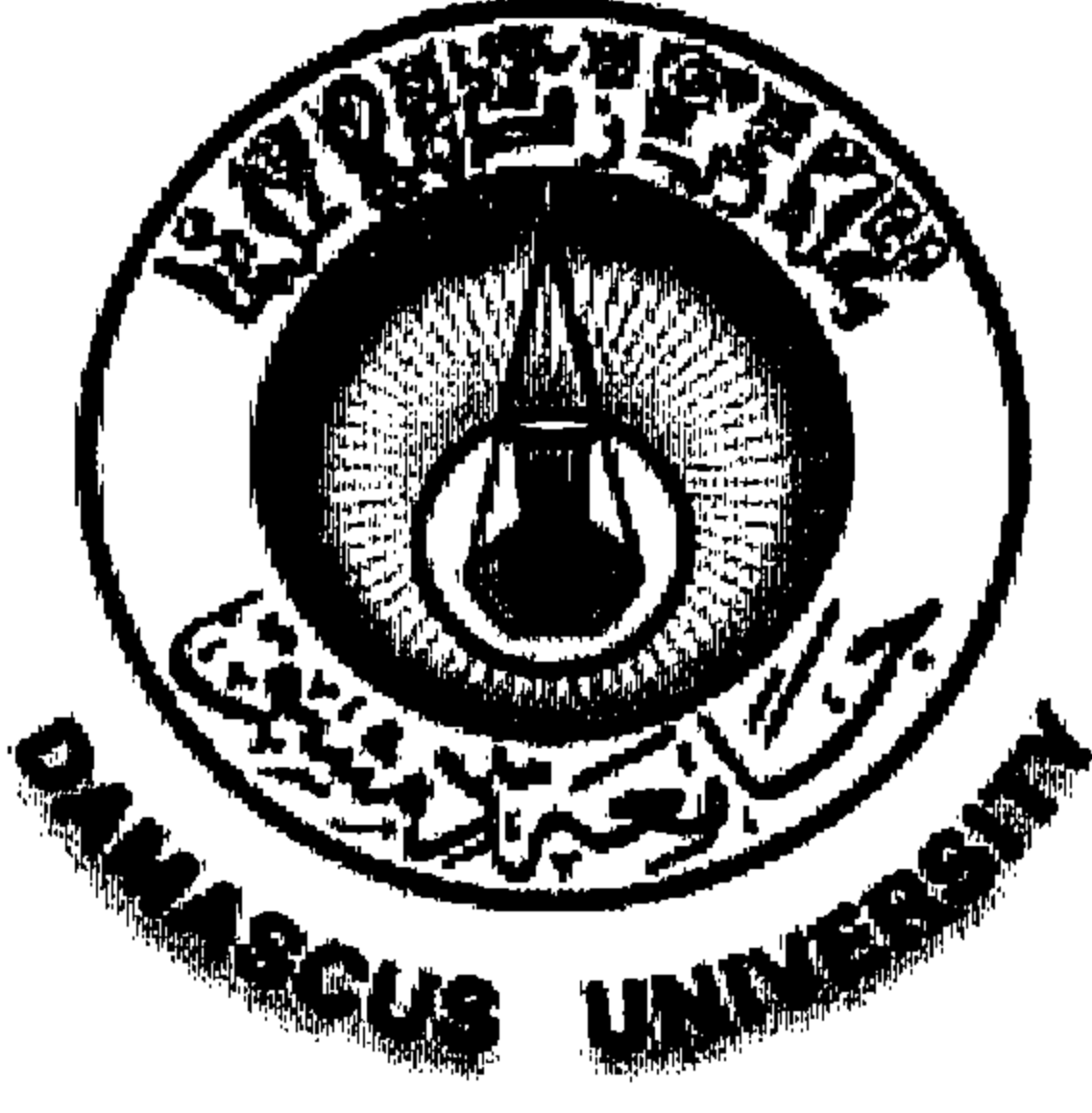




جامعة دمشق
كلية التربية
قسم المناهج وطرائق التدريس

درجة ممارسة مدرسي التربية الإسلامية للعلاقات الديمقراطية في التدريس الصفّي

"دراسة ميدانية في مرحلة التعليم الثانوي في محافظة دمشق"

رسالة مقدمة لنيل درجة الماجستير في التربية
تخصص مناهج وطرائق التدريس

إعداد الطالبة

باسمة علاء الدين جمعة

إشراف الدكتورة

صالحة سنقر

الأستاذة في قسم المناهج وطرائق التدريس

1431هـ / 2010م

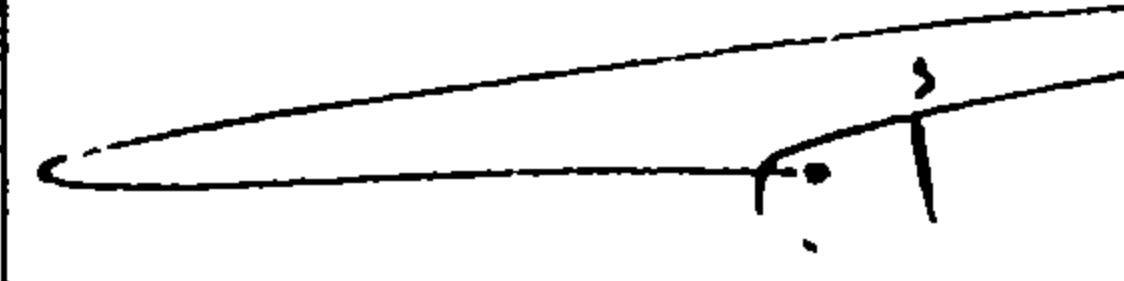
نوقشت هذه الرسالة

درجة ممارسة مدرسي التربية الإسلامية للعلاقات الديمقراطية

في التدريس الصفّي

— دراسة ميدانية في مرحلة التعليم الثانوي في محافظة دمشق

وأجيزت يوم الأحد الواقع في ٢٠١٠/١/٣١ من قبل السادة
أعضاء لجنة الحكم التالية أسماؤهم :

الاسم	الصفة	التوقيع
أ.د. صالحة سنقر	عضواً مشرفاً	
أ.د. أحمد كنعان	عضواً	
د. أمل كحيل	عضواً	

تم إجراء التعديلات المطلوبة وأصبحت الرسالة صالحة لمنح درجة
الماجستير في التربية .

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

﴿ وَقَالَ رَبِّ أَوْزِعْنِي أَنْ أَشْكُرَ نِعْمَتَكَ الَّتِي أَنْعَمْتَ عَلَيَّ وَعَلَى
وَلَدَتِي وَأَنْ أَعْمَلَ صَالِحًا تَرْضَاهُ وَأَدْخِلْنِي بِرَحْمَتِكَ فِي عِبَادِكَ
الصَّالِحِينَ ﴾

[سورة النمل: الآية ١٩]

الإهداء

إلى أمي وأبي نبع الحنان والعطاء
للذين شجعاني على العلم وزوداني بالدعاء ...
إلى إخوتي و أخواني رمز الإخلاص والوفاء ...
وإلى جميع الأهل والأصدقاء و الزملاء
أهدي هذا العمل

الباحثة

باسمة جمعة

كلمة شكر وامتنان

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على خاتم الأنبياء والمرسلين محمد صلى الله عليه وسلم المبعوث رحمة للعالمين، وبعد فإنني أشكر الله عز وجل الذي منّ علي لإتمام رسالتي فله الفضل وله المنّة.

يسعدني و قد أنهيت بعون الله إعداد هذه الرسالة أن أتقدم بالشكر الجزيل، وعظيم العرفان بالجميل إلى أستاذتي الفاضلة الدكتورة **صالحة سنقر** التي تعهدت هذه الرسالة إشرافاً وتوجيهاً وكانت على الدوام صاحبة فضل وعون لي بما قدمته لي من المعلومات، والتوجيهات القيمة التي كان لها الأثر الكبير في إنجاز هذا البحث.

كما ويسرني أن أتقدم بالشكر والامتنان إلى الدكتور ياسر جاموس الذي أعطاني من وقته الكثير وزودني بالمعلومات القيمة في الجانب الإحصائي، ولم يتوان يوماً عن تقديم يد المساعدة والعون، فله مني كل الاحترام والتقدير.

وإلى الأساتذة الأفاضل أعضاء هيئة التدريس في كليتي التربية والشرعية الذين زودوني بالنصائح القيمة التي أغنت البحث وأخرجته على هذه الصورة.

وشكري وتقديري وامتناني للأستاذ حسن جمعة موجه مادة التربية الإسلامية في محافظة دمشق على ما بذله من جهود حثيثة في تسهيل دخولي إلى المدارس الثانوية العامة، بغية إنجاز البحث في الوقت المحدد له.

كما أنني أتوجه بالشكر إلى العاملين في وزارة التربية ومديرية تربية دمشق على التسهيلات الإدارية التي قدموها لي بغية إنجاز البحث، كما أخص بالشكر الموجهين الاختصاصيين لمادة التربية الإسلامية على اهتمامهم البالغ بهذا البحث، وأتوجه بالشكر إلى زملاء مدرسي مادة التربية الإسلامية وطلابهم في المرحلة الثانوية الذين تعاونوا معي في تطبيق أدوات البحث والشكر والامتنان إلى كل من مد يد العون والمساعدة من أجل إنجاز البحث من أهل وأصدقاء وزملاء، فجزاهم الله عني خير الجزاء.

الباحثة

فهرس المحتوى

فهرس الموضوعات	مرقم الصفحة
الإهداء	
شكر و امتنان	
فهرس الموضوعات	أ _ هـ
فهرس الجداول	و - ح
فهرس الملاحق	ط
الباب الأول (الدراسة النظرية)	
الفصل الأول: مشكلة البحث وأهميته	
1- مقدمة	2-15
2- مشكلة البحث	3
3- أهمية البحث	7
4- أهداف البحث	7
5- أسئلة البحث	8
6- فرضيات البحث	9
7- حدود البحث ومتغيراته	11
8- مصطلحات البحث وتعريفاته الإجرائية	12
9- إجراءات البحث وخطواته	14
الفصل الثاني: الدراسات السابقة	
2-1- الدراسات العربية	16-42
2-2- الدراسات الأجنبية	35
2-3- موقع البحث من الدراسات السابقة	40

108 - 43	الفصل الثالث: العلاقات الديمقراطية ومبادئها في التدريس
43	3-1- مفهوم الديمقراطية وتطوره عبر التاريخ.
47	3-2- أهمية العلاقات الديمقراطية في التدريس.
48	3-3- دور المؤسسات التربوية في تعزيز العلاقات الديمقراطية.
48	3-3-1- دور المجتمع والأسرة في تعزيز العلاقات الديمقراطية.
50	3-3-2- دور المدرسة في تعزيز العلاقات الديمقراطية.
55	3-3-3- دور المناهج المدرسية في تعزيز التربية الديمقراطية.
56	3-3-4- مسؤولية المدرس في تعزيز العلاقات الديمقراطية.
63	3-4- المبادئ العامة للديمقراطية
67	3-5- مبادئ العلاقات الديمقراطية في التدريس
68	3-5-1- مبدأ المشاركة والتعاون
78	3-5-2- مبدأ الحوار
86	3-5-3- مبدأ حرية التعبير
91	3-5-4- مبدأ مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب
102	3-5-5- مبدأ مراعاة العدالة والموضوعية في التعامل مع الطلاب
145-109	الفصل الرابع : التربية الإسلامية ومبادئ العلاقات الديمقراطية
109	4-1- مفهوم التربية الإسلامية
110	4-2- أهداف التربية الإسلامية
112	4-3- خصائص التربية الإسلامية
113	4-4- صفات مدرس التربية الإسلامية
118	4-5- دور مدرس التربية الإسلامية في التعامل مع طلبة المرحلة الثانوية
119	4-6- مبادئ العلاقات الديمقراطية في مادة التربية الإسلامية

	الباب الثاني: الدراسة الميدانية
159 - 143	الفصل الأول: منهجية البحث وأدواته وإجراءاته
143	1-1- منهج البحث وأدواته
143	1-1-1- تصميم استبانتي المدرّسين والطلبة
143	1 _ الاطلاع على البحوث والدراسات السابقة
143	2 _ الرجوع إلى كتب وأدبيات البحوث التربوية التي تُعنى بإعداد الاستبانة وخطواتها
143	3 _ خطوة الاسترشاد
143	4 _ تحديد الهدف من الاستبانتين
144	5 _ تحديد قائمة بمبادئ العلاقات الديمقراطية
144	6 _ إعداد الصورة الأولية للاستبانة
144	7 _ صدق الاستبانتين
145	8 _ ثبات الاستبانتين
150	1-1-2- تصميم بطاقة الملاحظة
151	1 _ صدق البطاقة
151	2 _ التجربة الاستطلاعية
151	3 _ ثبات البطاقة
155	1-2- تحديد متغيرات البحث
155	1-3- تصميم عينة البحث
155	1-3-1- تحديد مجتمع البحث من (المدرّسين والطلبة)
156	1-3-2- تحديد عينة البحث
156	1 _ تحديد عينة المدرّسين
157	2 _ تحديد عينة الطلبة.
158	1-4- التطبيق الميداني لأدوات البحث

186 - 160	الفصل الثاني: نتائج البحث ومعالجتها إحصائياً
160	2-1- النتائج المتعلقة بأسئلة البحث
160	2-1-1- النتائج المتعلقة بالسؤال الأول.
164	2-1-2- النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني
166	2-2- النتائج المتعلقة بفرضيات البحث
166	2-2-1- النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى
166	1 _ حسب جنس المدرّس.
167	2 _ حسب متغير المؤهل التربوي.
168	3 _ حسب متغير مدة الخدمة.
173	2-2-2- النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية.
173	1 _ حسب جنس الطلبة.
175	2 _ حسب الصف الدراسي للطالب.
176	2-2-3- النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة
180	2-2-4- النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة
180	1 _ حسب جنس المدرّس
181	2 _ حسب المؤهل التربوي
182	3 _ حسب متغير مدة الخدمة
184	2-2-5- النتائج المتعلقة بالفرضية الخامسة
201 _ 187	الفصل الثالث: مناقشة النتائج وتفسيرها
187	3-1- مناقشة النتائج المتعلقة بأسئلة البحث

187	3-1-1- مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول
191	3-1-2- مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني
193	3-2- مناقشة النتائج المتعلقة بفرضيات البحث:
193	3-2-1- مناقشة نتائج الفرضية الأولى
195	3-2-2- مناقشة نتائج الفرضية الثانية
197	3-2-3- مناقشة نتائج الفرضية الثالثة
198	3-2-4- مناقشة نتائج الفرضية الرابعة
200	3-2-5- مناقشة نتائج الفرضية الخامسة
202	خلاصة البحث باللغة العربية
207	مقترحات البحث
219	المصادر والمراجع
222	الملاحق
	خلاصة البحث باللغة الإنكليزية

فهرس الجداول

الصفحة	الجدول	رقم الجدول
146	يبين نتائج الاتساق الداخلي لاستبانة الطلبة	الجدول رقم (1)
146	يبين نتائج الاتساق الداخلي لاستبانة المدرسين	الجدول رقم (2)
147	يبين معامل الثبات بالتجزئة النصفية لمجالات استبانة الطلبة	الجدول رقم (3)
148	يبين معامل الثبات بالتجزئة النصفية لمجالات استبانة المدرسين	الجدول رقم (4)
148	يبين نتائج الثبات بالإعادة لاستبانة الطلبة	الجدول رقم (5)
149	يبين نتائج الثبات بالإعادة لاستبانة المدرسين	الجدول رقم (6)
149	يبين نتائج كرونباخ ألفا لاستبانة الطلبة	الجدول رقم (7)
150	يبين نتائج كرونباخ ألفا لاستبانة المدرسين	الجدول رقم (8)
152	يبين نتائج الاتساق الداخلي لبطاقة الملاحظة	الجدول رقم (9)
152	يبين معامل الثبات بالتجزئة النصفية لمجالات بطاقة الملاحظة	الجدول رقم (10)
154	يبين نتائج الثبات بالإعادة لبطاقة الملاحظة	الجدول رقم (11)
154	يبين نتائج كرونباخ ألفا لبطاقة الملاحظة	الجدول رقم (12)
157	يبين توزع أفراد عينة مدرسي التربية الإسلامية حسب متغيرات البحث	الجدول رقم (13)
158	توزع أفراد عينة الطلبة حسب متغيرات البحث	الجدول رقم (14)
161	يبين المتوسطات الحسابية لدرجة ممارسة مدرسي التربية الإسلامية للمشاركة والتعاون من وجهة نظرهم ومن وجهة نظر الطلبة	الجدول رقم (15)
161	يبين المتوسطات الحسابية لدرجة ممارسة مدرسي التربية الإسلامية للحوار من وجهة نظرهم ومن وجهة نظر طلبة مرحلة التعليم الثانوي	الجدول رقم (16)
162	يبين المتوسطات الحسابية لدرجة ممارسة مدرسي التربية الإسلامية لحرية التعبير من وجهة نظرهم ومن وجهة نظر الطلبة	الجدول رقم (17)
162	يبين المتوسطات الحسابية لدرجة ممارسة مدرسي التربية الإسلامية لمراعاة الفروق الفردية من وجهة نظرهم ومن وجهة نظر الطلبة	الجدول رقم (18)

الصفحة	الجدول	رقم الجدول
163	يبين المتوسطات الحسابية لدرجة ممارسة مدرسي التربية الإسلامية لمراعاة العدالة والموضوعية في التعامل مع الطلبة من وجهة نظرهم ومن وجهة نظر الطلبة	الجدول رقم(19)
163	يبين المتوسطات الحسابية لدرجة ممارسة مدرسي التربية الإسلامية للعلاقات الديمقراطية من وجهة نظرهم ومن وجهة نظر الطلبة على مجمل الاستبانة	الجدول رقم(20)
164	يبين نتائج اختبار(ت) ستيودنت لبيان الفروق بين المتوسطات الحسابية لدرجة ممارسة مدرسي التربية الإسلامية لكل مجال من مجالات البحث المقدرة على بطاقة الملاحظة و بين المتوسطات الحسابية لهذه المجالات	الجدول رقم(21)
165	يبين المتوسطات الحسابية لدرجة ممارسة مدرسي التربية الإسلامية لكل مجال من مجالات البحث المقدرة على بطاقة الملاحظة	الجدول رقم(22)
167	نتائج اختبار (ت) ستيودنت لبيان الفروق بين متوسطات إجابات المدرسين المتعلقة بممارستهم للعلاقات الديمقراطية حسب متغير الجنس	الجدول رقم(23)
168	نتائج اختبار (ت) ستيودنت لبيان الفروق بين متوسطات إجابات المدرسين المتعلقة بممارستهم للعلاقات الديمقراطية حسب متغير المؤهل التربوي	الجدول رقم(24)
169	يبين حساب المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لدرجة ممارسة مدرسي التربية الإسلامية للعلاقات الديمقراطية حسب متغير مدة الخدمة	الجدول رقم(24)
171	يبين نتائج تحليل التباين الأحادي الاتجاه Anova لمعرفة أثر مدة الخدمة على ممارسة مدرسي التربية الإسلامية للعلاقات الديمقراطية	الجدول رقم(26)
172	يبين المقارنات البعدية لتأثير مدة الخدمة على ممارسة العلاقات الديمقراطية باستخدام قانون شيفيه بالنسبة لمجالات الدراسة	الجدول رقم(27)
173	يبين المتوسطات الحسابية لتأثير مدة الخدمة على ممارسة المدرسين للمشاركة و حرية التعبير و لمجمل الاستبانة	الجدول رقم(28)
174	يبين نتائج اختبار (ت) ستيودنت للفروق بين متوسطات إجابات طلبة المرحلة الثانوية حول درجة ممارسة مدرسيهم للعلاقات الديمقراطية حسب متغير الجنس	الجدول رقم(29)
175	يبين نتائج تحليل التباين الأحادي الاتجاه(Anova) لمعرفة الفروق بين متوسطات إجابات طلاب المرحلة الثانوية حول درجة ممارسة مدرسيهم للعلاقات الديمقراطية حسب متغير الصف الدراسي	الجدول رقم (30)

الصفحة	الجدول	رقم الجدول
176	يبين نتائج ت ستيودنت لبيان الفروق بين استجابات المدرّسين والطلبة حول ممارسة المدرّسين للمشاركة والتعاون	الجدول رقم(31)
177	يبين نتائج ت ستيودنت لبيان الفروق بين استجابات المدرّسين والطلبة حول ممارسة المدرّسين للحوار	الجدول رقم(32)
178	يبين نتائج ت ستيودنت لبيان الفروق بين استجابات المدرّسين والطلبة حول ممارسة المدرّسين لحرية التعبير عن الرأي	الجدول رقم(33)
178	يبين نتائج ت ستيودنت لبيان الفروق بين استجابات المدرّسين والطلاب حول مراعاة المدرّسين للفروق الفردية بين الطلبة	الجدول رقم(34)
179	يبين نتائج ت ستيودنت لبيان الفروق بين استجابات المدرّسين والطلبة حول مراعاة المدرّسين للعدالة والموضوعية في التعامل مع الطلبة	الجدول رقم(35)
180	يبين نتائج ت ستيودنت لبيان الفروق بين استجابات المدرّسين و الطلبة حول ممارسة المدرّسين للعلاقات الديمقراطية على بنود الاستبانة كلها	الجدول رقم(36)
181	يبين نتائج اختبار ت ستيودنت لبيان الفروق في درجة ممارسة العلاقات الديمقراطية على بطاقة الملاحظة حسب جنس المدرّس	الجدول رقم(37)
182	يبين نتائج اختبار ت ستيودنت لبيان الفروق في درجة ممارسة العلاقات الديمقراطية على بطاقة الملاحظة حسب المؤهل التربوي	الجدول رقم(38)
183	يبين نتائج تحليل التباين الأحادي الاتجاه (Anova) لأثر مدة الخدمة على درجة ممارسة مدرسي التربية الإسلامية للعلاقات الديمقراطية	الجدول رقم(39)
184	يبين نتائج اختبار ت ستيودنت للعينات المرتبطة لبيان الفروق في درجة ممارسة مدرسي التربية الإسلامية للعلاقات الديمقراطية بين بطاقة الملاحظة و استبانة المدرّسين	الجدول رقم(40)

فهرس الملاحق

الصفحة	الملاحق
223	ملحق رقم (1) موافقة وزارة التربية على تطبيق استبانتي الطلبة والمدرّسين
224	ملحق رقم (2) صورة عن موافقة وزارة التربية لتطبيق بطاقة الملاحظة
225	ملحق رقم (3) الصورة النهائية لاستبانة المدرّسين
231	ملحق رقم (4) الصورة النهائية لاستبانة الطلبة
237	ملحق رقم (5) الصورة النهائية لبطاقة الملاحظة
241	ملحق رقم (6) أسماء السادة المحكمين لاستبانتي الطلبة و المدرّسين
242	ملحق رقم (7) أسماء السادة المحكمين لبطاقة الملاحظة
243	ملحق رقم (8) أسماء المدارس الثانوية العامة الرسمية في مدينة دمشق
245	ملحق رقم (9) أسماء المدارس الثانوية العامة الرسمية التي تم فيها تطبيق استبانة الطلبة
246	ملحق رقم (10) أسماء المدارس الثانوية العامة الرسمية التي تم فيها تطبيق بطاقة الملاحظة

الباب الأول

الدراسة النظرية

الفصل الأول

مشكلة البحث وأهميته

1- مقدمة:

إنّ معيار تقدم أية أمة من الأمم إنما يعود إلى قدرتها على استثمار طاقاتها البشرية خير استثمار، وذلك لا يتحقق إذا ما عانت هذه القوى البشرية من أي نوع من أنواع الضعف سواء أكان عقلياً أو خلقياً أو اجتماعياً أو ثقافياً.

قال هـ.ج. ويلز : إن المدنية سباق بين التربية والدمار، والتربية علم لا يجب أن يخضع للعفويات ولا يجب أن يكون ملجأً من لا عمل له، فالدولة التي تنهون في تنمية ورعاية عقول أجيالها الصاعدة هي دولة تنتحر عقلياً وثقافياً وخلقياً ووجدانياً، وفوق كل هذا تتخلف علمياً في عالم العلم والتكنولوجيا فيه مكان الصدارة (المرصفي، 1983، ص 102-103).

فإذا كنا نسعى لتنمية طاقاتنا البشرية، فلا بد من الاهتمام أولاً بالنهوض بالعملية التعليمية من أجل بناء أطفال اليوم رجال الغد، والمعلم هو الشخص الأقدر على تحقيق ما نصبو إليه في بناء الأجيال.

إنّ المعلم في إدارته لصفه قائد تربوي يحرص على تقوية العلاقة بينه وبين طلابه وبين بعضهم البعض، فإذا تمتع بفن القيادة الرشيدة، أتاح لهم أكبر قدر من الممارسة الفعالة داخل الصف وخارجه، وأدى ذلك إلى شعورهم بالطمأنينة والثقة بهذه القيادة، وقد ثبت أنّ أفضل أنواع القيادات التربوية هي القيادة الديمقراطية التي تحترم إنسانية الطلبة وحريتهم وآرائهم، وتراعي الفروق الفردية بينهم، والتي تسمو بالعلاقات الإنسانية إلى أفضل مستوى لها، وإنّ العامل الأساس في نجاح الطالب في المدرسة أو فشله إنما يعود إلى حد كبير إلى نوع المعاملة التي يتلقاها من معلمه.

ولأنّ التربية هي من أجل الحياة، والديمقراطية كأحد الأهداف المهمة لها، فلا بدّ من جعل الحياة المدرسية تقوم على الخبرة العملية في مزاولة الأساليب الديمقراطية ونقلها، وهذه الخبرة الديمقراطية يجب أن يشجع الطلبة على مزاولتها في الصف وخارجه، في الملعب والمطعم وفي أوجه الحياة المدرسية كافة (الفاقي، 1994، ص 345).

إنّ تعامل المدرّس مع طلبته ليس بالأمر الهين، إذ أنه أمام عقول وآراء وأفكار وقيم متعددة ومتباينة، والمدرّس مسؤول عن ضبط النظام في الصف واستخدام الحوافز وإثارة دافعية الطلبة للتعلم ومكافأة المجددين والمتميزين ومحاسبة المقصرين والمهملين وغير الملتزمين بالنظام، وكذلك العمل على معالجة المشكلات التي يعانون منها، والأخذ بعين الاعتبار ما بينهم من فروق فردية، وأن تكون صلته بهم قائمة على احترام شخصياتهم ومعاملتهم بالعدل والمساواة، وأن يضع

مصلحتهم فوق أي اعتبار، وهذا يتطلب من المدرس درجة عالية من التخطيط والتنظيم والتنسيق، وأن يتسم تعامله مع الطلبة بالعلاقات الديمقراطية التي ينبغي أن تسود في جو الصف. وإنّ نوع المعاملة التي يتلقاها الطلبة من مدرّسهم، والأسلوب القيادي الذي يمارسه المدرس داخل الصف، وطبيعة الجو الصفّي، كلها عوامل تحدّد مدى تقبل الطلبة لمدرّسهم وما يصدر عنه من إرشاد وتوجيه.

فالمدرّس الديمقراطي يكسب احترام طلابه وثقتهم والتفافهم حوله ويحدث العكس لو كان المدرس متسلطاً في تعامله مع طلابه، حيث يكون سلوكه مدعاة لكرهه وكراهية المادة والمدرسة أيضاً. وإنّ العلاقة التسلطية بين المدرّس وطلابه تقوم على أساس من الممارسات القمعية التي تنطوي على العنف والإكراه بأشكاله المادية والرمزية المختلفة، كمنع الطلبة من التعبير عن وجهات نظرهم، أو توجيه النقد أو إبداء الرأي المخالف، وهذا ما يمكن أن يطلق عليه التسلط المعرفي والذي يمكن تعريفه بأنه فرض الآراء والأفكار على الآخرين، أو الاستهزاء والسخرية والتهكم على الغير وإطلاق أحكام الدونية والازدراء والإهمال وعدم احترام الآخرين وتقديرهم. إنّ الإسلام بمبادئه وتعاليمه السمحة حضّ على الأخذ بالقيم الإنسانية والأخلاقية والتربوية والاجتماعية والتي تحقق السعادة للإنسان في الدنيا والآخرة وتنظم علاقته بخالقه وبأفراد المجتمع من حوله من هذه القيم: التعاون والعدالة والتسامح واحترام كرامة الإنسان وتحريره من الظلم الواقع عليه، ومراعاة الفروق الفردية بين الأفراد وغيرها من القيم التي تعتبر من مبادئ العلاقات الديمقراطية، فإذا اعتمد المدرّس في تعامله مع طلبته على الأساليب الديمقراطية وعلى العلاقات الإنسانية أدى ذلك إلى إعداد جيل يؤمن بالديمقراطية ويمارسها في حياته اليومية، ويزيد من كفاءته التعليمية، ويجعله أكثر قدرة على المشاركة في حل المشكلات واتخاذ القرارات، والتغلب على الصعاب التي تواجهه في الحياة.

2- مشكلة البحث:

إنّ الديمقراطية في التعامل مع الطلبة مطلب ضروري في المراحل وفي الظروف جميعها وللمواد جميعها، ولما كانت مادة التربية الإسلامية هي المادة التي تعزز القيم الصحيحة وترسخ الاتجاهات السليمة كان لا بد من التزام مدرّس التربية الإسلامية بالأساليب الديمقراطية مقتدياً في ذلك بالرسول الكريم عليه الصلاة والسلام الذي تميز بمعاملة الطفل والناشئ معاملة قائمة على الأساليب التربوية الديمقراطية التي تدعو إلى الرفق واللين بطالب العلم، وإلى العدالة وعدم المحاباة، ومراعاة الفروق الفردية بين الطلبة وكذلك تدعو إلى التعاون، وإعطاء الحرية للطلاب مع تزويده بالتوجيهات التي تعزز السلوك الديمقراطي بين الطلبة، والبعد عن الأساليب التسلطية التي تؤدي إلى آثار سلبية كثيرة منها عدم إقبال الطالب على العلم، ونستطيع استنباط هذه الأساليب من

هدي الرسول عليه الصلاة والسلام في معاملة الناشئة، وأحاديثه الشريفة الموجهة لهم مباشرة ولآبائهم من أجل تربيته تربية سليمة، وهي كذلك موجهة للمربين لتكون بمثابة قواعد يلتزمون بها عند تربية الأجيال لضبط سلوكهم وتصويب أخطائهم وبناء شخصيتهم وتوسيع مداركهم العقلية، من هذه الأحاديث الشريفة ما روي عن ابن عباس رضي الله عنه قال: قال رسول الله ﷺ: «يسروا ولا تعسروا وبشروا ولا تنفروا»⁽¹⁾، وقال ﷺ: «علموا ويسروا ولا تعسروا وإذا غضب أحدكم فليسكت»⁽²⁾، وكذلك قال عليه الصلاة والسلام: «علموا ولا تعنفوا فإنَّ المعلم خير من المعنف»⁽³⁾.

وإنَّ إضفاء الديمقراطية على الحياة الاجتماعية في المدرسة وخارجها، وزوال الاستغلال والظلم والسماح بحرية التعبير عن الرأي وفتح باب الحوار، واعتماد مبدأ المشاركة والتعاون وتحقيق العدالة والمساواة، تسهم بإيجاد الوسائل للتربية الحديثة في أخذ دورها في مدرسة المستقبل وعلى جميع المستويات، وتكون بمثابة دافع ومحرك للفوز بمعارف جديدة ومستحدثة.

إنَّ الديمقراطية لا يمكن أن تتحقق أو تزدهر إلا بمجتمع ديمقراطي دائم التعلم والتطور ويعكس ويطبق في حياته قيم الديمقراطية ومبادئها، وبفرد ديمقراطي يؤمن بالقيم الديمقراطية ويعكسها في سلوكه وتصرفه في الحياة، وبنظام تعليمي ديمقراطي يطبق هو الآخر مبادئ الديمقراطية في جميع جوانبه ونواحيه.

فالمعيار الحقيقي للحكم على مدى صدق ونجاح التوجه الديمقراطي في أية أمة من الأمم، وفي أي مجتمع من المجتمعات هو مدى نجاحها في بناء المجتمع الديمقراطي وبناء الفرد الديمقراطي وبناء النظام التعليمي الديمقراطي (الشيباني، 1986، ص30).

ولا بد من الإشارة إلى ضرورة البدء ببناء الفرد الديمقراطي لأنه الأساس في كل ما نتطلع إليه وهذا لا يتحقق إلا ببناء الإنسان بناءً سليماً متوازناً ومتكاملاً من الجوانب جميعها.

وإنَّ طلبة مرحلة التعليم الثانوي يشكلون شريحة واسعة في المجتمع تتمتع بعنفوان الشباب، ولا يمكن لمجتمع من المجتمعات أن ينمو ويتطور بمعزل عن مشاركة شبابه في صنع القرار وإذكاء روح الحوار البناء المبني على احترام رأي الآخرين، وتلاقى أفكار شرائح المجتمع في جو من الديمقراطية التي تساهم في بناء هذا المجتمع وتقدمه، وقد لاحظت الباحثة من خلال عملها في مجال التدريس أنَّ طلاب وطالبات المرحلة الثانوية أكثر قدرة على إبداء آرائهم في مختلف

(1) البخاري، كتاب العلم، باب ما كان النبي صلى الله عليه وسلم يتخولهم بالموعظة والعلم كي لا ينفروا رقم الحديث 69.

(2) مسند أحمد بن حنبل، ج1، ص239، رقم الحديث 2136، قال شعيب الأرناؤوط حسن لغيره وهذا إسناد ضعيف.

(3) أخرجه البيهقي، باب في نشر العلم و ألا يمنعه أهله، رقم الحديث 1749.

المجالات وعلى المشاركة في بناء المجتمع، وذلك في مجتمع مدرسي يسوده الود والوئام.

ولما كانت فترة النمو التي يعيشها الطالب في المرحلة الثانوية هي امتداد لفترة المراهقة كان هدف هذه المرحلة مساعدة الطالب على الاستمرار في تحقيق نموه الجسدي والنفسي والاجتماعي والأخلاقي والقومي والإنساني والقيمي حتى يبلغ سن النضج، لذا أكد القرار الوزاري رقم (2117) الصادر عن وزارة التربية السورية ضرورة توفير شروط النمو الانفعالي السليم، وذلك بالاستمرار في تهيئة المناخ الملائم لاستكمال النضج الانفعالي والوصول إلى الاستقرار الانفعالي والتعبير عنه تعبيراً مهذباً، والابتعاد عما يسبب القلق والخوف والخجل والانطواء، وغير ذلك مما يضعف من اتزان الشخصية ويبعدها عن وضعها السوي، والوسيلة إلى ذلك الاستمرار في جعل الجو المدرسي مجالاً للتعبير عن الذات، وإشاعة الثقة بالنفس خلال الدروس وأثناء النشاط ووقت الراحة وفي المناسبات، وترسيخ المحبة والاحترام المتبادل في العمل التربوي مما ييسر العملية التربوية ويجنب الطلبة الكثير من الانحرافات والشذوذ، كما أكد القرار السابق أن تقوم الديمقراطية على أساس احترام شخصية الفرد، وتهيئة الظروف المناسبة أمامه لتحقيق أقصى إمكاناته، وتعتمد الديمقراطية المبادئ المتمثلة في الحرية وتكافؤ الفرص والتعاون والعمل والتفكير العلمي والتخطيط (وزارة التربية السورية، 1986، ص 51,30).

لقد تزايد الاهتمام العالمي بحقوق الإنسان وحياته الأساسية وتطبيق الديمقراطية حيث كرست المنظمات والهيئات الدولية قدراً كبيراً من اهتمامها في هذا المجال، فقد تبنت اليونسكو شعار التعلم للجميع، وفيه أكدت ضرورة إتاحة التعليم لكل متعلم (No child left behind) مع التركيز على نوعية التعليم وإتباع أساليب تعليم فعالة، وأشارت دراسات عديدة أجريت في هذا المجال إلى أن الأنشطة التي تجري في قاعات الدراسة، والواقع الذي يحدثه المعلم وعملية التعليم يمثلان المتغير الحاسم على طريق تحسين نتائج التعلم (اليونسكو، 2005، ص 4، 152).

كذلك أولت المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة موضوع احترام حقوق الإنسان وحياته الأساسية أهمية كبيرة واعتبرته دعامة رئيسة في تحقيق الديمقراطية، وقد بين (هيكل) أن الديمقراطية وحقوق الإنسان وحياته الأساسية لا يمكن أن يكون لها جدوى بمجرد إيمان الدولة بها، ولا بوضع القوانين واتخاذ الإجراءات لإقرارها وحمايتها، بل لا بد أن يتوازي مع ذلك وعي كل فرد بحقوقه الأساسية وممارسته لها في سلوكه اليومي، ولا يتحقق ذلك إلا بواسطة التربية، ذلك أن التربية هي التي تتحمل مسؤولية إعداد الإنسان للحياة البشرية الناجحة كفرد وكعضو في مجتمع معين، ثم كعضو في المجتمع الإنساني العام، فالتربية هي التي تنمي لديه قيم العمل والسلوك، إلا أن الوضع الراهن للنظم التربوية في غالبية الدول النامية، ومنها بعض الدول الإسلامية تبتعد بدرجات متفاوتة عن الدور الذي ينبغي أن تقوم به التربية في مجال الديمقراطية وحقوق الإنسان وحياته

الأساسية (هيكل، 1995، ص27).

كما أكد العديد من المربين أن قيام علاقات ديمقراطية بين المدرّس وطلّبه يؤثر على سلوك الطلبة تقول هيلدا راكو وهي اختصاصية في التربية من الأوروغواي: إن المشكلات السلوكية لا تنشأ دائماً من شخصية الطالب بل تأتي كردة فعل على المعاملة التي يتلقاها (اليونسكو، 2003، ص5).

وقد أجرى هارغريفس (Hargreaves) دراسة عن العلاقات الاجتماعية في مدرسة لومالي الثانوية الحديثة في شمال إنكلترا، وذلك بتحليل علاقة المعلم بالطلاب بالمدارس المنظمة، حيث بين كيف تكون العلاقة بين الطرفين حميمية عندما تكون علاقات المدرّسين تخدم مصلحة الطلبة، وتبين له أن الطلبة انقسموا من حيث سلوكهم إلى مجموعتين: المجموعة الأولى كانت المعايير الخاصة بتصرفاتهم مع مدرّسيهم تقريباً مثالية، أما المجموعة الثانية فظهر لديهم نفور من المدرسة ومن التعلم وحتى من قيم المجتمع، وكانت كل من هاتين المجموعتين ترفض وتزدرى المجموعة الأخرى، أما بالنسبة لموقف هؤلاء الطلبة من المدرّسين فكانت مرتبطة بفهمهم لوجهة نظر المدرّسين نحوهم، حيث بينت النتائج أن (73%) من طلاب المجموعة الثانية اعتقدوا أن المعلمين لديهم أفكار سلبية عنهم، مقابل (10%) فقط من طلاب المجموعة الأولى الذين حملوا الاعتقاد نفسه (Morrison & McIntyre, 1973, p125).

إن تأكيد الدين الإسلامي الحنيف على أهمية اتباع الأساليب الديمقراطية في التعامل مع الطلبة وتأكيد المربين على أهميتها في مجال التربية والتعليم، وتبني المنظمات الدولية لها، دعا الباحثة إلى إجراء دراسة استطلاعية بهدف الوقوف على آراء طلبة المرحلة الثانوية في موضوع ممارسة مدرّسي التربية الإسلامية للعلاقات الديمقراطية، حيث قامت الباحثة بزيارة ميدانية إلى بعض ثانويات محافظة دمشق، فتبين أن هناك قصوراً في ممارسة مدرّسي التربية الإسلامية للعلاقات الديمقراطية، في التدريس الصفّي، حيث عبّر بعض الطلبة عن استيائهم من بعض السلوكات غير الديمقراطية كمنعهم من التعبير عن آرائهم، أو اتباع المدرّسين لأسلوب الإلقاء الذي يهمل دور الطالب في الحصة الدراسية ويجعله مجرد مستمع لما يلقي عليه، مما يشعره بالإحباط والملل، ومن المنطقي أن يمارس مدرّس التربية الإسلامية السلوكات الديمقراطية مع طلابه لأن الدين الإسلامي يدعو إلى ذلك، إلا أن هذه الممارسة تتفاوت بين المدرّسين، فبعض المدرّسين يمارس سلوكات تسلطية، وتبدأ بأبسط الإيحاءات إلى أكثرها شدة، وتتجلى في عدة صور منها المجافاة العاطفية والانفعالية بين المدرّسين والطلّبة وعدم ترك الحرية للطلاب ليعبروا عما يريدون، وإغلاق باب الحوار معهم، فالمدرّس يلقي وعلى الطالب أن يستمع دون أدنى مشاركة بين الطرفين، وليس للأخير أي حق في إبداء رأي أو توجيه ملاحظة، وخاصة عندما يتسم أسلوب المدرّس بالصرامة

والقسوة في التعامل.

ومن جهة أخرى لم تعثر الباحثة في حدود تقصيها حول الموضوع على دراسات تناولت ممارسة مدرس التربية الإسلامية في الجمهورية العربية السورية للعلاقات الديمقراطية في التدريس.

وهذا دعا إلى تقصي الكيفية التي يتعامل بها مدرس التربية الإسلامية مع طلبته ومدى تأثيرها على العلاقات القائمة داخل الحجرة الصفية، مما دعا الباحثة إلى دراسة درجة ممارسة العلاقات الديمقراطية في تدريس مادة التربية الإسلامية داخل حجرة الصف.

3- أهمية البحث:

تتجلى أهمية البحث في أنه:

- 1_ يلقي الضوء على أهمية استخدام مدرّس التربية الإسلامية للعلاقات الديمقراطية في التدريس وأثرها في تدريب الطلبة على الممارسة الديمقراطية.
- 2_ تكشف عن واقع ممارسة مدرسي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية للعلاقات الديمقراطية في التدريس الصفي في محافظة دمشق، وقدرتهم على الربط بين ما ورد في الآيات القرآنية والأحاديث الشريفة من حض على ممارسة الديمقراطية وبين تطبيقهم لها.
- 3_ أهمية مرحلة التعليم الثانوي في تعزيز القيم الديمقراطية لدى الطلبة في تكوين المواطن الديمقراطي الصالح القادر على خدمة نفسه وخدمة وطنه.
- 4_ رفد المكتبة التربوية بدراسة حول ممارسة العلاقات الديمقراطية في التدريس الصفي بشكل عام وفي تدريس التربية الإسلامية في مرحلة التعليم الثانوي بشكل خاص.
- 5_ قد تدفع نتائج البحث الحالي المخططين التربويين إلى بناء برامج تدريبية لتدريب مدرسي المرحلة الثانوية على ممارسة الديمقراطية في التدريس.

4- أهداف البحث:

يهدف هذا البحث إلى:

- 1_ التعرف إلى آراء مدرسي ومدرسات التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية حول درجة ممارستهم للعلاقات الديمقراطية داخل حجرة الصف من وجهة نظرهم.
- 2_ التعرف إلى آراء طلاب وطالبات المرحلة الثانوية حول درجة ممارسة مدرسي ومدرسات التربية الإسلامية للعلاقات الديمقراطية داخل حجرة الصف.

3_ معرفة فيما إذا كان هناك اختلاف بين آراء مدرسي التربية الإسلامية حول درجة ممارستهم للعلاقات الديمقراطية تبعاً لمتغيرات سنوات الخدمة، الجنس، المؤهل التربوي.

4_ معرفة فيما إذا كان هناك اختلاف بين آراء طلبة مرحلة التعليم الثانوي حول درجة ممارسة مدرسي ومدرسات التربية الإسلامية للعلاقات الديمقراطية في التدريس تبعاً لمتغيرات الجنس والصف.

5_ معرفة فيما إذا كان هناك اختلاف بين آراء مدرسي التربية الإسلامية حول درجة ممارستهم للعلاقات الديمقراطية ومبادئها وبين آراء طلاب المرحلة الثانوية حول درجة ممارسة مدرسي التربية الإسلامية للعلاقات الديمقراطية.

6_ معرفة فيما إذا كان هناك اختلاف بين آراء مدرسي التربية الإسلامية حول درجة ممارستهم للعلاقات الديمقراطية ومبادئها، وبين ممارستهم في الواقع والمسجلة على بطاقة الملاحظة.

5- أسئلة البحث :

يحاول البحث الإجابة عن الأسئلة التالية:

1_ ما درجة ممارسة مدرسي التربية الإسلامية للعلاقات الديمقراطية في التدريس الصفّي من وجهة نظرهم ووجهة نظر طلابهم.

وينبثق عن هذا السؤال الأسئلة الفرعية التالية :

أ - ما درجة ممارسة مدرسي التربية الإسلامية لمبدأ الحوار في التدريس الصفّي من وجهة نظرهم ووجهة نظر طلابهم.

ب _ ما درجة ممارسة مدرسي التربية الإسلامية لمبدأ المشاركة والتعاون في التدريس الصفّي من وجهة نظرهم ووجهة نظر طلابهم.

ج _ ما درجة ممارسة مدرسي التربية الإسلامية لمبدأ حرية التعبير عن الرأي في التدريس الصفّي من وجهة نظرهم ووجهة نظر طلابهم.

د _ ما درجة مراعاة مدرسي التربية الإسلامية للفروق الفردية بين الطلبة أثناء التدريس من وجهة نظرهم ووجهة نظر طلابهم.

هـ _ ما درجة مراعاة مدرسي التربية الإسلامية للعدالة والموضوعية في تعاملهم مع الطلبة أثناء التدريس من وجهة نظرهم ووجهة نظر طلابهم.

2_ ما واقع ممارسة مدرسي التربية الإسلامية للعلاقات الديمقراطية حسب الدرجة المقدرة على بطاقة الملاحظة؟

6- فرضيات البحث:

ستحاول الباحثة اختبار صحة الفروض التالية:

الفرضية الأساسية الأولى:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) في درجة ممارسة مدرسي التربية الإسلامية للعلاقات الديمقراطية ومبادئها من وجهة نظرهم تعزى للمتغيرات المستقلة التالية: (الجنس، المؤهل التربوي، مدة الخدمة).

وتنبثق من هذه الفرضية الفرضيات الفرعية التالية:

1_ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) في درجة ممارسة مدرسي التربية الإسلامية للعلاقات الديمقراطية ومبادئها من وجهة نظرهم تعزى لمتغير الجنس.

2_ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) في درجة ممارسة مدرسي التربية الإسلامية للعلاقات الديمقراطية ومبادئها من وجهة نظرهم تعزى لمتغير المؤهل التربوي.

3_ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) في درجة ممارسة مدرسي التربية الإسلامية للعلاقات الديمقراطية ومبادئها من وجهة نظرهم تعزى لمتغير مدة الخدمة.

الفرضية الأساسية الثانية:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) في درجة ممارسة مدرسي التربية الإسلامية للعلاقات الديمقراطية ومبادئها من وجهة نظر طلابهم تعزى للمتغيرات المستقلة التالية: (الجنس، الصف).

وتنبثق من هذه الفرضية الفرضيات الفرعية التالية:

1_ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) في درجة ممارسة مدرسي التربية الإسلامية للعلاقات الديمقراطية ومبادئها من وجهة نظر طلابهم تعزى لمتغير الجنس.

2_ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) في درجة ممارسة مدرسي التربية الإسلامية للعلاقات الديمقراطية ومبادئها من وجهة نظر طلابهم تعزى لمتغير الصف.

الفرضية الأساسية الثالثة:

_ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) في درجة ممارسة مدرسي التربية الإسلامية للعلاقات الديمقراطية ومبادئها بين وجهة نظرهم ووجهة نظر طلابهم. وتتبع من هذه الفرضية الفرضيات الفرعية التالية:

- 1_ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) في درجة ممارسة مدرسي التربية الإسلامية للمشاركة والتعاون بين وجهة نظرهم ووجهة نظر طلابهم.
- 2_ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) في درجة ممارسة مدرسي التربية الإسلامية لمبدأ الحوار بين وجهة نظرهم ووجهة نظر طلابهم.
- 3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) في درجة ممارسة مدرسي التربية الإسلامية لمبدأ حرية التعبير عن الرأي بين وجهة نظرهم ووجهة نظر طلابهم.
- 4- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) في مراعاة مدرسي التربية الإسلامية للفروق الفردية بين الطلبة بين وجهة نظرهم ووجهة نظر طلابهم.
- 5- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) في مراعاة مدرسي التربية الإسلامية للعدالة والموضوعية في تعاملهم مع الطلبة بين وجهة نظرهم ووجهة نظر طلابهم.

الفرضية الأساسية الرابعة:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) في ممارسة مدرسي التربية الإسلامية للعلاقات الديمقراطية ومبادئها تعزى للمتغيرات المستقلة (الجنس_ المؤهل التربوي_ مدة الخدمة) في الدرجة المقدرة على بطاقة الملاحظة. وتتبع من هذه الفرضية الفرضيات الفرعية التالية :

- 1_ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) في ممارسة مدرسي التربية الإسلامية للعلاقات الديمقراطية ومبادئها تعزى لمتغير الجنس في الدرجة المقدرة على بطاقة الملاحظة.
- 2_ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) في ممارسة مدرسي التربية الإسلامية للعلاقات الديمقراطية ومبادئها تعزى لمتغير المؤهل التربوي في الدرجة المقدرة على بطاقة الملاحظة.
- 3_ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) في ممارسة مدرسي التربية الإسلامية للعلاقات الديمقراطية ومبادئها تعزى لمتغير سنوات الخدمة في الدرجة المقدرة

على بطاقة الملاحظة.

الفرضية الأساسية الخامسة :

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين استجابات مدرسي التربية الإسلامية حول درجة ممارستهم للعلاقات الديمقراطية ومبادئها على استبانة المدرّسين وبين الدرجة على بطاقة الملاحظة.

وتتبع من هذه الفرضية الفرضيات الفرعية التالية:

1_ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين استجابات مدرسي ومدرسات التربية الإسلامية حول درجة ممارستهم للمشاركة والتعاون على استبانة المدرّسين وبين الدرجة على بطاقة الملاحظة.

2_ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين استجابات مدرسي ومدرسات التربية الإسلامية حول درجة ممارستهم لمبدأ الحوار على استبانة المدرّسين وبين الدرجة على بطاقة الملاحظة.

3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين استجابات مدرسي ومدرسات التربية الإسلامية حول درجة ممارستهم لمبدأ حرية التعبير عن الرأي على استبانة المدرّسين وبين الدرجة على بطاقة الملاحظة.

4- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين استجابات مدرسي ومدرسات التربية الإسلامية حول درجة ممارستهم لمبدأ مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة على استبانة المدرّسين وبين الدرجة على بطاقة الملاحظة.

5- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين استجابات مدرسي ومدرسات التربية الإسلامية حول درجة ممارستهم لمبدأ العدالة والموضوعية في التعامل مع الطلبة على استبانة المدرّسين وبين الدرجة المقدرة على بطاقة الملاحظة.

7- حدود البحث ومتغيراته:

اقتصرت البحث على الحدود الآتية :

1_ حدود زمانية: العام الدراسي (2008 _ 2009)

2_ حدود مكانية: مدارس المرحلة الثانوية العامة الرسمية في محافظة دمشق.

3_ حدود بشرية:

_ مدرسو ومدرسات مادة التربية الإسلامية في الثانويات العامة الرسمية في محافظة دمشق.

_ طلبة مرحلة التعليم الثانوي العام الرسمي (الصف الأول الثانوي، الصف الثاني الثانوي
الصف الثالث الثانوي) في محافظة دمشق.

متغيرات البحث:

تنقسم متغيرات البحث إلى:

أولاً _ المتغيرات المستقلة: وتشمل:

- 1_ متغير الجنس (ذكور _ إناث).
- 2_ متغير الصف الدراسي (الصف الأول الثانوي _ الصف الثاني الثانوي _ الصف الثالث الثانوي).

3_ متغير المؤهل التربوي (حملة الإجازة الجامعية فقط _ حملة دبلوم التأهيل التربوي).

4_ متغير مدة الخدمة (واحد إلى خمس سنوات)، (أكثر من خمس سنوات إلى عشر سنوات) (أكثر من عشر سنوات).

ثانياً _ المتغيرات التابعة: وتشتمل على:

1_ آراء مدرسي ومدرسات التربية الإسلامية حول درجة ممارستهم للعلاقات الديمقراطية في تدريس مادة التربية الإسلامية في مرحلة التعليم الثانوي (تُقاس بالبند الوارد في الاستبانة).

2_ آراء الطلبة في مرحلة التعليم الثانوي العام حول درجة ممارسة مدرسي ومدرسات التربية الإسلامية للعلاقات الديمقراطية في التدريس (تُقاس بالبند الوارد في الاستبانة).

3_ درجة ممارسة مدرسي ومدرسات التربية الإسلامية للعلاقات الديمقراطية في التدريس (تُقاس بأداة بطاقة الملاحظة).

8- مصطلحات البحث وتعريفاته الإجرائية:

الممارسة: تفيد الفعل أو النشاط أو الحركة القائمة على العادة والتي تتطلب قدرة ومهارة، ويمكن تعريفها بأنها: نشاط لفظي أو حركي أو تنظيمي مصوغ بمصطلحات سلوكية محددة (اليريمي، 2003، ص15).

يمكن تعريف الممارسة تعريفاً إجرائياً:

هي قيام مدرسي ومدرسات التربية الإسلامية بتطبيق مبادئ العلاقات الديمقراطية أثناء عملية التدريس داخل حجرة الدراسة، وتم التعرف على الممارسة من خلال الأدوات التي أعدتها الباحثة لهذه الغاية (الاستبانة، بطاقة الملاحظة).

درجة الممارسة: هي الدرجة التي يحددها مائتو الاستبانة جانب كل البنود لقياس درجة ممارستهم للعلاقات الديمقراطية من وجهة نظرهم، والدرجة التي تحددها الباحثة جانب كل بند من البنود الواردة في بطاقة الملاحظة.

مدرّسو ومدرّسات التربية الإسلامية:

المدرّسون:

هم أعضاء هيئة التدريس الذين حصلوا على إجازة جامعية على الأقل والذين يقومون بتدريس الكتب المدرسية المقررة للمادة التي يكلفون بتدريسها وفقاً للمناهج المعتمدة والتعليمات والتوجيهات المقررة والصادرة بهذا الشأن (وزارة التربية، 1988، ص 514).

يمكن تعريف مدرّسي التربية الإسلامية تعريفاً إجرائياً:

هم أعضاء هيئة التدريس ذكوراً وإناثاً الذين حصلوا على إجازة جامعية في الشريعة الإسلامية والذين يقومون بتدريس الطلبة مادة التربية الإسلامية المقررة من قبل وزارة التربية في مرحلة التعليم الثانوي.

العلاقات الديمقراطية:

الديمقراطية في الإدارة: ((هي أسلوب في الإدارة يحول دون تسلط رئيس التنظيم الإداري أو أحد أعضائه في وضع تحديد مسؤولياته أو الإنفراد باتخاذ القرار دون الرجوع إلى أعضاء التنظيم والمشاركين فيه))، و((هي اتجاه يختص ويهتم بالمشاعر والعواطف الإنسانية في عمليات الإدارة المدرسية، فالديمقراطية هي عملية مساعدة الآخرين لمساعدة أنفسهم في تحقيق هدفهم)) (النوري، 1991، ص 249) (الفاقي، 1994، ص 166).

العلاقة الديمقراطية هي: " العلاقة التي تقوم على أسس ديمقراطية وتهدف إلى تحقيق التوازن والتكامل في شخص الطالب بناءً على معطيات العلوم السلوكية كعلم النفس والتربية، وتجسد هذه العلاقة المبادئ التربوية والنفسية الحديثة التي تركز قيم التربية الحرة والعلاقات الأفقية القائمة بين المعلمين والمتعلمين" (وظفة، 1998، ص 184).

يمكن تعريف العلاقات الديمقراطية تعريفاً إجرائياً:

هي أساليب التعامل داخل الغرفة الصفية، والتي تتجلى بسلوكات إيجابية وعلاقات إنسانية تقوم على العدالة والموضوعية في التعامل مع الطلبة وتشجعهم على الحوار والمشاركة والتعبير عن آرائهم في جو آمن وتراعي الفروق الفردية بينهم، والتي تضمن التفاعل الإيجابي بين المدرّس وطلابه من جهة وبين الطلبة أنفسهم من جهة أخرى، والتي تحول دون تسلط المدرّس على الطلبة أو تسلط

بعضهم على البعض الآخر.

التدريس الصفّي:

التدريس هو: العمليات التي يقوم بها المدرّس مع الدارسين في المراحل التعليمية المتقدمة الثانوية والجامعية، وهو يستخدم للدلالة على عملية التعلم التي تجري ضمن المدارس أو ما يسمى بالتعليم المدرسي أو التفاعل بين المدرّس وطلابه في قاعة المحاضرات أو في المختبرات أو في غرفة الصف (القللا وناصر، 2001، ص9).

وعُرف التدريس بأنه : جزء من التربية يهتم بتقديم الخبرات التي تقود إلى التعلم وهي خبرات تعليمية أو تدريسية مركزة مقصودة هادفة مخطط لها، معدة مسبقاً من أجل تحقيق الأهداف المرجوة منها (العشي، 2008، ص19).

يمكن تعريف التدريس الصفّي تعريفاً إجرائياً:

هي العمليات التي يقوم بها المدرّس مع الطلبة في المراحل التعليمية المتقدمة، وفي ظل توافر شروط معينة، وفي ضوء أهداف تعليمية محددة لمساعدة الطالب على اكتساب مجموعة من المعارف والاتجاهات والمهارات، والتي تؤدي بدورها إلى تعديل سلوكه ونموه نمواً شاملاً متكاملًا.

مرحلة التعليم الثانوي: تتألف مرحلة التعليم الثانوي من ثلاث سنوات يقبل فيها من أنهوا مرحلة التعليم الأساسي بنجاح، السنة الأولى من هذه المرحلة مشتركة بين جميع الطلبة المنتظمين فيها بهدف إكسابهم ثقافة موحدة وعامة، وتتضمن السنة الثانية فرعين العلمي والأدبي (وزارة التربية، 1986، ص15).

يمكن تعريف مرحلة التعليم الثانوي إجرائياً:

هي مرحلة تعليمية غير إلزامية، تلي مرحلة التعليم الأساسي، وتبدأ من الصف الأول الثانوي وحتى نهاية الصف الثالث الثانوي في الجمهورية العربية السورية، وتتفرع المرحلة بعد الصف الأول الثانوي إلى فرعين (أدبي، وعلمي)، وتبلغ مدة الدراسة في هذه المرحلة ثلاث سنوات، وتضم هذه المرحلة الطلبة ما بين (15 - 17) سنة من العمر.

9- إجراءات البحث وخطواته:

أولاً: قامت الباحثة بتحديد الإطار النظري للبحث وذلك بعد الاطلاع على ما تم نشره حول هذا الموضوع كما اطلعت على الدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع البحث.

ثانياً : أما الجانب العملي فكان على الشكل التالي :

- 1_ إعداد قائمة بمبادئ العلاقات الديمقراطية في التدريس بالاستفادة من الدراسات السابقة وبالأستفادة من عمل الباحثة في مجال التدريس.
- 2_ إعداد إستبانة لاستطلاع آراء مدرسي التربية الإسلامية حول درجة ممارستهم للعلاقات الديمقراطية في التدريس من وجهة نظرهم.
- 3_ إعداد إستبانة لاستطلاع آراء طلبة مرحلة التعليم الثانوي العام الرسمي ذحول درجة ممارسة مدرسي التربية الإسلامية للعلاقات الديمقراطية في التدريس من وجهة نظر الطلبة.
- 4_ إعداد بطاقة ملاحظة حول درجة ممارسة مدرسي التربية الإسلامية للعلاقات الديمقراطية.
- 5_ تطبيق الأدوات (السابقة الذكر) وتفريغها وتحليلها ومعالجتها إحصائياً.
- 6_ تفسير النتائج.
- 7_ المقترحات، وذلك في ضوء نتائج البحث وتفسيرها.

الفصل الثاني

الدراسات السابقة

مقدمة:

أجريت العديد من الدراسات حول الديمقراطية عربياً وعالمياً، تناولت الممارسات الديمقراطية في مجال التربية والتعليم، بعض هذه الدراسات تناول ممارسة الديمقراطية بشكل عام وبعضها الآخر تناول ممارسة بعض المبادئ الديمقراطية كمراعاة الفروق الفردية والحوار وغيرها من المبادئ وفيما يلي عرض لبعض الدراسات:

2-1- الدراسات العربية:

1 _ دراسة الجاير منصور الجاير (1998):

عنوان الدراسة: تصورات طلبة المعاهد العليا لممارسات ديمقراطية التعليم في ليبيا.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة الكشف عن تصورات الطلبة لممارسة ديمقراطية التعليم في المعاهد العليا في الجماهيرية الليبية.

منهج الدراسة وأدواتها: أعد الباحث استبانة مكونة من (75) فقرة، تعكس تصورات الطلبة لممارسة ديمقراطية التعليم في المعاهد العليا، وقد تكون الاستبانة من خمس مجالات هي: تكافؤ الفرص التعليمية في القبول والتسجيل، وتنوع التعليم والحرية الأكاديمية، ومعاملة الإدارة التربوية للطلبة وتحقيق كرامة الطالب من حيث هو إنسان، والنشاطات المرافقة، والتسهيلات المادية.

عينة الدراسة والمجتمع الأصلي: تألفت عينة الدراسة من (300) طالباً وطالبة، منهم (125) ذكراً، و(175) إناث، موزعين على تخصصين الأكاديمي والمهني.

نتائج الدراسة : أظهرت الدراسة النتائج التالية :

1_ توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) لمتغير الجنس ولصالح الإناث وفيما يتعلق بتأثير الجنس والتفاعل بينهما على مجال تكافؤ الفرص التعليمية فقد تبين أنه لا توجد فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) تعزى للجنس.

2_ توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) تعزى للتخصص ولصالح التخصص الأكاديمي، وفيما يتعلق بتأثير الجنس والتخصص والتفاعل بينهما على هذا المجال وهو تنوع التعليم والحرية الأكاديمية فقد أظهرت النتائج بأن لا توجد فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) تعزى للجنس أو للتفاعل بين الجنس والتخصص

3_ وفيما يتعلق بمجال معاملة الإدارة التربوية والتحقيق كرامة الطالب من حيث هو إنسان، فقد أظهرت النتائج بأنّ هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) على هذا المجال تعزى لتخصص ولصالح التخصص الأكاديمي، كما أنّ هناك فروقاً تعزى للجنس ولصالح الإناث.

4_ فيما يتعلق بالنشاطات المرافقة أظهرت النتائج بأنّ هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية تعزى للجنس ولصالح الإناث.

5_ وفيما يتعلق بمجال التسهيلات المادية أظهرت النتائج بأنّ هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) وكانت لصالح الإناث، بينما لم يكن هناك أي تأثير لمتغير التخصص أو التفاعل بين الجنس والتخصص.

2 _ دراسة فداء عبد الكريم حبيو (1999) :

عنوان : دور عمليات التفاعل الاجتماعي داخل الصف في التحصيل الدراسي.

مكان الدراسة : المدارس الإعدادية الرسمية في مدينة دمشق.

أهداف الدراسة : معرفة العلاقة بين عمليات التفاعل الاجتماعي الصفية من تعاون وتنافس وصراع وتكيف، والتحصيل الدراسي لطلاب الصف الثاني الإعدادي في مدينة دمشق بشكل عام وبين كل عملية منها والتحصيل الدراسي بشكل خاص.

منهج الدراسة وأدواتها : اعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي التحليلي، كما قامت الباحثة باستخدام أربع أدوات في دراسة مدرسي الصف الثاني الإعدادي وطلابه للوصول إلى النتائج العلمية وهي:

1. بطاقة ملاحظة لعينة من طلاب الصف الثاني الإعدادي في مدينة دمشق.
2. استبيان موجه إلى عينة من مدرسي الصف الثاني الإعدادي في مدينة دمشق.
3. استبيان موجه إلى عينة من طلاب الصف الثاني الإعدادي في مدينة دمشق
4. درجات تحصيل عينة من طلاب الصف الثاني الإعدادي في الفصل الدراسي الأول 1997-1998م

عينة الدراسة: شملت عينة الدراسة بعض طلاب الصف الثاني الإعدادي في المدارس الإعدادية الرسمية في مدينة دمشق حيث بلغ حجم العينة (609) طالباً وطالبة يتراوح المتوسط العمري لهم بين 12 و 15 سنة موزعين على (15) مدرسة، الذكور منهم (276) موزعين على (6) مدارس وعدد الطالبات (333) طالبة يتوزعن على (9) مدارس.

نتائج الدراسة: دلت نتائج الدراسة على ما يلي: يختلف التحصيل الدراسي للطلاب حسب عمليات التفاعل الاجتماعي برأي الموجهين والمدرّسين والباحثة والطلبة حيث أنه يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين التحصيل وعمليات التفاعل الاجتماعي، ففي حالة التنافس الإيجابي وحالة التعاون وحالة التكيف يتحسن مستوى التحصيل الدراسي لدى الطلبة، أما في حالة الصراع فيتدنى التحصيل الدراسي.

3 _ دراسة وفاء محمد السوالمه (2000):

عنوان الدراسة : تصورات طلبة جامعة اليرموك نحو الممارسات الديمقراطية لأعضاء هيئة التدريس فيها.

هدف الدراسة:

_ التعرف على تصورات طلبة جامعة اليرموك نحو الممارسات الديمقراطية لأعضاء هيئة التدريس فيها والتي تختلف باختلاف الجنس والمستوى الدراسي والكلية.

_ **عينة الدراسة :** تكون مجتمع الدراسة من جميع طلاب جامعة اليرموك للعام الدراسي (1999-2000) وقد اختيرت عينة عشوائية طبقية بنسبة 0.05 من كل كلية.

أدوات الدراسة: صممت الباحثة استبانة لقياس تصورات طلبة جامعة اليرموك نحو الممارسات الديمقراطية لأعضاء هيئة التدريس فيها وتكونت الاستبانة من (39) فقرة وزعت على أربعة مجالات هي: مجال العدل والمساواة، ومجال حرية التعبير عن الرأي، ومجال المادة العلمية ومجال أسلوب التدريس.

نتائج الدراسة :

1- تصورات طلبة جامعة اليرموك نحو الممارسات الديمقراطية لأعضاء هيئة التدريس فيها متوسطة.

2- إنّ أكثر المجالات الديمقراطية ممارسة حسب تصورات طلبة جامعة اليرموك هو مجال العدل والمساواة بين الطلبة وأقلها ممارسة هو مجال (أسلوب التدريس).

3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تصورات أفراد العينة للممارسات الديمقراطية لأعضاء هيئة التدريس في جامعة اليرموك تعزى للجنس إلا في مجال العدل والمساواة ولصالح الإناث.

4_ توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تصورات أفراد العينة للممارسات الديمقراطية لأعضاء هيئة التدريس في جامعة اليرموك تعزى إلى متغير المستوى الدراسي ولصالح طلاب السنة الأولى

في المجالات الأربعة وطلاب السنة الثالثة في مجال المادة الدراسية.

5_ توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تصورات أفراد العينة للممارسات الديمقراطية لأعضاء هيئة التدريس في جامعة اليرموك تعزى لمتغير الكلية ولصالح كلية التربية في مجال المادة الدراسية، وكلية التربية الرياضية في مجال أسلوب التدريس.

4_ دراسة أرخيص قبيل الحشيان (2000):

عنوان الدراسة : تصورات معلمي المرحلة الثانوية نحو تطبيق مبادئ الديمقراطية في مدارس محافظة المفرق.

هدف الدراسة : هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن تصورات معلمي المرحلة الثانوية نحو تطبيق مبادئ الديمقراطية في مدارس محافظة المفرق.

عينة الدراسة: تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية في محافظة المفرق والبالغ عددهم (909) للعام الدراسي 1998-1999، في حين تألفت عينة الدراسة من (199) معلماً ومعلمة منهم (94) ذكور، (105) إناث ممثلة نسبة (22%) من مجتمع الدراسة.

منهج الدراسة وأدواتها: اعتمد الباحث الاستبانة كأداة رئيسة في الدراسة، واشتملت على (49) فقرة تعكس بعض الممارسات الديمقراطية في محافظة المفرق وموزعة على أربعة مبادئ رئيسة هي:

_ المشاركة (13) فقرة.

_ العمل بروح الجماعة (14) فقرة.

_ حرية الرأي والتعبير (12) فقرة.

_ العدل والمساواة (10) فقرات.

اشتملت الدراسة على أربعة متغيرات مستقلة هي الجنس، مديرية التربية، عدد سنوات الخبرة والمؤهل العلمي، ومتغير تابع واحد هو الدرجة التي تعبر عن تصورات معلمي المرحلة الثانوية نحو تطبيق الديمقراطية في مدارس محافظة المفرق.

نتائج الدراسة: أظهرت الدراسة النتائج التالية :

1_ إنّ مبدأ العدل والمساواة كأحد مبادئ الديمقراطية قد حصل على أعلى المتوسطات الحسابية حيث بلغ (4.58)، فيما حصل مبدأ المشاركة على أدنى المتوسطات الحسابية وبلغ (3.85).

2_ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين استجابات المعلمين التي تعبر عن تصوراتهم نحو تطبيق مبادئ الديمقراطية تعزى لمتغير الجنس (ذكور، إناث)

3_ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين استجابات المعلمين التي تعبر عن تصوراتهم نحو تطبيق مبادئ الديمقراطية تعزى لمتغير مديرية التربية.

4_ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين استجابات المعلمين التي تعبر عن تصوراتهم نحو تطبيق مبادئ الديمقراطية تعزى لمتغير الخبرة (1-5 سنوات، 6-10 سنوات، 11 سنة فما فوق).

5_ توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين استجابات المعلمين التي تعبر عن تصوراتهم نحو تطبيق مبادئ الديمقراطية في مبدأ العدل والمساواة وفقاً لمتغير المؤهل ولصالح مؤهل البكالوريوس مقارنة مع بكالوريوس تأهيل.

توصيات الدراسة : بناءً على النتائج التي توصلت إليها الدراسة أوصى الباحث بمجموعة من التوصيات منها:

1_ الاستمرار في برنامج تأهيل المعلمين والمعلمات الذين لم يتح لهم تأهيلاً تربوياً جيداً من أجل الاطلاع على الأساليب التربوية الحديثة، والتي ينعكس فيها الممارسات الديمقراطية.

2_ ممارسة أنماط حياة ديمقراطية وسط المؤسسات الاجتماعية كالأُسرة والمدرسة والجامعة والنوادي والجمعيات.

3_ إجراء دراسة حول مستوى انعكاس درجة ممارسة المعلمين والمديرين لمبادئ الديمقراطية على معارف ومهارات الطلبة في المدارس الثانوية في ظل الثورة العلمية والتكنولوجية التي ترتب عليها انفجار معرفي ومعلوماتي كبير.

5_ دراسة هناء محمود الفريحات (2001):

عنوان الدراسة: تصورات معلمات المدارس الثانوية نحو ديمقراطية التعليم في محافظة عجلون.

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة تصورات معلمات المدارس الثانوية لديمقراطية التعليم في محافظة عجلون. وبيان ما إذا كانت تصورات المعلمات هذه تختلف باختلاف المؤهل العلمي والتخصص وسنوات الخبرة.

وقد تكون مجتمع الدراسة من جميع المعلمات في المدارس الثانوية في محافظة عجلون والبالغ عددهن (680) معلمة، وقد اختيرت عينة عشوائية عنقودية من مجتمع الدراسة حيث تكون من (306) معلمة بنسبة 45% من المجتمع الأصلي.

وقد صممت الباحثة استبانة لقياس تصورات معلمات المدارس الثانوية نحو ديمقراطية التعليم في محافظة عجلون، وتكونت هذه الاستبانة من (53) فقرة وزعت على ثلاثة مجالات هي: _ مجال

القيم والمبادئ الديمقراطية، ومجال تكافؤ الفرص التعليمية، ومجال حقوق الطالبات الإنسانية.

وتوصلت الدراسة في دراستها إلى النتائج التالية :

1_ إن تصورات معلمات المدارس الثانوية لمعاني ديمقراطية التعليم كانت إيجابية، وبدرجة عالية جداً، على جميع فقرات أداة الدراسة ومجالاتها بصورة عامة، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام (4.47).

2_ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تصورات معلمات المدارس الثانوية تعزى لمتغيري، الخبرة والتخصص على جميع فقرات مجالي القيم والمبادئ الديمقراطية وحقوق الطالبات الإنسانية ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي على فقرات مجال تكافؤ الفرص التعليمية فقط.

3_ وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تصورات معلمات المدارس الثانوية للمجال الثاني تكافؤ الفرص التعليمية تعزى للتفاعل بين المؤهل العلمي والتخصص والخبرة.

4_ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تصورات معلمات المدارس الثانوية لمجالات الدراسة تعزى للتخصص والخبرة والتفاعل بين المؤهل العلمي والتخصص والتفاعل بين المؤهل العلمي والخبرة.

التوصيات والمقترحات:

بناء على النتائج التي توصلت إليها الدراسة، توصي الباحثة بما يلي:

1_ شمول المناهج والكتب المدرسية على معلومات كافية عن مبادئ الديمقراطية وأنماطها ونماذجها ومؤسساتها.

2_ تطوير المهارات والاتجاهات الديمقراطية لدى الطالب عن طريق النشاطات الصفية وغير الصفية، والعمل الجماعي، والإبداع الفردي عن طريق النوادي والجمعيات والنشاطات الرياضية والفنية والكشفية.

6_ دراسة :عواطف علي الكعبي (2002):

عنوان الدراسة: أساليب إدارة الصف لدى معلمات البنين في الحلقة الثانية من المرحلة الابتدائية بمملكة البحرين.

هدف الدراسة: التعرف على الأساليب المستخدمة في إدارة الصفوف من قبل معلمات البنين في مدارس البحرين الابتدائية الحكومية، وكذلك التعرف على الأساليب المثلى في الإدارة الصفية من

خلال مراجعة الأدبيات، ثم مقارنة الأساليب المستخدمة من قبل المعلمات بالأساليب المثلى التي تمخضت عن دراسة الأدبيات ذات الصلة.

منهج الدراسة وأدواتها:

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وكما استخدمت الاستبانة كأداة للدراسة.

نتائج الدراسة: 1_ إن أكثر الأساليب انتشاراً لدى معلمات البنين هي الأساليب التي تضمنها بعد المناخ العاطفي والاجتماعي.

2_ إن أقل الأساليب انتشاراً هي تلك التي تضمنها بعد حفظ النظام.

7_ دراسة يحيى محسن محمد عبد الله اليريمي(2003):

عنوان الدراسة: مدى ممارسة أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية لبعض القيم الديمقراطية.

أجريت هذه الدراسة على طلبة كلية التربية_جامعة صنعاء، في المستويات النهائية وكذا جميع أعضاء هيئة التدريس الذين يمارسون عملهم في الكلية، للعام الجامعي 2001/2002م.

مجتمع الدراسة والعينة: تم اختيار عينة عشوائية طبقية من الطلبة بلغت (522) طالباً وطالبة، في حين تم اعتماد مجتمع أعضاء هيئة التدريس ككل نظراً لصغر حجمه، وهدفت الدراسة للكشف عن مدى ممارسة أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية لبعض القيم الديمقراطية.

وللإجابة عن أسئلة الدراسة قام الباحث ببناء أداة للدراسة وتمثلت بأداة الإستبانة.

نتائج الدراسة:

وقد خرجت الدراسة بمجموعة من النتائج تتمثل بالآتي:

بالنسبة للإجابة عن السؤال الأول فقد أظهرت النتائج أن الممارسة أخذت الطابع الإيجابي في قيمتي المساواة والعلاقات الإنسانية، بينما أخذت الطابع السلبي في قيمة المشاركة والحرية، وذلك من وجهة نظر الطلبة.

_ أما بالنسبة للإجابة عن الثاني فقد أكدت النتائج إيجابية الممارسة للقيم من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ولكافة القيم وبدرجة عالية.

أما بالنسبة للإجابة عن السؤال الثالث، فقد أظهرت النتائج أن ثمة فروقاً ذات دلالة إحصائية في استجابات الطلبة في قيمتي العلاقات الإنسانية والمشاركة بين الذكور والإناث، ولصالح الذكور بمعنى أن هاتين القيمتين تمارسان مع الطلبة بدرجة أكبر من ممارستها مع الطالبات بينما أظهرت النتائج أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية فيما يتعلق باستجابات الطلبة في قيمتي المساواة

والحرية، أي أنهما تمارسان بدرجةٍ واحدةٍ مع الطلاب والطالبات.

أما بالنسبة للإجابة عن السؤال الرابع فقد أكدت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات الذكور والإناث من أعضاء هيئة التدريس، في ممارسة القيم الأربع، ويدل ذلك على أن تلك القيم تمارس بدرجة متساوية ومتوازية من قبل أعضاء هيئة التدريس، ولا يوجد أي تأثير لمتغير الجنس.

أما بالنسبة للإجابة عن السؤال الخامس أثبتت النتائج أنه لا يوجد أي تأثير لمتغير التخصص على استجابات الطلبة، حيث لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات طلبة الأقسام العلمية الأدبية.

التوصيات والمقترحات: بناء على نتائج الدراسة السالفة الذكر تقدم الباحث بمجموعة من التوصيات والمقترحات منها:

1_ عمل المزيد من الدراسات حول مدى ممارسة جوانب الحياة الديمقراطية في إطار كليات التربية وجامعة صنعاء لمحاولة الكشف عن العوامل المعيقة لذلك، بغية الوصول إلى طرائق مثلى لتطوير التفاعل التربوي.

2_ العمل على إدراج مفردات تتعلق بالقيم الديمقراطية، وبمختلف جوانب الحياة الديمقراطية ضمن المقررات الدراسية لطلبة كليات التربية بصورة خاصة، وطلبة الجامعات بصورة عامة.

3_ محاولة تحديث وتطوير اللوائح والقوانين التي تحكم العلاقة بين الطالب والأستاذ، بحيث تتفق مع مبادئ وقيم الحياة الديمقراطية.

8_ دراسة أيوب فاروق لطفي الطنبور (2003):

عنوان الدراسة: الفعاليات الديمقراطية ومظاهرها في جامعتي النجاح الوطنية وبييرزيت من وجهة نظر الطلبة ومدى تأثيرها بالمتغيرات الديموغرافية.

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على درجة الفعاليات الديمقراطية ومظاهرها في جامعتي النجاح الوطنية وبييرزيت من وجهة نظر الطلبة، ومدى تأثيرها بالمتغيرات الديموغرافية وتكون مجتمع الدراسة من طلبة جامعتي النجاح الوطنية وبييرزيت، واختار الباحث عينة طبقية عشوائية من الطلبة بلغ حجمها (900) استجاب منها (773) طالباً وطالبة من جامعتي النجاح الوطنية وبييرزيت أي عينة قوامها (6.6%) من مجتمع الدراسة، واستخدم الباحث استبانة كأداة لجمع بيانات البحث، تتعلق بالفعاليات الديمقراطية ومظاهرها في جامعة الكويت لوطفة والتشريع (2000) في الكويت وتم التحقق من صدق الاستبانة بعرضها على لجنة من المحكمين مكونة من اثني عشر محكماً من

حملة الدكتوراه في جامعة النجاح الوطنية.

وقد أظهرت نتائج الدراسة ما يلي:

- 1_ درجة الفاعلية الكلية للفعاليات الديمقراطية كانت متوسطة الاستجابة إلى (3.11) درجة.
- 2_ توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في درجة الفعاليات الديمقراطية ومظاهرها من وجهة نظر طلبة جامعتي النجاح الوطنية وبيرزيت تعزى لمتغير الجامعة، وكانت لصالح جامعة النجاح الوطنية.
- 3_ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في درجة الفعاليات الديمقراطية ومظاهرها من وجهة نظر طلبة جامعتي النجاح الوطنية وبيرزيت تعزى لمتغير الجنس.
- 4_ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في درجة الفعاليات الديمقراطية ومظاهرها من وجهة نظر طلبة جامعتي النجاح الوطنية وبيرزيت تعزى لمتغير مستوى السنة الدراسية.

التوصيات والمقترحات:

وفي ضوء النتائج السابقة أوصى الباحث بعدة توصيات من أهمها:

- 1_ يوصي الباحث بإجراء دراسات حول الفعاليات الديمقراطية ومظاهرها في الجامعات الفلسطينية الأخرى.
- 2_ إجراء دراسات معمقة، لطبيعة الحياة الديمقراطية في جامعتي النجاح الوطنية وبيرزيت للكشف عن معوقات الممارسة الديمقراطية داخل الجامعة.

9 _ دراسة مدين نايف الحوري (2004):

عنوان الدراسة: درجة ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الثانوية لمبادئ الديمقراطية داخل الغرفة الصفية في مديرية تربية لواء الكورة.

أهداف الدراسة: هدفت هذه الدراسة التعرف إلى درجة ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الثانوية للمبادئ الديمقراطية داخل الغرفة الصفية.

منهج الدراسة وأدواتها : اعتمد الباحث على المنهج الوصفي التحليلي، لتحقيق هدف الدراسة قام الباحث بإعداد أداتين هما بطاقة الملاحظة، ومقياس للاتجاهات تضمن كلاً منهما على (33) فقرة موزعة في أربعة مجالات هي:

مجال المبادئ الديمقراطية العامة، ومجال حرية التعبير عن الرأي، ومجال العدل، ومجال المشاركة والعمل بروح الفريق الواحد.

مجتمع الدراسة والعينة : تكون مجتمع الدراسة وهو العينة نفسها من جميع معلمي الدراسات الاجتماعية للمرحلة الثانوية في مديرية تربية لواء الكورة والبالغ عددهم (59) معلم ومعلمة منهم (26) معلماً و(32) معلمة حيث تم تطبيق أداة الدراسة عليهم.

نتائج لدراسة :

أشارت الدراسة إلى النتائج التالية :

- 1_ إن ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية للمبادئ الديمقراطية كانت بدرجة متوسطة.
 - 2_ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) في ممارسة المبادئ الديمقراطية داخل الغرفة الصفية تعزى لمتغيرات الجنس والخبرة، ولكن توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير التخصص وكان لصالح التاريخ.
 - 3_ إن اتجاهات معلمي الدراسة الاجتماعية للمرحلة الثانوية نحو المبادئ الديمقراطية كانت إيجابية وبدرجة مرتفعة.
 - 4_ أشارت النتائج إلى وجود ارتباط سلبي دال إحصائياً بين مجال العدل، ومبدأ المشاركة والعمل بروح الفريق الواحد، بينما لم يتبين أي علاقات أخرى دالة إحصائياً بين المجالات للأداة ككل.
- وفي ضوء النتائج قدم الباحث مجموعة من التوصيات منها :

- 1_ التركيز في تقييم معلمي الدراسات الاجتماعية بضرورة مراعاتهم للمبادئ الديمقراطية داخل المدرسة والغرفة الصفية.
- 2_ الاستمرار أثناء إعداد وتأهيل معلمي الدراسات الاجتماعية في أثناء الخدمة على ممارسة المبادئ الديمقراطية، وذلك لأهميتها في الوصول إلى تحقيق أفضل النشاطات التعليمية.

10 _ دراسة عاكف إبراهيم البدور (2005) :

عنوان الدراسة: واقع الممارسات الديمقراطية لرؤساء الأقسام الأكاديمية في الجامعات الأردنية الرسمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها.

هدف الدراسة : تعرف واقع الممارسات الديمقراطية لرؤساء الأقسام الأكاديمية في الجامعات الأردنية الرسمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها.

أداة الدراسة: استخدم الباحث استبانة تكونت من (45) فقرة موزعة على الأربعة مجالات رئيسية

في الممارسات الديمقراطية وهي: العدل والمسؤولية والسلطة والخصوصية.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (525) عضو هيئة تدريس يمثلون مختلف أقسام الكليات العلمية والإنسانية في الجامعة الأردنية وجامعة اليرموك وجامعة مؤتة.

نتائج الدراسة:

1_ إن آراء أعضاء هيئة التدريس نحو الممارسات الديمقراطية لرؤساء الأقسام الأكاديمية في الجامعات الرسمية الأردنية وكانت ذات درجة عالية في مجال العدل والمسؤولية وذات درجة متوسطة في مجالي السلطة والخصوصية.

2_ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أعضاء هيئة التدريس الذكور والإناث في مجالات العدل والسلطة والخصوصية والمسؤولية وأيضاً فيما يتعلق بالمجموع الكلي للمجالات.

3_ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أعضاء هيئة التدريس الذكور والإناث فيما يتعلق بالمجموع الكلي للمجالات الأربعة العدل والمسؤولية والسلطة والخصوصية.

4_ وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات المتعلقة بمتغير الجامعة بشكل عام ولصالح جامعة اليرموك.

5_ وجود فروق ذات دلالة إحصائية في واقع الممارسات الديمقراطية تعزى لمتغير الجامعة في مجالي العدل والمسؤولية ولصالح جامعة اليرموك.

أوصت الدراسة بما يلي:

1_ العمل على إدراج مفردات تتعلق بالديمقراطية وبمختلف جوانب الحياة الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات.

2_ عقد المؤتمرات والندوات وحلقات النقاش من مراكز تطوير أداء أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية بهدف تفعيل الممارسات الديمقراطية. تضمين نظام ترقيات الأساتذة حصة منة النقاط تتعلق بمدى الممارسات الديمقراطية.

11_ دراسة زياد بركات (2005):

عنوان الدراسة: دور المعلم في مراعاة الفروق الفردية لدى طلبته في ضوء بعض المتغيرات.

أجريت هذه الدراسة بهدف التعرف على دور المعلم في مراعاة الفروق الفردية لدى الطلبة من وجهة نظره نفسه، وذلك في ضوء بعض المتغيرات: الجنس ونوع المدرسة والمؤهل العلمي وعدد الدورات التأهيلية أثناء الخدمة والتخصص وسنوات الخبرة.

لهذا الغرض تم تطبيق استبيان لقياس دور المعلم في مراعاة الفروق الفردية لدى الطلبة على عينة مكونة من (200) معلم ومعلمة، موزعين بالتساوي بين الذكور والإناث، ولدى تحليل البيانات اللازمة أظهرت الدراسة النتائج الآتية:

- 1_ إن للمعلم دوراً إيجابياً وكبيراً في مراعاة الفروق الفردية لدى الطلبة.
- 2_ وجود فروق دالة إحصائية بين درجات المعلمين في مراعاتهم للفروق الفردية بين طلابهم تعزى إلى متغير التخصص، وذلك لمصلحة المعلمين من ذوي التخصص: الحاسوب، والمواد التجارية.
- 3_ عدم وجود فروق جوهريّة بين درجات المعلمين في مراعاتهم للفروق الفردية بين طلابهم تعزى إلى أي من المتغيرات: الجنس، ونوع المدرسة، والمؤهل العلمي، وعدد الدورات، وسنوات الخبرة.

التوصيات والمقترحات:

في ضوء نتائج الدراسة الحالية وتفسيرها يقترح الباحث التوصيات الآتية :

- 1_ أن يستخدم المعلم أساليب وأنشطة متنوعة لتسهيل مهمته في مراعاة الفروق الفردية لدى طلبته.
- 2_ إعداد المعلم وتدريبه قبل الخدمة وأثناءها على استخدام الأساليب التربوية القائمة على أسس التعليم الفردي.
- 3_ على المعلم أن يعد الوسائل والتقنيات التعليمية المتنوعة لمراعاة الفروق الفردية بين الطلبة ويستخدمها في دروسه مما يزيد من فعالية التعليم.
- 4_ يخطط لكل عمل يقوم به تخطيطاً غير متكرر بل ينوع باستمرار، في أهدافه، ومحتواه ووسائله وأساليبه، لمراعاة الفروق الفردية بين الطلبة وتلبية احتياجاتهم المختلفة.

