جامعة دمشق
كلية التربية
قسم أصول التربية

دور مدرسي مرحلة التعليم الثانوي في الجمهورية اليمنية في تنمية القيم الديمقراطية لدى الطلبة

دراسة ميدانية في مدارس صنعاء الأهلية والحكومية

أطروحة مقدمة لنيل درجة الدكتوراه في التربية

إعداد الطالب
يحيى محسن محمد اليريمي

إشراف

الدكتور/ زيد على الغيلي
الأستاذ المساعد في قسم أصول التربية
بكلية التربية في جامعة صنعاء

الدكتور/ عبد الله المجيدل
الأستاذ في قسم أصول التربية
بكلية التربية في جامعة دمشق

1430/1431 دمشق 2010/2009

الشكر

عرفاناً لأيادٍ بيضاء لن تجحد أبد الدهر

- أتقدم بالشكر الجزيل والامتنان العظيمِ لصاحبِ الفضل -بعد الله- الذي لا يرقى إلى أفضاله عليّ شكرُ ولا يُحيطُها ثناء، إلى أستاذي الفاضل. **أ.د. عبد الله المجيدل**، الذي رعى البحث في جميع مراحلِه توجيهاً وتسديداً وإرشاداً، مصوباً مثالِبَه، ومقوماً إعوجَاجَه. شاركه في ذلك الأستاذُ الجليل **الدكتور . زيد على الغيلي** المشرفُ المشاركُ في اليمن، راجيا لهما كل الخير.
- والتقديرُ والثناءُ العطر، لعَلَمَي التربيةِ: صاحبِ المكانةِ العلميةِ العاليةِ القريبِ إلى قلوبِ طلبتِه **أ.د. محمود السيد**، وإلى ضيفِ سوريا الكبير ذي المقامِ التربوي الرفيع **أ.د عارف عطاري**، مَنْ تفضلا -رغمَ انشغالاتِهما الهامة- بقبولِ مناقشةِ محتوياتِ هذه الرسالةِ، وإغنائِها بتوجيهاتهما القيّمةِ، التي ستصلُ بها إلى المستوى الأمثل.
- وتحيةُ إجلالٍ وإكبارٍ إلى قبلةِ الأحرارِ إلى سوريا الصمودِ، والكرامةِ المتبقيةِ في جبين الأمةِ العربية. والتي منحتني شرفَ الانتسابِ إلى إحدى منارات العلمِ والفكرِ فيها، إلى جامعةِ دمشقِ الغراء، إلى كليةِ التربيةِ الرائدةِ، وأخص بالشكر هنا، أساتذتي في قسمِ أصولِ التربيةِ وفي مقدمتِهم **أ.د . عيسى الشماس** رئيسُ القسمِ، **وأ.د. جلال السناد** اللذان أعاناني على وضع قدمي في الطريق السليمِ منذ بدايةِ تسجيلي لموضوع هذه الدراسة، وها أنا أحظى بشرفِ تكرمِهمِا بمناقشةِ الرسالةِ وإثرائِها بتوجيهَاتِهمِا السديدة.
- وتحيةُ وفاءٍ إلى منبعِ العروبةِ والإباء، إلى بلدي الحبيبِ اليمن، والتي لها الفضلُ في إيفادي للدراسةِ عن طريق الجامعةِ اليمنية، وأخصُ بالتحيةِ رئيسَ الجامعةِ **أ.د. عبد الواحد الزنداني** ونائبَ رئيس الجامعة **أ.د. صالح السنباني**.

الباحث

فهرس المحتويات

الموضوع	رقم الصفحة
الفصل الأول/ التعريف بالدراسة،	
• **مقدمة الدراسة**	4_2
• **مشكلة الدراسة**	7_5
• **أهمية الدراسة**	7
• **أهداف الدراسة**	8_7
• **فرضيات الدراسة**	9_8
• **حدود الدراسة**	10_9
• **مصطلحات الدراسة**	24_10
الفصل الثاني/ دراسات سابقة	
أولاً الدراسات العربية	46_26
• **دراسات حول القيم الديمقراطية**	30_26
• **دراسات حول دور المدرس**	32_30
• **دراسات حول تنمية القيم**	36_33
• **دراسات حول الديمقراطية والتربية**	37_36
• **دراسات حول ديمقراطية الإدارة المدرسية**	39_37
• **دراسات حول الثقافة الديمقراطية**	41_39
• **دراسات حول التنشئة الديمقراطية**	45_41
• **دراسات حول ديمقراطية التدريس**	46_45
ثانياً الدراسات الأجنبية	50_46
• **مكانة الدراسة الحالية من الدراسات السابقة**	51_50
الفصل الثالث/ الديمقراطية والتعليم في سياق التحول الديمقراطي للمجتمع اليمني	
الديمقراطية:	54_53
• **أشكال الديمقراطية:**	57_54
• **مقومات الديمقراطية:**	59_57
• **إيجابية تطبيق الديمقراطية:**	61_60
• **جوانب سلبية في تطبيق الديمقراطية:**	62_61
التحول الديمقراطي في اليمن	64_63
• **التطور التاريخي لتوجه اليمن نحو الديمقراطية:**	67_64
• **مؤشرات التوجه الديمقراطي لليمن في الوقت الراهن:**	69_67
• **سمات التحول الديمقراطي في اليمن:**	70_69
• **الصعوبات التي تواجه التحول الديمقراطي في اليمن:**	71_70
• **مظاهر أزمة التحول الديمقراطي في اليمن:**	72_71

• متطلبات إصلاح المسيرة الديمقراطية في المجتمع اليمني من زاوية سياسية وتربوية:	76ـ72
التعليم والتحول الديمقراطي:	78ـ77
• أولاً/ الديمقراطية في الميثاق الوطني:	79ـ78
• ثانياً/الديمقراطية والتعليم في المجتمع اليمني بين(التصور والواقع)	80ـ79
• ثالثاً/الديمقراطية في فلسفة التربية في اليمن:	80
• رابعاً/الديمقراطية في الأهداف العامة للنظام التربوي والتعليمي في اليمن:	81
• خامساً/ الديمقراطية التربوية بين التصور والواقع	83ـ81
• سادساً/ الديمقراطية في مقرر التربية الوطنية	83
• سابعاً/ أهم مجالات التربية الديمقراطية المطلوب استيعابها	84ـ83
• ثامناً/ مشكلات تواجه التربية الديمقراطية في اليمن	85ـ84
الفصل الرابع/ المنطلقات النظرية لتنمية القيم الديمقراطية لدى طلبة المرحلة الثانوية	
• المدرسة وتعليم الديمقراطية:	91ـ87
• أهمية مرحلة التعليم الثانوي وتطور أهدافها:	93ـ91
• الديمقراطية في أهداف التعليم الثانوي في الجمهورية اليمنية:	96ـ93
• السمات السائدة لدى الطلبة في المرحلة الثانوية كما يدركها بعض التربويين:	97ـ96
• ضرورة تعليم السلوك الديمقراطي في ضوء احتياجات ومتطلبات الطلبة في المرحلة الثانوية:	100ـ97
• مرتكزات تعليم المدرس الديمقراطية لطلبة المرحلة الثانوية في التشريع التربوي اليمني:	103ـ100
• كفايات المرحلة الثانوية لتعليم الديمقراطية:	103106
• ضرورة الدور الديمقراطي للمدرس اليمني:	109ـ106
الفصل الخامس/ تنمية القيم الديمقراطية وعلاقة ذلك بالتربية	
• الاتجاهات الرئيسة حول مفهوم القيمة	112ـ111
• مفهوم القيم الديمقراطية	113ـ112
• أهمية القيم الديمقراطية في حياة الفرد والمجتمع	115ـ113
• المبررات والغايات من تنمية القيم الديمقراطية في إطار التربية المدرسية	118ـ116
• القيم الديمقراطية كما وردت في الدراسات السابقة	121ـ118
• تنمية القيم الديمقراطية	121
• التربية وتنمية القيم الديمقراطية	125ـ121
• طرق وأساليب تنمية القيم الديمقراطية	129ـ125
• اعتبارات هامة في تنمية القيم الديمقراطية	131ـ129
• مراحل تكوين القيم ومنها القيم الديمقراطية	133ـ131
• قياس القيم والقيم الديمقراطية	134ـ133

الفصل السادس/ دور المدرس في سياق التحول الديمقراطي	
الفئات ذات الصلة بتحديد دور المدرس	138-136
• **أولاً/ المدرس**	136
• **ثانياً/ أفراد المجتمع العام**	137
• **ثالثاً/ أفراد المجتمع التعليمي والتربوي**	138-137
دور المدرس بين التجديد والجمود	144-138
• **المدرس وفق النظرة التقليدية**	142-138
• **المدرس وفق نظرة التجديد**	144-142
أبعاد دور المدرس وفق نظرة التجديد	148-144
• **البعد الاجتماعي**	145
• **البعد المهني**	146-145
• **البعد التعليمي**	147-146
• **البعد الإداري**	147
• **البعد التربوي**	148
المدرس الديمقراطي	153-148
• **لماذا المدرس الديمقراطي؟**	150-149
• **من هو المدرس الديمقراطي؟**	153-150
مجالات الدور الديمقراطي للمدرس:	159-154
• **الدور النظري(المعرفي):**	155-154
• **الدور التطبيقي:**	157-155
• **دور الممارسة(القدوة):**	158-157
• **دوره من خلال(التقويم):**	159-158
العوامل التي تمكن المدرس من القيام بدوره في تنمية القيم الديمقراطية	166-159
• **أولاً/ تربية تقوم على أسس ديمقراطية**	161-159
• **ثانياً/ المناخ المدرسي وتنظيماته**	162-161
• **ثالثاً/ ديمقراطية الإدارة المدرسية**	164-162
• **رابعاً/ العلاقة الديمقراطية بين المدرسين**	165-164
• **خامساً/ إيجابية المتعلم**	166-165
معوقات قيام المدرس بدوره في تنمية القيم الديمقراطية في العملية التدريسية	167-166
الفصل السابع/ إجراءات الدراسة الميدانية	
أولاً/ منهجية الدراسة	169
ثانياً/ وصف مجتمع وعينة الدراسة	173-169
• **مجتمع الخبراء**	170-169
• **مجتمع المدرسين والطلبة**	170

• عينة الدراسة من الخبراء	171
• عينة الدراسة من المدرسين والطلبة	173-171
ثالثاً/ أداة الدراسة (الاستبانة) مراحل إعداد الاستبانة	179-173
• المرحلة الأولى إجراءات تحديد القيم الديمقراطية اللازم تنميتها	174-173
• المرحلة الثانية إجراءات تحديد جوانب وفقرات دور المدرس في تنمية القيم الديمقراطية	175-174
• المرحلة الثالثة صدق وثبات الاستبانة	176
○ صدق الأداة	178-176
▪ الصدق الظاهري	176
▪ صدق المحتوى	178-176
○ ثبات الأداة	179-178
○ وضوح فقرات الاستبانة	179
• المرحلة الرابعة الاستبانة بصورته النهائية	180-179
رابعاً/ تطبيق الاستبانة	181-180
خامساً/ مقدار الاستجابة للعينة	181
سادساً/ تصحيح الاستبانة	182-181
سابعاً/ الأساليب الإحصائية المستخدمة في هذه الدراسة	184-182
الفصل الثامن/ نتائج الدراسة الميدانية	
• نتائج أسئلة الدراسة	-186
○ توقعات الخبراء لجوانب دور المدرس الثلاثة	187-186
○ توقعات الخبراء لدور المدرس في تنمية القيم الديمقراطية من خلال	196-187
▪ جانب(النشاط)	190-188
▪ جانب(القدوة)	193-190
▪ الجانب(المعرفي)	196-194
▪ توقعات الخبراء لدور المدرس في تنمية القيم الديمقراطية (كل قيمة على حدة)	211-196
○ واقع قيام المدرس بدوره في تنمية القيم الديمقراطية من خلال الجانب(المعرفي)	219-211
▪ من وجهة نظر المدرسين	214-211
▪ من وجهة نظر الطلبة	217-215
▪ نسبة اتفاق إجابات المدرسين والطلبة في الجانب(المعرفي)	219-217
○ واقع قيام المدرس بدوره في تنمية القيم الديمقراطية من خلال جانب(القدوة)	227-220
▪ من وجهة نظر المدرسين	223-220
▪ من وجهة نظر الطلبة	226-224
▪ نسبة اتفاق إجابات المدرسين والطلبة في جانب(القدوة)	227-226
○ واقع قيام المدرس بدوره في تنمية القيم الديمقراطية من خلال جانب (النشاط)	235-228

فهرس المحتويات ـــــــ

عنوان الجدول	رقم الجدول	رقم الصفحة
مجتمع الخبراء	1	170
أعداد المدارس مجتمع المدرسين والطلبة(المجتمع الأصلي)	2	170
أعداد العينة من الخبراء	3	171
أعداد عينة المدارس المختارة	4	172
أعداد العينة من المدرسين والطلبة في المدارس الأهلية والحكومية(مجتمع الدراسة)	5	172
درجة ارتباط فقرات المجال بالدرجة الكلية للمجال	6	177
درجة ارتباط المجال بالدرجة الكلية للاستبيان	7	178
درجة الثبات بدلالة الاتساق الداخلي والتجزئة النصفية للاستبيان	8	179
مقدار الاستجابة للعينة	9	181
استجابة الخبراء الكلية حول دور المدرس في تنمية القيم الديمقراطية	10	186
استجابة الخبراء حول دور المدرس في جانب (النشاط)	11	188
استجابة الخبراء حول دور المدرس في جانب (القدوة)	12	191
استجابة الخبراء حول دور المدرس في جانب (المعرفي)	13	194
استجابة الخبراء حول دور المدرس في تنمية قيمة الحرية	14	196
استجابة الخبراء حول دور المدرس في تنمية القبول بالآخر	15	197
استجابة الخبراء حول دور المدرس في تنمية قيمة التعامل الإنساني	16	199
استجابة الخبراء حول دور المدرس في تنمية قيمة الولاء الوطني	17	200
استجابة الخبراء حول دور المدرس في تنمية قيمة العدل	18	201
استجابة الخبراء حول دور المدرس في تنمية قيمة الحوار	19	202
استجابة الخبراء حول دور المدرس في تنمية قيمة الحقوق	20	203
استجابة الخبراء حول دور المدرس في تنمية قيمة القبول برأي الأغلبية	21	204
استجابة الخبراء حول دور المدرس في تنمية قيمة التعددية	22	205
استجابة الخبراء حول دور المدرس في تنمية قيمة التفكير العلمي	23	206
استجابة الخبراء حول دور المدرس في تنمية قيمة الالتزام بالقانون	24	206
استجابة الخبراء حول دور المدرس في تنمية قيمة تحمل المسؤولية	25	207

استجابة الخبراء حول دور المدرس في تنمية قيمة المواطنة المتساوية	26	208
استجابة الخبراء حول دور المدرس في تنمية قيمة الانتخاب	27	209
استجابة الخبراء حول دور المدرس في تنمية قيمة التسامح	28	210
استجابة المدرسين حول واقع قيامهم بالدور المطلوب منهم في الجانب المعرفي	29	211
استجابة الطلبة حول واقع قيام المدرس بالدور المطلوب منه في الجانب المعرفي	30	215
نسبة الاتفاق والاختلاف في إجابات الطلبة والمدرسين	31	218
استجابة المدرسين حول واقع قيامهم بالدور المطلوب منهم في جانب (القدوة)	32	220
استجابة الطلبة حول واقع قيام المدرس بالدور المطلوب منه في جانب (القدوة)	33	224
نسبة الاتفاق والاختلاف في إجابات الطلبة والمدرسين	34	226
استجابة المدرسين حول واقع قيامهم بالدور المطلوب منهم في جانب (النشاط).	35	228
استجابة الطلبة حول واقع قيام المدرس بالدور المطلوب منه في جانب (النشاط)	36	232
نسبة الاتفاق والاختلاف في إجابات الطلبة والمدرسين	37	234
استجابة المدرسين حول المشكلات التي قد تعيق المدرس عن القيام بالدور المطلوب منه .	38	236
اختبار (ANOVA) لمعرفة الفروق بين متوسطات إجابة الخبراء	39	244
اختبار (Tukey HSD) للمقارنات المتعددة للوصول إلى اتجاه الفروق	40	245
المتوسطات والانحرافات المعيارية لإجابة الخبراء حسب الوظيفة	41	246
اختبار (T) لتوضيح دلالة الفروق بين متوسطات إجابة المدرسين حسب متغير الجنس	42	246
اختبار (T) لتوضيح دلالة الفروق بين متوسطات إجابة المدرسين حسب متغير التخصص	43	248
اختبار (T) لتوضيح الفروق بين متوسطات إجابة المدرسين حسب متغير (المدرسة)	44	249
اختبار (T) لتوضيح الفروق بين متوسطات إجابة المدرسين حسب متغير سنوات الخبرة	45	251
اختبار (T) لتوضيح الفروق بين متوسطات إجابة الطلبة حسب متغير الجنس	46	252
اختبار (T) لتوضيح الفروق بين متوسطات إجابات الطلبة حسب التخصص	47	254
اختبار (T) لتوضيح الفروق بين متوسطات إجابات الطلبة حسب نوع المدرسة	48	255

الفصل الأول
التعريف بالدراسة

- مقدمة الدراسة
- مشكلة الدراسة
- أهداف الدراسة
- فرضيات الدراسة
- أهمية الدراسة
- منهج الدراسة
- حدود الدراسة
- مصطلحات الدراسة
- مصادر الدراسة
- مخطط الدراسة

مقدمة الدراسة:

منذ نشوء المفهوم المعاصر للديمقراطية بأبعاده السياسية والاجتماعية والاقتصادية والتربوية...، اتجهت معظم البلدان نحو هذه التجربة للاستفادة من آلياتها التنظيمية ومبادئها وقيمها الجوهرية، فملامح تأثير الديمقراطية إيجابًا على المجتمعات التي تمثلتها حاضرة في الأذهان على مر العصور، إذ كانت منظومة القيم الديمقرطية قيماً مثالية عليا، استهدفها بنو الإنسان منذ القدم، وغدت اليوم مطلبًا حيويًا لحل كثير من المشاكل في مختلف جوانب الحياة.

يؤكد باسل القاضي "أنه توجد اليوم في العالم 119 حكومة ديمقراطية أي نسبة 62% من حكومات العالم كله، وقد سقطت الأنظمة الفاشية وأصبحت الملكية عتيقة بالية أما الأنظمة الأصولية المتعصبة فهي محصورة ببعض الدول فقط؛ بل إن الأنظمة الدكتاتورية نفسها أخذت تُجري انتخابات صورية ليقال عنها أنها ديمقراطية، أي أن طابع العصر اليوم هو عصر ديمقراطي رغم الاختلافات"(القاضي، 2007، 45).

وتعد اليمن واحدة من تلك الدول التي عرفت تحولاً سياسيًا واجتماعيًا لم يكن بمعزل عما شهده العالم من تحولات نحو الديمقراطية، إذ كانت الديمقراطية شرطًا ومطلبًا لقيام دولة الوحدة المباركة في 22 من مايو 1990، وباقتران الوحدة بالديمقراطية حدثت تغيرات جوهرية، أبرزها اعتماد القيم الديمقراطية؛ كموجهات للنظام السياسي والحياة المجتمعية.

وفي هذا السياق يقول رئيس الجمهورية "لقد أضحت الديمقراطية نهجاً وأسلوب حياة، انتهجته اليمن وسيلة حضارية مثلى لبناء الوطن، وهو خيار لن نحيد عنه، وبرهن الواقع على جدواه، والجهود متواصلة من أجل ترسيخه في الواقع اليمني عبر التشريعات والممارسة الفعلية التي تتجسد من خلال الالتزام بالتعددية السياسية والحزبية، وحرية الرأي والصحافة، واحترام حقوق الإنسان، ومن خلال الالتزام بمبدأ التداول السلمي للسلطة، والتنافس عبر صناديق الانتخابات"(وزارة الإعلام، 2007، 213).

لقد شكَّل الاستفتاء على الدستور أول ممارسة ديمقراطية لليمن، جرت بكل حرية وسرية ونزاهة، بعد صدور قانون الأحزاب رقم 66 لسنة 1991؛ وتوالت بعد ذلك صدور العديد من القوانين التي تؤكد العمل بمتطلبات النظام الديمقراطي، على المستوى السياسي مثل: قانون الانتخابات وقانون الحرية الفكرية، والقانون المدني وغيرها، كما صدر القانون العام للتربية والتعليم، وقانون وثيقة المنطلقات العامة لمناهج التعليم العام في اليمن لسنة 1995، وقانون المعلم والمهن التعليمية ولوائحه، رقم 37 لسنة 1998 وغيرها من القوانين التي تعمل على توسيع دائرة الممارسة الديمقراطية في مختلف جوانب حياة المجتمع اليمني.

إلا أن مجرد التشريع دون العمل بمتطلباته لم يكن كافياً لخلق الوعي بالمفاهيم والسلوكيات التي تتقاطع وطبيعة القيم الديمقراطية في نفوس وعقول أفراد المجتمع اليمني، وعلى وجه الخصوص الشباب؛ يلحظ ذلك من السلوكيات الخاطئة للأفراد خلال العمليات الانتخابية، وفي إطار المؤسسات الرسمية والمدنية والمنظمات الشبابية، أو من خلال التعاملات اليومية.

ويرى الباحث من وحي الواقع كما يرى غيره حدوث العديد من الممارسات الخاطئة والتجاوزات التي تسيء إلى التجربة الديمقراطية اليمنية للأفراد والمؤسسات على المستوى الرسمي أو الشعبي، كانت نتيجة قلة الوعي بحقيقة الديمقراطية، وأصول ممارستها، فما تزال الغالبية من العامة والمثقفين يحتكمون في ممارساتهم الديمقراطية إلى ثقافة القبيلة والأسرة والجنس والمنطقة. فالنصوص الدستورية والتشريعات القانونية لم تف بمفردها في إحداث التغيير المنشود، إذ الأمر يتطلب إيمان الأفراد بمحتوى تلك النصوص والتدرب على ممارسة الديمقراطية بالصورة المثلى.

فاحترام الديمقراطية وممارسة سلوكياتها لا يتأتى بسن القوانين والتشريعات فحسب، و إنما يحتاج إلى تعليمها وتدريسها للأفراد في مؤسسات التعليم مثلها مثل المواد التعليمية الأخرى: كالموسيقى والفن والأدب، وغيرها من العلوم الإنسانية التي تحتاج إلى تدريب وتمرين عن طريق الأنشطة المختلفة داخل غرفة الصف أو خارجه، وخاصة في المراحل الدراسية من التعليم الذي يسبق التعليم الجامعي(Alan and Greer ,2003 .p3).

ولكي تنمو الديمقراطية و تترسخ سلوكياتها لدى الفرد اليمني، لا بد أن يكون التعليم اليمني متجهًا نحو إعداد جيل متسلح بالقيم الديمقراطية(فكرًا وسلوكاً)، بحيث تتكامل مكونات البيئة التعليمية(الإدارة، المدرس، المقرر، النشاط) وتكون بمنزلة المعمل، لإعداد وتخريج أفرادٍ يحتكمون إلى القيم الديمقراطية، وتصبح هي الموجهة لتصرفاتهم كافة على المستوى السياسي أو الاجتماعي أو التعليمي، فالسلوك الديمقراطي، مثله مثل غيره من السلوكات يمكن أن يُتعلم ويكتسب، ولا سيما أن الغاية من التعليم والتربية هي تعديل أو بناء سلوك الأفراد، وغالبًا ما يوجه التعليم لتدعيم القيم التي يتبناها النظام السياسي ويتطلع إليها المجتمع، فالدولة الديمقراطية تعتبر التعليم السبيل لدعم القيم الديمقراطية، وعكس ذلك في الدولة الدكتاتورية فإن التعليم أداة لإعداد المواطن الذي يتوافق مع ذلك النظام.

إذ يجب ألاّ يقف التعليم عند حدود الجوانب التعليمية والأكاديمية، أو التنظير للقيم الديمقراطية فحسب، بل يجب أن يمتد إلى توليد معاني القيم الديمقراطية في نفوس الأفراد عبر الممارسة الحية في حياتهم المدرسية، وأن يرتبط تعليم الديمقراطية بمختلف الموضوعات داخل المدرسة وخارجها(وطفة والمجيدل، 2008، 67).

وفي هذا الصدد يؤكد فهمي شحاته أن القيم المعلنة للمدرسة هي قيم الديمقراطية، في حين أن القيم المؤثرة الفعالة في الواقع هي شيء مختلف عن ذلك تمامًا، حيث أن نظام المدرسة الثانوية هو نظام يقدم التعليم عمليةً خطيةً تسير في اتجاه واحد من المدرس إلى الطالب، وتتم عملية التدريس كعملية شرح في شكلها البسيط وفي ظل هذا التعليم لا يحتمل نجاح أي محاولة لتكوين عقل ناقد، ذلك لان المطلوب من الطالب الناجح أولاً وقبل أي شيء هو تقبل السلطة طواعية، بمعنى التسليم بأن المعرفة الأفضل والأحكام السديدة هي معرفة وأحكام المدرسين ومؤلفي الكتب الدراسية المقررة، وبشكل آخر تغلف هذه السلطة الأكاديمية بسلطة أخلاقية أعم فيما يختص بمسائل العلاقات والسلوك(أحمد، 1993، 33).

ومهما يكن وضع المدرسة الحالي، يظل تأثيرها ودورها هو الفعال في إحداث التغيير في جوانب شخصية أفراد المجتمع وحياتهم، وتهيئتهم للمشاركة في إدارة ونهضة المجتمع، فالمدرسة من المؤسسات التربوية التي يمكن أن تسهم في إعداد الأفراد الديمقراطيين للمجتمع الديمقراطي، بحكم طبيعة وظيفتها وفاعليتها المنظمة والمباشرة للخبرة الطلابية مقارنة بالمؤسسات التربوية الأخرى: كالأسرة والمسجد، والإعلام، أمّا القصور الحاصل في بعض جوانبها اليوم فيمكن تلافيه ومعالجته، لتعاود المدرسة البروز على الساحة وأداء وظيفتها الكبرى، ولاسيما أن موجة الإصلاح موجهة لتشمل المسار التعليمي؛ ليتوافق مع التوجه الديمقراطي الجديد، وخاصة في مدارس التعليم العام الحكومي والأهلي.

ينطبق ذلك على التعليم بمراحله المختلفة، ويكون أكثر وضوحًا في مرحلة التعليم الثانوي، كونها تشكل منعطفًا هامًا في حياة الأفراد، بما تمتلك من قدرة على تشكيل أفكارهم واتجاهاتهم وقناعاتهم نحو النظام السياسي والمجتمعي، فالأفراد في هذه المرحلة لديهم قابليه لتفهم القيم والعادات، وفيها يتم التركيز على الأسس الرئيسة في التربية، لتهيئة الفرد للانطلاق نحو الحياة بوعي، وفيها تكتشف مواهبه ومهاراته، القابلة للنمو في ظل التوجيه والرعاية.

وبتحليل واقع التعليم اليمني وربطه بما تم انجازه في الجانب التشريعي على المستوى التربوي، نجد أن هناك تفاوتاً بين ما هو معلن من أهداف في جميع الجوانب ومنها الجانب المتعلق بالنهج الديمقراطي، وما هو منفذ فعلا داخل المدرسة، مما يوجب إعادة النظر في واقع التربية المدرسية بما يتماشى مع الأهداف المعلنة للمدرسة.

فالواقع اليوم داخل مؤسسات التعليم في اليمن وخاصة المدارس مرتبط بشدة بنقل المعرفة الموجودة في ثنايا المقرر الدراسي، والاهتمام بالأعمال المرتبطة بالذاكرة: كالحفظ والاسترجاع، والعمل على تخريج حاملي المعرفة، ونتيجة لذلك أصبحت شخصية مخرجاتها لا تؤهلهم للقيام بأعباء المواطنة التي تؤكدها القيم الديمقراطية(سيف، 2008، 41).

مشكلة الدراسة:

لقد تعرض المجتمع اليمني في السنوات الأخيرة لعدد من عوامل التغيير التي أثرت في المفاهيم والقيم والاتجاهات السياسية، ولعل أهم هذه العوامل قيام دولة الوحدة المباركة عام 1990، واعتماد النهج الديمقراطي، وما ترتب على ذلك من متغيرات سياسية واقتصادية واجتماعية.

وفي هذا السياق تأتي الأهمية العلمية والعملية لتكثيف الحديث عن تنمية القيم الديمقراطية من أجل المساهمة الحقيقية والفاعلة في بناء المواطنة المدنية كمرتكز أساسي للدولة المدنية والمجتمع الديمقراطي، وهذا لا يتم تحققه إلا من خلال تنمية ثقافية ومعرفية ووجدانية تكون المدارس من أهم مؤسسات التربية والتنشئة، والتي يعهد إليها المجتمع في بناء شخصيات مواطنيها.

ونظراً لتعدد مكونات التعليم المدرسي حسب قوة تأثيرها في الطالب، يتصدر المدرس قائمة الفاعلية في العملية التربوية، فهو المؤثر الرئيس في تنمية القيم وتوجيه سلوك الطلبة وفقها، وهو المعني بعملية التطوير والتحديث وهو ما أكدته الفقرة(ك) من المادة (3) من قانون التعليم حيث نصت على أن "التعليم مهنة ورسالة والمدرس حجر الزاوية في إصلاح وتطوير التعليم، وتنفيذ غاياته وأهدافه... "

ومن مستلزمات ذلك زيادة وعيه بأبعاد دوره التربوي والتعليمي لتتواكب مع تطلعات المجتمع، وتسهم في تعميق التحول الديمقراطي وتوسيع مجالاته، وهذا الأمر يتطلب بلورة دور ديمقراطي يمكن أن يقوم به المدرس في إطار مهمته التدريسية من أجل تشكيل وجدان وعقل المتعلم على قيم المقاومة والنضال والتسامح والتعاون والقبول بالآخر، و تجعله يرفض قيم العدوانية والتطرف الفكري، والتفكير الخرافي وغيرها من قيم المجتمع المدني الديمقراطي.

وحسب علم الباحث لا توجد دراسة سابقة في الجمهورية اليمنية تناولت دور المدرس في تنمية القيم الديمقراطية في المرحلة الثانوية، فتعليم الديمقراطية في المدارس العامة من القضايا التي لم تنل حقها من الدراسة العلمية حتى الآن في اليمن، يتضح ذلك من خلال عرض الباحث للدراسات السابقة، مما يشير إلى وجود مشكلة تربوية قائمة بذاتها في مرحلة التعليم الثانوي بالجمهورية اليمنية تستلزم دراستها، للإسهام في تفعيل مهمة المدرس التربوية والثقافية التي يندرج تحتها دور المدرس في تنمية القيم الديمقراطية، ومما شجع الباحث في دراسة هذه المشكلة:

مصادر إحساس الباحث بالمشكلة

- خبرة الباحث في العمل التربوي والنقابي على مدار ستة عشر عامًا عمل فيها مدرسًا ووكيلاً لاحدى المدارس في العاصمة صنعاء، كما عمل رئيساً لاتحاد طلاب اليمن، وشغل منصب الأمين العام لنقابة المعلمين اليمنيين.
- تأكيد القيادة السياسية على هذا التوجه، وفي هذا السياق يقول رئيس الجمهورية في أحد خطاباته: "إن الجيل الجديد هو الذي يعول عليه كثيرًا إن تربى على الوحدة والديمقراطية

والتعددية، و تربى على التوجه إلى صناديق الاقتراع، وتعود أن يعيش في جو ديمقراطي؛ وهو الجو الذي لم يعشه آباؤنا وأجدادنا" .

- توجه وزارة التربية والتعليم إلى تجسيد معالم التربية المدنية، من خلال تنمية القيم الديمقراطية في مدارس التعليم العام، بالاشتراك مع وزارة الشؤون القانونية ووزارة الشباب والرياضة(مشروع الإستراتيجية العامة للشباب، باب الديمقراطية والشباب).
- تقارير موجهي المرحلة الثانوية والأخصائيين الاجتماعيين التي تؤكد ضعف دور المدرس في تنمية القيم ومنها القيم الديمقراطية، وممارستها. التقرير السنوي لموجهي مكتب التربية بالأمانة (نقلاً عن الجرادي).
- تأكيد العديد من الدراسات التربوية والنفسية أثر التربية الديمقراطية إيجاباً على المتعلم بشكل خاص والتعليم بشكل عام. أورد أ.د.على وطفة في كتابه(**بنية السلطة وإشكالية التسلط التربوي**) مجموعة من تلك الدراسات.
- رؤية بعض المختصين في علم الإجتماع والتربية مثل(سيف،2008، 46) (الصلاحي، 2006، 37) في ضرورة إعادة بلورة أدوار مكونات العملية التعليمية داخل المدرسة لتسهم في نشر الوعي الديمقراطي وثقافة المجتمع المدني.
- توصية الدراسات السابقة(ضمناً أو تصريحًا)، مثل: دراسة(الاهدل، والجرادي والجمالي والعبدلي) على ضرورة تفعيل دور المدرسة الثانوية في نشر الثقافة الديمقراطية بين الطلبة.
- اللقاءات التي أجراها الباحث مع بعض القائمين على المؤسسات المهتمة بالعمل الديمقراطي في إطار المدارس العامة مثل (المدرسة الديمقراطية) و(المعهد الوطني لتنمية الديمقراطية) والتي تؤكد ضعف تفاعل الطلبة مع أنشطتها وفعالياتها.

تحديد مشكلة الدراسة:

تتحدد مشكلة الدراسة في الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي: **ما الدور المتوقع لمدرسي مرحلة التعليم الثانوي في تنمية القيم الديمقراطية لدى الطلبة في سياق التحول الديمقراطي للمجتمع اليمني**، ويتفرع عن هذا السؤال الأسئلة الآتية:

1. ما مدى تقبل خبراء التربية في العاصمة صنعاء(أساتذة كلية التربية، مسئولو التدريب بوزارة التربية، موجهو مرحلة التعليم الثانوي) للدور المقترح لمدرسي مرحلة التعليم الثانوي في تنمية القيم الديمقراطية؟
2. ما واقع قيام مدرسي مرحلة التعليم الثانوي في العاصمة صنعاء بالدور المطلوب منهم في تنمية القيم الديمقراطية لدى طلبة؟

3. ما المشكلات التي قد تواجه مدرسي مرحلة التعليم الثانوي في أداء هذا الدور؟
4. هل توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات إجابات أفراد العينة(الخبراء، المدرسين، الطلبة) حول دور مدرسي مرحلة التعليم الثانوي في تنمية القيم الديمقراطية، تبعاً لمتغيرات الدراسة؟
5. ما المقترحات التي يمكن أن تسهم في تفعيل دور المدرس في تنمية القيم الديمقراطية؟

أهمية الدراسة:

تستمد الدراسة أهميتها من المكانة المتعاظمة التي تحتلها الديمقراطية في الفكر التربوي المعاصر، ومن الحاجة المجتمعية إلى تعلم قيمها في المؤسسة التعليمية؛ لضبط سلوك الأفراد وفقها، حتى يتمكن المجتمع من التحول الحقيقي نحو المدنية والديمقراطية، كون مرحلة التعليم الثانوي هي المرحلة المناسبة لتزويد الطلبة بهذه الأخلاقيات[1]، في إطار المهمة الثقافية والتربوية للمدرسة، و تتجلى أهمية الدراسة أكثر من خلال النقاط الآتية:

- الإسهام العلمي في تأكيد دور التربية المدرسية في ترسيخ الديمقراطية؛ لسد النقص الحاصل في المكتبة العربية في هذا المجال.
- الخروج بمقترحات قد تسهم في تدعيم قيام المدرس بدوره الديمقراطي، تأكيدًا على أهمية المؤسسات التعليمية في نشر الوعي بالثقافة الديمقراطية.
- الاسهام في وضع اللبنات الأساسية لمشروع التربية الديمقراطية في مؤسسات التعليم الثانوي العام من خلال بلورة دور المدرس في تنمية القيم الديمقراطية.
- دعوة للقائمين على مؤسسات إعداد وتأهيل المدرسين ومخططي المناهج والأنشطة التعليمية إلى الاهتمام بتضمين برامج الإعداد والتأهيل قضايا التربية الديمقراطية، وكذلك تضمين أهداف ومضامين مناهج التعليم العام مفردات الديمقراطية، وأهمية تكوين ميول إيجابية لدى المتعلمين نحو تعلمها.
- تقديم محتوى نظري من شأنه الإسهام في بناء البرامج التربوية لتأهيل المدرسين ديمقراطيا.

أهداف الدراسة:

انطلاقًا من مشكلة الدراسة؛ فإن أهم ما تهدف إليه هو:

- تعرف الدور الذي ينبغي أن يقوم به مدرسو مرحلة التعليم الثانوي لتنمية المفاهيم والسلوكيات المتعلقة بالقيم الديمقراطية وفق توقعات الخبراء لهذا الدور.
- تعرف واقع قيام مدرسي مرحلة التعليم الثانوي في العاصمة صنعاء بالدور المطلوب منهم في تنمية القيم الديمقراطية لدى الطلبة، من وجهة نظر المدرسين والطلبة.

---

[1] تفاصيل ذلك في الفصل الخاص بمنطلقات تعليم الديمقراطية في المرحلة الثانوية.

- تعرف المشكلات التي قد تعيق مدرسي مرحلة التعليم الثانوي عن القيام بهذا الدور، من وجهة نظر المدرسين.
- تعرف الفروق بين متوسطات إجابات أفراد العينة(الخبراء، المدرسين، الطلبة) حول دور مدرسي مرحلة التعليم الثانوي في تنمية القيم الديمقراطية، تبعاً لمتغيرات الدراسة؟
- التوصل إلى مقترحات تعمل على تفعيل دور المدرس في تنمية القيم الديمقراطية؟

فرضيات الدراسة:

تعتبر الفرضيات توقعات أو إجابات مؤقتة يضعها الباحث بناء على قراءاته في الدراسات السابقة وخبرته في حدود المشكلة التي ينوى دراستها، وفي هذه الدراسة وضع الباحث عددًا من الفرضيات الصفرية لاختبارها إحصائيًا؛"كونها أسهل في القياس والتحقق، لذلك يُفضّل اعتماد مثل هذه الفروض"(عدس وعبيدات 1987 ، 84)، و من ثم قبولها أو رفضها:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة(0.05) بين متوسطات درجات إجابات أفراد العينة من الخبراء؛ حول مدى تقبلهم لدور المدرس في تنمية القيم الديمقراطية؛ وفقاً لمتغير الوظيفة(أساتذة كلية التربية، موجهون، مسئولو التدريب والتأهيل).
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة(0.05) بين متوسطات درجات إجابات أفراد العينة من المدرسين؛ حول مدى قيامهم بدورهم في تنمية القيم الديمقراطية في الجانب (المعرفي،القدوة، النشاط)؛ وفقاً لمتغير (الجنس).
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة(0.05) بين متوسطات درجات إجابات أفراد العينة من المدرسين؛ حول مدى قيامهم بدورهم في تنمية القيم الديمقراطية في الجانب (المعرفي،القدوة، النشاط)؛ وفقاً لمتغير (التخصص).
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة(0.05) بين متوسطات درجات إجابات أفراد العينة من المدرسين؛ حول مدى قيامهم بدورهم في تنمية القيم الديمقراطية في الجانب (المعرفي،القدوة، النشاط)؛ وفقاً لمتغير (المدرسة).
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة(0.05) بين متوسطات درجات إجابات أفراد العينة من المدرسين؛ حول مدى قيامهم بدورهم في تنمية القيم الديمقراطية في الجانب (المعرفي،القدوة، النشاط)؛ وفقاً لمتغير (سنوات الخبرة).
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة(0.05) بين متوسطات درجات إجابات أفراد العينة من الطلبة؛ حول مدى قيام المدرس بدوره في تنمية القيم الديمقراطية في الجانب (المعرفي ،القدوة، النشاط) ؛ وفقاً لمتغير (الجنس).

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة(0.05) بين متوسطات درجات إجابات أفراد العينة من الطلبة؛ حول مدى قيام المدرس بدوره في تنمية القيم الديمقراطية في الجانب (المعرفي ،القدوة، النشاط) ؛ وفقاً لمتغير (التخصص).
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة(0.05) بين متوسطات درجات إجابات أفراد العينة من الطلبة؛ حول مدى قيام المدرس بدوره في تنمية القيم الديمقراطية في الجانب (المعرفي ،القدوة، النشاط) ؛ وفقا لمتغير (نوع المدرسة).

حدود الدراسة:

نظراً لأن معظم المشكلات في الساحة التربوية يصعب تناولها في دراسة علمية واحدة، فإن من البداهة أن تقف أي دراسة علمية عند حدود معينة، ليسهل تناولها والإلمام بها، وتعتبر الحدود طوعية يفرضها الباحث على نفسه، وفق قدراته وإمكاناته، وله الحرية فيما يضع من حدود يرى فيها تحقيقًا لأهداف دراسته، والتزامًا بالوقت المحدد له؛ لذا فقد عمد الباحث إلى وضع حدودٍ لدراسته؛ كي يتمكن من معالجة الموضوع في نطاق ذلك، وعلى النحو التالي:

الجانب النظري: حيث اقتصرت الدراسة على تناول الموضوعات الآتية:

- الديمقراطية والتعليم في سياق التحول الديمقراطي في اليمن.
- تنمية القيم الديمقراطية وعلاقة ذلك بالتربية.
- دور المدرس في إطار التحول الديمقراطي.

الجانب البشري: وشمل عدة فئات:

فئة الخبراء: و اقتصرت الدراسة على أساتذة كلية التربية – جامعة صنعاء، وموجهي مرحلة التعليم الثانوي بمكتب التربية في العاصمة صنعاء، وخبراء التدريب والتأهيل بديوان وزارة التربية، (كأنموذج للخبراء في التربية في الجمهورية اليمنية)؛ باعتبارهم المعنيين بالمدرس إعدادا وإشرافاً وتأهيلاً، فكلية التربية هي المعنية بإعداد المدرس، والموجهون هم المعنيون بمتابعة عمل المدرس تربويًا وأكاديميًا، و مسؤولو التأهيل هم المعنيون بتأهيل المدرسين.

فئة المدرسين: واقتصرت الدراسة على مدرسي مرحلة التعليم الثانوي في مدارس العاصمة صنعاء (الأهلية والحكومية) (كأنموذج لمدرسي مرحلة التعليم الثانوي في الجمهورية اليمنية).

فئة الطلبة: واقتصرت الدراسة على طلبة الصف الثالث في مرحلة التعليم الثانوي العامة في العاصمة صنعاء (كأنموذج لطلبة مرحلة التعليم الثانوي في الجمهورية اليمنية)، باعتبار هؤلاء الطلبة في هذا الصف قد وصلوا إلى مستوى جيد من النضج والفهم، يمكنهم من الحكم على سلوك المدرس وممارساته اليومية التي يقوم بها داخل الفصل وخارجه، كما أن الطالب في هذه المرحلة يمتلك القدرة على فهم الأحداث السياسية والديمقراطية والحكم عليها، بصورة أكثر واقعية.

الجانب الجغرافي:

انحصرت الدراسة في العاصمة صنعاء(كأنموذج لمحافظات الجمهورية اليمنية)، باعتبارها مكان إقامة وعمل الباحث، تسهيلا لمهمته، وتحديدًا(كلية التربية وديوان وزارة التربية، ومدارس الثانوية العامة)، لاعتبار إمكانيات الباحث المادية والوقتية، ولتوفر مقومات الدراسة فيها أكثر من غيرها، للمبررات الآتية:

- أنها تضم نخبة من أقدم وانضج وأبرز التربويين وقادة العمل التعليمي.
- أنها تحوي أبرز المدارس الحكومية وأعرقها، وفيها معظم المدارس الأهلية.
- أغلب الخبراء والمدرسين والطلبة ينتمون إلى معظم محافظات الجمهورية، فهي تشكل تجمعاً سكانياً كبيراً يضم أنماطاً اجتماعية وثقافية متعددة من أغلب مناطق اليمن.
- تعتبر العاصمة السياسية ومسرح العملية الديمقراطية، وأثبتت التجارب الانتخابية أنها المدينة الأكثر حظًا في تجلى الوعي الديمقراطي، بعيدًا عن التأثيرات القبلية و المناطقية والمذهبية والأسرية، التي تعاني منها بقية المحافظات.

الجانب الزمني:

يتحدد الزمن الفعلي الذي أجريت فيه هذه الدراسة (بقسميها النظري والميداني) ابتداء من تاريخ تسجيل الموضوع في 2/9/ 2007، وحتى تاريخ صدور قرار المناقشة في 2010/1/2، مع العلم بأن الفكرة تبلورت لدى الباحث عقب إنهائه رسالة الماجستير 2004.

مصطلحات الدراسة:

أولاً/ مفهوم دور المدرس وعلاقته ببعض المفاهيم ذات الصلة:

التدريس:

مفهوم شائع الاستخدام يشير إلى مهنة المدرس الرئيسة في المدرسة، باعتبارها رسالة سامية و مهنة إنسانية جليلة، يتشرف بها كل من يمتهنها، وله مدلولان مدلول تقليدي، ويقصد به نقل المعلومات من بطون المقررات الدراسية وإيصالها إلى أذهان الطلبة عن طريق تلقينهم إياها. ومدلول حديث يعتبر التدريس "عملية ونشاطاً وإجراءات مخططة، أو نظام يهدف إلى تحقيق مخرجات أو نواتج تعليمية مرغوب بها، حيث يقوم المدرس بتخطيط وإدارة عملية التدريس وتوجيهها بالاشتراك مع الطلبة"(الصديق، 2008، 11). فالمفهوم التقليدي يحصر التدريس في نقل المعارف وبصورة مجردة إلى الطلبة، بينما المفهوم الحديث يتعدى ذلك إلى التعليم بشموليته النظرية والتطبيقية، كما يشمل التربية التي تهدف إلى تنمية شخصية الطالب.

التربية: التربية مفهوم يشير إلى جانب رئيس في العملية التعليمية، بل هو جوهر العملية التدريسية، التي تهدف إلى أن تكون التربية عادة، والطريق إلى تكوين العادة هو الممارسة المستمرة(يالجن، 1993، 15). وتعد التربية في هذا النطاق عمليات متداخلة ابعد من كونها عملية

تهتم بمساعدة الطلبة للحصول على المعرفة وتكوين المهارات بل تهتم التربية بالنمو المتكامل للطالب، فموضوع التربية ليس المعرفة فحسب بل الإنسان بعقله ووجدانه وجسمه وقيمه واتجاهاته وما لديه من مهارات وأفكار، وهي في ذلك تنظر إلى الإنسان باعتباره عضوا في مجتمع له قيمه واتجاهاته وطبيعته الخاصة(أحمد، 1993، 85). والتربية مجمع العمليات والأنشطة التي تتضمن توليد المعلومات واستخلاص المعارف واستخدامها وتنمية القدرات والمهارات المؤدية إلى تنمية الشخصية التي تتفاعل مع المحيط الذي تعيش فيه فتتأثر به وتأثر فيه(إبراهيم، 2001، 510).

التعليم:

وله مفهومان، المفهوم الأول يحصره في نقل المعرفة سواء كانت قواعد اللغة أو إحداث التاريخ أو معادلات كيميائية أو حقائق رياضية أو أي معرفة مماثلة، ويقدر نجاح المدرس بالدرجة التي يستطيع فيها تمكين الطلبة من إعادة المعلومات التي ألقاها عليهم، وفي وقتنا الحاضر نرى هذا الاهتمام بهذا الجانب في المدرسة الثانوية ويتمثل في توجيه كل أنشطة المدرسة، والمدرس والطلبة نحو تحقيق التحصيل المعرفي اللازم للنجاح في الثانوية العامة(أحمد، 1993، 53).

والمفهوم الثاني: ويقصد به توفير الشروط المادية والنفسية، التي تساعد المتعلم على التفاعل النشط مع عناصر البيئة التعليمية في الموقف التعليمي واكتساب الخبرة والمعارف والمهارات والقيم التي يحتاج إليها المتعلم(مرعي، والحيلة، 2007، 21-23).

التدريب:

وهي عملية تتضمن نقل القدرات العملية إلى المتعلم والتي سوف تمارس فيما بعد في مجال محدد من مجالات الحياة العملية وفي أحسن الأحوال تعتبر هذه العملية تمهين للطالب على يد حرفي ماهر والذي يقوم بدوره بنقل مهاراته وخبراته الحسية إلى الطلبة (احمد، 1993، 87).

ويقصد بالتدريب أيضاً: تلك الجهود المنظمة والمخطط لها لتزويد المتدربين بمهارات ومعارف وخبرات متجددة تستهدف إحداث تغييرات ايجابية مستمرة ، في خبراتهم واتجاهاتهم وسلوكهم من أجل تطوير كفايات أدائهم. ويرتبط التدريس بالتدريب كثيرا، فهناك العديد من المهارات العقلية والأدائية التي تحتاج إلى تدريب وترويض حتى يتمرس الطلبة عليها، فالتدريب سمة من سمات هذا العصر يفيد كل من يحرص عليه؛ لأنه يزود الطالب بالخبرة المباشرة والعملية التطبيقية المبنية على النواحي النظرية، (الصديق، 2008، 32).

الإعداد:

وهو صناعة أولية للمعلم، كي يزاول مهنة التعليم، وتتولاه مؤسسات تربوية متخصصة مثل معاهد إعداد المدرسين أو كليات التربية أو غيرها من المؤسسات ذات العلاقة تبعا للمرحلة التي يعد المعلم للعمل فيها(بشارة، 1998، 28).

التأهيل:

يعرفه بعض التربويين ومقدمي الأدب التربوي على انه الإعداد التربوي فقط، حيث يكون الطالب المعلم قد اعد إعدادا ثقافيا وعلميا في إحدى الكليات والمعاهد بحسب تخصصه العلمي ثم يقوم بالانتساب إلى كلية التربية ليتزود بالمعارف التربوية والنفسية، ويمارس التربة العملية ويستخدم التقنيات التربوية ، وكل ما يتطلبه التأهيل التربوي وذلك لتحسين نوعية الاداء (عبده، 2005، 20).

ومما سبق يتضح أن مفهوم التربية وفق الرؤية العصرية يتنافى تمامًا مع مفهوم التسلط والإكراه في العملية التربوية، اللذين يجسدان نزعة التدمير والإفناء، وليس توجهًا نحو البناء، فإذا كانت التربية تعني البناء وتحقق التكامل، فهي تحقق النمو المتناسق لكل قوى الفرد الروحية والنفسية والعقلية (وطفة، 1999، 151).

فدور المدرس في عملية التربية على العكس من دوره في التعليم والتدريب فهو دور حاسم ومتشعب تختلف حوله الآراء ويشترك فيه مع غيره من الأشخاص والمؤسسات، فإذا كانت عمليتا التدريب والتعليم محددتين يسهل الحكم على نتائجهما ورؤيتهما بسهوله في سلوك الطلبة، فإن عملية التربية عملية متشابكة ومتشعبة ليس من السهل تقدير نتائجها... ومن الجدير بالذكر أنه من الصعب وضع خط فاصل يفرق بين التعليم والتدريب من ناحية والتربية من ناحية أخرى. وعموما فعملية التربية بالضرورة تشمل تعليما وتدريبا وفي نفس الوقت يعتبر التعليم والتدريب من الوسائل الضرورية لتحقيق أغراض التربية(أحمد، 1993، 85).

مفهوم الدور:

يرى (القرني، 2003، 90) بأن مصطلح الدور يشير إلى "سلوك الأفراد في المواقف المختلفة، قد يكون الفرد في هذه المواقف واعيًا لدوره، أو أنه يمارسه بصورة تلقائية"، يؤكد ذلك (الجمالي، 2006، 130) بتعريفه الدور بأنه: "السلوك أو النشاط الذي يُنتظر أن يقوم به الفرد في كل موقف اجتماعي يشغل فيه مركزاً معيناً"، وفي نفس الاتجاه يرى(زهران، 2002، 122) أن الدور عبارة عن: "نمط منظم من المعايير فيما يختص بسلوك فرد يقوم بوظيفة معينة في الجماعة، يتقاطع ما ذُكر من تعاريف مع تعريف(سعد، 2000، 130) بأن الدور هو: "النشاط الذي يُتوقع أن يسلكه الفرد في موقف اجتماعي يحتل فيه مركزًا محددًا".

ويعرف(الحارثي، 2006، 67) الدور بأنه: "مجموعة الأنشطة أو السلوكيات التي يجب أدائها في وظيفة معينة". كما يورد تعريفًا لـ(جينزلز) بأن الدور: "الأعمال التي يقوم بها الفرد وتُظهر ثباتًا واستمراريةً، وذلك جزء من إسهامه في بناء علاقات ثابتة مع فرد أو مجموعة من الأفراد الآخرين، وأن الفرد يؤدي دوره عندما يبدأ بممارسة حقوق مركزه وواجباته".

و يورد(أحمد، 1993، 11)لـ (كوسير) عدة مدلولات لمفهوم الدور:

- يعرف الدور باعتباره – معايير – توقعات– مسؤوليات – متصلة بوضع اجتماعي معين...، والدور بهذا المعنى شيء خارج عن الأفراد، فهو نظام للضغوط والتسهيلات التي توجه وتعزز أو تعوق وظيفة الفرد في المؤسسة الاجتماعية التي ينتمي إليها.
- وقد يعرف الدور باعتباره تصور الفرد لما يجب أن يؤديه داخل المؤسسة التي ينتمي إليها...، والدور بهذا المعنى: مفهوم الشخص الداخلي لما يجب على كل شخص في مكانته أو وضعه الاجتماعي أن يعتقد أو يعمل.
- ويعرف الدور باعتباره أوجه النشاط التي يقوم بها الأعضاء كأفراد في ارتباطها بالتركيب الاجتماعي...، والدور بهذا المعنى يرجع إلى الطريقة التي يعمل بها الأفراد كأعضاء في الوضع الاجتماعي بقصد أو بدون قصد وفقًا لنظام المعايير السائدة في المؤسسة التي ينتمون إليها أو ضده، وهنا يعرف الدور كخصائص للشخص المؤدي له بدلا من المعايير والتوقعات.

ومن خلال التعريفات السابقة للدور يتضح أن المفهوم يشير إلى سلوك أو نشاط أو أعمال أو مهام أو مسؤوليات يتوقع أن يقوم بها الأفراد في مواقف معينة، بناء على المركز الذي يحدد طبيعة تلك المهمة أو المسؤولية، وفي هذا الخصوص ينظر إلى الدور من زوايا مختلفة: حسب رؤية الشخص نفسه لهذا العمل، أو نتيجة لطبيعة العمل ذاته، أو للطريقة التي يمكن أن يؤدى بها هذا العمل.

مفهوم دور المدرس:

سمي المدرس مدرسا لما له من مؤهلات تجعله يصل إلى مرتبة التدريس ويمارس التعليم والمدرس حسب المفهوم المعاصر: "قيادة فكرية للأجيال الصاعدة وللبيئات والمجتمعات بحكم عمله ومهنته، وتخصصه واتصالاته وعلاقاته"(الصديق، 2008، 22) .

ومن خلال المعنى العام للدور وطبيعة مركز المدرس فان دوره سيكون محكوما بتلك المقومات الأساسية للمفهوم وحسب ما يتوقعه المجتمع منه، يؤيد ذلك ما ذهب إليه (جرادات، بد.ت، 10) حيث يرى أن دور المدرس عبارة عن " الأنماط السلوكية التي تحددها نوعية التوقعات من قِبل الطلبة، والزملاء، والمديرين، والمشرفين التربويين، وأولياء الأمور، والمجتمع

المحلي، بالإضافة إلى توقعاته هو من نفسه"، فالملاحظ إضافة بعد آخر لمفهوم دور المدرس وهو مصدر تحديد الدور.

ويعرف (قناوي، وصلاح، 2001، 170) دور المدرس بأنه " المهام والسلوكيات المتكاملة المتوقع من المدرس أداؤها لمواجهة تحديات المستقبل، ولتحقيق أفضل أداء تعليمي ممكن" ، وفي نفس الاتجاه يورد (الجرادي، 2000، 10) تعريفا مشابها لسابقيه، إلا انه يبرز أيضا بعدا جديدا قد يكون مهما في أن يكون المفهوم أكثر تحديدا وأن كان يفهم ضمنيا في التعريفات السابقة، حيث يقول: دور المدرس عبارة عن: مجموع أشكال السلوك المناسبة التي يتوقع أن يمارسها المدرس في أثناء تأديته لعمله داخل الفصل وخارجه.

وخلاصة الأمر فدور المدرس، سلوك أو نشاط أو أداء متوقع للمدرس، يتصل بتوقعات المدرس نفسه أو توقعات الآخرين، ويتم في إطار مركز أو مكانة المدرس، ويشمل المواقف والقيم الكامنة فيه.

مفهوم دور المدرس في تنمية القيم الديمقراطية(إجرائياً):

إنطلاقا من أن الدور الديمقراطي للمدرس يعني: الأداء السلوكي الذي يقوم به المدرس داخل الفصل الدراسي، أو في سياق المواقف التعليمية، و له مضامين ديمقراطية معينة، بهدف التأثير المباشر أو غير المباشر في البناء القيمي للطلبة، والتوجيه السلوكي، وتنمية الوعي الديمقراطي (وطفة والمجيدل، 2008، 112).

وفي ضوء ما تقدم من وصف للمفاهيم ذات الصلة بالمدرس و بناء على التعريفات الواردة للدور عمومًا ودور المدرس على وجه الخصوص، وباعتبار أن الدور الديمقراطي للمدرس جزء من دوره العام، يعرف الباحث دور المدرس في تنمية القيم الديمقراطية إجرائياً بأنه: **المهام والسلوكيات التي من المتوقع أن يقوم بها مدرس مرحلة التعليم الثانوي لتنمية القيم الديمقراطية لدى الطلبة من خلال موقعه كقدوة لهم، ومن خلال بعض فعاليات دوره المعرفي، ومن خلال الأنشطة التي تكسب الطلبة خبرات تربوية عملية فردية، واجتماعية.**

ثانياً / مفهوم تنمية القيم الديمقراطية:

مفهوم التنمية وعلاقته ببعض المفاهيم:

التنمية من نما ينمو نماء ونمواً، فهو نامٍ والنامي: الشيء كثر وزاد، مثل: نما الزرع، ينمو الولد نمواً طبيعياً، المال زاد وكثر، السعر ارتفع وعلا، الدين شاع، ونمّى يُنمّي تنمية، مُنَمٍّ، المُنمّى: الشيء كثر، نمّى الفلاح إنتاجه، الأمر أظهَره، نمّى العلاقة بين الطرفين، نمّى المخطط اقتصاد البلد(المنظمة العربية للتربية، 2003، 1424).

التنمية بمفهومها العام:

التنمية بشكل عام تعني "تغير ثقافي موجه نحو تحقيق هدف معين، وفق مراحل وخطوات محددة، ويتم في حالة غير مرغوب فيها إلى حالة مرغوبة (الحكيمي، 2002، 57). كما أن التنمية عبارة عن منهج ديناميكي، وعملية مستمرة (غيث، 1983، 417). والتنمية جهد منظم متكامل يهدف إلى تنمية موارد المجتمع اقتصاديًا وسياسيًا واجتماعيًا وفكريًا من أجل مواجهة التخلف أولاً ثم محاولة اللحاق بركب التقدم الحضاري لتوفير حياة كريمة ميسرة لكل فرد من أفراد المجتمع ثانيًا(هندي، 1995، 57).

وعموما هي عملية تغيير شاملة ومستمرة على المستوى الفردي أو المجتمعي وفي مختلف المجالات: الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والثقافية والتربوية، حيث تبدأ بجوانب شخصية الفرد وتنتهي بكافة مجالات المجتمع ، هدفها الأكبر هو تحقيق تغيير جذري وشامل في الحياة.

التنمية لدى السياسيين:

يرى لفيف لا يستهان به من المشتغلين بالعلوم السياسية أن التنمية السياسية لا تعدو أن تكون غايتها النهائية تحقيق الديمقراطية(وهبان، 2003، 111) وتسعى إلى بناء مشاركة سياسية فعالة يقوم بها مواطنون معنيون بقصد التأثير على عملية صنع القرار الحكومي وإنشاء مؤسسات سياسية رسمية وغير رسمية وتحقيق التعاون والانسجام وتوفير الوعي والتنشئة السياسية وتوفير قاعدة مشاركة واسعة وفعالة من خلال إنشاء نظم حزبية فعالة وترسيخ مبادئ الديمقراطية وحقوق الإنسان (عبيدات، 2007، 221)، فالتنمية السياسية تهتم بزيادة وعي الجماهير بالقيم الديمقراطية والحفاظ على مكاسب التنمية العديدة من عبث الانتهازيين، لأن إبراز السلوك الديمقراطي وأهميته يدعم إنجاح خطط التنمية بشكل عام (هندي، 1995، 57).

والتنمية السياسية هي هندسة علمية سياسية شاملة لبناء المجتمع والديمقراطية والدولة بما يؤدي إلى تحقيق التوازن في المجتمع بهدف تحقيق إنسانية الإنسان في جميع الجوانب؛ و يتطلب توفير ظروف اجتماعية وثقافية وتربوية مهيأة ومحفزة لخلق ثقافة سياسية ديمقراطية، وهنا تبدو أهمية النظام التعليمي وأهمية تشكيل الذات السياسية المشاركة فكل هذه المتطلبات تدخل ضمن منطقته ودائرة عمله، الوعي الاجتماعي، والبناء القيمي، والحفز السلوكي، ولاسيما عندما يكون التعليم ذاته واعيا بدوره مؤهلا للقيام به (الخمسي، 2003، 254)

التنمية لدى علماء الاجتماع والاقتصاد:

ينظر إلى التنمية من زاوية اقتصادية على أنّها تهتم بتغيير عادات الاستهلاك لدى الأفراد وتوزيع الإنتاج بشكل عادل وإبراز أهمية الادخار(هندي، 1995، 57)، بينما ينظر إلى التنمية من زاوية اجتماعية بأنها عملية تغيير اجتماعي مقصود ومخطط له تلحق بالبناء الاجتماعي

ووظائفه، وتسعى إلى إقامة بناء اجتماعي جديد يمكن عن طريقه إشباع الحاجات الاجتماعية للأفراد(ناصر، 1992، 197).

التنمية لدى علماء النفس:

هي الجهود العملية الواعية التي تحقق الاستقلال، والتحولات التي تؤدي إلى إنتاجية ذاتية من قبل الفرد، وتحقق بموجبها تزايداً منظماً في إنتاجية الفرد وقدراته "(الجوهري، 1985، 144). وهي العملية التي يتم فيها إحداث تغيير لتشكيل خصائص واتجاهات وقيم الفرد بما يتواءم وينسجم مع تطلعات وأهداف المجتمع (إبراهيم، 2005، 25).

التنمية والتربية:

ورد مفهوم التنمية كأحد معاني التربية، فالتربية لغة تعني: التنمية يقال رباه؛ أي نماه، وربّى فلانا غذّاه ونشّأه، وربّي نمّى قواه الجسدية والعقلية والديمقراطية (المعجم الوجيز، 1992، 326)، ويفرق بعض التربويون بين التنمية والنمو، بأن النمو عملية تلقائية طبيعية تحدث باستمرار ودون تدخل الجانب الإنساني لإسراعها. أما التنمية فتشير إلى النمط المتعمد في التدخل الإنساني وعن طريق الجهود المنظمة التي يقوم بها الإنسان لتحقيق أهداف معينة(ناصر، 1992، 192).

كما وردت التنمية كأحد معاني التربية، فالتربية هي تنمية الوظائف الجسمية والعقلية والخلقية كي تبلغ كمالها عن طريق التدريب والتثقيف، ويتضمن المعنى اللغوي للتنمية في إطار عملية الزيادة والنمو، ويتضمن المعنى الواسع المتفرع من عملية النمو، فهو كل عملية تساعد على تشكيل عقلية الفرد وخلقه وجسمه باستثناء ما قد يتدخل في هذا التشكيل من عمليات تكوينية أو وراثية(مرسي، 1983، 11-12).

مفهوم تنمية القيم الديمقراطية(إجرائياً)

عملية مقصودة وغير مقصودة لاكساب الطلبة السلوك الديمقراطي بزيادة وعيهم وانفعالاتهم بالقيم الديمقراطية، وتوجيه سلوكياتهم وفقاً لذلك.

ثالثاً/ مفهوم القيمة الديمقراطية

مفهوم القيمة لدى المفكرين العرب:

وردت كلمة القيم في معاجم اللغة العربية مشتقة من الفعل (قوم) والذي يدل على معان عديدة منها: الديمومة والثبات، والسياسة والرعاية، والصلاح والاستقامة. والقيمة تعني التقدير والتثمين والوزن، فقد ورد في القاموس المحيط "والقيمة بالكسر واحدة القيم، وماله قيمه، إذا لم يدم على شيء، وقومت السلعة، واستقمته ثمنته، واستقام اعتدل، وقومته؛ أي عدلته، فهو قويم ومستقيم". وعرف مجمع اللغة العربية القيم بأنها أحكام قيمة تتعلق بالأعمال والتي توصف بالحسن والقبول أو القبح".

ومن زاوية اصطلاحية يعرف(الجلاد، 2007، 33) القيم بأنها: "مجموعة من المعتقدات والتصورات المعرفية والوجدانية و السلوكية الراسخة يختارها الإنسان بحرية بعد تفكر وتأمل ويعتقد بها اعتقادًا جازمًا، تشكل لديه منظومة من المعايير يحكم بها على الأشياء بالحسن أو بالقبح وبالقبول أو الرد، ويصدر عنها سلوك منتظم يتميز بالثبات والتكرار والاعتزاز".

ويعتبرها (العاجز، 2004، 56): "مقاييس تحكم بها على الأفكار والأشخاص والأشياء والأعمال والموضوعات والمواقف الفردية والجماعية من حيث حسنها وقيمتها والرغبة بها، أو من حيث سوءها، وعدم قيمتها وكراهيتها". ويعدها (طهطاوي، 1996، 42): "مجموعة المبادئ والقواعد والمثل العليا التي يؤمن بها الناس، ويتفقون عليها فيما بينهم، ويتخذون منها ميزاناً يزنون به أعمالهم، ويحكمون بها على تصرفاتهم المادية والمعنوية". أمّا (اللحياني، 2003، 10) فيعرف القيم بأنها: "معايير فكرية وسلوكية يحتكم إليها أي مجتمع من المجتمعات بحسب النظام السائد فيه والمهيمن على الإنسان والكون والحياة؛ بحيث توجه سلوكه نحو أهداف محددة".

ويعرفها (السنباني والزيباري، 2002،117) بأنها: "مفهوم صريح أو ضمني يدفع بالفرد إلى أحكام عقلية أو اجتماعية أو انفعالية نحو الأشياء والأشخاص والمعاني في أثناء تعامله مع مفردات الحياة، ويؤثر في عملية اختياره لما هو متاح من أشكال السلوك ووسائل العمل وأهدافه". وعند(إبراهيم، 2003، 51) هي: "مجموعة المعايير والأحكام؛ تتكون لدى الفرد من خلال تفاعله في المواقف والخبرات الفردية والاجتماعية؛ بحيث تمكنه من اختيار أهداف وتوجهات لحياته؛ يراها جديرة بتوظيف قدراته، وتتجسد خلال الاهتمامات أو الاتجاهات أو السلوك العملي أو اللفظي، بطريقة مباشرة أو غير مباشرة". ويراها(عبد الحليم، 1992، 58) بأنها: "حالة عقلية ووجدانية، يمكن معرفتها في الأفراد والجماعات والمجتمعات من خلال مؤشرات هي: المعتقدات والأغراض والميول والاتجاهات والطموحات، والسلوك العملي، وتدفع الحالة العقلية والوجدانية صاحبها إلى أن يصطفي بإرادة حرة واعية، وبصورة متكررة نشاطاً إنسانيًا يتسق فيه الفكر والقول والفعل، يرجحه على ما عداه من أنشطة بديله متاحة، فيستغرق فيه، ويسعد به، ويتحمل فيه ومن أجله أكثر مما يحتمل في غيره دون انتظار لمنفعة ذاتية".

مفهوم القيمة لدى المفكرين الغربيين:

يرجع أصل اشتقاق كلمة القيمة في اللاتينية إلى المصطلح (values)؛ بمعنى أنا أقوى أو بصفة جيدة؛ وهذا يعني أن القيمة تحتوي على معنى المقاومة والصلابة، وكان لذلك الأصل الاشتقاقي أثره الكبير في مفهوم القيمة لدى الفلاسفة والمفكرين الغربيين، واعتبروها خواص وسمات لها قيمتها لذات الفرد، وما تفضله وترغبه وتعتقد فيه وتقدره، وما تراه على أنه مصدر

قوة وإشباع لها أيًا كانت هذه الخواص، وأيًا كان مصدر هذه الخواص وتلك السمات، وأيًا كان الإطار المرجعي الذي تستند إليه (البابلي، 1990، 31).

وأورد (خطاب، 2004، 63ــ64) عددًا من التعاريف للقيمة فيُنظر (wolman) إلى القيمة على أنّها "تشير إلى كل ما هو جدير بالاحترام والتقدير من الفرد أو الجماعة في البيئة الاجتماعية، ويختلف هذا التقدير باختلاف موضوع القيمة"؛ أي أن القيمة مفهوم مجرد يشير إلى أهداف وغايات محددة، يسعى الفرد أو الجماعة لتحقيقها في مجالات الحياة المختلفة. وترى (kareen) أن القيم هي "أفكار معيارية توجه السلوك، وتزوده بمعايير خارجية وداخلية على نحو ما، يكافح الناس من أجله وتزود السلوك بالأساس الأخلاقي". ويضيف (sajeef) أن القيم الإنسانية هي "أهداف مرغوب بها تتباين في أهميتها، وتفيد كمبادئ توجيهيه في حياة الإنسان". ويراها (Dewy) أنها " تدل على الاتجاه لاحترام الشيء لأنه يستحق التقدير لذاته".

وأورد (زاهر، 1986، 21) تعريف(roktsh) وهو أن القيم "معتقد يحمل في فحواه تفضيلاً شخصيًا أو اجتماعيًا لغاية معينة من غايات الوجود أو لضربٍ معينٍ من ضروب السلوك الموصّلة إلى هذه الغاية". ويعرف (kringer) القيمة أنها: "تنظيم الاعتقادات والاختيارات بالاستناد إلى مراجع تجريدية أو مبادئ و إلى عادات سلوكية أو أنماط وإلى غايات الحياة"؛ فالقيم تعبر عن أحكام أخلاقية، وعن أوامر، وعن تفضيل عادات وأنماط للسلوك، ولذا يعتبر من قبيل القيم كل ما يهم بشكل أساسي تحقيقه، وكل ما يهب معنى للحياة (ابن مسعود، 1998، 37). ويعرفها Shaver and Strong, 1976, p.15 أنها "المقاييس والمبادئ التي نستعملها للحكم على قيمة الشيء، وهي المعايير التي نحكم من خلالها على الأشياء بأنها جيدة وقيّمة ومرغوب فيها، أوعلى عكس ذلك بأنها سيئة ومن غير قيمة أو قبيحة".

في حين يعتقد (Beter) أن القيم: "دافع الحياة الذي يصبح عن طريق الخبرة، والتربية والتفاعل نزعة داخلية ثابتة ومرضية، كما تصبح تصرفًا شخصيًا وخطًا سلوكيًا" (عيسى، 1992، 52). ويعرفها (Halsed)، أنها: "المبادئ والمعتقدات الأساسية والمقاييس، أو أنماط الحياة التي تعمل مرشدًا عامًا للسلوك، أو نقاط تفضيل في صنع القرار، أو لتقويم المعتقدات والأفعال، والتي ترتبط ارتباطا وثيقًا بالسمو الخلقي والذاتي للأشخاص" (الجلاد، 2007، 23).

ويعرف قاموس الجامعة الأمريكية القيم أنها: "أشياء ذات صبغة اجتماعية، مثل: عادات وتقاليد...، يعتبرها الناس ذات أهمية فعّالة، هذه القيم قد تكون إيجابية مثل النظافة والحرية والتعليم...، وقد تكون سلبية مثل الوحشية" (شبيب، 2003، 41). وفي هذا دلالة مغايره لما سبق من التعريفات حيث جعل للقيم مدلول ايجابي وسلبي، وبالرجوع إلى المعنى اللغوي فإن الدلالة الأقرب هي أن القيمة كل ما له قيمة؛ أي إيجابية وليس سلبية.

مفهوم القيمة لدى المتخصصين:

ومن خلال العرض الآتي سيحاول الباحث اخذ نماذج من تعاريف القيمة لدى بعض المتخصصين، ليتجلى مفهوم القيمة أكثر لدى القارئ، وللإلمام أكثر بمفهوم القيمة؛ بهدف الوصول إلى تعريف إجرائي مناسب للقيم الديمقراطية.

في الدين: يقصد بالقيم الدينية "اهتمام الفرد وميله إلى معرفة ما وراء الطبيعة أو العالم الظاهري، ومعظمها ترتبط بالقوة الإلهية التي تتحكم بكل شيء في حياتنا" (حسان، 1989، 230)، فالمسيحية أبرزت تأثير التعاليم الدينية والوحي السماوي في الحكم على قيم الأشياء والأعمال، ودعت إلى التمسك بقيم حميدة. وأما في الإسلام فهي: جزء من الثقافة الإسلامية وتنتقل عبر الأجيال؛ لأنها ترتكز على أساس من الفطرة الإنسانية التي تعتمد على الإيمان بالله؛ كمحور يورد حوله الأمان والاطمئنان (محمد، 1996، 12)، والقيم في الإسلام "عبارة عن مجموعة من المثل العليا والغايات والمعتقدات والتشريعات والوسائل والضوابط والمعايير لسلوك الفرد والجماعة، تحدد علاقة الإنسان بالله، ومع نفسه، ومع البشر والكون"(دبوان، 1999، 76).

في التربية: يرى بعض التربويين أن القيمة مفهوم تجريدي؛ أي أنّها حالة عقل وجدانية، يمكن معرفتها لدى الأفراد والجماعات من خلال المعتقدات والأغراض والاتجاهات والطموحات.

كما ينظر إلى القيم من منظور فلسفة التربية من منظورين هما: نظرة ذاتية؛ بمعنى: أن الأشياء القيّمة تبعًا للشعور الشخصي تكون ذات قيمة، وعندما يفكرون باختيار قيمة ما من بين قيم متنافسة فإنهم يختارون القيمة التي من خلالها يستطيعون تحقيق أغراضهم. ويُنظر إلى القيم من منظور موضوعي: فالقيم وفق هذه النظرة أصليه، وهي تأتي ممن يستعملها؛ بل من مصمّمها أو صانعها، غير أن أصحاب هذا الاتجاه لا ينكرون القيم الذرائعية، ولكنهم يلحون على أن القيم الذرائعية يجب أن تكون تابعة للقيم الأصلية؛ لأن القيم الأصلية أوليَّة في الزمن، لذلك يغلب عليها أن تكون ثابتة(محمد، 1996، 10).

في الفلسفة: ويعتبرون القيم جزءًا من الأخلاق، فهناك المثاليون الذين ينظرون للقيم على أنّها مطلقة وثابتة لا تتغير بتغير الزمان والمكان، مصدرها عالم المثل(حسان، 1989، 211)، وهناك الواقعيون والبرجماتيون والوجوديون الذين ينظرون للقيم على أنّها تعتمد على خبرة الإنسان وذكائه وتجاربه الحياتية؛ وبناء عليه فإن القيم تقاس أهميتها بمدى نفعها، فالأشياء ليست خيرة أو شريرة في ذاتها أو صحيحة أو خاطئة، وإنما هذه الأحكام تصدرها في واقع تأثيرها في هذه الأشياء وتأثرنا بها. (العاجز، 2002، 58). أما الفلسفة الإسلامية فتوازن بين وجهات النظر السابقة، فتؤكد على وجود قيم مطلقة لا تتغير، وهي التي ورد فيها نص صريح، ووجود قيم نسبية متغيرة تتعلق بحياة الأفراد(محمد، 1996، 13).

في الاقتصاد: صارت للقيمة في الاقتصاد نظرية ترتبط بنظرية الثمن أو السعر، وانقسمت إلى نوعين: قيم الإنتاج، وقيم الاستهلاك، وكل له مدلوله(حسان، 1989، 211)، فهي تعني صلاحية شيء لإشباع حاجة؛ وتعني: قيمة المنفعة. وتعني أيضًا ما يساويه متاع حين يستبدل بغيره في السوق (العاجز،2002، 58).

في علم الاجتماع: وهؤلاء يرون أن القيمة هي الاعتقاد بأن شيئا ما ذو قدرة على إشباع رغبة إنسانية؛ فهي صفة للشيء، تجعله ذا أهمية للفرد أو للجماعة، وهي تكمن في العقل البشري، وليست في الشيء الخارجي نفسه (طهطاوي، 1996، 40). ويرون أيضاً أن القيم عبارة عن الحكم الذي يصدره الإنسان على شيء ما، مهتديًا بمجموعة المبادئ والمعايير التي وضعها المجتمع الذي يعيش فيه، والذي يحدد المرغوب فيه والمرغوب عنه من السلوك، فالقيمة تتضمن قانونًا أو معياراً له شيء من الثبات على مر الزمن، أو بعبارة أخرى أعم تتضمن دستورًا، ينظم نسق الأفعال والسلوك (شبيب، 2003، 52).

في السياسة: تعتبر القيمة لدى السياسيين "معارف واتجاهات يحاول النظام السياسي في أي مجتمع بثها وتأكيدها في نفوس أعضاء المجتمع، لإبراز هوية المجتمع، وتحقيق الاستقرار بين مختلف فئاته، مستعيناً في ذلك بكل المؤسسات المعنية، لتحقيق هذا الهدف(خطاب، 2004، 65).

وأما عن المعنى الفني لكلمة القيمة، فهي: تعبر عن العلاقات الكمية التي بين الألوان والأصوات والأشكال، فالقيمة الفنية للرسم مثلا، تتألف من النسب بين الظلال والأضواء والألوان.

وأما المعنى الإنساني للقيمة، فيتمثل في أنّها هي المثل الأعلى الذي لا يتحقق إلا بالقدرة على العمل والعطاء.

وفي الرياضيات: تستخدم القيمة للدلالة على الكم لا على الكيف(العاجز، 2002، 58).

وأما القيمة اللغوية، فهي: قيمة اللغة. وهي: لا تتأتى إلا في كون الكلمات لها قيمة نحوية، تبين معناها ودورها في الجملة، وأن الألفاظ لها دلالة قوية تتسم بالعمومية (محمد، 1996، 12).

رابعاً/ مفهوم الديمقراطية

ظهرت كلمة الديمقراطية في العصر اليوناني لوصف نظام سياسي، واستمرت أكثر من قرنين من الزمان ثم اختفت، ثم عادت وظهرت مع الثورة الفرنسية عام 1789، إلا أن مفهومها عبر هذه السنوات العديدة قد دخلت عليه إضافات تتناسب وتطور المجتمعات التي تطبقها مما ادخل الغموض والتنوع اللانهائي على معناها(القاضي، 2007، 18).

مما يتطلب محاولة تقصي ما كتب عن مفهوم الديمقراطية في المراجع التي توفرت لدى الباحث والوقوف على تلك التعريفات الواردة فيها، لاستنباط التعريف الذي يتناسب مع طبيعة الدراسة الحالية، أو بلورة مفهوم إجرائي يخص الدراسة الحالية.

مفهوم الديمقراطية لدى بعض المفكرين الغربيين:

يرى (أ.دال، 2000، 16) أن الإغريق هم الذين صاغوا تعبير الديمقراطية من الكلمة اليونانية (ديموس) demos ؛ أي الشعب. و(كراتوس)cratos ؛ أي: الحكم. وعبر المفكر الفرنسي الشهير (Montseko) عن الديمقراطية بقوله "حينما يكوّن الشعب في مجموعه السلطة السيادية العليا؛ فهذه هي الديمقراطية". يؤيد ذلك رأي العالم الفرنسي المعاصر (Marseel) فالديمقراطية "هو ذلك النظام الذي يحقق مشاركة أغلبية الشعب في شئون السلطة العليا على نحو فعال وحقيقي بحيث تكون للشعب الكلمة العليا". ويعتبر أفضل تعريف في هذا الصدد ما قدمه أحد الرؤساء الأميركيين في نهاية القرن الثامن عشر(Abraham Lnkoln)، بعبارته الشهيرة الديمقراطية هي: "حكومة الشعب بواسطة الشعب ولأجل الشعب". يفسر مضمون تلك العبارة المفكر الفرنسي (Jan Jak Roso) في مؤلفه العقد الاجتماعي؛ الديمقراطية هي "أن يكون للشعب الكلمة العليا والقرار الأخير" (عبد الوهاب، 1993، 122).

وعند (Jon Loke) الفيلسوف الانجليزي و(Jon mel) الفيلسوف الاقتصادي و(Tomas Jeverson) أحد رؤساء الولايات المتحدة؛ ومن أبرز المنادين بالديمقراطية، أن الديمقراطية: "مفهوم سياسي يرتبط بمؤسسات معينة ينظمها مبدأ الحقوق الطبيعية...، بهدف تحقيق المثل الديمقراطية". في حين ينظر إليها (Jseph , 1943,p.269.) على أنها: "ذلك الترتيب المنظم الذي يهدف الوصول إلى القرارات السياسية، والذي يمكن للأفراد من خلاله اكتساب السلطة؛ بالحصول على الأصوات عن طريق التنافس". ويعتبرها (Shompetar,1950, p.250): "التدابير المؤسسية التي تتخذ من أجل الوصول إلى القرارات السياسية، والتي يكتسب الأفراد من خلالها سلطة اتخاذ القرار عن طريق التنافس على الأصوات". والتعريف الحرفي للديمقراطية في رأي (A.Toynbee, 1956. p2) هو: "السيطرة الفعّالة على الشؤون الإنسانية من جانب الجماهير الشعبية". أمّا (W. Harvey 1971 p. 117) فيعتقد أن الديمقراطية: هي "الجانب السياسي لليبرالية، وهي في رأيه تعني: أن السيادة لا بد وأن تكون للفرد؛ فالديمقراطية ما وجدت إلا لتحقيق المصلحة الفردية".

يرى (Marten) أنها: "النظام السياسي الذي يتيح فرصًا دستوريةً منتظمةً لغير الفئة الحاكمة، وكذلك يهيئ تنظيمات اجتماعية تسمح بأن يكون للسواد الأعظم من السكان تأثيرا في القرارات المهمة؛ ذلك عن طريق الاختيار بين المتنافسين على المراكز السياسية" (Marten ، بد. ت، 23). يوافقه في هذا الرأي (موريس ديفرجيه) حيث يربط بين الحرية الاجتماعية والنظام السياسي بقوله: إن الديمقراطية هي: "حرية المجتمع حقاً...، وأنها النظام الذي يختار فيه المحكومون الحاكمين عن طريق الانتخابات الصحيحة والحرة"(الزبيدي، 2003، 174). وينظر إلى

الديمقراطية على أنها منظومة من الإجراءات التنفيذية التي تنظم العلاقة بين الأفراد في المؤسسات الرسمية والمدنية (Marian, 2005, P1).

وردت الديمقراطية في دائرة المعارف البريطانية بمفاهيم متعددة، أبرزها أنها حق اتخاذ القرار السياسي، ويكون بالأغلبية، وممارستها تتم بوساطة جميع المواطنين(شطناوي، 1992، 65). وتنظر دائرة المعارف الأمريكية إلى الديمقراطية بأنها: الطرق المتعددة التي يشترك بوساطتها الشعب في الحكم...، و من هذه الطرق: الديمقراطية المباشرة، والديمقراطية الليبرالية، وهي السائدة في الولايات المتحدة الأمريكية وبريطانيا، والتي تعتمد على الحكومة الدستورية، والتمثيل الشعبي وحق الانتخاب العام...، ومن ثم هناك الديمقراطيات غير السياسية وهي: الديمقراطية الاقتصادية، والاجتماعية، والشعبية... .(غزوي، 2000، 10). وورد مفهوم الديمقراطية في إعلان حقوق الإنسان المرافق لدستور الثورة الفرنسية، الصادر في 1793 بأنها: السيادة التي تتركز في الشعب، والقانون المعبر عن إرادة الأمة (عناية، 1999، 8).

مفهوم الديمقراطية لدى بعض المفكرين العرب:

نظرًا لأن الفكر العربي له أثره قديمًا وحديثًا في الثقافة الغربية، بالمقابل فإن الفكر الغربي له تأثيره المباشر وغير المباشر في الفكر العربي، فهناك علاقة تبادلية تشمل التأثير والتأثر سلبًا أو إيجابًا. و إن كانت البدايات الأولى لفكرة الديمقراطية غربية إلا أن لها في الوقت الحاضر مشاركة فكرية عربية بفعل ذلك التأثير والتأثر، مما يستدعي استعراض بعض آراء الكتاب العرب حول مفهوم الديمقراطية بمختلف مشاربهم واتجاهاتهم.

وردت كلمة الديمقراطية في الموسوعة العربية الميسرة بمعنى: حكومة الشعب. وهي بمدلولها العام تتسع لكل مذهب سياسي يعتبر إرادة الشعب مصدر السلطة والحكام، كما تشمل كل نظام سياسي يقوم على حكم الشعب بنفسه؛ باختياره الحر لحكامه ونوابه، ثم برقابتهم بعد اختيارهم (صلاتي، 2001، 1755). وورد مفهوم الديمقراطية في معجم مفاهيم العلوم السياسية والعلاقات الدولية: "أن يختار الناس من يحكمهم ويسوس أمرهم، وألاّ يُفرض عليهم حاكم يكرهونه، أو نظام يكرهونه، وأن يكون لهم حق محاسبة الحاكم إذا أخطأ، وحق عزله وتغييره إذا انحرف، وأن لا يساق الناس رغم أنوفهم إلى اتجاهات ومناهج اقتصادية أو اجتماعية أو ثقافية أو سياسية لا يعرفونها، ولا يرضون عنها" (عبيدات، 2007، 8). ووردت الديمقراطية في المعجم الوجيز، حسب "المفهوم السياسي أنها إحدى صور الحكم التي تكون فيها السيادة للشعب. وحسب المفهوم الاجتماعي تعني أنها أسلوب في الحياة، يقوم على أساس المساواة وحرية الرأي والتفكير" (المعجم الوجيز، 1992، 240-241).

ينظر (فروان، 2005، 22) إلى الديمقراطية على أنها "آلية لنظام الحكم، ومن أهم عناصرها الموضوعية، والتمثيل السياسي؛ بواسطة الانتخابات، وإسناد مصدر السلطة إلى المجتمع، و التداول السلمي للسلطة والتعددية، والمشاركة السياسية، والرأي الآخر". وأهم الصفات في النظام الديمقراطي مسؤولية الحكام عن أفعالهم أمام المواطنين، وبذلك تمثل الديمقراطية أفضل الأيديولوجيات للحكم؛ إلا أنها ليست مثالية، وبها الكثير من المثالب. والجابري يرى بأنها "سلطة الشعب، يعبر عنها بمؤسسات ينتخبها انتخابًا حرًا " ويقول الأستاذ عبدالرحمن منيف: " الديمقراطية حق الفرد والمجتمع معاً في الحرية والمساواة، والحق في التعبير والمشاركة، والحق في اختيار شكل النظام ورموزه، والحق أخيرًا في تعديله أو تغييره". (الزبيدي، 2003، 174). وهي حسب رأي(تركي، 1993، 117) "شكل من أشكال الحكم يجعل من الحرية الهدف الأسمى له، والديمقراطية على هذا الأساس القالب المؤسساتي للحرية". ويعرفها عبد الواحد بلقزيز بأنها "سيادة المبادئ الليبرالية- أي الحريات العامة- والتمثيل الحقيقي للشعب، والتعددية السياسية، والمساءلة، والشفافية، والقانون، والعدالة؛ بمفهومها الواسع، واحترام حقوق الإنسان، والانفتاح، والبعد عن التعصب والتمييز" (عبيدات، 2007، 6). ويحددها على الكواري بأنها: "مفهوم سياسي حي متطور يؤثر في المجتمعات التي تجرى ممارسته فيها، وتؤثر قيم المجتمعات وثقافاتها ومصالحها في مضمونه، ويعود ذلك إلى حقيقة كون الديمقراطية منهجًا وعملية سياسية وليست عقيدة...، وتتأثر الممارسة الديمقراطية بعقائد المجتمعات التي تتم فيها، وتراعي ثوابتها تعبيرًا عن اختيارات الجماعة التي تمارسها" (عبدالرحمن ،2002، 19).

مفهوم الديمقراطية لدى بعض التربويين:

يرى(سرحان 1989، 243) أن الديمقراطية: حياة يعيشها كل من الفرد والمجتمع، و تعتبرها (نازلي صالح، 1979، 12) طريقة للحياة يعيشها الفرد ويعيشها المجتمع، وتشمل جميع نواحي الحياة، والديمقراطية من وجهة نظر (نذر، 2001، 413) تعني حرية الفرد مشتملة على المواطنة والحقوق والمسؤوليات من أجل النهوض بالوظائف التي يختارها من دون تفرقة، ومن دون النظر للخلفية الاجتماعية أو الاقتصادية أو السياسية أو العرق أو الجنس واللون. كما أنها تعني الحق في الحياة، والتعبير عن الرأي والمعتقد من دون معوقات أو تهديد وأن تختار الشعوب مصيرها.

ومن هنا تولدت الفكرة العامة، والمفهوم الشامل للديمقراطية عند المفكرين المحدثين، وبأبعادها المتعددة، فقد قرر (جون ديوي) الفيلسوف الأمريكي- والذي اهتم بالديمقراطية من جانب تربوي- بأن الديمقراطية ينظر إليها في إطار اجتماعي شامل كأسلوب حياة (سلام، 1981، 179). فهي منهج وطريقة حياة تشمل جوانبها المتعددة، كما تهتم بذاتية الفرد والمجتمع على حد

سواء. و حسب رأي (بايلي): فالديمقراطية منظومة من العلاقات تسمح للفرد بأن ينمي قدراته، وفي نفس الوقت يشارك في الحياة العامة والمجتمع الديمقراطي، يعبر عن نفسه بعدة طرق(Bailey ,1918, P.35).

ويعرف سمير القطب الديمقراطية بأنها: "نظام إنساني ومشروع حياة بما يتضمن من مؤسسات ومبادئ ومعايير وآليات يستشرف فيه الأفراد تحقيق طموحاتهم من الحرية والتعددية والمساواة وتداول السلطة وتكافؤ الفرص والمشاركة الفاعلة في اتخاذ القرار وإدارة العمل الوطني سلمياً"(القطب، 2007، 289).

والديمقراطية حسب رأي (وطفة والمجيدل، 2008، 61) تعني: "منظومة القيم الإنسانية التي تقوم على مبدأ الحرية والتواصل والحق والقبول بالآخر والتي تسعى إلى تحقيق الذات الإنسانية بكل ما تنطوي عليه من طموحات الوجود والحضور والابتكار والإبداع".

مفهوم القيم الديمقراطية(إجرائياً):

مجموعة المبادئ والأخلاقيات الديمقراطية المتمثلة(بالحرية، والمواطنة المتساوية، والالتزام بالقانون، والعدالة، والحوار، والقبول بالآخر، وتحمل المسؤولية، والانتخاب، والتعددية، والدفاع عن الحقوق، والقبول برأي الأغلبية، والولاء الوطني، والتعامل الإنساني، والتفكير العلمي، والتسامح). والتي تعتبر إطاراً مرجعياً تبناها كل من النظام التعليمي، وأهداف المرحلة الثانوية لتجسيدها في عادات سلوكية مستقرة غير متكلفة لدى طلبة المرحلة.

الفصل الثاني

دراسات سابقة

- دراسات حول القيم الديمقراطية:
- دراسات حول دور المدرس
- دراسات حول تنمية القيم.
- دراسات حول الديمقراطية والتربية
- دراسات حول ديمقراطية الإدارة المدرسية:
- دراسات حول الثقافة الديمقراطية
- دراسات حول التنشئة الديمقراطية
- دراسات حول ديمقراطية التدريس
- مكانة الدراسة الحالية من الدراسات السابقة:

توطئة:

قام الباحث بإجراء مسح لمجموع الدراسات التي توفرت لديه، وحسب قرب الموضوع الذي اهتمت به هذه الدراسات من الدراسة الحالية، قام الباحث بتصنيفها إلى دراسات عربية ودراسات أجنبية، وفي إطار هذا التصنيف أورد الباحث الهدف فـــي تلـــك الدراســـات والمنهجيـــة والأداة المستخدمة فيها، إلى جانب إيراد أبرز النتائج والتوصيات التي توصلت إليها، ومن ثم قام الباحث بالتعليق على تلك الدراسات بتوضيح تقاطعها مع الدراسة الحالية، ووجه الاستفادة منها.

أولاً الدراسات العربية

دراسات حول القيم الديمقراطية:

1. **حسانين (1985):** (دور كليات التربية في الجامعات المصرية في تدعيم القيم الديمقراطيـــة لدى طلابها).

هدفت الدراسة إلى التعرف على دور كليات التربية بأسيوط في تدعيم القيم الديمقراطية، ومعرفة معوقات تحقيق القيم الديمقراطية لدى طلابها. واستخدم الباحث المنهج الوصـــفي وأداة الاســـتبانه وطبقت على عينه من طلبة السنة الأولى والرابعة بقسميها العلمي والأدبـــي فـــي كليـــة التربيـــة بأسيوط.

خرجت الدراسة بنتائج أبرزها: وجود تقبل من عينة الدراسة للقـــيم بـــصفة عامـــة، ولكـــن بدرجات متفاوتة، حيث بلغت أعلى نسبة 93% في مقوم الحرية. بينما كانت أقل نسبة 74% في المقوم السابع المتعلق باحترام القوانين واللوائح، في حين ثبت وجود تقبل مرتفع في جانب الحقوق ومنخفض في الواجبات. وتوصلت الدراسة أيضًا إلى أن دور كليات التربية فـــي تـــدعيم القـــيم الديمقراطية محدود، والى عدم وجود ثبات في مقومات الحرية والإبداع واحترام القوانين؛ لوجود معوقات خلال سنوات الدراسة الأربع، وتوصلت الدراسة إلى أن التخصص الدراسي له أثر فـــي تدعيم القيم الديمقراطية، وليس للجنس أي أثر واضح في ذلك. كما أن معوقات الديمقراطية ظاهرة في الفرقة الرابعة لكثرة المقررات.

2. **الخيـــاط (1999):** (مكانة القيم الديمقراطية في مناهج المواد الاجتماعية للمرحلة المتوســـطة بدولة الكويت).

هدفت الدراسة إلى التحقق من مدى التزام مناهج المواد الاجتماعية في المرحلة المتوســـطة بإبراز القيم الديمقراطية، كما نص عليها دستور دولة الكويت والأهداف العامة والخاصة للتربيـــة والتعليم، وقد حصر الباحث القيم الديمقراطية في: الحرية والمساواة والعمل والتعـــاون واحتـــرام الإنسان واستخدام التفكير العلمي. استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي؛ وتم تحليل مـــضمون المقررات الدراسية للمواد الاجتماعية.

أسفرت الدراسة عن نتائج، منها: تدني استخدام جمل القيم الديمقراطية فـــي منـــاهج المـــواد الاجتماعية. و انتقائية بعض القيم كالتعاون والعمل، وإهمال القيم الأخرى. وعدم وضوح في شان علاقة القيم الديمقراطية بالقيم الإسلامية. وأوصت الدراسة بالتركيز على الاهتمام بإبراز الـــسلوك الديمقراطي لدى الطلبة، وإيجاد تفاهم واضح بين القيم الديمقراطية والقيم الإسلامية في المنهج.

3. **اليريمي (2004):(مدى ممارسة أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية – صنعاء لبعض القيم الديمقراطية في علاقتهم مع طلابهم).**

وهي دراسة ميدانية، هدفت إلى التعرف على نمط العلاقة السائدة بين الطلبة وأعضاء هيئـــة التدريس في كلية التربية صنعاء، من خلال معرفة درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس لـــبعض السلوكيات المتصلة بالقيم الديمقراطية، من وجهة نظر الطلبة والمدرسين، ومعرفة أثر متغيـــرات الدراسة على إجابات العينة، واعتمد الباحث المنهج الوصفي وأداة الاستبانة.

خرجت الدراسة بمجموعة من النتائج، أبرزها: أن الممارسة أخذت الطابع الإيجابي في قيمتي المساواة والعلاقات الإنسانية، بينما أخذت الطابع السلبي في قيمة المشاركة والحرية، وذلـــك مـــن وجهة نظر الطلبة. كما أكدت النتائج إيجابية الممارسة للقيم الديمقراطية من وجهة نظر أعـــضاء هيئة التدريس، ولكافة القيم، وبدرجة عالية.

وأظهرت النتائج أن ثمة فروقاً ذات دلالة إحصائية في استجابات الطلبة في قيمتي العلاقـــات الإنسانية والمشاركة بين الذكور و الإناث، ولصالح الذكور، بينما أظهرت النتائج أنـــه لا توجـــد فروق ذات دلالة إحصائية فيما يتعلق باستجابات الطلبة في قيمتي المـــساواة والحريـــة، وأكـــدت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات الذكور والإناث من أعـــضاء هيئـــة التدريس في ممارسة القيم الأربع. ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات طلبة الأقسام العلمية والأدبية. و أظهرت النتائج أنه لا توجد فـــروق ذات دلالـــة إحـــصائية بـــين اســـتجابات الأكاديميين والتربويين من أعضاء هيئة التدريس. و دلت النتائج على عدم وجـــود فـــروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات اليمنيين وغير اليمنيين من أعضاء هيئة التدريس.

4. **بحري(2005):** (القيم الديمقراطية في المناهج الجامعية العربية، جامعة صنعاء أنموذجا)

وهي دراسة تحليلية ميدانية؛ هدفت إلى استنباط أداة للقيم الديمقراطية؛ لتحليل مضمون المنهج الجامعي، واتبعت الباحثة العديد من الخطوات، منها: الرجوع إلى أصول القيم الديمقراطية، والى الفلسفة العربية الإسلامية ممثلة بالخطة الشاملة للثقافة العربية، كذلك فلسفة الجامعـــات العربيـــة وأهداف التعليم الجامعي العربي، وأهداف جامعة صنعاء أنموذجا.

وتوصلت الباحثة إلى قائمة تتضمن ثلاثاً وثلاثين قيمة ديمقراطية موزعة على ثلاثة مجالات، وعلى النحو التالي:

- مجال قيم المعرفة(الاختيار)، ويشمل: الديمقراطية ومبادئها وحقوق المواطن وواجباتـــه – احترام الرأي والرأي الآخر– رأي الأغلبية – الصحافة الحرة – أهمية الاجتماع – أهمية التعليم – النقابات – الجمعيات – الاتحادات والمنظمات – التعددية الحزبية.
- مجال قيم الإيمان(التقدير) ويشمل: الحرية "حرية التعبير والتفكير المـــسئول" – الحـــق – العدالة الإنصاف – الإخاء الإنساني – المسئولية (أداء الواجبات والالتزام) – المساواة – الصدق – الشورى – اتخاذ القرارات الصائبة– التضحية– النزاهة – التسامح– التعاون– الواقعية.
- مجال قيم العمل (الفعل) ويشمل: تطبيق القانون– ممارسة الحـــوار (النقـــاش الحـــر) – محاربة المحسوبية – نبذ التمييز والشغب والعنصرية – ممارســـة الانتخابـــات الحـــرة والنزيهة – ممارسة العمل الجماعي – الإسهام في خدمة المجتمع – الإسهام في تطـــوير المؤسسات الديمقراطية.

وضعت الدراسة مقترحات أبرزها: تضمين هذه القيم المناهج الدراسية، وعمل دراسات مبنية أداتها على قائمة القيم التي توصلت إليها الدراسة؛ للتعرف على مدى معرفة الطالب والأستاذ للقيم الديمقراطية ومدى إيمانهما وممارستهما لها.

5. **إبراهيم (2005):** (دور الاتحادات الطلابية في تنمية القيم الديمقراطية لطلاب مرحلة التعليم الثانوي بالوادي الجديد بمصر).

وهي دراسة ميدانية هدفت إلى معرفة دور الاتحاد في تنمية القيم الديمقراطية لطلبة مرحلـــة التعليم الثانوي، وطبيعة المشاكل التي تواجه تلك الاتحادات، وقد استخدم الباحث المنهج الوصـــفي وطبقت أداة الاستبانة على عينة من أعضاء الاتحاد بمرحلة التعليم الثانوي.

وتوصلت الدراسة إلى نتائج أهمها: أن الاتحادات الطلابية لها دور محدود في تنميـــة القـــيم الديمقراطية فهما وتطبيقاً؛ نتيجة لما تواجهه من المشكلات التي تحد من أداء دورهـــا الطبيعـــي، وأثبتت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تميل لصالح الصف الثالث الثانوي ذكوراً وإناثاً.

ومن أبرز توصياته توضيح معالم المعوقات التي تحول دون قيام الاتحاد بدوره في تنمية القيم الديمقراطية؛ فيما يتعلق بالمدرس ومسئول الاتحاد والإدارة المدرسية وبعض القرارات الوزاريـــة التي تعيق أداء الاتحاد لدوره في هذا الاتجاه، و أوصى الباحث بعمل العديد من الدراســـات فيمـــا يتعلق بدور مكونات العملية التعليمية في تنمية القيم الديمقراطية.

6. **العريقي (2006)** (درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس في جامعة تعز لقـــيم الديمقراطيـــة ومبادئها من وجهة نظرهم ونظر طلبتهم).

دراسة ميدانية هدفت إلى الكشف عن درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس في جامعة تعــز لقيم الديمقراطية ومبادئها، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي وأداة الاستبانة، والتي طُبقت علــى عينةٍ من أعضاء هيئة التدريس والطلبة في جامعة تعز. وخرجت الدراسة بنتائج أهمها: أن درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس للقيم الديمقراطية كانت عالية من وجهة نظرهم، ومتوســطة مــن وجهة نظر طلبتهم، و بخصوص اختبار الفروق إحصائياً أثبتت الدراسة عدم وجود فــروق ذات دلالة إحصائية تبعا لمتغير الجنس. و توجد فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الجنــسيات غيــر اليمنية، والكليات الإنسانية، والرتبة الأكاديمية، بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس للقيم الديمقراطية للأداة كاملة ومجالاتها الأربعة بين وجهة نظــر أعضاء هيئة التدريس ووجهة نظر الطلبة، ولصالح أعضاء هيئة التدريس.

ومن أبرز ما أوصت به الباحثة: تشجيع المدرسين على ممارسة القيم الديمقراطية؛ لكونهــا احتلت أعلى المراتب في دراستها، كما أوصت بالأخذ بــآراء الطلبــة فــي تقيــيم الممارســات الديمقراطية لأعضاء هيئة التدريس في نظام ترقية الأعضاء؛ نتيجة لموضوعية تقيــيم الطلبــة – حسب رأي الباحث– مقارنة بتقييم المدرسين لأنفسهم.

تعليق:

تتقاطع الدراسات المذكورة سابقا – والتي تدور حول القــيم الديمقراطيــة فــي المؤســسة التعليمية– مع الدراسة الحالية في تناولها لموضوع التربية الديمقراطية فــي المــدارس العامــة، ومعالجة ذلك نظرياً وميدانياً، وتُعد من أقرب الدراسات إلى الدراسة الحالية؛ لتقاطعها في معالجة القيم الديمقراطية في المؤسسات التعليمية و استخدامها المنهج الوصفي وأداة الاستبانة والمقابلــة المفتوحة، وتتفاوت في قربها حسب طبيعة أهدافها وإجراءاتهــا، فنــرى أن دراســة (حــسانين) و(إبراهيم) تركزان على تقويم مدى قيام كليات التربية والاتحادات الطلابيــة فــي تنميــة القــيم الديمقراطية لدى الطلبة، فكان الهدف هو رصد النتيجة النهائية لدور المؤســسات التعليميــة فــي ترسيخ السلوكيات الديمقراطية في عقول الطلبة فهمًا وتطبيقاً، وهذا مستوى متقدم من تقويم المسار الديمقراطي في المؤسسات التعليمية، باعتبار التجربة المصرية رائدة منذ سنوات في هذا المجــال وللفارق الفكري و النهضوي الذي سبقت به مصر غيرها من الدول العربية في هذا الجانب ومنها اليمن، بالمقابل نجد الدراسة الحالية تسعى لبلورة دور المدرسة في تنمية القيم الديمقراطيــة مــن خلال إيجاد دور للمدرس في هذا الجانب ينسجم وطبيعة عمله المهني.

كما نجد أن دراسة (العريقي واليريمي وسيف) تقيّم ممارسة عضو هيئة التدريس بالجامعــة اليمنية لتلك القيم من خلال معرفة نوعية العلاقة بين الطالب والمدرس في الجامعة ومدى اتسامها بالصفات الديمقراطية، وهذا ما هدفت إليه دراسة (العريقي واليريمي)، فتجمع تلك الدراسات على

نوعية القيم والمبادئ الديمقراطية التي يفترض أن يكون أفراد مجتمعـــات دراســـاتهم تـــشربوها ومارسوها، وهذا هو الفارق الجوهري بين تلك الدراسات والدراسة الحالية، حيث تركز الدراســـة الحالية على وضع تصور لدور مدرسي مرحلة التعليم الثانوي للاسهام في تنمية القيم الديمقراطية لدى الطلبة، والتي لم تتطرق تلك الدراسات إليها، ومن جانب آخر فإن الدراسة تتنـــاول مجتمعـــاً يختلف عن مجتمعات وبيئات الدراسات السابقة زمانا ومكانا وهدفا، وهي فئة الخبراء والمدرسين والطلبة في مرحلة التعليم الثانوي في العاصمة صنعاء.

وبالنسبة للدراسات الأجنبية فهي تعالج بعض القـــضايا المتعلقـــة بممارســـة بعـــض القـــيم الديمقراطية في الأوساط التربوية، والكشف عن مدى توافقها مع القوانين واللوائح المنظمة لمسار العملية التعليمية، والمفترض أن يكون الأفراد على علم بها، وهي تتقاطع مع الدراسة الحالية فـــي معالجة القيم الديمقراطية ولكن بصورة تختلف عن الدراسة الحالية فتلك الدراسات تقيم الممارســـة للقيم في المؤسسات التعليمية والمشاكل المتعلقة بذلك تماشيا مع ما وصلت إليه تلك البلدان من تقدم في المسار الديمقراطي، وأما الدراسة الحالية فهي تركز على جعل المسار التربوي يـــسير وفـــق الاهداف المرسومة في هذا الجانب بمعنى محاولة الحاق تعليم الديمقراطية بمهام المدرسة، فـــنحن مازلنا في بداية الطريق لرسم ادوار لكافة مكونات العملية التعليمة للإســـهام فـــي نـــشر الثقافـــة الديمقراطية وتدعيم التربية الديمقراطية، وعمومًا فالدراسات الأجنبية تختلف عن دراستنا الحاليـــة في أهدافها وطريقة تناولها للموضوع والبيئة التي طبقت فيها.

والفائدة التي جناها الباحث من هذه الدراسات في مجملها هي تشكيل الصورة الافتراضية لما ينبغي أن تكون عليه هذه الدراسة استكمالاً لما تم دراسته، من خلال التركيز على القضايا التي لم تتطرق إليها تلك الدراسات وإيرادها في الجانب النظري. و كذلك الاستفادة في الجانب الميـــداني في تحديد القيم الديمقراطية وبعض الأنشطة لتنميتها.

دراسات حول دور المدرس

7. **أحمد (1993)** (الدور الثقافي لمدرس المدرسة الثانوية العامة بمصر)

هدفت الدراسة إلى معرفة توقعات المجتمع للدور الثقافي لمدرس المدرسة الثانوية العامـــة، وكذلك محاولة معرفة مدى قيامه بهذا الدور، وما المشكلات التي قد تعترض المدرس في أدائـــه لهذا الدور. واستخدم الباحث أداة المقابلة المفتوحة وأداة الاستبانه، معتمداً على المنهج الوصـــفي. وطبقت الأداة على عينة من الخبراء و المدرسين في مرحلة التعليم الثانوي في مصر.

خرجت الدراسة بالعديد من النتائج أهمها: يتوقع المجتمع أن يقـــوم المـــدرس بـــدوره فـــي المجالات المقترحة، والمتمثلة بالجانب المعرفي، وتنمية الشخصية، والـــتعلم الـــذاتي، والـــوعي بمشكلات المجتمع، والحياة الأسرية، ومهارات الاتصال، والتربية الدينيـــة، والتربيـــة الـــسياسية

والمواطنة، وقضاء وقت الفراغ، والثقافة العالمية، والتفاهم الدولي. كما أظهرت النتـــائج تركيـــز أفراد العينة بشكل كبير على أنشطة المدرس التي ترتبط بالنواحي العملية أكثر من الأنشطة التي ترتكز على النواحي النظرية. وأشارت النتائج إلى أن المدرس في المدرسة الثانوية لا يقوم بدوره الثقافي على النحو المطلوب، فإجابات أفراد العينة على مجالات الدور الثقافي ككل حصلت علـــى 31%، وهذا يدل على انخفاض قيام المدرس بدوره الثقافي.

8. **الجرادي (2000):** (الأدوار التي ينبغي أن يقوم بها مدرس مرحلـــة التعلـــيم الثـــانوي فـــي الجمهورية اليمنية).

هدفت الدراسة إلى تحديد الأدوار التي ينبغي أن يقوم بها مدرس مرحلة التعليم الثانوي فـــي الجمهورية اليمنية من وجهة نظر الخبراء في التربية، ومعرفة هل هناك فروق بين إجاباتهم فـــي تحديد تلك الأدوار. استخدم الباحث المنهج الوصفي وأداة الاستبانه؛ لتحقيـــق أهـــداف الدراســـة، وطبقت الدراسة على عينة عشوائية مختارة من مشرفي التربية العملية بكلية التربيـــة ومـــوجهي مرحلة التعليم الثانوي ومديري المدارس الثانوية بأمانة العاصمة.

و توصل الباحث إلى العديد من النتائج أهمها: تحديد قائمة بأهم الأدوار التي ينبغـــي علـــى المدرس القيام بها مرتبة على النحو التالي: دور المدرس نحو الطلبة، ونحو مهنة التعليم، ونحـــو الإدارة في المدرسة، ونحو المجتمع، ونحو ذاته. و في جانب دلالات الفروق، أوضحت الدراســـة وجود فروق بين الإجابات، تبعًا لمتغير الوظيفة، ولصالح مشرفي التربية العملية. ولا توجد فروق بين إجابات العينة فيما يتعلق بمتغيري الجنس ونوع المؤهل.

وفي ختام بحثه أوصى الباحث بالاهتمام بالمدرس من حيث: إعداده وتأهيله وطريقة اختياره؛ لكي يؤدي دوره بنجاح، بالإضافة إلى ضرورة تضمين جميع أدوار المدرس في كل مرحلة مـــن المراحل الدراسية. واقترح الباحث عمل بحوث أخرى لمعرفة مدى تحقيق أدوار المدرس التي تم التوصل إليها في الواقع.

9. **كيلانـــي(2003):** (الأدوار المطلوبة من عضوات هيئة التدريس في خدمة المجتمع بمحافظة الدقهلية بمصر).

وهي دراسة ميدانية، هدفت إلى التعرف على ماهيـــة وظـــائف الجامعـــة، وإبـــراز الأدوار المطلوبة من عضوات هيئة التدريس تحديداً؛ لتحقيق وظائف الجامعة بصفة عامة، ووظيفة خدمة المجتمع بصفة خاصة، من خلال اللوائح الداخلية لكليات الجامعة. كما هدفت الدراسة إلى إبـــراز المتطلبات اللازم توافرها في عضوات هيئة التدريس للقيام بدورهن في تحقيـــق وظيفـــة خدمـــة المجتمع.

واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي، و استخدمت في ذلك أداة الاستبانة؛ لتحقيق تلك الأهداف، وتم تطبيقها على عينة من عضوات هيئة التدريس في مختلف الكليات الجامعية، وتوصلت الباحثة إلى العديد من النتائج أهمها: فيما يتعلق بدورهن في تنمية بعض القيم عند الطلبة؛ كانـــت قيمـــة الالتزام بالقوانين واللوائح عند التعامل مع الآخرين تحتل المرتبة الأولى في إجاباتهن. ومن ثـــم تأتي تباعًا بقية القيم مرتبة على النحول التالي: الالتزام بالقوانين واللوائح، واحترام الرأي الآخر، والتحلي بالتسامح، واعتماد أسلوب الحوار والتفاوض، و القدرة على اتخاذ القرار، والمـــشاركة، وحب الوطن، والانتماء إليه؛ بمعنى إن عضوات هيئة التدريس يرين أن تنمية هذه القيم من صميم أعمال عضو هيئة التدريس.

وأهم ما أوصت به الباحثه: تشجيع عضوات هيئة التدريس؛ على المـــشاركة فـــي البحـــوث والدراسات العلمية في مجال خدمة المجتمع، وإشراكهن في الانـــشطة اللاصـــفية؛ ذات الـــصلة بالمجتمع. وضروروة صياغة أهداف واضحة محدده لبرامج خدمة المجتمع يمكن تحقيقها. وتنمية وعي المسئولين في مراكز القرار بدور عضوات هيئة التدريس في خدمة المجتمـــع، ودفعهـــن للمشاركة في أنشطة المراكز الجامعية المختلفة. وتوفير درجة من الأمـــن والاحتـــرام والتقـــدير والحوافز لقيام عضوات هيئة التدريس بأدوارهن.

تعليق :

الدراسات الثلاث آنفة الذكر، والمعنونة بـــ(دور المدرس) هي أيـــضًا مـــن الدراســـات ذات الصلة المباشرة بالدراسة الحالية؛ في كونها ركزت على موضوع دور المدرس في مرحلة التعليم الثانوي، عدا دراسة (كيلاني) حيث كان مجال تطبيقها على عضوات هيئة التدريس في الجامعة، وهي بذلك تقترب إلى حدٍ ما في جانب من جوانب الدراسة الحالية. و تختلف الدراسة الحالية عن تلك الدراسات في تناولها لدور جديد لمدرس مرحلة التعليم الثانوي – والمفترض أن يكـــون مـــن صميم مهامه– لم تتطرق تلك الدراسات إليه إلا ما ورد ضمنياً، أو تمت الإشارة إليه فـــي ثنايـــا الحديث عن تلك الأدوار التي توصلت إليها تلك الدراسات.

ومن أهم جوانب الفائدة التي حصل عليها الباحث من هذه الدراسات هي مساعدته في تحديـــد مجالات وأنشطة دور المدرس، والتي تضمنتها أداة الدراسة، مثل المجـــال المعرفـــي والقـــدوة و الأنشطة، وكذا تغطية جانب مهم من الإطار النظري والمتعلق بدور المدرس.

دراسات حول تنمية القيم.

10. **إسماعيل (1992):** (برنامج مقترح لتنمية بعض القيم الاجتماعية لطالبات مرحلـــة التعلـــيم الثانوي)

هدفت الدراسة إلى تصميم برنامج؛ لتنمية القيم الاجتماعية، وطبق البرنامج المقتـــرح علـــى طالبات الصف الثاني الثانوي في القاهرة.

توصلت الدراسة إلى نتائج من أهمها: وجود فروق ذات دلالة إحـــصائية بـــين المجموعـــة التجريبية والضابطة في متوسط التغير، وفي كافة بنود المقياس واختبـــار الشخـــصية، لـــصالح المجموعة التجريبية. أدى تطبيق البرنامج أيضاً إلى تنمية مجموعة من القيم الاجتماعيـــة التـــي تضمنها البرنامج، وهي قيم: العمل، التعاون، الانتماء، مـــساعدة الآخـــرين، مراعـــاة القواعـــد والقوانين، المشاركة، المسئولية. كما أن تطبيق البرنامج نجم عنه أيضًا تنميـــة بعـــض جوانـــب الشخصية لدى الطالبات، وهي: الاعتماد على النفس، الإحساس بالقيمة الذاتية، الشعور بالحريـــة والانتماء، التحرر من الميول الانفرادية ومن الميول المضادة للمجتمع.

11. **فرج(1999):**(برنامج مقترح لتنمية السلوك الديمقراطي...، للمدرس العربي)

كان الهدف تصميم برنامج يهدف إلى تنمية مهارة المشاركة لدى المدرس والمتعلمين، وتنمية المفاهيم المرتبطة بالديمقراطية، وتنمية لغة الحوار لدى المدرســـين، وتنميـــة الـــوعي المعرفـــي بالقضايا الديمقراطية لدى المدرس. ولتحقيق تلك الأهداف استخدمت الباحثة المنهج الوصفي فـــي تحديد الإطار النظري، وصممت بطاقة ملاحظة، و استبانة؛ لاستطلاع آراء المدرسين والموجهين عن احتياجات السلوك الديمقراطي داخل حجرات الدراسة ودوافعها من وجهة نظرهم، ومـــن ثـــم قامت بتصميم البرنامج.

خرجت الباحثة بنتائج وتوصيات أبرزها: وجوب ربط المؤسسة التربوية بالمجتمع ومشكلاته وقضاياه. التأكيد على أهمية القيم الديمقراطية، وتدريب المدرسين والمتعلمين عليهـــا. التفاعـــل الاجتماعي وممارسة الديمقراطية يمكن أن يسمحا بتوثيق الصلة بين المؤسسة التربوية والمجتمع. يزيد التفاعل الاجتماعي من إشاعة مناخ الحب، والتعاون، والعمل الجمـــاعي، والاعتمـــاد علـــى الذات، وقبول الآخر، والتعامل معه، ما ينمي من شخصية المتعلم والمدرس، ويـــسمح بتطـــوير الطاقات الإبداعية والنقدية لهما.

12. **العاجز (2002):** (القيم وطرق تعلمها وتعليمها)،

دراسة نظرية سعت إلى تحقيق أهداف منها: بيان أهم الطرق التي يمكن استخدامها في تنمية القيم وتنميتها لدى الفرد. وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتناول الباحث أهميـــة القيم وتصنيفاتها، وطرق قياسها ومصادرها وناقش الطرق الممكنة لتنمية تلـــك القـــيم، وتوصـــل

الباحث إلى أن من أهم الطرق لتنمية القيم، هي: القدوة والموعظة واســتخدام التعزيــز المــادي والمعنوي، بالإضافة إلى استخدام القصة والعادة والملاحظة وتفريغ الطاقة والتربيــة بالأحــداث، وممارسة الخبرات التي تؤدي إلى اكتساب القيم، إلى جانب الاختيار العقلاني للقيم الصالحة عــن طريق استكشاف البدائل الممكنة، أو التعرض لها، أو التفكير في عوامل كل بــديل، والاعتــزاز بالقيمة، والتمسك بها، وإعلان هذا الاختيار، وترجمة القيمة إلى ممارســة، وتكــرار الممارســة باعتبارها نمط حياة متكرر.

13. **شبيب(2003):** (تنمية بعض القيم لدى الطالبات)

هدفت الدراسة إلى معرفة القيم التي ينبغي تنميتها لدى طالبــات الجامعــة، وتقــديم بعــض المقترحات التي ستسهم بها الجامعة المصرية؛ لتنمية تلك القيم لدى طلبتها، واســتخدمت الباحثــة المنهج الوصفي و أداة الاستبانة.

توصلت الدراسة في نتائجها إلى تحديد أهم القيم التي ينشدها المجتمع الجــامعي المــصري؛ لتنميتها لدى الطلبة، ومنها بعض القيم الديمقراطية، والمتمثلة، بــ: (الموضــوعية، الايجابيــة، الحرية، الإنسانية، المسؤولية،...).واقترحت الدراسة: ضرورة أن يكون هناك علاقات اجتماعيــة ديمقراطية بين الطلبة والأساتذة. وأن يكون المدرس قدوة لطلبته في تمثل القيم؛ لتسهل أدائه لدوره في تنمية القيم. ويحاول المدرس إشراك الطلبة في اتخاذ القرار كعملية تدريبية في ممارسة القيم.

