« 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 الثامن
الجزء (٥٢) ١٩٩٣

رئيس التحرير

ا ٠ د ٠ **سعيد اسماعيل على**

مدير التحرير

ا ٠ د ٠ **محمود كامل الناقة**

سكرتيرو التحرير

د ٠ **مصطفى عبد القادر عبد الله**
د ٠ **محمد وجيه زكى الصاوى**
د ٠ **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**
أ٠د **نبيل أحمد عامر**

أشرف على اخراج هذا العدد
دكتور/محمد عبد القوى شبل الغنام

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 الأبحاث والدراسات التى قدمت للمجلة (وفقا للترتيب الأبجدى)

أ٠د٠ ابراهيم بسيونى عميرة
أ٠د٠ ابراهيم حافظ
أ٠د٠ ابراهيم عصمت مطاوع
أ٠د٠ ابراهيم قشـــقوش
أ٠د٠ أحمد اللقـــانى
أ٠د٠ أحمد المهدى عبد الحليم
أ٠د٠ أحمد عبد العزيز سلامة
أ٠د٠ أحمد كمال عاشور
أ٠د٠ أمـــال مختـــار
أ٠د٠ أمينة 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
أ٠د٠ حسن شـــحاته
أ٠د٠ حلمى أحمد الوكيل
أ٠د٠ حلمى المليجى
أ٠د٠ رشـــدى طعيمة
أ٠د٠ رشـــدى فـــام
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 ضياء زاهـــر
أ٠د٠ صـــفاء الأعسر
أ٠د٠ طلعت منصور

د٠ عبد الراضى ابراهيم
أ٠د٠ عبد الرحمن النقيب
أ٠د٠ عادل عز الدين
أ٠د٠ عبد السلام عبد الغفار
أ٠د٠ عبد السميع سيد أحمد
أ٠د٠ عبد الفتاح حجاج
أ٠د٠ عبد الفتاح جلال
أ٠ د٠ عبد الغنى عبود
أ٠د٠ عبد اللطيف فؤاد
أ٠د٠ عبد المسيح داود
أ٠د٠ عرفات عبد العزيز
أ٠د٠ عزيز حنـــا
أ٠د٠ عنايات زكى
أ٠د٠ فاروق اللقـــانى
أ٠د٠ فاروق صـــادق
أ٠د٠ فاروق عبد السلام
أ٠د٠ فايز 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 خليفة بركات
أ٠د٠ محمد سيف الدين فهمى
أ٠د٠ محمد صابر سليم
أ٠د٠ محمد عبد الظاهر الطيب
أ٠د٠ محمد قدرى لطفى
أ٠د٠ محمود أبو زيد
أ٠د٠ محمود كامل الناقة
د٠ محمود عمر
أ٠د٠ منير كامل
أ٠د٠ نادية جمال الدين
أ٠د٠ نبيل أحمد عامر
أ٠د٠ وليم عبيـــد

المحتـــوى

الموضوع	الصفحة
— ماذا تعلم الغرب منا .. وماذا تعلمنا من الغرب ؟ الأستاذ محمـد خلف الله	٥
— حوار حول سياسة التعليم فى مصر د. حسين كامل بهاء الدين	١٠
— مستقبل التعليم المصرى فى ظل « الخصخصة » د. سـعيد اسماعيل على	٣٠
— تصورات عن « المؤسساتية » كمدخل لاصلاح التعليم د. فايز مـــراد مينـا	٤٠
— دور طلاب الجامعات المصرية فى تنمية المجتمعات المحلية « دراسة ميدانية لطلاب جامعة القاهرة ـ فرع الفيوم » د. محمد محمد سـكران	٥١
— كفايات معلم الرياضيات الخاصة بتنفيـذ الدرس ومدى توافرها فى معلمات المرحلة الابتدائية القطريات د. نصرة رضـا حسن الباقر	٩٥
— الدراسات المقارنة فى السياسة التعليمية : أبعاد منهجية مقتـرحة د. شاكر محمد فتحى أحمد	١٦٦
— دور كلية الآداب ـ جامعة السلطان قابوس فى اعـــداد الشباب للحياة والمساهمة فى التنمية المستقبلية د. صالحة عبد الله يوسف عيسان	١٩٨
— أثر طريقة التعليم بواسطة الحاسوب فى تحصـيل طلبة الصف الأول الثانوى فى تعلم الجغرافيا فى الأردن د. ابراهيم القاعـــود	٢٢٦
— الاستقلال النفسى عن الوالدين لـــدى الشـــباب وعلاقته بتوافقهم فى الجامعة د. محمد محروس الشناوى، د. محمد السيد عبدالرحمن	٢٥٧

ماذا تعلم الغرب منا ٠٠ وماذا تعلمنا من الغرب ؟ (*)

الأستاذ محمـد خلف الله(**)

ان طريق التأثير الحضارى بين الشرق والغرب طريق طويل ، يبدأ من الماضى البعيد ، ثم يمتد عبر العصور مغربا حينا ومشرقا حينا آخر، ومن الصعب أن نقيم عليه حدودا تفصل بين مرحلة وأخرى ، أو تفرق بين مؤثر ومتأثر ، فقافلة الانسانية كانت ـ وستظل ـ دائمة التسيار ، قائمة على التواصل وتبادل المنافع ٠ وقد اقتضت سنة الله فى بنى البشر أن تزدهر حضاراتهم فى موجات زمانية متنقلة ، ترتفع هنا لتنخفض هناك ، وتحمل معها فى سيرها ـ غادية ورائحة ـ كل ما تصب فيها الروافد من آثار الفكر والتجارب ، وضروب السلوك والاجتماع ٠

الشرق أقدم تحضـرا :

ولكن الشىء الذى تشهد به عصور التاريخ المعروفة أن الشرق أقدم تحضرا من الغرب ، فقد اخترعت عبقريات الشرقيين ـ فى مصر وآشور والهند ـ وغيرها ـ مقـومات الترقى فى الحياة الانســانية ، كالكتابة والحساب ووسائل الزراعة والنقل ، وحاولت أن تنفــذ بتفكيرها الى قضايا الوجود والغاز الحياة والموت ، وقامت فى العالم الشرقى القديم حضارات وفلسفات ، شغل الغرب الحديث ـ ولا يزال ـ بالكشف عن آثارها الخالدة على مر الزمان ٠

ثم غرب مركز الاشعاع فى القرون الخمسة أو الستة السابقة لميلاد « المسيح » الى « أثينا » معلمة أوربا ، وواضــعة الأسس الكبرى فى فلسفتها ودراساتها ، وآدابها وفنونها ، فابتدأت بذلك موجة عالية من موجات التطور الانسانى ، حمل لواءها الغرب وعرف الشرق بعد كيف يفيد منها ، ويضيف اليها ٠

(*) عميد كلية الآداب بجامعة الاسكندرية الأسبق ٠

(**) مجلة الهلال ، يناير ١٩٥٦ ، صص ٥٨ ـ ٦٢ ٠

ومنذ ألفى سنة من الزمان أضاف الشرق الى سلسلة دياناته حلقة سماوية جديدة ، ما لبثت أن عبرت الى الغرب واستقرت فيه ، وطبعت أممه بطابعها الى اليوم ، وورثت - فيما ورثت - حضـــارات اليونان والرومان ، ولونت تلك الحضارات بألوان تعاليمها ومبادئها ٠

الشرق مصـدر النـــور :

ولم تمض على ذلك بضعة قرون حتى أضاف الشرق رسالته الالهية الأخيرة ، فانتشرت فى آفاق العالم الشرقى انتشار النور فى الظلام ، وجمعت تحت لوائها مختلف أممه وحضاراته ، ونسجت من كل أولئك نظاما انسانيا عاما يقوم على مبادىء التوحيد والاخـــاء ، والارتفاع بكرامة البشرية عن فوارق اللون والجنس والعقيد والثروة ٠ ثم أرسلت طلائعها الى أقصى حدود الغرب المعروفة اذا ذاك ، فاتخذت من شـبه جزيرة « الأندلس » وطنا غربيا لها بضعة قرون ، وأنشأت فى «صقلية» مركزا تشع منه على قلب القارة الأوربية ، ونشرت ما شـــاءت لهـــا عبقريات أهلها أن تنشر من أضواء الفكر والعـــــلم ، وفتحت أبواب معاهدها ومكتباتها لطلاب المعرفة من أرجاء أوربا ، وأحيت للغـــرب تراث الاغريق الفلسفى بعد أن تركت عليه طابعا من جهـــود مفكريها وعلمائها ٠ وبذلك أضاف الغرب الى قائمة معلميه أسماء « ابن سينا » ، و « ابن رشد » ، و « الرازى » ، و « جابر » و « الغزالى » و « ابن عربى » و «ابن‌الهيثم»و « ابن خلدون » وغيرهم ٠ ولم يأخذ الغـــرب عن الشرق دروس الفلسفة والطب والكيمياء والفلك والرياضة فحسب ، ولكنه تأثر بما نقل اليه من أدب الشرق فى قصصه وأشعاره ، ولياليه واسماره ، وأساطيره وخياله ، وفروسيته ومغامراته ، فسرت فى آدابه روح جديدة كان لها صداها فى عصر النهضة الأوربية ٠ وقد تكفل بانصاف الشرق فى هذه النواحى طائفة من الباحثين المحدثين فى أوربا وأمريكا، ممن درسوا تراث الفكر الشرقى فى مختلف مظاهره ، وسجلوا ما كان له من فضل وتأثير على الفكر الغربى ٠

فترة خمود وجمـود :

وتدور عجلة الزمان دورتها ، فتخمد جذوة الشرق قرونا ، يطرد

فيها تقدم الغرب ، وتزدهر علومه ومعارفه ، وتقوم فيه مدنية جديدة قوامها اخضاع ظواهر الكون والحياة للتجربة والبحث المنظم ، ويقوى سلطانه المادى ، ويستهويه ما فى الشرق من خيرات نام عنها أهلها ، فيبسط على أمم الشرق نفوذه ، ويتحكم فى مصائرها وحرياتها . وتستمر الحال على هذا الى أن يصحو الشرق من نومه فى القرن التاسع عشر ، ويدرك تأخره عن ركب الحياة ، فيولى وجهه شطر الغرب يتلقى على يديه مناهج البحث العلمى ، وأساليب الاصلاح الاجتماعى والسياسى ، ثم يحاول أن يستعيد مكانته من جديد ، فلا يلبث أن يصطدم بقبضة الغرب تحد من حركته وتعوقه عن السير ، فيستجمع لها قوته ويكافح فى تحرير نفسه ، مستمدا الالهام من ماضيه الزاهر ومجده الغابر ، مصمما أن يحيى سيرته كما كانت فى عصورها الذهبية ، وان يقوم بنصيبه فى ترقى الانسانية الحديثة وتقدمها ، كما قام بدوره فى تطور العالم القديم.

ماذا أفدنا من الغرب ؟

هذا هو الحساب التاريخى المجمل لتبادل التأثير بين الشرق والغرب . وهو حساب فصلته البحوث والكتب ، وافاض فيه العلماء والمؤرخون ، فاذا نحن ركزنا نظرتنا فى المرحلة المعاصرة ، وجدنا أننا – من غير شك – وقفنا من الغرب موقف المتعلم من معلمه ..فبعثنا طلابنا الى معاهده ، واستقدمنا علماءه وخبراءه الى بلادنا ، وترجمنا علومه وآدابه الى لغاتنا ، ونقلنا عنه شتى الأساليب فى الثقافة وفى التنظيم العمرانى ، واستعرنا أحدث أوضاعه وطرائقه فى الحكم ، واصطنعنا كثيرا من عاداته ونظمه فى المعيشة والاجتماع ، وأفدنا من الاقتداء به فى تنظيم حياتنا ، وتجديد فنوننا ، فاستكملنا ما كان ينقص تراثنا العربى من أدب القصص والمسرح ، وحررنا لغتنا من قيود الصناعة والزخرف ، وخرجنا بشعرنا من دائرة الاشخاص الى جمال الطبيعة وأسرار الكون ، واتجهنا بموسيقانا وسائر فنوننا نحو الآفاق العليا من تجارب الانسانية ومعانى الحياة ، وأصبحت لنا معاهد وجامعات ، ومصانع ومعامل ، ومؤسسات اقتصادية ، وأنظمة من الادارة والتشريع ، على غرار ما تعلمنا من الغرب فى مدنيته الحديثة .

وكان لاتصالنا بالغرب آثار فى بعض نواحينا الاجتماعية والاخلاقية

فقد حاولنا أن نقلد بعض أممه فى الحرص على النظام وتقويم الزمن ، والاحتفاظ بالتقاليد الصالحة ، والصبر على الغمرات حتى ينجلين ، وعدم الاستسلام لروح اليأس والهزيمة ، وتحاشى الاندفاع وراء الاهواء والانفعالات دون ترو أو تفكير ، وقد غيرنا ما أورثتنا عصور التأخر من موقف الجمود نحو المرأة ، فأتحنا لها الآن فرص الثقافة والعمل والاشتراك فى خدمة المجتمع ٠

ليس الغرب خيرا كلـه :

هذه دروس تعلمناها من الغرب الحديث ، أو قل : تعلمنا منه كيف نستعيد الكثير منها فى تراثنا الذى أهملناه ٠ ولكننا قد وصلنا فى تطورنا الى مرحلة أدركنا فيها أن دروس الغرب ليست خيرا كلها ، وأن فى حياته نواحى غير صالحة ، يشكو الغربيون أنفسهم ســـوء نتائجها ، ويودون لو عادوا فيها الى سبيل القصد ٠ وكثير منها يتصل بالعلاقة بين الرجل والمرأة ، وبفنون اللهو والمتعة والفراغ ٠ وقد بهرت أبصـــارنا ببريقها ، فأسرفنا على أنفسنا فى تقليدها ، ثم أفقنا فنظرنا فاذا هى منافية للصالح من آدابنا وتقاليدنا ومقومات كياننا الخلقى والاجتماعى٠ وعلمتنا تجاربنا أن مدنية الغرب تنقصها عناصر جوهرية ، احتفظت بها مدنيات الشرق ، وبنت عليها فلسفة صالحة فى الحياة ، وان من واجبنا نحو الانسانية أن نبشر بهذه العناصر ، وأن نعلمها أمم الغرب ٠ وقد بدأ الغرب نفسه يتنبه لهذه الظاهرة ، ويستعين بعلماء الشرق على دراستها ويسأل : ما الذى يستطيع أن يتعلمه من ثقافتنا وتعاليم ادبائنا؟ وأخذ بعض باحثيه يدرسون موقف الاسلام ــ وهو أكبر العوامل الموجهة فى حياة الشرق ــ من المعضلات الكبرى التى يواجهها المجتمع الحديث ، وتحشد الوفود لبحثها فى المنظمات الدولية ٠

الاسلام أستاذ الحرية والعدالة والمساواة :

وهنا يبرز الدرس الذى يجدر بالغرب أن يتعلمه اليوم من الشرق الاسلامى ، ذلك هو الفهم الأصيل لحقوق الانسان من حـــرية وعدالة ومساواة واخاء ٠٠ فان تاريخ محاولات الغرب الجدية فى تقرير هذه الحقوق تاريخ حديث ، لا يمتد الى أبعد من القرن الثامن عشر ، على

حين قرر الاسلام هذه الحقوق واضحة صريحة منذ القرن السابع الميلادى، وجعلها جزءا من عقيدته ، وركنا من أركان رسالته ، وطبق مبادئه فيها تطبيقا عمليا فى سياسة الأفراد والجماعات فى مختلف الأمم التى شاركت فى حضارته ٠

وليس من شك فى أن الغرب الحديث جاد فيما يدعو اليه من تقرير هذه الحقوق ، وفيما يعقد من المؤتمرات ويصدر من الوثائق ٠ ولكن دعوته تنقصها روح العقيدة والايمان التى تؤلف جزءا من كياننا الفكرى فى الشرق ، وتتعرض هذه الدعوة فى الغرب كل يوم للنقض والانتكاس من أثر الأطماع والمصالح السياسية ٠ ولن ينقذ الانسانية الحديثة الا مطابقة الأفعال للاقوال ٠

وحين يثقف الغرب هذا الدرس ، ويحسن فهمه والعمل به ، تستقيم الصلات بين الشرق والغرب ، فيجرى التأثير النافع من الجانبين ، ويفيد الغرب من معارف الشرق الحديث الناهض وفلسفاته ، وفنونه وآدابه ، وأخلاقه وتعاليمه ، كما أفاد الشرق فى المائة والخمسين سنة الأخيرة من ثقافة الغرب الحديث وطريقته العلمية وثمار عبقريته فى الفكر والاختراع ٠

حوار حول سياسة التعليم فى مصر (*)

د٠/حسين كامل بهاء الدين
وزير التعليم

د٠ سـعيد اسماعيل :

يسعدنا فى هذه الليلة أن نشرف بهـذا اللقـــاء مع السيد الأستاذ الدكتور حســين كامل بهاء الدين وزير التعليم الذى نقـــدم له باسمكم جميعا وباسم أعضاء مجلس الادارة الشكر الجزيل لتقبله هذه الدعوة ، وهذا هو لقاؤنا الثانى مع سيادته فقد سبق أن التقينا فى العام الماضى فى حوار مفتوح أعتقد أنه كان مثمرا الى حد كبير ، وهى النتيجة التى نرجو أن نحصل عليها فى هذه الليلة أيضا ، والرابطة اذ تنظم هذا اللقاء فانما ايمانا منها أنه اذا كان العمل العلمى له مؤسساته الرســـمية فى أجهزة الوزارة المعنية بالتعليم وفى كليات التربية والجامعات بصـــفة عامة ، فان له تنظيماته الأهلية لا بالمعنى الذى يتخذ بالنسبة للجامعة ، أهلى بمعنى وطنى ، تطوعى ، اختيارى ، يستهدف خير هذا البلد دون استهداف ربح أو مركز أو موقع غير خدمة العلم وخدمة المشتغلين به وخدمة أفراد المجتمع ٠ ونحن نرجو من خلال هذا اللقاء ومن خلال كافة الأعمال التى نقوم بها أن نسمع صوتنا الى الأجهزة المعنية باتخاذ القرار بتقديم ما يفيد وما يساعد على انارة الطـــريق ، وان كنا حتى الآن لم نصل بعد الى ما نتمناه ، فنحن نتمنى لا بالنسبة للرابطة وحدها وانما بالنسبة لكل جمعية علمية تشتغل فى المجال التربوى والنفسى أن يكون لها دور ومكان فى العمليات الخاصة بصنع القرار خاصة وأن مثل هذه الجمعيات تكتسب صفة تنفرد بها ، وهى أنها لا تستهدف ربحا وانما العمل العلمى هو رائدها وفلسفتها ، ولا يعنى ذلك بأى حال من الأحوال أى انتقاص من أى أدوار أخرى تقوم بها الجهات الرسمية وانما نقصد من كل هذا أن نلقى أضواء على الجانب الآخر ، فالانسان عندما يكون غير مؤسسى رسمى ربما تكون له رؤية لا أقول بالضرورة مغايرة وانماهى

(*) ندوة رابطة التربية الحديثة بتاريخ ١٩٩٢/١٠/٩ ٠

مكملة لما يتم التفكير فيه وما يتم التوصل اليه من قـــرارات . ولذلك افترضنا أن يكون هذا اللقاء مفتوحا الى حـــد ما أو الى حـــد كبير ، بأن يكتب من يريد أن يعبر عن رأيه فى ورقة وجهة النظر التى يريد أن يعبر بها عن رأيه ونتلقى الأوراق على هذه المنضدة ، وبما أن الوقت يستحيل عمليا أن يسمح لنا بسماع كل الناس وكل الأوراق فسـوف نقوم بعملية « تجميع » للآراء المتشابهة أو التى تدور فى محور بعينه .

