مجلة البحث في التربية وعلم النفس
كلية التربية – جامعة المنيا

رؤية تيار ما بعد الحداثة للمباحث الفلسفية وتطبيقاتها التربوية
(دراسة تحليلية فلسفية ميدانية)

إعداد

أ.م.د/ هاشم فتح الله عبد الرحمن[1]

أستاذ أصول التربية المساعد – كلية التربية – جامعة المنيا

- المقدمة :

هناك فكرة تقول بأن كل عصر تاريخى هو عصر من التغيير، ومع ذلك يوجد إجماع بين طائفة كبيرة من علماء علم الاجتماع على أن الثلاثين سنة أو الربع الأخير من القرن العشرين أو نحوها تميزت بتغيير ثقافى/اجتماعى جذرى، وسريع يشار إليه بالتحول من الحداثة *Modernism* (حيث ساد الإيمان بالعلم والتقدم والعقلانية والفردية، بالإضافة الى طغيان الجوانب العقلية على الجوانب الذاتية) إلى رؤى جديدة تعبر عن حركة ثقافية ظهرت مؤشراتها فى تيار فكرى جديد (ما بعد الحداثة) *Post Modernism* تميزت بالتكاملية، والتأكيد على وحدة الذات والموضوع، أى علاقة التوازن بين الفرد بخصائصه الذاتية، وخصائصه العقلانية، "كما تميزت تلك المرحلة بالوعى النقدى المتزايد، أى الاهتمام بالآثار المدمرة للعلم التطبيقى، والثقة فى الذات الإنسانية، وكذلك الوعى المتنامى بالمخاطر، والآثار العكسية غير المقصودة لمسيرة التقدم، والتشكيك مما هو يقين، ومطلق، ورفض الحتمية التاريخية، وتزايد الاهتمام بما هو ثقافى من خلال تبادل المعلومات، حيث أطلق على هذه الفترة ثورة المعلوماتية الجديدة". (٧: ١٢٣)[2].

وقد أدت ثورة المعلوماتية، وثورة التكنولوجيا إلى اهتزاز المركزية التربوية، وسقوط النماذج التربوية التقليدية بصورة مروعة، أى ساعدت على نقل الفكر من الحداثة إلى ما بعد الحداثة حيث الانتقال من حالة الإشباع المادى إلى الإشباع المعنوى. الأمر الذى دفع ببعض الباحثين إلى الزعم بأن مشروع الحداثة قد أنتهى، ووصل إلى نهايته، وما علينا إلا الانتقال إلى مرحلة جديدة، وفكر جديد هو ما بعد الحداثة (٢٨: ٢٩٢).

كما أحدث تيار ما بعد الحداثة موجات متزايدة من التغيير والاهتزاز فى النظم الدولية، والأيكولوجية، والديموغرافية، والكونية، كما أحدث تغييرات فى نظم العمل، ولابد أن تنعكس هذه

[1] أستاذ أصول التربين المساعد – بكلية التربية – جامعة المنيا

[2] يشير الرقم الأول الى رقم المرجع في قائمة المراجع، بينما يشير الرقم الثانى الى رقم الصفحة في ذات المرجع.

تصدرها كلية التربية جامعة المنيا
E-mail: gamel_abdo59@yahoo.com ☎ 01002702115

التغيرات على منظومة المجتمع، وفى مقدمتها منظومة التعليم باعتباره منظومة بينية بالدرجة الأولى (٦٣: ١٥١)

وهذا التحول أو الانتقال نوعى من مجتمع يتسم بالاقتصاد والإنتاج كثيف العمالة، وإنتاج الوفرة، وإنتاج السلع والأدوات إلى مجتمع الإنتاج فيه كثيف المعرفة High Intensive Knowledge Prod.، وإنتاج الأفكار، وهذا الإنتاج يتميز بالسرعة، ويركز على المعرفة حيث أصبحت مقومات الاقتصاد تعتمد على الفكر والعلم والإبداع، بدلاً من الأرض والأيدى العاملة ورأس المال. (٢٦: ٦٢).

وبالتالى ففى ظل هذه التحولات الكبرى يجد النظام التربوى/التعليمى نفسه فى مواجهة خطيرة مع الآثار الناجمة عن هذه التحولات ذات الطابع الكونى، مما يُحتم على التربويين أن يتحسسوا أهمية هذه التغيرات الكونية المذهلة التى تشهدها الحياة التربوية.

وقد أكد نبيل على (١٠٤: ١٣٥) أنه أصبح لزامًا على التربية أن تجدد رؤيتها الفلسفية لمواجهة المتغير المعلوماتى فى ظل غياب فلسفة اجتماعية عربية، وقصور الوعى العام فى إدراك الجوانب العديدة لظاهرة المعلومات وعولمتها، لأننا فى ظل هذه التحولات نعيش عصرًا جديدًا يُلح علينا بشدة مطالبًا بحقه فى تربية جديدة إذ من الضرورى الاستفادة من توجهات الفلسفة التربوية الجديدة على الساحة دون أن يظل الاعتماد على فلسفات تربوية تقليدية تخيم على النظام التعليمى كفلسفة التربية المثالية مثلاً، أى يجب تجديد النظم التربوية/التعليمية، وتطويرها حتى يمكن مواجهة التحديات.

ولهذا لابد للنظام التربوى/التعليمى أن يستجيب لتلك التغييرات لأنه من أكبر النظم المجتمعية استجابة لذلك، فالنظام التربوى مطالب بأن ينخرط فى علاقات تفاعل نشطة مع تلك المتغيرات المحيطة به، كما لا يقبل منه أن يتخلف عن مواكبة تلك التغيرات العلمية والتكنولوجية لأن المجتمع أصبح تابعًا لنمط تربيته بدلاً من كون التربية تابعة لنمط المجتمع كما كان سائدًا فى مرحلة الحداثة أو المجتمع الصناعى حيث ساد التعليم المؤهل لسوق العمل فى ظل فلسفة براجماتية نفعية عملية، حيث تحولت المدارس إلى ما يشبه المصانع. (١٠٥: ٢٨٤)

ومن الأهمية بمكان، فإن الواقع التربوى فى ظل هذه المتغيرات بحاجة إلى فلسفة تربوية جديدة تقود التغيير التربوى الشامل انطلاقًا من معرفة الواقع، وفحصه، وتحليله، ونقده، ثم الانطلاق بعد ذلك إلى رسم غايات، وأهداف ممكنة التحقق لا تلقى معارضة من المجتمع لأنها منبثقة منه، ومعبرة عما يصبو إليه من تطلعات. (٨١: ٣٩)

- مشكلة البحث وتحدياتها :

أولا - أشار عبد الفتاح إبراهيم تركى (٦٥ : ٧) إلى أن التربية فى مصر – فكراً ومؤسسات وأساليب وتنظيمات – مازالت تنتمى إلى عصر الحداثة ، وقد اتضح ذلك فى :

أ - الاهتمام بالجانب الموضوعى (العقل) فى الإنسان حيث استطاعت الحداثة أن تقتحم الروح الإنسانية ، وتقوض حصونها الذاتية ، وتحطم أعظم المشاعر والأحاسيس ، والقيم الأخلاقية ، مما أدى إلى تشيوء *Reification* الإنسان ، وتحوله إلى موضوع أداتى لنزعتها العقلانية ، فالعقل أخذ صورة أداتية *Instrumental* مترجمًا قوته فى صورة تقدم تكنولوجى ، وتحول إلى مجرد جهاز للسيطرة على الإنسان ، ومقدراته الروحية ، وقد دمرت الحداثة فى هذا الإنسان كل الطاقات الروحية ، لأن الحداثة تبحث عن المعرفة من أجل المعرفة ، ولا تبحث عن الإنسان من أجل الإنسان ، لأنها تجعل منه موضوعًا لا يتوقف عن المعرفة كما هو الحال فى الأشياء الأخرى ، وهى بهذا تستلبه وتشيؤه وتضعه فى المستوى الأخلاقى على أرفف النسيان . (٧١ : ٦٧)

ب - أكدت المؤسسة التعليمية (المدرسة) الانشطار بين الموضوع والذات ... بين الإنسان باعتباراته الذاتية ، وبين العقل باعتباراته الموضوعية ، ولازالت هذه المدرسة (كمؤسسة تعليمية) تعلم التفكير العقلانى ، وتشدد على أهميته وتعارض مختلف مظاهر (الذاتية) التى تتصل بالمشاعر ، والميول ، والعواطف ، والخيال ، والقيم الذاتية ، والجمالية ، مما أدى إلى أن ذلك الإنسان أصبح اغترابيًا سالبًا لا يمتلك القدرة على مواجهة التحديات الحضارية ، وقد أكد ذلك غانم عبد الله الشاهين ، ومحمد طالب الكندرى (٧٢ : ١٨٢) بأن النظم التربوية العربية ذات البنية المعرفية التقليدية تحول بين المتعلم وبين امتلاك القيم (الفكر والمشاعر والسلوك) ، والمهارات ، والقدرات التى تؤهله للاستفادة من فرص عصر المعلومات والاتصالات

ج - كذلك فإن تلك المؤسسة التعليمية تنقل الى المتعلمين النماذج الفكرية الجاهزة ، وتتجاهل الوسط الاجتماعى للفرد ، وتلغى اهتماماته النفسية ، وتجعلها خارج دائرة العمل التربوى .

د - لاتزال ثقافة الذاكرة سائدة دون أن تتعداها إلى ثقافة الإبداع والابتكار ، وغياب البُعد المستقبلى فى المقررات الدراسية ، وواقع التربية هذا يمثل حافزًا على تقصى الأفكار الجديدة التى تسمح بنقد أنفسنا ، وتقويم ما بين أيدينا لبلوغ تربية تتكفل ببناء إنسان جديد قادر على التعامل مع الحضارة الكونية دون أن يضيع أو يفقد ذاته وهويته لأن الفلسفة التربوية السائدة عربيًا تنظر إلى التربية كأداة للثبات والاستقرار ، ونركز على انتشار التعليم لا نوعيته ، كما أن الغايات والأهداف التى يتم وضعها تأخذ شكل مقولات عامة ، وليس كمخرجات

E-mail: gamel_abdo59@yahoo.com ☎ 01002702115

سلوكية، كما أن المدخلات التعليمية عادة لا تتوافق مع الأهداف، والغايات المرسومة؛ لذا فمن الضرورى إعادة النظر فى الفلسفة التربوية القائمة، واستبدالها بأخرى تتضمن ترسيخ مركزية المتعلم فى العملية التربوية بجوانبه الذاتية والموضوعية (٧٧: ٩٩، ١٦٤).

لهذا أكد عبد الفتاح إبراهيم تركى (٦٥: ٧) على أنه رغم هذا الواقع فإن هذا لا يمنعنا من التجوال المحلق الذى يريد أن يحدد ملامح تربية عصر ما بعد الحداثة تلك التى حددها نبيل على ونادية حجازى، (١٠٥: ٢٨٤) فى تأهيل الفرد لاعتراك الحياة، وإثراء حياة الفرد وتحقيق المساواة، والتنمية الاجتماعية المستدامة، وتحقيق التفاهم والتعايش مع الآخر، والاهتمام بالأبعاد الوجدانية، والمعرفية، والاجتماعية.

ثانيا – ولما كان تيار ما بعد الحداثة فكراً جديداً، فقد أكد سعيد إسماعيل على (٤٨: ٩ –١٠) على أنه يتوجب على البحث العلمى فى الجامعات تناول هذا التيار، وأن يكون فى بؤرة اهتمامه من خلال دراسة المباحث الفلسفية، وخصوصًا المسألة الإنسانية انطلاقًا من أن مجتمع ما بعد الحداثة سوف يترك آثاراً بعيدة المدى على الإنسان فى علاقته ببيئته، وفى تحديد مصير المجتمع وتكوينه، وما يثيره من تحولات نفسية واجتماعية بدلاً من استمرارية النظر إليها فى ضوء زيادة إنتاجية العمل فقط، بل فى ضوء زيادة إنسانية الإنسان.

ثالثا – أكد سامى نصار (٣٧: ١١٧) على ضرورة إثراء التربية وتطويرها إذ يتعين على التربويين الخروج من أسر القوالب الجامدة ألى التعددية والتنوع *Plurality* التى هى أحد مبادئ مابعد الحداثة، ومن الخضوع للنص وهو هنا (الخطاب التربوى عامة، فلسفةً، وفكراً، وسياسة، وأهدافًا، ومناهج، وطرقًا) إلى الخروج عليه تدبراً، ونقداً، وتغييراً.

رابعا – من خلال مراجعة بعض نتائج الدراسات الأجنبية والعربية، حيث أكدت نتائج دراسة ***Kashan Ishaq, 2002*** (120:8-1) على أن الإلمام بالفلسفة التربوية لما بعد الحداثة ومباحثها الفلسفية وتوجهاتها تساعد القائمين على العملية التعليمية على إحداث التغييرات الإيجابية فى المؤسسات التعليمية، وكذلك التغلب على المشكلات التعليمية فيها، وأوضحت دراسة ***Debbie Watkins & William Allan, 2008*** (115:9-1) أن فهم الأسس الفلسفية لما بعد الحداثة يمكن أن تساعد على تحسين وتجويد أساليب التعليم، وتحسين العمل الأكاديمى للطلاب، وكذلك مساعدة المعلمين على تحليل الأفكار وإجراء الاختبارات الشخصية بطريقة أفضل، كما تساعدهم على إجراء عملية التقييم الذاتى *Self Assessment* للمؤسسة التعليمية بصورة شاملة لتحقيق الإنجاز الأكاديمى.

كما أن دراسة *Guofan Wan, 1998* (1-24:117) توصلت إلى أن استراتيجيات فكر ما بعد الحداثة إذا تم توظيفها يمكن أن يؤدى إلى إحداث إصلاحات تعليمية فى النظام التعليمى من خلال القضاء على أيديولوجية القمع، ونقد الممارسات الاجتماعية الخاطئة، وتحرير التعليم من الهيمنة *Guardianship* من خلال تطوير المناهج حتى يتمكن الطلاب من التخلص من التلقين والإلقاء السالب.

وأشارت دراسة (*Clive Beck, 2007*) (1-11:114) على أن التعددية والتنوع (كأحد مبادئ مابعد الحداثة) باعتبارها ظاهرة ثقافية فى مجال البحث والتدريس فى المؤسسات التعليمية لها آثار إيجابية حيث التعددية والتنوع يمكن أن تثرى الموقف التعليمى.

ومن خلال مراجعة بعض نتائج الدراسات العربية اتضح الآتى: حيث أوصت دراسة (**طلعت عبد الحميد، ٢٠٠٠**) (٥٦: ٢٣٣ -٢٣٤) بضرورة مراعاة معلم المعلم التعدد والتنوع والاختلاف، وتنمية التفكير التأملى لدى الطلاب وفقًا لتيار ما بعد الحداثة، وكذلك أوصت دراسة كل من **سامية السعيد بغاغو، وفاطمة فوزى، ٢٠٠٣** (٣٩: ٦٨ -٦٩) بضرورة العناية بجانب التكوين الخلقى لطلاب كلية التربية فى إطار تيار ما بعد الحداثة، وذلك لإهمال ما بعد الحداثة الجانب الخلقى كمقوم رئيس للتربية، وللطلاب أثناء إعدادهم حتى لا يشعر هؤلاء الطلاب بالاغتراب *Allienation*، أما دراسة **سامى محمد نصار، ٢٠٠٥** (٣٦: ١٣٥ -١٣٦) فقد أكدت على ضرورة تضمين برامج إعداد وتكوين المعلم المدخل التدبرى واستخدام التفكيك *Deconstruction* كأحد آليات ما بعد الحداثة، وكذلك أوصت دراسة **حنان أحمد رضوان، ٢٠٠٩**، (٢٧: ٥٠) بضرورة تضمين برامج إعداد وتكوين المعلم مجموعة الأسس الفلسفية، وإدخال التدبر *Reflection* كمدخل لبرامج تكوين وإعداد المعلم، وأوصت دراسة **نادية حسن السيد، ٢٠١٠**، (١٠٢: ١٤٨ -١٤٩) بضرورة تأسيس منظومة تعليمية عربية، وعدم السماح للخبراء الأجانب فى صياغة تلك المنظومة مع مراعاة مبادئ ما بعد الحداثة فى تلك المنظومة، وأكدت دراسة **محمد أبو راضى، ٢٠١٠**، (٤٢: ٢٤٣) على ضرورة إعادة النظر فى رسالة مؤسسات التعليم الجامعى فى ضوء متطلبات تيار ما بعد الحداثة.

وفى ضوء ما سبق عرضه من آراء التربويين، ونتائج بعض الدراسات الأجنبية والعربية يمكن تحديد مشكلة البحث على النحو التالى:

ما رؤية تيار ما بعد الحداثة – منهجًا فلسفيًا وحركة فكرية – للمباحث الفلسفية (الحقول الفلسفية)، وبعض عناصر المنظومة التعليمية بكلية التربية بالمنيا؟

وينبثق من المشكلة الرئيسية عدد من الأسئلة الفرعية التالية:

١ - ما مفهوم ما بعد الحداثة؟ وما أهم وجهات النظر حول المقطع ما بعد *Post*؟

٢ - ما أهم الأسس والمبادئ التى يرتكز عليها تيار ما بعد الحداثة؟

٣ -ما مفهوم تربية ما بعد الحداثة؟ وما أهم خصائصها، وفق تيار ما بعد الحداثة؟

٤ - ما رؤية تيار ما بعد الحداثة للمباحث الفلسفية (الحقول الفلسفية)، الإنسان، والقيم، والمعرفة، والوجود والعالم، الحقيقة؟

٥ - ما رؤية تيار ما بعد الحداثة لبعض عناصر المنظومة التعليمية فيما يتعلق بأهداف التربية/التعليم، والمعلم، والمتعلم، والمحتوى وطريقة التدريس؟

٦ - هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين رؤية كل من الطلاب وأعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بالمنيا فيما يتعلق بالمباحث الفلسفية (الإنسان، والقيم، والمعرفة، والوجود....) لتيار ما بعد الحداثة؟

٧ - هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين رؤية كل من الطلاب وأعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بالمنيا فيما يتعلق بعناصر المنظومة التعليمية من حيث: درجة الأهمية، والممارسة فى الواقع التعليمى، وفق لرؤية تيار ما بعد الحداثة؟

٨ - ما أوجه الاستفادة التربوية لتيار ما بعد الحداثة فى الواقع التعليمى؟

٩ -ما أوجه النقد التى يمكن أن توجه لتيار ما بعد الحداثة؟

- أهداف البحث:

هدف هذا البحث إلى:

١ - تعرف وتحليل توجهات الفلسفة التربوية لتيار ما بعد الحداثة وانعكاسها على المنظومة التعليمية لأن الفلسفة التربوية كما يرى سعيد إسماعيل على (٤٥: ٤٣) تحدد المنطلقات الفكرية للعمل التربوى، وما المنظومة التعليمية إلا عمل تربوى متكامل، وجزء من المنظومة المجتمعية الكلية، ولن تستطيع هذه المنظومة التعليمية أن تعمل فى تناغم وانسجام واتساق مع سائر المنظومات المجتمعية إلا من خلال الاستناد إلى المنطلقات الفكرية التى توجه وتحدد مسار العمل التربوى، وقد اتضح ذلك من خلال توضيح المباحث الفلسفية لتيار ما بعد الحداثة متمثلة فى الإنسان، والقيم، والمعرفة، والوجود والعالم، الحقيقة... لأن هذه المباحث الفلسفية تعد منطلقات فكرية يتشكل على أساسها عناصر المنظومة التعليمية وفق تيار ما بعد الحداثة. ومن خلال توضيح المبادئ والأسس التى يرتكز عليها تيار ما بعد الحداثة، والتى ستأتى تفصيلاً فى البحث.

٢ -تعرف إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين رؤية كل من الطلاب وأعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بالمنيا حول (الإنسان، والقيم، والمعرفة، والوجود، العالم، الحقيقة) باعتبارها المباحث الفلسفية لتيار ما بعد الحداثة.

E-mail: gamel_abdo59@yahoo.com ☎ 01002702115

٣ - كذلك، تعرف إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين رؤية كل من الطلاب، وأعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بالمنيا فيما يتعلق بعناصر المنظومة التعليمية من حيث درجة الأهمية والممارسة فى الواقع التعليمى.

٤ - توظيف التطبيقات التربوية لتيار ما بعد الحداثة فى الواقع التعليمى لمحاولة تجويد العملية التعليمية، ومواكبة التطور الحادث فى المجتمع.

٥ - تحليل أوجه النقد التى يمكن أن توجه لتيار ما بعد الحداثة.

- أهمية البحث:

إن وجود فلسفة تربوية واضحة المعالم تواكب التغيرات والتحولات الحادثة فى المجتمع تؤدى إلى إحداث نوع من التكامل والفهم الواضح لعناصر العملية التعليمية، حتى تكون الممارسات التربوية/التعليمية مستندة إلى فلسفة تربوية واضحة ومترجمة لها، ويمكن تحليل المفاهيم الأساسية للعمل التربوى، وإزالة الصراع، والتناقض بين الفكر التربوى التنظيرى، والواقع التعليمى العملى، وعلى هذا الأساس نبعت أهمية البحث من أهمية الموضوع نفسه، لكونه موضوعًا مهمًا فى مجال فلسفة التربية ذلك:

١ - أن هذا الموضوع يمثل توجهًا فكريًا فلسفيًا له آثاره المهمة فى مجال التربية على وجه الخصوص حيث يتباين كلية عن التوجهات الفلسفية السابقة عليه، كما أنه يتناول القضايا الفلسفية التى طُرحت قديمًا بفكر جديد مغاير تمامًا لما سبقه مما جعله عاملاً مؤثرًا فى فلسفة التربية بشكل عام.

٢ - يمثل تيار "ما بعد الحداثة" أهمية بالغة فى قلب الفكر العالمى المعاصر، ذلك أنه مفهوم لا يعبر عن حالة طارئة أو عابرة فى الفضاء الفكرى والثقافى للمجتمع الإنسانى، ولكنه يمثل امتدادًا حقيقيًا لطبيعة المشكلات الواقعية التى سادت التاريخ الاجتماعى والاقتصادى والسياسى والثقافى أكثر من ثلاثة قرون (٨٠: ١٣٧)

٣ - أن ما بعد الحداثة مرحلة تاريخية عملت على نسف السرديات الكبرى المغلقة *Closed Metanarratines* المتمثلة فى التقدم والتنوير، والثورة، وغيرها لتفسح المجال للسرديات الصغرى المفتوحة التى تتمحور حول الاهتمام بالذات الإنسانية والعناية بها بدلا من الاهتمام بالموضوع (العقل) الذى كان سائدًا فى مرحلة الحداثة (١٨: ٢٧).

٤ - يشكل البحث فى توجهات الفلسفة التربوية لتيار ما بعد الحداثة مطلبًا مهمًا – تربويًا وفلسفيًا – للخطاب التربوى المعاصر الذى يموج باحتمالات تتجاوز حدود النظر، وأبعاد التوقعات حتى

يمكن استشراف المستقبل والتجاوب مع ومضات التغير وصدمات التحول التى تشهدها مرحلة ما بعد الحداثة

٥ - كما أن الفلسفة التربوية لتيار ما بعد الحداثة تشكل المنطلق الفكرى الشامل الذى يقدم إجابات واضحة عن الغايات والإنسان وآليات التربية.

٦ - تزويد المكتبة العربية (التربوية) بمادة علمية يمكن أن تساعد فى رسم السياسة التربوية التعليمية وتوجيهها وتنسيقها، حتى يمكن أن تسير وتتجه العملية التربوية مسايرة للاتجاهات التربوية فى مجال فلسفة التربية طبقا لما ذكره عبد الله عبد الدايم، (٦٧: ٨٣) بأن فلسفة التربية ينبغى أن تكون محايثه للسياسة التربوية ومداخلة لها، وهى بهذا المعنى تقع فى موقع واحد من حيث الترتيب، ولكنها فى أعماق الأمور سابقة على تلك السياسة لأن بذور الفلسفة التربوية مبثوثة فى كل ما تجده لدى المفكرين التربويين من آراء وأفكار حول الإنسان وغيره

٧ - كما إن إجراء مثل هذا البحث يمكن أن يسهم بشكل فعال فى إطلاق حوار تربوى ثقافى لمناقشة المنظومة التعليمية وفقًا لرؤية تيار ما بعد الحداثة، وإمكانية النظر إلى المنظومة التعليمية فى إطار فلسفى ما بعد حداثى لأن الفلسفة التربوية لمجتمع ما تؤثر بطريقة مباشرة فى جوهر المنظومة التعليمية.

- مبررات البحث ومنطلقاته:

أُجرى هذا البحث للمبررات الآتية:

١ - لم يأخذ تيار ما بعد الحداثة القدر الكافى من الدراسة والبحث فى مجال المباحث (الحقول) الفلسفية (الإنسان، والمعرفة، والقيم، والوجود والعالم، الحقيقة)، حيث الذين تناولوا ما بعد الحداثة ركزوا على المبادئ والأسس التى قامت عليها ما بعد الحداثة لدرجة أنه يتعذر – على قدر علم الباحث – الحصول على دراسة تناولت هذه المباحث الفلسفية بشئ من التفصيل وتطبيقاتها التربوية، ومن هنا فإن هذا البحث يُعد جديدًا فى هذا المجال.

٢ - أن تيار ما بعد الحداثة عندما طرح الحقول الفلسفية فقد اختلف عن تلك المذاهب الفلسفية التقليدية التى تناولتها، فمثلاً مبحث الطبيعة الإنسانية، لم يتم تناوله من حيث الثنائية خيرًا أم شرًا، ماديًا أم روحيًا، وهكذا...، وإنما تم النظر إلى الطبيعة الإنسانية نظره مركبة وشمولية يتكامل فيها الذات والموضوع بطريقة تكاملية مما يفرض على المربين كيف تصاغ

أهداف التربية/ التعليم (لماذا نربى ولماذا نعلم) وكيفية اختيار محتوى المقررات الدراسية وغيرها من الآليات التى تحقق أهداف التربية/التعليم وفقًا للبعد الفلسفى لهذا التيار.

٣ - أن دراسة المنظومة التعليمية وفقًا لتيار ما بعد الحداثة تعكس دخول العالم الألفية الثالثة، وإن كان تيار ما بعد الحداثة بدأ فى سبعينيات القرن العشرين، كما يؤكد أن هناك التزامًا أدبيًا وأخلاقيًا بأن يعمل المجتمع الدولى والحكومات المختلفة ليس فقط على نشر التعليم، بل أيضًا على المثابرة المستمرة على تجديد المنظومة التعليمية والنظم التعليمية وتطويرها حتى يمكن للأجيال اللاحقة مواجهة التحديات المستقبلية التى سوف تفرضها عليهم التغيرات والتطورات التكنولوجية المتسارعة.

٤ - أكد عبد الفتاح إبراهيم تركى (٦٦ : ٣٥، ٤٥) أن الفلسفات التربوية التقليدية تعتمد فى تصورها عن الأسس والمبادئ الفلسفية على رؤية الفيلسوف، أما الفلسفة التربوية وفقًا لتيار ما بعد الحداثة فإنها لا تعتمد على رؤية الفيلسوف فقط، وإنما تعتمد على ما توفره نتائج العلوم ذات العلاقة بهذا الموضوع، وخصوصًا وأننا نعيش فى مجتمع ما بعد الحداثة (المعلوماتية)، أو اقتصاد المعرفة، أو ما بعد الصناعة بمسمياتها المختلفة، وهذه الفلسفة التربوية التى توجه العمل التربوى توجيهًا سليمًا تعد ضرورة لحركة تربوية رشيدة، وحيثما لا يكون هناك فلسفة تربوية موجهة العمل التربوى يكون الإصلاح والتجديد ضربًا من التخبط والارتجال، والوقوع فى الخطأ، "لذلك أصبح لزامًا على التربية أن تحدد رؤيتها الفلسفية لمواجهة المتغير المعلوماتى فى ظل غياب فلسفة اجتماعية عربية وقصور الوعى العام وإدراك الجوانب التربوية لتيار ما بعد الحداثة" (١٠٣ : ٣٠٧).

- منهج البحث:

نظرًا لطبيعة هذا البحث حيث أجرى فى ميدان فلسفة التربية، ووفقًا لأهدافه وتساؤلاته التى يبحث بعضها فى المباحث الفلسفية لتيار ما بعد الحداثة، فاقتضى ذلك استخدام منهج التحليل الفلسفى الذى يجعل الباحث يقف أمام الفكرة أو اللفظ أو المصطلح ليحاول بيان معانيه ومدلوله التربوى، لأنه من المهام الأساسية للتحليل الفلسفى التدقيق فى توضيح المفهومات ووضعها فى سياقها المحدودة لاستخراج واستخلاص المقومات والأفكار والرؤى والتصورات فى الوصول إلى نتائج محددة، وهذا المنهج يقوم على تحليل القضايا الفلسفية، وتعرف وجهة نظر تيار ما بعد الحداثة حول تلك القضايا الفلسفية، وأهم تطبيقاتها التربوية، بمعنى أنه يتم من خلال هذا المنهج التحليل، وإعادة التركيب، لاستجلاء المفاهيم، والآراء المختلفة حول تلك القضايا الفلسفية (٤٧ : ٣٧ – ٥٠)، (٤٦ : ١٤١ – ١٤٧).

كما أن التحليل الفلسفى عندما يطبق على (المباحث) الفلسفية فيساعد على إضافة عناصر جديدة على تلك المباحث الفلسفية فى أضواء جديدة هى أضواء التطورات المعاصرة التى منها منطق اللغة الذى يتمثل فى دلالة التركيب الصورى لأنماط العبارات اللغوية على الواقع الذى تعبر عنه (٩٥: ١١٧ -١٢٤)

وقد استخدم الباحث منهج التحليل الفلسفى عند الإجابة على بعض تساؤلات البحث من خلال المزاوجة بين التحليل وإعادة التركيب، وكذلك استجلاء المفاهيم فى إطار مفاهيمى أو إطار تحليلى، وجانب ميدانى.

كما استخدم المنهج الوصفى القائم على جمع المعلومات وتحليلها ووصف الظاهرة موضوع البحث مستعينًا بالاستبانة كإحدى أدوات هذا المنهج.

- حدود البحث:

تحدد البحث فى الحدود الآتية:

أ- الحد الموضوعى:

١ - تناول هذا البحث تيار ما بعد الحداثة باعتباره توجهًا فلسفيًا، وحركة فكرية تطرح رؤى، وأفكارًا جديدة يمكن أن يفهم فى ضوئها طبيعة العصر الذى نعيش فيه، وكيفية استشراف المستقبل.

٢ -اقتصر هذا البحث على تناول المباحث (الحقول) الفلسفية ذات الصلة بطبيعة العملية التعليمية وهى (الإنسان، والمعرفة، والقيم، والوجود، العالم، الحقيقة) انطلاقًا من أنه لا يمكن البحث فى قضايا التعليم أو نقده، وتحليل السياسات التربوية/التعليمية القائمة دون النظر فى تلك القضايا أو المشكلات الفلسفية من خلال رؤية تيار ما بعد الحداثة لتلك القضايا، واهم تطبيقاتها التربوية فى الميدان التعليمى.

٣ -اقتصر هذا البحث على تناول بعض عناصر المنظومة التعليمية المتمثلة فى (أهداف التربية، والمعلم، والمتعلم، والمحتوى، وطرائق التدريس)، وهذه العناصر تمثل عناصر المنظومة الداخلية للتربية (١٠٣: ٣٣٧)، انطلاقًا من أن الفلسفة التربوية لتيار ما بعد الحداثة تشكل منطلقًا فكريًا شاملاً للإجابة على تساؤلات (لماذا، ومن، وكيف، وماذا) نعلم.

ب - الحدود البشرية:

اقتصرت على بعض أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بالمنيا، وبعض طلاب كلية التربية من السنوات النهائية، وبعض طلاب الدبلومات المهنية بجميع التخصصات، وكذلك بعض طلاب الدبلوم العام الواحد (اللغة الإنجليزية، واللغة الفرنسية، والرياضيات) وهؤلاء الطلاب درسوا مقرر أصول التربية –

E-mail: gamel_abdo59@yahoo.com ☎ 01002702115

الجزء المتعلق بالأصول الفلسفية للتربية مما يسهل عليهم فهم عبارات الاستبانة، وقلة استفساراتهم حول بعض المصطلحات الفلسفية الواردة فى الاستبانة[*]، وذلك فى العام الجامعى ٢٠١٤/٢٠١٥م.

ج - الحدود الفلسفية:

استند البحث إلى تبنى الفلسفة التربوية القائمة على فلسفة الوجود، وليس فلسفة الماهية، حيث ينطلق الفيلسوف أو المربى وفقًا لفلسفة الوجود – كما وضح سعيد إسماعيل على (٤٥: ٦٨) من وجود علاقة حية معيشة بين المعلم والمتعلم، ويعمل على تحليل الواقع التربوى الاجتماعى والإنسانى، لأن هذا التحليل يولد غايات يتوجب على التربية أن تفى بها.

د - الحدود الزمنية:

تم تطبيق أدوات البحث على كل من أعضاء هيئة التدريس والطلاب فى الفصل الدراسى الثانى من العام الجامعى ٢٠١٤/٢٠١٥م.

وعلى ضوء ذلك انقسم البحث إلى:

١ - القسم الفلسفى: وفيه عرض الباحث التحليل الفلسفى لما بعد الحداثة من حيث المفهوم والبادئة (ما بعد Post)، وتباين وجهات النظر حول تلك البادئة، كما يتناول فلسفة وفكر ما بعد الحداثة، وأهم المبادئ التى يقوم عليها تيار ما بعد الحداثة، وتحليل الحقول (المباحث) الفلسفية لتيار ما بعد الحداثة، وأهم التطبيقات التربوية لكل حقل (مبحث)، وانعكاسها على العملية التعليمية، حتى يمكن الوصول إلى ظهير فلسفى، ومجال محدد يمكن أن ننطلق منه لمناقشة وتحليل جوانب الفكر الفلسفى لتيار ما بعد الحداثة.

٢ - القسم التربوى: وفيه عرض الباحث بعض عناصر المنظومة التعليمية وفقًا لتيار ما بعد الحداثة، وما طرأ عليها من تجديد تربوى سواء فى مجال أهداف التربية، أم المعلم، "أم المتعلم"، أم المحتوى، وطرائق التدريس.

٣ - القسم الميدانى: تناول الباحث إجراءات الدراسة الميدانية لتعرف وتحليل إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين عينتى (أعضاء هيئة التدريس والطلاب) حول المباحث الفلسفية، وعناصر المنظومة التعليمية من حيث الأهمية، والممارسة فى الواقع التعليمى.

- مصطلحات البحث:

الحداثة لغة، من الفعل: حدث الشئ حدوثًا، وحداثة نقيض قُدم... أحدث الشئ: ابتدعه وأوجده – استحدثه .. عده حديثًا، ويقال أخذ الأمر بحداثته بأوله وبابتدائه (٨٢: ١٥٩ -١٦٠)

[*] قام الباحث بتدريس مقرر أصول التربية لهم سواء في مرحلة الليسانس والبكالوريوس أو الدبلوم العام الواحد

ويعرف الباحث ما بعد الحداثة *Postmodernism* أنها تيار فكرى (فلسفى، وثقافى، واجتماعى) – انبثق من الوضع الثقافى الذى أطلق عليه ما بعد التحديث *Post Modernization* يقوم على أسلوب معين من التفكير متشككًا فى الأفكار والتصورات التى قامت عليها الحداثة من إعلاء لشأن العقل والعلم والموضوعية، محاولاً البحث عن الأولويات ذات القيمة والمعنى فى حياة الأفراد مثل حرية التعبير عن الذات والرعاية الاجتماعية والتركيز على المسئولية الفردية، والاهتمام بالجوانب البيئية وحمايتها من الدمار الذى لحقها، فهى إذن مرحلة تاريخية جديدة دخلتها البشرية آخذه فى الاعتبار نوع الثقافة المعاصرة للعمل على تفكيك النموذج العقلانى الأداتى للحداثة.

- المنظومة:

لغة: نظم الأشياء نظما: ألفها وضم بعضها إلى بعض... ويقال نظم أمره: أقامه ورتبه... انتظم الشئ: تألف واتسق... ويقال: نظام: قوامه وعماده، والطريقة.. التنظيم: المنظوم والمنظوم من كل شئ: ما تناسقت أجزاؤه على نسق واحد (٨٢: ٩٣٣)

اصطلاحًا: تعرف على أنها مجموعة من الأجزاء (الفرعية) التى لها فيما بينها روابط بينية، بحيث أن هذه الأجزاء الفرعية تبدو مع بعضها البعض كوحدة واحدة، وعليه، تكون المنظومة التعليمية، مجموعة من العناصر التى تتكون منها العملية التعليمية بدءًا من الأهداف إلى التقويم، وتشمل المدخلات والمخرجات والعمليات، وقد أدرج نبيل على (١٠٣: ٣٣٧) العناصر الداخلية (المعلم، والمتعلم، والمحتوى، والطريقة) فى إطار المنظومة التربوية بجانب العلاقات التى تربط منظومة التربية بخارجها وعناصر البنى التحتية لمنظومة التربية، لكن البحث اقتصر فقط على العناصر الداخلية للمنظومة التعليمية بجانب أهداف التربية.

- خطوات البحث:

تحدد طبيعة المشكلة طريقة رؤيتها، وما يستخدم من أساليب بحثية، وعليه، فقد تم معالجة مشكلة البحث باستخدام المنهج الوصفى بأسلوبى التحليل، والتحليل الفلسفى من خلال الخطوات الآتية التى انتظمت واتسقت على النحو التالى:

١ - تحديد مشكلة البحث وأهدافه وأهميته ومبررات بحثها (أى مشكلة البحث)، والمنهج المستخدم، وحدود البحث، وغيرها.

٢ - عرض الدراسات السابقة بشقيها (العربية والأجنبية) ذات الصلة بالموضوع.

٣ - للإجابة على الأسئلة (الأول، والثانى، والثالث)، فقد تناول الباحث مفهوم ما بعد الحداثة مُفصلا القول فى البادئة ما بعد *Post*، وعرض مختلف الآراء محللاً إياها، وتم التوصل فى

النهاية إلى تبنى وجهة نظر استقاها الباحث من خلال تناول تلك الآراء، كما عرض ثانيًا المبادئ التى نرتكز عليها ما بعد الحداثة، وتم تناولها بالشرح والتحليل، كما عرض الباحث فى ذات الجزء تربية ما بعد الحداثة، وكيف أنها اختلفت عن تربية الحداثة، كما تم تناول أهم الخصائص التى تميز تربية مابعد الحداثة، وكيف أن المجتمع – ما بعد الحداثة – يكون تابعًا لنمط تربيته بخلاف ما كان سائداً فى الحداثة من أن التربية تابعة لنمط مجتمعها.

وللإجابة على السؤالين (الرابع والخامس)، فقد قام الباحث بالنسبة للسؤال الرابع المتعلق ببحث المباحث الفلسفية لتيار ما بعد الحداثة، إذ تم تحليل كل مبحث على حدة، مقارنًا فى مواطن قليلة بينها وبين الحداثة، ثم عرض فى النهاية عقب كل مبحث بعض التطبيقات التربوية المتعلقة به.

وبالنسبة للسؤال الخامس، فقد عرض الباحث بعض عناصر المنظومة التعليمية المتمثلة فى أهداف التربية والمعلم والمتعلم والمحتوى وطرائق التدريس، وكيف أنها اختلفت عما سبقها من تيارات فلسفية، وكذلك بعض التطبيقات التربوية فى الواقع الفعلى التى يمكن الأخذ بها وتفعيلها فى المؤسسة التعليمية.

وبالنسبة للسؤال السادس والسؤال السابع حول إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب وأعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بالمنيا بالنسبة لرؤيتهما حول المباحث الفلسفية، وعناصر المنظومة التعليمية من حيث أهميتها، ودرجة ممارستها فى الواقع التعليمى مستخدمًا فى ذلك نسبة متوسط الاستجابة، وقيمة (ز) للمقارنة بين استجابات كل من الطلاب وأعضاء هيئة التدريس.

وبالنسبة للسؤال الثامن المتعلق بأوجه الاستفادة التربوية لتيار ما بعد الحداثة، فقد عرضه الباحث مفصلاً من خلال الإطار النظرى للبحث، كما عرض فى نهاية البحث إمكانية الاستفادة التربوية لتيار ما بعد الحداثة فى تطوير العلمية التعليمية.

واختتم البحث بتناول أوجه النقد التى وجهت، أو يمكن أن توجه لتيار ما بعد الحداثة، وبهذا نكون إجابة (السؤال التاسع)، كما عرض الباحث مجموعة من التصورات والمقترحات لإمكانية الاستفادة من فكر تيار ما بعد الحداثة فى تجويد المنظومة التعليمية، وعرض الباحث قائمة المراجع العربية والأجنبية التى رجع إليها فى دراسته.

- الدراسات السابقة :

تم تناول الدراسات السابقة على النحو التالى:

أولا- الدراسات العربية :

يمكن تناولها على النحو التالى:

١- دراسة طلعت عبد الحميد (٢٠٠٠): (٥٦: ١٩٣ - ٢٤٤) **بعنوان: التنمية الذهنية لمعلم المعلم وإشكاليات ما بعد الحداثة،**

هدفت هذه الدراسة إلى التوصل إلى التغيرات المنطقية الواجب حدوثها فى ذهنية المعلم حتى يتعامل تعاملاً إيجابيًا هو وطلابه مع معطيات مع ما بعد الحداثة، وكذلك تحديد الخصائص الذهنية التى يجب أن يكتسبها معلم المعلم حتى يتم تضمينها فى برامج إعداده فى ضوء التحول الى ما بعد الحداثة، واستخدمت الدراسة المنهج الجدلى الذى يعمل على إحداث نقله نوعية فى نمط التفكير البحثى، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة أطر للتنمية المهنية لمعلم المعلم فى عصر ما بعد الحداثة منها: الإنماء الحضارى، والإنماء التربوى، والإنماء الثقافى، وتكوين الإنسان الكوكبى، كما توصلت إلى ضرورة اعتماد الإبداع هدفًا للتعليم فى ظل ما بعد الحداثة، وتنمية ثقافة التساؤل، واستراتيجيات تدعيم عمليات ما وراء المعرفة، وقد أوصت هذه الدراسة بضرورة مراعاة التعدد والتنوع والاختلاف واللايقين، والاعتماد المتبادل للظواهر من قبل معلم المعلم.

٢- دراسة سامية السعيد بغاغو، وفاطمة فوزى عبد العاطى (٢٠٠٣): (٣٩: ١ -٧٨) **بعنوان: تكوين المعلم خلقيًا لحضارة ما بعد الحداثة ... تصور مقترح.**

حيث اتجهت هذه الدراسة نحو الاهتمام بالتكوين الخلقى لطلاب كلية التربية سواء من حيث تحديد القيم اللازم تنميتها، وتأكيدها لهم، وكيفية إكسابها لهم لمواجهة التغيرات التكنولوجية المتسارعة، وخصائص ما بعد الحداثة، هذا، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفى، واستخدام أسلوب التحليل لما كتب عن حضارة ما بعد الحداثة، وتحليل محتوى النصوص الدستورية التى تناولت الجانب الخلقى، وتحليل لائحة كلية التربية بطنطا، وتوصلت الدراسة الى ضرورة إكساب الطلاب الجانب النظرى للقيم من خلال المقررات النظرية، والجانب الوجدانى من خلال المناخ الجامعى، وجانب الممارسات السلوكية من خلال التدريس والتربية العملية، وأوصت الدراسة بضرورة العناية بجانب التكوين الخلقى للطلاب على أن يتم تضمينه بلوائح كليات التربية، وتحديد المحتوى المناسب لتفعيله.

٣- دراسة سامى محمد نصار (٢٠٠٥): (٣٦: ٩٩ -١٣٣) **بعنوان: صورة المعلم بين قيود الحداثة، وشروط ما بعد الحداثة:**

وقد سعت هذه الدراسة إلى إبراز صورة المعلم فى عصر الحداثة وما بعد الحداثة، وإبراز مداخل إعداده من خلال توضح معالم المدخل التدبرى *Reflective Approach* باعتباره المدخل الأكثر مناسبة لعصر ما بعد الحداثة الذى يموج بتغيرات معرفية وتكنولوجية، هذا، وقد استخدمت الدراسة

أسلوب التحليل الفلسفى، ووظفت التفكيك *Deconstruction* كآلية للتحليل باعتباره عنصراً محورياً لفكر ما بعد الحداثة، وقد توصلت الدراسة إلى إن المعلم لا تتاح له الفرصة فى تدبر ما يفعل، فهناك من يقوم بدلاً منه كالموجه، والناظر، ولا تتاح له الفرصة لإعلان رأيه فيما يدرس، كما أن الفكر التربوى يعانى من فقدان المعايير مما جعل المعلم غير قادر على تدبر المشكلات التعليمية، ولهذا أوصت الدراسة بأن إصلاح التعليم يبدأ من تفعيل دور المعلم المتدبر القادر على كشف التناقض فى الواقع التعليمى، وذلك من خلال إدخال عناصر التعليم التدبرى فى برامج إعداد وتكوين المعلم والاهتمام ببحوث الفعل *Action Research* والخبرة الميدانية.

٤- دراسة حنان أحمد رضوان (٢٠٠٩): (٢٧: ٩- ٥٥) **بعنوان: الأدوار المتغيرة للمعلم فى مجتمع ما بعد الحداثة:**

هدفت هذه الدراسة إلى تعرف أبرز التغيرات فى أدوار المعلم فى إطار حركة ما بعد الحداثة من خلال الآثار التى تركتها ما بعد الحداثة فى الجوانب الاجتماعية والتكنولوجية والسياسية والاقتصادية على المجتمعات النامية، هذا، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفى لملاءمته للموضوع، كما استخدمت منهج البحث المستقبلى من خلال أسلوب العصف الذهنى *Brainstroming* لاستشراف التغيرات التى أفرزتها ما بعد الحداثة مما تسفر عن تحول نوعى فى أدوار المعلم فى القرن الحادى والعشرين، هذا، وقد اختيرت العينة من طلاب الفرقة الثالثة عام وأساسى (٦٠ طالبًا وطالبة) من ذوى الرؤى الإبداعية، ولديهم القدرة على التفكير المستقبلى، هذا وقد خلصت الدراسة إلى بعض الأدوار للمعلم فى ظل ما بعد الحداثة منها: أنه باحث ومستكشف للخبرة، ومقوم لنتائج التعليم ومخطط لبرامج تفريد تدريس متميزة.

وأوصت الدراسة بإدخال المدخل التدبرى ضمن عناصر تكوين وإعداد المعلم والتحول إلى اللامركزية التفاعلية والمحافظة على الهوية الثقافية وغيرها.

٥- دراسة نادية حسن السيد (٢٠١٠): (١٠٢: ١١٥- ١٦٢) **بعنوان: إشكالية التربية العربية فى مجتمع ما بعد الحداثة: الأزمة والمخرج:**

هدفت هذه الدراسة إلى تعرف التحديات والإشكاليات المعاصرة التى أفرزها مجتمع ما بعد الحداثة وتأثيرها على التربية العربية وكيفية استجابة التربية العربية لها بما يقضى على السلبية ويحقق جودة وكفاءة التربية العربية، هذا وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفى واعتماد الاستبانة كإحدى أدوات هذا المنهج لبناء معالم التصور المقترح، وقد طبقت هذه الأداة على عينة عشوائية من أعضاء هيئة التدريس، وتوصلت الدراسة إلى أن تنمية العقل النقدى، والوازع الدينى، والأخلاقى، والقيمى، وتوعية الأفراد بخطورة التمسك بالقيم المادية من أهم الآليات لمواجهة الأزمة، وأوصت الدراسة بضرورة

تأسيس منظومة تعليمية عربية موحدة بدلاً من التعليم الأجنبى، وعدم السماح للخبراء الأجانب بالتدخل فى صنع السياسة التربوية للمجتمع العربى.

٦- دراسة سحر محمد أبو راضى (٢٠١٠): (٤٢: ٢٠٩ -٢٥٥) **بعنوان:**

التعليم الجامعى فى مجتمع ما بعد الحداثة – التحدى، والاستجابة:

هدفت هذه الدراسة إلى تحليل قدرة التعليم الجامعى فى الإسهام فى بناء مجتمع ما بعد الحداثة، واستخلاص الأدوار والمتطلبات اللازمة لإسهام التعليم الجامعى فى بناء مجتمع ما بعد الحداثة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفى لملاءمته لهذه الدراسة، وتوصلت الدراسةإلى مجموعة من المتطلبات أهمها إعادة النظر فى رسالة التعليم الجامعى، والاهتمام بالبحث العلمى، وتفعيل دوره فى المجتمع وغيرها، كما أوصت الدراسة بضرورة استغلال الطاقات والموارد المتاحة الاستغلال الأمثل، والعناية بتخريج الكفاءات الفنية المدربة المطلوبة لمواقع العمل المختلفة.

ثانيا- الدراسات الأجنبية:

يمكن تناولها على النحو التالى:

١- دراسة جوفان وان (Guofan Wan, 1998) (1-24:117) **بعنوان:**

The Educational Reforms in The Cultural Revolution in China: A Post Modern Critique

هدفت الدراسة إلى ضرورة إجراء تحليل نقدى للإصلاحات التعليمية التى تمت فى الصين خلال الثورة الثقافية ١٩٦٦ -١٩٧٦ وإلقاء الضوء على العوامل التى أدت إلى فشل هذه الإصلاحات من منظور ما بعد الحداثة، وقد استخدمت الدراسة المنهج النقدى، وتوصلت الدراسة إلى أن أهم العوامل التى أدت إلى فشل هذه الإصلاحات:

١ - التمييز العنصرى فى النظام التعليمى ضد الطبقات الفقيرة من العمال والفلاحين من قبل البرجوازية مما أعطى الأولوية للطلاب من ذوى الطبقات العليا.

٢ - التحيز الفكرى ضد الفقراء من الطلاب

٣ - توسيع الفجوة بين الطبقات الاجتماعية من قبل الحزب الشيوعى مما أثر على الأداء التعليمى للطلاب حتى ساد اعتقاد بين الطلاب الفقراء بأن المدرسة غير مجدية لهم وليس لها تأثير على مستقبلهم الدراسى، وقد أوصت الدراسة بضرورة تطوير المناهج الدراسية، واستيعاب التحولات النوعية فى المجتمع الصينى من الاقتصاد القائم على الاستهلاك إلى الاقتصاد القائم على التكنولوجيا والمعلومات.

كما أوصت بإجراء تحليل ثقافى يقوم على الشمولية والتعددية الثقافية متجاوزًا فى ذلك التركيز على الهامشى والسطحى وتعليم الأقليات، وكذلك التغلب على المشكلات التى خلفتها الحداثة المتمثلة فى الدمار الذى لحق البشرية والاغتراب مستخدمة فى ذلك التحليل السياسى الذى هو جزء لا يتجزأ من التحليل الاجتماعى والتاريخى، والقضاء على إيديولوجيات القمع وتحرير التعليم من الهيمنة حتى يتمكن الطلاب من التخلص من التقلين وتعزيز قيم المواطنة الفعالة.

٢- دراسة ستيفن ج. دينج *Stephen J. Denig, 1999)(2-20:* (129) بعنوان: *Post Modernism and its Effects on The Teaching of Values in Public Schools.*

وفى محاولة لمواجهة تحديات ما بعد الحداثة، فقد حاولت دراسة *Stephen J. Denig* استخدام المنهج الخفى فى تعليم القيم فى المدارس العامة وإلقاء الضوء على أهمية تدريس القيم وتقديم مقترحات بناءة للعمل على تطوير المناهج حتى يمكن مواجهة تحديات ما بعد الحداثة، هذا وقد استخدم الباحث منهج التحليل النقدى الذى يتيح الفرصة للمعلمين لتحليل المعلومات وفحصها ونقدها حتى يمكن تقديمها للطلاب بعد فصل الشوائب التى قد تكون عالقة بها، هذا، وتوصلت الدراسة الى أن هناك مجالين يتعلق أحدهما بالمناخ الثقافى لما بعد الحداثة، والذى يقوم على رفض السرديات الكبرى وحتمية التاريخ وانتفاء الموضوعية وإعادة الثقة فى الذات وإسقاط المركز، ويتعلق الآخر بالاعتبارات العملية لتدريس قيم ما بعد الحداثة، وذلك من خلال دمج القيم فى جميع الموضوعات الدراسية داخل المحتوى التعليمى، وإمكانية وضع إطار أخلاقى (قيمى) يتحدد فى ضوئه القرارات التى تخدم العملية التعليمية، وضرورة تحليل تأثير تعليم القيم على المناهج الدراسية.

٣- دراسة كارين ديبر جاكوب، ووليام آلان كربتسونيس: *Karen Dupre Jacobs & William Allan Kritsonis (2006)(1-10:119)* بعنوان: *National Strategies for Implementing Postmodern Thinking for Improving Secondary Education in Public Education in The United States of American.*

وفى محالة لتحسين النظام التعليمى حاليًا ومستقبلاً، فقد ناقشت هذه الدراسة بعض استراتيجيات فكر ما بعد الحداثة بمدارس التعليم الثانوى العام بالولايات المتحدة الأمريكية مستخدمة فى ذلك المنهج الوصفى وأحد أساليبه التحليل، وانتهت الدراسة إلى تقديم مجموعة من تلك الاستراتيجيات لتحقيق هدفها، ومن أهمها:

- ضرورة تدريب القادة والمعلمين وجميع العاملين فى المؤسسة التعليمية على كيفية إجراء بحوث الفعل *Action Research* والبحث الموقفى حتى يمكن القيام بالدور التأملى (التدبرى)

للمعلم أثناء الموقف التعليمى، وتفعيل الممارسات التربوية، وتنمية الجانب الفكرى لدى المعلمين حتى يكونوا قادرين على إيجاد حلول للمشكلات التعليمية داخل الفصول، وكذلك المتعلقة بالخلل فى النظام المدرسى.

- مشاركة المعلمين فى ورش عمل حول تدريبهم على كيفية تفكيك المعرفة *Knowledge Deconstruction* كآلية من آليات ما بعد الحداثة حتى يمكن توظيفها (التفكيك) داخل الفصول الدراسية من خلال ما يتم عرضه على التلاميذ من معلومات حتى يمكن تحليل النص والكشف عن المعانى المسكوت عنها فى النص، وذلك لتعميق الفهم لدى الطلاب الذى بدوره يحقق جودة العمل الأكاديمى
- تدريب المعلمين على نقل المعلومات إلى الطلاب على أنها نسبية *Relativity* ويمكن تغييرها واستبدالها بجديد مما يدعم إتاحة الفرصة للمعلمين لبناء الحقائق فى أذهان الطلاب وتعليم الطلاب أن تلك المعارف ليست يقينية *Uncertainty*، ويمكن استبدالها بمعارف أخرى.
- ولتحقيق مبدأ التعددية الثقافية والتواصل الفكرى مع الطلاب فمن الضرورى إتقان المعلمين لغة ثانية لتفعيل التواصل الفكرى مع الطلاب الأمر الذى يحقق جودة التعليم
- يجب أن تُدار المدرسة الثانوية بالنمط اللامركزى حتى يمكن تفعيل مراقبة الأداء وتصحيح الأخطاء وكيفية الاستفادة منها، وهذه الإستراتيجية تنطلق من رفض ما بعد الحداثة فكرة المركزية والبيروقراطية.