14. **خطاب(2004):** (التنشئة السياسية وتنمية القيم).

هدفت الدراسة إلى التعرف على مصادر التنشئة السياسية طبقًا لما يدركه أفراد العينــة مــن طلاب المدارس الثانوية في القاهرة، و درجة الوعي السياسي لديهم، كما هدفت الدراسة معرفــة مدى تمثل العينة للقيم السياسية الديمقراطية. ولتحقيق تلك الأهداف صمم الباحث مقياســاً لقيــاس مدى ممارسة القيم، واستبانةً لمعرفة درجة الوعي السياسي.

خرج الباحث بنتائج من أهمها: أن أهم مصادر التنشئة السياسية مرتبــةً، هــي: (الأســرة، المدرسة، التلفزيون، الجرائد، الكتب، الأصدقاء). وفيما يخص نسبة الوعي السياسي؛ فان الذكور قد حصلوا على نسبة 52%، والإناث 48%. وفيما يتعلق بتمثل القيم السياسية؛ أظهرت الدراســة أن قيمة تحمل المسؤولية والإيثار والعمل الجماعي وقيمة احترام الملكية العامة تتبلــور بــصورة أوضح لدى أبناء الأسر المتوسطة أكثر من غيرهم، وأن الأسرة لها دور كبير في ترسيخ تلك القيم لدى الأبناء، وأما قيمة الديمقراطية فإنها ترتفع لدى الطالبات اللاتي ينتمين لأســر ذات مــستوى اقتصادي اجتماعي متوسط، وتنخفض لدى الطالبات اللاتي ينتمين إلى أسر ذات مستوى اقتصادي منخفض. وأبرز توصيات الباحث تتمثل في تطبيق المقياس على مراحل دراسية أخرى، والعمــل على تضمين القيم السياسية المناهج التعليمية وموجهات الأنشطة المختلفة.

15. **فرج (2006):** (برنامج مقترح لتنمية قيم التعامل مع الآخر)

دراسة ميدانية سعت إلى تحديد المتطلبات المختلفة لتنمية قيم التعامل مع الآخـــر، و إعـــداد قائمة بتلك القيم؛ من خلال تصميم برنامج وقياس فاعليته في إكساب الدارسين قيم التعامـــل مـــع الآخر، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفي والتجريبي، حيث طبق البرنامج على طلبة المرحلة الأساسية في منطقة الجيزة في مصر.

خرجت الدراسة بمجموعة من النتائج أهمها الوصول إلى قائمة بقيم التعامـــل مـــع الآخـــر، تتمثل: بالتسامح، المشاركة، تحمل المسؤولية، الحوار، العمل الجماعي، المرونة، التكيف، اتخـــاذ القرار، التعبير عن المشاعر والرأي، التعامل مع الآخر، تحمل الضغوط، التعايش مع الانفعالات، طلب النصح والدعم من الآخرين، التعاون، ضبط النفس. من جانب آخر خلصت الباحثة إلـــى أن البرنامج قد حقق هدفه بتطبيقه على عينة الدراسة؛ فمن خـــلال اســـتخدام الأنـــشطة المتنوعـــة والمعلومات المرتبطة بالتعامل مع الآخر، و إستراتيجية التعاون والمناقشة وغيرها، أدى ذلك إلى زيادة وعي الطلبة بكيفية التعامل مع الآخر على أساس من الاحترام المتبادل، كما ساعد البرنامج – من خلال تدريب الطلبة على العمل الجماعي والتعاوني والمشاركة – فـــي حـــل المـــشكلات والتعبير عن الرأي في مناخ من الحرية، كما أن تطبيق البرنامج زاد من حمـــاس الطلبـــة فـــي المشاركة.

بناء على نتائج الدراسة، أوصت الباحثة: بإعداد برامج تدريبية للمدرسين في جميع المراحل التعليمية في كيفية تنمية قيم التعامل مع الآخر والتسامح الفكري والديني، وإجـــراء دراســـة فـــي العوامل المؤثرة في تنمية قيم التعامل مع الآخر لدى الطلبة، وإجراء دراسة في تطوير المنـــاهج الدراسية في ظل التعدد والتنوع الثقافي.

تعليق:

مجمل هذه الدراسات المتعلقة بتنمية القيم هي ذات صلة مباشرة بالدراسة الحالية، فأهـــدافها سعت إلى إيجاد طرق وسبل لإكساب الطلبة القيم، وهذا جزء مما تسعى الدراسة الحالية إلى تناوله ولكن من زاوية أخرى لا تنحصر بتحديد الطريقة أو الأسلوب بقدر ما توجه المدرس إلى المهمة التي ينبغي أن يقوم بها؛ مستعيناً بهذه الطرق المشار إليها في هذه الدراســـات؛ لتنميـــة الـــسلوك المتعلق بتحقيق الهدف المرتبط بها، والدراسة الحالية تختلف مع هذه الدراسات في كونها تركـــز على قضية دور المدرس تحديداً، في حين تتداخل عوامل أدوار العملية التعليمية والتربوية في تلك الدراسات للقيام بهذا الدور. كما تلتقي الدراسة الحالية مع تلك الدراسات فـــي اعتمادهـــا المـــنهج الوصفي وأداة الاستبانة، أما الفائدة التي حصل عليها الباحث فتتلخص في إثراء الجانب النظـــري

وخاصة فيما يتعلق بفصل القيم وطرق تنميتها، إلى جانب بلورة الصورة الأولية لقائمـــة اســـتبانة القيم الديمقراطية.

دراسات حول الديمقراطية والتربية

16. **وطفة(1999)**: (الفعاليات الديمقراطية، ومظاهرها في جامعة الكويت).

هدفت الدراسة إلى الإجابة عن مجموعة أسئلة أهمها: ما مدى شعور الطلبة وأعضاء هيئـــة التدريس بوجود الحياة الديمقراطية في الجامعة. استخدم الباحث المنهج الوصفي وأداة الاســـتبانة التي طبقت على عينة الدراسة المختارة بطريقة عشوائية من المدرسين والطلبة.

خرجت الدراسة بمجموعة من النتائج والتوصيات، أهمها ما يلي:إيمان معظم الطلبة بضرورة الحياة الديمقراطية في الجامعة، والموافقة على أن جامعة الكويت تعزز قيم الحيـــاة الديمقراطيـــة، وبالنسبة للتفاعل الديمقراطي بين أعضاء هيئة التدريس والطلبة فقد اتخذ اتجاها سلبيا ومن وجهة نظر الطلبة. وفيما يتعلق بالمتغيرات اتضح غياب تأثير عامل الرتبـــة الأكاديميـــة، والتخـــصص وعامل الجنس على استجابات أعضاء الهيئة التدريسية، وبمقارنة استجابات الطلبة وأعضاء هيئة التدريس اتضح أن تقدير الطالب للفعاليات الديمقراطية يفوق إلى حد كبير تقدير أعـــضاء هيئـــة التدريس، فيما سجل أعضاء هيئة التدريس موقفًا أفضل وأكثر إيجابيـــة فيمـــا يتعلـــق بالتفاعـــل الديمقراطي بين الطلبة وأعضاء هيئة التدريس.

17. **حمادة والصاوي(2000): (إسهام النظام التعليمي في إصلاح المـــسيرة الديمقراطيـــة فـــي الكويت)**

هدفت الدراسة إلى استطلاع آراء المدرسين في المؤسسات التعليمية حول سلبيات التجربـــة الديمقراطية في الكويت، ومعرفة آرائهم بالدور الذي يمكن أن تقوم به مكونات العملية التعليميـــة من أجل إصلاح المسيرة الديمقراطية. استخدم الباحث المنهج الوصفي وأداة الاستبانة التي طبقت على عينة من المدرسين في التعليم العام والجامعي.

وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج و التوصيات أهمها: الموافقة على معظـــم الآراء التي قدمها الباحث والخاصة ببعض السلبيات التي لحقت بتجربـــة الكويـــت الديمقراطيـــة، ودور المدرسين و المناهج الدراسية والأنشطة الطلابية في ذلك الإصلاح وترسيخ النهج الـــديمقراطي. ومن خلال الأسئلة المفتوحة قدم أعضاء هيئة التدريس في الجامعة تصورات للنهوض بالمـــسيرة الديمقراطية في الكويت.

تعليق :

تعالج الدراسات السالفة موضوع الديمقراطية والتربية، حيث تناولت الديمقراطية في سياقها التربوي وتناولتها من زاوية معالجة الحالة السياسية للمجتمع من خلال التربية، وهي تقترب مـــن

الدراسة الحالية أيضًا في كونها طُبقت على فئات ذات صلة بالتربية والتعلـــيم، إلـــى جانـــب أن منهجيتها وأدواتها تتقاطع مع المنهجية والأدوات التي استخدمت في هـــذه الدراســـة ، والمتمثلـــة بالمنهج الوصفي وأداة الاستبانة. إلا أنها تختلف عن الدراسة الحالية في كونهـــا ميدانيـــة فقـــط، وطبقت في مجتمعات تختلف عن مجتمع الدراسة الحالية، بالإضافة إلى أنها تناولت أبعادًا أخرى تمثلت في أهدافها العامة التي شملت العديد من جوانب العملية التربوية، وهي تختلف عن الدراسة الحالية في كون الأخيرة أكثر تحديدًا وتخصيصًا في أهدافها، حيث ركّزت في موضـــوعها علـــى التربية الديمقراطية في جانبها القيمي، وركزت أيضاً على مجتمـــع المدرســـين فـــي المـــدارس الثانوية.

وقد أفاد الباحث من تلك الدراسات في صياغة مشكلة الدراسة وفرضياتها والإجراءات التـــي اتبعتها أثناء القيام بإعداد أداة الدراسة، وكذلك مناقشة النتائج.

دراسات حول ديمقراطية الإدارة المدرسية:

18. **أبو الهيجاء (2004):** (مبادئ الديمقراطية التربوية وتطبيقاتها في المدارس الثانوية)

وهي دراسة ميدانية هدفت إلى التعرف على مدى تطبيق المدارس الحكومية في محافظة اربد لمبادئ الديمقراطية من وجهة نظر المدرسين، واستخدم الباحث المنهج التاريخي لتتبـــع مفهـــوم المبادئ الديمقراطية، و المنهج الوصفي لوصف مدى ممارسة المبـــادئ الديمقراطيـــة، اســـتخدم الباحث أداة الاستبانه والتي وزعت علي عينة من المدرسين والمدرسات.

أسفرت الدراسة عن العديد من النتائج أهمها: أن نسبة تطبيق مبادئ الديمقراطيـــة مـــن قبـــل مديري المدارس الحكومية الأردنية بمحافظة اربد مرتفعة، حيث بلغت(83%)، كما توصل الباحث إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة تعـــود إلى متغير المؤهل العلمي والخبرة والجنس من خلال وجهات نظر المدرسين والمدرسات.

في ختام دراسته قدم الباحث العديد من التوصـــيات، أبرزهـــا: توجيـــه مـــديري المـــدارس والمؤسسات الحكومية الأخرى إلى الاستفادة منها لتكون أسلوب ممارسة يومية مبنية على العلـــم والخبرة للتخلص من إدارة التقليد والتسلط إلى إدارة ديمقراطية حديثة تراعي مستجدات العصر.

19. **المالكلي (2004):**(مدى ممارسة مديري مدارس مرحلة التعليم الثانوي للنمط الديمقراطي في الادارة المدرسية في م/ الضالع).

هدفت الدراسة الى معرفة مدى ممارسة مديري مدارس التعليم الثانوي للنمط الديمقراطي في الإدارة المدرسية من وجهة نظر المديرين والموجهين والمدرسين، ومعرفة الفروق في تقـــديرات أفراد عينة الدراسة لمدى ممارسة المديرين للنمط الديمقراطي في مجـــالات التخطـــيط والتنظـــيم

والاتصال، كذا معرفة أثر متغير الوظيفة والمؤهل وسنوات الخبرة في إجابات أفراد العينة، وقـد استخدم الباحث المنهج الوصفي معتمدًا في جمع البيانات على أداة الاستبانة.

توصل الباحث للعديد من النتائج أهمها: أن المديرين يمارسون النمط الديمقراطي في الإدارة المدرسية بدرجة متوسطة من وجهة نظر أفراد العينة بشكل عام، وتوجد فروق بين تقديرات أفراد العينة في متغير الوظيفة تُعزى إلى المديرين والموجهين، كما توجد فروق بين تقـديرات أفـراد العينة في متغير المؤهل تُعزى إلى حملة الثانوية العامة.وخرج الباحث بتوصيات أهمهـا: عقـد المزيد من الدورات التدريبية لمديري المدارس الثانويـة، تهـدف إلـى تعميـق مفهـوم الإدارة الديمقراطية لديهم، إلى جانب إجراء بحوث مقارنة تـشمل الممارسـة الديمقراطيـة فـي الإدارة المدرسية لعدد من المحافظات لمعرفة مدى الممارسة الديمقراطية في جوانب الإدارة المختلفة.

20. ناصيف (2005): **(فاعلية برنامج لتدريب مديرات ريـاض الاطفـال علـى نمـط الادارة الديمقراطية)**

وهي دراسة ميدانية في رياض الأطفال بدمشق، هدفت إلى تصميم برنامج لاكساب مديرات رياض الأطفال السلوك الديمقراطي، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي؛ للتعرف علـى آراء عينة من مديرات رياض الأطفال حول نمط الممارسة والمنهج شبه التجريبي للتعرف علـى فاعلية البرنامج في اكساب مديرات رياض الاطفال مهارات الادارةالديمقراطيـة. و اسـتخدمت الباحثة أداة الاستبانة لجمع البيانات، وطبقتها على عينة الدراسة المختارة، وخرجت الباحثه بالعديد من النتائج والتوصيات أهمها: هناك فروق داله إحصائيًا بين متوسط درجات المديرات قبل تطبيق البرنامج وبعد تطبيقه في اكتسابهن لنمط الإدارة الديمقراطية، أي أن النتائج تشير إلى إرتفاع فـي متوسط درجات المديرات في التطبيق البعدي، وهذا يعود الى فاعليـة البرنـامج فـي إكـساب المدرسات مهارات الادارة الديمقراطية، ووضعت الباحثة مقترحات وتوصيات كان مـن أهمهـا: الإكثار من إقامة الأنشطة اللاصفية، وإشراك الأهل فيها، وتعميق العمل الفريقـي فيهـا. كـذلك تطوير دورات تأهيل المديرات في مجال الإدارة الديمقراطية، وتوفير الأطر التربوية المناسـبة؛ لتصميم برامج فعّالة لتدريب مديرات رياض الأطفال وتنفيذها.

تعليق:

هناك تقاطع بين الدراسات الثلاث المذكورة آنفا والمرتبطة بديمقراطيـة الإدارة المدرسـية وبين الدراسة الحالية في تناولها لموضوع الديمقراطية في الجانب التربـوي، ومعالجتـه نظريـاً وميدانيًا، إلى جانب تحديدها للمرحلة التي تناولتها الدارسة الحالية عدا دراسـة ناصـيف. وفـي الجانب الآخر فقد استخدمت الدراسات السابقة أداة الاستبانة في جمع البيانات وهـي نفـس الأداة التي اعتمدها الباحث في دراسته. إلا أن جوهر الاختلاف بين تلك الدراسات والدارسة الحالية في

الأهداف، حيث ركزت تلك الدراسات على المبادئ العامة في الإدارة المدرسية، بينمـــا ركـــزت الدراسة الحالية على القيم الديمقراطية ودور المدرس في إكسابها للطلبة، كما أن بيئـــة الدراســـة ومجتمعها مختلفان، فدراسة ناصيف طبقت في سوريا، بينما طبقت دراسة أبو الهيجاء في الأردن، ودراسة المالكي في(الضالع) اليمن، بينما الدراسة الحالية طبقت في العاصمة صنعاء، كما ركزت تلك الدراسات على مجتمع مديري المدارس، بينما كان تركيز هـــذه الدراســـة علـــى المدرســـين والطلبة، إلى جانب تباعد الفترة الزمنية بين تطبيق الدراسة الحالية والدراسات السابقة.

وقد أفاد الباحث من تلك الدراسات في إثراء الجانب النظري، بالإضافة إلى الاستفادة منها في بناء أداة الدراسة ومناقشة نتائجها.

دراسات حول الثقافة الديمقراطية

21. **نوير(1998)**: (الثقافة السياسية للمدرس المصري)

وهي دراسة ميدانية في مرحلة التعليم الأساسي، وهدفت الدراسة إلى التعرف علـــى درجـــة الثقافة السياسية لدى المدرس المصري؛ من جانب المعرفة السياسية، ومن جانب آخر مدى الإيمان بالقيم السياسية التي شملتها أداة الدراسة. وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي، ومـــنهج التحليـــل الثقافي، ومنهج التحليل النفسي، وأداة الاستبانة، والمقابلة الشخصية.

توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أبرزها: فيما يتعلق بالمعرفة السياسية في جانـــب القيادة السياسية فقد جاءت معبرة عن مستوى متوسط؛ حيث لـــم تتجـــاوز 65% مـــن درجـــات المقياس، مع انخفاضٍ في مستوى الاهتمام بالسياسة، وتدني درجة متابعة قضاياها. أما الاتجاهات السياسية فقد توصلت الدراسة إلى نتيجة مفادها أن اتجاه المدرسين إزاء الـــسلطة عمومًـــا كـــان مرتفعًا؛ مع وجود بعض التحفظات على أسلوب الأداء، وكيفيـــة انجـــاز المـــصالح بـــالإدارات الحكومية. أما فيما يتعلق بالقيم السياسية (المواطنة ببعديها الانتماء والمواطنـــة الفعالـــة، وقيمـــة الحرية ببعديها حرية الفكر والتعبير، والمشاركة السياسية) فقد أكدت الدراســـة ارتفـــاع مـــستوى الإيمان بقيمة الانتماء بين مدرسي العينة، كما اتسم المدرسون بمستوى متوسط من الإيمان بالحرية وحرية الفكر والاعتقاد، والمشاركة السياسية. وأوصى الباحث بمحاولة تضمين مـــنهج إعـــداد المدرس المصري مفردات الثقافة السياسية (الديمقراطية)، بالإضافة إلى محاولة إقامة الفعاليـــات التي من شأنها تزويد المدرس بالثقافة السياسية اللازمة.

22. **القطب و رزق (2007)**: (المدرسة الثانوية وتنمية ثقافة الديمقراطية فـــي ســـياق التحـــول الديمقراطي للمجتمع المصري، الواقع والطموح)

هدفت الدراسة إلى رصد أبعاد التحول الديمقراطي في المجتمع المصري، والوقـــوف علـــى واقع ومؤشرات تنمية المدرسة الثانوية ثقافة الديمقراطية لطلابها، وضع تصور مقترح لتفعيل دور

المدرسة الثانوية في تنمية ثقافة الديمقراطية لطلابها. ولتحقيق أهداف الدراسة اســتخدم الباحــث المنهج الوصفي وأداة الاستبانه.

وبعد تطبيق الأداة على عينة الدراسة من الطلاب والطالبات في الصف الثالث الثانوي فــي المدارس الثانوية العامة في محافظة الدقهلية توصلت الدراسة إلى نتائج أبرزها: إسهام المدرســة الثانوية في إكساب طلابها وطالباتها المعارف والمعلومات الديمقراطية بدرجة متوسطه، كما أنها تسهم في إكسابهم قيم الديمقراطية والاتجاهات الايجابية نحو الديمقراطية بدرجة قليلة، في حين أن المدرسة الثانوية لا تسهم في إكساب طلبتها مهارات السلوك الديمقراطي، فغالبية الطلبة والطالبات لديهم فكرة عن الاتحاد الطلابي بمدارسهم؛ إلا أنهم لا يشاركون في الانتخابات التي يــشكل مــن خلالها هذا الاتحاد، حيث تتدخل إدارة المدرسة في اختيار الطلاب الممثلين للاتحاد. وفيما يتعلــق بالفروق بين إجابات أفراد العينة اتضح أن هناك فروقاً جوهرية بين الطــلاب والطالبــات فــي اكتسابهم للاتجاهات الإيجابية عن الديمقراطية من خلال المدرسة الثانوية لصالح الطالبات؛ بمعنى أن الطالبات أكثر اكتسابًا للاتجاهات الإيجابية عن الديمقراطية من الطلبة.

وخرج الباحث بتصور مقترح لتفعيل المدرسة الثانوية في تنمية ثقافة الديمقراطية انطلاقًا من الإطار النظري للدراسة، ومن نتائج التطبيق الميداني؛ تضمن هذا التصور آليات المدرسة الثانوية في تنمية ثقافة الديمقراطية فيما يتعلق بالإدارة والمدرسين والمناهج والأنشطة. .

23. **التالبي (2007)**: (الثقافة السياسية لطلاب جامعة صنعاء)

وهي دراسة ميدانية هدفت إلى التعرف على مستوى الثقافة السياسية لــدى طــلاب جامعــة صنعاء ومدى قربها من الثقافة الديمقراطية، وكذا التعرف على مدى تأثير متغيرات الدراسة على إجابات أفراد العينة من القبائل في المناطق الشمالية والجنوبية والوسطى، واعتمد الباحــث علــى المنهج الوصفي، مستخدمًا أداة الاستبانة لجمع البيانات اللازمة لتحقيق أهداف الدراسة.

توصل الباحث إلى نتائج أبرزها: في مجال المعرفة السياسية، أظهرت النتــائج أن إجابــات الطلبة لا تعكس مستوىً مرتفعًا من المعرفة السياسية، وان ظهرت في بعض القــضايا مرتفعــة. وفي مجال اتجاهات الطلبة نحو النظام السياسي، وُجد أن معظم أفراد العينــة كانــت اتجاهــاتهم إيجابية نحو بعض القضايا المتعلقة بالنظام السياسي. وفيما يخص مجال القيم السياسية أوضــحت النتائج أن الطلبة يؤمنون بالقيم السياسية الديمقراطية وبدرجة عالية من خلال بعض المؤشــرات التي اعتمد عليها الباحث. وعمومًا كان المستوى الكلي للثقافة الــسياسية الديمقراطيــة لطــلاب الجامعة مرتفعاً. وبخصوص أثر متغيرات الدراسة أسفرت النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعًا لمتغير الكلية. ووجود فروق ذات دلالة تبعًا لمتغير الجنس، ولصالح الذكور.

خرج الباحث بالعديد من التوصيات كان أبرزها: القيام بتضمين أهداف المقررات الدراسية إكساب الطلبة الوعي بالثقافة السياسية الديمقراطية، وإدراج مفرداتها في مناهج الدراسة في المدارس والجامعات، والعمل على تعزيز القيم السياسية الديمقراطية لدى الطلبة وخصوصًا قيم المشاركة والحرية والمواطنة، وفي ختام دراسته اقترح الباحث إجراء دراسات مماثلة لمعرفة الوعي السياسي لدى الطلبة في بقية المؤسسات التعليمية والمراحل المختلفة.

تعليق:

تطرقت دراسة القطب في أهدافها إلى دور المدرسة عمومًا في تنمية الثقافة الديمقراطية بأبعادها المختلفة، قيما واتجاهات، بينما الدراسة الحالية كانت أكثر تحديدًا في التركيز على دور المدرس. إلا أن ميدان تطبيق الدراسة السابقة هو نفسه ميدان الدراسة الحالية، وهي المدرسة الثانوية. وقد اختلفت الدراستان في كون دراسة القطب تناولت الثقافة الديمقراطية عموماً والدراسة الحالية ركزت على القيم الديمقراطية حصرًا، وفيما يتعلق بالأداة هي نفسها أداة الاستبانة التي استخدمت في الدراستين، واختلفت الدراستان أيضاً في مجتمع الدراسة؛ حيث كانت الأولى في مصر، والدراسة الحالية في اليمن.

وبالنسبة لدراسة التالبي ونوير فهما تقتربان إلى حد ما مع دراستنا الحالية في كونهما تناولتا البعد القيمي في الثقافة السياسية الديمقراطية كأحد مكونات استبانتيهما، ولكن أهدافهما تختلف عن أهداف الدراسة الحالية، في كونهما ركزتا على قياس مدى انتشار الثقافة السياسية الديمقراطية في أوساط عينة الدراسة، في حين تسعى الدراسة الحالية إلى تحديد دور للمدرس في إكساب الطلبة السلوك الديمقراطي. إلى جانب أن الدراستين السابقتين اتفقتا مع الدراسة الحالية في استخدامها أداة الاستبانة، ويتضح الفرق أيضاً في مجتمع عينة الدراسة التي اختيرت منه، حيث ركزت دراسة التالبي على طلبة جامعة صنعاء في اليمن، في حين ركزت دراسة نوير على مدرس المرحلة الأساسية في مصر، في الوقت الذي تركز فيه الدراسة الحالية على مدرسي وطلبة مرحلة التعليم الثانوي في اليمن.

وقد أفاد الباحث من الدراسات السابقة والمرتبطة بالثقافة الديمقراطية في كونها فتحت الآفاق أمام الباحث في بلورة مشكلة الدراسة الحالية وتصميم أداة الدراسة، وكذلك إثراء البعد النظري في الدراسة الحالية بالمواضيع المرتبطة بها.

دراسات حول التنشئة الديمقراطية

24. **الصوفي (1998)**: (أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها طلاب مرحلة التعليم الثانوي)

وهي دراسة ميدانية في مدارس صنعاء الثانوية، هدفت إلى معرفة مدى إدراك طلاب مرحلة التعليم الثانوي لأساليب المعاملة الوالدية لآبائهم وأمهاتهم، وما إذا كانت هناك فروق في الإدراك

وفقًا لمستويات تعليم الأب و الأم ومكان الإقامة وطبيعة العلاقة بـــين الأم والأب، وقـــد اســـتخدم الباحث المنهج الوصفي وأداة الاستبانة لجمع البيانات اللازمة.

وخرج الباحث بالعديد من النتائج أبرزها: ليس هناك فروق وفقًا لتعليم الأب. فيما كانت هناك فروق وفقًا لتعليم الأم، وفي مجال التبعية والتسامح لصالح المتعلمات مقارنة بالأميات.

كما أظهرت النتائج غياب الفروق ذات الدلالة الإحصائية بالنسبة لإدراك الأبنـــاء لأســـاليب معاملة الأمهات وفقًا لمتغير مكان الإقامة، فيما كانت هناك فروق ذات دلالة بالنسبة لمعاملة الآباء وفقًا لنفس المتغير في مجال التبعية والضبط، ولصالح من يسكن في الريف مقارنةً بمـــن يـــسكن المدينة، وأخيرًا أظهرت النتائج فروقًا ذات دلالة وفقًا لمتغير طبيعة العلاقة بين الأم والأب وباتجاه أن تحسن العلاقة بين الأبوين يزيد من احتمال إتباع أساليب في التعامـــل مـــع الأبنـــاء، وتميـــل للاعتدال واستخدام أساليب لعدم الرفض والابتعاد عن الإهمال وعدم الرعاية والتشدد.

25. **الأهدل (1999):** (دور المدرسة الابتدائية في التنشئة السياسية)

دراسة تحليلية لمناهج التربية الاجتماعية في المرحلة الابتدائية، وميدانية لمدارس العاصـــمة صنعاء، هدفت التعرف على الدور الذي تمارسه المدرسة الابتدائية في عملية التنـــشئة الـــسياسية الديمقراطية من خلال المدرسين والكتب والأنشطة المدرسية، وقياس التنشئة السياسية لدى طلاب الحلقة الثانية من التعليم الأساسي، مقارنة بما تقوم به المدرسة من تعليم سياسي لهـــم. ولتحقيـــق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي وأداتي أسلوب تحليل المضمون والاستبانة.

وقد توصل الباحث إلى العديد من النتائج من أبرزها: أن 36% ممـــا كُتـــب عـــن الـــسلطة والديمقراطية تركز على مسؤولية ودور السلطة في المجتمع اليمني. في حين أن 16% تركز على مسؤولية ودور المواطن؛ بما في ذلك الطالب. وجاءت السلطة الكاريزمية الملهمة فـــي الترتيـــب الثالث بنسبة 10%، وهي بهذا تأتي في مقدمة أنماط السلطة، بما في ذلك السلطة المرغوبة فـــي اليمن، وقد جاء التركيز على السلطة الكاريزمية والفردية عمومًا في كتب التاريخ، بينما أعطـــت كتب الوطنية وزنًا أكبر للسلطتين الإسلامية والقانونية العقلانية؛ باعتبار أن الـــسلطة المرغوبـــة تجمع بين هاتين السلطتين. أما بالنسبة لعناصر الديمقراطية التي شملها التحليل فلم تبلغ مجتمعـــه سوى 8% من المجموع الكلي للسلطة والديمقراطية. وفيما يتعلق بدور المدرســـة مـــن خـــلال المدرسين فقد أظهرت الدراسة أثر المدرس في تنشئة الطلبة سياسيًا من خلال المـــادة الدراســـية وطريقة عرضه لها، ومن خلال تعامله مع الطلبة، مع الإيمان بوجود عوامل تعيق أداء المـــدرس لدوره في هذا الجانب. و أوصى الباحث بضرورة تضمين كتب التربية الاجتماعية العديـــد مـــن الأهداف والأنشطة اللازمة لغرس مفاهيم الديمقراطية والمشاركة السياسية؛ لتعميق وترسيخ النهج

السياسي نحو الديمقراطية، واقترح الباحث إجراء دراسة ميدانية لتقييم مدى قيام المدرسة بدورها في التنشئة السياسية الديمقراطية في مرحلة التعليم الثانوي.

26. نذر (2000): (التنشئة الديمقراطية كما يدركها الوالدان والأبناء في الأسرة الكويتية)

هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى اختلاف أو اتفاق أساليب التنشئة بين الأب والأم داخل الأسرة الواحدة، وكذا معرفة مدى اختلاف نظرة الآباء في أساليب التنشئة داخل الأسرة الواحـــدة، إلى جانب معرفة مدى توافق نظرة الأخ مع نظرة الأخت في إدراك تنشئة الوالدين، وما أســـاليب التنشئة الديمقراطية المتبعة في الأسرة الكويتية؟ استخدمت الباحثة إستبانة لاستطلاع آراء أفـــراد العينة. وبعد تطبيق الاستبانة وإجراء المعالجات الإحصائية المناسبة خلصت الدراسة إلى نتـــائج أهمها: تطابق وجهات النظر في أساليب التربية لدى الآباء والأمهات، وكذا الآباء والأبناء، إلا أن البنات يشعرن أنهنّ أقل تميزًا من الأخوة. ومن خلال ذلك استخلصت الباحثـــة بعـــض الملامـــح الديمقراطية في التنشئة الاجتماعية في الأسرة الكويتية، مثل: توزيع الأدوار على الأفراد، وقيـــام الكبار برعاية الصغار، واعتماد الاحترام أساس التعامل بين الأفراد، والمساواة في الاســـتجابات لمتطلبات الأبناء، وتشجيع حرية الرأي، واحترام وجهات النظر الأخرى، وعـــدم التمييـــز بـــين الأفراد. كما أوضحت الدراسة بأن هناك بعض الأساليب المخالفة لقيم الديمقراطية، مثـــل: تـــشدد الأسرة في أساليب التعامل من حيث تعزيز القوى الذكورية، وعدم توافق الأب والأم في بعـــض أساليب التنشئة، واعتبار الأب منفردًا المصدر الوحيد للسلطة.

27. وطفة، وشهاب(2001): (السمات الديمقراطية للتنشئة الاجتماعية في المجتمع الكويتي)

دراسة ميدانية انطلقت من منظومة أسئلة وفرضيات لتحديد تأثير متغيرات الجنس والتعلـــيم والانتماء الجغرافي والمهنة في مدى ممارسة الوالدين للاتجاه الديمقراطي في التنشئة الاجتماعية، واستخدم الباحثان أداة الاستبانة والمنهج الوصفي، وتم تطبيقها على طلاب المرحلة المتوسطة من التعليم الأساسي؛ لمعرفة اتجاهاتهم نحو أسلوب التعامل الديمقراطي للوالدين.

وخرجت الدراسة بنتائج أكدت أن الأسلوب الديمقراطي يأخذ أهمية كبيرة قياساً إلى الأساليب غير الديمقراطية في هذه المرحلة العمرية، وبينت الدراسة أهمية متغيـــرات الجـــنس والمـــستوى التعليمي ودخل الأسرة في تحديد مسار التنشئة الديمقراطية. وانتهت الدراسة بتوصيات من أهمها: التأكيد على إجراء الكثير من الدراسات المقارنـــة لتـــشخيص العوامـــل المـــؤثرة فـــي التنـــشئة الديمقراطية، وضرورة تنظيم حملة إعلامية تربوية؛ لتأكيد أهمية التنشئة على أسس ديمقراطيـــة، انطلاقًا من أهمية الفعل التربوي في بناء الإنسان الحضاري.

28. **مصلح وأبو دلبوح (2005):** (واقع التنشئة الاجتماعية الديمقراطية في الأسرة الأردنية)

وهي دراسة ميدانية هدفت إلى معرفة مدى تبني الأسرة الأردنية في محافظة المفرق لـــبعض المفاهيم الديمقراطية في عملية التنشئة الاجتماعية، ومدى تجسيدها في ممارسات ديمقراطية فـــي العلاقات والتفاعلات اليومية، ولتحقيق أهداف الدراسة اُختيرت عينة عمدية مـــن أمهـــات وآبـــاء بعض الأسر الأردنية، وتم تطبيق أداة الدراسة المتمثلة بالاستبانة، واعتمد الباحث المنهج الوصفي التحليلي في دراسته.

خرجت الدراسة بالعديد من النتائج أبرزها: أن الآباء والأمهات اتفقوا علـــى أن محـــور الحقوق والواجبات يعتبر أهم المفاهيم الديمقراطية التي يمارسونها داخل الأسرة، كما اتفق الآبـــاء والأمهات على أن محور المساواة يأتي في الأهمية بعد محور الحقوق والواجبات، وفيما يتعلـــق بمحور حرية الرأي اتفق الآباء والأمهات على وروده في نهايـــة المحـــاور بالنـــسبة للمفـــاهيم الديمقراطية المذكورة. وفي ختام الدراسة أوصى الباحث بضرورة تحقيق التعاون الوثيـــق بـــين الأسرة والمدرسة؛ بتبني إعداد الأنشطة الحوارية في مجالس الآباء والأمهات مع أبنائهم؛ وذلـــك من خلال طرح القضايا الاجتماعية الديمقراطية، والتعرف على وجهة نظر الأبناء، وبهذا الصدد يتوجب على الأسرة الاهتمام بتعديل أساليب التنشئة الديمقراطية وفق هذه المقترحات؛ بما يـــساعد في تنمية قيم الديمقراطية، وتشجيع ممارستها مع الأولاد والبنات في البيت والمدرسة والجامعة، فقيم الديمقراطية تتشكل في الطفولة وتصقل في المراهقة.

تعليق:

تتقاطع الدراسة الحالية بمجموع الدراسات المتعلقة بالتنشئة الديمقراطية المذكورة آنفـــا فـــي تناولها لموضوع التربية الديمقراطية وممارسة قيمها في إطار العلاقة بين الأفراد في المؤســـسات التربوية، وفي استخدامها للمنهج الوصفي وأداة الاستبانة، وتختلف في أهدافها وبيئات تطبيقاتهـــا، إلى جانب كون تلك الدراسات مرتبطة بمؤسسة الأسرة، عدا دراسة الأهدل والمرتبطة بالمدرسة، وجوهر الاختلاف في أن هذه الدراسات تناولت طبيعة الأساليب المتبعة في التنشئة الأسرية ومدى ديمقراطيتها أو تسلطها، بينما الدراسة الحالية اختلفت عنها في معالجتها لقضية مهمة في التربيـــة الديمقراطية وهي غرس وتنمية القيم الديمقراطية، محور تلك التربية، مـــن خـــلال تحديـــد دور للقائمين على مجال التربية المدرسية، وتحديدًا المدرس في المدارس العامة، وتميزت بمعالجة دور المدرس، إلى جانب دراسة المعوقات التي قد تحول دون قيامه بهذا الدور، والوصول إلـــى ســـبلٍ لمعالجتها، في حين أن دراسة الأهدل وهي الدراسة الأقرب إلى موضوع الدراسة الحاليـــة فقـــد ركزت على دور المدرسة الابتدائية بجوانبها المختلفة: المنهج، والمدرس، والأنشطة، في التنشئة السياسية الديمقراطية، وشملت قضايا الثقافة السياسية بمكوناتهـــا الثلاثـــة: القـــيم، والاتجاهـــات،

والمعارف، في حين ركزت الدراسة الحالية على القيم السياسية الديمقراطيـــة، والتـــي يمكـــن أن يمارسها الأفراد في أي مؤسسة تربوية وتعليمية. وبالنظر إلى دراسة نذر، نجد أنها تناولت التربية الديمقراطية من زاوية تقييميه لما هو كائن، وما مدى تمثلها للأسلوب الديمقراطي في تعاملها مع الأبناء، وهي في مجملها تدور في فلك الأسرة، إلا أنها تتقاطع والدراسة الحاليـــة فـــي تناولهـــا الديمقراطية في المجال التربوي، واستخدام أداة الاستبانة والمنهج الوصفي، وتختلف عنهـــا فـــي مجتمع الدراسة ومجالات تطبيقها.

وتتمحور الفائدة من هذه الدراسات في كتابة الإطار النظري، وخاصة مـــا يتعلـــق بالتربيـــة الديمقراطية، كما أُستفيد منها في بناء أداة الدراسة وتحديد مجالاتها، كما أن الفائدة العامة في كون دراسة طاهر والصوفي على وجه الخصوص ساعدتا في تحديد مسار الدراسة الحالية، حيث كانتا في الأسرة والمدرسة الابتدائية بينما الدراسة الحالية في المدرسة الثانوية.

دراسات حول ديمقراطية التدريس

29. **رحمه (2004)**: (آراء أعضاء هيئة التدريس والطلبة بجامعة الكويت في ديمقراطية التدريس الجامعي).

وهي دراسة ميدانية هدفت إلى استطلاع آراء أعضاء هيئة التدريس والطلبة بجامعة الكويت في ديمقراطية التدريس الجامعي، وذلك في صـــفاته وايجابياتـــه وســـلبياته، وعلاقتـــه بالتربيـــة الديمقراطية، ومدى تفضيل أعضاء هيئة التدريس والطلبة له، ومدى ممارسته لهذه المبادئ فـــي الواقع، كما هدفت إلى معرفة الفروق في الآراء تبعًا لمتغير الكلية والجنس ووفق الجنسية والدرجة الأكاديمية والسنة الدراسية. استخدم الباحث أداة الاستبانه والمنهج الوصفي.

وتوصلت الدراسة إلى أن غالبية أعضاء هيئة التـــدريس وافقـــوا علـــى صـــفات التـــدريس الديمقراطي المذكورة في الاستبانه، وعلى ايجابياته ودوره في التربية الديمقراطية، وبينـــوا أنهـــم يفضلونه ويمارسونه في معظم دروسهم، وأظهرت الدراسة فروقاً دالة بين الكليات في مجـــالات صفات التدريس الديمقراطي وممارسته وتفضيله، وبين الكويتيين وغيرهم فـــي ايجابياتـــه. أمـــا الفروق فكانت بين طلبة الكليات في ممارسة التدريس الديمقراطي وتفضيله، وبين الذكور والإناث في الطريقة التي يفضلونها وبين أعضاء هيئة التدريس والطلبة في جميع المجالات.

و من أبرز ما أوصت به الدراسة: الإفادة من نتائجها لنشر التربية الديمقراطيـــة، وإدخـــال موضوع الديمقراطية والمجتمع الديمقراطي في مناهج التعليم ضمن المقـــررات المناســـبة لكافـــة المراحل التعليمية.

تعليق :

تتقاطع الدراسة مع الدراسة الحالية في كونهما تناولتا موضوع الديمقراطيـــة فـــي المجـــال التربوي، و باستخدامهما المنهج الوصفي وأداة الاستبانة، واستطلاع آراء المدرسين والطلبـــة. إلا أن الدراسة الحالية تختلف عنهما في بيئة تطبيقها، والشريحة التي طُبّقت فيها، وهي المدرســـون والطلبة في المدارس الثانوية باليمن. بينما كانت تلك الدراسات في السعودية والكويت، إلى جانب تناول تلك الدراسات لمجالات أخرى تدخل في إطارها تقييم ممارسة بعض القيم الديمقراطية، في حين أن الدراسة الحالية تهدف إلى لفت المدرسين والمعنيين بالعملية التربوية إلى الدور المفترض أن يقوم به المدرس في غرس تلك القيم، وقد أفاد الباحث من هاتين الدراستين فـــي تـــصميم أداة الدراسة ومناقشة نتائجها.

ثانياً/ الدراسات الأجنبية

30. **Ascaros (1984)**: (ديمقراطية سلوك المواطن المصري، ودور التربية في تنميتها)

دراسة ميدانية هدفت إلى التعرف على أبعاد الاتجاه الديمقراطي لدى قطاعات عريضة مـــن الشعب المصري، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، معتمدًا في جمع البيانات على أداة الاستبانة، إلى جانب المنهج التحليلي، وطبقت الدراسة على عينة من فئات المجتمع المختلفة، شملت طلبـــة من مرحلة الدراسة الإعدادية والثانوية والجامعية، بالإضافة إلى مدرســـي المراحـــل المـــذكورة والعاملين في الحقل الإعلامي ومديرين وموظفين ورجال أعمـــال وعمّـــال صـــناعة وحـــرفيين وفلاحين وربات بيوت.

وتوصلت الدراسة إلى العديد من النتائج والتوصيات أهمها: ضرورة إعداد المدرس ديمقراطيًـــا؛ لكونه الأساس في إنجاح الجهود نحو التحول الديمقراطي، وضرورة ربط المقـــررات الدراســـية بمفردات الديمقراطية كأيديولوجيه للمجتمع المصري، وتطوير المدارس المصرية لتـــتلاءم مـــع ممارسة السلوك السياسي الديمقراطي.

31. **John Francis (1985)**التغير في الترتيبات الهرمية لقيم عينة الطلاب بعد دراســـتهم للعلوم النفسية.

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر التربية والتعليم في تغير ترتيب نـــسق القـــيم لـــدى الطلبـــة. واعتمدت الدراسة على مقياس (روكتشي) كأداة لدراسة الترتيب الهرمي لقيم عينة مـــن طـــلاب التربية. و بعد تطبيق المقياس توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج أبرزها: احتلت قيم: الحرية، السعادة، الحب، اللذة، التوافق الداخلي، الحكمة، مرتبة أعلى للقيم لدى الطلبة الذين أتموا دراستهم

النفسية. و احتلت قيم: القدرة على التفكير المنطقي، والتخطيط، والاستقلالية، مرتبة أعلـــى للقـــيم لدى الطلبة الذين لم يتموا دراستهم النفسية.

32. Emma E- Holmes (1991) (الديمقراطية في فصول المدارس الابتدائية)

هدفت الدراسة إلى وضع تصور لإكساب الطلبة السلوك الديمقراطي؛ وذلك من خلال تعلـــم المفاهيم الديمقراطية كالحرية والعدل ودراسة الأفكار والمعاني المتضمنة للحقـــوق والواجبـــات؛ سواءً ما يتصل بنفسه أو بالآخرين. وتوصلت الدراسة إلى أن الفصول الديمقراطيـــة هـــي التـــي تتصف بأنها:

- تعكس القيم التي تبنى عليها المجتمعات الديمقراطية.
- تهتم بمشاركة الطلبة في القضايا التي تهمهم وتكفل لهم حياة أفضل.
- تساعدهم في حل المشكلات التي تواجههم.
- تبين للطلبة أن الحقوق ترتبط بالواجبات والمسئوليات، وأن ممارستهم الحقوق خارج إطار المسئولية، تجعلهم ينحرفون عن القاعدة ويسيئون استعمال حريتهم.
- تعلم الطلبة أن المسئولية تعني صالح الجماعة وصالحهم.
- تدرب الأفراد على التحكم الذاتي.
- تراعي وجهات نظر الطلبة.

كما قدمت الدراسة استراتيجيات يستطيع المدرس استخدامها في تنمية الـــسلوك الـــديمقراطي داخل المفصل، من أبرزها: إستراتيجية المناقشة. إستراتيجية اتخاذ القرار. إستراتيجية التخطيط.

33. Smeth (1995): (التعليم من أجل الديمقراطية)

دراسة تحليلية نظرية، هدفت إلى الإجابة عن التساؤل الذي مفاده هل يعد الهـــدف الحقيقـــي للتعليم المدرسي إخراج مواطنين صالحين، ومؤمنين بواجباتهم، وقادرين على العمل مـــن أجـــل الديمقراطية؟

ناقش الباحث علاقة التعليم بالديمقراطية وتوصل إلى أن المواطنة مرتبطة بالديمقراطية وهي من صميم أهداف التعليم، و يتطلب ذلك تعديل المناهج المدرسية. وتعديل طرائق التدريس بحيـــث تعتمد الطرق الحوارية التي تعمل على تنمية شخصية الطالب، ووضع هـــذه المنـــاهج والطـــرق موضع التنفيذ مع توفير التقنيات التي تتفاعل بها المدارس مع المجتمعات المحلية المحيطة؛ وذلك من أجل بناء ثقافة مدرسية تعكس مبادئ الديمقراطية.

وخلصت الدراسة إلى وجوب تضافر الجهود التربوية، وجعل الـــساحة التعليميـــة مـــسرحاً للتدرب على الديمقراطية وممارسة قيمها، وخلق جو من التفاعل والتعاون والعمل بروح الفريـــق

الواحد بين الطلبة والإدارة والمدرسين، في إطار مجتمع مدرسي تسوده الثقة والمحبـــة؛ ليكـــون الطلبة مستقبلاً قادرين على العمل لتطبيق مبادئ الديمقراطية، وخلق مجتمع ديمقراطي.

34. Natier (1999)(أثر المناهج في حساسية الطلبة للجنس والمساواة والتنوع)

وهي دراسة ميدانية استخدم الباحث فيها أداة الاستبانة؛ بهدف تقصي اتجاهات الطلبـــة فـــي مرحلة التعليم الثانوي نحو قضايا المرأة والفوارق الطبقية الاجتماعية في البيئة الأمريكية، وأثـــر المناهج في تلك الاتجاهات، استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي.

وقد توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج من أهمها: أن المتوسط العام لاتجاهات كافة أفراد العينة معتدل. وأن الفهم والتحسس معتدل لقضايا المرأة والعرقيات، إلا أن أفراد العينة من أصول أفريقية كانوا أكثر إحساساً للعرق والجنس، مقارنة بالأفراد من أصول أوروبية، كمـــا أظهـــرت النتائج أن النساء كن أكثر تحسسًا لهذه القضايا من الرجال، وبنسب متقاربة مـــع الـــذكور. كمـــا أظهرت النتائج أن الطلبة الذين لديهم مقررات؛ بشأن الثقافات المتعددة كانوا أكثر فهماً واســـتيعاباً واعتدالاً في التعامل مع هذه القضايا، وأن للمنهج دورًا في ذلك الفهم؛ حيث ناقش الباحث قـــضية الجنس والعرقيات والتنوع مع أفراد من خارج المجتمع المدرسي، وتم مقارنة تلك المناقشات مـــع إجابات طلبة المدرسة وتبين أن للتعليم دوراً في التأكيد على إزالة الحواجز القائمة علـــى أســـاس العرق والجنس والطبقة الاجتماعية بين الأفراد. وفي ختام الدراسة أكد الباحث على قضية هامـــة تتعلق بالموضوع، وهي اعتبار هذه الاتجاهات قضية اجتماعية مستمرة تتعلق بـــسلوك الأفـــراد والممارسات المؤسسية التي تتناول هذا الجانب، ويجب العمل على إزالة تلك الفوارق بين الأفراد.

35. Lynna J (2002)(الحرية في المؤسسة التعليمية).

وهي دراسة ميدانية، هدفت إلى محاولة الوصول إلى معرفة أثر عامل السن في إدراك الطلبة لقضايا الحرية الشخصية، وفق الالتزام بالتوجيهات المركزية في المؤسسات التربوية والتعليمية. و استخدم الباحث المنهج الوصفي، وطبقت أداة الاستبانة على عينة مختارة من طلبة المدارس العامة في المراحل الأولى من التعليم والمراحل المتأخرة في الولايات المتحدة.

ومن خلال مقارنة إدراك الطلبة كبار السن والطلبة صغار السن لقضايا الحريـــة الشخـــصية وحرية الرأي الممارسة في الوسط التعليمي وعلاقتها بالتوجيهات والسياسات المركزية للعمليـــة التعليمية، خرج الباحث بنتائج، من أهمها: أن الطلبة كبار السن يوافقون علـــى وجـــود ممارســـة للحرية الشخصية بنسب متفاوتة، كما يرون أنه لا تعارض بين الحرية والتوجيهات المركزية في بيئة التعليم. بينما أظهرت النتائج وبصورة قوية أنه يوجـــد تعـــارض بـــين الممارســـة للحريـــة والمركزية من وجهة نظر الطلبة صغار السن، حيث أكدوا أن هناك فجوة كبيرة بين الممارسة وما هو مدون في اللوائح والقوانين ، إلى جانب وجود عراقيل توضع أمام صغار السن في ممارســـة

حرياتهم، بما يتناقض مع التوجهات العامة التي تدعم هذا الجانب.و أوصـــى الباحـــث الاهتمـــام بالإشراف المباشر على رسم وتنفيذ التوجهات والسياسات العامة لممارسة الحرية داخل المؤسسات التعليمية؛ بما يتناسب وطبيعة الوسط التعليمي صغارًا وكباراً، بحيث لا يوجد تعارض بين الواقع والسياسات التي تسير عليها مؤسسات التعليم.

36. **Hansman Elina (2003)**التسامح والتفاهم كانعكاس للاختلافـــات الشخـــصية بـــين المدرسين والطلبة في المدرسة الثانوية).

هدفت الدراسة إلى تحليل كيفية نشوء الخلافات بين الطلبة في العلاقـــات الرســـمية وغيـــر الرسمية وصلتها باختلاف المدرسين والطلبة، واستخدم الباحث أداة الملاحظة والمقابلـــة وطبقهـــا على عينة من الطلبة صغار السن وكبار السن، وكذلك المدرسين، وأســـفرت الدراســـة عـــن أن الاختلافات الشخصية بين آراء المدرسين أو الطلبة في المدرسة تؤثر في شخصياتهم وعلاقـــاتهم مع بعض، وهناك اختلاف بين وجهة نظر المدرسين والطلبة على أساس الجنس والـــسن حـــول درجة التسامح لديهم، وتوصلت الدراسة إلى أن النظرة التفريقية بين الطلبـــة والطالبـــات تعمـــق الاختلاف فيما بينهم، وتقلل من التسامح فيما بينهم، وينعكس ذلك سلبا على نمط تفكيرهم.

37. **Rodney (2005)**(أثر العدالة في توزيع الحوافز بين الطلبة على استقرار العلاقـــة فيمـــا بينهم)

هدفت الدراسة إلى التحقق من اثر العدالة والمساواة في توزيع الحوافز من قبـــل المدرســـين على استقرار العلاقة بين الطلبة، وقام الباحث باستخدام المنهج التجريبي، حيث صمم برنامجا لهذا الغرض ومن ثم قام بتطبيق البرنامج على عينة من الطلبة الأميركيين، وذلـــك علـــى مـــرحلتين المرحلة الأولى ـــ وتم فيها التدريس باستخدام التمييز في الحوافز بين الطلبـــة خـــلال 3 أشـــهر والمرحلة الثانية خلال 4 أشهر وتم التدريس باستخدام العدالة في توزيع الحوافز، وتوصل الباحث إلى نتائج أبرزها: تتأثر العلاقة بين الطلبة كلما زادت الحوافز. وتختلف مستويات العلاقـــة بـــين الطلبة كلما تم تمييز بعضهم عن بعض في الحوافز، وتقوى العلاقة وتستقر عند مـــستوى معـــين عندما تكون الحوافز موضوعة على أساس موضوعي، يحقق العدالة و المساواة.

38. **Nathan (2005)**(الحقوق وحرية الطلبة في التعبير).

وهي دراسة ميدانية هدفت إلى الكشف عن مدى ممارسة الطلبة في مرحلة التعليم الثـــانوي لحقوقهم وحرياتهم في التعبير عن آرائهم، و مدى انسجام تلك الممارسات مع الـــضوابط العامـــة للحرية في المدرسة، واستخدم الباحث لتحقيق أهداف الدراسة الأسلوب الوصفي التحليلـــي، وأداة المقابلة، حيث تم تحليل بعض القوانين الأمريكية المتعلقة بـــضوابط الحريـــة وعلاقتهـــا بـــبعض الممارسات التي يمارسها الطلبة في المدارس الثانوية، ومن خلال مقابلة عينـــة مـــن المدرســـين

والمعنيين والطلبة في بعض المدارس واستطلاع آرائهم حول الممارسة الديمقراطية فـــي إطـــار المدرسة الثانوية.

وتوصل الباحث في نهاية بحثه إلى نتائج منها: أن الطلبة يمارسون حقوقهم في المدارس مثل الكبار في المجتمع العام، إلا أنهم أفرطوا في تلك الممارسة، مما جعلهم يتجاوزون الضوابط العامة لممارسة الحرية، إلى الدرجة التي جعلت المدرسين والقائمين على تلك المدارس يقفون سوية حجر عثرة أمام الطلبة في الممارسة الكاملة.

و أوصى الباحث بضرورة التزام بعض قيادات المدارس بالضوابط القانونية التي تنظم آليـــة ممارسة الطلبة لحقوقهم وحرياتهم في ضوء القانون، وأن يعمل القائمون علـــى المـــدارس علـــى تدريب الطلبة للتوفيق بين الحرية وسلامة العملية التعليمية. كما دعـــت الدراســـة إلـــى التعامـــل بموضوعية مع تجاوز الطلبة لحدود حرياتهم، وعدم منعهم من ممارسة حقوقهم وحرياتهم تحـــت ذريعة تلك التجاوزات من البعض، و يتم التعامل مع القضية وفق دليل واقعي وأدلـــة واضـــحة، بالمقابل يجب العمل من أجل الحفاظ على الحريات ودعم الحقوق الشخصية وعدم انتهاكها تواكبًا مع النصوص القانونية التي تحفظ لهم تلك الحقوق.

مكانة الدراسة الحالية من الدراسات السابقة:

- **الأهداف:** تبين من خلال سرد أهداف الدراسات السابقة أنها لم تتطـــرق إلـــى موضـــوع الدراسة الحالية، حيث تدور أهداف الدراسة الحالية حول دور مدرســـي مرحلـــة التعلـــيم الثانوي في الجمهورية اليمنية في تنمية القيم الديمقراطية، وحسب الدراسات السابقة فـــإن الموضوع جديد ولم يسبق تناوله من قبل.
- **المنهج والأدوات:** استخدمت الدراسات السابقة المنهج الوصفي والتجريبي، واعتمدت على العديد من الأدوات أبرزها: أداة الاستبانة والملاحظة والمقابلة، والاختبار، وكانـــت تلـــك الأدوات من إعداد أصحاب تلك الدراسات. وتقاطعت الدراسة الحالية مـــع بعـــض تلـــك الدراسات في اعتماد المنهج الوصفي التحليلي واستخدام إحدى أدواته وهي الاستبانة وهي من إعداد الباحث.
- **مجتمع وعينة الدراسة:** تتقاطع الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة مثل دراســـة (القطب، الجرادي، أحمد) في تحديد المرحلة الثانوية كمجتمع للدراسة، ولكـــن الدراســـة الحالية تختلف عن سابقاتها في تناول موضوع جديد و تطبيقه في فترة زمنيـــة مختلفـــة وعينة تتميز بتنوعها وشموليتها لتحقيق أهداف الدراسة.

- **أهم الاختلافات بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة:**
  - يعترف الباحث أولاً بالجهود البحثية التي تناولت الديمقراطية من زاوية تربويـــة، وباستفادته منها في بلورة فكرة موضوع الدراسة الحالية لسد ثغرة علمية كانت في حاجة ملحة إلى دراسة.
  - وجد الباحث اهتماما ملحوظاً في الدراسات السابقة بالديمقراطية والتربية بصورة أكثر عمومية، بينما تتميز هذه الدراسة فـــي تناولهـــا الديمقراطيـــة كأحـــد أدوار المدرس.
  - لم تعط الدراسات السابقة موضوع دور المدرس الديمقراطي في المرحلة الثانوية حقه في جانبها النظري والعملي، بينما الدراسة الحالية حاولت تناوله بشكل أوسع من سابقاتها من حيث توقعات المجتمع لهذا الدور، وواقع قيـــام المـــدرس بـــه، والمشكلات التي قد تواجهه، والمقترحات المناسبة لمعالجة ذلك.
  - لم يجد الباحث أياً من تلك الدراسات تناولت القيم الديمقراطيـــة بالـــصورة التـــي تغطي جميع جوانب الموضوع نظرياً، بينما الدراسة الحالية حاولت تناولها فـــي فصل كامل.
  - لم تتطرق الدراسات السابقة إلى تحديد مفصل لجوانب دور المدرس فـــي تنميـــة القيم الديمقراطية في أي من المراحل التعليمية، بينما الدراسة الحالية قامت بتحديد جوانب وكفايات دور المدرس في تنمية القيم الديمقراطية بناء على استقراء رأي الخبراء والواقع و المنطلقات النظرية ممثلة بالجانب النظري والوثائق التربويـــة المتعلقة بالمرحلة الثانوية.
  - لم يجد الباحث في أي من الدراسات السابقة معالجة للمشكلات التي قـــد تواجـــه المدرس عن أداء دوره الديمقراطي، بينما الدراســـة الحاليـــة حاولـــت التطـــرق للموضوع.

الفصل الثالث

الديمقراطية والتعليم في سياق التحول الديمقراطي للمجتمع اليمني

- الديمقراطية:
  - أشكال الديمقراطية:
  - مقومات الديمقراطية:
  - إيجابية تطبيق الديمقراطية:
  - جوانب سلبية في تطبيق الديمقراطية:
- التحول الديمقراطي في اليمن
  - التطور التاريخي لتوجه اليمن نحو الديمقراطية:
  - مؤشرات التوجه الديمقراطي لليمن في الوقت الراهن:
  - سمات التحول الديمقراطي في اليمن:
  - الصعوبات التي تواجه التحول الديمقراطي في اليمن:
  - مظاهر أزمة التحول الديمقراطي في اليمن:
  - متطلبات إصلاح المسيرة الديمقراطية في المجتمع اليمني من زاوية سياسية وتربوية:
- التعليم والتحول الديمقراطي:
  - أولاً/ الديمقراطية في الميثاق الوطني:
  - ثانياً/الديمقراطية والتعليم في المجتمع اليمني بين(التصور والواقع)
  - ثالثاً/الديمقراطية في فلسفة التربية في اليمن:
  - رابعاً/الديمقراطية في الأهداف العامة للنظام التربوي والتعليمي في اليمن:
  - خامساً/الديمقراطية التربوية بين التصور والواقع:
  - سادساً/الديمقراطية في مقرر التربية الوطنية:
  - سابعاً/أهم مجالات التربية الديمقراطية المطلوب استيعابها وإكسابها للطلبة:
  - ثامناً/مشكلات تواجه التربية الديمقراطية في اليمن:

توطئة:

لما كان الهدف الرئيس من هذه الدراسة هو بيان دور المدرس في تنمية القيم الديمقراطية لدى الطلبة في **سياق عملية التحول الديمقراطي للمجتمع اليمني**، كان لزامًا البدء بتناول الإطار العام لمفهوم الديمقراطية وما يتصل به من أشكال ومقومات ونقد، ومن ثم التطرق إلى وصف التحول الديمقراطي في اليمن، وما يتصل به من مؤشرات للتوجه الديمقراطي في اليمن، ومظاهر أزمة التحول الديمقراطي ومتطلبات إصلاحها، وما يمكن أن يسهم به التعليم في انجاح التحول الديمقراطي، وعلاقة التعليم بالتحول الديمقراطي، ومدى حضور الديمقراطية في التشريعات التربوية.

الديمقراطية:

يرى الباحث أن الديمقراطية -كما يقول علي المؤمن- مفهوم فضفاض ساهم في إثرائه عبر عقود طويلة من الزمن كثير من المفكرين السياسيين كل حسب نظرته لهذا المفهوم فجاء إطارًا كبيرا يجمع في داخله العديد من التيارات الفكرية التي تتفق على بعض الخطوط العامة وتختلف في معظم التفاصيل بيد أن الديمقراطية تبلورت بمرور الزمن في الديمقراطيات الحديثة المطبقة -بشكل أو بآخر- في الغرب.

- فكلمة الديمقراطية من التعابير اللغوية الشائعة في التداول الثقافي والشعبي، تحمل مدلولات متنوعة حسب المتحدث والظروف، دخلت عليه عبر هذه السنوات العديدة إضافات تتناسب وتطور المجتمعات التي تطبقها مما ادخل الغموض والتنوع اللانهائي على معناها.
- كلمة الديمقراطية لها مدلولان تقليدي يحصره في الجانب السياسي ومعاصر يجعل منه عملية متعددة الأوجه ذات أبعاد متشابكة سياسية واجتماعية واقتصادية وثقافية وتعليمية جوهرها توسيع دائرة المشاركة الشعبية في اتخاذ القرارات والرقابة الفاعلة على تنفيذها وذلك على جميع المستويات وفي مختلف الميادين.
- أصبح مفهوم الديمقراطية شائع في البيئة العربية على مستوى الأنظمة والشعوب، الأحزاب والأفراد، العامة والمثقفين، كشعار يتردد ولفظة تكتب في الأدبيات و الوثائق إلا أن الواقع يثبت غياب التطبيق الحقيقي لمفهوم الديمقراطية مما زاد تشوه المفهوم.
- مما ساهم في تطور المفهوم واتساع نطاق تطبيقاته في البيئة الغربية كثير من الجهود الفردية والاجتماعية، ممثلة بالحركات الفلسفية والسياسية والاجتماعية والتربوية، وفي البيئة العربية يتطلب بذل نفس الجهود حتى يتسع نطاق تطبيقاته بدلاً عن التغني به.
- تنوع مفهوم الديمقراطية في الكتابات العربية والأجنبية في الميادين السياسية والاجتماعية والثقافية والتربوية يدل على أن المفهوم لا يخص أمة بعينها بقدر ما يجسد العالمية والإنسانية بأبهى صورها.

- تتنوع التعريفات حول مفهوم الديمقراطية استنادا إلى المرجعيات السياسية والثقافية والفكرية والتاريخية للمجتمعات والشعوب، مما جعله يحمل أشكال متعددة في التطبيق.
- مما ساعد في انتشار المفهوم عبر البلدان والدول تكيفه مع مختلف الثقافات، فهو ليس عقيدة تصطدم مع عقائد أو مبادئ تلك الشعوب بقدر ما هو منهج وطريقة في الحياة تسعى لإسعاد الفرد وإعلاء شأنه.
- ومما يمكن قوله أنه لا يوجد تعريف جامع وموحد لمفهوم الديمقراطية، نظرًا لتعدد تطبيقاته وأشكاله في الواقع إضافة إلى ما سبق ذكره، إلا أن هناك رؤية أكثر بروزاً؛ وهي أن الديمقراطية ليست عبارة عن آليات أو إجراءات ومؤسسات أو تسليم سلطات فحسب، ولكنها إلى جانب ذلك منظومة قيم واتجاهات تكتسب بالتنشئة والتربية.

والمفهوم الذي تتبناه الدراسة هو ما أورده(وطفة والمجيدل، 2008، 61) بأن الديمقراطية تعني: "**منظومة القيم الإنسانية التي تقوم على مبدأ الحرية والتواصل والحق والقبول بالآخر والتي تسعى إلى تحقيق الذات الإنسانية بكل ما تنطوي عليه من طموحات الوجود والحضور والابتكار والإبداع**".

أشكال الديمقراطية:

برزت الديمقراطية كمفهوم له أبعاده وتطبيقاته في العصر الحديث بعدة صور تجسد مرونة هذا النهج في استيعاب المتغيرات الزمانية والمكانية، وكذا الثقافات المتعددة، وكما كانت الإشكالية قائمة في تحديد المفهوم، فقد انعكس ذلك على شكل وصور الديمقراطية، وبصورة تزيد أو تنقص وضوحًا نجد أنفسنا أمام نماذج ومسميات ديمقراطية يختلف بعضها عن بعض، بمقدر ما ترسمه للفرد والمجتمع من صورة مستقبلية للمشروع الديمقراطي في ذلك البلد، ووضعه في الطريق نحو القيم والمثل الديمقراطية، وفيما يلي بعض تلك الأشكال والصور، حسب ما وردت في الأدب السابق.

يُنظر إلى الديمقراطية من زاويتين: كلاسيكية وعصرية، فالديمقراطية الكلاسيكية تعني حكم الشعب إنما يُبنى على قاعدتين (الإرادة العامة)؛ والتي تجعل الأمة صاحبة السيادة ومصدر السلطات، و(الخير العام) ويقصد به إقامة مجتمع ديمقراطي يحقق الخير العام والسلام الاجتماعي والعالمي(Rejai , M. 1967 p.24). وهو نفس الاتجاه الذي يحلو لبعض الباحثين تسميته بالمفهوم التقليدي الضيق: ويقصد به حصر الديمقراطية في المجال السياسي فحسب. وفي هذا الاتجاه فالديمقراطية في الأزمنة القديمة وبخاصة في أثينا منبع الديمقراطية كانت مرادفه لنظام الحكم الديمقراطي المباشر، بينما في العصر الحديث فإنها تشمل أيضًا نظام الحكومة النيابية، كما

أن الديمقراطية القديمة لم تعرف الحرية بمعناها الحديث الواسع والشامل لجميع أفراد المجتمع (غزوي، 2000، 30).

والمفهوم المعاصر: وهو المفهوم الواسع الذي يشمل المجالات السياسية والاجتماعية والاقتصادية والتربوية وغيرها. (شطناوي، 1992، 65).فالديمقراطية من زاوية عصرية، تطلق على أي نسقٍ سياسيٍ أو اجتماعيٍ أواقتصاديٍ، أو ثقافي يعتمد الديمقراطية في مكوناته المختلفة، مثل: الديمقراطية الرأسمالية والديمقراطية الاشتراكية (Ingersoll, 1971 P.126.).

ويتناول آخرون مفهوم الديمقراطية من منظور (الخاص والعام) على النحو الآتي:

1. الديمقراطية الخاصة: وهي التي تتناول جزءاً معيناً من مجالات الحياة، كالديمقراطية السياسية أو الديمقراطية الاقتصادية...، أو الديمقراطية التربوية، حسب رأي ديوي (Dewey 1934 .P.99).
2. الديمقراطية العامة: وهي التي تشمل جميع جوانب الحياة الإنسانية الفردية والاجتماعية، فهي طريقة في الحياة يعيشها الفرد ويعيشها المجتمع، ولا تقتصر على ناحية واحدة من نواحي المجتمع، ولا على جانب من جوانب الشخصية، و إنما هي شاملة لجميع نواحي المجتمع، موضحة طريقة تشكيل حياته، وأسلوب العمل الاجتماعي (صالح،1979،11).

ويحصرها بعضهم في جانبين بارزين في الحياة، هما الجانب (السياسي والاجتماعي):

- فالمفهوم السياسي للديمقراطية، يعني: أن أقلية من الشعب تتمتع بالحقوق السياسية وممارسة السلطة؛ وهي تعني الشعب بالمفهوم السياسي.
- والمفهوم الاجتماعي للديمقراطية، يعني: أن الشعب بكامله وبكل فئاته التي تتمتع بجنسية الدولة والذين يفترض أن تكون لهم حقوق سياسية متساوية(بكار، 1997، 24).

وأورد عبد القادر المخادمي مسميات أخرى للديمقراطية تتمثل بالآتي:

- الديمقراطية الكلاسيكية: وهي حكم الشعب بواسطة الشعب.
- الديمقراطية الماركسية: وهي نظام سلطة الطبقة السائدة.
- الديمقراطية المعاصرة:وهي تمليك السلطة للشعب، وأبرز مؤسساتها الأحزاب السياسية، وهي نظام المشاركة الشعبية في صنع القرارات السياسية والاقتصادية والاجتماعية والآيلة إلى كفالة أمن المواطن وسعادته ورقيه الحضاري(المخادمي، 2004، 34).

وأورد(القطب، 2007، 303). لشادية فتحي العديد من المسميات للديمقراطية، مثل: الديمقراطية المسيحية، والديمقراطية الاجتماعية، والديمقراطية الشعبية، والديمقراطية الصناعية، وأورد (غنيمة 2002، 8) أنواعًا أخرى للديمقراطية هي:

- الديمقراطية السياسية، وتعني حكم الشعب من خلال توازن السلطات الثلاث.

- الديمقراطية الاجتماعية وتعني المساواة بين المواطنين في المكانة الاجتماعية.
- الديمقراطية الاقتصادية وتعني تكافؤ الفرص الاقتصادية لدى جميع المواطنين من خلال إعادة توزيع الثورة.
- الديمقراطية الصناعية، وتعني مشاركة العمال في الإدارة، وذلك من خلال مجال العمل واتحاداتهم.

كما ورد في الموسوعة العربية الميسرة والموسعة تصنيفات مماثلة، تتمثل بالآتي:

- الديمقراطية الغربية، أو الديمقراطية الليبرالية: وعلى مبادئها قامت الثورتان الأمريكية والفرنسية، وهي تستند إلى دعامتين أساسيتين: مبدأ سيادة الشعب، وما يقتضيه من حقه في اختيار حكامه ومراقبتهم. ومبدأ كفالة الحريات الفردية في المجالين السياسي والاقتصادي، مع العناية الخاصة بالمساواة السياسية، وارتبطت بالمبدأ الفردي الذي يغالي في تقييد سلطان الدولة رعايةً لحقوق الأفراد.
- الديمقراطية الشرقية أو ديمقراطية ما يعرف بالمعسكر الشرقي: وهي نظام سياسي يستند إلى الفلسفة السياسية والاقتصادية التي أرساها (Marks)؛ وتختلف عن غيرها بأنها: تؤكد على تحقيق العدالة الاجتماعية قبل تحقيق المساواة والحرية السياسة، كونها نظاماً كلي يركز السلطة في يد الهيئات الحاكمة، وبما يمكنها من الهيمنة على جميع أنواع النشاط الاجتماعي والاقتصادي، ولا تعترف بمبدأ الحرية الفردية في مجاليه السياسي والاقتصادي (صلاتي، 2001، 1755).

ويورد الجمل ثلاثة أنواع شملتها الديمقراطية، وهي الأكثر انتشاراً في المجال السياسي اليوم؛ وتتمثل بالآتي:

- الديمقراطية المباشرة: والتي يباشر الشعب فيها كل السلطات بنفسه.
- الديمقراطية شبه المباشرة: وفيها يحتفظ الشعب لنفسه حق الاعتراض وسحب الثقة إلى جانب تفويض بعض جوانب السلطة لنواب عنه.
- الديمقراطية النيابية، وفيها يفوض الشعب كل السلطات لنواب ينوبون عنه لمدة زمنية محددة (الجمل، 1999، 132).

يذكر جدعان أنه قد بدأت تظهر عدة مسميات للديمقراطية تحاول أن تكون بديله عن النمط الليبرالي، ومن أبرزها:

- الديمقراطية الجماعية، وتهتم بالقيم المجتمعية والإنسانية؛ فهي تتعلق بالجماعة...، وهي بذلك تختلف عن الديمقراطية الليبرالية في كونها تهتم بالروابط الاجتماعية والمتطلبات الجماعية من دون الإغراق في الفردية.

- الديمقراطية التشاورية: والتي تؤكد على النقاش غير القسري في حل التصادم والصراع والسعي لإدراك اتفاق جماعي في شأن العمل السياسي.
- الديمقراطية الكونية: وتدعو إلى انتشار برلمان كوني لشعوب العالم المتعددة، ووضع قانون دولي، والتحول من الدولة الوطنية إلى الكونية أو العالمية، ومن تلك المسميات ما اصطُلح عليه في لدى بعض الكتَّاب العرب (بالديمقراطية الإسلامية) أو(الشورقراطية) (العريقي، 2006، 71).

وفي هذا الصدد يمكن القول لا يوجد تعارض بين الديمقراطية كمبدأ والأشكال الإجرائية لتطبيق هذا المبدأ، وهي أشكال تختلف باختلاف ظروف كل مجتمع ومرحلة تطوره، ومن هنا ظهرت نماذج متعدد للديمقراطية بصور ومسميات تختلف أو تقترب بعضها عن بعض، وليست هذه الأشكال التنظيمية للممارسة الديمقراطية أشكالاً مقدسة وجامدة يصعب على أي بلد اقتباسها والاستفادة منها، بل هي محاطة بإطار عام من الآليات والقيم التي لا يستطيع عاقل التنكر لها أو الادعاء بعدم إمكانية ممارستها، و الديمقراطية وان كانت معظم أشكالها غربية، فهذا لا يمنعنا من دراستها بأشكالها المتعددة، والسعي إلى فهم مكوناتها، والتحقق من قدرتها على أن تكون شكلاً من أشكال الممارسة التي تحد من طوفان الطغيان والاستبداد وتفسح المجال لأن تسود الحرية والعدالة والمشاركة، وتحقيق كرامة الإنسان على مستوى الأسرة والمجتمع والدولة والأمم في بلادنا، سيما و أن النموذج الأكثر انتشارا وفاعلية اليوم هو النموذج الليبرالي بأشكاله الثلاثة المباشر وغير المباشر وشبه المباشر.

والملاحظ من خلال سرد الأنواع والمسميات السالفة الذكر للديمقراطية أنها شملت جوانب عديدة من الحياة سميت باسم ذلك الجانب، ولم تقتصر على الجانب السياسي فقط، إلا أن المهتمين في تلك الجوانب سموها تسمية جزئية وفق اهتماماتهم الفكرية والفلسفية، وهذا يؤيد أن الديمقراطية قالب عام يستوعب جوانب متعددة من حياة الأفراد والجماعات، كون أشكال وصور الديمقراطية تتغير بتقدم الإنسان وتحول الزمان، وتبقى القيم والمبادئ الديمقراطية ثابتة في إطار منهجية الديمقراطية العامة، وهذا يقود إلى القول بإمكانية أن يكون لنا ديمقراطية تراعي الخصوصية العربية.

مقومات الديمقراطية:

إن الشروط التي سيتم تناولها – كما أشار إليها المفكرون– هي عبارة عن متطلبات مجتمعية تتوافر في أي مجتمع يرغب في التحول نحو إنشاء نظام ديمقراطي، يشمل كافة جوانب حياة ذلك المجتمع، وهذه المتطلبات منها ما يرتبط بالفرد، ومنها ما يرتبط بالمجتمع، ومنها ما يرتبط بالدولة، وتشمل الجانب الفكري والمؤسسي على حد سواء.

فقد أورد(الزبيدي، 2003، 175) عدة شروط لـــ(Marten) لإنجاح أي تحول نحو الديمقراطية، ومن ذلك: ضرورة أن يكون هناك مجموعة من القيم تسمح بالتنافس السلمي من أجل السلطة، ويؤدي نتاج النشاط السياسي إلى منح السلطة مجموعة ما في مدة محددة؛ على أن توجد المعارضة المستمرة و الفعالة. وأضاف (Sheller) على أن تكون المعارضة متماسكة ومسئولة، يُنظر إليها على أنها جزء من النظام. في هذا الصدد يرى (أ. دال، 2000، 39) أن يكون للجميع فرص متساوية وفعالة لبيان وجهة نظرهم؛ بحيث تتكافأ فيها الفرص للإدلاء بالرأي. حيث يكتب للتجربة الديمقراطية النجاح في ظل سيطرة قيمها على مجريات الحياة السياسية والاجتماعية، وتتاح الفرصة أمام الموهبة الفردية للنمو والتداول الشعبي، واشتراك المواطنين في اتخاذ القرارات؛ مما يؤدي إلى حكم الأكثرية و احترام سلطة القانون، بالإضافة إلى وجود نوع من مستوى الحياة الكريمة، و نوع من العدالة الاجتماعية، وشيء من التوازن السياسي.

ويحدد (دوير، 1958، 26) معالم أساسية في النظام الديمقراطي؛ وخاصة ما يتعلق بقضية السلطات الثلاث حيث أكد على ضرورة: الفصل بين وظائف الدولة الثلاث: التشريعية (البرلمان)، والتنفيذية (الحكومة)، والقضائية (المحاكم)، وذلك لضمان حريات المواطن وحقوقه من تسلط الدولة وتمركز سلطاتها بشخص حاكم فردي أو جماعي. ويذكر (ماكيفر، 1966، 229) أن مبدأ المواطنة هو من الشروط الأكثر أهمية في قيام الحكم الديمقراطي، ويعتبره من أهم الاكتشافات التي تحققت في أوروبا، وعمل على تهدئة الصراعات وإذكاء روح التنافس الشريف والسلمي.

من زاوية أخرى يلزم الحياة الديمقراطية أن يسودها الحوار البنّاء في مختلف جوانبها، وأن تمارس الحرية بما لا يتعارض مع المصلحة العامة والإضرار بالآخرين، وفق الالتزام بالقانون واللوائح الحكومية.

ويؤكد(المخادمي، 2004، 38) ضرورة القيام بمجموعة من الإجراءات المهمة لتعزيز الديمقراطية، تتمثل: بنشر التعليم، وتأمين الحاجات الأساسية لجميع المواطنين، و نشر الثقافة السياسية لترسيخ المفاهيم والقيم الديمقراطية، بحيث يسود التسامح في أثناء الحوار وبعده، وتوفر الظروف الملائمة للفرد لكي يتمكن من تنمية شخصيته وقدراته؛ بعيداً عن روح الأنانية.

ومما يتطلبه التوجه نحو الديمقراطية سن التشريعات التي تؤكد القيم الديمقراطية، ويأتي في طليعة ذلك صياغة النظام الأساسي للدولة، ممثلاً بالدستور الذي تنبثق عنه كافة القوانين التي تنظم حياة المجتمع في الجوانب المتعددة، ومن ثم ترجمة بنود الدستور والقوانين المنبثقة عنه بما يضمن صيانة الحقوق والحريات، مثل: الحرية الشخصية وحرية التعبير والصحافة و الحرية الفكرية وغيرها من الحقوق المدنية والسياسية، مثل: ممارسة التعددية السياسية والحزبية بإعطاء

الحق للأفراد في تنظيم أنفسهم في كيانات سياسية واجتماعية، وثقافية، وإتاحة المجال أمامها للوصول إلى السلطة، بحيث لا تكون حكرًا على حزبٍ أو شخصٍ أو جهةٍ معينة.

يضيف سمير القطب نقلاً عن مجموعة من الكتاب متطلبات ينبغي توافرها في المناخ الاجتماعي الديمقراطي، تعد المنطلق لعلاقة التربية والتعليم بالديمقراطية، وتمهد الطريق أمام مكونات العملية التعليمية للقيام بأدوارها إزاء المشروع الديمقراطي:

- الوعي بحق الاختلاف بين البشر في المجتمع الواحد، وضمن أصحاب العقيدة الواحدة أو الحزب أو غير ذلك.
- نبذ الاستبداد السياسي بكافة أشكاله، والقائم على إلغاء دور الشعب.
- وجود ثقافة سياسية جديدة لتحقيق الانتقال الديمقراطي السلمي.
- توافر درجة مناسبة من الاستقرار السياسي دون وجود نزاعات مسلحة، ويعتمد على وجود نظام لا يرى التحول الديمقراطي تهديدًا له.
- وجود قوى فاعلة ومؤثرة تؤمن بالديمقراطية، وتعمل من أجل تحقيقها، وتمارسها فعلياً(القطب، 2007، 295).

وهناك مجموعة من الإجراءات التنظيمية السليمة المتعلقة بمؤسسات الدولة تبدأ بحسن اختيار ممثلي مؤسسات الدولة(الرئاسة و البرلمان والحكومة، والقضاء)، ومن ثم اتباع إجراءات تنظيمية تضمن الرقابة والاستقلالية لعمل هذه المؤسسات، وعدم التداخل في الاختصاصات، وخلال هذا يتم التركيز على الاهتمام بالجانب الاقتصادي والتعليمي والبنية التحتية، وهناك مجموعة من الإجراءات تتعلق باللوائح والتشريعات، إذ . تُصدر العديد من التشريعات والقوانين التي تنظم ممارسة العملية الديمقراطية على مستوى مؤسسات الدولة والمجتمع المدني، في الوقت نفسه تُوضع الضوابط الصارمة لإنفاذ هذه التشريعات.

ومن نافلة القول في سياق الحديث عن مقومات الديمقراطية أن تهيئة فكر ووجدان الأفراد بما يضمن تقبلهم للنهج الديمقراطي وممارسته بصورة سليمة وصحيحة، خطوة ضرورية تسبق عملية تطبيق النظام الديمقراطي في الوسط العام، ومن هنا ينبثق الدور المهم الذي يمكن أن تحدثه المؤسسات الإعلامية والتربوية والتعليمية في التمهيد لنشر الوعي بالثقافة الديمقراطية، والسلوكيات المتعلقة بقيمها ومبادئها، ويعتمد في ذلك على رسم سياسة واضحة يتم فيها التنسيق بين الجهود المشتركة على مستوى الأفراد والمؤسسات.

إيجابية تطبيق الديمقراطية:

إن التطرق إلى ذكر الإيجابيات للممارسة الديمقراطية ليس من قبيل الموازنة بينها وبين الجوانب السلبية آنفة الذكر، ففي ذلك تجنٍ على الفكرة الديمقراطية، فالمكانة التي وصلت إليها الديمقراطية في قلوب وعقول الشعوب تبرز مدى إيجابياتها، فالوقع يثبت بما لا يدع مجالاً للشك أن المجتمعات التي آمنت بهذا النهج ومارست آلياته، كان لذلك الأثر البالغ في تقدمها وازدهارها في كافة المجالات، لذلك فذكر الإيجابيات إنما هو من مقتضيات الموضوعية في البحث العلمي.

فقد أجرت مؤسسة(PEW) الأمريكية في واشنطن دراسة ميدانية في 44 دولة عربية و إسلامية لمعرفة مدى تقبل الرأي العام للديمقراطية، فوجدت أن هناك توجهاً لتقبل الديمقراطية في الدول العربية و العربية أكثر من دول أوروبا الشرقية...، وتؤكد الدراسة أن الأكثرية الساحقة من العرب والمسلمين تؤمن بالديمقراطية...؛ ولكنها حذرة من توظيفها لمصالح الولايات المتحدة الأمريكية (السماك، 2005، 167).

وحسب رأي (عبد الله، 1997، 37) تبقى الديمقراطية العملية المستمرة لتوسيع دائرة الحقوق السياسية والاجتماعية، ويظل النظام الديمقراطي الوحيد الذي يحكم بدرجة مقبولة من الشرعية، فهي توفر الآليات التي من شأنها إيجاد الحلول للصراعات السياسية والاجتماعية من خلال قنوات التعبير ومسارات الحوار كبديل عن العنف والإكراه.

كما أنها تحقق التداول السلمي للسلطة الذي يعد من أخطر المشاكل التي تواجه النظم السياسية، وبذلك تحقق تكافؤ الفرص أمام كل من يرى في نفسه الكفاءة لإدارة منصب معين، وفي أي مستوى أو مركز في الدولة. وبممارسة القيم الديمقراطية يعالج الكثير من المشاكل الاجتماعية كالتمايز الطبقي والعرقي والاحتقانات السياسية وإقصاء الآخر، وبالديمقراطية تصان حقوق الإنسان، وتحفظ الطاقات.

فهناك تأثير للديمقراطية على العلاقات بين الأفراد المختلفين، وتتجلى في الجانب السياسي والاجتماعي بين التيارات والأحزاب المتعددة فكريًا وسياسيًا، فهي تعزز العلاقات بين الأفراد وتدحض العلاقات السلبية، بما تؤكده من تسامح و حوار و سلم وتقبل للآخر أيًا كان (Eric. ،p18 .(M, 2003

وتتميز الديمقراطية بأنها تكفل المساواة أمام القانون- ويدخل في إطار ذلك المساواة في الاقتراع، وانتخاب الممثلين النيابيين دورياً- وحرية العمل السياسي ووضع البرامج السياسية، وحق الشعب في اختيار حكامه أو الاستغناء عنهم في مواعيد محددة (بادوفر،1967، 19).

وهناك جملة من الفوائد تجعل الديمقراطية مرغوبًا فيها أكثر من أي بديل آخر، فهي تمنح مواطنيها الحق في حماية مصالحهم والدفاع عن حقوقهم، وبالديمقراطية يتجنب العنف والحرب،

وتعزز التنمية البشرية بشكل أكبر من غيرها، وبالضوابط الديمقراطية يمنع هدر الطاقات والعبث بخيرات ومقدرات البلاد وبذلك يتحقق الرخاء. فهي ديمقراطية دستورية؛ مقيدة بأحكام دستور ديمقراطي، وليست مطلقة، والشعب فيها يمارس سلطاته بموجب أحكام دستور ديمقراطي تتراضى على صيغته القوى الفاعلة في المجتمع وتخضع له الدولة والمجتمع، وبالديمقراطية تنمى الثقافات الوطنية لمجتمع مدني تتطلع إليه الشعوب(عبد الفتاح، 2006).

ومما عالجته فكرة الديمقراطية هو مشكلة التمايز بين الأفراد على أساس الدين والجنس والعرق فتسعى الديمقراطية إلى صهر كل الحواجز التي تحول دون وحدة أبناء الوطن الواحد وتوسيع نطاق المرأة في العمل السياسي والمدني أسوة بالرجل(Andrea, 2002, p.23).

من جانب آخر فإن للديمقراطية مزايا تعتبر من عوامل استقرار الأنظمة ومن متطلبات الحياة الاجتماعية وأساس استقرارها؛ فهي تحقق سيادة الشعب، وترتفع بمعنوياته العامة، وتنظيف المحيط السياسي والاجتماعي من كافة السلبيات المترتبة على الطبقية، وتضع أمام الشعب المشاكل الحية والمسائل المحددة، وتضطره إلى أن يكون واقعياً (بكار، 1997، 107).

وعموماً فإن الديمقراطية اليوم ليست موضوعًا للتاريخ، بل هي قبل ذلك وبعده ضرورة من ضرورات عصرنا؛ أي أنها مقوّم ضروري لإنسان هذا العصر، هذا الإنسان الذي لم يعد مجرد فرد من (رعيه)؛ بل هو مواطن يتحدد كيانه بجملة من الحقوق؛ هي الحقوق الديمقراطية...، فالمسالة الديمقراطية . ينطلق النظر إليها لا من إمكانية ممارسة آلياتها فحسب؛ بل من ضرورة إرساء أسسها و إقرار آلياتها (الجابري، 1997، 131).

جوانب سلبية في تطبيق الديمقراطية:

من الموضوعية القول إن الديمقراطية كحصيلة اجتهادات بشرية وخلاصة تجارب إنسانية قد اعترى تطبيقها بعض السلبيات، لكن الديمقراطية في ذاتها تظل تجربة رائدة حققت الكثير من الطموحات التي طالما حلم بها الأفراد والجماعات في مختلف البيئات والمجتمعات، وليس من العدل أن نضع تلك الايجابيات الجمّة في كفة وما اعترى سوء تطبيقاتها في كفة أخرى، فأي تجربة بشرية لا بد أن يعتريها ذلك القصور، فمع التسليم بأنها التجربة الأكثر إيجابية في إطار التجارب البشرية، فهناك بعض السلبيات التي رافقت ممارسة الفكرة الديمقراطية، تتمثل بالآتي:

- استغلال المال العام لمصالح ومآرب شخصية من قبل بعض من يمتهنون السياسة.
- السعي للوصول إلى السلطة هو هدف معظم الأحزاب لتوطيد أركانها، وليس خدمة الشعب(الحمداني، 2003، 146).
- التعامل الحزبي في المؤسسات العامة يؤدي إلى تهميش الكفاءات غير الحزبية.

- لا توجد آلية واضحة تستطيع من خلالها المعارضة أو الشعب محاسبة الحاكم إلى حين موعد الانتخابات القادمة(الكبسي، 1998، 131).
- التعددية وتبادل السلطة يؤدي إلى عدم الاستقرار الوزاري لانتقال السلطة من تيار لآخر وكل اتجاه له سياسته في الإدارة، مما يؤثر سلبا في الأداء.
- يرى بعض المفكرين السياسيين أن مبدأ المشاركة الشعبية لا يتحقق في النظم الديمقراطية؛ لأن الفئة التي تمتلك الأموال لها تأثير قوي على مجتمع الناخبين من خلال تحكمها على وسائل الإعلام، وقدرتها على دفع الأموال للتأثير على الرأي العام(الخضراء، 2005، 459).
- لم تستطع النظم الديمقراطية إيجاد التوازن بين المشاركة السياسية والعدالة الاجتماعية، فما تزال الفوارق بين الأغنياء والفقراء تزداد في معظم تلك النظم.
- يلاحظ أن المستفيد من المصلحة العامة هو الذي يصل إلى سدة الحكم وليس للجمهور العريض إلا المشاركة السياسية(أحمد، 1999، 65-67).
- تفرز انتخابات ممثلي الشعب أفرادا غير متخصصين، ولا مؤهلين لإدارة البلاد.
- تعد الديمقراطية في جانبها التنظيمي من أسباب تشتيت أموال الأمة بآلياتها المتشعبة، كالانتخابات والاستفتاءات والمجالس المتنوعة وغيرها.
- تثير الآليات الديمقراطية حساسية وصراعاً بين أفراد المجتمع.
- هناك من يرى أن الديمقراطية وبالأخص الليبرالية غالت في حريات الأفراد، وأطلقت العنان لها.

إن عرض الانتقادات السابقة من دون مناقشتها أو الدخول في تفاصيها، ليس اعتقادًا بخلل الفكرة الديمقراطية ذاتها، وإنما تأكيد أنها نظام مرن قابل للتطبيق مثلما أنه قابل للتراجع حسب العوامل التي تواجهه في أي بلد وفي أي زمان، وبناء على تلك العوامل يظهر سوء استخدام وتطبيق الفكرة الديمقراطية من عدمه، ومن الإنصاف القول بأن هناك ما يفوق كل انتقاد من قوة الرد والتوضيح، لإيمان المشروع الديمقراطي بمشروعية النقد، مع التسليم بصحة بعض تلك الانتقادات، وهذا لا يكون مسوغاً لعدم صلاحيتها أو رفضها، بل يدعونا ذلك إلى محاولة إصلاح الاختلال وتقويم المسار الديمقراطي.

التحول الديمقراطي في اليمن

مدخل:

يقصد بالتحول الديمقراطي: مجموعة من الإجراءات والتدابير التي تشترك في إحداثها ثلاث قوى فاعلة: النظام، والمعارضة الداخلية، والقوى الخارجية؛ لإحداث تغيير على المستوى السياسي والثقافي والاجتماعي والتعليمي والتربوي، يتماشى مع المثل العليا للديمقراطية، وتتيح لأبناء المجتمع إدارة العمل الوطني سلميا.

تسهم في حدوث التحول الديمقراطي عوامل داخلية أبرزها: توجه النظام نحو الديمقراطية (قناعة أو مصلحة، أو ضرورة)، إلى جانب تنامي مؤسسات المجتمع المدني وقوة المعارضة، القائم على تنامي الوعي بالثقافة الديمقراطية. والعامل الآخر هو العامل الخارجي المتمثل بالمعونات الاقتصادية والسياسية المرتبطة بالدول المانحة كالولايات المتحدة والاتحاد الأوربي، والتي تطرحها مقرونة بشرط التحول الديمقراطي، و بما يضمن مصالحها(أبو إصبع، 2004، 345).

وأياً كان سبب التحول نحو الديمقراطية فإنه لا يتأتى دفعة واحدة، بل يمر بمراحل وفترات زمنية كل مرحلة تعد مقدمة للتي تليها، وتتوقف سرعة أو بطء ذلك التحول تبعًا لقوة أو ضعف العوامل المؤثرة في ذلك، والتحول الديمقراطي من الأمور التي ليس من السهولة الانتقال إليها للاعتبارات المتعددة، الأمر الذي يتطلب المزيد من الجهد حتى يقام النظام الديمقراطي المأمول.

وفي هذا السياق يتعين التذكير أن التوجه الديمقراطي في اليمن وإعلان التعددية السياسية والحزبية تتداخل الأنماط السالفة الذكر في بلورة نوعيته وماهيته، ونتيجة لذلك فهو يمر ببطء شديد، ويواجه العديد من التحديات، سيتم الحديث عنها لاحقا.

فمن حيث رؤية الحاكم السياسي ورغبته بالتحول الديمقراطي، تؤكد القيادة السياسية الحالية أنها السبب والمتغير المستقل في التوجه نحو التعددية السياسية والحزبية، حيث يقول الرئيس علي عبد الله صالح: أنا رئيس لكل اليمن قبل أن أعرف هذه الأحزاب...، والتي أتيت بها عن قناعة، وأنا خلقت التعددية، وأوجدت الديمقراطية، و أنا الذي هيأت المناخ لها. فقد كان للنظام دور بارز في إعلان النهج الديمقراطي، استجابة لظروف سياسية فرضتها الوحدة بين النظامين القائمين في الشمال والجنوب (سابقاً)(الظاهري،2003، 87).

وفي ذلك تأثير سلبي على التحول الحقيقي نحو الديمقراطية، لكون الديمقراطية التي مصدرها النظام تظل مرهونة بما يريده ذلك النظام وبما يحقق أهدافه، فيطوع الديمقراطية حسب رؤيته لما ينبغي أن تسير عليه الأمور في مختلف جوانب الحياة.

ومن ناحية أخرى هناك قدر كبير من التفاعل والتكامل بين مجموعة من العوامل والمتغيرات المحلية والإقليمية والدولية التي ساهمت بدرجات متفاوتة في الدفع بالاتجاه نحو

التحول الديمقراطي في اليمن، فداخليًا كان للوحدة الدور الأبرز في هذا التحول، وخارجيًا كان التزام اليمن بالنظام الديمقراطي وسيلة للحصول على الدعم والمساعدات من الدول المانحة؛ والتي تشترط التحول الديمقراطي (أبو إصبع، 2005، 471).

فعندما قامت دولة الوحدة في 22 مايو من عام 1990، برزت قضية أساسية أو قل قضيتان أساسيتان في حياة الدولة والمجتمع اليمني، هما قضية الديمقراطية، وقضية علاقة الائتلاف الحزبي الحاكم بالدولة (الاندماجية)، وقد شكلت هاتان القضيتان بحكم ارتباطهما ببعض، المحك العملي الأول لاختبار قدرة الدولة والمجتمع على التعامل مع الديمقراطية كمسار جديد في الحياة.

ومن هنا جاءت استفادة المسار الديمقراطي من الشروط الأساسية التي فرضتها طبيعة الحوارات بين قيادتي الشطرين(سابقاً)، والتي قادت إلى الاتفاق على تحقيق الوحدة الاندماجية مقترنة بالتعددية السياسية وحرية الرأي في شكل نظام سياسي جديد؛ يعتمد مبدأ الإقرار بالممارسة الديمقراطية لتداول السلطة سلميًا (الروحاني، 2008، 285).

التطور التاريخي لتوجه اليمن نحو الديمقراطية:

من السمات التي تميز الحكم في اليمن –والتي شهد بها التاريخ– اعتماد الديمقراطية في اتخاذ القرارات المصيرية، وليس أدل على ذلك ما حكاه القرآن الكريم عن الملكة بلقيس التي كانت تحكم اليمن في زمن النبي سليمان عليه السلام، ففي معرض الحوار بين المَلِكين اعتمدت الملكة بلقيس أسلوب الحوار والتشاور مع معاونيها ومستشاريها لاتخاذ قرار بشان الموقف من رسالة سليمان عليه السلام.

وفي العصر الحديث ومنذ قيام الثورة المباركة في عام 1962، هناك محطات في تاريخ الدولة اليمنية الحديثة، تؤكد عزم اليمن على التحول نحو الديمقراطية إذا ما تهيأت الظروف المناسبة، فمنذ الأيام الأولى للتحضير لقيام الثورة المباركة –والتي تمت في السادس والعشرين من سبتمبر– تم الإعلان عن (إقامة مجتمع ديمقراطي عادل) كهدف تسعى الثورة إلى تحقيقه.

ففي أول مؤتمر شعبي للسلام الذي عُقد في منطقة(خمر) في الفترة من 2– 5 من شهر مايو 1965، ودارت فعالياته حول صياغة أول دستور لليمن، تم الاتفاق بين المؤتمرين على المواد التي ينبغي أن يتضمنها الدستور من أبرزها "اليمن جمهورية ديمقراطية". و "الشعب مصدر السلطات جميعاً"، و "يزاول سلطاته عن طريق نوابه". وفي عام 1970 وتحديداً في 26 سبتمبر وضع مشروع الدستور الدائم من قبل المجلس الوطني، ومن ضمن ما ورد في نصوصه أن "اليمن جمهورية شوروية نيابية". و "أن الشعب مصدر السلطات".(بركات ،1990، 78).

تجدر الإشارة إلى أن هذين التحولين لم يمثلا مقومات التحول الديمقراطي في اليمن في تلك الفترة لعدم تهيئة الظروف المناسبة، إلا ما كان من تكوين مجلس الشعب فقط، و لكن ذلك يعتبر

مؤشراً أولياً لبواكير التحول الديمقراطي في اليمن في تلك الفترة، حيث كانت تلك الجهود والمتمحورة في إدراج تلك النصوص مستندًا وقاعدة أساسية انطلقت منها القوى السياسية والفاعلة في اليمن لمحاولة الوصول إلى متطلبات عملية التحول الديمقراطي فيما بعد، وليس أدل على ذلك ما جعل القيادة في الشمال (سابقًا) تعمل على محاولة إقرار مشروع الميثاق الوطني الذي تضمن الموقف الصريح من النهج الديمقراطي في اليمن. (العثربي، 2000، 132).

وفي ذلك يمكن القول إن الموقف من الفكرة الديمقراطية قد خرج إلى حيز الوجود ووجدت الضمانات الحقيقية للممارسة الديمقراطية الحقيقية في عام 1982، وذلك من خلال وجود الميثاق الوطني الدليل النظري للمؤتمر الشعبي العام – الذي كان يعتبر محل الإجماع الوطني لكافة القوى الوطنية– حيث أكد على أن الديمقراطية هي الخيار الأنجع لليمن، فقد أكدت المادة الرابعة منه "أن مجتمعنا اليمني بدون الديمقراطية والعدالة الاجتماعية غير قادر على تحقيق وحدته، وغير قادر على استغلال ثرواته المادية والبشرية، وإحداث التطور والتقدم، والحفاظ على السيادة الوطنية". بالإضافة إلى تخصيصه بابًا كاملاً معنوناً بـ "الديمقراطية والحرية" تناول فيه وجهة نظر الميثاق للحكم الديمقراطي والممارسة الديمقراطية عمومًا (الظاهري ،2004، 93).

وفي 22 من مايو من عام 1990 تم الإعلان عن توحيد شطري اليمن الشمالي والجنوبي، وإعلان دستور الوحدة اليمنية، و الذي تم صياغة مواده بما يجسد روح الديمقراطية فكرا وممارسة، فمن خلال نصوصه نجد أنها اشتملت على مقومات الديمقراطية، منها على سبيل المثال لا الحصر التأكيد على التعددية الحزبية والسياسية، وتبادل السلطة سلمياً، واعتبار الشعب مصدر السلطات مع التأكيد على العدالة الاجتماعية، والحرية الفكرية وحرية الرأي والتعبير، إلى جانب تحديد صلاحيات السلطات الثلاث، وغيرها من المبادئ الديمقراطية.

وهكذا نجد أن الديمقراطية بمفهومها التعددي أي التعدد الحزبي والسياسي والصحافي والعلني لم تطرح إلا في المرحلة النهائية من مفاوضات إعادة تحقيق الوحدة اليمنية التي استغرقت عقدين تقريبا، وهو في نفس الوقت تاريخ تحول سياسي حقيقي على امتداد الساحة الوطنية اليمنية، إذ أن ذلك التاريخ هو تاريخ الاتفاق التاريخي الخاص بتحقيق الوحدة الاندماجية اليمنية؛ مقرونة بالديمقراطية كنظام حكم للدولة اليمنية الجديدة "الجمهورية اليمنية" (السقاف، 1997، 35).

وليس غريبًا أن يكون المجتمع اليمني أكثر تمسكًا بالديمقراطية في الفترات التاريخية المتباعدة؛ لأن الواقع التاريخي يعطي صورة واضحة لإيمانهم بخيار الحرية والديمقراطية كمصير لا مفر منه، وما الممارسة العملية التي نشاهدها اليوم إلا امتداد لذلك التاريخ العريق.

فكل تلك المنعطفات المهمة في تاريخ اليمن بعد قيام الثورة، ونتيجة للحالة البائسة التي عاشها اليمن قبل الثورة كل ذلك أوجد لدى القوى الفاعلة في المجتمع اليمني قناعة كبيرة، بأن

الديمقراطية هي السبيل الأمثل للحفاظ على وحدة الوطن، والضمان لاستقراره وتقدمه، وبأنه في ظل أوضاع تُصان فيها مبادئ الحرية والمساواة وتكافؤ الفرص السياسية والاقتصادية والاجتماعية والفكرية، وفي أجواء مواتية لتحقيق المشاركة الفعلية من قبل أبناء الوطن جميعًا بمختلف آرائهم وتوجهاتهم في العمل والفكر وفي الرأي والتنظيم وفي الأنشطة الحياتية المتعددة، وفي ظل هذه الأجواء يستقر اليمن بتركيبته المناطقية والفكرية المعقدة.

لقد حدد دستور الجمهورية اليمنية(دستور الوحدة) الفلسفة الاجتماعية لنظام الحكم فيها، كما حددت المواد التالية من هذا الدستور الأسس العامة للتربية الديمقراطية في التعليم نستعرضها على النحو التالي:

- يقوم النظام السياسي للجمهورية اليمنية على التعددية السياسية والحزبية، وذلك بهدف تداول السلطة سلميًا (مادة 5).
- تؤكد الدولة العمل بميثاق الأمم المتحدة والإعلان العالمي لحقوق الإنسان وميثاق جامعة الدول العربية وقواعد القانون الدولي المعترف بها بصورة عامة (مادة 6).
- تكفل الدولة تكافؤ الفرص لجميع المواطنين سياسيًا واقتصاديًا واجتماعيًا وثقافيًا، وتصدر القوانين لتحقيق ذلك (مادة 24).
- تكفل الدولة حرية البحث العلمي والانجازات الأدبية والفنية والثقافية المتفقة وروح أهداف الدستور، كما توفر الوسائل المختلفة لذلك(مادة 27).
- المواطنون جميعهم متساوون في الحقوق والواجبات العامة(مادة 41).
- لكل مواطن حق الإسهام في الحياة السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية، وتكفل الدولة حرية الفكر والإعراب عن الرأي بالقول و الكتابة في حدود القانون(مادة 42).
- التعليم حق للمواطنين جميعا تكفله الدولة...، وتهتم بصورة خاصة برعاية النشء، و تحميه من الانحراف، وتوفر له التربية الدينية والعقلية والبدنية، وتهيئ الظروف المناسبة لتنمية ملكاته في جميع المجالات (مادة 54).
- للمواطنين في عموم الجمهورية – بما لا يتعارض مع نصوص الدستور– الحق في تنظيم أنفسهم سياسيًا ومهنيًا ونقابيًا، والحق في تكوين المنظمات العلمية والثقافية والاجتماعية والاتحادات الوطنية؛ بما يخدم أهداف الدستور(مادة 58).
- الحفاظ على الوحدة الوطنية، وصيانة أسرار الدولة، واحترام القوانين، والتقيد بأحكامها واجب على كل مواطن (مادة 61) (دستور الجمهورية اليمنية، الصادر عن وزارة الشؤون القانونية، عالم الكتب اليمنية، صنعاء، طبعة 2006).

فمن الملاحظ أن تلك المواد المختارة تؤكد أهمية حضور الديمقراطية في جوانب حياة المجتمع اليمني على مر تاريخ اليمن الحديث ومنها الجانب التعليمي، وبتضمين الدستور القيم الديمقراطية وإعطائها الحيز الأكبر من مصفوفة بنوده، يجعل مبادئها ومقوماتها هي التي ينبغي أن توجه حياة المجتمع اليمني، مما يؤكد ان هنالك مرتكز أساسي لدى المؤسسات التربوية في تبني الديمقراطية التربوية بمختلف جوانبها، وهذا الشأن يضاعف المهمة الملقاة على عاتق المؤسسات التعليمية للإسهام في ترجمة تلك المبادئ العامة إلى واقع عملي؛ بحيث تقوم التربية في كافة مؤسسات التعليم في اليمن على أسس ومنطلقات ديمقراطية في جميع مكوناتها وعملياتها.

وهناك تأكيدات(صورية) تقوم بها الحكومة لمعالجة الاختلالات في الجوانب التعليمية، بما يساعد على تحقيق هذا التوجه، وخاصة فيما يتعلق بوضع المناهج في مرحلة التعليم الثانوي فقد وجه رئيس الوزراء في أحد خطاباته بمناسبة إعلان نتيجة الثانوي العامة نقدا لاذعاً لبعض جوانب التعليم الثانوي التي لا تنسجم والتوجهات الجديدة، التي شملتها الأهداف المرسومة للمرحلة بقوله: "يلاحظ انه لازال الطابع الأكاديمي النظري هو السمة الغالبة على مناهج التعليم الثانوي كما يتسم التعليم الثانوي بأساليب تقليدية حيث ظل يقدم برامج موحدة لجميع طلابه بصرف النظر عن اختلاف قدراتهم وميولهم أو تباين البيئات التي يعيشون فيها"(الاغبري، 2005، 83).

مؤشرات التوجه الديمقراطي لليمن في الوقت الراهن:

تظل الدول في مد وجزر في تحقيق التحول الكامل نحو النظام الديمقراطي المنشود، ويرجع ذلك إلى مدى تحقيق تلك الدول لمقومات الديمقراطية وممارسة آلياتها، واليمن خطت خطوات إيجابية في هذا الجانب، وخاصة ما يتعلق بتوفير المقومات الأساسية لقيام النظام الديمقراطي، فبموجب اتفاقية الوحدة تم إنزال مشروع دستور دولة الوحدة في 1990، والقائم على أساس الخيار الديمقراطي؛ بما اشتمل عليه من مواد تعتبر معظمها من مقومات التحول الديمقراطي، يتجسد ذلك في موقف الدستور الصريح من الديمقراطية حيث نص على أن النظام في اليمن نظام جمهوري قائم على التعددية السياسية والحريات والتداول السلمي للسلطة.

"فهناك أسس دستورية واضحة المعالم مفصلة بكل دقة لكي تمارس العملية الديمقراطية بكل شمول وشموخ، فلا سيادة لنسب أو مال أو فرد ولا طائفة أو شلة من الناس ولكن المواطنين جميعا بنية واحدة تستمد حياتها من كل عضو وتمد كل عضو بحياته ويقوم بنيانها في ظل دولة المؤسسات الدستورية على التعاون والتكافل والمحبة والسلام" (الميثاق، 1995، 88).

وانبثق عن ذلك العديد من القوانين والقرارات التي تجسد الروح الديمقراطية في التشريع اليمني وتؤكد المبادئ الرئيسية لها كقانون الأحزاب والتنظيمات السياسية وقانون الانتخابات العامة والاستفتاء وقانون مؤسسات المجتمع المدني وقانون الحرية الفكرية وغيرها من القوانين.

ومنذ إعلان دولة الوحدة، وصدور قانون الأحزاب رقم(66) لسنة 1991 بشأن الأحزاب والتنظيمات السياسية، وخلال الفترة الانتقالية ظهر(46) حزبًا، وعلى ضوء قانون الأحزاب الأخير هبط العدد إلى(20) حزبًا. وتنقسم تلك الأحزاب العشرون حسب بنائها المؤسسي وممارستها العمل السياسي إلى ثلاثة أنواع: أحزاب فاعلة ومنتظمة في عقد مؤتمراتها، وأحزاب فاعلة ومتعثرة في عقد مؤتمراتها، وأحزاب ضعيفة في بنائها المؤسسي(الجنابي، 2005، 138).

ولتلك الأحزاب حق التنافس للوصول إلى سدة الحكم وإدارة دفة السلطة، وان لم يحالفها الحظ فلها حق المعارضة الحرة، فالمقياس الديمقراطي في مجال اتخاذ القرارات يحدده الميثاق الوطني بأن ما تختاره الأكثرية يصبح قرارًا ملزمًا للجميع، في ظل عدم تركيز السلطة في يد فرد واحد أو مجموعة معينة؛ بل تقوم على المؤسسات الدستورية بحيث لا تسخر الوظيفة العامة أو المال العام لصالح حزب سياسي أو تنظيم معين(قانون الأحزاب).

فمن حيث السلوك الانتخابي نجد أن السلطة اليمنية قد تقيدت حرفيًا بالدستور والقانون من حيث الالتزام بإجراء الدورات الانتخابية والاستفتاءات في مواعيدها، وهي خطوة إيجابية تحسب للنظام، خاصة وأنها قد أُجريت في ظروف سياسية معقدة وحساسة(السمدة، 2004، 231).

وبعد صدور قانون الأحزاب رقم 66 لسنة 1991؛ بشأن الأحزاب والتنظيمات السياسية، كانت أول انتخابات برلمانية في 1993، شاركت فيها كل الأحزاب، أعقبتها انتخابات 1997؛ والتي شاركت فيها بعض الأحزاب الفاعلة في الساحة: كالمؤتمر والإصلاح والوحدوي الناصري والبعث الاشتراكي، وقاطعتها بعض الأحزاب، مثل: الاشتراكي ورابطة أبناء اليمن، والتجمع الوحدوي، وكانت آخر دورة انتخابية برلمانية عام 2003، ثم توالت الانتخابات على كافة الأصعدة مثل: الانتخابات المحلية، والتي كان منها انتخابات 2001، وآخرها انتخابات 2006، وتُوجت العملية الديمقراطية بانتخابات رئيس الجمهورية، كان أولها في عام 1999، وآخرها عام 2006(الجنابي، 2005، 78).

من جانب آخر انطلقت فكرة اعتماد منظمات المجتمع المدني في الجمهورية اليمنية من منظور تجسيد مجتمع حضاري يتمثل رسالة اجتماعية، ويمثل الوجه المشرق للديمقراطية، فمنذ أول أعوام إعادة تحقيق الوحدة شهد المجتمع اليمني تحولات نحو بناء المجتمع المدني بفعل رياح التغيير السياسي والاقتصادي لدولة الوحدة؛ التي عززت التزامات الدولة في مجال حرية المواطنين، وضمان حقهم في تكوين المنظمات السياسية والأهلية، وتوفير مناخ ملائم نسبيًا لتوسيع قاعدة اهتماماتها.

وفي تصريح لوزيرة حقوق الإنسان، الدكتورة أمة الرزاق على حمد بأن عدد منظمات المجتمع المدني في اليمن والتي حصلت على تراخيص من الوزارة وصلت في عام 2008 إلى

(6000) منظمة ومؤسسة مجتمع مدني، موزعة بين منظمة وحزب وجمعية حكومية وغير حكومية، وتتمحور في منظمات حقوقية ونقابات واتحادات مهنية وطلابية، ونقابات واتحادات عمالية، وجمعيات واتحادات خيرية وتعاونية، إلا أن الفاعل منها: (4500) منظمة، وغير الفاعل (1500) منظمة(صحيفة الجمهورية، العدد 14031، 2008، الصفحة الأولى).

وفي جانب الحريات العامة أكد الدستور ما مفاده أن الديمقراطية اليمنية تكفل جميع الحقوق والحريات في إطار الالتزام بالقانون، حيث إن ممارستها بعيدًا عن الالتزام يقود إلى الفوضى كما أن تحريم ممارسة تلك الحقوق والحريات يقود إلى الطغيان وكل منها يتنافى مع المبادئ العربية والوطنية.

إذ تعد اليمن من الدول القلائل في العالم العربي التي لا يوجد فيها سجين رأي، وهي ظاهرة إيجابية من إيجابيات النظام، ولا يعني هذا خلو السجون من نزلاء لفترة مؤقتة في قضايا سياسية؛ غير أنهم لا يمكثون كثيرًا، ويتم إطلاق سراحهم أو تحويلهم للقضاء. فحرية المعارضة مكفولة للأفراد والجماعات على حد سواء يمارسونها بالأساليب الديمقراطية. فقد تعززت المشاركة الديمقراطية واتسع مجال الحريات بعد تحقق الوحدة اليمنية، ووصلت إلى آفاق أرحب كان آخرها الانتخابات على مستوى رئاسة الجمهورية (الشعيبي، 2001،971). حيث شكلت الانتخابات وأجندة المجتمع المدني عنصر قوة وحيوية الأداء الديمقراطي، ومثلت الدورات الانتخابية سلوكا سياسيًا فريداً.

وفي هذا الصدد أطلقت الحريات وخاصة حرية الصحافة، ونظم القانون إصدار الصحافة و يشير(السمده، 2004، 236) أن الصحف والمجلات بلغت في فترة من الفترات إلى (150) صحيفة شعبية وحكومية، وأغلبها صحف شعبية؛ إلا أن هناك بعض المضايقات على الصحافة وسحب تراخيصها، والشيء الإيجابي في ذلك هو خضوع السلطة لرأي القضاء، حيث أقدمت السلطة على رفع دعوى ضد أبرز الصحف المعارضة وهي: الشورى والثوري والرأي العام والشموع والصحوة، وعندما صدرت أحكام قضائية صبت في صالح تلك الصحف، وعاودت نشاطها، وفتحت مقارها؛ مع العلم بأن بعضها لم تتوقف عن الصدور رغم محاكمتها.

سمات التحول الديمقراطي في اليمن:

يتسم التحول الديمقراطي بشكل عام بعدة سمات يرجع بعضها إلى التركيبة الاجتماعية والسياسية للبلد والبعض الآخر إلى المؤثرات الداخلية والإقليمية والدولية، وهي في مجملها قد تكون سلبية، والبعض الآخر إيجابي؛ يعمل الأخير على إنجاح التحول تجاه الديمقراطية.

وتعد الديمقراطية في المجتمع اليمني مشروع حياة، لا مجرد خيار فرضته متغيرات سياسية محلية ودولية، فهو ضرورة وطنية تتطلب من مختلف الفعاليات السياسية والثقافية والنقابية

إصرارا عنيدًا وإرادةً جامعةً من أجل حمايتها وترسيخ قيمها؛ انطلاقا من الوعي بأنها وحدها الكفيلة بتحقيق مشروع وطني يمتص كل أشكال التوترات والتناقضات بين مكونات المجتمع(السقاف، 1994، 191). ويمكن وصف التجربة الديمقراطية اليمنية بأنها:

- ديمقراطية تركن إلى توازن اجتماعي مسيس في محاولة لاستقطاب ذلك التنوع والتوازن الاجتماعي من قبل الأحزاب والسلطة.
- ديمقراطية تجمع بين التقليدية والحداثة حيث يتعلق الحزب بالقبيلة.
- ديمقراطية تستند إلى ثقافة ثأرية تجاه الأخ والقريب، ومتسامحة مع الخارجي والغريب
- ديمقراطية تتكئ على شرعية تحقق الوحدة اليمنية، وترتبط بها.
- ديمقراطية تركن إلى ثقافة سياسية تجمع بين التحكيمية (التحكيم العرفي)، والقتالية (استخدام القوة) (الظاهري، 2005، 145).

الصعوبات التي تواجه التحول الديمقراطي في اليمن:

لقد وجد تخوف كبير في العديد من الأقطار العربية ومنها اليمن من انتهاجها للديمقراطية والتعددية الحزبية؛ مما تؤدي إليه من إثارة العصبيات وترسيخ القبلية؛ بسبب أن المجتمعات العربية ذات بنية اجتماعية لم تتحول بعد إلى بنية فردية؛ أي أن انتماء الفرد للدولة لازال يمر بانتمائه للطائفة أو للعشيرة (النعماني، 2004، 16).

فالعقلية العربية سيطرت عليها المذهبية والعشائرية والقبلية الموروثة والمكتسبة؛ لذا فهي غير مهيأة لتقبل القيم الديمقراطية، وغير جاهزة للتحول نحو الديمقراطية؛ حسب تعبير (سمير القاضي) مما كرس هذا الانغلاق النظم السلطوية القائمة على قيم التسلط والقبلية والمذهبية، وهي في صميمها معادية لاستيعاب الفكرة الديمقراطية.

فالسلطة في بعض البلاد العربية لم تكتسب شرعيتها بالأساليب الحديثة، لذا فهي شرعية تعاني من أزمة مزمنة تترك آثارها على العلاقات السياسية الداخلية، وتضع العراقيل التي تمنع صيرورة التطور والتقدم نحو الديمقراطية (ياسين،1991، 204)، "وأي نظام يقوم على القبيلة أو العشيرة أو القوة العسكرية- وما يرافق ذلك من إعلام يعزز هذا الوضع- هو نظام يتسم بالتخلف والتسلط، حيث يكون عائقاً أمام إمكانية التطور الديمقراطي" (منيف، 1992، 342).

وفي هذا الإطار فإن التجربة اليمنية كغيرها من التجارب واجهتها عوائق وعقبات ومازالت، كون المجتمع اليمني حديث عهد بالتجربة، وكان أهمها ضعف مؤسسات المجتمع المدني، وقصور الثقافة الديمقراطية لدى الأفراد والأحزاب والتنظيمات السياسية إلى جانب ذلك آثار الموروثات القديمة، وتتمثل في الاستعمار في الجنوب والإمامة في الشمال (سابقًا) وما نتج عنهما من شيوع الجهل وتكريس الفرقة وغيرها(الشعيبي، 2001، 961).

فقد شهدت الساحة اليمنية في عام 1994 حرباً بين الحزب الاشتراكي(الحاكم سابقا في الجنوب) وبين قوات الشرعية، كان لها انعكاسات سلبية على الديمقراطية الوليدة، وضارة على حقوق الإنسان اليمني وحرية التعبير التي تعرضت للتراجع والانكماش إلى جانب باقي المجالات، كما أن خشية بعض القوى الإقليمية من انتقال التحول الديمقراطي إليها له أثره على التحول الديمقراطي في اليمن، فالرهان على الدعم الغربي لمسيرة الديمقراطية قائم' حيث أن الأمريكان لهم مصالح أكبر في الدول المجاورة، والتي لا ترغب بالتحول الديمقراطي، فهم وإن كان لهم مصالح باليمن إلا أنها لا ترقى إلى المصالح في الخليج، فيترتب على ذلك حجب الدعم الأمريكي للديمقراطية اليمنية. وإجمالا فأبرز المعوقات تتمثل بالآتي:

1. الكم الهائل من القيم والموروثات الثقافية والاجتماعية السلبية الضاربة في القدم.
2. المجتمع اليمني مجتمع زراعي، والكل يدرك أن درجة الوعي بأهمية الممارسة الديمقراطية تقل بصورة ملحوظة في مثل هذه التجمعات(قحطان، 2006، 402).
3. المفاهيم الديمقراطية في مجتمعنا اليمني لا تعبر عن نفسها إلا في إطار الزخم الجماهيري الذي غالبًا ما يرافق العمليات الانتخابية.
4. ضعف دور المرأة في المشاركة في الحياة العامة وفي صنع القرار، وهذا يشكل عائقاً أساسيًا أمام تنمية الديمقراطية و تطورها(ابو اصبع، 2004، 275 – 276).
5. أن أي ديمقراطية ناشئة ستكون دائمًا عرضة لأية انتكاسات طارئة...، ما لم تواكب التحول الديمقراطي برامج للتنمية الاقتصادية والاجتماعية المستدامة.

مظاهر أزمة التحول الديمقراطي في اليمن:

تركت العقبات والصعوبات التي تواجه التحول الديمقراطي في اليمن مظاهر وملامح لأزمة التحول الديمقراطي تعكس درجة التحدي الذي تواجهه الديمقراطية اليمنية، لمحاولتها القفز عبثا فوق السياج الأخلاقي التمهيدي لممارسة الآليات التنظيمية للتجربة الديمقراطية، هذا السياج يقوم على مجموعة القيم والمثل و الأخلاق الديمقراطية التي توجه العمل الديمقراطي في إطار العمل الفردي أو المؤسسي داخل الدولة وخارجها، حيث لوحظ غيابه عن الساحات المتعددة لحياة المجتمع اليمني، وتجسد ذلك الغياب أكثر من غيره في الجانب السياسي، لانحسار المد الديمقراطي في محيطه.

