« ربنا افتح بيننا وبين قومنا بالحق »

دراسات تربوية

من أجل وعى تربوى عربى مستنير

سلسلة أبحاث تصدر عن رابطة التربية الحديثة
(١٣ ميدان التحرير بالقاهرة)

المجلد السادس
الجزء (٣٢) ١٩٩١

رئيس التحرير

أ٠د٠ سعيد اسماعيل على

مدير التحرير
أ٠د٠ محمود كامل الناقة

سكرتيرا التحرير
د٠ مصطفى عبد القادر عبد الله
د٠ محمد وجيه زكى الصاوى
د٠ سلامة صابر

هيئة التحرير

أ٠د٠ حامد عبد السلام زهران
أ٠د٠ رشدى أحمد طعيمة
أ٠د٠ عبد الفتاح حجاج
أ٠د٠ فؤاد أبو حطب
أ٠د٠ فيليب اسكاروس
أ٠د٠ مصطفى درويش
أ٠د٠ نبيل أحمد عامر

ثمن النسخة : فى مصر ٥ جنيهات مصرية ، خارج مصر : ٥ دولار أو مايعادلها
التوزيع : عالم الكتب ، ٣٨ ش عبد الخالق ثروت بالقاهرة ٠

قواعـــد النشر

— جميع الدراسات والابحاث المنشورة كتبت خصيصا لهذه السلسلة باستثناء ما نعيد نشره من تراثنا التربوى ٠

— ترسل الدراسات والابحاث باسم رئيس التحرير (كلية التربية بجامعة عين شمس ، روكسى ، مصر الجديدة القاهرة) (أو على رابطة التربية الحديثة ، ١٣ ميدان التحرير بالقاهرة) ٠

— تقدم الدراسة أو البحث المطلوب نشره مكتـــوبا على الآلة الكاتبة (نسختان) على أن يكون الحد الأقصى ١٢٠٠ كلمـــة (حوالى ٣٥ صفحة فولسكاب) ٠

— تخضع الدراسات والابحاث للتحكيم العلمى من قبل نخبة من أساتذة التربية وعلم النفس فى مصر وخارجها ٠

— تسلسل الهوامش وتجمع فى نهاية الدراسة مع اثبات البيانات الكاملة عن المصدر عند ذكره أول مرة ، وذكر رقم الصفحة التى رجع اليها عند كل اشارة الى المصدر ٠

— لا يجوز تقديم البحث أو الدراسة الى أى جهة أخرى اذا قدمت الى هذه المجلة ٠

— لا يجوز اعادة نشر أى دراسة من قبل صاحبها قبل مرور عام من تاريخ النشر الا بموافقة صريحة من التحرير ٠

— من الضرورى قدر الامكان التقليل من الجداول الاحصائية ٠

— للتحرير اختصار الدراسات المطولة بما لا يخل بأفكارها الاساسية ٠

— الآراء التى تنشر تعبر عن رأى أصحابها ٠

— ترتيب البحوث والدراسات المنشورة يخضع فقط للظـــروف الفنية ولا يعكس ترتيبا فى « التقدير » ٠

مستشـــارو التحـــرير

قام بتحكيم الابحاث والدراسات التى قدمت للمجـــلة (وفقا للترتيب الأبجدى) ٠

أ٠د٠ ابراهيم بسيونى عميرة
أ٠د٠ ابراهيم عصمت مطاوع
أ٠د٠ ابراهيم قشـــقوش
أ٠د٠ أحمد اللقـــانى
أ٠د٠ أحمد المهدى عبد الحليم
أ٠د٠ أحمد عبد العزيز سلامة
أ٠د٠ أحمد كمال عاشور
أ٠د٠أمينة كاظم
أ٠د٠ أنور الشرقاوى
أ٠د٠ جابر عبد الحميد جابر
أ٠د٠ حامد العبـــد
أ٠د٠ حامد زهـــران
أ٠د٠ حامد عمـــار
أ٠د٠ حسان محمد حسان
أ٠د٠ حسن الفقى
د٠ حسن شـــحاته
أ٠د٠ حلمى أحمد الوكيل
أ٠د٠ رشـــدى طعيمة
أ٠د٠ زينب الشربينى
أ٠د٠ سامية القطان
أ٠د٠ سعد عبد الرحمن
أ٠د٠ سعد مرسى أحمد
أ٠د٠ سعد يسى
أ٠د٠ سعيد اسماعيل على
أ٠د٠ سليمان الخضرى
أ٠د٠ سيد خير الله
أ٠د٠ سيد عثمان
أ٠د٠ شكرى عباس
أ٠د٠ صبرى الدمرداش
أ٠د٠ صلاح حوطر
أ٠د٠ صـــفاء الأعسر
د٠ ضياء زاهر

أ٠د٠ طلعت منصور
أ٠د٠ عادل عز الدين
د٠ عبد الراضى ابراهيم
أ٠د٠ عبد السلام عبد الغفار
د٠ عبد السميع سيد أحمد
أ٠د٠ عبد الفتاح حجاج
أ٠د٠ عبد الفتاح جلال
أ٠د٠ عبد الغنى عبود
أ٠د٠ عبد اللطيف فؤاد
أ٠د٠ عبد المسيح داود
أ٠د٠ عرفات عبد العزيز
أ٠د٠ عنايات زكى
أ٠د٠ فاروق اللقـــانى
أ٠د٠ فاروق صـــادق
أ٠د٠ فاروق عبد السلام
أ٠د٠ فاير مـــراد
أ٠د٠ فتح الباب عبد الحليم
أ٠د٠ فتحى يونس
أ٠د٠ فؤاد أبو حطب
أ٠د٠ فؤاد قلادة
أ٠د٠ فكرى حسن ريان
أ٠د٠ كمال اسكندر
أ٠د٠ كوثر كوجك
أ٠د٠ محمد المفتى
أ٠د٠ محمد سيف الدين فهمى
أ٠د٠ محمد صابر سليم
أ٠د٠ محمد عبد الظاهر الطيب
أ٠د٠ محمد قدرى لطفى
أ٠د٠ محمود كامل الناقة
أ٠د٠ منير كامل
أ٠د٠ نادية جمال الدين
أ٠د٠ نبيل أحمد عامر
أ٠د٠ وليم عبيـــد

الفهـــرس

— سـيكولوجية التعصـب
د· مصـطفى زيور · · · · · · · · · · · ٥

— بروسترويكا ـ اعادة بناء ـ التعليم ـ ضرورة حتمية · لماذا وكيـف ؟
د· أحمد المهدى عبد الحليم · · · · · · · · · ٢٣

— آثار سلبية للجان العلمية على مسيرة البحث التربوى !!
د· سـعيد اسـماعيل على · · · · · · · · · · ٦٠

— دراسة تحليلية لنتائج امتحانات مدارس دار الفكر بجدة
د· فوزى طـه ابراهيم · · · · · · · · · · ٦٥

— سـقراط ··· مربيـا
د· عبد المجيد عبد التواب شيحه · · · · · · · · ٩٦

— تقويم نظام التعليم الثانوى المطور فى ضوء امكانات البيئة المدرسية فى بعض مدن المملكة العربية السعودية من وجهة نظر المدرسين والطلاب
د· هاشـم بكر حريرى · · · · · · · · · · ١٢٩

— دلالة التشتت الكيفي ونسبة التركيز لـ (جينى) فى البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية
د· زكـريا الشربينى · · · · · · · · · · ١٦٦

— قائمة بمفاهيم بيئية مقترح تضمينها فى كتب العلوم والتربية الصحية بالمرحلة الاعدادية فى اليمن
د· محمد سعيد صبارينى ود· محمد ابراهيم الصانع · · ١٨٦

— نظام المقررات : الساعات المعتمدة بعد عشرة سـنوات من تطبيقه فى مدارس التعليم الثانوى بدولة الكويت
د· عبد المحسن حمادة · · · · · · · · · · ٢١١

— مراحل « بياجيه » للنمو العقلي وعلاقتها بالأصـالة لدى طلاب الثالثة الثانوى « بأبى ظبى »
د· أحمد محمد صـالح · · · · · · · · · · ٢٦٩

سـيكولوجية التعصـب

بقـلم

الدكتـور مصطفى زيور (**)

لعلنى لست فى حاجة الى بيان المعنى الذى يجب أن يستفاد من طـرح مشكلة اليوم للبحث والمناقشة تحت اشراف الجمعية الطبية للصحة العقلية وفى كنفها · فعندما تناولت الحديث فى هذه المسألة مع رئيس هذه الجمعية كان حديثنا يجرى فيها بوصفنا أطباء نفس معنيين بمشكلات الصحة العقلية فى مصر · ولما كانت هذه الجمعية قد أنشئت لبحث هذه المشكلات والعمل عـلى علاجها فقد صحت عزيمة الرئيس على أن يدرج مشكلة اليوم فى برنامج أعمال الجمعية ، وأن يكلفنى بطرح المشكلة أمامكم للبحث والمناقشة ·

اطرح أمامكم اليوم اذن موضوع سيكلوجية التعصب بوصفه مشكلة من مشاكل الصحة العقلية فى مصر · وبعبارة أخرى اننا نسلم فى بداية هذا الحديث بأن التعصب اذا وصل الى درجة معينة من الحدة يصبح عاملا من عوامل تقويض وحدة المجتمع ، وينم عن اضطراب فى ميزان الصحة العقلية الاجتماعية ، مما يفسد تماسك المجتمع ويهدد كيانه · فالأمر لا يختلف فى نظرنا عما يحدث للفرد عندما تسـتبد به عوامل الصراع الداخلى فتختل شخصيته ،ويختل توازنه ، ويصبح فى عداد المرضى ·

ولدينا ما يدل على أن الوعى القومى قد أدرك خطورة المشكلة فيما بدا من اهتمام بالغ من كل صوب · فقد هب أولو الأمر من الأقباط والمسلمين جميعا

(*) محاضرة ألقيت فى ١٠ فبراير ١٩٥٢ بدار الحكمة تحت اشراف الجمعية المصرية للصحة العقلية ونشرت بمجلة (علم النفس) ، القاهرة ، دار المعارف مجلد (٧) فبراير / مايو ١٩٥٢ ، العدد (٣) ص ص ٢٨٥ ـ ٣٠٠ ·

(**) ستاذ علم النفس بجامعة ابراهيم ·

هبة قوية يذودون عن وحدة الأمة (*) · وجرت بالأمس على لسان الانبا متاؤوس عبارة رائعة تفصح أحسن الافصاح عن هذا الادراك القومى قال : «ان النار اذا شبت فى كنيسة يمكن اخمادها بقليل من الماء · أما اذا اندلعت ألسنة النيران فى وحدة الأمة فان ماء النيل كله لا يطفئها » ·

وان طرحنا لهذه المشكلة للبحث يفترض أمرين : الأول أننا نؤمن بأننا ازاء ظاهرة من الظاهرات التى تقبل البحث ، وأنه لا بد لنا من فهم لأسباب العلة وأصولها اذا أردنا لها علاجا ناجعا · والأمر الثانى أننا على استعداد لتجنيد قوانا لهذا البحث وأمثاله ، لأنه من غير المعقول ولا المقبول أن يقتصر عمل المشتغلين بعلم النفس فى مصر على تلقين الطلاب تجارب الفيران فى المتاهة ، أو تقديم العلاج النفسى لفرد مريض ، ثم يقفون مكتوفى الأيدى اذا حلت غمة بمجتمعنا · ان الوقت وقت تجنيد القوى ، فالعلم الذى لا يستطيع أن يسخر نفسه لخير الأمة فلا خير فيه ·

بقى أن مشكلة اليوم مشكلة شائكة من حيث انها مصدر لانفعالات شديدة ، ويكفى أن نذكر أن كلمة التعصب لم يرد ذكرها فى الصحف التى أشارت الى مشكلتنا حتى يتضح لنا أننا ازاء مادة قابلة للاشتعال ، ينبغى أن نتناولها فى كثير من الرفق والحذر ·

على أننا نحن معشر المشتغلين بعلوم النفس نعلم أن النفس الانسانية تنفر من الكشف عما يدور فى حناياها من ميول ، وتكره أن تواجه فى اخلاص ما تنطوى عليه نزعات ، ونؤمن بقول نيتشه : « ان الأخطاء تنجم أكثر ما تنجم من الجبن عن مواجهة الحقائق » · لابد لنا اذن من أن نستبدل بسياسة النعامة سياسة التبصر ، اذا كنا نؤمن بأن خير وسيلة لضبط الانفعال انما هى تحليل الانفعال ·

وان لنا فى تاريخ هذا العلم خير سند لما نذهب اليه · فلم يصل علم النفس الى شىء ذى جدوى الا بعد أن استطاع أحد رواده أعنى فرويد ألا

(*) نذكر القارىء بأن هذه الدراسة تمت عام ١٩٥٢ !!!

يجفل من أن يفتح عينيه على ما يدور فى قرارة نفسه مهما كان بغيضا ، وكلنا نعلم أن هذا هو الثمن الذى يجب أن يدفعه المريض اذا أراد لنفسه شفاء ٠

علينا اذن أن نتجمل بكثير من الشجاعة والأناة ، بل علينا أن نفتح أعيننا على ما يدور فى أنفسنا عند بحث التعصب حتى لا نصدر فى ما نقرر الا عن الحقيقة وحدها ٠ وقد يتندر أحدنا فيقول : ألا يكون البحث فى التعصب صادرا عن نوع من التعصب ؟ اننا نعلم أن الشفقة قد تكون رد فعل لما تنطوى عليه النفس من القسوة ، ولقد تبين من سيرة تولستوى الملقب بنبى الرحمة أنه كان بحذق تعذيب أفراد عشيرته ممن لميؤمنوا بمثله الأعلى، فكان سلوكه الرحيم لم يكن الا انتصارا على نزعاته الى القسوة والعنف ٠ ولكنكم قد ترون معى أنه لا بأس علينا فيما نصدر عنه اذا كانت الرحمة رائدنا ، وأنه خير لنا أن نصدر فى رحمتنا عن القسوة من أن نكون عاطلين عن القسوة والرحمـــة جميعـــا ٠

وبعد فان القضية الأولى فى هذا البحث أن التعصب ظاهرة اجتماعية لها بواعثها النفسية ، ولا يغير من الأمر شيئا أن يكون التعصب دينيا ، فقليل من التفكير يدلنا على أن التعصب الدينى لا يختلف لا فى مبناه ولا فى معناه عن أى نوع من أنواع التعصب التى تنشأ بين الأجناس أو بين الأحـــزاب السياسية أو بين المذاهب الاجتماعية وما الى ذلك ٠

ولقد أستطيع أن أسوق اليكم مثالا أستمده من خبرتى الاكلينيكية ، يدل فى وضوح على أن هذه الظاهرات التى تتصف بأنها دينية ، تنشأ أولا وقبل كل شىء من بواعث نفسية لا علاقة لها فى الأصل بالعقيدة الدينية ٠

جاءنى شاب يونانى على درجة عظيمة من الذكاء والثقافة ، يشـــكو أعراضا من نوع هستيريا القلق ، ، ثم اضطرابا عاما فى سلوكه وخاصـة نحو النساء ، فلم يكن يستطيع أن يخلد الى واحدة منهن ، بل كان يجد نفسه مدفوعا الى أن يتصيد قلوبهن الواحدة بعد الأخرى ، ثم يهجرهن سريعا ٠ قبلته للعلاج بالتحليل النفسى وقضينا فيه نحو سنة ونصف سنة شفى فى نهايتها شفاء تاما ٠ والمهم لدينا هنا أن هذا الشاب الذكى المثقف كان يعتنق الشيوعية

ثم كان ملحدا · ويجب أن أذكر أنه كثيرا ما كان يقحم فى حديثه أثناء التحليل مشاكل الدين والمجتمع ، ولكنى لم أناقشه فيها مرة واحدة ، لأن هذا ليس من مهمة التحليل كما هو معروف · وكم كانت دهشتى عظيمة عندما تبينت فى نهاية التحليل ، أن هذا الشاب شفى لا من أعراضه الهستيرية فحسب بل وتخلى عن شيوعيته والحاده · لا أقصد أنه أصبح متدينا متحمسا لدينه ، وانما أقلع عن تشبثه وتحمسه لفكرة الالحاد ·

ويضيق المجال هنا عن تفصيل القول فيما كشف عنه التحليل من المعانى السيكولوجية التى اكتنفت اعتناقه للشيوعية والالحاد · وسأكتفى بذكر الخطوط الرئيسية التى تتصل بهدفنا مباشرة ، كانت الخبرة الباثوجنية وما نجم عنها من اضطراب فى السلوك تنحصر فى علاقته بأمه أثناء سنوات الطفولة · فقد كانت أمه سيدة عصابية وكان سلوكها يتنازعه تياران · فمن ناحية كانت تختصه بعناية مفرطة وعطف زائد ، كان من شأنهما أن عطلا نموه الوجدانى ، اذ استمرأ هذا العطف وهذه الرعاية وتشبث بموقفه الطفلى منها ، ومن ناحية أخرى كانت حريصة شديدة الحرص على أن تربيه تربية مثالية ، تتفق مع قواعد التهذيب السائدة فى الأوساط الأرستقراطية ، وكانت تستعين فى ذلك بالمربيات الأجنبيات · وهكذا كان الطفل حائرا بين رغبة ملحة ، دفعه اليها سلوك أمه ، فى الاعتماد عليها اعتمادا تاما والاستمتاع بعطفها الزائد ، وبين قواعد ومثل يلقنها ، تضع حدودا لا يجب أن يتعداها · ولست فى حاجة الى الاشارة الى أن هذا السلوك المتناقض من قبل الأم ، كان صدى لما يعتلج فى نفسها من صراع ، وخاصة لما يحتدم فى نفسها من كراهية لمظاهر الرجولة والاستقلال · والنتيجة الحتمية من هذا كله أن الطفل شقى بشعور مرير بالخيبة ، دفعه عندما أدرك مرحلة البلوغ ، الى مناهضة كل ميل فى نفسه الى التواكل والاعتماد والاذعان ، بل كل ميل الى التعاطف وتبادل الرحمة ، فكأنه كان يخشى أن يؤدى به ذلك الى أن يعانى الشعور بالخيبة والمرارة من جديد · فكان نفورا من كل موقف عاطفى لا يكاد يقيم علاقة مع امرأة حتى يبادر بقطيعتها خشية أن يلقى منها القطيعة، وكان ناكرا مستنكرا لكل نظام يتضمن الحب والاذعان ، فأنكر النظام الاجتماعى السائد واعتنق الشيوعية بدوافع ذاتية ، كما أنكر اخلاصه لعقيدة أبويه واعتنق الالحاد · وهو فى هذا كله كاظ يناهض حنينه الى تلقى الحب

ورغبته الملحة فى الاخلاص والارتكان الى صدر رحيم ٠

وهكذا نستطيع أن نقرر أن الالحاد (أى التعصب ضد العقيدة الدينية) قد يكون رد فعل لرغبة عنيفة فى الايمان ، تتوجس النفس من عواقبها شرا ٠ وسنرى بعد قليل أن العكس قد يكون صحيحا ، بمعنى أن التدين الوسواسى والتعصب للعقيدة، قد يكون رد فعل لميول عنيفة نحو التمرد على سلطان الدين، وبصفة عامة على السلطان أيا كان نوعه ٠

وتحضرنى هنا قصة فكاهية تحمل معنى سيكلوجيا عميقا ٠ ذهب رجلان للصلاة فى الجامع ، فلما انتهيا منها جلسا يدعوان الله ٠ فقال الأول : اللهم اهدنى الصراط المستقيم ، اللهم قو ايمانى ٠ أما الثانى فقد انطلق قائلا : اللهم اهدنى صندوقا من الويسكى ٠ فأغضب ذلك الرجل الأول وصاح به كيف تجسر يا رجل وتنطق بهذا الكفر ؟ فأجابه الثانى فى هدوء : هون عليك يا صاحبى ٠ أنت ينقصك الايمان فتطلب من الله أن يقوى ايمانك ، أما أنا فلا ينقصنى الايمان ، وانما ينقصنى الصندوق ٠

لقد كان فى نيتى أن أستعرض أمامكم بعض الشـــواهد المستمدة من خبرتى الاكلينيكية من ناحية ، ومن الاختبارات التى تمت فى مصر والشرق الأوسط من ناحية أخرى ، ثم أن أشرككم معى فى استخراج النتائج ٠ ولكن يبدو لى أن الوقت لن يتسع لهذه الطريقة المطـــولة ، وأوثر أن أنفذ الى قلب الموضوع مباشرة ، أى أن أبدا بالنهاية ، على أن اعـود بكم بعد ذلك الى الأصـــول ٠

ومن أجل ذلك فاننى أطرح أمامكم السؤال الآتى : لم وقع حادث كنيسة السويس فى ذلك الوقت بالذات وفى ذلك المكان بالذات ؟ ان الأمر لا يحتـاج أن نكون من عماء النفس لكى نتبين أن الفترة الراهنة انما هى فترة انتقال الى الفعل ، فاضت فيها المشاعر حتى بلغت مرحلة التنفيذ والتعبير المادى ٠ أما السويس فهى احدى مدن القنال أى تلك المنطقة التى اتسمت حينذاك باستباحة العدوان بل بتمجيده ٠ ولكن ما الذى حدث ؟ ان هدف العـدوان انما هـو الانجليز فكيف ارتد العدوان على بعض زملاء الجهاد ؟ وهنا يحسن بنا أن نستعين بمعارفنا السيكلوجية ٠ اننا نعلم أن العدوان طاقة انفعالية لا بد لها من

منصرف ، ولا مناص من أن تتخذ لها هدفا تفرغ فيه شحنتها الزائدة · وفى الظروف الاجتماعية العادية ، يجد العدوان منصرفا فى أنواع النميمة وتجريح الغير أو فى النكتة اللاذعة · وعندما يصل العدوان الى درجة بالغة فى الشدة، أو عندما تتخاذل أساليب ضبطه ، فانه يميل الى الفتك فتكا مباشرا بمصدر النقمة · أما اذا استحال الوصول الى مصدر النقمة ، فان العدوان يلتمس هدفا آخر يصبح بمثابة كبش الفداء · وكلنا نعرف مثل المرؤوس الذى يكظم غيظه من سوء معاملة الرؤساء حتى اذا عاد الى بيته صب جام غضبه على أهله · ويدل احصاء حوادث العدوان على الزنوج فى الولايات المتحـــدة الجنوبية ، على ان هذه الحوادث تزداد زيادة ملحوظة كلما هبطت اســعار القطن وهو المحصول الرئيسى لهذه الولايات ، كأن الزنوج هم المسئولون عن هذه الضائقة المادية (١) ·

يحتمل العدوان اذن النقل أى استبدال هدف بهدف ، واذا حيل بينـــه وبين الافراغ فانه لا يلبث أن يرتد نحو الذات فتفتك النفس بنفسها · وتحضرنى هنا قصة تفصح عن معنى سيكولوجى عميق · فقد اعتادت طفلة ألمانية أثناء الحرب الماضية أن تعتدى على جاراتها من الأطفال اليهود · حتى اذا صـــدر الأمر باعتقال جميع اليهود بما فيهم الاطفال جعلت هذه الطفلة تبكى وتؤذى نفسها باللطم· فسألتها أمها: اتبكين رحيل هؤلاء اليهوديات التافهات ؟ فأجابت نعم يا أماه فلم يعد لدى من أصب عليه جام غضبى · فكأنها كانت تخشى أن تعرضها غيبة كبش الفداء الى أن تؤذى من تحب من أهلهـــا ، فالمحبـوب كثيرا ما يكون المصدر الأصيل للحرمان والخذلان والنقمة · فكأن قابلية العدوان للنقل تستخدم أحيانا لتخليص الحب من شوائب الكراهية وفى الابقاء على المحبوب ، وفى نهاية الأمر فى الابقاء على الذات ·

ان ظاهرة كبش الفداء من الظاهرات التى يعـــرفها الأنثروبولوجيون الاجتماعيون قبل أن يعرفها ويفسرها علماء النفس · ولقد أفرد جيمس فريزر بابا بأسره لهذه الظاهرة فى كتابه المشهور « الغصن الذهبى » والذى يهمنا منها الآن هو نشأتها كظاهرة اجتماعية ، ثم علاقتها بكيان المجتمع · تـدل الدراسات الأنثروبولوجية على أن ظاهرة كبش الفداء تقوم بوظيفة حيـوية فى ظروف معينة · ولنذكر بهذا الصدد موقف ألمانيا النازية من اليهود (٢) ·

فلقد كان فى اتخاذهم اليهود كبشا للفداء ما جنبهم أكثر من خطر ولو الى حين · فقد كان معظم أفراد الأمة الألمانية قبيل الحكم النازى يقيمون على شعور بالمرارة والحرمان وكان الشقاق وتنابذ الاحزاب ينذر بقيام ثورة أو حرب أهلية تفضى الى تقويض المجتمع الألمانى بأسره · فكأن العدوان على اليهود أفادهم فى تصريف قدر عظيم من النقمة مصدره الحقيقى ظروف حياتهم الداخلية ، كما دفعهم الى التماسك فحلت الوحدة محل التفكك · ولست فى حاجة أن أذكركم أن التعصب ضد اليهود والعدوان عليهم لم يشف غليلهم ولم يحل مشاكلهم الداخلية ، فاضطروا الى توجيه العدوان الى الدول المتاخمة، مما جرهم فى نهاية الأمر الى هزيمة منكرة وانهيار ذريع ·

وبعد فلقد تذكرون أنكم كنتم مدعوين الى الاستماع الى هذا الحديث يوم ٢٧ يناير الماضى ، وأنه تأجل بسبب حوادث ٢٦ يناير (*) · وكانتمذكراتى لهذا الحديث مكتوبة قبل ذلك التاريخ · ثم جاءت حوادث ٢٦ يناير ، دليلا مؤلما مريرا على ظاهرة نقل العدوان مرة أخرى · فقد وجد العدوان فى حوادث ٢٦ يناير كبشا أغلى ثمنا وأسمن لحما من حادث السويس ، ولعلنا نفطن الآن الى أننا ازاء مشكلة حيوية لا بد لحلها من تعبئة كاملة لكل قوانا · وقد أردنا بهذا الحديث وما يتبعه من مناقشة أن يكون بداية لتعبئة ما نملك بوصفنا علماء نفس ·

★ ★ ★

يخلص لنا مما سبق أن مركز مشكلة التعصب الذى تدور حوله كل مظاهرها انما هو العدوان وقابليته للنقل · ولابد لنا الآن أن نحاول الاجابة عن السؤال الذى تستثيره هذه النتيجة · اننا نعلم أن الظاهرات النفسية لا يمكن أن تتم جزافا ، فما الذى يدفع الى اختيار هدف ينتقل صوبه العدوان دون غيره ؟ وبعبارة أخرى ما هى الصفات التى يجب أن تتوفر فى موضوع بعينه حتى يصلح أن يكون كبش فداء ؟

(*) هى الحوادث التى أضرمت فيها النار فى مواقع كثيرة بالقاهرة أثناء حركة النضال الوطنى المسلح ضد الاحتلال البريطانى فى منطقةقناة السيوس ١٩٥١/١٩٥٢ ·

لقد تسمحون لى هنا أن أستعين بخبرتى الاكلينيكية ، فقد أتيح لى أن أعالج بالتحليل عددا من الأقباط ، فضـــلا عن من عالجت من الكاثوليك الفرنسيين ومن اليهود · ونحن نعلم أن التحليل النفسى ينفرد من بين فروع الطب بميزة هامة ، وهى أنه يضم فى عملية واحدة طريق العلاج وطـريق البحث ، فضلا عن ظاهرة التحويل التى تنشأ أثناء العلاج ـ وهى فى نهاية الأمر نوع من النقل ـ تمكن المحلل من أن يستوضح مستغلقات النفس فى ظروف هى نفس ظروف البحث التجريبى ، من حيث أن التحويل يحقق بعثا فى نطـاق محدود معلوم لجميع المقومات النفسية ·

اليكم حلما لمريض قبطى : رأى عددا من الأطفال يصيحون ويعبثـون ، ثم التقى بمكرم عبيد باشا وقال له «لا تلتفت اليهم فانهم مسلمون متعصبون» ولابد أن أذكر أن هذا المريض كان يفصح عن مقاومته فى الجلسات السابقة بفترات طويلة من الصمت ، ثم أعرب عن ظنه أننى لابد أن أفضـل عليه غيره من المرضى ممن ينطلقون فى الحديث ، ومن بين الخواطر التى تداعت له مع هذا الحلم ، أنه لمح عندى فى اليوم السابق مريضة كان يبدو عليهـا البشر والارتياح ، مما يدل ـ فى نظره ـ على أننى أعالجها علاجا جيدا · ثم انتقل بعد برهة الى الحديث عن اخوته وأخواته ، وكيف أنه كان لا يطيـق أن يرى أمه تختصهم بشىء من العطف ، أو أن تذكر مناقب أحدهم · يتضـح اذن أن مكرم عبيد باشا فى هذا الحلم كان يمثلنى ويمثل أم المريض ، وأن الحلم يدور حول الغيرة من الأخوة والأخوات وتنافسـهم فى حب الام · والخلاصة أن الاتهام بالتعصب وهو يتضمن الشعور بالتعصب ـ قد يستخدم فى ميدان المنافسة بين الأقران كوسيلة لاسقاط (*) الكراهية على الشخص المنافس ·

لننتقل الآن الى عامل آخر من عوامل اختيار كبش الفداء فى ظاهرة التعصب · ولكى نفهم طبيعة هذا العامل يجب أن نذكر أن اعتناق الطفـل للمعانى الدينية ، لا يبدأ حقيقة الا فى مرحلة الكمون حوالى سن السابعة ، أى

(*) الاسقاط اصطلاح يقصد به الصاق صفة ذاتية بشخص اخر تفاديا من رؤيتها فى الذات ·

عند نشأة الضمير الخلقى ، وبعد انتصاره على دوافع الكراهية ازاء الأب ، تلك الدوافع التى كانت تصطرع فى نفسه اصطراعا عنيفا ابان المرحلة الأوديبية (*) وهكذا فان الاذعان لسلطان الدين نوعا من الاسقاط للاذعان لسلطان الأدب ٠

على أن مكتشفات التحليل النفسى تدلنا على أن الانتصار على دوافع الكراهية نحو الأب ، لا يعنى فناءها ، وعلى أن هزيمتها لا تدوم الا بدوام مناهضتها ٠ ولما كان وجود فرد أو جماعة لا يذعنون لما نذعن له ، ولا يعبدون ما نعبد ، يكون دليلا على أن السلطان الذى أذعنا له غير مطلق ، فان هذه الجماعة تصبح أشبه شىء بمحرض لدوافع الكراهية نحو التمرد ٠ والنتيجة الطبيعية من ذلك ، أنه لابد من محاربة الكافر بما نؤمن به ، حتى لا يتاح لعوامل الكراهية الذاتية أن تتمرد ٠

ويمثل تطور ظاهرة التحويل (**) هذه الحقائق أحسن تمثيل ، عندما يستعيد المريض الموقف الأوديبى ويلبس المحلل فى نظر المريض رداء المحرض، وذلك بسكوته على نهضة نزعات المريض نحو التمرد على السلطان الأبوى ٠ فاذا كان المريض يشترك مع طبيبه فى العقيدة الدينية ، فانه يوجه اليه النقد فى هذه الظروف فى عبارات تكاد تكون صدى لا يوجهه من نقد لعناصر التمرد فى نفسه ٠ أما اذا اختلفا فى العقيدة الدينية ، كأن يكون المريض قبطيا والمحلل مسلما ، فان المريض يقحم التعصب ويجعل منه هوة تباعد بينهما ٠ وبعبارة أخرى فان شعور المريض بالتعصب فى هذه الظروف ، انما هو ابقاء على النظام الذى أقامه فى نفسه لضبط تمرده ٠

أما العامل الثالث فى تبرير التعصب أى فى اختيار كبش الفداء ، فهو فى نظرى أهم من العاملين السالفين ، لأنه ألصق منهما بغريزة حفظ البقاء ، ولهذا فانى أميل الى تسميته بالعامل النرجسى (***) ٠

(*) المرحلة الاوديبية تقع بين الثالثة والسادسة من العمر يعانى أثناءها الطفل الذكر شعورا بالكراهية نحو أبيه الى جانب شعوره بالحب له ٠

(**) أى تلك الانفعالات التى يستشعرها المريض نحو المحلل أثناء العلاج ٠

(***) نسبة الى نرجس فى الاسطورة اليونانية الذى اغرم بحب نفسه ٠

لا شك أنكم تعلمون أن المريض يبادرنا فى بدء التحليل بنوع خاص من المقاومة ، تتلخص فى احساسه بأن التحليل يكاد يكون معولا يهـــدد كيانه بالدمار ، أو انه مجازفة حمقاء تعرضه لأشد الأخطار · ويجب أن أذكـــر أن الامر قد يكون كذلك بالفعل ، وعلى المحلل أن يميز منذ البداية بين الحـــالات التى تصلح للتحليل ، وتلك التى يخشى عليها منه ·

ولكى أبرز لكم قوة هذا النوع من المقاومة ، يجب أن نذكر أن الأصحاء الذين يخضعون أنفسهم للتحليل لغرض تعليمى ، لا يقل هذا النوع من المقاومة لديهم فى شدته عن مثيلها لدى المرضى · ذلك أن هذا النوع من المقاومة انما هو صدى لكفاح الكائن فى الدفاع عن النفس ، والدفاع عن النفس يعنى من الناحية السيكولوجية الاحتفاظ بالبناء الراهن للشخصية مهما كان فيه من عوج ، ومهما كلف ذلك من الشقاء ، حتى لنجد بعض الأفراد وقد تحصنوا فى نوع من القلاع التى لا نفاذ اليها ·

وتتخذ هذه المقاومة اشكالا مختلفة ، منها هذا النذير بالخراب والدمار الذى تترجم عنه الأحلام فى صور تهدم البيوت أو تساقط القنابل ، أو التحذير من فتك الميكروبات (كما ترجم عنه حلم مريض فرنسى أثناء وباء الكوليرا الأخير فى مصر (*) ، ونسب مصدر الوباء الى شخصى) ، او بتمثيل المحلل بلص قاطع طريق يسطو على أمتعة الناس ، أو بمدير لمقاصف اللهو والدعارة التى لا ينتظر من غشيانها الا الشر · فاذا اختلفت عقيدة المحلل وعقيدة المريض من الناحية الدينية ، فان المريض قد يتخذ من التعصب درعا يتقى به شر المحلل ·

ولابد لنا أن نتبين السبب الذى يدعو الى اتخاذ التعصب وسيلة للدفاع عن النفس · وهنا يجب أن نذكر أن الطفل عندما يقلع عن أوهام القـــدرة المطلقة التى تبعث فيه الشعور بالأمان ، وتزوده بالطمأنينة ، لا يلبث أن يتوحد بأبويه ، وفى مرحلة تالية يتوحد بالطائفة أو المجتمع الذى ينتمى اليه، ويخلع عليه كل صفات الكمال التى تكفل تزويده بالأمان والطمأنينة · وغنى عن البيان أن كل ما من شأنه أن يشير الى أن خصائص الطائفة ليست الكمال

(*) عام ١٩٤٧ ·

نفسه ، وأن ثمة من العقائد المغايرة ما يدعو الى الشك فى هذا الكمال ، فان ذلك يبعث القلق ويحفز للدفاع عن النفس ٠

ويمكننى أن أشير بهذا الصدد الى الخلاف الخـــاص بين المسيحية والاسلام كما استطعت أن أتبينه من خبرتى الاكلينيكية ٠ فالمسيحية تعترف فى صراحة بالخطيئة الأولى ، ثم تعمد الى التكفير عنها بقبول فكرة صلب المسيح (وهو ما يراه المحللون رمزا للاخصاء) ٠ على أن العقاب بالصلب لم يقـع الا لشخص المسيح الذى يقوم بوظيفة كبش الفداء أو المخلص ٠ أما الاسـلام فانه ينكر حادث الصلب بتاتا (أى ينكر وقوع الاخصاء) ويعتبره وهما ، « ولكن شبه لهم » ٠ أما وقد أنكر الاسلام الصلب فقد أنكر ما يوجب مثل هذا العقاب الشنيع ٠ وبعبارة أخرى فان النظرية المسيحية تقترب اقترابا خطيرا من صراعات الطفولة المكبوتة اذ تعترف بالصلب وبالتالى تستثير قلق الاخصاء لدى المسلم ٠ أما نظرية الاسلام فانها بانكارها الصلب تلغى بهذا الانـــكار طريق الخلاص فى نظر المسيحى وتستثير فى نفسه قلقا شديدا ٠ ومهما يكن من أمر هذا التفسير الخاص ، فان العامل النرجسى يؤيده اســـقاط الذات العليا (*) على زعيم الطائفة أو الفكرة التى تقوم مقام الزعيم ، ويتجه تيـار الحب الى شخص الزعيم الذى تقمص الذات العليا للافراد ، بحيث تقـــوم المحبة مقام الرباط الذى يضم أفراد الطائفة جميعا ، ويناضل الأفراد فى سبيل الطائفة كما يناضل الحبيب فى سبيل حبيبه ، كما بين فرويد فى رسالته عن سيكلوجية الجماعة ٠

وينبغى لى أن أشير الآن الى نتـــائج بحث قام به الزميل عبد المنعم المليجى (٣) ٠ فى تطور الشعور الدينى لدى الأطفال والمراهقين المصريين ٠ والذى يستلفت النظر فى نتائج بحثه للاتجاهات الدينية أنه تبين له أن هنـاك أربعة اتجاهات رئيسية : الايمان التقليدى والحماس الدينى والشك والالحاد، وأن نسبة الايمان التقليدى لدى المسلمين لا تعدو ٤٧٪ على حين أنها ٨١ر٦٪ لدى المسيحيين ، ثم ان نسبة الشك ٢٥٪ لدى المسلمين على حين أنها صفر لدى المسيحيين ٠ أما الالحـاد فنسبته ١٪ لدى المسـلمين وصـــفر لدى المسيحيين ٠

(*) اصطلاح يشير الى الضمير الخلقى وينشأ من اعتناق شرائع الاب الخلقية ٠

وواضح أن هذه النتائج تتفق مع ما قدمناه من اعتبارات فى الدفاع النرجسى · فالمسيحيون فى مصر أقلية ومن ثم كان لابد لهم من قدر من التكاتف والتوحد بالطائفة ، دفاعا نرجسيا عن النفس ، أعظم مما يحتاج اليـــه المسلمون ·

على أنه يبدو أن التوحد بالطائفة الدينية أيا كان نوعها وعددها ، أكثر أنواع التوحد فى الشرق الأوسط ، كما تدل على ذلك الاختبارات التى أجريت على الاتجاهات الاجتماعية لطلاب الجامعة الأمريكية ببيروت (٤) ، وهى تضم شبانا من معظم طوائف الشرق الأوسط · فقد أجرى على ١٧٠ طالبا من طلاب هذه الجامعة اختبار ذو خمس درجات فى التباعد الاجتماعى · ويقصد بالتباعد الاجتماعى مبلغ تقبل الأرمنى للتركى مثلا أو اليهودى للمسلم · ففى الدرجة الأولى صيغ التباعد فى العبارة الآتية : اذا أردت الزواج فانى أتزوج من واحدة منهم ، وفى الدرجة الرابعة صيغ فى عبارة : لا أرتاح لمصاحبة هؤلاء الناس ، وفى الدرجة الخامسة : وددت لو قتلوا جميعا · وكان بين المختبرين نحو ٩٠ تباعدا من ناحية القومية و ٦٦ من ناحية الدين و ١٥ من ناحية الحالة الاقتصادية · وقد استوثق من ثبات هذا الاختبار ومن صحته بالطرق المألوفة · ومما يدل على صحة هذا الاختبار أن الطوائف التى كان يتوقع أن يكون التبـــاعد بينها على أعظم درجـــة ، مثـــل التباعد بين عـــرب فلسطين اليهود ، أسفر الاختبار بصددها عن النتائج المتوقعة ·

وقد أسفر هذا الاختبار عن نتائج هامة كثيرة خليقة بان تسترعى اهتمام علماء النفس والاجتماع فى الشرق الأوسط ، وبأن تحفزهم على دراستها والمضى فى هذا النوع من البحث ·

أما النتائج التى تتصل بهدفنا اليوم فهى ان أعظم درجات التباعد كانت بين الفئات الدينية ، أى على أساس العقيدة الدينية · وبعبارة أخرى ، فان الاتجاهات المتصلة بالانتساب الى طائفة دينية بزت فى قوتها جميع الاتجاهات الأخرى المتصلة بالقومية أو الحالة الاقتصادية أو التعليمية وما اليها ، ويعلق المختبر على ذلك بالاشارة الى قوة الرابطة الدينية فى الشرق الأوسط · كما يدل عليها توزيع المنشآت والأحوال الاجتماعية ، مثل السكن فى أحيـــاء بعينها ،

وقيام مدارس طائفية ، ثم اختلاف الشرائع والمحاكم الخاصة بالأحـــوال الشخصية · بل ان التمثيل السياسى نفسه يخضع للاحوال الطائفية ·

ويضيف المختبر الى ذلك قوله ان هذه النتيجة التى أسفر عنها الاختبـار تختلف عما أسفرت عنه مثل هذه الاختبارات فى أمريكا · ومن تحصيل الحاصل أن نقول انه اذا كانت الرابطة الدينية فى الشرق الأوسط تفوق فى قوتهـــا غيرها من الروابط ، فانما يرجع ذلك الى ضعف الروابط الثقافية الأخـــرى وخاصة رابطة القومية · ويكفى أن نذكر أن رابطة القومية بالنسبة للمصريين كانت منذ نحو نصف قرن واهية هزيلة ، بالقياس الى الرابطة الدينية ، حتى احتاج بعض قادة الرأى وأخص بالذكر منهم لطفى السيد باشا ، أن يذكر مواطنيه فى الجريدة ، أن الوطنية يجب أن تكون محدودة بحدود مصـــر الجغـــرافية ·

وغنى عن البيان أن الرابطة الدينية فى الشرق الأوسط تقوم مقام الرابطة القومية فى بلاد الغرب ، من حيث وظيفة الابقاء على الكيان والدفاع عن النفس ، وأن قيام الرابطة الدينية بهذه الوظيفة انما هو نتيجة طبيعية لفعـل عوامل سياسية وتاريخية حالت دون نمو الروابط الثقافية الأخرى بحيث تحل محل الرابطة الدينية · ولا زالت بعض بلدان الشرق الأوسط تتلمس الطـريق لبناء شخصيتها الدولية ، فنسمع مثلا عن مشروع سوريا الكبرى ، أو بعض مشاريع الجامعة العربية · ولعل خير مثل على ما تقدم هو فلسطين ، فلم تكد تعرف فلسطين لنفسها كيانا يقوم على القومية ، وكانت تحس قبل قيام اسرائيل بالخطر يهدد هذا الكيـان ولما يكتمل ، فكان من الطبيعى أن تكـون الرابطة الدينية بالنسبة لعرب فلسطين أقوى الروابط اطلاقا ، حتى أن بعض قادة الرأى منهم كان يدعو الى ضم فلسطين الى مصر أو الى سوريا ، وواضح أن اكتمال الكيان الدولى والتقدم والتطور الحضارى يستتبع احلال الروابط التى تستند الى القومية محل الروابط الدينية ·

والآن ينبغى لى قبل أن أترك الحديث فى هذا العامل الذى سميته بالعامل النرجسى وربطت بينه وبين غريزة حفظ البقاء ، أن أناقش معكم مشـــكلة من هذه المشاكل التى تعودنا مناقشتها كما ذكرت كلمة الغريزة · فنحن نعلم

أن بعض قدامى علماء النفس قال بوجود غريزة « الشعور بالنوع » وبوجود ميل غريزى « لكراهية ما هو مغاير » · وفى اعتقادى أننى لست فى حاجة الى مناقشة طويلة لبيان تفاهة هذه النظريات · فقد تقدمت الدراسات النفسية تقدما جعل هذه النظريات تشبه تفسير أرسطو للابصار بأنه شعاع يخـرج من العين الى الأشياء · فلو كانت كراهية ما هو مغاير غريزة ، لكانت خاصية تحملها الكروموسومات فتنتقل بالوراثة الى جميع أفراد الجنس أو الطائفة ، ولاستحال عند ذلك أن يتزوج مسلم من قبطية أو قبطى من يهودية ، ولو كان تعصب البيض ضد الزنوج غريزة لما تزوج مصرى من زنجية أو فرنسية من زنجى ، وكلنا نعلم أن هذه وقائع نشاهدها من حين لآخر ·

بقى أن بعض البحوث الحديثة وأخص بالذكر منها بحوث رينيه شبتز(٥) كشفت عن ظاهرة هامة تتصل بهذا الموضوع · فقد تبين أن الطفل يمر فى الشهر الثامن من عمره بما سماه شبتز بأزمة الشهر الثامن · وخلاصتها أن الطفل يبدأ عند ذلك فى التمييز بين أهله وبين الغرباء ، وأنه يجفل جفولا شديدا من رؤية الغرباء · وفى لغتنا الدارجة لفظ يستخدمه النساء فى مخاطبة الغير فيقلن «يا ادلعدى» ويغلب أن أصله «يا هذا العدو» ، كأن الغير والعداوة صنوان · أما أزمة الثمانية أشهر فمهما يكن من أمر تفسيرها ، فالذى لا شك فيه أنها ترجع الى أن الطفل يكون الى ذلك السن فى غمرة الطمأنينة ، التى تتألف من ارتباط خبرات الرضى والأمن بشخص أمه ، وأن نضجه الفسيولوجى فى الشهر الثامن يهيؤه الى الخوف عندما يدرك وجود أشخاص لم ترتبط بهم خبرات الرضى ، فكأن الاشفاق والخوف من امتناع الرضى والأمن هو الشرط الأساسى فى بزوغ الشعور بالغير وبالتالى بالذات · والذى يهمنا من هذا كله أن أزمة الثمانية أشهر انما هى نتيجة لخبرات معينة أى لعملية تعلم ، كمـا أن هذه الأزمة لا تلبث أن تمر بسلام عندما تسبغ الأم على الغرباء نفحة من عبيرها الذكى ، أى عندما يتعلم الطفل تحت ارشاد أمه أن مجىء الغـرباء لا يقتضى حتما غيابها أو امتناع الأمن ·

★ ★ ★

انتهيت بذلك من العامل الفرجسى فى تبرير التعصب ، وينبغى أن أذكر أن هناك عوامل أخرى تكشف عنها التجارب الاكلينيكية ، ولكنها قطعا أقـل أثرا من العوامل السابقة بل هى نتيجة لها ·

فهناك مثلا عامل اسقاط الذات العليا عندما تكون كارهة غضـــوبة · واليكم حلما لمريض مصرى مسلم · رأى النحاس باشا ومكرم عبيد باشـا يتناقشان ، وكان مكرم باشا ينظر الى النحاس باشا شذرا · ومن الخواطر التى تداعت لهذا المريض مع هذا الحلم ، أن مكرم باشا قال عنـــدما تزوج النحاس باشا وأقبل على الدنيا ونعيمها : « « اذا اشتهى فقـد انتهى » · وتدل مجموعة خواطر المريض على أن النحاس باشا يمثله فى رغباته فى الاستمتاع بملذات الدنيا ، وأن مكرم باشا ــ وقد ذكر بصدده أن الأقباط لا يضمرون خيرا للمسلمين ــ يمثل ضميره الصارم ينذره بالويل والثبور ، ويصدر حكمه عليه بالفناء اذا سولت له نفسه الاشتهاء · وواضح أن اسقاط مثل هذه الذات العليا القاسية ، غير المنسجمة مع باقى جوانب الشخصية ، حتى لتكاد تكون عنصرا غريبا فيها ، يتوقف على تاريخ ســـابق خلع على الطوائف الأخرى مسخة المضطهد الواقف بالمرصاد ·

وهناك غير ذلك عوامل ثانوية أخرى ولكنى أكتفى بهذا القدر فلم أقصد الى الحصر ولا الى الاستقصاء الكامل ، وينبغى لى الآن أن أذكر أننا أطباء ، وأن علينا واجب العلاج بعد واجب التشخيص · على أننى مع ذلك أحب أن أقرر أننى لا أعتبر ما تقدم تشخيصا وافيا ، وانما لا يعدو ذلك أن يكون طرحا للمشكلة ، وواجبنا أن نمضى فى هذا النوع من البحث مزودين بأدوات البحث التجريبى والاكلينيكى وغيرهما ، لأنه من حسن الطـــالع أننا ازاء ظاهرات نفسية ، جعلت بطبيعتها طريق التشخيص وطريق العلاج واحدا ·

★ ★ ★

وبعد فقد وضح مما تقدم أنه لا سبيل الى ضبط العدوان فضلا عن نقله الا اذا عالجنا مصادر النقمة والحرمان الأصلية ، ومعظمهما كما رأينا ينشأ فى المحيط الداخلى · وغنى عن البيان أن هـــذا يقتضى دراسة الأحـــوال الاقتصادية ، ولابد لنا من الاستعانة فى ذلك بالاخصائيين فى علوم الاقتصاد·

على أنه ينبغى لنا أن نحذر من التعميم السريع لكيلا نرجع كل مشاعر الحرمان والسخط الى مصادر مادية · فقد دلتنا دراستنا السيكولوجية على أن المصادر النفسية قد تكون أعظم أثرا ، كما دلتنا على أن مسئوليتها تقـــع

أول ما تقع على أقرب المقربين أى على الأهل ، وهذا يفسر الضرورة الحيوية فى التوصل بكبش الفداء للتنفيس عن النقمة ، ولا أشك فى أن كل من أتيح له أن يتابع شيوع مظاهر القلق والضيق لدى طلاب المدارس والجامعات المصرية فى السنوات العشر الأخيرة ، قد أدرك أن هذه الظواهر تتصل اتصالا وثيقا بأحوال الأسرة المصرية ونماذج التربية فيها · لابد لنا اذن من دراسة تفصيلية لأحوال الاسرة ، وتحديد مدى ما تخلفه فى نفوس الناشئة من الافتقار الى الأمن ، ومبلغ قابلية الفرد فى المجتمع المصرى لاحتمال أسباب الحرمان التى لا مفر منها ، ومدى ما زودته التربية ـ فى الأسرة ـ بأدوات معالجة الحرمان معـــالجة رشيدة ·

بقيت مسألة أخيرة وهى غلبة التوحد الطائفى الدينى على غيـره من أنواع التوحد بالمنظمات الحضارية الأخرى فى الشرق الأوسط · وهذه مسألة تخضع للتطور النفسى الاجتماعى كما سبق أن قدمت · فان عدم استقرار النظم الحضارية الأخرى وتزاحم الحضارتين الغربية والشرقية فى الشرق الأوسط ، لم يترك للافراد غير سند التوحد الطائفى ·

وأخيرا يجب أن نذكر أن مظاهر العدوان والكراهية والنقمة لدى المرضى العصابيين تقل كثيرا بعد علاج نفسى ناجح ، ويحل محلها شعور بالتسامح ، مما يدل على امكان علاج مظاهر التعصب ، وهى فى نهاية الأمر مظهر للصراع وما يتضمنه من عدوان وكراهية ·

والخلاصة أنه يجب أن تخضع ظاهرة التعصب وغيرها من الظاهرات الاجتماعية للاسلوب العلمى فى وصفها وتحليلها وتعليلهـا اذ أن الأسلوب العلمى يتضمن بطبيعته الموقف الموضوعى الذى يتجرد الى أقصى حد مستطاع من تأثير الأهواء والدوافع الذاتية المغرضة ، وبالتالى فهو خير سبيل الى تحقيق التسامح ·

لنذكر ما جنته الانسانية من تطور موقفها ازاء الزيغ والانحراف النفسى فقد كان مرضى العقل يكبلون بالسلاسل ويعاملون أسوأ المعاملة كما لو كانوا أشرارا حتى جاء الطبيب الفرنسى بينل وفك قيودهم ونادى بمعاملتهم كمرضى

لا كأشرار · هكذا كان الحال ازاء المجرمين والأطفال المنحرفين فان الموقف العمى الحالى غير موقف المجتمع ازاءهم تغييرا تاما عاد بفائدة كبيرة على المجتمع نفسه · فلابد لنا اذن أن نقف الموقف نفسه فى ميادين الاجتمـــاع والسياسة اذ أردنا الوصول الى حلول فعالة ·

وقد بينا أن التعصب يؤدى وظيفة نفسية خاصة تتلخص فى التنفيس عما يعتلج فى النفس من كراهية وعدوان مكبوت وذلك عن طريق عمليتى النقـــل والابدال دفاعا عن الذات وعن من تحبه · فالمتعصب اذن يجنى فى موقفه كسبا ، غير أن هذا الكسب لا يختلف عما يجنيه العصابى من سلوكه الشاذ ، أى أنه كسب وهمى ناقص يفوت على صاحبه فرصة حل اشكاله حلا رشيدا واقعيا مجـــديا ·

وبعد فانى أرجو فى نهاية هذا الحديث أن تصح عزيمتنا على تجنيد قوانا لقتل التعصب بحثا ·

المراجـع

1. Hovland and Sears, Minor studies of aggression. Cited by Dollard, Miller and others; Frustration and Aggression. Yale University Press. New Haven 1939, p. 44.

2. Loewenstein : The Historical and Cultural roots of Anti-semitism in Psychoanalysis and the social Sciences, ed. by Roheim 1947.

3. عبد المنعم المليجى : تطور الشعور الدينى عند الفرد · رسالة الماجستير فى الآداب من جامعة فؤاد الأول ١٩٥١ ·

4. Dodd, A social distance test in the near East, Amer. J. Sociol., 1935, 41 Cited by Murphy and Newcomb : Experimental Social Psychology, New York, 1937.

5. Spitz : Hospitalism. The Psychoanalytic Study of the child. New York 1945. I Anaclitic depression, ibid. II. 1946. The Smiling response. Genetic Psychol. Monogr. 1946, 34.

بعد القاء المحاضرة دارت مناقشة بين الحاضرين تم الاتفاق بعدها على القيام بدراسة ظاهرة التعصب وما يتصل بها من مشاكل الأسرة وذلك عن طريق استخبار ·

بروسترويكا ـ اعادة بناء ـ التعليم ضرورة حتمية

لمـاذا ٠٠٠ وكيف ؟ (*)

د٠ أحمد المهدى عبد الحليم (**)

تمهيـــد :

« اصلاح التعليم » ، « تطوير التعليم » و « اعـــادة بناء التعليـــم » مصطلحات كثر تداولها فى عقدى السبعينيات والثمانينيات من هذا القـرن ٠ وقد استخدمت فى أحدث الأدبيات التربوية بوصفها مترادفات ٠ والواقع هو أن المصطلحات الثلاثة تمثل حركة ، تتغير اتجاهاتها أحيانا ، وتشتد القوى الدافعة لها ، وتختلف الآثار الناشئة عنها اختلافات شتى ، من فترة الى أخرى ، داخل النظام التعليمى الواحد (Murphy, 1990)

وتكمن وراء هذه الحركة حقيقة مهمة مفادها أن المتغيرات الفاعلة فى عالم اليوم : سياسيا واقتصاديا وثقافيا وتقنيا جعلت معظم أنظمة التعـليم الرسمى فى العالم كله عاجزة عن الاستجابة لحاجات الأفراد والشعوب فى ضوء هذه المتغيرات ، وأن هذا يقتضى بذل جهود جبارة لاصلاح التعـليم ، يتدرج وصفها من اصلاح التعليم ، الى تطويره ، الى اعادة بنائه ٠

ومن الحقائق الثابتة ـ الآن ـ فى مجال اصلاح التعليم أن صعوبات كثيرة تواجه محاولات اصلاحه ، حتى وان كانت محاولات متواضعة ٠ ويرجع المختصون ذلك الى أسباب كثيرة ٠ ومن أبرز هذه الأسباب ٠ أن من يعملون

(*) دراسة قدمت الى مؤتمر (قضية التعليم فى مصر)الذى عقده نادى أعضاء هيئة التدريس ، جامعة أسيوط فى الفترة من ١٣ ـ ١٥/١٠/١٩٩٠ ٠

(**) أستاذ ـ غير متفرغ ـ المناهج وطرق التدريس بكلية التربية ـ جامعة عين شـــمس ٠

فى اصلاح التعليم يريدون - فى الأغلب الأعم - أن يحققوا فى وقت واحد أقصى ما تشير اليه مجموعة من القيم المتصارعة ، القيم التى ينافس بعضها بعضا · فمثلا قيمة « المساواة » التى يعبر عنها أحيانا بمصطلح « تكافؤ الفرص » تدعو الى التوسع الكمى فى التعليم ، ومد خدماته الى كل مستحقيه· وهذه القيمة تنافس قيما أخرى منها : « جودة التعليم » أو امتيازه ، والتأكيد على نوع التعليم لا على كمه ، وقيمة الحرية فى اختيار نوع التعليم ، وقيمة الفروق الفردية .(Boyed, 1984, pp. 4-24)

وتتنافس فى اصلاح التعليم قيم أخرى منها : مركزية الاصلاح فى مقابل لا مركزية الاصلاح · وقيمة ضبط العاملين فى مجالات التعليم ومراقبتهم ومتابعة أدائهم فى مقابل استقلالهم الذاتى ، وقيمة مجانية التعليم مقابل أن يتكفل المستفيدون من التعليم بدفع نفقاته ·

وتنافس القيم على النحو الذى مثلنا له واقع يجب أن يتعامل معه بذكاء من يتصدون لتطوير التعليم ، ومن خلال التنافس - بل التناقض - تنشأ حتما أوضاع جديدة تتسم بالتوازن ، وهو قيمة مطلوبة فى الحياة ، وفى الكائنات الحية ، وفى الظواهر الاجتماعية ، ومنها التعليم ·

وهذه الدراسة تكمل دراسات - سبق نشرها - فى مجال تطوير التعليم (أحمد المهدى عبد الحليم أ ، ب ، جـ ١٩٨٨) وتهدف هذه الدراسة وما سبقها الى الاسهام فى زيادة وعى المعنيين بشؤون التعليم بأمرين أولهما مطلب أساسى للثانى وهما : أولا ، فهم الموجبات العالمية والاقليمية والوطنية التى تفرض اصلاح التعليم ، وهذا هو ما يشير اليه السؤال الأول فى العنوان الفرعى لهذه الدراسة : لماذا ؟ وثانيا : عرض تصور الكاتب للمعالم الرئيسية لاستراتيجية اصلاح التعليم ، وهذا هو المراد بالسؤال الثانى فى العنوان الفرعى للدراسة : وكيف ؟

وأستأذن فى أن أعرض الدراسة موزعة الى ثلاثة أقسام ، أحاول فى الأول منها ضبط المصطلحات الثلاثة وتمييز كل منها عن الآخرين · وفى القسم الثانى أعرض الأسباب التى تجعل اعادة بناء التعليم فى مصر ضرورة حتمية،

وفى القسم الثالث والأخير أحاول الاجابة عن السؤال كيف يمكن أن نشرع فى اعادة بناء التعليم · أو ما الأسس التى نعيد بناء التعليم فى ضوئها ؟

أولا : ضـــبط المصطلحات

ذكرت قبلا أن المصطلحات الثلاثة : الاصلاح ، والتطوير ، واعادة البناء تستخدم على أنها مصطلحات يرادف بعضها بعضـا · وأعتقد أن اسـتخدام المصطلحات الثلاثة على هذا النحو مدعاة للخلط والتخليط · ولذا فانى سوف أحاول التمييز ـ لأغراض هذه الدراسة ـ بين هذه المصطلحات على الوجـه التـالى :

١ ـ الاصلاح ، مصدر فعله « أصلح » أى أتى بما هو صالح نافع ، ويعنى فى مجال التعليم أن تقدم جديدا نافعا ، أو أن تصلح أمرا ظهر فساده · ويشير تاريخ التعليم فى مصر وفى غيرها من البلاد الى أن محاولات الاصلاح لم تتوقف ، سواء أكانت هذه المحاولات موجهة الى بنية التعليم أو هيكله (من أحدثها فى مصر جعل المرحلة الأولى فى التعليم الأساسى خمس سنوات بدلا من ست) أم الى مدخلات التعليم مثل أشتراط الحصول على نسبة مئوية مرتفعة فى امتحان الشهادات العامة لدخول مرحلة تعليمية تالية ، أم الى عملياته مثل جعل بدء التشعيب فى التعليم الثانوى فى الصف الثـالث بدلا من الصف الثـــانى ·

هذه أمثلة للمحاولات ـ التى قد تصيب وقد تفشل ـ التى تدخل فى نطاق ما يمكن أن نطلق عليه « اصلاحا » فى التعليم · وتتسم هذه الاصـــلاحات وأمثالها بأنها متفرقات ، شأنها شأن من يلقى حجارة فى مواقع متفرقة فى تيار نهر جارف ، ويتوقع أن يؤدى هذا الى تحويل مجرى النهر ، انها أشتات متفرقة من الاصلاحات ، تحسب لاصحابها النوايا الطيبة التى تدفعهم اليها ، ولكن يعوزها الفكر الفلسفى الجامع الذى يؤلف بين أشتاتها ، ويؤدى الى أن يكون لها تأثيرات باقية تفعل فعلها فى نسيج النظام التربوى ·

٢ ـ و « تطوير » التعليم ، مصطلح يشير الى المحاولات التى ينظر فيها الى التعليم على أنه نظام System له مكونات ، تقوم بينها علاقات ،

تؤدى الى تفاعلات ، والى تبادل التأثير والتأثر بين هذه المكونات · ولـذا فان أية محاولة لاحداث تغيير فى أحد مكونات النظام يجب أن تراعى فيهـا الآثار المحتملة التى يحدثها التطوير فى مكون ما فى مكونات النظام الأخرى · ومثال تلك المحاولات التى تتم فى تطـــوير أهداف التعليم مقـرونة بتطوير محتويات المناهج ، وتطوير المواد التعليمية ، وتدريب المعلمين والموجهين على الطرق المستحدثة لتدريس المناهج والمواد التعليمية المطورة ·

ومغزى هذا هو أن التطوير أكثر شمولا من الاصلاح ، وأنه يتم وفقـا لسياسة وخطط ، واجراءات تتزامن ، أو تتعاقب بسرعة ، ويتجنب القائمـون على التطـــوير ـ قـــدر طاقتهم ـ الارتجـــال والمشروعـات العشـــوائية ويعتمدون فى حركة الاصلاح على بعض المعلومات والمعارف المتاحة ، وعلى الخبرات السابقة للنظام أو لأنظمة تعليمية أخرى ·

وتتسم حركات « تطوير التعليم » بأنها تؤمن ـ عادة ـ بصلاحية البنية الحالية لنظام التعليم فى أهدافه ، وهياكله ، ومضامينه ، وأساليبه ووسائل تقييم انجازاته · والافتراض الأساسى الذى تعتمد عليه حركة التطـــوير هو أن العيب الجوهرى فى نظام التعليم وفيما يعمل فيه من مشكلات هـــو تدنى مستوى أداء العاملين ، يستوى فى ذلك المعلمون والطلاب ، وأن آليات اصلاح التعليم تستوجب أن تقوم السلطة المركزية فى التعليم بتحديد أهداف التطوير ، ووضع أولويات خطته ، وتوفير المصادر المادية والبشرية التى تكفل تنفيذ الخطة ، ووصف الأدوار التى يقوم بها العاملون فى النظام وصفا دقيقا، ومتابعة مدى تنفيذهم لما يعهد اليهم من مهمات ، وقياس أدائهم بصور شتى ، واستخدام نظام الحوافز ـ السلبية والايجابية ـ لتحقيق أهداف التطوير ·

وتصدق الأوصاف التى ذكرناها لحركة تطوير التعليم على جهود التطوير التى تمت فى السنوات الثلاث الأخيرة فى مصر ، وفى الاردن ، وفى الكويت، وذلك على النحو الذى فصلت القول فيه فى مكان آخر (أحمد المهدى أ ، ب ، ١٩٨٨) كما تصدق هذه الأوصاف جميعها ـ أيضا ـ على الجهود التى بذلت فى الولايات المتحدة الأمريكية لاصلاح التعليم فى الفترة من ١٩٨٢ ـ ١٩٨٥ حيث تشير أحدث الكتابات الى أن التطوير خلال هذه الفترة قد تجسم فى زيادة

الرقابة المركزية على التعليم (من الحكومة الاتحادية ، أو من حكومات الولايات ومجالسها التشريعية) وفى تقنين مستويات أداء المعلمين والطلاب وتقييمها · وفى هذا يقول بعض المحللين : ان جهود الاصلاح خلال تلك الفترة تميزت بالتشديد على ضبط نظام المدارس وتنظيمها ، وزيادة الاشراف عليها ، وتكثيف عمليات تقييم المعلمين والطلاب (Sedlak et al., 1986, 175)

٣ ـ مصطلح « اعادة البناء » أو « البروستوريكا » مأخوذ فى أصله الروسى من وصف الزعيم ميخائيل جورباتشوف للحركة التى يقوم بها فى تغيير أوضاع الحياة فى الاتحاد السوفيتى · واستخدامه فى اصلاح التعليم يقوم على الافتراضات الأساسية التالية :

★ اذا كانت الجهود التى تبذل فى تغيير أوضاع التعليم فى نطاق مفهوم « الاصلاح » ومفهوم « التطوير » ـ على النحو الذى أوضحناه ـ جهود قاصرة وغير مجدية فان التعليم بحاجة الى تغيير جذرى يتناول : أهدافه، وتنظيم مؤسساته ، وادارتها ، والخصائص التى تميز العاملين فيه ، ونظام الحوافز الذى يعملون فى ضوئه (Elmore, 1987, 61)

★ ان اعادة بناء نظم التعليم هى الوسيلة الفعالة فى مواجهة التغييرات الجذرية التى بدأ العالم فى مواجهتها ، يستوى فى ذلك ما يخص النظام السياسى والاقتصادى ، وما يتصل بالانفجار المعرفى ، وما يتعلق بمتطلبات التعايش مع ثورة التكنولوجيا والاستفادة منها ، ومن تقدم وسائل التواصل · وتؤكد بعض المؤسسات المعنية بالاقتصاد وبالتعليم أن اعادة بناء التعليم ضرورة حتمية اذا أريد للتعليم أن يسهم فى اعداد الأجيال الناشئة لحياة منتجة فى القرن الحادى والعشرين
. (Gernegie Forum on Education and the Economy, 1986, 14)

★ ان المهمة التى تواجه المعنيين بأمور التعليم هى اعادة بناء كاملة، وليست اصلاحا أو ترقيعا أو احداث تغييرات جزئية فيه مهما كانت نوايا القائمين بها صادقة (Kearns, 1988, 32) .

واكتفى بهذا القدر من القول فى التمييز بين المصطلحات الثلاث · وقد

حرصت على أن أوثق أوصاف مصطلح « اعادة بناء التعليم » من خـــلال كتابات بعض المتخصصين فى الولايات المتحدة الأمريكية التى تشرئب اليهـا أعناق المسؤولين عن التعليم فى مصر وفى معظم البلاد النامية ، والتى حين صدر فيها تقرير « أمة معرضة للخطر » عام ١٩٨٣ حرص المسؤولون على التعليم فى مصر عام ١٩٨٧ على اصدار استراتيجية جعل شعار مؤتمرها « أمة لها مستقبل » وسوف أعود الى الحديث عن اعادة بناء التعليم فى مصر ، ومقتضيات هذه الاعادة ـ فى الفكر وفى الفعل ـ فى سياقات تاليـة فى هذه الدراسة · وانتقل الى القسم الثانى فى الدراسة لأجيب عن السؤال : لماذا اعادة بناء التعليم فى مصر ؟

ثانيا : لماذا اعادة بناء التعليم ؟

فى محاولة عرض الأسباب الموجبة لاعادة بناء التعليم فى مصر يمكن ايراد هذه الأسباب مصنفة فى ثلاث مجموعات من المتغيرات :

١ ـ المتغيـرات العـالمية

٢ ـ المتغيرات الاقليمية والوطنيـة ·

٣ ـ متغيرات تخص نظام التعليم المصرى ذاته · وذلك على النحـــو التـــالى :

وتجدر الاشارة الى أن تصنيف المتغيرات على هذا النحو لا يعنى أنه تصنيف جامع مانع فى أصنافه الكبرى ، أو فى مكونات كل صنف منها ، وكل ما يدعى لهذا التصنيف أنه تقريبى أريد به مجرد فرز للعوامل ، يعـــاون على رؤية آثارها فى سياقات مختلفة ·

١ ـ المتغيـرات العـالمية

(أ) المناخ العالمى الراهن : لا مراء فى أن عالم اليوم ـ عالم ثمانينيات القرن العشرين وبواكير تسعينياته ـ يتميز عن عالم العقود السابقة عليـه بأنه عالم الوفاق بين القوتين العظميين فى العالم · وفى ظل هذا الوفاق توقفت مظاهر الجمود الفكرى فى مجالات السياسة والحكم ، وتغيرت نظـم

الحكم فى كثير من بلاد أوروبا الشرقية ، ساعية الى تحقيق قدر أكبر من الديمقراطية بوصفها أسلوبا للحكم ونمطا للحياة ، وتوحد الأخوة الذين أريد لهم يوما ما أن يكونوا أعداء (المانيا الشرقية والغربية) وتستعد أوروبا للحياة فى نطاق وحدة اقتصادية تبدأ عام ١٩٩٢ · ويتجه نظام الحكم فى معظم بلاد العالم اتجاها يتبنى « المصارحة » الكاملة بين الحاكمين والمحكومين فى تسيير المؤسسات وادارة مشروعات التنمية ، ويشدد على احترام الحقوق الأساسية للانسان ، والى المرونة فى النظر وفى الممارسة ، والى تجريب نماذج فى الفكر وفى الفعل فى مجالات السياسة والاقتصاد والحكم · وهذا هو ما يبلوره مصطلح « بروسترويكا » الذى صاغه الزعيم السوفيتى ميخائيل جورباتشوف ويعنى به ثورة فى الاتجاهات ، وفى الأفكار، وفى الممارسات تنشأ عنها تغييرات جذرية فى السياسة الداخلية والخارجية للاتحاد السوفيتى (Gorbachev, 1988) · وقد أدى هذا الى زيادة الهيمنة الأمريكية ، والى اعتقاد بعض المفكرين أن عقد التسعينيات سوف يكون عصر حكومة عالمية ذات قطب واحد ·

ان هذه المتغيرات ذات تأثير كبير على نظام الحياة فى مصر بعامة ، وعلى نظام التعليم فيها بخاصة ، وأكتفى بذكر ما يتصل بالتعليم من هذه التأثيرات · وأعرضها فى صورة عينة من الأسئلة التى يجب أن تحسم الاجابة عنها :

— اذا كان دستور مصر الحالى يؤكد فكرة الحكم الديموقراطى والتعددية الحزبية ، فما نوع التعليم الذى من شأنه تعزيز هاتين الفكرتين ؟

— ما كنه العلاقة التى يجب أن ينميها التعليم بين الثقافة العربية الاسلامية والثقافات الأخرى (غربية كانت أو شرقية) ؟

— كيف يتأتى للتعليم فى مصر أن يسهم فى بناء شخصية تتسم بروح الاستقلال ، والمبادأة ، والانجاز بدوافع ذاتية ؟

— كيف يتأتى للتعليم أن يسهم فى تنمية التفكير الحر ، وتقبل آراء الآخرين ، ونزعة المشاركة الفعالة فى الأنشطة ذات الصبغة الاجتماعية ؟

ـــ ما طبيعة الاتجاه الذى يجب أن ينميه نظام التعليم فى المتعلمين تجاه « السلطة » أيا كانت (الحكام ، رؤساء العمل ، والآباء ، المعلمون) ؟ كيف يتأتى للتعليم أن ينمى فى المتعلمين اتجاها متوازنا نحو السلطة ، بحيث لا يرهبونها ، ولا يخشون سلطانها ، وانما يجادلونها بالطرق المشروعة ، ويخلصون لها النصح ؟

ـــ كيف يتأتى لنظام التعليم أن يغرس فى الأجيال الناشئة مقتضيات مفهوم « الاستقلالية » مقرونا بمفهوم « الاعتماد المتبادل » الذى يتسم بالندية بين الأفراد والجماعات والأمم ، وينأى فى الوقت ذاته عن التبعية ـ فى أية صورة من صورها ـ والاستكبار ؟

ـــ ما القيم الدينية والاجتماعية التى يجب أن يســـهم التعليم فى غرسها فى الأجيال الناشئة ؟ وكيف يتم هذا ؟

(ب) الانفجار المعرفى : شهد عقدا السبعينيات والثمانينيات تزايدا سريعا فى كم المعارف المضبوطة وفى نوعها · وأدى هذا الى ما يتحدث عنـه ألفن توفلر على أنه « الاختيار الصعب Overchoice » الذى يواجه مخططى مناهج التعليم ، انهم مواجهون بكم هائل من المعارف القيمة فى كافة مجالات الحياة ، يستحيل أن يعلم كله للاجيال الناشئة فى عدد محدود من السنوات· ويفرض هذا المتغير على نظام التعليم فى مصر أن يجيب عن عدد من الأسئلة مثـــل :

ـــ كيف يمكن ـ فى ضوء الانفجار المعرفى ـ أن نوازن بين معارفنا التراثية ، وهى جوهر هويتنا ، وبين المستجدات المعرفية العصرية ؟ ما المعايير التى يجب أعمالها ؟

ـــ ما درجة التركيز التى يجب أن تعطى فى اختيار مضامين التعليم وطرقه لمواجهة مطالب الحاضر من ناحية ولمواجهة تحديات المستقبل من ناحية أخـــرى ؟

ـــ ما المعايير التى يجب اعمالها فى القرارات الخاصة بحجم التعليم العام ومتطلباته ؟ وحجم التعليم الفنى والتقنى ومقتضياتهما ؟

ـــ كيف تتم الملاءمة فى نظام التعليم بين المعارف النظرية والتطبيقات العملية ؟

ـــ ما الوسائل والطرق التى تنمى فى المتعلمين مفهوم « التعـــلم المستمر » أو « التعلم مدى الحياة » ؟

(ج) ثورة التكنولوجيا ونظم التواصل : وقد صاحبت الانفجار المعرفى ثورة عارمة فى نظم التواصل وتكنولوجيا الأعمال فى شتى جوانب الحياة الانسانية ، ومن أبرزها ما يتصل بغزو الفضاء ، وثورة المعلومات ـ تخزينا واستدعاء ـ وتطور تقنيات التواصل السلكى واللاسلكى · وواجب على نظام التعليم فى مصر الاستفادة من انجازات هذه الثورات ، وذلك بتوجيه التعليم الى الاستفادة منها ، والاسهام فى تطويرها لخدمة أهداف التنمية الشـاملة· وفى هذا الصدد يتحتم على نظام التعليم فى مصر ـ سواء فى بنيته التنظيمية وفى محتوياته ، وفى أساليبه ـ أن يجيب عن أسئلة أقدم فيما يلى عينة منها :

ـــ ما طبيعة التقنيات التى تحتاج اليها مصر ؟ وكيف يتأتى للتعليم اعداد الكوادر التى يحتاج اليها النشاط الاقتصادى والاجتماعى فى مصر ؟

ـــ من الأخطار التى حذر منها المجلس القـــومى للتعليم والبحث العلمى والتكنولوجيا أن تقع مصر فى شرك « التبعية التكنولوجية » (تقـرير الدورة الخامسة عشر ، يونية ١٩٨٨ ، ٢٨) فكيف يستطيع نظام التعليم ـ فى مراحله المختلفة ـ حماية البلاد من مخاطر هـــذه التبعية وتداعيـــاتها السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية والنفسية ؟

ـــ ما المتطلبات التعليمية التى يجب أن ينجزها الطلاب قبل التحاقهم بالتعليم الفنى والتقنى ؟

ـــ من الحقائق الشائعة أن كثيرا من المؤسسات الصناعية ومؤسسات الخدمات فى مصر يرفض تدريب طلاب التعليم الفنى والتقنى فيها ، فكيف يمكن أن تتم التوأمة بين مؤسسات التعليم الفنى فى مصر والمؤسسات الصـــناعية والفنية التى يعد الطلاب للعمل فى مجالات عملها ؟

— ما نوعية التخصصات الفنية والتقنية التى تحتاج اليها قطاعات الصناعة والزراعة والتجارة والتشييد والاتصالات والخدمات ونحو ذلك فى مصر ؟ وكيف يستطيع التعليم الفنى والتقنى توفير الكوادر المؤهلة فى هذه التخصصات دون تفريط ، أو افراط يؤدى الى زيادة نسبة البطالة بين خريجى هذه التخصصات على النحو الذى تتحدث عنه بعض الوثائق المتداولة ؟

(د) **النظام الاقتصادى العالمى :** يواجه العالم فى الثمانينيات أوضاعا اقتصادية زادت من ظواهر العسر الاقتصادى فى الدول النامية ، ومن بينها مصر · وقد أدى هذا النظام الى أن تلجأ الدول النامية الى الاقتراض من الدول الصناعية الغنية نظير أرباح ربوية تثقل كاهل معظم الدول · وأدى الكساد الاقتصادى الى عدم توازن المبالغ المخصصة فى ميزانية الدولة للتعليم مع الطلب الاجتماعى الشديد عليه فى كافة المراحل · ولجأت مصر فى تسيير بعض مشروعات التعليم الى القروض ، والى المعونات الأجنبية ممثلة فى معونات نقدية ، أو فى خدمات يقدمها بعض الخبراء الذين ينتمون الى الدولة المقرضة أو المعينة ·

وتشير بعض الدراسات العالمية المقارنة الى أن الاعتماد على التمويل الأجنبى للتعليم له تكلفة باهظة ، حيث يؤدى الى تقليل الثقة فى الخبراء الوطنيين ، والى ضعف التزامهم ، حيث تتدنى المكافآت التى تمنح لهم بدرجة كبيرة عن المستوى الذى يظفر به من ينتمون الى الهيئات المتبرعة ·

وتؤكد هذه الدراسات ـ أيضا ـ أن التبرعات الخارجية للتعليم ليست خيرا مجانيا ، وأن قمة ما تفرزه من مشكلات تتمثل فى الشروط التى يضعها المتبرعون لسياسة التعليم · ولعل من أحكم ما قيل فى استخدام المعونات الخارجية فى التعليم انها « تقنين تعويضى » لمساندة أهداف السياسة الخارجية للدول المتبرعة ، وأنها تعوق التغييرات الوطنية فى التعليم التى يستطيع نظام التعليم عن طريقها الاستجابة للاحتياجات المحلية لكل قطر (محمد الرشيد ، مترجم · بدون تاريخ ، ص ص ١٥٨ ـ ١٥٩) ·

وقد أدى العسر المادى الذى تعانى منه مصر الى محاولات شتى للالتفاف حول « مجانية التعليم » فى مراحله المختلفة التى ينص عليها

الدستور الحالى فى جمهورية مصر العربية ، ومن مظاهر هذا الالتفاف : التوسع فى المدارس الخاصة لتعليم اللغات ، وقيام وزارة التعليم ذاتها بانشاء مدارس تجريبية للغات بمصروفات ، ومشروع الجامعة الخاصة ، ومشروع الجامعة الفرنسية التى تبدأ نشاطها بالاسكندرية فى بداية العام الدراسى ١٩٩٠ ـ ١٩٩١ ، ومشروع « التعليم الجامعى من بعد » الذى تتسابق بعض كليات الجامعة فى تنفيذه بمصروفات باهظة · ولا يتسع مقام هذه الدراسة للتعليق على كل واحدة من هذه المحاولات وانما اكتفى بتأكيد أن النظام الاقتصادى العالمى قد أفرز متغيرات يجب أن يهتم بها فى التخطيط لاعادة بناء التعليم فى مصر · ويتمثل هذا الاهتمام فى ضرورة الاجابة عن مثل الأسئلة التالية :

ـــ ما مرتبة الأولوية التى يجب أن تعطى فى ميزانية الدولة للانفاق على التعليم ـ مقارنة بالانفاق عى التسليح ، أو الزراعة ، أو الصناعة مثلا ـ بحيث يعتبر التعليم عاملا من عوامل التنمية ، وليس عبئا ثقيلا عليها أو معوقا لهـا ؟