٤- دراسة ديبى واتكينس: ***Debbie Watkins,2008 (1-9:115)***

عنوان: ***Aristotle Philosophy, and The Ways of Knowing Through The Realms of Meaning: A National Study on Integrating a Post Modernist Approach to Education and Student Academic Achievement***

هدفت هذه الدراسة الى فحص كيفية دمج إيديولوجية ما بعد الحداثة فى التعليم للربط بين التعليم فى الماضى ومناهج التعليم اليوم، والصيغ اللازمة لنجاح الطلاب وتحقيق الإنجاز الأكاديمى لهم، لذلك انطلقت هذه الدراسة من مسلمة مفادها أن المؤسسة التعليمية تحرص على تحقيق المستويات العليا من التفكير والفهم - كهدف تربوى تحرص عليه ما بعد الحداثة فى التعليم – للطلاب فى إطار شمولى متكامل من خلال إستراتيجية تربوية تركز على القيم المعرفية العصرية، هذا، وقد وظفت الدراسة المنهج الفلسفى لتنمية مهارات التفكير العليا للطلاب.

اقترحت الدراسة تفعيل مبدأ المساءلة التعليمية *Educational Accountability*، وتقديم استراتيجيات معرفية وتعليمية تضيف قيمًا ومعانى جديدة للمجتمعات التعليمية، كما اقترحت أيضًا تنمية المسئولية التعليمية لدى المتعلمين، وإتاحة الفرص لهم للتعبير عن آرائهم، وذلك لمواجهة التحديات التى تواجه النظام التعليمى سواء ما يتعلق بالقيادة التربوية أو المناهج التعليمية.

٥- دراسة كاشان اسحق: ***Kashan Ishaq, 2009 (1-8:120)*** بعنوان:

Applying Postmodernism: Solutions to All Our Educational Problems

وفى محاولة لتوظيف بعض الجوانب المهمة لفكر ما بعد الحداثة المرتبط بالتخطيط الاستراتيجى فى مجال القيادة التربوية، ودوره فى إصلاح النظام التعليمى من خلال التغلب على المشكلات التعليمية، طرحت هذه الدراسة تساؤلاً حول إمكانية تقديم ما بعد الحداثة بعض الحلول لكل المشكلات التربوية من خلال استخدام المنهج الوصفى والمنهج النقدى لتحليل، ونقد الأوضاع القائمة فى النظام التعليمى، وعليه قد أرجعت الدراسة أن سوء التخطيط الاستراتيجى، بالإضافة الى أن معظم القيادات التعليمية ليست على دراية بمبادئ وأسس الفلسفة التربوية لما بعد الحداثة.. وراء المشكلات التعليمية وبعض الأخطاء الواردة فى النظام التعليمى، وأوصت الدراسة بضرورة إلمام القيادات التربوية/ التعليمية بأسس ومبادئ الفلسفة التربوية لتيار ما بعد الحداثة حتى يمكن بناء ما يسمى بمجتمعات التعلم من أجل تحسين أحوال المؤسسة التعليمية، وتوجيه التعليم إيجابيًا، وإحداث التغيير الاجتماعى الإيجابى، وتحسين الأداء الأكاديمى المطلوب تحسينه للطلاب.

- تعقيب عام على الدراسات السابقة:

من خلال مراجعة أدبيات الدراسات السابقة العربية والأجنبية حول ارتباطها بموضوع البحث الحالى، فقد اتضح الآتى:

أولا- بالنسبة للدراسات العربية:

- اتفقت دراستا كل من سامى محمد نصار (٢٠٠٥)، وحنان أحمد رضوان (٢٠٠٩) على ضرورة تضمين المدخل التدبرى فى برامج تكوين، وإعداد المعلم كآلية لإصلاح وتحسين التعليم وفقًا لتوجهات تيار ما بعد الحداثة.
- كما اتفقت دراستا كل من نادية حسن السيد (٢٠١٠)، وسامية السعيد بغاغو، وفاطمة فوزى عبد العاطى (٢٠٠٠)، على ضرورة الاهتمام بتكوين الطلاب وتنمية الوازع الدينى والقيمى لمواجهة التغيرات الحادثة فى المجتمع، وهذا ما أغفلته ما بعد الحداثة.

- أكدت بعض الدراسات على التعددية والتنوع والاختلاف وتنمية التفكير التأملى كدراسة طلعت عبد الحميد (٢٠٠٠)، ودراسة نادية حسن السيد (٢٠١٠) اللتين أكدتا على ضرورة تنمية العقل النقدى الذى يعد من متطلبات ما بعد الحداثة، ودراسة طلعت عبد الحميد (٢٠٠٠) التى اعتمدت الإبداع هدفًا لتربية ما بعد الحداثة، واهتمت دراسة حنان أحمد رضوان (٢٠٠٩) بإسقاط المركزية والتحول نحو اللامركزية وفقًا لمبدأ ما بعد الحداثة.
- تنوعت المناهج البحثية المستخدمة فى تلك الدراسات بين استخدام المنهج الجدلى كدراسة طلعت عبد الحميد (٢٠٠٠)، واستخدام التحليل الفلسفى والتفكيك كدراسة سامى محمد نصار (٢٠٠٥)، واتفقت دراسة كل من سامية السعيد بغاغو، وفاطمة فوزى عبد العاطى (٢٠٠٣)، ودراسة حنان أحمد رضوان (٢٠٠٩)، ودراسة نادية حسن السيد (٢٠١٠)، ودراسة سحر محمد أبو راضى (٢٠١٠) فى استخدام المنهج الوصفى وأسلوب التحليل، وإن كانت دراسة حنان أحمد رضوان (٢٠٠٩) تميزت باستخدام منهج البحث المستقبلى من خلال العصف الذهنى.
- لم تتناول تلك الدراسات المباحث والحقول الفلسفية المتعلقة (بالإنسان، والمعرفة، والقيم، والوجود والعالم، الحقيقة) وذلك الجزء تم تناوله فى هذا البحث، وقد استفاد الباحث من بعض تلك الدراسات فى بعض جوانب الإطار النظرى لهذا البحث.

ثانيا- بالنسبة للدراسات الأجنبية :

- تنوعت المناهج البحثية المستخدمة فى الدراسات الأجنبية بين المنهج الوصفى كدراسة كل من *Karen Dupre Jacobs (2006)*، ودراسة *Keshan Ishaq (2009)*، والمنهج النقدى كدراسة كل من *Guofang Wan (1998)*، ودراسة *Stephen J. Denig (1999)*، والمنهج الفلسفى كدراسة كل من *Debbie Watkins (2008)*، ودراسة *Kashan Ishaq (2009)*.
- تميزت دراسة كل من *Kashan Ishaq (2009)* بتوظيف التخطيط الاستراتيجى كأحد آليات إصلاح التعليم والتغلب على مشكلاته، ودراسة *Deblie Watkins (2008)* بضرورة تفعيل مبدأ المساءلة التعليمية، وكذلك تنمية المسئولية التعليمية لدى الطلاب كأحد آليات ما بعد الحداثة.
- أكدت دراسة *Karen Dupre Jacobs (2006)* على ضرورة الاهتمام بتفعيل بحوث الفعل (الإجرائى) كوسيلة لإصلاح التعليم من خلال دور المعلم باعتباره ممارسًا متأملاً داخل الفصل لبحث وفحص المشكلات التعليمية

- أكدت بعض الدراسات على عدم إلمام القيادات التعليمية بالأسس والمباحث الفلسفية لما بعد الحداثة كدراسة Kashan Ishaq (2009).
- نوهت دراسة كل من Stephen J. Denig (1999) ودراسة Debbie Watkins (2008) على ضرورة دمج القيم فى المقررات الدراسية وتعليم الطلاب القيم من خلال المنهج الخفى، وذلك لمواجهة تحديات ما بعد الحداثة.
- أشارت دراسة Karen Dupre Jacobs (2006) إلى إسقاط المركزية وتدعيم اللامركزية انطلاقًا من رفض ما بعد الحداثة المركزى والمطلق.
- استخدمت أغلب الدراسات المنهج النقدى، كما تم توضيحه.

ومن العرض السابق لكل من الدراسات العربية والأجنبية اتضح أن هناك اتفاقًا بين دراسة كل من Karen Dupre Jacobs (2000) ودراسة سامى محمد نصار (٢٠٠٥)، على ضرورة الاهتمام بإجراء بحوث الفعل من قبل المعلم باعتباره ممارسًا متأملاً، وكذلك استخدام أسلوب التفكيك كآلية من آليات ما بعد الحداثة، وتحليل الخطاب التربوى، كما اتفقت دراسة كل من Karen Dupre Jacobs (2000) ودراسة حنان أحمد رضوان (٢٠١٠) على إسقاط المركزية والتوجه نحو اللامركزية.

وأخيرًا لم تتناول كل من الدراسات العربية والأجنبية المباحث والحقول الفلسفية لتيار ما بعد الحداثة، هذا يعد جزءًا من الذى تم تناوله فى البحث الحالى.

- الإطـــار النظـــرى:

تم تناول الإطار النظرى فيما يخص الجانب الفلسفى على النحو التالى:

أولا- مفهوم ما بعد الحداثة: The Concept of Postmodernism

إن مفهوم ما بعد الحداثة معقد وغامض ومتداخل مع مفاهيم أخرى، لذا بداية يمكن التفرقة بين ما بعد الحداثة Postmodernism وما بعد التحديث Postmodernization، وعليه فقد أشار محمد سبيلا (٨٤: ٦٨) الى أن تسمية ما بعد الحداثة ترتبط صراحة وضمنًا بالتحولات السوسيولوجية التاريخية التى داهمت المجتمعات الغربية المتقدمة منذ منتصف القرن العشرين التى تمثلت فى ظهور ما أسماه السوسيولوجيون بالمجتمع الاستهلاكى أو مجتمع الوفرة.

كما حدد بعض الباحثين مرحلة ما بعد الحداثة بمعايير التطور الصناعى والتكنولوجى الذى شهدته أوروبا الغربية حينما أطلق على المجتمعات ما بعد الصناعة مجتمعات ما بعد الحداثة بسبب الانتقال من الصناعات الثقيلة إلى الصناعات الالكترونية وتكنولوجيا المعلومات، كما أشار إلى ذلك Berry Burke (2000)(5:112) وهو الذى جعل جان فرانسوا ليوتار Jean Francous

Loytard يوضح أن مرحلة ما بعد الحداثة ترمز إلى وضع المعرفة فى المجتمعات بالغة التقدم على أنها حالة من الفكر والثقافة فى العالم، مما يشير الى أن ما بعد الحداثة تحولت إلى حركة فكرية. (٢٣: ٤٧)

وعرف تيرى ايجلتون *Terry Eagleton* (١٦: ٧ – ٨) ما بعد الحداثة، بأنها نوع من الثقافة يعكس بعض التغييرات البعيدة المدى بأسلوب فنى وسطحى غير شمولى وبلا ركيزة، فهو أسلوب مشتق ومتعدد، وانتقائى يطمس الحدود التى تفصل بين الثقافة العالمية والثقافة الشعبية، وعلى ذلك استخدم فرديريك جيمسون كما ذكر مايك فيزرستون (٧٩: ٤٤) مصطلح ما بعد الحداثة، ليشير إلى الثقافة بالمعنى الواسع، ويتحدث عنها بوصفها المنطق الثقافى والمسيطر ثقافيًا والذى يؤدى إلى انتقال أو تحول المجال الثقافى فى المجتمع المعاصر، فهى أى ما بعد الحداثة صورة ثقافية تضم صورة ثقافية تضم صور الفوضى والتفكك والتجزوء والنسبية وانفتاح الفضاء إلى ما يجاوز مرحلة ترسانة ما بعد الحداثة.

وبناء على ما سبق فإن ما بعد الحداثة ظاهرة ثقافية تركز على التعدد والتنوع، وتتجاوز كل أشكال التغيير الثقافي.

وعرفها على اسعد وطفة (٧١: ٧٧) بأنها نسق من التصورات النقدية ضد الحداثة بما تنطوى عليه من مضامين فكرية وممارسات مجتمعية فى مختلف ميادين الحياة الإنسانية، بمعنى أن ما بعد الحداثة تبنت مبادئ تقوم على هدم القيم التى أورثتها الحداثة مثل الواحدية (انتصاراً للتعددية والتنوع) والشعور بامتلاك اليقين المعرفى المطلق والمنطق الذى يقوم على تطابق الدال والمدلول، والأشياء والكلمات، والعقل الأداتى *Instrumental Reason* وسطوته المدمرة حيث وظف هذا العقل ضد الإنسانية والإنسان، ودمر البيئة بالتلوث.

أما ما بعد التحديث *Postmodernity* فإنها حقبة زمنية مر بها الغرب نتيجة بعض المتغيرات التى لحقت بعملية التصنيع والإنتاج، وارتباط ذلك بتنامى وتضخم المنظمات الرأسمالية العالمية، فما بعد التحديث تشير إلى الفترة التاريخية أو المدة الزمنية.

وعليه، فإن ما بعد الحداثة تشير إلى نوع الثقافة المعاصرة، أى أسلوب التفكير أو طريقة التفكير أو الحركة الفكرية الثقافية التى انبثقت من هذا الوضع التاريخى الذى أطلق عليه ما بعد التحديث، والتى تحقق نوعًا من القطيعة الفكرية الكاملة مع الحداثة. وعليه، فما بعد الحداثة لا تزال مفهومًا إشكاليًا حاضراً باستمرار.

ثانيا- البادئة ما بعد "***Post***":

تعددت الرؤى وتباينت حول إضافة المقطع البادئة ما بعد Post فى ما بعد الحداثة Postmodernism، وقد أمكن للباحث تصنيف هذه الرؤى وتحليلها على النحو التالى حسب وجهة نظر منظريها:

١ - هناك من يرى أن البادئة ما بعد Post لا تتوقف عند العلاقة الزمنية، بل تتجاوزها للعلاقة الفكرية، إذ يرى بدر الدين مصطفى (١٥: ٣٣) أن البادئة ما بعد Post لا تشير إلى أن ما يأتى بعد كلازمة تعبر عن الزمان مثل ما بعد البنيوية، وما بعد الكلاسيكية، أى أنها لا تتوقف عند العلاقة الزمنية، ولكن تتجاوزها للعلاقة الفكرية، إذ تشير إلى ترك النموذج الفكرى السابق عليها بمعنى، أن ما بعد الحداثة أسقطت الأنساق الفكرية الجامدة Closed Systems of Thought والأيديولوجيات المغلقة، وعملت على تقويضها كما أسقطت الاستبداد الفكرى فى المجتمع آنذاك، ويؤكد هذا الرأى محمد وجيه الصاوى (٩٣: ١٩) إذ يرى أن المقطع "ما بعد" يعد تأكيداً على تمايز ما بعد الحداثة، باعتبارها مرحلة فكرية وثقافة جديدة مناهضة لمرحلة الحداثة، وعليه، فالمقطع "ما بعد" أفاد المصطلح "ما بعد الحداثة" فى تحديد هويته واتجاهه تجاه تيار الحداثة. وعليه، فما بعد الحداثة علاقة تحول ثقافى.

ولكن يرى أحمد أبو زيد (٢: ١٥١) أن "ما بعد الحداثة" تتمثل فى الفجوة التى تفصل بين الثقافة الراقية التى كانت سائدة فى الغرب فى القرن التاسع عشر وحتى منتصف القرن العشرين، والثقافة الشعبية فى الغرب مما يعنى ضمنياً أن "ما بعد الحداثة" تمثل حالة من التدهور والانحطاط الاجتماعى والثقافى، أى أن المسألة ليست مجرد تتابع زمنى وتاريخى بين الحداثة وما بعد الحداثة، وإنما المسألة هى اختلاف جوهرى بين حالتين أو وضعين للثقافة لكل منها خصائصه ومقوماته المتميزة والمميزة فهناك تمايز بينهما واختلاف، وليس هناك تقارب بينها.

وقد أشار طلعت عبد الحميد (٥٩: ٨) إلى علاقة التجاور والتجاوز، حيث أشار إلى أن البادئة "ما بعد" "Post" تشير إلى وجود علاقات تجاور وتجاور، أى أن الحداثة ترتبط بـ(مابعد الحداثة) بعلاقات تتسم (بالتجاور) لأن ما بعد الحداثة جاءت لتتجاوز مع الحداثة حيث تعيد العقل لمكانته بمصالحته مع الذات، وتعيد لفكر التنوير أصالته بعد أن انقضت عليه الفردية، وعلاقات (تجاوز) لأنها عملت على تفنيد وهدم وتقويض الأسس التى قامت عليها الحداثة رغم رفضها صرامة العقل إلا أنها أعادته لمكانته بمصالحته مع الذات، وقد أكد الزواوى بغوره (٣٤ : ٩٩) علاقات التجاوز يتوضحه بأن "ما بعد" تشير إلى وضعية مفارقة تتجاوز قيم الحداثة المتعلقة بالعقلانية والفردية، والعلم والتقدم وتجاوزها إلى تحقيق التحرر

E-mail: gamel_abdo59@yahoo.com ☎ 01002702115

والإنتاج، ويميل إلى هذا الرأى محمد سبيلا (٨٤: ٦٢) أن ما بعد الحداثة تحقق قطيعة فكرية كاملة مع الحداثة، داعيًا إلى تجاوزها بالمرة، وهذا هو سر قوة الشق الأول من المصطلح "ما بعد" الحداثة.

ويتضح مما سبق إن هذا الرأى يميل إلى أن ما بعد الحداثة تتجاوز الحداثة فكريًا حيث يسعى الى إحداث قطيعة فكرية تامة مع الأسس والمبادئ التى قامت عليها الحداثة المتمثلة فى الموضوعية، والمنهج العلمى والشمولية والفردية والمركز، لأنها لم تؤد إلا إلى اغتراب الإنسان. وبهذا فتشير البادئة (*Post*) هنا الى نوع من التتابع الزمنى؛ فما بعد الحداثة مرحلة تأتى بعد (الحداثة)، وهى تختلف عن فترة الحداثة فكريًا وثقافيًا وفلسفيًا لكونها قامت على نسف السرديات الكبرى التى قامت عليها الحداثة؛ فالعلاقة هنا علاقة تجاوز وليست تجاور.

٢ – هناك من يرى أن "ما بعد الحداثة" استمرارية مع الحداثة، ولكنها استمرارية ليست من أجل التواصل بل من أجل القطيعة، فإضافة المقطع "ما بعد" *Post* إلى مصطلح الحداثة قد يشير إلى الاستمرارية مع الحداثة، ولكنها ليست استمرارية تواصلية، بقدر كونها استمرارية من أجل القطيعة، فالاستمرارية مع الحداثة هنا ضرورة نابعة من أن فهم "بعد" الشئ يستوجب معه منطقيًا فهم الشئ نفسه لتحديد موقف معين تجاهه، وفى ظل هذه الاستمرارية تتولد القطيعة مع الحداثة والانفصال عنها، وإلى هذا الرأى وضح مجدى عبد الحافظ (٨٠: ١٤٢) أن المقطع "ما بعد" *Post* يعبر عن الزمان كما يعبر عن المكان فى الوقت نفسه، بمعنى وضعية شئ مكانيًا بعد شئ آخر، وهو بهذا المعنى يعبر عن وضع "زمكانى"، وإذا ارتأى البعض أنه يعبر عن قطيعة مع ما قبله أى مع الحداثة، فإن "ما بعد" تدل دلالة قاطعة على استمرارية ما للحداثة من الوضعية الجديدة التى تبشر بها ما بعد الحداثة.

وقد أكد هذا مايك فيزرستون (٧٩: ٩) أن البادئة "ما بعد" "*Post*" تشير إلى القطعية والتناقض مع الحديث، لكن الحركة المتصلة فى الابتعاد عن الجديد تجعل ما بعد الحداثة مصطلحا نسبيًا غير محدد، لكنه يشير إلى كل اجتماعى جديد مغاير تمامًا لفترة الحديث ويناقضها.

وعلى الجانب الآخر أن البادئة "ما بعد" "*Post*" فى ما بعد الحداثة تؤكد على التواصل مع الحداثة وعدم الانفصال عنها، وبيان ذلك أن مفهوم ما بعد الحداثة يرتبط عضويًا بمفهوم الحداثة، إذ لولا الأخير "الحداثة" لما كان يتداول الأول "ما بعد الحداثة" ليصبح مفهومًا شائعًا تدور حوله مناقشات، ومن ناحية اللغة فإن الـ"ما بعد الحداثة" دلالة على استمرارية أمر ما لا يعنى نهاية الحداثة، بل هى استمرار لها بمناهج ووسائل أخرى. (١٠٨: ٣٢٢)

وقد ذكر سامى محمد نصار (٣٧: ٣٧) أن البادئة "ما بعد" "Post" تؤكد على أن ما بعد الحداثة جزء من الحداثة، وفى هذا تأكيد الاستمرارية مع الماضى، وهو بهذا يتفق مع ليوتار الذى يرى أن ما بعد الحداثة محايث للحداثة، فما بعد الحداثة كامنة فى قلب المشروع الحداثى، فما بعد الحداثة لا تعنى انتهاء الحداثة، ولكنها نوع من إعادة التفكير فيه

وإن كان (هابرماس) كما ذكرت مارجريت روز (٧٨: ١٤) يرى أن "ما بعد" "Post" فى ما بعد الحداثة لا تعنى بالضرورة قطيعة مع الماضى كما أدعت الحداثة، بل إن ما بعد الحداثة قد تعنى رجوعًا إلى الماضى، أو بالأحرى تشير إلى رغبة دعاة ما بعد الحداثة بالابتعاد عن ماض بعينه، وفى الوقت نفسه عجزهم عن تسمية حاضرهم، وإلى هذا أشار نبيل على (١٠٣: ١٢ – ١٦) إلى أن البادئة "ما بعد" "Post" تعلن القطيعة على ما قبل، مفضلاً ظلمة "آت مجهول" على نور يضلله يبعث به إليه سالف "معروف" كما يرى أو يتراءى له فى هذا السالف من أوجه القصور.

وهناك من يرى أن البادئة "ما بعد" "Post" ليست تتابعًا زمنيًا أى ليست مجرد تعبير عن تتابع لمرحلة الحداثة بقدر ما تشكل نسقًا من التصورات النقدية التى تشكلت ضد الحداثة لما تنطوى عليه من مضامين فكرية وممارسات مجتمعية فى مختلف ميادين الحياة. (٧١: ٧٧)

يتضح مما سبق أن هذا الرأى يوضح أن ما بعد الحداثة لها مكانة مغايرة تمامًا للحداثة من حيث الوضع الاجتماعى والثقافى، لذا تعد نوعًا من إعادة التفكير فى المشروع الحداثى، وعليه فإنها تنفصل عن الحداثة ولا تتواصل معها، لأنها نسق من البناء النقدى الذى يقوم على تناول الحداثة وإحداث قطيعة فكرية مع عقلانية الحداثة.

٣ – وهناك من يرى أن البادئة "ما بعد" "Post" تعد علامة نظرية وعلامة تاريخية، فيؤكد تيرى ايجلتون Terry Eagleton (١٦: ٧٩) أن البادئة "ما بعد" "Post" "علامة نظرية" لأن ما جاءت به الحداثة قد سقط نظريًا ولكن ليس عمليًا، فالسرديات الكبرى مثل مفهوم المساواة بين الناس، وفكرة التقدم التاريخى، وتحرير المرأة، وتحرير الطبقة العاملة، والاعتقاد فى الحرية الشخصية إلى جانب سيادة العقل والفكر، قد قوضتها ما بعد الحداثة، ولكن (نظريًا)؛ فبعض أجزاء الحداثة قد سقط نظريًا ولكن ليس عمليًا، أما كونها "علامة تاريخية"، مما يفيد أن البادئة "Post" فى ما بعد الحداثة، تأتى بعد الحداثة تاريخيًا، فهى علاقة تاريخية فارقة بين الحداثة وما بعد الحداثة، وقد أخذ محمد سبيلا (٨٤: ٦٨) بهذه العلاقة التاريخية حيث وضح أن التسمية (ما بعد الحداثة) ترتبط بالتحولات السوسيولوجية التاريخية التى داهمت المجتمعات الغربية المتقدمة منذ منتصف القرن العشرين والتى تمثلت فيما أسماه

السوسيولوجيون بالمجتمع الاستهلاكى أو مجتمع الوفرة، ولكونها مرحلة تاريخية أشارت فريدة النقاش (١٩:٧٣) إلى ان ما بعد الحداثة مرحلة تبدأ فعليًا مع نشوء النظام العالمى الجديد الذى يهيمن عليه قطب واحد هو أمريكا.

من خلال تحليل البادئة (*Post*) فيما بعد الحداثة أتضح أن الأسس والمبادئ التى قامت عليها الحداثة لا تزال موجودة من الناحية العملية أى لا تزال تمارس فى الواقع مثل سيادة العقل واستخدام المنهج العلمى والحرية الشخصية، وكذلك مفهوم المساواة، وإن كان دعاة ما بعد الحداثة اعتقدوا أنها سقطت عمليًا، ولكن هذا التلاشى سقط نظريًا من كتابات مفكرى ما بعد الحداثة.

ثالثا- مفهوم تربية ما بعد الحداثة وأهم سماتها:

مما هو جدير بالذكر التأكيد على أن المجتمع أصبح تابعًا لنمط تربيته خلافًا لما كان عليه فى عصر الصناعة (الحداثة) من أن التربية تابعة لمجتمعها، حيث فى عصر الصناعة (الحداثة) ساد التعليم المؤهل لسوق العمل فى ظل فلسفة براجماتية (نفعية عملية)، وتحولت المدارس إلى ما يشبه المصانع، وجعلت الرأسمالية عمالتها تلهث لتوفير مطالب العيش التى أصبحت هدفًا متحركًا لتنمية النزعات الاستهلاكية لدى طبقة العمال، مما أدى إلى اختلال التوازن بين مطالب العمل والمطالب الأخرى للحياة ليتوارى الاهتمام الأسرى ويضمر التواصل الاجتماعى، وينمو الشعور بالاغتراب، وعدم الانتماء والصعوبة لمواصلة التعليم وتنمية القدرات الذاتية (١٠٥: ٢٨٤ -٢٨٥)، وهذه هى الجوانب السالبة التى تسعى تربية ما بعد الحداثة إلى تجنبها ساعية (تربية ما بعد الحداثة) لتوفير تعليم مؤهل للحياة من جانب، وجعل الحياة قابلة للعيش والتعايش من جانب آخر.

ومن ناحية أخرى، إذا كانت الحداثة عملت على تأكيد العقلانية *Rationality* على حساب الجوانب الذاتية فى الإنسان، فاقتحمت الروح الإنسانية وقوضت حصونها الذاتية، فجاء نمط تربية الحداثة متجاهلاً الجوانب الذاتية فى الإنسان المتمثلة فى العواطف والانفعالات والانعكاسات النفسية، وتجاهلت الأبعاد الأخلاقية للإنسان، ودمرت كل الطاقات الروحية فيه وأخذ العقل صورة أداتية *Instrumental* بهيمنته مترجمًا قوته فى صورة تقدم تكنولوجى، وبالتالى تشيأ الإنسان، وتحول إلى موضوع أداتى، وترتب على ذلك أن خضع لمقتضيات النزعة العقلانية، وانعكس ذلك على المتعلم فى المدرسة حيث عملت المدرسة على تأكيد (الانقسام) بين الذات والموضوع أى بين الإنسان بجوانبه الذاتية، وهو ما أهملته الحداثة – والعقل باعتباراته الموضوعية، فأهملت المدرسة الاهتمام بالجوانب الذاتية للإنسان (٧١: ٨٨)، ولهذا جاءت تربية ما بعد الحداثة لتعيد للذات الإنسانية اعتباراتها معارضة من حيث المبدأ أى صورة للوجود الإنسانى يتعالى فيها أحد الجانبين على الآخر. وهذا يعكس مبدأ التكامل بين جوانب الإنسان المختلفة الذى أكد عليه إدغار موران (٩: ٤٨) من ناحية ضرورة مراعاة الوحدة المركبة

E-mail: gamel_abdo59@yahoo.com ☎ 01002702115

للطبيعة الإنسانية من حيث كون الإنسان كائنًا فيزيائيًا وبيولوجيًا ونفسيًا وثقافيًا واجتماعيًا وتاريخيًا، وبهذا يكون النموذج التربوى لتربية ما بعد الحداثة أنه نظام يأخذ فى اعتباره الأبعاد العاطفية والمعرفية والاجتماعية والأخلاقية للفرد، هذه الوحدة المركبة شتتها التعليم على مختلف المواد الدراسية، لهذا فإن الاهتمام بالجانب الذاتى يمكن من خلاله القضاء على التشتت الذى خلفته الحداثة على التعليم.

ومن ناحية أخرى، تختلف تربية ما بعد الحداثة مفهومًا ومنهجًا وفكرًا عبر العصور المختلفة، فنجد فى المثالية على سبيل المثال أن مفهوم التربية عبارة عن عملية أبدية للتوافق الفائق بين الكائن البشرى الحر الواعى النامى بدنيًا وعقليًا، وبين الله كما تجلى فى البيئة الثقافية والفكرية والعاطفية والإرادة الإنسانية، وعند البراجماتيين أن التربية عملية تكيف بين الفرد والبيئة التى يعيش فيها، مما يؤدى الى التفاعل بين الكائن البشرى والبيئة.(٢٠: ١٤ -١٨)

يلاحظ هنا اختلاف المفهوم حسب طبيعة العصر الذى تولد فيه مفهوم التربية، وانعكاس الظروف الفكرية السائدة فى هذا العصر، وكذلك النواحى الروحية فيه.

وبهذا تنتقل تربية ما بعد الحداثة من نسق يتسم باليقين *Certainty* قائم على استخدام أدوات ديدكتيكية تعليمية مبرمجة معاودة إنتاج معرفة نمطية إنتاجًا مطابقًا للأصل، كما فى الفلسفة المثالية، أى مطابقة عالم المحسوس لعالم المثل، وهى بهذا تميت الإبداع وتقتل الابتكار وتشجع النمطية، وكذلك تناثر المعرفة فى وحدات تبسيطية.. إلى نسق يتسم بعدم اليقين *Uncertainty* الذى يكون جزءاً من مشروع وجودى، ويكون جزءاً من مواقف غير مبرمجة، وييسر ممارسة القدرات الجديدة وكذلك حضور شخصية المتعلم (١٧: ٤٣)، وهذا يعكس مبدأ اللايقين الذى تركز عليه ما بعد الحداثة.

وعلى هذا فيكون مفهوم تربية ما بعد الحداثة أنه : ذلك النوع من التربية الذى يعمل على تلبية احتياجات المتعلم من حيث الاحتياجات الذاتية المتعلقة بالجوانب العاطفية والروحية والجسمية والاجتماعية والمعرفية بصورة متكاملة مع الجوانب العقلية للذات الإنسانية متمثلة فى تنمية التفكير العقلانى والنقدى وتكوين العقل المركب الإبداعى المجدد الذى يتصف بدرجة عالية من القدرة على تفكيك الموضوع وتحليله رافضًا ذلك العقل النظر إلى الموضوع أو الظاهرة بطريقة واحدة مراعيًا الأخذ بمبدأ التعددية والتنوع.

- أما عن سمات تربية ما بعد الحداثة :

هناك مجموعة من السمات أمكن للباحث اشتقاقها من خلال تناول تيار ما بعد الحداثة يمكن تناولها على النحو التالى:

١ - تربية ما بعد الحداثة تربية للوعى – كما أشار باولو فريرى بأن هدف التربية تكوين للوعى لدى المتعلم الذى يحصن ضد الشعور بالضياع والقلق (١٤: ١٦ -١٧)، (٩٢: ١٠٥) وهى خاصيتان (سمتان) لمجتمع الحداثة، فالمتعلم ينطلق من نموذجه التربوى الأساسى ليبحث عن عناصر جديدة تثريه وتجعله أكثر فاعلية وقوة، وبهذا المعنى يكون هدف التربية بحثًا عن امكانيات جديدة، وتعبئة للمهارات الدخيلة، وتقدما نحو الابتكار، ونحو مستقبل غير متباين، واقراراً باستحالة التبعية.

٢ - تفتح تربية (ما بعد الحداثة) الباب أمام تكوين العقل الجدلى التواصلى القادر على الإبداع والتجديد، فالمسألة الواحدة لها أكثر من حل وفهم للإحاطة بها، ومن ثم تتعدد الرؤى وتتفاعل عكس التربية التقليدية التى تلزم المتعلم بوجهة نظر واحدة تقدم له على أساس أنها الحقيقة المطلقة (٦٥: ٦٤)، ويرتبط بهذه الخاصية أن تربية ما بعد الحداثة تهتم بالجوانب الذاتية متكاملة مع الجوانب العقلية، وذلك لمواجهة طغيان الجوانب العقلية على منطق الحياة الذاتية والشخصية عن المتعلمين، لأن الاهتمام بالجوانب الذاتية يعبر عن أهمية إذكاء روح الإبداع والابتكار عند المتعلمين، مما يعكس الملمح الرئيس لتيار ما بعد الحداثة وهو التوجه الإبداعى الناتج عن تكوين العقل الجدلى.

٣ - اهتمت تربية ما بعد الحداثة بالعقل التواصلى *Communicative Reason* وهو العقل الذى يقوم على التوافق المشترك، والمعايير التوافقية على نحو متبادل ومشترك، للتواصل دون الاهتمام بالعقل الأداتى *Instrumental Reason* الذى تحكمه القواعد اليقينية وفقًا لمعرفة الحداثة التى توصف بأنها معرفة يقينية ويجعل هذا العقل من المعرفة وسيلة للهيمنة *Guardianship* كما أنه يفتت ويجزئ الواقع ويحول كل شئ إلى موضوع جزئى حتى العقل نفسه، أما التواصلى عقل يتواصل مع غيره، ولا يقوم على الهيمنة والضغط بل على الاتفاق، وهذا العقل التواصلى كما يؤكد بدر الدين مصطفى (١٥: ٨٠) يعد حلاً للخروج من أزمة العقل النظرى الأداتى الحداثى لا يهدف إلى إنتاج معرفة علمية من الموضوع أو عن الذات، كما كانت تهدف فلسفات الحداثة، بل هدفه أى العقل التواصلى إقامة أرضية صالحة للتفاهم بين الذوات واخراجها من عزلتها ليحقق الربط بين الأنا والآخر والبحث عن الوسائل الممكنة لتحقيق هذا الهدف.

٤ - تؤكد تربية ما بعد الحداثة على التلميذ بالكيفية التى تجعل منه ذاتًا مشاركة ومسئولة قادرة على أن يكون لها مشروعات واختبارات بالكيفية التى تجعل منه – المتعلم – فرداً عليها أن

تعلمه، وهذا يوضح كيفية الوصول بالمتعلم إلى المربى (١٧:٤٢)، مما يؤكد أن تربية ما بعد الحداثة تعيد للفرد مكانته، أى إعادة الاعتبار للذات.

٥ - تربية ما بعد الحداثة تربية تسمح بالابتكارات والإبداعات المستمرة ويأتى ذلك من أنها تجاوز التربية الشمولية *Totalism* أى التربية الواحدة، إلى تربية تُفسح المجال للتفكير المتعدد الساعى نحو دمج الآخر من خلال ارتكازها على أساسين مهمين:

أ - قبول المتناقضات أساسًا للفعل التربوى.

ب - تصور التربية على أساس أنها حقيقة ديناميكية متحركة متطورة.

وبهذا تستبعد تربية ما بعد الحداثة أن يكون هناك ما يطلق عليه ثقافة المركز لإيمانها بإيجابية الاختلاف بين البشر – إذ ليس هناك سيادة لنموذج تربوى شمولى واحد – مما يضفى على الإنسان (المتعلم) أن يتوافق مع الآخر، مع الاحتفاظ باختلافه فى إطار التفاهم المشترك، فتربية ما بعد الحداثة عملية تعددية تقبل بوجود المتناقضات داخل موضوع التعلم، والمتعلم يختار من بين المتناقضات التى تعرض بما يسمح بتعدد الرؤى، وهذه التعددية هى التى تخلق المعنى حيث لا توجد الفوارق لا توجد المعلومات (٦٤: ٢٢٦ -٢٢٧)، "كما أن التعددية فى ما بعد الحداثة ترفض الاعتراف بنظام فكرى واحد، وعدم أفضلية نظام فكرى على آخر، وعدم أفضلية نظام سلوكى على آخر، لهذا عملت ما بعد الحداثة على نقض مفهوم المركزية والواحدية انتصاراً للتعددية والتنوع".

ويوضح هنرى بيركسون (١٠٩:٧٦) أن التحليل العميق للتربية عند معظم اتجاه ما بعد الحداثة يكشف عن أن الوصف يحل محل الشرح عندهم (أقبل أو أرفض)، وهذا يعنى أن التعليم أصبح نشاطًا سياسيًا، أى أن أولئك الذين يملكون النفوذ والسلطان يفرضون ألعاب اللغة على أولئك الذين لا يملكون شيئًا.

وبهذا، فإن تربية ما بعد الحداثة بما تنادى به من التعددية والتنوع والتباين، فإنها تبشر بحالة من الانفتاح الواسعة بما يؤسس هذا الانفتاح بدوره لمناخ يحفز على الإبداع، وينمى إمكانات الابتكار والتجديد فى المؤسسة التعليمية، وهو ما تسعى تربية ما بعد الحداثة إلى تحقيقه فى المؤسسات التعليمية بدلاً من ثقافة الذاكرة السائدة.

رابعًا- أهم المبادئ التى يرتكز عليها تيار ما بعد الحداثة :

ارتكز تيار ما بعد الحداثة على مجموعة من المبادئ التى يمكن تناولها على النحو التالى :

١ -**سعى تيار ما بعد الحداثة إلى تحطيم السلطة الفكرية القاهرة للأنساق الفكرية المغلقة** *Closed Systems of Thoughts* **التى أخذت شكل الأيديولوجيات مما يوضح أن هذا التيار انطلق فى إعلان يبدو أنه كما يرى السيد يس (٥١ : ٥٠) مستفزًا للكثيرين وهو: موت المؤلف** ***The Death of Author*** **وكما ترى ما بعد الحداثة أن دوره ينتهى بمجرد كتابة النص، والعبء الأكبر يقع بعد ذلك على القارئ إذ لا هيمنة من المؤلف على النص، ولا يفرض المؤلف اتجاهاته السياسية أو ميوله الفكرية أو حياته أو العصر الذى نشأ فيه على القارئ، وهذا يعنى أن ما بعد الحداثة تحرر القارئ من هيمنة المؤلف، وتنمى فيه جانب الإبداع ولا تجعله تحت سيطرة كاتب النص، لأنه ليس من حق المؤلف أن يفرض شيئًا على القارئ، فالنص يصبح ملكًا للقارئ لأن هذا النص لا يكتبه مؤلف واحد، بل أى نص هو عملية تفاعل بين نصوص متعددة، وهو ما يطلق عليه التناص** *Inter-textuality*، **وهذا كان قائمًا على وهم أن المؤلف يمتلك اليقين ويعرف الحقيقة المطلقة، وهذا لا يتفق مع ما تنادى به ما بعد الحداثة، من اللايقين** *Uncertainty*، **وعدم وجود حقيقة موضوعية خارج ذهن الإنسان، ولكن عليه أن يتيح للقارئ المشاركة بفاعلية من خلال عملية التأويل فى كتابة النص، ولعل موت المؤلف هنا يبشر بإبداع القارئ، وعلى غرار موت المؤلف نادى التيار بمقوله "موت المعلم"** ***The Death of The Teacher***، **بمعنى نهاية سلطة المعلم، فلم يعد المعلم محتكرًا للمعلومات وفقًا لما أعلنه رولان بارت، وبهذا فقد تراجعت سلطته المعرفية، حيث يجب أن يتسم الموقف التعليمى بالمشاركة بين المعلم والطلاب حتى يتحقق الانسجام والتماسك الاجتماعى داخل الفصل، .أكثر مما يتسم بعلاقة القوة وإدراك المعلم على أنه رمز للسلطة، مما يعزز عدم الانسجام.**

وكذلك موت (نهاية) الاجتماعى ***The Death (End) of The Social***، **وفى هذا إشارة إلى ما أعلنه العالم الاجتماعى بودريلارد** *Baudrillard* **بنهاية الاجتماعى أى التحول الهائل الذى حدث فى العلاقات الاجتماعية على المستوى الكونى حيث تفككت العلاقات الاجتماعية وتحولت من حالة التركيز على الروابط الاجتماعية المحلية – الضيقة – إلى الروابط الواسعة النطاق على المستوى الاقتصادى والاجتماعى، وتغلبت العلاقات الحضرية المعقدة على العلاقات الريفية وأنفتح العالم وتفككت العلاقات الاجتماعية بين الفرد وا لمجتمع إذ ليس هناك شئ أسمه اجتماعى فى الواقع (٢٦٨ : ٨)، كذلك تحللت الذات الجمعية والروابط العامة والنزوع نحو تأكيد الثقافات المتعددة والايديولوجيات المتعددة، ولعل مرد ذلك أن ما بعد الحداثة تنكر إمكانية البحث الاجتماعى فى عمق**

الظواهر، لأنها ترى العالم الاجتماعى سطحيًا بحيث لا يمكن الطموح إلى دراسة شئ أعمق ما يموج به ذلك السطح، كما أن هذا الخلاف والاختلاف يعكس حالة التشظى *Fragmentation* وكذلك موت الناقد *The Death of Critic* فموت الناقد بالمعنى المجازى وأخلائه مكانة للقارئ الذى يستطيع أن يضفى قيمة على الأعمال الإبداعية التى يقرؤها دون حاجة إلى ناقد متخصص. (٣٢: ١٤٤)

ومما ارتكز عليه تيار ما بعد الحداثة نهاية العقل الاداتى *The End of Instrumental Reason* (٣٢: ١٦٥) فقد أعلن تيار ما بعد الحداثة نهاية العقل الأداتى الذى أتسم بالأداتية بعد أن تغطرس على الذات الإنسانية وأصبح شغله الشاغل هو المردودية والإنتاجية، وهذا العقل أوصل الحداثة إلى أزمتها عندما تحولت العلوم والمعارف فيه إلى خدمة التكنولوجيا التى خرجت عن حدودها لتشيع التدمير والقتل والتلوث فى العالم، لذا فقد أعلنت ما بعد الحداثة نهاية عقل يفرض أحكامه المسبقة والهيمنة والمسيطرة وقد وصفها أحمد أبو زيد (٣٢: ٤) بأن الاعتماد على هذا العقل الأداتى والعلم والموضوعية والفردية والعمومية الكلية الشاملة لم يؤد إلا إلى الاغتراب *Allienation* وسيطرة قيم البيروقراطية، ويمكن أن يطلق على هذا المبدأ "**النهايات**"، أى نهاية المؤلف ونهاية المعلم ونهاية التاريخ ونهاية الايدولوجيا ونهاية الحداثة ونهاية الفلسفة، وإن كانت هذه النهايات لها دلالة جوهرية، وتعد رمزًا على آت (ما بعد الحداثة) لا مفر منه، كما أنها بهذا المعنى قد تتأثر بها الجوانب المادية والفكرية والروحية، كما حدث فى الجوانب القيمية والروحية فى ما بعد الحداثة من إهمال للأخلاقيات والجوانب الروحية. وقد وصف أحمد أبو زيد (٨: ٢٨٠) هذه الحقبة بالهلع الأخلاقى أو التدهور الأخلاقى الذى يعكس الحالة المتأزمة لمجتمع ما بعد الحداثة بسبب التقدم الشديد فى وسائل الاتصال الحديث وزيادة الاعتماد عليها كمصدر للمعلومات.

٢ - **يرفض تيار ما بعد الحداثة فكرة المساواة وحقوق الإنسان لأنها تنتمى إلى الأفكار الشمولية (الواحدية) الحداثية**، كما أنها تنطلق من فرضية مفادها وجود قاسم مشترك بين البشر (المساواة) ولكن الواقع وتجارب الشعوب يثبت تهافت هذا الإدعاء (١٥: ٩٣)، لأن مفهوم حقوق الإنسان وكذلك المساواة مفاهيم طوباوية غير قابلة للتحقق فى عصر الرأسمالية الذى تحكمه قوانين الربح والخسارة والقيم الاستهلاكية، كما أن الدعوة لحقوق الإنسان عالمية تهدف إلى توحيد البشر وتنميطهم، وبالتالى المواءلفة بينهم بدلا من المخالفة، وهذا يتنافى مع مبدأ التعددية والاختلاف والتمايز بين الشعوب ذلك المبدأ الذى يأخذ به تيار ما بعد الحداثة.

ولعل رفض تيار ما بعد الحداثة مثل هذه الأفكار الشمولية لأنها غير قادرة على تمثيل الإنسان الفرد *Unrepresentable* أو الثقافات المختلفة وتتجاوز الثقافات المحلية والاحتياجات الفردية للإنسان بدون داع إلى حد أنها تجعله بلا هوية *Identily*. (١١٨: ٣٧)

كما أن محمد سعيد ريان (٢٠٤: ٨٥) ذكر أن تسفى لبئ أكد على أن الأفكار الشمولية المطلقة تتصف بالسلبية، كما أن فى مبدأ التعددية والاختلاف يتحقق فى النهاية منطلقات قبول الآخر وقبول الأفكار المضادة دون تعصب أو انكفاء لاننا فى حاجة ماسة إلى الفرد المستقل الواعى بذاته فى المواقف التى تفترض حضور ذات واعية مستقلة حقيقية.

وإذا حاولنا الاستفادة من ذلك فى المؤسسات التعليمية فإنه يجب عدم النظر إلى التلاميذ داخل الفصل على أنهم متساوون بل هناك فروق فردية بينهم مما يؤدى الى عدم تنميطهم والنظر إليهم قوالب واحدة، كما فعلت العولمة بنوع من القهر والإجبار والقسر، وكذلك فإن فكرة المساواة تلغى التنافسية التى تسعى الجودة الى تحقيقها بين الأفراد والمؤسسات التعليمية، كذلك تعدد وسائل وأساليب التعليم حتى يمكن تفعيل الحوار التربوى داخل المؤسسات التعليمية.

ومن الأهمية بمكان أن هذا يدعم المبدأ الذى يرتكز عليه تيار ما بعد الحداثة وهو التعددية *Plurality* الذى يمكن تفعيله من خلال العقل التواصلى الذى لا يهدف الى إنتاج معرفة علمية عن الموضوع أو عن الذات، بل هدفه إقامة أرضية صالحة للتفاهم بين الذوات وإخراجها من عزلتها، وكذلك إقامة الجسور القادرة على الربط بين الأنا والآخر والبحث عن الوسائل الممكنة لتحقيق هذا الهدف. (٨٠: ١٥)

٣ - **يرفض تيار ما بعد الحداثة ما يسمى بالحقيقة المطلقة** لأن فى ذلك إرهابًا فكريًا، فيرفض تيار ما بعد الحداثة أن تسيطر نظرية واحدة على مجمل علم أو تخصص بأسره لهذا تقلص ما بعد الحداثة دور النظرية واستبدالها بحركة الحياة اليومية، والتركيز على ديناميات التفاعل فى المجتمعات المحلية تلافيًا للتعميمات الجارفة التى تلجأ إليها النظريات، مما يؤدى إلى تغييب الفروق النوعية، وإلغاء كل صور التعددية الثقافية والاجتماعية، وبناءً على ذلك فإن الإنتاج الثقافى (ما بعد الحداثى) يغيب عنه دراسة المباحث الفلسفية التقليدية وهذا مرده إلى رفض فلاسفة ما بعد الحداثة لمفهوم النظرية، وعليه، فلا توجد نظرية فى الوجود أو المعرفة أو العالم، ولكن هناك فقط تأملات وخواطر ومفاهيم دون وعاء نظرى شامل يجمعها. (٤٤: ١٥)

ولعل رفض تيار ما بعد الحداثة الحقيقة هنا ونقدها – حتى اليقينية/ يقصد به إثارة أسئلة تشككية واستكشاف معانى جديدة فى بيئات وسياقات قديمة مألوفة وإبراز المفاهيم الكامنة غير المعلنة

وعرضها للكافة لمنع تراكم الأخطاء، وتفشى الفساد الذى يؤدى الى مشكلات حادة (٧٦:٧)، وبالتالى فليست هناك حقيقة مسلم بها فى فكر ما بعد الحداثة، بل هى حقائق متعددة يصوغها الإنسان بنفسه ويختار منها ما يريده من قناعات، لهذا لا توجد حقيقة مطلقة خارج ذهن المتعلم لارتباطها بالموضوعية واليقين، وهذا ما ترفضه ما بعد الحداثة، فالحقيقة يبنيها المتعلم (الإنسان) داخل ذهنه بمساعدة المعلم، لكونها نسبية ومتعددة وتبنى فى وسط اجتماعى ثقافى خاص بالفرد مما يضفى عليها التعددية.

٤ - **ينادى تيار ما بعد الحداثة بإرساء مبدأ النسبية** *Relativism* (نسبية المعرفة) والقيم والحقيقة وعدم قبول تعميمات تنطبق على كل الثقافات، مع تأكيد الاهتمام بالتفصيلات التى أهملها العلم الحديث، فى إطار التركيز على الاتجاهات العامة، ولا تقتصر النسبية على المعرفة، بل فى القيم الدينية والأخلاقية، وفى الاختيارات المجتمعية والجماعية، وفى الاختيارات الفردية (٢٦٣:٨)، وذلك حتى تتاح لكل فرد الحرية ويتاح لكل جماعة البحث عن المعانى الخاصة والقيم الخاصة، كما ينادى تيار ما بعد الحداثة، بإعادة الاعتبار للحس وللأدوات الفردية وبأن هدف العلم لا نهائى ولا يمكن وضعه فى إطار محدود ولا يوجد نوع من المعرفة أفضل من نوع. (*59:116*)

٥ - **يتجه مجتمع ما بعد الحداثة نحو الاهتمام بما هو مستقبلى ومتخيل يتم استشرافه، ومحاكاته كمبيوتريا، واعتماد قيمة الاختلاف بدلاً من قيم الإجماع، والفهم المشترك الذى ينفى التفرد، وبدلاً من الانكفاء على ما هو آنى وواقعى ينطلق إلى ما هو مستقبلى، وما هو متخيل أو مرغوب فيه، وإلى الإنهماك فى دحض النظريات وإثبات عكسها، وإثارة التساؤلات والتشكك والتفكيك لما هو قائم من معارف.** (١٧٣:٥٧)

٦ - **ارتكز تيار ما بعد الحداثة على ثلاثية** (المشاركة الإيجابية والعلمية وحرية الثقافة) تُعيد لهذا المجتمع توازنه ونسترد للإنسان إنسانيته ووفاقه مع مجتمعه وبيئته بدلاً من ثلاثية عصر الحداثة (الديمقراطية والعلمانية وحرية الفرد). (١٠٤: ١٣٣ -١٣٤)

٧ - **التحرر الإنسانى** *Emancipation* **من الأفكار والاتجاهات والقيم التى سادت عصر التنوير** باعتبارها انساقًا جامدة لا تتلاءم مع المتغيرات المتسارعة التى يمر بها عالم اليوم، وكذلك تحريره من العقلانية والتمركز حول الذات تلك التى كانت سائدة فى القرن الثامن عشر التى تزعم ما بعد الحداثة فى طريقها الى الزوال والاندثار، وهذا يؤكد "أن ما بعد الحداثة تبدأ من التشكك أو عدم الوثوق فى تلك المبادئ العامة التى سادت ما قبل الحداثة (عصر التنوير)".

٨ - **رفض المعرفة الموضوعية** *Knowledge Objectivism* والبحث عن المعارف والمعانى الذاتية وذلك لإثراء النزعة التعددية الفكرية بوجهات نظر مختلفة ورؤى متباينة (٢٦٣:٨)، وهذه

التعددية وذلك الاختلاف يشكلان الأرضية المشتركة للحوار والتفاعل مع الآخر، ولعل اتجاه تيار ما قبل الحداثة نحو التعددية يؤكد بعدم أفضلية نظام فكرى أو سلوكى على نظام آخر، ولعل التزام تيار ما بعد الحداثة بالتعددية يعد أيضًا نتيجة منطقية لتحليلات مفكرى وفلاسفة ما بعد الحداثة التى خلصت إلى أن الأساطير الكبرى الشمولية قد نضبت وأفلست وأصبحت التعددية حقيقة العالم المعاصر.

٩ - **إعطاء الأولوية للتكنولوجيا قبل الأيديولوجيا** لأن الأولى (التكنولوجيا) تؤدى الى التنمية والرخاء والسلام، أما الأيديولوجيا تؤدى الى التناحر والصراعات بين الدول، ويؤكد ذلك الزواوى بغورة (٣٥ :٥٤) : أن ما يهم الأيديولوجية هو المصالح والانتصار لها، وهو ما يعنى أنها تفرض نفسها ليس فقط بالحجة والبرهان، وإنما بالإكراه بأشكاله المختلفة والذى قد يبدأ بالغواية وينتهى باستعمال العنف بشكليه الرمزى والمادى، ولذلك عمل تيار ما بعد الحداثة على نهاية الأيديولوجيا، وأعلنت ما بعد الحداثة سقوط الأيديولوجيات باعتبارها انساقًا فكرية مغلقة، وصعود الانساق الفكرية المفتوحة.

١٠ - ستصبح الأولوية للسرديات الصغرى كمبدأ من مبادئ تيار ما بعد الحداثة، وذلك بعد أن فقدت السرديات الكبرى مصداقيتها بصرف النظر عن طريقة التوحيد التى نستخدمها، وبصرف النظر عن كونها سرديات تأملية أو سرديات عن التحرر (٢٣ :٥٨)، وتتمثل هذه السرديات الصغرى التى حددها جان فرانسو ليوتار *Jean-Francois Loytard* فى الاهتمام بالذات ورعايتها، وتأمين جودة الحياة وسعى البشر للتمتع الفردى بالسلع، ويعتبرها ليوتار الشكل الجوهرى للابتكار الإبداعى، وبالأخص فى العمل، وبالتالى سيحل التنافس بين هذه السرديات الصغرى المفتوحة محل المشولية *Totality* التى كانت تمثل حقيقة السرديات الكبرى الآخذة فى التلاشى، كما دعا ليونار إلى استخدام سرديات صغرى موضوعية تتناول قضايا المهمشين والمنبوذين (*2:112*) (١٠١ :٧٤)، وقد أولت ما بعد الحداثة الجوانب الذاتية أهمية فى صيغة تكاملها مع الجوانب العقلانية، وقد أتى هذا الاهتمام استجابة لما أحدثته الحداثة من الانفصال بين الذات والموضوع أى بين الجوانب الذاتية والجوانب العقلية فى حياة الإنسان الفرد، ومن منطلق طغيان الجوانب العقلية على منطق الحياة الذاتية والشخصية أتى الاهتمام بالجوانب الذاتية فى الشخصية الإنسانية.

١١ - **التعامل مع مختلف القضايا من خلال اللغة**، حيث تتركز تحليلات ما بعد الحداثة على الخطاب، وهذا يعنى أن تحليل النصوص وتفكيكها قد أصبح يحظى بالمكانة الأولى فى الجهد النظرى لمفكرى ما بعد الحداثة، ومن ثم يمكن القول بأن اتخاذ الخطاب كوحدة للتحليل قد يظهر معه انصراف هؤلاء

المفكرين عن تحليل الواقع أو المضامين الملموسة للحقائق لأن الخطاب قد لا يعطى صورة حقيقية عن الواقع، ويشير فؤاد أبو حطب (٩٠٧٤) إلى أن تضاؤل الاعتقاد فى وجود عالم موضوعى تماماً، ونقص الاعتقاد فى وجود حقائق عامة موضوعية، فقد حل محل ذلك التأكيد على السياق الاجتماعى واللغوى للحقيقة، واعتبار اللغة الميكانيزم والأساس فى تكوين البنى التى تتألف منها الحقيقة بمعناها الاجتماعى، فاللغة هى التى تملكنا لا نحن الذين نملكها.