وبرز فوق ذلك سلطة الضرورة التاريخية في الحفاظ على الوحدة والديمقراطية الأكثر قوة والمتحكمة بالحزب وبالعملية الديمقراطية...، وقفزت أولوياتها إلى مقدمة الاهتمامات السياسية والتشريعية؛ لتصبح خيارات رئيسية توجه سياسات وتشريعات وعلاقات تندفع بقوة نحو الانغلاق السياسي للنظام. فتفتت الأشكال وتعدد الانتماءات، وتحول السلطة إلى قوة منفردة قد خلق نوعاً

من العداء المكشوف للأحزاب التي حولتها السلطة إلى نوع من الأقليات المحرومة، والمصابة بالضعف والعجز بعد أن قطعت أوصالها، وأحاطت وجودها بالأزمات؛ يتجلى ذلك في تقديم الولاء الخالص لقيادة فردية قادرة على تخليص اليمن من أزمات تجلبها الديمقراطية (أبو إصبع، 2004، 293 -295).

ومن مظاهر أزمة التحول الديمقراطي في اليمن: التكتيك الحزبي للسلطة في تفريخ الأحزاب واحتواء بعضها الآخر، وإذكاء روح الصراع بين الأحزاب بما يخدم مصلحة الحزب الحاكم. فتحولت مهمة أحزاب المعارضة إلى الاتجاه الكلامي؛ بما يلبي مصالحها الشخصية؛ بدلاً عن النضال في سبيل تصحيح أوضاع البلاد السلبية في المجالات المتعددة (قحطان، 2006، 450-560). كذلك سعي السلطة الحاكمة لتشويه سمعة المؤسسات الحزبية ووسمها بالعمالة (الظاهري، 2005، 154).

ذلك أدى إلى ممارسة الديمقراطية الحزبية بشكلية واختزال معظمها في انتخابات حزبية ضعيفة، ساعد في ذلك المركزية الشديدة داخل الأحزاب وضعف الممارسة الديمقراطية داخلها(أبو إصبع، 2005، 432 – 433) إلى جانب تأثير المد القبلي على التعددية الحزبية؛ حيث يتسابق غالبية الأحزاب إلى كسب ود القبائل(الطويل، 2005، 129).

ويمكن إجمال مظاهر أزمة التحول الديمقراطي في اليمن بما يلي:

- قوة مد قيم القبيلة واستحواذها على مجريات الحياة اليمنية.
- ربط الديمقراطية بالوحدة.
- تدخل القوى الخارجية لدعم أطراف معينة.
- تهميش دور بعض منظمات المجتمع المدني والحد من صلاحياتها.
- توجيه المؤسسة العسكرية وبنائها أحيانا بما يخدم وجود وتوجه الحزب الحاكم.
- قيام اللجنة العليا وما يتبعها من لجان على أساس التقاسم الحزبي.
- تسخير المال العام لتوجهات سياسية معينة في أوقات الانتخابات.
- عدم التوافق الوطني بين الحكومة والمعارضة.

متطلبات إصلاح المسيرة الديمقراطية في المجتمع اليمني من زاوية سياسية وتربوية:

من المسلم به أن لكل عطل إصلاح و أن لكل اعوجاج تقويم، وأن التجارب البشرية بما تخلفه من خبرات متراكمة –قد تكون سلبية أو إيجابية– لديها القابلية في معالجة السلبية وتعزيز الإيجابية، و الديمقراطية باعتبارها جملة خبرات بشرية قد يعتريها أحيانًا بعض السلبيات، يمكن أن تعالج إذا ما توفرت الإرادة الشعبية والرسمية.

فحقيقة التحول الديمقراطي يشير إلى أهمية إعادة تضمين ممارسات التعددية الحزبية والتنافسية المؤسسة في الجسد السياسي، مع إحلال قيم التعدد والتنوع والتنافس محل قيم الخضوع التي تسود نظم الحزب الواحد(هلال، 1996، 116).

وبناء على أن مفهوم الديمقراطية – وكما تم التطرق إليه سابقا– يشير إلى معنيين رئيسيين: المعنى الأول: منظومة القيم التي تقوم عليها الديمقراطية، والمعنى الثاني: الجانب المؤسسي وآلياته التنظيمية؛ فإن ذلك يقودنا إلى الحديث عن متطلبات إصلاح المسار الديمقراطي في اليمن من شقين رئيسيين: الشق الأول والمتمثل في الجانب التنظيمي الإجرائي وله علاقة مباشرة بالجانب السياسي، والشق الثاني والمتمثل في الجانب القيمي(الأخلاقي)، والذي يكون للتربية النصيب الأكبر في تجذيره وترسيخه؛ فالمعضلة التي تعاني منها التجارب الديمقراطية في البلاد العربية والإسلامية هي الفصل بين الجانب الأخلاقي والتنظيمي في الممارسة الديمقراطية.

أولاً /البعد التنظيمي المؤسسي:

ويتمثل هذا البعد في أهمية إعادة النظر في الهياكل التنظيمية والآليات العامة لمؤسسات الدولة والمجتمع؛ بما يتماشى مع المرتكزات والأسس التي تقوم عليها الحياة الديمقراطية، وخاصة في الجانب الدستوري والعملية الانتخابية والأحزاب السياسية ومنظمات المجتمع المدني، فالتنظيم الديمقراطي فيه أسلوب ممارسة السلطة، وتنظيم العلاقات بين مؤسسات المجتمع وبين هذه المؤسسات والدولة، وبين المجتمع والدول الأخرى من خلال الأطر القانونية والتشريعية والهياكل السياسية والمؤسسات الاجتماعية والقواعد الإجرائية التي تعمل على تنظيم الممارسات الديمقراطية في البناء الاجتماعي.

إن ما تواجهه الديمقراطية الوليدة في اليمن من تحديات؛ وهي تسعى للسير نحو الديمقراطية لا شك أنها تتطلب قيام بيئة ديمقراطية وسياسية مبنية على: احترام حقوق الإنسان والمشاركة الشعبية، وسيادة القانون، وضمان المشاركة للمرأة في جوانب الحياة المتعددة، واحترام حقوق الأقليات، وبذل كل الجهود لدمج المجموعات المهمشة في المجتمع، وتوسيع دائرة مشاركة المواطنين في اتخاذ القرار، ودعم المجتمع المدني وتقويته، واحترام حرية الصحافة، ومحاربة كل أشكال الفساد؛ وخاصة في السلطة التنفيذية والقضائية وإدارة المال العام، وإقامة نظام قضائي مستقل، وإنشاء شبكة ضمان اجتماعي وبرامج لمكافحة الفقر، والسماح بتشكيل لجان محلية ودولية لمراقبة الانتخابات وتمكينها من ذلك، واحترام جميع الأحزاب للديمقراطية الداخلية؛ والسماح لها بالمشاركة في اتخاذ القرار، ودعم وجود وسائل إعلام خاصة ومستقلة، وعدم تسييس الخدمة المدنية، وإجراء انتخابات حرة ونزيهة، وإقامة حكم ديمقراطي على المستوى المحلي (الأديمي، 2002، 447).

وحسب رأي (Georges , 1993, p.37-)فإصلاح المسار الديمقراطي يتطلب إرساء مجموعة من القواعد و الممارسات التي تدعم تماسك المؤسسات التمثيلية و تنمي الثقافة الديمقراطية مثل: تداول السلطة سلميًا، فهي تضمن تصريف الصراع داخل عملية التحول تصريفاً سلميًا. ومعالجة الأزمة الاقتصادية وما يرتبط بها من هدر للطاقات والموارد والإمكانات. بالإضافة إلى احتواء التوترات وما يترتب عليه من تطرف وإرهاب؛ من خلال فتح قنوات الحوار والتفاوض المدني. وذلك يتطلب وجود توازن بين القوى الوطنية؛ تتمثل في معارضة قوية وطنية؛ تمسك بالمجتمع، وتقوده بصورة عقلانية ومنظمه، ونخبة سياسية تتصرف بموضوعية ونزاهة ووعي وطني.

وإلى جانب ذلك فهناك مجموعة من المتطلبات الضرورية لإصلاح المسار الديمقراطي:

- توسيع قاعدة المشاركة السياسية؛ بحيث تُمثل في العملية السياسية شرائح المجتمع كافة بمختلف توجهاتها السياسية و انتماءاتها، فضلاً عن أن تكون ضامنة وقادرة على استيعاب الشرائح الاجتماعية الجديدة ومطالبها المتصاعدة. وهنا تأتي مسؤولية المؤسسات السياسية التي، تكون لها القابلية على التكيف مع التغيرات الحاصلة في المجتمع، وفي نفس الوقت قادرة على استيعاب تلك المطالب، وبهذا الإجراء يضمن عدم التهميش أو الاستبعاد أو الإقصاء من العملية الديمقراطية.
- ترقية مؤسسات المجتمع المدني: حيث ظلت مؤسسات المجتمع المدني لحقبة طويلة من الزمن حبيسة إرادة الدولة وسلطانها؛ لذلك لا بد للدولة التي تريد التحول إلى الديمقراطية من أن توجد للمجتمع المدني المناخ السليم لنمو مؤسساته وازدياد فاعليته؛ لأن الديمقراطية تقتضي السماح بتعدد وتنوع واختلاف الآراء، بل أن اختلاف الآراء يُعد سمة من أبرز سمات الديمقراطية(الظاهري، 2005، 112).
- تعزيز قانون السلطة المحلية بالانتخابات الشاملة لكل أعضائها، لتخفيف حدة التوترات والاختناقات على الساحة السياسية اليمنية، لأن الخيار الأمثل لتجاوز أية اختناقات سياسية أو أزمات طارئة هو الاحتكام إلى الإرادة الشعبية، ومن خلال الآليات الديمقراطية وتطبيق مبدأ المساواة وسيادة القانون على كل الأفراد.
- تصحيح الاختلال في جداول الناخبين وتحديثها، وتوفير ضمانات لحياد المال العام والإدارة الحكومية وأجهزة الإعلام، وإلغاء ما يتعلق ببعض المواد التي تحد من الحريات، والمزيد من تفعيل دور الأحزاب السياسية في المعارضة، وإيجاد آلية تنسيق فيما بينها (غنيمة، 2002، 209).

- رفع الوصاية الحزبية عن مؤسسات المجتمع المدني، وبخاصة النقابية والمهنية، وإيكال أمر انتخابات قياداتها والإشراف عليها إلى اللجنة العليا للانتخابات؛ بواسطة لجان مشكلة من أحزاب متعددة؛ وفقًا للآلية المعمول بها في الانتخابات العامة، وبقاء دور وزارة الشؤون الاجتماعية والجهات المعنية مقتصرًا على الإشراف والمراقبة المالية والإداريـــة ومـــنح تراخيص مزاولة العمل؛ وفقًا للنتائج المقرة من اللجنة العليا، وبما يمكنها من أداء دورها الاجتماعي المكمل للمؤسسات الرسمية (السمده، 2004، 258).
- انفصال الحاكم السياسي (رئيس الدولة) عن رئاسة الحزب، وتفعيل مبدأ المساواة وتكـــافؤ الفرص بين الأحزاب والتنظيمات السياسية.
- الانتقال من شرعية الوحدة إلى شرعية الإنجاز وفاعلية الأداء.
- التحول من الشعار إلى الممارسة، والسعي لتفعيل قدرات النظام السياسي.
- الفصل بين السلطة والثروة(الظاهري،2004، 56).

ثانياً / البعد القيمي الأخلاقي(الزاوية التربوية):

إن حقيقة الديمقراطية تكمن في سيطرة قيمها على جوانب حياة المجتمع، وبدون ذلك لا يكون للنص الدستوري أي معنى ما لم يسبقه تحولات تربوية في إطار البيت والمدرســـة والمجتمـــع، فمدى توفر القيم الديمقراطية وإمكانية ممارستها على صعيد المؤســـسات المجتمعيـــة كالأســـرة والمدرسة والجامعة والحزب والنقابة والنادي والاتحادات، من أهم المؤشرات لتثبيت التحول نحو الديمقراطية.

ويرى (Delisle) بأن تمكن الديمقراطية يكمن في سيطرة القيم المدنية على الحياة الإنسانية – والتي هي جزء من مكونات الإنسان– واختفاء القيم اللا إنسانية التي أقرب ما تكون إلى سلوك حياة الغاب، فالإنسان الحر أي الإنسان الجديد وفق وجهة نظر(ابن نبي، 1987، 67) الذي تتمثل فيه قيم الديمقراطية والتزاماتها وهو الحد الايجابي بين نافيتين تنفي كل واحدة منهما هـــذه القـــيم وتلك الالتزامات: نافية العبودية ونافية الاستعباد.

وفي هذا السياق فالديمقراطية تستند إلى بعدين متكاملين ومتداخلين معاً:

1. طبيعة مبادئ وقيم الديمقراطية: والتي تشكل الركائز الأساسية في ضبط وتوجيه الموقف ودفة الحكم، كما أنها تصوغ السياسات والتوجهات، فلا شك أن استناد المبادئ على قـــيم الحق والحرية والعدالة والمساواة وتحمّل المسؤولية، وغيرها من القيم كفيل بضبط المسار وزيادة فعالية الأداء، وتقاس درجة الديمقراطية في أي دولة بمدى قربها أو بعدها عن تلك القيم والمبادئ من حيث التشريع أو التطبيق.

2. طبيعة أخلاقيات الديمقراطية: تستند الديمقراطية إلى قواعد تتضمن قيم الأخلاق: كالصدق والأمانة والتضحية والإخلاص والنزاهة، وهذا يدحض المقولة (أن السياسة والسياسي لا أخلاق لهما). إذن فتلك القواعد إنما توجه التصرفات، وتحمي السلوكيات؛ كي لا تنحرف عن الاتجاه السليم، وتبعدها عن الانزلاق في أنفاق مظلمة، تقوض الالتزام الصحيح في التطبيق، وتحميها من المهاترات والزلات(إبراهيم، 2005، 43).

فالديمقراطية سلوك أكثر من كونها شعارات، فهي تحتاج إلى مهارات خاصة واستعدادات تكتسب بالتربية، أبرزها الإيمان بهذه القيم والصبر والاستمرار حتى يتمكن منها الفرد. (Georges A, 2005, P6)

والمتتبع لحالة المجتمعات العربية ومنها المجتمع اليمني يجد أن أفراد المجتمع (مثقفين وعاديين)، رغم الوعي النظري لدى بعضهم بالقيم الديمقراطية إلا أنه ما يزال ينقصهم الوعي السلوكي المتصل بالضمير والشعور، الذي يرتقي بسلوك الفرد والجماعة إلى المكانة التي تتحقق فيها المثل والقيم الديمقراطية في واقع حياتهم.

حيث أثبتت التجارب إمكانية تطبيق القيم الديمقراطية في الواقع الاجتماعي للأفراد الذين أصبحوا يمارسونها على أوسع نطاق في حياتهم اليومية، وباعتبارها ممارسة تطبيقيه فهي سلوك يتعلمه الفرد في مراحل حياته، وفي مؤسسات التربية المتعددة.

وهذا التطبيق له مظهران: المظهر السياسي والمظهر السلوكي العام(padover, o.k) نقلا عن (حسانين، 1985، 26). ومن الطبيعي أن يهتم المربون بالمظهر السلوكي؛ لأنهم يؤكدون على عملية تغيير السلوك، ونمو الفرد صوب أهداف ومثل، من خلال ممارسات فعلية.

إن قيمًا مثل: الانتماء الوطني والإيمان بالحرية والتعددية والمشاركة السياسية والتداول السلمي للسلطة والمساواة في الحقوق والواجبات؛ هي قيم إنسانية سامية تسعى النظم الديمقراطية الحديثة إلى غرسها في الأفراد، باعتبارها صمام أمام التحول الديمقراطي وتعمل من خلال تنميتها في الأفراد إلى الوصول إلى بناء مجتمع متجانس ومتماسك وأكثر ديمقراطية، يمتلك الرؤية والقدرة على التقدم بثبات نحو بناء مستقبل أفضل، يشارك فيه الجميع بثقة واقتدار وتسامح وفاعلية (العبدلي، 2007، 219).

واستنادا إلى أن مفهوم الديمقراطية يشمل جوانب الحياة السياسية والاقتصادية والتعليمية والتربوية والاجتماعية، فإن ما يهمنا في هذا الإطار هو الشق المتعلق بمنظومة القيم الديمقراطية والتي لها صلة وثيقة بجانب الديمقراطية التربوية، التي تؤكد التفاعل الديمقراطي في الأوساط التربوية المتعددة، وتجسيد القيم ذات الصلة بالحياة الكريمة، التي يطمح إليها الأفراد.

التعليم والتحول الديمقراطي:

إن المسألة التي تثيرها أية إستراتيجية تعليمية تدور حول القيم والمثل التي نريد أن نغرسها في نفوس المواطنين، وتنعكس تلك القيم وبوضوح في العملية التربوية، أي الطالب والمدرس والمقررات الدراسية، فإن لم يحدث ذلك يصاب الطالب بإحباط شديد ويفقد الثقة فيما يطرحه النظام السياسي من قيم عليا ومثل وطنية (شحاته وابوعميره، 1994، 34). ويعتبر الأفراد(مخرجات التعليم) نقطة تحول مهم في مسار الدول التي تتطلع إلى تحقيق القيم والمثل العليا التي تصبو إليها، فعن طريق التعليم تنتقل المعتقدات والقيم والثقافات إلى المتعلمين بصورة مباشرة تجسدها أهداف ومحتويات المواد التعليمية أو بصورة غير مباشرة تأثرا بالسلوكيات الديمقراطية التي يمارسها القائمون على تلك المؤسسات (David S, 2006, p.(Introduction)

فالديمقراطية مجموعة قيم واتجاهات ومعارف ومبادئ ومهارات تشكل سلوك الإنسان وتمكنه من المشاركة الإرادية الفعالة بشكل مباشر أو غير مباشر في صنع القرارات المجتمعية وضبط حركة وسلطة الحكومة لاعتبارات المصلحة العامة وإدارة العمل الوطني سلميا" (القطب2007، 318) فالثقافة الديمقراطية بهذا المعنى والتعليم ببعده السلوكي يمثلان نقطة التقاء حية بين الفهم النظري والواقع العملي بين طبيعة النشاط الفردي وحركة الإرادة المجتمعية، فهي بذلك تمثل ملتقى فعّالا لثلاثة عناصر(مكروم، 2004، 221– 222):

- ذاتية الفرد بإمكانياته وقدراته.
- المجتمع بمشروعه القومي والحضاري.
- التربية بالياتها في تكوين الضمير الوطني وشحذ الإرادة الوطنية.

تلك العناصر الثلاثة تبرز تغلغل ثقافة الديمقراطية وجوهر عملها حيث تعمل ثقافة الديمقراطية هنا على تأكيد المفاهيم والقيم الأساسية المرتبطة بالانتماء، وذلك من خلال الفعل التربوي في المؤسسة التعليمية؛ لكون ما يتولد عن الانتماء من مسؤوليات هو مصدر التزامات الفرد، ومن ثم يكون القانون واحترام حريات الآخرين، والعمل على تحقيق الأهداف القومية؛ ضمانات لحركة أبناء الوطن تجاه قضايا واحدة.

وإذا كانت التحولات التاريخية تحدد مسار واتجاه الحياة الديمقراطية في المجتمعات الإنسانية فإن الفعل التربوي كان دائمًا وأبدًا يشكّل حلقة من أهم حلقات النماء الديمقراطي في مختلف التجارب التاريخية للمجتمع الإنساني، فالعملية التعليمية – بمعناها الواسع– تشكل مدخل الضرورة في كل نماء ديمقراطي، وهذا يعني أنه لا يمكن لدورة حياة ديمقراطية أن تتم أو تنضج ما لم تأخذ مسارها في عمق الدورة التربوية (وطفة، 2003، 80).

ذلك أن الهدف الأسمى من التربية في مؤسسات التعليم هو إيجاد الفرد الصالح الحر والمبدع ذي المهارات المختلفة، وهو ذاته الهدف الذي تسعى إليه الديمقراطية، فكلاهما يـــسعى لتحريـــر الإنسان وإطلاق طاقاته وإبداعاته، وتنمية مهاراته (حسب تعبير الوطحي)، فكلما اتسع الهـــامش الديمقراطي، كان التعليم أكثر إيجابية في تحقيق الأهداف المرجوة، وكلما كان المنـــاخ التعليمـــي ناجحا وعامرًا بالديمقراطية، ترسخت وتوسعت المفاهيم والسلوكيات المتعلقة بالثقافة الديمقراطية.

فالتعليم السليم هو طريق المشاركة الاجتماعية والسياسية المسئولة في حياة المجتمع اليمنـــي، ووسيلة الإعداد لأداء المواطنة الصالحة، والشرط الأساسي لنجاح النظام الديمقراطي، لأن نجاح هذا النظام يحتاج إلى انتشار التعليم بين المواطنين لتكون مشاركتهم في شؤون المجتمـــع وفـــي الحكم واعية وذات جدوى، كما يحتاج إلى وجود فئة من المثقفين ثقافة واسعة قادرة على القيـــام بالدور القيادي للمجتمع الديمقراطي...، وبدون تعميم التعليم، وتحقيق مبدأ تكافؤ الفرص في مجال التعليم تصبح الديمقراطية غير ذات معنى، لأن المستوى التعليمي للمواطن هو الذي يقرر إلى حدٍ كبير مستواه الاجتماعي والاقتصادي (الشيباني، 1995، 65).

وبناء على أن من وظائف التعليم الأساسية: مساعدة الفرد لإدراك مواهبه، وتعديل ســـلوكه، وتنمية القدرات العقلية الخلاقة والإبداعية لديه. وإكسابه الثقافة والفلسفة التـــي يؤكـــدها النظـــام ويرضاها المجتمع. وتدريبه حتى يصبح عمليا وقادرًا على حل المشكلات. وإكسابه طرائق جديدة للتفكير؛ فإن السلوك الديمقراطي بخصائصه المختلفة يمكن أن يُكتسب ويُتعلم من خـــلال عمليـــة التنشئة الاجتماعية والتربية السياسية، مثل أي سلوك آخر يصدر عن شخصية الفـــرد، وتـــسهم الأسرة والمدرسة والإعلام وغيرها من وسائط التربية في عملية التنشئة الاجتماعية والـــسياسية لأفراد المجتمع، لأن الفرد الذي ينشأ في أسرة ومدرسة وثقافة تخلـــو مـــن خـــصائص الـــسلوك الديمقراطي يجب ألا نتوقع منه أن يسلك سلوكًا ديمقراطيًا وهو راشد، فإذا أردنا أن يسود السلوك الديمقراطي بخصائصه المختلفة في ثقافتنا؛ أي يصبح جزءًا من قيمنا واتجاهاتنا وتفكيرنا كأفراد . نبدأ بتعليم أبنائنا هذه الخصائص في الأسرة والمدرسة ووسائل الإعلام، وسوف يـــسلك معظـــم الأفراد في الأجيال القادمة من مجتمعنا بعد ذلك سلوكًا ديمقراطيًا(القطب، 2007، 348).

أولاً/ الديمقراطية في الميثاق الوطني:

من الملاحظ أن التعريفات السابقة تدور حول مفهومين أكثر شيوعا هما:

- المفهوم الليبرالي للديمقراطية: والذي ينطلق من الاهتمام بمبدأ الفردية والعمل على التقـــدم في ضوء تحقيق: سيادة الأمة، والتعددية، وإرادة الأغلبية، وحرية المعارضة، والحريات العامة، والمساواة.

- المفهوم الماركسي للديمقراطية: ويرتكز بالدرجة الأولى على توفير نظام اقتصادي اجتماعي يهيئ بيئة لممارسة الديمقراطية باعتبارها شكلاً من أشكال التنظيم السياسي للمجتمع ويحقق ذلك في إطار نظام الحزب الواحد.

وعلى هذا الأساس يحدد الميثاق الوطني الوصف العام للديمقراطية كما يدركها التشريع اليمني "فالمفهوم الذي يؤمن به اليمنيون هو أن الديمقراطية نظام مؤسسي وأخلاقي تم استقاؤه من التجارب الغربية التي نشأ فيها، يترجم مبدأ الشورى العربية الإسلامية، التي تحوي من الضوابط ما يعمل على حماية النظام الديمقراطي من التحريف والتزوير والخروج عن الأطر القومية"(الميثاق الوطني، 82).

وذلك من منطلق أن الحضارات المعاصرة الغربية وغير الغربية حضارة عالمية واحدة؛ هي نتاج ثقافات متعددة، كانت الثقافة العربية في مقدمتها، لذلك ينبغي ألا تقتصر رؤية الفرد منا لرسالته في الحياة على دراسة تاريخه وثقافته، والعمل على نشر معتقداته وتقاليده وقيمه، بل . يحيط رؤيته أيضًا بالحضارات والثقافات الأخرى، ورفدها بخصوصية ثقافته دون إحساس بالغربة أو الانعزال عن هذه الحضارة، أو الإحجام عن المشاركة في جميع مظاهرها، آنذاك سيشعر بأن العالم من حوله أشبه ما يكون ببيت له، يأوي إليه ويغشاه إحساس عميق بالألفة والتواصل مع الآخرين (السقاف، 1997، 28).

فالديمقراطية التي يؤمن بها اليمنيون ديمقراطية عربية إسلامية تعلو على مفهوم الفوضوية والديكتاتورية بجميع أشكالها، و تتحقق بها كرامة الفرد وعزة الجماعة، ففيها توازن بين حقوق الأفراد وحقوق الجماعة، وفيها تكامل بين الفكر والتطبيق، وتعد الحارس الأمين للحقوق والحريات، فلا ديمقراطية بلا حرية ولا حرية بلا سيادة القانون، وتتضح في ضوئها العلاقة بين القائمين على مؤسسات الحكم وبين الشعب، فالدولة بمختلف سلطاتها وكيلة عن الشعب، ومن ثم فالشعب مصدر تلك السلطات (الميثاق الوطني، 71).

ثانياً/الديمقراطية والتعليم في المجتمع اليمني بين(التصور والواقع)

يتضح من خلال الأطر النظرية أن هناك اهتمامات تشريعية يستند إليها المعنيون بالتربية في اطار التعليم في اليمن لجعل التعليم يقوم بدور أكثر فاعلية في مختلف الجوانب، بهدف مواكبة التغيرات والتحولات العالمية في المسار التربوي وبما يلبي الطموحات التي يتطلع إليها الفرد في المجتمع اليمني.

فمع التحول الديمقراطي الذي ترافق مع إعلان الوحدة عام 1990 شهد اليمن تحولات وتغيرات متعددة(ولوشكلية) في الدولة والمجتمع هذا التحول شكل تجاوزا للشمولية والشطرية واقر دستوريا القيم الديمقراطية كموجهات لحياة المجتمع اليمني، ووفقا لذلك حدث تجديد

وتطور(محدود) في التشريعات والقوانين وفي السياسات العامة وفي الخطاب السياسي الرسمي والحزبي، وفي هذا السياق شهد النظام التعليمي بعض ملامح التطور والتجديد بدمج مختلف المؤسسات التعليمية الشطرية في إطار نظام تعليمي واحد بإشراف الدولة، مع السماح للقطاع الخاص بإنشاء مؤسسات تعليمية بشروط وضوابط معينة.

ثالثاً/الديمقراطية في فلسفة التربية في اليمن:

تنطلق فلسفة التربية والتعليم في اليمن من عقيدة الشعب الإسلامية، ودستور البلاد، وتراثها العربي والإسلامي، ومن أهداف ثورتي سبتمبر وأكتوبر، ومن رصيد الحركة الوطنية اليمنية وتجربتها، ومن خصائص المتعلم، وحاجات المجتمع، وتقوم فلسفة التربية على مجموعة من الأسس اختار الباحث منها ما له علاقة بموضوع الدراسة الحالية:

- نظام الحكم في اليمن نظام جمهوري ديمقراطي يقوم على التعددية الحزبية والتبادل السلمي للسلطة.
- تقدم المجتمع رهن بانتظام وتعاون أفراده وفئاته سياسيًا واقتصاديًا وعلميًا واجتماعيًا في إطار النظام الديمقراطي.
- المشاركة السياسية والاجتماعية والثقافية في إطار النظام الديمقراطي ومبادئ الدستور حق للفرد وواجب عليه إزاء مجتمعه ووطنه.
- ضرورة تربية الطلبة على قيمة المشاركة من خلال الفعاليات التعليمية المتنوعة.
- لا مكان للتعصب المذهبي أو المناطقي أو الطائفي أو القبلي أو الأسري أو الحزبي.
- العدل والتكافل الاجتماعي.
- التوازن بين حاجات الفرد وحاجات المجتمع، أساس تماسك المجتمع وبقاؤه.
- احترام حرية الفرد وكرامته(وثيقة المنطلقات العامة لمناهج التعليم العام، 1995،11).

فهذه الأسس تمثل أبعادا هامة في النظام الديمقراطي، وانطلاق فلسفة التعليم اليمني من هذه المبادئ تماشيا مع التحولات التي يمر بها المجتمع اليمني توجه إيجابي، ولكن ينقصه الآليات التي تضمن اسقاطه في بيئة العمل المدرسي فكراً وسلوكاً، حيث يفترض أن يكون هنالك تركيز أكثر في تناول مسألة الديمقراطية بصورة أكثر إجرائية تعكس إمكانية تحقق هذه المبادئ في موضوعات وأنشطة تعليمية داخل المؤسسات التعليمية.

ذلك أن النظام التعليمي في المجتمعات الديمقراطية يسعى إلى تزويد الطالب بمختلف أنواع المعارف والعلوم بشكل موضوعي دون تحيز لفكرة أو مذهب أو أيديولوجيه أو حزب سياسي، ويؤمن بأهمية وعي المواطن بحقوقه وواجباته، ويؤمن بحق الفرد في المعرفة والعمل، وفي ممارسة الديمقراطية في مختلف المراحل التعليمية (الخطيب، 2002، 419).

رابعاً/الديمقراطية في الأهداف العامة للنظام التربوي والتعليمي في اليمن:

وبالنظر إلى الأهداف العامة للنظام التربوي والتعليمي في اليمن نجد التركيز على أهمية "تخريج أفرادٍ قادرين على فهم طبيعة النظام الديمقراطي" باعتباره النظام الذي تبنته اليمن، وفي هذا إشارة واضحة إلى ضرورة قيام مؤسسات التعليم بمكوناتها المختلة بأدوارها في التعريف بالنهج الديمقراطي، وتجسيد قيمه ومبادئه كسلوك تحكم حياة الطلبة، بصورة تشمل الجانبين النظري والتطبيقي، فقد نص البند (17) من الأهداف على تكوين أفرادٍ قادرين على: "استيعاب القضايا الوطنية، وطبيعة النظام السياسي والاقتصادي، والممارسة الديمقراطية، والالتزام بأداء الواجبات، والتمسك بالحقوق الخاصة والعامة، وتحمل المسؤولية، واحترام حقوق الآخرين والدفاع عنها"(التشريعات التعليمية، 2005 ،143).

ولو تتبعنا مفهوم الديمقراطية في باقي المبادئ العامة لنظام التعليم اليمني لوجدناها حاضرة في عمق تلك المبادئ، وهي تحاول رسم الصورة المستقبلية لديمقراطية المواطن اليمني ذي الشخصية المتكاملة، فقد ورد في البند الخامس "أن النظام التعليمي والتربوي يوجه نحو بناء الشخصية بكل جوانبها، وتنمية قدرة المواطن على التفكير العلمي والتحليل والنقد والمبادرة والإبداع والحوار الهادف والمشاركة الفاعلة، بحيث تستخدم في ذلك كل الأساليب والطرق بما فيها طرق التدريس، فتنمي طرق التدريس وأساليبها: روح الإبداع والابتكار، وحل المشكلات، وحب التعلم الذاتي، كما تنمي ملكة التفكير الحر والمستقل، وتتجنب التلقين والحفظ غير الهادف" (التشريعات التعليمية، 2005، 143)

خامساً/الديمقراطية التربوية بين التصور والواقع:

وفي هذا السياق يعرض الباحث بعض الدراسات التي تناولت السياسة التعليمية لنظام التعليم في اليمن وهي دراسات تحليليه هدفت تشخيص واقع التربية في التعليم اليمني ومدى تماشيه وفق التطورات والتحولات التي يشهدها اليمن، فنتائج دراسة احمد الهبوب والتي تناولت واقع الفلسفة التربوية لنظام التعليم في اليمن، تؤكد الأسس والمنطلقات الفكرية لفلسفة وأهداف التربية والتعليم في اليمن يعتريه قصور في عملية بنائها على مستوى التصور، فهي غارقة في العمومية وبعيدة عن التأثير في واقع الممارسات التربوية، فمن جانب أن هذا الطموح يتطلب أن يرافقه وصف اجرائي لكيفية اسقاطه على ارض الواقع، فمنذ الأيام الأولى لصدور القانون العام للتربية في عام 1992 والذي تضمن هذه الأطر الفلسفية لم تستكمل الإجراءات الرسمية لتنفيذه، ومن ثم ظلت هذه الأهداف بعيدة عما يدور في واقع العمل التربوي، حتى حاولت بعض أجهزة النظام التربوي أن تجد لنفسها إطارًا مرجعيا يهديها إلى ما أوكل إليها من مهام فكانت وثيقة المنطلقات العامة

للمناهج ، التي مثلت مخرجا لتكل الأزمة المرجعية وإن ظل تأثيرها مقتصرا على مستوى التصور(الهبوب، 2007، 178).

واستنادا إلى ما ذكر فإن نظام التعليم في اليمن(نظرياً) نظام ديمقراطي بكل مكوناته وتشريعاته...، وهو يقوم بعدد من الوظائف التعليمية والاجتماعية والثقافية للمجتمع اليمني، ويبدي خدمات تنموية و قيمية، ومن أبرز ما يقوم به إكساب الأجيال اليمنية اتجاهات معرفية واجتماعية وإنسانية؛ تمكنهم من الاتصال مع المتغيرات، والتكيف مع متطلبات الحياة الديمقراطية داخل المجتمع اليمني.

وهذا الأمر مع علاته مهم كجانب تشريعي يستند إليه القائمون على العملية التعليمية والتربوية في إصلاح النظام التعليمي ليتوافق مع المسيرة الديمقراطية في المجتمع، فهو مؤشر ايجابي على البداية الجيدة في بناء أنظمة وقوانين قائمة على أسس ومبادئ الديمقراطية؛ لتكون مستقبلاً معلمًا للتحرك الجاد والفعال نحو التحول للتربية الديمقراطية.

وفي هذا الصدد يرى محمد سيف في تشخيصه لحال التجديدات في التشريعات التربوية اليمنية أن الأمر لم يكن أكثر من استجابة شكلية ومظهرية تجاه المتغيرات في الداخل والخارج، ويؤكد ذلك إقرار الخطة الخمسية الثانية بغياب وحدات التعليم المستمر وتخلف المناهج في التعليم العام عن مجارات التطور المعرفي وتطبيقاته، فالحكومة اليمنية غير جادة في مشروعها التحديثي حيث تركز اهتمامها على استيراد المخترعات المادية وتحديث الأشياء والسكوت المقصود عن تحديث الفكر والعقل ومن هنا لم تستطع المدارس ولا الجامعات في عموم اليمن أن تقوم بنشر الفكر الديمقراطي داخل المجتمع وإكساب الطلبة وعيا ديمقراطيًا حداثيًا يخلق لديهم معارف وتصورات واتجاهات ديمقراطية عقلانية تجاه الدولة والمجتمع وتجاه العالم، ترتب على ذلك استمرار الوعي التقليدي كمحدد لرؤى وممارسات وتصورات الأفراد (الطلبة) وظلت العلاقات بين أفراد المجتمع تحكمها منظومة العادات والتقاليد القبلية وهو الأمر الذي اضعف الدور الديمقراطي للمدرسة(سيف، 2008، 67).

فهناك فجوة بين ما يوضع من خطط وبين ما ينفذ وهو الأمر الذي يضعف الثقة بمصداقية الحكومة وبرامجها وتجديداتها وخططها، وهنا تتسع الفجوة بين الخطاب الرسمي وبين الواقع النص القانوني الداعم لتعليم الديمقراطية واعتمادها كمبدأ أساسي في العملية التعليمية وبين سير الحياة المدرسية بنمطها التقليدي، فمدير المدرسة يمارس نوعًا من الاستبداد بالوكالة والمناهج الدراسية شهدت مظاهر شكلية بتعدد الطبعات فقط، والمدرس محور العملية التدريسية ومصدر المعرفة، يعتمد الوسائل التقليدية في التعليم (تلقين، تحفيظ) جميعها تكرس الخضوع والخوف لدى

الطالب، وهنا تتوافق المدرسة مع الإعلام ومع ثقافة النظام العام في المجتمع في نشر ثقافة مغايرة للشعارات التي تحويها الوثائق مثل الديمقراطية والمجتمع المدني(الهبوب، 2007، 39).

فلن تصبح الديمقراطية منهج حياة على مستوى المواطن والمجتمع والدولة اليمنية ما لم تصبح بعدًا رئيسيًا من أبعاد التربية والتعليم، ولكي تصبح بعدًا من أبعاد التربية والتعليم لا بد أن تكون الديمقراطية أساسًا واضحًا وصريحًا من أسس فلسفة التربية، ولا بد أن تكون هدفًا بارزًا من أهداف التربية والتعليم، ولا بد أن تكون أحد أبعاد المنهاج المدرسي، ولا بد أن تؤكد مبادئها وأخلاقياتها الأهداف الخاصة لمواد الدراسة ولمحتويات هذه المواد ولطرق تدريسها وأساليب تقويمها، ولا بد أن تحترم جميع نشاطات التربية تعاليمها الديمقراطية بطريقة أو أخرى (العريقي، 2006، 47).

سادساً/الديمقراطية في مقرر التربية الوطنية:

وردت الديمقراطية في مقرر التربية الوطنية بصورة مبتورة وقاصرة لا تتفق مع الأسس الدستورية التي تنطلق منها صياغة أهداف المرحلة التعليمية وأهداف محتويات المقرر، فقد طرح موضوع الديمقراطية بما لا يتناسب مع حجم وأهمية الموضوع وانعكاساته على الفرد والمجتمع اليمني، فقد وردت الديمقراطية كأحد المواضيع العابرة التي تغطي حيزا من صفحات المقرر لا أن تكون تجسيدا لهدف ولغاية عظمى تتواكب مع التحول الديمقراطي، ففي معرض تناول المقرر لموضوع الديمقراطية عُرفت بأنها" حكم الشعب بواسطة الشعب" وفي ذلك تكريس للمفهوم التقليدي الذي يحصرها في الجانب السياسي، واختيار الحكام بالصورة المباشرة في الانتخاب، والذي لا تمارسه اليمن أصلا اذ تعتمد الصورة غير المباشرة أو ما يسمى بالنظام النيابي.

ويرى فؤادي الصلاحي في تحليله لمقرر التربية الوطنية أن مفهوم الديمقراطية كتب بصيغة سطحية ومخلة بما تتضمنه الديمقراطية من دلالات ومحددات، ومما يزيد الغموض ربطه بمفهوم الشوري فكتب بعبارة واحدة(الشورى "الديمقراطية") دون الإشارة أو توضيح لنشأة الديمقراطية، ومدلولاتها المختلفة التقليدية والمعاصرة، كما أن المنهج أغفل ذكر الدلالات التي جعلت من الديمقراطية ذات أهمية كبرى في المجتمع اليمني والعربي. كم اغفل المنهج الإشارة الى القيم الديمقراطية عدا بعض القيم التي أشار إليها وهي : الحقوق والواجبات ، والمواطنة المتساوية، والتعددية، التداول السلمي للسلطة(الصلاحي، 2006، 36-38).

سابعاً/أهم مجالات التربية الديمقراطية المطلوب استيعابها وإكسابها للطلبة:

- جعل الطلبة يقدرون أهمية كل من العلم والعمل والوقت والاعتماد على الذات كعناصر أساسية لبناء وتقدم كل من الفرد والمجتمع والدولة اليمنية الديمقراطية.

- العمل على نشر وتجذير الثقافة الديمقراطية بمضامينها الوحدوية بين أفراد الوطن ممثلين بالطلبة والحد من تباين الثقافة السياسية لأبناء الوطن اليمني الواحد.
- التخلص من المفاهيم والقيم والاتجاهات السياسية الضارة أو عديمة الفائدة الموروثة مـــن عهود الإمامة والاستعمار والتشطير وتصحيح المفاهيم والقيم والاتجاهات الخاطئة وفـــي مقدمتها ما يتعلق بالحزبية حيث أن الأكثرية من أفراد الشعب اليمني كانت وحتى قيـــام الوحدة تقف من الحزبية موقفا عدائيا بسبب التنشئة السياسية المغلوطة في تلك الفتـــرة . (حمروش، 1991، 120 – 123).
- وضع برامج وأنشطة تعليمية هادفة لإعادة التأهيل السياسي لأفراد المجتمع من اجل نـــشر وتعميق توجهات ثقافة الديمقراطية التي تدعو إلى التسامح والفاعلية والمشاركة.
- تبني قيم الانتماء الوطني وتغليبه على ما عداه من انتماءات ضيقة قبلية ومذهبية ومناطقية وحزبية.
- تأهيل الشباب وتعزيز دورهم بإتاحة الفرصة لهم للمشاركة في الأنشطة السياسية والتنافس الديمقراطي في كافة مجالات الحياة الديمقراطية(العبدلي، 2005، 31).
- دعم حضور مؤسسات المجتمع المدني بصورتها المصغرة في المدرسة ممثلة بالاتحـــادات الطلابية والجمعيات العلمية وبرلمانات الشباب والصحف الطلابية باعتبار أن المنظمـــات النقابية والإبداعية مكون رئيسي من مكونات المنظومة الديمقراطية.
- العمل على إكساب الطلبة احترام القواعد الدســـتورية والالتـــزام بهـــا وتقـــدير الحقـــوق والالتزامات القانونية والسياسية.
- توعية الطلبة بأهمية الالتزام بمبادئ الديمقراطية والالتزام بقوانين الدولة وأنظمتها.
- تحرير الطلبة من التعصب بجميع أشكاله الفكرية والطائفية والعرقية والقبلية والإقليمية.
- تنمية القيم الديمقراطية كي تسود المجتمع والتي منها: الحرية والمساواة وقـــيم الاعتـــدال والحصانة والقبول بالحلول الوســـطى وتعـــدد الآراء والـــوعي و الحـــوار والتـــسامح والرضوخ لرأي الأغلبية ...الخ (الزبيدي، 2003، 175).

ثامنا/مشكلات تواجه التربية الديمقراطية في اليمن:

أفرز الحديث عن التحول الديمقراطي للمجتمع اليمني أنه يسير ببطء؛ نتيجة لما يواجهه مـــن عقبات وتحديات، الأمر الذي يتطلب جهوداً جادة لتجاوزها وتخطيها، بحيث تستخدم كل الأساليب والسبل الكفيلة لإنجاحه.

وليس غريبًا أن يسير التحول الديمقراطي في اليمن بهذا البطء، فكما أن هناك خـــصوصيات لكل بلد تجعله يبطئ أو يسرع نحو التوجه لإقامة الحياة بعموميتها على أســـس القـــيم والمبـــادئ

الديمقراطية، فإن الحياة في المجتمع اليمني أيضاً لها خصوصياتها التي أسهمت في هذا التباطؤ، وبحسب المعطيات السالفة، ومن منظور تربوي؛ فإن من أبرز العوامل هو قلة الوعي بالمفاهيم والسلوكيات المتعقلة بالديمقراطية – والذي انعكس أثره سلبا حتى على المثقفين – الناتج عن إغفال الجانب التربوي والتعليمي في التمهيد للفكرة الديمقراطية، فحداثة التجربة والخبرات التربوية والاجتماعية السلبية؛ كانا يتطلبان تعريف الأفراد بالديمقراطية أولا، حتى يألفوها و يقتنعوا بالتخلي عن القيم السلبية، ومن ثم يمارسون السلوكيات التي تتفق مع القيم الديمقراطية.

وفي إطار المؤسسة التعليمية تواجه التربية الديمقراطية العديد من المشكلات في واقع التعليم اليمني تتمثل بالآتي :

- مدارس ليس فيها معرفة متطورة مقابل واقع مجتمعي يتطلب تلك المعرفة.
- المركزية حيث الهدف الأساسي صياغة مواطن طائع وتابع للنظام.
- إدارة بيروقراطية تعاني من الازدواجية والجمود.
- أسلوب تعليمي يعتمد التحفيظ والتلقين.
- الطلاب يحفظون معلومات منعزلة عن الواقع وتحولاته.
- رسوخ رؤية تقليدية منغلقة تجاه مفهوم الهوية والوطن والتراث.
- يغيب عن النظام التعليمي اليمني بشكل عام أي خبير وطني أو أجنبي متخصص أكاديميا في مجال التربية الديمقراطية وغياب إدارة خاصة بالتربية الديمقراطية(الصلاحي، 2006، 81).

مما يتطلب تهيئة الجو أمام المدرسة للقيام بمهمتها الديمقراطية، والانتقال من ديمقراطية التعليم المقصود بها تكافؤ الفرص أمام كافة أفراد الشعب ليتمكنوا من اللحاق بركب التعليم، إلى التعليم الديمقراطي الذي يعني إدخال القيم الديمقراطية على نظام التعليم كله؛ بحيث يتمتع النظام التعليمي بخبرات الديمقراطية السياسية والاجتماعية.

فالتغيرات المجتمعية نحو الديمقراطية بما تحمله من نهضة علمية وإنسانية كان لمؤسسات المجتمعات الرسمية والمدنية أدوار بارزة، تفاعلت فيما بينها لتحدث التغير والتطور المنشود، و كان في مقدمة ذلك المؤسسات التعليمية والتربوية، حيث أصبحت ذي فاعلية في صيرورة التحول الديمقراطي وإنجاحه.

الفصل الرابع
المنطلقات النظرية لتنمية القيم الديمقراطية لدى طلبة المرحلة الثانوية

- المدرسة وتعليم الديمقراطية:
- أهمية مرحلة التعليم الثانوي وتطور أهدافها:
- الديمقراطية في أهداف التعليم الثانوي في الجمهورية اليمنية:
- السمات السائدة لدى الطلبة في المرحلة الثانوية كما يدركها بعض التربويين:
- ضرورة تعليم السلوك الديمقراطي في ضوء احتياجات ومتطلبات الطلبة في المرحلة الثانوية:
- مرتكزات تعليم المدرس الديمقراطية لطلبة المرحلة الثانوية في التشريع التربوي اليمني:
- كفايات المرحلة الثانوية لتعليم الديمقراطية:
- ضرورة الدور الديمقراطي للمدرس اليمني:

توطئة:

إن من لوازم إنجاح التحول نحو الديمقراطية أن تقوم مؤسسات التعليم بدورها، من خلال إصلاحات شاملة في المسار التعليمي، ابتداء بوضع التشريعات وسن القوانين، وانتهاء بتدريب وتأهيل العاملين في الحقل التربوي والتعليمي بما يتواكب وذلك التحـــول، ومـــروراً بتـــوفير الإمكانات اللازمة لتحقيق ذلك.

فلا بد لهذه المدرسة أن تكون معملاً للديمقراطية، و أن تصبح مكانًا يكتسب فيه الطلبـــة أسس و قيم الحياة الديمقراطية؛ وهم يكتسبونها لا عن طريق تلقينهم هذه المبادئ والقيم وإنما يمارسونها فعلاً في حياتهم المدرسية، والمدرسة بطبيعة الحال لا تـــستطيع أن تـــؤدي هـــذه الرسالة الخطيرة ما لم تدخل الكثير من التعديل في نفسها وفي فلسفتها وأهدافها وفي مناهجها وأساليب التدريس بها وفي العلاقات التي تسود جوها وفي إداراتها وهكذا.

لذا سيتناول هذا الفصل منطلقات تعليم الديمقراطية في المدرسة الثانوية في الجمهوريـــة اليمنية من خلال الحديث عن المدرسة وتعليم الديمقراطية وأهمية مرحلة التعلـــيم الثـــانوي وتطور أهدافها، والديمقراطية في أهداف التعليم الثانوي في الجمهورية اليمنيـــة، وضـــرورة تعليم السلوك الديمقراطي في ضوء احتياجات ومتطلبات الطلبة في المرحلـــة الثانويـــة؛ مـــع التطرق إلى مرتكزات تعليم الديمقراطية في المرحلة الثانوية في التشريع التربـــوي اليمنـــي، وضرورة الدور الديمقراطي للمدرس اليمني:

المدرسة وتعليم الديمقراطية:

تعتبر المدرسة مركز إشعاع في البيئة لا يمكن أن تؤدي دورها بمعـــزل عـــن النظـــام السياسي والاجتماعي، لذلك يوجب عليها العمل على توفير الظروف المناسبة لإكساب الطلبة المتطلبات الفردية للحياة المدنية التي تعدهم للتفاعل مع المتغيرات العصرية، والتواصل الفعّال مع شتى مؤسساتها وفئاتها(سيف، 2008، 45).

فالمدرسة هي البيئة التي تعد الفرد لفهم الحياة من حوله، ومن واجب المدرســـة أن تعـــد للطلبة بيئة اجتماعية ديمقراطية بسيطة خالية من الشوائب ومظاهر التسلط، يعيشها الطالـــب والمدرس، فهي وسيلة لتغيير المجتمع، وليست مجرد أداة لإعداد الطلبة للحياة فـــي المجتمـــع فحسب (العمايرة، 1999، 262).

وتحتل المدرسة مكانة بالغة الأهمية في الوسط الاجتماعي فهي وسيلة النظام والمجتمع في تكوين الاتجاهات والقيم المرغوب بها، وهي في ذات الوقت تمثل المجتمع المحلي للفرد الذي يشعر في بيئته الاجتماعية بذاته وشخصيته. فمحيطها هو المحيط الذي تنصهر فيه تفـــاعلات الطلبة ونزعاتهم الشخصية وخصائصهم الفردية ودوافعهم النفسية، وخلال ذلك يـــتم تعـــديل السلوك وضبطه، والارتقاء بمستوى التكيف والتوافق الاجتماعي(مصباح، 2003، 114).

والمدرسة في إطار مهمتها العصرية هي مصدر مهم في تزويد وتنوير الفرد بالثقافات المختلفة، كما تحاول إكسابه كل ما يؤهله للتفاعل معها باقتدار ومن دون طمس أو تشويه لهوية ثقافته القومية أو الإسلامية(الشيباني، 1995، 43).

وبنظرة تفحصية في حقيقة التربية في إطار المدرسة نجد أنها:

- ثقافية أخلاقية توائم بين مطالب الفرد وقيم المجتمع، وهي في نفس الوقت مهنية ترتبط ارتباطاً مباشرًا بالحياة العملية.
- متنوعة بتنوع الحياة، وموجهة للأفراد نحو الدراسة الملائمة والأعمار المناسبة.
- عامة شاملة تستوعب أساسيات المعرفة وعموميات الثقافة (الجيار، بد.ت، 25).

حيث تأخذ وظيفة المدرسة الثقافية أهمية متزايدة وملحة كلما ازدادت حدة التناقضات الثقافية والاجتماعية بين الثقافات الفرعية القائمة في اطار المجتمع الواحد كالتناقضات الاجتماعية والعرقية والجغرافية...، وقد لعبت المدرسة وما تزال تلعب دورا يتميز بالأهمية في تعزيز لغة التواصل القومي بين أفراد المجتمع وتحقيق الوحدة الثقافية عبر تحقيق التجانس في الأفكار والمعتقدات والتقاليد والتصورات السائدة في المجتمع(المجيدل ووطفة،2008 ، 38)

وتقوم المدرسة بهذا الدور المهم في حياة الأفراد؛ كونها الامتداد العام والطبيعي المنظم والرسمي للأسرة؛ لأنها تستكمل النمو الاجتماعي والسياسي للفرد، وتقوم المدرسة بهذا الدور من خلال طريقتين:

- التثقيف العام: بتوظيف المنهج الصريح أو المنهج الخفي بما يحقق المهمة الثقافية وعدم الاقتصار على الجانب العلمي فقط.
- المناخ المدرسي: عن طريق نمط العلاقة التي تسود بين الطلبة والمدرسين من جهة، وبين الإدارة والمدرسين والطلبة من جهة أخرى.

فالطلبة يحاولون تطبيق ما يتعلمونه في مدارسهم في واقعهم الحياتي، ويزداد تمرسهم بذلك السلوك يوما بعد يوم حتى يصبح سجية وعادة مستقرة في حياتهم , Corinne, 2005 .(p71)

إن من أولويات مهام المدرسة في سياق التحول الديمقراطي الإسهام في تعديل نظام القيم والاتجاهات؛ بما يتناسب والطموحات التنموية والتوجهات العصرية في المجتمع، و تزويد الطلبة بالمعارف والمهارات والقيم اللازمة، في إطار إنساني شمولي يدرك قيمة العلوم التي تقوم الديمقراطية على أساسها(ناصر، 1994، 241). ويتطلب ذلك فاعلية النظام المدرسي، وايجابية مناخه العام تجاه الديمقراطية، ويقاس ذلك بعدد من المؤشرات الإجرائية أبرزها:

- درجة الديمقراطية المتاحة والقائمة بين المعلمين والطلبة والإدارة وجوانب النظام الأخرى.

- مدى المرونة التي تتصف بها العلاقة التربوية القائمة، سواء كان ذلك في داخل النظام بين المعلمين والإداريين والطلاب، أو بين المدرسة والوسط الاجتماعي للطلبة(المجيدل، ووطفة، 2008، 25).

فالحياة داخل المؤسسة المدرسية تأخذ اتجاهين مختلفين: فهي إمّا أن تأخذ اتجاهًا يتميز بالمرونة أو طابعًا يتصف بالتصلب، وهذا يعني في نهاية الأمر أن هذه العلاقات قد تأخذ صورة علاقات ديمقراطية تتميز بالمرونة والعفوية، أو علاقات تسلط تتميز بطابع التصلب والجمود، ويتأسس على ذلك أن غياب العلاقات الديمقراطية في المدرسة يفسح المجال لنماء علاقات التسلط والاستبداد، وعلى خلاف ذلك فإن غياب علاقات التسلط والإكراه يعني بالضرورة حضور القيم الديمقراطية في المدرسة (وطفة، 2003، 85).

وباعتماد الجو المدرسي العلاقة الديمقراطية بين أفراده يسهم ذلك بدرجة كبيرة في تهيئة الأفراد لتقبل القيم الديمقراطية، لان الأجواء الديمقراطية داخل البيئة المدرسية تساعد الطالب على اكتساب القيم الإيجابية، وتعوده على تحمل المسؤوليات، والقيام بواجباته تجاه مجتمعة وأمته، كما أن تلك العلاقات عامل مهم في إرساء مبدأ المواطنة المتساوية وإزالة التمايز القائم على الفوارق الاجتماعية بين الأفراد، وفي ظل هذه المعاني ، تزال المعوقات الثقافية عن طريق خلق اتجاهات علمية وعملية جديدة تساعد الأفراد على الانتقال من الحياة التقليدية إلى الحياة المعاصرة، بما يضمن لهم حياة كريمة يليق بذواتهم الإنسانية.

فتربية الفرد في إطار مؤسسة تعليمية كالمدرسة ليست مجرد تزويده بكم من المعرفة سواء كانت كثيرة أو قليلة، ولكنها بالدرجة الأولى نسق من القيم يسهم في تشكيل الضمير أو الوازع الداخلي الذي يضبط سلوكه، وبالتالي فالمعرفة النظرية لا بد أن تقترن بالممارسة والعمل، وأن تترجم إلى سلوك وقيم، وهذا هو صلب الانتقاد الموجه للتربية التقليدية المباشرة التي تتصف بالنظرية والوقوف عند حد التغني بالقيم دون ممارستها(الكيلاني،1992، 38).

إن الأداء الديمقراطي للمدرسة يشكّل مقدمة ضرورية لتقصي مستوى الحياة الديمقراطية وطابعها في المجتمع بصورة عامة، وذلك انطلاقًا من العلاقة الوشيجة بين المدرسة والمجتمع، فالمجتمع يشكل الحاضن الأساسي للمدرسة، وهي بالتالي تمثل الصورة المستقبلية التي سيكون عليه هذا المجتمع في معارج نمائه وتطوره الداخلي، لأن أي مجتمع يريد أن يبقى حرًا عليه أن يؤكد على الأهمية الكبيرة للتعليم الديمقراطي وإدراك المبادئ الديمقراطية، وهذا يعني أن جانبًا كبيرًا من المسؤولية يقع على عاتق المدرسة والمؤسسات التعليمة التي يمكنها أن تعلم الأفراد الديمقراطية من خلال الدراسة والحياة المدرسية، ومن خلال النشاطات المدرسية وغير المدرسية والمشاركة في الحياة المدرسية والتفاعل التربوي، (وطفة، 2003،86).

ولا يختلف اثنان على أن معظم المجتمعات تتطلع إلى حياة يملؤهـــا الرخـــاء والعدالـــة والحرية والعيش الكريم في ظل علاقة بين الحاكم والمحكوم، تجعل من الأمة مصدر السلطات وبيدها حق محاسبة المسئول أو عزله، وتأسيس الحياة على تقدير الفرد من قبـــل الآخـــرين وتقديره لنفسه، واعتباره قيمة عليا في ذاته، وتعويده على المناقشة الحرة المنظمة في الوقـــت الذي تأمل تلك المجتمعات أن يتحقق الوعي لدى أبنائها بهذه المفاهيم فكرا وممارسة في بيئتهم التعليمية.

إذ الديمقراطية التي تنأى عن وعي تربوي اجتماعي أصيل بأبعادها وقيمها وشروطها هي ديمقراطية شكلية تفتقر إلى مقومات وجودها واستمرارها، فالديمقراطية التي لا تقـــوم علـــى وعي المجتمع بالقيم والمعايير الديمقراطية هي ديمقراطية مهددة بالفناء هذا إذا لم تتحول إلى نوع من الطغيان العبثي الذي يهدد مقومات الوجود الديمقراطي ". (الصلاحي، 2006، 121).

إن العامل الأقوى في تهيئة الأجواء لخلق مجتمع حر ومتماسك هو قيام المدرسة بتعريف الطلبة بالنظام الديمقراطي و كل ما يتعلق به، والعمل على تعويـــد الطلبـــة علـــى ممارســـة السلوكيات التي تتفق مع الديمقراطية، وذلك يتطلب تهيئة الأجواء المدرسية المناسبة، ليعـــيش الطلبة بطريقة ديمقراطية، وتتاح الفرصة أمامهم لممارسة قيمها، عن طريق تحويل المواقـــف التعليمية إلى خبرات تكسب الطلبة أنماط السلوك الديمقراطي.

ولهذا فالمدرسة اليوم مطالبة بمراجعة وظائفها لتتجلى من خلال ذلك وظيفتهـــا الفكريـــة حتى تتكافأ مع مقتضيات العصر، الذي تتطلب فيه مكانة المعرفة بمعناها الوظيفي والاتجاهات العلمية وما تقوم عليه من قيم؛ لان المجتمع الذي يسعى لتنظيم حياته وفق النمط الديمقراطي، يستوجب تعليما وتربية تؤسس على القيم التي تغير من نمط تفكير الأفراد وحياتهم وعلاقاتهم ببعض.

وذلك من خلال تخطيط المناهج بصورة ديمقراطية وباشتراك جميع المعنيين فـــي هـــذا الشأن، واعتبار المادة العلمية وأوجه النشاط المدرسية المختلفة وسائل لتشكيل الفرد على نحو ديمقراطي سليم، يكسبه الأسلوب العلمي في التفكير، والأسلوب الديمقراطي في التعامل مـــع غيره، ويبين له واجباته ومسؤولياته وحقوقه حتى يمارس حريته على أساس سليم(المـــالكي، 2004، 26- 27).

إن المدرسة وفق النظرة العصرية لا تقوم " بدور خدمي أو تعليمي فقط ولكنهـــا تتـــولى وظيفة اجتماعية سياسية ديمقراطية واضحة هدفها الإعداد والتثقيف والتوجيـــه والتعبئـــة ولا يمكن أن تقوم المؤسسة التعليمية بذلك إلا بتحقق شرطين هما:

- التطوير المستمر للمناهج الدراسية حتى تتلاءم مع التغيرات التي تقع في المحيط الاجتماعي والسياسي وكذلك إعادة تأهيل وتدريب المدرسين بالإضافة إلى تحسين البيئة التعليمية بما يتناسب مع كل ما سبق.
- الإلمام بطبيعة التغير على المستوى الدولي سواء في العملية التعليمية في حد ذاتها أو بالنسبة للتحولات الفكرية والسياسية الكبرى في العالم (المشاط، 1995، 107).

ومما يساعد المدرسة على إكساب الأفراد السلوك الديمقراطي:

- تحديد الاتجاهات والقيم التي تريد المدرسة ترسيخها في نفوس الطلبة وأن تضع سلمًا لأولويات القيم حسب أهميتها.
- تزويد الطلبة بالنماذج الحسنة التي تكون محل جذب لانتباه الطلبة لتكون بمنزلة القدوة في تمثل القيم.
- طرح القيم الديمقراطية نظريًا وإخضاعها للنقاش والحوار ومن ثم ترك الحرية للطلبة في استيعاب القيم المرغوب تعميقها (مصباح، 2003، 129).

ويتوقف أداء المدرسة لدورها الديمقراطي على صبغ المناخ المدرسي، ممثلا بالإدارة، و المدرس ومحتوى المقرر الدراسي والأنشطة وغيرها بالصبغة الديمقراطية، إلى جانب اعتماد الأساليب والطرق التي تؤدي إلى تشجيع التفكير العلمي وبذل الجهد ومحاولة الاستزادة بالمعرفة، والرغبة في تنمية المهارات وكسب المعلومات ، بدلاً من الطرق التي تعتمد التلقين والإلقاء والحفظ، التي تلغي شخصية الطالب وتكرس فيه السلبية.

أهمية مرحلة التعليم الثانوي وتطور أهدافها:

تجدر الإشارة إلى أن المدرسة في علاقتها بالتحول الديمقراطي ليست مجرده عن وظائف مراحلها لتقوم بدورها في ذلك، فالحياة المدرسية عبارة عن مراحل دراسية يتدرج الطالب فيها حسب تمثله لخصائص كل المرحلة ومتطلبات النمو فيها، حيث يتعرض الطالب في كل مرحلة للخبرات التي تنسجم مع احتياجاته متطلبات نموه، ومرحلة ما قبل الجامعة وتحديداً مرحلة التعليم الثانوي يؤكد المختصون – وكما سيأتي لاحقًا– أنها من أنسب المراحل التعليمية والعمرية لتعليم الديمقراطية.

حيث يحتل التعليم الثانوي مكانة متميزة في السلم التعليمي ويلقى عناية كبيرة من المهتمين بشؤون التعليم ليس في البلاد العربية وحدها وإنما في سائر بلاد العالم فهو يتناول الشباب في أدق مراحل نموهم ويعدهم إما لمواصلة الدراسة في التعليم العالي أو للعمل في ميادين الحياة المختلفة وهو دعامة مهمة لمساعدة الطلبة على تفهمهم ذاتهم وتنمية قدراتهم إلى أقصى حد ممكن.

فالتعليم الثانوي مرحلة مهمة لتنمية المهارات اللازمة للمواطنة الناضجة بأبعادها المختلفة وما تتطلبه من متطلبات عديدة منها تفهم قيم المجتمع الجديد والتجاوب مع التطورات الاقتصادية والاجتماعية والسياسية التي يمر بها العالم اليوم وقبول فكرة تكوين العقلية العلمية المتفتحة لكل مستحدثات العصر ومتغيراته(الجيار، ب.د ، 141)،

وتعتبر مرحلة التعليم الثانوي المرحلة الفاصلة بين مرحلة الطفولة والنضج، وفيها ينتقل الفرد من التفكير التابع إلى الشخصية المستقلة، إن توفرت المقومات التربوية لذلك، فيحاول الفرد أن يعتمد على نفسه في بعض أمور حياته، ويسعى لان يكون له رأيه في أسرته ومجتمعه وبين أقرانه، فالشباب في هذه المرحلة هم المرآة الصادقة التي تعكس واقع المجتمع، وتعبر عن مدى نهضته وتطوره والمؤشر الذي يمكن الاعتماد عليه في التنبؤ بمستقبل ذلك المجتمع.

وللأهمية البالغة لهذه المرحلة فقد اتسعت أهدافها لتشمل جوانب عديدة في حياة الفرد والمجتمع، إذ أوضحت التجارب العالمية أن التعليم الثانوي لم تعد تقتصر مهمته على الإعداد للجامعة، وإنما امتدت لإعداد الطلبة للمواطنة وللحياة الديمقراطية ولمواصلة التعليم بالإضافة إلى تربية الشباب على القيم والمبادئ الديمقراطية والتي منها اعتمادهم على أنفسهم وتحمل المسئولية والحرية في اتخاذ القرار(فخرو، 2001، 104).

ففي التجربة اليابانية على سبيل المثال تجسد هذا التوجه حيث نص القانون الأساسي للتربية على الأهداف التي تتحقق من خلال التعليم الثانوي العام ومن أبرزها تكوين مجتمع وشعب ديمقراطي عن طريق تنمية شخصية الطلبة، وتحقيق مبدأ احترام الذات، والعمل وتحمل المسؤولية والاستقلالية والحرية والتفكير النقدي والصدق والتحكم بالذات ، وفي ضوء هذه المبادئ تم البدء بالتعليم على مدار خمسين عاما أي منذ عام 1947، ومن خلال مزج اليابان بين القيم التقليدية الخاصة بها وبين القيم الديمقراطية المعاصرة المتعارف عليها لذلك تشكلت القيم اليابانية المعاصرة في الخمسين عامًا المنصرمة تم التوصل إلى ما يمكن تسميته بالتعليم الديمقراطي(Akihiro Chiba: 2001 .p4-7).

وفي الولايات المتحدة الأمريكية مرت أهداف التعليم الثانوي بتحولات عديدة حيث كانت ترتكز على إعداد الطلبة للدراسات الجامعية، ومن ثم تطورت إلى إعداده للحياة بحيث تعكس التربية في إطار المدرسة السمات التي يتطلع المجتمع إلى غرسها في أفراد المجتمع... وتحت وطأة التقدم والتطور واعتناق فكرة الديمقراطية فكرا وسلوكا اتجهت الأنظار نحو إضافة هدفٍ آخر للتعليم الثانوي يتجسد من ضمن الأدوار المطلوبة للمدرسة بصيغتها العصرية، ذلك هو الدور الثقافي الذي من خلاله يتعلم الطلبة السلوك الديمقراطي في إطار المدرسة(احمد، 1993، 68).

فهناك تطور ملحوظ في أهداف التعليم الثانوي في العالم المتقدم مـــن مجـــرد الإعـــداد المباشر للطلبة للالتحاق بالتعليم الجامعي، إلى تحقيق أهداف تلبي متطلبات المجتمع وتتواكب مع العصر، وفي ذات الوقت تراعي خصائص المرحلة واحتياجات الطلبة فيها، وسبيلها إلـــى ذلك إعداد الطلبة لحياتهم المستقبلية، وما يتطلبه ذلك من إعداد ثقافي عام يهيئ لهم التكيف مع ظروف الحياة المتغيرة والمتجددة.

وفي هذا السياق توصل الباحث فكري شحاته من خلال تحليله لأهداف التعليم الثانوي في بعض البلدان المتقدمة في ضوء التحولات العالمية للتربية والتعليم إلى أن أهداف التعليم فـــي تلك البلاد تدور حول جوانب ثلاثة تتمثل بالآتي:

- الإعداد الثقافي العام.
- الإعداد للحياة.
- الإعداد لمواصلة مراحل التعليم العالي.

وتتسم هذه الأهداف وفق التطورات الحديثة في هذه المرحلة بالـــشمولية فهـــي تعكـــس تطلعات المجتمعات و في نفس الوقت تلبي متطلبات الأفراد وحاجاتهم. تلك التحـــولات فـــي أهداف التعليم الثانوي لم تكن في منأى عن التحـــولات العالميـــة التـــي أحـــدثتها التجربـــة الديمقراطية، فهي تقوم بالدور الأبرز فيها، لكون أهداف الحيـــاة الديمقراطيـــة قائمـــة علـــى الشمولية في التعليم والتربية وربط العلم بالعمل والفرد بالحياة، مما يتطلب تضمينها أهـــداف ومحتوى التعليم المدرسي.

فغياب هذه الأهداف عن التربية المدرسية تشل حركة الديمقراطية في إطار تلك التربيـــة عموما إذ إنها المحرك الفعلي للحياة الديمقراطية والطاقة اللازمة لتأسيس التربية الديمقراطية فلا يمكن أن تكون هناك تربية ديمقراطية بلا حياة قائمة على قيم ديمقراطية وتسير عليهـــا، وبنفس الوقت يصعب أن ننمي قيماً ديمقراطية في بيئة تربوية غير ديمقراطية، فالعلاقة تبادليه بين القيم الديمقراطية والتربية الديمقراطية وهذا يتطلب بالضرورة تصدير أهداف التربية في المدرسة تنمية القيم الديمقراطية وتضمينها في كافة أهداف المراحل والمناهج الدراسية.

الديمقراطية في أهداف التعليم الثانوي في الجمهورية اليمنية:

تعود البدايات الأولى لنشأة التعليم الثانوي في اليمن إلى العهد الملكي أي فترة ما قبل قيام الثورة وتحديدا في عام 1949؛ فقد كان هنالك تعليم يوازي التعليم الثانوي في ثلاث مـــدارس موزعة على عواصم المحافظات ليس لها سياسة ولا أهداف واضحة المعالم ســـوى هـــدف إعداد موظفين للعمل في دواوين الإمام متى ما دعت الحاجة إلى ذلك، يشمل ذلـــك الإعـــداد التركيز على تدريس بعض مبادئ اللغة الانجليزية والأدب العربي والعلوم إلى جانب العلـــوم الإسلامية ومبادئ الحساب وكانت كلها تدرس بشكل سطحي(الأغبري، 2005، 98).

وبعد قيام ثورة 26 سبتمبر المجيدة في عام 1962، اهتمت الدولة بالتعليم عموما وأنشأت وزارة خاصة بالتربية والتعليم بموجب القرار الجمهوري رقم 16 لعام 1963، وأولت التعليم الثانوي اهتمامها إلى جانب التعليم الأساسي، حيث صدر أول قانون للتعليم الثانوي عام 1964، ونصت المادة الستون منه على مجانية التعليم الثانوي، وحدد فترة التعليم الثانوي بثلاث سنوات، وكان من أبرز أهدافه مبدأ ديمقراطية التعليم ومبدأ المجانية في التعليم. أي تكافؤ الفرص أمام أفراد المجتمع في التعليم (باعباد، 1990، 43).

وفي عام 1974 حددت أهداف التعليم الثانوي في إطار الأهداف العامة للتعليم حيث نص عليها قرار مجلس القيادة رقم 22 لسنة 1974 وكانت تدور حول التأكيد على محاولة نشر التعليم والقضاء على الأمية في المراحل الأساسية، وأما فيما يخص مرحلة التعليم الثانوي فكان الهدف العام هو تزويد الطلبة بالمعارف الأساسية في التخصصات المختلفة، لتجاوز المرحلة، إلى جانب محاولة إكساب الطلبة بعض المبادئ المتعلقة بالعقيدة وحب الوطن(الحاج، 2006، 91).

وفي المرحلة من 75- 1980 سعت وزارة التربية والتعليم على تطوير أهداف التعليم الثانوي من خلال التركيز على الاهتمام بالجوانب الكيفية للتعليم الثانوي وإنشاء معاهد إعداد المعلمين المتخصصين للقيام بعلمية التدريس في المراحل المختلفة ومنها مرحلة التعليم الثانوي، حيث كان من أبرز أهداف التعليم الثانوي هو محاولة إعداد أفراد خريجين للمساهمة في مجال التنمية بمختلف أنواعها، إلى جانب إعدادهم لمحاولة مواصلة دراساتهم الجامعية خاصة بعد صدور أول قانون لجامعة صنعاء سنة 1974م برقم(118) (الهبوب، 2006، 125).

وخلال هذه الفترة كان الحال في المحافظات الجنوبية(سابقا) مشابها للوضع في المحافظات الشمالية في أهداف مرحلة التعليم الثانوي، وان كان هناك أهداف غير معلنة للتعليم الثانوي يحاول النظام السياسي من خلالها بلورة شخصية الأفراد وفق أهدافه وتطلعاته الأيديولوجية القائمة على نشر الأفكار والمبادئ الاشتراكية، إلا أن الأهداف المعلنة ظلت هي نفس الأهداف التقليدية، فقد كانت مهمة التعليم الثانوي بالدرجة الأولى إعداد الشباب للتعليم اللاحق وعلى وجه الخصوص للتعليم الجامعي ... وتعتبر المدرسة الثانوية بذلك جزءا من النظام التربوي التعليمي ويحدد موقعها فيه من خلال تحضيرها الطلبة للدراسة الجامعية، ولهذا فان المدرسة الثانوية هي حلقة الوصل بين المدرسة والجامعات والمعاهد العليا[1].

---

1 التقرير العام للمؤتمر التربوي الثاني، 7-10 سبتمبر، الوارد في مجلة التربية الجديدة، العدد3، 1980، ص67، تصدر عن وزارة التربية، جمهورية اليمن الديمقراطية، (سابقا).

وبعد قيام الوحدة المباركة في عام 1990م صدر القانون العام للتربية والتعليم والذي تضمن الهدف من التعليم الثانوي وهو إعداد الطلاب للحياة جنبا إلى جنب مع إعدادهم للتعليم العالي والجامعي والمشاركة في الحياة العامة، والتأكيد على فهم العقيدة الإسلامية وأحكامها وقيمها والتزود بقدر كاف من المعلومات والثقافة والحضارة العربية والإسلامية.

فواقع التطورات الأخيرة التي رافقت قيام الوحدة واعتماد الديمقراطية نظامًا رسميًا لجوانب حياة المجتمع اليمني بما في ذلك الجانب التربوي والتعليمي، كان لها انعكاسها على تطوير أهداف التعليم الثانوي ليكون أكثر قربًا من التحولات العالمية لأهداف التعليم الثانوي، وأكثر تماسًا من الأحداث التي تمر بها اليمن، دونما الإشارة بوضوح إلى الديمقراطية.

وفي عام 1995 تم الخروج بوثيقة سميت وثيقة المنطلقات العامة للمناهج كمستند للعمل التربوي وفيها تم مراجعة أهداف التعليم الثانوي، ومن ثم تطويرها بما يتماشا مع التحولات الديمقراطية التي يشهدها اليمن ويناسب روح العصر، وبما يتناسب مع قدرات واستعدادات الطلبة في هذه المرحلة، ومن خلال هذه الأهداف تم رسم الصورة التي تجسد رسالة المدرسة الثانوية في ظل منظومة التجديدات للحياة التعليمية.

وبصفة خاصة يهدف التعليم الثانوي العام إلى تخريج إنسان قادر على:

- العمل من أجل التقدم السياسي والاجتماعي والثقافي الديمقراطي.
- أداء واجباته والتمسك بحقوقه والدفاع عن حقوق الآخرين والعمل بروح الفريق الواحد.
- التطبيق المسئول والأمين لقيم ومبادئ الديمقراطية وفعالياتها.
- التفاعل مع قضايا المجتمع والإسهام في حلها.
- فهم القضايا الدولية وإدراك أهمية السلام العالمي والتفاهم والتعاون بين الشعوب.
- ممارسة المهارات العقلية والحسية والحركية الأساسية التي تتطلبها الحياة المعاصرة.
- استيعاب المعارف والعمليات العلمية وتطبيقاتها وأسسها التجريبية واستخدام التفكير العلمي في مواجهة متطلبات الحياة المعاصرة.
- تنمية وتطوير نفسه.
- إدراك طبيعة النظام السياسي والمشاركة الفعالة(وثيقة المنطلقات،1995).

يُلحظ من خلال التدقيق في الأهداف العامة للمرحلة الثانوية في اليمن تواكبها مع التحولات الحديثة في أهداف مرحلة التعليم الثانوي في العالم المتطور ولو من ناحية نظرية واجمالية، حيث نجدها تؤكد على تنمية شخصية الطالب وإعداده للحياة، وفق منظومة قيمية تعتبر القيم الديمقراطية مع الضوابط القومية أحد تلك مكونات تلك المنظومة.

فهناك توجه إلى حد ما جاد لمحاولة نشر الثقافة الديمقراطية لتخفتي أمامها القيم التي عانى منها المجتمع اليمني كثيرا (المناطقية، القبلية، المذهبية)، وهذا ما جعل القائمين على صياغة

وثيقة المنطلقات يشيرون وبصراحة إلى مفهوم الثقافة الديمقراطية في أهداف التعليم الثانوي، وهم بذلك يرسمون السياسة العامة المستقبلية لما يجب أن تسير عليه برامج وأنشطة التعليم الثانوي، بحيث يصبح نشر الثقافة الديمقراطية جزءاً من مهام المدرسة ووظائفها الرئيسة، بحيث تكون معملا لإعداد الأفراد المتسلحين بالثقافة الديمقراطية(فكراً وممارسة).

السمات السائدة لدى الطلبة في المرحلة الثانوية كما يدركها بعض التربويين:

وللفائدة يرى الباحث عرض الأنماط المختلفة للطلبة:

- طلبه ملتزمون ومتابعون لكل ما يطلبه المدرس منهم بدون تعليق أو نقاش
- طلبة يميلون إلى التفكير الخرافي والعشوائية في إدارة حياتهم.
- طلبة متسائلون يناقشون كل ما يقوله المدرس ويعترضون ويعلقون ويستفهمون ويطلبون دائما التعليل والتفسير.
- طلبة ودودون يتجاوبون وجدانيا وحركيا مع مدرسهم.
- طلبة اتكاليون لا يعملون إلا إذا كلفهم المدرس وهم يسألون المدرس للاستفهام، لا ليناقشوا أو يعدوا رأيا في موضوع، وهم ليسوا مستقلين بل قانعون لا يعترضون.
- طلبة قلقون يخشون الفشل وعدم النجاح ويركزون على الحفظ والاستظهار ولديهم إحساس بالدونية ويتعلمون ما يريده المدرس منهم(دغيدي، 2000، 50–51).
- طلبة ايجابيون يستوعبون ما يقوله المدرس ويبدون آراءهم فيه وهم يفضلون المناقشة ويضجرهم الإلقاء وهم مستقلون في أفكارهم وأرائهم وهم ناضجون .
- طلبة سلبيون ليس لديهم الحماسة للمشاركة، يطلقون التعليقات السلبية على المدرس وهم معوقون لأنفسهم ولزملائهم.
- طلبة مستلقون وهم يندمجون مع المدرس، ويحاولون استمالته بالإغراءات والهدايا ولديهم مهارة اجتماعية في ربط العلاقة على حساب العلم والمعرفة من أجل تحقيق مصلحة.
- طلبة ارستقراطيون وهم فئة من الطلبة المتفوقين في التحصيل يميلون إلى العزلة واحتكار المراكز الأولى ولا يشاركون الا إذا طُلب منهم المشاركة، وهمهم الأوحد الجانب المعرفي.
- طلبة متمردون يشاركون في النقاش ويتراجعون عن آرائهم وتكون مناقشاتهم ممزوجة بضحكات تهكم وسخرية لأنهم أحاديو التفكير وسلوكهم ينم عن عداء للمدرسين.
- طلبة اجتماعيون يحبون النقاش والحديث والعمل الجيد ويقيمون علاقات حميمة مع المدرسين ويميلون للمشاركة الاجتماعية.

- طلبة منعزلون صامتون دائما؛ لكنهم على وعي بتصرفات المـــدرس، وهـــم قليلـــو المشاركة كما أنهم ليسوا عدوانيين بل هادئون، وفي حاجة إلى ترحيب المدرس بهـــم والتحرك نحوهم
- طلبة مبدعون يمتلكون الطلاقة والمرونة والجدية في أسئلتهم وإجاباتهم ومناقـــشاتهم وتعليقاتهم والأفكار عندهم ديمقراطية لا يضعون حدودا للمناقشة يبحثون عن العلل والأسباب يفسرون يربطون ويستنتجون(شحاته وعميره، 1994، 44- 47).

وعلى هذا الأساس يتعين على المدرس مراعاة الفروق الفردية خلال تربيتـــه وتعليمـــه للطلبة، ويعمل على تهيئة عقول ونفوس طلبته لتقبل القيم الديمقراطيـــة وبطريقـــة اقناعيـــة وموضوعية، يستخدم في ذلك الأسلوب العلمي والحوار والنقـــاش والتأكيـــدات المـــستمرة ، والتحفيزات المختلفة، والربط الواقعي.

ضرورة تعليم السلوك الديمقراطي في ضوء احتياجات ومتطلبات الطلبة في المرحلة الثانوية:

تؤكد أهداف النظام التعليمي في اليمن أن "التعرف على حاجات المتعلمـــين وإشـــباعها، واكتشاف ميولهم وقدراتهم ورعايتها وتوجيهها عاملاً أساسياً في تحسين عملية التعليم والتعلم" (وثيقة المنطلقات). كما تؤكد المادة(50) من (القانون المدني لسنة 2004) أن: "ســـن الرشـــد خمس عشرة سنة كاملة إذا بلغها الشخص متمتعاً بقواه العقلية رشيداً في تصرفاته يكون كامل الأهلية لمباشرة حقوقه المدنية والتصرف فيها ، ويجوز أن تشترط القوانين الخاصة سناً أعلى يحق للشخص بموجبها ممارسة أية حقوق أخرى أو التمتع بها".

وهذا ما يجعل التركيز على الأفراد في هذه المرحلة يزيد ويتنـــامى، لمعرفـــة مـــدى استعداداتهم لتقبل القيم الديمقراطية، كون مرحلة التعليم الثانوي هي المرحلة العمرية القابلـــة للنمو في النواحي الجسمية والاجتماعية والنفسية والعقلية والتعليمية، بالإضافة إلى الاســـتعداد للابتكار والمشاركة الفعالة في إحداث التغيير والتطوير في المجتمع (الحوت، وشاذلي،2007، 151).

فالطلبة في هذه المرحلة يتسمون بخصائص لها تأثير كبير حول الصورة التـــي يحملهـــا الفرد عن نفسه وعن الانطباعات التي يكونها الآخرون عنه إن سلبًا أو إيجابًا؛ أي أن التغيرات الحاصلة تجعل الطالب يلتفت إلى ذاته أكثر من أي مرحلة، وفي ضوء ذلك يرسم له تفكيراً معينًا، وسياسةً نفسيةً معينةً، وتبدأ اهتماماته تتضح أكثر فأكثر(سليم، 2002، 396).

ومن الخصائص التي تميز الطلبة في هذه المرحلة النمو العقلي والمعرفي، ويرى علمـــاء النفس أن الذكاء العام يصل أقصاه حوالي في سن(16)، ولا ينمو بعد ذلك، وكل ما نشاهده من زيادة الفهم والإدراك بعد هذه السن؛ إنما هو نتيجة للخبرة والتجـــارب المكتـــسبة (صـــالح،

1987، 115) حيث يتوقع من الفرد في هذه المرحل العمرية أن يستخدم الأسلوب العلمي والمنطقي في التفكير؛ فيلاحظ ويفهم ويفسر ويضيف ويطبق ويجرد ويعمم ويتنبأ ويحلل ويركب ويستنتج (الحكيمي، 2002، 114 و 115).

والطلبة في هذه الفئة العمرية لديهم استعدادات نفسية وفكرية في حاجة إلى تنمية ورعاية وإشباع، حتى تستقيم حياتهم، وتتوازن شخصيتهم مستقبلاً، ويصلوا إلى النضج المطلوب، ليتجاوزون حينئذ الأزمات والاضطرابات المترتبة على عدم إشباع تلك الاحتياجات؛ باعتبارها مرحلة العواصف والانفعالات الحادة، والإفراط في المثالية، وهي كذلك مرحلة النقد والمراجعة الذاتية، والتطلع إلى الجديد ونبذ القديم.

إن الطلبة في هذه المرحلة أكثر قدرة على التفكير الموضوعي وإدراك وجهة نظر الآخرين وتتحول النزعة من التفكير المحسوس إلى الاهتمامات بالموضوعات النظرية المجردة ويستطيع أن يميز بين رغباته وميوله، وبين رغبات وميول الآخرين، كما تنمو لديه القدرة على التعميم وفهم التعميمات والمفاهيم المجردة، مثل: الحق، والعدالة، والحرية، والنظام، ويبدأ في هذا السن بالتمييز بين توقعاته وتوقعات الآخرين. كما تتسم هذه المرحلة بأنها فترة الإيغال في الخيال، ويميل الفرد فيها إلى التحرر الفكري، فهو يعالج بتفكيره كثيرا من الموضوعات النظرية العقلية المجردة ويميل إلى أن يجادل، ويميل الأفراد أيضا في هذه الفترة إلى أن يكونوا لأنفسهم أفكارا فلسفية ودينية وسياسية خاصة بهم، ويتخذون لأنفسهم مثلاً أعلى يرتضونه، وهم يفكرون دائمًا في هذه المرحلة بالطريق إلى النجاح في الحياة العملية. (رضوان، 1994، 53)

من جانب آخر تعتبر هذه المرحلة مرحلة النمو الانفعالي، حيث تبرز وبشكل واضح الانفعالات والمشاعر القوية سواء كانت حماسية أم رقيقه؛ وتتأثر انفعالات المراهق في مثيراتها واستجاباتها بعوامل عدة تصبغها بصبغة جديدة تختلف إلى حد كبير عن طابع طفولتها وتتلخص أهم هذه العوامل في التغيرات الجسمية الداخلية والخارجية (السيد 1995، 285). حيث يمثل النمو الانفعالي جانبًا رئيسًا في بناء شخصية المراهق ومحورا رئيسيا لتوافقه أو عدمه فتغير المعالم الإدراكية للبيئة المحيطة به من جهة والتغيرات الإنمائية الجسمية أو الغدية المتسارعة من جهة أخرى تترك آثارا انفعالية كبيرة في الشدة والعمق وما يصاحبها من استثارة للدوافع والميول والرغبات تؤثر في شخصيته وسلوكه (سليم، 2002، 407).

وفي هذا السن يحب الطالب أن يعامله الآخرون معاملة الكبار، له ما لهم من حقوق وعليه مثل واجباتهم، فهو يريد أن يتحرر من سلطة الغير وخاصة الوالدين والمدرسين. كما توجد

لديه الرغبة في الميل للاندماج في سلك جماعة الأقران، لقدرته على تفهم حقوقهم في هذا السن، واهتمامه بجماعة الرفاق، وفي هذه المرحلة يحاول أن يعيد تكوين آرائه ومعتقداته وقيمه وأهدافه(رضوان، 1994، 57).

وإجمالاً فمرحلة التعليم الثانوي هي مرحلة المراهقة المتأخرة، وتعد من أخطر مراحل التعليم والتعلم وأهمها، وذلك لأنها تتعلق بمراهقين يمرون بتغيرات جسمية وعقليه واجتماعية وانفعاليه ذات تأثير كبير في حاضرهم ومستقبلهم، تتطلب نوعاً من التربية التي تنسجم مع هذه الاحتياجات وتراعي هذه الخصائص.

وبالنظر إلى تلك الخصائص والسمات التي تميز الأفراد عن غيرهم في هذه المرحلة، فإنها تفرض احتياجات معينة يتطلع الأفراد إلى إشباعها، بحيث تأخذ حيزًا من اهتمام القائمين على العمل التدريسي، (تخطيطاً، وتنفيذاً). ومن أبرزها ما يلي:

- الحاجة إلى الحياة المدرسية الآمنة والمستقرة، والحاجة إلى المساعدة في حل المشكلات الشخصية. والحاجة إلى الحب والتقبل الاجتماعي، والحاجة إلى الأصدقاء، والانتماء إلى الجماعات، والحاجة إلى الشعبية والحاجة إلى إسعاد الآخرين(زهران، 2005، 436).
- الحاجة إلى المركز والقيمة الاجتماعية، والحاجة إلى الشعور بالعدالة في المعاملة، والحاجة إلى الاعتراف من الآخرين، والحاجة إلى النجاح الاجتماعي، والحاجة إلى أن يكون قائدًا، والحاجة إلى المساواة مع الزملاء، والحاجة إلى تجنب اللوم والمعاملة العادلة.
- الحاجة إلى النمو العقلي والابتكار، ويشمل الحاجة إلى التفكير وتوسيع قاعدة الفكر والسلوك، والحاجة إلى تحصيل الحقائق، والحاجة إلى تفسير الحقائق، والحاجة إلى التنظيم، والحاجة إلى الخبرات الجديدة والتنوع، والحاجة إلى إشباع الذات عن طريق العمل، والحاجة إلى النجاح والتقدم الدراسي، والحاجة إلى التعبير عن النفس، والحاجة إلى المطابقة، والحاجة إلى السعي وراء الإثارة، والحاجة إلى المعلومات ونمو القدرات، والحاجة إلى التوجيه والإرشاد التربوي والمهني(سليم، 2002، 407).

وبناء على تلك المظاهر والاحتياجات، فإن أبرز ما يتطلبه الفرد في هذه المرحلة(مطاوع، 1997، 354 – 360) (الحاج، 2001، 92):

- تكوين المفاهيم ، والمهارات الضرورية للإنسان الصالح.
- تعلم المثل العليا للديمقراطية وتقديرها حق قدرها، في ظل تربية ديمقراطية.
- تعلم ما له من حقوق وما عليه من واجبات في مجتمع ديمقراطي.

- تعلم التزام الكفاءة والنشاط وحسن المعاملة في أداء ما عليه من واجبات نحو الجماعات التي تضمه على أن تتفق هذه الجماعات والمثل العليا للديمقراطية.
- تعلم التزام الاحترام وشرف المعاملة بإزاء ما للأفراد وما للأقلية والأكثرية من حقوق.
- تعلم تقديس ما للقانون من حرمه حتى وان كان لا يرضى عنه ويعمل على إبطاله.
- تعلم ما للجماعة التي يعيش فيها من أهمية وتقديرها والإسهام في رقيها سواء كانت هذه الجماعة مدرسة أو مجتمعاً عاماً.
- تعلم الشعور بأنه فرد له قيمته.
- تعلم الطريقة العلمية في الدراسة، وطرق التجريب وطبيعة البرهان والدليل.
- تعلم معاملته في جميع مراحل نموه كفرد له كفايته الخاصة وقدراته وله ميوله وأهدافه.
- تعلم التفكير المنطقي والقدرة على التعبير عن الأفكار بوضوح.
- تعلم الحاجة إلى الإعداد للعمل ولمواصلة التعليم أو لكليهما.

ومن هنا تتحدد أهمية التربية الديمقراطية وتنمية السلوك الديمقراطي لدى طلبة مرحلة التعليم الثانوي، لمقابلة تلك المطالب والاحتياجات فهذه المرحلة تأتي في أهم سنوات تكوين الاتجاهات والقناعات لدى الطلبة، فمؤشرات سماتها وخصائصها واحتياجات الطلبة فيها، تؤكد تقبلهم للسلوك الديمقراطي، فمن خلال خصائص هذه المرحلة يتضح مدى القابلية والرغبة لدى الطلبة في تعديل سلوكهم وفق السمات الديمقراطية، التي تطلق له العنان أمام قدراته واستعداداته للنمو والنضج بما يحقق له السعادة والوصول لأهدافه.

ومعنى ذلك أن توجه أهداف التعليم في هذه المرحلة نحو مواجهة مطالب الشباب التعليمية، ويُقصد بالشباب هنا من هم في سن التعليم الثانوي، حيث يؤكد ديوي على أن الغايات التربوية تبنى عليها حاجات الطلبة وميولهم لا على تشريعات مسبقة فحسب (العمايرة، 1999، 263).

مرتكزات تعليم المدرس الديمقراطية لطلبة المرحلة الثانوية في التشريع التربوي اليمني:

جاء في التوصيات الختامية (للمؤتمر الإقليمي حول الديمقراطية) والمنعقد في صنعاء 2005، أن قيم الديمقراطية لها مكانتها في التشريع اليمني، ويلحظ ذلك من خلال القوانين المختلفة التي تعزز النهج الديمقراطي في مختلف جوانب حياة المجتمع اليمني، والهامش الديمقراطي الموجود على أرض الواقع (وثيقة نص إعلان صنعاء، 2005، 52).

فهناك أسس ومنطلقات يرتكز عليها عمل المدرس اليوم في تأديته لدوره الهادف لتنمية القيم الديمقراطية لدى الطلبة، تحقيقا لتطلعات المجتمع إلى الديمقراطية وتجسيدا لتوجه النظام

السياسي، باعتبارها رسالة وطنية وقومية وإنسانية على حد سواء، وفي هذا الصدد ففلسفة النظام التعليمي تؤكد على جملة من تلك المنطلقات، أبرزها:

- نظام الحكم في اليمن نظام جمهوري ديمقراطي يقوم على التعددية والتبادل السلمي للسلطة.
- تقدم المجتمع رهن بانتظام وتعاون أفراده وفئاته سياسيا واقتصاديا وعلميا واجتماعيا في إطار النظام الديمقراطي (وزارة التربية والتعليم قانون رقم 45 لسنة 1992م).

و يهدف النظام التعليمي في اليمن إلى ترجمة كل المبادئ والقيم التي تضمنها الدستور، تحقيقا لتوسيع مبدأ المشاركة السياسية والاجتماعية والثقافية في إطار النظام الديمقراطي ومبادئ الدستور، وقد أخذ على عاتقه مسؤولية تعريف الجيل بالنظام السياسي الجمهوري الديمقراطي وجعله قادرا على فهم مدلول الدستور والقوانين والأنظمة، واحترامها والالتزام بها في أعماله، بالإضافة إلى ذلك فالنظام التعليمي في اليمن يهدف إلى جعل الطلبة يستوعبون القضايا الوطنية وطبيعة النظام السياسي والاقتصادي والممارسة الديمقراطية والالتزام بأداء الواجبات والتمسك بالحقوق الخاصة والعامة وتحمل المسؤولية واحترام حقوق الآخرين والدفاع عنها (وثيقة المنطلقات العامة للمناهج، 1995).

وتأكيدًا للمهمة السياسية والثقافية للمدرس في إطار المدرسة، أكدت أهداف التعليم الثانوي على العمل من اجل التقدم السياسي والاجتماعي والثقافي الديمقراطي، وإعداد أفراد قادرين على أداء واجباتهم والتمسك بحقوقهم، والدفاع عن حقوق الآخرين والعمل بروح الفريق الواحد، في إطار التطبيق المسئول والأمين لأسس الديمقراطية وفعالياتها(وثيقة المنطلقات العامة للمناهج، 1995).

وجاء في المادة (21) من القانون العام للتربية، فيما يخص المرحلة الثانوية، تأكيد واضح وصريح ينطلق منه المدرس للقيام بهذه المهمة، وهو إكساب الطلبة الوعي بأسس الديمقراطية وممارستها (وزارة التربية والتعليم قانون رقم 45 لسنة 1992م)..

وعلى نفس الصعيد نص المحور الرابع في الإستراتيجية العامة للشباب في بند الهدف العام على "تنشئة وتنمية جيل معزز بولائه لوطنه مدرك لحقوقه ومسؤولياته متسلح بالقيم الديمقراطية"

وفي الفقرة الخامسة من الأهداف الجزئية للمحور نقرأ التوجيه "بتنمية وتوعية مدارك الشباب بالنهج الديمقراطي، وغرس القيم الديمقراطية وتنمية روح القيادة لديهم من خلال خلق تجمعات للشباب لممارسة حقوقهم" الإستراتيجية العامة للشباب والطفولة، 2007، 24– 25.

ولان المدرس هو محور العملية التعليمية وحجر الزاوية في النظـــام التعليمـــي (وزارة التربية، وثيقة المنطلقات، 1995م)، ولان التعليم مهنة ورسالة والمدرس حجر الزاوية فـــي إصلاح وتطوير التعليم (وزارة التربية والتعليم قانون رقم 45 لسنة 1992م).

ولكون المدرس هو الموجه والمرشد للعلمية التربوية والتعليمية في الحقل التربوي مـــن اجل تحقيق الأهداف التربوية، ويناط به:

- الوقوف على فلسفة وأهداف التربية والتعليم التـــي تتـــضمنها التـــشريعات التربويـــة الصادرة واستيعاب أهداف المرحلة التعليمية التي يعمل فيها
- الاهتمام بدراسة خصائص نمو الطلبة في المرحلة التي يعمل فيها ومتطلبات هذا النمو والتعرف على ميولهم واستعداداتهم والعمـــل علـــى تنميتهـــا وتطويرهـــا بالوســـائل والأساليب المناسبة المادة (142).

لذلك كله فهو المعني بالدرجة الأولى في:

- إعداد أفراد قادرين على أن يتمثلوا قيم النظام الديمقراطي في جميع شـــؤون حياتهم، والإلمام بالمعارف والاتجاهات والقيم المختلفة التـــي تعينـــه علـــى مواجهة حياته العلمية والحياتية (وزارة التربية والتعليم وثيقـــة المنطلقـــات، 1995م).
- الإعداد والتهيئة المنظمة وفقا للطرق والأساليب العلمية لتقـــديم المعـــارف والتدريب على المهارات وترسيخ القيم وإتباع مختلف الأنـــشطة الـــصفية واللاصفية لتحقيق الأهداف التعليمية والتربوية العامـــة والخاصـــة" (وزارة التربية والتعليم، قانون المعلم والمهن التعليميـــة ولوائحـــه، رقـــم 37 لـــسنة 1998).
- القيام بالمهام والمسؤوليات التالية:
  1. أن يكون قدوة حسنة في سلوكهم وتصرفاتهم.
  2. أن يشارك في تربية النشء على القيم والتقاليد الإسلامية والوطنية.
  3. أن يعمل على تنمية قدرات الناشئة ومواهبهم وتوجيهها توجيها سليما يعود على المجتمع بالخير.
  4. أن يعمل على تقوية الوعي بالقيم الوطنيـــة والديمقراطيـــة وأهـــداف ومبادئ الثورة وتفهم دورهم في بناء المجتمع التعاوني والديمقراطي العادل(وزارة التربية والتعليم قانون رقم 37 لسنة 1998).

- الوقوف من خلال الممارسات التربوية على معايشة الطلبة لظروف مجتمعهم والوقوف على مشكلاته ودراستها ومحاولة الإسهام في حلها، بحيث لا يعيش الطلبة بعيدين عن أوضاع مجتمعهم.
- تدريب الطلبة من خلال ممارساتهم المختلفة على اكتساب الخبرات والمهارات النافعة والعادات الصالحة وتنمية الاهتمام لديهم بأداء الواجب وتحمل المسئولية والنظام والدقة في التعبير عن أفكارهم والثقة بالنفس مع اتخاذ الوسائل الكفيلة بتأصيل ذلك في نفوسهم ومتابعته في أنماط سلوكهم.
- بناء علاقات وطيدة مع الطلبة تقوم على الثقة المتبادلة والاحترام والتقارب والتعاون والمودة والألفة والقيام بدور ايجابي وفعال في حياتهم والتعرف على اهتماماتهم واتجاهاتهم بدراستها دراسة موضوعية هادفة بالتعاون مع أسرهم والعاملين في المدرسة والعمل على معالجة الصعوبات والمشكلات التي تعترض سير نموهم وتوجيههم التوجيه التربوي السليم.
- الاهتمام بالبيئة المدرسية المحلية بشكل عام والإدراك لاحتياجاتها وظروفها ومتطلباتها وتقديم الخدمات اللازمة لها والتعرف على مشكلاتها ودراستها والمساهمة في حلها بالتعاون مع العاملين في المدرسة والمواطنين والمهتمين(وزارة التربية، التشريعات التعليمية، 2005، 179).

كفايات المرحلة الثانوية لتعليم الديمقراطية:

الكفاية في معناها الواسع تشير إلى المقدرة على شيء وعمله بكفاءة وفعالية وبمستوى معين من الأداء، والكفاية تعني قدرة جوانبها المختلفة على القيام بدورها في تحقيق أهداف المرحلة، فهي مسوغة صياغة إجرائية سلوكية بحيث يعبر عنها بعبارات تصف الأداء الذي يمكن ملاحظته في سلوك الطالب نتيجة اكتسابه لمضمون تلك الكفايات، فكما أنها تمثل جميع الخبرات والمعارف والاتجاهات والمهارات التي تنعكس على سلوك المدرس فإنها تظهر في أنماط وتصرفات مهنية من خلال الدور الذي يمارسه ذلك المدرس عند تفاعله مع جميع عناصر الموقف التعليمي (قنديل، 1993، 89).

و أورد الباحث الدعيس مجموعة من التعريفات لكفاية المدرس، منها: تعريف اللقاني " بأنها مجموعة من المعارف والمفاهيم والمهارات والاتجاهات التي توجه السلوك لدى المدرس، وتساعده في أداء عمله داخل الفصل وخارجه بمستوى معين من التمكين، ويمكن قياسها بمعايير خاصة متفقة"، ويعرفها (Elam) بأنها:"مجموعة المعارف والمهارات والاتجاهات اللازمة لتنظيم عملية التعلم". ويعرفها المخلافي ، بأنها:" مجموعة من القدرات

والمهارات والاتجاهات، التي يجب أن يمتلكها المدرس ليستطيع ممارسة عمله بكفاءة وفاعلية(الدعيس،2009، 64).

وكفاية المدرسة في تنمية القيم الديمقراطية تعني امتلاك المدرس لبعض المعارف والمهارات والسلوكيات التي تمكنه من التأثير في سلوك الطلبة، بالإضافة إلى جعل البيئة المدرسية مهيأة لممارسة الديمقراطية وتكوين اتجاهات إيجابية لدى الطلبة نحوها.

وفي ضوء ما سبق، وسعيًا لتحقيق أهداف المرحلة الثانوية، تتجسد هناك مجموعة من السمات الأساسية لشخصية الطالب المتوقعة بعد إنهائه هذه المرحلة، بحيث تهيئه فيما بعد للحياة الديمقراطية في المجتمع العام، وهذه السمات تتداخل مضامين محاورها لتشكل في الأخير الخطوط العريضة لما ينبغي أن يقوم به المدرس لتحقيقها(وزارة التربية والتعليم، وثيقة المنطلقات، 1995):

ففي مجال النمو القيمي والوجداني يتوقع من الطالب أن:

- يعتز بنفسه دون غرور.
- يتمثل قيم النظام الديمقراطي في جميع شؤون حياته.
- يحب الآخرين ويتجنب إيذائهم.
- يحترم الرأي المخالف ويعترف بالخطأ ويعتذر عنه.
- يتحلى بالشجاعة والشعور بالمسؤولية.
- يلتزم الصدق والأمانة في نقل المعلومات وتدوين النتائج.

وفي مجال الاتصال يتوقع من الطالب أن:

- يعبر عن أفكاره ومشاعره بلغة فصيحة ومفهومه ودقيقة شفاهة وكتابة.
- يناقش وينصت ويلاحظ باهتمام ووضوح.
- يستوعب وينقد ما يسمع وما يقرأ.
- يتقن الكتابة بالأسلوب العلمي.
- يتساءل ويجيب بدقة ووضوح.
- يحسن استخدام تقنيات الاتصال والمعلومات.

وفي المجال المعرفي يتوقع من الطالب أن:

- يلم بالمعارف والاتجاهات والقيم المختلفة التي تعينه على مواجهة حياته العلمية والحياتية.
- يمارس الأسلوب العلمي والمنطقي في التعامل مع شؤون الحياة الخاصة والعامة.
- يستوعب مبادئ وأهداف الثورة اليمنية.
- يلم بطبيعة النظام السياسي الجمهوري الديمقراطي في اليمن.

- يستوعب تاريخ اليمن الحديث والقديم ويفسر علاقته بتاريخ أمته العربية والإسلامية.
- يحيط بمصادر المعرفة ومناهجها.
- يفهم ويفسر بيئته المحلية والوطنية بأبعادها المختلفة.
- يدرك أهمية العلم والتعليم وآثارهما على الفرد والمجتمع.

وفي مجال النمو العقلي يتوقع من الطالب أن:

- يلم بالخطوات والأخلاقيات المتعارف عليها في الدراسة العلمي ويتبعها في دراسته وحل مشاكله.
- يتقبل الإثبات المدعم بالدليل والبرهان العملي ويقدره.
- يفكر بمنطقية وهدوء ونضج بعيدا عن الانفعال والتعصب والخرافات
- يبدي مظاهر التساؤل والتخيل والابتكار.
- يتصف بالانفتاح الفكري الذي يسمح بالاستفادة من الخبرات والعلوم والثقافات المختلفة في إطار خصوصياتنا القيمية والثقافية.

وفي مجال النمو الاجتماعي يتوقع من الطالب أن:

- يتعاون مع الآخرين ويحترم آراءهم وحرياتهم وإنسانياتهم ويحرص على صداقتهم ويقدرها ويعمل بروح الفريق الواحد.
- يعبر عن أفكاره ويتقبل النقد وينقد بموضوعية ويتواضع في سلوكه.
- يعرف حقوقه وواجباته المدنية ويتحمل المسؤولية ويتخذ القرار المناسب.
- يراعي العلاقات الإنسانية وآداب السلوك الاجتماعي.
- يمارس النصح بالحكمة.
- يحترم الملكية بجميع أشكالها والنظام وقيم المجتمع ويحافظ عليها.
- يبتعد عن كل أشكال التعصب في حياته وعمله.
- يبني علاقات قائمة على الفهم والاحترام مع مؤسسات المجتمع.
- يتحمل المسؤولية تجاه نفسه والآخرين.
- يتمتع بروح المبادرة.
- يطلع على التجارب الإنسانية بعقل مفتوح وبصيرة ناقده ويستفيد من ايجابياتها في بناء مجتمعه وتطويره.
- يشارك في الحوار دونما تعصب من أي نوع.

وفي مجال النمو النفسي يتوقع من الطالب أن:

- يلتزم بالقيم في إشباع حاجاته.
- يضبط نفسه وانفعالاته ودوافعه.

- يشارك في الحياة الاجتماعية بايجابية.
- يتميز بالشخصية السوية.
- يتعامل مع محيطة البشري بايجابية واتزان.
- يثق بقدراته بعيدا عن الغرور أو الشعور بالدونية.
- يتعايش بنضج وثبات مع تطورات العصر ويحسن الحكم عليها والاختيار منها

وفي المجال الوطني والقومي يتوقع من الطالب أن:

- يفهم مدلول الدستور والقوانين ويحترمها ويلتزم بها في أعماله ويحث المجتمع على ذلك.
- يدرك حقوقه وواجباته ويحافظ على كليهما.
- يتحمل المسؤولية تجاه وطنه ويحمي انجازاته وممتلكاته.
- يقدم المصلحة الوطنية على المصلحة الشخصية ويؤمن بالتضحية من اجل الصالح العام
- يعتز بوطنه وأمته ويسهم في خدمتها.
- يشجع ويسعى للتضامن العربي والتعاون بين الأقطار العربية والإسلامية.

ومما سبق يمكن القول بأن الدور الديمقراطي للمدرس لم يعد من قبيل الأمور الثانوية، يمكن للمدرس استثناءها وتجاوزها في أثناء أدائه لواجبه في إطار عمله التدريسي، إذ أصبح تزويد الطلبة بقدر من الثقافة الديمقراطية مهمة مصبوغة بصفة الإلزامية، حيث والتوجه العام السياسي والاجتماعي في اليمن يتطلع إلى اليوم الذي تسود فيه قيم ومبادئ الديمقراطية في جوانب الحياة المختلفة، باعتبار الثقافة الديمقراطية لها جذورها في ثقافة المجتمع اليمني منذ القدم. وكما نصت المادة (32) من قانون التعليم فإن تلك الواجبات الملقاة على عاتق المدرس- ومنها هذه المهمة- تعد تكليفا إلزاميا، لتربية وتنشئة الجيل تنشئة دينية ووطنية سليمة، تنمى شخصياتهم وقدراتهم، وتزودهم بالمعارف والمهارات والقيم والاتجاهات وفقا للسياسات والقوانين والنظم النافذة.

ضرورة الدور الديمقراطي لمدرس مرحلة التعليم الثانوي:

يرتبط التعليم بالقيم ونظم الاعتقاد والاتجاهات الاجتماعية والسياسية للطلبة بصورة دفعت الدول صغيرها وكبيرها إلى محاولة التحكم فيه وضبط كافة مظاهرة وتوجيه مختلف أطرافه، ولما كان يمكن التحكم في نوع القيم التي يكتسبها المرء من خلال التعليم سارعت الدول إلى توظيفه كأداة في خلق ما تراه من قيم لدى الأفراد وعلى الأقل التأثير على نظام الاعتقاد بالصورة التي تراها الدولة (المشاط، 1995، 105)،

ومن هذا المنطلق أضحت مسؤولية المدرس في غرس القيم الديمقراطية على درجة عالية من الأهمية، فالغاية والهدف العام من التعليم هو من أجل المواطنة والديمقراطية،

ولتحقيق ذلك لا بد من فتح قنوات الاتصال بين المدرسة والمجتمع المحلي والعام، وهنا يكون المدرس الديمقراطي أداة للتغيير والتطور، ذلك أن التأهيل المعرفي والسياسي الذي يكتسبه الطلبة لا بد من تطبيقه في واقع المجتمع في إطار ممارسة الحقوق والحريات العامة.

ولكي يتمتع جميع أبناء الشعب في ظل العدالة الاجتماعية وتكافؤ القرص بحقوقهم والاستفادة من موارد بلادهم ومن الخدمات العامة التي تقدمها الدولة والالتزام بأداء الواجبات، والتمسك بالحقوق الخاصة والعامة، يجب توعيتهم بذلك، فهذه الحقوق التي ينبغي أن يتمتع بها الفرد، سواء كانت حقوقاً مدنيةً أو سياسية أو حريات عامة من القضايا المرتبطة بإنسانية الفرد، والمساس بها جريمة تقرها الأعراف والقوانين المحلية والدولية، ولا يحق لأي جهة سلبه إياها سواء كانوا أفراداً أو جماعة أو حكومة (Calabasas, C:2004 . P3.).

لذلك فحاجتنا ماسة لترويض شبابنا، وصبغ أساليب تفكيرهم بالمنطق والديمقراطية؛ لضبط ممارساتهم(علاقات وتعبيراً وسلوكاً) بما يحرص على القبول بالآخر، وتقديم التوافق والحفاظ على السلم الاجتماعي. "وذلك بإحلال ثقافة وطنية عربية ديمقراطية واضحة المعالم والقسمات محل ثقافات ماضية متحوصلة لا زالت تتمترس دفاعا عن المصالح والامتيازات وادعاء احتكار الحقيقة وتمثيلها"(حسانين، 1985، 86).

فهناك العديد من الدراسات التي تقر بتأثير التعليم المدني في إكساب الطلبة الولاء الوطني والعفو السياسي والتسامح الاجتماعي، حيث كان له التأثير الكبير بين الذين كانوا يملكون مهارات إدراكية كافية وإدراك سياسي سابق لفهم احتمالات العفو المسموح بها(العبدلي، 2005، 31).

وتؤكد الدراسات التي أجريت على بعض الطلبة الأمريكيين بأن ولاء الفرد لوطنه ينمو ويستقر خلال مراحل تعليمه، وانه لا يتغير حتى إذا خضع لتأثيرات قوية(المقبلي، 2005، 90)، فالفرد تنمو لديه مشاعر وطنية سياسية هامة، كالمواطنة والحرية والديمقراطية والوعي بالحق في التصويت...الخ من خلال برامج التعليم المدرسي(احمد، 1993، 89). وبهذا تتضاعف مسئولية المدرس في إثارة دوافع الطلبة لينظروا في المشكلات الاجتماعية اليومية الهامة، التي تعزز فيهم الروح الوطنية، باعتبارها – وحسب رأي (Bin Habtoor.: 2002, p8) الوطنية التزام، والالتزام قيم، والوطنية انتماء والانتماء مسؤولية، والارتباط ملاذ ومصير، ينمو مع الفرد خلال فترات حياته.

إن الحقوق الأساسية للإنسان كإنسان وحقوق المواطنة المتساوية لا يجوز إلغاءهما أو الحد منهما أو استخدام أية وسيلة تعرقل ممارسة هذه الحقوق في إطار الدستور والقانون، "فالحرية المضبوطة بالقانون هي من الحقوق الطبيعية للشخصية الإنسانية لا يمكن أن تسلب من الفرد، وله حق البوح بها والتعبير عنها Calabasas, C:2004.p5 .

ويرجع البعض حقوق الإنسان إلى أصلين: المساواة المدنية والحريات الفردية. والمقصود بالمساواة المدنية هي المساواة أمام القانون وأمام القضاء، وأمام الوظائف العامة، وأمام المصالح العامة، هذا من حيث المساواة في المنافع. أما من حيث المساواة في الأعباء فتتجسد أساسا في المساواة في الضرائب وفي الخدمة العسكرية وغيرها(أبو الهيجاء، 2004، 45). فكل المواطنين في الوطن الواحد لهم حق المواطنة المتساوية ولا يفرق بينهم على أساس سياسي أو عرقي أو طائفي أو اقتصادي ويعامل الجميع بصور متكافئة أمام القانون(Calabasas, C:2004. P5). فلا بد أن يتعلم الطلبة الطريقة السلمية للوصول إلى مراكز اتخاذ القرار وبمعايير موضوعية، عن طريق الانتخابات مثلا، باعتبارها حق للمواطن في المشاركة السياسية، و من العناصر الأساسية للديمقراطية(Shompetar,1950, p.250).

فالعملية التدريسية تتضمن أغراضاً عدة أهمها تنمية قدرات الأفراد على ممارسة الحرية والمشاركة في مجتمع ديمقراطي، ويحتاج الطلبة حتى يحققوا ذلك إلى أن يعرفوا عقولهم ونفوسهم، ويحكموا على صواب وخطأ الأشياء بأنفسهم، و يتصرفوا وفقا للقانون(جابر، 1999، 245).

وينطلق المدرس في تربية الطلبة على احترام القانون والالتزام به ذلك من الصيغة الإلزامية الضمنية التي يضفيها الدستور على العمل التربوي لتنمية هذه القيمة، إذ يؤكد على أن "احترام القوانين والتقيد بأحكامها، واجب على كل مواطن" (الدستور، مادة61).

هذا ما يؤكده (John: 1998, p,2.) على أهمية إكساب الطلبة – جيل المستقبل– الاتجاهات الايجابية نحو احترام القانون والخضوع لأحكامه في المدرسة، فمن الوظائف الرئيسة للتنشئة الديمقراطية غرس القيم والمعتقدات والاتجاهات في نفوس الأفراد من شانها أن تساعدهم على التكيف مع الظروف المتغيرة. وفي سبيل ذلك لا بد من وجود إصلاحات حقيقية في التعليم، حيث يرى(konai H.Thaman 2004. p7) بضرورة إصلاح التعليم للإسهام في تربية الأفراد على تحمل المسؤولية، والاعتماد على الذات من خلال الشراكة بين المدرسين و الطلبة في التخطيط والتنفيذ للعملية التدريسية.

إن الساحة التربوية داخل المؤسسات التعليمية من أخصب البيئات للتدرب على القبول برأي الأغلبية، فحسب رأي(إبراهيم، 2005، 116) فالأغلبية كقيمة ديمقراطية تمارس بصورة مشوهه في الوسط السياسي كونها تجور على حقوق الأقلية، وهي غائبة في الوسط التعليمي؛ لقلة المؤمنين بها لدى القائمين على العملية التربوية، فالقبول برأي الأغلبية كثيرًا ما تعد أحد أهم الأسس المغيبة، والتي يجب أن تنمى بالتربية في مؤسساتها، وبالتشريع الذي يجسد استمرارية النظام وتطوره.

وفي إطار القيم الديمقراطية تبرز قيمة التعددية التي تكتسب أهميتها من كونها تتيح إشباع الأفراد لحاجة الانضمام والانتماء إلى تيار فكري أو حزب سياسي شرعي ، بدلا من التوجه نحو خلق كيانات غير شريعة تمس بمصلحة الأفراد والوطن. " فللمواطنين في عموم الجمهورية حق تنظيم أنفسهم سياسيًا ومهنيًا ونقابيًا، وحق تكوين المنظمات العلمية والثقافية والاجتماعية والاتحادات الوطنية؛ بما يخدم أهداف الدستور"(الدستور، مادة 58).

وكما يشير(السمدة، 2004، 256) فالتعددية الحزبية وأن استطاعت أن توجد حراكا سياسيا وثقافيا كبيرا في المجتمع اليمني إلا أن هذا الحراك السياسي قد شابه الكثير من التعبئة الخاطئة في التعصب الحزبي وتجيير العوامل الاجتماعية من قبيلة ومذهبية ومناطقية وغيرها لحساب العمل الحزبي مما ضاعف من حالة الافتراق الاجتماعي وأضاف إلى عوامل التناحر الاجتماعي تناحرا سياسيا، وهذا ما أكد ضرورته(وطفة، 2003، 80) لإنضاج الوعي السياسي لأبناء المجتمع بأهمية الديمقراطية ودورها في تحقيق التعددية السياسية والحزبية وتكافؤ الفرص ونشر الحريات وإقرار مبدأ المواطنة وتعميق الوعي الوطني.

فإتباع المدرس كل ما شأنه العمل على استبعاد نمط الولاء والانسياق الأعمى لدى الطلبة، ويؤكد على التفكير العلمي، يساهم في إنتاج مواطنين أحرار في التفكير والتعبير، قادرين على حمل لواء التغيير ومواكبة التقدم. كما أن معرفة سمات التفكير العلمي، يحميهم ذلك من التردي في طريق التفكير السلبي، ويخلصهم من عادات فكرية خاطئة ترتبط به، فإهمال التعليم لهذا الجانب وحسب رأي (اسكاروس) يؤدي إلى سيادة التعصب الفكري، والارتجالية في العمل، وعدم التخطيط للمستقبل، ويصبح إقامة الحياة الديمقراطية في هذا المجتمع صعبا(اسكاروس،1984 ،18).

وهذه المهمة حسب رأي (عفيفي، 1977، 254) هي مسؤولية التعليم بالدرجة الأولى أمام جميع الناس. ويتفق هذا مع وجهة نظر(شحاته، 1993، 62) من أن المدرس يستطيع بواسطة طريقة تدريسه من تنمية استخدام التفكير العلمي كطريقة المناقشة والحوار وتمثيل الأدوار والطريقة الاستقرائية والاستنتاجية والاكتشاف الموجه وحل المشكلات والتعليم البرنامجي، وهو ما نادى به جون ديوي في كتابه(كيف نفكر1910) حيث دعا إلى الاهتمام بالتفكير وتنشئة الفرد وتعليمه كيف يفكر(العليمات،وآخرون، 2008، 238)*.

---

* نقلا عن ردمان محمد غالب ، 2001.

الفصل الخامس

تنمية القيم الديمقراطية وعلاقة ذلك بالتربية

- الاتجاهات الرئيسة حول مفهوم القيمة والقيم الديمقراطية:
- مفهوم القيم الديمقراطية:
- حول مفهوم القيم والقيم الديمقراطية:
- أهمية القيم الديمقراطية في حياة الفرد والمجتمع:
- المبررات والغايات من تنمية القيم الديمقراطية في إطار التربية المدرسية:
- القيم الديمقراطية كما وردت في الدراسات السابقة:
- تنمية القيم الديمقراطية
- التربية وتنمية القيم الديمقراطية:
- طرق وأساليب تنمية القيم الديمقراطية:
- اعتبارات هامة في تنمية القيم الديمقراطية:
- مراحل تكوين القيم ومنها القيم الديمقراطية:
- قياس القيم الديمقراطية:

توطئة:

تأكيداً لما ذُكر بأن الديمقراطية منظومة قيم تتطلع المجتمعات إلى تنميتها في نفوس أفرادها؛ لتتحقق فيهم صفة الديمقراطية، وأن هذه العملية تمثل الجانب السلوكي الذي تهتم به التربية، فقد خصص هذا الفصل لاستعراض بعض ما كتب عن القيم بشكل عام والقيم الديمقراطية بشكل خاص، من خلال الحديث عن المبررات والغايات من تنمية القيم الديمقراطية في إطار التربية المدرسية، ورصد القيم الديمقراطية كما وردت في الدراسات السابقة، بالإضافة إلى تناول تنمية القيم الديمقراطية و طرق وأساليب تنميتها.