ـــ كيف يتم توزيع الميزانية على مراحل التعليم المختلفة ؟ هل نبقى على الزيادة الفاحشة فى نفقات التعليم الجامعى والعالى على حساب ما قبله من مراحل التعليم وخاصة التعليم الأساسى ، وتعليم الكبار ؟

ـــ ما مراكز التكلفة فى ميزانيات التعليم التى يمكن تخفيض نفقاتها دون تضحية بمبدأى المساواة والعدالة الاجتماعية بين المواطنين فى فرص التعليم ؟

ـــ كيف يتأتى لمن يخططون لاعادة بناء التعليم أن يلتزموا بتقديم خدمات تعليمية ذات نوعية متميزة وبدرجة كبيرة من المساواة لأكبر عدد ممكن من جماهير الشعب ؟

ـــ ما الفئات المعرضة لأكبر قدر من التهديد من جراء محاولات « خصخصة التعليم » التى أفرزها العسر المالى فى مصر ؟ وما سبيل حماية هذه الفئات وكفالة حقها فى التعليم ؟

ـــ ما البدائل التى يمكن اللجوء اليها ـ واستنفادها جميعا ـ قبل اللجوء الى أن يدفع غير القادرين ماليا مصروفات تعليم أبنائهم ؟

٢ ـ المتغيرات الاقليمية والوطنية

وتشمل هذه المتغيرات العوامل التالية :

(أ) تنمية الذاتية الثقافية وتجديدها : حرصت مصر فى تاريخها الطويل على الاحتفاظ بهويتها الثقافية ـ حتى فى أحلك سنوات الاستعمار الذى منيت به ـ ، وكانت ثورة ١٩١٩ ، وثورة ١٩٥٢ أفضل تعبير عن طموحات الشعب المصرى فى الاستقلال ، والحرية والاحتفاظ بهويته الثقافية ، وجوهرها العقيدة الدينية ، والقيم الاسلامية ، واللغة العربية بوصفها لغة القرآن الكريم ٠

ولذا فان نظام التعليم مطالب بأن يؤصل فى نفوس المتعلمين الانتماء الى أمة الاسلام ، والى الأمة العربية ٠ انتماء تاريخ ، تعددت فيه موجات الازدهار وحقب الانطفاء، وانتماء تراث دينى، صالح فى ثوابته لكافة العصور والأزمان والبقاع ٠ وقابل للتعددية والاجتهادات فى الأمور الدنيوية المتغيرة التى تشكل متغيرات ثقافية وحضارية ٠ حض الاسلام الانسان على أن يبتدع فيها قدر جهده ، ما دامت لا تصطدم بالكليات والثوابت التى شرعت فى الاسلام الحنيف ٠

ونظام التعليم فى مصر ـ برغم النكسة القاصمة التى يمثلها اجتياح العراق للكويت ـ مطالب بتأكيد الانتماء الى الأمة العربية ، انتماء تاريخ وتراث ومصير ٠ وأن يوفر فرصا كافية ، ومسارات تعليم حوارى وصريح ، حول الأوضاع الراهنة فى العالم العربى ، وتحليل الأسباب والعوامل التى تضافرت فى تقسيم واقعه المشتت ، سواء فى ذلك العوامل الداخلية الفاعلة فى المجتمعات العربية ، والعوامل الخارجية ، وكيف يتأتى لأقطار العالم العربى أن تدلف الى القرن الحادى والعشرين مجمعة على أهداف عامة من شأنها حماية الأمن القومى العربى ، واستغلال الثروات الطبيعية والبشرية فى دول العالم العربى لصالح مواطنى هذه الدول ، والاسهام فى التقدم الحضارى للانسانية ، مقاومة مظاهر الاستكبار والاستعلاء عالمية كانت أو اقليمية أو وطنية ٠

أعتقد أن الايمان بالاسلام : « الدين » و « الحضارة » وبالعـــروبة : « اللسان » و « الثقافة » و « الوجدان » يحتمان ألا يتوقف السعى ، وألا تخفت الدعوة الى العمل العربى المشترك فى مجالات التعليم الذى يحرر الأمة العربية من مظاهر التجزئة ، وأغـلال التخلف ، وموبقات التبعية السياسية والثقافية والتقنية · « ولا يتم هذا كله الا عند ما يركز المجتمع العربى على هدف اعداد المواطن للمستقبل ، وما يتطلبه ذلك من تطوير ومراجعة للنظـام التعليمى : هدفا ، وبنية ، ومنهاجا ، وأسلوبا ، وممارسة ، وتقويما » (منتدى الفكر العربى ، مؤتمر تعليم الأمة العربية فى القـرن الحـادى والعشرين ، ١٩٩٠ ، ص ١١) ·

ان أزمة الخليج أزمة سياسية ، نعم ، ولكنها فى التحليل النهـــائى أزمة اجتماعية وتربوية ، واختلاف وجهات النظر فيها تعكس فى صـــدق افرازات لاضطرابات وأزمات تعليمية ، عانت منها ـ ولا تزال ـ أنظمة التعليم فى العالم العربى كله دون استثناء · وآن لنظم التعليم فى هذه الدول أن تلعب دورا يخلص الأمة العربية من المنزلقات التى بدأت فى الانحدار اليها ·

(ب) اختلال نظام القيم : عالجت فى دراسة سابقة قضية اختلال نظام القيم فى مصر (أحمد المهدى ، ١٩٩٠) وقلت ان تعليم القيم يمثل فريضة غائبة فى نظام التعليم ، ويؤكد المجلس القـــومى للتعليم والبحث العلمى والتكنولوجيا (تقرير المجلس عن الدورة الخامسة عشرة ص ص ٣٧ ـ ٤١) والاهتزازات القيمية فى المجتمع المصرى ، ويصفها بأنها حالة اجتماعية معتلة، ذات أعراض كثيرة : منها سلوك اللامبالاة ، والتمركز حول الذات ، والأنانية المفرطة ، وضعف الانتماء الى الجماعة ، والتغير فى قيمة التعليم ، بحيث أصبح مجرد وسيلة للحصول على مؤهل لشغل وظيفة ما (ان وجـــدت الوظيفة) ·

ويعلل المجلس أسباب هذا الاختلال بتأكيد أن رسالة التربية قد تراجعت فى مصر ، وأن وظيفة النظام التعليمى فى تكوين الشخصية قد ضعفت ، وأن نظامنا التعليمى يتجه الى تثبيت أوضاع قديمة وقيـــم نحتاج الى تغييرها (التقرير المذكور ص ٤١) ·

واكتفى فى هذا الصدد بتشخيص المجلس القومى للتعليم والبحث العلمى وأضيف اذا كان الحال على هذا المنوال فاعادة بناء التعليم فى مصر تصبح فريضة يجب أن تضطلع بها الجهات والأجهزة المسؤولة عن التعليم ، وأن محاولات التطوير الحالية ، لا تمثل الا مسكنات لحالة مرضية لن تجـــدى فيها محاولات العلاج الجزئى ، أن حالات الفشل التربوى ـ التى عرضـــنا أمثلة لها ـ لن تنجح فى ايقافها حملات الغسيل الاعلامى التى تضطلع بها بعض الأجهزة الحكومية ٠

(ج) **زيادة البطالة بين المتعلمين** : من أكثر الظواهر التى يجب أن تؤخذ فى الاعتبار عند النظر فى أمور التعليم فى مصر مشكلة البطالة : ظاهرة كانت أو مقنعة ٠ وتختلف تقديرات عدد العاطلين عن العمل فعلا فى مصر ، حيث يقال : ان عددهم يتراوح بين مليونين وثلاثة ملايين ، وأن ثلث هذا العدد فى الأقل يحمل مؤهلات عالية ومتوسطة ٠ وتشير هذه الظـــاهرة بجلاء الى كمال الانقطاع بين التعليم وسوق العمل ، وتؤكد أن التعليم فى مصر بدلا من أن يكون وسيلة للتنمية الشاملة أصبح يمثل مشكلة للاقتصاد القومى وأضحى مصدرا لتخريج أعداد كبيرة من الشبان العاطلين عن العمـــل ، يؤلفون ـ دون ريب ـ مظهرا من مظاهر الارتباك السياسى ، وهم قرينـــة واضحة على سوء استثمار الدولة فى التعليم ، هذا بجانب أنهم يشـــكلون ـ أيضا ـ مصدرا من مصادر القلق الاجتماعى ، حيث تعمق البطالة فيهـم صورا شتى من الاحباط تصيب المتعلمين العاطلين ، وتصيب أسرهم اصابات نفسية يصعب تقدير آثارها كميا ، وان تكن شواهد هذه الآثار كثيـــرة وملحـــوظة ٠

ولذا ، فان اعادة بناء التعليم فى مصر تمثل حاجة ضرورية ، يرجى من خلال النجاح فيها احداث ملاءمة بين العرض والطلب فى سوق العمل ، فى بلد تزداد فيه معدلات النمو السكانى ، وتزداد فيه فرص الالتحاق بالتعليم، بصورة ترتبط بزيادة السكان أكثر من ارتباطها بنمو الاحتياجات من القـوى العاملة المتعلمة فى مجالات الأعمال الاقتصادية والصناعية الحديثة ٠

ويزداد الموقف الخاص بالبطالة فى مصر سوءا بعودة المصريين الذين

كانوا يعملون فى العراق والكويت الى مصر بعد أن غزت العراق الكويت فى الثانى من أغسطس ١٩٩٠ ٠

٣ ـ متغيرات تخص نظام التعليم ومؤسساته

أود أن أستاذن فى أن أحيل القارىء والسامع فى شأن هذا الصنف من المتغيرات الى كتاب صدر عن وزارة التعليم، نشره الأستاذ الدكتور أحمد فتحى سرور وزير التعليم فى يولية ١٩٨٧ ، وجعل عنوانه « استراتيجية تطوير التعليم » فى هذا الكتاب ، وتحديدا فى الصفحات من ٢١ ـ ٤٧ تشخيص جيد وأمين لمشكلات التعليم فى مصر ٠ وأقصر حديثى هنا على التشخيص الخاص بالتعليم العام والتعليم الفنى ٠

أكدت استراتيجية الدكتور سرور أن قصور فعالية نظام التعليم ترجع الى « غياب استراتيجية تبلور السياسة التربوية العليا ، وغياب الطابع القومى للتعليم ، وعدم اسهام من يعنيهم أمره فى تطويره » (ص ص ٢٢ ـ ٢٣) ٠ وغياب التخطيط التعليمى الذى يشترك فيه الاقتصاديون ، وعلماء الاجتماع والتربويون (ص ٢٣) وتأخر النظام التعليمى عن مواجهة المتغيرات الاجتماعية والاقتصادية والتقدم العلمى والتكنولوجى ، افتقار النظام التعليمى الى المبادأة ، واحتذاء نماذج أجنبية فى التنمية ، وغض الطرف عن ذاتية المجتمع المصرى وهويته الثقافية واحتياجاته الحقيقية ، وأن الاصلاحات التى تمت فى النظام التعليمى كانت جزئية ، ولم تحقق الفعالية بالقدر المطلوب (ص ٢٤) ٠

وأرجعت استراتيجية الدكتور سرور مشكلات التعليم الى غياب وعى الجماهير بمشكلاته ، وضعف الثقة فى العملية التعليمية ، وعدم مساندتها معنويا ، وعدم التنسيق والتكامل بين التربية المدرسية والتربية غير المدرسية، ويظهر ذلك فى التداخل والتضارب والتناقض بين ما تقدمه المدارس وما تبثه وسائل الاعلام ، وانعدام الصلة بين سياسة التنمية الثقافية وسياسة التنمية التعليمية ، وعدم تعاون الأسرة مع المدرسة ، وخاصة فى الأسر الاقل حظا فى فرص الحياة الاجتماعية ، وعدم تعاون المدرسة مع المؤسسات الاجتماعية المعنية بتنشئة الطفل وتربية الشباب (ص ص ٢٥ ـ ٢٧) ٠

(دراسات تربوية)

أما المقررات والمناهج فقد وصفت بغلبة الطابع النظرى فيها ، وأنها معنية بالحفظ والاستظهار ولا أثر لها فى سلوك المواطنين ، وأنها صلبة لا تلبى مطالب التعليم أو البيئة ، وأنها اخفقت فى ايجاد حلول تواجه تحديات العصر ومشكلات المجتمع ، وأنها معنية بالتلقين ، ولا تهتم بميول الانسان الفرد ومواهبه وحاجاته ومشكلاته ، وأن الامتحانات المدرسية تدرب التلميذ على التذكر ، ولا تستثمر امكانات العقل الانسانى (ص ص ٢٧ - ٢٩) ٠

أما الأنشطة الطلابية وتكنولوجيا التعليم فقد قالت عنها الاستراتيجية ان الأنشطة الطلابية فى محنة وتلتقط أنفاسها الاخيرة ٠ وأن تكنولوجيا التعليم فى وضع يرثى له ، وبعيدة عن متناول المعلم ، وبرامج التليفزيون التعليمى يغلب عليها الطابع التقليدى ، وأن قضية تكنولوجيا التعليم تتعلق باقتناع المعلمين بتوجهاتها وليس فى الامتثال الشكلى لهذه التوجهات (ص ص ٣١ - ٣٢) ٠

وقد عددت الاستراتيجية سلبيات اعداد المعلم ، وحصرتها فى تعدد وتنوع مصادر اعداده ، وقصور المستوى الثقافى والعلمى الذى توفره دور المعلمين ، وعدم توازن خطة اعداد المعلم أكاديميا وثقافيا وتربويا ، والتراخى فى تدريب المعلمين وجمود أساليب تدريبهم (ص ص ٣١ - ٣٣) ٠

أما ادارة التعليم فقد وصفتها الاستراتيجية بأنها « مرادفة لمركب السلطة والهيمنة والأمر والاملاء ، والتركيز على النواحى الآلية أكثر من الانسانية وعلى الجزئيات ٠٠ وعلى التسيير والاجراء أكثر من التجديد والابتكار » وأن ما قيل وجرى تحت اسم « الديمقراطية » و « المشاركة » والقيادة الجماعية والحرية ، « فانها شعارات ما زالت مبهمة والطريق أمام تحقيقها ما زال طويلا » (ص ٣٧) ٠

وأكدت استراتيجية الدكتور سرور الاخلال بمبدأ تكافؤ الفرص فى نظام التعليم ، وأن هذا يتمثل فى نسبة لا يستهان بها من الأطفال ما زالوا خارج التعليم الابتدائى ، وفى ارتفاع نسبة التسرب ونسبة الرسوب فى هذه المرحلة ، وفى معاناة أولياء الأمور من الحاق أبنائهم بالصف الأول ، وفى زيادة كثافة الفصول ، وتعدد الفترات الدراسية ٠

وذكرت الاستراتيجية أن من مظاهر الاخلال بمبدأ تكافؤ الفرص اعطاء الأولوية فى الالتحاق بالصف الأول فى مدارس اللغات للمتقدمين اليه من رياض الاطفال فيها » وذلك من غير شك سلبية من شأنها القضاء على تكافؤ الفرص، تلجىء الى أساليب ملتوية لتيسير قبول الأطفال ، « وغالبا ما يكون ذلك فوق طاقة الآباء مما يثير الشكوى والجزع » · ومن مظاهر الاخلال بمبدأ تكافؤ الفرص ما توفره مدارس التعليم الخاص من جودة فى التعليم لا يقدر على أن يحظى بها الا من يملكون المال دون من يملكون القدرة على التعليم · وأختتم الحديث عن الاخلال بمبدأ تكافؤ الفرص بتأكيد تفشى الدروس الخصوصية بصورة خطيرة لم يسبق لها مثيل (ص ص ٤١ ـ ٤٤) ·

ووصفت الاستراتيجية العملية التعليمية فى مصر بانتشار التسيب فى بعض المواقع ، والافتقار الى الجدية ، والى القيادة الادارية السليمة مما أدى الى الغش الجماعى والدروس الخصوصية والاعتماد على الكتب الخارجية (ص ٤٥) ·

وينتهى تشخيص الاستراتيجية لأوضاع التعليم فى مصر بحصر مشكلات التعليم الفنى : الصناعى والزراعى ، حيث عد من بين مشكلات التعليم الصناعى تعدد الوزارات والجهات التى تتولى اعداد طلابه ، وعدم توفر البيانات الخاصة باحتياجات القوى العاملة فى مستوياتها المختلفة ، وعدم استجابة معظم المؤسسات لتدريب الطلاب فيها · وانخفاض معدلات الانفاق على طالب التعليم الصناعى ، وعزوف الطلاب عن الالتحاق به ، وعزوف المهندسين عن التدريس فيه ، وتعارض اجراءات أجهزة الحكم المحلى مع سياسة الوزارة ، وقلة الفرص المتاحة أمام خريجيه لمواصلة التعليم ، وانشاء تخصصات دون الاحتياج اليها ، وزيادة كثافة فصوله (ص ص ٤٥ ـ ٤٧)·

أما مشكلات التعليم الزراعى فمن بينها عدم وجود بيانات دقيقة عن احتياجات القطاعات المختلفة للمتخرجين فيه ، وعدم ربط تخطيطه باحتياجات القوى العاملة ، وانخفاض مجاميع من يلتحقون به ، والاستيلاء على مزارعه أو انقاص مساحتها ، واحجام الهيئات عن قبول طلابه للتدريب فيها · (ص ٤٧) ·

مرة أخرى تحية للدكتور أحمد فتحى سرور على صراحته المحمـودة فى وصف واقعنا التربوى الأليم · وتجدر الاشارة الى أن كثيرا من معـالم هذا التشخيص قد اعتمد فيها على تقارير المجلس القومى للتعليم والبحث العلمى والتكنولوجيا ·

وأكتفى فى التعليق على هذا التشخيص بلفت نظر القارىء الى نوعية الدلالة لبعض الكلمات المستخدمة فيه : غياب ، عدم ، انعدام ، قصور ، سلبيات ، اخفاق ، اخلال ، اختلال ، عدم توازن ، جمود ، ركوب السلطة ، الهيمنة ، الأمر والاملاء ، والتسيب ، والعزوف ·

وأعتقد أن ما ورد فى هذا التشخيص يمثل صرخات يجب أن تصـل الى آذان المسئولين عن التعليم جميعا فى مصر ، وأن تحركهم الى انقاذ التعليم والا فالكارثة محققة ، والخطر على الأبواب ، والمستقبل ليس واعدا عـلى الاطلاق · ولذا فانى أعيد المقولة التى أدرت حولها هذه الدراسة : اعـادة بناء التعليم ضرورة حتمية · وقد أجبت عن السؤال : لماذا ؟ وأنتقل الآن الى الاجابة عن السؤال : كيف تتم اعادة البناء المنشودة ؟

ثالثا : أسس اعادة بنـاء التعليم

يجدر أن نبدأ بتأكيد أن اعادة بناء التعـليم لا تعنى هدم مؤسساته الحالية ، أو توقف نشاطها انتظارا لاقامة البناء الجديد · وانما تعنى أن نستبدل بتصوراتنا الحالية عن التعليم تصورات جديدة ، سـواء فى ذلك : طبيعته ، وغاياته ، وأهدافه، وبناه التنظيمية، ومؤسساته: طبيعتها وادارتها، وكيف يحدث التغيير فيها ؟ ومناهجه : كيف تنتقى مضامينها ؟ وكيف تصمم؟ وكيف تعلم ؟ ، وكيف يتم تقويم انجازات النظام كله ، وانجازات العاملين فيه طلابا كانوا أو معلمين ؟ والخصائص التى يجب توفرها فى المعلمين وفى الطلاب ـ تلك هى بعض بنود جدول أعمال اعادة البناء ـ وهى مهمات معقدة، لا تجدى فيها الاصلاحات الجزئية ، وانما السبيل اليها هى أن يكون لنا فـكر استراتيجى نركز فيه على اصلاح قلب التعليم النابض ، لنضمن اندفـاع الدم الى أعضائه وسائر أجهزته · وأن توزع سلطات التطوير ومهماته على

كل من يعنيهم أمره ، فلا يستبد بها فرد أو فئة ، وأن تكون اجراءات الاصلاح متوجهة الى ترقية الأداء الفعلى لكل العاملين فى النظام · وسوف أشـــير فيما يلى الى الأسس التى ينبغى أن نقيم عليها اعادة بناء التعليم · وهى أسس تمتزج فيها التصورات الفكرية بالممارسات العملية التى تلتئم مـــع هذه التصـــورات ·

(أ) التعليم نسق ثقافى ايكولجى :

ان الفرض العامل فى استراتيجية الدكتور سرور (١٩٨٧) هو أن التعليم نظام System وأن اصلاحه يمكن أن يتم فى اطار مقولة جـــوهرها أن اصلاح المدخلات والعمليات من شأنه أن يؤدى الى اصلاح المخرجات · وهذا الفرض مناقض لما كشفت عنه بحوث كثيرة ، أكدت نتائجها أن الصـــلات بين مكونات نظام التعليم صلات هشة (Loosely Coupled Components) وأن التغيير فى بعضها لا يستلزم بالضرورة تغييرا فى مكوناته الأخـــرى · (Weick, 1979, 451) ويرجع ذلك الى اختلاف طبيعة هذه المكونات ، والى اختلاف السياقات التى يعمل فيها كل مكون ، والى أن نظام التعليم نظام مفتوح يستقبل مدخلات شتى فى مختلف مراحله ، والى أن مخرجاته ليست محـــددة بصفة قاطعة ، وأن وسائل تحقيق غاياته ليست محددة بصفة نهائية عـــلى النحو الماثل فى مخرجات مصانع الأسلحة أو الأغذية أو الاحذية · وهـــذا ينفى صدق المقولة الشائعة فى تطوير المصانع على تطوير التعليم (Sirotnik, 1987, 60) .

والتصور البديل هو ما كشفت عنه أحدث البحوث فى تجديد التعـــليم · ومغزاه أن التعليم نسق ثقافى ايكولوجى ، وأنه مغاير ـ تماما ـ لأنظمـــة المصانع والخدمات الأخرى (Goodlad, 1987) .

ووصف التعليم بأنه نسق يعنى أن مكوناته ـ وان اختلفت فى طبيعتها ـ وبرغم كثرتها وتعقدها فانها قابلة للتعرف عليها ، وتشخيصها ، وتقويمها وتطويرها ·

أما صف النسق بأنه ثقافى فيعنى أن التعليم فى تنظيماته وفى مؤسساته

(المدارس والجامعات) يتألف من مجمـــوعة من البشر (مديرون ومعلمون وموجهون وطلاب وهيئات معاونة) يعملون بوصفهم أفرادا ، ويتفاعلون داخل جماعات وتنظيمات (المدارس والفصول الدراسية والأنشطة) ويعبرون فى كل هذه الأعمال عن ما لديهم من معتقدات قيم ، ومثل ، ومعارف ، واتجاهات واهتمامات وعادات فى التفكير وفى العمل · وهذه المنظومة الثقافية (ان شئت) هى التى تدفعهم ـ جماعات وأفرادا ـ الى النهوض بأعمال بذاتهـا وبكيفيات محددة والى العزوف عن أعمال أخرى ، كما تدفعهم الى تقبل أفكار وممارسات معينة ورفض ما عداها أو مقاومتها
(McDanial, 1974, 113, Goodlad, 1984, 246-270)

ومغزى هذا الوصف « ثقافى » لنسق التعليم هو أن اعادة بناء التعليم أو تطويره يجب أن يعمد فيها الى تغيير هذه المنظومة الثقافية فى عقـــول العاملين فى النظام ، وفى وجداناتهم ، وفى أساليب ممارستهم للاعمـــال التى ينهضون بها ، طلابا كانوا أو معلمين أو مديرين أو هيئات معاونة · وهذا يعنى أن الجماعات المستهدفة فى اعادة البناء هى جماعات الطلاب والمعلمين والعاملين فى النظام التعليمى وسائر مؤسساته ، وأنهم ـ وحدهم ـ هـم القادرون على التغيير ذى الأثر الباقى فى عمليات التعليم ·

أما وصف التعليم بأنه نسق « ايكولوجى » فمغزاه أن هذا النســـق اذا كان يعمل فى بيئة ثقافية ـ على النحو الذى أوضحناه ـ فانه محكوم بعوامل ايكولوجية تؤثر فى انجازاته بعامة ، وفى انجازات كل وحدة فيه ·

وتشمل المتغيرات الايكولوجية ذات الأثر فى التعليم العوامل الاقتصادية ذات الأثر فى الانفاق على التعليم بعامة ، وعلى كل مرحلة تعليمية أو نوع تعليمى أو مدرسة على حدة · والعوامل الديموجرافية التى تحدد حجم نظام التعليم ، وكثافة المدارس والفصول ، والعوامل الجغرافية التى تؤثر فى امكانات المدارس (حضر ، ريف ، بدو) · والعوامل المجتمعية كالمســـتوى الثقافى والاجتماعى للاسر التى ينتمى اليها الطلاب ، ومدى دعم المجتمـع المحلى للمدارس التى تخدمه (Goodlad, 1984) .

ومغزى وصف التعليم ومؤسساته بأنها « ايكولوجية » فى اعادة بنـاء

التعليم هو أن نتجنب التفكير النمطى والتعميمات الجارفة فيما يخص اعادة بناء التعليم ، وأن ينظر الى مدارس كل اقليم أو محافظة أو حى نظرة خاصة يعطى فيها اعتبار كاف للعوامل التى مثلت لها · هذا بالاضافة الى أن نعدل عن محاولات تطوير التعليم أو اعادة بنائه من خلال منظورات مركزية متسلطة مهما كانت صادقة ، بل علينا أن نحرص على تقديم التصورات المركزية للمعنيين بالتعليم فى المجتمعات المحلية بوصفها فروضا تحتمل الصواب والخطأ ، وأنها قابلة للتعديل بالزيادة والنقص والحذف والاضافة وفقا لما تقتضيه المتغيرات الايكولوجية والثقافية ·

(ب) شبكة التعليم بدلا من نظام التعليم :

التعليم النظامى الذى تضطلع بها وزارة التعليم ليس نظاما مكتفيا بذاته ، وانما هو نسق تكتنفه أنظمة أخرى تؤثر فيه بشدة ، وتتأثر به الى درجة ما · ويكفى أن نشير فى هذا الصدد الى أسماء هذه الأنظمة : نظام الحكم ، ونظام الاعلام ، ونظام الادارة ، ونظام القوى العاملة ، والنظام الأقتصادى والاجتماعى بكل ما ينضوى فيه وتحته من مجالات تتفرع عنه ·

ويجب أن ينظر الى هذه الأنظمة جميعها على أنها قوى تربوية فاعلة ، وأن الناس يتعلمون منها وفيها قيما ومعارف وعادات واتجاهات لا تقل فى خطرها ـ بل تزيد كثيرا ـ عما يتعلمونه من نظام التعليم الرسمى ·

ولذا فان التنسيق بين نظام التعليم وهذه الأنظمة فى : أهدافها ، وفى القيم التى تجسمها ، وفيما تضطلع به من أنشطة ، وما تبثه من برامج يعد أمرا ضروريا · والاتجاه القائم الآن فى تطوير التعليم يعتمد فيه على مفهوم « شبكة التعليم » بدلا من التركيز على نظام التعليم الرسمى وحده ·

واعمال هذا المفهوم فى « اعادة بناء التعليم » المنشودة يقتضى اعادة النظر فى كل المؤسسات التى تنتمى للتعليم بصرف النظر عن تبعيتها ، ومحاولة توجيه مسيرتها بصورة تضمن تعزيز الوحدة الثقافية والوطنية بين أبناء الأمة ، وتجنبها أخطار تعدد أنماط مؤسسات التعليم وخاصة فى مراحله

الأولى · وفى هذا الصدد يتحتم فى اعادة بناء التعليم أن تتخذ مواقف محددة وواضحة ـ فى القضايا التى تشير اليها الأسئلة التالية :

ـــ ما أخطار أو مزايا الثنائية القائمة فى التعليم التى تقسمه على تعليم مدنى تابع لوزارة التعليم ، وتعليم تنهض به المؤسسات التعليمية التابعة للازهر الشريف ، وجامعة الأزهر ؟

ـــ ما حصاد التجربة التى بدأت فى بداية الستينيات ، بهدف تطوير التعليم فى المؤسسات التابعة للازهر الشريف ؟ ، وما درجة الكفاية الداخلية لهذه المؤسسات ، والكفاية الخارجية لمن يتخرجون فيها ؟

ـــ ما الطرق والوسائل والاجراءات التى تكفل اتســـاق ما تنشره الصحف وما تبثه الاذاعتان : المسموعة والمرئية مع أهداف ومضـــامين ما تقدمه مؤسسات التعليم النظامى ؟

ـــ متى ؟ وكيف ؟ يتم القضاء على الأمية فى مصر ؟
كيف يمكن أن تتضافر الجهود الحكومية والشعبية لانجاز خطة وطنية شاملة للقضاء على الأمية بوصفها معوقا لما يبذله فى سبيل التنمية البشرية ·

ـــ كيف يمكن التوسع فى برامج تعليم الكبار التى تهدف الى تثقيف القوى العاملة ورفع مستوى أداء أعضائها الفنى والتكنولوجى ؟

ـــ ما الأدوار التى يجب أنتضطلع بها النقابات المهنية والاتحادات العمالية فى مجالات التدريب المهنى وتعليم الكبار ؟

ـــ ما مدى تلاؤم ما تشهده مصر من توسع فى مدارس اللغات ـ خاصة وحكومية ـ مع قيم : التوحيد الثقافى ، والعدالة الاجتماعية ، والمساواة فى تكافؤ فرص التعـــليم ؟

ـــ ما مزايا وعيوب مؤسسات التعليم التى تســـتقل وزارة الدفاع بانشائها وادارتها ـ مستقلة عن وزارة التعليم أو بالتعـــاون ـ مع وزارة التعليم ؟

ان أعمال مفهوم « شبكة التعليم » فى اعادة بنائه من شأنه أن يؤدى الى تحقيق أقصى استفادة ممكنة من قوى التعليم والتعلم والتدريب المتاحة فى المجتمع ، والقضاء على التناقضات بينها ، وتجنيب المجتمع أخطار ما ينشأ عن هذه التناقضات من تباينات فى وجهات النظر ، وفى منطلقات الفكر والسلوك لدى أبناء الوطن الواحد ٠

(ج) شجرة التعليم بدلا من السلم التعليمى :

درجنا على تصور بنية التعليم فى صورة سلسلة تصاعدية نطلق عليها « السلم التعليمى » ويتسم هذا السلم بالجمود ، وبأن من تزل قدمه عند احدى درجاته أو يتعثر فى صعود احداها ـ ويحدث هذا لأسباب مختلفة ـ يهوى الى القاع ، ولا يستطيع متابعة تعليمه ٠ ويهثل هذا السلم تصورا خطيا لمراحل التعليم ٠ ويتبنى فيه النموذج الصناعى الذى تتوالى فيه العمليات للوصول الى منتجات يميز فيها بين النخب الأول ، والنخب الثانى ، والمنتج الردىء الذى يعدم ، أو يهدر بوصفه نفايات ٠ وتلك ـ فيما أرى ـ نظرة جامدة الى الطبيعة البشرية ، وانكار لقدرات البشر على التغير والتلاؤم ٠

ومن هنا فان الفكر التربوى الحديث يدعو الى صياغة البنى التعليمية فى ضوء نموذج جديد ، أذكى أن نطلق عليه « النموذج الزراعى » ، وفى ضوء هذا النموذج يجب أن نؤمن بأن هناك علاقة عضوية بين التعليم وخصائص التربية الجغرافية والثقافية والتاريخية التى يوظف التعليم لخدمتها ، وأن المتعلم ذاته فيه طاقات وامكانات كافية أودعها الله سبحانه وتعالى فيه ٠ على النحو الذى نجده فى البذور ، وأن ناتج عملية التعليم يتوقف على مدى التلاؤم بين البذرة والتربة ، وأنشطة المعالجة التى يقوم بها المسؤولون عن التربية ٠

وقد انبثق عن هذا النموذج مفهوم « شجرة التعليم » بدلا من مفهوم السلم التعليمى ٠ ومقتضيات مفهوم شجرة التعليم فى اعادة البنى التعليمية يتمثل فيما يلى : (منتدى الفكر العربى ، مؤتمر تعليم الأمة العربية فى القرن الحادى والعشرين ، وثيقة عمان ، ١٩٩٠) ٠

● يجب أن يكون للتعليم جذع أساسى تنبثق عنه ، وتعتمد عليه كل الأغصان والفروع ٠

● أن يتألف نظام التعليم من فروع وأغصان متعددة ، وأن يتاح للمواطنين جميعا - فى اطار مفهومى المساواة والعدالة الاجتماعية - فرص الارتقاء الى أى من فروع هذه الشجرة وأغصانها كل حسب قدراته واحتياجاته واهتماماته ، وفرص الانتقال الأفقى من فرع الى فرع آخر ٠

● توجيه عناية كافية لاقامة جسور ونقاط عبور بين حلقات نسق التعليم ومراحله وأنواعه ، بمعنى أن تكون هناك فرص للتعليم ، تليها أو تقترن بها فرص للعمل ، ثم عودة للتعليم فى ذات التخصص أو فى تخصص آخر ٠

● تبنى هذا المفهوم يؤكد فى نفوس المتعلمين مفاهيم النمو الذاتى، والتعليم مدى الحياة ، وامكانات التدريب التحويلى ونحو ذلك ٠

(د) التوازن الدقيق بين المركزية واللامركزية :

والثابت تاريخيا أن مصر كانت أول دولة نمت فى ذاتها عناصر الأمة ، أول دولة تظهر على مسرح العالم القديم بالمعنى السياسى المعظم (حمدان ، ١٩٨١) ج ٢ ص ٦٠٤) ٠ لهذا - ولاعتبارات أخرى مختلفة - تأصل فى مصر الاتجاه الى سلطة الدولة المركزية ، والتخطيط المركزى ، والاشراف المركزى ، والمراقبة المركزية ٠ ويبدو أن اشارة من النزعة المركزية قد استقرت فى وجدان المصريين - حكاما ومحكومين - جعلتهم يطمئنون الى أن المركزية هى صمام الأمان فى كل اصلاح ٠ وأصبح التخلص من هذه النزعة بارقات أمل سرعان ما تخفت بعد اضاءة قصيرة وباهتة ، فبرغم أن فكرة « اللامركزية » طبقت فى انشاء مناطق للتعليم منذ حوالى نصف قرن ، وبرغم صدور قوانين ولوائح للحكم المحلى منذ ما يقرب من ربع قرن - أقول برغم كل هذا فان محاولات تطوير التعليم فى مصر لا تزال تتم فى اطار الفكر المركزى السلطوى، فمبادرات الاصلاح أو التطوير تبدأ بها السلطة المركزية ، فتؤصل دواعيها ، وتضع أهدافها ، وتصمم خططها ، وتراقب تنفيذها وتتابعه ، وتقوم آثارها ٠

كل هذا يتم فى أبراج عاجية و « فضية » من اناس لا يخالجنى شك فى صدق نواياهم ٠

والحيرة بين « المركزية واللامركزية » فى اصلاح التعليم توشك أن تكون ظاهرة عالمية ، عبر عنها خبير عالمى مرموق يعمل فى جامعة تازمانيا فى استراليا ، حيث يقرر أن كثيرا من حكومات العالم بعامة تتبنى فى تطـــوير التعليم وادارته اتجاها قويا نحو المركزية : فى وضع الأهـــداف ، وترتيب الأولويات ، وبناء أطر المحاسبة ، وهذا يشكل اتجاها نحو قطب المركزية ٠ وفى الوقت ذاته نجد أن الحكومات تتوسع فى نقل السلطة والمسئولية فى الوظائف الحاكمة فى تطوير التعليم الى مستوى المدرسة ، أى أن الاتجـاه يميل الى قطب اللامركزية ٠ ويؤكد هذا الخبير أن هذه الظاهرة تنبىء عن كثير من عدم اليقين ، حيث يلاحظ أن السير فى هذين الاتجاهين متزامن أو يتوالى بسرعة (Galdwell, 1989, p. 3)

والاختيار بين مركزية ولا مركزية اصلاح التعليم أو تطويره يجب أن يعتمد على حقائق تاريخ التعليم وجغرافيته فى كل قطر على حدة ٠ وأن يستفاد فى اتخاذ القرار بنتائج البحوث والدراسات التى أجريت فى أقطار أخـــرى ٠

والحقائق المتراكمة من تاريخ اصلاح التعليم فى مصر تصف هـــذه المحاولات بأنه قد غابت عنها الاستراتيجية ، والطابع القومى ٠ والتخطيط ، وانها تتم بعيدا عن التغيرات الاجتماعية والاقتصادية ، وعـدم التنسـيق بين التربية المدرسية وأجهزة الثقافة والاعلام ، وجمود المناهج ، وجزئية الاصلاح ، وأن ادارة التعليم وادارة تطويره مرادفة لركوب السلطة والهيمنة والاملاء (أحمد فتحى سرور ، ١٩٨٧ ، ص ص ٢١ ـ ٣٧) ٠

ودعت استراتيجية الدكتور سرور الى ضرورة تأكيد ديمقراطية الادارة التعليمية فى المدرسة ، وأن تمتد الديمقراطية الى المشاركة فى اتخاذ القرار على جميع المستويات ٠ والتخفيف من دور الوزارة المركزية ومن اللامركزية الى قرارات تتخذها المحليات والمدارس ٠ وأكدت الاستراتيجية أنه « لا يجوز أن تتحول اللامركزية الى ديكتاتورية كبار المسئولين المحليين ومديرى المدارس »

(أحمد فتحى سرور ، ١٩٨٧ ، ص ص ١٢٣ ـ ١٢٤) · وهنا يجد المـــرء نفسه مدفوعا الى أن يتساءل : ما الفرق بين دكتاتورية المسؤولين المحليين ودكتاتورية الوزارة ؟ والجواب عندى : كلاهما شر ولا خيار بينهما ·

وتكشف استراتيجية الدكتور سرور عن موقفها بالنسبة لمركزية التطوير بمقولة : « مركزية التخطيط والمتابعة » ، وذلك بأن تقوم أجهزة الوزارة المركزية بوضع خطة نظام الدراسة ، والمناهج ، والمقررات ، والكتب ، والتدريب ، ومتابعة المديريات التعليمية ، ووضع معايير الامتحانات ، واجراء البحوث والتجارب التربوية · وللمقولة شق ثان يكملها هو « لا مركزية التنفيذ فى المحليات » أحمد فتحى سرور ، ١٩٨٧ ، ص ص ١٥٠ ـ ١٥١) ·

واضح ـ فيما سبق ـ جنوح استراتيجية الدكتور سرور الى قطب المركزية فى تطوير التعليم · أى أن الداء الذى رمت به الاستراتيجية المحاولات السابقة هو عين الداء الماثل فى الاستراتيجية ، ولكنها تحاول أن تنسل منه، وتخص به محاولات الماضى ·

وتؤكد نتائج عدد كبير من البحوث فساد الجنوح الى المركزية فى تطوير التعليم ، وفشل المحاولات التى اعتمدت على مقولة « مركزية التخطيط ولا مركزية التنفيذ » فى اصلاح التعليم (Hall and Loucks, 1982, 134) لأسباب أوجزها فيما يلى :

- اتساع الثغرة بين المبادرات المركزية فى اصلاح التعليم ووقائع الحياة العملية فى المدارس ذاتها · وفى الأقاليم والأحياء !!

- واضعو خطط التطوير المركزى والممارسون للتعليم فريقان ليس لدى أى منهما تصور كاف لما يعمله الفريق الآخر ، ولا للعالم الذى يعمـــل فيه ، فواضعو السياسة المركزية بعيدون عن تصور مناخ العمل فى المدارس ومحدداته « الثقافية ـ الايكولوجية » ·

- اصلاح التعليم ـ كما تؤكد دراسات عالمية مقارنة ـ لا يمـــكن أن يتم بمجرد الأمر والنهى ـ حتى فى بلد يحكم عسكريا ـ ويقل احتمـــال

ذلك فى أى بلد هو متفتح على العـــالم (كوفر ، ترجمة حـــربى وزملائه ، ٩٨٧أ ، ٤٧) ٠

● الاتجاه الى قطب المركزية فى اصلاح التعليم قائم على افتـراض صلاحية النمط الرأسى للعلاقات فى مهنة التعليم ، وهو افتراض خـاطىء يراد به تعزيز الوجاهة السياسية والاجتماعية والعملية والتكنوقراطية للسلطة العليا ٠ والاتجاه الى قطب المركزية فى اصلاح التعليم يسبب احباطات شتى للعاملين فى الممارسات العملية (الموجهون ، والمعلمون ومديرو المدارس) ويقلل ثقتهم فى أنفسهم ، ويسوغ لهم مقاومة الاصلاح بوسائل شتى
(Heckman, 1988, 66)

● الاصلاح الفوقى للتعليم ـ بصرف النظر عن درجته ومجـاله ـ يبدو فى نظر العاملين فى المدارس تجسيما لأفكار أناس آخرين غرباء فى قضية أساسية تخص أولئك العاملين ، ولذا فانهم ـ حرصا على كيـانهم ووجودهم ـ يقاومون الازعاجات الخارجية التى تتوالى عليهم
(Elmore, 1987, 75)

● خطط اصلاح التعليم التى توضع بعيدا عن سياقات الممارسات لم يكتب لها النجاح ، وهى خطط لا تجدى فى اصلاح التعليم فى المستقبل
(Cuban, 1984, 213-215)

والبديل الذى اقترحه لما هو متصل حادث الآن فى تطوير التعـــليم هو أن نحدث توازنا دقيقا بين القطبين وهما « المركزية واللامركزية » وأن نسـتفيد من نتائج بحوث كثيرة أجريت فى مجالات : التخطيط للتغيير ، وسيكولوجية التغيير وادارته ، وسيكولوجية الجماعة بعامة ، وفى مجال التعليم بخاصة ٠ والسبيل الى هذا التوازن يتمثل فى الخطوات التالية :

(أ) يستبدل بالتطور الخطى الذى يفرضه أهل السلطة من أعلى الى أسفل تطوير ديمقـــراطى ـ فعلا لا قـــولا ـ يســـهم فيه ممثلون لكل الفئـــات العاملة فى حقل التعليم والمعنية به ، وتضم هذه الفئات أصحاب المؤهـلات العلمية والخبرات العملية فى مجالات السياسة والاقتصاد ، وعلوم الاجتماع ،

وعلوم التربية ، والاعلام ، والممارسين للتعليم فعـــلا وادارته من المعلمين والموجهين والمديرين · وهذا الاقتراح لا يعنى المصادرة على مبادرات من هم فى مواقع السلطة العليا فى نسق التعليم ، فتلك المبادرات من حقهـم وواجبة عليهم · ولكنه يعنى ألا يظن أهل السلطة أنهم وحدهم القادرون على تحـــديد أهداف تطوير التعليم ، ورسم سياساته ، وأن كل ما يعن لهم ولمستشاريهم فروض قابلة للمناقشة ، من كل من يعنيهم أمر التعليم ، وأنها ما دامت فروضا فهى قابلة للتعديل والتصحيح والحذف والاضافة والرفض ·

(ب) يستبدل بالقوانين والقواعد واللوائح التى تصـــدرها السلطة المركزية فى شأن تطوير التعليم صور شتى من ألوان التفاعل ، وتبادل وجهات النظر ، والحوار الديمقراطى بين كافـــة الفئات المعنية بأمر التعـــليم فى مستوياته المختلفة ·

(جـ) يعدل عن الاصرار « البيروقراطى » على فرض السياسات بصورة « ديكتاتورية » الى زيادة المساحة المتاحة لكل الفئات المعنية بالتعليم لكى يفهموا ماهية التطوير ، واستيعاب دواعيه ومراميه ، والى المشاركة فى اتخاذ القرارات التى تمس حياتهم وتتصل بممارساتهم ·

(د) يستبدل بمراقبة الأداء ، والمتابعة ، والمحاسبة التى تنهض بهـا السلطة المركزية ما يلى :

- افتراض مستوى معين من الثقة والقدرة على الفهم وحســـن التصرف من العاملين فى مستوياتهم المختلفة ·

- توزيع مسؤوليات أعمال التطوير على كل المشاركين فيه فى صورة فرق للعمل ، وبهذا يحل مفهوم المسؤولية محل مفهوم المحاسبة ·

- اتخاذ الاجراءات التى تكفل أن تكون أعمال التطوير فرصـــا كافية لنمو المشاركين فيه مهنيا ومعرفيا واجتماعيا ونفسيا ·

(هـ) تعتبر المدرسة الواحدة هى الوحدة الأساسية التى يجب أن تتجه

اليها عمليات التطوير ، وهذا لا يعنى أن يشكل فريق عمل لتطوير كل مدرسة على حدة ، فهذا عمل لا طاقة لنظام التعليم فى مصر بالنهوض به ، وانما يتكون فريق عمل لتطوير المدارس التى تتشابه ثقافيا وايكولوجيا يضم ممثلين للفئات المعنية بتطوير التعليم كافة (أساتذة الجامعات فى التخصصات ذات العلاقة، المسؤولون فى المجتمعات المحلية ، المعلمون ، الموجهون) ٠

(و) يستبدل بالأجهزة المركزية العاملة على تطوير التعليم الموجودة فى القاهرة مراكز اقليمية ـ يخدم كل مركز منها محافظة أو مجموعة من المحافظات (القاهرة ، وسط الدلتا ، الاسكندرية ، أسيوط ، محافظات القناة وسيناء) ويطلق عليها مراكز « اعادة بناء التعليم » ٠ ويتألف كل مركز من ممثلين للفئات والمؤسسات ذات العلاقة بتطوير التعليم وهى : المعلمون ، والموجهون، وكليات التربية فى الاقليم ، والادارات التعليمية للوزارة ، والمسؤولون عن الحكم المحلى وممثلون للآباء ، والكليات الجامعية فى الاقليم ذات العلاقة٠

ويعمل كل مركز من هذه المراكز بالتعاون الوثيق مع المدارس التابعة له ووفقا لخطة يضعها على اعادة بناء التعليم ، ويقترح أن يبدأ كل مركز بوضع الاطر والاجراءات اللازمة لما يلى :

١ ـ تطوير نظام المعلمين فى كليات التربية وفى غيرها من المؤسسات المعنية باعداد المعلم ، ووضع خطة مستمرة لتدريب المعلمين فى أثناء الخدمة وذلك فى ضوء أن تمهين التعليم يجب أن يعطى أول الأولويات فى اعادة بناء التعليم ٠

٢ ـ تطوير المناهج بالمعنى الواسع لمصطلح المنهج ، ويستفاد فى ذلك بالجهود التى بذلتها الوزارة ، والمراكز المتخصصة ، وبنتائج البحوث التى أجريت فى تطوير مناهج المواد المختلفة ، وتطوير الكتب المقروءة ، وسائر المواد ٠

واقترح فى شأن هذه المراكز أن تتكاتف الجهود التى تبذل فى تطوير التعليم لاعادة بنائه ، وأن تتكامل من خلال هذه المراكز عمليات البحث التربوى والتشخيص الفعلى لمشكلات التعليم ، مع محاولات التطوير فى شتى مجالات التعليم ٠

وأود أن أؤكد أن هذا التصور لا يلغى عمل الوزارة المركزية وانما يضع عمل الوزارة فى مكانه الصحيح ، وهو عملية أشبه ما تكون بعملية العصف الذهنى الذى تحاول الوزارة من خلاله استنفار مكنونات الطاقات المحلية فى كل اقليم وتوظيفها لاعادة بناء التعليم فى هذا الاقليم · وهذا يعنى أن يقتصر عمل الوزارة وأجهزتها - التى يجب أن تتقلص لتغـــذى المراكز الاقليميـة بالكفاءات المختلفة - على طرح بعض المبادرات فى مجالات التعليم ، وتزويد المراكز الاقليمية بمصادر المعرفة المختلفة وبنتائج البحوث والمشروعات ذات العلاقة باعادة بناء التعليم ·

وأعتقد أن هذا الاقتراح سوف يواجه بأنه سوف يزيد من التكلفة المالية لعمليات تطوير التعليم · وأحب أن أؤكد أن عمليات تطوير التعليم على النحو الذى يتم فيه التوازن بين الاتجاه الى المركزية المفرطة واللامركزية المسرفـة قد حدثت فى بعض البلاد وأتت ثمارها وان تكلفتهـــا كانت معادلة لتكلفة المحاولات المركزية وأقل منها أحيانا ·

وأيا ما كان الأمر فانى أكره أن أصادر على رأى الآخرين فى الاقتراح الذى قدمته هنا ، ولعل القول الفصل فى هذا الصدد هو أن تتم دراسة لجدوى مثل هذا الاقتراح لابراز تكلفته المالية والتربوية والاجتماعية والمهنية مقارنا بما يجرى عليه العمـــل الآن ·

(هـ) تمهين التعليم :

أرى أن أية خطة لاعادة بناء التعليم يجب أن يهتدى فى تحديد أولوياتها بمعيار أو معايير ، واقترح المعيار التالى :

« ان الغرض الأسمى لاعادة بناء التعليم هو أن تتحسن نواتج هـــذا التعليم ، متمثلة فى زيادة الكفاءة العقلية والاجتماعية للطـــلاب المتعلمين أنفسهم ، سواء فى ذلك ما يتصل بأنماط سلوكهم الاجتماعى وما ينبىء عنـه هذا السلوك من قيم ودوافع وطموحات ، وما يتصل بالجانب المعرفى العقلى، وما يتعلق بالجوانب الوجدانية ، وما يتصل بمهارات الأداء الفعلى » ·

ولا يمكن اعمال هذا المعيار الا اذا تم الاتفاق على الخصائص التى يجب أن تتوافر فى الأجيال الناشئة التى يسهم التعليم فى صنعها · وفى هذا الصدد أزكى التصور الذى صدر عن مؤتمر تعليم الأمة العربية فى القرن الحادى والعشرين (منتدى الفكر العربى ، ١٩٩٠ ص ص ١١ ، ١٠)

الانسان العربى الذى تهدف تربية المستقبل الى تكوينه يتجسد فى مواطن تحركه القيم الدينية المتمثلة فى رسالة السماء ، وقيم الحضارة العربية الاسلامية فى عصورها الزاهرة بالاضافة الى ما تأصل من قيم ايجابية لحضارات البشر عبر التاريخ ·

انسان يتصف بالايمان والارادة ، والعقلانية ، والمعالجة العلمية لقضايا التغيير : فهما وفعلا ، وتصورا وحركة ·

انسان منتم الى وطنه وعروبته ، واع بحقوقه وواجباته ، مؤمن بكرامة العمل حقا وواجبا ، مدرك لدور العقل والعقلانية فى البصر بالواقع ، وفى تصور البدائل المكنة للحلول الناجحة لمشكلاته ومشكلات مجتمعه ·· يلتزم فى الأمور الدنيوية بمعايير النسبية وقوانين الاحتمالات ، والنظرة الشمولية المنظومية ، فيما يتخذ من مواقف وما يصدر من أحكام ·· انسان قادر على العمل الجمعى مؤثر للمصلحة العامة » ·

وبعد تحديد الغاية من اعادة بناء التعليم ، وتحديد الأوصاف أو السمات التى يجب أن يعاون فى تأصيلها فى المواطنين ، يثار السؤال من اين تبدأ عملية اعادة البناء ؟

استنادا الى كل ما قدمت - فى هذا القسم من الدراسة وفيما سبقه - أجيب عن هذا السؤال فأقول : ان أولى أولويات اعادة بناء التعليم هى العمل الدائب على تحسين عمليتى التعليم والتعلم فى المدارس ، وأن أقصر الطرق لتحقيق ذلك هو أن نسعى الى تحسين أداء المعلمين للمهمات الموكولة اليهم · وهذا يعنى أن خطة « اعادة بناء التعليم » يجب أن تسعى فى المقام الأول الى تمهين التعليم أى جعله مهنة ·

(دراسات تربوية)

ولست أغالى ان قلت ان التعليم فى مصر وفى كثير من بلاد العـــالم ليس مهنة حتى اليوم ، وكليات التربية فى بلادنا ليست كليات مهنية ، وانمـا هى كليات ذات طبيعة غامضة ، ورسالتها محدودة فى التدريب على تدريس بعض المواد · وقد قدمت فى مكان سابق فى هذه الدراسة جوانب القصور التى سجلتها استراتيجية الدكتور سرور بالنسبة لاعداد المعلم · وأضيف اليها أن برامج التعليم فى كليات التربية أصبحت برامج متخلفة وتحتاج الى مراجعة جذرية ، وأن الأقسام التى تنهض بمهام الاعداد المهنى فى هذه الكليات قد جمدت على تصورات قديمة للمعارف التى ينبغى أن يستحوذ عليها المعلم ، والممارسات التى يجب أن ينهض بها فى المواقف التعليمية ، ومما يثير العجب فى الوضع الراهن لكليات التربية فى مصر السعى الى تكاثرها ، وفقا لنمط تقليدى هو اعداد المعلمين بطريقة توصف بأنها « تكاملية » فى مدى أربع سنوات بعد الثانوية العامة ، يدرس الطلاب فيها متطلبات :

(أ) الاعداد الثقافى العـــام ·

(ب) الاعداد التخصصى فى واحد أو أكثر من أنظمة المعرفة (اللغات ـ الفزياء ـ التاريخ ، الرياضيات ونحوها)

(جـ) الاعداد المهنى للتدريس ·

● تدنى مستويات أداء الطلاب الملتحقين بكليات التربية فى امتحان الثانوية العامة عن مستوى أداء الطلاب الذين يلتحقون بالكليات المهنية الأخرى (الطب والهندسة مثلا) ·

● عدم كفاية السنوات الأربع لطالب اعداد المعلم ، حتى فى حدها الأدنى ، وينتج عن هذا ضعف عام ملحوظ فى خريجى هذه الكليات فى المواد التى يدرسونها ، فكثير من معلمى اللغة العربية ـ مثلا ـ لا يجيدون الأداء اللغوى الشفوى أو الكتابى ، وينعكس هذا الضعف على الطلاب الذين يقومون بتعليمهم ·

● ضحالة الاعداد المهنى ، واكتفاء الطلاب بحفظ بعض المعـــلومات التى تقدم لهم فى مقررات الاعداد المهنى دون قدرتهم على توظيف هـــذه المعلومات فى الممارسات العملية ·

● شيوع قدر كبير من الصراعات المختلفة بين أعضاء هيئة التدريس فى الأقسام التخصصية وزملائهم فى الأقسام المهنية وتنافسهم على الوقت المتاح للتعليم ، حتى غدت الكليات مجالا للتنافس على تحقيق المصالح الخاصة لكل فريق من أعضاء هيئة التدريس • وبطل فى الواقع العملى لهذه الكليات الزعم القائل ان الاعداد التكاملى من شأنه أن يثرى الاعداد التخصصى الاعداد المهنى ، وأن يعاون الاعداد المهنى على حسن تقديم المقررات التخصصية فى كليات التربية •

وتؤكد الدراسات الحديثة فشل هذا النمط من الاعداد فى الولايات المتحدة الأمريكية ، وتصف المحاولات التى تجرى فيه بأنها محاولة لانجاز ما هو مستحيل (Gideonse, 1985, 37) .

ولذا فان الدعوة قوية الى ضرورة احداث ثورة فى اعداد المعلم تكون هى البداية لاعادة بناء التعليم • والمعالم التى اقترحها لبرنامج اعداد المعلم قبل الخدمة وتدريبه فى أثناء الخدمة هى ما يلى :

● يتم الاعداد التخصصى والاعداد الثقافى العام فى الكليات الجامعية لمدة أربع سنوات ، وذلك على النحو الذى كان متبعا فى مصر قبل ذلك (كليات الآداب ، والعلوم ، ودار العلوم ، واللغة العربية ، وهكذا ثم يدخل الطلاب الذين يريدون العمل فى مهنة التدريس كليات التربية •

● قصر عمل كليات التربية على الاعداد المهنى للطلاب ، وجعل الحد الأدنى لمدة هذا الاعداد سنتين دراسيتين كاملتين يقضيهما الطالب المعلم فى دراسة المقررات التربوية والنفسية والاجتماعية ذات العلاقة بالاعداد المهنى ، وأن يخصص من هذه المدة نصف عام دراسى لتدريب الطلاب على التدريس •

● يجب أن يعاد النظر فيما أنشىء من كليات لاعداد المعلم تحت اسم الكليات النوعية ، وذلك بجعلها كليات للتعليم الثقافى العام ، ولتعليم الأنشطة والمواد الخاصة التى انشئت من أجلها ، على أن يلتحق طلابها بعد ذلك بكليات التربية • وفى هذا ابقاء على التقدم الذى أحرز قبلا ، متمثلا فى توحيد

مصدر اعداد المعلم ، وتمشيا مع ضرورة توحيد مستوى وأساليب الاعداد المهنى ٠

● أن يعاد النظر بصورة جدية فى برامج تدريب المعلمين فى أثناء الخدمة ، بحيث تنتفى عنها سمات الشكلية أو مجرد « سد خانة » واتخاذها سبيلا للكسب المادى سواء من قبل المدربين أو المتدربين ٠

● يجب أن يضطلع أساتذة التربية بتوفير أحدث المعارف وأصدقها فى مجالات الأدوار المهنية التى يجب أن ينهض بها المعلم وفقا للتقدم العلمى والتقنى الحادث فى هذه المجالات ٠ وفيما يلى عرض لمجـــالات المعلومات والمعارف المضبوطة التى يجب أن يسيطر عليها المعلمون بوصفهم مهنيين ٠

— المداخل المختلفة للتعليم واستخدام وسائل التواصل المختلفة ٠

— العلاقة بين الخصائص المختلفة للمتعلمين واستراتيجيات التعليم٠

— نظريات ونماذج المنهج مطبقة على المواد الدراسية بعامة ، وعلى مناهج وطرق تعليم مادة بذاتها (اللغة ، الرياضيات ، العـلوم ، الفنـون وهكـــذا) بخاصـــة ٠

— مسؤوليات وأخلاقيات مهنة التعليم ٠

— أساليب التعليم الجمعى (جماعات كبيرة ، جماعات صغيرة) والتعـليم الفـــردى ٠

— مهارات ادارة المدرسة بطريقة ديمقراطية تعاونية ٠

— العلاقات التى يجب أن تقوم بين المدرسة وأولياء الأمور وبين المدرسة والمجتمع المحلى ٠

— المعارف الخاصة بتعليم الموهوبين والمعوقين ، وكيفية تشـخيص حالاتهم فى وقت مبكر وتخطيط المناهج الخاصة بهم ، وطرق تعليمها وتقويمها٠

— ادارة الفصل الدراسى والمواقف التعليمية المختلفة ٠

— أنماط التفاعل داخل الموقف التعليمى ـ وكيف يتأتى للمعـــلم اثراؤهـا ؟

ـــ أساليب البحث التربوى التى يتأتى للمعلم استخدامها فى المدرسة لأغراض التشخيص والعلاج والتقويم ٠

أما بعد ، فقد قدمت فى هذه الدراسة أفكارا واقتراحات ، وأرجـــو أن تتاح فرص لمناقشتها ٠

والله ـ وحده ـ الموفق والهادى الى سبيل الرشاد ٠

أولا : المراجع باللغة العـــربية :

١ ـ أحمد فتحى سرور (١٩٨٧) ، استراتيجية تطوير التعليم فى مصر ٠ القاهرة ، مطابع الجهاز المركزى للكتب الجامعية والدراسية والرسائل العلميـــة ٠

٢ ـ أحمد المهدى عبد الحليم (أ) (يناير ١٩٨٨) « اصلاح التعـــليم بين صيغة غالبة وصـــــيغة غائبة » ٠ القـــــاهرة : مجلة دراسات فى المناهج وطرق التدريس : العدد الثالث ٠

٣ ـ أحمد المهدى عبد الحليم (ب) (يوليو ١٩٨٨) « اصلاح التعليـم بين صيغة غالبة وصيغة غائبة » ٠ القاهرة : مجلة دراسات فى المنـاهج وطرق التدريس : العدد الرابع ٠

٤ ـ أحمد المهدى عبد الحليم (ج) (سبتمبر ١٩٨٨) « نحو اتجاهات حديثة فى سياسة التعليم العام » ٠ مجلة عالم الفـــــكر ، الكويت : وزارة الاعلام ٠ العدد الثانى ، المجلد التاسع عشر ٠

٥ ـ المجلس القومى للتعليم والبحث العلمى والتكنولوجيا (١٩٨٨) تقرير الدورة الخامسة عشر ، ص ص ٢٨ ـ ٢٩ ٠

٦ ـ محمد الأحمد الرشيد (مترجم ، ١٩٩٠) التعليم فى أوقات العسر : خيارات للمخططين ٠ القاهرة : مطابع المنار العربى ٠

٧ ـ منتدى الفكر العربى (١٩٩٠) وثيقة عمان الصادرة عن مؤتمر تعليم الأمة العربية فى القرن الحادى والعشرين ، عمان ١٢ ـ ١٥ مايو ١٩٩٠ ٠

ثانيا : المراجع باللغة الانجليزية :

1. Boyd, W.L. (1984, Spring) Competing Values in Educational Policies and Governance : Australian and American developments, Educational Administration Review, 2, 4-24.

2. Caldwell, B.J. (1989) "Parodox and Uncertainity in the Governance of Education"A paper presented at the Annual meeting of the AERA, in San Francisco (29 March, 1989).

3. Garnegie forum on Education and the Economy (1989, May) "A Nation Prepared : Teachers for the 21 St Century". Washington, DC : Carnegie Forum.

4. El more, R.F. (1987, November). "Reform and the Culture of Authority in Schools". Educational Administration Quarterly, Vol. 23, No. 4, pp. 60-78.

5. Gideonse, H.D. (1985) "The Necessary Revolution in Teacher Education" in Case and Matthes (editors) College of Education : Perspective on Their Future, Berkeley, Colif, : McCutchant Corporation.

6. Goodlad, J.I. (1984) A place Colled School. (New York : McGar-Hill.).

7. ———— (ed. 1987) The Ecology of School Renewal, Chicago : Chicago University Press, NSSE Yearbook, Part I.

8. Gorbachev, M. (1988) Perestroik, London : William Collins Sons and Co.

9. Kearns, D.L. (1988) A business Perspective on American Schooling, Educational Week : Vol. 7, No. 30, pp. 32-34.

10. Murphy J. (1990) The Educational Reform Movement of the 1980s Berkeley, Calif : McCutchan Corp.

11. Sedlak, W., et al. (1986) Selling Students Short : Classroom bargains and Academic Reform in the American High School. (New York : Teachers College Press.).

12. Sirotnik, K.A. (1987) "The Process of School Renewal" in Goodlad, editor. Ecology of School Renewal. Chicago : University of Chicago Press. NSSE 1987 Yearbook, Part I, pp. 41-62.

13. Weick, Karl (1978) "Educational Organizations as loosely coupled systems" Administration Science Quartely, No. 23 (December 1978), pp. 541-552.

آثار سلبية للجان العلمية على مسيرة البحث التـربوى !!

دكتور/ سعيد اسماعيل على

بداية لابد من القول بأن الرأى الذى يحمله هذا المقال ، لا يأتى على أنه (نقد) يصدر منى موجه الى طرف آخر ، ذلك أن كاتب هذه السطور يشرف بالمشاركة فى اللجان العلميـــة للترقية الى وظائف الأســـاتذة والأساتذة المساعدين ، وبالتالى فانى أسوقه كصورة من صور النقد الذاتى ، اذ ما دمت فردا فى مجتمع موضوع النقد ، فلابد وأن أشارك فى تحمل مسئولية ما حدث وما يحـــدث ٠

وقد يصدم عنوان المقـــال البعض ، ذلك أن اللجـــان العلمية مهمتها الأساسية : توجيهية ، رقابية ، تنموية ٠

هى توجيهية ، من حيث وضعها الضوابط والمعايير الضرورية للبحث الجيد ، ومن ثم فهى تعين بذلك الباحثين على أن يسلكوا المسلك الصحيح ٠ بل وتحت مظلة هذه المهمة أيضا ، ترشد الى الآفاق البحثية المطلوبة ، فتصرفهم عن تلك الآفاق المستهلكة ، أو ذات القيمة العلمية الضيقة ٠

هى رقابية ، وخاصة عندما تقوم بتقويم ما يقدم لها للحكم على الصالح بصلاحه والحكم على الطالح بسوئه ، بل وأحيانا ـ اذا تيسر لها ذلك ـ ضبط صالات السرقة العلمية ٠

وهى تنموية علمية ومهنية ، باعتبار أنها هى التى تعطى جواز المـرور لأعضاء هيئة التدريس لأن يكون المدرس استاذا مساعدا والاستاذ المســـاعد أستاذا ٠ وعندما يتقرر ذلك قانونا ، يندفع أعضاء هيئة التدريس الى القيام

بعديد من البحوث والدراسات · ولعل أصدق الأمثلة التى يمكن أن تساق هنا، تلك النماذج التى يمكن الاشارة اليها من البعض الذين يتوقفون عن البحث والدراسة عندما يصلون الى درجة الأستاذية فيتوقف نموهم العلمى ، اذ لا يفصلون بين النمو الوظيفى والنمو العلمى ، فالنمو الوظيفى له (نهـــاية عظمى) ، أو (سقف) ، أما النمو العلمى فلا نهاية عظمى له ولا سقف ·· انه حقا : من المهد الى اللحد ·

لكن هذا الوجه المنير للقمر لا ينبغى أن يحجب عنا وجهه الآخر (المظلم)، ولا غرابة فى ذلك ، فأعظم الأدوية لها آثارها الجانبية غير الطيبة ، والعـلم نفسه أداة التغيير والتطوير لحياة الانسان الى ما تجاوز كافة الأحلام ، كم له من الآثار السلبية المدمرة !!

وأول ما يستوقفنا هنا ، هو ذلك الشيوع المرضى (بفتح الميم والراء) لشكليات البحث العلمى ، بافتعال واضح ، وأكاد أقول ، بتزييف فاضح !!

فلأن اللجنة العلمية تشترط للترقية القيام ببحوث علمية جديدة ، كـان لابد لها من أن تحدد الملامح المنهجية للبحث من حيث تحديد المشكلة ، وفرض الفروض ، وتحديد المصطلحات وتعيين المنهج المتبع ·· الخ ، نجد موضوعات، هى بحكم طبيعتها لا تتحمل هذا ، لكن ، لابد من الافتعال حتى يعد العمـــل (بحثا) · وعلى سبيل المثال ، اذا كتب عضو عن (طبيعة الانســـان فى الفلسفة البراجماتية) فما المشكلة هنا ؟ الحق أنه لا مشكلة !! واذا كتب آخر عن التربية السياسية عند أفلاطون أو غيره من الفلاسفة قدماء أو محدثين ، فلا مشكلة هنا أيضا ، لكن الباحث (يلوى ذراع الكلام) ، وما عليه الا أن يدخل أداة استفهام على الجملة التقريرية لتجعل مشكلة حيث لا مشـــكلة ، كأنه يتساءل :

ما طبيعة الانسان فى الفلسفة البرجماتية ؟ أو
ما معـالم التربية السياسية عند أفلاطون ؟

ثم لابد أن يزيد الطين بلة ، اذ لابد لهذا التساؤل (المفتعل) أن يكون رئيسيا ، تتفرع عنه أسئلة فرعية لا تقل عنه افتعالا ·· وهكذا ·

أننى أفهم أن تكون هناك مشكلة اجراءات تنفيذية لمحو الأمية ـ مثلا ـ أو مشكلة تغيير سلوكى معين لدى المواطن ، أما افتراض أن البحث عن مفهوم معين أو اتجاه ما فى فلسفة تربوية أو عند مفكر تربوى يشكل مشكلة ، فهذا افتعـال واضح ٠

ويبدو أنه لابد من التفكير فى حكاية (المشكلة) هذه ٠٠٠

فمن المعروف أن فكرنا التربوى فى معظمه قد (رضع) و (تغذى) و (نما) من الفلسفة البراجماتية ، وكانت مقولة جون ديوى ، زعيمها المعروف ، ان الانسان لا يستطيع أن يمارس التفكير الا اذا كانت هناك (مشكلة) ٠ وشرح المشكلة بأنها غموض يكتنف عناصر موقف ما بحيث يحجب الرؤية عن الانسان لما قد يكون هناك من علاقة بين (فكرة) وما يترتب عليها من نتائج عملية ٠

فهل أن الأوان لمراجعة هذا المعنى البراجماتى ؟ اننى لا أدعو الى تخطئته، فهو صحيح ، وانما أدعو الى عدم الوقوف عند حده ، فهناك جوانب أخرى لمعنى المشكلة ، وليس ضروريا أن تكون هناك مشكلة كى يمارس الانسـان التفكير ، فالتفكير بالنسبة للعقل الانسانى ، كالتنفس ، لابد أن يمارسه ، أراد أم لم يـرد ٠

اننا كثيرا ما نقرأ تحت عنوان (مشكلة البحث) تساؤلات تثير السخرية والاشفاق حقا ، حتى انه ليس غريبا أن تجد تساؤلات مثل :

ـ هل التفكك الأسرى يؤثر سلبا على التحصيل الدراسى للابناء ؟

ـ ما النمو الكمى لطـلاب الحلقـة الأولى من التعليم الأساسى فى محافظة ٠٠٠ ؟ الى غير ذلك من تساؤلات (مزيفة) حقا !!

ويرتبط بهذا أيضا حكاية (النظرى) و (الميدانى) و (التجريبى) ، اذ يكاد يستقر فى أذهان عدد غير قليل من الزملاء أن الدراسة لا تكون (بحثا) الا اذا كانت ميدانية أو تجريبية ، وهذا ليس صحيحا دائما ، فاذا قام باحث بدراسة لتطوير منهج المنطق ـ مثلا ـ فى التعليم الثانوى المصرى ، فقد يقع تحت طائلة هذه الفكرة الشائعة فيخسر القضية ، فلا استبيان هنا ولا تجـريب ،

ولا معادلات احصائية وجداول تدخل فى روع القارىء انه أمام عمل علمى من الدرجة الأولى ، بينما دراسة موضوع مثل هذا ، اذا أحسن الاستناد فيها الى المصادر الأصلية وتناوله الباحث بمهارة تبين تحليلا متعمقا ، فلابد أن يعـــد بحثا ٠

واذا قام باحث بدراسة لاتجاه البحث النفسى فى مصر ازاء قضـــية معينة من خلال تحليل للبحوث والدراسات المصرية ، فلربما قفز واحد ليحكم بأن هذا (جهد مشكور) أو (دراسة نظرية) !!

وفى يقيننا أن البحث النظرى ، أحيانا ما يكون له اسهامه الملموس فى تقدم المعرفة العلمية ، طبعا وفق شروط دقيقة لابد من توافرها بحيث لا يكون مجرد (تجميع) للمادة العلمية المتعلقة بالموضوع فى عدد من المصادر بصورة تسجيلية ٠

ومن المحتمل جدا أن يحمل (مقال) تعد صفحاته على أصابع اليد ، فكرة غير مسبوقة ، لكنه ــ وفق المعايير السائدة ــ لا يعد بحثا ، وتهدر قيمته ، مع أن ذلك ــ من وجهة نظرنا ــ يمكن أن يفوق فى قيمته العلمية عشرات الأبحاث الميدانية والتجريبية التى تستطيع أن تعرف نتيجتها قبل أن تقرأها ، حتى ليتساءل المرء : وما جدوى هذه النوعية من البحوث ؟ الا اذا كانت المسألة مجرد (تدريب) على آليات البحث العلمى ؟

وقد يبادر البعض الى القول بأن أحكامى (الاحتمالية غير المرجحة) هذه انما تصور الحال فقط فى مجال (أصول التربية) باعتباره المجال الذى أنتسب اليه ، وأبادر الى القول بأن (دراسات تربوية) قد أتاحت لى فرصة (اجبارية) للاطلاع على عشرات البحوث فى المجالات الأخرى مما أتاح لى أن أقول هذا الذى أقوله فى هذا المقال ٠

ثم نأتى الى قضية هامة قد تحتاج وحدها الى مقال مستقل ، الا وهى الأعمال المترجمة ٠

فمن قواعد التـــــرقية - بكل أسف - ألا (تحسب) الكتب والدراسات المترجمة من لغات أجنبية الى اللغة العربية ، وفى ذلك ظلم فاحش ٠

فهناك لغات لا تشيع بيننا نحن المشتغلين بالعلوم والدراسات التربوية والنفسية ، ومن ثم فان من ينقل لنا منها عملا علميا تربويا الى العربية ، فانه يقدم بذلك خدمة جليلة الى البحث التربوى العربى ، ولابد أن يحسب له ، فماذا لو ترجم لنا عمل علمى عن اللغة اليابانية ؟ أو الصينية ؟ بل ومن الايطالية والروسية والأسبانية والألمانية ؟

ان هذا الازورار من اللجان العلمية عن الأعمال المترجمة قد لعب دورا مؤسفا فى فتور همم المترجمين ، اذ وجدنا كثيرا من الباحثين يقولون : لماذا أبذل جهدا مضنيا يستغرق شهورا فى عمل لن يحسب لى ؟ حتى ليشـــعر الانسان بالأسى اذا قارن بين حركة الترجمة الآن وما كانت عليه منذ خمسين عاما - مثلا) !! ان البعض ربما يدعى أنها كانت مزدهرة لقلة الأعمال العربية وقلت الآن ، لكثرة الجهد العربى ، وأخشى أن اقول : ان كثيرا مما هو مكتوب الآن باللغة العربية ليس جهدا عربيا (فى التأليف) !!

اننا اذ نذكر بعض الأعمال المترجمة لروادنا الكبار مثل محمد عبد الهادى أبو ريدة فى (تاريخ الفلسفة فى الاسلام) ، وعثمان أمين فى (مقال فى المنهج لديكارت) - مثلا - وغيرهما كثيرون ، نذكر أن تلك الأعمال لم تكن مجرد نقل من اللغة الأجنبية الى العربية ، فهناك شروح وتعليقات وتصويبات واضافات ، والكتاب الأول المشار اليه تبلغ هوامشه ما يقرب من ضعف متن الأصل الاجنبى ٠٠ لم يكن مترجمونا (سعاة بريد) بل كانوا مفكرين حقا ٠

٠٠ تلك هى مجرد (عينة) للآثار السلبية للجان العلمية ، وهنـــــاك غيرها بطبيعة الحال ، وربما نعود اليه مرة قادمة ٠

دراسة تحليلية لنتائج امتحانات
مدارس دار الفكر بجـدة

دكتور / فوزى طه ابراهيم (*)

مقـــدمة :

تعد مدارس دار الفكر بجدة من المدارس الحديثة المتميزة · وتشتمل المدارس على جميع المراحل الدراسية من التمهيدى وحتى المرحلة الثانوية المطورة · ويرجع السبب فى تميز هـــذه المدارس عن كثير من المدارس الأخرى الى عدة أمور نذكر منها :

١ ـ تتبع المدارس نظام اليوم الكامل الذى يمتد من الساعة السابعة صباحا وحتى الساعة الخامسة مساء ويتضمن برنامجها عشر خصص يوميا، تقدم من خلالها المناهج الدراسية المقررة من قبل الوزارة بأســـلوب تربوى معاصر ، فضلا عن المناهج الاضافية الخاصة بها ·

٢ ـ يقوم على التدريس فى هذه المدارس نخبة من أفضل المعلمين العرب والأجانب ذوى الخبرات الكبيرة والمتطورة بشكل يساعد على تحقيق أهداف المدارس الخاصة ·

٣ ـ تتوافر بالمدارس جميع الامكانات والمتطلبات التى ينبغى أن تتوافر فى المدارس الحـــــديثة والمعاصرة ، ومن ذلك معامل اللغـــات والكمبيوتر والتقنيات التربوية والمكتبات الحديثة والوسائل التعليمية والتربية الفنيـــة الابداعية والتصميمات الفنية والتقنيات الهندسية والالكترونية ، ومختلف المناشط الرياضية ؛ مثل التنس والجمباز والكراتيه واللياقة البدنية وكـرة السلة وكرة القدم ·

(*) كلية التربية / جامعة الاسكندرية ·

٤ - تهتم المدارس بتلاميذها اهتماما فرديا ، فتقدم العديد من المناشط والهوايات المتنوعة ، فضلا عن الرعاية الأكاديمية الخاصة للمتفوقين وكذلك لمن تواجههم صعوبات فى عملية التعلم ٠

٥ - تلتزم المدارس فى الوقت الحالى بسياسة عدم زيادة كثافة الفصل عن ٢٠ تلميذا حتى تتاح فرصة أفضل لتعليم التلاميـــذ ومراعاة الفروق الفردية فيما بينهم ٠

٦ - تهتم المدارس بتطوير برامجها ومعلميها ، ومن ثم تقوم بدعوة الخبراء وأساتذة الجامعات من حين لآخر للمشاركة بخبراتهم فى تطوير برامجها والعمل على زيادة تحسين أداء معلميها على أسس تربوية حديثة ٠

٧ - تتبنى المدارس مجموعة من الأهـــداف الرائدة التى تسعى الى تحقيقها بشتى السبل ٠ والهدف العام للمدارس هو :

« اعداد التلميذ ليكون مؤمنا حكيما ،متقنا للعلم والعمل » ولتحقيق هذا الهدف العام وضعت المدارس مجموعة أهداف خاصة تدور حول :

- تكوين الشخصية الاسلامية التقية ٠
- تحقيق التوافق النفسى والاجتماعى ٠
- تنمية الأنماط المختلفة للتفكير ٠
- تنمية مهارات التعبير والاتصال ٠
- اكساب المهارات التقنية ٠
- تحقيق التكامل بين الصحة النفسية والجسمية ٠

ومن ثم فان مدارس دار الفكر بجدة تسير وفق أسلوب علمى مخطط ومدروس وتقوم بمتابعة نواحى القوة وتعمل على تدعيمها ، ونواحى الضعف وتعمل على التخلص منها ٠ ولما كان مركز اهتمام المدارس هو التلميـذ ، فان متابعة نواحى النمو المختلفة لديه والعمل على تقويمها يعتبر من أسمى ما تصبو اليه هذه المدارس ٠ وحيث ان الأسلوب الذى تعتمد عليه المدارس فى الحكم على مدى ما يتحقق من نمو هو التقويم من خـــلال الاختبارات المختلفة التى تقدم للتلاميذ ، فان الدراسة الحالية تأخذ على عاتقها تحليل

نتائج امتحانات الفصل الدراسى الأول من العام الدراسى ١٤٠٨ هـ بمدارس دار الفكر بجدة ٠

ويقوم التقويم بدور فعال وأساسى فى العملية التربوية ، ويعتبر وسيلة للحكم بها على فاعلية العملية التربوية ٠ والتقويم أمر طبيعى يسعى اليه الفرد عند قيامه بلون من النشاط ، ليعرف مدى نجاحه أو فشله فى تحقيق الأهداف المرجوة والانجازات المطلوبة والحقيقية ٠

والعملية التعليمية لها أهدافها ووسائلها لتحقيق تلك الأهداف ومتابعتها عند التطبيق ٠ وللتأكد من فاعلية هذه الوسائل ، لابد من القيام بعملية تقويم للتعرف على مدى ما تحقق منأهداف وكذلك مدى صلاحية الوسائل لتحقيق هذه الأهداف والسعى الى الاصلاحوالتغيير حسب ما يتطلبه الموقف للوصول الى أعلى مستوى وتحقيق أقصى نجاح ٠

ومن وجهة نظر المناهج فان « جالن سيلور Galen Saylor يرى أن المعيار الأساسى لتقويم كل عمل المنهج واحداث تحسن فى خبرات التلاميذ ٠ وبغض النظر عن اتساع البرنامج أو حماس المعلمين ، فانه مالم يحدث فى النهاية تغير فى خبرات التلاميذ بحيث تكون النواتج التعليمية أفضل من قبل ، فان العمل المنهجى لا يمكن اعتباره عملا ناجحا ٠

وتعد الدراسة استكمالا لما سبق أن قام به الباحث ـ وهو يشغل وظيفة مستشار تربوى للمدارس ـ بتحليل نتائج اختبارات الفصل الدراسى الأول ١٤٠٨ هـ ، لجميع المواد ، وعلى مستوى جميع الصفوف الدراسية بالمدارس؛ بغرض التعرف على مدى التحسن فى خبرات التلاميذ التعليمية والصعوبات التى تواجههم فى تعلمهم ، فضلا عن تشخيص نواحى الضعف فى أساليب التقويم المتبعة ٠

مشكلة الدراسة :

لاحظ الباحث من خلال عمله بالمدارس أن أسلوب التقويم الذى يتبعه المعلمون تعوزه الموضوعية فى بعض الحالات وأن هناك تناقضا فى نتائج

التقويم التى يقدمها بعض المعلمين فى بعض الحالات مع الواقع الفعلى لبعض التلاميذ ، كما تراه المدارس وكما يلاحظه أولياء الأمور ٠

ومن الملاحظات الأخرى تناقض المعلم مع نفسه عند تقويم بعض التلاميذ من وقت لآخر ، مما جعل نتائج تقويم مثل بعض هذه الحالات تتصف بالتذبذب وعدم الثبات ومن ثم تهتز الثقة فى قيمتها ٠

وهذه الملاحظات تجمعت لدى الباحث من خلال عدة مصادر ، هى :

١ - ادارة المدارس ٠
٢ - شكوى بعض أولياء الأمور فى مجالس الآباء ٠
٣ - فحص نتائج الامتحانات الشـــهرية والدورية التى يقوم بهـــا المعلمون ٠
٤ - مقارنة نتائج بعض التلاميذ فى الفصول السابقة بنتائجهم الحالية٠

ومن هذا المنطلق قامت فكرة هذه الدراسة وهى « دراسة تحليلية لنتائج امتحانات الفصل الدراسى الأول بمدارس دار الفكر بجدة » ٠

أسئلة الدراســة :

مما سبق يمكن تلخيص مشكلة البحث فى محاولة الاجابة عن الأسئلة الآتيـــة :

١ - ما الوصف الاحصائى لنتائج اختبارات الفصـل الدراسى الأول ١٤٠٨ هـ بالمدارس ؟

٢ - مامدى اتساق المعلم مع نفسه بالنسبة لدرجات الأعمال الفصلية ودرجات اختبارات نهاية الفصل ؟

٣ - هل هناك فروق ذات دلالة احصائية فى المستويات التحصيلية للطلاب الجدد والطلاب القدامى ؟

٤ - ماموطن الضعف ومواطن القوة فى أساليب التقويم المتبعة ؟
٥ - ماالصعوبات التى تواجه التلاميذ فى تعلمهم ؟

أهمية الدراســـة :

تتمثل أهمية هذه الدراسة فيما يلى :

١ ـ انها تقدم وصفا احصائيا لنتائج امتحانات الطلاب ومن ثم يمـكن الاعتماد عليه فى اتخاذ بعض القرارات الادارية بأسلوب علمى ٠

٢ ـ انها تساعد فى توجيه المعلم أثناء عمله سواء فى التدريس أم التقـــويم ٠

٣ ـ انها تكشف عن مواطن القوة ومواطن الضعف فى أساليب التقويم المتبعـــة ٠

٤ ـ انها تكشف عن بعض الصعوبات التى تواجه التلاميذ فى تعلمهم وعلى ضوء تحليل نتائج الامتحانات ٠

٥ ـ انها تكشف عما اذا كانت هناك فروق ذات دلالة احصـــائية بين المستويات التحصيلية للطلاب الجدد والطلاب القدامى ٠

أهداف الدراســـة :

تهدف الدراسة الحالية الى تحقيق عدة أهداف نوجزها فيما يلى :

١ ـ رصد نتائج اختبارات الفصل الدراسى الأول ١٤٠٨ هـ بالمدارس ووصفها احصائيا والتعبير عنها بيانيا ٠

٢ ـ التعرف على مدى اتساق المعلم مع نفسه بالنسبة لدرجات الأعمال الفصلية ودرجات اختبارات نهاية الفصل ٠

٣ ـ مقارنة المستويات التحصيلية للطلاب الجدد والطلاب القدامى ٠

٤ ـ الكشف عن مواطن الضعف والقوة فى أساليب التقويم المتبعة ٠

٥ ـ الكشف عن الصعوبات التى تواجه التلاميذ فى تعلمهم ٠

٦ ـ وضع التوصيات الملائمة ٠

حدود الدراسة ومسلماتها :

(أ) حدود الدراسة : تقتصر الدراسة الحالية على ما يأتى :

١ - درجات أعمال السنة والاختبارات النصفية واختبارات نهاية الفصل الدراسى الأول ١٤٠٨ هـ .