١٢ - **العدمية**: تعنى العدمية انعدام قيمة القيم فى ظل ما بعد الحداثة، ومنجزاتها ونقد الذات وإنكار الحقيقة الموضوعية والتاريخ، وقد عرفها مراد وهبه (٩٦:٤٦٥) بأن العدمية الاعتقاد بلاشئ فالإيمان والقيم الإيجابية تنعدم وتتلاشى فى العدمية، ولا يوجد فرق بين الوجود الألهى وعدمه، ولا يوجد هناك مطلق أو أى أرضية موضوعية للحقيقة وخصوصاً الأخلاق الحقيقية الفاضلة، وكل شئ مباح ولا اعتبار للأخلاق مطلقاً، فالنظام الأخلاقى فى ما بعد الحداثة لا يخضع لاعتبارات قيمية مطلقة أو أية معايير ثابتة أخذت اعتبارها من توافقات الشعوب بثقافاتها وديناناتها على احترامها ووثوقية مبادئها، بل الأخلاق تنطلق من اتفاقيات محدودة السرعة تمليها مصالح الفرد أو المؤسسات المهيمنة على المجتمع سواء كانت أمنية أم اقتصادية أم إعلامية، "كما أن فلسفات ما بعد الحداثة تقوم على تغييب المعنى وتقويض العقل والمنطق والنظام والإنسجام، بمعنى أنها فلسفات لا تقدم بدائل عملية واقعية، بل هى فلسفات عبثية". (٦٢:٢٠٢)

١٣ - **نوصف ما بعد الحداثة بانها فوضوية *Chaos* وعبثية** لأنه فى مجتمع ما بعد الحداثة يلاحظ هيمنة صناعة المعلومات على البناء الاقتصادى للمجتمع، إلا أن الكم الهائل من المعلومات فى مجال الاقتصاد يمنع من إمكانية وجود آلية للمراقبة والتخطيط لدرجة أن مفكرى ما بعد الحداثة يصفون هذا العصر بالفوضوية، وقد ينعكس هذا على المعانى المختلفة، فقد يظل المعنى فوضوياً وغير مستقر ما لم يتبلور فى خطاب، أى ما لم يعبر عن علاقة محددة من علاقات القوة بتعبير فوكو وهو ما يعنى ممارسة القوة من قبل إحدى الذوات على غيرها من خلال ما تمتلكه من معرفة وهى التى تجعلها قادرة على تحقيق مصالحها وتحديد نطاق قوتها وتأثيرها بالنسبة للآخرين. (٨٨:٦٩)

- تعقيب:

من خلال عرض تلك المبادئ وتحليلها، اتضح للباحث أنها تؤسس لمجموعة من الإصلاحات الفكرية لتحسين النظام التعليمى على وجه العموم، والعملية التعليمية بصفة خاصة، ومن أهم تلك الاصلاحات الفكرية:

أ - عدم الاقتصار على الاهتمام بالعقل (الموضوع)، بل ضرورة الاهتمام بالجوانب الذاتية، حتى يحدث تكامل فى البيئة المدرسية بين الجوانب العقلية والجوانب الذاتية، الأمر الذى يؤدى الى إيجاد شخصية متكاملة ومتوازنة فى جميع الجوانب.

ب - تربية المتعلمين على التفكير المنفتح والعقل الخلاق *Creating Mind* الذى يفتح آفاقًا معرفية جديدة لكى يضفى أفكاراً جديدة ويطرح تساؤلات تثرى الفكر.

ج - التأكيد على أن ما يقدم للطلاب فى المؤسسات التعليمية من موضوعات ليس خلاصة فكر واحد، بل نتيجة تداخل مجموعة من الأنماط الفكرية المتعددة، وهذا يعكس التعددية حتى يكون هناك إثراء للموضوع، وذلك الذى يسمى التناص *Inter-Textuality*

د - تنمية القدرة الإبداعية لدى الطلاب من خلال إفساح المجال للطالب حتى يبدى رأيه فيما يعرض عليه من معلومات، الأمر الذى يجعله لا يُسلم بها، بل عليه إعمال العقل.

ه -تفعيل الاهتمام بالسرديات الصغرى فى المؤسسة التعليمية من خلال تحقيق جودة الحياة التعليمية، وإعادة الثقة فى الذات الإنسانية، وتقديم أوجه الرعاية المختلفة للطالب أثناء التعليم

و - عدم تقديم فكرة شمولية واحدة أثناء الموقف التعليمى، بل ضرورة الاهتمام بتعددية الأفكار، والآراء حتى يتكون لدى الطلاب ما يطلق عليه عقلية الاحترام *Respectful Mind* تلك التى نادى بها جاردنر، كما ذكر حامد عمار(٢٤: ١٣٦)

ز -تحرير المتعلمين من قيود التفكير الجامدة والغموض حتى لا يحدث اغتراب لدى الطلاب فى المؤسسات التعليمية.

- رؤية تيار ما بعد الحداثة للمباحث الفلسفية والمضامين التربوية لها:

يتناول الباحث فى هذا الجزء الرؤية الفلسفية لتيار ما بعد الحداثة حول المباحث الفلسفية (الطبيعة الإنسانية (الإنسان) والقيم والمعرفة والوجود/الحقيقة/العالم) محللاً كل مبحث من جوانبه المختلفة، ثم يتبع كل مبحث فلسفى من هذه المباحث بالمضامين التربوية وكيف يمكن تفعيلها فى المجال التربوى.

أولا- رؤية تيار ما بعد الحداثة للطبيعة الإنسانية (الإنسان):

يُعد هذا المبحث من أهم المباحث الفلسفية منذ قديم الزمان، وشُغل به المربون وفلاسفة التربية لأن الإنسان هو نتاج التربية، لهذا يؤكد مصطفى رجب (٩٨: ٥٥) على أن فلسفة التربية، ومن ثم سياستنا التعليمية يتوقف نجاحها على مدى إيمانها بالإنسان الذى تستهدف بناءه، وهو فى مرحلة الجامعة، وما قبل الجامعة الذى يشغله التطلع إلى أمامه، ويقربه إلى أن يسعى إلى غايات يسهم فى تحقيقها.

وإذا كانت ما بعد الحداثة تشكل أحد أهم التيارات الفكرية أو الفلسفية التى يمكن أن نفهم فى ضوئها طبيعة العصر الذى نعيش فيه ، فإن التفكير فى الحدث الفكرى أو الفلسفى أو الثقافى المنعزل عن التفكير فى الإنسان باطل وعقيم لأن عقلنة الثقافة *Rationalizing Culture* والإنسان تندرج فى دائرة واحدة بحيث تعكس الثقافة حال الإنسان، ويشكل الإنسان فى المقابل منتجًا ثقافيًا إلى حد بعيد. (٢٩:٣١)

وكما أن "معرفة" ما بعد الحداثة انتقلت من المعرفة (التأملية) إلى المعرفة (التقنية) القائمة على الملاحظة والتجريب إلى المعرفة (التدبرية)، وكذلك شهدت البنى الفكرية التقليدية الكبرى انهياراً مفاجئًا مع انبثاق العصر العلمى التقنى إبان القرن الخامس عشر والسادس عشر، وكذلك مع انهيار الحداثة ودخول العالم مجتمع ما بعد الحداثة كمرحلة جديدة، فبناءً على ذلك "فقد انتقلت الإنسانية أيضًا من الرؤية التأملية الى الفكر التقنى إلى الفكر التدبرى، مما ترتب على ذلك أنه لم يعد للإنسان موضع مركزى وثابت فى هذا العالم لأن العالم نفسه لم يعد شيئًا ثابتًا". (٢٨٢:٨٣)

ويمكن تناول هذا المبحث على النحو التالى :

أ - رؤية تيار ما بعد الحداثة وتصوراته حول الطبيعة الإنسانية (الإنسان).

ب - المضامين التربوية لرؤية تيار ما بعد الحداثة للطبيعة الإنسانية (الإنسان).

(أ) وفيما يتعلق برؤية تيار ما بعد الحداثة وتصوراته حول الطبيعة الإنسانية (الإنسان) :

فيمكن تناوله فى الجوانب التالية :

١- المصالحة بين الذات والموضوع (إعادة الاعتبار للذات) :

أوجدت ما بعد الحداثة مفهومًا جديداً للإنسان – حاولت من خلاله تحقيق التوازن والمصالحة بين الذات والموضوع *Subjective and Objective*، أى بين الإنسان بجوانبه الذاتية المتمثلة فى الاهتمام بالعواطف والميول والقيم والخيال والممارسات الأخلاقية، وخصوصًا بعد أن اقتحمت الحداثة روح الإنسانية، وقوضت خصوصياتها الذاتية وحطمت أعظم المشاعر والأحاسيس وتحول الإنسان إلى موضوع أداتى وفقًا لرغبتها العقلانية، واعتبرت الإنسان جوهراً فكريًا له وعيه الناضج، وخصوصًا بعد أن أطاحت بالمرجعية الميتافيزيقية وأقامت بدلاً منها مرجعية العقل بوصفه مرجعًا أحاديًا للحقيقة... فجاءت ما بعد الحداثة لتعيد للذات الإنسانية اعتبارها، فاهتمت بهذه الجوانب الذاتية لتحدث نوعًا من التكامل والمصالحة والتوازن بين الذات والموضوع وإعادة الاعتبار للذات. ولهذا أكد نصر محمد عارف (٨٧:١٠٦) أنه إذا كانت الحداثة شهدت تحولا من الدين الى الدولة، فإن ما بعد الحداثة شهدت التحول

من الدين والدولة معًا الى الفرد (فأعادت الثقة الى الذات)، وذلك من خلال أطروحات رفض مفاهيم السلطة بكافة أشكالها

وبهذا فإن ما بعد الحداثة حققت نقله نوعية واعية للإنسان من مبدأ الفصل والاستبعاد إلى مبدأ الوحدة والتكامل انطلاقًا مما أحدثته الحداثة من إنقسام وتجزوء وتشظى بين الذات والموضوع، أى من طغيان الجوانب الموضوعية (العقل) على الجوانب الذاتية فى الإنسان. (٨٩:٧١)

ولهذا، فإن ما بعد الحداثة ترفض أن يتعالى أحد الجانبين على الآخر أو يؤدى إلى ازاحته، وهذا مرده إذكاء روح الإبداع والابتكار عند الأفراد، لأن هذا التوجه الإبداعى يمثل الملمح الرئيس والأساسى لما بعد الحداثة إذ أن تنمية هذا الجانب لا يتم فى ضوء الانقسام بين الذات والموضوع.

ومما هو جدير بالذكر، أن ما بعد الحداثة انتقلت بالإنسان من وجود للإنسان باعتباره (هو) مندمج اجتماعيًا ومشارك فى العمل الكلى إلى إنسان (أنا) ذات فعل خاص منفرد. (١٠:٦٥)

وعليه فقد أولت ما بعد الحداثة اهتمامًا خاصًا بالعقلانية (الفردية) بدلاً من العقلانية الموضوعية، على اعتبار أن الفرد هو مصدر الفعل، فالإنسان هو المسئول الوحيد عن أفعاله، وأنه عنصر فعال فى تشكيل المستقبل، "فإعلاء شأن الفرد يجعله قادراً على تشييد نسق للقيم خاص به وحده دون غيره من أعضاء المجتمع". (٧:٣٥٦)

وبهذا، فإن هذا التكامل بين الذات والموضوع قد أخذ مداه فى دائرة حياة الأفراد الاجتماعية، فالإنسان يمتلك ذاتًا وهوية فردية، وهو فى الوقت نفسه يتصف بكينونته الاجتماعية، وهو يتجاوز هذه الثنائية ليشكل لحظة واحدة لا تمايز فيها حيث يتحقق الاندماج الكلى بين مكونيه الاجتماعى والذاتى فى نبضة إنسانية واحدة وروح واحدة لا انفصام فيها، أى بين مكوناتها الشخصية والاجتماعية، وهذه الصورة التكاملية تجعل الإنسان موضوعًا للمعرفة العلمية دون المساس من خصوصيته الذاتية والإنسانية.

٢- تذظر ما بعد الحداثة للطبيعة الإنسانية على أنها مركبة :

تختلف رؤية تيار ما بعد الحداثة وتصوراته عن الطبيعة الإنسانية عن سابقه من الفلسفات التقليدية والمعاصرة والحديثة، فما بعد الحداثة لم تتناول الطبيعة الإنسانية من حيث الثنائيات التقليدية (خير/شر) (مخير أم مسير) (ابن البيئة أم ابن الوراثة)، كما أنها لم تتناولها وفق رؤية الحداثة إذ ظل الإنسان يعيش بين ثنائيات الواجب والمصلحة بين غرائزه وضميره، بين الهو والأنا الأعلى، بين مصلحة الفرد ومصلحة الجماعة، بين حقوقه ورغباته ومطالب المؤسسات. (٥٨:٣٣٤)

وهذا أثر على الإنسان، فتشيأ الإنسان وفقد وجوده الإنسانى وسموه الأخلاقى بوصفه ذاتًا إنسانية، فالحداثة سلبته وأضعفته حتى على المستوى الأخلاقى، لأنها فككت مكونات وجوده الأمر الذى جعلها تفقد القدرة على النظر إلى الإنسان فى إطار وحدته وتكامله وشموله، وبهذا فقد فقدت القدرة على بناء النظرة الشمولية إلى الإنسان بوصفه وحدة أخلاقية وإنسانية تتحرك فى مجال حيوى يتصف بالوحدة والتكامل، كما أنها فقدت القدرة على النظرة إلى الإنسان فى دائرة وحدته الكونية مع الطبيعة والحياة الوجود.

وعليه، فجاءت رؤية ما بعد الحداثة للطبيعة الإنسانية على أنها مركبة وليست ثنائية، فالإنسان كائن بيولوجى، وكائن فيزيائى، وكذلك ثقافى ونفسى واجتماعى وتاريخى ويحمل فى داخله وحدة الثنائيات الأصلية، وهذه الوحدة المركبة للطبيعة الإنسانية هى ما يعبث بها التعليم فى مختلف المواد الدراسية، وبفعل هذا التشتت أصبح من المستحيل اليوم تعليم ما يعنيه الكائن الإنسانى فى الوقت الذى صار فيه من المُلح جداً بالنسبة لكل فرد أينما كان أن يعى الطابع المركب لهويته ولهويته المشتركة مع الآخرين. (١٦:٩)، ومن المستحيل تمثل هذه الوحدة المركبة للإنسان بعيداً عن الكون الذى يحيط بها، وعن المادة الفيزيائيى والحية التى تتشكل منها

وقد أشار تيرى ايجلتون (١١٩:١٦) إلى أن فرد (إنسان) ما بعد الحداثة يتكامل جسده مع هويته، فالجسد (الذات) أصبح أحد الأشياء التى تشغل بال ما بعد الحداثة، فالجسد هنا يمثل الجوانب الذاتية فى الإنسان على اعتبار أن ما بعد الحداثة تولى اهتماماً وأهمية خاصة للجوانب الذاتية فى الإنسان (عواطف/ قيم/ ميول.....) لإعادة الاعتبار والثقة إلى الذات، كما أشار أيضًا طلعت عبد الحميد (٥:٩) إلى أن إنسان ما بعد الحداثة وحدة إنتاجية متكاملة متعددة القدرات والمهارات والذكاءات، حيث أنه يحتاج إلى مهارات ذهنية أرقى وأعقد للتعامل مع أنماط العلاقات الشبكية والظواهر غير الخطية والثغرات الفجائية واقتفاء مسارات التناص والتشعب النصى لأن أولى مسئوليات الإنسان مسئوليته تجاه عقلة ومداومة تنمية قدراته وصيانة موارده الذهنية. (١٣٧:١٠٤)

ومن جانب آخر، فإن إنسان ما بعد الحداثة يعيش بين ازدواجية أخرى غير تلك التى أشارت إليها بعض الفلسفات القديمة تتراوح بين العيش فى دنيا الواقع المحدد والمقيد، والحياة فى الفضاء المعلوماتى لأنه يعيش فى عالم افتراضى ويريد ملء الفجوة المتناهية التى تبعده عن غيره من البشر من خلال التواصل والعالم الافتراضى، "وهذا أدى إلى أن النظرة إلى الإنسان قد تغيرت فى مجتمع ما بعد الحداثة من ذات اجتماعية إلى مجرد ذات افتراضية مبرمجة آليا". (٣٥:٧)، وعليه، فالإنسان الذى تريده ما بعد

الحداثة أو الذى يتطلبه مجتمع ما بعد الحداثة هو الإنسان المتكامل عقلاً وجسداً وخلقًا ونفسًا، ومن ثم تكون التربية العصرية، تربية تعطى اهتمامًا متوازنًا لمختلف حاجاته. (٦٥: ٦٠)

وبهذا فإن مفكرى تيار ما بعد الحداثة لا يعترفون بالعقل وحده كأداة أساسية لتحقيق التقدم والسعادة للفرد، فالإنسان كل متكامل الجوانب، ولا يمكن الاهتمام بجانب على حساب الجوانب الأخرى، فتكوين الشخصية المتكاملة والمتوازنة القادرة على المساهمة فى تنمية المجتمع بفاعلية تحقق متطلبات تربية ما بعد الحداثة التى تتواكب وروح العصر.

وفى نهاية المطاف فإن تحقق الشرط الإنسانى يجعلنا أمام مدخل مزدوج لمفهوم الإنسان احدهما حيوى فيزيائى والآخر نفسى واجتماعى وثقافى، وكلا المدخلين يحيل بعضهما إلى بعض – هذا بالإضافة الى الجانب العقلى (الموضوع)، وبهذا يتضح مما سبق أن رؤية ما بعد الحداثة للطبيعة الإنسانية أنها مركبة ومتوازنة من مختلف الجوانب الذاتية والموضوعية مما يعكس الرؤية الشاملة للإنسان فى تلبية الحاجات والاحتياجات المتنوعة للإنسان، وذلك لإحداث نوع من التكامل بين الذات والموضوع.

٣- الإنسان وفق تيار ما بعد الحداثة كائن حر ومحدد :

إذا كانت الحداثة أرادت منح الإنسان حقه فى الحرية، وفى امتلاك ذاته واكتساب حريته، لكن لم تستطع أن تجعل من حرية الإنسان حقيقة واقعية، ولم يستطع الإنسان فى غمرة حركة الحداثة أن يحقق هذه الحرية المنشودة ولأنها – أى الحداثة – نفسها لم تحقق الشروط التاريخية والموضوعية لتحقيق إنسانية الإنسان بالصورة التى يجب أن تكون عليها.

أما فى تيار ما بعد الحداثة، فالإنسان ليس كائنًا مستسلمًا لفعل البالغين التربوى يستدخل ما يتلقاه من معارف وخبرات وقيم تستمر معه طوال حياته، وإنما هو كائن حر مسئول يتصرف عن وعى وبصيره، ذو إرادة حرة وقدرة على الاختيار (٦٥: ٦٤)، فما بعد الحداثة تضع الثقة فى قدرة الإنسان على أن يختار بنفسه، وأن يتبين نتيجة هذا الاختيار إما أن يُبقى عليه أو يتخلى عنه، فالإنسان لا يكون إنسانًا إلا بالحرية، وهدف كل تربية ترشيد وتطوير هذه الحرية.

وقد أكد تيرى ايجلتون (١٦: ١٥٢) أن إنسان ما بعد الحداثة حر ومحدد *Determined* فى نفس الوقت بطريقة مخيرة، فهو حر لأنه مكون حتى النخاع من مجموعة من القوى المشتتة، وهو من هذا المنطلق أكثر حرية، واقل حرية من الفرد ذى الاستقلال الذاتى الذى سبقه (الحداثة)، وكون إنسان ما بعد الحداثة محدداً أو يلتزم بما هو محدد فإنه سوف يتردد فى قبول وجود مقترحات تصح فى أى زمان ومكان، وكونه محدداً أيضًا من خلال التزامه بإطار عام من اختياره وبقيم وصور للواقع من صنعه، لأن

إنسان ما بعد الحداثة كما يرى ستوارت باركر (٣٠٠:٤١) لن يرى مجموعة القيم باعتبارها أمراً مرغوبًا بشكل جوهرى، ولكن باعتبار أن بعضها يمكن تأكيده بشكل مشروط.

وعليه، فإنسان ما بعد الحداثة هو المسئول عن أفعاله فى تشكيل المستقبل إعلاءً لشأنه، وليس لأية قوة أخرى خارجية أن تتدخل فى ذلك وبخاصة القوى الغيبية التى تؤمن بها الأجيال السابقة فى بعض الثقافات التى تسلب الفرد إرادته، فباستطاعة كل إنسان أن يُشيد نسقًا للقيم خاصًا به وحده دون غيره، وأن يختار لنفسه الطريق الذى يسير فيه ويحدد بنفسه المبادئ التى يعتبرها قيمًا توجه حياته ويستطيع أن يتعايش معها.

ومن جانب آخر، فإذا كان إنسان ما بعد الحداثة يعيش فى عالم تحكمه ثورة التكنولوجيا والاتصالات التى لاتتوقف دومًا، ويعيش فى عالم افتراضى لملء الفجوة المتنامية التى تبعد الإنسان عن غيره من البشر، كما يرى *Marius Boboc (144:123)* فإن هذه التكنولوجيا أتاحت له مساحة من الحرية، ولكن جعلته يتحرر من القيم الأبوية ويستطيع أن يصوغ آراءه وتصوراته بنفسه وبخبراته الخاصة، ويمكن له مناقشة القضايا المختلفة بنوع من الحرية والمعارضة (٢٧٦:٨)، ولكن هذه الحرية أمام سطوة التكنولوجيا جعلته لا يكاد يستبين لنفسه طريقًا يسلكه، ولم يعد يدرك طبيعة كيانه أو عالمه الداخلى، فإنسان ما بعد الحداثة وإن كان حراً ومحدداً، ولكن نظراً لسيطرة التكنولوجيا على مجتمع ما بعد الحداثة جعلت المشكلة التى تواجهه كيف يتعامل مع التغير التكنولوجى أو يعدل رؤيته للعالم الجديد السريع التغير، فهذه السيطرة التكنولوجية تبدو للإنسان كما لو كان عبداً خاضعًا لها تمامًا، ومسلوب الإرادة أمام سطوتها، ويقصد بالتكنولوجيا هنا باعتبارها أسلوبًا للتفكير والسلوك والعلاقات الاجتماعية، كما أنها تمثل نوعًا من التوجه الذهنى إزاء مشكلات الحياة والفرد والمجتمع. وعليه، فإنسان ما بعد الحداثة حر ومسئول عن أفعاله، وكذلك محدد بالإطار العام الذى يلتزم به المجتمع.

٤- إنسان ما بعد الحداثة فى حاجة إلى ذاكرته البشرية :

مما هو جدير بالذكر، إن إنسان ما بعد الحداثة يحتاج إلى مهارات ذهنية أرقى وأعقد للتعامل مع أنماط العلاقات الشبكية والظواهر غير الحظية والتنقلات الفجائية واقتفاء مسار التناص *Inter-Textually* والتشعب النصى، لأن أولى مسئوليات الإنسان مسئوليته تجاه عقله، ومداومة تنمية قدراته وصيانة موارده الذهنية (١٣٧:١٠٤)، لأنه لا يعنى انتشار الوسائل الإلكترونية لحفظ المعلومات أن إنسان ما بعد الحداثة لم يعد بحاجة إلى ذاكراته البشرية، ولكن على العكس، فإن تضخم المعلومات وسرعة تدفقها وتطايرها يتطلب ويحتاج إلى حسن استغلال الإنسان لموارد ذاكرته الطبيعية. فإنسان ما

بعد الحداثة فى حاجة ماسة إلى تنمية ذهنية مستدامة لتفعيل التفكيك *Deconstruction* والتناص والتعامل مع المعرفة المتشظية فى هذا المجتمع.

٥- إنسان ما بعد الحداثة محتوم عليه أن يعيش فى قلق وعدم يقين:

فإنسان ما بعد الحداثة قلق وعدمى ويعيش فى وهم ويسيطر عليه اللايقين *Uncertainity*، ودائم البحث بنفسه ولنفسه عن المعنى من وجوده، لأنه يحيا فى مجتمع دائم التحول منفتح بلا حدود وغير محدد لأنه غاية فى التعقيد *Complexity*.

وتؤكد ***Barry Burke (10:112)*** أن إنسان ما بعد الحداثة يخيم عليه التشاؤم وخيبة الأمل، ويعيش فى صراع ومقاومة، وغير قادر على (صناعة) واتخاذ القرارات الاجتماعية التى تجعله قادراً على مواجهة التغيير الاجتماعى.

إن إنسان ما بعد الحداثة لا يعيش قطيعة مع المعلومات الغثة والسمينة ولا مع المعرفة التى تقوده إلى الوعى والفهم والتعامل مع ما هو قائم، بل يعيش فى قطيعه مع الروح ولا تعنيه الحركة إلا للانقضاض على الآخر، وبهذا انقطع التواصل الروحى، وأدى تدريجيًا الى ضمور حسه الأخلاقى وتحوله الى إنسان وظيفى لا يتساءل كثيراً عن الغايات النهائية للأشياء، وساد التواصل الإنسانى الباهت بفضل التطورات الهائلة فى عوالم الاقتصاد، وأصبح التواصل الإنسانى عبر الشبكات شأنًا لحظيًا (٦٨: ٩)، وذلك لملء الفراغ الوجدانى الذى تميز به المجتمع الكلاسيكى بعلاقاته الإنسانية الحميمة.

وترتب على ذلك، أن إنسان ما بعد الحداثة يعيش فى عالم تكنولوجى يسيطر عليه الشعور بالاغتراب *Allienation* إذ يجد نفسه موزعًا بين اتجاهات مختلفة وتيارات متصارعة فهو يتصور أنه يدرك كل ما يدور حوله، بينما هو فى حقيقة الأمر غائب عن إدراك ماهيه وكنه الأشياء بما فيها كنه ذاته نتيجة ذلك الانبهار بالتقدم التكنولوجى الذى يصرفه عن التفتيش فى أعماقه الداخلية لمعرفة حقيقة وأبعاد وضعه الإنسانى فى هذا العالم، وبالتالى فإنسان ما بعد الحداثة لم تعد لديه القدرة على تجاوز ذاته الضيقة، بل صار أكثر فاعلية للخضوع للبيئة المحيطة به والظروف التى يحيا فيها (٥٤: ١١٨)، ولا يكاد يستبين لنفسه طريقًا يسلكه بإرادته الحرة الطليقة، بل لم يعد يدرك طبيعة كيانه أو عالمه الداخلى، وعليه، فقد ساهمت ما بعد الحداثة فى تغييب ونفى الإنسان من خلال تذويبه فى بنيات شارطة، متحكمة فيه سواء كانت نفسية أم اقتصادية أم اجتماعية مما جعل سعيد إسماعيل على (٤٨: ١٠) يؤكد أن تزايد مشاعر الاغتراب واتساع نطاق استخدام العنف وتعدد مظاهر التحلل القيمى، أصبحت مشكلات تلحق بإنسان ما بعد الحداثة مرجعها ارتباطها بالسياق الاجتماعى الذى تجرى فيه، ولهذا

فتعميق حالات الاغتراب الإنسانى داخل المجتمعات وخصوصًا داخل الفئات الأكثر اندماجًا فى اقتصاد المعرفة – إنتاجًا وتبادلاً واستهلاكًا، مما جعل الإنسان خاضعًا للوسط البيئى الثقافى الذى يعيش فيه.

ونظرًا لأن الاعتماد على العلم والتكنولوجيا قد سقط نتيجة قصورة فى الوفاق بين الاحتياجات الإنسانية، وفشله فى ميادين متعددة لسوء استخدام العقلانية، والتركيز على الفردانية (الذاتية) مما أثر على تلاحم النسيج الاجتماعى، وأدى إلى تفكك المجتمعات وسيادة الانحرافات والمبالغة فى التشبث بمفاهيم الوضعية التى تستبعد كل ما لا يخضع للتفكير العلمى، مما أدى إلى استبعاد القيم الروحية، ومن ثم اغتراب الإنسان (٢١٤:٤٢)، وهذا جعل الإنسان يقع فريسة التعارض والتناقض بين ما تفرضه التكنولوجيا الحديثة والمبادئ الأخلاقية التى يؤمنون بها، والتعارض بين مظاهر التقدم المادى الذى تحققه التكنولوجيا الحديثة الدائمة التطور وبين هذه المبادئ، وترتب على ذلك أن حدث اختلال للمبادئ والقيم بفعل التغيرات التكنولوجية، وأصبح الإنسان تابعًا بعد أن كان متبوعًا، وكذلك أدى هذا الانبهار التكنولوجى إلى عجز الإنسان وسلبيته وفشله فى الاحتفاظ بالريادة وحرية اختيار الطريق وإرادة التحكم فى المصير ونتيجة لذلك جاء الإنسان الذى تعده التربية الحالية اغترابيًا سلبيًا، لا يمتلك القدرة على مواجهة التحديات التى تفرضها روح العصر، بسبب غياب المرجعية الفكرية التى يفترض أن تكون مؤطرة وموجهة للنظام التربوى. (٨١:٣٣)

وبما أن ما بعد الحداثة عبثية وفوضوية وعدمية وتقويضية، فإنها جعلت الإنسان كائنًا عبثيًا وفوضويًا لا قيمة له فى هذا الكون المغيب، يعيش حياة الغرابة والسخرية والمقاومة فى هذا العالم الضائع (٦٢:٢١٣)، وبهذا فإن ما بعد الحداثة حولت الإنسان إلى إنسان مغترب مستكين قوضت بنيته الفكرية والقيمية، وأصبحت المبادئ الاجتماعية والأخلاقية العامة عرضة لصدور أحكام فردية تخضع لمؤشرات وقتية ومتغيرة.

ولعل هذا الوضع لإنسان ما بعد الحداثة له أسبابه ودوافعه، منها أن غياب الإيمان بوجود الله كقوة عليا يدفع البشر إلى دائرة إحساس عميق لا حدود له بالقلق والخوف والتوتر، وأن غياب ما هو إلهى يؤدى الى غياب ما هو إنسانى ويولد حالة من القلق الذى يقهر كل الإرادات، ويضع الإنسان فى حالة من الاغتراب، كما أن التعقد التكنولوجى وسرعة الاتصال أدى الى اختزال المكان والزمان بمعنى أن الاتصال اللحظى المتاح الآن بواسطة وسائل الاتصال الحديثة المتطورة من شأنه أن يسبب للإنسان نوعًا من القلق بسبب السرعة التى يتبقى عليه أن ينجز بها المهام المطلوبة منه، أو أن يتخذ قراراً معينًا بشأنها. ومن أسباب الاغتراب أيضًا أسلوب ونمط التفكير المتعلق بالعقل الأداتى حينًا والعقلانية التقنية حينًا آخر.

(ب) المضامين التربوية لرؤية تيار ما بعد الحداثة للإنسان:

تتمثل تلك المضامين فيما يلى:

١ -انطلاقًا من إعادة الاعتبار للذات، وتحقيق المصالحة بين الموضوع والذات أى بين الجوانب العقلية والجوانب الذاتية للإنسان لتحقيق التكامل بينها، ومن منظور الطبيعة الإنسانية المركبة، فإن ما بعد الحداثة ترى ضرورة أن يكون هناك تكامل بين أهداف التربية من حيث تفعيل الأهداف الميتامعرفية *Aims Metacognitive* فى الموقف التعليمى كمهارات التنظيم الذهنى ومهارات حل المشكلات، ومهارات الاستدلال معلوماتيًا وإحصائيًا، وتفعيل المهارات الاجتماعية من خلال قبول الآخر بما يعكس التعددية بأشكالها المختلفة، وتحقيق المساواة الاجتماعية ومراعاة الذكاء العاطفى (الوجدانى) والتسامح، وتحقيق التنمية المجتمعية المستدامة.

٢ - أن يركز التعليم على بناء الشخصية أكثر من استيعاب المعلومات العقلية ولاسيما أن التزايد المستمر فى حجم المعلومات وتخزينها ومعالجتها من خلال الكمبيوتر جعل أن ما يتذكره الفرد أقل مما يفهمه، "فبناء الشخصية فى ما بعد الحداثة لا يعنى اتقان القدرة على تفسير البيانات صحيحًا، بل يعنى القدرة على التعامل مع المشكلات الأخلاقية المعقدة فى العالم المعاصر. (٢٢: ٩)

٣ - تصميم البرامج بحيث تستوعب ما هو عقلى وما هو وجدانى فى ذات الوقت.

٤ - تعميق الاهتمام بالجانب النفسى للمتعلم لمواجهة القلق والتوتر الناتج عن غياب الإيمان بالله، وذلك من خلال تهيئة البيئة المدرسية نفسيًا مما يترتب على ذلك اندماج المتعلم مع الآخر.

٥ - تفعيل جانبى الحرية والمسئولية لدى المتعلمين مما يجعل المتعلم مسئولاً عن السلوك الذى يصدر منه، ويتطلب ذلك تنمية الوعى الأخلاقى *Ethical Awareness* لدى المتعلمين كمتطلب للجانب الذاتى عند المتعلم حتى يكون واعيًا ومدركًا لأفعاله فى الموقف التعليمى، ويكون قادرًا على تشييد نسق قيمى خاص به فى المجتمع المدرسى.

٦ - وبما أن المتعلم (الإنسان) يُعرف ويُحدد بواسطة ثقافته داخل المجتمع الذى يوجد فيه، وأنه يذوب فى البنى الاجتماعية، لهذا فمن الضرورى مراعاة الوسط الثقافى الذى يحيا ويعيش فيه المتعلم (الإنسان) لأن هذا الوسط يعكس حال الإنسان، ويشكله منتجًا ثقافيًا.

٧ - إذا كانت ما بعد الحداثة أخذت بمبدأ إعلان النهايات ومثال ذلك "نهاية المعلم"، و"نهاية المدرسة" على غرار نهاية المؤلف، والنزوع إلى جعل العملية التعليمية تلقينًا للتقنيات وإكسابًا للمهارات على حساب العناية بالبعد التربوى للإنسان فإن ذلك يقتضى تنشئته (الإنسان) على القيم الكفيلة بحماية كينونته الإنسانية.

٨ - ضرورة الاهتمام باللغة، لكون الإنسان يتفاعل مع الحقيقة من خلال اللغة.

٩ - وبما أن القوى الاجتماعية والثقافية يصنعان الأفراد كما يصنعان افكارهم واتجاهاتهم، وأن اللغة تحدد بشكل خاص ما الذى يفكر فيه الإنسان، كما أن الهوية ليست فردية، ولكنها جماعية، لهذا لابد لإنسان ما بعد الحداثة أن يتكيف مع الآخر المختلف معه ثقافيًا.

ثانيًا- رؤية تيار ما بعد الحداثة للقيم:

يُعد مبحث القيم من أهم القضايا التى نالت اهتمام الفلاسفة والمفكرين وشكلت ميادين الفكر الإنسانى منذ قديم الزمان، فالقيم مبحث فلسفى يسمى بالاكسيولوجي *Axiology* أى نظرية القيم أو علم القيم، وهى تبحث فى مفاهيم الحق والخير والجمال، وتنحصر مهمتها فى القيام بعملية تحليل المفاهيم وتنظيمها وذلك بالبحث فى طبيعة تلك القيم وأنواعها ومعاييرها، وتُعد وثيقة الصلة بعلوم المنطق والأخلاق والجمال والإلهيات...وعلم الاجتماع.

وهذا المبحث يدخل فى كل مجالات التربية لأنها أساسية فى ظل المسائل المتعلقة بالاختيار واتخاذ القرار، فالمعلمون يستخدمون القيم فى تقييم طلابهم، كما يستخدمها الطلاب فى تقييم معلميهم، وا لمجتمع يقيم المقررات الدراسية، وبرامج المدارس وكفاءة التدريس، كما أن المربين أنفسهم يقيمون ا لمجتمع نفسه (٢٠: ٣٣)، وتفيد كذلك فى تقدير قيمة السياسة التربوية، وكذلك إصدار حكم على الممارسات التربوية.

وتعد القيم فى أى مجتمع معايير للسلوك الإنسانى، وا لمجتمع المتوازن هو ذلك ا لمجتمع الذى ينتشر فيه الوعى بالقيم، ومن ثم الالتزام بها، ويرتبط بازدياد الوعى بالقيم والإحساس بها مفاهيم التقدم والتفاؤل والنظام والترابط. لهذا شغل موضوع القيم اهتمام الكثير من فلاسفة التربية ومفكريها باعتبار أن تنمية القيم جوهر عملية التربية وغايتها، فالتربية فى تحليلها النهائى مجهود قيمى مخطط يستهدف تحليل وتقويم القيم الفردية وا لمجتمعية والإنسانية وغرسها فى أبناء ا لمجتمع، وهذا مرده كما يرى ***Karen Dupre Jacobs (6:119)*** أن القيم موجهات السلوك السليم بالنسبة للمسئولين عن العملية التعليمية أو المتعلمين أنفسهم وقضية القيم هذه تطرح بشكل قومى فى كل ا لمجالات وفى كل ا لمجتمعات، ويعد مجتمع ما بعد الحداثة أحد هذه ا لمجتمعات، وقد ظهرت قيم مجتمع ما بعد الحداثة *Post Modernism Values* أول مرة كعامل سياسى مهم وعظيم فى الستينات من القرن العشرين عن طريق حركات الطلاب الذين كانوا أكثر فئات ا لمجتمع تأثراً بالصحوة الدينية والأخلاقية والثورة الديمقراطية وثورة الفرد وتصاعد دور المرأة فى القيادة وسقوط الدولة الاستبدادية والاشتراكية والتحول إلى نظام السوق، فقد أحدثت هذه الثورات تحولات فى البنى ا لمجتمعية وأدت إلى تغييرات

اجتماعية وثقافية وتكنولوجية، كما أدى ذلك الى حدوث أزمة فى قيم ما بعد الحداثة من جانب، وتبنى العديد من قيم ما بعد الحداثة من جانب آخر.

وعليه، فقام الطلاب بالاحتجاج على وضعهم وتمردوا على قيم مجتمعاتهم وأسس النظام والعقلانية وبشروا هم وفلاسفتهم بحلول مجتمع جديد يقوم على أسس وقيم مغايرة وعُرف هذا المجتمع (بما بعد الحداثة)، وأعلن الشباب رفضهم التام لأن تكون المادة والأمان الاقتصادى والمادى هى القيم العليا لهم ولمجتمعاتهم، وأعلنوا قطيعتهم مع قيم الحداثة ومنها العقلانية والتقدم وبلوروا ثقافة مضادة *Counter Culture* إنسانية تقوم على التأكيد على قيم الحياة والإبداع والخيال والحرية الإنسانية فى العمل والحياة الاجتماعية والشخصية ورغبتهم فى التعبير عن قيم قادرة على التكيف مع المستجدات التكنولوجية. (٥٥ : ٩ -١٤)

ويمكن تناول هذا المبحث على النحو التالى:

أ - طبيعة قيم ما بعد الحداثة.

ب - سمات وخصائص قيم ما بعد الحداثة.

ج - أنماط القيم وفق تيار ما بعد الحداثة.

د - مصادر قيم ما بعد الحداثة.

ه -أهم المضامين التربوية لقيم تيار ما بعد الحداثة.

أ- طبيعة قيم ما بعد الحداثة:

أضفى مجتمع ما بعد الحداثة طبيعة خاصة على قيمه نتيجة للتحولات من مجتمع الحداثة إلى مجتمع ما بعد الحداثة واستجابة لمتطلبات هذا المجتمع الجديد، وعليه فقيم ما بعد الحداثة مرتبطة بتحولات عارمة يشهدها المجتمع الحداثى النافر من المجتمع التقليدى بمنظومات قيمه المتوارثة.

وقد أنعكس ذلك على طبيعة تلك القيم الما بعد حداثية فى الجوانب التالية:

١ - إذا كانت القيم فى عصر الحداثة نفعية، وتتسم بالواقعية وتتعامل مع مبدأ الواقع معمقة للخصوصية الثقافية، فإن القيم فى ما بعد الحداثة **عالمية** تهتم بما هو عالمى وعام متجاوزة ما هو خاص دون أن تنكره، لكون العالم أصبح متعدد الثقافات كما يراها (**هنجتون**) متصادمة فى وقت يرى فيه انهياراً أخلاقيًا يتجلى فى زيادة السلوك غير الاجتماعى مثل الجريمة وتعاطى المخدرات، وأعمال العنف والتفكك الأسرى، بينما يرى (**فوكوياما**) أن الديمقراطية الليبرالية كنظام للحكم تشكل نقطة النهاية فى التطور الايديولوجى للإنسانية، وبالتالى نهاية التاريخ

(١٧٣:٥٧)، ولعل الغياب القيمى فى ما بعد الحداثة راجع إلى ضياع البوصلة الأخلاقية المحددة لتلك القيم.

٢ - لن يكون للقيم أية صفة معيارية أو حتى اعتبارية فى هذا المجتمع الذى يؤسس لقيمه التى ينتجها ويتفاعل معها وفقًا لظروفه القابلة للتحول باستمرار، وقد وصف هذا المجتمع بأنه أقل إنسانية، والقيم فيه تفتقد صفة المعيارية وتكيف كل قيمة وفقًا للظروف المتغيرة دائما، وبالتالى فإن هذه القيم عرضه للتغيير والتبديل الدائم المستمر بما يؤدى إلى صراع المعايير، وبهذا فإن افتقاد القيم صفة المعيارية أدى إلى حدوث تغيير فى النظام القيمى أى السلم القيمى أو النسق القيمى فى مجتمعنا، فأصبحت المادة على رأس القيم، وأصبح البحث عن الربح السريع فى قمة الاهتمامات بغض النظر عن أسلوب الربح، وبات الخروج على الأعراف والقيم السلوكية هو السبيل الأسرع والأضمن للوصول إلى هدف النجاح (١١٠:٣٦)، وهذا راجع إلى أن ما بعد الحداثة حالة من الفزع الجماعى الناجم عن فقدان المحددات الاجتماعية، وشيوع الإحساس بالضياع وتدمير القيم مما يفضى إلى العدمية والعبث (٨٣:٢٨٠)، والعدمية تعنى انتفاء المعيارية عن القيم، ولعل افتقاد القيم صفة المعيارية فى مجتمع ما بعد الحداثة، راجع إلى كون العالم مجرد شظايا فى حالة تدفق مستمر، وبالتالى فالحديث عما هو معيارى ضرب من الوهم، وقد انعكس ذلك على مجتمعنا العربى، فتغير النظام القيمى، وضاع مفهوم الأخلاق بالمعنى التقليدى، وتم استبداله بمفهوم القانون، والقانون وقتى ووضعى وقابل للتغيير ومرتبط بظروف الزمان والمكان الذى يوجد فيهما (١٥: ٩١ -٩٢).

وتجدر الإشارة هنا إلى أنه نتيجة التحول الى مجتمع ما بعد الحداثة تبعه تحول فى منظومة القيم حددها كل من أحمد زايد (٨: ٢٧٣ -٢٧٤) و(*Roland Inglehert (67-71:126)*) فى عدد من المظاهر من أهمها :

أ - الميل نحو التركيز على الحرية الفردية، والخبرات العاطفية مع رفض كل أشكال السلطة والقيود.

ب - التقليل من مكانة العلم والتكنولوجيا والعقلانية، حيث يتنامى الميل نحو التركيز على الجوانب المعنوية فى منظومة القيم فى مقابل الجوانب المادية، حيث بدأ العالم ينشغل بقيم معنوية تتعلق بالبيئة والممارسة الديمقراطية وحقوق الإنسان وتحقيق الذات، وتفضيل القيم الجمالية والفكرية.

ج - التشكك فى تدرج السلوك والمركزية ومستوى الكفاءة الخاصة بالتنظيمات البيروقراطية مما يعنى السعى نحو اللامركزية فى توزيع السلطة ورفض القيود البيروقراطية.

د - الأهمية النسبية لقيم الأمن فى مقابل قيم الندرة فأصبح الاهتمام بقضية الأمن البشرى أكثر من الاهتمام بقضايا العيش والبقاء، ولعل هذا التحول فى طبيعة القيم فى ما بعد الحداثة يعكس حالة عدم اليقين والإحساس بالخطر، كما أن هذا التحول فى منظومة القيم أدى إلى ظهور قيم اجتماعية جديدة نزد الى فكر ما بعد الحداثة مثل الانتقال من التركيز على القيم المادية الى التركيز على التنمية البيئية المستدامة (لأن من أهداف تربية ما بعد الحداثة تحقيق التنمية المجتمعية المستدامة)، والتحول من السلطة المؤسسية إلى السلطة الشخصية، وكذلك الاهتمام بالقيم الروحية التى تأخذ أشكالاً ليست بالضرورة تطبيقًا لقواعد الأديان وهناك تحولات فى مجال العمل والعلاقات الإنسانية. وقد حدد السيد يس (٥١ : ٢١٠ – ٢٢١) أن قيم ما بعد الحداثة ستتغير وتتحول من التركيز على الاستهلاك المادى الى إشباع الإنجاز المتعلق بتحقيق الأهداف، بالإضافة الى أن تيار ما بعد الحداثة يدعو إلى التخلص من الجمود الفكرى والانغلاق الفكرى والتحرر من القيد الأيديولوجى والأحادية الفكرية.

٣ - ترفض ما بعد الحداثة وجود معايير علوية مفارقة للواقع الإنسانى *Transadental* التى تدعى لنفسها القدرة على الحكم والاختيار من بين القيم المطلقة، وعليه فليست هناك قيم مطلقة، وحتى لو وجدت فإننا لن نستطيع الوصول إليها

٤ - يرى تيرى ايجلتون (١٦ : ١٦١) أن مفكرى ما بعد الحداثة ينظرون إلى القيم على أنها من اختصاص الصفوة، لأن القيم تنتمى الى الهوية الاجتماعية، وأن هذه الحياة الاجتماعية قد تتوقف، والفرد غير القادر على التمييز لا يكون إنسانًا بالمرة فإن عليه قيم ما بعد الحداثة توصف بالآتى:

- أنها قيم مركبة *Constructed* واستدلالية، ويمكن مراجعتها.
- لم تعد قيم مابعد الحداثة متناهية *Obsolute* ولكنها أصبحت مشروطة وعرضه للصدفة *Contingent*.
- قيم كلية ومتكاملة ولا تتجزأ

٥ - كما أن قيم ما بعد الحداثة تقوم على التعددية والتنوع والقابلية للتغير لأن مجتمع ما بعد الحداثة يتعلق بالمستقبل أكثر مما هو منشد الى الماضى، لإنه مجتمع يعلى من قيم المردودية والفاعلية على حساب قيم الصدق والثقة ومن قيم العمل والمسئولية على حساب قيم التواكل والعدمية.

ب- سمات وخصائص قيم ما بعد الحداثة :

تقسم القيم فى ما بعد الحداثة بجملة من السمات يمكن تناولها على النحو التالى:

(١) قيم ما بعد الحداثة نسبية : ***Relativity***

إن قيم ما بعد الحداثة لها وجود فى ذاتها، فليست مطلقة أو ثابتة أو موضوعية، وهذا يتفق مع مبادئ ما بعد الحداثة أو مع ما تنادى به ما بعد الحداثة (التعددية والاختلاف) ومناداتها بتحطيم السرديات الكبرى المتمثلة فى الأنساق الفكرية المغلقة والأخذ بالسرديات الصغرى والأنساق الفكرية المفتوحة، وكذلك عدم اعتنائها بالاعتبارات الدينية والأخلاقية، وقد وضح محمد محمد سكران (١٢١:٩٠) أن القيم والأخلاق يتم تفسيرها وفقًا لرؤية خاصة تدور داخل إطار القانون الطبيعى المادى الذى يوحد بين الإنسان والطبيعة، فالأخلاق مسألة اتفاق شائع وعرف سائد، ومن ثم، فإن القيم نسبية وغير قابلة تمامًا للتفاوض *Representable*. **وهكذا، لا يصبح هناك معنى جوهرى نهائى للفضيلة، بل تصبح القيم نسبية تتصالح عادة مع التغير، وتنفلت أبدًا من الثبات، وتتمرد دومًا على التسامى.**

ولعل هذه النسبية أدت إلى إخضاع المنظومة القيمية وكل المعايير للتشكيك الأخلاقى والترويج للنسبية الأخلاقية، كما أن التسارع والانقلاب على القيم مرده التحولات التى تركها التطور العلمى والتكنولوجى، ولهذا فإن العقل فى ما بعد الحداثة يخضع كل البنى المعرفية والمفاهيم القيمية للنسبية، وعليه فليست هناك قيم مطلقة فى ما بعد الحداثة أو أية معايير ثابتة.

(٢) قيم ما بعد الحداثة ذاتية : ***Subjectivity***

أكد كل من *Larry J. Soloman (3:121)*، *John Ray (6:118)* أن قيم ما بعد الحداثة ذاتية ومتغيرة، وليست موضوعية. وأشارت كذلك *Andy Hines (3:111)* أن قيم ما بعد الحداثة ذاتية ومتغيرة، وما يكون ملائمًا لشخص قد لا يكون ملائمًا لشخص آخر، وكذلك فإن ما بعد الحداثة تؤمن بالنسبية الاجتماعية Social Relativity **حيث لا توجد المعانى أو الأخلاقيات أو الحقيقة بشكل موضوعى فى العالم، ولكن يكونها المجتمع، ولذلك لا يمتلك أحد الحقيقة المطلقة أو جوهر معرفة الأشياء، وكذلك تكون القيم بناءً على ذلك نسبية، ويؤكد أحمد أبو زيد (٣٢:٤) بأن عدم الاعتراف بوجود قيم موضوعية مطلقة من شأنه إخضاع كل الأفكار والآراء للتساؤل والشك، لهذا فبدلاً من الموضوعية تدعو ما بعد الحداثة إلى الذاتية، وبدلاً من البحث عن الأفكار والقيم المطلقة، نذهب إلى أن كل شئ نسبى، وبدلاً من الإيمان بالأخلاق ترى أن كل شئ يخضع للذوق والمفاضلة والاختيار الشخصى، وعليه، فإيمان ما بعد الحداثة بالنسبية جعلها ترفض الجوهر والحقيقة والوحدة والمشتركات الإنسانية، وتعتمد التشكيك فى العقل والموضوعية وأحكام القيمة.**

(٣) تشيوء قيم ما بعد الحداثة :

يقصد بالتشيوء *Reification* (٧٢:٨٨) تحويل الصفات والأفعال الإنسانية، وكذا الأوضاع الاجتماعية الناجمة عن تلك الصفات والأفعال إلى أشياء مسلم بها، وغير قابلة للنقاش أو التغيير، وكأنها من طبائع الأمور، أو كأنها مستقلة عن العقل الإنسانى شأنها شأن القوانين الطبيعية، وبهذا فقيم ما بعد الحداثة متشيئة ومادية، وقابلة للتداول بيعًا وشراءً

(٤) القيم فى ما بعد الحداثة ذات طابع سلعى:

إن القيم فى ما بعد الحداثة ذات طابع سلعى وتجارى ومتشيئ لأن الرأسمالية بوصفها نظامًا ديناميكيًا تصنع الاختلاف وتعتمد على آلية السوق فى الحصول على المتفرد من أجل تحقيق ما يسمى بالتنشيط الكلى لمختلف الطاقات مع الاعتماد على قاعدة المردودية (٩٧:٣٤)، ولعل ذلك مرده إلى أن ما بعد الحداثة متبوعة بأزمة فى القيم والعقل والأحاسيس والوعى، وفقدان المعنى والملامح، لهذا يكون كل شئ قابلاً للبيع والشراء، وفى ظل الموضوعية المعاصرة مع روابط السوق المادية يصبح كل شئ يباع ويشترى كما أطلق عليه التشيوء *Reification*، وقد تم الدمج بين التقدم التكنولوجى المذهل والثورة المعلوماتية القائمة، مما أدى إلى تغيير جذرى فى شكل الحياة حيث تمخض عن تلك الثورة التكنولوجية ما يسمى بظاهرة *Technopoly*، أى سيطرة التكنولوجيا على الثقافة والحضارة، مما أدى إلى مشاكل اجتماعية وأسرية وأخلاقية، فحلت الفهلوة والمسايرة واللامبالاة كل الفضيلة والأمانة وتحمل المسئولية.

(٥) القيم فى ما بعد الحداثة ذات طابع عدمى:

يقصد بالعدمية هنا أنها تقوم على تغييب المعنى، وتقويض العقل، والمنطق والنظام والانسجام، بمعنى أنها لا تقوم على بدائل علمية وواقعية، بل هى أى فلسفات ما بعد الحداثة فلسفات عبثية لا معقولة والحديث عما هو معيارى سيصبح ضربًا من الوهم، وبهذا تفتقد القيم صفة المعيارية.

ومن الأهمية بمكان، فإن ملامح القيم فى ما بعد الحداثة أنها ذات طابع عدمى يقوم على مفهوم الاختلاف القائم على التنازع الذى لا يؤدى إلى حسم عادل بحكم غياب المعيارية، كما أنها نسبية ومتغيرة وذاتية ومتشيئة وذات طابع سلعى.

ج- أنماط القيم وفق تيار ما بعد الحداثة:

يمكن القول إن كلاً من المتغير المعلوماتى والمتغير التكنولوجى والانفتاح الثقافى والاجتماعى فى ما بعد الحداثة أحدث تغييراً فى منظومة قيم ما بعد الحداثة مما نتج عنه ما يسمى بالتغيير الاشتقاقى *Derivativaly* القيمى على النحو التالى:

- فرض المتغير المعلوماتى مراجعة شاملة للقيم السائدة فيما يخص احترام الأمانة العلمية، واحترام الملكية الفكرية، حيث نبعث هاتان القيمتان نتيجة تفشى ظاهرة السرقات العلمية على المستوى الفكرى، والتصدى لظاهرة العداء العلمى (١٠٣:٤٧٢)، وهذا أوجب ضرورة تنمية قيمة الأمانة

العلمية لدى الباحثين، واحترام حقوق الملكية الفكرية حتى يمكن توفير مناخ ملائم لنشر المعرفة وتحرير الطاقات الإبداعية.

- كما أن تكنولوجيا ما بعد الحداثة فتحت أبوابًا جديدة حيث أضحت تتبنى قيمًا جديدة من شأنها أن تحدث ثورة فى مجال التعليم وابرزها قيمة التفاعلية *Interactive Value*، (٥٢: ٥٢) وقد اشتقت هذه القيمة من هذا التطور التكنولوجى المتمثل فى شبكة الانترنت لأنه ينبغى أن يقوم التعليم على الفكر التحليلى والرؤية النقدية فى إطار من التفاعل بين المعلم (المرسل) والطالب (المستقبل)، كما أن تكنولوجيا المعلومات ستجعل مهمة المعلم أكثر إثارة وثراءً حيث سترقى بالمعلم من مجرد كونه ناقلاً للمعلومات إلى مشارك طلبته تلك المغامرات التفاعلية فى الحصول على المعلومات وترجمتها إلى معارف وظيفية، كما يؤدى ذلك إلى تفعيل ارتباط المدرسة بالبيئة المحلية القريبة من المدرسة، الأمر الذى ينمى ارتباط المتعلم بالوسط الثقافى الذى يعيش فيه، وذلك تدعيمًا لمبادئ ما بعد الحداثة، والتأكيد على تنمية الفكر الابتكارى، وتحقيق الإبداع، بالإضافة الى قيمة التفاعلية، تشتق قيمة أخرى وهى **التثقيف** *Culture* أو التكوين الثقافى الناتج عن القراءة الالكترونية وإن كانت هذه القيمة لم تأخذ الحظ الأوفر فى الوقت الحالى نظرًا لانصراف الشباب عن القراءة التقليدية إلى التواصل على شبكات الانترنت، مما أثر سلبًا على التكوين الذاتى لهم، ويؤكد ذلك السيد يس (٥٢: ٥٣) على أنه بعد بروز ثورة المعلومات أن التكوين الثقافى لم يعد يعتمد على القراءة المستوعبة قدر اعتماده على المعلومات المتدفقة من شبكات الانترنت، وهذه المعلومات لا تمثل معرفة فى حد ذاتها، لأن المعرفة هى نتاج المنهج التحليلى والعقل التقليدى.

أما بالنسبة لمتغير الانفتاح الثقافى والاجتماعى الذى يشمل السياسة والاقتصاد وأساليب الفكر، بحيث أصبحت كل مجتمعات العالم تتصل بعضها ببعض بما يحقق التبادل والتعاون العلمى، وقد ساعد هذا الانفتاح على شيوع قيم التواصل الثقافى بين المجتمعات المختلفة.