وأريد أن أعبر بمثال لما نشعر به فى هذه الرابطة من افتقاد الرابطة العلاقة بينها وبين الأجهزة الرسمية . أحد الأفراد من الوسط العائلى بالنسبة لى اتصل بى وقال لى أنه قبـــل فى « الانتساب الموجه » فما المقصود به ؟ وماذا سنعمل ؟ فقلت له : للأسف ليس لدى فكرة،فقال لى: ألست حضرتك أستاذا فى كلية التربية ؟ قلت له : نعم ، لكن معلوماتى هى ماينشر فى الجرائد ... ، وتعددت الأمثلة من صحفيين متعددين يطلبون رأيى فى مسألة أو أخرى . فأقول : أنا لا أستطيع التحدث الا اذا كانت لدى نصوص القوانين أو التقارير أو المذكرات ، ومعلوماتى مازالت محدودة بما ينشر فى الصحف ، وليس هذا انتقاصا لما ينشر فى الصحف ، لكننا كهيئة أكاديمية من الصعب علينا أن نفتى بما يتردد فى أماكن متعددة الا بناء على ما هو موثق ، والمرة الوحيدة منذ عدة أشهر تلقينا عدة نسخ من كتاب صادر من المركز القومى للبحوث التربوية،لكن عادة للأسف الشديد لا تتلقى الرابطة أى شىء يتصل بما يجرى فى عالم التعـــليم .

مثل هذا اللقاء فرصة غاية فى الجودة تتيح لنا الاطلاع والسـماع المباشر لما يحدث فى الساحة التعليمية خاصة وأنها تحفل دائما بكل ماهو جديد ، وأن قضايا التعليم ليست خاصـة فقط بكليات التربية وانما هى تخص كل مواطن من هذا البلد .

الوزيـــر :

أشكر الأخ الفاضل الأسـتاذ الدكتور سعيد اسـماعيل على الدعوة الكريمة ونشكر أعضاء مجلس الادارة من أعضاء الرابطة على حضور هذا اللقاء ، وفى الواقع أنا حريص جدا على سماع الآراء التى تثمر ، وكما قال السيد الأستاذ الدكتور سعيد اسماعيل فهذا ثانى لقاء لنا وقد تميز

بود لم يخل من اختلاف الرأى أحيانا ، وهـــذه طبيعة النقاش العلمى وطبيعة الديموقراطية ٠

وتحدثت معكم فى لقاء العـــام الماضى عن بعض التزامات ألزمت نفسى بها أمامكم فى سياسة ادارة التعليم ٠ طبعا هناك التزامات عـامة مثل ، احترام القانون والدستور وهذه مسئولية كبيرة خاصة عندما تكون هناك جماعات ضغط ، وهذه ظاهرة ظهرت فى السنين الأخيرة ـ تحاول أن تخترق القانون والدستور وتستطيع بصـــوتها العالى أحيانا أن تبدو وكأنها تتحدث عن مشكلة قومية وهى فى حقيقة الأمر انما تتحدث عن مصالح فردية أو فئوية ، تريد بها أن تخترق القواعد والقوانين لتصل الى آراء ، فمسئولية الحفاظ على القانون والدستور تزداد أهمية فى مواجهة مثل هذه التدخلات ، انما أنا ألزمت نفسى أمامكم بعدة مسائل :

أولا : أننى لن أفرض رأيا يتحول الى قرار ، وأن جميع المسائل التى تتصل بالتعليم ـ لايمانى بأن التعليم هو الأمن القومى لمصر ـ وان من حق الشعب كله أن يناقشها وأن يكون له رأى فيها وأن نتشاور قبـــل أن نصل لقـرار ٠

الأمر الثانى : أننى لا أريد أن افرض أى اعباء على الأسرة المصرية فى هذه المرحلة لاحساسى بأن هذا الشعب الصبور يتحمل ضغوطا شديدة فى مرحلة الاصلاح الاقتصادى الضرورية ولا يجب اطلاقا أن نحمله أعباء اضافية فى هذه المرحلة ٠

الأمر الثالث فى أنه لابد أن نطرح أى موضوع أمام الرأى العـام والرأى العام هنا هو الرأى العام الشعبى والرأى العام المختص وهو رأى الأساتذة والعلماء والمفكرين المهتمين بالتربية والتعليم ٠ والرابطة هى أحد المجالات الهامة التى تعبر عن رأى المختصين بالتربية والتعليم والتى نحرص جميعا أن نتعرف عليها فى مثل هذا اللقاء ٠

وأعتقد أننى قد التزمت بما تعهـــدت به حتى الآن ، فيما يتعلق بموضوع الانتساب فهذا ليس موضوعا جديدا والمجلس الأعلى للجامعات قد أعاد هذا النظام الذى كان قد توقف لمدة سنتين أو ثلاث ٠

ومن الطبيعى أن مثل هذا القرار الذى يشترك فيه رؤساء الجامعات ونوابهم - المفروض أنه - يبلغ الى الكليات المختلفة والى الأساتذة بالكليات - ومن الطبيعى أننا نتشاور فى أى موضوع جديد ، ولكن هذا ليس موضوعا جديدا وانما هو كان نظاما موجودا ثم عاد فى اطار سياسة عامة هى التوسع فى التعليم الجامعى ، والحمد لله هذا العام قبلنا أكبر عدد فى الكليات ليعطى أكبر فرص لأبنائنا لمزيد من التعليم ٠

وأنا حريص جدا علىأن نتبادل الرأى فى كل مناسبة،والأخالفاضل الأستاذ الدكتور سعيد اسماعيل حينما شرفنى بمكالمة تليفونية استجبت على الفور لتبادل الرأى وسعدت أنه يقول لى رأيه فى هذه المناسبة ٠

لن أطيل لأنى حريص علىأن أسمع أكثر مما أتكلم ، وحتى أعطى الفرصة لكل الاخوة الزملاء لأن يقولوا رأيهم ، وأحب أن أوكد أننى مؤمن جدا بدور المؤسسات التربوية غير الحكومية ، مؤمن جدا بأن كل المهتمين بالتربية والتعليم لهم حق بل عليهم واجب أن يناقشوا قضايا التعليم لأنها لا تخص فقط وزارة التعليم لأنها أشمل وأوسع من ذلك بكثير ومن حقنا جميعا أن نشارك فى صنع القرار وفى مناقشة كل القضايا المتعلقة بالتعليم على أوسع نطاق ٠ وشكرا جزيلا ٠

★ **المناقشة :**

سؤال من د عادل مهران يتصل بمشروع مبارك كول للتعليمالفنى، يرغب أن يعرف ما الذى تم من خطوات فى هذا المشروع ٠٠ وأنا أنتهز هذه الفرصة وأقول أنه فى مجلس ادارة الرابطة - اتفقنا على أن يكون مؤتمرها القادم عن التعليم الفنى فى القرن الحادى والعشرين ، ومن ضمن الأفكار - اقتراح أستاذنا الدكتور حامد عمار - أنه بدلا من أن نترك الأمر للباحثين يكتبون بهذه الطريقة مطلوب تكوين فريق عمل من الرابطة يقوم بدراسة ميدانية للتعليم الفنى بمصر ، ومشروع مثل هذا يحتاج بالضرورة لتعاون مع وزارة التعليم ادارى ومادى ٠

ونعد سيادة الوزير أننا سنكتب خطة بحث وسنقدمها فى أقرب وقت ان شاء الله ٠ونعود لسؤال د٠ عادل مهران حول خطوات مشروع مبارك للتعليم الفنى ٠

الوزير : مشروع مبارك كول للتعليم الفنى فى مصر يهـــدف الى تطوير التعليم الفنى فى مصر وله هدف نهائى هو تطبيق النظام المزدوج الموجود فى ألمانيا ، وألمانيا أكبر دولة متقدمة فى التعليم الفنى ، وهذا تراث قديم يرجع الى القرون الماضية ، وكان يعتمد على الورش الصغيرة والمعلم وصبيانه ونوع من تطوير هذا المشروع أصبح أكثـر جـــودة على مستوى العالم ٠

والتعليم المزدوج ينبنى على أن هنـــاك ازدواجيـــة فى عـــدة أشياء ، ازدواجية فى مكان الدراسة،فالدراسة تتم فى مكانين مختلفين، الجزء النظرى يتم فى مدرسة ، والجزء العملى يتم فى موقع انتاج سواء ورشة أو مصنع أو وحدة انتاجية هناك مسئولية مزدوجة فى وضع البرامج وفى الاشتراك فى التعليم ، فى الحقـوق الممثـــلة فى وزارة التعـــليم والمؤسسات الانتاجية وممثلة فى الغـــرف التجارية والزراعية والصناعية لأنها أدرى باحتياجات الزراعة والصناعة والخدمات ٠

المسئولية المزدوجة الثالثة هى التمويل : هـــذه الغرف التى تمثل الصناعة والزراعة والتجارة والخدمات تشارك فى تمويل التعليم ٠

المسئولية الرابعة هى فى التقويم : عملية اعطاء الشهادة والامتحان لتشارك فيها هذه الجهات مع وزارة التعليم حتى تتبين نوعية الخريج الذى سيستفيدون به فى الصناعة أو الزراعة ٠

والحقيقة أننا عملنا اتفاقا ومضيناه فى شهر فبراير سنة ١٩٩٢ فى ألمانيا ، وعقب هذا الاتفاق حضرت عدة بعثات من ألمانيا هى مرحـــلة تجميع البيانات ، لقد ذهب الخبراء لكل مـــدارس التعليم الفنى وكل الوحدات المحتمل أنهم يشتركون فى تطبيق النظام المزدوج لكى نحصر امكانياتنا على امتداد مصر كلها فى التعليم المـــزدوج ٠ والحقيقة أنهم قاموا بجهد كبير جدا بالتعاون مع أجهزة الوزارة،وهناك لجنة يرأسها الأستاذ الدكتور رمزى الشاعر وفيها أعضاء من أساتذة الجامعات ومن القطاع الخاص ومن التعليم الفنى للاشراف على تطبيق هذا النظام ٠

طبعا هذا المشروع لن يطبق فى يوم وليلة ونحن مقدرون أنه يحتاج

لعشر سنوات لتطبيقه وهذا أيضا تقرير الجانب الألمانى ٠

وأنا لدى أمل أن يعود هذا المشروع بكل الخير على البلد ٠ وطبعا المعاونة الألمانية لن تقتصر فقط على الخبرة الفنية بل سيكون هناك تمويل كبير ٠ ونحن اتفقنا معهم - بأن نضع الظروف الموضوعية فى مصر موضع الاعتبار لأننا لدينا فى مصر مدارس متعددة لابد أن نرتفع بمستواها أيضا ٠ أنا لا أستطيع وأنا أطبق نظام التعليم المزدوج أن أترك هذه المدارس جانبا ويكون العمل فى المصانع أو الورش بل يجب أيضا أن نحدث الامكانات الموجودة فى المدارس الفنية على اختلاف أنواعها ، وعلى الأقل فى مرحلة انتقالية ،لابد أن تقوم هذه المدارس أيضا بدور فى اعداد الفنى الذى نحن فى أشد الحاجة اليه ٠

- هناك ثلاثة تساؤلات حول نتائج البحوث العلمية ٠٠٠

الوزير : الحقيقة اننى طلبت من الدكتور عبد الفتاح جلال أن تكون أبحاثنا فى مركز البحوث التربوية تطبيقية وميدانية فى حقل التعليم وتبعد عن الدراسات النظرية الى حد كبير ٠

كما طلبت من مجلس الادارة أن تكون هناك شعبة تتولى متابعة ما ينشر عن الأبحاث الخاصة بالتربية ليس فقط محليا بل عالميا أيضا ، وتلخص هذه الأبحاث وتنشر فى مجلة تصدر دوريا وبانتظام ٠

أيضا هذه الشعبة تتولى تلخيص الكتب التى تتعلق بأعمالها ، فالمسائل التى تعبر عن تقدم جوانب العمل الانسانى ، فهذه ثقافة تفيد صانعى القرار ٠ والحقيقة أن الدكتور عبد الفتاح جلال نظم هذه العملية، ويسعدنا جدا أن نزود الرابطة بكل ما تحتاجه فى هذا الشأن ٠

د٠ عبد الفتاح جلال : لقد ورد الينا بالفعل للمركز معلومات،تعتبر أحدث معلومات ، فالآن نحن نشكل فريق عمل بدأوا بالفعل يستخرجوا المعلومات فى التقارير أو الدراسات أو الكتب وتدخل الكمبيوتر ٠

فى نفس الوقت ، جميع الدراسات الموجودة بالمركز منذ نشأة مركز التوثيق الذى هو الأصل لمركز البحوث التربوية ، وننتقل فى نفس

الوقت لحصر كل الرسائل فى كليات التربية كمشروع تجريبى ، وهذه القضية تأخذ أولوية فهذه مرحلة التجهيز ٠

تساؤل : بالرغم من وجود بطالة بين خريجى الجامعات لماذا التفكير فى انشاء الجامعة الخاصة ؟

الوزير : لقد تناولت هذا الموضوع أكثر من مرة ، لقد انتقلت الينا بعض المفاهيم كأنها حقيقة غير قابلة للنقاش منها أن التعليم الجامعى فى مصر ليس له ضرورة ٠ نسبة التعليم ـ حسب الاحصاءات الرسمية ـ هى أقل نسبة موجودة فى جميع أنواع التعليم ، آخر احصاءات وصلتنى أن نسبة البطالة فى التعليم الجامعى ٥ر١٢٪ و ٤٠٪ فى التعليم الفنى ٠ وهذه المعلومات وصلتنى من وزارة العمل ومن مصادر أخرى ٠

والحقيقة أن نسبة التعليم العالى فى مصر نسبة تقل عن كثير من الدول فنسبة التعليم العالى فى مصر ٥ر١٢٪ وفى قطر ٢٢٪ ولبنان ٢٨٪ واسرائيل ٥ر٣٤٪ وبعض دول أوروبا من ٣٠٪ ـ ٤٠٪ وأمريكا ٥٩٪ وكندا ٦٢٪ ٠

وهناك علاقة بين التعليم الجامعى ونسبته والنمو الاقتصادى وهناك تجربة واضحة وهى كوريا الجنوبية ـ كان نسبة التعليم العالى فيها ٥٪ وكانت من الدول المتخلفة ـ وصلت نسبة التعليم العالى فيها فى سنة ٩٠ ـ ١٩٩١ الى ٣٩٪ وحققت نموا اقتصاديا يبلغ ٥ر٨٪ ، وهو من أعلى المعدلات العالمية ، فهناك ترابط واضح بين نسبة التعليم الجامعى والنمو الاقتصادى ٠

وأنا أعتقد أن التعليم الجامعى هو الوسيلة المشروعة الوحيدة لمن يولد فى أسرة فقيرة متواضعة أن يحسن وضعه الاجتماعى ٠

فمن هنا نحن نؤمن بالتوسع فى التعليم الجامعى،وكان هذا قرار للمؤتمر القومى للحزب الوطنى ، وأعتقد أن كثيرا جدا من الأحزاب الأخرى تشارك فيه ٠ وأى اضافة لهذا التعليم سواء كانت حكومية أو غير حكومية نحن نرحب بها ، فهناك رغبة عبر عنها بعض رجال الأعمال وقالوا أنهم يريدون الاسهام فى استثمارات التعليم الجامعى ، وطرحت

هذه الفكرة من عديد من الأشخاص ، ومن المهندس حسب الله الكفراوى وتقدموا فى مجلس الشعب بهذه الرغبة - نحن لا نستطيع أن نقف أمام هذه الرغبة لأنها تعطى لنا استثمارات اضافية فى مجال التعليم الجامعى - نحن محتاجون اليه - كل ما نحرص عليه أن تتم هذه العملية فى اطار القانون والدستور ٠