12_ دراسة أيوب أحمد عطية عبد النبي (2006):

عنوان الدراسة: أسس التربية الديمقراطية للمرحلة الثانوية في الأردن.

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن أسس التربية الديمقراطية للمرحلة الثانوية في الأردن من خلال الإجابة عن السؤال التالي:

ما أسس التربية الديمقراطية السائدة لدى معلمي المرحلة الثانوية بدلالة وعيهم بها وتمثلهم لها في الأردن؟

نتائج الدراسة:

وقد توصلت الدراسة بعد أن تم اختيار العينة وجمع البيانات ومعالجتها بالأساليب الإحصائية المختلفة إلى النتائج التالية:

_ إن أسس التربية الديمقراطية السائدة لدى معلمي المرحلة الثانوية بدلالة وعيهم بها في مجال المشاركة وحقوق الإنسان وحرية التفكير، جاءت بأعلى النسب فبلغت بالترتيب وعلى التوالي (2.71)، و(2.69)، و(2.64)، أما في مجال العدالة فجاء متدنياً إذ بلغ (1.49) وأدناها مجال حرية الاختيار وبلغ (1.48).

_ توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين درجة وعي معلمي المرحلة الثانوية بأسس التربية الديمقراطية تعزى لمتغيرات الدراسة (الجنس، المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة، الإقليم، التخصص، نوع المدرسة) عند مجال حرية التعبير وحرية الاختيار، والمساواة وحقوق الإنسان (لصالح الذكور)، وعند جميع مجالات الدراسة لصالح ذوي المؤهل العلمي (دراسات عليا)، وعند مجال المساواة، والتسامح، لصالح ذوي عدد سنوات الخبرة (1_5 سنوات) وعند مجال حرية التعبير، وحرية التفكير والمساواة، لصالح ذوي الإقامة في إقليم (شمال ووسط) وعند مجال حرية الاختيار والمساواة، لصالح ذوي التخصص.

_ أن أسس التربية الديمقراطية السائدة لدى معلمي المرحلة الثانوية في الأردن بدلالة تمثيلهم لها هي مجالات حرية التفكير، والتضامن والتعاون، والمشاركة، جاءت بأعلى النسب وبدرجة متوسطة.

_ توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين درجة تمثل معلمي المرحلة الثانوية لأسس التربية الديمقراطية تعزى لمتغيرات الدراسة (الجنس، المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة، الإقليم، التخصص، نوع المدرسة)، عند جميع مجالات الدراسة (لصالح الذكور)، وعند جميع مجالات الدراسة لصالح ذوي المؤهل العلمي (دراسات عليا)، عدا حرية التعبير، وحقوق الإنسان لصالح (ذوي المؤهل (بكالوريوس + دبلوم))، وعند جميع مجالات الدراسة، عدا مجال العدالة والمساواة، لصالح ذوي عدد سنوات الخبرة (من 1_5 سنوات)، وعند جميع مجالات الدراسة لصالح ذوي التخصصات العلمي وأدبي.

_ أن هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين درجة وعي معلمي المرحلة الثانوية بأسس التربية الديمقراطية وبين تمثيلهم لها عند جميع مجالات الدراسة والأداة الكلية عدا مجال (العدالة) و(المساواة) و(حقوق الإنسان).

التوصيات والمقترحات:

- 1_ ضرورة تبني وزارة التربية والتعليم مبدأ إنعاش الفكر وتجديد الدماء في أروقة إدارات التربية والتعليم على مستوى المديریات والمدارس بشكل عام.
- 2_ إجراء المزيد من الدراسات حول الموضوع للكشف عن استراتيجيات وآليات استدخال الوعي والممارسة للديمقراطية في البنية الأساسية للمدرسة الأردنية، والكشف عن الأسباب الحقيقية التي تقف وراء ضعف تطبيق أسس ومبادئ الديمقراطية.
- 3_ تعزيز سعي وزارة التربية لتضييق الفجوة بين النصوص القانونية والممارسة العلمية للديمقراطية في المدارس، وذلك من خلال التركيز على عملية التوازن بين نشر الوعي والإقناع من جهة والتشريع التربوي من جهة أخرى.
- 4_ إعادة النظر في الدراسات التربوية والتعليمية بشكل مستمر في ضوء الأحداث والمتغيرات التي تمر بها المنطقة والعالم.

13_ دراسة آمال عبد الوهاب العريقي (2006):

عنوان الدراسة: درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس في جامعة تعز للقيم الديمقراطية ومبادئها من وجهة نظرهم ونظر طلبتهم.

أهداف الدراسة:

- 1_ هدفت الدراسة إلى الكشف عن درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس في جامعة تعز لقيم الديمقراطية ومبادئها من وجهة نظرهم ونظر طلبتهم، وذلك من خلال الإجابة عن أسئلتها.
- 2- التعرف على أثر كل من متغير الجنس، والجنسية، والكلية، والرتبة الأكاديمية على درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس في جامعة تعز لقيم الديمقراطية ومبادئها من وجهة نظرهم.
- 3- التعرف على أثر كل من متغير الجنس، والكلية، والمستوى الدراسي، والبيئة الجغرافية على درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس في جامعة تعز لقيم الديمقراطية ومبادئها من وجهة نظر طلبتهم.

مجتمع الدراسة والعينة : تكون مجتمع الدراسة من: أعضاء هيئة التدريس في جامعة تعز، وطلبة الجامعة لجميع التخصصات (العلمية، والإنسانية) للمستويين الثاني والرابع، للفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي (2004_2005).

تكونت عينة الدراسة من: (133) عضو هيئة تدريس و(578) طالب وطالبة، وقد اختيرت العينة

بطريقة عشوائية طبقية وبنسبة (50%) لأعضاء هيئة التدريس، وبنسبة (5%) للطلبة، سحبت هذه النسب على متغيرات الدراسة (الجنس، والجنسية، والكلية، والرتبة الأكاديمية، والمستوى الدراسي، والمنطقة الجغرافية).

ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة استبيانين إحداهما موجهة لأعضاء هيئة التدريس في الجامعة، والأخرى موجهة للطلبة.

وخلصت الدراسة إلى النتائج التالية:

_ إن درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس في جامعة تعز لقيم الديمقراطية ومبادئها من وجهة نظرهم كانت عالية.

_ إن درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس في جامعة تعز لقيم الديمقراطية ومبادئها من وجهة نظر طلبتهم كانت متوسطة.

_ إن المجال الأول وهو المجال المتعلق بتكافؤ الفرص التعليمية قد حصل على أعلى المتوسطات الحسابية بينما حصل المجال الرابع وهو المجال المتعلق بتقويم الطلبة على أدنى المتوسطات الحسابية عند كل من أعضاء هيئة التدريس والطلبة.

_ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس في جامعة تعز لقيم الديمقراطية ومبادئها من وجهة نظرهم ونظر طلبتهم لمتغير الجنس.

_ وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس في جامعة تعز لقيم الديمقراطية ومبادئها من وجهة نظر طلبتهم تعزى لمتغير الكلية (لصالح الكليات الإنسانية)، والمستوى الدراسي (لصالح المستوى الثاني)، والمنطقة الجغرافية (لصالح طلبة الريف).

_ وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس في جامعة تعز لقيم الديمقراطية ومبادئها بالنسبة للأداة كاملة أو مجالاتها الأربعة بين وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ووجهة نظر الطلبة (تعزى لصالح وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس).

14_ دراسة محمد عبد الله راجح العتيبي (2006):

عنوان الدراسة: درجة الممارسات الديمقراطية لدى أعضاء هيئة التدريس والطلبة في جامعة الكويت.

هدفت الدراسة: التعرف على درجة الممارسات الديمقراطية لدى أعضاء هيئة التدريس والطلبة في جامعة الكويت من خلال الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

ما درجة الممارسات الديمقراطية لدى أعضاء هيئة التدريس والطلبة في جامعة الكويت.

تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية الطبقية حيث بلغ عدد أعضاء هيئة التدريس (112) في حين بلغ عدد الطلبة (1410) باستثناء استبانين لكل من أعضاء هيئة التدريس والطلبة.

نتائج الدراسة: أظهرت الدراسة النتائج التالية:

1_ إن درجة ممارسة الديمقراطية لدى أعضاء هيئة التدريس في مجال حرية الرأي والتعبير كانت أعلى نسبة حيث بلغت (83.75%) بينما كانت أدناها مجال المشاركة واتخاذ القرارات حيث بلغت (65.61)

2_ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس باختلاف الجنس وعدد سنوات الخبرة والكلية باستثناء حرية الرأي والتعبير ومجال العدل والمساواة فإنها كانت لصالح كلية الشريعة.

3_ توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس في كل من الجنسية والرتبة والأكاديمية باستثناء مجالات حرية الرأي والتعبير والمشاركة واتخاذ القرارات والتدريس.

4_ توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في درجة ممارسة الطلبة باختلاف الكلية والجنس وذلك لصالح الذكور.

5_ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في درجة ممارسة الطلبة باختلاف مستوى المرحلة والجنسية باستثناء المشاركة واتخاذ القرار لصالح الطلبة الكويتيين والمحافظة باستثناء حرية الرأي والتعبير ومجال المشاركة واتخاذ القرار والتدريس.

15_ دراسة عبد الرحمن بن عبد الوهاب بن سعود البابطين (2007):

عنوان الدراسة: ممارسة الأستاذ الجامعي للعلاقات الإنسانية كما يراها طلاب كلية التربية بجامعة الملك سعود.

هدف الدراسة: التعرف على ممارسة الأستاذ الجامعي للعلاقات الإنسانية من وجهة نظر طلاب كلية التربية بجامعة الملك سعود.

منهج الدراسة وأدواتها: اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي ولتحقيق هدف الدراسة قام الباحث

بتصميم استبانة، وتم التحقق من صدقها وثباتها.

عينة الدراسة: طبق الأداة على عينة الدراسة من طلاب كلية التربية بجامعة الملك سعود، وقد بلغ عددهم (417) طالباً، واستخدم الباحث عدداً من الأساليب الإحصائية المناسبة لطبيعة هذه الدراسة.

نتائج الدراسة: وكان من أهم نتائج هذه الدراسة ما يلي:

أن درجة ممارسة الأستاذ الجامعي للعلاقات الإنسانية مع طلابه، بشكل عام متوسطة، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام (2.82) من أصل (4).

تراوح المتوسط الحسابي بين (1.92)، وبين (3.58)، لممارسة الأستاذ الجامعي للعلاقات الإنسانية مع طلابه، أي تراوحت بين درجة منخفضة، ودرجة عالية.

أن العبارة " يبدأ بتحية الإسلام عندما يلتقي مع طلابه " جاءت بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.58).

وجاءت العبارة " يشارك الطلبة في بعض الأنشطة غير الصفية " بالمرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (1.92).

16_ دراسة رولا عبد الرحيم حرب (2007):

عنوان الدراسة: تصورات طلبة جامعة النجاح الوطنية للممارسات الديمقراطية لأعضاء هيئة التدريس فيها.

هدف الدراسة : هدفت هذه الدراسة التعرف إلى تصورات طلبة جامعة النجاح الوطنية للممارسات الديمقراطية لأعضاء هيئة التدريس فيها، وبيان تصورات الطلبة التي تختلف باختلاف الجنس، والكلية، ومكان السكن، والمعدل التراكمي.

عينة الدراسة: تكون مجتمع الدراسة من طلاب جامعة النجاح الوطنية جميعهم، والبالغ عددهم (16000) طالباً وطالبة تقريباً، وقد اختيرت عينة طبقية عشوائية من مجتمع الدراسة حيث بلغ حجمها (800) طالباً وطالبة.

منهج الدراسة وأدواتها: ولتحقيق هدف الدراسة استخدمت الباحثة استبانة لقياس تصورات طلبة جامعة النجاح الوطنية نحو الممارسات الديمقراطية لأعضاء هيئة التدريس فيها، وتكونت هذه الاستبانة من (40) فقرة.

وسعت الدراسة إلى الإجابة عن السؤال التالي:

- ما تصورات طلبة جامعة النجاح الوطنية نحو الممارسات الديمقراطية لأعضاء هيئة التدريس فيها؟

وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- إن درجة تصورات طلبة جامعة النجاح الوطنية للممارسات الديمقراطية لأعضاء هيئة التدريس كانت متوسطة، حيث وصلت النسبة المئوية للاستجابة للدرجة الكلية إلى (62.8%).
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في تصورات طلبة جامعة النجاح الوطنية للممارسات الديمقراطية لأعضاء هيئة التدريس فيها في مجالي العدل والمساواة بين الطلبة، وأسلوب التدريس، والدرجة الكلية بين الذكور والإناث ولصالح الذكور. حيث لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مجالي حرية التعبير عن الرأي، والمادة الدراسية تعزى لمتغير الجنس.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في درجة تصورات طلبة جامعة النجاح الوطنية للممارسات الديمقراطية لأعضاء هيئة التدريس الكلية بين الذكور والإناث ولصالح الذكور.

وفي ضوء نتائج الدراسة أوصت الباحثة بعدة توصيات من أهمها:

- إقامة ندوات فكرية وثقافية دورية، على مستوى أعضاء هيئة التدريس، وبالمشاركة بين الطرفين داخل الجامعة لتكريس مفاهيم الحياة الديمقراطية، وقيمها وممارساتها الديمقراطية.
- دعم الممارسات الطلابية النقابية وتعزيزها، وتفعيل القيم الديمقراطية في مضامين واتجاهات هذه الممارسات، والعمل على تنقية أجواء هذه الممارسات من مختلف القيم المغايرة للقيم الديمقراطية.
- العمل على ترسيخ مبادئ الديمقراطية وكيفية تحقيقها داخل جامعة النجاح الوطنية سواء كان ذلك للمدرسين، والطلبة، والطاقت الإدارية.

17 _ دراسة روزين الحموي (2009):

عنوان الدراسة: الديمقراطية في التربية بين النظرية والتطبيق _ دراسة ميدانية في جامعة دمشق.

هدف الدراسة: التعرف على مدى تحقق الديمقراطية في التربية في جامعة دمشق على صعيد الفكر والممارسة.

عينة الدراسة: تكون مجتمع الدراسة من مجموع أعضاء الهيئة التدريسية والطلبة في جامعة دمشق ذكوراً وإناً من الاختصاصات العلمية والأدبية والبالغ عددهم (1697 عضو هيئة تدريس) و(127179 طالباً وطالبة) ولما كان الرقم كبير جداً لجأت الباحثة إلى اختيار أربع كليات وهي (الطب البشري - الآداب - العلوم - التربية) حيث بلغ أعضاء الهيئة التدريسية والطلبة في هذه الكليات (768 عضو هيئة تدريس)، و(73337 طالباً وطالبة)، كما قامت الباحثة باختيار طلبة السنة

الرابعة من تلك الكليات الأربعة حيث بلغ عددهم (14962)، وتم تحديد حجم العينة والذي بلغ 600 طالباً وطالبة، و120 عضو هيئة تدريس.

منهج الدراسة وأدواتها: اعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت أدوات البحث من استبانتين مصممتين لقياس آراء أعضاء هيئة التدريس والطلبة في جامعة دمشق ومواقفهم من مظاهر الحياة الديمقراطية في جامعة دمشق

وسعت الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة التالية :

_ ما مفهوم الديمقراطية في التربية؟ وما جوانبها؟

_ ما متطلبات السلوك الديمقراطي في التربية ؟

_ ما المراحل التي مرت بها التجربة الديمقراطية في الجمهورية العربية السورية في مجال التعليم العالي؟

_ ما واقع السلوك الديمقراطي في التفاعل بين أعضاء المجتمع الأكاديمي(طلبة وأعضاء هيئة تدريسية وأعضاء هيئة إدارية) في جامعة دمشق؟

_ ما آراء طلبة الجامعة وأعضاء الهيئة التدريسية بتجسيد الديمقراطية في التربية من خلال العمل الجامعي ؟

ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

_ تأكيد السياسة التربوية والتعليمية في سورية على تضمين المناهج الجامعية للمبادئ والمفاهيم والقيم الديمقراطية.

_ قدرة المناهج الجامعية في سورية على تعزيز قدرة الطلبة على ممارسة الديمقراطية من خلال إتاحة الفرص لهم للمناقشة والتعبير عن وجهات النظر المختلفة في كافة الأمور المتعلقة بهم.

_ حاجة المناهج الجامعية إلى تعديل بما يسهم في زيادة تعريف الطلبة بمفاهيم الحرية والعدالة والمساواة والتكافؤ والمواطنة.

_ قدرة الطلبة الجامعيين داخل جامعة دمشق على ممارسة الديمقراطية عبر الأنشطة والفعاليات المختلفة على اختلاف أجناسهم ومستوياتهم الاقتصادية والاجتماعية والثقافية.

_ سيادة علاقات الألفة والمحبة والتعاون بين الطلبة وأعضاء الهيئة التدريسية القائمة على أسس المساواة والعدل والتكافؤ والحرية والمشاركة والحوار، بما يسهم في زيادة قدرة الطلبة على القيم والمبادئ الديمقراطية ضمن إطار الجامعة.

2-2- الدراسات الأجنبية:

1- دراسة هيرتادو (Hurtado, 1991) في أمريكا :

عنوان الدراسة: العلاقة بين التنوع والهدف التربوي: كيف تؤثر على بيئة الصف وتطوير الطالب.

هدفت الدراسة إلى :

1- معرفة تأثير مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة وتطوير الإدراك الذاتي للطلاب في القدرات الضرورية للمشاركة الإيجابية في الديمقراطية.

2- التعرف على تأثير الممارسات والأنشطة الجامعية المستندة إلى الاختلاف بين الطلبة (وذلك كتعريضهم لمناهج مختلفة وفرص مختلفة للدراسة والتفاعل بين الأقران) في نمو قدرات ومهارات الطلبة.

3- التعرف على تأثير كل من جنس أعضاء هيئة التدريس، وانتمائهم العرقي على الصفوف الدراسية، وعلى الاستراتيجيات المطبقة داخلها والمناهج الداعمة لهذا التنوع.

أدوات البحث والعينة: تم جمع البيانات من خلال المسح الذي أجرته كلية البحث التربوي العالي في جامعة كاليفورنيا خلال أربعة أعوام ما بين 1987-1991، حيث بلغت عينة أعضاء هيئة التدريس (159) عضو هيئة تدريس بينما بلغت عينة الطلبة (309) من أصل (4253) طالباً وطالبة.

نتائج الدراسة:

1- أظهر تحليل البيانات النتائج التالية:

1- تأثير واضح لجنس المدرّس على الطلبة وذلك من خلال أساليب التدريس المتبعة ومحتوى المادة الدراسية

2- هناك علاقة واضحة بين نمو قدرات الطالب ومهاراته وممارساته خلال الدراسة ومراعاة الفروق الفردية بين الطلبة مرتبطة باختلاف الطلبة وأعضاء هيئة التدريس.

2_ دراسة كومير كير ليزا (kuhmer ker lisa) (1992)

عنوان الدراسة: الحرية الديمقراطية في مدرسة وادي سد سبري.

تصف هذه الدراسة الإدارة المدرسية وسياسة سلوك الطلبة في المدارس الخاصة.

هدف الدراسة:

_ التعرف إلى أثر الحرية الديمقراطية في الطلبة والإداريين في المدرسة.

_ التعرف إلى ممارسة إدارة المدرسة والطلبة للسلوك الديمقراطي.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (2300) طالباً وطالبة من مدارس ولاية ماساشوسيتس الخاصة، واعتمدت الدراسة الاستبانة كأداة لجمع المعلومات.

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة للنتائج الآتية:

يعمل الإداريون في المدرسة بروح الفريق عند إعطائهم الحرية وإسناد المسؤوليات إليهم.

كذلك يمارس الطلبة العمل بروح الفريق من خلال المسؤوليات الموكلة إليهم.

3_ دراسة أيتكن ونير (Aitken & Neer) (1993):

عنوان الدراسة: علاقة الخوف من الاتصال الصفي وتعزيز أسئلة الطلبة.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة التعرف على العلاقة بين كل من الاتصال والمشاركة بحجرة الدراسة وإدراك الطلبة لمساندة وتشجيع المدرس للتساؤلات وتكرار الأسئلة بالدافعية لطرح الأسئلة.

عينة الدراسة وأدواتها: تكونت عينة الدراسة من (156) طالباً وطالبة والمسجلين في مقرر الاتصالات الأساسي في كلية الاتصالات في جامعة ميسوري، حيث تم جمع البيانات من خلال مقياس الدافعية للسؤال والمكون من (118) سؤال تم توزيعهم على الطلبة عينة البحث.

نتائج الدراسة: أسفرت الدراسة عن النتائج الآتية :

1_ وجود ارتباط موجب دال إحصائياً بين دافعية الطلبة لطرح الأسئلة وإدراكهم لمساندة وتشجيع المدرس على طرح التساؤلات وتحمسه لتساؤلاتهم، وإتاحة المدرس الوقت الكافي للتفكير في الأسئلة

2_ وجود تأثير إيجابي للدافعية لطرح الأسئلة على عدد الأسئلة التي يمكن أن يطرحها لطلاب في حجرة الدراسة، ووجود تأثير ضعيف للجنس على الدافعية لطرح الأسئلة.

3_ عدم وجود ارتباط دال إحصائياً بين الدافعية لطرح الأسئلة والخوف من الاتصال والمشاركة في حجرة الدراسة.

4- دراسة ديفيد سير (David Sehr) (1993):

عنوان الدراسة: دراسة ديمقراطية المدرسة.

تم عرض هذه الدراسة على الاجتماع الدوري لجمعية البحث التربوي الأمريكية _ اتلانتا

هدف الدراسة: التعرف على أثر تعلم مبادئ الإدارة الديمقراطية على حرية التعبير عن الرأي.

منهج البحث: اعتمد الباحث على المنهج التجريبي حيث تم إجراء البحث على عينة من صفوف في مدرسة ثانوية عامة حيث تم تدريس مواضيع ومبادئ الإدارة الديمقراطية وتمّ عرض هذه الدروس على أجهزة الفيديو (فيلم وثائقي عن منهج الديمقراطية الحضارية للمدرسة الثانوية)، بينما المجموعة الأخرى من الصفوف لم يتم تدريسها هذه المواضيع.

توصلت الدراسة إلى النتائج التالية :

_ إن حرية الرأي تعمل على تشجيع الطلبة للتعبير عما يدور في أفكارهم بدون تردد.

_ إن هذه الممارسات الديمقراطية تؤدي إلى تكوين المدرسة المثالية، حيث يتفاعل المعلمون مع طلابهم.

_ تفعيل دور المدرسة في زيادة العلاقة والرضا بين العاملين فيها وإلى وجود صفوف ديمقراطية.

5- دراسة بنجامين ليفين (Benjamin Levin) (1994):

عنوان الدراسة: الديمقراطية والتعليم، الطلاب والمدارس.

قدمت هذه الدراسة في مؤتمر "ما أنواع المدارس الثانوية التي نحتاجها، فانكوفر _ كندا"

هدف الدراسة: معرفة تأثير إدخال الديمقراطية للمدارس على تعليم الطلبة من خلال أمرين:

الأول: إعطاء دوراً أكبر للمدرسين في صنع القرارات في المدارس

الثاني: مشاركة واسعة من المجتمع لضبط التعليم.

نتائج الدراسة: أظهرت الدراسة أن كلا النوعين لم يؤديا إلى تطور أفضل في تعليم الطلبة ويكون البديل لهاتين الطريقتين بأن تحتوي المدرسة الديمقراطية وتجعلها جزءاً من التعليم فيها بحيث يتم تعليم الطلبة الديمقراطية على أنها خاصة من خصائص المجتمع الديمقراطي

وأوصت الدراسة بأن تتبنى المدارس أشكال الممارسة الديمقراطية وتبرز دور المشاركة فيها.

6- دراسة لين سي جيلاسبي وآخرون (Lynn C Gillaspie, And Others)(1996):

عنوان الدراسة : الصفوف كمجتمعات ديمقراطية.

قدمت هذه الدراسة لجمعية مربى المعلم في فلوريدا، بينت الدراسة أنّ الصفوف تمثل الفرصة المثالية للمعلمين والمشرفين عليهم للتمسك بالأفكار المحيطة بالديمقراطية وترى أن الصف الديمقراطي يتطلب من الجميع المشاركة والترحيب بصنع القرارات المشتركة والالتزام بمصلحة المجموعة وامتلاك المهارات الضرورية للالتزام بالمثل الديمقراطية والانفتاح على آراء الآخرين

هدف الدراسة :

- التعرف على أثر تدريب المعلمين على تطبيق القيم الديمقراطية على نقل هذه القيم إلى قاعات الدروس وعلى تقدم الطلبة.

نتائج الدراسة :

- تقدم الطلبة من خلال تدريب معلمهم على العمل ضمن مجموعات متنوعة من التعلم التعاوني حيث كان تدريبهم حافظاً لكي يعطوا ويقدموا لطلابهم وبهذا شاركوا وبشكل فعال في الديمقراطية ومفاهيمها.

- تمكن المدرسون من تعليم طلابهم من خلال استراتيجيات التعلم التعاوني وذلك بالاستفادة من خبرات المشرفين الأمر الذي يساعد في بناء المجتمعات الديمقراطية.

7- دراسة بول كاثريكول (paul gathrecoal) (2000):

عنوان الدراسة :الممارسات الديمقراطية في اللقاءات الصفية.

هدف الدراسة:

_ التعرف على درجة ممارسة النموذج الديمقراطي في اللقاءات الصفية.

_ التعرف على تأثير ممارسة النموذج الديمقراطي في التدريس.

منهج الدراسة وأدواتها: اعتمد الباحث المنهج الوصفي التحليلي والمنهج التجريبي.

استخدم الباحث استبانة وجهها إلى الطلبة عينة الدراسة وزعت على الطلبة ثلاث مرات خلال السنة الدراسية(1995-1996) التوزيع الأول تم في شهر أيلول قبل تدريب المدرسين على ممارسة اللقاءات الصفية الديمقراطية، والتوزيع الثاني تم في شهر شباط بعد تدريب المعلمين على ممارسة الأسلوب الديمقراطي في اللقاءات الصفية حيث تم إعطاء المدرسين دروس حول الممارسات الديمقراطية منها دروس حول حقوق الطلبة وتحمل المسؤولية وغيرها وتم تزويد المدرسين بخطط

للدروس التي سيتم إعطاؤها بطرائق ديمقراطية إلا أنّ تحديد الوقت اللازم لهذه الدروس ترك لتقدير المدرّسين، بينما تم تعليم الطلبة مبادئ الانضباط الذاتي والنموذج الديمقراطي.

المجتمع الأصلي وعينة الدراسة: تم أخذ عينة مكونة من (300) طالب من الصف السادس من مرحلة التعليم الأساسي في مدرسة جنوب غرب مينسوتا، موزعين على (12) شعبة دراسية كمجموعة تجريبية.

نتائج الدراسة :

توصلت الدراسة إلى النتائج التالية :

_ إنّ مدرّسين كانا يمارسان الديمقراطية الصفية بينما العشرة الآخرون لا يمارسون الديمقراطية وذلك قبل تدريبهم على ممارسة اللقاءات الصفية الديمقراطية وذلك من خلال البيانات التي تم جمعها في بداية العام الدراسي.

_ إنّ المدرّسين الذين حصلوا على فرصة مناسبة لتدريس طلابهم بطريقة ديمقراطية وذلك من خلال تدريبهم على اللقاءات الصفية الديمقراطية كان طلابهم أجدر بالإجابة على الاستبانة الموجهة إليهم والتي أظهرت أنّ هذه الأمور كانت نتيجة التطور الاجتماعي من خلال اللقاءات الصفية الديمقراطية التي تمت.

_ وأنّ هؤلاء الطلبة أصبحوا مزودين بلغة الحضارة التي تعبر عن الأمور المشتركة بين عامة أبناء المجتمع.

_ إنّ المدرّسين الذين كانوا يجرون اللقاءات الصفية الديمقراطية كانوا يتعاملون مع مشاكل الطلبة السلوكية بتعقل وحكمة من خلال الحوار والمناقشة.

كما أظهرت النتائج أنه بعد تدريب المدرّسين على الممارسات الديمقراطية أخذت اللقاءات الصفية الديمقراطية الناجحة أشكالاً متعددة وأنّ كلاً من الطلبة والمدرّسين أظهروا تقدماً ملحوظاً حيث أصبح الطلبة أكثر انضباطاً واستقلالية وتحملاً للمسؤولية.

8 _ دراسة مارجري شاترجي وآخرون (Marjorie Chatterjee, & others) (2003):

عنوان الدراسة: الصفوف الديمقراطية أساس منع المشاكل الصفية.

هدف الدراسة :

- بيان أثر استخدام الأسلوب الديمقراطي في إيجاد بيئة صفية خالية من المشاكل.
- بيان أثر استخدام الأسلوب الديمقراطي في تعليم الطلبة في جامعة ولاية ميشغان ممارسة القيم

الديمقراطية كتحمل المسؤولية وضبط النفس واحترام الآخرين.

نتائج الدراسة:

- الطلبة في الصف الديمقراطي تحملوا مسؤولية عملهم وتعلمهم وأصبح المدرّس قائداً ميسراً لطلابه.

- الطلبة تعلموا استخدام المهارات اللازمة للديمقراطية كاحترام المتبادل ورحابة الصدر.

- كما أنّ حاجات الطلبة أخذت بعين الاعتبار وكذلك مارسو ضبط النفس المشترك من خلال النظرة الديمقراطية للقواعد الصفية حيث اشترك الطلبة والمدرّسون في تحديد وتوضيح وممارسة هذه القواعد.

- كان الطلبة أكثر استثماراً للقواعد الصفية فهم معنيين ببيئة تعلمهم.

2-3- موقع البحث من الدراسات السابقة:

تتفرد الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة بأمور عدة منها:

_ تناولها موضوع ممارسة الديمقراطية في أهم مرحلة تمر في حياة الطالب وهي مرحلة التعليم الثانوي، في هذه المرحلة تحرك الحاجات وتثار الانفعالات لدى الطلبة، وتنمى القيم والاتجاهات وتبرز القدرات والطاقات والاستعدادات، وتبلور الميول والمهارات وتعد هذه المرحلة طلابها لمتابعة تعليمهم في المرحلة الجامعية وإعدادهم للحياة الاجتماعية.

_ لم تجد الباحثة _ في حدود تفصيلها عن الموضوع _ دراسات تناولت ممارسة مدرسي ومدرسات التربية الإسلامية للعلاقات الديمقراطية في التدريس الصفّي في الجمهورية العربية السورية وكذلك على المستوى العربي.

_ لذلك يمكن أن تسهم الدراسة الحالية في مجال التدريس الصفّي وخاصة في استخدام مدرسي التربية الإسلامية للعلاقات الديمقراطية في التدريس.

استفادت الباحثة في دراستها الحالية من الدراسات السابقة من حيث:

_ المنهجية العلمية التي استخدمتها الدراسات السابقة في صوغ مشكلة البحث وكتابة الفرضيات.

_ الاستفادة من أدوات البحث في الدراسات السابقة من أجل تصميم أدوات البحث الحالي.

_ تقسيم أداة البحث إلى مجالات رئيسة.

بعد استعراض الدراسات السابقة، وجدت الباحثة أنّ هذه الدراسات تناولت موضوع مبادئ الديمقراطية على الشكل التالي:

_ معظم الدراسات السابقة تناولت درجة ممارسة المبادئ الديمقراطية من قبل أعضاء الهيئة التدريسية، من وجهة نظر طلابهم، أي ركزت هذه الدراسات على مرحلة التعليم العالي، كدراسة الحموي(2009)، وحرب (2007)، والعتيبي (2006)، العريقي (2006)، اليريمي(2003)، السوالمه (2000) وهيرتادو(1991)، بينما تناول البدور واقع الممارسات الديمقراطية عند رؤساء الأقسام الأكاديمية من قبل أعضاء هيئة التدريس.

_ بعض الدراسات ركزت على مرحلة التعليم الأساسي كدراسة الكعبي، وكاثريكول.

بينما ركزت دراسة الفريحات(2004) والهوري (2004) وسير(Sehr,1993) على المرحلة الثانوية وتتفق الدراسة الحالية مع هذه الدراسات حيث أجريت على المرحلة الثانوية، إلا أن دراسة الفريحات تناولت وجهة نظر المعلمات فقط بينما الدراسة الحالية تناولت وجهة نظر الطلبة والمدرّسين.

أما من حيث المنهج المتبع في الدراسة الحالية فهو المنهج الوصفي التحليلي وبذلك اتفقت مع معظم الدراسات السابقة، بينما اختلفت عن دراسة كاثريكول(2000) حيث اعتمد الباحث على المنهج الوصفي التحليلي بالإضافة للمنهج التجريبي.

بالنسبة لأداة الدراسة اختلفت الدراسة الحالية مع معظم الدراسات السابقة في استخدامها للاستبانة فقط كأداة لجمع البيانات بينما اتفقت مع دراسة الحوري الذي استخدم أداتين الاستبانة وبطاقة الملاحظة.

من حيث متغيرات الدراسة : تنوعت الدراسات السابقة في اعتمادها على المتغيرات المستقلة فدراسة البابطين(2007) اعتمدت على المتغيرات المستقلة التالية (القسم، المستوى الدراسي، المعدل التراكمي)، ودراسة العريقي(2006) اعتمدت على المتغيرات التالية: (الجنس، والجنسية، والكلية، والرتبة الأكاديمية، والمستوى الدراسي، والمنطقة الجغرافية، ودراسة عبد النبي تناولت المتغيرات المستقلة: (الجنس، المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة، الإقليم، التخصص، نوع المدرسة)، بينما نجد الدراسة الحالية تناولت المؤهل التربوي، بالإضافة للجنس، ولمدة الخدمة، أي أن الدراسة الحالية تميزت بدراسة متغير المؤهل التربوي.

من حيث مجالات الدراسة بعض الدراسات السابقة، تناولت مبدأ واحد من مبادئ الديمقراطية كدراسة سير(Sehr) الذي بحث في أثر ممارسة حرية التعبير عن الرأي ودراسة ليزا(Lisa,1992) التي سعى الباحث من خلالها إلى معرفة اثر الحرية الديمقراطية على الطلبة والإداريين في المدرسة ودراسة هيرتادو(1991) (Hurtado,1991) والتي سعى الباحث من خلالها إلى معرفة تأثير الفروق الفردية بين الطلبة على تطوير الإدراك الذاتي لديهم للمشاركة الإيجابية في الديمقراطية،

ومعرفة تأثير الممارسات والأنشطة المستندة على مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة على المشاركة في الديمقراطية ودراسة بركات (2005) التي تناول فيها دور المدرّس في ممارسة مراعاة الفروق الفردية، بعضها تناول مبدأ التعاون كعملية من عمليات التفاعل الاجتماعي في الصف وأثره في التحصيل الدراسي كدراسة حبيو (1999).

ووجدت الباحثة أن البعض الآخر من الدراسات السابقة قد ركزت على أربعة مبادئ كدراسة السوالم (2000) والتي اعتمدت في دراستها على أربعة مجالات وهي العدل والمساواة، وحرية التعبير عن الرأي، ومجال المادة العلمية، ومجال أسلوب التدريس.

ودراسة شاترجي (Chatterjee, 2003) الذي ركز على القيم الديمقراطية التالية : تحمل المسؤولية، وضبط النفس، واحترام الآخرين، ورحابة الصدر.

اختلفت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في المجالات التي تناولتها حيث تناولت خمس مجالات وضمن كل مجال مجموعة من المبادئ الديمقراطية هذه المجالات هي: 1_ مجال المشاركة التعاون 2_ مجال الحوار، 3_ مجال حرية التعبير عن الرأي، 4_ مجال مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة، 5_ مجال العدالة والموضوعية في التعامل مع الطلبة، وبهذا تميزت الدراسة الحالية بأنها تناولت الحوار كمبدأ هام من مبادئ الديمقراطية بالإضافة للمبادئ الأخرى والتي لها تأثيرات إيجابية على الطلبة والمدرّسين، وبذلك تميزت الدراسة الحالية بمجموعة من الأمور منها: أنها أشمل من الدراسات السابقة من حيث المجالات التي تناولتها.

الفصل الثالث

العلاقات الديمقراطية ومبادئها في التدريس

مقدمة:

إنّ الديمقراطية نظام وقيم سلوكية، والديمقراطية تعني هذا النظام الذي يضمن التوازن الدقيق بين حاجيات الفرد وحاجيات المجتمع، وبين حرية الفرد وحرية الآخرين، وبين حقوق الفرد وحقوق غيره من الأفراد وحقوق الجماعة التي ينتمي إليها بالشكل الذي يضمن التفاعل الخلاق بين الفرد والجماعة والازدهار لكليهما (الدمرداش وآخرون، 1986، ص196).

فالديمقراطية ليست مقولة تطلق أو قراراً يتخذ من أي شخص مهما كانت مسؤوليته، بل هي سلوك يجب أن يمارس، لكي نصل إلى ما نصبو إليه في إعداد المواطن الصالح في مجتمعه العربي وأمته، والأولى بالديمقراطية أن تطبق من قبل المدرّسين فبممارستهم لها سيجدون أنفسهم أمام أجيال واعية وطاقات ابتكاريه خلاقة ومبدعة تواكب التجديد والتطور في الدول الحديثة المتقدمة.

3-1- مفهوم الديمقراطية وتطوره عبر التاريخ :

إنّ كلمة الديمقراطية قديمة فقد استخدمها الإغريق القدامى لأول مرة في القرن الخامس قبل الميلاد، فقد ذكرها أفلاطون، ومن بعده أرسطو، كما أنها اصطلاح يوناني ذو لفظتين ديموس ((demos)) أي الشعب و ((cratos)) أي السلطة.

وكلمة الديمقراطية وردت لأول مرة في التاريخ في كتاب ((تاريخ حرب البيلوبونيز)) للمؤرخ اليوناني توسيدس (400_460) قبل الميلاد، وقد كشف هذا الكتاب ببراعة عن معنى الديمقراطية في ذهن مفكري أثينا، والتي تتضمن العبارات التالية: ((مواطنون أحرار في بلد حر وحكومة اتجاهاتها كاتجاهات القانون المحايد لأنه صواب وحق)).

وحرية المواطن هي حقه في التقدير والمناقشة والمساهمة وفقاً لكفايته الذاتية ومواهبه لا لثروته أو طبقته الاجتماعية، وكان الهدف من ذلك كله تحقيق حياة مشتركة لمواهب الأفراد وملكاتهم، وأن تحيا الجماعة حياة متحضرة تقوم على أساس من الرفاهية المادية والفن والدين وحرية التقدم الفكري، وأفضل ما في هذه الحياة المشتركة بالنسبة إلى الفرد هو قدرته على الإنتاج المثمر وحريته في ذلك الإنتاج (المرصفي، 1983، ص 43).

ولكن يلاحظ أن هذه الديمقراطيات القديمة كانت أقرب ما تكون إلى النظام الارستقراطي، ذلك لأنّ اليونانيين اعتبروا الانتخابات العامة أمراً ارستقراطياً أكثر منه ديمقراطياً، ما دام الناخب

العادي يفضل اسماً معروفاً على اسم يجهله، وعادة ما كان القواد في الواقع من ذوي الثراء والجاه (جونز، 1976، ص7).

فالذين كانوا يساهمون في الحياة السياسية وحكم المدينة هم أقلية ضئيلة من السكان لهم من التمتع بصفة "المواطن"، أما الأرقاء فلم يكن لهم نصيب في حكم المدينة، وكان محرماً عليهم الاشتراك في الحياة السياسية، ومن ثم يمكن القول بأن الحرية في الدول القديمة لم تنهض إلا على أكتاف العبودية.

ولما كانت العملية التعليمية تسهم إسهاماً فعالاً في بناء المجتمع الديمقراطي، الذي ينعكس على الفرد فيصبح ديمقراطياً في ممارساته، وذلك عندما يستمد المدرّس أساليبه في التعامل مع الطلبة من فلسفة الديمقراطية ومبادئها، فمن المفيد توضيح مفهوم الديمقراطية وتطوره عبر التاريخ، فقد غلب على مفهوم الديمقراطية منذ نشأتها الطابع السياسي، واتسع مفهومها ونطاق تطبيقها مع الزمن حتى أصبحت في الوقت الحاضر تشمل جوانب الحياة جميعها، وتتناول العلاقات الاجتماعية كلها ولم تعد قاصرة على المجال السياسي، ولم يعد يحكم مفهومها ذلك التفسير التقليدي القديم الذي قال به حكماء اليونان في العصر القديم ومن سار على منوالهم بعد ذلك من أنها "حكم الشعب بالشعب وللشعب" (الشيبياني، 1986، ص 10)، بل توسع مفهومها وأصبحت تُعرّف تعريفاً إجرائياً ينقلها من مجرد الكلام إلى العمل، ومن الميدان النظري إلى الميدان التطبيقي، وأضحت تستمد قوامها من المبادئ الإنسانية الكبرى كالأخلاق والعدالة، ولهذا يقال إنّ فهم الديمقراطية يكمن في العقل (ناصر 2004، ص416).

ويمكن تحليل المفاهيم المختلفة للديمقراطية بالتمييز بين مجموعتين رئيسيتين من المفاهيم:

1_ المجموعة الأولى : يمكن أن نطلق عليها المفهوم الضيق للديمقراطية، وفيه تحدد معنى الديمقراطية من خلال الإطار السياسي، وهذا هو المفهوم التقليدي للديمقراطية.

2_ المجموعة الثانية : يمكن أن نطلق عليها المفهوم الواسع للديمقراطية، وفيه يمتد المفهوم الديمقراطي خارج إطاره السياسي ليشمل العديد من المجالات وجوانب الحياة المختلفة، الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والثقافية والتربوية (التعليمية، التعلمية).

فالديمقراطية إذاً نظام إنساني يؤكد قيمة الفرد وكرامته الشخصية والإنسانية، ويقوم على أساس مشاركة الأفراد في تنظيم شؤونهم الحياتية (السياسية والاجتماعية والاقتصادية والثقافية والتربوية) وهذا يعني إعطاء الفرصة لأعضاء المجتمع للمشاركة بحرية في القرارات التي تخص مجالات حياتهم كلها، مما يؤدي إلى نوع من الاتفاق العام بصدد القرارات التي تؤثر عليهم جميعاً وتعتمد الديمقراطية على مبدأ الحرية والمساواة والعدالة، لا تمييز ولا تمايز لأحد على آخر بسبب الجنس

أو الدين أو اللغة أو الطبقة الاجتماعية أو الثروة أو الجاه.

والديمقراطية في أبسط معانيها تعني تحرير الإنسان من صنوف القهر والتسلط الواقعة عليه كافة كما يعرفها بولوفري، كما تعني احترام الجميع وتقدير آرائهم واهتماماتهم، وإتاحة فرص التعبير والممارسة الصحيحة لهم، وعدم التعالي على الآخرين، كاستخدام المعلم مثلاً العبارات التربوية المتخصصة والتي تشعر أولياء الأمور بصعوبة التفاهم والحوار الحقيقي، أو قصر المشاركة على بعض أولياء الأمور، أو بعض أفراد المجتمع من ذوي المسؤوليات الوظيفية والاقتصادية أو الاجتماعية دون الآخرين (سنقر، 2005، ص 44).

والديمقراطية هي شكل من أشكال الحكم والتنظيم الاجتماعي والاقتصادي أو هي "طريقة في الحياة تشمل جميع جوانب الحياة الإنسانية الفردية والجماعية " فهي لا تقتصر على ناحية واحدة من نواحي المجتمع ولا على جانب من جوانب الشخصية (ناصر، 2004، ص 417).

وإن كانت الديمقراطية كمصطلح أول من عرفه المجتمع الأثيني، إلا أن مبادئ الديمقراطية وجدت قبل ذلك بكثير، حيث يخبرنا القرآن الكريم عن قصة بلقيس ملكة سبأ، واعتمادها على مبدأ الشورى، فعندما بعث سليمان عليه السلام كتابه إلى ملكة سبأ يتضمن دعوتها وقومها إلى طاعة الله وطاعة رسوله، والإنابة والإذعان إلى الدخول في الخضوع لملكه وسلطانه، فلما جاء الكتاب مع الهدد فألقاه إلى بلقيس، وهي في خلوة لها ثم وقف ناحية ينتظر ما يكون من جوابها عن كتابه فجمعت أمراءها ووزراءها وأكابر دولتها إلى مشورتها (الدمشقي، 2005، ص 475)، قال تعالى: ﴿قَالَتْ يَأْئِيهَا الْمَلَأُ الْإِنِّ أَلْفَىٰ إِلَيَّ كَيْفَ كَرِيمٌ﴾ (النمل: 29)، ثم قرأته عليهم: ﴿إِنَّهُ مِن سُلَيْمَانَ وَإِنَّهُ بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ﴾ (النمل: 30)، ثم شاورتهم في أمرها، وما قد حل بها، قال تعالى: ﴿قَالَتْ يَأْئِيهَا الْمَلَأُ أَفْتُونٍ فِي أَمْرٍ مَا كُنْتُ قَاطِعَةً أَمْرًا حَتَّىٰ تَشْهَدُونِ﴾ (النمل: 32)، ثم استجلبت خواطرهم ليمحضوها النصيح ويشيروا عليها بالصواب فقالت: { ما كنت قاطعة أمراً حتى تشهدون } أي ما كنت مبرمة أمراً من الأمور حتى تحضروا عندي وتشيروا علي (الشوكاني، 2003، ج 4 ص 196).

لقد أشارت الكتب السماوية إلى فكرة الديمقراطية، فنحن نلاحظ أن المسيحية قد مهدت أذهان البشر للأخذ بالديمقراطية، فقد دعت في إطار تعاليم المسيح عليه السلام إلى الإيمان بوحدة الإنسانية، وكذلك دعت إلى التحلي بالفضائل الخلقية والنفسية (غزوي، 2000، ص 21)، وعلى رأسها صفات العدل والإحسان واحترام بني الإنسان، حيث ترى المسيحية أن احترام كرامة الإنسان هو واجب إنساني ديني، اجتماعي، ويتناول معظم نواحي الحياة.

أما الدين الإسلامي فقد خطا بالإنسانية خطوات بعيدة المدى إلى الأمام، فقد أتى بنظام حكومي هو الديمقراطية في أسمى وأرفع أوضاعها، وقد قرر القرآن في كثير من الآيات وأكدت الأحاديث

النبوية المتواترة على مبادئ الحرية والإخاء والمساواة، والتي قامت في سبيل تحقيقها الثورة الفرنسية وثورات أخرى سابقة عليها ولاحقة لها.

وقد سادت الديمقراطية في أروع مظهر بأصولها الحقة السليمة التي قررها الدين الإسلامي في صدر الإسلام، وذلك في عهد الخلفاء الراشدين الذين طبقوا مبادئ الدين الحنيف تطبيقاً سليماً رائعاً يحقق للبشر ما تصبو إليه نفوسهم من حرية ومساواة وعزة وكرامة (المعهد العربي لحقوق الإنسان، 1994، ص 108-109).

فقد سار الصحابة الكرام رضوان الله عليهم أجمعين على سنة النبي صلى الله عليه وسلم تواضعاً وحكماً وسلوكاً وعدلاً، فهذا عمر بن الخطاب يحكم بالعدل في قصة اشتهرت عبر التاريخ، "عن أنس أن رجلاً من أهل مصر أتى عمر بن الخطاب فقال: يا أمير المؤمنين عائد بك من الظلم قال: عذت معاذاً، قال: سابقت ابن عمرو بن العاص فسبقته، فجعل يضربني بالسوط، ويقول: أنا ابن الأكرمين، فكتب عمر إلى عمرو يأمره بالقدوم ويقدم بابنه معه فقدم، فقال عمر: أين المصري؟ خذ السوط فاضرب، فجعل يضربه بالسوط، ويقول عمر: اضرب ابن الأكرمين، قال أنس: فضرب فو الله لقد ضربه ونحن نحب ضربه فما ألق عنه حتى تمنينا أنه يرفع عنه، ثم قال عمر للمصري ضع السوط على صلعة عمرو، فقال: يا أمير المؤمنين إنما ابنه الذي ضربني وقد اقتصصت منه فقال عمر لعمرو: متى استعبدتم الناس وقد ولدتهم أمهاتهم أحراراً؟" (المتقي، 1989، ص 873).

لكن هذه المبادئ والأصول الديمقراطية التي طبقت فعلاً في صدر الإسلام لم يدم تطبيقها طويلاً ومن ثم فإن هذه الفترة القصيرة لم تكن كافية لتحويل المبادئ إلى أوضاع ماثلة للعيان، لها إجراءات مفصلة ومراسيم مرتبة، وتقاليد راسخة واضحة، وإنما بقيت المبادئ على حالتها الأولى من التعميم والإجمال.

فلما قامت الثورة الفرنسية وانفجر بركانها ووصلت إلى غايتها مكللة بالنجاح، كانت الخدمة التي أدتها للإنسانية أن نقلت المبدأ الديمقراطي من الفلسفة النظرية إلى القانون الدستوري الوضعي، وأعلنته على العالم أجمع في ميثاق حقوق الإنسان والدساتير المتعاقبة التي تلت الثورة.

لقد أصبحت الديمقراطية منذ ذلك التاريخ مبدأً قانونياً وقاعدة وضعية ونظاماً للحكم تضمنته إعلانات الحقوق والدساتير الفرنسية المختلفة، وسرى إلى الدول الأخرى بحيث أصبح المبدأ الديمقراطي قاعدة مقررة في جميع دساتير الدول الديمقراطية الحديثة (المعهد العربي لحقوق الإنسان، 1994، ص 109).

إذاً الديمقراطية بمعناها الاجتماعي هي أسلوب الحياة، وتتميز الديمقراطية بأنها تقوم على المساواة في الحقوق والواجبات بين أفراد المجتمع كله، وانعدام هذه المساواة هو الدليل الحاسم على

أن المجتمع غير ديمقراطي؛ فوجود فئة من الناس لها من الحقوق أو عليها من الواجبات أكثر من غيرها يؤدي إلى فقدان الطابع المميز للديمقراطية، وعبرة المساواة في الحقوق تتضمن المساواة في الفرص لكنها لا تعني حتماً المساواة في الاستمتاع، ذلك أن الأفراد يختلف بعضهم عن بعض في آلاف الوجوه، فلهم أذواقهم ولهم ما يؤثرون وما يبغضون، وبديهي أن المساواة في الحقوق لا تستطيع أن تسوي بين الأذواق، ولكنها يجب أن تتضمن حق كل فرد بالتساوي في أن يشبع مطالبه المشروعة، وبالمثل فإن المساواة في الواجبات ليس معناها وحدة الوظائف، فهنا يختلف الأفراد في خصائصهم الكامنة ومراحل تطورهم ومما يبعث على السخرية أن يطلب من أفراد ذوي قدرات متباينة أداء الخدمات نفسها.

فالديمقراطية تنظيم اجتماعي يهدف إلى التسامي بالتعاون بين أعضاء أي مجتمع من المجتمعات التي تسود فيها، وهي تؤمن بقيمة الفرد وكرامة الإنسان وذكائه، وتؤكد الشورى في الرأي والعمل التعاوني وإشراك الأفراد بقدر إمكاناتهم في المشروعات التي تخصهم جميعاً، والتي اقترحوها وناقشوها ووافقوا عليها، وقلَّ أن تختلف مفاهيم الديمقراطية في مختلف العصور أو مختلف البلاد ولكنها تختلف في أساليب ممارستها بما يلائم مصلحة كل بلد وظروفه وبيئته وطبيعته (مساد، 2005_ أ، ص 71).

إذاً يمكن تحديد أربعة مكونات رئيسة للديمقراطية وهي:

- 1_ أن الديمقراطية طريقة أو أسلوب للحياة.
- 2_ تسمح الديمقراطية بأقصى حرية للفرد في إطار حرية الآخرين.
- 3_ تقوم الديمقراطية على احترام كرامة الفرد كإنسان.
- 4_ تعتمد الديمقراطية في نجاحها على اشتراك الكل في اتخاذ القرار وإن الرأي النهائي تحدده الأغلبية (مرسي، 1984، ص 116).

3-2- أهمية العلاقات الديمقراطية في التدريس:

لا يمكن للمؤسسة التربوية الإسهام بفاعلية في ترسيخ منظومة القيم الأخلاقية والعلمية والتفكير الواعي والنقدي والجدلي بمعزل عن الحرية وتوفير فضاء تربوي ديمقراطي، فكما يرى كانت: ((لاشيء يساعد الإنسان على النمو وتطوير ملكاته وقدراته كما تساعد الحرية)) (محمد 2008، ص 142).

إن الديمقراطية في إدارة الصف أمر حيوي لا من حيث كونها السبيل لتحقيق تعلم فعال فحسب بل من حيث أنها ضرورة في إعداد الجيل الصاعد كذلك، جيل يربى ليعيش في مجتمع ديمقراطي

وهذا يقتضي أن تجد الحياة الديمقراطية مكانها في المؤسسات التعليمية كلها، ابتداءً من مرحلة التعليم الأساسي حتى الجامعة وما يليها، وذلك وحده السبيل الذي يكسب المواطن خبرة بها ومراناً عليها ليخرج إلى معترك الحياة ديمقراطياً له تجاربه وخبراته، "ومعنى هذا أن النظام المدرسي كله ينبغي أن يقوم على أسس ديمقراطية قوامها تبادل الرأي والمناقشة الحرة المستتيرة التي تركز على فكر واع وقيادة حكيمة" (مساد، 2005_ب، 157)

يقول الدكتور عبد الرحمن أبو الهيجاء: "إن الأفراد لا يكتسبون الديمقراطية إلا عندما تتبنى التربية غرسها لديهم، وتقع على عاتق المجتمع مسؤولية تربية الأبناء وفق منظومة القيم التي يؤمن بها، مع ضمان حق الفرد في التفكير والتعبير باعتبار مادة الديمقراطية، والتربية الشاملة تعكس التحديث التربوي وطموح الأسرة التربوية في شكل ونوعية الجيل القادم حتى يكون مفكراً مبدعاً لا حافظاً للمعرفة فحسب، وأن تزخر سلوكياته باتجاهات إيجابية تستند إلى ثوابت قيم المجتمع الإسلامي من جهة وأن يكون مرناً يستوعب إيجابيات الحضارة العالمية، ويوظفها لخدمة مجتمعه من جهة أخرى، فضلاً عن اكتساب جيل المستقبل للمهارات التخصصية الدقيقة والمتجددة باستمرار في ضوء مستجدات العصر الأمر الذي يمكن هذا الجيل من الإسهام الفاعل في الحضارة العالمية بعد بناء القوة الذاتية وفق المنهجية العلمية" (أبو الهيجاء، 2004، ص7).

إن أهمية العلاقات الديمقراطية في إعداد وبناء شباب المستقبل أمل الأمة في تحقيق آمالها وطموحاتها يثير فكرة مهمة ينبغي الإشارة إليها ألا وهي دور المجتمع بمؤسساته المختلفة في تحقيق الديمقراطية بدءاً من الأسرة فالمؤسسات التربوية والتعليمية المختلفة إلى وسائل الإعلام.

إن نجاح الديمقراطية وازدهارها في بلد ما يرتبط بوجود بيئة اقتصادية واجتماعية ملائمة، وبوجود ممارسات ديمقراطية على مستوى المؤسسات الأسرية والتعليمية، فالإنسان الذي لم يتعود ممارسة السلوك الديمقراطي في أسرته وفي مدرسته وفي عمله لا يتوقع منه أن يكون ديمقراطياً (الجمالي، 1981، ص237).

3-3- دور المؤسسات التربوية في تعزيز العلاقات الديمقراطية:

تلعب المؤسسات التربوية دوراً كبيراً وهاماً في بناء المواطن الصالح الديمقراطي المشارك في بناء مجتمعه، فالمجتمع والأسرة والمدرسة، هذه المؤسسات التربوية التي تشكل ثلاثية تلعب دوراً مهماً وبارزاً في تحقيق الديمقراطية، فلا بد من الإشارة إلى دور كل منها في تكوين الفرد الديمقراطي.

3-3-1- دور المجتمع والأسرة في تعزيز العلاقات الديمقراطية:

إن تهيئة الطلبة لممارسة الحياة الاجتماعية وفقاً لمبادئ الديمقراطية أمر في غاية الأهمية فهي التي تمكنهم من التفوق والتميز في العلم والحياة العامة.

ويؤكد علماء النفس والتربية بأن الإنسان يتشرب مبادئه ويكتسب مثله العليا من المجتمع الذي يعيش فيه من غير أن يشعر، ويرجعون هذه القابلية إلى نزعات فطرية عامة هي التقليد والمشاركة الوجدانية والاستهواء ، ولهذا فإن إعداد الطالب الذي هو رجل المستقبل يجب أن يكون على أساس ديمقراطي سليم (دندش، 2003_ أ، ص88).

وفي هذا يقول ديوي: (يكون المجتمع ديمقراطياً بمقدار ما يعد من العدة لإشراك أعضائه جميعهم في خياراته على قدم المساواة، وبمقدار ما يكفل لمؤسساته من المرونة والتكيف بتفاعل صور الحياة الاجتماعية المختلفة بعضها مع بعض، ولا بد أن يكون لمثل هذا المجتمع نوع من التربية يغرس في أفراده روح الاهتمام الشخصي بالعلاقات والسيطرة الاجتماعية، ويكوّن فيهم عادات في التفكير من شأنها أن تحدث تغيرات في المجتمع دون الإخلال به (ديوي، 1946، ص102).

ولا شك أن الأسرة تلعب دوراً هاماً وأساسياً في إعداد الطالب وتربيته تربيةً ديمقراطية عن طريق الممارسة العملية لها، من خلال التعامل اليومي بين الوالدين والأولاد والقوة الحسنة التي يجسدها الأب والأم، وهذا يتأتى في ظل أسرة ديمقراطية تتعامل مع أبنائها على أساس الاحترام والعدالة والمساواة، فلا تميز بين الذكور والإناث أو غيره من ضروب التمييز الذي تمارسه بعض الأسر المتسلطة على أبنائها، كذلك تسعى الأسرة الديمقراطية إلى غرس القيم الديمقراطية لدى أبنائها من خلال مراعاة إمكاناتهم وقدراتهم العقلية والجسدية وعدم تكليفهم بمهام يصعب عليهم تنفيذها، ومراعاة التدرج في تحميلهم المسؤولية.

أما إذا أخذت الأسرة بمبدأ العلاقات العمودية والتي تتمثل في علاقات القوة التي تأخذ صورة العنف بأشكاله النفسية والجسدية، حيث يستخدم الآباء أساليب القمع النفسي والجسدي في تربية أبنائهم، فإن هذا الأسلوب يكون تسلطياً مجانباً للديمقراطية

ويمكن أن نلاحظ أشكالاً من التسلط الأسري في أساليب تعامل الآباء مع أبنائهم يمكن حصرها في مجموعتين :

1 _ تشمل المجموعة الأولى أساليب القمع النفسي مثل : الازدراء والاحتقار والامتهان والسخرية والتهكم، والتبخيس وأحكام الدونية، وتوجيه الألفاظ النابية، وأساليب التخويف المختلفة كالزجر والنهي.

2 _ بينما تضم المجموعة الثانية أساليب العقاب البدني مثل الضرب بأشكاله المختلفة وبأدواته المتنوعة والحرمان والمنع.

وفي هذه الأوساط المتسلطة غالباً ما يسود التنافر العاطفي وتهيمن أساليب التسلط والتعنيف

وانفعالات الغضب والعدوان (وظفة، 1999، ص 13).

أما الأسر التي يسودها التعامل الديمقراطي تكون علاقات أفرادها قائمة على الحب والتساند والدعم النفسي، والتعزيز والتفاهم والحوار بين أطراف العائلة والدفع والحنان، والحوار بين أطرافها؛ لذلك ركز علماء الاجتماع والتربية، والمهتمون بدراسة السلوك الإنساني الفردي والاجتماعي، على أهمية الدور الذي تقوم به التربية الأسرية، لتعليم الأطفال الأسس السليمة للسلوك الديمقراطي، من خلال التعامل معهم بأسلوب يكسبهم هذا السلوك ويثبتته لديهم وبقدر ما تكون المناخات التربوية في هذه المؤسسة إيجابية وفعالة، تكون السلوكات الناتجة عنها ثابتة ودائمة (الشماس، 2008، ص 120)

هذا فيما يتعلق بدور الأسرة، أما فيما يتعلق بدور المدرسة فسيتم توضيح ذلك فيما يلي:

3-3-2 دور المدرسة في تعزيز العلاقات الديمقراطية:

إنّ المدرسة جزءاً من المجتمع، وتتأثر بما في هذا المجتمع من تأثيرات خارجية، علاوة على أنّ المدرسة هي الجزء الذي أنشأه المجتمع ليحتفظ بما يتواجد في المجتمع من تراث وقيم وعادات وأنماط سلوك، ومن ناحية أخرى تقدم المدرسة للمجتمع المعارف والخبرات والمهارات الضرورية لأفراده مما يحقق التأثير المتبادل بينهما لذلك تلعب دوراً هاماً في إكساب الأبناء المبادئ الديمقراطية.

قال روبرت أ. دال: (ليس لتعريف الديمقراطية من معنى ما لم تنفذ الروح الديمقراطية إلى كافة مظاهر الحياة الاجتماعية المنظمة، من المدرسة إلى المشفى، ومن المصنع إلى المزرعة، وينبغي أن يكون لها حضور في كافة التنظيمات الكبرى (دال، 2000، ص 247).

وبما أنّ هدف التربية بناء الإنسان والشخصية السوية في الجوانب كلها بناءً شاملاً، فلم تعد التربية قاصرة على عمليات تثقيف وتعليم الفرد وتدريبه بل امتدت لتشمل جوانب شخصيته الإنسانية كافة فينبغي النظر إلى التربية على أنها عملية استثمارية تساعد في تنمية الموارد البشرية على الأصعدة كافة، لكن هذا لا يتحقق إلا من خلال تحقيق تربية ديمقراطية، وذلك للارتباط الوثيق بين التربية والديمقراطية، فبناء الإنسان السوي من الجوانب جميعها القادر على التكيف، والتوافق مع قيم مجتمعه وقوانينه لا يتحقق إلا من خلال بناء علاقات ديمقراطية تحترم شخصية الإنسان، وتعطيه حريته والتفكير بشفافية ونزاهة وموضوعية، ويحترم الفروق الفردية بينه وبين أبناء جنسه، وتسمح له بالتعبير الحر عن شخصيته الإنسانية، ولا يمكن أن تتحقق العلاقات الديمقراطية الصحيحة إلا من خلال إقامة نظام تعليمي ديمقراطي في مجتمع ديمقراطي، يبنى على أسس ديمقراطية سليمة بدءاً بأساليب تعامل المعلم مع الطلبة وانتهاءً بتعليم الطالب ممارسة الحياة

الديمقراطية بشكل يومي لأن طالب اليوم هو معلم الغد.

اقترح وليام جي راجا (William G Wraga) في الدراسة المقدمة في مؤتمر التربية المدنية القومية التشيكية_ أنه لكي يعتاد الطلبة على ممارسة الديمقراطية في التفكير والسلوك يجب عليهم وبشكل مستمر أن يزاوخواها في الدروس وعند أدائهم لمهامهم المدرسية، فالتفاعل اليومي بين المدرّس والطالب يمكن أن يؤثر في تشكيل المواقف والعادات الضرورية للمواطنة الديمقراطية وعلى المدرّس أن يمارس القيادة الديمقراطية في الصف، وعلى سبيل المثال: يمكن له أن يكلف الطلبة باستتباط القواعد الناظمة للعمل الصفّي، والتي قد تكون على شكل كتابة دستور للعمل الصفّي ومصادقة الجميع عليه، ويمكن أن يترك للطلاب الحرية في الانتقاء من بعض الخيارات في الواجبات المتعلقة بأهداف المادة الدراسية أو موضوعها، هذه الصفوف الديمقراطية تزود الطلبة بظروف منظمة ليطوروا عاداتهم في التفكير التأملي يمكنهم من صناعة قرارات مستقبلية حول الفعاليات الاجتماعية والشخصية في الصف الديمقراطي، فكل الطلبة لديهم الحق في المعاملة العادلة والمساواة في فرص المساهمة في قرارات الصف (wraga,1998).

ففي مطلع القرن العشرين طالب جون ديوي (John Dewey) بتحويل المدرسة إلى مركز ديمقراطي صغير يتيح فرصة إعداد الطالب في مجتمع ديمقراطي، يتعلم في ضوئها الديمقراطية وممارستها بالأسلوب العلمي في المواقف التعليمية التي تثري حياة الطالب المستقبلية (الفتلاوي، 2003، ص115).

إنّ حلم بناء مجتمع تسوده الديمقراطية ويشعر أفرادها بالكرامة والحرية، ويسوده عدل اجتماعي وسياسي واقتصادي بشكل ملموس هو بين الأمور التي يفترض أن يعني بها النظام التربوي من بين بقية النظم الاجتماعية الأخرى التي بلورها المجتمع الحر لمساعدة الإنسانية في صعودها الطويل المتواصل نحو الأفضل، وينتقل به من مستويات الجهل والمرض وانعدام الأمن إلى مستويات المعرفة والصحة والأمان والنور والإبداع، مثل هذا الأمر يتطلب مدرسة متميزة إذ أن للمدرسة أثرها المهم والضروري كوسيلة أساسية من وسائل تحقيق مضامين الشورى والديمقراطية (الطويل، 1999، ص339).

وتلعب البيئة المدرسية دوراً بارزاً في غرس القيم الديمقراطية وممارستها لدى الناشئة، حيث أن المناخ الديمقراطي السائد في المدرسة الذي يتيح لطلابها فرصة التعبير عن آرائهم، وإمكانية حل المشكلات التي تواجههم، والمشاركة في الأنشطة المختلفة، يساعد هذا المناخ على نمو شخصية الطلبة وشعورهم بالمسؤولية ووعيهم للمبادئ الديمقراطية.

وفيما يلي بعض خصائص المدرسة الديمقراطية:

- 1 _ أن تكون المدرسة مفتوحة لكل طالب دون تمييز أو تفريق لأي سبب من الأسباب الاقتصادية أم الاجتماعية أم العرقية أم الدينية أم غيرها.
- 2 _ أن تكون المدرسة مهيأة لخدمة المجتمعات الريفية والمدنية، وألا تستثنى أية جهة مهما بعدت، وأن توفر فرص التعليم وتعلم الأطفال والشباب والبالغين.
- 3 _ أن تكون المدرسة مراعية للفروق الفردية بين شخصيات طلابها سواء ما تعلق بميولهم أم بمقدراتهم أم باهتماماتهم، وأن تعمل جاهدة على الوصول بكل فرد إلى أقصى ما تسمح به إمكانياته.
- 4 _ أن تكون المدرسة بيئة مجتمعية مصغرة تتمثل فيها مفاهيم الشورى والديمقراطية بشكلها المبسط، سواء في غرفة الصف أم في قاعة الاجتماعات، أم في مختلف اللقاءات والنشاطات المجتمعية المحلية وغيرها، إذ يتم عبرها احترام حقوق الآخرين ومسؤولياتهم والعناية بالصالح العام.
- 5 _ أن توفر المدرسة فرصاً تعليمية تعليمية تتسم بالحساسية لمسارات التغييرات الثقافية ولفرص العمل المتجددة، ولخصائص وحاجات المؤسسات الاقتصادية والتقدم العلمي ولجميع القضايا المعاصرة.
- 6 _ أن تكون المدرسة غير مقيدة بأطر ومحدوديات جغرافية ضيقة باعتبار أن بيئتها تشمل المجتمع والأمة بأسرها.
- 7 _ أن تكون المدرسة معنية بالتراث الثقافي العربي الإسلامي ومهتمة بتفاعلها مع الحاضر ومطلعة إلى اندماجها المتحدي والمنفتح والجريء مع متطلبات المستقبل.
- 8 _ أن تكون المدرسة معادية لكل جهل ومزيلة لكل الحواجز والفواصل الطبقية داعمة قوة المؤسسات الاقتصادية، والنظام، ومساهمة في رفع مستويات المعيشة، ومطورة لصحة المجتمع ومثرية لالتزامه بالاستقرار ومفاهيم التعددية والتنوع التي تسود المجتمعات البشرية واعية في الوقت نفسه لهوية المجتمع وجذوره التاريخية الراسخة (الطويل، 1999، ص 341).
- 9 _ أن تشجع المدرسة فردية الطلبة وأعضاء هيئة التدريس، وتحافظ على هذه الفردية، فلا تربى الطلبة بالجملة؛ بل تتوخى معرفة الفروق في الميول والقدرات والحاجات والاستعدادات ولا تخضع المدرسين لسلسلة من التعليمات المفروضة عليهم بل تسمح لهم بالتجريب والابتكار (حسين وزيدان، 1976، ص 10).
- 10 _ أن تشجع المدرسة الطلبة على القيام بالأنشطة المدرسية المختلفة، وعلى إدارة

بعض أوجه هذه الأنشطة، لما لهذه العملية من أثر في تحقيق النظام الديمقراطي في السلوكيات كهدف، وأن تعمل على تطويره عن فهم بحيث يجمع بين صورتين النظام (المرونة والحزم)، فلا تطلق الحرية دون قيد، كما لا تنكر الحرية في التوجيه الذاتي وهذا يحتاج إلى تعاون المدرسين والآباء والإداريين والفنيين والمختصين في الإرشاد الاجتماعي والنفسي وغيرهم (الفاقي، 1994، ص 346).

بالإضافة لما سبق لا بد للمدرسة الديمقراطية من أن توفر لأبنائها مناخاً ديمقراطياً يتسم بالود ويشعر طلابها من خلاله بانتمائهم إليها، وإن إتاحة جو اجتماعي مريح يتسم بالدفء والمحبة لكل طالب يفرز توجهاً ودافعاً داخلياً في نفوس الطلبة نحو المدرسة، وبالتالي سوف يبذلون قصارى جهدهم من أجل تحقيق أهدافها؛ لأن الإنسان بطبعه يحب أن يحافظ على استمرارية كل شيء يجلب له السعادة، ولا يتم ذلك إلا من خلال التفاعل التربوي الذي يتم بين جميع الأطراف في المدرسة. ويمكن تعريف التفاعل التربوي بأنه "سلسلة متبادلة ومستمرة من الاتصالات بين كائنين إنسانيين أو أكثر.

أما العلاقة التربوية هي: نمط معياري للسلوك الذي يحقق التواصل التربوي بين الطلبة والمدرسين والمقررات والإدارة والمعايير والقيم بوصفها عوامل مكونة للنظام المدرسي، ويمكن تعريف العلاقة التربوية بأنها: "مجموع الروابط الاجتماعية والعاطفية والعلمية التي تنشأ بين المدرسين والطلبة عبر مسارات مختلفة" (وظفة، 1998، ص 182)

وإن فعالية النظام المدرسي ومدى قدرته على تحقيق غاياته التربوية أمر مرهون بمستوى ودرجة التفاعل التربوي القائم بين جوانب النظام المدرسي.

وتتجلى فعالية النظام المدرسي في الممارسة الديمقراطية في عدد من المؤشرات الإجرائية أبرزها:

- 1_ درجة الديمقراطية المتاحة ، والقائمة بين المعلمين والطلبة والإدارة وجوانب النظام الأخرى.
 - 2_ مدى التوافق والانسجام الذي يتحقق بين جوانب النظام المدرسي ومكوناته.
 - 3_ مدى المرونة التي تتصف بها العلاقة التربوية القائمة سواء كان ذلك داخل النظام: بين المعلمين والإداريين والطلبة، أو بين المدرسة والوسط الاجتماعي للطلاب.
- وتسعى الدراسات الخاصة بالعلاقات التربوية، إلى تحديد مواطن الضعف والقصور في نشاط النظام المدرسي وفعاليته، وأسباب انخفاض إنتاجيته المتعلقة بمستوى نجاح الطلبة، أو مدى تسربهم أو درجة إخفاقهم.

وتشير الأبحاث التي أجراها ديفيد أسبي (David Aspy) في مجال التعليم المستمر إلى التأثير

الكبير الذي تلعبه العلاقات الإيجابية على مستوى نجاح الطلبة، ومدى تفوقهم، فبنية التفاعل التربوي تشكل البوتقة التي يتكون فيها الإنسان ويتشكل، فقد بينت إحدى الدراسات المسحية التي أجريت عام 1994 على عينة قوامها 2750 مدرساً وقد تبين من الدراسة أهمية عامل تفاعل المدرس مع طلابه حيث حاز هذا العامل على المرتبة الأولى وبنسبة 91% من أصل جملة عوامل قدرت بأنها حافزة على مواكبة التقدم العلمي وعلى حل المشكلات التكنولوجية التي تواجه الباحثين في هذا الميدان.

ويتمثل التفاعل التربوي في جملة العلاقات التربوية والتي تتيح لأطرافها (المدرسون والطلبة) درجة عليا من التوازن والتكافؤ والانفتاح وحرية التعبير والاستقلال والاحترام المتبادل وغياب الحواجز النفسية والثقافية والاجتماعية التي تعوق عملية التفاعل (وظفة، 1998، ص 163).

وتؤثر البيئة المدرسية تأثيراً مباشراً في تحقيق الديمقراطية، فوجود إدارة صفية تأخذ بمفاهيم التربية الحديثة وتمارس القيادة الديمقراطية من حيث توفيرها للمناخ التعليمي الإيجابي، وإتاحتها الفرصة للطلاب للتعبير عن آرائهم بحرية، وإعطائهم الفرصة للمشاركة في أنشطتها المختلفة وإتاحتها لفرص التفاعل التربوي بين الإطار التربوي من جهة والطلبة من جهة ثانية والمجتمع المحلي من جهة ثالثة، كل ذلك يؤثر في نوعية الحياة التعليمية، وبالتالي تؤثر على الطلبة وممارستهم للديمقراطية، فينبغي أن يكون للطلاب صوت مسموع في صفهم ومدرستهم حتى يشعرون في ظل ديمقراطية التربية بنظام المشاركة في العمل المدرسي، وأن المناهج الدراسية قد وضعت من أجلهم وتهدف إلى صالحهم وبناء مقوماتهم العلمية، كما أن هذه المناهج تصل بهم إلى مصاف العلماء بإتباع الأسلوب العلمي وأنها لمصلحتهم ولمصلحة المجتمع الذي يعيشون فيه.

وينبغي أن يسود الصف الجو الديمقراطي، وسلوكيات القيم والمثل من احترام الحق والواجب، وتقديس الصدق ونشر الفضيلة، واستتكار الرياء والضعف، وأن تقوم العلاقات بين الطلبة فيما بينهم، وبينهم وبين مدرسيهم على أساس متين من التعاون والتضامن والتسامح ورحابة الصدر واتساع الأفق، ففي المجال التربوي ومن خلال الممارسة والتطبيق، يتبين أن التربية ليست مناهج وأنظمة على الورق تنفذها آلات، وتحركها المنشورات والتعليمات والأوامر، وإنما هي مشاركة وتفاعل وتلاحم وانسجام بين المدرسين والطلبة، وهذا التفاعل يتطلب الحرية في التفكير والعمل والتصرف وتحمل المسؤولية فروح الديمقراطية وممارستها من قبل المدرسين والطلبة تقتضي منح الحرية المنظمة والموجهة، والتي تؤمن بها النظم الديمقراطية، إلا أن هذه الحرية ينبغي أن تترافق مع تحمل المسؤولية وهو شرط ضروري لتسير التربية على طرائق سليمة لتحقيق أهدافها وغايتها (دندش، 2003_أ، ص 88).

ولنظام التعليم أثره في الدور الذي يلعبه في تحقيق الديمقراطية، إذ ليس من سبيل لنجاح

المؤسسات التربوية في أي مجتمع من المجتمعات في تحقيق الديمقراطية إلا بتهيئة الفرصة لكل متعلم لأن ينمي كفاءته وقدراته واستعداداته وميوله، والتعليم الصحيح هو الذي يفرز للمجتمع مواطناً صالحاً قادراً على خدمة نفسه وخدمة وطنه، وعلى الدولة التي ترتضي لنفسها هذا النظام الديمقراطي أن تهناً بما ارتضته وتعلم أنها قد اختارت الطريق الصحيح، ولذا لزم الأمر أن تجعل هذه الدولة مهمتها التعليمية الأولى إقامة صرح متين من التعليم، لا من حيث الكثرة العددية، وإنما من حيث الكيف والنوع والمستوى، وهذا التعليم الذي اختارته الدولة في ظل مساواة عادلة وإتاحة الفرص، سوف يأتي بثمار متعددة وأغراض هادفة محددة أهمها:

1_ ضمان الانسجام بين نسيج الأمة المتشابك، وعناصره المختلفة، انسجاماً تاماً متوافقاً مع حاجات الأفراد العقلية والثقافية والاجتماعية والوجدانية والحركية والمهارية والانفعالية وكذلك انسجاماً روحياً يجعل الأمة قوية وبناءة.

2_ يعطي الفرص المتاحة أمام الكثير من الكفاءات العلمية للظهور على غير ما يكون نظام التعليم قاصراً على فئة معينة من فئات هذا الشعب، فعلى سبيل المثال إنّ العرب المسلمين سادوا العالم ونشروا العلم وبدأوا مكتشفات العلوم في المجالات كافة، الطبية والعلمية والاجتماعية وعلوم الطيران، فهذا أبو بكر الرازي والخوارزمي وعبد الرحمن بن خلدون، وجابر بن حيان و... غيرهم.

3_ يعطي الفرص المتكافئة أمام البشر وهذا بالطبع مستمد من الشريعة الإسلامية، حيث وضع الله سبحانه وتعالى الفرصة المتكافئة أمام البشر ليكونوا متساويين في الحقوق والواجبات (دندش، 2003_ أ، ص 87).

ولا بدّ من الإشارة إلى دور المناهج المدرسية في تحقيق الديمقراطية، وكذلك إلى الدور الهام الذي يقوم به المدرّس في التربية الديمقراطية وفيما يلي توضيح ذلك:

3-3-3 دور المناهج المدرسيّة في تعزيز التربية الديمقراطية:

يعرف المنهاج التربوي/ المدرسي بأنه: جميع الخبرات (النشاطات والممارسات) المخططة التي توفرها المدرسة أو أية مؤسسة تربوية أخرى لمساعدة الطلبة على تحقيق النتائج (الفوائد) التعليمية المنشودة إلى أفضل ما تستطيع قدراتهم (سنقر، 2003، ص 4).

يلاحظ أنّ هذا التعريف يؤكّد أنّ مفهوم الخبرة يشير إلى وحدة متكاملة، تقوم على سلوك معّين يعتمد عليه المعلّمون، ويهدفون من خلاله إلى جعل الطالب/الفرد فعالاً في مجتمعه، وهي تهتم بمواقف الحياة المدرسيّة والمجتمعية، فللمنهاج التربوي/المدرسي إذاً دور كبير ومؤثر في تشكيل سلوكيات الأفراد، ولاسيما السلوك الديمقراطي، وذلك من خلال عمليات التفاعل بين مضمونات المنهاج

واستجابات الطلبة لها ومن ثم ترجمتها إلى مواقف حياتية، شخصية واجتماعية.

وبما أن مضمونات المنهاج تُترجم في مقررات دراسية، لذلك يجب إعداد الكتب الدراسية بحيث تتضمن محتوياتها جوانب التعلم من حقائق ومفاهيم ونظريات، التي تعمق معنى الديمقراطية لدى الطلبة على المستويين، النظري والتطبيقي.

ولما كان أحد مكونات المنهاج هو طرائق التدريس، فلا بد من الأخذ بالطرائق الفعالة في التدريس التي تقوم على احترام الطالب وتدريبه على تحمل مسؤولية تعلمه وهذا يقتضي:

1_ توجيه اهتمام بالغ إلى جذور فكرة الديمقراطية، والفروع المنبثقة عنها، وأن يتعلم الطلبة أين نشأت المبادئ الديمقراطية؟ وكيف ترعرعت؟ وأن يتعرفوا مسيرة الديمقراطية من عصر الإغريق حتى العصر الحاضر.

2_ مساعدة الطلبة في اكتشاف كيفية ترجمة الأفكار الديمقراطية إلى حقوق دستورية وممارستها في جميع أنحاء العالم، وعبر الأزمنة المختلفة، مع الأمثلة عن نمو المجتمعات الديمقراطية وتطورها، في الماضي والحاضر.

3_ مساعدة الطلبة في أن يتفهموا الظروف الراهنة التي تمرّ بها مسيرة الديمقراطية في العالم والأسباب التي أدت إلى تشكيل حكومات ديمقراطية؟ وأن يتعلموا أين توجد الديمقراطية الحقيقية؟ ومن يسيء إليها أو يهاجمها؟ وما هو البديل عنها؟

4_ تزويد الطلبة بالمفاهيم والمعلومات والمهارات والقيم والاتجاهات الخاصة بالديمقراطية عن طريق معرفة التشريعات الديمقراطية وهياكلها ومؤسساتها، والنماذج العالمية ذات العلاقة بالديمقراطية بحيث يتم الوصول إلى تربية تساعد الطالب/الفرد في المستقبل في ممارسة الحياة الديمقراطية، والإسهام في بناء المجتمع الديمقراطي(الشماس، 2008، ص130).

3-3-4- مسؤولية المدرّس في تعزيز العلاقات الديمقراطية:

بما أن المدرّس هو منظم العملية التعليمية وموجه لعملية تعلم الطلبة، فإن له دوراً كبيراً في التربية الديمقراطية، كونه الشخصية الأساسية التي يتفاعل معها الطلبة طوال اليوم، وهو القدوة والمثل الأعلى أمامهم، في الفكر والممارسة، فيتأثرون به بشكل كبير ومباشر، ويكتسبون منه الكثير من المواقف والسلوكات الإيجابية والسلبية، التي تنتج عن تعامله معهم.

ويبين ولتر سي باركر (Walter C Parker): أن الديمقراطية لا يمكن أن توجد لوحدها في الطبيعة كالذهب والماء فهي تحتاج إلى بناء اجتماعي مثلها مثل أي فكرة جديدة، وبناءً على ذلك لا يمكن أن توجد بدون وجود المشيدين لهذا البناء والمراقبين له، إنّ المواطنين الديمقراطيين ينبغي

بناءهم أيضاً حيث يتم تربيتهم والعناية بهم من قبل الأهل والأقران والتربويين والمؤسسات المختلفة ووسائل الإعلام والقوى الاجتماعية، فجميع هذه الفئات مسؤولة عن إيجاد المواطن الديمقراطي ولكن يبقى المدرسون هم الحكام الرئيسيون للديمقراطية، فيجب عليهم القيام بأعمال لا يستطيع أحد آخر من أفراد المجتمع القيام بها منها: تحديد المبادئ الديمقراطية الكافية لجعل أهداف المنهج متميزة وتحديد الإمكانيات ومواد المنهج والمواد التعليمية والأساليب التعليمية وأنماط التفاعل داخل الغرفة الصفية والتجارب المدرسية الكفيلة بتحقيق الديمقراطية (Parker,2002,p2).

وكذلك تشجيع المدرس للطلاب على معالجة المشكلات الدراسية بأسلوب علمي يأتي في قلب الممارسة الديمقراطية، من خلال حثهم على البحث لإيجاد الحلول المناسبة بطريقة عقلانية، من دون أن يفرض عليهم حلولاً جاهزة تحد من تفكيرهم، وتعوق ممارساتهم العملية، وبذلك يستطيع المدرس أن يجعل الطلبة يسيرون أمورهم بأنفسهم ويكتسبون بالتالي مهارات التفكير العلمي في البحث والاكتشاف(الشماس،2008، ص129).

ولا شك أن تعامل المدرس مع طلابه ما هو إلا انعكاس للبيئة التي نشأ فيها هذا المدرس، وإذا كانت البيئة تؤثر بصورة مباشرة في صقل شخصية الفرد، فإن البيئة تنبت مواطناً ديمقراطياً فالمدرس الذي نشأ في بيئة صحية نجده ديمقراطياً في تعامله مع طلابه، يسعى إلى إيجاد بيئة صفية يتساوى فيها جميع الطلبة وتحترم كرامتهم فيها ويؤكد على مهمات التعلم التفاعلي التي تضع طلابه في تحدٍ وتجعلهم يتحملون مسؤولية إنجاز الأهداف التربوية فهو يشجع طلابه على التعبير عن آرائهم بحرية في جو أكاديمي (Partick, 1995,P4).

والعكس صحيح أيضاً فالبيئة غير الصحية تنبت مواطناً مقهوراً متسلطاً، لا يؤمن بالرأي الآخر ولا يقبل به، ولا يعرف أسلوب الحوار والمناقشة، فالمدرس الذي يعد في بيئة كهذه سيكون وبالمطلق ممثلاً لهذا الأسلوب القمعي في التعامل مع طلابه في قاعة الدرس، حيث يمارس دور الحاكم المتسلط (شماس، 2008، ص 126).

وعلى المدرس أن يدرك أنه مربٍ قبل كل شيء، ومن ثم يجب عليه أن يقوم بعمله دائماً بحيث يجعل نصب عينيه وفي المقام الأول مصلحة الطالب، حيث أن التربية هي عملية توجيه الطالب توجيهاً سليماً، لا يستطيع أي فرد أن يصف نفسه حقاً بأنه مربٍ إلا إذا تفرغ بإخلاص لهذا الهدف فإذا قام المدرس بالتحكم في سلوكه على أساس أنه يخدم أغراضه الخاصة في المكان الأول، سواء أكان ذلك من أجل الشهرة أم المكافآت المادية أم الإرضاء العقلي، فإنه يكون بذلك قد خالف هذا المعيار ذلك أن الطالب يذهب بنفسه إلى المربي وهو واثق به، فمن الواجب على المربي إذاً أن يُخلص لهذه الثقة بأن يهدف دائماً في عمله إلى تقدم الطالب في معرفته ومهارته وشخصيته فإذا لم يكن لديه هذا المعيار النبيل فليس له الحق في أن نصفه بالمربي (دندش، 2003_أ، ص 137).

ومن المعلوم أنّ الطالب هو بداية العملية التربوية ونهايتها، وإليه توجّه الجهود كلها من أجل تربيته وتعليمه وإعداده للحياة، ولمصلحته وحسن تربيته الاعتبار الأول في العملية التربوية فمن أجله أنشئت المدرسة، لذا تضع أساليب التربية الحديثة الطالب في موضع مرموق من عملية التعليم حيث انتقل مركز النشاط ومحور العمل من المدرّس إلى الطالب، وأصبحت مادة التعليم وسيلة ليست هدفاً، بينما أصبح الهدف من عملية التعليم هو الطالب الذي يراد أن تتكامل شخصيته عقلاً وجسماً وعاطفة وشعوراً، وأصبح المدرّس مرشداً وموجهاً لطلابه يعمل مع طلابه لا قبلهم ولا بعدهم، وقد أدى الأخذ بالأساليب التربوية الحديثة إلى اهتمام المربين بتوفير البيئة والخدمات التي تساعد على تربية الطالب تربية متكاملة، والعمل على إرضاء حاجاته، وميوله الفردية والاجتماعية حتى ترتبط نجاح المدرسة أو فشلها بمدى الأخذ بهذه الأساليب، أو البعد عنها؛ ولذا فإن الاهتمام بالطالب هو الأساس الأول الذي يجب أن يجعله المربي أمامه دائماً فالطالب فرد إنساني، وشخصيته مستقلة لها تكوينها الخاص وأهدافها الخاصة، ويجب أن يخلص المدرّس في خدمتها وفي مساعدتها لتحقيق أهدافها ويجب أن يكون المدرّس على معرفة شعورية بأنه لا يخدم أغراضه الخاصة.