علماً بأن الباحث عمد إلى وصف ما كتب عن القيم والقيم الديمقراطية مع ما ورد معها من نقد وتحليل كما جاءت لدى أصحابها، وحاول الباحث المزاوجة بين ما كتب عن القيم بشكل عام والقيم الديمقراطية بشكل خاص؛ بما يساعد على توضيح مفهوم القيم الديمقراطية و تنميتها.

الاتجاهات الرئيسة حول مفهوم القيمة والقيم الديمقراطية:

يرى الباحث أن ما ذكر عن مفهوم القيمة في هذه الدراسة ليس هو كل الآراء والاتجاهات نحو مفهوم القيمة، وإنما ذلك وصف لمفهوم القيمة كما وردت لدى المهتمين والمتخصصين والمفكرين والفلاسفة، ممن تناولوا المفهوم في المراجع التي توفرت لدى الباحث، علما بأن الموضوع عميق وشائك ويحتاج إلى تقصي وبحث، وهو ليس هدف لهذه الدراسة، وما ذكر هو عبارة عن إشارات لتتجلى لنا الصورة عن مفهوم القيمة، بما يحقق بعض الأهداف الجزئية في الدراسة الحالية. ومما سبق من تعاريف يتضح أن هناك اتجاهات يمكن بلورتها من خلال تتبع تلك التعريفات، وسيصفها الباحث حسب ما وردت في الدراسات السابقة بما يخدم الدراسة الحالية:

الاتجاه الأول: ينظر إلى القيم على أنّها مجموعة المعايير والمقاييس والمبادئ التي يحكم بها على الأشياء من حيث الحسن والقبح.

الاتجاه الثاني: ويعتبر القيم مجموعة من التفضيلات المبنية على شعور الإنسان باللذة الأساسية، فتمسك الإنسان بالقيم مناط إما بتحقيق لذة، أو بدفع ألم، أما ما سوى ذلك فإنه يكون عديم القيمة على الإطلاق(الجلاد، 2007، 24).

الاتجاه الثالث: ويعتقدون بأن مفهوم القيمة مكافئ لمفهوم الحاجة، كما تصور بعضهم أن للقيمة أساسا بيولوجيًا، يقوم على الحاجات الأساسية للفرد، إذ لا يمكن أن توجد قيمة لدى الفرد إلا إذا كانت لديه حاجة معينة يسعى إلى تحقيقها أو إشباعها(خطاب، 2004، 62).

الاتجاه الرابع: ويعد القيم حالة شعورية تدفع الفرد نحو هدف معين، وهو أحد المحددات الأساسية للسلوك، والقيمة هنا حالة شعورية تدفع الفرد نحو تحقيق هدف معين.

الاتجاه الخامس: ويرى أن القيمة هي اهتمام بأي شيء، فإذا كان الشيء موضع اهتمام فإنه حتمًا يكتسب قيمة، ومضمون كلامه أن قيمة الشيء ليست كامنة فيه، وإنما تعتمد على درجة اهتمام الفرد بهذا الشيء.

الاتجاه السادس: والقيمة لديه تمثل موقف الأفراد نحو الأشخاص والأشياء وتكون مرتبطة بالاتجاهات التي تكون بمثابة مؤشر رئيس لها، وهي تتحدد في إطار العلاقة بين الفرد وبين الخبرات التي يكتسبها أو يتعرض لها في موقف معين(العاجز، 2002، 63).

الاتجاه السابع: ويعتبر القيم معتقدات بمقتضاها يتوجه الإنسان إلى السلوك الذي يرغب فيه أو يفضله، فالقيم مفاهيم مجردة ومتوافرة في أفكار ومعتقدات الأفراد كالعدل والإيثار والتعاون والإخلاص والتضحية.

مفهوم القيم الديمقراطية:

عرفت منى بحري القيم الديمقراطية بأنها: المبادئ والأخلاقيات والممارسات الديمقراطية، المتمثلة: بالحرية والحق والعدالة والإخاء والمسؤولية والمساواة والصدق واتخاذ القرار والتسامح والتعاون والواقعية وتطبيق القانون وممارسة العمل الجماعي ... الخ (بحري، 2005، 113).

ويعرفها العبدلي بأنها: ما يعتقد أو يؤمن به الأفراد فيما يتصل بعلاقتهم بالنظام السياسي، وهي بهذا المعنى تمثل دوافع لسلوكهم واتجاهاتهم ومشاعرهم نحو النظام (2007، العبدلي، 53). كما يعرفها خطاب: بأنها القيم التي يحاول النظام السياسي في أي مجتمع بثها، وتأكيدها في نفوس أعضاء المجتمع، لإبراز هوية المجتمع، وتحقيق الاستقرار بين مختلف فئاته، مستعينا في ذلك بكل المؤسسات المعنية لتحقيق هذا الهدف(خطاب، 2004، 65).

ويعرفها إبراهيم بأنها: مجموعة من المعتقدات السياسية الممتزجة بالجانب الاجتماعي والاقتصادي والثقافي والديني التي توجه تصرفات الأفراد والجماعات اليومية وعبر مؤسساتهم الحكومية وغير الحكومية التي تقرر حياتهم وشؤون الحكم في وطنهم؛ بما يحقق أهدافهم وطموحاتهم في حياة ملؤها الرفاهية (إبراهيم، 2005، 27).

حول مفهوم القيم والقيم الديمقراطية:

- تؤكد الاتجاهات السابقة على أن القيم ومنها القيم الديمقراطية يمكن وصفها بأنها: أخلاق، أو مقاييس، أو معايير، أو معتقدات، أو اتجاهات أو أهداف أو مثل، أو قواعد، أو أحكام، أو موازين، أو مبادئ يؤمن بها الناس ...الخ، وإجمالا فالقيمة في حقيقتها كل ما له قيمة وتقدير، ويتفق على ذلك كل عاقل ومنصف. ومهما تكن طبيعة القيم أو ما هيتها أو سماتها، وأيًا كان الاختلاف أو الاتفاق حولها، –وهذا ليس موضوع الدراسة الحالية –

تظل القيم – وهو المقصود هنا– كل ما يشعر الفرد بقدر وسمو وارتفاع ما يدين به من قيم، وتعمل على التأثير في شخصيته الذاتية وحياته في مجتمعه.

- وعلى الرغم من الاهتمام الملحوظ بميدان القيم إلا أن وجهات النظر ما زالت متعددة حول تحديد المفهوم، وقد يرجع ذلك إلى عدم وضوح المفهوم من ناحية وتعدد مجالات القيم من الناحية الأخرى، بالإضافة إلى اختلاف المنطلقات الفكرية للفلاسفة والمفكرين والعلماء، فالخوض في تتبع كل ما كتب عن مفهوم القيم والقيم الديمقراطية لدى المفكرين صعب وشائك، وليس هذا هدف من أهداف الدراسة الحالية.
- وفي مجتمعنا العربي يضيف كل من الدين، واللغة، والتاريخ الفكري والثقافي والحضاري للأمة أبعاداً متميزة لمفهوم القيمة يجعلها تتسم بالثبات، والاعتدال، والاستقامة، والانضباط بموجهات العقيدة والشريعة، واللغة، ومكارم الأخلاق.
- ويتضح أن للقيم ومنها القيم الديمقراطية معاني اصطلاحية تعددت بتعدد مجالات استخدامها في النشاطات الإنسانية، وأن كل معنى من هذه المعاني يتخذ الخاصية المحددة للمجال، وذلك أدعى إلى أن ينبهنا إلى ما ينطوي عليه معنى القيمة من مستويات تجعل للقيمة قيمة في سياق مجالها(حسان، 1989، 212).
- كما أنّ القيم ومنها الديمقراطية ذات صلة بالتربية نتيجة لطبيعة القيم ذاتها، فهي تتشكل من أبعاد ثلاثة: البعد المعرفي الإدراكي لماهية القيمة، ومحورها العقل، والبعد العاطفي أو الوجداني وهو ذو صلة قوية بالانفعالات، وتكوين اتجاه معين نحو القيمة، والبعد النزوعي أو السلوكي، أي أن القيمة تدفع الإنسان إلى إتيان سلوك معين، والتربية مهمتها توجيه وتعديل وبناء السلوك.(الجلاد،2007، 75).
- والذي يهم كذلك أن القيم الديمقراطية تميز المرتبطين بها معلمين أو متعلمين، بتمثلها كليا أو جزئيا، وقد يُصرح بها في أثناء التعلم أو تكون ضمن الأطروحات والسلوكيات، ومعرفتها والوعي بها يؤدي إلى الاقتناع المفضي لدفع صاحبها للممارسة والفاعلية، باعتبارها واقعية ممكنة لا أنّها مثالية مستحيلة.
- ومن أبرز ما يمكن التوصل إليه أن القيم الديمقراطية يمكن تعلمها وتعليمها وهي تُنمَى وتُكتَسب من خلال المواقف، والخبرات الفردية والجماعية، والعمليات التربوية المختلفة، سواء ما كان منها تعليمياً نظريًا أو تطبيقيا عمليا.

أهمية القيم الديمقراطية في حياة الفرد والمجتمع:

أبرز السمات التي تميز القيم الديمقراطية أنها عالمية، فهي لا تخص مجتمعاً دون آخر، ولا تنحصر في أمة دون أخرى، وهي قيم حضارية وإنسانية ترفع من شأن الفرد وتحفظ حق

المجتمع، و تكتسب القيم في ارتباطها بالديمقراطية أهمية خاصة سواء على المستوى الفـــردي أو المجتمعي، فهي تسهم في توجيه سلوك الأفراد، سواء كان ذلك يتعلق بالأقوال أو الأفعال كما لهـــا تأثير على الجماعات في بلورة أهدافها وسياساتها.

فالقيم الديمقراطية وحسب رأي محمد عبده غانم، لها دور أساسي في التربية، ويتضح هـــذا الدور من خلال استعراض أهداف التربية التقدمية، حيث ترمي إلى تهذيب العواطـــف، وتربيـــة الكائن الإنساني تربية تحرره من أهدافه الدنيا ورغباته الجامحة تربية تحسِّن كيانه الإنساني فـــي نفسه ولدى الآخرين، وتحثه على الإفلات من الأثرة والفردية للانتقال به إلى مـــستوى الـــشخص المتعارف مع مجتمعه والمتفاعل معه والملتقي بالبشر التقاء خير وتكامل والتقاء حضارة وتمدن.

وعلى وجه التحديد يمكن سرد أبرز الفوائد التي يجنيها الفرد والمجتمع من وراء تمثل القيم ومنها القيم الديمقراطية في النقاط الآتية:

- تجعل للإنسان قيمة، وبقدر تمثله للقيمة يتميز عن غيره، ويعد من أصحاب المبادئ.
- تدفع الفرد للإنتاج والعطاء، بتفان وإتقان.
- توجه الأفراد للوصول إلى أهدافهم بعيدًا عن الأنانية، والتعدي على حقوق الآخرين.
- تحكم علاقة أفراد المجتمع فيما بينهم وعلاقتهم بحكامهم، فالدول الديمقراطية تختلف عـــن الدول الشمولية والديكتاتورية.
- تحفظ للمجتمع هويته وتميزه عن غيره، وبها نحكم على مدى تقدم المجتمع وتخلفه.
- تشكل شخصية الإنسان وتوجه سلوكه، كما تمثل إطارًا مرجعيًا لتصرفات الفرد واختياراته الحياتية(عقل، 2006، 17).
- تعمل على إيجاد التوافق النفسي والاجتماعي للأفراد. إلى جانب الدور الذي تؤديـــه فـــي عمليات العلاج النفسي، وهي بذلك تهدف إلى تعديل السلوك وخاصـــة عنـــد الأفـــراد (الخطيب، 2003، 127)
- تساعد الفرد على التفكير فيما ينبغي أن يفعله في حالة القلق والصراعات والتفكيـــر فـــي حالة صياغة هدف لنفسه يتجه نحوه ويجعله هادئًا مطمئنًا، بالإضافة إلى كونهـــا معنيـــة بتفسير السلوك العقلي للإنسان(شبيب، 2003، 89).
- توجد نوعاً من التوازن والثبات للحياة الاجتماعية إذ هي معيار أساس يوجه السلوك نحو هدف مشترك، فتزود المجتمع بمعنى الحياة، وبالهدف الذي يجمع أفراده من أجل البقاء، إذ لولا الإنسان لما شرعت القيم فكان الإنسان هو الغاية التي من أجلها شرعت القيم وبهـــا تتحقق له السعادة في الدارين الدنيا والآخرة(الصالح، 1999، 21).

- بناء أرضية معرفية وثقافية على المبادئ الديمقراطية من الحريـــة والمـــشاركة وتـــداول السلطة سلميا والتعددية والنقد.
- تكوين الوعي الاجتماعي بالنظام الديمقراطي ومبادئه وأهدافه وقيمة وطموحاته وأدواتـــه وطبيعة المناخ الذي يجب أن يسود فيه.
- تحويل الأفكار والمبادئ الديمقراطية إلى سلوكيات واقعية تجسد الحرية والمساواة والعدالة الاجتماعية وتستأصل الاحتكار والنفاق ومحاولات الظهور على حساب الغير
- ضبط حركة الواقع السياسي من عمليات اختيار القيادات وتنظيم حرية العمـــل الحزبـــي وعمليات تداول السلطة وإعلاء روح التعددية وفقا لاعتبارات مـــصلحة المجتمـــع وبمـــا يضمن مشاركة فاعلة وسلمية من أفراد المجتمع (القطب، 2007، 318).
- تُحدث ما يسمى بالوحدة الفكرية أو التفكيرية في التقييم وفي تكييـــف المواقـــف وتحديـــد المعايير، والحكم على المناشط وإدراك المسئوليات والتبصر بالهدف.
- تحقيق الوعي بالمسئوليات، وإزاحة القيم المؤثرة سلبًا على المجتمع والتربية والارتكـــاز على القيم الأصيلة وتأكيدها(أبو العينين، 2003، 244).
- تعتبر القيم الديمقراطية قوة كبرى لإحداث التغيير في المجتمعات وبقدر اعتناق الأفراد لها وتوجيهها لتصرفاتهم، بقدر ما يكون تقدم تلك المجتمعات.
- تتحقق تنمية الشخصية الإنسانية، في جميع جوانبها، ويبرز الإبداع كإحدى الثمار.
- يسود السلم الاجتماعي والسياسي، ويرتفع صوت العقل أمام نزوات الأفراد وأهوائهم.
- بإحلال القيم الديمقراطية يقف مد القيم السلبية، و تستطيع القيم الديمقراطية أن تجمع بـــين ماضي الإنسان الايجابي وحاضرة الزاهر.
- وتعمل القيم الديمقراطية على إنهاء الأحادية(الأبوية) على المستويات كافـــة، بـــدءًا مـــن الأسرة والمدرسة وانتهاء بالدولة والمجتمع.
- تمنح المجتمع استقرارًا وتوافقا، وتقوي العلاقة والتعاون بين النظام الحاكم والمحكومين.
- تنظم سلوك كل القوى الفاعلة، وتكون نتيجتها الرضى والتسليم، والاستقرار.
- تمكّن الفرد من المشاركة الإرادية الفاعلة في ضبط حركـــة المجتمـــع، والحفـــاظ علـــى مقوماته.
- تعمل على تشكيل إرادة وطنية تسهم بشكل جاد في صنع القرارات المجتمعيـــة وضـــبط حركة الحكومة وإدارة العمل الوطني سلميا(إبراهيم، 2005، 156).

المبررات والغايات من تنمية القيم الديمقراطية في إطار التربية المدرسية:

تعتبر النقاط السابقة والتي تناولت أهمية القيم الديمقراطية، مؤشرًا صريحًا لضرورة تنميتها وغرسها في عقول ونفوس الأفراد، والتأكيد على ذلك في مؤسسات التربية والتعليم، لاسيما وقد ساد في الوسط التربوي والتعليمي ما يشبه الظاهرة لدى العاملين في الحقل التربوي والتعليمي وخصوصا المدرسين منهم على أن جوهر العملية التعليمية هي الجانب الأكاديمي فحسب، وما عداه فهو أمر ثانوي، حتى أصبح موضوع تناول القيم ومنها القيم الديمقراطية أمراً خاضعاً لأهواء وأمزجة المدرسين، فمن شاء قام بهذه المهمة ومن شاء أهملها.

هذا فيما يخص بعض القيم السائدة في الأوساط التربوية، وأما القيم العصرية كالقيم الديمقراطية فما زالت الهوة بينها وبين التركيز عليها في مؤسسات التعليم كبيرة.

لقد ارتدت المجتمعات العربية-إن جاز التعبير- ومنها المجتمع اليمني إلى الطائفية والمذهبية والعشائرية والمناطقية نتيجة غياب القيم الديمقراطية، التي يمكن من خلالها احتواء كافة الأفراد تحت مظلة المواطنة المتساوية وحل كافة الصراعات بالطرق السلمية، وكرس ذلك غياب المنظمات المدنية التي تتيح للأفراد إشباع حاجاتهم الذاتية والاجتماعية والسياسية وغيرها.

فتنمية القيم الديمقراطية يؤدي إلى خلق المواطن المدني والحضاري الذي يتمتع بوعي وإدراك لما يدور حوله، ولديه فهم عن معنى المواطنة والحقوق والواجبات، ويؤمن بالحرية وبناء الذات القادرة على تحمل المسؤولية، إلى جانب امتلاكه مهارات حياتية فكرية وبدنية تجعله قادرًا على الحوار والتفاوض وإدارة الاختلافات بطريقة سلمية، كما يسهم ذلك في إكسابهم وعيًا قانونيًا يدركون من خلاله كيفية تشكل النظام السياسي ومؤسساته وآليات صنع القرار ومدى تأثير الشعب فيها وما وسائله في ذلك، وحق المجتمع في حرية تشكيل التنظيمات المدنية والاهلية(الصلاحي، 2006، 22).

يرى بعض علماء التربية وعلماء النفس والإنسان أن التطور الهائل المستمر الذي أحدثته التكنولوجيا في الحضارة الحديثة والحياة الحديثة قد نقل المجتمعات الحديثة إلى شبكة علاقات اجتماعية جديدة، ولم يعد بمقدور الأنماط التقليدية من القيم وأساليب التربية التقليدية مواجهة الأزمات الأخلاقية والاجتماعية التي تصاحب التطور المشار إليه ولذا كانت التربية وسيلة تكسب الأجيال نظاما من القيم العصرية، ومنها القيم الديمقراطية، وتؤهلهم للاندماج عقليا وأخلاقيا في مجتمعهم وفي العالم المتطور(ناصر، 2003، 105).

فالتوجه نحو التربية المدنية وتحقيق القيم الديمقراطية في الأسرة والمدرسة وغيرها تهدف إلى تماسك أفراد المجتمع بإكسابهم المفاهيم والقيم والعادات والاتجاهات المرغوبة، بهدف تقوية العلاقات الايجابية والتفاعل الاجتماعي بين جميع أفراد المجتمع ومؤسساته.

ومما يؤكد إدراج هذه المفاهيم في منظومة العمل التربوي المدرسي باعتبار النظرة التربوية للقيم ومنها القيم الديمقراطية على أنّها المثل الأخلاقية العليا التي تؤدي بالمتعلم إلى السلوكيات الايجابية في المواقف المختلفة التي يتفاعل فيها مع المجتمع، في ضوء معيار معين ارتضته الجماعة لتنشئة أبنائها، وهو: الدين والعرف وفلسفة المجتمع، وتصبح هذه القيم تربوية كلما أدت إلى مزيد من النمو السوي لسلوك المتعلم بفضل تدعيمها في ذاته مزيدا من القدرة على التمييز بين الصواب والخطأ، وبين الخير والشر والقبيح والجميل(شبيب، 2003، 45). حيث تؤثر القيم والاتجاهات والمعارف التي يكتسبها الفرد من خلال التربية في استجابته لمختلف المثيرات السياسية، ومن ثم تؤثر في مدى مشاركته سياسيا فهذه المعارف وتلك القيم المكتسبة أما أن تشجع على الاهتمام بقضايا المجتمع السياسية، وإما أن تكون ضد ذلك (الخميسي، 2003، 254).

فهناك دراسات عدة تشير إلى الدور الأساسي الذي يلعبه التعليم في مجال اكتساب القيم بالمقارنة مع المتغيرات الأخرى، وخصوصًا أن المدرسة تعزز كثيراً من القيم والسلوكيات التي تسهم في تحديد مكونات الشخصية عند الطلبة من خلال المنهاج والأنشطة والعلاقات الاجتماعية(الغانم، 1994، 124).

حيث ترتبط المبادئ والقيم والاتجاهات التي يتبناها النظام التعليمي ارتباطًا مباشرًا بأهداف المدرسة المتوقع تحقيقها في البيئة المدرسية بمقوماتها الأساسية، فهي تعتبر من أقوى العوامل لبروز القيم الديمقراطية وممارستها، إذ يأتي الهدف من تنمية القيم الديمقراطية في نفوس الطلبة متلازمًا مع الهدف التنموي الذي تسعى إليه التربية المدرسية، لتطوير النشء وتمكينه من صنع حياته والارتقاء بمجتمعه للوصول إلى الحياة الأفضل. "فالقيم الديمقراطية ليست شيئًا يودع في عقول الأفراد، بل هي ممارسة أو استجابة واعية نحو العالم، وهذه الاستجابة يجب أن تتم وتحدث في داخل المدرسة وفي سياق علاقات التفاعل القائمة بين أفرادها" (فراير، 1980، 58).

إن تنمية القيم الديمقراطية في نفوس الأفراد من خلال إشاعتها في الحياة المدرسية، وفي العلاقات التربوية بين المدرسين والطلبة على اختلاف طبقاتهم وانتماءاتهم الاجتماعية، تبدأ من إشراك الجميع(مدرسين وطلبة) وإسهامهم في بناء صرح العلاقات التربوية بكل حرية وتلقائية وجديه، وترسيخ ذلك بالحوار والنقاش الحر والتلقائي والمسئول ضمانا لتحقيق الوئام وتبادل التقدير داخل المجتمع الصغير(مهدار، 2005، 56).

وإجمالا هناك مجموعة من المبررات الواقعية والمنطقية في التركيز على تناول تنمية القيم عموما، والقيم الديمقراطية على وجه الخصوص(الجلاد، 2007، 81– 82)(الناقة، 1998، 44):

- ❖ تدريس القيم عمومًا والقيم الديمقراطية خصوصًا من القضايا التي نادرًا ما يلتفت إليها بشكل واضح ومباشر، وذلك لا يعني بالطبع أنّها مهملة إهمالاً تامًا في العملية التدريسية.

- ما يزال موضوع القيم ومنها القيم الديمقراطية يتصدر الجانب التنظيري في أهداف المرحلة الثانوية وبعض مفردات المقررات الدراسية، من دون وجود تحديد للأدوار التي يمكن أن تسهم بها مكونات العملية التدريسية لتنميتها.
- طريقة معالجة المناهج الدراسية موضوعات القيم، فهي غالبًا ما تأتي غير مقصودة وترد في المحتوى بشكل ضمني يفهم من خلال النص، وقلما تُذكر صريحة، مما يتطلب من المدرس الوعي بها وبكيفية استخلاصها من المحتوى التعليمي
- غياب التنمية المقصودة للقيم عمومًا، والقيم الديمقراطية خصوصًا، عن العملية التعليمية والتربوية، ووجود العديد من التصورات السلبية حول تنميتها، مثل: الاعتقاد بأنها تقع خارج دائرة عمل المدرس ومسؤولياته التدريسية، والفهم الخاطئ لطبيعة تشكل القيم وكيفية تنميتها وتقويمها، والإحجام عن تضمينها في المخططات السنوية واليومية لقناعة خاطئة؛ فحواها أن ذكرها لا يقدم ولا يؤخر، وذلك لصعوبة صياغة الأهداف الوجدانية واستحالة تقويمها.

القيم الديمقراطية كما وردت في الدراسات السابقة:

في هذه الجزئية يقوم الباحث بوصف أو بسرد القيم الديمقراطية كما وردت في الدراسات السابقة، ووضع تعليقاته على ذلك، للاستفادة من هذه الجهود في بلورة القيم الديمقراطية اللازم تنميتها لطلبة المرحلة الثانوية التي ستتضمنها أداة الدراسة.

خرج الباحث(إبراهيم، 2005، 136) بمجموعة من القيم الديمقراطية التي ينبغي أن يكتسبها الطلبة في المرحلة الثانوية، تتمثل: بالحوار المبني على احترام الرأي والرأي الآخر، النقد البناء، المشاركة الايجابية، التسامح، المساواة في الحقوق والواجبات، الحرية، حق اختيار الممثلين، القبول بالتعدد والتنوع، العمل الجماعي، إتباع الطريقة العلمية في التفكير، تحمل المسئولية، الحوار السلمي الايجابي، المرونة والحلول الوسطية، قيمة الالتزام بالقانون واللوائح، الولاء والانتماء للجماعة، قيمة القبول برأي الأغلبية، قيمة الإيمان بالفردية، قيمة الطاعة، قيمة حق الملكية الخاصة، قيمة احترام الملكية العامة.

كما توصل (القطب، 2007، 374) إلى قائمة من القيم الديمقراطية، والتي ينبغي أن يكتسبها الطلبة في المرحلة الثانوية: المساواة بين جميع الأفراد في الحقوق والواجبات، تعظيم دور العدالة الاجتماعية في تحقيق استقرار المجتمع، رفض التعصب الديني والعرقي والمذهبي، احترام سيادة القانون، إقرار حق الاختلاف وتقدير الرأي الآخر، الحقوق والواجبات، الشفافية في التعامل بين الأفراد، الشورى كمبدأ للتعامل، تحمل تبعات الأقوال والأفعال، الحوار في التفاهم، التعبير الحر عن المشكلات، التعاون، حرية الاختيار في اختيار الممثلين.

كما حدد (Natasha) مجموعة ما أسماه بالقيم العالمية الواجب غرسها من خلال التربيـــة؛ للنهوض بأخلاقيات ديمقراطية من أبرزها:

- ❖ الاعتراف بحقوق الإنسان المقترن بالشعور بالمسؤوليات الاجتماعية والتوفيق بين حقوق الفرد وحقوق الجماعة.
- ❖ الحرص على العدالة الاجتماعية والمشاركة الديمقراطية في عملية اتخاذ القرارات.
- ❖ تفهم الاختلافات والتعددية الثقافية والتسامح إزاءها كشرط لا غنى عنـــه لتحقيـــق التماســـك الاجتماعي.
- ❖ التعايش السلمي وتسوية النزاعات عن طريق التفاوض بدلا من استخدام القوة.
- ❖ الاهتمام والعناية بالآخرين وذلك تعبيرا عن الرأفة الإنسانية.
- ❖ روح التضامن.
- ❖ روح المبادرة والإبداع.
- ❖ احترام المساواة بين الجنسين.
- ❖ روح منفتحة للتغيير وإرادة قبول التغيير والعمل على أن يتخذ مسارا ايجابيا
- ❖ الشعور بالمسؤولية تجاه المشكلات المختلفة (العريقي،2006، 215).

وخرج الباحث(العبدلي، 2007، 219) بمجموعة من القيم الديمقراطية العامة تتمثل: الانتماء الوطني (المواطنة).الحرية الفكرية.حرية التعبير.التعددية.المشاركة الـــسياسية.التـــداول الـــسلمي للسلطة.المساواة في الحقوق والواجبات.التسامح.

وتوصلت(العريقي، 2005، 197) إلى قائمة من القيم الديمقراطية التي بنبعي أن يمارســـها عضو هيئة التدريس الجامعي في علاقته مع طلبته، وتتمثل بالاتي: (الإيمان بالعلم لحل المشكلات، المرونة في التعامل، الواقعية، العدل، نبذ التعصب، عدم التمييـــز علـــى أي أســـاس، التواضـــع، التعاون، التسامح، مناقشة آراء الآخرين بموضوعيه، الحرية، احترام حرية الآخرين).

و توصلت(بحري، 2005، 123- 124) إلى قائمة بأهم القيم الديمقراطية المتـــضمنة فـــي بعض المقررات الجامعية، واعتمدت مقررات جامعة صنعاء أنموذجًا، ووزعتها في ثلاثة مجالات على النحو التالي:

1. مجال قيم المعرفة(الاختيار) وتشمل:الديمقراطية ومبادئها.حقوق المواطن وواجباته.احترام الـــرأي والـــرأي الآخـــر.رأي الأغلبيـــة.الـــصحافة الحـــر.أهميـــة الاجتمـــاع.أهميـــة التعليم.النقابات.الجمعيات.الاتحادات والمنظمات.التعددية الحزبية.

2. وفي مجال قيم الإيمان(التقدير) الحرية (حرية التعبير والتفكير المسئول).الحق. العدالة (الإنصاف). الإخاء(الناس في الإنسانية). المسئولية(أداء الواجبات والالتزام).المساواة. الصدق. الشورى. اتخاذ القرارات الصائبة. التضحية.النزاهة.التسامح.التعاون.الواقعية.
3. وفي مجال قيم العمل(الفعل) تطبيق القانون. ممارسة الحوار(النقاش الحر)محاربة المحسوبية.نبذ التميز والشغب والعنصرية. ممارسة الانتخابات الحرة والنزيهة.ممارسة العمل الجماعي.الإسهام في خدمة المجتمع.الإسهام في تطوير المؤسسات الديمقراطية.

تعقيب:

من خلال الاستعراض السابق يجد الباحث نفسه أمام كمٍ من القيم الديمقراطية التي أوردتها الدراسات السابقة وبناء عليه يضع ملاحظاته:

- تتعدد القيم الديمقراطية بتعدد الآراء والأفكار التي يعتنقها الفلاسفة والمفكرون والباحثون، والواقع كشف عدم وجود تصنيف موحد لكل القيم التي تندرج تحت مجال معين، بل هناك تداخل بين القيم في المجال الواحد سواء كان ذلك في المجال السياسي أو الاجتماعي أو الثقافي أو الديني أو الأخلاقي. ويعود ذلك إلى نظرتهم إلى مفهوم الديمقراطية من زوايا متعددة، تجعل من الديمقراطية منظومة قيم تشمل مختلف جوانب الحياة.
- هذا التنوع في هذه القيم يشير إلى سعة ومرونة مفهوم الديمقراطية باستيعابه جوانب حياة الفرد والمجتمع، فهناك قيم تنطبق على الجانب السياسي كما تنطبق على بقية جوانب الحياة، وأخرى تخص جانب دون آخر.
- هناك تقاطع بين الدراسات على بعض القيم الديمقراطية واختلاف في بعضها الآخر.
- يلاحظ تنوع صياغة القيمة ما بين كلمة مفردة مثل: (التسامح). أو كلمتين مضافة إحداهما للأخرى، مثل (ممارسة الحوار) أو فقرة، مثل(روح منفتحة للتغيير وإرادة قبول التغيير والعمل على أن يتخذ مسارا ايجابيا).
- ذكرت بعض القيم الديمقراطية بصورة مجردة، مثل المساواة، أو وصفها إجرائيا مثل: التعايش السلمي وتسوية النزاعات عن طريق التفاوض بدلا من استخدام القوة
- هناك تكرار لبعض القيم عند بعض الباحثين ووردت بصيغ مختلفة لنفس المعنى.
- هناك تداخل بين القيم الديمقراطية بوصفها العام كالحرية مثلاً، والقيم الديمقراطية المتفرعة منها، مثل:حرية التعبير وحرية التفكير وحرية المشاركة وحرية الانتماء وغيرها.

- لم تتطرق الدراسات السابقة عدا دراسة ابراهيم لتعريف القيم الديمقراطية بصورة إجرائية تمكن القارئ من التفريق بينها، إذ يتوهم القارئ بالتداخل أو التكرار.
- تتنوع المصادر التي حددت سلفا القيم الديمقراطية ما بين العربية والأجنبية.

تنمية القيم الديمقراطية

إن سمة العصر الأساسية هي التنمية وان محور التنمية هو الإنسان بما تهدف إليه من تربية هذا الإنسان وإعداده إعدادًا متكاملاً في جميع جوانبه الشخصية وفقًا لقدراته واستعدادات مواهبه، وبما يمكّنه من القيام بدوره كعضوٍ منتجٍ في المجتمع، ومسئول يأخذ بمنهج التفكير العلمي في حل مشكلاته وتطوير بيئته(الصاوي والشهاب، 2002، 153).

فالتنمية تعني القدرة على توظيف المعطيات الحضارية مادية كانت أم بشرية وتطبيقها بما يتفق ومسلمات الاختيار والقبول في المجتمعات المحلية، وأن أبسط تفسير لذلك هو البحث عن الإنسان القادر على توظيف تلك المعطيات، وهذا يكون بأخذ يد الإنسان منذ نعومة أظفاره وهندسة بناءه وتكوينه وسلوكه وفق متطلبات خطط التنمية(الغانم، 1994، 122).

وتهدف التنمية في علاقتها بالتربية إلى تحقيق زيادة سريعة وتراكمية خلال فترة من الزمن محددة وقصيرة نسبيًا، وتستهدف إحداث تغيرات نوعية؛ بالإضافة إلى التغيرات الكمية، وذلك عن طريق الجهود المنظمة، فهي عملية ارتقاء بمستوى الإنسان ارتقاء يحقق له التحرر من العجز عن إشباع حاجاته الأولية، بحيث يستطيع الانطلاق إلى خلق وإشباع المزيد من الاحتياجات التي تميزه عن الكائنات الحية الأخرى(ناصر، 1992، 190).

والتنمية بهذا المعنى استثمار للتربية والتعليم بما تزود الفرد بالمعلومات والخبرات والمفاهيم والقيم والاتجاهات والمهارات، مما يجعله قادرًا على تنمية نفسه كفرد وكشخصية إنسانية متكاملة الجوانب، وأيضا تنمية المجتمع بخدمته كقوى عاملة منتجه لخطط التنمية الاقتصادية والاجتماعية، (مطاوع، 1997، 16). فالتربية والتنمية كلتاهما تتخذ من الإنسان محورًا لها، كون التربية لا تقف عند حد برامج التعليم المدرسي النظامي، وإنما تتعداه إلى المجال الكلي للحياة فتسهم في تشكيل الإنسان في جميع جوانب شخصيته(الصاوي والشهاب، 2002، 154).

التربية وتنمية القيم الديمقراطية:

من ضمن تعريفات التربية الواردة في القاموس التربوي أنها مجموعة المؤثرات التي يستطيع المجتمع أن ينقل بها معارفه وأهدافه المكتسبة ليحافظ على بقائه، وتعني في الوقت نفسه التجديد المستمر للتراث والأفراد الذين يحملونه، فالتربية هي عملية نمو وليست لها غاية إلا المزيد من النمو، إنها الحياة نفسها بنموها وتجددها(الرشدان، 1994، 10).

والتربية كنشاط اجتماعي تنموي أو إنساني تعني مجموعة من الفعاليات يمكن تلخيصها في مجالات ثلاثة هي:

1. مجموعة من الأساليب الفنية التي يحتاجها المربي أو المدرس لإكساب الأفراد المتعلمين مجموعة من المعارف أو الخبرات أو المهارات أو الاتجاهات أو مساعدتهم على ذلك.
2. مجموعة من النظريات أو المبادئ أو الأفكار التي تهدف إلى تفسير وتعليل استعمال هذه الأساليب الفنية، أو التي يمكن في ضوءها وعلى هديها استخدام هذه الأساليب.
3. مجموعة من القيم والمثل التي تتضمنها وتعبر عنها الغايات النهائية والتي من أجلها وضعت هذه النظريات التربوية واستخدمت هذه الأساليب الفنية.(فهمي، 1980، 2).

إن التربية التي نقصدها هنا هي التربية التي تؤكد قيمة الفرد وكرامته وشخصيته الإنسانية وتقوم على أساس مشاركة أعضاء المجتمع في إدارة شؤونه وتتخذ المشاركة فيها أنماطاً مختلفة. (نذر، 2001، 413) فهي تربية لأجل الكرامة الإنسانية و لأجل الاستقلال و لأجل الحياة الجماعية المشتركة و لأجل الحرية لأجل المساواة. ويعتبرها جون ديوي طريقة في الحياة وهي بالتالي ليست مجرد شئ خارجي يحيط بنا فهي جملة من الاتجاهات والمواقف التي تشكل السمات الشخصية للفرد والتي تحدد ميول وأهداف الفرد في مجال علاقاته الوجودية(مصلح وأبو دلبوح،2005، 70).

ومن ذلك يمكن تحديد المغزى التربوي للديمقراطية بأنها هي الإطار الاجتماعي الذي يحقق للفرد فرص النمو المتكامل؛ وبمعنى آخر هي التربية ذاتها ومن هنا يذهب أصحاب المذهب الديمقراطي في تصورهم للطبيعة البشرية إلى القول بأن الديمقراطية هي الشكل الطبيعي الذي ينبغي أن يكون عليه المجتمع الإنساني، وهي استعداد طبيعي كائن في النفس البشرية يولد مع كل فرد وليس بنا حاجة إلى إجهاد أنفسنا في تحديد مواصفات للأسلوب الديمقراطي وطرق تحقيقه وكل ما علينا هو أن نحرر الأفراد من الضغوط والمعوقات المختلفة التي تفرضها ظروف اجتماعية مناقضة للأسلوب الديمقراطي وعندئذ سيتجه الأفراد تلقائيا نحو تحقيق الغاية الديمقراطية(الجيار، بد.ت، 93).

فيرى بعض التربويين أن المدرسة بحكم وضيفتها التربوية والاجتماعية واشتقاق أهدافها من المجتمع تعمل على إعداد وبلورة شخصية الطالب بحيث تتميز بخصائص أهمها:

- الإحساس بمشكلات مجتمعه والمساهمة في حل تلك المشكلات.
- اكتسابه لمهارات التفكير المنظم بحيث يستطيع تقييم المواقف التي تواجهه في حياته.
- اكتسابه للخبرات والقيم التي تزيد من فهمه للحياة من حوله.

شعوره بأن تعليمه سيعود عليه وعلى مجتمعه بالفائدة(محمد، 1996، 122).

وإذا كان مفهوم الديمقراطية يشكل لحمة واحدة لا يمكن أن تتجزأ ولا يمكن أن تنفصل عن مضامينها السياسية والاجتماعية؛ فإن الجانب الديمقراطي الذي يركز عليه في هذه الدراسة هو المتعلق بالديمقراطية التربوية التي تجسد منظومة الممارسات والعلاقات الحرة واحترام الآخر وقبول مبدأ الاختلاف والمشاركة على أساس مبدأ المساواة كما يشمل ذلك كل القيم التي تؤكد نماء الإنسان وتطوره ومبدأ الشعور بالكرامة والحرية والتنمية الذاتية واحترام موهبة الإبداع (مصلح و ابو دلبوح، 2005، 72).

فلا يمكن لمظاهر الحياة الديمقراطية أو التسلطية في المجتمع أن تنفصل عن دورتها التربوية، وهذا يعني بالضرورة أن الحياة التربوية هي المهاد الذي تشكل فيه نواة الصورة الاجتماعية للحياة تسامحًا أو استبدادًا، ويتأسس على ذلك أيضًا أن ديمقراطية المجتمع السياسية والاجتماعية لا يمكنها أن تنفصل عن ديمقراطية المؤسسات التربوية المعنية بإنتاج وإعادة إنتاج الحياة الاجتماعية بكل ما تنطوي عليه هذه الحياة من معالم الاستبداد والحرية، فالحرية القائمة في المجتمع قرين لهذه التي تسود في إطار المدرسة والأسرة والحياة التربوية بصورة عامة (وطفة، 2001، 17).

فمفهوم الديمقراطية التربوية بدأ يطرح نفسه بوصفه مفهومًا مركباً، وهو يتضمن صيغاً ودلالات متعددة أبرزها الآتي:

- ديمقراطية التعليم أو تكافؤ الفرص التعليمية وهذا يعني أن الديمقراطية التربوية تعني قيام المدرسة باستيعاب جميع الطلبة في سن الدخول إلى المدرسة دون اعتبارات عرقية أو دينية أو طائفية أو جغرافية أو لأي اعتبار آخر.
- الديمقراطية في المدرسة أو الممارسة الديمقراطية في الوسط المدرسي. وهي تعني ان الديمقراطية التربوية تعني التأكيد على الأهمية الكبيرة للقيم الديمقراطية في السلوك داخل المؤسسة المدرسية، من خلال تأسيس الحياة المدرسية على تقدير الفرد من قبل الآخرين وتقديره لنفسه واعتباره قيمة عليا في ذاته.
- الوعي الديمقراطي أو تعليم الديمقراطية. وهي تعني ان الديمقراطية التربوية هي التي تنمي عند الإنسان قيم الحرية والحق والمشاركة والعدل...(وطفة والمجيدل، 2008، 65-69)

ومن هنا تبرز مهمة تنمية القيم الديمقراطية في إطار التربية كأحد متطلبات تنمية شخصية الفرد، فالدفاع عن الديمقراطية وحقوق الإنسان لن يكون له معنى إلا إذا كان له محتوى تعليمي تربوي يسنده؛ بمعنى أن الديمقراطية والتربية والتنمية متكاملة وإلا ظلت الديمقراطية ليس فقط

وكما يقولون شكلية بل مستحيلة، وعلى هذا الأساس فان تنمية القيم الديمقراطية لدى الأفراد هو جزء من تلك التنمية الشاملة للفرد والمجتمع، وهي الغاية من التربية في علاقتها بالتنمية.

فإذا كانت التربية عملية نمو في إطار اجتماعي معين فان تبني القيم الديمقراطية لتكون هذا الإطار يفرض علاقة حتمية بين الديمقراطية والتربية فإذا كانت التربية والديمقراطية جزءًا من ثقافة المجتمع فإن التربية هي أداة نقل ثقافة ذلك المجتمع من جيل إلى آخر، فتعلم القيم الديمقراطية يفرض سلوكًا معينًا في علاقات الأفراد وممارساتهم اليومية في الحياة، وتتطلب الديمقراطية عندئذ سياسة تربوية تحدد للفرد قيمته وموقفه تجاه نفسه وتجاه مجتمعه، كما تحدد مجموعة القيم التي يؤمن بها المجتمع ويرتضيها لأفراده(هندي، 1995، 63).

إن التربية في إطار المجتمع الديمقراطي مجمل العمليات والأنشطة التي تتضمن توليد المعلومات واستخلاص المعارف واستخدامها ونقلها وكذلك تنمية القدرات والمهارات بما في ذلك تلك التي تكون الشخصية السوية... وقد تصل التربية في اعلى مراتبها إلى بناء الشخصية التي تتفاعل مع المحيط الذي تعيش فيه(إبراهيم 2001، 510).

فهي عملية متصلة ومتواصلة تبدأ من مرحلة الطفولة وتستمر مع حياة الإنسان حتى تصبح مظهرًا من مظاهر تنشئته المتكاملة جسميا وعقليا وانفعاليا واجتماعيا.

إن تنمية شخصية الفرد غاية التربية ومطلب الديمقراطية في الوقت نفسه، ولا يمكن أن تتحقق تلك التنمية ولا يمكن إكساب الفرد المهارات والقدرات التي تؤهله للتفاعل المعرفي والسلوكي العام مع التطورات العصرية إلا بقدر الاهتمام بالقيم في أجوائنا التربوية. لأن فصل التربية عن القيم يعتبر فصل للروح عن الجسد ويرى بعض الباحثين أن القيم مرتبطة بالعلم، فهي تسبق العمل بالعلم وهي تنشا مع العلم في مرحلة تاريخية معينة كان تتضمن ثقافة العصر بما يرتبط بها من مطالب وحاجات. ويرى البعض الآخر أن القيم ترتبط بالتربية لاتصالها الوثيق بالسلوك الإنساني، فهي التي تحدده وتوجهه في كافة الميادين والتربية يجب أن تتضمن قيم المجتمع باعتبارها جزءا من ثقافة المجتمع (كيلاني، 2003، 28).

إن من متطلبات انخراط الأفراد (الطلبة) في الحياة الاجتماعية الديمقراطية تدريبهم على مجموعة السلوكيات التي تعتبر من أساسيات المجتمع المدني، مثل: الاعتزاز بالمواطنة ومعرفة مسئوليات الفرد وواجباته وحقوقه في مجتمع ديمقراطي، وتجسيد مبدأ العلاقات الاجتماعية والصداقات واحترام حقوق الإنسان، و إبداء الآراء بحرية تامة.

ويكون المجتمع ديمقراطيا بمقدار ما يعده من العدة لإشراك جميع أعضائه في خبراته على قدم المساواة وبمقدار ما يكفل لمؤسساته من المرونة والتكيف بتفاعل صور الحياة الاجتماعية المختلفة بعضها مع بعض ولابد أن يكون لمثل هذا المجتمع نوع من التربية يغرس في أفراده

روح الاهتمام الشخصي بالعلاقات والسيطرة الاجتماعية ويكون فيهم عادات في التفكير من شانها أن تحدث تغيرات في المجتمع (ديوي، 1987، 102).

ونظرا لأهمية القيم الديمقراطية فقد أصبحت اليوم جزءاً من مهمتنا التربوية، حيث أكدت التجربة الإنسانية عبر مسارها التاريخي أن الحياة الديمقراطية لأي أمة من الأمم مرهونة بأبعادها وخلفياتها التاريخية وذلك لأن حضور الديمقراطية وتكاملها في حياة الأمة أمر مرهون بمدى تأصيل القيم الديمقراطية في عقول الناس ووجدانهم وإذا كانت التحولات التاريخية تحدد مسار الحياة الديمقراطية واتجاهها في المجتمعات الإنسانية فان الفعل التربوي كان دائما وأبدا يشكل حلقة من أهم حلقات النماء الديمقراطي في مختلف التجارب التاريخية للمجتمع الإنساني (وطفة، 2000، 327- 328).

إن التربية في إطار المؤسسات التعليمية وقبل كل شيء عملية ثقافية بمعنى أنّها وثيقة الصلة بالثقافة وذلك لأن الثقافة هي التي تحدد مسار تلك القيم في إطار هذه التربية وبالتالي فهي المعيار للتفريق بين مجتمع وآخر بناء على مخرجات التعليم، والقيم الديمقراطية تكتسب معناها في إطار السياق الثقافي الناجم عن تلك التربية ذلك أن دلالات القيم هي معان ثقافية كامنة في وعي الأفراد، والقيم بهذا المعنى هي محتويات اجتماعية منتقاة من قبل الأفراد بحيث تخلق حالة من التأثير المنظم على السلوك (مكروم، 2005، 102).

ومن منطلق هذه العلاقة الجوهرية بين الطابع العام للديمقراطية والاجتماعية ومستوى الحياة الديمقراطية في التربية تنبجس حقيقة قوامها أن النضال التربوي من اجل الحرية والديمقراطية يمكنه أن ينبثق من الفعل التربوي لأن النضال التربوي من اجل الحرية كان وما زال يشكل عصب النضال التاريخي من اجل الحرية الاجتماعية بأشمل معانيها الإنسانية وهذه الحقيقة التي يعلنها أفلاطون وروسو في جل أعمالهما التاريخية (وطفة، 2001، 17).

طرق وأساليب تنمية القيم الديمقراطية:

هناك طرق متعددة وشائعة في الوسط التربوي والتعليمي، يلجأ إليها المربون في أثناء عملهم التدريسي، منها ما هو فعال في تحقيق الهدف أو الغرض المقصود، ومنها ما يحقق جزء من ذلك، وسيحاول وصف ما كتب عن هذه الطرق والأساليب لدى أصحابها مع التصرف في بعضها. وتلك الطرق تتمثل بالآتي:

الطريقة المباشرة:

ويقصد بها عرض المعلومات المتعلقة بالقيمة على الطلبة بصورة مباشرة من قبل المدرس، ويكون دور المتعلم فيها التلقي والاستقبال، وهذه الطريقة توضح بعض القضايا المتعلقة بالمسائل القيمية ومعالجتها من خلال عرض المعلومات والمعارف وتحليلها وبيان التجارب والخبرات

الإنسانية المتعلقة بها، وضرب الأمثلة والنماذج السلوكية الايجابية، ومن هذه الطـــرق: الإلقـــاء، الخطابة، المحاضرة، القصة.

ويقوم هذا الأسلوب على تغيير وتنمية القيم والاتجاهات الاجتماعية والأخلاقية مـــن خـــلال تقديم بعض القصص الملائمة والتي تنطوي على حياة جماعات أو أفراد، وعندما تـــدور القـــصة حول شخصية معينة فإنها تركز على المثل العليا التي عاش من أجلها الأفـــراد أو ضـــحّوا فـــي سبيلها، ومن خلال التوجيه والإرشاد الذي تقدم حلولاً لكثير من الصراعات التي يتعـــرض لهـــا الفرد فإما أن تزيد أهمية إحدى القيم التي تتحكم في الموقف الصراعي أو أن تقلل من أهمية إحدى هاتين القيمتين، كما أنه يحدث التكامل بين القيمة المرغوبة وتزكية بعض القيم لتصبح قيماً عاملةً ومؤثرةً في سلوك الفرد(الجلاد، 2007، 127).

الطريقة التفاعلية:

وتعني إشراك الطلبة في المواقف التعليمية المختلفة من خلال توفير فرص الحوار والنقاش و تبادل الأفكار، حول القيم المطروحة، بهدف تنشيط التفكير والربط بين المعطيات، وتمتـــاز هـــذه الطريقة بإثارة التفكير عند المتعلمين واحترام شخصياتهم وتجعل التعلم أكثر فاعلية و تساعد على تنمية أنماط التفكير المختلفة وتعميق التواصل بين المدرس والطلبة على حد سواء.

ومن هذه الطرق الحوار والنقاش فإن استخدام إستراتيجية الحوار والمناقشة أسلوبا لإحـــداث القناعات المناسبة لدى المتعلمين، تسهم في إيضاح القيم وأبعادها المختلفة، وتسهم في مـــساعدتهم على تبني القيم المفضلة على نحو شعوري يحقق لديهم الاقتناع والرضا الـــذاتي، وهـــذا مـــرتبط بالأنماط السلوكية وعمليات التفكير التي يستخدمها الطلبة، وتؤثر فيما تم تعلمه، والغرض منها أن يتعلم المتعلمون كيف يتعلمون معتمدين على أنفسهم(جابر، 1999، 308).

ومن تلك الطرق تمثيل الأدوار الذي يتم بقيام فرد من الأفراد بتمثيل أو تقديم شخصية لهـــا مميزات معينة ويقوم الأفراد الآخرون بتحديد معرفة هذه الشخصية، ففي هذه العملية تتاح الفرصة للأفراد لملاحظة سلوكهم في عيون الآخرين، كذلك مراجعة النفس واستقراء الخبـــرات الـــسابقة والاتجاهات حيال بعض المواقف والأفراد(خليفة، 2000، 28).

الطريقة الكشفية:

وتهتم بتوفير فرص للمتعلم للبحث والاستقصاء والكشف عن المعارف والخبرات ذاتيا وتعمل على تنمية قدراته العقلية والتفكيرية بحيث يصبح قادرا على اكتساب المعرفة ونقدها وتوظيفهـــا وهي من أهم الطرق التي يمكن استغلالها في تعلم القيم وتعليمها ومن هذه الطرق طريقة حـــل المشكلات وطريقة التدريس الاستقصائي(الجلاد، 2007، 134).

وهذه الطريقة تؤكد الاختيار العقلاني والحر للقيم، وذلك بالنظر في البدائل الممكنة، والتفكير في عواقب كل بديل، بحيث يدرس كل بديل بمنطقية ووعي ويستكشف البدائل الممكنة ومن ثم اختيار ما يقتنع به الفرد، كيما يدفع ذلك الفرد لإعلان القيمة والتمسك بها وترجمتها الى ممارسة متكررة في مختلف مواقف الحياة. (سيد، 2001، 76).

ويستعان في ذلك كله بأسلوب البرامج التربوية، حيث يمكن تنمية القيم باستخدام أساليب تربوية، مثل: الكتب والأصدقاء وشخصيات الأساتذة والمدرسين والمحاضرات وآراء الزملاء ومحتويات المناهج الدراسية وطرق التدريس المتبعة(عبد السلام،ودمنهوري 2002، 187–189).

ويورد (محمود الناقة،1997، 79) أساليب متنوعة ومختلفة لإكساب الطلبة القيمة، منها: الوعظ المباشر والإقناع والتلقين والقدوة والثواب والعقاب و استخدام القوانين والأنظمة، إلى جانب ممارسة الخبرات التي تؤدي إلى إكساب القيم من خلال تنظيمها وتهيئتها بصورة مستمرة حتى تساعد في غرس الجذور الأولى للقيم الأكثر تجريدا كالتعلم الدائم والتفكير الاستقرائي، باعتبار القيم مفاهيم تشتق وتستخلص من الخبرات ذات العلاقة ويكتشف الفرد القيم ويكتسبها بممارستها أو ممارسة أعمال تتسق معها أو تمهيدا لاكتسابها وينطبق هذا القول على جميع القيم.

ويؤكد سيد على جملة من الأساليب المساعدة في عملية تنمية القيم ومنها القيم الديمقراطية:

- إكسابه بالتعويد: بحيث يعود الأفراد على أفعال تصدر عنهم في مواقف معينة، وذلك من خلال تعويدهم على ترك العادات السيئة وإحلال العادات الحسنة بدلاً عنها، مثلا أن يعودهم على الاستئذان بدلا عن الفوضى.
- إكسابه القيم بالثواب والعقاب: من خلال الترغيب والترهيب في الدعوة إلى الالتزام بالقيم والتحذير من مغبة عدم تمثلها وممارستها.
- تنمية القيم بالتعليم العملي: ويشمل كافة أشكال السلوك الإنساني ظاهرة وباطنه، وترجع أهميته إلى أن مجرد المعرفة العلمية ليس لها قيمة ما لم تعكس إلى سلوك عملي ذي فائدة في حياة الإنسان حتى تصير المعرفة وظيفة تطبيقية، وذلك من خلال الجانب الوجداني لأن التعليم العملي سيثير الناحية الوجدانية، ويحركها وتؤدي بدورها إلى تثبيت القيمة في النفوس(طهطاوي، 1996، 145– 146).

وأوردت منى بحري طرقًا ترتبط بهذه الطرق بصورة مباشرة أو غير مباشرة، ولكنها أكثر فاعلية، حيث تؤكد الباحثة على أنّها من أنسب وأفضل الطرق لتنمية وإكساب الطلبة القيم والسلوك الديمقراطي:

الطريقة العقلانية الاقناعية: وتستند إلى افتراض أن الإنسان منطقي في تفاعلـــه وتعاملـــه مـــع المعلومات، ويمكن تحفيزه للإنصات إلى رسالة معينة، والتفاعل مع محتواها، وتعلمها وتمثلها في سلوكه وقيمه.

إن هذه الطريقة تعتمد على قدرة المدرس وكفايته في التأثير على الطلبة؛ بأن يكون قـــوي الحجة وذا إرادة وعزيمة وصادقاً وموضوعياً، ولديه الخبرة في استخدام وسائط التواصل المختلفة اللفظية وغير اللفظية، والثقة المتبادلة بين الطالب وأستاذه تمكنه من مناقشة طلبتـــه فـــي القـــيم الديمقراطية المرغوب فيها وإقناعهم باكتسابها.

ومن الأساليب التي يمكن إتباعها في هذا الصدد ضرب الأمثلة، وتعزيز الملاحظـــات التـــي يبدي فيها الطالب تفهمه بموضع القيمة الديمقراطية المرغوب فيها، وأن توفر فـــرص الاشـــتراك الفعال، والمشاركة الايجابية في المناقشات كأسلوب عقلاني إقناعي.

طريقة المنحنى المعرفي: إن القيم تتكون من المعاني التي تنظم عند الفرد مـــن خـــلال الخبـــرة والتعلم، وهي كغيرها من المفاهيم تنظم في البنية المعرفية للفرد بحسب معانيها وأهميتها بالنـــسبة له، ويمكن تنميتها بتحديد القيمة الديمقراطية المراد تنميتها، ويمكن إتباع الطريقة الإسقاطية فـــي ذلك كأن يقوم الطالب بوصف ما يعجبه أو لا يعجبه فيها، وتزويده بالتغذية الراجعة حول القيمـــة من خلال ملاحظة سلوكه وتصرفاته وأقواله، مع التركيز عل التغذية الراجعة الايجابية، وإبراز التناقض بين محاسن القيمة المرغوب فيها ومساوئ القيمة غير المرغوب فيها؛ وذلك من خـــلال الأسئلة والمناقشات التي تزود الطالب بالمزيد من الحقائق التي تتصل بموضوع القيمة.

الطريقة الاجتماعية: يزداد انتماء الطالب لأشخاص وجماعات معينة مع ازدياد تطوره ونـــضجه، فيتبنى القيم التي يعتنقها أولئك الذين يحبهم ويعجب بهم، واستنادًا إلى ذلك فـــإن تزويـــد الطالـــب بنماذج من الشخصيات البارزة والمحببة إليه يساعد في تنمية قيمة الديمقراطية بشكل يجعلها تتجه نحو التكافؤ مع تقييم الشخصيات الاجتماعية المحببة، وعليه يمكن تنمية قيم الديمقراطيـــة لـــدى الطالب بإتاحة الفرصة له بأن ينتمي إلى جماعة تحمل قيم الديمقراطية الايجابية، وتـــساعده فـــي الوقت نفسه على تحقيق الذات عنده.

الطريقة التفاعلية: تعتبر هذه الطريقة من أكثر طرائق تنمية القيم الديمقراطية انتشارًا في مجالات التربية والتعليم، فمن المتوقع ازدياد فرص اكتساب قيم الديمقراطية بازدياد تعرف الطالب لخبرات مباشرة بموضوعها عن طريق التفاعل المباشر معه، وهذا ما يضفي قيمة على الوسائل الـــسمعية والبصرية التي تستخدم في التدريس والتدريب؛ لأنها تخاطب أكثر من حاسة؛ تهيئ فرص التفاعل مع موضوع القيمة الديمقراطية واكتساب الخبرة المباشرة كالمحاضرة والشريط التلفزيوني الـــذي يعرض لموضوع القيمة، وكذلك المعارض وزيارة الأماكن(بحري، 2005، 125- 126).

تعقيب:

- يرى الباحث أن تنمية القيم ليس بالأمر السهل، وليس في متناول أي مربٍ القيام بهذه المهمة، إذ الأمر يتطلب جهدًا كبيرًا تبرز من خلاله مهارات وكفايات المدرس للقيام بهذه المهمة، وتوافر عوامل مساعدة أخرى لها علاقة بتنمية القيمة.
- الطرق سالفة الذكر في تعليم القيم وتعلمها مستوحاه من الطرق التدريسية التي تطرق إليها الفكر التربوي القديم والحديث.
- مما يؤسف له أن معظم هذه الطرق والأساليب مهملة وغائبة لدى غالبية المدرسين في الجانب التعليمي فضلاً عن التربوي، والأسلوب السائد هو الخطاب المباشر في جانبه السلبي المتوجه نحو المدرس وإغفال الطالب.
- يمكن للمدرس أن يستخدم أكثر من أسلوب في آن واحد في أثناء تعليمه للقيم.
- تحتاج بعض هذه الطرق إلى برامج تترجمها إلى إجراءات علمية للتأكد من فاعليتها.
- تعدد الطرق والأساليب تتيح اختيار البديل المناسب لقدرات المدرس أو نوعية وأهمية القيمة أو الظروف المهيأة للمربي، أو حسب طبيعة المتعلم نفسه، أو حسب طبيعة إيراد القيم صراحة أو ضمنياً في المقرر الدراسي.
- إن الطرق السالفة الذكر تتطلب مهارات متنوعة يتوجب أن يمتلكها المدرس كي يستطيع تأدية مهمته القيمية.
- يميل الباحث بتفضيل الطرق التي أوردتها منى بحري، كونها أكثر قرباً من موضوع الدراسة، وأكثر إجرائية ودقة في التفاصيل، فهي إلى جانب شموليتها للطرق والأساليب التي وردت عند الآخرين وتركيزها على الجوانب الأساسية في تنمية القيمة(المعرفة، الاتجاه، السلوك) تحدد الكفايات اللازمة للمدرس أو المربي للقيام بهذه المهمة.

اعتبارات هامة في تنمية القيم الديمقراطية:

ولكي تؤتي الطرق السالفة الذكر ثمارها يُتطلب مراعاة الآتي:

- يرتبط تفكير الفرد مع ما يختار من قيم واتجاهات، أي أن طريقة تفكير الفرد تحدد نوعية القيم التي تصدر عنه.
- التحلي والتخلي، أي أن إحلال القيم الديمقراطية يتطلب تخلية القيم السلبية ويكون ذلك بتوضيح ايجابيات القيم الديمقراطية وسلبية القيم التقليدية.
- القيمة بمكوناتها الثلاثة(المعرفية والوجدانية والسلوكية) يتطلب تنميتها التنويع في استخدام طرائق واستراتيجيات تنمية القيم، وتوظيف الأنشطة التعليمية التي تراعي تنمية القيم وتعزيزها وإدراجها في إطار التقويم.(الجلاد ، 2007، 84).

- الصراع القيمي: إذا لا بد من توحيد المواقف التربوية في المدرسة من القيم الديمقراطيـــة فتكون هي السائدة لدى الإدارة والمدرسين والطلبة على مستوى المدرســـة، وكـــذا بقيـــة المؤسسات الأخرى، حتى لا يحدث صراع لدى الطلبة بين القيم التي يتلقاها في مدرســـته والأخرى التي يتلقاها في بيئته. ويتطلب ذلك تثقيف الأفراد من خلال وسائل الإعلام والمؤسسات التربوية والتعليم والمنظمات الجماهيرية والـــشعبية والإرشـــاد والبحـــث الاجتماعي حول أثر القيم الايجابية في تنمية وتطوير المجتمع وأثر القيم السلبية فـــي ارتداد وتخلف وتراجع المجتمع في المجالات كافة (عفيفي، 1977، 329- 331).
- القيم الديمقراطية والقدوة: فالإنسان يتعلم من الأفعال والسلوكيات الحية أكثر مما يتعلم مما يلقى عليه من معلومات ومعارف نظرية.
- القيم الديمقراطية لا تدوم إلا إذا اقتنع الفرد بها، وأما إذا فرضت عليه قسرا، فسرعان ما تنسى. ويتطلب ذلك:
  - ربط عملية تنمية القيم الديمقراطية بالجانب الديني بمـــا يخـــدم الـــدين ويعـــزز القـــيم الديمقراطية لدى الفرد.
  - ربط تنمية القيم الديمقراطية بالجانب الوطني والقومي الذي يجعل من الفرد أداة فـــي مواجهة التحديات السياسية والأمنية التي يواجهها المجتمع .
  - ربط عملية تنمية القيم الديمقراطية بالجانب الأخلاقي أي أن اكتساب القيم الديمقراطية والتخلص من القيم السلبية إنما يطور وينمي أخلاق الفرد بحيث يكون عنصرا فاعلا في نشر الفضيلة والإخاء والتعاون بين الأفراد (الطبيب، 2001، 106).

ولا ننسى أن تنمية القيم الديمقراطية تتأثر بعدة عوامل، ويتوقف نجاحه على توافر مثل هذه العوامل، وإلا فإنه سوف يتأخر أو يتجه اتجاهاً سلبياً، ومن هذه العوامل: الرفقة، والمناخ المناسب أو البيئة الصحية التي تنمو فيها القيم الديمقراطية، والأسرة الواعية العارفة بأصول تنمية القـــيم ، والتي تساعد أفرادها على ازدهار القيم ، وكذلك انـــسجام وتكامـــل مؤســـسات التربيـــة، لأن أي تعارض سيؤدي إلى شعور الفرد بالتناقض، والصراع وبالتالي تبقى القيم فـــي صـــراع وعـــدم استقرار، ولا يخفى أيضاً ما لمشاعر الحب ، والرضا ، والتعزيز التي يمنحها الكبـــار وخاصـــة الوالدان ، والمدرسون من أثر إيجابي على تنمية القيم لدى الطلبة.

وهناك سمات للقيم ومنها القيم الديمقراطية يتطلب ممن أراد تنميتها مراعاتها:

1. تمثل القيم أهدافا وغايات مرغوبا بها، يسعى الفرد للوصول إليها، فهي تمثل بناء معرفياً ينظم أفكار الفرد ومعتقداته تجاه الموضوعات المختلفة، وهي بذلك مرتبطة بالـــسلوك؛ أي تحـــدد احتمالية أن يسلك الفرد في موقف ما بشكل معين(خطاب، 2004، 64).

2. القيم نسبية ومتدرجة أي أنّها تختلف باختلاف الزمان والمكان والإنسان، فتقديرها وبيان أهميتها ووجوبها تختلف من إنسان إلى آخر ومن مكان لآخر ذلك لتصورات الأفراد للقيمة وارتباطاتها الزمانية والمكانية... وهي متدرجة؛ أي أنّها تنتظم في سلم قيمي متغير ومتفاعل حيث تترتب القيم عند الفرد ترتيبا هرميا تهيمن فيه بعض القيم على بعضها الآخر، فهناك قيم أساسية تمثل قمة الهرم وقيم ثانوية تأتي في المرتبة الثانية(الجلاد، 2007، 36).
3. ترتبط القيم بشخصية الفرد وذاته ارتباطا وثيقا، وتظهر لديه على صور مختلفة من الاهتمامات والاختيارات والحاجات والاتجاهات والأحكام، ووفقا لهذه الرؤية فإن تصورات الإنسان المسبقة والشخصية تؤثر في قيمه، فهو يراها كما يريد هو أن يراها، وعلى ذلك لا يمكن تصور وجود للقيم بدون حامليها(شبيب، 2003، 65).
4. إن مصداقية القيم تتوقف على المرجعية الحاكمة لها؛ أي: على مصدرها، و القيمة تكتسب دلالاتها السلوكية والمضامين الاجتماعية المرتبطة بها من السياق الثقافي للمجتمع، فالغايات النهائية في سلوك القيمة هي التي تحفز إرادة الإنسان لتحقيقها(مكروم، 2005، 108).
5. تعبر القيم عن اتجاهات الأفراد لبلوغ غايات محددة ومثالية، لكونها تمثل مجموعة من المعايير ذات اتجاه ضابط للسلوك، وهي مرادفه للاهتمامات و التفضيلات التي تدفع الشخص حيال سلوك معين، ويمكن التعبير عنه بالألفاظ أو العبارات أو السلوك(إبراهيم، 2005، 85).
6. القيم اجتماعية، فلا تظهر معاني القيم ومدلولاتها الحقيقية إلا من خلال الوجود الاجتماعي للإنسان، يتعلمها الفرد من خلال تفاعله مع البيئة الاجتماعية في مواقف الاختيار والمفاضلة، فهي على اختلاف أنواعها مردها كلها إلى الإنسان كفرد في مجتمع، تشمل الفرد في حياته الخاصة والعامة كما تشمل المجتمع في صلة أفراده ببعضهم بعض(شبيب، 2003، 67).
7. والقيم قادرة على الإنتاج والاستجابة والعطاء في كل زمان ومكان وان إغلاقها وإيقافها ومحاصرتها بفهم وتاريخ كان الذريعة لامتداد الجهل والفساد(الشعيبي، 2001، 30-31).

مراحل تكوين القيم ومنها القيم الديمقراطية:

إن القيم ومنها القيم الديمقراطية لا تتكون بالغريزة، أو أن يُولد الأفراد مزودين بها، بل تُكتسب خلال الخبرات الفردية والاجتماعية التي يمرون بها، فمن العبث أن يظن البعض أن القيمة بمكانتها الكبيرة وأثرها العظيم في حياة الأفراد والشعوب يمكن أن تغرس ما بين عشية وضحاها، فنظرا لخبرات الفرد السابقة والتي قد تتصارع مع القيم الجديدة، فهي تحتاج إلى وقت طويل وجهد مكثف لتتمكن من نفسية الفرد وعلقه، لهذا فنحن في أمس الحاجة إلى تضافر مؤسسات التربوية والتعليم لكون ذلك يحد من صراع القيم، إلى جانب أنها تحتاج إلى منهجيه لتعليمها وتعلمها واعتماد الأساليب المتنوعة لتحقيق ذلك.

فالقيم تمر بمراحل عديدة كل مرحلة تهيئ للمرحلة التي تليها حتى تتغلغل في نفوس الأفراد، وتظهر في سلوكهم صراحة أو ضمناً شعوريًا أو لا شعوري، كونها تمكنت من الأفراد، فنتج عنها ذلك التوجيه، الذي تتحدد قوته تبعًا لقدرة القيمة على إشباع حاجات الأفراد(الشرقاوي، 2005، 122). وفيما يلي مراحل تنمية القيم ومنها القيم الديمقراطية(الجلاد، 2007، 33-35) (رسلان، 2002، 8) (أبو العينين، 2003، 256):

أولا/ مرحلة الاستقبال: وتشير هذه المرحلة إلى شعور المتعلم بوجود بعض المثيرات للقيمة والى الرغبة في الاستجابة وفي هذه المرحلة تبدو:

- أنماط الوعي بالمثيرات.
- مدى رغبة المتعلم في الانتباه نحو مثيرات معينة.
- ضبط الانتباه وتوجيهه نحو المثيرات المفضلة.
- جذب انتباه المتعلم نحو القيمة؛ أي إيقاظ الإحساس بالقيمة التي تختار كهدف تربوي وهنا تستخدم كافة الإمكانيات في سبيل عرض القيمة بقصد الاستحواذ على انتباه المتعلم، وليس ضروريًا هنا أن تقدم القيمة واضحة التفاصيل، فالمهم هو جذب الانتباه كدرجة أولى لتكوين الوعي بها وإثارة الرغبة في التلقي؛ لتتم عملية تركيز الانتباه والمراقبة وتأتي الاستجابة بعد ذلك، من خلال إظهار اهتمام، ويستحسن تهيئة الجو الذي يظهر فيه اهتمام المتعلم بالقيمة وممارستها.

ثانيا/ الاستجابة: وتشير هذه المرحلة إلى تفاعل المتعلم مع مثيرات محددة للقيمة وفيها:

- الانصياع للاستجابة والإذعان لها.
- الرغبة في الاستجابة الطوعية.
- الارتياح للاستجابة.

ثالثا/ إعطاء القيمة والتقييم: وتشير هذه المرحلة إلى إعطاء قيمة للشيء أو السلوك، وفيها:

- تقبل القيمة، وفي هذه المرحلة تستمر الاستجابة بدرجة تكفي لجعل الآخرين يميزون القيمة في الشخص، ويكون سلوكه ثابتًا وملتزمًا بدرجة تكفي لجعله راغبًا في أن يتم التعرف عليه بهذا الشكل؛ ومعنى هذا أن القيمة أصبحت متمثله بدرجة كافية من العمق بحيث تصبح قوة مسيطرة باستمرار على السلوك.
- تفضيل القيمة، وتعني: أن الفرد أصبح ملتزمًا بالقيمة لدرجة تجعله يتابع القيمة ويسعى وراءها ويريدها؛ وهنا تظهر عدة استجابات معينة تعبر عن هذا التفضيل.

- الالتزام، وفيها يصل الفرد إلى درجة عالية من اليقين فيصل إلى الاقتناع والتأكد الذي لا مجال فيه للشك، ومن ثم إلى التقبل الوجداني الكامل ومن ثم يعمل الفرد لتقريـــر القيمـــة وتتعمق مشاركته في هذا التقرير والالتزام يتطلب:
  - الاستمرار العاطفي لتأكيد الالتزام.
  - الاستعانة بالأعمال المؤيدة للقيمة لأنها تعني وتدل على الالتزام بحكم طبيعتها

رابعا/ التنظيم القيمي، ويعني ترتيب القيم في نظام معين ويتطلب ذلك:

- تثبيت القيم في نظام واحد.
- تحديد العلاقات المتبادلة بينها.
- إقامة أو إنشاء قيم مسيطرة ومتغلغلة.

وفي هذه المرحلة يكون التجريد ويكون التعبير عن القيمة رمزًا أو عملاً، وتشتمل عمليـــة التجريد على تحديد الأشياء التي تعتمد على التحليل وتدور في ذهن المتعلم ليصل إلى تنظيم معين لقيمه، وفيها مستويان هما:

- إعطاء تصور مفاهيمي للقيمة.
- تنظيم النسق القيمي.

خامسا/ تمثل القيمة أو الوسم بالقيمة: وهو أرقى المستويات وفيه تكون القيم قد احتلت مكانا مـــن نظام القيم الهرمي للفرد وسيطرت على سلوك الفرد، وتنقسم إلى:

- المجموعة المعممة، وهي استجابة لظواهر على درجة عالية من التعميم وفيهـــا يكتـــسب المتعلم مجموعة من القيم بحيث يصدر عنها سلوكه بطريقة معينة من خلالها يمكـــن أن يميز ويوصف بها.
- التمييز، وفي هذه المرحلة يصبح الفرد متميزًا، حيث يصل إلى التصرف السلوكي الذاتي الثابت طبقًا للقيم التي تمثلها، والتي أصبحت تسيطر على تصرفاته وتراقبها...، والمتعلم في هذه المرحلة يكون قد دمج قيمة أفكاره ومواقفه واتجاهاته في وجهة نظـــر متكاملـــة تشكل نظرته للعالم المحيط به، وتشكل استجابته الثابتة تجاه الموقف والأشـــياء بـــصورة مترابطة...، وهكذا يصل الفرد إلى تمثل القيم ودمجها في ذاته؛ بحيث تصبح من الملامح المميزة له.

قياس القيم الديمقراطية:

انطلاقا من أن القيم ومنها القيم الديمقراطية تتكون لدى الفرد في مراحل متعددة تتجسد فـــي نهاية المطاف في سلوك الفرد، فإن ذلك يعني أن تمثلها يخضع لمدى تمكنها من الفـــرد وبالتـــالي يمكننا القول بأن بعض الأفراد قد آمن بالقيمة في مستوى معين، هذا المستوى قد يكـــون معرفـــة

عابرة، أو إيماناً بدون التزام أو إيمان مع التزام متقطع أو إيمان بهذه القيمة مع التزام مـــن دون وعي، وقد يكون المستوى الأرقى وهو الإيمان بالقيمة والاقتناع بها عن وعي، ومن ثم تمثلها.

وبناء عليه فإن إدراك أثر القيمة قد يظهر في سلوك الأفراد وقد لا يظهر، مما يجعل قياسها ليس بالسهل، ويحتاج إلى متابعة ودقة وتنوع في الأساليب المستخدمة لهذا الغرض، وأيـــاً كـــان الأمر فقياس الظواهر الإنسانية عموماً ومنها القيم نسبياً وليس مطلقاً، ومـــن الأســـاليب والأدوات التي تساعد على ذلك الآتي(عبد السلام، 2002، 185) (محمد،1996، 199):

- المشاهدة أو الملاحظة المنظمة والتي يتم من خلالها رصد استجابات المـــتعلم لمثيـــرات محددة، ففي الملاحظة يشاهد السلوك ويتابع بصورة تلقائية وعفوية بعيدًا عن التصنع.
- المقابلة، و تستخدم في كثير من البحوث والدراسات التي اهتمت بقياس القـــيم و دراســـة تطورها ونموها وتتخذ أشكالاً متعددة، وفي المقابلة يحصل الباحث على معلومـــات عـــن مدى تأثير القيم على سلوك الفرد وكيف أنّها مكون من مكونات إطاره المرجعي وأحكامه الخلقية على موقف معين، وتكون المقابلة عن طريق استمارة معدة خصيـــصًا لـــذلك أو تطبيق بعض الاستفتاءات أو الاختبارات التي تبحث وراء قيم الفرد.
- المقاييس والاستبيانات، وتصمم خصيصًا لقياس القيم والاتجاهات فـــي موضـــوع قيمـــي محدد، ويتضمن المقياس مجموعة من العبارات التقريرية أو الإخبارية المـــصاغة، إمـــا بطريقة سلبية أو إيجابية ومرتبطة بالموضوع الذي يجري تقويمه، ويستجيب المتعلمـــون على كل عبارة بوضع إشارة على رمز الإجابة التي تعبر عن رأيهم واتجاهاتهم وقـــيمهم ومن ثم التوصل إلى نتائج وتحليلها وتفسيرها.

في السياق نفسه يورد(زاهر، 2005، 10) اتجاهات نحو القيم على ضوئها يحدد اختيـــار النـــوع المناسب من المقاييس:

- اتجاه ينظر إلى القيم بوصفها اهتمامات واتجاهات إزاء الأشياء أو الموقف أو الأشخاص؛ لذا يمكن قياس القيم من خلال تصميم مقاييس معينة يعرض فيها مواقف مختلفة، ويُطلب من المرء أن يستجيب باختيار بديلين أو أكثر، وتضم هذه المواقف اهتمامات الأشـــخاص بالأنشطة والأشياء المختلفة.
- اتجاه يقوم على أن المؤشر الرئيس للقيم هو السلوك وهذا يعني أن تلك القيم تدفع أصحابها إلى أنماط معنية من السلوك يمكن ملاحظتها ورصدها.
- اتجاه يجمع في قياسه للقيم بين مؤشري السلوك والاتجاه.
- اتجاه يقيس القيم من خلال التصريح المباشر بها.

الفصل السادس
دور المدرس في سياق التحول الديمقراطي

الفئات ذات الصلة بتحديد دور المدرس:

أولاً/ المدرس:

ثانياً/ أفراد المجتمع العام:

ثالثاً/ أفراد المجتمع التعليمي والتربوي:

دور المدرس بين التجديد والجمود:

المدرس وفق النظرة التقليدية:

الانعكاسات السلبية لدور المدرس التقليدي:

المدرس وفق نظرة التجديد:

أبعاد دور المدرس في ضوء نظرة التجديد:

المدرس الديمقراطي:

لماذا المدرس الديمقراطي؟

من هو المدرس الديمقراطي؟

مجالات الدور الديمقراطي للمدرس:

الدور النظري(المعرفي):

الدور التطبيقي:

دور الممارسة(القدوة):

دوره من خلال(التقويم):

العوامل التي تمكن المدرس من القيام بدوره في تنمية القيم الديمقراطية:

أولا / تربية تقوم على أسس ديمقراطية:

ثانياً/ المناخ المدرسي وتنظيماته:

ثالثاً/ ديمقراطية الإدارة المدرسية:

رابعاً/ العلاقة الديمقراطية بين المدرسين:

خامساً/ إيجابية المتعلم:

معوقات قيام المدرس بدوره في تنمية القيم الديمقراطية في العملية التدريسية:

توطئة:

انطلاقاً من أن دور المدرسة يتسع ليشمل تنمية شخصية الطلبة والتأثير في حياتهم إلى جانب المهام والوظائف الأخرى، ومن ذلك تعليمهم المفاهيم والسلوكيات المتعلقة بالقيم الديمقراطية، ونظراً لأن دور المدرس انعكاس لأهداف وغايات المدرسة؛ لذا يتناول هذا الفصل دور المدرس من خلال التطرق إلى الفئات ذات الصلة بتحديد دور المدرس، بالإضافة إلى تناول أبعاد دور المدرس وعلاقتها بتنمية القيم الديمقراطية، ومن ثم تناول سمات المدرس الديمقراطي، والعوامل المساعدة لقيامه بهذه المهمة.

الفئات ذات الصلة بتحديد دور المدرس:

من المسلم به أن المدرس صاحب رسالة اعد لأجل القيام بها واتفق الجميع عليها وهي إعداد جيل قادر على القيام بمسؤولياته الفردية والاجتماعية باقتدار، يقوم بتوصيلها إلى الأجيال نيابة عن الآخرين باعتبار طبيعة دوره ومركزه الاجتماعي، إلا أن طبيعة هذا الدور تتفاوت وجهات النظر حول تحديده لاعتبارات معينة نابعة من ذات المدرس أو من توقعات الآخرين ، والمحصلة النهائية أن دور المدرس لا يتعدى أن يكون مزيجاً من توقعات المدرسين الشخصية وتصورات أفراد المجتمع لهذا الدور:

أولاً/ المدرس:

إن المدرس هو المعني بالدرجة الأولى بتربية وتعليم الأجيال في إطار المدرسة أو خارجها وما ينطبق على المدرس بشكل عام ينطبق على مدرس التعليم الثانوي حيث إن من المفترض أن المدرس ومن خلال فترة إعداده وتوجهه نحو مهنة التعليم يكون قد ارتسمت لديه خارطة عامه عن طبيعة أداوره كاملة في حدود ما تنظمه اللوائح والقوانين ذات الصلة بالعملية التعليمية و التربوية ويكون فيما بعد وبحسب طبيعة عمله ووضوح أهداف المرحلة والمادة لديه يكون قادرا على تحديد تصور دقيق لدوره في أي جانب من جوانب العملية التربوية.

تختلف تصورات المدرسين لدورهم باختلاف عوامل سياسية واجتماعية ومهنية وشخصية وتربوية فقد توصلت العديد من الدراسات إلى نتائج توضح تباين تصورات المدرسين لأدوارهم ومنها أن المدرس ناقل للمعرفة والمعلومات من خلال المقرر الدراسي وأن أي عمل آخر في عملية التدريس أمور ثانوية ويرى آخرون أن دور المدرس تربوي بالدرجة الأولى فدوره ينحصر في مساعدة الطلبة على التعلم وتهيئة الظروف المناسبة لذلك، وذلك بعدم تقديم معرفة جاهزة ولكن يترك للطالب حرية الاختيار للأنشطة التي تتناسب مع ميوله واهتماماته والتي من خلالها ينمو عقليا ووجدانيا وحركيا(أحمد، 1993، 55).

ثانياً/ أفراد المجتمع العام:

يرى بعض علماء الاجتماع أن دور الشخص تحدده توقعات الآخرين ويؤيد ذلك نتائج دراسات علم النفس الاجتماعي والتي أثبتت أن كثيرا من أنماط السلوك الإنساني تتأثر بالرغبة في التوافق مع توقعات الآخرين وتحقيقها: فالسياسيون باتجاهاتهم المختلفة وبرامجهم وقراراتهم المتعددة حول التعليم وأهدافه ومتطلبات المجتمع وسياسته العامة ونوع القيم التي ينادون بها ونوع المواطن الصالح الذي يرغبون في تكوينه وهم بذلك يرسمون تصورا لدور المدرس المتوقع. وعلماء الدين يتبنون مجموعة قيم ومثل عليا يدعون إليها ويتطلعون إلى غرسها في شخصية الأفراد فهم بذلك يؤثرون على دور المدرس. (أحمد،1993، 46) ورجال الإعلام والباحثون وهم بما يكتبونه ويتوصلون إليه وبما يؤيدونه أو يعارضونه له تأثير على دور المدرس بما لهم من تصورات وتوقعات لدور المدرس باعتباره الوسيلة الأقرب إلى الجيل الذي يرغبون في توصيل رسالتهم إليه(سيف، 2008، 62). وأولياء الأمور حيث يكون لهم تصور عن دور المدرس ويحاولون التأثير على ذلك الدور فالبعض منهم ينظر إليه بأنه عبارة عن تحصيل معرفي بينما ينظر آخرون على أنه تربية أخلاق ومنهم من يجمع بين الأمرين، وهكذا تختلف توقعات الآباء باختلاف الوسط الاجتماعي وقدر الثقافة ونوعها التي يحملونها.

ثالثاً/ أفراد المجتمع التعليمي والتربوي:

وهم الفئة المحيطة بالمدرس ولأقرب إلى مهنته، ودوره يتأثر بهم بشكل أو بآخر، فهؤلاء يشكلون المجتمع المحلي الذي يعمل فيه، ولهم تأثير فعال في تشكيل هذا الدور:

- القيادات التربوية والتعليمية: وهم المعنيون برسم السياسات الخاصة بالمؤسسات التعليمية، وهم صانعو القرار التربوي المتعلق بالمدرس، وفق النظرة التي تعكس وجهة نظر الحاكم والمجتمع، ولهم وجهة نظرهم في تحديد دورهم باعتبار أنهم المعنيون بالدرجة الأولى.
- أساتذة الجامعات: وهؤلاء لهم باع وخبرة طويلة في التربية والتعليم، ويحتلون المراكز الأمامية في العملية التعليمية، ولهم تأثيرهم في إعداد المدرس(الأهدل،1999، 176).
- الموجهون: بما يملكون من سلطة علمية وسلطة إدارية على المدرس لهم تأثير في توجيه دور المدرس بحيث يحاول المدرس مراعاة ما يريده الموجه وأن اختلف مع قناعاته.
- مدير المدرسة: ولهم دور كبير في توجيه دور المدرس وتحديده وتشكليه ولا سيما وانه تتوافر له فرص الإشراف المباشر، والاحتكاك الفعلي اليومي مع المدرس بالإضافة إلى سلطته المرتبطة بالمكافأة والجزاء.

- المدرسون الآخرون والذين يمثلون الجماعة التي ينتمي إليها داخل المدرسة وتتطلب منه التكيف معها وتؤثر أحكامهم في أحكامه وخاصة عندما يكونون اكثرمنه خبرة أو أن احدهم هو المشرف المباشر عليه وله سلطة عليه.
- الطلبة حيث يأتون إلى المدرسة ولديهم تصورات معينة عن دور المدرس و تتكون لديهم نتيجة خبراتهم مع المدرسين السابقين وغيرها من المؤثرات وهم يحصرون دور المدرس في مساعدتهم على النجاح أي انه دور عقلي(الصلاحي، 2006، 71).

وحسب ما ذكر فان دور المدرس يتأثر بتلك الفئات وبدرجات متفاوتة، فهناك أمور عامة يجمع عليها كل المذكورين ، وهناك أمور لا يتنبه إليها إلا المختصون، وأصحاب الخبرة والدراية في ذلك الجانب، وقد تشترك كل الفئات أو بعضها في تحديده، وفي هذه الدراسة وحسب طبيعة دور المدرس، ونتيجة لبعد تأثير بعض تلك الفئات اليوم عن صنع القرار التعليمي والتربوي في المدرسة، فإن الدور المحدد في هذه الدراسة، تحدده بعض الفئات الأكثر التصاقا بالمدرس والأكثر فاعلية وتأثيراً عليه في الوقت الحالي، وتتمثل تلك الجهات بمؤسسة إعداد المدرس وهي(كلية التربية) والمؤسسة المستفيدة من ذلك الإعداد وهي(وزارة التربية والتعليم).

دور المدرس بين التجديد والجمود:

إن المدرس هو قبل كل شيء ابن هذا المجتمع المتأزم فهو أيضا عرضة لتلك القوى التي تتنازع الفرد والمجتمع في اتجاهين متعارضين؛ يضاف لذلك أن المدرس يحتل موقعاً حساسًا يجعله موضوع ضغوط متعارضة، وتحاول كل من قوى الجمود وقوى التجديد أن توظفه لصالحها،... نظرا لتأثيره الكبير في إعداد أجيال الغد(المقبلي، 2005، 13).

ووفق ذلك تتبلور وجهتا نظر نحو المدرس، ما بين نظرة تقليدية قاصرة تحصر العملية التدريسية في ثالوث مدرس يقوم بتحفيظ الطالب كتاب ما، وبين مدرس يحمل رسالة يجعل من الطالب شريكاً له لبلوغ هذه الرسالة:

المدرس وفق النظرة التقليدية:

لقد عرف التدريس ومازال يعرف لدى العامة بل ولدى بعض المدرسين بأشكال عديدة إلا أن اغلبها يدور حول فكرة رئيسة ألا وهي نقل المعلومات من الكبار إلى الصغار، وفي ضوء هذه النظرة فإن المدرس أو المعلم هو ذلك الشخص الذي يعهد إليه بتلقين المعارف إلى الطلبة... وترتبط هذه النظرة التقليدية للتدريس بالاتجاه التقليدي القديم في التربية، والذي كان يرى أن الأولوية يجب أن توجه إلى عقل المتعلم لشحنه بالمعارف والعلوم التي يرى الكبار أهميتها، (قنديل، 1993، 11).

فهذه النظرة إلى طبيعة عمل المدرس بهذه الكيفية، تحصر مهمة المدرس في حشو أدمغة الطلبة بالمعلومات التي لا تنمي شخصيتهم، ولا تخدم بيئتهم، وبالكيفية والطريقة التي تم حشو دماغ

المدرس بها في مرحلة دراسته وإعداده للعمل في حقل التدريس، والمدرس في ذلك محشور بين الكثافة العالية داخل الفصل الدراسي، والكم الهائل من المواد التعليمية، وزمن الحصة القصير، بهدف إعداد الطلبة لتجاوز الامتحان.

هذا النوع من المدرسين قد يقوم ببعض جوانب مهمته التربوية والتعليمية، ولكنه يعتمد الأسلوب التقليدي في ذلك والمعتمد على التلقين بلا نقاش من الطالب، وتدعمه في ذلك سلطة الإدارة التربوية البيروقراطية أو الدكتاتورية، معتمدا في ذلك على الكتاب الذي يحوي نصوصا غير قابلة للنقد، متخذا من الامتحانات المفعمة بروح الرهبة والخوف ضابطا لعملية النقل المعرفي والخارجين عن النص الشكلي، وإجمالا تكون علاقة الطالب بمدرسه علاقة تلقٍ، فلا يستطيع أن يعبر عن ذاته وليس مسموحا له بذلك.(البيلاوي، 2000، 176) .

يسيطر هذا النوع من المدرسين على مختلف جوانب الموقف التعليمي داخل الفصل الدراسي، فهو صاحب القرار الأول والأخير وما على الطلبة إلا تنفيذ ما يراه هو(كيم و كيلرج، 1995، 16). ولقد أجاد (فراير، 1980، 87) تصويره لهذا النوع من المدرسين ولطبيعة عمله التربوي والتعليمي بوصفه نوعية العلاقة السائدة بين المدرس والطالب في ظل هذا الموقف التعليمي بالمسيطر و المتحكم فيه المدرس إذ قال:

- ❖ المدرس يفكر والطالب لا يفكر.
- ❖ المدرس يتكلم والطالب يستمع.
- ❖ المدرس يختار ويفرض اختياره والطالب يذعن.
- ❖ الأستاذ هو قوام العملية التعليمية والطالب نتيجتها.

ومن سمات هذا الصنف من المدرسين أنه لا يسير وفق الأهداف المرسومة في النظام التعليمي، وإنما يقرر له أهدافاً بمفرده و يعتبر نفسه مصدر المعرفة، وغالبا ما يركز على المقرر الدراسي وبصورة مبتورة عن أهدافه، ويوكل إلى الطلبة بعض الأعمال الشكلية والتي لا جدوى منها في التأثير على خبراتهم مستقبلا، وغالبا ما يركز على الطريقة التي تمكنه من فرض شخصيته وسيطرته على الموقف التعليمي مع طلبته، فهو يعتقد أن كل ما يصدر من الطلبة مشكوك فيه، فهو الذي يخطط ويأمر الطلبة بالتنفيذ، من غير نقاش وإن كان هنالك اعتراض فهو ضرب من الوقاحة، وتملي عليه النزعة التسلطية التفنن في اختيار العقوبات لزجر هذا النوع من الطلبة.

يرجع السبب فيما سبق إلى اعتقاد الكثير من هؤلاء بأن حفظ محتوى الكتاب المقرر هو الهدف الرئيس من التعليم، أن التزموا بما فيه، ويركز هؤلاء على المقررات التي تعتبر بمثابة الوسيلة وينسون الأهداف الحقيقية من التدريس عموما، إذ يجب عليه أن ينصب اهتمامه على تحقيق الأهداف، ولو قل تركيزه على تغطية المقرر في الوقت المحدد.

ويُنظر إلى هذا الصنف من المدرسين بأنهم يهملون استخدام الوسائل والتقنيات الحديثة، كون ذلك يحتاج إلى وقت وجهد كبيرين، وأن حدث واستخدموها فلا يحسنون توظيفها، وبـــذلك تتـــسم أساليبهم التربوية والتعليمة بالعقم، والتوجه الأحادي، فالمدرس هو الملقي والطالب المتلقـــي، ممـــا يجعل تنمية شخصية الطالب وإعداده للمشاركة في الحياة بفاعلية دوراً ثانوياً يمكن الاستغناء عنه، لان هذه المهمة تسند إلى الأسرة، فكل همه هو المعلومات المجردة التي حواها الكتاب المدرســـي، ويستخدم كافة أساليب العقاب لتحقيق ذلك ومن اجل الضبط، وفرض سلطته على الطلبة، وهو بذلك يجعل من نفسه شيئاً مقدساً مصدراً تشريعياً يجب على أتباعه من الطلبة الانقياد لـــه مـــن غيـــر نقاش(سيف، 2008، 44).

الانعكاسات السلبية لدور المدرس التقليدي:

هناك آثار سلبية على الفرد والمجتمع تكون نتاج هذا النوع من المدرسين التقليديين، فالمجتمع سيتلقى مخرجات تم إعدادها في قوالب متشابهه، تجتمع عند حفظ كم من المعلومات والحصول في نهاية الأمر على شهادة اجتياز، ما يعني أن المجتمع لا يستفيد شيئا إلا إضافة عضو غيـــر فعـــال لينضم إلى قافلة الأعباء ،وأما بخصوص الفرد، فالنتيجة تكريس السلبية فيه، وعدم قدرتـــه علـــى التعامل مع البيئة المحيطة به، أو حل المشاكل التي تواجهه، ومن زاوية ثانية تكرس ســـلبيته فـــي عدم قدرته على التعبير عن رأيه أو نقد ما يراه سلبيا، كما انه ينطوي على نفـــسه ليـــصبح همـــه مصالحه الشخصية ولو أدى ذلك إلى التضحية بالمصلحة العامة.

أثبتت بعض الدراسات أن ذلك النوع من المدرسين وتلك النوعية من التربيـــة ينـــتج عنهـــا خصائص سلبية أهمها التبعية والميل إلى العزلة والإحباط والاضطرابات الانفعالية والجمود السلبي والتوافقية والعداوة والإحساس بالقلق والحزن (وطفة، 1999، 70 –71). ويصاب في شخـــصيته بأن يغرس في نفسه الطاعة العمياء والتلقي السلبي والاتكالية وتجعله عبدا للنص المـــسموع مـــن سلطة أعلى وللكلمة المكتوبة وأحرف الطباعة، ويظل الفرد يمارس ذلك حتى يتطبع بتلك الطبـــائع السلبية وتصير له سلوكا وخصائص مألوفة . حتى يصير غير قادر علـــى أن يمـــارس التفكيـــر العلمي والتجريب والقياس والبرهان والنقد...أن ذلك يقتل لدى الطالب القدرة على المناقشة والحوار والإبداع والرغبة في التجديد(البيلاوي، 2000، 178). إلى جانب إحساس الطالب بالقلق وعزوفه عن التفاعل بل والإصغاء إلى ما لا يستهويه، وتكوين مشاعر حيادية سلبية تجـــاه زملائـــه فـــي الفصل، ونتيجة للمشاعر والآراء المكبوتة تتكون اتجاهات سلبية تجاه المدرس والتدريس عمومـــا (كيم و د.كيلرج، 1995، 16).

فالسلوك المتسلط من جانب المدرس ينعكس على قيم الطلبة، حيث إن سلوك المدرس المتسلط يؤثر في مناخ الفصل الدراسي، وينعكس على رغبة الطلبة في تقديم الخدمات الاجتماعية ومهارات

حل المشاكل كما تبين ارتباط التسلط بعدم القدرة عل تـــذكر المـــادة الدراســـية وظهـــور القلـــق والاضطرابات النفسية وفي إطار مناخ التسلط والدكتاتورية فان الطلبة يعتمدون اعتمادا كبيرا على توجيهات المدرس وأن الطلبة يتذمرون كثيرا عندما يسود الفصل الدراسي جو الاعتماد الكلي على المدرس في اتخاذ القرارات (سعد، 2000، 213).

إن الطالب في إطار هذه العلاقة يبتعد عن روح الجماعة، فالمدرس ربط الطالب به وبالكتاب والامتحان، وكأنه لا له صلة بالآخرين، وهذا يغرس في نفس الطالب الأنانية ويقتل فيـــه الإيمـــان بالمشاركة، ويفقده القدرة على بناء العلاقات مع الآخرين ويضعف من إحساسه بالانتماء وبأهميـــة التعاون والعمل الجماعي وتأتي الامتحانات بصورته الحالية لتعزز الأنانية وتكرس التنافس المؤدي إلى الحقد والكراهية؛ لأنه إذا غابت ملامح العلاقة الديمقراطية بين الطلبة والمدرس نتج عنها آثار سلبية تتناقض مع الروح الديمقراطية التي جبل الأفراد عليها ومن تلك الآثار:

- يتأثر الطالب بمدرسه فيكتسب منه الغضب والعداء، والتسلط.
- تذبل الاستعدادات الكامنة لديه، ومنها عدم قدرته على طرح الأفكار ومناقشة الآخرين.
- ضعف دافعية الطلبة للارتقاء في السلم التعليمي بروح المثابرة (الصلاحي، 2006، 102).

إن تكريس هذا النمط من المدرسين يؤدي إلى نتائج بالغة الخطورة على شخصية الطلبة فينتج شخصيات:

- تألف الخنوع والاستكانة لأنها لا بد أن تكرر ما يلقي عليها دون إضافة أو تعديل.
- تتعايش مع الجبن والخوف لان أي مخالفة للرأي المقرر تؤدي إلى الرسوب والإخفاق.
- تتعود السلبية لان وظيفتها هي أن تتلقى المعلومات كمجرد جهاز استقبال.
- تحكمها الأنانية وتدور حول ذاتها لان المسالة التعليمية تتحول لديها إلى مجرد سباق للفوز وشخصيات كهذه لا تعرف موضوعا للإبداع والابتكار وإنما هي في الواقع أداة المـــستبد لترسيخ واقع القهر(سيف،2008، 13).

فقد اظهر تقرير أعدته لجنة تطوير المناهج الأمريكية أن من العوامل التي تعرقل الإبداع في المدرسة الامتثال للأوامر والتركيز المبالغ فيه على السلطة وإهمال الطلبة داخل غرفـــة الـــصف وتركيز الإدارة على القواعد والقوانين والتعليمات وإهمال الطلاب كأفراد (وطفة، 1999، 60).

إن هذا الصنف من المدرسين يهيئ الساحة تمامًا لكل قوى الاستغلال والفساد والظـــلام كـــي تعبث بعقول الطلبة وتقهر فيهم الطاقات الإبداعية لأجيال متعاقبة وتقتل فينا المـــستقبل والإنـــسان. (البيلاوي، 2000، 179). فما ابعد الناس المغصوبة إرادتهم والمغلولة أيديهم عن توجيه الفكر إلى مقصد مفيد أو توجيه الجسم إلى عمل نافع...، فالاستبداد يضطر الناس إلى إباحة الكذب والتحيـــل والخداع والنفاق والتذلل ومراغمة الحس وإماتة النفس (الكواكبي ، 1993، 105)،

أكد ابن خلدون قديما في الفكر التربوي أن الدكتاتورية تذهب جمال النفس، ونقاءها، وصفاءها ويوفر عند المتعلمين الاستعداد للمكر، والخداع، والكذب، والأنانية، والكبر والكثير من الآفات التي ما كان لها أن تظهر لو اتبع المعلم أسلوباً يتسم بالاحترام والرفق والحب، وهو يقول "ومن كان مرباه بالعسف والقهر من المتعلمين أو المماليك أو الخدم سيطر عليه القهر، وضيق عن النفس في انبساطها، وذهب بنشاطها، ودعاه إلى الكسل، وحمل على الكذب والخبث، وهو التظاهر بغير ما في ضميره خوفاً من انبساط الأيدي بالقهرعليه، وعلمه المكر والخديعة، لذلك صارت له عادة وخلقاً، وفسدت معاني الإنسانية التي له من حيث الاجتماع والتمدن وهي الحمية والمدافعة عن نفسه ومنزله، وصار عيالاً على غيره، بل وكسلت النفس عن اكتساب الفضائل والخلق الجميل، فانقبضت عن غايتها، ومدى إنسانيتها فارتكست وعادت في أسفل السافلين" (المحرزي، 2007، 213).

المدرس وفق نظرة التجديد:

في مقابل النظرة التقليدية أو الاتجاه التقليدي لدور المدرس يبرز الاتجاه العصري الجديد الذي نتج عن دراسات نفسية وتربوية واجتماعية ، حيث ينظر هذا النوع إلى المدرس في علاقته مع الطالب نظرة الشراكة، والعلاقات الإنسانية، التي تنظمها الأهداف المرجو تحقيقها. تلك النظرة لم تقتصر على دور المدرس والذي يعنينا بل تجاوزته إلى النظام التعليمي بشكل عام .

فمن بين براثن مشكلة النظام التعليمي ولدت دعوة جديدة – وأن كانت لها جذور ماضية– هي الدعوة إلى تجديد النظام التربوي من اجل التجديد الضروري دوما، ومن اجل ابتكار حلول جديدة تتغلب تدريجيا ولو بمقدار على مشكلة الاستيعاب والتفجر المدرسي من جانب، وتتيح رفع المستوى النوعي من جانب آخر(عبدالدائم، 1998، 3).

ووفق الرؤى الجديدة لدور المدرس وفي ضوء التطور الذي يتطلب التعديل في الأهداف التربوية و السياسات العامة لها، يصبح المدرس هو المسئول الأول عن تنفيذ تلك السياسات الجديدة، وعليه أن يقرأ المستجدات بإمكانيات الحاضر وآلياته.

إن المدرسة جزء من الحياة العامة والمدرس مرب فيها، وظيفتها تربية الأجيال وفق الأهداف التي ينشدها المجتمع، مما يوجب على المدرس أن يمتلك الميل للتجديد والتطوير والتغيير من أساليبه الروتينية ويثابر من اجل الوصول إلى أن ينمي في طلبته صفات شخصية وأنماطاً سلوكية راقيه؛ تجعلهم من ذوي الإبداع والابتكار والبحث والاكتشاف لكل ما هو جديد. يجب أن يدرك المدرس أنه مدير لمواقف وخبرات التعليم والتعلم وليس مجرد ناقل للمعلومات، وهو قدوة يحاول الطلبة محاكاته، فهو يؤثر في قيمهم واتجاهاتهم وعاداتهم(الجرادي، 2000، 61).

ويعد المدرس في المدرسة عاملاً من عوامل التأثير في شخصية الطالب، فقد يهيئ له الإمكانات والوسائل التي تجعله يتوجه نحو الاعتماد على ذاته وتحمل المسئولية واحترام القوانين ومزاولة النشاطات المختلفة عن طريق الأندية المدرسية والنشاطات في قاعات الدرس والمسرح والمشاركة، وعلى العكس فإنه قد يضع العراقيل والعوائق أمام تطلعات الأفراد وتحفزاتهم الذاتية فيشعرون بالإحباط والمدرس يلعب دورا في مساعدتهم على تخطي مشكلاتهم من خلال سياسة ديمقراطية التدريس التي ينتهجها(سليم، 2002، 389).

ولن تحقق المدرسة دورها في تنمية شخصية الطلبة إلا بمدرس ذي كفاءة، يستطيع أن ينتشلهم من هذا الواقع التعليمي المرير الذي يكرس مر الواقع للمجتمع العام، فالمتعلم في حاجة إلى صفات شخصية وأنماط سلوكية تكسبه الثقة بنفسه و تجعله قادرا على تحقيق أهدافه ، وبصورة مستقلة تعكس ذاته وشخصيته المستقلة، وتجعله لا يستسلم لمشاكله، ويعمل على التفكير العلمي للوصول إلى حلول لها، كما تجعله لا يرضى السلبية في حياته ومجتمعه، ويندفع للتعبير عن رأيه وبجرأة من دون تردد(جابر، 2001، 58).

يُنتظر اليوم من المدرس أن ينمي عند الطلبة ذكاءهم وتكوين أخلاقهم والاهتمام بسلوكياتهم ويرقى بذوقهم للجمال، ويدربهم على النظام ويكسبهم المهارة في العمل ويعودهم العادات الحميدة ويغرس وينمي فيهم القيم المختلفة كالثقة بالنفس والاعتداد بالذات والانتماء إلى الوطن ويجعلهم في حاضرهم ومستقبلهم أناسًا اجتماعيين(دغيدي، 2000، 14).

لقد تغير دور المدرس من نقل المعرفة إلى دور المنظم لعملية الحصول عليها، وذلك بتمكين الطلبة من استخدام خبراتهم الشخصية وإعطائهم نصيبا اكبر من الاستقلالية والاستنتاج وحل المشكلات مما يحررهم من القوالب الجامدة. وتحولت العلاقة بين المدرس والطالب من التسلطية إلى الحوار والتفاعل والرعاية وتبادل الخبرات، بحيث يتمتع المدرس بقدر من الاستقلال بشأن قراراته التربوية ضمن حدود المعايير العامة للسلوك المهني ، و يصبح شريكا حقيقيا للطلبة في معاملته لهم و ألا يبقى معتبرا نفسه السلطة المطلقة في الصف بل عليه أن يجسد مبدأ الديمقراطية في سلوكه وأن يعمل علي تنمية هذه المهارات لطلبته. لتتفتح أبواب الإبداع على مصراعيها وتوفر مناخات الابتكار إلى أوسع مدى، وتجعل الأمة كلها تنخرط في مشروع حضاري يثري الحاضر ويشيد المستقبل ويصنع الخير لكل الناس.

يتسم المدرس العصري بمراعاته احتياجات ومتطلبات المتعلم، ومراعاته نظريات التربية والإدارة الحديثة من حيث زيادة الاهتمام بدور الطالب ومشاركته الايجابية في العملية التعليمية، فلا يكفيه التمكن من المادة العلمية في مجال تخصصه، ولكن يسعى لأن يتمكن من طرق التفاعل وغرس القيم وتوفير بيئة نقيه للتعلم فيها الحرية والتسامح(دغيدي، 2000، 9)، إلى جانب تفننه

في استخدام أساليب تدريسية ذات تحد عال لعقلية الطلبة، لينمي في الطلبة اتجاهًا نقديًا، وذلك بتركيزه على العمليات الابتكارية في حل المشكلات، وأسلوب الاتصال المفتوح مع الطالب.

لقد تطورت أدوار المدرس العصري لتلبي متطلبات التربية الحديثة(الحر و الروبي، 2005، 31 و 32) (جابر، 2001، 77) وذلك بالآتي:

- تغير دور المدرس من الملقن الناقل إلى الموجه المشارك فلم يعد المدرس هو الناقل للمعرفة والمصدر الوحيد لها بل الموجه المشارك لطلبته في مرحلة تعلمهم وتربيتهم.
- أصبح على المدرس أن يسلم بايجابية المتعلم وقدرته على التعلم والتفرد ومن ثم عليه أن يهيئ للمتعلم الفرص والمواقف والخبرات التي تمكنه من النمو في سائر الاتجاهات بدلا من أسلوب التلقين والحفظ وأسلوب الضغط والقهر .
- يتعين على المدرس اليوم أن يسعى إلى مد العملية التعليمية والتربوية خارج المدرسة عن طريق تنظيم تجارب للمتعلم خارجها والربط بين المواد التي تدرس وبين الحياة اليومية للطلبة مع ثورة المعلومات والتحولات الديمقراطية في إطار العولمة.
- أصبح على المدرس التوازن بين الأصالة والمعاصرة من جانب وبين أفكار الطالب ومواقفه الخاصة ومضمون المنهج المدرسي من جانب آخر، وعليه تبني المشاكل المختلفة التي تحصل للطلبة ونقلها إلى الفصل الدراسي والعمل على إيجاد حلول لها.
- لم يعد المدرس هو مصدر المعرفة، فمع استخدام الحاسوب وما يتبعه من برامج وشبكات انترنت، أصبح دور المدرس يفرض عليه استخدام البرمجيات ونقل الخبرة للطلبة.

أبعاد دور المدرس في ضوء نظرة التجديد:

تحدث الأدب التربوي المعاصر كثيراً عن المدرس و صفاته وأدواره ومهامه ومسؤولياته، وتناولت كتابات المفكرين أبعاد دور المدرس المتعددة، فهو بحكم موقعه ومكانته له مسؤوليات كثيرة نحو المجتمع والمهنة والإدارة المدرسية والمنهج، وهو قبل هذا له دور أساسي تجاه الطلبة الذين جاء بهم المجتمع وسلمهم أمانة إلى يده، ليشكلهم وينمي لديهم القيم والاتجاهات والعادات والأخلاق السليمة، إلى جانب المهمة التعليمية.

فقد تأثرت ادوار المدرس ضيقا أو اتساعا عمومية أو تحديدا بتطور عملية التعليم ذاتها والتحول في التعليم، إلى جانب التحولات المجتمعية، ففي مرحلة تاريخية كان المدرس مسئولا عن تهذيب الصغار وتأديبهم فحسب، وفي مرحلة تاريخية أخرى كان المدرس مسولا عن نقل بعض ما يعرف إلى الطلبة، وفي مرحلة تاريخية تالية أصبح المدرس مسئولا عن تربية الشخصية

المتعلمة من مختلف جوانبها، وفي العصر الحالي تأثرت ادوار المدرس بالتطور الحادث في عملية التعليم وفي دور المدرسة ذاتها كمؤسسة تعليمية اجتماعية(الخميسي، 2003، 277 – 287).

البعد الاجتماعي:

إن المدرسة باعتبارها بيئة التعليم وأرضيته الخصبة لا تكون ناجعة فيما تقوم به من تعلـــيم وتربية إلا إذا كانت مأثرة ومتأثرة بالحياة الاجتماعية، في جانبها الإيجابي، فالبيئة المدرسية حيـــاة ومعاملات اجتماعية في صورة حقيقية للمجتمع، والخبرة التي يكتسبها الطالب تكون خبرة واقعيـــة اجتماعية معيشة(العقون، 2006، 63).

فدور المدرس في عملية التطبيع الاجتماعي دور حاسم، فالحياة كما يعيـــشها الفـــرد خـــارج المدرسة وبعدها ليست خيرة كلها، فسيقابل الطلبة في حياتهم في المجتمع مختلف ألوان الأخلاقيات والقيم والفكر وأكثره قليل الجودة، ويقول (دايفيد ريسمون) عالم الاجتمـــاع الأمريكـــي عـــن دور المدرس وسط هذا العالم الملئ بالقيم المتناقضة "يجب على المدرس أن يبحث عن الامتيـــاز، وأن يحافظ على المعايير الفكرية الفنية الرفيعة"(احمد، 1985، 94).

وإجمالا يمكننا بلورة دور المدرس كما أوردها(راشد، 2003، 85) في هذا الجانب بالتالي:

- دوره كرائد اجتماعي يقدم ثقافة المجتمع لطلبته.
- دوره في ترسيخ حب الوطن والانتماء إليه لدى الطلبة.
- دوره في التعاون والتواد مع زملائه والعاملين بالمدرسة.
- دوره كشريك لأولياء الأمور في تربية أولادهم.
- دوره كعنصر ايجابي في إعلاء شان مهنة التعليم.
- دوره في توطيد ا لتعاون مع المؤسسات الاجتماعية الأخرى.
- دوره كعضو عامل في نقابة المهن التعليمية والجمعيات العلمية.

إلى جانب قيامه بالمشاركة في النهضة الثقافية لمجتمعه. وتسخير نفسه وعلمه فـــي خدمـــة وتطوير مجتمعة. و يكون حلقة وصل بين المدرسة والمجتمع . و يساهم فـــي توعيـــه المجتمـــع بالقضايا العالمية المعاصرة. و يشارك في إحياء المناسبات المجتمعية المختلفـــة. و ينمـــي وعـــي الأفراد في المجتمع بالتحديات المختلفة التي تواجههم(الجرادي، 2000، 75).

البعد المهني:

يعتبر عمل المدرس في إطار المدرسة نوعاً من الامتهان لعمليـــة التـــدريس، فهـــو يـــستقي الخبرات المختلفة في فترات إعداده وعمله، ويجعلها مركزه حول طبيعة عمله، وهـــو يـــسعى لان ينجح فيها ويختار أفضل الطرق والأساليب لذلك النجاح، وهو مقابل ذلك مسئول أمام الله والمجتمع والدولة عن هذه المهنة، فلا بد له أن يعي هذه المهمة وأبعادها وأن يتعمق في تخصـــصه الـــدقيق

ويتوسع في العلوم ذات الصلة، ويكون لديه خبرة ثقافية كافية تساعده على التعمق والـتمكن مـن مهنته.

فالمدرس وحسب رأي(الخميسي، 2003، 277– 287) في هذا الجانب يعد:

- متخصصا في طرق التعليم يعلم بها ويعلمها الطلبة.
- متخصصا أكاديميا ويتمثل في نقل المعرفة للطلبة.
- عضوا في هيئة التدريس فهو داخل المدرسة يقوم بدوره التعليمي ضمن الهيئة التدريسية .
- عضوا في مهنة يوجب عليه القيام بدوره المهني ووفائه بالتزاماته المهنية.
- باحثاً، باعتبار أن مهنة التعليم تتأثر بمختلف أشكال التغير العلمي والمعرفي والتكنولـوجي والاجتماعي وهذا كله ينعكس على المجتمع المدرسي وبالأخص على المدرس الذي يجـد نفسه أمام مشكلات ناتجة عن هذا التغير يتطلب منه البحث والاستقـصاء لمعالجـة تلـك المشاكل.

و تتمحور مهمة المدرس في هذا الجانب بأن تتولد لديه القناعة والرغبة الكاملتان للعمل فـي مهنة التعليم. ويظهر ذلك من خلال اعتزازه بمهنته ومحافظته عليها، من خلال سعيه نحو النمـو العلمي المستمر في مجال تخصصه. والالتزام بالمبادئ العلمية العصرية في التدريس. وهـو فـي ذلك كله يسعى إلى تحقيق أهداف العملية التعليمية، حيث يجب عليه أن يكون على وعي بأهـداف المؤسسة التعليمية التي يعتبر عضوا فيها وبالفلسفة التربوية التي توجه النظام التربوي، وأن يترجم أهداف المناهج إلى مواقف وخبرات تعليمية وفق معرفته المسبقة بخصائص المرحلة ومطالب نمو الطلبة ، وهذا يوجب عليه التركيز على الأنشطة المختلفة التي تؤدي إلى تمكنه وتأهيلـه ، مثـل المشاركة في الدورات واللقاءات والندوات والمؤتمرات التخصصية والمهتمة بـالتعليم(النزيلـي، 2001، 133).

البعد التعليمي:

إن مهمة المدرس في هذا الجانب تتضح من خلال التفنن في اختيار المعرفة وعرضها علـى الطلبة وربطها بواقعهم ، وتوضيح صلتها بالمعارف الأخرى، وفي هذا الصدد على المـدرس أن يتسم بسمات تربوية ديمقراطية تمكنه من تكوين اتجاه ايجابي نحو الحصول على المعرفـة لـدى الطلبة، ويحاول أن يكون بمثابة الوسيط بين الطلبة والمعرفة ولا يقدمها لهم علـى أنهـا حقـائق قطعية، بل يطرحها على شكل قضية فيها اخذ وعطاء، فينمي في ذلك قدرات الطلبة على التفكيـر النقدي والمحاكمة العلمية في الحكم على الأشياء، فإعطاء المعرفة سهل وميسور ولكن تكوين العقل وتشكيل السلوك والشخصية وفق تلك المعارف أكثر صعوبة ، وعلى ذلك يعتبر إعطـاء المعرفـة

بداية فقط لمسئولية المدرس ، والنهاية هي الاستثارة والتنشيط والدافعية والرقي والخلق.(احمـــد، 1993، 122).

ومن متطلبات ما سبق في هذا الجانب:

- الابتعاد عن الأساليب التقليدية في التدريس، التي تكرس السلبية لدى الطلبة و تقتل ملكة التفكير والإبداع والتخيل والفهم والتطبيق والتحليل والتركيب.
- طرح المادة العلمية بصوره العصف الذهني التي تنشط قدرات التفكير وتكسب الطلبة المعارف والحقائق والمفاهيم العلمية.
- إكساب الطلبة المهارات العقلية والأدائية وذلك بتركيزه على الأنشطة التعليمية المختلفة(الصفية واللاصفية). بحيث يجعل الطالب هو الأكثر قياما بالنشاط ومهمة المـــدرس هـــو الملاحظـــة والتشخيص والتحفيز.
- مساعدة الطالب في إصدار حكم على الأشياء التي تعلمها فهو بمثابة المـــدير للمواقـــف الـــذي ينبغي أن يثري بيئة التعليم بنشاطه وحيويته وإبداعه وهو فوق ذلك مستشار للطلبة متمكن من مادة تخصصه وأمين في مهنته(سيف، 2008، 36).

البعد الإداري:

يعتبر المدرس في العملية التعليمية مديرًا على المستوى الشخصي أو العام ، فهو مسئول عن إدارة نفسه وطلبته وزملائه، ويترتب عليه القيام بواجبات العملية الإدارية وفي مقدمة ذلـــك تمثـــل السلوك الديمقراطي في إدارته لفصله، وتجسيد المبادئ والقيم الديمقراطية في تعاملاته مع طلبتـــه وزملائه، فمجمل جوانب دوره الإداري تتلخص بإدارته للصف، وتعاونه مع إدارة المدرســـة فـــي الجوانب المختلفة من ذلك الإشراف على بعض الأنشطة المدرسية، أو الإشراف على أحد أجنحـــة المدرسة. أو قيامه بتغطية حصص الاحتياط (راشد، 2003، 82).

ويتبلور دور المدرس الإداري من خلال استيعابه طبيعة عمله و اتباع الأسلوب الـــديمقراطي في إدارته، وقبلها عليه أن يتزود بالمفاهيم والخبرات الإدارية التي تؤهله لتطبيقها في جوانب الحياة التعليمية والمتعلقة بالتخطيط والتنفيذ والتقويم وغيرها من المبادئ العامة للإدارة، وعلى المدرس أن يدرس خياراته جيدا حتى يتمكن من اتخاذ القرار المناسب، وأن يبتعد عن ردة الفعل أو الارتجالية وأن يلتزم الموضوعية في ذك ، ومن مظاهر حسن إدارته تشجيعه للطلبة على المشاركة في إدارة الفصل، والتخطيط والتنفيذ والتقويم لسير الدرس، من جانب آخر عليه أن يساعد في حفـــظ نظـــام المدرسة، من خلال مشاركته في ما لا يتعارض مع مهمته الرئيسية وبما يضمن تحقيق أهدافه لدى الطلبة ومن ذلك الإشراف على بعض الأنشطة المدرسية، أو ما يتعلق بالبرامج المدرسية الأخرى، ويكون في مقدمة الملتزمين بلوائح وقوانين المدرسة(الجرادي، 2000، 48).

البعد التربوي:

يأخذ المدرس في إطار التربية المعاصرة على عاتقه مهمة إرشاد الطلبة في رحلة التعليم والتربية، معتمدا على خبراته وتجاربه، ويأخذ على عاتقه مسؤولية الرحلة، ويحدد الأهداف، ويرسم الحدود وفقا لحاجات الطلبة ومقدرتهم، ويُقَوم مراحل التقدم ويعمل كل ذلك بالتعاون مع زملائه المسافرين وهم الطلبة ويجعل من أولوياته في هذه الرحلة هو تربية الطلبة على القيم الايجابية وينمي شخصياتهم ، ويهتم بمهاراتهم، وينطلق من قدراتهم واستعداداتهم، فهو ناصح أمين، وصديق حميم (الجمالي، 2006، 70). وفي نهاية رحلته يشرك طلبته في اختيار الأسلوب الأمثل لتقويم الرحلة، ولا يجعل ذلك التقويم مقتصرا على الجانب المعرفي فقط ، بل يتعداه إلى ما هو أهم والمتمثل في نمو شخصية الطلبة وبصورة متكاملة وفاعلة (شحاته، وعميرة، 1994، 15-25).