٢ - نتائج امتحانات الصفوف الدراسية المختلفة من الصف الأول الابتدائى الى المستوى الأول الثانوى وهى جميع الصفوف فى الفصل الدراسى الأول ١٤٠٨ هـ .

٣ - تتناول الدراسة نتائج الطلاب فقط دون الطالبات .

٤ - تقتصر الدراسة الحالية على الجانب المعرفى فقط فى التحصيل.

٥ - لا تتعرض الدراسة الحالية لأسئلة الامتحانات أو أساليب التقويم المستخدمة .

(ب) مسلمات الدراسة : تنطلق الدراسة الحالية من المسلمات التالية:

١ - ان أساليب التقويم والأدوات المستخدمة سليمة من الناحية العلمية والتربوية .

٢ - ان نتائج الامتحانات التى نتناولها بالتحليل تتصف بالموضوعية.

الدراسات والبحوث السابقة :

يذكر Hook (١٩٦٦) انه يمكن تقسيم الامتحانات المكتوبة الى ثلاثة أنواع : اختبارات مقال ، اختبارات حل المشكلة والاختبارات الموضوعية .

— اختبار المقال يشتمل علىكتابة جمل أو فقراتأو مجموعة فقرات.

— اختبارات حل المشكلة تشتمل على سلسلة من المسائل الرياضية بصفة أساسية تتطلب القيام بعمليات حسابية تؤدى فى النهاية الى نتيجة محددة .

ـــ الاختبار الموضوعى يشتمل على أسئلة تتطلب الاجابة عنها وضع علامات بسيطة أو وضع خطوط أسفل بعض الكلمات أو الجمل ، وضع دائرة حول بعض الرموز ، أو استخدام أى نوع أخر يتطلب اجابات قصـــيرة · والأسئلة من هذا النوع هى تلك الأسئلة التى يمكن الاجابة عنها دون مناقشة، ويمكن الحكم عليها بطريقة موضوعية بواسطة المصحح ·

وفى بعض المقررات الأخرى يمكن اعطاء أنواع أخرى من الامتحانات تشتمل على الترجمة ، الرسم ، وهكذا · والامتحانات فى مقررات المحادثة من المعتاد أن تكون شفهية وليست مكتوبة · وفى مقررات مثل الصـــناعة والرسم والتربية الرياضـــية ، فان الامتحانات قد تشـــتمل على نوع من التدريبات والعروض التوضيحية التى لا تتطلب أية كتابة ·

ومهما يكن نوع الاختبار الذى نقدمه لتلاميذنا ، فان تصحيح هذه الاختبارات والدرجات التى يحصل عليها التلاميذ لا يمكن وصفها بأنها دقيقة وموضوعية · وهذا الكلام يسرى على الاختبارات الموضوعية كما هو الحال بالنسبة لاختبارات المقال · وهناك مصادر عديدة للاخطاء التى يمكن الوقوع فيها عند عقد اختبارات للتلاميذ ، يذكـــر هيدج Hedges (١٩٦٦) منها ما يلى :

١ ـ المصدر الأساسى للخطأ الذى عادة مانقع فيه أن الاختبار الذى نقدمه ماهو الا عينة فقط لما يمكن أن يعرفه التلميذ · فمن المستحيل أن نختبر التلميذ فى كل النواحى التى لها صلة بالموضوع الدراسى ، ولذلك فان مانقوم به هو فى الواقع عملية تقدير لدرجته الحقيقية من العينات التى أخذناها أى الاختبارات التى نقدمها ·

٢ ـ المصدر الثانى للخطأ يتعلق بالظروف الفيزيائية المحيطة بالتلميذ والتى تسبب له نوعا من التشويش أو الشوشرة مثل حدوث أحداث مزعجة فجأة أثناء الاختبار ·

٣ ـ المصدر الثالث للخطأ يتعلق بالتلميذ نفســـه وحالته النفســـية والوجدانية أثناء الاختبار ·

٤ - مصدر آخر للخطأ يرجع للاختبار نفسه نتيجة لعملية المصادفة والحظ · وعندما يلجأ التلميذ للتخمين فان قانون الاحتمالات يسمح بالعديد من التغيرات التى يمكن أن تحدث للتخمين الصحيح ·

وباختصار ، فانه ينبغى علينا أن نعترف بحقيقة أن الاختبارات لا تعتبر أدوات قياس دقيقة ، قد يمكن اعتبارها مجرد ترمومتر ، وحتى الترمومترات تقع فى بعض أخطاء القياس · ولا يعنى أننا عندما نحول نتائج الامتحانات الى أرقام (الدرجات) ، أن درجة الدقة قد زادت · وحتى عندما نقوم بجمع الدرجات لحساب المتوسط ، فان الأمر مايزال يتعلق بالمدرس نفسه ليصدر تقديره الذاتى باستخدام هذه الأرقام ليقرر أفضل درجة يمنحها للتلميذ · وبالقطع هناك خطأ وهناك ذاتية · ومن ثم ينبغى أن تستخدم الدرجات لا أن تجعل الدرجات هى التى تستخدمك ·

ويذكر « روبرت شاسنوف » Robert Chasnoff انه من الأمور التى ينبغى أن يفهمها المدرس قبل محاولته تحليل درجات الاختبار وتفسيرها:

(١) مايهدف الاختبار لقياسه (٢) نوع الدرجات المستخدمة لاعلان نتائج الاختبارات (٣) ان الدرجة التى يحصل عليها التلميذ ماهى الا تقدير لأداء التلميذ ·

ويقول « شاسنوف » ان درجة الاختبار عبارة عن سجل لعينة من السلوك ، وان أى حكم يتعلق بالقدرة العقلية ماهو الا استدلال مبنى على أدلة أمكن الحصول عليها من عدد الاجابات الصحيحة على هذه العينة من السلوك · وهذا الاستدلال ماهو الا تقدير دقته غير مؤكدة ، انه يشتمل على مقدار ما من الخطأ ، يعرف باسم خطأ القياس ·

وعلى ضوء ما سبق فانه ينبغى علينا أن نقلل بقدر الامكان من احتمالات الوقوع فى أخطاء القياس حتى نصل بالتقويم الى درجة من الدقة تزيد من درجة الثقة فى نتائجه ، وتساعد كل المهتمين بأمر التلميذ على الافادة من نتائج هذا التقويم فى اصدار قرارات تبنى على أسس علمية ، وتساعد على الارتفاع بمستوى التلاميذ الى أقصى حد · وحتى يمكننا أن نحقق ذلك ،

ينبغى علينا أن نخضع عمليات التقويم التى نقوم بها من آن لآخر للتحليلات الاحصائية باستخدام الأساليب الاحصائية المختلفة ٠

ومن الأمور التى نهتم بها فى هذه الدراسة محاولة التعرف على مدى اتساق المعلم مع نفسه عند تقويم التلاميذ ، فليس من المعقول أن تعطى درجات أعمال السنة طوال الفصل الدراسى لتلميذ ما لتدل على أنه ممتاز ثم يحدث ويحصل التلميذ نفسه على درجة فى اختبار نهاية الفصل لا تدل على هذا الامتياز وقد يحدث العكس أيضا ٠ ولذلك فانه ينبغى مراجعة درجات التلاميذ ومقارنتها بدرجاتهم السابقة فى الاختبارات المماثلة ، فقد تكون هناك بعض أخطاء مكتبية تؤدى الى رصد بعض الدرجات خطأ مما ينجم عنه عدم اتساق عملية التقويم ٠ واذا لم تكن هناك مثل هذه الأخطاء فان الأمر يتطلب اعادة اعتبار التلميذ للتأكد من مستواه الفعلى ٠ ان درجات الاختبار التى تبدو غير متسقة مع غيرها من الدرجات ولا تسير فى نفس الخط مع الدلائل الأخرى عن نفس التلميذ ينبغى عدم تسجيلها فى سجلات التلميذ الدائمة حتى تصحح وتصبح درجة معبرة ودقيقة عن التلميذ بالفعل ٠

اجراءات الدراسة وأسلوبها :

١ ـ المنهج المتبع : حيث ان هذه الدراسة تقوم على أساس تحليل نتائج امتحانات التلاميذ ، بغرض الوصول الى وصف احصائى وعلمى والكشف عن بعض نواحى الضعف عند التلاميذ فى ضوء هذه النتائج ، وكذلك الكشف عن بعض نواحى القصور فى أساليب التقويم المتبعة واتساق المعلم مع نفسه عند تقويم تلاميذه ، فان الدراسة الحالية تتبع المنهج الوصفى القائم على الرصد والتحليل ٠

٢ ـ العينة : اشتملت عينة الدراسة على جميع الفصول المدرسية من الصف الأول الابتدائى وحتى المستوى الأول الثانوى بمدارس دار الفكر بجدة فى الفصل الدراسى الأول ١٤٠٨ هـ والجدول التالى يبين عدد الفصول المدرسية فى كل صف دراسى وعدد التلاميذ فى كل فصل ٠

جـــدول (١)

الصف	الفصول	ن
	١/أ	١٧
الأول	١/ب	١٨
	١/جـ	١٦
الثانى	٢/أ	١٨
	٢/ب	١٨
الثالث	٣/أ	١٤
	٣/ب	١٦
الرابع	٤/أ	١٣
	٤/ب	١٤
الخامس	٥/أ	١٦
	٥/ب	١٣
السادس	٦/أ	١٦
	٦/ب	١٤
السابع	٧/أ	٢٠
الثامن	٨/أ	١٧
التاسع	٩/أ	١٣
	٩/ب	١٢
العاشر	المستوى الأول	٢٤
المجموع	١٨ فصـــلا	٢٨٧

الأدوات المستخدمة فى الدراسة :

اعتمدت الدراسة الحالية على الاختبارات التحريرية والتقويم الشامل الذى قام به جميع المعلمين فى جميع الصفوف الدراسية بالمدارس ويتضمن ذلك بصفة خاصة الاختبارات الشهرية واختبارات نصف الفصل الدراسى واختبارات نهاية الفصل · ولم نتعرض فى الدراسة الحالية لبحث سلامة هذه الاختبارات ومدى ملاءمتها أو ثباتها وصدقها ، فهذا الأمر يمكن أن يكون موضع اهتمام دراسة أخرى · وكل ما يهمنا فى هذه الدراسة فقط هو تناول نتائج هذه الاختبارات بالتحليل ·

تنفيذ الدراسة :

قام الباحث بالحصول على درجات الاختبارات المختلفة التى قدمها جميع المعلمين فى جميع المواد على مستوى جميع الصفوف الدراسية بالمدارس وعلى مستوى كل فصل منفصل ، وذلك فى نهاية الفصل الدراسى الأول بمدارس دار الفكر بجدة عام١٤٠٨هـ وبعد اعتمادها فى شكلهاالنهائى·

وقد تم اعداد هذه الدرجات فى جميع المواد وبلغ عددها ٢٧٣ مادة مختلفة بحيث كان يرصد لكل طالب فى كل مادة درجتان ، درجة أعمال السنة ودرجة الاختبار النهائى ، أما بالنسبة للمستوى الأول الثانوى فكانت ترصد لكل طالب ثلاث درجات ، درجة أعمال السنة ودرجة الاختبار النصفى ودرجة الاختبار النهائى · وقد أدخلت جميع هذه الدرجات فى أحد أجهزة الكمبيوتر المتوافرة بالمدارس ماركة « ماكنتوش بلاس » تمهيدا لتحليلها احصائيا ·

نتائج الدراســـة :

الســؤال الأول :

« ما الوصف الاحصـــائى لنتائج اختبارات الفصـــل الدراسى الأول ١٤٠٨ هـ بالمدارس ؟ »

وللاجابة عن هذا السؤال قام الباحث برصد نتائج اختبارات الفصل الدراسى الأول ١٤٠٨ هـ من واقع الكشوفات المدرسية ٠ وذلك بالنسبة لجميع المواد وعلى مستوى جميع الصفوف الدراسية ٠ وتنقسم درجة كل مادة الى جزأين ؛ درجة الأعمال الفصلية ولها حد أقصى ١٥ درجة ، ودرجة اختبار نهاية الفصل وحدها الأقصى ٣٥ درجة ، ويستثنى من ذلك مادة الرياضيات فى المرحلة المتوسطة ، حيث يكون الحد الأقصى للاعمال الفصلية ٣٠ درجة ، اختبار نهاية الفصل ٧٠ درجة ٠ أما بالنسبة للمستوى الأول الثانوى المطور٠ فتنقسم درجة كل مادة الى ثلاثة أجزاء ، درجة الأعمال الفصلية وحـــدها الأقصى ٢٥ درجة ، ودرجة اختبار نصف الفصل ، وحدها الأقصى ٢٥ درجة ، ودرجة نهاية الفصل وحدها الأقصى ٥٠ درجة ٠

وأدخلت جميع الدرجات فى برنامج التحليل الاحصائى Systat بواسطة جهاز الميكروكمبيوتر (ماكنتوس بلاس) Macintosin plus وحسب المتوسط والانحراف المعيارى بالنسبة لدرجات الأعمال الفصلية ، ودرجات اختبارات نهاية الفصل فضلا عن اختبار نصف الفصل فى المرحلة الثانوية ، وذلك بالنسبة لجميع المـواد وعلى مســـتوى جميع الصـــفوف الدراسية (*) ٠

وبدراسة الجداول المبينة للنتائج نلاحظ ما يلى :

١ ـ الانحراف المعيارى لدرجاتاختبار نهاية الفصل فى مادة الكمبيوتر بجميع الفصول فى الصف الأول الابتدائى كان صفرا ، ومتوسط الدرجات ٣٥ من ٣٥ وهذا يعنى حصول جميع التلاميذ على الحد الأقصى للدرجة فى هذه المادة بلا استثناء ، وهذا يتنافى بالطبع مع أسس التقويم السليم ٠

(*) الجداول الخاصة بجميع هذه الدرجات يمكن الحصول عليها بالاتصال مع المؤلف ٠

٢ ـ تكرار ما حدث فى (١) مع مادة الرسم فى الصـــف الثانى الابتدائى (ب) ٠

٣ ـ الانحراف المعيارى لدرجة الأعمال الفصلية فى مادة الكمبيوتر بالنسبة للصف الثالث الابتدائى (ب) كان صفرا والمتوسط ١٤ من ١٥ ، وهذا يدل على حصول جميع التلاميذ على نفس الدرجة (١٤) ، وهذا يتنافى بالطبع مع أسس التقويم السليم الذى ينبغى أن يعكس ما بين التلاميذ من فروق فردية ٠

٤ ـ تكرار ماحدث فى (٣) مع مادة الجغرافيا فى الصف الرابع الابتدائى (ب) حيث حصل جميع التلاميذ بلا استثناء على ١٥ من ١٥ فى درجة الأعمال الفصلية ، فى حين أن الانحراف المعيارى لدرجة نهاية الفصل قيمته (٤ر٨٤٣) ، وهذا يعكس تباينا واضحا فيما بين الطلاب ، وان دل ذلك على شىء ، فانما يدل على عدم مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ عند وضع الأعمال الفصلية لهذه المادة ٠

٥ ـ ارتفاع قيمة الانحراف المعيارى فى مادة اللغة الانجليزية بجميع الصفوف من الأول الابتدائى الى الثالث الابتدائى ، مما يعكس تباينا كبيرا فى مستويات التلاميذ ٠

٦ ـ انخفاض قيم الانحراف المعيارى فى مادة اللغة الانجليزية بالنسبة للصفوف من الخامس الابتدائى وحتى المرحلة الثانوية ، مما يبين أن الدرجات الموضوعة لا تعكس تباينا كبيرا بين التلاميذ ٠

٧ ـ ارتفاع قيم الانحراف المعيارى لمادة الرياضـــيات بالصف الأول الابتدائى مما يعكس تباينا كبيرا فيما بين التلاميذ فى تحصيل هذه المادة ٠

٨ ـ الانحراف المعيارى فى مادة الرياضيات بالصف الثالث الابتدائى (أ) والصف الخامس الابتدائى (أ) والصف السادس الابتدائى ، قيمته مرتفعة ويدل على تباين كبير فى تحصيل التلاميذ لهذه المادة ٠

٩ ـ ارتفاع قيم الانحراف المعيارى فى مادة القواعد فى الصف الرابع الابتدائى (ب) والصف السادس الابتدائى (ب) والصف الثانى المتوسط والصف الثالث المتوسط (أ) وفى اختبار نهاية الفصل بالنسبة للمســتوى

الأول الثانوى ، وهذا يدل على وجود تباين كبير فى مستويات التلاميذ فى تلك المـادة ٠

التعبير البيانى عن نتائج الفصل الدراسى الأول :

تم عمل رسم بيانى باستخدام الأعمدة البيانية لكل فصل من فصول المدارس (*) ٠ ويمثل كل عمود احدى المواد الدراسية ٠ والمحور الأفقى يمثل المواد الدراسية المختلفة التى يدرسها الطلاب فى كل فصل ٠ والمحور الرأسى يمثل الدرجات التحصيلية ، وتتراوح من صفر الى (٥٠) درجة ، وهناك خط أفقى يبدأ من الدرجة (٣٥) والتى تمثل الحد الأقصى لدرجة اختبار نهاية الفصل حتى يسهل مقارنة متوسط التحصيل فى نهاية الفصل ٠ وكل عمود مظلل بشكلين ؛ الشكل المصمت الأسود ويمثل الجزء الأسفل من كل عمود ويمثل متوسط الفصل فى اختبار نهاية الفصل ، أما الجزء العلوى والمظلل بخطوط مائله فيمثل متوسط درجات الأعمال الفصلية ٠

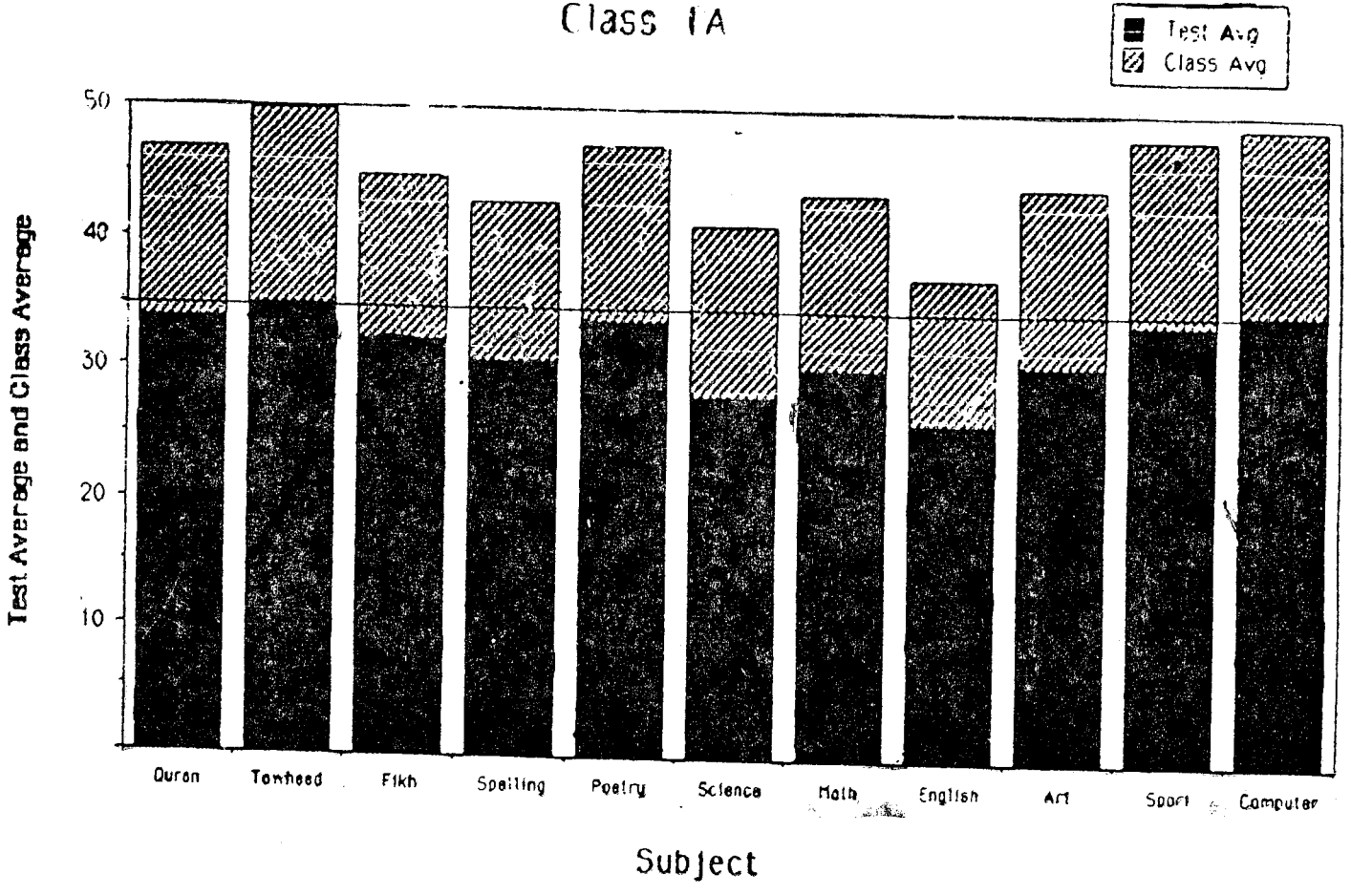
وبالنسبة للمستوى الأول الثانوى ، تمثل كل مادة بثلاثة أعمـــدة متجاورة ، العمود الأول والمظلل بالشكل المصمت ، ويمثل متوسط الأعمال الفصلية ، والعمود الثانى والمظلل بالخطوط المائلة ، فيمثل متوسط اختبار منتصف الفصل الدراسى ٠ وكل من الأعمال الفصلية ، واختبار منتصف الفصل الدراسى مخصص له (٢٥) درجة كحد أقصى ٠ أما العمود الثالث والمظلل بالشكل الخفيف فيمثل متوسط اختبار نهاية الفصل والمخصص له (٥٠) درجة كحد أقصى ٠

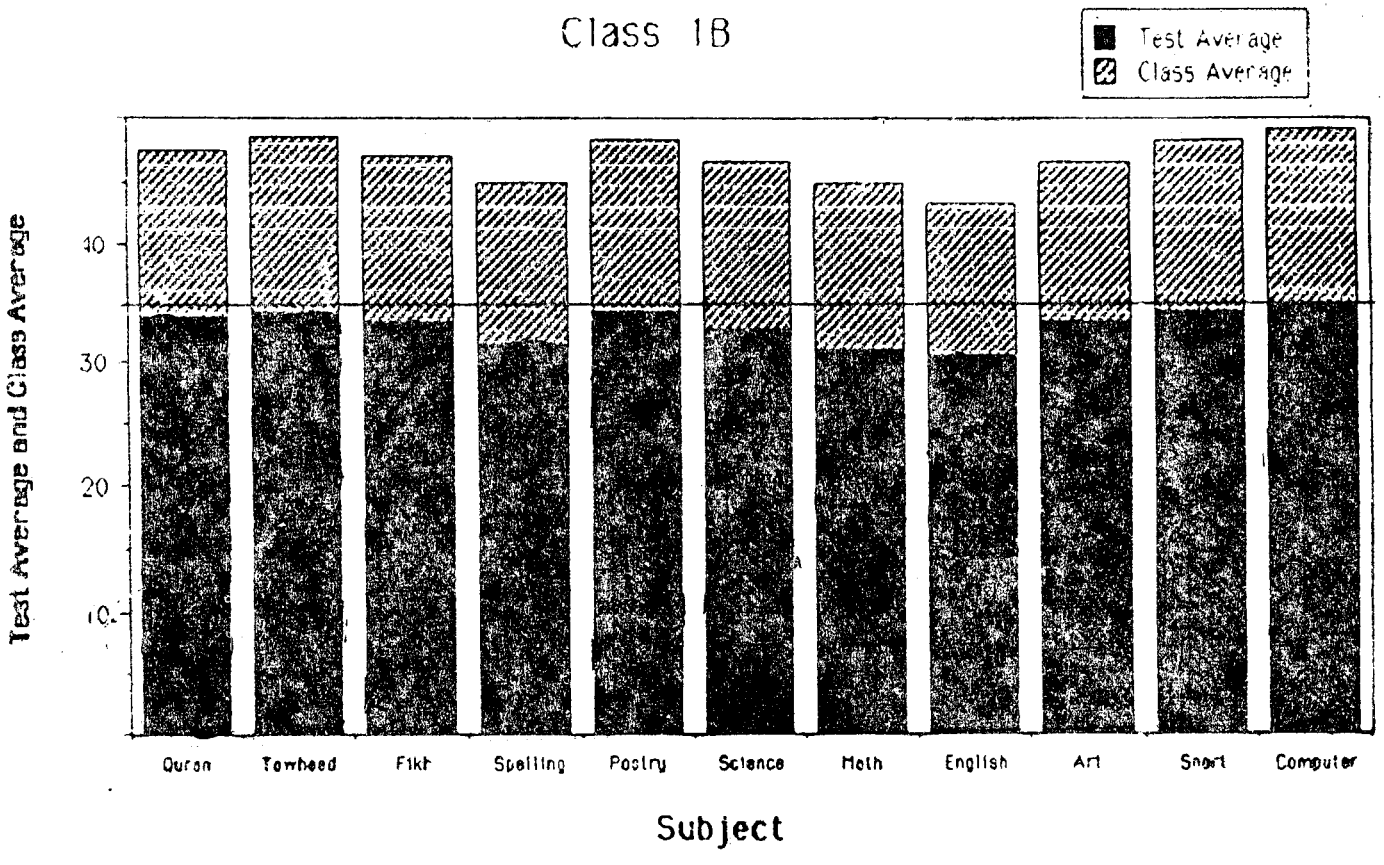
وبالنسبة لمادة الرياضيات فى المرحلة المتوسطة كان مخصصا لهـــا (٣٠) درجة للاعمال الفصلية ، و (٧٠) درجة لاختبار نهاية الفصل ، وقد تم قسمة هذه القيم على (٢) قبل التحليل الاحصائى حتى يسهل مقارنتها ببقية المواد ٠

وبالنسبة للصفوف اعتبارا من الفصل الرابع الابتدائى يوجد رسمان بيانيان لكل فصل نظرا لزيادة عدد المواد الدراســـية التى تقدم فى هذه الفصـــول ٠

ونسوق فيما يلى نموذجا لهذا التعبير البيانى لأحد الفصول ٠

(*) يمكن الحصول على هذه الرسوم البيانية بالاتصال بالمؤلف ٠


Class 1A
Test Avg
Class Avg
Test Average and Class Average
50
40
30
20
10
Quran
Tawheed
Fikh
Spelling
Poetry
Science
Math
English
Art
Sport
Computer
Subject


Class 1B
Test Average
Class Average
Test Average and Class Average
40
30
20
10
Quran
Tawheed
Fikh
Spelling
Poetry
Science
Math
English
Art
Sport
Computer
Subject

وبدراسة الرسوم البيانية لنتائج الفصل الدراسى الأول نلاحظ :

١ - انخفاض متوسط درجات الطلاب فى اختبارات نهاية الفصل فى مادة اللغة الانجليزية بالمقارنة بالمواد الأخرى فى الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية ٠

٢ - انخفاض متوسط درجات الطلاب فى اختبارات نهاية الفصل فى مادة الانشاء بالصف الرابع الابتدائى (أ ، ب) ومادة العلوم فى الصف الرابع (أ) والقواعد فى الصف الخامس (أ) ٠

٣ - انخفاض متوسط درجات الطلاب فى اختبارات نهاية الفصل فى مادة الرياضيات فى جميع الصفوف من الخامس الابتدائى الى نهاية المرحلة المتوسطة ٠

٤ - انخفاض درجات الطلاب فى اختبارات نهاية الفصل فى مواد الحديث والقواعد والتاريخ والجغرافيا بالصف السادس الابتدائى (ب) ٠

٥ - انخفاض متوسط درجات الطلاب فى اختبارات الفصل فى مواد القواعد والنصوص بالصف الأول المتوسط ٠

٦ - انخفاض متوسط درجات الطلاب فى اختبارات نهاية الفصل فى مواد الفقه والقواعد والنصوص والانشاء بالصف الثانى المتوسط ٠

٧ - انخفاض متوسط درجات الطلاب فى اختبارات نهاية الفصل فى مواد القواعد والنصوص والقراءة والانشاء بالصف الثالث المتوسط (أ) ٠

٨ - انخفاض متوسط درجات الطلاب فى اختبارات نهاية الفصل فى مادة الانشاء بالفصل الثالث المتوسط (ب) ٠

٩ - انخفاض متوسط درجات الطلاب فى اختبارات نهاية الفصل فى مواد القواعد والاحياء بالمستوى الأول الثانوى ٠

١٠ - انخفاض متوسط درجات الطلاب فى اختبارات منتصف الفصل

الدراسى الأول فى مواد التاريخ والقواعـــد والأدب الانجليزى بالمســـتوى الأول الثانوى ٠

السـؤال الثانى :

ما مدى اتساق المعلم مع نفسه بالنسبة لدرجات الأعمـــال الفصلية ودرجات اختبارات نهاية الفصل ؟

وللاجابة عن هذا السؤال حسبت معاملات الارتباط بين درجات الأعمال الفصلية ودرجات اختبار نهاية الفصل بالنسبة لجميع المواد وعلى مستوى جميع الصفوف ٠ وبالنسبة للمستوى الأول الثانوى فقد تم حساب معاملات الارتباط بين كل من درجات أعمال الفصل ودرجات الاختبار النصفى ودرجات نهاية الفصل ٠

وباعتبار مستوى الدلالة (٥٪) أمكن الحكم على مدى دلالة معاملات الارتباط أخذا فى الاعتبار عدد التلاميذ فى كل فصل ٠ وبالنسبة لمعاملات الارتباط الدالة عند مستوى ٥٪ شك و ٩٥٪ ثقة ، تم وضع نجمة (★) بجوار معامل الارتباط للتعبير عن دلالته احصائيا ٠

وفى بعض الأحيان لم يتمكن الكمبيوتر من حساب معاملات الارتباط والسبب فى ذلك تطابق الدرجات فى أحد الأعمدة ، مما يدل على عدم وجود أى تباين فيما بينها (*) ٠

(*) يمكن الحصول على جداول معاملات الارتباط من المؤلف ٠

وبدراسة جداول معاملات الارتباط نلاحظ ما يلى :

أولا : الصف الأول الابتدائى :

١ / أ : جاءت معاملات الارتباط قوية ودالة عند مستوى دلالة ٥٪ بالنسبة لجميع المواد باستثناء المواد الآتية :

(الانجليزى ـ الرسم ـ التربية الرياضية) : حيث جاءت معاملات الارتباط ضعيفة وغير دالة ٠

★★ أما بالنسبة لمادة الكمبيوتر فلم يمكن حساب معامل الارتباط لها ، نظرا لعدم وجود أى تباين بالنسبة لدرجات الفصل ؛ حيث جاءت جميع الدرجات متطابقة ومتساوية ٣٥ من ٣٥ ٠

١ / ب : جاءت معاملات الارتباط قوية ودالة عند مستوى دلالة ٥٪ بالنسبة لمعظم المواد باستثناء المواد الآتية :

(التوحيد ـ والأناشيد ـ والعلوم ـ والتربية الرياضية) ، حيث جاءت معاملات الارتباط ضعيفة وغير دالة ٠

★★ أمابالنسبة لمادة الكمبيوتر فلم يمكن حساب معامل الارتباط لها ؛ نظرا لعدم وجود أى تباين لدرجات نهاية الفصل ؛ حيث جاءت جميع الدرجات متطابقة ومساوية ٣٥ من ٣٥ ٠

١ / ج : جاءت معاملات الارتباط قوية ودالة بالنسبة لبعض المواد ، أما بالنسبة للبعض الآخر لوحظ ما يلى :

★★ مادة العلوم ومادة الرسم جاءت معامـــلات الارتباط سالبة (ـ١٣٥ر٠ ، ـ٣٤٨ر٠) وهذا يبين أن نتائج التقويم بالنسبة لأعمال السنة واختبار نهاية الفصل جاءت متناقضة على وجه العموم ٠

★★ مواد الأناشيد والرياضيات والانجليزى ، جـاءت معاملات ارتباطها ضعيفة ٠

ثانيا : الصف الثانى الابتدائى :

٢ / أ : جاءت معاملات الارتباط قوية ودالة عند مستوى دلالة ٥٪ بالنسبة لجميع المواد باستثناء المواد الاتية :

(الرسم والتربية الرياضية) ؛ حيث جاءت معاملات الارتباط ضعيفة وغير دالة ٠

٢ / ب : جاءت معاملات الارتباط قوية ودالة عند مستوى دلالة ٥٪ بالنسبة لجميع المواد باستثناء المواد الآتية :

★★ الرسم ، لم يمكن حساب معامل الارتباط له ، نظرا لعدم وجود تباين بالنسبة لدرجات نهاية الفصل ؛ حيث جاءت جميع الدرجات متطابقة ومساوية ٣٥ من ٣٥ ٠

ثالثا : الصف الثالث الابتدائى :

٣ / أ : جاءت معاملات الارتباط قوية ودالة عند مستوى دلالة ٥٪ بالنسبة لبعض المواد ، وبالنسبة لمواد أخرى وجد ما يلى :

★★ المواد الآتية جاءت معاملات ارتباطها ضعيفة وغير قوية (القرآن ، التوحيد ، الفقه ، النصوص ، العلوم ، الرياضيات ، الرسم ، التربية الرياضية ، الكمبيوتر ، الانشاء) ٠

٣ / ب : جاءت معاملات الارتباط قوية ، ودالة عند مستوى دلالة ٥٪ بالنسبة لبعض المواد ، وبالنسبة لمواد أخرى ، وجد ما يلى :

★★ المواد الآتية معاملات ارتباطها ضعيفة وغير قوية (العلوم ، الرياضيات ، انجليزى ، تربية رياضية ، املاء ، الخط) ٠

★ مادة الكمبيوتر لم يمكن حساب معامل الارتباط لها ، حيث جاءت درجات أعمال السنة متطابقة ومساوية ١٤ من ١٥ ٠

★ مادة الرسم جاء معامل الارتباط لها سالبا (ـ١٥٤ر٠) ٠ وهذا يبين أن نتائج التقويم بالنسبة لأعمال السنة واختبار نهاية الفصـــل جاءت متناقضة على وجه العموم ٠

رابعا : الصف الرابع الابتدائى :

٤ / أ : جاءت معاملات الارتباط قوية ودالة عند مستوى ٥٪ بالنسبة لمعظم المواد باستثناء المواد الآتية :

★★ (التوحيد ، الانجليزى ، الرسم ، الانشاء) حيث جاءت معاملات الارتباط ضعيفة وغير دالة ٠

٤ / ب : جاءت معاملات الارتباط قوية ودالة عند مستوى ٥٪ بالنسبة لمعظم المواد باستثناء المواد الآتية :

★★ (التوحيد ، الانجليزى ، الرســـم ، التربية الرياضـــية ، القواعد) ؛ حيث جاءت معاملات الارتباط ضعيفة وغير دالة ٠

★ مادة الجغرافيا لم يمكن حساب معامل الارتباط لها ؛ حيث جاءت درجات أعمال السنة لهذه المادة متطابقة ومساوية ١٥ من ١٥ درجة ٠

خامسا : الصف الخامس الابتدائى :

٥ / أ : جاءت معاملات الارتباط قوية ودالة عند مستوى ٥٪ بالنسبة لمعظم المواد باستثناء المواد الآتية :

★★ (الخط والتربية الرياضية) ؛ حيث جاءت معاملات الارتباط ضعيفة وغير دالة ٠

★ (الانجليزى والرسم) جـــاءت معـــاملات ارتباطها ســـالبة (ـ٠٧٨ر٠ ، ـ٢٧١ر٠) وهذا يبين أن نتائج التقويم بالنسبة لأعمال السنة واختبار نهاية الفصل جاءت متناقضة على وجه العموم ٠

(دراسات تربوية)

٥ / ب : جاءت معاملات الارتباط قوية ودالة عند مستوى ٥٪ بالنسبة لمعظم المواد باستثناء المواد الآتية :

★ (الحديث ، القواعد ، الرياضيات ، الانجليزى ، التربية الرياضية) ؛ حيث جاءت معاملات الارتباط ضعيفة وغير دالة ٠

★ مادة الرسم جاء معامل ارتباطها سالبا (-١٦٥ر٠) ، وهذا يبين أن نتائج التقويم بالنسبة لأعمال السنة واختبار نهاية الفصل جاءت متناقضة على وجه العموم ٠

سادسا : الصف السادس الابتدائى :

٦ / ١ : جاءت معاملات الارتباط قوية ودالة عند مستوى دلالة ٥٪ بالنسبة لمعظم المواد باستثناء المواد الآتية :

★ (الخط ، التاريخ ، الانجليزى ، التربية الرياضية) ، حيث جاءت معاملات الارتباط ضعيفة وغير دالة ٠

★ مادة الرسم جاء معامل ارتباطها سالبا (-١٠٥ر) وهذا يبين أن نتائج التقويم بالنسبة لأعمال السنة واختبار نهاية الفصل جاءت متناقضة على وجه العموم ٠

٦ / ب : جاءت معاملات الارتباط قوية ودالة عند مستوى دلالة (٥٪) بالنسبة لبعض المواد ، أما بالنسبة لمواد أخرى فقد وجد ما يلى :

★ (القرآن ، املاء ، الخط ، التاريخ ، الانجليزى ، التربية الرياضية) حيث جاءت معاملات الارتباط ضعيفة وغير دالة ٠

★ مادة الرسم جاء معامل ارتباطها سالبا (-٤٨٤ر٠) ، وهذا يبين أن نتائج التقويم بالنسبة لأعمال السنة واختبار نهاية الفصل جاءت متناقضة على وجه العموم ٠

سابعا : الصف الأول المتوسط :

٧ / أ : جاءت معاملات الارتباط قوية ودالة عند مستوى دلالة ٥٪ بالنسبة لمعظم المواد باستثناء المواد الآتية :

★★ (الجغرافيا)جاء معامل ارتباطها ضعيفا وغير دال ٠

★★ مادة الرسم جاء معامل ارتباطها سالبا (ـ٥٩٨ر٠) ، وهذا يبين أن نتائج التقويم بالنسبة لأعمال السنة واختبار نهاية الفصل جاءت متناقضة **تماما** ٠

ثامنا : الصف الثانى المتوسط :

٨ / أ : جاءت معاملات الارتباط قوية ودالة عند مستوى دلالة (٥٪) بالنسبة لعدد محدود من المواد ، أما بالنسبة للمواد الأخرى فتبين الآتى :

★★ (التوحيد ، القواعد ، الانشـــاء ، القـــراءة ، التاريخ ، الرياضيات ، الانجليزى ، والكمبيوتر) جاءت معاملات الارتباط ضـــعيفة وغير دالة ٠

★★ بالنسبة لمادة الرسم جاء معامل ارتباطها سالبا (ـ٣٠٤ر٠) وهذا يبين أن نتائج التقويم بالنسبة لأعمال السنة واختبار نهاية الفصـــل جاءت **متناقضة** ٠

تاسعا : الصف الثالث المتوسط :

٩ / أ : جاءت معاملات الارتباط قوية ودالة عند مستوى دلالة (٥٪) بالنسبة لمعظم المواد ، أما بالنسبة للمواد الأخرى فتبين الآتى :

★★ (للرسم والكمبيوتر) جاءت معاملات الارتباط ضعيفة وغير دالة٠

٩ / ب : جاء معاملات الارتباط قوية ودالة عند مستوى دلالة (٥٪) بالنسبة لمعظم المواد ، اما بالنسبة للمواد الأخرى فتبين الآتى :
(التاريخ ، الجغرافيا) جاءت معاملات الارتباط ضعيفة وغير دالة ٠

★ بالنسبة لمادة الرسم جاء معامل ارتباطها سالبا (-٠٫٠٥٩) وهذا يبين أن نتائج التقويم بالنسبة لأعمال السنة واختبار نهاية الفصل جاءت متناقضة ٠

عاشرا : المرحلة الثانوية :

جاءت معاملات ارتباط أعمال السنة والاختبار النصفى والاختبار النهائى بالنسبة لجميع المواد قوية ودالة عند مستوى دلالة (٥٪) ٠

السؤال الثالث :

« هل هناك فروق ذات دلالة احصائية فى المستويات التحصيلية للطلاب الجدد والطلاب القدامى ؟ »

بلغ عدد الطلاب المستجدين الذين التحقوا بجميع الصفوف الدراسية اعتبارا من الصف الأول الابتدائى وحتى المرحلة الثانوية (١٠٥) طالبا ، فى حين بلغ عدد الطلاب القدامى (١٨٢) طالبا ، والمقصود بالطلاب القدامى هنا ، الطلاب الذين قضوا بالمدارس عاما واحدا أو عامين دراسيين بخلاف العام الحالى ، وتبلغ نسبة الطلاب المستجدين بالنسبة للعدد الكلى للطلاب ٣٧٪ ٠

ولقد أجرى اختبار « ت » للمجموعات المستقلة فى التحصيل الكلى بين الطلاب القدامى والمستجدين لمختلف الصفوف الدراسية ؛ وذلك لمعرفة ما اذا كانت هناك فروق ذات دلالة احصائية بين هاتين المجموعتين من الطلاب فى تحصيلهم الكلى وذلك باعتبار المجموع الكلى للدرجات الحاصل عليها الطلاب فى اختبارات نهاية الفصل ٠

والجدول التالى يوضح ذلك ٠

جدول (٢) اختبار « ت » للمجموعات المستقلة فى التحصيل الكلى
بين الطلاب القدامى والطلاب المستجدين لمختلف الصفوف الدراسية :

الصف	الطلاب القدامى			الطلاب المستجدون			درجات الحرية	قيمة«ت»	الدلالة
	ن	م	ع	ن	م	ع			
الأول الابتدائى	٢٣	٣٦١ر٦٦٣	٢٢ر٦٨٧	٢٨	٣٥٣ر١٠٧	٢٣ر١٤١	٤٩	١ر٣٢٥	غيردالة
الثانى الابتدائى	٢٤	٣٥٤ر٨٥٤	٣٠ر٩٦٠	١٢	٣٥٤ر٦٢٥	٣٦ر٧٤٣	٣٤	٠ر٠٢٠	غير دالة
الثالث الابتدائى	٢١	٤٧٢ر٢١٤	١٣ر٠٢٢	٩	٤٦٤ر٧٢٢	١٧ر٨٢٧	٢٨	١ر٢٩٢	غير دالة
الرابع الابتدائى	١٧	٥٣٧ر٧٣٥	٥٧ر١٧٤	١٠	٥٧٢ر٦٠٠	٤٧ر٩٣٣	٢٥	ـ١ر٦١٩	غير دالة
الخامس الابتدائى	١٥	٥٣٨ر٣٣٣	٥١ر٧٧٦	١٢	٥٦٢ر٩٥٨	٥٠ر٧٩١	٢٥	ـ١ر٢٣٨	غير دالة
السادس الابتدائى	٢٣	٥٠١ر٦٩٦	٦٢ر٠٥٣	٧	٥٢٦ر٤٢٩	٦١ر٥٤٨	٢٨	ـ٠ر٩٢٥	غير دالة
الأول المتوسط	١٣	٥٠٩ر٥٠٠	٧٧ر٠٧٥	٧	٥٤٩ر٧١٤	٨٧ر٠٩١	١٨	ـ١ر٠٦٥	غير دالة
الثانى المتوسط	١٢	٥٠٤ر٦٢٥	٤٨ر١٦١	٥	٤٥٢ر٢٠٠	٤٩ر٣٧٧	١٥	٢ر٠٣١	غير دالة
الثالث المتوسط	١٩	٤٩٨ر٢٦٣	٧٩ر٤٥٢	٦	٥٢٩ر٣٣٣	٦٢ر٢٢٣	٢٣	ـ٠ر٨٧٣	غير دالة
المستوى الأول ثانوى مطور	١٥	٦١٧ر٨٠٠	١٢١ر٣٩٧	٩	٦٠٤ر٢٢٢	١١٠ر٠٦٥	٢٢	٠ر٢٧٤	غير دالة
المجموع	١٨٢			١٠٥					

يتضح من الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية فى التحصيل الكلى بين الطلاب القدامى والطلاب المستجدين ، وذلك بالنسبة لمختلف الصفوف الدراسية عند مستوى دلالة (٥٪) ؛ أى بدرجة ثقة ٩٥٪ وشك ٥٪ · وبالرغم من عدم وجود فروق دالة احصائيا ، فانه يلاحظ ارتفاع متوسط تحصيل الطلاب القدامى قليلا فى الصفوف الأولى من المرحلة الابتدائية والصف الثانى المتوسط والمستوى الأول الثانوى ، وذلك بمقارنتهم بالطلاب الجدد فى حين يلاحظ ارتفاع متوسط تحصيل الطلاب المستجدين قليلا بالمقارنة بالطلاب القدامى ، وذلك فى الصفوف من الرابع الابتدائى الى الصف الأول المتوسط بالاضافة الى الصف الثالث المتوسط ·

السؤال الرابع :

« ما مواطن الضعف ومواطن القوة فى أساليب التقويم المتبعة ؟ »

واعتمدنا فى الاجابة عن هذا السؤال على نتائج التحليل الاحصائى التى سبق عرضها عند الاجابة عن الأسئلة الثلاثة الأولى · ومن أهم الملاحظات التى سجلت فى هذا الصدد ما يلى :

١ ـ كشف التحليل الاحصائى عن قيام بعض المعلمين بوضع درجات متطابقة بالنسبة لجميع التلاميذ فى بعض المواد متجاهلين بذلك ما بين التلاميذ من فروق فردية ، مثلما حدث فى مادة الكمبيوتر بالصف الأول الابتدائى ومادة الرسم فى الصف الثانى الابتدائى (ب) ، ومادة الكمبيوتر بالصف الثالث الابتدائى (ب) ومادة الجغرافيا فى الصف الرابع الابتدائى (ب) ·

٢ ـ كشفت نتائج التحليل الاحصائى عن وجود تباين كبير فيما بين تحصيل التلاميذ فى مادة اللغة الانجليزية بالصفوف الثلاثة الأولى بالمرحلة الابتدائية ، فى حين لا يوجد مثل هذا التباين بنفس القدر فى بقية الصفوف· واذا كان تقسيم التلاميذ الى مستويات متجانسة عند تدريسها مواد اللغة الانجليزية له ما يبرره فى الصفوف الثلاثة الأولى ، فانه لا يوجد مايبرر ذلك فى بقية الصفوف ، مالم تكن هناك بعض السلبيات فى أساليب التقويم المتبعة ·

٣ - يوجد تباين كبير فى مستويات تحصـــيل التلاميذ فى مـــادة الرياضيات بالصف الأول الابتدائى والصف الثالث الابتدائى (أ) والصف الخامس الابتدائى (أ) والصف السادس الابتدائى ، وهذا يتطلب توجيه عناية خاصة لبعض التلاميذ الذين يحتاجون الى معالجة فـــردية للنهوض بمستواهم حتى يصبح تلاميذ تلك الفصول أكثر تجانسا ٠

٤ - يوجد تباين كبير فى تحصيل التلاميذ فى مادة القواعد فى الصف الرابع الابتدائى (ب) والصف السادس الابتدائى (ب) والصف الثانى المتوسط والصف الثالث المتوسط (أ) والمستوى الأول الثانوى ، وهذا يتطلب أيضا مزيدا من التدريس العلاجى لبعض التلاميذ الذين فى حاجة الى ذلك ، حتى يصبح التلاميذ بهذه الفصول أكثر تجانسا بالنسبة لمادة القواعد ٠

٥ - لوحظ انخفاض متوسط تحصيل التلاميذ فى اختبارات نهاية الفصل فى مادة اللغة الانجليزية بالمقارنة بالمواد الأخرى فى الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية ٠

٦ - انخفاض مستوى التلاميذ فى تحصيلهم للرياضـــيات فى جميع الصفوف من الخامس الابتدائى الى نهاية المرحلة المتوسطة ، مما يتطلب بذل المزيد من الجهد لرفع مستوى التلاميذ فى تلك الفصول ٠

٧ - انخفاض متوسط درجات الطلاب فى اختبارات نهاية الفصل فى بعض المواد عند بعض الفصول ، مثل مواد القواعد والنصـــوص والفقـــه والانشاء والقراءة والتاريخ والأدب ٠ وكـــل ذلك موضح بالتفصـــيل فى الملاحظات المذكورة على الرسومات البيانية لنتائج الفصل الدراسى الأول ٠

٨ - جاءت معاملات الارتباط بين درجات الأعمال الفصـــلية ودرجات نهاية الفصل قوية عند معظم المواد الدراسية فى مختلف الصفوف وهذا يدل على اتساق المعلمين عند تقويمهم لتلاميذهم بالنسبة للاعمال الفصلية ودرجات نهاية الفصل الدراسى ٠

● ● ولقد جاءت معاملات الارتباط ضعيفة بالنسبة لبعض المواد عند بعض الصفوف مما يعكس وجود علاقة ضعيفة بين تقويم المعلم لتلاميذه فى الأعمال الفصلية وتقويمه لهم فى اختبارات نهاية الفصل ٠

●● وجاءت بعض معاملات الارتباط سالبة فى بعض الحالات مثل مادة العلوم فى الصف الأول الابتدائى (ج) ومادة الرسم فى الصف (١/ج ، ٣/ب ، ٥/أ ، ٥/ب ، ٦/أ ، ٦/ب ، ٧/أ ، ٨/أ ، ٩/ب) ومادة الخط فى الصف ٥/أ ٠

●● لم يتمكن الكمبيوتر من حساب بعض معاملات الارتباط بالنسبة لبعض المواد عند بعض الصفوف ؛ مثل مادة الكمبيوتر فى فصل الصف الأول الابتدائى ومادة الرسم فى فصل ٢/ب ومادة الكمبيوتر فى فصل ٣/ب ، ومادة الجغرافيا فى فصل ٤/ب ٠

ومعاملات الارتباط السالبة تدل على عدم اتساق المعلم مع نفسه ؛ حيث جاءت نتائج تقويم الأعمال الفصلية مناقضة لنتائج اختبارات نهاية الفصل كما أن السبب فى عدم قدرة الكمبيوتر على حساب معامل الارتباط يرجع الى تطابق درجات التلاميذ فى أحد التقديرات فى الأعمال الفصلية ، أو اختبار نهاية الفصل ٠ وهذا لا يعكس حقيقة ما بين التلاميذ من فروق فردية ٠

●● أوضحت النتائج أن معاملات الارتباط فى المرحلة الثانوية بين درجات الأعمال الفصلية والاختبار النهائى والاختبار النصفى بالنسبة لجميع المواد تدل على وجود علاقة قوية دالة عند مستوى (٥٪) ، وهذا يعكس اتساق جميع المعلمين فى المرحلة الثانوية عند تقويمهم لطلابهم ، ويعتبر ذلك مؤشرا جيدا ٠

٩ - أوضحت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين التحصيل الكلى للطلاب القدامى والطلاب الجدد عند مستوى دلالة (٥٪) ، وبالرغم من ذلك لوحظ ارتفاع متوسطات الطلاب القدامى قليلا فى التحصيل الكلى بالمقارنة بالطلاب الجدد وذلك بالنسبة للصفوف الأول والثانى والثالث الابتدائى ، والصف الثانى المتوسط ، والمستوى الأول الثانوى ، فى حين لوحظ ارتفاع مستوى تحصيل الطلاب المستجدين قليلا بالمقارنة بالطلاب القدامى وذلك فى الصفوف الرابع والخامس والسادس الابتدائى والصف الأول المتوسط والصف الثالث المتوسط ، ويمكن تفسير الارتفاع القليل فى تحصيل الطلاب الجدد الى الأسلوب الذى تم به اختيار هؤلاء الطلاب عند التحاقهم بالمدارس ٠

وقد تبين أن المدارس بعد أن استكملت بنيتها الأساسية ، أخذت فى العام الماضى تدقق فى اختيارها للطلاب الجدد ، مما أسفر عن التقاء نوعية أفضل من الطلاب من حيث تحصيلهم العلمى ٠

السؤال الخامس :

« ما الصعوبات التى تواجه التلاميذ فى تعلمهم ؟ »

أعتمدنا أيضا فى الاجابة عن هذا السؤال على نتائج التحليل الاحصائى التى سبق عرضها عند الاجابة عن الأسئلة الثلاثة الأولى ٠

فمن خلال تحليل نتائج الفصل الدراسى الأول يتضح لنا ما يلى :

١ ـ يوجد تباين كبير بين مستويات التلاميـــذ فى اللغة الانجليزية بالصفوف الثلاث الأولى من المرحلة الابتدائية ، مما يعوق تعلم التلاميذ ٠

٢ ـ يوجد تباين كبير بين مستويات التلاميـــذ فى مادة الرياضيات بالصف الأول الابتدائى والصف الثالث الابتدائى (أ) والصف الخامس الابتدائى (أ) والصف السادس الابتدائى مما يعوق تعلم بعض التلاميذ ٠

٣ ـ يوجد تباين كبير بين مستويات التلاميذ فى مادة القواعد بالصف الرابع الابتدائى (ب) والصف السادس الابتدائى (ب) والصف الثانى المتوسط والصف الثالث المتوسط (أ) والمستوى الأول الثانوى ، مما يعوق من تعلم التلاميذ ٠

٤ ـ انخفاض متوسط درجات الطلاب فى اختبارات نهاية الفصل فى مادة اللغة الانجليزية بالمقارنة بالمواد الأخرى فى الصفوف الثلاثة الأولى ٠

٥ ـ انخفاض متوسط درجات الطلاب فى اختبارات نهاية الفصل فى مادة الرياضيات فى جميع الصفوف من الخامس الابتـــدائى وحتى نهاية المرحلة المتوسطة ٠

٦ ـ انخفض متوسط درجات الطـــلاب فى بعض المواد عنـــد بعض الفصول ، سبقت الاشارة اليها ٠

توصـــيات الدراســة :

وفى ضوء النتائج التى توصلت اليها الدراسة تعرض التوصيات التالية:

١ - اعادة النظر فى تقسيم التلاميذ فى الفصول المختلفة الى مجموعات متجانسة فى ضوء ماكشفت عنه هذه الدراســـة من حيث التبـاين الفعلى الموجو بين مستويات التلاميذ فى اللغة الانجليزية ٠

٢ - التركيز فى الدروس العلاجية فى مادة الرياضيات ومادة القواعد فى الفصول التى وضح فيها التحليـــل الاحصـــائى وجود تباين كبير فى مستويات التلاميذ فى هذه المواد ، حتى يمكن النهوض بمستويات التلاميذ الأقل تحصيلا ٠

٣ - نظرا لانخفاض مستويات التلاميذ فى مادة الرياضيات فى جميع الصفوف من الخامس الابتدائى وحتى نهاية المرحلة المتوسطة ، فاننا نقترح زيادة عدد الحصص المخصصة لهؤلاء التلاميذ فى تلك المادة ، مع اعادة النظر فى الأساليب المتبعة والوسائل المستخدمة فى تدريس هذه المادة ٠

٤ - التنبيه على المعلمين بضرورة مراعاة الموضـــوعية عنـد تقويم التلاميذ فى الأعمال الفصلية والاختبارات الشهرية ؛ حتى تأتى هذه النتائج متسقة مع نتائج اختبارات نهاية الفصل وبصفة خاصة فى تلك المواد التى أظهرت ارتباطا سالبا أو ضعيفا بين هذين التقويمين ٠

٥ - توصى الدراسة بضرورة انتقاء التلاميذ الجـــدد وفق معايير يتم الاتفاق عليها ، حتى نستطيع تقليل الفروق الفردية بين التلاميذ ، ونقلل من عوامل واعاقة تعلم التلاميذ ٠ التى يمكن ارجاعها الى التباين الكبير فى مستويات الطلاب ٠

٦ - اخضاع جميع نتائج التقويم التى تتم مستقبلا للتحليل الاحصائى وذلك لاستمرار المتابعة والكشف عن نواحى الضعف وعلاجها ٠

٧ - فحص أسئلة الاختبارات وتحليلهـا للتعـــرف على مدى العمق المعرفى بها من حيث التذكر ، الفهم ، التطبيق ، التحليل، التركيب ، التقويم ، فضلا عن التعرف على العيوب الفنية فى صياغة تلك الأسئلة ٠

المراجـــع

أولا : المراجع العربية :

١ ـ رمزية الغريب : التقويم والقياس النفسى والتربوى ، مكتبة الأنجلو المصرية القاهرة ، ١٩٧٧ ٠

٢ ـ فؤاد البهى السيد : علم النفس الاحصائى وقياس العقل البشرى ، دار الفكر العربى ، القاهرة ، ١٩٧٩ ٠

٣ ـ فوزى طه ابراهيم ، رجب أحمد الكلزة : المناهج المعاصرة ، مكتبـــة الطالب الجامعى ، مكة المكرمة ، العزيزية ، ط ٢ ، ١٩٨٦ ٠

ثانيا : المراجع الأجنبية :

4. Gene V. Glass & Jullan C. Stanley, "Statistical Methods in Education and Psychology", Prentice-Hall Inc., New Jersey, 1970.

5. J. Galen Saylor & William M. Alexander, "Curriculum Planning for Better Teaching and Learning", Rinehart Co., Inc., New York, 1956.

6. J.N. Hook, "How to Take Examinations in College", Barnes Noble, Inc. New York, 1966, p. 8.

7. Robert E. Chasnoff, "Elementary Curriculum", Pitman Publishing Corp., 1964, pp. 493-505.

8. William D. Hedges, "Testing and Evaluation For the Sciences in the Secondary School", Wadsworth Publishing Co. Inc., Belmont, California, 1966, pp. 207.

سـقراط ·· مربيـا

دكتور/عبد المجيد عبد التواب شيحة (*)

أولا : المشكلة السقراطية :

تتمثل احدى المشكلات الجوهرية للكتابة عن سقراط فى كيفية التعامل مع المصادر المتاحة ، التى تعرفنا بشخصيته وتعاليمه الفلسفية ؛ لأن تلك المصادر مختلفة ومتعارضة ومتضاربة ، فهناك الأعمال السقراطية لزينوفون Xenophon (١) ، والمحاورات السـقراطية لأفلاطون(٢) ، وكتابات أرسطو طاليس (٣) ، وملهات السحب لأرسطوفاليس Aristophanes (٤) · فاذا اعتمدنا على رواية زينوفون وحده كونا صورة عن سـقراط باعتباره معلما شعبيا للاخلاق ، هدفه الأساسى جعل الناس فاضـلين أو مواطنين صالحين · واذا اعتمدنا على محاورات أفلاطون وجـدنا سقراط فيلسوفا ميتافيزيقيا يضع فلسفة متعالية قوامها نظرية الأفكار أو الصور · أما كتابات أرسطوطاليس فتقصر اهتمام سقراط على التعريفات والطريقة الاستقرائية ، وتنسب نظرية الأفكار أو الصور لأفلاطون · وأرسطوفان يجعل سقراط ممثلا للسفسطائيين وأصحاب العلوم الطبيعية والنظريات الكونية ، من أمثـال أركيلوس ، وديوجين ، وأنباذ وقليس · ولقد أشار رسل Russell (٥) الى تعارض الروايات عن سقراط بقوله : « لقد كتب كثيرا عنه (يريد سقراط) اثنان من تلاميذه ، هما : زينوفون وأفلاطون ، ولكن ماكتباه عنه مختلف · وحينما يتفقان يعتقد بعض الباحثين أن زينوفون ينقل عن أفلاطون ، وحينما يختلفان يثق بعضهم فيما كتب زينوفون ، ويثق بعضهم فيما كتب أفلاطون ، ولا يثق فريق ثالث فيما كتبه الاثنان » ·

وفى مثل هذه الحالة التى تتميز باختلاف الروايات لا ينبغى للباحث أن يرجح رواية على رواية ، كما فعل كرسون Cresson (٦) ، وبيرنت Burnet (٧) ، وتايلور Taylor (٨) · فلقـد فضـل كرسـون

(*) كلية التربية ـ جامعة المنوفية ·

رواية زينوفون على أساس أن زينوفون خفيف الحمل من الفلسفة ، ويعوزه الذكاء الذى يجعله يتقول على سقراط · وهذه حجة متهافتة لاعتبارات منها : أن تقرير رجل غبى عما يقوله رجل ذكى لا يكون دقيقا ، لأنه يترجم ما يسمع الى ما يفهم · ان فقدانه للقدرة على التفكير أو العقلية الفلسفية لا يجعله مؤرخا جيدا للعبقرية الفلسفية ، وبالتالى لا يمكن قبول كل ما يقوله خاصا بالحجج ، أو حتى قوله بأن سقراط أدين بغير حق · أما بيرنت وتايلور فيفضلان رواية أفلاطون ، ويعتقدان أن سقراط الذى يبدو فى محاورات أفلاطون هو الشخصية الحقة لسقراط التاريخى · انهما ينفيان احتمال اساءة أفلاطون لأستاذه ، أو جعله مجرد شخصية فى أعماله ، يضع فى فمها ما يريد التعبير عنه من آراء وأفكار ، بما فى ذلك نظرية الأفكار أو الصور · ولكنه من غير المحتمل أن يقتصر شخص فى مثل قدرات أفلاطون على عرض فلسفة أستاذه ، ويؤجل التعبير عن فلسفته حتى يبلغ سن الستين ـ أى الوقت الذى تختفى فيه شخصية سقراط من محاورات أفلاطون ، كما هو الحال فى محاورة القوانين · اننا نستطيع اعتبار سقراط أفلاطون تعبيرا أفلاطونيا عن الحقيقة التاريخية ، وليس الحقيقة التاريخية ذاتها ، وبالتالى يمكن اقرار رواية أرسطو فى تمييزه بين سقراط أفلاطون وسقراط التاريخى ·

ان على الباحث فى شخصية تاريخية مثل سقراط أن يستفيد من جميع المصادر المتاحة ، حتى يستطيع أن يؤلف صورة كاملة من الجزئيات غير الكاملة ، على طريقة المؤرخ الذى يعيد بناء الوقائع · انه لا يستطيع أن يرفض التقارير المقدمة عن سقراط بحجة أنها متناقضة ، فالتناقض بينها لا يبرهن على خطئها جميعا ، والشك فى جزء من الرواية التاريخية لا يوجب استبعاد الرواية برمتها ، ولا يترتب على اختلاف روايتين الاعتقاد فى أن كليهما غير صحيح · ان التناقض والاختلاف يوجبان الفحص النقدى لقيمة الدليل فى ضوء خلفية المقرر ، والسياق العام الذى كتب فيه · انه لا يستطيع أن يرفض ملهاة السحب لأرسطوفانيس ، على أساس أنها ليست رواية تاريخية فى هدفها أو طابعها ، أو أنها مجرد تهكم على رجال الفكر ، لأن هذه الملهاة نفسها هى التى أثارت الرأى العام على سقراط ، واستخدمت ضده فى محاكمته ، وكانت محاورة « الدفاع » (٩) تدور حول هذا المناخ التاريخى ، بل ان محاورة « فيدون » (١٠) تثبت لسقراط بعضا مما نسب اليه فى الملهاة ، مثل كونه طلع يبحث فيما تحت الأرض وما فوق السماء ·

ولا يستطيع الباحث أن يقتصر على ما يتفق عليه الرواة باعتباره رواية صحيحة عن سقراط كما يزعم عبد الرحمن بدوى (١١) لأن هذه الروايات بشهاداته « تختلف اختلافا كبيرا فيما بينها ... حتى فى المسائل الرئيسية. « ان على الباحث أن ينظر فى جميع الروايات باعتبارها تفسيرات تاريخية متفاوتة القيمة ، يمكن من خلالها تمييز الحقيقة التاريخية . وهذا هو المنهج الذى اتبع فى الدراسة الراهنة .

ثانيا : حياة سقراط وخصائص شخصيته :

ولد سقراط سنة تسع وستين وأربعمائة قبل ميلاد المسيح أو قريبا من هذا التاريخ ، على اختلاف الروايات . وهو ابن سوفرونسكس Sophroniscus المثال ، وفاناريت Phaenarete القابلة ، التى ترجم سقراط عملها فى نشاطه الفلسفى . وكانت أسرته متوسطة الحال ، فلم يكن فقيرا فقرا مدقعا ، بدليل أنه خدم فى فرقة المشاة ، واشترك فى عدة معارك حربية ، وكان عليه أن يزود نفسه بالمعدات اللازمة للحرب (١٢) ، ولم يكن ميسور الحال ، بدليل أنه لم يستطع أن يتعلم على أيدى السوفسطائيين . يقول سقراط فى محاورة « الواجبات » (١٣) : « أما بالنسبة لى فاننى أول شخص يعترف بأنه ليس لى معلم ، على الرغم من أننى كنت دائما تواقا لأن يكون لى معلم منذ باكورة شبابى وريعان أمرى . ولكننى كنت فقيرا فقرا حال بينى وبين دفع المال للسفسطائيين ، أساتذة التربية الخلقية » .

ولقد اشتهر سقراط بعدد من الخصائص الشخصية ، والاجتماعية ، والجسمية ، والعقلية نوجزها مؤيدة بالنقول فيما يلى . كانت قدرة سقراط على الصبر والتحمل منقطعة النظير . يقول القبياديس Alcibiades (١٤): « كأن تحمله (يريد سقراط) عظيما حينما انقطعت عنا الامدادات ، واضطررنا الى الحرب بدون زاد . وفى مثل هذه المناسبات ، التى غالبا ما تحدث أثناء الحرب ، كان سقراط أعظم منى ومن كل فرد فى الجيش ... أن تحمله للبرد كان مدهشا . ففى احدى المناسبات ـ التى تساقط فيها الجليد بكمية كبيرة ، واضطر الجنود الى الاحتماء بالخنادق ، وان خرجوا يتدثرون بأثقل الثياب ، ويلفون أرجلهم بالصوف ـ خرج سقراط بملابسه العادية ، ومشى فوق الجليد محتفيا بسهولة أكثر من الجنود ذوى الأحذية الثقيلة . ولقد ارتاب الجنود فى أمره ، واعتقدوا أنه يقصد اذلالهم .