إنّ مهنة التدريس في واقعها مهنة تشكيل قيم الإنسان وتهذيب عاداته والتأثير في تفكيره واتجاهاته، ويمثل المدرّس الجانب الإنساني في العملية التربوية الذي يجري من خلاله التفاعل في المواقف التعليمية فضلاً عن أنه يعد القدوة والمثل في مختلف أنماط السلوك الاجتماعي المرغوب فيه، وإنّ زيادة التفاعل بين المدرّس وطلابه أو فقدان هذا التفاعل يتأثر بأسلوب إدارة المدرّس لصفه، وبممارساته السلوكية مع طلابه، لكونه الشخص الأساس داخل الصف الذي يتمتع بقوة التأثير في نظام الصف ونظام المشاعر فيه.

فنجاح المدرّس في تحقيق الأهداف التربوية التي يعمل من أجلها يتوقف على كفاءته، وعلى أسلوبه في إدارة الصف، وهنا يمكن التمييز بين أسلوبين من الأساليب التي يعتمدها المدرّس في إدارته لصفه وهما :

1_ الأسلوب الديمقراطي حيث يكون التعليم متمركزاً حول الطالب.

2_ الأسلوب التسلطي أو ما يسمى بالاستبدادي، أو الدكتاتوري حيث يكون التعليم متمركزاً حول المدرّس، وتختلف النظم التعليمية في فهم وتطبيق هذين الأسلوبين في التعليم حسب الفلسفة التربوية التي تعتمد عليها، ويقوم الأسلوب الديمقراطي أساساً على فتح الحرية للطالب في اختيار وتنفيذ الأنشطة التعليمية مع تحديد دور المدرس بالموجه والمرشد، أما الأسلوب التسلطي فإنه يقيد الطالب ويحدد مهمته في دور المتلقي أو المستقبل، وفي هذا الأسلوب يأخذ المدرس الدور الايجابي ويتحول الطالب إلى دور المستجيب لما يقوله ويفعله المدرس (محمد وعامر، 2008_ 2، أ، ص 75).

ويتطلب تعميق الممارسة الديمقراطية بين المدرّس والطلبة اعتماد أساليب كثيرة منها:

- 1- زيادة تفاعل المدرّس بالطلبة في الصف وفي فناء المدرسة، وفي مجالات النشاط الأخرى كالرحلات المشتركة والمعسكرات لمتابعة نشاطهم، وتقدير جهودهم وتشجيعهم، وتقديم النصائح اللازمة لهم مما يساعد على فهم بعضهم البعض هكذا تكون العلاقة بين المدرّس وطلابه علاقة حب وزمالة واحترام وليس علاقة احتكار وعقاب.
 - 2- توفير فرص اللقاءات الجماعية بين المعلمين والطلبة عن طريق الندوات والمحاضرات التي يشترك الطلبة في إعدادها وبإشراف مدرسيهم، مما يساعدهم في الانطلاق الفكري والقدرة على المناقشة والحوار البناء (العرفي، 1993، ص79).
 - 3- الاهتمام بالعلاقات الإنسانية داخل الصف مما يساعد على رفع الروح المعنوية للطلاب.
 - 4- تشجيع الطلبة على المشاركة الإيجابية طبقاً لمبدأ الإدارة الجماعية.
 - 5- تشجيع الطلبة على العمل الجماعي الفعال.
 - 6- العمل على تحقيق العدالة الاجتماعية بين الطلبة.
 - 7- تأكيد المصلحة العامة على المصالح الشخصية، بحيث يكون الولاء للجماعة.
 - 8- الاهتمام بالاتصالات الجيدة داخل الصف.
 - 9- تهيئة المناخ الصفي السليم والملائم على أساس من الاحترام المتبادل والتعاون البناء.
 - 10- الاعتراف بالفروق الفردية بين الطلبة ومراعاتها عند توزيع الواجبات والمسؤوليات من أجل محاولة اكتشاف المواهب والقدرات المختلفة وتوظيفها بما يعود بالفائدة على الطلبة بدون تحيز للبعض.
 - 11- توثيق الصلة القوية بين المدرسة والبيئة المحيطة وذلك تحقيقاً لأهداف المدرسة باعتبارها مؤسسة اجتماعية أنشأها المجتمع لإعداد أبنائه كمواطنين صالحين.
 - 12- العمل على تطور العملية التعليمية من أجل تعليم أفضل (المعاينة، 2007، ص98).
- إنّ ممارسة المدرّس للديمقراطية في إدارته للصف وفي تعامله مع الطلبة تتأثر بمجموعة من العوامل منها: شخصية المدرّس، ومستواه الأكاديمي والسلوكي وخبرته وتجاربه، بجانب خلفيته الاجتماعية والاقتصادية والثقافية، وأثر ذلك على تصوره المسبق عن التعليم كمهنة وعن الطلبة كمحور للعملية التعليمية (أبو نمر، 2006، ص22).
- كما تتأثر هذه الممارسة بميل المدرّس للتجديد والابتكار ومدى استعانتة بالتقنيات التربوية ومستجداتها وبظروف البيئة التعليمية والإمكانات المتاحة وحسن استخدامها.
- إنّ الأساليب والممارسات السلوكية التي يتبعها المدرّسون مع طلابهم تحدد نوع العلاقة بينهم أو نوع المناخ التنظيمي للصف، والتي تترك انعكاساتها على نمو شخصيات الطلبة وتطورهم وعلى اتجاهاتهم نحو المدرسة والتعلم بشكل عام، لذا فإن سلوك بعض المدرّسين قد يكون السبب في كراهية الطلبة للمدرسة والهروب منها، وقد يكون سلوكهم أيضاً وراء الكثير من المشكلات التي

تؤثر في نموهم النفسي وتكيفهم الاجتماعي والمدرسي.

كما أن لطبيعة علاقة المدرّس بطلّبه أثره في علاقات الطلبة فيما بينهم وعلاقاتهم مع الآخرين خارج المدرسة، حيث أن المدرّس الديمقراطي يجعل الطلبة يتبعون الممارسات السلوكية الصحيحة في المستقبل (علي والدليمي، 2006، ص 29).

فالطالب يقضي جزءاً كبيراً من وقته في المدرسة، ولابد أن تتأثر شخصيته بشخصية مدرّسه من خلال طريقة عمله وتعامله معه، وقدرته في الجذب والدفع، وتشجيعه وتوبيخه ومن ثم تنعكس على طرائق تفاعله مع المجتمع وأساليب مواجهته للظروف والمواقف الحياتية، فالمدرّس قائد علمي للطلّبة لذا يجب أن يكون أسوة في الأخلاق وحسن التعامل والعلاقات الإنسانية، وعليه عند إبداء الرأي واتخاذ موقف ما أن يعمل بالشكل الذي يكون بمثابة درس وبرنامج للطلّاب، وأن يتميز عمله وبرامجه بالجاذبية ودفع الطالب إلى احترامه، وتترتب على هذا الأمر مسؤوليات منها: أن يتجنب ممارسة الضغط غير المدروس والقيام بتصرفات سلبية والتي تؤدي إلى وجود عقّد لدى الطلبة يفرغونها على إخوتهم وأخواتهم أو على سائر أفراد المجتمع (القائمي، 1995، ص 117، 272).

فالمدرسة ليست محض مكان يتم فيه تعليم المهارات الأكاديمية، وإنما هي مجتمع مصغر يتفاعل فيه الأعضاء ويؤثر بعضهم على بعض، فالعلاقات الاجتماعية بين الطلبة كمجموعة وبين الطلبة والمدرّس تؤثر تأثيراً كبيراً في الجو الاجتماعي لحجرة الدراسة والذي يؤثر بدوره في نواتج التعلم سواء كان معرفياً أو وجدانياً، ومن ثم يؤثر المناخ السائد داخل حجرة الدراسة إلى حد كبير في النمو العقلي والاجتماعي والانفعالي للطلّبة وتنميتهم السلوكية، ويعد هذا المناخ نتيجة لعوامل متعددة من أهمها: التفاعل بين المدرّس وطلّبه ويقع على المدرّس العبء الأكبر في تحقيق النمو الأمثل للطلاب (الشامي، 2001، ص 11).

فمن الصعب على المدرّس أن يدير صفّاً دراسياً لا تسوده علاقات تربوية سليمة ومناخ عاطفي واجتماعي يتسم بالمودّة والتراحم والوئام، والمناخ العاطفي شيء يصعب وصفه ولكن يمكن الإحساس به بمجرد دخول الصف، وكلما تقدم الطلبة في السن في المرحلة الدراسية كلما أصبح بالإمكان تكوين جماعات صداقة وعمل، وينبغي على المدرّس ألا ينزعج من ذلك بل على العكس أن يسعى إليه ويشجعه، فالمدرّس ليس في معركة ضد الطلبة حتى يخشى تضامنهم وتكافلهم، فمن الضروري ولمصلحته أن يسود التعاون بين الطلبة، يساعد بعضهم بعضاً ويتكلمون كلّ حسب قدراته وإمكاناته، وهذا لا يعني أن يلغي المدرّس التنافس من أجل النجاح والإنجاز، فالتنافس سلاح ذو حدين، قد تؤدي المغالاة فيه إلى خلق جو من الغيرة والانقسام والتربص للأخطاء، ويكون ضحيته المتوسطين والضعاف من الطلبة وحتى المتفوقين منهم يكون تنافسهم من أجل تخطي الغير

والتفوق عليه أكثر من التنافس في سبيل تحقيق الذات، وهذا يقلل من القيمة التربوية للنجاح ويضفي على الصف جواً من التوتر والصراع.

والمناخ التربوي الذي يشجع على التعلم هو الذي يتسم بجو ودي غير انتقامي يشعر معه الطالب بأنه يستطيع أن يجرب ويخطئ ويصحح أخطاءه ويتعلم منها، بعكس الجو الذي لا يتوافر فيه مثل هذا الأمان فيخشى الطالب من وقوع عقاب المدرّس عليه بين لحظة وأخرى لأقل خطأ أو سهو أو تقصير ومما يشجع على التعلم ويزيد من دافعية الطالب إحساسه بأنه عضو في مجموعة يطلق عليها (الصف) على سبيل المثال، فالانتماء الاجتماعي من الدوافع المهمة للتعلم وعلى المدرّس تنمية هذا الإحساس بالانتماء ورعايته، ليس عن طريق إلقاء المحاضرة عن أهمية الشعور بالانتماء، ولكن بخلق جو من المحبة والألفة والتعاطف والحرص على مشاعر الغير واحترامها وتقديم القدوة والمثل لما يجب أن تكون عليه العلاقات بين زملاء، فإذا توافر في بيئة الصف مثل هذا المناخ اعتزّ الطلبة بمدرّسهم وبأصدقائهم (شفشق والناشف، 1995، ص 15).

ولا بد من الإشارة إلى أن بعض المدرّسين والتربويين يعتقدون خطأ أن قضاء وقت لبناء مناخ صفي إيجابي سيكون على حساب وقت التعلم، وأنه من الأفضل توظيف مجمل الوقت المتاح في عمليات تعلّم حقيقية، إلا أن العديد من الدراسات أشارت إلى وجود علاقة قوية بين المناخ الصفّي السائد وتحصيل الطلبة، كدراسة جونسون (Johanson)، ودراسة سور (soar)، ودراسة ولبرك ووكرسمان (Walberg & Waxman) وقد بينت هذه الدراسات أن المناخ الصفّي الإيجابي مسؤول عن اتجاهات الطلبة الإيجابية نحو التعلّم، وبالتالي عن ارتفاع مستويات تحصيلهم، إضافة إلى ذلك إنّ المدرسة تهدف إلى إعداد الطلبة للحياة كأفراد منتجين متكيفين، هذا الإعداد سيكون قاصراً إن ركز فقط على عمليات التعلّم الأكاديمي وأهمّل الجوانب الاجتماعية والعلاقات داخل المدرسة (هارون، 2003، ص 269).

ويعد الصف المدرسي الحقل الخصب الذي تنمو فيه غراس الديمقراطية فيتجلّى دور الصف المدرسي في تنمية القيم الديمقراطية في نوعية المعلم وعلاقته بطلابه. ولمّا كانت علاقة المدرّس بطلبته من أهم العوامل التي تؤثر في مخرجات العملية التربوية، فإن الطريقة التي يستجيب بها المدرّس للطلبة، والتي يتفاعل بها معهم أثناء التدريس يمكن أن يكون لها آثار سلبية أو إيجابية فيما يتعلق بتعلم الطلبة ونموهم في مختلف جوانبه بل ورضاهم عن المدرّس والدرس، فقد يفشل المدرّس في التعامل مع طلبته مما يعرقل التحصيل وتنمية الابتكار لديهم حيث يؤدون أعمالاً لا تتناسب مستوى تفكيرهم فيفقدون حماسهم للعمل، وبالتالي فإن المجتمع يفقد ما كان من الممكن أن يسهم به هؤلاء الطلبة، ويتفق هذا مع ما يراه بينيت (Bennet) حيث يرى: (أنه من الخطأ الاعتقاد بصلاحيّة أسلوب واحد للتعليم والتدريس في ظل الفروق الكبيرة بين الأفراد من النواحي العقلية

والعمرية) (الشامي، 2001، ص 11).

وقد ينجح المدرّس في التعامل مع طلبته، فيكون ديمقراطياً يوظف الحوافز من أجل تحقيق التعلم الفعال داخل الصف وخارجه ويعمل على حرية الاختيار والمشاركة، مما يشجع الطلبة على اتخاذ القرارات واقتراح البدائل والحلول في إطار من مراعاة رغبات الطلبة ومطالبهم، مما يجعل هذا النمط يقوم على أساس متين من العلاقات الإنسانية المتبادلة (القمزي، 2004، ص 42).

وقد أثبتت الدراسات تأثير سلوك المدرّس على طلابه، فقد أشار أندرسون (Anderson) في دراسة قام بها لقياس التفاعل الصفّي إلى أن سلوك المدرّسين يندرج تحت قسمين رئيسيين: _ سلوك متسلط.

_ سلوك غير متسلط (ديمقراطي).

وتبين من خلال تلك الدراسة أن سلوك المدرّس يحدد المناخ الاجتماعي في الصف فإذا كان سلوك المدرّس غير متسلط اتصف سلوك الطلبة بالمبادرة والتلقائية وإذا كان سلوكه تسلطياً اتصف سلوك الطلبة بالسلبية والإحجام (طافش، 2001، ص 247).

ويتميز المدرّس الديمقراطي بمجموعة من السلوكيات الديمقراطية منها:

- 1- إتاحة الفرص للطلاب للمشاركة في وضع الأهداف ورسم واتخاذ القرارات.
- 2- يعمل على خلق جو من الثقة بينه وبين الطلبة.
- 3- يعمل على استثارة القدرة الابتكارية عند طلابه وتنميتها باستمرار.
- 4- يعمل على تنمية الاعتماد على النفس وتحمل المسؤولية عند الطالب (علي، 2006، ص 31).
- 5- يحترم طلابه على أساس قدراتهم وإمكاناتهم، ومراعاة ميولهم ورغباتهم وظروفهم.
- 6- يساوي في الفرص بين الطلبة، وعدم تفضيل طالب على آخر لاعتبارات تتصل بالجنس أو المركز الاجتماعي أو الدين أو غيره، حيث يتيح المدرّس الديمقراطي الفرص المتكافئة لطلابه للمشاركة في العملية التعليمية بطريقة فعالة ومنظمة.
- 7- يناقش الأمور التربوية والتعليمية مع الطلبة بشكل يتيح لهم التعبير عن آرائهم بحرية.
- 8- يراعي الظروف الإنسانية والشخصية لطلابه، ويحاول دراسة الأسباب التي تؤثر في دراستهم ويساعدهم في علاج مشكلاتهم.
- 9- يهتم بتنمية الطلبة وفق خطة منظمة يشارك في تخطيطها وتنفيذها وتقويمها هؤلاء الطلبة.
- 10- يتيح الفرص للطلاب للمشاركة في عملية التقويم، تقويم العمل والأداء (راشد، 2003، ص 43).
- 11- يعمل المدرّس الديمقراطي على حل المشكلات عن طريق التفكير التعاوني، فالعلاقات بين

الأفراد في المجتمع الديمقراطي قائمة على أساس التعاون والفهم المتبادل (محمد وعامر، 2008، ص77).

إن مثل هذه السلوكيات تؤدي إلى تحسين عملية التعليم والتعلم وذلك من خلال علاقة الطالب مع المدرّس وحبّه وتقديره له، مما يؤدي إلى تكامل شخصية الطالب في مختلف جوانبها. بينما بالمقابل يتميز المدرّس غير الديمقراطي (السلطي) بالسلوكيات التالية:

- عدم السماح بالنقاش داخل الصف.

- الاستبداد بالرأي وعدم السماح للطلبة بالتعبير عن آرائهم.
 - يفرض على الطلبة ما يجب أن يفعلوه ومتى وكيف.
 - يستخدم أساليب القسوة والتخويف.
 - يتوقع التقبل الفوري لكل أوامره من طلبته.
 - يعتقد أن الطلبة لا يوثق بهم إذا ما تركوا لأنفسهم.
 - يحاول أن يجعل الطلبة يعتمدون عليه شخصياً وباستمرار.
 - لا يؤمن بالعلاقات الإنسانية بينه وبين طلبته ولا يتعرف على مشاكلهم (علي، 2006، ص30).
- إن ممارسة المدرّس للسلوكات الديمقراطية يرتبط بسماته الشخصية والتي من أبرزها:

1. قوة الشخصية مع التواضع وعدم التكبر.
2. تقبل النقد البناء وذلك بإعطاء الفرصة لكل فرد لكي يبدي رأيه.
3. احترام الطلبة والاهتمام بمشكلاتهم الشخصية لمساعدتهم على إيجاد الحلول الملائمة.
4. الاعتراف بالفروق الفردية ومراعاتها عند توزيع المسؤوليات والواجبات.
5. الاهتمام بالوقت واحترام المواعيد مع الآخرين والحرص على الالتزام بها (المعاينة، 2007، ص98).

ويعتمد نجاح بناء المجتمع الديمقراطي على ما تبذله المؤسسات التربوية المختلفة من جهود في إيجاد الفرد الديمقراطي للمجتمع الديمقراطي، وعلى العلاقات الديمقراطية القائمة ضمن هذه المؤسسات، ومن أجل نجاح المدرس في تربية طلابه تربية ديمقراطية لا بد من تزويده بمبادئ العلاقات الديمقراطية وفيما يلي توضيح لهذه المبادئ وكيفية ممارستها في العملية التدريسية عامة وفي تدريس مادة التربية الإسلامية خاصة.

3-4- المبادئ العامة للديمقراطية:

لما كانت الديمقراطية هي تحرير العقل للعمل المنتج تحريراً يجعله يؤدي وظيفته على أنه عضو له كيانه وفرديته، بمعنى أنها حرية القدرة على التفكير والعمل به (ناصر، 2004، ص42)، فإنها

تقوم على جملة مبادئ، وقبل الحديث عن مبادئ العلاقات الديمقراطية لا بد من الإشارة إلى أن هذه المبادئ هي قيم إنسانية وهي كذلك تعني أساليب التعامل بين أبناء المجتمع الواحد وبين أبناء المجتمعات الإنسانية على أساس الاحترام والتفاهم، بحيث تتحقق العدالة، والحرية والكرامة وتتم بها مقاومة الظلم والاستغلال وكل مظاهر التمييز.

والديمقراطية من حيث أنها فلسفة عامة لها مقوماتها العامة وتقوم على مجموعة من المبادئ العامة التي تلقي مزيداً من الضوء على مفهومها وأبعادها ومرتكزاتها، منها:

- الإيمان بأن للفرد حقوقاً أساسية يجب صيانتها وعدم المساس بها مثل حقه في الحياة وتوفير الأمن الشخصي والمعاملة العادلة في التفكير والتعبير والمشاركة في شؤون مجتمعه وصنع القرارات والتعليم والتدريب والثقافة والعمل والفرص المتكافئة.
- الإيمان بضرورة النظر إلى الإنسان على أنه غاية في حد ذاته.
- الإيمان بذكاء الإنسان.
- الإيمان بتساوي جميع الأفراد في الحقوق والواجبات.
- الإيمان بالفروق الفردية بين قدرات البشر.
- الإيمان بضرورة اتخاذ الأسلوب العلمي في التفكير أساساً لحل المشكلات واتخاذ القرارات.
- الإيمان بضرورة التوازن العادل بين مصالح الفرد ومصالح المجتمع.
- الإيمان بقيمة التربية والتعليم في تقدم المجتمع ونهضته وزيادة الوعي.

إنّ النظام الديمقراطي يحترم الفرد كإنسان له القدرة التي ينبغي تنميتها ومساعدتها على الظهور لفائدة الفرد وبالتالي الجماعة الإنسانية عامة (ناصر، 2004، ص 419).

ومن المبادئ العامة للديمقراطية في المجال التربوي ما يلي:

- 1_ الإيمان بقيمة كل فرد واحترام إنسانيته والعمل على تلبية حاجاته والإيمان بقدرته على التطوير والتجديد.
- 2_ الإيمان بأن تعدد الآراء وتنوع الأفكار ظاهرة صحية وضرورية للتجديد وأن المعرفة ليست مطلقة.
- 3_ الإيمان بأن الحوار البناء هو السبيل للوصول إلى القرار السليم.
- 4_ ضرورة المشاركة والتعاون وتحمل المسؤولية في تخطيط البرامج وتنفيذها.
- 5_ بث الطمأنينة في نفوس المشاركين وشعورهم بالرضى.
- 6_ الإيمان بالقيادة الجماعية والعمل بروح الفريق.

7_ إتاحة الفرص أمام كل فرد للتجديد والتطوير بما يعود بالفائدة على ذاته وعلى المدرسة عامة (سنقر، 2005، ص 45).

هذه بعض المبادئ التي ينبغي على المدرّس كقائد تربوي أن يراعيها لتحقيق الجانب المرتبط بالعلاقات الديمقراطية، فالمدرّس إنسان مرشد وموجه إنه يسيّر دفّة سفينة التعلم وكلما كان المدرّس أكثر وعياً وإدراكاً لخبرات الطلبة الماضية وآمالهم ورغباتهم واهتماماتهم الرئيسة، كان أكثر فهماً للقوى التي تعتد نفوسهم بها.

يقول أرسطو في المعلم " إن من يربي الأولاد بجودة ومهارة لأحق بالاحترام والإكرام من الذين ينجبونهم"، والمدرّسون بوجه عام يؤلفون جماعة مهنية متميزة في المجتمع فهم القيمون على تراث الجماعة يحفظون هذا التراث، وينقلونه إلى الأجيال الجديدة، وهم بهذا يرسخون القيم والعادات والنظم والتقاليد ويبنون الأمة ببنائهم لأبنائهم ولا يخفى أن هذه صفة المدرّسين الذين لديهم المعرفة والمهارة وسعة الصدر والقدرة للقيام بمهمة التدريس.

وإن اعتماد المدرّس النمط الديمقراطي في أساليب تعامله مع الطلبة يتمثل في تحديد معايير السلوك المقبول داخل غرفة الصف، فتتنظم العلاقات بين الجميع ويتم إعداد هذه المعايير وتطويرها بمشاركة الطلبة ومساهماتهم في الالتزام بها ومراقبة تنفيذها (الدويك، 2005، ص 144).

فالمدرّس الذي يهمله حب طلابه له واحترامهم لوجوده يحسن انتقاء الألفاظ التي يخاطبهم بها فيختار الألفاظ التي تراعي مشاعرهم وتروي ظمأهم إلى تقدير الذات، فالمعاملة الحسنة توجب المحبة لأن الإنسان بالطبع يحب من أحسن إليه، ويتحاشى الألفاظ النابية التي لا تليق بكيانه كمدرس وتستفز مشاعر طلابه ورب كلمة تثير مشكلة يصعب السيطرة عليها، فالعلاقة بين المدرّس وطلابه يجب أن تظل ودية إذا كان المدرّس يتطلع إلى القيام بواجبه التربوي على أكمل وجه (طافش، 2001، ص 408).

ومما يساعد المدرّس على تحقيق علاقات ناجحة أثناء إدارته لصفه؛ معرفته لطلابه من خلال إلمامه بالخلفية العلمية والاجتماعية ومستويات النضج والتهيو لديهم التي حققوها وإلمامه بمدى تقدمهم في المجالات التي يدرسونها والمهارات التي يتدربون عليها (شفشق والناشف، 1995، ص 15).

وإنّ اعتماد المدرّس على النمط الديمقراطي في التعامل مع الطلبة يوفر الأمن والطمأنينة لكل من الطالب والمدرّس، حيث يسود جو التفاعل الإيجابي بين المدرّس وطلابه من جهة وبين الطلبة أنفسهم من جهة أخرى، وهو يراعي النمو المتكامل للطلاب من جميع جوانبه الجسدية والنفسية والشخصية والاجتماعية، حيث يعطي للطلاب الفرصة في التعبير عن نفسه والتواصل والتحاور مع

زملائه مما يوفر إمكانية التعلم بالأقران، ويبني شخصية الطالب الخاصة به القادرة على نقد الآراء والأفكار المطروحة، والقادرة على الإبداع، وفيها تكون الحرية للمدرس بوضع خطته الخاصة بالمنهاج وبالاتفاق مع طلابه من حيث التقديم والتأخير في بعض موضوعات المنهاج، أو إثراء المنهاج بما يتفق مع حاجات طلابه، ولذلك يحتاج هذا النمط التربوي لمدرسين ذوي كفاءة عالية حتى يتمكنوا من الحفاظ على البيئة الصحية للصف، مع الحفاظ على مستوى عال من التحصيل فالمعلم هنا لا يعطي الأولوية لحفظ المعلومات والمعارف، ولكنه يعطيها لفهم المعلومات فهماً صحيحاً وعميقاً، مما يتيح الفرصة أمام الطالب لنقل أثر التعلم وتطبيقه بصورة فعالة في مواقف جديدة (نبهان، 2008، ص 23).

يتساءل الإنسان إذا كانت القيم الديمقراطية من ضمن الصفات المكتسبة أم الموروثة عند الفرد، إن الديمقراطية ليست صفة وراثية وإنما هي سلوك مكتسب، ليس هناك في مورثاتنا ما يبرمجنا كديمقراطيين أو ديكتاتوريين منذ الولادة، هذا السلوك يكتسب من خلال التربية (Harbera & Serfb, 2006, p986).

يرى هربرت جي كلوزمر (Herbert J. Klausmier) أن الإنسان يتعلم القيم والميول إذا كان للمعلم دور هام في تعليم الديمقراطية، أما الهدف من تعليم الديمقراطية فهو تمكين الفرد من التفاعل مع المجموعة، ولتحقيق هذا الهدف ينبغي أن تتمسك المدرسة بالمبادئ التالية :

- الاسترشاد بالديمقراطية في التفاعلات الصفية.
- التزام المدرسة بالمثل العليا.
- ربط التدريس بالمثل العليا للديمقراطية (نقلاً عن نبهان، 2008، ص 119).

إنّ مزاوله الحياة الديمقراطية وتعلمها تبدأ داخل الصف الدراسي، حيث يشترك المدرّس والطلبة في تخطيط بعض عمليات التدريس وأنشطته، كما يشتركون في اتخاذ القرارات بفاعلية، والتي كثيراً ما يساء فهمها من قبل المديرين والمدرّسين والآباء لأنهم يفترضون أن الطلبة لا يمكنهم المشاركة الحكيمة في اتخاذ القرارات إلا عندما يبلغون سن الرشد، ولكن المديرين والمدرّسين ذوي المهارات يستطيعون التعاون والإرشاد في توجيه الطلبة للمشاركة في كل المستويات الدراسية وهذا يولد وينمي روح القيادة والمنازلة الشريفة بين الطلبة، ويزيد الكفاءة التعليمية ويجعلها فعّالة وفي الوقت نفسه يقلل المشاكل السلوكية، وكلما ازداد الطلبة اتجاهاً نحو المشاركة، كلما نمت قدرتهم على حل المشاكل واتخاذ القرارات، والعمل على زيادة مشاركتهم مع المدرّسين في عمليات التدريس، الأمر الذي يساعدهم في عمليات التعلم والتحصيل (الفقي 1994 ص 345, 346).

وإنّ المعلم كرجل إداري يخطط وينظم ويرشد ويوجه ويملك بيده زمام الأمور، ولا يخفى أثر نوع العلاقة المتبادلة بين المعلم وطلّبه على تعاملهم وتعاونهم معه وإقبالهم عليه، فإذا اتصفت هذه

العلاقة بالاجابية انعكس ذلك على نشاط الطلبة بشكل إيجابي، وإذا كانت سلبية مال نشاطهم نحو السلبية والفتور.

وتصبح العلاقة إيجابية بين الطرفين إذا:

_ انفتح المدرّس على طلابه باعتبار كل منهم إنساناً له إنسانيته وله حقوقه، وعليه واجباته ويعني الانفتاح هنا مشاركة المدرّس للطلاب أفكارهم وطموحاتهم ومشاعرهم بكل صدق وإيجابية.

_ عزز الثقة بهم وتفهمهم واحترم آراءهم وتحسس مشاكلهم(عدس، 1996، ص45).

إذا ينبغي على المدرّس أن يكون تعامله مع طلابه قائماً على أساس العلاقات الديمقراطية لما لها من آثار إيجابية على مجمل العلاقات الإنسانية وكذلك لما لها من أثر على مستوى تحصيل الطلبة وتحقيق الأهداف المنشودة في عملية التدريس، ولأهمية العلاقات الديمقراطية في التدريس ستعرض الباحثة في الفقرات التالية مبادئ العلاقات الديمقراطية في التدريس.

3-5- مبادئ العلاقات الديمقراطية في التدريس:

إنّ الممارسة الديمقراطية في التدريس كمبدأ للتعامل تعزز لدى الطالب التصرف الديمقراطي الذي يؤدي إلى خلق جيل واع يؤمن بالقرار الصائب، قادر على التغلب على المشاكل التي تواجهه في الحياة.

وهنا يمكن الإشارة إلى أنّ طلاب المرحلة الثانوية يمرون بمرحلة متميزة من مراحل نموهم، إذ تقع عليها تبعات أساسية وذلك للوفاء بحاجاتهم ورغباتهم وتطلعاتهم، وإعدادهم في الوقت ذاته للوفاء باحتياجات المجتمع ومتطلباته التنموية، وهي بحكم طبيعتها وموقعها في السلم التعليمي تقوم بدور تربوي واجتماعي متوازن، إذ تعد طلابها لمواصلة تعليمهم الجامعي، وللانخراط في الحياة العملية من خلال الكشف عن ميولهم واستعداداتهم، فهذه المرحلة تلعب دوراً هاماً في تكوين المواطن السوي القادر على مواجهة متطلبات الحياة بفهم ووعي.

ولترسيخ مبادئ الديمقراطية عند طلاب المرحلة الثانوية ينبغي أن تكون الديمقراطية جزءاً من الحياة المدرسية ليعيش الطالب في مجتمع ديمقراطي يرسخ مفهوم الديمقراطية ويحولها إلى منهج حياة ونمط تفكير، فكما تقول بيليندا جيمبرت (Belinda Gimbert): إنّ تعزيز المبادئ الديمقراطية في قاعات الدروس ليس كافياً وحده مالم يتعلم الطلبة أن يكونوا أعضاء عاملين في المجتمع أي أنّ المبادئ الديمقراطية ينبغي أن تكون جزءاً من بنية العمل اليومي في الصف الدراسي (Gimbert, 2002,p1).

ومن أهم هذه المبادئ الديمقراطية التي ينبغي اعتمادها في التدريس الصفي:

3-5-1- مبدأ المشاركة والتعاون:

المشاركة عملية نفسية سلوكية تساعد الأفراد على إشباع حاجاتهم إلى تحقيق الذات والتقدير الاجتماعي كما أنها تجعل الفرد يحس بأهميته وأن له دوراً يسهم به في توجيه العمل أو اتخاذ القرار، وتعتبر المشاركة مطلباً ديمقراطياً في الإدارة يمكن من خلالها زيادة فاعلية الإدارة وتنمية العاملين وتدريبهم وزيادة ارتباطهم بعملهم وتحمسهم له، وهذا يعني أن المشاركة تسهم بصورة مباشرة في تحقيق جو من العلاقات الإنسانية في العمل (مرسي، 1984، ص130).

يرتكز مبدأ المشاركة إلى حقيقة أساسية وهي أن الأفراد جميعاً إنما يمثلون عنصراً هاماً في العملية التربوية، والتعليم في أساسه عملية اجتماعية تقوم على التعاون والاحترام ومحبة الإنسان للآخر.

ويزداد اتجاه الأفراد نحو المشاركة كلما نمت الحياة الديمقراطية بما تتسم به من عمل جماعي ولا مركزية، وقدرة على الحوار واحترام للذات واحترام للآخرين والثقة بهم.

وغالباً ما تتجلى المشاركة عند تشخيص المشكلة وتحديد بدائلها واختيار الحل الأنسب واتخاذ الإجراءات المناسبة عند التقويم وتصحيح الأداء ومناقشة الإجراءات الجديدة، ومهما كان أسلوب المشاركة فله فوائد جمة، فالمشاركة تشعر الأفراد بأهميتهم وكيانهم في المدرسة والمجتمع وتساعدهم على تنمية خبراتهم وتمكنهم من المساهمة في حل المشكلات التي تنشأ في محيطهم الاجتماعي، وتعددهم للمشاركة في مجالات أرحب لاتخاذ القرارات.

وإنّ العمل على تحقيق المشاركة الإيجابية وإقامة علاقات إنسانية بين المدرّس والطلبة وبينهم وبين بعضهم بما يكفل تحقيق الصحة النفسية للمدرس والطلبة يتم من خلال:

- 1_ إيجاد نظام للاتصال الفعال داخل الغرفة الصفية وخارجها.
- 2_ ممارسة الأسلوب الديمقراطي في أثناء عملية التعليم والتعلم.
- 3_ حسن استغلال طاقات ومواهب الطلبة وتوجيهها لصالح المدرّس والحصّة الدراسية.
- 4_ إشراك الطلبة في صنع القرارات المتصلة بمواقف التعليم والتعلم ومتابعة الطلبة لهذه القرارات من حيث تنفيذها والالتزام بها (القمزي، 2004، ص43).
- 5_ تفويض الطلبة ببعض الأعمال.
- 6_ إشراك الطلبة في تنظيم وإدارة الصف.
- 7_ إشراك الطلبة في حل بعض المشكلات.

8_ إشراك الطلبة في التخطيط للأنشطة الصفية واللاصفية.

إنّ الفكر التربوي يزخر بآراء المفكرين والتربويين الذين دعوا إلى ضرورة مشاركة الطالب في العملية التربوية، فقد أكد الكثير من رجال التربية أمثال بستالوتزي وفروبل ومنتسوري وديكرولي وباركر وديوي وغيرهم على ضرورة المشاركة (ناصر، 2004، ص97).

ويعد التعاون من أرقى أنواع العمل الديمقراطي، لأنّ الفرد يشعر من خلاله بأنه عضو فاعل كغيره من أعضاء الجماعة، ولكي يستتبّ هذا النوع من التعاون يجب أن يشجّع المعلم كلّ طالب أن يتعرّف إلى غيره من الطلبة، وأن يشعر كلّ فرد بوحدة الجماعة وتماسكها فالإسهام في المشاركة عملية تضم مجموعة كبيرة من الأفراد، وتهدف إلى مشاركة كلّ فرد في تحسين العملية التعليمية بجهده ونشاطه، وتنظيم اللجان الفرعية وتحديد ما يطلب فعله في كلّ لجنة، وهذا يقتضي إشراك الطلبة بفاعلية، في التخطيط لعملية التعلم وتنفيذها وتقويمها ممّا يعزز الثقة بالنفس لدى كل طالب والشعور بأنه قادر على العطاء، وبذلك يتغيّر مفهومه عن ذاته، ويؤمن بقدرته على التفكير الخلاق والعمل المنتج، ولكي يكون العمل الجماعي منتجاً، يجب أن يتمّ في جوّ ديمقراطي/ تعاوني، وأن يكون هدفه الصالح العام للمجموعة، وهما من سمات الديمقراطية الحقيقية (الشماس، 2008 ص127).

وبتطور مفهوم التربية أصبحت هناك قناعة أن التفاعل الموجه يؤدي إلى جودة نوعية التعليم والتعلم فلم يعد المدرّس ناقلاً للمعرفة إلى عقول الطلبة فقط بل امتد نشاطه واتسع باعتبار المدرّس قائداً تربوياً يعمل على إثراء المنهج الدراسي الذي يشارك في تنفيذه مع طلابه بعد دراسته وفهمه وتحليله منذ بداية العام الدراسي، والعمل على تحقيق النمو الشامل للطلاب باستخدام الإمكانيات المتاحة وتوفير الظروف المناسبة التي تشعر كل طالب بأن له قيمته وأثره في تقدم الجماعة ونجاحها.

وقد اقترحت ثيلين (Thelen) لتحقيق التفاعل داخل غرفة الصف والذي لا يتم إلا من خلال الاتصال بين الطلبة، أن يقوم المدرّس بإشراك الطلبة في النشاطات الصفية، كأن يقسم الطلبة إلى مجموعة كبيرة نسبياً لمشاهدة فيلم أو الاستماع إلى محاضرة أو ربما المشاركة في مناقشة عمل (Goodlad, 1964, p110).

وإنّ مما يمتاز به ديوي بأنه حرص على تطبيق نظريته بذاته فأنشأ (مخبراً) مدرسة ملحقة بالجامعة كان يستقبل فيها تلاميذ من سن الثالثة وحتى السادسة عشرة يجرب معهم تقنياته التربوية الجديدة، ويدخل فيها الانضباط الذاتي بدلاً من التقليدي القائم على الالتزام الحر والفكر الديمقراطي فالطالب لا يأتي إلى هذه المنشأة ليكتسب فيها معارف تتدرج في منهاج، وربما لن يستخدمها أبداً

وإنما ليتعلم من مشكلاته تلك المشكلات التي يواجهها في وسطه يوميا ويتصرف المعلم معه كما يتصرف رفيق أكثر خبرة ويبقى الأساس هو العمل (سنقر، 2007، ص129).

إن التعاون والمشاركة يساعدان على توثيق العلاقات الإنسانية ويخلقان الوحدة والتماسك بين المدرسة وأفراد المجتمع، وهما في الوقت ذاته يحققان للطالب فوائد كثيرة منها:

_ تكوين عادة الدراسة البيتية.

_ الاستفادة من خبرات الآخرين والوقوف على نماذج متعددة من الأفكار والمناشط وطرائق حل المشكلات.

_ الاعتماد على الذات في التعلم وانطلاق الطاقات الكامنة.

_ تنمية القدرة على الحوار والتواصل بينه وبين أفراد الأسرة والمدرسة.

_ الشعور بالأمن والطمأنينة مما يساعد على مزيد من النجاح (سنقر، 2005، ص49).

ويمكن أن تتحقق الديمقراطية في إدارة الصف عندما يشارك الطالب في تشكيل الظروف المؤثرة على سير العمل داخل الصف، وعندما يحترم المدرّس الطالب كإنسان، ويعطي له الفرصة لكي ينمو ويعمل بما يتفق وميوله وقدرته، وعليه فإن ديمقراطية الصف الدراسي تركز على أهمية مشاركة الطالب وإعطاء الفرصة له لكي يكون له رأي في المسائل التي تؤثر في حياته.

ومن الجدير بالذكر أن مساهمة المدرّس في الإشراف على الأنشطة التي يشارك فيها طلابه، وسعيه المتواصل لإيجاد مناخ اجتماعي إسلامي له أثر بالغ في نيل محبة الطلبة لأنهم يجدون ذواتهم في هذه الأنشطة ومشاركة المدرّس فيها تسهم في تحقيق هذه الذوات فيحظى بحبهم واحترامهم.

ثم إن مشاركة الطالب ينبغي ألا تقتصر فقط على القيام بالأعمال التي يقررها له المدرّس ولكن ينبغي أن يكون له دور ونصيب في عملية التخطيط للقيام بالأعمال المطلوب تنفيذها، لأن مشاركة الطالب فيما يهمه من الأمور له فوائد عديدة نذكر منها ما يلي:

1_ إن الاستفادة من بصيرة الطلبة يزيد من فعالية القرارات التي تتخذ والأعمال التي تُنفذ.

2_ تشبع مشاركة الطالب في الخطط التي تعد والقرارات التي تتخذ حاجاته المختلفة وتناسب ظروف المواقف الصفية العديدة والمختلفة.

3_ تتيح المشاركة الفرصة لكل طالب كي يتعلم عن طريق النشاط الذي يقوم به.

4_ تزيد مشاركة الطالب في اتخاذ القرارات من اهتمامه وفعاليته في المواقف التدريسية وتجعله أكثر ميلاً وحماساً لما يقوم به وتقنعه بجدوى ونفع القرارات التي اتخذت (إبراهيم، 1997، ص267).

— يرى طومسون وتودين (Thompson & Tuden) إنه وإن كان الاختيار بين البدائل يبدو نهاية المطاف في صنع القرار إلا أن مفهوم القرار ليس مقتصرًا على الاختيار النهائي بل إنه يرجع إلى الأنشطة التي تؤدي إلى ذلك الاختيار (نقلًا عن أحمد، 2003، ص131).

إن الجماعة الديمقراطية عندما تتخذ قراراً ما لا بد وأن يكون هذا القرار نتيجة مناقشة جماعية جرت بين أفراد الجماعة، ولقد أثبتت الدراسات العلمية أهمية المناقشة الجماعية والقرار الجماعي.

وترجع قيمة المشاركة في الرأي والمناقشة الجماعية إلى أن الفرد الواحد قلما يستطيع أن يحيط بجميع جوانب المسألة المطروحة للمناقشة، فهو يرى أشياء وقد لا يرى أخرى، ومن ثم فإن اجتماع أكثر من فرد فيه ضمان كبير في عدم إغفال جانب ما، هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى إن أفراد الجماعة يقومون بواجب التقويم لآراء بعضهم البعض، فربما كان أحد أفراد الجماعة مخطئاً في رأيه دون أن يدري فتصح له الجماعة رأيه ويعود إلى الصواب وهكذا بالنسبة للآخرين، ومن ناحية ثالثة إن القرار الذي يتم الوصول إليه نتيجة المناقشة الجماعية يصبح ملكاً للجميع، فينشأ الحرص على تنفيذه ومتابعته، بعكس ما إذا كان الرأي رأياً لفرد واحد ففي الحالة الأولى سيتبنى كل فرد القرار؛ لأنه شارك في اتخاذه، وأخيراً فإن القرار الجماعي عادة له قوة أكبر من القرارات الفردية للعوامل السابقة، وله كذلك عمر أطول للأسباب نفسها ولأنه لا يتغير بسرعة تغير القائمين بالأمر (علي، 1982، ص55).

إن مشاركة أفراد الجماعة في المناقشة تدل على نجاح العمل، في حين إذا انحصرت المناقشة بعدد محدود كان ذلك دليلاً على ضعف نجاح العمل.

ويدعي بعض المدرسين بأنهم يمارسون الأسلوب الديمقراطي في تدريسهم ويحضون طلابهم على المشاركة حيث يبذلون جهداً كبيراً لإشراك كل فرد في المناقشة، فيضغطون بمبالغة على بعض أفراد المجموعة ليتكلموا خلال النقاش مما يدفعهم إلى المقاومة وعدم قول الكثير، والحقيقة أن الإسهام الناجم عن ذات الفرد يكون أكثر نفعاً من الإسهام الناجم عن الضغط الخارجي.

وعلى المدرس أن يكون حساساً لدوافع الأفراد والمجموعات الصغيرة في الجماعة كلها، كما عليه أن يوفر الظروف التي تساعد على الإسهام المبدع، وعليه احترام حاجات الفرد الخاصة وتشجيعها لأن كل جماعة، بحد ذاتها نظام تؤثر المشاعر فيه تأثيراً كبيراً على أفرادها، إن جو الجماعة الفعال هو ذلك الذي يشجع على إسهام كل فرد على التعبير بحرية، واحترام دوافعه ومشاعره، إن الخلاف أمر واقع لا محالة في أية جماعة، ولكن الخلاف المبني على احترام آراء كل فرد يمكن أن يكون بناءً، لأنه يؤدي إلى التواصل المفتوح بين أفراد الجماعة، ويقود إلى حل مشاكلهم الفردية وتلك المتعلقة بعملهم.

وللمدرس الأثر الكبير في تحقيق مبدأ المشاركة والتعاون، ولتصرفاته الأثر البالغ على الجو الانفعالي الذي يسود الصف، ويستطيع أن يعبر بوضوح عن مقاصده في خلق الجو المنفتح بالكلام أو سواه كتأكيد على المساواة في أهمية كل طالب في الصف، وقيامه بتهيئة الجو المناسب غير المقيد، فالعلاقات والمشاعر التي تهيئ على المدى البعيد جو التواصل المنفتح بين الطلبة أمر هام وضروري(أ. نيول، 1993، ص139).

ومبدأ المشاركة والتعاون يقوم على شعور الطلبة بالانتماء إلى الصف والمدرسة، ويرى أرنشتين(Ornshten): "أنّ المدرّسين الذين يشجعون طلابهم على المشاركة هم أولئك الذين يحترمون طلابهم ويؤمنون بقدراتهم، ويقدرّون جهودهم وإمكانياتهم" (جابر، 2000، ص28).

وللتشجيع والمساندة التي يقدمها المدرّس لطلابه الأثر الكبير في مساعدتهم على تجاوز الكثير من الصعوبات، والتشجيع والمساندة تكون أكثر أهمية في بداية أي مهمة جديدة أو حين مواجهة صعوبة معينة، ويكون التشجيع والمساندة بعدم إظهار التعليقات السلبية التي يمكن أن تؤدي إلى إحجام الطالب عن المشاركة بسبب شعوره بالخجل تارة وبالإحباط والفشل تارة أخرى، فالمطلوب من المدرّس ليس الإتقان فحسب، بل أن يسعى إلى تحقيق أهداف واقعية من خلال مراعاة قدرات الطلبة.

وكلما كان المدرّس متمكناً من مادته العلمية وخبيراً في التخطيط لها وتنفيذها بأساليب متنوعة ومشوقة كان الطلبة أكثر قدرة على المشاركة والتعاون وأكثر رغبة في التحدي فالطالب: يتعلم كلما بذل جهداً ذهنياً معرفياً، وكلما تحول من السلبية إلى الإيجابية، وكلما تفهم العلاقات وأدرك عناصرها وتفهمها فهماً حقيقياً من خلال ما أدركه واكتشفه وشارك فيه، وعندما يحدث التعلم فإنه يطور عملية الاستبصار أو أنه يرى الأشياء في صورة جديدة.

ويمكن ذكر عدد من المبادئ لتوضيح ذلك:

- أن تترك الحرية للطلاب للتعبير عن رأيه دونما فشل أو تقريع أو نقد.
- تنظيم المناقشات بوضع أسئلة محددة، أو تقديم مشكلة مثيرة ثم الطلب إلى الطلبة اختيار موضوعات أو فروع لموضوعات محددة.
- إن التعليم المعرفي يركز على المقارنة، ويشجع على المشاركة التي تساعد على التخمين الواعي، وتطوير مادة الموضوع لفهم الطالب.
- إنّ التعلم يتم من مواقف الخطأ مثلما يتم من المواقف الصحيحة (علي والدليمي، 2006 ص41).

إنّ المدرّس عندما يكون منظماً لتعلّم طلابه وميسراً له يوصف سلوكه بأنه ديمقراطي، ويتحقق ذلك بالإجراءات الآتية:

1_ أن يضع خطة لدرسه تراعي مشاركة الطلبة والتخطيط للدرس، وذلك بأن تكون خطته مشتملة على النشاطات التعليمية وتوظيف مصادر التعلم المختلفة.

2_ ولمساعدة الطلبة في التخطيط لأنشطة الدرس يتدخل المعلم لتوجيه الطلبة في البداية حتى ولو كان ما يقوم به الطلبة ليس صحيحاً.

3_ ولا بد عند تحضيره لدرسه أن يكون قد أعد خطة الدرس التالي على الأقل حتى ينظم لهم التعلم ويكلفهم بما سيقومون به، أو يكلف بعضهم، وذلك حتى يستطيع الطلبة أن يعدّوا أنفسهم ويقدموا أفضل ما عندهم، ودون هذه التكاليفات تضيع فرصة تنظيم تعلم الطلبة.

فالمدرّس الكفاء هو الذي يحدد تفاصيل الهدف المطلوب تحقيقه أولاً، ثم يعمل على توضيحه لطلابه مستعيناً بالوسائل والإجراءات المساعدة على تحقيق هذا الهدف بدقة كافية بحيث يتم التحسن المستمر والمتنامي (سنقر، 2007، ص180).

ففي ممارسة العلاقات الديمقراطية يتم التخطيط عن طريق إسهام الجماعة فيه، ويقوم بهذا التخطيط الأفراد لأنهم سيتأثرون به، وهنا تقع على الجماعة مسؤولية تحديد أهداف ورسم وسائل تحقيقها وتقديم نتائج أعمالها مما يزيد فعاليتها، وموقف المدرّس القائد لهذه الجماعة هنا هو موقف المعاون فالدور الذي يقوم به المدرّس لا يحتل هنا مركز السلطة أو التسلط بل مركز المعاون.

ولكي يستطيع المدرّس تحفيز طلابه نحو المشاركة في التخطيط للأنشطة الصفية المختلفة وممارستها لابد من الآتي:

1_ إنّ تحديد المدرّس لخصائص طلابه والتعرف على حاجاتهم واهتماماتهم هي المفتاح الفعال لتحفيزهم أو دفعهم ذاتياً للتعلم.

2_ اعتماد المدرّس على استراتيجيات خاصة لتحفيز التعلم منها:

- تهيئة الطلبة للتعلم.
- تنفيذ وتطوير المهارات المستجدة في الأهداف السلوكية.
- توجيه الصف وقيادته.
- طبيعة جو العمل.

3_ استجابة المدرّس البناء لميول الطلبة وحاجاتهم الإنسانية، كأن يشارك المدرّس الطلبة بشيء أو عمل هام لديهم، واستماعه لهم باهتمام وتعاطفه معهم، وغيرها من الأمور التي تلبي حاجاتهم

الإنسانية (الطراونة، 2004، ص179).

ما دامت الحرية نظاماً مكفولاً في النظام الديمقراطي – بحيث تكون حرية منظمة للفرد والمجتمع، وطالما أنّ الديمقراطية تعمل على احترام الشخصيات – فهي تؤمن بما لدى الطالب بداية من ميول واستعدادات فطرية، وتعمل على رفع الميول والاستعدادات – لذلك أصبح واجباً على علماء التربية وعلماء النفس والاجتماع – ضرورة العمل على تنمية الغرائز والميول والاتجاهات البناءة لدى النشء في ظل الاستقرار السائد في النظام الديمقراطي.

والاهتمام بحياة الطالب النفسية وتوجيه استعداداته إلى الخير، من أهم أغراض التربية الديمقراطية، وخاصة إذا عرفنا أن النزاعات الغريزية هي القوة الدافعة في حياة الإنسان وهي المحركات الأولية لكل نشاط بشري (دندش، 2003_أ، ص86).

وللمدرس الحرية في القيام بأنواع النشاط التي تسهل عمله وعلى الطلبة تفهم الحقائق وإدراك العلاقات بينها والتي تتفق مع مستوى الطلبة وإمكانيات المدرسة، فليس هناك نشاط محدد يمكن تعميمه على جميع المدارس وبالنسبة لجميع الطلبة، وإنما المفروض أن ينبع النشاط من مواقف تعليمية يشعر فيها المدرّس والطلبة بالحاجة إليها لخدمة غايات تعليمية أو قومية.

إنّ قيام الطالب بالأنشطة المختلفة يعود بفوائد كثيرة على مجمل العملية التعليمية، فقد أشارت دراسات عديدة إلى أن الأنشطة التي تجري في قاعات الدراسة والوقع الذي يحدثه المدرّس في عملية التدريس يمثلان المتغير الحاسم على طريق تحسين نتائج التعلم، إنّ طريقة قيام المدرّسين بالتدريس هي مسألة ذات أهمية بالغة في جميع الإصلاحات الرامية إلى تحسين نوعية التعليم، وقد أشارت دراسة أجراها كوبمان وباحتون آخرون (cobman & others,1996) إلى أن تأثير العنصر المتغير المتمثل في المعلمين يكون الأكبر على التحصيل المدرسي للطلاب (اليونسكو، 2005، ص152).

مشاركة الطالب داخل الصف تعطي أهمية بالغة، لما لها من دور في صقل شخصية الطالب وإفساح المجال أمامه لإبراز قدرته وتفجير طاقاته، وإنّ مشاركة الطالب ضمن الأنشطة الصفية المختلفة، وإتاحة الفرصة له للاختيار وحرية الممارسة، وإشراكه في اتخاذ القرار فيما يخصه من الأمور لا شك أنها تهيئ شبابنا منذ الصغر على ممارسة الديمقراطية.

وكذلك يؤدي الاشتراك المباشر بعمل ما إلى تغيير في الاتجاه، فالطالب الذي يشارك في التخطيط لأنشطة الدرس يمكن أن تتغير اتجاهاته من عدم الاكتراث بالحصة الدراسية إلى الاهتمام بها.

وحيث أننا نعيش في مجتمع يتسم بتقدم العلوم بسرعة هائلة، وبتراكم المعرفة وبالتغير في شتى المجالات والميادين، فمن الصعب جداً القيام بعمل أو صناعة دون الإعداد والتخطيط لمواجهة ما

يطراً من تغيرات، وإنّ ذلك الإعداد والتخطيط يتطلب مشاركة قطاع واسع من الناس لضمان تحقيق النجاح، وكذلك العمل داخل الصف يتطلب المشاركة الواعية الفعالة الناجحة من الطلبة.

إن المشاركة الواعية في ظل الإدارة الديمقراطية للصف الدراسي لها شرطان وهما:

1- يجب أن يكون هناك نظام للسلطة الاجتماعية التي يمثلها المدرّس، والتي يشترك عن طريقها الطلبة فيما يهمهم شخصياً وفيما يهم مجتمعهم، فالديمقراطية لا تعني الفوضى، وإنما تركيز على أدوات الضبط والربط التي عن طريقها ومن خلالها يستطيع كل طالب أن يعبر عن رأيه بقوة وشجاعة.

2- يجب أن يتميز النشاط الذي يشارك فيه الطالب بالكلية، ويكون مناسباً لقدراته الذهنية والجسمية، حتى يجد معنى للمشاركة، وحتى يدرك الفرق بين المشاركة واللامشاركة (إبراهيم، 1997، ص 268-269).

ومما سبق للمشاركة فوائد كثيرة على الطالب، لكن ما هي الآثار السلبية لعدم مشاركة الطالب في التعلم أو التخطيط للمسائل التي تهمه؟

هناك العديد من الآثار الجانبية السلبية لعدم مشاركة الطالب في التعلم منها على سبيل المثال ما يلي:

- 1 - عدم المبالاة وعدم الاهتمام بالأحداث المهمة التي تؤثر على أفراد الصف الدراسي.
- 2 - الإحباط الناتج عن عدم القدرة على التغلب على الصعوبات التي تقف في طريق مشاركة الطالب المشاركة الإيجابية.
- 3 - عدم الثقة بالنفس، وعدم التأكد من إمكانية المشاركة الناجحة إذا أُتيحت للطالب الفرصة بالصدفة للمشاركة في عمل من الأعمال.
- 4 - غالباً يوجه غير المشاركين نقداً لاذعاً ومتطرفاً إلى الآخرين الذين يشاركون في التخطيط للعمل أو في تنفيذ العمل.
- 5 - قد يشجع عدم مشاركة الطالب نمو صفة الاعتماد الكامل على المدرّس، وذلك يجافي روح الديمقراطية وأهدافها.
- 6 - عندما يفشل الطالب في المشاركة الفعالة مع الآخرين في التخطيط والتنفيذ للعمل، فإنه غالباً يلجأ إلى إتباع أساليب سلبية للتسلية وتستهدف إشباع الجانب العاطفي عنده.

كما أن لعدم مشاركة الطالب آثاراً سلبية كذلك غياب الأنشطة تؤدي إلى:

_ شعور الطالب برتابة النشاطات التعليمية وقلة حيويتها وصعوبتها، بالإضافة إلى زيادة التعلم الفردي وسرعة سير المدرّس في إعطائه المواد التعليمية دون إعطاء راحة بين الفترة والأخرى للطالب.

_ أو اقتصار النشاطات الصفية على الجوانب اللفظية، أو عدم ملائمة النشاطات التعليمية لمستوى الطالب كل ذلك يؤدي إلى شعور الطالب بالإحباط في التعليم الصفّي؛ لذلك تحوله من طالب منتظم إلى طالب مشاكس ومخل للنظام الصفّي (المعاينة، 2007، ص 272).

إن مهنة التدريس تنطوي على جانبين اثنين:

الجانب الأول: جانب النشاط العملي الذي يشمل مجموعة الوسائل والأساليب، فهناك طرائق التدريس وضبط الصف وجذب الانتباه وتهيئة المواقف التي يتعلم فيها الأفراد واختيار المعرفة، وتنظيم العلاقة بين المعلم والطالب، واستخدام الوسائل التعليمية وما إلى ذلك مما يشمل المجال الكلي لعملية التدريس والتدريب الخلقى ونمو الشخصية.

أما الجانب الثاني: فهو جانب النشاط النظري أي ذلك النشاط العلمي الذي يتخذ من الجانب الأول (جانب النشاط العملي) موضوعاً للبحث والدراسة العلمية الأكاديمية، فطريقة التدريس التي يمارسها مدرس ما داخل الصف إنما تنبثق أو ينبغي أن تنبثق عن نظرية للتدريس، والأخيرة بدورها جزء من نظرية أعم للتربية، وتوجد هذه النظريات فيما نطلق عليها العلوم التربوية التي تدرس في كلية التربية مثل علوم أصول التربية وعلم النفس التربوي وطرائق التدريس (البيلوي 1996، ص 101).

وكلما ارتبط الجانب العملي بالنظري تحققت وحدة قوية بين العمل والفكر في مهنة التدريس وكلما ارتقى أداء المدرّس وزادت فاعلية التدريس وتحسنت نوعية الخدمة التي يقدمها المدرّسون للمجتمع، وبالتالي ابتعاد المدرّس عن العلوم التربوية الأكاديمية وتقليله من شأن الأفكار النظرية واعتبارها مجرد (كلام كتب)؛ يؤدي حتماً إلى قصور في أدائه لمهامه التدريسية، مما ينتج عنه نفور الطلبة من المادة الدراسية ومن المدرّس، وبالتالي سيؤدي إلى ظهور ممارسات تسلطية من قبل المدرّس لضبط الصف وفرض النظام على الطلبة.

والمدرّس الديمقراطي هو الذي يعتمد طرائق التدريس التي تولد لدى الطلبة المشاركة والرغبة والحماس، فأساليب التدريس هي العوامل في إعداد المواطن، ولا فائدة من المنهج مهما صلح واستقام إلا إذا استند على أساليب صحيحة للتدريس، فالطريقة التقليدية التي تستند على النشاط المدرسي وترتكز عليه فقط ووقوف الطالب موقفاً سلبياً، ليس له من هم سوى الحفظ والاستذكار

ولا ينظر المدرّس إلى عقله إلا كمخزن لحفظ المعلومات حتى تظهر في مناسبة أخرى، إن الطريقة التقليدية في التعليم تسهم في تكوين شخصيات لا تمتلك الوعي والحس النقدي، كما لا تمتلك القدرة على الرفض أو التعبير عن الرأي، هذه الطريقة هي قتل للمنهج وقتل لشخصية الطالب والحياة المدرسية بوجه عام.

ولكي يتحقق مبدأ المشاركة فلا بد من أن تُراعى من أجله الأمور التالية:

1_ اعتبار الطالب كائناً حياً ذا شخصية ، وأنه مزود بميول وقدرات واستعدادات وكفايات ونزعات فطرية عامة وخاصة، وهذا كله يدفعه إلى النشاط والفاعلية، وألا يُنظر إليه على أنه مستقبل "Receptive" قادر فقط على الإصغاء والسمع والتلقي.

2_ تزويد الطالب بالمهارات الأساسية للتعامل مع الآخرين بما في ذلك الاستماع والتحدث والمقدرة على أن يكون الفرد جزءاً من فريق، حيث أن مهارات التعامل مع الآخرين تشمل أكثر من التحدث والاستماع إذ يحتاج الطلبة إلى العمل التعاوني مع أناس مختلفين، إذ أن القدرة على العمل والتواصل بشكل فعال مع الآخرين من المسائل ذات الأهمية البالغة وهي من المكونات الأساسية للمعرفة والمهارات والسلوك (بشارة، 2003، ص 40).

3_ توفير الفرصة الكافية لكل طالب ليسير في دراسته حسب قوته الجسمية ودرجة ذكائه وحالته المزاجية.

4_ الاهتمام بالنواحي الوجدانية بما يساعد الطالب على اكتساب خبراته ومهاراته المختلفة عن طريق العمل والتجربة (دندش، 2003_ أ، ص 95).

5_ اعتماد التعلم التعاوني الذي يحقق المشاركة من خلال المراحل الأربعة التالية:

_ مرحلة التعرف: وفيه يتم تفهم الطالب للمشكلة أو المهمة المطروحة وتحديد معطياتها والمطلوب عمله إزاءها.

_ مرحلة بلورة معايير العمل الجماعي وفيه يقوم المدرّس بتوزيع الأدوار وكيفية التعاون وتحديد المسؤوليات وكيفية اتخاذ القرارات المشتركة.

_ مرحلة الإنتاجية: وفيها ينخرط طلبة الصف ويتعاونون معاً من أجل إنجاز المطلوب بحسب المعايير المتفق عليها.

_ مرحلة الإنهاء: ويتم في هذه المرحلة استكمال حل المشكلة، أو كتابة تقرير عنها إذا كان الأمر يتطلب ذلك تمهيداً لعرض ما تم التوصل إليه في جلسة الحوار وتشمل الصف بأكمله (النجدي وآخرون، 2003، ص 283).

أي أن التعلم التعاوني يحقق ديمقراطية التدريس؛ حيث يراعي الفروق الفردية بين الطلبة، حيث يشترك الأفراد حسب قدراتهم وأدوارهم في التعلم والتحصيل ويعود الطلبة على تحمل المسؤولية حيث يعتبر كل طالب مسؤول عن تعلمه وتعلم أقرانه في المجموعة (حمدان، 1988، ص186).

إذاً من السابق إن ممارسة المدرّس للمشاركة والتعاون تعطى أهمية بالغة لما لها من دور في تنمية الديمقراطية لدى الطلبة، حيث تتيح الفرصة للطلبة لإبراز قدراتهم ومواهبهم وتعودهم على تحمل المسؤولية واتخاذ القرار وتراعي حاجاتهم النفسية الاجتماعية من خلال تعاونهم مع المدرّس ومع بعضهم البعض.

3-5-2- مبدأ الحوار :

يعد الحوار واحداً من أهم المبادئ الديمقراطية التي لا بدّ من ممارستها في العملية التدريسية ويعد سقراط أول من أنشأها وطبقها، حيث كان سقراط يقضي الساعات الطوال يجادل فيها طلابه حول المفاهيم والقضايا الأخلاقية كالفضيلة والشجاعة والتقوى وغيرها بأسلوب حوارى ساخر تميز به وتناقله المربون جيلاً بعد جيل حتى الوقت الحاضر (الغلا وناصر، 2001، ص162).

لقد حث المفكرون العرب على اتباع الحوار والنقاش في التعليم إذ أثنى العالم العربي ابن خلدون عليه، حيث رأى أن التعليم الصحيح يكون في النطق والمفاوضة وفي فتح اللسان بالمحاوراة والمناظرة وقد عاب طريقة الحفظ الآلي دون فهم أو تحليل أو تفاوض فبمثل هذا التعليم لا يحصل الطالب على طائل في ملكة التصرف في العلم والتعليم.

إنّ الحوار مواجهة ومراجعة بين الفرد والآخر فالحوار هو سبيل التواصل مع الآخرين، وإنّ اعتماد المدرّس الحوار في التدريس يؤدي إلى تواصله مع طلابه وبالتالي تكشف السوية الفكرية والثقافية للطلاب وتساعد المدرّس على توجيه درسه في كل خطوة من خطواته، وكذلك تساعد الطلبة على توجيه تفكيرهم باستمرار وجذب انتباههم في نقط الدرس ومراحله المتتالية، وبدون الحوار مهما أعطى المدرّس من خبراته التدريسية ومهما قدم من نماذج رائعة في فنون التدريس يظل الموقف التدريسي ناقصاً وبالتالي لن تحقق الأهداف التربوية المنشودة بالكامل.

وممارسة المدرس للحوار داخل الصف بدءاً بتوجيه الأدوار والتعليمات، أو استخدام عبارات الاستحسان والتشجيع، ونقل الأفكار إلى طلابه يجعل الطلبة أكثر استعداداً للتفاعل معه والتفاعل مع بعضهم البعض، وبذلك تصبح مواقف التعلم أكثر ثراءً وقيمةً وذات معنى ويشعر الطلبة بميل حقيقي للإقدام والمشاركة فيما يجري من مناقشات صفية.

إنّ استخدام المدرّس للأساليب التفاعلية وذلك من خلال ما يجري من اتصال بين المدرّس وطلابه في المواقف التعليمية المختلفة وسواء كان هذا التفاعل لفظياً (الكلام) أو غير لفظي

(الإحياءات)، تدل على ديمقراطية المدرّس وتؤدي إلى نجاحه في عمله التربوي. وللحوار أهمية كبيرة في تكوين بيئة تعليمية فعّالة، ويمكن إجمال هذه الأهمية من خلال النقاط الآتية:

- 1_ يساعد على التواصل وتبادل الأفكار بين الطلبة مما يساعدهم على نمو تفكيرهم.
 - 2_ يساعد في تهيئة المناخ الاجتماعي والانفعالي الفعال.
 - 3_ يساعد الطلبة على الضبط الذاتي (الخطابية وآخرون، 2004، ص150).
 - 4_ كذلك يتيح الحوار فرصاً أمام الطلبة للتعرف على أبنيتهم المعرفية والمفاهيم التي يمتلكونها من خلال الإدلاء بآرائهم وعرض أفكارهم حول أي موضوع أو قضية صفية.
 - 5_ كما يهيئ الحوار فرصاً مناسبة لقدرات الطلبة وإمكاناتهم الذهنية الذين تجمعهم خصائص نمائية تطويرية متقاربة، ليمارسوا التفكير المستقل في ظروف قريبة من الطبيعية والحيوية، إذ تتاح لهم فرص مناسبة لتنظيم أفكارهم وترتيبها وعرضها بسرعة مناسبة كما هو الحال في الحياة الواقعية، كما يهيئ جو تسوده الممارسات الديمقراطية (قطامي، 2000، ص830).
- ويبين كلٌّ من تورانس ومايرز (Torance and Meyers) أهمية الحوار بأنه: "إذا سمح للذهن بأن يطلق العنان في حل مشكلة ما، فإن حلول تلك المشكلة تتدفق دونما كابح وبغض النظر عن مدى تحققها"، ويرى أوزبورن (Osborn) أنّ العصف الذهني الذي يقوم على الحوار: "عبارة عن مؤتمر إبداعي ذي طبيعة خاصة من أجل إنتاج قائمة من الأفكار يمكن أن تستخدم كمفاتيح تقود إلى بلورة المشكلة، وبالتالي تؤدي إلى تكوين حل لتلك المشكلة يعتمد على أفكار جماعية متحررة من القيود والحرَج" (نقلاً عن راشد، 2003، ص198).
- ويقترح أوزبورن وبارنز (Osborn & Barns) مبدأين هامين ينبغي اعتبارهما في عملية العصف الذهني وهما:

- 1- تأجيل الحكم على الأفكار
 - 2- الكم يولد الكيف.
- المبادئ المترتبة على المبدأين السابقين :
- أ- ضرورة تجنب النقد.
 - ب- إطلاق حرية الفكر.
 - ج - كم الأفكار المطلوبة، الطلاقة، بنك الأفكار الإبداعية.
 - د- البناء على أفكار الآخرين وتطويرها (قطامي، 2001، ص481).

قد تفرع عن المبادئ السابقة أربع قواعد يجب اتباعها في جلسات عصف الدماغ لضمان تدفق الأفكار الأصلية لحل المشكلة هذه القواعد هي:

- 1- لا يجوز استبعاد الأفكار التي يشارك بها طلبة الصف مهما بدت شخصية أو تافهة حتى يكسر حاجز الخوف والتردد لدى المشاركين.
 - 2- تشجيع المشاركين على إعطاء أكبر عدد ممكن من الأفكار دون الالتفات لنوعيتها والترحيب بالأفكار الغريبة أو المضحكة وغير المنطقية.
 - 3- التركيز على الكم المتولد من الأفكار الذي ينطلق من الافتراض القائل: إنه كلما زادت الأفكار المطروحة زاد احتمال بروز فكرة أصيلة فيها.
 - 4- الأفكار المطروحة ملك للجميع وبإمكان أي من المشاركين الجمع والربط بين فكرتين أو أكثر أو تحسين فكرة أو تعديلها بالحذف وبالإضافة.
- إن استخدام المدرّس لطريقة العصف الذهني يحقق ديمقراطية التدريس وذلك لأنها تتيح حرية التعبير عن الرأي وكذلك العمل التعاوني من خلال المشاركة في طرح الأفكار، وفيما يلي أهم مزايا هذه الإستراتيجية:

- 1- التطبيق، فلا تحتاج إلى تدريب طويل من قبل المعلم والطلبة لاستخدامها.
- 2- تنمي الثقة بالنفس من خلال طرح الفرد لآرائه بحرية دون خوف أو نقد.
- 3- تنمي قدرة الطالب على التعبير بحرية.
- 4- تشعر الطالب بقيمة أفكاره ومقترحاته.
- 5- تشجع الطلبة على قبول الرأي الآخر.
- 6- تحقق درجة عالية من اندماج الطلبة في أثناء التعلم.
- 7- تشجع العمل الجماعي والتعاوني الذي يسرع في الوصول إلى الحل.
- 8- يضيف على جو التدريس كثيراً من الإثارة والتحدى لقدرات الطلبة (سليمان، 2009 ص 245).

بالرغم من المزايا السابقة إلا أن هذه الطريقة لا تحقق الفائدة المرجوة منها إلا بقيام المدرّس بتهيئة الظروف لفترة العصف الذهني لإنتاج أفكار منتجة كما يجب عليه أن يتأكد من فهم الطلبة لأدوارهم والعمل على تحريك أذهان المجموعة بشكل مستمر لضمان تدفق الأفكار وتتطلب المهام

السابقة مهارة فائقة من المدرّس كما أنّ إنتاجية الطلبة تتوقف على قدراتهم وفهمهم لهذه العملية (تريس، 1990، ص 337).

ومن الأساليب التي تجعل الطلبة يشاركون في الحوار ويصغون لزملائهم أسلوب تمثيل الأدوار وتبادلها، التي تتم خلال الحوار والنقاش في اللقاء الصفّي وذلك بأن نستخدم مثلاً عصاً صغيرة تنتقل من طالب إلى آخر أثناء جلوسهم حول الطاولة المستديرة وعلى الطالب الذي يأتي دوره حين تصله العصا وتنتقل إليه أن يصدر تعليقاً أو يبدي رأياً أو اقتراحاً على ما سمعه من حوار أو يمرر العصا إلى طالب آخر إذا لم يكن لديه الاستعداد للمشاركة في الحوار.

إنّ في استخدام مثل هذه العصا ما يشجع الطالب الخجول أو الذي ندرّ أن يشارك في حوار أو نقاش عام على رفع معنوياته وبث الثقة في نفسه ليكون إيجابياً في هذا اللقاء (عدس، 1999، ص 101).

إنّ استخدام المدرس للأساليب التفاعلية السابقة وغيرها من الأساليب الحديثة تجعل الطلبة أكثر تفاعلاً مع مدرّسهم وزملائهم ومع مادة تعلمهم، وهنا لا بدّ من الإشارة إلى أنّ النمو المعرفي والوجداني للطلبة يعتمد على نشاط الطلبة في تفاعلهم مع المواقف التعليمية، وكذلك على تفاعلهم النشط مع زملائهم، كما أنّ المناخ الاجتماعي السوي في غرفة الدراسة يعتبر مؤشراً إيجابياً للتعلم فقد وجد (فلاندرز) أنّ الطلبة يتعلمون أكثر عندما يقلل المعلم من تلقينه وانتقاداته وتعليماته وأوامره لهم، وإنّ اعتماد المدرّس أسلوب التفاعل اللفظي له أهمية كبيرة وتؤثر على المردود التعليمي لعملية التعلم، وفيما يلي بعض المؤشرات التي تدل على أهمية هذا الأسلوب بالنسبة للمدرس والطلبة :

1- مساعدة المدرّس على تطوير طريقة تدريسه بحيث تجعله أقل خضوعاً للصدفة، وأقل خضوعاً للروتين والتقليد.

2- تنمية قدرة المدرّس على الابتكار والإبداع وتجريب المستحدثات التربوية.

3- تشجيع المدرّس على الربط بين الدراسات النظرية والتطبيق العملي داخل حجرة الدراسة.

4- تدعيم التفاعل الإيجابي بين المدرّس والطلبة وتعزيز العلاقات الإنسانية بينهم.

5- إكساب المدرّس مهارات جمع المعلومات حول سلوكه التعليمي داخل الصف مع إيضاح أثر هذا السلوك في المواقف الصفية المختلفة مع الطلبة.

6- إكساب الدرس الحيوية والنشاط والفعالية نتيجة استخدام المستجدات والتقنيات التربوية.

7- تشخيص مواطن الضعف والقوة في أي درس من الدروس ومدى فعالية المدرّس في التدريس.

8- تشجيع الطلبة ليكونوا أكثر استقلالاً واعتماداً على أنفسهم في الأفكار وابتكارها.

9- تشخيص مدى فعالية الطلبة من خلال استجاباتهم ومردود ذلك على تحصيلهم الدراسي (شفشق، 1995، ص 81).

إن المناقشة من الطرائق التدريسية التي تعتمد على الطالب بوصفه محوراً مركزياً تدور حوله العملية التعليمية وتتيح الحرية للحوار الجماعي وهي معايير أساسية تستمدّها من مبادئ التربية الحديثة ودعواها في جعل الطالب مركزاً للعملية التعليمية (الفتلاوي، 2003، ص 115).

ومن المعلوم أنّ مناقشة الطلبة في الدرس تضمن اشتراكهم في الدرس اشتراكاً إيجابياً فهي تجعلهم يواجهون المشكلات التي يعرضها الدرس ويشتركون في تحديدها ويبدون الآراء بشأنها أو يقترحون لها الحلول وما إلى ذلك من العمليات التي تعتبر تدريباً لهم على عمليات التفكير السليم.

ومن جهة أخرى تجعل الصلة قائمة بين المدرّس والطلبة طوال الوقت مما يساعد المدرّس على معالجة موضوع الدرس معالجة تتلاءم ومستويات الطلبة وخبراتهم السابقة ومن الواضح أنه حين تنقطع هذه الصلة يصبح المدرّس في واد والطلبة في واد آخر مما يعرض جهد المدرّس للضياع (الدمرداش، 1987، ص 220).

ولعل من أشد الأمور ضرورة لوصول الحوار إلى هدفه وجود الأجواء الهادئة للتفكير الذاتي الذي يمثل فيها الإنسان نفسه وفكره، والابتعاد عن الأجواء الانفعالية التي تعيق الإنسان عن الوقوف مع نفسه وقفة تأمل وتفكير، فإنه قد يخضع في قناعاته وأفكاره للجو الاجتماعي الذي تنطلق فيه الجماعة في أجواء انفعالية حماسية لتأييد فكرة معينة أو رفض أخرى، فيستسلم الإنسان لها استسلاماً لا شعورياً، كنتيجة طبيعية لانصهاره بالجو العام وذوبانه فيه الأمر الذي يفقد الإنسان فيه استقلاله الفكري وشخصيته المتميزة (فضل الله، 2001، ص 75).

يحتاج المدرّس والطلبة إلى جو يتسم بالهدوء حتى يتم التفاعل المثمر بينهم، لكن بالرغم من أهمية المحافظة على حد أدنى من الهدوء داخل غرفة الصف إلا أن هناك بعض الأعمال تحتاج إلى تفاعل لفظي بين الطلبة، وخاصة إذا قام المدرّس بتقسيم الطلبة إلى مجموعات عمل فالتفاعل اللفظي ليس فقط ضرورة وظيفية وإنما أيضاً عامل مساعد على التعلم، فقد أثبتت الدراسات التي أجريت في هذا المجال أنه كلما زاد التفاعل اللفظي سواء بين المدرّس والطلبة أو بين الطلبة فيما بينهم كلما تحقق تعلم أفضل، ذلك أن الطالب الذي يصوغ أفكاره ويحولها إلى ألفاظ ومفاهيم ويعبر عن أعماله في جمل صحيحة ذات معنى، يقوم بتنظيم عقلي يدفعه إلى توليد أفكار جديدة وهكذا يسير التعلم (شفشق، 1995، ص 13).

هناك مجموعة من السلوكيات الديمقراطية تحقق تواصل فعال بين المدرّس والطلبة وتؤدي إلى حوار ناجح منها:

- 1 - أن ينادي المدرس طلابه بأسمائهم.
- 2 - أن يستخدم المدرّس الألفاظ التي تشعر الطالب بالاحترام والتقدير مثل: من فضلك تفضل، شكراً، أحسنت..
- 3 - أن يتقبل المدرّس آراء وأفكار الطلبة ومشاعرهم، بغض النظر عن كونها سلبية أو إيجابية.
- 4 - أن يكثر المدرّس من استخدام أساليب التعزيز الإيجابي الذي يشجع المشاركة الإيجابية للطلاب.
- 5 - أن يستخدم المدرّس أسئلة واسعة وعريضة وأن يقلل من الأسئلة الضيقة التي لا تحتمل إلا الإجابة المحددة مثل لا أو نعم أو كلمة واحدة محدودة وإنما عليه أن يكثر من الأسئلة التي تتطلب تفكيراً واسعاً واستثارة العملية العقلية العليا.
- 6 - أن يستخدم النقد البناء في توجيه الطلبة، وينبغي أن يوجه المدرّس النقد لطلاب محدد وعليه ألاّ يعمم.
- 7 - أن يعطي الطلبة الوقت الكافي للفهم وأن يتحدث بسرعة مقبولة وبكلمات واضحة تتناسب مع مستويات طلابه.
- 8 - أن يشجع الطلبة على طرح الأسئلة والاستفسار (نبهان، 2008، ص 44).

إنّ استخدام المدرس للسلوكيات السابقة يشجع الطالب على الحوار والتواصل مع مدرسه ويحرره من الوقوع في عقدة الخوف والقلق التي تسيطر عليه، ويذكر (عدس) أنّ دور لمدرس يبرز بتحرير الطالب من الشعور بعقدة الذنب والشعور بالنقص عن طريق معالجة أي مشكلة يقع فيها الطالب على أساس فهمها والربط بينها وبين ما يحيط بها من ظروف، وبالاستفادة مما تعلمه الطلبة سابقاً واستثماره في مواقف حياتية جديدة، فقدرة الإنسان على تعلم شيء ما يكمن في قدرته على توظيفه وربطه بواقعه الحياتي، ولذا كان من الأهمية بمكان أن يعي الطالب الهدف من كل خطوة يخطوها فتكون بالنسبة إليه ذات معنى وأهمية (عدس، 1996، ص 64).

إذاً هناك مجموعة من السلوكيات غير الديمقراطية يمارسها المدرّس فتؤدي إلى سلبية الطالب وعدم مشاركته في الحوار ومنها:

- 1 - استخدام عبارات التهديد والوعيد.
- 2 - إهمال أسئلة الطلبة واستفساراتهم دون الإجابة عنها.
- 3 - فرض المدرّس آراءه ومشاعره الخاصة على الطلبة.

4 — الاستهزاء أو السخرية من رأي لا يتفق مع رأيه الشخصي.

5 — التشجيع والإثابة في غير مواضعها ودونما استحقاق.

6 — استخدام الأسئلة الضيقة.

7 — احتكار الموقف التعليمي من قبل المدرّس دون إتاحة الفرصة للطلاب للكلام.

8 — النقد الجارح للطلاب سواء بالنسبة لسلوكهم أم لآرائهم.

9 — التسلط بفرض الآراء أو استخدام أساليب الإرهاب الفكري (نبهان، 2008، ص45).

والجدير بالذكر أن إقامة الحوار بين المدرّس والطالب يقوم على أساس الأسئلة الصفية التي يقدمها المدرّس للطالب كي يجيب عنها أو على أساس الاستفسارات التي يسأل عنها الطالب ليجد إجابة عنها عند المدرّس، والحقيقة أن الأسئلة الصفية هي الطريق الطبيعي الذي ينبغي أن يسلكه المدرّس ليقف على مستوى الطالب، سواء أكان ذلك من ناحية الفهم والسيطرة على دقائق المادة التي يقوم المدرّس بشرحها وتعليمها أم كان ذلك من ناحية إقبال الطالب على عملية التعلم بقناعة وحب كاملين أيضاً، فإن الأسئلة الصفية التي يطرحها الطالب على مدرسه لعدم وجود إجابات مقنعة لها عنده تزيل عن الطالب التوتر الذي يعتريه عندما يشعر بأنه غير مسيطر تماماً على بعض الجوانب التي يتعلمها.

هذا وينبغي أن يعطي المدرّس اهتمامه للأسئلة التي يثيرها الطلبة لأنها تكشف له عما يدور في عقولهم وتساعد في الكشف عن سبب عدم فهمهم لحقائق الدرس وبعضها يكشف عن حاجاتهم لمعلومات إضافية لإيضاح الفكرة التي يسألون عنها.

وقد يسأل الطالب سؤالاً غير مفهوم هنا يظهر دور المدرّس في مساعدة الطالب على إعادة صياغة السؤال ليستطيع الإجابة الدقيقة عنها.

والجدير بالذكر أن صياغة وتوجيه الأسئلة الصفية من قبل المدرّس تتطلب فنية عالية، فهي ليست مجرد عمل روتيني أو شكلي بل هي إجراء هام يتطلب مستوى عالٍ من تقنية الصياغة اللفظية واللغوية، كما يتطلب إلمام المدرّس وتمكنه في المادة العلمية بمادته وموضوعات المنهج الذي يدرسه والفهم الدقيق لمضمون الموقف التعليمي وأهدافه، وبالتالي فهي عملية صعبة ومعقدة تتطلب تحضير دقيق ومسبق.

وتعد الصياغة اللفظية للسؤال من الأمور المهمة التي يجب أن يضعها المدرّس نصب عينيه فالصياغة اللفظية غير المناسبة يمكن أن تفسد أي سؤال مهما كانت حدة فكرته أو أهمية مضمونه بالنسبة لما يستفسر عنه، وتشير صياغة السؤال إلى الطريقة التي نعبر بها عن مضمونه باستخدام

الكلمات فالصياغة ترتبط بالمصطلحات المستخدمة في السؤال وبعدد الكلمات، وقد يكون الهدف من السؤال الاستفسار عن موضوع بعينه ولكن عدم صياغته بشكل منطقي وبكلمات ليس لها معنى تجعله لا يحقق ذلك الهدف (إبراهيم، 1997، ص170).

أهم المبادئ التي ينبغي مراعاتها عند استخدام وتوجيه الأسئلة:

- 1- أن تكون الأسئلة واضحة لا لبس فيها ولا غموض ومرتبطة بموضوع الدرس.
- 2- ينبغي أن يتجنب المدرّس الأسئلة التي تكون الإجابة عنها بـ (نعم) أو (لا) إلا في حدود حاجته إليها.
- 3- يجب أن يطرح المدرّس السؤال على جميع الطلبة ثم يختار الطالب الذي يجيب عنه.
- 4- ينبغي أن يوزع المدرّس أسئلته على جميع الطلبة ولا يجعلها وقفاً على عدد معين منهم.
- 5- ينبغي أن يتيح المدرّس وقتاً كافياً للتفكير في السؤال المطروح قبل أن يختار الطالب الذي سيقوم بالإجابة عنه.
- 6- يجب على المدرّس تشجيع الطلبة على إعطاء استجابات كاملة.
- 7- ينبغي على المدرّس أن يشجع على التفاعل الإيجابي بين الطلبة عن طريق إفراح المجال لطرح الأسئلة بعضهم على بعض أو نقد إجابات بعضهم البعض.
- 8- ينبغي أن يراعي المدرّس توقيت الأسئلة المناسب لمجريات الدرس واستراتيجياته.
- 9- يجب على المدرّس أن يجعل أسئلته متدرجة تدرجاً استقرائياً من السهل إلى الصعب ومن البسيط إلى المركب.
- 10- ينبغي على المدرّس عندما تكون استجابات الطلبة صحيحة استخدام طرائق التعزيز المختلفة مثل (أحسنّت – ممتاز).
- 11- على المدرّس الابتعاد عن تسفيه وتجريح الطالب الذي يجيب عن السؤال إجابة خاطئة أو أن يعلق عليه تعليقات سلبية (علي والدليمي، 2006، ص111).
- 12- ارتباط الأسئلة بأهداف التربية العامة وبأهداف الدرس الخاصة بشرط أن تشمل كافة المستويات المعرفية المناسبة لموضوع الدرس.
- 13- أن يقتصر السؤال على تحقيق مطلب واحد فقط وبهذا يسهل على الطلبة الإجابة عنه.
- 14- أن يصاغ السؤال بكلمات لا تتضمن نفياً أو نفي النفي أي يجب ألا يتضمن السؤال ألفاظاً سالبة (إبراهيم، 1997، ص171).

3-5-3- مبدأ حرية التعبير عن الرأي:

إنّ الحرية كلمة ذات طابع سحري دفعت الملايين للقيام بالثورات من أجل الحصول عليها فقد سجل التاريخ الصراع المرير الذي شهدته المجتمعات والشعوب لنيل حريتها، فالحرية إنما تعني في جوهرها توفير المناخ للأفراد، لكي يعبروا عن ذواتهم ، ويظهروا مواهبهم وإمكاناتهم، ومن ثم فإن مفهوم الحرية يعبر عن إحساس أو شعور نفسي يستند إلى ظروف موضوعية ملائمة.

وإن غياب الحرية ينتج عنه وبشكل ملموس غياب الإنسان والفكر، وهذا يعني أن الإنسان لا يقرر مصيره إلا عندما يكون حراً، وبالتالي ترتبط حياة الأمم والشعوب بوجود الحرية، فكما قال روسو: " لا حياة للأمة بلا حرية ولا حياة للحرية بلا فضيلة، وقال جورج واشنطن: "إنه لمن السهل أن تزرح الجبال وتقذف بها بعيداً، من أن تضع أغلال العبودية في أعناق الذين يصرون على الحرية ". وقد وردت عدة معانٍ للحرية فهي عند رينيه ديكارت (René Descartés): " القدرة على فعل الشيء أو الامتناع عن فعله"، وهي عند جون ستيورات ميل (John Stuart Mill): "إطلاق العنان للناس ليحققوا خيرهم بالطريقة التي يرونها، طالما أنهم لا يحاولون حرمان غيرهم من مصالحهم، أو لا يعرقلون جهودهم لتحقيق تلك المصالح" (ناصر، 2004، ص403).

والمعنى الأساسي للحرية عند جون ديوي (Jhon Dewey) كما ورد في كتابه الديمقراطية والتربية: يعني وبشكل أساسي الدور الذي يلعبه التفكير في التعلم وهو دور شخصي محض الذي يعني الابتكار الفكري (العقلي)، والاستقلال في الملاحظة، والاختراع الحكيم المعقول والتنبؤ بالنتائج، وبعد النظر فيها، والمهارة في التكيف مع كل ذلك (Dewey, 1921, p352).