وأنا عبرت قبل ذلك - أن هناك ثلاثة ضمانات أساسية - أن المادة ١٨ فى الدستور تنص على أن الدولة تشرف على كل أنواع التعليم وستشرف على هذه الجامعات الخاصة ٠

والمادة ١٨ فى الدستور تكفل استقلال الجامعات فى اطار قيم ومبادىء وقوانين المجتمع وبما يحقق صالح خطة التنمية ٠

ولابد أن تلتزم هذه الجامعات الخاصة بهذ أيضا ٠

مادة ٨ من الدستور تنص على تكافؤ الفرص ولابد أن نحرص فى هذه الجامعات الخاصة على تكافؤ الفرص ٠

وبذلك نص القانون على أن القرار الجمهورى المنشىء لهذه الجامعات الخاصة يجب أن ينص على قواعد عادلة للقبول ، وأن ينص على نسبة المنح المجانية للمتفوقين بحيث لا تصبح هذه الجامعات حكرا على القادرين فقط فى اطار هذه القواعد والضمانات نرجو أن تكون هذه الجامعات الخاصة اسهاما جديدا فى التعليم الجامعى ، يضيف تخصصات جديدة وامكانات لم تكن موجودة من قبل ، يعطينا امكانات تكنولوجية يمكن أن تثرى التعليم الجامعى ٠

د٠ فارعة حسن : نحن نعمل فى مركز تطوير المناهج ولكن لا نستطيع أن نجرب الكتاب فى المدارس لذا يتم اختيار وحدة كتجربة، ويوجه لنا النقد الشديد فى ذلك فهذا ليس تقييم للكتاب كله ، نحن نأمل أن تحدد مدرسة تجريبية لكل محافظة فيسمح فيها بتجريب المنهج من أول العام ٠

الوزير : هذا موضوع مطروح للنقاش ، اذا اتفقتم جميعا على هذا الرأى فنحن مستعدون ، ولقد أثير موضوع مركز تطوير المناهج ،

فيقال فى بعض الصحف أن فى مركز تطوير المناهج يوجد خبراء أجانب يحذفون آيات قرآنية قد تتعلق بالحروب الصليبية أو اسرائيل واليهود أو تاريخ مصر ، أنا فى الحقيقة ـ أكدت لى د٠ كوثر كوجاك ـ ان هذا لا يمكن أن يحدث وانا كوزير مسئول لا يمكن أن أسمح به ٠

اذا كان هناك خبراء أجانب ، فمهمتهم الوحيدة هى حرفية وضع المناهج ، فهذه عملية لها أصولها العلمية ، انما لا أسمح لهذا الخبير أن يتدخل فى منهج الدين أو التاريخ بحذف أو اضافة ٠ هذه مسألة تتعلق بديننا ولا يتدخل فيها خبير أجنبى أو غير أجنبى ٠

د٠ أحمد المهدى : عملية تطوير المناهج يجب أن تكون بين الوزارة والمدارس وكليات التربية هذه العملية التطويرية يمكن أن تتم بصورة مختلفة ٠٠ من أعلى يشترك فيها الأساتذة ثم ترسل للمؤسسات التعليمية والمعلمين ٠

هذه الرسالة حينما تصل للقرية ، تصل مشوهة ، لذا اقترحت أن نوازن بين المركزية فى التطوير واللامركزية ، فالمقولة أن مركزية التخطيط ولامركزية التنفيذ ـ مقولة ثبت خطؤها ـ علميا ، ولقد أجرى عدد كبير من البحوث لذلك مع وجود ١٤ جامعة و ٢٦ أو ٥٢ كلية تربية ٠٠ ألا نستطيع عمل مراكز أو قطاعات للتطوير ٠ حيث تبقى العملية المركزية مجرد رسم الخطوط العريضة ، وعلى هذه المراكز الجهوية أن تنزل الى الميدان ٠ مركز للتطوير اقليمى للتطوير والبحث والتجريب ٠

ليس فى هذا البلد طاقات لتقسيم المسائل ٠٠ يمكن أن تلتحم العملية كلها فى مركز تلتقى فيه كل الكفايات ، ثم تتصل كل المراكز الجهوية بالميدان نفسه أى بالمعلمين ، فنحن لا نستطيع تطوير التعليم اطلاقا الا اذا أعتمدنا على الذين يعملون فى خطوط الانتاج نفسها كما يقول أخونا د٠ حامد عمار بالنسبة للاستشارات التربوية ، أرجو أن تعتبر هذه الرابطة والجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، والجمعية المصرية للدراسات النفسية والجمعية المصرية للتربية المقارنة

مؤسسات استشارية مسئولة يكـــون لها انتاج ويعـــرض على الجمعية العمومية ثم الى الوزارة ٠

وانتقل الى نقطة أخرى :

فى كتاب (مبارك والتعليم) اتوقع كلاما جميلا جدا وما أكثر الكلام الجميل الذى يقوله التربويون وأنا واحد منهم ـ انما العملىختلف،ففى تصورى أن التعليم فى مصر عليه مسئولية ضخمة جدا ٠٠ هذه المسئولية تتصل بالتربية أكثر مما تتصل بالتعليم ، ان نعلم دون أن نكون شخصية منتجة أمينة صادقة شجاعة ٠٠ لا تتآمر ٠ سؤالى : أين هـذه الجوانب جميعها فى عملية تطوير التعليم ؟ لقد أخذنا الجانب التقنى ، وكأن العملية أنه مجرد عملية عمل مناهج جيدة ٠ لكن أين الجانب الاجتماعى والخلقى الذى بدونه التعليم لا يعمل شىء ؟

الوزير : أنا أتفق مع أ٠د٠ المهدى فى كثير مما قاله بشأن ضرورة أن نعمل كفريق على المستوى القومى ، لا يوجد مركز يعمل بمفـــرده وينعزل ، لابد مثلا أن يعلم مركز الامتحانات ما يدور فى مركز البحوث التربوية والعكس ، ولابد لهذه المراكز كلها أن تعمـــل بالتنسيق مع المعلمين والمديرين فنكون كلنا خلية نحل مع بعضنا ، ولا يعمل أحـــد بمعزل عن الآخر ، فتكون هناك اجتماعات مشتركة بين المراكز وهذه موجودة بالفعل وأنا أحضرها ، أيضا كل مركز لابد أن يمثل فيه مجموعة من المستشارين والموجهين والمعلمين ٠

الأمر الآخر ، وهو أننا ناقشـــنا فى المجلس الأعلى للجامعات ، موضوع دعم التعليم الأساسى ، فلابد للكليات أن تشـارك ، واتخـــذنا قرارا بأن الجامعات ستدعم التعليم الأساسى ، وأن نائب رئيس الجامعة لشئون المجتمع والبيئة مهمته الأساسية دعم التعليم الأســـاسى ، وأنا اتصلت بكل رؤساء الجامعات وحاليا تتم اجتماعات مشتركة بين المحافظ ورئيس الجامعة ومدير التربية والتعليم لتنسيق اسهام الجامعة فى دعم التعليم الأساسى ، وهناك تجارب كثيرة منها على سبيل المثال ، رصد المناهج التى تدرس ، زيارة المدارس لرؤية طريقة التدريس وقد يكون لهم رأى فيها ٠

والجزء الثالث من كلام سيادتك خاص بالتربية ، ولقد قلنا قبل ذلك أنه لابد أن تعود الأنشطة التربوية ٠

فى هذه السنة سنبدأ بأنشطة على مستوى الفصل ، جماعة تختص بنظافة الفصل ، جماعة تختص بانشاء صحيفة الفصل ، جماعة تختص بالأنشطة المختلفة اذا كانت ترويحية أو ثقافية ٠

هذه الجماعات وسيلة جماعية لاعطاء أولادنا القدرات على التعامل مع الأنظمة والتكنولوجيا ، فعلى سبيل المثال ، الطفل الموجـــود فى الفصل قد ينتخب رئيسا للمجموعة فنعلمه مبادىء الديمقراطية ٠ طفل مثلا سيعمل حديثا مع شخص ما ، سيحاول التحدث بطريقة جيـــدة مثل هذه الفرص ستتيح لأطفالنا وأبنائنا القدرة على التعامل مع البشر ومع التكنولوجيا ٠

والحقيقة أن التحدى الذى أمامنا هائل ، وأنا اتفق مع سيادتك اننا محتاجون لكل طاقة فى هذه البلد ، هذه المسئولية ليست مسئولية وزير تعليم ،أنا أرجو أن نقوم بجهد مخلص فى هذا البلد،وأناأعنى أن تتحول هذه الرابطة لجهة استشارية ، بل أطالبها بهذا ، لأن الجهد المطلوب جهد هائل يعجز عنـــه أى بشر لكن بجهـــدنا جميعا نستطيع فعل شىء ٠

تساؤل لزميل : **عن كليات التربية النوعية** ، يبدى أسفه عن نظم القبول بها التى تتدخل فيها المجاملات ، والامكانات المتاحة ، ويقوم بتدريس التربية الفنية والموسيقية مـــدرس الحلقة الأولى من التعـليم الأساسى فهل ننتظر خريجا جديدا من هذه الكليات ؟

الوزير : الحقيقة أننى أتفق مع الزميل ـ فكلية التربية النوعيـــة تحتاج لجهد كبير منا جميعا ، ولتكن هذه من المسائل التى تناقش فى هذه الرابطة اذ كيف نرتفع بمستوى هـــذه الكليات ، فهى تعانى من الامكانات وعجز فى أعضاء هيئة التدريس ٠

وبالنسبة للتمويل ، نحن نحاول جاهدين أن ندبره ، يمكن كانت الأولوية بالنسبة لنا مرحلة التعليم الأساسى ، فنحن سنبنى فى ســـنة

٩٣/٩٢ فقط عددا من المدارس يماثل ما بنى فى الخطة الخمسية الثانية كلها مجتمعة ، وهذا انعكاس لاهتمام الدولة والمجتمع باعتبار أن التعليم قضية أساسية ، فعملية التعليم العالى ستأتى بعد ذلك وتأخذ أولويتها ، لكن المسألة ليست فقط مسألة امكانيات ، لكن أنا أطلب من الرابطة كيف نرتفع بمستوى هذه الكليات .

د. سعيد : نحن نرحب بهذه الدعوة ان شاء الله .

د. محمد خليفة بركات : أنا اتتبع كثيرا جدا الجهود الكبيرة التى تبذل من رجال الوزارة ومراكز البحوث ، لكن من يرى المدارس بصورتها الحقيقية يشعر بوجود هوة كبيرة جدا بين النظرى وبين التطبيق . لكن لو أن وزارة التربية والتعليم عملت لكل واحد فيها خطة لزيارة ميدانية للمدارس ، فهناك ثلاث مدارس فى مبنى واحد ، لا توجد طبعا فسحة ولا حوش ، ثم تتحدث سيادتك عن النشاط المدرسى ، النشاط المدرسى يمكن يوجد فى المدارس التجريبية والمدارس التى لها امكانات ، ان المشكلة الأساسية فى التعليم هى التمويل وهى بناء المدارس واصلاح ماهو موجود والنزول الى الميدان ورؤية الواقع ، اننا نكابر فى برج عالى ، الواقع أين نحن منه ؟ ، أن يقوم بحث ميدانى على التعليم الفنى فهذا شىء جميل جدا ، لماذا لا ننزل لأعماق الريف ونقوم كل مراحل التعليم ، لأن التقويم أساس الاصلاح .

الوزير : قطعا هذا الرأى رأى صائب ، فلابد من النزول للميدان، فما تم اصلاحه من مدارس خلال السنة الماضية فقط ٧٥٠٠ مدرسة حتى الآن ، بتكلفة تزيد عن ٢٥٠ مليون جنيه ، هذا التمويل لم يحدث على مدى عشرين سنة مجتمعة ، وطريق الألف ميل قد يبدأ بخطوة ، ونحن نريد كلمات التشجيع ، وأنا شخصيا زرت قنا وسوهاج وأسوان وأسيوط وذهبت لقرى هذه المحافظات ، وزرت ٢٠ محافظة ، وحرم سيادة الرئيس زارت قرى فى محافظة قنا ، ودخلنا الفصول وامتحنا الطلبة .

فهناك جهد مبذول ، فالعام الماضى لأول مرة استمر ٣٤ أسبوع فى ابتدائى و ٣٢ أسبوع فى الصف الأول الاعدادى ، كانت هنا حملة ضارية لمحاولة تأجيل الدراسة لانجاح الدورة الأفريقية ، وكان رأيى أن

نجاح التعليم لا يقل شأنا عن انجاح الدورة فنحن فى مواجهة هدف قومى وهو انجاح التعليم وليس انجاح الدورة ، وبالفعل الدراسة بدأت يوم ١٤ سبتمبر . هذه الجدية عندما تستمر سنوات ستجنى ثمارها باذن الله .

قلنا سنبنى خمسة أضعاف المدارس فى سنة واحدة ، وسيستمر العام الدراسى وسيكون مقاربا للمعدلات العالمية التى حلمنا بها فى يوم ما .

ولقد أصلحنا ٧٥٠٠ مدرسة فى سنة واحدة ، والسنة القادمة نصلح مثل هذا العدد وفى ثلاث ـ أربع سنوات قد نصلح كل المدارس . لا نتوقع أننا سنصلح التعليم فى يوم وليلة ، فالحمل ثقيل ويجب أن يساعد بعضنا الآخر .

وفى كتاب مبارك والتعليم وهو وثيقة رسمية ، قلت فيه أن المدارس أكثر من نصفها آيل للسقوط ، ليست فيها دورات مياه ، تفتقد للحد الأدنى الذى يحفظ الكرامة الانسانية وأن المدارس عامة حالتها سيئة ، ولا تصلح للدراسة .

د. عبد اللطيف محمود : لقد سعدنا تماما بالسياسة التعليمية لسيادتكم وهى أن التعليم يمثل الأمن القومى لمصر ، هذا التعبير يحتوى على العديد من المعانى التى كان يبحث عنها التربويون . وهذا يجعلنا نطرح بعض القضايا أمام سيادتكم :

نلاحظ فى مصر الآن زيادة فى تعليم الأغنياء فى مواجهة تعليم الفقراء ، هناك سمة واضحة فى مصر حتى فى شكل المدرسة ، وفى شكل الطالب المصرى ، أن يكون هناك تعليم للأغنياء وآخر للفقراء هذا يؤثر على الأمن القومى لمصر وعلى شخصية الطفل المصرى .

والقضية الثانية : هى قضية الخصخصة فى التعليم أو التعليم الخاص ومنها الجامعة الخاصة ، أعتقد تماما أن هذا لا يتفق مع قضية أن التعليم قضية أمن قومى لمصر ، فالمسألة ليست مسألة قانون يصدر وأنا رأيت تقرير لجنة التعليم وفوجئت بأن هناك ثلاثة نواب فقط فى

هذا المجلس العجيب هم الذين وقفوا وعارضوا . المسألة ليست مسألة جامعة خاصة لن تصرف عليها الحكومة ، ولكن مسألة أن هناك مثـــلا مصاريف حـــوالى ٢٠ر٠٠٠ .. من الذى سيتعلم فى هـــذه الجامعة ؟ واذا تعلم بـــ ٢٠ر٠٠٠ فى السنة هل سيتخرج ليعمل فى الحكومة بمائة جنيه أو فى القطاع العام أو حتى فى القطاع الخاص . ان هذا الانسان الذى أعد فى هذه الجامعة لن يعمل فى مصر أو سيعمل بطريقة أنا لا أعلمها الآن ولا أتوقعها وبالتالى لن يدخل فى العملية الانتاجية لهـذا المجتمع .

لماذا لا نعمل تعليم سياحى فى مصر ؟ ان العرب سيلتحقون بهذه الجامعة فى مصر ولكنهم لا يسمحون فى نفس الوقت أن المصرى يتعلم فى وطنهم .

ان جمعية اقرأ السعودية ، بعد أن اكتشفنا ما هى وما مركـزها ومن الذى يمولها ـ اكتشفنا أن مركزها واشنطن ـ وبعد كشف هـــذه المسألة سحب ورقها من الوزارة .

لقد سعدنا بأن التعليم قضية أمن وطنى ، ولكن حزنا ـ بأنه فى ظل عهد سيادتك ، وفى ظل هذا الطرح أن نرى هذه الاختراقات مع أن التعليم خط الدفاع الأول لهذا المجتمع ، هناك اختراق لهذا الخط فى مسألة الخصخصة ومسألة التنوع فى التعليم .

الوزير : لابد أن ندرك أننا فى قضية التعليم لســـنا منعزلين عن المجتمع ، فهناك تحول اقتصادى حدث فى هذا المجتمع ، وهذا لا تختص به مصر وحدها ، بل هذا اتجاه عالمى ، الانتقال الى الاقتصاد الحـــر وزيادة اسهام القطاع الخاص فى كثير من مجالات النشاط ، وهذا اتجاه عالمى وليس اتجاه خاص بمصر ، والاشتراكية اليوم انهارت ، فالتعليم قضية أمن قومى ، لذا يجب ألا يخضع للقدرة المادية للأفراد ، ومجانية التعليم الأساسى مسألة غير قابلة للنقاش وهى وان كانت مبدأ للدستور الا أنها أيضا مسألة تتعلق بالأمن القومى لمصر .