« وكانت شجاعته ويقظته فى الحرب مضرب الأمثال ، فقد أنقذ القبياديس ورجاله فى الحرب مرتين ، وكان ثابتا يقظا يلاحـــظ ضربات الأعـــداء والاصدقاء ، ويشكل جبهة قوية ضد ضربات الأعداء » (١٥) · وكان ضبطه لنفسه محل اعجاب الكثيرين · « فهو لا يشرب النبيذ ، وحينما يفعل ، يتفوق على الجميع ، ولم يره أحد سكرانا » (١٦) ·

ولقد اشتهر سقراط بقدرته الفائقة على التفكير والتأمل ، على غرار الصوفيين الذين ينقطعون عن العالم · ولا أدل على فرط طاقته العقلية من قول القبياديس (١٧) : ذات صباح ، كان سقراط يذكر فى أمر لم يستطع أن يصل فيه الى رأى ، فلم ييأس ، بل ظل يفكر فيه من مطلع الفجر حتى الظهر · وفى الظهر لاحظه الناس ، وذكروا لبعضهم أن سقراط يفكر منذ الفجر · وفى المساء ، أخرج بعض الأيونيين فرشهم فى الهواء الطلق ــ وكان الوقت صيفا حيث يبترددون ، ويراقبون سقراط ــ ليتأكدوا مما اذا كان يظل واقفا يتأمل طوال الليل أيضا · وظل سقراط واقفا حتى أصبح ، وارتفعت الشمس ، وهنا صلى للشمس ، وذهب لحال سبيله · «ومن الناحية الجسمية، كان سقراط قبيح الهيئة مقززا ، اذ كانت أنفه عريضة ، واسعة الفتحات ، ناتئة ، وكانت شفتاه غليظتين ، وعيناه جاحظتان · وكان بدينا مترهـــلا يتهادى فى مشيته محتفيا ، وكان ثوبه قديما ممزقا (١٨) · ولكن مظهره لا يدل على مخبره ، فحينما يتكلم يحظى باحترام الجميع · يقول القبياديس(١٩) : « فحديث سقراط يحدث نفس الأثر الذى تحدثه موسيقى مارسيوس ، يؤثر فينا حديثه أو تقريره عن أى شىء تأثيرا عميقا ، ويسحرنا رجالا ونساء ··· فحينما أستمع اليه يضرب قلبى ضربات سريعة كما لو كنت فى حضرة دينية، وتنحدر الدموع على وجهى · وألاحظ نفس الأثر فى غيرى من الناس · ان شيئا من هذا لم يحدث لى حينما استمعت الى بركليس وغيره من الخطباء المتازين » · ويضيف « انه ينفق وقته فى اللعب مع الناس مدعيا الجهالة ، وأشك فى أن أحدا رأى الكنوز التى يخفيها فى ذاته حينما يجد ، ويعرض مالديه · ولكننى رأيت هذه الخصائص السماوية الغالية الجميلة فيه »(٢٠)·

وكان سقراط مثلا للمواطن الصالح ، المحب لوطنه ، المطيع لقوانين بلاده ، التى يرى وجوب احترامها حتى ولو كانت جائرة ، وتمثل محاورة أقريطون (٢١) هذه الحقيقة خير تمثيل · وأقريطون صديق لسقراط زاره فى السجن ليستحثه على الفرار ، ويبين له أن من واجبه أن يفكر فى أبنائه ،

وألا يدع نفسه لعبة فى أيدى أعدائه ، ويخبره بتدبير كل شىء · ولكن سقراط لا يستجيب لدعوته ، ويأخذ فى تحليل الموقف كما هو شأنه دائما ، ويبين لأقريطون أنه تعاقد مع الدولة على ألا يقترف فى حياته مامن شأنه أن يضعف سلطانها ، ولا يجوز له أن يحنث بعهوده ، لكى يربح سنوات قليلة لاغناء فيها ولا نفع · يقول سقراط : ان بين الانسان وقوانين بلاده ميثاقا · فهو حر فى أن يعيش أو لا يعيش فى الوطن ، ولكنه اذا اختار أن يعيش فيه فعليه أن يطيع قوانين البلاد ، فان عصى حقت عليه كلمات القانون ـ أى يكون قد أخطأ مرات ثلاثا « الأولى أنه عصى والديه بعصيانه ايانا ، والثانية أننا نحن الذين رسمنا له طريق نشأته ، والثالثة أنه قطع معنا على نفسه عهدا أنه سيطيع أوامرنا فلا هو أطاعها ، ولا هو أقنعنا بأنها خاطئة ونحن لا نفرضها عليه فرضا غشوما ، ولكننا نخيره ، فاما طاعتنا واما اقناعنا ، هذا ما قدمناه اليه ، وهذا ما رفضه جميعا » (٢٢) · وتكشف المحاورة فى مجملها عن تمسك سقراط بالمبادىء التى آمن بها ولم يحل عنها ، حتى لكى ينقذ حياته بالفرار ، مثل عدم ايقاع الضر والأخذ بالثأر ورد الشر بالشر ، ووجوب اسلام القياد الى العقل وحده ، والنظر الى العدالة أولا ثم الى الحياة والأبناء ثانيا · ومن ثم كانت حياة سقراط على وفاق دائم مع مبادئه الفلسفية ، ولا أدل على ذلك من ايثاره للموت ـ سنة تسع وتسعين وثلاثمائة قبل الميلاد ـ على أن يعصى قوانين بلاده التى تعاهد على طاعتها ·

ثالثا : مجتمعه وظروف عصره :

اعتمدت المراحل الأولى من الوجود الاجتماعى فى بلاد الاغريق على نوع من الوعى الذى تمثل فى الشعور القوى بالتكامل الأسرى أو القبلى · يقول ويبستر Webster (٢٣) : « كان أعضاء دولة المدينة الاغريقية مرتبطين ارتباطا وثيقا ، فهم ينتمون الى جد واحد ، ويشتركون فى عبادة اله واحد أو بطل واحد يحميهم » · وكانت المدن الاغريقية فى بداية نشأتها دولا دكتاتورية تخضع الفرد لسلطان الدولة ، وتراقب سلوكه مراقبة دقيقة تحقيقا للصالح العام · وبالرغم من وجود مجموعتين مختلفتين من دول المدينة فى بلاد الاغريق : مجموعة تتزعمها اسبرطة ، ومجموعة تتزعمها أثينا ، فقد اشتركت جميع دول المدينة فى اخضاع الفرد للدولة أو الصالح العالم للأمة · حقا ان أثينا كانت أكثر تسامحا من اسبرطة ، ولكن كانت التربية فى المدينتين عملية تدريب وفقا للقوانين والأخلاق الاجتماعية · ولعل

هذا يتضح على أكمل نحو من وصف أفلاطون للتدريب الذى تلقاه الطفل الأثينى ، حيث يقول فى محاورة « بروتا غوراس » (٢٤) : « تبدأ التربية فى السنوات الأولى من الطفولة وتظل حتى نهاية الحياة · فالأم والأب والمربية والمربى يتنافسون فى تهذيب الطفل وترقيته بمجرد أن يفهم ما يقال · فهو لا يستطيع أن يقول أو يفعل شيئا دون أن يبينوا له أن هذا عادل وذاك غير عادل ، وهذا مشرف وذاك غير مشرف ، وهذا مقدس وذاك غير مقدس ، أفعل هذا ولا تفعل ذاك · فاذا أطاع فحسن ، وان عصى هدد وضرب ···· وفى مرحلة متأخرة يرسلونه الى المعلمين ويطلبون اليهم مراقبة أخلاقه أكثر من مراقبتهم لتعلمه ، ويفعل المعلمون ما يؤمرون به · وحينما يتعلم الطفل الحروف الأبجدية ويشرع فى فهم ما يكتب ··· يضعون فى يده أعمال عظماء الشعراء التى يقرأها وهو جالس على كنبة فى المدرسة · وتشتمل تلك الأعمال على كثير من المواعظ والقصص ومدائح مشاهير الرجال ، ويطلب اليه حفظها أملا فى تقليدها والعمل بمقتضاها » · ويتضح من النقل السابق أن التربية فى أثينا ـ أكثر دول المدينة تحررا ـ كانت نوعا من التعليم الاجتماعى ، الذى يستهدف الصالح العام ورفاهية المجتمع · يقول وايلدز ولوتش Wilds & Lottich (٢٥) : « يتمثل المثل الأعلى الأثينى فى الكمال الفردى من أجل الصالح العام » ·

وفى القرن الخامس قبل الميلاد أحرزت أثينا انتصارا حاسما على الفرس ، هيأ لبلاد اليونان قدرا من الأمن والاستقرار الذى أعان على تقدم التجارة والصناعة وازدهار فنون الحضارة · ولقد جذب هذا التقدم الحضارى الناس من مختلف بلاد العالم الى أثينا ، رغبة فى الثراء أو طلبا للعلم · ولقد أحضر هؤلاء الناس معهم أفكارا جديدة فى شتى ميادين الحياة أفادت منها بلاد اليونان أعظم فائدة ، فأصبحت مجتمعا مفتوحا ذا طابع عالمى يتميز بالفردية والتحرر · ولم تعد التربية القديمة قادرة على الوفاء بمطالب المجتمع الجديد ، فظهرت الحاجة الى طائفة جديدة من المعلمين تستطيع تعليم كل شىء(٢٦) وترتب على تلك الحرب أيضا ظهور طبقة التجار والفلاحين الذين أبلوا فى الحرب بلاء حسنا ، مما اضطر الدولة الى الاعتراف بهم رسميا واشراكهم فى حكم البلاد ، فانهار النظام الارستقراطى وحل محله نظام الحكم الشعبى ، الذى عرف بالديمقراطية الأثينية (٢٧) ·

وفى ظل هذه الديمقراطية أصبحت الفصاحة والبلاغة والبيان الطريق الموصلة الى المجد والشرف والسلطان · يقول كومبرز Comperz (٢٨) : « كان اللسان الأداة الأساسية فى الحكومة فى كل بلاد الاغريق ··· اذ كانت ملكة الكلام هى الطريق الوحيدة للشرف والسلطة · وكان الكلام أيضا هو الحماية الوحيدة ضد الظلم من كل نوع · وبدون هذا السلاح يتعرض الانسان لكل أنواع المخاطر ، ويكون كالمقاتل الذى يذهب الى المعركة بغير سيف أو ترس ··· ولذلك كان يجب أن يكون له مكان بارز فى برنامج تدريب الشباب » · وهكذا أوجبت النتائج المترتبة على الحرب مع الفرس ـ المجتمع المفتوح والديمقراطية الأثينية ـ وجود السوفسطائيين باعتبارهم جماعة من المعلمين ، القادرين على اشباع المطالب الجديدة للمجتمع اليونانى ·

ولقد كانت معتقدات السوفسطائيين مدعاة لتغيير المثل الأعلى القديم، الذى تمثل فى التكريس للصالح العام ، وأحلت محله الرغبة فى الشهرة والثروة واشباع الحاجات الشخصية · فلقد اعتقد السوفسطائيين أن الفرد مقياس كل شىء ، وأن الأمور على ما تبدو عليه ، وأن الحواس مصدر المعرفة، وأن احساسات الفرد معيار الحقيقة · وترتب على ذلك اعتقادهم فى عدم وجود مجموعة من المبادىء المحددة للصواب والخطأ أو الخير والشر ، وبالتالى أصبحت الفردية والنسبية هى المبادىء الحاكمة فى أثينا ، ولقد ترتب على نسبية السوفسطائيين وفرديتهم أن تغير هدف التربية · يقول ويلدز ولوتشن (٢٩) : « أصبح هدف التعليم فى العصر الجديد الاعداد للتقدم الشخصى ، وأصبح هدف الشباب الأثينى الكمال الفردى من أجل النجاح الفردى · لقد تحول الهدف القديم المعنى بالخدمة الاجتماعية العامة الى نوع من الفردية المبتذلة · لقد أراد شباب أثينا تدريبا يحررهم من قيود المعايير القديمة للحياة ، وينمى فيهم المهارات المفيدة للتقدم الشخصى والارتقاء السياسى » ، ولقد بدت الروح الفردية فى مختلف شئون الحياة فى المجتمع الأثينى ، الأمر الذى أثار حفيظة المحافظين ودفعهم الى التنديد بهذه الفردية الأنانية المبتذلة · وتمثل ملهاة السحب لأرسطوفان (٣٠) رأى المحافظين فى النظام الجديد ، وفيما يلى موجز لآراء أرسطوفان فى أربعة مجالات أساسية هى التربية ، والأخلاق العامة ، والأخلاق الخاصة ، والدين ·

وفيما يتعلق بالتربية ندد أرسطوفان بتضاؤل اهتمام الأثينيين بقيم الرجولة والبساطة والاعتدال ، وانغماسهم فى الشهوات والملذات · فلم يعد

الأطفال كما كانوا فى الماضى يذهبون الى مدارسهم فى طوابير عسكرية متدثرين بأقل الثياب ، وانما أصبحوا يذهبون اليها وهم يغنون ، ويتدثرون بالملابس الثقيلة التى تعوق حركتهم · وفى مدرسة الموسيقى لم يعد الأطفال يغنون الأغانى الوطنية الدورية الباعثة على البطولة ، وانما يغنون أغان عاطفية تثير مشاعرهم فقط · وحينما ينتقلون الى مدرسة الرياضة البدنية لا يمارسون سوى التمرينات الخفيفة التى تجمل أبدانهم ولا تقويها · وحينما يعودون الى البيت يبدون وقاحة بالغة ، فهم يجلسون واضعين رجلا على رجل ، ويردون الشتائم على والديهم ، ويعاملونهم كما لو كانوا مصدر ازعاج لهم ولا فائدة ترجى منهم · وحينما يكبرون ويسمح لهم بالخروج بمفردهم يتسكعون فى الطرقات ، ويتجاذبون أطرف النكات السخيفة ، أو يشتركون فى مناقشات سوفسطائية لا يرجى منها منفعة عملية · ونتيجة لذلك أصيب الشباب باعتلال الصحة ، ورقة البشرة ، وطول اللسان ، والفساد الخلقى ·

وفيما يتعلق بالحياة العامة بين أرسطوفان أنه بينما كانت السلطة فى العصور القديمة فى أيدى الأحكم والأفضل اللذين يستخدمانها من أجل الصالح العام ، انتقلت الى الجهلاء والغوغاء الذين يستخدمونها لأغراضهم الشخصية ، وأصبحت السياسة ونظام الحكم مشروعا لتحقيق الربح الشخصى · انه يصف الحياة السياسية التى ترتبت على انتشار الفردية ، بالجهل ، والغباء ، والطمع ، والأنانية ، وافساد الشعب · ولا يختلف رأى بندر Pender (٣١) عن رأى أرسطوفان فهو يؤكد ضرورة أن تؤول السلطة « للاشخاص الذين لا تنغص حياتهم الرغبة فى أن يصيروا أقوياء ، أو الذين يكافحون من أجل العيش · ان القادة الحقيقيين الذين نثق فيهم ونسلم لهم قيادة الآخرين هم طبقة نشأت على مستوى رفيع ·· طبقة عريقة بحكم المولد وذات تدريب عال تخلص أعضاؤها من الأنانية، ويعملون على اسعاد الآخرين » · ولم تكن الحياة الخاصة للشباب الأثينى بأفضل من حياتهم العامة ، فالأنانية ، والطمع والغش ، تحكم جميع العلاقات الاجتماعية· فلقد أصبحت الزوجات مرفهات ومنحرفات وغير مخلصات وأصبح الأطفال لئاما ، ماكرين ، لا يعنون الا بأنفسهم ، وأصبح العبيد كذابين ومهملين ومضيعين لثروات أسيادهم ، وأصبح الربح الشخصى وجمع الثروة بأى وسيلة مطلبا عاما للجميع ، وبالتالى حلت الثروة محل الشرف · وعلى

العكس من ذلك يصف بندر (٣٢) أخلاق الأرستقراطى فى النظام القديم بأنه « لا يكذب ، ولا يحنث بوعوده ، ولا يأخذ غيره علىغرة ، ولا يغش،ولا يخدع· انه كريم ، وشجاع ، ويحيا على الشرف ، ويعنى بالفقراء والمساكين » · وفيما يتعلق بالدين لاحظ أرسطوفان أن قيم الفردية حلت محل الآلهة · ولقد كان أرسطوفان محقا فقد أنكر السوفسطائيون والفلاسفة أهمية الأساطير القديمة، فاستخدم كل قواه التهكمية فى السخرية من الأشـــخاص ، الذين اعتبرهم مسئولين عن ضآلة أهمية الآلهة فى المجتمع الأثينى ، مثل سقراط وغيره من السوفسطائيين ·

ومما هو جدير بالذكر أن هناك بعض الشواهد التى تؤيد أرسطوفان فيما ذهب اليه من تأثير السوفسطائيين على المجتمع الأثينى ، فأرسطو (٣٣) يتحدث فى كتابه « السياسة » عن نوعين من الموسيقى : نوع هدفه الاستمتاع الشخصى ، ونوعيطلب من أجل غيره ، ويفضل أرسطو النوع الأول على النوع الثانى · وفى مجال الأدب تضاءلت أهمية الشعر الغنائى الباعث على البطولة ، وحل محله الشعر الباعث على التفكير والتأمل · ولعل هذا يتضح من المناقشة التى عقدت بين ســـقراط وبوليمارخوس عن العدالة ، واستشهاد بوليمارخوس بأشعار سيمونديس ، التى استغلق على ســـقراط فهم مقصود الشاعر منها لاغراقها فى التأمل (٣٤) · وهكذا نرى أن المجتمع الذى عاش فيه سقراط قد تميز بوجود نظامين اجتماعيين متصارعين هما : النظام الاجتماعى الذى يستهدف الفرد والنظام الاجتماعى الذى يستهدف المجتمع ، وكانت مهمة سقراط هى التوفيق بين مطالب الفردية والاستقرار الاجتماعى ·

رابعا : معتقداته الفلســفية :

(أ) طابع فلسفته : يعتبر سقراط نقطة تحول فى تاريخ الفكر الفلسفى، اذ تعرف الفلسفات السابقة عليه بالفلسفات قبل السقراطية (٣٥) ولعل هذا ما قصده شيشرون بقوله : « ان سقراط أنزل الفلسفة من الســـماء الى الأرض » (٣٦) أى أنه حولها من التأملات الطبيعية للايونيين ، والتأملات الكونية للايطاليين ، الى تحليـــلات الخلق والســـلوك · يقـول زينوفون Xenophon (٣٧) : لم يمل سقراط من مناقشة الموضوعات الانسانية مثل : ما التقوى ؟ وما الفجور ؟ وما الجميل ؟ وما القبيح ؟ وما الفاضل؟ وما الخسيس ؟ وماذا يقصد بالعادل والظالم ؟ وما معنى الحكمة والجنون؟

وماذا يقصد بالشجاعة والجبن ؟ وما الدولة ومارجل الدولة ؟ وما الحاكم على الناس ؟ وما أخلاق الحاكم ؟ وغير ذلك من المسائل · وليس معنى ذلك أن سقراط جهل العلوم الطبيعية ، أو الأنساق الفكرية للعلم المعاصرة له والسابقة عليه ، بدليل أنه كان يناقش أصحابها مناقشـــة تنم عن معرفته بأسرارها وحقائقها · ولقد بين أرسطوفان فى ملهاة «السحب» أن سقراط كان تلميذا لأرخيلوس ، واقترن اسم انكساغوراس معلمأرخيلوس باســـم سقراط فى محاكمته ، على أساس أنه يذهب مذهب الطبيعيين · حقا ان سقراط تنصل من هذه التهمة فى محاورة « الدفاع » ، وخاطب القضـــاة قائلا : « أيها الأثينيون ! الحق الصراح أنى لا أتصل بتلك الدراسة الطبيعية بسبب من الأسباب ، ويشهد بصدق قولى كثير من الحضور » (٣٨) ان هذه العبارة تنفى صلته بالعلوم الطبيعية فى ذلك الوقت ، ولكنها لا تنفى صلته بها من قبل · انها تعنى فقط انصرافه عن العلوم الطبيعية بسبب تناقضاتها · فالثابت أن سقراط عاش فى عصر بركليس ، الذى شـــهد افلاس العلوم الطبيعية · فالتأملات الطبيعية التى بدأت فى القرن السابع قبل الميلاد أدت الى تعارض الآراء والأفكار « فلقد بين بارمينيدس أن العالم الحقيقى شىء مختلف عما تبديه الحواس ، وبين تلميذه زينون أن المسلمات الرياضـــية خاطئة » (٣٩) ومن ثم تجنب سقراط الخوض فى هذه العلوم ؛ ولأنه لم يجد فيها ما يطمئن اليه · والنقل التالى من محاورة « فيدون » (٤٠) يدل دلالة قاطعة على دراسته للعلوم الطبيعية ، ولقد حرصت على ايراده مفصـــلا تصحيحا لبعض الآراء الخاطئة الشـــائعة عن ســـقراط ، وتأييدا لبعض اتهامات أرسطوفان ·

يقول سقراط مخاطبا سيبيس : « عندما كنت شابا ، كان عجيبا ذلك الشعور الذى كنت أحمله لهذا النوع من المعرفة الذى ندعوه بالبحث عن الطبيعة ، وكنت أجد له فى الواقع جلالا لا مثيل له · فهو يعرف أسباب كل شىء ، ولماذا يأتى الى الوجود ، ولماذا يفنى ، ولماذا يوجد ·· ·وكنت أبحث أيضا فى الطريقة التى بها يفسد كل هذا ، ثم كل ما يتصل بالسماء والأرض ثم انتهيت الى أنى غير مدته لهذا البحث وذلك بشكل لا مثيل له ···· ولـكن ذات يوم سمعت من يقرأ فى كتاب لأنكساغوراس ··· وكان فيه هذا الكلام : انه قطعا العقل الذى نظم كل شىء ، وأنه العلة لجميع الأشياء · ان مثل هذه العلة قد سرتنى ، ويبدو لى أنه كان هناك من ناحية ما ، أرجحية فى جعل العقل هو العلة الكلية ···· فقلت لنفسى انه لا يوجد على الاطلاق ما يهتم الانسان بأن يجعله نصب عينيه فى البحث ···· سوى الكمال والسمو · ومن الضرورى مع ذلك أن يكون للانسان بالمثل معرفة بالأكثر شرا من حيث

ان هذه متعلقة بنفس المعرفة · هذه الأفكار قد ملأتنى رضى ، فقد تخيلت أنى قد اكتشفت الرجل القادر على ارشادى الى العلة التى يمكن لنفسى ادراكها ، العلة لكل ما هو كائن · أى نعم ، سيعلمنى أناكساغوراس أولا اذا كانت الأرض مسطحة أو كروية ، وهو اذ يعمل على تعليمى ذلك ، سيشرح لى أيضا مع التفصيل لماذا يكون ذلك ضروريا ··· وفى الواقع لم يخطر لى لحظة واحدة عندما أعلن أن كل ذلك قد نظمه العقل ، أنه قدم بهذا الخصوص علة أخرى غير هذه العلة ··· انى لم أضح بآمالى بسهولة بل على العكس بأى حماسة أمسكت بالكتاب ، وكنت أقرأه بأسرع ما أستطيع ، لكى أعرف سريعا الأفضل والأسوأ· ولكن وداعا أيها الأمل العجيب · ·فكلما كنت أتقدم فى قراءتى ، كنت أجد رجلا لا يفعل شيئا بالعقل ، ولا ينسب اليه أيضا أى دور فى العلل الخاصة بنظام الأشياء ؛ بل على العكس يذكر فى هذا الخصوص أفعال الهواء والأثير والماء وكثيرا من التفسيرات الأخرى المضطربة » ·

ان أفضل طريقة لمعرفة الطابع العام لفلسفة سقراط هى أن ننظر اليها على خلفية من الفلسفة السوفسطائية · والسوفسطائيون جماعة من المعلمين المتجولين ، الذين جاءوا الى أثينا من المستعمرات اليونانية ، واستخدموا العقل فى نقد الأنظمة الاجتماعية والخلقية السائدة فى بلاد اليونان · واختار السوفسطائيون مناهج تعليمهم على أسس عقلية فى ضوء حاجات الأفراد الذين يعلمونهم · وبدلا من اعتبار التقاليد الاجتماعية معيارا لما يقدمونه من مقررات دراسية ، جعلوا الانسان الفرد مقياسا لكل شىء · ولقد حدد ايبى وأرود Eby & Arrowood (٤١) أهم معالم الفلسفة السوفسطائية فى أربع النقاط التالية :

١ ـ اعتقد السوفسطائيون أن اللذة مطلب كل انسان ، وان كل انسان يتحكم فى سلوكه بغية الحصول على أكبر قدر من اللذة الحسية ، وأن صالح الفرد أهم من صالح المجتمع ·

٢ ـ أعلى السوفسطائيون من شأن السلوك المدفوع بدوافع تلقائية ، على حساب التقاليد والمثل الاجتماعية · وبذلك أخفقوا فى ادراك أهمية المعايير الاجتماعية الموجهة للسلوك ·

٣ ـ لم يسلم السوفسطائيون بوجود طائفة من المبادىء العامة المحددة

للصواب والخطأ . فالفرد فى رأيهم مقياس الصواب والخطأ والخير والشر. وكل شىء عندهم يعتمد على الذوق الفردى .

٤ - والحواس فى رأيهم مقيـــاس الصـــحة والخطأ فى الأحكام ، فاحساسات الفرد هى معايير الحقيقة . ونتيجة لذلك أنكروا الحقائق المطلقة، وسلموا بنسبية كل شىء ، وارتباط كل الأحكام باللحظة الراهنة .

ولقد وضع السوفسطائيون موضع الاتهـام فى المجتمع الأثينى لثلاثة أسباب : الأول ، لأنهم علموا كيف يمكن خداع الجمهور عن طريق القدرة البلاغية (٤٢) والثانى ، لأنهم باعوا حكمتهم بالمال وكونوا ثروات طائلة والثالث ، لأنهم افتقروا لأى نوع من الوطنية (٤٣) ويبدو أن السبب الثانى كان أهم الأسباب الثلاثة السابقة فى اثارة حنق الأثينيين على السوفسطائيين. ولعل ذلك يبدو من مقاومة أنيتس Anytus لاقتراح سقراط فى أن يذهب مينـــو Meno لكى يتعـلم على يد أحـد السوفسطائيين ، فاعترض انيتس قائق : « ان الشباب الذين يدفعون أموالهم للسوفسطائيين حمقى ، ومن يعهدون اليهم بذويهم وحراسهم حمقى ، ومعظم المدن التى سمح لهم بالدخول لا تقل عن هؤلاء وهؤلاء حمقا . فلا أنا ولا أحد أقربائى اتصل أو سوف يتصل بهم » (٤٤) ولقد نظر كثير من الاثينيين الى ســـقراط باعتبـاره سوفسطائيا ، ولم يكن هذا افتئاتا عليه . حقا أنه لم يدع الحكمة ، ولم يأخذ على تعليمه أجرا ، ولكنه يشبههم فى كثير من الأمور ، فقد أنفق حيـــاته كالسوفسطائيين فى تعليم الأخلاق ، وكان الناس يسألونه عن أمور السلوك العملى ومشكلات التربية .

وعلم السوفسطائيون اللغة والفصاحة والبلاغة والبيان باعتبارها أدوات للنجاح الشخصى والسياسى ، وكان ولع سقراط بالكلمات والمناقشات أمرا مقررا . وكان سقراط يستخدم طريقة نفى العكس فى أحاديثه مع محاوريه ، وهذه هى نفس الطـريقة التى كان يتبعهـا السوفسطائيون . واعتقـد السوفسطائيون أن الفضيلة تعتمد على المعرفة ويمكن تعليمها ، وأكد كل من زينوفون وأفلاطون وأرسطو هذا باعتباره تعبيرا عن وجهة نظر سقراط . وعلى سبيل المثال ، أعلن أرسطو (٤٥) أن سقراط اعتبر الفضائل صـــورا للعقل ، وبالتالى يمكن تعليمها . ولم يفرق أرسطوفان وغيره من المحافظين بين سقراط والسوفسطائيين ، على أساس أن مبادىء الفريقين كانت ثورية

ومدعاة لقلب الأنظمة الاجتماعية والخلقية فى أثينا · ان الخلاف بين سقراط والسوفسطائيين لم يكن خلافا على المبادىء العامة ، وانما على تفسير تلك المبادىء · فحينما يقول السوفسطائيون : « الانسان مقياس كل شىء » يفسرون الانسان بأنه الانسان الفرد · أما سقراط فيقرر أن الانسان الذى هو مقياس كل شىء ليس الانسان الفرد الذى يأكل ويشرب وينام ، وانما هو الانسان العام المتعالى ·

ولم يكن سقراط كالفيلسوف الحديث ، الذى يعمل فى مكتبه ، ويضع أفكاره فى كتاب ، وانما أنفق سقراط وقته يناقش أى شىء ، وكل شىء ، مع الشباب أو الشيوخ ، فى الأسواق أو الملاعب أو غيرها من الأماكن العامة · فكان يستجوب السوفسطائيين ، والسياسيين ، ورجال الدين ، والحرفيين فى ثقافاتهم وحرفهم ، ويسألهم عن الصواب والخطأ ، معلنا جهله ، ومبديا رغبته فى التعلم · انه أراد أن يوقظ الأثينيين من سباتهم ، ويحررهم من ربقة رضاهم الباطل عن أنفسهم ، ويرشدهم الى فحص أفكارهم ، ويثير فيهم الرغبة فى المعرفة ، ويعلمهم ما تعلمه من راعية دلفى – أى الاقرار بجهله وعدم الرضى عن نفسه – ويجعلهم يشعرون « بلدغة الحيـــة » أو بالروح الفلسفية كما يقول ألقبياديس (٤٦) ·

وتكشف المحاورات التى قدمها أصدقاء سقراط وتلاميذه عن هـــذا النشاط الفلسفى · فهى تقدم شخصية فلسفية لانسقا فلسفيا · انها تقدم سقراط محدثا ومحاورا ·

(ب) التعريفات العـــامة ونظرية المعـــرفة : أعلن أرســـطو فى ميتافيزيقاه (٤٧) أن هناك تطورين فى العـــلم يرجعان الى ســـقراط همـــا التعريفات العامة واستخدام الطريقة الاستقرائية · ان ما يقصده أرسطو بالطريقة الاستقرائية التى أبدعها سقراط هى الطريقة التى تبدأ بتعريف من الأقل كمالا الى الأكمل · وليست هذه هى الطريقة الاستقرائية المنطقية · يقول عبد الرحمن بدوى (٤٨) : ان سقراط لم يستخدم هذا المنهج كما يعرفه المناطقة ، وانما كان يدرس الحالات العامة والحالات الخاصة ويصل منها الى حكم · ولقد عنى سقراط بالتعريفات العامة للرد على السوفسطائيين ، الذين أثبتوا المعانى الجزئية ، وأنكروا المعانى العامة · فالأمثلة الجزئية فى

رأى سقراط قد تختلف ، أما التعريفات فتظل ثابتة ؛ لأنها تعبر عن حقائق الأشياء وماهياتها · فاذا أخذنا تعريف أرسطو للانسان - أى الحيوان الناطق - وجدنا أن الأفراد الانسانيين يختلفون فى قدراتهم العقلية ، فبعضهم يكون ذا قدرة عالية وبعضهم ذا قدرة متدنية ، وبعضهم يعتمد على العقل فى توجيه سلوكه وبعضهم يعتمدعلى الغريزة أو الدوافع المؤقتة ، وقد يكون العقل صحيحا عند بعض الناس ومعوقا عند بعضهم ، ولكن جميع الأفراد الذين يمتلكون العقل - سواء أكانوا يستخدمونه أم لا يستخدمونه ، وسواء أكانت عقولهم صحيحة أم معوقة - يصدق عليهم التعريف · وهذا التعريف يظل ثابتا وصادقا على جميع أفراد المعرف · فاذا كان الانسان كان الحيوان العاقل ، واذا كان الحيوان العاقل كان الانسان ·

ويتضح اتجاه سقراط نحو المعرفة من عنايته البالغة بالتعريفات · فالتعريف بالنسبة اليه مفهوم واضح محدد · وبالرغم من اختلاف أفراد المعرف فى جوانب معينة ، فانها تشترك فى ماهية ثابتة لا تتغير ، ولا ترتفع عن أحدها · ان هذا المعنى هو ما أراده سقراط من أوطيفرون حينما طلب اليه أن يعرف التقوى والفجور فى المحاورة المسماة باسمه ، حيث سأل سقراط قائلا : « وما التقوى والفجور ؟ » فأجاب أوطيفرون : « التقوى هى أن تفعل ما أنا فاعل ، أعنى أن تقيم الدعوى على كل من يقترف جريمة القتل أو الزندقة أو ما الى ذلك من الجرائم ، سواء أكان أباك أم أمك أم كائنا من كان ، فذلك لا يبدل من الأمر شيئا ، وأما الفجور فهو ألا تقيم على هؤلاء الدعوى » (٤٩) » فاعترض سقراط قائلا : « تذكر أنى لم أطلب اليك أن تضرب لى للتقوى مثلين أو ثلاثة ، بل أن تشرح الفكرة العامة التى من أجلها تكون الأشياء التقية كلها تقية ، ألا تذكر أن ثمة فكرة واحدة من أجلها كان الفاجر فاجرا والتقى تقيا » (٥٠) فأجاب أوطيفرون : « أذكر ذلك » فقال سقراط : « أنبئنى ما حقيقة هذه الفكرة ، حتى يكون لدى معيار أنظر اليه ، وأقيس به الأفعال ، سواء فى ذلك أفعالك أم أفعال سواك ، وحينئذ أستطيع أن أقول أن هذا العمل المعين تقى وان ذلك فاجرا » (٥١) · وبنفس الطريقة أراد سقراط تعريفا للعدالة - أى الفكرة العامة التى تجعل الأشياء العادلة عادلة - وفكرة الجمال التى تجعل الأشياء الجميلة جميلة ·

ان سقراط كان مفتونا بقدرة العقل على التفكير فى الافكار العامة ، وليس فقط فى الأشياء النوعية أو الأمثلة الجزئية · فحينما يفكر العقل فى

شيء فانه يفكر فى شيء آخر ، فاذا فكر فى الوردة الجميلة فانه يفكر فى الوردة المخصوصةويفكر فى مشاركتها فى مفهوم الجمال · والتعريف فى رأى سقراط هو العملية التى يمكن بمقتضاها التمييز بين هذين الشيئين ـ أى الوردة المخصوصة والوردة العامة التى تشارك فيها الوردة المخصوصة · يقول ويب Weeb (٥٢) معبرا عن اتجاه سقراط : « ان الفضائل كالعدالة والشجاعة والحق وغيرها لا معنى لها ما لم يعرف الناس حقائقها · فقد نصف شخصا بالأمانة ، ثم نكتشف أنه غير أمين ، لأننا لم نعرف المعنى المشترك الذى يوجد فى جميع المواقف التى يطلق عليها لفظ الأمانة · ولذلك أكد (يريد سقراط) على ضرورة فهم الطبيعة الأساسية للعدالة والشجاعة وغيرها، ورأى أنهدفه هو صياغة تعريفات لها · وهذه الأشياء ليست موضوعا للحواس لأن ما تدركه الحواس هو الاشياء النوعية ، وأما الطبائع الحقة فموضوع للتفكير ولابد أن تعرف عن طريق العقل » ·

وعن طريق هذا الأسلوب فى التعريف بين سقراط أن المعرفة الحقة أكثر من مجرد فحص الوقائع · فالمعرفة تتعلق بقدرة العقل على اكتشاف العناصر التى تبقى بعد ذهاب الوقائع · ففكرة الجمال تبقى بعد ذبول الوردة · ان هناك شيئين هما الشيء والفكرة · الاشياء تختلف فلا تتماثل وردتان ، ولكن الفكرة ـ فكرة الجميل ـ لا تختلف · فاذا قصر الانسان فكره على الوقائع الجزئية ـ كما يفعل السوفسطائيون ـ فان كل شيء يبدو مختلفا · انهم جمعوا وقائع جزئية عن الثقافات المختلفة ، واستنتجوا أن العدالة والتقوى والخير والشر أمور نسبية ، ولكن سقراط لم يقبل هذه النتيجة ، فالاختلافات فى الوقائع الجزئية لا تتعارض مع أحدية المفهوم أو الفكرة · فاختلاف الناس طولا وعرضا ووزنا لا ينفى كونهم أناسا · لقد فكر سقراط بنفس الطريقة فى العدالة والتقوى والخير والشر ، وبدلا من الشك أمكنه البلوغ الى أفكار عامة ، أو مبادىءتصدقعلى الحالات الفردية · وبعبارة أخرى ، ان سقراط يميز فى المعرفة بين مستويين : أحدهما قائم على فحص الوقائع ، وثانيهما قائم على تفسير الوقائع · فاستخدام الأفكار العامة فى محادثاتنا يفيد أن هناك أساسا فى الوقائع يبرر استخدامها على هذا النحو ، على خلاف ما يذهب الاسميون · ولكن هل تشير الأفكار العامة فى رأى سقراط الى حقائق موجودة كوجود الأشياء النوعية ؟ ان أسماء الأعلام تشير الى أشخاص موجودين فى وقت معين ومكان معين ، فهل تشير كلمة انسان الى

حقيقة وجودية أيضا ؟ ان الاجابة عن هذا السؤال تعتمد على الاجابة عن سؤال أخر مؤداه : هل كان سـقراط صاحب نظرية الأفكار أو المثل ؟ ان أرسطو (٥٣) يجيب بالنفى ، ويعتقد أن أفلاطون هو صاحب نظرية المثل ـ تلك النظرية التى تجعل للافكار العامة وجودا أصدق من وجـود الأشـياء الواقعية · ومن ثم يكون لسقراط فضل وضع حجر الأساس فى النظرية ·

(ج) الارتباط بين المعرفة والأخلاق : يتفق كرسون Cressen (٥٤) وبولسـن Paulsen (٥٥) على أن جميع المذاهب الأخلاقية تحاول الاجابة عن سؤالين هما : ما الذى تصبو اليه الطبيعة الانسانية ؟ وكيف يستطيع الانسان الوصول الى ما يصبو اليه بحكم طبيعته ؟ وقد يعـرف الانسان ما يريد ولكنه يجهل السبيل الموصلة اليه · ومن ثم لا يكفى ارشـاد الانسان الى ما يتطلع اليه بحكم طبيعته ، بل يجب انارة الطريق الموصلة الى ذلك · ولقد حدد سقراط من هذين السؤالين فاعتقد أن السعاد هى هـدف الطبيعية الانسانية ، وأن المعرفة هى السبيل الموصلة الى السعادة · والسعادة فى رأيه ليست فى المال ، ولا الجمال ، ولا المجد ، ولا القوة ، وانما هى أثر لحالة نفسية أخلاقية ، قوامها الانسجام بين رغبات الانسان وظروفه ، ولعل هذا يبدو من الحديث الذىجرى بين سقراط وأنتيفون السوفسطائى فيما يرويه زيتـوفون (٥٦) حيث يقول : هاجم أنتيفون سـقراط قائلا : كنت أعتقد أن الفلاسفة أسعد الناس · غير أنه يبدو لى أنك تستمد من الحكمة ما يناقض السعادة ، ولا أشك فى أن العبد يأبق لو أجبر على مثل حياتك · انك ترضى بأردأ الطعام والشراب ، وتلبس معطفا واحدا صيفا وشـتاء ، ولا تنتعـل ، ولا تلبس قميصا · فاذا كان من تخالطهم يشبهونك فتأكد أنك تعلم فن الشقاء · فأجاب سقراط أولا بأنه لا يشعر بالحرمان مما لايرغب فيه ؛ وبين أن أنتيفون يخطىء فى فهم طبيعة السعادة ، لأنه يوحد بينها وبين الرفاهية والأبهة · وأجاب سقراط ثانيا بأنه اذا كان من خصائص الاله أنه لا يحتاج الى شىء ، فان ما يقرب اليه أن يرضى الانسان بالقليل ، وبما أنه لا أكمل من الله ، فان القرب منه قرب من الكمال ·

ان المعتقد الأساسى فى الفلسفة الخلفية لسقراط هو أن الانسان لا يفعل الشر بمحض ارادته ، وأن الفضيلة هى ثمرة العلم · يقول سقراط (٥٧) : « لا يفعل الانسان الشر وهو يعلم أنه شر ، فاذا أجبر على المفاضلة بين بديلين فانه سوف يختار ما يعتبره صحيحا » · فكل خطأ أو انتهاك خلقى يرجع

أساسا الى الجهل · فاذا عرف الانسان الخير ، وعرف السبيل الموصلة اليه ، فلابد أن يفعله ، واذا عرف الشر ، وعرف ما يترتب عليه من نتائج وخيمة ، فلابد أن يتجنبه · ان المعرفة والفضيلة مرتبطان فى رأى سقراط ، فالخير هو الفضيلة ، والفضيلة هى المعـــرفة · والنقل التالى من محاورة بروتاغوراس (٥٨) يعبر عــن المعنى الســـابق ويؤيده : « يابروتاغوراس وسقراط ! ما معنى الانهزام أمام اللذات ؟ أخبرانا ماذا تسميان تلك الحالة؟ اذا قلنا انها الجهل فسوف تسخران منا ، ولكن سخريتكما منا سخرية من نفسيكما ، لأنكما أيضا تعتقدان أن الناس يخطئون فى اختيارهم للمسرات والآلام – أى فى اختيارهم للخير والشر – بسبب نقص المعرفة ، وتعتقدان أيضا أنهم يخطئون لا بسبب نقص المعرفة عامة ، وانما بسبب نقص المعرفة النوعية ··· ثم انكما تعلمان (الناس) أن الفعل الخاطىء ، الذى يتم بدون معرفة ، يترتب على الجهل » · ان هذه الأخلاق العقلية التى توجد بين المعرفة والفضيلة ، والجهل والرذيلة ، تبدو مناقضة لوقائع الحياة اليومية ، فالناس يفعلون أشياء يعلمون أنها شريرة · وقد نقد هذا الرأى بعض الفلاسفة مثل أرسطو (٥٩) « فقال مامعناه : لقد نسى سقراط أو جهل أن الانسان ليس عقلا خالصا بل هو مركب من العقل والعاطفة والشهوات فربما أتى الشر خضوعا لتلك الغرائز والشهوات ، وهو عالم بأنه شر · وربما ترك الخير كذلك وهو عالم بأنه الخير » ·

ان سقراط يستطيع الدفاع عن نفسه قائلا : أنا لا أقصـــد بالمعرفة المعتقدات الشخصية التى تبين لأصحابها أن شيئا خير أو شرير ؛ لأن هذه مجرد آراء لم تبلغ مبلغ المعرفة بالمعنى الأفلاطونى فاللص قد يسرق معتقدا أن السرقة توفر له السعادة ، ويطلب الناس الثراء أو القوة معتقدين أنها أسباب السعادة ، ولكنهم يخلطون بين ما يبدو خيرا وما هو حقا خير · ان سقراط يفهم الخير بمعنى ما يؤدى الى فائدة حقيقية ، أو يوافق الطبيعة الانسانية · فكل انسان يبحث عن سعادته ، وليس كل ما يأتيه أو يدعه يحقق سعادته · فقد يرغب انسان فى أن يظل سكرانا ، وبخاصة اذا كان يعانى من مشكلة خطيرة ، ولكن السكر ليس خيــره الحقيقى ، لأنه قــد يضره ويستبعده · فاذا فعل انسان هذا معتقدا أن فى السكر خيره ، أخطأ بسبب جهله ، واذا عرف أن خيره فى ألا يسكر ، فلن يسكر · وقد يعترض معترض فيقول : ان الانسان قد يعرف أن السكر لا يحقق خيره الحقيقى ، ومع ذلك يظل يسكر · عندئذ يستطيع سقراط أن يقول : قد يعرف الانسان على مستوى

عقلى أن السكر لا يحقق سعادته ، ولكن قوة الدافع تصرف انتباهه عن هذه المعرفة وتركزه على حالة الاشباع ، وبالتالى تكون المعرفة فى منزلة الجهل بالحقائق · ان سقراط يريد المعرفة الكاملة ، التى تعلو على حكم الغرائز والشهوات ، وتعصم الانسان عن الانخداع بما فى الشر من جاذبية خادعة ·

(د) فكره الاجتماعى والسياسى : يذكر زينوفون فى مذكراته عن سقراط أنه لم يمل من اثارة الأسئلة التى تتعلق بالحكم وادارة الدولة مثل : ما الدولة ؟ وما رجل الدولة ؟ وما الحاكم ؟ وما خلق الحاكم ؟ الخ · وبالرغم من أنه لم يجب صراحة عن تلك الأسئلة فقد أرشد الى طريقة الاجابة عنها ، من خلال بيانه لأهمية المعرفة فى الحياة الانسانية · فاذا حصل الانسان على المعرفة ، استطاع أن ينظم حياته وحياة غيره وفقا لها · وبالرغم من اشتراك سقراط فى ادارة الدولة ، حيث شغل منصب عضو فى مجلس الدولة ، وكانت له رئاسة المجلس فى محاكمة القواد الثلاثين ، الذين فقدوا سفنهم فى الحرب ضد اسبرطة ، ولم يستطيعوا انقاذ جثث القتلى ، الا أنه رفض الاشتراك فى أفعال الدولة التى اعتبرها جائرة ، كادانة القواد دون السماح لهم بالدفاع عن أنفسهم ، لمخالفة ذلك لقوانين البلاد (٦٠) ولقد انتقد سقراط المؤسسات الاجتماعية فى عصره ، مثل نقده للديمقراطية الأثينية ؛ لأخذها بنظام الاقتراع فى تعيين الحكام · يقول سقراط (٦١) : « لقد كان من الغباء أن يعين حكام المدينة بالاقتراع ، بينما لا يرضى الانسان أن يستخدم بحارا أونجارا أو عازف نای بالقرعة » · ان نظام الاقتراع فى رأيه يؤدى الى تعيين من لا يعرف فى المناصب القيادية ، الأمر الذى يستنكره · ولعل هذا يتضح من لومه لخارميدس على خجله عند مخاطبة أعضاء الجمعية العمومية ، فقال فيما يروى زينوفون (٦٢) : « أتهاب الرفائين ، والحذائين ، والنجارين ، والحدادين ، والفلاحين ، والتجار ، وأصحاب الحوانيت ، الذين تتألف منهم عضوية الجمعية ! » وقال سقراط أيضا فى محاورة بروتاغوراس (٦٣) : « اننى ككل الاغريق أعتقد أن الأثينيين حكماء ··· لأنهم لا يسترشدون بنصح من لا يأنسون فيه الخبرة ، حتى ولو كان سيدا أرستقراطيا ··· ذلك مسلكهم فيما يختص بالمسائل الفنية · أما اذا دارت المناقشة حول سياسة المدينة ، فيستطيع أى فرد أن يقف ناصحا لهم ، سواء أكان نجارا ، أم حدادا ، أم صانع جلود ، أم تاجرا ، أم بحارا ··· ولا يلومه أحد ، كما يلام الآخرون على محاولتهم اسداء النصح وهم لا يعلمون ولم

يعلمهم أحد » . ومن الواضح أن القيم التى عاش عليها سقراط ، مثل عدم الاهتمام بالثروة ، وتحرره من الرغبة والطموح كانت نقدا حيا للأبنية الاقتصادية والاجتماعية فى أثينا .

وبالرغم من بيان سقراط لنقائص الدولة الأثينية فى عهده ، ونقده لأخطاء الحكومة ، فقد كان مخلصا للدولة محبا للوطن ، فرفض الهرب من السجن ، وآثر الموت على عصيان قوانين البلاد ، ووضع فى محاورة « أقريطون » (٦٤) أول نظرية فى العقد الاجتماعى بين الانسان والدولة . فقد اعتبر الدولة أما أو أبا لا ينبغى أن يتنكر الابن لهما مهما كانت أحكامهما جائرة أو مجحفة . انه يقرر أنه لا يقوى على خيانة وطنه كما لا يقوى على التنصل من والديه . وهو لم يتمرد على الدولة ، ولم يؤلب تلاميذه عليها ، بل نصحهم بالاخلاص لها ، والعمل على تصحيح أخطائها .حقا ان سقراط لم يضع نظرية سياسية أو اجتماعية ، ولكنه أثر فيمن حوله بمسلكه ، وربما يكون أفلاطون قد استمد فكرته عن الحكام الفلاسفة من سيرة حياة سقراط أكثر من أقواله . ان سقراط لم يسأل سقط ما الكمال ؟ ومن هم معلموه ؟ ولكنه كان يسأل أيضا أسئلة مثل : اذا أردنا أن نصلح أحذيتنا فالى من نذهب ؟ واذا أردنا أن نصلح سفينة الدولة فالى من نذهب ؟ ومن ثم كان للمحافظين الأثينيين أن يخشوا خطره باعتباره قوة اجتماعية تعمل من وراء الكواليس ، نتيجة للاقتران الوثيق بين التربية والسياسة . ومن ثم كان اسكاتهم له بالموت أيسر عليهم من اصلاح الشرور التى ندد بها .

خامسا : نشاطه التربوى :

(أ)هدفه التربوى : تمثل الهدف التربوى الذى سعى سقراط الى تحقيقه فى التوفيق بين مطالب الفردية والاستقرار الاجتماعى . فلقد أدرك أن الأهداف التربوية القديمة لا تناسب الظروف المتغيرة للمجتمع الأثينى فى عصره ، ولكنه كان مقتنعا بأن الفردية الأنانية المبتذلة التى دعا اليها السوفسطائيون لا تصلح أساسا للاخلاق ، أو التربية ، ومن ثم أوجب العناية بالأخلاق والبحث عن هدف أكبر وأكمل للتربية . وتمثل له حل المشكلة فى الأخلاق التى تعتمد على المعرفة ، ومن ثم عارض نسبية السوفسطائيين،وأعلن أن هناك مفاهيم عامة يتفق عليها جميع الناس ، كالتقوى والصلاح والعدل والاستقامة ، لأن عناصر هذه المفاهيم مركوزة فى وجدان الانسان ، ويمكن

فهم دلالالتها عن طريق التفكير الدقيق · ان معرفة هذه المفاهيم وتطبيقها فى حياة الناس تؤلف جوهر الفضيلة ، والفضيلة هى هدف التربية · وتهدف التعاليم السقراطية الى تنمية القدرة على التفكير الصحيح لمساعدة الانسان على الوصول الى تلك المبادىء الخلقية العامة · ولعل هذا هو ما دفع سقراط الى ايقاظ الاثينين من سباتهم حتى لا يسلموا بما ورثوه من آراء تقليدية ، لم توضع موضع البحث والاختبار ، وحاول ما استطاع أن يثير فيهم حب البحث فى معانى الأحكام التى يرسلونها ارسالا فى مسائل السلوك والأخلاق (٦٥)· ولكن كيف وصل سقراط الىهذهالنتيجة ؟

لقد وجه سقراط اهتمامه الى مبدأ السوفسطائيين ، ووافق على أن الانسان مقياس كل شىء ، ولكنه ركز على الانســـان باعتباره عضوا فى جماعة ، لا على الانسان الفرد · انه تذكر ما أوجبته راعية دلفى من ضرورة معرفة الانسان لنفسه ، فأخذ يسأل عن شروط المعرفة الصحيحة ، وطبيعة الشخص الحاصل على هذه المعرفة · وبالرغم من عدم اجابته عن هذين السؤالين ، فقد اتخذ الخطوات الضرورية للاجابة عنهما · انه بدأ ببيان أن المعرفة التى تستحق هذا الاسم يجب أن تكون عامة ، ولا تعتمد على الفروق الفردية ، وأن ذلك لا يكون ممكنا الا اذا كانت محتويات جميع العقول واحدة· يقول فروست Frost (٦٦) : « لقد أعلن (يريد سقراط) أن أفضل شىء يملكه الانسان هو المعرفة ، وأنه يمكن الحصول على هذه المعرفة بازالة الفروق الفردية ، واكتشاف الأساسيات التى يمكن أن يوافق عليها كـــل انسان » · لقد اعتقد سقراط أن عبارة « الانسان مقياس كل شىء » لا تكون صحيحة الا اذا كانت الحقيقة عامة ومحتويات جميع العقول واحدة ، ولذلك شرع سقراط فى اختيار هاتين المقولتين · ونظرا لأن معرفة هذا لا تكون ممكنة من خلال الذكاء الفردى فقد أخذ سقراط فى مناقشة غيره ، معتمدا على طريقة المحاورة أو الطريقة الجدلية · وكانت النتيجة التى بلغ اليها ، وأراد لمحاوريه أن يفهموها ، هى أن أفكار الناس مختلفة ، لأنهم لا يفكرون على نحو صحيح ، ولا يرون الدلالة الحقيقية لأفكارهم · ان ما يســـمونه معرفة ليس أكثر من مجرد رأى ، وتترتب جميع شرور الفردية على استخدام الرأى مرشدا للسلوك ، بدلا من المعرفة · انه يعتقد أن الافكار الكاملة واحدة عند جميع الناس · وبعد أن أستقر رأى سقراط على هذه النقطة أخذ فى احصاء الأفكار الكاملة ذات الصلة الوثيقة بالأخلاق كالشجاعة والصداقة

والعدالة ، وبيان العلاقة بينها بحيث تصبح أساسا للنظام الاجتماعى الجديد، ومادة للتربية المناسبة له · لقد أدرك سقراط أنه بدون هذا الشىء العـــام لا يكون النظام الخلقى أو النظام الاجتماعى ممكنا ، ولكنه لم يستطيع أن يضع استنتاجاته فى شكل عملى ، أو يبين طـــريقة تحقيقها فى الحيـــاة الاجتماعية الواقعية ، ويبدو أنه ترك هذه المهمة لتلاميذه من أمثال أفلاطون ·

(ب) محتوى التربية : لم يهدف سقراط فقط الى ايقاظ الاثينيين من سباتهم ، وتعليمهم كيف يفكرون لأنفسهم ، وانما أراد أن يجعلهم مواطنين سعداء ونافعين لأوطانهم · لقد كانت الحياة العملية أكثر جاذبية لسقراط من الحياة النظرية · فالحكمة التى أرادها كانت مجرد وسيلة للحياة الخلقية والاجتماعية السعيدة · ولكى يحقق سقراط تلك الغايات العملية اقترح منهجا عمليا (٦٧) يشتمل على مبادىء القراءة والكتـابة والحســاب ، تحقيقـــا لأغراض عملية ، والتربية الخلقية ، للمحافظة على صلاح الشباب وتقواهم، والفلك والهندسة من أجل تطبيقاتهما العملية ، والتربية البدنية ، للمحافظة على سلامة أجسام المواطنين وعقولهم · ولقد أكد سقراط أيضا على دراسة علم النفس ، ويتضح ذلك من اجابته لأحد تلاميذه ، الذى ســأله عن أول ما ينبغى لطالب الحكمة أن يطلب فقال سقراط (٦٨) : « أما اذا كانت النفس هى معدن الحكمة فأول ما ينبغى للطالب أن يطلب علم النفس » · ولسقراط آراء دقيقة فى التربية البدنية يرويها زينوفون (٦٩) عن سقراط قائلا : « التقى سقراط بشاب يدعى ايبنيز Epignes ، وهو أحد أصدقائه ، فرأى أنه فى حالة بدنية رثة · فقال له : لماذا تتوقف عن التدريب يا ايبنيز ؟ فقـال الشاب : أنا لست رياضيا ،ولست مجبرا على أن أكون فى التدريب · فقال سقراط : حقا انك لست رياضيا ممن يعدون أنفسهم للالعاب الأولمبية ، ولكن ألا تعتقد ··· أن أولئك الأشخاص الذين هم فى حالة بدنية حسنة أقـوياء وأصحاء ؟ وبفضل هذه الحالة يخرجون من المعركة سالمين بدنيا وخلقيا · انهم يسلمون من أخطار الحرب ، وينقذون أصدقائهم ويعاونونهم ، فتكرمهم بلدهم ، وبالتالى ينالون احترام غيرهم ، ويحققون مجدا عظيما ، ويحرزون درجات شرف متميزة · فالبدن مفيد فى جميع الأنشـــطة التى يؤديهـــا الانسان ··· حتى فى تلك الأمور العقلية التى تعتقد أن الجسم قليل الفائدة فيها ··· ان ضعف العقل ، وانخفاض الروح المعنوية ، والجنون أمراض تطرأ على الناس نتيجة لسوء حالاتهم البدنية وتعوقهم عن تحصيل المعرفة ذاتها » · ومن هنا كان تقدير سقراط للاشتغال بالزراعة وغيرها من الأعمال

اليدوية لما لها من أهمية في تقوية الأبدان ، وما يترتب على ذلك من طيبات أخرى · يقول سقراط فيما يرويه زينوفون (٧٠) : « ان الاشتغال بزراعة الأرض هو أشرف المهن جميعا ، فهى مصدر السعادة والسرور : تقوى الجسم ، وتصقل الروح ، وتبعث فى نفوس الأحرار حب العدل والتضامن والاخاء · هذا الى جانب أنها مصدر جميع الثروات وعماد الفنون الأخرى جميعا » ·

(ج) طريقة سقراط ومبادئه التعليمية : كانت طريقة سقراط طريقة فريدة ومتميزة كما كانت شخصيته فريدة ومتميزة · فلقد أجرى أبحاثا ودراسات ولم يحاول الوصول الى أحكام أو استنتاجات · وهو لم يحاضر ، أو ينقل الى تلاميذه حقائق ومعارف ، وانما تحداهم لكى يفكروا لأنفسهم تفكيرا كاملا متسقا · ان خلق روح التعلم عنده من أهم واجبات المعلم ، ومن ثم استهدفت الطريقة السقراطية تبصير التلميذ بجهله ، واكسابه الاتجاه الصحيح نحو التعلم · ويميز رسك Rusk (٧١) فى الطريقة السقراطية بين ثلاث مراحل هى : « المرحلة التي يسميها أفلاطون بالرأى ، وفيها لا يكون المرء قادرا على تقديم أسباب صحيحة لمعرفته ؛ والمرحلة التحليلية ، التى يتم فيها اقناع الشخص بأنه لا يعرف ما ينبغى له معرفته ، الأمر الذى يؤدى الى الشعور بالتناقض أو الحيرة أو الشك ؛ والمرحلة التركيبية ، التى يحصل فيها الانسان على النتائج التى يسميها أفلاطون بالمعرفة · وحينما يصل الانسان الى هذه المعرفة يعيد بناء خبرته على نحو نقدى ، ويستطيع تبرير معارفه ومعتقداته » · ان سقراط لم يقرب الموقف التعليمي وهو على علم باجابات الأسئلة التى يثيرها ، كما يفعل المعلمون التقليديون ، وانما كان يتعلم وهو يعلم · يقول سقراط (٧٢) : « أنا محب للحكمة والناس يعلموننى » · ومن ثم كانت محاوراته تأملات فلسفية ، ومناقشات عقلية ، وأبحاثا منطقية فى قضايا عصره الحيوية · فلقد اختصم الناس في عصره ، وتجادلوا حول معنى العدالة والفضيلة وضبط النفس والخير والشر ، دون التمييز بوضوح بين هذه المصطلحات · وتبدو أهمية الطريقة السقراطية من حقيقة مؤادها أن تلك الفضائل أصبحت هدفا للتربية فى عصره ، فان لم تدرك ادراكا واضحا فلا يمكن تحصيلها ، الأمر الذى دفعه الى توضيح هذه المفاهيم ، ومنع اختلاطها فى أذهان تلاميذه وأبناء وطنه · ان جميع محاورات أفلاطون تكشف عن خصائص الطريقة السقراطية التى تتميز بثلاث المراحل سابقة الذكر ·

ومن المبادىء التعليمية لسقراط حرصه على توطيد أواصر المحبة والود بينه وبين تلاميذه · يقول عبد الرحمن بدوى (٧٣) : « كان سقراط يتعلم وهو يعلم ، وكان الحوار وسيلة له فى آن واحد لكى يعلم نفسه ولكى يتعلم منه الآخرون · وهذا ما يسمونه باسم الاروس عند سقراط أو الحب ، لأن سقراط كان يتصور الصلة بينه وبين تلاميذه ، أو محدثيه على أنها صلة حب بين الجانبين ، مادامت المعرفة لا تتم الا عن طريق اشتراك اثنين معا فى بحثهما عن المعرفة » · ولم يدع سقراط معرفة بكل شىء وانما كان يقرر أنه لا يعرف حينما لا يعرف · ولعل هذا يتضح على أكمل نحو من قوله لشابين أتياه يسألانه عن مشكلات لغـــوية فقال (٧٤) : « لا أعـــرف ، ولكننى أستطيع مساعدتكما فى المعرفة ، انكما صغيران ولابد أن تستخدما عقليكما ، فاذا عرفتما الحقيقة فأخبرانى بها · فقال أصغرهما سوف أفعل يا سقراط » · ويتمثل دور سقراط معلما فى تيسير عملية التعلم ، كما يبين النقل السابق · ويتضح هذا أيضا من قوله لسيبيس وسيمياس فى محاورة « فيدون » (٧٥): « اعتبرانى مساعدا فقط ، اذا كنتما تعتقدان أنه بمساعدتى يكون لكما حظ التخلص من هذا المأزق » · وهذ هو دور المولد العقلى للحقيقة ، ومن مبادئه التعليمية أيضا طول الأناة على المتعلمين واحترام آرائهم (٧٦) ·

(د) **تعليم الأخلاق :** يعتمد بعض الباحثين على محاورة « مينون » فى تبيان موقف سقراط من امكان تعليم الأخلاق ، فيستنتجون أن الأخلاق لا يمكن تعليمها · وهم بذلك يخطئون مرات ثلاثا : فهم يخطئون أولا فى اغفالهم لربط سقراط بين المعرفة والفضيلة ، وقد سبق بيانه ، ويخطئون ثانيا فى اعتمادهم على محاورة ، مينون » التى هى من محاورات النضـــوج ، ولا تعبر الا عن رأى أفلاطون ، ولا صلة لسقراط بها الا من حيث انه ظهر فيها · فلقد اشتملت هذه المحاورة على نظريات عليا فى الوجود والمعرفة والأخلاق لا يمكن أن تنسب الا الى أفلاطون · ولقد أثبت أرسطو بالفعل أن نظرية المثل نظرية أفلاطونية ، ولا تعبر عن آراء سقراط · وتتضمن المحاورة حججا قوية تبرهن على خلود النفس ، فى الوقت الذى كان فيه سقراط قليل التثبت من موضوع الخلود كما يبدو من محاورة « الدفاع » · وهم يخطئون ثالثا فى اختيار النقول التى يستشهدون بها على انكار ســـقراط لتعليم الأخلاق · انهم يعتمدون على فقرات من محاورات « مينون » ، ويعتب فيهـا أفلاطون على شباب أثينا ، ويلومهم على انصرافهم عن التأمل والتفكير فى

المفاهيم والممارسات الخلقية · يقول أفلاطون (٧٧) : « يبدو أن الحكمة قد رحلت عن أثينا ··· اننى متأكد أنك لو سألت أى أثينى عما اذا كانت الفضيلة فطرية أم مكتسبة ، فانه سوف يبتسم لك ويقول : أيها الغريب ! ان رأيك فى حسن جدا ، ولو كنت ملهما حقا لاستطعت الاجابة عن سؤالك ، ولكننى الآن لا أعرف حقا ماهى الفضيلة ولا أعرف ما اذا كانت مكتسبة · « فاذا تأملنا بداية النقل وآخره ، وبخاصة العبارة « يبدو أن الحكمة قد رحلت عن أثينا » والعبارة « ولكننى الآن لا أعرف » أدركنا خطأ هؤلاء الباحثين ·

ان مشكلة امكان تعليم الفضيلة كانت محلا للنزاع بين الارستقراطيين المحافظين والسوفسطائيين الديمقراطيين ، فلقد اعتقد المحافظون أن الفضيلة وراثية تنتقل عن طريق الدم ولا تكتسب عن طريق التعليم · أما السوفسطائيون فقد اعتقدوا فى امكان تعليم الفضيلة من خلال الطرق العقلية التى يستخدمونها ، ولا أدل على ذلك من النقل التالى · قدم سقراط صديقه هيبوقراط الى بروتاغوراس السوفسطائى قائلا : أنه يريد أن يعرف ماذا يحدث له حينما يصاحبك ، فأجاب بروتاغوراس (٧٨) مخاطبا هيبوقراط : « أيها الشاب ! اذا صاحبتنى ستعود الى بيتك رجلا أفضل مما جئت ، وأفضل فى اليوم الثانى من اليوم السابق عليه ، وأفضل كل يوم منك فى اليوم السابق»· ونظرا لأن سقراط كان من أصل اجتماعى متواضع فقد ناصر وجهة النظر الديمقراطية ، وأيد السوفسطائيين فيما يذهبون اليه من امكان تعليم الفضيلة· فالسلوك فى رأيه لا يوصف بالخيرية ما لم يكن مصحوبا بمعرفة الخير ، فاذا أراد الانسان أن يسلك سلوكا خيرا فيجب أولا أن تكون له معرفة تتعلق بماهية الخير · والمعرفة النظرية ـ كما هو معروف ـ يمكن تعليمها · ومن ثم تكون الفضيلة فى رأى سقراط متعلمة ، بالقدر الذى يعتمد فيه السلوك على هذا النوع من المعرفة · وينقل زينوفون (٧٩) عن سقراط قوله : « ان من يميز ، من بين كل الأعمال الممكنة ، العمل الذى يتلاءم مع مصلحته ، فانه لا يتردد فى الاختيار ، وحينما يعمل الانسان الشر فانه يكون جاهلا بمقدار ما هو آثم » · ومفاد النقل السابق أن الانسان يكون مجبورا فيما وقع فيه بسبب جهله ، ولكنه آثم لأنه كان يستطيع أن يتعلم ·

ويبدو من محاورة « الدفاع » (٨٠) أن جوهر رسالة سقراط يتمثل فى تعليم الأخلاق للاثينيين حيث يقول سقراط : « لو كنت نكرة من الناس لما

رضيت مطمئنا باهمال شئون عيشى اهمالا طوال تلك السنين لأخصص نفسى لكم · فقد جئتكم واحدا فواحدا شأن الوالد أو الأخ الأكبر فأحملكم على الفضيلة حملا » · ولا ينبغى أن يمنع هذا الفهم بحجة أن سقراط كان دائم التصريح بجهله ، فكيف يحمل الأثينيين على تعلم أخلاق معينة ؟ يمكن الاجابة عن هذا الاعتراض بقولنا : ان سقراط يغير من موقفه وطريقته فيما يتعلق بمسائل الأخلاق ،ولا أدل على ذلك من قول زينوفون (٨١) : « ينتقل الفيلسوف من طريقته الصارمة التى يدعى فيها الجهل ، ويقدم لسامعيه مفاهيم صريحة واضحة عن ضبط النفس ، والاعتدال ، والتقوى ، والواجب نحو الوالدين ، والحب الأخوى ، وجميع الفضائل » ·

سادسا: ملاحظات على سقراط :

١ ـ كان الشخص الآخر فى جميع المحاورات السقراطية صاحب الأفكار محل المناقشة ، وكانت آراؤه موضع النقد ، ولم يقدم سقراط فكرة أو قضية أو تقريرا · وكان سقراط فى هذا متسقا مع موقفه ، الذى يدعى فيه الجهل · ولكنه كان يدعى أيضا أنه يطلب الحقيقة من خلال دراسته لآراء الآخرين · والسؤال الخطير هو كيف يعرف سقراط الحقيقة ان وجدها ؟ وكبير الظن أن عبد الرحمن بدوى (٨٢) أراد هذا المعنى حينما كتب : « اذا كان المبدأ عند سقراط فى ادراك الأشياء هو أن تكون ماهيتها متفقة مع ماهى عليه فى الواقع ، فيجب أن يقاس العلم على هذا الأساس ـ أى يجب أن يكون العلم الحقيقى هو العلم بأن الانسان يعلم بأن الماهيات هى كذا أو كذا ، أعنى أن معرفة الماهيات تستلزم قبل هذا أنه يعرف هذه الماهيات معرفة حقيقية » · وهو ما يدعى سقراط عكسه ، وبالتالى يتناقض مع نفسه ·

٢ ـ وحد سقراط بين المعرفة والأخلاق فقال ان الخير هو الفضيلة والفضيلة هى المعرفة ، فمن عرف كان خيرا ومن جهل كان شريرا · ومعنى هذا أنه يوحد بين المعرفة النظرية والأخلاق · ولكن الأخلاق ميدان عملى ، والأمور العملية تعلم عن طريق الممارسة · فكما أن المعرفة النظرية عن كيفية ركوب الدراجة لا تغنى عن ركوب الدراجة ، فانه لا يكفى أن يقرأ الانسان كتابا أو يستمع الى محاضرة لكى يسلك سلوكا خلقيا · ان هناك نوعين من التعليم : تعلم المبادىء وتعلم السلوك وهما ضروريان فى تعلم الأمور العملية · ومشكلة سقراط هى افتراضه أن تعلم الأخلاق ينتمى الى النوع

الأول فقط · ان خطأه يتمثل فى اعتقاده فى كفـــاية المعـــرفة النظرية فى تعليم الأخلاق ·

٣ ــ قرر سقراط أن السعادة هى الخير الأقصى الذى يناسب الانسان بحكم طبيعته ، وأن مايكون خيرا هو الرغبة الحقة · وتتمثل الرغبة الحقة فيما يجب أن نرغب فيه بحكم طبيعتنا · ان ما نحتاج اليه بحكم الطبيعة لا يكون حاجات خاطئة لأننا لا نحتاج ما يزيد على حاجاتنا الطبيعية ، ومن ثم كان سقراط موفقا فى ربطه بين الخير والسعادة · وقول سقراط بـأن السعادة هى الخير الاقصى أعفاه من الأخطاء التى وقع فيها أصحاب المذاهب الخلقية الأخرى القائلة باللذة ، لأن قولهم ان الخير الوحيد هو اللذةمعناه أن الثروة والصحة والمعرفة والحكمة ليست خيرا ، ولكن ســـقراط يقول بالسعادة والسعادة ليست خيرا بين خيور وانما هى الخير الكامل أو مجموع الخيور ، فهى لا تترك شيئا وراءها يمكن أن نرغب فيه ·

٤ ــ أعانت الطريقة السقراطية على تنمية التفكير النقدى فى المجتمع الأثينى ، ويمكن أن تحدث نفس الأثر فى مدارسنا وجامعاتنا · فسقراط لم يقدم لمعاصريه طائفة من المعلومات أو الحقائق عن التفكير النقدى ، وانما أثار حماسهم لقبول المناقشات النقدية وتقديمها · انه حرص عـلى انتهاز المناسبات التى تشعر الناس أنه واياهم فى موقف يوجـــب عليهم التماس الشواهد على صحة ما يذهبون اليه · وتنمية التفكير النقدى عند تلاميذنا توجب خلق مواقف تعليمية مشكلة لا يعرف التلاميذ أو المعلمون اجابات لها، ويسلكون فى حلها مسلك سقراط وتلاميذه ، فالمعلمون الذين لا يستطيعون ارباك تلاميذهم يفشلون فى تنميتهم عقليا · ان هـــذه الطريقة السقراطية صالحة جدا فى تدريس العلوم الانسانية ولكنها غير صـــالحة فى تدريس العلوم الطبيعية التى تعتمد على المشاهدة والتجربة ·

٥ ــ لم يكن تعليق سقراط على الديمقراطية الأثينين عادلا فى مجمله · فلم يكن حكام المدنية هم الذين ينتخبون بالقـــرعة ، وانما الموظفون الذين يقومون بأعمال روتينية ، لا تحتاج الا الى القليل من اللباقة وحسن التصرف· وكان على الحاكم أن يجتاز اختبارات أولية تبين صلاحيته لتولى المنصب · وبالرغم من شكلية هذه الاختبارات فقد كانت تتيح لأعدائه أن يكشفوا عن ماضيه · وفى نهاية ولايته ــ ومدتها عام ــ يتعرض الحاكم لاختبار تفحص

فيه اعماله فالديمقراطية الأثينية كانت نظاما محكما يعبر عن ارادة الشعب ، وله من الضوابط ما يحول بينه وبين الانحراف (٨٣) ٠

٦ ـ أن قصر سقراط لدور المعلم على تسهيل عمليات التعلم موافق للاتجاهات التربوية الحديثة ، فقد قرر كومز Combs (٨٤) : « أن المفهوم الحديث للتدريس يعتبر دور المعلم تسهيلا لعملية التعلم ٠ لأنه يؤكد وظائف المعلم باعتباره مساعدا ومرشدا وممثلا حانيا للمجتمع ٠ والمعلمون وفقا لهذا المفهوم ليسوا مضطرين لمعرفة جميع الاجابات ، ولكن يجب أن يعرفوا كيف يسهلون ويشجعون عمليات التعلم » ٠

هوامش الدراســـة

1. Xenophon, The Works of Xenophon (Edited and Translated by H. Dakyns), London : The Macmillan, 1897.

٢ ـ أفلاطون : محاورات أفلاطون : أوطيفرون ـ الدفاع ـ أقريطون ـ فيدون (ترجمة زكى نجيب محمود) مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر ، ١٩٣٧ ٠

3. Aristole, Metaphysics (Translated by H. Trednnick) Vol., 2, Cambridge, Mass. : Harvard Univ. Press, 1935.

4. Aristophanes, The Clouds (Translated by B.B. Rogers) Cambridge, Mass. : Loeb Classical Liberary, 1924.

5. Russell, B., A History of Western Philosophy, New York : Simon and Schuster, 1945.

٦ ـ أندريه كرسون : المشكلة الأخلاقية والفلاسفة (ترجمة عبد الحليم محمود وأبو بكر ذكرى) ط ٢ ، دار الكتب الحديثة ، ١٩٤٦ ٠

7. Burnet, J., Greek Philosophy : Thales to Plato, London, The Macmillan, 1914.

8. Taylor, A., Socrates, London : The Macmillan, 1935.

٩ ـ أفلاطون : محاورات أفلاطون (ترجمة زكى نجيب محمود) ، مرجع سابق ٠

١٠ ـ أفلاطون : فيدون وكتاب التفاحة المنسوب لسقراط ، (ترجمة وتعليق وتحقيق على سامى النشار وعباس الشربينى) دار المعـــارف ، ١٩٧٤ ، ص ٦٥ ٠

١١ ـ عبد الرحمن بدوى : أفلاطون ، ط ٣ ، مكتبة النهضة المصرية ، ١٩٥٤ ، ص ٢٤ ٠

12. Cooper, J. "Socrates" in The Encyclopedia Americana, 1980, p. 165.

13. Quoted in Rusk, R. The Doctorines of the Great Educators, London : The Macmillan, 1962, pp. 2-3.

14. Plato, The Symposium (Translated by W. Hamilton), New York : Penguin Books, 1951, p. 108.

15. Ibid., p. 110.

16. Ibid., p. 108.

17. Ibid., pp. 108-109.

18. Eby, F., & Arrowood, C., The History and Philosophy of Education : Ancient and Medieval, New York : Prentice-Hall, 1940, pp. 321-322.

19. Plato, The Symposium, op. cit., p. 101.

20. Ibid., p. 103.

٢١ ـ أفلاطون : محاورات أفلاطون (ترجمـــة زكى نجيب محمود) ، مرجع سابق ٠

٢٢ ـ نفس المصدر ، ص ١٤٠ ٠

23. Webster, H., Ancient History, New York : D.C. Heath & Co., 1913, p. 165.

24. Plato, Protagoras, (Translated by B. Jowett) in The Dialogues of Plats, 3rd ed., London : Oxford Univ. Press, 1892, No. 325-326.

25. Wilds, E. & Lottich, K., The Foundations of Modern Education, (third ed.), Holt, 1966, pp. 67-68.

26. Meyer, A., Grandmasters of Educational Though, Mc Graw-Hill, 1975, pp. 1-2.

٢٧ ـ لطفى عبد الوهاب يحيى : الديمقراطية الأثينية : دراسة فى حضارة اليونان ، مركز التعاون الجامعى ، ١٩٦٧ ، ص ١٢ ٠

28. Compers, T., Greek Thinkers, Vol. I, New York : Chorles Scribner's, 1921, pp. 382-383.

29. Wilds, E. & Lottich, K., op. cit., p. 71.

30. Aristophanes, The clouds, op. cit.,

31. Quoted in Hamilton, E., The Greek way to Western Civilization, New York : Mentor Book, 1948, p. 49.

32. Ibid., pp. 49-50.

33. Aristotle, The Politics of Aristotle (edited and Translated by E. Barker), New York : Oxford Univ. Press, 1976, Book VIII, Chop., VI, No. 15.

34. Plato, Plato's Republic (Translated by G. Grube), U.S.A. : Hackett Publishing Co., 1974, Book, I, No. 231e.

35. Allen, R. & Furley, D., (eds.) Studies in Presocratic Philosophy, 2 Vols, London : Routledge and Kegan Paul, 1970, 1975.

36. Encyclopedia Britannica, Vol. 16, Chicago : William Benton, Publisher, 1973, p. 1001.

37. Xenophon, The Memorabilia of Socrates, in The Works of Xenophon, op. cit., Vol. III, Book, V.

٣٨ ـ أفلاطون : محاورات أفلاطـــون (ترجمة زكى نجيب محمـــود) مرجع سابق ، ص ص ٧٠ ـ ٧١ ٠

39. Encyclopedia Britannica, Vol. 16, op. cit., pp. 1003-1004.

٤٠ ـ أفلاطون : فيدون وكتاب التفاحة المنسوب لسقراط ، مرجـع سابق ، ص ص ٦٥ ـ ٦٧ ٠

41. Eby, F. & Arrowood, C., The History and Philosophy of Education, op. cit., pp. 316-317.

٤٢ ـ أفلاطون : محاورة جورجياس (ترجمة حسن ظاظا) ، الهيئة المصرية العامة ، ١٩٧٠ ، ص ٤٠ .

43. Osborn, E., Our Debt to Greece and Rome, London : Hodder and Stoughton, 1924, p. 60.

44. Plato, Meno, in the Dialogues of Plato, op. cit., No. 92.

45. Aristotle, The Ethics of Aristotle, (Translated by J.A. Thomson), Penguin Books, 1953, Book, 6, Chap., 13.

46. Plato, The Symposium, op. cit., No. 217c.

47. Aristotle, Metaphysics, op. cit., No. 1078.

٤٨ ـ عبد الرحمن بدوى : أفلاطون ، مرجع سابق ، صص ٣٦ ـ ٣٧ .

٤٩ ـ أفلاطون : محاورات أفلاطون (ترجمة زكى نجيب محمود) ، مرجع سابق ، ص ص ٢٥ ـ ٢٦ .

٥٠ ـ نفس المرجع ، ص ٢٨ .

٥١ ـ نفس المرجع ونفس الصفحة .

52. Webb, C., A History of Philosophy, London : Oxford Univ. Press,, 1944, pp. 28, 30.

53. Aristotle, Metaphysics, op. cit., No. 1078.

٥٤ ـ أندريه كرسون : المشكلة الأخلاقية والفلاسفة ، مرجع سابق ، ص ص ٣٥ ـ ٣٦ .

55. Paulsen, F., A System of Ethics (Translated from German by F. Thilly) New York : Scribner's 1899, p. 34.

٥٦ ـ نقلا عن أندريه كرسون ، المشكلة الأخلاقية والفلاسفة ، مرجع سابق، ص ص ٤٢ ـ ٤٣ ٠

57. Plato, Protagoras, op. cit., No. 358bd.

58. Ibid., No. 182.

٥٩ ـ أبو بكر ذكرى : تاريخ النظريات الأخلاقية وتطبيقاتها العملية ، ط ٣ ، مكتبة الكليات الأزهرية ، ١٩٥٨ ، ص ١٤ ٠

٦٠ ـ أفلاطون : محاورات أفلاطون (ترجمة زكى نجيب محمود) ، مرجع سابق ، ص ٩٦ ٠

61. Xenophon, The Memorabilia, op. cit., Book, I, Chapt., 2, Par., 9.

62. Ibid., Book, 3, chapt. 7, Par. 6.

63. Plato, Protagoras, op. cit., No. 319b-323a.

٦٤ ـ أفلاطون ، محاورات أفلاطون (ترجمة زكى نجيب محمود) ، مرجع سابق ، ص ص ١٣٧ ـ ١٣٩ ٠

٦٥ ـ أنظر محاورتى « أوطيفرون » و « الدفاع » فى نفس المرجع السابق٠

66. Frost, S., The Basic Teachings of the Great Philosophers, Philadelphia : The New Home Library, 1945, p. 236

67. Eby, F., & Arrowood, C. The History and Philosophy of Education, op. cit., p. 324; Meyer, A., Grandmasters of Educational Thought, op. cit., p. 10.

٦٨ ـ أفلاطون : فيدون وكتاب التفاحة المنسوب لسقراط ، مرجع سابق ، ص ٢٢٤ ٠

69. Quoted in Payne, J., Translation from Xenophon's Memorabilia : Lectures on the History of Education, Vol. 3, London : Longmans, 1892, pp. 275 - 276.

٧٠ - نقلا عن على عبد الواحد وافى : الأدب اليونانى القديم ودلالته على عقائد اليونان ونظامهم الاجتماعى ، دار نهضة مصر ، ١٩٧٩ ، ص ص ٢٦ - ٢٧ .

71. Rusk, R., The Doctorines of the Great Educators, op. cit., p. 5.

72. Quoted in Hamilton, E., The Greek Way to Western Civilization, op. cit., p. 64.

٧٣ - عبد الرحمن بدوى : أفلاطون ، مرجع سابق ، ص ٣٩ .

74. Quoted in Hamilton, E. The Greek Way to Western Civilization, op. cit., p. 67.

٧٥ - أفلاطون : فيدون وكتاب التفاحة المنسوب لسقراط ، مرجع سابق ، ص ٥٢ .

76. Osborn, E., Our Debt to Greece and Rome, op. cit., p. 69.

77. Plato, Meno, op. cit., No. 11, 12.

78. Plato, Protagoras, op. cit., No. 318b.

٧٩ - نقلا عن أندريه كرسون : المشكلة الأخلاقية والفلاسفة ، مرجع سابق ، ص ٤٤ .

٨٠ - أفلاطون : محاورات أفلاطون (ترجمة زكى نجيب محمود) ، مرجع سابق ، ص ٩٤ .

81. Quoted in Ellis, E., & Horne, C., The Story of the Greatest Nations, Vol. 1, New York : F.R. Niglutsch, 1906, p. 176.

٨٢ - عبد الرحمن بدوى : أفلاطون ، مرجع سابق ، ص ٣١ .

٨٣ - أ٠هـ٠م٠ جونز : الديمقراطية الأثينية (ترجمة عبد المحسن الخشاب)، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، ١٩٧٦ ، ص ٧٦ .

٨٤ - أرثر كومنز: خرافات فى التربية : المعتقدات التى تعوق التقدم وبدائلها ، (ترجمة عبد المجيد عبد التواب شيحة) ، عالم الكتب ، ١٩٩٠ ، ص ١٢٣ - (تحت الطبع) .