أي أنّ جوهر المطالبة بالحرية هو الحاجة إلى الظروف التي تسمح للفرد وتمكنه من أن يؤدي دوره ومساهمته الخاصة من الخدمات إلى مصلحة جماعة معينة، وأن يشترك في نشاط هذه الجماعة، بشكل يجعل التوجيه والإرشاد الاجتماعي مسألة تتعلق بموقفه العقلي الخاص، لا بسلطة خارجية متحكمة فيه تفرض عليه أفعاله (العقون، 2006، ص59).

والحرية حسب معناها الاشتقاقي هي: (عبارة عن انعدام القسر الخارجي) والإنسان بهذا المعنى هو من لم يكن عبداً، أو أسيراً للقوى السياسية أو الاجتماعية أو النفسية أو الخلقية أو العملية أو الميتافيزيقية.

أما المفهوم الشائع للحرية فيتضمن فكرة عدم القيد، فالشخص الحر هو الشخص الذي لا يقيد به عائق إزاء ما يريد عمله، وهنا يظهر تعدد معاني الحرية، فقد يعتقد بعض الناس أن الحرية هي الفكاك من كل قيد مادي أو معنوي، وقد يعتقد بعضهم الآخر أن الحرية معناها انطلاق مع الهوى وإشباع الرغبات والنزوات، وقد يرى آخرون أن الحرية هي التخلص من جميع القيود التي

يفرضها المجتمع على الأفراد والحرية في نهاية المطاف هي : " القدرة على الاختيار بين عدة أشياء أي حرية التصرف والعيش والسلوك حسب الإرادة العاقلة، دون الإضرار بالآخرين" (ناصر 2004، ص403).

يتبين مما سبق أن الحرية ترتبط بأمرين هامين: الأول وهو ممارسة الحرية بشرط عدم الإضرار بالآخرين، أما الأمر الثاني : فهو أن تتوازن الحرية مع المسؤولية التي يضطلع بها الفرد في حدود استعداداته وقدراته، فكل إنسان مسؤول عن جميع ما يصدر عنه من أعمال وأفعال على المستويات كافة وفي مجالات الحياة جميعها.

ومهما تعددت وتنوعت معاني الحرية إلا أنها تبقى مطلب أساسي للإنسان له أهمية بالغة كالطعام والهواء، لذلك لابد من التأكيد على ضرورة إعطاء الفرد حريته منذ نعومة أظفاره لضمان ممارستها بشكل صحيح في المستقبل، وفي هذا الصدد أكدت المنظمات الدولية على ضرورة احترام الطفل وحريته وتنمية قدراته وإعداده لمجتمع يستشعر المسؤولية.

فقد ورد في اتفاقية حقوق الطفل المادة(29) لعام 1989:

توافق الدول الأطراف على أن يكون تعليم الطفل موجهاً نحو:

- 1_ تنمية شخصية الطفل ومواهبه وقدراته العقلية والبدنية إلى أقصى إمكاناتها.
 - 2_ تنمية احترام حقوق الإنسان والحريات الأساسية والمبادئ المكرسة في ميثاق الأمم المتحدة.
 - 3_ تنمية احترام ذوي الطفل وهويته الثقافية ولغته وقيمه الخاصة.
 - 4_ إعداد الطفل لحياة تستشعر المسؤولية في مجتمع حر بروح من التفاهم والسلم والتسامح والمساواة بين الجنسين والصدقة بين جميع الشعوب (اليونسكو، 1993، ص53).
- وإن التأكيد على ضرورة إعطاء الطفل حريته لا يعني تركه لنزواته ورغباته، فحسب ديوي إطلاق نزعاته الفطرية ورغباته مع الهوى مفسدة وفوضى وتقييدها كبت لها وقهر واستبداد فترك الطفل يتصرف وفقاً لنزواته وأهوائه يجعل منه طفلاً متقلب الأطوار، ظالماً لنفسه والآخرين، فلا نمو للعقل بدون التهذيب، لذلك أكد ديوي على الكف الداخلي الذي يعدل هذه الرغبات وينظمها وينسقها عن طريق التفكير السليم، والذكاء المفطور في الإنسان، فأعطى ديوي أهمية كبرى للأساس النفسي في التربية، فالحرية لا يمكن فصلها عن نمو الذكاء والتفكير ولا عن المسؤولية الشخصية، فهذه الارتباطات تؤثر في عمليات النمو بأكملها(العقون، 2006، ص60).

إذاً الحرية هي حق أساسي من حقوق الفرد لا يحق للآخرين حرمانه منها وفي الوقت نفسه لا بدّ من تدريب الفرد على حسن استعمالها منذ الطفولة وهي ترتبط بشكل أساسي بمبدأ تحمل المسؤولية،

وفي هذا الصدد أكدّ العلماء المسلمون على أهمية إعطاء الناشئ الحرية شريطة عدم إهمال تربيته؛ لأنّ ذلك يؤدي إلى آثار سلبية خطيرة، فكما قال أبو حامد الغزالي: " إنّ الصبي مهما أهمل في ابتداء نشؤه، خرج في الأغلب رديء الأخلاق...، وإنما يحفظ عن جميع ذلك بحسن التأديب" (الغزالي، 1992، ص72).

فإعطاء الفرد الحرية ينبغي أن يترافق مع تعهده بالرعاية والتربية والاهتمام وذلك لضمان عدم إساءته في ممارسته للحرية الممنوحة له، وبالتالي ضمان ممارسته للديمقراطية وذلك للعلاقة الوثيقة بين الحرية والديمقراطية وفيما يأتي توضيح لهذه العلاقة.

العلاقة بين الحرية والديمقراطية:

ثمة علاقة تبادلية وثيقة بين الحرية والديمقراطية، فحرية الرأي مقدمة أولى لا غنى عنها لممارسة الديمقراطية، فالإنسان لا يمكن أن يكون حراً إلا إذا تمتع بالحقوق والواجبات ومارسها في إطارها الديمقراطي الفعّال، وفي المقابل لا يمكن للإنسان أن يمارس ديمقراطيته كاملة في الحقوق والواجبات ما لم يمتلك مساحة من الحرية تتيح له هذه الممارسة بالشكل المناسب، وبذلك تشكل الديمقراطية الوجه العلمي للحرية حين يمارس الأفراد من خلالها أدوارهم الاجتماعية والسياسية (الشماس، 2008، ص104).

إنّ المجتمع الديمقراطي هو المجتمع الحر، والحرية تتضمن إتاحة الفرصة التربوية الصحيحة للأفراد ليتمكنوا من خلالها من التعبير عن آرائهم في مناقشات مهمة وضمن إطار اجتماعي واضح تشكله الجماعة المتمثلة في الطلبة بقيادة مدرّسهم الواعي الذي يدرك ما بين طلابه من فروق فردية وبالتالي نراه ينوع علاقته بهم بحيث يستطيع أن يشبع حاجاتهم وينمي قدراتهم الابتكارية وتفكيرهم الخلاق وكذلك يهيئ جواً صفيّاً اجتماعياً ودياً يتساوى فيه الأفراد ويتمكن من خلاله من إزالة المعوقات النفسية والاجتماعية بين الطلبة ومن إيجاد التجاوب الاجتماعي بين بعضهم البعض.

وينبغي على المدرّس أن يتيح لطلابه فرصة للتعبير عن انفعالاتهم ومشاعرهم وأفكارهم ويشجعهم على هذا التعبير، وأن يكون قريباً منهم حتى يشعروا أن المدرّس ليس مصدر للسلطة فقط، وإنّما هو عون لهم يستطيعون أن يلجأوا إليه متى أرادوا ذلك وبذلك يستطيع المدرّس أن يحفظ جو العلاقات السليمة بين أعضاء جماعة الصف، وهذا شرط ضروري واضح ومهم من أجل تحقيق الأهداف التي يتطلع إليها المدرّس، ((فغياب الحوار من حياتنا المعاصرة نتيجة لأننا لسنا أحراراً في تفكيرنا وأننا لا نسلم بحق الآخر في الحرية والتفكير)) (هلال وآخرون، 1986، ص14).

وبالنسبة للطلبة فإن اتباع المدرّس للأسلوب الديمقراطي وإتاحته الفرصة لهم للتعبير عن آرائهم يمنحهم الإحساس بالراحة النفسية فلا يجدون غضاظة في التعبير عن استيائهم أو رفضهم

لموضوع ما وعلى المدرّس أن ينظر إلى هذا الأمر على أنه ظاهرة صحية وليست دليلاً على الفوضى أو عدم الانضباط، فالطالب في حاجة للتعبير عن نفسه بحرية وتعتبر حرية التعبير عن الرأي هذه ضماناً لحسن سلوكه وانضباطه في ظل القواعد التي تم وضعها من قبل جماعة الصف بالتعاون مع المدرّس (محمد وعامر، 2008، ص80).

وإنّ مظاهر الانضباط والهدوء التي تظهر لدى الطلبة في حال كان المدرّس يتبع الأسلوب التسلطي في إدارته لصفه وتعامله مع طلابه لا تعبر عن التكيف الانفعالي بل على العكس من ذلك حيث يكون لدى هؤلاء الطلبة الهادئين ظاهرياً استعدادات لتفجيرات انفعالية في بعض المواقف.

فاعتماد المدرّس النمط الديمقراطي في التدريس يوفر الأمن والطمأنينة لكل من الطالب والمدرّس، حيث يسوده جو التفاعل الإيجابي بين المدرّس وطلابه من جهة وبين الطلبة أنفسهم من جهة أخرى وهو يراعي النمو المتكامل للطلاب من كل جوانبه الجسدية والنفسية حيث يعطى للطلاب الفرصة في التعبير عن نفسه والتواصل والتحاور مع زملائه مما يوفر إمكانية التعلم بالأقران ويبين شخصية الطالب الخاصة به القدرة على نقد الآراء والأفكار المطروحة والقدرة على الإبداع وفيها تكون الحرية للمدرس بوضع خطته الخاصة بالمنهاج بالإتقان مع طلابه من حيث التقديم أو التأخير في بعض موضوعات المنهاج أو إثراء المنهاج بما يتفق مع حاجات طلابه ولذلك يحتاج هذا النمط التربوي لمدرسين ذوي كفاءة عالية حتى يتمكنوا من الحفاظ على البيئة الصحية للصف مع الحفاظ على مستوى عال من التحصيل.

فالمدرّس هنا لا يعطي الأولوية لحفظ المعلومات والمعارف ولكنه يعطي لفهم المعلومات فهماً صحيحاً وعميقاً مما يتيح الفرصة أمام الطالب لنقل أثر التعلم وتطبيقه بصورة فعالة مع مواقف جديدة (نبهان، 2008، ص23).

وإنّ مما يؤدي إلى حرية التعبير عن الرأي أن تقوم علاقة المدرّس بالطالب على أساس من الثقة والاحترام المتبادلين وعلى تقدير الذات لكل منهما حتى يكون لسلوك المدرّس في أقواله وأفعاله أثر الفاعل في نفس طلبته، وله الصوت المسموع عندهم، وأن يسود التعاون بين الطرفين يحكمون مبدأ الإقناع والاقتناع والاحتكام للعقل والمنطق في كل ما يعرض من أمور حتى يكون للمعلم أثره الدائم عليهم واحترام رأيه وكلمته عندهم (عدس، 1999، ص144).

فالطالب عضو صغير في مجتمع اليوم لكنه فرد صاحب قرار في مجتمع الغد وعلى المدرّس أن يأخذ بيده ويهيئه للدخول إلى المجتمع وابتعاد الطالب عن مدرسه ناجم عن المدرّس، إن لم يعامله كصديق ولم تكن له علاقة مباشرة معه وهو بعيد عن المساهمة في المشاريع والنشاطات ولا يعطي للطلاب في الصف مجاًلاً لإبداء آرائهم ولا يتجرؤون على طرح وجهات نظرهم في الأمور.

ومن المؤسف أن تكون علاقة الطالب بمدرّسه قائمة على التظاهر بالأمر التي يحبها المدرّس والخوف والهرب منه وعدم قبول توجيهاته ويتميز الصف في هذه المجالات بعدم إحساس الطلبة بالمسؤولية وينتظرون الفرص التي يخطئ فيها المدرّس أو يسكت لاستغلالها والتمرد عليه بشكل من الأشكال (القائمي، 1995، ص 293).

فعلى المدرّس ألا يسيء إلى شعور الطالب أو يجرح إحساسه أو يחדش كرامته ليجعل من ذلك وسيلة يهابه بها الطلبة ويخافون سطوته ويسبغون جو من الاحترام والذي غالباً ما يكون نابعاً من الخوف وليس دليل احترام أصيل ينبع من قناعة ذاتية واعتراف بالجميل (عدس، 1999، ص 105). إن هذه الأسس ينبغي مراعاتها وتطبيقها في التعامل مع الطلبة حتى نغرس فيهم هذه العلاقات الديمقراطية لتصبح سلوكاً عملياً لا مجرد فكرة مجردة في أذهانهم، فمن المعروف أن ترسيخ مبدأ الديمقراطية وممارستها لدى المشاركين في المدرسة لا يتحقق بين عشية وضحاها بل يحتاج إلى توسيع في قاعدة الخيارات في الحياة أمام الأفراد وتربيتهم ومنذ الصغر على المشاركة ومحاسبة الذات والعمل الجماعي واحترام الآخرين مهما بلغت الفروق بينهم في القدرات والاستعدادات والميول والمستوى الثقافي والاجتماعي ومنحهم الاستقلالية المسؤولة في التصرف واتخاذ القرار تجاه المواقف التربوية والاجتماعية والسعي لتعميق العلاقات الإنسانية والحفاظ على القيم الروحية والأخلاقية ومما لاشك فيه أن تربية الطلبة على الممارسة الديمقراطية الصحيحة يتطلب وجود مدرسين يتمتعون بالاستقلالية قادرين على تحمل المسؤولية والتجديد والابتكار يعيشون الديمقراطية في أبعاد حياتهم كلها داخل المدرسة وخارجها فالمدرّس المضطهد من الآخرين سيمارس العنف مع طلابه، ولن يتمكن من توفير الجو الديمقراطي لهم (سنقر، 2005، ص 46).

وإن الابتعاد عن الاتجاه التسلطي في التدريس، والأخذ بالأساليب الحديثة التي تعمق مفهوم الديمقراطية لدى الطلبة، وتدريبهم على ممارستها، من خلال إعطائهم الحرية للتعبير عن آرائهم في جو من الطمأنينة والأمان، والاعتراف بقدراتهم وبعث الشعور بالثقة بأنفسهم وبقدرتهم على اتخاذ القرارات الجماعية وتحمل المسؤولية، يؤدي إلى تنمية الابتكار عندهم، فالديمقراطية تؤكد على مبدأ حرية الاختيار والإقناع والاقتناع وأن القرار النهائي يكون للأغلبية دون تسلط أو خوف أو إرهاب، فالقاعدة الأساسية في التعلم أنه لا يكون إلا لما فهم وتم الاقتناع به وقد يفهم الإنسان أمراً يسمعه أو يقرؤه، لكن فهمه له لا يعني أنه قد اقتنع به وإذا كان الفهم سبيلاً إلى التعلم فإن اقترانه بالاقتناع يزيد التعلم رسوخاً سواء في التلقي والاحتفاظ أو في التذكر والعمل بما تعلم، والشرط الجوهري للاقتناع أن يكون الطالب حراً في تفكيره (علي، 2000، ص 359)، وآيات القرآن بينت صراحة بأنه لا إكراه في الدين، وأن الرسول صلى الله عليه وسلم مكلف بالتبليغ المبين والتذكير بآيات الذكر الحكيم، وأن الاعتقاد حق أساسي من حقوق الإنسان في الإسلام كفله الله تعالى بكل الضمانات

وأشار إليه في العديد من الآيات قال تعالى: ﴿وَلَوْ شَاءَ رَبُّكَ لَأَمَنَّ مِنَ فِي الْأَرْضِ كُلَّهُمْ جَمِيعًا أَفَأَنْتَ تُكْرِهُ النَّاسَ حَتَّى يَكُونُوا مُؤْمِنِينَ﴾ [يونس: الآية 99]، إذاً عدم الإكراه إنما يتفق والفطرة التي فطر الله الإنسان عليها وإنّ مبدأ الحرية يتفق مع أهداف المنهج الإنساني الذي يدعو إلى إمداد الطالب بخبرات تشعره بالمكافأة الداخلية وتسهم في تحرره وتنميته، فالمنهج الإنساني يسمح للطلاب أن يعبروا وأن يتصرفوا ويجربوا ويخطئوا وأن يحصلوا على التغذية العائدة وأن يكتشفوا من هم وعليه أن يمدّهم بالنمو المعرفي والشخصي في الوقت نفسه (شوق، 2001، ص138)

إذاً مبدأ الحرية يركز على توسيع قاعدة الخيارات أمام الفرد في جميع مناحي الحياة، إذ يقوم على ترك الحرية للأفراد في اختيار ما يرغبون القيام به من نشاط وخدمات وإقراره، وبما يتناسب وإمكاناتهم وقدراتهم وتلبية الدافع الذاتي لديهم، ويساعد هذا المبدأ الفرد على تلبية الحاجة إلى الاكتشاف لدى الطلبة مما يجعلهم أكثر اهتماماً ورغبة في التعلم والتفاعل مع الآخرين (سنقر، 2005، ص52).

3-5-4- مبدأ مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة:

إن الله سبحانه خلق لكل فرد شخصيته المستقلة وكيانه الخاص به، وله كذلك تفكيره واتجاهاته وطابعه الخاص به عن غيره، ويلاحظ ذلك عند توافد الطلبة إلى المدارس في بيئات مختلفة ولكل منهم قدراته واستعداداته وميوله واتجاهاته التي تميزه عن غيره، وهو ما يسمى بالفروق الفردية بينهم (العشي، 2008، ص28).

يقول فؤاد بهي السيد بأن مفهوم الفروق الفردية يعتمد على مفهومي التشابه والاختلاف: التشابه النوعي في وجود الصفة والاختلاف الكمي في درجاته، بمعنى أن أفراد الجنس البشري يتشابهون في أن لهم صفات معينة إلا أنهم يختلفون في درجة وجود هذه الصفة بينهم فإذا قلنا بأن هناك فروقاً فردية بين الطلبة من حيث الذكاء فلا يعني هذا أن هناك طالباً ذكياً وآخر معدوم الذكاء، فالذكاء صفة عقلية توجد لدى الجميع ولكن بدرجات متفاوتة وعليه، يمكن تحديد صفة الذكاء وغيرها من الصفات على طول مقياس مستمر وذلك أن الفروق الفردية هي فروق في الدرجة وليست فروق في النوع، ويختلف الناس في صفاتهم الجسمية مثل الطول والوزن والملامح، كما يختلفون في الصفات العقلية كالذكاء والاستعدادات، وفي النواحي الشخصية مثل الميول والاتجاهات، وفي السمات المزاجية مثل الانطواء والانبساط، وتتوقف عملية الكشف عن الفروق الفردية القائمة بين الناس على تحديد الصفة المراد دراستها عقلية كانت أم جسمية أم غير ذلك من الصفات ثم قياس مدى تفوق الفرد أو ضعفه في هذه الصفة، وعند تحديد مستويات الأفراد في صفة ما، فإن ذلك يعدّ تحديداً للفروق الفردية بينهم بالنسبة لتلك الصفة، وإذا أمكن حساب عدد الأفراد المتفوقين وعدد

المتوسطين والضعاف في صفة ما، فإنّ ذلك يكشف أهم خاصية من خواص الفروق الفردية، وهي أنّ المستوى المتوسط هو أكثر المستويات أفراداً وأنّ المستوى المتفوق والمستوى الضعيف هما أقلّ المستويات أفراداً، وبذلك يمكن تعريف الفروق الفردية بأنها: " الانحرافات الفردية عن المتوسط العام لصفة من الصفات"، أما في الموقف التعليمي فيستخدم تعبير " الفروق الفردية" للدلالة على وجود فروق كبيرة يمكن أن تؤثر على أداء الطالب في مهمة ما من مهام التعلم، إذ لا بد أن تكون هناك فروق فردية بين الناس للاختلاف الكبير في الوراثة والبيئة (شفشق والناشف، 1995، ص121).

ومراعاة الفروق الفردية في التدريس: تعني الإقرار بالفروق الفردية لدى الطلبة والمحافظة عليها وتشجيعها، بحيث يسمح لكل فرد تنمية ما يخصه من قدرات وميول واتجاهات واستعدادات وليس إخضاع الجميع لتعليمات وأوامر أحادية المنهج والاتجاه وقولبتهم في قالب واحد ولذلك يتم تشجيع الابتكار والإبداع والتجديد والتجريب لدى المدرّسين والطلبة (عابدين، 2001، ص72).

فالمدرّس الناجح على علم تام بالفروق الفردية بين طلابه متفهم لأسباب تلك الفروق وكيفية قياسها وكيفية مراعاتها وأدوار تكنولوجيا التعليم في مراعاة هذه الفروق الفردية وما هي أدواره مع المتفوقين من طلابه والمتأخرين منهم، وهو قادر على تخطيط دروسه وتنفيذها وتقويمها بدرجة عالية من الكفاءة، وهو يمتلك الحماس والدفء وروح الدعابة والقدرة على التشجيع والمساندة وعلى التكيف والمرونة مع المواقف المختلفة ومع مستحدثات العصر، ويتسم بالحيوية في العمل وسعة الإطلاع وحسن التقدير (راشد، 2003، ص39).

وإذا كان المدرّس يؤمن حقاً بوجود الفروق الفردية بين طلابه وبمبدأ تكافؤ الفرص التعليمية، فإنه يدرك جيداً أن مجرد وجود الطالب في المدرسة لا يعني أنه حصل على فرصة متكافئة للتعلم، فالتساوي في الفرص التعليمية يتحقق عندما يجد كل طالب في المدرسة ما يتناسب وقدراته، وما يتفق مع تنظيمه المعرفي وما يثير دافعيته للتعلم وما يحقق له ذاته كفرد، وهنا ينبغي عليه ألا يطبق على سلوك الطلبة وأقوالهم ومنجزاتهم والحكم عليها بالمعايير التي يطبقها على نفسه ومن وجهة نظره الخاصة، أو أن يهمل ما يبدو منه من ملاحظات، أو أن يعمل على التقليل من أثر ما يجلب انتباههم ويحفزهم على القول والعمل ناسياً أو متناسياً أن لكل منهم اهتماماته الخاصة به وله كذلك ما يثير انتباهه أو يجد فيه التحدي يستجيب له وبالطريقة التي يراها هو مناسبة، وقد يغفل المدرّس عن أن الله سبحانه خلق لكل فرد شخصيته المستقلة وكيانه الخاص به وله كذلك تفكيره واتجاهاته وطابعه الخاص الذي يتميز به عن غيره وأن عليه أن يحترم طلابه كما يطالبهم باحترام كيانه وآرائه ووجهة نظره.

وحتى يتمكن المدرّس من التعامل مع هذه الفروق الفردية عليه أن يسأل نفسه:

أ _ إلى أي مدى تتسع الفروق الفردية بين الطلبة؟

ب _ كيف تؤثر هذه الفروق على علاقة الطالب بالمدرّس داخل الصف؟

ج _ ما السبيل الذي يجب أن يسلكه المدرّس ليتعامل بنجاح مع هذه الفروق؟

وهناك أكثر من طريقة للتعامل مع هذه الفروق في الصف وفي عملية التدريس، ومن ذلك:

1_ أن يعطي الطلبة مناهج ومواد مختلفة تتناسب ومستوى قابلياتهم وإنجازاتهم.

2_ أن يعطي الطلبة المناهج والموضوعات نفسها ولكن بمستويات مختلفة بناءً على ما عندهم من قابليات ومن قدرات على الإنجاز.

3_ أن يصنف طلبة الصف الواحد حسب التقارب في المستوى العلمي بحيث يتبنى المدرّس ما بينهم من فروق، فيراعيها في تدريسه ويسير وفق مستوى المتوسطين منهم في التحصيل والإنجاز (عدس، 1996، ص176).

يجب على المدرّس أن يقر بوجود الفروق الفردية وأن يؤكد كذلك بوجود فروق فردية في الإنجاز والتحصيل بناءً على ذلك.

ومن الجدير ذكره أن هذه الفروق بين الطلبة ليست ثابتة بل هي متغيرة وأنه لا يمكن إزالتها ولكن يمكن التخفيف من حدتها بحيث نسعى مع كل طالب بأقصى ما تستطيعه قدرته فنعمل على تنمية مواهبه وقدراته الخاصة التي يتفوق بها على غيره لأن هذا يؤدي إلى وجود المبدعين في المجتمع كما لا بد من مراعاة جوانب الضعف لديه ومحاولة مساعدته على تجنبها.

ولكي يتجنب المعلم الأساليب النمطية (Stereotyped) في تصنيف طلابه إلى ممتاز ومتوسط وضعيف، ويعتبر نفسه مراعيًا للفروق الفردية لا لمجرد تقسيم الصف إلى مستويات من الضروري أن يقف على العوامل المسببة لهذه الظاهرة، وخاصة في المجالات التي يكون للفروق الفردية أثرها الكبير على عملية التعليم.

فمثلاً الذكاء يعدّ من أهم العوامل المساعدة على التحصيل التعليمي ، لكن وبالإضافة للذكاء توجد الدافعية والاستعداد والخبرات والمعلومات السابقة المتصلة بموضوع التعليم والتوافق الشخصي ومستوى الطموح والاهتمامات الخاصة وغيرها من العوامل التي ينبغي أن يكون المدرّس على علم بها ليعرف كيف يستغل العوامل المساعدة ويخفف من تأثير العوامل التي تعوق تعلم كل واحد من طلابه.

ولاشك أن الشخصية عامل هام في العملية التعليمية / التعليمية، فشخصية الطالب نتاج لخبراته وسلوكه في الماضي، كما أنها دليل المدرس لسلوكه في المستقبل، وقد درج المدرسون على وصف طلابهم بأوصاف بعضها إيجابي وبعضها سلبي، حيث يصف المدرس أحد الطلبة بأنه "مجتهد" وآخر "كسول" وآخر بأنه "جدير بالثقة وضميره حي" وذلك "لا يعتمد عليه" أو "صعب التعامل معه" وهكذا.

والذي يحدث أن الطالب يتبنى رأي المدرس فيه لهذا ينبغي على المدرس أن يتوخى الحذر في تصنيفاته لطلابه ويتجنب قدر الإمكان الأوصاف السلبية التي تقضي على الدافعية، وبدلاً من تصنيف الطلبة إلى مجتهدين وكسالى، متفوقين ومتعثرين، يجدر بالمدرس أن يعطي جل اهتمامه لمساعدة كل طالب على تحقيق الشخصية الناضجة وعندها تصبح عملية التعلم والتعليم أيسر بالنسبة للطلاب والمدرس.

فإذا أراد المدرس أن يساعد طلابه في أن يسلكوا مسلكاً يتسم بالنضج عليه أن يخطط للمواقف التعليمية بحيث يكون الطلبة:

— نشطين وفعالين في العملية التعليمية.

— لديهم الدافعية لتعلمهم.

— مقومين لأدائهم.

— يعينهم المستقبل كما يعينهم الحاضر المباشر (شفشق، والناشف، 1995، ص126).

وتلعب العلاقات بين المدرس وطلابه دوراً هاماً في علمية التعلم، فقد أثبتت الدراسات أن إشباع الحاجة للقبول والانتماء يبعث على الرضا عن النفس ويدفع إلى بذل المزيد من الجهد. وإن الطلبة في مرحلة التعليم الثانوي يمرون بمرحلة دقيقة وحساسة تحتاج إلى وعي كبير من المدرس في التعامل مع طلابه، فالعلاقات الإيجابية بين المدرس وطلابه تدفعهم للإنجاز وبالتالي تؤثر تأثيراً كبيراً على مستقبلهم، وهنا يلعب المناخ التعليمي الصفي الإيجابي الذي يوفره المدرس دوراً فعالاً في تحقيق السابق.

فالمدرس الكفاء لديه هدفان رئيسيان: يتمثل الأول في تزويد الطلبة بمناخ إيجابي للتعلم، بينما يعنى الهدف الثاني بزيادة رضا الطلبة عن المدرسة، وفي الحقيقة لا يمكن أن ينجح المدرس في عمله دون تحقيق هذين الهدفين ولا شك أن الإدارة الفعالة للصف تعد مهارة ضرورية ومفتاحاً لخلق بيئة تعلم آمنة ومنظمة (Brainard,2001,P207).

وبالرغم من أهمية تنظيم الطلبة في الغرفة الصفية وأثره في شعور الطلبة بالارتياح، إلا أن طبيعة العلاقة بين المدرس والطلبة أكثر أهمية، حيث تتيح للمدرس التعرف على طلابه عن قرب

وبالتالي تمكنه من معرفة الفروق الفردية بينهم ومراعاتها قدر الإمكان، وهذا الأمر لا يحصل في ظل مناخ صفي متسلط، فعند إلقاء نظرة سريعة إلى صف معين ربما يكون الانطباع السريع عن طلاب هذا الصف أنهم عموماً متساوون لكن الحقيقة تختلف عن ذلك الاختلاف كله إذ أنهم عادة ما يكونون متقاربين، ولكنهم في الواقع ليسوا جميعاً صورة واحدة طبق الأصل، ولا يعد الواحد منهم نسخة مطابقة لبقية زملائه، فإذا كررت الزيارة لهؤلاء الطلبة، ودققت ملاحظتك لهم في أكثر من موقف بل إذا تعاملت معهم عن قرب وتعددت مرات الاحتكاك بهم، فستجد أن كل طالب منهم يختلف عن بقية زملائه اختلافاً ملموساً.

وأصبح من المعروف الآن أن طلاب الصف الدراسي الواحد يختلفون عن بعضهم البعض في أمور كثيرة، فمن الناحية العقلية نلاحظ وجود فروق بين كل طالب وآخر حيث مقدرتهم على التفكير المجرد وحل المشكلات، كما توجد فروق بينهم من حيث قدراتهم واستعداداتهم الأولية كالقدرة اللغوية والقدرة الرياضية والميكانيكية، ومن الناحية التحصيلية نشاهد بين هؤلاء الطلبة تفاوتاً في تحصيل المعارف والخبرات والمعلومات المستقلة ولكل طالب طابعه المميز له عن بقية زملائه من حيث سلوكه الخلقى ومزاجه واتجاهاته والقيم التي تتحكم في تصرفاته، ويطلق على جميع هذه الاختلافات التي تميز الطلبة بعضهم عن بعض اسم الفروق الفردية، وليس ذلك وحسب إذ لا يقتصر وجود الفروق الفردية بين طلاب الصف بل يتعدى ذلك إلى وجود فروق داخل الطالب ذاته فقد يكون طالب متفوق في الذكاء، ولكن علاقته بزملائه ليست على ما يرام، إذاً وجود طالب ضمن الطلبة لا يعني أنهم جميعاً متشابهون متكافئون في كافة النواحي الجسمية والعقلية والتحصيلية والشخصية، وبالتالي لا يمكن إصدار أحكاماً خاصة على هذا الطالب نظراً لوجود فروق فردية بين مجموع الطلبة، وكذلك الحال بالنسبة للطالب الواحد فإن معرفة أمر ما عنه وليكن مستواه العقلي فعلاً ليس كافياً للاستطراد في تصور الجوانب الأخرى من شخصيته بسبب وجود فروق داخل الطالب ذاته (مساد، 2005_ ب، ص 273).

فإذا كان الهدف هو معرفة كل طالب معرفة حقة فإن الأمر يتطلب دراسة دقيقة بغية التعرف عليه كفرد له من السمات ما يميزه عن الآخرين، فقدرات الأفراد متفاوتة من فرد لآخر وينبغي أن يطلب من كل فرد أن يقوم بالأعمال المناطة به حسب قدراته وطاقاته التي جسدها فيه الله عز وجل قال تعالى: ﴿لَا يُكَلِّفُ اللَّهُ نَفْسًا إِلَّا وُسْعَهَا﴾ [البقرة: ٢٨٦].

إن معرفة الطالب معرفة صحيحة إنما تعتمد على ملاحظة دقيقة في الماضي والحاضر إلى الدرجة التي يمكن أن يستخدم فيها نتائج الملاحظة في التنبؤ بمسلكه مستقبلاً، وإذا تحققت هذه المعرفة أمكن استخدامها لمصلحة الطالب فالمعرفة في حد ذاتها لا قيمة لها ما لم توظف لخدمة الطالب في تهيئة الجو الدراسي المناسب، حيث تعين المدرس فيما يتخذه من قرارات وفيما يخطه لحالة طالبه فالمعرفة هي الأساس والجوهر للتقدم العلمي في الجانب النظري، وبالتالي في الجانب

التطبيقي(المعهد العربي لحقوق الإنسان،1994، ص 39).

فعندما يتساءل المدرّس عن العوامل التي جعلت أحد طلاب الصف الدراسي ضعيفاً، أو على مستوى الجماعة عندما يرغب المدرّس معرفة الأسباب التي جعلت تحصيل أحد الصفوف الدراسية أقل من مستوى تحصيل بقية الصفوف، أو لأغراض البحث العلمي للكشف عن العلاقة بين مستوى ذكاء الطلبة ومدى تكيفهم الاجتماعي مع أقرانهم بالصف، فعلى مستوى الفرد يحتاج المعلم إلى معرفة طالبه الضعيف معرفة شاملة في كافة النواحي، حتى يستطيع تشخيص العلاج المناسب وعلى مستوى الجماعة أيضاً يلزم للمدرس الوسائل التي تعين على معرفة طلاب صفوفه حتى يتمكن من وضع إصبعه على العوامل التي أدت إلى تأخر هذا الصف دون بقية الصفوف، وعلى مستوى البحث العلمي فإنّ الأمر يستلزم وجود الطرائق الموضوعية التي يمكن بواسطتها تحديد كل من مستوى ذكاء ودرجة التكيف الاجتماعي للطلاب، وحتى يكون التشخيص سليماً وناجحاً وكي يكون البحث العلمي صادقاً ودقيقاً، فإن ذلك يتطلب معرفة موضوعية بالطلبة إذاً تحقيق الأهداف التطبيقية والنظرية إنما تعتمد أساساً على مدى معرفة المربي بطلابه تلك المعرفة الأكيدة التي تتيح له الثقة العالية فيما يقدمه لطلابه من خدمات فعالة وناجحة وشاملة، ولا يقتصر هذا الوصف على مجرد إعطاء صورة عن مظهره وسلوكه سواء في الماضي أو في الوقت الحاضر، إنما يمتد الوصف العلمي إلى إمكان التنبؤ بما سيكون عليه الفرد من تصرفات واستجابات مستقبلاً حين يمر بمختلف المواقف (مساد، 2005_ ب، ص 276).

إنّ مراعاة المدرّس للفروق الفردية بين طلابه والتعامل مع هذه الفروق بموضوعية يؤدي إلى عدم ظلم الطلبة سواء المتوسطين أو الضعاف منهم وبالتالي هنا تكمن الممارسة الديمقراطية.

إن التدريس الصفي الفعّال هو الذي يلبي الحاجات الفردية للطلاب ويستثير دافعيتهم، ويتم ذلك وفق ظروف الدروس التي يقدمها، وهذا يفرض على المدرّس استخدام استراتيجيات مناسبة لتلبية الحاجات الفردية لطلّبه، وبذلك تتم استثارة دافعيتهم للتعلّم، ومن هذه الاستراتيجيات:

أولاً: تشخيص حاجات الطالب الفردية وميوله وأهدافه.

ثانياً: مساعدة الطالب لتحديد أهدافه الشخصية وربطها بهدف التعلّم.

ثالثاً: ربط هدف التعلّم العام بحاجات الطالب وميوله وأهدافه.

رابعاً: صياغة أهداف التعلّم وأنشطته لتحقيق نجاح الطالب.

خامساً: مساعدة الطالب على صياغة أهداف التعلّم.

سادساً: أن تتصف أهداف التعلّم بالتشويق والمعقولة والوضوح والقابلية للقياس وإمكانية

التحقق.

إن أهداف التعلم تشكل دوافع تدفع الطالب لأن يقوم بالأنشطة المناسبة والموجهة نحو تحقيق الهدف، وبذلك تكون النشاطات الموجهة غرضية ذات هدف يقل فيها التششت، وتساعد الطالب على تركيز الانتباه كدافع يساهم في تحقيق دافع الإنجاز التحصيلي.

ويمكن تحديد دور المدرّس في هذا الميدان بالآتي:

_ تدريب الطلبة على ربط تفكيرهم بطرائق تعلمهم ودافعيّتهم، وعملية ضبط الأفكار ووعيها وإدراك عملية تدفقها.

_ تدريب الطلبة على تنمية أنفسهم وعمليات التعلم وتقدير نشاطات التدريب المحددة.

_ إيجاد الفرص المناسبة للطلبة لتحقيق تعلم هادف ذي معنى، وذلك عن طريق إظهار ميولهم للتعلم والنمو وتحمل المسؤولية للتعلم الذي يحققونه.

_ تشجيع الطلبة لاستغلال قدراتهم بفاعلية لتجنب الآثار السلبية التي تترتب عن مواقف التعلم مثل : الملل والضجر والخوف من الفشل والانسحاب

_ توفير الجو المرن الإيجابي واحترام المشاعر وتقديرها (الحياري، 1993، ص 278).

فممارسة المدرّس للضغط والقيام بتصرفات سلبية تؤدي إلى وجود عقد لدى الطلبة يفرغونها على إخوانهم وأخواتهم أو على سائر أفراد المجتمع (القائمي، 1995، ص 272).

وهنا لابد من التأكد من صحة الممارسات والإجراءات التي يتبعها المدرّس للوصول إلى الهدف فقد يحقق المدرّس نتائج جيدة بطرائق وأساليب تترك نتائج سلبية على نفسية الطالب فيما بعد.

فالمناخ الذي يسود الصف يعد عنصراً هاماً في تعلم الطلبة ولا بد من أن يدرك المدرّس أن مسؤولية تطوير المناهج وطرائق التدريس هي جزء من واجباته، مما يجعله أقدر على القيام بدور الميسر أو المسهل لعملية التعلم، ومعرفة المدرّس بقدرات الطلبة تجعله أقدر على تنفيذ محتوى المنهاج ولكل حسب ما يناسبه ويستطيعه فالمدرسة الناجحة الهادفة لتحقيق جودة التعليم هي التي تكون لكل الطلبة وليس لبعضهم، هي القائمة على احترام كل فرد، القادرة على التنويع في الأساليب وفرص التعلم دون الهبوط في مستوى المنهج أو التوقعات المرغوبة (سنقر، 2007، ص 177).

إن المدرّس الناجح يبسط المنهاج للطلاب ويراعي مستويات الطلبة ويحاول مساعدتهم على فهم المادة فهماً أفضل، ومن الأمور التي تساعد في ذلك أن يشرح المدرّس الكلمات غير المألوفة ويبسطها لهم، وأيضاً مما يساعد على تحسن فهم الطلبة أن يتوقف المدرّس وقفة قصيرة بعد تقديم

شيء هام، وكذلك أن يراعي وقت الانتظار في طرح الأسئلة وهذا يتيح للطلاب أن يفكروا في السؤال وكذلك يشير إلى أهمية الأفكار.

ومما يساعد المدرّس في مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة: أن يتيح لهم تطبيق المفاهيم والأفكار بالإضافة إلى طرح الأسئلة التي تقوم فهم الطلبة وتوفير وقتٍ للأسئلة التي تصدر عن الطلبة وذلك بعد كل جزء من الدرس فهذا يساعد الطلبة على التفكير في المحتوى، بالإضافة للسماح للطلاب بوقت للأسئلة ينبغي أن يضمن المدرّس الدرس أنشطة تتطلب من الطلبة أن يذكروا أمثلة توضيحية وينبغي في هذه المرحلة مراقبة أداء الطلبة عن كثب وهذا يوفر تغذية راجعة وفق الحاجة ويوفر ممارسة مرشدة وموجهة.

فقيام المدرّس بإعطاء أنشطة وواجبات صفية للطلاب تشكل تحدياً وتنوعاً لهم وتتناسب مع الفروق الفردية داخل الصف مما ينعكس على تفاعلهم الإيجابي وتنافسهم الحر من أجل استيعاب الموضوع بدقة، وهذا يتطلب من المدرّس تنظيم جيد لبيئة التعلم حيث يقوم المدرّس بتنظيم الخبرات لدرسه والمستلزمات المادية الموجودة في الصف إضافة لعدم خروجه عن فكرة الموضوع الأساسية من خلال تخطيطه الجيد لدرسه، وهذا سينعكس بشكل إيجابي على تهيئة بيئة تعليمية مناسبة كما يؤدي إلى تقليل مشاكل الإدارة الصفية.

وهنا تبرز مجموعة من الأدوار يستطيع المدرّس من خلالها زيادة التفاعل الإيجابي بين الطلبة أنفسهم، وبينهم وبين المدرّس وتراعي الفروق الفردية بينهم وهذه الأدوار هي :

- 1 – دور المدرّس في اختيار الخبرات والوسائل التعليمية وفق حاجات الطلبة.
 - 2 – دور المدرّس في تنظيم وتهيئة الخبرات الموجهة للطلاب أفراداً أو جماعات.
 - 3 – دور المدرّس في تسهيل وتيسير مهمة الطلبة في التفاعل مع الخبرات والأنشطة التعليمية.
 - 4 – دور المدرّس في إعداد مهمات تعليمية متنوعة، وإفساح المجال أمام الطلبة أفراداً وجماعات ليختاروا من بينها ما يناسب ميولهم وقدراتهم (الخطائية وآخرون، 2004، ص24).
- بالإضافة لما سبق يقع على عاتق المدرّس طريقة تقديم المحتوى التي تناسب طلابه، فإن أكثر ما يتعلمه الطالب وأكثر ما يدوم أثره هو ما يتعلمه بالطريقة التي تناسبه وتناسب قدراته، وليس بالطريقة التي تناسب مدرسه فينبغي في الطريقة أن تكون مراعية للفروق الفردية بين الطلبة.

فقد انقضى الزمن الذي كان المدرّس ملماً تمام الإلمام بكل صغيرة وكبيرة عن طلابه، وكان عدد الطلبة قليلاً جداً ويكاد يكون التعليم أشبه بالدرس الخصوصي ومن ثم كانت هناك الفرصة الكافية للمدرسين لا لمجرد معرفة طلابهم معرفة فحسب ولكن للاستفادة من معرفتهم بطلابهم في انتقاء

المواد التعليمية المناسبة لهم وفي اختيار طريقة التدريس التي تصلح لكل واحد منهم على حدة واتسم العصر الحاضر بالإقبال المتزايد على التعليم، بحيث تكدست الصفوف الدراسية بالطلبة وكادت تُهمل الفروق الفردية بينهم، وبالمقابل كثرت الدعوات التي تؤكد أهمية مراعاة الفروق الفردية (مساد، 2005_ب، ص 274).

يستطيع المدرّس الواعي أن يبرز الفروق الفردية التي تميز طالباً عن الآخرين ثم يستعين بهذه الفروق على وضع مخططات تعليمية مختلفة حيث يتناسب كل مخطط تعليمي مع استعدادات وميول كل واحد منهم وذكائه، وفي حالات أخرى نجد كثيراً من المدرّسين لا ينتبهون إلى حقيقة وهي أن لكل طالب شخصيته المتميزة الفريدة وأن ما يصلح لواحدٍ منهم قد لا يصلح مع الآخرين، فيحاول جعل الطلبة نسخة واحدة لما يتصوره في ذهنه عن الطالب المجد المتميز بصرف النظر عما يتميز به كل واحد منهم من استعدادات وقدرات وميول وطباع وغالباً يكتب لهذا الأسلوب الفشل والتعثر.

إذاً ينبغي أن لا يحول نظام التعليم الصفّي الجمعي السائد حالياً في مدارسنا دون تنمية نشاط الطلبة في إثراء التعليم الجمعي وهذا يتطلب من المدرّس معرفة الفروق الفردية بين طلابه وتحصيلهم السابق والاستفادة من تمايزهم في عملية تعلمهم (الخلا وناصر، 2001، ص 109).

ويستطيع المدرّس من خلال استرشاده بمبادئ التدريس الأساسية، كالانتقال التدريجي في طرح الأفكار، ومبدأ التعزيز، ومبدأ التعلم بالنشاط والعمل، ومبدأ توفير الدوافع والحوافز وتلبيتها وتنظيمها، وغيرها من المبادئ، أن يراعي الفروق الفردية بين طلابه وذلك بتصميم دروسه وفقاً لها قدر الإمكان.

إنّ انتقال المدرّس من فكرةٍ ما إلى أخرى بشكلٍ مفاجئ يولد عدم الفهم والإرباك لدى الطالب مما يؤدي إلى مشاكل إدارية صفية، وذلك لأنّ الانتقال المرن ارتباطاً قوياً بالوقت المستغرق في أداء نشاط ما، ويرتبط كذلك بتحصيل الطلبة ولكي يضمن المعلم انتقالاً تدريجياً عليه مراعاة الآتي:

ـ التأكد من أن معظم الطلبة قد استوعبوا الفكرة السابقة.

ـ التأكد من أن جميع الطلبة في حالة انتباه عند الانتقال من فكرةٍ لأخرى جديدة.

ـ شرح أهداف الموضوع الجديد وخطواته.

ـ إعطاء توضيح لبعض الأمور الغامضة على السبورة عند الانتقال.

ـ تتبع الانتقال ومراقبته بشكل سليم عند حدوثه.

ومما يساعد على مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة استثارة الدافعية لدى الطالب وتعرف الدافعية بأنها " حالة استثارة داخلية تحرك سلوك الطالب وأدائه لاستغلال أقصى طاقاته وتوجيهها

نحو تحقيق هدف أو غاية معينة" وإن استثارة الدافعية لدى الطالب تجعله نشطاً ومستعداً وفعالاً لعملية التعلم من خلال الاندماج بالموقف التعليمي، فالمدرّس الذي يشارك طلابه يكون صفه متفاعلاً ونشطاً؛ لأن الطلبة سيجدون نشاطاً يؤدونه يحول دون قيامهم بمشاكل صفية جانبية، ومن خلال ذلك يمكن القول: إنّ قدرة المدرّسين على استثارة الدافعية تعدّ أحد الوسائل المهمة التي يمتلكها المدرّس لتكوين بيئة تعليمية نشطة ومتوازنة تمكن المدرّس من أداء مهامه بشكل أفضل فقد بيّنت الدراسات التربوية التي قام بها (أندرسون، 1979) أن هناك علاقة قوية بين التحصيل والدافعية لدى الطلبة وأن كثيراً من خصائص الدروس الفعالة هي تلك التي كانت موجهة بشكل كبير نحو المحافظة على قوة دافعية الطلبة (الخطابية وآخرون، 2004، ص 24).

إنّ ما يقوم به الطالب بنفسه ومجهوده يعدّ بمثابة حافز قوي له على الاستمرار في البناء والسعي نحو التقدم والاستكشاف وبدرجة أقوى بكثير من أي عمل تلقيني يقوم به المدرّس، إذ سرعان ما يطويه النسيان ويصبح عديم الجدوى وغير ذي بال (عدس، 1996، ص 65).

بالإضافة إلى تقديم المحتوى إلى الطلبة بطرائق متنوعة ينبغي أن ينوع المدرّس طرائق تعزيزه وثنائه على طلابه بسبب أدائهم المرغوب فيه، وأن يخبرهم ويعلمهم بتقدمهم، فالابتسام للطلاب والحفاظ على الالتقاء البصري والتحرك للاقتراب منهم والإيماء لهم كثيراً ما يكون معززاً لهم، وينقل إليهم المساندة والاهتمام، ويستطيع المدرس أن يقدم للطلاب مكافآت على أدائهم المرغوب فيه وأن يثني على ذلك ويشيد بالعمل المتميز ويكافئ عليه (جابر، 2000، ص 54).

وطبقاً لنظرية سكينر (Skinner) سوف يستمر الطلبة ذوي السلوك المرغوب في إظهار سلوك إيجابي، في حين يبدأ الطلبة ذوي السلوك السيئ التصرف بطريقة مناسبة رغبة منهم في التعزيز الإيجابي، ولكي يكون التعزيز فعالاً يجب أن يكون مناسباً وفورياً (Bucher&Manning, 2001, P90).

ومراعاة المدرس الفروق الفردية يجب أن يتجلى عند طرح المدرس للأسئلة الصفية، فإعادة صياغة السؤال يمكن أن تجعله أوضح وأبسط مما يساعد الطلبة على توجيه انتباههم للجوانب المهمة أو الحيوية.

ولعل من أهم خصائص السؤال الجيد أن يتناسب مع الهدف الذي يستخدم من أجله، وأن يكون ضمن إطار خطة الدرس، وأن يتناسب كذلك مع قدرات الطلبة وخبراتهم السابقة، وأن تكون ألفاظه مألوفاً في لغة الطلبة وخبراتهم السابقة، وأن يكون لها مدلول واضح لديهم، فأى لفظ غريب في السؤال قد يحيد بالمناقشة عن المسار المطلوب، ومما يساعد على الوضوح أن يكون السؤال قصيراً، ويدور حول فكرة واحدة محددة، إذ أن احتواء السؤال لأكثر من فكرة واحدة يشتت تفكير

الطلبة، ويجب أن يُلقى السؤال بنبرة طبيعية تصلح للمناقشة ويبدو فيها الاهتمام كما توحى بثقة المدرّس بطلابه (الدمرداش، 1987، ص 221).

كما يجب أن يوجه السؤال إلى الصف كله قبل أن يحدد طالباً معنياً للإجابة عنه إذ أن تحديد المجيب قبل السؤال قد يؤدي إلى عدم اهتمام بقية الطلبة بالسؤال لذا ينبغي توزيع الأسئلة على الطلبة جميعاً بقدر المستطاع.

والجدير بالإشارة هنا أن توجيه السؤال إلى الصف بأكمله، ثم ترك فرصة للتفكير فيه قبل أن يستقر اختيار المدرّس على أحد الطلبة أدعى إلى مشاركة الطلبة كلهم وإعمال فكرهم وتعرف هذه الفرصة بوقت الانتظار، وقد أثبتت الأبحاث أن هذا الوقت يؤثر على نوعية الإجابات وجودتها فقد قامت ماري روي ومعاونوها (Mary Roy and her assistants) بدراسة موسعة لسلوك توجيه الأسئلة لدى بعض المعلمين، وفي تحليلهم للمناقشات المختلفة التي شملتها الدراسة تبين لهم أن المعلمين ينتظرون أقل من ثانية واحدة في المتوسط لكي يجيب الطلبة على أسئلتهم، وقد أظهر تحليل الإجابات أن المعلمين الذين ينتظرون وقتاً أطول (ثلاث ثواني أو يزيد) عادة ما يحرز طلابهم نتائج أفضل من نتائج زملائهم الذين ينتظر عليهم معلومهم فترات أقصر، وقد وجدت "روي" أنه عندما درب المعلمون على الانتظار أكثر من ثلاث ثواني في المتوسط حتى يجيب طلابهم عن أسئلتهم فقد حدث مايلي:

— ازدادت إجابات الطلبة طويلاً واثقاً.

— ازدادت ثقة الطلبة بأنفسهم.

— ازدادت قدرة الطلبة على التفكير الابتكاري.

— ازداد عدد الأسئلة التي أثارها الطلبة.

— ازداد عدد الأنشطة التي اقترحها الطلبة.

— أسهم الطلبة بطيئ التفكير في المناقشة بشكل أكبر (الدمرداش، 1987، ص 222)

ومما سبق يتضح الدور الكبير الذي تلعبه الأسئلة الصفية في مراعاة الفروق الفردية، حيث تتيح الفرص للطلبة للحوار والمشاركة في الأنشطة، بحيث تسمح للطلبة ذوي التحصيل المتدني أو بطيئ التفكير بالمساهمة في المناقشة والحوار.

ومما يساهم في تحقيق مبدأ مراعاة الفروق الفردية أنه عندما يطرح المدرّس سؤالاً صعباً نسبياً عليه أن يتقدم ببعض الشرح ثم يتوقف قليلاً؛ كي يتيح للطلاب بعض الوقت في إعمال فكرهم فيما تم شرحه، هنا يكون دور المدرّس في مراجعة طلابه بصرياً هل هم متابعون معه أم منصرفون

عنه، فإذا لاحظ شرودهم ينبغي هنا أن يسألهم عن النقاط المبهمة التي أعاققت تفكيرهم.

وكذلك ينبغي الانتباه إلى نقطة مهمة وهي تتعلق بموقف المدرّس عندما يخطئ أحد الطلبة في الإجابة عن سؤال ما أثاره المدرّس إذ عندما يحدث هذا الأمر فإنه ينبغي ألا يتهكم المدرّس على الطالب أو يسخر منه، ذلك إن تكرار أمثال هذه المواقف مع الطالب غالباً ما تؤدي به إلى السلبية والانعزال وإضعاف ثقته بنفسه وهو ما ينبغي تجنبه، وجدير بالملاحظة أن مسؤولية إخفاق الطالب في الإجابة قد ترجع إلى السؤال نفسه في صياغته أو في موضوعه أو فيهما معاً فالمدرّس في أمثال هذه الأحوال هو المسؤول الحقيقي عن إخفاق الطالب (الدمرداش، 1987، ص223).

3-5-5- مبدأ مراعاة العدالة والموضوعية في التعامل مع الطلبة:

العدل هو الحكم بحسب القانون والمواقف ، ويقابل العدالة لفظ الإنصاف ، ويكون الإنصاف بحكم روح القانون، بمعنى أن يكون الحكم مناسباً للعمل والممارسة ولا يفضل فرد على آخر. والعدالة يرمز لها بميزان ذي كفتين في الكفة الأولى تكون الممارسة وفي الكفة الأخرى يكون الحكم ، أو في كفة يكون العمل، وفي كفة أخرى يكون الأجر، فإذا ما رجحت إحداها على الأخرى كان ظلماً وعدم إنصاف، وإذا ما تساوى كان الإنصاف، وقد يكون الحكم زائداً وهذا مقبول في حال عمل الخير، أو ممارسة الأفضل، أما زيادة الحكم في حالة عمل الإساءة فهذا ليس عدلاً ولا إنصافاً ، بل انتقاماً وعقاباً، أما العدالة القانونية فقد صورت بحال شاكلة امرأة معصوبة العينين تمسك ميزاناً، والحكم هنا يعني الفصل بين ما هو حسن وسيئ وبين ما هو عدل وظلم وهو مقياس للمسؤولية الفردية، وتتعدى العدالة والإنصاف العدالة القانونية التي تنشد المساواة بمعنى منح الفرص للجميع ، وهي التي تلتقي مع فعل الخير الذي يتفوق على نصوص القانون ويقوم على أساس العدالة المتناهية بين الأفراد، والعدل مهما كان معناه، هو نفسه قيمة خلقية أي أنه إحدى الغايات التي يسعى إليها الإنسان لتحقيق حياة هنيئة، ولئن كانت الغايات الخلقية للإنسان توصف بأنها " خيرة" فإن فكرة العدل هي إحدى الأمور الخيرة التي تسعى الأخلاق البشرية لتحقيقها (ناصر، 2004، ص 401).

لقد وضع جوردن هيرت السلوك الديمقراطي بعبارات مثل « معاملة الغير على قدم المساواة» كذلك بقوله « أن تعامل الآخرين بمثل ما تحب أن تعامل به» (هيرت، 1964، ص70).

إن المساواة لا تعني أن يتساوى الناس في القدرات والاستعدادات والإمكانات لأنّ البشر يختلفون بتحصيلها واستيعابها، وتقديم الواجبات الملقاة على عاتقهم لكنهم يتساوون بالحقوق المعطاة لهم كبشر (ناصر، 2004، ص400).

لذا يجب أن يقدم التعليم لكافة الأفراد في المجتمع يأخذ منه كل فرد حسب قدراته وإمكاناته، وهذا

ما أكدته الاتفاقيات الدولية، كاتفاقية اليونسكو الإطار (3,5) لعام 1993 التي أشارت إلى تكافؤ الفرص في مجال التعليم وضرورة أن تتعهد الدول الأطراف بأن تضع سياسة وطنية وتطورها وتطبق وفق أساليب ملائمة للظروف وللعرف في البلاد وأن تدعم تكافؤ الفرص والمساواة في المعاملة في أمور التعليم (اليونسكو، 1993، ص54).

إنَّ الدين الإسلامي كان سباقاً في الدعوة إلى إقامة العدل بين الناس على اختلاف مذاهبهم ومعتقداتهم وأجناسهم وألوانهم وفق القضاء الإسلامي الذي بينه الله سبحانه وتعالى في كتابه الحكيم (الحباري، 1993، ص278)، قال تعالى: ﴿وَإِذَا حَكَمْتُم بَيْنَ النَّاسِ أَنْ تَحْكُمُوا بِالْعَدْلِ إِنَّ اللَّهَ نِعِمَّا يَعِظُكُمْ بِهِ إِنَّ اللَّهَ كَانَ سَمِيعاً بَصِيراً﴾ [النساء: 58]

فالمدرّس الممارس لمبدأ العدالة والموضوعية يتميز باحترام كيان الطالب، والعمل على تنميته وإتاحة الفرصة له بالتعبير عن آرائه، وهو في سلوكه مع الطلبة يساوي بينهم فلا يميز أحداً منهم دون الآخر، ويشرك الطلبة في الأمور التي تهمهم ويحترم آراءهم ولا ينحاز لرأيه باعتباره معلماً ويعمل على إتاحة جو يسوده الأمن والطمأنينة بعيداً عن جو الرعب والخوف، والتحيّز كما أنه يقدر مشاعرهم وأحاسيسهم، بل ويأخذ ظروفهم الخاصة بعين الاعتبار حين يتخذ قراراً يمس أحدهم ويكشف عن مواهبهم بالثناء والتقدير، وهو لا يتعالى عليهم، ولا يرفع الكلفة بينه وبينهم بل يجعل لكل منهم حدوداً لا يتجاوزها.

ومن هنا فإن الطلبة يقبلون على المدرّس وعلى المدرسة برغبة صادقة، وبهذا يزداد التفاعل فيما بينهم داخل الصف وخارجه، ويقبلون على الأنشطة عن طيب خاطر، وشعور بالمسؤولية يدركون واجباتهم ويقومون بها سواء أكان المدرّس حاضراً أمامهم أم غائباً عنهم (المعاينة، 2007، ص271).

فاحترام المدرّس لشخصية طالبه ولصفاته المميزة يُشكّل لدى الطالب ردود فعل إيجابية فيشعر برغبة الانتماء إلى مجموعة الصف، وبقيمة نفسه فيتبعه شعور بالاطمئنان والأمان وبعد الشعور بالانتماء للمجموعة يرغب في المشاركة في نشاطاتها مكتسباً المهارات الاجتماعية الضرورية له في مراحل الحياة الديمقراطية جميعها.

وتطوير قدرات الطالب تشعّره بمكانته وتشعّره بذاته وبأن الجميع متساوون ولكل قيمته إلا أن هذا وحده لا يكفي، بل يجب تنظيم الخبرات الصفية بحيث تفسح المجال للطالب لممارسة دوره بين زملائه، وإن من الأخطاء التي تسبب الإحباط عند الطالب مكافأة نوع واحد من الأداء وإهمال الأنواع الأخرى، لأنه من الممكن ألا ينجح الطالب في عدة مهارات مألوفة، لكنه يمتاز في مهارة أخرى غير مألوفة، فيجب أن يكافأ عليها وبعد شعور الطالب بالانتماء والرغبة في المشاركة في

النشاطات الصفية ونيل احترام المدرّس والطلبة الآخرين حينئذ يصبح التعليم له معنى عنده (نبهان، 2008، ص120).

إنّ الصف الذي تسود فيه الطمأنينة يتمتع الطلبة فيه بالثقة بالنفس وبالزملاء، وكل ما سبق يتوفر في ظل صف ديمقراطي يسوده الاحترام المتبادل والاهتمام بمشكلات الزملاء، يتعامل فيه المدرّس مع طلابه على أساس من العدالة يحدد فيه قدرات طلابه وتقويمهم على أسس موضوعية ففشل الطالب في بعض النواحي لا يسوغ الحكم عليه بأنه فاشل في كل الأمور، وكذلك عدم نجاحه في الامتحان أو إخفاقه في الوصول إلى الإجابات الصحيحة خلال الدروس تكون له أسباب مختلفة فموضوعية المدرّس تظهر في التعامل مع هذا النوع من الطلبة، وفي قدرته على تحديد أسباب الإخفاق والعمل على معالجتها، والأخذ بيد الطالب خطوة خطوة نحو تحقيق النجاح.

لكن قد تكون توقعات المدرّس من طلبته وفكرته عنهم وليدة الانطباع الذاتي والظروف المتقلبة بعيدة عن الموضوعية أو نتيجة الدراسة المتأنية.

ولعل أهم ما يتجه إليه المدرّس ويوليه عنايته واهتمامه هو أن يتلقى من طلبته الإجابة الصحيحة عما يطرحه عليهم من أسئلة، ويعتبر نفسه ناجحاً في مهمته راضياً عن طلبته إذا ما أطاعوا وأوامره دون مناقشة أو حوار، ولعله لا يلقي أي اعتبار فيما إذا كانت إجابة الطالب نتيجة التفكير السليم، أم هي من بنات أفكاره جاءت بمحض الصدفة، وقد لا يعير اهتماماً للوقوف على طبيعة هذه الإجابة فيما إذا كانت وليدة التحليل والمنطق، أو تقوم على الارتباط بين السبب والنتيجة.

وقد يكتفي المدرّس إذا ما تلقى إجابة خاطئة بإعادة الإجابة الصحيحة دون أن يأخذ في الاعتبار مستوى قدرات الطالب والسبب الذي أوقعه في الخطأ، فلا يأخذ بيده ليكشف عن خطأه بنفسه، إذ ينبغي على المدرّس في هذه الحال أن يتدرج مع الطالب للوصول إلى الإجابة الصحيحة، وأن يعمل على معالجة الخطأ بشكل جذري ناجح، ويعتقد العديد من المدرّسين أن على الطلبة أن يتقبلوا منهم ما يقولونه لهم وأن يعتقدوا بصحته دون جدل أو نقاش، وقلما يسمحون لهم بإبداء آرائهم فيه وسواء أكان في هذا القول أو العمل ما يتفق واهتمامات الطلبة، أو ما يلبي احتياجاتهم، أم بعيداً عنها، وما إذا كان هناك تناقض بين ما يقولونه لهم، وبين ما يفعلونه (عدس، 1996، ص62).

هذا التناقض يؤدي حتماً إلى نفور الطلبة من مدرّسهم لإحساسهم بعدم مصداقيته، إذ لا بد أن تتوافق أقوال المدرّس مع أفعاله ليلقى القبول والاحترام من قبل طلابه، ولا بد أن يساعد طلابه لإدراك أخطائهم وإيجاد التفسيرات المقبولة للإجابات التي يساعدهم في الوصول إليها، وبذلك يكون المدرّس قد غير اتجاه الطلبة نحو أخطائهم ومادة تعلمهم من الكره والنفور من مادة التعلم إلى المحبة والرغبة في الاستزادة حول الموضوع؛ لأنه يشبع شغفهم للوصول إلى المعلومة الصحيحة

عن طريق تحفيزهم وترغيبهم وليس بفرض الآراء عليهم.

كذلك على المدرّس مراعاة الظروف الإنسانية التي يمر بها الطلبة وأخذها بالحسبان فالمدرّس على وعي بأن الظروف التي توجد في بيوت الطلبة تؤثر في نجاحهم في المدرسة، ونتيجة لذلك فإنهم يفيدون من معرفة ماهية الظروف المحيطة بالطلبة ويودون أن يؤثرُوا فيها تأثيراً موجباً، فمن الجدير بالاهتمام تحسين حياة الطلبة بتحسين الظروف داخل المدرسة وخارجها، بحيث يستطيع الطلبة أن يدرسوا ويذاكروا على نحو أفضل في البيت من خلال تشجيع وتنمية الميل الوالدي للاهتمام بشؤون المدرسة، وذلك من خلال عقد لقاءات مع الوالدين الذين يجدون صعوبة مع أولادهم قدر الإمكان (جابر، 2000، ص210).

وإن لم يتمكن المدرّس من تحسين الظروف المحيطة بالطالب، فينبغي أن يراعي هذه الظروف ويحاول مساعدة الطالب على تجاوزها وتشجيعه المستمر على إتمام واجباته ومذاكرة دروسه، فإنّ هذا الأمر يحقق الدعم النفسي والمعنوي للطلاب ويساهم في تغلبه على المشكلات المحيطة به.

فعملية التدريس عملية إيجابية مكافئة هدفها نجاح الطلبة بإشباع رغباتهم وتحقيق طموحاتهم لا معاقبتهم نفسياً أو جسماً أو تربوياً بالفشل والرسوب، كما هي الحال في الممارسات التعليمية التقليدية (حمدان، 1985، ص39).

وكذلك تتحقق العدالة والموضوعية باحترام الطالب أياً كان مستوى ذكائه وخلفيته الاجتماعية والاقتصادية، وذلك من منطلق أنّ كل فرد يمتلك قدرة وذكاء معينين، ويستطيع القيام بدور بناء في المجتمع الذي يعيش فيه متلائماً بالطبع مع خصائصه وطاقاته الفكرية.

فالمدرّس الديمقراطي يراعي الفروق الفردية بين طلابه ليتمكن من تحقيق أهدافه السلوكية أثناء التفاعل الصفّي، لكنه يعامل الجميع على قدم المساواة في الحقوق والواجبات، فلا يميز طالباً على طالب آخر بسبب قرابة أو جنس أو لون بل يتحرى الموضوعية في جميع تقاريره عنهم (طافش 2001، ص47).

إنّ المدرّس مطالب بأن يتعامل مع جميع طلابه على أنهم سواء بغض النظر عن أوضاعهم الاجتماعية المتفاوتة التي قد يعلمها، فلا يفاضل طالباً لثرائه أو لمركز والده الاجتماعي، كما لا ينبغي أن يحط من قدر طالب آخر لفقره أو لوضع والده في المجتمع، وكذلك يبدو العدل والموضوعية في تقييمه لطلابه، وفي إعطاء كل فرد منهم ما يستحقه من الدرجات على حسب مجهوده وقدرته، وليس على حسب أية أمور أخرى، كذلك تبدو عدالة المدرّس وموضوعيته في تشجيع المجتهد من طلابه بكافة وسائل التشجيع والتعزيز المعنوية والمادية، وكذلك عند توقيع العقوبة المناسبة على المقصر منهم مستخدماً في ذلك الوسائل المختلفة التي من شأنها أن تحول

الطالب المقصر في عمله أوفي سلوكه إلى طالب مجتهد يحرص على التفوق وعلى السلوك القويم (راشد، 2003، ص 45).

إنّ محابة أحد الطلبة أو جماعة على حساب الآخرين يؤدي إلى فشل المدرّس في أداء المهام المنوطة به إذاً على المدرّس أن يكون عادلاً في تصرفاته مع الطلبة على اختلاف فئاتهم، وفي مختلف الظروف والأحوال حتى يشعر الطالب بعدالة موقف المدرّس بشكل عملي ملموس، وأن جميع الطلبة أمامه سواسية سواء أكان ذلك في منح الجوائز أم الإثابة أم إجراء العقوبات مع تقديره للظروف التي لا يست تصرف الطالب وأدت إلى إثابته أو عقوبته.

وعلى المدرّس - ومن خلال تصرفاته مع الطلبة - تشكيل صورة واضحة في أذهانهم عما يثيبهم عليه، أو يعاقبهم بسببه، حتى لا يختلط الأمر عليهم ويقعوا في بلبلة واضطراب فلا يدرون هل سيلقون إثابة على عملهم أم عقوبة بسببه، إن الإثابة هي منحة بيد المدرّس وليست حقاً للطالب يمنحها ويمنعها ضمن نظام معتمد في المدرسة، ووفق أسس معينة يضعها المدرّس ويراعيها هو كذلك، فالمنحة ليست حقاً مطلقاً يجب الوفاء به إلا إذا أراد صاحب الحق ذلك، وهو المدرّس (عدس، 1996، ص 259).

إنّ الطلبة عموماً مرهفو الحس بالعدالة فيإيقاع العقاب على طالب بريء يترك في نفسه ألماً شديداً بالقهر والظلم الذي قد يؤدي إلى نتائج سلبية في المستقبل، وعندما يحس الطالب بعدالة العقوبات سيكون مستعداً لتقبل العقوبة برضى وقناعة (الفاقي، 1994، ص 363).

والعلاقات الديمقراطية تفترض في المدرّس أن يطلب من الطلبة أن يكونوا مسؤولين عن أعمالهم، إذ أنهم يعملون ويحققون العمل بشكل أفضل إذا شعروا بأنهم مسؤولين عما يقومون به ومسؤولين عن نتائج أعمالهم، إن أكثر العقوبات تأثيراً هي تلك التي تنشأ عن العمل الذي حصل فيه الخطأ، فعندما يشوه الطالب منضدته فإن النتيجة المنطقية هي أن يطلب من الطالب إعادة المنضدة إلى ما كانت عليه.

إن اعتبار الفرد مسؤولاً عن أعماله لأمر يتعدى العقوبة، إذ يجب أن يتضمن الأمر إعطاء الفرد الفرصة لأن يتعلم من خبراته وأخطائه (أ. نيول، 1993، ص 41).

والمدرّس غير المؤهل للتعامل مع الطلبة غير قادر على فهم نفسية الطالب وخصائصه الاجتماعية، فيعتمد إلى تقويم سلوك الطالب بأساليب بدائية كالضرب أو الشتم أو الطرد مما يعود بعواقب وخيمة على مستقبل الطالب وصحته النفسية (طافش، 2001، ص 408).

وهذا يتفق مع رأي العلماء المسلمين، فهذا ابن خلدون يحذر من الآثار السلبية المدمرة التي تترتب على استخدام العنف كوسيلة في تعديل سلوك الطلبة، ويبين بما لا يدع مجالاً للشك بأن

القسوة قد تحمل الطالب على اتقاء العقاب بالكذب أو بالتفكير في وسائل خبيثة قائمة على المراوغة والخديعة حيث يقول: «من كان مرباه بالعسف والقهر من الطلبة سطا به القهر وضيق النفس في انبساطها وذهب بنشاطها ودعاه إلى الكسل وحمله على الكذب والخبث خوفاً من انبساط الأيدي بالقهر عليه وعلمه المكر والخديعة لذلك وصارت له هذه عادة وخلقاً» (ابن خلدون، 2002).

ينبغي التنويه إلى أهمية أن يواجه المدرّس موقفه ومشاعره بموضوعية وصراحة تجاه الاختلافات والتباينات بين جماعات الصف الدراسي، وأن يقنع نفسه معنوياً بأهمية ضرورة تطبيق القانون الأخلاقي والقيمي الذي لا يضع حدوداً فاصلة بين الطلبة غير مستوى التفوق والإجادة، وأن يلتزم أيضاً بالمنهج العلمي الذي يتطلب منه أن يختبر باستمرار الحقائق لمساعدة الطلبة على التكيف مع عالم اليوم.

من جهة أخرى، إن تغيير الاتجاهات التي تركز على نبذ الطلبة لبعضهم البعض إلى اتجاهات تركز على تقبل الطلبة لبعضهم البعض ليس بالمهمة السهلة، ولكنها ليست بالمهمة المستحيلة، إذ من الممكن التأثير في هذه الاتجاهات عن طريق خلق جو مدرسي يسود فيه قبول الاختلافات بين الجماعات إلى حد كبير (إبراهيم، 1997، ص247).

إن العامل الأساسي في نجاح الطالب في المدرسة أو فشله فيها إنما يعود في الدرجة الأولى إلى نوع معاملة المدرّس لطلّبه ومدى تفاعله معهم، والذي له أثره في تشكيل الصورة التي يحملها المدرّس عن الطالب وفكرته التي يأخذها عنه ويبني عليها توقعاته، والتي لها أثرها على الطالب نفسه في تقديره لذاته وفي تقويمه لقدراته، وبالتالي في طموحاته المستقبلية، إنّ الطالب الذي تدنت فكرة المدرّس عنه وعن مستوى تحصيله وإنجازه يتعرض للنقد أكثر مما يتعرض له غيره، كما يتلقى الأقل من المديح ولا تتاح له إلا فرصة ضئيلة للمشاركة الفاعلة في الصف والتفاعل مع زملائه وأقرانه، مما يضعف أمله في التقدم وبذل الجهد لتحسين الأداء، وللنظام الذي تسير عليه المدرسة ونوع المعاملة التي يتلقاها الطالب من مدرسيه وتقبلهم له والروح التي يتعاملون بها معه كل ذلك له أثره في نجاح الطالب أو فشله في الإنجاز والتحصيل، فالتمييز في المعاملة بين ذوي الإنجاز المتفوق وذوي الإنجاز المتدني يجعل المدرّس أحياناً يرفع من تقديره للمتفوق وإن كان إنجازه قليلاً، ويحط من قدر المتدني ولو كان إنجازه متفوقاً مما يصيبه بخيبة الأمل والإحباط، كما قد تبدر من المدرّس بشكل غير مناسب إيماءات وتلميحات تعمل على تشجيع الأول، أو على إحباط الثاني وبشكل غير متعمد.

ولعل الكثير من نجاح المدرّس أو فشله في مهمته يعود إلى أسلوبه في التعامل مع طلبته، ونوع تصرفه إزاءهم سواء أكان ذلك في أسلوبه في التدريس أم في تعامله معهم داخل الحصة أو خارجها، ولقد اكتسبت مهنة التعليم احترامها وأهميتها من كونها تتعامل مع الإنسان الذي له عقله وشعوره وأحاسيسه، وهي الصورة التي يجب أن يحتفظ بها كل مدرّس في مخيلته حين يتعامل مع

طلبتة وحين يتخذ أي إجراء أو قرار يتعلق بها.

لقد حدد محمد عبد القادر عابدين مجموعة من الأسس تقوم عليها الإدارة الديمقراطية، وقد أخذت بعضاً منها وبما يتناسب مع كون المدرّس في إدارته لصفه وطلابه قائداً تربوياً :

1_ تكافؤ السلطة مع المسؤولية إذ يقوم المدرّس _ تمشياً مع مبدأ المشاركة _ بتفويض بعض الواجبات والمهام للطلاب، بما يتفق واستعداداتهم وقدراتهم وخبراتهم بمنحهم السلطات التي تتكافأ معها لتسهيل عملهم وتوفير فرص النجاح لهم.

2_ اعتماد معيار القدرة على القيام بالعمل والرغبة بذلك عند إسناد العمل للطلاب، مع مراعاة العدالة في توزيع المهام وإسنادها للطلاب وفي معاملة الطلبة دون محاباة أو تحيز.

3_ الحرص على إقامة علاقات إنسانية بين المدرسة والمجتمع المحلي قوامها احترام شخصية الفرد وآرائه وأفكاره وتوجيهه توجيهاً بناءً وتعزيز انتمائه لمجموعته وثقته بنفسه وبالأخرين واحترامه العمل الجماعي والشورى والالتزام والولاء للقيم والمبادئ وليس للأشخاص (عابدين، 2001، ص72).

مما سبق ذكره يمكن القول إنّ ممارسة المدرّس للسلوكات الديمقراطية من مشاركة وحوار وحرية وعدالة وموضوعية ومراعاة الفروق الفردية بين الطلبة يؤدي إلى نتائج إيجابية على الطلبة وعلى مجمل العملية التربوية، حيث تتاح لهم الفرصة للمشاركة في كل المستويات الدراسية، مما يوفر الأمن والطمأنينة لكل من الطالب والمدرّس، ويقلل من مشاكل الطلبة السلوكية، ويؤدي إلى النمو المتكامل للطلبة من جميع جوانبه الجسدية والنفسية والشخصية والاجتماعية، وفي الوقت نفسه يساعدهم في عمليات التعلم والتحصيل، مما يزيد الكفاءة التعليمية ويجعلها فعّالة.

وإنّ الدين الإسلامي دعا إلى ممارسة العلاقات الديمقراطية من خلال القيم التربوية المتضمنة في الآيات القرآنية والأحاديث النبوية الشريفة، وستعرض الباحثة في الفصل الرابع توضيحاً للتربية الإسلامية وتأكيدها على ضرورة تبني العلاقات الديمقراطية في التعامل مع الأفراد بشكل عام وفي تعامل مدرّس التربية الإسلامية مع طلبته بشكل خاص.

الفصل الرابع

التربية الإسلامية ومبادئ العلاقات الديمقراطية

مقدمة:

إنّ الإسلام دين يخاطب العقل ويناهض التخلف في شتى صورته وأشكاله، ويدعو إلى الأخذ بكل ما فيه خير وسعادة للإنسان في الدنيا والآخرة لذلك وضع قواعد السلوك الإنساني التي تنظم العلاقات بين الأفراد على أساس من الرحمة والمودة، قال تعالى: ﴿وَمَا أَرْسَلْنَاكَ إِلَّا رَحْمَةً لِّلْعَالَمِينَ﴾ [الأنبياء: ١٠٧]، ولتحقيق العلاقات السليمة بين الأفراد دعا الإسلام إلى ضرورة تمتع الفرد بكامل حقوقه، ومن أولى حقوقه أن يتربى تربيةً تحقق الوحدة والانسجام في شخصيته وتؤدي إلى نموه نمواً متكاملًا على كافة الأصعدة، فدعا إلى ضرورة التزام المربي بمبادئ الإسلام وقيمه، كالعدالة والمساواة والتسامح والتعاون، واحترام كيان الفرد وشخصيته وحرية التعبير عن الرأي، وأن يكون له رأيه الخاص والمستقل، وحث على الممارسة العملية لهذه المبادئ منها على سبيل المثال وليس الحصر نهى المسلم عن أن يكون مجرد تابع ومقلد وإمعة، وحث على أن تكون له شخصيته وذاتيته وحرية في الرأي والتفكير والتعبير والدليل على ذلك قوله صلى الله عليه وسلم: « لا تكونوا إمعة تقولون إن أحسن الناس أحسناً وإن ظلموا ظلمنا ولكن وطنوا أنفسكم إن أحسن الناس أن تحسنوا وإن أساءوا فلا تظلموا»⁽¹⁾

وتلعب التربية الإسلامية دوراً بارزاً في تحقيق مبادئ العلاقات الديمقراطية، وفي هذا الفصل سوف تعرض الباحثة شرحاً مفصلاً عن التربية الإسلامية، ومبادئ العلاقات الديمقراطية وانعكاسات ذلك في تدريس مادة التربية الإسلامية.

4-1- مفهوم التربية الإسلامية:

معنى التربية: بالرجوع إلى معجم لسان العرب نجد أن التربية من مادة ربو ربا الشيء يربو ربواً أو رباءً زاد ونما وأربيته نميته قال تعالى: ﴿يَمْحَقُ اللَّهُ الرِّبَا وَيُزِيلُ الصَّدَقَاتِ﴾ [البقرة: ٢٧٦] وقد تكون مشتقة من أصل الفعل الماضي ركب، ورب ولده تربية وترباه على تحويل التضخيم أيضاً أحسن القيام عليه ورعاه (ابن منظور، 2003، ص 399)، وعلى هذا فإن التربية تعني رعاية دائمة وإنماء للأخلاق والسلوك والتصرف بما يزيد الإنسان ويهذبه.

أما المعنى الاصطلاحي للتربية: فقد ورد العديد من المعاني الاصطلاحية للتربية منها:

(1) أخرجه الترمذي، كتاب البر والصلة، باب: ما جاء في الإحسان والعفو، ج4/ ص364، رقم الحديث(2007).

- 1- التربية عملية التنشئة الاجتماعية، وهذا يعني تبليغ الشيء إلى كماله شيئاً فشيئاً.
- 2- التربية عملية ضبط التعليم وتوجيهه؛ أي بمعنى وجود أهداف محددة يمكن الوصول إليها وتحقيقها في حياة الطلبة من خلال جميع محاور العملية التعليمية التعلمية.
- 3- التربية هي عملية إعداد العقل السليم والجسد السليم.
- 4- التربية هي عملية إعداد الإنسان المؤمن بقيمه الدينية والحضارية واحترام مشاعر الآخرين وحقوقهم (الطراونة، 2004، ص15).

وتعرف التربية الإسلامية بأنها: عملية مقصودة تستضيء بنور الشريعة، وتهدف إلى تنشئة جوانب الشخصية الإنسانية جميعها لتحقيق العبودية لله سبحانه وتعالى، ويقوم بها أفراد ذوو كفاءة عالية بتوجيه تعليم أفراد آخرين وفق طرائق ملائمة مستخدمين محتوى تعليمي محدد وطرائق تقويم ملائمة (عبد الله وآخرون، 1991، ص19).

إن هذا التعريف جامع للعناصر التي تتكون منها العملية التربوية وهذه العناصر هي:

- 1- العالم (أو المعلم) الذي يتولى توجيه العملية التربوية.
 - 2- الطالب الذي تدور حوله العملية التربوية.
 - 3- الهدف الذي تسعى التربية إلى تحقيقه.
 - 4- الطريقة التي توصل إلى الهدف.
 - 5- المحتوى الذي يتضمن الهدف.
 - 6- طريقة التقويم التي تظهر مدى تحقيق الهدف.
- والتربية الإسلامية بمفهومها الديني تربية متكاملة المقاصد، تربية شاملة حافلة بكل ما يحتاج إليه الإنسان لإصلاح أمره من علم وعمل وتهذيب وتأديب، وهي تربية متطورة صالحة لكل زمان ومكان متضمنة لمصالح الإنسان وهادفة إلى تقويم سلوكه في أمر دينه ودنياه ببسر وهناء (جنيدل، 1981، ص9).

4-2- أهداف التربية الإسلامية:

الهدف الكبير للتربية الإسلامية يكمن في إيجاد الفرد المؤمن الذي يخشى الله ويتقيه ويحسن عبادته ليفوز في الآخرة ويسعد في الدنيا.

وينبثق من هذا الهدف الكبير للتربية الإسلامية أهداف محددة في إطار التقوى والفلاح وهي:

• تربية الفرد وإصلاح ذاته آخذة بعين الاعتبار جميع أبعاد النمو:

الروحية والانفعالية والاجتماعية والعقلية والجسمية.

• تربية المواطن الصالح في الأسرة المسلمة والمجتمع المسلم.

• تربية الإنسان الصالح للمجتمع الإنساني الكبير (فرحان، 1991، ص31).

وهذه الأهداف تركز على علاقة الفرد مع خالقه ومع المجتمع، ويقول بعض المربين إن أهداف التربية الإسلامية مضمنة في قوله تعالى:

﴿وَابْتَغِ فِيمَا آتَاكَ اللَّهُ الدَّارَ الْآخِرَةَ وَلَا تَنْسَ نَصِيبَكَ مِنَ الدُّنْيَا﴾ [القصص: ٧٧]

من هذه الآية يتضح أن التربية الإسلامية لم تهمل من أمر الإنسان شيئاً بل وضعت له نظاماً شاملاً لحياته ورسمت له معالم طريق الهداية، وأوضحت له نهج الحق ليسلكه في حياته الفردية والتزاماته الاجتماعية (جنيدل، 1981، ص23).

وإن الأهداف الرئيسية للتربية الإسلامية ثابتة لا تتغير باختلاف المراحل الدراسية ولا باختلاف الزمن والمكان، ولا باختلاف المراحل الدراسية وهي:

- 1 – بيان وظيفة الدين في الحياة: بالنسبة إلى الفرد في النواحي النفسية والعقلية والروحية والجسدية، وبالنسبة إلى المجتمع في التعامل والأخلاق والتشريع والنظام وإقامة الروابط وتوحيد المجتمع وصيانته من الهدم والفساد الداخلي والخارجي.
- 2 – تصحيح الاعتقاد: وذلك بغرس العقيدة الصحيحة، وبيان أثر الإيمان في حياة الفرد والمجتمع.
- 3 – تصحيح السلوك الفردي والجماعي، حتى يكون سلوكاً إسلامياً صحيحاً، وذلك بتصحيح السلوك في مجال العبادة، وتصحيح السلوك في مجال الأخلاق والتعامل الاجتماعي، وذلك بغرس الأخلاق القويمة والفضائل السامية، وبيان الحدود التي يجب الالتزام بها والتقيد فيها والطريقة العملية التطبيقية للسلوك الأخلاقي، وعدم التغني بها بل ترجمتها إلى الواقع والحياة، وكذلك يشمل سلوك الفرد الاجتماعي، وغير ذلك مما يدخل في إطار التشريع والنظام الذي يجب أن يكون موافقاً لما جاء به القرآن الكريم، وما أمر به الرسول الله صلى الله عليه وسلم، بحيث تقوم حسن علاقة الفرد مع الأفراد من حوله، وعلى الأخلاق الفاضلة، والمعاملات السليمة، لذلك يجب تزويد المسلم عامة والطالب خاصة بأكبر قدر ممكن من المعلومات الدينية الصحيحة.

إن هذه الأهداف الثابتة والتي يسعى إليها المربي والمدرّس المسلم في كل زمان ومكان، وعلى اختلاف المراحل والمستويات، لا تتغير ولا تتبدل، وإنما تختلف الوسائل الموصلة إليها بحسب الزمان والمكان والمرحلة الدراسية والمستوى الاجتماعي (الزحيلي، 1996، ص ص171، 172).

وفيما يتعلق بالأهداف والأغراض المقصودة من التربية الإسلامية تختلف حسب مراحل الدراسة فالأهداف المرجوة في المرحلة الثانوية يجب أن تختلف عن مرحلة التعليم الأساسي لتناسب مع حاجات الشباب واستعداداتهم واهتماماتهم، وثقافتهم واطلاعهم على الفلسفات والتيارات الفكرية والتاريخية المختلفة، وممارستهم في المجتمع وما فيه من قديم وجديد وما يحتوي عليه من تناقضات... وغير ذلك.

4-3- خصائص التربية الإسلامية:

إنّ للتربية الإسلامية الكثير من الخصائص ولها دورها في تكوين العلاقات الديمقراطية من هذه الخصائص:

4-3-1- التربية الإسلامية تربية إيمانية:

التربية الإسلامية تربية إيمانية فهي تحرص على أن يعيش المسلم في راحة نفسية وطمأنينة فالله قريب منه يجد فيه الملاذ والسند الذي لا يجده في أي مخلوق في الوجود (سنقر، 2008، ص 69) قال تعالى: ﴿وَإِذَا سَأَلَكَ عِبَادِي عَنِّي فَإِنِّي قَرِيبٌ أُجِيبُ دَعْوَةَ الدَّاعِ إِذَا دَعَانِ فَلْيَسْتَجِيبُوا لِي وَلْيُؤْمِنُوا بِلَعَلِّهِمْ يَرْشُدُونَ﴾ [البقرة: ١٨٦]، وقدرة الله تعالى تجعل الإنسان يعيش راحة نفسية تمكنه من التكيف مع قضايا الحياة جميعها.

4-3-2- تربية متوازنة:

تهدف إلى تحقيق التوازن في حياة الإنسان، في شؤون الحياة الدنيوية كلها، الفردية والجماعية والروحية العلمية والاقتصادية والاجتماعية، وتؤكد تحقيق التوازن بين حاجات الإنسان المادية وحاجات النفسية (سنقر، 2008، ص 71)، قال تعالى: ﴿الَّذِي أَطْعَمَهُم مِّنْ جُوعٍ وَءَامَنَهُم مِّنْ خَوْفٍ﴾ [قريش: ٤].