و يتجلى دور المدرس في هذا الجانب بأن ينمي لدى الطلبة المهارات الأخلاقية، والعلاقات الاجتماعية، وقيم التعامل مع الآخرين والعلم وحب الآخرين، والجد والإنجاز، والارتقاء بشخصياتهم، وتمكينهم من السمو بحياتهم، فما قيمة الطالب يمتلئ عقله بالمعلومات والنظريات، والمعارف لكنه لا يمتلك القدرة على الاستفادة منها في حياته الاجتماعية والأسرية والروحية والسياسية وغيرها من جوانب الحياة، فدور المدرس يرتكز على مدى قدرته على إيصال طلابه إلى المستوى المطلوب من فهمهم لذاتهم وللمجتمع من حولهم، بحيث تتوافق سلوكياتهم مع ثقافة وفلسفة ذلك المجتمع(الحاج، 2001، 121).

وعموما يمكن بلورة دور المدرس في هذا الجانب: باستشعاره بأنه مثل أعلى لطلبته، يقتدون به في كل ما يوجههم إليه ويحثهم عليه، وإعدادهم للحياتين الدنيا والآخرة، بصورة ترغيبية أكثر من الترهيب، واستخدام الأساليب الديمقراطية في تعاملاته مع طلبته أو تناوله المحتوى المعرفي ، ويكون تركيزه على القيم والاتجاهات، التي تؤكدها احتياجات ومتطلبات الطلبة في المرحلة الدراسية، وربط تنميتها بالأنشطة التي تستميل اهتماماتهم، بما في ذلك ربط الطالب ببيئته ومجتمعه، من خلال الحث على التزام بالسلوكيات التي تتفق مع قيم وعادات مجتمعه النبيلة، وأخيرًا على المدرس أن يقوم ذاته ويعمل مراجعات حقيقية يتم من خلالها تحديثها وتطويرها بما يلبي طموحات التربية الديمقراطية.

المدرس الديمقراطي:

إن مكانة المدرس في المدرسة بمنزلة الأب في الأسرة، لذا فهو الأب الروحي لطلبته، يحمل على عاتقه مسؤولية تربيتهم، وتهيئتهم للمشاركة المجتمعية بفاعلية ونضج، و في إطار المجتمع الذي يرغب بالتحول نحو الديمقراطية تصبح مسؤولية إنشاء و تربية جيل مصبوغ بالصبغة الديمقراطية في تفكيره وسلوكه من مهامه الرئيسة، ومن العبث أن نتوقع منه أن ينجح في أداء هذه

المهمة ما لم يعرف معرفة جيدة ويؤمن إيمانًا حقيقيًا بطبيعة هذه المهمة ومتطلباتها والاستعداد الكامل لتنفيذها.وأهمية امتلاكه المهارات اللازمة لإكساب الطلبة السلوك الديمقراطي،.

لماذا المدرس الديمقراطي؟

يعتبر المدرس واجهة معبرة عن السياسة التربوية العامة، وعن القيم والاتجاهات التي تتضمنها أو تقوم عليها، غير أن المدرس وهو يعبر عن هذه السياسة والقيم العامة يعكس ذاتيته وخصائصه الشخصية، حيث تتأثر هذه القيم العامة بمدى وعي المدرس بها وحماسته لها وقدرته على تمثلها، وهو بذلك يمثل السلطة الديمقراطية الملامسة للطلبة المدرسية بما تضمنه من معانٍ مرتبطة بالضبط والتقويم والثواب والعقاب وغير ذلك مما يؤثر بصورة مباشرة في سلوك الطلبة، والمدرس يستطيع من هذا الموقع أن يوجه تأثيره في الطلبة عن طريق اختباره للعلاقات الإنسانية ووسائل الثواب والعقاب ووسائل التقويم، فقد يستخدم وسائل مادية، وقد يستخدم وسائل معنوية، وقد يكون تأثيره مباشرا عن طريق المواجهة، وقد يستخدم ضغط الجماعة والجو الاجتماعي(عفيفي، 1977، 329).

ويمثل المدرس الديمقراطي ضرورة قصوى في الحياة المدرسية والحياة العامة التي ترغب في التحول الديمقراطي التربوي لكي:

- يكسب الطلبة معنى الديمقراطية وأهميتها في نهضة وتقدم المجتمع.
- يكون الاتجاهات الايجابية لدى الطلبة نحو الديمقراطية والمشاركة الجادة في مسيرتها في المجتمع .
- يبث في الطلبة خلال عملية التدريس وممارسة الأنشطة القيم الديمقراطية من الحرية والمساواة والعدالة والحوار والتسامح .... الخ .
- يكسب الطلبة مهارات الممارسة الديمقراطية الصحيحة القائمة على حرية التصويت والاختيار والترشيح والعضوية والتمثيل وغيرها .
- يدرب الطلبة على تقبل الرأي الآخر ويعلمهم آداب الاختلاف.
- يحمل الطلبة على تقدير المسؤولية الوطنية والمجتمعية .
- يبث في الطلبة قيم الولاء والانتماء والإخلاص في خدمة الوطن والحفاظ عل ثرواته
- يشجع الطلبة على المشاركة الواعية في الحياة المجتمعية بأشكالها السياسية والاقتصادية وغيرها.
- يدرب الطلبة على تكوين أحكام مستنيرة وحسن اتخاذ القرار المناسب في الوقت المناسب
- يفعل علاقات الود والتناصح والتواد والترابط بين الطلبة والمدرسين .
- يكسب الطلبة الثقة بالنفس وبالأسرة والمجتمع .

- ينمي في الطلبة حب وتقدير الأسرة والمدرسة والمجتمع .
- يساعد الطلبة على احترام ذاتهم من خلال احترام وتقدير الآخرين .
- يحرر الطلبة من عوامل الخوف والقهر والأنانية(القطب، 2007، 414 – 415).

من هو المدرس الديمقراطي؟

يقول ديوي عن المدرس الديمقراطي: أنه ليس ذلك الرجل الذي له كل الحقوق، وليس ذلك الذي ليس له أي حقوق إطلاقاً، فواجبه يتمثل في استثارة تبادل النشاطات في جو من الثقة بحيث يصبح هذا التبادل القانون السائد دون أن يشعر المدرس بعقدة التفوق أو بعقدة النقص؛ لذا يجب أن يعرف طلبته جيدا ثم بعد ذلك يحكم عن قيمة الخبرة، وهكذا يتسنى له إبعاد الخبرات الشكلية والسلبية(العقون، 2006، 63).

المدرس الديمقراطي من وجهة نظر(مطاوع، 1997، 376-382) حساس لحاجات الطلبة النفسية

واهم مظاهر هذه الحاجات:

- الحاجة للانتماء فالمدرس الديمقراطي يشبع هذه الحاجة من خلال الاهتمام بجميع الطلبة ويشعرهم بأنهم مقبولون حتى ولو كان سلوك بعضهم غير مقبول
- الحاجة للتحصيل: ولكي يشبع المدرس هذه الحاجة عليه بالاتي: الاعتراف بجهودهم والثناء عليها، وعدم توبيخ الطلبة ومقارنتهم ببعض، واعتماد مبدأ التشجيع.
- الحاجة للاطمئنان وعلى المدرس إشباع هذه الحاجة من خلال بث الأمل في نفوس الأفراد وعدم التمييز الطبقي.
- الحاجة للتحرر من الخوف، والمدرس الديمقراطي هو الذي يحمي الطلبة من العقاب ومن التهديد ويخلصهم من المخاوف القلق ويحاول دائما ان يبث فيهم الثقة ويشجعهم على العمل
- الحاجة إلى الإنتاج والنجاح، فالمدرس الديمقراطي يمكنه أن يسهم في إشباع هذه الحاجة من خلال خلق بيئة غنية بمواقفها ومواردها بحيث يتاح للطالب فرص العمل والإنتاج وفرص إظهار ما عنده من قدرة و ابتكار.
- الحاجة إلى الحرية، ويمكن للمدرس الديمقراطي أن يشبع هذه الحاجة من خلال عدم وقوف المدرس من الطالب لا موقف الحاكم المستبد أو الآمر المطاوع، ولكن موقف الموجه الذي يترك لطلبته حرية العمل ولا يتدخل إلا بالقدر اللازم.
- الحاجة للحب والعطف، والمدرس الديمقراطي هو الذي يقبل طلبتهم كما هم لا كما يجب أن يكونوا، ويبرهن لهم على أنه يهتم بهم، ويتألم لألمهم، ويبدي اهتماماً بهم داخل وخارج المدرسة، ويناقش معهم مشاكلهم.

- الحاجة للتحرر من الشعور بالخوف، والمدرس الديمقراطي هو الذي لا يحاول أن يزيد من حدة هذا الشعور بالذنب، فلا يضع معايير يصعب وصول الطلبة إليها، ومن ثم يوبخهم على تقصيرهم، كذلك لا يستغل المدرس خطأ الطالب، ويتخذه وسيلة لتحطيم شخصية الطالب.
- الحاجة إلى احترام الذات، والمدرس الديمقراطي هو الذي يعطي فرصة للطالب للتعبير عن رغباته وآراءه، ويشركه في وضع الخطط وتنفيذها.

المدرس الديمقراطي كما يراه(رضوان، 1994، 54– 58):

- يعطي طلبته فرصة للاختيار ويساعدهم على الوصول إلى أحكام مستنيرة.
- يحمل الطلبة على أن يقدروا أن الديمقراطية لا تعني الفوضى، وأن الحرية لا تتعارض مع النظام.
- يشجع جميع الطلبة على المساهمة والاشتراك الايجابي في العملية التعليمية.
- يوسع ويعدد أساليبه؛ ليحقق مبدأ الفروق الفردية.
- يتعرف على مواهب وقدرات الطلبة من خلال التنوع في الخبرات المعروضة على الطلبة.
- يلتزم بالتشجيع والثناء المستمرين مع التوجيه؛ لبروز مواهب الطلبة الناتجة عن التفكير العلمي.
- لا يضيق صدره من جدال ونقاش الطلبة.
- يتقبل نقد الأفراد بصدر رحب، ويغرس عادة الترحيب بنقد الغير، والاستماع إليه، واتباع أحسنه.
- يوفر الجو الديمقراطي المناسب لبروز قدرات الطلبة ومواهبهم.
- يعمد إلى التوجيه التعليمي والتربية الديمقراطية للطلبة.
- يعمل على استغلال الميل الاجتماعي عند المراهقين وتوجيه، وتهيئة الجو للاندماج في جماعات مختلفة تهدف إلى أغراض مفيدة دراسية واجتماعية وكشفيه؛ بحيث تتاح لهم فرصة ممارسة نشاط الجماعة والعمل من أجل الصالح العام.
- يكون مع طلبته بمثابة الرائد لا الرئيس والأخ الأكبر لا المسيطر بحيث يأنس الطلبة إليه ويندفعون للحوار والمناقشة والإسرار إليه.

المدرس الديمقراطي لدى(الخليلي، 2005، 255– 256):

- يعتقد بأن الأفراد جميعهم ما عدا المرضى لديهم القدرة على التفكير والقدرة على التعلم بما يمكنهم من التكيف في الحياة الاجتماعية بمظاهرها المختلفة، وذلك إذا أتيحت لهم الفرص التربوية التي يتصل بهم إلى ذلك .

- يرى الفرد أو الأفراد في موقف معين أصلح الناس لاختيار ما يناسبهم من السلوك الـــذي يحقق أهدافهم؛ فالعمل ينبع من داخل الأفراد والجماعة ولا يفرض علـــيهم مـــن مـــصدر خارجي مهما كانت سلطة أو شرعية هذا المصدر.
- يؤمن بأن المجتمع دائم التغير إلى الأحسن فالمجتمع ليس ثابتا جامدا بل يتطور باستمرار بفعل الاكتشافات العلمية والاحتكاكات الحضارية.
- يؤمن بان لكل فرد حرية إبداء الرأي في القرار الذي سيلزم به، فـــالمنطلق الـــديمقراطي يقضي بان يكون لكل فرد حرية مناقشة وإبداء وجهة النظر في القرار الذي سيلزم تنفيذه.
- يعتقد بأن حل المشكلات في المجتمع الديمقراطي لا يتأتي بالتفكير الفـــردي وإنمـــا عـــن طريق التفكير التعاوني والعلاقات بين الأفراد والمؤسسات.

المدرس الديمقراطي من وجهة نظر(عفيفي، 1977، 333):

- يعمل على تحقيق المشاركة الواسعة العميقة بحيث تتحول النزعات الفردية والجهود الفردية إلى جهود جماعية إنسانية حافزة على التجديد والابتكار.
- يحترم الأفراد وشخصياتهم والإيمان بقيمهم الإنسانية بصرف النظر عن الفوارق اللونيـــة والجنسية والدينية واحترام الإنسان لمجرد إنسانيته وعضويته في المجتمع ما لم يصدر منه سلوك يهدد استقرار وتكامل الحياة الاجتماعية.
- يهدف إلى تنمية روح المسؤولية والمبادرة والقدرة على توجيه الذات والنشاط القائم علـــى التفكير والولاء للعمل الجماعي باعتباره المجال السليم لحفز التفكير وبناء شخصية الطلبة.

المدرس الديمقراطي لدى(القطب، 2007، 345):

- يجعل الطالب لا يتردد في سؤال المدرس عن أي قضية.
- يعرِّف طلبته بأحقيتهم في النقاش والحوار.
- يوضح لطلبته أثر القيم السلبية على حياة الفرد والمجتمع.
- لا يتناول قضايا الطلبة بسطحية.
- يشرك الطلبة في إدارة الفصل وتنفيذ الأنشطة بصورة تعاونية.
- ينبه طلبته بعدم تثبيط همم زملائهم، بل لا بد ان يأخذوا بيد بعض من خلال التشجيع على النقد وإبداء الرأي.
- يعود الطلبة على احترام آراء زملائهم في قاعة الدرس أو خارجها.
- يبتعد عن الممارسات التي تتنافى مع القيم الديمقراطية.

المدرس الديمقراطي لدى(حسانين، 1985، 101)

- يعرف الطلبة بما له من حقوق وما عليه من واجبات.
- يمارس حريته في إطار القانون والنظام واللوائح المدرسية.

- يعتمد الأسلوب العلمي في التفكير وحل المشاكل.
- يعتمد التعاون للانجاز.
- يدفع الطلبة للمشاركة في مجالات الأنشطة المختلفة باعتبار أن الإبداع والابتكار وتنمية المواهب مقوم أساسي من مقومات الديمقراطية .
- يعمل على إشراك الطلبة في جوانب العملية التعليمية حتى يتسنى لهم ممارسة النقد وتقبل نقد الآخرين.
- ينمي لدى طلبته أن الحرية الشخصية لا تعني الضرر بالآخرين.
- ينبه طلبته إلى عدم اللجوء لممارسة القيم التقليدية من العصبيات والوساطات كوسيلة لحل مشاكلهم وان يكون معيار سلوكهم مراعيا لاحترام اللوائح والقوانين .
- يحافظ على الممتلكات العامة والمال العام.

المدرس الديمقراطي لدى (الرشدان ،1994، 314):

- يمتلك خلفية معرفية بالمفاهيم والحقائق الديمقراطية.
- يتمتع بالمهارات الديمقراطية.
- يتحمل مسؤولية تنمية ذاته وتحرير عقله وفكره.
- يحترم حريات الآخرين ويحترم الرأي الآخر وينصف كل من أحسن قولا أو عملا.
- يتسامح مع المخالفين له بالرأي.
- يتحلي بالروح العلمية والموضوعية.
- يتخلص من الأفكار المسبقة السلبية.
- يتحلي بالدقة والتاني في الحكم.
- يقدر المصلحة العامة وتقديمها على المصلحة الخاصة .
- يتعاون مع الغير من اجل تحقيق أهداف عامة مشتركة.
- يرفض الجهل والتخلف والعبودية والظلم والاستبداد والطغيان والتسلط والاستغلال والتواكل والسلبية والتعصب والأنانية والغرور والتكبر والإسراف والتبذير وغيرها من الصفات المنبوذة اجتماعيا.

وخلاصة الأمر في هذه الجزئية فالمدرس الديمقراطي هو: من يمتلك القدرة على إدارة ذاته وطلبته ديمقراطيا بما يوفره من حرية أكاديمية، تحمي التعبير عن الآراء الحرة والجريئة، وتخلق جواً يكون فيه الاحترام لكرامة كل فرد من أفراد المجتمع المدرسي، وبما يؤكد على مهام التعليم التي يختبر بها الطلبة من أجل تحمل المسؤولية بالنسبة لانجازهم للأهداف التربوية وتمثلهم لقيمها.

مجالات الدور الديمقراطي للمدرس:

إن الاختلاف الحقيقي بين المدرسين لا يتمثل في تدريس مواد التخصص، أو في موقفهم من القيم الديمقراطية، فهذا مفروغ منه، ولكن يظهر في مدى امتلاكهم للكفايات التي تؤهلهم لتنمية القيم ومنها القيم الديمقراطية، فمنهم من يتمتع بقدرات عالية، تجعل ادعاءه بالقيم الديمقراطية واقعيا، فتتوافق سلوكياته مع توجهه الديمقراطي، ومنهم من يدعي الديمقراطية ، ولكنه لا يمارس السلوكيات المتماشية معها ، فتجده يمارس سلطته بشكل صارم، ويتبع الأسلوب الدكتاتوري في تعامله مع طلبته، وهمه كيف يسيطر على الطلبة ليؤدي مهمته التعليمية، والسبب في ذلك هو افتقاره للمقدرة المعرفية والسلوكية التي تفرضها تبعية الادعاء بالديمقراطية.

ان القيم الديمقراطية التي نرنو أن تنمو بين الطلبة لا يمكن أن تفرض عليهم قهراً، فلا نستطيع أن نأمرهم بتقبل قيم معينة وننتظر منهم الانصياع التام والمثول الكامل حتى ولو القينا في أفواههم هذه القيم في ملاعق ذهبية الصنع ماسية الترصيع وإنما يمكن أن تنمو القيم مع الطلبة على طريق الفهم والاقتناع بشرط أن يؤمن المدرسون أولا بهذه القيم ويستشعرون لذة الولاء لها ومتعة العمل على تنميتها ونشرها(احمد، 1991، 186).

وعموما أصبح من المفترض على المدرس أن يكون فاعلا في عمليات التغير والتحول الديمقراطي؛ باعتباره فاعلا اجتماعيا فلا يكتفي بدور مسايرة التغيير والتحول بل يكون طرفا فاعلا في إحداثه (الوطحي، 2003، 41- 43).

ويتضح موقف المدرس من القيم الديمقراطية في ممارسة مهمته التدريسية وتوظيفها إما بشكل صارم يدعمه العقاب المعنوي والبدني، أو باتباع طرق ديمقراطية يحرص من خلالها على العلاقات الإنسانية مع الطلبة ويغرس فيهم من خلال ذلك معاني الديمقراطية، مثل: قيم الضبط الداخلي واحترام النظام والقانون النابع عن الاقتناع، وليس عن الرهبة والخوف(F.Msgrove and P.H. 1976, p 236).

الدور النظري(المعرفي):

يتمثل هذا الجانب بقيام المدرس بتعريف الطلبة بكل المفاهيم والسلوكيات المتعلقة بالقيم الديمقراطية، وفق خطة معدة مسبقا، تتضمن منظومة القيم الديمقراطية المراد تنميتها، وهذا أمر في غاية الأهمية؛ لان محاولة ممارسة الديمقراطية بعيدًا عن معرفة واستيعاب قيمها قد تتحول إلى ديكتاتورية مقننه حسب رأي وطفة. فمعرفة المفاهيم والحقائق المتصلة بالقيم الديمقراطية تعد الخطوة الأولى، التي لا بد منها للانتقال إلى المستويات الأعلى كجانب الممارسة والتطبيق. فالمعرفة ضرورية لتنمية واكتساب القيم وتشمل معرفة أصول القيم والمبادئ الديمقراطية وما

يتصل به من معارف تتعلق بالديمقراطية وكذلك مدى وعي الفرد بتلك المعرفة وما قد يسفر عن السلوك بمقتضاها من نتائج.

بحيث يعمد المدرس إلى مطالبة طلبته بتطبيق المفاهيم الديمقراطية الجوهرية ومبادئها الأساسية، ويبين الاستخدام الصحيح لهذه المفاهيم في تفسير القضايا المتعلقة بالسلوك السياسي للأفراد والجماعات ومدى استيعابهم لمبادئ الديمقراطية ومفاهيمها... كما يوجه الطلبة إلى إجراء مقارنات بين المؤسسات الديمقراطية الدستورية في بلدهم الخاص والمؤسسات الديمقراطية الأخرى في مجتمعات مدنية عالمية، ويفيد ذلك في فهم الطلبة لمؤسساتهم الديمقراطية، وينمي معرفتهم بالمبادئ الديمقراطية(المجيدل، 2001، 30– 33).

فتعريف الطلبة بالمفاهيم والحقائق المتصلة بالقيم، مقدمة لا بد منها؛ لتعلمها ومن ثم تمثلها وممارسة السلوك المتماشي معها، ويكون ذلك بتبسيط بعض المفاهيم والحقائق المرتبطة بمنظومة القيم الديمقراطية، والتعريف بها تعريفا سهلا وصادقا يصل إلى وعي وإدراك الطلبة في مراحل نموهم المتتالية، ووفقا لقدرتهم على الفهم والاستيعاب(المقبلي، 2005، 88).

والمدرس في الموقف التعليمي يستطيع وهو يقدم لطلبته المادة العلمية أن ينمي لديهم قيماً ويحفزهم على تمثلها من خلال توضيح المضامين القيمة لما يقدمه للطلبة من معارف وتوجيهات،(سعد، 2000، 234) الأمر الذي اشترط له(مرعي والحيلة، 2007، 343) ضرورة أن يمتلك ويتقن عددا من الكفايات النظرية المستندة للمبادئ والمفاهيم والحقائق التي تكون بمجموعها كفايته المعرفية لتفسير وتوضيح القيم الديمقراطية.

ومما يساعد في ذلك:

- توظيف المحتوى الدراسي لتدعيم القيم الديمقراطية.
- استخدام الأساليب التفاعلية الديمقراطية في التدريس.
- تعريف الطلبة بأهمية القيم الديمقراطية، على الفرد والمجتمع.
- توضيح طبيعة القيم الديمقراطية وما يتعلق باكتسابها.
- رصد منظومة القيم السلبية لدى الطلبة التي لا تتوافق مع القيم الديمقراطية وتوضيح خطورتها على الفرد والمجتمع(إبراهيم ،2005، 176).

الدور التطبيقي:

وتتلخص مهام المدرس في هذا الجانب بتوظيف الأنشطة الصفية واللاصفية المتاحة في تدعيم القيم الديمقراطية، أو التخطيط لأنشطة جديدة، يراعى فيها التخطيط في تناول القيم، بما يلبي إكساب الطلبة المهارة المتعلقة بتلك القيمة. "فالمهارة نمط معقد من النشاط الهادف يتطلب أداؤه معالجة وتدبرا وتنسيق معلومات وتدريبات سبق تعلمها ، وترتبط مع بقية مجالات التعلم لا سيما

القيم، فالمهارة عند تحليلها نجد أنها تتكون من المكونات المعرفية والعقلية والوجدانية العاطفية والأداء، فلا مهارة فاعلة في غياب المعرفة الأساسية اللازمة لها... أن مكون الأداء في المهارة هو الهام فيها ومن شروط الأداء في المهارة أن يتم بسرعة وبإتقان وفاعلية وبجهد قليل وبكلفة قليلة(مرعي والحيلة، 2007، 216).

ومما يساعد المدرس في تنمية القيم الديمقراطية المشاركة والعمل الجماعي فلها أثر كبير في فهم واستيعاب الكثير من القيم، وتنمية الوعي بها، وتمكن الطلبة من التطبيق العملي لكثير من القيم التي تلقوها من مدرسيهم. أن من أهم الأدوار على المدرس في هذا الجانب التعامل مع الطالب بما يليق بإنسانيته وكرامته، فيصون كرامتهم لأن أي أهانه لكرامة الطلبة سوف تعمل على اتخاذ موقف سلبي من المدرسة بالكلية، وسيرفض المتعلم أي قيم تأتي من قبل المدرس.

ومن ابرز المناشط التي تدعم القيم الديمقراطية هي تفعيل أنشطة اتحاد الطلبة والجمعيات الطلابية والفرق المختلفة، إلى جانب العمليات الانتخابية والبرامج الثقافية كالرحلات، والفعاليات المختلفة، والإذاعة المدرسية، والإصدارات الطلابية المتنوعة، وكلها أنشطة قانونية يمكن أن يمارس من خلالها الطلبة القيم الديمقراطية المختلفة. بالإضافة طريقة وأسلوب المدرس في تعامله مع طلبته أو في تدريسه لهم، فعلى المدرس أن يراعي استخدام الأساليب التفاعلية في تدريسه كالحوار والعمل التعاوني وحل المشكلات...، والبعد عن الأساليب التقليدية الجامدة المبنية على الإلقاء والتلقي(ابراهيم، 2005، 86).

حيث يتعود الطلبة على المشاركة الجادة في التنظيمات الطلابية، وتوفر فرص الترشيح أمامهم؛ لإبراز مواهبهم وتوعيتهم بقواعد اختيار من يمثلهم، وبإعطائهم الحرية الكاملة في اختيار من يمثلهم، وتنظيم عمليات الترشيح والانتخاب تحت إشراف مجموعة من الطلبة المشهود لهم بالنزاهة، تتجسد المبادئ الديمقراطية بصورة مبسطة(القطب،2007، 416). و بالأنشطة تتأكد قيمة العدالة والتسامح، وإتاحة المجال للإبداع والابتكار، والتعود على قبول الآخر والتفاهم معهم، واتباع الأسلوب العلمي في حل المشاكل والتخطيط عموما (إبراهيم،2005، 73).

ويعتبر النشاط المدرسي في علاقته بغرس القيم الوسيلة الأساسية والأداة الفعالة في التربية لتحقيق الكثير من الأهداف التربوية المتضمنة تنمية تلك القيم، فالقيمة في مجملها سلوكيه ، تعتمد الأداء في تحويلها إلى سلوك، وهذا يعني أنها تتطلب ترويض الأفراد حتى تصبح تلك السلوكيات مهارة لديهم، ولن يتأتى ذلك إلا في بيئة عملية، وأنشطة تعتمد الممارسة والتدريب سبيل لها.

إن المدرس الديمقراطي بتفاعله من خلال الأنشطة مع الطلبة يساعدهم على تخطي مشكلاتهم والاعتماد على ذاتهم وتحمل المسئولية واحترام القوانين من خلال سياسة ديمقراطية التدريس التي ينتهجها. فعلى المدرس انتقاء المواقف والخبرات التعليمية التي تنمي المهارات؛ التي تساعد الطلبة

على النقد البناء والتحرر من عقد الخوف والتردد في إبداء الرأي ،والمشاركة بفاعلية. ومن ذلك إشراك المدرس للطلبة في اختيار الأساليب المناسبة لإدارة الفصل والطابور وأوقات الراحة والانصراف والحضور يشجعهم على المشاركة في اتخاذ القرارات المجتمعية.

هذا التفاعل يتيح لأطراف العملية التدريسية(المدرسون والطلبة) درجة عليا من التوازن والتكافؤ والانفتاح وحرية التعبير والاستقلال والاحترام المتبادل وغياب الحواجز النفسية والثقافية والاجتماعية التي تعرقل عملية التفاعل التربوي،(المجيدل ووطفة، 2008 ،45). ومما يزيد من فاعلية ذلك الآتي:

- السماح للطلبة بالتعبير عن أرائهم ومواقفهم بحرية.
- توظيف طرائق واستراتيجيات تنمية وتعليم القيم المختلفة في المواقف التعليمية.
- توفير فرص للحوار والمناقشة حول الأبعاد القيمية للمحتوى الدراسي.
- المقارنة بين أنماط السلوك القيمي الايجابي وما يقابله من أشكال السلوك السلبي.
- تخصيص قراءات وواجبات تهتم بالجانب القيمي ضمن موضوعات الدراسة الأكاديمية.
- تضمين أساليب التقويم و الاختبارات مواقف تتعلق بالسلوك القيم للطلبة.
- التعاون مع الآخرين على تعزيز القيم الايجابية وتغيير القيم السلبية(الجلاد،2007، 81).

دور الممارسة (القدوة):

يقصد به أن تكون سلوكيات المدرس متوافقة مع ما يطرح من مفاهيم وحقائق ذات صلة بالقيم الديمقراطية، إذ على المدرس أن يحرص على الالتزام الكامل بمقتضيات ممارسة القيم الديمقراطية، وليكن أنموذجا حيا يتمثل فيه القيم الديمقراطية؛ أي(القدوة الحسنة) إلى جانب تقديم نماذج وأمثلة ايجابية توضح نتائج الالتزام بالقيم، فالسلوك الشخصي المتوافق مع القيم المراد تنميته باعتبار المدرس أسوة وقدوة حسنة، يلعب الدور الأبرز في تنميتها.

وينطلق السلوك الديمقراطي للمدرس من المشاركة الاجتماعية والمساواة في هذه المشاركة وفهم مشاعر الآخرين واهتماماتهم، وتقبل الآخرين، على مبدأ المساواة،وعدم اللجوء إلى العنف أو الصراع والاعتماد على لغة الحوار والإقناع، والاستقلال والحرية، وتحقيق العدالة والمساواة، والإحساس بها مجتمعه من قبل المعنيين بالعملية التربوية(المجيدل، ووطفة، 2008، 48)

وتعد القدوة من أقوى العوامل في التأثير على خبرات الطلبة، ومن خلالها تتكون الاتجاهات الايجابية لدى الطلبة عن القيم المراد تعليمهم أو إكسابهم إياها، فالتزام المدرس بمنظومة القيم الديمقراطية التي يدعو إليها يمثل ضرورة تربوية؛ لان تنميتها ذات علاقة مباشرة بالسلوك الذي يتبعه المدرس مع طلبته، حيث ترتبط القدوة بالخبرة المباشرة التي يراها الطلبة في تجسيد المدرس لها في واقعه التدريسي. ويعد الجانب الانفعالي(الوجداني) من أقوى العوامل وراء السلوك

الديمقراطي وفي هذا تتضح أهمية الاقتناع والإيمان بطبيعة القيم الديمقراطية ومغزاها الاجتماعي والسياسي في سلوك الأفراد ويشير إلى مستوى الالتزام فكرا وسلوكا بقيم الديمقراطية(رسلان، 1996، 210).

فتنمية القيم يرتبط بالمستويات المختلفة للسلوك الوجداني وهو الذي يدل على التغيرات التي تحدث في مشاعر وانفعالات الطالب نتيجة لمروره بخبرات مدرسية معينة وأن تصدر عن الطالب برغبته وبمحض إرادته، وعلى المدرس في ذلك أن يعرف جيدا الأطر الفكرية المختلفة حول مفاهيم القيم، ومن ناحية أخرى نوع وطبيعة العمليات المعرفية والسيكولوجية وراء تقبل هذه القيم كقواعد تحكم السلوك وانعكاس ذلك كله على أدائه التعليمي(عفيفي، 1995 ،176).

إن الواقع التربوي يقتضي وجود إنسان مرب يحقق بسلوكه الأهداف التي يراد تحقيقها إلى جانب أقواله(المحرزي، 2007، 267) والمدرس قدوة نفسية واجتماعية للطالب، وهو الإنسان الذي يبحث فيه الطالب عن كثير من المعاني والقيم التي تساعده على فهم مجتمعه الخارجي والتوافق معه(سعد، 2000، 213- 227).

دوره من خلال (التقويم):

والخطوة الضرورية في العملية التعليمية والتي تمثل النتيجة النهائية لها هي عملية التقويم والمدرس في هذا الصدد يقيم مدى نجاحه في تحقيق ما خطط له وعمل على القيام به، فهو يقارن ما حدث بما توقعه أن يحدث(جابر،2001م ، ص 338)، وهذا الجانب من دور المدرس يلعب دورا في إكساب الطلبة الوعي ببعض القيم الديمقراطية " فتنمية القدرة لدى الطالب على التقويم والنقد الذاتي تؤدي إلى تشجيع استقلاليته، والى تطوير طاقاته على الإبداع والاعتماد على الذات (شحاته، 1993، 72).

بمعنى أن يجعل المدرس من التقويم تعزيزاً لسلوك الطالب الديمقراطي بحيث يتابع السلوك الإيجابي ويثني على الطلبة، بل ويرصد لهم جزءاً من العلامات على ذلك، فيتجاوز التحصيل الدراسي إلى تقويم جوانب شخصيتهم، ومن ذلك تخصيص جزء من تقويمه لقياس مدى توافق سلوك الطلبة مع السلوكيات المتعلقة بالقيم الديمقراطية، ومراعاة مسالة الاستمرارية والتراكمية في التقويم وأن لا تكون قضية القيم موسمية فحسب، وإزاء ذلك يجب على المدرس الديمقراطي أن يكون مع طلبته بمثابة الرائد لا الرئيس، والأخ الأكبر لا المسيطر، بحيث يأنس الطلبة إليه، ويندفعون للحوار والمناقشة والإسرار إليه، ويكون لديه مراجعات دورية لتقييم أدائه الديمقراطي.

ولكي يكون التقويم أكثر ديمقراطية يتطلب اتساع عملية التقويم وتنوع أدواته وامتداده ليشمل كل عناصر المنهج والأنشطة التي يمارسها الطلبة داخل وخارج الفصل أي شمول التقويم للاختبارات التحريرية والعملية والأدائية تجعله يحقق وحدة الخبرة ويراعي الفروق الفردية ويحقق

تكافؤ الفرص بين الطلبة ويتيح الفرصة لكل طالب أن يتفوق ويرتقي وفقا لقدراته واستعداداته(القطب، 2007، 417).

وعلى المدرس أن يشرك الطلبة في ذلك التقويم، لأن إشراك الطلبة في تقويم ما تم تحقيقه من نتائج طبقا لما بذلوه من جهود مختلفة. والسماح لهم باختيار وتحديد المعايير التي تساعدهم في الحكم على الأعمال التي يقدمونها داخل الفصل وخارجه طبقا للقواعد الديمقراطي يتيح الفرصة أمامهم لتقدير معدلات التقدم الذاتي وتنمية قدراتهم نحو إجراء العمليات الخاصة بالتقدير(الخميسي، 1984، 8). ولكي يكون التقويم أكثر ديمقراطية يراعي الآتي:

- ضرورة أن يبتعد التقويم عن جو الرهبة والخوف الذي ينعكس على الطلبة ويسيطر عليهم ويمتد إلى أسرهم.
- أن لا يعمد المدرس إلى استخدام الامتحان كورقة ضغط أو تهديد للطلبة.
- أن يراعي المدرس في أثناء التقويم الجانب الإنساني والظروف المختلفة .
- أن لا يكتفي المدرس بالتقويم النهائي بل يجعله تقويما مستمرا بنائيا طوال السنة.
- يراعي المدرس تضمين تقويمه الأساليب العلمية الحديثة في التقويم .
- أن يتيح المدرس في أثناء تقويمه للطلبة تكافؤ الفرص بين الطلبة في جميع جوانب عملية التقويم (حسانين، 1985 ، 97 – 98).

العوامل التي تمكن المدرس من القيام بدوره في تنمية القيم الديمقراطية:

من الواضح أن دور المدرس في تنمية القيم الديمقراطية يتأثر بمجموعة عوامل تلعب دوراً أساسيا في قيامه بهذه المهمة يستلزم توافرها وتحقيقها، فبمقدار قيام الحياة التربوية في إطار مؤسسات التعليم على أسس الديمقراطية ومبادئها، يشكل ذلك أرضية ينطلق منها المدرس في تنفيذ هذه المهمة، وبقدر تضمن المقرر الدراسي(أهدافا ومحتوى) المفاهيم والسلوكيات الديمقراطية، يعزز قيام المدرس بهذا الدور، كما أن أسلوب الإدارة ونمط الحياة المدرسية يلعبان دورًا في تسهيل المهمة الديمقراطية للمدرس .

أولا / تربية تقوم على أسس ديمقراطية:

تسعى الاتجاهات المعاصرة لتحقيق التربية المدنية بالاعتماد على عناصر المعرفة المدنية ومن أهمها الأفكار والمعلومات التي يجب على المتعلمين معرفتها واستخدامها لتصبح مؤثرة في سلوك مواطن الديمقراطية، وتتضمن مبادئ النظرية الديمقراطية وما يتعلق بها...

وهذا يعني إيجاد نظام تربوي يعتمد الحياة التربوية الديمقراطية بما تشتمل عليه من مبادئ وقيم ديمقراطية، قوامها نظام من القيم التي تعزز قيمة الفرد والإنسان والمجتمع على حد سواء، بحيث تتجسد نظريا في اللوائح والقوانين المنظمة والمسيرة للعمل التربوي والتعليمي، وعمليا من

خلال إحداث إصلاحات وتعديلات في جوانب نظام الحياة المدرسية، بالصورة التي تضمن صيرورة الحياة التعليمية ديمقراطية.

وتؤدي النظرة الفاحصة للمثل والقيم الديمقراطية إلى حقيقة لا تحتمل الجدل والنقاش وهي استحالة تحققها دون تربية تحيلها من معان في أدمغة الفلاسفة والمفكرين إلى سلوك عملي يسير بالناس على الطريق السوي ودون تعليم يجسدها في وقائع ومناشط تؤكد للناس بالتجربة قيمتها وأهميتها (علي، 1974، 11). أي أن تجعل التربية من أهدافها تنمية القيم الايجابية في المتعلمين، ومنها القيم الديمقراطية وأن يتضمن محتوى التربية المعاني الحقيقية للقيم الايجابية ودلالاتها التربوية بشكل سلوكي. بحيث تسعى التربية بطرقها و أساليبها إلى إيجاد التطابق بين السلوك الخارجي للطلبة وبين سلوكهم الداخلي في وحدة نسقيه متكاملة (هندي، 1995، 132).

والتربية حسب رأي (rebool) "في مقدورها أن تهيئنا للديمقراطية، إذا كانت هي نفسها ديمقراطية"، وتكون التربية ديمقراطية عندما تؤكد: استقلال الفكر، والمبادأة، والتخيل والتصور، والتحليل المنطقي والاستنباط، والاستقراء والتفكير الناقد وصولاً للتطوير،والإسهام في إحداث تغييراً إيجابياً. وصنع القرار وحساب المخاطر، والاتصال والعمل ضمن فريق.

فترجمة مقومات الديمقراطية وضوابطها إلى أنماط سلوكية يعتبر ضرورة لاستمرار مسيرة الديمقراطية وهذا واجب يقع جانب كبير منه على عاتق المدرس لان من واجبه ووظيفته إعداد الأجيال للحياة والتكيف مع ظروف المجتمع بما يتناسب مع قدرات وإمكانات كل فرد ومن ثم كان على المدرس أن يعرف مقومات المجتمع الذي يخدمه والذي على ضوء فلسفته يشتق أهدافه ويسعى للعمل على تحقيقها.

وكما تم الحديث سابق فالديمقراطية لا تتقرر باللوائح والقوانين فحسب، وإنما جهود تشترك التربية فيها مساندة ومؤكدة لهذا التوجه، ومن أجل هذا يجب أن ننظر إلى التربية على أساس أنها من أهم العوامل التي تساعد على تكوين الإنسان المستنير المؤمن بمبادئ الديمقراطية والقادر على استخدامها بالأسلوب العلمي المستنير(حمادة، 1987، 154).

فعملية إعداد الأفراد ديمقراطيا هي عملية متواصلة تبدأ منذ الصغر، وتتعمق في مرحلة المراهقة، وتتجلى كمظهر من مظاهر الحياة في ما بعد المراهقة، فاتجاه الأفراد إيجابا أو سلبا نحو الديمقراطية يكون نتائج الخبرات الديمقراطية التي مروا بها في فترات حياتهم التربوية، ويتجسد السلوك الديمقراطي بقوة في واقعهم بقدر ما تعرضوا له من خبرات تربوية ديمقراطية(الأهدل، 1999، 38).

فتكون التربية المدرسية قائمة على احترام عقلية وذات الفرد، والتوجه نحو تنمية شخصيته، في أجواء تسودها العدالة والتسامح والتعاون والتكامل، واعتماد الأسلوب الديمقراطي في العلاقات

بين أفراد المجتمع المدرسي إدارة ومدرسين وطلبة وعاملين، وإعطاء مساحة من الحرية للقائمين على التدريس للإبداع والمشاركة في صنع القرار، وطرح المقرر الدراسي بما يتواكب مع البيئة، وبأسلوب يعمل على تنشيط قدرات الطالب ومهاراته المختلفة، واعتماد المنهج العلمي في حل المشاكل، واستخدام أجهزة ووسائل العصر في الأنشطة المختلفة.

ومما يجدر التأكيد عليه هو أن التربية في إطار المدرسة قادرة –إن وجدت الإرادة التربوية– أن تربي الطالب على الحرية والمسؤولية، وفي نفس الوقت تعد الأفراد القادرين على الاستمتاع بنعمة الحرية ويعرفون المسؤوليات المصاحبة لهذه النعمة، كما تتوجه التربية إلى تكامل الشخصية، بحيث تهتم بجوانب شخصية الطالب إجمالا فتهتم بتعليم الفرد المهارات الأدائية، والمهارات الفكرية، وتهتم أكثر بتنمية القيم والأخلاقيات ، ومن ذلك تضع التربية نصب عينيها إعداد المواطن المهتم والذي يكون لديه اتجاهات ايجابية حول النظام السياسي والمسؤولية الاجتماعية(سيف،2008، 61).

وبقدر قدرة المؤسسات التربوية على إتاحة الفرص أمام الطلبة للتعود على الاختيار الحر لممثليهم، دون أية ضغوط لإفراز عناصر معينة دون رغبة، تعمل على خلق مواطن له القدرة على اختيار ممثل له في الجهاز النيابي أو في أي جهاز سياسي آخر من بين المرشحين على أساس من القيم والمعايير السليمة وليس عشوائيا ولا ارتجاليا إنما هو عملية تربوية هامة.

ثانياً/ المناخ المدرسي وتنظيماته:

يعد المناخ المدرسي أشبه بالتربة التي نهيئها للزراعة، فإذا أحسنا رعايتها، وأعددناها الإعداد اللازم بتوفير المقدمات الصالحة للإنبات توقعنا منها مردوداً حسناً، نوعاً وكماً، وكذلك الحال بالنسبة للمدرسة، فإن أحسنا القيام عليها، ووفرنا لها مقومات المناخ الديمقراطي المناسب، ساعدنا ذلك على تنمية القيم الديمقراطية في عقول الطلبة، وشخصياتهم كلٌ ضمن الحد الذي تؤهله له قدراته الخاصة، وأطلقنا مواهبه من عقالها، لنعمل على تنميتها، وتطويرها بما يوفر له شخصيته المستقلة ، ومواهبه واستعداداته المتميزة (عدس، 1996، 71).

ونجاح المدرسة في القيام برسالتها التربوية المنوط بها يتوقف على المناخ السائد فيها، ولهذا يجب أن تكون بيئة تربوية ديمقراطية ينشأ فيها الفرد ليكون صحيح الجسم، سليم العقل، مضبوط العاطفة، متزن الشخصية، عارفاً بما له وما عليه من حقوق وواجبات، قادراً على أداء عمله، وعارفاً بحق وطنه وإنسانيته (عاقل، 1993 ، 87)

فلن تستطيع المدرسة أن تؤدي رسالتها الديمقراطية إلا إذا كانت نفسها مكانا صالحا تنمو فيه الديمقراطية، فلا بد أن تكون أنظمتها وعلاقاتها قائمة على أسس ديمقراطية، بحيث توفر للمدرس

والمتعلم مزيدا من الحرية في إطار اللوائح المنظمة للعمل المدرسي. فتكون الحياة المدرسية إجمالا متعاونة، وتسير وفق قواعد لدى الجميع قناعة بها، والاحترام المتبادل هو السائد بين مكوناتها.

ويمكن أن تكون الحياة المدرسية قاعدة للحياة الديمقراطية من خلال(القطب، 2007، 411):

- إشراك المدرسين والآباء وممثلي الطلبة ورجال الأعمال وأساتذة الجامعات وغيرهم في تحديد أهداف المدرسة، ومناهجها وأهداف التدريس وأنواع الخبرات والأنشطة اللازمة لتحقيق هذه الأهداف.
- إشراك المدرسين مع المسئولين عن إدارة المدرسة وعن تنفيذ المناهج الدراسية مع الطلبة في وضع ميثاق لأسلوب الحياة الديمقراطية في المدرسة يحدد حقوق وواجبات كل عضو في أسرة المدرسة وما يتخذ لمكافأة الصواب ومجازاة الخطأ.
- أن تعقد في المدرسة بصفة مستمرة اجتماعات تناقش وتشخص إلى أي مدى تقترب أو تبتعد المناهج الدراسية عن ممارسة أسلوب الحياة الديمقراطية في مسارها نحو تحقيق أهدافها وانجاز خططها.
- أن يعيش جميع أفراد المجتمع المدرسي في ظل علاقات إنسانية.

وبذلك يعتبر المناخ المدرسي من العوامل المهمة التي تساعد المدرس في القيام بدوره تجاه الطلبة، لأن المدرس مهما أجاد في دوره فإن مهمته سوف تتكلل بالفشل إذا لم يكن المناخ المدرسي ديمقراطيا، وبيئة صالحة لنمو القيم الديمقراطية. حيث يؤثر المناخ المدرسي بما يتضمنه من تنظيمات إدارية وعلاقات اجتماعية متنوعة بدرجة فعالة في تنمية شخصية الطالب، ومن ثم فإن المصدر الحقيقي لتعلم القيم هو الثقافة السائدة في المدرسة.

ثالثاً/ ديمقراطية الإدارة المدرسية:

تعد الإدارة المدرسية في أية مرحلة تعليمية المسئولة الأولى عن تنفيذ أهداف وسياسات النظام التعليمي، فهي التي توجهه وتديره وتشرف عليه، ومن ثم فان نجاح النظام التعليمي في تحقيق الغايات والأهداف المنشودة فيه يتوقف بالدرجة الأولى على مدى كفاية الإدارة لمدرسية.

إن الإدارة المدرسية وما يسودها من سماحة أو تسلط هي روح تسري من القمة إلى القاعدة، فعندما يتصف مدير المدرسة بالأوتوقراطية والتسلط ، وعندما يقيم الحواجز والمسافات الاجتماعية بينه وبين مرؤوسيه فإن المدرسين بدورهم يقيمون المسافات الاجتماعية البعيدة بينهم وبين الطلبة وينزعون إلى التسلط في معاملاتهم مع السعاه والفراشين، بل يصعب عليهم أن يتعاملوا معاً كأفراد أسرة واحده، وتشيع بينهم التكتلات، والانقسامات والفتن وصور التملق، الزلفى لمن كان في موقع

الرئاسة والمسؤولية، أما الطلبة فإن هذه الروح تسري بينهم أيضاً في علاقاتهم ببعض، وفي التذلل لمن هم أقوى، والتسلط على من هم أضعف منهم(مقاريوس ، 1974 ، 92)[1].

وتختلف نوعية القيادة المدرسية بحسب الثقافة والفلسفة السائدة في تلك المدرسة أو ذاك المجتمع وتظهر بعدة صور:

- القيادة التقليدية وتقوم على أساس تقدير السن وفصاحة القول والحكمة وما على الأفراد إلا الطاعة المطلقة.
- والقيادة الجذابة تعتمد على الصفات الشخصية المحبوبة وفيها قوة الجاذبية
- القيادة العقلانية وتقوم على الطاعة والولاء لمجموعة الأصول والمبادئ والقواعد المرعية وليس لاعتبارات شخصية.
- القيادة التسلطية وتقوم على الاستبداد والتعصب وتستخدم أساليب الفرض والتخويف .
- والقيادة غير المنضبطة وتقوم على أساس ترك الحبل على الغارب فتقدم المعلومات إلى الآخرين دون التدخل في شؤونهم.
- القيادة الديمقراطية وتقوم على أساس احترام شخصية الفرد فالفرد يعتبر غاية في ذاته وتعتمد على الحوار والنقاش والتعاون والمشاركة وتقبل النقد ومراعاة مطالب و حاجات نمو الأفراد (سليم، 2002، 442).

إلا أن هناك ثلاثة أنماط تتبع في إدارة المدرسة، وهي الأكثر انتشارا، تتمثل: بالنمط التسلطي أو الدكتاتوري ويتسم هذا النمط بتمركز العملية الإدارية في شخصية المدير، فهو المخطط وصانع القرار والآخرون مهمتهم التنفيذ، أو إدارة المدرسة فقط ولا يسمح لبقية العاملين في المدرسة بالتفاعل أو اقتراح القرارات، أو المشاركة في رسم التوجهات العامة، ويظل دورهم فقط هو تنفيذ ما اتخذته الإدارة العليا من قرارات. والنمط الثاني وهو التساهلي وفيه تسير المدرسة بصورة عشوائية تغيب فيها دور الإدارة وينعدم النظام. وأما لنمط الثالث: فهو الديمقراطي، الذي تبرز فيه شخصية الإدارة، ولكن بصورة تضمن الحق للآخرين في المشاركة وصنع القرار، سواء كانوا مدرسين أو طلبة أو عاملين، في إطار علاقة ينظمها القانون المدرسي(الأغبري، 2005، 122).

فالأسلوب الدكتاتوري في الإدارة المدرسية يقضي على الحرية ولا يشجع على المشاركة، وفيه يزدهر الخوف والقلق، وعدم الاطمئنان في المدرسة، ولذلك فهو يعتبر بيئة غير مناسبة لتنمية القيم الديمقراطية لدى الطلبة، بينما الأسلوب الثاني وهو الأسلوب التساهلي فهو إذ يوفر الحرية، ولكنه يوفرها بدون شروط ، ولذلك فإن الفوضى ، والعشوائية ، وانعدام المعايير، وبروز الهوى وغيرها من المشاكل هي التي تسود في ظل هذا الأسلوب ، ولذا فإنه أيضاً يمثل أسلوباً غير ملائم

---

[1] نقلا عن الجمالي 2006، 96

لنمو القيم ، والاتجاهات لأن شخصية الطلبة ، ونمو القيم تحتاج إلى إدارة سليمة ، تمتلك نوعاً من المشاركة والحرية ، والتشجيع ، والتفاعل ، والسماح ببروز الطاقات ، والمهارات ، وفي الجانب الآخر يحقق النظام ، والانضباط ، والتحلي بروح المسؤولية ، ومعرفة الحقوق والواجبات وهذا ما يوفره الأسلوب الديمقراطي.

وأداء المدرس لمهمة تنمية القيم الديمقراطية يرتكز على وجود إدارة ديمقراطية لتنطلق قدراته، ويستطيع توظيف مهارات الإبداع لديه في تنمية شخصية الطلبة، وإكسابهم إياها، وفي ظل القيادة المدرسية الديمقراطية يتمكن المدرس من إقامة الأنشطة التي تدعم القيم الديمقراطية وتزيد من فاعلية العلاقة بينه وبين طلبته بما توفره من أمن واستقرار، ومجال واسع للإبداع.

وتزداد فاعلية المدرسة ديمقراطياً بمدى إشراك المدرسين في قيادة مدرستهم، وبقدر إشراك المدرسين في تكوين رؤية واضحة لمدرستهم، وخطة إستراتيجية للنهوض بها؛ حرصوا على تميز مدرستهم في الأداء وكان تعلم الطلبة أفضل.

ويمكن أن نصل إلى آلية لتفعيل الإدارة الديمقراطية في المدرسة من خلال :

- توفير قنوات اتصال فعالة بين الطلبة والمدرسين وعناصر الإدارة.
- أن تأخذ تلك القنوات ميول واتجاهات واهتمامات الطلبة بمأخذ الجد.
- أن تسمح للطلبة للتعبير الحر عن قضاياهم ومشكلاتهم وتشركهم في معالجتها.
- أن تتعقد لقاءات مستمرة بين الطلبة والمدرسين وأولياء الأمور لتتيح الحوار والنقد وتبادل الأفكار حول القضايا المختلفة.
- أن تفعل مشاركة الطلبة في اختيار من يمثلهم في اتحاد الطلبة.
- أن تشجع الطلبة على التعبير عن آرائهم عبر صحيفة المدرسة.
- تدريب الطلبة على اتخاذ القرار السليم (القطب، 2007، 413).

رابعاً/ العلاقة الديمقراطية بين المدرسين:

إن العلاقات والتفاعلات بين المدرسين والتي يسودها التفاهم والوعي بالهدف المشترك ، والانطلاق من قاعدة التعاون ، والتكامل في بناء شخصية الطلبة هي تلك العلاقات التي تدعم بناء وتنمية القيم الديمقراطية، وتعزز اتجاهات الطلبة الإيجابية نحوها، أما العلاقات التي تسودها الكراهية، والحقد، والتربص، فإنها ستؤثر تأثيراً سلبياً على تنمية القيم عند الطلبة .

فنحن نحتاج إلى مدرسة تكون علاقات أعضائها مؤسسة على الديمقراطية والاحترام المتبادل ويوجد نوع من الاحترام بين المدرسين الذين لا يحتاجون لاستخدام العقاب والتهديدات المتسلطة في علاقاتهم مع الطلبة. أن الاحترام المشترك أو المتبادل الذي يؤسس في المدارس يكفل انسجام

وتناسق العلاقات الشخصية في المدرسة ويعتبر المبدأ الأساس في هذا الاحترام هـــو ديمقراطيـــة العلاقات الشخصية.

ومما يسهم في إرساء العلاقة الديمقراطية بين المدرسين:

- إقامة العلاقات بين المدرسين على أساس الود، والاحترام والتعاون، والمشاركة الفعالة في تحمل مسؤوليات العمل بدلاً من العلاقات التي يكون أساسها التنافر، والتباهي، والاستظهار أمام الطلبة.
- أن يعيش المدرسون كأسرة واحدة هدفهم واحد، وطريقهم مشترك يتعاونون فيمـــا بيـــنهم لتحقيق ذلك الهدف في ظل التسامح والتناصح.
- أن تكون علاقاتهم قائمة على أساس الرغبة في العمل المثمـــر؛ المتمثـــل فـــي التخطـــيط المشترك، والتنفيذ السليم، والعطاء الكافي لإيجاد النمو التعليمي للطلبـــة(الـــوفي، 1993، 77).

وقد يظن البعض أن هذا العامل غير مهم ، وأنه بعيد أو ليس له تأثير إيجاباً أو ســـلباً علـــى تنمية القيم الديمقراطية للطلبة غير أن الصحيح أن العلاقات الجيدة بين المدرسين سيكون لها الأثر الكبير في أداء المدرس لدوره في تنمية القيم الديمقراطية للطلبة ، إذ أن العلاقة الجيدة القائمة على الحب والاحترام ستساعد المدرسين على تبادل الخبرات ، واكتساب المعارف ، وتجاوز السلبيات ، والاسترشاد إلى أفضل الأساليب في تنمية القيم الديمقراطية للطلبة ، إضافة إلى أن الطلبة يلاحظون تلك العلاقة بين المدرسين سواءً كانت جيدة أو غير جيدة ولاشك بأنهم سيتأثرون بها، فإذا كانـــت قائمة على المبادئ الديمقراطية: كالاحترام والتسامح والتعاون والنقد البناء وتبادل وجهات النظـــر، والحب فان تعاملهم مع زملائهم سيكون قائم على تلك القيم، أما إذا كانـــت قائمـــة علـــى التـــسلط والاستبداد وعدم الاحترام وعدم تقبل الآراء المعارضة وتفهمها، فإنهم سيتعاملون بنفس الأســـاليب التي لاحظوها لدى مدرسيهم.

خامساً/ إيجابية المتعلم:

ويقصد بذلك أن تتهيأ نفسية الطالب لتقبل ما يطرحه المدرس من أفكار تتعلق بالديمقراطيـــة، وهذا يعتمد على ما تقدمه الأسرة من دور في هذا الجانب، وما تطرحه وسائل الإعلام ودور العبادة من مفاهيم وحقائق تتعلق بهذا الجانب، كما أن تكاتف جهود الإدارة والمدرسين الآخرين، وتوجيـــه الأنشطة المدرسية والمقررات الدراسية والطرق التدريسية بما يخدم هذا الغرض، يساعد في تهيئة فكر ووجدان الطلبة لتقبل السلوك الديمقراطي، فالقيم الديمقراطية إنما ترسخ وتتعمق فـــي إطـــار تنميتها من خلال تفاعل الأفراد معها واتخاذهم مواقف منها والتزامهم بها وهي وليـــدة اتفـــاق اجتماعي تحقيقا لمصالح المجتمع واستقرار حياته.

تجدر الإشارة إلى ضرورة أن لا يكون المعني بعملية التربية الديمقراطية وهو المتعلم في معزل عن هذه الأدوار، بل لا بد أن يكون له دور فعال لإنجاح عملية التربية الديمقراطية واكتساب القيم لأن الطالب إذا كان سلبيا إزاء كل ما ذكر لم يكن هناك أي فائدة من كل الجهود التي تبذل من قبل مكونات العملية التعليمية وخاصة من المدرس، إذ أن أولى واجباته حتى ينجح في مهمته التعرف على شخصية طلابه والإلمام بها، ومدى استعدادهم لتقبل ما يريده المدرس منهم، كون ذلك يشكل مدخلا للتعرف على ميولهم واهتماماتهم من جهة والتعرف على قدراتهم واستعداداتهم من جهة ثانية، لذا لا بد أن يعرف المدرس أن هناك أنماط من المتعلمين يجب التعرف عليهم عن قرب ومعرفة خصائصهم وسماتهم ليتم التعامل معهم وفقا لما ينبغي، لتسهل العملية على المدرس في اجتثاث السلوكيات بقيمها السالبة وإحلال السلوكيات بقيمها الايجابية محلها.

إن تفاعل الطلبة مع مهام المدرس في هذا الجانب تعتمد على مجموعة من القدرات والمهارات تعمل التربية الديمقراطية على إذكائها من أهمها: استقلال الفكر. المبادأة .التخيل والتصور.التحليل المنطقي والاستنباط.الاستقراء.التفكير الناقد وصولا للتطوير.التفكير الابتكاري .الإسهام في إحداث تغييرا. صنع القرار وحساب المخاطر. الاتصال والعمل ضمن فريق.

معوقات قيام المدرس بدوره في تنمية القيم الديمقراطية في العملية التدريسية:

تواجه عملية تنمية القيم صعوبات ومشكلات مختلفة، تختلف مصادرها وتتعدد سماتها وصفاتها ، ومن هذه المشكلات ما يرتبط بالإطار الثقافي العام ومنها ما يتعلق بالمناهج والعملية التدريسية، ومن ذلك مشكلة الصراع القيمي بين القيم التقليدية والقيم العصرية.

ومشكلة التناقض القيمي بين ما يعتقد به الإنسان وبين ما يصدر عنه من سلوك، وتناقضه بين فكره وبين قوله وعمله. بالإضافة إلى مشكلة ضعف اهتمام المناهج الدراسية بالموضوعات القيمية، وضعف إعداد المدرسين ، وتدني كفاياتهم ومهاراتهم التعليمية التي تؤهلهم لتدريس وتعليم القيم (الجلاد، 2008، 99، 102).

فأي عمل أو أداء لمهمة أو ممارسة لمسؤولية في مركز ما تواجهه مشاكل وعقبات تمنع القائمين عليه من النجاح في تحقيق أهدافه والوصول إلى الغايات المرجوة منه، والمدرس وهو يؤدي رسالته التربوية في غرس وتنمية السلوكيات الديمقراطية لا شك أنه قد تعترضه صعوبات مختلفة، خاصة وأن المهمة جديدة والسلوك المراد إكسابه والمتمثل بالقيم الديمقراطية يحتاج إلى جهد ووقت كبيرين، فمن تمام الفائدة أن نتطرق إلى بعض تلك المعوقات، والتي من أهمها:

- الخبرات التربوية السابقة للمدرس في إطار الأسرة أو المؤسسة التعليمية التي تخرج منها حيث أن الفرد يكتسب شرعية التسلط نتيجة تلك الخبرة والتي أصبحت كقيمة لا يستطيع الانفكاك عنها .
- النقص في مستوى الإعداد والتأهيل التربوي للمدرسين وخاصة فيما يتعلق بتزويدهم النظريات التربوية العلمية الحديثة وأساليب التربية والتي تمثل الركائز الأساسية للعملية الديمقراطية في إطار المؤسسة التعليمية.

- اختزال العملية التعليمية والتربوية في جانبها المعرفي وإهمال الجوانب الأخـــرى النفـــسية والتربوية الذي يسعى إلى تحقيق التكامل والنمو والازدهار في شخصية الطالب.
- إشكالية الثقافة المدرسية القائمة على التسلط والقمعية عند الطلبة وبعض القائمين علـــى العملية التدريسية حيث تؤثر تلك الثقافة في اتجاهات الطلبة نحو ممارسة القيم الديمقراطية نتيجة ما كرسته تلك التربية المدرسية على مدى سنوات طويلة من جوانب سلبية تجعلهـــم يرفضون الأفكار الديمقراطية الحديثة فنجد أن المدرسين المتحمسين لهذا التوجـــه تفتـــر عزائمهم أمام ذلك(وطفة، 1999، 53).

الفصل السابع
إجراءات الدراسة الميدانية

أولاً/ منهجية الدراسة:

ثانياً/ وصف مجتمع وعينة الدراسة:

- **مجتمع الخبراء**
- **مجتمع المدرسين والطلبة**
- **عينة الدراسة من الخبراء:**
- **عينة الدراسة من المدرسين والطلبة:**

ثالثاً/ أداة الدراسة (الاستبانة): مراحل إعداد الاستبانة

- **المرحلة الأولى:إجراءات تحديد القيم الديمقراطية اللازم تنميتها:**
- **المرحلة الثانية: إجراءات تحديد جوانب وفقرات دور المدرس في تنمية القيم الديمقراطية:**
- **المرحلة الثالثة: صدق وثبات الاستبانة:**
  - **صدق الأداة:**
    - **الصدق الظاهري:**
    - **صدق المحتوى:**
  - **ثبات الأداة:**
  - **وضوح فقرات الاستبانة:**
- **المرحلة الرابعة: الاستبانة بصورته النهائية:**

رابعاً/ تطبيق الاستبانة:

خامساً/ مقدار الاستجابة للعينة:

سادساً/ تصحيح الاستبانة:

سابعاً/ الأساليب الإحصائية المستخدمة في هذه الدراسة

توطئة:

وفقا لمقتضيات البحث العلمي وبما يلبي متطلبات الدراسة الحالية ويحقق الترابط العلمي والمنهجي بين جوانبها المختلفة ممثلة بالخلفية النظرية والإجراءات العملية لها، وبناء على الأدب والدراسات السابقة التي لها صلة مباشرة أو غير مباشرة بالدراسة الحالية، قام الباحث في هذا الفصل بعرض الإجراءات التي اتبعها في الجانب الميداني في أثناء إعداد وتطبيق أداة الدراسة، إلى جانب وصف مجتمع وعينة الدراسة، والأساليب الإحصائية التي استخدمها لمعالجة البيانات.

أولاً/ منهجية الدراسة:

تسعى الدراسات الوصفية إلى جمع البيانات والمعلومات عن ظاهرة محددة بقصد التعرف على هذه الظاهرة، وتحديد مواطن القوة والضعف فيها، وهي تبحث في الحالة الراهنة وفي الظروف التطبيقية وتتصف بالشمول وتعتمد على أدوات البحث مثل: الاستبانة والمقابلة والملاحظة (فان دالين، 1996، 125). فالمنهج الوصفي يصف الظاهرة وصفا دقيقًا ومحددًا بطريقة كيفية أو كمية (وحيد، 2000، 183)، ويعد الأسلوب الأكثر استخدامًا والأكثر ملاءمة في دراسة الظواهر الإنسانية والاجتماعية، وخصوصا التي يصعب إخضاعها للتجريب المختبري(عدس، 2000، 232).

وهذا الاتجاه في العلوم الإنسانية يتوخي الدقة في الحصول على المعرفة فقد درج كثير من الباحثين وتحت تأثير المنهج الكمي على استخدام الأساليب الإحصائية وذلك لإضفاء الموضوعية على أبحاثهم تأسيا بالمناهج المستخدمة في العلوم الطبيعية ، وقد حقق هذا الاتجاه نجاحاً بين العلماء في العلوم الإنسانية وشاع استخدامه بينهم (الخياط، 2007، 119).

لذا وتناسباً مع أهداف الدراسة وإجابة عن أسئلتها والتحقق من فرضياتها، عمد الباحث إلى استخدام المنهج الوصفي التحليلي الذي يتناسب وطبيعة الظاهرة المدروسة، والمتمثلة بدور المدرس في تنمية القيم الديمقراطية بقصد وصفها كما ينبغي أن تكون، وكما هي في الواقع.

ثانياً/ مجتمع وعينة الدراسة:

مجتمع الدراسة: يتألف مجتمع الدراسة الحالية من ثلاث فئات هي (الخبراء، مدرسو مرحلة التعليم الثانوي، طلبة الصف الثالث الثانوي، في العاصمة صنعاء) وتفصيلا كالآتي:

مجتمع الخبراء: حدد الباحث مجتمع خبراء التربية في أساتذة كلية(التربية صنعاء) و مسؤولي التدريب والتأهيل بديوان وزارة التربية، وموجهي المرحلة الثانوية بمكتب التربية في العاصمة صنعاء؛ باعتبارهم المعنيين بالمدرس إعداداً وإشرافا وتأهيلاً. والجدول رقم (1) يوضح عدد أفراد مجتمع الخبراء المحدد في الدراسة.

جدول رقم (1)

يصف مجتمع الخبراء

الجهة	التفاصيل	الجنس		الكلي
		إناث	ذكور	
الجامعة	أساتذة كلية التربية	19	124	143
وزارة التربية	خبراء تدريب وتأهيل	15	27	42
	موجهون	38	60	98
الإجمالي		72	211	283

يتضح من الجدول السابق أن إجمالي عدد الخبراء المستهدفين في هذه الدراسة (283) فردا، منهم (72) إناث، و(211) ذكور.

مجتمع المدرسين والطلبة: اقتصر الباحث على المدرسين والطلبة في المدارس الثانوية العامة في العاصمة صنعاء؛ والمحددة في الجدول رقم (2).

جدول رقم (2)

يصف أعداد المدارس مجتمع المدرسين والطلبة في المرحلة الثانوية في العاصمة صنعاء

المنطقة التعليمية	عدد المدارس	نوعها				المنطقة التعليمية	عدد المدارس	نوعها			
		حكومية		أهلية				الحكومية		الأهلية	
		ذ	ث	ذ	ث			ذ	ث		
معين	20	3	8	4	5	آزال	15	2	4	5	4
التحرير	16	4	3	6	3	الثورة	26	4	10	7	5
صنعاء القديمة	9	لا	4	2	3	شعوب	38	11	17	6	4
الوحدة	23	4	6	7	6	السبعين	27	5	9	8	5
بني الحارث	15	5	5	3	2	الصافية	11	2	3	3	3
المجموع	83	16	26	22	19		117	24	43	29	21

يتضح من الجدول رقم(2) أن عدد المدارس الحكومية(109) مدرسة، منها: (40) مدرسة ذكور، و(69) مدرسة إناث، وعدد المدارس الأهلية (91) مدرسة، منها: (51) مدرسة ذكور، و(40) مدرسة إناث. وحسب إفادة دائرة الإحصاء بمكتب التربية فإن عدد مدرسي المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية (3923) مدرسًا، منهم: (2031) إناث، و(1892) ذكور، وعدد مدرسي المرحلة الثانوية في المدارس الأهلية: (2294)، منهم (1382) ذكور، و(912) إناث، ويبلغ عدد طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية، حوالي: (32356) منهم (17534) إناث، و (14822) ذكور، ويبلغ عدد طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الأهلية(2435)، منهم: (1794) ذكور و (641) إناث.

عينة الدراسة:

عينة الدراسة من الخبراء:

تم اعتماد مجتمع الخبراء في العاصمة صنعاء حصرياً، والمتمثل في كافة أساتذة كلية(التربية صنعاء) ومسؤولي التدريب والتأهيل بديوان وزارة التربية، وموجهي المرحلة الثانويـــة بمكتـــب التربية بأمانة العاصمة، والجدول رقم (3) يوضح ذلك.

جدول رقم(3)

يصف عينة الدراسة من خبراء التربية في العاصمة صنعاء

الجهة	التفاصيل	الجنس		الكلي
		إناث	ذكور	
الجامعة	أساتذة كلية التربية	19	124	143
وزارة التربية	خبراء تدريب وتأهيل	15	27	42
	موجهون	38	60	98
الإجمالي		72	211	283

عينة الدراسة من المدرسين والطلبة:

نظرا لما يتسم به مجتمع الدراسة من تعدد وتنوع في المدارس(أهلية وحكومية)، تضم طلبـــة ومدرسين من كلا الجنسين (ذكور- إناث)، استخدم الباحث أسلوب العينات الطبقيـــة العـــشوائية (الاحتمالية). ويتميز هذا الأسلوب بأنه يعطي أفراد المجتمع الذي تتم دراسته فرصـــاً متـــساوية للظهور في العينة المختارة(عبيدات، وآخرون، 1997، 94). ووفق الخطوات العلمية المتبعـــة، والتي تبدأ بتحديد الفئات المختلفة في المجتمع الأصلي. و عدد الأفراد في كل فئـــة. و مـــن ثـــم الاختيار من كل فئة عينة عشوائية بسيطة تمثلها، مع مراعاة اختيار نسبة كافية من كـــل فئـــة، بحيث تمثل كل فئة بعدد من الأفراد متناسبًا مع حجم هذه الفئة (عدس، 1987، 111).

و بناء على ذلك تم تحديد عينة الدراسة الحالية وفقا لهذا الأسلوب من خلال عدة مراحل:

المرحلة الأولى: تقسيم المدارس في المناطق التعليمية حسب نوعها(حكومية وأهليـــة)، وحـــسب جنس الطلبة والمدرسين فيها(ذكور وإناث)، كما هو موضح في الجدول رقم(2) ومن ثم اختيـــار عينة عشوائية من تلك المدارس تمثل كافة المناطق التعليمية. بحيث تم اختيار مدرسة واحدة من كل منطقة، تعتمد 50% منها مدارس حكومية، و50% منها مدارس أهلية. بحيث تشكل مـــدارس الإناث نفس عدد مدارس الذكور، وقد أسفر الاختيار عن عددٍ من المدارس هي: خمس مـــدارس حكومية (ذكور) تمثلت بمدرسة (خالد بن الوليد، ابن ماجد، أبو موسى الأشعري، قتيبة، سعد بن معاذ) وخمس مدارس(إناث) ،تمثلت بمدرسة (صلاح الدين، الخنساء، مجمـــع الثـــورة، حليمـــة السعدية، أم سلمة)، وخمس مدارس أهلية ذكور تمثلت بمدرسة(نماء، عمر بـــن عبـــد العزيـــز،

العالمية، سبأ، العاصمة) وخمس مدارس إناث؛ تمثلت بمدرسة (صناع الحياة، خير أمة، الفرسان، الرشيد، النهضة)، والجدول رقم(4) يوضح ذلك.

جدول رقم (4)

يصف عينة المدارس المختارة من المناطق التعليمية

المنطقة	المدارس الحكومية	نوعها	عدد الطلبة	عدد المدرسين	المدارس الأهلية	نوعها	عدد الطلبة	عدد المدرسين
معين	صلاح الدين	ث	273	58	العالمية	ذ	46	12
التحرير	خالد ابن الوليد	ذ	241	42	الرشيد	ث	83	17
صنعاء القديمة	الخنساء	ث	200	44	العاصمة	ذ	57	13
الوحدة	ابن ماجد	ذ	420	54	الفرسان	ث	65	11
بني الحارث	أبو موسى	ذ	358	39	خير امة	ث	54	13
آزال	مجمع الثورة	ث	288	43	سبأ	ذ	48	10
الثورة	حليمة السعدية	ث	194	43	النهضة	ث	242	35
شعوب	قتيبة	ذ	284	42	عمر	ذ	63	12
السبعين	سعد بن معاذ	ذ	1038	72	نماء	ذ	66	16
الصافية	أم سلمة	ث	157	33	صناع الحياة	ث	52	14
الإجمالي			3453	460			776	153

المرحلة الثانية: اختيار عينة الدراسة من الطلبة والمدرسين، من عينة المدارس المختارة:

حيث قام الباحث بتحديد نسبة مفردات العينة من المجتمع الأصلي للعينة، ففيما يتعلق بعينة الطلبة نظرا لكثافة أعدادهم تم تحديد نسبة (15%) لطلبة المدارس الحكومية، و(40%) لطلبة المدارس الأهلية. وفيما يتعلق بالمدرسين تم تحديد نسبة(40%) من مدرسي المدارس الحكومية و(100%) لمدرسي المدارس الأهلية لقلة أعدادهم، وكما هو موضح في الجدولين رقم(4).

جدول رقم (5)

يصف عينة المدرسين والطلبة في المدارس الحكومية والأهلية

المنطقة	المدارس الحكومية	نوع المدرسة	عينة الطلبة	عينة المدرسين	المدارس الأهلية	نوع المدرسة	عينة الطلبة	عينة المدرسين
معين	صلاح الدين	ث	41	23	العالمية	ذ	18	12
التحرير	خالد ابن الوليد	ذ	36	16	الرشيد	ث	33	17
صنعاء القديمة	الخنساء	ث	30	18	العاصمة	ذ	23	13
الوحدة	ابن ماجد	ذ	63	22	الفرسان	ث	26	11
بني الحارث	أبو موسى	ذ	54	16	خير امة	ث	22	13
آزال	مجمع الثورة	ث	43	17	سبأ	ذ	19	10
الثورة	حليمة السعدية	ث	29	17	النهضة	ث	97	35
شعوب	قتيبة	ذ	43	16	عمر	ذ	25	12
السبعين	سعد بن معاذ	ذ	155	29	نماء	ذ	26	16
الصافية	أم سلمة	ث	24	13	صناع الحياة	ث	21	14
الإجمالي			519	184			310	153

يتضح من الجدول السابق أن عينة الطلبة في المدارس الحكومية بلغت(518) منهم (351) طالباً و(167) طالبة. في حين بلغت عينة المدرسين(184)، منهم: (88) مدرسة و(96) مدرساً،

ومن الجدول السابق يتضح أن عدد أفراد عينة المدرسين في المدارس الأهلية إجمالا بلغت(153) مدرساً ومدرسة، منهم: (63) ذكوراً و(90) إناثاً، فيما بلغ عدد أفراد العينة من الطلبة(310)، منهم: (111) ذكوراً و(199) إناثاً.وبصورة كلية بلغ عدد أفراد العينة من المدرسين في المدارس الحكومية والأهلية (337) مدرساً ومدرسة، منهم: (159) ذكوراً، و(178) إناثاً. فيما بلغ عدد أفراد العينة من الطلبة في المدارس الحكومية والأهلية(812) طالبا وطالبة، منهم (464) ذكورا و(365) إناثا.

ثالثاً/ أداة الدراسة:

قام الباحث بمراجعة الدراسات السابقة والتي لها صلة بموضوع الدراسة واطلع على الأدوات المستخدمة فيها، ومن ثم قام بتصميم أداة الدراسة الحالية المتمثلة (بالاستبانة) بناء على الاستفادة من الإجراءات المنهجية التي تم اتباعها عند بناء أدوات تلك الدراسات، وبما يتوافق مع أهداف الدراسة الحالية.

إعداد الاستبانة :

تعد أداة الاستبانة من الوسائل الشائعة الاستخدام في الدراسات الإنسانية لما لها من مميزات تجعل الباحث يصل إلى أكبر كم من البيانات، مع مراعاة ترك الحرية للمبحوث دونما التدخل في قناعاته. وبناء على ذلك تم اختيار أداة الاستبانة لجمع البيانات في هذه الدراسة وقد مر إعداده بمراحل، تتمثل بالآتي:

المرحلة الأولى:إجراءات تحديد القيم الديمقراطية اللازم تنميتها:

وفي هذه المرحلة اتبع الباحث عدة إجراءات، منها:

- توجيه سؤال مفتوح لبعض المهتمين بالشأن الديمقراطي في مجال التربية وعلم الاجتماع والتربية حول ما هي القيم اللازم تنميتها في المدارس.
- الاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة التي استرشد الباحث من خلالها إلى تحليل التعريفات الخاصة بالقيم، مثل دراسة (الجلاد، إبراهيم، محمد، شبيب) ووضع تعريف إجرائي للقيم الديمقراطية في هذه الدراسة.
- الاستفادة من الدراسات السابقة (تم التطرق إليها في الفصل الثالث)، والتي حددت القيم الديمقراطية.
- وبناء عليه قام الباحث بعمل قائمة مطورة بالقيم الديمقراطية التي يلزم تنميتها لطلبة المرحلة الثانوية، مع مراعاة أخذ القيم الأكثر اتفاقا، واستبعاد القيم الفرعية التي تنطوي تحت القيم الأساسية.
- مناقشة القائمة مع المشرفين والذين أبديا مجموعة من الملاحظات تم الأخذ بها.

- عرض القائمة على مجموعة من أساتذة قسم العلوم السياسية بكلية التجارة والاقتصاد وبعض أساتذة قسم علم الاجتماع بكلية الآداب و المختصين من أساتذة كلية التربية.
- بناء عليه توصل الباحث إلى خمس عشرة قيمة ديمقراطية يلزم تنميتها لطلبة المرحلة الثانوية، وهي:(الحرية، المواطنة المتساوية، الالتزام بالقانون، العدالة، الحوار، القبول بالآخر، تحمل المسؤولية، الانتخاب، التعددية، الدفاع عن الحقوق، القبول برأي الأغلبية، الولاء الوطني، التعامل الإنساني، التفكير العلمي، التسامح). وهي التي حصلت على نسبة اتفاق (80%) فأكثر من موافقة المحكمين. وهذه النسبة هي المعيار المعتمد للموافقة على الراي في تحديد القيم والظواهر السلوكية ينظر(شبيب، 2005، 122)، و(ابراهيم، 2005، 178).
- وضع تعريف إجرائي بكل قيمة، خاص بالدراسة.
- ترجمة التعريف الإجرائي لكل قيمة إلى مؤشرات تشير إلى دور المدرس المتوقع لتنميتها لدى الطلبة.
- عرض المعيار على مجموعة من المحكمين، ومناقشتهم فيه.
- بعد أن اخذ الباحث بتوصيات وملاحظات الخبراء تم تعديل المعيار، ومن ثم إعادة عرضه بصورته النهائية على مجموعة من المحكمين لإقراره بصورته النهائية.

المرحلة الثانية: إجراءات تحديد جوانب وفقرات دور المدرس في تنمية القيم الديمقراطية:

أ/ جوانب الدور: وقد تم ذلك بإتباع عدة إجراءات أهمها:

- الرجوع إلى الأدبيات والدراسات السابقة وتحليل التعريفات الخاصة بدور المدرس التي تضمنتها، وخاصة ما يتعلق بدوره في تنمية القيم.
- حصر المجالات التي تكونت منها المقاييس في الدراسات السابقة، مثل دراسة (الجلاد، الجمالي، الجرادي، احمد)
- تم مقابلة بعض المختصين في التربية وتوجيه سؤال حول الجوانب التي يمكن أن يسهم من خلالها المدرس في تنمية القيم الديمقراطية.
- وفي ضوء ذلك استخلص الباحث تعريفاً لدور المدرس في تنمية القيم الديمقراطية؛ بحيث يشمل مجالات الاستبانة ويتناسب مع أهداف الدراسة. وتلك المجالات يتوقع أن تشكل دور المدرس في تنمية القيم الديمقراطية، استوحاها الباحث من طبيعة تكوين القيمة (المعرفي والوجداني والسلوكي)، ومن مجالات عمل المدرس المشار إليها في اللائحة المدرسية و قانون المعلم و لائحة المنطلقات العامة للمناهج.
- تم تعريف الجوانب الثلاثة إجرائيا، بحيث تشير هذه التعريفات إلى المهام المناطة بالمدرس في كل جانب، وذلك على النحو التالي:

- **الجانب المعرفي:** المهام النظرية المعبرة عن معرفة المدرس للقيم الديمقراطية فهما وإدراكا، والتي يوعي من خلالها الطلبة بالحقائق والمعارف المتعلقة بالقيم الديمقراطية.
- **جانب القدوة:** المهام الأخلاقية المعبرة عن ممارسة المدرس للسلوكيات المتوافقة مع القيم الديمقراطية، باعتباره مثلاً أعلا يقتدي به الطلبة.
- **جانب النشاط:** المهام التطبيقية المعبرة عن توظيف المدرس للأنشطة التعليمية أو التثقيفية (الصفية واللاصفية) لتدريب وتعويد الطلبة على ممارسة السلوكيات المتعلقة بالقيم الديمقراطية.

- مناقشة الجوانب الثلاثة بصورة نهائية مع المحكمين وإقرارها بصوره نهائية.

ب/ فقرات جوانب الدور وفقرات المشكلات التي قد تواجه المدرس في هذا الجانب:

بعد تحديد جوانب دور المدرس في تنمية القيم الديمقراطية تم تحليلها إلى فقرات يعتقد أنها تعبر عن دور المدرس، بحيث شملت كل قيمة الجوانب الثلاثة(المعرفي، القدوة، النشاط)، وقد صيغت تلك الفقرات بناء على :

- صياغة سؤال مفتوح لعينة استطلاعية من طلبة المرحلة الثانوية يدور حول ما يتطلعون إليه من أدوار للمدرس في الجوانب الثلاثة لتعليمهم السلوك الديمقراطي.
- صياغة سؤال مفتوح لعينة من أساتذة التربية ومدرسي وموجهي المرحلة الثانوية، وبعض المهتمين بالشأن الديمقراطي في الجانب التعليمي، يدور حول دور المدرس في تنمية القيم الديمقراطية في الجوانب الثلاثة، والمشكلات التي قد تعرقل المدرس عن القيام بهذا الدور.
- الاستفادة من أدوات الدراسات السابقة في صياغة بعض الفقرات مثل دراسة (احمد، 1986) (الجمالي، 2006) (الجرادي2000) (كيلاني2005) (الجلاد 2007).
- الاستفادة مما ورد في الإطار النظري، وخاصة ما يتعلق بالكفايات التدريسية للمدرس في وثيقة المنطلقات، وكذلك ما يتعلق بدور المدرس في تنمية القيم.
- بناء على ما سبق تم صياغة الفقرات بحيث تغطي الجوانب الثلاثة لكل قيمة، وقد روعي عند صياغة الفقرات الوضوح في مفرداتها والاعتدال في طولها ومناسبتها للمجال الذي تنتمي إليه وان تعبر عن فكرة واحدة، أن لا تحتمل أكثر من تفسير.
- مناقشة الفقرات مع بعض الخبراء في التربية.

المرحلة الثالثة: صدق وثبات الاستبانة:

ويقصد بها معايير الصدق والثبات التي استخرجها الباحث بغرض الكشف عن مدى صحة ودقة فقرات الاستبانة في قياس دور المدرس في تنمية القيم الديمقراطية، وقم تم التأكد من ذلك عن طريق عرض الاستبانة على مجموعة من المحكمين، وتم ذلك خلال مراحل إعداد الأداة وبعد إعدادها كاملة بصورتها الأولية، و والطريقة الثانية هي تطبيقه على عينة استطلاعية من المدرسين والطلبة، بلغت (87) فردا، (عينة التحليل الإحصائي) من غير العينة المختارة.

أولاً/ صدق الأداة:

ويعني هذا الصدق معرفة مدى تمثيل محتوى الاستبانة للميدان الذي يقيسه وهو دور المدرس في تنمية القيم الديمقراطية، وللصدق مؤشرات كثيرة وكلما زاد عدد المؤشرات زادت الثقة بالمقياس، وقد توفرت في أداة الدراسة الحالية(الاستبانة) مؤشرات الصدق التالية:

الصدق الظاهري:

ويشير هذا النوع من الصدق إلى المظهر العام للأداة، ويتحقق بعرضه على محكمين للحكم على دقة فقراته ومدى وضوحها، وملاءتها للمجالات الموضوعة فيه، ودقة تعليمات الأداة وقد توفر هذا النوع من الصدق في استبيان الدراسة الحالية حيث عرض على المحكمين للحكم على:

- مدى دقة تعريفات القيمة والدور وجوانبه.
- مدى تعبير البنود الموضحة مقابل كل قيمة عن دور المدرس في تنمية تلك القيمة، وصلاحيتها لقياس ما وضعت لقياسه.
- مدى ملائمة الفقرات للمجال الذي تنسب إليه.
- مدى تعبير الفقرات المذيلة بالاستبانة عن المشكلات التي قد تواجه المدرس.

وبناء عليه أخذ الباحث بمعظم الملاحظات التي أدلى بها المحكمون، وخلص إلى تحديد مائة وإحدى وعشرين فقرة أو بند تمثل دور المدرس في تنمية القيم الديمقراطية.

صدق المحتوى:

وهو المدى الذي يمكن أن نقرر بموجبه أن المقياس يقيس سمه معينة، ويعتبر معامل الارتباط وأكثر المؤشرات شيوعا في الكشف عن هذا النوع من الصدق (عودة، 1998، 340، نقلاً عن المخلافي)، فمن خلال التعريف الذي أورده الباحث للدور والقيم، والذي تم ترجمته إلى مجموع من البنود، يتضح مدى تمثيل تلك البنود للتعريف. وبذلك توفر هذا النوع من الصدق في أداة الدراسة الحالية، ومن جانب آخر تم استخراج صدق البناء عن طريق معامل الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات الاستبانة، وبين الدرجة الكلية للاستبانة، و بين درجة كل مجال والدرجة الكلية للاستبانة. والجدولان رقم (6 و7) يوضحا ذلك.

جدول رقم (6)

يوضح درجة ارتباط فقرات المجال بالدرجة الكلية للمجال

رقم الفقرة	درجة الترابط	مستوى الدلالة	رقم الفقرة	درجة الترابط	مستوى الدلالة	رقم الفقرة	درجة الترابط	مستوى الدلالة	رقم الفقرة	درجة الترابط	مستوى الدلالة
الحرية			القبول بالآخر			تحمل المسؤلية			الأغلبية		
1	0.358	0.007	31	0.454	0.001	62	0.608	0.000	91	0.756	0.000
2	0.532	0.000	32	0.384	0.004	63	0.656	0.000	92	0.827	0.000
3	0.250	*0.066	33	0.581	0.000	64	0.635	0.000	93	0.675	0.000
4	0.277	0.040	34	0.532	0.000	65	0.725	0.000	94	0.761	0.000
5	0.407	0.002	35	0.607	0.000	66	0.642	0.000	التعامل الإنساني		
6	0.686	0.000	36	0.609	0.000	67	0.567	0.000	95	0.627	0.000
7	0.424	0.001	37	0.577	0.000	العدالة			96	0.310	0.021
8	0.285	0.004	38	0.245	*0.071	68	0.566	0.000	97	0.525	0.000
9	0.603	0.000	39	0.626	0.000	69	0.588	0.000	98	0.432	0.001
10	0.605	0.000	المساواة			70	0.358	0.007	99	0.537	0.000
11	0.768	0.000	40	0.582	0.000	71	0.567	0.000	100	0.373	0.005
التعددية			41	0.325	0.015	72	0.762	0.000	101	0.492	0.000
12	0.877	0.000	42	0.554	0.000	73	0.536	0.000	102	0.375	0.005
13	0.876	0.000	43	0.573	0.000	74	0.659	0.000	103	0.461	0.000
14	0.470	0.000	44	0.648	0.000	75	0.557	0.000	104	0.655	0.000
15	0.512	0.000	45	0.642	0.000	76	0.387	0.004	105	0.654	0.000
16	0.227	*0.096	46	0.503	0.000	الحوار			الولاء الوطني		
17	0.377	0.005	47	0.553	0.000	77	0.462	0.000	106	0.415	0.002
18	0.321	0.017	48	0.356	0.008	78	0.733	0.000	107	0.460	0.000
19	0.822	0.000	التسامح			79	0.750	0.000	108	0.675	0.000
الحقوق			49	0.789	0.000	80	0.570	0.000	109	0.744	0.000
20	0.455	0.000	50	0.627	0.000	81	0.531	0.000	110	0.399	0.003
21	0.396	0.003	51	0.688	0.000	82	0.351	0.009	111	0.616	0.000
22	0.246	*0.070	52	0.821	0.000	83	0.543	0.000	112	0.734	0.000
23	0.595	0.000	53	0.322	0.016	84	0.402	0.002	الانتخاب		
24	0.469	0.000	القانون			التفكير العلمي			113	0.376	0.005
25	0.391	0.003	54	0.511	0.000	85	0.412	0.002	114	0.337	0.012
26	0.415	0.002	55	0.576	0.000	86	0.702	0.000	115	0.372	0.005
27	0.599	0.000	56	0.731	0.000	87	0.596	0.000	116	0.502	0.000
28	0.725	0.000	57	0.622	0.000	88	0.683	0.000	117	0.686	0.000
29	0.528	0.000	58	0.539	0.000	89	0.681	0.000	118	0.528	0.000
30	0.358	0.007	59	0.672	0.000	90	0.757	0.000	119	0.723	0.000
			60	0.426	0.001				120	0.542	0.000
			61	0.385	0.004				121	0.662	0.000

يتبين من الجدول رقم(6) وجود علاقة ارتباط ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين فقرات مجالات الاستبانة والدرجة الكلية للمجال، وقد تراوحت القيم بين (0.87) كأعلى قيمة وبين (0.25) كأقل قيمة، مما يشير إلى درجة عالية من الصدق الداخلي.

تجدر الإشارة إلى أن هناك أربع فقرات لم تكن ذات دلالة إحصائية عند مستوى(0.05) ،أي أن ارتباطها بالدرجة الكية ضعيف، وهي الفقرات رقم (3، 16، 22، 38) ، ونتيجة لذلك تم استبعادها من فقرات الاستبانة.

---

* غير دال احصائيا.

جدول رقم (7)

يوضح ارتباط المجال بالدرجة الكلية للاستبيان

المجال	درجة الارتباط	الدلالة الإحصائية	المجال	درجة الارتباط	الدلالة الإحصائية
الحرية	0.723	0.000	العدالة	0.428	0.001
التعددية	0.625	0.000	الحوار	0.595	0.000
الحقوق	0.460	0.000	التفكير العلمي	0.491	0.000
الاعتراف بالآخر	0.365	0.006	الأغلبية	0.488	0.000
المساواة	0.448	0.001	التعامل الإنساني	0.756	0.000
التسامح	0.362	0.007	الولاء الوطني	0.323	0.016
القانون	0.777	0.000	الانتخاب	0.433	0.001
المسؤولية	0.416	0.002			

يتضح من الجدول السابق وجود علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01)بين مجالات الاستبانة والدرجة الكلية للاستبيان، مما يشير إلى ترابط مجالات الاستبانة وصلاحيتها لقياس ما وضعت لقياسه وهو دور المدرس في تنمية القيم الديمقراطية.

ثانياً/ ثبات الأداة:

يعتبر الثبات من الشروط التي يجب أن تتوافر عند وضع المقاييس لمعرفة مدى استقرارها والتحقق من قياس ما وضعت من أجل قياسه، وهناك ثلاث طرق شائعة لحساب معامل الثبات: إعادة الاختبار، التجزئة النصفية ومعادلة كرونباخ ألفا(ليونا تايلر، 1983 ، 56).

ونظرا لأن حساب الثبات بطريقة إعادة الاختبار يستخدم مع الظواهر التي تتسم بالثبات النسبي، وكون دور المدرس مفهوماً يتسم بالتغير، فإن ذلك يقتضي استخدام الاتساق الداخلي لحساب الثبات، لأن الاتساق الداخلي مؤشر من خلاله يتبين أن الفقرات تقيس ظاهرة واحدة، ولا تقيس ظواهر أخرى، لهذا لجأ الباحث إلى استخدام طريقتي: ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية، في استخراج الثبات دون غيرها، كون هاتين الطريقتين تتمتعان بقياس الاتساق الداخلي:

- الاتساق الداخلي: وفقا لمعادلة كرونباخ ألفا(Gronbach Alpha) ويعني تطبيق الاختبار بكامل فقراته مرة واحدة وعلى مجموعة واحدة، وتعتمد الطريقة على التوافق والاتساق في أداء المفحوصين بين الفقرة والأخرى، وتحسب النتيجة بمدى تباين الفقرات فيما بينها من جهة وبينها وبين العلاقة الكلية من جهة أخرى. وباستخدام معادلة كرنباخ ألفا بلغ الثبات الكلي للمقياس (0.90).
- التجزئة النصفية(Split - Half) وتعني تقسيم الأداة إلى قسمين وإيجاد معامل الارتباط بينهما. و لغرض حساب الثبات بهذه الطريقة اعتمد الباحث على عينة التحليل الإحصائي لاستخراج الثبات بالتجزئة النصفية إذ تم تقسيم درجات العينة إلى قسمين وباستخدام معامل

ارتباط بيرسون بين القسم الأول والثاني تبين وجود علاقة ارتباط ذات دلالة إحصائية بلغت (0.72) وبلغت هذه العلاقة بعد تصحيحها باستخدام معادلة سبيرمان بروان(0.76). والجدول رقم (8) يوضح ذلك.

جدول رقم (8)

يوضح الثبات بدلالة الاتساق الداخلي والتجزئة النصفية للاستبانة

المجال	الاتساق الداخلي	التجزئة النصفية	المجال	الاتساق الداخلي	التجزئة النصفية
الحرية	0.69	0.76	العدالة	0.72	0.74
التعددية	0.74	0.72	الحوار	0.64	0.60
الحقوق	0.65	0.60	التفكير العلمي	0.71	0.60
الاعتراف بالآخر	0.66	0.73	الأغلبية	0.72	0.66
المساواة	0.65	0.61	التعامل الإنساني	0.69	0.65
التسامح	0.67	0.65	الولاء الوطني	0.65	0.73
القانون	0.65	0.64	الانتخاب	0.69	0.71
المسؤولية	0.70	0.66	الكل	0.90	0.76

يتضح من خلال الجدول رقم (8) حصول المقياس على درجة عالية ومناسبة من الثبات لتطبيقه، فبلغ معامل الثبات وفق كرونباخ ألفا(0.90)، كما بلغ وفق التجزئة النصفية (0.76)، وذلك بصورة إجمالية للمقياس ككل. وهذا يمثل ارتباطا جيدا يدل على ثبات الاستبانة المستخدم، وهي نتيجة عالية ومشجعة للتطبيق على عينة الدراسة.

وضوح فقرات الاستبانة:

ويسمى بالصدق التنبؤي والذي يعني مدى دقة تنبؤ المقياس للسلوك المستقبلي للمبحوثين من حيث إمكانية تمييزه للتنبؤات التي تنبأ بها المقياس، وهل سيتفاعل المبحوث مع جميع فقرات المقياس، وهل الإجابات ستتطابق مع أهداف وأسئلة الدراسة(صالح، 1995، 75) لغرض التحقق من وضوح فقرات الاستبانة والبنود والتعليمات التي شملها، إلى جانب الزمن اللازم لتطبيقه لدى أفراد العينة، تم التأكد من ذلك من خلال العينة الاستطلاعية،(عينة التحليل الإحصائي)، وقد تبين وضوح تعليمات الاستبانة وطريقة الإجابة عنه، كما تبين أن الفقرات مصوغة على نحو يساعد أفراد العينة في إدراك الهدف منه، والمهمة المطلوبة منهم في أثناء الإجابة، كما تبين أن المدة التي قضاها أفراد العينة في تلك الاستجابة على بنود الاستبانة معقولة، وتراوحت بين(10- 15) دقيقة تقريبا.

المرحلة الرابعة: الاستبانة بصورته النهائية:

استبعد الباحث الفقرات التي لم تكن دالة إحصائيا، وهي أربع فقرات، وبذلك أصبح عدد فقرات الاستبانة(117) فقرة؛ حدد الباحث أمام كل فقرة بدائل الإجابة المشار إليها سابقا، وقد فرضت طبيعة الدراسة تعدد صور الاستبانة، وبنفس المضمون، حيث قام الباحث بإعداد ثلاث

استمارات بصيغ متقاربة، تحوي نفس المضمون، ولكن بصيغ مختلفة تتناسب لتقديمها إلى فئات عينة الدراسة، حيث تم إعداد استمارة الخبراء لتتناسب مع ما يطلب منهم ويحقق احد أهداف الدراسة. [1] وفيما يتعلق باستمارة المدرسين[2] والطلبة[3] قام الباحث باستخدام الفقرات التي وردت في استمارة الخبراء وبنفس المضمون تم بناء استمارة المدرسين والطلبة بعد تحوير الصياغة وتعديل فقراتها لتناسب تقديمها إلى المدرسين والطلبة كل على حده، كما تم تذييل استمارة المدرسين بمجموعة من العبارات تهدف التوصل إلى تحديد المشكلات التي قد تعيق المدرس عن أداءه لهذا الدور، وطلب منهم إضافة أسباب أخرى يرونها، علماً بأنه تم تحديد المشكلات التي قد تعيق المدرس عن أداء دوره في تنمية القيم الديمقراطية من خلال: خبرة الباحث في العمل التربوي والدراسات السابقة والمقابلة مع بعض المدرسين والموجهين، وخبراء في التدريب والتأهيل والمدرسين.

رابعاً/ تطبيق الاستبانة:

تم تطبيق الاستبانة في شهر 11، 2008، حيث قام الباحث وبمساعدة مجموعة من الزملاء الذين تم تدريبهم على كيفية التعامل مع الأداة ومع أفراد العينة بالتوزيع المباشر للاستمارات، في المجتمعات المحددة في الدراسة، ووفق العينة المحددة سلفاً، و حرص الباحث على أن يتم توزيع الاستبانة واسترجاعه في اليوم نفسه حتى يمكن تجنب اشتراك أفراد العينة في الإجابة على الاستبانة الأمر الذي قد يؤثر في مصداقية وجدية الإجابة. وقد تحقق ذلك إلى حد ما في فئة الطلبة وفئة المدرسين وقل في فئة الخبراء، وذلك لا يشكل تخوفا لنضجهم ووعيهم.

الخبراء: قام الباحث بتوزيع الاستبانة على كافة أفراد الخبراء المحددين في الدراسة، ففيما يتعلق بأساتذة كلية التربية تم الاستعانة بالزملاء في الشؤون الأكاديمية والعلمية في الكلية لتسهيل مهمة توزيع الاستبانة واسترجاعه، وفيما يتعلق بموجهي المرحلة الثانوية تم التنسيق مسبقا مع الجهات المختصة بمكتب التربية بالسماح للباحث بمقابلة الموجهين وتوزيع الاستبانة عليهم، وتم ذلك في اللقاء الدوري للموجهين في مكتب التربية، وأثناء اللقاء قام الباحث بشرح الهدف من البحث وأهمية إجاباتهم عليه، وبشأن مسئولي التدريب والتأهيل بديوان وزارة التربية والتعليم، تم زيارتهم إلى مكاتبهم واللقاء بهم، وفي أثناء ذلك تم توضيح معالم الدراسة وأهدافها وأهمية تعاونهم بالإجابة على فقرات الاستبانة.

المدرسون: بعد تحديد العدد المطلوب من كل مدرسة، تم زيارة المدارس المحددة، واختيار العدد المطلوب بالطريقة العشوائية البسيطة، باستخدام القرعة، حيث تم اخذ أرقام المدرسين في حافظة

---

1 ملحق رقم (3).
2 ملحق رقم (4).
3 ملحق رقم (5).

الدوام، وكتابتها على قصاصات ورقية، ومن ثم سحب العدد المطلوب من المدرسين الذين تم اختيار الأرقام التي تشير إلى أسمائهم في الحافظة، وعلى ضوئها تم توزيع الاستبانة.

الطلبة: كانت المدارس التي اختيرت منها عينة الدراسة من المدرسين هي نفسها المدارس التي اختار الباحث منها عينة الطلبة تحقيقا لأهداف الدراسة، وحسب الأعداد المحددة سلفًا. حيث تم اختيار العينة بصوره عشوائية بسيطة عن طريق القرعة، وذلك بكتابة أرقام الطلبة في الشعبة، ومن ثم اختيار العدد المحدد. مع العلم بأن المدرسة التي كان فيها أكثر من شعبة كان يتم اختيار إحدى الشعب للتطبيق فيها عشوائيا بطريقة القرعة، بغض النظر عن تخصص الطلبة وبتعاون إدارة المدرسة كان يسمح للباحث أو الفريق المساعد له بمقابلة الطلبة، والتخاطب معهم مباشرة.

خامساً/ مقدار الاستجابة للعينة:

قام الباحث بتوزيع(283) استمارة لفئة الخبراء، استرد منها (203)، كما تم توزيع (337) استمارة لفئة المدرسين، استرد منها (310) كما وزعت(812) استمارة لفئة الطلبة، استرد منها(797). ويعلل الباحث فقدان بعض الاستمارات لعوامل عدة، منها: حجم الاستبانة الذي كان كثيفا نسبيا، وكبر حجم العينة من ناحية أخرى.

وبعد أن قام الباحث بتفريغ البيانات وجد أن هناك (22) استمارة لفئة الخبراء و(19) استمارة لفئة المدرسين، و(59) لفئة الطلبة لم تكن مكتملة البيانات تم حذفها، فتبقى عدد (181) لفئة الخبراء، و(291) لفئة المدرسين، و(738) لفئة الطلبة. وهي الاستمارات التي تم إجراء عملية التحليل عليها، والجدول رقم (9) يوضح ذلك.

جدول رقم (9)

يوضح مقدار الاستجابة للعينة

فئة العينة	الاستمارات الموزعة	الاستمارات المفقودة	الاستمارات المستبعدة	الاستمارات القابلة للتحليل	المجموع
الخبراء	283	80	22	181	283
المدرسون	337	27	19	291	337
الطلبة	812	15	59	738	812
الإجمالي	1432	122	100	1210	1432

سادساً/ تصحيح الاستبانة:

تقدم الاستبانة تدرجا رباعيا لبدائل استجابة أفراد عينة الطلبة والمدرسين يتمثل كل تدرج بدرجة محددة، فتكون أعلى درجة(4) للبديل كثيرا وأقل درجة(1) للبديل لا يوجد. وبينها (2) للبديل نادرا و(3) للبديل أحيانا. وفيما يتعلق باستبيان الخبراء هو نفس التدرج السابق إلا أن تسمية البدائل تختلف على النحو الآتي: المستوى الأول، غير موافق(1)، المستوى الثاني، موافق بدرجة مقبولة(2)، المستوى الثالث، موافق بدرجة متوسطة(3)، والمستوى الرابع موافق بدرجة

كبيرة.(4) واسترشد الباحث في تحديد البدائل ووضع درجاتها في الاستبانة بطريقة (ليكرت)التي أوردها (المخلافي2007)، وطريقة(روتر) التي أوردها (خطاب،2004).

سابعاً/ الأساليب الإحصائية المستخدمة في هذه الدراسة [1]

بعد أن قام الباحث باستبعاد الاستبانةات غير المكتملة تم تحويل كافة بيانات أفراد العينة على بنود الاستبانة الموجه إليهم إلى أرقام، حتى يتسنى للحاسب الآلي التعامل معها بناء على قيمة كل بديل، والذي تم تحديده بأربع درجات للمستوى الرابع، وهي الدرجة الايجابية، وثلاث درجات للمستوى الثالث، وهي الدرجة الأقرب إلى الإيجاب، ودرجتين للمستوى الثاني، وهي الدرجة الأقرب إلى السالب، ودرجة واحدة للمستوى الأول، وهي الدرجة السالبة،[2] ووضع المتوسط[3] الفرضي للمقياس والمقدر ب(2.5)[4]، كما حددت مستوى الدلالة بـ(0.05).

بعد ذلك تم إدخال البيانات بعد ترميز متغيراتها الحاسب الآلي لإجراء التحليل الإحصائي المناسب، مستخدما برنامج الـ[spss][5]، والذي يعد من أكثر البرامج الإحصائية استخداما من قبل الباحثين في الجوانب التربوية والاجتماعية والفنية والهندسية والزراعية في إجراء التحليلات الإحصائية اللازمة...، حيث يوفر هذا النظام جانبا واسعا للتحليلات الإحصائية وإعداد المخططات البيانية لتلبية حاجة المختصين والمهتمين في جانب الإحصاء، كما يوفر إمكانية تناقل البيانات مع قواعد البيانات وبرامج EXCEL وبرنامج LOTUS وغيرها من البرمجيات (بشير، 2003، 8).

الجدير ذكره أن الباحث لجأ إلى استخدام البرنامج المذكور لعدة عوامل، أبرزها: شيوع استخدام البرنامج لدى الباحثين والمختصين، في الوقت الذي يصعب التعامل اليدوي مع البيانات الكبيرة إحصائيًا، كون ذلك يحتاج إلى جهد ووقت كبيرين. حيث يمكن للبرنامج أن يقوم بمعالجة البيانات في وقت قصير، وبصورة أكثر دقة وشمولية و تنوع، فهو يعطينا نتائج دقيقة وموثوقاً

---

[1] - استعان الباحث ببعض المختصين في الجانب الإحصائي منهم أ.د / احمد مهيوب أستاذ الإحصاء بكلية التربية جامعة صنعاء. و د /فؤاد الدعيس استاذ الاحصاء بكلية التجارة بجامعة ذمار ود/ إبراهيم مفضل أستاذا الإحصاء بكلية التجارة - جامعة صنعاء، وذلك لمساعدة الباحث في الإجراءات الإحصائية.

[2] - لتوخي الدقة والموضوعية في وصف نتائج الاستبانة كما بينتها المتوسطات الحسابية قام الباحث بايجاد القيم الحسابية الفعلية للخيارات المتاحة للمبحوثين وفقا لمقياس ليكرت الرباعي والمحددة (4 – 3 -2- 1) .حيث تم ايجاد المدى بين الخيارات من خلال إيجاد المدى بين أعلى درجة وأقل درجة (4-1=3) وقسمة الناتج على أعلى درجة (4/3=0.75) وبذلك اصبح طول كل مستوى . 75. فيصبح كل مستوى على النحو التالي :

المستوى الاول : المدى من (1) إلى أقل من (1.75)

المستوى الثاني : المدى من (1.75) إلى أقل من (2.5)

المستوى الثالث: المدى من (2.5) إلى أقل من (3.25).

المستوى الرابع: المدى من (3.25) إلى أقل من (4).

[3] - تم حساب المتوسط من خلال حساب مجموع البدائل (4+3+2+1) وقسمتها على عددها (4) وكان المتوسط (2.5)

[4] - تم التعامل مع المتوسطات الحسابية لوصف النتائج وأحيانا بالاعتماد على النسبة المئوية للمتوسط .

[5] - هي اختصار للأحرف اللاتينية الأولى من اسم (الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية) Statistical Package For social sciences وهي حزم حاسوبية متكاملة لإدخال البيانات وتحليلها.

بها، ويجمع بين أكثر من عملية احصائية في نفس الوقت، ويمكن من خلاله تنويع الأساليب الإحصائية بسهولة ويسر، بالإضافة إلى أنه يعتمد الخطوات المتفق عليها في العملية الإحصائية.

ويستطيع (spss) قراءة البيانات من معظم أنواع الملفات لاستخدامها في استخراج النتائج على هيئة تقارير إحصائية أو أشكال بيانية أو إحصاءً وصفيًا بسيطاً أو مركبًا، وتستطيع الحزم جعل التحليل الإحصائي مناسبا للباحث المبتدى والخبير على حد سواء (بتال، 2005، 3).

وبناء على معطيات الدراسة تم استخدام الأساليب الإحصائية[1]المناسبة لمعالجة البيانات التي حصل عليها الباحث من أفراد العينة وتتمثل تلك الأساليب بالاتي:

- المتوسط الحسابي (Arithmetic Mean) ويسميه البعض أحيانا الوسط الحسابي أو المعدل الحسابي (Average) ويستخدم لتمثيل مجموعة من البيانات بقيمة واحدة. ويعتبر من أهم مقاييس النزعة المركزية والأكثر استخداما في الإحصاء والحياة العامة، وذلك لكونه يتعامل مع كافة البيانات ويعرف بأنه حاصل جميع المشاهدات مقسوما على عددها. وتم استخدامه في الدراسة لتحديد درجة موافقة الخبراء على جوانب وفقرات دور المدرس المقترحة. ومعرفة مدى قيام المدرس بذلك الدور.
- الانحراف المعياري(Standard . Deviation) يسمى أحياناً بالانحراف القياسي ، ويعبر عن مقدار تشتت القيم عن وسطها الحسابي مقاسا بوحدات المتغير نفسه ويعتبر من أدق مقاييس التشتت ويقف في مقدمتها عند التطبيق ويعرف بأنه الجذر التربيعي لمتوسط مربعات انحرافات فروق القيم عن وسطها الحسابي. وتم استخدامه في الدراسة لمعرفة الفقرات التي هي محل إجماع أفراد العينة.
- النسبة المئوية[2] (Percentages). تستخدم لتخليص البيانات المتعلقة بالجوانب الشخصية لأفراد العينة. فضلا عن استخدامها للتعبير عن نسبة المتوسط الحسابي لإجاباتهم والتي يطلق عليها نسبة التأثير أو نسبة التطبيق. واستخدمت في الدراسة لمعرفة الأهمية النسبية لإجابات أفراد العينة.
- الاختبار التائي(T.test). ويستخدم لفحص فرضية متعلقة بمساواة متوسط متغير ما لعينتين أو مجموعتين مستقلتين ولإجراء هذا الاختبار يجب توافر نفس شروط اختبار t للعينة الواحدة ولكن على مستوى كل فئة أو مجموعة ، إضافة إلى شرط آخر أن يكون

---

1 - اعتمد الباحث في توضيح الأساليب الإحصائية المستخدمة على العديد من المراجع حيث اقتبس منها المعلومات الواردة بتصرف وتتمثل: المشهداني،1989م، ص 150) (ابراهيم ، 2000م، ص 443-457) (بشير،2003م، ص88-129) (بتال، 2005م، ص23)

2 هناك طريقتان لحسابها : الأولى : تستند إلى المعادلة / (المتوسط / أعلى درجة للسؤال)* 100. أي أن نسبة المتوسط في هذه الدراسة = (4/2.5)*100=62.5 والطريقة الثانية : وفقا للمعادلة / المتوسط –أدنى درجة للسؤال) مقسوما على (أعلى درجة للسؤال- ادنى درجة للسؤال)*100 . أي أن نسبة المتوسط =2.5-1/4-1*100 =0.50. ومن الواضح أن المعادلة الثانية أكثر دقة وتعطي النسبة الصحيحة .

تباين المتغير الخاضع للاختبار متجانسا أو متكافئا في كـــلا الفئتـــين أو المجمـــوعتين. واستخدم في هذه الدراسة للتحقق من صحة فرضيات الدراسة الموضوعة.

- معامـــل ارتبـــاط (Pearson Correlation) بيرســـون. ومعامـــل الارتبـــاط (Spearman Correlation) سيبرمان. يستخدم لإيجاد العلاقة والاتساق الداخلي بين فقرات الأداة، واستخدما في هذه الدراسة للتأكد من صدق وثبات الاستبانة.
- كرونباخ ألفا- (Gronbach Alpha) تعرف الاتساق الداخلي للثبات. أو مـــا يـــسمى باختبار الموثوقية(Reliability) أي (ثبات أداة الدراسة) وجرت العـــادة فـــي العلـــوم التربوية تحديد نسبة (0.60) لقبول ثبات الأداة، واستخدم في هذه الدراسة لاختبار ثبـــات أداة الاستبانة.
- التجزئة النصفية(Split – Half). وهي نوع من أنواع استخراج الثبات وتعتمد علـــى تجزئة الاختبار إلى نصفين ومن ثم قياس درجة الارتباط بينهما ، وكلما كانـــت العلاقـــة اقرب إلى الواحد أو السالب واحد كانت الموثوقية عالية ، والعكس صحيح. واستخدم في هذه الدراسة لمعرفة ثبات الاستبانة بالتجزئة النصفية.
- تحليل التباين: (One Way ANOVA). ويستخدم لفحـــص مـــساواة المتوســـطات للحالات التي تنطوي على أكثر من عينتين، ويشترط لإجراء هذا الاختبار نفس شـــروط اختبار t للعينات المستقلة، والى جانب هذا يستخدم اختبار Leveneلفحص تـــساوي أو تجانس أو تكافؤ التباين كشرط ضروري في تحليل التباين.
- اختبار توكي (Tukey) ويستخدم مع تحليل التباين للمقارنـــة البعديـــة أو مـــا يـــسمى بالمقارنات المتعددة لتوضيح مصدر الفروق وتحديد أي الفئات الفرعية متماثلـــة و ايهـــا متباينة.

الفصل الثامن

عرض نتائج الدراسة الميدانية وتفسيرها

نتائج أسئلة الدراسة:

- **توقعات الخبراء لجوانب دور المدرس الثلاثة:**
- **توقعات الخبراء لدور المدرس في تنمية القيم الديمقراطية من خلال**
  - **جانب(النشاط):**
  - **جانب(القدوة):**
  - **الجانب(المعرفي):**
- **توقعات الخبراء لدور المدرس في تنمية القيم الديمقراطية (كل قيمة على حدة):**

- **واقع قيام المدرس بالدور المطلوب منه في تنمية القيم الديمقراطية من خلال الجانب(المعرفي)**
  - **من وجهة نظر المدرسين:**
  - **من وجهة نظر الطلبة:**
  - **نسبة اتفاق إجابات المدرسين والطلبة في الجانب(المعرفي):**

- **واقع قيام المدرس بالدور المطلوب منه في تنمية القيم الديمقراطية من خلال جانب(القدوة):**
  - **من وجهة نظر المدرسين:**
  - **من وجهة نظر الطلبة**
  - **نسبة اتفاق إجابات المدرسين والطلبة في جانب(القدوة):**

- **واقع قيام المدرس بالدور المطلوب منه في تنمية القيم الديمقراطية من خلال جانب (النشاط):**
  - **من وجهة نظر المدرسين:**
  - **من وجهة نظر الطلبة:**
  - **نسبة اتفاق واختلاف إجابات المدرسين والطلبة في جانب(النشاط):**

- **المشكلات التي قد تواجه مدرسي مرحلة التعليم الثانوي عن القيام بالدور المطلوب منهم في تنمية القيم الديمقراطية**

نتائج فرضيات الدراسة:

- **الفرضية المتعلقة بمتوسطات إجابة الخبراء:**
- **الفرضيات المتعلقة بمتوسطات إجابات المدرسين:**
- **الفرضيات المتعلقة بمتوسطات اجابات الطلبة:**

توطئة:

يشمل هذا الفصل عرض النتائج التي توصلت إليها الدراسة في جانبها الميداني وتحليلها، وذلك للإجابة عن أسئلة الدراسة والتحقق من صحة الفرضيات. وسيعمد الباحث إلى إبراز الجداول المتعلقة بالبيانات الرئيسة وتأخير الجداول التفصيلية اختصاراً، لكونها تفي بالغرض.

أولاً /النتائج المتعلقة بالسؤال الأول/ ما مدى تقبل خبراء التربية في العاصمة صنعاء(أساتذة كلية التربية، مسؤلو التدريب بوزارة التربية، موجهو مرحلة التعليم الثانوي) للدور المقترح لمدرسي مرحلة التعليم الثانوي في تنمية القيم الديمقراطية؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسط العام والإنحراف المعياري والأهمية النسبية لإجابات الخبراء على مستوى الجوانب الثلاثة وعلى مستوى كل دور لكل قيمة، و بناء عليه سيتم عرض النتائج على مرحلتين: المرحلة الأولى: عرض النتائج حسب الجوانب الثلاثة لدور المدرس(المعرفي، القدوة، الأنشطة) لكافة القيم، والمرحلة الثانية: عرض النتائج على مستوى دور المدرس في كل قيمة على حدة.

1- توقعات الخبراء لجوانب دور المدرس الثلاثة:

جدول رقم(10)

يوضح استجابات الخبراء الكلية حول جوانب دور المدرس في تنمية القيم الديمقراطية

الجانب	الفقرات المتضمنة دور المدرس	العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	مستوى الموافقة
القدوة	الكل	181	3.183	0.181	0.80	مرتفعة
النشاط	الكل	181	3.170	0.179	0.79	مرتفعة
المعرفي	الكل	181	3.158	0.158	0.79	مرتفعة

باستقراء النتائج الواردة في الجدول رقم (10) يتضح أن دور المدرس في تنمية القيم الديمقراطية من خلال جانب القدوة حصل على المرتبة الأولى في توقعات الخبراء بمتوسط **(3.183)**، وبأهمية نسبية بلغت (0.80)، بينما حصل دور المدرس في تنمية القيم الديمقراطية من خلال جانب النشاط على المرتبة الثانية في توقعات الخبراء بمتوسط(3.170)، وبأهمية نسبية بلغت(0.79)، وفي المرتبة الثالثة والأخيرة جاء دور المدرس في تنمية القيم الديمقراطية من خلال الجانب المعرفي بمتوسط(3.158)، وبأهمية نسبية بلغت(0.79).

ويفسر حصول جوانب دور المدرس في تنمية القيم الديمقراطية على متوسطات حسابية مرتفعة أكثر من المتوسط الافتراضي(2.5) في إجابة الخبراء إلى وجود الوعي المهني بأبعاد دور المدرس لدى أفراد مجتمع الخبراء ومن ذلك دوره في تنمية القيم الديمقراطية، مما يوجب على

المدرس أن يبذل جهدًا كبيرًا لتحقيق تلك الأنشطة (الفقرات) كي يحقق دوره بنجاح للإسهام في تنمية القيم الديمقراطية لدى أفراد المجتمع المدرسي لينعكس ذلك على المجتمع العام.

ويفسر حصول جانب القدوة على المرتبة الأولى، كون الخبراء يدركون أهمية تنمية القيم ومنها القيم الديمقراطية عن طريق الخبرة السلوكية(المتمثلة بوجود نماذج تجسد تلك المعاني) إلى جانب الخبرات المعرفية والتطبيقية. فالقدوة هي الوسيلة الفعالة في التأثير على الطلبة المراد اكسابهم سلوكا معينا، ونظرا لكوننا نفتقر إلى هذه النماذج في حياتنا التربوية -حسب تعبير الوطحي- على مستوى المدرسة والبيت والمجتمع، فإن الخبراء يؤكدون تصدرها قائمة مهمة المدرس لتنمية القيم الديمقراطية، فعلى المدرس قبل أن ينتقل إلى تعريف الطلبة بالمفاهيم والحقائق المتصلة بالقيم الديمقراطية، وقبل تدريبهم واكسابهم المهارات المتصلة بها، يجب عليه أن يتمثل تلك القيم، ويجسدها في حياته؛ ليسهل عليه الأمر فيما بعد اكسابها للآخرين.

توقعات الخبراء لدور المدرس في تنمية القيم الديمقراطية من خلال جانب(النشاط):

لمعرفة توقعات الخبراء حول دور المدرس في تنمية القيم الديمقراطية من خلال جانب (النشاط)، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية لإجابات الخبراء على مستوى كل جانب لكل قيمة. وكانت النتائج كما هو موضح في الجدول رقم (11).

جدول رقم(11)

يوضح استجابة الخبراء حول دور المدرس في تنمية القيم الديمقراطية من خلال جانب (النشاط)

القيمة	الفقرات المتضمنة[1] دور المدرس	العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	مستوى الموافقة
التعددية	17-18-19	181	3.378	0.469	0.84	مرتفع
الانتخاب	119-120-121	181	3.357	0.506	0.84	مرتفع
التفكيرالعلمي	88-89-90	181	3.333	0.579	0.83	مرتفع
الحرية	9-10-11	181	3.304	0.544	0.83	مرتفع
التسامح	52-53	181	3.290	0.495	0.82	مرتفع
الحوار	82-83-84	181	3.250	0.461	0.81	مرتفع
العدالة	74-75-76	181	3.228	0.493	0.81	مرتفع
الحقوق	28-29-30	181	3.219	0.506	0.80	مرتفع
التعامل الإنساني	102-103-104-105	181	3.213	0.350	0.80	مرتفع
القبول برأي الأغلبية	93-94	181	3.202	0.674	0.80	مرتفع
تحمل المسؤولية	52-53	181	3.180	0.565	0.80	مرتفع
المواطنة المتساوية	46-47-48	181	3.118	0.456	0.78	مرتفع
الولاءالوطني	111-112	181	3.041	0.619	0.76	مرتفع
الالتزام القانون	58-59-60-61	181	2.761	0.525	0.69	مرتفع
القبول بالآخر	37-39	181	2.638	0.597	0.66	مرتفع
الكل		181	3.170	0.179	0.79	مرتفع

يتضح من معطيات الجدول رقم (11) أن المتوسط الحسابي الكلي لإجابة الخبراء حول توقعاتهم لدور المدرس في تنمية القيم الديمقراطية من خلال جانب (النشاط) بلغ (3.170) وهو أكبر من المتوسط الافتراضي (2.5)، وبنسبة موافقة على مضمون الفقرات (0.79)، مما يشير إلى الموافقة الكبيرة على دور المدرس المقترح في هذا الجانب. ويفسر ذلك لما للنشاط من دور فعال

---

[1] ملحق رقم(3).