تقويم نظام التعليم الثانوى المطور
فى ضوء امكانات البيئة المدرسية فى بعض مدن المملكة العربية السعودية من وجهة نظر المدرسين والطلاب

الدكتور هاشم بكر حريرى (*)

المقـــدمة :

تشهد المملكة العربية السعودية نهضة تعليمية شاملة فى كافة المجالات العلمية مستندة على ما جاء فى السياسة التعليمية التى تسير على خطاها برامج وسياسات التعليم فى جميع المؤسسات التعليمية المختلفة ٠٠ الا أن فى منتصف العقد الأخير بدأت المملكة تعانى من عدم استيعاب الجامعات للاعداد الهائلة من الخريجين من المرحلة الثانوية « بنين ـ وبنات » ٠ ومثل هـــذه الظاهرة لا تعد خطرا واضحا على مستقبل أولئك الخريجين وانما تعتبـــر مؤشرا حقيقيا الى اتجاه التعليم فى المملكة بشكل عام نحو نوعيـــة الطلبة بدلا من الكم فقط ٠ فحتى تحد الجامعات من تنظيم عملية القبول فى كلياتها بدأت تختار من هو فى مستوى تعليمى فوق المتوسط ، أى أن الأفضلية تكون لتقديرات ممتاز ثم جيد جدا ثم جيد ٠٠ الا أن المشكلة التى لا زالت تعـانى منها المملكة هى كثرة هذا النوع من الطلبة وتدنى تقديراتهم مما تسبب فى تدنى مستواهم الدراسى فى الجامعات ، أو حتى عدم التحاقهم بالجامعات ٠

وبالتالى بدأت الوزارة الأم ـ وأقصد هنا وزارة المعارف ـ بالتفكير فى تحسين الوضع التعليمى للطلبة بتطوير التعليم الثانوى ٠ وبذلك صدرت موافقة مجلس الوزراء ـ والخاصة بالبنين فقط ـ بانشاء فكرة التعـــليم الثانوى المطور برقم ٨٥ وتاريخ ١٤٠٥/٨/١١ هـ والذى بدأ فى المملكـــة

(*) عميد كلية التربية ، جامعة أم القرى ، مكة المكرمة ٠

فى العام الدراسى ١٤٠٥ هـ · وأصبح هذا النوع من التعليم منتشرا فى جميع مدن المملكة لجميع المدارس الثانوية بها ·

ومع وجود هذا النوع من التعليم ظهرت بعض معوقات التطبيق على المستوى الرسمى ، وأقصـــد هنا المدرسة كمؤسسة تعليمية ومنسوبيها ، ومناهجها، والمجتمع المتمثل فى الطالب نفسه، ومعاناة أولياء أمور الطلبة لتفهم مثل هذا النوع من النظام ، وللربط بين وضع النظام ومدى تقلبه حسب طبيعة البيئة المدرسية فى المملكة العربية السعودية ·

وتحاول هذه الدراسة ـ من خلال الشعور بالمشـكلة ـ معرفة ما يـدور فى ذهن المسئولين والمستفيدين من هذا النظام ونسأل الله أن يوفق الجميـع لخدمة الأجيال القادمة لتكون قادرة على حمل المسئولية الملقاة على عاتقهـا لخدمة مجتمعنا الاسلامى فى المملكة العربية السعودية فى كافة المجـالات الحياتية وغيرها ·

الاحساس بالمشـكلة :

بدا تطبيق مفهوم نظام التعليم الثانوى المطور منذ عام ١٤٠٥ / ١٤٠٦ هـ فى خطة زمنية وضعتها وزارة المعارف والمتمثل فى ادارة التعليم الثـانوى المطور بالوزارة للعقد الحالى حتى تتحول جميع مدارس التعليم الثـانوى التقليدى الى النظام المطور والذى يعتمد فى أسسه على نظـام السـاعات المعتمـدة (*) ·

وهذا التطبيق بدأ تدريجيا من قبل ادارات التعليم فى مناطق المملكـة المختلفة وذلك مراعاة لظروف الطلاب على حسب النظام القديم ومحاولة انهاء الطالب دراسته حسب ما انتظم فيه منذ البداية · وبالمقابل بدأت الوزارة التطبيق الفعلى لبعض تلك المدارس بقبول الطلاب المسجلين بمراحل التعليم الثانوى على حسب النظام المطور ووضعت الوزارة أيضا مرونة فى تطبيـق النظـام الجديد بالنسبة للطلاب الراسبين وغيرهم فى محاولة انهاء المرحلة الثانوية فيما يتفق مع النظامين ·

(*) مجلة التوثيق التربوى/العدد ٢٦ ، ٢٧ وزارة المعارف ١٤٠٥/١٤٠٦ هـ ·

وقد لاحظ الباحث من خلال المقابلة الشخصية مع بعض أولياء الأمور ان هناك تخوفا من جانبهم فكانت تدور فى أذهانهم العديد من التســـاؤلات التى لا تجد الاجابة الواضحة من مسئولى المدرسة وغيرهم مما حدا ببعض هؤلاء الآباء البحث عن البقية الباقية من المدارس التى لا زالت على النظـــام القديم وذلك للتوسط لدى المسئولين لالحاق أبنائهم بها ، وبالتالى أصبحت هذه المدارس ــ حسب النظام القديم ــ تعانى من تكدس الطلاب بها ٠

وبالمقابل يجد الباحث أن مسئولى المدارس الثانوية بشكل عام ــ وأعنى المدير والمدرس والموجه ــ يعانون أحيانا ــ عدم الفهمالواضح للنظام الجديد، وهذا يرجع الى اضافة بعض المواد الجديدة ، وطريقة التسجيل ، وحســـاب المعدل العام للطالب الى آخـــره ٠

والوضع الحقيقى الذى يجب أن يلمس هنا هو وضـــع تلك المدارس الحقيقى أعنى : ــ البيئة المدرسية التى تشمل المبنى المدرسى ، وقاعات المطالعة، والأماكن الفسيحة ، والغرف الخاصة بالمدرسين وذلك لمقابلة الطلاب فيها وارشادهم ، والمطعم أو المقصف المنظم على مدار الزمن الدراسى لتواجد الطلاب فى المدرسة كل هذه الحقائق يدركها أى مسئول تعليمى ٠ وتشير الى ما تعانيه تلك المدارس من نقص فى بعض امكاناتها ٠

ولابد من الاعتراف بداءة أن بعض القصور يرجع لمستوى الطلاب على حسب النظام القديم ، ومستوياتهم المتدنية ، والنظرة الى الاعداد الهـــائلة من خريجى المرحلة الثانوية فى السنوات الماضية والحالية ، وعدم استيعاب الجامعات لهذا العدد الكلى للخريجين مما حدا بالجامعات الى الاتجاه نحو المستوى العالى لخريجى المرحلة الثانوية دون غيرهم ٠

خلاصة القول هنا أن النظام الجديد للتعليم الثانوى منذ البداية لـــه بالتحديد ١٤٠٥ / ١٤٠٦ هـ أحدث نوعا من التخوف لدى أولياء أمور طـلاب المرحلة الثانوية ، كما أن هناك معوقات خاصة بمدى معرفة المسئولين عن التطبيق للنظام نفسه ، وكذلك مدى ملاءمة البيئة المدرسية للتطبيق الحالى للنظام ، من هنا نشأت فكرة هذا البحث ٠

تحديد المشـــكلة : ـ

دراسة تقويمية لنظام التعليم الثانوى المطور فى ضوء امكانات البيئـة المدرسية فى كل من مدينة مكة المكرمة ، وجدة ، والطائف بالمملكة العـــربية السعودية وذلك من وجهة نظر المدرسين والطلاب ٠

تســـاؤلات الدراســة : ـ

السؤال الرئيسى لهذه الدراسة يرتكز على ما يلى :

« ما مدى ملاءمة نظام التعليم الثانوى المطور للبيئة المدرسية فى بعض مدارس المرحلة الثانوية فى كل من مدينة مكة المكرمة وجدة والطائف ؟

ومن هذا السؤال الرئيسى هناك تساؤلات فرعية هى ما يلى : ـ

(أ) ما مدى ملاءمة نظام التعليم الثانوى المطور للبيئة المدرســية من وجهة نظر المدرسين ؟

(ب) ما مدى ملاءمة نظام التعليم الثانوى المطور للبيئة المدرسية من وجهة نظر الطلاب ؟

(جـ) ما مدى اختلاف أو اتفاق وجهات نظر كل من المدرسين والطلاب حول نظام التعليم المطور ؟

(د) ما مدى اختلاف أو اتفاق وجهات نظر كل من المدرسين والطلاب حول البيئة المدرسية ؟

(و) ما مدى اختلاف أو اتفاق وجهات نظر كل من المدرسين والطـلاب فى كل من مدينة مكة ، وجدة ، والطائف حول ملاءمة النظام المطور وامكانات البيئة المدرســـية ؟

الهدف من الدراســـة : ـ

يمكن بلورة الهدف من هذه الدراسة فى النقاط التالية : ـ

ـــ معرفة وجهة نظر مسئولى التربية والتعليم عن مدى ملاءمة الأنظمة المطورة فى التعليم للواقع الحقيقى للامكانات المادية وغيرها ٠

ـــ معرفة وجهات النظر المختلفة حول مدى ملاءمة تطبيق النظام المطور للبيئة المدرسية الحالية لتلك المدارس ٠

ـــ معرفة الايجابيات والسلبيات للنظام المطـــور ومدى تحسين الايجابيات وتفادى السلبيات فى تهيئة جو تعليمى مناسب لطلاب تلك المرحلة٠

أهميـــة الدراسـة : ـ

تأتى أهمية الدراسة باعتبارها حديث الساعة وتمثل فى نفس الوقت تحولا وتطورا تعليميا فى مملكتنا الحبيبة مما حدا بالباحثين والمســئولين الاهتمام بهذا النوع من التعليم واحداث تغيرات فى أنظمته الدراسية ٠ وتعتبر هذه الدراسة ـ حسب علم الباحث ـ ليست بالجديدة فقد بدأ البعض من رجال التربية والتعليم البحث والدراسة لمعرفة ما يواجه نظام التعليم المطور للمرحلة الثانوية من تساؤلات وعوائق وايجابيات منذ التطبيق الفعلى لهذا النظام منذ عام ١٤٠٥ / ١٤٠٦ هـ ٠ كما أن النظام الذى سبقه نظام الثانويات الشاملة ـ وقد دارت حوله بعض التساؤلات أيضا ٠

وتختلف هذه الدراسة ـ حسب علم الباحث ـ عن سابقاتها فى أنها تركز على منفذى النظام وبرامجه ، ومعرفة مدى ملاءمة النظام الجديد للواقـــع الفعلى للبيئة المدرسية ، ومدى امكانية استيعاب المفهوم التربوى الحـديث الذى يعتمد عليه هذا النظام والمطبق فى دول العالم المتقدمة من حيث تمكين الطالب من الاستفادة من كل الامكانات المدرسية بغرض تحقيق الهـــدف الحقيقى من التعليم المطور وهو تنوع التخصصات المعدة للمرحلة الجامعية ، ورفع مستوى التحصيل العلمى على مدار المرحلة بمجملها خلال انهاء الطالب ما يعادل ١٦٨ ساعة معتمدة للحصول على الاجازة لهذه المرحلة ٠

كما يركز هذا البحث على معرفة ملاءمة النظام المطور للبيئة المدرسـية لمدارس المرحلة الثانوية من حيث التجهيزات المكانية والمادية وخلافه ، مـع (دراسات تربوية)

امكانية تحسين ما يمكن تحسينه لواقع هذه البيئة المدرسية من حيث رفع المستوى العلمى لمنسوبى هذه المرحلة ٠

مصطلحات الدراسة : -

— نظام التعليم الثانوى المطور : « يقصد بالنظام المطور نظام الدراسة فى الثانويات المطورة بنظام الساعات ٠ وحسب هذا النظام يخصص لمادة التوحيد ساعتان - أى أن مادة التوحيد تدرس بواقع ساعتين فى الأسبوع لمدة فصل كامل (١) » ٠

— **التعريف الاجرائى** : يقصد به الباحث هو البدء الفعلى لتطبيق النظام المطور لمدارس المرحلة الثانوية فى المملكة للعام الدراسى ١٤٠٥/١٤٠٦هـ والذى يعتمد فى تنظيمه على نظام الساعات المعتمدة والفصول الدراسية بدلا من اليوم والعام الدراسى والذى يعطى للطالب حرية الاختيار المتعدد وفق قدراتهم ومجهوداتهم الذاتية للتخصصات المتنوعة داخل هذا النظام ٠

— **البيئة المدرسية** : « يقصد بها مدى توافر المعلمين ودرجة كفاءتهم، ومدى توافر الامكانات المادية من مبان وتجهيزات ٠٠ الخ ويدخل فى نطاق البيئة المدرسية الداخلية النظم والقوانين واللوائح الخاصة بالادارة المدرسية بما فيها الهيكل التنظيمى » (*) ٠

— **التعريف الاجرائى** : يقصد بها الباحث مدى توافر المناخ التعليمى المناسب لتطبيق النظام المطور من حيث نظام الساعات المعتمدة والتى تعتمد على توفر الجو المدرسى والذى يتخلل وجود الفراغات الزمنية بين المحاضرات من حيث الامكانات المادية من مبان وصالات ومكتبة وتجهيزات مناسبة يقضى فيها الطالب وقت فراغه دون اللجوء الى الخروج الى خارج أسوار المدرسة ٠

---

(١) دليل الطالب لنظام الدراسة فى الثانوية المطورة - التعليم الثانوى المطور - وزارة المعارف - المملكة العربية السعودية ، طبعة ١٤٠٧ هـ ، ص ٣ ٠

(*) على محمد عبد الوهاب ، ادارة الافراد « منهج تحليلى » ، الجزء الاول ، مكتبة ، عين شمس القاهرة ، ١٩٧٥ م ص ٢٤ ٠

وتركز هذه الدراسة على ثلاثة محاور ، وأخيـــرا بعض التوصـيات والمقترحات ولنبدأ بالمحور الأول : -

المحور الأول : الاطار النظـــرى

أولا - النظام الثانوى المطـــور : -

مفهوم النظام « هو تنظيم من المكونات صمم لتحقيق أهداف محـــددة وفق خطة مرسومة فى بيئة معينة وهذه البيئة يمكن النظر اليها كنظام كبير » (هانى عبد الرحمن صالح ، ص ٤٠ ، ١٩٧٩ م) ٠

ويمكن تعريف مفهوم النظام اجرائيا بأنه عبارة عن أسلوب وطريقـة تحدد المعالم الرئيسية لتنفيذ هدف أو أهداف فى بيئة واضحة المعالم بالنسبة للمجتمع بشكل عـام ٠

فالنظام المطور الثانوى هو نظام الدراسة الثانويات المطورة بنظـــام الساعات أى « تقسيم المواد الدراسية على شكل وحدات دراسية زمنيـــة تعطى للمادة الواحدة وحدة تسمى بالساعة فمثلا مادة القرآن الكريم تعطى فى حصة واحدة فىالأسبوع على مدار الفصل الدراسى، وحسب نظام الساعات نقول بأن مادة القرآن الكريم خصص لها (ساعة) فى الأسبوع لمدة فصل دراسى كامل ٠

فنظام الساعات لا يذكر غالبا عدد المقررات التى يدرسها الطالب فى الفصل الدراسى وانما نتحدث عن مجموع الساعات التى يسجلها ويدرسها الطالب فى الفصل الدراسى ٠ وقد عرف يوسف عبد المعطى ١٤٠٨ هـ نظام الساعات المعتمدة بأنه أسلوب فى تنظيم الخطط الدراسية بالتعليم الثـانوى يقوم على مبدأ حرية الاختيار ومتطلبات التخرج ، واعطاء قيمة لكل مقـرر من مقررات الخطـة الدراسية ٠

وقد جاءت فكرة هذا النظام فى جامعة فرجينيا الأمريكية عام ١٨٧٥ م حيث أعطى للطالب حرية الاختيار ضمن ثمانية تخصصات معروضة دون اختيار داخل التخصص ، ثم تلتها جامعة هارفرد بادخال المنهج اختيارى كامل

جرى عليه تعديل بحيث أصبحت بعض المقررات تابعة وبعضها اختياريا عام ١٩١١ م · وتم أيضا ادخال فكرة التخصص الرئيسى والتخصص الفـــرعى على هذا النظام فى عام ١٩٠٩ م · ثم استطرد عبد المعطى بأن هذا النظـام لم يكن غريبا علينا حيث أن أصول هذا النظام وما يقوم عليـه من تنـويع المنهج وتجزئته وحرية المعلم فى الاختيار ترجع الى تقاليد التعليم فى التاريخ الاسلامى فقد كان المسجد يضم حلقات متنوعة فى موضوعات مختلفة كاللغة والأدب الى آخره · وكان الطالب يختار الحلقة والمدرس والوقت الذى يريد ثم يقوم المدرس باجازة الطالب اذا وصل الى اتقان الحد الأدنى اللازم فى ذلك العلم وهو ما يتفق مع أحدث النظريات التربوية الداعية الى التعـــليم من أجل الاتقان · (يوسف عبد المعطى ، ١٤٠٨ هـ) ·

وثم فلسفة يرتكز عليها هذا النظام وهى كما ذكرها عبد المعطى فى بحثه ١٤٠٨ هـ تسعى لترجمة أهداف التربية وغاياتها ومن أهمها :

١ ـ أن يتحقق التكامل والتوازن بين احتياجات الفرد وميوله ومطالب المجتمع وأولياته ·
٢ ـ أن يمارس الطالب حقه فى الاختيار ·
٣ ـ أن يمارس الطالب اتخاذ القـرار ·
٤ ـ أن يتعلم الطالب وفق ميوله وحسب استعداده وقدراته ·
٥ ـ مساعدة الطلاب على اكتشاف قدراته وتعزيزها ·
٦ ـ مرونة البرنامج الدراسى وسهولة تكيفه ·
٧ ـ أن يتحقق التكامل بين حرية الطالب واستقلاله وتوافر خـــدمات الارشاد والتوجيه له ·

أهداف نظام المقـــررات : ـ

ذكر عبد المعطى خمسة أهداف يسعى اليها ذلك النظام هى : ـ

١ ـ مساعدة الطالب على التنمية المتكاملة للشخصية وتشـمل الجـوانب التـــالية : ـ

— الجـانب المعـرفى ٠
— جانب المهـارات ٠
— جانب الاتجـاهات ٠

٢ ـ الربط بين النظرية والتطبيق والممارسة والالتحام بالبيئة وامكاناتها ٠
٣ ـ بناء قاعدة واسعة من الثقافة العامة لدى الفرد ٠
٤ ـ تحقيق التوازن فى شخصية الفرد بين الحرية والمسئولية ٠
٥ ـ دعم اتجاه التعليم الذاتى والتربية المستمرة لدى الطلاب ٠

وعندما نربط النظام الثانوى المطور بواقعه فى المملكة العربية السعودية الذى بدأ تطبيقه الفعلى فى بعض مدارس المرحلة الثانوية فى العام الدراسى ١٤٠٥ / ١٤٠٦ هـ فانه يتوقع تعميمه فى فترة زمنية لا تتجاوز العقد الزمنى اعتبارا من ذلك العام » (التوثيق التربوى ، ١٤٠٦ هـ)

ولتوضيح النظام الثانوى المطور حسب ما يلى : ـ

أولا : ـ هيكل الدراسة ونقصد به هنا هو النظام الدراسى من حيث البرامج الدراسية المعتمدة فى التخصصات الرئيسية لهذه المرحلة لتهيئـــة الطاقات البشرية اللازمة للالتحاق بالجامعات ٠

والهيكل الدراسى فى مرحلة التنفيذ يسير وفقا للترتيب التالى : ـ

١ ـ البرنامج العام ويشمل مجموعة من المقررات عدد ساعاتها ٦٧ ساعة٠
٢ ـ البرنامج التخصصى : ـ ويشمل مجموعة من المقررات عدد ساعاتها ٧٨ ساعة وفق التخصصات التـالية : ـ

(أ) العـلوم الاسلامية والأدبية ٠
(ب) العلوم الادارية والانسانية ٠
(جـ) العلوم الطبيعية وتشمل : ـ

ـ شعبة الرياضيات والفيزياء ٠
ـ شعبة الكيمياء والاحيـاء ٠

٣ - البرنامج الاختيارى : - بالاضـــافة الى البرنامج العـــام والبرنامج التخصصى يجب على كل طالب أن يستوفى متطلبات التخـــرج وذلك بدراسة ٢٣ ساعة من مقررات اختيارية تطرحها المدرسة ٠

وحسب تعميم وكيلى وزارة المعارف رقم ٣٤/٧/٦/٣١١/٥٢ فى تاريخ ١٦/٥/١٤٠٨هـ للمناطق التعليمية التىيوجد فيها ثانوياتمطورة حول تدريس المقررات الاختيارية والتى يجب الا تدرج فى الجدول الدراسى الا وفق الشروط التـــالية : -

١ - وجود المدرس القـادر ٠
٢ - أن يكون الكتاب المقرر قد تم طبعه وتأمينه من قبل الوزارة ٠
٣ - توافر المعامل والأجهزة الضرورية للتدريس ٠
٤ - وجود عدد كاف من الطلاب يرغبون فى دراسة المقرر ٠

ثانيا : - الاختبارات والمعدلات والتقديرات

ثالثا : - طريقة التسجيل للمقررات الدراسية

ويوضح ثانيا وثالثا تفاصيل يمكن الرجوع اليها فى الأوراق الرسمية لوزارة المعارف التى توضح نظام الاختبارات ونظام التسجيل ٠

البيئة المدرســـية : -

مفهوم كلمة البيئة مفهوم شائع الاستعمال ويرتبط بنوعية العلاقات بينه وبين المجـــال المراد استخدامه فيـــه فهناك المنزل البيئة الأساسية للفرد ، ومن ثم بيئـــة المدرسة كمؤسسة اجتماعية ، ثم يأتى الحى أو المنطقـــة التى يقطنها الفرد ، ثم تأتى بيئة المدينة التى يعيش فيها ذلك الفـــرد ، ومن ثم يأتى الوطن كبيئة ينتمى لها اولئك الأفراد ٠ وقد ذكر كل من الحمد وزميله ١٩٧٩ م « ان بيئة الانسان تكبر وتتسع مع نموه واتساع خبراته وتبلور شخصيته ومسلكه واتجاهاته مع مكونات بيئته المختلفة » ٠

والمقصود بالبيئة المدرسية هو مدى توافر عنصرين أساسيين وهما : ـ الطاقات البشرية والطاقات المادية · وقد أورد بعض الكتاب بأنه يدخل ضمن نطاق البيئة المدرسية الداخلية النظم والقوانين واللوائح الجامعية بما فيها الهيكل التنظيمى العام ·

ومن خلال بداية تطبيق الثانويات المطورة برزت العديد من العوائق والمشكلات حول ملاءمة هذا النظام للبيئة المدرسية الحالية والتى تغير فيها النظام الدراسى من المدرسة التقليدية الثانوية الى المدرسة الثانوية المطورة · وقد أكدت العديد من الدراسات السابقة ـ التى نتعرض لبعض منها ـ أهمية البيئة المدرسية لتحقيق أهداف وفلسفة هذا النظام ·

وفى عام ١٤٠٩ هـ نشر حسن مختار دراسة عنوانها : « اتجاهات تلاميذ الكفاءة المتوسط نحو بعض عوامل البيئة المادية للمدرسة وأثرها فى تحصيلهم الدراسى » واتضح من هذه الدراسة أن التلاميذ فى كلا المجموعتين لعينة الدراسة والتى كانت بيئتها المادية جيدة والأخرى منخفضة المستوى من المدارس « قد عبروا عن ارتياحهم للعوامل البيئية المادية للمدرسة واعتقدوا أن توفرها فى المدرسة وحسن نوعيتها يساعدهم على التحصيل الدراسى بشكل أفضل » وقد أشار مختار فى معرض مناقشته للدراسات السابقة الى أن نتائج بعض الدراسات أكدت مدى تأثير البيئة المادية المدرسية على طلابها من حيث ما يلى :

ـــ دراسة حول تصميم المبنى المدرسى وتسهيلاته ·

ـــ دراسة حول سلوك الانسان وعلاقته بمتغيرات البيئة الطبيعية وعلاقتها بالعمليات التعليمية والتى يعتقد انها قد تفرض فيه البيئة المادية نوعا من النشاطات والخبرات التى يتفاعل معها التلاميذ والمعلمين خلال اليوم الدراسى ·

وهناك أيضا دراسة أخرى قام بها د/ حسن مختار عام ١٤٠٧ هـ بعنوان «التحصيل الدراسى للتلاميذ فى مدارس ذات بيئات متباينة النوعية» أظهرت أن البيئة المادية للمدرسة لها تأثير على المستوى الدراسى للتلاميذ ، وتحسين

ظروف البيئة قد يساعد على رفع مستوى الأداء · فبقدر ما يوجد فى البيئة من امكانيات وتجهيزات وتسهيلات مادية بقدر ما يكون هناك تحصيل دراسى أفضل ·

وهناك دراسة حول الدوافع والبيئة المدرسية والتعليم متعدد الأشكال قام باجرائها Tom Gunning توم قنيج وآخرون عام ١٩٨٨ م أكدت أن البيئة المدرسية الايجابية تستطيع تحديد الاتجاهات والتطبيق لجميع الأنشطة المدرسية ، والبيئة الايجابية المدرسية تكون الأساس لتشكيل الفعالية التعليمية لدى الطلاب وكذلك تهيىء فرص التعاون المثمر بين المعلمين والمديرين والاداريين وكذلك أولياء الأمور · Billetin (Nassp Volume, 72, Oct., 1988, pp. 105-106.

فروض الدراسة :

— الفرض الأول : لا توجد علاقة ذات دلالة احصائية لاستجابات كامل العينة بين ملائمة نظام التعليم الثانوى المطور والبيئة المدرسية ·

— الفرض الثانى : لا يوجد فرق دال احصائيا لاستجابات المدرسين حول ملاءمة النظام المطور والبيئة المدرسية ·

— الفرض الثالث : لا يوجد فرق دال احصائيا لاستجابات الطلاب حول ملاءمة النظام المطور والبيئة المدرسية ·

— الفرض الرابع : لا يوجد فرق دال احصائيا لاختلاف أو اتفاق استجابات كل من المدرسة والطلاب حول نظام التعليم الثانوى المطور ·

— الفرض الخامس : لا يوجد فرق دال احصائيا لاختلاف أو اتفاق استجابات كل من المدرسين والطلاب حول نظام التعليم الثانوى المطور ·

المحور الثانى : اجراءات الدراسة الميدانية

أولا : عينة الدراسة وحدودها :

تم تطبيق الجانب الميدانى لهذه الدراسة على المدن الرئيسية فى المنطقة

الغربية فى كل من مدينة مكة المكرمة ، وجدة ، والطائف · وتم اختيار مدرسة واحدة من كل مدينة وذلك لتطبيق الاستبانة على عينة مدرسى تلك المدرسة وطلابها ·

وقد حددت هذه المدارس فى المدن المشار اليها اعلاه ذلك حسب أقدميتها فى تنفيذ النظام الثانوى المطور فتم توزيع مائة استمارة لكل مدرسة خاصة بالطلاب وفى نفس الوقت وزعت خمسين استمارة خاصة بالمدرسين لكل مدرسة ·

وفيما يخص المدرسين كان عدد الاستمارات التى تمت الاستجابة عليها على النحو التالى : ـ

ـ مدينة مكة المكرمة ـ مدرسة الملك فيصل	٢٢ استمارة ·
ـ مدينة جدة ـ مدرسة ابن خلدون	٤٤ استمارة ·
ـ مدينة الطائف ـ ثانوية هوازن المطورة	٣٥ استمارة ·
المجموع	١٠١ استمارة ·

وفيما يخص الطلاب كان عدد الاستمارات التى تمت الاستجابة عليها على النحو التالى : ـ

ـ مدينة مكة المكرمة ـ مدرسة الملك فيصل	٥٦ استمارة ·
ـ مدينة جدة ـ مدرسة ابن خلدون	٨٠ استمارة ·
ـ مدينة الطائف ـ ثانوية هوازن	٦٢ استمارة ·
المجموع	١٩٨ استمارة ·

وركزت بطاقات المعلومات الشخصية المتعلقة بالمدرسين على النحو التالى : ـ

١ ـ المؤهل الدراسى لمدرسى هذه المرحلة ·
٢ ـ التخصصات التى يقومون بالتدريس فيها ·

٣ - عدد سنوات الخبرة فى مجال التدريس ٠
٤ - عدد سنوات الخبرة فى النظام الثانوى المطور ٠
وذلك كما يكشف عنه الجدول التـالى : -

جـــدول رقم (١)

المؤهل الدراسى الخاص بمدرسى الثانويات المطورة فى المنطقة الغربية

المؤهل الدراسى	الملك فيصل بمكة		ابن خلدون بجدة		هوازن بالطائف	
	٪	ك	٪	ك	٪	ك
درجة البكالريوس	٨٧	١٩	٨٢	٣٦	٨٩	٣١
درجة الماجستير	١٣	٣	١٨	٨	١١	٤
المجموع	١٠٠٪	٢٢	١٠٠٪	٤٤	١٠٠٪	٣٥

يلاحظ من الجدول السابق أن النسبة العالية من مدرسى هذه المرحـــلة يحملون درجة البكالريوس بمتوسط ٨٦٪ تقريبا ، وبقية المدرسين يحمـلون درجة الماجستير وذلك بنسبة ١٤٪ من مجمل العينة ٠

أما تخصصات المدرسين فيكشف عنها الجدول التالى : -

الجـــــدول رقـــــم (٢)

التخصصات التى يدرسها مدرسى هذه المرحلة حسب عينة الدراسة فى كل من مدينة مكة - جدة - الطائف

الرقم	نوعيـــة التخصصات	الملك فيصل		ابن خلدون		هـوازن	
		٪	ك	٪	ك	٪	ك
١	تربية اسلامية	٨١٪	٤	٤ر٥ ٪	٢	١٧٪	٦
٢	لغة عربية	١٨٪	٤	٤ر٥ ٪	٢	١١٪	٤
٣	اجتماعيات	١٤٪	٣	٢ر٥ ٪	٩	١٧٪	٦
٤	علوم عامة	١٤٪	٣	١٨٪	٨	١٤٪	٥
٥	رياضيات	١٤٪	٣	٢٠ر٥٪	٩	٩ ٪	٣
٦	مواد أخرى	٢٢٪	٥	٣٢٪	١٤	٣٢٪	١١
	المجمـــوع	١٠٠٪	٢٢	١٠٠٪	٤٤	١٠٠٪	٣٥

ويوضح الجدول السابق التخصصات التى ينتمى اليها مدرسى المرحلة الثانوية المطورة . وهذا يعنى أن جميع مدرسى هذه المرحلة بكافة تخصصاتهم أجابوا على عبارات الاستبانة المتعلقة بهذه النقطة وان اختلفت النســـبة المئوية فى مختلف التخصصات مما يرجع الى نوعية المواد التى تقدم من خلال هذا النظـــام .

والخبرة فى مجال التدريس يكشف عنها الجدول التالى : -

الجـــدول رقـــم (٣)

الخبرة فى مجال التدريس لعينة الدراسة بالنســبة للمدرسين فى كل من مدينة مكة وجـــدة والطـائف

سنوات الخبرة	الملك فيصل		ابن خلدون		هوزان	
	٪	ك	٪	ك	٪	ك
١ - من سنة الى ثلاث سنوات	١٤٪	٣	٢١٪	٩	٣٢٪	١١
٢ - من ٤ - ٦ سنوات	٩ ٪	٢	١٦٪	٧	١٢٪	٤
٣ - أكثر من ٦ سنوات	٧٧٪	١٧	٦٣٪	٢٨	٥٦٪	٢٠
المجموع	١٠٠٪	٢٢	١٠٠٪	٤٤	١٠٠٪	٣٥

ويتضح من الجدول رقم (٣) أن الغالبية العظمى من المدرسين لديهـــا الخبرة التدريسية التى تزيد عن الست سنوات .

اما بالنسبة للخبرة التدريسية الفعلية داخل المدارس الثانوية المطورة فيكشف عنها الجـدول التـالى : -

الجـــدول رقـــم (٤)

الخبرة التدريسية فى مدارس الثانوية المطورة لعينة هذه الدراسة فى كل من مدينة مكة ، جدة ، الطائف

الرقم	سنوات الخبرة فى النظام	الملك فيصل		ابن خلدون		هوازن	
		٪	ك	٪	ك	٪	ك
١	من ١ - ٢	٩١٪	٢٠	٢١٪	٩	٣٢٪	١١
٢	من ٣ - ٤	٩ ٪	٢	١٦٪	٧	١٢٪	٤
٣	أكثر من ٤ سنوات	—	—	٦٣٪	٢٨	٥٦٪	٢٠
	المجمـــوع	١٠٠٪	٢٢	١٠٠٪	٤٤	١٠٠٪	٣٥

ويتضح من الجدول رقم (٤) بأن خبرة المدرسين فى العمل فى المدارس الثانوية المطورة تشكل غالبية النسبة فى كل من مدينة جدة والطائف · أما مدرسى منطقة مكة التعليمية والمتمثلة فى مدرسة الملك فيصل الثانوية فقد أظهرت الدراسة أن الغالبية منهم لديه خبرة ما بين سنة الى سنتين فقط فى العمل بهذا النوع من التعليم الثانوى المطور ·

أما فيما يخص البطاقة الشخصية للطلاب فقد ركزت البطاقة الخاصة بهم على النحو التالى : -

١ - معرفة التخصص الذى ينتمى اليه الطالب ·
٢ - معرفة عدد الساعات التى انهاها حتى نهاية الفصل الدراسى الأول ١٤٠٩ هـ ·

٣ - معرفة هل سبق له الالتحاق بالنظام التقليدى الثانوى من قبل ·
والتخصص الذى ينتمى اليه الطالب يكشف عنه الجدول التالى : -

الجدول رقم (٥)

التخصصات العلمية	الملك فيصل		ابن خلدون		هوزان	
	ك	٪	ك	٪	ك	٪
١ - شعبة العلوم الاسلامية والأدبية	٥	٩ ٪	١٠	١٢٪	٢٢	٣٦٪
٢ - شعبة العلوم الادارية والانسانية	٨	١٤٪	١٤	١٨٪	١٣	٢١٪
٣ - شعبة الرياضيات والفيزياء	٢٦	٤٧٪	٢٢	٢٧٪	٢	٣ ٪
٤ - شعبة الكيمياء والأحياء	١٧	٣٠٪	٣٤	٤٣٪	٢٥	٤٠٪
المجموع	٥٦	١٠٠٪	٨٠	١٠٠٪	٦٢	١٠٠٪

ويكشف الجدول عن أن عينة المدارس الثلاث تعطى التخصصات الأربعة للثانويات المطورة ٠

أما فيما يتعلق بعدد الساعات التى درسها الطالب فيكشف عنها الجدول التـــالى : -

جـــدول رقـــم (٦)

يوضح عدد الساعات المعتمدة التى قد درسها الطالب وسجلها حتى نهاية الفصل الدراسى الأول ١٤٠٩ هـ ٠

عدد الساعات	الملك فيصل		ابن خلدون		هوزان	
	٪	ك	٪	ك	٪	ك
١ ـ ٥٠ ـ ٧٥ ساعة	٥ ٪	٣	١ ٪	١	١٠٪	٦
٢ ـ ٧٦ ـ ١٠٠ ساعة	٦٣٪	٣٥	٦٩٪	٥٥	٥٤٪	٣٤
٣ ـ ١٠١ ـ ١٢٥ ساعة	٣٠٪	١٧	٢٨٪	٢٢	١٨٪	١١
٤ ـ ١٢٦ ـ ١٥٠ ساعة	٢ ٪	١	٢ ٪	٢	٨ ٪	٥
٥ ـ أكثر من ١٥٠ ساعة	ـــ	ـــ	ـــ	ـــ	١٠٪	٦
المجموع	١٠٠٪	٥٦	١٠٠٪	٨٠	١٠٠٪	٦٢

ويتضح من الجدول رقم (٦) أن غالبية العينة قد أنهوا أكثر من ١٠٠ ساعة معتمدة ٠ وهذا يؤكد أن الباحث ركز على الطلاب الذين لديهم المـام بالنظام المطـور مما يتيح لهم فرصة أكبر للاجابة عن أسئلة الاستبانة ٠

أما فيما يتعلق بمعرفة هل سبق للطالب الالتحاق بثانوية تقليدية فذلك ما يكشف عنه الجدول التالى :

الجـــــدول رقـــم (٧)

يوضح معرفة التحاق الطالب بالثانوية التقليدية قبل التحاقه بالثانوية المطـــورة ٠

الاســـتجابة	الملك فيصل		ابن خلدون		هوازن	
	٪	ك	٪	ك	٪	ك
نعـــم	٪٢٧	١٥	٪٤١	٩	٪١٦	١٠
لا	٪٧٣	٤١	٪٨٩	٧١	٪٨٤	٥٢
المجمـــوع	٪١٠٠	٥٦	٪١٠٠	٨٠	٪١٠٠	٦٢

يتضح من الجدول رقم (٧) أن الغالبية العظمى منهم لم تلتحق بالثانوية التقليدية حسب النظام العادى ويبدو أن التحاقهم كان مع بداية تنفيذ النظام المطـــور ٠

اداة الدراســـة : -

تم تصميم استبانة لمعرفة استجابة العينة حول مدى ملاءمة النظـــام الثانوى المطور فى المنطقة الغربية لامكانيات البيئة المدرسية ٠

من حيث النظام الثانوى المطور : - ويشتمل النقاط التالية : -

١ - الهيكل الدراسى للنظام ٠
٢ - طريقة التسجيل للمقررات الدراسية ٠
٣ - الارشاد الأكاديمى والتوجيه ٠
٤ - الاختبارات والمعدل العام والتقديرات ٠

ومن حيث البيئة المدرسية : - وتشمل النقاط التالية : -

١ - المبنى المدرسى ٠
٢ - المكتبة المدرسية ٠
٣ - المقصف المدرسى ٠
٤ - اماكن النشاط المدرسى ٠

وقد شملت الاستمارة قبل تطبيقها النهائى على عينة الدراسة على أربعين عبار بواقع عشرين عبارة لكل بعد · ثم اختير محكمون لهذا الاستبيان من أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة أم القرى حيث تم توزيع أكثر من عشرين نسخة أولية لاداة الدراسة لهم لاستطلاع وجهات نظرهم حول ملاءمة العبارات للبعدين ، وكذلك الصياغة النهائية لتلك العبارات ·

وتم أخذ وجهات نظر بعض المحكمين ، ومن ثم عدلت بعض عبارات الاستبانة وحذف بعضها وصيغت فى صورتها النهائية فى خمسة وثلاثين عبارة على النحو التـالى : ـ

(أ) البعد الأول « النظام الثانوى المطور كانت عدد عباراته تسـع عشرة عبارة وهى من رقم العبارة ١ ـ ١٩ ·

(ب) البعد الثانى « البيئة المدرسية كانت عدد عباراته سبع عشرة عبارة وهى من رقم العبارة ٢٠ ـ ٣٥ ·

وقد تم صياغة خطاب موجه لكل من عضو هيئة التدريس بالمدرسـة وكذلك للطالب الملتحق بهذا النوع من التعليم الثانوى وأعد لكل منهما استمارة خاصة بالمعلومات الشخصية ·

الطريقة الاحصائية المستخدمة فى هذه الدراسة : ـ

تم تحليل بيانات الدراسة باستخدام الرزمة الاحصـائية SPSS — على أجهزة الحاسب الآلى بجامعة أم القرى بمكة المكرمة وذلك من خـلال المقاييس والاختبارات الاحصائية التـالية :

١ ـ النسب المئوية والتكرارات ·
٢ ـ اختبـار (ت) ·
٣ ـ اختبار تحليل التبـاين ·

المحور الثالث : نتائج الدراسة :

تم عرض نتائج التحليل الاحصائى على ثلاثة أقسام للاجابة عن فروض الدراسة والمكونة من خمسة فروض صفرية حسب ما يلى :

الفرض الأول : لا توجد علاقة ذات دلالة احصائية لاستجابات كامل العينة بين ملائمة نظام التعليم الثانوى المطور والبيئة المدرسية ٠

الفرض الثانى : لا يوجد دال احصائيا لاستجابات المدرسين حول ملائمة النظام المطور والبيئة المدرسية ٠

الفرض الثالث : لا يوجد فرق دال احصائيا لاستجابات الطلاب حول ملائمة النظام المطور والبيئة المدرسية ٠

الفرض الرابع : لا يوجد فرق دال احصائيا لاختلاف أو اتفاق استجابات كل من المدرسين والطلاب حول نظام التعليم الثانوى المطور ٠

الفرض الخامس : لا يوجد فرق دال احصائيا لاختلاف أو اتفاق استجابات كل من المدرسين والطلاب حول البيئة المدرسية ٠

أولا : ـ نتائج التحليل الاحصائى فى ضوء التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات والانحرافات المعيارية ٠

وجد الباحث من خلال الجدول رقم (٨) الذى يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية لوجهة نظر المدرسين حول النظام التعليم الثانوى المطور فى كل من المدارس الثلاث فى كل من مكة المكرمة وجدة والطائف ، أن استجاباتهم تؤكد على ملاءمة النظام المطور فى معظم العبارات المتعلقة بالنظام ومن خلال حساب التكرارات والنسب المئوية أيضا يتضح أن معظم استجابات المدرسين كانت تتركز حول ملائمة تماما ـ ملائمة ـ ملائمة الى حد ما ٠

جـــــدول رقـــم (٨)

يوضح الانحراف المعيارى والمتوسطات لوجهة نظر المدرسين من ناحية النظام الثانوى المطور فى المنطقة الغربية

رقـــم العبارة	مدرســـة الملك فيصل بمكة		مدرســـة ابن خلدون بجدة		مدرســـة هوازن بالطائف	
	المتوسط	الانحراف المعيارى				
١	٢ر٢٢٧	٩٢٢ر	٢ر٠٢٣	٨٢١ر	٢ر٠٢٩	٨٥٧ر
٢	٢ر٨١٨	٩٠٧ر	٢ر٥٢٣	١ر٢٤٨	٣ر٢٢٩	٨٤٣ر
٣	٢ر٤٥٥	٨٥٨ر	٢ر٤٣٢	١ر١٠٨	٢ر٠٥٧	٩٣٨ر
٤	١ر٧٢٧	٦٣١ر	١ر٨١٨	٧٢٤ر	١ر٦٢٩	٧٧٠ر
٥	٢ر٣٦٤	١ر٢٥٥	٢ر٦١٤	١ر٢٩٨	٢ر٢٨٦	١ر٢٩٦
٦	٢ر١٣٦	٨٣٤ر	٢ر٤٧٧	٩٥٢ر	٢ر٠٨٦	١ر٠٦٧
٧	٢ر١٣٦	١ر٠٣٧	٣ر٠٤٥	١ر٢٧٥	٢ر٠٥٧	١ر٠٨٣
٨	٣ر٠٠٠	٩٧٦ر	٣ر٢٠٥	١ر٤٤٠	٢ر٨٢٩	١ر٣١٧
٩	٢ر٤٥٥	٩١٢ر	٢ر٤٥٥	١ر٢١٠	٢ر٠٠٠	٨٧٤ر
١٠	٢ر٤٥٥	٩٦٢ر	٢ر٢٩٥	١ر٠٠٢	٢ر٣٤٣	٦٨٤ر
١١	١ر٦٣٦	٩٥٣ر	١ر٨٤١	٨٨٨ر	١ر٦٠٠	٦٩٥ر
١٢	٢ر٤٥٥	٩١٢ر	٢ر٤٠٩	٩٧٢ر	٢ر٢٥٧	٨١٧ر
١٣	٢ر٦٨٢	١ر١٧١	٢ر٨١٨	١ر٢٤٤	٣ر٣١٤	١ر٠٢٢
١٤	٣ر٠٠٠	١ر٢٧٢	٢ر١٣٦	١ر١٧٣	٣ر٣٤٣	١ر٢٣٥
١٥	٢ر٨١٨	١ر٠٩٧	٢ر٦٨٢	١ر٢١٦	٢ر٨٢٩	١ر٠٩٨
١٦	٢ر٤٠٩	١ر٠٩٨	٢ر٢٩٥	١ر١٥٣	٠٨٦ر	٩٨١ر
١٧	١ر٩٥٥	٩٩٩ر	٢ر٠٦٨	٨٧٣ر	١ر٩٧١	٩٥٤ر
١٨	٢ر٦٢٦	١ر٠٩٣	٢ر٧٠٥	١ر٢٦٨	٢ر٠٨٦	٨٥٣ر
١٩	٢ر٣٦٤	١ر٠٤٩	٢ر٣٤١	٢٠٠ر	١ر٧٤٣	٨٥٢ر

أما فيما يتعلق بوجهة نظر المدرسين حول استجاباتهم عن البيئة المدرسية فيتضح من الجدول رقم (٩) أن معظم العبارات تؤكد على ملائمة البيئـــة المدرسية وتوافرها فى المدارس التى يعملون فيها من حيث الامكانيات التعليمية

وغيرها · وهذا ما تم التأكد منه خلال التحليل الاحصائى المستخدم لهذا الجدول فى معرفة التكرارات والنسب المئوية لكل عبارة من استجابات المدرسين حيث كان الاتجاه نحو ملائمتها ·

جـــدول رقـــم (٩)

يوضح وجهة نظر المدرسين فى البيئة المدرسية بالمنطقة الغربية ·

رقـــم العبارة	مدرســـة الملك فيصل بمكة		مدرســـة ابن خلدون بجدة		مدرســـة هوازن بالطائف	
٢٠	٣ر٠٤٥	١ر٠٩٠	٢ر٦٨٢	١ر٠٠٦	٢ر٤٥٧	١ر٤٦٢
٢١	٢ر٦٨٤	١ر١٧٦	٢ر٤٥٥	١ر١٠٩	٢ر٠٥٧	٩٦٨ر
٢٢	٣ر١٨٢	١ر٤٣٥	٢ر٧٩٥	١ر٣٢٢	١ر٨٠٠	٩٠١ر
٢٣	٣ر٠٩١	١ر٢٦٩	٣ر٢٠٥	١ر١٩٣	٢ر٥١٤	١ر٣٨٠
٢٤	٢ر٤٠٩	١ر٤٠٣	٢ر٤٠٩	١ر٢٠٧	١ر٨٠٠	٩٩٤ر
٢٥	٢ر٠٠٠	٨٧٣ر	٢ر٤٧٧	١ر١١٠	١ر٦٠٠	٦٥١ر
٢٦	٣ر١٣٦	٩٩٠ر	٣ر٠٤٥	١ر٠٥٦	١ر٦٢٩	٧٣١ر
٢٧	٢ر٥٩١	٧٩٦ر	٢ر٨٤١	١ر١٦٠	٢ر٠٨٦	١ر٠٩٥
٢٨	٢ر٣١٨	١ر٠٤١	٢ر٥٦٨	١ر١٢٩	١ر٦٠٠	٦٩٥ر
٢٩	٣ر٧٧٣	٩٧٣ر	٣ر٥٦٨	١ر١٢٩	٣ر٢٠٠	٢٧٩ر
٣٠	٢ر٥٩١	٩٠٨ر	٢ر٠٦٨	١ر١٠٨	٢ر٦٨٦	١ر٢٧٨
٣١	٢ر٠٩١	٨١١ر	٢ر١٣٨	١ر١١٢	٢ر٧١٤	١ر٢٩٦
٣٢	٢ر٣١٨	١ر٠٨٦	٢ر١٨٢	١ر٠٨٤	٢ر٧٤٣	١ر٣١٤
٣٣	٢ر٣١٨	٠ر٩٤٥	٢ر٣٨٦	١ر١٠٤	٢ر٥٧١	١ر٠٣٧
٣٤	٢ر٨١٨	١ر٠٠٦	٢ر٩٥٥	١ر٢٠٠	٢ر٩٧١	١ر١٢٤
٣٥	٣ر٤٠٥	١ر٠٤٦	٢ر٣١٨	٩٥٩ر	٢ر٢٠٠	٨٦٨ر

أما من حيث وجهة نظر الطلاب فى النظام المطور من خلال اســـتخدام المتوسطات والانحرافات المعيارية لكل عبارة من هذا البعد فنجد أن معظـم

الاستجابات تؤكد ملاءمة النظام المطور من حيث وجهة نظر الطلاب أنفسهم أنظر الجدول رقم (١٠) وهذا ما تم التأكد منه من خلال استعراض الباحث للتكرارات والنسب المئوية لهذا البعد .

جـــــدول (١٠)

يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية لوجهة نظر الطلاب فى النظام الثانوى المطـــور

رقـــم العبارة	مدرســـة الملك فيصل بمكة		مدرســـة ابن خلدون بجدة		مدرســـة هوازن بالطائف	
١	٢ر٣٣٩	١ر٠١٤	٢ر١٢٥	٩١٩ر	٢ر١٤٥	٩٨٩ر
٢	٢ر٨٢١	١ر٣٧٧	٢ر٦٠٠	١ر٢٥٩	٢ر٣٨٧	١ر٢٠٦
٣	٢ر٦٦١	١ر٤٤٣	٢ر٦٠٠	١ر١٩٧	٢ر٣٧١	١ر٣٢١
٤	٢ر٠٥٤	١ر١٨٢	١ر٨٧٥	٩٣٣ر	٢ر٠٨١	١ر١٦٤
٥	٢ر٥٠٠	١ر٣٠٧	٢ر٦١٢	١ر١٧٥	٢ر٢٥٨	١ر١٣٠
٦	٢ر٤٦٤	١ر٢٠٦	٢ر٥٢٥	١ر١١٣	٢ر٢٧٤	١ر١٦٢
٧	٢ر٥٠٠	١ر٣٦٢	٢ر٣١٣	١ر٢٢٨	٢ر٥٠٠	١ر٤١١
٨	٢ر١٦١	١ر٢١٨	٢ر٣٦٢	١ر٢٨٥	٢ر٤٥٢	١ر٤٦٧
٩	٢ر١٧٩	١ر٢٣٧	٢ر١٦٢	١ر٠٩٦	٢ر٢٤٢	١ر٢٦٣
١٠	٢ر٥١٨	١ر٠٠٩	٢ر٣٠٠	١ر١٦٣	٢ر٤٠٢	١ر١٩٤
١١	١ر٨٧٥	٨٧٥ر	١ر٨٥٠	٩٤٣ر	١ر٦٩٤	١ر٠٨٠
١٢	٢ر٣٢١	١ر٠٩٧	٢ر٣٥٠	١ر٠٠٨	٢ر٢٧٤	١ر١٧٦
١٣	٢ر٥٥٤	١ر٤١٣	٢ر٥١٢	١ر٠٧٩	٢ر٣٢٣	١ر٢٠٣
١٤	٢ر٩١١	١ر٥٤١	٢ر٧٧٥	١ر٣٩٦	٢ر٦٧٧	١ر٥٥٥
١٥	٢ر٥٨٩	١ر٢٩٠	٢ر٤٦٢	١ر١٥٨	٢ر٧٥٨	١ر٢٢٤
١٦	٢ر٨٧٥	١ر٥٢٦	٢ر٦٣٧	١ر٣٤٣	٢ر٤٨٤	١ر٣١٥
١٧	٢ر٧٥٠	١ر٤٠٥	٢ر١٥٠	١ر١٩٢	٢ر٣٥٥	١ر٣١٩
١٨	١ر٩٨٢	١ر٠٣٦	٢ر٠١٢	١ر٠٧٣	٢ر٠٨١	١ر١٦٤
١٩	٢ر٨٧٥	١ر١٩٢	٢ر٢٢٥	١ر٢٦٣	٢ر٢٩٠	١ر٣٤٨

ولمعرفة وجهة نظر الطلاب أيضا حول ملاءمة البيئة المدرسية لهم ومن خلال استخدام المتوسطات والانحرافات المعيارية لكل عبارة من هذا البعد نجد أن معظم الاستجابات الموضحة فى الجدول رقم (١١) تؤكد ملاءمة البيئة المدرسية الى حد ما · ومن حيث وجهة نظر الطلاب أنفسهم أكد أيضا التحليل الاحصائى بحساب التكرارات والنسب المئوية لكل عبارة حيث يتضح أن الاتجاه فى نحو ملاءمة البيئة المدرسية ·

جـــدول (١١)

يوضح المتوسطات والانحرافات المعيـــارية لوجهة نظر الطـــلاب فى البيئـــة المدرسية ·

رقم العبارة	مدرسة الملك فيصل بمكة		مدرسة ابن خلدون بجدة		مدرسة هوازن بالطائف	
٢٠	٢ر٩٢٩	١ر٣٤٦	٢ر٥٦٣	١ر٢٤١	٢ر٤٦٨	١ر٣٥٢
٢١	٢ر٩٦٤	١ر٣٨٨	٢ر٣٧٥	١ر٢٢٦	٢ر٤٨٤	١ر٣٠٢
٢٢	٢ر٩١١	١ر٤٨١	٢ر٣٦٢	١ر٢٦٥	٢ر٠٠٠	١ر١٨٧
٢٣	٢ر٤١١	١ر٣٠٤	٢ر٣١٣	١ر٢٦٩	٢ر٠٩٧	١ر٢٥١
٢٤	٢ر٥٣٦	١ر١١١	٢ر١٧٥	١ر١٤٥	١ر٩٥٢	١ر٢٤٧
٢٥	٢ر٢١٤	١ر١٢٤	٢ر١٣٧	١ر١٥٦	١ر٥٨١	١ر٠٣٣
٢٦	٢ر٦٠٧	١ر٠٠٣	٢ر٤٦٢	١ر١٧٩	١ر٦١٣	١ر٠١٤
٢٧	٢ر١٦١	١ر١٤١	٢ر٥٢٥	١ر١٩٠	٢ر٣٠٦	١ر٣٠١
٢٨	٢ر٢١٤	١ر٢٨٩	٢ر٣٨٧	١ر٢٨٨	١ر٧٩٠	١ر٠٨٨
٢٩	٣ر٠٠٠	١ر٣٨٨	٢ر٦٢٥	١ر٤٣٥	٢ر٣٧١	١ر٣٩٤
٣٠	٢ر٠٧١	١ر١١٠	١ر٧٨٧	٩٩٠ر	٢ر٣٢٣	١ر٤٠٠
٣١	٢ر٣٠٤	١ر٣٢٠	٢ر٠٦٣	١ر١٦٢	٢ر٩٥٢	١ر٥٦٢
٣٢	٢ر١٠٧	١ر٢٣١	٢ر٢١٢	١ر٢٩٠	٢ر٤٦٨	١ر٣٧٦
٣٣	٢ر٣٧٥	١ر٢٢٩	٢ر٤٥٠	١ر٣٩٥	٢ر٣٠٦	١ر٤٣٣
٣٤	٢ر٦٧٩	١ر١٤٦	٢ر٤٨٧	١ر٢٩٣	٢ر٥٠٠	١ر٣٢٨
٣٥	٢ر٩١١	١ر٣٦٦	٢ر٢٣٧	١ر٢٠٤	٢ر٤٢٥	١ر٢٨٨

ثانيا : تحليل نتائج التحليل الاحصائى فى ضوء معامل الارتباط واختيار (ت) حول العلاقة بين ملاءمة النظام المطور للبيئة المدرسية ٠

الفـرض الأول :

لا توجد علاقة ذات دلالة احصائية لاستجابات كامل العينة بين ملاءمة النظام المطور والبيئة المدرسية ٠

من خلال الاجابة عن هذه الفرضية تم استخدام معامل الارتباط نحو الاتجاهين وكذلك اختبار (ت) لمعرفة العلاقة الاحصائية بين استجابات كامل العينة وهذا يتضح من جدول رقم (١٢) ٠

جـــــدول رقـم (١٢)

البعدان	مجموع العينة	المتوسط	الانحراف المعيارى	معامل الارتباط	قيمة (ت)	الدلالة
١ ـ النظام المطور	٢٩٨	٢ر٤٢٧	٦٠٣ر	٠٣٢ر*	١ر٣١ـ	غيردالة
٢ ـ البيئةالمدرسية		٢ر٤٦٩	٦٨٤ر			

(*) ذات ارتباط قوى ودالة ٠

يتضح من الجدول السابق أنه توجد علاقة ذات دلالة احصـــائية بين استجابات كامل العينة حول مدى ملاءمة نظام التعليم الثانوى المطـور والبيئة المدرسية عند الارتباط ٠٣٢ر٠ وأنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند استخدام اختبار (ت) عند الدرجة المحسوبة ١ر٣١ ـ غير دالة احصائيا بين وجهة نظر كامل العينة حول مدى ملاءمة النظام المطور للبيئة المدرسية فى المناطق التعليمية الثلاث ٠

الفرضية الثانية : لا يوجد فرق دال احصائيا لاستجابات المدرســين حول ملاءمة النظام المطور والبيئة المدرسية ٠

ولاختبار هذا الفرض تم استخدام المتوسطات والانحراف المعيارى ومعامل الارتباط واختبار (ت) لمعرفة وجهة نظر المدرسين فى المناطق الثلاثة التعليمية حول ملاءمة النظام المطور للبيئة المدرسية فى مدارسهم التى يعملون فيهـــا وهذا يتضح من الجدول رقم (١٣) ٠

جـــدول رقـــم (١٣)

البعـــدان	مجموعة عينة المدرسين	المتوسط	الانحراف المعيارى	معـامل الارتباط	قيمة (ت)	الدلالة
١ ـ النظام المطور	١٠١	٢ر٤١٩	٠ر٥٧١	٠ر٦٢١*	٢ر٦٢-**	دالة عـن
٢ ـ البيئة المدرسية		٢ر٥٦١	٠ر٦٦٥			

* يوجد ارتبـاط ٠

** دالة عند مستوى الدلالة ٠ر٠١ ٠

يتضح من الجدول رقم (١٣) أن متوسط استجابات عينة المدرسين حول النظام أكدت من ملاءمة النظام للتعليم الثانوى المطور فى مدارسهم أكثـــر منه بالنسبة للبيئة المدرسية ، وهذا ما يتضح فى المتوسط بتقدير ٢ر٤١٩ وكذلك فى مستوى الانحراف المعيارى بالنسبة للنظام أيضا بتقدير ٠ر٥٧١٠

أما بالنسبة لمعامل الارتباط بين البعدين فان هناك درجة ارتباط لا بأس بها بين النظام المطور والبيئة المدرسية والتى حسبت بحوالى ٠ر٦٢١٠

أما من ناحية الاجابة عن الفرضية الثانية حول أن هناك فروقا ذات دلالة احصائية لوجهة نظر المدرسين حول ملاءمة النظام المطور والبيئـــة المدرسية حيث تم حساب اختبار (ت) والتى قدرت فى الجدول السابق بأن قيمتها ـ ٢ر٦٢ فهى دالة احصائيا وعند مستوى الدلالة ٠ر٠١ حيث أثبتت هذه الفرضية أن هناك فروقا ذات دلالة احصائية من وجهة نظر المدرسين الى أنه لا توجد ملاءمة بين النظام المطور لامكانيات البيئة المدرسية بالنسبة للمدارس التى يعملون بها فى المناطق التعليمية الثلاث ٠

الفرضية الثالثة : لا يوجد فرق دال احصائيا لاستجابات الطلاب حـول ملاءمة النظام المطور والبيئة المدرسية ٠

تم التحقق من هذه الفرضية باسـتخدام المتوسطات والانحـرافات المعيارية ومعامل الارتباط واختبار (ت) للتأكد من صحة الفرضية وذلك لمعرفة وجهة نظر الطلاب فى الثلاث مناطق حول ملاءمة نظام التعليم الثانوى المطور والبيئة المدرسية فى مدارسهم التى يدرسون فيها وهذا ما يتضح من الجدول رقـم (١٤) ٠

جـدول رقـم (١٤)

البعـدان	مجموعة عينة المدرسين	المتوسط	الانحراف المعيارى	معـامل الارتباط	(ت) قيمة	الدلالة
١ ـ النظام المطور	١٩٧	٢ر٤٣١	٦٢١ر	٦٤٧ر*	٢٣ر	غير
٢ ـ البيئة المدرسية		٢ر٤٢٢	٦٩١ر			

* يوجد ارتبـاط

يتضح من الجدول رقم (١٤) أن المتوسطات والانحـرافات المعيارية لاستجابات عينة الطلاب حول ملاءمة النظام المطور والبيئة المدرسية وكذلك حساب درجة معامل الارتباط بين البعدين ان هناك ارتباطا عند درجـة ٦٤٧ر٠ وبحساب اختبار (ت) بالنسبة للاجابة عن الفرضية الثالثة أنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين استجابات الطلاب حول ملاءمة النظام المطور والبيئة المدرسية تأكد أنه توجد ملاءمة بين النظام المطور والبيئة المدرسية من وجهة نظر الطلاب بأنفسهم ٠

ثالثا : تحليل نتائج التحليل الاحصائى فى ضوء تحليل التباين حـول ملاءمة النظام المطور والبيئة المدرسية ٠

الفرضية الرابعة : لا يوجد فرق دال احصائيا لاختـــلاف أو اتفـــاق استجابات كل من المدرسين والطلاب حول نظام التعليم الثانوى المطور ٠

وللتحقق من هـــذه الفرضية اســـتخدم الباحث تحليل التبـــاين Analysis of Variance حول اختـــلاف أو اتفاق وجهـــة نظر كل من المدرسين والطلاب بالنسبة لنظام التعليم الثانوى المطور على مستوى المناطق التعليمية الثلاث ، كما يتضح من الجدول رقم (١٥) ٠

جـــدول رقـــم (١٥)

يوضح اختلاف أو اتفاق وجهة نظر المدرسين والطلاب حول النظـــام المطور فى المنطقة الغـــربية

المصـــــدر	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة
بين المجموعات	٢	١ر٦٥٢	٣٢٦ر	٢ر٢٩٧	غيردالة
ضمن المجموعات	٢٩٦	١٠٦ر٤٢٨	٣٥٦ر		
المجموع الكلى	٢٩٨	١٠٨ر٠٧٩			

ويتضح من الجدول أن قيمة اختبار (ف) المحسوبة عند درجة ٢ر٢٩٧ أنها غير دالة احصائيا ٠ وهذا يؤكد أنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية حول استجابات كل من المدرسين والطلاب فى نظام التعليم الثانوى المطور ٠ وهذا يعنى أن وجهة نظر المدرسين والطلاب اتفقت بأن هناك درجة ملاءمة فى نظام التعليم الثانوى المطور للمناطق التعليمية الثلاث ٠

الفرضية الخامسة : لا يوجد فرق دال احصائيا لاختلاف أو اتفـــاق استجابات المدرسين والطلاب حول البيئة المدرسية ٠

وللاجابة عن هذه الفرضية تم استخدام تحليل التباين لمعرفة درجـــة الاختلاف والاتفاق فى وجهة نظر المدرسين والطلاب بالنسبة للبيئة المدرســية لمستوى المناطق التعليمية الثلاث ، وهذا يتضح من الجدول رقم (١٦) ٠

جـــدول رقـــم (١٦)

يوضح اختلاف أو اتفاق وجهة نظر المدرسين والطلاب حـول البيئـة المدرسية للمنطقة الغـــربية ٠

المصدر	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة
بين المجموعات	٢	٤ر٧٢٧	٢ر٣٦٣		
ضمن المجموعات	٢٩٥	١٣٤ر٠٨٨		١٨٩ر٥	دالة *
المجموع	٢٩٧	١٣٩ر٠٨٨	٤٥٥ر		

* دالة عنـد مســـتوى ٠١ر

يتضح من الجدول السابق أن قيمة اختبار (ف) المحسوبة عند درجـــة ١٨٩ر٥ ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة ٠١ر أى أنه توجد فروق ذات دلالة احصائية حول وجهة نظر كل من المدرسين والطلاب حول البيئة المدرسية وهذا يعنى أن هناك اختلافا فى وجهات نظر المدرسين عن وجهة نظر الطلاب وعدم اتفاق حول ملاءمة البيئة المدرسية فى المناطق التعليمية الثلاث ٠ وهذا ما تؤكده الفرضية الثانية أن وجهة نظر المدرسين حول ملائمة النظام لامكانيات البيئة المدرسية انها ذات دلالة احصائية من حيث أنه توجد فروق بين البعدين٠ وكذلك ما يتضح من كامل مجموعة عينة منطقة مكة التعليمية المتمثلة فى عينة مدرسة الملك فيصل المطورة بمكة من مدرسين وطلاب عنـد متوسط الدرجة المقدرة بـ ٢ر٦٤٤ التى تشير الى أن درجة الملاءمة هنا تقل عنها بالمقارنة بين منطقتى جدة التعليمية والطائف التعليمية حول البيئة المدرسية فيها ٠

وللاجابة عن الفرضية الخامسة نجد أن هناك فروقا ذات دلالة احصائية حول اختلاف استجابات المدرسين والطلاب حول البيئة المدرسية بالنســـبة للمناطق التعليمية الثلاث فى كل من مدينة مكة المكرمة وجدة والطائف ٠

ووجد الباحث من خلال التحليل الاحصائى أن متوســـــطات المناطق التعليمية من حيث البيئة المدرسية أن بيئة منطقة الطائف والمتمثلة فى مدرسة هوازن المطورة أكثر ملاءمة حيث حصلت على متوسط الدرجة حوالى ٢ر٣١٥ ثم تلتها منطقة جدة التعليمية المتمثلة فى مدرسة ابن خلدون وحصلت على ٢ر٤٧٩ ثم تأتى منطقة مكة التعليمية المتمثلة فى مدرسة ثانوية الملك فيصل المطورة حيث حصلت على ٢ر٦٤٥ أقل ملاءمة فى بيئتها المدرسية بالنسبة للنظـــام المطـــور فيهـــا ٠

مناقشـــــة النتـــــائج

اظهرت هذه الدراسة أن هناك اتفاقا عاما على ملاءمة النظام التعليـم الثانوى المطور كنظام قائم فى هذه المرحلة بدأ تطبيقـــه فى مدارس المرحلة الثانوية فى المملكة العربية السعودية فى العام الدراسى ١٤٠٥ / ١٤٠٦ · وهذا ما سبق أن أكده (عبد المعطى ١٩٨٨) فى دراسته بعنوان نظام المقـــررات الدراسية فى التعليم الثانوى بالكويت « بأن هناك اتفاقا عاما على جـــدوى النظام وفاعليته ودعوة الى استمراره واقرارا واضحا بقدرته على مواجهة مشكلات رئيسية يشكو منها التعليم الثانوى التقليدى بصفته الحالية » · ويشير أيضا فى معرض حديثه أن الدراسات والبحوث والنتائج والتوصيات التى دارت حول نظام المقررات لم تشر الى قصور أو نقد فى فلسفته وأهدافه وتنظيمه العام وأساليبه الرئيسية أو جدواه ، وانما ركزت ما أوردته من سلبيات على مشكلات واجهت التطبيق تدور حول بعض النقاط نورد بعضها : ـ

ـــ الحاجة الى طاقات بشرية مدربة فى النظام المطور فى عمليات التسجيل والارشاد ·

ـــ نقص فى بعض الامكانيات أو سوء ادارتها ·

ـــ الجهد والعبء الادارى الذى يتطلبه النظام (مثل اعداد الجدول الدراسى الى آخره ··) ·

ـــ مشكلة حجم المدرســـة ·

أما فيما يخص البعد الآخر وهو البيئة المدرسية أكـــــدت الدراسة فى تحليلها الاحصائى أن هناك شبه اتفاق بأن البيئة المدرسية ملائمة الى حـــد ما من خلال استجابات كل من المدرسين والطلاب حول هذا البعد ، الا أن الدراسة أظهرت بعض الفروق ذات الدلالة الاحصائية بالنسبة للمدرسين فقط حول عدم ملاءمة النظام المطور للبيئة المدرسية وهذا ربما يرجع الى عينة المدرسين أكثر وعيا وادراكا من الطلاب · وحسب ما أوردته دراسة « عبد المعطى ١٩٨٨ م » فالنظـــام لا غبـــار عليـــه وانمـــا تهيئة البيئة المدرسية المناسبة هو السبب فى وجود بعض العوائق التى تواجه مدى ملاءمة النظـام المطور للامكانيات المتعلقة بالبيئة المدرسية ·

وهنا تأتى أهمية تضافر الجهود بين ادارة التعليم والمدارس • ومن خلال التحليل الاحصائى لهذا البعد نجد أن منطقة الطائف التعليمية المتمثلة فى مدرسة ثانوية هوازن المطورة أكثر ملاءمة فى تطبيقها للنظام عن غيرها من مدارس العينة الأخرى رغم أن وضع تلك المدرسة لا يختلف عنه من خلال خبرة الباحث وزيارته لتلك المدارس : - فدرجة التشابه فيما بينها قد تكون متقاربة من حيث المبنى الحكومى ، واتساع الفصول الدراسية ، ووجود الفناء الواسع الى آخره وربما رجع ذلك لعوامل أخرى هو مدى ادارة التعليم لمتطلبات تطبيق النظام وملاءمة البيئة المدرسية له • ويضيف الباحث بأن هناك تنظيم وملاءمة جيدة من خلال ما شاهده وناقشه الباحث فى مدارس منطقة جدة التعليمية ، وما لمسه الباحث من خلال مناقشته مع مدير مدرسة ابن خلدون عن بعض الجوانب الايجابية والسلبية فى تطبيق النظام المطور وملاءمته للبيئة المدرسية ومحاولة توفير أفضل الامكانيات البشرية والمادية التى تساعد على تقبل أفراد المجتمع لهذا النظام ، وتوعية أولياء الأمور بمصير ومستقبل أبنائهم داخل هذا النظام •

التوصيات والمقترحات

بدأت فكرة هذه الدراسة من أن هناك فجوة بين النظام المطور والبيئة المدرسية بالنسبة لوجهة نظر كل من المدرسين والطلاب والذين يتعاملون مع هذه المرحلة من التعليم • ومن خلال هذه الدراسة يجب الاهتمام بالنواحى الثلاث الآتية : -

الجانب الادارى : - ويشمل ما يلى : -

- الاهتمام باعداد وتهيئة القيادات التربوية المدربة على تطبيق النظام المطور من حيث التدريب على اعداد الجداول الدراسية ، وعملية التسجيل والتقويم •

- اعداد الطاقات البشرية المدربة فى عمليات الارشاد العلمى والتوجيه الطلابى •

— تهيئة الامكانيات الادارية والمساندة لخلق جو تربوى يتناسب مع رغبات ومتطلبات الطالب فى ممارستها داخل فناء المدرسة ٠

الجانب التعليمى : -

ويعنى اعداد وتهيئة الخطط الدراسية المسبقة فى النظام المطور المتفق مع طبيعة النظام وأهدافه والتى تشمل :

— اعطاء حرية للطالب فى الاختيار التخصصى ٠
— تعويد الطالب على الاعتماد الذاتى فى تسجيله للمقررات الدراسية حسب رغبته وميوله ٠

— تنويع فرض المقررات الدراسية واعطاء روح التنافس بين هيئة التدريس فى تدريس المواد الدراسية لتحديد الطالب الحرية فى تسجيل مع من يشاء من المدرسين ٠

— دعم مصادر المعرفة داخل المدرسة من تنوع مصادرها وعدم الاقتصار على الكتاب المدرسى للمادة الواحدة ، وتهيئة روح التنافس بين الطلاب على التعليم الذاتى فيما بينهم ٠

جانب المجتمع الخارجى :

يعد هذا الجانب فى نظرى من أهم الجوانب لدعم فكرة النظام وتعويد افراد المجتمع على تقبله ومساند العاملين عليه فى مواصلة مسيرتهم التربوية الصحيحة وربطه بالبيئة المدرسية ٠ وهذا يتطلب ما يلى : -

— توعية أولياء الأمور عن طريق الندوات والمحاضرات بماهية النظام وأساليبه وطرق تقويمه ٠

— تكثيف حلقة الاتصال المباشر وغير المباشر بين أولياء الأمور والادارة المنفذة للنظام حول سير أبنائهم الدراسى فى هذه المرحلة ٠

— محاولة اشراك أفراد المجتمع فى معرفة ايجابيات وسلبيات النظام المطور ومن ثم طرحها للمناقشة وايجاد الحلول المناسبة لعلاجها عن طـــريق اجتماعات أولياء الأمور بالهيئة التعليمية بالمدرسة ٠

وفى نهاية المطاف فان هناك أيضا دعوة الى اجراء المزيد من الدراسات الميدانية حول هذا النظام حيث أن عمره الآن لا يزيد عن أربع سنوات منـــذ تنفيذه ، وبالتالى فان مراحل التقويم العلمى الهادف على مستوى جميـــع المناطق فى المملكة أرض خصبة لمعرفة جوانب الايجابيات والسلبيات حـــول هذا النظام وفتح المجالات العديدة والمختلفة لاستطلاع وجهة نظر رجال التربية والتعليم وكذلك أولياء الأمور أنفسهم حول ابنائهم الذين يدرسون والذين سوف يلتحقون فيما بعد بهذا التعليم ٠

قائمة المراجـع

أولا : المراجع والمصادر العـربية

١ ـ صالح ، هانى عبد الرحمن (١٩٧٩) الادارة التربوية ، بحوث ودراسات دار الشعب ـ عمان ـ المملكة الأردنية الهاشمية ٠

٢ ـ علاقى ، مدنى عبد القادر (١٩٨٥) الادارة دراســـة تحليلية للوظائف والقرارات الادارية ، الناشر ـ تهامة ـ جدة المملكة العربية السعودية٠

٣ ـ السنبل ، عبد العزيز بن عبد الله وآخرون (١٩٨٧) نظام التعليم فى المملكة العربية السعودية ، كلية التربية ـ جامعة الملك سعود الرياض ، المملكة العربية السعودية ٠

٤ ـ أبو صالح ، محمد صبحى ، عوض ، عدنان محمد (١٩٨٣) مقدمة فى الاحصاء الناشر دار جون وايلى ـ بريطانيا ٠

٥ ـ الحمد ، رشيد وآخر ، (١٩٧٩) البيئة ومشكلاتها ، عالم المعرفة ـ الكويت ٠

ثانيا : بحوث ودراسات ودوريات : ـ

١ ـ مختار ، حسن على ، ١٩٨٧ ، دراسة عن اتجـــاهات تلاميذ الكفـاءة المتوسطة نحو بعض عوامل البيئة المادية للمدرسة واثرها فى تحصيلهم الدراسى دراسة منشورة فى مجلة جامعة أم القرى، العدد الأول ١٤٠٩ هـ

٢ ـ مختار ، حسن على ١٩٨٧ م ، التحصيل الدراسى للتلاميذ فى مدارس ذات ثبات متباينة النوعية ، بحث منشور فى مجلة دراسات فى المنـاهج وطرق التدريس العدد الرابع ١٩٨٨ م ـ الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ـ القاهرة ـ جمهورية مصر العربية ٠

٣ - عبد المعطى ، يوسف ، ١٩٨٨ م نظام المقررات الدراسية فى التعليم الثانوى ، رسالة الخليج العربى ، العدد ٢٦ السنة الثانية ١٩٨٨ - الرياض - المملكة العربية السعودية ٠

٤ - وزارة المعارف - دليل المدرسة الثانوية المطورة (١٤٠٦) ، التعليم الثانوى المطور - وزارة المعارف - الرياض - المملكة العربية السعودية٠

٥ - ـــــــــ دليل الطالب لنظام الدراسة فى الثانوية المطورة (١٤٠٧ هـ) التعليم الثانوى المطور - وزارة المعارف الرياض - المملكة العربية السعودية ٠

٦ - ـــــــــ، مجلة التوثيق التربوى ، العددان (٢٦ - ٢٧) ، وزراة المعارف ١٤٠٥ / ١٤٠٦ هـ ٠

المراجع باللغة الأجنبية :

1. Ferguson, G.A., **Statistical Analysis in Psychology and Education,** McGraw-Hill Book Comp., New York, U.S.A. (1981).

2. Keefe, James, W. (1986), Advisement Programs Improving Teacher-Student Relationships, School Climate, **Nassp Bulletin,** April, 1986.

3. Gunning, Tom, Heinz, Rhoads, and Watkins, 1988, Motivation School Climate and Diverse Learning Nassp Bulletin, Oct., 1988.