أما موضوع اسهام القطاع الخاص ، فهذا موجود بالفعل ، فهناك

الجامعة الأمريكية تأخذ ٨٠٠٠ ر ١٠٠٠٠ دولار ، وهناك حضانات تأخذ ١٥٠٠٠ جنيه كمصروفات ٠

هناك أناس أغنياء يريدون تعليم أبنائهم ولذلك نحاول تلبية حاجات هؤلاء الأفراد ، طالما أن هذا لا يتعارض مع قيم ومبادىء وقوانين المجتمع فأنا لا أستطيع التعرض لها ، اما اذا كانت مثلا المدارس ستدرس قيم ستتعارض مع قيم المجتمع فأنا أول من يقف ضدها ، وكذلك الحال بالنسبة للجامعة الخاصة ٠

اما اذا كانت المسألة مجرد اسهام من القطاع الخاص فى تمويل التعليم فى اطار قيم ومبادىء الدولة فأنا أرى أن هذا لا يهدد الأمن القومى ، لأنه طالما أن الدولة تشرف على التعليم وعلى وجود تكافؤ الفرص وعلى المناهج فلن يحدث اختراق لمبدأ أن التعليم قضية أمن قومى لمصر ٠

أما مسألة أن خريجى الجامعة الخاصة أين سيعملون ، فالجامعة الأمريكية تأخذ آلاف الدولارات فلم نتساءل هذا السؤال ، فأين سيعملون؟ هذه ليست قضية وقضيتى قضية الجماهير العريضة ، وقضية التعليم الأساسى ٠

كون أن الجامعة الخاصة ستكون بديلا لرومانيا والمجر ، أنا قلت فى مجلس الشعب أن هذا لن يحدث ، فأى جامعة لابد من وضع قواعد عادلة للقبول أهمها التميز العلمى ، أما اذا قبلت جامعة أن تكون للفاشلين والمتعثرين فهذه جامعة فاشلة ٠

ليست هناك جامعة تقبل ٥٠٪ أبدا ، والجامعات التى فى رومانيا والمجر هذه جامعات وهمية ، مثلا شخص يريد شهادة أنه درس فى جامعة فى المجر شهادة بـ ١٠٠٠ دولار أنك قبلت بالجامعة وهكذا ، مثلا قضيت عام دراسى بالجامعة ونجحت بتقدير جيد جدا يدفع الشخص ٥٠٠٠ دولار ٠ أما الجامعة الخاصة فستكون لها قواعد تحكمها ٠

وأنا فى مجلس الشعب ضربت مثلا بجامعة فى تركيا ، يدخلها

٦٠٪ من الناجحين فى الثانوية العامة ، ٢٥٪ من المقاعد فيها مجانية للمتفوقين . هذه هى الجامعة الخاصة التى تهدف الى تقدم علمى .

هذه الجامعة لابد من تحديد قواعد القبول بها لينشأ قرار جمهورى بها ولا أعتقد أن هناك فى هذه البلد من يريد أن يتساهل فى قضية الأمن القومى لمصر .

د./حامد عمار : الواقع أننا نعترف بأن التعليم حدثت فيه حركة ، ولقد حدثت بعض الأشياء مثل وجود يسر على اولياء الأمور فى بعض الاجراءات ، وتيسيرات حدثت لليتامى والفقراء ، كل هذه أمور ينبغى ان نذكرها .

وفى السنة الأخيرة ، بدأت عملية تحديد وتشخيص للكثير من المشكلات والاقتراب من معالجتها بطريقة أكثر واقعية وأكثر تواضعا .

ولا أريد أن أطيل فى هذا ، لكى لا يقال أننى بينى وبين سيادة الوزير مجاملات ، وأنا لست بينى وبين أحد مجاملات فى قضايا المجتمع .

والآن أبدأ ببعض الجزئيات الصغيرة ...

فتحدث سيادته عن : الصلة بين الوزارة والجامعات .. وطلب أن تكون هناك احصاءات بعدد المدارس الابتدائية ، وغيرها .. وهذه غير الاحصائيات التى نحصل عليها من الجهاز المركزى أى تكون احصاءات وزارة التربية والتعليم .

الوزير : وهذا هو الهدف من انشاء مركز معلومات التعليم ، وبه لن توجد هناك معلومات سنوية فقط ، بل ستوجد به معلومات شهرية ومعلومات أسبوعية أيضا .

وتحدث الأستاذ الدكتور حامد عمار(*) عن الجامعة الخاصة وطالب بألا تسمى جامعة لأنللجامعة شروطا ولها مقومات ولها امكانيات ولها أعضاء هيئة تدريس ويمكن أن تسمى معهدا .

(*) لم يكن كلام سيادته واضحا فى التسجيل للأسف الشديد .

كما تحدث سيادته عن قضية التعيين ومـــدى التزام الدولة بذلك فتمنى أن تعين الدولة أوائل الخريجين من الجامعات المصرية ٠٠ وأشار الى أنه الآن فى الاعلانات عن وظائف عمل يقال كذا وكذا ٠٠ ويفضل خريجو الجامعة الأمريكية ٠

كما أشار سيادته لضرورة الاطلاع على الواقع والنزول الى الميدان وأشار لقضية التعليم المفتوح ، تعليم اللغات ٠

الوزير : الحقيقة أننى اتفق مع أستاذنا الدكتور حامد عمار فى كل ما قاله ، والواقع اننا ندرك جميعا أننا نخرج سنويا أكثر من ١٥٠ر٠٠٠ أو ١٧٠ر٠٠٠ خريج فى الثانوية العامة ونقبل نصفهم فى الجامعة والباقى يذهب للمعاهد المختلفة ٠

فاذا دخل طالب خريج الثانوية العامة فى مصر كليـــة التجارة بمجموع ٧٦٪ فاذا حصل على ٧٥٪ لا يدخل كلية التجارة ويدخل كلية أخرى تتناسب مع مجموعه ٠٠ وطالب آخر مجموعه ٥٠٪ وحاصل على شهادة الثانوية العامة فى نفس السنة أو الدبلوم الفنى بـ ٥٠٪ أيضـــا ويدخل الى التعليم المفتوح فى نفس السنة بكلية التجارة ويحصل على نفس الشهادة فهل هذا تحقيق لتكافؤ الفرص ؟ أنا مع التوسع لاتاحـــة الفرصة لكل أبنائنا فى التعليم ، لكن اذا كانت الفـــرص محـــدودة بالامكانيات الموجودة فى الجامعات ، لتكن هذه فرصة عادلة للجميع ويكون معيار الدخول هو التنافس الشريف للنجاح فى الثانوية العامة وليس لدى معيار أعدل من هذا ٠

التعليم المفتوح يتيح الفرصة لكل الأبناء ، فلو حصل طالب على الثانوية العامة والتحق بعمل ما ثم تحسنت ظروفه ورغب فى أن يتعلم فالتعليم المفتوح يعطى الفرصة لدخول التعليم الجامعى ، وهـــذا ما نحرص عليه ، أما من حصل على الثانوية العامة فى نفس السنة ولم يحصل على فرصة فسيدخل من خلال مكتب التنسيق وفى هذا امتهان لمبدأ تكافؤ الفرص ٠

وفى المجلس الأعلى للجامعات قال معظم الأساتذة أن وضع تحديد

زمنى على التعليم المفتوح لمدة خمس سنوات بعد الثانوية العامة فان فى هذا تكافؤ فرص . فأنا لم أعط شخصا حق غيره ، أنا فقط قلت له أنك ستنتظر فترة لأن التعليم المفتوح هدفه أن يتيح الفرصة الثانية لمن فاته قطار التعليم بعد التحاقه بسوق العمل .

أما الشخص الذى حصل على الثانوية العامة فى نفس السنة فأمامه أن يدخل بمجموعه فى التعليم النظامى فى الجامعة أو المعاهد المختلفة. أو أن ينتظر حتى يجىء دوره الطبيعى لدخول الجامعة المفتوحة .

أما قضية تسمية الجامعات فهناك قانون وضع ضـــوابط .. من تنطبق عليه هذه الضوابط فمن حقه أن يسمى معهد التعليم الذى يشهره جامعة اذا ما توافرت فيه شروط خاصة فلابد أنه يكون بالجامعة طلابا وهيئة تدريس ، وموضوع التسمية يخضع لرقابة دولية .

أما موضوع تدريس اللغات فأنا أرى أنه لابد من اعطـاء ســلاح للتعليم الذاتى للطالب ، ونافذة على التقدم ، وهذا لن يتاح لنا فى اطار وضعنا الحالى على خريطة العالم الا باتاحة لغات أجنبية وملاحقة كل ما يحدث فى العالم أولا بأول .

أما ان تكون هناك لغة واحدة أو اثنتين أو ثلاثة .. فأنا شخصيا تعلمت لغتين واعتقد اننى أجيد اللغة ، وهذه مسألة مطروحة لأساتذتنا فى التربية ليقولوا رأيهم .

موضوع الفصل بين الشهادة والوظيفة ، ففى فترة سابقة كان هناك الزام من الدولة بتعيين كل الخريجيين ، وهذا كان أحد الدعاوى التى كان يستند اليها الرأى القائل بالحد من التعـــليم الجامعى لأن الدولة عاجزة عن توظيف هؤلاء الناس .

التعليم الجامعى حق لكل مواطن ، وهو حق دستورى وحق انسانى فهذا هو الطريق الوحيد المشروع لانسان ولد فى بيئة محدودة أو فقيرة أن يرفع من مستواه الاجتماعى ، الوظيفة مسئولية المواطن أن يكسب نفسه القدرات اللازمة لسوق العمل وهى مسئولية أيضا المعاهد التعليمية

بمختلف أنواعها لأن التعليم الذى لا يكسب المتخـــرجين منه الخبرات والقدرات فهذا تعليم متدن ، ونحن كوزارة مسئوليتنا أن نجعل التعليم فى مختلف مراحله يعطى الخبـرات والقـــدرات للخريجين دون الزام بتوظيفهم ٠

انما اقتراح سيادتك بتعيين أوائل الحريجين فهذا اقتراح جيد وأنا فى كتاب مبـــارك والتعـــليم قلت أنه لابد من أن يتعـــلم الموهوبون والمتفوقون بالمجان فى كافة مراحل التعليم ، ولابد ان تعطيهم الدولة منح بالاضافة الى مجانية التعليم ، وأن تكفل لهم أن يتعلموا حتى آخر درجات التعليم لأن مثل هؤلاء سيصبحون ثروة قومية فى البلد ٠

ـــ وقضية رعاية الموهوبين نحن نتتبع هذه السياسة بغض النظر عن طبقتهم الاجتماعية أو وضعهم المالى ٠

ـــ أيضا ، سيادتك ود٠ خليفة بركات ركزتم على نقطة النزول الى الواقع ٠٠ وهذا فى الواقع جهد خارق ٠٠ هذا الجهد لا يطلب من الوزارة ولا من مجموعة موظفين ٠٠أنا شخصيا زرت ٢٠ محافظة وسأزور هذا العام ٢٠ محافظة ٠

وأنا اتفق معك تماما أن الزيارات المرسومة قد تعطى صورة غيـر حقيقية أو لا تكون هى كل الواقع ، لذا نحن نحاول أن تكون الزيارات مفاجئة وألا تتركز على العاصمة ٠

أيضا هناك آليات لابد أن نستفيد منها ، مثل الصحافة وأنا اقرأ يوميا كل ما كتب عنالتعليم فى أىصحيفة واتصل بهم شخصيا فاذا كانت هناك شكاوى أحقق فيها فورا ، وأنا كفرد أعجـــز عما يفعله مئـــات الصحفيين الذين ينتشرون فى كل مكان ، وأنا أحاول أن اتبين وجه الحقيقة فيما ينشر فى الصحف القومية والمعارضة وأعتقد أن هذا يعطينى صورة حقيقية عن مشاكل المجتمع كما هى ٠

ـــ أما مسألة مركز الامتحانات والتقويم التربوى فأنا رجوت أن يتحول لمركز لتقويم العمليـــة التربوية بكافة أشكالها وكافة مراحلها على مستوى الجمهورية ٠

ومن مسئوليات هذا المركز أنه يذهب للأحياء الفقيـــــرة والقرى والمدارس الابتدائية فيها والاعدادية ويرى على الطبيعة ما يحدث ٠

بتكامل كل هذه الجهود يمكن أن نصل لتحديد الواقع ٠

وكل شخص يستطيع أن يمد يده للمساعدة لا يتردد فى هذا ويعطى لنا خبرته أو معلوماته أو رأيه ٠

د٠ ســعيد اسماعيل : شكرا لسيادة وزير التعليم د٠ حســين كامل بهاء الدين الذى نرجو أن نكون قد أفدناه بهذه المناقشات ، وشكرا لكم جميعا أن أثريتم هذه الندوة ٠

والسلام عليكم ورحمة الله وبركاته ٠

مستقبل التعليم المصرى فى ظل « الخصخصة »

دكتور / سعيد اسماعيل على

كلما هل عام جديد ، كلما أشتد شوق الانسان تطلعا الى المستقبل..

واذا كانت تلك « مقولة » تصدق على كثير من المجالات ، فانها بالنسبة للمشتغلين بالتعليم تكتسب درجة الحاح أكثر ومستوى من الاهتمام أعلى ، ذلك لأن التعليم ، بحكم وظيفته ، عملية مستقبلية .

وقد يحتج البعض بأن ما نقوم به فى عملية التعليم ، انما هو عملية (نقل) للموروث الحضارى الى الأجيال الجديدة ، وبالتالى فهو عملية (ماضوية) .

لكن الرد الفورى ، هو أن التعليم ، اذا اقتصر على هذه الوظيفة، فسوف يؤدى بالمجتمع الى الجمود ، وجمود حركة المجتمع ، يعنى فى الترجمة العملية ، رجوع الى الخلف ، ومن ثم تكون النتيجة ، حكم بالاعدام التدريجى البطىء على هذا المجتمع .

بل أننا لنذكر القارىء بأن أبناءنا الذين يدخلون المدارس فى أول مراحلها الآن ، لن يتخرجوا أعضاء فاعلين فى المجتمع ، الا بعد ما لا يقل عن خمسة عشر عاما ، حيث يحيون عالما آخر وظروفا مباينة لكثير مما هو قائم الآن ، مما يحتم أن يستشرف الذين يعلمون ، المستقبل دائما ، والا فسوف ينتجون شخصيات غير صالحة للتعامل مع مجتمع الغد ، وبالتالى ، فنحن ، فى التعليم ، لا نقوم فقط بمهمة نقل الموروث الحضارى وانما لابد ـ بالاضافة الى ذلك ـ من (الابداع) ومن (الابتكار) ، عن طريق عملية (استشراف) للمستقبل : معالم تغيره ، وملامح احتياجاته ، وأبرز تطلعاته .

ثم ان عملية نقل الموروث الحضارى نفسها لا يقوم فيها التعليم بمجرد النقل الآلى ، كما تقوم بذلك وسائل النقل بالنسبة للبضائع وللناس ، والا فقدت نكهتها (التربوية) و (الانسانية) . ان ما يعطيها

هذه النكهة ، التى هى ضرورة حياة وحتمية وجود ، أن تتناول هـــذا الموروث من خلال عمليتين ثقافيتين أساسيتين : عملية (الانتقاء) ، وعملية (النقد) ، فليس كل موروث يصلح للتعليم ، فمن هذا الموروث عناصر هادمة سلبية مخجلة ، لابد من اهالة التراب عليها ، أو على الأقل قصر الاهتمام بها على من يقومون بعملية (التأريخ) . وهناك عناصر مضيئة مشرقة ايجابية ، تحتاج الى تكثيف الاهتمام بها لمدها بأسباب الاستمرار ، مع التحسين والتطوير .

واذا كان هذا يتم فى مرحلة التعليم الأولى بصفة خاصة ، فاننا فيما بعد هذه المرحلة نحتاج الى عملية (نقد) لهذا الموروث الحضارى، فاذا كانت هناك سلبيات ، فما طبيعتها ؟ وكيف ظهرت ؟ وما العوامل المسؤولة ؟ وكيف يمكن تجنبها ؟

بل أننا فى عمليتى (الانتقاء) و (النقـــد) التى تتجه الى (الموروث) ، نحتاج الى (معايير) ، والمعايير هنا ليست مجرد معايير (فنية) ، وانما لابد كذلك أن تكون معايير اجتماعية / ثقافية / تربوية، أى لابد وأن تستند الى حاضر الأمة : مقوماتها ، مشكلاتها ، احتياجاتها، ولابد أيضا أن (نستنبىء) المستقبل ، والا ، فعلى اى أساس نختار هذا ونترك ذاك ان لم يكن حاضر الأمة ومستقبلها ؟

وهكذا يصبح التفكير فى المستقبل (هاجســـا) دائما للتعـليم والمشتغلين به ، ان أراد المشتغلون به لأمتهم الحياة والاستمرار ، حياة متطورة متغيرة ، تجرى فى عـــروقها دماء القوة وتنبنى أنســـجتها بخلايا التقـدم .

لكننا ، ونحن نتطلع الى المستقبل ، لابد لنا من دليل ... لابد من خريطة ..

فى كل الدول المتقدمة ، عندما يهم الانسان بزيارة دولة أخرى ، أو منطقة جديدة بالنسبة له ، لا يقف ليسأل هذا أو ذاك عن المكان كذا أو كذا ، وانما هناك مئات الألوف من الخرائط التى لابد من الاستعانة بها حتى يتحسس طريقه ويصـل الى الهدف المطـــلوب فى أقصر وقت وأقل جهـــد .