وهي تربية إيمانية تريح النفس وتطمئن السرائر، قال تعالى: ﴿الَّذِينَ ءَامَنُوا وَتَطْمَئِنُّ قُلُوبُهُمْ بِذِكْرِ اللَّهِ أَلَا بِذِكْرِ اللَّهِ تَطْمَئِنُّ الْقُلُوبُ﴾ [الرعد: ٢٨]، وتؤكد التوازن بين الحياة الدنيا والدار الآخرة قال تعالى: ﴿وَابْتَغِ فِيمَا ءَاتَاكَ اللَّهُ الدَّارَ الْآخِرَةَ وَلَا تَنْسَ نَصِيبَكَ مِنَ الدُّنْيَا﴾ [القصص: ٧٧]. وتحرص على التوازن بين تربية الإنسان والحفاظ على البيئة التي يعيش فيها قال تعالى: ﴿وَلَقَدْ مَكَّنَّاكُمْ فِي الْأَرْضِ وَجَعَلْنَا لَكُمْ فِيهَا مَعِيشَ﴾ [الأعراف: ١٠].

4-3-3- تربية اجتماعية تعاونية:

يتسم الإسلام بطبيعته الاجتماعية، فهو يحرص على التعاون بين المسلمين، قال تعالى:

﴿ إِنَّمَا الْمُؤْمِنُونَ إِخْوَةٌ ﴾ [الحجرات: ١٠]، فالمجتمع الإسلامي، مجتمع تعاوني، يقوى بأفراده الذين يؤثرون المصلحة العامة على مصالحهم الخاصة، حيث يكون الفرد مصدر خير للجماعة، قال تعالى: ﴿ وَتَعَاوَنُوا عَلَى الْبِرِّ وَالتَّقْوَىٰ وَلَا تَعَاوَنُوا عَلَى الْإِثْمِ وَالْعُدْوَانِ وَاتَّقُوا اللَّهَ ﴾ [المائدة: ٢].

والمجتمع التعاوني الإسلامي يقوم على ركائز عدة منها:

_ تبادل الرأي والمشورة بين المسلمين، قال تعالى: ﴿ وَالَّذِينَ اسْتَجَابُوا لِرَبِّهِمْ وَأَقَامُوا الصَّلَاةَ وَأَمْرُهُمْ شُورَىٰ بَيْنَهُمْ وَمِمَّا رَزَقْنَاهُمْ يُنفِقُونَ ﴾ [الشورى: ٣٨].

_ تفضيل المصلحة العامة على الخاصة، قال الرسول ﷺ: « من لم يهتم بأمر المسلمين فليس منهم ». (1)

_ تحمل المسؤولية، قال تعالى: ﴿ كُلُّ نَفْسٍ بِمَا كَسَبَتْ رَهِينٌ ﴾ [المدثر: ٣٨]، وقال الرسول ﷺ: « المسلم أخو المسلم لا يظلمه ولا يُسلمه » (2).

_ التواصل الاجتماعي: فالإسلام نظام اجتماعي يدعو إلى التعاون والتكافل والتواصل بين المسلمين، إنه يشجع على ذلك من خلال عدة أمور منها على سبيل المثال: تحية الإسلام، وخير المسلمين من بدأ بالسلام، وبهدف لقاء المسلمين وتعاونهم شجع الإسلام المسلمين على صلاة الجماعة وجعلها أكثر ثواباً من صلاة الفرد وحده (سنقر، 2008، ص70)، قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: « صلاة الجماعة تفضل صلاة الفذ بسبع وعشرين درجة » (3).

مما سبق يتضح دور التربية الإسلامية في تحقيق العلاقات الديمقراطية السليمة بين الفرد والآخرين فهي تهدف إلى تربية الإنسان تربية متوازنة وشاملة تحقق له الاطمئنان والسعادة في مجتمعه وبين أقرانه، في مجتمع يسوده التعاون والمشاركة.

4-4- صفات مدرس التربية الإسلامية :

إنّ مادة التربية تعزز الأخلاق والقيم الإسلامية والاتجاهات الصحيحة كالاحترام وتقدير المسؤولية والتعاون والمساواة والعدل والصدق والأمانة والمحبة والألفة بين المدرّس والطلبة ولذلك لابدّ لمن يقوم بتدريسها أن يمتلك القيم المناسبة والتي لها دور في بناء الشخصية، فعلى عاتق

(1) الطبراني، ج2، ص 131، رقم الحديث (907).

(2) أخرجه مسلم، كتاب المساقاة، باب تحريم الظلم، رقم الحديث (58).

(3) أخرجه البخاري، كتاب الجماعة والإمامة، باب وجوب صلاة الجماعة، رقم الحديث (619).

المدرّس تقع مسؤولية تربية طلابه وتوجيههم وتعليمهم وتهذيبهم، فهو القدوة لهم وهو النموذج الأمثل أمامهم وهو الأمل الذي يشرق في نفوسهم والنور الذي يضيء طريقهم، وهو أهم دعامة من دعائم العملية التعليمية، وعليه يتوقف نجاح الطالب أو فشله في حياته العلمية، لذا عليه أن يتحلى بأخلاق ومزايا وصفات تؤهله لاستلام المركز الذي أنيط به ومن هذه الصفات :

4-4-1- الإخلاص في العمل :

إن إخلاص مدرس التربية الإسلامية في عمله أكبر وسيلة لنجاحه في مهنته ونجاح طلابه ومن الإخلاص أن يعمل بما يقول وتتفق أعماله مع أقواله ولا يخجل من قول "لا أدري" إذا كان لا يدري فالعالم هو الذي يشعر على الدوام بحاجته إلى الاستزادة من العلم ويضع نفسه موضع طلابه في البحث عن الحقيقة ويخلص لهم ويحافظ على أوقاتهم، ويكون حكيماً حازماً فيما يقول وما يفعل يلين من غير ضعف ويشدد من غير عنف (خفاجي، 1992، ص 93).

والمدرّس مطالب بأن يعرف لرسالة العلم قدرها، فيكون أميناً عليها مخلصاً في أدائها ونقلها فيتحرى الصدق، وينتقي المفيد النافع ولا يدرّس الآراء الضارة (التميمي، 1985، ص 117)، قال رسول الله صلى الله عليه وسلم : «إِنَّ اللَّهَ تَعَالَى يُحِبُّ إِذَا عَمِلَ أَحَدُكُمْ عَمَلًا أَنْ يُتَّقَنَهُ» (1).

4-4-2- الحلم والأناة :

يجب على المدرّس أن يكون حليماً مع طلابه يستطيع أن يضبط نفسه ويكظم غيظه، ويكون رحب الصدر كثير الصبر لا يغضب لأتفه الأسباب يرببهم بالحلم ويفيدهم بالأناة (خفاجي، 1992، ص 94).

وإن للصبر منزلة رفيعة لا ينالها إلا ذوي الهمم العالية والنفوس الزكية، والغضب هو ثورة في النفس يفقد فيها الغاضب اتزانه وتقلب الموازين عنده فلا يكاد يميز بين الحق والباطل وهي خصلة غير محمودة، لذا فإن احتواء الغضب والسيطرة عليه علامة قوة شخصية المدرّس وليست علامة ضعف، خصوصاً إذا كان المدرّس قادراً على تنفيذ ما يريد (الراجحي، 2008، ص 5)، وقدوته في ذلك الرسول صلى الله عليه وسلم حيث أخبر بذلك بقوله كما في حديث عن أبي هريرة رضي الله عنه: «ليس الشديد بالصرعة إنما الشديد الذي يملك نفسه عند الغضب» (2).

4-4-3- العطف واللين :

يجب أن يتصف المدرّس بالشفقة والرحمة ذلك أن شعور الطالب بعطف معلمه عليه وبرقة

(1) البيهقي (1989) باب الأمانات و ما يجب من أدائها إلى أهلها، رقم الحديث 5313/ج 4

(2) البخاري (1987) كتاب الأدب، باب الحذر من الغضب، رقم الحديث 5763/ج 5.

معاملته له يكسبان الطالب الثقة بالنفس ويشعرانه بالاطمئنان إلى مدرّسه، فيساعده هذا الشعور على التحصيل (شفشق والناشف، 1995، ص33).

فالرحمة بين الطلبة في المجال التربوي تعتبر من الصفات التي ينبغي لمعلم التربية الإسلامية أن يتصف بها، فعن جرير بن عبد الله رضي الله عنه قال : قال رسول الله ﷺ : « لا يرحم الله من لا يرحم الناس »⁽¹⁾

وإن المدرّس الذي يتعامل مع طلابه باللين والعطف والرحمة يتمكن من شد طلابه إليه وجلب حبهم وتقديرهم له، قال تعالى لمعلم الإنسانية سيدنا محمد صلى الله عليه وسلم : ﴿ فِيمَا رَحِمَهُ مِنَ اللَّهِ لِنْتَ لَهُمْ وَلَوْ كُنْتَ فَظًا غَلِيظَ الْقَلْبِ لَانْفَضُّوا مِنْ حَوْلِكَ ﴾ [آل عمران: ١٥٩]، ولكن لا ينبغي أن يصل بالمدرّس عطفه ولينه ورحمته إلى درجة يشعر معها الطلبة بضعفه، فيؤدي ذلك إلى نتائج عكسية لم يكن يتوخاها من وراء عطفه ولينه، فالمطلوب لين من غير ضعف ورحمة من غير تهاون (التميمي، 1985، ص115، 116).

وبالمقابل يجب أن يتجنب المدرّس استخدام القسوة في تهذيب سلوك الطالب، كما ينبغي تكريم الطالب ومدحه على ما يأتي من أفعال حسنة وما يتحلى به من أخلاق حميدة، أما إذا تعود الطالب ارتكاب الأخطاء، فينبغي أن يعاقب سراً ويحذر من العودة لمثل هذه الأخطاء، وقد اعترض معظم المربين على العقاب البدني وفي ذلك قال جون لوك: ((إن الطفل لن يتعلم الطاعة وشبح العصا أمام عينيه)) (شفشق، 1983، ص135).

أي لابد أن يتوسط المدرّس بين الشدة واللين، فلا بد أن تقتزن نبرات صوته بشيء من الشدة عندما يقتضي الأمر ذلك، كما يظهر الخشوع والتأثر والوعي والرحمة عند اللزوم، وفي الوقت المناسب (الزحيلي، 1998، ص34).

4-4-4 - التواضع:

إن التواضع خلق حميد وصفة عالية تضيف على صاحبها إجلالاً ومهابةً، ومدرّس التربية الإسلامية في أمس الحاجة إلى التخلق بهذا الخلق العظيم؛ لأن عمله التوجيهي يقتضي الاتصال بالطلبة والقرب منهم حتى لا يجدوا حرجاً في سؤاله، ولأن النفوس لا تستريح لمتكبر أو مغترر بعمله (الراجحي، 2008، ص4)، قال تعالى: ﴿ وَأَخْفِضْ جَنَاحَكَ لِمَنِ اتَّبَعَكَ مِنَ

(1) أخرجه البخاري، كتاب التوحيد، باب: قول الله تبارك وتعالى: {قل ادعوا الله أو ادعوا الرحمن أيّما ما تدعوا فله الأسماء الحسنى}، رقم الحديث 6941/ج6.

الْمُؤْمِنِينَ ﴿الشعراء: ٢١٥﴾، ولهذا قال رسول الله ﷺ: « إن الله أوحى إلي أن تواضعوا حتى لا يفخر أحد على أحد ولا يبغي أحد على أحد»⁽¹⁾.

لذا فإن من الضروري أن يكون المربي على سجيته في سلوكه أمام الطلبة ومعهم، بعيداً عن التكلف والتصنع، فكل تصرفاته ينبغي أن تكون نابعة من قناعة داخلية في نفسه، فتأتي التصرفات والممارسات بصورة منسجمة مع تلك القناعة متسمة بروح البساطة فتبدو بعيدة عن التكلف الذي يمكن لكل طالب أن يستشفه من خلال التصرفات (التميمي، 1985، ص 118).

4-4-5- تشجيع الطالب:

إن من واجب المدرّس تشجيع الطالب على الحصول على العلم على يد مدرّسين آخرين دون تحيز لمدرّس دون آخر، فكما قال الغزالي: ((المعلم المتكفل بعلم واحد ينبغي أن يوسع على الطالب طريق التعلم من غيره)) (الغزالي، 1992، ص 51).

فالمدرّس لا بد أن يختار من أساليب التشجيع ما يناسب طلابه مع مراعاة الفروق الفردية فيما بينهم قال الله تعالى: ﴿وَلَا تَنْسُوا الْفَضْلَ بَيْنَكُمْ﴾ [البقرة: ٢٣٧].

4-4-6- القدوة الحسنة:

من سمات مدرس التربية الإسلامية أن يظهر أمام الغير بالقدوة الحسنة، لاسيما أمام الطلبة وذلك بكل ما يحمله هذا الخلق من معاني وذلك من خلال مطابقة القول للعمل قال تعالى: ﴿يَتَأْتِيَ الَّذِينَ ءَامَنُوا لِمَ تَقُولُونَ مَا لَا تَفْعَلُونَ﴾ ٢ كَبُرَ مَقْتًا عِنْدَ اللَّهِ أَنْ تَقُولُوا مَا لَا تَفْعَلُونَ ﴿[الصف: ٢ - ٣]. ومطابقة القول العمل أسرع في الاستجابة من مجرد القول بمفرده والمعلم هو من أحوج الناس إلى التزام هذا الخلق في واقع حياته فضلاً عن عمله الذي يتطلب منه هذا الخلق وذلك لأنه قدوة يُحتذى بها، وأن يقتدي بالنبى صلى الله عليه وسلم في مظهره وسلوكه فيكون قدوة حسنة لطلابه وزملائه (الراجحي، 2008، ص 3).

ومن المعروف أن مفهوم " القدوة الحسنة" يرتكز على أسس إسلامية، ولذلك كانت سيرة الرسول عليه الصلاة والسلام ذات فائدة تعليمية خلقية عظيمة قال تعالى: ﴿لَقَدْ كَانَ لَكُمْ فِي رَسُولِ اللَّهِ أُسْوَةٌ حَسَنَةٌ لِّمَن كَانَ يَرْجُوا اللَّهَ وَالْيَوْمَ الْآخِرَ﴾ [الأحزاب: ٢١]

(1) أخرجه مسلم، كتاب الجنة وصفة نعيمها وأهلها، باب الصفات التي يعرف بها في الدنيا أهل الجنة وأهل النار رقم الحديث 2865.

ولا بدّ لمدرّس التربية الإسلامية من أن يكون محترماً بين طلابه فلا يرفع التكليف بينه وبينهم ولا يتبسط معهم ولا يضاحك أحداً بشرط ألا يكون عبوساً فذلك من الفظاظة الممقوتة (مرسي، 2004، ص131)

ولكي يتصف بالهيبة والوقار يجب أن يكون ذا كرامة ترفع بنفسه عن الدنيا ويستنكف عن القبيح ولا يصخب ولا يلغو حتى يكون مرفوع الرأس موضع التبجيل والاحترام (خفاجي، 1992، ص93).

إذاً لا بد لمدرّس التربية الإسلامية أن يتحلّى بهذه الصفات حتى يتمكن من أداء مهمته على أتم وجه وقد اهتم المسلمون بهذه الصفات أيما اهتمام، فهذا عمر بن عتبة يقول لمؤدّب ولده: ((ليكن أول إصلاحك لولدي إصلاحك لنفسك، فإن عيونهم معقودة بك فالحسن عندهم ما صنعت والقبيح عندهم ما تركت، علمهم كتاب الله ولا تملهم فيه فيتركوه ولا تتركهم منه فيهجروه، ارو لهم من الحديث أشرفه ومن الشعر أعفه ولا تنقلهم من علم إلى آخر حتى يحكموه فإن ازدحام الكلام في القلب مشغلة للفهم وعلمهم سنن الحكماء...)) (خفاجي، 1992، ص96).

4-4-7- التمكن من المادة العلمية:

إنّ التمكن من المادة العلمية هي العنصر الهام في القوة الشخصية التي يفرضها المدرّس على طلابه، وذلك بتحصيل أكبر قدر ممكن من الثقافة والمعرفة، وبذلك يكسب احترام الطلبة وثقتهم فطبيعة التطورات التي يشهدها العصر الحالي يضع الطلبة في موقف اختبار لشخصية المدرّس من الناحية العلمية فهم بحاجة إلى إجابات عن أسئلة ملحة ومتجددة بتجدد مواقف الحياة، وهذه الثقافة العلمية تنقسم بدورها إلى قسمين :

_ الثقافة العامة والتي تشمل مختلف العلوم والفنون، وشؤون الحياة العلمية والعملية، وما يسود المجتمع من اتجاهات فكرية وأنظمة سائدة، وأديان منتشرة، ومشكلات اجتماعية، فينبغي على المدرّس أن يتمتع بسعة الإطلاع والخبرة في هذه الأمور، وأن يكون على علم بجميع المواد التي يدرسها.

_ الثقافة الخاصة الواسعة في مادته التي يدرسها، فمن المعلوم أنّ الشهادة التي يحصل عليها المدرّس من الجامعة ليست إلا مفتاحاً للعلم تمكن المدرّس من الإطلاع الصحيح، وتغرس فيه الملكة التي يستطيع بوساطتها أن يقرأ وأن يفهم، فالجامعة تعطي المدرّس رصيذاً أولاً من المعلومات وعليه هو تنمية هذا الرصيد والإضافة إليه (الزحيلي، 1996، ص230).

إنّ تمكن المدرّس من مادته العلمية يؤدي إلى ممارسته للعلاقات الديمقراطية في تدريسه للطلبة الموضوعات المختلفة، حيث يحاور طلابه ويناقشهم في مختلف الموضوعات، ويتيح لهم التعبير

عن آرائهم بحرية، فهو قادر بما يمتلكه من ثقافة عامة وخاصة على الإجابة عن معظم تساؤلاتهم وكذلك تعينه ثقافته العامة وإطلاعه على الأساليب والطرائق الحديثة من مشاركة الطلبة في الدروس ومراعاة الفروق الفردية بينهم.

4-5- دور مدرس التربية الإسلامية في التعامل مع طلبة المرحلة الثانوية:

إنّ مدرّس التربية الإسلامية لا يمكن أن يترك أثراً عبر مجال عمله إلا من خلال العلاقات التي جاءت في النصوص الشرعية من قرآن وسنة ولهذا بعث الله سبحانه وتعالى رسوله صلى الله عليه وسلم بتلك الصفات والتي تعد مبادئ وركائز انبثقت منها العلاقات في الإسلام فكان عليه الصلاة والسلام المعلم الأول والقُدوة الحسنة يقتدي به المسلمون جميعهم في كل شأن من شؤون حياتهم قال سبحانه وتعالى: ﴿وَإِنَّكَ لَعَلَى خُلُقٍ عَظِيمٍ﴾ [القلم: ٤].

ولقد اهتم الدين الإسلامي بمعاملة المدرّس لطلابه فقد أكد على ضرورة ممارسته للسلوك محمود في التدريس، فالمدرّس الصادق والصالح خير مرشد لطلابه حيث إنّ مهمته جليّة وعظيمة (شفشق والناشف، 1995، ص33).

وقد رفع الغزالي مكانة المدرّس الصادق الصالح بقوله: ((وأشرف موجود على الأرض جنس الإنس، وأشرف جزء من جوهر الإنسان قلبه، والمعلم مشغول بتكميله وتجليه وتطهيره وسياقته إلى الأقرب من الله عز وجل)) (الغزالي، 1992، ص51).

إنّ مادة التربية الإسلامية مادة نظرية وعملية في وقت واحد خلافاً لمن يظن أنها مادة نظرية فقط وتظهر هذه الطبيعة من خلال أهدافها، حيث أنّ الهدف الأساسي لمادة التربية الإسلامية هو تقويم السلوك عبادة وخلقاً ومعاملة، لذلك فإنّ مهمة مدرّس التربية الإسلامية لا تقتصر على إيصال المعلومات صحيحة وواضحة فقط، وإنّما تمتدّ وظيفته إلى تمثّل هذه المعلومات وهضمها وتطبيقها عملياً في حياة الطالب سواء أكانت في علاقته مع نفسه أم في علاقته مع ربه أم في علاقته مع أفراد المجتمع، وهذه الحالة تفرض على المدرّس التزامات خاصة في التدريس ورعاية الطالب خارج الصف خلال النشاط المدرسي وفي الطريق والبيت والنادي والعمل، وأن يبقى على صلة دائمة مع الطلبة ليطلع على شؤونهم الخاصة ويحلّ لهم المشكلات والصعوبات التي تعترض حياتهم ويبين لهم الحكم الإسلامي في أمورهم الخاصة والعامة (الزحيلي، 1996، ص30).

ومدرس التربية الإسلامية في تعامله مع طلاب المرحلة الثانوية يجد نفسه أمام مرحلة عمرية متميزة من مراحل نمو الطلبة، وهي مرحلة المراهقة التي تقع بين سن (15) إلى (17) عاماً بصفة عامة، والتي تعدّ مرحلة التغيرات الجسمية والجنسية السريعة المتلاحقة التي تحرك الحاجات وتثير الانفعالات، وتنمي القيم والاتجاهات، وتبرز القدرات والطاقات والاستعدادات وتبلور الميول

والمهارات، وفي هذه المرحلة يتقلب الطالب بين الهدوء والثورة والتعاون واللامبالاة، كل ذلك يلقي على المدرّس مسؤولية كبيرة في الوفاء بحاجات الطلبة في مرحلة من أهم مراحل حياتهم هذا من ناحية، ومساعدة الطلبة وإعدادهم في الوقت نفسه لمواصلة تعليمهم وبالتالي رفد المجتمع بالقوى البشرية اللازمة لبنائه من ناحية أخرى.

وبالتالي ينبغي أن تكون علاقة مدرس التربية الإسلامية بطلاب هذه المرحلة علاقة أخوية قائمة على الود والاحترام المتبادل وكما قيل: لاعب ولدك سبعاً وأدبه سبعاً وصاحبه سبعاً ثم اتركه بعد ذلك.

هذه العلاقة إنما هي تفهم لقدرات الطلبة وطاقاتهم وظروفهم ودوافعهم وحاجاتهم، وسوف ينتج عنها مناخ إيجابي قائم على المعاملة الطيبة والأخلاق والقيم الإسلامية والاحترام وتقدير المسؤولية والتعاون والمساواة والعدل والصدق والأمانة والمحبة والألفة بين المدرّس والطالب (الراجحي 2008، ص8).

4-6- مبادئ العلاقات الديمقراطية في مادة التربية الإسلامية:

من خصائص التربية الإسلامية أنها شاملة في مبادئها وشاملة في تطبيقاتها أي أنها تحتوي على كل المبادئ والقيم التي يحتاج إليها الإنسان في حياته ليتربى عليها ويحتذي آدابها في أموره كلها وكذلك تحتوي على التطبيقات العملية كلها التي يجب أن تسيطر على سلوك الإنسان في حياته وممارساته لكل شأن من شؤونه.

وإن البحث في المبادئ الديمقراطية في سياق القرآن الكريم والسنة الشريفة إنما هو حاجة ملحة ومستمرة عبر الزمن؛ وذلك لعمق الدلالات القرآنية ومضامينها التربوية حيث أنها صالحة لكل زمان ومكان.

ومهما تطور الفكر الإنساني تبقى هذه المبادئ الموجودة في ديننا الحنيف ثابتة لا تتغير ولا بديل للإنسان عنها، فهي تنطلق من أعلى قيمة ألا وهي الإيمان بالله سبحانه وتعالى والتي تنطلق منها المبادئ الأخرى فتتظم سلوك الفرد تحت مظلة الإيمان بالله سبحانه وتعالى كالعدل والمساواة والأمانة والتسامح والعفو والحرية والحوار والتعاون.

وفيما يلي مجموعة من مبادئ العلاقات الديمقراطية يمكن لمدرس التربية الإسلامية الاسترشاد بها ليكون ديمقراطياً في تعامله مع طلابه منها:

- 1- إيمان المدرّس بقيمة كل طالب واحترامه وبأن لكل طالب قدراته الخاصة.
- 2- احترام رغبات الطلبة وإعطائهم الفرصة للمشاركة بالرأي واتخاذ القرارات فيما يتعلق بالمواقف

الخاصة التربوية في الحياة العملية.

3-تشجيع المدرّس للعمل الجماعي من خلال التعاون بين الطلبة.

4-العدل والمساواة في معاملة الطلبة.

5-تقدير المدرّس لجميع الطلبة واحترام آرائهم ومقترحاتهم وبالتالي الاستفادة من جوانب القوة لدى الطلبة وتصحيح جوانب الضعف عند البعض الآخر.

6- تشجيع المدرّس للعمل الجيد الذي يصدر من الطالب ورفع معنويات الطلبة وتشجيع التجديد والابتكار بين الطلبة.

7- التعرف على المشاكل التي يعاني منها الطلبة، والاشتراك معهم في الحلول التربوية التي تعالج هذه المشاكل.

8-العمل على تحقيق الانسجام بين الطلبة وتوزيع الواجبات بينهم بطريقة عادلة.

9-مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة في القدرات الشخصية والظروف المختلفة(الراجحي، 2008 ص9).

وبالرغم من أننا لا نجد في الإسلام مصطلح ديمقراطية إلا أن مبادئ الديمقراطية ومضامينها قائمة ومتأصلة في ديننا الحنيف، فأيات القرآن الكريم والأحاديث الشريفة مشبعة بهذه القيم وغيرها من القيم التي لا تستقيم حياة المؤمن إلا بالأخذ بها، وستعرض الباحثة في الفقرات الآتية ورود خمسة من هذه المبادئ في الإسلام بشيء من التفصيل:

4-6-1- مبدأ المشاركة والتعاون:

أكد الإسلام منذ الأزل على أهمية المشاركة بين المسلمين في تبادل الآراء واتخاذ القرارات وحل المشكلات وعرفها الإسلام بالشورى، والتي تُعد من ألزم صفات القادة، وللشورى أهمية كبيرة فقد أورد الله عز وجل سورة باسمها قال تعالى: ﴿وَالَّذِينَ اسْتَجَابُوا لِرَبِّهِمْ وَأَقَامُوا الصَّلَاةَ وَأَمْرُهُمْ شُورَى بَيْنَهُمْ وَمِمَّا رَزَقْنَاهُمْ يُنفِقُونَ﴾ [الشورى:38].

إذ توحى هذه الآية العطرة: المعنى العميق للشورى في حياة المسلمين باعتبارها الطابع الأساسي للجماعة كلها، ومن هنا انشق مفهوم المشاركة الجماعية(مرعي، 2006، ص2).

وإن مبدأ التعاون مستمد من الإيمان بالله سبحانه وتعالى، حيث يجعل البشر بما يحدثه في النفوس من حرية الإرادة وشمول الرقابة ونية الاستقامة خير للناس، ويدفعهم إلى أن يكونوا منسجمين متآلفين متعاونين على توجيه ما يحصلون عليه من تعمير ايجابي في خدمة الفرد

والمجتمع (الخطيب، 2003، ص134).

والمدرّس الديمقراطي يجعل طلابه يشاركون ويتعاونون في أنشطة الدرس المختلفة من خلال احترامه لطلابيه وتقديره لجهودهم الفردية والجماعية فعندما يقدر المدرّس الطالب ويؤمن بقدرة الجماعة على التفكير يحترم جهودهم ويشاركهم في وضع خطة الدرس، فيعملون في وحدة كفريق متفاعلين مقتنعين بأنّ جو هذه الجماعة تسوده المحبة والمودة والثقة المتبادلة فيعملون في توافق وانسجام بما يحقق مستوى أداء أفضل، عندها يتحقق لهذه الجماعة مبدأ تكافؤ الفرص دون مساواة مطلقة في الحقوق والواجبات فتقدير كل فرد مرهون بقدرته على العمل، وهذه الجماعة حينما تعمل يكون لعملها فاعليته نتيجة الإدارة الذاتية والتعاون بين أعضائها مما يؤدي إلى تحقيق النتائج المرجوة (عبابنة، 2007، ص25).

وقد ورد الأمر بالتعاون في القرآن الكريم قال الله تعالى : ﴿وَتَعَاوَنُوا عَلَى الْبِرِّ وَالتَّقْوَىٰ وَلَا تَعَاوَنُوا عَلَى الْإِثْمِ وَالْعُدْوَانِ﴾ [المائدة:2]، وكذلك أمر الله سبحانه وتعالى نبيه محمد صلى الله عليه وسلم بمشاورة المسلمين بقوله تعالى : ﴿وَشَاوِرْهُمْ فِي الْأَمْرِ﴾ [آل عمران: 159]، وفي آية أخرى امتدح الله سبحانه وتعالى عباده المؤمنين بمشاورة بعضهم البعض في أمورهم قال عز وجل : ﴿وَأْمُرْهُمْ شُورَىٰ﴾ [الشورى: 38].

ومن السيرة النبوية يمكن استنباط الكثير من الشواهد على التعاون والمشاركة فقد استشار النبي صلى الله عليه وسلم أصحابه في مواطن كثيرة فاستفاد من خبرتهم وأبدى احترامه لآرائهم معززاً في نفوسهم حب التعاون والمشاركة، مما دفعهم إلى الاقتداء به صلى الله عليه وسلم منها:

1- في غزوة بدر أخذ النبي ﷺ برأي الحباب بن المنذر الذي أشار عليه بالتحول عن المكان الذي هم فيه إلى غير مكان فقد ورد: "أن الحباب بن المنذر بن الجموح قال : يا رسول الله أرأيت هذا المنزل أمنزلاً أنزلكه الله ليس لنا أن نتقدمه ولا نتأخر عنه أم هو الرأي والحرب والمكيدة ؟ قال: بل هو الرأي والحرب والمكيدة فقال: يا رسول الله فإن هذا ليس بمنزل فانهض بالناس حتى نأتي أدنى ماء من القوم فننزلهم، ثم نخور ما وراءه من القلب، ثم نبني عليه حوضاً فنملؤه ماء، ثم نقاتل القوم فنشرب ولا يشربون، فقال رسول الله ﷺ : لقد أشرت بالرأي، فنهض رسول الله ﷺ ومن معه من الناس فسار حتى إذا أتى أدنى ماء من القوم نزل عليه، ثم أمر بالقلب فغورت وبنى حوضاً على القلب الذي نزل عليه فملئ ماء ثم قذفوا فيه الآنية (البوطي، 1993، ص 191).

2_ استشارته ﷺ أصحابه رضي الله عنهم أجمعين يوم الأحزاب، وأخذه برأي سلمان الفارسي في حفر الخندق ومشاركته العملية للصحابه الكرام في حفر الخندق حول المدينة، فقد ورد عن

محمد بن عمر قال: " كان الذي أشار على رسول الله صلى الله عليه وسلم بالخندق سلمان وكان أول مشهد شهده سلمان مع رسول الله صلى الله عليه وسلم وهو يومئذ حر وقال: يا رسول الله إنا كنا بفارس إذا حوصرنا خندقنا علينا"، فعمل فيه رسول الله صلى الله عليه وسلم ترغيباً للمسلمين في الأجر وعمل فيه المسلمون فدأب فيه ودأبوا (الطبري، 1986، ص91).

3- استشارته ﷺ لأصحابه في أسرى بدر بين الفداء والقتل حيث انجلت المعركة عن سبعين أسيراً من المشركين، ولم يكن قد نزل وحي في تفصيل شأن الأسرى بعد، وكان النبي ﷺ يحب أن يسمع رأي أصحابه فيما هو من أمور المشورة، فجمع رؤوس المهاجرين والأنصار واستشارهم في أمر الأسرى.

عن أبي عبيدة عن عبد الله بن مسعود قال: لما كان يوم بدر قال رسول الله ﷺ: « ما تقولون في هؤلاء الأسرى؟»، فقال أبو بكر: يا رسول الله، قومك وأهلك استبقهم واستأن بهم لعل الله أن يتوب عليهم، وقال عمر: يا رسول الله، أخرجوك وكذبوك، قربهم فاضرب أعناقهم، وقال عبد الله بن رواحة: يا رسول الله، انظر وادياً كثير الحطب فأدخلهم فيه ثم أضرم عليهم ناراً، فقال العباس: قطعت رحمتك! فدخل رسول الله - صلى الله عليه وسلم - ولم يرد عليهم شيئاً، فقال ناس: يأخذ بقول أبي بكر، وقال ناس: يأخذ بقول عمر، وقال ناس: يأخذ بقول عبد الله بن رواحة، فخرج عليهم رسول الله ﷺ فقال: « إن الله ليولين قلوب رجال فيه حتى تكون ألين من اللبن وإن الله ليشد قلوب رجال فيه حتى تكون أشد من الحجارة، وإن مثلك يا أبا بكر كمثل إبراهيم عليه السلام - قال: من تبعني فإنه مني، ومن عصاك فإنك غفور رحيم، ومثلك يا أبا بكر كمثل عيسى قال: إن تعذبهم فإنهم عبادك وإن تغفر لهم فإنك أنت العزيز الحكيم، وإن مثلك يا عمر كمثل نوح قال: رب لا تذر على الأرض من الكافرين دياراً، وإن مثلك يا عمر كمثل موسى قال: رب أشد على قلوبهم فلا يؤمنوا حتى يروا العذاب الأليم، ثم التفت إلى الأسرى وقال لهم: أنتم عالة فلا ينفلتن أحد إلا بفداء أو ضربة عنق»، وبذلك فقد كان رأي النبي - صلى الله عليه وسلم - رأياً وسطاً بين رأي أصحابه فأقر العفو ولكن شرط الفداء (الحبش، 1996، ص148).

وكذلك اهتم الإسلام بتحفيز المؤمنين نحو المشاركة والتعاون بشتى الطرائق والوسائل المعينة مستخدماً أسلوب التحفيز، فلا بد للمدرس من تحفيز طلابه للتعلم وللمشاركة لأنه ينمي الدافعية ويقود إليها وأصل التحفيز وارد في القرآن والسنة من حيث:

أ- الحث على القيام بالعمل إن كان خيراً أو تركه إن كان شراً.

ب- الثناء على العمل إن كان خيراً أو ذمه إن كان شراً (نبهان، 2008، ص97).

فمن الأصل الأول قوله تعالى: ﴿وَسَارِعُوا إِلَى مَغْفِرَةٍ مِّن رَّبِّكُمْ وَجَنَّةٍ عَرْضُهَا السَّمَوَاتُ وَالْأَرْضُ

أُعِدَّتْ لِلْمُتَّقِينَ ﴿ آل عمران: ١٣٣ ﴾

وقوله عز وجل : ﴿ فَأَنْفِرُوا ثُبَاتٍ أَوْ أَنْفِرُوا جَمِيعًا ﴾ [النساء: ٧١].

وقوله عز وجل : ﴿ يَأَيُّهَا الَّذِينَ ءَامَنُوا لَا يَسْخَرْ قَوْمٌ مِّن قَوْمٍ عَسَىٰ أَنْ يَكُونُوا خَيْرًا مِّنْهُمْ وَلَا نِسَاءٌ مِّن نِّسَاءٍ عَسَىٰ أَنْ يَكُنَّ خَيْرًا مِّنْهُنَّ وَلَا تَلْمِزُوا أَنْفُسَكُمْ وَلَا تَنَابَزُوا بِالْأَلْقَابِ بِئْسَ الْأَسْمُ الْفُسُوقُ بَعْدَ الْإِيمَانِ وَمَنْ لَّمْ يَتُبْ فَأُولَٰئِكَ هُمُ الظَّالِمُونَ ﴾ [الحجرات: ١١].

ومن الأحاديث الشريفة وصيته صلى الله عليه وسلم لابن عباس « احرص على ما ينفعك واستعن بالله ولا تعجز»^(١)

وقوله ﷺ: « والله في عون العبد ما كان العبد في عون أخيه»^(٢) وفي هذا الحديث دعوة صريحة إلى التعاون بين الأفراد.

ومن الأصل الثاني قوله تعالى: ﴿ نَعَمْ الْعَبْدُ إِنَّهُ أَوَّابٌ ﴾ [ص: ٤٤]، وقوله: ﴿ إِنْ تَبَدُّوا لَصَّدَقَتِ

فَنِعْمَ هِيَ ﴾ [البقرة: ٢٧١]، وقوله تعالى: ﴿ وَإِنَّ لَهُ عِنْدَنَا لَزُلْفَىٰ وَحُسْنَ مَّآبٍ ﴾ [ص: ٢٥]

ومن الأحاديث الشريفة قوله صلى الله عليه وسلم لخالد عندما أسلم: « كنت أرى لك عقلا رجوت ألا يسلمك إلا إلى خير» (المتقي، 1989، ص352).

وإن كان كبار المربين أمثال ديوي قد دعوا إلى ضرورة تربية الطالب من أجل الحياة وإلى أهمية ممارسة الطالب للنشاط والعمل حيث تعود آثاره التربوية الإيجابية على الطالب.

فإنّ ديننا الإسلامي قد سبق هؤلاء المربين في الدعوة إلى تعليم الطالب عن طريق الممارسة العملية، والأخذ بمبدأ التربية للحياة ومشاركة المعلم الطلبة في أوجه النشاط المختلفة، لأن ذلك أدعى إلى استيعابهم لموضوع التعلم عن طريق ممارستهم لها في الحياة.

فقد علم الرسول ﷺ الصحابة الكرام كيفية الصلاة بالممارسة العملية لها، وقال عليه الصلاة والسلام: « صلوا كما رأيتموني أصلي»^(٣)، وصام معهم وزكى وجاهد وسافر وباع واشترى ودان واستدان وعمل وتعامل معهم فكان لهم خير قدوة وخير مشوق للدين الإسلامي.

(١) أخرجه مسلم، باب في الأمر بالقوة وترك العجز والاستعانة بالله وتفويض المقادير لله، رقم (2664).

(٢) أخرجه مسلم، كتاب الذكر والدعاء والتوبة والاستغفار، باب فضل الاجتماع على تلاوة القرآن وعلى الذكر، رقم الحديث (2699)

(3) البخاري، كتاب الأذان، باب الأذان للمسافر إذا كانوا جماعة والإقامة، رقم الحديث 605

ويجب على المدرّس أن يستغل هذا الأسلوب في تعليمه للطلاب، فمثلاً عندما يعلم الطلبة أركان الوضوء وأركان الصلاة يشوقهم إلى هذه الأركان بالممارسة العملية أمامهم، ثم يجعل الطلبة يفعلون ذلك وهنا يظهر العلم بواسطة الممارسة العملية، وعليه أن يتأكد من تطبيق ما تعلموه في حياتهم فيطرح عليهم أسئلة من واقع حياتهم، ليتأكد كيف يطبقون علمهم في مواقف معينة من حياتهم الفردية والاجتماعية، ويكرر هذا في كل درس جديد يلقيه عليهم (النحلاوي 1979، ص237).

وفي السنة النبوية الكثير من الأمثلة التي تدل على ضرورة ممارسة الطالب في التعلم ليصل إلى إتقان التعلم وتصحيح أخطائه من خلال الممارسة العملية والتجربة الذاتية حيث أنه من خلال مشاركة الطالب يتنبه إلى أخطائه ويحاول تصحيح مسار تعلمه بإشراف مدرسه، من ذلك حديث المسيء صلاته، عن أبي هريرة رضي الله عنه: « أن النبي صلى الله عليه وسلم دخل المسجد فدخل رجل فصلّى ثم جاء فسلم على النبي فرد عليه الصلاة والسلام ثم قال : ارجع فصل فإنك لم تصل فرجع يصلي كما صلى، ثم جاء فسلم على النبي عليه الصلاة والسلام فقال: ارجع فصل فإنك لم تصل ثلاثاً، فقال:والذي بعثك بالحق ما أحسن غيرها فعلمني، فقال: إذا قمت إلى الصلاة فكبر ثم اقرأ ما تيسر معك من القرآن ثم اركع حتى تطمئن راکعاً ثم ارفع حتى تعتدل قائماً ثم اسجد حتى تطمئن ساجداً، ثم اجلس حتى تطمئن جالساً ثم افعل ذلك في صلاتك كلها»⁽¹⁾.

من هذا الحديث يستنتج أن النبي عليه الصلاة والسلام ترك الصحابي يعيد صلاته مراراً ليتعلم من خلال الممارسة العملية ليكتشف أخطاءه فيصلحها، فتثبت لديه كيفية أداء الصلاة على الوجه الصحيح عبر الزمن، ولما عجز الصحابي عن القيام بها على الوجه الصحيح بنفسه وبعد التجربة الذاتية، هنا كان دور المعلم الأول رسول الله ﷺ في توجيه هذا الصحابي الجليل إلى الكيفية الصحيحة للصلاة.

فمدرس التربية الإسلامية من واجبه أن يترك فرصة لمشاركة الطالب في عملية التعلم اقتداءً بالرسول الكريم صلى الله عليه وسلم، وكما مرّ سابقاً في ضرورة أخذ رأي الطالب في أمر تعلمه يجعله يقبل بكليته على مدرّسه.

4-6-2- مبدأ الحوار:

الأصل في الحوار في الثقافة الإسلامية كما ذكر سابقاً: المراجعة في الكلام، وهو التجاوب بما يقتضي ذلك من رحابة الصدر، وسماحة النفس ورجاحة العقل، وبما يتطلبه من ثقة و يقين وثبات

(1) البخاري، كتاب صفة الصلاة، باب حد إتمام الركوع والاعتدال فيه والطمأنينة، رقم الحديث 760.

وبما يرمز إليه من القدرة على التكيف والتجاوب والتفاعل والتعامل المتحضر الراقي مع الأفكار والآراء جميعاً، وبهذا يتأكد لدينا بما لا يرقى إليه الشك أن الحوار أصل من الأصول الثابتة للحضارة العربية الإسلامية ينبع من رسالة الإسلام وهديه، ومن طبيعة ثقافته وجوهر حضارته واقتران الحوار بالعقل يؤكد أيضاً على معنى سام في سياق تحديد مدلول اللفظ؛ ذلك أن الحوار الحقيقي هو الذي يقوم على أساس راسخ ويعتمد على وسيلة سليمة ويهدف إلى غاية نبيلة.

وإذا كانت ثقافة الحوار هي التي تحقق التواصل بين الناس والأديان والثقافات، ونشر هذه الثقافة الحوارية هو من واجبات الأسرة أولاً ثم المدرسة ومنظمات المجتمع المدني ومراكز الدراسات والبحوث وأجهزة الدولة التوجيهية ثانياً، حتى يكون الوثام والمودة بدل الكراهية والعنف، والتقبل للآخر بدل الإقصاء والتهميش فإن نشر هذه الثقافة هو من أولويات عمل مدرّس التربية الإسلامية (محجوب، 2006، ص138).

والقرآن الكريم حافل بأنواع مختلفة من الحوار باعتباره الوسيلة الأولى للوصول إلى الإيمان عن طريق الإقناع والافتتاح، فقد هدف القرآن الكريم من خلال الحوار تحقيق أغراضه الشاملة لكل جوانب الإصلاح سواء أكانت فردية أم جماعية، فلم يقتصر على نوع معين بل شمل أوجه الحياة الدينية والاجتماعية والسياسية وغير ذلك، ومن أنواعه :

_ **المحاورة التشريعية:** وهي محاورة من قبل الشارع يقابلها استجابة بعواطف ووجدان وانفعال وتفكير سليم، وهي استجابة واقعية مؤثرة ومشوقة، من أمثلتها قوله تعالى: ﴿لَمْ يَجِدْكَ يَتِيمًا فَآوَىٰ ۖ وَوَجَدَكَ ضَالًّا فَهَدَىٰ ۖ وَوَجَدَكَ عَائِلًا فَأَغْنَىٰ﴾ [الضحى: ٦ - ٨]، هذا النوع يؤدي إلى شكر الله عز وجل ومن ثم نمو العاطفة التي تدفع صاحبها للتطبيق والتضحية.

_ **وهناك المحاورة الوصفية:** ويقصد بها وصف حي لحالة نفسية أو واقعية للمتحاورين بقصد الاقتداء بهم في الخير والابتعاد عنهم في الشر، ومن أمثلتها ما ورد في القرآن الكريم في قصة أخوين من بني إسرائيل أحدهما مؤمن والآخر كافر، وعندما نفذ مال المؤمن غيره الكافر بفقره فوصفت الآيات القرآنية حالة المتحاورين بقوله تعالى: ﴿وَكَانَ لَهُ ثَمَرٌ فَقَالَ لِصَاحِبِهِ وَهُوَ يُحَاوِرُهُ أَنَا أَكْثَرُ مِنْكَ مَالًا وَأَعَزُّ نَفَرًا ۖ وَدَخَلَ جَنَّتَهُ وَهُوَ ظَالِمٌ لِّنَفْسِهِ قَالَ مَا أَظُنُّ أَن تَبِيدَ هَذِهِ أَبَدًا ۖ﴾ [الكهف: 34-35]، فقال المؤمن للكافر له منكرأ عليه ما قاله، كما ورد في قوله تعالى: ﴿قَالَ لَهُ صَاحِبُهُ وَهُوَ يُحَاوِرُهُ أَكَفَرْتَ بِالَّذِي خَلَقَكَ مِن تُرَابٍ ثُمَّ مِن نُّطْفَةٍ ثُمَّ سَوَّاهُ رَجُلًا ۖ﴾ [الكهف: 37].

_ **وهناك المحاورة الجدلية:** لإثبات الحجة وفي هذا النوع يجري حوار بين الحق والباطل (الزعبي، 2001، ص59)، ومن هذا النوع حوار الأنبياء مع أقوامهم، فالحوار سنة الرسل

والأنبياء، فقصّة سيدنا نوح عليه السلام مع قومه أنموذج لأهمية الصبر والجلد والتحمل في محاولة إقناع الكفار من قومه وإدارته للحوار معهم ألف سنة إلا خمسين عاماً كما أخبرنا القرآن الكريم (محبوب، 2006، ص141)، قال تعالى: ﴿لَقَدْ أَرْسَلْنَا نُوحًا إِلَىٰ قَوْمِهِ فَقَالَ يَتَقَوَّمُوا عِبَادُ اللَّهِ مَا لَكُمْ مِّنَ اللَّهِ غَيْرُهُ إِنَّي أَخَافُ عَلَيْكُمْ عَذَابَ يَوْمٍ عَظِيمٍ ٥٩﴾ قَالَ الْمَلَأُ مِنْ قَوْمِهِ إِنَّا لَنَرْنِكَ فِي ضَلَالٍ مُّبِينٍ ٦٠ ﴿٦٠﴾ قَالَ يَتَقَوَّمُوا لَيْسَ بِي ضَلَالَةٌ وَلَكِنِّي رَسُولٌ مِّن رَّبِّ الْعَالَمِينَ ﴿٦١﴾ [الأعراف: ٥٩، ٦١]

وهناك الكثير من الآيات التي تتضمن الحوار كأسلوب تربوي في الدعوة بأسلوب هادئ، وإن الحوار الهادئ ينمي عقل الطالب أو الناشئ ويوسع مداركه ويزيد من نشاطه في الكشف عن حقائق الأمور ومجرياتها، وإن تدريب الطالب على المناقشة والحوار يقفز بالمربي إلى قمة التربية والبناء إذ عندها يستطيع الطالب أن يعبر عن حقوقه، وبإمكانه أن يسأل عن أمور لم يدركها وبالتالي تحدث الانطلاقة الفكرية لديه (سويد، 2003، ص119).

ولقد كان لحوار الرسول الكريم الهادئ أثرٌ عظيمٌ في تقويم النفوس وتهذيبها، ففي قصة الفتى المقبل على طلب الزنا أكبر دليل على أن اتباع الحوار مع الناشئ بأسلوب هادئ يؤدي إلى نتائج ايجابية في نفسية الناشئ، تؤدي إلى تقويم سلوكه وإقباله على الخيرات والطاعات، فعن أبي أمامة رضي الله عنه قال: أن فتى شاباً أتى النبي صلى الله عليه وسلم فقال يا رسول الله: إذن لي بالزنا فأقبل عليه القوم فزجروه، قالوا: مه مه فقال صلى الله عليه وسلم: «ادن»، فدنا قريباً قال: «أتحبه لأمك؟» قال: لا والله يا رسول الله، جعلني الله فداك، قال: «ولا الناس يحبونه لأمهاتهم قال: أفتحبه لابنتك؟» قال: لا والله يا رسول الله، جعلني الله فداك، قال: «ولا الناس يحبونه لبناتهم، قال: أفتحبه لأختك؟» قال: لا والله يا رسول الله جعلني الله فداك، قال: «ولا الناس يحبونه لأخواتهم، قال: أفتحبه لعمتك؟» قال: لا والله، جعلني الله فداك، قال: «ولا الناس يحبونه لعماتهم، قال: أفتحبه لخالتك؟» قال: لا والله، جعلني الله فداك، قال: «ولا الناس يحبونه لخالاتهم»، قال: فوضع يده عليه، وقال: «اللهم اغفر ذنبه وطهر قلبه وحصن فرجه»، فلم يكن الفتى بعد ذلك يلتفت إلى شيء. (1)

من أسلوب النبي صلى الله عليه وسلم في القصة السابقة نجد أن النبي ﷺ يعلمنا أبرز فنون ومهارات الحوار الفعّال، والتي تعطي آثاراً إيجابية على الطالب وعلى العملية التعليمية ومنها:

1_ احترام مشاعر وأفكار الطلبة مهما كانت غريبة، ومحاولة تحسين اتجاهها بأسلوب لين بعيد عن العنف.

(1) مسند الإمام أحمد بن حنبل، رقم الحديث (22265)، ج5، ص 256.

2_ الإنصات الجيد للطالب أثناء الحوار، وإتاحة الفرصة له؛ ليعبر عن رأيه ومحاولة مساعدته في حل مشكلاته الخاصة.

3_ الابتعاد عن أسلوب الزجر والقمع واعتماد أسلوب الإقناع.

4_ أن ينطلق الحوار من نقاط الالتقاء والبعد عن ذكر الخلاف في بدء المحاور، حيث نجد من خلال الحديث السابق أن الرسول الكريم بدأ بنقطة مهمة، وهي كره السائل بأن يزني أحد بأمه وأخته أو ابنته أو.....، ومنه انطلق وبالتدرج إلى نتيجة الحوار بأسلوب هادئ بعيد عن العنف والاندفاع بالمشاعر.

إن القرآن الكريم ملئٌ بمشاهد الحوار مع مخالفيه فإنه يعرض آراءهم وأقوالهم في أمانة وقد لا يناقشها ولا يرد عليها ثم إذا ناقشها حاكمها إلى الحجة والبرهان، وقد أشار كثير من الباحثين إلى أن فعل (قال) ومشتقاته وردت في القرآن أكثر من (1700) مرة مما يدل على المساحة الكبيرة التي تحتلها المشاهد الحوارية في القرآن الكريم، وإذا كان القرآن الكريم قد قرر أن الهدف من خلق البشرية شعوباً وقبائل وأجناساً متفرقة هو أن يتعارفوا فإنه لا تعارف بدون تحاور وبذلك يكون الحوار هدفاً من أهداف خلق الإنسان في القرآن (محجوب، 2006، ص146)

ومن السنة هناك أمثلة كثيرة نموذجية في حوار المصطفى عليه الصلاة والسلام مع قومه جسد فيها رسول الله صلى الله عليه وسلم أصول الحوار وآدابه منها: حوارہ ﷺ مع عتبة بن أبي ربيعة حيث حاوره الرسول صلى الله عليه وسلم بعد أن استمع إليه بهدوء وأعطاه الفرصة للتعبير عن رأيه دونما مقاطعة أو استنكار، ثم أنهى عليه الصلاة والسلام الحوار بإعطائه الخيار بين الإيمان والكفر وكذلك الحوار بين الرسول عليه الصلاة والسلام وبين ضمام بن ثعلبة وافد بني سعد الذي أدار حواراً هادئاً مع رسول الله ﷺ عن الإسلام، فعن أنس رضي الله عنه قال: بينما نحن جلوس مع النبي ﷺ في المسجد دخل رجل على جمل، فأناخه في المسجد ثم عقله ثم قال لهم: أيكم محمد؟ والنبي ﷺ متكئ بين ظهرائهم، فقلنا: هذا الرجل الأبيض المتكئ، فقال له الرجل: ابن عبد المطلب؟ فقال له النبي ﷺ: (قد أجبتك)، فقال الرجل للنبي ﷺ: إني سائلك فمشدد عليك في المسألة فلا تجد علي في نفسك، فقال: (سل عما بدا لك)، فقال: أسألك بربك ورب من قبلك الله أرسلك إلى الناس كلهم؟ فقال: (اللهم نعم)، قال: أنشدك بالله الله أمرك أن نصلي الصلوات الخمس في اليوم والليلة؟ قال: (اللهم نعم)، قال: أنشدك بالله الله أمرك أن نصوم هذا الشهر من السنة؟ قال: (اللهم نعم) قال: أنشدك بالله الله أمرك أن تأخذ هذه الصدقة من أغنيائنا فتقسمها على فقرائنا؟ فقال النبي ﷺ: (اللهم نعم)، فقال الرجل: آمنت بما جئت به وأنا رسول من ورائي من قومي وأنا ضمام بن

ثعلبة أخو بني سعد بن بكر⁽¹⁾

وهكذا كان النبي صلى الله عليه وسلم يربي أصحابه على حسن الاستماع وإدارة الحوار واستعمال المنطق فيما يقتضي ذلك، ضارباً المثل الأعلى في القدوة الحسنة والأسلوب الرقيق والحوار الهادف البناء المثمر.

مقتطفات من القرآن الكريم الحافل بأنواع مختلفة من الحوار:

_ أول نماذج الحوار في سورة البقرة ما كان بين الخالق عز وجل والملائكة قال تعالى: ﴿وَإِذْ قَالَ رَبُّكَ لِلْمَلَائِكَةِ إِنِّي جَاعِلٌ فِي الْأَرْضِ خَلِيفَةً قَالُوا أَتَجْعَلُ فِيهَا مَنْ يُفْسِدُ فِيهَا وَيَسْفِكُ الدِّمَاءَ وَنَحْنُ نُسَبِّحُ بِحَمْدِكَ وَنُقَدِّسُ لَكَ قَالَ إِنِّي أَعْلَمُ مَا لَا تَعْلَمُونَ﴾ [البقرة: ٣٠].

_ وما كان بين سيدنا إبراهيم حين طلب من ربه أن يريه كيف يحيي الموتى قال تعالى: ﴿وَإِذْ قَالَ إِبْرَاهِيمُ رَبِّ أَرِنِي كَيْفَ تُحْيِي الْمَوْتَى قَالَ أُولِمَ تُوْمِنُ قَالَ بَلَىٰ وَلَٰكِن لِّيَطْمَئِنَّ قَلْبِي قَالَ فَخُذْ أَرْبَعَةً مِنَ الطَّيْرِ فَصُرْهُنَّ إِلَيْكَ ثُمَّ أَجْعَلْ عَلَىٰ كُلِّ جَبَلٍ مِّنْهُنَّ جُزْءًا ثُمَّ ادْعُهُنَّ يَأْتِينَكَ سَعْيًا وَاعْلَمْ أَنَّ اللَّهَ عَزِيزٌ حَكِيمٌ﴾ [البقرة: ٢٦٠]

_ والحوار الذي دار بين الله عز وجل وبين سيدنا موسى عليه السلام قال تعالى: ﴿وَلَمَّا جَاءَ مُوسَىٰ لِمِيقَاتِنَا وَكَلَّمَهُ رَبُّهُ قَالَ رَبِّ أَرِنِي إِلَيْكَ قَالَ لَنُتَرِّنِي وَلَٰكِن أَنْظِرْ إِلَى الْجَبَلِ فَإِنِ اسْتَقَرَّ مَكَانَهُ فَسَوْفَ تَرِنِي فَلَمَّا بَلَغَ رَبُّهُ الْجَبَلَ جَعَلَهُ دَكًّا وَخَرَّ مُوسَىٰ صَعِقًا فَلَمَّا أَفَاقَ قَالَ سُبْحَنَكَ تُبْتُ إِلَيْكَ وَأَنَا أَوَّلُ الْمُؤْمِنِينَ﴾ [الأعراف: ١٤٣]

وفي القرآن حوار الأنبياء مع أقوامهم :

فالقرآن يخبرنا أن الله تعالى أعطى إبراهيم عليه السلام ملكة وقوة الحجة والقدرة على الإقناع في حاجته للملك الذي حاجه في ربه في سورة البقرة فأفحمه في قوله تعالى: ﴿أَلَمْ تَرَ إِلَى الَّذِي حَاجَّ إِبْرَاهِيمَ فِي رَبِّهِ أَنْ آتَاهُ اللَّهُ الْمُلْكَ إِذْ قَالَ إِبْرَاهِيمُ رَبِّيَ الَّذِي يُحْيِي وَيُمِيتُ قَالَ أَنَا أُحْيِي وَأُمِيتُ قَالَ إِبْرَاهِيمُ فَإِنَّ اللَّهَ يَأْتِي بِالشَّمْسِ مِنَ الْمَشْرِقِ فَأْتِ بِهَا مِنَ الْمَغْرِبِ فَبُهِتَ الَّذِي كَفَرَ وَاللَّهُ لَا يَهْدِي الْقَوْمَ الظَّالِمِينَ﴾ [البقرة: ٢٥٨]

(١) البخاري، كتاب العلم، باب ما جاء في العلم، وقوله تعالى {وقل رب زدني علما} / طه، رقم الحديث 63.

• بل إن القرآن يعطينا نماذج في الحوار بين أنماط من الناس كحوار بلقيس مع رجال دولتها قال

تعالى: ﴿قَالَتْ يَأْثَبُهَا الْمَلَأُ أَفْتُونٍ فِي أَمْرٍ مَا كُنْتُ قَاطِعَةً أَمْرًا حَتَّى تَشْهَدُونِ﴾ [النمل: ٣٢]

• وهناك نماذج كثيرة من الحوار في القرآن الكريم عززت أهمية الحوار في حياة المسلمين باعتبارها مرتكزاً أصيلاً من مرتكزات الحضارة الإسلامية، وواجهة ثقافية لهذه الحضارة ونلاحظ أن القرآن كثيراً ما استعمل كلمة قال مكان كلمة (حاور)، وهذا يعمق أهميتها في القرآن، كما استعمل لفظ الجدل والمراء والمحااجة فيما يكون من حوار بين طرفين على اختلاف مدلول الكلمات الثلاث (محبوب، 2006، ص145).

• الدعوة لله على بصيرة قال تعالى: ﴿قُلْ هَذِهِ سَبِيلِي أَدْعُو إِلَى اللَّهِ عَلَى بَصِيرَةٍ أَنَا وَمَنِ اتَّبَعَنِي وَسُبْحَنَ

اللَّهُ وَمَا أَنَا مِنَ الْمُشْرِكِينَ﴾ [يوسف: ١٠٨]

والدعوة على بصيرة تستلزم العلم بما يدعوهم من جوانب حياتهم كلها وأن يكون عالماً بأساليب الدعوة وقواعدها وأسسها القائم على الآية ﴿ادْعُ إِلَى سَبِيلِ رَبِّكَ بِالْحُكْمَةِ وَالْمَوْعِظَةِ الْحَسَنَةِ وَجَدِلْهُمْ بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ﴾ [النحل: ١٢٥]

العناصر التي يجب توافرها في الحوار:

هناك خمسة عناصر أساسية يجب توافرها في عملية الحوار وهي:

أ- **شخصية المحاور الذي يدير عملية الحوار:** لا بد من أن يملك كل من الطرفين المشاركين في الحوار حرية الحركة الفكرية التي يملك معها الثقة بشخصيته الفكرية المستقلة، فلا يكون واقعاً تحت رحمة الإرهاب الفكري، فقد أكد الرسول صلى الله عليه وسلم في أكثر من مناسبة على توفير ذلك الشرط للآخرين عندما أكد لهم بأنه بشر مثلهم لا يملك أي قوة غير عادية في تكوينه الذاتي فدوره دور الإنسان الذي يريد أن يبلغ أمر ربه للناس بكل وسيلة ممكنة دون أن يملك أمر فرضه عليهم قال تعالى: ﴿قُلْ إِنَّمَا أَنَا بَشَرٌ مِثْلُكُمْ يُوحَىٰ إِلَيَّ أَنَّمَا إِلَهُكُمُ اللَّهُ وَحْدٌ فَمَن كَانَ يَرْجُوا لِقَاءَ رَبِّهِ فَلْيَعْمَلْ عَمَلًا صَالِحًا وَلَا يُشْرِكْ بِعِبَادَةِ رَبِّهِ أَحَدًا﴾ [الكهف: ١١٠]، وقال تعالى: ﴿قُلْ لَا أَمْلِكُ لِنَفْسِي نَفْعًا وَلَا ضَرًّا إِلَّا مَا شَاءَ اللَّهُ وَلَوْ كُنْتُ أَعْلَمُ الْغَيْبَ لَاسْتَكْثَرْتُ مِنَ الْخَيْرِ وَمَا مَسَّنِيَ السُّوءُ إِنْ أَنَا إِلَّا نَذِيرٌ وَبَشِيرٌ لِّقَوْمٍ يُؤْمِنُونَ﴾ [الأعراف: ١٨٨].

ب- شخصية الطرف الآخر للحوار:

لا بد لمن يدخل في عملية الحوار من إعداد جوه الداخلي للاقتناع بالنتائج الحاسمة التي يقوده إليها وإلا انقلب الموقف إلى جدل عقيم.

ج- خلق الأجواء الهادئة للتفكير المستقل :

لعل من أشد الأمور ضرورة لوصول الحوار إلى هدفه وجود الأجواء الهادئة للتفكير الذاتي الذي يمثل فيه الإنسان فكره، والابتعاد عن الأجواء الانفعالية التي تعوق الإنسان عن الوقوف مع نفسه وقفة تأمل وتفكر (فضل الله، 2001، ص69).

فقد صور لنا القرآن الكريم ذلك فيما نقله لنا عن أسلوب النبي محمد صلى الله عليه وسلم في تجرده عن هذا الجو الانفعالي في الحوار مع خصوم العقيدة الذين اتهموه بالجنون قال تعالى: ﴿قُلْ إِنَّمَا أَعِظُكُمْ بِوَاحِدَةٍ أَنْ تَقُومُوا لِلَّهِ مِثْلَى شَاخٍ وَفُرْدَى ثُمَّ نَنْفَكُوا مَا بِصَاحِبِكُمْ مِنْ جِنَّةٍ إِنْ هُوَ إِلَّا نَذِيرٌ لَكُمْ﴾ [سبأ: ٤٦].

د- العلم بموضوع الحوار:

العلم هو الأساس في منهجية الحوار لأن إلمام المتحاورين بموضوع الحوار هو الذي يقود إلى الإيجابية والتفاهم. (محجوب، 2006، ص201)

فالجهد بموضوع الحوار يحول الحوار إلى أسلوب من أساليب الشتائم والمهاترة التي يغطي بها كل منهما ضعفه وعجزه عن الوقوف موقف المدافع القوي عن فكرته بينما تجعل المعرفة كلا منهما واعياً لما يطرح عليه وما يستقبله من أفكار مما يجعله يعرف كيف يبدأ الحوار وكيف يخوض فيه وكيف ينتهي منه في وضوح الرؤية وهدوء الفكر وقوة الحجة ووداعة الكلمة (فضل الله، 2001، ص81)

فقد ذم القرآن الكريم الذين يجادلون في أمور العقيدة بغير علم بقوله تعالى: ﴿وَمِنَ النَّاسِ مَن يُجَادِلُ فِي اللَّهِ بِغَيْرِ عِلْمٍ وَلَا هُدًى وَلَا كِتَابٍ مُّنِيرٍ﴾ [الحج: ٨].

وهذا يقتضي للإنسان ألا يباشر حواراً في موضوع لا يملك حوله المعلومات الكافية والحقائق الثابتة، أو موضوع قد تكون معلوماته ناقصة أو أفكاره غير صحيحة (محجوب، 2006، ص201)، لذلك لا بد أن يكون المدرّس على اطلاع كافٍ بالموضوع الذي سيحاول طلبته فيه.

هـ- أسلوب الحوار :

لقد ركز الإسلام على الكلمات والأساليب الطيبة المرنة التي تفتح القلوب على الحق وتقرب الأفكار إلى مفاهيمه وأحكامه بعيداً عن كل السلبيات القاسية (فضل الله، 2001، ص68، 80).

وأطلق الإسلام على ذلك كلمة "التي هي أحسن" فهي الطابع الذي يطبع كل وسائل الحوار وأساليبه قال تعالى: ﴿وَأَدْفَعْ بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ فَإِذَا الَّذِي بَيْنَكَ وَبَيْنَهُ عَدَاوَةٌ كَأَنَّهُ وَلِيٌّ حَمِيمٌ﴾ [فصلت ٣٤].

إن اعتماد مدرس التربية الإسلامية على أسلوب الحوار واقتدائه بالرسول في حوارهم وهدوئهم يكشف له ما لدى الطلبة من أفكار ومعلومات، فإذا أحسن استخدام هذا الأسلوب تمكن من مساعدة طلابه للوصول إلى الأفكار الصحيحة في مناخ صفي هادئ وتمكن من تدريس صفي ديمقراطي بعيداً عن العنف واضطهاد الأفكار.

فطلبة المرحلة الثانوية أكثر نضجاً ووعياً من طلبة المرحلة السابقة، وإن التساؤلات التي قد تشغل ذهن طلاب المرحلة الثانوية تجعلهم في حاجة إلى إجابات مقنعة عنها، وهم بحاجة إلى من يستمع إليهم ويناقشهم ويقنعهم فإذا لم توفر المؤسسات المجتمعية وأولها المدرسة ما يمكنهم من إشباع هذه الحاجة وتوجيهها الوجهة الصحيحة، فإنها قد تجد من يشبعها بطرائق خاطئة ومنحرفة.

ثم إنَّ التعلم يعد من جوانب النمو المهمة التي ينبغي على المدرسة أن تسهم فيه عن طريق تبصير الطلبة بمشكلات بيئتهم الاجتماعية وإكسابهم دراية بها تسمح لهم في المستقبل بإمكانية المساهمة في حلها ولا بدَّ أن يتم ذلك عن طريق الحوار بين المدرس والطلبة (قشقوش، 1989 ص27).

والمدرّس الذي يرغب في استخدام أسلوب الحوار استخداماً فعالاً ومشوقاً مطالب بأن يوفر لطلّبه الأجواء المناسبة للحوار، وعليه أن يذكرهم بأن إبداء الرأي من جانبهم حق لهم وأن أياً منهم بمجرد الإتيان برأي ولو كان يخالف رأيه، وما لم يقدّم المدرّس بذلك فإن الحوار يكون بلا معنى (صالح وآخرون، 1991، ص182).

4-6-3- حرية التعبير عن الرأي:

لقد جاء الإسلام رسالة تحريرية على الأصعدة كافة وفي مقدمتها صعيد الفكر والعدالة والعلم والتدين، فحرص الرسول صلى الله عليه وسلم وخلفاؤه من بعده على تطبيقها وتربية الأمة عليها ولم يكن للفرد في المجتمع الإنساني حقوق ولا ضمانات ورضيت الشعوب بالمهانة والاستعباد فجاء الإسلام ليحرر الناس من العبودية لغير الله، ويعيد إلى النفس البشرية قيمتها واعتبارها (شديد، 1994، ص69).

فقد خص الحق سبحانه وتعالى الإنسان دون سائر مخلوقاته بحرية الاختيار بين طريق الحق وطريق الضلالة، لذلك أصبح الإنسان كائناً مميزاً بهذه الحرية التي منحها له الحق سبحانه وتعالى بعد أن وهبه الملكة العقلية التي يستطيع بواسطتها أن يميز بين الحق والباطل، وبعد أن وضح له الحق أنصح توضيح وبأسمى المعاني إليه والدلالات عن طريق بعث الرسل والكتب السماوية، كما بيّن الباطل والسبل المؤدية إليه، فالإنسان الذي فُطر على دين التوحيد والتقوى وأُعطي حرية الاختيار في إتباع أي الطريقين شاء، فهذا الاختيار هو فقط للإنسان، وفي ضوء هذا الاختيار

سيحدد مصير الإنسان في الدنيا والآخرة، والآيات الكريمة التالية تدل بوضوح وجلاء على حرية الاختيار التي وهبها الله سبحانه وتعالى للإنسان، قال تعالى: ﴿وَلَوْ شَاءَ رَبُّكَ لَأَمَنَّ مَنْ فِي الْأَرْضِ كُلَّهُمْ جَمِيعًا أَفَأَنْتَ تُكْرِهُ النَّاسَ حَتَّى يَكُونُوا مُؤْمِنِينَ﴾ [يونس: ٩٩].

قال تعالى: ﴿قُلْ يَتَأَيُّهَا النَّاسُ قَدْ جَاءَكُمْ الْحَقُّ مِنْ رَبِّكُمْ فَمَنِ اهْتَدَىٰ فَإِنَّمَا يَهْتَدِي لِنَفْسِهِ وَمَنْ ضَلَّ فَإِنَّمَا يَضِلُّ عَلَيْهَا وَمَا أَنَا عَلَيْكُمْ بِوَكِيلٍ﴾ [يونس: ١٠٨].

قال تعالى: ﴿إِنَّا أَنْزَلْنَا عَلَيْكَ الْكِتَابَ لِلنَّاسِ بِالْحَقِّ فَمَنِ اهْتَدَىٰ فَلِنَفْسِهِ وَمَنْ ضَلَّ فَإِنَّمَا يَضِلُّ عَلَيْهَا وَمَا أَنْتَ عَلَيْهِمْ بِوَكِيلٍ﴾ [الزمر: ٤١].

قال تعالى: ﴿لَا إِكْرَاهَ فِي الدِّينِ قَدْ تَبَيَّنَ الرُّشْدُ مِنَ الْغَيِّ فَمَنْ يَكْفُرْ بِالطَّاغُوتِ وَيُؤْمَرْ بِاللَّهِ فَقَدْ اسْتَمْسَكَ بِالْعُرْوَةِ الْوُثْقَىٰ لَا انْفِصَامَ لَهَا وَاللَّهُ سَمِيعٌ عَلِيمٌ﴾ [البقرة: ٢٥٦].

هذه نماذج الآيات القرآنية الحكيمة التي تدل بصورة قاطعة على حرية الاختيار التي وهبها الله سبحانه وتعالى للإنسان والتي يستطيع من خلالها أن يختار بين الإيمان وبين الكفر وبين الخير وبين الشر، بين إتباع النهج الإلهي وبين إتباع النهج البشري بين الحق وبين الباطل، هذا الاختيار من بدايته لنهايته للإنسان وفي ضوء اختياره يتم حسابه من اليوم الآخر (الحياري، 1993 ص74).

وكذلك القرآن الكريم غني بالآيات التي تدل على حرية الفكر والاعتقاد والتدين، وفيما يتعلق بحرية الطالب في التعبير عن رأيه، فإن الفكر التربوي الإسلامي أعطى الطالب حرية التعبير وحرية الاختيار فيها هو الزرنوجي يقرر حرية الطالب في اختيار معلمه بقوله: ((فمن حق الطالب أن يختار من يعلمه))، وكذلك يقرر حقه في اختيار ما يرغب في تعلمه بقوله: ((فعلى الطالب أن يختار من كل علم أحسنه)) (الزرنوجي، 1948، ص12).

إلا أن حرية الاختيار التي منحها الله للإنسان لها شرط ضروري لا بد أن يترافق معها ألا وهو عدم الإضرار بالغير، وفيما يلي حديث شريف فيه دلالة واضحة على حرية الاختيار بشرط عدم الإضرار بالآخرين وإن كان فيه دلالات إلى معانٍ أخرى، قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: «مثل القائم في حدود الله والواقع فيها كمثل قوم استهموا على سفينة، فصار بعضهم أعلاها وبعضهم أسفلها، فكان الذين في أسفلها إذا ما استنقوا من الماء مروا على من فوقهم، فقالوا: لو أنا خرقنا في نصيبنا خرقاً ولم نؤذ من فوقنا»، فإن تركوهم وما أرادوا هلكوا جميعاً وإن أخذوا على

أيديهم نجو جميعاً»⁽¹⁾، إنَّ هذا الحديث يدل على أنه الحرية الشخصية مرتبطة بعدم الإضرار بالآخرين ففي المجال التربوي يحق للطالب أن يبدي رأيه في الحصة الدراسية في الموضوع المطروح لكن لا يحق له تسفيه رأي الآخرين أو إيذاء مشاعرهم، عن طريق الإهانة أو النقد اللاذع الذي يؤدي إلى المشكلات الصفية، وفي مجال المشاركة في الأنشطة المدرسية يحق للطالب أن يختار منها ما يوافق ميوله، لكن بشرط عدم إيذاء زملائه الطلبة.

وإن حرية التعبير عن الرأي واجب على المدرّس تجاه طلابه، وقد تجسدت حرية التعبير عن الرأي جلية في ممارسة الرسول صلى الله عليه وسلم لها وهناك الكثير من الشواهد من حياة الرسول الكريم محمد صلى الله عليه وسلم التي تؤكد ضرورة منح الطفل والناشئ حرية التعبير عن الرأي وعدم تعنيفه عند إيذاء رأيه، منها ما رُوِيَ عن طفلٍ أراد الدخول في المعركة فحاوره عليه الصلاة والسلام واستمع لرأيه بهدوء ورويه وأنصفه، فعن سمرة بن جندب رضي الله عنه قال: "أيمت أمي وقدمت المدينة فخطبها الناس فقالت: لا أتزوج إلا برجل يكفل لي هذا اليتيم، فتزوجها رجل من الأنصار قال: فكان رسول الله صلى الله عليه وسلم يعرض غلمان الأنصار في كل عام فيلحق من أدرك منهم قال فعرضت عاماً فألحق غلاماً وردّني فقلت يا رسول الله لقد ألحقته ورددتنني ولو صارحته لصرحته قال "فصارعه" فصارحته فصرحته فألحقني"⁽²⁾، في الحديث السابق تكمن الممارسة الديمقراطية من خلال إتاحة الفرصة للتعبير عن الرأي وهذا ما ينبغي أن يتوخاه مدرّس التربية الإسلامية في التعامل مع طلبته.

وسار الصحابة بعد ذلك على منهاج النبوة فهذا عمر بن الخطاب أمير المؤمنين يشكو إليه أب يعقّه ولده، فما كان من عمر إلا أن استدعى الابن ليفهم الحقيقة، فقال عمر لابن: ما حملك على عقوق أبيك؟ فقال: يا أمير المؤمنين ما حق الولد على أبيه؟ قال: أن يحسن اسمه وأن يحسن اختيار أمه وأن يعلمه الكتاب، فقال: يا أمير المؤمنين إن أبي لم يفعل شيئاً من ذلك، فالتفت عمر للأب وقال له: لقد عقلت ولدك قبل أن يعقك. ومن الأمثلة على الأخذ بمبدأ حرية التعبير من حياة العلماء المسلمين ما ورد عن الإمام أبو حنيفة أنه رأى غلاماً يلعب بالطين فقال له: يا غلام إياك والسقوط بالطين فقال الغلام للإمام: إياك أنت من السقوط لأن سقوط العالم سقوط العالم، فكان أبو حنيفة لا يفتي بعد سماع هذه الكلمة إلا بعد مداورة المسألة شهراً كاملاً مع طلابه (سويد، 2003، ص122).

وروى الخطيب البغدادي بسنده إلى مجاشع بن يوسف أنه قال كنت بالمدينة عند مالك (ابن

(1) البخاري، كتاب الشركة، باب هل يقرع في القسمة والاستهام فيه، رقم الحديث (2361).

(2) أخرجه الحاكم، وقال صحيح الإسناد ولم يخرجاه وأقره الذهبي، كتاب البيوع، ج2، رقم الحديث 2356.

أنس) وهو يفتي الناس فدخل عليه الحسن بن محمد صاحب أبو حنيفة _ وهو حدث _ وذلك قبل أن يرحل إليه لسماع الموطأ منه فقال (محمد): ما تقول في جنب لا يجد الماء إلا في مسجد، فقال مالك : لا يدخل الجنب المسجد، قال (محمد): فكيف يصنع وقد حضرت الصلاة وهو يرى الماء؟ قال فجعل مالك يكرر لا يدخل الجنب المسجد، فلما أكثر عليه قال له مالك: فما تقول أنت في هذا؟ قال يتيمم ويدخل فيأخذ الماء من المسجد ويخرج فيغتسل، قال: من أين أنت؟ قال: من أهل هذه وأشار إلى الأرض ثم نهض، قالوا: هذا محمد بن الحسن صاحب أبي حنيفة فقال مالك: محمد بن الحسن كيف يكذب وقد ذكر أنه من أهل المدينة؟ قالوا: إنما قال من أهل هذه وأشار إلى الأرض قال: هذه أشد عليّ من ذاك (البغدادى، 1997، ص174).

والمثال التالي يرشد المدرّس إلى ضرورة استماعه إلى طلابه، فقد دخل الصبي الحسين بن الفضل على بعض الخلفاء، وعنده كثير من أهل العلم فأحب أن يتكلم فزجره وقال أصبي يتكلم في هذا المقام؟ فقال: إن كنت صبيّاً فلست أصغر من هدهد سليمان، ولا أنت أكبر من سليمان حين قال له: ﴿أَحَطْتُ بِمَا لَمْ تُحِطْ بِهِ﴾ [النمل: ٢٢]، ثم قال ألا ترى أنه فهم الحكم سليمان ولو كان الأمر بالكبر لكان داود أولى (الأبشيهي، 1986، ص107).

إنّ كل ما سبق ذكره من قصص السلف وتعاملهم مع طلابهم، وإعطائهم حرية التعبير عن الرأي يؤكد على ضرورة إتباع مدرس التربية الإسلامية للحوار في التدريس؛ لعدة أسباب منها: أنه يؤدي إلى إظهار ما عند الطالب من أفكار، ويساعد المدرس على اكتشاف مستوى طلابه الأذكياء منهم والمتوسطين والضعاف وبالتالي متابعة طلابه خلال عملية التدريس، ومراعاة الفروق الفردية بينهم فيعطي المتفوق ما يناسبه من الموضوعات بحيث لا يشعر بالملل والسأم نتيجة عدم مراعاة المدرّس لقدراته وطاقاته، ويراعي مستوى المتوسطين والضعاف بحيث ينال كلٌّ منهم نصيبه من التعلم وهذا ما ستناقشه الباحثة في الفقرة الآتية.

4-6-4- مراعاة الفروق الفردية:

إن الإسلام راعى التفاوت الكبير بين قدرات الناس، لا شك أن مراعاة المدرّس للفروق الفردية بين طلابه يعدّ مبدءاً أساسياً أقره الإسلام بآياته الصريحة، قال تعالى: ﴿وَلَا تُكْمِلُنَا مَا لَا طَاقَةَ لَنَا بِهِ﴾ [البقرة: ٢٨٦]

فقدرات الإنسان متفاوتة من فرد لآخر ويطلب من كل فرد أن يقوم بالأعمال المناطة به حسب قدراته وطاقاته، التي جسدها فيه الحق سبحانه (الحياري، 1993، ص279).

فيجب على المدرّس أن يوفر لكلّ طالب الفرصة المناسبة ليحصل من العلم كلّ على حسب طاقاته وقدراته، وأن ينوع في طرائق التدريس بحيث يراعي الفروق الفردية بين الطلبة فالطالب

كائن حي له حدود ولا يستطيع تجاوزها، وعقله وفكره في ريعان النمو والتوسع وإدراك الأهل والمربين إلى درجة نمو عقل الطالب التي وصل إليها يسهل عليهم حل كثير من المشاكل، إذ عندها يعرفون متى يخاطبونه والكلمات التي يستعملونها والأفكار التي يقدمونها، ودليل هذا أنه قبل معركة بدر حينما قبض الصحابة على غلام راعٍ لقريش سألوه عن عدد الجيش، فإذا به لا يحسن الإجابة فضربوه، حتى أقبل النبي صلى الله عليه وسلم، فإذا به يسأل الغلام « كم ينحر القوم من الإبل؟ » قال الغلام : بين التسعة والعشرة، فقال صلى الله عليه وسلم: «القوم بين التسعمائة والألف» فعرف صلى الله عليه وسلم أن الطفل لا يعرف عدد الألوف، وكأنّ طاقاته العقلية تدرك عدد العشرات، وعشرات أي شيء عشرات الإبل التي يسهل عدّها لما لها من حجم كبير، وكذلك من الأمثلة الحياتية عن مراعاة النبي صلى الله عليه وسلم لقدرات الطفل وإمكاناته أنه حينما كان يقصّر أنس رضي الله عنه في خدمة النبي صلى الله عليه وسلم أو ينسى أمراً فيعاقبه أهل النبي صلى الله عليه وسلم، فإذا برسول الله صلى الله عليه وسلم المدرك لحدود طاقة الطفل يقول: « دعوه فلو قدر لكان»، فهذا يعني أن الطفل ذو طاقة فكرية وجسمية محدودة، فمطالبته بأعمال تفوق قدرته هي كاستنبات البذور في الهواء(سويد، 2003، ص118).

بالرغم من أن المثاليين السابقين من حياة النبي صلى الله عليه وسلم قد وردا في معاملة النبي صلى الله عليه وسلم للأطفال ومخاطبتهم على حسب قدراتهم، إلا أن هذا مبدأً وقانوناً عاماً في علم النفس التربوي ينبغي على المدرّس الأخذ به.

فطلاب المرحلة الثانوية أيضاً يتفاوتون من حيث قدراتهم وفهمهم وإمكاناتهم مثل طلاب المرحلة الأساسية هذا التفاوت بين الطلبة ينبغي مراعاته من قبل المدرّس، سواء في خطابه أو طرائقه التدريسية التي ينبغي أن تناسب جميع المستويات الذهنية والعمرية، ليحقق تكافؤ الفرص بين طلابه ويكتشف مواهبهم ويقف على استعداداتهم، ولقد أكد العلماء المسلمون على ضرورة مراعاة الفروق الفردية، فمدرس التربية الإسلامية يجب عليه أن يكون عالماً بطبائع الطلبة وميولهم وعاداتهم وأذواقهم وتفكيرهم، لكي لا يضل في تعليمهم وهذا ما ينادي به علماء التربية في القرن العشرين، كما أنّ مدرّس التربية الإسلامية مطالباً بالعلم باستعدادات الطلبة ومراعاتها أثناء تدريسهم كي يختار لهم الموضوعات الملائمة التي هي في مستواهم العقلي، فلا ينتقل من السهل إلى الصعب ومن الواضح إلى الخفي مرة واحدة بل يتدرج معهم على قدر استعدادهم وإدراكهم وفهمهم(خفاجي 1992، ص95)

وقد أكد الإمام الغزالي أن من وظائف المعلم أن يقتصر بالمتعلم على قدر فهمه فلا يلقي إليه ما لا يبلغه عقله فينفره أو يخطئ عليه عقله(الغزالي، 1992، ص95)، اقتداءً في ذلك بسيد البشر صلى

الله عليه وسلم حيث قال: «إنا معاشر الأنبياء أمرنا أن نكلم الناس على قدر عقولهم» (1).

ويجب على المدرّس أن يوفر لكل طالب الفرصة المناسبة ليحصل العلم كل حسب طاقاته وقدراته وأن ينوع في طرائق التدريس لتناسب تنوع الفروق الفردية بين طلابه، فقد أكد الغزالي على ضرورة عدم أخذ الطلبة بطريقة واحدة وألا يعاملوا المعاملة نفسها بل يجب علاجهم باختلاف أمزجتهم وطبائعهم وسماتهم وبيئتهم فهو يقول: (وكما أن الطبيب لو عالج جميع المرضى بعلاج واحد قتل أكثرهم، كذلك المربي لو أشار على المريدين بنمط واحد من الرياضة _ الأساليب _ أهلكتهم وأمات قلوبهم بل ينبغي أن ينظر في مرض المريد وفي حاله وسنه ومزاجه، وما يحتمله جسمه من الرياضة ثم يبنى على ذلك تعليمه (الطيب، 1999، ص249).

وفيما يتعلق بتنويع المدرّس لطرائق التدريس لا يكفي أن نعرف ما لدى الطلبة من معلومات سابقة بل ينبغي أن نعرف تحصيلهم في الموضوعات المختلفة وميولهم ومستوى ذكائهم لتتكون لدينا فكرة أفضل عن حاجاتهم وقدراتهم المختلفة فهناك فروقاً يتفرد بها كل طالب من الطلبة في الصف الواحد وتميز شخصيته عن غيره، الأمر الذي يؤدي إلى ظهور الكثير من الاختلافات بين طلاب الصف الواحد من حيث مستويات نضجهم المختلفة: الفسيولوجية أو العقلية أو العاطفية أو الاجتماعية أو غير ذلك، وما دامت هذه الفروق المتعددة موجودة في الصف الواحد لذا لا يتوقع أن تؤدي طريقة التدريس الواحدة إلى التعامل مع هؤلاء الطلبة بحسبانهم متشابهين إلى نتائج فعالة، ومن هنا كان لزاماً على كل مدرّس أن يحاول معرفة الفروق الفردية بين طلابه فيما يتصل بمختلف خصائصهم النفسية، والفسيولوجية، والعقلية وغيرها، وأن يأخذ هذه الفروق بعين الاعتبار عندما يقوم بتدريسهم، وقد يجد نفسه مضطراً أن يدرّس أكثر من مستوى واحد في الصف الواحد وعندها يتوجب أن يقسم الصف إلى مجموعات متجانسة وأن يدرّس كل مجموعة منها بطريقة تتناسب قدراتها وإمكانياتها والقيام بهذه المهمة بفعالية، فالمدرّس لا بد من أن يلقي التأهيل والتدريب المناسب باستخدام برامج تأهيل فعالة من أجل إتقان مهارة مراعاة الفروق الفردية الموجودة بين طلبته في الصف الواحد، وكذلك الطرائق الفعالة في معالجتها والتقليل من وطأتها، ومع أنه قد يكون من التمني أن يتمكن المعلم من إذابة هذه الفروق من خلال تدريسه إلا أن هذا الحكم يظل صعب التحقيق، ومن هنا لا يبقى أمام المدرّس فرصة ممكنة سوى التعامل مع مستويات هذه الفروق كل منها على حدة بحيث يقدم له المادة التعليمية بالشكل الذي تتفق مع قدراته وإمكانياته (بركات 2006، ص161).

وهذا يتفق مع ما ذهب إليه أبي الحسن الماوردي في حاجة المدرّس إلى ((دراسة يتوسم بها الطالب

(1) ابن حجر العسقلاني، الحديث مرفوع عن الزهري عن سعيد، ج 6، ص 274، رقم الحديث 963.

ليعرف مبلغ طاقته، وقدّر استحقاقه ليعطيه ما يتحمّله ذكّؤه أو يضعف عنه ببلادته فإنه أروح للعالم وأنجح للمتعلم)) (الموردي، 1973، ص 87).

مما سبق إذا أراد المدرّس أن يكون ديمقراطياً في تدريسه يعطي كل طالب فرصته ويساهم في تحقيق تكافؤ الفرص بين الطلبة لا بد من أن يراعي الفروق الفردية بينهم، وإنّ هذا الأمر يتطلب من المدرّس صفات خاصة من أهمها : الصبر والحلم والأناة.

4-6-5- العدالة والموضوعية:

إن الأخذ بمبدأ العدل والإنصاف يؤكد بلا شك إقرار إنسانية الفرد وعدم إحجاف حقه، بل تسليمه كاملاً غير منقوص، ودون تفرقة بين شخص وآخر (الحريري، 2007، ص 133).

فالعدل هو: المساواة بين التصرف وبين ما يقتضيه الحق دون زيادة أو نقصان، والعدل نقيض الظلم والجور ومعناه: أن يُجازى المرء بحسب ما يستحقه من الكمال أو النقص، والعدل هو القصد في الأمور والإنصاف بالمساواة بين الناس، وهو تحري المساواة والمماثلة بين خصمين بأن لا يرجع أحدهما على الآخر بشيء قط بل يكونا سواء، حتى يحصل كل ذي حق حقه والعدل له مرادف وهو القسط (طاهر، 2007، ص 290).