دلالة التشتت الكيفى ونسبة التركيز لـ (جينى) فى البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية

دكتور / زكريا الشربينى (*)

مدخـل الدراسة :

اذا كان لدينا أربع مجموعات من الأطفال ، وتم تطبيق اختبار ما للقلق عليهم وجاءت درجات كل مجموعة كما يلى :

- درجات المجموعة الأولى ٥ ، ٥ ، ٥
- درجات المجموعة الثانية ١ ، ٢ ، ١٢
- درجات المجموعة الثالثة ٣ ، ٤ ، ٦ ، ٧ ، ٥
- درجات المجموعة الرابعة ٤ ، ٥ ، ٦

فبحساب المتوسط لكل مجموعة من المجموعات الثلاث نجده (س = ٥) مع العلم بأن هناك شيئا من الاختلاف بين درجات هذه المجموعات ٠

فالمجموعات الأولى درجاتها متجانسة تماما حيث تساوت قيم الدرجات، أما المجموعات الثانية والثالثة والرابعة فيلاحظ أن هناك اختلافا أو تباعدا أو تشتتا واضحا بين قيم الدرجات التى حصل عليها الأطفال فى الاختبار ، وفى الوقت الذى نلاحظ فيه أن الاختلاف أو التباعد أو التشتت واضح جدا فى المجموعة الثانية نجده أقل فى المجموعة الرابعة أو المجموعة الثالثة ٠

وهذه الخاصية تسمى كما هو معروف خاصية التشتت وتوجـد مقاييس مختلفة لقياس هذا التشتت منها المدى Range ، الانحـــراف الربيعى

(*) كلية البنات ـ جامعة عين شمس ٠

Quarrile Deviation ـ الانحراف المتوسط Mean Absolute Deviation والانحراف المعيارى Standard Deviation التباين Variance بالاضافة الى معامل الاختلاف (C.V.) ، والمقاييس السابقة للتشتت يمكن استخدامها فى حالة البيانات الكمية فقط ٠

كما أن هناك أساليب احصائية لحساب دلالة الفروق بين تشتت مجموعتين أو أكثر ، أما اذا كان لدينا بيانات خاصة بمتغيرات كيفية فانه لم تعرض الكتب العربية أو الأجنبية للاحصاء فى العلوم الانسانية عن أسلوب احصائى لهذا الغرض ، بحيث يمكن الاستفادة منه فى قياس تشتت تكرارات بيانات خاصة مثلا بالمستوى الاقتصادى أو الثقافى للاسرة (مرتفع ـ متوسط ـ منخفض) أو مرحلة النمو (طفولة وسطى ـ طفولة متأخرة ـ مراهقة) أو الحالة الاجتماعية (أعزب ـ أرمل ـ متزوج) أو نوع الجناح (سرقة ـ جنس ـ متعاطى مخدرات ٠٠) أو الديانة (مسلم ـ مسيحى ـ يهودى ٠٠٠) أو الجنسية (مصرى ـ سعودى ـ سودانى ـ جزائرى ٠٠٠) أو تقديرات طلاب الجامعة (ممتاز ـ جيد جدا ـ جيد ٠٠٠) أو المستوى التعليمى (منخفض ـ متوسط ـ مرتفع) ٠٠ الخ وفضلا عن عدم تعرف مقياس لتشتت التكرارات الخاصة بمثل هذه المتغيرات أو مقياس لتركز البيانات فانه لا يوجد أسلوب احصائى لتعرف جوهرية قيمة تشتت البيانات الكيفية لمجموعة أو أكثر ٠

تحديد المشكلة :

تتحدد مشكلة الدراسة الحالية فى النقطتين التاليتين :

١ ـ لم تعالج الكتب العربية أو الأجنبية للاحصاء فى مجال العلوم الانسانية اسلوبا احصائيا يحسب تشتت البيانات الكيفية أو تركزها والدلالة الاحصائية لذلك ٠

٢ ـ اذا كانت هناك أساليب للكشف عن الدلالة الاحصائية لفروق تباينات البيانات الكمية فهل يمكن التوصل الى أسلوب للكشف عن دلالة فروق تشتتين كيفيين أو أكثر ؟

تصور الباحث الحالى وكيفية الاستنتاج :

نفرض أن لدينا خمس مجموعات تشتمل كل مجموعة على تسعة أشخاص نسبت لهم انحرافات مثل السرقة ـ الجنس ـ مخدرات ، وكانت البيـــانات كما يلى :

	مجموعة(١)	مجموعة(٢)	مجموعة(٣)	مجموعة(٤)	مجموعة(٥)
السرقة	٩ ك١١	٨ ك٢١	٧ ك٣١	٥ ك٤١	٣ ك٥١
الجنس	ـ ك١٢	١ ك٢٢	٢ ك٣٢	٣ ك٤٤	٣ ك٥٢
مخـــدرات	ـ ك١٢	ـ ك٢٣	ـ ك٣٣	١ ك٤٢	٣ ك٥٣
المجموع	٩ ك	٩ ك	٩ ك	٩ ك	٩ ك
	ع١	ع٢	ع٣	ع٤	ع٥

ومن هذه البيانات يظهر أن المجموعة الأولى كل أفرادها نسب لهـــم انحراف واحد فقط هو انحراف السرقة ، وهذا يجعلنا نقول : اننا أمام حالة من التجانس التام لعدم وجود تشتت لأفراد هذه المجموعة على انحـــرافات الجنس والمخدرات ٠

ويلاحظ فى المجموعة الثانية بداية ظهور اختلاف حيث يوجد ٨ أشخاص نسب لهم انحراف السرقة وشخص نسب له انحراف الجنس ولا يوجد أشخاص على انحراف المخدرات ٠

وفى المجموعة الثالثة بدأ التشتت بالظهور أيضا ، وفى المجموعة الرابعة انتشر أفراد المجموعة على الانحرافات الثلاثة أما فى المجموعة الخامسة فقد انتشر أفراد المجموعة على الانحرافات الثلاثة بالتساوى (٣ سرقة ـ ٣ جنس ـ ٣ مخـــدرات) ٠

ويمكن حساب حالات الاختلاف فى المجموعة الرابعة مثلا كما يلى :

خمسة أشخاص (جناح سرقة) يختلفون عن أربعة أشخاص آخرين (٣ جناح جنس + ١ مخدرات) ٠

اذن عدد حالات الاختلاف = ٥ × ٤ = ٢٠ ـــــ I

كذلك : يوجد بنفس المجموعة ثلاثة أشخاص (جناح جنس) يختلفون عن شخص (جناح مخدرات) ٠

اذن عدد حالات الاختلاف = ٣ × ١ = ٣ ـــــــ II

وبالتالى يكون مجموع حالات الاختلاف فى المجموعة الرابعة ٠

II + I =

= ٢٠ + ٣ = ٢٣

ويمكن اتباع ما سبق مع المجموعات الأربع الأخرى كما يلى :

المجموعة الأولى : تسعة أشخاص (جناح سرقة) يختلفون عن صفر شخص آخر اذن عدد حالات الاختلاف = ٩ × صفر = صفر = I

كذلك : يوجد بنفس المجموعة صفر شخص (انحراف جنس) يختلف عن صفر شخص (انحراف مخدرات) ٠

اذن عدد حالات الاختلاف = صفر ـــــــ II

وبالتالى يكون مجموع حالات الاختلاف فى المجموعة الأولى

II + I

= صفر + صفر = صفر

المجموعة الثانية : ثمانية أشخاص (جناح سرقة) يختلفون عن شخص واحد (جناح جنس) + صفر جناح مخدرات)

اذن عدد حالات الاختلاف = ٨ × ١ = ٨ ـــــــ I

كذلك : يوجد بنفس المجموعة شخص واحد (جناح جنس) يختلف عن صفر شخص (مخدرات)

اذن عدد حالات الاختلاف = ١ × صفر = صفر = ـــــــ II
وبالتالى يكون مجموع حالات الاختلاف فى المجموعة الثانية

II + I
= ٨ + صفر = ٨

المجموعة الثالثة : بنفس الطريقة السابقة

٧ × ٢ = ١٤ ـــــــ I
، ٢ × صفر = صفر ـــــــ II

اذن مجموع حالات الاختلاف فى المجموعة الثالثة

II + I
١٤

المجموعة الخامسة : باتباع نفس الأسلوب اذن

٣ × ٦ = ١٨ ـــــــ I
، ٣ × ٣ = ٩ ـــــــ II
اذن مجموع حالات الاختلاف
II + I =
٢٧ =

وعلى هذا يمكن اجمال ما سبق بأن عدد حالات الاختلاف فى الخمس مجموعات هى :

صفر ، ٨ ، ١٤ ، ٢٣ ، ٢٧

وعلى ذلك فعدد حالات الاختلاف القصوى (العـــــدد الأقصى لحالات الاختلاف) = ٢٧

وحدثت حينما تساوى عدد الأفراد فى كل نمط من أنماط الجناح

واذا رمزنا للتشتت الكيفى بالرمز ش ٠ أ (والتى يمكن أن نطلق عليها نسبة التشتت الكيفى) فان :

$$\text{ش}_{0}\text{أ} = \frac{\text{العدد الفعلى للاختلافات}}{\text{العدد الأقصى للاختلافات}}$$

ومن ثم تصبح القيم السابقة :

صفر ، ٨ ، ١٤ ، ٢٣

$$I \quad \frac{}{٢٧} \quad \frac{}{٢٧} \quad \frac{}{٢٧} \quad \frac{}{٢٣}$$

وهى قيم تحقق المتباينة

$$١ \geqslant \text{ش}_{0}\text{أ} \geqslant \text{صفر}$$

وعلى اعتبار أن عدد أفراد المجموعة هو ن
وعلى اعتبار أن عدد فئات متغير التصنيف (نوع أو نمط الجناح) هو ع

اذن العدد الأقصى للاختلاف حينما يوزع حجم العينة (ن) بالتساوى على فئات التصنيف (ع) ومن ثم يكون له فئة تصنيف تكرار قدره $\frac{\text{ن}}{\text{ع}}$

ويكون العدد الأقصى للاختلاف اذا رمزنا له بالرمز ص

$$= \frac{\text{ن}}{\text{ع}} (\frac{\text{ن}}{\text{ع}} + \frac{\text{ن}}{\text{ع}} + \frac{\text{ن}}{\text{ع}} + \frac{\text{ن}}{\text{ع}} + \cdots\cdots\cdots\cdots (\text{ع} - ١) \text{ حدا})$$

$$+ \frac{\text{ن}}{\text{ع}} (\frac{\text{ن}}{\text{ع}} + \frac{\text{ن}}{\text{ع}} + \frac{\text{ن}}{\text{ع}} + \cdots\cdots (\text{ع} - ٢) \text{ حدا})$$

$$+ \frac{ن}{ع}\left(\frac{ن}{ع} + \frac{ن}{ع} + \cdots\cdots (ع - ٣) \text{ حدا}\right)$$

$$= \frac{ن^{٢}}{ع^{٢}}\left(١ + ١ + ١ + ١ + \cdots\cdots (ع - ١) \text{ حدا}\right)$$

$$+ \frac{ن^{٢}}{ع^{٢}}\left(١ + ١ + ١ + \cdots\cdots (ع - ٢) \text{ حدا}\right)$$

$$+ \frac{ن^{٢}}{ع^{٢}}\left(١ + ١ + \cdots\cdots (ع - ٣) \text{ حدا}\right)$$

$$= \frac{ن^{٢}}{ع^{٢}}\Big(\big(١ + ١ + ١ + ١ + \cdots\cdots (ع - ١) \text{ حدا}\big)$$
$$+ \big(١ + ١ + ١ + \cdots\cdots (ع - ٢) \text{ حدا}$$
$$+ \big(١ + ١ + ١ + \cdots\cdots (ع - ٣) \text{ حدا}\big)\Big)$$

$$= \frac{ن^{٢}}{ع^{٢}}\left(\frac{ع-١}{٢}(٢) + \frac{ع-٢}{٢}(٢) + \frac{ع-٣}{٢}(٢)\right)$$

$$= \frac{ن^{٢}}{ع^{٢}}\big((ع - ١) + (ع - ٢) + (ع - ٣) + \cdots\cdots ع \text{ حدا}\big)$$

$$= \frac{ن^{٢}}{ع^{٢}}\left(\frac{ع}{٢}(٢ع - ١) + (ع - ١) \times -١\right)$$

$$= \frac{ن^{٢}}{ع^{٢}}\left(\frac{ع}{٢}(٢ع - ٢ - ع + ١)\right)$$

$$= \frac{ن^{٢}}{ع^{٢}} - \frac{ع}{٢}(ع - ١)$$

$$= \frac{ن^{٢}}{ع^{٢}} \times \frac{ع}{٢} \times (ع - ١)$$

$$= \frac{ن^{٢}}{٢} \times \frac{ع-١}{ع} \quad \text{I}$$

ويكون العدد الفعلي للاختلافات هو ف = مجـ

$$\text{I} \quad \text{ل} = ١ \quad \text{ر} = ١ \qquad \text{ل ر}^{\text{ك}} \qquad (\text{مجـ})^{\text{ك}} \quad \text{ل} = ١ \quad \text{ر} = ١ \qquad (\text{ل} + ١)\ \text{ر}$$

وتكون الصورة النهائية لشدة الاختـــلافات $= \frac{\text{ف}}{\text{ص}} = \frac{\text{II}}{\text{I}}$

$$= \frac{٢ع\ \text{مجـ}\ (\text{مجـ ك})}{\text{ك ل ر}\ (\text{ل} + ١)\ \text{ر}}$$

$$\text{أو} = \frac{٢\ \text{ع ف}}{ن^{٢}\ (ع-١)}$$

وعلى ذلك فانه اذا كان لدينا توزيع تكرارات مجموعتين جديدتين على نوع الجناح كما يلى :

نوع الجناح	المجموعة أ	ب
سرقة	٨٠	٤٠
جنس	٨	٢٥
مخدرات	١٢	٣٥
مجموعة العينة	١٠٠	١٠٠

فان قيمة «ف» للمجموعة الأولى = ٨٠ (٨ + ١٢) + ٨ (١٢)

= ١٦٠٠ + ٩٦ = ١٦٩٦

، وقيمة ع = ٣ (أنواع الجناح)

قيمة ن = ١٠٠ (عدد أفراد المجموعة)

$$\text{اذن ش} \cdot \text{أ للمجموعة الأولى} = \frac{٢ \text{ ع ف}}{\text{ن}^{٢} (\text{ع} - ١)}$$

$$= \frac{٢ \times ٣ \times ١٦٩٦}{٢١٠٠ (٣ - ١)}$$

$$= \frac{٦ \times ١٦٩٦}{٢٠٠٠٠} = ١ر٥١$$

كذلك بالنسبة للمجموعة الثانية :

قيمة «ف» = ٤٠ (٢٥ + ٣٥) + ٢٥ (٣٥)

= ٤٠ × ٦٠ + ٢٥ × ٣٥

= ٢٤٠٠ + ٨٧٥ = ٣٢٧٥

وقيمة «ع» = ٣

، ن = ١٠٠

$$\text{اذن ش} \cdot \text{أ للمجموعة الثانية} = \frac{٢ \text{ ع ف}}{\text{ن}^{٢} (\text{ع} - ١)}$$

$$= \frac{٢ \times ٣ \times ٣٢٧٥}{٢١٠٠ \times (٣ - ١)}$$

$$= \frac{٦ \times ٣٢٧٥}{٢٠٠٠٠} = ٩٨\text{ر}$$

بمقارنة شدة الاختلاف فى الحالتين يتضح أنها واضحة بصورة أكثر لدى المجموعة الثانية مقارنة بالمجموعة الأولى ٠

ملاحظة : فقط اذا كان حجما العينتين غير متساو فلا يتم اجراء كل ما سبق الا بعد حساب النسب المئوية للتكرارات الخاصة بكل خلية ٠

الدلالة الاحصائية لشدة الاختلاف :

للحكم على جوهرية أو دلالة الفروق فى شدة الاختلاف يمكن استخدام فكرة كا^{٢} على اعتبار أن :

$$\text{كا}^{٢} = \text{مج} \frac{(\text{هـ} - \text{ق})^{٢}}{\text{ق}}$$

حيث هـ التكرارات المشاهدة

ق التكرارات المتوقعة

فاذا ما ثبتت دلالتها الاحصائية أمكننا القول : ان هناك فروقا جوهرية فى الاختلافات بين المجموعتين فى المثال السابق ، وان المجموعة الأولى لهـا تشتت فى التكرارات يختلف اختلافا ذا دلالة احصائية عن تشتت التكرارات فى المجموعة الثـانية ٠

ومن بيانات المثال التوضيحى السابق يمكن استنتاج قيمة كا٢ كما يلى:

المجموعة		أ		ب	
نوع الجناح	مشاهد	متوقع	مشاهد	متـوقع	الكلى
سـرقة	٨٠	١٠٠ × ١٢٠ / ٢٠٠ = ٦٠	٤٠	١٠٠ × ١٢٠ / ٢٠٠ = ٦٠	١٢٠
جنس	٨	١٠٠ × ٣٣ / ٢٠٠ = ١٦ر٥	٢٥	١٠٠ × ٣٣ / ٢٠٠ = ١٦ر٥	٣٣
مخدرات	١٢	١٠٠ × ٤٧ / ٢٠٠ = ٢٣ر٥	٣٥	١٠٠ × ٤٧ / ٢٠٠ = ٢٣ر٥	٤٧
الكلى	١٠٠	١٠٠	١٠٠		٢٠٠

$$\text{كا}^2 = \text{مج} \frac{(\text{هـ} - \text{ق})^2}{\text{ق}} \quad \text{حيث : هـ المشاهد، ق المتوقع}$$

$$\text{كا}^2 = 2 \left(\frac{(80-60)^2}{60} + \frac{(8-16ر5)^2}{16ر5} + \frac{(12-23ر5)^2}{23ر5} \right)$$

كا٢ = ٢ (٦ر٦٧ + ٤ر٣٨ + ٥ر٦٣)
كا٢ = ٣٣ر٣٦

وعندما تضاف درجات الحرية = (عدد الاعمدة ـ ١) (عدد الصفوف ـ ١)
= (٢ ـ ١) (٣ ـ ١)
= ٢

فأن كا٢ = ٩٩ر٥ عند مستوى ٠٥ر
= ٢١ر٩ عند مستوى ٠١ر
= ٨٢ر١٣ عند مستوى ٠٠١ر

وعلى ذلك فقيمة كا٢ المحسوبة دالة احصائيا عند مستوى ٠٠١ر

ويمكن القول : ان تشتت تكرارات المجموعة الأولى يختلف اختـــلافا ذا دلالة احصائية عن تشتت تكرارات المجموعة الثانية ٠

أما فى حالة البيانات الخاصة بمجموعة واحدة

فان الأمر يتطلب حساب قيمة ش ٠ أ ثم حساب قيمة كا٢ ، أيضا كما يتضح من معالجة بيانات الجدول التالى والخاص بالتوزيع لتكرار المترددين على شعب حوادث المرور ومستوياتهم التعليمية ٠

المستوى التعليمى	أمى	ابتدائى	متوسط	ثانوى	جامعة	المجموع الكلى
التكرار	٧٠	٨٠	٦٠	٥٠	٤٠	٣٠٠

قيمة الاختلافات الفعلية ف = ٧٠ (٨٠ + ٦٠ + ٥٠ + ٤٠)
+ ٨٠ (٦٠ + ٥٠ + ٤٠)
+ ٦٠ (٥٠ + ٤٠)
+ ٥٠ (٤٠)

$$= ٧٠ \times ٢٣٠ + ٨٠ \times ١٥٠ + ٦٠ \times$$
$$٤٠ \times ٥٠ + ٩٠$$
$$= ٣٥٥٠٠$$

بما أن ع = ٥ (مستويات تعليمية) ،
ن = ٣٠٠ (عدد أفراد المجموعة)

بما أن ش ٠ أ

$$= \frac{٢ \text{ ع ف}}{\text{ن}^{٢}(\text{ع} - ١)}$$

$$= \frac{٢ \times ٥ \times ٣٥٥٠٠}{٢٣٠٠ (٥ - ١)}$$

$$= \frac{٣٤١٠٠٠}{٤ \times ٢٣٠٠}$$

$$= \frac{٣٤١٠٠٠}{٣٦٠٠٠٠}$$
$$= ٩٥ر$$

ويجب علينا أن نحدد قيمة كا٢ كما يلى :

ويلاحظ أن التكرار المتـــوقع لـكل خلية $= \frac{٣٠٠}{٥} = ٦٠$

وبما أن كا٢ $= \text{مج} \frac{(\text{هـ} - \text{ق})^{٢}}{\text{ق}}$

اذن كا٢ = ١ر٦٧ + ٦ر٦٧ + صفر + ١ر٦٧ + ٦ر٧٦
= ١٦ر٧٨

بدرجات حرية = ٥ - ١ = ٤

نجـد أن القيمة الجـدولية هى ٩ر٤٩ عند مستوى ٠٥ ر
أو ٢٨ر١٣ عند مستوى ٠١ ر
أو ٤٧ر١٨ عند مستوى ٠٠١ر

وعلى هذا فهى قيمة دالة احصائيا ٠

ويمكن استنتاج أن التشتت فى التكرارات باختـــلاف المستوى التعليمى جـــــوهرى ٠

وفى حالة المتغيرات الرتبية فقط يمكن الاســـــتفادة من أساليب قياس التركيز لمعرفة مدى تركز المتغيرات لدى الفئات المختلفة ٠

فكما هو معروف توجد أساليب احصائية لقياس التركيز Concentration وتهتم بمعرفة مدى تركز المتغيرات لدى بعض الفئـــات فى وقت معين ومن أســـاليب قياس التـــركيز منحنى لورنز Lorenz curve ونسبة التركيز لجينى Gini concentration Ratio (Shryock, 1976, 97-99)

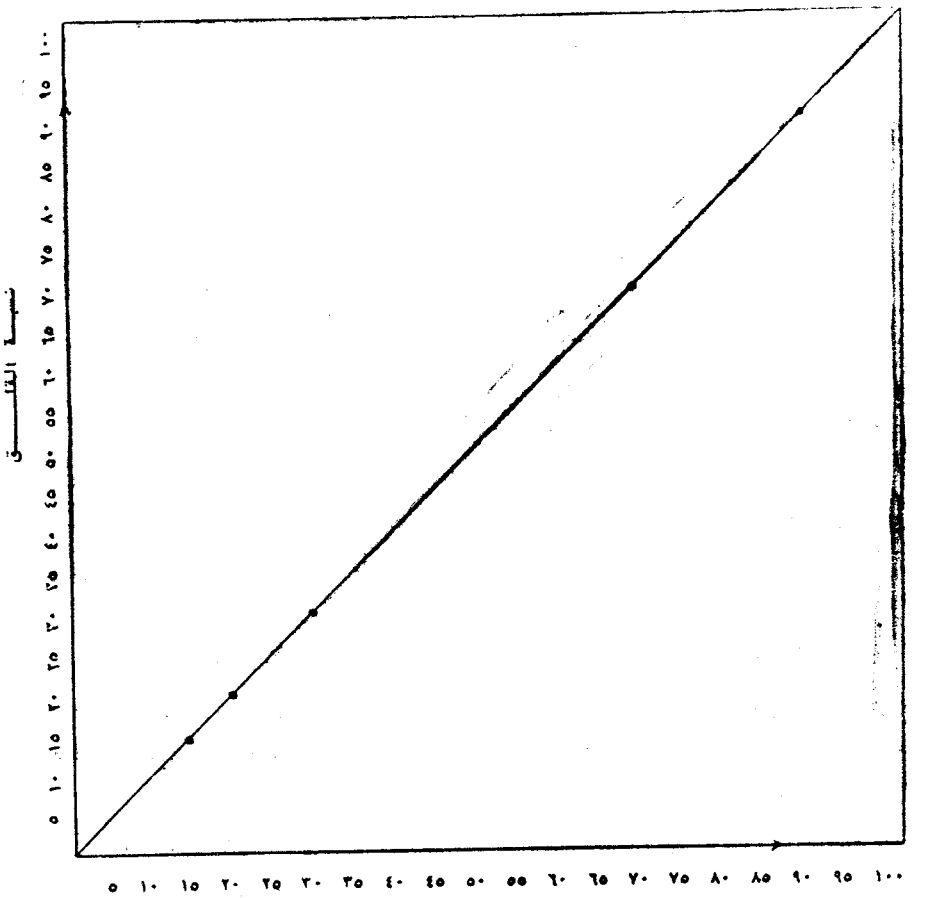
ومنحى لورنز يقيس مدى تركيز أو تكثيف المتغير لدى بعض الفئـــات ويحدد مقدار التركيز بالمساحة المحصورة بين منحنى لورنز ومنحنى التساوى (خط التوزيع المتساوى) ٠

وتعتمد الفكرة على أنه اذا كانت هناك مساواة فى توزيع القلق على الأفراد مثلا لوجـد أن :

٥ ٪من الأفراد لديهم ٥ ٪ من القلق
١٥ ٪ من الأفراد لديهم ١٥ ٪ من القلق
٢٠ ٪ من الأفراد لديهم ٢٠ ٪ من القلق
٣٠ ٪ من الأفراد لديهم ٣٠ ٪ من القلق
١٠٠٪ من الأفراد لديهم ١٠٠٪ من القلق

وبتمثيل العلاقة بيانيا نجد أنها تمثل خطا مستقيما يطلق عليه خـــط التوزيع المتســـاوى Line of Equal Distribution

كما هو موضح بالشكل الآتى :



ونادرا ما نجد التوزيع بالصورة السابقة ، وهذا ما يجعلنا نرسم المنحنى الفعلى مع خط التوزيع المتساوى ويكون الفرق للمساحة بينهما ممثلا لمقدار التركيز ٠

ولكن كيف نرسم منحنى لورنز ؟

يتم ذلك بحساب التكرار المتجمع النسبى للاشخاص
وكذلك حساب التكرار المتجمع النسبى للظاهرة (القلق) مثلا أو المستوى التعليمى) ٠

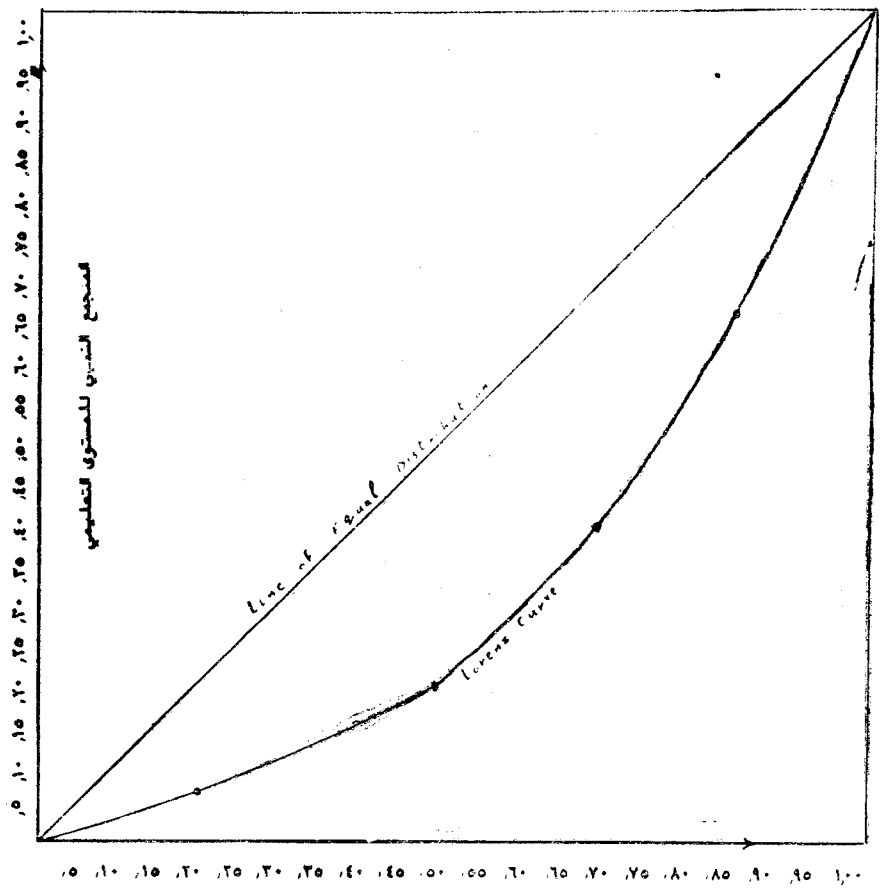
وكلما كانت المساحة المحصورة بين خط التوزيع المتساوى ومنحنى لورنز كبيرة دل ذلك على تركيز أكبر لمتغير (المستوى التعليمى) لدى بعض الفئات أو تركيز تقديرات الطلاب لدى بعض المجموعات أو تركيز الذكاء فى شريحة مميزة من الأطفال أو تركز الطلاب فى عدد قليل من الكليات أو المعاهد ، كما يظهر فى المثال الموضح :

المستوى التعليمى س	التكرار ك	تكرار متجمع ك	متجمع المستوى التعليمى س	تكرار متجمع نسبى ك =	متجمع نسبى تعليمى س =
١	٧٠	٧٠	١	٢٣ر	٠٧ر
٢	٨٠	١٥٠	٣	٥٠ر	٢٠ر
٣	٦٠	٢١٠	٦	٧٠ر	٤٠ر
٤	٥٠	٢٦٠	١٠	٨٧ر	٦٧ر
٥	٤٠	٣٠٠	١٥	١ر٠٠	١ر٠٠

ومن أساليب قياس التركيز أسلوب جينى فقد قام جينى بقياس المساحة المحصورة بين منحنى لورنز وخط توزيع التساوى بقانون على الصورة التالية :

المساحة = مجـ ك = ـ مجـ ك = س = ر ر + ١
ر + ١

(دراسات تربوية)



والقيمة الناتجة قياس على شكل نسبة الى المساحة الكلية تحت خط توزيع التساوى (قطر المربع)

ومن البيانات السابقة فى المثال السابق :

التكرار النسبى ك =	المتجمع النسبى ك = ر + ١ = التعليمى س =	س ر ك = رس = ر + ١
٢٣ر	٠٧ر	٠٥ر
٥٠ر	٢٠ر	١٤ر	٢٠ر
٧٠ر	٤٠ر	٣٥ر	٤٧ر
٨٧ر	٦٧ر	٦٧ر	٨٧ر
١٠٠ر	١٠٠ر		

مجـ ك = ر + ١ = س ر = ١٢ر

مجـ ك = ر س = ر + ١ = ١٥٩ر

اذن المساحة = مجـ ك = س = ـ مجـ ك = س = ر / ر + ١

= ١٥٩ر ـ ٢٠ر١

= ٣٩ر

أى نسبة جينى للتركيز = ٣٩ر

ويمكن اجمال نتائج المثال الخاص بالمستوى التعليمى فى الصورة التالية:

نسبة التركيز = ٣٩ر

التشتت = ٩٥ر

مستوى الدلالة = ٠١ر

وعلى ذلك فانه يمكن حساب نسبة التركيز لمجموعة من البيانات المرتبة وتشتتها وجوهرية هذا التشتت ، فاذا اتضح وجود قيمة للتشتت الذى ثبتت دلالتها الاحصائية فان ذلك يعنى لنا التحدث عن الاختلاف بمستوى معين من الثقة ويلزم الأمر عند ذلك التوصل الى نسبة التركيز لجينى وذلك فى البيانات

الرتيبة فقط ، كما سبق الاشارة اليه والتى يمكن أن يأخذها المتغير مثل المستوى التعليمى ، وحجم الأسرة والترتيب الميلادى والمستويات الاقتصادية أو الاجتماعية أو الثقافية ٠٠ الخ ٠

ومثلما نحسب المتوسط والانحراف المعيارى لبيانات كمية يمكننا حساب نسبة التركيز والتشتت الكيفى للبيانات الكيفية ٠

المراجـــع

١ ـ السيد محمد خيرى (١٩٧٠) : الاحصاء فى البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية ، القاهرة ، دار النهضة العربية ٠

٢ ـ فؤاد البهى السيد (١٩٧٩) : علم النفس الاحصائى وقياس العقـل البشرى ، القاهرة ، دار الفكر العربى ٠

٣ ـ محمد صبحى أبو صالح وعدنان محمد عوض (١٩٨٣) : مقدمة فى الاحصاء ، لندن ، جون وايلى ٠

٤ ـ عبد العزيز القوصى وآخرون (١٩٥٧) : الاحصاء فى التربية وعلم النفس

٥ ـ رمزية الغريب (١٩٧٠) : التقويم النفسى والتربوى ، القاهرة ، الانجلو المصرية ٠

٦ ـ صلاح علام (١٩٨٥) : تحليل البيانات فى البحوث النفسية والتـربوية، القاهرة ، دار الفكر الجامعى ٠

7. Ferguson, G. (1978) : Statistical Analysis in Psychology and Education, (5th ed.) N.Y. : McGraw-Hill.

8. Guiford, Jond Fruchter, B. (1978) : Fundamental Statistics in Psychology and Education, McGraw-Hill. KoGakusha, Ltd., Tokyo.

9. Lewis, D. (1960) : Quantitative Methods in Psychology, N.Y. McGraw-Hill.

10. McNemar, Q. (1969) : Psychological Statistics (4th ed.) N.Y., Wiley.

11. Shryock, H. et al. (1976) : The Methods and materials of Demography, N.Y. : Academic press.

12. Stell, Rad Torrie J. (1980) : Principles and procedures of statistics : A Biometrical Approach (2nd ed.). N.Y. McGraw-Hill.

قائمة بمفاهيم بيئية مقترح تضمينها فى كتب العلوم والتربية الصحية بالمرحلة الاعدادية فى اليمن

د٠ محمد سعيد صبارينى(*) ود٠ محمد ابراهيم الصانع(**)

خلفية الدراســـة

ان العلاقة بين البيئة والتربية علاقة قديمة منذ فجر وجود الانســـان على سطح الأرض ٠ ففى بداية حياة الانسان كانت البيئة هى المصدر المبـاشر للتربية يكتسب منها خبراته ومعارفه ٠ وبظهور التعليم المدرسى انعزل المتعـلم عن بيئته وانعزلت التربية عن البيئة ٠ ومن هنا شعر العديد من المربين بهـذه الفجوة الخطيرة ونادوا بضرورة ربط ما يدرسه المتعلم ببيئته حتى يصـــبح ما يتعلم ذا معنى بالنسبة له (الشراح ، ١٩٨٦) ٠ وبالرغم من التطـــور الهائل الذى شهده العالم فى مجال التربية البيئية فى الآونة الأخيرة الا أن استجابة التربويين كانت قليلة فى استيعاب أهداف التربية البيئية فى المناهج الدراسية لمراحل التعليم المختلفة (بارك ، ١٩٨٨) ، مع العلم أنه من الضرورى أن تكون التربية البيئية مستمرة ومتاحة للجميع حيث من المناسب ادخالهـا فى جميع مراحل التعليم المدرسى وغير المدرسى (اليونسكو ، ١٩٧٨) ٠

ولم تحظ التربية البيئية فى كثير من أقطار الوطن العربى بالاهتمـــام الذى تستحقه وخاصة أن البيئة فى الوطن العربى تعانى من مشكلات كثيرة من أبرزها التصحر ، وقلة مصادر المياه ، والتخلخل فى التوزيع السكانى ٠ والمستعرض للمناهج فى معظم النظم التربوية فى الوطن العـــربى يجـدها خالية من المعلومات الأساسية المتعلقة بالبيئـــة والتى تؤدى الى تكوين مفاهيم واتجاهات تتعلق بالبيئة وتشكل وعيا بيئيا لدى الطالب (الدويرى ، ١٩٨٧)٠ وباستعراض المناهج والكتب المدرسية فى عدد من الدول العـــربية كالعلوم والجغرافيا ، لم يظهر أى تأكيد واضح على تضمين مفاهيم التربية البيئية

(*) قسم التربية بجامعة اليرموك ـ الاردن ٠
(**) معلم أول فى معاهد المعلمين والمعلمات باليمن ٠

فيها · وكثيرا ما ينصب التأكيد على التفاصيل التشريحية والتركيبية عند دراسة عينات من الكائنات الحية دون اهتمام بدراسة هذه الكائنات كعوامل فى البيئة تؤثر وتتأثر بها (دلاشه ، ١٩٨٥) ·

ويواجه العالم العربى كغيره من أجزاء العالم الأخرى ازمة البيئة لذا يقتضى الأمر لتقويم الوضع التعليمى فى العالم العربى أن ينظر فى اتجاهين أحدهما شمولى لنرى ما يسير عليه نظامنا التعليمى بصفة عامة والآخر نوعى لنرى ما يدرس من البيئة فى مواد التعليم ومدى الارتباط بينها وبين اتجاهها نحو الهدف (عباس ، ١٩٨٦) · واذا ما أمعنا النظر فى المناهج التربوية والبرامج التعليمية المدرسية فى كافة الأقطار العربية ، فاننا نجد هذه المناهج تخلو من مفاهيم الاحاطة بالبيئة بشكل شمولى وبربط المناهج بالحاجات الحقيقية للناشئة (ابو شقرا ، ١٩٨٢) ·

وحتى نصل الى تكوين قيم ومبادىء خلقية لدى عامة الناس ينبغى اعادة النظر فى المناهج المدرسية بحيث توزع الموضوعات البيئية على كل أو معظم المناهج المدرسية أو تقدم كوحدات منفصلة أو عمل مقرر دراسى كامل للوقاية البيئية (الدويرى ، ١٩٨٧) · وينبغى أن تدخل التربية البيئية فى التعليم المدرسى بجميع مراحله وفى شتى أنشطة التعليم لصالح النشء والبالغين أيا كانت فئة السكان التى ينتمون اليها ، ويتعين أن تدمج فى عملية التعليم العام بكل بلد وأن تجرى تنميتها فى كل مؤسسات التعليم ومناهجه (اليونسكو ، ١٩٧٨) ·

وعلى المستوى الوطنى فى الدول العربية يبدو أن محاولات ادخال التربية البيئية فى برامج التعليم العام لا زالت ضئيلة ومقتصرة أحيانا على كتب العلوم والاجتماعيات ، وأن كانت هناك بعض الأقطار قد أخذت بالمدخل الاندماجى فى تقديم عدد من مساقات العلوم والاجتماعيات فى المرحلتين الاعدادية والثانوية (صبارينى ، ١٩٨٧) ·

وفى الحديث عن التربية البيئية بشكل عام فقد انتشرت برامجها فى مختلف مراحل التعليم العام والجامعى وذلك بتضمين القضايا البيئية فى المناهج المدرسية وفق واحد أو أكثر من المداخل التالية (شلبى ، ١٩٨٤) :

(أ) مدخل الوحدات المدرسية : حيث يعالج هذا المدخل الموضوعات البيئية كوحدة تهتم المناهج باعداد وحدات فى مواد دراسية مختلفة ٠

(ب) المدخل الاندماجى : ويهتم هذا المدخل بتضمين موضوعات بيئية معينة فى بعض المناهج الدراسية مثل اعداد موضوعات دراسية أو أجزاء عن البيئة داخل المناهج الدراسية أو توجيه منهاج مادة دراسية توجيها بيئيا ٠

(جـ) المدخل المستقل : فى هذا المدخل يتم تدريس التربية البيئية كمنهج دراسى مستقل قائم بذاته شأنه شأن أى مادة دراسية أخرى ٠

ويبدو من أول وهلة أن اضافة منهج جديد لتعليم بيئى متكامل أمر سابق لأوانه فى ظل الظروف والنظم التى تحكم تعليمنا فى العالم العربى وتسير عليها مدارسنا ، ومن ثم يصبح البديل الآخر وهو استمرار التعليم البيئى موزعا بين مختلف المناهج حيث يكون هو البديل المقبول شكلا وموضوعا (عباس ، ١٩٨٦)

ولأجل بلوغ أهداف التربية البيئية ينبغى أن تبنى مفاهيم التعليم ذات التخصصات المتداخلة بحيث تغدو المشكلات البيئية متضمنة فيها كما أنها تندرج بشكل أكبر فى فروع أخرى لعلوم البيولوجيا والفيزياء والعلوم الاجتماعية (ستاب ، ١٩٨٥) ٠

اما عن تعليم وتعلم العلوم فيلاحظ أن هناك جهودا تبذل لدعم الافتراض الذى يرى أن القضايا الاجتماعية والبيئية يجب أن تأخذ الصدارة لتدريسها فى المواد العلمية (مساعدة ، ١٩٨٨ ، الشراح ، ١٩٨٦ ، والبورسعيدى ، ١٩٨٢ ، Bedwell, 1989) ٠ وقد كانت ندوة عربية للتربية البيئية على ضرورة الاهتمام بالبعد البيئى فى المراحل الدراسية لكافة التخصصات العلمية والانسانية لنجاح أهداف التربية البيئية (التربية ، ١٩٨٦) ٠

وهكذا يلاحظ امكانية ادخال قضايا البيئة فى جميع المواضيع التى يدرسها الطالب كالمقررات السياسية والدراسات الاجتماعية والرياضيات كما ينبغى غرس اتجاهات ايجابية نحو البيئة على المستويات المحلية والاقليمية

والدولية (Schwartz, 1985) . وعلى هذا الأساس يتم فى كثير من الحالات تطعيم البعد البيئى أيضا فى محتوى مناهج الرياضيات القائمة وذلك بربط المسائل الرياضية بقضايا بيئية محلية مثل التلوث واستهلاك الماء والكهرباء واستخدام المبيدات الحشرية والأسمدة (صبارينى وعودة ، ١٩٨٧) . كما يرى بعض الاختصاصيين فى هذا المجال بضرورة ادخال برامج التربية البيئية فى مؤسسات اعداد المعلمين وذلك بتضمين البعد البيئى فى التدريس (صبارينى، ١٩٨٧) .

هذا وتجدر الاشارة الى أن هناك عوائق تحد من تقدم وتنفيذ برامج التربية البيئية منها : الاعتقاد السائد بأن التربية البيئية لا تنتمى للمؤسسات التعليمية ، كما أن محاولات المعلمين لتنمية المفاهيم والقيم البيئية فى الناشئة لا تفى بالغرض المطلوب (Caduto, 1985) . ومن الصعوبات أيضا على مستوى الوطن العربى غياب الأعداد المنتظم للمربين والمعلمين فى مواد العلوم الطبيعية والاجتماعية وخاصة تلك العلوم المتعلقة بالجوانب الطبيعية والاجتماعية للبيئة البشرية (يونس ، ١٩٧٨) .

وعلى مستوى بعض دول العالم الثالث الأخرى نجد أن تطوير برنامج التربية البيئية قد تم من خلال تضمين المفاهيم البيئية فى المناهج المدرسية مثل علوم البيئة كما أصبحت المواد الدراسية مكيفة بما يخدم البيئة (Bernon, 1978) ، هول ، ١٩٨٥) .

وهناك آمال كبيرة تعلق على دور التربية فى مكافحة مشكلات البيئة من قبل الاختصاصيين فى هذا المجال . ففى احدى الولايات الأمريكية المكتظة بالسكان يتم تدريس التربية البيئية من مرحلة رياض الأطفال ويستمر الى المراحل الدراسية العليا والجامعية (جوران ، ١٩٨٥) . كما قررت ادارة معهد « دلتا » فى ولاية ميتشجان بالولايات المتحدة الأمريكية ادخال المفاهيم البيئية فى مقررات العلوم حيث شملت مواضيع الكيمياء عددا من المفاهيم حول التخلص من مشاكل النفايات كما شملت مواضيع الجيولوجيا مفاهيم حول تلوث مياه الأرض والتخلص من النفايات ذات النشاط الاشعاعى والمياه السطحية الملوثة وشملت مواضيع البيولوجيا المشاكل السكانية البشرية ومشاكل خاصة بتلوث الماء والهواء (Enger, 1986) .

وتبعا لما سبق قامت فرق عالمية تعمل كهيئات استشارية لبناء برامج التربية البيئية وتطويرها مثل
Recommended Support Team (RST) Unesco, 1986)
وقد حث مؤتمر تبليسى فى عدد من توصياته واضعى المناهج لتضمين المبادىء البيئية الارشادية فى المناهج المدرسية وقد وضعت هذه التوصيات اللبنات الأساسية لصناع القرار فى مجال التربية البيئية (Unesco, 1986)

ان النشاطات الانسانية التى يقوم بها الناس فى البيئة تتضمن كل العلوم ولأجل تصميم المنهاج الدولى للحفاظ على الناس وبيئتهم التى تقوم به جمعية المدارس International schools Association (ISA) يتطلب فى الحقيقة معرفة ودراية فى الفيزياء والكيمياء والبيولوجيا وعلوم الأرض وذلك لأن هذه العلوم هى أساس لتصميم وتطوير هذا المنهاج (Brennan, 1986) . وهناك لجان دولية متخصصة فى مجال البيئة توصى بأن تكون العلوم الاجتماعية والطبيعية جزءا من منهاج التربية البيئية التى تهتم بالفرد وعلاقته ببيئته الطبيعية والاجتماعية (Keach, 1978) .
ويرى كثير من التربويين فى كثير من بلدان العالم الا تعلم التربية البيئية كمنحى مستقل وانما يرون بأن تدرس من خلال محتويات الموضوعات التى تتناولها المواد الدراسية الأخرى (Knamiller, 1979) ، الا أن المواثيق الدولية للتربية البيئية تؤكد على ضرورة ادخال التربية البيئية كمادة أساسية فى جميع المواد الدراسية حتى تعطى الطبيعة حقها وتقديرها التقدير اللازم للمحافظة على سلامة البيئة والمجتمع والانسان (Rakow, 1985)

ومن حيث المشروعات التربوية الدولية التى تتكامل فيها العلوم مع المفاهيم البيئية وجد أن الاتحاد السوفيتى والولايات المتحدة كانتا سباقتين فى ادخال المفاهيم البيئية فى مشاريع التربية والتعليم . كما أن هناك مشاريع أخرى مثل مشروع الاتحاد الأمريكى لتقدم العلوم (A.A.A.S.) (١) ومشروع منهاج علوم الأرض (E.S.C.P.) (٢) ومشروع منهاك العلوم البيولوجية

---

1. American Association for the Advancement of Science.
2. Earth Science Curriculum Project.

(B.S.C.) (١) ومشروع نافيلد وهذه المشروعات كلها تتناول العلوم من الناحية البيئية (الشراح ، ١٩٨٦) ٠

وعى الصعيد العربى هناك برامج ومشروعات فى مجال التعليم البيئى منها مشروع المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم الذى صيغ على شكل وحدات مرجعية (وطنى للمرحلة الابتدائية ، والمصادر الطبيعية للمرحلة الاعدادية والطاقة للمرحلة الثانوية) ٠ ويهدف هذا المشروع الى ادخال قدر من العلوم والمعارف البيئية فى المناهج المدرسية بهدف تنوير التلميذ فى المدرسة بالاعتبارات البيئية التى ينبغى أخذها بالحسبان عندما يتولى مسئولياته فى المستقبل (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، ١٩٨٠) ٠

واليمن كواحدة من دول العالم الثالث فانه من الضرورى أن تأخذ المناهج دورا كبيرا فى تدعيم أفكار ومفاهيم التربية البيئية وذلك من خلال تضمين المناهج الدراسية حقائق ومفاهيم وتصميمات جديدة ذات صلة بالبيئة اليمنية ومشاكلها ووضع الحلول المناسبة لها (Al-Madhaji, 1987)

مشكلة الدراسة :

بالرغم من أن اليمن غنية بامكاناتها الطبيعية والاقتصادية والبشرية الا أن هناك هوة كبيرة بين تلك الامكانات وبين المستغل منها فعلا (الأشعب، ١٩٨٢) ٠ فالبيئة باليمن لها مشاكلها الخاصة التى تميزها عن بقية البيئات فى العالم وذلك نتيجة للعوامل الطبيعية والمناخية كارتفاع درجة الحرارة الشديدة فى أراضى تهامة وعلى طول الشريط الساحلى ، كما أن الرطوبة مرتفعة فى معظم شهور السنة ، ويزداد الجفاف فى صحراء تهامة فهى تخلو من الأشجار خاصة فى المنطقة الوسطى من الصحراء (حجاج وآخرون ، ١٩٨٦) ٠ وتعانى المدن والقرى الممتدة على طول الشريط الساحلى واقليم تهامة من مشكلة تعرية التربة الخصبة التى تسببها فيضانات السيول من

---

1. Biological science curriculum study.

الوديان ذلك لأن هذه السيول تكون جارفة ومخربة ويحدث ذلك ما بين مرة الى ثلاث مرات فى السنة (الأشعب ، ١٩٨٢) ٠ وعندما تشتد الرياح تثير الغبار والأتربة كما تحدث الدوامات الهوائية ، وقد تشتد العواصف الترابية خصوصا فى المناطق الساحلية بحيث تحجب أشعة الشمس ومن ثم الرؤيا (حجاج وآخرون ، ١٩٨٦) ٠

أما بالنسبة للمساحة المشغولة بالغابات والأحـــراش فهى آخذة فى النقصان والانحسار سبب القطع الجائر من قبل الانسان لهذا المصدر من الثروة ، وتقدر مساحة هذه الأراضى الغابية والأحراش بحوالى ٥ر١ مليون هكتار أما باقى المساحة فتشكل بقية أرض اليمن بجبالها وسهولها وبواديها (الأشعب ، ١٩٨٢) ٠

وتعد القمامة وفضلات المجارى والنفايات الناتجـة من النشـاطات الآدمية اليومية عاملا من عوامل تلوث البيئة وخاصة تلوث البحار والأنهار والشواطىء ، فضلا عن اضرارها بالحركة السياحية والجمالية للبلاد ناهيك عن الروائح الكريهة التى تنبعث عنها (حجاج وآخرون ، ١٩٨٦) ٠

ونتيجة لغياب القواعد الصحية والبيئية خاصة فى المناطق الريفية يكون التلوث هو احدى المشاكل البيئية القائمة فى اليمن فهناك من يرمى بالمخلفات الى المستنقعات والبرك والمياه المتجمعة اثر نزول الأمطار ، كما يتم غسل الملابس فى هذه المياه الملوثة (الأصبحى ، ١٩٨٢) ٠ وبالنسبة للبرك فـان التلوث يأتيها من مجارى الأمطار على مسافات بعيدة فتسحب معها ما يعترض طريقها من الأوساخ والقاذورات وتنبعث منها الروائح الكريهة وتتكاثر القواقع على جدرانها وتكون موئلا للبلهارسيا التى تعانى منها معظم مناطق اليمن (الأصبحى ، ١٩٨٢) وفى القرى والمراكز الصغيرة كثيرا ما يقذف بالقمامة أمام المساكن وفى الطرقات العامة مما يسبب كثرة الذباب والحشرات والفئران ويلعب الأطفال جوار القمامة ويعودون الى بيوتهم محملين بالأمراض المعدية التى سرعان ما تنتشر فى البيئة ككل (الأصبحى ، ١٩٨٢) ٠

وينتشر الباعة المتجولون فى مواقع ازدحام الناس وخاصة عند أبواب المدارس ودور السينما والمتنزهات العامة والأسواق المكتظة ويتم عـــرض

المواد المباعة بطريقة لا تراعى قواعد صحة البيئة (الأصبحى ، ١٩٨٢) ٠ وتعانى اليمن كثيرا من الاصابة بالحمى الصفراء حيث توجد المياه الراكدة والأجواء الرطبة وخاصة فى مناطق تهامة ومنها مدينة «باجل» ومناطق الريف المختلفة وذلك بعد سقوط الأمطار وتجمع المحاقن والبرك (الأصبحى ، ١٩٨٢)٠

وبالنسبة للوضع الراهن لمناهج العلوم بالمرحلة الاعدادية باليمن فقد اكدت الندوة التربوية التى عقدت فى صنعاء مؤخرا على أن هناك ضعفا فى الربط بين المادة العلمية والمشكلات البيئية (جامعة صنعاء ، ١٩٨٨) ٠ كما كشفت دراسط حديثة (الصانع ، ١٩٨٩) عن تدنى توافر المفاهيم البيئية فى كتب العلوم والتربية الصحية بالمرحلة الاعدادية فى اليمن ، وحتى المتوفر منها جاء مجزءا ومتناثرا فى مختلف الموضوعات التى تشـــملها الكتب المدرسية ودون أن يربط بالقضايا البيئية اليمنية ٠ كما أظهرت الدراســة نفسها أن الأهداف ذات العلاقة بالجوانب البيئية فى العلوم لم تستوعب كما هو مقصود بها ٠ ومن هنا تظهر الحاجة الى تحديد المفــاهيم التى يتوقع تضمينها فى الكتب المدرسية بالمرحلة الاعدادية وهذا ما سعت اليه هــذه الدراسة حيث توجهت الى « تحديد المفاهيم البيئية الواجب تضمينها فى الكتب المدرسية بالمرحلة الاعدادية فى اليمن » ٠

وبالتالى يمكن صياغة مشكلة الدراسة فى التساؤل التالى :

ما المفاهيم البيئية التى يقترح تضمينها فى كتب العلوم والتربية الصحية بالمرحلة الاعدادية فى اليمن ؟

أهميــة الدراسة :

وتكمن أهمية هذه الدراسة بأنها :

١ ــ تعد المحاولة الأولى من نوعها فى اليمن بميدان التــربية البيئية لتحديد المفاهيم البيئية الواجب تضمينها فى محتوى كتب العلوم والتربيــة الصــحية ٠

٢ - تساعد المسؤولين والمخططين من وزارة التربية والتعليم اليمنية على اتخاذ الاجراءات المناسبة المستنيرة بالبحث العلمى تجاه تضمين البعد البيئى فى المنهاج عند تخطيط المناهج وتطويرها ٠

٣ - تساعد على ربط المنهاج بالواقع البيئى فى اليمن مما يضفى البعد البيئى على تدريس العلوم والتربية الصحية ٠

اجراءات الدراسة :

بنيت القائمة المقترحة بالمفاهيم البيئية للمرحلة الاعدادية فى اليمن وفق الخطوات التالية :

١ - دراسة قوائم أعدت فى بلدان عربية وغير عربية فى مجال التربية البيئية مثل قائمة روث (Roth, 1970) التى توصلت الى بناء (١١١) مفهوما بيئيا موزعة تحت ثلاثة عشر مجالا وقائمة Sybil المشار اليها فى طميلة (١٩٨٦) التى توصلت الى اعداد (١١٨) مفهوما بيئيا موزعة تحت (١٠) مجالات رئيسية ، وقائمة برنان Brennan, 1986 التى تضمنت (١٩٧) مفهوما بيئيا ، وقائمة الشراح (١٩٨٦) التى اشتملت على (٥١٤) مفهوما بيئيا ، وقائمة طميلة (١٩٨٦) التى احتوت على (٧٢) مفهوما بيئيا موزعة تحت (١٠) مجالات ٠

٢ - تحديد مجالات خمسة رئيسية فى ضوء الخطوة السابقة والأخذ بالاعتبار واقع البيئة فى اليمن وهذه المجالات هى : مفهوم البيئة - الموارد الطبيعية فى البيئة - المشكلات البيئية فى اليمن - التوازن البيئى - حماية البيئة اليمنية ٠

٣ - وضع عدد من الفقرات على المجالات السابقة كما يلى :

(أ) خمس فقرات على المجال الأول ٠
(ب) ١٢ فقرة على المجال الثانى ٠

(جـ) ٣٩ فقرة على المجال الثالث ٠
(د) خمس فقرات على المجال الرابع ٠
(هـ) ١٤ فقرة على المجال الخامس ٠

٤ ـ تحديد صدق القائمة بالاستعانة بتسعة محكمين موزعين على النحـــو التالى :

ـــ أربعة محكمين من أعضاء هيئة التـــدريس بجـــامعة اليرموك متخصصين بطرق تدريس العلوم ، وعلوم الأرض والبيئة ، وعلم الأحيـاء ٠

ـــ مشرف مادة العلوم بمدينة اربد ٠

ـــ مدرس متخصص فى طرق تدريس العلوم يحمل درجة الماجستير فى التربية / تخصص تربية بيئية ٠

ـــ ثلاثة محكمين متخصصين فى طـــرق تدريس العلوم باليمـــن ويدرسون حاليا فى برنامج الماجستير بجامعة اليرموك ٠

وبعد رجوع القوائم من التحكيم ، تم حذف مفهومين بيئيين اتفق أكثر من أربعة محكمين على أنهما غير مناسبين للمرحلة الاعدادية فى اليمن كمـــا تم تعديل مفاهيم أخرى وفقا لآراء المحكمين ٠ واشتملت القائمة بصورتهـا النهائية على «٧٥» مفهوما بيئيا عدت جاهزة لأغراض تضمينها فى محتوى الكتب المستهدفة (انظر الملحق ص ٢٠٢) ٠

خلاصة وتوصيات :

هدفت هذه الدراسة الى اعداد قائمة بالمفاهيم البيئية المقترح تضمينها فى محتوى كتب العلوم والتربية الصحية بالمرحلة الاعدادية فى اليمن ، وقد جاءت الدراسة تلبية لحاجة الكتب المدرسية فى العلوم والتربية الصحية الى تحديد المفاهيم البيئية ذات العلاقة بالبيئة اليمنية حيث لوحظ التدنى الواضح فى نسبة توافر هذه المفاهيم فيها (الصانع ، ١٩٨٩) ٠ وينسجم هـــدف

الدراسة مع التوجه المعاصر فى بناء مناهج العلوم الذى يأخذ بالمنحى البيئى فى اختيار محتوى الكتب المدرسية ، حيث أن هذا المنحى يساعد فى تحقيق أهداف المناهج ، كما يمكن الطلبة من التلاؤم مع بيئتهم والتعامل الواعى بقضاياها (Baines, 1986) . وعليه فان هذه الدراسة توصى بالآتى :

١ - تطعيم البعد البيئى فى محتوى مناهج العلوم والتربية الصحية وذلك وفق المدخل الاندماجى أو مدخل الوحدات المدرسية حتى لا يكون هناك حاجة لاستحداث مادة خاصة بالتربية البيئية يضيف عبئا على الخطط المدرسية القائمة .

٢ - ادخال برامج التربية البيئية فى خطط برامج اعداد المعلمين وذلك لغرس مفاهيم التعليم البيئى لتمكينهم من تفهم كيفية تدريس العلوم بالمنحى البيئى .

٣ - تدريب المعلمين الذين يقومون بتدريس الكتب الحالية على كيفية تدريس محتوى المنهاج بالمنحى البيئى ، وكذلك تزويدهم بمذكرات تتضمن دروسا محددة يقتدون بها فى اعداد دروسهم .

المراجـــع

أولا : المراجـــع العـــربية :

أبو شقرا ، غازى · (١٩٨٢) · التربية البيئية فى الدول العربية · رسالة الخليج العربى ، العدد (٥) ، ص ٩ ـ ٤٨ ·

الأشعب ، خالص · (١٩٨٢) · اليمن ، دراســـة فى البناء الطبيعى والاجتماعى والاقتصادى ، دار الرشيد ، الجمهورية العراقية ·

الاصبحى ، أحمد · (١٩٨٢) · التربية الصحية والتثقيف الغـــذائى للصف الأول الاعدادى باليمن · وزارة التربية والتعليم ، صنعاء ·

بارك · س (مؤلف) وصباريني ، محمد سعيد (مترجم) · (١٩٨٨) · نحو فلسفة للتربية البيئية · رسالة المعلم ، المجلد (٢٩) ، العدد (٢)، وزارة التربية والتعليم ، عمان ، ص (٣٩ ـ ٥٩) ·

البورسعيدى ، راوية · (١٩٨٣) · استغلال مفاهيم التربية البيئية فى تطوير مناهج الكيمياء بالمدارس الثانوية بسلطنة عمان · رسالة الخليج العربى ، السنة الثانية ، العدد (٧) ، ص ١٥١ ـ ١٥٢ ·

التربية · (١٩٨٦) · ندوة ادماج التربية البيئية فى التعليم الجامعى · العدد (٧٧) قطر · ص ٧٨ ـ ٧٩ ·

جامعة صنعاء ، كلية التربية · (١٩٨٨) · تدنى مستوى تحصيل الطلاب بالتعليم العام · ورقة عمل مقدمة لندوة أولويات المشاكل التعليمية التى تقيمها نقابة الصحفيين اليمنيين ، صنعاء ، ص ١ ـ ١٤ ·

جوران ، موريس · (١٩٨١) · الانتصار على التلوث · مجلة العلوم الاجتماعية · المجلد (١٣) العدد (٢) ، ص ٢٢٩ ـ ٢٣٥ ·
(دراسات تربوية)

حجاج ، جابر وآخرون · (١٩٨٦) · علم الاحياء وعلم الأرض ، للصف الثالث الثانوى علمى باليمن · وحدة البيئة، وزارة التربية والتعليم، صنعاء ·

الحمد ، رشيد وصبارينى ، محمد سعيد ·(١٩٨٦) · البيئة ومشكلاتها · دار الفلاح الكويت ·

الدويرى ، حمد · (١٩٨٧) · دور التربية فى معالجة مشكلات البيئة · رسالة المعلم ، العدد (١) ، عمان · ص ٦٥ ـ ٧١ ·

دلاشه ، أحمد وآخرون · (١٩٨٥) · التربية البيئية ودورها فى مواجهة مشكلات البيئة : مطبعة الزهراء ، عمان ·

ستاب ، ب ـ وليام · (١٩٨٥) · نمط نموذجى لمنهجية التربية البيئية · رسالة الخليج العربى ، العدد (١٥) ، ص ١٨٠ ـ ٢٣٣ ·

شلبى ، أحمد · (١٩٨٤) · البيئة والمناهج المدرسية · مؤسسة الخليج العربى ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ·

الشراح ، يعقوب (١٩٨٦) · التربية البيئية · مؤسسة الكويت للتقدم العلمى ، الكويت ·

الصانع ، محمد ابراهيم (١٩٨٩) · المفاهيم البيئية فى كتب العلوم والتربية الصحية بالمرحلة الاعدادية فى اليمن ، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك ·

صبارينى ، محمد سعيد وعودة ، أحمد · (١٩٨٧) · دراسة تجريبية فى اثر ربط تدريس الرياضيات بقضايا بيئية على الاحتفاظ فى التعليم واتقانه فى مادة الرياضيات للصف الأول ثانوى زراعى · مجلة جامعة دمشق ، المجلد (١١) ، العدد (٣) ، ص (٣١ ـ ٤٨) ·

صبارينى محمد سعيد · (١٩٨٧) · دراسة أثر مساق جامعى فى

التربية البيئية فى اتجاهات الطلبة نحو البيئة · مجلة دراسات ، العـدد (٥) المجلد (١٤) ، الجامعة الأردنية ، عمان · ص ٢٦١ ـ ٢٨١ ·

طميله ، أمين موسى · (١٩٨٦) · تحديد المفاهيم البيئية الواجب تضمينها فى منهاج المرحلة الابتدائية ومستوى تحصيل طلاب الصف السادس الابتدائى لهذه المفاهيم · رسالة ماجستير غير منشورة الجامعة الأردنية ، عمـان ·

عباس ، محمد جلال · (١٩٨٥) · مفهوم البيئة · التربية ، العدد (٧١)· ص ٩٤ ـ ٩٨ ·

عباس ، محمد جلال · (١٩٨٦) · وضعية البيئة فى مناهجنا التعليمية· التربية ، العدد (٧٩) ، ص ١٠٢ ـ ١٠٦ ·

مساعدة ، رافع · (١٩٨٨) · أثر تضمين البعـد البيئى فى تدريس الكيمياء فى التحصيل الآنى والمؤجل لطلاب المرحلة الثانوية · رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة اليرموك ·

المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم · (١٩٨٠) · برنامج التعليم البيئى · الوحدات المرجعية ، القاهرة ·

هول ، اورلاندو · (١٩٨٥) التربية البيئية فى كوستاريكا · مستقبليات المجلد (١٥) العدد ، (٤) ، ص ٦٤٧ ـ ٦٥٥ ·

يونس ، طلال · (١٩٧٨) · التربية البيئية فى المنطقة العربية · التربية الجديدة ، المجلد (١٦ ، ١٨) ، العدد (١٦) · ص ٦٧ ـ ٨٠ ·

اليونسكو · (١٩٧٨) · التربية فى مواجهة مشكلات البيئة · التربية الجديدة ، العدد (١٤) · ص ٣١ ـ ٤٢ ·

ثانيا - المراجع باللغة الانجليزية :

Al-Madhaji, A. (1987). Development of A k-12 Environmental Education program and an Evaluation Instrument to measure Environmental Education Knowledge and Attitudes of Yemen Arab Republic High School Student. Unpublished Doctoral Dissertation, Kansas State University.

Baines, J. (1986). Learning to live onplanet Earth — The Environmental Approach to education — **Environmental Education and Information** — Vol. (5) No. 1, pp. 6-12.

Bedwell, L.E. (1984). Environmental Education Attitude of Biology Student, Teachers, and Administrators. **Journal of Environmental Education,** Vol. (16) No. (1), pp. 20-22.

Bernon, Gary. (1978). Environmental Education In Fiji. **Journal of Environmental Education,** Vol. (9) No. (3), pp. 12-17.

Brennan, J., (1986). A curriculum for the Conservation of People and Their Environment. **Journal of Environmental Education,** Vol. (17) No. (4).

Caduto, J., Michel. (1984-85). A Teacher Training Model and Educational Guidelines for Environmental Values Education. **Journal of Environmental Education**, Vol. (16) No. (2), pp. 30-34.

Enger, D., Eldon. (1986). Approaches to teaching Environmental Topics in post secondary Schools in the United States. **Environmental Education and Information,** Vol. (5) No. (2), pp. 62-75.

Keach, J.R. (1978). Implementing a primary level Environmental Education Curriculum. **Journal of Environmental Education,** Vol. (10), No. (2), pp. 3-6.

Knamiller, G.W. (1979). Environmental Education and the third

world. **Journal of Environmental Education,** Vol. (10) No. (4), pp. 7-11.

Rakow, S.J. (1985). A review of Teacher Inservice in Environmental Education 1970-1980. **Journal of Environmental Education,** Vol. (16) No. (4), pp. 7-9.

Roth, R.E. **Taxonomic List of Concepts for Environmental management Education.** Technical Rebort No. 126, Wisconson Center for Cognitive Learning the University of Wisconsin, 1970.

Schwartz, R.H. (1985). Relating Mathematics to Environmental Issues. **Journal of Environmental Education,** Vol. (16) No. (4), pp. 30-32.

Unesco. (1986). A comparative Survey of the Incorporation of Environmental Education. **Environmental Education Series,** 22, pp. 42.

الملحـــــق

القائمة النهائية بالمفاهيم البيئية المقترح تضمينها في محتوى كتب العلوم والتربيـــة الصـــحية

الرقـــم المتسلسل

المجال الأول : مفهوم البيئة

١ ـ البيئة هى : كل ما يحيـط بالانســان من ظواهــر طبيعية واجتماعية وبشرية ٠

٢ ـ البيئة نوعان ، بيئة طبيعية وبيئة مشيدة ٠

٣ ـ الأرض هى : كوكب الحياة المهيأ لمعيشة جميع الكائنـات الحية بما فيها الانسان ٠

٤ ـ البيئة ثلاثة أبعاد هى : البعد الطبيعى والبعد التكنولوجى والبعد الاجتماعى ٠

٥ ـ من مكونات البيئة ما يلى (الغلاف اليابس ، والغـــلاف المائى ، والغــلاف الغازى) ٠

المجال الثانى : الموارد الطبيعية فى البيئة

٦ ـ المواد الطبيعية هى : مجموعة المواد فى البيئة التى لا دخل للانسان فى وجودها ولكنه يعتمد عليها ويؤثر فيها ويتأثر بهـــــا ٠

٧ ـ المواد الطبيعية الدائمة هى : التى تظل متوفرة فى الطبيعة مهما استهلك الانسان وغيره منها مثل « الماء » ٠

الرقم المتسلسل

٨ ٣ - المواد الطبيعية المتجددة هى : التى تظل متوفرة لقدرتها على الاستمرارية والتجدد مثل « النبات » ما لم يتسبب الانسان وغيره فى انقراضها من البيئة ٠

٩ ٤ - المواد الطبيعية غير المتجددة هى : التى تنتهى من البيئة نظرا لمحدوديتها ولأن معدل انتاجها أقل بكثير من معدل استهلاكها ٠

١٠ ٥ - الماء من أهم الموارد الطبيعية ٠

١١ ٦ - الماء وسط ملائم لحياة الكائنات الحية ٠

١٢ ٧ - التقدم الصناعى والتكنولوجى يؤدى الى زيادة استهلاك الماء ٠

١٣ ٨ - المواد الطبيعية ضرورية للانسان والنبات والحيوان ٠

١٤ ٩ - سوء استغلال الموارد الطبيعية يؤدى الى اخطار وكوارث تهدد حياة الأجيال القادمة ٠

١٥ ١٠- البن من الموارد الطبيعية الهامة باليمن ٠

١٦ ١١- الطاقة من الموارد الطبيعية الهامة ٠

١٧ ١٢- تشتق الطاقة من الشمس ومن الاندماج النووى والانشطار النووى والبترول والغاز الطبيعى والفحم الحجرى والصخر الزيتى ٠

المجال الثالث : المشكلات البيئية فى اليمن

(أ) مشكلة الماء

يمكن تناول هذه المشكلة فى محتوى الكتب المشار اليها وذلك من خلال المفاهيم التالية :

١٨ ١ - تعتبر المياه الجوفية هى المصدر الرئيسى للمياه فى اليمن٠

الرقم المتسلسل

١٩ ٢ - قلة المياه وتذبذب سقوط الأمطار من أخطر المشكلات التى تؤرق حيـــاة الناس ٠

٢٠ ٣ - الاستهلاك غير الرشيد للمياه ادى الى انخفاض مستوى المياه الجوفية وخاصة فى حوض صنعاء ٠

٢١ ٤ - الحفر العشوائى من أجل الحصول على المياه الجـــوفية يعرض موارد المياه للنقصان الشديد ٠

(ب) مشكلة السكان

يمكن تضمين هذه المشكلة فى محتوى الكتب المشار اليها وذلك من خـــلال المفـــاهيم التـالية : -

٢٢ ١ - السكان هم : مجموعة من الأفراد يتعايشون معا ، تربط بينهم علاقات ويعمـــلون لهـــدف مشترك ٠

٢٣ ٢ - الزيادة السنوية فى معدل النمو السكانى فى اليمن تصـل الى ٣٪ وهذا يؤدى الى تقليص دخل الفرد الذى يؤثر بدوره على التنمية الاقتصادية والاجتماعية فى البلاد ٠

٢٤ ٣ - يترتب على زيادة السكان التوسع فى الخـدمات الصحية والتعليمية والعمرانية وتوفير فرص العمل ٠٠٠ الخ ٠

٢٥ ٤ - يزداد معدل التلوث كلما ازداد معدل النمو السكانى ٠

٢٦ ٥ - ينظر كثير من الناس الى تحديد النسل على أنه تدخـــل فى حـــرياتهم ٠

٢٧ ٦ - تتوجه العديد من الجماعات السكانية نحو الأعمال الوظيفية على حساب العمل فى الزراعة ٠

الرقم
المتسلسل

(ج) مشكلة التصحر

يمكن ابراز هذه المشكلة فى محتوى الكتب المشار اليها ، وذلك عن طريق المفاهيم التالية : -

٢٨ ١ - التصحر هو عملية زحف للرمال المتحركة فى اتجاه الأراضى الزراعية مما ينجم عنه تدهور فى الكساء الخضرى وفقدان أراض خصبة ٠

٢٩ ٢ - تتعرض مناطق التشجير باليمن لقطع الأشجار بطريقة جائرة مما يساعد على زيادة عملية التصحر ٠

٣٠ ٣ - تتعرض الأغطية النباتية على سفوح الجبال وقرب الأودية الى الرعى الجائر ٠

٣١ ٤ - تشكل الكثبان الرملية مشكلة بيئية خطيرة خاصة فى اراضى تهامة والمناطق الشرقية مثل مأرب والجوف ٠

٣٢ ٥ - الزحف الصحراوى يتسبب فى فقد مساحات شاسعة من الأراضى الزراعية ٠

٣٣ ٦ - للوقاية من ظاهرة التصحر ينبغى اقامة الأحزمة الخضراء وتثبيت التربة ٠

(د) مشكلة التلوث

يمكن تضمين هذه المشكلة فى محتوى كتب العلوم والتربية الصحية وذلك من خلال المفاهيم التالية ٠

٣٤ ١ - التلوث هو القاء النفايات بما يفسد جمال البيئة ونظافتها ٠

الرقم المتسلسل		
٣٥	٢	ـ التلوث عمل بشرى بالدرجة الأولى ·
٣٦	٣	ـ التلوث من أهم مشاكل العصر ·
٣٧	٤	ـ التلوث اما طبيعى كالغبار والأتربة أو انه ينجم بفعل الانسان والكائنات الحية الأخرى ·
٣٨	٥	ـ انتشار عادة التدخين تلوث الأجهزة الداخلية للجسم كما تلوث الوسط المحيط ·
٣٩	٦	ـ كثرة البرك والمستنقعات تساعد على تكاثر وتوالد العديد من الكائنات المسببة للامراض المعدية ·
٤٠	٧	ـ الأكياس البلاستيكية والصفائح المعدنية من أكثر المواد تلويثا للبيئة اليمنية لعدم قابليتها على التحلل السريع ·
٤١	٨	ـ المبيدات الحشرية والأسمدة الكيميائية تساهم فى تلوث التربة ·
٤٢	٩	ـ تسرب زيوت البواخر على مياه شواطىء مدينة الحديدة يعمل على تلويثها · وبالتالى القضاء على أنواع كثيرة من الكائنات البحرية بما فيها الأسماك ·
٤٣	١٠	ـ يتلوث الهواء نتيجة أعمال التعدين وعوادم السيارات وأدخنة المصانع ·
٤٤	١١	ـ تتلوث المياه العذبة نتيجة تسرب المياه العادمة ونفايات المصانع الى مجارى المياه العذبة ·
٤٥	١٢	ـ انتشار بيع الأغذية المكشوفة فى الأماكن العامة والساحات

الرقم المتسلسل

والمنتزهات يساعد على انتشـــار العديد من الأمراض الوبائية ٠

٤٦ ١٣ ـ وضع القمامة أمام المساكن والطرقات العامة يتسبب فى كثرة الذباب والحشرات الناقلة للامراض ٠

٤٧ ١٤ ـ حادث « شارل نوبل » بالاتحاد السوفيتى مثال على تلوث الغلاف الهوائى بالمواد الاشـــعاعية السامة ٠

٤٨ ١٥ ـ حادث « بهربال بالهند » مثال على تلوث الغلاف الهوائى بالمواد الكيميائية القاتلة ٠

٤٩ ١٦ ـ المطر الحامض والأكسدة النيتروجينية فى طبقات الجـو مثال على تلوث الغلاف الهوائى ، حيث يؤدى ذلك الى تلف العديد من المحاصيل الزراعية وكذلك اصابة الكائنات الحية الأخرى بأمراض خبيثة ٠

٥٠ ١٧ ـ الطائرة النفاثة والدراجة البخارية وأصوات آلات المصانع تسبب التلوث الضوضائى الذى يؤدى الى تلف الســـمع وارتفاع الضغط فى جسم الانسان ٠

(هـ) مشكلة الطاقة

يمكن تناول هذه المشكلة فى محتوى الكتب المشار اليهـا وذلك من خلال المفاهيم التالية :

٥١ ١ ـ عدم توفر البترول والفحم الحجرى ومصادر الطـــاقة الأخرى بالنسب الكافية ٠

٥٢ ٢ ـ التوسع الكبير فى اقتناء الأجهزة المنزلية التى تستنزف كميات كبيرة من الطاقة ٠

الرقم المتسلسل		
٥٣	٣	ـ عدم توفر الامكانات لاستغلال الطاقة الشمسية لصالح استخدامات الانسان (توفير الماء الساخن ، توليد الطاقة الكهربية ... الخ) .
٥٤	٤	ـ التزايد المستمر فى اقتناء وسائل المواصلات الخاصة .
٥٥	٥	ـ الاستهلاك غير الواعى لمصادر الطاقة غير المتجددة والمستوردة .
٥٦		عدم توفر الامكانات للاستفادة من طاقة الرياح فى توليد الطاقة الكهربائية .

المجال الرابع : التوازن البيئى

٥٧	١	ـ مكونات البيئة الحية وغير الحية تشكل فى علاقاتها نظاما بيئيا متزنا .
٥٨	٢	ـ التلوث يعمل على الاخلال بالتوازن البيئى .
٥٩	٣	ـ دورتا الماء والكربون فى الطبيعة مثال على النظام البيئى المتوازن .
٦٠	٤	ـ السلاسل الغذائية تشكل نظاما بيئيا بين المستهلك والمنتج ففى الصحراء (أعشاب ـ قوارض ـ طيور جارحة) .
٦١	٥	ـ من أساليب التكيف عند الكائنات الحية ظاهرة البيات الشتوى عند الضفادع وتلون الحرباء عند مواجهة العدو .

المجال الخامس : حماية البيئة اليمنية

لحماية البيئة اليمنية من التلوث وغيره ينبغى تضمين المفاهيم التالية فى الكتب المشار اليها وهى :

الرقم المتسلسل		
٦٢	١	ـ للعلم دور هام فى مكافحة التلوث من خـــلال استنباط مبيدات غير ملوثة ووضع أجهزة لتنقية عوادم السيارات٠
٦٣	٢	ـ تشكيل اللجان والمنظمات البيئية التى يقع عليها مسؤولية توعية الأفـــراد بيئيا ٠
٦٤	٣	ـ احترام القوانين والتشريعات التى تمنع التلوث وتكافحه٠
٦٥	٤	ـ انشاء وحدات معالجة تابعـة لكل مصنع تقوم بمعـــالجة النفايات وميات المجارى وتقطيرها والاستفادة منها ٠
٦٦	٥	ـ ضرورة ترك مساحات مخصصـة للزراعة والبســـتنة والتهوية حول المساكن ٠
٦٧	٦	ـ المحـــافظة على الثروة السمكية والعمـــل على تنميتها وتكاثرها بالطـــرق الحـــديثة ٠
٦٨	٧	ـ الاهتمام بالحدائق والمنتـــــزهات داخل المدن وضرورة الحفاظ عليها ٠
٦٩	٨	ـ عدم بناء المجمعات السكنية قرب الاحياء الصناعية التى تؤدى الى حالات التسمم البطىء والاصـــابة بالأمراض الصدرية وغيرها ٠
٧٠	٩	ـ انشاء الغابات والمحميـــات للمحـــافظة على النباتات والحيوانات المهددة بالانقراض من البيئة اليمنية ٠
٧١	١٠	ـ العمل على اصدار المزيد من القوانين والتشريعات التى تعمل على الحفاظ على البيئة المحلية اليمنية ٠

الرقم المتسلسل	
٧٢	١١ - استخدام الطرق العلمية الحديثة للقضاء على النفايات مثل الردم الصحى والحرق ·
٧٣	١٢ - القضاء على الحفر والبالوعات القديمة واستبدالها بمجارى الصرف الحديثة ·
٧٤	١٣ - امكانية استخلاص المياه العذبة بالتقطير من مجارى الصرف ·
٧٥	١٤ - التوعية الاعلامية عبر الأجهزة المسموعة والمرئية التى تحث على الحفاظ بالبيئة اليمنية وحمايتها من كل اشكال التلوث ·

نظام المقررات (الساعات المعتمدة)
بعد عشرة سنوات من تطبيقه فى بعض مدارس
التعليم الثانوى بدولة الكويت

دكتور/ عبد المحسن حماده (*)

مقـــدمة :

حظى التعليم الثانوى باهتمام كبير من قبل الفكر التربوى المعاصر · وترى العديد من الدراسات التى برزت فى النصف الثانى من القرن العشرين ضرورة اعادة النظر فى المرحلة الثانوية ومراجعتها مراجعة شاملة · على اعتبار أن المدرسة الثانوية الراهنة بمناهجها وتنظيماتها واتجاهاتها التربوية التى ورثتها من القرن التاسع عشر أصبحت لا تتناسب مع الظروف السياسية والاقتصادية والاجتماعية المعاصرة « لأن التعليم الثانوى بوجه عام كان فى بدايته محدودا يقتصر على القلة القادرة · وكان يعتمد نظاما انتقائيا يختار الصفوة للتعليم الثانوى الأكاديمى ، ويترك الكثرة للتعليم الفنى أو المهنى أو التـدريب » (١) ·

ويرى د· يوسف عبد المعطى « ان التغيرات السياسية والاجتمـــاعية والاقتصادية التى حدثت فى النصف الثانى من القرن العشرين قد أدت الى المطالبة بزيادة فترة التعليم العام حتى نهاية المرحلة الثانوية واعتبار ذلك يمثل الحد الأدنى اللازم لاعداد جيل قادر على تحمل مسئولياته ومواجهة متطلبات العصر » (٢) ·

كما يرى د· براين هولمز « أن الخمســـينات من هـذا القـرن شـهدت

(*) كلية التربية ، جامعة الكويت ·

وضع شعار التعليم الثانوى للجميع موضع التطبيق فى معظم دول العـالم ، وهكذا اتجهت معظم الدول الى التوسع فى التعليم الثانوى واطالة مدته ، وأصبحت المدرسة الثانوية جزءا من التعـليم الالزامى المجانى · وفتحت أبوابها للجميع بعد أن كانت قاصرة على القلة القادرة » (٣) ·

وهكذا أدت هذه الظروف الجديدة الى أن تصبح المدرسة الثانوية مدرسة عامة ، ولم تعد مدرسة القلة وكان لزاما على هذه المرحلة أن تعيد النظـر فى أهدافها ومناهجها وأساليبها فى ضوء هذه التغيرات وذلك لتتلاءم مع الكثرة من الطلاب المتنوعى الميول والقدرات والمطالب · ولكن « الجـذور العميقة لنشأة هذا التعليم قد تركت أثرها فى أهدافه وهياكله ومحتواه ، فاستمر أسيرا لظروف نشأته · أكاديمى الطالع نظرى الاتجاه · يدير ظهـره لعالم العمل ، محلقا فى الماضى ومنفصلا عن الحاضر الى حد كبير » (٤) ·

ولقد كان جمود المدرسة الثانوية وعدم قدرتها على التطوير لتتنـاسب مع الظروف والمتغيرات الجديدة ، موضع انتقاد للعديد من الدراسات والبحوث التى طالب معظمها باصلاح المدرسة الثانوية واعادة النظـر فى أهدافها وبرامجها · ومن أبرز صور النقد الذى وجه للتعليم الثانوى :

١ ـ انه تعليم يسوده الطابع الأكاديمى والنظرى ويقوم على صيغة تقليدية ، وأنه غير قادر على توفير الاطر المتوسطة من العمالة اللازمة لخطة التنميـة (٥) ·

٢ ـ ان هدفه الأساسى الاعداد للجامعة ويتجاهل الى حد كبير الاعداد للحياة أو الاعداد لبدايات المهنة (٦) ·

٣ ـ يقوم على الثنائية حيث يؤكد الفصل بين التعليم العام الأكاديمى والتعليم الفنى المهنى ·

٤ ـ سيادة الطابع النظرى على مناهجه وجمود تلك المناهج والنمطية الواضحة فى أساليبه ·

٥ ـ ضيق مساراته حيث لا يوجد أمام غالبية طلابه سوى التخصص

العلمى أو الأدبى · وبذلك يعجز عن الاستجابة للقدرات والميول المتنـــوعة لطلاب هذه المرحـــلة ·

٦ ـ ان استخدام المجموع الكلى للطالب فى امتحانات الثانوية العـامة للالتحاق بالتعليم الجامعى أو العالى ، أدى الى خلق نوع من الصراع الرهيب بين الطلاب للحصول على مكان فى التعليم الجامعى فأصبح التعليم الثانوى موجها لتأهيل التلاميذ للحصول على مجموع من درجات الامتحـان النهـائى مما ظهر معه انحرافات وسلبيات ، كالملخصات والدروس الخصوصية والغش والتوتر · فضلا عن افساد العملية التربوية وأهدافها التكاملية (٧) ·

٧ ـ تكدس المناهج وتركيزها على التفاصيل دون المفـاهيم والهياكل الرئيسية للمواد الدراسية · مما أدى الى ازدحامها بكثير مما لا يستخدم فى الحيـــاة (٨) ·

ولقد فرض هذا النقد الذى وجه الى المرحلة الثانوية على المسئولين عن التربية أن يعيدوا النظر فى المرحلة الثانوية ·

واستجابة لهذه المطالب التربوية ، شكلت وزارة التربية الكويتية لجنـة لدراسة المشكلات الرئيسية فى المرحلة الثانوية التى يثيرها المربون والبحث عن حلول لهـــا ·

وبعد أن قامت اللجنة بدراسة المشكلات الرئيسية فى المرحلة الثـانوية دراسة وافية ، واطلعت على نظم تربوية مختلفة للتعليم الثانوى ، واطلعت على تقارير الوفود التى زارت بعض الدول المتقدمة وقدمت تقارير اشتملت على وصف لنظم التعليم الثانوى فى تلك الدول ، استعرضت اللجنة البدائل التى يمكن أن تقدم كحلول لتلك المشكلات وتتمثل هذه البدائل بما يلى :

١ ـ الابقاء على النظام الحالى مع اجراء بعض الاصلاحات ·

٢ ـ الأخذ بفكرة المدرسة الشاملة المتكاملة مع تجديد وظيفة المدرسـة الثانوية ، ومراجعة المنهج والمقررات والكتب المدرسية بما يحقق هذا التكامل (دراسات تربوية)

ومراجعة أساليب التقويم وطرق التدريس ، على أن يتم هذا كله فى اطار نظام المقررات الدراسية ٠

٣ - ابقاء المناهج الحالية على ما هى عليه مع قسمة العام الدراسى الى فصلين دراسيين ٠

وفى ضوء ذلك استقر رأى اللجنة على الأخذ بنظام المقررات الدراسية ايمانا منها بأنه أفضل الحلول التى تتيح أكبر قدر ممكن من الشمول والتكامل فى علاج المشكلات الناجمة عن سلبيات النظام الحالى (٩) ٠

وهكذا تم اختيار نظام المقررات لاصلاح التعليم الثانوى وتجديده ومعالجة مشكلاته ثم تطبيقه فى العام الدراسى ٧٨/١٩٧٩ ٠

وقد مرت مرحلة اعداد هذا النظام وتجهيزه بمراحل متعددة ومتتالية ٠ ففى ١٩/٩/١٩٧٦ م صدر قرار بتشكيل لجنة برئاسة وكيل وزارة التربية المساعد لشئون التخطيط والمناهج لدراسة نظام المقررات ووضع أهدافه ونظمه وخططه ووضع برنامج لتنفيذه ، ثم صدرت قرارات بتشكيل لجان لوضع مناهج مدرسة المقررات ، شارك فيها مختصون من الوزارة وجامعة الكويت ٠ كما شكلت لجان أخرى لدراسة الاحتياجات المالية والمادية والبشرية ٠ وأرسلت وفود الى الخارج لتطلع عن كثب على تطبيق نظام المقررات فى المرحلة الثانوية والتعرف على أهدافه ونتائجه ٠ كما تم اختيار عناصر من مدرسى ومدرسات التعليم الثانوى للعمل فى مدرسة المقررات بعد تدريبهم وتوجيههم وتعريفهم بفلسفة النظام وأهدافه وعناصره (١٠) ٠

وفى العام الدراسى ٧٨/١٩٧٩ بدأ تطبيق هذه التجربة فى ثانوية صباح السالم للبنين ، وكان عدد الطلاب عندئذ لا يتجاوز (٢٠٠) طالب ، واهتمت الوزارة بالناحية الاعلامية ، وعقدت اجتماعات مكثفة بين هيئة التدريس وقسم التسجيل والمرشدين مع أولياء الأمور والطلاب لشرح فلسفة النظام وأهدافه وفى العام الدراسى ٧٩/١٩٨٠ م افتتحت مدرسة المنصورية الثانوية للمقررات بنات والتحق بها ٢٥٤ طالبة (١١) ٠

ثم بدأ التوسع التدريجى فى تطبيق هذا النظام بعد تقويم هذه التجربة من قبل الوزارة والتأكد من صلاحيتها ، حتى أصبح عدد المدارس التى تطبق هذا النظام فى العام الدراسى ٨٩/١٩٩٠م (١٧) مدرسة يدرس بهـا (١٠٣٧٢) (١٢) طالب وطالبة ٠

وترى وزارة التربية أن هذا النظام يقوم على أسس تربوية مهمة ، ومن أهم هذه الأسس ٠

١ ـ ترسيخ قاعدة ثقافية عريضة ٠

٢ ـ ارساء مبدأ التعليم الذاتى ٠

٣ ـ مراعاة الفروق الفردية للطلاب ٠

٤ ـ تحقيق مبدأ الاختيار عن طريق تقديم عدد من المجالات الدراسية التى تثرى المنهج ٠ ويتيح فرصا أمام الطلاب لاختيار ما يناسب ميولهم وقدراتهم وما يناسب متطلبات الحياة والعمل والجامعة ٠

٥ ـ توفير القدر المناسب من المرونة الذى يتيح ايجاد معايير بين شعب ومجالات الاختيار ٠

٦ ـ الأخذ بنظام التقويم المستمر وشرح أساليبه (١٣) ٠

وبعد تطبيق هذا النظام بالمرحلة الثانوية بالكـويت ٠ أجريت عليه دراسات عديدة ، ومن تلك الدراسات :

دراسات أجرتها وزارة التربية ، بدأت مع تطبيق هذا النظام واستمرت أربعة سنوات ٠ وتبين للجنة التقويم أن غالبية من أخـذت برأيهم تدرك الايجابيات الأساسية لهذا النظام ، وأنها تفضله على النظام التقليدى المطبق فى معظم مدارس الكويت الثانوية ٠ كما أوضحت هـذه الدراسات بعض الملاحظات والمقترحات التى تساعد على تطوير هذا النظام لتعالج سلبياته ٠

وفى ضوء هذه النتائج أوصت لجنة تقويم نظام المقررات بالتوسـع التدريجى المبرمج بما يتفق والامكانيات المادية والبشرية المتوافرة (١٤) ٠

وفى دراسة للدكتور عبد الكريم الخياط و د٠ محمد كمال عالية يعتقدان فيها أن نظام المقررات يستطيع أن يتغلب على العديد من المشاكل التى تعانى منها المدرسة الثانوية الحالية ، لأنه نظام وصل الى قمة التطور فى ممارسة العملية التربوية ٠

وأوصت هذه الدراسة بالتوسع التدريجى فى افتتاح مدارس نظـــام المقررات واقترحت اقامة دورات تدريبية للعاملين فى هذا النظام وتقـــديم حوافز مادية لهم (١٥) ٠

وفى دراسة للدكتور قاسم الصراف ود٠ بدر العمر بينت أن التقويم فى ظل نظام المقررات هو تقويم يتصف بالشـــمول ، وأن المدرس فى ظل نظام المقررات يلجأ الى تنويع أساليبه التقويمية بما يتفق ومتطلبات الأهـــداف المختلفة لكل مادة ٠ كما بينت هذه الدراسة أن المرشدين ينظرون الى التلميذ على اعتبار أنه وحدة متميزة لها ميولها ٠ كما بينت أن هناك تصورا يرى بعدم توافر عدد مناسب من المقررات الدراسية لتحقيق مبدأ حرية الاختيـار بالنسبة للطالب وأن دور المنزل فى عملية الارشاد والتوجيه ما زال ضعيفا ، ولا يوجد توازن بين تلبية حاجات التلميذ وحاجات المجتمع حيث يتضح أن حاجة المجتمع تلقى اهتماما أقل من حاجة التلميذ (١٦) ٠