ومن أهم القيم التى أمكن اشتقاقها نتيجة التطورات والتغيرات المختلفة فى مجتمع ما بعد الحداثة:

١ - **التعددية الفكرية**: حيث ترى ما بعد الحداثة أنه استحالة تقويم مجموعات القيم المختلفة، وبذلك فمن غير الممكن تفضيل بعضها على بعض (٢٥: ٣٣٩ -٣٤١)، ومن هنا فإن ما بعد الحداثة يؤكد التنوع الثقافى والاجتماعى والشخصى الذى يعكس التعددية الفكرية.

٢ - **المراقبة الفعلية للذات**: وهذا يعكس تطابق الحرية مع المسئولية، لكون إنسان ما بعد الحداثة حرًا وأنه محدد فى نفس الوقت، وكذلك مسئول عما يصدر عنه من سلوك مما يجعل الذات

الإنسانية فى حال رقابة فعلية دائمة، وهذا يعكس الاستقلالية الفريدة التى هى بمثابة المرشد الأخلاقى للذات. (٢٩٠:٨٣)

د- مصادر قيم ما بعد الحداثة:

ترفض ما بعد الحداثة أن تكون المعتقدات أو النصوص الدينية مرجعية لأى عمل إنسانى من منطلق رفضها لكل المرجعيات أو السرديات الكبرى وفى مقدمتها الدين، لكونها تعمل على تهميش الديانات والمعتقدات الدينية.

ونظراً لأن ما بعد الحداثة عملت على إعادة الاعتبار للذات والثقة فيها، فإنها لم تعد تستمد توجهاتها القيمية من الدين ومؤسساته، وذلك لتراجع دور الدين وتأثيره فى مجتمعات ما بعد الحداثة، "وإنما تستمد ما بعد الحداثة هذه التوجهات القيمية من الاستقلالية الفردية، بحيث أصبح كل فرد بمثابة المرشد الأخلاقى لذاته". (٢٩٠:٨٣)

وهذا يوضح أن مصدر قيم ما بعد الحداثة هو الفرد (الذات) وذلك يعكس نسبية القيم وتغيرها وذاتيتها، كما يعكس اهتمام ما بعد الحداثة بإعادة الاعتبار للذات التى أهملتها الحداثة، وهذا يؤدى الى اهتمام ما بعد الحداثة بالنسق القيمى الذى تعتبره الإطار المرجعى الذى تنطلق منه الذات (الإنسان) فى تصرفاته (الإنسان) ليمنحها قيماً تؤثر بدورها على كامل مسيرته وعلاقته مع نفسه أولاً وعلاقاته مع الآخرين الذين يشاركونه حياته ثانيا، ونتيجة لذلك فإن الإيمان بتلك الأطر المرجعية المحركة لمنظومة القيم له أثر حاسم فى مدى تحضر وتماسك أو تقدم أى مجتمع بحسب إعلائه بشأن تلك القيم أو تراجع اهتمامه بها.

- النسق القيمى:

مما هو جدير بالذكر هنا، أنه انطلاقًا من أن القيم فى ما بعد الحداثة تفتقد حقيقة المعيارية فقد انعكس ذلك على المجتمع أن أصبحت المادة على رأس سلم القيم الاجتماعية، وأصبح البحث عن الربح السريع فى قمة الاهتمامات بغض النظر عن أسلوب الربح

هـ- أهم المضامين التربوية للقيم وفق تيار ما بعد الحداثة:

١ - يجب الأخذ بمبدأ العيش المشترك وقبول الآخر على مبدأ الاختلاف، انطلاقًا من أن القيم التى تنادى بها ما بعد الحداثة تأخذ بالتعددية والاختلاف، لأن الاختلاف مبدأ الوجود، والتطابق استثناء مستحيل، وهذا الاختلاف يجعل العقل أكثر قدرة على الحركة وأكثر ميلاً إلى الإبداع. (٢٢٢:٧٠)

وعليه، فيمكن تضمين قيم الاختلاف والإبداع من خلال البرامج الدراسية والمقررات التى تقدم للطلاب باستخدام المنهج الخفى وتعليمها للطلاب بطريق غير مباشر.

٢ - إذا كانت ما بعد الحداثة عملت على عودة الاعتبار للذات وبأن الإنسان هو الفاعل الاجتماعى، الأمر الذى يقتضى ضرورة الاهتمام بالجانب الذاتى لدى المتعلم، وبخاصة الجانب الأخلاقى فى العملية التعليمية حتى لا يكون هناك اهتمام فقط بقيم التفكير النقدى، مما يعكس قيمة التوازن بين الجوانب الذاتية والجوانب الموضوعية.

٣ - ضرورة غرس قيم الأمانة العلمية لدى الطلاب عامة، ولدى الباحثين على وجه الخصوص، وكذلك احترام قيم الملكية الفكرية حتى يمكن التصدى لظاهرة السرقات العلمية والبحثية التى تفشت فى الآونة الأخيرة، وتهيئة مناخ تربوى صحى لنشر المعرفة.

٤ - التخلص من الجمود الفكرى والتحرر من القيد الايديولوجى والأحادية الفكرية، وتدعيم الانفتاح الفكرى على العالم (الآخر) حتى يمكن تكوين الإنسان الكوكبى المتمتع بالآفاق العالمية الواسع المعرفة.

٥ - تدعيم قيمة التفاعلية من خلال نشر ثقافة الجوار الفكرى البناء أثناء الموقف التعليمى، مع التأكيد على غرس أخلاقيات التعامل مع الانترنت أثناء التفاعل مع شبكات التواصل الاجتماعى.

٦ - تدعو ما بعد الحداثة إلى ضرورة تحقيق الاتفاق بين الأفراد والعيش المشترك إنطلاقًا من عدم وجود المعايير والأخلاقيات والحقيقة بشكل موضوعى فى العالم، ولكن بكونها المجتمع، لأنه لا يمتلك أحد الحقيقة المطلقة أو جوهر الأشياء.

٧ - ضرورة تنمية قيمة الحرية مع المسئولية فإذا كان الطالب حرًا فيجب أن يكون مسئولاً عما يصدر عنه من أفعال حتى يمكن تفعيل المراقبة الفعلية للذات.

ثالثا- رؤية ما بعد الحداثة للمعرفة:

يُعد مبحث المعرفة أحد الأركان الرئيسة فى دراسة الفلسفة، لهذا شغل هذا المبحث فكر الفلاسفة منذ قديم الزمان للفصل بين أمرين مهمين:

احدهما: يتعلق بطبيعة المعرفة وحدودها، وأصولها، أما الثانى: فيتعلق بمصادر ووسائل وأدوات المعرفة، وكيفية الحصول عليها، انطلاقًا من أن المعرفة هى عدة المربين الأساسية، فالمعلم مشغول أساسًا بالنمو الفكرى لطلابه، وحتى عندما يكون معنيًا بصحتهم البدنية ورفاهيتهم الانفعالية، لابد له أن يؤسس أحكامه على معرفة جديرة بالركون إليها، فمن المهم للمعلم أن يستنبط لنفسه فلسفيًا أقصى ما تصل إليه المعرفة فى نهاية الأمر. (٢٠: ٢٣)

ووفقًا لتيار ما بعد الحداثة فتعد المعرفة أحد الركائز الرئيسة التى يقوم عليها الاقتصاد الجديد (الاقتصاد القائم على المعرفة) الذى تحل فيه المعرفة (أى تكنولوجيا المعلومات والاتصال وغيرها من أساليب ونظم التقنية المتقدمة) محل العمل ورأس المال، وكذلك تحل المعرفة محل التنظيم والإنتاج الصناعية كمصدر أساسى للإنتاج، وقد أكد ذلك الفيلسوف الفرنسى جان فرانسو ليوتار أن شرط ما بعد الحداثة مرهون بحال ومستوى المعرفة بالمجتمع ما بعد الصناعى الذى تتخذ فيه القرارات من خلال تكنولوجيا ثقافية حقيقية حيث المعرفة القائمة على التبعثر واللاتجانس لا تحتاج إلى مؤلفات. (٦٤: ٢٢٦)

وعليه، فيمكن تناول هذا المبحث على النحو التالى:

أ - طبيعة المعرفة فى تيار ما بعد الحداثة

ب - سمات المعرفة فى تيار ما بعد الحداثة

ج - مصادر ووسائل وأدوات المعرفة فى تيار ما بعد الحداثة

د - أشكال المعرفة فى تيار ما بعد الحداثة

ه -أهم المضامين التربوية (التطبيقات) للمعرفة فى تيار ما بعد الحداثة

بداية يجب التنويه الى نظرية المعرفة *Theory of Knowledge* تختلف عن المعرفة *Epistemology* ونظرية المعرفة *Theory of Knowledge* تبحث فى ميادئ المعرفة الإنسانية وطبيعتها ومصدرها وقيمتها وحدودها، وفى الصلة بين الذات والموضوع أى بين المدرك والمدرك، فهى تطلق على مجموع التأملات التى تهدف تحديد قيمة معارفنا وحدودها، أما الابيستمولوجيا *Epistemology* فهى مشتقة من *Episteme* وهى المعرفة أو العلم، و *Logy* تعنى النظرية أو الدراسة، وهى تعنى دراسة نقدية للمعرفة العلمية من حيث المبادئ التى ترتكز عليها، والفروض التى تنطلق منها، والنتائج التى تنتهى إليها بغرض إبراز أصلها المنطقى. (٦٠: ٢٧ -٣٢)

E-mail: gamel_abdo59@yahoo.com ☎ 01002702115

كما يميزون بين المعرفة والعلم، من حيث كون المعرفة أشمل من العلم، وأن العلم ينبثق من المعرفة، ففى إطار المعرفة تتحدد شروط ظهور علم من العلوم أو جملة من الخطابات التى تتميز بالعلمية، فالمعرفة أشمل من نظرية المعرفة والعلم معًا، وأن المعرفة ترتبط مباشرة بالممارسة الخطابية والتشكيلات الخطابية التى لا تعنى الفروع العلمية فقط، وإنما الحقل الخطابى بشكل عام (٢:٣٨)، فى حين يوضح محمد على أبو ريان (٨٩: ١٣٧) أن نظرية المعرفة تدرس المعرفة الإنسانية بصفة عامة وحدودها، والعلم الإنسانى بصفة عامة من حيث شروط الصواب والخطأ فيه، أو الطرق المؤدية الى اكتساب المعرفة.

ويمكن تفصيل هذا المبحث على النحو التالى:

(أ) طبيعة المعرفة فى ما بعد الحداثة:

تتميز المعرفة فى ما بعد الحداثة بتطوير طرق وأساليب جديدة قوامها الانتقال التدريجى من المعرفة التأملية (التى تتسم بكونها معرفة كيفية، ذاتية وانطباعية وقيمية) إلى المعرفة التقنية (التى تقوم على إعمال العقل بمعناه الرياضى الكمى أى معرفة قوامها الملاحظة والتجريب والصياغة الرياضية ويتسم العقل هنا فى هذه المعرفة الحداثية بالأداتية أى أنه وسيلة لتقنين العالم الطبيعى، ومن ثم السيطرة عليه)، إلى المعرفة التدبرية *Refelection* (٨٤: ٨)، وهذا النمط من المعرفة قائم على العقل بمعناه التدبرى أى النقدى، وفى هذا إشارة إلى إعمال الإنسان عقله وفكره، ويذكر سامى محمد نصار (٣٧: ٨٧) أن المعرفة التدبرية فى ما بعد الحداثة استخدمت بمعنى الأفعال العقلية والوجدانية التى ينشغل بها الأفراد فى اكتشاف خبراتهم من أجل التوصل إلى فهم جديد، وفى هذا تأكيد لضرورة الاهتمام بالجوانب الذاتية والعقلية للإنسان، أى إضفاء الطابع الشخصى على المعرفة.

ومما هو جدير بالذكر، أن العقل فى معرفة ما بعد الحداثة يتسم بالتواصلية ليتجاوز العقل المتمركز حول الذات والعقل الشمولى المنغلق والعقل الأداتى الوصفى الذى يفتت ويجزئ الواقع ويحول كل شئ إلى موضوع جزئى فهذا العقل التواصلى متواصل مع غيره وبهذا فهو المخرج من هيمنة العقل الأداتى (٢:١٠٧)، وبهذا فإن هذا العقل التواصلى لا يهدف إلى إنتاج معرفة علمية عن الموضوع أو عن الذات، كما كانت تهدف فلسفات الحداثة، بل هدفه إقامة أرضية صالحة للتفاهم بين الذوات وإخراجها من عزلتها، أى الربط بين الأنا والآخر، والبحث عن الوسائل الممكنة لتحقيق هذا الهدف، وقد أفسح هذا العقل التواصلى المجال لشيوع مفهوم التعددية والاختلاف كمبدأ رئيس من مبادئ تيار ما بعد الحداثة.

ب- سمات المعرفة فى ما بعد الحداثة:

تتسم المعرفة فى ما بعد الحداثة بجملة من السمات يمكن تناولها على النحو التالى:

١- المعرفة فى ما بعد الحداثة معرفة لا يقينيه: *Uncertainity*

انطلاقًا من أحد المبادئ التى ارتكزت عليها ما بعد الحداثة وهى رفضها السرديات الكبرى التى لم تعد قادرة على تقديم تفسيرات فى عالم جديد يتسم بالسرعة والتحول التكنولوجى المتمثل فى ثورة الاتصالات والمعلومات وتضخم الإنتاج الرمزى والثقافى فأصبح هذا العالم يفتح الآفاق نحو عدم التحديد وعدم اليقين، لهذا فإن ما بعد الحداثة ترفض اليقين المعرفى المطلق، وترفض المنطق التقليدى الذى يقوم على تطابق الدال والمدلول أى تطابق الأشياء والكلمات، فالوعى اللايقينى للعقل المعرفى يشكل فرصة لبلوغ معرفة ملائمة تحتاج إلى فحوصات وتحققات وتجميع المؤشرات (٧٨:٩)، ولعل اتجاه ما بعد الحداثة إلى القول بـ(لا يقينية المعرفة) يعود الى أن احدى سمات ما بعد الحداثة المتعلقة بما يسمى بـ(إعادة النظر)، حيث أن معظم أوجه النشاط الاجتماعى والعلاقات المادية عرضة إلى مراجعة مستمرة فى ضوء المعلومات والمعارف الجديدة مما انعكس ذلك على المعرفة فوصفت بأنها لا يقينيه، مقارنة بمعرفة الحداثة الى اتصفت باليقينيه إلى الأبد، ولكن نظراً لهذا التغير كما يرى ألن هاو (١٦١:١٠) أنه يجب علينا أن نتقبل غياب اليقين فيما يتعلق بالمعرفة، وأنها سيرورة ذات نهاية مفتوحة، وليست سيرورة اكتشاف نهائى واحد. ويضاف إلى ذلك، أن اليقين المعرفى يستخدم أدوات ديدكتيكية جيدة البرمجة، واستنساخ مهارات نمطية دقيقة، وتجزئة المعرفة الى وحدات مبسطة، أما نموذج اللايقين المتدرج فى سيرورة المعرفة أو ترتيبات غير مبرمجة وممارسة قدرات جديدة وفى تذويب المتعلم. (٤٣:١٧)

وبما أن المعرفة فى ما بعد الحداثة ليست يقينية وعرضه للشك والتفنيد، كما أشار إلى ذلك كل من ديفيد هارفى (٧٣:٢٩) و(*Karen (1:119)*) فيترتب على ذلك أنه من الصعب قيام أى معيارية أخلاقية فى هذه المنظومة المعرفية المادية، كما أنه يمكن استبدالها (المعرفة) بمعارف أخرى تكون معبرة لدى الطلاب ويمكن بناؤها داخل أذهان الطلاب.

٢- المعرفة فى ما بعد الحداثة معرفة متغيرة:

نرفض ما بعد الحداثة القول بثبات المعرفة أو عموميتها وذلك بناءً على الآفاق المعرفية المتجددة التى يشهدها عالم اليوم، والقول بعدم ثبات المعرفة يثرى التربية ويطورها، لأن ذلك يضع التربويين فى موقف اختيار حيث يتعين عليهم الخروج من أسر القوالب الجامدة الى التعددية، ومن الخضوع للنص وهو هنا الخطاب التربوى عامة فلسفة وفكراً، سياسة وأهدافًا، ومناهج وطرقًا إلى الخروج عليه تدبراً أو قصداً وتغييراً.

E-mail: gamel_abdo59@yahoo.com ☎ 01002702115

وبهذا، فالمعرفة هنا فى صيرورة دائمة ومتكاثرة، وتتعقد وتتشابك وتتنصل كالخلايا الحسية، وعليه فيكون دور المعلم ليس نقل المعرفة، بل تشجيع الطالب على تفسيرها وتحليلها ونقدها، وإقامة حوار من أجل التوصل إلى نقاط اتفاق تفيد الإنسانية (٣٧ : ١١٧ -١٢٤). فالمعرفة ليست ثابتة، ولكنها نشاط ومدخل استراتيجى فى سياق الخطاب من أجل اقتناع الآخرين كى يتكلموا ويسلكوا بطريق معين أو وضع احتياجاتهم المعرفية فى سياق جديد.

٣- المعرفة فى ما بعد الحداثة نسبية : ***Relativism***

يرى هنرى بيركسون (١٠٩ :٧٥) أن النسبية هى لب وجوهر تيار ما بعد الحداثة بحيث لو نبذ امرؤ البحث عن المعرفة الحقة واستبدل به البحث عن معنى كامل للمعرفة فإنه سيجد أن المعرفة نسبية ذلك أن المعانى تختلف اختلافًا كبيرًا نظرًا لاختلاف لغة الخطاب من مجتمع لآخر، ولكون المعرفة كلها نسبية فيمكن أن يؤدى الى نمو المعرفة، وهذه هى النتيجة التى تفضى إليها ما بعد الحداثة، وغير ذلك، فإن ما بعد الحداثة تنادى بإرساء مبدأ نسبية المعرفة، وعدم قبول تعميمات تنطبق على كل الثقافات، مع تأكيدها الاهتمام بالتفضيلات التى أهملها العلم الحديث فى إطار التركيز على الاتجاهات العامة.

وبناءً على ما سبق، فإن ما بعد الحداثة فى إيمانها بمبدأ النسبية فإنها ترفض الجوهر والأسس والحقيقة والوحدة والمشتركات الإنسانية باعتبار كل ذلك يضفى شرعية الهيمنة، وقد وضح ***Stephen J. Denig, 1999 (17:129)*** أنه إذا كانت المعرفة نسبية وليست مطلقة فإنه من الضرورى بناء نماذج التعلم وفقًا لمعتقدات كل فرد من خلال المصادر المتعددة المتاحة لكل فرد، بدلاً من الاستعانة بمعرفة الخبراء حيث يؤدى ذلك الى تطوير معارف الأفراد الخاصة بهم بدلاً من أن تنقل إليهم.

وقد أكد كل من على أسعد وطفة (٧١ :٢٧١) و***Marily Struchens (1:122)*** على أن نسبة المعرفة فى ما بعد الحداثة يتيح بناء العقل المتفتح الذى يرسم للظاهرة الواحدة مدى واسعًا من الاحتمالات، ويجعل العقل أكثر نضارة وحيوية انطلاقًا من أن تلك المعرفة مفيدة ولابد أن تتوافق مع الواقع حتى تبنى فى أذهان المتعلمين من خلال اللغة.

وأخيرًا فإن ما بعد الحداثة ترفض القول بوجود معرفة مطلقة لا تتبدل ولا تتغير، فالمعرفة نسبية، وأن تاريخ المعرفة وفقًا لما بعد الحداثة يتصف بانقطاعات معرفية فما هو جديد يختلف نوعيًا عما هو قديم.(١٠٠ :١٢٧)

٤- المعرفة قوة : ***Power***

يؤكد تيار ما بعد الحداثة على أن المعرفة قوة رئيسية فى الإنتاج (٢٩ :٧٣)، وأنها مصدر السلطة الذى يتميز بأنه يتزايد كلما استخدم، كما أكد ألفين توفلر على عكس مصدرى السلطة السابقين

عليها فى الظهور (الثروة والقوة) اللذين ينقصان بقدر استخدامهما ، فاستخدام البيانات والمعلومات يفتح المجال أمام الوصول إلى معلومات جديدة. (٨٦ : ١٤٨)

وقد جعل ميشال فوكو *Michel Foucault* (١٠٠ : ٦٩) المعرفة هى القوة، وليست المعرفة سببًا للقوة، وبهذا يكون المعنى عند كتاب ما بعد الحداثة يظل فوضويًا وغير مستقر ما لم يتبلور فى خطاب، أى ما لم يعبر عن علاقة محددة من علاقات القوة بتعبير فوكو وهو ما يعنى ممارسة القوة من قبل إحدى الذوات على غيرها من خلال ما يمتلكه من معرفة، وهى التى تجعلها قادرة على تحقيق مصالحها وتحديد نطاق قوتها وتأثيرها بالنسبة للآخرين.

وقد ربط فوكو *Foucault* المعرفة بالقوة (السلطة) لأن المعرفة بوصفها شكل من أشكال التواصل والإقناع تتضمن خطابات للقوة، فكل ما يمكن أن يعرف هو فقط ما يمكن أن يقال، وما يمكن أن يقال يعبر عنه أو يصرح به ينبغى أن ينظر إليه على أنه استراتيجيات للقوة والهيمنة سواء كان مقصوداً أو غير مقصوداً ، وقد انتهى ميشال فوكو كما ذكر كل من أحمد ابو زيد (٣ : ٩٥) و*Clive Beck (2:114)* الى أن القوة والمعرفة تتضمن احداهما الأخرى بالضرورة، وأن كلاً منهما يتطلب الأخرى ويؤدى إليها ، وعليه ، فكل تراكم للمعرفة الاجتماعية، وكل نوع من أنواع البحث والدراسة والتنميط والتصنيف والحكم هو فى حقيقة الأمر صورة من صور القوة، "وهذا نابع من أن المعرفة مدخل استراتيجى فى سياق الخطاب من أجل إقناع الآخرين كى يتكلموا أو وضع احتياجاتهم المعرفية فى سياق جديد، لأن المعرفة لا تفهم إلا فى إطار علاقات القوة". (٤١ : ٢٨)

وانطلاقًا من كون المعرفة قوة فينظر إليها إنسان ما بعد الحداثة باعتبارها وسيلة للوصول إلى السلطة والحفاظ عليها فى ظل تنامى ثورة المعلوماتية لكونها وسيلة لتحقيق المكانة الاجتماعية فى عصر اقتصاد المعرفة. وكون المعرفة قوة يكمن فى المعرفة المتجددة فى المجالات المختلفة إلى جانب الإنتاج كثيف المعرفة، ومن ثم يتولد نوع جديد من الصراع بين الدول وهو الصراع القائم على المعرفة. (١٠٣ : ١٤٩)

وهناك من يرى (١٢ : ١٧٢) أن المعرفة وفقًا لتيار ما بعد الحداثة ليست فقط أداة للقوة، بل أيضًا أداة للاستغلال الزائف للملفقين وذلك راجع إلى غزارة المعرفة وتبعثرها وخضوعها لقوانين السوق الرأسمالية حيث معايير الربح والمكسب السريع، لأن سلطة المعرفة تدعمت بكل وسائل الاتصال والتكنولوجيا الحديثة مثل شبكة المعلومات الدولية السريعة والبث التليفزيونى.

٥- المعرفة فى ما بعد الحداثة ذاتية *Subjectivism* وليست موضوعية :

يرفض تيار ما بعد الحداثة موضوعية المعرفة التى ذهبت إليها الحداثة، وتمثل هذا الرفض فى مشروع جاك دريدا *Jacques Derride* التفكيكى الذى جنح به الى التخلص من مركزية العقل فى

وظيفة اللغة، وبالتالى جنحت ما بعد الحداثة نحو المذهب الكلى الذى لا يرى المعتقدات مرتكزة على أسس مثبتة ولكنها مدعمة بفضل علاقتها بمعتقدات أخرى. وقد أشار أحمد زايد (٢٦٢:٨) إلى أن ما بعد الحداثة ترفض المعرفة الموضوعية وتبحث عن المعارف والمعانى الذاتية وذلك لإثراء النزعة التعددية الفكرية بوجهات نظر مختلفة ورؤى متباينة.

٦- المعرفة فى ما بعد الحداثة وحدة متكاملة ***Integrated*** :

أكد كل من ***Clive Beck (4:114)***، وعبد الفتاح إبراهيم تركى (٦٥ :١٠) على أن تيار ما بعد الحداثة يسعى الى تحقيق وحدة المعرفة وتكاملها التى جزأها مجتمع الحداثة وخلفها لنا مبعثرة وترك معها إنسانًا فاقدًا لذاتيته وتفرده، وبالتالى لم تعد المعرفة فى ما بعد الحداثة مجزأة إلى علوم منفصلة، بل يسعى إنسان ما بعد الحداثة إلى إحداث التكامل بين الأنساق المعرفية المختلفة، وبالتالى نمط التفكير التأليفى المعقد، وذلك راجع إلى أن مجتمع ما بعد الحداثة يتميز بالتنوع المعرفى الذى تنتجه شبكة المعلومات مما جعل الباحثين قادرين على الدوران فى مدارات معرفية أوسع بكثير من دوائرهم المتخصصة (٤٩: ٧٦)، مما يؤدى إلى تشكيل ثقافة إنسانية من نوع جديد لا تتسم بالتجزوء الملحوظ فى ثقافة مجتمع ما بعد الحداثة.

وقد حدد نبيل على ونادية حجازى (١٠٥: ٢٠٢) بأن معرفة ما بعد الحداثة تقوم على التكامل، فترى الفلسفة والعلم والفن والتكنولوجيا فى نسق معرفى متكامل، وكذلك أن معرفة ما بعد الحداثة تقبل الخلاف والاختلاف، فليس فى التناقض دليل على الخطأ، وليس فى اللاتناقض دليل على الصواب فهذه المعرفة تتسع وتتكامل فى منظومة شديدة الاندماج (الإنسانيات مع الطبيعات) والفنون مع العلوم وتمتزج المعارف مع الخبرات، ويستتبع ذلك اندماجات تكنولوجية وثقافية على مستوى التنظيم والإنتاج الفكرى، مما يستلزم ضرورة التخلص من نزعة التخصص الضيق التى سادت عصر الحداثة (١٠٣: ٣١٥). وعليه، فالمعرفة لم تعد مجالات منفصلة، ولا دوائر مغلقة، وإنما هناك وحدة المعرفة وتكاملها.

ومن الأهمية بمكان، أن هذا البعد التكاملى الشامل فى معرفة ما بعد الحداثة يأخذ بيد النشء بعيدًا عن الرؤى الضيقة والمجزأة، وتساعد على تكوين روح فلسفية نقدية تتميز بطابع الشمولية لأن التجزوء يؤدى إلى حالة من الاغتراب والتشوه المعرفى، ومن هذا المنطلق يجب تقديم المعلومات للطلاب فى المؤسسات التعليمية فى سياقها العام، وفى إطارها الشمولى من أجل بناء نشء يمتلكون القدرة على الإدراك الفلسفى المتكامل.

٧- المعرفة فى ما بعد الحداثة ليست غاية التربية وهدفها :

أصبحت غاية المعرفة تمكين الفرد (المتعلم) من تحديد مصادرها والوصول إليها وتوظيفها فى حل المشكلات ومواجهة التحديات، فالأولوية أصبحت للكيفية التى يحصل بها المتعلم على المعرفة، وكيفية إتقان أدوات التعامل معها، لا ماذا تتضمنه هذه المعرفة من معلومات ومهارات وخبرات؛ لهذا أصبحت المعرفة فى فكر ما بعد الحداثة فى حاجة إلى نظرة ورؤية مختلفة عما هو سائد فى الأنظمة التعليمية من الاهتمام بالحكم على حساب الكيف المقدم إلى المتعلم من خلال مصادر متنوعة، فتقديس المعرفة والنظر إليها كشكل خارجى مجرد يخلق عديداً من الصعوبات والمشكلات التى تؤثر فى العملية التعليمية، بمعنى أن المعرفة لابد أن تمس ذات المتعلم ويشعر بأهميتها له، وفى الإسهام فى بنائه كإنسان حتى يكون لها وظيفة عميقة موجهه إلى معنى وإحساس يستمر معه طوال حياته، "ولهذا فالمعلم فى ما بعد الحداثة" يوفر بيئة مربية للتلاميذ يمكن فيها أن تنمو معرفتهم (٨٢:١٠٩)

٨- المعرفة سلعة معلوماتية فى ما بعد الحداثة :

تتراوح معالجة أصحاب فكر ما بعد الحداثة لقضية المعرفة ما بين التباكى على تدنى قيمة المعرفة من كونها قيمة إنسانية عليًا إلى اعتبارها سلعة يتم تعبئتها فى رزم جاهزة لمن يدفع ثمنها (٤٨:٨٧) لأنه فى ظل المستجدات التكنولوجية والتراكم المعلوماتى الهائل أعطى ذلك كله لمفهوم المعرفة بعداً جديداً، إذ أصبحت سلعة عالمية، والذى يحدد قيمة السلعة المعرفية فى المقام الأول الابتكار والفكر الكامن وراء إبداع تلك السلعة، والمعرفة بصفتها سلعة معلوماتية لا غنى عنها للقوة الإنتاجية حيث تعد من أهم مجالات التنافس العالمى من أجل إحراز القوة.

وبهذا، فإن المعرفة فى ما بعد الحداثة لم تتميز بفائدتها كمعرفة عملية، وإنما تميزت بمسائل توزيعها وتخزينها وتوزيعها وتنظيمها بشكل مختلف عنا كانت فى المجتمعات الحديثة، فوجود التكنولوجيا الالكترونيات والكمبيوتر فى مجتمعات ما بعد الحداثة قد أوجد ثورة فى نماذج إنتاج المعرفة وتوزيعها واستهلاكها (١٩:٦٥). وقد أكد إميل فهمى شنودة (١٣:٥١) أن المعرفة أصبحت سلعة اقتصادية تباع وتشترى فى أسواق التكنولوجيا الحديثة، ويعتمد هذا الاقتصاد وعلى تطبيق المعرفة الإنسانية على كل منتج وسلعة، وعلى كيفية إنتاجها، وأصبحت هى العامل الرئيس فى دفع عملية التحول فى الاقتصاد المعاصر.

٩- المعرفة فى ما بعد الحداثة تبنى فى سياق ثقافى:

المعرفة بنية ثقافية فى ما بعد الحداثة، وليست كما فى الرؤية الحداثية حقيقة قائمة بذاتها، إذ ليس هناك حقائق خارج الذهن، فالحقائق تبنى عن طريق اللغة داخل الثقافة، فأية معرفة تعتمد على معطيات أو معلومات تظل ناقصة. كما يرى إذعار موران (٩:٣٦) إذ يجب موضعه المعارف

والمعطيات داخل سياقها لكى يكون لها معنى، فكل كلمة تحتاج – لكى يكون لها معنى – إلى النص الذى هو سياقها الخاص ويحتاج النص الى سياق حتى يكون بالإمكان إنتاجه، ومن هنا فإن مهمة التدريس النقدى الفعال أن يجعل الطلاب يتفحصون القيم والفرضيات والأيديولوجيات فى المعرفة ليقوموا بإنتاج المعرفة بدلاً من بقائهم مستقبلين لها غير ناقدين وهذا اسماه باولو فريرى بطرح الأسئلة مقابل تربية الإبداع، فالمعرفة تبنى فى أذهان المتعلمين من قبل المعلم لكونها مفيدة قبل أن تكون صحيحة (5:122)

١٠- المعرفة فى ما بعد الحداثة تتسم بالتشظى: *Fragmentation*

وهذا التشظى يقصد به غياب العلاقات وأوجه التقابل السافرة، مما يلقى عبئًا على الأفراد بتجميع شظايا المعلومات فى كيان متسق مترابط أفقيًا ومتماسك منطقيًا (٢٣٣:١٠٣). وتشظى معرفة ما بعد الحداثة ناتج من مصادر المعلومات وتعددها وتنوعها.

تعقيب:

يتضح مما سبق أن معرفة ما بعد الحداثة تعتمد على العقل التواصلى أداة للحوار والجدل بما ينفى عنها البرمجية الجيدة، وأنها معرفة متكاملة وليست مجزأة كما أنها تمتاز بأنها قوة رئيسية فى الإنتاج المعلوماتى، بالإضافة إلى كونها متشظية وليست ثابتة مما يجعلها نسبية وذاتية لكونها تبنى فى سياق ثقافى داخل أذهان المتعلمين، بالإضافة الى كونها معرفة تدبرية

(ج) مصادر وأدوات ووسائل الحصول على المعرفة فى تيار ما بعد الحداثة:

من أهم مصادر معرفة ما بعد الحداثة المجتمع أو السلطة، وقد ربط ميشال فوكو *Michel Foucault* المعرفة بالقوة (السلطة) لأن المعرفة بوصفها شكل من أشكال التواصل والإقناع تتضمن إنتاج خطابات القوة، فكل ما يمكن أن يعرف هو فقط ما يمكن أن يقال، وما يمكن أن يقال هو ما يعبر عنه بوضوح، كما أن العالم الخارجى بما فيه من وسائل التقدم العلمى والتكنولوجى يعد من مصادر الحصول على المعرفة (144:123). ومن الأهمية بمكان، أن المعرفة لم تعد تبحث من خلال المحسوسات، كما هو الحال فى الحداثة، بل هناك الاهتمام بالتجريد عند الحصول على المعرفة، وبدلاً من الاقتصار على معرفة الخبراء والمتخصصين، يتم إفساح المجال لخبرات ومعارف الجماهير مع الاهتمام بالخبرات الذاتية والاهتمام بالشفافية لتقليص هيمنته الكتابية التى ظلت هى الصيغة الوحيدة المعتمدة مؤسسيًا، والاهتمام بما هو مستقبلى ومتخيل يتم استشرافه ومحاكاته كمبيوتريًا (١٧٣:٥٧)، لهذا يرفض التربويون فى ما بعد الحداثة الصورة التجريبية عند تقديمهم المعرفة فليست ثمة منظور تجريبى، وبما أن الحواس تختلف باختلاف الأشخاص وكل إنسان حبيس حواسه، لذا أصبحت المعرفة المستقلة عن حواسنا مستحيلة، ولهذا يرفض أنصار ما بعد الحداثة أن العلم هو السبيل الوحيد للمعرفة، "لأن مشروعيته المعرفة فى ما بعد

الحداثة لا تتم عن طريق العلم الوصفى، وهيرمنيوطيقا المعنى (فن القراءة) والصراع الطبقى لأن هذه الثلاث اعتبرها ليوتار *Lyotard* من السرديات الكبرى التى فقدت مصداقيتها وعملت ما بعد الحداثة على تقويضها. (٢ : ١٥٧)

أما عن طرق اكتساب المعرفة :

يُعد الاستقراء *Inductive* أحد طرق اكتساب أو الحصول على المعرفة فى ما بعد الحداثة بناءً على التحول من الطابع التوجيهى التلقينى القائم على تقديم المعارف فى صورتها النهائية الى الطابع البنائى *Constructive* القائم على كيفية إنتاج المعرفة وإعادة إنتاجها من عناصرها بوصفها إنشاءً عقليًا، أى تنظيمًا للعلاقات التى تربط بين الظواهر وبين المقومات والنتائج، وهذا يمثل تحديًا حيث تعود العقل على أن يسترجع لا أن يستنتج أو أن يستقبل لا أن يستخرج. (١٠٥ : ٢٨٦)، وبهذا فالمعرفة فى ما بعد الحداثة نتاج التفاعل بين أفكارنا حول العالم وتجربتنا فى العالم، مما يؤكد عدم اللجوء الى معرفة الخبراء *Expert Knowledge* لأنها لا تأخذ الواقع العملى عند بنائها، ولا يمكن تطبيقها لافتقادها التفاعل فى الواقع العملى، كما أن معرفة الخبراء تملى على الطلاب مما يجعلها غير قابلة للتبطيق العملى (*16:113*)

أما عن أدوات المعرفة :

فيرى أنصار تيار ما بعد الحداثة أن اللغة ليست أداة المعرفة الحقيقية، وإنما اللغة أداة إنتاج المعرفة، فثمة أسبقية للغة على الواقع، ولذلك، فإن النموذج المهيمن هنا هو النموذج اللغوى، واللغة تكون مجازية لا نكشف الواقع بل تحجبه. ومن هنا فإن أهم أدوات المعرفة فى تيار ما بعد الحداثة، مناهج الفكر، ومهارات استخدام نظم الكمبيوتر والمعلومات من أجل تنمية القدرة على التعامل مع النظم المعقدة، وعليه، فإن اعتماد تيار ما بعد الحداثة على التكنولوجيا الحديثة واتخاذها ركيزة أساسية لها أوجد ثورة فى عملية إنتاج المعرفة.

أما عن أشكال المعرفة فى تيار ما بعد الحداثة :

لم يعد هناك شكل واحد للمعرفة، وإنما هناك أنواع وصيغ متعددة تسمى بالألعاب اللغوية *Languages Games*، وهذه الألعاب مستمدة من كتابات فتجنشتين *Wittegenstein* المتأخرة، وتقوم فكرتها عند جان فرانسو ليوتار على أساس أنه لكى نعرف معنى كلمة أو عبارة، فلابد أن نعرف طريقة استخدامها وكيف تؤدى دورها فى التفاعل بين الناس.

أما عن المضامين التربوية لمبحث المعرفة فى تيار ما بعد الحداثة :

E-mail: gamel_abdo59@yahoo.com ☎ 01002702115

١ -تنمية التدبر *Reflection* لدى الطلاب المعلمين حتى يكونوا قادرين على تدريب طلابهم فى المؤسسات التعليمية على القراءة التأويلية القائمة على فهم المعنى من خلال تفكيك النص واستنباط المعانى الكامنة فى الخطاب التربوى.

٢ - تنمية وتفعيل العقل التواصلى الذى هو أحد أدوات المعرفة فى ما بعد الحداثة والقائم على إقامة جسر من الحوار البناء والتواصل الفعال بين المعلم وطلابه فى الموقف التعليمى.

٣ - تنمية البعد الشمولى المتكامل عند عرض الجانب المعرفى (الموضوع) لدى الطلاب حتى يقدم هذا الموضوع بصورة تكاملية تنأى بالطلاب عن النظرة الواحدية الضيقة.

٤ - ضرورة إفساح المجال للخبرات الذاتية والاهتمام بالشفافية وتقليص هيمنة الكتابية التى ظلت الصيغة الوحيدة المعتمدة مؤسسيًا.

٥ - تعويد الطلاب على تقويم المعلومات التى تقدم لهم لأن تقويم المعلومات وكيفية توظيفها، بجانب كيفية الحصول عليها أفضل من مجرد حشو أذهان الطلاب بها.

٦ - بما أن المعرفة وفقًا لتيار ما بعد الحداثة تبنى فى سياق ثقافى وليست حقيقة قائمة بذاتها، الأمر الذى يلقى مسئولية مهنية على القائمين بالتدريس أن يغرسوا فى طلابهم ضرورة تفحص القيم والفرضيات والأيديولوجيات المعرفية ليقوموا بإنتاج المعرفة بدلاً من بقائهم مستقبلين لها غير ناقدين، مما يجعلهم قادرين على طرح الأسئلة، مما يجعلهم (فاعلين تعليميين) على غرار الفاعل الاجتماعى فى المجتمعات التى نادت بها ما بعد الحداثة

٧ - تنمية عقلية الاحترام *Respectful Mind* القائمة على احترام الاختلافات بين الأفراد والجماعات الأخرى ساعية الى تفهم هؤلاء الآخرين والعمل معهم بكفاءة (١٣٦:٢٤) لأن هذا الجانب يعكس أحد المبادئ التى يقوم عليها تيار ما بعد الحداثة وهو التعددية وقبول الآخر.

٨ - تفعيل الألعاب اللغوية داخل بيئة الفصل، وتدريب التلاميذ على المهارات اللغوية الرئيسة كالاستماع والتحدث والقراءة والكتابة

رابعا- رؤية تيار ما بعد الحداثة للوجود / العالم الكون/ الحقيقة :

يُعد هذا المبحث من أهم المباحث الفلسفية التى تناولتها الفلسفات المختلفة (التقليدية والحديثة والمعاصرة)، بصفة عامة، ويتناول هذا المبحث النظر فى طبيعة الوجود على الإطلاق مجرداً من كل تعيين أو تحديد، وإذا دققنا النظر فى تيار ما بعد الحداثة فإن لديه رؤية تختلف من حيث النظر الى طبيعة (الوجود – العالم – الكون) والحقيقة.

ولكن قبل تناول هذه الرؤى وتلك التصورات يمكن عرض بعض المفاهيم ذات الصلة بطبيعة الوجود وهى على النحو التالى:

إن كلمة "الوجود" يقابلها فى اللغة الإنجليزية عدة كلمات مثل: كينونة *Being*، وجود *Existence*، حقيقة *Reality*، وكلمتا *Being & Existence* مترادفتان ويلاحظ أن كلمة *Being* تشير الى فكرة مجردة عن الوجود أو تعبير عن الشعور بالوجود.

أما كلمة *Existence* تشير الى ناحية جزئية أو شخصية أو جانب معين من الوجود الإنسانى، أما كلمة *Reality* فهى تعبير عن الوجود أو الواقع أو الحقيقة الواقعة، وهى تؤخذ بمعنى الوجود الشامل الذى يشمل ما تشير إليه كلمتا *Being & Existence*.

وقد أشار سارتر الى أن لفظ *Being*، يحمل معنيين، *Being* بمعنى الوجود فى ذاته (تحقيق الوجود) *Being in Itsef*، *Being* بمعنى الوجود لذاته (مصير الوجود) *Being for Itself*. (٨٩: ١٣٩)

وبناء على ما سبق يمكن توضيح رؤية تيار ما بعد الحداثة حول هذا المبحث على النحو التالى:

أ - طبيعة الوجود (العالم/ الكون والحقيقة) فى تيار ما بعد الحداثة.

ب - سمات الحقيقة وفق تيار ما بعد الحداثة.

ج - أهم المضامين التربوية المتعلقة بالحقيقة والوجود وفق تيار ما بعد الحداثة.

أ- طبيعة الوجود (الكون - العالم - الحقيقة)

وفيما يتعلق بالعالم الكون يلاحظ أن رؤية ما بعد الحداثة تتضح فى المجالات الآتية:

١ - **العالم عرضى**، حيث وضح كل من تيرى ايجلتون (١٧: ٦٧) و *Dennis (58:116)* أن العالم عرضى وبلا أساس ثابت ومتين *No Fixity* ومتنوع، غير مستقر *No Stability* وغير حتمى *Indeterminate*، وسريع التبدد والزوال وبعيد عن التمركز وغير مطلق *No Absolute*، وأنه – العالم – مجموعة من الثقافات المتعددة غير الموحدة، أو التفسيرات التى تتولد عنها درجات من الارتياب والتشكك فى موضوعية الحقيقة والتاريخ والمفاهيم ومعطيات الطبيعة وثبات الهوية وتماسكها، ولعل هذه الرؤية لما بعد الحداثية للعالم لها أسبابها المادية الحقيقية فقد نتجت عن:

- التحول التاريخى فى الغرب نحو شكل جديد من الرأسمالية
- التحول نحو عالم من التكنولوجيا العرضى الذى بلا سلطة شمولية
- الاتجاه الاستهلاكى والحضارة الصناعية التى ازدهرت فى صناعة الخدمات والمال والمعلومات أكثر من الصناعات التقليدية.

٢ -العالم نتيجة بناءات عقلية، بينما ترى وتدرس الحداثة العالم الواقعى وتعتبره قائمًا بذاته ومستقلاً عن العقل وأن هذا العالم موضوعى، فإن ما بعد الحداثة ترى أن العالم غير مستقل عن العقل، بل إنه نتيجة بناءات عقلية، كما ترى أنه غير موضوعى وعلى سبيل المثال قول ما بعد الحداثة "إن العلوم لا تدرس الكون كما هو بل تخلقه من خلال دراسته. (٢٥: ٣٣٥)

٣ -العالم ليس وحدة كلية متماسكة، وبما أن الشك يعتبر عنصراً أساسيًا من روح ما بعد الحداثة فإنها ترفض النظر الى العالم بصفته وحدة كلية، كما ترفض الأجوبة الكاملة إذ أنها أخضعت الأيديولوجيات والنظريات أو ما يسمى بالسرديات الكبرى *Metanarratives* التى حاولت أن تشرح الشرط الإنسانى يكليته، الى التساؤل مراراً (١٠٨: ٣٢٥). ولكون العالم طارئًا عرضيًا بلا اساس، فما بعد الحداثة تنكر أن يكون الوجود وحدة متماسكة تستند الى ركائز تعينه وتقيمه وتحفظه سواء كانت عينية أو عقلية تصورية، لأنه مجرد شظايا فى حالة تدفق مستمر وليس هناك تمثيل مؤكد للعالم أو يمكن تصويره على أنه مشتمل على روابط وصلات، وبالتالى فالفوضى *Chaos* مصير الوجود أجمع، وكل شئ فى العالم كون خاص به لا صلة بما قبله ولا بما بعده، مما دفع دعاة ما بعد الحداثة الى الهجوم النظرى على كل الرؤى الميتافيزيقية، وهذا يؤكد أن حقيقة ما بعد الحداثة قبولها الكامل للعرضى والمتشظى والمنقطع والفوضوى، كما أنها واقع يسبح فى موجه من التشظى والتغير (٢٩: ٦٧)، فالوجود مادى بحت ليس فيه قداسه، ترتفع عنه أية أسرار أو جواهر باطنية تمنح له الاستمرار.

٤ - المصادفة... عنصراً مهمًا فى بناء الكون/العالم، نظراً لأن العالم مادة فى حالة حركة دائمة، ولا قصد لها ولا أصل، ومجرد استخدام كلمات مثل حق، ذات، وواقع، هى سقوط فى الميتافيزيقيا الماورائية، فليس هناك نظام مركزى، بل هى نظم صغيرة مغلقة يدور كل منها حول نفسه، ولها معناها الخاص الذى لا يرتبط بأية مدلولات أخرى، فلا توجد روابط بين مكوناته سوى الصدفة الخالية من أية إيحاءات إنسانية أو إيمانية (١٥: ٩٠)، وعليه فالمصادفة عنصر مهم فى بناء الكون/ العالم نظراً لأن ما بعد الحداثة ترفض القول بثبات المعرفة أو عموميتها ولاسيما بعد فشل العلم ووسائله المنطقية والعلمية فى تفسير كل ظواهر الوجود مما أدى الى انهيار مبدأ العلية أو الحتمية، وما ترتب على ذلك من نتائج فى تصور الكون حيث دخلت المصادفة عنصراً مهمًا وحيويًا فى بنائه.

٥ - العالم يتضمن حقائق تناقض بعضها بعضًا، ونظراً لأن حقيقة ما بعد الحداثة قبولها العرضى والمتشظى والفوضوى والشك، وطالما أن معنى العالم يتحدد فى ضوء الأحكام الصادقة حوله،

وأن العالم ليس واقعًا متسقًا اتساقًا ذاتيا *Unconsistency*، ولكنه كثرة متكاثرة، تستعصى على الضبط، فإن النتيجة المترتبة على ذلك أنه يتضمن حقائق تناقض بعضها بعضا، وهذا يتفق مع مفهوم التربية فى قبولها بالمتناقضات ودعم وعى الطلاب بقبولها، انطلاقًا من مبدأ التعددية والاختلاف (٢٤٣:٤١) (*3:124*)، ومن هنا فلا توجد مجموعة حقائق مفضلة على حقائق أخرى.

٦ - **ليس هناك أمان فى العالم/ الكون،** طالما أن المصادقة دخلت عنصرًا مهمًا فى بناء العالم (الكون)، وأن هذا الكون متشظ وعرضى ومتقطع وفوضوى ومتعدد وعبثى وغير ثابت، وديناميكى الحركة وبلا أساس متين، فليس هناك أمان، لأن التغير يعنى المخاطرة وندرة القدرة على التوقع، ومن هنا فإن الشك واللايقين يعدان أمرين حتميين فى تيار ما بعد الحداثة. (١٠٦:٦١)

وقد وضح ستوارت باركر (٢٤٠:٤١) أن تيار ما بعد الحداثة يؤكد على أن الصورة الواقعية للوجود تتميز بالملامح الآتية :

- العالم يوجد مستقلاً عن إدراكاتنا وأحكامنا.
- العالم الخارجى ينتظران نكتشفه، فالعالم فى صورة فرد له شخصيته المستقلة والمتفردة.

وفى النهاية فإن المبدأ الذى تأخذ به ما بعد الحداثة القائل بالتفكيكية الذى يهدف الى نسف وتحطيم كل الأسس والمطلقات والمثاليات وتحويل الإنسان الى مجرد شئ ضمن الأشياء الأخرى، أى العمل على استيعابه وتسليعه ليصبح مجرد سلعه، وفق أيديولوجية السوق، كما أن التفكيكية فى ما بعد الحداثة تستخدم بمعنى نزع القداسة عن العالم ليصبح كل شئ فيه مادة استعمالية، ويمكن توظيفه وترشيده والتحكم فيه، واعتبار الإنسان مادة استعمالية، ومن ثم ازاحته عن مركز الكون لتحل محله كل الكائنات مما يؤدى فى النهاية الى وجود عالم بلا أساس أو مرجعية (٦٠:٩٠). ومن ثم يتشظى الكون ويتحول الى مجموعة من الوقائع والتفاصيل والأحداث والحقائق غير المترابطة، يخلو من تعدد المرجعيات والمطلقات، وبالتالى يصبح عالمًا ليست فيه ذات متماسكة ولا موضوع متكامل ولا مركز له، يتساوى فيه المطلق والنسبى، والأطراف مع المركز بحيث يأخذ العالم شكلا مسطحًا يقف فيه جميع الكائنات الإنسانية والطبيعية على السطح نفسه، يتم القضاء على الثنائيات، تنفصل الدوال عن المدلولات، فتصبح كلمة إنسان دالاً بلا مدلول، ويتم الذوبان بين الذات والموضوع.

-أما عن الحقيقة: فتتمثل تصورات أو رؤية تيار ما بعد الحداثة للحقيقة فى السمات التالية:

١ - اعتبار الحقيقة نسبية وليست مطلقة:

إن الواقع المتشظى الذى يرونه فلاسفة تيار ما بعد الحداثة الذى تحكمه قوانين الصيرورة لا مكان فيه لمفهوم الحقيقة لكون الحقيقة من المفاهيم السلطوية التى توظف لخدمة فئة معينة وتظل مرتبطة بأنظمة السلطة التى تولدها وتدعمها. (١٥:٤)

ونظرًا لانعدام الثقة فى المعارف الكلية وأخذًا بمبدأ اللايقين *Uncerteinily*، فإن مفكرى تيار ما بعد الحداثة يرفضون فكرة الحقيقة المطلقة ولاسيما أنه مع تقليص تكنولوجيا الواقع الافتراضى للزمان والمكان أصبحت الحقيقة بلا أساس مادى وقائمة على الخيال. ويؤكد كل من *John Ray (3:118)* وهنرى بيركسون (١٠٩:٧٤) على أن ما بعد الحداثة يؤكد على أن الحقيقة ليست مطلقة وأنها نسبية وتبننى فى أذهان الأفراد.

وعليه، فليست هناك حقيقة مطلقة أى حقيقة صادقة فى ذاتها يقر بها الجميع واقعة فى خارج ذهن الإنسان توجد بذاتها، فالحقائق يصنعها المجتمع بجوانبه الثقافية المتعددة لأفراده (*128:5-1*)، أى أن الإنسان هو الذى يخلق حقائقه فى ذهنه بفعل ثقافته ولغته، لذلك ترفض ما بعد الحداثة القبول بالحقيقة المطلقة فى الزمان والمكان، أو بذوبان الأفراد فى المجتمع بحيث يصيرون بلا اسماء، أو كيانات وهويات فلكل فرد الحق فى تكوين حقيقة خاصة به هو وحده فى ضوء علاقاته وتجربته الذاتية. (٣٧:١١٧)

وبذلك تعتمد الحقيقة على تصورنا أو إدراكنا لها فى سياق ذاتى واجتماعى وثقافى محدد، وترتب على ذلك أن الحقيقة ليست أحادية حتى لا يجعل من استخدامها نوعًا من القهر، ويتيح بناء العقل المتفتح الذى يرسم للظاهرة الواحدة مدى واسعًا من الاختلافات مما يجعل العقل أكثر انطلاقًا وفعلاً، وبهذا فقد ترتب على ذلك مبدأ التعددية *Multiplicity* مما أعطى للحقيقة بعدًا نسبيًا *Relativism* ولذلك لابد من قبول التفسيرات المغايرة المتناقضة أحيانًا للحقيقة. (٢٧:٢٤)

ويعد إيمان تيار ما بعد الحداثة بمبدأ النسبية واعتماده مبدءًا من المبادئ التى تقوم عليها لتقويض أسس الحداثة جاءت رؤيتها بأن الحقيقة نسبية وأن المطلق الوحيد يتعين فى ذات الله وحده وقدرته انطلاقًا من أن بناء المطلقات فى العقل يؤدى إلى وضع العقل فى زنزانات ابدية مما يدفع الى التعقيد، لفكر ما وبتحيز لها. (٧١:٢٧١)

٢ - ليست هناك حقيقة موضوعية:

إذا كانت الحداثة تؤمن بوجود حقيقة موضوعية تتسامى *Objectivism* فوق الأشخاص وآرائهم، وأهوائهم، وأن التفكير المحايد الذى يعتمد على المنهج العلمى التجريبى هو الوسيلة الوحيدة للوصول الى الحقيقة الموضوعية كما أنه الطريق الى التقدم، وأن التمسك بالموضوعية والبحث عن المعرفة الموضوعية يؤديان فى آخر الأمر الى الظن أن الحقيقة توجد خارج الفرد بكل ما يترتب على ذلك من انعدام ثقة الإنسان فى نفسه والشك فى قواه وقدراته وامكاناته الذاتية.

وعليه، فقد جاء مفكروا تيار ما بعد الحداثة ليؤكدوا على أنه ليست هناك حقيقة موضوعية فى الخارج تستدعى عناء البحث عنها والتمسك بها، فمن شأن هذه الأفكار ازدهار الذاتية والاعتزاز بها على حساب الموضوعية، مما يعيد للفرد ثقته فى نفسه وفى قدراته، كما أن عدم الاعتراف بوجود مثل هذه الحقيقة الموضوعية من شأنه إخضاع كل الأفكار والآراء للتساؤل والشك لأن الحقيقة الموضوعية القابلة للتحقق قد فقدت مصداقيتها، ولم يعد هناك ثقة فى إمكانية الوصول الى الحقيقة بواسطة العقل لأن ما بعد حداثيه ينظرون الى العقل بوصفه غير موضوعى وغير قادر على معرفة الحقيقة، لذلك فهم لا يعبئون بالحقيقة أو الأنساق الفكرية. (٨٤: ٥٦)

وقد أكد *Marilyn Strutchene (4:122)* أن ما بعد الحداثة ترى أن الحقيقة غير موضوعية وأنها ذاتية وتتكون من قبل المجتمع بجوانبه الثقافية المتعددة.

وعليه، فإن الحقيقة من وجهة نظر تيار ما بعد الحداثة ذاتية *Subjectivisim* لأنه لا توجد حقيقة ليست من صنع الإنسان، فالجماعات والمجتمعات هى التى تبنى أو تكون الحقيقة، كما أن تيار ما بعد الحداثة يرفض العقلانية *Rationality* ويؤسس للذاتية لأن الإنسان لا يمكن له أن يتخلص من ذاتيته، وليس لديه القدرة على الحكم الموضوعى بسبب ارتباط فكره بلغته، كما أن رؤية ما بعد الحداثة للحقيقة على أنها ذاتية نابع من رؤيتها للعالم على أنه متغير ونسبى وغير حتمى *Indeterminate*، وكذلك أن هذا العالم مجموعة من الثقافات والتفسيرات المعيارية التى تدفع الى الشك فى موضوعية الحقيقة أو تماسك الهوية، وهذا العالم دائم التحول والتغير ويتكون من أنظمة فرعية (١٦: ٦٧)

ويترتب على كون الحقيقة نسبية وذاتية، أنها من وجهة نظر ما بعد الحداثة متغيرة لكون العالم متشظيًا، والكون يتحرك فى دائرة التغير والتبدل من حال إلى حال أى لإثبات فى الكون.