في اكساب الطلبة المهارات المختلفة، فالأنشطة المقترحة لدور المدرس في هذا الجانب يرى الخبراء ضروريتها لتدعيم وتنمية القيم الديمقراطية كونها مجالاً حيوياً وفعالاً لاكساب الطلبة السلوك الديمقراطي.

وعند ملاحظة متوسطات إجابات الخبراء في الجدول (11) نجد أن المتوسط الكلي للفقرات (17-18-19) والتي تتضمن دور المدرس في تنمية قيمة(التعددية) من خلال جانب النشاط قد حصل على المرتبة الأولى بمعدل (3.378)، وبنسبة موافقة على مضمون الفقرات(0.84). وتتمثل تلك الأنشطة على التوالي بالآتي:

- تشجيع الطلبة على الانضمام لمؤسسات الديمقراطية داخل المدرسة(اتحاد، جمعية، نادي، فرق كشفية).
- التقريب بين وجهات نظر الطلبة الموالين للسلطة وبين الطلبة الموالين للمعارضة.
- تنويع الأنشطة المدرسية ليتمكن الطلبة من اختيار النشاط المناسب لقدراتهم.

أي أن الخبراء ينظرون إلى هذه الأنشطة بدرجة كبيرة من الأهمية، يجب على المدرس التركيز عليها، وجاء في المرتبة الثانية المتوسط الكلي للفقرات(119-120-121) والتي تتضمن دور المدرس في تنمية قيمة (الانتخاب) في جانب النشاط بمعدل (3.357)، وبنسبة موافقة على مضمون الفقرات(0.84)، وتتمثل تلك الأنشطة على التوالي بالآتي:

- تهيئة الأجواء أمام الطلبة لممارسة العملية الانتخابية على مستوى الفصل أو المدرسة بحرية ونزاهة.
- عقد دورة مصغرة لتدريب الطلبة على الخطوات الإجرائية للعملية الانتخابية داخل المدرسة.
- تزويد الطلبة بالأدبيات المتعلقة بالعملية الانتخابية بالتعاون مع الجهات المعنية.

ثم جاء في المرتبة الثالثة المتوسط الكلي للفقرات(88-89-90) المتضمنة دور المدرس في تنمية قيمة(التفكير العلمي) في جانب النشاط بمعدل (3.333)، وبنسبة موافقة على مضمون الفقرة (0.83)، وتتمثل تلك الأنشطة على التوالي بالآتي:

- استخدام طرق التدريس التي تساعد الطلبة على اتباع الأسلوب العلمي مثل (الحوار وحل المشكلات والطرق التعاونية.الخ)
- تكليف الطلبة بعمل تصورات لمعالجة قضية معينة في المدرسة مثل قضية(قلة النظافة، الإخلال بالنظام، الرسوب...الخ).
- الدفع بالطلبة للاستفادة من آراء الخبراء فيما يعترضهم من مشاكل.

وتوالت بقية المتوسطات الكلية لبقية الفقرات المتعلقة ببقية القيم تباعا، و حصل على المرتبة الأخيرة المتوسط الكلي للفقرتين(37-39) المتضمنة دور المدرس في تنمية قيمة (القبول بالآخر) في جانب النشاط؛ بمعدل(2.638) وبنسبة موافقة على مضمون الفقرات(0.66). وتتمثل تلك الأنشطة على التوالي بالآتي:

- تنظيم جلسات حوارية للمختلفين في الرأي من الطلبة لتعويدهم على مهارات الحوار البناء.
- استخدام إحدى الوسائل المعينة على تقبل الطلبة لبعضهم(التدريس التعاوني، تبادل المقاعد الدراسية، التناوب على قيادة الصف، الأعمال المشتركة...)

ويفسر تأخر هذه الأنشطة في موافقة الخبراء نظرا لكثرة إعداد الطلبة وعدم وجود المكان والزمان المناسب لاجراء مثل هذه الأنشطة، إلا أنها تظل مهام ينبغي أن يقوم بها المدرس إذا ما تهيأة الظروف أو حاول المدرس تهيئتها بالتعاون مع إدارة المدرسة، كونها حازت موافقة الخبراء بمتوسط أكبر من المتوسط الافتراضي (2.5).

ولمعرفة مدى اتفاق آراء الخبراء حول هذه الفقرات تم استخدام الانحراف المعياري، وقد دلت النتائج على أن آراء الخبراء كانت أكثر اتفاقا على الفقرات (111-112)المتعلقة بقيمة (الولاء الوطني) حيث بلغ الانحراف المعياري (0.372) يليه الفقرات (46-47-48) المتعلقة بقيمة (المواطنة المتساوية) بانحراف معياري (0.456)، ويفسر ذلك برؤية الخبراء الواسعة في دور التربية في تنمية المواطنة المتساوية، وواقعية نظرتهم إلى أولوية تنمية الروح الوطنية لدى الشباب في هذه المرحلة الحرجة التي تمر بها اليمن.

فالخبراء بحكم خبرتهم التربوية ومن منطلق أن القيم لا تُكتسب إلا بالممارسة والتطبيق، فهم يتوقعون أنه لا جدوى من تعريف الطلبة بالمفاهيم والحقائق المتصلة بالقيم الديمقراطية دونما تهيئة الظروف والمواقف التعليمية المساعدة على تدريبهم واكتسابهم المهارات التي تتناسب مع طبيعة تلك المعارف المتصلة بالقيم الديمقراطية من خلال النشاط الصفي واللاصفي والتي تم الإشارة إليها.

وتتقاطع هذه النتيجة مع وجهة نظر(حسانين،1985) و(القطب،2007) و(إبراهيم، 2005)، وكلها تؤكد على أهمية توظيف المدرس للنشاط المدرسي بمختلف أنواعه سواء ما يتعلق بالجانب التعليمي أو التربوي أو الثقافي، بحيث تدعم تنمية المهارات المتعلقة بالقيم الديمقراطية لدى الطلبة.

توقعات الخبراء لدور المدرس في تنمية القيم الديمقراطية من خلال جانب (القدوة):

لمعرفة توقعات الخبراء حول دور المدرس في تنمية القيم الديمقراطية من خلال جانب (القدوة)، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية لإجابات الخبراء. وكانت النتائج كما هو موضح في الجدول رقم (12).

جدول رقم(12)

يوضح استجابة الخبراء حول دور المدرس في تنمية القيم الديمقراطية من خلال جانب (القدوة)

القيمة	الفقرات المتضمنة[1] دور المدرس	العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	مستوى الموافقة
القبول برأي الأغلبية	92	181	3.420	0.606	0.86	مرتفعة
التسامح	51-50	181	3.326	0.413	0.83	مرتفعة
تحمل المسؤولية	65-64	181	3.320	0.741	0.83	مرتفعة
الحقوق	27-26-25-24	181	3.278	0.476	0.82	مرتفعة
الحرية	8-7-6-5	181	3.272	0.357	0.82	مرتفعة
التعددية	15-14	181	3.240	0.518	0.82	مرتفعة
التعامل الإنساني	101-100-99-98	181	3.233	0.470	0.81	مرتفعة
الانتخاب	118-117-116	181	3.230	0.589	0.81	مرتفعة
الحوار	81-80-79	181	3.227	0.489	0.81	مرتفعة
المواطنة المتساوية	45-44-43-42	181	3.222	0.363	0.80	مرتفعة
العدالة	73-72-71	181	3.145	0.473	0.79	مرتفعة
الولاءالوطني	110-109	181	3.083	0.507	0.77	مرتفعة
التفكيرالعلمي	87	181	3.022	0.966	0.76	مرتفعة
الالتزام بالقانون	57-56	181	2.967	0.746	0.74	مرتفعة
القبول بالآخر	36-35-34	181	2.768	0.590	0.69	مرتفعة
الكل		181	3.183	0.181	0.80	مرتفعة

يتضح من معطيات الجدول رقم (12) أن المتوسط الحسابي الكلي لإجابة الخبراء حول توقعاتهم لدور المدرس في تنمية القيم الديمقراطية من خلال جانب(القدوة) بلغ (3.183) وهو أكبر من المتوسط الافتراضي (2.5)، وبنسبة موافقة على مضمون الفقرات (0.80) ، مما يشير إلى موافقة الخبراء الكبيرة على دور المدرس المقترح في هذا الجانب.

وعند ملاحظة متوسطات إجابات الخبراء في الجدول نفسه (12) نجد أن المتوسط الكلي للفقرة (92) المتضمنة دور المدرس في تنمية قيمة (القبول برأي الأغلبية) في جانب القدوة حصل على المرتبة الأولى بمعدل(3.420)، وبنسبة موافقة على مضمون الفقرات بلغت(0.86). وتتمثل تلك الممارسة (بتنفيذ المدرس للرأي الذي اجمع عليه الأغلبية (الطلبة أو المدرسين)).

---

[1] ملحق رقم (3).

ويفسر وضع هذه الممارسة في صدارة اهتمامات المدرس لتنمية القيم الديمقراطية لدى الطلبة نظراً لأن قيمة القبول برأي الأغلبية من القضايا الشائكة والمغيبة فعلاً في الواقع التربوي وخصوصاً في علاقة الطالب بالمدرس، إذ وحسب وجهة نظر(سيف2008، 131) أنه قلّ ما نجد مدرساً يخضع لما آل إليه إجماع طلابه، فالخبراء يرون أن قيام المدرس بهذه الأنشطة قد يسهم في معالجة بعض القضايا المتعلقة بهذه القيمة على المستوى التربوي ومن ثم على المستوى العام مستقبلاً.

وجاء في المرتبة الثانية المتوسط الكلي للفقرتين(50-51) المتضمنة دور المدرس في تنمية قيمة(التسامح) من خلال جانب القدوة بمعدل (3.326)، وبنسبة موافقة على مضمون الفقرات (0.83)، وتتمثل تلك الممارسات بالآتي:

- التحلي بضبط النفس أثناء الانفعال.
- العفو عن الطلبة الذين يتسببون بالإساءة.

ثم جاء في المرتبة الثالثة المتوسط الكلي للفقرتين(64-65) المتضمنة دور المدرس في تنمية قيمة (تحمل المسؤولية) في جانب القدوة بمعدل (3.320)، وبنسبة موافقة على مضمون الفقرات (0.83)، وتتمثل تلك الممارسات بالآتي:

- التحلي بروح المبادرة تجاه المسؤوليات المختلفة.
- تأدية المهام التدريسية على أكمل وجه.

وتوالت بقية المتوسطات الكلية لبقية الفقرات المتعلقة ببقية القيم تباعًا، وحصل المتوسط الكلي للفقرات (34-35-36) المتضمنة دور المدرس في تنمية قيمة(القبول بالآخر) في جانب القدوة على المرتبة الأخيرة؛ بمعدل (2.768) وبنسبة موافقة على مضمون الفقرات(0.69). وتتمثل تلك الممارسات بالآتي:

- إشراك الآخرين (طلبة، مدرسين) في صنع القرارات بغض النظر عن انتماءاتهم وتوجهاتهم الفكرية.
- مراعاة وجهات النظر الأخرى (للطلبة، المدرسين) قبل تحديد موقف من أي قضية تخص المجتمع المدرسي.
- عدم الإساءة إلى الآخرين (الطلبة و المدرسين) المختلفين في الرأي أو التوجه.

ويفسر تأخر هذه الأنشطة في إجابات الخبراء وجعلها أقل أهمية من الممارسات السابقة التي ينبغي أن يمارسها المدرس كجزء من دوره غير المقصود في تنمية القيم الديمقراطية أن هذه الأمور ما زال الحديث عنها مبكرًا -حسب رأي بعض الخبراء- وأن الأجواء غير مهيأة من عدة جوانب: الجانب الأول ويتعلق بالمدرس نفسه كون ثقافته التقليدية المنافية لهذا السلوك ما زالت

مسيطرة على خبراته التعليمية ويصعب تقبله لهذا الأمر في الوضع الراهن، ومن جانب آخر فإن بعض هذه الممارسات تتم بصورة عفوية لدى بعض المدرسين، وهي تحتاج إلى تأكيد وتوجيه بحيث توظف لتدعيم هذا السلوك لدى الطلبة.

ولمعرفة مدى اتفاق آراء الخبراء حول هذه الفقرات تم استخدام الانحراف المعياري، وقد دلت النتائج على أن آراء الخبراء كانت أكثر اتفاقًا على الفقرات(5-6-7-8) المتعلقة بدور المدرس في تنمية قيمة(الحرية) حيث بلغ الانحراف المعياري (.350) يليه الفقرات **(42-43-44-45)** المتعلقة بدور المدرس في تنمية قيمة (المواطنة المتساوية) بانحراف معياري (0.36).

وتتقاطع هذه النتائج مع وجهة نظر(رسلان، 2000) و(المحرزي، 2007)، واللتين تؤكدان على أهمية التزام المدرس بمنظومة القيم التي يدعو إليها، لكون ذلك يمثل ضرورة تربوية؛ لتنميتها لدى الطلبة.

توقعات الخبراء لدور المدرس في تنمية القيم الديمقراطية من خلال الجانب (المعرفي):

لمعرفة توقعات الخبراء حول دور المدرس في تنمية القيم الديمقراطية من خلال الجانب(المعرفي) تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية لإجابات الخبراء كل قيمة على حدة. وكانت النتائج كما هو موضح في الجدول رقم (13).

جدول رقم(13)

يوضح استجابات الخبراء حول دور المدرس في تنمية القيم الديمقراطية من خلال **الجانب المعرفي**

القيمة	الفقرات المتضمنة[1] دور المدرس	العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	مستوى الموافقة
التعددية	13-12	181	3.481	0.517	0.87	مرتفعة
الحقوق	23-21-20	181	3.376	0.502	0.84	مرتفعة
القبول برأي الأغلبية	91	181	3.376	0.677	0.84	مرتفعة
الولاءالوطني	108-107-106	181	3.317	0.372	0.83	مرتفعة
المساواة	41-40	181	3.304	0.593	0.83	مرتفعة
التعامل الإنساني	97-96-95	181	3.265	0.553	0.82	مرتفعة
التفكيرالعلمي	86-85	181	3.246	0.634	0.81	مرتفعة
التسامح	49	181	3.232	0.776	0.81	مرتفعة
الحرية	4-2-1	181	3.228	0.509	0.81	مرتفعة
الانتخاب	115-114-113	181	3.219	0.448	0.80	مرتفعة
الالتزام بالقانون	55-54	181	3.105	0.532	0.78	مرتفعة
العدالة	70-69-68	181	3.028	0.440	0.76	مرتفعة
الحوار	78-77	181	2.989	0.537	0.75	مرتفعة
القبول بالآخر	33-32-31	181	2.696	0.729	0.67	مرتفعة
تحمل المسؤولية	63-62	181	2.646	0.767	0.66	مرتفعة
الكل		181	3.158	0.158	0.79	مرتفعة

يتبين من معطيات الجدول السابق أن المتوسط الحسابي الكلي لإجابة الخبراء حول دور المدرس في تنمية القيم الديمقراطية من خلال الجانب المعرفي بلغ (3.158) ، وهو أكبر من المتوسط الافتراضي (2.5) ، وبنسبة موافقة على مضمون الفقرات التي تقيس هذا الجانب (0.79) ، مما يشير إلى الموافقة الكبيرة على دور المدرس المقترح في هذا الجانب.

وعند ملاحظة متوسطات الفقرات في إجابات الخبراء نجد أن المتوسط الكلي للفقرة رقم 12- (توضيح أسباب اختلاف الأفراد في الرأي والتوجه).والفقرة رقم-13 (تعريف الطلبة بأهمية التفاعل مع أنشطة مؤسسات المجتمع المدني)، والمتضمنة دور المدرس المعرفي في تنمية قيمة(التعددية) حصل على المرتبة الأولى بمعدل (3.481)، وبنسبة موافقة على مضمون الفقرات(0.87)، ويرجع

---

[1] ملحق رقم (3)

الباحث ذلك إلى أن المفاهيم المتعلقة بالتعددية في حاجة إلى تأصيل تربوي موضوعي، يرفع الحظر عن تناولها في الأوساط التعليمية خشية توظيفها لصالح تيار سياسي معين.

وجاء في المرتبة الثانية المتوسط الكلي للفقرات(20-21-23)(20- تعريف الطلبة بالمساحة المتاحة لممارسة حقوقهم وفق اللوائح المدرسية.و21- تعريف الطلبة بالطرق الديمقراطية للمطالبة بالحقوق (تقديم عرائض، بيانات، تجمهر، إضراب،...).و23-التوضيح للطلبة بأهمية الموازنة بين المطالبة بالحقوق والقيام بالواجبات) والمتضمنة دور المدرس المعرفي في تنمية قيمة (الحقوق) بمعدل (3.376)، وبنسبة موافقة على مضمون الفقرات(0.84).ثم جاء في المرتبة الثالثة المتوسط الكلي للفقرة(91) (تعريف الطلبة بأهمية القبول بقرارات الأغلبية لتحقيق المصلحة العامة). المتضممنة دور المدرس المعرفي في تنمية قيمة(القبول بالاغلببية) بمعدل (3.376) وبنسبة موافقة على مضمون الفقرة(0.84)، و في المرتبة الأخيرة حصل المتوسط الكلي للفقرتين (62- تعريف الطلبة بضرورة الإحساس بروح المسؤولية تجاه الأعباء التي يناطون بمسئولية أدائها. 63-توضيح أهمية الاعتماد على الذات في التعلم وغيره) والمتضمنة دور المدرس المعرفي لتنمية قيمة (تحمل المسؤولية) وذلك بمعدل (2.646)، وبنسبة موافقة على مضمون الفقرات(0.66).

ويفسر مجيئ هذين النشاطين في مؤخرة إجابات الخبراء وجعلهما أقل أهمية من غيرهما من الأنشطة نظرا لأن المفاهيم والحقائق المتعلقة بقيمة(تحمل المسؤولية) قد أخذت نصيبًا لا بأس به من اهتمامات المدرسين، على المستوى التعليمي أو المستوى العام؛ فهذه المهمة تمارس بشكل جيد من قبل المدرسين وإنما جاءت الموافقة عليها من قبيل تدعيم ما يقوم به المدرس إزاءها؛ ليبني على ما هو موجود.

ولمعرفة مدى اتفاق آراء الخبراء حول هذه الفقرات تم استخدام الانحراف المعياري، وقد دلت النتائج على أن آراء الخبراء كانت أكثر اتفاقًا على الفقرات (106-107-108) المتعلقة بقيمة (الولاء الوطني) حيث بلغ الانحراف المعياري (0.372) ، يليه الفقرات (68-69-70) المتعلقة بقيمة (العدالة) بانحراف معياري (0.440). وهذا ما يمليه الواجب الوطني إذ يجعل العامل الأقوى في تحول اليمن نحو الديمقراطية هو ترسيخ الوحدة اليمنية في نفوس الطلبة، فالحفاظ على الوحدة وتنمية هذا الشعور لدى الأفراد محل إجماع كل اليمنيين باختلاف توجهاتهم وانتماءاتهم، والدفاع عنها مؤشر على صدق الولاء لليمن.

وهذه الموافقة العالية لأفراد عينة الخبراء على أنشطة دور المدرس من خلال الجانب المعرفي تتقاطع مع تأكيد(أحمد، 1993، 148) على أهمية المعرفة في ترسيخ القيم المراد غرسها في نفوس الأفراد. كما تتلاقى مع وجهة نظر(جابر، 1999، 13). و(الجلاد، 2008، 87)، المؤكدة

على أهمية تعريف الطلبة المفاهيم والحقائق المتصلة بالقيم، كمقدمة لتعلمها ومن ثم تمثلها؛ باعتبار المعرفة من المكونات الأساسية للقيمة.

2- توقعات الخبراء لدور المدرس في تنمية القيم الديمقراطية(كل قيمة على حدة)[1]:

وفي هذا القسم تُعرض نتائج إجابة الخبراء مفصلة حول توقعاتهم لدور المدرس في تنمية القيم الديمقراطية كل قيمة على حدة، حيث عمد الباحث إلى استخراج التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات الخبراء في كل فقرة. وكانت النتائج على النحو الآتي:

توقعات الخبراء لدور المدرس في تنمية قيمة(الحرية) : Freedom

جدول رقم (14)

يوضح استجابة الخبراء حول دور المدرس في تنمية قيمة الحرية

الفقرات	موافق بدرجة						غير موافق		المجموع		المتوسط الكلي للفقرة	الانحراف المعياري للفقرة
	كبيرة		متوسطة		مقبولة							
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%		
6	101	55.8	73	40.3	5	2.8	2	1.1	181	100	3.508	0.611
9	91	50.3	85	47	2	1.1	3	1.7	181	100	3.458	0.609
8	78	43.1	98	54.1	2	1.1	3	1.7	181	100	3.386	0.600
2	76	42	93	51.4	4	2.2	8	4.4	181	100	3.309	0.725
5	81	44.8	85	47	5	2.8	10	5.5	181	100	3.308	0.777
11	74	40.9	88	48.6	11	6.1	8	4.4	181	100	3.259	0.763
1	78	43.1	76	42	11	6.1	16	8.8	181	100	3.193	0.901
10	97	53.6	51	28.2	4	2.2	29	16	181	100	3.192	1.080
4	83	45.9	56	30.9	34	18.8	8	4.4	181	100	3.182	0.891
7	32	17.7	103	56.9	39	21.5	7	3.9	181	100	2.884	0.732

تؤكد النتائج الواردة في الجدول رقم (14) على حصول الفقرة رقم(6) (تجنب فرض قيود على الطلبة تصطدم مع ممارسة حريتهم المشروعة) والمتعلقة بجانب (القدوة) على المرتبة الأولى، وقد كانت نسبة الذين وافقوا بدرجة كبيرة(55.8%) ، والذين وافقوا بدرجة متوسطة (40.3%) ، والذين وافقوا بدرجة مقبولة(2.8%) ونسبة الذين لم يوافقوا (1.1%) ، وإجمالا بلغ المتوسط العام للفقرة (3.508) ، وهذا يعني أن هناك قيوداً تفرض على حرية الطلبة يجب على المدرس العمل على رفعها في حدود القواعد المدرسية، فهذا النشاط في غاية الأهمية يجب على المدرس التركيز عليه، سيما وان مجتمعنا المدرسي يشكو كثيرا من التسلط في كافة جوانبه.

وفي المرتبة الأخيرة جاءت الفقرة رقم (7) (منح الطلبة فرص الاختيار للانتماء للجماعة الطلابية التي يرغبون بها)، والمتعلقة بجانب (القدوة)، وقد كانت نسبة الذين وافقوا بدرجة

---

[1] ملحق رقم(3).

كبيرة(17.7%)، بينما كانت نسبة الذين وافقوا بدرجة متوسطة(56.9%)، في حين كانت نسبة الذين وافقوا بدرجة مقبولة(21.5%)، ونسبة الذين لم يوافقوا(3.9%)، واجمالاً بلغ المتوسط الكلي للفقرة(2.884)، وهذا يعني أن الخبراء يرون المدرس ليس هو المعني بهذه المهمة وحده؛ بل يشترك فيها غيره من أعضاء المجتمع المدرسي ومنهم الإداريون.

ولمعرفة مدى اتفاق آراء الخبراء حول هذه الفقرات تم استخدام الانحراف المعياري وقد دلت النتائج على أن آراء الخبراء كانت أكثر اتفاقا على الفقرة رقم (8) (ترك مساحة من الحرية أمام الطلبة للاعتراض والتظلم في التقويم)، والمتعلقة بجانب(القدوة)حيث بلغ الانحراف المعياري **(0.600)** يليه الفقرة رقم (6) (تجنب فرض قيود على الطلبة تصطدم مع ممارسة حريتهم المشروعة) بانحراف معياري **(0.609)**.

ويفسر التفاوت بين درجات الخبراء على الفقرات وفي نفس الجانب إلى أن هناك أنشطة في غاية الأهمية يجب على المدرس إعطائها أولويات اهتماماته، وهناك أنشطة أيضا مهمة ولكن بدرجة اقل أهمية، إلا أن جميعها يجب على المدرس القيام بها.

لذا أكد الخبراء ضرورة تعليم الطلبة قيمة الحرية المنضبطة، انطلاقا من القاعدة الميثاقية "لا ديمقراطية بلا حرية ولا حرية بلا احترام سيادة القانون" (الميثاق الوطني).

توقعات الخبراء لدور المدرس في تنمية قيمة (القبول بالآخر) Acceptance of Others :

جدول رقم (15)

يوضح استجابة الخبراء حول دور المدرس في تنمية **القبول بالاخر**

الفقرات	موافق بدرجة						غير موافق		المجموع		المتوسط الكلي للفقرة	الانحراف المعياري للفقرة
	كبيرة		متوسطة		مقبولة							
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%		
34	72	39.8	58	32	34	18.8	17	9.4	181	100	3.02	0.98
31	38	21	83	45.9	44	24.3	16	8.8	181	100	2.79	0,87
33	26	13.8	66	36.5	75	41.1	14	7.7	181	100	2.67	1.66
35	39	21.5	71	39.2	36	19.9	35	19.3	181	100	2.66	1.02
37	39	21.5	65	35.9	53	29.3	24	13.3	181	100	2.66	0.96
36	30	16.6	63	34.8	83	45.9	5	2.8	181	100	2.65	0.78
32	43	23.8	59	32.6	47	26	32	17.7	181	100	2.62	1.03
39	16	8.8	90	49.7	65	35.9	10	5.5	181	100	2.61	0.72

تؤكد النتائج الواردة في الجدول رقم (15) على حصول الفقرة رقم(34) (إشراك الآخرين (طلبة، مدرسين) في صنع القرارات بغض النظر عن انتماءاتهم وتوجهاتهم الفكرية.) والمتعلقة بجانب (القدوة) على المرتبة الأولى، وقد كانت نسبة الذين وافقوا بدرجة كبيرة(39.8%)، والذين وافقوا بدرجة متوسطة (32%) ، والذين وافقوا بدرجة مقبولة (18.8%) والذين لم يوافقوا (9.4%)، وإجمالا بلغ المتوسط العام للفقرة(3.02)، وهذا يعني أن الخبراء ينظرون إلى هذا الدور نظرة هامة، تفرضها الأهمية الكبرى للقدوة، مما يوجب على المدرس القيام بواجباته قبل المطالبة بحقوقه، كسلوك وليس أقوالاً.

وفي المرتبة الأخيرة جاءت الفقرة رقم (39) (استخدام إحدى الوسائل المعينة على تقبل الطلبة بعضهم لبعض (التدريس التعاوني، تبادل المقاعد الدراسية، التناوب على قيادة الصف، الأعمال المشتركة...)، والمتعلقة بجانب (النشاط)، وقد كانت نسبة الذين وافقوا بدرجة كبيرة(8.8%)، بينما كانت نسبة الذين وافقوا بدرجة متوسطة(49.7%)، في حين كانت نسبة الذين وافقوا بدرجة مقبولة(35.9%)، والذين لم يوافقوا على نسبة(5.5)، وإجمالا بلغ المتوسط الكلي للفقرة(2.61)، وهذا يعني أن الخبراء ينظرون إلى هذا النشاط بدرجة أهمية مقبولة، نظرا لصعوبة تحقيق بعضها في الواقع المدرسي، في ظل غياب الإمكانات وزيادة عدد الطلبة.

ولمعرفة مدى اتفاق آراء الخبراء حول هذه الفقرات تم استخدام الانحراف المعياري وقد دلت النتائج على أن آراء الخبراء كانت أكثر اتفاقا على الفقرة(استخدام إحدى الوسائل المعينة على تقبل الطلبة بعضهم لبعض مثل التدريس التعاوني، تبادل المقاعد الدراسية، التناوب على قيادة الصف، الأعمال المشتركة...) حيث بلغ الانحراف المعياري (0.72) يليه الفقرة (عدم الإساءة إلى الآخرين من(الطلبة أو المدرسين) المختلفين في الرأي أو التوجه) بانحراف معياري (0.78).

ويفسر موافقة الخبراء على كافة الأنشطة المتعلقة بقيمة القبول بالآخر ببعد الأفق الفكري لدى الخبراء في استقراء أفراد المجتمع اليمني خصوصا والمجتمع العربي عموما، وحاجتهم لإحلال ثقافة القبول بالآخر مكان ثقافة الإقصاء والإبعاد للمخالفين فكريًا أو سياسيًا. فحاجتنا ماسة لترويض شبابنا، وصبغ أساليب تكفيرهم بالمنطق والديمقراطية؛ لضبط ممارساتهم(علاقات وتعبير وسلوك) بما يحرص على القبول بالآخر وتقديم التوافق والحفاظ على السلم الاجتماعي.

فمن أجل ذلك يتوقع الخبراء قيام المدرس بهذه الأنشطة للإسهام في تنمية قيمة القبول بالآخر لإعداد جيل يعمل على حل إشكالية الإقصاء والأبعاد في جوانب الحياة السياسية والاجتماعية التي يعاني منها مجتمعنا اليمني، فالخبراء كمربين يدركون أن الحياة المدرسية مسرح لتعلم الشراكة في صنع واتخاذ القرار، وبواسطة المدرس يمكن توعية الطلبة بالاعتراف بمجهودات الآخرين والثقة بقدراتهم، وعدم الإساءة إليهم، وإتاحة الفرصة أمامهم لخوض غمار التنافس المشروع للوصول إلى المراكز المختلفة. وعن طريق المدرس يمكن مزاولة الأنشطة التي من شانها أن تنمي قيمة القبول بالاخر.

توقعات الخبراء لدور المدرس في تنمية قيمة (التعامل الإنساني) Human Dealing :

جدول رقم (16)

يوضح استجابة الخبراء حول دور المدرس في تنمية قيمة **التعامل الإنساني**

الفقرات	موافق بدرجة						غير موافق		المجموع		المتوسط الكلي للفقرة	الانحراف المعياري للفقرة
	كبيرة		متوسطة		مقبولة							
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%		
102	101	55.8	73	40.3	6	3.3	1	.6	181	100	3.51	0.61
100	97	53.6	73	40.3	6	3.3	5	2.8	181	100	3.44	0.69
95	80	44.2	92	50.8	8	4.4	1	.6	181	100	3.38	1,06
104	85	47	82	45.3	11	6.1	3	1.7	181	100	3.37	0.67
97	92	50.8	70	38.7	10	5.5	9	5	181	100	3.35	0.80
98	85	47	62	34.3	20	11	14	7.7	181	100	3.20	0.92
101	46	25.4	121	66.9	11	6.1	3	1.7	181	100	3.16	0.59
99	77	42.5	68	37.6	17	9.4	19	10.5	181	100	3.12	0.96
96	82	45.3	49	27.1	28	15.5	22	12.2	181	100	3.05	1.04
103	53	29.3	91	50.3	22	12.2	15	8.3	181	100	3.00	0,86
105	50	27.6	89	49.2	26	14.4	16	8.8	181	100	2.95	0.88

تشير النتائج الموضحة في الجدول رقم (16) إلى أن توقعات الخبراء تتراوح بين أعلى متوسط (3.51) للفقرة(102) (تكليف الطلبة بالاهتمام بزملائهم في إحدى الحالات(في أثناء غيابهم، تعرضهم لمواقف مؤلمة)، والمتعلقة بجانب(النشاط) ويفسر ذلك بادراك الخبراء بأهمية التربية بالموقف أو الحدث، وان المواقف التعليمية خير بيئة لاكساب الطلبة السلوكيات الإنسانية. وبين اقل متوسط(**2.95**) للفقرة رقم(105) (دفع الطلبة لزيارة المرضى من زملائهم)، والمتعلقة بجانب (النشاط)، ويلاحظ أن كلا النشاطين في جانب واحد، ومع ذلك تباينت وجهة نظر الخبراء ، ويفسر ذلك بأن النشاط الأول قد يكون أكثر فاعلية من النشاط الثاني، لذا يجب على المدرس أن يكثر من الاهتمام بالنشاط الأول.

ولمعرفة مدى اتفاق آراء الخبراء حول هذه الفقرات تم استخدام الانحراف المعياري، وقد دلت النتائج على أن آراء الخبراء كانت أكثر اتفاقا على الفقرة(تكليف الطلبة بالاهتمام بزملائهم في إحدى الحالات (في أثناء غيابهم، تعرضهم لمواقف مؤلمة) حيث بلغ الانحراف المعياري **(0.59)** يليه الفقرة (مساعدة الطلبة في الجوانب المختلفة (إداريا، تعليميا، ماديا).) بانحراف معياري **(0.61)**. ويفسر تقدم الفقرتين المتعلقتين بالنشاط والقدوة على الفقرات الأخرى (النظرية)، بإلمام الخبراء بأهمية الممارسة والتطبيق، في اكساب الطلبة السلوكيات المرغوب بها، كونها عمادا التربية قديما وحديثا.

لذا أكدت النتائج دعم الخبراء لتطويع عمل المدرس بما يلبي تحقق الجانب الإنساني في العمل التدريسي، إذ عليه تبيين آداب السلوك الإنساني في الحياة الاجتماعية مثل تحسس احتياجات

الآخرين وتلمس همومهم والوقوف إلى جانبهم ومراعاة أحاسيسهم ومشاعرهم والتعامل معهم وفق طاقاتهم وقدراتهم، وتوقع الصواب والخطأ و النجاح والفشل منهم، إلى جانب أهمية تبني المدرس للأنشطة الاجتماعية التي تدعم هذا التوجه مثل تجسيد العلاقات الإنسانية بين الطلبة و الزيارات والمشاركات في المناسبات الاجتماعية، بالإضافة إلى مساعدة المحتاجين من الطلبة. حتى ينشا جيل قادر على حمل الرسالة الإنسانية، فتختفي حينئذ مظاهر الأنانية والصراعات الشخصية والحقد والحسد وتحل بدلا عنها قيم السلام والحب والتعاون والإيثار والتكامل بين الأفراد جميعا.

توقعات الخبراء لدور المدرس في تنمية قيمة: (الولاء الوطني) National Accouchement

جدول رقم (17)

يوضح استجابة الخبراء حول دور المدرس في تنمية قيمة **الولاء الوطني**

الفقرات	نسبة الموافقة						غير موافق		المجموع		المتوسط الكلي للفقرة	الانحراف المعياري للفقرة
	كبيرة		متوسطة		مقبولة							
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%		
107	78	43.1	95	52.5	7	3.9	1	.6	181	100	3.38	0.59
106	72	39.8	91	50.3	17	9.4	1	.6	181	100	3.29	0,65
108	60	33.1	114	63	4	2.2	3	1.7	181	100	3.27	0.58
109	56	30.9	99	54.7	21	11.6	5	2.8	181	100	3.13	0.72
112	66	36.5	87	48.1	14	7.7	14	7.7	181	100	3.13	0.85
110	61	33.7	80	44.2	24	13.3	16	8.8	181	100	3.02	0.90
111	48	26.5	91	50.3	27	14.9	15	8.3	181	100	2.95	0.86

تتجه مؤشرات النتائج الموضحة في الجدول رقم (17) إلى تصدر الفقرة رقم (107) والمتعلقة بالجانب (المعرفي) (تذكير الطلبة بالحفاظ على الممتلكات العامة داخل وخارج المدرسة) بمتوسط (3.38) ويفسر ذلك باعتبار بيئة المدرسة بما فيها من ممتلكات عامة، أنسب مكان لتوجيه الطلبة وإرشادهم إلى المعاني الوطنية. وجاءت الفقرة رقم (111) (إشراك الطلبة في إحياء المناسبات الوطنية) والمتعلقة بجانب(النشاط) بمتوسط **(2.95)** ويفسر هذا بأن الخبراء ينظرون إلى هذا النشاط كعامل مساعد وليس رئيسياً في تنمية القيمة.

ولمعرفة مدى اتفاق آراء الخبراء حول هذه الفقرات تم استخدام الانحراف المعياري وقد دلت النتائج على أن آراء الخبراء كانت أكثر اتفاقا على الفقرة(التأكيد على ضرورة تغليب الانتماء الوطني على كافة الانتماءات الحزبية والطائفية والمذهبية والمناطقية)، حيث بلغ الانحراف المعياري (0.58) يليه الفقرة (تذكير الطلبة بالحفاظ على الممتلكات العامة داخل المدرسها وخارجها) بانحراف معياري (0.59) ويفسر هذا الإجماع على هذين النشاطين كونهما يدخلان في إطار مهام المدرس الأساسية والتي أيضا تندرج تحت بند النصيحة العامة.

فالمدرس إذًا معنيٌ بمهمة تنمية الوعي عند الطلبة (فكرا وممارسة) بالتحديات المختلفة التي تواجه الوطن، وفهم النظام القائم وأهدافه المنشودة، والابتعاد عن كل ما من شانه أن يؤدي إلى زعزعة الصف الوطني وتمزيق اللحمة المجتمعية من عنصرية وطائفية و مناطقية ومذهبية وما يلحق بها من مسميات تكن العداء للحياة الديمقراطية.

توقعات الخبراء لدور المدرس في تنمية قيمة (العدل):Justice

جدول رقم (18)

يوضح استجابة الخبراء حول دور المدرس في تنمية قيمة **العدل**

الفقرات	نسبة الموافقة						غير موافق		المجموع		المتوسط الكلي للفقرة	الانحراف المعياري للفقرة
	كبيرة		متوسطة		مقبولة							
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%		
74	73	40.3	102	56.4	0	0	6	3.3	181	100	3.33	0.65
76	76	42	84	46.4	15	8.3	6	3.3	181	100	3.27	0.75
73	54	29.8	117	64.6	6	3.3	4	2.2	181	100	3.22	0.61
70	45	24.9	128	70.7	6	3.3	2	1.1	181	100	3.19	0.54
71	62	34.3	93	51.4	17	9.4	9	5	181	100	3.15	0.79
75	58	32	91	50.3	20	11	12	6.6	181	100	3.07	0.83
72	51	28.2	102	56.4	17	9.4	11	6.1	181	100	3.06	0.78
69	43	23.8	108	59.7	15	8.3	15	8.3	181	100	2.99	0.81
68	37	20.4	109	60.2	15	8.3	20	11	181	100	2.90	0.85

وحسب الجدول رقم (18) فقد دلت النتائج على تصدر الفقرة رقم(74) (توجيه الطلبة للتضامن مع المظلومين من زملائهم)، المتعلقة بجانب(النشاط) بمتوسط بلغ (3.33) ، وفي المرتبة الأخيرة جاءت الفقرة رقم (68) (شرح جوانب العدل في مجالات الحياة المختلفة قولا وعملا) ، والمتعلقة بالجانب (المعرفي) بمتوسط بلغ **(2.90)**، مما يؤكد أن قيمة العدل تتطلب من المدرس جهداً عملياً وتطبيقياً أكثر من المعرفي، كون الجانب المعرفي للقيمة قد اسهمت الكثير من وسائط التربية في الحديث عنه.

ولمعرفة مدى اتفاق آراء الخبراء حول هذه الفقرات تم استخدام الانحراف المعياري وقد دلت النتائج على أن آراء الخبراء كانت أكثر اتفاقا على الفقرة(حث الطلبة على العدل في تعاملهم القولي والفعلي مع زملائهم)، حيث بلغ الانحراف المعياري **(0.54)** يليه الفقرة (إعطاء كل طالب حقه في الجانب التدريسي و التعاملي) بانحراف معياري **(0.61)**.

ويتفق هذا مع وجهة نظر(خليل، 2003،) إذ يعتبر التحريض وسيلة تربوية عملية للتأثير في نفوس الأفراد وبث حب العدل وكراهية الظلم فيها، وهذا ما يراه من أن التحريض لمقاومة الظلم يعتبر ضمانة لترسيخ مفهوم العدل. وهو ما علله (الكواكبي، 1993، 55) من أن أخوف ما يخافه

المستبدون من العلم أن يعرف الناس حقيقة أن الحرية أفضل من الحياة، والحقوق وكيف تحفظ، والظلم وكيف يرفع.

توقعات الخبراء لدور المدرس في تنمية قيمة (الحوار) :Interlocution

جدول رقم (19)

يوضح استجابة الخبراء حول دور المدرس في تنمية قيمة **(الحوار)**

الفقرات	موافق بدرجة						غير موافق		المجموع		المتوسط الكلي للفقرة	الانحراف المعياري للفقرة
	كبيرة		متوسطة		مقبولة							
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%		
84	90	49.7	85	47	2	1.1	4	2.2	181	100	3.44	0.63
80	86	47.5	67	37	19	10.5	9	5	181	100	3.27	0.84
81	71	39.2	92	50.8	11	6.1	7	3.9	181	100	3.25	0.73
82	68	37.6	96	53	7	3.9	10	5.5	181	100	3.22	0.76
79	62	34.3	95	52.5	14	7.7	10	5.5	181	100	3.15	0.79
83	68	37.6	67	37	39	21.5	7	3.9	181	100	3.08	0.86
78	36	19.9	119	65.7	17	9.4	9	5	181	100	3.00	0.70
77	37	20.4	106	58.6	34	18.8	4	2.2	181	100	2.97	0.69

أفرزت النتائج في الجدول رقم (19) تصدر الفقرة رقم(84) (اعتماد التشاور وسيلة للوصول إلى اتفاق حول قضايا الأنشطة المختلفة (برنامج الإذاعة، رحلة، حفلة...)، والمتعلقة بجانب (النشاط) بمتوسط بلغ (3.44)، وجاءت في المرتبة الأخيرة الفقرة رقم(77)(توضيح آداب الحوار والمناقشة)، والمتعلقة بالجانب(المعرفي) بمتوسط بلغ(**2.97**)، ويفسر ذلك بأن الحوار من ناحية نظرية قد أخذ حيزا من الاهتمام، فالكل يردد(نتفاهم) وفي الواقع نادراً ما تجد من يتفاهم، أي أن على المدرس تركيز اهتمامه بالجانب التطبيقي أكثر من غيره، لحاجة الشباب اليمني لقيمة الحوار لحل الكثير من المعضلات التي عجزت القوة عن حلها.

ولمعرفة مدى اتفاق آراء الخبراء حول هذه الفقرات تم استخدام الانحراف المعياري وقد دلت النتائج على أن آراء الخبراء كانت أكثر اتفاقا على الفقرة(اعتماد التشاور وسيلة للوصول إلى اتفاق حول قضايا الأنشطة المختلفة(برنامج الإذاعة، رحلة، حفلة....)، حيث بلغ الانحراف المعياري **(0.63)** يليه الفقرة (توضيح آداب الحوار والمناقشة) بانحراف معياري **(0.69)**.

توقعات الخبراء لدور المدرس في تنمية قيمة (الحقوق)Rights:

جدول رقم (20)

يوضح استجابة الخبراء حول دور المدرس في تنمية قيمة الحقوق

الفقرات	مستوى الموفقة						المجموع		غير موافق		المتوسط الكلي للفقرة	الانحراف المعياري للفقرة
	كبيرة		متوسطة		مقبولة							
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%		
23	103	56.9	77	42.5	0	0	181	100	1	.6	3.55	0.30
27	100	55.2	63	34.8	12	6.6	181	100	6	3.3	3.42	0.76
26	89	49.2	81	44.8	6	3.3	181	100	5	2.8	3.40	0.70
29	100	55.2	59	32.6	8	4.4	181	100	14	7.7	3.35	0.89
20	91	50.3	68	37.6	11	6.1	181	100	11	6.1	3.32	0.84
21	95	52.5	56	30.9	10	5.5	181	100	20	11	3.24	0.98
30	63	34.8	92	50.8	25	13.8	181	100	1	.6	3.20	0.69
24	78	43.1	68	37.6	20	11	181	100	15	8.3	3.15	0.92
25	86	47.5	55	30.4	18	9.9	181	100	22	12.2	3.13	1.02
28	79	43.6	52	28.7	40	22.1	181	100	10	5.5	3.11	0.93

تشير النتائج في الجدول رقم(20) إلى تصدر الفقـرة رقـم (23) والمتعلقـة بالجانـب (المعرفي) (أن يوضح للطلبة أهمية الموازنة بين المطالبة بالحقوق والقيام بالواجبات)، بمتوسـط بلغ(3.55)، وتوزعت نسبة موافقتهم إلى (56.9%) للموافقة بدرجة كبيرة، و(42.5%) للموافقـة بدرجة متوسطة، و(06.%) لغير الموافقين. أي أن هذا النشاط في غاية الأهمية وعلـى المـدرس التركيز عليه؛ لتعريف الطلبة بقيمة الدفاع عن الحقوق، وفي المرتبـة الأخيـرة جـاءت الفقـرة رقم(28) المتعلقة بجانب (النشاط) (حث الطلبة على المطالبة بحقوقهم عبـر كيانـاتهم الطلابيـة (اتحاد، جمعيات، جماعات، فرق كشفية). بمتوسط بلغ،(3.11) وتوزعت نـسبة مـوافقتهم إلـى :(55.2) للموافقة بدرجة كبيرة، و(34.8) للموافقة بدرجة متوسطة،و(6.6) للموافقـة بدرجـة مقبولة و(.3.3). ويفسر هذا لمعرفة الخبراء بواقع كيانات الطلبة المهمشة داخل المدرسة فهنـاك من المديرين والمدرسين من لا يزال يعتقد أنها شيء ثانوي ومضيعة للوقـت والمـال. وإلـى أن تتعافى هذه الكيانات يجب أن يكون في أولوية المدرسين القيام بالأنشطة الأخرى.

ويفسر تصدر الفقرة (أن يوضح للطلبة أهمية الموازنة بين المطالبة...) في الوقت الـذي تأخرت مرتبة الفقرة (حث الطلبة على المطالبة بحقوقهم عبر كياناتهم...) في موافقة الخبراء كونهم ينظرون إلى هذا الجانب من الدور نظرة هامة جدا، ويجعلونه من أولويات تعريف المدرس للطلبة بالمفاهيم والحقائق المتعلقة بقيمة الحقوق، فالغالبية العظمي من الشباب اليمني يتوجه نحو المطالبة بحقوقه ويتناسى في الوقت ذاته واجباته.

ولمعرفة مدى اتفاق آراء الخبراء حول هذه الفقرات تم استخدام الانحراف المعياري وقد دلت النتائج على أن آراء الخبراء كانت أكثر اتفاقا على الفقرة(يوضح للطلبة أهمية الموازنة بين المطالبة بالحقوق والقيام بالواجبات) حيث بلغ الانحراف المعياري (0.30) يليه الفقرة (الإسهام في إقامة أنشطة توعية (ندوات، محاضرات، حلقات نقاش، منشورات) بانحراف معياري (0.69). ويفسر هذا الإجماع حول النشاطين الأخيرين باعتبارهما من الوسائل العملية الهامة في تدريب الطلبة وتعويدهم على السلوكيات المتعلقة بقيمة الحقوق.

توقعات الخبراء لدور المدرس في تنمية قيمة (القبول برأي الأغلبية):Acceptance of Majority Opinion

جدول رقم (21)

يوضح استجابة الخبراء حول دور المدرس في تنمية قيمة القبول برأي الأغلبية

الفقرات	موافق بدرجة						غير موافق		المجموع		المتوسط الكلي للفقرة	الانحراف المعياري للفقرة
	كبيرة		متوسطة		مقبولة							
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%		
92	86	47.5	86	47.5	8	4.4	1	.6	181	100	3.41	0.60
91	85	47	82	45.3	11	6.1	3	1.7	181	100	3.37	0,67
93	92	50.8	68	37.6	14	7.7	7	3.9	181	100	3.35	0.78
94	64	35.4	81	44.8	17	9.4	19	10.5	181	100	3.04	0.93

تبين النتائج في الجدول رقم(21) تصدر الفقرة رقم (92) (تنفيذ الرأي الذي اجمع عليه الأغلبية (الطلبة أو المدرسون)، المتعلقة بجانب(القدوة) بمتوسط بلغ(3.41) ويفسر ذلك كون القبول برأي الأغلبية سلوكاً ممارساً وأنجح وسيلة لدى المدرس لاقناع الطلبة بممارسته هو تمثله في تعامله معهم. وفي المرتبة الأخيرة جاءت الفقرة رقم(94) (إقناع الطلبة بالقبول برأي الأغلبية)، المتعلقة بجانب النشاط، بمتوسط بلغ(**3.04**) ويفسر تأخرها كون هذا النشاط يأتي تباعا لتمثل المدرس هذه القيمة.

ولمعرفة مدى اتفاق آراء الخبراء حول هذه الفقرات تم استخدام الانحراف المعياري وقد دلت النتائج على أن آراء الخبراء كانت أكثر اتفاقا على الفقرة(استخدام طرق التدريس التي تساعد الطلبة على اتباع الأسلوب العلمي مثل (تنفيذ الرأي الذي اجمع عليه الأغلبية (الطلبة أو المدرسون))، حيث بلغ الانحراف المعياري (**0.60**) يليه الفقرة (شرح أهمية القبول بقرارات الأغلبية لتحقيق المصلحة العامة.) بانحراف معياري (**0.67**).

وتؤكد النتائج الواردة في الجدول الدرجة العالية لموافقة الخبراء على الأنشطة المقترحة لدور المدرس في تنمية قيمة(القبول برأي الأغلبية)، لمعالجة الفهم الخاطئ لدى الشباب عن هذه القيمة نتيجة الخبرات التربوية الأسرية والدينية الموروثة، والممارسة الخاطئة داخل الأحزاب ومنظمات المجتمع المدني. فالقبول برأي الأغلبية يجب أن ينمى بالتربية، وهناك مواقف وأنشطة مدرسية

يمكن المدرس من خلالها اكساب الطلبة المفاهيم المتعلقة بهذه القيمة كالتصويت والإجماع والأغلبية والأقلية والمصلحة العامة. وعليه استغلال الأنشطة المختلفة التي تعتمد على التصويت للخروج برأي يجمع عليه الأغلبية، فيعود المدرس بذلك الطلبة على التصويت في مجمل القضايا الخلافية المتعلقة بالأنشطة سواء كانت صفية أولا صفية واعتماد الرأي الأغلب.

توقعات الخبراء لدور المدرس في تنمية قيمة (التعددية) Polarity :

جدول رقم (22)

يوضح استجابة الخبراء حول دور المدرس في تنمية قيمة التعددية

الفقرات	موافق بدرجة						غير موافق		المجموع		المتوسط الكلي للفقرة	الانحراف المعياري للفقرة
	كبيرة		متوسطة		مقبولة							
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%		
12	93	51.4	83	45.9	1	.6	4	2.2	181	100	3.46	0,63
13	105	58	68	37.6	1	.6	7	3.9	181	100	3.50	0.70
14	86	47.5	60	33.1	25	13.8	10	5.5	181	100	3.22	0.89
15	63	34.8	102	56.4	15	8.3	1	.6	181	100	3.25	0.62
17	77	42.5	91	50.3	3	1.7	10	5.5	181	100	3.30	0.76
18	87	48.1	85	47	4	2.2	5	2.8	181	100	3.40	0.67
19	111	61.3	43	23.8	21	11.6	6	3.3	181	100	3.43	0.82

تبين النتائج الواردة في الجدول رقم (22) أن توقعات الخبراء تتراوح بين (3.50) للفقرة (تعريف الطلبة بأهمية التفاعل مع أنشطة مؤسسات المجتمع المدني) ، وبين **(3.22)** للفقرة (الابتعاد عن ممارسة الضغوط على الطلبة لجذبهم نحو توجه سياسي أو فكري معين) ، وبين ذلك جاءت بقية الفقرات.

ولمعرفة مدى اتفاق آراء الخبراء حول هذه الفقرات تم استخدام الانحراف المعياري وقد دلت النتائج على أن آراء الخبراء كانت أكثر اتفاقا على الفقرة(تقبل كافة الطلبة بمختلف توجهاتهم الفكرية وانتماءاتهم السياسية)، حيث بلغ الانحراف المعياري **(0.62)** يليه الفقرة (توضيح أسباب اختلاف الأفراد في الرأي والتوجه) بانحراف معياري **(0.63)**.

ويفسر موافقة الخبراء بدرجة كبيرة على دور المدرس في هذا الجانب وعيهم بالمستند القانوني الذي يقر الحق "للمواطنين في عموم الجمهورية في تنظيم أنفسهم سياسيًا ومهنيًا ونقابيًا، والحق في تكوين المنظمات العلمية والثقافية والاجتماعية والاتحادات الوطنية؛ بما يخدم أهداف الدستور"(الدستور، مادة 58). أيضا لحاجة الشباب اليمني إلى ذلك لتصحيح المفاهيم والممارسات الخاطئة لدى الكثيرين عن التعددية السياسية والحزبية

توقعات الخبراء لدور المدرس في تنمية قيمة (التفكير العلمي) Scientific Thinking

جدول رقم (23)

يوضح استجابة الخبراء حول دور المدرس في تنمية قيمة التفكير العلمي

الفقرات	موافق بدرجة						غير موافق		المجموع		المتوسط الكلي للفقرة	الانحراف المعياري للفقرة
	كبيرة		متوسطة		مقبولة							
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%		
85	84	46.4	78	43.1	3	1.7	16	8.8	181	100	3.27	0.87
86	78	43.1	74	40.9	20	11	9	5	181	100	3.22	0.83
87	66	36.5	73	40.3	22	12.2	20	11	181	100	3.02	0.97
88	97	53.6	65	35.9	13	7.2	6	3.3	181	100	3.40	0.77
89	97	53,6	53	29.3	20	11	11	6.1	181	100	3.30	0.90
90	99	54.7	51	28.2	17	9.4	14	7.7	181	100	3.29	0.93

تشير النتائج في الجدول رقم (23) أن توقعات الخبراء تتراوح بين (3.40) للفقرة (استخدام طرق التدريس التي تساعد الطلبة على اتباع الأسلوب العلمي مثل (الحوار وحل المشكلات والطرق التعاونية.الخ) ، وبين **(3.02)** للفقرة (إتباع الخطوات العلمية في حل المشكلات التي تعترض الطلبة) ، وبين ذلك جاءت بقية الفقرات، وكلها في إطار الموافقة.

ولمعرفة مدى اتفاق آراء الخبراء حول هذه الفقرات تم استخدام الانحراف المعياري وقد دلت النتائج على أن آراء الخبراء كانت أكثر اتفاقا على الفقرة(استخدام طرق التدريس التي تساعد الطلبة على إتباع الأسلوب العلمي مثل (الحوار وحل المشكلات والطرق التعاونية.الخ)، حيث بلغ الانحراف المعياري **(0.77)** يليه الفقرة (التعريف بالأخلاقيات المتعارف عليها في الدراسات العلمية) بانحراف معياري **(0.83)**.

توقعات الخبراء لدور المدرس في تنمية قيمة (الالتزام بالقانون): Abidance of Law

جدول رقم (24)

يوضح استجابة الخبراء حول دور المدرس في تنمية قيمة الالتزام بالقانون

الفقرات	موافق بدرجة						غير موافق		المجموع		المتوسط الكلي للفقرة	الانحراف المعياري للفقرة
	كبيرة		متوسطة		مقبولة							
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%		
54	45	24.9	104	57.5	26	14.4	6	3.3	181	100	3.04	0.75
55	74	40.9	80	44.2	11	6.1	16	8.8	181	100	3.17	0.89
56	49	27.1	94	51.9	19	10.5	19	10.5	181	100	2.96	0.89
57	59	32.6	74	40.9	33	18.2	15	8.3	181	100	2.97	0.92
58	44	24.3	90	49.7	21	11.6	26	14.4	181	100	2.84	0.96
59	63	34.8	65	35.9	23	12.7	30	16.6	181	100	2.89	1.06
60	20	11	95	52.5	56	30.9	10	5.5	181	100	2.69	0.74
61	53	29.3	36	19.9	63	34.8	29	16	181	100	2.62	1.07

دلت النتائج الواردة في الجدول رقم (24) أن توقعات الخبراء تتراوح بـــين (3.17) للفقـــرة (توضيح عواقب الخروج عن القواعد المنظمة للحياة المدرسية)، وبين **(2.62)** للفقرة (تعويد الطلبة على النظام في كافة شؤون حياتهم المدرسية) ،وبين ذلك جاءت بقية الفقرات في إطار الموافقة.

ولمعرفة مدى اتفاق آراء الخبراء حول هذه الفقرات تم استخدام الانحراف المعياري وقد دلت النتائج على أن آراء الخبراء كانت أكثر اتفاقا على الفقرة(إشراك الطلبـــة فـــي اقتـــراح عقوبـــات للمخالفين للنظام المدرسي)، حيث بلغ الانحراف المعياري **(0.74)** يليه الفقرة (شرح قواعد النظام المعتمدة في المدرسة) بانحراف معياري **(0.75)**.

وينطلق الخبراء في ذلك من الصبغة الإلزامية الضمنية التي يضفيها الدستور علـــى العمـــل التربوي لتنمية هذه القيمة، إذ يؤكد على أن " احترام القوانين والتقيد بأحكامها، واجب علـــى كـــل مواطن" (الدستور، مادة 61). كما يرجع ذلك أيضا إلى إيمان الخبراء بدور التربية فـــي تمـــرين الطلبة على احترام القانون؛ باعتبارها الوسيلة الأكثر فاعلية في اكساب الطلبة هذا السلوك، حيـــث تعاني ديمقراطيتنا اليمنية من تدهور سلطة القانون أمام سلطة العشائرية والحزبية والمناطقية.

لذا وجد الخبراء أن المدرس هو الأنسب من بين طاقم العمـــل المدرســـي لتعريـــف الطلبـــة بالمفاهيم والسلوكيات المتعلقة بقيمة الالتزام بالقانون بموافقتهم على الدور المقترح في هذا الجانـــب ومنه: تعويدهم على احترام القانون والسير وفق مقتضاه إذ تحكم المدرسة قوانين وتسير أمورهـــا لوائح تنظم العلاقة بين الأفراد، كما أكد الخبراء على أهمية ترجمة القائمين عليها وخاصة المدرس تلك القوانين إلى سلوك يلمسه الطالب، حيث تلعب القدوة الصالحة سواء مـــن المـــدرس أو الإدارة دورا في توليد القناعة لدى الطلبة بأهمية الالتزام بالضوابط العامة والاحتكام إلى القـــانون. ورأى الخبراء أن النشاط وسيلة مناسبة لغرس قيمة الالتزام بالنظام والقانون، مثـــل: اتخـــاذ الإجـــراءات التنظيمية (تحفيزا أو تأديبيا) لسلوك الطلبة وفق القواعد المنظمة للنشاط.

توقعات الخبراء لدور المدرس في تنمية قيمة (تحمل المسؤولية): Responsibility

جدول رقم(25)

يوضح استجابة الخبراء حول دور المدرس في تنمية قيمة **تحمل المسؤولية**

الفقرات	موافق بدرجة						غير موافق		المجموع		المتوسط الكلي	الانحراف المعياري
	كبيرة		متوسطة		مقبولة							
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%		
62	49	27.1	39	21.5	55	30.4	38	21	181	100	2.55	1.10
63	51	28.2	53	29.3	57	31.5	20	11	181	100	2.75	0.99
64	94	51.9	70	38.7	7	3.9	10	5.5	181	100	3.37	0.80
65	84	46.4	76	42	7	3.9	14	7.7	181	100	3.27	0.86
66	109	60.2	61	33.7	6	3.3	5	2.8	181	100	3.51	0.70
67	54	29.8	63	34.8	46	25.4	18	9.9	181	100	2.84	0.97

حسب الجدول رقم (25) فقد دلت النتائج على أن توقعات الخبراء تتراوح بين(3.51) للفقـرة (إشراك الطلبة في التحضير للدرس)، وبين **(2.55)** للفقرة (تعريف الطلبة بـضرورة الإحـساس بروح المسؤولية تجاه الأعباء التي تناط بهم مسئولية أدائها)، وبين ذلك جاءت بقية الفقرات، وكلها في إطار الموافقة.

ولمعرفة مدى اتفاق آراء الخبراء حول هذه الفقرات تم استخدام الانحراف المعياري وقد دلت النتائج على أن آراء الخبراء كانت أكثر اتفاقا على الفقرة(إشراك الطلبة في التحـضير للـدرس)، حيث بلغ الانحراف المعياري **(0.70)** يليه الفقرة (التحلي بـروح المبـادرة تجـاه المـسؤوليات المختلفة.) بانحراف معياري **(0.80)**.

ويفسر موافقة الخبراء على جملة الأنشطة الواردة؛ ليسهم بها المدرس في تنمية قيمة (تحمـل المسؤولية)، بوعيهم بالأهداف العامة للنظام التعليمي؛ حيث تنص (وثيقة المنطلقات، 1995) فـي أهدافها العامة على: "ايجاد الفرد القادر على تحمل المسؤولية، والثقة بالنفس، والاعتماد على الذات، والتحلي بروح المبادرة، واتخاذ القرار، والتعلم والتثقيف الذاتي، والتكيف الشخصي.

توقعات الخبراء لدور المدرس في تنمية قيمة (المواطنة المتساوية):Citizenship Equality

جدول رقم (26)

يوضح استجابة الخبراء حول دور المدرس في تنمية قيمة المواطنة المتساوية

الفقرات	موافق بدرجة						غير موافق		المجموع		المتوسط الكلي للفقرة	الانحراف المعياري للفقرة
	كبيرة		متوسطة		مقبولة							
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%		
42	90	49.7	75	41.4	15	8.3	1	.6	181	100	3.40	0.66
41	81	44.8	85	47	5	2.8	10	5.5	181	100	3.31	0.78
40	75	41.4	88	48.6	15	8.3	3	1.7	181	100	3.29	0,69
45	60	33.1	105	58	7	3.9	9	5	181	100	3.19	0.73
47	76	42	78	43.1	11	6.1	16	8.8	181	100	3.18	0.90
43	72	39.8	68	37.6	39	21.5	2	1.1	181	100	3.16	0.80
44	52	28.7	112	61.9	6	3.3	11	6.1	181	100	3.13	0.74
46	50	27.6	108	59.7	17	9.4	6	3.3	181	100	3.12	0.70
48	57	31.5	90	49.7	21	11.6	13	7.2	181	100	3.05	0.85

تشير النتائج في الجدول رقم(26) إلى تصدر الفقرة رقم(42) (يعطي الفرصة لجميع الطلبـة للحصول على القدر نفسه من الاهتمام) والمتعلقة بجانب (القدوة) بمتوسط بلغ (3.40)، وفي المرتبة الأخيرة جاءت الفقرة رقم (48) (منح جميع الطلبة فرصة الفوز بريادة الفصل أو الكيانات الطلابية المختلفة في المدرسة)، بمتوسط بلغ**(3.05)** والمتعلقة بجانب (النشاط) وبـين ذلـك جـاءت بقيـة الفقرات، وكلها في إطار الموافقة.

ولمعرفة مدى اتفاق آراء الخبراء حول هذه الفقرات تم استخدام الانحراف المعياري وقد دلت النتائج على أن آراء الخبراء كانت أكثر اتفاقا على الفقرة(يعطي الفرصة لجميع الطلبة للحصول على القدر نفسه من الاهتمام)، حيث بلغ الانحراف المعياري **(0.66)** يليه الفقرة (تعريف الطلبة بأنهم جميعا متساوون أمام النظام والقانون) بانحراف معياري **(0.69)**.

ويفسر موافقة الخبراء على جملة الأنشطة المقترحة لدور المدرس في تنمية قيمة المواطنة المتساوية حاجة الفرد اليمني إليها لتختفي معالم التمييز على أساس الانتماء الحزبي أو المذهبي أو المناطقي أو الأسري المتفشية لدى تفكير الكثير من طلبة اليوم وقادة المستقبل، ويستند هذا التوجه إلى المادة السادسة من الدستور التي تنص على أن "المواطنون جميعهم متساوون في الحقوق والواجبات العامة".

ويفسر اهتمام الخبراء بفقرات هذا الدور من الأهمية الكبيرة التي تحتلها قيمة (الحق) في الفكرة الديمقراطية، وحاجة الشباب إليها في واقعنا اليمني، في ظل سيطرة ثقافة قيم الاستقواء بالمحسوبية والقبلية والمناطقية والمذهبية الفكرية على تفكيرهم.

توقعات الخبراء لدور المدرس في تنمية قيمة (الانتخاب) Election

جدول رقم (27)

يوضح استجابة الخبراء حول دور المدرس في تنمية قيمة **الانتخاب**

الفقرات	موافق بدرجة						غير موافق		المجموع		المتوسط الكلي للفقرة	الانحراف المعياري للفقرة
	كبيرة		متوسطة		مقبولة							
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%		
121	91	50.3	84	46.4	5	2.8	1	.6	181	100	3.46	0.58
114	88	48.6	80	44.2	12	6.6	1	.6	181	100	3.40	0.64
117	103	56.9	53	29.3	15	8.3	10	5.5	181	100	3.37	0.85
120	79	43.6	82	45.3	17	9.4	3	1.7	181	100	3.30	0.70
119	100	55.2	52	28.7	12	6.6	17	9.4	181	100	3.29	0.95
118	99	54.7	44	24.3	26	14.4	12	6.6	181	100	3.27	0.94
113	74	40.9	74	40.9	15	8.3	18	9.9	181	100	3.12	0,93
115	62	34.3	86	47.5	26	14.4	7	3.9	181	100	3.12	0.79
116	63	34.8	78	43.1	25	13.8	15	8.3	181	100	3.04	0.90

تشير النتائج في الجدول رقم(27) إلى أن توقعات الخبراء تتراوح بين المتوسط(3.46) للفقرة رقم(121) (تزويد الطلبة بالأدبيات المتعلقة بالعملية الانتخابية بالتعاون مع الجهات المعنية)، والمتعلقة بجانب النشاط، وبين المتوسط**(3.04)** للفقرة رقم (116) (تجنب استخدام السلطة في التأثير على سير العملية الانتخابية المتعلقة بالطلبة لصالح جهات معينة)، والمتعلقة بجانب القدوة، أي أن الأولوية في دور المدرس من وجهة نظر الخبراء هو تفعيل النشاط الانتخابي للطلبة داخل المدرسة مثل: انتخاب رائد الفصل أو قيادة وأعضاء الجماعات الطلابية المختلفة، (جماعة الصحة

والرياضة والفن) أو انتخاب قيادة وأعضاء (الاتحاد والفرق الكشفية وغيرها) من مؤسسات الديمقراطية في المدارس.

ولمعرفة مدى اتفاق آراء الخبراء حول هذه الفقرات تم استخدام الانحراف المعياري وقد دلت النتائج على أن آراء الخبراء كانت أكثر اتفاقا على الفقرة(تزويد الطلبة بالأدبيات المتعلقة بالعملية الانتخابية بالتعاون مع الجهات المعنية)، حيث بلغ الانحراف المعياري **(0.58)** يليه الفقرة (توعية الطلبة بعدم الرضوخ لأي إملاءات تغير من قناعاتهم في انتخاب ممثليهم) بانحراف معياري **(0.64)**.

وفي هذا الصدد أكدت موافقة الخبراء على جوانب دور المدرس للاسهام في نشر الوعي بالعملية الانتخابية من خلال نصحه للطلبة بعدم الرضوخ لأي إملاءات تغير من قناعاتهم في اختيار ممثليهم. وتهيئته الأجواء المفعمة بالحرية والنزاهة في أثناء ممارسة الطلبة للعملية الانتخابية على مستوى الفصل أو المدرسة. كما يجب عليه ألاّ يسيء استخدام سلطته كمدرس في التأثير على سير العملية الانتخابية لصالح أفراد أو جهات معينة في المدرسة.

توقعات الخبراء لدور المدرس في تنمية قيمة (التسامح):Tolerance

جدول رقم (28)

يوضح استجابة الخبراء حول دور المدرس في تنمية قيمة **التسامح**

الفقرات	موافق بدرجة						غير موافق		المجموع		المتوسط الكلي للفقرة	الانحراف المعياري للفقرة
	كبيرة		متوسطة		مقبولة							
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%		
52	81	44.8	91	50.3	7	3.9	2	1.1	181	100	3.39	0.62
51	76	42	98	54.1	1	.6	6	3.3	181	100	3.35	0.66
50	63	34.8	112	61.9	4	2.2	2	1.1	181	100	3.30	0.57
49	70	38.7	93	51.4	8	4.4	10	5.5	181	100	3.23	0,78
53	63	34.8	97	53.6	14	7.7	7	3.9	181	100	3.19	0.74

تؤكد النتائج الواردة في الجدول رقم (28) تصدر الفقرة رقم (52) (توجيه الطالب المخطئ للاعتذار مباشرة إلى زميله الذي أُسيء إليه) المتعلق بجانب(النشاط) بمتوسط بلغ (3.39) ، وجاءت في المرتبة الأخيرة الفقرة رقم (53) (عقد جلسات تصالح بين الطلبة المتخاصمين) ، بمتوسط بلغ **(3.19)** ويفسر بأن الخبراء يعطون النشاط الأول أهمية أكثر من النشاط الثاني؛ باعتباره الأقرب إلى الطلبة، وعلى المدرس أن يضاعف جهده بناء على ذلك.

ولمعرفة مدى اتفاق آراء الخبراء حول هذه الفقرات تم استخدام الانحراف المعياري وقد دلت النتائج على أن آراء الخبراء كانت أكثر اتفاقا على الفقرة(التحلي بضبط النفس في أثناء الانفعال)،

حيث بلغ الانحراف المعياري (0.57) يليه الفقرة (توجيه الطالب المخطئ للاعتذار مباشرة إلى زميله الذي أسيء إليه) بانحراف معياري (0.62).

ويفسر المستوى العالي لتوقعات الخبراء حول الأنشطة المقترحة لدور المدرس في تنمية قيمة التسامح، لإدراكهم مدى حاجة أفراد المجتمع اليمني لبث معاني هذه القيمة في نفوسهم، نظرا للتركيبة الاجتماعية التي تشترك في تكوينها التنوع الاجتماعي والتعدد السياسي والحزبي والتباين المذهبي والفكري، التي ما زالت تؤثر في سلوكياتهم.

ثانيا/النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: ما واقع قيام مدرسي مرحلة التعليم الثانوي في العاصمة صنعاء بالدور المطلوب منهم في تنمية القيم الديمقراطية لدى الطلبة؟ في الجوانب الثلاثة؟ وللإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية وقيمة (t) لإجابات أفراد العينة من المدرسين والطلبة وكانت النتائج على النحو الآتي:

واقع قيام المدرس بالدور المطلوب منه في تنمية القيم الديمقراطية في الجانب(المعرفي) من وجهة نظر المدرسين:

جدول رقم(29) يوضح

استجابات المدرسين حول قيامهم بالدور المطلوب في تنمية القيم الديمقراطية الجانب (المعرفي)

القيمة	الفقرات(1)	العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	الأهمية النسبة	قيمة t	الدلالة
التعامل الإنساني	97-96-95	291	2.723	0.675	0.68	5.632	0.000
الولاءالوطني	108-107-106	291	2.708	0.451	0.68	7.859	0.000
التعددية	13-12	291	2.686	0.788	0.67	4.018	0.000
الحقوق	23-21-20	291	2.647	0.456	0.66	5.510	0.000
الانتخاب	115-114-113	291	2.644	0.369	0.66	6.653	0.000
المواطنة المتساوية	41-40	291	2.615	0.603	0.65	3.258	0.001
التسامح	49	291	2.605	0.631	0.65	2.832	0.005
العدالة	70-69-68	291	2.494	0.395	0.61	3.589	0.000
القبول برأي الأغلبية	91	291	2.493	0.583	0.61	0.452	0.651
الحوار	78-77	291	2.476	0.450	0.60	-0.911	0.363
القبول بالآخر	33-32-31	291	2.423	0.597	0.60	-2.208	0.028
تحمل المسؤولية	63-62	291	2.375	0.567	0.59	-3.775	0.000
الالتزام بالقانون	55-54	291	2.265	0.601	0.57	-6.685	0.000
التفكير العلمي	86-85	291	2.265	0.470	0.57	-8.539	0.000
الحرية	4-2-1	291	2.249	0.368	0.56	-11.627	0.000

(1) ملحق رقم (4).

يتضح من النتائج الورادة في الجدول السابق أن معظم المتوسطات الكلية لإجابات المدرسين على معظم الفقرات المتعلقة بدور المدرس المعرفي في تنمية كافة القيم الديمقراطية ما دون المتوسط الافتراضي(2.5)، مما يشير إلى تدني قيام المدرس بالدور المطلوب منه في تنمية معظم القيم الديمقراطية في الجانب المعرفي، من وجهة نظر المدرسين أنفسهم.

وعند ملاحظة متوسطات إجابات المدرسين بصورة تفصيلية يتضح أنها تتوزع إلى مستويين: **المستوى**(الأقرب إلى السلبية)، ويشير إلى أن المدرس(نادراً) ما يقوم بهذا الدور -وفيه معظم الفقرات- ويتصدر هذا المستوى المتوسط الكلي للفقرات (68-69-70) التي تشير إلى دور المدرس المعرفي في تنمية قيمة (العدالة)، بمعدل (2.494) وبنسبة موافقة على مضمون الفقرات التي تقيس هذا الجانب(0.61) وهذه الأنشطة المعرفية المعروضة على المدرس (نادرا) ما يقوم بها و تتمل بالآتي:

- اشرح للطلبة جوانب العدل في مجالات الحياة المختلفة قولا وعملا.
- احرض الطلبة على مقاومة الظلم بالوسائل المشروعة.
- احث الطلبة على العدل في تعاملهم القولي والفعلي مع زملائهم.

وجاء في المرتبة الثانية المتوسط الكلي للفقرة(91) (اشرح للطلبة أهمية القبول بقرارات الأغلبية لتحقيق المصلحة العامة.) والتي تشير إلى دور المدرس المعرفي في تنمية قيمة(القبول برأي الأغلبية) بمعدل(2.493) وبنسبة موافقة على مضمون الفقرات التي تقيس هذا الجانب(0.61).

وفي المرتبة الأخيرة من المستوى السلبي، جاء المتوسط الكلي للفقرات(1-2-4) والتي تتضمن دور المدرس المعرفي في تنمية قيمة(الحرية) بمعدل(2.249)، وبنسبة موافقة على مضمون الفقرات التي تقيس هذا الجانب(0.56) وتلك الفقرات تتمثل بالآتي:

- (1)أحث الطلبة على التعبير عن أفكارهم باستقلالية دون تردد أو خوف.
- (2)أشجع الطلبة على النقد البناء لأفكار الآخرين.
- (4)أوضح الضوابط القانونية لحرية الطلبة.

المستوى(الأقرب إلى الإيجابية) ويشير إلى أن المدرس يقوم بالدور المطلوب منه(أحياناً) ويتصدر هذا المستوى المتوسط الكلي للفقرات(95-96-97) التي تتضمن دور المدرس في تنمية قيمة قيمة (التعامل الإنساني) بمعدل(2.723)، وبنسبة موافقة على مضمون الفقرات التي تقيس هذا الجانب(0.68)، وهذه الأنشطة المعرفية المعروضة على المدرس في هذا الجانب يقوم بها (أحيانا) وتتمثل بالآتي:

- اوضح للطلبة عوامل توطيد العلاقة من خلال (الابتسامة، التعاون، اجتنـــاب التجـــريح، تبادل التهاني والتعازي في المناسبات).
- اذكر الطلبة بأثر الاحترام المتبادل على النفس والغير.
- اشجع الطلبة على مساعدة زملائهم في المواقف الصعبة

يليه المتوسط الكلي للفقرات(106-107-108) التي تتضمن دور المدرس المعرفي في تنمية قيمة (الولاء الوطني) بمعدل(2.708)، وبنسبة موافقة علـــى مـــضمون الفقـــرات التـــي تقـــيس هـــذا الجانب(0.68)، وتتمثل تلك الأنشطة بالآتي:

- أرشد الطلبة إلى الحفاظ على الوحدة بينهم.
- اذكر الطلبة بالحفاظ على الممتلكات العامة داخل وخارج المدرسة.
- أؤكد للطلبة على ضرورة تغليب الانتماء الوطني على كافة الانتماءات الحزبية والطائفية والمذهبية والمناطقية.

وفي المرتبة الأخيرة من المستوى الإيجابي، جاء المتوسط الكلي للفقرة (49) (اعرف الطلبة بأثر التسامح في تحقيق التقارب بين الأفراد والاستقرار في المجتمع) والتي تتضمن دور المـــدرس المعرفي في تنمية قيمة (التسامح) بمعدل(2.605)، وبنسبة موافقة على مضمون الفقرات التي تقيس هذا الجانب(0.65). و يرجع الباحث تفوق الجانب السلبي إلى قلة وعي المدرس بالمفاهيم والحقائق المتعلقة بالقيم الديمقراطية، وهذا ناتج عن الخبرة التربوية غير المؤهلة ديمقراطيا لدى أفراد العينة، فكانت النتيجة المنطقية لذلك تدنى قيامهم بالدور المنوط بهم.

ولمعرفة مدى اتفاق آراء أفراد العينة من المدرسين تم استخدام الانحراف المعياري، وقد دلـــت النتائج على أن آراء المبحوثين كانت أكثر اتفاقا على الفقرات(1-2-4) المتعلقة بقيمة (الحريـــة) حيث بلغ الانحراف المعيـــاري (0.368) ، يليـــه الفقـــرات (113-114-115) المتعلقـــة بقيمـــة (الانتخاب) بانحراف معياري (0.369).

وجاءت نتائج اختبار(T) لعينة واحدة بين المتوسطات الحسابية لفقـــرات الجانـــب المعرفـــي والمتوسط الفرضي (2.5) معززة لما تم استعراضه، حيث كانت الفروق بين المتوسط الفرضـــي والمتوسطات الحسابية للفقرات ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01) ، باستثناء الفقـــرات المتعلقة بقيمة (الحوار، والقبول برأي الأغلبية) حيث بلغ مستوى الدلالة علـــى التـــوالي (0.65-0.36) ؛ بمعنى أن المدرس يقوم بدور ولكن ليس بالدرجة المطلوبة.

ويفسر قيام المدرس(أحياناً) بالدور المطلوب منه في الجانب المعرفي إلى عامل العفوية أو ما يسمى بالممارسات الفردية –إن صح التعبير- والتي تأتي لتساير الوضع الـــسائد علـــى الـــساحة الاجتماعية للمجتمع اليمني، ولم تكن تلك العملية مقصودة وتعتمد على خطط مرســـومة وبـــرامج

أصبح لديهم ما يعرف بالترف الثقافي الذي ترددده ألسنتهم من دون وعـــي أو تمثـــل علـــى كافـــة الإصعدة، ومن هذا القبيل وجد بعض المدرسين – الذين اكتسبوا ثقافة ديمقراطية نظريـــة نتيجـــة التأثيرات الإعلامية أو الفعاليات السياسية المختلفة – يقومون بتعريف الطلبـــة بعـــض المفـــاهيم والسلوكيات المتعلقة بالحياة الديمقراطية، وغالبا ما يكون هؤلاء من الناشـــطين سياســـيا أو مـــن المهتمين بجانب الحقوق والحريات، إلا أن الوضع بشكل عام غير مرضٍ ولا يرتقي إلى الدرجـــة المطلوبة لدور المدرس، لكون ما يطرح للطلبة اتخذ طابع العفوية ولم يكن مقصودا منظما، وربما كانت إجابة المدرسين لما يطرحونه في المناسبات للطلبة وعادة ما يكون ذلك خـــلال الانتخابـــات العامة، وليس أدل على ذلك ما نلمسه من اعتراف المدرسين بتقصيرهم في أدائهم لدورهم في جانب القدوة وجانب الأنشطة، كونهما المحك الحقيقي لتنمية القيم. وهناك العديد من الأسباب التي تواجـــه المدرس عن أدائه لدوره في هذا الجانب والجوانب الأخرى التي سيتناولها الباحث لاحقا.

ويفسر تصدر الفقرات المتعلقة بقيمة(التعامل الإنساني) اهتمامات المدرس المعرفيـــة انعكاســـا للسمة السائدة في أفراد المجتمع اليمني في ميلهم إلى الطيبة الإنسانية واتصافهم بالتعاون وحب عقد الصداقات مع الآخرين وتأثير ذلك على خبراتهم المعرفية، ويفسر مجـــيء المتوســـطات المتعلقـــة بفقرات قيمة(الحرية) في مؤخرة اهتمامات المدرسين المعرفية، بأن ذلك يعكـــس طبيعـــة النظـــام التعليمي اليمني بأنه نظام جامد ويعكس الاستبدادية في جوانب الحياة التعليمية ومنها الاستبدادية في دراسة المناهج العلمية على حساب الأنشطة والديمقراطية، وهو ما جعل قيام المدرس بتوعية الطلبة ببعض المسائل الديمقراطية نوعاً من العمل الحزبي الذي يجرم عليه صاحبه؛ حـــسب تـــصورات بعض الإدارات المدرسية.

وإجمالا تتجه المؤشرات ومن خلال الجدول السابق إلى انخفاض اهتمام المدرسين بتوضـــيح المفاهيم والحقائق العامة للقيم الديمقراطية، سواء من خلال توظيف(المنهج الـــصريح) أو (المـــنهج الخفي)، وهذا يشير إلى عدم اهتمام المدرسين بالمعرفة التربوية والثقافية العريضة للطلبـــة والتـــي تدخل في إطارها المعارف المتصلة بالقيم الديمقراطية، ويبدوا أنهم يرون أنفسهم كمتخصصين في مادة دراسية معينة ولا يعنيهم هذا الأمر فجل تركيز بعضهم منصب حـــول المعـــارف والحقـــائق والمعلومات التفصيلية للمادة العلمية التي يلزمون بتدريسها الطلبة والتي غالبا ما ترتبط بالامتحانات التي يركز المدرس على تهيئة الطلبة لتجاوزها. كما يرجع ذلك الانخفاض أيضاً إلى موقف بعض المدرسين السلبي من الثقافة الديمقراطية. ومن خلال مناقشة بعض المدرسين اتـــضح أن خلفيـــتهم المعرفية بالقيم الديمقراطية ضحلة، وان درايتهم غير كافية بالقيم الديمقراطية، وان مهاراتهم الحالية لا تؤهلهم لتوظيف المادة العلمية في سبيل تعريف الطلبة بالقيم الديمقراطية.

وهذا ما أكده (دغيدي، 2000، 13) أن المدرس العربي إجمالا في وضعنا الحاضر ما يـــزال محشوراً بين مثلث له ثلاثة أضلاع: احدها كثافة عالية داخل الفصل الدارسي، وثانيها كم هائل من المواد التعليمية التي تقوم على الكم المعرفي، وثالثها وقت قصير هو زمن الحصة. وهذا مـــا رآه الحاشدي، 2008، 4). أن المدرس اليمني في مرحلة التعليم الثانوي يعاني قصوراً ونقـــصاً فـــي المفاهيم والمعرفة الديمقراطية وفي ذلك انعكاسات سلبية مستقبلية على مخرجات التعليم.

واقع قيام المدرس بالدور المطلوب منه في تنمية القيم الديمقراطية من خلال الجانب (المعرفي) من وجهة نظر الطلبة:

جدول رقم (30)يوضح

استجابة الطلبة حول قيام المدرس بالدور المطلوب منه في تنمية القيم الديمقراطية في الجانب المعرفي

القيمة	الفقرات[1]	العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	قيمة (T)	مستوى الدلالة
التعامل الإنساني	97-96-95	738	2.404	0.864	0.60	-5.837	0.000
الحوار	78-77	738	2.375	0.761	0.59	-4.473	0.000
التعددية	13-12	738	2.361	0.769	0.59	-4.905	0.000
الحقوق	23-21-20	738	2.305	0.670	0.58	-7.911	0.000
المواطنة المتساوية	41-40	738	2.279	0.777	0.57	-7.717	0.000
العدالة	70-69-68	738	2.224	0.644	0.56	-11.620	0.000
التفكير العلمي	86-85	738	2.220	0.640	0.56	-11.875	0.000
القبول برأي الأغلبية	91	738	2.168	0.953	0.54	-9.465	0.000
الالتزام بالقانون	55-54	738	2.151	0.819	0.54	-11.573	0.000
التسامح	49	738	2.126	1.224	0.53	-8.304	0.000
الولاءالوطني	-107-106 108	738	2.102	0.613	0.53	-17.641	0.000
القبول بالآخر	33-32-31	738	2.064	0.779	0.52	-15.193	0.000
الحرية	4-2-1	738	2.033	0.748	0.51	-16.938	0.000
الانتخاب	-114-113 115	738	2.008	0.513	0.50	-26.093	0.000
تحمل المسؤولية	63-62	738	1.960	0.791	0.49	-18.556	0.000
الكل			2,172	0.424	0.54	-20.932	0.000

يتضح من النتائج الواردة في الجدول رقم(30) أن المتوسط الحسابي الكلي لإجابات الطلبة على معظم الفقرات المتعلقة بدور المدرس المعرفي في تنمية القيم الديمقراطية بلغ(2,172) وهو ما دون المتوسط الافتراضي(2.5)، مما يشير إلى تدني قيام المدرس بالدور المطلوب منه في تنمية القيم الديمقراطية في الجانب (المعرفي) من وجهة نظر الطلبة.

وبصورة تفصيلية يلاحظ من خلال الجدول رقم (30) أن المتوسط الكلي للفقرات (95-96-97) المتعلقة بدور المدرس المعرفي في تنمية قيمة (التعامل الإنساني) حصلت على المرتبة الأولى،

---

[1] ملحق رقم (5).

بمعدل(2.404) وبنسبة موافقة على مضمون الفقرات التي تقيس هذه الجانب(0.65)، وتتضمن تلك الفقرات العبارات الآتية:

- يوضح للطلبة عوامل توطيد العلاقة من خلال (الابتسامة، التعاون، اجتناب التجريح، تبادل التهاني والتعازي في المناسبات).
- يذكر الطلبة بأثر الاحترام المتبادل على النفس والغير.
- يشجع الطلبة على مساعدة زملائهم في المواقف الصعبة.

يليه المتوسط الكلي للفقرات(77-78) المتضمنة دور المدرس المعرفي في تنمية قيمة(الحوار) بمعدل(2.375) وبنسبة موافقة على مضمون الفقرات التي تقيس هذا الجانب(0.59)، وتتضمن تلك الفقرات العبارات الآتية:

- يوضح للطلبة آداب الحوار والمناقشة.
- يوعي الطلبة بأهمية امتلاك الحجة والدليل لإقناع الآخرين.

وفي المرتبة الثالثة جاء المتوسط الكلي للفقرات (12-13) المتعلقة بدور المدرس المعرفي في تنمية قيمة **(التعددية) بمعدل**(2.361) وبنسبة موافقة على مضمون الفقرات التي تقيس هذا الجانب (0.59)، وتتضمن تلك الفقرات العبارات الآتية:

- يوضح للطلبة أسباب الاختلاف بين الأفراد في الرأي والتوجه.
- يعرف الطلبة أهمية التفاعل مع أنشطة مؤسسات المجتمع المدني.

وحصل المتوسط الكلي للفقرات(62-63) المتضمنة دور المدرس المعرفي في تنمية قيمة (تحمل المسؤولية) على المرتبة الأخيرة، بمعدل(1.960) وبنسبة موافقة على مضمون الفقرات التي تقيس هذا الجانب(0.49). وتتضمن تلك الفقرات العبارات الآتية:

- يعرف الطلبة بضرورة الإحساس بروح المسؤولية تجاه الأعباء التي يناطون بمسئولية أدائها.
- يوضح للطلبة أهمية الاعتماد على الذات في التعلم.

ويفسر عدم اعتراف الطلبة بدور مدرسيهم المعرفي في تنمية القيم الديمقراطية- خلافا لإجابات مدرسيهم - إلى أن الطلبة لم يتقبلوا تعريف مدرسيهم (العرضي) بالمعارف المتعلقة بالقيم الديمقراطية – وان كان ذلك يتم بصورة عرضية- للإنفصام الحاصل بين الدعوة الى الديمقراطية وممارسة المدرسين لسلوكيات تتنافى مع ما يدعون إليه طلبتهم، وهذا الأمر يؤيده النتائج التي توصلت إليها الدراسة في جانب ممارسة المدرس، مما يشير إلى أن القدوة تلعب الدور الأبرز في اقناع الطلبة بالمفاهيم والحقائق المتعلقة بالقيم الديمقراطية .

ولمعرفة مدى اتفاق آراء الطلبة حول هذه الفقرات تم استخدام الانحراف المعياري، حيث دلت النتائج على أن آراءهم كانت أكثر اتفاقا على الفقرات المتعلقة بقيمة (الانتخابات) حيث بلغ الانحراف المعياري (0.51) وتتقاطع مع إجماع المدرسين إلا أن نسبة اتفاق المدرسين أكثر من الطلبة حول الفقرات المتعلقة بهذه القيمة إذ بلغ الانحراف المعياري، (0.36) ؛ أي أن الطلبة ومدرسيهم مجمعون على أن لا تعريف أو توعية للعملية الانتخابية داخل المدرسة، ولا توجد أنشطة معرفية في هذا الجانب؛ تلعب عوامل عدة إضافة إلى ما ذكر سابقا منها: النظرة السلبية من قبل الإدارة – والتي انعكس أثرها على دور المدرس– بأن الانتخابات الطلابية مضيعة للوقت والمال حسب رأي بعضهم. ثم نجد اتفاق الطلبة أيضا على الفقرات المتعلقة بقيمة(الولاء الوطني) وأنها لا تأخذ حقها من الاهتمام التثقيفي بالدرجة المطلوبة، حيث بلغ الانحراف المعياري لهذه الفقرات(0.61).

وجاءت نتائج اختبار(T) لعينة واحدة بين المتوسطات الحسابية لفقرات الجانب المعرفي والمتوسط الفرضي (2.5) معززة لما تم استعراضه، حيث كانت الفروق بين المتوسط الفرضي والمتوسطات الحسابية للفقرات ذات دلالة إحصائية ولكافة الفقرات عند مستوى دلالة (0.01). ويشير ذلك إلى عدم قيام المدرس بالدور المطلوب منه المعرفي.

نسبة اتفاق إجابات المدرسين والطلبة في الجانب(المعرفي):

ولتحقيق ذلك تم استخراج المتوسط الكلي لفقرات كل قيمة على حدة في إجابات المدرسين وكذلك في إجابات الطلبة، وعليه فإن المتوسطات التي تقع في إطار المستوى الأول والمحدد بالمدى من (1) إلى اقل من (1.75) تدل على سلبية القيام بالدور، والمتوسطات التي تقع في إطار المستوى الثاني والمحدد بالمدى من (1.75) إلى أقل من (2.5) تشير إلى أن المدرسين (نادراً) ما يقومون بالدور المطلوب منهم، والمتوسطات التي تقع في إطار المستوى الثالث والمحدد بالمدى من (2.5) إلى اقل من (3.25). تشير إلى أن المدرسين(أحياناً) يقومون بالدور المطلوب منهم، بينما المتوسطات التي تقع في إطار المستوى الرابع والمحدد بالمدى من(3.25) إلى أقل من(4)تشير إلى ايجابية قيام المدرسين بالدور المطلوب منهم.

جدول رقم (31)

يوضح الاتفاق والاختلاف في إجابات الطلبة والمدرسين في الجانب المعرفي

القيمة	المدرسين	الطلبة	المدرسين	الطلبة
التعامل الإنساني	2.723	2.404	أحياناً	نادراً
الولاءالوطني	2.708	2.102	أحياناً	نادراً
التعددية	2.686	2.361	أحياناً	نادراً
الحقوق	2.647	2.305	أحياناً	نادراً
الانتخاب	2.644	2.008	أحياناً	نادراً
المواطنة المتساوية	2.615	2.279	أحياناً	نادراً
التسامح	2.605	2.126	أحياناً	نادراً
العدالة	2.494	2.224	نادراً	نادراً
القبول برأي الأغلبية	2.493	2.168	نادراً	نادراً
الحوار	2.476	2.375	نادراً	نادراً
القبول بالآخر	2.423	2.064	نادراً	نادراً
تحمل المسؤولية	2.375	1.960	نادراً	نادراً
الالتزام بالقانون	2.265	2.151	نادراً	نادراً
التفكيرالعلمي	2.265	2.220	نادراً	نادراً
الحرية	2.249	2.033	نادراً	نادراً

باستقراء نتائج الجدول(31) يتضح أن هناك شبه اتفاق في إجابات الطلبة حول قيام المدرس بالدور المطلوب منه في تنمية القيم الديمقراطية، فهناك(خمسة عشر) متوسطا تقع في اطار المستوى الأقرب إلى السلب والمحدد ما بين(1.75– 2.49) وهو المشار إليه بالبديل (نادراً) ، بينما نجد أن هناك اختلافا واضحا في إجابات المدرسين حول قيامهم بالدور المنوط بهم في تنمية القيم الديمقراطية، فهناك (ثمانية) متوسطات وقعت في إطار البديل (نادراً) ، بينما وقعت (سبعة) متوسطات في إطار البديل (أحياناً) والمحدد ما بين (2.50–3.24-) وهو الأقرب إلى الإيجاب.

بالمقابل نجد اتفاقا بين الطلبة والمدرسين في (ثمانية) متوسطات، تقع في إطار البديل(نادراً)، بينما نجد اختلافا في (سبعة) متوسطات تقع في إطار البديل (أحياناً).

ولغرض معرفة معامل التوافق بين متوسطات أفراد العينة من المدرسين والطلبة تم استخدام المعادلة الآتية:

$$\text{معامل الاتفاق} = \frac{\text{مجموع الاتفاق}}{\text{مجموع الاتفاق + مجموع الاختلاف}} \times 100\%$$

$$\text{معامل الاتفاق} = \frac{8}{7+8} = \frac{8}{15} \times 100\% = 53\%$$

ومن خلال العرض السابق لنتيجة الاتفاق بين تقويم المدرسين الذاتي وبين تقويم الطلبة حول قيام المدرسين بالدور المطلوب منهم في تنمية القيم الديمقراطية، يتضح أن نسبة الاتفاق بلغت(53%) وهو مؤشر مقبول للدلالة على موضوعية إجابة المدرسين والطلبة والتي تؤكد سلبية أداء المدرس لدوره في تنمية القيم الديمقراطية في هذا الجانب.

ويرجع تقارب وجهات نظر الطلبة مع المدرسين إلى الحالة الواحدة التي يعاني منها الطالب والمدرس على حد سواء وإن بدا المدرس في إجاباته أكثر تفاؤلا من الطلبة إلا أن المؤشرات العامة للنتائج تؤكد أن المدرسة الثانوية بوضعها الحالي ما زالت تكرس النمط التقليدي في التدريس والإدارة.

وهذه النتيجة تتقاطع مع وجهة نظر(أحمد، 1993، 188) من أن التدني الملحوظ في أداء المدرس لدوره من خلال الأطروحات النظرية يعود إلى التزام المدرسين بالكتب التزاما حرفيا والتي تركز في الأغلب والأعم على الحقائق والمعارف العلمية دون ربطها بحياة المجتمع وما يدور فيه... كما يرجع ذلك إلى أن المدرسين يرون في ذلك إضافة جديدة إلى الأعمال الكثيرة التي يعتقدون أنها لا تدخل في صميم عمل المدرس، كما يرجع ذلك إلى عزلة المدرسة عن البيئة حولها وعدم وجود الاتصال الكافي بينها وبين القطاعات الأخرى في البيئة المحلة ومنها المؤسسات الثقافية.

واقع قيام المدرس بالدور المطلوب منه في تنمية القيم الديمقراطية من خلال جانب(القدوة) من وجهة نظر المدرسين:

جدول رقم (32)

يوضح استجابة المدرسين حول قيامهم بالدور المطلوب منهم في تنمية القيم الديمقراطية في جانب (القدوة)

القيمة	الفقرات1	العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	الأهمية النسبة	قيمة(T)	الدلالة
القبول بالآخر	36-35-34	291	2.299	0.443	0.57	-7.736	0.000
الالتزام بالقانون	57-56	291	2.371	0.515	0.59	-4.265	0.000
القبول برأي الأغلبية	92	291	2.419	0.776	0.60	-1.774	0.077
المواطنة المتساوية	45-44-43-42	291	2.430	0.601	0.61	-1.976	0.049
الحرية	8-7-6-5	291	2.448	0.300	0.61	-2.978	0.003
التسامح	51-50	291	2.469	0.539	0.62	-0.979	0.328
العدالة	73-72-71	291	2.491	0.493	0.62	-0.297	0.767
التعددية	15-14	291	2.494	0.530	0.62	0.664	0.507
الحوار	81-80-79	291	2.525	0.480	0.63	0.875	0.382
تحمل المسؤولية	65-64	291	2.534	0.485	0.63	1.209	0.228
التعامل الإنساني	101-100-99-98	291	2.557	0.441	0.64	2.195	0.029
الحقوق	27-26-25-24	291	2.574	0.412	0.64	3.061	0.002
الانتخاب	118-117-116	291	2.607	0.485	0.65	3.765	0.000
التفكيرالعلمي	87	291	2.625	0.638	0.66	3.352	0.001
الولاءالوطني	110-109	291	2.649	0.487	0.66	5.237	0.000

يتضح من النتائج الواردة في الجدول رقم(32) أن معظم متوسطات إجابات المدرسين ما دون المتوسط الافتراضي(2.5)، مما يشير إلى إقرار المدرسين بتدني قيامهم بالدور المطلوب منهم في تنمية القيم الديمقراطية من خلال جانب (القدوة)؛ أي أن السلوكيات التي يمارسها المدرس اليمني في الوضع الراهن خلافاً للنمط الديمقراطي وأن العلاقة السائدة بين الطلبة والمدرسين علاقة قائمة على الأحادية المكرسه للسلطوية في التدريس.

وعند ملاحظة متوسطات اجابات المدرسين بصورة تفصيلية يتضح أنها تتوزع إلى مستويين:

---

[1] ملحق رقم (4).

المستوى(الأقرب إلى السلبية) ويشير إلى أن المدرس (نادراً) ما يمارس السلوك الديمقراطي في علاقته مع طلبته، ويتصدر هذا المستوى المتوسط الكلي للفقرتين(**14-15**) المتضمنة دور المدرس في تنمية قيمة (**التعددية**)، بمعدل (**2.49**) وبنسبة موافقة على مضمون الفقرتين(**0.62**) وتتمثل تلك الممارسات بالآتي:

- الابتعاد عن ممارسة الضغوط على الطلبة لجذبهم نحو توجه سياسي أو فكري معين.
- تقبل كافة الطلبة بمختلف توجهاتهم الفكرية وانتماءاتهم السياسية.

وفي المرتبة الثانية جاء المتوسط الكلي للفقرات(**71-72-73**) المتضمنة دور المدرس في تنمية قيمة (**العدالة**) بمعدل(**2.49**)، وبنسبة موافقة(**0.62**)، وتتمثل تلك الممارسات بالآتي:

- السعي لرفع الظلم عن الآخرين في المدرسة بالطرق الديمقراطية.
- جعل الامتيازات المقدمة للطلبة قائمة على تميزهم ومساهماتهم الايجابية.
- اعطاء كل طالب حقه في الجانب التدريسي و التعاملي.

وفي المرتبة الأخيرة من المستوى السلبي، جاء المتوسط الكلي للفقرات (**34-35-36**) المتعلقة بقيمة (**القبول بالآخر**) بمعدل(2.29) ، وبنسبة موافقة على مضمون الفقرات التي تقيس هذا الجانب(0.57).

المستوى (الأقرب إلى الإيجابية) ويشير هذا المستوى إلى أن المدرس (أحياناً) ما يمارس السلوك الديمقراطي، ويتصدر هذا المستوى المتوسط الكلي للفقرتين(**109-110**) المتضمنة دور المدرس في تنمية قيمة(**الولاء الوطني**) بمعدل(2.64)، وبنسبة موافقة(0.66)، وتتمثل تلك الممارسات بالآتي:

- تقديم المصلحة الوطنية على المصلحة الشخصية.
- التفاعل مع القضايا الوطنية في المواقف المختلفة.

وفي المرتبة الثانية جاء المتوسط الكلي للفقرة (87) (اتباع الخطوات العلمية في حل المشكلات التي تعترض الطلبة) المتضمنة دور المدرس في تنمية قيمة(التفكير العلمي) بمعدل ((2.62) وبنسبة موافقة (0.66).

وفي المرتبة الأخيرة من المستوى الأقرب إلى الإيجابية، جاء المتوسط الكلي للفقرات (**79-80-81**) المتضمنة دور المدرس في تنمية قيمة(**الحوار**) بمعدل (2.52)، وبنسبة موافقة (0.63)، وتتمثل تلك الممارسات بالآتي:

- استخدام الطرق والأساليب التفاعلية القائمة على الحوار والمناقشة في التدريس.
- التزام الموضوعية في نقد الآخرين.
- التراجع عن الرأي إن بدا خطأه.

تشير النتائج إلى أن معظم الممارسات السلوكية التي يمارسها المدرسون مع طلابهم تتنافى مع السلوك الديمقراطي. وهذا إنعكاس للحالة الراهنة في مدارسنا، نتيجة لغياب تطبيق التصورات الفكرية التي تضمنتها اللوائح والقوانين التربوية؛ فهذه الأجواء تصور لنا الوضع العام لواقع التربية والتعليم في اليمن ليس على مستوى ممارسة المدرس لهذه السلوكيات فحسب، بل يتعدى ذلك إلى الهامشية في سير العملية التدريسية برمتها، ومما نتج عن ذلك ضيق الهامش الديمقراطي أمام المدرسين والطلبة على حد سواء لممارسة الديمقراطية، وذلك يعكس الوضع العام لأحوال المجتمع اليمني من التحول الديمقراطي الذي غلبت عليه الشكلية في تناول الديمقراطية، والقي بظلاله على المناخ المدرسي ليكرس القائمون عليه المزيد من التسلط وتقييد الحريات.

وبالنظر إلى ترتيب القيم حسب الممارسة نجد أن الفقرتين (109-110) المتصلة بقيمة (الولاء الوطني) احتلت المرتبة الأولى وبأهمية نسبية (0.66) ، يرجع ذلك إلى التوجهات العامة للدولة التي تلزم المؤسسات الرسمية ومنها المدارس بالتركيز على توعية الأفراد بالحفاظ على الوطن في ظل الأوضاع التي تشهدها اليمن لمحاولة تمزيقه وإعادة الانفصال، بينما احتلت الفقرات (34-35-36) المتعلقة بقيمة (القبول بالآخر) المرتبة الأخيرة؛ نتيجة التعبئة الحزبية الخاطئة من قبل النظام و أحزاب المعارضة، فالجميع ساهم في التأثير سلبا على ثقافة الشارع اليمني بما يطرحه من أفكار تحريضية ضد الآخرين بما في ذلك المدرس في المؤسسات التعليمية.

ولمعرفة مدى اتفاق آراء المدرسين حول ممارستهم للسلوكيات الديمقراطية تم استخدام الانحراف المعياري وقد دلت النتائج على أن آراء المبحوثين كانت أكثر اتفاقا على الفقرات المتعلقة بقيمة (الحرية) حيث بلغ الانحراف المعياري (0.30) ، وفي ذلك إشارة واضحة إلى إجماعهم على اتسامهم بسمة التسلط والاستبداد، انعكاسا للاستبداد الكلي في الجو المدرسي، ومن ثم جاءت الفقرات المتعلقة بقيمة (الحقوق) بانحراف معياري (0.41) ، ويشير ذلك إلى أن معظم المدرسين يسعون لنيل حقوقهم ولكن بطرق لا ترتقي إلى المصفوفة الديمقراطية المرجوة.

وجاءت نتائج اختبار(T) لعينة واحدة بين المتوسطات الحسابية لكافة فقرات القيم في جانب الممارسة وبين المتوسط الفرضي(2.5) معززة لما تم استعراضه، حيث كانت الفروق بين المتوسط الفرضي والمتوسطات الحسابية للفقرات ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة(0.05) ؛ باستثناء الفقرات المتعلقة بقيم: (التسامح0.328 والعدالة0.767 والتعددية0.507 والحوار0.382 تحمل المسؤولية228.) ، حيث بلغ مستوى الدلالة أكبر من مستوى الدلالة المقبولة (0.5).

وعموما فالنتائج الواردة في الجدول السابق والتي تعبر عن إجابات المدرسين حول مدى قيامهم بأنشطة جانب القدوة للإسهام في تنمية القيم الديمقراطية توضح أن المدرسين يهتمون (أحياناً) ببعض تلك الأنشطة ويقل اهتمامهم في بعضها الآخر. وكما أسلفنا فالنتيجة تتجه نحو السلب

وتقترب قليلا من الإيجاب ولم تصل بعد إلى الحد الايجابي الذي وضعته الدراسة والمقدر بـ(3.24 كادنى متوسط و4 كأعلى متوسط) للجانب الإيجابي. ويفسر ذلك بعزلة المدرسة عما يدور في الساحة السياسية والمجتمعية والأحداث والمستجدات التي يمر المجتمع اليمني بها، على الرغم تأكيدات التشريعية التربوية على التوجه نحو التربية الديمقراطية، فالمجتمع اليمني لم يصل بعد إلى التحول الكامل نحو الديمقراطية، فما يزال الأمر مرتبطاً أكثر في الجانب السياسي – مع علاته– ولم تتضح معالمه بالصورة المثلى ليشمل بقية جوانب حياة المجتمع اليمني ومنها الجانب التربوي، فكراً وممارسة، فالبيئة المدرسية بوضعها الحالية التي ما تزال ترزح تحت وطأة الحياة التقليدية، في جميع مكوناتها كما يرى ذلك(سيف، 2008) ولم تتهيأ بعد إلى أداء دورها الديمقراطي، مما انعكس سلبا على ممارسة المدرس للسلوكيات المتعلقة بالقيم الديمقراطية.

تجدر الإشارة إلى أن ممارسة المدرسين لبعض السلوكيات المتصلة ببعض القيم الديمقراطية لا تتم بصورة دائمة، ولا ترقى إلى المستوى المأمول من المدرسين حتى تؤتي ثمارها في تأسي الطلبة بهم والسير على خطاهم في هذا الجانب، وبالتالي يكون المدرس قد أدى دوره في تنمية القيم الديمقراطية على أكمل وجه، فتلك الممارسات(النادرة) قد يكون أغلبها صادراً عن بعض المدرسين الذين يعملون في المدارس الأهلية التي تولي هذا الجانب اهتماماً كبيراً، وبعض المدرسين في المدارس الحكومية الذين تشملهم الدورات التأهيلية التي تقوم بها وزارة التربية لاكساب المدرسين بعض هذه المهارات والسلوكيات الديمقراطية، وإن كانت محدودة ولا تشمل كل المدرسين.

واقع قيام المدرس بالدور المطلوب منه في تنمية القيم الديمقراطية من خلال جانب (القدوة) من وجهة نظر الطلبة

جدول رقم (33)

استجابة الطلبة حول قيام المدرس بالدور المطلوب منه في تنمية القيم الديمقراطية في جانب (القدوة)

القيمة	الفقرات[1]	العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	قيمة (T)	الدلالة
المواطنة المتساوية	42-43-44-45	738	1.848	0.520	0.46	-34.061	0.000
القبول بالآخر	34-35-36	738	1.932	0.561	0.48	-27.538	0.000
الولاءالوطني	109-110	738	1.935	0.771	0.48	-19.903	0.000
التعددية	14-15	738	1.952	0.577	0.49	-25.823	0.000
القبول برأي الأغلبية	92	738	2.012	0.595	0.50	-22.293	0.000
التفكير العلمي	87	738	2.014	0.665	0.50	-19.874	0.000
الالتزام بالقانون	56-57	738	2.049	0.658	0.51	-18.605	0.000
التعامل الإنساني	98-99-100-101	738	2.076	0.576	0.52	-20.014	0.000
العدالة	71-72-73	738	2.097	0.611	0.52	-17.920	0.000
الحوار	79-80-81	738	2.114	0.633	0.53	-16.567	0.000
الانتخاب	116-117-118	738	2.151	0.765	0.54	-12.390	0.000
الحرية	5-6-7-8	738	2.168	0.599	0.54	-15.045	0.000
الحقوق	24-25-26-27	738	2.192	0.601	0.55	-13.914	0.000
تحمل المسؤولية	64-65	738	2.265	0.865	0.57	-7.387	0.000
التسامح	50-51	738	2.398	1.160	0.60	-2.381	0.018
الكل		738	2.076	0.432	0.52	-26.617	0.000

يتضح من النتائج الواردة في الجدول رقم (33) أن المتوسط الحسابي الكلي لإجابات الطلبة حول مدى قيام مدرسيهم بالدور المطلوب منهم لتنمية القيم الديمقراطية بلغ(**2.076**) لكافة الفقرات المتعلقة بجانب القدوة ولكافة القيم الديمقراطية المحددة في الدراسة، وهو ما دون المتوسط

[1] ملحق رقم (5).

الافتراضي(2.5)، مما يشير إلى تدني قيام المدرس بالدور المطلوب منه في تنمية القيم الديمقراطية من خلال جانب(القدوة)، بمعنى أن المدرسين –و حسب رأي الطلبة– لا يتسمون بالسمة الديمقراطية، فما تزال علاقتهم بطلبتهم تحكمها الجوانب التقليدية القائمة على عدم التفاعل وتكريس سلبية الطلبة بجعلهم أداة للتلقي وتنفيذ ما يراه مرسوه فحسب.

وبصورة تفصيلية يلاحظ من خلال الجدول رقم (33) أن المتوسط الكلي للفقرتين (50-51) المتضمنة دور المدرس المعرفي في تنمية قيمة(التسامح) حصلت على المرتبة الأولى، بمعدل(2.398) وبنسبة موافقة على مضمون الفقرتين (0.60). وتتضمن الفقرتان العبارات الآتية:

- يتحلي المدرس بضبط النفس أثناء الانفعال.
- يعفو المدرس عن الطلبة الذين يتسببون بالإساءة إليه.

وجاء في المرتبة الثانية لإجابات الطلبة المتوسط الكلي للفقرتين **(64-65)** المتضمنة دور المدرس في تنمية قيمة(تحمل المسؤولية) بمعدل(2.265) وبنسبة موافقة على مضمون الفقرتين (0.57)، وتتمثل تلك الممارسات بالآتي:

- يتحلي بروح المبادرة تجاه المسؤوليات المختلفة.
- يؤدي المهام التدريسية على أكمل وجه.

وفي المرتبة الثالثة جاء المتوسط الكلي للفقرات **(24-25-26-27)** المتضمنة دور المدرس في تنمية قيمة **(الحقوق) بمعدل** (2.192) وبنسبة موافقة على مضمون الفقرات(0.55)، وتتمثل تلك الممارسات بالآتي:

- يقوم بواجباته قبل المطالبة بحقوقه.
- لا يتنازل عن الحقوق المكتسبة.
- يتبع الطرق الديمقراطية المتدرجة لنيل الحقوق.
- يتضامن مع الآخرين للوصول إلى حقوقهم

وجاء في المرتبة الأخيرة المتوسط الكلي للفقرات**(42-43-44-45)** المتضمنة دور المدرس في تنمية قيمة (المواطنة المتساوية) بمعدل(1.848) وبنسبة موافقة على مضمون الفقرات التي تقيس هذا الجانب (0.46). وتتمثل تلك الممارسات بالأتي:

- يعطي الفرصة لجميع الطلبة للحصول على القدر نفسه من الاهتمام.
- يحارب المحسوبية بأشكالها المختلفة.
- يبتعد عن كل أشكال التفرقة والتمييز بين الطلبة.
- يعطي الطلبة نفس الوقت في النقاش والتعامل.

وإجمالا فالطلبة يرون بأن مدرسيهم لا يقومون بالدور المطلوب منهم في تعليم الطلبة الديمقراطية من خلال جانب القدوة، فكافة الممارسات الديمقراطية المعروضة على الطلبة يرون أنها غائبة في واقع مدرسيهم.

وقد كانت إجابات الطلبة أكثر اتفاقا على الفقرات(**42-43-44-45**) المتعلقة بقيمة (المواطنة المتساوية) بانحراف معياري (0.52)، يليها الفقرات (**34-35-36**) المتعلقة بقيمة (القبول بالآخر) بانحراف معياري (0.56).

نسبة اتفاق إجابات المدرسين والطلبة في جانب(القدوة):

ولتحقيق ذلك تم استخراج المتوسط الكلي لفقرات كل قيمة على حدة في إجابات المدرسين وكذلك في إجابات الطلبة، وعليه فإن المتوسطات التي تقع في إطار المستوى الأول والمحدد بالمدى من (1) إلى اقل من (1.75) تدل على سلبية القيام بالدور، والمتوسطات التي تقع في إطار المستوى الثاني والمحدد بالمدى من (1.75) إلى أقل من (2.5) تشير إلى أن المدرسين (نادراً) ما يقومون بالدور المطلوب منهم، والمتوسطات التي تقع في إطار المستوى الثالث والمحدد بالمدى من (2.5) إلى اقل من (3.25). تشير إلى أن المدرسين(أحياناً) يقومون بالدور المطلوب منهم، بينما المتوسطات التي تقع في إطار المستوى الرابع والمحدد بالمدى من(3.25) إلى اقل من(4)تشير إلى إيجابية قيام المدرسين بالدور المطلوب منهم.

جدول رقم (34)

يوضح الاتفاق والاختلاف في إجابات الطلبة والمدرسين

القيمة	المدرسين	الطلبة	المدرسين	الطلبة
القبول بالآخر	2.299	1.932	نادراً	نادراً
الالتزام بالقانون	2.371	2.049	نادراً	نادراً
القبول برأي الأغلبية	2.419	2.398	نادراً	نادراً
المواطنة المتساوية	2.430	1.848	نادراً	نادراً
الحرية	2.448	2.168	نادراً	نادراً
التسامح	2.469	2.012	نادراً	نادراً
العدالة	2.491	2.097	نادراً	نادراً
التعددية	2.494	1.952	نادراً	نادراً
الحوار	2.525	2.114	أحياناً	نادراً
تحمل المسؤولية	2.534	2.265	أحياناً	نادراً
التعامل الإنساني	2.557	2.076	أحياناً	نادراً
الحقوق	2.574	2.192	أحياناً	نادراً
الانتخاب	2.607	2.151	أحياناً	نادراً
التفكير العلمي	2.625	2.014	أحياناً	نادراً
الولاءالوطني	2.649	1.935	أحياناً	نادراً

باستقراء نتائج الجدول رقم(34) يتضح أن هناك اتفاقاً في إجابات الطلبة حول قيام المدرس بالدور المطلوب منه في تنمية القيم الديمقراطية، في جانب القدوة، فالمتوسطات كلها تقع في إطار المستوى السلبي والمحدد ما بين(75.- 2.49) وهو المشار إليه بالبديل (نادراً)، بينما نجد أن هناك اختلافا واضحا في إجابات المدرسين حول قيامهم بالدور المناط بهم في تنمية القيم الديمقراطية، فهناك (ثمانية) متوسطات وقعت في إطار البديل (نادراً)، بينما وقعت (سبعة) متوسطات في إطار البديل (أحياناً) والمحدد ما بين (2.50-3.24-) وهو الأقرب إلى الإيجاب. في الجانب الآخر نجد اتفاقا بين الطلبة والمدرسين في (ثمانية) متوسطات، تقع في إطار البديل (نادراً) ، بينما نجد اختلافا في (سبعة) متوسطات.

ولغرض معرفة معامل التوافق بين متوسطات أفراد العينة من المدرسين والطلبة تم استخدام المعادلة الآتية:

$$\text{معامل الاتفاق} = \frac{\text{مجموع الاتفاق}}{\text{مجموع الاتفاق + مجموع الاختلاف}} \times 100\%$$

$$\text{معامل الاتفاق} = \frac{8}{8} \times 100\% = \frac{\quad}{\quad} = \%53$$

$$\frac{15}{7 + 8}$$

ومن خلال العرض السابق لنتيجة الاتفاق بين تقويم المدرسين الذاتي وبين تقويم الطلبة حول قيام المدرسين بالدور المطلوب منهم في تنمية القيم الديمقراطية، يتضح أن نسبة الاتفاق بلغت(53%) وهو مؤشر مقبول للدلالة على موضوعية إجابة المدرسين والطلبة والتي تؤكد سلبية أداء المدرس لدوره في تنمية القيم الديمقراطية في جانب القدوة.

ويمكننا القول بأن ما شهدته الساحة التعليمية في الآونة الأخيرة من حضورٍ كبيرٍ للديمقراطية في جانبها التشريعي، ظل حبراً على ورق ولم يترجم بعد إلى ممارسات واقعية، ومن ذلك ما نلمسه في الوثائق التعليمية من تأكيدات على أهمية تنمية القيم الديمقراطية، ولكن الواقع أثبت أن المدرس وهو المعني بهذه المهمة بالدرجة الأولى لديه قصور كبير في تأدية هذه المهمة، مما يحتم على الجهات المعنية الالتفات إلى هذا الخلل، والعمل على معالجته بوضع الأسس الصحيحة لسير العملية التدريسية وفق القيم الديمقراطية، لان الصورة العامة لممارسات المدرسين ما تزال بعيدة عن حقيقة التربية الديمقراطية.

واقع قيام المدرس بالدور المطلوب منه في تنمية القيم الديمقراطية من خلال جانب النشاط: من وجهة نظر المدرسين:

جدول رقم (35)

استجابة المدرسين حول قيامهم بالدور المطلوب منهم في تنمية القيم الديمقراطية في جانب (النشاط)

القيم	الفقرات[1]	العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	قيمة(T)	الدلالة
المواطنة المتساوية	48-47-46	291	2.246	0.481	0.56	-8.996	0.000
القبول برأي الأغلبية	94-93	291	2.347	0.589	0.59	-4.432	0.000
الحوار	84-83-82	291	2.364	0.499	0.59	-4.638	0.000
العدالة	76-75-74	291	2.392	0.369	0.60	-4.999	0.000
الحرية	11-10-9	291	2.419	0.562	0.60	-2.452	0.015
الالتزام القانون	-60-59-58 61	291	2.469	0.383	0.62	-1.379	0.169
التعددية	19-18-17	291	2.492	0.399	0.62	-0.172	0.864
التعامل الإنساني	-103-102 105-104	291	2.493	0.391	0.62	0.150	0.881
الانتخاب	-120-119 121	291	2.494	0.517	0.62	0.321	0.748
التسامح	53-52	291	2.512	0.544	0.63	0.377	0.706
التفكير العلمي	90-89-88	291	2.536	0.490	0.63	1.255	0.210
الولاء الوطني	112-111	291	2.548	0.627	0.64	1.310	0.191
القبول بالآخر	39-38-37	291	2.558	0.771	0.64	1.292	0.197
الحقوق	30-29-28	291	2.559	0.405	0.64	2.486	0.013
تحمل المسؤولية	53-52	291	2.603	0.574	0.65	3.066	0.002

يتضح من النتائج الواردة في (35) أن معظم المتوسطات الكلية للفقرات المتعلقة بكافة القيم ما دون المتوسط الافتراضي(2.5)، مما يؤكد تدني قيام المدرس بالدور المطلوب منه في تنمية القـيم الديمقراطية في جانب (النشاط). من وجهة نظر المدرسين.

وعند ملاحظة متوسطات الفقرات يتضح أنها تتوزع إلى مستويين:

---

[1] ملحق رقم (4).