والتطلع الى المستقبل هو زيارة للمستقبل ٠٠ لمنطقة مجهولة نحتاج فيها الى خريطة ، والخريطة التى نعنيها هنا ، ذلك الاطار الفكرى العام ٠٠ مشروع النهضة القومى ٠٠ الهوية الحضارية ٠٠ أيا ما كانت التسمية ، فالمسمى واحد ٠٠ وهو (البوصلة) التى ترشد السائر٠٠ (القبلة) التى توجه (العابد) ٠٠ (الشراع) الذى يوجه المركب ٠٠ الى غير ذلك من تشبيهات ، أعددها ، حتى أضمن أن يصل ما أريد تكثيف الضوء عليه أمام القارىء ٠

هنا مشكلة المشاكل حقا بالنسبة للمشتغلين بالتعليم فى مصر ٠ فمن الناحية العملية الفعلية ، نحن مطلوب منا أن نزور المستقبل بغير خريطة ٠ ومن هنا يمكن أن نجد أنفسنا بعد عدة سنوات قد عدنا من حيث بدأنا ، ويمكن أن نتجه الى مكان ، فاذا بنا فى مكان آخر ٠

ان المشتغل بالتعليم ، يغلب على عمله صبغة (التنفيذ) ٠٠ تنفيذ ما يريده المجتمع منه ٠ المجتمع لابد له من تصور لما يريد أن يكون عليه شأن الأمة فى مستقبل السنين والأعوام ٠٠ صورة للمواطن الذى يأمل أن يكون قوام هذه الأمة وعلى أى نحو يريد أن يكون عليه ٠٠ عندها يستطيع المربى ويمكن له أن يرسم ويخطط ويعمل ويعلم ، فماذا اذا غاب (النموذج) أو (الموديل) عن الصانع ؟ كل منهم سيجتهد باجتهاده الخاص ، وبالتالى يكون مشروعا لكل من يأتى ، أن يحكم بأن ما سبقه ليس هو المطلوب ، وبالتالى لابد من اعادة الانتاج ٠٠ وهكذا نسير فى طريق دائرى ، يوصل السائر عليه الى نقطة البداية ، وليس على طريق مستقيم ، كل يوم يمر ، نخطوا عليه خطوة الى المستقبل ، فيكون تقدم ويكون رقى ٠

ولكى يكون حديثنا (تطبيقيا) ، لا تحليقا فى أجواء التجريد والتنظير ، نعرض القضية التالية :

الدستور عادة هو الوثيقة الرسمية التى من المفروض أن تمثل العقيدة الاجتماعية والسياسية والثقافية والاقتصادية للدولة ٠٠

والدستور الذى نعمل به الآن ، تم اعداده عام ١٩٧١ ٠ وفى هذا العام ، لم تكن قد مضت على فترة الستينات الا شهور تقل جملتها عن

العام الواحد ، بحيث كانت (النغمة) السائدة هى هى .. أن هذا المجتمع الذى نحن أفراده (اشتراكى) ، أو يسعى الى أن يكون كذلك. وتحت هذه اللافتة الفكرية ، هناك العديد من التفصيلات والتطبيقات التى يمكن الاشارة الى بعضها (ترجمة) لهذه المقولة ، حياة وعملا فى مجال مثل مجال التعليم :

ـــ كان منها أن تقوم الدولة بالاشراف على التعليم كله وتوجيهه.

ـــ وكان منها أن تقدم الدولة التعليم لكافة المواطنين فى جميع المراحل (مجانا) .

ـــ وكان منها أن يتم القبول فى مراحل التعليم عامة والعالى خاصة عن طريق تنسيق وتوجيه من الدولة ، فى ضوء احتياجاتها من القوى العاملة .

ـــ وكان منها أن تتكفل الدولة بتشغيل الخريجين .

ان القضية أشبه بما نجده لدى الرياضى عندما يقول أنه اذا كانت أ = ب ، و (ب) = جـ ، فلابد أن تجىء أ مساوية لـ (جـ) .

وفى أعقاب حرب أكتوبر عام ١٩٧٣ ، بدأت المؤشرات والتوجهات تسير فى اتجاه آخر .. خطوة خطوة ، نحو « الخصخصة » ، على طريق رأسمالى . وعندما كان أحد منا ، أو من غيرنا ، يشير الى ما يعنيه اجراء ما بأنه ابتعاد عن الهوية المعلنة ، كان يجابه دائما بأنه (لا مساس) بالمجانية ـ مثلا ـ ولا تفكير فى الجامعة الأهلية .

حتى بدأت الساحة العالمية منذ عام ١٩٨٩ تشهد تحولا تاريخيا كبيرا نتج عن الانهيار المدوى لمنظومة الدول الاشتراكية . تساقطت الأطراف ، وبقى المركز ، ليشهد عام ١٩٩١ علامات ومؤشرات تؤذن بأنه هو الآخر بسبيله الى التفكك والانهيار ، هذا المركز هو الاتحاد السوفيتى ، والذى انهار بالفعل .

هنا ، اختلفت عبارة (لا مساس) . بدأت التصريحات الرسمية من قيادات مسؤولة تقول بما كان يستنكر منذ عامين فقط .

أقول الحق ، أنا واحد من الناس ، لست أسفا على هذا الانهيار التاريخى المدوى لمنظومة الكتلة الاشتراكية ، لكنى مفزوع ·· مفزوع · من هذه التداعيات التى بدأت تطل برأسها على يد البعض ·

عندما بدأ التحول الاشتراكى فى مصر - مثلا - منذ الستينات ، بدأ بعض السذج والأغبياء يفهمون من ذلك أن الدولة ستقوم بتوزيع الرزق بالتساوى على الناس وهم على الارائك ينظرون !! فكان التوكل البغيض ، متناسين ان هذا الرزق المنتظر من الدولة أن توزعه ، ليست هى المنتجة له ، وانما هم الناس أنفسهم ، فاذا لم يجدوا فى الانتاج ، فلن يتم توزيع عادل ·

وفهم بعض السذج والأغبياء أن مركزية السلطة تعنى مركزية الرأى ووحدانية الفكر ، متناسين أن هذا هو الاستبداد بعينه ، والقهر وان تزيا بزى براق يسر الناظرين ·

نفس الشىء يتكرر الآن ، على الوجه الآخر من الاسطوانة ··

انهيار النموذج الاشتراكى ، بدأ يعنى عند كثيرين من الخبثاء والشياطين ، انه أطلاق للاستغلال ·· و « اللى تغلب به ، العب به » (أخطف وأجرى) ··

وهكذا انطلقت وحوش ضارية من القمقم ·· وحوش يستحيل أن تظهر على حقيقتها أمام الجماهير بأنيابها الحادة ، والسياط التى بيدها ، ونهمها لامتصاص الدماء ، وانما لابد من التخفى ·· ولابد من المناورة ··· ولابد من المداراة ·

انطلقت مدارس خاصة عديدة تحاول أن تظهر أنها تقدم خدمة تعليمية متميزة لا يحصل عليها الطلاب فى مدارس الحكومة ، وفى نظير ذلك ، بدأت المصروفات ترتفع تدريجيا حتى وصلت الى ألوف الجنيهات ·· فى الحضانة ورياض الأطفال ·

وبدأت الدولة نفسها تشجع على هذا ، وان كان ذلك يتم عن غير قصد · تقول ان العبء ضخم عليها ، والمهمة ثقيلة على أكتافها · وما

دامت هناك مدارس خاصـــة وآباء يدفعون ، فلماذا تزيد من الانفاق الحـــكومى ؟

وتراجعت معدلات الانفاق على التعليم بالنسبة للدخـل القومى ، وتراجعت مؤشرات عديدة ومقومات مختلفة للعملية التعليمية لتتـدنى فى مدارس الحكومة عن الحد الأدنى ، حتى فى بعض الدول المتخلفة ، فبدأ آباء وأمهات يهربون بأبنائهم من المدارس الحكومية الى المدارس الخاصة ، تماما كما يضطر الانسان الى الهرب عندما يرى السفينة التى يركبها قد كثرت فيها مظاهر الخلل ، خوفا من الغرق بها . وفى المدارس الخاصة يطالب الآباء والأمهات بما يزيد كثيرا عن طاقاتهم ، ويبـــدأ الاستغلال بصوره البشعة .

ولم تكن وزارة التعليم صادقة مع جماهير الناس فى القول بأنها ملتزمة بالدستور . وبدأ الالتفاف حوله ، خروجا عليه ، لا استمساكا به. ظهرت نوعية من المدارس ذات لافتة جديدة اسمها (المدارس التجريبية) ، حكومية ذات لغة أجنبية ، تزعم أنها تقدم خدمة متميزة ، وفى سبيل ذلك تحصل مصروفات عالية من الطلاب ، وفى ذلك خروج عن المتعارف عليه عالميا من أن مرحلة التعليم الأولى ينبغى أن تخصص للتعليم ذى الصبغة القومية العامة والتركيز على اللغة القومية لتوفير الحد المشترك المكون للوحدة الثقافية بين أبناء الأمة ، وفى ذلك أيضا قول غير الحق، لأن (التجريب) له معناه الشهير فى عالم التربية والتعليم ، يعرفه كل من درس ألف باء العلوم التربوية ، بل لا يخفى على كل من أوتى فهما عاما بصيرا بدلالة الألفاظ والمسمياتوهذه المدارس ليس بها أىصورة من صور التجريب .. فهى اذن عملية التفاف ، لتقرير مصروفات بدءا من المرحلة الأولى ، باسم القانون الذى صدر عام ١٩٧٩ .

وهل أتحدث عن الدروس الخصوصـــية ؟ لا أظن أنى مســتطيع ذلك ، والا لاحتجت الى ضعف هذه الصفحات .

ومنذ سنوات تعد على أصابع اليد الواحدة ، لا ، بل أقل ، عندما ظهرت فكرة الجامعة الخاصـــة فى مجلس الشـــعب ، انبرى المرحوم د. رفعت المحجوب ليستنكر ، بل وينفعل انفعالا حادا ، وهو يمثـل

السلطة التشريعية ، ويعد الرجل الثانى بعد رئيس الدولة . وها نحن الآن نسمع عن سعى عملى للوزير الكفراوى لاخراج هذه الفكرة الى حيز التنفيذ ، بل ويعرض مبان ضخمة أنشئت بالمال العام فى مدينة السادات، ويبارك وزير التعليم هذا التوجه ويشجعه .

وعلى نفس الطريق يجىء ما يسمى (بالتعليم المفتوح) ...

ويحار المرء حقا .. كيف يمكن أن تعمل الدولة على التقليل من المقبولين بالجامعات والمعاهد العليا تدريجيا كل عام ، بسبب الشكوى الشهيرة من بطالة خريجى الجامعات ، وفى نفس الوقت تبارك وتشجع ظهور جامعة خاصة وتعليم مفتوح لا يتقيد بقبول أعداد محدودة ، بل يفرز الى السوق آلافا من الطلاب عاما بعد عام ؟

سيقولون أن هذين التعليمين يتوجهان الى تخصصات جديدة ، السوق فى حاجة اليها .

وهنا نرد بتساؤل آخر : وما المانع أن نطور ما بالجامعات القائمة؟ ان ما يعجزها هو الامكانات ، فما المانع أن توجه هذه الأموال لهذه الجامعات التى هى ملك الأمة جميعا وليست ملكا لفئة دون أخرى ، لتجدد من برامجها وتزيد من أعداد المقبولين بها .

ليس المقصود هنا هو مناقشة قضية الجامعة الخاصة والتعليم المفتوح ، وانما قضيتنا الأساسية فى هذا المقال ، هو هذا التناقض الصارخ بين (فلسفة) و (بوصلة) معلنة فى الدستور ، وحركة فى واقع التعليم .. فلسفة و (بوصلة) تعلن الاشتراكية ، وحركة واقع تسير فى الاتجاه المضاد .

كيف يمكن للمشتغلين بالتعليم أن يخططوا ويرسموا المستقبل للتعليم والخريطة التى بين أيدينا وأيديهم هى لمدينة أخرى ، غير المدينة التى يعيشون فيها ؟

تخيل أن تمسك بخريطة عليها - مثلا - النيل فى جهة الشرق ، فاذا بك عندما تتجه اليه تجد صحراء !

تخيل عندما تمسك بخريطة تشير الى أن المتجه الى شارع (أ) ، عليه أن يدخل اليه من نهاية شارع (ب) يمينا ، فاذا بك عندما تفعل ، تجد أن الواقع يحتم عليك أن تتجه الى الشمال فى بداية الشارع (ب) !

أننا بحاجة الى امتلاك شجاعة المواجهة والحسم ، بدلا من اللف والدوران ، الى درجة تقرب من التحايل ..

الدستور يرفع لافتة المجانية بالنسبة لجميع المراحل ..

فاذا كنا نتنكب الطريق ، فلنعلنها صراحة وبوضوح . ان الحلال بين والحرام بين ، وبينهما أمور متشابهات فهل يحكم علينا أن نعيش التعليم فى معظم الأحوال فى منطقة المتشابهات ؟

ولأننا لا نملك شجاعة المواجهة ، تبرز تفسيرات : المجانية ، انما هى متعلقة بعملية (التعليم) ، ومن ثم فيمكن تحصيل مصروفات للكتب . ونتساءل : من يضحك على من ؟ وهل يكون تعليم بلا كتب ؟ان الكتب هى وعاء التعليم وواسطته الأساسية . ويجىء تفسير من هنا وتفسير من هناك ، لتجد التعليم فى النهاية وقد أصبح الآباء والأمهات يدفعون عنه مصروفات باهظة تحت أسماء مختلفة .

دليل المجتمع الرسمى يقول .. مجانية .
وحركة التعليم تسير فى اتجاه الخصخصة !!

انها لصعوبة بالغة فى الوقت الحالى ، أن نبرز مخاطر عديدة تنتظر (مستقبل التعليم) المصرى فى ظل (الخصخصة) ، خاصة وهذا الاتجاه يعيش فى أوج انتصاراته الدولية التاريخية الكبرى ، ولكننا لا نستطيع التغافل عن بعض الحقائق الاجتماعية الخاصة بمصر والتى تجعل من هذا التوجه يحمل أخطارا عدة .

ان (التنافس) الذى يشكل فلسفة الخصخصة هو أنسب لمجتمع الوفرة . أما مجتمع (الندرة) والاختلال الطبقى ، فانها تتحول الى عملية (افتراس) ، من القادرين لغير القادرين .

ولنأخذ مثالا ، ما يتم حاليا فى عمليات الانتقال من مرحلة تعليمية الى أخـرى :

انها عملية (فلترة) ، وترشيح ، وغربلة ، تضع سدا أمام البعض وتفتح الباب للبعض الآخر . على أى أساس ؟ يقال : مجموع الدرجات ..

لكن السؤال الذى نطرحه هنا : كيف يحصل الطالب على مجموع عال من الدرجات ؟

منذ سنوات ، كانت هناك مدارس (أميرية) تستوفى الكثير من مقومات التعليم من مبان ومنشآت وأنشطة وقلة كثافة طلاب ويوم مدرسى طويل . كان هناك تعليم فعلى ، بالمجان ، فكان يمكن للطالب أن يذاكر جيدا لينجح بتفوق ، بحيث يفرز الامتحان ذوى الكفـــاءة عن غيـرهم بمعيار العلم وحده .

ثم افتقدت المدارس الرسمية معظم المقومات اللازمة لعملية التعليم وأصبحت أمكنة (للايواء) بغير تعليم حقيقى ، أو حتى نصف حقيقى.

هنا كان لابد للآباء أن يبحثوا عن ســـلعة التعـــليم فى الســـوق (الحرة) . ـ بثمن باهظ ، فمن الذى يستطيع المنافسة فى الامتحانات اذن ؟ طلاب المدارس الخاصة وطلاب الدروس الخصوصية !!

التعليم الآن سلعة باهظة التكاليف ، وهناك ألوف قادرون عليـــه عقليا ، عاجزون عنه (ماليا) . وفى الوقت الذى تحول فيه التعليم الى مجرد (خزن للمعلومات) ، أصبح بالامكان الحصول على (نتيجته) دون حاجة الى استخدام مهارات واستعدادات التفكير والذكاء وانما بالمال وحده فى كثير من الأحيان ، وآية ذلك ما تراه من رسوب ما يقرب من ٧٠٪ ، مثلا لطلاب الاعدادى فى كلية للهندسة التى هى من كليات القمة وفقا للتسمية الشائعة بين الناس !!

وهكذا تتم عملية (الفلترة) و (الترشيح) و (الانتقاء) بغير معيار (الجدارة) و (الاستحقاق) ، وانما بمعيار قوة المال .

ومرة أخرى .. ان المال ليس لعنة ، فهو من زينة الحياة الدنيا

حقا وصدقا ، ولكنه فى مجتمع معظم افراده يعيشون حول خط الفقر ، يصبح التنافس افتراسا .. وتصبح الخصخصة وحشا خطرا ينتظر آمالنا فى مستقبل التعليم لينقض عليها .

ان هذا يفترض منا ألا نسرع بالاستجابة الى هـــذا التوجه العالمى ونطبقه على التعليم ، لابد من ترتيب الأولويات ، ولنتمهل فى هـــذا المجال ، الى أن تبدأ المعضلة الاقتصادية فى الانفراج ، حتى تخف وطأة الفقر وحتى تخف وطأة المعاناة ، فيشتد ساعد وعود فريق الفقراء فى حلبة المنافسة مع فريق الأغنياء ، ويمكن بالتالى أن تكون القدرة العلمية هى معيار الفوز فى التنافس .

بل اننا اذا شئنا الأولويات ، فلنقل أن سياسة الخصخصة تستوجب أن تمتد أولا الى مجالى السياسة والفكر ، وترجمتها العملية فى هـــذا وذاك ، أن يكون هناك تداول للسلطة وتعددية فى الفكر . وتداول السلطة لا يقف عند حد تغيير أفراد فى مواقع مسؤولية فقط ، بل يعنى كذلك تغيير جماعات وقوى . وتعددية الفكر لا تترجم فى أحـــزاب تحاصر وأحزاب شكلية ، وانما فى السماح كذلك لجماهير متعددة التوجهات أن تكون لها تنظيماتها الفعلية العلنية الرسمية . وتترجم فى حرية أصدار الصحف والمجلات ، وتترجم فى المشاركة فى أجهزة الرأى والاعلام .