٣ - الحقيقة تركيب اجتماعى تعددى:

فيرى تيار ما بعد الحداثة أنه ليس هناك حقيقة أحادية واحدة مسلم بها، بل هى حقائق متعددة يصوغها الإنسان بفعل ثقافته ولغته، ولعل تعددية الحقيقة مرده التفكيك *Deconstruction* الذى أخذت به ما بعد الحداثة مبدءًا قد أثر تأثيرًا تدميريًا على معنى وقيمة كل مزاعم الحقيقة والواقع، وكذلك نابع من رفضها السرديات الكبرى وازدرائها الأفكار الحداثية عن العقلانية والتقدم الخطى، والطريقة الواحدة الحقيقة فى تنفيذ الأفعال حتى لا تكون هناك نوع من القهر للإنسان من احادية الحقيقة.

٤ - الحقيقة تصنع وتخلق ولا تكتشف:

وفقًا لتيار ما بعد الحداثة فإن الإنسان هو الذى يخلق حقائقه فى ذهنه ويصنعها بفعل ثقافته (ولغته) كما اشار الى ذلك *Marius Boobc (147:123)*، بأن الحقيقة تصنع عن طريق اللغة وتبنى داخل أذهان الأفراد *Constructed in The Minds of People*، وهذا يؤكد قول تسفى لبئ كما ذكر محمد سعيد ريان (٢٠١:٨٥) أن اللغة لا تمثل الوجود بل تخلقه، "فيكون بذلك الحقيقة بيية اجتماعية يبنيها الإنسان ولا يكتسبها إما أنه ليس هناك حقيقة أصلاً، أو لا يمكن الوصول إليها، وبالتالى فما يقال عن التقدم أو التطور الذى جاءت به الحداثة *Monderism* ليس إلا خرافة، وبالتالى فأفكارنا ليست انعكاسًا للواقع بل قراءة له، وبذلك تعتمد الحقيقة على تصورنا وإدراكنا لها فى سياق ذاتى ثقافى واجتماعى محدد *Determined*، وكل فرد له الحق فى تكوين حقيقة خاصة به هو وحده فى ضوء علاقاته وتجربته الذاتية، وهذا يدعم أيضًا البعد النسبى للحقيقة. (٣٥٦:٧)

وعليه، فإن الوصول الى حقيقة عالمية ضربًا من المستحيل ولا توجد أفكار أو حقائق سامية ومتعاليه، وأن جميع الحقائق هى بنى تركيبية ثقافية واجتماعية، كما أن الحقائق التاريخية غير مهمة. ولهذا فيتفق ما بعد الحداثيون على رفض الحقائق العالية، ولذلك فإنهم يبالغون فى مصادره القواسم المشتركة لصالح الانضمام الى التشظيات المختلفة.

أهم المضامين التربوية المتعلقة (بالوجود/ العالم/ الكون الحقيقة):

١ - طالما أن الوجود متغير وغير ثابت، فيترتب على ذلك ضرورة إعداد الطلاب لعصر متغير وبعقل متغير ومرن، وذلك بتزويدهم بمختلف المعلومات والمعارف وإكسابهم المهارات والامكانات الذهنية التى تجعلهم أكثر قدرة على مواجهة احتمالات التغيير.

ومن أهم تلك المهارات: مهارات التعامل عن بعد، ومهارات التكنولوجيا الافتراضية، ومهارات التعامل مع المكتشفات العلمية الحديثة، كما يجب تعليمهم الكيفية التى يمكن من خلالها

مواجهة التغيرات المحتملة بما يجعلهم قادرين على بناء السيناريوهات المستقبلية المتجددة التى تمكنهم من التكيف فى عالم لا يتوقف عن التغيير وهذا يتم من خلال إجراءات أكاديمية وتربوية تعمل من خلالها المؤسسات التربوية جاهدة من أجل تكوين وإعداد تلك الأجيال لتقبل المتغيرات والمستحدثات فى عالم اليوم.

٢ - وبما أن العالم مجموعة من الثقافات غير الموحدة، مما يترتب على ذلك ضرورة تضمين المقررات الدراسية بعضًا من ألوان الثقافات المختلفة أخذًا بمبدأ التعددية الثقافية (والفكرية) الناتجة عن تدفق المعلومات من وإلى الآخر حتى يمكن بناء العقل المتفتح على جميع الثقافات المختلفة لتنمية الإبداع الذى يحقق أهداف تربية ما بعد الحداثة، ويمكن تفعيل ذلك أثناء الموقف التعليمى من خلال تعدد أساليب ووسائل التدريس، وعدم التقيد بوجهة نظر واحدة نفيًا لمبدأ الشمولية *Totalism* وتدعيمًا لقيمة التعددية الفكرية.

٣ - وبما أن الحقيقة ليست خارج ذهن المتعلم، بل تبنى بمساعدة المعلم داخل ذهن المتعلم، مما يتوجب على المعلم ضرورة تقديم معلومات وظيفية وصائبة تعكس بيئته الثقافية، وذلك عن طريق اللغة التى هى أداة إنتاج الأفكار، وهذا يؤكد مبدأ تحقيق الاهتمامات الفردية، ويعكس الاهتمام بإعادة الثقة فى الذات. ومن جانب آخر يجب ألا يتضمن أى مقرر دراسى معلومات تنقل الى الطلاب بطريقة آلية، بل يساعد المعلم على بنائها

٤ - وبما أن الحقيقة ليست أحادية حتى لا ينتج عنها قهر المتعلمين والتحكم فيهم والسيطرة عليهم قسريًا، فإنه من الضرورى الأخذ بمبدأ تعددية الحقائق اتفاقًا مع رفض ما بعد الحداثة التربية الشمولية الواحدية، وتحرير المتعلم من السلطة القاهرة للأنساق الفكرية المغلقة.

٥ - وبما أن الحقيقة كذلك ليست موضوعية، فيجب أن يركز المحتوى التعليمى فى موضوعاته على القليل من التجريد والتنظير، والتركيز على الاهتمامات الفردية للطلاب والتطبيقات العملية.

وبهذا فقد أتم البحث تناول القسم الفلسفى.

التطبيقات التربوية لتيار ما بعد الحداثة :

يعرض الباحث فى هذا القسم التطبيقات التربوية التى يمكن استخلاصها من أفكار تيار ما بعد الحداثة نحو العديد من القضايا التى تشكل أهم العناصر فى النموذج التربوى لما بعد الحداثة، وهذا النموذج التربوى *Educational Paradigm* نسق جديد مركب آخذاً فى الاعتبار أبعاد الفرد الوجدانية والمعرفية والاجتماعية والأخلاقية، بالإضافة الى الوسط الثقافى للفرد من أجل تنويع الغايات التربوية وصولاً بالمتعلم تدريجيا الى الكائن المربى (المتربى) أى حتى تصبح المدرسة مكانًا

للتربية والتعليم، أى تصبح بيئة المدرسة مكانًا تتكامل فيه الجوانب الذاتية (النفسية والاجتماعية والنفسية والأخلاقية) والجوانب الموضوعية (التفكير النقدى من خلال إعمال العقل)، وهذه جوانب لازمة للعملية التربوية/ التعليمية بما يعكس تحقيق التكامل فى شخصية المتعلم، وهذا يتضح من خلال تناول عناصر المنظومة التعليمية على النحو التالى:

أولاً- أهداف تربية ما بعد الحداثة: لماذا نعلم؟

تشكل أهداف التربية أحد عناصر المنظومة التربوية/ التعليمية الداخلية حيث تتخاصب فيها معطيات الفكر بمعطيات الواقع، وتتكامل فيها طموحات الفرد مع طموحات المجتمع، وتعكس هذه الأهداف قيم المجتمع وتطلعاته ومشكلاته، كما تشكل معياراً لاتخاذ قرارات تعليمية عقلانية قابلة للفحص والتجريب، كما أنها تشكل منطلق السياسة التعليمية.

وعليه فإن من أهداف تربية ما بعد الحداثة يمكن توضيحها على النحو التالى:

١ - بناء الإنسان المستوعب لمختلف الثقافات والمعارف والقادر على التعايش مع الآخر، وذلك من خلال تربية متكاملة تراعى كافة جوانب النمو الإنسانى، والحضارى وشمولية المعرفة وتكاملها من خلال التعليم والتعلم مدى الحياة (٥٧: ١٨١)، هذا الهدف يعكس أحد مبادئ ما بعد الحداثة وهو التعددية والتنوع والانفتاح على ثقافات العالم الآخر، وعدم الاقتصار على رؤية واحدة، مما قد يؤدى هذا التعدد والتنوع الى تحقيق الإبداع والابتكار لدى الطلاب، ويمكن أن يتم ذلك من خلال تربية متكاملة وليست (تربية واحدة) شمولية، لأن ما بعد الحداثة أسقطت السرديات الكبرى ومنها الشمولية، وقد أكد ستيوارت باركر (٤١: ٣١١) أن التربويين فى عصر ما بعد الحداثة، يرفضون الصورة التجزيئية عند تقديمهم المعرفة، ولكن يتم تقديمها بصورة تكاملية.

٢ - تنمية مهارات التواصل الفكرى والتفاوض الثقافى والقدرة على الاقناع وهندسة الحوار، وتنمية مهارات الحوار مع الآخر. وفى هذا الصدد يؤكد *Dennis KiiHok-Chun (58-59:116)* على ضرورة اكساب الطلاب المهارات العامة فى بناء التواصل المعرفى وفقًا لتوجهات الفلسفة التربوية من خلال ركائزها (تعلم لتعرف/ تعلم لتعمل/ لتعلم لتكون/ تعلم لتشارك الآخر) وهى المبادئ التى نادى بها جاك ديلور.

٣ - تشجيع الطلاب على إنتاج الأفكار الجديدة وعلى التحدى النقدى للمعرفة السائدة، والحكمة التى تواضع الناس عليها، ولعل إطلاق طاقات الإبداع تجعل الأفراد قادرين على مواجهة التغيرات المتسارعة، لأن التفكير النقدى والحوار المتبادل يؤدى الى الوصول الى التفاهم المتبادل حتى يمكن إنتاج معرفة جديدة (*82:125*)

٤ - إكساب المتعلم نوعية من المهارات:

أ - المهارات الميتامعرفية: *Metacognative Skills*

ويقصد بها وعى الفرد بمهاراته الخاصة (كمهارات التنظيم الذهنى وترشيد استخدام موارد الذاكرة، ومهارات حل المسائل، وسرعة المقارنة بين بدائل القرارات والحلول ومصادر المعرفة ومدى قدرته على استخدام عملية التنظيم). (١٠٥: ٢٨٥)

ب - المهارات الاجتماعية: *Social Skills*

وتندرج حاليًا بما يسمى بالذكاء العاطفى أو الوجدانى الذى يعرف بأنه القدرة على فهم الآخر والتصرف والحكم فى العلاقات الإنسانية، والقدرة على التحكم فى أنفسنا وإدارة انفعالاتنا وكيفية إقامة علاقات ناجحة مع الآخرين.

٥ - تأهيل الفرد لاعتراك الحياة والإنخراط فى عمق التجربة الاجتماعية حيث لم تعد الغاية تلبية مطالب سوق العمل ليرتبط قدره بتقلبات سوق العمل واصحابه، ولكن لابد من إيجاد فرص جديدة لاستغلال قدراته من خلال تميزه وتفرده، وهذا يعكس الحاجة الى إطار شامل للتعليم يركز على احتياجات الطلاب حتى يكونوا قادرين على التواصل مع سوق العمل (*7:115*)

٦ - تنمية المسئولية الفردية لدى الطلاب فى التحصيل العلمى، وذلك من خلال تحرير المتعلم من الشروط التى تلزم المتعلمين بالانتظام فى الحضور لتلقى الدروس فى اوقات محددة وفى مناطق معينة، حيث تتحول العملية التعليمية بدلاً من ذلك الى برامج ومقررات تضم موضوعات معينة، وتترك حرية الاختيار والبحث للطالب بما يتفق وميوله وقدراته وظروفه الخاصة، وهذا معناه أن المسئولية فى التحصيل مسئولية فردية. (٥: ١٨٦)

٧ - تحقيق إنسانية المتعلم (الإنسان) إذ أصبح النموذج التربوى فى ظل ما بعد الحداثة نظام يأخذ فى الاعتبار الأبعاد العاطفية والاجتماعية والمعرفية والأخلاقية للفرد، "وبهذا فإن تربية ما بعد الحداثة تؤمن باحتياج الإنسان الى الرعاية العاطفية وغيرها مما يلقى العبء على القائمين على العملية التعليمية من ضرورة توفير الامكانات لإشباع هذه الاحتياجات واتخاذ السبل الكفيلة والمحققة لذلك". (٤١: ٤٣ -٤٤)

٨ - توفير مناخ من الحرية حتى يمكن تحرير العقل من السلطة التى تكبله ويمكن أن يسهم مناخ الخرية هذا فى تحرير الذهنية التى تؤدى بدورها إلى ميلاد الذات أو الفرد أو ما يمكن أن يطلق عليه الفاعل الاجتماعى، واستراتيجية تحقيق ذلك إعمال ثقافة التساؤل فى ظل مناخ يتيح التفكير فى العمليات التى تقف فيما وراء المعرفة، وهى تتوقف على مهارة المعلم والمتعلم قبل وأثناء وبعد عمليات التدريس. (٥٧: ١٨٩)

٩ - ولكون العالم الذى نعيش فيه أصبحت الحقائق جميعها فى متناول أيدينا باستمرار، فإن هدف التربية يتحدد فى إفساح المجال لتدريس المهارات اللازمة، ليس لمعرفة الحقائق فحسب وإنما لمعرفة الروابط فيما بينها، وتقنين جودة المعلومات، والتركيز على المعانى العميقة فى تلك الأنماط (٤٢٣:١)، ويمكن أن يتم ذلك من خلال إعمال العقل باستخدام أسلوب التفكيك الذى هو أحد المبادئ التى ينادى بها تيار ما بعد الحداثة. وفى هذا الصدد أكد سامى نصار (٣٧ : ١٠٤ – ١٠٥) على ضرورة التدريب على استراتيجية تفكيك النصوص وتحليل افتراضاتها فى الكتب المدرسية حتى لا يكون التعليم مقتصراً على نقل المعلومات فقط، بل يتجاوزها الى التفاعل مع المعرفة، لأن التفكيك عملية تفاعلية مع النص، وهو نوع من القراءة الفاحصة المتعمقة لتحليل النص، حيث لا يكتفى بقراءة قواعد النص بإمعان، بل تطبيق هذه القواعد بشكل يتجاوز حدود القراءة الضيقة

١٠ - وتؤكد *Marilyn Strutchens (3-4:122)* أن هناك تحولاً فى التعليم يؤكد عليه تيار ما بعد الحداثة، فبدلاً من تدريس المعارف الأكاديمية بطريقة تقليدية، فإنه يجب الاهتمام بتوفير بيئة تعليمية يستطيع الطلاب من خلالها بناء المعارف الخاصة بهم، وبهذا يكون دور المعلم هنا مرشداً وليس ملقنًا المعلومات، لأن المعارف لا يتم اكتشافها، بل تبنى فى أذهان المتعلمين أولا من خلال اللغة، ولابد أن تتوافق المعرفة مع الواقع المعيش.

١١ - إكساب الطلاب المهارات البلاغية والتدريب عليها مع تحليل الافتراضات، وتأكيد الجانب الإبداعى المفعم بالنشاط الملئ بالثقة، ويمكن أن يتم ذلك من خلال تشجيع الطلاب على البحث عن طرق جديدة لإعادة إنتاج عناصر الموضوع، وهذا يتطلب قراءة النص قراءة جيدة لكى يتم إعادة وضعه فى السياق كجزء من نص آخر.

١٢ - وإذا كان التعليم وفق تيار ما بعد الحداثة ليس مجرد اكتشاف سلبى للوقائع المتعلقة بالحياة داخل الصف المدرسى، ولكنه عملية تحليل لهذه الوقائع وإعادة بنائها بطريقة نشطة مما يشجع الطلاب على البحث باستخدام طرق جديدة تقوم على تحليل النص فى السياق اللغوى الجديد (٤١ : ٩ – ١٠)، وهذا يتطلب تطوير قدرات الطلاب على كيفية اكتساب المعرفة وبكيفية توظيف تلك المعارف بشكل مستقل بما يسهم فى تصميم بيئة التعلم القائمة على الإبداع وتبنى كل ما هو جديد.

يتضح مما سبق أن أهداف تربية ما بعد الحداثة تواكب التغييرات الحادثة فى المجتمع حتى يمكن تحقيقها فى المؤسسات التعليمية من أجل بناء الإنسان الناقد المستوعب لثقافات الآخر من أجل إنتاج معرفة جديدة تسهم فى تحريره بما يؤدى الى ميلاد الفاعل الاجتماعى، وهذا ما أشار إليه كل من *Vehbicelik & Mehamet (133:131) Nuri Gonleksiz*.

ثانيا - المعلم :

وكما أدت التحولات المتسارعة التى يشهدها عالم اليوم المتمثلة فى تيار ما بعد الحداثة الى إحداث تغيرات شتى فى غايات التربية وفى أهدافها، فقد أمتدت هذه التغيرات الى أدوار المعلم ومسئولياته، وعليه، فقد طرح تيار ما بعد الحداثة رؤى جديدة فى أدوار المعلم ومسئوليان محاولاً التخلص مما أحدثته الحداثة من تأثيرات سالبة على المعلم، حيث عملت ما بعد الحداثة على تخليص المعلم من براثن العقلانية الفنية *Technical Rationality* المتمثلة فى كون المعلم ناقلاً للمعلومات وموزعًا وموصلاً لها، وبهذا كان دوره مقتصراً على أداءات محددة له سلفًا من قبل البيروقراطية، ومداهمة آلة الحداثة التجريبية التى حولت المعلم من مرب الى خبير مهمته إصلاح سلوك التلاميذ وتعديله وفق قواعد معدة له سلفًا. (١١٤: ٣٧)

ومما هو جدير بالذكر، أن هناك مجموعة من المسئوليات المهنية طرحتها ما بعد الحداثة للمعلم يمكن تناولها على النحو التالى:

(أ) المعلم مفككًا: *Deconsructor*

التفكيك *Construction* هنا لا يعنى التحليل، بل نقيض التحليل، وإن كان البعض أخذوا بالمعنى الظاهرى لكلمة تفكيك ففهموا التفكيك على أنه التحليل والنقد المنطقى للظاهرة، فتفكيك الظاهرة لا يعنى تحليلها وردها الى عواملها الأولية، ولا يعنى إعادة البناء، ولكن التفكيك كما قصد به جاك دريدا *Jacques Derrida* تفكيك مركزية العقل لأنه كان – أى دريدا – يسعى الى فك ارتباط الحقيقة بالعقل، وعلى الجانب الآخر، فإن بعض التفكيكيين يصنفون قراءتهم للنص بأنها قراءة مزدوجة، أى أنها قراءة تقليدية ذات تمركز عقلى، ثم قراءة تفكيكية حيث يبدأ الناقد التفكيكى فى قراءة النص قراءة تقليدية الى أن يظهر له وجود تناقض منطقى غير قابل للحسم عن طريق التفكير المنطقى التقليدى يؤدى الى تقويض الحجة التى يستند إليها النص. (٦٩: ١٩ – ٢٣)

وعليه، فيرى تيار ما بعد الحداثة، أن كون المعلم مفككًا إنما هو تربوى فى عصر ما بعد الحداثة، فقيامه بممارسة مهارات التفكيك للموضوع أثناء الموقف التعليمى إنما يجعله يكشف عن التناقضات والتعارضات داخل الموضوع، وتسليط الضوء على هذه الافتراضات الهامشية دون أن يتعمد إساءة قراءة النص، "لأن المعلم مسئول عن قراراته التى يتخذها الى ابعد مدى لأنه يمتلك الخيار فى التعليم محاولاً أثناء عرضه الموضوعات إلا يستند الى السلطوية فى الممارسة". (٤١: ٢٨٩)

كما أن ممارسة المعلم استراتيجيات التفكيك يساعده فى اكتشاف نقاط الضعف أثناء عرض الموضوع فى الموقف التعليمى، كما أن ***Marilyn Strutchens (4:122)*** تؤكد أنه يجب تفكيك

جميع المعارف حتى يمكن القضاء على سلطة المؤلف الذى يبنى المعارف ويصفها بنوع من الهيمنة واستبدال كل ما تم وصفه من أفكار قديمة بأفكار جديدة.

(ب) المعلم ممارسًا متأملاً وباحثًا إجرائيًا: ***Teacher as Reflective Practitioner and Action Researcher***

يرى أنصار تيار ما بعد الحداثة أن تنمية الجانب البحثى لدى المعلم من خلال كونه ممارسًا متأملاً أثناء الموقف التعليمى يحدث نقلة نوعية فى حياته المهنية حيث يجعله يتناول القضايا التى تهمه وإدخال نتائج البحوث فى خططه وتدريسه المستقبلى، كما يجعله ينظر فى قراراته المهنية بصورة منتظمة ومتواصلة، مما يؤدى إلى تحسين أدائه التدريسى وممارسته العملية لتطوير وتحسين مهارات حل المشكلات وفى تطوير وتحسين اتجاهاته ومواقفه نحو التطوير المهنى ونحو عملية التغيير (٣٣ : ٥ – ٨)، الأمر الذى يجعله ألا يقدم محتوى علميًا سابق الإعداد، بل يشارك فى إقراره من خلال الاستماع الى آرائه الناتجة عن البحث التأملى مما يؤدى الى مشاركته فى توجيه مسار العملية التعليمية وإتاحة فرص التطوير المهنى لذاته، وتحقيق نتائج أفضل للعملية التعليمية.

كما أن كون المعلم باحثًا يتيح له الفرصة لتجريب الأفكار (التربوية) من خلال الممارسة كوسيلة لتطوير المعرفة، وكذلك مساعدة المعلم على محاكاة التطورات الديناميكية المعقدة، وتحقيق أقصى فائدة عن مسئوليته المهنية مما يجعله فى النهاية يكون قادرًا على اقتراح موضوعات بحثية تواجه الاحتياجات المعرفية للمعلمين. (٨٧ : ١١٩)

وتتفق بحوث الفعل الإجرائية *Action Research* التى يقوم بها المعلم داخل الفصل – باحثًا وممارسًا متأملاً – وما أحدثته ما بعد الحداثة من التكامل بين الذات والموضوع أى بين الإنسان بجوانبه الذاتية والعقل باعتباراته الموضوعية فهى – أى بحوث الفعل – بهذا تجعل من المعلم ذاتًا إنسانية وباحثًا متأملاً من أجل القيام بالاستقصاء والتفكير لتحسين أدائه المهنى، وهذا نابع مما أكده برايدون مبللر، كما ذكر إلينور هارجريفز (91:11) من أن فكرة بحوث الفعل التى يقوم بها المعلم أساسها وجوهرها رفض فكرة المنهج الموضوعى الخالى من القيمة لتوليد المعارف لتحل محلها ممارسات تهدف بالدرجة الأولى الى إشراك المجتمع وتحقيق الممارسات الديمقراطية.

ومن الأهمية بمكان، أن هذه البحوث مهمة للمعلمين، حيث تساعد على تحسين أدائهم وإصلاح التعليم من خلال التحسين المؤسسى أو الإصلاح المؤسسى.

(ج) المعلم بانيًا المعرفة فى أذهان المتعلمين:

يرى أنصار تيار ما بعد الحداثة أن مهمة المعلم ليست القيام بنقل الحقائق كما يراها هو الى ذهن المتعلم، بل يساعده فى بناء تلك الحقائق التى يشكلها المجتمع بثقافته، لأن مهمة المعلم تكمن فى تنمية مبدأ أو عنصر التفاعلية المشتركة *Common Interactive* بينه وبين المتعلم إذ ليس المعلم ملقنًا سالبًا، ولا المتعلم متلقيًا سالبًا، بل هناك تفاعل مشترك بينهما حتى يمكن تطوير المهارات الفكرية والاجتماعية من خلال الحوار والمناقشة والانتقادات البناءة أثناء الموقف التعليمى، "لهذا فإن مشاركة المعلم طلابه فى بناء المعرفة بدلاً من تقديمها جاهزة للطلاب يعمل على صقل القيم بما يؤدى فى النهاية الى تعرف الحقيقة من خلال التجربة الشخصية". (*146:123*)

(د) المعلم فيلسوفًا: *Philosopher*

كما طرحت ما بعد الحداثة رؤية جديدة للمعلم إذ حررته أيضًا من براثن العقلانية الفنية التى جاءت بها الحداثة، وحولته من مجرد وسيط أو ناقل للمعلومات الى مشروع فيلسوف مهمته دفع تلاميذه أو التلاميذ الى إثارة التساؤلات حول المعرفة (١٠٣:٣٧)، وليس مجرد اكتشافها، وتشجيعهم على تكوين رؤية جديدة للعالم من حولهم فى صيرورته وتغيره. فالمعلم يشجع تلاميذه على الحوار، وعلى توليد الأفكار والمعانى والإثارة الفكرية، وإثارة خيالهم وإبداعاتهم، انطلاقًا من أن المعلم هنا وفقًا لكونه فيلسوفًا أن دوره ينحصر فى نقد المعرفة، وليس نقل الحقائق الى الطلاب، بل يعمل على بنائها فى أذهانهم حتى يتيح المجال أمامهم للدهشة والتأمل وإثارتهم فكريًا بل وتشجيعهم على الحوار وتدريب التلاميذ على التدبر والتأمل *Reflection* عند قراءة النص قراءة فعالة، والقدرة على إعادة صياغة النص صياغة سليمة.

ولعل كون المعلم هنا فيلسوفًا ينمى ثقافة التساؤل لدى الطلاب التى تهدف الى بناء العقل التواصلى *Communicative Reason* فى الموقف التعليمى الأمر الذى يحرر المتعلمين من هيمنة العقل الاداتى *Instrumental Reason* الذى تبنته الحداثة وأوقع المعلم والمتعلم فى ادوار تقليدية فى الموقف التعليمى ما بين سلبية الإلقاء وسلبية التلقين.

(هـ) المعلم مواكبًا التقدم العلمى والتكنولوجى:

يتطلب العصر المعلوماتى التكنولوجى (ما بعد الحداثة) معلمًا واعيًا بالمستحدثات قادرًا على استخدامها بشكل فعال *Effective* بما يخدم العملية التعليمية، مستوعبًا طلابه ومحاورًا لهم، وبذلك نبتعد عن نمط المعلم المبرمج أو الآلى الذى يؤدى ادواره التعليمية دون النظر فى التطورات والمستحدثات التكنولوجية والمجتمعية والتعليمية، المعلم الموظف الذى يؤدى وظيفته دون أن يرتبط بميول وقدرات الطلاب.

وإذا كانت ما بعد الحداثة فى شأن تغليبها التكنولوجيا على الأيديولوجيا، فقد نادت بالتوسع فى استخدام تكنولوجيا التعليم من برامج تعليمية ونظم آلية لتأليف المناهج وتقييم أداء الطلبة وانتشار مواقع التعلم الذاتى فكل هذا سيؤدى فى نهاية الأمر الى الاستغناء عن المعلم، وقد أكد ذلك أحمد أبو زيد (٥: ١٨٥ -١٨٦) بقوله أنه قد يكون من السابق لأوانه فى المرحلة الحالية تصور إمكان إحلال الكمبيوتر محل المعلم الإنسان، وإن كان هناك نوع من الاعتراف القوى بل والتسليم بالدور الذى يمكن للكمبيوتر أن يقوم به فى مجال التعليم وبدرجة من الكفاءة والاتقان قد لا تتوافر فى المعلم البشرى، واحتمال حدوث هذا وارد وهو ما يثير شيئا من القلق حول مصير المعلمين، مما جعل رولان بارث ينادى "بموت المعلم" *Death of Professor* على غرار "موت المؤلف" *Death of The Author* لتراجع دوره مع ظهور النصوص الالكترونية والنصوص فائقة السرعة والتعليم الرقمى والافتراضى، وفوق كل ذلك سقوط شرعية النظريات الكبرى يتضاءل دور المعلم أو الأستاذ كناقل للمعرفة. (٣٦: ١٠٢)

ولكن، على الجانب الآخر يرى سعيد طعيمة (٤٤: ٨٤) أن الأغلبية ترى أن تكنولوجيا المعلومات ستجعل مهمة المعلم أكثر إثارة وثراء، وسترقى به من مجرد ناقل للمعلومات الى مشرف وموجه يشارك الطلاب معًا قراءتهم المثيرة فى اكتساب المعرفة وتوظيفها، بالإضافة الى ذلك سيزداد ارتباط المعلم بواقعه بفضل شبكة الاتصالات التى ستربط المدرسة بالواقع الخارجى، وبفضل نظم المحاكاة الرقمية *Digital Simulatioon* التى ستنقل الى داخل قاعات الدرس النماذج الدينامية الحية لتحاكى هذا الواقع، وهذا يتطلب تخفيف صرامة الإشراف على المعلم من قبل المديرين والموجهين مقابل مطالبة المعلم بتخفيف سلطته على طلبته، كما يتطلب أن يتصف المعلم بمواصفات جديدة تتعلق بإلمامه بمناهج التفكير وأسس نظرية المعرفة وكيفية إدارة الموقف التعليمى فى البيئة ذات الوسائط المتعددة أى البيئة المفتوحة بدلاً من البيئة المغلقة.

ومما هو جدير بالذكر، أن استخدام تكنولوجيا التعليم وتوظيفها فى الموقف التعليمى يُفعل قيمة التفاعلية سواء بالطريقة التقليدية أو الطريقة الحديثة من خلال شبكات الانترنت التعليمى بما يثرى الموقف التعليمى.

(و) المعلم ميسراً: *Facilitator*

وفقًا لتيار ما بعد الحداثة فإن المعلم الميسر هو ذلك المعلم الذى يتفهم مشاعر الطالب ويتقبله كما هو متوخيًا الاعتبار الإيجابى اللامشروط، أى أنه يعترف بالمتعلم كشخص له قيمة مهما كان وضعه وسلوكه ومشاعره ويبتعد عن كل حكم قيمى مسبق (١٧: ٢٢٢)، وهذا يعكس اهتمام ما بعد الحداثة

بالجانب الذاتى المتعلق فى جزء منه الأبعاد العاطفية، كما يعكس إعادة الاعتبار للذات فى صورة تكاملية مع الموضوع (العقل).

ويؤكد تيار ما بعد الحداثة أن المعلم الميسر يضفى على فصله جوًا إيجابيًا قوامه الثقة فى الجماعة وفى الأشخاص لأنه يضع ثقته الأساس فى نزعة طلابه الى إثبات وجودهم وذواتهم، وفى جو يساعد على إنماء استعداداتهم.

ولكى يكون المعلم ميسراً عليه أن يتقبل ذاته وأن يعرف حدوده، وأن يكون أصلاً كشرط أول لكل علاقة حقيقية حتى يكون منسجمًا مع ذاته أى لا يوجد لديه تباين بين الأنا المثالى والأنا الحقيقى، بالإضافة الى ذلك التفهم الاستغراقى، أى يجعل المعلم فى تطابق مع ما للآخر من تفرد فيجعل المعلم يتفهمه من الداخل، ويتفهم كيفية إحساسه للأحداث. (٢٢٢:٤١)

وبسبب كون المعلم ميسراً، فإن الفصل/ بيئة الفصل ستكون مكانًا لحميمية متزايدة وفضاء للاندماج النفسى والاجتماعى والثقافى والاقتصادى مما يجعل المعلم يقحم نفسه فى التعلم دون الرجوع الى معايير معينة. (٤٤:١٧)

اتضح مما سبق، أن أهم المسئوليات المهنية التى نادى بها تيار ما بعد الحداثة، تعد نقله نوعية وتتواكب مع الثورة المعلوماتية وتترابط مع أهداف وسمات تربية ما بعد الحداثة حتى يمكن تحقيق تلك الأهداف من خلال كون المعلم مفككًا وبانيًا المعرفة فى أذهان المتعلمين ويعمل على تفعيل العقل التواصلى أثناء الموقف التعليمى، من خلال طرح تساؤلات على المتعلمين محاولاً جعل قاعة الدرس تشاركية بينه وبين المتعلمين حتى لا تتسم العلاقة بينه وبين المتعلمين بعلاقات القوة، والسيطرة التى تؤثر على العلاقة الإنسانية الحميمة بينه وبين التلاميذ

ثالثا- المتعلم :

انطلاقًا من أن تربية ما بعد الحداثة تؤكد على ضرورة إضفاء الطابع الشخصى على عملية التعليم وذلك تطبيقًا لأحد مبادئ ما بعد الحداثة من ضرورة إعادة الاعتبار للذات وتحقيقًا لمبدأ التكامل بين الذات والموضوع أى بين المتعلم (الإنسان) باعتباراته الذاتية، وبين (العقل) باعتباراته الموضوعية، ولهذا اهتمت بالمتعلم وجعلته محور العملية التعليمية وهذا من شأنه يعد نقلة نوعية من التعليم الى التعلم، لأن هذا التمحور يعد إكساب المتعلم القدرة على التعلم ذاتيًا، ومواصلة تعليمة طيلة حياته تحقيقًا لمبدأ التنمية المستدامة التى هى أحد أهداف تربية ما بعد الحداثة، "وهذا نابع كذلك من ضرورة اعتبار المتعلمين ذوات يجب الاعتراف بهم والاستماع إليهم دون تنازل أو سهولة، وهذا من شأنه يعيد للمتعلم مكانته" (٢٤٣:٤١)، ولهذا تركز تربية ما بعد الحداثة على المتعلم بالكيفية التى تجعل منه لا فقط "فرداً" عليها أن تعلمه، بل ذاتًا مشاركة ومسئولة قادرة على أن يكون لها مشروعات واختيارات، وهذا

أيضًا نابع من أحد أهداف تربية ما بعد الحداثة المتمثلة فى تنمية المسئولية الفردية، لأنه فى إطار ما بعد الحداثة يكون العمل على تأسيس بنية معرفية تربوية تنمى فى المتعلم القدرة على تعليم ذاته ونقدها وتقويمها، "ومن هنا تصبح المسألة التربوية تنطلق من كيف تعمل ما بعد الحداثة على أن تجعل المتعلم قادراً على تعليم نفسه، وتحريرها من قيود وبراثن العقلانية الفنية والقيود الثقافية التى تعوق تنمية طاقته، والحرية من أجل اكساب الثقة بنفسه، وقدرته على المشاركة فى صنع القرار التربوى، وفى التعامل الإيجابى مع ما يتعرض له فى ثقافة المؤسسة التربوية". (١٨٦:٧٢)

كذلك تنمى ما بعد الحداثة لدى المتعلم القدرة على الاندماج الاجتماعى وتكوين علاقات مع الآخرين من حوله لأنها لا تفصل المتعلم عن عالمه الاجتماعى، بل تدعو إلى المشاركة الإيجابية الفعالة، وبالإضافة الى البعد الاجتماعى فتأخذ فى الاعتبار الأبعاد العاطفية والانفعالية، والمعرفية، والاجتماعية، والأيديولوجية للمتعلم.

رابعا- المحتوى وطرائق التدريس فى ما بعد الحداثة:

فى ظل التوجهات الفلسفية والفكرية لتيار ما بعد الحداثة أقر مفكروه مجموعة من المعايير لتحقيق جودة المقررات الدراسية أطلق عليها ..... ***4 R's of Richness, Recursion, Relation and Riggor***

ويمكن تناولها على النحو التالى:

١- **الثراء والغنى *Richness*** وتشير الى عمق محتوى المقررات الدراسية الكيفى وثرائه من خلال تضمين هذا المحتوى معانى متعددة وتفسيرات متعمقة، ويمكن أن يستفيد الطلاب من ذلك من خلال الحوار البناء الهادف والتفسيرات المختلفة وكيفية توليد الأفكار المتضمنة فى هذا المحتوى.

٢- **التجدد والتطور (النوعى) *Recursion*** بمعنى أن يكون محتوى هذه المقررات متجدداً ومتطوراً ومواكبًا التقدم العلمى والتطور التكنولوجى، حتى يمكن أن يطور من فكر الطلاب، ويمكنهم توظيف المعلومات وتجريبها فى الحياة العامة والحياة المهنية.

٣- **الارتباطية (العلاقة) *Relation*** ويرتبط هذا المعيار بسابقه، حيث التجدد يقتضى أن تكون المقررات الدراسية مرتبطة بالبيئات الثقافية المختلفة، ونابعة من البيئة المحلية حتى يتحقق الحوار البناء والتواصل الثقافى، كما يقتضى ذلك أن تكون هذه المقررات متسمة بالمرونة حتى تكون منفتحة على سائر الثقافات المختلفة أخذاً بمبدأ التعددية الثقافية

٤ - العمق – القوة *Rigor* أى أن يكون محتوى المقررات الدراسية متسمًا بالعمق وداعمًا ومعززًا قيم التفكير العليا التى هى أحد المبادئ التى يؤكد عليها تيار ما بعد الحداثة.

وأضاف *Marius Boboc (147:123)* ضرورة تضمين محتوى هذه المقررات الألعاب اللغوية *Linguistical Games* إذ أنها تعمل على تنمية التفكير والاستقلالية لدى الطلاب وتساهم فى تحقيق الإبداع وتنميته من خلال الابتعاد عن الجوانب التقليدية للمعرفة.

وعلى الجانب الآخر، ذكر **محمد محمد سكران** (١٦٢:٩٠) أن مفكرى تيار ما بعد الحداثة أكدوا على ضرورة كون محتوى المقررات الدراسية مراعيًا:

١ - تنمية الروح الابتكارية.
٢ - العمل الجماعى
٣ - التحديد والتفكير الناقد
٤ - تحمل المسئولية الفردية
٥ - مهارات حل المشكلات
٦ - الالتزام الاجتماعى

كما ذكر *Dennis, 2002 (68:116)* أن من أهم مواصفات محتوى المقررات الدراسية وفق تيار ما بعد الحداثة:

١ - تركيز المقررات الدراسية على عمليات توجيه الطلاب نحو نوع الدراسة أكثر من تركيزها على المنتج النهائى
٢ - تنمية مهارات التفكير العليا وتعزيز الإبداع
٣ - أن تتيح للمعلم القدرة على بناء المعارف داخل أذهان المتعلمين من خلال كونه ميسراً لا ملقنًا المعلومات
٤ - تضمينها استراتيجيات وبدائل مختلفة لمعالجة الموضوعات الخلافية
٥ - تلبية احتياجات المتعلمين ذوى القدرات المختلفة.
٦ - الانفتاح على الثقافات الأخرى تحقيقًا لمبدأ التعددية الثقافية وقبول الآخر *Otherness* التعايش معه من خلال تضمين هذا المحتوى التجارب العالمية المختلفة فى شتى المجالات لتدعيم التواصل المعرفى
٧ - تنمية المهارات الاجتماعية والجمالية، وتنمية قيمة المسئولية الفردية لدى الطلاب حتى يكونوا عناصر فعالة ومساهمة فى المجتمع،

وقد حدد Stattery P. (252-254:128) خمسة مبادئ لتطوير المقررات الدراسية لتتلاءم مع متطلبات تيار ما بعد الحداثة:

١ - الابتعاد عنالسلطوية عند وضع المقررات الدراسية، بل يجب وضعها بطريقة غير مترابطة تجمع ما بين الخبرات المحلية والعالمية حتى يمكن الاستفادة من الخبرات العالمية.

٢ - التركيز على الجوانب التجريبية، والبعد عن التلقين، والاستظهار على أن تكون المقررات ذات قيمة حيادية مما ينأى بها عن البيروقراطية.

٣ - مراعاة جانب التعددية الثقافية والفكرية عند بناء المحتوى العلمى والاهتمام بمظاهر التحليل اللغوى.

٤ - تضمين المحتوى مقترحات للتغلب على مشكلات الاغتراب التى يعانى منها المتعلمون.

وهذه المواصفات تتفق وأهداف تربية ما بعد الحداثة، وأنها مرتبطة بها نوعيًا من أجل تحقيق النموذج التربوى الذى يسعى الى تحقيقه تيار ما بعد الحداثة

وأيضًا ترتبط هذه المواصفات بأهداف تربية ما بعد الحداثة لأنه فى ظل التوجهات الفلسفية الحديثة لتيار ما بعد الحداثة، لم يعد يكفى الحديث عما يجب أن تكون عليه المقررات الدراسية التى تقدم للطلاب عن طريق السرد البسيط المباشر الذى يأخذ شكل التلقين، ولكن من المهم الكشف من خلال التدريس عن القدرات الفكرية والإبداعية الكامنة فى تكوين المتعلم الصغير، وبإمكانات وطرق تنميتها وتشكيلها وتطويعها فى ضوء الأوضاع الاجتماعية والثقافية السائدة فى المجتمع من ناحية، واختلاف توقعات المستقبل من ناحية أخرى. (١٨٤:٥)

ومن الأهمية بمكان، أنه فى ظل التدفق المعلوماتى يتعين على المربين أن يأخذوا بعين الاعتبار أن المقررات التى تدرس اليوم قد تفقد مبررات وشرعية وجودها فى غضون فترة زمنية قصيرة، ومن هذا المنطلق، فإنه يمكن القول بأن ما يتعلمه الطالب اليوم فى المدرسة قد يفقد دلالته عندما يخرج الى سوق العمل. (٢٢٠:٧٠)

وتأسيسًا على هذه الحقيقة يجب إعداد الطلاب لعصر متغير بعقل متغير وإيمان بالتغيير وتزويدهم بمختلف الأدوات والقدرات الذهنية التى تجعلهم أكثر قدرة على مواجهة التغيرات المحتملة.

وعليه، فالمحتوى التعليمى الذى يجب أن يقدم للمتعلمين وفقًا لتيار ما بعد الحداثة يراعى تنمية مهارات التفكير والتعليم الوظيفى وكيفية التعامل مع الآخر، وتوظيف التكنولوجيا لمعالجة المعلومات بطريقة فعالة.

أما عن طرائق التدريس:

لم يعد يكفى الحديث عما يجب أن يكون عليه محتوى المقررات الدراسية التى تلقى على المتعلم عن طريق السرد البسيط المباشر الذى يأخذ شكل التلقين، بل أصبح من المهم الكشف من خلال التدريس عن القدرات الفكرية والإبداعية الكامنة فى المتعلم وإمكانات وطرق تنميتها فى ضوء الأوضاع الاجتماعية والثقافية السائدة فى المجتمع من ناحية واحتمالات وتوقعات المستقبل من ناحية أخرى. (٦: ١٨٤)

وعليه، فالجلسات الحوارية *Planery Sessions* داخل حجرة الفصل/ الدراسة تتيح للمتعلمين، وكذلك المعلمين أن يعبروا تعبيراً صحيحاً، لأن تربية ما بعد الحداثة تركز على الحوار الديمقراطى وإمكانية تعليم المعلمين والمتعلمين بعضهم البعض الآخر، فالمتعلم تعلم ليعلم غيره حتى نصل الى ما يسمى بمجتمعات التعلم بدلاً من تلقين أحدهما للآخر بطريقة *Top Down Manner* (١٤: ١١١)

ويترتب على هذه الجلسات الحوارية تنمية أسلوب العصف الذهنى *Brainstorming* الذى يقوم على إثارة ذهن المشاركين ومفاجأتهم فى حل المشكلة حتى يمكن تقديم حلول بديلة، ثم مناقشة سريعة لهذه الحلول البديلة حتى يمكن التوصل الى حل أفضل مناسب.

وبالإضافة الى الجلسات الحوارية يمكن استخدام الاستقراء *Inductive* للوصول الى المعرفة استنتاجًا، وهذا يمثل تحديًا ابستمولوجيا حقيقيًا حيث يعود العقل أن يستقبل أولا، لا أن يستخرج وأن يسترجع لا أن يستنتج. (١٠٥: ٢٨٩)

وبهذا فإن البحث أتم تناول القسم التربوى.

الدراسة الميدانية: (إجراءاتها):

تناول البحث فى إطاره النظرى عرضًا مفصلاً لمفهوم ما بعد الحداثة من حيث مكوناته (البادئة *Post* ما بعد)، واختلاف الآراء حولها وتحليلها، وكذلك توضيح المفهوم نفسه، ثم المبادئ التى قامت عليها ما بعد الحداثة، وتحليل تربية ما بعد الحداثة وأهم خصائصها، كما تناول الإطار النظرى عرضًا للمباحث الفلسفية، وأهم المضامين التربوية لكل مبحث على حده، وأعقب ذلك جزء نظرى حول عناصر المنظومة التعليمية (الداخلية)، أو ما يسمى بالتطبيقات التربوية لتيار ما بعد الحداثة.

ولتعرف الواقع الفعلى لرؤية تيار ما بعد الحداثة حول تلك المباحث الفلسفية من وجهة نظر الطلاب وأعضاء هيئة التدريس، وكذلك أهم التطبيقات التربوية لتيار ما بعد الحداثة (الممارسات العملية) من حيث درجة الأهمية ودرجة الممارسة العملية فى الواقع التعليمى، فقد تطلب ذلك إجراء تلك الدراسة الميدانية من خلال إعداد استبانة تكونت من جزأين احدهما يتعلق بالمباحث الفلسفية من خلال

أربعة محاور رئيسة، والآخر يتعلق بالتطبيقات التربوية من خلال عناصر المنظومة التعليمية (الداخلية)، وقد تضمنت الاستبانة مجموعة من المفردات المعبرة عن موضوع الدراسة الميدانية لتحقيق أهدافها.

وقد تم تناول الدراسة الميدانية من خلال شقين رئيسيين هما:

الأول: أهداف الدراسة الميدانية.

الثانى: تحليل وتفسير نتائج الدراسة الميدانية

وفيما يتعلق **بالشق الأول** أهداف الدراسة الميدانية، فقد نوه الباحث عليه فى ذات الصفحة أعلاها

ولكن فيما يتعلق **بالشق الثانى** وهو إجراءات الدراسة الميدانية، فقد تم تناوله على النحو التالى:

١ - بناء أداة البحث (الاستبانة) لتحقيق أهدفا الدراسة الميدانية.

٢ -العينة

٣ -إجراءات تطبيق أداة الدراسة الميدانية.

٤ - المعالجة الإحصائية وتفسير وتحليل النتائج

وفيما يلى عرضًا مفصلاً لذلك:

أولا - أداة الدراسة الميدانية، فقد استخدمت الاستبانة كإحدى أدوات المنهج الوصفى المستخدم، فى هذا البحث – بجانب منهج التحليل الفلسفى – وقد تم بناء هذه الأداة لجمع المعلومات وتحليل المعارف المتعلقة بموضوع البحث.

هذا، وقد مر بناء هذه الأداة (استبانة) من خلال الخطوات التالية:

- الإطلاع على ما أتيح للباحث عن ما بعد الحداثة من كتابات فلسفية ونقدية وتربوية.
- الإطلاع على المباحث الفلسفية فى الفلسفات المختلفة السابقة على ما بعد الحداثة.
- تكوين وجهة نظر خاصة بتيار ما بعد الحداثة
- الإطلاع على الدراسات السابقة والبحوث المتعلقة بهذا التيار الفلسفى

من خلال ما سبق أمكن للباحث صياغة مجموعة من المفردات (العبارات)، عن المباحث الفلسفية وبعض عناصر المنظومة التعليمية، وتم تصنيفها وفق المبحث الذى رأى الباحث أنها تنتمى إليه، وكذلك ما يتعلق بعناصر المنظومة التعليمية (أهداف التربية – المعلم - المتعلم – المحتوى وطرائق التدريس)، هذا كله وفق تيار ما بعد الحداثة.

تم تقسيم الاستبانة جزأين:

الجزء الأول: يتعلق بالمباحث الفلسفية الأربعة (الإنسان، القيم، المعرفة، الوجود)

الجزء الثانى: يتعلق بالتطبيقات التربوية من خلال عناصر المنظومة التعليمية. (أهداف التربية، المعلم، المتعلم، المحتوى وطرائق التدريس)

أما عن الجزء الأول من الاستبانة، فقد تضمن أربعة مجالات رئيسة، وبلغ عدد العبارات (المفردات) لهذا الجزء على النحو التالى:

١ - الإنسان (الطبيعة الإنسانية) فى تيار ما بعد الحداثة.....(١٦) عبارة

٢ - القيم فى تيار ما بعد الحداثة.....(١٥) عبارة

٣ - المعرفة فى تيار ما بعد الحداثة.....(٢٤) عبارة

٤ - الوجود (العالم/ الكون/ الحقيقة).....(٣٣) عبارة

أما عن الجزء الثانى فقد تضمن أربعة مجالات على النحو التالى:

١ - أهداف التربية/ التعليم فى ما بعد الحداثة.....(١٨) عبارة

٢ - المعلم فى تيار ما بعد الحداثة.....(١٧) عبارة

٣ - المتعلم فى تيار ما بعد الحداثة.....(١٢) عبارة

٤ - المحتوى وطرائق التدريس فى تيار ما بعد الحداثة.....(١٤) عبارة

وهذه هى الصورة المبدئية للاستبانة، حيث بلغ عدد عبارات الجزء الأول (٨٨)عبارة، وبلغ عدد عبارات الجزء الثانى (٦١) عبارة، هذا قبل عرض الاستبانة على المُحكمين

- صدق المُحكمين (*):

عُرضت الاستبانة بهذه الصورة الأولية على مجموعة من المحكمين لإبداء آرائهم حول مضمون العبارة ومدى انتمائها للمحور وصحتها اللغوية، وكذلك التأكد من أن العبارات (المفردات) تقيس ما وضعت لقياسه.

وبعد إجراء التعديلات التى أقرها المحكمون سواء من ناحية اللغة، أو الجانب العملى الموضوعى، أصبحت محاور الاستبانة على النحو التالى بصورتها النهائية فى الجدول التالى:

(*) أنظر ملحق رقم (١)

جدول رقم (١) يوضح عدد العبارات (المفردات) التى تم حذفها من الاستبانة وتعديلها

الجزء	المبحث	المحور	عدد المفردات مبدئيًا	العبارات المحذوفة	النهائى المتفق عليه
(أ)	الأول	الإنسان (الطبيعة الإنسانية)	١٦	٦	١٠
	الثانى	القيم	١٥	٥	١٠
	الثالث	المعرفة	٢٤	١٢	١٢
	الرابع	الوجود	٣٣	٢٣	١٠
المجموع			٨٨	٤٦	٤٢
(ب)	أولا	أهداف التربية	١٨	٨	١٠
	ثانيا	المعلم	١٧	٧	١٠
	ثالثا	المتعلم	١٢	٢	١٠
	رابعا	المحتوى وطرائق التدريس	١٤	٤	١٠
المجموع			٦١	٢١	٤٠

هذا، فقد بلغ عدد المفردات للجزء الأول اثنين وأربعين مفردة (٤٢) مفردة، وبلغ عدد مفردات الجزء الثانى أربعين مفردة (٤٠) مفردة

- ثبات الاستبانة:

وفيما يتعلق بثبات الاستبانة – الخاص بأعضاء هيئة التدريس، فقد تم تطبيقها على عينة بلغت (٤٠) عضو هيئة تدريس. وجاءت النتائج على النحو التالى:

جدول (٢) يوضح معاملات الثبات باستخدام معامل (ألفاكرونباخ) للاستبانة ن= ٤٠ من أعضاء هيئة التدريس

الجزء	المحاور	معامل ألفا
الأول	أ - الإنسان (الطبيعة الإنسانية)	٠.٦٥
	ب - القيم	٠.٧٤
	ج - المعرفة	٠.٧١
	د - الوجود، العالم، الكون، الحقيقة	٠.٧١
الثانى	أ - أهداف التربية:	
	- درجة الأهمية	٠.٩٢
	- الممارسة أو التحقق	٠.٨٩
	ب - المعلم:	
	- درجة الأهمية	٠.٩٣
	- الممارسة أو التحقق	٠.٨٦
	ج - المتعلم:	
	- درجة الأهمية	٠.٩٤
	- الممارسة أو التحقق	٠.٨٧
	د - المحتوى وطرائق التدريس:	
	- درجة الأهمية	٠.٩٥
	- الممارسة أو التحقق	٠.٩٢

يتضح من الجدول السابق أن قيم معامل الثبات لأعضاء هيئة التدريس تتراوح بين ٠.٦٥:٠.٩٥.

وفيما يتعلق ثبات الاستبانة الخاص بالطلاب فقد تم تطبيقها على عينة بلغت (٥٠) طالبًا وطالبة، وجاءت النتائج موضحه فى الجدول التالى:

جدول رقم (٣)
يوضح معاملات الثبات باستخدام معامل ألفا كرونباخ للاستبانة
ن= (٥٠) عينة الطلاب

الجزء	المحاور	معامل ألفا
الأول	أ - الإنسان (الطبيعة الإنسانية)	٠.٧٣
	ب - القيم	٠.٦٥
	ج - المعرفة	٠.٦٧
	د - الوجود (العالم، الكون، الحقيقة)	٠.٦٩
الثانى	أ - أهداف التربية:	
	- درجة الأهمية	٠.٨٧
	- الممارسة أو التحقق	٠.٨٠
	ب - المعلم:	
	- درجة الأهمية	٠.٩٠
	- الممارسة أو التحقق	٠.٧٩
	ج - المتعلم:	
	- درجة الأهمية	٠.٩٢
	- الممارسة أو التحقق	٠.٨١
	د - المحتوى وطرائق التدريس:	
	- درجة الأهمية	٠.٨٤
	- الممارسة أو التحقق	٠.٨٠

يتضح من الجدول السابق أن قيم معامل الثبات للطلاب تتراوح بين ٠.٦٥:٠.٩٢

- تطبيق الاستبانة:

قام الباحث بنفسه بتطبيق الاستبانة على عينة البحث وذلك حتى يضمن الجدية فى الاستجابة، الرد على استفسارات الطلاب، وذلك لأن الباحث كان يقوم بالتدريس لهذه العينة وبخاصة طلاب الفرقة الرابعة (لغة عربية ولغة إنجليزية، والكيمياء، والدبلوم العام مجموعة (٤)، ومجموعة (٥) "تخصص لغة إنجليزية ولغة فرنسية، وطلاب الدبلوم المهنية جميع التخصصات المختلفة.

- مجتمع البحث (الأصل):

تكون مجتمع البحث من مجموعة من طلاب الفرقة الرابعة لغة عربية، ولغة إنجليزية، وكيمياء، وطلاب الدبلوم المهنية جميع التخصصات، وبعض طلاب الدبلوم العام الواحد مجموعة (٤) (لغة إنجليزية، ولغة فرنسية) وأعضاء هيئة التدريس بكلية التربية، ومجموعة (٥) (رياضيات وعلوم)، وبلغ العدد (١٥٩٥) طالبًا وطالبة.