ولقد كان الدين الإسلامي سباقاً للأخذ بهذا المبدأ، فقد جاء في كتاب الله سبحانه وتعالى: ﴿وَإِذَا حَكَمْتُم بَيْنَ النَّاسِ أَنْ تَحْكُمُوا بِالْعَدْلِ﴾ [النساء: ٥٨]، كما جاء: ﴿وَأَقِيمُوا الْوَزْنَ بِالْقِسْطِ وَلَا تُخْسِرُوا الْمِيزَانَ﴾ [الرحمن: ٩]، وقوله سبحانه: ﴿وَلَا تَبْخَسُوا النَّاسَ أَشْيَاءَهُمْ﴾ [الأعراف: ٨٥]

كما قال جل وعلا: ﴿وَزِنُوا بِالْقِسْطِ الْمُسْتَقِيمِ﴾ [الإسراء: ٣٥]

وهكذا أكد الإسلام على ضرورة مراعاة مبدأ العدالة، وذلك للترفع عن الظلم والبعد عن القسوة في إحجاف حقوق الآخرين، ولكي يكون كل فرد راضياً كل الرضا وهذا بالطبع يصعد من قدرته على الإنتاج والعطاء والعمل الجيد الدؤوب (الحريري، 2007، ص 133).

وبالعودة إلى القرآن الكريم نجد أن مادة "عدل" تكررت فيما يقرب من ثلاثين مرة ويشير هذا التكرار إلى عناية القرآن الكريم بالحديث عن العدل، والملفت للانتباه في هذا التكرار أنه استعرض مواطن عديدة ينبغي أن يتحقق فيها العدل، ويعتبر العدل المطلق أهم قاعدة لتحقيق التوازن الاجتماعي وفي طليعة هذه المواطن نجد القرآن الكريم يحدثنا عن عدل الله جل جلاله فينفي عن الذات الإلهية صفة الظلم في مثل قوله تعالى: ﴿وَمَا ظَلَمَهُمُ اللَّهُ وَلَكِنْ كَانُوا أَنْفُسَهُمْ يَظْلِمُونَ﴾ [النحل: ٣٣].

وَيَصِفُ اللَّهُ ذَاتَهُ الْعَادِلَةَ بِالْقِسْطِ فِي قَوْلِهِ تَعَالَى: ﴿شَهِدَ اللَّهُ أَنَّهُ لَا إِلَهَ إِلَّا هُوَ وَالْمَلَائِكَةُ وَأُولُو الْعِلْمِ قَائِمًا بِالْقِسْطِ لَا إِلَهَ إِلَّا هُوَ الْعَزِيزُ الْحَكِيمُ﴾ [آل عمران: ١٨].

والعدل نفسه اسم من أسماء الله تعالى فهو الذي لا يميل به هوى فيجور في الحكم، والعدل في الإسلام يعني التزام طريق الحق في كل أمر من أمور الحياة وعدم الحيد عنه قيد شعرة والبعد عن الظلم أو الميل عن جادة الصواب والرسول صلى الله عليه وسلم مأمور بالعدل كما يخبرنا بذلك القرآن الكريم في قوله تعالى: ﴿فَلِذَلِكَ فَادْعُ وَاسْتَقِمْ كَمَا أُمِرْتَ وَلَا تَتَّبِعْ أَهْوَاءَهُمْ﴾ [الشورى: ١٥]. والإسلام يأمر بالعدل في الحكم والفصل في القضايا والخصومات بين الناس امتثالاً لقوله تعالى: ﴿إِنَّ اللَّهَ يَأْمُرُكُمْ أَنْ تُؤَدُّوا الْأَمَانَاتِ إِلَىٰ أَهْلِهَا وَإِذَا حَكَمْتُمْ بَيْنَ النَّاسِ أَنْ تَحْكُمُوا بِالْعَدْلِ إِنَّ اللَّهَ نِعِمَّا يَعِظُكُمْ بِهِ إِنَّ اللَّهَ كَانَ سَمِيعًا بَصِيرًا﴾ [النساء: ٥٨]، وفي آية أخرى: ﴿إِنَّ اللَّهَ يَأْمُرُ بِالْعَدْلِ﴾ [النحل: ٩٠]

وهنا العدل يشمل ضمن ما يشمل المساواة والعدالة عند الفصل في الحقوق بين الناس، فانه تعالى قد جعل العدل أساساً لتعامل الإنسان مع نفسه ومع الآخرين بغض النظر عما إذا كانوا أغنياء أو فقراء أو كانوا أهلاً أو غرباء (طاهر، 2007، ص291) قال تعالى: ﴿يَتَأْتِيهَا الَّذِينَ ءَامَنُوا كُونُوا قَوَّامِينَ بِالْقِسْطِ شُهَدَاءَ لِلَّهِ وَلَوْ عَلَىٰ أَنْفُسِكُمْ أَوِ الْوَالِدِينَ وَالْأَقْرَبِينَ إِنْ يَكُنْ غَنِيًّا أَوْ فَقِيرًا فَاللَّهُ أَوْلَىٰ بِهِمَا فَلَا تَتَّبِعُوا الْهَوَىٰ أَنْ تَعْدِلُوا وَإِنْ تَلَوْا أَوْ تَعْرِضُوا فَإِنَّ اللَّهَ كَانَ بِمَا تَعْمَلُونَ خَبِيرًا﴾ [النساء: ١٣٥].

وليس العدل مقصوراً في مسألة الفصل بين المتخاصمين وإنما يشمل مجالات الحياة المختلفة فالإنسان مسؤول عن إقامته لدعائم العدل وممارسته في شتى المؤسسات والأمور الحياتية وفق التشريع الإلهي بين الناس كافة على اختلاف مذاهبهم وألوانهم وأجناسهم وقومياتهم وغاياتهم (الحباري، 1993، ص278).

فالعدل في القول يتجلى في قوله تعالى: ﴿وَإِذَا قُلْتُمْ فَاعْدِلُوا وَلَوْ كَانَ ذَا قُرْبَىٰ وَبِعَهْدِ اللَّهِ أَوْفُوا ذَٰلِكُمْ وَصَّيْكُمْ بِهِ لَعَلَّكُمْ تَذَكَّرُونَ﴾ [الأنعام: ١٥٢]

فقد أمر الله سبحانه وتعالى بالعدل ولا يجوز الحيد عن الحق بحال من الأحوال حتى في حال الفقر أو الغنى أو الجاه وقد أشار صلوات الله عليه وسلامه إلى هذه المسألة بكل وضوح حيث قال: «إنما أهلك من كان قبلكم أنهم كانوا يقيمون الحد على الوضيع ويتركون الشريف، والذي نفس محمد بيده لو أن فاطمة بنت محمد فعلت ذلك لقطعت يدها»⁽¹⁾

(1) أخرجه البخاري، كتاب الحدود، باب إقامة الحدود على الشريف والوضيع رقم الحديث (6405).

حتى في حال كان الطرف الآخر في حال عداوة بيننا وبينه لا يجوز الجور أو الظلم في الحكم عليه فالعدل واجب في كل الأوقات وسائر الأحوال إذ هو أقرب لتقوى الله سبحانه وتعالى قال عز وجل: ﴿يَأَيُّهَا الَّذِينَ ءَامَنُوا كُونُوا قَوَّامِينَ لِلَّهِ شُهَدَاءَ بِالْقِسْطِ وَلَا يَجْرِمَنَّكُمْ شَنَاٰنُ قَوْمٍ عَلَىٰ ءَلَّا تَعْدِلُوا أَعْدِلُوا هُوَ أَقْرَبُ لِلتَّقْوَىٰ وَاتَّقُوا اللَّهَ إِنَّ اللَّهَ خَبِيرٌ بِمَا تَعْمَلُونَ﴾ [المائدة: ٨].

وفي مجال التربية والتعليم فإن الرسول الكريم صلوات الله وسلامه عليه المعلم الأول وضع أسس هذا المبدأ العظيم بدءاً من المؤسسة الأولى للتعليم وهي الأسرة، حيث وصى الآباء بالعدل بين أولادهم، فقد روي عن البخاري ومسلم وغيرهما، عن النعمان بن بشير رضي الله عنه أعطاني أبي عطية فقالت عمرة بنت ربيعة: لا أرضى حتى تشهد رسول الله ﷺ فأتى رسول الله صلى الله عليه وسلم فقال: إني أعطيت ابني من عمرة بنت ربيعة فأمرتني أن أشهدك يا رسول الله، قال: (أعطيت سائر ولدك مثل هذا). قال: لا، قال: «فاتقوا الله واعدلوا بين أولادكم». قال فرجع فرد عطيته. (1)

فمن واجب الآباء التسوية بين الأولاد في الرعاية والمحبة والعناية والاهتمام والهدايا فلا يخصص واحد على آخر بالعطف والمحبة أو الهدية أو التقديم بل يجب المساواة حتى في القبلات على وجنات الصغار (الزحيلي، 1996، ص 43).

كما روى النعمان بشير عن رسول الله صلى الله عليه وسلم «اعدلوا بين أولادكم في النحل كما تحبون أن يعدلوا بينكم في البر واللفظ» (2).

وبالعودة إلى وظائف المعلم عند الغزالي نجد أنه يجعل أولى وظائف المعلم "الشفقة على المتعلمين وأن يجريهم مجرى بنيه" (الغزالي، 1992، ص 93).

قال رسول الله صلى الله عليه وسلم «إنما أنا لكم مثل الوالد لولده» (3).

من هذا الحديث الشريف وانطلاقاً من وصايا الرسول الكريم عليه الصلاة والسلام في أكثر من موضع في ضرورة معاملة الطالب معاملة الأبناء لا بد للمدرس من العدل بين طلابه وكأنهم أبناءه. فلا يميز طالباً على آخر بنسب ولا عرف ولا مكانة اجتماعية بل يعاملهم على أساس مبدأ المساواة بينهم مطبقاً لأمره سبحانه وتعالى بقوله: ﴿يَأَيُّهَا النَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَاكُمْ مِنْ ذَكَرٍ وَأُنْثَىٰ وَجَعَلْنَاكُمْ شُعُوبًا وَقَبَائِلَ لِتَعَارَفُوا إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِنْدَ اللَّهِ أَتَقَىٰكُمْ﴾ [الحجرات: ١٣].

(1) البخاري، كتاب الهبة وفضلها، باب الإهداء في الهبة، رقم الحديث 2447

(2) رواه المناوي، ج 1 ص 557، رقم الحديث (1146)، إسناده حسن.

(3) ابن ماجه، كتاب الطهارة وسننها، باب الاستتباء بالحجارة والنهي عن الروث والرمة، رقم الحديث 313

فالأنسَاب لا تغني شيئاً عن الإنسان: ﴿فَلَا أَنْسَابَ بَيْنَهُمْ يَوْمَئِذٍ وَلَا يَتَسَاءَلُونَ﴾ [المؤمنون: ١٠١]
وهنا ينبغي تنبيه المدرّس إلى أن إطلاق ألفاظ أو أوصاف سلبية على الطالب هو أمر منافٍ
للديمقراطية، فقد وردت أحاديث نبوية شريفة كثيرة تدعو إلى العدل والمساواة في التعامل مع
الآخرين منها:

_ ورد أن أبا ذر عيّر غلامه بأمه الأعجمية فشكاه إلى النبي ﷺ فقال له النبي ﷺ: «يا أبا ذر إنك
امرؤ فيك جاهلية هم إخوانكم جعلهم الله تحت أيديكم فأطعموهم مما تأكلون وألبسوهم مما تلبسون
ولا تكلفوهم ما يغلبهم فإن كلفتموهم فأعينوهم»⁽¹⁾.

_ وقال عليه الصلاة والسلام: «لا فضل لعربي على أعجمي ولا لأعجمي على عربي ولا لأحمر
على أسود ولا أسود على أحمر إلا بالتقوى»⁽²⁾.

إن المعاملة الحسنة هي عماد العلاقة الصحيحة بين الأستاذ وطلابه فالموضوعية في معالجة
مشكلات الطلبة تكسب المدرّس احتراماً خاصاً من طلابه، فقد يصدر من الطالب تصرف يزعج
مدرسه، هنا يعاقبه المدرّس أو يوبخه أو يلومه ولكن بحكمة، فالإكثار من العتاب في كل حين يهون
على الطالب سماع الملامة ويسقط وقع الكلام من قلبه (نبهان، 2008، ص136).

يذكر الإمام الغزالي أن من وظائف المعلم ((أن لا يزر الطالب عن سوء الأخلاق، وبطريق
التعريض ما أمكن ولا يصرح، وبطريق الرحمة لا بطريق التوبيخ، فإن التصريح يهتك حجاب
الهيبة ويورث الجرأة على الهجوم بالخلاف ويهيح الحرص على الإصرار)) (الغزالي، 1992
ص96).

والمدرّس الديمقراطي يعفو عن الطلبة فيما يرجع إلى شخصه ولا ينتقم منهم لنفسه، ويقوم
بتطبيق العرف بينهم بما يتفق مع الشرع الإسلامي، ولا ينظر إلى الصف من خلال شخصه
وأهدافه ورغباته (الحياري، 1993، ص285).

كما أن العقاب أو التوبيخ بقدر، كذلك الثواب، لا يرضن به فتموت الهمة من نفس الطالب ولا يسرف
فيه فتضيع قيمة الجهد التعليمي.

إذاً على المدرّس احترام مشاعر طلبته وتوجيه سلوكهم لا على أساس الشدة والتعنيف والتوبيخ
المبني على التسلط والاستبداد، ((لأن من آداب الأساتذة في تعاملهم مع طلبتهم ألا يعنفوا متعلماً ولا
يحقرّوا ناشئاً ولا يستصغروا مبتدئاً، فإن ذلك أدعى إليهم وأعطف عليهم وأحث على الرغبة فيما

(1) رواه مسلم، كتاب الإيمان، باب إطعام المملوك مما يأكل وإلباسه مما يلبس ولا يكلفه ما يغلبه، ج3، ص1282
رقم الحديث(1661).

(2) رواه أحمد في مسنده، ج5، ص411، رقم الحديث(23536).

لديهم)) (الماوردي، 1973، ص91)، فقد ورد عن ابن عمر مرفوعاً عن النبي ﷺ: «وقروا من تتعلمون منه ومن تعلمونه»⁽¹⁾.

فالتعنيف والقسوة في التعامل لها آثار سلبية على الطالب، ولقد أبدع ابن خلدون في تحليل الآثار السلبية للشدة والاضطهاد على نفسية الطفل وهو بهذا قد سبق علماء التحليل النفسي في تحليل سبب الانحرافات النفسية والتي تقود إلى معاناة المرء من سوء المعاملة وخاصة حين كان طفلاً وأثر ذلك على نفسه وسلوكه وما يسببه من عقد نفسية وقد سبق العلامة العربي المسلم ابن خلدون بآرائه القيمة هذه عالم النفس الأمريكي ماسلو (Maslow) بسبعة قرون في تفسير آثار الكبت وما يولدوه من عقد نفسية ودافعية نقص (سنقر، 2008، ص38).

وإن ما ذكر سابقاً فهي أمثلة موجزة عن ديمقراطية الإسلام وإن وقائع التاريخ الإسلامي تروي لنا المئات من المواقف التي اتبعت فيها هذه المبادئ الديمقراطية عملاً عن طواعية ومحبة، ولم تكن مجرد أمر أو نهى باللسان، أو حض على المثل الأعلى الذي يطلب ولا يدرك بين الناس، كانت الديمقراطية المثالية في آداب السلوك والمعاملة هي شريعة الواقع في عهد النبي صلى الله عليه وسلم وخلفائه وتابعيه(العقاد، 1981، ص104).

ومما سبق نستنتج أن التربية الإسلامية تلعب دوراً بارزاً في تعزيز العلاقات الديمقراطية في التعامل والسلوك من خلال الآيات القرآنية والأحاديث الشريفة التي تحضّ على ممارسة المربي والمدرّس للمبادئ الديمقراطية كالتعاون وإجراء الحوار مع الطلبة، وإتاحة الفرصة لهم للتعبير عن آرائهم ومراعاة الفروق الفردية بينهم، والعدالة في التعامل معهم، بما يؤدي إلى نتائج إيجابية على الطالب من كافة الجوانب، أما فيما يتعلق بممارسة مدرسي التربية الإسلامية لتلك المبادئ بشكل عملي في التدريس الصفّي فستعرض الباحثة في الباب الثاني وبشكل مفصل لجوانب الدراسة الميدانية التي أجرتها بغية التعرف على درجة ممارسة المدرّسين لها في تدريس طلبة مرحلة التعليم الثانوي.

(1) ابن حجر العسقلاني، الحديث مرفوع عن نافع عن ابن عمر، ج 5، ص 265، رقم الحديث 912.

الباب الثاني

(الدراسة الميدانية)

الفصل الأول

منهجية البحث وأدواته وإجراءاته

1-1- منهج البحث وأدواته:

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي للتعرف إلى آراء مدرسي مادة التربية الإسلامية وطلبة مرحلة التعليم الثانوي العام حول درجة ممارسة مدرّسي مادة التربية الإسلامية للعلاقات الديمقراطية أثناء قيامهم بعملية التدريس، وفي ضوء هذا المنهج أعدت الباحثة استبانتيين: الأولى: موجهة إلى مدرسي مادة التربية الإسلامية (انظر ملحق رقم 3). الثانية: موجهة إلى الطلبة في مرحلة التعليم الثانوي العام (انظر ملحق رقم 4).

وللوقوف على واقع ممارسة مدرسي التربية الإسلامية للعلاقات الديمقراطية في التدريس الصفي أعدت الباحثة بطاقة خاصة لملاحظة درجة ممارسة العلاقات الديمقراطية داخل الصف لعينة من مدرسي ومدرسات التربية الإسلامية في ثانويات محافظة دمشق العامة. وقد تم تصميم أدوات البحث ((استبانتي المدرسين والطلبة وبطاقة الملاحظة)) وفق الخطوات التالية:

1-1-1- تصميم استبانتي المدرّسين والطلبة:

تطلب بناء أدوات البحث ووضعها في صورتها النهائية من قبل الباحثة المرور بالخطوات التالية:

1_ **الاطلاع على البحوث والدراسات السابقة** التي تناولت موضوع ممارسة الديمقراطية من أجل تكوين فكرة عامة حول المجالات التي سيتم تناولها في الاستبانة.

2_ **الرجوع إلى كتب وأدبيات البحوث التربوية التي تُعنى بإعداد الاستبانة وخطواتها.**

3_ **خطوة الاسترشاد:** قامت الباحثة بالرجوع إلى آراء أعضاء هيئة التدريس في كليتي التربية والشرعية وآراء الموجهين الاختصاصيين لمادة التربية الإسلامية والباحثين التربويين المختصين بالشأن التربوي، كما قامت الباحثة بإجراء مقابلات شخصية وميدانية مع عينة من طلاب مرحلة التعليم الثانوي من خلال عملها بالتدريس في المرحلة الثانوية، وذلك لمعرفة رأيهم حول موضوع الديمقراطية وفيما إذا كان مدرسو مادة التربية الإسلامية يمارسون الديمقراطية في التدريس، ورأيهم في طبيعة العلاقة القائمة بينهم وبين مدرسيهم.

4_ **تحديد الهدف من الاستبانتيين كالآتي:**

4-1- **الهدف من استبانة المدرّسين :**

هدفت الباحثة من خلال استخدام هذه الأداة إلى استطلاع آراء مدرسي التربية الإسلامية لمرحلة التعليم الثانوي العام حول ممارستهم للعلاقات الديمقراطية في التدريس الصفي.

4-2- الهدف من استبانة الطلبة:

هدفت الباحثة من خلال استخدام هذه الأداة إلى استطلاع آراء طلاب مرحلة التعليم الثانوي العام حول ممارسة مدرسي التربية الإسلامية للعلاقات الديمقراطية في التدريس الصفي.

5_ تحديد قائمة بمبادئ العلاقات الديمقراطية: وذلك من خلال الاطلاع على بعض أدوات البحث المشابهة الواردة في الدراسات السابقة، لتحديد مجالات الدراسة وبنودها

وقد استفادت الباحثة من أداة أبو الهيجاء وأداة الحشيان بتحديد مجالات الدراسة بما يتفق مع أغراض الدراسة، كما أن كلاً من هذه الأدوات تضمنت على مبادئ الديمقراطية، وقد استفادت الباحثة من بعض البنود التي تخص العلاقة الديمقراطية مع الطلبة.

6_ إعداد الصورة الأولية للاستبانة:

وفي ضوء ما سبق قامت الباحثة بإعداد الاستبانتين بصورة أولية، حيث تضمنت كلتا الاستبانتين: مقدمة تعرف بالبحث والهدف منه إضافة إلى كيفية الإجابة عن بنود الاستبانة، ثم تم تقسيم الاستبانة إلى قسمين:

القسم الأول: المعلومات العامة.

القسم الثاني: يتضمن خمسة مجالات وهي:

1_ مجال المشاركة.

2_ مجال الحوار.

3_ مجال حرية التعبير عن الرأي.

4_ مجال مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة.

5_ مجال العدالة والموضوعية في التعامل مع الطلبة.

ثم قامت الباحثة بوضع البنود المناسبة لكل مجال وقد بلغ عدد البنود جميعها للمجالات الخمسة (71) بنداً، كما تمّ اعتماد مقياس ليكرت المتدرج: (بدرجة كبيرة جداً، بدرجة كبيرة، بدرجة متوسطة، بدرجة قليلة، بدرجة قليلة جداً).

_ بعد إعداد الاستبانتين في صورتها الأولية تمّ التحقق من صلاحيتهما للتطبيق، وذلك بالتأكد من:

7 - صدق الاستبانتين:

حيث تمّ عرضهما على مجموعة من أعضاء هيئة التدريس في كليتي التربية والشرعية (انظر الملحق رقم 6)، بهدف التأكد من:

1_ انتماء كل بند للمجال الذي يتبع له.

2_ بيان الرأي فيما إذا كانت بعض البنود تحتاج إلى تعديل أو حذف أو إضافة.

3_ بيان الرأي في الاستبانة بصورتها الكلية ومدى ملاءمتها لطبيعة الدراسة.

4_ سلامة اللغة ووضوحها.

وبعد عرض الاستبانتين على المحكمين قامت الباحثة بتعديل البنود في ضوء الملاحظات التي أبدوها، حيث تم حذف بعض البنود بسبب تكرارها كما تم تعديل بعض البنود وتحويلها من سلبية إلى إيجابية كعبارة: لا احترم رأي الطالب المخالف لرأيي (أصبحت) احترم رأي الطالب المخالف لرأيي، وكذلك تمت إعادة صياغة بعض البنود كونها مركبة وتمت إضافة بعض البنود التي تعبر عن ممارسة الديمقراطية في التدريس وبالتالي أصبحت كلاً من الاستبانتين مكونة من (58) بنداً كما قامت الباحثة بالتجربة الاستطلاعية للتأكد من الصدق الظاهري للاستبانتين، وتكونت العينة الاستطلاعية للطلبة من (30) طالباً وطالبة من مرحلة التعليم الثانوي من ثانوية أمية للذكور، وثانوية الشيماء السعدية للبنات من غير عينة الدراسة.

حيث قامت الباحثة بشرح المراد من الاستبانة، وأشرفت على توزيع الاستبانة وجمعها من الطلاب، وبعد استماع الباحثة إلى أسئلة الطلاب والتي معظمها دارت حول المقصود بعصف الدماغ وطريقة التعليم التعاوني لاحظت الباحثة أنّ الطلاب استفسروا عنهما لعدم تطبيق مدرسيهم لهاتين الطريقتين، وقررت عدم حذف العبارتين ولا سيما أن تطبيق هاتين الطريقتين في التدريس تستلزم من المدرّس أن يعرف طلابه بالطريقة وإجراءاتها، لذا فإن إبقائهما يدل على تطبيق أو عدم تطبيق المدرّسين لهاتين الطريقتين.

كما قامت الباحثة بتجريب استبانة المدرّسين على عينة استطلاعية بلغ عدد أفرادها (15) مدرساً ومدرسة من خارج عينة البحث، حيث قامت الباحثة بزيارة المدرّسين في مدارسهم وتوزيع الاستبانات عليهم كلّ على حدة وذلك بعد شرح المراد منها، وقد استفسر بعض المدرّسين عن طريقة عصف الدماغ، وقررت عدم حذف العبارة كونها طريقة من طرائق التدريس التي ينبغي على المدرّسين الإلمام بها وممارستها، واستفسارهم عنها يدل على عدم ممارستهم لها وليس بسبب غموض المفردة، وبذلك تمّ التأكد من الصدق الظاهري للاستبانة .

8 - ثبات الاستبانتين:

يقصد بالثبات أن تعطي الأداة النتائج نفسها باستمرار كلما طبقت على المفحوصين وتحت الشروط نفسها وللتأكد من الثبات لجأت الباحثة إلى الطرائق التالية:

8 -1- حساب الاتساق الداخلي للبنود:

_ استبانة الطلبة:

لحساب الاتساق الداخلي لاستبانة الطلاب تم تطبيق الاستبانة على (40) طالباً وطالبة من طلاب المرحلة الثانوية من ثانوية معروف الأرناؤوط، وثانوية عبد الرحمن الكواكبي، وثانوية عبد

الرحمن الشهبندر وثانوية القدس، حيث تم اختيار هذه المدارس بشكل عشوائي من (17) منطقة تعليمية من غير عينة البحث وكانت النتائج كما في الجدول رقم (1).

الجدول رقم (1) يبين نتائج الاتساق الداخلي لاستبانة الطلبة

المجال	عدد البنود	ترابط البنود مع مجموع المجال	ترابط كل مجال مع الاستبانة ككل	مستوى الدلالة
المشاركة	15	بين (0.47**) و (0.80**)	0.94**	0.01
الحوار	11	بين (0.47**) و (0.92**)	0.94**	0.01
حرية التعبير عن الرأي	11	بين (0.57 **) و (0.82**)	0.97**	0.01
مراعاة الفروق الفردية	12	بين (0.54**) و (0.88 **)	0.92**	0.01
العدالة والموضوعية في التعامل مع الطلبة	9	بين (0.41**) و (0.80**)	0.92**	0.01

من الجدول السابق يتبين أن ترابط المجالات مع الاستبانة ككل تراوح بين (0.92**) و (0.97**) وهي نسبة مقبولة تدل على ثبات استبانة الطلاب.

_ استبانة المدرسين:

لحساب الاتساق الداخلي لاستبانة المدرسين تم تطبيق الاستبانة على (26) مدرّساً ومدرّسة لمادة التربية الإسلامية في مرحلة التعليم الثانوي العام، وتمّ استخدام قانون الارتباط لبيرسون للارتباط لمعرفة مدى ترابط البنود فيما بينها في كل مجال على حدة، وترابطها مع الاستبانة ككل. واستخدم البرنامج الحاسوبي (Spss)، وكانت نتائج حساب الاتساق الداخلي لبنود استبانة المدرسين كما في الجدول رقم (2):

الجدول رقم (2) يبين نتائج الاتساق الداخلي لاستبانة المدرسين

المجال	عدد البنود	ترابط البنود مع مجموع المجال	ترابط كل مجال مع الاستبانة ككل	مستوى الدلالة
المشاركة	15	بين (0.60**) و (0.84**)	0.89**	0.01
الحوار	11	بين (0.53**) و (0.84**)	0.64**	0.01
حرية التعبير	11	بين (0.63**) و (0.89**)	0.71**	0.01
مراعاة الفروق الفردية	12	بين (0.60**) و (0.87**)	0.66**	0.01
العدالة والموضوعية في التعامل مع الطلبة	9	بين (0.61**) و (0.88**)	0.69**	0.01

من الجدول السابق يتبين أن ترابط المجالات مع الاستبانة ككل تراوح بين (0.64^{**}) و (0.89^{**}) وهي نسبة مقبولة تدل على ثبات استبانة المدرسين.

8-2- الثبات بالتجزئة النصفية:

يُعدّ حساب الثبات التجزئة النصفية من الطرائق المستخدمة في معرفة ثبات الأداة، حيث يتم تطبيق الأداة على عينة، ثم تقسم الأداة إلى نصفين يحتوي النصف الأول البنود الفردية ويحتوي النصف الثاني البنود الزوجية، ثم يتم حساب معامل الثبات وفق معادلة سبيرمان براون "Spearman Brown" بين الدرجات التي حصل عليها أفراد العينة على بنود النصف الأول ودرجاتهم على بنود النصف الثاني وفيما يلي نتائج الثبات بالتجزئة النصفية لكل من استبانة الطلبة واستبانة المدرسين.

_ استبانة الطلبة:

حيث تمّ استخدام قانون الارتباط لسبيرمان براون لحساب معامل الثبات لمجالات استبانة الطلبة وللاستبانة ككل، فكانت النتائج كما في الجدول رقم (3):

الجدول رقم (3) يبين معامل الثبات بالتجزئة النصفية لمجالات استبانة الطلبة

المجال	معامل الثبات
المشاركة	0.88
الحوار	0.71
حرية التعبير عن الرأي	0.90
مراعاة الفروق الفردية	0.89
العدالة والموضوعية	0.78

من الجدول السابق يتبين أن معامل ثبات المجالات تراوح بين (0.71) و (0.90) وهي نسب مقبولة تدل على ثبات استبانة الطلبة.

بالنسبة لثبات استبانة الطلبة ككل فقد بلغ معامل الثبات بالتنصيف (0.95) وهي كذلك نسبة مقبولة تدل على صلاحية استبانة الطلبة للتطبيق.

_ استبانة المدرسين:

حيث تمّ استخدام قانون الارتباط لسبيرمان براون لحساب معامل الثبات لمجالات استبانة المدرسين وللاستبانة ككل، فكانت النتائج كما في الجدول رقم (4) :

الجدول رقم(4) يبين معامل الثبات بالتجزئة النصفية لمجالات استبانة المدرّسين

المجال	معامل الثبات
المشاركة	0.85
الحوار	0.85
حرية التعبير عن الرأي	0.94
مراعاة الفروق الفردية	0.86
العدالة والموضوعية	0.79

من الجدول السابق يتبين أن معامل ثبات المجالات تراوح بين (0.79) و(0.94) وهي نسب مقبولة تدل على ثبات استبانة المدرّسين.

بالنسبة لثبات استبانة المدرّسين ككل فقد بلغ معامل الثبات بالتنصيف (0.85) وهي كذلك نسبة مقبولة تدل على صلاحية استبانة المدرّسين للتطبيق.

8 - 3- الثبات بالإعادة:

_ استبانة الطلبة:

قامت الباحثة بتطبيق الأداة على عينة من طلاب المرحلة الثانوية بلغ عددهم (30) طالباً وطالبة من غير أفراد العينة، وبعد مرور أسبوعين على التطبيق الأول قامت الباحثة بإعادة التطبيق على أفراد العينة نفسها، ثم قامت الباحثة بحساب معامل الثبات (معامل بيرسون بين التطبيقين الأول والثاني) فكانت النتائج كما يبينها الجدول رقم(5)

الجدول رقم(5) يبين نتائج الثبات بالإعادة لاستبانة الطلبة

المجال	معامل الثبات
المشاركة	0.86
الحوار	0.91
حرية التعبير عن الرأي	0.90
مراعاة الفروق الفردية	0.90
العدالة والموضوعية	0.86
الاستبانة ككل	0.95

من خلال الجدول رقم (5) نلاحظ أن قيمة معامل الارتباط للمجالات تراوحت بين (0.86) و(0.91)، ومعامل ارتباط للاستبانة ككل (0.95)، وهي نسب مرتفعة تدل على ثبات الاستبانة

وصلاحيتها للتطبيق.

_ استبانة المدرسين:

قامت الباحثة بإجراء تجربة على عينة من مدرسي مادة التربية الإسلامية بلغ عددهم (23) مدرساً ومدرسة من غير أفراد العينة، حيث طبقت الاستبانة على كل منهم وبعد أسبوعين أعادت تطبيقها ثم قامت الباحثة بحساب معامل الثبات باستخدام برنامج (Spss) (معامل بيرسون بين التطبيقين الأول والثاني)، فكانت النتائج كما في الجدول رقم (6).

الجدول رقم (6) يبين نتائج الثبات بالإعادة لاستبانة المدرسين

المجال	معامل الثبات
المشاركة	0.85
الحوار	0.82
حرية التعبير عن الرأي	0.92
مراعاة الفروق الفردية	0.84
العدالة والموضوعية	0.83
الاستبانة ككل	0.92

من خلال الجدول رقم (6) نلاحظ أن قيمة معامل الارتباط للمجالات تراوحت بين (0.82) و (0.92) ومعامل الارتباط للاستبانة ككل (0.92) وهي نسب مرتفعة تدل على ثبات الاستبانة وصلاحيتها للتطبيق.

8 - 4- تمثيل الأداة لموضوع البحث:

قامت الباحثة بحساب معامل كرونباخ ألفا (Alpha) لمعرفة مدى تمثيل الأداة (استبانة الطلبة واستبانة المدرسين) لموضوع البحث.

- بالنسبة لاستبانة الطلبة:

الجدول رقم (7) يبين نتائج كرونباخ ألفا لاستبانة الطلبة

المجال	عدد البنود	معامل ألفا كرونباخ
المشاركة	15	0.90
الحوار	11	0.85
حرية التعبير	11	0.91
مراعاة الفروق الفردية	12	0.91
العدالة والموضوعية	9	0.83
الاستبانة ككل	58	0.97

يتبين من الجدول (7) أن قيمة معامل ألفا للمجالات تراوحت بين (0.83) و(0.91)، وقيمة معامل ألفا للاستبانة ككل تساوي (0.97)، وهي قيمة مقبولة تدل على أن استبانة الطلبة تمثل موضوعاً واحداً صالحاً للتطبيق.

- بالنسبة لاستبانة المدرّسين: كانت النتائج كما يبينها الجدول رقم (8).

الجدول رقم (8) يبين نتائج كرونباخ ألفا لاستبانة المدرّسين

المجال	عدد البنود	معامل ألفا كرونباخ
المشاركة	15	0.92
الحوار	11	0.89
حرية التعبير عن الرأي	11	0.92
مراعاة الفروق الفردية	12	0.91
العدالة والموضوعية	9	0.90
الاستبانة ككل	58	0.95

يتبين من الجدول (8) أن متوسط معامل ألفا للمجالات تراوح بين (0.89) و(0.95) ومعامل ألفا للاستبانة ككل يساوي (0.95)، وهي قيمة مقبولة تدل على أن استبانة المدرّسين وتمثل موضوعاً واحداً صالحاً للتطبيق.

1-1-2- تصميم بطاقة الملاحظة:

بعد أن قامت الباحثة بتطبيق استبانتي المدرّسين والطلاب وتحليل نتائج كلٍّ منهما وتبين لها من خلال النتائج التي سيتم عرضها في فصل لاحق وجود اختلاف بين وجهة نظر المدرّسين والطلاب حول درجة ممارسة مدرسي التربية الإسلامية للعلاقات الديمقراطية، ولتعرف درجة ممارسة مدرسي التربية الإسلامية للعلاقات الديمقراطية بشكل أكثر موضوعية، قامت الباحثة بإعداد بطاقة ملاحظة لتحقيق هذا الغرض بعد أن اطلعت على العديد من البطاقات المعتمدة في وزارة التربية لدى الموجهين الاختصاصيين لمادة التربية الإسلامية، والبطاقات المعدة من قبل بعض الباحثين (سنقر 1980، دندش 2003_ب، الحوري 2004).

بعد الاطلاع على البطاقات المذكورة، واستشارة ذوي الخبرة والاختصاص تم إعداد الصورة الأولية لبطاقة الملاحظة، بحيث تضمنت خمسة مجالات أساسية للملاحظة تبعها عدد من العناصر الفرعية للملاحظة، كما تم اعتماد المقياس الخماسي لتحديد درجة ممارسة مدرس التربية الإسلامية للعلاقات الديمقراطية (بدرجة كبيرة جداً، بدرجة كبيرة، بدرجة متوسطة، بدرجة قليلة، بدرجة قليلة جداً)، حيث تم وضع إشارة (√) جانب درجة الممارسة الموافقة، ثم تم تحويلها فيما بعد إلى

درجات.

وللتأكد من صلاحية الأداة لأغراض الدراسة الحالية قامت الباحثة بالخطوات التالية :

1_ صدق البطاقة : بعد إعداد البطاقة وفق الصورة الأولية وللتأكد من صدقها تم عرضها على مجموعة من أعضاء هيئة التدريس في كليتي التربية والشرعية انظر الملحق رقم(7). وفي ضوء الملاحظات التي أبداها السادة المحكمون قامت الباحثة بتعديل البنود، حيث تم حذف بعض البنود لعدم إمكانية رصدها ضمن الحصة الدراسية.

2 _ التجربة الاستطلاعية: وللتأكد من الصدق الظاهري للبطاقة تمّ تجريب الصورة الأولية لها على عينة محدودة من المجتمع الأصلي للبحث، وذلك للتأكد من مناسبة بنود البطاقة للتطبيق، لذا قامت الباحثة بحضور حصة دراسية كاملة لعشرة مدرسين من مدرسي مادة التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية، وبحضور الموجه الاختصاصي لمادة التربية الإسلامية، وتم تحديد الوقت المخصص لرصد هذه البنود بشكل عملي ودقيق، حيث قامت الباحثة برصد واقع ممارسة مبادئ العلاقات الديمقراطية من خلال بنود البطاقة، كما تم وضع إشارة بجانب البنود التي لم تظهر أبداً أثناء الحصة الدراسية، وكذلك تم تسجيل ما لاحظته الباحثة بشكل دقيق وفوري وأثناء الحصة الدراسية المخصصة للملاحظة وقد حرصت الباحثة على عدم تأجيل تدوين أية ملاحظة، وبعد انتهاء الحصة الدراسية قامت الباحثة بمناقشة الموجه الاختصاصي حول مناسبة عدد البنود لزمن الحصة الدراسية وفي ضوء الملاحظات التي دونتها الباحثة، تم حذف بعض البنود لعدم ورودها في البطاقات العشر كما تم تقليص عدد البنود لتناسب الزمن المخصص للرصد(حصة دراسية كاملة) بحيث أصبح عدد البنود (44) بنداً.

3 _ ثبات البطاقة:

يقصد بالثبات أن تعطي الأداة النتائج نفسها باستمرار كلما طبقت على المفحوصين وتحت الشروط نفسها، وللتأكد من الثبات لجأت الباحثة إلى عدة طرق:

3-1 - حساب الاتساق الداخلي للبنود:

لحساب الاتساق الداخلي لبطاقة الملاحظة تم حضور دروس لعينة من مدرسي مادة التربية الإسلامية بلغ عددهم (20) مدرّساً ومدرّسةً وتمّ استخدام قانون بيرسون للارتباط على بطاقة الملاحظة لمعرفة مدى ترابط البنود فيما بينها في كل مجال على حدة، وترابطها مع البطاقة ككل حيث تمّ حساب الاتساق الداخلي لبنود بطاقة الملاحظة فكانت النتائج كما في الجدول رقم (9):

الجدول رقم (9) يبين نتائج الاتساق الداخلي لبطاقة الملاحظة

المجال	عدد البنود	ترابط البنود مع مجموع المجال	ترابط كل مجال مع البطاقة ككل	مستوى الدلالة
المشاركة	11	بين (0.53*) و (0.88 **)	0.85**	0.05 0.01
الحوار	9	بين (0.54*) و (0.86**)	0.44*	0.05 0.01
حرية التعبير عن الرأي	8	بين (0.58 **) و (0.88**)	0.89**	0.01
مراعاة الفروق الفردية	9	بين (0.58**) و (0.91**)	0.87**	0.01
العدالة والموضوعية	6	بين (0.66 **) و (0.91**)	0.67**	0.01

من الجدول السابق يتبين أن ترابط المجالات مع البطاقة ككل تراوح بين (0.44*) و (0.89**) وهي نسب مقبول تدل على ثبات بطاقة الملاحظة، حيث أن أصغر قيمة للارتباط وهي (0.44*) دالة عند (0.05) هذا مع العلم أنه تم حذف بند من بنود مجال العدالة والموضوعية لارتباطه الضعيف مع مجموع المجال حيث أصبح عدد البنود (43) بنداً.

3-2 - الثبات بالتجزئة النصفية:

ثم قامت الباحثة بحساب الثبات النصفى لبطاقة الملاحظة، حيث تم حساب معامل الثبات لمجالات البطاقة وللبطاقة ككل وفق معادلة سبيرمان براون "Spearman Brown" عن طريق البرنامج الحاسوبي (Spss) فكانت نتائج ثبات بطاقة الملاحظة كما في الجدول رقم (10) :

الجدول رقم (10) يبين معامل الثبات بالتجزئة النصفية لمجالات بطاقة الملاحظة

المجال	معامل الثبات
المشاركة	0.92**
الحوار	0.94**
حرية التعبير عن الرأي	0.77**
مراعاة الفروق الفردية	0.85**
العدالة والموضوعية	0.95**

من الجدول السابق يتبين أن معامل ثبات المجالات تراوح بين (0.77 **) و (0.95**) وهي نسب

مقبولة تدل على ثبات بطاقة الملاحظة.

بالنسبة لثبات البطاقة ككل فقد بلغ معامل الثبات بالتنصيف (0.75^{**}) وهي كذلك نسبة مقبولة تدل على صلاحية بطاقة الملاحظة للتطبيق.

3-3 - الثبات بالإعادة:

لحساب الثبات بالإعادة لبطاقة الملاحظة هناك طريقتان:

- 1_ عن طريق إعادة الملاحظة أكثر من مرة وعلى فترات متباعدة.
- 2_ أو عن طريق مقارنة ما يلاحظه الباحث مع ما يلاحظه باحث آخر في المجال نفسه (عبيدات وآخرون، 1996، ص155).

وقد اعتمدت الباحثة الطريقة الثانية، والتي تتم بحضور باحث آخر في المجال نفسه، لمناسبتها للدراسة الحالية والزمن المخصص لإجرائها هذا من جهة، ولصعوبة اعتماد طريقة إعادة الملاحظة حيث من الممكن أن يوجه المدرّس طلابه إلى ضرورة تغيير سلوكهم في المرة المقبلة وخاصة إن ظهرت بعض السلوكيات غير المرغوبة وبالتالي يظهر سلوك كل من المدرّس وطلابه بمظهر مختلف عن حقيقته وبالتالي تتأثر الملاحظة بتغير الظروف بين الملاحظة الأولى والثانية.

قامت الباحثة بإجراء الملاحظة على عينة من مدرسي مادة التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية بلغ عددهم عشرة مدرسين ومدرسات، وذلك بحضور مساعد لها ممن يعمل في المجال نفسه الذي تعمل فيه الباحثة، حيث تمت الاستعانة بموجه وموجهة لمادة التربية الإسلامية، باعتبار أن كل منهما حاصل على دبلوم دراسات عليا في المناهج وطرائق التدريس، ويقوم كل منهما حالياً بالتحضير للماجستير، قامت الباحثة وقبل الحضور للعينة المحددة بتزويد كلا الباحثين بشرح مفصل حول المراد ملاحظته، وكيفية تقدير درجة ممارسة السلوك الديمقراطي، وللتأكد من صحة الملاحظة قامت الباحثة بتدريب كل من الباحثين على القيام بالملاحظة _ من خلال ستة دروس تمت ملاحظتها من الطرفين والمقارنة بين ما لاحظته الباحثة وما لاحظها الباحث _ وبعد التأكد من صحة التطبيق تم تطبيق اختبار الثبات بالإعادة.

وبعد جمع البيانات الواردة في البطاقتين (بطاقة الباحثة، وبطاقة المساعد) تم حساب معامل الثبات باستخدام برنامج (Spss)(معامل بيرسون)، فكانت نتائج الارتباط كما في الجدول رقم(11).

الجدول رقم (11) يبين نتائج الثبات بالإعادة لبطاقة الملاحظة

المجال	معامل الثبات
المشاركة	0.96**
الحوار	0.90**
حرية التعبير عن الرأي	0.94**
مراعاة الفروق الفردية	0.97**
العدالة والموضوعية	0.99**
الملاحظة ككل	0.99**

من خلال الجدول رقم (11) نلاحظ أن قيمة معامل الارتباط للمجالات تراوحت بين (0.90**) و(0.99**) ومعامل ارتباط البطاقة ككل (0.99**), وهي نسب مرتفعة تدل على ثبات البطاقة وصلاحياتها للتطبيق، ويعود السبب في ارتفاع نسبة الثبات إلى أن الباحثة قامت بتدريب الباحث المساعد في عملية الملاحظة بعدة دروس قبل تطبيق اختبار الثبات بالإعادة، بالإضافة إلى أن عدد الدروس التي تم تطبيق بطاقة الملاحظة عليها من أجل الثبات بالإعادة كانت قليلة نظراً لصغر عينة البحث.

3-4 - تمثيل الأداة لموضوع البحث:

قامت الباحثة بحساب معامل كرونباخ ألفا (Alpha) لمعرفة مدى تمثيل بطاقة الملاحظة لموضوع واحد، فكانت النتائج كما يبينها الجدول رقم (12).

الجدول رقم (12) يبين نتائج كرونباخ ألفا لبطاقة الملاحظة

المجال	عدد البنود	معامل ألفا كرونباخ
المشاركة	11	0.84
الحوار	9	0.92
حرية التعبير	8	0.83
مراعاة الفروق الفردية	9	0.88
العدالة والموضوعية	6	0.82
البطاقة ككل	43	0.94

يتبين من الجدول أن متوسط معامل ألفا للمجالات تراوح بين (0.82) و(0.92) ومعامل ألفا للبطاقة ككل يساوي (0.94)، وهي قيمة مقبولة تدل على أن بطاقة ملاحظة ممارسة مدرسي التربية الإسلامية للعلاقات الديمقراطية تحققت فيها صفتي الصدق والثبات وأصبحت صالحة للتطبيق.

1-2- تحديد متغيرات البحث:

تنقسم متغيرات البحث إلى:

• المتغيرات المستقلة: وتشمل:

- 1_ متغير الجنس: (ذكور _ إناث).
- 2_ متغير الصف الدراسي: (الصف الأول الثانوي _ الصف الثاني الثانوي _ الصف الثالث الثانوي).

- 3_ متغير المؤهل التربوي: (حملة الإجازة فقط _ حملة دبلوم التأهيل التربوي).
- 4_ متغير سنوات الخدمة: (واحد إلى خمس سنوات)، (أكثر من خمس سنوات إلى عشر سنوات)، (أكثر من عشر سنوات).

• المتغيرات التابعة: وتشتمل على:

- 1_ آراء مدرسي ومدرسات التربية الإسلامية حول درجة ممارستهم للعلاقات الديمقراطية في تدريس مادة التربية الإسلامية في مرحلة التعليم الثانوي (تُقاس بأداة الاستبانة).
- 2_ آراء الطلبة في مرحلة التعليم الثانوي العام حول درجة ممارسة مدرسي ومدرسات التربية الإسلامية للعلاقات الديمقراطية في التدريس (تُقاس بأداة الاستبانة).
- 3_ درجة ممارسة مدرسي ومدرسات التربية الإسلامية للعلاقات الديمقراطية في التدريس (تُقاس بأداة بطاقة الملاحظة).

1-3- تصميم عينة البحث:

1-3-1- تحديد مجتمع البحث من (المدرسين والطلبة):

تم مراجعة دائرة الإحصاء في مديرية التربية في محافظة دمشق من أجل حصر أعداد المدارس والمدرّسين والطلبة ، وتوزع المدارس حسب المناطق التعليمية، وتم الاختصار على ثانويات دمشق العامة الرسمية، وذلك لأنها تحقق بيئة متماثلة من حيث عدد الحصص الدراسية الأسبوعية، والمنهج الدراسي حيث تقل عدد الحصص الأسبوعية في الثانويات الصناعية والتجارية والفنية عنها في الثانويات العامة بمعدل النصف وكذلك تختلف من حيث منهاج التربية الإسلامية فحجم المادة العلمية

في منهاج التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية الصناعية والتجارية والفنية أقل مما هو في منهاج المرحلة الثانوية العامة، كما أنّ مادة البحوث في مجملها تتعلق بموضوع المعاملات والبيوع بينما منهاج التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية العامة فيه دروس عن حقوق الإنسان وحياته وهذا بالطبع يؤثر على علاقة المدرّس بالطلبة وكذلك تمّ الاقتصار على المدارس الرسمية دون الخاصة وذلك لأنّ المدارس الخاصة يتم فيها الأخذ بمبدأ إرضاء الزبون (الطلبة - أهل الطلبة) من قبل العاملين فيها، وهذا بالطبع يؤثر على علاقة المدرّس بالطالب خوفاً من خسارة المدرّس لوظيفته في هذه المدارس.

وقد بلغ عدد المدارس الثانوية العامة الرسمية في محافظة دمشق (72) ثانوية للعام الدراسي 2008-2009، موزعة على الشكل التالي : (29) ثانوية للذكور _ (38) ثانوية للإناث _ (5) ثانويات مختلطة.

وبلغ عدد مدرسي ومدرسات مادة التربية الإسلامية في مرحلة التعليم الثانوي العام الرسمي لعام 2008/2009 حسب إحصاءات إدارة الإحصاء في محافظة دمشق (181) مدرساً ومدرسة، منهم (78) مدرساً و(103) مدرّسة في المدارس العامة في مرحلة التعليم الثانوي.

وبلغ عدد طلبة مرحلة التعليم الثانوي العام الرسمي في ثانويات محافظة دمشق الذين يدرسون مادة التربية الإسلامية للعام الدراسي 2008/2009 حسب إحصاءات إدارة الإحصاء في محافظة دمشق (28704) طالباً وطالبة.

1-3-2- تحديد عينة البحث:

1 _ تحديد عينة المدرّسين:

أخذت الباحثة المجتمع الأصلي بالكامل هو عينة البحث نفسه بعد استبعاد عدد أفراد العينة الاستطلاعية وعددهم (15) وعينة الاتساق الداخلي للبنود، والبالغ عددهم (26) والعينة المسحوبة لحساب الثبات بالإعادة والبالغ عددهم (23) مدرساً ومدرّسة، وتم استبعاد استبانتيْن لعدم صلاحيتهنّ لنقص في البيانات، إضافة إلى (3) استبانات لم تتمكن الباحثة من استرجاعها، وتمّ استبعاد (4) استبانات وهي للأفراد الحاصلين على مؤهل ماجستير فأكثر في الشريعة، وبذلك يكون عدد أفراد عينة البحث (108) مدرساً ومدرسة، وبنسبة 59% من المجتمع الأصلي، والجدول رقم (13) يوضح توزيع أفراد عينة المدرّسين حسب متغيرات البحث والتي تشمل المتغيرات المستقلة وهي الجنس والمؤهل التربوي ومدة الخدمة.

الجدول رقم (13) يبين توزيع أفراد عينة مدرسي التربية الإسلامية حسب متغيرات البحث

م	المتغير	العدد	النسبة المئوية	المجموع
1	الجنس	ذكر	43	108
		أنثى	65	
2	المؤهل التربوي	إجازة جامعية	68	108
		دبلوم تأهيل تربوي	40	
3	سنوات الخدمة	من 1 حتى 5 سنوات	33	108
		أكثر من 5 سنوات حتى 10 سنوات	45	
		أكثر من عشر سنوات	30	

من الجدول السابق بالنسبة للمؤهل التربوي تم الاختصار على متغيرين وهما حملة الإجازة الجامعية فقط وحملة دبلوم التأهيل التربوي وذلك بعد أن كانت المتغيرات كالآتي:
متغير المؤهل العلمي: إجازة في الشريعة فقط، ماجستير فأكثر في الشريعة.
متغير المؤهل التربوي: دبلوم تأهيل تربوي، ماجستير فأكثر في التربية.

وذلك لأن عدد أفراد العينة الحاصلين على ماجستير فأكثر في الشريعة بلغ (4) أفراد فقط وهذا العدد غير كافٍ لإجراء العمليات الإحصائية؛ لذلك تم استبعاد الاستبانات الأربع الخاصة بهؤلاء الأفراد من عينة البحث، وبالنسبة لمتغير ماجستير فأكثر في التربية لم تجد الباحثة من بين عينة البحث من يحمل هذا المؤهل.

2 _ تحديد عينة الطلبة:

وبالنسبة لعينة الطلبة قامت الباحثة باختيار عينة ممثلة للمجتمع الأصلي، وذلك باستخدام الطريقة العشوائية من خلال انتقاء عدد صغير نسبياً من أفراد المجتمع الأصلي، بحيث تكون العينة متشابهة بالخصائص والصفات مع المجتمع الأصلي، وقد بلغ عدد طلاب وطالبات العينة المسحوبة (861) طالباً وطالبة، بنسبة 3%، وبعد استبعاد العينة الاستطلاعية والعينة المسحوبة للثبات بالإعادة وعينة الاتساق الداخلي بلغت عينة البحث النهائية (748) طالباً وطالبة، منهم (284) طالباً و(464) طالبة، والجدول رقم (14) يوضح توزيع أفراد عينة الطلاب حسب متغيرات البحث.

الجدول رقم (14) توزيع أفراد عينة الطلبة حسب متغيرات البحث

م	المتغير	العدد	النسبة المئوية	المجموع
1	الجنس	ذكر	284	748
		أنثى	464	
2	الصف	الأول الثانوي العام	334	748
		الثاني الثانوي العام	268	
		الثالث الثانوي العام	146	

1-4-4- التطبيق الميداني لأدوات البحث:

قامت الباحثة بمجموعة من الإجراءات بهدف التطبيق الميداني لأدوات البحث (استبانة الطلبة - استبانة المدرسين - بطاقة الملاحظة) من ذلك الحصول على موافقة وزارة التربية على تسهيل المهمة انظر الملحق رقم (1) والملحق رقم (2)، حيث تم تطبيق أدوات البحث خلال الفصلين الدراسيين من العام الدراسي (2008/2009م)، على النحو التالي:

1-4-4-1- تطبيق استبانة المدرسين:

تمّ تطبيق استبانة بعد الحصول على موافقة وزارة التربية على تسهيل المهمة، حيث قامت الباحثة بزيارات ميدانية إلى المدارس الثانوية العامة الرسمية والبالغ عددها (72) مدرسة ثانوية - كما هو موضح في الملحق رقم (8) - بهدف توزيع الاستبانات على مدرسي التربية الإسلامية في تلك المدارس، واستغرقت الزيارات من 2008/10/14 ولغاية 2009/2/5، وقدمت نفسها، كباحثة وذكرت عنوان بحثها والهدف من ملء الاستبانة، وكيفية الإجابة عن بنودها، ووضحت بعض العبارات التي قد تثير التساؤلات، ويعود السبب في طول فترة تطبيق الاستبانة إلى أنّ التوزيع تمّ بشكل فردي، وأنّ مواقع المدارس متباعدة وقد استلزم جمع استبانات بعض المدرسين زيارتهم لأربع مرات متتالية.

1-4-4-2- تطبيق استبانة الطلبة:

حيث قامت الباحثة بزيارات ميدانية إلى مدارس المرحلة الثانوية العامة الرسمية عينة البحث والبالغ عددها (21) ثانوية، بهدف توزيع الاستبانات على طلبة المرحلة الثانوية في تلك الثانويات - كما هو موضح في الملحق رقم (9) - واستغرقت الزيارات من 2008/10/14 ولغاية 2008/12/18، حيث اجتمعت الباحثة مع طلبة عينة البحث، وقدمت نفسها كباحثة وذكرت عنوان

البحث والهدف منه، لتكون إجابات الطلبة موضوعية، ثم وزعت عليهم الاستبانة خلال حصة التربية الإسلامية وشرحت كيفية الإجابة عن بنودها، إضافة إلى قراءتها لتوضيح بعض بنودها التي قد تثير التساؤلات، ثم قامت بجمع هذه الاستبانات خلال الحصة الدراسية نفسها، وبالنسبة لطلبة الصف الثالث الثانوي أفراد عينة البحث فقد تم الاتفاق مع مديري مدارسهم على توزيع الاستبانات خلال أوقات الفراغ بسبب انشغالهم المستمر في التحضير لامتحان الشهادة الثانوية العامة.

بعد تطبيق استبانتي المدرسين والطلبة قامت الباحثة بالمعالجات الإحصائية باستخدام حزمة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية (spss)، ونتيجة تباين الرأي بين المدرسين والطلبة الذي ظهر عند تحليل النتائج، قامت الباحثة بتطبيق بطاقة الملاحظة بهدف رصد واقع ممارسة المدرسين للعلاقات الديمقراطية فكان التطبيق على النحو الآتي:

1-4-3- تطبيق بطاقة الملاحظة:

تمّ تطبيق بطاقة الملاحظة بعد الحصول على موافقة وزارة التربية على تسهيل المهمة_ انظر الملحق رقم(2)_ حيث قامت الباحثة بزيارة ميدانية إلى المدارس الثانوية العامة الرسمية بهدف الزيارة الصفية لمدرسي التربية الإسلامية، حيث تمتّ الزيارات في الفصل الدراسي الثاني من العام 2008/2009، وذلك لملاحظة درجة ممارسة مدرسي التربية الإسلامية للعلاقات الديمقراطية حيث تم تطبيق البطاقة على عينة مؤلفة من (53) مدرساً ومدرّسةً لمادة التربية الإسلامية في المدارس الثانوية العامة الرسمية في محافظة دمشق، حيث بلغ عدد المدارس التي تم فيها تطبيق بطاقة الملاحظة (35) ثانوية، انظر الملحق رقم(10).

الفصل الثاني

نتائج البحث ومعالجتها إحصائياً

بعد انتهاء الباحثة من جمع البيانات قامت بتحليلها باستخدام حزمة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية (statistical package for the social sciences) (Spss) للإجابة عن أسئلة البحث واختبار فروضه وفيما يلي وصف لهذه النتائج:

2-1- النتائج المتعلقة بأسئلة البحث:

2-1-1- النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

ما درجة ممارسة مدرسي التربية الإسلامية للعلاقات الديمقراطية في التدريس الصفّي من وجهة نظرهم ووجهة نظر طلابهم؟

للإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات البحث في كل من استبانة المدرّسين واستبانة الطلبة وبحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمجمل بنود الاستبانة، وللحكم على درجة ممارسة مدرسي التربية الإسلامية للعلاقات الديمقراطية في التدريس الصفّي قامت الباحثة بتحويل المتوسطات الحسابية إلى درجات (من 1 إلى 5)، وذلك بتقسيم المتوسط الحسابي لدرجة الممارسة على عدد البنود، وتم وضع معيار لدرجة الممارسة على النحو التالي:

درجة ممارسة مرتفعة (3.5 _ 5) درجة.

درجة ممارسة متوسطة (2.5 _ 3.49) درجة.

درجة ممارسة منخفضة (2.49 _ فما دون) درجة.

فكانت النتائج كالآتي:

◀ فيما يتعلق بمجالات البحث:

قامت الباحثة بمقارنة المتوسط الحسابي لكل مجال مع المتوسطات الحسابية لإجابات المدرّسين والطلبة حول كل مجال من مجالات البحث فكانت النتائج كالآتي:

1 _ مجال المشاركة والتعاون:

قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية لإجابات الطلبة والمتوسطات الحسابية لإجابات المدرّسين حول درجة ممارسة مدرسي التربية الإسلامية لمجال المشاركة، ومقارنتها مع المتوسط الحسابي لمجال المشاركة، فكانت النتائج كما يوضحها الجدول رقم (15).

الجدول (15) يبين المتوسطات الحسابية لدرجة ممارسة مدرسي التربية الإسلامية للمشاركة والتعاون من وجهة نظرهم ومن وجهة نظر الطلبة

المجال	المتوسط الحسابي للمجال	عدد البنود	المتغير	المتوسطات الحسابية	درجة الممارسة
المشاركة	45	15	المدرّسون	53.68	3.5
			الطلبة	44.42	2.9

من الجدول السابق خلصت الباحثة إلى النتائج التالية:

بلغ المتوسط الحسابي لمجال المشاركة والتعاون (45 %)، وكانت درجة ممارسة مدرسي التربية الإسلامية للمشاركة والتعاون من وجهة نظرهم أعلى من المتوسط الحسابي للمجال حيث بلغ المتوسط الحسابي لإجابات المدرّسين (53.68%) ويقابل الدرجة (3.5) وهو يدل على درجة ممارسة مرتفعة حسب المعيار الذي تم اعتماده، بينما بلغ المتوسط الحسابي لإجابات الطلبة حول مجال المشاركة (44.42%) وهو يقابل الدرجة (2.9) ويدل على درجة ممارسة متوسطة.

2 _ مجال الحوار:

قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية لإجابات طلبة المرحلة الثانوية والمتوسطات الحسابية لإجابات المدرّسين حول درجة ممارسة مدرسي التربية الإسلامية لمجال الحوار ومقارنتها مع المتوسط الحسابي لمجال الحوار فكانت النتائج كما يوضحها الجدول رقم (16).

الجدول (16) يبين المتوسطات الحسابية لدرجة ممارسة مدرسي التربية الإسلامية للحوار من وجهة نظرهم ومن وجهة نظر طلبة مرحلة التعليم الثانوي

المجال	المتوسط الحسابي للمجال	عدد البنود	المتغير	المتوسطات الحسابية	درجة الممارسة
الحوار	33	11	المدرّسون	41.48	3.7
			الطلبة	33.28	3.02

من الجدول السابق وبالمقارنة بين المتوسط الحسابي للمجال البالغ (33%) وبين المتوسط الحسابي لممارسة المدرّسين للحوار البالغ (41.48) يتبين أن أعلى من المتوسط وهو يقابل الدرجة (3.7) ويدل على درجة ممارسة مرتفعة.

بينما المتوسط الحسابي لممارسة المدرّسين للحوار من وجهة نظر الطلاب بلغ (33.28) وهو يقابل الدرجة (3.02) ويدل على درجة ممارسة متوسطة.

3 _ مجال حرية التعبير عن الرأي:

قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية لإجابات طلاب المرحلة الثانوية والمتوسطات الحسابية لإجابات المدرّسين حول درجة ممارسة مدرسي التربية الإسلامية لمجال الحرية ومقارنتها مع المتوسط الحسابي لمجال الحرية فكانت النتائج كما يوضحها الجدول رقم (17).
الجدول (17) يبين المتوسطات الحسابية لدرجة ممارسة مدرسي التربية الإسلامية لحرية التعبير من وجهة نظرهم ومن وجهة نظر الطلبة

المجال	المتوسط الحسابي للمجال	عدد البنود	المتغير	المتوسطات الحسابية	درجة الممارسة
حرية التعبير	33	11	المدرّسون	41.07	3.7
			الطلبة	33.94	3.08

من الجدول (17) وبالمقارنة بين المتوسط الحسابي للمجال البالغ (33%) وبين المتوسط الحسابي لممارسة المدرسين للحرية البالغ (41.07) يتبين أن أعلى من المتوسط وهو يقابل الدرجة (3.7) ويدل على درجة ممارسة مرتفعة.

بينما المتوسط الحسابي للممارسة المدرسين للحرية من وجهة نظر الطلاب بلغ (33.94) وهو يقابل الدرجة (3.08) ويدل على درجة ممارسة متوسطة.

4 _ مجال مراعاة الفروق الفردية:

قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية لإجابات طلاب المرحلة الثانوية والمتوسطات الحسابية لإجابات المدرّسين حول درجة ممارسة مدرسي التربية الإسلامية لمجال مراعاة الفروق الفردية ومقارنتها مع المتوسط الحسابي لمجال مراعاة الفروق الفردية فكانت النتائج كما يوضحها الجدول رقم (18).

الجدول (18) يبين المتوسطات الحسابية لدرجة ممارسة مدرسي التربية الإسلامية لمراعاة الفروق الفردية من وجهة نظرهم ومن وجهة نظر الطلبة

المجال	المتوسط الحسابي للمجال	عدد البنود	المتغير	المتوسطات الحسابية	درجة الممارسة
مراعاة الفروق الفردية	36	12	المدرّسون	42.66	3.5
			الطلبة	33.14	2.7

من الجدول (18) بلغ المتوسط الحسابي لمراعاة المدرسين للفروق الفردية من وجهة نظرهم (42.66) وهو يقابل الدرجة (3.5) ويدل على درجة ممارسة مرتفعة، بينما من وجهة نظر الطلاب بلغ المتوسط الحسابي لممارسة المدرسين لمجال مراعاة الفروق الفردية (33.14) وهو يقابل (2.7) ويدل على درجة ممارسة متوسطة.

5 _ مجال العدالة والموضوعية في التعامل مع الطلبة:

قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية لإجابات طلاب المرحلة الثانوية والمتوسطات الحسابية لإجابات المدرسين حول درجة ممارسة مدرسي التربية الإسلامية لمجال العدالة والموضوعية، ومقارنتها مع المتوسط الحسابي لمجال العدالة والموضوعية فكانت النتائج كما يوضحها الجدول رقم (19).

الجدول (19) يبين المتوسطات الحسابية لدرجة ممارسة مدرسي التربية الإسلامية لمراعاة العدالة والموضوعية في التعامل مع الطلبة من وجهة نظرهم ومن وجهة نظر الطلبة

المجال	المتوسط الحسابي للمجال	عدد البنود	المتغير	المتوسطات الحسابية	درجة الممارسة
العدالة والموضوعية	27	9	المدرسون	35.22	3.9
			الطلبة	28.48	3.16

من الجدول (19) بلغ المتوسط الحسابي لمراعاة المدرسين للعدالة والموضوعية من وجهة نظرهم (35.22) وهو يقابل الدرجة (3.9) ويدل على درجة ممارسة مرتفعة، بينما من وجهة نظر الطلاب بلغ المتوسط الحسابي لممارسة المدرسين لمجال مراعاة الفروق الفردية (28.48) وهو يقابل (3.16) ويدل على درجة ممارسة متوسطة.

٤ بالنسبة لمجمل الاستبانة:

قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية لإجابات الطلبة وإجابات المدرسين ومقارنتها مع المتوسط الحسابي للاستبانة ككل فكانت النتائج كما يوضحها الجدول رقم (20)

الجدول رقم (20) يبين المتوسطات الحسابية لدرجة ممارسة مدرسي التربية الإسلامية للعلاقات الديمقراطية من وجهة نظرهم ومن وجهة نظر الطلبة على مجمل الاستبانة

الاستبانة ككل	المتوسط الحسابي للاستبانة ككل	عدد البنود	المتغير	المتوسطات الحسابية	درجة الممارسة
	174	58	المدرسون	214.12	3.69
			الطلبة	173.28	2.9

من الجدول السابق بلغ المتوسط الحسابي لإجابات المدرّسين عن بنود الاستبانة كلها حول درجة ممارستهم للعلاقات الديمقراطية (214.12) وهي تقابل الدرجة (3.69)، وهي درجة ممارسة مرتفعة، أي أنه من وجهة نظر المدرّسين يوجد ممارسة للعلاقات الديمقراطية وبدرجة جيدة، بينما بلغ متوسط إجابات الطلاب عن الاستبانة ككل (173.28) أي أنّ المدرّسين يمارسون العلاقات الديمقراطية بدرجة متوسطة من وجهة نظر الطلاب حيث يقابل هذا المتوسط الدرجة (2.9) حسب المعيار الذي تم اعتماده.

2-1-2- النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

_ ما واقع ممارسة مدرسي التربية الإسلامية للعلاقات الديمقراطية حسب الدرجة المقدرة على بطاقة الملاحظة؟

وللإجابة عن هذا السؤال: تم حساب المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري و"ت ستيودنت" لتعرف درجة ممارسة مدرسي التربية الإسلامية للعلاقات الديمقراطية حسب الدرجة المقدرة على بطاقة الملاحظة فكانت النتائج كما يوضحها الجدول (21).

الجدول (21) يبين نتائج اختبار (ت) ستيودنت لبيان الفروق بين المتوسطات الحسابية لدرجة ممارسة مدرسي التربية الإسلامية لكل مجال من مجالات البحث المقدرة على بطاقة الملاحظة وبين المتوسطات الحسابية لهذه المجالات

المجال	المتوسط الحسابي للمجال	المتغير	العدد	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	درجة الحرية	ت المحسوبة	مستوى الدلالة	القرار عند $0.05 \geq \alpha$
المشاركة	33	المدرّسون	53	29.188	10.044	52	2.762 _	0.008	دال
الحوار	27	المدرّسون	53	26.641	6.765	52	0.38 _	0.701	غير دال
حرية التعبير	24	المدرّسون	53	23.717	6.283	52	0.32 _	0.744	غير دال
مراعاة الفروق الفردية	27	المدرّسون	53	25.471	7.710	52	1.44 _	0.155	غير دال
العدالة والموضوعية	18	المدرّسون	53	22.094	4.425	52	6.7	0.000	دال
البطاقة ككل	129	المدرّسون	53	127.113	32.633	52	0.4 _	0.676	غير دال

تشير النتائج الواردة في الجدول السابق إلى وجود فروق ظاهرية في مجال المشاركة والتعاون ومجال العدالة والموضوعية؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي لممارسة المدرّسين للمشاركة والتعاون (29.188)، وهو أقل من المتوسط الحسابي للمجال والبالغ (33)، وبلغت قيمة الانحراف المعياري للمجال نفسه (10.044)، وبلغ المتوسط الحسابي لممارسة المدرّسين للعدالة والموضوعية

(22.094) وهو أعلى من المتوسط الحسابي للمجال والبالغ (18)، وبلغت قيمة الانحراف المعياري للمجال نفسه (4.425)، أما في مجالات (الحوار، و حرية التعبير عن الرأي، ومراعاة الفروق الفردية)، وفي مجمل البطاقة فلا توجد فروق ظاهرية؛ حيث كانت النتائج على النحو الآتي: بلغ المتوسط الحسابي لمجال الحوار (26.641)، وهو قريب من المتوسط الحسابي للمجال والبالغ (27)، وبلغت قيمة الانحراف المعياري للمجال نفسه (6.765)، وبلغ المتوسط الحسابي لمجال حرية التعبير (23.717) وهو قريب من المتوسط الحسابي للمجال والبالغ (24) وبلغت قيمة الانحراف المعياري للمجال نفسه (6.283)، وبلغ المتوسط الحسابي لمجال مراعاة الفروق الفردية (25.471) وبلغت قيمة الانحراف المعياري للمجال نفسه (7.710)، وبلغ المتوسط الحسابي لمجمل البطاقة (127.113) والانحراف المعياري (32.633).

وللحكم على درجة ممارسة مدرسي التربية الإسلامية للمجالات السابقة وللمجال الكلي قامت الباحثة بتحويل المتوسطات الحسابية إلى درجات (من 1 إلى 5)، وذلك بتقسيم المتوسط الحسابي لكل مجال من مجالات البحث على عدد بنوده، وتم اعتماد المعيار التالي:

- _ درجة ممارسة مرتفعة (3.5 _ 5) درجة.
- _ درجة ممارسة متوسطة (2.5 _ 3.49) درجة.
- _ درجة ممارسة منخفضة (2.49 _ فما دون) درجة.

فكانت النتائج كما يوضحها الجدول (22).

الجدول (22) يبين المتوسطات الحسابية لدرجة ممارسة مدرسي التربية الإسلامية لكل مجال من

مجالات البحث المقدرة على بطاقة الملاحظة

المجال	المتوسطات الحسابية	عدد البنود	درجة الممارسة
المشاركة	29.188	11	2.6
الحوار	26.641	9	2.9
حرية التعبير	23.717	8	2.9
مراعاة الفروق الفردية	25.471	9	2.8
العدالة والموضوعية	22.094	6	3.6
البطاقة ككل	127.113	43	2.9

من الجدول السابق بلغ المتوسط الحسابي لممارسة المدرسين للمشاركة والتعاون (29.188) وبالعودة إلى المعيار المعتمد في البحث يتبين أنه يقابل الدرجة (2.6)؛ أي أن ممارسة مدرسي

التربية الإسلامية للمشاركة والتعاون كانت بدرجة متوسطة.

وبلغ المتوسط الحسابي لممارسة المدرّسين للحوار (26.641)، وهويقابل الدرجة (2.9)؛ أي أن ممارسة مدرسي التربية الإسلامية للحوار كانت بدرجة متوسطة.

وبلغ المتوسط الحسابي لممارسة المدرّسين لحرية التعبير (23.717) وهويقابل الدرجة (2.9)؛ أي أن ممارسة مدرسي التربية الإسلامية لحرية التعبير كانت بدرجة متوسطة.

وبلغ المتوسط الحسابي لممارسة المدرّسين لمراعاة الفروق الفردية (25.471) وهو يقابل الدرجة (2.8)؛ أي أن ممارسة مدرسي التربية الإسلامية لمراعاة الفروق الفردية كانت بدرجة متوسطة.

بينما بلغ المتوسط الحسابي لممارسة المدرّسين للعدالة والموضوعية (22.094) وهو يقابل الدرجة (3.6)؛ أي أن ممارسة المدرّسين للعدالة والموضوعية كانت بدرجة مرتفعة.

وبالنسبة لمجمل البطاقة بلغ المتوسط الحسابي للمجال الكلي (127.113)، وهو يقابل الدرجة (2.9)؛ أي أن ممارسة مدرسي التربية الإسلامية للعلاقات الديمقراطية على مجمل البطاقة كانت بدرجة متوسطة.

2-2- النتائج المتعلقة بفرضيات البحث:

2-2-1- النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى:

((لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) في درجة ممارسة مدرسي ومدرسات التربية الإسلامية للعلاقات الديمقراطية ومبادئها من وجهة نظرهم تعزى للمتغيرات المستقلة التالية (الجنس، المؤهل التربوي، مدة الخدمة)).

وقد انبثق من هذه الفرضية ثلاث فرضيات فرعية وستعرض الباحثة نتائج كلٍ من هذه الفرضيات الفرعية التالية:

1 _ حسب جنس المدرّس:

• الفرضية الفرعية الأولى " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) في درجة ممارسة مدرسي ومدرسات التربية الإسلامية للعلاقات الديمقراطية ومبادئها من وجهة نظرهم تعزى لمتغير الجنس".

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتم استخدام قانون (ت) ستيودنت للعينات المستقلة فكانت النتائج كما يوضحها الجدول (23)

الجدول (23) نتائج اختبار(ت) ستيودنت لبيان الفروق بين متوسطات إجابات المدرّسين المتعلقة بممارستهم للعلاقات الديمقراطية حسب متغير الجنس

المجال	المتغير	المستوى	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت ستيودنت	مستوى الدلالة	القرار عند $0.05 \geq \alpha$
المشاركة والتعاون	الجنس	ذكور	43	53.186	9.924	106	0.476-	0.635	غير دالة
		إناث	65	54.015	8.082				
الحوار	الجنس	ذكور	43	41.604	5.757	106	0.182	0.856	غير دالة
		إناث	65	41.400	5.711				
حرية التعبير	الجنس	ذكور	43	41.000	6.521	106	0.100-	0.920	غير دالة
		إناث	65	41.123	6.068				
مراعاة الفروق الفردية	الجنس	ذكور	43	42.441	7.610	106	0.271-	0.787	غير دالة
		إناث	65	42.815	6.611				
العدالة والموضوعية	الجنس	ذكور	43	34.744	5.094	106	0.900-	0.370	غير دالة
		إناث	65	35.538	4.064				
الكلّي	الجنس	ذكور	43	212.976	30.333	106	0.358-	0.721	غير دالة
		إناث	65	214.892	24.940				

تشير النتائج الواردة في الجدول رقم (23) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين متوسطات إجابات مدرسي التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية العامة حول درجة ممارستهم للعلاقات الديمقراطية يمكن أن تعزى إلى متغير الجنس بالنسبة لأي مجال من مجالات الاستبانة أو الاستبانة ككل، وهذا يعني قبول الفرضية الأولى بالنسبة لمتغير الجنس.

2 _ حسب متغير المؤهل التربوي:

- وللتحقق من صحة الفرضية الفرعية: " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) في درجة ممارسة مدرسي ومدرسات التربية الإسلامية للعلاقات الديمقراطية ومبادئها من وجهة نظرهم تعزى لمتغير المؤهل التربوي.

وللكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق بين مستويي المؤهل التربوي لمتوسطات إجابات مدرسي التربية الإسلامية حول درجة ممارستهم للعلاقات الديمقراطية، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وباستخدام قانون ت ستيودنت للعينات المستقلة فكانت النتائج كما يوضحها الجدول (24)

الجدول (24) نتائج اختبار(ت) ستيودنت لبيان الفروق بين متوسطات إجابات المدرّسين المتعلقة

بممارستهم للعلاقات الديمقراطية حسب متغير المؤهل التربوي

المجال	المتغير	المستوى	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة	القرار عند $0.05 \geq \alpha$
المشاركة والتعاون	المؤهل التربوي	إجازة جامعية	68	53.117	8.143	106	0.870-	0.386	غير دالة
		دبلوم تأهيل تربوي	40	54.650	9.913				
الحوار	المؤهل التربوي	إجازة جامعية	68	41.147	5.841	106	0.793_	0.429	غير دالة
		دبلوم تأهيل تربوي	40	42.050	5.486				
حرية التعبير عن الرأي	المؤهل التربوي	إجازة جامعية	68	40.455	6.094	106	1.351_	0.179	غير دالة
		دبلوم تأهيل تربوي	40	42.125	6.373				
مراعاة الفروق الفردية	المؤهل التربوي	إجازة جامعية	68	42.602	5.975	106	0.123_	0.902	غير دالة
		دبلوم تأهيل تربوي	40	42.775	8.534				
العدالة والموضوعية	المؤهل التربوي	إجازة جامعية	68	35.323	3.798	106	0.305	0.761	غير دالة
		دبلوم تأهيل تربوي	40	35.050	5.514				
الكلّي	المؤهل التربوي	إجازة جامعية	68	212.647	24.38	106	0.740_	0.461	غير دالة
		دبلوم تأهيل تربوي	40	216.650	31.451				

تشير النتائج الواردة في الجدول (24) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين متوسطات إجابات مدرسي التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية العامة حول درجة ممارستهم للعلاقات الديمقراطية يمكن أن تعزى لمتغير المؤهل التربوي بالنسبة لأي مجال من مجالات الاستبانة أو الاستبانة ككل، وهذا يعني قبول الفرضية الأولى فيما يتعلق بمتغير المؤهل التربوي.

3_ حسب متغير مدة الخدمة :

- وللتحقق من صحة الفرضية الفرعية: " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) في درجة ممارسة مدرسي ومدرسات التربية الإسلامية للعلاقات الديمقراطية ومبادئها من وجهة نظرهم تعزى لمتغير مدة الخدمة"

قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لدرجة ممارسة مدرسي التربية الإسلامية للعلاقات الديمقراطية حسب متغير مدة الخدمة فكانت النتائج كما يبينها الجدول رقم(25)

الجدول رقم (25) يبين حساب المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لدرجة ممارسة
مدرسي التربية الإسلامية للعلاقات الديمقراطية حسب متغير مدة الخدمة

المجال	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المشاركة والتعاون	1- 5 سنوات	33	52.1212	8.4215
	أكثر من 5 - 10 سنوات	45	52.3111	8.1598
	أكثر من 10 سنوات	30	57.4667	9.3614
الحوار	1- 5 سنوات	33	41.5152	5.1364
	أكثر من 5 - 10 سنوات	45	40.2222	5.6443
	أكثر من 10 سنوات	30	43.3333	6.0477
حرية التعبير	1- 5 سنوات	33	40.0606	4.8665
	أكثر من 5 - 10 سنوات	45	39.9556	6.2010
	أكثر من 10 سنوات	30	43.8667	6.8719
مراعاة الفروق الفردية	1- 5 سنوات	33	41.9394	6.2196
	أكثر من 5 - 10 سنوات	45	42.1778	6.2895
	أكثر من 10 سنوات	30	44.2000	8.6239
مراعاة العدالة والموضوعية	1- 5 سنوات	33	35.6667	3.2371
	أكثر من 5 - 10 سنوات	45	34.2000	4.3568
	أكثر من 10 سنوات	30	36.2667	5.5642
الكل	1- 5 سنوات	33	211.3030	20.2923
	أكثر من 5 - 10 سنوات	45	208.8667	25.7757
	أكثر من 10 سنوات	30	225.1333	32.6937

تشير النتائج الواردة في الجدول السابق إلى وجود فروق ظاهرية في مجمل الاستبانة ومجالاتها الخمسة، حيث بلغ المتوسط الحسابي لممارسة مجال المشاركة والتعاون بالنسبة للمدرسين ذوي الخدمة 1-5 سنوات (52.1212)، والانحراف المعياري (8.4215)، وبلغ المتوسط الحسابي لممارسة المجال نفسه بالنسبة للمدرسين ذوي الخدمة أكثر من 5 - 10 سنوات (52.3111) والانحراف المعياري (8.1598)، بينما بلغ المتوسط الحسابي لممارسة المجال نفسه بالنسبة للمدرسين ذوي الخدمة أكثر من 10 سنوات (57.4667)، والانحراف المعياري (9.3614)، يتبين من النتائج السابقة أن المدرسين ذوي الخدمة أكثر من عشر سنوات حصلوا على أعلى المتوسطات.

وبالنسبة لمجال الحوار بلغ المتوسط الحسابي لممارسة هذا المجال بالنسبة للمدرسين ذوي الخدمة 1-5 سنوات (41.5152)، والانحراف المعياري (5.1364)، وبلغ المتوسط الحسابي لممارسة المجال نفسه بالنسبة للمدرسين ذوي الخدمة أكثر من 5 - 10 سنوات (40.2222) والانحراف المعياري (5.6443)، بينما بلغ المتوسط الحسابي لممارسة المجال نفسه بالنسبة للمدرسين ذوي الخدمة أكثر من 10 سنوات (43.3333) والانحراف المعياري (6.0477) يتبين من النتائج السابقة أن المدرسين ذوي الخدمة أكثر من 10 سنوات حصلوا على أعلى المتوسطات.

وبالنسبة لمجال حرية التعبير بلغ المتوسط الحسابي لممارسة هذا المجال بالنسبة للمدرسين ذوي الخدمة 1-5 سنوات (40.0606) والانحراف المعياري (4.8665)، وبلغ المتوسط الحسابي لممارسة المجال نفسه بالنسبة للمدرسين ذوي الخدمة أكثر من 5 - 10 سنوات (39.9556) والانحراف المعياري (6.2010)، بينما بلغ المتوسط الحسابي لممارسة المجال نفسه بالنسبة للمدرسين ذوي الخدمة أكثر من 10 سنوات (43.8667) والانحراف المعياري (6.8719)، يتبين من النتائج السابقة أن المدرسين ذوي الخدمة أكثر من عشر سنوات حصلوا على أعلى المتوسطات بينما المدرسين ذوي الخدمة أكثر من 5_10 سنوات حصلوا على أدنى المتوسطات الحسابية.

وبالنسبة لمجال مراعاة الفروق الفردية بلغ المتوسط الحسابي لممارسة هذا المجال بالنسبة للمدرسين ذوي الخدمة 1-5 سنوات (41.9394) والانحراف المعياري (6.2196) وبلغ المتوسط الحسابي لممارسة المجال نفسه بالنسبة للمدرسين ذوي الخدمة أكثر من 5 - 10 سنوات (42.1778) والانحراف المعياري (6.2895)، بينما بلغ المتوسط الحسابي لممارسة المجال نفسه بالنسبة للمدرسين ذوي الخدمة أكثر من 10 سنوات (44.2000) والانحراف المعياري (8.6239)، يتبين من النتائج السابقة أن المدرسين ذوي الخدمة أكثر من 10 سنوات حصلوا على أعلى المتوسطات، بينما المدرسين ذوي الخدمة 1_5 سنوات حصلوا على أدنى المتوسطات الحسابية.

وبالنسبة لمجال العدالة والموضوعية بلغ المتوسط الحسابي لممارسة هذا المجال بالنسبة للمدرسين ذوي الخدمة 1-5 سنوات (35.6667) والانحراف المعياري (3.2371) وبلغ المتوسط الحسابي لممارسة المجال نفسه بالنسبة للمدرسين ذوي الخدمة أكثر من 5 - 10 سنوات (34.2000) والانحراف المعياري (4.3568)، بينما بلغ المتوسط الحسابي لممارسة المجال نفسه بالنسبة للمدرسين ذوي الخدمة أكثر من 10 سنوات (36.2667) والانحراف المعياري (5.5642)، يتبين من النتائج السابقة أن المدرسين ذوي الخدمة أكثر من عشر سنوات حصلوا على أعلى المتوسطات بينما المدرسين ذوي الخدمة أكثر من 5_10 سنوات حصلوا على أدنى المتوسطات الحسابية.

وبالنسبة للمجال الكلي بلغ المتوسط الحسابي لممارسة هذا المجال بالنسبة للمدرسين ذوي الخدمة 1-5 سنوات (211.3030) والانحراف المعياري (20.2923)، وبلغ المتوسط الحسابي لممارسة

المجال نفسه بالنسبة للمدرسين ذوي الخدمة أكثر من 5 - 10 سنوات (208.8667) والانحراف المعياري (25.7757)، بينما بلغ المتوسط الحسابي لممارسة المجال نفسه بالنسبة للمدرسين ذوي الخدمة أكثر من 10 سنوات (225.1333) والانحراف المعياري (32.6937)، يتبين من النتائج السابقة أن المدرسين ذوي الخدمة أكثر من عشر سنوات حصلوا على أعلى المتوسطات، بينما المدرسين ذوي الخدمة أكثر من 5_10 سنوات حصلوا على أدنى المتوسطات الحسابية. وللكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق بين مستويات مدة الخدمة لمتوسطات إجابات مدرسي التربية الإسلامية للعلاقات الديمقراطية تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي الاتجاه (Anova) كما يبين الجدول رقم (26).

الجدول (26) يبين نتائج تحليل التباين الأحادي الاتجاه Anova لمعرفة أثر مدة الخدمة على ممارسة مدرسي التربية الإسلامية للعلاقات الديمقراطية

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسطات المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية	القرار عند $0.05 \geq \alpha$
المشاركة والتعاون	بين المجموعات	594.670	2	297.335	4.033	0.02	دالة
	داخل المجموعات	7740.626	105	73.720			
	المجموع	8335.296	107				
الحوار	بين المجموعات	174.276	2	87.138	2.767	0.067	غير دالة
	داخل المجموعات	3306.687	105	31.492			
	المجموع	3480.963	107				
حرية التعبير عن الرأي	بين المجموعات	324.151	2	162.075	4.456	0.014	دالة
	داخل المجموعات	3819.257	105	36.374			
	المجموع	4143.407	107				
مراعاة الفروق الفردية	بين المجموعات	98.743	2	49.372	1.009	0.368	غير دالة
	داخل المجموعات	5135.257	105	48.907			
	المجموع	5234.000	107				
العدالة والموضوعية	بين المجموعات	86.267	2	43.133	2.190	0.117	غير دالة
	داخل المجموعات	2068.400	105	19.699			
	المجموع	2154.667	107				
الكل	بين المجموعات	5142.549	2	2571.274	3.678	0.029	دالة
	داخل المجموعات	73407.636	105	699.120			
	المجموع	78550.185	107				

تشير النتائج الواردة في الجدول رقم (26) إلى أنه في مجال المشاركة والتعاون ومجال حرية التعبير عن الرأي وفي مجمل الاستبانة توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين متوسطات إجابات مدرسي التربية الإسلامية حول درجة ممارستهم للعلاقات الديمقراطية يمكن أن تعزى لمتغير مدة الخدمة؛ وهذا يعني رفض الفرضية الأولى فيما يتعلق بمتغير مدة الخدمة في هذه المجالات، بينما بالنسبة لمجالات: (الحوار ومراعاة الفروق الفردية والعدالة والموضوعية) فإنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) تعزى لمتغير مدة الخدمة، وبما أنه في مجالي المشاركة والتعاون ومجال حرية التعبير عن الرأي وكذلك مجمل الاستبانة ظهرت فروق ذات دلالة إحصائية هنا لا بد من معرفة دلالة الفروق بين متوسطي كل مجموعتين على حدة لذا قامت الباحثة بإيجاد دلالة الفروق عن طريق المقارنات البعدية بين المتوسطات باستخدام قانون شيفيه (Scheffe) عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) فظهرت النتائج التي يوضحها الجدول (27).