الفلسفة فى معناها العلمى ، لابد أن تتسم بالشـــمول والاتســاق والتكامل ، ويستحيل أن يكتب لها نجاح اذا سرنا على طريق نجد أنفسنا فيه نرفع شعار الخصخصة فى الاقتصاد وننادى به فى التعليم ، وننساه فى مجالى السياسة والفكر ، أو نتذكر القليل منه ، ونســـير فيهما على الطريق الاشتراكى .

وفى يقينى أن أولوية خصخصة السياسة والفكر من شأنها أن تمهد الطريق لأن يجىء التعليم بناء (للأصلح) لا (للأقوى) .

تصورات عن « المؤسساتية » كمدخل لاصلاح التعليم

دكتور / فايز مراد مينا(*)

المفهوم والمسلمات الأساسية :

تتضمن المعانى الخاصة بمصطلح « المؤسسة Institution » أمرين : المكان والسلوك(١) · وفيما يتعلق بالسلوك ، فان المعانى الواردة تشمل العادات والتقاليد المستقرة لفترة طويلة ، أو القيام بنفس الشىء لمدة كبيرة ، كما يقصد بعملية « التأسيس the act of instituting » اصدار قوانين أو تشريعات جديدة(٢) · وما نعنيه « بالمؤسساتية » فى السياق الحالى أستخدام التشريعات واللوائح والقرارات التنظيمية فى تكوين عادات سلوكية تأخذ طريقها نحو الاستقرار ، وتعالج خللا جوهريا فى النظام التعليمى ·

وقد تبدد تصوراتنا عن امكانية استخدام المؤسساتية ـ بالمعنى الذى أوردناه ـ فى اصلاح التعليم من الأمور التى تتسم بالسذاجة ، اذ أن هناك مئات ـ أو آلاف ـ التشريعات واللوائح والقرارات التنظيمية التى تصدر ولا تعالج ذلك · ولكن الاطار الذى نرسمه لمثل هذه التشريعات واللوائح والقرارات ، والخطوط « المنهجية» المتبعة فى التوصل اليها ، قد يطرح امكانية حقيقة فى استخدامها لتكوين عادات وتقاليد تؤدى الى اصلاح التعليم ·

وتعتمد تصوراتنا فى هذا المجال على العديد من المسلمات أهمها ما يلى :

١ ـ توجد فجوة بين « المثاليات » فى الأدب التربوى ، وبين الواقع الفعلى · ومع التسليم بوجود هذه الفجوة ، فان الخطر الأساسى

(*) أستاذ المناهج وطرق التدريس ، كلية التربية ـ جامعة عين شمس ·

يتمثل فى اتساع هذه الفجوة ، الأمر الذى يعد بمثابة « خـــلل » فى النظام التعليمى ٠

٢ ـ ان اصلاح التعـــليم لا يمكن أن يتم من خـــلال التنازل عن « المثاليات » فى الأدب التربوى بدعوى أن ظـــروف الواقع لا تسـمح بتحقيقها ، وانما بتبنى مثل هذه الأفكار ثم حصار المشكلات التى تنشأ عن تطبيقها فى اطار الظروف الراهنة ، عن طريق التشريعات واللوائح والقـــرارات ٠

٣ ـ لا توجد صورةواحدة لتطبيق تلك المثاليات،وانما توجد بدائل متعددة لذلك،وأنه من الممكن اختيار البديل الذى يناسب ظروف الواقع، أو يكون أقرب ما يمكن الى ذلك ٠

٤ ـ مع التسليم بأن النظام التعليمى منظومة فرعيـة من الثقافة القومية (المجتمع) ، ومع وجود العديد من العوامل التى لا تساعد على تكوين العادات والتقاليد السلوكية المرغوبة ـ أو تكون مضادة لها ، فانه يمكن احداث « ثغرات » فى النظام التعليمى القائم ، والمســـاهمة فى اصلاح المجتمع من خلال تكوين تلك العادات والتقاليد ٠

٥ ـ ان التغيرات الكمية فى العادات السلوكية يمكن أن تؤدى الى تغيرات كيفية تتمثل فى استقرار تقاليد تعليمية واجتماعية مرغوبة ٠

٦ ـ ان التوصل الى صياغة التشريعاتواللوائح والقرارات التنظيمية التى تتحقق بها « المؤسساتية » فى السياق الحـــالى ، يتطلب اســـلوبا « منهجيا » خاصا (مما سنقترح خطوطه العامة فى الجزء التالى) ، وفكريا ابداعيا ، كما يقتضى تبنى قطاعات من الرأى العام له ٠

خطوط عامة لأسلوب « منهجى » من أجل تحقيق المؤسساتية :

تتمثل الخطوط العامة للأسلوب المنهجى المقترح فى خطوط يمكن مقارنتها ـ بصورة اجمالية ـ بالأسلوب العلمى فى التطوير التعليمى ، وتتضمن : تحديد المشكلة ، وتحـــديد « الحـــلقة الحرجة » ، واقتراح مشروع الاصلاح ، والتجريب ، ثم التعميم والمتابعة ٠ وبصـــورة أكثـر تفصيلا ، تشتمل الخطوات المقترحة ما يلى :

١ ـ تحديد المجال (موضع الاصلاح) ، وموضع هذا المجال فى منظومة النظام التعليمى ٠

٢ ـ وضع تصور عن الصورة المثالية التى يفترض اتباعها فى هذا المجال ، مع الأخذ فى الاعتبار أن تكون هذه الصورة فى اطار صـــورة مثالية أشمل عن المجال ، وعن النظام التعليمى بوجه عام ٠

٣ ـ تحديد موقع الواقع الحالى من الصورة المثالية ٠

٤ ـ تحديد « الحلقة الحرجة » ، ونقصـــد بهـــا نقطة الضعف الجوهرية ، التى اذا ما تغيرت أمكن تحقيق الصورة المثالية ٠

٥ ـ اقتراح مجموعة من البـــدائل التى تحاصر الحلقة الحـرجة وتتناولها بالعلاج ، واختيار أكثرها مناسبة لظروف الواقع ٠

٦ ـ صياغة مشروع الاصلاح (مشروع القرار ، اللائحة ٠٠٠ الخ)٠

٧ ـ طرح المشروع المقترح على أكبر قدر ممكن من قطاعات الرأى العام ، واجراء مناقشات مستفيضة عنه ، وادخال التعديلات المناسبة فى ضوء ذلك(٣) ٠

٨ ـ تجريب « النظام الجديد » على عينات محدودة من الادارات التعليمية أو المدارس(٤) ، أو اجراء التعديلات المناسبة فى ضوء نتائج التجـــريب ٠

٩ ـ استصدار القرارات اللازمة وتعميم النظام الجديد ، مع العمل على توفير الضمانات الأساسية اللازمة لنجاح النظام الجديد ٠

١٠ ـ استمرار متابعة النظام الجديد واجراء التعديلات المناسبة ٠

والمتأمل للخطوط العامة السابقة يجد أنها تحوى فى اطار متكامل كلا من الاستنباط والاستقراء ٠ ولعل أقرب أسلوب منهجى ـ فى أدبيات التربية ـ للأسلوب المقترح هو « المدخل القائم على المشكلات Problem approach لبراين هولمز Brian Holmes (٥) ، الا أنـــه ليس مطابقا له ٠ فمع وجود عناصر مشتركة بينهما الا أنه توجد نقاط اختلاف أساسية ، وتتمثل نقاط الاتفاق فى ضرورة تبنى صورة مثالية أو اطار

نظرى مرجعى منذ البداية ، وأن كلاهما يتفق - على الأقل - مع مراحل التفكير التأملى reflective thinking عند جـــون ديوى (٦) ، وأنهما يشتركان فى اقتراح الحلول فى مرحلة مبكرة وبذل جهد كبير فى دراسة قابليتها للتنفيذ والبدائل المختلفة لها(٧) .

أما عن جوانب الاختلاف بين المدخل القائم على المشكلات والأسلوب المنهجى المقترح ، فيتمثل أهمها فيما يلى :

(أ) بالرغم من أن الهدف النهائى لمدخل هولمز هو التوصل الى اصلاح مخطط للتعليم الا أن مدخله يكاد أن ينتهى عنـــد حـــد التنبؤ Prediction (٨) ، بينما الأســـلوب المقتـــرح يتجـــاوز ذلك فى محاولة نحو التحكم control .

(ب) يعتمد الأسلوب المقتـــرح على الربط بين المجال المؤسسى والجانب القيمى ، بينما يبدو أن مدخل المشكلات لا يتناول الربط بين « الأنماط Patterns » المختلفة التى يقترحها(٩) ، بقدر ما يستخدمها فى تحليل واستخراج العوامل ذات الصلة بالمشكلة .

(حـ) يوجد فرق بين منطق « احداث ثغرات فى النظام التعليمى القائم » (الذى نتبناه حاليـــا) ، وبين منطق الاصـــلاح الاجتماعى التـــدريجى (أو خطوة خطوة) Piecenal social engineering (والذى يعتمد عليه مدخل هولمز) . ويبدو أن اللجـــوء الى احـــداث الثغرات يأتى نتيجة عدم توافر مناخ مناسب للاصلاح ، وقد يكون هذا المنطق أكثر مناسبة للاستخدام فى الدول النامية .

(د) أن الخلفية النظرية - المرجعية - فى مدخل هولمز يختارها الباحث دون قيد أو شرط ، أما « الصورة المثالية » فى التصـــور الذى افترضاه فيشترط أن تتفق هـــذه الصـــورة مع المثاليـــات فى الأدب التربوى(١٠) .

يبقى سؤال هام - وصعب - يتعلق بمن يمكن أن يتخذ المبـــادرة باقتراح الاصلاح على النحو الذى افترضناه . واذا كان المجال الحالى لا يتسع لتحليل البنية الهيكلية لوزارة التربية والتعليم فى مصر وعلاقاتها

بالمؤسسات البحثية الأخرى فى المجال ، والجمعيات والروابط التربوية ، والمؤسسات الاجتماعية الأخرى (بما فيها وسائل الاعلام) ، وأسلوب اتخاذ القرار بها ، فانه يمكن القول بأنه يقع على عاتق المفكرين فى مجال التربية أيا كان موقعهم ومؤسساتهم - بذل جهود مكثفة فى اقناع متخذى القرار بتبنى مشروعاتهم الاصلاحية(١١) ٠

أما بعد أن عرضنا مفهومنا الخاص بالمؤسساتية والمسلمات التى تستند اليها تصوراتنا ، وبعد أن قدمنا مقترحنا بالخطوط العامة لأسلوب منهجى يمكن أن يؤدى الى تحقيقها ، فاننا نقدم نموذجا تطبيقيا يوضح ما طرحناه من أفكار ٠

نموذج تطبيقى :

قد تكون قضية « حق وواجب المعلم فى تقويم أداء طلابه » مجالا مناسبا لتوضيح تصوراتنا التى طرحناها سابقا ٠ فالمبدأ الأساسى (المثالى) أن تقويم أداء الطلاب يقع فى صميم عمل المعلم ، وأنه المسئول الأول عنه ٠ ولكن لاعتبارات عديدة ، منها انتشار بعض مظاهر الفساد من رشوة ومحسوبية وغيرها على المستوى المجتمعى ، وتدنى مرتبات المعلمين ولجوء قطاعات هامة منهم الى زيادة دخلهم عن طريق الدروس الخصوصية ، واستخدام بعضهم للدرجات التى يقومون بتقديرها كأداة للضغط على التلاميذ للحصول على دروس خاصة لديهم ٠٠ وغير ذلك من الاعتبارات، فان وزارة التربية والتعليم تقوم باصدار اللوائح والقواعد المنظمة لامتحانات أعمال السنة ولتقدير درجاتها بحيث يكون دور المعلم « الذاتى » فى ذلك محدودا جدا ، وذلك الى جانب عقد امتحانات عامة فى السنوات النهائية لكل مرحلة تعليمية ٠ ويؤدى ذلك من الناحية العملية الى عدم قيام المعلم بدوره الطبيعى فى تقويم أداء طلابه ، والى خلق الشكوك بين التلاميذ وأولياء الأمور والمجتمع بعامة من جهة وبين المعلمين من الجهة الأخرى ، وتكون المحصلة النهائية تدعيما للقيم السالبة وتوارثها بين الأجيال المتعاقبة ٠ ويتضح أن « الحلقة الحرجة » فى هذه الحالة تتمثل فى ضعف الثقة فى عدالة المعلم ، وهذا يطرح السؤال عن امكانية أداء المعلم لدوره الطبيعى وتحقيق أكبر قدر ممكن من العدالة

بين الطلاب فى ذات الوقت ، فضلا عن زيادة كفاءة عملية تقويم أداء الطـــلاب .

ونقدم فيما يلى الخطوط العامة لنموذج مقترح بهذا الشأن(١٢) ، بحيث يجيب عن التساؤل السابق ويوضح فكرتنا عن المؤسساتية كمدخل لاصلاح التعليم :

١ ـ يقوم المعلم بدوره الطبيعى فى تقويم أداء طلابه من خـلال الاختبارات الشفوية والاختبارات التحريرية (القصير منها والطويل)٠٠ وهكذا على مدار العام (أو الفصل) الدراسى ، ويقـــدر فى ضوء ذلك درجة لكل طالب فى نهاية العام (أو الفصل الدراسى ، وذلك بمساعدة دليل خاص لتقويم أداء الطلاب .

٢ ـ يتم تقنين اختبارات فى بعض المواد الدراسية على المستوى القومى ـ من خلال المركز القومى للامتحانات والتقويم التربوى ، وذلك فى ضوء تحليل أهداف المناهج الخاصة بهذه المواد . ويقترح أن يتم ذلك لبعض المواد الدراسية فى الصـفوف الثـــالث والخامس وجميع صفوف المرحلة الاعدادية والمرحلة الثانوية من التعليم العام(١٣) .

٣ ـ تطبق بعض الاختبارات المقننة ـ فى الصفوف المعدة لها ـ فى أحد أو بعض المواد على الطلاب فى مدرسة ما قرب نهاية العـــام (أو الفصل الدراسى(١٤) .

٤ ـ يقارن المعلم متوسط تقديراته الأولية ومتوسط درجات الطلاب فى الاختبار المقنن ، فاذا كانت متقاربة(١٥) ، فتســـجل التقـديرات الأولية باعتبارها درجات نهائية ، اذ أنها توضح مستوى الفصل بصورة صحيحة فى علاقتها بالمجتمع الكلى ، على أن يقدم المعلم الوثائق الخاصة بذلك الى مؤتمر يضم مدير / مديرة المدرسة وجميع معلمى الصف(مؤتمر الصف) . وفى حالة وجود تفاوت بين متوسطات التقديرات يقوم المعلم بمراجعة تقديراته ، أو تقديم مبررات مقنعة لمؤتمر الصف .

٥ ـ تتخذ متوسطات الدرجات المعدلة وتوزيعات الدرجات فى المواد التى أدى فيها الطلاب اختبارات تحصيلية مقننة كخطوط ارشادية لتعديل

المتوسطات والتوزيعات الأخرى ، اعتمادا على وجود ارتباط عال فى متوسطات الدرجات وفى توزيع طلاب الفصل بغض النظر عن المادة ، وذلك مع مناقشة الحالات الفردية الخاصة فى مؤتمر الصف ٠

وبطبيعة الحال ، فان هناك تفصيلات فنية متخصصة تتعلق بتطبيق الأفكار السابقة ، كما توجد قضايا تتعلق باختيار المواد والصفوف التى يطبق فيها هذا النظام الجديد ، وكيفية تجريبه ٠٠ الخ ، مما ينبغى اتخاذ قرارات مدروسة بشأنها ٠ كذلك ، فان تطبيق هذه الأفكار يقتضى اعداد أدلة التقويم فى المراحل والصفوف والمواد الدراسية المختلفة ، وتدريبا خاصا للمعلمين والقيادات التعليمية ، مع اجراء تعديلات خاصة فى برامج اعداد المعلم ٠٠ وهكذا ٠ الا أنه مما لا شك فيه أن الأخذ بمثل هذا النظام سيسهم فى الارتقاء بالوضع المهنى لمهنة التعليم ، ويضفى على عملية التقويم طابع الجدية ، ويحد كثيرا من « أزمة الثقة » بين المعلم والرأى العام ٠

واذا كنا قد طرحنا النموذج السابق للمؤسساتية فى مجال تقويم أداء الطلاب ، فان هناك مجالات عديدة أخرى يمكن اتخاذ المؤسساتية - أيضا كمدخل لاحداث اصطلاحات جوهرية فيها ، ذلك مثل مستويات التعلم ، والنشاط التعليمى ، ونظام الالتحاق بالجامعات ٠

اننا نثق فى أن طرح الأفكار السابقة للنقاش سيؤدى الى اثرائها وتعميقها ، بل وقد يؤدى الى ادخال تغييرات جوهرية عليها ٠٠ ولاشك أن هذا يمثل خطوة ضرورية نحو بناء المؤسساتية ، وخاصة فى أمور لا يمكن استمرارها على النحو الحالى ٠

الهـــوامش

١ ـ انظر :

(1987). **Longman Dictionary of Contemporary English,** Cased edition. Harlow : Longman, p. 545.

٢ ـ Ibid.

٣ ـ قضايا التعليم قضـايا مجتمعية تتجاوز اهتمام المتخصـصـين والعاملين فى المجال . ويفترض وجود قنوات عامة لطرح قضايا التعليم على الرأى العام ، وذلك الى جانب طرح القضايا المتعلقة بالتعليم من خلال وسائل الاعلام المختلفة ، على أن يوجد جهاز خاص لمتابعة ردود أفعال القطاعات المختلفة من الرأى العـام وتحليلها ، مع الأخذ فى الاعتبـار ما يكتنف التغيير عادة من مقـاومة .