المستوى(الأقرب إلى السلبية)، **ويتصدر** هذا المستوى المتوسط الكلي للفقرات(119-120-121) المتضمنة دور المدرس في تنمية قيمة(الانتخاب) من خلال جانب النشاط، بمعدل(**2.494**) وبنسبة موافقة على مضمون الفقرات التي تقيس هذا الجانب(**0.62**)، وتتمثل تلك الفقرات بالآتي:

- اهيئ الأجواء أمام الطلبة لممارسة العملية الانتخابية على مستوى الفصل أو المدرسة بحرية ونزاهة.
- اساهم في عقد دورة مصغرة لتدريب الطلبة على الخطوات الإجرائية للعملية الانتخابية داخل المدرسة.
- ازود الطلبة بالأدبيات المتعلقة بالعملية الانتخابية بالتعاون مع الجهات المعنية.

وجاء في المرتبة الثانية المتوسط الكلي للفقرات(102-103-104-105) المتعلقة بقيمة(التعامل الإنساني) بمعدل(**2.493**)، وبنسبة موافقة على مضمون الفقرات التي تقيس هذا الجانب(**0.62**)، وتتمثل تلك الفقرات بالآتي:

- أكلّف الطلبة بالاهتمام بزملائهم في إحدى الحالات(أثناء غيابهم،تعرضهم لمواقف مؤلمة).
- اخصص لقاء تعارفي بين الطلبة في بداية العام الدراسي.
- اشجع الطلبة في تكوين صندوق اجتماعي لمساعدة المحتاجين.
- ادفع الطلبة لزيارة المرضى من زملائهم.

وفي المرتبة الأخيرة من المستوى السلبي، جاء المتوسط الكلي للفقرات (46-47-48) المتعلقة بقيمة (المواطنة المتساوية) بمعدل(2.246)، وبنسبة موافقة على مضمون الفقرات التي تقيس هذا الجانب(0.56) وتتمثل تلك الفقرات بالآتي:

- أتيح الفرصة أمام كل الطلبة للمشاركة في الأنشطة المختلفة.
- أنوّع أساليب التدريس والتقويم لمقابلة الفروق الفردية لدى الطلبة
- أمنح جميع الطلبة فرصة الفوز بريادة الفصل او الكيانات الطلابية المختلفة في المدرسة.

المستوى (الاقرب إلى الإيجابية)، **ويتصدر** هذا المستوى المتوسط الكلي للفقرتين(52-53) المتعلقة بقيمة (تحمل المسؤولية) بمعدل(2.603)، وبنسبة موافقة على مضمون الفقرات التي تقيس هذا الجانب (0.65)، وتتمثل تلك الفقرات بالآتي:

- اوجه الطالب المخطئ للاعتذار مباشرة إلى زميله الذي أساء إليه.
- اعقد جلسات تصالح بين الطلبة المتخاصمين.

يليه المتوسط الكلي للفقرات (28-29-30) المتعلقة بقيمة (الحقوق) بمعدل ((2.559) وبنسبة موافقة على مضمون الفقرات التي تقيس هذا الجانب (0.64) وتتمثل تلك الفقرات بالآتي:

- أحث الطلبة على المطالبة بحقوقهم عبر كياناتهم الطلابية (اتحاد، جمعيات، جماعات، فرق كشفية).
- أساهم في تنظيم فعاليات مشتركة بين المدرسين والطلبة للمطالبة بالحقوق المشتركة.
- أساهم في إقامة أنشطة توعية (ندوات، محاضرات، حلقات نقاش، منشورات،..) بحقوق الطلبة وطرق الحفاظ عليها.

وفي المرتبة الأخيرة من المستوى الأقرب إلى الإيجابية، جاء المتوسط الكلي للفقرتين(52-53) المتعلقة بقيمة (التسامح) بمعدل (2.512)، وبنسبة موافقة على مضمون الفقرات التي تقيس هذا الجانب (0.63) وتتمثل تلك الفقرات بالآتي:

- اوجه الطالب المخطئ للاعتذار مباشرة إلى زميله الذي أساء إليه.
- اعقد جلسات تصالح بين الطلبة المتخاصمين.

ويفسر تصدر الفقرات المتعلقة بقيمة (تحمل المسؤولية)، بطبيعة تنمية القيمة؛ حيث يمكن توظيف العديد من المناشط المتاحة أو المقترحة لتدريب الطلبة عليها، في حين جاءت الفقرات المتعلقة بقيمة(المواطنة المتساوية) بمتوسط(2.24) في المرتبة الأخيرة نظرًا لأن البيئة المدرسية بوضعها الحالي مازالت تكرس ماهو شائع في المؤسسات الرسمية، من اعتماد التمييز والتفرقة والمحسوبية على أسس حزبية ومناطقية وأسرية.

وتشير النتائج في الجدول رقم(35) المتعلقة بجانب الأنشطة إلى أن المدرسين كانوا أكثر اتفاقا حول قيامهم بالأنشطة المقترحة لتنمية قيمة (العدل) حيث بلغ الانحراف المعياري (0.36) ، والأمر قد يكون فيه ما يبرر للمدرسين هذا القصور، إذ قد يكون المدرس بعيدا عن ساحة النشاط لانشغالاته الأكاديمية أو يرجع ذلك إلى سيادة ثقافة الانتقاء لدى الإدارة في اختيار المدرسين الذين يتماشون مع أنماطهم التقليدية في تكريس الشكلية في الأنشطة، القائمة على إهمال التخطيط وفق ما يحقق الأهداف التربوية المرجوة.

وجاءت نتائج اختبار(T) لعينة واحدة بين المتوسطات الحسابية لأغلب الفقرات المتعلقة بالقيم الديمقراطية، وبين المتوسط الفرضي (2.5) معززة لما تم استعراضه، حيث كانت الفروق بين المتوسط الفرضي والمتوسطات الحسابية للفقرات ذات دلالة إحصائية؛ باستثناء الفقرات المتعلقة بقيم: (الالتزام القانون، التعددية، التعامل الإنساني، الانتخاب، التسامح، التفكير العلمي، الولاء الوطني، القبول بالآخر) حيث بلغ مستوى الدلالة أكبر من مستوى الدلالة المقبولة(0.5).

قد يرجع ذلك إلى عدم جدية العينة في أثناء تعبئة الاستبانة.

وعموماً فما تظهره النتائج الواردة في الجدول السابق من انخفاض كبير في أداء المدرس لدوره في تنمية القيم الديمقراطية من خلال جانب النشاط، ليؤكد على أن هناك خطوات بطيئة نحو

الاهتمام بالنشاط والمؤسسات الطلابية التي تدعم القيم الديمقراطية، ويرجع الباحث السبب الرئيس في ذلك إلى الموقف السلبي لبعض القيادات الإدارية في المدرسة أو المدرسين من النشاط عموماً هروبًا من تحمل أعباء إضافية إلى مهامهم، – حسب إفادة بعض منهم– أو قد يكون ذلك تجنبا للمضايقات التي قد يتعرض لها المدرسون الناشطون سياسيًا، حيث يؤول اهتمامهم بالأنشطة المدعمة للقيم الديمقراطية إلى اعتباره استغلالاً لكسب ولاء الطلبة لصالح حزب أو تنظيم سياسي معين، فتوضع علامات استفهام على هذا النوع من المدرسين، ومن ثم إقصاءهم عن مناحي الأنشطة العامة داخل المدرسة.

من جانب آخر ونتيجة المماحكة الحزبية تم افراغ مؤسسات الديمقراطية في المدرسة(اتحاد، جمعيات، نوادٍ، فرق كشفية...الخ) من محتواها، فأصبحت هياكل شكلية أقرب ما تكون شبيهة بالديكور الذي يزين وجه المدرسة أمام الرأي العام أو الجهات المعنية، فهناك صراع لاحتواء تلك المؤسسات من قبل الحزب الحاكم وأحزاب المعارضة، فكل يريد السيطرة الكاملة عليها مما أدى إلى تجميد أغلبها من قبل السلطة أو تجييرها لصالحها، حيث توقفت انتخابات اتحادات الطلبة والمنظمات الشبابية الفاعلة في المدرسة الثانوية منذ أكثر من عشر سنوات، وما تقام فيها من انتخابات فهي شكلية تم تعيين افرادها حسب اهواء كل إدارة مدرسة.

واقع قيام المدرس بالدور المطلوب منه في تنمية القيم الديمقراطية من خلال جانب (النشاط): من وجهة نظر الطلبة:

جدول رقم (36)

استجابة الطلبة حول قيام المدرس بالدور المطلوب منه في تنمية القيم الديمقراطية في جانب (النشاط)

القيمة	الفقرات[1]	العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	قيمة (T)	الدلالة
التسامح	53-52	738	1.915	0.761	0.48	-20.869	0.000
المواطنة المتساوية	48-47-46	738	1.991	0.628	0.50	-22.038	0.000
التفكيرالعلمي	90-89-88	738	1.995	0.655	0.50	-20.932	0.000
تحمل المسؤولية	53-52	738	2.012	0.828	0.50	-16.029	0.000
الحوار	84-83-82	738	2.018	0.624	0.50	-20.969	0.000
القبول برأي الأغلبية	94-93	738	2.025	0.829	0.51	-15.559	0.000
الحرية	11-10-9	738	2.060	0.729	0.52	-16.422	0.000
العدالة	76-75-74	738	2.072	0.722	0.52	-16.099	0.000
الالتزام بالقانون	61-60-59-58	738	2.159	0.592	0.54	-15.657	0.000
القبول بالآخر	39-38-37	738	2.161	0.794	0.54	-11.594	0.000
التعددية	19-18-17	738	2.163	0.767	0.54	-11.953	0.000
التعامل الإنساني	105-104 -103-102	738	2.194	0.611	0.55	-13.580	0.000
الانتخاب	121-120-119	738	2.219	0.644	0.55	-11.848	0.000
الحقوق	30-29-28	738	2.303	0.679	0.58	-7.895	0.000
الولاءالوطني	112-111	738	2.456	0.903	0.60	1.671	0.095
الكل		738	2.124	0.458	0.53	-22.301	0.000

يتضح من معطيات الجدول رقم(36) أن المتوسط الحسابي الكلي بلغ (**2.124**) لكافة الفقرات المتعلقة بدور المدرس في كافة القيم، وهو ما دون المتوسط الافتراضي(2.5)، وبنسبة موافقة على مضمون الفقرات (0.53) مما يؤكد تدني قيام المدرس بالدور المطلوب منه في تنمية القيم الديمقراطية في جانب (النشاط)، أي أن المدرس لا يوظف الأنشطة المتاحة لتنمية القيم الديمقراطية إلا النذر اليسيرمنها، ولا يحاولون كذلك التفنن في إيجاد أنشطة تسهم في اكساب الطلبة السلوك الديمقراطي.

---

[1] ملحق رقم (5).

وبصورة تفصيلية يلاحظ من خلال الجدول رقم (36) أن المتوسط الكلي للفقرات (111-112) المتعلقة بقيمة (الولاء الوطني) حصلت على **المرتبة الأولى**، بمعدل(2.456) وبنسبة موافقة على مضمون الفقرات التي تقيس هذه الجانب(0.60)، **يليه** المتوسط الكلي للفقرات(28-29-30) المتعلقة بقيمة(الحقوق) بمعدل(2.303) وبنسبة موافقة على مضمون الفقرات التي تقيس هذا الجانب(0.58)، **وفي المرتبة الثالثة** جاء المتوسط الكلي للفقرات **(119-120-121)** المتعلقة بقيمة (الانتخاب) **بمعدل**(2.219) وبنسبة موافقة على مضمون الفقرات التي تقيس هذا الجانب (0.55)، **وحصل** المتوسط الكلي للفقرات(52-53) المتعلقة بقيمة (التسامح) بمعدل(1.915) على **المرتبة الأخيرة**، وبنسبة موافقة على مضمون الفقرات التي تقيس هذا الجانب(0.48).

وجاءت نتائج اختبار(T) لعينة واحدة بين المتوسطات الحسابية لأغلب الفقرات المتعلقة بالقيم الديمقراطية، وبين المتوسط الفرضي (2.5) معززة لما تم استعراضه، حيث كانت الفروق ذات دلالة إحصائية؛ عند مستوى(0.01) ،باستثناء الفقرات المتعلقة بقيم: (الولاء الوطني) حيث بلغ مستوى الدلالة أكبر من مستوى الدلالة المقبولة (0.095).

وإجمالا فالنتائج الواردة في الجدول (36) تشير إلى انخفاض كبير في قيام المدرس بالدور المطلوب منه في تنمية القيم الديمقراطية في جانب النشاط، فقد كانت متوسطات إجاباتهم ما دون المتوسط الافتراضي (2.5)، يجدر الإشارة إلى أن متوسطات فقرات النشاط كانت أدنى الدرجات في استجابة الطلبة مقارنة بجانب القدوة والجانب المعرفي، وذلك انعكاس للوضع المتردي لجانب الأنشطة في جوانب الحياة التعليمية، قد يكون لذلك علاقة مباشرة في إحجام المدرسين عن أداء دورهم، إذ أفاد بعض الموجهين بمكتب التربية في العاصمة صنعاء أن أغلب المدارس الثانوية تعاني من ضعف واضح في جانب الأنشطة بنوعيها(التعليمية، التثقيفية)، وهذا ما يستدعي الوقوف عندها في جانب المشكلات لاحقا.

وتتقاطع هذه النتيجة مع وجهة نظر(المقبلي، 2005، 88) من أن مثل هذه المهام المناطة بالمدرس والمتعلقة بنشاط الطلبة لم تحظ إلى الآن في كافة وسائط التربية بالاهتمام والجدية اللازمتين وخاصة في المدرسة، ونتيجة لذلك كان عزوف شبابنا عن المشاركة الانتخابية في الوقت الذي نستحث الشباب بصفة عامة والمرأة بصفة خاصة على ضرورة المشاركة الانتخابية.

نسبة اتفاق واختلاف إجابات المدرسين والطلبة في جانب(النشاط):

جدول رقم (37)

يوضح معامل الاتفاق والاختلاف في إجابات الطلبة والمدرسين

القيم	المدرسين	الطلبة	المدرسين	الطلبة
المواطنة المتساوية	2.246	1.991	نادراً	نادراً
القبول برأي الأغلبية	2.347	2.025	نادراً	نادراً
الحوار	2.364	2.018	نادراً	نادراً
العدالة	2.392	2.072	نادراً	نادراً
الحرية	2.419	2.060	نادراً	نادراً
الالتزام القانون	2.469	2.159	نادراً	نادراً
التعددية	2.492	2.163	نادراً	نادراً
التعامل الإنساني	2.493	2.194	نادراً	نادراً
الانتخاب	2.494	2.219	نادراً	نادراً
التسامح	2.512	1.915	أحياناً	نادراً
التفكيرالعلمي	2.536	1.995	أحياناً	نادراً
الولاءالوطني	2.548	2.456	أحياناً	نادراً
القبول بالآخر	2.558	2.161	أحياناً	نادراً
الحقوق	2.559	2.303	أحياناً	نادراً
تحمل المسؤولية	2.603	2.012	أحياناً	نادراً

باستقراء نتائج الجدول(37) يتضح أن هناك اتفاقاً في إجابات الطلبة حول قيام المدرس بالدور المطلوب منه في تنمية القيم الديمقراطية، فالمتوسطات كلها تقع في إطار المستوى السلبي والمحدد ما بين (1.75– 2.49) وهو المشار إليه بالبديل(نادراً)، بينما نجد أن هناك اختلافا واضحا في إجابات المدرسين حول قيامهم بالدور المنوط بهم في تنمية القيم الديمقراطية، فهناك (ستة) متوسطات وقعت في إطار البديل (أحياناً)، بينما وقعت (تسعة) متوسطات في إطار البديل (نادراً)، والمحدد ما بين(2.50–3.24-) وهو الأقرب إلى الإيجاب. في الجانب الآخر نجد اتفاقا بين الطلبة والمدرسين في (تسعة) متوسطات، تقع في إطار البديل(نادراً)، بينما نجد اختلافا في (ستة) متوسطات.

ولغرض معرفة معامل التوافق بين متوسطات أفراد العينة من المدرسين والطلبة تم استخدام المعادلة الآتية:

$$\text{معامل الاتفاق} = \frac{\text{مجموع الاتفاق}}{\text{مجموع الاتفاق + مجموع الاختلاف}} \times 100\%$$

$$\text{معامل الاتفاق} = \frac{9}{6+9} = \frac{9}{15} \times 100\% = 60\%$$

ومن خلال العرض السابق لنتيجة الاتفاق بين تقويم المدرسين الذاتي وبين تقويم الطلبة حول قيام المدرسين بالدور المطلوب منهم في تنمية القيم الديمقراطية، يتضح أن نسبة الاتفاق بلغت(60%) وهو مؤشر مقبول للدلالة على موضوعية إجابة المدرسين والطلبة والتي تؤكد سلبية أداء المدرس لدوره في تنمية القيم الديمقراطية في هذا الجانب.

فالصورة ما زالت مشوهه عن الديمقراطية لدى الكثير من العاملين في إطار المدرسة، ساعد في ترسيخ ذلك النماذج التقليدية من الإداريين والمدرسين – المتأثرين بالخبرات التسلطية التي اكتسبوها من المؤسسات التربوية التي تخرجوا منها- والتي تشكل عائقا أمام انتشار الفكر الديمقراطي، فمعظم أولئك يعتقدون بأن الحديث عن الديمقراطية أو ممارستها نوعا من العمل الحزبي، و تعديا على ثوابت العمل التعليمي، يجرم مرتكبه، ويتهم بتجاوز قواعد وأنظمة المدرسة، جهلا منهم باللوائح التربوية التي تؤكد قيام الحياة المدرسية على أسس التربية الديمقراطية.

كما توضح النتائج أن هنالك اهتمام نسبيًا للمدرسين ببعض جوانبه، ويرجع ذلك إلى طبيعة العملية التربوية والتعليمية التي تفرض على المدرس القيام بذلك، كون بعض تلك الكفايات المتعقلة بجوانب دور المدرس في تنمية القيم الديمقراطية هي من مستلزمات العملية التدريسية.

إلا أن إجابات الطلبة تختلف عن إجابات مدرسيهم وبدرجة أكثر سلبية نتيجة لكون ما يقوم به مدرسوهم في هذا الجانب عملية غير مقصود ناتجة عن ما يسمى المنهج الخفي ولم تترجم إلى أهداف وتكون ذات صلة بالمنهج والتقويم مما يجعل الحكم عليه من قبل الطلبة ينحو منحى سلبيا، فميل الطلبة نحو السلب أكثر قد يكون من قبيل التحامل على المدرس نتيجة عدم استيعابهم هذا الدور الخفي والذي يقوم به المدرس أحياناً أو نادراً ومحصوراً في بعض المدرسين أو أن الأمر متعلق بما جرت عليه العادة عند بعض الطلبة في تقييمهم لمدرسيهم ، إذ غالبا ما يصدرون أحكاما عامة جزافا نتيجة للعلاقة السلبية السائدة بينهم وبين بعض مدرسيهم.

<u>ثالثا/النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:</u> ما المشكلات التي قد تواجه مدرسي مرحلة التعليم الثانوي عن القيام بالدور المطلوب منهم في تنمية القيم الديمقراطية؟وللإجابة عن هذا السؤال تم استخراج التكرارات والمتوساطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات المدرسين، وقد كانت النتائج حسب الجدول.

جدول رقم (38)يوضح استجابة المدرسين حول المشكلات التي قد تواجه المدرس في تنمية القيم الديمقراطية

الفقرات	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة T	الدلالة
قلة خبرة المدرس بالمعارف والسلوكيات الديمقراطية.	3.557	0.694	25.961	0.000
انعكاس المشكلات السياسية(الخلافات الحزبية)على الوسط التعليمي..	3.522	0.583	29.908	0.000
الحد من حرية المدرس بتقليص صلاحية استخدامه للمنابر المدرسية.	3.495	0.572	29.691	0.000
زيادة عدد الطلبة في الصف لا يتيح استخدام الأساليب الديمقراطية كالحوار وأسلوب حل المشكلات.	3.491	0.572	29.591	0.000
إقصاء المدرس عن صنع القرار المدرسي.	3.464	0.639	25.737	0.000
تنظيم الجدول المدرسي لا يتيح للمدرس فرصة إقامة الأنشطة بشكل جماعي	3.443	0.689	23.343	0.000
إغفال تقويم الموجهين للأداء الديمقراطي للمدرس.	3.409	0.715	21.680	0.000
الخبرات التربوية التسلطية التي اكتسبها المدرس من الأسرة أو المؤسسة التعليمية التي تخرج منها.	3.402	0.563	27.327	0.000
انفصال المدرسة عما يدور من أحداث وتغيرات في المجتمع.	3.395	0.603	25.312	0.000
ضعف اهتمام المدرسة بالأنشطة التي تدعم القيم الديمقراطية.	3.368	0.653	22.668	0.000
الأساليب المتبعة في الإدارة المدرسية اقرب إلى التسلطية منها إلى الديمقراطية	3.368	0.604	24.523	0.000
الاعتقاد بان تعليم الديمقراطية يقع خارج عمل المدرس ومسؤولياته التدريسية	3.361	0.678	21.675	0.000
الإدارة المدرسية لا توفر قنوات اتصال بين المدرسين والطلبة والإدارة.	3.351	0.734	19.766	0.000
تهميش التنظيمات الطلابية (برلمان الشباب، اتحاد الطلبة، الجمعيات العلمية والأدبية)	3.326	0.680	20.741	0.000
محتوى المقررات الدراسية لا يتيح للمدرس استخدام الأنشطة الحرة والنقد البناء.	3.289	0.894	15.050	0.000
أهداف بعض المقررات الدراسية لا تؤصل لتوجهات المجتمع نحو الديمقراطية	3.275	0.843	15.684	0.000
ضعف إعداد المدرسين وتدني كفاياتهم التي تؤهلهم لتعليم القيم الديمقراطية	3.268	0.820	15.974	0.000
انشغال وقت المدرس بالأعباء التدريسية أو الإدارية على حساب الأنشطة المختلفة.	3.213	0.892	13.635	0.000
لا يوجد محتوى معرفي متكامل عن الديمقراطية، وما يتعلق بها من مفاهيم وحقائق وسلوكيات.	3.155	0.898	12.431	0.000
عدم توفر التكنولوجيا الحديثة في التدريس.	3.141	0.956	11.432	0.000
توجيه عمل المدرس باعداد الطلبة للنجاح في امتحانات محتوى المقررات الدراسية وإغفال عناصر المنهج والانشطة الأخرى.	3.124	0.924	11.516	0.000
الخبرات التربوية السلبية التي يحملها الطلبة من الأسرة أو المجتمع.	3.082	0.752	13.212	0.000
المنهج الدراسي الحالي لا يلبي احتياجات الطلبة فهو يتضمن فكرًا نظريًا غير قابل للتطبيق.	3.065	0.842	11.448	0.000
قلة الإمكانات المادية لتفعيل الأنشطة بشكل عام والأنشطة الديمقراطية بشكل خاص.	2.993	1.073	7.839	0.000
عزوف الطلبة عن المشاركة في الفعاليات الديمقراطية لانشغالهم بالمقررات الدراسية المكثفة.	2.990	1.036	8.067	0.000
المشكلات القانونية التي تحد من نشاط المدرس في هذا الجانب، مثل (إغفال قانون المعلم للحقوق السياسية والحريات العامة للمدرس).	2.979	1.044	7.836	0.000
تدني أجور المدرسين إلى جانب غياب الترقيات والامتيازات	2.973	1.108	7.277	0.000
لا تتوفر الحوافز المادية والمعنوية للمدرسين والطلبة لتفعيل الأنشطة الديمقراطية.	2.883	1.089	6.001	0.000
لا تسمح الإدارة للمدرسين بالتعبير الحر عن مشكلاتهم وقضاياهم.	2.842	1.061	5.495	0.000

تشير النتائج الواردة في الجدول السابق إلى وجود مجموعة من المشاكل التي تواجه المدرس في تأدية مهامه التربوية والتعليمية ومنها دوره في تنمية القيم الديمقراطية، لتداخل الأدوار مع بعضها، وقد توزعت تلك المشاكل بين (تنطبق بدرجة كبيرة) وتصدرت تلك المشاكل مشكلة(قلة خبرة المدرس بالمعارف والسلوكيات الديمقراطية بمتوسط(3.557) وانحراف معياري (0.694) يليها مشكلة (انعكاس المشكلات السياسية(الخلافات الحزبية)على الوسط التعليمي) بمتوسط(3.522) وانحراف معياري(0.583). يليه مشكلة(الحد من حرية المدرس بتقليص صلاحية استخدامه للمنابر المدرسية). بمتوسط(3.495) وانحراف معياري(0.572) وفي المرتبة الأخيرة من اجابات المدرسين في حدود المستوى(تنطبق بدرجة كبيرة) جاءت مشكلة (ضعف إعداد المدرسين وتدني كفاياتهم التي تؤهلهم لتعليم القيم الديمقراطية) بمتوسط (3.268) وانحراف معياري (0.820). وفي مرتبة(تنطبق بدرجة متوسطة) تصدرت تلك المشاكل مشكلة(انشغال وقت المدرس بالأعباء التدريسية أو الإدارية على حساب الأنشطة المختلفة. بمتوسط(3.213) وانحراف معياري(0.892) يليها مشكلة (لا يوجد محتوى معرفي متكامل عن الديمقراطية، وما يتعلق بها من مفاهيم وحقائق وسلوكيات.(3.155) وانحراف معياري(0.898)، وفي المرتبة الأخيرة جاءت مشكلة (لا تسمح الإدارة للمدرسين بالتعبير الحر عن مشكلاتهم وقضاياهم. بمتوسط(2.842) وانحراف معياري(1.061).

ومن خلال الجدول يتضح أن هناك ثمة مشاكل تتعلق بالمدرس نفسه وأدوات تقييمه فمن ناحية فهو غير معد لهذه المهمة في ظل خبرات تربوية تتنافى مع هذا التوجه. ومن ناحية أخرى فهناك مشاكل ادارية وقانونية وتعليمية واقتصادية تعرقل المسار الديمقراطي في العملية التعليمية داخل المدرسة برمتها، فالمدرس لن يتمكن من نشر الثقافة الديمقراطية في ظل مستوى معيشي متدنٍ، و حصيلة تجارب وخبرات ومعارف واساليب تربية اسرية ومجتمعية وسياسية وجميعها لم تكن مؤسسة ديمقراطيًا.

إن تلك الظروف تؤثر سلبا في اداء المدرس، فتشغله همومه الخاصة في البحث عن مصادر عمل لتامين حاجاته وأسرته الأساسية والكمالية عن أدائه دوره في العملية التربوية بشكل عام فضلا عن الدور الديمقراطي، مما يجعله يختزل عمله بما يتناسب مع الأجر وهو التدريس الشكلي التقليدي، تحقيقا للكسب المادي. واصبح جهده منصباً في التركيز على تحفيظ الطلبة بعض المعلومات حتى يستطيع أن يفي المدرس بأقل واجباته أمام الجهات المعنية.

ففي ظل تدنى الرواتب للمدرسين وتدني مستوى المعيشة انشغل العديد منهم في أعمال لا علاقة لها بالتدريس ولجوء بعضهم الى الدروس الخصوصية مما صرف جهد المدرس إلى ملاحقة توفير متطلبات الحياة الاسياسية من العيش مما أثر ذلك سلبا على أدائه التربوية والتلعيمي بشكل

عام ويغيب في هذا الجو التربية الديمقراطية وتتوارى معها قيمها الى جانب القيم المهنية الأصيلة(نشوان، 2005، 278).

وفي جانب أهلية المدرس ديمقراطياً ومن خلال مقابلة الباحث لبعض المدرسين تبين أن خلفيتهم النظرية وخبراتهم العملية بالقيم الديمقرطية محدودة جدا، تاييدا لما وصلت اليه الدراسة، فهم لم يمتلكوا بعد مقومات التربية الديمقراطية، فليس لديهم رصيد معرفي ولا مهارات كافية تؤهلهم إلى مستوى العطاء الفعلي لكل ما تتطلبه تنمية المفاهيم والسلوكيات الديمقراطية لدى الطلبة، إذ معظمهم لم يتعرضوا للخبرات المرتبطة بالسلوك الديمقراطي خلال فترات اعدادهم سابقا أو تاهيلهم لاحقا، إلى جانب أن بعضهم مازال مشدوداً إلى الارث التقليدي السلبي في التربية، الذي اكتسبه في مؤسسات التنشئة الرسمية وغير الرسمية التي تخرجوا منها، والذي يناهض فكرة التربية الديمقراطية. واقرب ما يكون إلى التربية التسلطية (إن صح التعبير).

فخلاصة الامر تفضي إلى أن معظم المدرسين اليمنيين غير مؤهلين ديمقراطياً، ولا يُعد تدريبهم على أساليب وطرق العمل الديمقراطي، كما انهم لم يتمكنوا من امتلاك الفهم المناسب والنضج اللازم والوعي المعرفي المطلوب لذلك، ومعه الأبعاد الواقعية لمفهوم الديمقراطية في العمل التعليمي التربوي، فهم في حاجة لاعادة تأهيلهم ديمقراطيًا من جانبين: عام يتوائم مع قيم النظام السياسي لدولة الوحدة المحددة بالدستور والقوانين النافذة، والبعد الثاني: تربويا تعليميًا حتى يكون قادرا على اكساب الناشئة قيم الديمقراطية، وعلى تمكين الناشئة من ممارسة اساليبها تربويا وتعليميا، ولن يتأتى ذلك الا بإعادة النظر في كافة برامج إعداد المدرس بما يرسخ لدى مدرسي المستقبل القيم الديمقراطية واساليب ممارستها وتنميتها، بالاضافة إلى إعادة تأهيل المدرسين الموجودين في الميدان ديمقراطيا من خلال الدورات التدريبية المتخصصة.

كما أن تقييم الموجهين واعتمادهم المعايير التي تدفع المدرس للقيام بهذه المهمة تلعب دورا أساسيا في توجيه عمل المدرس. فغالبية الموجهين من النمط التقليدي الذي يركز في تقويمه للمدرس على مدى تحفيظ الطلبه المعلومات النظرية المجردة التي تحويها المقررات الدراسية ومدى التزمه بالدوام الرسمي فحسب هذا من ناحية ومن ناحية أخرى فإن موقف بعض الموجهين السلبي من القضية الديمقراطية في العملية التدريسية إما لقلة خبرتهم أو معاداتهم لها يحول دون هذا التوجه، فالمعايير التي يعتمدها أغلب الموجهين لم تتضمن بعد الجوانب الديمقراطية في أعمال المدرسين، وبالتالي فإن المدرس ما يزال يسير في تدريسه وفق النمط التقليدي، في تقيده بما هو ملزم به حرفيًا، وتتمحور اهتماماته التدريسية بما يعود عليه بالتقويم الأفضل من قبل الموجهين، وحسب درجة متابعة واهتمام الموجهين بهذا الجانب أو ذاك يكون تركيز المدرس وجهده منصباً في ذلك الجانب. فان لم يحصل له التعزيز-بوضع علامات مقابل جهده- من قبل الموجهين أو الادارة اهمل

هذا الجانب، وان كان من صميم مهامه، والجانب الديمقراطي للمدرس في تقويم الموجهين ما يزال ضعيفاً إن لم نقل غائباً، مما يترتب عليه قلة دافعية المدرس تجاه المسئلة الديمقراطية برمتها ممارسةً أو تنمية لدى الطلبة.

كما يتضح من خلال الجدول أن هناك ثمة مشاكل تتعلق بالامكانات المادية والمالية والبشرية، وهذا ما لمسه الباحث خلال تطبيقه لأداة الدراسة إذ هناك كثافة عددية تكتض بها فصول الدراسة في معظم المدارس الحكومية، يصل العدد في بعضها إلى أكثر من 100 طالب في الفصل الواحد، الذي لا تتعدى طاقته الاستيعابية الخمسين طالبا، إلى جانب أن تلك الفصول لا يتوفر فيها القدر الكافي من المقاعد الدراسية. فهناك نقص حاد في المباني المدرسية ادى إلى استخدام مبانٍ سكنية أو عامة هي في الاساس غير معدة كمبانٍ مدرسية، مما ادى إلى ازدحام الفصول بالمتعلمين وعدم ملاءمتها للعملية التدريسية فضلا عن ممارسة الأنشطة التعليمية.

فازدحام الفصول يواجه تفاعل المدرس ديمقراطيا مع طلبته ويواجه تفاعلهم فيما بينهم أيضا، ويظل المدرس في ظل هذا الوضع منشغلا في حفظ نظام الفصل، فيضيع معظم الوقت في حل مشاكل الطلبة وضبط الفصل المكتظ بالأعداد الكبيرة من الطلبة، مما يصعب على المدرس القيام بأي دور تجاه الطلبة لاكسابهم القيم الديمقراطية، إذ يستحيل مع العدد الكبير استخدام الاساليب والطرق الديمقراطية في التدريس، فيضطر المدرس إلى استخدام أسلوب الإلقاء والتحفيظ والاستظهار الذي يراه المدرس مناسبا للكم الهائل من إعداد الطلبة، مع استخدام أساليب تتنافى مع التوجهات التربوية الديمقراطية للحفاظ على الهدوء داخل الفصل، مثل التهديد والعقاب البدني.

تتقاطع هذه النتيجة مع وجهة نظر(الجرادي، 1999، 92) (مقبل، 2006، 173) بأن المباني المدرسية القائمة هي اصلا غير صالحة من الناحية التربوية والتعليمية، وفيها نقص حاد في التجهيزات المدرسية والاثاث، فالبيئة المدرسية إجمالاً منفرة للمتعلمين وغير صالحة للتعليم فضلاً عن ممارسة الأنشطة التعليمية والتربوية.

فمن الواضح أن الامكانات المادية الشحيحة، وانعدام تأهيل المدرس لممارسة النشاط بصورة ديمقراطية ينعكس اثره على أداء المدرس لدوره في تنمية القيم الديمقراطية إذ يتطلب الامر للقيام بالأنشطة توفر الإمكانات المادية اللازمة لتهيئة الأماكن وتوفير مستلزمات الأنشطة المختلفة، وحسب افادة بعض مديري المدارس في في أثناء مقابلاتهم بأن الرسوم الدراسية رمزية من باب تفعيل المشاركة المجتمعية فحسب، وليس هناك موارد للمدرسة تستطيع تسخيرها لاقامة الأنشطة الديمقراطية وتفعيلها، ولا يتلقون اي دعم من قبل مكاتب التربية، بل انهم يطالبون بتوريد المبالغ الرمزية التي يدفعا الطلبة كرسوم تسجيل، وفي ظل هذا الوضع لا تسطيع ادارة المدرسة اعطاء

الأنشطة حقها من الدعم إلا ما كانت بسيطة ولا تحتاج إلى مال، وينعكس اثر ذلك كله علـــى أداء المدرس لادواره المختلفة في جانب النشاط ، ومنها الدور الديمقراطي.

كما يتضح أن هناك ثمة مشاكل تتعلق بالنشاط المدرسي والتنظيمـــات الطلابيـــة داخـــل المدرسة وهذا أيضا يعتبر حجر عثرة أمام المدرس في تنميـــة شخـــصية الطلبـــة ديمقراطيـــا وتدريبهم على المهارات اللازمة لذلك، وهذا ما اقر به معظم المدرسين من أن النـــشاط بنوعيـــه التعليمي أو الثقافي الذي يدعم القيم الديمقراطية مهملاً بصورة كبيرة، من قبل الادارة أو المدرسين أنفسهم، يرجع بعضهم السبب إلى انشغال المدرسين بما يعتقدون أنه عملهم الرئيس والمتمثل بتلقين الطلبة المعلومات المطلوبة منهم في الامتحان أو بتكاليف ادارية آخرى، ومـــا يقـــوم بـــه بعـــض المدرسين من أنشطة فهي لا تدعم القيم الديمقراطية ولكنها تحقق أهدافاً تعليمية آخرى. فالمعالجـــة العلمية السليمة للقيم الديمقراطية من خلال الأنشطة التي تتيح للطلبة النقد والمـــشاركة والتعـــاون وغيرها من السلوكيات الديمقراطية لا تتم؛ لعدم وجود الاجواء المهيئة لذلك حسب راي المدرسين. فالكيانات الطلابية- والتي تعتبر مسرحا يمكن أن يقوم المدرس من خلالها بتدريب الطلبـــة علـــى السلوكيات الديمقراطية- غير مفعّلة ولا يجد فيها الطالب مبتغاه ولا يشبع من ورائهـــا رغبـــة أو حاجه، فهي تنتخب بالتعيين، وتوجه أنشطتها حسب ما تريده إدارة المدرسة، ونادرًا ما تقوم بنشاط يتوافق مع طبيعة مهامها التي أنشأت من أجله وبمـــا يخـــدم تـــدريب الطلبـــة علـــى الـــسلوكيات الديمقراطية، فمعظم أنشطتها – حسب راي بعض المدرسين والطلبة- غالبا ما يكون موسمياً فـــي المناسبات العامة كأحياء فعالية وطنية أو حفلة استقبال أو توديع عام دراسي جديد، أوغيـــره مـــن الأنشطة الثانوية، وأما الأنشطة التي أنشئت من أجلها النقابات والكيانات الطللابية فهذا غير متحقق، مما يشير إلى تهميش – إن لم نقل إلغاء لدور هذه الكيانات في المدرسة الثانوية، وليس لها وجـــود حقيقي إلا في الأوراق التي تزين بها ادارة المدرسة تقاريرها المالية لتجد لفسادها المالي مخرجـــاً قانونياً امام الجهات الرسمية، وهذا ما لمسه الباحث خلال عمله وكيلاً للمدرسة على مدارس ســـتة أعوام.

ويرجع الباحث هذا الضعف إلى اسباب جوهرية لمسها من خلال مناقشته للمدرسين وبعـــض المديرين ومن خلال أيضا خبرته النقابية والتربوية، وتتمثل بالاتي: اعتقاد الادارة المدرسية بان هذه التنظيمات مضيعة للوقت والمال والجهد، إلى جانب المماحاكات الحزبية بين أنصار الحزب الحاكم وأنصار المعارضة للسيطرة على تلك التنظيمات بما يخدم مصالحها الحزبية الضيقة، بالاضافة إلى الخلفية التربوية والقانونية لدى القائمين على العمل المدرسي، والتي تهمل غالبا المسائل الثقافية التي تتعلق بالتنظيمات الطلابية التي تؤكدها النظريات التربوية الحديثة، لاسباب تتعلق بمؤسسات إعداد وتاهيل المدرس اليمني، والتي تعاني من انفصام بين ما هو مكتوب في اللوائح والقوانين ،وبين ما

يمارس على ارض الواقع، فالمدرس اليمني درس في مدرسه، مهمة المدرس فيها تحفـــيظ الطلبـــة معلومات، وتخرج من كلية تسير على نفس النمط، وعاش في تعليمي يغفل متابعة هذه الجوانـــب، فترسخ في الذهن أن هذه الكيانات لا طائل منها.

كما يتضح من خلال استقراء المشاكل أن الإدارة البيروقراطية أو الدكتاتورية تشكل العائق الأكبر أمام المدرس اليمني في تعزيز الديمقراطية وتكريس سلوكياتها في الوسط التعليمي، يعزز هذا مناقشة الباحث للمدرسين بخصوص هذا الجانب حيث أكد بعضهم أن الإدارة المدرسية لا زالت تسيطر عليها العقليات التي لا تؤمن بالحرية والديمقراطية كممارسة، فمجمل تعاملاتها تسلطية ولا قيمة لرأي المدرس أو الطالب، فما تزال تتسم بالنظرة القاصرة نحو مؤسسات الديمقراطيـــة فـــي المدرسة كاتحاد الطلبة والجمعيات الطلابية المختلفة، والأنشطة المتصلة بها، وغيرها، حيث تعدها أعمالاً ثانوية مظهرية مضيعة للوقت والمال. و ما يردده بعضهم من تغنٍ بشعارات الديمقراطيـــة؛ فهو ادعاء بالوعي لديهم، هذا الوعي يركن إلى التعميمات المضللة، ومنها أن الوعي الـــديمقراطي حاصل ومجسد لدى المجتمع بحكم ما تنقله وسائل الاعلام المختلفة أو بحكم أن المجتمع قد عـــرف الديمقراطية أو الشورى في قرون وعقود سابقة.

ومن العوامل التي أدت إلى تكوين اتجاه سلبي لـــلادارة المدرســـية الحاليـــة نحـــو العمليـــة الديمقراطية داخل المدرسة هو الخبرات التربوية التسلطية التي تعرض لها أولئـــك فـــي مختلـــف المؤسسات التربوية التي تخرجوا منها، فهم غير قادرين على الانفكاك من سيطرتها على تفكيـــرهم وسلوكياتهم، فهي مؤثر بدرجة كبيرة حتى على سياسة تعاملاتهم مع الطلبة والمدرســـين وبقيـــة الاطراف المدرسية تلك التعاملات تتعارض مع ابسط القواعد التربوية في الإدارة ، فضلا عن القيم الديمقراطية المراد اكسابها للنشء لتوجه حياة الفرد اليمني.

وتختلف هذه النتائج مع ما توصل إليه الباحث المالكي (2004) حيث يشير إلـــى أن بعـــض مديري المدارس في اليمن يمارسون الديمقراطية بدرجة متوسطة، وقد يرجع ذلك إلـــى اخـــتلاف مكان الدراستين، كما تتقاطع هذه النتيجة مع وجهة نظر(الـــصلاحي، 1996، 38) بـــأن الادارة المدرسية تعاني من عدم استخدام الاساليب الادارية الحديثة مثـــل العلاقـــات الانـــسانية، والقيـــادة الديمقراطية، إلى جانب نقص الكفاءات الادارية والقادرة علـــى اســـتيعاب المفـــاهيم والاســـاليب الديمقراطية.

إذ مازال معظم العاملين في الادارة المدرسية تفتقر إلى الرؤويـــة الكاملـــة لـــدور المدرســـة الديمقراطي، حيث أن معظمها غير معد اعدادا جيدا وغير مؤهل لقيادة المدرسة بصورة تتوافق مع التحول الديمقراطي الذي تشهده اليمن وتتواكب مع معطيات النظريات الإدارية الحديثة التي تعتبـــر الديمقراطية عماد جوانب العملية الادارية تخطيطا وتنفيذا وتوجيها وتقييما، مما يحـــول دون قيـــام

المدرس بالدور المطلوب منه الديمقراطي، كون المدرس ملزماً باتباع السياسة التي تسير عليها الإدارة وإلا نتج عن ذلك اشكاليات قد تؤدي إلى تعرضه للمضايقات التي غالبا ما تكون عقوبات مالية أو حرمانه من امتيازات معينة أو الاستغناء عنه. وهذا الاعتقاد الخاطئ يترتب عليه وقف الدعم المادي والمعنوي للمدرس، وتعطيل كافة الأنشطة المتعلقة بهذا الجانب، وربما وصل الامر لهذا النوع من الادارات إلى التدخل المباشر في توجيه أنشطة المدرس خلافاً للأهداف الديمقراطية، والنتيجة النهائية هي برود المدرس وعدم تفاعله في تجسيد النهج الديمقراطي وخاصة في جانب الأنشطة كون ذلك يتصادم مع توجهات الإدارة المدرسية الحالية، و يؤدي إلى توتر العلاقة بينه وبين الإدارة.

ومن خلال البنود الواردة في الجدول يتضح أن المنهج المدرسي بوضعه الحالي يعتريه قصور يحول دون تمكين المدرس من تزويد الطلبة بالمعارف الديمقراطية أو تنمية المهارات الديمقراطية مثل حرية التفكير والنقد والاعتراض، فالمناهج الدراسية الحالية بما تتضمنه من أهداف ومحتوى وأنشطة وادوات تقويم وخاصة المناهج المتعلقة بالتربية الوطنية والمواد الاجتماعية والثقافة العامة، تكرس السلبية لدى المتعلم وتعزز من تكريس السلطوية للمدرس، فينعكس ذلك سلبًاعلى أداء المدرس الديمقراطي.

ومما يزيد من تعقيد المشكلة هو عدم مقدرة المدرس التعامل مع موضوع القيم الديمقراطية إن وردت صراحة أو ضمنيا في ثنايا بعض المقررات الدراسية من حيث استنباطها وادراجها في قائمة اولوياته التربوية، ومعالجتها في اطار الخطة التعليمية، واستخدام الاساليب والطرق التي تدعم تنميتها، إذ ما زالت الاستراتجيات المتعلقة بتعليم القيم يفتقدها المدرس نظرا للقصور الواضح في فترة الاعداد في هذا الجانب.

تؤكد هذه النتيجة وجهتا نظر(الاهدل، 1999، 185) و(سيف، 2008، 66) فهناك غياب واضح في المنهج الدراسي الحالي بما يلبي تحقق التربية الاجتماعية المتسقة مع النظام السياسي الديمقراطي التعددي الحقيقي، وبما يحقق للاجيال تربية متزنة ومنفتحه على الفكر الإنساني. وهو ما أكده (Hopkin (1986) ; p54) من أن موضوع اكساب القيم مازال تناوله ضعيفا على الساحة التعليمية، نظرا لتركيز المناهج الدراسية بدرجة اساسية على المعارف الأخرى، وتناول تكوين الاتجاهات وغرس القيم بصوره ثانوية.

فكل الجهود منصبة ومنذ أول يوم في الدراسة للاستعداد لتلك الامتحانات التي تجعل الهم الأكبر ليس تقييم مدى تحقق الأهداف التربوية ولكن مدى قدرة الطالب على تذكر أكبر قدر من المعلومات النظرية ليحقق النجاح.

فإغفال تقويم دور المدرس للجوانب التربوية والثقافية ومنها دوره في تنمية القيم الديمقراطية أدى إلى انصراف المدرس إلى ما هو ملزم به وهو تحقيق النجاح للطلبة في تجاوز امتحانات المقرر الدراسي، فجهده منصب في ذلك والطلبة بالدور المطلوب منهم لا يتفاعلون مع مدرسيهم الا في كل ما يحقق ذلك الهدف، وما عداه لا يتحقق الا حسب الامزجه والاهواء الشخصية، لان الطالب كثيرا ما يرتبط أدائه بما يتضمنه المقرر الدراسي واسلوب تدريسه وطرق تقويمه.

فعمل المدرس اليوم منصب حول تحقيق نجاح الطلبة في الامتحان فحسب، وغالبا ما تركز الامتحانات على استرجاع ما تم تخزينه في ذاكرة الطالب خلال السنة الدراسية، وأساليب وأدوات التقويم ما تزال تقيس مدى القدرة على الحفظ للمعارف والمعلومات وتعتمد على الاختبارات التحصيلية.

فالحياة المدرسية إجمالاً يسيطر عليها كابوس الامتحان، فكل تفكير للمدرس أو الطالب أو الأسرة أو حتى القيادات العليا لا يتعدى هم اجتياز الامتحان بسلام، فعندئذ توجه الطاقات والجهود في المدرسة أو الاسرة نحو تحفيظ الطلبة الحقائق العلمية الجزئية المتناثرة غير الوظيفية كما وردت تماما في الكتاب المدرسي، بدلا من التركيز على المفاهيم الكبرى والقيم والاتجاهات التي تساعد في تنمية شخصية الطلبة واكسابهم السلوكيات والمهارات اللازمة في التعامل والحياة.

وفي هذا السياق يقول (عبدالله عبد الدايم، 1991، 248):"إن كل ما في الحياة العربية من كتاب ومعلم وامتحانات ومناهج وطرائق ما زال ينتسب إلى مرحلة إجترار المعرفة وخزنها، وتغليب الألفاظ على الأشياء، وتفضيل النظر على العمل، وتقديم الجدل العلمي على البحث المنهجي، وإيثار التقليد على التجديد أولاً وآخراً".

إن توجه العمل التربوي إلى أسلوب التحفيظ والاستظهار الحرفي للمعلومات نتيجة للكثافة العددية لا يشكل عائقا أمام المدرس لتنمية القيم الديمقراطية فحسب، وإنما قد يفسد التعليم برمته، وقد يمتد اثره السلبي على مستقبل المجتمع ككل، فالاستظهار يجمد عقول الطلبة ويقتل فيهم ملكة التفكير والإبداع الخلاق، ويدفعهم لممارسة سلوكيات غير حميدة مثل الغش، نتيجة حصر التعليم في تحفيظ المعلومات واستظهارها وقت الحاجة.

ثانياً/ النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع (اختبار فرضيات الفروق ومناقشتها):

و للإجابة عن السؤال الرابع: _هل توجد فروق ذات دلالة احصائية بين إجابات أفراد العينة(الخبراء، المدرسين، الطلبة) حول دور مدرسي مرحلة التعليم الثانوي في اليمن في تنمية القيم الديمقراطية، تبعاً لمتغيرات الدراسة؟ **تم اختبار الفرضيات المحددة في الدراسة، وكانت النتائج على النحو الآتي:**

أ/ الفرضية المتعلقة بمتوسطات إجابة الخبراء:

تنص الفرضية على أنه (لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابة الخبـــراء، وفقا لمتغير الوظيفة). وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم استخراج الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة على أداة الدراسة باستخدام اختبار (ANOVA)، وكانت النتائج كما هو موضح فـــي الجدول. رقم(46).

جدول رقم (39)

يوضح نتائج اختبار(ANOVA) لمعرفة الفروق بين متوسطات إجابة الخبراء .

	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسطات المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
معرفي	بين المجموعات	0.250	2.000	0.125	5.246	0.006
	داخل المجموعات	4.234	178.000	0.024		
	الكل	4.484	180.000			
نشاط	بين المجوعات	1.436	2.000	0.718	29.388	0.000
	داخل المجموعات	4.350	178.000	0.024		
	الكل	5.786	180.000			
قدوة	بين المجوعات	1.413	2.000	0.707	30.890	0.000
	داخل المجموعات	4.071	178.000	0.023		
	الكل	5.484	180.000			

تشير النتائج الواردة في الجدول السابق إلى أن هنـــاك فروقـــاً ذات دلالـــة احـــصائية عنـــد مستوى(0.05) بين اجابات الخبراء، وبهذا نستطيع رفض الفرضية الصفرية(لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابة الخبراء، وفقا لمتغير الوظيفة) وقبول الفرضية البديلـــة التـــي تشير إلى وجود فروق معنوية بين متوسطات إجابات الخبراء عند مـــستوى دلالـــة(0.006) فـــي الجانب المعرفي، ومستوى دلالة(0.00) في جانب النشاط والقدوة. ويرجع ذلك التفاوت في الآراء إلى نوعية الخبرات التي يتعرض لها الخبراء حسب طبيعة عمل كل منهم، واهتماماته التربوية.

ولمعرفة اتجاه الفروق ودلالتها، تم استخدام اختبار(Tukey) لإجراء المقارنات البعدية لاختبار معنوية الفرق لكل زوج من المعالجات كما سيأتي لاحقا.

جدول رقم (40)

يوضح نتائج اختبار(Tukey HSD) المقارنات المتعددة للوصول إلى اتجاه الفروق

الجانب	الوظيفة (I)	الوظيفة (J)	(I-J) متوسط الفرق	مستوى الدلالة
القدوة	موجه	*8اساتذة	-0.082	0.005
		خبراء	-0.027	0.676
	اساتذة	موجه	0.082	0.005
		خبراء	0.055	0.181
	خبراء	موجه	0.027	0.676
		*اساتذة	-0.055	0.181
المعرفي	موجه	*اساتذة	-0.151	0.000
		خبراء	0.061	0.149
	اساتذة	موجه	0.151	0.000
		خبراء	0.212	0.000
	خبراء	موجه	-0.061	0.149
		*اساتذة	-0.212	0.000
النشاط	موجه	*اساتذة	-0.199	0.000
		خبراء	-0.104	0.004
	اساتذة	موجه	0.199	0.000
		خبراء	0.095	0.005
	خبراء	موجه	0.104	0.004
		*اساتذة	-0.095	0.005

يلاحظ باستعمال اختبار(Tukey) ظهور فروق معنوية بين متوسطات إجابات الموجهين ومسؤولي التدريب وأساتذة كلية التربية، عند مستوى دلالة أقل من(0.05) ولصالح أساتذة كلية التربية في الجوانب الثلاثة والمتوسطات في الجدول رقم(48) توضح ذلك ، ويفسر ذلك بأن أساتذة الجامعة هم من ذوي النظرة التقدمية والأكثر إلماما بأهمية التربية الديمقراطية، فخبرتهم أكثر عمقا كونها تستند إلى متابعة الجديد في الحياة التربوية المعاصرة من خلال الابحاث المختلفة والمشاركات المتنوعة، فهم يؤكدون أكثر من غيرهم أهمية أن يقوم المدرس بهذه الأدوار لتنمية القيم الديمقراطية لدى الطلبة، وتركيزهم على الممارسة أكثر من التنظير، كون الديمقراطية في نهاية المطاف سلوكيات عملية و اخلاقيات تطبيقية تكتسب من الميدان العملي ومن خلال وجود نماذج حية يقتدى بها.

كما يلاحظ وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات اجابة الموجهين ومسؤولي التدريب، في جانب النشاط عند مستوى دلالة (0.05) ولصالح مسئولي التدريب، ويرجع ذلك الاهتمام الأكثر من قبل مسئولي التدريب بهذا الجانب لكون جانب عملهم قائماً على التدريب والتأهيل حيث وغالبية مشاريع عملهم تستند على عمل الدورات وورش العمل التي يقل فيها الجانب النظري الا بما يقتضي تزويد المشاركين بما يعرفهم بالمفاهيم المتعلقة بالمهارات السلوكية، ويكثر

فيها التدريب والتمرين للمشاركين، وهم بذلك يؤكدون من خلال تجاربهم الميدانية أن اكساب الأفراد مهارات القيام بسلوك معين من خلال التدريب والتعويد والتمرين هو من أقوى عوامل الاكتساب، و يأتي في صدارة قائمة أولويات العمل التربوي .

بينما لم تظهر النتائج وجود فروق ذات دلالة احصائية في بقية الجوانب.

جدول رقم (41)

يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية لإجابة الخبراء حسب الوظيفة

المجال	الوظيفة	العدد	المتوسط
القدوة	الموجهون	63	3.1154
	مسئولو التدريب	36	3.1792
	اساتذة الجامعة	82	3.2744
المعرفي	الموجهون	63	3.1356
	مسئولو التدريب	36	3.1429
	اساتذة الجامعة	82	3.1976
النشاط	الموجهون	36	3.1029
	مسئولو التدريب	63	3.1541
	اساتذة الجامعة	82	3.2654

ب / الفرضيات المتعلقة بمتوسطات إجابات المدرسين:

الفرضية الأولى: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات إجابات المدرسين وفقا لمتغير الجنس؛ "بشان مدى قيام المدرس بالدور المطلوب منه في تنمية القيم الديمقراطية".

وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم استخراج الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة على أداة الدراسة وفقا لمتغير الجنس باستخدام اختباري(T) لعينيتين مستقلتين، وكانت النتائج كما هو موضح في الجدول.

جدول رقم (42)

اختبار (T) لتوضيح دلالة الفروق بين متوسطات إجابة المدرسين حسب متغير الجنس

الجوانب	المتغير	العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (T)	الدلالة الاحصائية
المعرفي	ذكر	138	2.498	0.238	-2.204	0.028
	انثى	153	2.555	0.199		
القدوة	ذكر	138	2.470	0.218	-2.553	0.011
	انثى	153	2.532	0.198		
النشاط	ذكر	138	2.428	0.227	-2.945	0.003
	انثى	153	2.506	0.226		

يتضح من الجدول أن المتوسطات التي حصلت عليها المدرسات أكبر من المتوسطات التي حاز عليها المدرسون في كل الجوانب، ولغرض التحقق من دلالة هذه الفروق تم استخراج قيمة (T) لعينتين مستقلتين، وقد اشارت نتائج الاختبار إلى أنه:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات إجابات الذكور والإناث في الجانب المعرفي، ولصالح الإناث.
- توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (0.01) بين متوسطات إجابات الذكور والإناث، في جانب القدوة، ولصالح الإناث.
- توجد فرووق ذات دلالة احصائية عند مستوى (0.01) بين متوسطات إجابات الذكور والإناث، في جانب النشاط، ولصالح الإناث.

وبذلك نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة.

وحسب النتائج السابقة فان المدرسات يقمن بدورهن في الجوانب الثلاثة أكثر من المدرسين، فالملاحظ أن جنس الإناث في المؤسسات التربوية والتعليمة يتسم بالانضباط والترتيب والأداء المتميز؛ لما تتمتع به المدرسة من سمات معنوية عالية وشغف منقطع النظير في تفانيها في انجاح عملها بهدف الظهور بصورة افضل؛ لان المراة عادة ما تحب أن تكون متميزة عن غيرها نتيجة النظرة الاجتماعية الدونية إليها، وتؤثر في أدائها الحوافز المادية والمعنوية، نتيجة ذلك فإن المدرسات تعرضن لخبرات تربوية ايجابية تؤهلهن ديمقراطيا في فترة الاعداد أكثر من الذكور، فالذكور كانوا أكثر تغيبا لانشغالاتهم الحياتية، بينما الإناث بحسب الثقافة السائدة فهن متفرغات للدراسة؛ لذا فهن أكثر حضوراً واستفادة في وقت دراستهن وخاصة في جانب الأنشطة الديمقراطية في الفترة الجامعية*؛ كما أن تركيبة المراة النفسية تنسجم مع السلوكيات الديمقراطية الداعية إلى السلم واحترام سيادة القانون وحل المشاكل بالحوار والتنافس الشريف وغيرها من القيم الديمقراطية، كما أن هناك عاملا آخر جعل المدرسات أكثر أداء لدورهن في تنمية القيم الديمقراطية باعتبار الوظيفة الرئيسة لهن وهي التربية فبحكم عملهن في جانب التعليم فان ذلك يدفعهن إلى تطوير أساليبهن التربوية بما يساعدهن على النجاح في مهمتهن التربوية في المدرسة والبيت لذا فهن أكثر حرصا من المدرسين على حضور الدورات التاهيلية والتدريبية*، فغالبا ما تفوق إعداد المدرسات المدرسين في حضور الدورات، وهذا بالطبع يؤدي إلى اكتسابهن بعض المهارات التعاملية التي كثيرا ما تطرح في الدورات بصورة نظرية وعملية، وغالبا ما تدور حول كل جديد في الجانب التربوي وخاصة ما يتعلق بالنظريات التربوية الحديثة قوية الصلة بالمسالة الديمقراطية. إلى جانب

---

* وهذا ما لمسه الباحث خلال فترة رآسته لاتحاد الطلبة.

* في احدى الدورات التي اقامتها نقابة المدرسين ، وكان الباحث محاضرا فيها، كانت نسبة حضور الإناث يتجاوز 70% ، مقابل 30%ذكور.

أن المدرسات يلتزمن بعمل واحد فتكون لديهن فسحة من الوقت للإبداع وتعليم الديمقراطية للطلبة وممارستها ولو بطريقة شخصية غير مقصودة، عكس المدرسين جلهم مشغول في الدراسة عن متطلبات الحياة فنراه يتنقل بين أكثر من عمل، مما يؤدي إلى عدم التفاته إلى المعاني الديمقراطية سواء تعليمها أو اكسابها للآخرين، فتراه يركز اهتمامه على الأساسيات في العملية التعليمية وهي كيف يلقن الطالب بعض المعارف المنهجية ليحقق ولو جزءاً بسيطاً من الاعباء التدريسية الملقاة على عاتقه لضيق وقته وكثرة انشغالاته.

الفرضية الثانية: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات إجابات المدرسين وفقا لمتغير التخصص؛ "بشان مدى قيام المدرس بالدور المطلوب منه في تنمية القيم الديمقراطية".

وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم استخراج الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة على أداة الدراسة وفقا لمتغير(التخصص) باستخدام اختبار(T) لعينيتين مستقلتين، وكانت النتائج كما هو موضح في الجدول.

جدول رقم (43)

نتيجة اختبار(T) لتوضيح دلالة الفروق بين متوسطات إجابة المدرسين حسب متغير التخصص

الجانب	المتغير	العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (T)	الدلالة الاحصائية
المعرفي	علمي	150	2.520	0.215	-0.530	0.597
	أدبي	141	2.535	0.231		
القدوة	علمي	150	2.490	0.205	-1.080	0.281
	أدبي	141	2.517	0.218		
النشاط	علمي	150	2.452	0.231	-1.359	0.175
	أدبي	141	2.490	0.227		

يتضح من الجدول أن متوسطات اصحاب التخصصات الأدبية أكبر من متوسطات اصحاب التخصصات العلمية، الا أن تلك الفروق ضئيلة وليست ذات دلالة احصائية تذكر، فقد اشارت نتائج اختبار (T) إلى أنه:

- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات اصحاب التخصصات العلمية والأدبية في الجانب المعرفي حيث بلغ مستوى الدلالة (0.597). وهو أكبر من المستوى المحدد بـ(0.05).
- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات اصحاب التخصصات العلمية والأدبية في جانب القدوة، حيث بلغ مستوى الدلالة(0.281) وهو أكبر من المستوى المحدد.

- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات اصحاب التخصصات العلمية والأدبية في جانب النشاط، حيث بلغ مستوى الدلالة(0.175) وهو أكبر من المستوى المحدد.

وبذلك نقبل الفرضية الصفرية، ونرفض البديلة حيث أثبتت النتائج صحة الفرض العدمي(لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين إجابات المدرسين تعزى لعامل التخصص). وقد يرجع ذلك إلى عدم جدية المستجيبين في كلا التخصصين في أثناء إجاباتهم على بنود الاستبانة، أو انهم مروا بنفس الخبرات التقليدية التي تتوارى أمامها ملامح التربية الديمقراطية، سواء على مستوى إعدادهم أو تأهيلهم أو ميدان عملهم، فانعكس ذلك على أدائهم الديمقراطي في العملية التدريسية.

الفرضية الثالثة: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات إجابات المدرسين وفقا لمتغير المدرسة؛ "بشان مدى قيام المدرس بالدور المطلوب منه في تنمية القيم الديمقراطية".

وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم استخراج الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة على أداة الدراسة، بصورة كلية، وفقا لمتغير(التخصص)؛ باستخدام اختبار(T) لعينيتين مستقلتين، وكانت النتائج كما هو موضح في الجدول.

جدول رقم (44)

نتيجة اختبار (T) لتوضيح الفروق بين متوسطات إجابة المدرسين حسب متغير (المدرسة)

الجانب	المتغير	العينة	المتوسط	الانحراف الميعاري	قيمة (T)	الدلالة الاحصائية
المعرفي	حكومي	152	2.486	0.201	-3.658	0.000
	أهلي	139	2.583	0.237		
القدوة	حكومي	152	2.491	0.205	-0.886	0.376
	أهلي	139	2.513	0.218		
النشاط	حكومي	152	2.428	0.223	-3.494	0.001
	أهلي	139	2.522	0.228		

يتضح من الجدول أن متوسطات اصحاب المدارس الأهلية أكبر من متوسطات اصحاب المدارس الحكومية، ولكافة الجوانب، ولغرض التحقق من دلالة تلك الفروق احصائيا، تم استخراج قيمة (T) وقد كانت النتائج على النحو الآتي:

- وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى 0.01 بين متوسطات درجات العينة وفقا لمتغير نوع المدرسة(حكومية، أهلية) في الجانب (المعرفي) والدرجة الكلية للاستبانة، لصالح اصحاب المدارس الأهلية.
- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات درجات العينة وفقا لمتغير نوع المدرسة (حكومية ، أهلية) في جانب (القدوة) والدرجة الكلية للاستبانة.

- وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى 0.01 بين متوسطات درجات العينة وفقا لمتغير نوع المدرسة(حكومية، أهلية) في جانب (النشاط) والدرجة الكلية للاستبانة، لصالح اصحاب المدارس الأهلية.

وبذلك نرفض الفرضية الصفرية في الجانب المعرفي وجانب النشاط، ونقبلها في جانب القدوة، حيث اثبتت النتائج خطا الفرضية الصفرية(لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين إجابات المدرسين تبعا لمتغير نوع المدرسة)، إذ اتضح أن المدرسين في المدارس الأهلية يقومون بمستوى أكبر من أداء المدرسين في المدارس الحكومية في تنمية القيم الديمقراطية، وبفروق بسيطة ولكنها اقرب إلى الايجاب.

ويفسر وجود الفروق بين المدرسين حسب متغير المدرسة، نظرا لاختلاف وضع المدرس في المدراس الأهلية عنها في المدراس الحكومية، حيث يلاحظ أن هناك اهتماماً ملحوظاً بالسلوك الديمقراطي في المدارس الأهلية من قبل القائمين عليها؛ كونها إلى جانب رسالتها التربوية تؤدي رسالة اقتصادية استثمارية بالنسبة لهم، فهم حريصون على التميز عن المدارس العامة والظهور بمظهر ديمقراطي أكثر، بهدف كسب ثقة جمهورهم من المتعلمين واولياء الامور، ساعد في ذلك ما تقوم به المدارس الأهلية من تأهيل وتدريب العاملين فيها؛ للارتقاء بهم تربويا واكاديميا، وديمقراطيا*، إلى جانب قلة إعداد الطلبة و مناسبتها لغرف الصف، وكذلك الاهتمام الملحوظ بجانب النشاط لإبراز المدرسة كواجهة اجتماعية في محيط الحي الذي توجد فيه، اسهم توفر الجانب المادي في انجاح تلك الأنشطة وبروزها ولو شكليا، بالاضافة إلى أن المدرسة اعطت جزءا من تقييمها لاداء مدرسيها تربويا واكاديميا لطلبتها، بحيث جعلت أداء المدرس يختلف في المدراس الأهلية عنه في المدارس الحكومية وان كان المدرس نفسه، ومما شجع المدرس على التقدم ولو نسبيا في أداء هذا الدور التعاطي الايجابي من قبل ادارة المدرسة والبيت مع هذا التوجه، إذ غالبا ما يكون أولياء أمور الطلبة الذين يلحقون ابناءهم بالمدارس الأهلية من المتعلمين والواعين. و ينعكس ذلك على تكثيف الرقابة على أداء المدرس مما يدفعه إلى أن يكون أكثر أداء وانضباطا وابداعا، في الوقت نفسه نجد المدرسين في بعض المدارس الأهلية يتلقون التشجيع المستمر المدعم بالحوافز المادية والمعنوية*، بل وصل الأمر إلى أن بعض المدارس الخاصة تعطي المدرسين امتيازات مادية حسب تقييم الطلبة والإدارة والزملاء والتقادم الزمني، كل ذلك ادعى إلى أن يهتم المدرس في المدارس الأهلية بالأنشطة التي تؤدي إلى تنمية القيم الديمقراطية. على الطرف الآخر

---

* جرت العادة في المدارس الخاصة على اقامة دورات سنوية في بداية كل عام المدرسين كافة، وغالبا ما يطرح في هذه الدورات كل ما يتعلق بالاداء الاكاديمي والديمقراطي التربوي، حيث والباحث احد العاملين في هذا الجانب.

* ترصد بعض المدراس الأهلية جوائز سنوية للنشطين والمبدعين من مدرسيها، وتقوم بتكريمهم في راس كل سنة وفقا لتقييمات موضوعية.

نجد المدارس الحكومية لا تتوفر لديها ادنى المقومات سالفة الذكر، فانعكس ذلك سلبا على أداء المدرس التعليمي والديمقراطي، وولو نسبيا.

الفرضية الرابعة: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات إجابات المدرسين وفقا لمتغير سنوات الخبرة؛ "بشان مدى قيام المدرس بالدور المطلوب منه في تنمية القيم الديمقراطية".

وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم استخراج الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة على أداة الدراسة، بصورة كلية، باستخدام اختبار(T) لعينيتين مستقلتين، وكانت النتائج كما هو موضح في الجدول.

جدول رقم (45)

نتيجة اختبار(T) لتوضيح الفروق بين متوسطات إجابة المدرسين حسب متغير سنوات الخبرة

الجانب	المتغير	العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (T)	الدلالة الاحصائية
المعرفي	من سنة إلى أقل من عشر	153	2.536	0.208	0.631	0.529
	عشر سنوات فما فوق	138	2.519	0.237		
القدوة	من سنة إلى أقل من عشر	153	2.512	0.205	0.900	0.369
	عشر سنوات فما فوق	138	2.490	0.214		
النشاط	من سنة إلى أقل من عشر	153	2.489	0.213	1.664	0.097
	عشر سنوات فما فوق	138	2.444	0.248		

يتضح من الجدول أن متوسطات المدرسين الاقل خبرة والأكثر خبرة متقاربة، مع فارق ضئيل لصالح الاقل خبرة في الجوانب الثلاثة، ولغرض التحقق من دلالة تلك الفروق احصائيا، تم استخراج قيمة(T) وقد كانت النتائج على النحو الآتي:

- لا توجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات درجات العينة وفقا لمتغير سنوات الخبرة (أقل من عشر سنوات، عشر سنوات فما فوق) في الجانب (المعرفي).
- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات درجات العينة وفقا لمتغير سنوات الخبرة (أقل من عشر سنوات، عشر سنوات فما فوق) في جانب (القدوة).
- لا توجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات درجات العينة وفقا لمتغير سنوات الخبرة (أقل من عشر سنوات، عشر سنوات فما فوق) في جانب (النشاط).

وبذلك نقبل الفرضية الصفرية في الجوانب الثلاثة، ونرفض الفرضية البديلة، حيث اثبتت النتائج صحة الفرضية الصفرية (لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين إجابات المدرسين تبعا لمتغير سنوات الخبرة). إذ اتضح غياب اثر سنوات الخبرة على إجابات أفراد العينة، مما يؤكد أن المدرس اليمني على مدار السنوات الماضية وإلى وقتنا الحاضر، لم تتغير ملامح التأثير في دوره بما يتواكب مع التحولات الديمقراطية التي تشهدها اليمن؛ أي أن الخبرات التي تلقاها المدرسون القدامى هي نفسها التقليدية النظرية التي تلقاها المدرسون الجدد- أن صح التعبير- ولم يحدث لها أي تجديد أو معالجة، سواء في مرحلة الاعداد أو التاهيل الذي يتعرض له المدرس خلال فترة العمل؛ لتواكب الادوار الجديدة للمدرس العصري.

ج/ الفرضيات المتعلقة بمتوسطات اجابات الطلبة:

جدول رقم (46)

نتيجة اختبار (T) لتوضيح الفروق بين متوسطات إجابة الطلبة حسب متغير الجنس

الجانب	المتغير	العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (T)	الدلالة
المعرفي	ذكر	406	2.059	0.410	-8.133	0.000
	انثى	332	2.303	0.404		
القدوة	ذكر	406	1.984	0.438	-6.436	0.000
	انثى	332	2.183	0.401		
النشاط	ذكر	406	1.997	0.433	-8.434	0.000
	انثى	332	2.270	0.442		

يتضح من الجدول أن متوسطات الطالبات أكبر من متوسطات الطلبة، في الجوانب الثلاثة، ولغرض التحقق من دلالة تلك الفروق احصائيا، تم استخراج قيمة(T) وقد كانت النتائج على النحو الآتي:

- توجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى(0.01)بين متوسطات درجات العينة وفقا لمتغير الجنس(ذكور، إناث) في الجانب(المعرفي)، لصالح الإناث.
- توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (0.01) بين متوسطات درجات العينة وفقا لمتغير الجنس (ذكور، إناث) في جانب (القدوة)، لصالح الإناث.
- توجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (0.01) بين متوسطات درجات العينة وفقا لمتغير الجنس (ذكور، إناث) في جانب (النشاط)، لصالح الإناث.

وبذلك نقبل الفرضية البديلة في الجوانب الثلاثة، ونرفض الفرضية الصفرية، حيث اثبتت النتائج خطأ الفرضية الصفرية (لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين إجابات الطلبة تبعا لمتغير الجنس).

وقبل تفسير النتيجة تجدر الاشارة إلى أن الفروق بين إجابات الطلبة ليس لها تأثير كبيرًا يدعو إلى الانزعاج، فهناك اتفاقا بين الطلبة والطالبات في ضعف قيام المدرسين بالدور المطلوب منهم في تنمية القيم الديمقراطية ككل، حيث والمتوسطات التي حصلت عليها إجابة الطلبة والطالبات ما دون المتوسط الفرضي(2.5)، الا أن الطالبات أكدن أن المدرسات أقل سلبية في أداء ادوارهم في تنمية القيم الديمقراطية من المدرسين. يرجع ذلك -وحسب راي بعض المدرسين- إلى أن التعامل مع جنس الطالبات اسهل وأيسر كونهن أكثر تفهما وتقبلا للسلوك الديمقراطي؛ قد يكون ذلك ردة فعل للتعاملات التسلطية التي تعاني منها الإناث في الأسر، حيث تتغلب قيم الذكورة على الانوثة، وهذه النتيجة تتوافق مع وجهة نظر المدرسات سابقاً. ويفسر بعض المدرسين عزوفهم عن القيام بالدور المطلوب منهم الديمقراطي مع الطلبة نظرا لسوء استخدام الطلبة للتعامل الديمقراطي الذي يبديه المدرس، وعدم التفاعل مع الجهود التي قد يحاول المدرس من خلالها اكسابهم القيم الديمقراطية، مما يقودهم ذلك إلى الفوضى، نتيجة للخبرات السلبية التراكمية التي اكتسبها الطلبة على مدار مراحل حياتهم السابقة، عكس الطالبات وتجاوبهم مع النمط الديمقراطي من المدرسات.

ويرى الباحث أن ما علله بعض المدرسين ليست سمة لصيقة بكل الطلبة يدفعهم إلى هذا العزوف، فالتربية ليست عبارة عن جرعة مادية يمكن أن يعطيها مرة أو مرتين للطلبة ومن ثم يستعجل النتائج، فالامر يحتاج إلى روية وطول بال، فهو يتعامل مع نفسية بشرية بالغة التعقيد والفهم، وليس مع آلة صماء، فالامر يتطلب فهمها والدراسة عن الطرق والسبل الموصلة إلى عمقها ليحصل بعد ذلك التأثير فيها، فعامل الوقت والجهد وفن التعامل مع الطلبة يلعب دورا كبيرا في تهيئة نفوسهم لتقبل النهج الجديد.

الفرضية الثانية: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات إجابات الطلبة وفقا لمتغير (التخصص)؛ "بشان مدى قيام المدرس بالدور المطلوب منه في تنمية القيم الديمقراطية".

وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم استخراج الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة على أداة الدراسة، بصورة كلية، باستخدام اختبار (T) لعينيتين مستقلتين، وكانت النتائج كما هو موضح في الجدول التالي.

جدول رقم (47)

نتيجة اختبار(T) لتوضيح الفروق بين متوسطات إجابات الطلبة حسب التخصص

الجوانب	التخصص	العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (T)	الدلالة
المعرفي	علمي	417	2.181	0.437	0.844	0.399
	أدبي	321	2.153	0.396		
القدوة	علمي	517	2.102	0.445	2.594	0.010
	أدبي	221	2.017	0.395		
النشاط	علمي	517	2.128	0.469	0.366	0.715
	أدبي	221	2.115	0.432		

يتضح من الجدول أن هناك فروقاً طفيفة بين متوسطات اصحاب التخصصات العلمية و التخصصات الأدبية، في الجوانب الثلاثة، ولغرض التحقق من دلالة تلك الفروق احصائيا، تم استخراج قيمة (T) وقد كانت النتائج على النحو الآتي:

- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى(0.05) بين متوسطات درجات العينة وفقا لمتغير التخصص(علمي، أدبي) في الجانب(المعرفي).
- توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (0.01) بين متوسطات درجات العينة وفقا لمتغير التخصص(علمي، أدبي) في جانب (القدوة)، لصالح اصحاب التخصصات العلمية.
- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات درجات العينة وفقا لمتغير التخصص(علمي، أدبي) في جانب (النشاط).

وبذلك نقبل الفرضية الصفرية التي تنص على انه (لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين إجابات الطلبة تبعا لمتغير التخصص) في الجانب المعرفي والنشاط، ونرفضها في جانب القدوة.

ويفسر وجود فروق بين إجابات الطلبة في جانب القدوة، كون الطلبة اعدادهم قليلة في التخصصات العلمية مما يتيح للمدرس ممارسة السلوك الديمقراطي معهم، ويرجع عدم وجود فروق ذات دلالة بين إجابات الطلبة في جانب النشاط والمعرفي، إلى تجانس الظروف التي يعيشها طلبة التخصص العلمي والأدبي في الحياة المدرسية، وتساوي الخبرات التي يتلقونها، ما يدعم ذلك هو أن هذه النتيجة تتوافق مع نتيجة المدرسين والتي أسفرت عن عدم تأثير متغير التخصص على إجاباتهم، فانعكس ذلك على إجابات الطلبة. فالحال - كما يقال:- من بعضه. فالمدرس في مدارسنا سواء كان متخصصا أكاديميا أو تربويا ما زال اهتمامه منصبا ومركزا على المعلومات النظرية الواردة في المقرر الدراسي والتي على ضوئها سيقوَّم الطالب. تماشيًا مع الاتجاه السائد في مختلف مؤسساتنا التربوية والتعليمية. لذا فهو مضطر للتركيز والاهتمام بذلك، متناسيا تحقيق ولو

جزءًا بسيطا من الأهداف التي تسعى المدرسة لتحقيقها في الطلبة ومن ذلك اكسابهم السلوك الديمقراطي، (وتتقاطع هذه النتيجة مع وجهة نظر التالبي، 2007).

الفرضية الثالثة: **"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات إجابات الطلبة وفقا لمتغير (المدرسة)؛ "بشان مدى قيام المدرس بالدور المطلوب منه في تنمية القيم الديمقراطية".**

وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم استخراج الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة على أداة الدراسة، بصورة كلية، باستخدام اختبار (T) لعينيتين مستقلتين، وكانت النتائج كما هو موضح في الجدول الآتي.

جدول رقم (48)

نتيجة اختبار (T) لتوضيح الفروق بين متوسطات إجابات الطلبة حسب نوع المدرسة

	المدرسة	العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (T)	الدلالة
المعرفي	حكومي	511	2.121	0.403	-4.867	0.000
	أهلي	227	2.290	0.449		
القدوة	حكومي	511	1.973	0.375	-9.690	0.000
	أهلي	227	2.310	0.461		
النشاط	حكومي	511	2.032	0.413	-8.072	0.000
	أهلي	227	2.331	0.487		

يتضح من الجدول أن متوسطات طلبة المدارس الأهلية أكبر من متوسطات طلبة المدارس الحكومية، في الجوانب الثلاثة، ولغرض التحقق من دلالة تلك الفروق احصائيا، تم استخراج قيمة ((T)) وقد كانت النتائج على النحو الآتي:

- توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى(0.01) بين متوسطات درجات طلبة المدارس الأهلية والحكومية في الجانب(المعرفي)، لصالح طلبة المدارس الأهلية.
- توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (0.01) بين متوسطات درجات طلبة المدارس الأهلية والحكومية في جانب (القدوة)، لصالح طلبة المدارس الأهلية.
- توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (0.01) بين متوسطات درجات طلبة المدارس الأهلية والحكومية في جانب (النشاط)، لصالح طلبة المدراس الأهلية.

وبذلك نرفض الفرضية الصفرية التي تنص على انه (لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين إجابات الطلبة تبعا لمتغير التخصص) في الجوانب الثلاثة، ونقبل البديلة.

تجدر الاشارة أن الفروق بين إجابات الطلبة وعلى كافة الجوانب ليس لها تأثير كبير على مجريات عرض النتائج يدعو إلى القلق، حيث يعترف الطلبة بوجود ضعف شديد في قيام المدرسين بالأنشطة المحددة لكافة الجوانب في تنمية القيم الديمقراطية، فقد كانت إجابات ما دون المتوسط الافتراضي (2.5) فهذه الفروق مقارنة بالانخفاض الشديد في ضعف قيام المدرس بالدور المطلوب منه لا تشكل أهمية كبرى في يبنى عليها احكام نهائية، ومع ذلك لا بد من اعطائها تفسيرات حتى تكتمل الصورة عن الدراسة وتحصل الفائدة بذكر النقاط الكلية والجزئية مهما كانت درجة اهميتها.

فهناك عوامل تجعل المدرس في المدارس الأهلية أكثر تحمسا وانضباطا وديمقراطية من المدرس في المدارس الحكومية، وذلك انسجامًا مع السياسة العامة التي تسير عليها المدارس الخاصة والتي تعتني بهذا الجانب إلى حد ما في حين ينعدم في المدارس الحكومية، كعامل من عوامل نجاحها وجذب الطلبة إليها، فالجانب الاستثماري في ذلك يلعب دورا كبيرا وليس ادل على ذلك ما صرح به بعض الطلبة في المدارس الخاصة بأنهم لا يلمسون جدية في تعامل مدرسيهم وفق السلوكيات الديمقراطية الا ما يلبي توجيهات الإدارة وإرضاء الطلبة، فالقناعة لدى المدرسين بهذا الدور غير متوفرة، لكونها غير متجذره لديهم، وما قيامهم ببعض ما يتعلق بهذا الدور الا تماشياً مع سياسية التعليم الأهلي الأقرب للاستثمار من التربية، ولذلك فنتائج تلك التربية شكلية وليس لها البعد التربوي و النفسي والوجداني الذي يمكن أن يحدث اثرا كبيرا في شخصية الطلبة لانها ليست نابعة من ذات المدرس، لذلك لوحظ سلوكيات مخرجات التعليم الأهلي لا يختلف عن مخرجات التعليم الحكومي.

والنسبة التي حصل عليها مدرسو التعليم الأهلي ليست مشجعة إلى الدرجة التي تجعلنا نرضى بالوضع الحالي فيما يخص بدور المدرس في تنمية القيم الديمقراطية، فالامر يستدعي بذل جهود منظمة للارتقاء بالعملية التعليمية في عموم المدارس إلى المستوى التي نامل من خلاله يقوم المدرس بالدور المطلوب منه في كافة الجوانب ومنها تنمية القيم الديمقراطية ، وفي كلا المدرستين الأهلية والحكومية.

ملخص النتائج:

بناء على اسئلة الدراسة وفرضياتها، خلصت الدراسة في جانبها الميداني إلى مجموعة من النتائج يوردها الباحث إجمالاً في الآتي:

أولا/ اسئلة الدراسة:

للاجابة عن السؤال الاول/ ما مدى تقبل الخبراء لدور المدرس في تنمية القيم الديمقراطية؟

اظهرت النتائج: موافقة وتقبل الخبراء لدور المدرس المقترح في تنمية القيم الديمقراطية بنسب متفاوتة بين الموافقة الكبيرة والمتوسطة، وتصدر توقعاتهم جانب(القدوة) بمتوسط بلغ (3.183)، وبنسبة موافقة،(0.80)، يليه جانب(النشاط) بمتوسط بلغ(3.170)، وبنسبة موافقة(0.79) وفي المرتبة الأخيرة جاء الجانب المعرفي بمتوسط بلغ(3.158)، وبنسبة موافقة(0.79).

للاجابة عن السؤال الثاني/ ما واقع قيام المدرس بالمرحلة الثانوية بدوره في تنمية القيم الديمقراطية؟

أظهرت النتائج تدني واقع قيام المدرس بدوره في تنمية القيم الديمقراطية من و جهة نظر الطلبة، إذ كانت معظم اجاباتهم تتجه نحو المستوى السلبي المحدد بـ(1 –1.74)، والأقرب إلى السلبي، والمحدد ما بين(1 – 2.49) و تأرجح واقعهم بين المستوى الاقرب للسلبي والمستوى الاقرب للايجابي من وجهة نظر المدرسين أنفسهم، حيث توزعت إجاباتهم بين المستوى الأقرب للسلبي والمحدد ب(1– 2.49)–وفيه معظم الفقرات وما بين المستوى الاقرب للإيجابي والمحدد بـ(2.5 – 3.24) وفيه بقية الفقرات. وقد كانت نسبة الإتفاق بين تقويم المدرسين الذاتي، وبين تقويم الطلبة، حول واقع قيام المدرسين بدورهم في تنمية القيم الديمقراطية: في الجانب المعرفي بلغت(53%)، وفي جانب القدوة والنشاط بلغت(60%).

للإجابة عن السؤال الثالث/ ما المشكلات التي قد تواجه المدرس عن اداء دوره في تنمية القيم الديمقراطية؟

اوضحت النتائج أن هناك مجموعة من المشاكل تواجه المدرس في تأدية مهامه التربوية والتعليمية ومنها دوره في تنمية القيم الديمقراطية، لتداخل الأدوار مع بعضها، وقد توزعت تلك المشاكل بين (تنطبق بدرجة كبيرة) وتصدرت تلك المشاكل مشكلة(قلة خبرة المدرس بالمعارف والسلوكيات الديمقراطية بمتوسط(3.557) وانحراف معياري (0.694) يليها مشكلة (انعكاس المشكلات السياسية(الخلافات الحزبية)على الوسط التعليمي) بمتوسط(3.522) وانحراف معياري(0.583). يليه مشكلة(الحد من حرية المدرس بتقليص صلاحية استخدامه للمنابر المدرسية). بمتوسط(3.495) وانحراف معياري(0.572) وفي المرتبة الأخيرة من اجابات المدرسين في حدود المستوى(تنطبق بدرجة كبيرة) جاءت مشكلة (ضعف إعداد المدرسين وتدني

كفاياتهم التي تؤهلهم لتعليم القيم الديمقراطية) بمتوسط (3.268) وانحراف معياري (0.820). وفي مرتبة(تنطبق بدرجة متوسطة) تصدرت تلك المشاكل مشكلة(انشغال وقت المدرس بالأعباء التدريسية أو الإدارية على حساب الأنشطة المختلفة. بمتوسط(3.213) وانحراف معياري(0.892) يليها مشكلة (لا يوجد محتوى معرفي متكامل عن الديمقراطية، وما يتعلق بها من مفاهيم وحقائق وسلوكيات.(3.155) وانحراف معياري(0.898)، وفي المرتبة الأخيرة جاءت مشكلة (لا تسمح الإدارة للمدرسين بالتعبير الحر عن مشكلاتهم وقضاياهم. بمتوسط(2.842) وانحراف معياري(1.061)..

ثانيا / التحقق من فرضيات الدراسة: وقد اظهرت النتائج:

- رفض الفرضية الصفرية، والتي تنص على أنه (لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابة الخبراء وفقا لمتغير الوظيفة). حيث ظهرت فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (0.05) بين المتوسط الكلي لاجابات الموجهين البالغ(3.43) وبين المتوسط الكلي لاجابات خبراء التدريب والبالغ(3.26) في الجانب المعرفي، ولصالح الموجهين. كما اظهرت النتائج وجود فروق معنوية بين المتوسط الكلي لاجابات أساتذة الجامعة (3.54) وبين المتوسط الكلي لاجابات خبراء التدريب البالغ (3.24) في جانب القدوة، ولصالح اساتذة الجامعة، كما اظهرت النتائج وجود فروق معنوية بين المتوسط الكلي لإجابة خبراء التدريب (3.36) وبين المتوسط الكلي لاجابات أساتذة الجامعة (3.24) في جانب النشاط ، لصالح خبراء التدريب.
- رفض الفرضية الصفرية التي تنص على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات إجابات المدرسين وفقا لمتغير (الجنس) "بشان مدى قيام المدرس بدوره في تنمية القيم الديمقراطية". فقد اظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين متوسطات إجابات الذكور والإناث في الجانب المعرفي والقدوة والنشاط، ولصالح الإناث.
- قبول الفرضية الصفرية التي تنص على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات إجابات المدرسين وفقا لمتغير التخصص؛ "بشان مدى قيام المدرس بدوره في تنمية القيم الديمقراطية". في الجوانب الثلاثة .
- رفض الفرضية الصفرية التي تنص على انه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات إجابات المدرسين وفقا لمتغير المدرسة؛ "بشان مدى قيام المدرس بدوره في تنمية القيم الديمقراطية". حيث اثبتت النتائج وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى 0.01 بين متوسطات درجات العينة في الجانب المعرفي وجانب

الانشطة، بينما اظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (0.05) في جانب (القدوة)

- قبول الفرضية الصفرية التي تنص على انه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات إجابات المدرسين وفقا لمتغير سنوات الخبرة؛ "بشان مدى قيام المدرس بدوره في تنمية القيم الديمقراطية".
- رفض الفرضية الصفرية التي تنص على انه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات إجابات الطلبة وفقا لمتغير (الجنس)؛ "بشان مدى قيام المدرس بدوره في تنمية القيم الديمقراطية". في الجوانب الثلاثة المعرفي والقدوة والنشاط، عند مستوى دلالة (0.01)
- قبول الفرضية الصفرية التي تنص على انه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات إجابات الطلبة وفقا لمتغير (التخصص)؛ "بشان مدى قيام المدرس بدوره في تنمية القيم الديمقراطية".
- رفض الفرضية الصفرية التي تنص على انه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات إجابات الطلبة وفقا لمتغير (المدرسة)؛ "بشان مدى قيام المدرس بدوره في تنمية القيم الديمقراطية". حيث اثبتت النتائج وجود فروق معنوية في الجوانب الثلاثة عند مستوى دلالة (0.01).

الاستنتاجات والمقترحات:

من خلال الإطار النظري وما توصلت إليه الدراسة في الجانب الميداني، يضع الباحث مجموعة من الاستنتاجات مقرونة بمجموعة من المقترحات التي يمكن أن تسهم في تفعيل دور المدرس والمدرسة في تنمية القيم الديمقراطية:

أ- هناك توجه في السياسة التعليمية اليمنية للتحول من ديمقراطية التعليم إلى تعليم الديمقراطية يتفاوت ما بين الطموح والواقع، يلحظ ذلك من خلال:

- استصدار التشريعات التربوية التي تؤكد تعليم الديمقراطية في مؤسسات التعليم.
- إتاحة المجال للمشاركة المجتمعية في نشر التعليم من خلال السماح للقطاع الخاص بإنشاء المعاهد والمدارس والجامعات الأهلية.
- مد جسور التعاون بين وزارة التربية والتعليم ووزارة الشباب مع المؤسسات التي تعني بنشر الثقافة الديمقراطية في أوساط طلبة المدارس مثل(المدرسة الديمقراطية والمعهد الديمقراطي، الجمعية الديمقراطية).

ولتعزيز ذلك، يوصى الآتي:

- تكثيف مبدأ المتابعة والمحاسبة في تطبيق القوانين واللوائح المنظمة للعملية التعليمية.
- تزويد العاملين في المدارس من مدرسين وإداريين بالوثائق القانونية المتعلقة بالتربية.
- توسيع المشاركة المجتمعية للإسهام في نشر التعليم، مع الإلتفات إلى تحسين وضع المدارس الحكومية.
- إيجاد آلية أكثر فاعلية تسهل للمؤسسات المعنية بنشر الثقافة الديمقراطية من تأدية دورها في أوساط طلبة المدارس.
- إيجاد ضمانات قانونية وآليات عملية لتعميم الممارسة الديمقراطية على كافة المستويات التعليمية ابتداء من السلطة المركزية المتمثلة بالوزارة وانتهاء بالسلطة الإجرائية المتمثلة بالمدرسة.

ب- تنمية القيم الديمقراطية في المرحلة الثانوية مطلب تربوي وحاجة مجتمعية: ففي كونه مطلباً تربوياً تعليمياً؛ ليقابل احتياجات الطلبة في هذه المرحلة التي ينتهي إليها أغلب الطلبة، فهي تقابل مرحلة المراهقة التي يكون فيها الطلبة لديهم قابلية لتشكيل أفكارهم وتوجيه سلوكياتهم وفق ذلك. وفي كونها حاجة مجتمعية، فنتيجة للارتباط الوثيق بين التعليم والديمقراطية من جهة، و للصلة الوثيقة بين المدرسة والحياة الاجتماعية من جهة ثانية، فإن تعليم أبناء

المجتمع اليمني الديمقراطية وإكسابهم الوعي بقيمها وسلوكياتها في المؤسسات التربويـــة، إحدى الوسائل الهامة لإعداد الطلبة ديمقراطيًا ليكونوا فيما بعد أعضاء فاعلين فـــي بنـــاء المجتمع الديمقراطي وإنجاح التحول نحو الديمقراطية.

ولتعزيز ذلك يوصى الآتي:

- جعل الحياة المدرسية ليس لإعداد الطلبة ليكونوا ديمقراطيين في المجتمـــع العـــام فحسب، ولكن ومع هذا جعلها حياة ديمقراطية يعيشها الطالب.
- معالجة الازدواج القائم بين النظرية والتطبيق سواء على مستوى التشريع التربوي وتطبيقاته أو على مستوى تطبيق المعارف التي يتعلمها الطلبة.

ج- إن التربية الديمقراطية في المدرسة عمل تكميلي للتربية الأسرية، لذلك وجب ألا تتعارض مع هذه التربية بل تنسجم معها بالقدر الذي تكون فيه هذه التربية صحيحة وفقا لـــسلم قـــيم مشتركة بين المؤسستين الأسرة والمدرسة. لذا يوصى:

- العمل على إيجاد اتجاهات إيجابية نحو الديمقراطية في مؤسسات التربية المختلفـــة تجنباً لحدوث الصراع القيمي لدى الشباب.
- تفعيل الأنشطة التي تؤكد حضور الأسرة إلى جانب المدرسة.
- تكثيف عملية التثقيف الأسري بالتربية الديمقراطية عبر مختلف الوسائل والأنشطة.
- تفعيل مجالس الآباء والأمهات في المدرسة، وبما يخدم هذا الغرض.

د- دور المدرس في تنمية القيم الديمقراطية في المدارس الثانوية محدود، ويحتاج إلى مضاعفة الجهود بحيث تجعل المدرس:

- يلم بأهداف وكفايات المرحلة ومتطلباتها، خاصة ما يتعلق بالقيم الديمقراطية.
- يدرك أن عملية التعليم في الحياة الاجتماعية عملية تدرب وتمرس ابتداء من حمل المسؤلية الطفيفة في المدرسة وتدرجا في سلم المـــسؤوليات حتـــى تبلـــغ درجـــة مسؤولية المواطن نحو وطنه ومجتمعه ذروتها.
- يمتلك القدرة على توظيف المقرر الدراسي بما يخدم تنمية القيم الديمقراطية لـــدى الطلبة.
- يعتمد الأسلوب الديمقراطي في تدريسه وتقويمه للطلبة.
- يمتلك القدرة على تعريف الطلبة بالمعارف الديمقراطية، وتـــدريب الطلبـــة علـــى السلوكيات المتصلة بها.
- يكون أنموذجًا يقتدي به الطلبة في تمثل القيم الديمقراطيـــة فـــي كافـــة تعاملاتـــه المدرسية.

ولتحقيق ذلك يوصى الآتي:

- تأهيل المدرسين اليمنيين ديمقراطياً، وتدريبهم على أساليب وطرق العمل الديمقراطي، وتمكينهم من امتلاك الفهم المناسب والنضج اللازم والوعي المعرفي المطلوب للديمقراطية في العمل التعليمي التربوي، بحيث يتم إعادة تأهيلهم ديمقراطيًا من جانبين: عام يتواءم مع قيم النظام السياسي لدولة الوحدة المحددة بالدستور والقوانين النافذة، والبعد الثاني: تربويا تعليميًا حتى يكون قادرا على إكساب الناشئة قيم الديمقراطية، وعلى تمكين الناشئة من ممارسة اساليبها تربويا وتعليميا.
- تزويد المدرسين بالتشريعات التربوية التي تنمي وعيه بدوره في جميع الجوانب.
- تزويد برامج إعداد المدرسين الأدوار التي ينبغي أن يقوم بها المدرس لتنمية القيم الديمقراطية والتي توصلت إليها الدراسة الحالية.
- إقامة أنشطة تربوية ثقافية لتوعية المدرسين والطلبة والإداريين بكل ما يتعلق بالنهج الديمقراطي.
- تفعيل دور الصحيفة التربوية وتخصيص حيز منها لتنوير المدرسين بالمفاهيم والسلوكيات الديمقراطية، وبما يخدم التوجه الديمقراطي في المؤسسات التعليمية.
- عقد دورات تدريبية لإكساب المدرسين المهارات اللازمة للتدريس وتنمية القيم الديمقراطية.
- إكساب طلبة كليات التربية والمعاهد العليا لإعداد المعلمين المهارات اللازمة لاكتساب القيم الديمقراطية.

هـ- هناك جوانب ثلاثة أساسية تتكامل مع بعضها، لتشكل دور المدرس في تنمية القيم الديمقراطية مما يوجب على المدرس تبنيها تتمثل بالآتي:

- الجانب المعرفي أو النظري: الذي يشمل المهام النظرية المعبرة عن معرفة المدرس للقيم الديمقراطية فهما وإدراكا، والتي يوعي من خلالها الطلبة بالحقائق والمعارف المتعلقة بالقيم الديمقراطية.
- الجانب السلوكي أو القدوة: والمتمثل بالمهام الأخلاقية المعبرة عن ممارسة المدرس للسلوكيات المتوافقة مع القيم الديمقراطية، باعتباره مثلاً أعلى يقتدي به الطلبة.
- الجانب التطبيقي أو جانب النشاط: ويشمل المهام التطبيقية المعبرة عن توظيف المدرس للأنشطة التعليمية أو التثقيفية (الصفية واللاصفية) لتدريب وتعويد الطلبة على ممارسة السلوكيات المتعلقة بالقيم الديمقراطية.

و بناء عليه يوصى:

- تزويد مدرسي المرحلة الثانوية بما توصلت إليه الدراسة الحالية من أدوار.
- تزويد المكتبة المدرسية بجملة من الكتيبات التي تتناول المعارف الديمقراطية بصورة مبسطة تتناسب مع قدرات الطلبة في المرحلة الثانوية.
- تركيز قطاع التدريب والتأهيل في دوراته على إكساب المدرسين المعارف والمهارات اللازمة لإكساب المدرسين المعارف والحقائق الديمقراطية.
- تعزيز اهتمام المدرسين بالنشاط التعليمي والثقافي، من خلال التوجيه والمتابعة الجادة من قبل الموجهين.

و- هناك اهتمام بتأهيل المدرس ديمقراطيًا في المدارس الأهلية، كما أن هناك تقدماً واضحًا في مدارس البنات أكثر من البنين في المدارس الحكومية والأهلية، ويوصى الآتي:

- الاستفادة من اللوائح الداخلية التي تستند إليها المدارس الخاصة في تنظيم عملها إداريا وتربويا وأكاديميا، وتطويرها بناء على اللوائح العامة للمدارس الحكومية.
- تعميم نظام الدورات التي تقوم بها المدارس الخاصة لتأهيل مدرسي المدارس الحكومية أكاديميًا وتربويًا وديمقراطياً في بداية كل عام دراسي.
- إشراك المدرسين في تقييم أداء الإدارة، وإشراك الطلبة أيضاً في تقييم الإدارة والمدرسين.
- عقد ورش عمل مشتركة تشترك فيها المدارس الخاصة والحكومية لنقل وتبادل الخبرات الإيجابية، وخاصة ما يفعّل الأداء الديمقراطي للمدرس.

ز- الوضع الحالي للمدرسة الثانوية يحول دون تعليم المدرس للطلبة الديمقراطية، مما يستوجب:

1) تفعيل الإدارة المدرسية ديمقراطياً بحيث:
   - تؤمن بالقيم الديمقراطية(فكراً وممارسة) وتتمثلها مع مدرسيها وطلبتها.
   - تدرك أن تنمية القيم الديمقراطية في المدرسة واجب وطني ومهمة تربوية، لتحقيق الخير العام والإسهام في بناء الوطن وتقدم الحضارة.
   - تعي أن المدرس يقوم بدور قيادي في المدرسة، فعليها أن تتيح له الفرصة – بالتشجيع والتأهيل والمتابعة– لترقيته إلى المستوى الذي يؤدي فيه رسالته الوطنية والإنسانية.
   - تشجع المبدعين من الطلبة والمدرسين في أجواء من الحرية تسود المجتمع المدرسي.
   - تعمل كل ما من شأنه تفعيل الفعاليات الديمقراطية على مستوى الطلبة والمدرسين.

- تدعم المؤسسات الديمقراطية(نقابات، اتحادات، جمعيات) داخل المدرسة وتعمل على تفعيلها.
- تتيح الفرصة للمدرسين والطلبة وأولياء الأمور للمشاركة الايجابية في صنع القرارات المتعلقة بالمدرسة.
- تقدر جهود المدرسين في ظل أجواء يسودها الاحترام والتقدير المتبادل.

ولتحقيق ذلك يوصى الآتي:

- تصميم برنامج لإكساب الإداريين السلوك الديمقراطي.
- إقامة دورات تأهيلية للقائمين على الإدارة المدرسية الحالية لإكسابهم السلوك الديمقراطي بما يلبي إيصالهم إلى المستوى الذي ينسجم مع الأساليب الديمقراطية في الإدارة.
- استصدار تشريعات تلزم الإدارة المدرسية بتمثل السلوكيات الديمقراطية إلى جانب التثقيف المستمر لهم في هذا الخصوص.
- تفعيل جانب الرقابة والتوجيه للإدارة المدرسية بما يلبي التزامها بمتطلبات النمط الديمقراطي في الإدارة، يشترك في ذلك التقويم المدرسون والطلبة.
- تضمين المهارات الديمقراطية في الإدارة قائمة معايير اختيار وتعيين المديرين والإداريين.
- القيام بأنشطة تثقيفية للإدارة المدرسية في جانب التربية الديمقراطية، وتزويدها بكافة اللوائح والقوانين العامة للتربية والتعليم و كل ما من شأنه الارتقاء بوعيهم ديمقراطيًا.

2) تدعيم المناهج الدراسية للتربية الديمقراطية بحيث:

- تتيح مضامينها(المحتوى) استخدام الأساليب والطرق الديمقراطية في التدريس.
- تتوافق أهدافها وخاصة التربية الوطنية والمواد الإسلامية والعربية والاجتماعية مع ما ورد في وثيقة المنطلقات.
- توفر خلفية نظرية عن المعارف والحقائق والمفاهيم الديمقراطية.
- تتنوع أدوات التقويم لتشمل كافة جوانب شخصية الطلبة، و كافة عناصر المنهج.

ولتحقيق ذلك يوصى بالبدائل الآتية:

- تطوير المناهج الحالية لتتضمن أهدافها ومحتواها وأساليب تقييمها مفهوم الديمقراطية بمنظومته القيمية سواء بصورة منفصلة أو بطريقة دمجها مع مواد أخرى، مثل مناهج التربية الوطنية والتربية الدينية واللغة العربية واللغة الانجليزية والمواد الاجتماعية والثقافية.

- إضافة ملحقات بالمناهج الدراسية تعني بالموضوعات الأساسية التي تمكن الطلبة من فهم المعاني والقيم الديمقراطية، مثل: طبيعة نمو وتطور الأفكار الديمقراطية في العصور المختلفة بدأً بالعصور القديمة الإغريقية والرومانية ومرورًا بالعصر الإسلامي والمسيحي، ومن ثم العصر الحديث والعصر الحاضر. بحيث يتم الحديث عن مستويات الممارسة العملية للنظريات الديمقراطية، والعوامل التي أدت إلى نجاح التحول الديمقراطي أو إخفاقه.
- اعتماد التقنيات وطرق التدريس الحديثة باعتبارها ركائز العملية الديمقراطية.
- وضع مقرر متكامل يعني بالتربية الديمقراطية يقوم بتدريسه مدير المدرسة أو وكيل المدرسة أو المشرف الاجتماعي
- إعادة النظر في المناهج الحالية بحيث يزال الحشو منها وتلتزم بالمعايير الديمقراطية من مراعاة الفروق الفردية وحرية الإبداع وتكوين النقد البناء.
- تأهيل الموجهين ديمقراطيا، بما يضمن معرفتهم للسلوكيات الديمقراطية وآلية تقييمها.
- إعادة النظر في مهام الموجهين بما يلبي تحقيق هذه المهمة.
- تخصيص نسبة من درجات تقويم الموجهين لجوانب أدوار المدرس المختلفة ومنها: دوره في تنمية القيم عموما والقيم الديمقراطية على وجه الخصوص.
- تغيير مفهوم التفتيش أو التوجيه من مفهومه البوليسي الذي يهتم بتصيد الأخطاء إلى عملية توجيه وتأهيل مستمر للمدرس وتصحيح للعملية التربوية .

3) تفعيل التنظيمات الطلابية داخل المدرسة في إطار تفعيل الأنشطة المدرسية بحيث:

- توظف المنابر الإعلامية المتاحة مثل برنامج الصباح أو الأمسيات والصباحيات المتعددة ليتدرب الطلبة من خلالها على السلوكيات الديمقراطية مثل: التواصل مع الآخرين وتحمل المسؤولية و الحوار والتنافس السلمي، والنقد البناء، وتقبل الآخرين...
- يترجم المحتوى الدراسي إلى أنشطة تفعل القدرات العقلية لدى الطلبة.
- تتمتع التنظيمات الطلابية بالاستقلال ماليا وإداريا.و بكافة الامتيازات من غير تضييق أو تهميش أو احتواء.
- ترفع الوصاية الحزبية والقيود الرسمية عن أنشطة تلك المنظمات.

ولتفعيل ذلك يوصى الآتي:

فيما يخص المنظمات الطلابية يجب تفعيلها ومعالجة كل المشاكل المتعلقة بها من خلال:

- تشكيل لجنة محايدة للإشراف على انتخابات برلمان الشباب واتحادات الطلبة والجمعيات العلمية والأدبية. أو أيكال هذه المهمة إلى اللجنة العليا للانتخابات.
- حل الخلافات القائمة بين الأحزاب المعارضة والسلطة حول العمل النقابي، وبناء عليه تحل الكيانات الحزبية المحظورة وينشأ كيان موحد شرعي.
- وضع لائحة تنفيذية تنظم عمل هذه الكيانات وتنظم علاقتها بالجهات الرسمية والحزبية، في ضوء المتعارف عليه في العمل النقابي.

وفيما يخص الأنشطة بشكل عام يتعين:

- متابعة التزام المدرس بممارسة الأنشطة التعليمية والثقافية في أثناء تدريسه بعيداً عن الأساليب التقليدية القائمة على التلقين.
- إتاحة الفرصة أمام الطلبة لتخطيط وتنفيذ الأنشطة المتعلقة بهم.
- إعادة توزيع الحصص بصورة عادلة وشاملة بحيث تغطي المواد الدراسية والأنشطة وأوقات راحة المدرس والطلبة.
- إعطاء الأنشطة المدرسية الأولوية في الدعم المالي، وتخصيص جزء منها؛ لتنفيذ الأنشطة الديمقراطية.
- الأخذ بالاعتبار تخصيص أماكن لمزاولة الأنشطة المدرسية في الخطط المستقبلية في بناء المدارس الجديدة.
- إضافة قاعات خاصة لمزاولة الأنشطة المدرسية في المباني المدرسية القديمة.
- الاستعانة بالأماكن الثقافية العامة والمجاورة للمدارس لمزاولة الأنشطة .
- العمل على تقنين عملية الصرف على الأنشطة حتى لا تترك للاجتهاد وتكون إجراءات الصرف واضحة ومحددة .
- توظيف المساهمة المجتمعية في دعم الأنشطة المدرسية من خلال تفعيل دور مجلس الآباء والأمهات ومجلس الإدارة المدرسية.
- استغلال المباني المرفقة في توفير عائدات مادية للمدرسة.

مقترحات الدراسة:

- إنشاء مركز تأهيلي يعني بتأهيل كوادر التعليم العام ديمقراطيا، أسوة بمركز إعادة تأهيل أساتذة الجامعة ديمقراطيا.
- وضع معايير إضافية لشغل الوظائف الجديدة في الحقل التربوي والتعليمي منها اكتساب المتقدمين للمهارات المتصلة بالسلوك الديمقراطي.
- تصميم برنامج لإكساب الموجهين معايير التقويم الذي يتناسب مع التجديدات التربوية ويحقق أهداف التربية الديمقراطية.
- القيام بدراسات في الجوانب التالية:
  - دور المدرسة في التنشئة الديمقراطية في المرحلة الأساسية.
  - مدى تمثل الطلبة للقيم الديمقراطية في المرحلة الثانوية.
  - تقييم برامج إعداد المعلمين في ضوء احتياجات التربية الديمقراطية.
  - اثر التنشئة الاجتماعية للأسرة اليمنية على إكساب الفرد المفاهيم والسلوكيات الديمقراطية.
  - تصميم برنامج تأهيلي لإكساب المدرسين في كافة المراحل، الكفايات اللازمة لتنمية الوعي بالمفاهيم والسلوكيات الديمقراطية.

ملخص الرسالة

تمحورت أهداف الدراسة في الإجابة عن مجموعة من الإسئلة، تدور حول مدى تقبل الخبراء لدور المدرس المقترح في تنمية القيم الديمقراطية، ومعرفة واقع قيام المدرس بذلك الدور، والمشكلات التي قد تعيقه عن أداء دوره، كما سعت الدراسة للتحقق من الفرضيات المتعلقة ببعض المتغيرات المحددة فيها.

ولتحقيق ذلك اعتمد الباحث المنهج الوصفي لملائمته لطبيعة الدراسة الحالية، واستنادًا لهذه المنهجية فقد تم تقسيم الدراسة إلى محورين رئيسيين: المحور الأول: الجانب النظري، و تمثل في أربعة فصول من فصول الدراسة، الفصل الأول/ الاطار العام للدراسة والدراسات السابقة، والفصل الثاني/ تناول الديمقراطية والتعليم في سياق التحول الديمقراطي للمجتمع اليمني، الفصل الثالث/ تناول تنمية القيم الديمقراطية، وعلاقة ذلك بالتربية، الفصل الرابع/ تناول الدور الديمقراطي للمدرس والمحور الثاني: الجانب الميداني: وتمثل في فصلين من فصول الدراسة، الفصل الخامس/ وتناول إجراءات إعداد أداة الدراسة المتمثلة بالاستبيان، ووصف مجتمع وعينة الدراسة المحصورة في العاصمة صنعاء، حيث شملت العينة ثلاث فئات، هي: الخبراء وعددهم(181) خبيراً، ومدرسي المرحلة الثانوية، وعددهم(291) مدرساً، وطلبة الصف الثالث الثانوي وعددهم (738) طالباً وطالبةً، كما تناول الفصل الأساليب الإحصائية المتبعة في معالجة البيانات، باستخدام البرنامج الإحصائي(spss)، والفصل السادس تناول عرض النتائج ومناقشتها، وفيما يلي أبرز ما توصلت إليه الدراسة:

فيما يتعلق بأسئلة الدراسة اظهرت النتائج:

- موافقة وتقبل الخبراء لدور المدرس المقترح في تنمية القيم الديمقراطية بنسب متفاوته، توزعت ما بين الموافقة بدرجة كبيرة وبدرجة متوسطة، وإجمالاً تصدر توقعاتهم جانب (القدوة) بمتوسط بلغ (3.183)، وبنسبة موافقة،(0.80) يليه جانب (النشاط) بمتوسط بلغ (3.170)، وبنسبة موافقة، (0.79) وفي المرتبة الأخيرة جاء الجانب المعرفي بمتوسط بلغ (3.158)، وبنسبة موافقة، (0.79).
- تدني واقع قيام المدرس بدوره في تنمية القيم الديمقراطية من و جهة نظر الطلبة، إذ كانت معظم اجاباتهم تتجه نحو المستوى السلبي المحدد بـ(1 –1.74)، والأقرب إلى السلبي، والمحدد ما بين(1 – 2.49) و تأرجح واقعهم بين المستوى الاقرب للسلبي والمستوى الاقرب للايجابي من وجهة نظر المدرسين أنفسهم، حيث توزعت إجاباتهم بين المستوى الأقرب للسلبي والمحدد ب(1– 2.49)–وفيه معظم الفقرات وما بين المستوى الاقرب للإيجابي والمحدد بـ(2.5 – 3.24) وفيه بقية الفقرات. وقد كانت نسبة الإتفاق بين تقويم

المدرسين الذاتي، وبين تقويم الطلبة، حول واقع قيام المدرسين بدورهم في تنمية القيم الديمقراطية: في الجانب المعرفي بلغت(53%)، وفي جانب القدوة والنشاط بلغت(60%).

- اوضحت النتائج أن هناك مجموعة من المشاكل التي تواجه المدرس في تأدية مهامه التربوية والتعليمية ومنها دوره في تنمية القيم الديمقراطية، لتداخل الأدوار مع بعضها، وقد توزعت تلك المشاكل بين (تنطبق بدرجة كبيرة) وتصدرت تلك المشاكل مشكلة(قلة خبرة المدرس بالمعارف والسلوكيات الديمقراطية بمتوسط(3.557) وانحراف معياري (0.694) يليها مشكلة (انعكاس المشكلات السياسية(الخلافات الحزبية)على الوسط التعليمي) بمتوسط(3.522) وانحراف معياري(0.583). يليه مشكلة(الحد من حرية المدرس بتقليص صلاحية استخدامه للمنابر المدرسية). بمتوسط(3.495) وانحراف معياري(0.572) وفي المرتبة الأخيرة من اجابات المدرسين في حدود المستوى(تنطبق بدرجة كبيرة) جاءت مشكلة (ضعف إعداد المدرسين وتدني كفاياتهم التي تؤهلهم لتعليم القيم الديمقراطية) بمتوسط (3.268) وانحراف معياري (0.820). وفي مرتبة(تنطبق بدرجة متوسطة) تصدرت تلك المشاكل مشكلة(انشغال وقت المدرس بالأعباء التدريسية أو الإدارية على حساب الأنشطة المختلفة. بمتوسط(3.213) وانحراف معياري(0.892) يليها مشكلة (لا يوجد محتوى معرفي متكامل عن الديمقراطية، وما يتعلق بها من مفاهيم وحقائق وسلوكيات.(3.155) وانحراف معياري(0.898)، وفي المرتبة الأخيرة جاءت مشكلة (لا تسمح الإدارة للمدرسين بالتعبير الحر عن مشكلاتهم وقضاياهم. بمتوسط(2.842) وانحراف معياري(1.061)..

وفيما يتعلق بالتحقق من فرضيات الدراسة: أظهرت النتائج:

- رفض الفرضية الصفرية، والتي تنص على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابة الخبراء، وفقا لمتغير (الوظيفة)". حيث أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (0.05)، ولصالح الموجهين في الجانب المعرفي، ولصالح أساتذة الجامعة في جانب القدوة، ولصالح خبراء التدريب في جانب النشاط.
- رفض الفرضية الصفرية، والتي تنص على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات إجابات المدرسين، وفقا لمتغير (الجنس) و(المدرسة)، وقبولها وفقًا لمتغير: (التخصص) و(سنوات الخبرة)، "بشأن واقع قيام المدرس بدوره في تنمية القيم الديمقراطية" فقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01)، لصالح الإناث، تبعًا لمتغير الجنس، ولصالح المدارس الأهلية تبعًا لمتغير المدرسة.
- رفض الفرضية الصفرية التي تنص على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات إجابات الطلبة، وفقا لمتغير (الجنس) و(المدرسة)؛ وقبولها

وفقًا لمتغير (التخصص)، إذ دلت النتائج وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (0.01) لصالح الإناث في متغير الجنس، ولصالح المدارس الأهلية في متغير المدرسة.

وأبرز ما تقترحه الدراسة:

- تصميم برنامج تأهيلي لاكساب المدرسين في كافة المراحل، الكفايات اللازمة لتنمية الوعي بالمفاهيم والسلوكيات الديمقراطية لدى الطلبة.
- إجراء دراسات حول:
  - دور المدرسة في التنشئة الديمقراطية في المرحلة الأساسية.
  - معوقات تنمية القيم الديمقراطية في المدارس الثانوي، وطرق علاجها.

أولاً / المعاجم:

1. صلاتي، ياسين 2001: الموسوعة العربية الميسرة والموسعة، ط1، مؤسسة التاريخ العربي، بيروت.
2. عبد الله، اسماعيل صبرى ،2002: الفاظ ومعان الديمقراطية ، العربي للنشر، القاهرة.
3. مجمع اللغة العربية، 1992: المعجم الوجيز، طبعة خاصة بوزارة التربية والتعليم،مصر.
4. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم 2003: المعجم العربي الأساسي ، تونس .

ثانياً / الأطروحات العلمية:

رسائل دكتوراه:

5. أبو أصبع، بلقيس احمد منصور، 2004: **الأحزاب السياسية والتحول الديمقراطي في اليمن**، رسالة دكتوراه منشورة، مكتبة مدبولي، القاهرة، مصر.
6. أبو الهيجاء، عبد الرحمن، 2004: **مبادئ الديمقراطية التربوية وتطبيقاتها في المدارس**، رسالة دكتوراه منشورة، الناشر عالم الكتب، اربد، الأردن.
7. احمد، فكري شحاته، 1993: **الدور الثقافي لمعلم المدرسة الثانوية العامة في مصر**، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، مصر.
8. إسماعيل، سهير محمد، 1992: **برنامج مقترح لتنمية بعض القيم الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الثانوية**، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية البنات، جامعة عين شمس، مصر.
9. خطاب، سمير سعد 2004: **التنشئة السياسية والقيم**، دراسة ميدانية لطلاب الثانوية بمصر، رسالة دكتوراه منشورة جامعة عين شمس، ايتراك للنشر والتوزيع، القاهرة.
10. الخلف، غسان احمد، 2007: **ديمقراطية التعليم الجامعي المفتوح بالجمهورية العربية السورية في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة**، رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة، مصر.
11. الدعيس، عبدالخالق، 2009: **أنموذج مقترح لتقويم أداء أعضاء هيئة التدريس بجامعة صنعاء**، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق، سوريا.
12. دبوان، عبد اللطيف طاهر، 1998: **مدى تمثل طلبة التعليم الجامعي في الجمهورية اليمنية للقيم الإيمانية**، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة أم درمان الإسلامية، السودان.
13. الرشدان، عبد الكريم، 2003: **دراسة تحليلية للمبادئ والقيم الديمقراطية في فلسفة التربية والتعليم في الأردن**، رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمَّان.
14. الظاهري، محمد محسن، 2003: **القبيلة والتعددية السياسية في اليمن**، رسالة دكتوراه غير منشورة، قسم العوم السياسية بكلية العلوم السياسية بجامعة القاهرة، مصر.

15. عبد الحميد، حمدي حسن، 1997: **دور الجامعة في تنمية بعض القيم اللازمة لتحـــديث المجتمع المصري**، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية، جامعة الزقازيق، مصر.

16. عبدالسلام، أحمد مكرد، 2002:**السكان والتنمية في اليمن**، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة تونس، تونس.

17. العبدلي، سمير،2007: **ثقافة الديمقراطية في الحياة السياسية لقبائـــل الـــيمن**، رســـالة دكتوراه منشورة، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت.

18. العريقي، آمال، 2006: **درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس بجامعة تعز لقيم ومبادئ الديمقراطية**، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية جامعة اليرموك، الأردن.

19. المقبلي، أمية جبران على، 2005: **تطوير مقرر ــ المجتمع اليمني ــ في ضوء بعـــض قضايا التنشئة السياسية وأثره على الوعي السياسي لدى تلاميذ الصف الأول الثـــانوي بالجمهورية اليمنية**، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة عين شمس، مصر.

20. نوير، عبد السلام، 1998: **الثقافة السياسية للمعلم المصري**، رســـالة دكتـــوراه غيـــر منشورة، كلية العلوم السياسية جامعة القاهرة، مصر.

ب / رسائل ماجستير:

21. إبراهيم، محمد عطية الله ،2005: **دور الاتحادات الطلابية في تنمية القيم الديمقراطية، لطلاب المرحلة الثانوية بالوادي الجديد**، رسالة ماجستير غير منشورة، كليـــة التربيـــة، جامعة أسيوط، مصر.

22. الأهدل، طاهر، 1999: **دور المدرسة في التنشئة السياسية**، رســـالة ماجـــستير غيـــر منشورة، كلية التربية، جامعة صنعاء، اليمن.

23. التالبي، إبراهيم محمد يحي، 2007: **الثقافة السياسية لطلاب جامعة صـــنعاء**، رســـالة ماجستير غير منشورة، كلية التجارة والاقتصاد، جامعة صنعاء، اليمن.

24. الجرادي، خالد، 2000: **الأدوار التي ينبغي أن يقوم بها معلم المرحلـــة الثانويـــة فـــي الجمهورية اليمنية**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة صنعاء، اليمن.