وبينت دراسة أجراها د٠ طلعت منصور ، أن نظام المقررات فى جوهره تعليم عصرى كمنظومة مفتوحة ، يكون فيها التلميذ منظومة تعيش أحداث تساعده على النمو الأمثل من الناحية الذهنية والانفعالية والاجتماعية ، وأنه نظام يؤكد على ضرورة تعليم التلاميذ كيف يعلمون أنفسهم ، وينمى الاتجاه الفعلى الاستقلالى ، والعديد من المهارات الاجتماعية الناضجة كالصراحة والثقة والاعتماد على النفس والتعاون والاهتمام بالآخرين ٠ كما ينمى نماذج من التعليم الفعال ، وهى التعليم الاستكشافى والتعليم بالمشاركة ، والتعـلم عن طريق حل المشكلات ٠ كما بينت هذه الدراسة أن التقـــويم فى نظـام المقررات هو عملية متكاملة ومستمرة مع النظام ككل ، وليست مجرد تقدير لأداء التلميذ ، وينطوى على مغزى تربوى بحيث يكون التقويم بمثابة عملية تعلم ونمو ٠ وأوصت هذه الدراسة بضرورة الوعى بنظام المقررات وما ينطوى

عليه من مبادىء سواء من قبل المعلم والمتعلم وأولياء الأمور والمجتمع · لأن نجاح هذا النظام يتوقف على الوعى بمبادئه والاهتمام برفع الكفاية المهنية للمعلمين واجراء مزيد من الدراسات للكشف عن هذا النظام (٢٧) ·

وأوصت دراسة أجراها د· سعد محمد أحمد بالعناية بالارشاد الأكاديمى وتكوين جهاز فنى للقيام بأعمال شئون الطلبة ، وتوعية المدرسين بأسس النظام وفلسفته ، وتوعية الطلبة أيضا بطبيعة هذا النظام وفلسفته - ووضع السياسات العلمية الواضحة بشأن عمليات تقويم الطلاب ، وتوفير المكتبات والورش والمختبرات والملاعب وادارتها حسب الأصول العلمية المتعارف عليها (١٨) ·

وفى دراسة للدكتور عبد الفتاح القرشى بين فى مقدمتها أهم الأسباب الداعية الى التجديد فى المرحلة الثانوية · ثم أشار الى المراحل التى مر بها تطبيق نظام المقررات فى دولة الكويت · ثم بين الملامح الأساسية لنظام المقررات وبعض مشكلاته · ثم أشار الى خيارات المستقبل للمدرسة الثانوية الملائمة لمجتمعنا العربى فوضع ثلاثة خيارات :

١ - الابقاء على النظام التقليدى الذى يشمل التعليم الثانوى العام والفنى مع بذل جهود لتطوره ·

٢ - محاولة الأخذ باهم مبادىء التجديد التربوى واتجاهاته وادخالها فى صلب النظام الثانوى العام ·

٣ - التجديد الجذرى لنظام المرحلة الثانوية وهو الاتجاه الذى تبينه هذه الورقة (١٩) ·

وفى دراسة للدكتور يوسف عبد المعطى أشار فى مقدمتها الى أزمة التعليم الثانوى وجذورها والنقد الذى يوجهه الفكر التربوى المعاصر لهذا التعليم · وفى ضوء هذا النقد الذى بدأ الاتجاه المعاصر يبحث عن حلول · ثم شرحت هذه الدراسة فلسفة نظام المقررات وأهدافه وتنظيمه وابرز مشكلاته· ثم قدمت بعض المقترحات التى تطالب المسئولين عن هذا النظام بالبحث عن صيغة للاءمة النظام بظروف المجتمع وضرورة التنسيق بين مرحلة التعليم

الأساسى ونظام المقررات والتعليم العالى · والاهتمام بتطوير المكتبة لتحقيق مبدأ التعليم الذاتى ، وتشجيع المعلم الذى يعمل فى نظام المقررات ، وأهمية تحقيق التوازن فى بناء المنهج بين مقررات الثقافة والتشعيب والمقررات الاختيارية (٢٠) ·

وبينت دراسة أجراها د· حسن جميل طه أن غالبية أفراد العينة يميل الى أن نظام المقررات يحقق أهدافه الى حد ما · ويرى الباحث أن هذا يعنى أن نظام المقررات ما زال بحاجة الى تطوير خططه وبرامجه حتى يصبح قادرا على تحقيق أهدافه بصورة أفضل · كما رأى غالبية أفراد العينة بأن هناك اهدافا معينة يحققها نظام المقررات بدرجة كبيرة مثل تلبية الحاجات التعليمية للطلبة · فى حين هناك أهداف أخرى لا تتحقق بنفس الدرجة كالاسهام بفعالية فى تطوير المجتمع · وأوصت الدراسة باجراء مزيد من الدراسات حول نظام المقررات واستطلاع وجهات نظر العاملين فيه (٢١) ·

وفى دراسة د· نادية شريف تبين لها أن تحصيل طلبة نظام المقررات فى نهاية المرحلة الثانوية كان افضل من تحصيل طلبة النظام التقليدى ، الا أن هذه الفروق لم تظهر بين طلبة النظامين بعد مرور ثلاثة فصول دراسية فى جامعة الكويت (٢٢) ·

وفى دراسة أجراها مركز التقييم والقياس بجامعة الكويت تبين له من خلال نتائج النجاح والرسوب فى المقررات الجامعية ، أن طلبة المقررات لا يختلفون عن طلبة النظام التقليدى من حيث الرسوب فى التعليم الجامعى ونجاحه فى السنتين الأولى والثانية فى الدراسة الجامعية (٢٣) ·

ولعلنا نخلص من خلال استعراض هذه الدراسات الى ما يلى :

١ ـ أن معظمها يشيد بنظام المقررات ، معتقدا بقدرة هذا النظام على اصلاح المرحلة الثانوية ومعالجة مشكلاتها ، ويفضله على النظام السابق ·

٢ ـ تشير بعض الدراسات الى المشكلات التى نجمت عن تطبيق هذا النظام ، وتوصى بالبحث عن حلول معالجتها ·

٣ - ينادى معظمها بالتوسع التدريجى فى تطبيق هذا النظام ، على أن يسبق هذا التوسع اجراء مزيد من الدراسات للابتعاد عن الارتجال من ناحية ولتوفير الاستعدادات المادية والبشرية اللازمة للتوسع ٠

٤ - ينادى معظمها باجراء مزيد من الدراسات لمعرفة ما حققته هذه التجربة من انجازات ناجحة أو ما أسفرت عنه من مشكلات ، وتقديم الحلول والمقترحات المناسبة ٠

وسيحاول هذا البحث أن يتعرف على ما حققه نظام المقررات خلال فترة تطبيقية بالمرحلة الثانوية بالكويت من انجازات تربوية وأهم ما تركته من انعكاسات على هذه المرحلة ٠

فاذا كانت معظم الدراسات التى أجرتها وزارة التربية والباحثون قد بينت أن نظام المقررات قد ترك العديد من الآثار الايجابية فى المرحلة الثانوية٠ لذا يجب المحافظة على هذا النظام وترسيخه ومعالجة مشكلاته ليصبح من الثوابت الأساسية فى نظامنا التربوى ٠

أهداف البحث :

يهدف هذا البحث الى استطلاع آراء المربين العاملين بنظام المقررات المطبق ببعض مدارس التعليم الثانوى بالكويت عن مدى قدرة هذا النظام على الاهتمام بطالب المرحلة الثانوية وتوثيق الصلة بين التعليم والمجتمع وتنويع أساليب الدراسة ٠ ومدى قدرته على تحقيق النمو المهنى بالنسبة للمعلم ٠ ومدى جودة الكتاب المدرسى المطبق بمدارس المقررات ٠ ومدى توافر الامكانات التى يحتاجها هذا النظام ٠

مشكلة البحث :

وعلى هذا الأساس تتحدد مشكلة البحث فى الأسئلة التالية :

١ - ما رأى المربين العاملين بنظام المقررات المطبق ببعض مدارس

التعليم الثانوى بالكويت فى قدرة هذا النظام على تنمية جوانب متعددة فى شخصية طالب المرحلة الثانوية ؟ ٠

٢ - ما رأيهم بقدرة هذا النظام على توثيق الصلة بين التعليم والمجتمع ؟

٣ - ما رأيهم بقدرة هذا النظام على اتباع أساليب دراسية متنوعة ؟

٤ - ما رأيهم بمدى توافر الامكانات التى يحتاجها نظام المقررات لكى يتمكن من تحقيق أهدافه ؟

٥ - ما رأيهم بقدرة هذا النظام على تحقيق النمو المهنى بالنسبة للمعلم ؟

٦ - ما رأيهم بمواصفات الكتاب المدرسى المطبق بمدرسة المقررات ؟ ٠

٧ - هل توجد فروق بين أفراد العينة تعزى الى التخصص ، أو لاختلاف سنوات الخبرة بمدارس المقررات حول هذه المواضيع ؟ ٠

الطريقة والاجراءات

أداة البحث :

صمم الباحث استبانة اشتملت على (٥٦) فقرة وقد وزعت فقرات الاستبانة على ستة مجالات وهذه المجالات هى :

١ - نظام المقررات وطالب المرحلة الثانوية ويتضمن ١٦ فقرة (١ - ١٦) ٠

٢ - نظام المقررات والمجتمع ويتضمن ستة فقرات (١٧ - ٢٢) ٠

٣ - أساليب التدريس المتبعة فى مدرسة نظام المقررات ويتضمن ستة فقرات (٢٣ - ٢٨) ٠

٤ - توافر الامكانيات فى مدارس المقررات ويتضمن ثمانية فقرات (٢٩ - ٣٦) ٠

٥ - نظام المقررات ومعلم المرحلة الثانوية · ويتضمن ستة فقـــرات (٣٧ - ٤٢) ·

٦ - الكتاب المدرسى فى مدرسة المقررات ويتضمن أربعة عشر فقـرة (٤٣ - ٥٦) ·

كما تضمنت الاستبانة بعض البيانات الأولية المتعلقة بتخصص المجيب ومهنته وسنوات خبرته فى نظام المقررات ·

تطوير الأداة : قام الباحث بدراسة بعض التقارير والدراسات السابقة ذت الصلة بموضوع دراسته · ولقد أفاد منها فائدة كبيرة ·· حيث كشفت له عن الكثير من الخبرات المهمة فى المجال الذى يريد دراسته كما قام بزيارة بعض مدارس المقررات فى الكويت ليطلع عن قرب على طبيعة هذا النظام · بعدئذ وضع اسئلة الاستبيان فى صورتها الأولية ثم عرضها على مجموعة من المحكمين (*) · وقد شرح لهم الباحث الهدف من الاستبيان · وطلب منهم ابداء وجهة نظرهم بسلامة الأسلوب المستخدم ، ومدى فهم مضمون كـل فقرة من فقرات الاستبيان الذى يراد دراسته · وقد أبدوا بعض الملاحظـات، وتم ادخال بعض التعديلات فى ضوء الملاحظات التى أبداها المحكمون ·

ثبـــات الأداة : بعد عملية التحكيم تم استخراج ثبات كل فقرة من فقرات الأداء البالغة ٥٦ فقرة · وذلك لبيات استقرار نتائج كل واحدة منها·

وقد أظهر استخدام معامل ارتباط برسون أن معاملات الثبات المحسوبة لفقرات الاستبيان قد تراوحت ما بين (٦٨٪) و (٨٤٪) وهو مستوى من الثبات تقبله الدراسة · كما بلغ متوسط معاملات الثبات (٧٦٪) ·

(*) عرضت الاستبانة على (١) أ٠د٠ صلاح مجاور أستاذ بقســـم المنـــاهج · (٢) بدر العمر أستاذ مساعد بقسم علم النفس التربوى · (٣) السيد وكيل وزارة التربية · (٤) د٠ يوسف عبد المعطى ، (٥) مدير منطقة الاحمدى التعليمية · (٦) الموجه العام لمادة العلوم · (٧) ناظر ثانوية كيفان للبنين مقررات · (٨) ناظر ثانوية القادسية للمقررات بنين · (٩) ناظرة ثانوية العصماء بنت الحارث للمقررات بنات ·

وقد اتضحت هذه النتيجة بعد استخدام طريقة اعادة الاختيار على عينة من المدرسين والموجهين والاداريين بلغت (٣٠) عضوا · وكانت المدة الزمنية بين التطبيق الأول والثانى أسبوعين ·

المعالجة الاحصائية :

١ ـ استخدم الباحث عند توزيع الاستبيان درجات القياس الخماسية وهى :

موافق بدرجة كبيرة ، موافق الى حد ما ، لا أدرى ، معارض ، معارض بدرجة كبيرة · ولكن عند التحليل قام بضمها الى ثلاثة درجات هى : موافق، لا أدرى ، معارض ·

٢ ـ طبق مقياس كا٢ للتعرف على فروق الدلالة وفقا للمتغيرات التالية :

(أ) المستوى الوظيفى : مدرس ، موجه ، ادارى (ناظر ، وكيل ، رئيس قسم ، مرشد تربوى ، مشرف اجتماعى) ·

(ب) سنوات الخبرة فى نظام المقررات : أقل من ٣ سنوات ، ما بين ٣ ـ ٦ سنوات ، أكثر من ذلك ·

٣ ـ ثم عرض الآراء من خلال التعرف على التكرارات والنسبة المئوية، والتعرف على الدلالات الاحصائية لفروق الآراء · بين فئات العينة باستخدام مقياس كا٢ ودرجات الحرية ومستويات الدلالة ·

جدول رقم (١) يوضح توزيع أفراد العينة بحسب التخصص والجنس وسنوات الخبرة

المستوى الوصفى	الجنس ذكر	الجنس انثى	سنوات الخبرة أقل من ٣ سنوات	سنوات الخبرة ٣ ـ ٦	سنوات الخبرة أكثر من ٦	فى نظام المقررات	المجموع المجتمع الأصل	المجموع المتمثل	النسبة
مدرس	٦٣	١١٢	٢٢	٥٨		٩٤	١٥٩١	١٧٤	١٠ر٩٣
ادارى	٤٦	٦٠	٢٢	٢٩		٥٥	٢٠٠	١٠٦	٥٣
موجه	٥٦	١٠	٢٣	١٨		٢٥	٦١١	٦٦	١٠ ر٨
المجموع	١٦٤	١٨٢	٦٧	١٠٥		١٧٤	٢٤٠٢	٣٤٦	١٤ر٤٪

٤ ـ ان عدد الاداريين تقريبى ، حيث قدر الباحث أن عدد الاداريين فى كل مدرسة يتراوح بين ١١ ـ ١٢ فردا · وان عدد مدارس المقررات ١٧ مدرسة ·

اختيار أفراد العينة :

يتبين من الجدول رقم (١) أن المجتمع الأصلى يتكون من (٢٤٠١) فرد يمثلون مجموع المربين الذين يعملون فى نظام المقررات · وقد تم توزيع استمارات الاستبيان على (١٠) مدارس مقررات فى منطقة حولى والعاصمة من بين (١٧) مدرسة تطبق هذا النظام بالمجتمع الكويتى · وقد قام الباحث بتوزيع (٣٠٠) استمارة على نظار وناظرات المدارس العشر التى اختارها عن طريق التعاون مع ادارة منطقتى العاصمة وحولى · وطلب من النظار ان يقوموا بتوزيعها على المدرسين والهيئة الادارية بالمدرسة · كما قام الباحث بتوزيع (١٠٠) استمارة على الموجهين العامين لمختلف المواد الدراسية، وطلب منهم بتوزيعها على السادة الموجهين ·

وبعد جمع الاستمارات وفرزها أصبح لدى الباحث (٣٤٦) استمارة صالحة من (٤٠٠) استمارة بنسبة (٥ر٨٦٪) (٢٨٠) استمارة من المدارس من (٣٠٠) استمارة أى بنسبة (٣ر٩٣٪) و (٦٦) استمارة من التوجيه من (١٠٠) استمارة بنسبة (٦٦٪) · وقد تم استطلاع الآراء فى شهر نوفمبر ١٩٨٩ م·

مناقشة استجابات أفراد العينة وتحليلها

المجال الأول ـ نظام المقررات وطالب المرحلة الثانوية :

اشتمل هذا المجال على (١٦) فقرة ، خصصها الباحث لمعرفة آراء أفراد العينة حول ما قدمه نظام المقررات لطالب المرحلة الثانوية · وفيما يلى عرض لآراء أفراد العينة عن فقرات هذا المجال (*) ·

١ ـ « ان نظام المقررات ينمى شخصية الطالب تنمية متكاملة » · وافق على هذا الرأى ٩ر٩٥٪ من أفراد العينة ، وعارضة ٢ر٣٪ وأجاب ٠٩ر٠٪ بلا أدرى ·

٢ ـ « يشعر الطالب بقيمته » · وافق على هذا الرأى ٣ر٩٥٪ من أفراد العينة ، وعارض ١ر٢٪ وأجاب ٦ر٢٪ بلا أدرى ·

٣ ـ « يدرب الطالب على التخطيط لمستقبله » · وافق على هذا الرأى ٩٣٪ من قفراد العينة ، وعارضه ١ر٤٪ ، وأجاب ٩ر٢٪ بلا أدرى ·

٤ ـ « يدرب الطالب على اتخاذ القرار » · وافق على هذا الرأى ٣ر٩٣٪ من أفراد العينة ، وعارضه ٩ر٤٪ ، وأجاب ٨ر١٪ بلا أدرى ·

٥ ـ « يساعد الطالب على اكتشاف قدراته » · وافق على هذا الرأى ٩ر٩٠٪ من أفراد العينة ، وعارضه ٣ر٥٪ ، وأجاب ٨ر٣٪ بلا أدرى·

٦ ـ « ينمى ميول الطالب التعليمية » · وافق على هذا الرأى ٤ر٩٢٪ من أفراد العينة وعارضه ٨ر٣٪ ، وأجاب ٨ر٣ بلا أدرى ·

٧ ـ « ينمى ميول الطالب المهنية » · وافق على هذا الرأى ٧ر٨٩٪ ، وعارضه ٩ر٢٪ ، وأجاب ٤ر٧٪ بلا أدرى ·

٨ ـ « يعد الطالب للتعليم العالى » · وافق على هذا الرأى ٨ر٩٠٪ من أفراد العينة ، وعارضه ٣ر٥٪ ، وأجاب ٩ر٣٪ بلا أدرى ·

(*) يمكن الحصول على الجداول التفصيلية لجميع النتائج من الباحث ·

٩ - « يعد الطالب الى بدايات المهنة » · وافق على هذا الرأى ٤ر٧٩٪ من أفراد العينة ، وعارضه ١ر١٢٪ ، وأجاب ٥ر٨٪ بلا أدرى ·

١٠ - «يعرف الطالب ببعض الجوانب المهمة من أساسيات الثقافة المعاصرة» وافق على هذا الرأى ١ر٨٤٪ من أفراد العينة ، وعارضه ٣ر٥٪ ، وأجاب ٦ر١٠٪ بلا أدرى ·

١١ - « ينمى لدى الطالب مهارات التفكير العلمى » · وافق على هذا الرأى ٤ر٩٢٪ من أفراد العينة ، وعارضه ٧ر٦٪ ، وأجاب ٠٩ر٠٪ بلا أدرى·

١٢ - « يدرب الطالب على الاستخدام السليم لمصادر المعرفة » · وافق على هذا الرأى ١ر٩٢٪ من أفراد العينة وعارضه ٨ر٥٪ ، وأجاب ٢٪ بلا أدرى ·

١٣ - « يراعى بدرجة كبيرة مبدأ الفروق الفردية بين الطلاب » · وافق على هذا الرأى ٨٦٪ من أفراد العينة ، وعارضه ٨ر١٠٪ ، وأجاب ٢ر٣٪ بلا أدرى ·

١٤ - « يقلل نسبة الفشل الدراسى والهدر الكمى فى عملية التعليم » · وافق على هذا الرأى ٣ر٨٤٪ من أفراد العينة ، وعارضه ٨ر١٠٪ ، وأجاب ٩ر٤٪ بلا أدرى ·

١٥ - « يخفف من رهبة الامتحانات لدى الطلبة » · وافق على هذا الرأى ٣ر٩٠٪ من أفراد العينة ، وعارضه ٢ر٨٪ ، وأجاب ٥ر١٪ بلا أدرى·

١٦ - « يدفع الطالب الى الاجتهاد منذ التحاقه بالمدرسة وحتى الفصل الأخير » · وافق على هذا الرأى ٤ر٩٤٪ من أفراد العينة وعارضه ٤ر٤٪ ، وأجاب ٢ر١٪ بلا أدرى ·

وباستقراء نتائج استجابات أفراد العينة على فقرات هذا المجال وتحليلها يتبين لنا أن الغالبية العظمى من أفراد العينة توافق على أن نظام المقررات المطبق ببعض مدارس التعليم الثانوى بالكويت ، قد حقق انجازات تربوية

مهمة بالنسبة لطالب المرحلة الثانوية · فهو نظام ينمى شخصية الطالب تنميه متكاملة ، ويشعر الطالب قيمته ، ويدربه على التخطيط لمستقبله · وعلى اتخاذ القرار ويساعده على اكتشاف قدراته وميوله التعليمية والمهنية ، ويعده للتعليم ولبدايات المهنة ، ويعرفه ببعض الجوانب المهمة من أساسيات الثقافة المعاصرة ، ويراعى مبدأ الفروق الفردية بين الطلاب ، ويقلل نسبة الفشل الدراسى ويخفف من رهبة الامتحانات ، ويدفع الطالب الى الاجتهاد منذ التحاقه بالمدرسة وحتى الفصل الأخير من الدراسة ·

ولعل تأييد الغالبية العظمى من أفراد العينة بهذه الصورة الواضحة للاعتقاد الذى يرى أن النظام يحقق هذه الانجازات التربوية المهمة بالنسبة للطالب ، يعطينا مؤشرا واضحا يؤكد نجاح هذا النظام بالنسبة لطالب المرحلة الثانوية · والطالب ركن مهم من اركان العملية التربوية · لذا نجد حرص فلسفة التربية على الفهم العميق للطبيعة البشرية ايمانا منها بأن التعليم الناجح هو الذى يتلاءم مع الطبيعة البشرية ويدرك أبعادها وخصائصها كما تجد أن جزءا مهما من أهداف التربية يهتم باعداد الانسان وتنمية شخصيته ومواهبه وقدراته وميوله ، ومن أهم الأسباب التى جعلت وزارة التربية تختار نظام المقررات وتفضله على النظام القديم أنها رأت أن هذا النظام يهدف لاعطاء الطالب قدرا أكبر وفرصة أفضل فى اختيار مجموعة من المقررات الدراسية التى تلائم ميوله وقدراته ، لأنه يؤكد على مبدأ التعليم الذاتى ، ولاهتمامه بتربية تلميذ قادر على اتخاذ القرار ، ومسئول عن اختياره ويعتمد على نفسه فى تحقيق ما ترتب على اختياره وقراراته (٢٤) ·

ويرى د· يوسف عبد المعطى · أن نظام المقررات يساعد الطالب على التنمية المتكاملة لشخصيته · ويهتم ببناء قاعدة واسعة من الثقافة العامة لدى الفرد ، ويحقق التوازن فى شخصية الطالب بين الحرية والمسئولية ، ويدعم اتجاه التعليم الذاتى والتربية المستمرة لدى الطالب (٢٥) ·

ولعلنا نستنتج من هنا كله أن نظام المقررات من وجهة نظر غالبية أفراد العينة قد حقق نجاحا مهما بالنسبة لأهدافه المتصلة بطالب المرحلة الثانوية · ولا يقلل من قيمة ذلك ما لاحظناه من انخفاض نسبة المؤيدين لاحدى

فقرات هذا المجال وهى الفقرة الخاصة بقدرة هذا النظام على اعداد الطالب لبدايات المهنة ، حيث أيد هذا الرأى ٧٩ر٤٪ · فلا شك أن هذه نسبة كبيرة ولكنها منخفضة بالنسبة لباقى الفقرات · ومن الأفضل اجراء مزيد من الدراسة لمعرفة أسباب ذلك ·

وتدل حسابات كا٢ على وجود فروق بين فئات العينة · وهذه الفروق هى :

أولا - فروق بين فئات العينة بسبب المستوى الوظيفى ، حيث اختلفوا فى الفقرات التالية :

١ - نظام المقررات يدرب الطالب على التخطيط لمستقبله · فقد ظهرت بينهم فروق عند مستوى ٠٠١ر٠ فبالرغم من أن غالبية فئات العينة توافق على هذا الرأى · الا أن فئة الادارة أميل الى الموافقة على أن هذا الرأى · يليها المدرسون ثم الموجهون ·

وقد يرجع سبب الاختلاف الى أن الادارة تعتقد أن نظام المقررات قد وفر للطالب نظاما اداريا يساعده على التخطيط لمستقبله · أما فئة المدرسين والموجهين فمن المحتمل أنهم نظروا الى الموضوع من زاوية المواد التى يدرسونها ، فاختلفوا من تخصص لآخر ومن الممكن ارجاع هذا الاختلاف الى أن فئة الادارة أقرب فى متابعة الطالب من التوجيه الفنى ·

٢ - يدرب الطالب على اتخاذ القرار · ظهرت بينهم فروق دالة عند مستوى ٠٠١ر٠ فبالرغم من أن غالبية فئات العينة توافق على هذا الرأى الا أن فئة الادارة أميل الى الموافقة على هذا الرأى يليها المدرسون ثم الموجهون · وقد يرجع سبب الاختلاف الى نفس السبب السابق ·

٣ - يساعد الطالب على اكتشاف قدراته · ظهرت بينهم فروق دالة عند مستوى ٠١ر٠ فبالرغم من أن غالبية فئات العينة توافق على هذا الرأى ، الا أن فئة الادارة أميل الى الموافقة عليه ، يليها المدرسون ثم الموجهون · وقد يرجع سبب الاختلاف الى نفس السببين السابقين · ولكن قد تكون فئة المدرسين

والموجهين أكثر خبرة من الادارة بهذا الموضوع وذلك لاتصالهم الوثيق بالمواد العلمية التى تقدم للطالب ، ومدى قدرة تلك المواد على مساعدة الطالب على اكتشاف قدراته ٠

٤ - ان نظام المقررات ينمى ميول الطالب المهنية ٠ ظهرت بينهم فروق دالة عند مستوى ٠٥ر٠ فبالرغم من أن غالبية الفئات توافق على هذا الرأى الا أن فئة الادارة أميل الى الموافقة عليه ٠ يليها الموجهون ثم المدرسون ٠ وقد يرجع سبب الاختلاف الى نفس السبب المشار اليه فى البند رقم (٣) ٠

٥ - ان نظام المقررات ينمى ميول الطالب المهنية ٠ ظهرت بينهم فروق دالة عند مستوى ٠١ر٠ فبالرغم من أن غالبية فئات العينة توافق على هـذا الرأى الا أن المدرسين والادارة المدرسية أوضح فى الموافقة على هذا الرأى من الموجهين ٠ وقد يرجع ذلك الى أن المدرسين أكثر الفئات اتصالا بالطالب لذا فهم أكثر قدرة على فهم ميوله فقد تدرك هذه الفئة أكثر من غيرها مـدى قدرة نظام المقررات على تنمية ميول الطالب المهنية ، يليهم الاداريون بنظرتهم الشمولية الى العملية التربوية ومتابعتهم لأمور الطلبة ٠ ويليهم الموجهـون الذين يتابعون تنفيذ المناهج بفترات متباعدة وقد تكون محدودة ٠

٦ - ان نظام المقررات يعد الطالب للتعليم العالى ظهرت بينهم فـروق دالة عند مستوى ٠٠١ر٠ فبالرغم من أن غالبية فئات العينة توافق على هـذا الرأى ، الا أن فئة الادارة أميل الى الموافقة عليه ، يليهم المدرسون ثـم الموجهون ٠ وقد يرجع سبب هذا الاختلاف الى أن فئة الادارة والمدرسين يتبنون هذا الرأى من خلال متابعتهما وممارستهما اليومية لهذا النظام ٠ وقد يرجع الى أن الموجهين بخبرتهم فى المناهج يريدون أن يحققوا ارتفاعا أكبر فى مستوى المناهج حتى تتحقق قدرة هذا النظام على اعداد الطالب للتعليم العالى بصورة أفضـل ٠

٧ - ان نظام المقررات يعد الطالب لبدايات المهنة ٠ ظهرت بينهم فروق دالة عند مستوى ٠٠١ر٠ فبالرغم من أن غالبية فئات العينة توافق على هذا الرأى ، الا أن فئة الادارة أميل الى الموافقة على هذا الرأى ، يليهم المدرسون ثم الموجهون ٠ وقد يرجع سبب الاختلاف الى أن فئة الادارة تبنت هذا الرأى

من خلال نظرتها الشـــمولية والادارية للعملية التربوية · أما المدرســـون والموجهون فقد تبنوا هذا الرأى من خلال المناهج التى يقومون بتدريسها أو الاشراف عليها ، لذلك يرون أن نظام المقررات لكى يعد الطالب اعدادا أفضل لبدايات المهنة يجب الارتفاع بمستوى المناهج ·

٨ ـ ان نظام المقررات ينمى لدى الطالب مهارات التفكير العلمى · ظهرت بينهم فروق دالة عند مستوى ٠٫٠٥ فبالرغم من أن غالبية فئات العينة توافق على هذا الرأى الا أن فئة الادارة أميل الى الموافقة عليه ، يليها المدرســون ثم الموجهون · وقد يرجع أسباب الاختلاف الى نفس السبب المشار اليه فى البند رقــم (٧) ·

٩ ـ ان نظام المقررات يدرب الطالب على الاستخدام السليم لمصـــادر المعرفة · ظهرت بينهم فروق دالة عند مستوى ٠٫٠١ فبالرغم من أن غالبية فئات العينة تؤيد هذا الرأى الا أن فئة الادارة أميل الى الموافقة عليه يليها المدرسون ثم الموجهون · وقد يرجع سبب الاختلاف الى أن فئة الادارة والمدرسين أكثر متابعة للعملية التعليمية ولمعرفة مدى قدرة نظام المقررات على تدريب الطالب على الاستخدام السليم لمصادر المعرفة · وذلك لأنهم أوثق صلة بالطالب من التوجيه · لذلك نجد أن نسبة موافقة الاداريين والمدرسين متقاربة أكثر من الموجهين ·

١٠ ـ ان نظام المقررات يراعى الفروق الفردية · ظهرت بينهم فـروق دالة عند مستوى ٠٫٠٥ فبالرغم من أن غالبية فئات العينة توافق على هـــذا الرأى ، الا أن الادارة أميل الى الموافقة عليه يليها المدرسون ثم الموجهـون · وقد يرجع سبب هذا الاختلاف الى نظرة الادارة الشمولية والادارية للعمليـة التربوية · وقد تكون متحمسة لهذا النظام أكثر من غيرها · ولكن قد تكـون فئة المدرسين بسبب تنفيذها للبرامج واتصالها الوثيق مع الطلبة أقـدر على الحكم بالنسبة لهذا الموضوع ·

١١ ـ ان نظام المقررات يخفف من رهبة الامتحانات · ظهرت بينهـــم فروق دالة عند مستوى ٠٫٠١ فبالرغم من أن غالبية فئات العينة توافق على هذا الرأى الا أن الموجهين أميل الى الموافقة عليه يليها الاداريون ثم المدرسون·

وقد يرجع سبب الاختلاف الى أن المدرسين بصفتهم المنفذين الفعليين للوائح الامتحانات ولقربهم الوثيق من الطلبة أثناء أداء الامتحانات قد يكونون أقدر فى الحكم بالنسبة لهذا الموضوع ٠

١٢ ـ أن نظام المقررات يدفع الطالب الى الاجتهاد منذ التحاقه بالمدرسة وحتى الفصل الأخير ٠ ظهرت بينهم فروق دالة عند مستوى ٠٢ر٠ فبالرغم من أن غالبية فئات العينة توافق على هذا الرأى ، الا أن الادارة أميل الى الموافقة عليه يليها المدرسون ثم الموجهون ٠ وقد يرجع سبب الاختلاف الى أن الادارة والمدرسين أكثر متابعة لأعمال الطلبة من الموجهين ، لذلك يلاحظ تقـــارب وجهات نظرهما بانسبة لهذا الموضوع ٠

وهكذا تدلنا حسابات كا٢ على وجود فروق كثيرة بين فئات العينة بسبب اختلافهم فى التخصص ولكن هذه الفروق الكثيرة لا تصل الى حد التبـــاين فى وجهات النظر بل هى فروق طفيفة ٠ حيث يلاحظ أن غالبية فئات العينة باختلاف تخصصاتها توافق على هذه الآراء ٠ ولكن نسبة الموافقة قد تزيد من فئة الى أخرى ٠ وهذا يعنى أنه بالرغم مما ظهر بينهم من فروق الا أننا نعتقد أن وجهات نظرهم تكاد أن تكون متقاربة وليست متباينة ٠

ثانيا ـ فروق بسبب اختلاف سنوات الخبرة ٠ فقد اختلفوا فى الفقرتين التاليتين :

١ ـ ان نظام المقررات ينمى شخصية الطالب تنمية متكاملة ٠ ظهـرت بينهم فروق دالة عند مستوى ٠٠١ر٠ فبالرغم من أن غالبية فئـات العينـة توافق على هذا الرأى ، الا أن من تزيد خبرتهم عن ٦ سنوات أميل الى الموافقة عليه يليهم من تتراوح خبرتهم بين ٣ ـ ٦ سنوات ثم من تقـل خبـرتهم عن ٣ ســنوات ٠

وقد يرجع سبب الاختلاف الى أن المربين الذين يملكون خبرة أطول فى نظام المقررات من المحتمل أن تكون هذه الخبرة مكنتهم من تبنى هـــذا الرأى لمتابعتهم الطالب خلال السنوات الأربع التى يقضيها فى المرحلة ٠

٢ ـ ان نظام المقررات يدفع الطالب الى الاجتماد منذ التحاقه بالمدرسة وحتى الفصل الأخير · ظهرت بينهم فروق دالة عند مستوى ٠٥ر٠ حيث يميل من تزيد خبرتهم عن ٦ سنوات الى الموافقة على هذا الرأى بصورة أوضح· يليهم من تتراوح خبرتهم بين ٣ ـ ٦ سنوات · ثم من تقل خبرتهم عن ٣ سنوات · وقد يرجع سبب الاختلاف الى من تزيد خبرتهم عن ٦ سنوات تبنوا هذا الرأى من خلال متابعتهم للدفعات التى تلتحق بهذا النظام من تاريخ التحاقهم بالمدرسة وحتى تخرجهم منها ·

المجال الثانى ـ نظام المقررات والمجتمع :

اشتمل هذا المجال على ستة فقرات (١٧ ـ ٢٢) خصصها الباحث لمعرفة آراء أفراد العينة حول قدرة نظام المقررات المطبق ببعض مدارس التعليم الثانوى بالكويت على توثيق الصلة بين التعليم والمجتمع · وفيما يلى عرض لآراء افراد العينة حول هذا الموضوع ·

١٧ ـ « يهتم بغرس الولاء للمجتمع » · وافق على هذا الرأى ٢ر٧٢٪ من أفراد العينة وعارضه ٣ر٩٪ ، وأجاب ٥ر١٨٪ بلا أدرى ·

١٨ ـ « يعرف طلبته بمشكلات المجتمع » · وافق على هذا الرأى ٥ر٧٤٪ من أفراد العينة ، وعارضه ٨ر١٥٪ ، وأجاب ٧ر٩٪ بلا أدرى ·

١٩ ـ « يدفعهم الى البحث عن حلول لمشكلات المجتمع » · وافق على هذا الرأى ٣ر٦١٪ من أفراد العينة ، وعارضه ٧ر١٦٪ · وأجاب ٢٢٪ بلا أدرى ·

٢٠ ـ « يعرف الطلبة بامكانيات المجتمع » · وافق على هذا الرأى ٦ر٧٢٪ من أفراد العينة ، وعارضه ١ر١٢٪ ، وأجاب ٣ر١٥٪ بلا أدرى ·

٢١ ـ « يوجه الطلبة الى المهن التى تحتاجها التنمية » · وافق على هذا الرأى ٧١٪ من أفراد العينة ، وعارضه ٣ر١٧٪ ، وأجاب ٧ر١١٪ بلا أدرى·

٢٢ ـ « تتنوع برامجه وفق احتياجات المجتمع » · وافق على هذا الرأى ٩ر٦٩٪ من أفراد العينة ، وعارضه ١٨٪ ، وأجاب ١ر١٢٪ بلا أدرى ·

ويتبين من خلال استقراء استجابات أفراد العينة على فقرات هـــذا المجال وتحليلها ، أن غالبية أفراد العينة توافق على الآراء التى تعتقـد أن نظام المقررات يغرس الولاء للمجتمع ، ويعرف الطلبة بمشكلات المجتمع ، ويدفعهم الى البحث عن حلول لها ، ويعرفهم بامكانيات المجتمع ، ويوجههـم الى المهن التى تحتاجها التنمية ، وتتنوع برامجه وفق احتياجات المجتمع ٠

فهذه الاجابات تعطينا مؤشرا يؤكد لنا أن نظام المقررات وثيق الصـلة بالمجتمع ٠٠ ولا شك أن توثيق الصلة بين التربية والمجتمع من المطالب التربوية المهمة التى أكد عليها المربون وطالبوا باتباع الوسائل المختلفة لتحقيقها ٠

ولقد أشار الباحث فى مقدمة هذا البحث الى أن من الأسباب التى دعت للأخذ بنظام المقررات ، ما وجه الى النظام القديم من نقد يصفه بأنه نظـــام تعليمى تتركز أهدافه على الاعداد للجامعة ، ويتجاهل الى حد كبير الاعداد للحياة وبدايات المهنة ، وأنه غير قادر على توفير الأطر الفنية من العمـــالة المتوسطة لخطة التنمية ٠

ولعل موافقة الغالبية على فقرات هذا المجال يدل على أن الغالبية تعتقد أن نظام المقررات حقق نجاحا بالنسبة لتوثيق الصلة بينه وبين المجتمع ٠

ولكننا نلاحظ أن موافقة الأغلبية على فقرات هذا المجال أقل بكثير من الموافقة التى حصلت عليها فقرات المجال الأول ٠ وهذا يعنى أن الغالبية تعتقد أن نظام المقررات يحقق نجاحا بالنسبة لتنمية شخصية الطالب أو تطوير قدراته بنسبة أفضل من قدرة هذا النظام على تحقيق أهدافه بالنسبة للمجتمع ٠

وهذه النتيجة قريبة من النتيجة التى توصل اليها د٠ حسن جميل طه فى بحثه عندما رأى « أن نظام المقررات يحقق بدرجة كبيرة أهدافا معينة ، كتلبية الحاجات التعليمية للطلبة ، من حيث المعرفة والمهارة وتنمية قدرات البحث والتعليم الذاتى ، وتعزيز اتجاهات الاعتماد على النفس وتحمل المسئولية ٠ بينما لا يحقق الأهداف الاخرى بنفس الدرجة ، كالاسهام بفعالية تطـــوير المجتمع ، وتعزيز اتجاهات ايجابية نحو قضايا المجتمع وترسيخ القيم الأخلاقية للمجتمع العربى الاسلامى » (٢٦) ٠

ولعل هذا يتطلب اجراء مزيد من الدراسات حول هذا الموضوع لمعرفة أسباب ذلك ووسائل علاجه · وتدل حسابات كا٢ على وجود فروق بين فئات العينة وهذه الفروق هى :

أولا - فروق بسبب التخصص فقد اختلفوا فى الفقرة التالية :

« ان نظام المقررات يعرف طلبته بمشكلات المجتمع » فقد ظهرت بينهم فروق دالة عند مستوى ٠٢ر٠ فبالرغم من أن غالبية فئات العينة توافق على هذا الرأى ، الا أن فئة المربين أميل الى الموافقة ، يليها الموجهون ثم الادارة ·

وقد يرجع سبب الاختلاف الى أن فئة المدرسين والموجهين تنظران الى الموضوع من زاوية المواد الدراسية ، ومدى ارتباطها بمشكلات المجتمع ، وقد تكونان من هذه الناحية أكثر خبرة ودراية من الادارة ، وذلك لصلتها الوثيقة بالمناهج والبرامج الدراسية ، بعكس الادارة التى تنظر الى الموضوع نظرة شمولية ·

ثانيا - فروق بسبب اختلاف سنوات الخبرة · حيث اختلفوا بالفقرات التالية :

١ - « ان نظام المقررات يعرف طلبته بمشكلات المجتمع » · ظهرت بينهم فروق دالة عند مستوى ٠٢ر٠ فبالرغم من أن غالبية فئات العينة توافق على هذا الرأى ، الا أن من تزيد خبرتهم عن ٦ سنوات أميل الى الموافقة عليه، يليها من تتراوح خبرتهم بين ٣ - ٦ سنوات ، ثم من تقل خبرتهم عن ٣ سنوات ·

وقد ترجع أسباب الاختلاف الى أن المربين الذين تزيد خبرتهم عن ٦ سنوات يمكن أن تكون هذه الخبرة والممارسة العملية مكنتهم من تبنى هذا الرأى ، يليهم من تتراوح خبرتهم بين ٣ - ٦ سنوات ، أما من تقل خبرتهم عن ٣ سنوات ، فقد تكون من الشباب الذين يتطلعون الى تحقيق مزيد من الفعالية فى هذا المجال ·

٢ ـ « انه يدفع طلبته للبحث عن حلول لمشكلات المجتمع » ظهرت بينهم فروق دالة عند مستوى ٠٫٠٥ ، حيث نجد من تتراوح خبرتهم بين ٣ ـ ٦ سنوات أميل الى الموافقة على هذا الرأى ، يليهم من تزيد خبرتهم عن ٦ سنوات ٠ أما من تقل خبرتهم عن ٣ سنوات فقد وافق أقل من نصفهم على هذا الرأى ٠

ويستدل من هذا التباين أن نظام المقررات لا يدفع طلبته للبحث عن حلول لمشاكل المجتمع بصورة جيدة ٠ وهو موضوع بحاجة الى الدراسة ٠

٣ ـ « يوجه الطلبة للمهنة التى تحتاجها التنمية » ظهرت بينهم فروق دالة عند مستوى ٠٫٠٥ ، فبالرغم من أن غالبية أفراد العينة توافق على هذا الرأى ، الا أن من تزيد خبرتهم على ٦ سنوات اميل الى الموافقة ، يليهم من تتراوح خبرتهم بين ٣ ـ ٦ سنوات ، ثم من تقل خبرتهم عن ٣ سنوات ٠

وقد يرجع سبب الاختلاف بين فئات العينة بالنسبة لهذا الرأى الى نفس الأسباب التى أشار اليها الباحث فى رقم (١) ٠

المجال الثالث ـ أساليب التدريس فى نظام المقررات :

اشتمل هذا المجال على ستة فقرات من (١٣ ـ ٢٨) خصصها الباحث لمعرفة آراء أفراد العينة عن أساليب التدريس المتبعة فى نظام المقررات ٠ وفيما يلى عرض لآراء أفراد العينة حول هذا الموضوع ٠

٢٢ ـ « الحفظ والتلقين » ٠ وافق على هذا الرأى ٤٫٥٣٪ من أفراد العينة، وعارضه ٨٫٤٤٪ ، وأجاب ٨٫١٪ بلا أدرى ٠

٢٤ ـ « التعليم عن طريق الحوار » وافق على هذا الرأى ٦٫٩٣٪ من أفراد العينة ، وعارضه ٤٫٤٪ ، وأجاب ٢٪ بلا أدرى ٠

٢٥ ـ « التدريب على استخدام المراجع » ٠ وافق على هذا الرأى ٢٫٩٤٪ من أفراد العينة ، وعارضه ١٫٤٪ ، وأجاب ٧٫١٪ بلا أدرى ٠

٢٦ - « التعليم عن طريق الممارسة وافق على هذا الرأى ٣ر٨٥٪ من أفراد العينة ، وعارضه ٨ر١١٪ ، وأجاب ٩ر٢٪ بلا أدرى ٠

٢٧ - « كتابة البحوث » وافق على هذا الرأى ٣ر٩٣٪ من أفراد العينة ، وعارضه ٨ر٥٪ ، وأجاب ٩ر٠٪ بلا أدرى ٠

٢٨ - « زيارة المواقع » وافق على هذا الرأى ٩ر٧٠٪ من أفراد العينة ، وعارضه ٢ر١٧٪ ، وأجاب ٩ر١١٪ بلا أدرى ٠

ويتبين لنا من تحليل هذه الاستجابات ، أن غالبية أفراد العينة توافق على أن نظام المقررات يتبع أساليب تدريسية متنوعة ومتعددة ٠ فهو يتبع أسلوب الحفظ والتلقين ، والتعلم عن طريق الحوار والممارسة ، والتدريب على استخدام المراجع ، وكتابة البحوث وزيارة المواقع ٠

فهذه أساليب تدريسية جيدة وضرورية ، فأسلوب الحفظ والتلقين يحتاج اليه لحفظ النصوص الدينية والأدبية ، والتأكيد على بعض المبادىء والقيم وحوادث التاريخ ٠ ولكن استخدام هذا الأسلوب يجب أن يتم بصورة ضيقة وبشكل محدود ، وألا يكون هو الهدف النهائى فى عملية التعلم ، بل يجب بعد التأكد من عملية الحفظ أن تتبع خطوات أخرى تدرب الطالب على تحليل تلك النصوص ونقدها ٠

ولعلنا اذا نظرنا الى استجابات أفراد العينة على هذه الفقرة سنجد أن ٨ر٤٤٪ من أفراد العينة تعارض الرأى الذى يعتقد أن أسلوب الحفظ من الأساليب المتبعة فى نظام المقررات ، مما يدل على أن استخدام هذا الأسلوب يتم بصورة ضيقة ٠

أما أساليب التعليم عن طريق الحوار والممارسة والتدريب على استخدام المراجع وكتابة البحوث فقد أكدت عليها غالبية عالية من أفراد العينة ، فهذه أساليب جيدة ومهمة ، لأنها تساعد على تنمية النقد والتفكير لدى الطالب ، وتفتح قريحته وتدفعه الى حب القراءة والاطلاع ٠

أما بالنسبة للتعلم عن طريق زيارة المواقع فقد وافق عليه ٩ر٧٠٪ من

أفراد العينة · وهذه نسبة كبيرة ولكنها أقل من النسب الأخرى ، مما يدل على أن زيارة المواقع كأسلوب تعليمى يتبع فى نظام المقررات بصورة أقل من أساليب الحوار والممارسة ، والتدريب على استخدام المراجع وكتابة البحوث ·

وقد يرجع سبب الاختلاف الى أن طبيعة تدريس بعض المقررات لا يحتاج الى زيادة المواقع · ومما لا شك فيه أن زيادة المواقع أسلوب تعليمى مهم ، لأنه يساعد الطالب على التعلم عن طريق المشاهدة والخبرة المباشرة ، لذا يجب التأكد أن هذا الأسلوب يتبع فى نظام المقررات بصورة مرضية ·

ولعل موافقة الأغلبية على هذه الآراء يعطينا مؤشرا يؤكد لنا قدرة هذا النظام على تحقيق بعض أهدافه المهمة · فمن الأهداف التى حرص هذا النظام على تحقيقها « مساعدة الطالب على اكتساب المهارات الوظيفية المناسبة ، وفى مقدمتها تنمية مهارات التعليم الذاتى ، فهو أساس نظام المقررات · لأنه سبيل بناء الشخصية المستقلة والعقلية الناقدة · وفى مقدمة هذه المهارات مهارة التفكير بأسلوب علمى فى الحوار والبحث واصدار الأحكام ، ومهارة الوصول الى المعرفة ومصادرها والافادة منها واستخراج الأفكار الأساسية من كل موضوع · كما يهدف النظام الى تشجيع التجريب والممارسة فى مواقف طبيعية ما أمكن ، واستخدام امكانات البيئة ومصادر التعلم المتاحة فيها وتشجيع الطلاب على العمل المنتج والنافع اجتماعيا فى أنشطة البيئة وخدماتها » (٢٧) ·

ويستدل من حسابات كاى٢ على وجود فروق بين فئات العينة وهذه الفروق هى :

أولا ـ فروق بينهم بسبب التخصص ، حيث اختلفوا فى الفقرات التالية :

١ ـ « ان نظام المقررات يتبع أسلوب التعليم عن طريق الحوار » ظهرت بينهم فروق دالة عند مستوى ٠١ر٠ فبالرغم من أن غالبية فئات العينة توافق على هذا الرأى ، الا أن المدرسين أميل الى الموافقة ، يليهم الاداريون ثم الموجهون ·

وقد يرجع سبب الاختلاف الى أن فئة المدرسين أكثر الفئات خبـــرة ودراية بهذا الموضوع لأنهم هم الذين يطبقون أساليب التدريس مع طلبتهم · أما فئة الموجهون فقد تبنت هذا الرأى بسبب تجربتها الطويلة فى المجـــال التربوى ومشاهدتها لتجارب مختلفة من مدرسة الى أخرى · أما الاداريون فقد تبنوا هذا الرأى من خلال نظرتهم الشاملة ومتابعتهم الاشرافية ·

٢ ـ « ان نظام المقررات يتبع أسلوب التدريب على استخدام المراجع »· ظهرت بينهم فروق دالة عند مستوى ٠١ر٠ فبالرغم من أن غالبية فئات العينة توافق على هذا الرأى الا أن المدرسين أميل الى الموافقة ، يليهم الاداريون ، ثم الموجهون · ويرجع أسباب ذلك لنفس الأسباب المشار اليها فى البنـــد الســـابق ·

٣ ـ « ان نظام المقررات يتبع أسلوب زيارة المواقع » · ظهرت بينهم فروق دالة عند مستوى ٠٢ر٠ فبالرغم من أن غالبية فئات العينة توافق على هذا الرأى ، الا أن الاداريين أميل الى الموافقة ، يليهم المدرسون ثم الموجهون ·

وقد يرجع أسباب الاختلاف الى أن من أهم الصعوبات الفنية التى تحول دون تنفيذ مناسبة زيارة المواقع هى صعوبات ادارية ، كتنسيق المواعيد ، والاتصالات بالجهات الأخرى ، ومرونة الجدول الدراسى · فمن الممكن أن تكون هذه الأسباب هى التى جعلت الادارة أكثر الفئات موافقة على هذا الرأى ·

ثانيا ـ فروق بين فئات العينة بسبب سنوات الخبرة حيث اختلفوا فى الفقرة التـــالية :

« ان نظام المقررات يتبع أسلوب زيارة المواقع · فقد ظهرت بينهم فروق دالة عند مستوى ٠١ر٠ فبالرغم من أن غالبية فئات العينة توافق على هـذا الرأى ، الا أن من تزيد خبرتهم عن ٦ سنوات أميل الى الموافقة يليهم من تتراوح خبرتهم بين ٣ ـ ٦ سنوات ، ثم من تقل خبرتهم عن ٣ سنوات ·

وقد يرجع سبب ذلك الى أن زيادة الخبرة فى العمل فى مدارس المقررات قد تتيح فرصة أفضل للحكم على مزايا هذا النظام ، وقد يكون الذين تقـــل

خبرتهم عن ٣ سنوات من جيل الشباب الذين يطمحون الى تحقيق مزيد من التطوير ٠

المجـــال الرابع - بالنسبة لتوفر الامكانيات التى تحتـــاجها مدارس المقـــررات :

اشتمل هذا المجال على ثمانية فقرات (٢٩ - ٣٦) خصـــصها الباحث لمعرفة آراء أفراد العينة عن مدى توافر الامكانيات التى تحتاجها مـدارس نظام المقررات حتى تستطيع أن تحقق أهدافها ٠ وفيما يلى عرض لآراء أفراد العينة حول هذا الموضـــوع ٠

٢٩ - « تتوافر فى مكتبة مدرسة المقررات الكثير من المراجع المهمة » ٠ وافق على هذا الرأى ٧٧٪ من أفراد العينة ، وعارضـــه ٩ر١٦٪ ، واجاب ١ر٦٪ بلا أدرى ٠

٣٠ - « ان مكتبة مدرسة المقررات تنمو بصفة مستمرة » ٠ وافق على هذا الرأى ١ر٦٧٪ من أفراد العينة وعارضه ٤ر١٨ ، وأجاب ٥ر١٤٪ بلا أدرى ٠

٣١ - « يحتاج طالب مدرسة المقررات احيانا كثيرة ان يبحث عن المـراجع المطلوبة منه فى مكتبات خارجية » ٠ وافق على هذا الرأى ٣٠ر٨٦٪ من أفراد العينة ، وعارضه ٧٪ ، وأجاب ٧ر٦٪ بلا أدرى ٠

٣٢ - « ان مكتبات مدرسة المقررات تدار بصورة جيدة » ٠ وافق على هذا الرأى ٧ر٨٥٪ ، وعارضه ٥ر٣٪ ، وأجاب ٨ر١٠٪ بلا أدرى ٠

٣٣ - « ان المختبرات فى مدرسة المقررات ملائمة للمواد من الناحية الكمية » وافق على هذا الرأى ٦٠٪ من أفراد العينة ، وعارضه ٤ر٤٪ ، وأجاب ٧ر٣١ بلا أدرى ٠

٣٤ - «ان المختبرات فى مدرسة المقررات ملائمة للمواد من الناحية النوعية»

وافق على هذا الرى ٥ر٥٧٪ من أفراد العينة ، وعارضه ٤ر٤٪ ، واجاب ١ر٣٨٪ بلا ادرى ٠

٣٥ - « أن ورش مدرسة المقررات مناسبة للتشعيب من الناحية الكمية » ٠ وافق على هذا الرأى ٨ر٥٧٪ من أفراد العينة ، وعارضه ٤ر٨٪ ، واجاب ٣٤٪ بلا ادرى ٠

٣٦ - « ان الورش فى مدرسة المقـــررات مناســـبة للتشعيب من الناحية النوعية » ٠ وافق على هذا الرأى ٨ر٥٧٪ من أفراد العينة ، وعارضه ٥ر٦٪ ، وأجاب ٧ر٣٥٪ بلا أدرى ٠

وباستقراء هذه الاستجابات وتحليلها يتبين لنا أن غالبية أفراد العينة ترى ان مدرسة المقررات تتوافر فيها الكثير من الامكانات التى تســاعد على تحقيق أهدافها ٠ فاذا كان نظام المقررات يهدف الى تحقيق مبدأ الفـــروق الفردية ، ودعم اتجاه التعليم الذاتى ، وتنمية المهارات التى تمكن الطـــالب من الوصول الى المعرفة ومصادرها والافادة منها ٠ كما يهدف « الى تحقيق الربط بين النظرية والتطبيق ، وللممارسة والالتحام بالبيئة » (٢٨) ٠

فلا شك أن تحقيق مثل هذه الأهداف التربوية المهمة يتطلب تنوعا فى أساليب الدراسة ، وتوافر بعض الامكانيات الضرورية ٠ وقد اتضح لنا من خلال تحليل الاستجابات لفقرات المجال الثالث ، أن غالبية أفراد العينة رأت ان هذا النظام يتبع أساليب تربوية متنوعة ٠

كما اتضح لنا من خلال تحليل الاستجابات لفقرات هذا المجال ، أن غالبية أفراد العينة ترى أن مدرسة المقررات تتوافر فيها بعض الامكانيات التى تحتاجها لتحقيق أهدافها ٠

فمكتبة المقررات تتوافر فيها الكثير من المراجع المهمة ٠ وهذه المكتبـة تنمو بصفة مستمرة ، وتدار بصورة جيدة ٠

ورأت أغلبية أقل من الأغلبية السابقة أن مختبرات مدرسة المقـــررات وورشها مناسبة من الناحية النوعية والكمية للمواد والتشعيب ٠

ولعل ما لاحظناه من انخفاض بنسبة موافقة الأغلبية على ملاءمة المختبرات والورش للمواد والتشعيب متقارنة بالأغلبية التى وافقت على نمو المكتبة وتوافر المراجع فيها · يتفق الى حد كبير مع ما لاحظناه سابقا من انخفاض نسبة موافقة الأغلبية على قدرة هذا النظام على تحقيق أهدافه الاجتماعية ، مقارنة بقدرته على تحقيق الأهداف المتصلة بالطالب ، مما يدل على وجود نوع من الانسجام والاتساق بين آراء أفراد العينة ·

ويتطلب هذا اجراء مزيد من الدراسة لمعرفة أسباب هذا الانخفاض ومعالجته · فلا شك أن نجاح النظام التعليمى من الناحية الاجتماعية يتطلب أن تكون مناهج هذا النظام مرتبطة ارتباطا كبيرا بالحياة والعمل · ومن أهم الوسائل التى تساعد على تحقيق ذلك توافر المختبرات والورش من الناحية الكمية والنوعية ، لتتمكن المدرسة من ممارسة الأنشطة والتطبيقات العملية بصورة فعالة ·

وتدل حسابات كا٢ على وجود فروق بين فئات العينة وهذه الفروق هى:

أولا - فروق بسبب التخصص · فقد اختلفوا فى الفقرات التالية :

١ - يحتاج طالب المقررات أحيانا كثيرة أن يبحث عن المراجع المطلوبة منه فى مكتبات خارجية فقد ظهرت بينهم فروق دالة عند مستوى ٠٫٠٥ فبالرغم من أن غالبية فئات العينة توافق على هذا الرأى الا أن المدرسين أميل الى الموافقة ، يليهم الادارة ثم الموجهون · ويميل الباحث لتغليب وجهة نظر المدرسين لأنهم هم الذين ينفذون البرامج ، وعلى اتصال وثيق ومباشر مع الطلاب ·

٢ - ان المختبرات فى مدرسة المقررات ملائمة للمواد من الناحية الكمية· ظهرت بينهم فروق دالة عند مستوى ٠٫٠٢ فبالرغم من أن الغالبية توافق على هذا الرأى ، الا أن الموجهين أميل الى الموافقة يليهم الاداريون ثم المدرسون ·

٣ - ن المختبرات فى مدرسة المقررات ملائمة للمواد من الناحية النوعية· ظهرت بينهم فروق دالة عند مستوى ٠٫٠١ فبالرغم من أن الغالبية توافق على

هذا الرأى الا أننا نجد أن الموجهين أميل الى الموافقة عليه ، يليهم الاداريون ثم المدرســـون ٠

ويميل الباحث الى تغليب وجهة نظر المدرسين ، لاتصالها الوثيق بالطلبة ولممارستها العملية التعليمية مع الطلبة ٠ لذا فانها أكثر الفئات قدرة على الحكم باستيعاب المختبرات لاعداد الطلبة المتزايد وصلاحية تلك المختبرات ٠

ثانيا ـ فروق بسبب اختلاف سنوات الخبرة ٠ فقد اختلفوا فى الفقرات التـالية :

١ ـ ان مكتبة مدرسة المقررات تنمو بصفة مستمرة ٠ فقد ظهرت بينهم فروق دالة عند مستوى ٠٥ر٠ فبالرغم من أن غالبية فئات العينة توافق على هذا الرأى ، الا أن من تتراوح خبرتهم بين ٣ ـ ٦ سنوات أميل الى الموافقة ، يليهم من تزيد خبرتهم عن ٦ سنوات ٠ ثم من تقل خبرتهم عن ٣ سنوات ٠

وقد يرجع سبب الاختلاف الى أن من تقل خبـــرتهم عن ٣ سنوات لم يتمكنوا من ملاحظة النمو الذى حدث فى مكتبة المقررات ، ويمكن أن هذا النمو حدث قبل التحاقهم فى مدرسة المقررات ٠

٢ ـ ان مكتبة مدرسة المقررات تدار بصورة جيدة ٠ ظهرت بينهم فروق دالة عند مستوى ٠١ر٠ فبالرغم من أن غالبية فئات العينة توافق على هـذا الرأى ، الا أن من تزيد خبرتهم عن ٦ سنوات ومن تتراوح خبرتهم بين ٣ ـ ٦ سنوات أميل الى الموافقة ممن تقل خبرتهم عن ٣ سنوات ٠

٣ ـ ان المختبرات فى مدرسة المقررات ملائمة للمود من الناحية الكمية٠ ظهرت فروق دالة عند مستوى ٠٥ر٠ ثم تقارب النسب المئوية لموافقة فئات العينة ٠ الا أن من تتراوح خبرتهم بين ٣ ـ ٦ سنوات لا يعارض منهم أحـد هذا الرأى ، فى حين تعارضه نسبة قليلة من الفئتين الآخرتين ٠

٤ ـ ان المختبرات فى مدرسة المقـــررات ملائمة للمواد من الناحية النوعية ٠ ظهرت بينهم فروق دالة عند مستوى ٠٥ر٠ ، رغم تقارب النسـب

المئوية لموافقة فئات العينة · غير أن الفئة التى تقل خبرتها عن ٣ سنوات لا يعارض أحد منهم هذا الرأى ، فى حين عارضته نسبة بسيطة من الفئتين الأخرتين ·

٥ ـ ان ورش مدرسة المقررات تناسب التشعيب من الناحية النوعية · ظهرت فروق ذات دلالة عند مستوى ٠٫٠٥ حيث يميل من تزيد خبرتهم عن ٦ سنوات الى الموافقة على هذا الرأى يليهم من تتراوح خبرتهم بين ٣ـ٤ سنوات· أما الفئة التى تقل خبرتهم عن ٣ سنوات فقد وافق ٥ر٤٥٪ منهم على هذا الرأى ·

وقد يرجع سبب هذا الاختلاف الى أن المربين الذين يملكون الخبرة العملية فى مدرسة المقررات مكنتهم تلك الخبرة من تبنى هذه الآراء · وكذلك من تتراوح خبرتهم بين ٣ ـ ٦ سنوات أما من تقل خبرتهم عن ٣ سنوات ، فمن المحتمل أنهم لم يتمكنوا من ادراك النمو الذى حدث فى مدرسة المقررات وامكانياتها بصورة واضحة ، أو أنهم قد يكونون من جيل الشباب الذين يطمحون الى تحقيق مزيد من التطوير أو أنهم قد كونوا صورة مثالية عن توافر الامكانيات فى مدرسة المقررات أقوى من الواقع ، ولكنهم فوجئوا أن الواقع غير من تلك الصورة ·

المجال الخامس ـ نظام المقررات والمعلم :

اشتمل هذا المجال على ستة فقرات (٣٧ ـ ٤٢) خصصها الباحث لمعرفة آراء أفراد العينة عن قدرة نظام المقررات المطبق ببعض مدارس التعليم الثانوى بالكويت على الارتفاع المهنى بالنسبة لمعلم هذه المرحلة · وفيما يلى عرض لآراء أفراد العينة حول هذا الموضوع ·

٣٧ ـ « أنه نظام يثق بالمعلم » · وافق على هذا الرأى ٤ر٦٨٪ من أفراد العينة وعارضه ١ر١٠٪ ، وأجاب ٥ر٣٪ بلا أدرى ·

٣٨ ـ « يتيح المعلم حرية فى اتباع أساليب الأداء » · وافق على هذا الرأى ٧ر٨٥٪ من أفراد العينة ، وعارضه ١٤٪ ، وأجاب ٠٫٣ر٪ بلا أدرى·

٣٩ - « يتيح للمعلم حرية فى اختيار التقويم الذى يراه مناسبا » ٠ وافق على هذا الرأى ٨ر٦٩٪ من أفراد العينة ، وعارضه ٣ر٢٧٪ ، وأجاب ٩ر٢٪ بلا أدرى ٠

٤٠ - « يتيح للمعلم حية اختيار المراجع » ٠ وافق على هذا الرأى ٩ر٨٢٪ من أفراد العينة ، وعارضه ٢ر١١٪ ، وأجاب ٩ر٥٪ بلا ادرى ٠

٤١ - « يتيح للمعلم فرصة للنمو المهنى » ، وافق على هذا الراى ٧٦٪ من افراد العينة ، وعارضه ٧ر١٨٪ ، واجاب ٣ر٥٪ بلا ادرى ٠

٤٢ - « يدفع المعلم الى الابداع » ٠ وافق على هذا الراى ٣ر٧٣ من افراد العينة ، وعارضه ٢ر٢٠٪ ، واجاب ٥ر٦٪ بلا ادرى ٠

ويتبين من هذه الاستجابات ان غالبية افراد العينة توافق على ان نظام المقررات يثق بالمعلم ، ويتيح له حرية فى اتباع اســـاليب الأداء ، واختيار أساليب التقويم التى يراها مناسبة لطلبته ، واختيار المراجع ، وهو نظـــام يتيح للمعلم فرصة للنمو المهنى والابداع ٠

ولا شك أن هذه جوانب ايجابية فى هذا النظام ، ستساهم فى تنميـــة عقل المعلم وتفكيره وتبرز المعلم الذى يمكن الاعتماد عليه ، وستشجع أصحاب الكفاءات العليا والمواهب الجيدة على الالتحاق بمهنة التعليم ٠ فهذه مطالب تربوية مهمة أكد عليها الكثير من المربين ، ومن ذلك ما يراه جون ديوى « أن النظام التربوى الذى يفرض القيود الكثيرة على المدرسين ، يشكل أحد العوامل الهامة التى تجعل أصحاب الكفاءات والمواهب العليا يبتعدون عن هذه المهنة، لأنهم لا يريدون الخضوع لظروف تقتل مواهبهم وتصرف جهـودهم وتضـيع أوقاتهم فى تفاصيل لا قيمة لها الا تنفيذ الأوامر الخارجية ، ولا يجـــدون فرصة للعمل الكامل والنشاط الحر » (٢٩) ٠

ولعل هذه الصفات التى رآها غالبية أفراد العينة فى نظام المقررات قد ترفع الكثير من القيود التى وضعها النظام القديم على المدرسة ٠

وهذه النتيجة التى توصـــل اليها البحث تتفق مع رأى د٠ يوسف

عبد المعطى الذى يعتقد فيه « أن نظام المقررات قد أعاد للمعلم الثقة والتقدير وحمله مسئولية ادارة عملية التعلم فهو المسئول عن تقويم تلاميذه بدلا من الأرقام السرية والامتحانات العامة · وهو المسئول عن تخطيط أنشطة التعلم فى المدرسة والبيئة · وهو يتابع الخطة الدراسية لطلابه ، ويوجه اليهم العون والارشاد ، ويخلق مناخا خاصا من التعاون والود والثقة تنعكس على العملية التربوية بفاعلية » (٣٠) ·

وتدل حسابات كا٢ على وجود فروق بين فئات العينة وهذه الفروق هى·

أولا - فروق بين فئات العينة بسبب اختلافهم بالتخصص · فقد ظهرت بينهم الفروق التالية :

١ - « ان نظام المقررات يثق بالمعلم » · ظهرت بينهم فروق دالة عند مستوى ٠٫٠٥ فبالرغم من أن غالبية فئات العينة توافق على هذا الرأى الا أن الموجهين أميل الى الموافقة عليه ، يليهم المدرسون ثم الادارة ·

٢ - « ان نظام المقررات تتيح للمعلم حريته فى اتباع أساليب الأداء · ظهرت بينهم فروق دالة عند مستوى ٠٫٠١ فبالرغم من أن غالبية فئات العينة توافق على هذا الرأى الا أن الموجهين أميل الى الموافقة يليهم الادارة ثم المدرسون ·

٣ - « يتيح للمعلم حرية فى اختيار أساليب الأداء » · ظهرت بينهم فروق دالة عند مستوى ٠٫٠١ فبالرغم من أن غالبية أفراد العينة توافق على هذا الرأى الا أن الموجهين أميل الى الموافقة على هذا الرأى ، يليهم الادارة والمدرسون حيث تتقارب وجهة نظرهم بالنسبة لهذا الرأى ·

٤ - « يتيح للمعلم حرية فى اختيار المراجع » · ظهرت بينهم فروق دالة عند مستوى ٠٫٠١ فبالرغم من أن غالبية فئات العينة توافق على هذا الرأى ، وأن نسبة موافقتهم متقاربة · وقد تكون فئة الموجهين أميل قليلا بالموافقة على هذا الرأى ثم المدرسون ثم الادارة ·

٥ - « يتيح للمعلم فرصة للنمو المهنى » ظهرت بينهم فروق دالة عند

مستوى ٠٥ر٠ فبالرغم من أن غالبية فئات العينة توافق على هذا الرأى ، الا أن الادارة أميل الى الموافقة يليها الموجهون ثم المدرسون ٠

ويلاحظ على هذه الفروق أن المدرسين بالرغم من أن غالبيتها توافق على هذه الآراء الا أنها أقل الفئات موافقة ٠ وقد يدل هذا على أنها تطالب بتحقيق مزيد من هذه الايجابيات بعكس الادارة والتوجيه اللذان يعتقدان بحكم وظيفتهما الاشرافية بكتابة هذه الايجابيات ٠

ثانيا - فروق بسبب اختلاف فئات العينة فى سنوات الخبرة ٠ فقد اختلفوا فى الفقرة التالية :

« ان نظام المقررات يتيح للمعلم حرية فى اختيار المراجع » فقد ظهرت بينهم فروق دالة عند مستوى ٠٢ر٠ فبالرغم من أن غالبية فئات العينة توافق على هذا الرأى ٠ الا أن من تتراوح خبرتهم بين ٣ - ٦ سنوات أميل الى الموافقة ، يليهم من تزيد خبرتهم عن ٦ سنوات ٠

وقد يرجع أسباب ذلك الى اختلاف مفهوم حرية المراجع عند كل فئة ، فقد يراها المربى الذى تقل خبرته عن ٣ سنوات بأنها غير كافية ويتطلع الى المزيد ٠ فى حين يقتنع من تزيد خبرته فى الحرية المتوافرة فى هذا النظام٠

المجال السادس - الكتاب المدرسى فى مدرسة المقررات :

يشتمل هذا المجال على أربعة عشرة فقرة (٤٣ - ٥٦) خصصها الباحث لمعرفة آراء أفراد العينة حول مواصفات الكتاب المدرسى الذى يدرس فى مدرسة المقررات ٠ وفيما يلى نتائج آراء فئات العينة حول هذا الموضوع ٠

٤٣ - «يشتمل من الناحية الكمية على موضوعات تعد الطالب اعدادا جيدا للتعليم العالى » وافق على هذا الرأى ٨ر٧٣٪ من أفراد العينة ، وعارضه ١٩٪ ، وأجاب ٢ر٧ بلا أدرى ٠

٤٤ - « يشتمل من الناحية النوعية على موضوعات تعد الطالب اعدادا جيدا (دراسات تربوية)

للتعليم العالى » وافق على هذا الرأى ٧٦٪ من أفراد العينة ، وعارضه ٣ر١٧٪ ، وأجاب ٧ر٦٪ بلا أدرى ٠

٤٥ - « تربط موضوعاته فى كثير من الأحيان بالموضوعات الجارية » ٠ وافق على هذا الرأى ٤ر٦٠٪ من أفراد العينة ، وعارضه ٩ر٢٥٪ ، وأجاب ٧ر١٣٪ بلا أدرى ٠

٤٦ - « يحتوى على موضوعات وثيقة الصلة بالمجتمع » ٠ وافق على هذا الرأى ٥ر٧٣٪ من أفراد العينة ، وعارضه ٤ر١٧٪ ، وأجاب ١ر٩٪ بلا أدرى ٠

٤٧ - « يشتمل على الحقائق التى تساعد الطالب على فهم جوانب كثيرة من مشكلات المنهج » وافق على هذا الرأى ٥ر٦٩٪ من أفراد العينة ، وعارضه ٨ر١٧٪ ، وأجاب ٧ر١٢٪ بلا أدرى ٠

٤٨ - « يشتمل على كثير من وسائل التدريب التى تساعد على فهم المادة الدراسية » وافق على هذا الرأى ٧ر٧٣٪ من أفراد العينة ، وعارضه ١٧٪ ، وأجاب ٣ر٩٪ بلا أدرى ٠

٤٩ - « يتلاءم مع مستوى نضج طالب المرحلة » وافق على هذا الرأى ٢ر٨٥٪ من أفراد العينة ، وعارضه ٣ر٩٪ ، وأجاب ٥ر٥٪ بلا أدرى٠

٥٠ - « يشجع الطالب على الاستعانة بالمراجع » ٠ وافق على هذا الرأى ٢ر٨١٪ من أفراد العينة ، وعارضه ٥ر١٣٪ ، وأجاب ٣ر٥٪ بلا أدرى٠

٥١ - « تعرض مادته بطريقة تساعد الطالب على الوصول لاستخلاص النتائج » وافق على هذا الرأى ١ر٧٨٪ من أفراد العينة ، وعارضه ٦ر١٦٪ ، وأجاب ٣ر٥٪ بلاد أدرى ٠

٥٢ - « يتم تقويمه بصورة مستمرة » ٠ وافق على هذا الرأى ٤ر٦٩٪ من أفراد العينة ٠ وعارضه ٩ر٢٢٪ ، وأجاب ٧ر٧٪ بلا أدرى ٠

٥٣ - «يشير الى المصادر التى يأخذ منها المعلومات » • وافق على هـــذا الرأى ١ر٧٥٪ من أفراد العينة ، وعارضه ٦ر١٦٪ ، وأجاب ٣ر٨٪ بلا أدرى •

٥٤ - « اعد على علم باهداف مدرسة المقررات » وافق على هذا الرأى ٦٩٪ من أفراد العينة ، وعارضه ٢ر١٨٪ ، وأجاب ٨ر١٢ بلا أدرى •

٥٥ - « يساعد المدرس على الاجتهاد بالنسبة لتفاصيل المادة الدراسية » • وافق على هذا الرأى ٢ر٨٤ من أفراد العينة ، وعارضه ١٢٪ ، وأجاب ٨ر٣٪ بلا أدرى •

٥٦ - « يهتم بذكر المصطلحات باللغات العالمية » وافق على هذا الرأى ٥٣٪ من أفراد العينة ، وعارضه ٦ر٢٩٪ ، وأجاب ٤ر١٧٪ بلا أدرى •

وتبين لنا من هذه الاستجابات أن غالبية فئات العينة تعتقد أن من مواصفات الكتاب المدرسى الذى يدرس بمدرسة المقررات، انه يشتمل من الناحية الكمية والنوعية على موضوعات تساعد على اعداد الطالب اعدادا جيدا للتعليم العالى • ويشتمل على موضوعات ترتبط بالأحداث الجارية ، ووثيقة الصلة بالمجتمع ، وانه يشتمل على الحقائق التى تساعد على فهم مشـــكلات المنهج • وانه يشتمل على كثير من وسائل التدريس التى تساعد الطـــالب على فهم المادة الدراسية • ويتلاءم مع مستوى نضج طالب المرحلة ، وتشجيع الطالب على الاستعانة بالمراجع ، ويتم تقويمه بصفة مستمرة ، ويشير الى المصادر التى ياخذ منها المعلومات ، واعد على علم باهداف مدرسة المقررات، ويساعد المدرس على الاجتهاد بالنسبة لتفاصيل المادة الدراسية • ويهتم بذكر المصطلحات باللغات العالمية •

وهذا يعنى ان الكتاب المدرسى فى مدرسة المقررات من وجهة نظـــر غالبية فئات العينة ، ساهم فى تحقيق بعض الأهداف المهمـــة فى المدرســة الثانوية ، كالاعداد للتعليم العالى ، وتكيف الطالب مع مجتمعه وان هـــذا الكتاب يتلاءم مع قدرات طالب المرحلة الثانوية ، ومطالب المنهج واهـــداف مدرسة المقررات ، وأنه يعرض مادته بطريقة تحتوى على بعض التدريبات التى

تساعد على فهم المادة الدراسية ويوصى باستخدام الطرق الدراسية الجيدة والمناسبة ، ويشجع الطالب على استخدام المراجع ، ويتيح للمدرس فرصة لتشجيع طلبته على استخدام المراجع التى يعتقد بأهميتها ٠

ولعل هذا الرأى الذى تبنته الأغلبية يعطينا مؤشرا يوضح لنا جودة الكتاب المدرسى الذى يدرس بمدرسة المقررات ، فلا شك أن الكتاب المدرسى ركن أساسى من أركان العملية التربوية ، وهو من العوامل المؤثرة فى عملية التعليم وفى التلميذ ٠ ويصفه د٠ أبو الفتوح رضوان « بأنه ليس مجرد وسيلة معينة على التدريس ، بل انه صلب التدريس نفسه وكل ما يستعان به فى التدريس من الوسائل انما هى أشياء تابعة للكتاب المدرسى ومعينة للتلاميذ على فهمه، فالكتاب المدرسى اذا أصل فى العملية التعليمية وليس مجرد معين لها » (٣١) ٠

ويرى د٠ محمد الهادى عفيفى « أن النظرة الحديثة فى التربية ، والتى جعلت الطفل النامى فى اطاره الثقافى والاجتماعى المتطور مركزا للعملية التعليمية ، استلزمت مراجعة أبعاد هذه العملية ، وما يتصل بها من أدوات تعليمية ، ومن أهمها الكتاب المدرسى ، فلم تعد الخبرة التربوية مجرد التعليم من الكتاب على أهميته ، وانما أصبحت مواقف الحياة الحقيقية هى مجال الخبرة التربوية ٠ وهذا لا يعنى أن التربية الحديثة قللت من شأن الكتاب وأهميته ، أو حدت من وظيفته فى العملية التعليمية ، بل نادت باعادة النظر فى وظيفة الكتاب المدرسى واقامته على أسس جديدة تتفق والنظرية التربوية الحديثة » (٣٢) ٠

وهذا يعنى أن الكتاب المدرسى فى ظل التصورات الفكرية فى التربية الحديثة لم يفقد قيمته أو تقل أهميته ، وانما وضعت مجموعة من الأسس والمعايير العلمية حددت وظيفة جديدة للكتاب المدرسى فى ظل هذه المتغيرات الجديدة ٠

ولعل من الجدير بالذكر أن نشير فى هذا الصدد الى بعض الآراء التربوية الجديدة التى تحاول أن تلغى الكتاب المدرسى أو تقلل من أهميته ومن

ذلك ما نادى به س فرينت C. Freint فى كتابه « لا كتب مدرسية بعد الآن » ، اذ يرى « أنه اذا أريد أن يجد الأطفال المعلومات بأنفسهم ، فلا حاجة لهم الى مجموعات من الدروس المتدرجة ، بل يحتاجون الى مجموعات من الوثائق يتم اعدادها حسب احتياجات التلاميذ » (٣٣) ٠

وقد تكون هذه الآراء شبيهة بالآراء التى أثارها جان جاك روسو فى القرن الثامن عشر ، عندما نادى فى كتابه أميل بتعليم الطفل عن طريق الخبرة والنشاط والممارسة العملية ، وقلل من أهمية استخدام الكتاب والسبورة والقاء الدروس الشفوية ٠

ولا شك أن هذه آراء تربوية مهمة وجيدة ، وتستحق الدراسة والتفكير، لأنها قد تحقق نجاحا عظيما فى مجال التعليم ، ولكن الواقع يفرض علينا أن نهتم بالكتاب المدرسى والعناية به حتى نستطيع أن نقدم بديلا عنه ٠ ويجب الا يمنع هذا من تجريب الأفكار التربوية الجديدة حتى تثبت صلاحيتها وقدرتنا على استخدامها الاستخدام الناجح ٠

وتدل حسابات كا٢ على وجود فروق بين فئات العينة وهذه الفروق هى :

أولا ـ فروق بين فئات العينة بسبب التخصص حيث اختلفوا فى الفقرات التـــالية :

١ ـ يشتمل من الناحية الكمية على موضوعات تعد الطالب اعدادا جيدا للتعليم العالى ٠ فقد ظهرت بينهم فروق دالة عند مستوى ٠١ر٠ فبالرغم من أن غالبية فئات العينة توافق على هذا الرأى ، الا أن الموجهين أميل الى الموافقة ، يليهم المدرسون ثم الاداريون ٠

٢ ـ يشتمل من الناحية النوعية على موضوعات تعد الطالب اعدادا جيدا للتعليم العالى ٠ فقد ظهرت بينهم فروق دالة عند مستوى ٠١ر٠ فبالرغم من ان غالبية فئات العينة توافق على هذا الرأى الا أن الموجهين أميل الى الموافقة يليهم المدرسون ثم الاداريون ٠