٤ ـ ينبغى أن يتضمن قانون التعليم النص على امكانية تجريب النظم الجديدة فى التعليم على عينات محدودة من الادارات التعليمية أو المدارس دون حاجة الى استصـدار التشريعات اللازمة ، أو ايجاد نظم مبسطة واستصدارها فى اطار تجريبى ، على أن يتم استصدار التشريعات اللازمة عند السـعى الى تعميمها بعد ذلك بعد التوصل الى صورة شبه نهائية للمشروعات المقترحة .

٥ ـ أنظر :

Holmes, B. (1965). **Problems in Education; A Comparative Approach.** London : Routledge and Kegan Paul.

Jones, Phillip E. (1971). **Comparative Education : Purpose and Method. St. Lucia :** University of Queensland Press, pp. 92-121.

٦ ـ تعد هذه الخطوات جانبا محوريا فى المدخـل القـائم على المشكلات، ونوجزها فى : تحـديد المشـكلة ، اقتـراح الحل (الفرض) ، تحليل المشكلة ، تحليل وتحديد نوعية السياق الذى توجد فيه المشكلة، الاستدلال المنطقى للنتائج المترتبة على الحل، التحقيق العملى . انظر :

Jones, Op. Cit., p. 96.

٧ - للتعرف على نماذج لتطبيق المدخل القائم على المشـــكلات فى قضايا تتعلق بالتعليم فى مصر ، أنظر :

Boulos, W.A. (1980). **Physics in the Curriculum of General Secondary Schools in Egypt; A Comparative Study with Reference to Trends in English Sixth Forms.** Unpublished Ph.D. Thesis, University of London Institute of Education.

Metwally, M.M. (1979). **A Comparative Study of the Reorganization of Secondary Education in the United States, England and Sweden after 1945 with Reference to Emerging Policies in the Arab Republic of Egypt.** Unpublished Ph.D. Thesis, University of London, Institute of Education.

Soliman, S.G. (1979). **Adult Education and Modernity in the Arab Republic of Egypt ; A Comparative Study of Adult Education Policy in the Arab Republic of Egypt and England.** Unpublished Ph.D. Thesis, University of London, Institute of Education.

٨ - أنظر : Jones, Op. Cit., p. 96.

٩ - هذه الأنماط هى النمط القيمى normative pattern ، والنمـط المؤسساتى institutional pattern ، والنمو الفيزيقى physical pattern

١٠ - كذلك يشترط - كما سبق أن أوضحنا - أن يلقى مشروع الاصلاح المرتبط بذلك قبولا من الرأى العام . وتصورنا عن المثاليات فى هذا السياق لا يكاد أن يتجاوز العموميات (مثل حق المعلم وحريته فى تقويم أداء طلابه ، النشاط التعليمى جزء أساسى من المنهج، ينبغى التركيز على مستويات التفكير الأعلى والتفكير الابداعى، .. وهكذا) . وفى تصورنا الشخصى أن تحقيق هذه المثاليات أو المبادىء العامة (أو اذا شئت الأصول) له أهمية بالغة فى الارتقاء بالنظام التعليمى .

١١ - تتأثر عملية اتخاذ القرار فى الدول النامية بصورة كبيرة بتوجهات الحاكم أو الوزير أو المسئول (مهما قيل خلاف ذلك) . ومن المفترض فى الأنظمة التى تتيح قدرا من الديمقراطية أن تسـهم وسائل الاعلام فى نشر الأفكار الجديدة ومناقشتها ، الا أنه يلاحظ

فى بعض الحالات وجود طرفين معوقين لتحقيق رسالة وسائل الاعلام ، يتمثل أحدهما فى الحساسية المفرطة نحو النقد (مهما كان بسيطا) ، والآخر فى تجاهل النقد (مهما كان موضوعه خطيرا ٠

١٢ ـ هذا النموذج هو صورة معدلة لنظام التقويم فى السويد ٠ وللتفصيلات عن تجربة التقويم فىالسويد،أنظر على سبيل المثال: سعد الدين ابراهيم (المحرر) ، مستقبل النظام العالمى وتجارب تطوير التعليم ٠ عمان : منتدى الفكر العربى ٠ص ص ٩٤ ـ ٩٨ ٠

Husén, T. (1988). "The Swedish School Reforms : Trends and Issues", **International Journal of Educational Research,** 12 (2), pp. 177-192.

Marklund, S. and Bergendal, G. (1979). **Trends in Swedish Educational Policy,** Translated by V. Kajfetz, Stockholm : The Swedish Institute.

١٣ ـ يمكن تطبيق ذلك أيضا على التعليم الفنى٠ ومن البدائل المطروحة الاكتفاء بتقنين الاختبارات على صفوف معينة (قد تكون الصفوف الخامس والثامن من التعليم الأساسى ، وبعض فرق المرحلة الثانوية ، وقد تمتد الى الفرقة النهائية فى المرحلة الثانوية) ٠ وقد يستبدل استخدام الدرجات فى تقويم أداء الطلاب بالتقديرات (ممتاز ، جيد جدا ، جيد ، مقبول ، دون المستوى) ٠

٤٤ ـ لا شك أن بناء « بنك للأسئلة » بالمركز القومى للامتحانات والتقويمالتربوى مع وجود أساليب فنية « للتقنين السريع » (أنظر المراجع السابقة فى الهامش رقم ١٢) ، يؤديان الى امكانية توافر صور متعددة للاختبارات فى كل مادة فى كل صف (من المواد والصفوف المختارة) ٠

وتبين خبرة السويد أن الدرجات المعطاة لجميع الطلاب فى نفس الصف ـ فى المادة ونفس المقرر ـ تتوزع تقريبا فى صفوف المرحلة الالزامية من التعليم (١ ـ ٩) بصورة اعتدالية على مستوى الأمة بأكملها ، أما المدارس المقرة والفصول الدراسية فيها ، فان توزيع الدرجات فيها يكون عادة بصورة مختلفة ٠

وتبين المعدلات التالية النسبة الفعلية لتوزيع الدرجات فى كل

مادة فى صف معين - فى المدارس الالزامية (١ دون المستوى : ٥ ممتاز)

الدرجة (المعدل أو التقدير)	١	٢	٣	٤	٥
٪	٧	٢٤	٣٨	٢٤	٧

أما فى المدرسة الثانوية العليا ، فان التوزيع الفعلى للدرجات يتجه الى الارتفاع ، بمتوسط قومى حوالى ٣ر٤ الى ٣ر٥ ، وذلك نظرا لاختيار الطلاب لمسارات الدراسة والتخصص . (انظر المراجع السابقة الواردة فى الهامش رقم ١٢) .

١٥ - لا يتجاوز الاختلاف فى هذه الحالة ٠ر٢ من المعدل أو التقدير (أنظر المراجع السابقة عن تجربة السويد) .

دور طلاب الجامعات المصرية فى تنمية المجتمعات المحلية
« دراسة ميدانية لطلاب جامعة القاهرة ـ فرع الفيوم »

دكتور/محمد محمد سكران(*)

الاطار النظرى للدراسة :

من الحقائق التى تؤكدها أحداث التاريخ ،ومعطيات الواقع المعاصر. أن الشباب هم سواعد الأمة ، وبهم تنطلق نحو الرقى والتقدم ، وتحقيق أهدافها القومية ، لما يتميزون به من خصائص وسمات قد لا تتوافر فى غيرهم من الشرائح العمرية الأخرى .

فالشباب يشكلون قطاعا كبيـــرا فى المجتمع ، ويمتلؤن بالحماس والفتوة والطاقات المتجددة ، التى تتجه دائما الى التعبير عن نفسها ، واثبات ذاتها . والرغبة الصادقة فى العمل ؛ مما يدفعهم الى تحمـــل المشاق ، وبذل أقصى جهد فيما يقومون به من أعمال ، خاصة تلك التى ترتبط بعمليات الانتاج والابداع(١) .

ومن ثم يعتبر الشـــباب ـ بحكم كبر حجمهم ، وتزايد حماسهم وقوتهم ـ الرصيد البشرى الذى يمكن أن تعتمد عليه الأمة فى النهوض بها ، وتحقيق أهدافها . وان كان هذا يتوقف على نوعية اعداده ، وكيفية استثماره ؛ لأن رقى الأمم وتقدمها لا يتحقق الا من خلال مالديها من ثروة بشرية ، أحسنت تربيتها . وشحذت عقولها ، فانتجت وأبدعت(٢) .

ويحتل طلاب الجامعة موقعا متميزا بين صـــفوف الشـــباب ، باعتبارهم الشريحة المتعلمة ، تعليما يفوق فى مستواه تعليم غيرهم من الشرائح الشبابية الأخرى ، ومن ثم يشكلون صفوة مجتمع الشـــباب ، والعنصر الفعال فى مجتمع الكبار .

وانطلاقا من هذه الأهمية ـ التى تحتلها هذه الشريحة الشـــبابية

(*) كلية التربية ، الفيوم .

المتميزة - كثرت الكتابات حول تاريخها ، ودورها فى المجتمع ، كما كثرت التوصيات التى تؤكد على ضرورة مشاركتها مشـــاركة فعالة فى عمليات التنمية خاصة ما يتصل منها بتنمية المجتمعات المحلية ٠

وكثيرا ما تصدر مثل هذه التوصيات عن البحوث والدراســات فى بلدان العالم الثالث - على وجه الخصــوص - لما تعانيــه كثير مــن مجتمعاتها وبيئاتها المحلية من تخلف واضــح ، فى كثير من المجالات والقطاعات ، ومن ثم فانها بحاجة ماسة الى النهوض بها ، وتنميتها ، والارتفاع بمستوى معيشتها ، وتقديم العــون لهــا من مختلف الجهات والمؤسسات ٠ خاصة المؤسسات التعليمية ، ومنها مؤسسات التعليم العالى والجامعى ٠

يؤكد على هذا تلك الندوات والمؤتمرات والبحوث والدراسات التى تدور حول الشباب والجامعة والمجتمع ٠ تحليلا لها ، وبيانا لأدوارها ، وتحديدا لعلاقات التفاعل بينها ، وتشخيصا للمعوقات التى تحول دون هذا التفاعل ، أو دون القيام بأدوارها المنشودة ، وطــرحا للحــلول والبدائل التى يمكن أن تزيد من تفاعلها ، واتصالها بالمجتمعات والبيئات المحلية ، وقيامها بالمهام الملقــاة على عاتقها ، من أجــل تنمية هــذه المجتمعات والبيئات ، وتحقيق الأهداف القومية العليا(٣) ٠

وعلى صعيد المجتمع المصرى ٠ فاننا نجد العــديد من البحــوث والدراسات التى تدور حول التعــليم العــالى والجامعى ، ودوره فى التنمية ٠ وكثيرا ما تطرح فى توصياتها وتطوراتها ما يؤكد على أهمية، وضرورة مشاركة طلاب الجامعة مشاركة فعالة فى تنميــة مجتمعاتهم ، وبيئاتهم المحلية(٤) ٠

وهنا لابد أن نشير الى أن صدور مثل هــذه التوصــيات بأهمية وضرورة المشاركة الطلابية فى تنمية المجتمعات المحلية - انما ينبع فى الحقيقة والواقع من بعض الاعتبارات والمبررات الأساسية ٠ من أهمها :

١ - أن هذه المشاركة انما تعمل على المزج بين التعليم والعمل ، ومن ثم النظر الى عملية اعداد الطلاب على أنها عملية متكاملة ، يتوزع

فيها الجهد بين اكتسابهم للحقائق والمعلومات ، وبين وضع ما اكتسبوه منها موضع التطبيق ، والاختبار فى مواقع العمل ، ومجالات الانتاج فى مجتمعاتهم المحلية(٥) ٠

٢ ـ أن هذه المشاركة تعمل على تعميق قيمة العمل الاجتماعى فى نفوس الطلاب ٠ بكل ما ينطوى عليه هذا العمل من أبعاد ومضامين انسانية واجتماعية وتربوية تتمثل فى التعامل مع الآخرين من منطلق الاخوة الانسانية ووحدة العمل الانسانى ، وتبادل المصالح والمنافع ، وتضافر الجهود للتغلب على العديد من المشكلات خاصة بعد تزايدها وتعقيدها وتداخلها(٦) ٠ وتتمثل أيضا فيما يغرسه العمل الاجتماعى فى الفرد من قيم الولاء والانتماء للجماعة التى يعمل من خلالها ، وتشكيل اتجاهاته نحوها والتكيف معها ٠

٣ ـ أن المشاركة الطلابية فى تنمية المجتمعات المحلية ٠ من الأساليب الضرورية لعمليات التنشئة الاجتماعية ، وتشرب قيم المجتمع وثقافته ، واكتساب الخبرات والأساليب والأنماط الاجتماعية ، الضرورية للنمو الاجتماعى للفرد والتى تشكل جزءا أساسيا من شخصيته(٧) ٠

٤ ـ ان هذه المشاركة انما تشكل ترجمة حقيقية لوظائف التعليم الجامعى وأهدافه فى الواقع العملى الممارس، أو بتعبير أدق تعتبر عملية ضرورية وأساسية لتوظيف هذا النوع من التعليم من أجل تنمية المجتمع المحلى والنهوض به ٠ وبالتالى تعتبر هذه المشاركة من المعايير الهامة للحكم على مدى ارتباط الجامعة بالمجتمع الذى تعمل من خلاله ومدى معايشتها لمشكلاته وهمومه ، والعمل على تنميته والنهوض به(٨) ٠

وهنا نقول : ان هذا الارتباط لابد أن يوجد ؛ باعتباره السمة الأساسية لجامعة اليوم ، والمحك الأساسى لمدى قدرتها على القيام بدورها فى عمليات التنمية بصفة عامة ، وتنمية المجتمعات المحلية بصفة خاصة ٠

ونتساءل : ماذا نعنى بعمليات التنمية ، وما الدور الذى ينبغى ان تقوم به الجامعات فى هذا المجال ؟

ان الاجابة ـ عن مثل هذا التساؤل ـ تفرض علينا الاشارة لمفهوم التنمية ، ودور الجامعات فى هذا المجال ٠

مفهوم التنميـــة :

لسنا بحاجة الى التأكيد على أن هناك العديد من الكتابات والبحوث والدراسات التى ناقشت ، وما تزال تناقش هذا المفهوم ؛ ســـواء على المستوى المفاهيمى النظرى ، أو المستوى الامبريقى التطبيقى · هذا من ناحية ، من ناحية أخرى ان هـــذا المفهوم يعتبر من المفاهيم المثيـــرة للجـــدل ، وحولها تختلف التفســـيرات ، وتتعـــــدد التعـــــريفات والمصطلحات(٩) ·

ولن ندخل فى تفاصيل هذا الجدل وتفريعاته ، وحججه ومبرراته· وانما يكفينا فقط الاشارة الى ما يحـــدد فهمنا لمعنى التنمية ، والمفهوم الذى نأخذ به فى هذه الدراسة ، ويحدد حركة السير فيها ·

وجدير بالذكر أننا نستعين هنا فيما طرحه حامد عمار ، فى مؤلفه القيم « فى بناء الانسان العربى » ١٩٨٨ ، حول هذا الموضوع ؛ لمـــا يتميز به هذا الطرح من رؤية عميقة ودقيقة ، واعية بظـــروف المجتمع العربى وواقعه ، والآمال والطموحات التى ينشد تحقيقها ، فى عالم من أهم سماته ، سرعة التغير ، وفى ظل صراعات وتحديات عنيفة ، يواجهها على مختلف الأصعدة والمستويات ·

ويتلخص ما نود بيانه فى هذا المجال فى : انه من الضرورى النظر الى عملية التنمية على أنها عملية موحدة متكاملة ، تتفاعل مكوناتها فى حركة جدلية تأثيرا وتأثرا ، وتتشابك فيها الغايات والوسائل ، تشابكا معقدا ومتحركا(١٠) · وهذا يعنى أن تنمية المجتمع عمليـــة تتميـــز بالتكامل والشمول ، من منطلق التوحـــــد بين مكوناتها وقطاعاتها ، وجدلية العلاقة بينها ، وعمليات التفاعل والتأثير بين هـــذه المكونات والقطاعات ، وبالتالى فان مايحدث من الفصل بين ماهو اقتصادى وماهو اجتماعى ، انما يشكل فصلا تعسفيا لا يستقيم ومنطق الحياة ، وطبائع الأشياء ، وعلاقات التفاعـل والتأثير بينها · كما أنه يتجاهل الفهـــم الصحيح لبناء الانسان ، وصياغة المجتمع الانسانى(١١) ·

وهنا نقول : ان هذه النظرة الشـــاملة للتنمية ، هى التى تشكل

فهمنا لها ، وتحدد المفهوم الذى نعمل من خلاله . فى هذه الدراسة ، لما ينطوى عليه من أبعاد ومضامين لها ارتباط وثيق بالقضية موضوع الدراسة الحالية ، من هذه الأبعاد والمضامين : -

١ - البعد الأخلاقى للتنمية . والذى يتمثل فى العمل على تحقيق العدالة بين جميع الأفراد والقطاعات ، واعتبار مختلف الأنشطة والأعمال - مهما كانت تقليديتها - من المجالات والموارد الأساسية للتنمية ، بصرف النظر عن القائمين بها ، أو المجتمعات والبيئات التى تتم فيها ، ومن ثم ضرورة الاهتمام بها والحفاظ عليها ، والعمل على تطويرها ، فى الاطار الاجتماعى الذى تتم من خلاله ، والقيم والتقاليد الاجتماعية التى تحدد أساليب القيام بها وكيفية الانتفاع بها .

٢ - البعد الانسانى ، الذى يتمثل فى التأكيد على أهمية العمل على بناء الانسان ، وتنميته فى اطار انسانى معين ، وهو أن الانسان كائن حى تتكامل وتتفاعل مقومات وجوده الانسانى مع بعضها البعض ، ومع غيره من البشر ، ومع الظروف والموجودات البيئية التى تحيط به(١٢) .