الجدول (27) يبين المقارنات البعدية لتأثير مدة الخدمة على ممارسة العلاقات الديمقراطية باستخدام قانون شيفيه بالنسبة لمجالات الدراسة

المجال	المتغير	المستوى	الفرق بين المتوسطات	الدلالة	القرار عند $0.05 \geq \alpha$
المشاركة والتعاون	مدة الخدمة	من (1-5) أكثر من (5) حتى (10) أكثر من (10)	0.189- 5.345-	0.99	غير دالة
		أكثر من (5) حتى (10) من (1-5) أكثر من (10)	0.1899 5.1556*-	0.04	دالة
		أكثر من (10) من (1-5) أكثر من (5) حتى (10)	5.3455 5.1556*	0.04	دالة
مجال حرية التعبير عن الرأي	مدة الخدمة	من (1-5) أكثر من (5) حتى (10) أكثر من (10)	0.1051 3.8061*-	0.048	دالة
		أكثر من (5) حتى (10) من (1-5) أكثر من (10)	0.1051- 3.9111*-	0.026	دالة
		أكثر من (10) من (1-5) أكثر من (5) حتى (10)	3.8061* 3.9111*	0.048 0.02	دالة
الكلّي	مدة الخدمة	من (1-5) أكثر من (5) حتى (10) أكثر من (10)	2.4364 13.8303-	0.9	غير دالة
		أكثر من (5) حتى (10) من (1-5) أكثر من (10)	2.4364- 16.2667*-	0.03	دالة
		أكثر من (10) من (1-5) أكثر من (5) حتى (10)	13.8303 16.2667*	0.03	دالة

تشير نتائج الجدول السابق إلى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$)

بالنسبة للمجالين (المشاركة والتعاون_ حرية التعبير عن الرأي)، وكذلك بالنسبة لمجمل الاستبانة توجد فروق ذات دلالة إحصائية في ممارسة المدرسين للعلاقات الديمقراطية.

وبالرجوع إلى المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتأثير مدة الخدمة انظر الجدول (28) يتبين أن هذه الفروق لصالح المدرسين ذوي الخدمة أكثر من عشر سنوات.

الجدول (28) يبين المتوسطات الحسابية لتأثير مدة الخدمة على ممارسة المدرسين للمشاركة وحرية التعبير ولمجمل الاستبانة

المجال	متغير مدة الخدمة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المشاركة والتعاون	1 - 5	33	52.121	8.421
	أكثر من 5 حتى 10	45	52.311	8.159
	أكثر من 10	30	57.466	9.361
حرية التعبير	1 - 5	33	40.060	4.866
	أكثر من 5 حتى 10	45	39.955	6.201
	أكثر من 10	30	43.866	6.871
الكل	1 - 5	33	211.303	20.292
	أكثر من 5 حتى 10	45	208.866	25.775
	أكثر من 10	30	225.133	32.693

2-2-2- النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) في درجة ممارسة مدرسي ومدرسات التربية الإسلامية للعلاقات الديمقراطية ومبادئها من وجهة نظر طلابهم تعزى للمتغيرات المستقلة التالية: (الجنس، الصف).

وقد انبثق من هذه الفرضية فرضيتان فرعيتان وستعرض الباحثة نتائج كل من هاتين الفرضيتين الفرعيتين وفق الآتي :

1 _ حسب جنس الطلبة:

وللتحقق من صحة الفرضية الفرعية " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) في درجة ممارسة مدرسي ومدرسات التربية الإسلامية للعلاقات الديمقراطية ومبادئها من وجهة نظر طلابهم تعزى لمتغير الجنس"

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وللكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق بين مستوي متغير الجنس لمتوسطات إجابات طلاب المرحلة الثانوية حول درجة ممارسة مدرسي

التربية الإسلامية للعلاقات الديمقراطية تم استخدام قانون ت ستيودنت للعينات المستقلة فظهرت النتائج التالية كما يبينها الجدول (29):

الجدول (29) يبين نتائج اختبار (ت) ستيودنت للفروق بين متوسطات إجابات طلبة المرحلة الثانوية حول درجة ممارسة مدرسيهم للعلاقات الديمقراطية حسب متغير الجنس

المجال	المتغير	المستوى	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة	القرار عند $0.05 \geq \alpha$
المشاركة والتعاون	الجنس	ذكر	284	42.461	13.357	746	3.20-	0.01	دالة
		أنثى	464	45.629	12.954				
الحوار	الجنس	ذكر	284	33.30	8.769	746	0.06	0.9	غير دالة
		أنثى	464	33.26	8.982				
حرية التعبير عن الرأي	الجنس	ذكر	284	33.00	10.390	746	1.95-	0.051	غير دالة
		أنثى	464	34.51	10.181				
مراعاة الفروق الفردية	الجنس	ذكر	284	31.65	11.374	746	2.82-	0.005	دالة
		أنثى	464	34.05	11.191				
العدالة والموضوعية	الجنس	ذكر	284	27.54	7.591	746	2.50-	0.012	دالة
		أنثى	464	29.06	8.247				
الكلي	الجنس	ذكر	284	167.98	46.035	746	2.49-	0.013	دالة
		أنثى	464	176.53	45.089				

تبين النتائج الواردة في الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين متوسطات إجابات الطلاب حسب متغير الجنس حول درجة ممارسة مدرسيهم للحوار وحرية التعبير عن الرأي، بينما فيما يتعلق بالمجالات: (المشاركة والتعاون، ومراعاة الفروق الفردية، والعدالة والموضوعية في التعامل مع الطلبة)، وكذلك الاستبانة ككل فإنّ النتائج تشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) ولصالح الإناث وهذا يعني قبول الفرضية الفرعية فيما يتعلق بمجالي الحوار وحرية التعبير عن الرأي من الفرضية الأساسية الثانية وعدم قبولها في المجالات الأخرى وفي مجمل الاستبانة.

2 _ حسب الصف الدراسي للطلاب:

وللتحقق من صحة الفرضية الفرعية: " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في درجة ممارسة مدرسي ومدرسات التربية الإسلامية للعلاقات الديمقراطية ومبادئها من وجهة نظر طلابهم تعزى لمتغير الصف "

وللكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق بين مستويات الصف الدراسي لمتوسطات إجابات طلاب المرحلة الثانوية حول درجة ممارسة مدرسي التربية الإسلامية للعلاقات الديمقراطية تمّ استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي الاتجاه (Anova) كما يبين الجدول رقم (30):

الجدول (30) يبين نتائج تحليل التباين الأحادي الاتجاه (Anova) لمعرفة الفروق بين متوسطات إجابات طلاب المرحلة الثانوية حول درجة ممارسة مدرسيهم للعلاقات الديمقراطية حسب متغير الصف الدراسي

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسطات المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية	القرار عند $0.05 \geq \alpha$
المشاركة والتعاون	بين المجموعات	867.466	2	433.733	2.503	0.08	غير دالة
	داخل المجموعات	129091.49	745	173.277			
	المجموع	129958.96	747				
الحوار	بين المجموعات	16.272	2	8.136	0.103	0.90	غير دالة
	داخل المجموعات	59107.208	745	79.339			
	المجموع	59123.480	747				
حرية التعبير	بين المجموعات	324.685	2	162.343	1.538	0.21	غير دالة
	داخل المجموعات	78627.843	745	105.541			
	المجموع	78952.528	747				
مراعاة الفروق الفردية	بين المجموعات	331.747	2	165.874	1.297	0.27	غير دالة
	داخل المجموعات	95280.076	745	127.893			
	المجموع	95611.824	747				
العدالة والموضوعية	بين المجموعات	83.056	2	41.528	0.643	0.526	غير دالة
	داخل المجموعات	48119.835	745	64.950			
	المجموع	48202.892	747				
الكلّي	بين المجموعات	448.642	2	224.321	0.108	0.898	غير دالة
	داخل المجموعات	1553482.1	745	2085.211			
	المجموع	1553930.8	747				

تشير النتائج الواردة في الجدول رقم (30) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين متوسطات إجابات طلاب المرحلة الثانوية حول درجة ممارسة مدرسي التربية الإسلامية للعلاقات الديمقراطية يمكن أن تعزى لمتغير الصف الدراسي لأي مجال من مجالات الاستبانة والاستبانة ككل؛ وهذا يعني قبول الفرضية الثانية فيما يتعلق بمتغير الصف.

2-2-3- النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة:

" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) في درجة ممارسة مدرسي التربية الإسلامية للعلاقات الديمقراطية ومبادئها بين وجهة نظرهم ووجهة نظر طلابهم".

وقد انبثق عن هذه الفرضية خمس فرضيات فرعية، وفيما يلي تحليل نتائج كلٍّ من هذه الفرضيات. وللتحقق من صحة الفرضية الثالثة وفرضياتها الفرعية قامت الباحثة باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية بين متوسطات استجابات الطلبة ومتوسطات استجابات المدرسين حول كل مجال من مجالات الدراسة والاستبانة ككل، وخلصت إلى النتائج التالية :

1_ مجال المشاركة والتعاون:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في درجة ممارسة مدرسي ومدرسات التربية الإسلامية للمشاركة والتعاون بين وجهة نظرهم ووجهة نظر طلابهم".

تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات مدرسي التربية الإسلامية واستجابات طلابهم وللكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق بين وجهة نظر المدرسين ووجهة نظر الطلاب حول درجة ممارسة مدرسي التربية الإسلامية للمشاركة والتعاون تم استخدام قانون ستودنت فظهرت النتائج التالية كما يبينها الجدول (31):

الجدول (31) يبين نتائج ت ستودنت لبيان الفروق بين استجابات المدرسين والطلبة حول ممارسة المدرسين للمشاركة والتعاون

المجال	العينة	العدد	المتوسطات الحسابية	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة	القرار عند $0.05 \geq \alpha$
المشاركة والتعاون	مدرس	108	53.68	8.826	854	9.480	0.000	دالة
	طالب	748	44.42	13.189				

من الجدول (31) يتبين أنه توجد فروق بين استجابات المدرسين واستجابات طلابهم حول درجة ممارسة مدرسي التربية الإسلامية لمجال المشاركة والتعاون، وبمقارنة كلٍّ من المتوسط الحسابي لاستجابات المدرسين والبالغ (53.68) والمتوسط الحسابي لاستجابات الطلاب والبالغ (44.42) مع

المتوسط الحسابي لمجال المشاركة والتعاون والبالغ (45) يتضح أنّ الفروق لصالح المدرّسين.

2 _ مجال الحوار:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) في درجة ممارسة مدرسي ومدرسات التربية الإسلامية للحوار بين وجهة نظرهم ووجهة نظر طلابهم".

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات مدرسي التربية الإسلامية واستجابات طلابهم وللكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق بين وجهة نظر المدرّسين ووجهة نظر الطلاب حول درجة ممارسة مدرسي التربية الإسلامية للحوار تم استخدام قانون (ت) ستيودنت فظهرت النتائج كما يبينها الجدول (32).

الجدول (32) يبين نتائج ت ستيودنت لبيان الفروق بين استجابات المدرّسين والطلبة حول ممارسة المدرّسين للحوار

المجال	العينة	العدد	المتوسطات الحسابية	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة	القرار عند $0.05 \geq \alpha$
الحوار	مدرس	108	41.48	5.703	854	12.852	0.000	دالة
	طالب	748	33.28	8.896				

من الجدول (32) يتبين أنه توجد فروق بين استجابات المدرّسين واستجابات طلابهم حول درجة ممارسة مدرسي التربية الإسلامية لمجال الحوار، وبمقارنة كلٍّ من المتوسط الحسابي لاستجابات المدرّسين والبالغ (41.48) والمتوسط الحسابي لاستجابات الطلاب والبالغ (33.28) مع المتوسط الحسابي لمجال الحوار والبالغ (33) يتضح أنّ الفروق لصالح المدرّسين.

3 _ مجال حرية التعبير عن الرأي :

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) في درجة ممارسة مدرسي ومدرسات التربية الإسلامية لحرية التعبير عن الرأي بين وجهة نظرهم ووجهة نظر طلابهم".

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات مدرسي التربية الإسلامية واستجابات طلابهم وللكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق بين وجهة نظر المدرّسين ووجهة نظر الطلاب حول درجة ممارسة مدرسي التربية الإسلامية لحرية التعبير عن الرأي تم استخدام قانون ت ستيودنت فظهرت النتائج التالية كما يبينها الجدول (33):

**الجدول (33) يبين نتائج ت ستيودنت لبيان الفروق بين استجابات المدرّسين والطلبة حول
ممارسة المدرّسين لحرية التعبير عن الرأي**

المجال	العينة	العدد	المتوسطات الحسابية	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة	القرار عند $0.05 \geq \alpha$
حرية التعبير عن الرأي	مدرس	108	41.07	6.222	854	10.087	0.000	دالة
	طالب	748	33.94	10.280				

من الجدول (33) يتبين أنه توجد فروق عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين استجابات المدرّسين واستجابات طلابهم حول درجة ممارسة مدرسي التربية الإسلامية لمجال حرية التعبير عن الرأي وبمقارنة كل من المتوسط الحسابي لاستجابات المدرّسين والبالغ (41.07) والمتوسط الحسابي لاستجابات الطلاب والبالغ (33.94) مع المتوسط الحسابي لمجال حرية التعبير عن الرأي والبالغ (33) يتضح أنّ الفروق لصالح المدرّسين.

4 _ مجال مراعاة الفروق الفردية:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) في مراعاة مدرسي ومدرسات التربية الإسلامية للفروق الفردية بين الطلبة بين وجهة نظرهم ووجهة نظر طلابهم".

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات مدرسي التربية الإسلامية واستجابات طلابهم وللكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق بين وجهة نظر المدرّسين ووجهة نظر الطلاب حول درجة ممارسة مدرسي التربية الإسلامية لمراعاة الفروق الفردية تمّ استخدام قانون ت ستيودنت، فظهرت النتائج التالية كما يبينها الجدول (34):

**الجدول (34) يبين نتائج ت ستيودنت لبيان الفروق بين استجابات المدرّسين والطلاب حول
مراعاة المدرّسين للفروق الفردية بين الطلبة**

المجال	العينة	العدد	المتوسطات الحسابية	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة	القرار عند $0.05 \geq \alpha$
مراعاة الفروق الفردية	مدرس	108	42.66	6.993	854	12.051	0.000	دالة
	طالب	748	33.14	11.313				

من الجدول (34) يتبين أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين استجابات المدرّسين واستجابات طلابهم حول درجة ممارسة مدرسي التربية الإسلامية لمجال مراعاة الفروق الفردية وبمقارنة كل من المتوسط الحسابي لاستجابات المدرّسين والبالغ (42.66)

والمتوسط الحسابي لاستجابات الطلاب والبالغ (33.14) مع المتوسط الحسابي لمجال مراعاة الفروق الفردية والبالغ (36) يتضح أن الفروق لصالح المدرّسين.

5_ مجال العدالة والموضوعية :

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) في مراعاة مدرسي ومدرسات التربية الإسلامية للعدالة والموضوعية في تعاملهم مع الطلبة بين وجهة نظرهم ووجهة نظر طلابهم".

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات مدرسي التربية الإسلامية واستجابات طلابهم وللكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق بين وجهة نظر المدرّسين ووجهة نظر الطلاب حول درجة ممارسة مدرسي التربية الإسلامية للعدالة والموضوعية تم استخدام قانون ت ستودنت فظهرت النتائج التالية كما يبينها الجدول (35):

الجدول(35) يبين نتائج ت ستودنت لبيان الفروق بين استجابات المدرّسين والطلبة حول مراعاة المدرّسين للعدالة والموضوعية في التعامل مع الطلبة

المجال	العينة	العدد	المتوسطات الحسابية	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة	القرار عند $0.05 \geq \alpha$
العدالة والموضوعية	مدرس	108	35.22	4.487	854	12.895	0.000	دالة
	طالب	748	28.48	8.032				

من الجدول السابق يتبين أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين استجابات المدرّسين واستجابات طلابهم حول درجة ممارسة مدرسي التربية الإسلامية لمجال مراعاة العدالة والموضوعية في التعامل مع الطلبة وبمقارنة كل من المتوسط الحسابي لاستجابات المدرّسين والبالغ (35.22) والمتوسط الحسابي لاستجابات الطلاب والبالغ (28.48) مع المتوسط الحسابي لمجال مراعاة العدالة والموضوعية والبالغ (27) يتضح أن الفروق لصالح المدرّسين.

وفيما يتعلق بمجمل الاستبانة :

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات مدرسي التربية الإسلامية واستجابات طلابهم على بنود الاستبانة كلها، وللكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق بين وجهة نظر المدرّسين ووجهة نظر الطلاب على مجمل بنود الاستبانة تم استخدام قانون ت ستودنت فظهرت النتائج التالية كما يبينها الجدول(36):

الجدول (36) يبين نتائج ت ستيودنت لبيان الفروق بين استجابات المدرّسين والطلبة حول ممارسة المدرّسين للعلاقات الديمقراطية على بنود الاستبانة كلها

الكلّي	العينة	العدد	المتوسطات الحسابية	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة	القرار عند $0.05 \geq \alpha$
الاستبانة ككل	مدرس	108	214.12	27.094	854	13.197	0.000	دالة
	طالب	748	173.28	45.609				

تشير النتائج الواردة في الجدول السابق إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء مدرسي التربية الإسلامية وآراء طلاب المرحلة الثانوية حول درجة ممارسة مدرسي التربية الإسلامية للعلاقات الديمقراطية في الاستبانة ككل وبمقارنة كل من المتوسط الحسابي لاستجابات المدرّسين والبالغ (214.12) والمتوسط الحسابي لاستجابات الطلاب والبالغ (173.28) مع المتوسط الحسابي لمجمل بنود الاستبانة والبالغ (174) يتضح أنّ الفروق لصالح المدرّسين.

من خلال عرض نتائج الفرضية الثالثة وفرضياتها الفرعية يتبين أنّه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين وجهة نظر مدرسي مادة التربية الإسلامية ووجهة نظر طلابهم حول ممارسة مدرسي التربية الإسلامية للعلاقات الديمقراطية، وأنّ هذه الفروق كانت لصالح المدرّسين، وبالتالي تم رفض الفرضية الثالثة.

وللتأكد من واقع ممارسة المدرّسين للعلاقات الديمقراطية في تدريس مادة التربية الإسلامية قامت الباحثة بزيارة ميدانية للمدارس الثانوية العامة الرسمية بهدف رصد درجة ممارسة مدرسي التربية الإسلامية للعلاقات الديمقراطية أثناء تدريس طلاب المرحلة الثانوية ووضع درجة لممارسة مدرسي التربية الإسلامية على بطاقة الملاحظة التي صممتها الباحثة لهذا الغرض، وفيما يلي نتائج الفرضيات المتعلقة ببطاقة الملاحظة.

2-2-4- النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة :

نصت الفرضية الرابعة على أنه: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) في ممارسة مدرسي ومدرسات التربية الإسلامية للعلاقات الديمقراطية ومبادئها تعزى للمتغيرات المستقلة (الجنس_ المؤهل التربوي_ مدة الخدمة) في الدرجة المقدرة على بطاقة الملاحظة "

وقد انبثق عن هذه الفرضية ثلاث فرضيات فرعية، وفيما يلي تحليل نتائج كل من هذه الفرضيات.

1_ حسب جنس المدرّس:

وللتحقق من صحة الفرضية الفرعية " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة

($0.05 \geq \alpha$) في ممارسة مدرسي ومدرسات التربية الإسلامية للعلاقات الديمقراطية ومبادئها تعزى لمتغير الجنس في الدرجة المقدرة على بطاقة الملاحظة "

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية كما تم استخدام قانون ت ستيودنت للعينات المستقلة لمعرفة الفروق في درجة ممارسة مدرسي التربية الإسلامية للعلاقات الديمقراطية بحسب متغير الجنس فكانت النتائج كما يوضحها الجدول (37):

الجدول (37) يبين نتائج اختبار ت ستيودنت لبيان الفروق في درجة ممارسة العلاقات الديمقراطية على بطاقة الملاحظة حسب جنس المدرس

المجال	المتغير	المستوى	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة	القرار عند $0.05 \geq \alpha$
المشاركة والتعاون	الجنس	ذكر	27	28.703	10.604	51	0.355-	0.7	غير دالة
	الجنس	أنثى	26	29.69	9.611				
الحوار	الجنس	ذكر	27	27.44	7.520	51	0.879	0.3	غير دالة
	الجنس	أنثى	26	25.80	5.912				
حرية التعبير عن الرأي	الجنس	ذكر	27	24.37	7.286	51	0.768	0.4	غير دالة
	الجنس	أنثى	26	23.03	5.094				
مراعاة الفروق الفردية	الجنس	ذكر	27	25.77	8.675	51	0.292	0.7	غير دالة
	الجنس	أنثى	26	25.15	6.721				
العدالة والموضوعية	الجنس	ذكر	27	21.81	4.812	51	0.465-	0.6	غير دالة
	الجنس	أنثى	26	22.38	4.060				
الكلية	الجنس	ذكر	27	128.11	36.666	51	0.225	0.8	غير دالة
	الجنس	أنثى	26	126.07	28.543				

تشير النتائج الواردة في الجدول (37) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) في درجة ممارسة مدرسي التربية الإسلامية للعلاقات الديمقراطية في مجالات البطاقة وكذلك بالنسبة لمجمل بنود البطاقة تعزى لمتغير الجنس؛ وبالتالي تم قبول الفرضية الرابعة فيما يتعلق بمتغير الجنس.

2_ حسب المؤهل التربوي:

ولتحقق من صحة الفرضية الفرعية: " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) في درجة ممارسة مدرسي التربية الإسلامية للعلاقات الديمقراطية ومبادئها تعزى لمتغير المؤهل التربوي في الدرجة المقدرة على بطاقة الملاحظة "

تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، كما تمّ استخدام قانون ستودنت للعينات المستقلة لمعرفة الفروق في درجة ممارسة مدرسي التربية الإسلامية للعلاقات الديمقراطية بحسب متغير المؤهل التربوي فكانت النتائج كما يوضحها الجدول (38).

الجدول (38) يبين نتائج اختبار ستودنت لبيان الفروق في درجة ممارسة العلاقات الديمقراطية على بطاقة الملاحظة حسب المؤهل التربوي

المجال	المتغير	المستوى	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة	القرار عند $0.05 \geq \alpha$
المشاركة والتعاون	المؤهل التربوي	إجازة جامعية	25	29.480	10.870	51	0.198	0.844	غير دالة
		دبلوم تأهيل تربوي	28	28.928	9.439				
الحوار	المؤهل التربوي	إجازة جامعية	25	26.920	7.499	51	0.281	0.780	غير دالة
		دبلوم تأهيل تربوي	28	26.392	6.166				
حرية التعبير عن الرأي	المؤهل التربوي	إجازة جامعية	25	23.880	5.953	51	0.177	0.860	غير دالة
		دبلوم تأهيل تربوي	28	23.571	6.669				
مراعاة الفروق الفردية	المؤهل التربوي	إجازة جامعية	25	25.480	7.990	51	0.007	0.994	غير دالة
		دبلوم تأهيل تربوي	28	25.464	7.598				
العدالة والموضوعية	المؤهل التربوي	إجازة جامعية	25	22.280	4.800	51	0.286	0.776	غير دالة
		دبلوم تأهيل تربوي	28	21.928	4.144				
الكلّي	المؤهل التربوي	إجازة جامعية	25	128.040	34.607	51	0.194	0.847	غير دالة
		دبلوم تأهيل تربوي	28	126.285	31.382				

يشير الجدول (38) إلى عدم وجود فروق في درجة ممارسة مدرسي التربية الإسلامية للعلاقات الديمقراطية تعزى لمتغير المؤهل التربوي؛ أي بين الحائزين على الإجازة فقط أو الحائزين على دبلوم التأهيل التربوي بالإضافة للإجازة الجامعية؛ وبالتالي تمّ قبول الفرضية الرابعة فيما يتعلق بمتغير المؤهل التربوي في مجالات البطاقة ولمجمل البطاقة.

3 _ حسب متغير مدة الخدمة :

فقد نصت الفرضية الفرعية على أنه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) في درجة ممارسة مدرسي التربية الإسلامية للعلاقات الديمقراطية ومبادئها تعزى

لمتغير مدة الخدمة في الدرجة المقدرة على بطاقة الملاحظة.

بالنسبة لمتغير مدة الخدمة وتأثيره على ممارسة مدرسي التربية الإسلامية للعلاقات الديمقراطية فقد تم استخدام تحليل التباين أحادي الاتجاه (Anova)، فكانت النتائج كما في الجدول (39):

الجدول (39) يبين نتائج تحليل التباين الأحادي الاتجاه (Anova) لأثر مدة الخدمة على درجة ممارسة مدرسي التربية الإسلامية للعلاقات الديمقراطية

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدالة الإحصائية	القرار عند $0.05 \geq \alpha$
المشاركة والتعاون	بين المجموعات	485.894	2	242.947	2.552	0.088	غير دالة
	داخل المجموعات	4760.221	50	95.204			
	المجموع	5246.113	52				
الحوار	بين المجموعات	39.243	2	19.622	0.419	0.660	غير دالة
	داخل المجموعات	2340.945	50	46.819			
	المجموع	2381.189	52				
حرية التعبير عن الرأي	بين المجموعات	22.294	2	11.147	0.274	0.761	غير دالة
	داخل المجموعات	2030.461	50	40.609			
	المجموع	2052.755	52				
مراعاة الفروق الفردية	بين المجموعات	177.898	2	88.949	1.527	0.227	غير دالة
	داخل المجموعات	2913.309	50	58.266			
	المجموع	3091.208	52				
العدالة والموضوعية	بين المجموعات	33.946	2	16.973	0.862	0.429	غير دالة
	داخل المجموعات	984.582	50	19.692			
	المجموع	1018.528	52				
الكلية	بين المجموعات	2591.449	2	1295.724	1.227	0.302	غير دالة
	داخل المجموعات	52785.872	50	1055.717			
	المجموع	55377.321	52				

يشير الجدول (39) إلى عدم وجود فروق في درجة ممارسة مدرسي التربية الإسلامية للعلاقات الديمقراطية تعزى لمتغير مدة الخدمة، سواء في مجالات البطاقة أو في مجمل البطاقة، أي أن المدرسين ذوي الخدمة من (1_5 سنوات) لا يختلفون في درجة ممارستهم للديمقراطية عن ذوي الخبرة أكثر من خمس إلى عشر سنوات أو عن ذوي الخبرة (أكثر من 10 سنوات)، وبالتالي تم التحقق من صحة الفرضية الرابعة بمتغيراتها الثلاثة (الجنس_ المؤهل التربوي_ مدة الخدمة).

2-2-5- النتائج المتعلقة بالفرضية الخامسة:

" لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين استجابات مدرسي التربية الإسلامية حول درجة ممارستهم للعلاقات الديمقراطية على استبانة المدرسين وبين الدرجة على بطاقة الملاحظة".

انبثق عن هذه الفرضية خمسة فرضيات فرعية وفيما يلي تحليل نتائج كلٍّ من هذه الفرضيات. قامت الباحثة باستشارة خبراء التقويم والقياس حول كيفية إيجاد الفروق بين نتائج البطاقة ونتائج الاستبانة، نظراً لاختلاف عدد البنود بينهما، فعند تصميم البطاقة قامت الباحثة بحذف بعض البنود الواردة في الاستبانة والتي لا يمكن ملاحظتها باستخدام البطاقة وقد اتفقت آراؤهم على أنه يمكن حساب الفروق بين البنود المشتركة في البطاقة والاستبانة فقط، ثم قامت الباحثة باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل مجال من مجالات بطاقة الملاحظة واستبانة المدرسين في البنود المشتركة، كما تم استخدام اختبار ت ستيودنت للعينات المرتبطة (paired Samples T_test) لمعرفة الفروق في درجة الممارسة بين استبانة المدرسين وبطاقة الملاحظة فكانت النتائج كما في الجدول (40):

الجدول (40) يبين نتائج اختبار ت ستيودنت للعينات المرتبطة لبيان الفروق في درجة ممارسة مدرسي التربية الإسلامية للعلاقات الديمقراطية بين بطاقة الملاحظة واستبانة المدرسين

المجال	العدد	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة	القرار عند $0.05 \geq \alpha$
المشاركة والتعاون	53	29.188	10.044	52	6.185_	0.000	دالة
	53	39.717	7.077				
الحوار	53	26.641	6.765	52	6.590-	0.000	دالة
	53	34.113	4.098				
حرية التعبير	53	23.717	6.283	52	6.769-	0.000	دالة
	53	31.245	4.863				
مراعاة الفروق الفردية	53	25.471	7.710	52	4.885-	0.000	دالة
	53	32.018	5.732				
العدالة والموضوعية	53	22.094	4.425	52	4.908-	0.000	دالة
	53	25.811	3.858				
الكلية	53	127.113	32.633	52	6.546-	0.000	دالة
	53	162.905	21.823				

تشير نتائج الجدول (40) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) في درجة الممارسة بين بطاقة الملاحظة واستبانة المدرّسين في المجالات كلها، وهذا يعني رفض الفرضية الخامسة وفرضياتها الفرعية، وقبول الفرضية البديلة.

ولتحديد فيما إذا كانت الفروق لصالح الدرجة المقدرة على بطاقة الملاحظة، أم لصالح آراء المدرّسين على الاستبانة، ومن خلال الاطلاع على الجدول (40) يتبين أن الفروق في مجال المشاركة بين بطاقة الملاحظة والاستبانة كان لصالح الاستبانة؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي لدرجة ممارسة مدرسي التربية الإسلامية للمشاركة والتعاون في البطاقة (29.188)، بينما بلغ المتوسط الحسابي لدرجة ممارسة المشاركة في الاستبانة (39.717) يُلاحظ أن تقدير المدرّسين لدرجة ممارستهم للمشاركة كانت أعلى من تقدير الباحثة لدرجة ممارسة المدرّسين للمجال نفسه على بطاقة الملاحظة.

وبالنسبة لمجال الحوار بلغ المتوسط الحسابي لهذا المجال (27)، كان متوسط درجة ممارسة المدرّسين المقدرة على بطاقة الملاحظة (26.641)، بينما كان متوسط درجة ممارسة الحوار حسب رأي المدرّسين على الاستبانة (34.113)، يُلاحظ من مقارنة المتوسطات السابقة أنّ تقدير المدرّسين لدرجة ممارستهم للحوار كان أعلى من تقدير الباحثة لدرجة ممارستهم للمجال نفسه على بطاقة الملاحظة.

وبالنسبة لمجال حرية التعبير بلغ المتوسط الحسابي لمجال حرية التعبير (24) وكان متوسط درجة ممارسة المدرّسين على بطاقة الملاحظة (23.717)، بينما متوسط درجة ممارستهم للمجال نفسه حسب رأيهم (31.245)، ومن خلال المقارنة بين المتوسطات السابقة إنّ تقدير المدرّسين لدرجة ممارستهم للحرية كان أعلى من تقدير الباحثة لدرجة ممارستهم للمجال نفسه على بطاقة الملاحظة.

وبالنسبة لمجال مراعاة الفروق الفردية بلغ المتوسط الحسابي لمجال مراعاة الفروق الفردية (27) وبلغ المتوسط الحسابي لدرجة ممارسة المدرّسين للمجال نفسه على بطاقة الملاحظة (25.471)، بينما بلغ المتوسط الحسابي لدرجة ممارستهم للمجال نفسه حسب رأيهم (32.018) ومن خلال المقارنة بين المتوسطات السابقة إنّ تقدير المدرّسين لدرجة ممارستهم لمراعاة الفروق الفردية كان أعلى من تقدير الباحثة لدرجة ممارستهم للمجال نفسه على بطاقة الملاحظة.

وبالنسبة لمجال العدالة والموضوعية بلغ المتوسط الحسابي لهذا المجال (18) وبلغ المتوسط الحسابي لدرجة ممارسة المدرّسين للمجال نفسه على بطاقة الملاحظة (22.094)، بينما بلغ المتوسط الحسابي لدرجة ممارستهم للمجال نفسه حسب رأيهم (25.811)، ومن خلال المقارنة بين

المتوسطات السابقة إنّ تقدير المدرسين لدرجة ممارستهم للعدالة والموضوعية كان أعلى من تقدير الباحثة لدرجة ممارستهم للمجال نفسه على بطاقة الملاحظة.

وبالنسبة للمجال الكلي بلغ المتوسط الحسابي لدرجة ممارسة المدرّسين له على البطاقة ككل (127.11)، بينما كانت الدرجة الكلية لممارسة مدرسي التربية الإسلامية للعلاقات الديمقراطية على الاستبانة ككل حسب رأيهم (162.90)، ومن خلال المقارنة بين المتوسطات السابقة يتبين أنّ تقدير المدرسين لدرجة ممارستهم للعلاقات الديمقراطية كان أعلى من الدرجة الحاصلة على بطاقة الملاحظة.

الفصل الثالث

مناقشة النتائج وتفسيرها ومقارنتها ببعض الدراسات

يهدف هذا الفصل إلى مناقشة النتائج التي أسفرت عنها أسئلة البحث وفرضياته:

3-1- مناقشة النتائج المتعلقة بأسئلة البحث:

3-1-1- مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول الذي نصّ على:

ما درجة ممارسة مدرسي التربية الإسلامية للعلاقات الديمقراطية في التدريس الصفّي من وجهة نظرهم ووجهة نظر طلابهم؟

فيما يتعلق بوجهة نظر مدرسي التربية الإسلامية نحو ممارستهم للعلاقات الديمقراطية، أظهرت النتائج ما يلي:

بالنسبة لمجمل الاستبانة: بلغ المتوسط الحسابي لإجابات مدرسي التربية الإسلامية عن فقرات الاستبانة ككل (214.12) وهو يقابل الدرجة (3.69) وهو يدل على أن درجة ممارسة مدرسي التربية الإسلامية للعلاقات الديمقراطية من وجهة نظر المدرسين مرتفعة وربما يعود ذلك إلى: المناخ التربوي الجديد المتمثل في القرارات التي صدرت مؤخراً عن وزارة التربية والتي تؤكد عدم ممارسة العنف مع الطلبة والتمسك بالديمقراطية، وترافقت هذه القرارات مع فرض عقوبات في حق من يمارس العنف، وربما أدى ذلك إلى خوف المدرسين من إعطاء التقييم المتوسط أو الضعيف عن بنود الاستبانة خوفاً من المسائلة.

هذه النتيجة اتفقت مع نتيجة دراسة الحشيان (2000) من حيث وجهة نظر المعلمين نحو ممارستهم للديمقراطية بأنها تتم بدرجة عالية، ومع نتيجة دراسة العريقي (2006) التي توصلت إلى أن درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس في جامعة تعز لقيم الديمقراطية ومبادئها من وجهة نظرهم كانت عالية، ومع نتيجة دراسة اليريمي (2003) في أن ممارسة أعضاء هيئة التدريس للقيم الديمقراطية تتم بدرجة عالية، ومع نتيجة دراسة الفريحات (2001) والتي توصلت إلى أن تصورات معلمات المدارس الثانوية لمعاني ديمقراطية التعليم كانت إيجابية، وبدرجة عالية، على جميع فقرات أداة الدراسة ومجالاتها بصورة عامة.

أما فيما يتعلق بوجهة نظر طلبة مرحلة التعليم الثانوي نحو ممارسة مدرسيهم للعلاقات الديمقراطية فقد أظهرت النتائج أن المتوسط الحسابي لإجابات طلبة مرحلة التعليم الثانوي عن فقرات الاستبانة كلها بلغ (173.28) وهو يقابل الدرجة (2.9) أي أن درجة ممارسة مدرسي التربية الإسلامية للعلاقات الديمقراطية من وجهة نظر طلبة مرحلة التعليم الثانوي متوسطة، ربما يعود ذلك إلى: أن عقلية طلبة المرحلة الثانوية أكثر انفتاحاً على المبادئ الديمقراطية من خلال المناخ الإعلامي الذي

يؤكد على ممارسة الديمقراطية من خلال منع العنف وتأكيد حرية الإنسان في التعبير والاختيار حيث لاحظ الطلبة تناقض بين المناداة بالمبادئ الديمقراطية والممارسة الفعلية لها من قبل المدرسين.

واتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة كل من حرب (2007)، والداوود (1994)، والطنبور (2003) حيث أظهرت نتائج دراسة حرب أن درجة تصورات طلبة جامعة النجاح الوطنية للممارسات الديمقراطية لأعضاء هيئة التدريس فيها متوسطة، وكذلك دراسة الداوود توصلت إلى أن ممارسة ديمقراطية التعليم في كليات المجتمع الحكومية في الأردن كانت بدرجة متوسطة، وأظهرت دراسة الطنبور أن درجة الفعاليات الديمقراطية ومظاهرها في جامعتي النجاح وبيرزيت من وجهة نظر الطلبة كانت متوسطة، وكذلك اتفقت مع دراسة البابطين (2007) التي توصلت إلى أن ممارسة الأستاذ الجامعي للعلاقات الإنسانية مع طلابه بشكل عام كانت بدرجة متوسطة من وجهة نظر الطلبة.

أما بالنسبة لمجالات الاستبانة الخمسة: فقد اختلفت آراء المدرسين مع آراء طلابهم في هذه المجالات وفيما يلي توضيح ذلك:

بالنسبة لمجال المشاركة والتعاون: أظهرت النتائج أن درجة ممارسة مدرسي التربية الإسلامية للمشاركة والتعاون من وجهة نظر المدرسين كانت مرتفعة حيث بلغ المتوسط الحسابي لإجاباتهم على هذا المجال (53.6852) وهو بدرجة (3.5)، ويدل على درجة ممارسة مرتفعة بحسب المعيار المعتمد واختلفت هذه النتيجة عن النتيجة التي توصل إليها عبد النبي (2006) والتي بينت أن درجة ممارسة مدرسي المرحلة الثانوية للمشاركة والتعاون كانت بدرجة متوسطة، بينما من وجهة نظر طلبة مرحلة التعليم الثانوي كانت درجة ممارسة مدرسي التربية الإسلامية متوسطة حيث بلغ المتوسط الحسابي لإجابات الطلبة عن هذا المجال (44.42) وبدرجة (2.9) واتفقت هذه النتيجة مع دراسة اليريمي التي أظهرت أن ممارسة المشاركة لدى عضو هيئة التدريس أخذت الطابع السلبي وربما يعود السبب في تباين الرأي بين المدرسين والطلبة إلى تباين في الجو العام الذي عاشه المدرسون ويعيشه الطلبة في فترة المراهقة والتي تركت انعكاساتها على شخصيتهم؛ حيث لا يرى المدرسون ضرراً في استخدام الأساليب النمطية التي تؤدي إلى تهميش دور الطالب في الدرس فهم لم يعتادوا على ممارسة المشاركة في دراستهم في فترة المراهقة، أما بالنسبة لرأي الطلبة فربما تأثر بالانفتاح الذي يعيشونه والمتمثل في التركيز على المبادئ الديمقراطية وخاصة مشاركة الشباب في مجالات الحياة كافة وهم بحاجة إلى ممارستها مع أقرانهم ومع مدرسيهم في جو مدرسي منفتح.

وبالنسبة لمجال الحوار: أظهرت النتائج أن درجة ممارسة مدرسي التربية الإسلامية للحوار من وجهة نظرهم كانت مرتفعة، حيث بلغ المتوسط الحسابي لإجاباتهم عن هذا المجال (41.48)، وهو

بدرجة (3.7)، ويدل على درجة ممارسة مرتفعة بحسب المعيار المعتمد، بينما من وجهة نظر طلبة مرحلة التعليم الثانوي كانت درجة ممارسة مدرسي التربية الإسلامية متوسطة حيث بلغ المتوسط الحسابي لإجابات الطلبة عن هذا المجال (33.28)، وبدرجة (3.02).

وبالنسبة لمجال حرية التعبير عن الرأي: أظهرت النتائج أن درجة ممارسة مدرسي التربية الإسلامية لحرية التعبير من وجهة نظرهم كانت مرتفعة حيث بلغ المتوسط الحسابي لإجاباتهم عن هذا المجال (41.07)، وهو بدرجة (3.7)، ويدل على درجة ممارسة مرتفعة بحسب المعيار المعتمد، واختلفت هذه النتيجة عن النتيجة التي توصل إليها عبد النبي (2006) والتي بينت أن درجة ممارسة مدرسي المرحلة الثانوية للحرية كانت بدرجة متوسطة من وجهة نظرهم، بينما من وجهة نظر طلبة مرحلة التعليم الثانوي كانت درجة ممارسة مدرسي التربية الإسلامية متوسطة، حيث بلغ المتوسط الحسابي لإجابات الطلبة عن هذا المجال (33.94)، وبدرجة (3.08)، واتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة اليريمي التي توصلت إلى أن ممارسة الحرية لدى عضو هيئة التدريس أخذت الطابع السلبي من وجهة نظر الطلبة.

بالنسبة لمجالي الحوار وحرية التعبير ومن خلال النتائج السابقة: يتبين اختلاف في وجهات النظر بين مدرسي التربية الإسلامية وطلابهم حول ممارسة المدرسين للمجالين السابقين فمن وجهة نظر المدرسين أنها تتم بدرجة مرتفعة، وربما يعود ذلك إلى: اعتقاد المدرسين أنهم يقدمون الأفضل والأصلح للطلبة في ظل الظروف السائدة فمادة التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية تتميز بكثافة المادة العلمية والمدرّس ملزم بإنهاء المنهاج في الوقت المحدد له.

بينما من وجهة نظر طلبة مرحلة التعليم الثانوي فإنّ مدرسي التربية الإسلامية يمارسون الحرية والحوار بدرجة متوسطة، ربما يعود ذلك استخدام المدرسين لأساليب تقليدية كالطريقة الإلقائية التي تقلل من فرص الحوار في التدريس ولا تتيح المجال للطلبة للتعبير عن آرائهم.

وربما يعود الاختلاف في وجهات نظر المدرّسين والطلبة إلى:

— عدم تقبل المدرّسين لفكرة إعطاء الطلبة الحرية في التعبير عن رأيهم فيما يتعلق بالطرائق والأساليب التي يتم تدريسهم بها، أو التخطيط للأنشطة الصفية المختلفة، أو طبيعة العلاقة بينهم وبين مدرسيهم، وبما يطمحون إليه من خلال دروس التربية الإسلامية، ربما يعود ذلك إلى عدة أمور منها: اعتقاد المدرسين أن رأي الطلبة لا ينصب في مصلحتهم، وبالتالي تعبير الطلبة عن رأيهم في الدروس والطريقة التي يتلقون بها المعلومات قد تؤدي إلى ضياع هيبة المدرّس أو احترامه من خلال التعليقات السلبية التي تصدر من بعض الطلبة وبالتالي قد تؤدي إلى الفوضى وعدم انضباط الطلبة هذا من جهة ومن جهة أخرى تؤدي إلى ضياع وقت كبير من زمن الحصة

الدرسية.

_ وربما أدت الأمور السابقة الذكر إلى عدم تمكن المدرسين من معرفة نواحي القصور في ممارستهم للحوار والحرية حيث أعطوا أنفسهم تقييماً مرتفعاً بالنظر إلى الإمكانيات والظروف المتاحة لهم دون الالتفات إلى رأي طلبتهم بالرغم من أنهم هم المعنيون بما يقدم لهم.

وترى الباحثة أنه لو قام مدرسو التربية الإسلامية بإعطاء الفرصة للطلاب للتعبير عن آرائهم بشفافية وموضوعية لاستطاع المدرسون الوصول إلى ما يَكُنْه الطلبة في نفوسهم، ومعرفة الأصلح والأنسب لهم من خلال نظرة مشتركة بينهم وبين طلبتهم، ولما ظهر هذا الاختلاف في وجهات النظر بين المدرسين والطلبة، فكما قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: «المؤمن مرآة أخيه إذا رأى فيها عيباً أصلحه»⁽¹⁾.

وبالنسبة لمجال مراعاة الفروق الفردية: أظهرت النتائج أن درجة ممارسة مدرسي التربية الإسلامية لمراعاة الفروق الفردية من وجهة نظر المدرسين كانت مرتفعة، حيث بلغ المتوسط الحسابي لإجاباتهم عن هذا المجال (42.66)، وهو بدرجة (3.5)، ويدل على درجة ممارسة مرتفعة بحسب المعيار المعتمد، بينما من وجهة نظر طلبة مرحلة التعليم الثانوي كانت درجة ممارسة مدرسي التربية الإسلامية متوسطة حيث بلغ المتوسط الحسابي لإجابات الطلبة عن هذا المجال (33.14)، وبدرجة (2.7)، وربما يعود الاختلاف في آراء المدرسين والطلبة إلى عدم فهم المدرسين للفروق الفردية بين الطلبة أو حتى تلك الفروق الكامنة لدى الطالب نفسه وذلك لعدة أمور منها:

_ المناخ الصفّي المغلق والمتمثل بفرض آراء المدرس على الطلبة والذي يؤدي إلى عدم معرفة ما لدى الطلبة من قدرات ومهارات ومواهب وملكات.

_ نظرة المدرسين التقليدية للطالب الجيد والمتمثلة في إصدار الأحكام بناءً على مستوى الطالب في الاختبارات الكتابية والتي تؤدي إلى تصنيف الطلبة إلى جيدين ومتوسطين وضعاف بناءً على قدرتهم على الحفظ والتذكر فقط.

أما بالنسبة للطلبة فإنهم يرون أن لديهم قدرات ومهارات يتميزون بها إلا أن المدرسين غير مدركين لها بسبب تصنيفهم للطلبة على أساس الدرجات المكتسبة في الاختبارات الكتابية.

وفيما يتعلق بمجال العدالة والموضوعية: أظهرت النتائج أن درجة ممارسة مدرسي التربية الإسلامية للعدالة والموضوعية من وجهة نظرهم كانت مرتفعة، حيث بلغ المتوسط الحسابي

(1) أخرجه البخاري في الأدب المفرد، كتاب المعروف، باب المسلم مرآة أخيه، رقم الحديث (238).

لإجاباتهم عن هذا المجال (35.22)، وهو بدرجة (3.9) ويدل على درجة ممارسة مرتفعة بحسب المعيار المعتمد، بينما من وجهة نظر طلبة مرحلة التعليم الثانوي كانت درجة ممارسة مدرسي التربية الإسلامية متوسطة، حيث بلغ المتوسط الحسابي لإجابات الطلبة عن هذا المجال (28.48) وبدرجة (3.16)، وربما يعود الاختلاف في آراء المدرسين والطلبة إلى نظرة المدرسين للعدالة من جانب واحد فقط وهو عدم ممارسة العنف في التعامل مع الطلبة، بينما مفهوم العدالة أشمل من ذلك فعلى سبيل المثال: غياب التقويم المرحلي أو النهائي في دروس التربية الإسلامية أو التقويم غير الموضوعي المتمثل في نتائج الاختبارات الكتابية والذي يؤدي إلى الاهتمام بالطلبة القادرين على الحفظ والتذكر والتركيز عليهم أثناء طرح الأسئلة أو توزيع الأنشطة وإهمال بقية الطلبة وعدم مراعاة ظروفهم الخاصة كل هذه السلوكيات تدل على عدم الموضوعية والعدالة في التعامل، فمن وجهة نظر الطلبة أن ضعفهم في بعض النواحي لا يسوغ للمدرّس الحكم عليهم بالفشل في كل الأمور أو عدم مراعاته للظروف المحيطة بهم أو إهمال الجوانب الأخرى في شخصيتهم أو عدم إعطائهم الفرصة للمشاركة في الأنشطة الصفية.

3-1-2- مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني الذي نصّ على:

ما واقع ممارسة مدرسي التربية الإسلامية للعلاقات الديمقراطية في التدريس الصفي من خلال تطبيق بطاقة الملاحظة؟

أظهرت نتائج بطاقة الملاحظة أنّ: المتوسط الحسابي لدرجات المدرسين في ممارستهم الديمقراطية من خلال ما تمّ ملاحظته عند إعطاء الدرس وما تمّ تسجيله في البطاقة ككل بلغ (129)، بينما المتوسط الحسابي لممارسة مدرسي التربية الإسلامية للعلاقات الديمقراطية على مجمل البطاقة بلغ (127.11) وهو يقابل الدرجة (2.9) وهذا يدل على أن درجة ممارسة مدرسي التربية الإسلامية للعلاقات الديمقراطية كانت متوسطة، وهذه النتيجة تتفق مع آراء الطلبة على الاستبانة الموجهة إليهم، وربما يعود ذلك إلى اكتفاء المدرّسين بالمعارف والمهارات التي حصلوا عليها أثناء دراستهم الجامعية، وعدم تطوير أنفسهم في مجال طرائق التدريس والأساليب الحديثة التي تؤدي إلى ممارستهم للديمقراطية، والاكتفاء بالمناداة بالمبادئ الديمقراطية دون ممارستها بشكل عملي في التدريس الصفي، وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة السوالمة (2000) التي بينت أنّ مستوى الممارسات الديمقراطية لأعضاء التدريس فيها حصل على درجة متوسطة بشكل عام، كما أنها اتفقت مع دراسة الحوري (2004) والتي أظهرت نتائجها أن المتوسط الحسابي الكلي لإجابات أفراد العينة عن فقرات الأداة كاملة كان بدرجة متوسطة.

وبالنسبة لمجالات الاستبانة أظهرت النتائج أن المجالات الأربعة وهي: (مجال المشاركة والتعاون

والحوار وحرية التعبير عن الرأي ومراعاة الفروق الفردية) كانت ممارسة المدرسين لها بدرجة متوسطة، أما فيما يتعلق بمجال العدالة والموضوعية كانت ممارسة المدرسين لها بدرجة مرتفعة وفيما يلي مناقشة هذه النتائج:

فيما يتعلق بمجال المشاركة والتعاون: حسب نتائج تحليل بطاقة الملاحظة بلغ المتوسط الحسابي لممارسة مدرسي التربية الإسلامية لمجال المشاركة والتعاون (29.188)، وهو يقابل الدرجة (2.6)؛ أي أن درجة ممارسة مدرسي التربية الإسلامية لهذا المجال كانت بدرجة متوسطة، ربما يعود ذلك إلى عدة أسباب منها:

_ عدم وجود الأنشطة التي تحفز الطلاب على المشاركة، وعدم قناعة المدرسين بكفاءة الطلبة في الإعداد والتخطيط لأنشطة الدرس، واعتقادهم أن إعداد الدروس والتخطيط لأنشطتها وتنفيذها هي من مهمات المدرس فقط، ولا يصح إشراك الطلبة فيها، لأن ذلك ينتقص من دورهم كمدرسين، وكذلك ربما يعود السبب في ضعف مشاركة الطلبة إلى كثرة أعدادهم في الصفوف الدراسية وتعذر مشاركتهم جميعاً في وقت محدود بحصة دراسية لا تزيد عن (45) دقيقة.

وهذه النتيجة اختلفت عن نتيجة دراسة الحوري (2004) التي توصلت إلى أن ممارسة المدرس للمشاركة مع طلابه كانت بدرجة مرتفعة، واختلفت عن نتيجة دراسة ليزا (1992) التي توصلت إلى أن المدرسين والطلاب يمارسون العمل بروح الفريق من خلال إعطائهم الحرية ومن خلال المسؤوليات المسندة إليهم.

فيما يتعلق بمجال الحوار: بلغ المتوسط الحسابي لدرجة ممارسة المدرسين للحوار على بطاقة الملاحظة (26.6)، وهو يقابل الدرجة (2.9)، وحسب المعيار المعتمد في الدراسة، ويدل على درجة ممارسة متوسطة، وفيما يتعلق بمجال حرية التعبير عن الرأي بلغ المتوسط الحسابي لممارسة المدرسين لهذا المجال (23.7)، وهو يقابل الدرجة (2.9)، وهو يدل على درجة ممارسة متوسطة، وكذلك المتوسط الحسابي لدرجة ممارسة مدرسي التربية الإسلامية لمجال مراعاة الفروق الفردية بلغ (25.47) وهو يقابل الدرجة (2.8)، وهو كذلك يدل على درجة ممارسة متوسطة، وربما يعود ذلك إلى خشية المدرس من استطراد الطلبة أثناء الحوار، وخروجهم عن هدف الموضوع، وهو الالتزام بتعاليم الدين، وكذلك ربما يعود ذلك إلى غلبة الطريقة الإلقائية والتي لا تتيح الحوار بين المدرس وطلابه، وبالتالي تقل في ظل هذه الطريقة فرص التعبير عن الرأي، وهي في الوقت ذاته تؤدي إلى عدم مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب، فالمدرس لا يستطيع أن يلحظ الفروق الفردية بين الطلاب إن لم يجر حواراً يكشف عن مكونات الطالب وما يخفيه من مواهب واستعدادات.

أما فيما يتعلق بمجال العدالة والموضوعية ومن خلال نتائج بطاقة الملاحظة كانت درجة ممارسة

المدرّسين مرتفعة، حيث بلغ المتوسط الحسابي لدرجة ممارسة المدرّسين لهذا المجال (22.09) وهو يقابل الدرجة (3.6)، مما يعني أن مدرسي التربية الإسلامية يراعون العدالة في تعاملهم مع الطلبة، وربما يعود ذلك إلى أن مدرسي التربية الإسلامية ينظرون إلى الطلبة نظرة متساوية ويتعاملون معهم دون أي تمييز فيقدمون المعرفة العلمية لجميع الطلبة دون استثناء بعيداً عن التحيز إلى الجنس أو الفروق الطبقية أو المكانة الاجتماعية لأسر الطلبة وقد يفسر ذلك أيضاً إلى سمو رسالة المدرس والتي تستند إلى فلسفة التربية السورية وإلى مجموعة من الضوابط الدينية والأخلاقية التي تحول دون التمييز بين الطلبة، وربما يعود ذلك إلى أن العدالة التي تم رصدها على بطاقة الملاحظة هي ما قام به المدرّس من سلوك أثناء الدرس وهو إشراك الطلبة جميعاً وعدم التمييز بينهم ولم تتناول العدالة وضع الدرجات على الامتحان أو الاختبار الشفهي بسبب طبيعة درس الملاحظة، أو ربما يعود ذلك إلى أن المدرّس خلال درس الملاحظة قد يحاول إظهار أفضل ما عنده ويحاول مشاركة العديد من الطلبة وطرح المزيد من الأسئلة عليهم بغية تقديم درس جيد يدل على حيوية المدرس وتفاعله مع طلابه، وهذه النتيجة اتفقت مع دراسة الحوري التي توصلت إلى أن مدرسي المواد الاجتماعية يمارسون العدل بدرجة مرتفعة.

3-2- مناقشة النتائج المتعلقة بفرضيات البحث:

3-2-1- مناقشة نتائج الفرضية الأولى والتي نصّت على:

((لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) في درجة ممارسة مدرسي ومدرسات التربية الإسلامية للعلاقات الديمقراطية ومبادئها من وجهة نظرهم تعزى للمتغيرات المستقلة التالية: الجنس، المؤهل التربوي، مدة الخدمة))

دلت النتائج على أنه بالنسبة لمتغير الجنس: لا توجد فروق بين المدرّسين الذكور والإناث في ممارسة العلاقات الديمقراطية وذلك يدل على أن ممارسة مدرسي التربية الإسلامية تتم بصورة متماثلة بين المدرّسين، وأن هناك اتساق كبير بين وجهات نظر المدرّسين ذكوراً وإناثاً، حيث بينت النتائج أنها أعلى من المتوسط، وربما يعود ذلك إلى أن الإعداد الذي يتلقونه هو واحد بالنسبة للذكور والإناث، والدين الإسلامي يؤكد على المساواة وعدم التمييز وهذه النتيجة اتفقت مع دراسة الحشيان التي توصلت إلى عدم وجود فروق تعزى لمتغير الجنس فيما يتعلق بتطبيق مبادئ الديمقراطية، واتفقت مع دراسة العتيبي (2006) التي بينت أنه لا توجد فروق في درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس للديمقراطية تعزى لمتغير الجنس، وكذلك اتفقت مع دراسة العريقي (2006) التي بينت أنه لا توجد فروق في درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس في جامعة تعز لقيم الديمقراطية ومبادئها من وجهة نظرهم تعزى لمتغير الجنس، واتفقت مع دراسة اليريمي (2003)

فيما يتعلق بممارسة المجالات: (المشاركة والحرية والمساواة)، حيث بينت نتائج دراسة اليريمي أنه لا توجد فروق بين أعضاء هيئة التدريس الذكور والإناث بالنسبة لممارسة هذه المجالات الثلاثة وفيما يتعلق بمجال مراعاة الفروق الفردية اتفقت مع دراسة بركات (2005) التي توصلت إلى أنه لا توجد فروق في درجة مراعاة المعلمين للفروق الفردية بين الطلبة تعزى لمتغير الجنس، واختلفت عن دراسة عبد النبي (2006) التي توصلت إلى أنه توجد فروق في درجة تمثل معلمي المرحلة الثانوية لأسس التربية الديمقراطية بحسب الجنس لصالح المدرسين الذكور.

وفيما يتعلق بتأثير المؤهل التربوي: أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في ممارسة المدرسين للعلاقات الديمقراطية من وجهة نظرهم تعزى لمتغير المؤهل التربوي، وربما يرجع ذلك إلى أن فهم المدرسين لمبادئ الديمقراطية لم يتغير بتغير المؤهل التربوي، فالمعارف والمهارات التي يكتسبها المدرسون في كلية التربية مشابهة لما يدرسونه في كلية الشريعة من حيث التركيز على المواد النظرية، وبالتالي لم تزداد مهارات المدرسين في التعامل مع الطلبة، وبالرغم من وجود مادة التربية العملية إلى أنها تركز على الجانب النظري أكثر من الجانب العملي فالمدرّس الذي لم يمارس إستراتيجية عصف الدماغ أو التعلم التعاوني أو التعلم الذاتي أثناء إعداداته وتأهيله غير قادر على ممارستها مع طلابه عند دخوله عالم التدريس، ففاقد الشيء لا يعطيه، فيما يتعلق بمجال مراعاة الفروق الفردية اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة بركات (2005) التي توصلت إلى أنه لا توجد فروق في درجة مراعاة المعلمين للفروق الفردية بين الطلبة تعزى لمتغير المؤهل، واختلفت هذه النتيجة مع دراسة الحشيان (2000) فيما يتعلق بمبدأ العدل والمساواة، حيث أظهرت دراسة الحشيان وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل ولصالح مؤهل البكالوريوس مقارنة مع بكالوريوس تأهيل.

أما بالنسبة لمتغير مدة الخدمة فقد أثبتت نتائج الدراسة ما يلي:

_ لا توجد فروق في درجة ممارسة مدرسي التربية الإسلامية لمجالات: (الحوار ومراعاة الفروق الفردية والعدالة والموضوعية) بالنسبة لمتغير مدة خدمة المدرسين، ربما يعود ذلك إلى أن الظروف التي يتعرض لها مدرسو التربية الإسلامية على سبيل المثال: كثرة أعداد الطلبة وزمن الحصّة الدراسية المحدود، والخوف من ضياع جزء كبير من الحصّة الدراسية في الحوار مع الطلبة والتي تشكل عقبات في وجه ممارسة الديمقراطية، بغض النظر عن عدد سنوات خدمة المدرس فمن وجهة نظرهم أنهم يقدمون الأفضل في ظل الظروف السائدة، واتفقت هذه النتيجة مع نتيجة عبد النبي (2006) في مجال العدالة والموضوعية والتي توصلت إلى أنه لا توجد فروق في تمثل معلمي المرحلة الثانوية لمجال العدالة تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة.

_ توجد فروق ذات دلالة إحصائية بالنسبة لمتغير مدة الخدمة فيما يتعلق بممارسة مجالي المشاركة والتعاون وحرية التعبير عن الرأي، وكانت الفروق لصالح المدرسين ذوي الخدمة أكثر من 10 سنوات، وهذا ربما يرجع إلى أن المدرسين ذوي الخدمة أكثر من 10 سنوات وحسب رأيهم أنهم بحسب خبرتهم الطويلة في مجال التدريس أصبحوا أكثر قدرة على التعامل الديمقراطي مع طلابهم بالإضافة إلى اعتقادهم أن الطرق والوسائل المستخدمة من قبلهم كافية لمراعاة الديمقراطية، وفهمهم مبادئ الديمقراطية على أنها فقط التعامل الجيد دون النظر إلى أن الطرق التقليدية التي يمارسونها هي بخلاف الديمقراطية، وكذلك اعتبار إجابة الطالب عن أسئلة الدرس هي بمثابة حرية التعبير عن الرأي، وأن هذا مؤشر كافٍ ليشعر الطالب بالديمقراطية وبالطبع وفقاً لمبادئ التربية الحديثة، فإن الإجابة عن أسئلة الدرس وحدها غير كافية لشعور الطالب بحرية التعبير عن الرأي، واختلفت هذه الدراسة عن دراسة عبد النبي (2006)، والتي توصلت إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تمثّل معلمي المرحلة الثانوية لأسس التربية الديمقراطية تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة في مجالي المشاركة والتعاون وحرية التعبير.

3-2-2- مناقشة نتائج الفرضية الثانية والتي نصّت على:

((لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) في درجة ممارسة مدرسي ومدرسات التربية الإسلامية للعلاقات الديمقراطية ومبادئها من وجهة نظر طلابهم تعزى للمتغيرات المستقلة التالية: الجنس، الصف)).

بالنسبة لمتغير الجنس: وفيما يتعلق بمجالي الحوار وحرية التعبير عن الرأي أشارت النتائج إلى أنه لا توجد فروق بين آراء الطلاب الذكور والإناث، حيث كانت درجة ممارسة مدرسي التربية الإسلامية لهذين المجالين متوسطة، وربما يعود ذلك إلى أن المدرسين يتعاملون مع الطلبة الذكور والإناث بالدرجة نفسها من عدم إتاحة الفرصة للطلبة بالحوار وإبداء رأيهم، ويعود ذلك إلى الظروف التي تحول دون ممارسة الحوار وحرية التعبير عن الرأي وخاصة فيما يتعلق بأعداد الطلبة الكبير في الصف وزمن الحصة الدراسية المحدود ب(45) دقيقة هي نفسها في مدارس الذكور والإناث، واتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة كل من السوالمه (2000) ودراسة حرب (2007)، ودراسة اليريمي (2003)، فقد بينت نتائج كل منها أنه لا توجد فروق بين الطلبة الذكور والإناث في ممارسة مدرسيهم لمجال الحرية.

أما بالنسبة لمجال المشاركة والتعاون كانت هناك فروق بين الذكور والإناث، ولصالح الإناث ودلت المتوسطات الحسابية أن درجة ممارسة المدرسين لهذا المجال متوسطة، واتفقت هذه النتيجة مع دراسة اليريمي (2003)، التي توصلت إلى أنه توجد فروق بين استجابات الطلبة في درجة

ممارسة مدرسيهم لمجال المشاركة، إلا أن الفروق في دراسة اليريمي كانت لصالح الذكور.

وبالنسبة لمجال مراعاة الفروق الفردية أظهرت النتائج وجود فروق بين الذكور والإناث من طلبة هذه المرحلة ولصالح الإناث، حيث كانت إجابات الطلبة عن ممارسة مدرسيهم لهذا المجال بدرجة متوسطة، كما وجدت فروق بالنسبة للعدالة والموضوعية بين الذكور والإناث حول ممارسة مدرسيهم لهذا المجال ولصالح الإناث، ودرجة ممارسة مدرسي التربية الإسلامية لهذا المجال من وجهة نظر الطلبة متوسطة، إذاً من السابق توجد فروق في المجالات: (المشاركة، والعدالة والموضوعية، ومراعاة الفروق الفردية)، ولصالح الإناث، وربما يعود ذلك إلى فهم كل من الذكر والأنثى لهذه المجالات بحسب معاملة المجتمع لكل منهما، فالتمييز بين الذكر والأنثى في المجتمع العربي وتفضيل الذكر على الأنثى أدى ذلك إلى تركيز الطالبة على أدق التفاصيل في هذه المجالات وأصبحت أكثر حساسية تجاه ممارسة المدرسة لها فأنت إجابتها كردة فعل على معاملة المجتمع لها، وربما يعود ذلك إلى اختلاف في طبيعة كل من الذكر والأنثى، حيث تتصف الأنثى بالغيرة وبغلبة الجانب العاطفي لديها وبالتالي يؤثر ذلك على إصدارها للأحكام، بينما الذكر أكثر موضوعية لقلّة تأثير الغيرة على سلوكه وإصداره للأحكام، واختلفت هذه النتيجة فيما يتعلق بدرجة ممارسة العدالة عن دراسة اليريمي التي بينت أنه لا توجد فروق بين استجابات الطلبة لممارسة مدرسيهم للمساواة بحسب متغير الجنس.

وبالنسبة للمجال الكلي للاستبانة أظهرت النتائج أنه توجد فروق ولصالح الإناث وربما يعود ذلك إلى طبيعة المجتمع العربي بشكل عام وطبيعة التربية في المجتمع العربي الذي يعتبر مجتمعاً ذكورياً، والذي قلماً يتيح الفرصة أمام الفتاة للتعبير عن رأيها، وقد وجدت طالبات المرحلة الثانوية من أداة الدراسة وسيلة للخلاص من الكبت الذي تعانيه نتيجة الضغوط التي تتعرض لها من قبل المجتمع وخاصة في ظل التربية الأسرية التي تمنعها من التعبير عن رأيها خاصة إذا تضمن نقداً، بحجة أن ذلك يعتبر مخللاً للأدب وهاهماً للتربية الأسرية، فحاولت الفتاة إبداء رأيها، وقد يرجع السبب وراء عدم تمكن الطالبة من التعبير عن رأيها خوفها من عقاب المدرسة خاصة وأنّ الباحثة وخلال إجراء البحث الميداني لاحظت أنّ أسئلة الطالبات تركزت حول سرية إجابتهنّ مع أنّ الباحثة كانت تذكر لهن عند شرح الأداة وكيفية الإجابة عنها أنها ستستخدم لأغراض البحث العلمي فقط وأنّ إجابتهنّ ستحاط بالسرية التامة، وعند شعورهن بالطمأنينة والحرية في التعبير حاولن أن يجبن عن البنود بدقة، حيث لبت الأداة حاجتهن للتعبير عن الرأي، واتفقت نتيجة الدراسة الحالية بالنسبة للمجال الكلي للاستبانة مع نتيجة دراسة اليريمي التي أظهرت أنه توجد فروق تعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث.

بالنسبة لمتغير الصف الدراسي: أظهرت النتائج عدم وجود فروق بين طلاب المرحلة الثانوية حول

درجة ممارسة مدرسي التربية الإسلامية للعلاقات الديمقراطية تعزى لمتغير الصف الدراسي، فطلاب الصف الأول الثانوي والثاني الثانوي والثالث الثانوي اتفقت آراؤهم حول درجة ممارسة مدرسيهم للعلاقات الديمقراطية وربما يرجع ذلك إلى وعي طلبة المرحلة الثانوية بالقيم الديمقراطية، حيث أصبح الطلبة أكثر وعياً من السابق وذلك بحكم الانفتاح الذي يشهده العالم (الفضائيات، شبكة المعلومات،...)، والذي أثر على المجتمع بشكل عام وعلى وعي الشباب بشكل خاص، فما تبثه الفضائيات عن حقوق الإنسان وحرياته أصبح في متناول كل طالب، واتفقت هذه النتيجة مع دراسة الطنبور (2003) التي توصلت إلى أنه لا توجد فروق في درجة الفعاليات الديمقراطية من وجهة نظر الطلبة تعزى لمتغير السنة الدراسية.

3-2-3- مناقشة نتائج الفرضية الثالثة والتي نصّت على:

((لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) في درجة ممارسة مدرسي التربية الإسلامية للعلاقات الديمقراطية ومبادئها بين وجهة نظرهم ووجهة نظر طلابهم)). أظهرت النتائج أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين وجهة نظر مدرسي التربية الإسلامية ووجهة نظر طلبة المرحلة الثانوية، وكانت الفروق لصالح المدرسين في مجالات الاستبانة كلها وفي الاستبانة ككل، حيث يرى مدرسو التربية الإسلامية أن ممارستهم للعلاقات الديمقراطية جيدة، بينما يرى طلاب المرحلة الثانوية أن ممارسة مدرسيهم للعلاقات الديمقراطية بدرجة متوسطة، ربما يعود هذا الاختلاف بين آراء المدرسين وآراء الطلاب إلى سيطرة القيم التقليدية على العلاقة القائمة بين المدرس والطالب، والتي تتمثل بوجود حواجز نفسية واجتماعية كبيرة بين المدرس والطالب، بحيث يشعر الطالب بالتبعية للمدرس، وتأخذ هذه العلاقة نمط العلاقة العمودية الهرمية، وفي ظل هذا النمط من العلاقة لا تتاح الفرصة للطلاب للحوار مع مدرّسه والتعبير عن رأيه، ولا المشاركة في أي نشاط من أنشطة الدرس، ويأتي ذلك كله انعكاساً لقيم المجتمع وعاداته، حيث أثرت هذه القيم على مجريات الحياة الاجتماعية والتربوية، فطلاب المرحلة الثانوية يشعرون بالحاجة إلى حوار هادئ مع المدرسين، وإلى التعبير عن رأيهم بحرية، وخاصة فيما يتعلق بموضوعات تعلمهم وما يدور بأذهانهم من أسئلة حولها، وحول التطورات التي يشهدها العصر الحالي، ويشعرون بحاجة ملحة للإجابة عن استفساراتهم المختلفة، وكذلك هم بحاجة إلى مشاركة المدرس في موضوعات المنهج، وإلى تعاونهم مع بعضهم البعض ومع المدرس في إنجاز الأنشطة الصفية ليشعروا بقيمة تعلمهم، هذا بالإضافة إلى حاجتهم إلى مراعاة المدرس للفروق الفردية القائمة بينهم، بحيث يجد كل طالب في الدرس ما يتناسب وقدراته، وما يتفق مع تنظيمه المعرفي وما يثير دافعيته للتعلم وما يحقق له ذاته كفرد، بحيث يسمح لكل طالب تنمية ما يخصه من قدرات وميول واتجاهات واستعدادات وليس إخضاع جميع الطلاب إلى نمط واحد في التدريس والذي يراعي المدرس فيه الطلبة المتوسطين، فهذا بالطبع يؤدي إلى الإساءة إلى شريحة

واسعة من الطلاب، فاتباع النمط التقليدي في العلاقة القائمة بين المدرّس وطلابه وممارسة المدرّسين للطرق التقليدية في تدريس طلابهم كالطريقة الإلقائية، وغياب الطرائق التفاعلية عن العملية التعليمية، كل ذلك أثر على ممارسة الديمقراطية بشكل ملحوظ، وطلاب المرحلة الثانوية ومن خلال اطلاعهم على التكنولوجيا الحديثة وتفاعلهم معها خارج إطار المدرسة ومقارنتها بالكيفية التي يتم من خلالها تدريس مادة التربية الإسلامية جعلهم يجيبون عن بنود الاستبانة في ضوء الواقع المعاش، حيث تعدّ الأداة وسيلتهم للتعبير عن حاجتهم لتغيير هذه الطرق التقليدية.

أما بالنسبة للمدرسين فقد أعطوا أنفسهم تقييماً مبالغاً فيه ربما يعود ذلك إلى محدودية فهمهم للممارسة الديمقراطية وأساليبها في التدريس، وربما يعود إلى عدم تعودهم على التقييم الذاتي.

3-2-4- مناقشة نتائج الفرضية الرابعة والتي نصّت على:

((لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين درجة ممارسة مدرسي التربية الإسلامية للعلاقات الديمقراطية ومبادئها تعزى للمتغيرات (الجنس_ المؤهل التربوي_ مدة الخدمة) من خلال تطبيق بطاقة الملاحظة)).

بالنسبة لمتغير الجنس: أظهرت النتائج فيما يتعلق بمتغير جنس المدرّس عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في ممارسة مدرسي التربية الإسلامية للعلاقات الديمقراطية تعزى لمتغير الجنس بالنسبة لمجالات بطاقة الملاحظة وعلى بنودها ككل، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة الحوري (2004) التي أشارت إلى أنه لا توجد فروق في مدى ممارسة معلمي المواد الاجتماعية لمبادئ الديمقراطية داخل الغرفة الصفية تعزى لمتغير الجنس.

وقد يدل هذا على أن ممارسة مدرسي التربية الإسلامية للعلاقات الديمقراطية تتم بصورة متجانسة بين مدرسي التربية الإسلامية، وربما يعود هذا إلى أن إعداد المدرّسين في كلية الشريعة وكلية التربية نفسه بالنسبة للذكور والإناث، فلا فرق في الإعداد بين الجنسين، حيث أن ممارسة مدرسي التربية الإسلامية للعدالة والموضوعية كانت بدرجة مرتفعة عند كلا الجنسين فمبادئ العدالة والمساواة والموضوعية مستمدة من الشريعة الإسلامية، فالمناهج الدراسية في كلية الشريعة تتضمن هذه المبادئ من خلال الآيات القرآنية والأحاديث الشريفة التي تحث على التطبيق العملي للعدالة والمساواة والموضوعية، فقد أمر الله سبحانه بالعدالة وجعلها تدل على تقوى الإنسان قال تعالى: ﴿اعْدِلُوا هُوَ أَقْرَبُ لِلتَّقْوَى﴾ [المائدة: 8]، كما أن كلية التربية تدعو إلى ممارسة العدالة والموضوعية من خلال القيم التي تدرسها وتدعو لها وأما بالنسبة للمجالات الأربعة الأخرى فقد أظهرت النتائج أن ممارسة مدرسي التربية الإسلامية لها وهي: المشاركة والتعاون، والحوار، وحرية التعبير عن الرأي، ومراعاة الفروق الفردية كانت بدرجة متوسطة، وهذا ربما يعود كما

ذكر سابقاً إلى أن الإعداد بالنسبة لكلا الجنسين واحد هذا من جهة، ومن جهة أخرى أن الظروف التي تمنع المدرّسين من ممارسة مبادئ الديمقراطية هي واحدة عند كلا الجنسين فالصفوف المزدحمة بالطلاب تعوق عملية الحوار، فقد لاحظت الباحثة من خلال الزيارات الميدانية التي قامت بها إلى المدارس الثانوية العامة في محافظة دمشق أن عدد الطلاب في صفوف المدارس الثانوية العامة كبير يتراوح بين (45_66) طالباً أو طالبة في الصف، والمدرّس ملزم بإنهاء المنهاج في الوقت المحدد له حسب الخطة السنوية للمنهاج، وهذا بالطبع يعوق الحوار وحرية التعبير عن الرأي وبالتالي يحول دون مشاركة الطلاب في أنشطة الدرس بشكل فعّال.

واختلفت نتائج الدراسة الحالية عن دراسة الحوري التي أشارت إلى أن درجة ممارسة معلمي المواد الاجتماعية لمبادئ الديمقراطية كانت بدرجة مرتفعة، حيث بيّن الحوري أن أعداد الطلاب في صفوف مدارس لواء الكورة لا يزيد عن الثلاثين طالباً وبالتالي يجد المدرّس ما يشجعه على تنمية روح التعاون والعمل بروح الفريق لدى طلابه.

ـ بالنسبة للمؤهل التربوي:

أظهرت النتائج عدم وجود فروق في ممارسة الديمقراطية بين المدرّسين تعزى للمؤهل التربوي وربما يرجع هذا إلى تقارب بين أفراد عينة البحث من حيث المؤهل التربوي مما يقلل إمكانية وجود فروق بين أفراد عينة الدراسة.

وبالرغم من أن المدرّسين الحائزين على دبلوم تأهيل تربوي بلغت نسبتهم (37%) من عينة البحث إلا أن واقع الإعداد في كلا الكليتين متقارب من حيث غلبة المواد النظرية على العملية وبالرغم من وجود مادة التربية العملية في كلية التربية، إلا أنه كما لاحظت الباحثة يتم التركيز على خطوات تدريس مادة التربية الإسلامية بأقسامها دون التركيز في هذه المادة على تدريب المدرّسين في مجال الطرائق الحديثة التي تساعد المدرّس في تحقيق العلاقات الديمقراطية، كطريقة التعلم التعاوني وطريقة المشروعات، وطريقة العصف الذهني وغيرها من الطرائق، فمن خلال الزيارات الميدانية التي أجرتها الباحثة للمدارس الثانوية ولقائها بمدرسي مادة التربية الإسلامية كانت معظم الأسئلة التي يطرحها المدرّسون حول هذه الطرائق وكيفية ممارستها لعدم علمهم بها، فكيف لمدرّس التربية الإسلامية أن يستخدم طريقة تراعي الفروق الفردية بين طلابه إن لم يتم تدريبه على استخدامها قبل الخدمة ولم يتم تزويده بالمبادئ الخاصة بها أو خطواتها، فكما يقال فاقد الشيء لا يعطيه..

إنّ مبادئ العلاقات الديمقراطية موجودة في الشريعة الإسلامية وبشكل واضح ملموس وقد أكد علماؤنا المسلمون ضرورة الأخذ بها كمرعاة الفروق الفردية بين الطلبة وإتاحة الفرصة أمامهم

بشكل متساوٍ، إلا أن مدرس التربية الإسلامية ليس لديه الإلمام بالوسائل والأساليب التي تؤدي إلى مراعاة هذه المبادئ في التدريس الصفّي كاستخدام الحاسوب في التدريس، وتوجيه الطلبة إلى استخدام شبكة المعلومات وكيفية الاستفادة منها في مادة التربية الإسلامية، وعمل دفتر ملاحظات خاص بالطلبة يتم فيه تدوين مدى تقدم الطالب أو تأخره، وتسجيل جوانب القوة لدى الطالب وجوانب الضعف أو التقصير لديه لمساعدته على الارتقاء بمستواه من خلال هذه الملاحظات.

وأما بالنسبة لمتغير مدة الخدمة:

كذلك أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في ممارسة مدرسي التربية الإسلامية للعلاقات الديمقراطية حسب مدة الخدمة في أي مجال من مجالات البطاقة وفي المجال الكلي، وربما يعود ذلك إلى عدم تدريبهم أثناء الخدمة على الطرائق الحديثة في التدريس والتي تلعب دوراً بارزاً في تحقيق الديمقراطية، وحتى في حال أقيمت هذه الدورات فإنه يغلب عليها الطابع النظري ويهمش الجانب العملي كالدورة التي أقامتها وزارة التربية / مديرية الإعداد والتدريب لمدرسي التربية الإسلامية في الفصل الدراسي الثاني بتاريخ 22/3/2009، ولمدة خمسة أيام، ومن خلال إطلاع الباحثة على برنامج هذه الدورة ومجرياتهما لاحظت افتقار هذه الدورة للجانب العملي التطبيقي وتركيزها على المناداة بالمبادئ والقيم بدلاً من ممارستها، كما أن مدة هذه الدورة كانت قصيرة وبالتالي غلب عليها جانب المحاضرة، ولم تسهم في تحقيق الأهداف التي أقيمت من أجلها.

3-2-5- مناقشة نتائج الفرضية الخامسة والتي نصّت على:

((لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين استجابات مدرسي ومدرسات التربية الإسلامية حول درجة ممارستهم للعلاقات الديمقراطية ومبادئها على استبانة المدرّسين وبين الدرجة المقدرة على بطاقة الملاحظة)).

أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجة الممارسة المقدرة على بطاقة الملاحظة والدرجة التي أعطاهها المدرّسون لأنفسهم على الاستبانة بالنسبة للأداة ككل ومجالاتها الخمس، وأشارت النتائج إلى أن هذه الفروق كانت لصالح استبانة المدرّسين، حيث من خلال مقارنة المتوسطات الواردة في الجدول السابق نفسه تبين أن المدرّسين أعطوا تقديراً مرتفعاً لدرجة ممارستهم للديمقراطية على الاستبانة ككل ومجالاتها الخمس، بينما في بطاقة الملاحظة أشارت المتوسطات الحسابية إلى درجة ممارسة متوسطة بالنسبة للأداة ككل، وبالنسبة لمجالات: المشاركة والتعاون والحوار وحرية التعبير عن الرأي ومراعاة الفروق الفردية، أما بالنسبة لمجال العدالة والموضوعية كانت درجة ممارسة المدرّسين له مرتفعة وبالنسبة للتقدير العالي الذي يعطيه

المدرّسون لأنفسهم حول مجالات الأداة أو الأداة ككل، ربما يرجع هذا إلى أن مدرسي التربية الإسلامية لم يألّفوا أسلوب التقييم الذاتي، كما أن طريقة تربيتهم لم تعودهم على الاعتراف بنواحي القصور لديهم أو حاجتهم للتدريب والنمو المهني المستمر بسبب الانفجار المعرفي والتكنولوجي وحيث أصبح بعض الطلاب يمتلكون من مهارات التعامل مع هذه التكنولوجيا أكثر مما يمتلكه المدرس، وبالتالي المدرس في حاجة ملحة للتدريب على توظيف هذه التكنولوجيا في تدريس مادة التربية الإسلامية بمواكبة طرائق التدريس الحديثة.

وبالنسبة لمجال المشاركة والتعاون كانت درجة ممارسة المدرّسين لهذا المجال من وجهة نظرهم جيدة، بينما في الدرجة المقدرة على بطاقة الملاحظة أظهرت النتائج أن ممارستهم متوسطة ربما يرجع ذلك إلى اعتقاد المدرّسين وفهمهم الخاطئ لمشاركة الطلاب في التخطيط لأنشطة الدرس أو السماح للطلاب في المشاركة بشرح بعض الفقرات واعتبار هذه الأمور من مهام المدرّس.

وفيما يتعلق بالمجالات: الحوار وحرية التعبير عن الرأي ومراعاة الفروق الفردية، فقد أظهرت النتائج أن ممارسة المدرّسين لها من وجهة نظرهم مرتفعة، أما بالنسبة لبطاقة الملاحظة فقد تبين أن ممارسة المدرّسين لهذه المجالات متوسطة، وربما يرجع ذلك إلى اعتقاد المدرّسين أن الطريقة الإلقائية هي الأنسب لتدريس الصفوف المزدحمة بالطلاب وبأن الحوار ربما يؤدي إلى فوضى وإخلال بالنظام الصفّي، وإعطاء الطلاب حرية التعبير عن الرأي قد يؤدي إلى التعليقات السلبية على الموضوع المطروح، هذا من جهة ومن جهة أخرى إنّ طلاب المرحلة الثانوية لم يعتادوا بعد على ممارسة أسلوب الحوار وحرية التعبير عن الرأي في المدرسة حيث لم يتم تزويدهم بالأسس التي يقوم عليها كلٌّ منهما من قبل مدرسيهم.

ويمكن القول فيما عكسته نتائج هذه الدراسة بأنّ ممارسة المدرّسين للعلاقات الديمقراطية تأثر بمجموعة من العوامل منها التزايد المستمر في أعداد الطلبة في الصفوف الدراسية في مرحلة التعليم الثانوي وكثافة المادة العلمية في مادة التربية الإسلامية بالمقارنة مع الزمن المخصص للحصة الدراسية، واتباع النمط التقليدي في العلاقة القائمة بين المدرس وطلابه، وممارسة المدرّسين للطرائق التقليدية في التدريس، وغيرها من العوامل التي أثرت في ممارسة المدرّسين للديمقراطية في عصر يتسم بالانفتاح وتسارع العلوم في شتى مجالات الحياة وتأكيد دور التربية الديمقراطية في مواجهة هذا الانفتاح، وبما أنّ نجاح الديمقراطية وازدهارها في بلد ما يرتبط بوجود بيئة اقتصادية واجتماعية ملائمة، وبوجود ممارسات ديمقراطية على مستوى المؤسسات الأسرية والتعليمية، إذاً لا بد من توفير الأجواء والإمكانات اللازمة لممارسة الديمقراطية داخل المؤسسات التربوية كإعادة النظر في القدرة الاستيعابية للمدارس الثانوية وتدريب كلّ من المدرّسين والطلبة على ممارسة الديمقراطية مع مراعاة حقوق وواجبات كلّ منهم.

خلاصة البحث

وضعت الباحثة خلاصة للبحث باللغة العربية وآخر باللغة الأجنبية:

ملخص البحث باللغة العربية:

عنوان البحث: درجة ممارسة مدرسي التربية الإسلامية للعلاقات الديمقراطية في التدريس الصفّي
"دراسة ميدانية في مرحلة التعليم الثانوي في محافظة دمشق"

إعداد الطالبة: باسمه علاء الدين جمعة

إشراف الأستاذة الدكتورة: صالحة سنقر

مقدمة:

إنّ المعيار الحقيقي للحكم على مدى صدق ونجاح التوجه الديمقراطي في أية أمة من الأمم وفي أي مجتمع من المجتمعات هو مدى نجاحها في بناء المجتمع الديمقراطي وبناء النظام التعليمي الديمقراطي الذي ينعكس على الفرد فيصبح ديمقراطياً في ممارساته.

وممارسة المدرس مع طلابه بطريقة ديمقراطية مطلب ضروري في المراحل وفي الظروف جميعها ولجميع المواد، وبالرغم من تأكيد الدين الإسلامي الحنيف على أهمية اتباع الأساليب الديمقراطية في التعامل، وتأكيد المربين على أهميتها في مجال التربية والتعليم وتبني المنظمات الدولية لها، إلا أن هناك قصوراً في ممارسة مدرسي التربية الإسلامية للعلاقات الديمقراطية، في التدريس الصفّي، لاحظته الباحثة من خلال استطلاع آراء طلبة المرحلة الثانوية حول ممارسة مدرسيهم للعلاقات الديمقراطية، حيث عبّر بعض الطلبة عن استيائهم من بعض السلوكات غير الديمقراطية كمنعهم من التعبير عن الرأي أو اتباع المدرسين لأسلوب الإلقاء الذي يهمل دور الطالب ويجعله مجرد مستمع لما يلقى عليه، مما يشعره بالإحباط والملل وهذا ما دعا الباحثة إلى دراسة درجة ممارسة مدرسي التربية الإسلامية للعلاقات الديمقراطية في التدريس الصفّي.

وتضمن البحث بابين:

اختص الباب الأول بالدراسة النظرية وتضمن أربعة فصول:

عرضت الباحثة في الفصل الأول لمشكلة البحث وأهميته.

وفي الفصل الثاني الدراسات السابقة التي تناولت موضوع الديمقراطية في التدريس وموقع البحث الحالي منها.

وفي الفصل الثالث العلاقات الديمقراطية ومبادئها في التدريس.

وخصصت الفصل الرابع للحديث عن التربية الإسلامية ومبادئ العلاقات الديمقراطية.

أما الباب الثاني والذي خصصته الباحثة للدراسة الميدانية فقد تألف من ثلاثة فصول:

اختص الفصل الأول من هذا الباب ببيان منهج البحث وأدواته وإجراءاته.

وخصصت الباحثة الفصل الثاني لتفريغ النتائج والمعالجة الإحصائية لها.

والفصل الثالث لمناقشة النتائج وتفسيرها.

أهمية البحث:

تتجلى أهمية البحث في أنه:

1_ يلقي الضوء على أهمية استخدام معلم التربية الإسلامية للعلاقات الديمقراطية في التدريس وأثرها في تدريب الطلبة على الممارسة الديمقراطية.

2_ تكشف عن واقع ممارسة مدرسي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية للعلاقات الديمقراطية في التدريس الصفي، وقدرتهم على الربط بين ما ورد في الآيات القرآنية والأحاديث الشريفة من حضّ على ممارسة الديمقراطية وبين تطبيقهم لها.