- عينة البحث: (الطلاب وأعضاء هيئة التدريس)

تم اختيار العينة بطريقة عمدية عشوائية لأن الباحث قام بالتدريس لهم مقرر أصول التربية وبخاصة الجزء الثانى (الأصول الفلسفية للتربية) حتى تكون المفاهيم والمصطلحات الواردة فى الاستبانة وخصوصًا الجزء الأول (ما يتعلق بالمباحث الفلسفية) واضحة ومفهومه لهم، وتكون استجاباتهم عليها واضحة ودقيقة وهذا ما حدث بالفعل، وقد بلغت العينة (٩٦٠) طالبًا وطالبة، ويمكن توضيحها بالجدول التالى:

جدول رقم (٤)
يوضح توزيع أفراد عينة البحث (الطلاب) بكلية التربية بالمنيا ٢٠١٤/٢٠١٥

مجتمع البحث الأصل	عينة البحث	نسبة التمثيل
١٥٩٥	٩٦٠	%٦٠

أما عينة أعضاء هيئة التدريس بلغت (١٠٣) ويمكن توضيحها بالجدول التالى:

جدول رقم (٥)
يوضح توزيع عينة أفراد البحث (أعضاء هيئة التدريس) بكلية التربية بالمنيا ٢٠١٤/٢٠١٥

مجتمع البحث الأصل	عينة البحث	نسبة التمثيل
١٧٨	١٠٣	%٥٨

أما عن المعالجة الإحصائية:

١ - حساب نسبة متوسط الاستجابة لكل عبارة من عبارات الاستبانة على النحو التالى:

أ - تم حساب تكرارات استجابة أفراد العينة عن كل عبارة من عبارات الاستبانة والتى جاءت تحت كل بديل من بدائل الاستجابة فى كلا الجزأين للاستبانة، فكانت فى الجزء الأول (الموافقة بدرجة كبيرة، بدرجة متوسطة، غير موافق)، وكانت الجزء الثانى (هام جداً، متوسط الأهمية، قليل الأهمية) (والتحقق بدرجة كبيرة، بدرجة متوسطة، لا تتحقق).

ب - أعطى الباحث الدرجات الاعتبارية ويرمز لها بالرمز (د) ٣، ٢، ١ على كل بديل من بدائل الاستجابة،

ضرب عدد تكرارات الاستجابة (ك) تحت كل بديل × الدرجة الوزنية (د) المعطاة لكل عبارة من عبارات الاستبانة

جمع حاصل ضرب عدد التكرارات (ك) مضروبا فى الدرجة الوزنية لكل عبارة من عبارات الاستبانة للحصول على مج (ك×د)

٢ -الحصول على متوسط الوزن النسبى لكل عبارة من عبارات الاستبانة وذلك بقسمة حاصل الجمع السابق مج(ك×د) على أفراد العينة طلاب/أعضاء هيئة التدريس

٣ -الحصول على نسبة متوسط الاستجابة لكل عبارة ولكل محور من محاور الاستبانة ، وذلك بقسمة المتوسط الوزنى على عدد احتمالات الاستجابة وهى (٣) × ن كما فى المعادلة الآتية : (٧٥ : ٥٥٦)

مجـ ك ١ × ٣ +مجـ ك ٢ × ٢ + مجـ ك ٣ × ١

نسبة متوسط الاستجابة= ـــــــــ

٣ × ن

حيث (ك١) عدد تكرارات (ك٢) عدد التكرارات

(ك٣) عدد التكرارات (ن) أفراد العينة

٤ - تقدير نسبة متوسط شدة الاستجابة لكل عبارة من عبارات الاستبانة كما يلى :

الدرجة الوزنية لأعلى درجة موافقة – الدرجة الوزنية لأقل درجة موافق

نسبة متوسط شدة الاستجابة = ـــــــــــــ

عدد احتمالات الاستجابة

٣-١

= ـــ = ٠.٦٧

٣

٥ - حساب الخطا المعيارى لمتوسط شدة الاستجابة طبقًا للقانون

أ × ب

خ. م = ـــ

ن

حيث (أ) نسبة متوسط شدة الاستجابة للعبارة = ٠.٦٧

(ب) باقى النسبة من الواحد الصحيح = ٠.٣٣

(ن) عدد أفراد العينة

٦ - تعيين حدى الثقة لنسبة متوسط شدة الاستجابة =

E-mail: gamel_abdo59@yahoo.com ☎ 01002702115

نسبة متوسط شدة الاستجابة ±١.٩٦ ×الخطا المعيارى

وبالنسبة لأعضاء هيئة التدريس ن= ١٠٣

$$\text{خ.م} = \frac{\text{أ} \times \text{ب}}{\text{ن}} = \frac{٠.٦٧ \times ٠.٣٣}{١٠٣} = ٠.٠٤٦$$

حدا الثقة لنسبة متوسط الاستجابة = ٠.٦٧ ±١.٩٦ × ٠.٠٤٦

الحد الأعلى للثقة : ٠.٦٧ + ١.٩٦ × ٠.٠٤٦ = ٠.٧٦

الحد الأدنى للثقة : ٠.٦٧ – ١.٩٦ × ٠.٠٤٦ = ٠.٥٨

وعليه، فالعبارة التى تحصل على نسبة متوسط استجابة (٠.٧٦) تكون دالة لصالح الاستجابة الأعلى، والعبارة التى تحصل على نسبة متسوط استجابة (٠.٥٨) يكون غير دالة، أما العبارة التى تقع بين الحد الأعلى (٠.٧٦) والحد الأدنى (٠.٥٨) تكون دالة بدرجة متوسطة، هذا بالنسبة لاستجابة أعضاء هيئة التدريس.

وبالنسبة للطلاب ن= ٩٦٠

$$\text{خ.م} = \frac{\text{أ} \times \text{ب}}{\text{ن}} = \frac{٠.٦٧ \times ٠.٣٣}{٩٦٠} = ٠.٠١٥$$

حدا الثقة لنسبة متوسط الاستجابة = ٠.٦٧ ±١.٩٦ × ٠.٠١٥

الحد الأعلى للثقة : ٠.٦٧ + ١.٩٦ × ٠.٠١٥ = ٠.٧٠

الحد الأدنى للثقة : ٠.٦٧ – ١.٩٦ × ٠.٠١٥ = ٠.٦٤

وعليه، فالعبارة التى تحصل على نسبة متوسط استجابة (٠.٧٠) فأكثر تكون دالة لصالح الاستجابة الأعلى، أما العبارة التى تحصل على نسبة متوسط استجابة (٠.٦٤) فأقل تكون غير دالة، أما العبارة التى تقع بين الحد الأعلى (٠.٧٠) والحد الأدنى (٠.٦٤) تكون دالة بدرجة متوسطة، هذا بالنسبة لعينة الطلاب.

أما لتعرف الدلالة الإحصائية للفروق بين استجابات عينتى البحث (الطلاب وأعضاء يهئة التدريس) سواء ما يتعلق برؤية تيار ما بعد الحداثة للمباحث الفلسفية، أو عناصر المنظومة التعليمية من حيث الأهمية أو من حيث درجة الممارسة أو التحقق، فقد تم استخدام اختبار (ز) بالمعادلة الآتية (٢٩٩:٩٩)

$$ز = \frac{أ_1 - أ_2}{\sqrt{\left(\frac{1}{ن_1} + \frac{1}{ن_2}\right) ق \times (1-ق)}}$$

حيث أ١ = نسبة متوسط الاستجابة للعينة الأولى

أ٢ = نسبة متوسط الاستجابة للعينة الثانية

$$ق = \frac{أ_1 ن_1 - أ_2 ن_2}{ن_1 + ن_2}$$

ثانيا- تحليل وتفسير نتائج الدراسة الميدانية:

وفيما يتعلق بتحليل وتفسير نتائج الدراسة الميدانية، ففى هذا الجزء تمت الإجابة على السؤالين السادس والسابع اللذين يتعلقان بتحديد رؤية كل من الطلاب وأعضاء هيئة التدريس فيما يتعلق بالمباحث أو الأسس الفلسفية لتيار ما بعد الحداثة المتمثلة فى (الإنسان (الطبيعة الإنسانية) القيم، المعرفة، الوجود/ الكون/ العالم/ الحقيقة)، وأهم الفروق بينهما، هذا بالنسبة للسؤال السادس، وكذلك بالنسبة للسؤال السابع حول رؤية كل من الطلاب وأعضاء هيئة التدريس فيما يتعلق بعناصر المنظومة التعليمية من حيث درجة الأهمية والممارسة فى الواقع التعليمى الفعلى.

ويمكن عرض نتائج الدراسة الميدانية تحليلاً وتفسيراً على النحو التالى:

بالنسبة للسؤال السادس الذى يتعلق باستجابات كل من الطلاب وأعضاء هيئة التدريس حول المباحث الفلسفية (الإنسان – القيم – المعرفة – الوجود)، وتعرف إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين كلتا العينتين، وعليه، فقد أسفر التحليل الإحصائى الى نتائج اتضحت فى الجداول أرقام (٦، ٧، ٨، ٩) على النحو التالى:

أولا - يمكن تناول رؤية تيار ما بعد الحداثة (للإنسان) من وجهة نظر عينتى البحث (الطلاب وأعضاء هيئة التدريس) من خلال ما أسفر عنه التحليل الاحصائى فى الجدول التالى:

جدول رقم (٦) يوضح نسبة متوسط الاستجابة والوزن النسبى وقمة Z لاستجابات عينتى الطلاب وأعضاء هيئة التدريس حول رؤية تيار ما بعد الحداثة للإنسان

م	العبارات	الطلاب			أعضاء هيئة التدريس			قيمة (ز)
		الوزن النسبى	نسبة متوسط الاستجابة	الترتيب	الوزن النسبى	نسبة متوسط الاستجابة	الترتيب	
١	إنسان مابعد الحداثة يعيش فى عالم تكنولوجى يسيطر عليه الشعو بالاغتراب	٢.٤١	٠.٨٠	٤	٢.٤٠	٠.٨٠	٥	٠.٠٨
٢	أولى مسؤليات إنسان ما بعد الحداثة مسئوليته تجاه عقله وتنمية موارده الذهنية	٢.٥٩	٠.٨٦	٢	٢.٦٤	٠.٨٨	١	-٠.٣٣
٣	إنسان ما بعد الحداثة يبدو أنه مسلوب الإرادة أمام سطوة التكنولوجيا وسيطرتها.	٢.٢٤	٠.٧٥	٧	٢.١٠	٠.٧٠	٧	٠.٩٢
٤	الصراع النفسى والقلق أحد ملامح الوضع الإنسانى فى ما بعد الحداثة	٢.٥٦	٠.٨٥	٣	٢.٦١	٠.٨٧	٣	-٠.٣٩
٥	الإنسان كائن حر مسئول يتصرف عن بصيرة ووعى وذو قدرة على الاختيار	٢.٦٤	٠.٨٨	١	٢.٦٣	٠.٨٨	١م	٠.٠٣
٦	الرفض والتعبير العلنى عن الرأى من سمات إنسان ما بعد الحداثة رغم عوامل القهر والكبت التى يعيشها	٢.٤٠	٠.٨٠	٤م	٢.٤٢	٠.٨١	٤	-٠.١٢
٧	إنسان ما بعد الحداثة يحكم على ما يراه أو يقرؤه بطريقة تفكيكية (تحليلية) حيث لا يكون لرأى المؤلف أثر على المعنى	١.٨٦	٠.٦٢	٩	٢.٠٥	٠.٦٨	٨	-١.٢٤
٨	إنسان ما بعد الحداثة فى غنى عن حاجته لذاكرته البشرية التقليدية	١.٣٠	٠.٤٣	١٠	١.٤٦	٠.٤٩	١٠	١.٠٥
٩	يتكامل لدى إنسان ما بعد الحداثة مشاعر الشك والارتياب المشوب (المختلط) بالتشاؤم	٢.٠٦	٠.٦٩	٨	١.٩٨	٠.٦٦	٩	٠.٥٤
١٠	علاقة إنسان ما بعد الحداثة بالآلة (الكمبيوتر) أقوى من علاقة البشر بعضهم ببعض	٢.٣٢	٠.٧٧	٦	٢.١٧	٠.٧٢	١٠	٠.٩٤
	متوسط الوزن النسبى ومتوسط نسبة الاستجابة وقيمة (ز)	٢.٢٤	٠.٧٥		٢.٢٥	٠.٧٥		-٠.٠٦
		الحد الأعلى للثقة ٠.٧٠ الأدنى للثقة ٠.٦٤				الحد الأعلى للثقة ٠.٧٦ الأدنى للثقة ٠.٥٨		

من خلال استقراء الجدول رقم (٦) اتضح أن متوسط نسبة متوسط الاستجابة على المحور ككل بالنسبة للطلاب حول الإنسان (الطبيعة الإنسانية) وفقًا لرؤية تيار ما بعد الحداثة، جاءت (٠.٧٥) وهى أعلى من الحد الأعلى للثقة (٠.٧٠)، وقد جاءت العبارات أرقام (٣، ١٠، ١، ٦، ٤، ٢، ٥) تتراوح نسبة متوسط الاستجابة عليها بين (٠.٧٥، ٠.٨٠) وهى أعلى من الحد الأعلى للثقة (٠.٧٠) مما يوضح أن إنسان ما بعد الحداثة رغم أنه حر، ولكنه محدد ومسلوب الإرادة أمام سطوة التكنولوجيا مما يجعله يعيش حالة من الصراع النفسى والقلق، ويخيم عليه الشعور بالاغتراب، كما أنه يعيش حالة من عدم اليقين تزيد من

E-mail: gamel_abdo59@yahoo.com ☎ 01002702115

حالة الخوف لديه، وهذا يعكس حالة اللايقين التى تيمز ما بعد الحداثة، وهذا مرده تأثير التقدم التكنولوجى وفقدان التواصل الروحى الذى أدى الى غياب القيم الروحية، وكذلك غياب الإيمان بالله، والقطيعة المعنوية الروحية، ولكنه على الجانب الآخر يرفض الإنسان ما لا يتفق معه، ويعبر علنيا عن آرائه رغم عوامل الكبت والقهر التى يعيشها تحت غياب القيم الروحية، وعلاقته بالآلات والأجهزة أفقدته علاماته الإنسانية المباشرة مع ذويه إذ أثرت التكنولوجيا على تلاحم النسيج الاجتماعى، وأدت الى تفكيك المجتمعات وسيادة الانحرافات، مما أدى الى استبعاد القيم الروحية ومن ثم اغتراب الإنسان، وهذا يتفق مع دراسة سحر محمد أبو راضى (٢١٤:٨)، كما أن دخول الإنسان المعاصر عالم يختلف عن الواقع المعيش ترك آثاراً ضخمة على حياة الإنسان الواقعية وتفاعلاته الاجتماعية، حيث أتاحت له هذه الشبكات مساحة من الحرية جعلته يتحرر من القيم الأبوية. (٢٧٦:٨)

وفى ذات الجدول، جاءت "ن.م.أ"(*) على العبارتين رقمى (٨، ٧) تتراوح بين (٠.٤٣، ٠.٦٢) وهما أقل من الحد الأدنى للثقة (٠.٦٤)، حيث إن إنسان ما بعد الحداثة يفكر بطريقة آلية أفقدته إعمال العقل وتحليل المعلومات بمعنى أنه أصبح غير قادر على إعمال عقله لأنه أصبح فى غنى عن ذاكرته البشرية لاعتماده على الحاسب الآلى، وبالتالى فلا يمكنه تحليل وتفكيك الخطاب التربوى، ولكنه بهذا يتخبط فيما يقدم إليه من معلومات.

أما العبارة رقم (٩) فجاءت "ن.م.أ" عليها (٠.٦٩) وهى أعلى من الحد الأدنى للثقة (٠.٦٤) فهى متوسطة حيث يتكامل لدى هذا الإنسان الشك والتشكيك فى كل شئ وفى القيم مما جعله مُغيبًا وعبثيًا وفوضويًا ممزوجًا بنوع من التشاؤم، وهذا نابع من اتخاذ ما بعد الحداثة التشكيك *Skepticism* أحد المبادئ التى ترتكز عليها مما يدعم النزعة الشكية لدى الإنسان.

أما بالنسبة لاستجابات أعضاء هيئة التدريس حول ذات المحور (الإنسان) فقد جاء متوسط نسبة متوسط الاستجابة على المحور ككل (٠.٧٥) وهى اقل من الحد الأعلى للثقة (٠.٧٦) وقد جاءت العبارات أرقام (١، ٦، ٤، ٥، ٢) تتراوح "ن.م.أ" عليها بين (٠.٨٠، ٠.٨٨) وهى أعلى من الحد الأعلى للثقة (٠.٧٦) ومما يوضح رؤيتهم أنه فى ظل التطور والتقدم التكنولوجى أن أولى اهتمامات الإنسان يجب أن تكون موجهة نحو التنمية الذهنية والعقلية التى هى أحد أهداف تربية ما بعد الحداثة، وقد أشار طلعت عبد الحميد (١٩٦:٥٧) الى أن تنمية الموارد الذهنية والعقلية مهمة حتى لأستاذ الجامعة فى ظل تيار ما بعد الحداثة.

(*) ن.م.أ = تشير الى نسبة متوسط الاستجابة.

كما أكد أعضاء هيئة التدريس على أن هذا الإنسان يعيش حالة من الاغتراب الثقافى والفكرى، ولكن رغم عوامل القهر والكبت فإنه قادر على أن يرفض ما لا يتفق مع آرائه وهو قادر على التعبير علينا عن آرائه مما قد يجعله يعيش فى حالة من الاغتراب والصراع النفسى والقلق، لأنه إنسان حر ومسئول عن تصرفاته وذو مقدرة على الاختيار رغم أن هذه الحرية محددة، كما أشار الى ذلك تيرى ايجلتون (١٥٢:١٦).

وقد جاءت "ن.م.أ" على العبارات أرقام (٩، ٧، ٣، ١٠) تتراوح بين (٠.٦٦، ٠.٧٢) وهى أقل من الحد الأعلى (٠.٧٦) للثقة مما يوضح أن هذا الإنسان مسلوب الإرادة أمام سطوة التكنولوجيا، وتتكامل لديه مشاعر الشك والارتياب المختلطة بالتشاؤم.

وجاءت "ن.م.أ" على العبارة رقم (٨) (٠.٤٩) هى نسبة ضعيفة واقل من الحد الأدنى للثقة (٠.٥٨) مما يوضح أنه رغم التقدم التكنولوجى إلا أن الإنسان لا يمكن له الاستغناء عن ذاكرته البشرية، ولكن بنسبة ضئيلة، مما يوضح سيطرة التقدم التكنولوجى مع الإنسان وأنه لا يمكن الاسغناء عنه.

وبحساب قيمة (ز) لإيجاد الفروق بين استجابات عينتى كل من الطلاب وأعضاء هيئة التدريس حول هذا المحور، وجد أنها (-٠.٠٦) وهى أقل من القيمة الجدولية ±١.٩٦ وهى غير دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٥) مما يؤكد اتفاق عينتى الدراسة على رؤية تيار ما بعد الحداثة للإنسان أو (الطبيعة الإنسانية).

كما اتفقت العينتان (الطلاب وأعضاء هيئة التدريس) على العبارة رقم (٨) حيث جاءت "ن.م.أ" عليها ضعيفة (٠.٤٩، ٠.٤٣) وهى أقل من الحد الأدنى للثقة مما يوضح أن الإنسان لايزال فى حاجة الى ذاكرته البشرية رغم التقدم التكنولوجى وسيطرته على الحياة الإنسانية.

ثانيًا – وبالنسبة لرؤية تيار ما بعد الحداثة للقيم من وجهة نظر عينتى البحث (الطلاب وأعضاء هيئة التدريس)، فقد أسفر التحليل الإحصائى عن نتائج أمكن عرضها فى جدول رقم (٧) على النحو التالى:

جدول رقم (٧)
يوضح نسبة متوسط الاستجابة والوزن النسبى وقمة Z لاستجابات عينتى الطلاب
وأعضاء هيئة التدريس حول رؤية تيار ما بعد الحداثة للقيم

م	العبارات	الطلاب			أعضاء هيئة التدريس			
		الوزن النسبى	نسبة متوسط الاستجابة	الترتيب	الوزن النسبى	نسبة متوسط الاستجابة	الترتيب	قيمة (ز)
١	القيم فى تيار ما بعد الحداثة نسبية	٢.١٢	٠.٧١	٩	٢.١٢	٠.٧١	٨	٠.٠٥
٢	يأخذ تيار ما بعد الحداثة بمبدا التعددية فى أنساق القيم	٢.٥٦	٠.٨٥	٢	٢.٥٣	٠.٨٤	٢	٠.١٧
٣	يفتقد مجتمع ما بعد الحداثة وجود معايير ثابتة يمكن الرجوع إليها للحكم على السلوك الفردى	٢.١٢	٠.٧١	م٩	٢.٠٩	٠.٧٠	٩	٠.١٨
٤	تهتم قيم ما بعد الحداثة بما هو عالى وعام مشترك متجاوزه ما هو خاص دون أن تنكره	٢.٤٤	٠.٨١	٥	٢.٢٧	٠.٧٦	م٥	١.١٨
٥	اختفى مفهوم القيم المطلقة فى تيار ما بعد الحداثة	٢.١٦	٠.٧٢	٧	٢.٢٦	٠.٧٥	٧	-٠.٦٥
٦	المبادئ الأخلاقية وفق ما بعد الحداثة عرضه لصدور أحكام فريدة عليها	٢.٧٠	٠.٩٠	١	٢.٦٦	٠.٨٩	١	٠.٣٢
٧	تخضع ما بعد الحداثة المنظومة القيمية للتشكيك الأخلاقى والترويج للنسبية الأخلاقية.	٢.٣٥	٠.٧٨	٦	٢.٤٨	٠.٨٣	٤	-٠.٨٤
٨	القيم فى تيار ما بعد الحداثة متغيرة بتغير الظروف والأحوال	٢.٥٢	٠.٨٤	٣	٢.٢٨	٠.٧٦	٥	١.٦٧
٩	أدى التطور العلمى والتكنولوجى الى حدوث تأثير سالب على القيم	٢.٥٢	٠.٨٤	م٣	٢.٥١	٠.٨٤	م٢	٠.٠٦
١٠	القيم فى تيار ما بعد الحداثة ذاتية وليست موضوعية	٢.١٥	٠.٧٢	م٧	١.٩٦	٠.٦٥	١٠	١.٢٢
	متوسط الوزن النسبى ومتوسط نسبة الاستجابة وقيمة (ز)	٢.٣٧	٠.٧٩		٢.٣٢	٠.٧٧		٠.٣٣
		الحد الأعلى للثقة ٠.٧٠ الأدنى للثقة ٠.٦٤				الحد الأعلى للثقة ٠.٧٦ الأدنى للثقة ٠.٥٨		

ويقراءة الجدول رقم (٧) اتضح أن متوسط نسبة متوسط الاستجابة حول رؤية الطلاب للقيم وفق تيار ما بعد الحداثة، جاء (٠.٧٩) وهى أعلى من الحد الأعلى للثقة (٠.٧٠) وقد جاءت "ن.م.أ" على جميع العبارات تتراوح بين (٠.٧١، ٠.٩٠) وهى أعلى من الحد الأعلى للثقة (٠.٧٠) مما يوضح أن تيار ما بعد الحداثة يأخذ بمبدأ التعددية فى أنساق القيم، وأنه ليست هناك معايير ثابتة علوية يمكن الرجوع إليها للحكم على السلوك القيمى وهذا يؤكد أن القيم تفتقد المعايير العلوية المطلقة أى ليست هناك معايير

E-mail: gamel_abdo59@yahoo.com ☎ 01002702115

علوية يمكن الحكم بها على معيارية القيم، وأن المبادئ الأخلاقية عرضه لصدور أحكام فردية، وهذا يعكس ذاتية القيم مما يؤكد إعادة مبدا الثقة فى الذات وإعادة الاعتبار لها بعد أن اسقطتها الحداثة.

كما أن المنظومة القيمية تخضع للتشكيك (٠.٧٨) وهذا أحد مبادئ ما بعد الحداثة، وسماتها، لأن الاتصال الجماهيرى يحدث حالة من عدم الثقة وعدم اليقين، كما أن التطور التكنولوجى يؤثر تأثيراً سالبًا (٠.٨٤) حيث أن تدخل وسائل الاتصال الجماهيرى تولد حالة من الهلع الأخلاقى (وهو حالة من الشعور بالقلق تجاه التهديدات التى تمس القيم) الناتج عن حالة عدم الثقة التى ارتبطت بالشعور بالخوف أى بتزايد حدة القلق الأخلاقى، فالعالم لا يسير على أنموذج التقدم بل أنه يتدهور ويشهد عملية تحلل دائم للقيم، وإن كان هذا لا يعنى تدهور الأخلاق، ولكن يعكس الحالة المتأزمة لمجتمع (ما بعد الحداثة) لكونه يعيش حالة من التغير الاجتماعى السريع. (٨ : ٢٧٩ -٢٨١)

وإن كان محمد منير مرسى أشار الى أن التطور التكنولوجى لابد أن يوازيه تقدم فى المجال القيمى والأخلاقى، وإن حدث العكس أى تطور تكنولوجى دون أن يوازيه تقدم فى المجال القيمى، فيؤدى الى ما يسمى بالتخلف الثقافى (٩١ : ١٩٨)، بالإضافة الى ذلك شيوع مبدأ النسبية القيمية، وأن السلوك القيمى يتغير بتغير الظروف والأحوال.

وبالنظر الى ذات الجدول رقم (٧) جاء متوسط نسبة متوسط الاستجابة لأعضاء هيئة التدريس حول رؤيتهم للقيم وفق تيار ما بعد الحداثة (٠.٧٧) وهى اعلى من الحد ألأعلى للثقة (٠.٧٦)، وجاءت "ن.م.أ" على العبارات أرقام (٤، ٨، ٧، ٢، ٩، ٦) تتراوح بين (٠.٧٦، ٠.٨٤) وهى أعلى من الحد الأعلى للثقة (٠.٧٦) مما يوضح أنهم يرون أن قيم ما بعد الحداثة تتجاوز ما هو خاص لكونها عالمية، وأن هناك تعددية فى أنساق قيم ما بعد الحداثة، وأن هذه القيم متغيرة بتغير الظروف والأحوال مما يعكس مبدأ الذاتية والنسبية، كما أن المبادئ الأخلاقية عرضه لصدور أحكام فردية، وأن المنظومة القيمية تتأثر سلبًا بالتطور التكنولوجى الذى ينتج عنه ما يسمى بالقلق الأخلاقى والهلع الأخلاقى الذى يميز تيار ما بعد الحداثة بسبب سطوة الاتصال الجماهيرى وتولد حالات الشعور بالخوف وعدم اليقين مما يعمق حالة القلق، وتراجع فى بعض القيم، والشك والارتياب فى منظومة القيم.

وجاءت "ن.م.أ" على العبارات أرقام (٣، ١، ٥، ١٠) تتراوح بين (٠.٧٠، ٠.٧٥) وهى اقل من الحد الأعلى للثقة (٠.٧٦) وأعلى من الحد الأدنى للثقة (٠.٥٨) فهى متوسطة، مما يوضح أن قيم ما بعد الحداثة نسبية ومتغيرة، ويفتقد المجتمع وجود معايير علوية ثابتة للحكم على السلوك القيمى واختفاء مفهوم القيمة المطلقة.

ولتعرف الفروق بين استجابات عينة الطلاب واستجابات عينة أعضاء هيئة التدريس حول محور القيم فى ما بعد الحداثة، فقد تم حساب قيمة (ز) فوجد أنها (٠.٣٣) وهى أقل من القيمة الجدولية (±١.٩٦)، وبالتالى فهى غير دالة إحصائياً، وعليه فليست هناك فروق بين العينتين.

ثالثا - بالنسبة لرؤية تيار ما بعد الحداثة للمعرفة من وجهة نظر عينتى البحث (الطلاب وأعضاء هيئة التدريس)، فقد أسفر التحليل الإحصائى عن نتائج أمكن عرضها فى جدول رقم(٨) على النحو التالى:

جدول رقم (٨) يوضح نسبة متوسط الاستجابة والوزن النسبى وقمة Z لاستجابات عينتى الطلاب وأعضاء هيئة التدريس حول رؤية تيار ما بعد الحداثة للمعرفة

م	العبارات	الطلاب			أعضاء هيئة التدريس			
		الوزن النسبى	نسبة متوسط الاستجابة	الترتيب	الوزن النسبى	نسبة متوسط الاستجابة	الترتيب	قيمة (ز)
١	المعرفة فى تيار ما بعد الحداثة نتاج التفاعل بين الأفكار العقلية والخبرات الحسية	٢.٦٥	٠.٨٨	٥	٢.٦٤	٠.٨٨	م٧	٠.٠٩
٢	المعرفة قوة متجددة تحفظ للعقل حيويته، ومصدر سلطة المعلم فى تيار ما بعد الحداثة	٢.٥١	٠.٨٤	٩	٢.٥٨	٠.٨٦	١١	-٠.٥١
٣	تنمو المعرفة فى تيار ما بعد الحداثة فى مناخ يتسم بالحرية والديمقراطية والحوار	٢.٦٣	٠.٨٨	م٥	٢.٦١	٠.٨٧	١٠	٠.٠٩
٤	المعرفة تقوم رئيس للاقتصاد بجانب الفكر والإبداع فى تيار ما بعد الحداثة	٢.٧٢	٠.٩١	٢	٢.٨	٠.٩٣	٤	-٠.٥٤
٥	المعرفة فى تيار ما بعد الحداثة متغيرة دائماً ومتعددة وتقبل بألوان الخلاف والاختلاف	٢.٤٥	٠.٨٢	١٠	٢.٦٥	٠.٨٨	٧	-١.٣٣
٦	الألعاب اللغوية أحد أشكال المعرفة فى تيار ما بعد الحداثة	٢.٤٥	٠.٨٢	م١٠	٢.٥٣	٠.٨٤	١٢	-٠.٥٥
٧	البقاء والصمود والتقدم والتنافسية أهم ما يميز معرفة تيار ما بعد الحداثة	٢.٦٩	٠.٩٠	٣	٢.٧٦	٠.٩٢	٥	-٠.٤٥
٨	العقل النقدى معيار المعرفة ومرجعها الحاسم فى تيار ما بعد الحداثة	٢.٣٠	٠.٧٧	١٢	٢.٦٣	٠.٨٨	م٧	-٢.٢١
٩	المعرفة سلعة عالمية وأحد عوامل قيام مجتمع المعلوماتية	٢.٧٦	٠.٩٢	١	٢.٨٦	٠.٩٥	٢	-٠.٧٦
١٠	المعرفة الصادقة تلك التى تقوم على الارتباط بين الغايات والوسائل فى تيار ما بعد الحداثة	٢.٥٥	٠.٨٥	٨	٢.٧٤	٠.٩١	٦	-١.٢٧
١١	المعرفة مكتسبة وتعتمد على البحث والاستكشاف فى تيار ما بعد الحداثة	٢.٧٠	٠.٩٠	م٣	٢.٨٧	٠.٩٦	١	-١.٢٣
١٢	كيفية الحصول على المعرفة واتقان أدوات انتاجها من أولويات تيار ما بعد الحداثة	٢.٦٠	٠.٨٧	٧	٢.٨٣	٠.٩٤	٣	-١.٥٩
	متوسط الوزن النسبى ومتوسط نسبة الاستجابة وقيمة (ز)	٢.٥٨	٠.٨٦		٢.٧١	٠.٩		-٠.٨٦
		الحد الأعلى للثقة ٠.٧٠ الأدنى للثقة ٠.٦٤				الحد الأعلى للثقة ٠.٧٦ الأدنى للثقة ٠.٥٨		

بقراءة جدول رقم (٨) اتضح أن متوسط نسبة متوسط الاستجابة على المحور ككل المتعلق برؤية الطلاب حول معرفة تيار ما بعد الحداثة جاء (٠.٨٦) وهى أعلى من الحد الأعلى للثقة (٠.٧٠) وجاءت "ن.م.أ" على جميع العبارات أعلى من الحد الأعلى للفئة، مما يؤكد أن المعرفة وفق تيار ما بعد الحداثة قوة وكلاهما (المعرفة والقوة) يتضمن بعضهما البعض الآخر، ويعكس كون مجتمع ما بعد الحداثة تحول الى حركة فكرية منذ أن أشار الى ذلك جان فرانسو ليوتار، كما أن المعرفة عالمية، ونتاج التفاعل بين الأفكار العقلية والخبرات الحسية، وانها تعتمد على العقل الجدلى وليس العقل الأداتى الذى يتسم بالقهر وفرض أحادية المعرفة، أما العقل الجدلى يتيح الحوار والمناقشة لأن المعرفة لا تنمو فى ظل القهر والكبت ولكن تنمو فى ظل الديمقراطية والحوار، لهذا فهى قوة وأحد عوامل قيام مجتمع المعلوماتية إذ أنها مقوم رئيس بجانب الفكر والإبداع لأقتصاد المعرفة، كما أنها تعتمد على البحث والاستكشاف لكونها ليست معرفة فطرية، بل مكتسبة، مما يجعلها فى حالة تنافسية عالمية، ولكن العبارة رقم (٩) توضح أن معرفة ما بعد الحداثة سلعة عالمية، وكونها سلعة أى تحولت إلى شئ فأصبحت متشيئة، ويمكن أن تعبأ فى رزم وحزم وتباع وتشترى، وهذا يعكس أحد مبادئ ما بعد الحداثة وهو التشيؤ *Refication*. وقد جاءت "ن.م.أ" على هذه العبارة (٠.٩٢) وهى أعلى استجابة وأعلى من الحد الأعلى للثقة (٠.٨٦)، كما جاءت العبارة رقم (٨) "ن.م.أ" عليها (٠.٧٧) وهى اقل نسبة استجابة رغم دلالتها، وأنها أعلى من الحد الأعلى للثقة، وجاءت فى أسفل المحور مما يؤكد أن السائد فى تعليمنا المعرفة التلقينية التقليدية القائمة على الحفظ والتلقين دون إعمال العقل والفكر رغم أن العقل النقدى أحد مصادر المعرفة فى تيار ما بعد الحداثة، ويعكس أحد أهداف تربية ما بعد الحداثة تنمية المهارات الميتامعرفية القائمة على التفكير فى التفكير.

كما أن العبارة رقم (٦) جاءت "ن.م.أ" عليها (٠.٨٢) وهى أعلى من الحد الأعلى للثقة (٠.٧٠) وجاءت فى الترتيب الحادى عشر مما يؤكد أن فكرة الألعاب اللغوية لم تفعل فى الموقف التعليمى للطلاب من خلال القائمين بالتدريس.

وبالنظر فى ذات الجدول رقم (٨) وجد أن متوسط نسبة متوسط الاستجابة على نفس المحور (المعرفة) من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس جاء (٠.٩) وهى أعلى من الحد الأعلى للثقة (٠.٧٦) وجاءت "ن.م.أ" على جميع العبارات لهذا المحور تتراوح بين (٠.٨٤، ٠.٩٦) وهى أعلى من الحد الأعلى للثقة وجاءت العبارة (١١) تؤكد على أن المعرفة فى ما بعد الحداثة تعتمد على البحث والاستكشاف مما يوضح إعمال العقل والفكر فى الحصول على المعرفة القائمة على العقل الجدلى وليس العقل الأداتى على اعتبار العقل النقدى معيار المعرفة الصادقة، كما أن المعرفة وفقًا للمبدأ الذى أخذت به ما بعد الحداثة وهو التشيوء أصبحت سلعة عالمية وأحد عوامل قيام مجتمع المعلوماتية بسبب اتقان أدوات إنتاج هذه المعرفة

حتى يمكن الترويج لها فى العالم، وانطلاقًا من أن البقاء والصمود والتنافسية أهم ما يميز تلك المعرفة ويجعلها مقومًا رئيسيًا بجانب الفكر والإبداع للاقتصاد القائم على المعرفة، كما أن هذه المعرفة تنمو فى جو من الحرية والديمقراطية مما يجعلها متغيرة دائمًا وتقبل بألوان الخلاف والاختلاف المؤدى الى التعددية الفكرية والذى يعكس حال العقل الجدلى فى اكتساب المعرفة.

ولتعرف الفروق بين عينتى البحث تم حساب قيمة (ز) فوجد أنها (-٠.٨٦) وهى اقل من القيمة الجدلية ±١.٩٦ ، فهى غير دالة إحصائيًا مما يؤكد اتفاق العينتين وعدم وجود فروق بينهما فى نظرة كلتيهما للمعرفة.

إلا أنه اتضح أن العبارة رقم (٨) جاءت "ن.م.أ" عليها لدى الطلاب (٠.٧٧) ولدى أعضاء هيئة التدريس (٠.٨٨)، وكلتاهما أعلى من الحد الأعلى للثقة (٠.٧٠، ٠.٧٦) إلا أنه عند حساب قيمة (ز) وجد أن هناك فروقًا بين العينتين لصالح أعضاء هيئة التدريس حيث جاءت قيمة (ز) (٢.٢١) وهى أعلى من القيمة الجدولية مما يؤكد إيمان أعضاء هيئة التدريس بأن العقل النقدى معيار المعرفة ومرجعها الحاسم من خلال التحليل والاستدماج والتفسير والتوضيح، إذ لابد من إعمال العقل فى كل ما يقدم للطالب من معلومات، وهذه هى العقلانية النقدية والفنية.

رابعًا - بالنسبة لرؤية تيار ما بعد الحداثة (للوجود/ الحقيقة/ العالم، الكون) من وجهة نظر عينتى البحث (الطلاب وأعضاء هيئة التدريس) فقد أسفر التحليل الإحصائى عن نتائج أمكن عرضها فى جدول رقم (٩) على النحو التالى:

جدول رقم (٩)
يوضح نسبة متوسط الاستجابة والوزن النسبى وقمة Z لاستجابات عينتى الطلاب
وأعضاء هيئة التدريس حول رؤية تيار ما بعد الحداثة
(للوجود – الحقيقة / العالم / الكون)

م	العبارات	الطلاب			أعضاء هيئة التدريس			
		الوزن النسبى	نسبة متوسط الاستجابة	الترتيب	الوزن النسبى	نسبة متوسط الاستجابة	الترتيب	قيمة (ز)
١	الحقيقة نسبية ومتعددة ولها تفسيرات متناقضة فى تيار ما بعد الحداثة	٢.١٨	٠.٧٣	٥	٢.٠٨	٠.٦٩	٦	٠.٦٨
٢	الوجود مادى بحث وقائم بذاته فى تيار ما بعد الحداثة	١.٨٧	٠.٦٢	٩	١.٧٧	٠.٥٩	١٠	٠.٦٧
٣	الوصول الى الحقيقة بالعقل أمر مشكوك فيه وفقًا لتيار ما بعد الحداثة	١.٩٥	٠.٦٥	٨	٢.٠٢	٠.٦٧	٨	-٠.٤٣
٤	العالم طارئ عرضى بلا اساس متين بعيد عن الثبات والحتمية والقطعية فى تيار ما بعد الحداثة	١.٧٤	٠.٥٨	١٠	١.٨٢	٠.٦١	٩	-٠.٥
٥	الوجود متعدد ومتناقض وكثرة فتكاثرة فى حالة حركة دائمة ومتجددة ومتغيره تستعصى على الضبط فى تيار ما بعد الحداثة	٢.٢١	٠.٧٤	٤	٢.٣٥	٠.٧٨	٢	-٠.٩١
٦	الحقيقة فى تيار ما بعد الحداثةتعتمد على تصورنا وإدراكنا لها فى سياق اجتماعى ذاتى	٢.٤	٠.٨٠	٢	٢.٣٣	٠.٧٨	م٢	٠.٤٦
٧	الإنسان يخلق الحقيقة فى ذهنه بفعل ثقافته ولغته وبمساعدة المعلم وفقًا لتيار ما بعد الحداثة	٢.٥٣	٠.٨٤	١	٢.٣٢	٠.٧٧	٤	١.٤٧
٨	الحقيقة فى تيار ما بعد الحداثة تركيب اجتماعى تعددى وقراءة للواقع وليست انعكاسًا له	٢.٣٠	٠.٧٧	٣	٢.٤٤	٠.٨١	١	-٠.٨٨
٩	العالم وفقًا لتيار ما بعد الحداثة لوحة زيتية تتداخل مشاهدها لدرجة لا نستبين وجوه ملامح ما رسم عليها (الفوضى والعبثية)	٢.١٤	٠.٧١	٦	٢.١١	٠.٧٠	٥	٠.٢١
١٠	الحقيقة الموضوعية القابلة للقياس فقدت مصداقيتها فى تيار ما بعد الحداثة	٢.٠٢	٠.٦٧	٧	٢.٠٥	٠.٦٨	٧	-٠.١٦
	متوسط الوزن النسبى ومتوسط نسبة الاستجابة وقيمة (ز)	٢.١٤	٠.٧١		٢.١٣	٠.٧١		٠.٦٣
		الحد الأعلى للثقة ٠.٧٠ الأدنى للثقة ٠.٦٤				الحد الأعلى للثقة ٠.٧٦ الأدنى للثقة ٠.٥٨		

E-mail: gamel_abdo59@yahoo.com ☎ 01002702115

وبالنظر فى الجدول رقم (٩) اتضح أن متوسط نسبة متوسط الاستجابة حول المحور ككل المتعلق بالوجود وفق تيار ما بعد الحداثة، من وجهة نظر الطلاب جاء (٠.٧١) وهى أعلى من الحد ألأعلى للثقة (٠.٧٠) وجاءت "ن.م.أ" حول العبارات المتعلقة بهذا المحور أرقام (٩، ١، ٥، ٨، ٦، ٧) تتراوح بين (٠.٧١، ٠.٨٤) وهى أعلى من الحد الأعلى للثقة (٠.٧٠) مما يوضح ملامح الفوضى والعبثية فى عالم ما بعد الحداثة، كما أن هذا العالم يفتح الآفاق نحو عدم التحديد وعدم اليقين كما يفتح الآفاق نحو تعدد الاستخدامات اللغوية، بحيث يتحول العالم الى ما يشبه لوحة الشطرنج التى تتحرك فيها القطع وفقًا لقواعد تكمن فى حركة القائمين فى عملية اللعبة، كما أن هذا العالم وصف بأنه عالم منفلت *Run away world* وذلك بسبب سرعة التغير فى العالم وفتح الآفاق أمام المخاطر لهذا وصف بأنه مجتمع اللايقين *Uncertainity* (٨: ٢٦٢ – ٢٦٦)، ونتيجة لهذا تحول العالم الى شظايا متعددة فأصبح متشظيًا فى كل شئ فى المعرفة، والقيم...

كما أن الحقيقة فيه نسبية فبدلاً من البحث عن الأفكار المطلقة والقيم المطلقة فأصبح كل شئ نسبيًا، هذا بالإضافة الى التشكك فى الصدق واليقين، ويخضع كل شئ فى العالم للمفاضلة والاختيار الشخصى، وبهذا فالحقيقة نسبية ومتعددة ولها تفسيرات متناقضة بعضها مع البعض الآخر لكون هذا الوجود متعددًا وأنه كثرة متكاثرة، فى حالة حركة دائمة ومتجددة ومتغيرة تستعصى على الضبط.

وعليه، فجاءت الحقيقة تركيبًا اجتماعيًا تعدديًا وقراءة للواقع وليست انعكاسًا له، وتوجد الحقيقة فى ذهن الإنسان بفعل ثقافته ولغته، لأن الإنسان يعرف بواسطة المجتمع الذى يعيش فيه وثقافته.

أما العبارتان رقما (٤، ٢) فجاءت "ن.م.أ" عليها (٠.٥٨، ٠.٦٢) وهما أقل من الحد الأدنى للثقة (٠.٦٤) ليوضحا أن العالم طارئ عرضى بلا أساس متين وأن الوجود مادى بحت وقائم بذاته، ولعل انخفاض "ن.م.أ" قد يكون راجعًا الى أن الطلاب عند استجابتهم عليهما وضعوا فى ذهنهم أن هناك خالقًا لهذا الكون وأن الوجود ثابت وليس متغيرًا (ويترتب عليه الحقيقة موضوعية ومطلقة) وأن الوجود مقصود وقائم بذاته، وقد يرجع ذلك الى ضعف الخلفية الفلسفية للطلاب، وأن الطلاب يفتقدون الكثير من مقومات الروح الفلسفية فمن بين معلومات مشوشة عن كثير من النظريات والآراء الفلسفية الى عدم القدرة على إجراء حوار أو توجيه أسئلة ناقدة. (٤٣: ٣٥)

وأما العبارة (١٠) جاءت "ن.م.أ" عليها (٠.٦٧) وهى أعلى من الحد الأدنى للثقة (٠.٦٤) فهى متوسطة ليؤكد الطلاب أن الحقيقة فى ما بعد الحداثة فقدت مصداقيتها، وكذلك جاءت "ن.م.أ" على العبارة رقم (٣) (٠.٦٥) وهى أعلى من الحد الأدنى للثقة (٠.٦٤) مما يبين أن رؤية الطلاب مذبذبة حول التشكك فى الوصول الى الحقيقة بالعقل.

وفيما يتعلق باستجابات أعضاء هيئة التدريس حول ذات المحور فقد جاء متوسط نسبة متوسط الاستجابة على هذا المحور ككل (٠.٧١) وهى أقل من الحد الأعلى للثقة (٠.٧٦)، وجاءت "ن.م.أ" على العبارات أرقام (٧، ٥، ٦، ٨) تتراوح بين (٠.٧٧، ٠.٨١) وهى أعلى من الحد الأعلى للثقة (٠.٧٦) وهذا يدل على أن الإنسان (المتعلم) يبنى الحقيقة فى ذهنه بفعل ثقافته وبيئته (المدرسة)، وبمساعدة المعلم، فالحقيقة هنا مكتسبة وليست فطرية أو موجودة فى ذهنه، بل هو الذى يصنعها، كما أن الوجود متعدد ومتناقض وكثرة متكاثرة، وفى حالة حركة دائمة ومتجددة ومبعثرة يستعصى على الضبط، وهذا يدل على التعددية والعبثية والتشظى والفوضى وعدم اليقين وغير ذلك مما يميز ما بعد الحداثة، وقد انعكس هذا الوضع على القيم فصارت متشيئة، وكذلك الحقيقة أصبحت تعتمد على تصورنا وإدراكنا لها فى سياق اجتماعى ثقافى مما يوحى بتعددها وتناقضها وعدم موضوعيتها، فالنسبية والذاتية وعدم الثبات أصبحت مما يميز الحقيقة فى ما بعد الحداثة، فليست هناك حقيقة موضوعية ومطلقة وثابتة فى فكر ما بعد الحداثة.

أما العبارات أرقام (٢، ٤، ٣، ١٠، ١، ٩) فقد جاءت "ن.م.أ" عليها تتراوح بين (٠.٥٩، ٠.٧٠) وهى أعلى من الحد الأدنى للثقة (٠.٥٨) فالوجود مادى بحت والعالم طارئ عرضى بلا أساس متين والوصول الى الحقيقة أصبح أمراً مشكوكًا فيه، لأن الحقيقة الموضوعية فقدت مصداقيتها.

وإذا تم التدقيق فى الجدول ذاته، يلاحظ أن العبارتين رقمى (٤، ٢) جاءت "ن.م.أ" عليها لدى كل من الطلاب وأعضاء هيئة التدريس متقاربة وهذا يدل على إدراك كل من العينتين لرؤية تيار ما بعد الحداثة حول الوجود أنه مادى بحت وعرضى بلا أساس متين.

ولتعرف الفروق بين عينتى الدراسة (الطلاب وأعضاء هيئة التدريس) حول استجاباتهم على هذا المحور، فقد تم حساب قيمة (ز) فوجد أنها (٠.٦٣)، وهى أقل من القيمة الجدولية (١.٩٦) وهى غير دالة إحصائيًا، مما يوضح أنه ليس هناك فروق ذات دلالة إحصائية بينهما.

أما بالنسبة للإجابة على السؤال السابع حول رؤية كل من الطلاب وأعضاء هيئة التدريس فيما يتعلق بواقع عناصر المنظومة التعليمية من حيث درجة الأهمية والممارسة الفعلية فى الواقع التعليمى، وفق رؤية تيار ما بعد الحداثة، فقد أسفر التحليل الإحصائى الى نتائج اتضحت فى الجداول (١٠، ١١، ١٢، ١٣):

وعليه، فبالنسبة لرؤية كل من الطلاب وأعضاء هيئة التدريس حول أهداف تربية ما بعد الحداثة من حيث درجة الأهمية ودرجة الممارسة الفعلية فى الواقع التعليمى، فقد أسفر التحليل الإحصائى عن نتائج فى الجدول التالى:

جدول (١٠)
يوضح نسبة متوسط الاستجابة والوزن النسبى وقمة Z لاستجابات عينتى الطلاب وأعضاء هيئة التدريس حول أهداف تربية ما بعد الحداثة من حيث الأهمية وواقع ممارستها عمليًا

العبارات	الأهمية						قيمة (ز)	الممارسة والتحقق					
	الطلاب			أعضاء هيئة التدريس				الطلاب			أعضاء هيئة التدريس		
	الوزن النسبى	نسبة متوسط الاستجابة	الترتيب	الوزن النسبى	نسبة متوسط الاستجابة	الترتيب		الوزن النسبى	نسبة متوسط الاستجابة	الترتيب	الوزن النسبى	نسبة متوسط الاستجابة	الترتيب
تحقيق المساواة الاجتماعية من خلال الحد من مظاهر الاستبعاد الاجتماعى	٢.٧٠	٠.٩٠	م٦	٢.٦٨	٠.٨٩	١٠	٠.١٣	١.٨٥	٠.٦٢	م٤	١.٩١	٠.٦٤	٢
تحقيق ديمقراطية معلومات كمعرفة قوانين واللوائح داخلية للمؤسسات تعليمية	٢.٧٢	٠.٩١	م٤	٢.٨٢	٠.٩٤	م٤	-٠.٦٦	١.٩٩	٠.٦٦	١	١.٩١	٠.٦٤	م٢
تحرير العقل من التلقين الإلقاء والتلقى السالب السلطوية	٢.٧٥	٠.٩٢	م١	٢.٨٠	٠.٩٣	٦	-٠.٣٤	١.٨٣	٠.٦١	٦	١.٧٥	٠.٥٨	٨
بية احتياجات متعلم المختلفة الوجدانية والمعرفية الاجتماعية الأيديولوجية...)	٢.٧٧	٠.٩٢	١	٢.٨٨	٠.٩٦	١	-٠.٨٣	١.٨٨	٠.٦٣	٣	١.٩١	٠.٦٤	م٢
هيئة الفرد لإيجاد رص عمل جديدة استغلال قدراته من لال تميزه وتفرده	٢.٧٧	٠.٩٢	م١	٢.٨٤	٠.٩٥	م٢	-٠.٥٨	١.٦٩	٠.٥٦	٩	١.٧٧	٠.٥٩	٧
تحقيق الصحة النفسية فرد والمجتمع لإحداث له نوعية فى العمل تربوى	٢.٧١	٠.٩٠	٦	٢.٨٥	٠.٩٥	٢	١.٠٣	١.٧٢	٠.٥٧	٨	١.٨	٠.٦٠	٦
وين العقل الجدلى متسائل القادر على بداع والتجديد بدلاً ن إلزامه بوجهة نظر احدة	٢.٦٨	٠.٨٩	٨	٢.٧٨	٠.٩٣	م٦	-٠.٦٧	١.٨٧	٠.٦٢	٤	١.٨٦	٠.٦٢	٥
ساب المتعلم المهارات اجتماعية والمهنية مختلفة	٢.٧٣	٠.٩١	٤	٢.٨٣	٠.٩٤	٤	-٠.٧٨	١.٩٤	٠.٦٥	٢	١.٩٨	٠.٦٦	١
تحقيق مبدأ كيف عرف المتعلم، لا ماذا عرف	٢.٥٧	٠.٨٦	١٠	٢.٦٩	٠.٩٠	٩	-٠.٨٤	١.٦٦	٠.٥٥	١٠	١.٥٩	٠.٥٣	١٠
وين إنسان عالمى كوكبى) قادر على تعايش وقبول الآخر يأخذ بمبدأ التعددية الاختلاف	٢.٦١	٠.٨٧	٩	٢.٧٨	٠.٩٣	م٦	-١.١٧	١.٧٥	٠.٥٨	٧	١.٦٨	٠.٥٦	٩

تصدرها كلية التربية جامعة المنيا
E-mail: gamel_abdo59@yahoo.com ☎ 01002702115

	٢.٧	٠.٩				٢.٨	٠.٩٣		٠.٦٨		١.٨٢	٠.٦١		١.٨٢	٠.٦١	
	أعلى ٠.٧٠					٠.٧٦					أعلى ٠.٧٠			٠.٧٦		
	أدنى ٠.٦٤					٠.٥٨					أدنى ٠.٦٤			٠.٥٨		

بقراءة الجدول (١٠) اتضح أن متوسط نسبة متوسط الاستجابة على المحور ككل فيما يتعلق برؤية الطلاب حول أهمية أهداف تربية ما بعد الحداثة جاء (٠.٩) وفيما يتعلق برؤية أعضاء هيئة التدريس جاء (٠.٩٣) وكلتاهما أعلى من الحد الأعلى للثقة (٠.٧٠، ٠.٧٦).

أما بالنسبة لـ"ن.م.أ" بالنسبة لاستجابات الطلاب على العبارات المتعلقة بهذا المحور فقد جاءت جميعها أعلى من الحد الأعلى للثقة (٠.٧٠) حيث رأى الطلاب أنها على درجة كبيرة من الأهمية ويجب تحقيقها فى الواقع العملى المؤسسى (التعليمى) انطلاقًا من أن المجتمع أصبح تابعًا لنمط تربيته الجديدة (تربية ما بعد الحداثة) لأنه من المهم تحرير العقل الإنسانى من آفة التلقى السالب وضرورة مراعاة الأبعاد الوجدانية والمعرفية والاجتماعية والأيديولوجية التى تنادى بها تربية ما بعد الحداثة أى ضرورة إعادة الاعتبار للذات، وإحداث نوع من المصالحة والتكامل بين الذات والموضوع (العقل) وتهيئة الفرد لإيجاد فرص عمل واستغلال قدراته، كما أكد ذلك جان بيير بورتويس، وهيجيث ديسمت (١٧: ٢٨٩)، ويلى ذلك اكساب المتعلم المهارات المهنية والاجتماعية التى يتطلبها مجمع ما بعد الحداثة، وتحقيق ديمقراطية المعلومات التى أكد عليها السيد يس (٥٠: ٢٦٣) لأنها حق لكل مواطن فى معرفة أنواع المعلومات وحقه فى استخدام شبكة المعلومات وإدارة البنية التحتية، وهذا من شأنه يؤدى الى إحداث نقلة نوعية فى العمل التربوى، وتحقيق نوع من المساواة الاجتماعية بين الطلاب، كما أكد الطلاب أيضًا على ضرورة تكوين العقل الجدلى – بدلاً من العقل الديدكتيكى القائم على قبول الأشياء دون نقاش أو حوار والملتزم بوجهة نظر واحدة – وهذا العقل الجدلى يتناسب مع التعددية الفكرية التى ينادى بها تيار ما بعد الحداثة مما يؤدى فى النهاية الى تكوين مواطن/إنسان كوكبى قادر على تحقيق مبدأ كيف تعرف لا ماذا تعرف، وقادر على التعايش وقبول الآخر.

وبالنسبة لاستجابات أعضاء هيئة التدريس فجاءت "ن.م.أ" على جميع العبارات فى ذات المحور أعلى من الحد الأعلى للثقة (٠.٧٦) فهى من حيث أهميتها قريبة من استجابات الطلاب وإن حازت بعض العبارات على "ن.م.أ" أعلى من الحد الأعلى للثقة (٠.٩٣) مثل العبارة رقم (٤) المتعلقة بمراعاة الأبعاد الوجدانية والمعرفية والاجتماعية والأيديولوجية حيث جاءت ("ن.م.أ" نسبة متوسط الاستجابة) عليها (٠.٩٦) مما يوضح حرص أعضاء هيئة التدريس على تحقيق التكامل والمصالحة من المتعلم بجوانبه الذاتية، والعقل بجوانبه الموضوعية بدلاً من الاهتمام بالعقل الذى أكدت عليه الحداثة واعتبرته أحد مقوماتها، وكذلك العبارة (٦) المتعلقة بالصحة النفسية للمتعلم، حيث جاءت "ن.م.أ" عليها (٠.٩٥) مما يؤكد أن تحقيق الصحة النفسية للمتعلم يعد نقله نوعية أشارت إليها تربية ما بعد الحداثة مما يؤكد اهتماماتها بالحاجات الأساسية للمتعلم وهى الحاجات الاثنى عشر التى أكد على كل من جان بيير

بورتويس وهيجث ديمست (١٧: ٤٨ -٤٩)، وعبد الفتاح إبراهيم تركى (٦٥: ٩)، بالإضافة الى تكوين العقل الجدلى القائم على التواصل والحوار بدلاً من العقل الأدائى الذى يقوم على الهيمنة والسيطرة، إذ أن عقل ما بعد الحداثة عقل جدلى تواصلى يعمل على تحرير المتعلم من آفة التلقى السالب والتلقين بالإضافة الى إعداد الفرد لسوق العمل، ولكن جاءت العبارة رقم (١٩) لتحقيق مبدأ كيف يعرف لا ماذا يعرف؟ فى الترتيب الأخير، مما يؤكد أن غالبية أعضاء هيئة التدريس يعتمدون على المحاضرة بأسلوبها التقليدى التلقينى

ولتعرف الفروق بين متوسط نسبة متوسط الاستجابة بين كل من الطلاب وأعضاء هيئة التدريس حول درجة الأهمية فى هذا المحور، فقد جاء حساب قيمة (ز) فاتضح أنها (-٠.٦٨) وهى أقل من القيمة الجدولية ±١.٩٦، وبالتالى فليس هناك فروق بينهما، مما يوضح أن هذه الأهداف على درجة عالية من الأهمية، ويجب تحقيقها فى الواقع العملى.