25. الجمالي، عبد الغني، 20006: **دور المعلم في تنمية القيم الخلقية لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي في أمانة العاصمة بالجمهورية اليمنية**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة صنعاء، اليمن .

26. حسانين، احمد، 1985: **دور كليات التربية في تدعيم القيم الديمقراطية لـــدى طلابهـــا**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أسيوط، مصر.

27. الحكيمي، شوقي، 2002: **مدى تمثل طلبة المرحلة الثانوية للقـــيم الجماليـــة**، رســـالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة صنعاء، اليمن.

28. خليل، عبد السلام، 2003: **التجربة الديمقراطية في اليمن في ظل التحـــولات المحليـــة والإقليمية والدولية**، رسالة ماجستير غير منشورة، كليـــة العلـــوم الـــسياسية، جامعـــة الجزائر، الجزائر.

29. السمده، عبد الخالق، 2004: **التعددية الحزبية وتأثيرها على الاستقرار الـــسياسي فـــي الجمهورية اليمنية**، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية العلوم الـــسياسية، جامعـــة أم درمان الإسلامية، السودان.

30. شبيب، هدى عبد الحميد، 2003: **تنمية بعض القيم لدى الطالبات**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق، مصر.

31. غنيمة، عادل عبد الحميد، 2002: **الممارسة الديمقراطية في اليمن**، رســـالة ماجـــستير غير منشورة، معهد البحوث والدراسات العربية، منظمة التربية والثقافة والعلوم بجامعة الدول العربية، القاهرة، مصر.

32. اللحياني، محمد حسين، 2003: **القيم التربوية في الحديث النبوي كما جاء في صـــحيح مسلم**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة ذمار، اليمن.

33. المالكي، احمد، 2004: **مدى ممارسة مديري مدارس مرحلة التعلـــيم الثـــانوي للـــنمط الديمقراطي في الادارة المدرسية في م/ الضالع**، رسالة ماجستير غير منـــشورة، كليـــة التربية، جامعة عدن، اليمن.

34. ناصيف، ابتسام، 2005: **فاعلية برنامج لتدريب مديرات رياض الأطفـــال علـــى نمـــط الإدارة الديمقراطية**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق، سوريا.

35. النعماني، يحي احمد، 2004: **ممارسة الديمقراطية الداخلية لحزبي المـــؤتمر الـــشعبي العام والتجمع اليمني للإصلاح**، رسالة ماجستير غير منشورة، المنظمة العربية للتربيـــة والثقافة، معهد البحوث والدراسات العربية، قسم البحوث والدراسات السياسية، القاهرة.

36. اليريمي، يحيى، 2004: **مدى ممارسة أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية لبعض القيم الديمقراطية**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة صنعاء، اليمن.

ثالثاً/ الكتب:

37. إبراهيم، مروان،2000: **الإحصاء الوصفي والاستدلالي**، دار الفكر، عمَّان.

38. إبراهيم، عبد الرزاق عبد الفتاح،2001: **الديمقراطية والتربية في الوطن العربي**، مركز دراسات الوحدة العربية، ط1 ، بيروت.

39. ابن مسعود، عبد المجيد، 1998: **القيم الإسلامية التربوية والمجتمع المعاصـــر**، كتـــاب الأمة رقم 67، وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، قطر.

40. ابن نبي، مالك ،1987: **الديمقراطية في الإسلام**، في تأملات، دار الفكر، دمشق.

41. أبو العينين،علي خليل وآخرون، 2003: **الأصول الفلسفية للتربية**، دار الفكر، عمَّان.
42. احمد، زكي ،1999: **الديمقراطية في الخطاب الإسلامي الحديث والمعاصر**، في مجـــدي حماده (الحركات الإسلامية والديمقراطية) مركز دراسات الوحدة العربية، سلسلة كتب المستقبل العربي، بيروت.
43. الاديمي، جمال2002: **الديمقراطية في اليمن**، مركز دراسات المستقبل، صنعاء.
44. الأسمر، احمد رجب، 2005: **فلسفة التربية في الإسلام**، دار الفرقان، عمَّان.
45. الاغبري، بدر، 2005: **التربية والتعليم في اليمن**، دار المتفوق، صنعاء.
46. باعباد، علي، 1990: **التعليم في الجمهورية اليمنية**، من منشورات جامعـــة صـــنعاء، صنعاء.
47. بتال، احمد حسين،2005: **مقدمة في البرنامج الإحصائي(spss)**، كلية الإدارة والاقتصاد جامعة الانبار، العراق.
48. بركات، احمد، 1990، **آفاق الديمقراطية والمسيرة اليمانيـــة**، دار الفكـــر المعاصـــر، بيروت.
49. بشارة، جبرائيل، 1996: **تكوين المعلم العربي والثورة العلمية التكنولوجية**، المؤســـسة الجامعية للنشر، بيروت.
50. بشير، سعد زغلول،2003: **دليلك إلى البرنامج الإحصائي**، المعهـــد العربـــي للتـــدريب والبحوث الإحصائية،ط10، بغداد.
51. بكار، احمد موسى، 1997: **الديمقراطية حاضرًا ومستقبلاً**، المكتبة الوطنية، عمَّان.
52. البيلاوي، حسن، 2000: **أنماط الهيمنة في التعليم المـــصري**، فـــي الحريـــة الفكريـــة والأكاديمية في مصر، احمد نبيل الهلالي، وآخرون، مركز البحوث العربية، القاهرة.
53. جابر، عبد الحميد، 1999: **استراتيجيات التدريس والتعلم**، دار الفكر العربي، القاهرة.
54. جابر، عبد الحميد، 2001: **مدرس القرن الواحد والعشرين**،(بد.د) عمَّان.
55. الجابري، محمد عابد،1997: **الديمقراطية وحقوق الإنسان**، ط2، مركز دراسات الوحدة العربية ، بيروت.
56. جرادات عزت وآخرون ، بدون : **التدريس الفعال** ، عمَّان ، الأردن ، دار الفكر ،.
57. الجلاد، ماجد زكي، 2007: **تعلم القيم وتعليمها**، دار المسيرة، عمَّان، الأردن.
58. الجمل ، يحي1999: **الأنظمة السياسية المعاصرة** ، دار النهضة العربية ، بيروت .
59. الجنابي، سعيد احمد، 2005: **أنظمة اليمن بين الشورى السبئية وديمقراطية الوحدة** ، من إصدارات دائرة التوجيه المعنوي بوزارة الداخلية ، ط1 ، اليمن

60. الجوهري، محمد، 1985: **علم الاجتماع وقضايا التنمية في العالم العربي**، دار المعارف، القاهرة.
61. الجيار سيد إبراهيم، بدت : **التربية ومشكلات المجتمع**، مجموعة دراسات، دار غريب ، القاهرة، مصر.
62. حسان، حسان محمد وآخرو، 1989: **دراسات في فلسفة التربيـــة** ،الطبعـــة الثانيـــة ، (بدون دار)، القاهرة، مصر
63. حمادة، عبد المحسن و الصاوي محمد وجيه،2001: **إسهام النظام التعليمي في إصـــلاح المسيرة الديمقراطية في الكويت**، في الديمقراطية والتربية في الوطن العربي ، مركـــز دراسات الوحدة العربية، ط1 ، بيروت، لبنان.
64. الحمداني، قحطان احمد سليمان، 2003: **النظرية السياسية المعاصـــرة** ، دار ومكتبـــة الحامد، ط1، عمَّان، الأردن.
65. حمروش، احمد، واخرون،1991: **الوحدة اليمنية بعد عام من قيامها**، نـــدوة المـــستقبل العربي، العدد 147، صنعاء، اليمن.
66. الحوت، محمد صبري، و شاذلي، ناهد عدلي ،2007: **التعليم والتنمية**، مكتبة الانجلـــو المصرية ، القاهرة ، مصر.
67. الخضراء، بشير محمد، 2005: **الـــنمط البنيـــوي فـــي القيـــادة الـــسياسية العربيـــة والديمقراطية**، مركز دراسات الوحدة العربية، ط1، بيروت، لبنان.
68. الخطيب، سلوى عبد الحميد 2002: **نظرة في علم الاجتماع المعاصـــر**، ط1، مطبعـــة النيل، القاهرة، مصر.
69. الخميسي، السيد سلامة ،2003: **التعلـــيم والمـــشاركة الـــسياسية**، دار الوفـــاء، ط1، الإسكندرية ، مصر.
70. الخميسي، السيد سلامة، 2003: **الطلاب وممارسة العمل السياسي**، في دراســـات فـــي التربية العربية ، دار الوفاء ، ط1، الإسكندرية، مصر.
71. الخوالدة، محمد محمود،2003: **مقارنة بين ديمقراطية التعليم وتعليم الديمقراطية فـــي مقدمة في التربية** ، دار المسيرة، عمَّان، الأردن.
72. الخياط، محمد، 2007: **الأقليات في الجمهورية اليمنية**، الاخدام دراســـة انثروجرافـــي الاخدام في محافظة تعز، دار المعارف الإسكندرية، مصر.
73. دغيدي، محمد سامي، 2000: **المدرس المثالي**، دار غريب، القاهرة ، مصر .
74. رسلان، عثمان عبدالمعز،2000: **دستور المعلمين**، دار البشير،القاهرة، مصر.
75. الرشدان،عبد الله ،1994: **علم اجتماع التربية**، دار الشروق ،عمَّان، الأردن.

76. رضوان، أبو الفتوح وآخرون، 1994: **المدرس في المدرسة والمجتمع** ، مكتبة الانجلو المصرية ، القاهرة ، مصر.

77. الروحاني، عبد الوهاب، 2008: **اليمن خصوصية الحكم والوحدة والديمقراطية**، مكتبـــة مدبولي ، ط1، القاهرة، مصر.

78. زاهر، ضياء، 1986: **القيم في العملية التربوية**، مؤسسة الخليج، القاهرة، مصر.

79. زهران، حامد عبد السلام، 2005: **علم نفس النمو**، عالم الكتب، ط6، القاهرة، مصر.

80. زهران، حامد وآخرون 2002: **الأسس التربوية لإعداد المعلم الجامعي**، من إصدارات: جامعة عين شمس، ط4، مصر.

81. زيداني، سعيد، 1994: **الديمقراطية وحماية حقوق الإنسان في الوطن العربي في حول الخيار الديمقراطي**، برهان غليون وآخرون، مركز دراسات الوحدة العربية، ط1، لبنان.

82. السقاف، عبد العزيز، 1994: **الحريات الأكاديمية في الجامعات اليمنية**، في الحريـــات الأكاديمية في الجامعات العربية، منتدى الفكر العربي، عمَّان.

83. سلام، عبد الحميد عبدالله،1981: **المدخل في العلوم التربويـــة**، ط1 ، عـــالم الكتـــب ، القاهرة، مصر.

84. سليم، مريم، 2002: **علم نفس النمو**، دار النهضة العربية ، ط1 بيروت، لبنان.

85. السيد، فؤاد البهي، 1995: **علم النفس الاجتماعي**، دار الفكر العربي، القاهرة.

86. سيف، احمد عبده، 2008: **واقع التعليم في اليمن بين تأثير العولمة ودواعي الإصلاح**، مركز الدراسات والبحوث، صنعاء، اليمن.

87. شتا، السيد على و الجولاني، فاديه عمر، 1997: **علم الاجتماع التربوي**، مكتبة ومطبعة الإشعاع الفنية، القاهرة، مصر.

88. شحاته، حسن، 1993: **تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق** ،ط2، الدار المـــصرية اللبنانية، القاهرة، مصر.

89. شحاته، حسن و أبو عميره، محبات، 1994: **المعلمون والمتعلمون**، مكتبة الدار العربية، القاهرة ، مصر.

90. شطناوي، عبد الكريم وآخرون ،1992: **أسس التربيـــة** ، دار صـــفاء ، ط2، عمَّـــان، الأردن.

91. الشعيبي، احمد قائد ،2005: **وثيقة المدنية (المضمون والدلالة)** كتـــاب الأمـــة رقـــم (110)، وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، قطر.

92. الشنتوت، خالد ،2000: **التربية السياسية في المجتمع المـــسلم** ، دار البيـــارق ، ط1 ، عمَّان الأردن.

93. الشيباني، عمر محمد التومي، 1995: **مقدمة في الفكر التربوي الحـــديث** ، منـــشورات الجامعة المفتوحة ، طرابلس، ليبيا.

94. الصالح، عبد الله محمد ،1999: **دور القيم الإسلامية ،في توجيه السلوك** ،بحـــث مقـــدم لمؤتمر (القيم والتربية في عالم متغير ي) الجزء الأول ، جامعة اليرموك ، اربد الأردن

95. صالح، نازلي 1979: **الديمقراطية والتربية**، مكتبة الانجلو المصرية ، القاهرة ، مصر.

96. الصلاحي، فؤاد، 2006: **مفهوم التربية المدنية في المنهج الدراسي اليمنـــي**، ملتقـــى المرأة للدراسات والتدريب، صنعاء، اليمن.

97. الصديق، عبدالله، 2008: **أساليب التدريس**، مركز التربية للطباعـــة والنـــشر، جامعـــة صنعاء ، اليمن.

98. الطبيب، ،مولود زايد ،2001: **دور التنشئة السياسية في تنمية المجتمع**، ط1، المؤسسة العربية للنشر، عمَّان، الأردن .

99. الظاهري، محمد محسن ،2004: **المجتمع والدولة في اليمن**، ط1 ، مكتبـــة مـــدبولي، القاهرة، مصر.

100. العاجز، فؤاد: 2002: **القيم وطرق تعلمها وتعليمها**، من اصدارات الجمعية المصرية، جامعة عين شمس ، مصر.

101. عاقل، فاخر ، 1993: **معالم التربية**، دار العلم للملايين، بيروت.

102. عبد الرحمن، اسامة ، واخرون، 2002: **الخليج العربي والديمقراطية** ، مركز دراسات الوحدة العربية ، ط1 ، بيروت.

103. عبد السلام فاروق سيد و دمنهوري رشاد صالح ،2002: **المدخل الـــى علـــم الـــنفس الاجتماعي** ، مكتبة دار جدة، جدة، السعودية.

104. صالح، عبد العزيز،1987: التربية الحديثة ، دار المعارف، ط4، مصر.

105. عبد الوهاب، محمد رفعـــت 1993: **الـــنظم الـــسياسية** ، دار المطبوعـــات الجامعيـــة الاسكندرية ، مصر .

106. عبدالله، ثناء فؤاد ،1997: **آليات التغيير الديمقراطي في الوطن العربي**، مركز دراسات الوحدة العربي، ط1 ، بيروت ، لبنان.

107. عبود، عبد الغني و النوري عبد الغني ،1979: **نحو فلسفة عربية للتربية**، درا الفكـــر العربي ، ط2، القاهرة ، مصر .

108. عبيدات، محمد واخرون،1997: **منهجية البحث العلمي: القواعد والمراحـــل**، الجامعـــة الاردينة، عمَّان.

109. العثربي، على مطهر، 2000: **التطور السياسي في اليمن**، مطابع الكتاب المدرسي، ط1 صنعاء، اليمن.

110. عدس، عبد الرحمن وعبيدات ، ذوقان 1987: **المنهج العلمي مفهومه – أساليبه – أدواته** – (بد . د) ، القاهرة ، مصر.

111. عدس، محمد عبد الرحيم ،1996: **المعلم الفاعل والتدريس الفعال** ، ط1 ، دار الفكـــر، عمَّان، الأردن .

112. عفيفي محمد الهادي ،1977: **في أصول التربية، الأصول الفلـــسفية للتربيـــة** ، مكتبـــة الانجلو المصرية ، القاهرة ، مصر.

113. عقل، محمود حسين،2006: **القيم السلوكية لدى طلبة المرحلتين المتوسطة والثانويـــة**، الناشر مكتب التربية العربي لدول الخليج ، ط2 ، الرياض .

114. العمايرة، محمد حسن،1999: **أصول التربية**، دار المسيرة، ط1، الأردن.

115. عناية، غازي ، 1999: **جاهلية الديمقراطية**، زهران للنشر، عمَّان الاردن.

116. غزوي، محمد سليم محمد ،2000: **نظرات حول الديمقراطية**، وائل للنشر ، ط1 ، عمَّان، الأردن.

117. غيث، محمد عاطف، 1993: **علم الاجتماع** ، دار المعارف الجامعية، الإسكندرية، مصر

118. فرج، الهام عبد الحميد 1999م : برنامج مقترح لتنمية السلوك الـــديمقراطي والتفاعـــل الاجتماعي للمعلم العربي ، في الشريدة ، خالد وآخرون ، 2001، **الديمقراطية والتربية في الوطن العربي**، مركز دراسات الوحدة العربية ، بيروت ، لبنان.

119. فروان، احمد، 2005: **التنمية والتحديث في الوطن العربي** ،دار الكتب، ط1، صنعاء.

120. قحطان، طارش محمد ،2006: **الحقوق والحريات في اليمن** ، ط1، دار الروافد للطباعة والنشر ، صنعاء، اليمن.

121. فهمي، محمد سيف، 1980: النظرية التربوية وأصولها الفلسفية والنفسية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

122. قناوي، شاكر عبد العظيم ، و يونس صلاح ، سمير 2001: **الأدوار اللغوية المستقبلية لمعلم اللغة العربية "مدى إدراكه وممارسته لها في ضوء بعض المتغيرات"**، من اصدارات الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، كلية التربية ، جامعة عين شمس، مصر.

123. قنبر، محمود ،1985: **دراسات تراثية في التربية الإسلامية**، دار الثقافة، الدوحة ،قطر.

124. قنديل ،يس عبد الرحمن ،1993: **التدريس وإعداد المعلم**، دار النشر الدولي، الريـــاض السعودية.

125. القاضي، باسل عبدالمحسن، 2007، الديمقراطية من اليونان إلى ديمقراطية الانترنـــت، بدون. مصر.

126. الكبسي، احمد واخرون، 1998: **مبادئ العلوم الـــسياسية**، الوكالـــة اليمنيـــة للدعايـــة والاعلان، ط2، صنعاء، اليمن.

127. الكيلاني، ماجد عرسان ،1992: **اتجاهات معاصرة في التربية الأخلاقية** ، البشير للنشر والتوزيع، ط1، عمَّان، الأردن.

128. المخادمي، عبد القادر رزيق ،2004: **آخر الـــدواء الديمقراطيـــة**، دار الفجـــر للنـــشر والتوزيع ، ط1 ، القاهرة.

129. المجيدل، عبدالله، وطفة، على، 2008: **علم الاجتماع التربوي والمدرســـي**، دار معـــد، دمشق.

130. مرسي، محمد منير، 1993: **أصول التربية**، عالم الكتب ،الرياض.

131. مرعي، توفيق احمد ،والحيلة، محمد محمود، 2007: **طرائـــق التـــدريس العامـــة**، دار المسيرة للنشر، ط3 ، عمَّان ، الاردن .

132. المطلس عبده،1996: المناهج التعليمية وواقعها في اليمن ، المنار للطباعة، صـــنعاء ، اليمن.

133. المشهداني، محمود حسن، 1989: **الإحصاء** ، دار الكتب للطباعة والنشر، بغداد.

134. مصطفى، رمزي، 2008: **الدور التربوي لمؤسسات المجتمع المدني**، دار الوفاء للنشر، الاسكندرية ، مصر.

135. مطاوع، ابراهيم عصمت،1997: **التجديد التربوي**، دار الفكر العربي ، ط1، القاهرة.

136. مقاريوس، صموئيل، 1994: **الصحة النفسية والعمل المدرسي**، مكتبـــة النهـــضة، ط2 القاهرة.

137. مقبل، سعيد، 2006: **التعليم العام في الجمهورية اليمنية**، مؤســـسة العفيـــف الثقافيـــة، صنعاء.

138. مكروم عبد الودود محمود ، 2004م: ثقافة الديمقراطية – مدخل لتحديد دور التربية في تحقيق الأمن القومي ،العربي ، في كتاب ، **القيم ومسؤوليات المواطنة** ، تـــأليف عبـــد الودود مكروم دار الفكر العربي ، القاهرة.

139. مكروم، عبد الودود محمود ،2005: **القيم في الفكر الغربي رؤية تحليلية**، دار الفكـــر العربي، القاهرة.

140. المنوفي، كمال، 2004: الثقافة السياسية وأزمة الديمقراطية في الوطن العربـــي ، فـــي الطاهر لبيب وآخرون، **الثقافة والمثقف في الوطن العربـــي**، سلـــسلة كتـــب المـــستقبل العربي، بيروت مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت.

141. منيف، عبد الرحمن، 1992: **الديمقراطية أولا**، المؤسسة العربية للدراسات، بيروت.

142. ناصر، ابراهيم، 1992: **علم الاجتماعي التربوي**، دار الجيل، عمَّان.

143. ناصر، ابراهيم ،2003: **المواطنة**، مكتبة الرائد العلمية، ط 1، الأردن.

144. نذر، فاطمة،2000: **التنشئة الديمقراطية كما يدركها الوالدان والأبنـــاء فـــي الأســـرة الكويتية ، الديمقراطية والتربية في الوطن العربي**، مركز دراسات الوحـــدة العربيـــة، بيروت.

145. نشوان، يعقوب حسين ،2005: **التربية في الوطن العربي**،دار الفرقان للنشر ، عمَّان.

146. هلال، على الدين، 1996: عملية التحول الديمقراطي ومستقبلها في مصر، ضمن كتاب/ **مصر في القرن الحادي والعشرين**، تحرير اسامة الباز، مؤسسة الاهرام ، القاهرة.

147. هندي، صالح ذياب، 1995: **أسس التربية**، دار الفكر للنشرو التوزيع ،ط3، عمَّان.

148. هويدي، فهمي ،1993: **الاسلام والديمقراطية**، مركز الاهرام للترجمة والنشر، القاهرة

149. وحيد، رجاء، 2000: **البحث العلمي، أساسياته النظرية وممارسته العملية**، دار الفكـــر المعاصر ، دمشق.

150. وطفة، علي أسعد و الشريع، سعد 2000: الفعاليات الديمقراطية ومظاهرها في جامعة الكويت، في الشريدة ، خالد وآخرون، 2000، **الديمقراطية والتربية في الوطن العربي** ، مركز دراسات الوحدة العربية ، بيروت.

151. وطفة، علي اسعد: 1999: **بنية السلطة وإشكالية التسلط التربوي في الوطن العربـــي**، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت .

152. صالح، حمد العساف، 1995: **المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية**، مكتبة العبيكان، الرياض.

153. الوفي، عبد الله القاسم ، 1993: **الإدارة المدرسية أصولها وتطبيقاتها**، منشورات جامعة قاريوس، بنغازي ، ليبيا.

154. أبو إصبع، بلقيس احمد منصور، 2005: الديمقراطية الداخلية للأحزاب اليمنيـــة ، فـــي **الديمقراطية داخل الأحزاب في البلاد العربية** ، تحرير على خليفة الكـــواري ، مركـــز دراسات الوحدة العربي، لبنان، بيروت .

155. وهبان، احمد 2003، **التخلف السياسي وغايات التنمية السياسية**، الدار الجامعية ، ط1 الاسكندرية مصر.

156. ياسين، السيد1991: **الوعي القومي المعاصر أزمة الثقافة السياسية العربيـــة**، مركـــز الدراسات السياسية والإستراتيجية، القاهرة.

157. يالجن، مقداد 1993: **دور التربية الأخلاقية الإسلامية في بناء الفـــرد والمجتمـــع**، دار الشروق، بيروت.

158. عبدالدايم، عبدالله،2000: **الآفاق المستقبلية للتربية في البلاد العربية**، دار العلـــم، ط1، بيروت، نقلا عن http;//www.moe.gov.ae/r_atfal/progect/pro4.htm .

رابعاً / المراجع المترجمة:

159. أ. دال، روبرت ،2000: **عن الديمقراطيـــة** ، ترجمة احمد امـــين الجمـــل ، الجمعيـــة المصرية لشر المعرفة ، ط1 ، القاهرة ،مصر.

160. بادوفر،1967 **معنى الديمقراطية** ترجمة جورج عزيز، مكتبة الريحاني، القاهرة.

161. دوير، جاك ديو، 1958م، **الدولة** ، ترجمة احمد حسيب عباس، مكتبة نهضة، القاهرة.

162. ديوي جون ،2001: **الديمقراطية الخلاقة والمهمة التي تنتظرنا** ، ترجمة: على وطفـــة، في مجلة التربية ، تصدر عن اللجنة الوطنية القطريـــة للتربيـــة ، العـــدد 137، الـــسنة الثلاثون.

163. ليونا تايلر، 1983، **الاختبارات والمقاييس**، ترجمة : سعد عبدالرحمن، مراجعة: محمـــد نجاتي، دار الشروق، القاهرة.

164. ديوي، جون ،1987: **الديمقراطية والتربية** ، ترجمة نظمـــي لوقـــا، مكتبـــة الانجلـــو المصرية، القاهرة.

165. ربول اوليفيه ،1986: **فلسفة التربية** ، ترجمة جهاد نعمـــان، منـــشورات عويـــدات، بيروت.

166. فراير، باولو 2005: **المعلمون بناة ثقافة** ،ترجمة حامد عمار، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة.

167. فراير، باولو، 1980: **تعليم المقهورين**، ترجمة يوسف نور عوض ،دار القلم، بيروت.

168. كيم، يوجين، و كيلرج ريتشارد، 1995: **مرشد المعلم في المرحلة الثانويـــة**، ترجمـــة اسماعيل ابو العزايم واخرون ، عالم الكتب ، القاهرة.

169. مارتن، سيمور،(بد. ت)، **رجل السياسة**، ترجمة خيري حماد، دار الآفاق، بيروت.

170. ماكيفر، روبرت، 1966: **تكوين الدولة**، ترجمة حسن صهيب، دار العلم، بيروت.

171. هايدون، جراهام ،2001: **التدريس والقيم** ، ترجمة عبد الودود مكروم ، فـــي مجلـــة التربية تصدر عن اللجنة الوطنية القطرية للتربية ، العدد الاول، المجلد الرابع.

172. ويلولر، رونالدو ج ،2003: **القيم والتقييم في ممارسة الادارة التربوية**، ترجمـــة عبـــد الودود مكروم واخرون، في مجلة التربية تصدر عن الجمعية المصرية للتربية المقارنـــة العدد الثامن ، السنة السادسة.

173. يانكلوفيتش، دانييل ،1993: الديمقراطية، ترجمة كمال عبد الرؤوف ، الجمعية المصرية، القاهرة.

خامساً/ الدوريات:

174. ابراهيم، خليفة محمد ،2006: **دور التربية في مواجهة معوقات التنمية في مصر** ، في مجلة كلية التربية بجامعة اسيوط ، المجلد 22، العدد الأول.

175. ابراهيم، محمد عبد الرزاق، 2003: **القيم لدى شباب الجامعة في مـــصر، ومتغيـــرات القرن الحادي والعشرون** في مجلة التربية المعاصرة تصدر عن رابطة التربية الحديثـــة العدد 64 السنة 20 ،القاهرة.

176. بحري، منى يونس ،2005: **القيم الديمقراطية في المناهج الجامعية العربيـــة(جامعـــة صنعاء أنموذجا)**، في مجلة جامعة الملكة أروى تصدر عن جامعة الملكة أروى، العـــدد الأول، السنة الأولى.

177. تركي، مصطفى احمد ،1993: **السلوك الديمقراطي** ، مجلة عالم الفكـــر، المجلـــد 22، العدد 2 ، وزارة الإعلام، الكويت.

178. الحارثي، علي بن محمد، 2006: **دور مدير المدرسة الثانوية المتنامي فـــي مواجهـــة الاحتياجات التربوية للمدرسة** ، في مجلة كليات المعلمين ، تصدر عـــن وزارة التربيـــة والتعليم بالسعودية ، المجلد السادس ، العدد الاول.

179. الحمداني، قحطان احمد سليمان ،2003: **الشورى والديمقراطية في الفكر والممارســـة السياسية** ، مجلة تهامة، العدد السادس، اليمن.

180. الخطيب، طه ياسين ناصر،2003: **القيم في موعظة لقمان** ، في مجلة العلوم التربويـــة والنفسية ، تصدر عن كلية التربية جامعة البحرين ، المجلد الرابع، العدد الأول.

181. الخياط، عبد الكريم عبد الله ، 1999: **مكانة القيم الديمقراطيـــة فـــي منـــاهج المـــواد الاجتماعية للمرحلة المتوسطة بدولة الكويت** (دراسة تحليلية) مجلة كلية التربية ، جامعة طنطا، العدد السابع والعشرون.

182. رحمة، انطون حبيب، 2004: **آراء أعضاء هيئة التدريس والطلبة بجامعة الكويت فـــي ديمقرطية التدريس الجامعي** دراسة ميدانية ،في مجلة جامعة دمشق للعلـــوم التربويـــة ، المجلد 20، العدد الثاني.

183. الزبيدي، ليث عبد الحسن جواد ،2003: **مستقبل الديمقراطية في الوطن العربي** ، فـــي مجلة دراسات، تصدر عن المركز العالمي لدراسات وأبحاث الكتاب الأخـــضر، العـــدد الخامس عشر ، السنة الرابعة، طرابلس، ليبيا.

184. سعد، عبد الخالق يوسف ،2000: **الدور الخلقي للمعلم في عالم متغيـــر** ، فـــي مجلـــة التربية، تصدر عن كلية التربية جامعة الأزهر، العدد 94 ، مصر.

185. السنباني، صالح، و الزيباري صابر 2002: **قياس اتجاهات الطلبة نحو القيم الاجتماعية الإسلامية وعلاقتها بمتغيري الجنس والمستوى الدراســـي** ، فـــي جـــامعتي صـــنعاء والموصل، مجلة العلوم التربوية والنفسية، العدد الأولى، المجلد الأول ،جامعة صنعاء.

186. السوسوة، امة العليم ،2004: **الحريات العامة وحقوق الإنسان في اليمن**، مجلة حوليات العفيف ، تصدر عن مؤسسة العفيف الثقافية ، العدد الرابع، صنعاء، اليمن.

187. شديفات ، يحي ،2001: **درجة ممارسة مدير المدرسة الثانوية لدوره كقائد تعليمي في مدارس الشمالية الشرقية من وجهة نظر المعلمين فـــي الأردن** ، فـــي مجلـــة أبحـــاث اليرموك، تصدر عن جامعة اليرموك المجلد 17 ، العدد 2 الاردن .

188. الشرقاوي، موسى على ،2005: **وعي طلاب الجامعة ببعض قيم المواطنة** ، في مجلـــة دراسات في التعليم الجامعي، العدد التاسع، مصر.

189. الشعيبي، عبد العزيز،2001: **الديمقراطية في اطار الوحدة اليمنية**، مجلة كلية التجـــارة والاقتصاد بجامعة صنعاء، العدد السابع عشر، اليمن.

190. صالح، سامية يوسف 2005: **دور الأسرة في التنمية الثقافية لطفل الروضة**، في مجلـــة كلية التربية بالمنصورة، العدد السابع والخمسون، العراق.

191. الصاوي، محمد وجيه، و الشهاب على جاسم ،2002: **دراسة ميدانية لآراء المنتـــسبين الى مراكز الشباب والعاملين بها حول دورها التربوي في المجتمع الكويتي** ، في المجلة التربوية تصدر عن مجلس النشر العلمي بجامعة الكويت، المجلد السادس عشر، العـــدد اثنان وستون.

192. الصوفي، محمد (1998):**أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها طلاب المرحلة الثانوية**، مجلة مركز الدراسات والبحوث التربوي بصنعاء، العدد ثمانية وسبعون.

193. طهطاوي، سيد احمد، و رزق، حنان عبد الحليم، 2005: **دور الأسرة في تحقيق الضبط الاجتماعي لدى الأبناء** ، في مجلة كلية التربية بالمنصورة، العدد السابع والخمسون.

194. طهطاوي، سيد أحمد، 1996: القيم التربوية في القصص القرآني ، دار الفكر العربـــي ، القاهرة، مصر .

195. الطويل، ناصر 2005: **هل الديمقراطية عامل للتغلب على التنوع الاجتماعي ام مثيـــر له**، مجلة شؤون العصر ، تصدر عن المركز اليمني للدراســـات الاســـتراتيجية، العـــدد التاسع عشر، السنة التاسعة.

196. الظاهري، محمد محسن، 2005: **التطور الديمقراطي في اليمن، مجلة شؤون العـــصر**، مجلة فصلية تصدر عن المركز اليمني للدراسات الاستراتيجية، السنة التاســـعة، العـــدد العشرون.

197. عبد الحليم، احمد مهدي، 1992: **تعلم القيم الفريضة الغائبة** ، مجلة المسلم المعاصـــر ، العدد 65، القاهرة.

198. عبد الفتاح، معتز بالله ،2006: **الديمقراطية العربية بين محـــددات الـــداخل وضـــغوط الخارج**، في مجلة المستقبل العربي، تصدر عن مركز دراسات الوحدة العربيـــة، الـــسنة الثامنة والعشرون، العدد 326، لبنان.

199. عبيدات، مقدم، و الأزهر عبد العزيز،2007: **الديمقراطية والتنمية** ، في مجلة العلـــوم الإنسانية تصدر عن جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر، العدد الحادي عشر.

200. العقون، كمال الدين، 2006: **مفهوم الحرية التربوية عند جون ديـــوي** ، فـــي مجلـــة دراسات نفسية وتربوية، تصدر عن كلية الاداب جامعة سعد دحلب، الجزائر.

201. العليمات، علي، واخرون، 2008: **تطوير مقياس لمهارات التفكير العلمي لطلبة المرحلة الثانوية**. مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية، المجلد24، العدد الثاني، جامعة دمشق.

202. عيسى، محمد رفيقي ،1992: **توضيح القيم ام تصحيح القيم نحو استراتيجية حديثة في الارشاد النفسي** ، المجلة التربوية، المجلد الثاني، الكويت.

203. الغانم، عبد العزيز1990: **اخلاقيات مهنة التعليم** ، في مجلة دراسات الخليج والجزيـــرة العربية تصدر عن جامعة الكويت، العدد 62 ، السنة 16، الكويت.

204. الغانم، كلثم على غانم ،1994: **دور التعليم في تنمية قيم الانجاز**، فـــي مجلـــة التربيـــة تصدر عن اللجنة الوطنية القطرية للتربية، العدد الحادي عشر، السنة الثالثة والعشرون.

205. فخرو، عائشة احمد محمد ،2001: **العوامل المؤثرة على تنمية وتطوير التعليم الثانوي** ، في مجلة التربية تصدر عن اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة ، العدد مائة وخمسة وثلاثون، السنة التاسعة والثلاثون.

206. فرج، الهام عبدالحميد، 2006: **برنامج مقترح لتنمية قيم التعامل مع الاخر**، في مجلـــة دراسات في المناهج وطرق التدريس ، تصدرها الجمعية المـــصرية للمنـــاهج وطـــرق التدريس، كلية التربية ، جامعة عين شمس ، مصر ، العدد مائة وستة عشر.

207. القرني، محمد مسفر ،2003: **تأثير غموض الدور وتعارض الـــدور فـــي الممارســـة المهنية لدى الاختصاصيين الاجتماعيين في المؤسسات الطبية**، مجلة العلوم الاجتماعية، جامعة الكويت ، المجلد 31، العدد الأول.

208. القطب، سمير، 2007: **المدرسة الثانوية وتنمية ثقافة الديمقراطية** ، في سياق التحـــول الديمقراطي في مصر ، الواقع والطموح ، في مجلة مستقبل التربية العربية تصدر عـــن المركز العربي للتعليم والتنمية مصر ، المجلد الثالث عشر، العدد الرابع والأربعون.

209. كيلاني، شادية جابر محمد،2003: **تعليم حقوق الانسان في كليات التربية** ، في مجلـــة مستقبل التربية العربية، تصدر عن المركز العربي للتعليم والتنمية، المجلد التاسع، العدد الحادي والثلاثون .

210. المجيدل، عبد الله،2001: **التربية المدنية**، في المجلة التربوية تصدر عن مجلس النـــشر العلمي بجامعة الكويت ، المجلد 15، العدد التاسع والخمسون، الكويت.

211. مكروم، عبد الودود محمود ،1998: **الدور الخلقي لمعلم المدرسة الثانوية في مـــصر**، دراسات تربوية، رابطة التربية الحديثة، القاهرة ، المجلد 9 ، الجزء 52.

212. المحرزي، محمد المأمون،2007: **حول الفكر التربوي عند عبد الرحمن بن خلدون** ، في مجلة كلية التربية ، تصدر عن كلية التربية بالمنصورة ، جامعة المنصورة ، العدد الرابع والستون.

213. مصلح، بشار عبد الله و ابو دلبوح موسى،2005: **واقع التنشئة الديمقراطية في الاسرة الاردنية** ، في مجلة العلوم التربوية ، تصدر عن كلية التربية جامعة قطر ، العدد 7

214. مهدار، الزبير،2005: **ثقافة المواطنة، في إثارة الطموح**، مجلة المعرفـــة الـــسعودية ، العدد 126 وزارة التربية والتعليم ، السعودية

215. الوطحي، احمد صالح علوي،2000: **واقع التعليم في الجمهورية اليمنيـــة وأولويـــات تجديده على طريق مدرسة المستقبل** ، في مجلة البحوث والدراسات التربوية ، تـــصدر عن مركز البحوث والتطوير التربوي بصنعاء، العدد الخامس عشر، السنة السابعة.

216. الوطحي، احمد صالح ، علوي 2003: **وضع المعلم المهني والعلمي وســـبل تطـــويره لمواكبة التطور العلمي والتقني** ، في مجلة البحوث والدراسات التربوية ، تصدر عـــن مركز البحوث والتطوير التربوي ، العدد الثامن عشر، السنة التاسعة صنعاء.

217. وطفة على اسعد، والشهاب،علي جاسم،2001: **السمات الديمقراطية للتنشئة الاجتماعية في المجتمع الكويتي المعاصر**، في مجلة جامعة دمشق، المجلد 17، العدد الأول.

وطفة على اسعد ،2003: **الديمقراطية التربوية**، في مجلة التربية تصدر عن اللجنـــة الوطنيـــة القطرية للتربية والثقافة ،العدد مائة وستة واربعون، السنة 32.

سادساً / الوثائق:

218. التقرير العام للمؤتمر التربوي الثاني، 7–10 سبتمبر، مجلة التربية الجديدة، العدد3، مارس،1980، تصدر عن وزارة التربية، جمهورية اليمن الديمقراطية (سابقا).

219. دستور الجمهورية اليمنية، من إصدارات وزارة الشؤون القانونية، عالم الكتب اليمنية، صنعاء ، 2006.

220. صحيفة الجمهورية، 2008: صحيفة حكومية سياسية شـــاملة تـــصدر عـــن مؤســـسة الجمهورية للصحافة والطباعة والنشر، العدد 14031، الثلاثاء 1ابريل ، صنعاء ، اليمن

221. الميثاق الوطني، من إصدارات وزارة الثقافة 2006، الجمهورية اليمنية.

222. الوثيقة الدولية لحقوق الإنسان، 1995: الإعلان العالمي لحقوق الإنسان، الأمم المتحدة، نيويورك.

223. وثيقة نص إعلان صنعاء حول الديمقراطية وحقوق الإنسان، 2005: ضمن وثائق خاصة بالمبادرات المختلفة لبرامج الإصلاح الديمقراطي في الشرق الأوسط، مركز المعلومـــات والتأهيل لحقوق الإنسان، تعز، الجمهورية اليمنية.

224. وزارة الإعلام، 2007: وثيقة الديمقراطية في الخطاب السياسي للرئيس على عبد الله صالح، مركز التوثيق الإعلامي، صنعاء، اليمن.

225. وزارة التربية، التشريعات التعليمية، 2005: مطابع الكتاب المدرسي، صنعاء، اليمن.

226. وزارة التربية والتعليم، قانون المعلم والمهن التعليمية ولوائحه، رقم 37 لسنة 1998.

227. وزارة التربية والتعليم،2007: الإستراتيجية الوطنية للتعليم الثـــانوي، مجموعـــة أوراق عمل مقدمة إلى المؤتمر الوطني للتعليم الثانوي.

228. وزارة التربية والتعليم، 1995: وثيقة المنطلقات العامة لمناهج التعليم العام في اليمن.

229. وزارة التربية والتعليم، القانون العام للتربية والتعليم رقم 45 لسنة 1992، اليمن.

230. وزارة التربية والتعليم، قانون التعليم العام رقم22 لسنة 1974، اليمن.

231. وزارة التربية والتعليم،2001: القرارات الوزارية مـــن عـــام 1998– 2000، الجـــزء الرابع، اليمن.

232. وزارة الشؤون القانونية، قانون الانتخابات العامة والاستفتاء رقم 13 لسنة2001.

233. وزارة الشؤون القانونية، الإستراتيجية الوطنية للطفولة والشباب، 2006: مجلس الوزراء، اللجنة الفنية، صنعاء، اليمن.

234. وزارة الشؤون القانونية، قانون الأحزاب والتنظيمات السياسية ولائحته التنفيذية رقم 66 لسنة1991 بشان الأحزاب والتنظيمات السياسية.

سابعاً / أوراق العمل:

235. اسكاروس، فيليب ،1984: تربية الناخبين في مرحلة التعليم الأساسي ، ورقة عمل مقدمة في مؤتمر الديمقراطية والتعليم في مصر ،مركز الدراسات السياسية والإســتراتيجية ، القاهرة ، مصر .

236. حيدر، عبد اللطيف،2007، مفاتيح إصلاح التعليم الثانوي، ورقة عمل مقدمة للمــؤتمر الوطني للتعليم الثانوي صنعاء ، 17/ 6 / 2007م ، اليمن.

237. السقاف، فارس 1997م كلمة افتتاح ندوة مستقبل الديمقراطية والأحزاب في اليمن ، في مستقبل الديمقراطية والأحزاب في اليمن الواقع والافاق المــستقبلية ، مركــز دراســات المستقبل ، اليمن صنعاء ،

238. السماك، محمد ،2005، نحو مفهوم إسلامي للديمقراطية، ورقة عمل مقدمة فــي نــدوة الديمقراطية والإصلاح السياسي في الوطن العربي ، جامعة القاهرة ، 12– 22 يونيــو تحرير ، كمال المنوفي ، المركز العالمي لدراسات وأبحاث الكتاب الأخضر ، بنغازي ، ليبيا .

239. الحاشدي، فيصل عبدالله،2008: تشخيص واقع التاهيل ومتطلباته المستقبلية، ورقة عمل مقدمة للقاء التشاوري الثاني للمعاهد العليا لتاهيل وتدريب المعلمين اثناء الخدمة ، اكتوبر صنعاء.

240. بشارة، جبرائيل ،1998: المعلم في مدرسة المستقبل ، بحث مقدم الــى نــدوة المعــالم الاساسية للمؤسسة المدرسية في القرن الحادي والعشرين ،الدوحة من 7 – 10 مايو

241.

242. محمد، طه غانم ،1996: قيم التربية وتربية القيم من وجهة نظر إسلامية ، ورقة عمــل مقدمة لندوة مقومات وخصوصية المنهج التربوي الاسلامي، صــنعاء مــن 15– 18 / يوليو 1996.

243. المفتي، محمد امين ،2000م ، الدور المتغير للمعلم في ضوء التغيرات المستقبلية ، ورقة عمل مقدمة الى المؤتمر العلمي الثاني ، جامعة أسيوط 18 – 20 ابريل

ثامنا / المراجع الأجنبية:

244. A.Toynbee1956[1]: Democracy in the atomic Age, London .
245. Ackerman Summer Institute Project Went ICE; 2004;Core Values of Democracy.
246. Akihiro Chiba:2001 "Democratic Values Development in Contemporary Japan" Issues of International Christian University, Tokyo.
247. Alan Rosenthal and Greer Burroughs (2003)"Appreciating Democracy: A Lesson Plan for High School Teachers of Civics, Government, and U.S.History." a project for Eagleton Institute of Politics, Rutgers University .p3 alanr@rci.rutgers.edu.
248. Alexis. Tocqueville (1945) Democracy in America, A Division of Random House, NEW YORK, Volume.
249. Andrea M. Allen, 2002: Promoting Democratic Values and Practices, WIDinfo@widtech.org .
250. Bailey 1918 ,what is democracy U.S.A.
251. Bin Habtoor. Abdul Aziz: 2002 Education A Bridge to the Future : Education Research and Development Center , Sanaa.
252. Calabasas, C:2004 , Core Values of Democracy , A project for Ackerman Summer Institute ,U.S.A., WWW.Pbs.org / newshour / extra.
253. Corinne Mantle-2005 :Educating for Democracy : English Journal Vol. 94, No. 5 May .
254. David S. Thomson2006: Democracy and the Role of the Individual Ready to Use Resources, Teacher's Notes, Website: www.vea.com.au.
255. Delisle Burns (1962) Readings in Democracy ,Asia Publishing House , London .
256. Dewey John 1934,:Quoted in Kilpatrick, W.H, "Source Book in philosophy of Education "New yourk.
257. Dietmar Kneitschel2003; Teachers' Responsibility in Building A culture of Democracy and Peace;; P.4. www.fessrilanka. org/ pdf/ trib. pdf.

---

[1] A.Toynbee و Bailey ، Shompetar نقلا عن ليث الزبيدي 2003.

258. Elina 2003, Tolerance and understanding, students and Teachers Reflect on Differences at school, Educational Research and Evaluation, vol. 10. No,1.
259. Emma E-Holmes 1991; Democracy in Elementary School Classes. Social Education Vol, 55 ,N,3 . march .
260. Eric M. Uslaner,: 2003, Democratization, trust, and civic engagement: http://www.democracycollaborative.org
261. F.Msgrove and P.H. Taylor, 1976 society and Teacher's role, london: Routledge paul.
262. Georges A. Fauriol 1993: Democracy, Values, and Rights" www.iri. Org .
263. Hansman, Catherine A., Jackson, Mary H., Grant, Dale F., Spencer, Leon E.; 1999 : "Assessing graduate students' sensitivity to gender, race, equality and diversity: Implications for curriculum development"., .College Student Journal; Vol.33; Issue.2; Jun..
264. Hopkin (1986) ; Education for Development , Journal of the Faculty of Education , University College Cardiff , vol 10 ,NO; 2 .
265. Ingersoll , David(1971): Communism ,Fascism , And Democracy olumbus, Ohio, Charles E. Merrill publishing company .
266. Jseph Alois K Schumpeter1943, capitalism, socialism and Democracy ,London :Allen and Unwin, p.269.
267. John Francis Brtera 1985: Value Change in Graduate School Dissertation, Abstracts International . vol, 46 . 4 October.
268. John Patrick1998: Education for Engagement in Civil Society and Govarnment, E ric Digest, Indiana University EDO-SO- Septemper.
269. konai H.Thaman 2004: ,The Responsibility of Democratic values Learning in Education , A study for "Pacific Circle Consortium, Conference" April 21-23.
270. Lynna J. Ausburn; 2002 "THE FREEDOM VERSUS FOCUS DILEMMA IN A CUSTOMIZED SELF-DIRECTED LEARNING ENVIRONMENT : A COMPARISON OF THE PERCEPTIONS OF ADULT AND YOUNGER STUDENTS"; Community College Journal of Research and Practice; Vol.26.
271. Marian Sawer 2005: Democratic Audit of Australia, http:// democratic .audit. anu.edu.au/debates4.htm

272. NATHAN L. ESSEX 2005; "Gay Issues and Students' Freedom of Expression"; AMERICAN SECONDARY EDUCATION 34(1) FALL.
273. Newshour Extra2002; Student Handout2:Core Values of American Constitutional Democracy; www.pbs.org/newshour/extra.
274. Rejai , M. 1967 :Democracy , The contemporary Theories . (New york , Atherton press .
275. Rodney, M. Cate, etal2005.. the edfect of equity, equality, and Reward level on the stability of students, premarital Relationships" the Journal of social psychology 125,(6).
276. Shompetar1950, aocialism and Democracy , london.
277. Smith, Hilton1995, Its Education for Democracy. Educational-Horizons, V. 73, N2.
278. Steven.E, Finkel 2000; Can Tolerance Be Taught?: Adult Civic Education and the Development of Democratic Values. www.uh.edu/democracy/finkelp.pdf.
279. Ulisses F. Araujo: 2002 " Learning of Democracy and Construction of the Moral Self" A research for the 28th Annual Conference of the Association for Moral Education, Chicago, November.
280. W. Harvey,1971: Democracy in a revolutionary, London.

ملحق رقم (1)
قائمة بأسماء المحكمين

م	الاسم	مكان العمل
1.	د. إبراهيم المصري	قسم أصول التربية. جامعة دمشق.
2.	د. احمد الانسي	قسم أصول التربية ـ جامعة صنعاء .
3.	أ.د. احمد الحاج	قسم الإدارة التربوية – جامعة صنعاء
4.	د. احمد مهيوب	قسم الإحصاء التربوي- جامعة صنعاء
5.	أ.د. تيسير الكيلاني	رئيس جامعة اليرموك (سابق) الأردن.
6.	د. جمال جرمقاني	قسم المناهج. جامعة دمشق.
7.	أ.د. حسين فروان	قسم علم الاجتماع – جامعة صنعاء
8.	أ.د. خالد الأحمد	قسم المناهج. جامعة دمشق.
9.	د. خالد الفهد	قسم العلوم السياسية– جامعة صنعاء
10.	د. خلود الجزائري	قسم علم النفس. جامعة دمشق.
11.	أ.د. سعيد النوبي	قسم أصول التربية – جامعة إب
12.	د. سلوى المرتضى	قسم علم الطفل. جامعة دمشق.
13.	د. صابر جيدوري	قسم أصول التربية. جامعة دمشق.
14.	د. طاهر الاهدل	قسم أصول التربية – جامعة صنعاء
15.	د. طه عبدالغني المقطري	قسم المناهج – جامعة إب
16.	أ.د. عبد الجبار ردمان	قسم علم الاجتماع – جامعة صنعاء
17.	أ.د. عبد الله الصلاحي	قسم أصول التربية – جامعة إب
18.	د. عبد الله العزعزي	قسم العلوم الاجتماعية – جامعة صنعاء
19.	د. عبد الله الكوري	قسم اللغة العربية ـ جامعة صنعاء
20.	د. عدنان العريقي	قسم العلوم السياسية – جامعة صنعاء
21.	أ.د. على نحيلي	قسم علم النفس. جامعة دمشق.
22.	أ.د. عمر العمودي	قسم العلوم السياسية – جامعة صنعاء
23.	د. غسان الخلف	قسم أصول التربية . جامعة دمشق.
24.	أ.د. قائد احمد عقلان	قسم علم الاجتماع – جامعة صنعاء
25.	أ.د. قيس النوري	قسم العلوم السياسية – جامعة صنعاء
26.	د. كمال بلان	قسم الإرشاد النفسي-جامعة دمشق.
27.	أ. د. محمد الظاهري	قسم العلوم السياسية- جامعة صنعاء
28.	أ.د. محمد عبد الملك المتوكل	قسم العلوم السياسية – جامعة صنعاء
29.	أ.د. محمدعبده المخلافي	قسم المناهج ـ جامعة إب
30.	د. محمود على محمد	قسم أصول التربية . جامعة دمشق.
31.	د. مهدي صالح هجرس	عميد كلية التربية – جامعة إب
32.	أ.د. نزيه الجنيد	قسم التربية المقارنة. جامعة دمشق.
33.	أ.د. ياسر الجاموس	قسم القياس والتقويم- جامعة دمشق

ملحق رقم (2)
المعيار بصورته النهائية

القيمة	المؤشرات
الدفاع عن الحقوق: **مجموعة السلوكيات التي تشير الى رغبة الفرد وميله للحفاظ على حقوقه، واتخاذ التدابير اللازمة للوصول إليها بالوسائل المشروعة.**	• **الاقتناع بأن للفرد حقوقاً يجب الحفاظ عليها واجبات يجب تأديتها.** • **احترام حقوق الأفراد** • **معرفة الحقوق والواجبات.** • **ممارسة الحق وتأدية الواجب** • **الموازنة بين المطالبة بالحقوق والقيام بالواجبات.** • **السعي لنيل الحقوق بالطرق الديمقراطية** • **التدرج في التصعيد في حالة عدم الاستجابة للمطالب.** • **التضامن مع الآخرين لنيل حقوقهم.**
القبول بالآخر: **مجموعة من السلوكيات المتمثلة في الاهتمام بوجهة نظر الاخرين، وعدم الاساءة اليهم في حالة الاختلاف، والتزام الموضوعية في تحديد موقف منهم، والاعتراف بحقهم في المشاركة في صنع واتخاذ القرارات المتعددة. والوصول إلى حلول وسطية في القضايا الخلافية.**	• **التعاطي بجدية مع وجهات النظر الأخرى** • **حق الآخرين بالمشاركة في صنع القرارات العامة.** • **تحمل تبعات الشراكة في صنع القرار من قبل الجميع.** • **عدم الإساءة إلى أصحاب وجهات النظر الأخرى.** • **تجنب الإقصاء والإبعاد للآخرين أيا كان انتماءهم او توجههم الفكري في صنع القرار.** • **اتباع الموضوعية في تحديد الموقف من الآخرين.** • **تقبل الآخرين بمختلف قدراتهم وانتماءاتهم وتوجهاتهم.** • **السعي للتوافق عن طريق ايجاد حلول وسطية ترضي الجميع.**
التعامل الإنساني: ويعني: قدرة الفرد على على احترام الاخرين وتكوين صداقات معهم مع مراعاة ظروفهم واحاسيسهم ومشاعرهم والعمل على مساعدة المحتاجين منهم و الحرص المشاركة في المناسبات الاجتماعية	• التمييز بين السلوك الإنساني واللا إنساني. • الاحترام المتبادل بين الأفراد. • مراعاة ظروف الآخرين • الإحساس بمشاعر الآخرين . • التعاون من اجل تحقيق مصالح الآخرين. • مساعدة الضعفاء والمحتاجين. • المشاركة في الأعمال الإنسانية كالإغاثة،وجمع التبرعات. • تقدير ذوي الاحتياجات الخاصة. • المشاركة في الأعمال الخيرية. • الحرص على تكوين صداقات. • المشاركة في المناسبات الاجتماعية. • تعميق الروابط الاجتماعية من خلال الزيارات والهدايا.

الولاء الوطني: **هو شعور ايجابي ومتنامٍ محرك الفرد داخليا يعكس سلوك يمارسه الفرد في المواقف المختلفة مثل : التفاعل مع القضايا الوطنية ، الحفاظ على المال العام، تغليب الانتماء للوطن على غيره من الولاءات، و العمل على ما من شأنه تحقيق ازدهار الوطن وتقدمه.**	• **التفاعل مع القضايا الوطنية في المواقف المختلفة** • **تقديم المصلحة الوطنية على المصلحة الشخصية** • **إحياء المناسبات الوطنية.** • **الحرص على الوحدة الوطنية.** • **تغليب الانتماء الوطني على الانتماء الحزبي والطائفي والمناطقي.** • **تجسيد الحفاظ على الممتلكات العامة في التعاملات اليومية في البيئة المحيطة.**
العدل: **العدل عكس الظلم و له مظهر سلوكي يتمثل في الانصاف في اطلاق الاحكام على الأخرين ، ومقاومة الظلم بالوسائل المشروعة، وتقديم الامتيازات للافراد بناء على معايير موحدة.**	• **تحقيق العدل في مجالات الحياة المختلفة القولية والفعلية.** • **الإنصاف في إطلاق الأحكام على الآخرين.** • **الامتيازات المقدمة للأفراد قائمة على تميزهم ومساهماتهم الايجابية.** • **حصول الأفراد على كافة حقوقهم.** • **اعتماد معايير واحدة في التعامل.** • **تكافؤ الفرص أمام أفراد الأقلية والأغلبية على حد سواء في الحصول على الامتيازات.** • **التحريض على مقاومة الظلم.** • **رفع الظلم عن الآخرين.** • **الموضوعية في تقدير جهود الآخرين.**
الحوار: **ويعني: استخدام الأساليب السلمية للتفاهم بين المختلفين، وتبرز في اعتماد النقاش الهادئ، الاستناد على حقائق وادلة، الموضوعية في الرد، والتخلي عن الراي ان بدا خطؤه.**	• **اعتماد النقاش الهادئ لحل الخلافات والمنازعات.** • **تبادل وجهات النظر برحابة صدر للوصول إلى قرارات صائبة.** • **التسليم بالرأي الصائب من غير امتعاض.** • **محاولة الإقناع بالحجج والبراهين بدلا من استخدام القوة والتهديد.** • **التخلي عن الرأي إن بدا خطؤه.** • **التحلي بالموضوعية في اثناء النقاش.** • **النقد البناء بتوضيح جوانب السلب والإيجاب.** • **الوصول إلى حلول وسطية يقتنع بها جميع الأطراف المتحاورة.** • **نتائج الحوار لا تعكر صفو العلاقات.**

الحرية: **وتعني تمتع الفرد بالتفكير والتعبير عن رايه، وممارسة حقه في المعارضة البناءة والمشاركة في صنع القرارات العامة، وحقه في الانتماء للمؤسسة التي يرغب بها.**	• **التفكير باستقلالية دون خوف.** • **التعبير عن الآراء بمختلف الوسائل المشروعة(مظاهرات، بيانات، اعتصامات، اضرابات).** • **اختيار الأنشطة التي تتناسب مع القدرات والميول.** • **الإسهام براي او موقف في قضية ما للوصول الى اتخاذ قرار ينتفع منه الفرد او المجتمع.** • **الانضمام الى الجماعة او الاتجاه المناسب للقناعات.** • **احترام الحرية الشخصية للآخرين.** • **ممارسة الحرية الشخصية ضمن الإطار العام للضوابط القانونية.** • **المعارضة البناءة القائمة على تعزيز الإيجابية ومناهضة السلبية.** • **الإسهام في إدارة الأنشطة تخطيطا وتنفيذا.**
التعددية: **وتعني: الاعتراف الضمني والصريح من قبل الفرد بحتمية التعدد في الآراء والمواقف والتنوع في القدرات والتفكير مما يؤدي إلى التنوع الفكري والتعدد الحزبي. الذي تقوم من خلاله الأحزاب ومؤسسات المجتمع المدني.**	• **حق الانتساب الى جماعة قائمة بعينها** • **التمايز الفكري والعقدي، فيما بين الاحزاب او الافراد .** • **مراعاة التعددية يعد من قبيل الضروريات التي تميز المجتمع الديمقراطي عن غيره** • **تقبل الأفراد ذوي التوجهات والانتماءات المختلفة.** • **الاقتناع التام بان للفرد قدرات وإمكانيات متعددة تتطلب توافر الحماية الكاملة لها من اجل نضجها وفق طبيعتها.** • **التنوع الفكري أمر طبيعي ناجم عن الطبيعة البشرية** • **الاختلاف والتعدد في الاراء يعطي بالطبع نوعا من الشرعية في اختلاف الواجهات والمنظمات التي تسير المجتمع الديمقراطي** • **الأحزاب السياسية ومنظمات المجتمع المدين ترجمة عملية للتعددية ونتيجة حتمية للتنوع والتعدد البشري.** • **حق الأعلبية في الحكم والاقلية في النقد والمعارضة في الجوانب السلبية.** • **الانتماء لأي منظمة أو حزب سلوك يكشف عن تفضيل الفرد للعمل الجماعي واعترافه في تنمية قدراته.**

القيمة	المؤشرات
التفكير العلمي: نشاط عقلي منظم يتسم بالدقة والموضوعية ويصدره الفرد ليتناول به مشكلة ما تؤرقه بغية حلها، أو موقفاً غامضاً يعترضه بغية فهمه وتفسيره، مع امتلاك الدليل القاطع للحكم على الأمور قبل التسليم بها.	• استخدام المحاكمة المنطقية في فهم مختلف القضايا العلمية. • إتباع الخطوات العلمية (مهارات التفكير العلمي) القائمة على (تحديد المشكلة، اختيار الفرض، اختبار الفرض، تفسير النتائج واختيار احدها كحل للمشكلة، تعميم النتائج على ظواهر مشابهه). • الالتزام بالأمانة العلمية والموضوعية في مختلف القضايا البحثية. • الاستفادة من آراء الخبراء في التحقق من صحة المعلومات التي تقدم. • اعتماد الحوار والنقاش الفكري والفهم والتحليل والنقد والاستنتاج. • اعتماد الحجة والبرهان والدليل الواقعي. • اعتماد التكنلوجيا في العملية التدريسية لاستثارة المتعلم وعصف ذهنه.
القبول برأي الأغلبية: وتعني: هي موافقة الفرد رأي الجماعة في القضايا الخلافية، واتباعه مهما كان مخالفا لرايه الشخصي؛ ويلزم المعارضة حينئذٍ الاحتكام إلي القرارات الناجمة عن ذلك الاجماع.	• مناقشة القضايا الخلافية قبل التصويت. • إخضاع القضايا الخلافية – والتي ليست محل إجماع- للتصويت. • قبول الفرد برأي الأغلبية تحقيقا للمصلحة العامة. • احتكام الأقلية إلى القرارات الناجمة عن تصويت الأغلبية. • إحداث توافق بين القضايا المتناقضة لبلوغ أهداف على المستوى الفردي والجماعي
الالتزام بالقانون: وتعني: معرفة الفرد للقانون و الاحتكام في السلوك النهائي للقواعد والضوابط التي يشير إليها، والتسليم بما يترتب عليه.	• معرفة القواعد المنظمة للحياة المدرسية. • احترام القواعد والضوابط النظامية. • محاربة المحسوبية والرشوة مع مراعاة مصالح الاخرين. • السير وفق القوانين واللوائح المنظمة للعمل المدرسي. • التسليم بالتأديب الناجم عن مخالفة القواعد النظامية. • عدم التساهل مع المخالفين للقواعد والأنظمة. • التكيف مع القواعد والضوابط القانونية.

القيمة	المؤشرات
تحمل المسؤولية: وتعني: إقرار الافراد نظرياً وعملياً بتحمل الأعباء التي يناطون بمسؤولية أدائها في أي موقع من مواقع العمل، ويظهر ذلك في ما يبدونه من سلوكيات تعكس ذلك.	• الإحساس بروح المسؤولية الملقاة على عاتق الفرد. • الإقرار بضرورة تحمل المسؤولية. • التصدي للقيام لأي عمل يتناسب مع القدرات. • الجزم بأن المصلحة العامة مسؤولية الجميع يجب القيام بها. • الثقة بالنفس، والاعتماد على الذات، والتحلي بروح المبادرة، واتخاذ القرار، والتعلم والتثقيف الذاتي، والتكيف الشخصي. • الإخلاص والإتقان للأعمال التي يناط بأدائها في أي موقع من مواقع العمل. • تحمل تبعات الأقوال والأفعال. • الشعور بالمسؤولية تجاه المشكلات العامة.
المواطنة المتساوية: وتعني: تكافؤ الفرص أمام الجميع لممارسة الحقوق وأداء الواجبات من دون تمييز. وتطبيق النظام على الجميع، والتعامل معهم على اساس معايير واحدة.	• اتاحة الفرصة للجميع للحصول على القدر نفسه من الاهتمام والتعليم. • المواطنون جميعهم متساوون أمام القانون. • وضع معايير واحدة للتقويم . • التفاعل مع قضايا الجميع على حدٍ سواء. • تطبيق النظام والقانون على الجميع. • تنويع وسائل وأساليب التقويم لمقابلة الفروق الفردية. • عدم الانزعاج من مساواة الفرد بأقرانه في التمتع بالحقوق وتأدية الواجبات. • التخلص من كافة أشكال التمييز. • محاربة المحسوبية بأشكالها المختلفة.
التسامح: وتعني: التحلي بالصبر والحلم أثناء الانفعال و الترفع عن آثار الاختلاف والتباين مع الآخر، والعفو والصفح لما يترتب على ذلك.	• التحلي بضبط النفس أثناء الانفعال. • الترفع عن آثار الاختلاف الداعية للانتقام. • الحلم عن أصحاب الإساءات. • الصلح بين المتخاصمين على أساس الصفح عن الأخطاء. • العفو عند المقدرة على الانتقام. • تجسيد روح التسامح عقب كل خلاف مع الآخرين.

القيمة	المؤشرات
الانتخاب: **وتعني: استيعاب الأفراد للإجراءات والأخلاقيات الانتخابية وتظهر في اختيار الأفراد ممثليهم بالاقتراع السري المباشر وبحرية كاملة دونما خوف من اي ضغوط خارجية تؤثر في اختياره وفي ظل وجود اشراف هيئة محايدة تتمتع بالنزاهة في أدائها لمهامها.**	• **الاعتماد على العملية الانتخابية في تبادل السلطة أو المركز سلميا** • **الاقتراع السري المباشر.** • **الانتخاب وسيلة حضارية للتنافس المشروع.** • **الحيادية في إدارة العملية الانتخابية.** • **الحرية الكاملة في انتخاب الممثلين.** • **النزاهة في سير العملية الانتخابية.** • **الشفافية في إجراء عملية الاقتراع وإعلان النتائج.** • **عدم الرضوخ لأي املاءات تغير من قناعات المرشحين.** • **ممارسة العملية الانتخابية في المواقع المختلفة من مؤسسات الديمقراطية كالاتحاد. والجمعيات العلمية و الجماعات الكشفية.** • **اختيار الممثلين بقناعة في أجواء نزيهة وحرة** • **الإسهام في دعم المؤسسات الديمقراطية داخل المدرسة.**

ملحق رقم (3)
الاستمارة الخاصة بالخبراء

أستاذي الفاضل

تحية تقدير واحترام ،،،

هذه الاستبانة جزء من بحث علمي للحصول على درجة الدكتوراه في التربية وموضوعه " دور مدرسي مرحلة التعليم الثانوي في الجمهورية اليمنية في تنمية القيم الديمقراطية لدى الطلبة ". وقد عرف الباحث دور المدرس في تنمية القيم الديمقراطية إجرائيا بأنه: **هو** المهام والسلوكيات التي من المتوقع أن يقوم بها مدرس مرحلة التعليم الثانوي لتنمية القيم الديمقراطية لدى الطلبة من خلال موقعه كقدوة لهم، ومن خلال بعض فعاليات دوره المعرفي، ومن خلال الأنشطة التي تكسب الطلبة خبرات تربوية عملية فردية، واجتماعية.

والغرض من هذه الاستبانة هو جمع توقعات الخبراء في التربية لما يجب أن يقوم به المدرس من مهام تسهم في تنمية القيم الديمقراطية، لمعرفة مدى تقبلهم للتصور المقترح.

والباحث إذ يتشرف برجاء الإجابة على بنود هذه الاستبانة يشكر لكم تعاونكم العلمي ويقدر لكم إسهامكم في خدمة وإثراء البحث وتمكينه من تحقيق الغرض منه.

والله الموفق

الباحث

يحي اليريمي

يرجى وضع البيانات الشخصية :

الاسم : .....

الجنس : .....

التخصص :.....

الوظيفة :.....

المؤهل : .....

رقم الفقرة	أرى أن دور المدرس في تنمية قيمة الحرية يتمثل بالآتي:	موافق بدرجة			غير موافق
		كبيرة	متوسطة	مقبولة	
1	حث الطلبة على التعبير عن أفكارهم باستقلالية دون تردد أو خوف.				
2	تشجيع الطلبة على النقد البناء لأفكار الآخرين.				
4	توضيح الضوابط القانونية لحرية الطلبة.				
5	إطلاق الحرية أمام الطلبة ليسألوا ويجيبوا.				
6	تجنب فرض قيود على الطلبة تصطدم مع ممارسة حريتهم المشروعة.				
7	منح الطلبة فرص الاختيار للانتماء للجماعة الطلابية التي يرغبون بها.				
8	ترك مساحة من الحرية أمام الطلبة للاعتراض والتظلم في التقويم.				
9	إعطاء الطلبة فرصة للتعبير عن آرائهم من خلال (المجلة الحائطية،الصحيفة المدرسية، الإذاعة المدرسية، النقاش الحر، المنشورات المختلفة).				
10	دعم الطلبة في تبني فعاليات احتجاجية للتعبير عن آرائهم مثل (التجمهر، تعليق الشارات، الاعتصام، الإضراب، إصدار المنشورات).				
11	مشاورة الطلبة في اختيار الطريقة والأسلوب المناسبين في التدريس.				

فقرات أخرى ترى إضافتها:

.....

.....

رقم الفقرة	أرى ان دور المدرس في تنمية قيمة التعددية يتمثل بالآتي:	موافق بدرجة			غير موافق
		كبيرة	متوسطة	مقبولة	
12	توضيح أسباب اختلاف الأفراد في الرأي والتوجه.				
13	تعريف الطلبة بأهمية التفاعل مع أنشطة مؤسسات المجتمع المدني.				
14	الابتعاد عن ممارسة الضغوط على الطلبة لجذبهم نحو توجه سياسي أو فكري معين.				
15	تقبل كافة الطلبة بمختلف توجهاتهم الفكرية وانتماءاتهم السياسية.				
17	تشجيع الطلبة على الانضمام لمؤسسات الديمقراطية داخل المدرسة(اتحاد، جمعية، نادي، فرق كشفية).				
18	التقريب بين وجهات نظر الطلبة الموالين للسلطة وبين الطلبة الموالين للمعارضة.				
19	تنويع الأنشطة المدرسية ليتمكن الطلبة من اختيار النشاط المناسب لقدراتهم.				

رقم الفقرة	ارى ان دور المدرس في تنمية قيمة الدفاع عن الحقــوق يتمثــل بالآتي:	موافق بدرجة			غير موافق
		كبيرة	متوسطة	مقبولة	
20	تعريف الطلبة بالمساحة المتاحة لممارسة حقوقهم وفــق اللــوائح المدرسية.				
21	تعريف الطلبة بالطرق الديمقراطيــة للمطالبــة بــالحقوق (تقــديم عرائض، بيانات، تجمهر، إضراب،...).				
23	أن يوضح للطلبة أهمية الموازنة بين المطالبة بــالحقوق والقيــام بالواجبات				
24	القيام بالواجبات قبل المطالبة بالحقوق.				
25	عدم التنازل عن الحقوق المكتسبة.				
26	اتباع الطرق الديمقراطية المتدرجة لنيل الحقوق.				
27	التضامن مع الآخرين للوصول إلى حقوقهم				
28	حث الطلبة على المطالبة بحقوقهم عبر كياناتهم الطلابية (اتحــاد، جمعيات، جماعات، فرق كشفية).				
29	تنظيم فعاليات مشتركة بين المدرسين والطلبة للمطالبة بــالحقوق المشتركة.				
30	الإسهام في إقامة أنشطة توعية(ندوات، محاضرات، حلقات نقاش، منشورات،..) بحقوق الطلبة وطرق الحفاظ عليها.				

فقرات أخرى ترى إضافتها:

.....

.....

رقم الفقرة	أرى أن دور المدرس في تنمية قيمة القبول بالآخر يتمثل بالآتي:	موافق بدرجة			غير موافق
		كبيرة	متوسطة	مقبولة	
31	أن يوضح للطلبة ضرورة تقبل الآخرين بمختلف انتماءاتهم.				
32	توجيه الطلبة إلى عدم الإساءة للمختلفين معهم في الرأي أو التوجه.				
33	تعريف الطلبة بأحقية الجميع بالمشاركة في صنع القرارات العامة.				
34	إشراك الآخرين (طلبة، مدرسين) في صنع القرارات بغض النظر عن انتماءاتهم وتوجهاتهم الفكرية.				
35	مراعاة وجهات النظر الأخرى(للطلبة، المدرسين) قبل تحديد موقف من أي قضية تخص المجتمع المدرسي.				
36	عدم الإساءة إلى الآخرين (الطلبة أو المدرسين) المختلفين في الرأي أو التوجه.				
37	تنظيم جلسات حوارية للمختلفين في الرأي من الطلبة لتعويدهم على مهارات الحوار البناء.				
39	استخدام إحدى الوسائل المعينة على تقبل الطلبة بعضهم لبعض(التدريس التعاوني، تبادل المقاعد الدراسية، التناوب على قيادة الصف، الأعمال المشتركة...)				

فقرات أخرى ترى إضافتها:

رقم الفقرة	أرى أن دور المدرس في تنمية قيمة المواطنة المتساوية يتمثل بالآتي:	موافق بدرجة			غير موافق
		كبيرة	متوسطة	مقبولة	
40	تعريف الطلبة بأنهم جميعا متساوون أمام النظام والقانون.				
41	توضيح المعايير العامة للنجاح أو الرسوب.				
42	إعطاء الفرصة لجميع الطلبة للحصول على القدر نفسه من الاهتمام.				
43	محاربة المحسوبية بأشكالها المختلفة.				
44	الابتعاد عن كل أشكال التفرقة والتمييز بين الطلبة.				
45	اعطاء الطلبة نفس الوقت في النقاش والتعامل.				
46	إتاحة الفرصة أمام كل الطلبة للمشاركة في الأنشطة المختلفة.				
47	تنويع أساليب التدريس والتقويم لمقابلة الفروق الفردية لدى الطلبة.				
48	منح جميع الطلبة فرصة الفوز بريادة الفصل او الكيانات الطلابية المختلفة في المدرسة.				

فقرات أخرى ترى إضافتها:

.....

.....

.....

رقم الفقرة	ارى ان دور المدرس في تنمية قيمة التسامح يتمثل بالآتي:	موافق بدرجة			غير موافق
		كبيرة	متوسطة	مقبولة	
49	تعريف الطلبة بأثر التسامح في تحقيق التقارب بين الأفراد والاستقرار في المجتمع				
50	التحلي بضبط النفس أثناء الانفعال.				
51	العفو عن الطلبة الذين يتسببون بالإساءة.				
52	توجيه الطالب المخطئ للاعتذار مباشرة إلى زميله الذي أساء إليه.				
53	عقد جلسات تصالح بين الطلبة المتخاصمين.				

فقرات أخرى ترى إضافتها:

.....

.....

.....

.....

.....

رقم الفقرة	أرى أن دور المدرس في تنمية قيمة الالتزام بالقانون يتمثل بالآتي:	موافق بدرجة			غير موافق
		كبيرة	متوسطة	مقبولة	
54	شرح قواعد النظام المعتمدة في المدرسة.				
55	توضيح عواقب الخروج عن القواعد المنظمة للحياة المدرسية.				
56	تطبيق القواعد المنظمة للعمل التدريسي على كافة الطلبة.				
57	الالتزام بالنظام الذي تسير عليه المدرسة.				
58	الاتفاق مع الطلبة على قواعد تنظيمية للتعامل وفق اللائحة المدرسية.				
59	وضع حوافز للملتزمين بالنظام داخل المدرسة.				
60	إشراك الطلبة في اقتراح عقوبات للمخالفين للنظام المدرسي.				
61	تعويد الطلبة على النظام في كافة شؤون حياتهم المدرسية.				

فقرات أخرى ترى إضافتها:

.....

.....

.....

رقم الفقرة	أرى أن دور المدرس في تنمية قيمة تحمل المسؤولية يتمثل بالآتي:	موافق بدرجة			غير موافق
		كبيرة	متوسطة	مقبولة	
62	تعريف الطلبة بضرورة الإحساس بروح المسؤولية تجاه الأعباء التي تناط بهم مسئولية أدائها.				
63	توضيح أهمية الاعتماد على الذات في التعلم.				
64	التحلي بروح المبادرة تجاه المسؤوليات المختلفة.				
65	تأدية المهام التدريسية على أكمل وجه.				
66	إشراك الطلبة في التحضير للدرس.				
67	إيكال بعض المهام المتعلقة بالأنشطة(رحلات، حفلات، إصدارات،...) إلى الطلبة.				

فقرات أخرى ترى إضافتها:

.....

.....

رقم الفقرة	أرى أن دور المدرس في تنمية قيمة العدالة يتمثل بالآتي:	موافق بدرجة			غير موافق
		كبيرة	متوسطة	مقبولة	
68	شرح جوانب العدل في مجالات الحياة المختلفة قولا وعملا.				
69	تحريض الطلبة على مقاومة الظلم بالوسائل المشروعة.				
70	حث الطلبة على العدل في تعاملهم القولي والفعلي مع زملائهم.				
71	السعي لرفع الظلم عن الآخرين في المدرسة بالطرق الديمقراطية.				
72	جعل الامتيازات المقدمة للطلبة قائمة على تميزهم ومساهماتهم الايجابية.				
73	اعطاء كل طالب حقه في الجانب التدريسي و التعاملي				
74	توجيه الطلبة للتضامن مع المظلومين من زملائهم.				
75	تشكيل لجان طلابية لحل الخلافات بين زملائهم.				
76	مطالبة الطلبة بتقويم بعض أعمال زملائهم وفق أسس يتفق عليها				

فقرات أخرى ترى إضافتها:

.....

.....

رقم الفقرة	أرى أن دور المدرس في تنمية قيمة الحوار يتمثل بالآتي:	موافق بدرجة			غير موافق
		كبيرة	متوسطة	مقبولة	
77	توضيح آداب الحوار والمناقشة.				
78	التوعية بأهمية امتلاك الحجة والدليل لإقناع الآخرين.				
79	استخدام الطرق والأساليب التفاعلية القائمة على الحوار والمناقشة في التدريس.				
80	التزام الموضوعية في نقد الآخرين.				
81	التراجع عن الرأي إن بدا خطأه.				
82	إلزام الطلبة بالنقاش الهادئ في حال الخلاف فيما بينهم.				
83	استغلال المواقف المتعلقة بقضية ما(عامة، علمية، مدرسية) لتعويد الطلبة على الحوار.				
84	اعتماد التشاور وسيلة للوصول إلى اتفاق حول قضايا الأنشطة المختلفة(برنامج الإذاعة، رحلة، حفلة،...).				

فقرات أخرى ترى إضافتها:

.....

.....

.....

رقم الفقرة	أرى أن دور المدرس في تنمية قيمة التفكير العلمي يتمثل بالآتي:	موافق بدرجة			غير موافق
		كبيرة	متوسطة	مقبولة	
85	توضيح الخطوات العلمية لحل المشكلات.				
86	التعريف بالأخلاقيات المتعارف عليها في الدراسات العلمية.				
87	اتباع الخطوات العلمية في حل المشكلات التي تعترض الطلبة.				
88	استخدام طرق التدريس التي تساعد الطلبة على اتباع الأسلوب العلمي مثل (الحوار وحل المشكلات والطرق التعاونية.الخ)				
89	تكليف الطلبة بعمل تصورات لمعالجة قضية معينة في المدرسة مثل قضية(قلة النظافة، الإخلال بالنظام، الرسوب...الخ).				
90	الدفع بالطلبة للاستفادة من آراء الخبراء فيما يعترضهم من مشاكل.				

فقرات أخرى ترى إضافتها:

.....

.....

.....

رقم الفقرة	أرى أن دور المدرس في تنمية قيمة القبول برأي الأغلبية يتمثل بالآتي:	موافق بدرجة			غير موافق
		كبيرة	متوسطة	مقبولة	
91	تعريف الطلبة بأهمية القبول بقرارات الأغلبية لتحقيق المصلحة العامة.				
92	تنفيذ الرأي الذي اجمع عليه الأغلبية(الطلبة أو المدرسين).				
93	طرح القضايا الخلافية للنقاش قبل التصويت عليها.				
94	إقناع جميع الطلبة بالقبول برأي الأغلبية.				

فقرات أخرى ترى إضافتها:

.....

.....

.....

.....

.....

رقم الفقرة	أرى أن دور المدرس في تنمية قيمة التعامل الإنساني يتمثل بالآتي:	موافق بدرجة			غير موافق
		كبيرة	متوسطة	مقبولة	
95	توضيح عوامل توطيد العلاقة من خلال(الابتسامة، التعاون، اجتناب التجريح، تبادل التهاني والتعازي في المناسبات).				
96	التذكير بأثر الاحترام المتبادل على النفس والغير.				
97	تشجيع الطلبة على مساعدة زملائهم في المواقف الصعبة .				
98	عدم استخدام العبارات الجارحة في التعامل مع(الطلبة ، المدرسين).				
99	مراعاة ظروف الطلبة (الصحية، الاجتماعية، الاقتصادية).				
100	المبادرة بتهنئة الطلبة أو المدرسين في المناسبات الاجتماعية.				
101	مساعدة الطلبة في الجوانب المختلفة(إداريا،تعليميا، ماديا).				
102	تكليف الطلبة بالاهتمام بزملائهم في إحدى الحالات (أثناء غيابهم، تعرضهم لمواقف مؤلمة).				
103	تخصيص لقاء تعارفي بين الطلبة في بداية العام الدراسي.				
104	تشجيع الطلبة في تكوين صندوق اجتماعي لمساعدة المحتاجين.				
105	دفع الطلبة لزيارة المرضى من زملائهم.				

فقرات أخرى ترى إضافتها:

.....

.....

رقم الفقرة	أرى أن دور المدرس في تنمية قيمة الولاء الوطني يتمثل بالآتي:	موافق بدرجة			غير موافق
		كبيرة	متوسطة	مقبولة	
106	إرشاد الطلبة إلى الحفاظ على الوحدة فيما بينهم.				
107	تذكير الطلبة بالحفاظ على الممتلكات العامة داخل المدرسة وخارجها.				
108	التأكيد على ضرورة تغليب الانتماء الوطني على كافة الانتماءات الحزبية والطائفية والمذهبية والمناطقية.				
109	تقديم المصلحة الوطنية على المصلحة الشخصية.				
110	التفاعل مع القضايا الوطنية في المواقف المختلفة.				
111	إشراك الطلبة في إحياء المناسبات الوطنية.				
112	دفع الطلبة للمشاركة في الفعاليات الوطنية.				

فقرات أخرى ترى إضافتها:

.....

.....

رقم الفقرة	أرى أن دور المدرس في تنمية قيمة الانتخاب يتمثل بالآتي:	موافق بدرجة			غير موافق
		كبيرة	متوسطة	مقبولة	
113	تعريف الطلبة بأهمية المشاركة في العمليات الانتخابية داخل أو خارج المدرسة.				
114	توعية الطلبة بعدم الرضوخ لأي املاءات تغير من قناعاتهم في انتخاب ممثليهم.				
115	إرشاد الطلبة إلى الخطوات الإجرائية للعملية الانتخابية.				
116	تجنب استخدام السلطة في التأثير على سير العملية الانتخابية المتعلقة بالطلبة لصالح جهات معينة.				
117	التعامل مع الأفراد المنتخبين أيا كان انتمائهم.				
118	المشاركة بفاعلية في الانتخابات الخاصة أو العامة.				
119	تهيئة الأجواء أمام الطلبة لممارسة العملية الانتخابية على مستوى الفصل أو المدرسة بحرية ونزاهة.				
120	الإسهام في عقد دورات مصغرة لتدريب الطلبة على الخطوات الإجرائية للعملية الانتخابية داخل المدرسة.				
121	العمل على تزويد الطلبة بالأدبيات المتعلقة بالعملية الانتخابية بالتعاون مع الجهات المعنية.				

فقرات أخرى ترى إضافتها:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

ملحق رقم (4)
الاستمارة الخاصة بالمدرسين

أخي الزميل الكريم

تحية تقدير واحترام ،،،

هذه الاستبانة جزء من بحث علمي للحصول على درجة الدكتوراه في التربية وموضوعه " دور مدرسي مرحلة التعليم الثانوي في الجمهورية اليمنية في تنمية القيم الديمقراطية لدى الطلبة ".

برجاء التكرم بالإجابة على بنود هذه الاستبانة موضحا ما تقوم به فعلا في عملك كمدرس، مع توضيح العوائق والمشكلات التي قد تقف حائلاً بين المدرس وبين أدائه لهذا الدور.

والباحث إذ يشكر لكم تعاونكم العلمي وجهدكم الطيب ، يرجو مراعاة الدقة والجدية في الإجابة على بنود هذه الاستبانة.

ولكم فائق الشكر

الباحث يحي اليريمي

يرجى وضع البيانات الشخصية :

الجنس : ذكر ☐ أنثى

التخصص :علمي ☐ أدبي ☐

سنوات الخبرة : (1-4 سنوات)☐ (5-9 سنوات)☐ (10- فما فوق) ☐

المؤهل العلمي: ثانوي ☐ دبلوم ☐ جامعي ☐ ماجستير☐ دكتوراه ☐

نوع المدرسة : حكومية☐ أهلية ☐

رقم الفقرة	وضح ما تقوم به فعلا من المهام التالية:	درجة الأداء			لا يوجد
		كثيرا	أحيانا	نادرا	
1	أحث الطلبة على التعبير عن أفكارهم باستقلالية دون تردد أو خوف.				
2	أشجع الطلبة على النقد البناء لأفكار الآخرين.				
4	أوضح الضوابط القانونية لحرية الطلبة.				
5	أطلق الحرية أمام الطلبة ليسألوا ويجيبوا.				
6	أتجنب فرض قيود على الطلبة تصطدم مع ممارسة حريتهم المشروعة.				
7	أمنح الطلبة فرص الاختيار للانتماء للجماعة الطلابية التي يرغبون بها.				
8	أترك مساحة من الحرية أمام الطلبة للاعتراض والتظلم في التقويم.				
9	أعطي الطلبة فرصا للتعبير عن آرائهم من خلال (المجلة الحائطية، المجلة المدرسية، النقاش الحر، المنشورات المختلفة).				
10	أشجع الطلبة على تبني فعاليات احتجاجية للتعبير عن آرائهم مثل (التجمهر ، تعليق الشارات ، الاعتصام ، الإضراب).				
11	أشاور الطلبة في اختيار الطريقة والأسلوب المناسبين في التدريس.				
12	أوضح للطلبة أسباب الاختلاف بين الأفراد في الرأي والتوجه.				
13	اعرف الطلبة بأهمية التفاعل مع أنشطة مؤسسات المجتمع المدني.				
14	ابتعد عن ممارسة الضغوط على الطلبة لجذبهم نحو توجه سياسي أو فكري معين.				
15	اتقبل كافة الطلبة بمختلف توجهاتهم الفكرية وانتماءاتهم السياسية.				
17	اشجع الطلبة على الانضمام لمؤسسات الديمقراطية داخل المدرسة(اتحاد، جمعية، نادي، فرق كشفية).				
18	اقرب بين وجهات نظر الطلبة الموالين للسلطة وبين الطلبة الموالين للمعارضة.				
19	انوع الأنشطة المدرسية ليتمكن الطلبة من اختيار النشاط المناسب لقدراتهم.				
20	اعرف الطلبة بالمساحة المتاحة لممارسة حقوقهم وفق اللوائح المدرسية.				
21	اعرف الطلبة بالطرق الديمقراطية للمطالبة بالحقوق(تقديم عرائض، بيانات، تجمهر، إضراب، ...).				

رقم الفقرة	وضح ما تقوم به فعلا من المهام التالية:	درجة الأداء			لا يوجد
		كثيرا	أحيانا	نادرا	
23	أن يوضح للطلبة بأهمية الموازنة بين المطالبة بالحقوق والقيام بالواجبات				
24	اقوم بالواجبات قبل المطالبة بالحقوق.				
25	لا أتنازل عن الحقوق المكتسبة.				
26	اتبع الطرق الديمقراطية المتدرجة لنيل الحقوق.				
27	اتضامن مع الآخرين للوصول إلى حقوقهم				
28	احث الطلبة على المطالبة بحقوقهم عبر كياناتهم الطلابية (اتحاد، جمعيات، جماعات، فرق كشفية).				
29	اساهم في تنظيم فعاليات مشتركة بين المدرسين والطلبة للمطالبة بالحقوق المشتركة.				
30	اساهم في إقامة أنشطة توعية (ندوات، محاضرات، حلقات نقاش، منشورات،..) بحقوق الطلبة وطرق الحفاظ عليها.				
31	أن يوضح للطلبة ضرورة تقبل الآخرين بمختلف انتماءاتهم.				
32	أوجه الطلبة إلى عدم الإساءة للمختلفين معهم في الرأي أو التوجه.				
33	اعرف الطلبة بأحقية الجميع في المشاركة في صنع القرارات العامة.				
34	إشرك الآخرين (طلبة، مدرسين) في صنع القرارات بغض النظر عن انتماءاتهم وتوجهاتهم الفكرية.				
35	اراعي وجهات النظر الأخرى (للطلبة، المدرسين) قبل تحديد موقف من أي قضية تخص المجتمع المدرسي.				
36	لا أسيئ إلى الآخرين (طلبة ، مدرسين) المختلفين في الرأي أو التوجه.				
37	انظم جلسات حوارية للمختلفين في الرأي من الطلبة لتعويدهم على مهارات الحوار البناء.				
39	استخدم إحدى الوسائل المعينة على تقبل الطلبة بعضهم لبعض(التدريس التعاوني، تبادل المقاعد الدراسية، التناوب على قيادة الصف، الأعمال المشتركة...)				
40	اعرف الطلبة بأنهم جميعا متساوون أمام النظام والقانون.				
41	اوضح المعايير العامة للنجاح أو الرسوب.				
42	أعطي الفرصة لجميع الطلبة للحصول على القدر نفسه من الاهتمام.				

رقم الفقرة	وضح ما تقوم به فعلا من المهام التالية:	درجة الأداء			لا يوجد
		كثيرا	أحيانا	نادرا	
43	أحارب المحسوبية بأشكالها المختلفة.				
44	ابتعد عن كل أشكال التفرقة والتمييز بين الطلبة.				
45	أعطي الطلبة نفس الوقت في النقاش والتعامل.				
46	أتيح الفرصة أمام كل الطلبة للمشاركة في مختلف الأنشطة				
47	أنوّع أساليب التدريس والتقويم لمقابلة الفروق الفردية.				
48	امنح جميع الطلبة فرصة الفوز بريادة الفصل أو الكيانات الطلابية المختلفة في المدرسة.				
49	اعرف الطلبة بأثر التسامح في تحقيق التقارب بين الأفراد والاستقرار في المجتمع.				
50	أتحلي بضبط النفس في أثناء الانفعال.				
51	أعفو عن الطلبة الذين يتسببون بالإساءة.				
52	أوجه الطالب المخطئ للاعتذار مباشرة إلى زميله الذي أساء إليه.				
53	اعقد جلسات تصالح بين الطلبة المتخاصمين.				
54	اشرح للطلبة قواعد النظام المعتمدة في المدرسة.				
55	أوضح للطلبة عواقب الخروج عن القواعد المنظمة للحياة المدرسية.				
56	أطيق القواعد المنظمة للعمل التدريسي على كافة الطلبة.				
57	التزم بالنظام الذي تسير عليه المدرسة.				
58	اتفق مع الطلبة على قواعد تنظيمية للتعامل وفق اللائحة المدرسية.				
59	أضع حوافز للملتزمين بالنظام داخل المدرسة.				
60	أشرك الطلبة في اقتراح عقوبات للمخالفين للنظام المدرسي.				
61	أعود الطلبة على النظام في كافة شؤون حياتهم المدرسية.				
62	اعرف الطلبة بضرورة الإحساس بروح المسؤولية تجاه الأعباء التي تناط بهم مسئولية أدائها				
63	أوضح للطلبة أهمية الاعتماد على الذات في التعلم.				
64	أتحلي بروح المبادرة تجاه المسؤوليات المختلفة.				
65	أؤدي المهام التدريسية على أكمل وجه.				
66	أشرك الطلبة في التحضير للدرس.				
67	أوكل بعض المهام المتعلقة بالأنشطة(رحلات، حفلات، إصدارات،...) إلى الطلبة.				

رقم الفقرة	وضح ما تقوم به فعلا من المهام التالية:	درجة الأداء			لا يوجد
		كثيرا	أحيانا	نادرا	
68	اشرح للطلبة جوانب العدل في مجالات الحياة المختلفة قولا وعملا.				
69	أحرض الطلبة على مقاومة الظلم بالوسائل المشروعة.				
70	أحث الطلبة على العدل في تعاملهم القولي والفعلي مع زملائهم.				
71	اسعي لرفع الظلم عن الآخرين بالطرق الديمقراطية.				
72	اجعل الامتيازات المقدمة للطلبة قائمة على تميزهم ومساهماتهم الايجابية.				
73	أعطي كل طالب حقه في الجانب التدريسي و التعاملي .				
74	أوجه الطلبة للتضامن مع المظلومين من زملائهم.				
75	أشكل لجان طلابية لحل الخلافات بين زملائهم.				
76	ادفع الطلبة بتقويم بعض أعمال زملائهم وفق أسس يتفق عليها				
77	أوضح للطلبة آداب الحوار والمناقشة.				
78	أوعي الطلبة بأهمية امتلاك الحجة والدليل لإقناع الآخرين.				
79	استخدم الطرق والأساليب التفاعلية القائمة على الحوار والمناقشة في التدريس.				
80	التزم الموضوعية في نقد الآخرين.				
81	أرجع عن الرأي إن بدا خطأه.				
82	ألزم الطلبة بالنقاش الهادئ في حال الخلاف فيما بينهم.				
83	استغل المواقف المتعلقة بقضية ما(عامة، علمية، مدرسية) لتعويد الطلبة على الحوار.				
84	اعتمد التشاور وسيلة للوصول إلى اتفاق حول قضايا الأنشطة المختلفة(برنامج الإذاعة، رحلة، حفلة،...).				
85	أوضح للطلبة الخطوات العلمية لحل المشكلات.				
86	اعرف الطلبة بالأخلاقيات المتعارف عليها في الدراسات العلمية.				
87	اتبع الخطوات العلمية في حل المشكلات التي تعترض الطلبة.				

رقم الفقرة	وضح ما تقوم به فعلا من المهام التالية:	درجة الأداء			لا يوجد
		كثيرا	أحيانا	نادرا	
88	استخدم طرق التدريس التي تساعد الطلبة على اتباع الأسلوب العلمي مثل (الحوار وحل المشكلات والطرق التعاونية.الخ)				
89	أكلف الطلبة بعمل تصورات لمعالجة قضية معينة في المدرسة مثل قضية(قلة النظافة، الإخلال بالنظام، الرسوب...الخ).				
90	ادفع بالطلبة للاستفادة من آراء الخبراء فيما يعترضهم من مشاكل.				
91	اشرح للطلبة أهمية القبول بقرارات الأغلبية لتحقيق المصلحة العامة.				
92	أنفذ الرأي الذي اجمع عليه الأغلبية (الطلبة أو المدرسين).				
93	اطرح القضايا الخلافية للنقاش قبل التصويت عليها.				
94	اقنع جميع الطلبة بالقبول برأي الأغلبية.				
95	أوضح للطلبة عوامل توطيد العلاقة من خلال(الابتسامة، التعاون، اجتناب التجريح، تبادل التهاني والتعازي في المناسبات).				
96	اذكر الطلبة بأثر الاحترام المتبادل على النفس والغير.				
97	أشجع الطلبة على مساعدة زملائهم في المواقف الصعبة				
98	لا استخدم العبارات الجارحة في التعامل مع (الطلبة ، المدرسين).				
99	أراعي ظروف الطلبة(الصحية، الاجتماعية، الاقتصادية).				
100	أبادر بتهنئة الطلبة أو المدرسين في المناسبات الاجتماعية.				
101	أساعد الطلبة في الجوانب المختلفة(إداريا، تعليميا، ماديا).				
102	أكلف الطلبة بالاهتمام بزملائهم في إحدى الحالات (أثناء غيابهم، تعرضهم لمواقف مؤلمة).				
103	اخصص لقاء تعارفي بين الطلبة في بداية العام الدراسي.				
104	أشجع الطلبة في تكوين صندوق اجتماعي لمساعدة المحتاجين.				
105	ادفع الطلبة لزيارة المرضى من زملائهم.				

رقم الفقرة	وضح ما تقوم به فعلا من المهام التالية:	درجة الأداء			لا يوجد
		كثيرا	أحيانا	نادرا	
106	أرشد الطلبة إلى الحفاظ على الوحدة فيما بينهم.				
107	اذكر الطلبة بالحفاظ على الممتلكات العامة داخل وخارج المدرسة.				
108	أؤكد للطلبة على ضرورة تغليب الانتماء الوطني على كافة الانتماءات الحزبية والطائفية والمذهبية والمناطقية.				
109	أقدم المصلحة الوطنية على المصلحة الشخصية.				
110	أتفاعل مع القضايا الوطنية في المواقف المختلفة.				
111	أشرك الطلبة في إحياء المناسبات الوطنية.				
112	ادفع الطلبة للمشاركة في الفعاليات الوطنية.				
113	اعرف الطلبة بأهمية المشاركة في العمليات الانتخابية داخل او خارج المدرسة.				
114	اوعي الطلبة بعدم الرضوخ لأي املاءات تغير من قناعاتهم في انتخاب ممثليهم.				
115	ارشد الطلبة بالخطوات الإجرائية للعملية الانتخابية .				
116	اتجنب استخدام السلطة في التأثير على سير العملية الانتخابية لصالح جهات معينة.				
117	اتعامل مع الافراد المنتخبين أيا كان انتمائهم.				
118	اشارك بفاعلية في الانتخابات الخاصة أو العامة.				
119	اهيئ الأجواء أمام الطلبة لممارسة العملية الانتخابية على مستوى الفصل أو المدرسة بحرية ونزاهة.				
120	أسهم في عقد دورات مصغرة لتدريب الطلبة على الخطوات الإجرائية للعملية الانتخابية داخل المدرسة.				
121	أعمل على تزويد الطلبة بالأدبيات المتعلقة بالعملية الانتخابية بالتعاون مع الجهات المعنية.				

م	من المشكلات التي قد تعيق المدرس عن القيام بدوره في تنمية القيم الديمقراطية ما يأتي:	تنطبق بدرجة			لا تنطبق
		كبيرة	متوسطة	مقبولة	
.1	المنهج الدراسي الحالي لا يلبي احتياجات الطلبة فهو يتضمن فكرًا نظريًا غير قابل للتطبيق.				
.2	لا يوجد محتوى معرفي متكامل عن الديمقراطية، وما يتعلق بها من مفاهيم وحقائق وسلوكيات.				
.3	المشكلات القانونية التي تحد من نشاط المدرس في هذا الجانب، مثل (إغفال قانون المعلم للحقوق السياسية والحريات العامة للمدرس).				
.4	محتوى المقررات الدراسية لا يتيح للمدرس استخدام الأنشطة الحرة والنقد البناء.				
.5	لا تسمح الإدارة للمدرسين بالتعبير الحر عن مشكلاتهم وقضاياهم.				
.6	لا تتوفر الحوافز المادية والمعنوية للمدرسين والطلبة لتفعيل الأنشطة الديمقراطية.				
.7	قلة خبرة المدرس بالمعارف والسلوكيات الديمقراطية:				
.8	قلة الإمكانات المادية لتفعيل الأنشطة بشكل عام والأنشطة الديمقراطية بشكل خاص.				
.9	عزوف الطلبة عن المشاركة في الفعاليات الديمقراطية لانشغالهم بالمقررات الدراسية المكثفة.				
.10	عدم توفر التكنولوجيا الحديثة في التدريس.				
.11	ضعف اهتمام المدرسة بالأنشطة التي تدعم القيم الديمقراطية.				
.12	ضعف إعداد المدرسين وتدني كفاياتهم التي تؤهلهم لتعليم القيم الديمقراطية				
.13	انشغال وقت المدرس بالأعباء التدريسية أو الإدارية على حساب الأنشطة المختلفة.				
.14	زيادة عدد الطلبة في الصف لا يتيح استخدام الأساليب الديمقراطية كالحوار وأسلوب حل المشكلات.				
.15	الخبرات التربوية السلبية التي يحملها الطلبة من الأسرة أو المجتمع.				
.16	الخبرات التربوية التسلطية التي اكتسبها المدرس من الأسرة أو المؤسسة التعليمية التي تخرج منها.				
.17	الحد من حرية المدرس بتقليص صلاحية استخدامه للمنابر المدرسية مثل(الإذاعة، الصحيفة، الإمكانات المادية.)				
.18	توجيه عمل المدرس بإعداد الطلبة للنجاح في امتحانات محتوى المقررات الدراسية وإغفال عناصر المنهج والأنشطة الأخرى.				
.19	تهميش التنظيمات الطلابية (برلمان الشباب، اتحاد الطلبة، الجمعيات العلمية والأدبية)				
.20	تنظيم الجدول المدرسي لا يتيح للمدرس فرصة إقامة الأنشطة بشكل جماعي				
.21	تدني أجور المدرسين إلى جانب غياب الترقيات والامتيازات				

.22	أهداف بعض المقررات الدراسية لا تؤصل لتوجهات المجتمع نحو الديمقراطية				
.23	انفصال المدرسة عما يدور من أحداث وتغيرات في المجتمع.				
.24	انعكاس المشكلات السياسية(الخلافات الحزبية)على الوسط التعليمي.				
.25	إقصاء المدرس عن صنع القرار المدرسي.				
.26	إغفال تقويم الموجهين للأداء الديمقراطي للمدرس.				
.27	الاعتقاد بان تعليم الديمقراطية يقع خارج عمل المدرس ومسؤولياته التدريسية				
.28	الأساليب المتبعة في الإدارة المدرسية اقرب إلى التسلطية منها إلى الديمقراطية				
.29	الإدارة المدرسية لا توفر قنوات اتصال بين المدرسين والطلبة والإدارة.				

ملحق رقم (5)
الاستمارة الخاصة بالطلبة

أخي الطالب / أختي الطالبة

تحية تقدير واحترام ،،،

يقوم الباحث بدراسة ميدانية في مدارس صنعاء الحكومية والأهلية ، للحصول على درجة الدكتوراه في التربية وموضوعها " دور مدرسي مرحلة التعليم الثانوي في الجمهورية اليمنية في تنمية القيم الديمقراطية لدى الطلبة ".

برجاء التكرم بالإجابة على بنود هذا الاستبيان موضحا ما يقوم به فعلا مدرسك أو مدرستك في عملهما من الأدوار المدونة أدناه.

والباحث إذ يشكر لكم تعاونكم العلمي، يرجو مراعاة الدقة والجدية في الإجابة على بنود هذه الاستبانة. علما بان البيانات ستستخدم للغرض العلمي فقط.

ولكم جزيل الشكر ،،،

الباحث يحيى اليريمي

يرجى وضع البيانات الشخصية :

الجنس : ذكر ☐ أنثى ☐

التخصص :علمي ☐ أدبي ☐

نوع المدرسة : حكومية. ☐ أهلية ☐

رقم الفقرة	وضح ما يقوم به مدرسك من المهام الآتية:	درجة الأداء			لا يوجد
		كثيرا	أحيانا	نادرا	
1	يحث الطلبة على التعبير عن أفكارهم باستقلالية دون تردد أو خوف.				
2	يشجع الطلبة على النقد البناء لأفكار الآخرين.				
4	يوضح الضوابط القانونية لحرية الطلبة.				
5	يطلق الحرية أمام الطلبة ليسألوا ويجيبوا.				
6	يتجنب فرض قيود على الطلبة تصطدم مع ممارسة حريتهم.				
7	يمنح الطلبة فرص الاختيار للانتماء للجماعة الطلابية التي يرغبون بها.				
8	يترك مساحة من الحرية أمام الطلبة للاعتراض والتظلم في التقويم.				
9	يعطي الطلبة فرصة للتعبير عن آرائهم من خلال (المجلة الحائطية، المجلة المدرسية، النقاش الحر، المنشورات المختلفة).				
10	يدعم تبني الطلبة لفعاليات احتجاجية للتعبير عن آرائهم مثل (التجمهر ، تعليق الشارات ، الاعتصام ، الإضراب).				
11	يشاور الطلبة في اختيار الطريقة والأسلوب المناسبين في التدريس.				
12	يوضح أسباب اختلاف الأفراد في الرأي والتوجه.				
13	يعرف الطلبة بأهمية مؤسسات المجتمع المدني.				
14	يبتعد عن ممارسة الضغوط على الطلبة لجذبهم نحو توجه سياسي أو فكري معين.				
15	يتقبل كافة الطلبة بمختلف توجهاتهم الفكرية وانتماءاتهم السياسية.				
17	يشجع الطلبة على الانضمام لمؤسسات الديمقراطية داخل المدرسة(اتحاد، جمعية، نادي، فرق كشفية).				
18	اقرب بين وجهات نظر الطلبة الموالين للسلطة وبين الطلبة الموالين للمعارضة.				
19	ينوع الأنشطة المدرسية ليتمكن الطلبة من اختيار النشاط المناسب لقدراتهم.				
20	يعرف الطلبة بالمساحة المتاحة لممارسة حقوقهم وفق اللوائح المدرسية.				
21	يعرف الطلبة بالطرق الديمقراطية للمطالبة بالحقوق(تقديم عرائض، بيانات، تجمهر، إضراب، ...).				
23	يوضح للطلبة بأهمية الموازنة بين المطالبة بالحقوق والقيام بالواجبات				
24	يقوم بواجباته قبل المطالبة بحقوقه.				
25	لا يتنازل عن الحقوق المكتسبة.				

رقم الفقرة	وضح ما يقوم به مدرسك من المهام الآتية:	درجة الأداء			لا يوجد
		كثيرا	أحيانا	نادرا	
26	يتبع الطرق الديمقراطية المتدرجة لنيل الحقوق.				
27	يتضامن مع الآخرين للوصول إلى حقوقهم.				
28	يحث الطلبة على المطالبة بحقوقهم عبر كياناتهم الطلابية (اتحـــاد، جمعيات، جماعات، فرق كشفية).				
29	يساهم في تنظيم الفعاليات المـــشتركة بـــين المدرســـين والطلبـــة للمطالبة بالحقوق المشتركة.				
30	يساهم في إقامة أنشطة توعية(ندوات، محاضرات، حلقات نقـــاش، منشورات،..) بحقوق الطلبة وطرق الحفاظ عليها.				
31	أن يوضح للطلبة ضرورة تقبل الآخرين بمختلف انتماءاتهم.				
32	يوجه الطلبة إلى عدم الإساءة للمختلفـــين معهـــم فـــي الـــرأي أو التوجه.				
33	يعرف الطلبة بأحقية الجميع بالمشاركة في صنع القرارات العامة.				
34	يشرك الآخرين(طلبة، مدرسين) في صنع القرارات بغض النظر عن انتماءاتهم وتوجهاتهم الفكرية.				
35	يراعي وجهات النظر الأخرى(للطلبة، المدرسين) قبل تحديد موقف من أي قضية تخص المجتمع المدرسي.				
36	لا يسيء إلى الآخرين(الطلبة أو المدرسين) المختلفين معـــه فـــي الرأي أو التوجه.				
37	ينظم جلسات حوارية للمختلفين في الرأي من الطلبة لتعويدهم على مهارات الحوار البناء.				
39	يستخدم إحدى الوسائل المعينة على تقبل الطلبة بعـــضهم لـــبعض (التدريس التعاوني، تبادل المقاعد الدراسية، التناوب علـــى قيـــادة الصف، الأعمال المشتركة...)				
40	يعرف الطلبة بأنهم جميعا متساوون أمام النظام والقانون.				
41	يوضح المعايير العامة للنجاح أو الرسوب.				
42	يعطي الفرصة لجميع الطلبة للحصول علـــى القـــدر نفـــسه مـــن الاهتمام.				
43	يحارب المحسوبية بأشكالها المختلفة.				
44	يبتعد عن كل أشكال التفرقة والتمييز بين الطلبة.				
45	يعطي الطلبة نفس الوقت في النقاش والتعامل.				
46	يتيح الفرصة أمام كل الطلبة للمشاركة في الأنشطة المختلفة.				
47	ينوع أساليب التدريس والتقويم لمقابلة الفروق الفردية.				

رقم الفقرة	وضح ما يقوم به مدرسك من المهام الآتية:	درجة الأداء			لا يوجد
		كثيرا	أحيانا	نادرا	
48	يمنح جميع الطلبة فرصة الفوز بريادة الفصل او الكيانات الطلابية المختلفة في المدرسة.				
49	يعرف الطلبة بأثر التسامح في تحقيق التقارب بين الأفراد والاستقرار في المجتمع				
50	يتحلي بضبط النفس أثناء الانفعال.				
51	يعفو عن الطلبة الذين يتسببون بالإساءة إليه.				
52	يوجه الطالب المخطئ للاعتذار مباشرة إلى زميله الذي أساء إليه.				
53	يعقد جلسات تصالح بين الطلبة المتخاصمين.				
54	يشرح قواعد النظام المعتمدة في المدرسة.				
55	وضح عواقب الخروج عن القواعد المنظمة للحياة المدرسية.				
56	يطبق القواعد المنظمة للعمل التدريسي على كافة الطلبة.				
57	يلتزم بالنظام الذي تسير عليه المدرسة.				
58	يتفق مع الطلبة في وضع قواعد تنظيمية للتعامل وفق اللائحة المدرسية.				
59	يضع حوافز للملتزمين بالنظام داخل المدرسة.				
60	يشرك الطلبة في اقتراح عقوبات للمخالفين للنظام المدرسي.				
61	يعود الطلبة على النظام في كافة شؤون حياتهم المدرسية.				
62	يعرف الطلبة بضرورة الإحساس بروح المسؤولية تجاه الأعباء التي تناط بهم مسئولية أدائها.				
63	يوضح أهمية الاعتماد على الذات في التعلم.				
64	يتحلي بروح المبادرة تجاه المسؤوليات المختلفة.				
65	يؤدي المهام التدريسية على أكمل وجه.				
66	يشرك الطلبة في التحضير للدرس.				
67	يوكل بعض المهام المتعلقة بالأنشطة (رحلات، حفلات، إصدارات،...) إلى الطلبة.				
68	يشرح جوانب العدل في مجالات الحياة المختلفة قولا وعملا.				
69	يحرض الطلبة على مقاومة الظلم بالوسائل المشروعة.				
70	يحث الطلبة على العدل في تعاملهم القولي والفعلي مع زملائهم.				
71	يسعي لرفع الظلم عن الآخرين بالطرق الديمقراطية.				

رقم الفقرة	وضح ما يقوم به مدرسك من المهام الآتية:	درجة الأداء			لا يوجد
		كثيرا	أحيانا	نادرا	
72	يجعل الامتيازات المقدمة للطلبة قائمة على تميزهم ومساهماتهم الايجابية.				
73	يعطي كل طالب حقه في الجانب التدريسي و التعاملي .				
74	يوجه الطلبة للتضامن مع المظلومين من زملائهم.				
75	يشكل لجان طلابية لحل الخلافات بين زملائهم.				
76	يتيح للطلبة تقويم بعض أعمال زملائهم وفق أسس يتفق عليها				
77	يوضح آداب الحوار والمناقشة.				
78	يوعي الطلبة بأهمية امتلاك الحجة والدليل لإقناع الآخرين.				
79	يستخدم الطرق والأساليب التفاعلية القائمة على الحوار والمناقشة في التدريس.				
80	يلتزم الموضوعية في نقد الآخرين.				
81	يتراجع عن الرأي إن بدا خطأه.				
82	يلزم الطلبة بالنقاش الهادئ في حال الخلاف فيما بينهم.				
83	يستغل المواقف المتعلقة بقضية (عامة، علمية، مدرسية) لتعويد الطلبة على الحوار.				
84	يعتمد التشاور وسيلة للوصول إلى اتفاق حول قضايا الأنشطة المختلفة(برنامج الإذاعة، رحلة، حفلة،....).				
85	يوضح الخطوات العلمية لحل المشكلات.				
86	يعرف الطلبة بالأخلاقيات المتعارف عليها في الدراسات العلمية.				
87	يتبع الخطوات العلمية في حل المشكلات التي تعترض الطلبة.				
88	يستخدم طرق التدريس التي تساعد الطلبة على اتباع الأسلوب العلمي مثل (الحوار وحل المشكلات والطرق التعاونية.الخ)				
89	يكلف الطلبة بعمل تصورات لمعالجة قضية معينة في المدرسة مثل قضية(قلة النظافة، الإخلال بالنظام، الرسوب...الخ).				
90	يدفع الطلبة للاستفادة من آراء الخبراء فيما يعترضهم من مشاكل.				
91	يشرح للطلبة أهمية القبول بقرارات الأغلبية لتحقيق المصلحة العامة.				

رقم الفقرة	وضح ما يقوم به مدرسك من المهام الآتية:	درجة الأداء			لا يوجد
		كثيرا	أحيانا	نادرا	
92	ينفذ الرأي الذي اجمع عليه الأغلبية (الطلبة أو المدرسين).				
93	يطرح القضايا الخلافية للنقاش قبل التصويت عليها.				
94	يلزم جميع الطلبة بالقبول برأي الأغلبية.				
95	يوضح عوامل توطيد العلاقة من خلال (الابتسامة، التعاون، اجتناب التجريح، تبادل التهاني والتعازي في المناسبات).				
96	يذكر الطلبة بأثر الاحترام المتبادل على النفس والغير.				
97	يشجع الطلبة على مساعدة زملائهم في المواقف الصعبة				
98	لا يستخدم العبارات الجارحة في التعامل مع (الطلبة ، المدرسين).				
99	يراعي ظروف الطلبة (الصحية، الاجتماعية، الاقتصادية).				
100	يبادر بتهنئة الطلبة أو المدرسين في المناسبات الاجتماعية.				
101	يساعد الطلبة في الجوانب المختلفة (إداريا، تعليميا، ماديا).				
102	يكلف الطلبة بالاهتمام بزملائهم في إحدى الحالات (أثناء غيابهم، تعرضهم لمواقف مؤلمة).				
103	يخصص لقاء تعارفي بين الطلبة في بداية العام الدراسي.				
104	يشجع الطلبة في تكوين صندوق اجتماعي لمساعدة المحتاجين.				
105	يدفع الطلبة لزيارة المرضى من زملائهم.				
106	يشد الطلبة إلى الحفاظ على الوحدة فيما بينهم.				
107	يذكر الطلبة بالحفاظ على الممتلكات العامة داخل وخارج المدرسة.				
108	يؤكد على ضرورة تغليب الانتماء الوطني على كافة الانتماءات الحزبية والطائفية والمذهبية والمناطقية.				
109	يقدم المصلحة الوطنية على المصلحة الشخصية.				
110	يتفاعل مع القضايا الوطنية في المواقف المختلفة.				
111	يشرك الطلبة في إحياء المناسبات الوطنية.				
112	يدفع الطلبة للمشاركة في الفعاليات الوطنية.				
113	يعرف الطلبة بأهمية المشاركة في العمليات الانتخابية داخل أو خارج المدرسة.				

رقم الفقرة	وضح ما يقوم به مدرسك من المهام الآتية:	درجة الأداء			لا يوجد
		كثيرا	أحيانا	نادرا	
114	يوعي الطلبة بعدم الرضوخ لأي املاءات تغير من قناعاتهم في انتخاب ممثليهم.				
115	يرشد الطلبة إلى الخطوات الإجرائية للعملية الانتخابية.				
116	يتجنب استخدام السلطة في التأثير على سير العملية الانتخابية لصالح جهات معينة.				
117	يتعامل مع الأفراد المنتخبين(طلابا، مدرسين) أيا كان انتمائهم.				
118	يشارك بفاعلية في الانتخابات الخاصة أو العامة.				
119	يهيئ الأجواء أمام الطلبة لممارسة العملية الانتخابية على مستوى الفصل أو المدرسة بحرية ونزاهة.				
120	يسهم في عقد دورات مصغرة لتدريب الطلبة على الخطوات الإجرائية للعملية الانتخابية داخل المدرسة.				
121	يعمل على تزويد الطلبة بالأدبيات المتعلقة بالعملية الانتخابية بالتعاون مع الجهات المعنية.				

Syrian Arab Republic

Damascus University

Faculty of Education

Department Of Education Basis



The Role of Secondary Schooling Teachers In The Republic Of Yemen In Developing Democratic Values Among Students

A field study in the private and public schools in Sana'a

A dissertation submitted in partial fulfillment of the requirements for a

P.H.D. Degree in education

Prepared by

Yahya Muhsen Muhammad Alyerimey

Supervision by

Dr. Abdullah Almujeidel

A professor in the Department of Basis of Education in the Faculty of Education in Damascus University

Co-Professor

Zeid Ali Algheiley

An assistant professor in the Department of Basis of Education in the Faculty of Education in San'aa University

2009-2010 Damascus 1430-1431

Abstract:

The study aims at answering a variety of questions related to the extent to which experts accept the suggested role of teachers in developing democratic values, knowing the reality of teachers' performance of this role, and problems that hinder teachers from fulfilling their role. Moreover, the study seeks to test the hypotheses related to some variables identified in this study.

To achieve these goals the researcher has adopted the descriptive approach since it suits the nature of this present study. Depending on this methodology, the study had adopted two directions. The first one is finding a theoretical background about the major aspects in the subject of study which constituted five of the chapters in the study. The first chapter dealt with the general framework of this study and previous studies. The second chapter dealt with democracy and democratic transformation in Yemen. The third chapter dealt with developing democratic values and its relation to education. The fourth chapter dealt with teaching democracy in secondary schooling. The fifth chapter dealt with teachers' role in developing democratic values. The second direction, on the other hand, is about conducting field procedures which constituted the rest chapters in the study, the sixth and the seventh. The sixth chapter dealt with the procedures of preparing study instrument which is the questionnaire, as

well as describing research community and research sample in the capital, San'aa. The sample of the study was composed of three categories: experts (181), secondary school teachers (291), and students of the third grade in secondary school (738). Furthermore, this chapter clarified the statistical methods used in processing the data through the statistical program (SPSS). The seventh chapter dealt with presenting and discussing findings. The most important findings the study has reached are as follows:

In respect to the questions of study, findings have showed:

- Experts accepted and agreed on the suggested role of teachers in developing democratic values in varying degrees. The aspect of (model) came first with a mean of (3.183) and an agreement rate of (0.80), Then came the aspect of (activeness) with a mean of (3.170) and an agreement rate of (0.79). The cognitive aspect came last with a mean of (3.158) and an agreement rate of (0.79).

- The reality of teachers performing their role in developing democratic values was low from students' perspective, while the reality of teachers' role fluctuated between the negative and the positive from teachers' perspective. That is, teachers' responses were distributed into the negative level, which had most of the items that got a mean less than the hypothetical mean that was (2.5), and the positive level, which had the

rest of the items that got a mean greater than the hypothetical mean that was (2.5). On the other hand, all of students' responses were directed towards the negative level. In other words, the total mean of all items was (2.17) in the cognitive aspect, (2.07) in the aspect of model, and (2.12) in the aspect of activeness, and all of them were less than the hypothetical mean. The rate of agreement between teachers' self-evaluation and students' evaluation of the reality of teachers' performance of their role in developing democratic values in the cognitive aspect was (%53) in the cognitive aspect and model, and (%60) in the aspect of activeness.

- The emergence of a group of problems. What came first was the problem of the lack of teacher's experience in knowledge, behaviors, and democracy, with a mean of (3.28). The second problem was that the increasing the number of students in class did not allow using democratic styles, such as dialogue, discussion, and problem-solving method, with a mean of (3.15). The third problem was the weak concern of school in activities which supported democratic values, with a mean of (3.06). The problem which came last was omitting guides' evaluation of the democratic performance of teachers, with a mean of (2.84). Between these, the rest of the problems came.

In respect to testing hypotheses of study, findings have showed:

- Rejecting the null hypothesis which says that "there are no statistically significant differences between the means of experts' responses in relation to the variable of position." That is, results have showed that there were statistically significant differences at a significance level of (0.05) in favor of guides in the cognitive aspects, in favor of university professors in the aspect of model, and in favor of training experts in the aspect of activeness.

- Rejecting the null hypothesis which says that "there are no statistically significant differences at a significance level of (0.05) between the means of teachers' responses according to variables of (sex) and (school)." However, this hypothesis was accepted according to the variables of (specialization) and (years of experience) in respect to the reality of teachers' performance of their role in developing democratic values. That is to say, results have showed that there were statistically significant differences at a significance level of (0.01) in favor of females in respect to sex variable, and in favor of private schools in respect to school variable.

- Rejecting the null hypothesis which says that "there are no statistically significant differences at a significance level of (0.05) betweens the means of students' responses according to the variables of (sex) and (school). However, the hypothesis was accepted according to variable of

(specialization). That is, results have showed that there were statistically significant differences at a significance level of (0.01) in favor of females and private schools.

What the study mostly suggests is as follows:

- Designing a rehabilitation program for teachers to acquire in all stages the competences the need to develop their awareness of democratic concepts and behaviors.

- Conducting studies about:

*) The role of school in the democratic upbringing in the basic phase.

*) The obstacles of developing democratic values in secondary schools and ways of treating them.