٣ ـ تربط موضوعاته فى كثير من الأحيان بالأحداث الجارية ، ظهرت

بينهم فروق دالة عند مستوى ٠١ر٠ فبالرغم من أن غالبية فئات العينة توافق على هذا الرأى ٠ الا أن الموجهين أميل الى الموافقـــة يليهم الاداريون ثـم المدرســـون ٠

٤ ــ يحتوى على موضوعات وثيقة الصلة بالمجتمع ٠ ظهرت بينهم فروق دالة عند مستوى ٠٢ر٠ فبالرغم من أن غالبية فئات العينة توافق على هـــذا الرأى ، الا أن الاداريين أميل الى الموافقة عليه ، يليهم الموجهون ثـــم المدرسون ٠

٥ ــ يشتمل على الحقائق التى تساعد الطالب على فهم موضوعات كثيرة من مشكلات المنهج ٠ ظهرت بينهم فروق دالة عند مستوى ٠٥ر٠ فبالرغم من أن غالبية فئات العينة توافق على هذا الرأى الا أن الموجهين أميل الى الموافقة، فى حين تتقارب وجهة نظر الاداريين والمدرسين بالنسبة لهذا الرأى ٠

٦ ــ يتلازم مع مستوى نضج طالب المرحلة ٠ ظهرت بينهم فـــروق داله عند مستوى ٠٢ر٠ فبالرغم من غالبية فئـات العينة توافق على هـذا الرأى ٠ الا أن الموجهين أميل الى الموافقة عليه يليهم المدرسون ثم الاداريون ٠

٧ ــ تعرض مادته بطريقة تساعد الطالب على الوصول الى استخلاص النتائج ، ظهرت بينهم فروق دالة عند مستوى ٠٥ر٠ فبالرغم من أن غالبيـــة فئات العينة توافق على هذا الرأى الا أن الادارة أميل الى الموافقة ، يليهـــم المدرسون ثم الموجهون ٠

٨ ــ تشير الى المصادر التى يأخذ منها المعلومات ٠ ظهـرت بينهـــم فروق دالة عند مستوى ٠٥ر٠ ، فبالرغم من أن غالبية فئات العينة توافق على هذا الرأى ٠ الا أن الموجهين أميل الى الموافقة عليه ، يليهم المدرسون ثـم الادارة ٠

٩ يهتم بذكر المصطلحات باللغات العالمية ٠ ظهرت بينهم فروق دالة عند مستوى ٠٠١ر٠ حيث يميل الموجهون الى تأييد هذا الرأى بصورة أوضح ثم المدرسون فى حين وافق عليه ٧ر٤٢٪ من الادارة ٠

وهكذا يتبين لنا من حسابات كا٢ وجود فروق كثيرة بين فئات العينة حول موضوع الكتاب المدرسى بسبب اختلاف تخصصاتها ٠

وقد يرجع سبب هذا الاختلاف الى أن الموجهين وهى من الفئات التى شاركت فى لجان الاعداد لتأليف الكتب المدرسية وتقويمه ٠ وبعضهم ساهم فى تأليفه ، فقد تكون هذه الخبرة مكنتهم من تبنى هذا الرأى ٠

أو قد يكون الموجهون متحيزون لموضوع الكتاب المدرسى لمشاركتهم فى الاعداد لتأليفه وتقويمه فهذا يجعلهم جهة تتحمل مسئولية كبيرة عن جودة هذا الكتاب أو ما يتصف به من عيوب ٠ لذلك نجد الموجهين أكثر الفئات موافقة على وصف الكتاب المدرسى بالجودة ٠

أما المدرسون فهم من الفئات القادرة على الحكم الموضوعى على الكتاب المدرسى من خلال ممارستها لعملية التدريس فقد تكتشف مواصفات هذا الكتاب بصورة واضحة ٠

أما الادارة فقد تكون أقل الفئات اتصالا بموضوع الكتاب المدرسى ٠ ولكن بحكم عملها الادارى ومسئولياتها التربوية ، فانها لا تستطيع الابتعاد عن موضوع الكتاب المدرسى ٠ ولكن نستطيع أن نحكم عليه من خلال مطالعتها للمناهج واتصالها بالمدرسين واجتماعاتها المستمرة مع المدرسين والموجهين وأولياء الأمور ٠

ثانيا ـ فروق بسبب اختلاف فئات العينة بسنوات الخبرة ٠ فقد اختلفوا فى الفقرات التالية :

١ ـ تربط موضوعاته فى كثير من الأحيان بالأحداث الجارية » ظهرت بينهم فروق دالة عند مستوى ٠٢ر٠٠ حيث يميل من تزيد خبرتهم عن ٦ سنوات الى الموافقة على هذا الرأى بصورة أوضح ، يليهم من تتراوح خبرتهم بين ٣ ـ ٦ سنوات ٠ فى حين تدنت موافقة من تقل خبرتهم عن ٣ سنوات الى أقل من النصف ٠

٢ - « يحتوى على موضوعات وثيقة الصلة بالمجتمع » ظهرت بينهم فروق دالة عند مستوى ٠١ر٠ فبالرغم من أن غالبية فئات العينة توافق على هـذا الرأى ، الا أن من تزيد خبرتهم عن ٦ سنوات أميل الى الموافقة عليه ٠ يليهم من تتراوح خبرتهم بين ٣ - ٦ سنوات ٠ ثم من تقل خبرتهم عن ٣ سنوات ٠

٣ - « يشتمل على الحقائق التى تساعد الطالب على فهم جوانب كثيرة من مشكلات المنهج » ٠ ظهرت بينهم فروق دالة عند مستوى ٠١ر٠ فبالرغـم من أن غالبية فئات العينة توافق على هذا الرأى ٠ الا أن من تقل خبرتهم عن ٣ سنوات أميل الى الموافقة عليه ، يليهم من تزيد خبرتهم عن ٦ سنوات ، ثم من تتراوح خبرتهم بين ٣ - ٦ سنوات ٠

٤ - « تعرض مادته بطريقة تساعد الطالب على الوصول لاستخلاص النتائج » ٠ ظهرت فروق دالة عند مستوى ٠٥ر٠ فبالرغم من أن غالبية فئات العينة توافق على هذا الرأى الا أن من تتراوح خبرتهم بين ٣ - ٦ سنوات أميل الى الموافقة ، يليهم من تزيد خبرتهم عن ٦ سنوات ، ثم من تقل خبرتهم عن ٣ سنوات ٠

٥ - « يتم تقويمه بصفة مستمرة » ، ظهرت بينهم فروق دالة عنـد مستوى ٠٠١ر٠ فبالرغم من أن غالبية فئات العينة توافق على هذا الرأى ، الا أن من تتراوح خبرتهم بين ٣ - ٦ سنوات أميل الى الموافقة يليهم من تقـل خبرتهم عن ٣ سنوات ، ثم من تزيد خبرتهم عن ٦ سنوات ٠

٦ - « تهتم بذكر المصطلحات باللغات العالمية » ٠ ظهرت بينهم فـروق دالة عند مستوى ٠١ر٠ حيث يميل من تتراوح خبرتهم بين ٣ - ٦ سنوات الى الموافقة على هذا الرأى بصورة أوضح ، ثم من تزيد خبرتهم عن ٦ سنوات ٠ فى حين وافق ٤٢٪ ممن تقل خبرتهم عن ٣ سنوات على هذا الرأى ٠

وقد يرجع سبب الاختلاف الى أن المربين الذين يملكون خبرة عملية فى مدرسة المقررات تزيد عن ٦ سنوات ، أو الذين تتراوح خبرتهم بين ٣ - ٦ سنوات ٠ مكنتهم هذه الخبرة من تبين هذه الآراء ٠٠ بعد أن لاحظوا التطور الذى حدث على الكتاب المدرسى فى هذه المدرسة ٠

أما من تقل خبرتهم عن ٣ سنوات فمن الممكن أنهم لم يلاحظوا التطورات التى حدثت فى الكتاب المدرسى ، أو انهم قد يكونون من جيل الشباب الـذى يتطلع الى تحقيق مزيد من الاصلاحات · لذلك نجدهم فى أغلب الأحيان أقل الفئات موافقة على هذه الآراء ·

خاتمـــة وتوصيات

من النتائج التى توصلت اليها هذه الدراسة :

١ ـ رأت الغالبية العظمى من أفراد العينة أن نظام المقررات قد حقـق انجازات تربوية مهمة بالنسبة لطالب المرحلة الثانوية ·

٢ ـ رأت غالبية أفراد العينة أن نظام المقررات يوثق صـــلة التعليم بالمجتمع · ولكن هذه الأغلبية كانت أقل من الأغلبية التى رأت أن هذا النظام يساهم فى تنمية طالب المرحلة الثانوية ·

٣ ـ رأت غالبية أفراد العينة أن نظام المقررات يتبع أساليب تدريسية متنوعة وجيـدة ·

٤ ـ وافقت غالبية أفراد العينة على أن مكتبات مدارس المقررات تتوافر فيها الامكانيات اللازمة كما وافقت غالبية أقل على أن مختبرات مدارس المقررات وورشها مناسبة للمواد ونظام التشعيب ·

٥ ـ رأت غالبية أفراد العينة بأن نظام المقررات قد حقق الكثير بالنسبة لمعلم المرحلة الثانوية ·

٦ ـ رأت غالبية أفراد العينة أن الكتاب المدرسى الذى يدرس فى مدرسة المقررات يحتوى على الكثير من مواصفات الكتاب الجيد ·

وفى ضوء هذه النتائج ، والاستفادة من الدراسات السابقة يقدم الباحث فى خاتمة هذا البحث بعض المقترحات والتوصيات التى يعتقد بأهميتها ·

أولا - توصيات بخصوص طالب المرحلة الثانوية :

نظرا لأهمية الطالب فى العملية التربوية · فهو ركن أساسى من أركان العملية التربوية ، يوصى الباحث بما يلى :

١ - الحفاظ على نظام المقررات والعمل على تنميته وتطويره ·

٢ - دعم الجوانب الايجابية التى تؤكد نجاح نظام المقررات بالنسبة لطالب المرحلة الثانوية ، وهذه الجوانب هى :

قدرة هذا النظام على تنمية شخصية الطالب تنمية متكاملة · وتدريبه على التخطيط لمستقبله وعلى اتخاذ القرار · وجعل الطالب يشعر بقيمته وكرامته · وقدرة هذا النظام على اكتشاف قدرات الطالب ، وتنمية ميوله التعليمية والمهنية ، واعداد الطالب للتعليم العالى ولبدايات العمل · وتعريفه بأساسيات الثقافة المعاصرة ، وتنمية مهارات التفكير العلمى ، وأنه يقلل من نسبة الفشل الدراسى ويخفف من رهبة الامتحانات ، ويدفع الطالب الى الاجتهاد منذ التحاقه بالمدرسة وحتى الفصل الأخير ·

٣ - التعرف على أبرز المشكلات التى يعانى منها الطلبة فى مدرسة المقررات ووسائل علاجها ·

ثانيا - توصيات بخصوص توثيق الصلة بين نظام المقررات والمنهج :

نظرا لأهمية المجتمع فى العملية التربوية ، فهو أحد الأركان المهمة فى هذه العملية ، يوصى الباحث بما يلى :

١ - دعم الجوانب الايجابية التى تدل على وجود صلة وثيقة بين نظام المقررات والمجتمع · وهذه الجوانب هى :

أنه يهتم بغرس الولاء للمجتمع · ويعرف طلبته بمشكلات المجتمع ويدفعهم الى البحث عن حلول لها من خلال تعريف الطالب بامكانات المجتمع· وتوجيههم الى المهن التى تحتاجها التنمية الشاملة ، وأن برامجه تتنوع وفق احتياجات المجتمع ·

٢ - التعرف على الأسباب التى جعلت من وافق من أفراد العينة على أن نظام المقررات يحقق أهدافه بنجاح بالنسبة للمجتمع · كانوا أقل ممن وافق على أن هذا النظام يحقق أهدافه بنجاح بالنسبة للطالب ·

ثالثا - توصيات بخصوص أساليب التدريس المتبعة بنظام المقررات :

نظرا لأهمية أساليب التدريس ، يوصى الباحث بما يلى :

١ - دعم الجوانب الايجابية التى توضح قدرة هذا النظام على اتباع أساليب التدريس المتنوعة وهذه الأساليب هى :

الحفظ والتلقين ، التعلم عن طريق الحوار والممارسة ، والتدريب على استخدام المراجع وكتابة البحوث وزيارة المواقع ·

٢ - ان أسلوب الحفظ والتلقين يجب أن يتم فى أضيق الحدود ، وألا يكون هو الهدف النهائى ، بل يجب أن تتبعه خطوات أخرى كتحليل النصوص المحفوظة ونقدها ·

٣ - يجب التعرف على الأسباب التى جعلت نسبة من وافق من أفراد العينة على أن زيارة المواقع من أساليب التدريس المتبعة بنظام المقررات ، أقل نسبة ممن وافق على أساليب التدريس الأخرى ، وذلك لأن التعلم عن طريق زيادة المواقع من الأساليب المهمة التى تساعد على توثيق الصلة بين التربية والمجتمع ، وتسهم فى تعريف الطلاب بمجتمعهم ومشكلاته بصورة أوضح وأدق ·

رابعا - توصيات بخصوص توافر الامكانيات التى تحتاجها مدرسة المقررات :

نظرا لأهمية توافر الامكانيات الضرورية التى يحتاجها النظام التعليمى حتى يتمكن من تحقيق أهدافه يوصى الباحث بما يلى :

١ - دعم الجوانب الايجابية التى توضح أن مدارس المقررات تتوافر فيها لامكانيات اللازمة لنجاحها وهذه الجوانب :

ان مكتبة مدارس المقررات تتوافر فيها الكثير من المراجع المهمة ، وأنها تنمو بصفة مستمرة ، وتدار بصورة جيدة ، وأن المختبرات والورش ملائمة من الناحية النوعية والكمية للمواد والتشعبات المختلفة ٠

٢ - كون طالب مدرسة المقررات يبحث أحيانا كثيرة عن المراجع المطلوبة منه فى مكتبات خارجية ، بالرغم من أن مكتبة مدرسة المقررات تتوافر فيها الكثير من المراجع المهمة ، وأنها تنمو بصفة مستمرة وتدار بصورة جيدة ٠ فقد يكون بحث الطالب عن المراجع فى مكتبات خارجية ايجابيا يجب دعمه ٠ وذلك اذا نظرنا اليه من ناحية أن ما يطلب منه من معرفة لا يجده دائما فى مكتبة المدرسة بل يجب أن يبحث عنه فى مكتبة الحى أو بعض المكتبات التخصصية أو المكتبة المركزية فهذا من شأنه أن يجعل الطالب يبحث عن العلم والمعرفة من مصادر متنوعة ومتعددة ٠

ولكن قد يكون هذا مظهرا سلبيا ٠ وذلك اذا كان السبب هو عدم توافر الكثير من المراجع فى مكتبة المدرسة ٠ أو أن أوقات دوام المكتبة لا يناسب الطالب ٠ أو أن المسئولين عن المكتبة لا يتبعون الأساليب الجيدة التى تشجع الطالب على الاستعارة ٠ لذا يجب اجراء مزيد من الدراسة حول هذا الموضوع لمعرفة أسباب ذلك ٠

٣ - يجب اجراء مزيد من الدراسات لمعرفة الأسباب التى جعلت نسبة من وافق من أفراد العينة على أن مختبرات مدارس المقررات وورشها مناسبة للمواد والتشعيب ، أقل ممن وافق على توافر الامكانيات فى مكتبة مدارس المقررات ٠

فلا شك أن تطوير المختبرات والورش وتوفيرها بصورة كافية وجيدة سيساعد على تحقيق الأهداف التربوية المهمة التى تربط التعليم بالمجتمع والحياة والتنمية ٠

خامسا - توصيات بخصوص معلم مدرسة المقررات :

نظرا لأهمية المعلم فى العملية التربوية يوصى الباحث بما يلى :

١ - دعم الجوانب الايجابية التى تدل على أن نظام المقررات حقق انجازات تربوية مهمة بالنسبة للمعلم وهذه الجوانب هى :

انه نظام يثق بالمعلم ، ويمنحه حرية فى اتباع أساليب الأداء ، وحرية اختيار التقويم الذى يراه مناسبا · واختيار المراجع · ويتيح للمعلم فرصة للنمو المهنى ، ويدفعه الى الابداع ·

٢ - الابتعاد عن الأفكار التى تشكك بالمعلم وتنادى بالحد من حريته ·

سادسا - توصيات بخصوص الكتاب المدرسى فى مدرسة المقررات :

نظرا لأهمية الكتاب المدرسى فى العملية التربوية ، يوصى الباحث بما يلى :

١ - دعم الجوانب الايجابية التى تدل على أن الكتاب المدرسى الذى يدرس فى مدارس المقررات يحتوى على الكثير من مواصفات الكتاب المدرسى الجيد · وهذه الجوانب هى :

اشتماله من الناحية الكمية والنوعية على موضوعات تعد الطالب اعدادا جيدا للتعليم العالى · وارتباط موضوعاته بالأحداث الجارية · ووثيقة الصلة بالمجتمع · ويشتمل على الحقائق التى تساعد الطالب على فهم جوانب كثيرة من مشكلات المنهج · ويشتمل على كثير من وسائل التدريب التى تساعد على فهم المادة الدراسية ، وأنه يتلاءم مع نضج طالب المرحلة · ويشجع الطالب على الاستعانة بالمراجع · وتعرض مادته بطريقة تساعد الطالب على الوصول لاستخلاص النتائج · ويتم تنويعه بصورة مستمرة · ويشير الى المصادر التى يأخذ منها المعلومات · وأعد على علم بأهداف مدرسة المقررات · ويساعد المدرس على الاجتهاد بالنسبة لتفاصيل المادة الدراسية ويهتم بذكر المصطلحات باللغات العالمية ·

٢ - إجراء تجارب فى حدود مدرسة أو مدرستين لمعرفة قدرتنا على النجاح فى تنفيذ الأفكار التربوية التى تدعو الى تعليم الطلاب الحصول على المعلومات بدون الاستعانة بكتاب مدرسى ·

هـــوامش :

١ - عبد الفتاح القرشى : تجربة الكويت لنظـــام المقررات فى المرحـــلة الثانوية ٠ كنموذج للتجديد التربوى فى المنطقة العربية ، دراســـة مقدمة الى « حلقة اليونسكو فى التجربة التربوية فى المرحلة الثانوية والتعليم الفنى والمهنى ٢٣ - ١٩٨٢/١٠/٢٧ » (الكويت ، أكتوبر ١٩٨٢ ص ٢) ٠

٢ - يوسف عبد المعطى رحلة الى المدرسة الشاملة (الكويت) دار البحوث العلمية) ١٩٧٨ ص ٧ ٠

٣ - بريان هولمز التحديد فى مناهج التعليم الثانوى - ترجمة أنطون خورى « مجلة التربية الجديدة » السنة الثانية العدد الرابع ١٩٧٤ ، ص ٩ ، ١١ ٠

٤ - يوسف عبد المعطى : نظام المقررات فى التعليم الثانوى مدخل من مداخل الاصلاح والتطوير للتعليم الثانوى (الكويت ، مارس ، ١٩٨٨) ص ٥ ٠

٥ - المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم : استراتيجية تطوير التربية « التقرير المجمل » ١٩٧٧ ص ٧٧ ٠

٦ - يونسكو : المؤتمر الدولى للتربية ٠ « الدورة الأربعون » التقـــرير الختامى ٠ (صيف ١٩٨٦) ص ١٣ ٠

٧ - محمد خليفة بركات : امتحان الثانوية العامة ٠ حاله ومآليه أسبوع التربية التاسع (الكويت : جمعية المعلمين الكويتية ، فبراير ١٩٧٥)٠

٨ - وزارة التربية ، ادارة التعليم الثانوى : نظام المقررات أو الساعات الاختبارية المميزة ٠ دراسة وتطبيق وتقويم ٠ بحث مقدم « الكويت ، جمعية المعلمين الكويتية » ، أسبوع التربية ١٢ ، أبريل ١٩٨٢) ص ٠٣

٩ - المرجع السابق ٤ ، ٥ ٠

١٠ - وزارة التربية ، التعليم الثانوى فى الكويت (الكويت ، وزارة التربية، ادارة التعليم الثانوى ١٩٨٠) ص ٨٢ - ٨٣ ٠

١١ - بدير أحمد ناصر : التعليم الثانوى فى دولة الكويت فى العام الدراسى ٨٤ ، ٨٥ (الكويت) وزارة التربية ، ١٩٨٦) ص ٤٩ ٠

١٢ - وزارة التربية : البيان الاحصائى التعليم العام والسنوى الحكومى حسب الحالة ١٩٨٩/٩/٢٩ للعام الدراسى ١٩٩٠/٨٩ (الكويت ، وزارة التربية - ادارة التخطيط قسم الاحصاء) ص ٧ ٠

١٣ - بدير أحمد ناصر : التعليم الثانوى فى دولة الكويت من العام الدراسى ٨٤ ، ٨٥ مرجع سابق ص ٥ ٠

١٤ - وزارة التربية : التقويم الختامى لأعمال لجنة نظام المقررات بالمرحلة الثانوية ، ١٩٨٢ (الكويت وزارة التربية ، ١٩٨٢) ٠

١٥ - عبد الكريم الخياط ٠ محمد كمال عاليه : واقع نظام الساعات المعتمدة فى مدارس المقررات فى المرحلة الثانوية بالكويت (دراسة ميدانية) (الكويت : جمعية المعلمين الكويتية ، أسبوع التربية الثانى عشر أبريل ١٩٨٢) ٠

١٦ - قاسم الصراف ٠ بدر العمر بحث ميدانى حول عملية التقويم والارشاد فى ظل نظام الساعات المعتمدة « المقررات » فى دولة الكويت (الكويت) جمعية المعلمين ، الاسبوع الثانى عشر ، ابريل ١٩٨٢ ٠

١٧ - طلعت منصور : اتجاهات المعلمين نحو نظام المقررات فى المدارس الثانوية بدولة الكويت : (الكويت جمعية المعلمين ، أسبوع التربية الثانى عشر ، ابريل ١٩٨٢) ٠

١٨ - شكرى سيد أحمد : مشكلات طلاب وطالبات مدارس نظام الساعات المعتمدة وسبل التغلب عليها (الكويت جمعية المعلمين ، أسبوع التربية الثانى عشر ، ابريل ١٩٨٢) ٠

١٩ - عبد الفتاح القرشى : تجربة الكويت لنظام المقررات فى المرحلة الثانوية كنموذج للتجديد التربوى فى المنطقة التربية - مرجع سابق ٠

٢٠ - يوسف عبد المعطى : نظام المقررات الدراسية فى التعليم الثانوى مدخل من مداخل الاصلاح والتطوير للتعليم الثانوى - مرجع سابق ٠

٢١ - حسن جميل طه : تقدير المدرسين لمدى تحقق أهداف نظام المقررات فى التعليم الثانوى بدولة الكويت (مجلة رسالة الخليج العربى - العدد الثلاثون ، السنة التاسعة ١٤٠٩ هـ ١٩٨٩ م) ٠

٢٢ - نادية شريف : دراسة مقارنة لمستويات النجاح والقيمة التنبؤية فى المرحلة الثانوية والمرحلة الجامعية لطلبة نظـــام المقررات والنظام التقليدى العام (الكويت ، جامعة الكويت المجلة التربوية العدد ١٥ ، المجلد ٤ شتاء ١٩٨٨) ٠

٢٣ - مركز التقييم والقياس : دراسة مقارنة للاداء العلمى لخريجى الثانوية العامة ونظام المقررات بكليات جامعة الكويت ٠ (الكويت ، جامعة الكويت ، مركز التقييم والقياس ، نوفمبر ١٩٨٨) ٠

٢٤ - وزارة التربية : التعليم الثانوى بالكويت تقرير دولة الكويت الى الحلقة الدراسية الاقليمية عن تنويع التعليم الثانوى وربطه بالعمـل المنتج فى الدول العربية (الكويت ، وزارة التربية ١٩٨٧) ص ١٢ ٠

٢٥ - يوسف عبد المعطى : نظام المقررات الدراسية فى التعليم الثانوى مدخل من مداخل الاصلاح والتطوير للتعليم الثانوى - مرجع سابق ص ص ٣٠ - ٣٣ ٠

٢٦ - حسن جميل طه : تقدير المدرسين لمدى تحقيق أهداف نظام المقـــررات فى التعليم الثانوى بدولة الكويت - مرجع سابق ص ١٨ ٠

٢٧ - يوسف عبد المعطى : نظام المقررات الدراسية فى التعليم الثـــانوى

مدخل من مداخل الاصلاح والتطوير فى التعليم الثانوى - مرجع سابق ص ص ٢٠ ، ٢١ ٠

٢٨ - المرجـع السابق ص ٣١ ٠

٢٩ - جون ديوى : التربية فى العصر الحديث ترجمة عبد العزيز عبد الحميد وآخرون (القاهرة ، النهضة العربية ١٩٤٩) ص ٨٠ ٠

٣٠ - يوسف عبد المعطى : نظام المقررات الدراسية فى التعليم الثانوى مدخل من مداخل الاصلاح والتطوير مرجع سابق ص ٣٣ ٠

٣١ - أبو الفتوح رضوان وآخرون : الكتاب المدرسى فلسفته وتاريخـه أسس تقويمه واستخدامه ٠ (القاهرة ، الأنجلو المصرية ، ١٩٦٢) ص ٧ ٠

٣٢ - المرجع السابق ص ١٦٣ ٠

٣٣ - روبرت دونرنز : منهج المدرسة الابتدائية ٠ ترجمة نجيب يوسف بدوى (القاهرة ، دار الفكر العربى ، ١٩٦٥) ص ٣٣٦ ٠

ملحـــق

استمارة لاستطلاع آراء المربين عن قدرة نظام المقررات المطبق فى المرحلة الثانوية بالكـويت على تحقيق أهـدافه

المربى الفـــاضل ...
تحية طيبـة ... وبعـــد ،

هذه الاستبانة جزء من بحث يهدف الى معرفة قدرة نظام المقـــررات المطبق فى مدارس التعليم الثانوى بالكويت على تحقيق الأهداف التى أنشىء من أجلها .

وسيكون لآرائك التى تقدمها دور مهم لتحقيق أهداف البحث . فالرجاء ابداء وجهة نظرك التى تعتقد بصحتها . ولكم جزيل الشكر .

الباحث
د. عبد المحسن حمادة

بيانات عن صاحب الرأى . الرجاء وضع علامة (/) فى المربع المناسب لاجـــابتك .

١ ـ التخصص :

أ ـ مدرس ب ـ موجه

جـ ـ ادارى (ناظر ، وكيل ، رئيس قسم ، مرشد تربوى ، اخصائى

٢ ـ الجنس : (أ) ذكر ب ـ انثى

٣ ـ سنوات الخبرة فى نظام المقررات :

أ ـ أقل من ٣ سنوات ب ـ ٣ ـ ٦ جـ ـ أكثر من ذلك

فقرات اســتبانة :

الرجاء قراءة الفقرات التالية ووضع علامة (/) فى المكان الذى يتفق مع اجـــابتك ٠

الرقم	فقرات الاستبانة	درجات الموافقة: موافق تمـاما	موافق الى حـــد ما	لا أدرى	معارض	معارض تمـاما
	أولا : نظام المقررات وطـالب المرحلة الثانوية :					
	أعتقد آن نظـــام المقررات المطبق ببعض مدارس التعليم الثانوى بالكويت :					
١	ينمى شخصية الطالب تنميـة متكاملة ٠					
٢	يشعر الطالب بقيمته ٠					
٣	يدرب الطـالب على التخطيط لمستقبله ٠					
٤	يدرب الطالب على اتخـــاذ القرار ٠					
٥	يساعد الطالب على اكتشاف قدراته ٠					
٦	ينمى ميول الطالب التعليمية ٠					
٧	ينمى ميول الطالب المهنية					
٨	يعد الطالب للتعليم العالى ٠					
٩	يعد الطالب الى بدايات المهنة					
١٠	يعرف الطالب ببعض الجوانب المهمة من أسـاسيات الثقافة المعاصرة ٠					
١١	ينمى لدى الطـــالب مهارات التفكير العلمى ٠					

الرقم	فقرات الاستبانة	درجات الموافقة				
		موافق تماما	موافق الى حد ما	لا أدرى	معارض	معارض تماما
١٢	يدرب الطالب على الاستخدام السليم لمصادر المعرفة ·					
١٣	يراعى بدرجة كبيرة مبدأ الفروق الفردية بين الطلاب·					
١٤	يقلل نسبة الفشل الدراسى (الهدر الكمى فى عملية التعليم) ·					
١٥	يخفف من رهبة الامتحانات لدى الطلبة ·					
١٦	يدفع الطالب الى الاجتهاد منذ التحاقه بالمدرسة وحتى الفصل الأخير ·					
	ثانيا : نظام المقررات والمجتمع :					
	اعتقد أن نظام المقررات المطبق ببعض مدارس التعليم الثانوى بالكويت ·					
١٧	يهتم بغرس الولاء للمجتمع ·					
١٨	يعرف طلبته بمشكلات المجتمع ·					
١٩	يدفعهم الى البحث عن حلول لمشكلات المجتمع ·					
٢٠	يعرف الطلبة بامكانيات المجتمع ·					

الرقم	فقرات الاستبانة	درجات الموافقة				
		موافق تماما	موافق الى حد ما	لا أدرى	معارض	معارض تماما
٢١	يوجه الطلبة الى المهن التى تحتاجها التنمية					
٢٢	تتنوع برامجه وفق احتياجات المجتمع ·					

ثالثا : بالنسبة لأساليب التدريس :

	ان نظام المقررات المطبق ببعض مدارس التعليم الثانوى بالكويت يتبع أساليب تدريس متنوعة ومن ذلك ·					
٢٣	الحفظ والتلقين ·					
٢٤	التعليم عن طريق الحوار ·					
٢٥	التدريب على استخدام المراجع ·					
٢٦	التعليم عن طريق الممارسة ·					
٢٧	كتابة البحوث ·					
٢٨	زيارة المواقع ·					

رابعا : بالنسبة لتوفر الامكانيات فى مدارس المقررات :

٢٩	تتوافر فى مكتبة مدارس المقررات الكثير من المراجع المهمة ·					
٣٠	ان مكتبة مدرسة المقررات تنمو بصفة مستمرة ·					

الرقم	فقرات الاستبانة	درجات الموافقة				
		موافق تماما	موافق الى حد ما	لا أدرى	معارض	معارض تماما
٣١	يحتاج طالب مدرسة المقررات أحيانا كثيرة أن يبحث عن المراجع المطلوبة منه فى مكتبات خارجية ·					
٣٢	ان مكتبة مدرسة المقررات تدار بصورة جيدة ·					
٣٣	ان المختبرات فى مدرسة المقررات ملائمة للمواد من الناحية الكمية ·					
٣٤	ان المختبرات فى مدرسة المقررات ملائمة للمواد من الناحية النوعية ·					
٣٥	ان ورش مدرسة المقررات يناسب التشعب من الناحية الكمية ·					
٣٦	ان ورش مدرسة المقررات يناسب التشعب من الناحية النوعية ·					
	خامسا : بالنسبة للمعلم :					
	أن نظام المقررات المطبق فى بعض مدارس المرحلة الثانوية بالكويت ·					
٣٧	يثق بالمعلم ·					
٣٨	يتيح للمعلم حرية فى اتباع أساليب الأداء ·					

الرقم	فقرات الاستبانة	درجات الموافقة				
		موافق تماما	موافق الى حد ما	لا أدرى	معارض	معارض تماما
٣٩	يتيح للمعلم حرية فى اختيار التقويم الذى يراه مناسبا لطلبته ·					
٤٠	يتيح للمعلم حرية فى اختيار المراجع ·					
٤١	يتيح للمعلم فرصة للنمو المهنى ·					
٤٢	يدفع المعلم الى الابداع ·					
	سادسا : الكتاب المدرسى فى مدرسة المقررات :					
	ان الكتاب المدرسى فى مدرسة المقررات ·					
٤٣	يشتمل من الناحية الكمية على موضوعات تعد الطالب اعدادا جيدا للتعليم العالى·					
٤٤	يشتمل من الناحية النوعية على موضوعات تعد الطالب اعدادا جيدا للتعليم العالى ·					
٤٥	تربط موضوعاته فى كثير من الأحيان بالأحداث الجارية ·					
٤٦	يحتوى على موضوعات وثيقة الصلة بالمجتمع ·					
٤٧	يشتمل على الحقائق التى					

الرقم	فقرات الاستبانة	درجات الموافقة				
		موافق تماما	موافق الى حد ما	لا أدرى	معارض	معارض تماما
	تساعد الطالب على فهم جوانب كثيرة من مشكلات المنهج ·					
٤٨	يشتمل على كثير من وسائل التدريب التى تساعد الطالب على فهم المادة الدراسية ·					
٤٩	يتلاءم مع مستوى نضج طالب المرحلة ·					
٥٠	يشجع الطالب على الاستعانة بالمراجع ·					
٥١	تعرض مادته بطريقة تساعد الطالب على الوصول الى استخلاص النتائج ·					
٥٢	يتم تقويمه بصورة مستمرة ·					
٥٣	يشير الى المصادر التى يأخذ منها المعلومات ·					
٥٤	اعد على علم بأهداف مدرسة المقررات ·					
٥٥	يساعد المدرس على الاجتهاد بالنسبة لتفاصيل المادة الدراسية ·					
٥٦	يهتم بذكر المصطلحات باللغات العالمية ·					

مراحل « بياجيه » للنمو العقلى وعلاقتها بالاصالة لدى طلاب الصف الثالث الثانوى « بأبى ظبى »

دكتور / أحمد محمد صالح (*)

مقـــدمة :

قسم « جان بياجيه » Jean Piaget النمو العقلى الى أربع مراحل وهى : المرحلة الحسية الحركية Sensori Motor Stage ومرحلة ما قبل العمليـــات Preoperational Stage ومرحلة العمليـــات العينية (١) Concrete Operational Stage ثم مرحلة العمليات المجردة (الصورية أو الشكلية) (٢) Formal Operational Stage (٥ ، ٦ ، ١٢ ، ٢٠ ، ٢٧) ٠

ولن يتطرق البحث الحالى لسرد هذه المراحل بالتفصيل ، الا أننا نهتـم بمرحلتى العمليات العينية والعمليات المجردة لتمشيها مع مجال البحث ٠

فمرحلة العمليات العينية تبدأ من سن السابعة وحتى الحادية عشرة ، وتفكير الطفل فى هذه المرحلة مقيد لدرجة كبيرة بالمحسوسات (٣٠ : ٣٨)٠ فهو يفكر فى الأشياء التى يشاهدها أكثر من التى لا يشاهدها ٠ ويجد صعوبة فى فهم الأفكار أو المفاهيم المجردة ٠ كما أنه يستطيع أن يقوم بالعمليـــات المنطقية (مثل الجمع ، والطرح ، والقسمة ٠٠ الخ) والعمليات دون المنطقية (مثل الملاحظة) والقياس ، وتحـديد الكمية ٠٠ الخ) ٠ والطفل لا يستطيع فى هذه المرحلة أن يفرض عدة فروض فى نفس الوقت لتفسير ظاهرة معينة، ولكن يستطيع أن يفكر فى فرض واحد فقط (٣ : ٤ ــ ٦) كذلك يتميز تفكير

(*) كلية التربية بجامعة الاسكندرية ٠

(١) Concrete بمعنى عينى ــ المشخص فى مقابل المجرد أو الخارجى فى مقابل الذهنى فهو ما قام بنفسه أو ما يدرك باحدى الحواس ولذلك نسب الى العين (انظر مرجع رقم ١٢) ٠

(٢) Formal بمعنى صورى أو شكلى الا أن الباحث التزم بمصطلح مجرد طبقا لما ورد فى اختبار مراحل بياجيه المستخدم فى هذه الدراسة ٠

الطفل فى هذه المرحلة بالقدرة على المقلوبية Reversibility (٢٦ : ٦٩) فهو يستطيع أن يتصور سير العملية فى طريق عكسى الى نقطة بدايتها · ومن ثم تظهر فكرة الثبات لديه ، ثبات الكم والعدد والمسافة وغيرها · (١٥٦:٥) ·

أما مرحلة العمليات المجردة فهى تبدأ فى سن الحادية عشرة وحتى فى سن الرابعة أو الخامسة عشرة وما بعدها ، وفى هذه المرحلة يصبح الطفل قادرا على تصور ما هو ممكن وليس مقيدا بما هو محسوس أو واقع كما فى المرحلة السابقة ويتميز تفكير الفرد بالمنطق فى هذه المرحلة ويصبح مولعا بالفروض والقوانين وقادرا على التعامل بالرموز ، ويصبح قادرا على ادراك المفاهيم والأفكار المجردة فى الرياضيات والعلوم وغيرها · لأن هذه المرحلة تمتاز بأنها فترة نضج فى القدرات وفى النمو العقلى عموما ، وتصبح القدرات العقلية أكثر دقة فى التعبير (٢ : ٣١٤ ـ ٣١٥) ، وتزداد القدرة على التخيل المجرد المبنى على الألفاظ ويتجه من المحسوس الى المجرد ، فالطفل فى هذه المرحلة يستطيع أن يقوم بمجموعة من العمليات المجردة ، ومن أبرز هذه العمليات :

الاستدلال التجميعى	Combinatonial Reasoning
والاستدلال الاحتمالى	Probabilistic Reasoning
والاستدلال الخاص بالنسبة والتناسب	Proportional Reasoning
وضبط المتغيرات	Control of Variables

يوجد بين مرحلة العمليات العينية ومرحلة العمليات المجردة مرحلة انتقالية يطلق عليها مرحلة العمليات الاجرائية Transitional Operational Stage ويكون الطفل قادرا فيها تماما على أداء العمليات المحسوسة ، غير أنه لا يكون قادرا الا على أداء بعض وليس كل العمليات المجردة (٣ : ٧ ـ ٩) وهكذا ينمو تفكير الطفل عبر هذه المراحل ويصل الى مرحلة التفكير المجرد ، ويفكر فى مشكلاته تفكيرا منطقيا ·

وجدير بالذكر أن ترتيب هذه المراحل يكون واحدا لكل الأفراد ، الا أن متوسط السن يمكن أن يتغير من فرد الى آخر للوصول الى مرحلة معينة ، كما

أن ظهور أى عملية معرفية معتمد على المرحلة وليس العمر الزمنى فى حد ذاته · و « بياجيه » حين يشير الى الأعمار فى نظريته فانه يشير اليها على سبيل التوضيح (٦ : ٥٤) فقد توصلت بعض الدراسات الى أن غالبية الطلاب فى المرحلة الثانوية أو الجامعية لم يصلوا بعد الى مرحلة التفكير المجرد (٤ ، ١٧ ، ١٨ ، ٢٨ ، ٣٣) ·

وطلاب المرحلة الثانوية العامة يمثلون طلاب مرحلة من أهم مراحل التعليم التى تعد الطالب للتعليم العالى والجامعى ، ومرحلة التعليم الثانوى تتضمن شعبتين أساسيتين للتخصص هما : الشعبة العلمية والشعبة الأدبية، والمواد الدراسية فيهما تعتمد على كثير من المفاهيم المجردة ، التى تحتاج الى التفكير المجرد للفهم · ومن جانب آخر نجد أن الصف الثالث الثانوى له أهمية خاصة فى السلم التعليمى ، لأنه يمثل نهاية مرحلة التعليم الثانوى ومدخلا للتعليم العالى والجامعى ويكون من الأهمية بمكان معرفة مستوى النمو العقلى لطلاب هذه المرحلة ·

ويمكن أن نفسر الصعوبات التى تواجه بعض الطلاب فى فهم المواد الدراسية لعدم وصولهم الى مرحلة العمليات المجردة ، حيث أن مفاهيم ومبادىء كثيرة تدرس فى المدارس الثانوية والجامعة تحتاج الى التفكير المجرد · فاذا كانت المؤسسات التربوية تطالب بالاهتمام الى النمو العقلى بوصفه أحد أهدافها ، فيجب أن يهتم المربون بالتمييز بين المرحلة العينية والمرحلة المجردة ، وذلك لأن الافراد الذين تقع مرحلة نموهم العقلى فى المرحلة العينية لا يستطيعون فهم الأفكار المجردة (٤ : ٢٠٠) ·

وحيث أن الأصالة هى أحد المكونات الأساسية للابتكار وأن الابتكار يظهر فى حالة الاطفال والمراهقين الاكثر ذكاء وأصالة فى التفكير (١٩) ، وهو العملية التى تؤدى الى انتاج حلول أو أفكار جديدة علينا ، سواء بالنسبة لمعلومات الفرد المفكر أو للمعلومات السائدة فى البيئة ، فان دراسة الأصالة لدى الطلاب فى علاقتها بمراحل النمو العقلى عند « بياجيه » تكتسب أهمية خاصة ·

والأصالة لها مفاهيم عديدة ، وتدخل هذه المفاهيم ضمن معظم تعاريف

الابتكار ، فقد أكد كل من «ماكينون» Mackinnon (١٩٦٢) ، وعبد السلام عبد الغفار (١٩٦٤) ، و « تورانس » Torrance (١٩٦٩) ، و « جونس » Jones (١٩٧٢) ، وسيد خير الله (١٩٧٤) وغيرهم على أن جدة الانتاج هى أصالته · والأصالة تدل على ادراك الأشياء فى صورة غير مألوفة أو تدل على العلاقات النادرة (١١) ، ويقصد بها القدرة على انتاج أكبر عدد ممكن من الافكار غير الشائعة أو الطريقة المتمايزة عن الاستجابات المألوفة للافراد، وتتسم الفكرة بالأصالة اذا كانت متمايزة وغير شائعة ، كما تتصف بالجدة على الا يكون محك الجدة مطلقا ، بل محكا نسبيا ، أى لا تعنى الجدة أن أحدا لم يفكر فيها من قبل ·

هذا وقد اهتمت الدراسات السيكولوجية المعاصرة بدراسة العمليات العقلية المجردة التى تضمنتها مراحل « بياجيه » للنمو العقلى (١٤ ، ٢٢ ، ٣٢) وعلاقتها بالتحصيل (٤) ، كما اهتمت دراسات أخرى ببحث العلاقة بين التفكير الابتكارى والعمليات العقلية المجردة (١٥ ، ٢٥) وبحث مدى ارتباط المرونة بالتفكير المجرد (٢١) ، الا أن الاهتمام بكشف العلاقة بين القدرة على الأصالة ومراحل « بياجيه » للنمو العقلى لم يحظى باهتمام البحث السيكولوجى · ولذلك تتضح الحاجة الى دراسة مدى اختلاف القدرة على الأصالة باختلاف مراحل « بياجيه » للنمو العقلى · والتعرف على مدى زيادة الأصالة لدى الطلاب باقترابهم من مرحلة العمليات المجردة ·

وقد اختلف الباحثون فى تحديد أثر التخصص على الأصالة (١ ، ٢٩) ولذلك يهتم هذا البحث بمعرفة الفروق بين طلاب القسمين العلمى والأدبى فى القدرة على الأصالة ومعرفة مدى الفروق بين طلاب القسمين فى مستوى نموهم العقلى طبقا لتقسيم « بياجيه » ·

ونظرا لتوصل بعض الدراسات السابقة الى عدم وجود فروق بين البنين والبنات (٤) فى مستوى نموهم العقلى فقد اقتصر البحث على البنين دون البنات لعدم تعرضه لدور الجنس ·

هـــدف البحث

يتضح من العرض السابق أن البحث الحالى يهدف الى ما يأتى : -

١ - تحديد المستويات المعرفية لطلاب الصف الثالث الثانوى (علمى / ادبى) كما يحددها اختبار مراحل « بياجيه » لنمو العقلى ٠

٢ - التعرف على الفروق بين طلاب القســـمين العلمى والأدبى ، فى مستوى نموهم العقلى ٠

٣ - تحديد مدى اختلاف القدرة على الأصالة بين طلاب القســـمين العـــلمى والأدبى ٠

٤ - تحديد مدى اختلاف القدرة على الأصالة باختلاف مراحل «بياجيه» للنمو العقلى ٠

تساؤلات البحث :

يحاول البحث الاجابة عن الأسئلة التالية : -

١ - ما المستويات المعرفية لطلاب الصف الثالث الثانوى (علمى / أدبى) كما يحددها اختبار مراحل « بياجيه » للنمو العقلى ؟

٢ - هل توجد فروق ذات دلالة احصائية بين طلاب القسمين العلمى والأدبى فى مستوى نموهم العقلى كما يحددها اختبار « بياجيه » للنمـو العقلى ؟

٣ - هل تختلف القدرة على الأصالة اختلافا جوهريا باختلاف كل من مراحل « بياجيه » للنمو العقلى والتخصص (علمى / أدبى) ؟ ٠

٤ - هل توجد فروق ذات دلالة احصائية فى القدرة على الأصالة وفقا لتفاعل عاملى التخصص ومراحل النمو العقلى « لبياجيه » ؟

فروض البحث :

فى ضوء هدف البحث وتساؤلاته يمكن صياغة فروض البحث كما يلى :-

١ - لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين طـــلاب القسمين العلمى والأدبى فى مستوى نموهم العقلى طبقا لتقسيم بياجيه ٠

٢ - لا توجد فروق ذات دلالة احصائية فى القدرة على الأصالة بين طلاب القسمين العلمى والأدبى ٠

٣ - لا تختلف القدرة على الأصالة باختلاف مراحل « بياجيه » للنمو العقـــلى ٠

٤ - لا توجد فروق ذات دلالة احصائية فى القدرة على الأصـــالة وفقا لتفاعل عاملى التخصص ومراحل النمو العقلى « لبياجيه » ٠

أجراءات البحث :

(١) العينـــة

اشتقت عينة هذا البحث من مدرستين من مدارس مدينة أبو ظبى ، وهما مدرستا ثانوية أبو ظبى والمتنبى ، وقد تكونت العينة النهائية من ١٢٠ طالبا بواقع ٦٢ علمى ، ٥٨ أدبى ، ويمثل هذا العدد من أكملوا الاجابة عن أى من الاختبارات ، علما بأن متوسط العمر الزمنى لطلاب علمى ١٨ر٦٥ بانحراف معيارى ١ر٩١ ، والعمر الزمنى لطلاب أدبى ١٨ر٨٧ بانحـــراف معيـــارى ١ر٨٥ ٠

(٢) الأدوات :

(أ) اختبار مراحل « بياجيه » للنمو العقلى ٠

أعد النسخة الانجليزية لهذا الاختبار «أنطون لوسون» Anton Lawson بجامعة ولاية « أريزونا » بالولايات المتحدة الأمريكية ، ولقد عنون هـــذا

الاختبار باسم Classroom Test Formal Operations وقد راجع مؤلف الاختبار العديد من مهام « بياجيه » Piagetion Tasks ولقد انتقى منها خمسة عشر بندا ٠

وأعد هذا الاختبار باللغة العربية حسن زيتون (١٩٨٤) حيث أجـــرى تعديلات فى بعض بنوده (أسئلته) واجراءات تطبيقه وطريقة اجابة الأفراد عليه ٠ وفيما يلى تعريف ببنود الاختبار : ـ

البند رقم (١) يقيس عملية عقلية ، وهى ثبات المادة من حيث الـوزن، أما البند رقم (٢) فيقيس عملية عقلية هى ثبات المادة من حيث الحجم ، والبنود من (٣ ـ ١٥) تقيس عمليات تظهر أثناء العمليات المجردة ، حيث يقيس البنود ٣ ، ٤ ، ٧ ، ٨ الاستدلال الخاص بالنسبة والتناسب ، أما البنـــود ٥ ، ٦ ، ٩ ، ١٠ فتقيس الاستدلال الخاص بضبط المتغيرات ، والبنود ١١ ، ١٢ نقيس الاستدلال التبادلى أما البنود ١٣ ، ١٤ ، ١٥ فتقيس الاستدلال الخاص بالاحتمالات ٠

أما من حيث تطبيق الاختبار فقد عرض مؤشر الميزان كمثال لشـــرح فكرة الاختبار ثم عرض كل بند من البنود الخمسة عشر ، وبعد كل بند كـان يطرح على الطلاب سؤال يجيبون عنه فى كراسة الاجابة ٠

أما من حيث التصحيح فان الاجابة الصحيحة تأخـــذ درجة واحدة والاجابة الخطأ تأخذ صفرا ، أى أن الدرجة النهائية للاختبـــار ١٥ درجة والدرجة الصغرى صفرا ٠

ولقد توصل مؤلف الاختبار الى أنه يمكن تقسيم التلاميذ الى مراحل «بياجيه» للنمو العقلى طبقا لدرجاتهم فى الاختبار كما يوضحها جدول (أ) :ـ

جـدول (١) تصنيف الأفراد الى مراحـل
« بياجيه » للنمو العقلى طبقا لدرجاتهم فى اختبار مراحل « بياجيه »
للنمـــو العقـــلى

مرحلة النمـو العقـلى	الدرجة فى الاختبار
مرحلة العمليـات العينيـة	صفر ـ ٥
مرحلة العمليـات الانتقالية	٦ ـ ١١
مرحلة العمليات المجـردة	١٢ ـ ١٥

صـــدق الاختبـــار :

حدد صدق الاختبار (النسخة الأصلية) باستخدام الأساليب الثـــلاثة التـــالية : ـ

(أ) الصدق الظاهرى : حيث عرض الاختبار على ستة من الخبـــراء المتمرسين فى البحوث الخاصة بنظرية « بياجيه » ، ولقد أجمع هؤلاء الخبراء (بنسبة ١٠٠٪) على أن الاختبار يقيس العمليات العقلية المجردة ٠

(ب) الصدق التطابقى : حدد هذا النوع من الصدق عن طريق تحديد معامل الارتباط بين درجات التلاميذ فى الاختبار ودرجاتهم فى اثنتين من مهام « بياجيه » وهما القضبان الملتوية Bending rods ومؤشر الميزان Balance Beam ولقد وجد أن معامل الارتباط يساوى ٧٦ر٠ وهـــو دال احصائيا عند مستوى أكبر من ٠٠١ر٠ ، وبذلك يمكن القول أن هـــذا الاختبار يقيس الى حد كبير ما تقيسه مهام « بياجيه » ٠

(جـ) الصدق العاملى : حدد هذا الصدق باستخدام احدى الطـــرق الاحصائية المستخدمة فى التحليل العاملى المعروفة باسم المكونات الأساسية Principal components analysis ولقد أظهر هذا التحليل أن بنود الاختبار تقيس مرحلة العمليات العينية ومرحلة العمليات الانتقالية ومرحلة العمليـات المجـــردة ٠

وقد حسب صدق الاختبـــار بعد تعديله باستخدام طريقة الصـــدق الظـاهرى (٣) ٠

وقد اطمأن الباحث الحالى الى صدق الاختبار باستخدام طريقة صدق المحتوى حيث عرض الاختبار على مجموعة من المحكمين(*) ، وقد اتفقوا على أن الاختبار يقيس مهام « بياجيه » ٠

ثبات الاختبـــار :

حسب ثبات الاختبار (النسخة الأصلية) باستخدام معادلة « كيودر - ريتشاردسن » Kuder-Richardson Formula وكان معامل الثبات ٧٨ر٠

كما حسب ثبات النسخة المعربة بطريقة الاتساق الداخلى باستخدام المعـادلة السابقة ، وكان معامل الثبات ٧٧ر٠ ، كما حسب ثبات هذه النسخة بطريقة اعادة الاختبار ، ووجد أن معامل الثبات يساوى ٨٧ر٠ وفى البحث الحـالى قـام البـاحث بحسـاب ثبـات الاختبـار باسـتخدام معادلة « كيودر - ريتشاردسن » وكان معامل الثبـات ٦٨ر٠ لمجمـوعة علمى ، ٧٣ر٠ لمجموعة أدبى وبذلك يبدو أن الاختبار يتمتع بدرجة عاليـة وكافية من الثبات والصدق بحيث يمكن الاطمئنان الى استخدامه ٠

(ب) اختبار المترتبات

هذا الاختبار ضمن مجموعة اختبارات القدرة على التفكير الابتـكارى التى أعدها عبد السلام عبد الغفار (١٩٧٠) لقياس القدرة على الأصالة ٠ ويتكون هذا الاختبار من عشرة مواقف (بنود) زمن الاجابة عن كل منهـا دقيقتان ، أى تستغرق الاجابة عن هذا الاختبار عشرين دقيقة ٠

ويطلب من المفحوص أن يذكر أكبر عدد من المترتبات ، أى من النتائج التى تحدث لو وجد فى هذا الموقف ٠

(*) تم عرض الاختبار على (١٠) من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات المختلفة من بين الحاصلين على درجة الدكتوراه فى علم النفس التربوى ٠

وقد قنن هذا الاختبا عبد السلام عبد الغفـــار على عينة من تلاميذ المدارس الثانوية العامة بمحافظة القاهرة ، بلغ عدد أفرادها ١٢٠ تلميذا ، وكان معامل الثبات باستخدام التجزئة النصفية ٠ر٨٠

أما صدق الاختبار فقد حسب بطريقتين ، الأولى باستخدام الصـــدق المنطقى ، والثانية باستخدام معامل الارتباط الثنائى بين الاختبار والتحصيل المدرسى وبلغ ٠ر٥٨ وهو معامل ذو دلالة احصائية عند مستوى ٠ر٠١

وفى البحث الحالى قام الباحث بحساب ثبات الاختبار بطريقة التجزئة النصفية وبلغ معامل الثبات ٠ر٧٢

وبذلك يبدو أن الاختبار يتمتع بدرجة عالية وكافية من الثبات والصـــدق بحيث يمكن الاطمئنان الى استخدامه ٠

نتـــائج البحث

أولا : النتائج الخاصة بمستوى النمو العقلى للطلاب كما يحددها اختبار مراحل « بياجيه » للنمو العقلى :

صنف الباحث الطلاب وفق أدائهم على اختبار مراحل « بياجيه » للنمو العقلى الى المراحل الثلاث ، وهى مرحلة العمليات العينية ومرحلة العمليات الانتقالية ومرحلة العمليات المجردة ، ثم حسبت بعد ذلك النسب المئوية لتلك الأعداد ٠ ويتضح ذلك من الجـدول رقم (٢) ٠

جـــدول (٢) النسبة المئوية لاعداد الطلاب
فى كل مرحلة من مراحل النمو العقلى طبقا لتقسيم « بياجيه »

مرحلة النمـــو العقلى	عدد الطلاب	النسب المئوية
مرحلة العمليـات العينية	٢٧	٪ ٢٢ر٥٠
مرحلة العمليات الانتقالية	٦١	٪ ٥٠ر٨٣
مرحلة العمليات المجـردة	٣٢	٪ ٢٦ر٦٧
المجمـــوع	١٢٠	٪١٠٠

والجدول رقم (٣) يوضح النسبة المئوية لاعداد طلاب علمى وطـــلاب أدبى فى كل مرحلة من مراحل النمو العقلى طبقا لتقسيم « بياجيه » ٠

جدول (٣) النسبة المئـــوية لأعداد طلاب القسمين
العلمى والأدبى فى كل مرحلة من مراحل النمو العقلى طبقا

لتقسيم « بيـــاجيه »

مرحلة النمو العقلى	علمى	النسبة المئـوية	أدبى	النسبة المئوية
مرحلة العمليات العينية	١٢	١٩ر٣٦٪	١٥	٢٥ر٨٦٪
مرحلة العمليات الانتقالية	٣٢	٥١ر٦١٪	٢٩	٥٠ر٠٠٪
مرحلة العمليات المجردة	١٨	٢٩ر٠٣٪	١٤	٢٤ر١٪
المجموع	٦٢		٥٨	

ثانيا : النتائج الخاصة بالفروق بين طلاب القسمين العلمى والأدبى فى مستوى نموهم العقلى طبقا لتقسيم « بياجيه » ٠

بعد تصنيف الطلاب وفق أدائهم على اختبار مراحل « بياجيه » للنمـو العقلى الى ثلاث مراحل ، استخدم الباحث اختبار « ت » لمعرفة الفروق بين طلاب القسمين العلمى والأدبى ، فى كل مرحلة من مراحل « بياجيه » للنمـو العقلى ، وفى الاختبار الكلى ٠ ويتضح ذلك من الجدول التالى : -

جدول (٤) المتوسطات والانحرافات المعيارية

لدرجات طلاب القسمين العلمى والأدبى فى اختبار مراحل « بياجيه » للنمو العقلى وقيمة «ف» للتجانس ، وقيمة «ت» لدلالة الفروق

مرحلة النمو العقلى	علمى			أدبى			قيمة «ت» *
	ن	م	ع	ن	م	ع	
مرحلة العمليات العينية	١٢	٤ر٠٨	٠ر٩٥	١٥	٣ر٧٣	١ر٢٤	٠ر٣٠
مرحلة العمليات الانتقالية	٣٢	٧ر٨٨	١ر٤٩	٢٩	٧ر٦٩	١ر٥١	٠ر٤٨
مرحلة العمليات المجردة	١٨	١٢ر٣٩	٠ر٥٩	١٤	١٢ر٥٠	٠ر٥٠	٠ر٥٥
الاختبار الكلى	٦٢	٨ر٤٥	٣ر١٣	٥٨	٧ر٨٣	٣ر٤٥	١ر٠٩

يتضح من جدول (٤) عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية فى كل مرحلة من مراحل « بياجيه » للنمو العقلى بين طلاب القسمين العملى والأدبى ٠

ثالثا : النتائج الخاصة بالفروق فى القدرة على الأصالة فى كل من مراحل « بياجيه » للنمو العقلى والتخصص والتفاعل بينهما ٠

أجرى الباحث تحليل التباين ذا الاتجاهين لمعرفة الفروق بين طلاب القسمين العلمى والأدبى فى القدرة على الأصالة ، وكذلك معرفة مدى اختلاف القدرة على الأصالة باختلاف مراحل « بياجيه » للنمو العقلى ، والتفاعل بين عامل التخصص وعامل المراحل ٠ كما هو موضح بالجدول رقم (٥) ٠

(*) عند مستوى ٠ر٠٥ قيمة ت الجدولية لدرجات الحرية ٢٥ = ٢ر٠٦ ، وعند د٠ح ٥٩ = ٢ر٠٠ ، وعند د٠ ح ٣٠ = ٢ر٠٤ ، وعند د٠ ح ١١٨ + ٠ر٩٦

جدول (٥) تحليل التباين الثنائى ، واختبار «ف» لمعرفة الفروق لعامل التخصص وعامل مراحل « بياجيه » للنمو العقلى والتفاعل بينهما فى القدرة على الأصالة

مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط مجموع المربعات	قيمة«ف»*	مستوى الدلالة
التخصص	١	٢ر٢٧	٢ر٢٧	٠ر٢٦	غير دال
مراحل النمو العقلى	٢	١٢٠ر٣٧	٦٠ر١٩	٦ر٩٦	٠ر٠١
التفاعل	٢	٧ر٤٦	٣ر٧٣	٠ر٤٣	غير دال
الخطأ	١١٤	٩٨٦ر٠٢	٨ر٦٥		

يتضح من جدول (٥) ما يلى :-

١ - لا توجد فروق دالة احصائية بين طلاب القسمين العلمى والأدبى فى القدرة على الأصالة ٠

٢ - توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى ٠ر٠١ بين مراحل « بياجيه » للنمو العقلى فى القدرة على الأصالة ٠

٣ - لا يوجد أثر للتفاعل بين عامل التخصص وعامل مراحل النمو العقلى ٠

ولمعرفة دلالة الفروق بين مراحل « بياجيه » للنمو العقلى فى القدرة على الأصالة استخدم الباحث طريقة « شيفيه » Scheffé للمقارنة المتعددة بين المتوسطات الثنائية للمراحل الثلاث (١٦) كما هو موضح فى جدول رقم (٦) ٠

(*) ف ٠ر٠٥ = ٣ر٩٢ ، ف ٠ر٠٥ = ٣ر٠٧ ، ف ٠ر٠١ = ٤ر٧٨
١ر١١٤ ٢ر١١٤ ٢ر١١٤

جـدول (٦) نتائج الفروق بين متوسطات المراحـل الثلاث فى القدرة على الأصالة ودلالتها الاحصائية

المقارنة المتوسطات	الفروق بين المتوسـطات	تقدير تباين الخطأ للمتوسط		نسبة مربع الفرق الى تباين الخطأ* «ف»	مستوى الدلالة
م٣ – م١	١٧ر٧٥ – ١٤ر٨٩	٢ر٨٦	٦١٪	١٣ر٤١	٠ر٠١
م٣ – م٢	١٧ر٧٥ – ١٦ر٣١	١ر٤٤	٤٣٪	٤ر٨٢	٠ر٠١
م٢ – م١	١٦ر٣١ – ١٤ر٨٩	١ر٤٢	٤٣٪	٤ر٦٩	٠ر٠١

حيث م١ ، م٢ ، م٣ متوسط درجات طلاب المرحلة العينية والمرحـلة الانتقالية والمرحلة المجردة فى القدرة على الأصالة على التوالى ٠

يتضح من جدول (٦) أن هناك فروقا حقيقية ودالة احصائيا عند مستوى ٠ر٠١ بين متوسط الدرجات التى حصل عليها طلاب مرحلة العمليات المجردة ومتوسط درجات طلاب مرحلة العمليات العينية فى القدرة على الأصالة (م٣ – م١) ، وهذا الفرق لصالح طلاب مرحلة العمليات المجردة ٠

أيضا هناك فروق حقيقية ودالة احصائيا عند مستوى ٠ر٠١ بين متوسط الدرجات التى حصل عليها طلاب مرحلة العمليات المجردة ومتوسط درجـات طلاب مرحلة العمليات الانتقالية فى القدرة على الأصالة (م٣ – م٢) ، وهذا الفرق لصالح طلاب مرحلة العمليات المجردة ٠

كما يتضح أيضا من جدول (٦) أن هناك فروقا حقيقية ودالة احصـائيا عند مستوى ٠ر٠١ بين متوسط الدرجات التى حصل عليها طـلاب مرحلة العمليات الانتقالية ومتوسط درجات طلاب مرحلة العمليات العينية فى القدرة

(*) عند درجات الحرية ٢ر١١٤ر عند مستوى ٠ر٠٥ = ٢٤٨ ، وعند مستوى ٠ر٠١ = ٣ر٠٩

على الأصالة (م٢ - م١) ، وهذا الفرق لصالح طلاب مرحلة العمليات الانتقالية ٠

مناقشة النتائج :

تناقش فيما يلى النتائج فى ضوء أسئلة البحث وفروضه ومدى اتفاقها مع نتائج الدراسات السابقة ٠

السؤال الأول :

يدور السؤال الأول حول معرفة مستوى النمو العقلى لطلاب الصف الثالث الثانوى كما يحددها اختبار مراحل « بياجيه » للنمو العقلى ، ويتضح من جدول (٢) أن ٥٠ر٢٢٪ من الطلاب فى مرحلة العمليات العينية ، ٨٣ر٥٠٪ فى مرحلة العمليات الانتقالية ، ٦٧ر٢٦٪ فى مرحلة العمليات المجردة ٠

كما يتضح من جدول (٣) أن ٣٥ر١٩٪ من طلاب علمى فى مرحلة العمليات الانتقالية ، ٠٣ر٢٩ فى مرحلة العمليات المجردة ٠

أما بالنسبة لطلاب أدبى فكان ٨٦ر٢٥٪ فى مرحلة العمليات العينية ، ٥٠٪ فى مرحلة العمليات الانتقالية ، ١٤ر٢٤٪ فى مرحلة العمليات المجردة٠

ومن ذلك نستنتج أن أقل من ½ الطلاب هم الذين وصلوا الى مرحلة العمليات العقلية المجردة والباقون ما زالوا فى مرحلة العمليات العينية والانتقالية بالرغم من أن متوسط عمرهم الزمنى ٧٧ر١٨ سنة وهذا يخالف المراحل العمرية لمستويات النمو العقلى « لبياجيه » ، حيث افترض أن الأفراد يصلون الى مرحلة العمليات المجردة ما بين ١١ - ١٥ سنة وما بعدها ٠

وعلى ذلك فان هذه النتائج تتفق مع ما توصلت اليه دراسات سابقة (٤ ، ١٧ ، ١٨ ، ٢٩ ، ٣٣) على الرغم من اختلاف البيئة الثقافية والمراحل الدراسية ، حيث توصلت تلك الدراسات الى أن كثيرا من الطلاب لم يصلوا الى مرحلة العمليات المجردة ، وتختلف النسبة المئوية للطلاب فى المراحل المختلفة من دراسة الى أخرى ٠

وتشير هذه النتائج الى وجود مشكلة ، تتمثل فى تناقض مؤداه أن معظم الطلاب يقعون فى المرحلة العينية والانتقالية فكيف يكونون قادرين على فهم المواد الدراسية المليئة بالمفاهيم المجردة فى المرحلة الثانوية ، ثم ينتقلون الى المرحلة الجامعية التى تزخر بمواد دراسية تعتمد على المفاهيم المجردة · ولذلك يجب الاهتمام بتنمية العمليات العقلية فى مراحل التعليم الأساسى ولا يقتصر الموقف التعليمى على التلقين فى هذه المراحل ·

السؤال الثانى :

يدور السؤال الثانى حول معرفة الفروق بين طلاب القسمين العلمى والأدبى ، فى مستوى نموهم العقلى ، كما يحددها اختبار « بياجيه » للنمو العقلى · ويتضح من جدول (٤) عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين طلاب علمى وطلاب أدبى فى كل مرحلة من مراحل النمو العقلى «لبياجيه» وفى الاختبار الكلى · ففى مرحلة العمليات العينية كان متوسط درجات طلاب علمى ٤ر٠٨ وانحراف معيارى ٩٥ر٠ فى مقابل متوسط درجات طلاب أدبى ٣ر٧٣ وانحراف معيارى ١ر٢٤ والفرق غير دال احصائيا ، حيث كانت قيمة «ت» = ٣٠ر٠ وفى مرحلة العمليات الانتقالية كان متوسط درجات طلاب علمى ٧ر٨٨ وانحراف معيارى ١ر٤٩ فى مقابل متوسط درجات طلاب أدبى ٧ر٦٩ وانحراف معيارى ١ر٥١ والفرق غير دال احصائيا ، حيث كانت قيمة «ت» = ٤٨ر٠

أما مرحلة العمليات المجردة فكان متوسط درجات طلاب علمى ١٢ر١٧ وانحراف معيارى ١ر١٧ فى مقابل متوسط درجات طلاب أدبى ١٢ر٢١ وانحراف معيارى ١ر٠١ والفرق غير دال احصائيا ، حيث كانت قيمة «ت» = ١٠ر٠

وفى الاختبار الكلى كان متوسط درجات طلاب علمى ٨ر٦٨ وانحراف معيارى ٣ر٤٦ فى مقابل متوسط درجات طلاب أدبى ٨ر٠٠ وانحراف معيارى ٣ر٦٢ والفرق غير دال احصائيا ، حيث كانت قيمة «ت» = ١ر١ ·

وجديربالذكر أن هذه النتائج جاءت مؤيدة للفرض الأول الذى ينص

على عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين طلاب القسمين العلمى والأدبى فى مستوى نموهم العقلى طبقا لتقسيم « بياجيه » ٠

وتشير هذه النتائج الى أن التخصص ليس له أثر فى مستوى النمو العقلى كما يحددها اختبار « بياجيه » ٠ وقد يرجع ذلك الى أن الطلاب قد أمضوا سنة واحدة فى التخصص وهى مدة غير كافية لاحداث فروق بين طلاب القسمين العلمى والأدبى فى مستوى نموهم العقلى ، لذا ينبغى اجراء دراسة على نطاق أوسع وباستخدام عينات أكبر وفى المرحلة الجامعية بين التخصصات العلمية والأدبية وفى ثقافات مختلفة ٠

السؤال الثالث :

ينص السؤال الثالث على ما يأتى : هل تختلف القدرة على الأصالة باختلاف كل من مراحل «بياجيه» للنمو العقلى والتخصص ؟

وللاجابة عن هذا السؤال أجرى تحليل التباين الثنائى (جدول ٥) ويتضح من الجدول عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية فى القدرة على الأصالة بين طلاب القسمين العلمى والأدبى ، حيث بلغت قيمة «ف» = ٢٦ر٠ وجاءت هذه النتائج مؤيدة للفرض الثانى الذى ينص على عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية فى القدرة على الأصالة بين القسمين العلمى والأدبى ٠ ويرجع الباحث هذه النتيجة الى أن مقاييس الابتكار مشبعة بعوامل الثقافة (٩) ولذلك فان اختلاف التخصص للطلاب من نفس البيئة الاجتماعية الثقافية لم يؤثر فى القدرة على الأصالة وهذه النتيجة تتعارض مع الدراسات السابقة (١ ، ٢٩) ولذلك تحتاج هذه النقطة الى مزيد من الدراسة ٠ كما يتضح من الجدول رقم (٥) أن القدرة على الأصالة تختلف باختلاف مراحل « بياجيه » للنمو العقلى ، حيث بلغت قيمة «ف» = ٦ر٩٦ وهى دالة عند مستوى ٠١ر٠ وعلى ذلك يمكن رفض الفرض الثالث الذى ينص على عدم وجود اختلاف فى القدرة على الأصالة باختلاف مراحل « بياجيه » للنمو العقلى ٠

وللتعرف على مصدر هذه الفروق استخدم الباحث طريقة « شيفى »

للمقارنات المتعددة بين متوسطات القدرة على الأصالة فى المراحل الثلاث (مرحلة العمليات المجردة ومرحلة العمليات الانتقالية ومرحلة العمليات العينية) ويبين جدول (٦) نتيجة هذا التحليل ويتضح منه ما يلى : -

١ - هناك فروق دالة احصائيا فى القدرة على الأصالة بين مجموعة طلاب مرحلة العمليات العقلية المجردة ومجموعة طلاب مرحلة العمليات العينية ، لصالح طلاب المجموعة الأولى ٠

٢ - هناك فروق دالة احصائيا فى القدرة على الأصالة بين مجموعة طلاب مرحلة العمليات العقلية المجردة ومجموعة طلاب مرحلة العمليات الانتقالية ، لصالح طلاب المجموعة الأولى ٠

٣ - هناك فروق دالة احصائيا فى القدرة على الأصالة بين مجموعة طلاب مرحلة العمليات الانتقالية ومجموعة طلاب مرحلة العمليات العينية ، لصالح طلاب المجموعة الأولى ٠

وقد ترجع هذه النتائج الى أنه كلما ارتفع الطلاب فى مستوياتهم العقلية واتجهوا نحو التجريد ، كانوا أكثر أصالة ٠

بمعنى أن هناك علاقة طردية بين التجريد والقدرة على الأصالة ، فالفرد الأكثر تجريدا يستطيع أن يستدعى أفكارا أكثر أصالة من الافراد الآخرين الذين ينتمون الى مرحلة العمليات الانتقالية أو مرحلة العمليات العينية ٠

السؤال الرابع :

يدور السؤال الرابع حول معرفة الفروق فى القدرة على الأصالة ، وفقا لتفاعل عاملى التخصص ومراحل النمو العقلى « لبياجيه » ٠

وقد اتضح من جدول (٥) الخاص بتحليل التباين الثنائى عدم وجود أثر للتفاعل بين العاملين ، حيث بلغت قيمة «ف» = ٠ر٤٣ وعلى ذلك يمكن قبول الفرض الرابع ، الذى ينص على عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية فى القدرة على الأصالة ، وفقا لتفاعل عاملى التخصص ومراحل النمو العقلى « لبياجيه » ٠

وقد ترجع هذه النتيجة الى أن الفروق الموجودة فى القدرة على الأصالة بين مراحل « بياجيه » للنمو العقلى لا تتوقف على متغير التخصص (علمى / أدبى) بمعنى عدم تداخل مستويات المتغير الأول (المراحل) مع مستويات المتغير الآخر (التخصص) ٠

دراسات مقترحة :

يوصى الباحث باجراء البحوث والدراسات التالية :

١ ـ اجراء مزيد من الدراسات لفحص العلاقة بين مراحل « بياجيه » للنمو العقلى والقدرات الابتكارية للطلاب ٠

٢ ـ اجراء دراسة ميدانية على عينة أكبر حجما من العينة المستخدمة فى الدراسة الحالية يمكن أن تشمل مراحل عمرية مختلفة ٠

٣ ـ اجراء مزيد من الدراسات للكشف عن العلاقة بين الأصالة ونوع التخصص الدراسى بالمرحلة الثانوية ٠

٤ ـ اجراء دراسة لفحص العلاقة بين مراحل « بياجيه » للنمـــو العقلى والقدرة التحصيلية لطلاب المرحلة الثانوية ٠

٥ ـ اجراء دراسة على طلاب الجامعة بين التخصصات العلمية والأدبية لمعرفة اذا كان هناك فروق فى نموهم المعرفى تبعا لاختلاف تخصصهم ٠

مقترحات تربوية :

من أهم المقترحات التربوية المنبثقة من نتائج البحث الحالى ما يلى : ـ

١ ـ اعادة النظر فى مناهج مراحل التعليم الأساسى ، بحيث تهتم بتنمية العمليات العقلية للطلاب ٠

٢ ـ تدريب المعلمين على أساليب تنمية العمليات العقلية طريق اتبـاع أساليب التعليم الحديثة ٠

٣ ـ تضمين مقررات التعليم الثانوى مواقف تعليمية متنوعة من شأنها استثارة وتنمية التفكير المجرد لدى الطلاب ٠

مراجـــع البحث

أولا : المراجع العـــربية :

١ ـ أحمد محمد حسن صالح (١٩٨٢) : دراسة مقارنة لانماط التفكيـر بين طلاب القسمين العلمى والأدبى بالمرحلة الثانوية العامة ، رسـالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ـ جامعة الاسكندرية ٠

٢ ـ حامد زهران (١٩٧٧) : علم نفس النمو (الطفولة والمراهقة) ، ط ٤، القاهرة ، عالم الكتب ٠

٣ ـ حسن حسين زيتون (١٩٨٤) : اختبار مراحل بياجيه للنمو العقلى ، كراسة التعليمات ، مكتبة ممدوح للطباعة والأوفست ٠

٤ ـ زينب عبد الحميد يوسف (١٩٨٧) : العلاقة بين تحصيل طلاب الفرقة الرابعة بكلية التربية جامعة طنطا لمفاهيم علم البيولوجى ومسـتوى نموهم العقلى طبقا لتصنيف بياجيه (دراسة تجريبية) ، فى التربية المعاصرة ، القاهرة ، العددان الخامس والسادس ، ص ص ١٩٧ ـ ٢٣٣ ٠

٥ ـ سليمان الخضرى الشيخ (١٩٨٢) : الفروق الفردية فى الذكاء ، ط ٢، القاهرة ، دار الثقافة للطباعة والنشر ٠

٦ ـ سيد أحمد عثمان ، فؤاد أبو حطب (١٩٧٨) : التفكير دراسات نفسية ط ٢ ، القاهرة ، الأنجلو المصرية ٠

٧ ـ سيد خير الله (١٩٧٤) : دليل اختبار القدرة على التفكير الابتكارى ، القاهرة ، مكتبة الأنجلو ٠

٨ ـ عبد الحليم محمود السيد (١٩٨٠) : الأسرة وابداع الأبناء ـ دراسة نفسية اجتماعية لمعاملة الوالدين فى علاقتها بقدرات الابداع لـدى الأبناء ، القاهرة ، دار المعـارف ٠

٩ - عبد السلام عبد الغفار (١٩٦٤) : عن الابتكار ، صحيفة التربية ، القاهرة ، عدد نوفمبر ، العدد الأول ، ص ٥١ ٠

١٠ - عبد السلام عبد الغفار (١٩٧٠) : اختبار القدرة على التفكير الابتكارى ، ط ٣ ، القاهرة ٠ النهضة العربية ٠

١١ - فؤاد البهى السيد (١٩٧١) : سيكولوجية الابداع والتذوق الفنى ، الفكر المعاصر ، العدد ٧٥ ٠

١٢ - مجمع اللغة العربية (١٩٨٣) : المعجم الفلسفى ، القاهرة ، الهيئة العامة لشئون المطابع الأميرية ، ص ١٣٠ ٠

١٣ - محمد رفقى عيسى (١٩٨١) : جان بياجيه بين النظرية والتطبيق ، القاهرة ، دار المعارف ٠

ثانيا : المراجع الأجنبية :

14. Coll, J.H. (1981) : Divergent Thinking of Concrete and Abstract Thinkers As Influenced By conditions of Test Administration, Fordham, **Dissertation Abstracts International,** SEP Vol. 42 (3-A) 1053-1054.

15. Durio, H.F. (1978) : The Effect of Divergent Thinking on Imagery Mediation to Abstract stimuli, Texas, Austin, **Dissertation Abstracte International,** Oct. Vol. 39 (4-B) 1933.

16. Glass, G.V. & Stanley, J.C. (1979) : **Statistical Method in Education and Psychology,** Prentice-Hall.

17. Hartford, F. & Good, R.G., (1976) : Assessment of Gognitive Requirements of Instructional Materials, **School Sci. and Math.** Vol. 126, No. 3, pp. 231-237.

18. Han, J.H., (1977) : An Analysis of the Second Year Korean Science Text Book Using Piagetian Concrete and Formal

Operational Thinking Patterns. Ph.D. Thesis, The Florida State University.

19. Hollad, J.L. (1961) : Creative and Academic Performance among Talented Adolescents. **J. Educ. Psychol.,** 52, pp. 136-147.

20. Inhelder, B. & Piaget, J. (1958) : **The Growth of Logical Thinking From Childhood to Adolescence.** New York, Basic Books.

21. Jeno, S. (1972) : The Influence of Developing The Flexibility of Thinking on the Development of Practical Reasoning : An Experiment In Teaching Arithmetic For Primary School Children, Eotvos Lorand U., Budapest, **Hungary, Maggar Pszichologiai Szemle,** vol. 29 (1), pp. 1-11.

22. Jones, S. (1983) : Stereotype in Pictograms of Abstract Concepts, London University Coll, England, **Ergonomics,** Jun Vol. 26 (6), pp. 605-611.

23. Jones, T. (1972) : **Creative Learning in Perspective,** London, University of London Press.

24. Mackinnon, D. (1962) : The Nature and Nurture of Creative Tatent, **American Psychologist,** No. 17.

25. Pavlova, K.G. (1972) : **Features Characterizing The Thinking Activity of Pupils In The Process of Learning Grammar,** Inst. of Psychology, Moscow, USSR, In S.F. Zhuikov (Ed.) Tipcheskie Osobennosti Umstvennoi Deyatel Nosti MLadshikh Shkol Nikov., SEE pA, Vol. 48 : ISSUE 1, pp. 125-176.

26. Piaget, J. and Barbel I. (1959) : **The Psychology of the Child,** London, Routledge and Kagan Paul, Co. pp. 69-82.

27. Piaget, J. (1970) : **The Psychology of Intelligence.** (Translated from the French by M. Piercy & D.E. Berlyne) London: Routledge & Kegan Paul, Ltd.

28. Smith, A.S., (1981) : Relationships Between Piagetian Stages of Cognitive Development and Scholastic Achievement in High School Science, **Dissertation** Abstracts International, Vol. 42, No. 1A, pp. 165-166.

29. Srivastava, S.S. Jha, J. (1977) : Creativity and Academic Group Differences among High School Students, **India Psychological Review,** Vol. 14 (2).

— Sund, R.B. (1976) : **Piaget for Educators,** U.S.A., A Bell And Howell Co., p. Outside Back Corer.

30. Torrance, E.P. (1969) : **Guiding Creative Talent,** Prentice-Hall, Indic., New Delhi.

31. Williams, V. (1982) : Experimental Learning After Piaget, Nebraska, Lincoln, **College Student Journal,** Vol. 16 (1), pp. 92-99.

32. Zeitoun, H. (1981) : Predicting Cognitive Development Levels as Measured by the Burney Logical Reasoning Test Among Teacher Education Students at the Pennsy Lvania State University. Unpublished Doctoral Dissertation, The Pennsylvania State University.