وفيما يتعلق بمجال الممارسة والتحقق، فبالنظر فى ذات الجدول وجد أن متوسط نسبة متوسط الاستجابة على المحور ككل بالنسبة للطلاب قد جاء (٠.٦١) وهى أقل من الحد الأدنى للثقة (٠.٦٤)، وبالنسبة لأعضاء هيئة التدريس فقد جاء (٠.٦١) وهى أقل من الحد الأدنى للثقة (٠.٥٨)، مما يؤكد أن تفعيل هذه الأهداف وممارستها فى الواقع العملى ضعيف، وعليه فقد جاءت "ن.م.أ" على العبارات أرقام (٤، ١، ٧، ٣، ٩، ٥، ٦، ١٠) تتراوح بين (٠.٥٥، ٠.٦٣) وهى أقل من الحد ألأدنى للثقة (٠.٦٤) مما يؤكد أن هذه الأهداف رغم (أهميتها) إلا أنها تتحقق بدرجة ضعيفة حيث لاتزال ظلال الفلسفات التقليدية ماثلاً فى الممارسات التعليمية من عدم مراعاة احتياجات المتعلم، والتأكيد على العقل الأداتى دون العقل التواصلى وعدم تحقيق الصحة النفسية للطلاب، والإخلال بمبدأ تكافؤ الفرص التعليمية من حيث المساواة الاجتماعية بين الطلاب، كما أنه لايزال الطالب يهتم بماذا يعرف؟ لا بكيف يعرف؟ تأكيداً لما قاله شبل بدران (٥٣: ١١٠) كيف نعلم فى ضوء الانفجار السكانى وماذا نعلم فى ضوء الانفجار المعرفى، أما العبارتان (٢، ٨) فجاءت "ن.م.أ" عليها أعلى من الحد الأدنى للثقة (٠.٦٤)، أن الفرصة متاحة أمام الطلاب للحصول على المعلومات سواء كانت تلك المتعلقة بما يخص اللوائح أو القوانين (٠.٦٦)، وكذلك تسعى الكلية الى محاولة اكساب الطلاب بعض المهارات الاجتماعية سواء من حيث المشاركة فى مشروع محو الأمية أو أية مشاريع تتعلق بخدمة المجتمع، أو المهارات المهنية من خلال ممارسة التربية العملية الميدانية بالمدارس المختلفة.

وبالنظر فى ذات الجدول حول استجابات أعضاء هيئة التدريس حول ذات المحور المتعلق بممارسة أهداف التربية أو تحققها اتضح أن متوسط نسبة متوسط الاستجابة على المحول ككل جاء (٠.٦١) وهى

أعلى من الحد الأدنى للثقة (٠.٥٨) فهى تمارس بدرجة متوسطة، وجاءت "ن.م.أ" على بعض العبارات أرقام (٥، ٦، ٧، ١، ٢، ٤، ٨) تتراوح بين (٠.٥٩، ٠.٦٦) وهى أقل من الحد الأعلى للثقة (٠.٧٦)، وأعلى من الحد الأدنى للثقة (٠.٥٨) حيث إن تحقق هذه الأهداف بدرجة متوسطة حيث لايزال التلقى السالب والتقليدية والتلقين، من الأهداف المسيطرة على المؤسسات التعليمية، الأمر الذى لا يحقق الصحة النفسية للمتعلمين، ولا يؤدى الى تسويق الخريج لسوق العمل إذ لا يكتسب المهارات المهنية والاجتماعية التى تؤهله لسوق العمل.

وجاءت العبارتان رقما (٩، ١٠) توضح أن "ن.م.أ" عليها (٠.٥٣، ٠ز٥٦) وهما أقل من الحد الأدنى للثقة (٠.٥٨) مما يوضح أنه لا يزال يسيطر على أهداف التربية/ التعليم مبدأ ماذا يعرف المتعلم أو ماذا يريد أن يعرف لا كيف يعرف أى يقدم له المحتوى بطريقة تقليدية دون أن يعرف المصادر التى يمكن الرجوع إليها لكى يعرف المحتوى التعليمى الذى يقوم بدراسته، فلاتزال التقليدية مخيمة على النظام التعليمى، وبالتالى فالإنسان الذى يعده النظام التعليمى غير قادر على التعايش وقبول الآخر وكذلك لم يأخذ بمبدأ التعددية الأيديولوجية والثقافية.

ولتعرف الفروق بين استجابات الطلاب وأعضاء هيئة التدريس حول هذا المحور فقد تم حساب قيمة (ز) فوجدت أنها (٠.٠١) وهى أقل من القيمة الجدولية مما يؤكد عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بينهما.

ثانيا – وفيما يتعلق بتحليل استجابات كل من الطلاب وأعضاء هيئة التدريس فيما يخص المحور الثانى المتعلق برؤية تيارما بعد الحداثة للمعلم ومسئولياته من حيث درجة الأهمية ودرجة الممارسة فى الواقع التعليمى المؤسسى، فقد أسفر التحليل الإحصائى الى نتائج موضحه بالجدول (١١):

جدول (١١)
يوضح نسبة متوسط الاستجابة والوزن النسبى وقمة Z لاستجابات عينتى الطلاب وأعضاء هيئة التدريس حول مسئوليات المعلم من حيث الأهمية وممارستها عمليًا

العبارات	الأهمية						قيمة (ز)	الممارسة والتحقق					
	الطلاب			أعضاء هيئة التدريس				الطلاب			أعضاء هيئة التدريس		
	الوزن النسبى	نسبة متوسط الاستجابة	الترتيب	الوزن النسبى	نسبة متوسط الاستجابة	الترتيب		الوزن النسبى	نسبة متوسط الاستجابة	الترتيب	الوزن النسبى	نسبة متوسط الاستجابة	الترتيب
راجع سلطة المعلم معرفية فلم يعد مصدر الوحيد لمعلومات الطلاب صوت المعلم)	٢.٥٠	٠.٨٣	١٠	٢.٧٢	٠.٩١	٦م	-١.٤٨	٢.٢٧	٠.٧٦	١	٢.٠٩	٠.٧٠	١
حويل المعلم الى لسوف يدفع تلاميذه ى إثارة التساؤلات حول المعرفة وليس جرد اكتسابها	٢.٦٠	٠.٨٧	٨	٢.٦٤	٠.٨٨	١٠	-٠.٣١	١.٨١	٠.٦٠	٦	١.٧٣	٠.٥٨	٦م
ستخدام المعلم سلوب الحوار عقلانى أثناء إدارة موقف التعليمى	٢.٦٧	٠.٨٩	٦	٢.٧٤	٠.٩١	٦	-٠.٤٨	١.٨١	٠.٦٣	٣م	١.٨٤	٠.٦١	٢
ساب المعلم طلابه هارات البحث حول وضوعات تتفق ميولهم	٢.٦٣	٠.٨٨	٧	٢.٧١	٠.٩٠	٩	-٠.٥٢	١.٧٧	٠.٥٩	٨	١.٧٥	٠.٥٨	٦
تع المعلم بممارسة حرية التربوية لأكاديمية) فى مجتمع المدرسى	٢.٥٢	٠.٨٤	٩	٢.٧٥	٠.٩٢	٣م	-١.٥٦	١.٧٢	٠.٥٧	١٠	١.٥٥	٠.٥٢	١٠
عل المعلم رمزًا كريًا، وليس مجرد لطة معرفية لاحتكار معلومات	٢.٦٩	٠.٩٠	٤	٢.٧٤	٠.٩١	٦م	-٠.٣٤	١.٨٩	٠.٦٣	٣	١.٧٦	٠.٥٩	٥
شجيع المعلم طلابه كوين رأى خاص بهم	٢.٧٥	٠.٩٢	١	٢.٧٨	٠.٩٣	٢	-٠.٢١	١.٨٥	٠.٦٢	٥	١.٨٠	٠.٦٠	٤
ساحة المجال أمام لابه للإثارة الفكرية التأمل العقلى	٢.٦٩	٠.٩٠	٤م	٢.٧٧	٠.٩٢	٣	-٠.٥٣	١.٨١	٠.٦٠	٦م	١.٦٦	٠.٥٥	٩
ميـة الوعى معلوماتى لدى طلابه	٢.٧٤	٠.٩١	٢	٢.٨١	٠.٩٤	١	-٠.٥٠	١.٩٢	٠.٦٤	٢	١.٨٣	٠.٦١	٢م
شجيع المعلم طلابه لى تفسير وتحليل نقد المعلومات لا جرد التسليم بها	٢.٧٤	٠.٩١	٢م	٢.٧٥	٠.٩٢	٣م	-٠.٠٤	١.٧٧	٠.٥٩	٨م	١.٦٨	٠.٥٦	٨
	٢.٦٥	٠.٨٨		٢.٧٤	٠.٩١		-٠.٦١	١.٨٧	٠.٦٢		١.٧٧	٠.٥٩	
	أعلى ٠.٧٠			٠.٧٦				٠.٧٠			٠.٧٦		
	أدنى ٠.٦٤			٠.٥٨				٠.٦٤			٠.٥٨		

بالنظر فى الجدول (١١) جاء متوسط نسبة متوسط الاستجابة على هذا المحور كله من وجهة نظر الطلاب (٠.٨٨) وهى أعلى من الحد الأعلى للثقة (٠.٧٠) وهذا فيما يتعلق بدرجة الأهمية، وجاءت "ن.م.أ" على جميع عبارات هذا المحور أعلى من الحد الأعلى للثقة (٠.٧٠) مما يعكس أهمية هذه المسئوليات الملقاة على عاتق المعلم من وجهة نظر تيار ما بعد الحداثة حيث يرى الطلاب أن هذه المسئوليات يجب أن تتوافق وتتلاءم والمتغيرات الحادثة فى المجتمع حتى تكون المنظومة التعليمية عصرية وتواكب المتغيرات من أجل بناء الإنسان (المربى)، ولهذا فيرى الطلاب أنه من المهم جداً أن يسمح المعلم بتكوين رأى خاص لطلابه (٠.٩٢) حتى لا يكونوا تابعين له مما يعكس الحرية التربوية والحرية الحكمية على الأشياء، وهذا يكون نابعًا من إتاحة الفرص والجدل البناء والحوار الهادف والمنافشة التى تثرى الموقف التعليمى بدلا من التلقين والإلقاء السلبيين اللذين يعملان على تنميط الطلاب والنظر إليهم مقولبين فى قوالب واحدة، ويعكس هذا أهمية عملية تنمية الوعى المعلوماتى لدى الطلاب (٠.٩١)، بما سيشمله من معرفة وإدراك وفهم لقيمة المعلومات التى تؤدى دوراً مهمًا فى تنمية الجانب المعرفى لدى الطلاب باعتبار أن المعلومات هى المادة الخام للذهن، ويترتب على ذلك تشجيع المعلم طلابه على تفسير وتحليل ونقد المعلومات التى تقدم لهم والعمل على تفكيكها وإظهار الجوانب الخفية فيها، وإعمال العقل فى كل ما يقدم للطلاب (٠.٩١) الأمر الذى يتيح للطلاب إثارتهم فكريًا وهذا يؤكد حقيقة مهمة أن المعرفة فى ما بعد الحداثة (معرفة تدبرية) وليست معرفة تقنية (٨٤: ٦٥)، ولهذا فالمعلم فى ما بعد الحداثة رمز فكرى وليس محتكراً للمعلومات (٠.٩٠)، وهذا نابع من تفعيل معلم ما بعد الحداثة الحوار العقلانى أثناء إدارة الموقف التعليمى حتى يستطيع إكساب طلابه مهارات البحث العلمى حول المعلومات التى يتطلبها عملهم، وفى النهاية يمكن أن نصل الى المعلم الفيلسوف الذى يدفع تلاميذه الى إثارة التساؤلات حول المعرفة بدلاً من التسليم بها بنفسه (٠.٨٧).

وبالنظر فى ذات الجدول لتحليل استجابات أعضاء هيئة التدريس حول توضيح درجة الأهمية لرؤية تيار ما بعد الحداثة فيما يتعلق بمسئوليات المعلم، فقد أسفر التحليل الإحصائى بمتوسط نسبة متوسط استجابة لأعضاء هيئة التدريس حول المحور ككل بلغ (٠.٩١) وهى أعلى من الحد الأعلى للثقة (٠.٧٦) مما يوضح أن هذه المسئوليات على درجة كبيرة من الأهمية، ولهذا جاءت "ن.م.أ" على العبارات جميعها تتراوح بين (٠.٨٨، ٠.٩٤) مما يؤكد أن رؤية أعضاء هيئة التدريس تتقارب مع رؤية الطلاب أن لم تفقها فى "ن.م.أ" فأكدوا أهمية تنمية الوعى المعلوماتى لدى الطلاب من قبل المعلم، وتشجيع المعلم طلابه على تكوين رأى خاص لهم، وإتاحة المجال لطلابه للإثارة الفكرية وتشجيع الطلاب على التحليل والتفسير والنقد مما يؤكد ضرورة إعمال العقل والتفكير والتدبر فى الموقف التعليمى، لأن المعلم بما

يتمتع به من حرية تربوية كما ترى ما بعد الحداثة، يجعله قادراً على أن يكون رمزًا فكريًا بالنسبة لطلابه وليس مجرد سلطة معرفية، وتؤكد استجابات أعضاء هيئة التدريس كذلك على كون المعلم فيلسوفًا يدفع تلاميذه الى الاستثارة الفكرية وإثارة التساؤلات تفعيلاً للعقل الجدلى بدلاً من الإلقاء والتلقين السالب للمعلومات، كما أن هذا من شأنه أن يعمل على تنمية مهارات البحث القائم على التأمل والتدبر لدى الطلاب توظيفًا للمعرفة التدبرية وفق تيار ما بعد الحداثة.

ولتعرف الفروق بين استجابات عينتى البحث (الطلاب وأعضاء هيئة التدريس) فقد تم حساب قيمة (ز) فجاءت (-٠.٦) وهى أقل من القيمة الجدولية ±١.٩٦، مما يؤكد أنه ليست هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات العينتين حول أهمية مسئوليات المعلم وفق تيار ما بعد الحداثة.

وفيما يتعلق بمجال الممارسة أو التحقق بالنسبة لرؤية تيار ما بعد الحداثة حول مسئوليات المعلم من وجهة نظر الطلاب، فقد جاء متوسط نسبة متوسط الاستجابة حول هذا المحور ككل (٠.٦٢)، وهو أقل من الحد الأدنى للثقة (٠.٦٤)، وعليه، فقد جاءت جميع العبارات المرتبطة بهذا المحور دون الحد الأدنى للثقة (٠.٦٤) ما عدا العبارة (١) حيث جاء "ن.م.أ" عليها (٠.٧٦) وهى أعلى من الحد الأعلى للثقة (٠.٧٠)، وهذه متعلقة بتراجع سلطة المعلم المعرفية حيث لم يعد المعلم المصدر الوحيد لمعلومات الطلاب إذ قد تعددت مصادر الحصول على المعلومات منها : شبكات الانترنت من خلال مواقع التواصل الاجتماعى والدروس الخصوصية (السناتر)، وبهذا فالمعلم داخل المؤسسة التعليمية تراجعت سلطته المعرفية حتى صار مصطلح موت المعلم على غرار (موت المؤلف، وموت القارئ، وموت الكتاب، وموت الناقد) يتردد لدى مفكرى تيار ما بعد الحداثة، ومنهم رولان بارت.

أما العبارة (٩) فقد جاءت "ن.م.أ" عليها (٠.٦٤) وهى عند الحد الأدنى للثقة مما يوضح أن مسئولية المعلم فى تنمية الوعى المعلوماتى لدى الطلاب ضعيفة ومتراجعة فى ضوء التغيرات المجتمعية والتكنولوجية الحديثة.

أما العبارات أرقام (٥، ٤، ١٠، ٢، ٨، ٧، ٣، ٦) فقد تراوحت "ن.م.أ" عليها بين (٠.٥٧، ٠.٦٣) وهى اقل من الحد الأدنى للثقة (٠.٦٤) مما يوضح أن مسئوليات المعلم وفق تيار ما بعد الحداثة تتحقق بدرجة ضعيفة جداً رغم أهميتها لأن المعلم لم يتمتع بالحرية الكاديمية اثناء أدائه عمله ولم يشجع الطلاب على إجراء البحوث واكتساب مهارات البحث العلمى وندرة قيامه بتشجيع الطلاب على النقد والتحليل والتفسير للمعلومات من خلال إعمال العقل مما يقدم لهم من معلومات.

وبالنظر فى ذات الجدول لتحليل استجابات أعضاء هيئة التدريس فيما يتلعق بذات المحور حيث أسفر التحليل الإحصائى عن أن متوسط نسبة متوسط الاستجابة على المحول ككل جاء (٠.٥٩) وهى أعلى من

الحد الأدنى للثقة (٠.٥٨) أى أنها تتحقق بدرجة تكاد تكون متوسطة، وقد جاءت "ن.م.أ" على العبارة (١) (٠.٧٠) وهى أقل من الحد الأعلى للثقة التى توضح تراجع سلطة المعلم المعرفية نظراً لتعدد مصادر الحصول على المعلومات، ولم يعد المعلم محتكراً للمعلومات كما أن هناك مصادر متعددة للحصول على المعلومات من خلال شبكة الانترنت.

وقد جاءت العبارات ارقام (٥، ٨، ١٠) تتراوح "ن.م.أ" عليها بين (٠.٥٢، ٠.٥٦) وهى اقل من الحد الأدنى للثقة (٠.٥٨) بمعنى أن درجة ممارستها عمليًا ضعيفة وأقل من الحد الأدنى إذ لم يمتلك المعلم الحرية الأكاديمية توظيفًا فى المجتمع المدرسى، ولم يستطع أن يتيح لطلابه الإثارة الذهنية والفكرية لغلبه الجوانب التقليدية على الموقف التعليمى من تلقين وإلقاء وسلبية من قبل المتعلمين، وترتب على ذلك عدم تشجيع الطلاب على ممارسة مهارات التحليل والتفسير والنقد، وبالتالى عدم قدرتهم على تفكيك النص أو الخطاب التربوى.

أما العبارات أرقام (٢، ٤، ٦، ٧، ٣، ٩) فجاءت "ن.م.أ" عليها تتراوح بين (٠.٥٨، ٠.٦١) فهى عند الحد الأدنى للثقة (٠.٥٨) مما يوضح أن المعلم لايزال تقليديًا ولم يقم بدور الفيلسوف لدفع تلاميذه لإثارة التساؤلات.

ولتعرف الفروق بين استجابات عينتى البحث، فقد تم حساب قمة (ز)، فجاءت (٠.٦٥) وهى أقل من القيمة الجدولية، مما يوضح أنه ليس هناك فروق بين العينتين حول درجة الممارسة والتحقق فى الواقع المؤسسى، مما يوضح أن الدور التقليدى للمعلم لايزال يمارس فى المؤسسات التعليمية.

ثالثا – بالنسبة لاستجابات كل من الطلاب وأعضاء هيئة التدريس حول رؤية تيار ما بعد الحداثة فيما يتعلق بالمحور الثالث (المتعلم ومسئولياته) من حيث الأهمية ودرجة الممارسة فى الواقع التعليمى، قد أسفر التحليل الإحصائى عن نتائج موضحة بالجدول التالى :

جدول (١٢)
يوضح نسبة متوسط الاستجابة والوزن النسبى وقمة Z لاستجابات عينتى الطلاب وأعضاء هيئة التدريس حول مسئوليات المتعلم من حيث الأهمية وممارستها عمليًا

العبارات	الأهمية						قيمة (ز)	الممارسة والتحقق					
	الطلاب			أعضاء هيئة التدريس				الطلاب			أعضاء هيئة التدريس		
	الوزن النسبى	نسبة متوسط الاستجابة	الترتيب	الوزن النسبى	نسبة متوسط الاستجابة	الترتيب		الوزن النسبى	نسبة متوسط الاستجابة	الترتيب	الوزن النسبى	نسبة متوسط الاستجابة	الترتيب
توفير مناخ تربوى ـر يسمح للمتعلم ممارسات فكرية جابية فى البيئة تعليمية	٢.٦٩	٠.٩٠	١م	٢.٧٧	٠.٩٢	٦	-٠.٥٨	١.٧١	٠.٥٧	٩	١.٥٦	٠.٥٢	١٠
بادرة المتعلم بطرح كار جديدة أثناء موقف التعليمى	٢.٦٧	٠.٨٩	٣م	٢.٨٠	٠.٩٣	٢	-٠.٨٨	١.٩٠	٠.٦٣	٣	١.٧٨	٠.٥٩	٣
حويل المتعلم من ال التعليم السالب ى التحدى المساءلة	٢.٥٨	٠.٨٦	٨	٢.٧٠	٠.٩٠	٩	-٠.٨٠	١.٨٢	٠.٦١	٤	١.٧٢	٠.٥٧	٥
راعاة احتياجات متعلم عند بناء محتوى المعرفى	٢.٦٨	٠.٨٩	٣	٢.٧٨	٠.٩٣	٢م	-٠.٧٢	١.٧٤	٠.٥٨	٧	١.٦٨	٠.٥٦	٦م
تع المتعلم لمسئولية الذاتية العلمية تمنعًا مباشرًا	٢.٥٤	٠.٨٥	٩	٢.٦٧	٠.٨٩	١٠	-٠.٩٢	١.٧٤	٠.٥٨	٧م	١.٦٣	٠.٥٤	٨
مية قدرة المتعلم لى طرح الأسئلة خل الفصل	٢.٧١	٠.٩٠	١	٢.٨٠	٠.٩٣	٢م	-٠.٦٢	٢.١٦	٠.٧٢	١	٢.١٢	٠.٧١	١
عل المتعلم قادرًا لى الوصول الى معلومة بسرعة يسر ودقة	٢.٦٥	٠.٨٨	٥	٢.٨١	٠.٩٤	١	-١.٠٩	٢.١٢	٠.٧١	٢	٢.١١	٠.٧٠	٢
تع المتعلم بالقدرة لى تفكيك النص تحليله دون حفظه	٢.٦١	٠.٨٧	٦	٢.٧٦	٠.٩٢	٦م	-١.٠٦	١.٨٠	٠.٦٠	٥	١.٧٣	٠.٥٨	٤
وظيف المتعلم مصادر المتاحة له حصول على معلومات دون ستقبالها جاهزة	٢.٦١	٠.٨٧	٦م	٢.٧٧	٠.٩٢	٦م	-١.١١	١.٨٠	٠.٦٠	٥م	١.٦٩	٠.٥٦	٦
دريب المتعلم على هارات الحوار التفاوض والتعبير واعى عن الذات	٢.٥٤	٠.٨٥	٩م	٢.٧٨	٠.٩٣	٢م	-١.٦١	١.٥٥	٠.٥٢	١٠	١.٦١	٠.٥٤	٨م
	١.٦٣	٠.٨٨		٢.٧٦	٠.٩٢		-٠.٩٤	١.٨٣	٠.٦١		١.٧٦	٠.٥٩	
	أعلى ٠.٧٠			٠.٧٦				٠.٧٠			٠.٧٦		
	أدنى ٠.٦٤			٠.٥٨				٠.٦٤			٠.٥٨		

وبقراءة الجدول (١٢) الخاص باستجابات الطلاب وأعضاء هيئة التدريس فيما يتلعق برؤية تيار ما بعد الحداثة للمتعلم ومسئولياته ، فقد أسفر التحليل الإحصائى بالنسبة لاستجابات الطلاب عن أن متوسط نسبة متوسط الاستجابة للمحول ككل (٠.٨٨) وهى أعلى من الحد الأعلى للثقة (٠.٧٠)، وقد جاءت "ن.م.أ" لجميع العبارات أعلى من الحد الأعلى للثقة كذلك، مما يوضح أن الطلاب يرون أنه من المهم جداً ضرورة تنمية القدرة على طرح الأسئلة داخل الفصل بدلاً من الصمت والهدوء الساكن والتلقى السالب أثناء الموقف التعليمى (٠.٩٠)، وكذلك توفير مناخ تربوى حر ينعكس على الممارسات الفكرية الإيجابية للمتعلم فى البيئة التعليمية (٠.٩٠)، فلا يكون المتعلم مقهوراً ، بل متحرراً ذا عقل تواصلى بدلاً من العقل الأداتى الذى فرضته الحداثة وجعلت المتعلم فى المدرسة مطيعًا طاعة عمياء ساكنًا صامتًا وهذا من شأنه يجعل المتعلم عنصراً بارزًا لمراعاة احتياجاته وحاجاته والتوازن بين الذاتية والموضوعية عند بناء المحتوى، فهذا من شأنه أن يضع المتعلم فى محور اهتمام التربية ويجعله قادراً على طرح الأسئلة والأفكار الجديدة (٠.٨٩) التى يمكن أن يؤخذ بها عند بناء المحتوى العلمى بما يحقق مشاركة المتعلم فى بنائه دون أن يكون مفروضًا عليهم، إذ ترفض ما بعد الحداثة الاستعانة بالخبراء فى بناء المحتوى العلمى، حتى لا يكون مفروضًا عليهم، بل نابعًا من اهتماماتهم بما يجعل المتعلم قادراً على الوصول الى المعلومة بسرعة ويسر ودقة بما يعكس أهم المهارات المعرفية والمهارات الميتامعرفية، وبالتالى تتحقق للمتعلم القدرة على تفكيك النص (٠.٨٧)، من خلال تحليله وفحصه واستنباط ما سكت عنه النص حتى تنمى القدرة النقدية لدى المتعلم، بدلاً من التسليم بالمحتوى المعرفى للطالب بما يجعله قادراً على الاستفادة المتاحة للحصول على المعلومات ومحاولة توظيفها فى الموقف التعليمى (٠.٨٧)، وفى حال مراعاة ذلك من حيث الأهمية وتوظيفه عمليًا يكون المتعلم تفاعليًا ولديه القدرة على الحوار والنقاش ومسئولاً مسئولية ذاتية وعلمية.

وبالنظر فى ذات الجدول جاء متوسط نسبة متوسط الاستجابة بالنسبة لأعضاء هيئة التدريس على ذات المحور (المتعلم) (٠.٩٢) وهو أعلى من الحد الأعلى للثقة (٠.٧٦)، وجاءت "ن.م.أ" على جميع العبارات أعلى من الحد الأعلى للثقة، مما يؤكد أن هذه المواصفات من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس على درجة كبيرة من الأهمية كما هى مبينة فى الجدول.

ولتعرف الفروق بين استجابات الطلاب واستجابات أعضاء هيئة التدريس من حيث درجة الأهمية، فقد تم حساب قيمة (ز)، وبلغت (-٠.٩٤) وهى أقل من القيمة الجدولية، مما يوضح أنه ليست هناك فروق ذات دلالة إحصائية بهما ، وأن هذه المواصفات بالنسبة للمتعلم مهمة، ويجب تفعيلها فى الموقف التعليمى.

وفيما يتعلق بالشق الثانى من ذات الجدول حول ممارسة المتعلم وفق ما تراه ما بعد الحداثة فى الواقع الفعلى، فقد تم تحليل استجابات الطلاب واستجابات أعضاء هيئة التدريس حول ذلك المحور، ولكن برغم أن هذه المواصفات التى أقرتها ما بعد الحداثة ووافق عليها كل من الطلاب وأعضاء هيئة التدريس على كونها مهمة وحازت على "ن.م.أ" أعلى من الحد الأعلى للثقة، إلا أن درجة الممارسة التى أسفر عنها التحليل الإحصائى بالنسبة للطلاب جاء متوسط نسبة متوسط الاستجابة على المحور ككل (٠.٦١) وهو أقل من الحد الأدنى للثقة (٠.٦٤).

كما جاءت "ن.م.أ" على العبارتين رقمى (٦، ٧) (٠.٧٢، ٠.٧١) وهى أعلى من الحد الأعلى للثقة (٠.٧٠) مما يوضح أن المتعلم قادر على طرح الأسئلة أثناء الموقف التعليمى، ويمكنه أن يصل الى مصادر المعلومات بسرعة من خلال توفير الانترنت وشبكات التواصل الاجتماعى بما يتوفر لدى الطلاب من مهارات البحث التكنولوجى، ولكن على الجانب الآخر جاءت "ن.م.أ" على العبارات أرقام (١٠، ١، ٤، ٥، ٨، ٩، ٢، ٣) تتراوح بين (٠.٥٢، ٠.٦٣) وهى أقل من الحد الأدنى للثقة (٠.٦٤)، مما يوضح أنه لايزال المتعلم يعيش تحت تأثير عقل الحداثة بما يتسم به من أدائية وهيمنة وسيطرة وغياب المعنى (١٩:٨٤)، ويتجلى ذلك فى عدم توفر مناخ تربوى حر يسمح للمتعلم بممارسات فكرية إيجابية، وعدم قدرته على تفعيل مهارات الحوار والتفاوض بما يعكس السلبية القائمة وعدم التمتع بالمسئولية الذاتية والعلمية لأن المتعلم يعيش تحت ظلال أزمة التلقى السالب، والهيمنة والسيطرة، وبالتالى فإنه يهمش ولم تراع احتياجاته عند بناء المحتوى العلمى، ولم يستطع أن يمارس عقله التواصلى بالقدرة على التحليل والفحص وممارسة المهارات النقدية ويصبح غير قادر على إجراء عمليات تفكيك النص الذى يقرؤه، كما أنه لاتزال تخيم عليه السلبية فهو غير قادر على طرح أفكار جديدة أثناء الموقف التعليمى.

وبالنظر فى ذات الجدول، اتضح أن استجابات أعضاء هيئة التدريس حول ذات المحور المتعلق بدرجة الممارسة الخاص برؤية تيار ما بعد الحداثة للمتعلم، حيث أسفر التحليل الإحصائى عن أن متوسط نسبة متوسط الاستجابة على المحور ككل جاء (٠.٥٩) وهى أعلى من الحد الأدنى للثقة (٠.٥٨) وهى تعد ضعيفة، وقد جاءت "ن.م.أ" على العبارات أرقام (١، ٥، ١٠، ٤، ٣، ٩) تتراوح بين (٠.٥٢، ٠.٥٦) وهى أقل من الحد الأدنى للثقة (٠.٥٨) مما يوضح ضعف ممارسة المتعلم لمهارات الحوار والنقاش لعدم توفير مناخ تربوى حر يسمح له بذلك، وانه غير متمتع بالمسئولية الذاتية والعلمية ولم تراع احتياجاته عند بناء المحتوى العلمى، ولا يزال المتعلم سالبًا دون القدرة على مواجهة التحدى والمساءلة.

وجاءت العبارتان رقما (٢، ٨) تتراوح نسبة الاستجابة عليهما بين (٠.٥٩، ٠.٥٨) وهى عند وأعلى من الحد الأدنى للثقة (٠.٥٨) مما يوضح أن المتعلم يمكنه طرح أفكار جديدة ولكن بدرجة ضعيفة،

ويمكنه أن يمارس مهاراته العقلية من القدرة على التحليل والتفسير ولكن بدرجة ضعيفة أيضًا، وهذا مرده الآثار السالبة للتعليم، وهناك عبارتان رقما (٦، ٧) تتراوح "ن.م.أ" عليهما (٠.٧١، ٠.٧٠) وهما أعلى من الحد الأعلى للثقة (٠.٧٠) فالمتعلم يمكنه طرح الأسئلة أثناء الموقف التعليمى وكذلك يمكن أن يصل الى المعلومات من مصادر متعددة بسرعة ويسر.

ولتعرف الفروق بين استجابات كل من عينتى الطلاب وأعضاء هيئة التدريس حول ذات المحور، فقد تم حساب قيمة (ز) فوجد أنها (٠.٤٦) وهى أقل من القيمة الجدولية ±١.٩٦ مما يدل على أنه ليست هناك فروق ذات دلالة إحصائية من حيث الممارسة والتحقق فى الواقع الفعلى.

رابعا – بالنسبة لاستجابات كل من الطلاب وأعضاء هيئة التدريس حول رؤية تيار ما بعد الحداثة فيما يتعلق بالمحور الرابع (المحتوى وطرائق التدريس) من حيث الأهمية ودرجة الممارسة فى الواقع التعليمى، فقد أسفر التحليل الإحصائى عن نتائج موضحة بالجدول التالى:

جدول (١٣)
يوضح نسبة متوسط الاستجابة والوزن النسبى وقمة Z لاستجابات عينتى الطلاب وأعضاء هيئة التدريس حول المحتوى العلمى وطرائق التدريس من حيث الأهمية وممارستها عمليًا

العبارات	الأهمية						قيمة (ز)	الممارسة والتحقق					
	الطلاب			أعضاء هيئة التدريس				الطلاب			أعضاء هيئة التدريس		
	الوزن النسبى	نسبة متوسط الاستجابة	الترتيب	الوزن النسبى	نسبة متوسط الاستجابة	الترتيب		الوزن النسبى	نسبة متوسط الاستجابة	الترتيب	الوزن النسبى	نسبة متوسط الاستجابة	الترتيب
تركيز المحتوى العلمى على لاقيم المضامين الإنسانية العالمية	٢.٦٣	٠.٨٨	م٨	٢.٧٧	٠.٩٢	٤	-٠.٩٣	١.٨٢	٠.٦١	٤	١.٨٨	٠.٦٣	م٢
تضمين المحتوى العلمى معلومات تسهم فى بناء العقل النقدى	٢.٦٦	٠.٨٩	م٥	٢.٧٤	٠.٩١	٩	-٠.٥٩	١.٨٠	٠.٦٠	٥	١.٧٧	٠.٥٩	٦
تركيز الموقف التعليمى على الحوار اساليب المناقشة الديمقراطية	٢.٦٩	٠.٩٠	م٢	٢.٧٧	٠.٩٢	م٤	-٠.٥٤	١.٨٥	٠.٦٢	م٢	١.٨٩	٠.٦٣	٢
أهمية المحتوى العلمى مهارات البحث الاستكشاف لدى الطلاب	٢.٧٠	٠.٩٠	م٢	٢.٧٥	٠.٩٢	م٤	-٠.٣٣	١.٨٠	٠.٦٠	م٥	١.٧٣	٠.٥٨	م٧
تضمين المحتوى جوانب التنمية العقلية (الذهنية) وتنمية مهارات الاجتماعية	٢.٦٨	٠.٨٩	٥	٢.٧٦	٠.٩٢	م٤	-٠.٥٦	١.٧٨	٠.٥٩	٧	١.٧٩	٠.٦٠	م٤
تحقيق التوازن بين جوانب النظرية الجوانب العملية	٢.٦٧	٠.٨٩	م٥	٢.٧٩	٠.٩٣	٢	-٠.٨٣	١.٧٨	٠.٥٩	م٧	١.٨٠	٠.٦٠	٤

E-mail: gamel_abdo59@yahoo.com ☎ 01002702115

لتطبيقية)												
لأخذ بالأساس سيكولوكى عند بناء محتوى العلمى	٢.٦٥	٠.٨٨	٨	٢.٧٦	٠.٩٢	٤م	-٠.٧٦	١.٧٢	٠.٥٧	١٠	١.٧٥	٠.٥٨	٧
طوير المقررات دراسية بما يتلاءم سوق العمل	٢.٧١	٠.٩٠	٢	٢.٨٢	٠.٩٤	١١	-٠.٧٩	٢.٠١	٠.٦٧	١	٢.٠٣	٠.٦٨	١
سهام المحتوى علمى فى إزالة حواجز بين التعلم التمدرس	٢.٥٤	٠.٨٥	١٠	٢.٧٤	٠.٩١	٩م	-١.٣٦	١.٧٥	٠.٥٨	٩	١.٧١	٠.٥٧	٩
تخلص من سلبية لاستقبال الى إيجابية بحث والاستكشاف	٢.٧٨	٠.٩٣	١	٢.٧٩	٠.٩٣	٢م	-٠.٠٨	١.٨٦	٠.٦٢	٢	١.٦٦	٠.٥٥	١٠
	٢.٦٧	٠.٨٩		٢.٧٧	٠.٩٢			١.٨٢	٠.٦١		١.٨	٠.٦	
	أعلى ٠.٧٠			٠.٧٦				٠.٧٠			٠.٧٦		
	أدنى ٠.٦٤			٠.٥٨				٠.٦٤			٠.٥٨		

بقراءة الجدول (١٣) اتضح أن استجابات الطلاب حول هذا المحور جاءت على النحو التالى : جاء متوسط نسبة متوسط الاستجابة (٠.٨٩) وهو أعلى من الحد الأعلى للثقة (٠.٧٠) وعليه فقد جاءت "ن.م.أ" على جميع العبارات أعلى من الحد الأعلى للثقة (٠.٧٠) مما يوضح أن تيار ما بعد الحداثة يؤكد على ضرورة تركيز المحتوى العلمى على القيم والجوانب الإنسانية الذاتية والعالمية ومساهمته فى بناء العقل النقدى لدى الطلاب حتى يكونوا قادرين على التحليل والفحص وعدم التسليم بما يقدم لهم من معلومات، وتضمينه جوانب التنمية العقلية والمهارات الاجتماعية حتى تتكامل الذاتية مع الموضوع مما يؤدى الى تحقيق المصالحة بينهما وتحقيق التوازن بين الجوانب النظرية والجوانب التطبيقية حتى يكون تحصيل المنتج النهائى لهذه المقررات ملائمًا لسوق العمل، وما يتطلبه من مهارات عملية، وكذلك تحويل المتعلم الى فاعل اجتماعى قادر على البحث والاستكشاف وتخلصه من سلبية الاستقبال السالب الى التفاعل الإيجابى، وهذا يتم من خلال بناء العقل النقدى التواصلى، ودعم مهارات الحوار وأساليب المناقشة بالإضافة الى الأخذ بمبدأ التدبر أثناء عرض المعلومات حتى لا يكون هناك تسليم بتلك المعلومات، وهذا يؤكد على أن هذه المواصفات التى تطرحها ما بعد الحداثة على درجة كبيرة من الأهمية فى ظل هذه المتغيرات.

وبفحص استجابات أعضاء هيئة التدريس حول ذات المحور، وجد أن متوسط نسبة متوسط الاستجابة على هذا المحور ككل (٠.٩٢) وهو أعلى من الحد الأعلى للثقة (٠.٧٦)، وجاءت "ن.م.أ" على عبارات هذا المحور أعلى من الحد الأعلى للثقة (٠.٧٦) مما يؤكد حرص أعضاء هيئة التدريس على أهمية الأخذ بتفعيل مواصفات ما بعد الحداثة للمحتوى التعليمى وطرائق التدريس من حيث مراعاة الجوانب الإنسانية (الذات) وتأكيدها على الاهتمام بالجانب العقلى (الموضوع) حتى يكون هناك منتج نهائى

تتكامل فيه الجوانب العقلية من قدرة على التحليل والفحص والاستكشاف، أى إعمال العقل بجانب التدبر فيما يقدم له من معلومات ومن خلال دعم الحوار الفعال والمناقشة البناءة، والتخلص من سلبية الاستقبال الى ضرورة إعمال العقل النقدى تدعيمًا لمبدا الفاعل الاجتماعى الذى تنادى به ما بعد الحداثة، وحتى يكون هذا الفاعل ملائمًا لسوق العمل.

ولتعرف الفروق بين استجابات الطلاب واستجابات أعضاء هيئة التدريس فقد تم حساب قيمة (ز) وجد أنها (-٠.٦٨) وهى أقل من القيمة الجدولية (±١.٩٦) مما يوضح أنه ليس هناك فروق بينهما، ويؤكد على اتفاقهما حول أهمية رؤية ما بعد الحداثة فيما يتعلق بطبيعة المحتوى العلمى وطرائق التدريس.

وبقراءة ذات الجدول (١٣) لتحليل استجابات الطلاب وأعضاء هيئة التدريس حول رؤية ما بعد الحداثة فيما يتعلق بالواقع التعليمى لمواصفات المحتوى العلمى وطرائق التدريس من حيث الممارسة أو التحقق، فقد جاء متوسط نسبة متوسط الاستجابة على المحور كله فيما يتعلق باستجابات الطلاب (٠.٦١) وهو أقل من الحد الأدنى للثقة (٠.٦٤) وجاءت "ن.م.أ" على جميع العبارات أقل من الحد الأدنى للثقة (٠.٦٤) ما عدا العبارة رقم (٨) فجاءت "ن.م.أ" عليها (٠.٦٧) أعلى من الحد الأدنى للثقة (٠.٦٤)، وتراوحت "ن.م.أ" على العبارات (٧، ٩، ٥، ٦، ٢، ٤، ١، ٣، ١٠) بين (٠.٥٧، ٠.٦٢) مما يوضح أن تحققها فى الواقع التعليمى ضعيف، وقد يعود ذلك الى:

- السلطوية السائدة عند بناء المحتوى رغم أن ما بعد الحداثة ترفض الاستعانة بالخبراء فى وضع المحتوى التعليمى حتى لا يكون بعيداً عن احتياجات الطلاب (المتعلمين).
- ندرة مواكبة المقررات الدراسية للمتغيرات الحادثة فى المجتمع
- تطبيق مبدأ الترتيب المنطقى عند تدريس المحتوى التعليمى دون مراعاة الجانب السيكولوجى.
- التركيز على الجوانب التقليدية أثناء التدريس كالتلقين والتلقى السالب دون إعمال الفكر والعقل، وندرة تفعيل أسلوبى الحوار والمناقشة.
- ندرة مساهمة المتعلم فى بناء المحتوى العلمى الذى يقدم له
- بُطء الإصلاح والتحسين فيما يخص المحتوى العلمى وطرائق التدريس.

وقد جاءت استجابات الطلاب معبرة عن ذلك ومنها عدم الأخذ بالترتيب السيكولوجى عند بناء المحتوى العلمى، وعدم تضمين المحتوى جوانب الإعداد العقلى وتنمية المهارات الاجتماعية، وعدم إزالة الحواجز بين التمدرس والتعلم عند بناء المحتوى العلمى، وعدم الإسهام فى بناء العقل النقدى وتنمية مهارات البحث والاستكشاف.

وفيما يتعلق باستجابات أعضاء هيئة التدريس على ذات المحور فيما يتعلق بجانب الممارسة أو التحقق فيما يتعلق بمواصفات المحتوى العلمى وطرائق التدريس وفق تيار ما بعد الحداثة، فقد جاء متوسط نسبة متوسط استجابة أعضاء هيئة التدريس على ذات المحور (٠.٦) وهى أقل من الحد الأعلى للثقة (٠.٧٦) وأعلى من الحد الأدنى للثقة (٠.٥٨)، أما "ن.م.أ" فقد جاءت على العبارات أرقام (١٠، ٩، ٧، ٤) تتراوح بين (٠.٥٥، ٠.٥٨) والعبارتان (١٠، ٩) جاءت "ن.م.أ" اقل من الحد ألأدنى للثقة (٠.٥٨) أى (٠.٥٥، ٠.٥٧) بما يوضح أن السلبية وعدم إزالة الحواجز بين التعلم والتمدرس لا يزالان موجودين فى النظام التعليمى.

أما العبارات أرقام (٢، ٥، ٦، ١، ٨) فجاءت "ن.م.أ" عليها تتراوح بين (٠.٥٩، ٠.٦٨) وهى أعلى من الحد الأدنى للثقة (٠.٥٨) بما يوضح أن المحتوى العلمى يتضمن معلومات تسهم فى بناء العمل النقدى وتنمية المهارات الاجتماعية ولكن بدرجة متوسطة أعلى من الحد الأدنى للثقة، وكذلك فإن التوازن بين الجانب النظرى والجانب العملى متوسط، وكذلك تضمينه القيم والجوانب الإنسانية الذاتية كذلك متوسط، وتضمينه كذلك مهارات يتطلبها سوق العمل بدرجة متوسطة، أى أعلى من الحد الأدنى للثقة.

ولتعرف الفروق بين استجابات كل من عينتى الطلاب وأعضاء هيئة التدريس حول هذا المحور، فقد تم حساب قيمة (ز) فوجد أنها (٠.١١) وهى أقل من القيمة الجدولية (±١.٩٦)، مما يدل على أنه ليست هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين هاتين الاستجابتين.

- أوجة الاستفادة التربوية لتيار ما بعد الحداثة :

للإجابة على السؤال الثامن المتعلق بأوجه الاستفادة التربوية لتيار ما بعد الحداثة فى الواقع التعليمى، فيمكن تناولها على النحو التالى :

١ - مراعاة الأبعاد العاطفية والاجتماعية والأخلاقية والأيديولوجية للمتعلم/الطالب عند اختيار المحتوى، وإدارة الموقف التعليمى إذ تعد هذه الأبعاد من مقومات تربية ما بعد الحداثة ومن مقومات الذات الإنسانية لأن المؤسسة التعليمية فى ظل الحداثة أهملت الجوانب الذاتية والشخصية عند الطلاب وأعلت من جانب العقل مما جعلها تنقل الى الطلاب نماذج فكرية جاهزة تعمل على تدعيم هذا الجانب العقلى ولكن ما بعد الحداثة عملت على إعادة الاعتبار للذات وتحقيق المصالحة بين الذات والموضوع (العقل) حتى يكون هناك نوع من التوازن والتكامل بين الجانب الذاتى والجانب العقلى من أجل تحقيق أحد أهداف تربية ما بعد الحداثة وهو تنمية الإبداع والابتكار كما أن الاهتمام بالذات يعكس الاهتمام بالوسط الاجتماعى والثقافى الذى يعيش فيه الانسان، كما يعكس هذا أن البيئة المدرسية الصفية يجب أن تتكامل فيها الجوانب الذاتية (النفسية والاجتماعية والثقافية والعاطفية) مع الجوانب العقلية حتى يمكن تشكيل

النشء بصورة تكاملية، لأن وظيفة/ هدف التعليم ليس مقتصراً على بناء المعرفة العقلية وتلبية الاحتياجات المعرفية (العقلية) للإنسان، بل تمتد الى الاهتمام بالجوانب الأخلاقية والعاطفية والاجتماعية والروحية للإنسان لتحقيق ذاتية الفرد.

٢ - تدعيم مبدأ العدالة الاجتماعية والرعاية الاجتماعية لجميع الطلاب وتأمين جودة الحياة التعليمية والعلمية لهم كأحد مجالات السرديات الصغرى التى تنادى بها ما بعد الحداثة، وهذا يراعى مبدأ التباين الاجتماعى بين الطلاب والتفاوت فى الطبقات الاجتماعية والأخذ بالحراك الاجتماعى التسابقى *Social Contest Mobility*.

٣ - تفعيل العقل التواصل الجدلى القادر على الإبداع والتجديد من أجل نشر ثقافة الحوار، فالمسألة الواحدة لها أكثر من مدخل للإحاطة بها، ومن ثم تكون (توجد) الرؤى المتعددة التفاعلية وهذا من أحد مبادئ ما بعد الحداثة، خلافًا لما كانت عليه التربية التقليدية فى ظل الحداثة حيث كان هناك إلزام للمتعلم بوجهة نظر واحدة تقدم له على أساس أنها الحقيقة المطلقة. ويمكن تفعيل العقل التواصلى من خلال تهيئة مناخ تربوى يحفز على الإبداع وينمى إمكانات الابتكار والتجديد فى مناحى الحياة المختلفة، وهذا من شأنه أن يكون توجهًا عقليًا أطلق عليه جاردنر، كما ذكر حامد عمار العقل الخلاق *Creating Mind* (٢٤: ١٣٦) وهو الذى يقتحم آفاق معرفية جديدة، فيمدنا بأفكار جديدة ويطرح أسئلة غير مألوفة بغية الوصول إلى إجابات غير متوقعة.

٤ - ومن الأهمية بمكان فإنه يمكن تنمية ثقافة الحوار لدى الطلاب من خلال الأخذ بالتفكير الخلاق المنفتح على الآخر، وقبول التعددية الفكرية والثقافية حتى يمكن أن تحترم ذاتية الإنسان، ومشاركة الآخر والتعايش معه تحقيقًا لمبادئ جاك ديلور: تعلم لتعرف/ تعلم لتعمل/ تعلم لتكون/ تعلم لتشارك الآخر، ويمكن أن يتم هذا من خلال تضمين المحتوى قيم التفاهم الثقافى والتعددية حتى يمكن تحقيق التعايش مع الاخر، والتواصل الفعال الذى يعكس توجهات فكر ما بعد الحداثة.

٥ - الأخذ بمبدأ المرونة العقلية فى التفكير وحث الطلاب على عدم التحيز لنمط معين من التفكير، وكيفية التكيف مع جميع المستحدثات التكنولوجية.

٦ - بما أن فلسفة المؤسسات التعليمية فى مجتمع ما بعد الحداثة تعارض المحاولات الرامية الى جعل الرقابة على التعليم رقابة مركزية، أو تشكيل صيغها ومحتواها وعملياتها فى ظل معايير عامة، لتوحيد النظام التعليمى القومى، ووجود جهة واحدة للتفتيش، وهذه المعايير العامة

تجليات للطغيان الثقافى، لهذه الأسباب يقف تيار ما بعد الحداثة بالمرصاد للتماثل والعمومية وتجاهل الفروق والتناقضات حتى يمكن الأخذ بمبدأ التعددية الثقافية، ولذلك يجب أن تكون **الرقابة على التعليم لا مركزية**، لأن النمط المركزى أو الرقابة المركزية تعد نوعًا من الهيمنة الثقافية وفرض السيطرة، كما أن تيار ما بعد الحداثة أسقط المركزية وجعلها أحد مبادئه.

٧ - تحرير الطلاب من السلطوية فى الموقف التعليمى حتى لا يكون هناك اغتراب يسيطر على الطلاب، وكذلك تحريرهم من التسلط فى التفكير.

٨ - تدريب الطلاب على التفكير التجريدى والقدرة على التفاعل الواقعى والمحاكاة والتمثيل الرمزى عن طريق استخدام التكنولوجيا الافتراضية التى تمكن الطلاب من محاكاة الواقع ونسخه عن طريق استخدام تكنولوجيا المحاكاة الرقمية.

٩ - إدخال منظومة الدين والقيم فى المناهج التربوية لتتماشى مع المنظومة العالمية والتكنولوجية لإعلاء قيمة المعرفة الدينية والأخلاقية فى حل مشكلات الحياة دون المغالاة فى الاعتماد على العلم والعقل فى حياة الإنسان، والاهتمام بالجانب الأخلاقى فى المؤسسات التعليمية وبخاصة بعد الإعلان عن نهاية الأخلاق والهلع الأخلاقى والانفلات الخلقى

١٠ - ضرورة الأخذ بمبدأ التعددية والتنوع فى اتجاهات الفكر التربوى وتحقيق التكامل والتوازن بين هذه الاتجاهات التى تثرى الفعل التربوى وتجعله أكثر صلابة وحيوية، فالتعدد الفكرى ضرورى وجوهرى فى دائرة التكامل على ألا يأخذ شكل التناقض والعداء، بل يجب تبنى هذه الاتجاهات فى دوائر الجدل من خلال العقل التواصلى الذى يثرى الحياة التعليمية، ويجعل العملية التربوية أكثر تشويقًا وعطاءً، فالحياة التربوية تحتاج الى خصوبة التنوع وعطاء التعددية وتخاصب الاختلاف وعبقرية التكامل بين مختلف الاتجاهات التربوية (٢٦٣:٧١)، وعليه، فإن هذه التعددية الفكرية تشكل منطلق الإبداع والتجديد فى مجال التربية، مما يحقق فى النهاية أهداف تربية ما بعد الحداثة. ويؤكد **سامى نصار** (١١٧:٣٧) أن مثل هذه التعددية الفكرية يمكن أن تثرى الموقف التعليمى خاصة، والتربية عامة وتطورها، حيث إنها تضع التربويين فى موقف اختيار حيث يتعين عليهم الخروج من أسر القوالب الجامدة الى التعددية، لأن الحياة التربوية تحتاج الى التنوع وعطاء التعدد وثراء الاختلاف والتكامل بين مختلف الاتجاهات والاحتمالات الممكنة. وقد أكد ***Barry Burke (2:112)*** على أن تيار ما بعد الحداثة يؤمن بوجود مجتمع متعدد الثقافات مما يحتم على المربين ضرورة دعم

المتناقضات، وتنمية الوعى بقبول الآخر، كما أن التأكيد على التعددية محاولة لتطوير السياسة الديمقراطية التى تؤكد الاختلاف.

١١ - ضرورة إكساب الخريج – المتعلم – مجموعة من المهارات الما بعد الحداثية التى تتناسب والنقلة النوعية لمجتمع المعلوماتية (ما بعد الحداثة) وهى تتعلق بمهارات التنظيم الذهنى، وكيفية استخدام موارد الذاكرة، والاستدلال وهى ما تسمى بالمهارات الميتامعرفية، بالإضافة الى المهارات المتعلقة بقبول الآخر والتعايش معه وهى المهارات الاجتماعية، ومن جانب آخر المهارات المتعلقة بالذكاء الوجدانى وهى تعكس القبول للآخر ومراعاة الجوانب الوجدانية الانفعالية، كمهارات البحث فى مصادر الحصول على المعرفة ومهارات التواصل المعرفى (القراءة والكتابة والتحدث والاستماع) ومهارات تحليل البيانات التى تعكس الاهتمام بالتكنولوجيا.

١٢ - ضرورة تفكيك أسس ومبادئ التربية التقليدية حتى يمكن إعادة بناء هذه التربية وفقًا لمتطلبات ما بعد الحداثة انطلاقًا من أن المجتمع أصبح تابعًا لنمط تربيته خلافًا لما كان عليه فى الحداثة أن التربية تابعة لمجتمعها حتى يمكن الاستجابة للتحديات التى تفرضها ما بعد الحداثة.

- النقد الذى يمكن أن يوجه الى تيار ما بعد الحداثة:

وللإجابة على السؤال التاسع المتعلق بأوجه النقد التى يمكن أن توجه الى تيار ما بعد الحداثة، فإنه من خلال عرض الإطار النظرى والجانب الميدانى أمكن التوصل الى أوجه النقد الآتى ذكرها:

١ - نظرًا لقيامه (تيار ما بعد الحداثة) على التشكيك والنسبية فى القيم والمعرفة والحقيقة مما أدى الى حدوث خلل قيمى، وذلك من خلال إخضاع المنظومة القيمية وكل المعايير الى التشكيك الأخلاقى والترويج للنسبية الأخلاقية، وهذا مرده (الإنقلاب على القيم) الى التحولات الكبيرة التى خلفها التطور العلمى والتكنولوجى، ولهذا توصف قيم هذا المجتمع (كالسمو والجمال) بأنها مغشوشة وكاذبة من أجل أن تكون صالحة للتداول بوصفها سلعًا.