3_ رقد المكتبة التربوية بدراسة حول ممارسة العلاقات الديمقراطية في التدريس الصفي بشكل عام، وفي تدريس مادة التربية الإسلامية في مرحلة التعليم الثانوي بشكل خاص.

أهداف البحث: يهدف هذا البحث إلى:

1_ التعرف إلى آراء مدرسي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية حول درجة ممارستهم للعلاقات الديمقراطية داخل حجرة الصف من وجهة نظرهم.

2_ التعرف إلى آراء طلبة المرحلة الثانوية حول درجة ممارسة مدرسي التربية الإسلامية للعلاقات الديمقراطية داخل حجرة الصف.

3_ معرفة فيما إذا كان هناك اختلاف بين آراء مدرسي التربية الإسلامية حول درجة ممارستهم للعلاقات الديمقراطية ومبادئها وبين آراء طلاب المرحلة الثانوية حول درجة ممارسة مدرسي التربية الإسلامية للعلاقات الديمقراطية.

4_ معرفة فيما إذا كان هناك اختلاف بين آراء مدرسي التربية الإسلامية حول درجة ممارستهم للعلاقات الديمقراطية ومبادئها، وبين ممارستهم في الواقع والمسجلة على بطاقة الملاحظة.

أسئلة البحث :

يحاول البحث الإجابة عن الأسئلة التالية:

1_ ما درجة ممارسة مدرسي التربية الإسلامية للعلاقات الديمقراطية في التدريس الصفي من

وجهة نظرهم ووجهة نظر طلابهم؟

2_ ما واقع ممارسة مدرسي التربية الإسلامية للعلاقات الديمقراطية على حسب الدرجة المقدرة على بطاقة الملاحظة؟

3_ هل هناك فروق من وجهة نظر المدرّسين والطلبة حول درجة ممارسة مدرسي التربية الإسلامية للعلاقات الديمقراطية في التدريس الصفي.

فرضيات البحث :

ستحاول الباحثة اختبار صحة الفروض التالية:

الفرضية الأساسية الأولى:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) في درجة ممارسة مدرسي التربية الإسلامية للعلاقات الديمقراطية ومبادئها من وجهة نظرهم تعزى للمتغيرات المستقلة التالية: (الجنس، المؤهل التربوي، مدة الخدمة).

الفرضية الأساسية الثانية:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) في درجة ممارسة مدرسي التربية الإسلامية للعلاقات الديمقراطية ومبادئها من وجهة نظر طلابهم تعزى للمتغيرات المستقلة التالية: (الجنس، الصف).

الفرضية الأساسية الثالثة:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) في درجة ممارسة مدرسي التربية الإسلامية للعلاقات الديمقراطية ومبادئها بين وجهة نظرهم ووجهة نظر طلابهم.

الفرضية الأساسية الرابعة:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) في ممارسة مدرسي التربية الإسلامية للعلاقات الديمقراطية ومبادئها تعزى للمتغيرات المستقلة (الجنس_ المؤهل التربوي_ مدة الخدمة) في الدرجة المقدرة على بطاقة الملاحظة.

الفرضية الأساسية الخامسة:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين استجابات مدرسي التربية الإسلامية حول درجة ممارستهم للعلاقات الديمقراطية ومبادئها على استبانة المدرّسين وبين الدرجة على بطاقة الملاحظة.

عينة البحث:

1_ بلغ مجتمع البحث من المدرّسين والمدرّسات لمادة التربية الإسلامية في مرحلة التعليم الثانوي في مدارس محافظة دمشق (181) مدرّساً ومدرّسة، منهم (78) مدرّساً و(103) مدرّسة في المدارس العامة في مرحلة التعليم الثانوي العام الرسمي، وبلغت عينة البحث المشاركين في الإجابة عن استبانة المدرّسين (108) مدرّساً ومدرّسة، وبنسبة 59% من المجتمع الأصلي، وذلك بعد استبعاد العينة الاستطلاعية وعينة الاتساق الداخلي، والعينة التي تم سحبها للتحقق من الثبات بالإعادة.

2_ بلغ مجتمع البحث من الطلاب والطالبات في مرحلة التعليم الثانوي في محافظة دمشق الذين يدرسون مادة التربية الإسلامية (28704) طالباً وطالبة، وتم اختيار عينة عشوائية قصدية بنسبة 3%، حيث بلغ عدد طلاب وطالبات العينة المسحوبة (861) طالباً وطالبة، وبعد استبعاد العينة الاستطلاعية والعينة المسحوبة للثبات بالإعادة وعينة الاتساق الداخلي، أصبحت عينة البحث (748) طالباً وطالبة، منهم (284) طالباً، و(464) طالبة.

منهج البحث وأدواته:

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي للتعرف إلى آراء مدرسي ومدرسات التربية الإسلامية حول مدى ممارستهم لمبادئ العلاقات الديمقراطية أثناء قيامهم بعملية التدريس وفي ضوء هذا المنهج أعدت الباحثة استبانتين:

_ الأولى موجهة إلى مدرسي ومدرسات التربية الإسلامية في محافظة دمشق لاستطلاع آرائهم حول درجة ممارستهم للعلاقات الديمقراطية في التدريس.

_ الثانية موجهة إلى طلبة مرحلة التعليم الثانوي العام في محافظة دمشق لاستطلاع آرائهم حول درجة ممارسة مدرسي التربية الإسلامية للعلاقات الديمقراطية في التدريس.

وللوقوف على واقع ممارسة مدرسي التربية الإسلامية للعلاقات الديمقراطية في التدريس الصفي أعدت الباحثة بطاقة خاصة لملاحظة درجة ممارسة العلاقات الديمقراطية داخل الصف لعينة من مدرسي ومدرسات التربية الإسلامية في ثانويات محافظة دمشق العامة الرسمية.

نتائج البحث:

توصل البحث إلى مجموعة من النتائج، من أهمها:

_ أن درجة ممارسة مدرسي التربية الإسلامية للعلاقات الديمقراطية في التدريس من وجهة نظرهم كانت مرتفعة بالنسبة لمجمل بنود الاستبانة ومجالاتها الخمسة.

_ أن درجة ممارسة مدرسي التربية الإسلامية للعلاقات الديمقراطية في التدريس من وجهة نظر طلبة المرحلة الثانوية كانت متوسطة وذلك بالنسبة لمجمل بنود الاستبانة ومجالاتها الخمسة.

_ أن درجة ممارسة مدرسي التربية الإسلامية للعلاقات الديمقراطية المقدرة على بطاقة الملاحظة كانت بدرجة متوسطة بالنسبة لمجمل البطاقة والمجالات الأربعة التالية: (المشاركة والتعاون، والحوار وحرية التعبير عن الرأي، ومراعاة الفروق الفردية)، أما مجال العدالة والموضوعية فكانت درجة ممارستهم له مرتفعة.

_ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين متوسطات إجابات مدرسي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية العامة حول درجة ممارستهم للعلاقات الديمقراطية يمكن أن تعزى إلى متغيري الجنس والمؤهل التربوي بالنسبة لأي مجال من مجالات الاستبانة أو الاستبانة ككل.

_ توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين متوسطات إجابات مدرسي التربية الإسلامية حول درجة ممارستهم للعلاقات الديمقراطية يمكن أن تعزى لمتغير مدة الخدمة فيما يتعلق بمجالي المشاركة والتعاون، وحرية التعبير عن الرأي، وفي مجمل الاستبانة، ولصالح المدرسين ذوي الخدمة أكثر من عشر سنوات، بينما بالنسبة لمجالات: (الحوار ومراعاة الفروق الفردية والعدالة والموضوعية) فإنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) تعزى لمتغير مدة الخدمة.

_ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين متوسطات إجابات الطلاب حسب متغير الجنس حول درجة ممارسة مدرسيهم للحوار وحرية التعبير عن الرأي، بينما فيما يتعلق بالمجالات: (المشاركة والتعاون، ومراعاة الفروق الفردية، والعدالة والموضوعية في التعامل مع الطلبة)، وكذلك الاستبانة ككل فإنّ النتائج أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) ولصالح الإناث.

_ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين متوسطات إجابات طلاب المرحلة الثانوية حول درجة ممارسة مدرسي التربية الإسلامية للعلاقات الديمقراطية يمكن أن تعزى لمتغير الصف الدراسي لأي مجال من مجالات الاستبانة وللإستبانة ككل.

_ توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين متوسطات إجابات المدرسين ومتوسطات إجابات طلابهم حول درجة ممارسة مدرسي التربية الإسلامية للعلاقات الديمقراطية وكانت الفروق لصالح المدرسين.

_ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) في درجة ممارسة

مدرسي التربية الإسلامية للعلاقات الديمقراطية تعزى للمتغيرات: الجنس، والمؤهل التربوي، ومدة الخدمة في الدرجة المقدرة على بطاقة الملاحظة.

_ توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين آراء مدرسي التربية الإسلامية حول درجة ممارستهم للعلاقات الديمقراطية كما ظهرت في استبانة المدرسين وبين ممارستهم للعلاقات الديمقراطية على أرض الواقع كما تم رصدها في بطاقة الملاحظة وكانت الفروق لصالح آراء المدرسين في الاستبانة.

مقترحات البحث:

في ضوء ما أسفر عنه البحث من نتائج، تورد الباحثة المقترحات التالية:

- 1_ ضرورة تعزيز ممارسة مدرسي التربية الإسلامية للعلاقات الديمقراطية من خلال زيارات الموجهين الاختصاصيين.
- 2_ ضرورة تركيز برامج إعداد المدرسين في كلية التربية قبل الخدمة على الممارسة العملية للعلاقات الديمقراطية.
- 3_ ضرورة عقد دورات تدريبية للمدرسين في مجال الأساليب التربوية الحديثة والدورات التدريبية أثناء الخدمة والتي تقوم على الممارسة العملية للعلاقات الديمقراطية.
- 4_ توجيه مديري المدارس الثانوية إلى متابعة المدرسين وتأكيد أهمية ممارسة المبادئ الديمقراطية في تدريسهم والوقوف على آراء طلبتهم من خلال استبانات تعدّ لهذا الغرض.
- 5_ إجراء دراسة حول أثر ممارسة المدرسين للعلاقات الديمقراطية في تحصيل الطلبة في المدارس الثانوية.
- 6_ إجراء دراسة حول ممارسة المشرفين على الزمر العملية في كلية التربية للديمقراطية لضمان ممارسة المدرس للديمقراطية أثناء عملية الإعداد.
- 7_ الاهتمام باختيار المشرفين الاختصاصيين الذين يشرفون على المدرسين من ذوي الخبرة في التدريس والتأكد من امتلاكهم الكفايات اللازمة للإشراف على المدرسين.
- 8_ تعزيز سعي وزارة التربية لتضييق الفجوة بين المناداة بالمبادئ والممارسة العملية لها من قبل المدرسين.
- 9_ إعادة النظر في القدرة الاستيعابية للمدارس الثانوية ومحاولة إيجاد الحلول العملية لأعداد الطلبة المتزايد في الصفوف الدراسية.

10_ العمل على تضمين مناهج التربية الإسلامية أنشطة تعزز المشاركة والحوار بين الطلبة والمدرسين وتراعي الفروق الفردية بين الطلبة وتتيح المجال للطلبة للتعبير عن آرائهم.

11_ إعادة النظر في حجم المادة العلمية في كتب التربية الإسلامية والتي تؤدي إلى عدم تمكن المدرسين من إتاحة الفرصة للطلبة للمشاركة أو الحوار أو حتى التعبير عن آرائهم بحرية بسبب عدم التوازن بين حجم المادة العلمية والوقت المخصص لها.

12_ تقليص الفجوة بين طلبة مرحلة التعليم الثانوي العام ومدرسيهم من خلال عقد الندوات يحضرها كلا الطرفين وإتاحة الفرصة للطلبة للتعبير عن رغباتهم وآرائهم فيما يتلقونه من معلومات.

13_ استخدام أساليب وطرائق تدريس متنوعة وحديثة كالتعليم المصغر، وطريقة التعليم التعاوني وطريقة عصف الدماغ وطريقة المشروعات وحلقات النقاش المستديرة سواء في إعداد المدرس قبل الخدمة في كلية التربية أم في تدريبيه أثناء الخدمة من خلال الدورات التي تقيمها وزارة التربية لتدريب المدرسين.

14_ تخصيص حوافز مادية ومعنوية للمدرسين المجددين الذين يمارسون العلاقات الديمقراطية في التدريس.

15_ تدريب موجهي التربية الإسلامية على الأساليب الحديثة التي تؤدي إلى تحقيق العلاقات الديمقراطية في العملية التربوية ليستطيعوا توجيه المدرسين على استخدامها.

المصادر والمراجع

❖ القرآن الكريم

- 1_ إبراهيم، مجدي عزيز (1997): مهارات التدريس الفعال، ط1 مكتبة الأنجلو المصرية القاهرة، مصر.
- 2 _ الأبشيهي، شهاب الدين محمد بن أحمد أبي الفتح (1986): المستطرف في كل فن مستظرف، تحقيق: مفيد محمد قميحة، ط2، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان.
- 3_ أبو الهيجاء، عبد الرحمن (2004): مبادئ الديمقراطية التربوية وتطبيقها في المدارس، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن.
- 4_ أحمد، أحمد إبراهيم (2003): الإدارة المدرسية في مطلع القرن الحادي والعشرين، دار الفكر العربي، القاهرة.
- 5_ أ. نيول، كلارنس (1993): السلوك الإنساني في الإدارة التربوية، ترجمة محمد الحاج خليل طه الحاج الياس، دار مجدلاوي، عمان، الأردن.
- 6_ ابن حجر العسقلاني، أحمد بن علي أبو الفضل الشافعي (1986): لسان الميزان، ط3 مؤسسة الأعلمي للمطبوعات، بيروت.
- 7_ ابن حنبل، أحمد (1987): مسند أحمد ابن حنبل، الأحاديث مذيلة بأحكام شعيب الأرنؤوط ط1، مؤسسة قرطبة، القاهرة.
- 8_ ابن خلدون، عبد الرحمن (2002): مقدمة ابن خلدون، ط1، دار الفكر، بيروت، لبنان.
- 9_ ابن ماجه، محمد بن يزيد أبو عبدالله القزويني (1995): سنن ابن ماجه، تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي، دار الفكر، بيروت.
- 10_ ابن منظور، جمال الدين محمد بن مكرم (2003): لسان العرب، دار الكتب العلمية، بيروت.
- 11_ أبو نمره، محمد (2006): إدارة الصفوف وتنظيمها، ط2، دار يافا، عمان الأردن.
- 12- البابطين، عبد الرحمن بن عبد الوهاب (2007): ممارسة الأستاذ الجامعي للعلاقات الإنسانية كما يراها طلاب كلية التربية بجامعة الملك سعود، رسالة دكتوراة غير منشورة، قسم الإدارة التربوية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية.

- 13_ البخاري، محمد بن إسماعيل أبو عبدالله الجعفي (1989): **الأدب المفرد**، تحقيق محمد فؤاد عبد الباقي، دار البشائر الإسلامية، بيروت، لبنان.
- 14_ البخاري، محمد بن إسماعيل أبو عبدالله الجعفي (1987): **الجامع الصحيح**، تحقيق: د.مستطفي ديب البغا، ط3، دار ابن كثير، بيروت، لبنان.
- 15_ البدور، عاكف إبراهيم (2005): **واقع الممارسات الديمقراطية لرؤساء الأقسام الأكاديمية في الجامعات الأردنية الرسمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات التربوية العليا، جامعة عمان العربية للدراسات، عمان، الأردن.
- 16_ بركات، زياد (2006): **دور المعلم في مراعاة الفروق الفردية لدى طلبة في ضوء بعض المتغيرات**، جامعة القدس المفتوحة، فلسطين، **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، المجلد 7، العدد4، كلية التربية، جامعة البحرين.
- 17_ البغدادي، أحمد بن علي أبو بكر الخطيب (1997): **تاريخ بغداد**، ج2، دار الكتب العلمية بيروت، لبنان.
- 18_ البوطي، محمد سعيد رمضان (1993): **فقه السيرة النبوية تحليل لما في السيرة النبوية من دلائل وعبر وأحكام**، كلية الشريعة، جامعة دمشق.
- 19_ البيلاوي، حسن (1996): **فن التوظيف الاجتماعي للتعليم _ العلاقة بين النظرية والممارسة العملية في مهنة التعليم _ وجهة نظر نقدية**، ط1، مكتبة الدار العربية للكتاب، القاهرة.
- 20_ البيهقي، أحمد (1989): **شعب الإيمان**، تحقيق : محمد السعيد بسيوني زغلول، ط1، دار الكتب العلمية، بيروت.
- 21_ الترمذي، محمد أبو عيسى (1957): **الجامع الصحيح سنن الترمذي**، تحقيق : أحمد محمد شاكر وآخرون، دار إحياء التراث العربي - بيروت، لبنان.
- 22_ تريس، وليم (1990): **تصميم نظم التدريب والتطوير**، ترجمة: سعد الجبالي، الإدارة العامة للبحوث، الرياض، المملكة العربية السعودية.
- 23_ التميمي، عز الدين، وسميرين، بدر (1985): **نظرات في التربية الإسلامية**، ط1، دار البشير عمان، الأردن.
- 24_ جابر، جابر عبد الحميد (2000): **مدرس القرن الحادي والعشرين الفعال (المهارات والتنمية المهنية)**: ط1، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.

- 25_ الجاير، الجاير المنصور (1998): تصورات طلبة المعاهد العليا لممارسات ديمقراطية التعليم في ليبيا، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم الإدارة وأصول التربية، كلية التربية، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.
- 26_ الجمالي، محمد فاضل (1981): تربية الإنسان الجديد، الدار العربية للكتاب، القاهرة، مصر.
- 27_ جنيدل، سعد (1981): أصول التربية الإسلامية مقارنة مع نظريات التربية، دار العلوم للطباعة والنشر، الرياض.
- 28_ جونز، أ. ه. م (1976): الديمقراطية الأثينية، ترجمة عبد المحسن الخشاب، الهيئة المصرية العامة للكتاب.
- 29_ الحاكم، محمد بن عبد الله (1990): المستدرك على الصحيحين، تحقيق مصطفى عبد القادر عطا، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان.
- 30_ الحبش، محمد (1996): سيرة رسول الله صلى الله عليه وسلم، دار أفنان، دمشق، سوريا.
- 31_ حبيو، فداء عبد الكريم (1999): دور عمليات التفاعل الاجتماعي داخل الصف في التحصيل الدراسي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق، سوريا.
- 32_ حرب، رولا عبد الرحيم (2007): تصورات طلبة جامعة النجاح الوطنية للممارسات الديمقراطية لأعضاء هيئة التدريس فيها، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم الإدارة التربوية، كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.
- 33_ الحريري، رافدة عمر (2007): إعداد القيادات الإدارية لمدارس المستقبل في ضوء الجودة الشاملة، ط1، دار الفكر، عمان، الأردن.
- 34_ حسين، زيدان، ومنصور، محمد (1976): سيكولوجيا الإدارة المدرسية والإشراف الفني التربوي، دار غريب، مصر.
- 35_ الحشيان، حمدان أرخيص قبيل (2000): تصورات معلمي المرحلة الثانوية تطبيق مبادئ الديمقراطية في مدارس محافظة المفرق، رسالة ماجستير غير منشورة قسم الإدارة وأصول التربية، كلية التربية والفنون، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.
- 36_ حمدان، محمد زياد (1985): ترشيد التدريس بمبادئ واستراتيجيات نفسية حديثة، دار التربية الحديثة، عمان الأردن.
- 37_ حمدان، محمد زياد (1988): التدريس المعاصر، وتطورات، وأصوله، وعناصره، وطرقه

ط1، دار التربية الحديثة، عمان، الأردن.

38_ الحوري، مدين (2004): درجة ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الثانوية للمبادئ الديمقراطية داخل الغرفة الصفية في مديرية تربية لواء الكورة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

39_ الحيارى، حسن (1993): أصول التربية في ضوء المدارس الفكرية، دار الأمل، إربد الأردن.

40_ الخطايب، ماجد، وآخرون (2004): التفاعل الصفّي، ط1، دار الشروق، عمان، الأردن.

41_ الخطيب، طه ياسين (2003): القيم التربوية في موعظة لقمان لابنه، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد 4 العدد 1، كلية التربية، جامعة البحرين.

42_ خفاجي، محمد عبد المنعم (1992): الأستاذ "المعلم" في التربية الإسلامية، مجلة التربية العدد، 103، ديسمبر السنة 21، الدوحة، قطر.

43_ دال، روبرت، أ (2000): عن الديمقراطية، ترجمة أحمد أمين الجمل، ط1، الجمعية المصرية لنشر المعرفة والثقافة العالمية، القاهرة، مصر.

44_ الدمرداش، إحسان و(آخرون)، (1986)، الديمقراطية والتعليم في مصر، مؤتمر رابطة التربية الحديثة و مركز الدراسات السياسية والاستراتيجية بالأهرام، ط1، دار الفكر المعاصر، القاهرة.

45_ الدمرداش، صبري، (1987)، مقدمة في تدريس العلوم، ط1، دار المعارف، مصر.

46_ الدمشقي، إسماعيل ابن كثير (2005): قصص الأنبياء، تحقيق عبد القادر أرناؤوط، ط1 دار الفيحاء، دمشق، سوريا.

47_ دندش، فايز مراد (2003_أ): اتجاهات جديدة في المناهج وطرق التدريس، ط1، دار الوفاء لدنيا الطباعة، الإسكندرية، مصر.

48_ دندش، فايز مراد، وآخرون (2003_ب): دليل التربية العملية وإعداد المعلمين، ط1، دار الوفاء لدنيا الطباعة، الإسكندرية، مصر.

49_ الدويك، تيسير عبد المطلب (2005): إدارة المدرسة الفعالة مقوماتها وآفاقها، دار جهينة عمان، الأردن.

50_ ديوي، جون (1946): الديمقراطية والتربية، ترجمة منى عفراوي وزكريا ميخائيل، مطبعة

التأليف، القاهرة.

51_ الراجحي، علي بن عبد العزيز (2008): دور معلم التربية الإسلامية في تربية الطلاب الرياض، المملكة العربية السعودية.

52_ راشد، علي، (2003): خصائص المعلم العصري وأدواره _الإشراف عليه وتدريبه، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.

53_ الزحيلي، محمد مصطفى (1998): إعداد مدرس التربية الإسلامية، ط1، دار المكتبي دمشق، سوريا.

54_ الزحيلي، محمد مصطفى (1996): طرق تدريس التربية الإسلامية، ط6، منشورات جامعة دمشق، دمشق.

55_ الزرنوجي، برهان الإسلام (1948): تعليم المتعلم طريق التعلم، مطبعة الأزهر، القاهرة مصر.

56_ الزعبي، إبراهيم (2001): التشويق في التربية الإسلامية، رسالة ماجستير غير منشورة كلية الشريعة والدراسات الإسلامية، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

57_ سليمان، جمال (2009): أصول التدريس، منشورات جامعة دمشق، دمشق.

58_ سنقر، صالحة (2008): أهمية التربية والتعليم في حياة الأمة الإسلامية، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة (إيسيسكو): الرباط، المغرب العربي.

59_ سنقر، صالحة (2007)، نظريات التوجيه التربوي، كلية التربية، منشورات جامعة دمشق دمشق، سوريا.

60_ سنقر، صالحة، (2005)، المدرسة المجتمعية، ط1، دار الفكر، دمشق، سوريا.

61_ سنقر، صالحة (2003): المناهج التربوية، ط8، كلية التربية، منشورات جامعة دمشق دمشق، سوريا.

62_ سنقر، صالحة (1980): تطوير التوجيه التربوي في مجال التعليم الابتدائي في سوريا مطبعة وزارة الثقافة والإرشاد القومي، دمشق.

63_ السوالمه، وفاء (2000): تصورات طلبة جامعة اليرموك نحو الممارسات الديمقراطية لأعضاء هيئة التدريس فيها، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

64_ سويد، محمد نور (2003): منهج التربية النبوية للطفل مع نماذج تطبيقية من حياة السلف

الصالح وأقوال العلماء العاملين، ط4، دار ابن كثير، دمشق، سوريا.

65_ الشامي، جمال الدين (2001): المعلم وابتكار التلاميذ، دار الوفاء، الإسكندرية، مصر.

66_ شديد، محمد (1994): منهج القرآن في التربية، مؤسسة الرسالة، بيروت، لبنان.

67_ شفشق، محمود، والناشف، هدى (1995): إدارة الصف المدرسي، ط3، دار الفكر العربي القاهرة.

68_ الشماس، عيسى (2008): المجتمع المدني المواطنة والديمقراطية، منشورات اتحاد الكتاب العرب، دمشق، سوريا.

69_ شوق، محمود، سعيد، محمد (2001): معلم القرن الحادي والعشرين، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.

70_ الشوكاني، محمد بن علي (2003): فتح القدير الجامع بين فني الرواية والدراية من علم التفسير تحقيق: أحمد عبد السلام، ط1، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان.

71_ الشيباني، عمر محمد التومي، (1986): ديمقراطية التعليم في الوطن العربي، ط1، المنشأة العامة للنشر والتوزيع، طرابلس، الجماهيرية العربية الليبية.

72_ صالح، عبد الرحمن، وآخرون (1991): المدخل إلى التربية الإسلامية وطرق تدريسها، دار الفرقان، إربد، الأردن.

73_ طافش، محمود (2001): كيف تكون معلماً مبدعاً، دار جهينة، عمان، الأردن.

74_ طاهر، علوي عبد الله (2007): الأنموذج القيادي التربوي الإسلامي، ط1، دار المسيرة عمان، الأردن.

75_ الطبراني، سليمان بن أحمد أبو القاسم (1985): المعجم الصغير _ الروض الداني، تحقيق: محمد شكور محمود الحاج أمير، ط1، دار عمار، بيروت، لبنان.

76_ الطبري، محمد بن جرير أبو جعفر (1986): تاريخ الطبري _ تاريخ الأمم والملوك، ج2، ط1 دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان.

77_ الطراونة، اخليف يوسف (2004): أساسيات في التربية، ط1، دار الشروق، عمان، الأردن.

78_ الطويل، هاني عبد الرحمن (1999): الإدارة التعليمية... مفاهيم وآفاق، ط1، دار وائل للنشر الأردن.

79_ الطيب، أحمد (1999): أصول التربية، دار الفكر، بيروت، لبنان.

- 80_عابدين، عبد القادر، (2001): الإدارة المدرسية الحديثة، ط1، دار الشروق، عمان، الأردن.
- 81_ عبد الله، عبد الرحمن، وآخرون (1991): مدخل إلى التربية الإسلامية وطرق تدريسها ط1، دار الفرقان، عمان، الأردن.
- 82_ عبد النبي، أيوب (2006): أسس التربية الديمقراطية للمرحلة الثانوية في الأردن، رسالة دكتوراة غير منشورة، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
- 83_عبيدات، ذوقان، وآخرون،(1996): البحث العلمي_ مفهومه وأدواته وأساليبه، ط5، دار الفكر، عمان، الأردن.
- 84_ العتيبي، محمد عبد الله (2006): درجة الممارسات الديمقراطية لدى أعضاء هيئة التدريس والطلبة في جامعة الكويت، رسالة دكتوراة، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية، عمان الأردن.
- 85_عدس، محمد عبد الرحيم (1999): مع المعلم في صفه، ط1، دار الفكر، عمان، الأردن.
- 86- عدس، محمد عبد الرحيم، (1996): المعلم الفاعل والتدريس الفعال ،ط1، دار الفكر، عمان الأردن.
- 87- العرفي، عبد الله (1993): الإدارة المدرسية أصولها وتطبيقاتها، منشورات جامعة قار يونس، بنغازي.
- 88_ العريقي، آمال (2006): درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس في جامعة تعز لقيم الديمقراطية ومبادئها من وجهة نظرهم ونظر طلبتهم، رسالة دكتوراة غير منشورة، كلية التربية جامعة اليرموك، إربد، الأردن.
- 89_ العشّي، نوال (2008): إدارة التعلم الصفّي، ط1، دار اليازوري، عمان، الأردن.
- 90_العقاد، عباس محمود (1981): الديمقراطية في الإسلام، ط1، دار المعارف، مصر.
- 91_ العقون، كمال الدين (2006): مفهوم الحرية التربوية عند جون ديوي، مجلة دراسات نفسية وتربوية، العدد الأول، كلية الآداب والعلوم الاجتماعية، جامعة سعد دحلب، البليدة، الجزائر.
- 92_ علي، كريم ناصر، الدليمي، أحمد (2006): الإدارة الصفّية، ط1، دار الشروق، عمان الأردن.
- 93_علي، سعيد إسماعيل (2000): القرآن الكريم رؤية تربوية، ط1، دار الفكر العربي القاهرة، مصر.

- 94_ علي، سعيد إسماعيل (1982): ديمقراطية التربية الإسلامية، عالم الكتب، القاهرة، مصر.
- 95_ الغزالي، محمد (1992): إحياء علوم الدين، الأجزاء 1، 3، 4، دار الحديث، القاهرة، مصر.
- 96_ غزوي، محمد سليم (2000): نظرات حول الديمقراطية، ط1، دار وائل، عمان، الأردن.
- 97_ الطنبور، أيوب (2003): الفعاليات الديمقراطية ومظاهرها في جامعتي النجاح الوطنية وبيروت من وجهة نظر الطلبة ومدى تأثيرها بالمتغيرات الديموغرافية_ رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.
- 98_ الفتلاوي، سهيلة محسن كاظم (2003): المدخل إلى التدريس، ط1، دار الشروق، عمان الأردن.
- 99_ فرحان، إسحق (1991): التربية الإسلامية بين الأصالة والمعاصرة، ط3، دار الفرقان، إربد.
- 100_ الفريحات، هناء (2001): تصورات معلمات المدارس الثانوية نحو ديمقراطية التعليم في محافظة عجلون، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم الإدارة وأصول التربية، كلية التربية، جامعة اليرموك.
- 101_ فضل الله، محمد (2001): الحوار في القرآن، قواعده وأساليبه ومعانيه، ط6، دار الملاك بيروت، لبنان.
- 102_ الفقي، عبد المؤمن فرج، (1994): الإدارة المدرسية المعاصرة، ط1، منشورات جامعة قاريونس بنغازي، ليبيا.
- 103_ القائي، علي (1995): أسس التربية، ترجمة عبد الكاظم لوباوي، ط1، دار النبلاء، بيروت لبنان.
- 104_ قشقوش، إبراهيم (1989): سكيولوجية المراهقة، ط3، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة مصر.
- 105_ قطامي، يوسف وآخرون (2000): تصميم التدريس، ط1، دار الفكر، عمان ، الأردن.
- 106_ قطامي، يوسف ونايفة (2001): سيكولوجيا التدريس، ط1، دار الشروق، عمان ، الأردن.
- 107_ القلا، فخر الدين، وناصر، يونس (2001): أصول التدريس، ط3، كلية التربية، منشورات جامعة دمشق، دمشق، سوريا.
- 108_ القمزي، سالم راشد (2004): قضايا تربوية معاصرة، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة مصر.

- 109_ الكعبي، عواطف (2002): أساليب إدارة الصف لدى معلمات البنين في الحلقة الثانية من المرحلة الابتدائية بمملكة البحرين، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد الثالث، العدد الثاني ربيع الثاني 1423_ يونيو 2002.
- 110_ الماوردي، أبي الحسن علي بن محمد (1973): الأحكام السلطانية والولايات الدينية، مطبعة البابلي، القاهرة، مصر.
- 111_ المتقي، علي (1989): كنز العمال في سنن الأقوال والأفعال، مؤسسة الرسالة، بيروت لبنان.
- 112- محجوب، عباس (2006): الحكمة والحوار، ط1، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن.
- 113_ محمد، ربيع، وعامر، طارق عبد الرؤوف (2008_أ): الانضباط التعاوني، دار اليازوري عمان، الأردن.
- 114_ محمد، ربيع، وعامر، طارق عبد الرؤوف (2008_ب): الديمقراطية المدرسية، دار اليازوري، عمان، الأردن.
- 115_ مرسي، محمد منير (1984): الإدارة التعليمية_أصولها وتطبيقاتها، عالم الكتب، القاهرة.
- 116_ مرسي، محمد (2004): التكنولوجيا وثقافة الطفل المسلم، مجلة التربية، العدد 149، السنة 33، الدوحة، قطر.
- 117_ المرصفي، محمد علي محمد، (1983)، من المبادئ التربوية في الإسلام، دار عالم المعرفة، جدة، المملكة العربية السعودية.
- 118_ مساد، عمر حسن (2005_أ): الإدارة المدرسية ودورها في الإشراف التربوي، دار الصفاء، عمان، الأردن.
- 119_ مساد، عمر حسن (2005_ب): الإدارة التعليمية، ط1، دار الصفاء، عمان، الأردن.
- 120_ مسلم، مسلم بن الحجاج أبو الحسين القشيري النيسابوري (1991): صحيح مسلم_الجامع الصحيح، تحقيق : محمد فؤاد عبد الباقي، ط4، دار إحياء التراث العربي، بيروت، لبنان.
- 121_ المعاينة، عبد العزيز (2007): الإدارة المدرسية في ضوء الفكر الإداري المعاصر ط1، دار الحامد، عمان، الأردن.
- 122_ وزارة التربية والعلوم، المعهد العربي لحقوق الإنسان (1994): التربية على حقوق الإنسان والديمقراطية في الوطن العربي، تونس.

- 123_ المناوي، عبد الرؤوف (1937): فيض القدير شرح الجامع الصغير، ط1، المكتبة التجارية الكبرى، مصر.
- 124_ ناصر، إبراهيم عبد الله (2004): أصول التربية_ الوعي الإنساني، ط1، مكتبة الرائد العلمية، عمان، الأردن.
- 125_ نبهان، يحيى محمد (2008): الإدارة الصفية والاختبارات، دار اليازوري، عمان، الأردن.
- 126_ النجدي، أحمد، وآخرون (2003): طرق وأساليب واستراتيجيات حديثة في تدريس العلوم ط1، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.
- 127_ النحلاوي، عبد الرحمن (1979): أصول التربية الإسلامية وأساليبها في البيت والمدرسة والمجتمع، ط1، دار الفكر، دمشق.
- 128_ النوري، عبد الغني، (1991): اتجاهات جديدة في الإدارة التعليمية في البلاد العربية، ط1 دار الثقافة، الدوحة، قطر.
- 129_ هارون، رمزي (2003): الإدارة الصفية، دار وائل، عمان، الأردن.
- 130_ علي الدين، وآخرون (1986): الديمقراطية وحقوق الإنسان في الوطن العربي، ط2 مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، لبنان.
- 131_ هيرت، جوردن (1964): تنمية العلاقات الإنسانية الديمقراطية، الجمعية الأمريكية للصحة والتربية الرياضية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر.
- 132_ هيكل، محمد سعيد (1995): تدريس الديمقراطية وحقوق الإنسان في المرحلة الثانوية، التربية الجديدة، العدد 58، مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية، عمان، الأردن.
- 133_ وزارة التربية السورية (1988): النظام الداخلي لوزارة التربية الصادر بالقرار رقم 443/1269 في العام 1988، وزارة التربية، دمشق، الجمهورية العربية السورية.
- 134 _ وزارة التربية السورية (1986): الأهداف التربوية في الجمهورية العربية السورية، إدارة البحوث التربوية، دمشق.
- 135_ وزارة التربية السورية (1986): تقرير وتوصيات لجنة السلم التعليمي ومحتوى التعليم مؤتمر تطوير التعليم، مكتبة وزارة التربية، دمشق، الجمهورية العربية السورية.
- 136_ وطفة، علي أسعد (1999): مظاهر التسلط في الثقافة والتربية العربية المعاصرة، مجلة العلوم الإنسانية، العدد 11، منشورات جامعة منتوري، قسنطينة، الجزائر.

- 137_ وطفة، علي أسعد (1998): علم الاجتماع التربوي، ط2، مكتبة الفلاح، الكويت.
- 138_ اليريمي، يحيى (2003): مدى ممارسة أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية لبعض القيم الديمقراطية، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم أصول التربية، كلية التربية، جامعة صنعاء، اليمن.
- 139_ اليونسكو (2005): ضرورة ضمان الجودة التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع، منشورات اليونسكو، باريس، فرنسا.
- 140_ اليونسكو (2003): تربية المراهقين، التربية اليوم، العدد4، مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية، بيروت، لبنان.
- 141_ اليونسكو (1993): تقرير عن التربية في العالم، منشورات اليونسكو، عمان، الأردن.

المراجع الأجنبية:

- 1-Aitken, Joan E.; Neer, Michael R (1992), **The Relationship of Classroom Communication Apprehension and Motivation to College Student Question-Asking**, university of missouri-kansas city, Paper presented at the 78th Annual Meeting of the Speech Communication Association, Chicago, Illinois, October 29- November 1, 1992) Microfiche ERIC Accession No- ED347598.
- 2_ Brainard, Edward (2001), classroom Management :Seventy-Three Suggestion For Secondary School Teachers, 74(4), **The Clearing House**, California, USA.
- 3_ Bucher,k,& Manning,M. (2001), Exploring The Foundations Of Middle school Claassroom Management. **Childhood Education**,2(84).
- 4-Chatterjee,Marjorie,& others (2003), Demosratic classrooms: A base For Preventing classroom Behavior Problems, Michigan State University, Michigan USA.
- <https://www.msu.edu/user/chatter8/gradworkpdfs/CEP%20841%20Course%20Project1.pdf>. 16/5/2009.

5 - Gathrecoal,Paul, (2000),Conducting Democratic Class Meeting, School Violence and Conflict Programs - Paper presented in American Educational Research Association, April 24-28, 2000 Annual Meeting, New Orleans, Louisiana.

6- Gillaspie, Lynn C, And Others, (1996), Classrooms as Democratic Communities, Paper presented at the 1996 ATE Summer workshop of the Association of Teacher Educators, Tarpon Springs, Florida. Microfiche ERIC Accession No: ED401246.

7- Gimbert, Belinda G (2002), "The Responsive Classroom: A Practical Approach for Bringing Democratic Ideals into the Daily Fabric of Classroom Life." ed. New Horizons for Learning.

<http://www.newhorizons.org/strategies/democratic/gimbert.htm>

8_ Goodlad,John I (1964), Planning And Organizing For Teaching. National Education Association.Washington,U.S.A.

9_ Harber,Clive & Serf,Jeff.(2006), Teacher Education for a Democratic Society in England and South Africa, Teaching And Teacher Education:v22,issue8, School of Education, University of Birmingham, Edgbaston, Birmingham, UK

From <http://www.sciencedirect.com>. Retrieved July 5, 2007.

10- Hurtado, Sylvia (2001), Linking Diversity And Educational Purpose: How Diversity Affects the Classroom Environment and Student Development. Microfiche ERIC Accession No- (ED456199).

http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/000019b/80/19/2c/91.pdf. 19/5/2009.

11_ Dewey, John (1921), Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education, The Macmillan Company, New York.

12- Lisa, kuhmer ker (1992), freedom And Democracy At The subury Valley School, Mora Education In Forum, VOL(17),NO(4).

- 13-** Levin, Benjamin (1994), **Democracy and Education, Students and Schools, paper presented at the conference "Under Scrutiny Again: What kind of Secondary Schools Do We Need? ",** Vancouver, British Columbia, Canda . http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/15/7d/a1.pdf. 16/5/2009.
- 14_** Morrison, Arnold ,and McIntyre, Donald,(1973).**Teachers And Teaching.** Philips Park Press,Manchester,UK.
- 15-**Parker, Walter C (2002), ***Teaching Democracy: Unity and Diversity in Public Life***, Teachers College Press, New York, ISBN: 0807742724.
- 16-** Partick, John J (1995), **Civic Education for Constitutional Democracy: An International Perspective**, ERIC Clearinghouse for Social Studies/Social Science Education, Bloomington, Microfiche ERIC Accession No.- ED390781.
- 17-** Sehr, David (1993), **Studying the Democratic School: A theoretically Framed, Qualitative Approach**, Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (Atlanta, GA, April 12-16, 1993).
- 18 _**Wraga,William G. (1998). **Democratic Leadership in the Classroom: Theory intoPractice.** Paper presented at the Czech National Civic Education Conference (Olomouc, Czech Republic, 1998). Microfiche ERIC Accession No. ED427998.

الملاحق

- ملحق رقم (1) موافقة وزارة التربية على تطبيق استبانتي الطلبة والمدرّسين.
- ملحق رقم (2) صورة عن موافقة وزارة التربية لتطبيق بطاقة الملاحظة.
- ملحق رقم (3) الصورة النهائية لاستبانة المدرّسين.
- ملحق رقم (4) الصورة النهائية لاستبانة الطلبة.
- ملحق رقم (5) الصورة النهائية لبطاقة الملاحظة.
- ملحق رقم (6) أسماء المحكمين لاستبانتي الطلبة والمدرّسين.
- ملحق رقم (7) أسماء السادة المحكمين لبطاقة الملاحظة.
- ملحق رقم (8) أسماء المدارس الثانوية العامة الرسمية في محافظة دمشق.
- ملحق رقم (9) أسماء المدارس الثانوية العامة الرسمية التي تمّ فيها تطبيق استبانة الطلبة.
- ملحق رقم (10) أسماء المدارس الثانوية العامة الرسمية التي تمّ فيها تطبيق بطاقة الملاحظة

ملحق رقم (1)



الجمهورية العربية السورية

وزارة التربية

التاريخ : / / ١٤٢٩هـ

الموافق لـ : ١٤ / ١٠ / ٢٠٠٨م

الرقم : ٤٣ / ٥١٧٨ (٣/٤)

إلى مديرية التربية في محافظة دمشق

إشارة إلى كتاب جامعة دمشق /كلية التربية/ تاريخ ٢٠٠٨/٩/١١م المتضمن طلب تسهيل مهمة السيدة باسمه جمعة من أجل توزيع استبيانات لرسالة الماجستير بعنوان 'درجة ممارسة مدرسي التربية الإسلامية للعلاقات الديمقراطية في التدريس الصفّي' على مدرسي المرحلة الثانوية.

يطلب إليكم تسهيل مهمة السيدة المذكورة أعلاه بتوزيع الاستبيانات على مدرسي المرحلة الثانوية وتحت إشراف التوجيه الاختصاصي. للإطلاع وإجراء ما يلزم .

معاون وزير التربية
الدكتور فرج سليمان المطلق

١٤٢٩ / ١٠ / ٢٠٠٨

صورة إلى:

- مكتب السيد الوزير.
- مكتب السيد معاون الوزير.
- مديرية المناهج والتوجيه.
- دائرة المناهج والتوجيه.
- دائرة المناهج والتوجيه ع/ط مديرية التربية في محافظة دمشق.
- التوجيه الاختصاصي ع/ط مديرية التربية في محافظة دمشق.
- صاحبة العلاقة.

ملحق رقم (2)



الجمهورية العربية السورية

وزارة التربية

التاريخ : / / ١٤٣٠ هـ

الموافق لـ : / / ٢٠٠٩ م

الرقم : ١٧٧٢ / ٤٣ (٣/٤)

إلى مديرية التربية في محافظة دمشق

لاحقاً لكتابنا رقم ٥١٨٨/٥/٤٣/٣ تاريخ ٢٠٠٩/١/١٤ المتضمن تسهيل مهمة الطالبة باسمه جمعة بتوزيع الاستبانات على مدرسي المرحلة الثانوية .
وافق السيد الوزير بحاشيته رقم ١٠٧٦/٤ تاريخ ٢٠٠٩/٣/٤ على مرافقة موجهة اختصاصية (تربية دمشق) في الحضور لمدرسي التربية الإسلامية من أجل متابعة مهمة الطالبة المذكورة أعلاه .

لإجراء ما يلزم

معاون وزير التربية
الدكتور فرح سليمان المطلق

١٠ آذار ٢٠٠٩

صورة إلى:

- مكتب السيد الوزير .

- مكتب السيد معاون الوزير .

- دائرة المناهج والتوجيه ع/ط مديرية التربية في محافظة دمشق .

ملحق رقم (3)

الصورة النهائية لاستبانة المدرسين

بسم الله الرحمن الرحيم

أخي المدرس/ أختي المدرسة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته:

تقوم الباحثة بإجراء دراسة بعنوان : ((درجة ممارسة مدرسي التربية الإسلامية للعلاقات الديمقراطية في التدريس الصفّي، دراسة ميدانية في مرحلة التعليم الثانوي في محافظة دمشق)) وبناءً عليه تقوم الباحثة بتوزيع هذه الاستبانة عليكم أملاً في الإجابة عن بنودها لما في ذلك من فائدة تصب في مصلحة العمل التربوي.

وقد تضمنت الاستبانة قسمين الأول ويختص بالمعلومات العامة، والثاني يتعلق بالمجالات الخمسة التي يتجلى من خلالها مدى ممارستكم للعلاقات الديمقراطية.

لذا ترحو الباحثة من الأخوة والأخوات قراءة كل بند من بنود الاستبانة بدقة والإجابة عنها من خلال وضع علامة (√) بجانب درجة الموافقة التي تعبر عن رأيكم علماً بأن جميع المعلومات التي ستدلون بها سوف تستخدم لأغراض البحث العلمي فقط.

مع الشكر والتقدير

الباحثة

باسمة جمعة

القسم الأول: المعلومات العامة

1_ الجنس : ☐ ذكر ☐ أنثى

2_ المؤهل العلمي والتربوي:

_ المؤهل العلمي: ☐ إجازة جامعية ☐ ماجستير فأكثر في الشريعة

_ المؤهل التربوي: ☐ دبلوم تأهيل تربوي ☐ ماجستير فأكثر في التربية

3_ مدة الخدمة: ☐ 1- 5 سنوات ☐ أكثر من 5 سنوات إلى 10 سنوات

☐ أكثر من عشر سنوات

القسم الثاني : بنود الاستبانة

درجة الموافقة					البنود
درجة كبيرة جداً	درجة كبيرة	درجة متوسطة	درجة قليلة	درجة قليلة جداً	
					أولاً : مجال المشاركة والتعاون
					1- أسمح للطلبة بشرح بعض فقرات الدرس.
					2- أتيح المجال أمام الطلبة للمشاركة في التخطيط لأنشطة الدرس.
					3- أسمح للطلبة بالقيام بأعمال ونشاطات تعاونية.
					4- أشجع الطلبة على المشاركة الفاعلة في الدرس.
					5- أستغل المناسبات المختلفة لتحقيق الألفة والتعاون بين الطلبة.
					6- أشرف على نشاطات الطلبة وأعمل على تحسينها.
					7- أعمل على مشاركة الطلبة في إدارة بعض الأنشطة الصفية التي تنمي روح التعاون لديهم.
					8 - أشجع روح المبادرة والتجديد لدى الطلبة.
					9- أشجع الطلبة على العمل بروح الفريق.
					10- أعمل على تنمية العلاقات الإنسانية لدى الطلبة.
					11- أستخدم طريقة التعلم التعاوني في التدريس الصفّي.
					12- أسمح للطلبة بالعمل ضمن مجموعات.
					13- أوجه الطلبة نحو التعلم الذاتي لبعض مفردات المقرر.
					14- أثير روح المنافسة بين الطلبة.
					15- أتيح المجال أمام الطلبة لطرح أسئلة في أثناء الدرس.

درجة الموافقة					البنود
درجة كبيرة جداً	درجة كبيرة	درجة متوسطة	درجة قليلة	درجة قليلة جداً	
					ثانياً : مجال الحوار
					1- أحاور الطلبة فيما يقومون به من أعمال.
					2- أستخدم أساليب التفاعل المناسبة التي تجعل الطلبة يشاركون في الحوار.
					3- أستخدم أسلوب تمثيل الأدوار عند عرض الدرس.
					4- أحترم آراء الطلبة.
					5- أحترم رأي الطالب المخالف لرأيي.
					6- أشجع الطلبة على الحوار البناء لحل مشكلاتهم المدرسية.
					7- أحرص على توفير مناخ إيجابي يسمح للطلاب بالحوار والشفافية.
					8- أنفذ جلسات عصف الدماغ داخل الصف.
					9- أوجه الطلبة للإنصات في أثناء شرح الدرس.
					10- أوجه الطلبة للتعبير عن آرائهم في نهاية الدرس.
					11- أستخدم الطريقة الإلقائية في عرض الدرس.

درجة الموافقة					البنود
درجة قليلة جداً	درجة قليلة	درجة متوسطة	درجة كبيرة	درجة كبيرة جداً	
					ثالثاً : مجال حرية التعبير عن الرأي:
					1- أحترم رأي الطلبة عند اتخاذ القرارات.
					2- أقبل بالحلول المقترحة من الطلبة بخصوص المشكلات التي تواجههم.
					3- أحترم انتقادات الطلبة.
					4- أسمح للطلبة باختيار زملائهم الذين يودون العمل معهم ضمن أنشطة الدرس.
					5- أقبل ملاحظات الطلبة حول الدرس.
					6- أشجع الطلبة على تقديم اقتراحاتهم في موضوع الدرس.
					7- أشجع اللقاءات المفتوحة بيني وبين الطلبة للتعرف على آرائهم حول ما يتلقونه من معلومات وأساليب تدريس.
					8- أجيب عن استفسارات الطلبة.
					9- أقوم بمناقشة نتائج الامتحانات مع الطلبة.
					10- أترك للطلبة حرية اختيار الحل الأنسب لمشكلاتهم.
					11- أتيح المجال أمام الطلبة للمشاركة باتخاذ قرارات تتعلق بالمادة الدراسية.

البنود					درجة الموافقة				
					درجة كبيرة جداً	درجة كبيرة	درجة متوسطة	درجة قليلة	درجة قليلة جداً
رابعاً : مجال مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة									
1- أكلف كل طالب بالأعمال التي تناسب قدراته وإمكانيته.									
2- أصمم الدروس مراعيًا الفروق الفردية بين الطلبة المتفوقين تحصيلًا وذوي التحصيل المتدني.									
3- أحترم الفروق الفردية بين الطلبة.									
4- أستخدم التكنولوجيا الحديثة التي تساعد في مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة.									
5- أترك الحرية للطلبة في اختيار ما يرغبون القيام به من نشاط بما يتناسب وإمكاناتهم وقدراتهم.									
6- أراعي الفروق الفردية بين الطلبة عند وضع الاختبارات التحصيلية.									
7- أنوع في طرح الأسئلة الصفية مراعاة للفروق الفردية بين الطلبة.									
8- أعتمد معايير موضوعية في تقويم الطلبة للوقوف على الفروق الفردية فيما بينهم.									
9- أعطي الطلبة المتفوقين موضوعات إضافية.									
10- أبذل جهداً أكبر مع الطالب الضعيف دراسياً.									
11- أنمي مهارات الطلبة كلّ وفق قدراته.									
12- أقف على رأي الطلبة الضعاف لرفع مستوى تحصيلهم.									

درجة الموافقة					البنود
درجة كبيرة جداً	درجة كبيرة	درجة متوسطة	درجة قليلة	درجة قليلة جداً	
					خامساً : مجال مراعاة العدالة والموضوعية في التعامل مع الطلبة
					1- أقوم الطلبة بعدل وموضوعية.
					2- أراعي الظروف الإنسانية للطلبة.
					3- أطبق تعليمات النجاح والرسوب على جميع الطلبة دون تمييز.
					4- أطبق النظام المدرسي بحق الطلبة بموضوعية.
					5- أوزع الأنشطة على الطلبة بالتساوي.
					6- أخص بعض الطلبة بالاحترام لتمييزهم.
					7- أتعامل مع الطلبة بثقة واحترام.
					8- أوجه الأسئلة في أثناء شرح الدرس إلى جميع الطلبة.
					9- أهتم بدراسة الظروف المحيطة بالطلبة الضعاف تحصيلياً.

ملحق رقم (4)

الصورة النهائية لاستبانة الطلبة

بسم الله الرحمن الرحيم

طالب/ طالبة مرحلة التعليم الثانوي

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته:

تقوم الباحثة بإجراء دراسة بعنوان : ((درجة ممارسة مدرسي التربية الإسلامية للعلاقات الديمقراطية في التدريس الصفّي، دراسة ميدانية في مرحلة التعليم الثانوي في محافظة دمشق)) وبناءً عليه تقوم الباحثة بتوزيع هذه الاستبانة عليكم أملاً في الإجابة عن بنودها لما في ذلك من فائدة تصب في مصلحة العمل التربوي.

وقد تضمنت الاستبانة قسمين الأول يختص بالمعلومات العامة، والثاني يتعلق بالمجالات الخمسة التي يتجلى من خلالها مدى ممارسة مدرسي التربية الإسلامية للعلاقات الديمقراطية.

لذا ترحو الباحثة من الطلبة والطالبات قراءة كل بند من بنود الاستبانة بدقة والإجابة عنها من خلال وضع علامة (✓) بجانب درجة الموافقة التي تعبر عن رأيكم علماً بأن جميع المعلومات التي ستدلون بها ستحاط بسرية تامة ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي فقط.

مع الشكر والتقدير

الباحثة

باسمة جمعة

القسم الأول: المعلومات العامة

1_ الجنس : ☐ ذكر ☐ أنثى

2_ الصف : ☐ الأول الثانوي ☐ الثاني الثانوي

☐ الثالث الثانوي

القسم الثاني : بنود الاستبانة

درجة الموافقة					البنود
درجة كبيرة جداً	درجة كبيرة	درجة متوسطة	درجة قليلة	درجة قليلة جداً	
					أولاً : مجال المشاركة والتعاون
					1- يسمح المدرس للطلبة بشرح بعض فقرات الدرس.
					2- يتيح المدرس المجال أمام الطلبة للمشاركة في التخطيط لأنشطة الدرس.
					3- يسمح المدرس للطلبة بالقيام بأعمال ونشاطات تعاونية.
					4- يشجع المدرس الطلبة على المشاركة الفاعلة في الدرس.
					5- يستغل المدرس المناسبات المختلفة لتحقيق الألفة والتعاون بين الطلبة.
					6- يشرف المدرس على نشاطات الطلبة ويعمل على تحسينها.
					7- يعمل المدرس على مشاركة الطلبة في إدارة بعض الأنشطة الصفية التي تنمي روح التعاون لديهم.
					8 - يشجع المدرس روح المبادرة والتجديد لدى الطلبة.
					9- يشجع المدرس الطلبة على العمل بروح الفريق.
					10- يعمل المدرس على تنمية العلاقات الإنسانية لدى الطلبة.
					11- يستخدم المدرس طريقة التعلم التعاوني في التدريس الصفّي.
					12- يسمح المدرس للطلبة بالعمل ضمن مجموعات.
					13- يوجه المدرس الطلبة نحو التعلم الذاتي لبعض مفردات المقرر.
					14- يثير المدرس روح المنافسة بين الطلبة.
					15- يتيح المدرس المجال أمام الطلبة لطرح أسئلة في أثناء الدرس.

درجة الموافقة					البنود
درجة كبيرة جداً	درجة كبيرة	درجة متوسطة	درجة قليلة	درجة قليلة جداً	
					ثانياً : مجال الحوار
					1- يحاور المدرس الطلبة فيما يقومون به من أعمال.
					2- يستخدم المدرس أساليب التفاعل المناسبة التي تجعل الطلبة يشاركون في الحوار.
					3- يستخدم المدرس أسلوب تمثيل الأدوار عند عرض الدرس.
					4- يحترم المدرس آراء الطلبة.
					5- يحترم المدرس رأي الطالب المخالف لرأيه.
					6- يشجع المدرس الطلبة على الحوار البناء لحل مشكلاتهم المدرسية.
					7- يحرص المدرس على توفير مناخ إيجابي يسمح للطلاب بالحوار والشفافية.
					8- ينفذ المدرس جلسات عصف الدماغ داخل الصف.
					9- يوجه المدرس الطلبة للإنصات في أثناء شرح الدرس.
					10- يوجه المدرس الطلبة للتعبير عن آرائهم في نهاية الدرس.
					11- يستخدم المدرس الطريقة الإلقائية في عرض الدرس.

درجة الموافقة					البنود
درجة كبيرة جداً	درجة كبيرة	درجة متوسطة	درجة قليلة	درجة قليلة جداً	
					ثالثاً : مجال حرية التعبير عن الرأي:
					1- يحترم المدرس رأي الطلبة عند اتخاذ القرارات.
					2- يقبل المدرس بالحلول المقترحة من الطلبة بخصوص المشكلات التي تواجههم.
					3- يحترم المدرس انتقادات الطلبة.
					4- يسمح المدرس للطلبة باختيار زملائهم الذين يودون العمل معهم ضمن أنشطة الدرس.
					5- يتقبل المدرس ملاحظات الطلبة حول الدرس.
					6- يشجع المدرس الطلبة على تقديم اقتراحاتهم في موضوع الدرس.
					7- يشجع المدرس اللقاءات المفتوحة بينه وبين الطلبة للتعرف على آرائهم حول ما يتلقونه من معلومات وأساليب تدريس.
					8- يجيب المدرس عن استفسارات الطلبة.
					9- يقوم المدرس بمناقشة نتائج الامتحانات مع الطلبة.
					10- يترك المدرس للطلبة حرية اختيار الحل الأنسب لمشكلاتهم.
					11- يتيح المدرس المجال أمام الطلبة للمشاركة باتخاذ قرارات تتعلق بالمادة الدراسية.

درجة الموافقة					البُود
درجة كبيرة جداً	درجة كبيرة	درجة متوسطة	درجة قليلة	درجة قليلة جداً	
					رابعاً : مجال مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة
					1- يكلف المدرس كل طالب بالأعمال التي تناسب قدراته وإمكانيته.
					2- يصمم المدرس الدروس مراعيًا الفروق الفردية بين الطلبة المتفوقين تحصيلًا وذوي التحصيل المتدني.
					3- يحترم المدرس الفروق الفردية بين الطلبة.
					4- يستخدم المدرس التكنولوجيا الحديثة التي تساعد في مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة
					5- يترك المدرس الحرية للطلبة في اختيار ما يرغبون القيام به من نشاط بما يتناسب وإمكاناتهم وقدراتهم.
					6- يراعي المدرس الفروق الفردية بين الطلبة عند وضع الاختبارات التحصيلية.
					7- ينوع المدرس في طرح الأسئلة الصفية مراعاة للفروق الفردية بين الطلبة.
					8- يعتمد المدرس على معايير موضوعية في تقويم الطلبة للوقوف على الفروق الفردية فيما بينهم.
					9- يعطي المدرس الطلبة المتفوقين موضوعات إضافية.
					10- يبذل المدرس جهداً أكبر مع الطالب الضعيف دراسياً.
					11- ينمي المدرس مهارات الطلبة كلّ وفق قدراته.
					12- يقف المدرس على رأي الطلبة الضعاف لرفع مستوى تحصيلهم.

درجة الموافقة					البنود
درجة كبيرة جداً	درجة كبيرة	درجة متوسطة	درجة قليلة	درجة قليلة جداً	
					خامساً : مجال مراعاة العدالة والموضوعية في التعامل مع الطلبة
					1- يقوم المدرس الطلبة بعدل وموضوعية.
					2- يراعي المدرس الظروف الإنسانية للطلبة.
					3- يطبق المدرس تعليمات النجاح والرسوب على جميع الطلبة دون تمييز.
					4- يطبق المدرس النظام المدرسي بحق الطلبة بموضوعية.
					5- يوزع المدرس الأنشطة على الطلبة بالتساوي.
					6- يخص المدرس بعض الطلبة بالاحترام لتمييزهم.
					7- يتعامل المدرس مع الطلبة بثقة واحترام.
					8- يوجه المدرس الأسئلة في أثناء شرح الدرس إلى جميع الطلبة.
					9- يهتم المدرس بدراسة الظروف المحيطة بالطلبة الضعاف تحصيلاً.

ملحق رقم (5)

الصورة النهائية لبطاقة الملاحظة

بطاقة ملاحظة تقيس درجة ممارسة مدرّسي التربية الإسلامية للعلاقات الديمقراطية في التدريس في مرحلة التعليم الثانوي

- هدفت هذه البطاقة إلى معرفة درجة ممارسة مدرّسي التربية الإسلامية للعلاقات الديمقراطية في التدريس الصفّي في مرحلة التعليم الثانوي.
- وتألفت من خمس مجالات أساسية تضمنت (43) بنداً موزعة على الشكل التالي :
 - 1_ مجال المشاركة والتعاون. 2_ مجال الحوار. 3_ مجال حرية التعبير عن الرأي.
 - 4_ مجال مراعاة الفروق الفردية. 5_ مجال مراعاة العدالة والموضوعية.

وتمّ تقدير درجة ممارسة المدرّس لهذه المجالات من خلال تحليل سلوك المدرّس في الموقف التدريسي على النحو التالي :

إذا مارس المدرّس هذا السلوك تم وضع إشارة (√) في الحقل الذي يحدد درجة ممارسة المدرّس لهذا السلوك، كأن تكون درجة ممارسته للتعاون مع الطلبة كبيرة جداً فتوضع الإشارة في الحقل الأول، وهكذا..

وتمّ التعبير الكمي لدرجة الممارسة على النحو التالي:

- _ خمس درجات إذا كانت درجة ممارسة المدرّس للسلوك الديمقراطي كبيرة جداً.
- _ أربع درجات إذا كانت درجة ممارسة المدرّس للسلوك الديمقراطي كبيرة.
- _ ثلاث درجات إذا كانت درجة ممارسة المدرّس للسلوك الديمقراطي متوسطة.
- _ درجتان إذا كانت درجة ممارسة المدرّس للسلوك الديمقراطي قليلة.
- _ درجة إذا كانت درجة ممارسة المدرّس للسلوك الديمقراطي قليلة جداً.

القسم الأول: المعلومات العامة

المدرّس/ المدرّسة: الصف :

1_ الجنس : ☐ ذكر ☐ أنثى

2_ المؤهل العلمي والتربوي:

_ المؤهل العلمي: ☐ إجازة جامعية ☐ ماجستير فأكثر في الشريعة

_ المؤهل التربوي: ☐ دبلوم تأهيل تربوي ☐ ماجستير فأكثر في التربية

3_ مدة الخدمة: ☐ 1- 5 سنوات ☐ أكثر من 5 سنوات إلى 10 سنوات ☐ أكثر من عشر سنوات

درجة الممارسة					بنود البطاقة
درجة كبيرة جداً	درجة كبيرة	درجة متوسطة	درجة قليلة	درجة قليلة جداً	
أولاً : مجال المشاركة والتعاون					
					1_ يسمح المدرس للطلبة بشرح بعض فقرات الدرس.
					2_ يشرك المدرس الطلبة في التخطيط لأنشطة الدرس.
					3_ يشرك المدرس الطلبة بأعمال ونشاطات تعاونية.
					4_ يشجع المدرس الطلبة على المشاركة الفاعلة في الدرس.
					5_ يشرف المدرس على نشاطات الطلبة.
					6_ يعمل المدرس على مشاركة الطلبة في إدارة بعض الأنشطة الصفية التي تنمي روح التعاون لديهم.
					7_ يشجع المدرس روح المبادرة والتجديد لدى الطلبة
					8_ يشجع المدرس الطلبة على العمل بروح الفريق.
					9_ يستخدم المدرس طريقة التعلم التعاوني في التدريس الصفّي.
					10- يوجه المدرس الطلبة نحو التعلم الذاتي لبعض مفردات المقرر.
					11- يتيح المدرس المجال أمام الطلبة لطرح أسئلة في أثناء الدرس.
ثانياً : مجال الحوار					
					1- يحاور المدرس الطلبة فيما يقومون به من أعمال
					2- يستخدم المدرس أساليب التفاعل المناسبة التي تجعل الطلبة يشاركون في الحوار.
					3- يستخدم المدرس أسلوب تمثيل الأدوار عند عرض الدرس.
					4- يحترم المدرس آراء الطلبة.
					5- يحرص المدرس على توفير مناخ إيجابي يسمح للطلاب بالحوار والشفافية.
					6- ينفذ المدرس جلسات عصف الدماغ داخل الصف.
					7- يوجه المدرس الطلبة للإنصات في أثناء شرح الدرس.
					8- يوجه المدرس الطلبة للتعبير عن آرائهم في نهاية الدرس
					9- يستخدم المدرس الطريقة الإلقائية في عرض الدرس.

درجة الممارسة					بنود البطاقة
درجة كبيرة جداً	درجة كبيرة	درجة متوسطة	درجة قليلة	درجة قليلة جداً	
					ثالثاً : مجال حرية التعبير عن الرأي.
					1- يقبل المدرس بالحلول المقترحة من الطلبة بخصوص المشكلات التي تواجههم.
					2- يحترم المدرس انتقادات الطلبة
					3- يسمح المدرس للطلبة باختيار زملائهم الذين يودون العمل معهم ضمن أنشطة الدرس.
					4- يتقبل المدرس ملاحظات الطلبة حول الدرس.
					5- يشجع المدرس الطلبة على تقديم اقتراحاتهم في موضوع الدرس.
					6- يجيب المدرس عن استفسارات الطلبة.
					7- يترك المدرس للطلبة حرية اختيار الحل الأنسب لمشكلاتهم.
					8- يشرك المدرس الطلبة باتخاذ قرارات تتعلق بالمادة الدراسية.
رابعاً : مجال مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة					
					1- يكلف المدرس كل طالب بالأعمال التي تتناسب قدراته وإمكانيته.
					2- يحترم المدرس الفروق الفردية بين الطلبة.
					3- يستخدم المدرس التكنولوجيا الحديثة التي تساعد في مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة
					4- يترك المدرس الحرية للطلبة في اختيار ما يرغبون القيام به من نشاط بما يتناسب وإمكاناتهم وقدراتهم.
					5- ينوع المدرس في طرح الأسئلة الصفية مراعاة للفروق الفردية بين الطلبة.
					6- يعطي المدرس الطلبة المتفوقين موضوعات إضافية.
					7- يبذل المدرس جهداً أكبر مع الطالب الضعيف دراسياً.
					8- ينمي المدرس مهارات الطلبة كلّ وفق قدراته.
					9- يقف المدرس على رأي الطلبة الضعاف لرفع مستوى تحصيلهم.

درجة الممارسة					بنود البطاقة
بدرجة كبيرة جداً	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جداً	
خامساً : مجال مراعاة العدالة و الموضوعية في التعامل مع الطلبة					
					1- يقوم المدرس الطلبة بعدل.
					2- يراعي المدرس الظروف الإنسانية للطلبة.
					3- يطبق المدرس النظام المدرسي بحق الطلبة بموضوعية.
					4- يوزع المدرس الأنشطة على الطلبة بالتساوي.
					5- يتعامل المدرس مع الطلبة بثقة واحترام.
					6- يوجه المدرس الأسئلة في أثناء شرح الدرس إلى جميع الطلبة.

ملحق رقم (6)

أسماء المحكمين لاستبائتي الطلبة والمدرّسين

- _ أ. د أحمد كنعان _ قسم المناهج وطرائق التدريس كلية التربية جامعة دمشق.
- _ أ.د محمد وحيد صيام _ قسم المناهج وطرائق التدريس كلية التربية جامعة دمشق.
- _ أ. د محمد الحسن البغا _ كلية الشريعة جامعة دمشق.
- _ د. خالد الأحمد _ أستاذ مساعد في كلية التربية قسم المناهج وطرائق التدريس
- _ د جمال سليمان _ أستاذ مساعد في كلية التربية قسم المناهج وطرائق التدريس
- _ د. جلال السناد _ قسم أصول التربية كلية التربية جامعة دمشق.
- _ د. راجح تميم _ قسم المناهج وطرائق التدريس كلية التربية جامعة دمشق.
- _ د. خلود الجزائري _ قسم المناهج وطرائق التدريس كلية التربية جامعة دمشق.
- _ د. أمل كحيل _ قسم المناهج وطرائق التدريس كلية التربية جامعة دمشق.
- _ د. ظريفة أبو الفخر _ قسم المناهج وطرائق التدريس كلية التربية جامعة دمشق.
- _ د. رنا قوشحة _ قسم التقويم والقياس كلية التربية جامعة دمشق.
- _ د. سعدة ساري قسم المناهج وطرائق التدريس كلية التربية في جامعة تشرين.
- _ د. أسامة الحموي كلية الشريعة جامعة دمشق.
- _ د. صالح العلي كلية الشريعة جامعة دمشق.
- _ د. خديجة العبد الله كلية الشريعة جامعة دمشق.
- _ د. اسماعيل علم كلية الشريعة جامعة الأوزاعي.

ملحق رقم (7)

أسماء المحكمين لبطاقة الملاحظة

أ. د عيسى الشماس_ قسم أصول التربية كلية التربية جامعة دمشق.

أ. د محمد الحسن البغا _ كلية الشريعة جامعة دمشق.

د خالد الأحمد_ أستاذ مساعد في كلية التربية قسم المناهج وطرائق التدريس جامعة دمشق.

د. جمال سليمان أستاذ مساعد في كلية التربية قسم المناهج وطرائق التدريس.

د ياسر جاموس قسم التقويم والقياس كلية التربية جامعة دمشق.

د. خلود الجزائري _ قسم المناهج وطرائق التدريس كلية التربية جامعة دمشق.

د. ظريفة أبو الفخر_ قسم المناهج وطرائق التدريس كلية التربية جامعة دمشق.

د. رنا قوشحة _ قسم التقويم والقياس كلية التربية جامعة دمشق.

د. خديجة العبد الله _ كلية الشريعة.

ملحق رقم (8)

أسماء المدارس الثانوية العامة الرسمية في محافظة دمشق

منطقة الشاغور					
مدارس الذكور	بدر الدين غزال ثانوية أبناء الشهداء جميل صليبا	مدارس الإناث	جلال فاروق الشريف سمير حنا سلوم		
منطقة ركن الدين					
مدارس الذكور	ابن العميد	مدارس الإناث	نبيل يونس درويش الزوني عبد الرحمن الشهبندر		
منطقة القدم					
مدارس الذكور	معروف الأرناؤوط	مدارس الإناث	محمد كرد علي		
منطقة الصالحية					
مدارس الذكور	بور سعيد	مدارس الإناث	زكي الأرسوزي		
منطقة المهاجرين					
مدارس الذكور	جودت الهاشمي سامي الدروبي	مدارس الإناث	عائلة بيهم الجزائري 17 نيسان محمد غازي الخالدي		
منطقة برزة					
مدارس الذكور	الشهيد عبد الرؤوف سعيد محمد مسلم عابدين	مدارس الإناث	عمر بن الخطاب ممدوح قره جولي هاشم الفصيح		
منطقة القنوت					
مدارس الذكور	حسن الخراط فايز منصور	مدارس الإناث	أسعد عبد الله علي خلوف محمد بهجت البيطار زنوبيا المحدث للبنات	مختلطة	الباسل للمتفوقين
منطقة القابون					
ثانوية أحمد ليلا للبنات					

تابع ملحق رقم (8)

منطقة الميدان					
مدارس الذكور	عبد الرحمن الكواكبي عمر أبو ريشة محمد بدر الدين عابدين	مدارس الإناث	عائشة بنت عثمان زين العابدين التونسي شيماء السعدية الزاهرة المحدثه		
منطقة الأولى					
مدارس الذكور	ثانوية البعث	مدارس الإناث	ثانوية اليرموك		
منطقة دمر					
مدارس الذكور	مدحت تقي الدين يعقوب الكندي	مدارس الإناث	عدنان الطباع عبد الجليل النحاس	المدارس المختلطة	جنود الأسد غسان حمود ثانوية العرين المختلطة
منطقة ساروجة					
مدارس الذكور	ثانوية أمية ابن الأثير ثانوية الواقدي يوسف العظمة	مدارس الإناث	العباسيين الفاروق العدوي المحدثه للبنات		
منطقة جوبر					
مدارس الذكور	شريف جرجي وهبة محمد أنور كامل	مدارس الإناث	أديب التقي عبد الله يونس حكمت الساطي		
منطقة المزة					
مدارس الذكور	ابن رشد مزيد أبو فتنة عمر بن عبد العزيز بسام بكورة	مدارس الإناث	مأمون منصور عبد القادر المبارك أحمد اسكندر أحمد ثانوية بنات الشهداء		
دمشق القديمة					
ثانوية القدس الرسمية للبنات					
منطقة كفرسوسة					
مدارس الذكور	عباس محمود العقاد	مدارس الإناث	خالد أحمد عنيز		

ملحق رقم (9)

أسماء المدارس الثانوية العامة الرسمية التي تم تطبيق استبانة الطلبة فيها

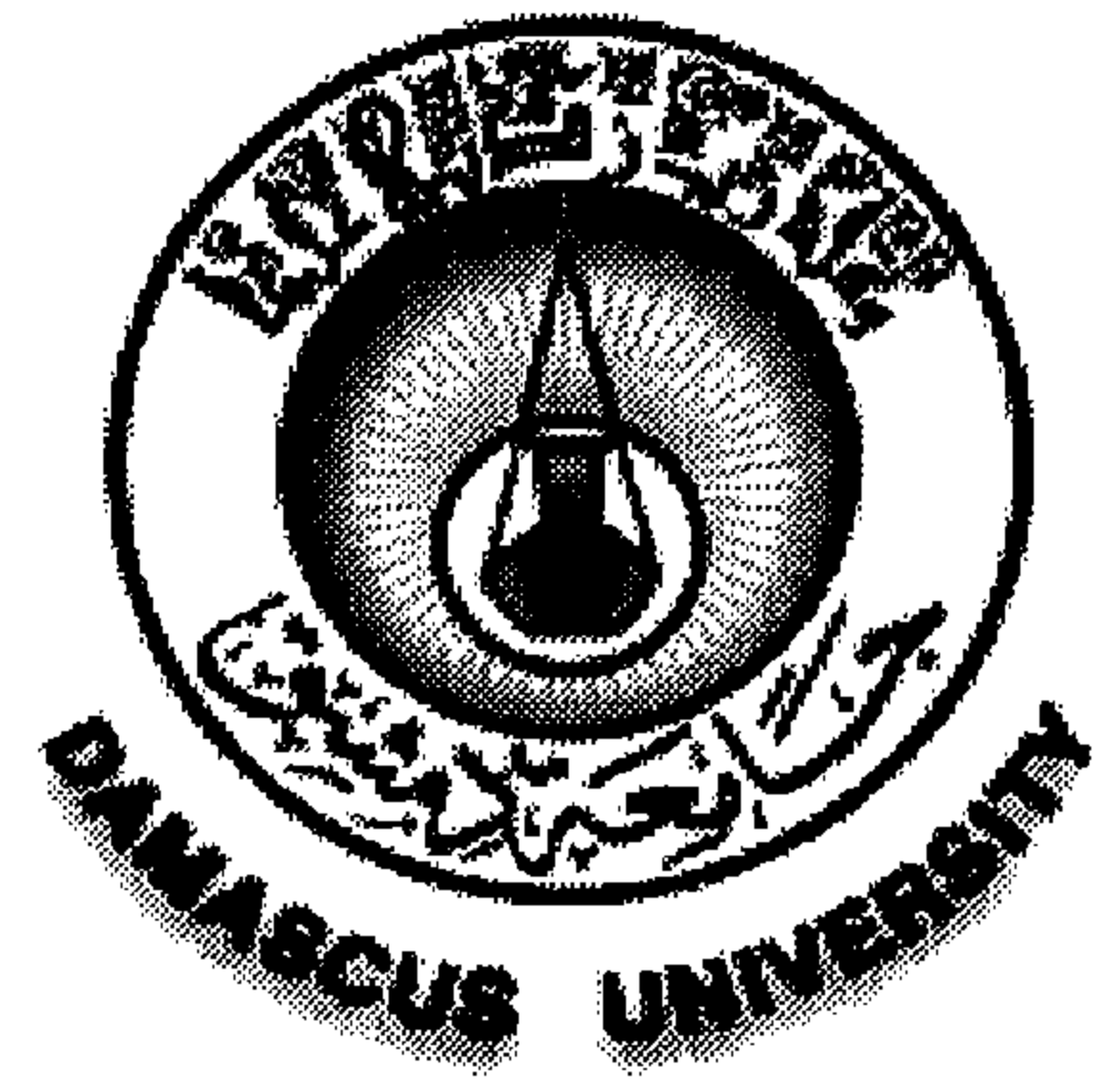
مدارس الذكور	مدارس الإناث
شريف جرجي وهبة _ منطقة جوبر	عبد الله يونس _ منطقة جوبر
مزيد أبو فتنة _ منطقة المزة	أديب النقي _ منطقة جوبر
بسام بكورة _ منطقة المزة	درويش الزوني _ منطقة ركن الدين
محمد بدر الدين غزال _ منطقة الشاغور	جلال فاروق الشريف _ منطقة الشاغور
ثانوية أبناء الشهداء _ منطقة الشاغور	أحمد ليلا _ منطقة القابون
فايز منصور _ منطقة القنوات	حكمت الساطي _ منطقة جوبر
محمد بدر الدين عابدين _ منطقة الميدان	مأمون منصور _ منطقة المزة
عبد الرؤوف سعيد _ منطقة برزة	أسعد عبد الله _ منطقة القنوات
جودت الهاشمي _ منطقة المهاجرين	الفاروق _ منطقة ساروجة
جميل صليبا _ منطقة الشاغور	الزاهرة المحدثه _ منطقة الميدان
محمد أنور كامل - جوبر	

ملحق رقم (10)

أسماء المدارس الثانوية العامة الرسمية التي تم فيها تطبيق بطاقة الملاحظة

مدارس الذكور	مدارس الإناث
شريف جرجي وهبة _ منطقة جوبر	عبد الله يونس _ منطقة جوبر
مزيد أبو فتنة _ منطقة المزة	أديب التقي _ منطقة جوبر
بسام بكورة _ منطقة المزة	درويش الزوني _ منطقة ركن الدين
محمد بدر الدين غزال _ منطقة الشاغور	جلال فاروق الشريف _ منطقة الشاغور
ثانوية أبناء الشهداء _ منطقة الشاغور	أحمد ليلا _ منطقة القابون
فايز منصور _ منطقة القنوات	حكمت الساطي _ منطقة جوبر
محمد بدر الدين عابدين _ منطقة الميدان	مأمون منصور _ منطقة المزة
عبد الرؤوف سعيد _ منطقة برزة	أسعد عبد الله _ منطقة القنوات
جودت الهاشمي _ منطقة المهاجرين	الفاروق _ منطقة ساروجة
جميل صليبا _ منطقة الشاغور	سمير حنا سلوم _ منطقة الشاغور
محمد أنور كامل _ منطقة جوبر	عمر بن الخطاب _ منطقة برزة
محمد مسلم عابدين _ منطقة برزة	ممدوح قره جولي _ منطقة برزة
عبد الرحمن الكواكبي _ منطقة الميدان	بهجت البيطار _ منطقة القنوات
ابن الأثير _ منطقة ساروجة	شيماء السعدية _ منطقة الميدان
ثانوية الواقدي _ منطقة ساروجة	الزاهرة المحدث _ منطقة الميدان
ابن العميد _ منطقة ركن الدين	عائشة بنت عثمان _ منطقة الميدان
بور سعيد _ منطقة الصالحية	عادلة بيهم الجزائري _ منطقة المهاجرين
	نبيل يونس _ منطقة ركن الدين

Damascus University
Faculty of Education
Curricular and Pedagogy Department



**The Degree Of Democratic Relations Practice
By Islamic Education Teachers
In Classroom Teaching**
((Field Study In Damascus Secondary Schools))
A Thesis For a Master's Degree In Education
Specialization In Curricular and Pedagogy

Prepared by:

Student: Basima Alaa deen Jumaa

Supervised by:

Prof. Dr. Salha Sankar

1431H / 2010AD

Research abstract

The Degree Of Democratic Relations Practice

By Islamic Education Teachers

In Classroom Teaching

((Field Study In Damascus Secondary Schools))

Prepared by: Basima Alaa deen Jumaa

Supervised by : Prof. Dr. Salha Sankar

The real scale, to judge the depth of honesty, and the success of Democratic orientation in one nation and in a society is the depth of its Success to build a democratic society, and the democratic individual, and the democratic educational system.

And Democracy, in terms of dealing with students, is an urgent (necessary) requirement in all levels and circumstances and for all subjects. Even though , our religion assures The importance of following (applying) Democratic methods in Dealing, Besides the upbringing specialists assures its importance in the field of education and teaching, and the adoption of international Organization for these Democratic methods, still, we can see the contradiction between reality and expectations And still the teachers in their interaction with their students depend on methods considered away from Democracy practice in a correct way, this is something noticed by the researcher through her work as a teacher and because of her communication with students and asking them about their opinions concerning the practice of democratic relations by Islamic studies teachers where some students have expressed /(shown)their resentment concerning some behavior which isn't Democratic For instance, no allowing them to express their opinions or to discuss ideas, Another aspect, the teachers follow oratory style (one side speaker: the teacher)which lessens marginalizes the role of the student during the lesson, as a result the students will feel bored and frustrated which led the researcher to study the degree of Democratic practice by Islamic studies teachers in class teaching .

This research includes two entries:

- *The first entry specializes in the theoretical study and includes four chapters:*

The researcher has dealt with the research idea and its importance, and the second chapter: the researcher has written about the previous studies about democracy and the connection with the research, Concerning of democratic relations and its principles in teaching, this is something dealt with in the third chapter, As for the fourth chapter, it is devoted by the researcher to talk about Islamic education and democratic relations principles.

➤ *As for the second entry, the researcher has devoted to field study :*
it consists of three chapters.

The researcher has shown, in the first chapter, the research procedures, in terms of its methods designing, and specifying its variables and sample and applying for the research methods.

The second chapter devoted to record results and to carry out the statistic treatment of these results.

The third chapter to illustrate the results and make suggestions.

Research importance:

Research importance is represented in the following points:

- 1_ It enlightens the importance of Islamic studies teacher use of Democratic relations in teaching and its influence on students learning of Democratic practice
- 2_ It sets clear the reality of Islamic studies teachers practice of Democratic relations in class teaching in secondary school and the importance of secondary school period in enhancing Democratic values in its students.
- 3_ It enriches the educational library with a study interested in Democratic relations practice in class teaching, generally, and secondary school period in particular.

Research aims:

This research aims at:

- 1- To know the opinions of Islamic studies teachers (male and female) in secondary school period in terms of the degree of their practice of democratic relations in class room according to their point of view.
- 2- Knowing students' opinions (male and female) concerning the degree of their practice of Democratic relations inside the class room.

3- Knowing if there is a difference among Islamic studies teachers' opinions concerning the degree of their practice of democratic relations and its principles and among secondary schools students' opinions concerning the degree of Islamic studies teachers practice of democratic relations.

4- Knowing if there is a difference among Islamic studies teachers' opinions in terms of their practice of democratic relations and its principle, and between their practice in reality and that one which is registered on the notice card.

Research Questions:

1- This research tries to answer the following questions:

what is the degree of Islamic studies teachers practice of democratic relations in class teaching according to their point of view and their students point of view.

2-what is the condition of Islamic studies teachers practice of democratic relations according to the estimated grade on the notice card.

Research hypotheses:

The researcher is going to try to test the truth of the following hypotheses:

- *The first main hypothesis:*

There are no differences that have statistic indication at indication level ($\alpha \leq 0.05$) related to the degree of Islamic education teachers practice of democratic relations and its principles from their points of view related to the following independent variables (gender, educational qualifications, work duration).

- *The second main hypothesis:*

There are no differences that have statistic indication at indication level ($\alpha \leq 0.05$) related to the degree of Islamic education teachers practice of democratic relations and its principles from their students' point of view which are related to the following independent variables (gender, class)

-*The third main hypothesis:*

There are no differences that have statistic indication at indication level ($\alpha \leq 0.05$) related to the degree of Islamic education teachers practice of democratic relations and its principles between their point of view and their students' point of view.

-The fourth main hypothesis:

There are no differences that have statistic indication at indication level ($\alpha \leq 0.05$) related to the degree of Islamic education teachers practice of democratic relations and its principles related to independent variables (gender, educational qualifications, work duration) in the estimated grade on the notice card.

- The fifth main hypothesis:

There are no differences which have statistic indication at indication level ($\alpha \leq 0.05$) between Islamic education teachers responses concerning the degree of their practice of democratic relations and its principles and the estimated grade and on the notice card.

Research sample:

1- All Islamic education teachers in secondary schools in Damascus number (181) male and female teachers, (78) of them male teachers, and (103) female teachers in secondary public schools, and the teachers who answered the research sample survey numbered (108) male and female teachers, which is (59%) of the whole group and that is after crossing out surveillance sample, and internal consistency sample and the sample which has been withdrawn to make sure of static condition by repetition.

2- The number of male and female students in secondary teaching period, who study Islamic education subject, is (28704) students. 3% random sample has been chosen, and the number of male and female students in the withdrawn sample was (861) students and the research sample was (748) male and female students (284) male and (464) female, and that was after crossing out the surveillance sample and the sample withdrawn to make sure of the static results by repetition and internal consistency sample.

The researcher method and its means:

The researcher has used the analytic descriptive method and in the light of this method, the researcher has prepared two surveys:

_ The first is directed to male and female Islamic education teachers in Damascus to survey their opinions in terms of the degree of their practice of democratic relations in teaching.

_The second is directed to students in public secondary schools in Damascus to survey their opinions in terms of the degree of democratic relations practice by Islamic education teachers in teaching.

To have a clear view about the real situation of democratic relations practice by Islamic education teachers in classroom teaching, the researcher has prepared a special card to notice the degree of democratic relations practice in the class room.

Research results:

The research has led to several results, and the most important ones are:

- The degree of Democratic relations practice by Islamic education teachers was high in terms of the whole survey and its five fields and that's from the teachers' point of view.

- the degree of democratic relations practice by Islamic education teachers from the high school students' point of view was medium in terms of the whole survey and its five fields

- The researcher reached a conclusion that the practice of democratic relations by Islamic studies teachers, which is estimated on the notice card, was medium in terms of the following fields: (participation and cooperation, discussion, expressing opinions freely, taking into consideration the differences among individuals) and in terms of the whole card, while it was high in terms of justice and objectivity.

- There are no differences that have statistic indication at indication level ($\alpha \leq 0.05$) among Islamic education teachers answers average regarding their degree of democratic relations practice which is related to gender and educational qualification variables in terms of any field of the survey or the survey as a whole.

- There are differences that have statistic indication at indication level ($\alpha \leq 0.05$) in the degree of democratic relations practice which is related to work duration variable in terms of participation field, and expressing opinions freely, and in the entire survey, and in favor of teachers who have more than ten-year work duration. On the other hand, there are no differences in the fields of (discussion, and taking into consideration differences among individuals and justice).

- There are no differences that have statistic indication at the indication level ($\alpha \leq 0.05$) between answers average of the students in terms of their teachers practice of democratic relations which is related to gender variable (discussion and opinions freedom) fields, On the other hand, there are differences in the fields of (participation and cooperation, and taking into consideration differences among individuals, and justice and objectivity) and in terms of the entire survey and the results has shown differences in favor of female students.

- There are no differences that have statistic indication at the indication level ($\alpha \leq 0.05$) between answers average of the high school students in terms of their teachers practice of democratic relations which is related to class variable in terms of any field of the survey or the survey as a whole.

- There are differences which have statistic indication at the indication level ($\alpha \leq 0.05$) in the degree of democratic relations practice by Islamic studies teachers from students and teachers' point of view, and the differences were in favor of teachers.

- There are no differences that have statistic indication at the indication level ($\alpha \leq 0.05$) in the degree of democratic relations practice by Islamic studies teacher related to variables: (gender, educational qualifications and work duration) in the estimated grade on the notice card.

- There are differences that have statistic indication at the indication level ($\alpha \leq 0.05$) among Islamic education teachers' responses concerning the degree of democratic relations practice all that's from the teachers' point of view and according to the estimated grade on the notice card and the differences were in favor of teachers.