٢ - ينكر تيار ما بعد الحداثة إمكانية البحث الاجتماعى فى عمق الظواهر الاجتماعية لأنها (أى ما بعد الحداثة) ترى العالم الاجتماعى سطحيًا بحيث لا يمكن الطموح الى دراسة شئ أعمق مما يموج به ذلك السطح من آلاف الخطابات الصادرة عن الذوات الاجتماعية، وهذا بسبب دفاعها عن الهامشى والسطحى جعلها تتقمص خصائصه، فأصبحت هامشية لا تعبر عن الواقع شيئًا، وهذا راجع الى التحليل الاجتماعى لما بعد الحداثة، حيث وصف على وجه التحديد جان بودربار *Jean Baudrillard* ما بعد الحداثة بالفراغ الاجتماعى والسياسى والنفسى الذى يؤدى الى العدمية (٣٤ : ٩٨ -٩٩).

٣ - كما يصف البعض تيار ما بعد الحداثة بأنه مجتمع فصامى *Schizophrenic* أنهارت فيه المعانى نتيجة الإفراط فى النسخ *Copyation* والمحاكاة مما أفقده الصلة بالواقع.

٤ - حقيقة ما بعد الحداثة متبوعة بأزمة فى القيم والعقل والإحساس والوعى، وفقدان الوعى والملامح، لهذا يكون كل شئ قابلاً للبيع والشراء، وترتب على ذلك تشيوء الإنسان واغترابه مثله كمثل الأشياء والموضوعات، ومن ثم التعامل معه كسلعة فى السوق الاقتصادى، وهذا التشيوء *Refication* يقصد به تحويل الصفات والأفعال الى أشياء مسلم بها عمداً وغير قابلة للنقاش أو التغيير، وكأنها مستقلة عن العقل الإنسانى شأنها شأن القوانين الطبيعية (٨٨ : ٤٩، ٧٢)، كما أن هذا التشيوء يتجاهل فكرة تطور الحياة والعلاقات الاجتماعية وتراكمها بشكل تاريخى كما يتجاهل النظرة الكلية الى المجتمع، ويعمل الى التعامل مع الجزئيات بصورة منفصلة منقطعة الصلة بعضها عن بعض بما يؤدى فى النهاية الى إختفاء الأسباب والملابسات التى أدت إليها والمصالح المحققة من ورائها.

٥ - وهناك من يرى (١١٠ : ٣٦) أن مجتمع ما بعد الحداثة أقل إنسانية، فهو مجتمع بلا قيم، لأن القيم تفتقد الى صفة المعيارية، وتكيف كل قيمة وفقًا للمواقف والظروف المتغيرة دائمًا وبالتالى فإن هذه القيم عرضة للتغيير والتبديل الدائم المستمر بما يؤدى الى صراع المعايير وإذا كانت هذه القيم تفتقد صفة المعيارية فقد انعكس ذلك على مجتمعنا العربى والنظام القيمى على وجه الخصوص، فقد تغير النظام القيمى، واصبحت المادة على رأس سلم القيم الاجتماعية، كما أصبح البحث عن الربح السريع فى قمة الاهتمامات بغض النظر عن أسلوب الربح، وبات الخروج عن الأعراف والقيم السلوكية هو السبيل الأسرع والأضمن للوصول الى هذا النجاح.

٦ - يعانى الواقع وفق تيار ما بعد الحداثة أزمة حقيقية تتمثل فى الخواء الإيديولوجى نتيجة الدعوة الى نهاية الأيديولوجيا الناتجة عن إخفاق تيار ما بعد الحداثة فى إيجاد البدائل المناسبة للأيديولوجيات الشاملة.

٧ - توصف ما بعد الحداثة على أنها انسحاب أو تراجع عن الطموحات الفكرية والمضامين السياسية لأشكال التحليل المعدة مسبقًا، والمعممة للاتجاه نحو التحليل أو الارتباط بالتصور المجمل للعلاقات الحيوية. (٤٠ : ١٤٥)

٨ - إذا كانت ما بعد الحداثة تعانى أزمة أيديولوجية وقيمية، فقد أعلنت نهاية الأخلاق عن طريق نسبية القيم، مما يزج بنا فى مجتمع عنوانه التفكك الاجتماعى والاغتراب الروحى، فأصبح الإنسان يعيش قطيعة مع الروح، ولا يعنيه الحركة إلا للانقضاض على الآخر. (٦٨ : ٦)

٩ - اختفاء الحياة الاجتماعية والنشاط الجماعى وتفشى الاتجاهات الفردية التى قد تصبح ميولاً انعزالية لدى الأجيال الجديدة، كما أن هناك بعض التخوف من الاعتماد على البرمجيات التعليمية من خلال الانترنت لأنه قد يُفقد العملية التعليمية أحد عناصرها وهو التفاعل الاجتماعى بين المعلم والطلاب من ناحية، وبين الطلاب بعضهم البعض الآخر، لأن الاعتماد على الكمبيوتر يترتب عليه تراجع فرص اللقاء التى يتيحها حضور الدرس فى الفصول أو قاعات المحاضرات.

١٠ - أن ما بعد الحداثة نظرية عبثية وفوضوية وعدمية وتقويضية تساهم فى تثبيت أنظمة الاستبداد والقمع والتنكيل، وتجعل من الإنسان كائنًا عبثيًا فوضويًا لا قيمة له فى هذا الكون المغيب، ويعيش حياة الغرابة والمفارقات فى هذا العالم الضائع.

١١ - بالرغم من اعتماد ما بعد الحداثة على فكرة التقويض والهدم والفوضى، فإنها لا تقدم للإنسان البديل الواقعى والثقافى والعملى، لهذا فمن الصعب تطبيق تصورات ما بعد الحداثة واقعيًا نظرًا لغرابتها، وبذلك استهلكت ما بعد الحداثة قدرتها الاستراتيجية الفعالة فى إبراز التحيزات المجحفة دون أن يكون لها موقف أخلاقى أو سياسى أو اجتماعى. (٦٢: ٢١١)

١٢ - وبما أن ما بعد الحداثة عبثية وفوضوية، فإنها تفتقد الإطار النظرى والمفاهيمى لوضع نظرية فى الوجود والمعرفة والقيم الإنسان.. فما هو موجود مجرد خواطر وتأملات ومفاهيم دون وعاء نظرى شامل يجمعها فى وحدة واحدة، وعليه فالإنتاج الثقافى لما بعد الحداثة يغيب فيه المباحث الفلسفية التقليدية فى الفلسفة، وربما يكون مرجع ذلك الى رفض فلاسفة ما بعد الحداثة مفهوم النظرية، وكان هذا أهم أوجه الانتقادات التى وجهها هابرماس لفلاسفة ما بعد الحداثة أمثال ميشيل فوكو (١٥: ٤٤)، بالإضافة الى أن مصطلح ما بعد الحداثة يعانى بعضًا من اللا استقرار الدلالى، بمعنى أن المفكرين لم يجمعوا على معناه لأنه مصطلح جديد نسبيًا.

١٣ - يرى أحد النقاد (٤١: ٢٢٢) أن الفكر ما بعد الحداثى لا يعدوا أن يكون رؤية معتمة وفكرًا منغلقًا وما يقدمه ليس حداثيًا بالمرة.

١٤ - هناك من يرى (٩٠: ١٦٦) أن هذه التربية (تربية ما بعد الحداثة) أتلفت عقول الطلاب وافقدتهم الصلة بماضيهم، وقدرتهم على رؤية حاضرهم واستشراف مستقبلهم، وذلك لإهمال هذه التربية للفكر الأصيل، والتركيز على الجوانب العلمية والعملية وعلى إشكاليات الثقافة الراهنة وقضايا الحياة اليومية. وإن كان هاشم الميلانى (١٠٨: ٣٢٤) يرى أن ما بعد الحداثة تعج بالمتناقضات، فكما أنها مشغولة بالنظر الى التقاليد والأساليب القديمة، وكذلك

الثقافات فإنها تبتكر أفكاراً جديدة، وممارسات جديدة، وتمزج القديم بالجديد، فالإنسان يهتم بالاكتشافات التكنولوجية الجديدة، ويهتم بما هو قديم كالبحث عن الأصالة والعودة الى الجذور، ولكن لا ينفى أن هناك تجاهلاً واضحًا للمعتقدات والأديان والقيم، والانطلاق من أن كل شئ يحمل قيمته فى ذاته، فلا مرجعية إلا مرجعيته هو وما ينطوى عليه من منافع مادية بصرف النظر عن أية قيم أو أخلاقيات أو منطلقات أساسية.

١٥ - يرى البعض أن ما بعد الحداثة تتمثل فى الفجوة التى تفصل بين الثقافة الرفيعة الراقية التى كانت سائدة فى الغرب فى القرن التاسع عشر، وحتى منتصف القرن الشعرين، وبين الثقافة الشعبية فى الغرب، مما يعنى ضمنيًا أن ما بعد الحداثة تمثل حالة من التدهور والانحطاط الاجتماعى والثقافى، أى أن المسألة ليست مجرد تتابع زمنى أو تاريخى بين الحداثة وما بعد الحداثة، وإنما المسألة هما اختلاف جوهرى بين حالتين للثقافة لكل منهما خصائصه ومقوماته (٢: ١٥١)، وهذا بسبب دفاعها عن الهامشى والسطحى مما جعلها تتقمص خصائصه.

١٦ - تعبر ما بعد الحداثة عن نوع من خيبة الأمل الناجمة عن فشل الآمال التى كانت معلقة على إمكانية التقدم التكنولوجى فى تحقيق مجتمع الرفاهية والرخاء لجميع الطبقات الاجتماعية (٥٧: ١٧٤)، فالدمج بين التقدم التكنولوجى المذهل والثورة المعلوماتية أدى الى تغير جذرى فى شكل الحياة، حيث تمخض عن تلك الثورة التكنولوجية ما يسمى بظاهرة *Technopoly* أى سيطرة التكنولوجيا على الثقافة والحضارة، مما أدى الى مشاكل اجتماعية واسرية وأخلاقية، فحلت الفهلوة واللامبالاة محل الفضيلة والأمانة وتحمل المسئولية.

خلاصة النتائج والتوصيات:

خلاصة النتائج:

أولا - بالنسبة لرؤية تيار ما بعد الحداثة للمباحث الفلسفية (الإنسان/القيم/المعرفة/الوجود - الحقيقة) من وجهة نظر عينتى البحث، فقد جاءت النتائج على النحو التالى:

١ - اتفقت عينتا البحث على أن الإنسان يعيش حالة من الاغتراب الثقافى والفكرى، ويتكامل لديه الشك والتشكيك فى كل شئ، وأنه يعيش حالة من الوهم، وأصبح مسلوب الإرادة أمام سطوة التكنولوجيا مما جعله يتحرر من القيم البوية، كما أنه يعيش حالة من القلق وعدم اليقين لكونه مغيبًا وعبثيًا وفوضويًا.

٢ -وبالنسبة لمبحث القيم، فقد اتفقت العينتان على أن المنظومة القيمية تخضع للتشكيك، وتفتقد القيم المعايير العلوية المطلقة، وبسبب تأثر المنظومة القيمية بالتطور التكنولوجى نتج ما يسمى بالهلع الأخلاقى الذى ولد حالات من الشعور بالخوف لدى الإنسان.

E-mail: gamel_abdo59@yahoo.com ☎ 01002702115

٣ -وبالنسبة لمبحث المعرفة فاتفقت العينتان على أن المعرفة قوة وأنها تنمو فى ظل الديمقراطية، كما أنها مقوم رئيس فى عصر الاقتصاد المعرفى، وأصبحت سلعة تباع وتشترى مما يعكس مبدأ التشيؤ الذى ترتكز عليه ما بعد الحداثة.

٤ - وبالنسبة لمبحث الوجود/الحقيقة، فقد اتفقت العينتان على أن الوجود يخيم عليه ملامح الفوضى والعبثية، ويفتح الآفاق نحو عدم اليقين وعدم التحديد، واصبحت الحقيقة نسبية وتخضع للمفاضلة والاختيار الشخصى، وبهذا فقد فقدت مصداقيتها.

ثانيا - بالنسبة لأوجه الاستفادة التربوية لتيار ما بعد الحداثة فيما يتعلق بأهداف التربية/ المعلم/ المتعلم/ المحتوى وطرائق التدريس، وقد خلص البحث الى النتائج التالية:

١ - بالنسبة لأهداف تربية ما بعد الحداثة:

تقاربت وجهتا نظر كل من الطلاب وأعضاء هيئة التدريس حول أهمية أهداف تربية ما بعد الحداثة، فى الوقت الراهن، وأنها اذا تم تفعيلها يمكن أن تحدث نقلة نوعية فى التعليم، وتؤكد التكامل بين الذات والموضوع من حيث مراعاتها الأبعاد الوجدانية والاجتماعية والمعرفية والأيديولوجية، بالإضافة الى الجوانب العقلية

... ولكن من حيث الممارسة/ التحقق فى الواقع العملى المؤسسى وُجد أنه دون الحد الأدنى للثقة، من حيث عدم مراعاة تلك الأهداف احتياجات المتعلم، وحاجاته الذاتية، بالإضافة الى هيمنة العقل الأدائى الملتزم بوجهة نظر واحدة.

٢ - وبالنسبة لرؤية تيار ما بعد الحداثة للمعلم:

تقاربت وجهتا نظر كل من الطلاب وأعضاء هيئة التدريس حول رؤية تيار ما بعد الحداثة للمعلم فى الوقت الراهن من حيث كونه رمزًا فكريًا للطلاب وممارسًا متأملاً، وفيلسوفًا يدفع تلاميذه الى إثارة التساؤلات حتى يمكن تنمية الجانب المعلوماتى لديهم، الأمر الذى يؤدى الى تكوين رأى خاص بهم.

ولكن من حيث الممارسة فى الواقع العملى المؤسسى، وجد أن هذه المسئوليات دون الحد ألأدنى للثقة فهى ضعيفة من وجهة نظر العينة حيث لايزال دوره تقليديا مما جعل الطلاب يلجأون الى مصادر أخرى للحصول على المعلومات مما يعنى تراجع سلطته المعرفية

٣ - بالنسبة لرؤية تيار ما بعد الحداثة للمتعلم:

تقاربت وجهتا نظر كل من الطلاب وأعضاء هيئة التدريس حول رؤية تيار ما بعد الحداثة فيما يخص المتعلم من ضرورة مراعاة احتياجاته وحاجاته، وتوفير مناخ تربوى للممارسات الفكرية الإيجابية

فى البيئة الصفية حتى يتمكن المتعلم من القدرة على طرح الأسئلة وتفكيك النص وتحليله وتنمية ثقافة الحوار.

ولكن من حيث الممارسة/ التحقق فى الواقع العملى المؤسسى فوجد أن هذه المسئوليات الملقاة على عاتق المتعلم درجة تحققها ضعيف ودون الحد الأدنى للثقة حيث لايزال يعيش المتعلم تحت وطأة الحداثة من خلال تفشى العقل الأداتى وعدم مقدرة المتعلم على تفكيك النص وتحليله ، ولكن على الجانب الآخر يتمتع الطلاب بمهارات عليا فى استخدام التكنولوجيا مما يجعلهم قادرين على الحصول على المعلومات بسرعة ودقة ويسر.

٤ - وفيما يتعلق برؤية تيار ما بعد الحداثة للمحتوى العلمى وطرائق التدريس:

فقد تقاربت وجهتا نظر كل من الطلاب وأعضاء هيئة التدريس حول المحتوى العلمى وطرائق التدريس بأنها على درجة كبيرة من ألأهمية من حيث التركيز على إيجابية المتعلم والتركيز على الحوار والمناقشة وتحقيق التوازن من الجوانب النظرية والتطبيقية وغير ذلك

ولكن من حيث الممارسة/ التحقق فى الواقع العملى المؤسسى وجد أنها دون الحد الأدنى وضعيفة بسبب السلطوية عند بناء المحتوى العلمى وعدم مساهمة المتعلم وأخذ رأيه والاعتماد على معرفة الخبراء.

التوصيات والبحوث المقترحة:

فيما يتعلق بالتوصيات:

١ - ضرورة تفعيل مبدأ المساءلة التعليمية (المحاسبية) فى المؤسسات التعليمية كأحد آليات فكر ما بعد الحداثة تحقيقًا لتجويد التعليم

٢ - ضرورة مراعاة الوسط الثقافى عند اختيار المحتوى التعليمى للطلاب مع الأخذ فى الاعتبار التوجهات العالمية حتى يمكن تدعيم فكرة التعددية الثقافية والفكرية.

٣ - التوجه نحو تفعيل أدوار ومسئوليات المعلم وفق فكر ما بعد الحداثة من أجل تجويد الموقف التعليمى من خلال تفعيل تفكيك الخطاب (النص) التربوى أثناء قيام المعلم ببناء المعرفة فى أذهان الطلاب وتنمية قدرتهم على طرح الأسئلة فى الموقف التعليمى

٤ - ضرورة الاهتمام بالجوانب القيمية (الأخلاقية) حتى يمكن تكوين الطلاب وفقًا للتغيرات الثقافية الحادثة فى المجتمع

٥ - التأكيد على أن تكون البيئة الصفية (الفصل) المدرسى مكانًا يعكس التكامل بين الجوانب الذاتية (المتمثلة فى تلبية احتياجات وحاجات المتعلم النفسية والاجتماعية والأخلاقية والأيديولوجية) والجوانب الموضوعية (المتمثلة فى النواحى العقلية ومراعاة بعض العمليات العقلية كالتحليل والنقد والإبداع تحقيقًا لأهداف تربية ما بعد الحداثة.

E-mail: gamel_abdo59@yahoo.com ☎ 01002702115

٦ - تدعيم مبدأ اللامركزية فى الرقابة على التعليم وإدارته، والعدول عن الرقابة المركزية تحقيقًا لآليات فكر ما بعد الحداثة نحو إسقاط المركزية بجوانبها المتعددة كالهيمنة والسيطرة من قبل جانب واحد وهو الواحدية والشمولية.

٧ - يجب ألا تكون المدرسة مجرد مكان أو تنظيم يحكمه المنطق المهنى أو المالى أو الإدارى فقط، بل التركيز على التلميذ باعتباره ذات لها أبعادها المتباينة.

٨ - ضرورة نشر ثقافة الحوار لدى الطلاب حتى تكون بيئة الفصل ديمقراطية تشاركية تسودها العلاقات الإنسانية بين المعلم والطلاب تحقيقًا لمبدأ الحوار التواصلى الذى يترجم العقل التواصلى بدلاً من العقل الأداتى داخل المؤسسات التعليمية.

بحوث مقترحة :

يقترح الباحث إمكانية إجراء البحوث التالية:

١ - العلاقة بين المعرفة والسلطة فى تيار ما بعد الحداثة.

٢ - عوامل الأزمة القيمية الأخلاقية من وجهة نظر تيار ما بعد الحداثة.

٣ - تحليل أبعاد المناخ التربوى وفق تيار ما بعد الحداثة.

٤ - النسق القيمى لدى طلاب وفق تيار ما بعد الحداثة.

E-mail: gamel_abdo59@yahoo.com ☎ 01002702115

ملخص البحث

رؤية تيار ما بعد الحداثة للمباحث الفلسفية وتطبيقاتها التربوية
(دراسة تحليلية فلسفية ميدانية)

هدف هذا البحث الى تحليل رؤية تيار ما بعد الحداثة للمباحث الفلسفية (الإنسان والقيم والمعرفة والوجود/الحقيقة)، وبعض التطبيقات التربوية لتيار ما بعد الحداثة، ولتحقيق هذا الهدف تم بناء استبانة لتعرف رؤية الطلاب وأعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بالمنيا حول رؤية ما بعد الحداثة لتلك المباحث الفلسفية، وكذلك رؤيتهم لبعض التطبيقات التربوية من حيث أهميتها ودرجة تحققها فى الواقع الفعلى المؤسسى، وقد اختيرت العينة عشوائية عمدية بلغت (٩٦٠) طالبًا وطالبة، (١٠٣) عضو هيئة تدريس، واُستخدم المنهج الوصفى بأسلوبيه التحليل، والتحليل الفلسفى.

هذا وانتهى البحث الى نتائج منها:

اتفاق عينتى البحث حول رؤية ما بعد الحداثة للمباحث الفلسفية التى تم تناولها، فى ظل التغييرات الحادثة فى المجتمع، كما اتفقت العينتان على تشيوء الإنسان والقيم والمعرفة وفق تيار ما بعد الحداثة، كما أن المعرفة أصبحت سلعة تباع وتشترى، بالإضافة الى حالة الهلع الأخلاقى التى يمر بها المجتمع وانتفاء الموضوعية والمعيارية والمصداقية عن الحقيقة.

وبخصوص التطبيقات التربوية لتيار ما بعد الحداثة، فجاءت درجة التحقق والممارسة الفعلية فى الواقع العملى المؤسسى ضعيفة ودون الحد الأدنى للثقة

وعلى ضوء هذه النتائج أوصى البحث بضرورة تفعيل آليات فكر ما بعد الحداثة فى الواقع التعليمى مثل المساءلة التعليمية والأخذ بالمدخل التدبرى فى تكوين وإعداد المعلم، وإجراء بحوث الفعل الإجرائى، وتطبيق الرقابة اللامركزية على التعليم مع ضرورة تفعيل التفكيك أثناء الموقف التعليمى.

E-mail: gamel_abdo59@yahoo.com ☎ 01002702115

Abstract

Post Modernism Trend of Philosophical Premises and Their Educational Application: A Philosophical, Analytical, Field Study

By

Dr. Hashem Fathallah

Assoicate Professor Foundations of Education

The present study aimed at analyzing the vision of post-modernism trend of philosophical premises (human being- values – knowledge – existence/reality). The paper also tacked the educational applications of post modernism trend. A questionaire was designed to assess students and faculty staff members' views of philosophical premises of post modernism and its educational applications.

The study concludes that, the two samples agreed upon the vision of post modernism for philosophical premises in the light of societal changes. They also compromised that human being, values, and knowledge, have become like commodities to be bought and sold. Results also indicated that the moral anarchy state, lack of objectivity and incredibility.

The degree of educational applications was weak and less than the minimum confidence level. In the light of the results, the researcher recommeded to activate the post modernism thought in education such as accountability, use of proper preparation of teacher, increase action research, use decentralization of consorship and activate the segregation of educational situation.

E-mail: gamel_abdo59@yahoo.com ☎ 01002702115

المراجـــــــــع

أولا- المراجع العربية :

١ - آل غوران (٢٠١٥): المستقبل - ستة محركات للتعبير العالى، ترجمة: عدنان حسن، عالم المعرفة (٤٢٣)، ابريل، يصدرها المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب، الكويت: مطابع السياسة.

٢ - أحمد أبو زيد (٢٠٠١): البحث عن ما بعد الحداثة فى الطريق الى المعرفة، كتاب العربى (٤٦)، الكويت: مكتبة الكويت الوطنية، ١٥أكتوبر، ص ص ١٤٩: ١٥٨.

٣ - ـــــــــــــ (٢٠٠١): ميشيل فوكو – فلسفة القوة والقهر الاجتماعى، فى الطريق الى المعرفة، كتاب العربى، (٤٦)، أكتوبر، الكويت: مكتبة الكويت الوطنية، ص ص ٨٩: ٩٨.

٤ - ـــــــــــــ (٢٠٠٥): "استحالة تحديد المستقبل"، مجلة العربى، ع٥٦٠، يوليو، تصدرها وزارة الإعلام، دولة الكويت، ص ص٣٠ - ٣٤.

٥ - ـــــــــــــ (٢٠٠٥): الإنسانيات فى عصر العلم فى: المعرفة وصناعة المستقبل، كتاب العربى، (٦١)، ١٥ يوليو، الكويت: وزارة الإعلام، ص ص ١٧٠ - ١٩١.

٦ - ـــــــــــــ (٢٠٠٥): التعليم للمستقبل فى: المعرفة وصناعة المستقبل، كتاب العربى، (٦١)، ١٥يوليو، وزارة الإعلام: مطبعة حكومة الكويت، ص ص ١٨٢ - ١٩١.

٧ - ـــــــــــــ (٢٠١٠): قيم جديدة لعصر جديد فى: مستقبليات، كتاب العربى، (٨٠)، ابريل، الكويت: وزارة الإعلام، ص ص ٣٤٩: ٣٥٧.

٨ - أحمد زايد (٢٠١٥): "الأزمة الأخلاقية فى مجتمع ما بعد الحداثة"، مجلة التفاهم، ع٤٨، سنة١٣، مجلة فصلية فكرية إسلامية، تصدر عن وزارة الأوقاف والشئون الدينية، سلطنة عمان، مسقط، ص ص ٢٥٩: ٢٨٢.

٩ - إدغار موران (٢٠٠٢): تربية المستقبل – المعارف السبع الضرورية لتربية المستقبل، ترجمة: د/عزيز لزرق ومنير الحجوجى، الدار البيضاء: دار توبقال للنشر.

١٠ - ألن هاو (٢٠١٥): النظرية النقدية، ترجمة: ثائر ديب، القاهرة: المركز القومى للترجمة.

١١ - إلينور هارجريفز وآخرون (٢٠١٥): التقريب بين النظرية والتطبيق فى إعداد المعلم، القاهرة: مطبعة متروبول/ معهد الشرق الأوسط للتعليم العالى.

E-mail: gamel_abdo59@yahoo.com ☎ 01002702115

١٢ - أميرة عبد السلام زايد (٢٠١٠): التربية وثقافة ما بعد الحداثة "رؤية نقدية"، المؤتمر العلمى الأول لقسم أصول التربية، بعنوان: التربية فى مجتمع ما بعد الحداثة، فى الفترة من ٢١ -٢٢ يوليو، المنعقد بكلية التربية جامعة بنها، ص ص ١٦٣: ١٧٩.

١٣ - إميل فهمى شنودة (٢٠٠٩): تربية المعرفة "تربية عقل الأمة للمعرفة"، القاهرة: المكتبة العصرية.

١٤ - باولو فريرى (٢٠٠٥): المعلمون بناه ثقافة، رسائل الى الذين يتجاسرون على اتخاذ التدريس مهنة، ترجمة: د/حامد عمار وآخرون، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

١٥ - بدر الدين مصطفى (٢٠١٣): حالة ما بعد الحداثة – الفلسفة والفن، القاهرة: الهيئة العامة لقصور الثقافة.

١٦ - تيرى إيجلتون (٢٠٠٠): أوهام ما بعد الحداثة، ترجمة: د/منى سلام، مراجعة: أ.د/سمير سرحان، دراسات نقدية (١)، القاهرة: مركز اللغات والترجمة، أكاديمية الفنون.

١٧ - جان بيير بورتويس وهيجيت ديسمت (٢٠٠٥): تربية ما بعد الحداثة، ترجمة: أ.د/ نور الدين ساسى، ومراجعة أ.د/ عبد الله صوله، تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم – دائرة برامج التربية.

١٨ - جان فرانسو ليوتار (١٩٩٤): الوضع ما بعد الحداثى، ترجمة: أحمد حسان، القاهرة: دار شوقيات للنشر والتوزيع

١٩ - جمال على الدهشان (٢٠١٠): "ما بعد الحداثة والتربية"، ورقة عمل مقدمة للمؤتمر العلمى الأول لقسم أصول التربية، بعنوان: التربية فى مجتمع ما بعد الحداثة، فى الفترة من ٢١ -٢٢ يوليو، المنعقد بكلية التربية جامعة بنها، ص ص ٤٧ - ٧٧.

٢٠ - جورج ف. نيللر (١٩٧١): مدخل الى فلسفة التربية، ترجمة نظمى لوقا، القاهرة: الأنجلو المصرية.

٢١ - جورج لارين (٢٠٠٢): الأيديولوجيا والهوية الثقافية – الحداثة وحضور العالم الثالث، ترجمة: د/فريال حسن خليفة، القاهرة: مكتبة مدبولى.

٢٢ - جيرزى فياتر (١٩٩٧): التعليم فى القرن الحادى والعشرين، سلسلة محاضرات الإمارات، ١٣، أبو ظبى: مركز الإمارات للدراسات والبحوث الإستراتيجية.

٢٣ - جميس وليامز (٢٠٠٣): ليوتار.. نحو فلسفة ما بعد الحداثة، ترجمة: إيمان عبد العزيز، مراجعة حسن طلب، القاهرة: المركز الثقافى العربى.

٢٤ - حامد عمار (٢٠٠٨): توجهات التفكير لعالم المستقبل، مجلة العربى، ع٥٩٢، مارس، تصدرها وزارة الإعلام، الكويت، ص ص ١٣٢: ١٣٧.

E-mail: gamel_abdo59@yahoo.com ☎ 01002702115

٢٥ - حسن عجمى (٢٠١٥): "السوبر حداثة – منهج علمى غايته بلوغ المعرفة القصوى"، مجلة الاستغراب، تصدر عن المركز الإسلامى للدراسات الإستراتيجية، بيروت، ع١، سنة١، خريف٢٠١٥، ص ص ٣٢٧: ٣٥٠.

٢٦ - حسين كامل بهاء الدين (١٩٩٩): التعليم والمستقبل، القاهرة: مطابع الهيئة المصرية العامة للكتاب.

٢٧ - حنان أحمد رضوان (٢٠٠٩): "الأدوار المتغيرة للمعلم فى مجتمع ما بعد الحداثة"، مجلة كلية التربية – التربية وعلم النفس، ع٣٣، ج١، تصدرها كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة: زهراء الشرق، ص ص ٩: ٥٥.

٢٨ - حنان أحمد رضوان (٢٠١٠): "دور تكنولوجيا الاتصال الحديثة فى تنمية حرية التعبير عن الرأى لدى طلاب الجامعة فى ضوء مجتمع ما بعد الحداثة"، المؤتمر العلمى الأول لقسم أصول التربية بعنوان: التربية فى مجتمع ما بعد الحداثة فى الفترة من ٢١ -٢٢ مايو ٢٠١٠، المنعقد فى كلية التربية جامعة بنها، ص ص ٢٩٥: ٣٢٣.

٢٩ - ديفيد هارفى (٢٠٠٥): حالة ما بعد الحداثة، بحث فى أصول التغيير الثقافى، ترجمة: محمد شيا، مراجعة د/ناجى نصر، و د/حيدر حاج إسماعيل، بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية.

٣٠ - رالف بارتن بيرى (١٩٦٨): آفاق القيمة، ترجمة: عبد المحسن عاطف سلام، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

٣١ - رندى أبى عاد (٢٠١٥): "الثقافة والإنسان فى زمن ما بعد الحداثة: مقاربة انثروبولوجية لازمة المعنى والهوية"، مجلة الثقافة العالمية، السنة ٣١، ع١٧٩، سبتمبر - أكتوبر، يصدرها المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب، الكويت، ص ص ٢٨: ٣٩.

٣٢ - رونان ماكدونالد (٢٠١٥): موت الناقد، ترجمة وتقديم: فخرى صالح، القاهرة: المركز القومى للترجمة، الهيئة المصرية العامة للكتاب.

٣٣ - ريتشارد برسون وكمبرلى براون (٢٠٠٥): المعلم ممارس متأمل وباحث إجرائى، ترجمة: د/على رشيد الحناوى، فلسطين: دار الكتاب الجامعى.

٣٤ - الزواوى بغورة (٢٠١٢): "الفكر الأخلاقى لما بعد الحداثة – الفلسفة الفرنسية نموذجًا"، عالم الفكر – مجلة دورية محكمة ربع سنوية، تصدر عن المجلس الوطنى

للثقافة والفنون والآداب، الكويت، ع٢، م٤١، أكتوبر -ديسمبر، ص ص ٩١: ١٣٥.

٣٥ - ـــ (٢٠١٤): "نهاية الأيديولوجيا.. الحقيقة والوهم"، مجلة الكويت، ع٣٧٤، ديسمبر، تصدرها وزارة الإعلام بدولة الكويت، ص ص ٥٢: ٥٥.

٣٦ - سامى محمد نصار (٢٠٠٥): صورة المعلم بين قيود الحداثة وشروط ما بعد الحداثة، فى: قضايا تربوية فى عصر العولمة وما بعد الحداثة، آفاق تربوية متجددة، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية، ص ص ٩٩: ١٣٧.

٣٧ - ـــــــــــــــ (٢٠٠٥): قضايا تربوية فى عصر العولمة وما بعد الحداثة "آفاق تربوية متجددة"، المرجع السابق.

٣٨ - ـــــــــــــــ (٢٠١٦): المعرفة والقوة عند تيار ما بعد الحداثة، متاح على: http://www.hawamsh.net/20/2016/07

٣٩ - سامية السعيد بغاغو وفاطمة فوزى عبد العاطى (٢٠٠٣): تكوين المعلم خلقيا لحضارة ما بعد الحداثة "تصور مقترح"، مجلة كلية التربية بطنطا، ع٣٢، م١، تصدرها كلية التربية، جامعة طنطا، مطبعة جامعة طنطا، ص ص ١: ٧٨.

٤٠ - سان هاند (٢٠٠٤): فلسفة ما بعد الحداثة فى: مستقبل الفلسفة فى القرن الواحد والعشرين، آفاق جديدة للفكر الإنسانى، تحرير: أوليفر ليمان، ترجمة: مصطفى محمود محمد، مراجعة: د/رمضان بسطاويسى، عالم المعرفة، (٣٠١)، مارس، الكويت: مطابع السياسة، ص ص ١٤١ -١٥٨.

٤١ - ستوارت باركر (٢٠٠٦): التربية فى عالم متغير – "آفاق تربوية متجددة"، ترجمة: د/سامى محمد نصار، تقديم: د/ حامد عمار، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

٤٢ - سحر محمد أبو راضى (٢٠١٠): "التعليم الجامعى فى مجتمع ما بعد الحداثة (التحدى والاستجابة)"، المؤتمر العلمى الأول لقسم أصول التربية، كلية التربية، جامعة بنها، بعنوان التربية فى مجتمع ما بعد الحداثة، فى الفترة من ٢١ -٢٢ يوليو، ص ص ٢٠٩: ٢٥٥.

٤٣ - سعاد محمد فتحى محمود (١٩٩٦): "متطلبات التربية الفلسفية من الطالبة المعلمة لتكوين الروح الفلسفية لدى طلاب المرحلة الثانوية"، حولية كلية البنات للآداب

والعلوم والتربية، القسم التربوى، ع٣، سبتمبر، تصدرها كلية البنات، جامعة عين شمس، ص ص ٣٤: ٥٨.

٤٤ - سعيد إبراهيم عبد الفتاح طعيمة (٢٠٠٥): مجتمع التعليم والمعرفة، فى: الأصول الفلسفية للتربية، ضياء الدين زاهر وآخرون (أصول التربية)، القاهرة: مكتبة عين شمس.

٤٥ - سعيد إسماعيل على (١٩٩٥): "فلسفات تربوية معاصرة"، عالم المعرفة، (١٩٨)، سلسلة كتب ثقافية، الكويت: المجلس الوكنى للثقافة والفنون والآداب.

٤٦ - ـــــــــــــــ (١٩٩٧): الأصول الفلسفية للتربية، القاهرة: دار الفكر العربى

٤٧ - ـــــــــــــــ (١٩٩٧): التربية التحليلية، القاهرة: عالم الكتب.

٤٨ - ـــــــــــــــ (٢٠٠٧): نحو إستراتيجية لتطوير التعليم الجامعى فى مصر، كتاب الأهرام الاقتصادى، ع٢٣٣، فبراير، قليوب: مطابع الأهرام التجارية.

٤٩ - السيد ياسين (١٩٩٩): العولمة والطريق الثالث، القاهرة: ميريت للنشر والتوزيع.

٥٠ - ـــــــــــــــ (٢٠٠٥): الحوار الحضارى فى عصر العولمة، القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، سلسلة الفكر

٥١ - ـــــــــــــــ (٢٠٠٨): الخريطة المعرفية للمجتمع العالمى، القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، سلسلة العلوم الاجتماعية.

٥٢ - ـــــــــــــــ (٢٠١١): آفاق المعرفة فى عصر العولمة، القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب.

٥٣ - شبل بدران وسعد أحمد سليمان (٢٠٠٧): التعليم فى مجتمع المعرفة، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

٥٤ - صلاح سالم (٢٠١٥): "جاذبية داعش..الأصولية الدينية والاغتراب التكنولوجى فى المجتمع ما بعد الصناعى"، مجلة شئون عربية، ع١٦٣، خريف٢٠١٥، مجلة قومية فصلية تصدر عن الأمانة العامة لجامعة الدول العربية، القاهرة، ص ص ١١٢: ١٢٤.

٥٥ - ضياء الدين زاهر (١٩٩٥): "القيم والمستقبل – دعوة للتأمل"، مجلة مستقبل التربية، م١، ع٢، ابريل، يصدرها مركز ابن خلدون للدراسات الإنمائية بالتعاون مع جامعة حلوان، ص ص ٩: ٣٢.

٥٦ - طلعت عبد الحميد فايق (٢٠٠٠): التنمية الذهنية لمعلم المعلم وإشكاليات مابعد الحداثة، المؤتمر الخامس عشر للرابطة، بعنوان كليات التربية الحاضر والمستقبل،

في الفترة من ١٧ -١٨ يوليو ٢٠٠٠، القاهرة: رابطة التربية الحديثة بالاشتراك مع كلية التربية – جامعة طنطا، ص ص ١٩٣:٢٤٤.

٥٧ - طلعت عبد الحميد وآخرون (٢٠٠٣): **الحداثة وما بعد الحداثة** – دراسات في الأصول الفلسفية للتربية، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

٥٨ - طلعت عبد الحميد فايق (٢٠٠٦): **التربية في عالم متغير – دراسة في أصول التربية**، المنيا: دار فرحة للنشر والتوزيع.

٥٩ - ـــــــــــــــــ (٢٠١٠): "تطوير التعليم ما بعد الأساسي (الثانوي) لمواجهة الاحتياجات المجتمعية"، **المؤتمر السابع لوزراء التربية والتعليم العرب بعنوان: التعليم ما بعد الأساسي (الثانوي، تطويره وتنويع مساراته**، المنعقد في مسقط – سلطنة عمان في الفترة من ٧ -٨مارس.

٦٠ - عادل السكري (١٩٩٩): **نظرية المعرفة من سماء الفلسفة الى أرض المدرسة**، تقديم: د/ حامد عمار، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية.

٦١ - عبد الراضي إبراهيم محمد (٢٠٠٢): **دراسات في فلسفة التربية المعاصرة**، القاهرة: دار الفكر العربي.

٦٢ - عبد السلام الجعافرة وآخرون (٢٠١٤): **مدخل الى علم التربية**، العين: دار الكتاب الجامعي.

٦٣ - عبد العزيز عبد الله السنبل (٢٠٠٤): **التربية والتعليم في الوطن العربي على مشارف القرن الحادي والعشرين**، الرياض: دار المريخ.

٦٤ - عبد الغني عماد (٢٠٠٦): **سوسيولوجيا الثقافة – المفاهيم والإشكاليات ... من الحداثة الى العولمة**، بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية.

٦٥ - عبد الفتاح إبراهيم تركي (٢٠٠٠): **تربية ما بعد الحداثة... من أين؟ إلى أين؟**، القاهرة: دار المحروسة

٦٦ - ـــــــــــــــــ (٢٠٠٣): **فلسفة التربية مؤتلف علمي نقدي**، القاهرة: الأنجلو المصرية.

٦٧ - عبد الله عبد الدايم (١٩٩١): **نحو فلسفة تربوية عربية – الفلسفة التربوية ومستقبل الوطن العربي**، بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية

٦٨ - عبد المعطي سويد (٢٠١٥): **جماليات الروح في الثقافة العربية الإسلامية**، كتاب الرافد ١٠٣، الشارقة: دار الثقافة والإعلام.

٦٩ - عبد المنعم عجب الفيا (٢٠١٦): "جاك دريدا والتفكيك"، **مجلة العربي**، ع٦٩٠، مايو، تصدرها وزارة الإعلام بدولة الكويت، ص ص ١٨:٢٣.

E-mail: gamel_abdo59@yahoo.com ☎ 01002702115

٧٠ – على أسعد وطفة (٢٠٠٦): "ثقافة الطفل فى زمن التحديات: دور التربية العربية فى بناء ثقافة المواجهة والانطلاق"، **عالم الفكر**، ع٣٤، م٣٤، يناير/مارس، يصدرها المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب، الكويت، ص ص ١٨٧:٢٣٩.

٧١ – ـــــــــــــــ (٢٠١٣): **التربية والحداثة فى الوطن العربى، رهانات الحداثة التربوية فى عصر متغير**، الكويت: جامعة الكويت، مجلس النشر العلمى

٧٢ – غانم عبد الله الشاهين ومجدى طالب الكندرى (٢٠١١): "اثر العولمة على العملية التعليمية فى الوطن العربى"، **مجلة دراسات تربوية ونفسية**، ع٧٠، ج١، يناير، تصدرها كلية التربية بالزقازيق، ص ص ١٦٣:٢٣٧.

٧٣ – فريدة النقاش (٢٠٠٦): "أطلال الحداثة"، **كتاب الهلال**، يصدر عن مؤسسة دار الهلال، القاهرة: المؤسسة العربية الحديثة للطبع والنشر والتوزيع، ديسمبر.

٧٤ – فؤاد ابو حطب (١٩٩٩): فلسفة العلم فى عصر ما بعد الوضعية وما بعد الحداثة، **مجلة التربية العلمية**، م٢، ع٤، ديسمبر، تصدرها الجمعية المصرية للتربية العلمية، مركز تطوير تدريس العلوم، جامعة عين شمس، ص ص ١:١١.

٧٥ – فؤاد البهى السيد (٢٠٠٦): **علم النفس الإحصائى وقياس العقل البشرى**، القاهرة: دار الفكر العربى.

٧٦ – فيليب أسكاروس وعصام قمر (٢٠٠٨): **مذهب جديد فى السياسة التربوية**، القاهرة: المكتبة العصرية للنشر والتوزيع.

٧٧ – قايد دياب (٢٠١٤): **المعرفة كرأس مال**، القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب.

٧٨ – مارجريت روز (١٩٩٤): **ما بعد الحداثة**، ترجمة: أحمد الشامى، القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب.

٧٩ – مايك فيزرستون (٢٠١٠): **ثقافة الاستهلاك وما بعد الحداثة**، ترجمة: أ.د/ فريال حسن خليفة، القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب.

٨٠ – مجدى عبد الحافظ (٢٠١٢): "موقع العقل فى فلسفات ما بعد الحداثة، عالم الفكر"، **مجلة دورية محكمة ربع سنوية**، تصدر عن المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب، الكويت، ع٢، م٤٤١، أكتوبر – ديسمبر، ٢٠١٢، ص ص ١٣٧:١٩١.

٨١ – مجدى محمد يونس (٢٠١٥): "رؤية نقدية للأوضاع التربوية الراهنة بمصر فى ضوء الفكر التربوى المعاصر"، **مجلة نقد وتنوير**، مقاربات نقدية فى التربية والمجتمع،

١٤، مايو، صيف ٢٠١٥، تصدر عن مركز نقد وتنوير للدراسات الإنسانية، الكويت، ص ص. ٢٢: ٤٩.

٨٢ - مجمع اللغة العربية (١٩٨٥): **المعجم الوسيط**، ج٢، القاهرة: دار إحياء التراث العربى.

٨٣ - محمد حلمى عبد الوهاب (٢٠١٥): **الدين والعلم والقيم: الصراع على المجال العام فى أزمنة التغيير، التفاهم**، ع٤٩٦، السنة١٣، تصدرها وزارة الثقافة والشئون الدينية، سلطنة عمان، مسقط، ص ص. ٢٧٧: ٢٩٤.

٨٤ - محمد سبيلا (٢٠٠٦): **الحداثة وما بعد الحداثة**، المغرب: دار توبقال للنشر.

٨٥ - محمد سعيد ريان (٢٠١٢): **مفهوم العقل – الحداثة وما بعد الحداثة**: الجزء الأول، القاهرة: مركز الحضارة العربية.

٨٦ - محمد طه (٢٠٠٨): "عبودية المعلومات – هل المعرفة دائمًا قوة"، **مجلة العربى**، مجلة ثقافية شهرية، ع٥٩٢، مارس، تصدرها وزارة الإعلام بدولة الكويت، ص ص ١٤٨: ١٥٣.

٨٧ - محمد عبد الخالق مدبولى (٢٠٠٢): **التنمية المهنية (الاتجاهات المعاصرة – المدخل – الإستراتيجية)**، العين: دار الكتاب الجامعى.

٨٨ - ـــــــــــــــــــ (٢٠٠٨): **التربية تجدد نفسها – تفكيك البنية**، مراجعة وتقديم: أ.د/حامد عمار، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

٨٩ - محمد على أبو ريان (٢٠٠٠): **الفلسفة ومباحثها مع ترجمة المدخل الى الميتافيزيقيا**، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

٩٠ - محمد محمد سكران (٢٠٠٦): **التربية والثقافة فى ما بعد الحداثة**، القاهرة: الأنجلو المصرية.

٩١ - محمد منير مرسى (١٩٨٤): **أصول التربية**، طبعة منقحة، القاهرة: عالم الكتب.

٩٢ - محمد نبيل نوفل (١٩٨٥): **دراسات فى الفكر التربوى**، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

٩٣ - محمد وجيه الصاوى (٢٠١٠): **ما بعد الحداثة وتداعياتها على التعليم والتعلم، المؤتمر العلمى لقسم أصول التربية (التربية فى مجتمع ما بعد الحداثة، فى الفترة** من ٢١ -٢٢ يوليو، كلية التربية، جامعة بنها.

٩٤ - محمود حمدى زقزوق (٢٠١٥): **الإنسان والقيم**، قليوب: مطابع الأهرام التجارية، هدية مجلة الأزهر.

٩٥ - محمود زيدان (٢٠١٦): **مناهج البحث الفلسفى**، تصدير د/محمد فتحى عبد الله، الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

٩٦ - مراد وهبة (٢٠١٦): المعجم الفلسفى، القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب.

٩٧ - مصطفى خلف عبد الجواد (٢٠٠٢): قراءات معاصرة فى نظرية علم الاجتماع، مراجعة وتقديم: محمد الجوهرى، القاهرة: مركز البحوث والدراسات الاجتماعية.

٩٨ - مصطفى رجب (٢٠١٦): "فلسفة التربية – المفهوم والأهمية"، مجلة الفكر المعاصر، فصلية تصدرها الهيئة المصرية العامة للكتاب، الإصدار الثانى، ٤٤، يوليو، ص ص ٤٩:٥٦.

٩٩ - ممدوح عبد المنعم الكنانى (٢٠٠٧): الإحصاء الوصفى والاستدلالى فى العلوم السلوكية والاجتماعية، القاهرة: دار الفكر العربى.

١٠٠ - ميشال فوكو (١٩٧٨): حفريات المعرفة، ط٢، ترجمة: سالم يفوت، بيروت: المركز الثقافى العربى.

١٠١ - نادر كاظم (٢٠١٤): "نهاية السرديات الصغرى: فى تجاوز أطروحة ما بعد الحداثة، مجلة تبين للدراسات الفكرية، تصدر عن المركز العربى للدراسات الفكرية والثقافية، الدوحة، قطر، ع٢، م١٦، ربيع٢٠١٤، ص ص ٧٣:٩٠.

١٠٢ - نادية حسن السيد (٢٠١٠): إشكاليات التربية العربية فى مجتمع ما بعد الحداثة، (الأزمة – والمخرج)، المؤتمر العلمى الأول لقسم أصول التربية، كلية التربية، جامعة بنها، بعنوان: التربية فى مجتمع ما بعد الحداثة، فى الفترة من ٢١ -٢٢ يوليو ٢٠١٠، ص ص ١١٥:١٦٢.

١٠٣ - نبيل على (٢٠٠١): الثقافة العربية وعصر المعلومات – رؤية لمستقبل الخطاب الثقافى العربى، عالم المعرفة، ٢٧٦، ديسمبر، سلسلة يصدرها المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب، الكويت: مطابع السياسة.

١٠٤ - ـــــــــ (٢٠٠٣): تحديات عصر المعلومات، القاهرة: مطابع الهيئة المصرية العامة للكتاب.

١٠٥ - نبيل على ونادية حجازى (٢٠٠٥): الفجوة الرقمية: رؤية عربية لمجتمع المعرفة، عالم المعرفة (٣١٨)، أغسطس، يصدرها المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب، الكويت: مطابع السياسة.

١٠٦ - نصر محمد عارف (٢٠٠٧): التنمية من منظور متجدد: التميز – العولمة – ما بعد الحداثة، القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب.

E-mail: gamel_abdo59@yahoo.com ☎ 01002702115

١٠٧ - نور الدين علوش (٢٠١٠): هابرماس من العقل الأداتي الى العقل التواصلي : متاح على : http://www.middle-est-online.com/?id=99620
تاريخ الدخول ٢٠١٦./١١/١٧

١٠٨ - هاشم الميلانى وآخرون (٢٠١٥): الحداثة وما بعد الحداثة – فى اللغة والمعنى والاصطلاح، مجلة الاستغراب، تصدر عن المركز الإسلامى للدراسات الإستراتيجية، بيروت، ع١، س١، خريف٢٠١٥، ص ص ٣١٩: ٣٢٦.

١٠٩ - هنرى بيركسون (٢٠٠١): تعليم بغير أهداف "معلمون لا تقيدهم أهداف وطلاب لا تحدوهم غايات"، القاهرة: الأنجلو المصرية.

١١٠ - وضيئة محمد أبو سعدة (٢٠١٠): التربية ومجتمع ما بعد الحداثة (التحدى والاستجابة)، المؤتمر العلمى الأول لقسم أصول التربية، بعنوان: التربية فى مجتمع ما بعد الحداثة، فى الفترة من ٢١ -٢٢ يوليو، المنعقد بكلية التربية جامعة بنها، ص ص ٣١: ٤٧.

ثانيا - المراجع الأجنبية :

111- Andy Hines (2012): **The emergence of Integrate Values**. Avilable at: www.andyhines.com/values/, The emergence-of-integrate values.

112- Barry Burke (2000): Postmodernism Post Modernity and Education **The Encyclopedia of Informal Education**, PP.1:29, Available at www.infed.org/biblio/b-postmd.htm.

113- Cain, R. C. and Cain, G. (1997): Education on The Edge of Possibility Alexandria (VA): **Association for Supervision and Curriculum Development** P.16.

114- Clive Beck (2007): **Postmodernism, Pedagogy, and philosophy of Education.** Available at http://www.julituyuhbelas. blogspot.com /2007/00/postmodernism. pedagogy-and-philosophy. html.

115- Debbie Watkins & William Allan Kritsonis (2008): Aristotle Philosophy and the Ways of meaning: A National study on **integrating a post modernist approach to Education and student Academic Achievement, In**

National Forum of Applied Educational Research Journal, Vol.21, No.3, Available at: www.eric.ed.gov., PP.1:9.

116- Dennis Koo Hok-Chun (2002): Quality Education Through A postmodern Curriculum, **In: Hong Kong Teacher's Center Journal**, Vol.1, Spring, PP.56:73.

117- Guofan Wan (1998): The Educational Reform in the Cultural Revolution in China. A postmodern Critique, Paper presented at **the annual meeting of the American Educational Research Association** (San Diego), CA, April, 13-17, PP.1:24.

118- John Ray (2012): **Postmodernism and Moral Philosophy**, Ph.D. Available at www.http://pandora,nla.gov.au/pan/ 42197/20060526/jonjayray.tripod.com. PP.1:30

119- Karen Dupre Jacobs and William Allan Kritsonis (2006): National Strategies for Implementing Postmodern Thinking for Improving Secondary Education in Public Education in The United States of America, **In National Forum of Educational Administration and Suspervison Journal**. Vo.23, No.4. Avilable at: www.fileseric.ed.gov/ fultext/Ed492157.PDF, PP.1:10.

120- Kashan Ishaq and William Allan Kritsonis (2002**): Applying Postmodernism: Solutions to all our Educational Problems**, Ph.D. Avilable at.www.ERIC Digest.ed.gov, PP.1:8

121- Larry J. Solomon (1998): **What is postmodernism**? In postmodern Intellectuals, abuse of science, May.

122- Marilyn Strutchens (2014): Postmodernism. How Teachers Can Recognize Postmodernism in School Textbooks, **ERIC Digest**, Published by The U.S. Department of Education, Avilable at

www.cmods.org/units/.../cmod2 postmodernism in Education, PP.1-7.

123- Marius Boboc (2012): The Postmodern Curriculum in a Modern Classroom In **International Journal of Education**, Vol.4, No.1, March, PP.142-152. Avilable at www.macrothink. org/ije

124- Paul V. Hartman (2010): **What is postmodernism**? Avilable at: www. Essotment.com/definition-postmodernism. 20903.html

125- Pietry Kowski, B. (1996): Knowledge and The Power in Adult Education: Beyond Friere and Habermas. **Adult Education Quarterly**, 40, PP.82-97.

126- Ronald Inglehart (1995): Changing Values, Economic Development, and Political Change. **International Social Science Journal**, No.145 (September), PP.67-71.

127- Slattery P. (1995): **Curriculum Development in The Postmodern** Era: New York: Garland Publishing PP.252:255.

128- Stanly Grenz (1999): **Introduction to postmodern philosophy** Avilable at: www.postmodernpreaching.net/ postmodern-philosophy.html., PP.1:5.

129- Stephen J. Denig (1999): Postmodernism and its Effects on The Teaching of Values in Public Schools, **Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association Montreal**, Quebec Canada, April 12-23, PP.2:29. Avilable at ERIC.ed.gov. ed., PP.436:497.

130- Terry Eagleton (1997): **The Illusion of Postmodernism**. 2ed. Nuss a chusette: Blackwell Publishers.

131- Vehbi Celik and Mehmet Nuri Gomleksiz (2000): **A Critical Examination of Globalization and its Effects on Education**, Avilable at: www.firat.edu.tr/ sosyalbil/dergi/arsiv/ …/133-144.PDF.

ملحق رقم (١)
أسماء السادة المحكمين

١. أ.د/ أحمد شحاته محمد	أستاذ أصول التربية وعميد كلية التربية بالمنيا
٢. أ.د/ أحمد عبد العزيز أحمد	أستاذ أصول التربية المتفرغ كلية التربية بالمنيا
٣. أ.د/ أحمد محمد غانم	أستاذ الإدارة التعليمية والتربية والتربية المقارنة المتفرغ كلية التربية ببنى سويف
٤. أ.د/ أنور رياض عبد الرحيم	أستاذ علم النفس التربوى والعميق الأسبق لكلية التربية بالمنيا
٥. أ.د/ سامح جميل عبد الرحيم	أستاذ أصول التربية بكلية التربية بالمنيا
٦. أ.د/ سيد محمد عبد الوهاب	أستاذ الفلسفة بكلية دار العلوم بالمنيا
٧. أ.د/ عازة محمد أحمد سلام	أستاذ أصول التربية المتفرغ كلية التربية بالمنيا
٨. أ.د/ عبد التواب عبد اللاه عبد التواب	أستاذ أصول التربية المتفرغ بكلية التربية بأسيوط
٩. أ.د/ عيد عبد الواحد على	مدير الأكاديمية المهنية للمعلمين بالقاهرة
١٠. أ.د/ فتحى كامل زيادى	أستاذ أصول التربية المتفرغ كلية التربية بالمنيا
١١. أ.د/ فضل إبراهيم عبد الصمد	أستاذ الصحة النفسية المتفرغ بكلية التربية بالمنيا
١٢. أ.د/ فهيمة لبيب بطرس	أستاذ أصول التربية المتفرغ بكلية التربية بالمنيا
١٣. أ.د/ محمد إبراهيم المنوفى	أستاذ أصول التربية بكلية التربية بكفر الشيخ
١٤. أ.م.د/ محمد سلامة	أستاذ الفلسفة الإسلامية المساعد بكلية دار العلوم بالمنيا
١٥. أ.د/ محمد محمد صالحين	أستاذ الفلسفة الإسلامية – كلية دار العلوم جامعة المنيا
١٦. أ.د/ محمود يوسف شمه	أستاذ العقيدة والفلسفة بكلية اصول الدين – جامعة أسيوط