وهذا البعد الانسانى يشير الى أن عملية تنمية الانسان عملية مركبة لا تقتصر على جانب معين ، ولا تسير فى اتجاه واحد ، انما تتصل بكافة الجوانب والابعاد ، وتتم من خلال العديد من الأنشطة المتشابكة المتداخلة التى تتعلق بحاجاته المادية والمعنوية(١٣) .

كما أن هذا البعد يشير الى أهمية ما يمتلكه الانسان من قدرات ذاتية ، ومقومات انسانية ومعنوية فى عملية التنمية ، وبالتالى أهمية تحرير هذه القوى والمقومات ، واتاحة الفرص المختلفة أمام الانسان من أجل الخلق والابداع .

ويتضمن هذا البعد أيضا أهمية تركيز عمليات التنمية على الانسان واعتباره محور هذه العمليات أيا كان موقعه الجغرافى أو الاجتماعى ، بما يحقق كفاءة الانتاج ، وعدالة التوزيع ، ويعمق فيه الانتماء ، ويبتعد به عن الوقوع فريسة للسلبية أو نهبا للاغتراب عن مجتمعه(١٤) .

٣ ـ البعد الاجتماعى لعمليات التنمية ، والذى يتضمن شمول هذه العمليات وامتدادها لكل المقومات الاجتماعية ، سواء ما يتصل منها بالمقومات المعنوية أو بالقيم والسلوك والعادات والتقاليد ، والمثل الأخلاقية ، والدوافع الاجتماعية ٠

ويمكن القول أن البعد الاجتماعى لعمليات التنمية يهدف فى صورته المثالية الى اشباع الحاجات الانسانية للفرد والمجتمع ، مادية كانت أم معنوية ، واكساب الفرد القدرات والمهارات والفرص اللازمة لممارسة العمل المنتج ، المفيد له ، ولمجتمعه ، والتواصل الفعال بين كل من الفرد والمجتمع ، وبين مختلف الشرائح الاجتماعية الأخرى ، بما يعمق الاحساس بالانتماء للمجتمع ، والالتزام بقضاياه ، والمشاركة الايجابية فى صنع السياسات والقرارات واتحادها وتنفيذها(١٥) ٠

٤ ـ النظرة الشاملة للبعد الاقتصادى فى عمليات التنمية ، حيث لا يقتصر هذا البعد على المجالات والأنشطة التى تخضع لمنطق السوق ، واعتبارها المعيار الوحيد لعمليات التنمية ٠ وانما يشمل أيضا تلك المجالات والأنشطة الأخرى التى لا تخضع لهذا المنطق ، ولكن لها أهميتها فى عمليات التنمية الاقتصادية كالصناعات التقليدية ، والأنشطة والأعمال التى تتم داخل البيئات والمجتمعات المحلية ٠

وبالتالى فانه من الضرورى أن تحتل هذه الأنشطة والأعمال موقعا هاما فى عمليات التنمية حفاظا عليها ، وتطويرا لها ، وتدعيما للثروة القومية ، والجهود الوطنية ، وتجنب الوقوع فريسة للتبعية ، الى آخر هذه الأبعاد التى ينطوى عليها مفهوم التنمية بأبعاده وخصائصه المشار اليها ،والتى تعمل على الوحدة بين الحاجات المادية والمعنوية ، الفردية والاجتماعية ، والتكامل بين مختلف المجالات ، والشمول لكافة الامكانيات والطاقات، ويجعل من عمليات التنمية محورا لاهتمام مختلف البيئات والمجتمعات ، وميدانا خصبا لكافة الأفراد والجماعات والهيئات والمؤسسات ، للقيام بدور فعال فى هذه العمليات(١٦) ٠

من هذا المنطلق نقول ان مفهوم التنمية بهذه الأبعاد والصفات هو

المفهوم الذى يعطى للجامعات الفرصة الحقيقية للمشـــاركة الفعالة فى عمليات التنمية على المستوى القومى وعلى مستوى المجتمعات المحلية ٠

وهذا ينقلنا الى الاجابة عن التساؤل الآخر الذى ســـبق طـــرحه ويدور حول :

دور الجامعات فى عمليات التنمية :

يجدر بنا فى البداية أن نشير الى أن مفهوم الدور - الذى يمكن النظر اليه من خلال العديد من المستوياتيهمنا الاشارة هنا الى مستويين:

ـــ المستوى المفاهيمى النظرى ٠ ويتعلق بالدور فى صـــورته المعيارية المثالية أو ما ينبغى أن يكون ، من وجهة نظر الآخرين ، أو كما هو محدد ومرسوم فى القوانين واللوائح الرسمية ٠

ـــ المستوى التطبيقى ٠ ويتعلق بالدور فى صورته الواقعية ، أو كما هو متحقق بالفعل فى الواقع العملى الممارس ٠

وهنا نقول ان للجامعات ـ علىالمستوى المفاهيمى النظرى ـ العديد من الأدوار فى عمليات التنمية ٠ وهى فى معظمها مستمدة من الوظائف المتعارف عليها للجامعة فى الفكر العالمى المعاصر، وتلك الوظائف المحددة فى القوانين واللوائح الرسمية ٠

فبالنسبة للوظائف المتعارف عليها للجامعة فى الفكر العالمى المعاصر فيمكن حصرها فى الآتى : ـ

ـــ الحفاظ على الثقافة القومية وعناصرها الأصيلة ٠
ـــ العمل على انتاج مجتمع متحضر ٠
ـــ أن تكون الجامعة مركز اشعاع حضارى فى المجتمع الذى تعمل من خـــلاله ٠
ـــ تطبيق المعرفة لحل قضايا المجتمع ومشكلاته ٠
ـــ القيام بعملية التدريس واعداد الطلاب معـــرفيا ووجدانيا ، واجتماعيا ٠

ـــ البحث العلمى الرصين ، والكشف عن الحقائق العلمية .

ـــ اعداد هيئات التدريس اللازمين للعمل فيها(١٧) .

لكن بالرغم من تعدد هذه الوظائف الا أنه يمكن حصرها فى وظائف ثلاثة : انتاج المعرفة عن طريق البحث العلمى ، ونقلهـــا عن طـــريق التدريس ، وتطبيقها من خلال الاعداد المهنى ، واعداد القوى العاملة المدربة ، وحل مشكلات وقضايا المجتمع .

ومن الجدير بالاشارة اليه أن معظم هذه الظروف نلتقى مع تلك الوظائف المعلنة للجامعة المصرية كما ينص عليها القانون الذى تعمل من خلاله ، فى الوقت الحاضر حيث ينص على ما يلى : ـ

ـــ تختص الجامعات بكل ما يتعلق بالتعليم الجامعى ، والبحث العلمى ، الذى تقوم به كلياتها ومعاهدها فى سبيل خـــدمة المجتمع ، والارتقاء به حضاريا .

ـــ المساهمة فى رقى الفكر ، وتقـــدم العـــلم ، وتنمية القيم الانسانية .

ـــ تزويد البلاد بالمتخصصين والفنيين والخبـــراء فى مختلف المجـــالات .

ـــ اعداد الانسان المزود بأصول المعرفة وطرائق البحث المتقدمة، والقيم الرفيعة ليساهم فى بناء وتقدم المجتمع (الاشتراكى) ، وصنع مستقبل الوطن ، وخدمة الانسانية .

ـــ تعتبر الجامعة معقلا للفكر الانسانى فى أرفع مســـتوياته ، ومصدرا لاستثمار وتنميـــة أهم ثرواته للمجتمع ، واغـــلاها ، وهى الثروة البشـــرية .

ـــ اهتمام الجامعات كذلك ببعث الحضـــارة العـــربية والتراث التاريخى للشعب المصرى ، وتقاليده الأصيلة ، ومراعاة المستوى الرفيع للتربية الدينية والخلقية والوطنية .

ـــ توثيق الروابط الثقـــافية والعلمية مع الجماعات والهيئـات العلمية العربية والأجنبية(١٨) ٠

هذه هى الوظائف المعلنة للجامعات المصرية ، ومنها يتبين لنا أنها تلتقى مع الوظائف المتعارف عليها للجامعة فى الفكر العالمى المعاصر ٠ كما يتبين لنا منها أن للجامعة دورها الهام فى عمليات التنمية بمفهومها الشامل الواسع بشروطه وأبعاده ، وخصائصه وصفاته الأخلاقية والانسانية والاجتماعية والاقتصادية ، والتى سبق بيانها فى المحور السابق ٠

من هذا المنطلق نقول : ان الجامعة لم تعد فى الوقت الحاضر مجرد أبنية تعليمية تقدم برامج دراسية معينة ، وانما أصبح لها دورها الفعال فى عمليات التنمية ، فى مختلف المجالات والقطاعات ٠

كما أنها أصبحت اليوم مســـئولة أكثر من ذى قبـــل عن النهوض بالمجتمع ، والعمل على رقيه وتقدمه ، لما تملكه من آليات وامكانيات وقدرات متميزة من حيث تعددها وتنوعها، وارتفاع مستواها ، ما يجعلها مؤسسة متميزة ، قادرة على الحـــركة والفعـــل ، والاستجابة لحاجات المجتمع ، بدرجة أكثر فاعلية من المؤسسات الأخرى فى المجتمع ، خاصة فى المجالات التالية : ـ

ـــ اعداد الكفاءات المتخصصة فى شتى مجالات فـــروع العلم والمعرفة ، وفى مختلف المواقع والقطاعات ٠

ـــ تنمية المجتمعات المحلية ٠ فالجامعات تشكل مراكز اشعاع حضارى وقوة رائدة دافعة نحو التقدم والازدهار لهذه المجتمعات ٠

ـــ العمل على نقل المعرفة الأصيلة ، وتطويرها ، وانتاجها ، ونشرها ، للافادة منها فى المجتمع ٠

ـــ اعداد الطلاب للقيام بالأعمال التى يتطلبها سوق العمل ، واكسابهم الاتجاهات والقيم العلمية والاجتماعية المرغوبة ، ومساعدتهم على الدخول فى حياة المجتمع من أجـل تطـــويره ، والنهوض به فى مختلف المجالات والقطاعات ٠

ـــ اثارة الوعى لدى طلابها بقضـــايا مجتمعهم ، من خـــلال مشاركتهم الفعالة فى مختلف الأنشطة والأعمال داخل وخارج الجامعة ، لما لهذه المشاركة من آثار فعالة فى بناء الطلاب واعدادهم ، والاعتماد عليها فى تنمية المجتمعات والبيئات المحلية التى يعيشون فيها ، والمجتمع الكبير الذى ينتمون اليه ٠

خلاصة القول أنه على المستوى المفاهيمى النظرى ، أو المعيارى المثالى فان هناك العديد من المهـــام والوظائف التى ينبغى أن تقوم بها الجامعات ٠

اما على مستوى التطبيق والممارســـة الفعلية لدور الجامعات فى عمليات التنمية ، فان هناك العديد من البحوث والدراسات التى تناولت هذا الجانب ، وكلها تؤكد على أن ما تقوم به الجامعات ، أو ماهو متحقق بالفعل من المهام الملقاة على عاتقها فى مجال التنمية ، يقل فى مستواه عما ينبغى أن تقوم به ، وعما هو مرسوم لها،أو منشود فى هذا المجال، بل هو مستوى فقير لا يرقى الى المستوى اللائق بها ، أو المنتظر منها أن تقوم به فى عمليات التنمية(١٩) ٠

وتطرح احدى الدراسات : بعض المظاهر التى تؤكـــد على هـذا المستوى الفقير الذى وصلت اليه الجامعات : حيث ترى أن الجامعات لا تقوم باعداد طلابها لمواجهة متطلبـــات حاضرهم ، وتحمل تبعات المستقبل وتحدياته ٠ بل ان هذا الاعداد يعانى من علل كثيرة ، من أهمها: الفصل بين التعليم والعمل وبالتالى أصبحت عملية اعدادهم ليست أكثر من تلقينهم أفكارا مجردة ، لا وزن لها ولا سبيل لادراك قيمتها طوال فترة الاعداد الجامعى ٠

كما ترى الدراسة أن كثيرا من الأبحاث العلميـــة التى تقوم بهـا الجامعات ، لا تصل الى نتائج يمكن الافادة منها فى تطوير واقع الحياة فى مجتمعنا ٠وبالتالى أصبحت البحوث الجامعية تفتقر الى أهم المقومات التى تجعلهـــا قادرة على أن توفر لمجتمعها حاجته من العلم والمعـرفة التطبيقية ٠

وبالنسبة لمجال خدمة المجتمعات المحلية ، فترى الدراسة ، ان ما تقوم به الجامعات فى هذا المجال ، لا يتعدى الممارسات التقليدية ،والتى تتمثل فى أسبوع المرور ، وأسبوع النظافة ومجالات التوعية الصحية ، والاحتفال بالمناسبات الدينية والقومية ، وغير ذلك مما لا يخرج عن كونه نشاطات وممارسات عشوائية تأتى على هيئة ردود أفعال للجامعة ، فى مواجهة المبادرات التى تأتى من خارجها ، مما جعل اسهام الجامعات فى خدمة مجتمعاتها المحلية اسهاما هامشيا ، لا يغير شيئا فى حياة هذه المجتمعات(٢٠) ٠

وهذا معناه أن هناك فجوة عميقة بين دور الجامعات فى عمليات التنمية ـ على المستوى المفاهيمى والنظرى ٠ وبين دورها الذى تقوم به بالفعل على مستوى التطبيق والممارسة ٠

على أى حال فان ما يهمنا فى هـذا المجال هو ما يتصـل بدور الجامعات فى تنمية المجتمعات المحلية ٠ ولقد تبين من الدراسة المشـار اليها ، أن دورها فى هذا المجال لا يزيد عن أن يكون نوعا من الممارسات الفولكلورية الموسمية التى لا تحدث فى المجتمع المحلى أثرا ذا بال ٠

وهناك دراسة أخرى اقتصرت على دور كليات التربية الاقليمية فى خدمة المجتمع ، وخلصت الى أن هذه الكليات بوضعها الحالى غير قادرة على القيام بوظيفتها فى خدمة المجتمع(٢١) ٠

وحول دور كليات جامعة القاهرة فرع الفيوم ودورها فى تنميـة المجتمع المحلى ، توصلت احدى الدراسات الى أن هذه الكليات تعانى من قصور عام بالنسبة لدورها فى تنمية المجتمع المحلى(٢٢) ٠

من هذه الدراسات وغيـرها ، يمكن أن نخلص بأن الجامعـات لا تشارك مشاركة فعالة فى تنمية المجتمعات المحلية ٠ أو بتعبير أكثر دقة أن ثمة وظيفة هامة من وظائف الجامعة لا تتحقق كما ينبغى أن تكون ، أو كما هى محددة على المستوى المفاهيمى النظرى ٠

وهنا لنا ان نتساءل : وماذا عن دور طـلاب الجامعات فى تنمية المجتمعات المحلية ؟

وهنا قد يقال أن الاجابة عن هذا التساؤل يمكن الحصـــول عليها بطريقة استنتاجية أى من الوضع الذى سبق بيانه لدور الجامعات فى تنمية المجتمعات المحلية ، سواء على المســـتوى المفاهيمى النظرى ، أو على المستوى التطبيقى الممارس ٠

فالطلاب يشكلون جزءا هاما من النظام الجامعى ٠ وبالتالى يصدق عليهم مايصدق على هذا النظام ٠ بمعنى أنه على المســـتوى المفاهيمى تقع عليهم العديد من المهام التى ينبغى أن يقوموا بها من أجـــل تنمية مجتمعاتهم ، وبيئاتهم المحليـــــة ٠ وأنـــه على المســـتوى التطبيقى الممارس لا يقوم الطلاب بهذه المهام بالدرجة المطلوبة ، ولا يشـــاركون مشاركة فعالة فى تنمية هذه المجتمعات والبيئات ٠

وهنا نقول : ان هذا الاستنتاج ـ وان كان له ما يبرره ـ الا أن فيه تصميما واضحا ٠ قد يؤثر على مصداقية الحكم على دور الطلاب فى تنمية المجتمعات المحلية ، خاصة وان هذا الدور غير واضح ، أو غير محدد فى القوانين واللوائح الرسمية ٠

وبالتالى فان هذا الدور يحتاج الى دراسة علمية ، تحدد نوعية ما يقوم به الطلاب بالفعـــل من أعمال وأنشـــطة خارج المنهج الدراسى التقليدى ، ومدى علاقة ما يقومون به من هذه الأعمال والأنشطة بتنمية المجتمعات والبيئات المحلية ، والدور المقترح الذى يمكن أن يقـــوم به الطلاب فى هذا المجال ٠

من هنا تنبع أهمية القيام بمثل هذه الدراســـة ، وهذا ما نحاول التصدى له فى الدراسة ٠

مشـكلة الدراســة :

تتلخص مشكلة الدراسة فى الاجابة عن التساؤلات التالية :

١ ـ ما مدى مشاركة طلاب الجامعة فى مصر فى تنمية المجتمعات المحليـــة ؟

٢ ـ ما الظروف التى تحول دون مشاركتهم مشاركة فعالة فى تنمية هذه المجتمعات ٠

٣ ـ ما التصورات والمقترحات التى يمكن أن تفيد فى هذا المجال ؟

أهمية الدراســـة :

هذه الدراسة من الدراسات التى تهتم بطـــلاب الجامعة فى مصر باعتبارهم صفوة مجتمع الشباب ، ومن منطلق أهمية مشاركتهم فى قضايا ومشكلات مجتمعهم ٠ والافادة من طاقاتهم فى هذا المجال ٠

ولقد سبق أن أوضحنا أهمية مشاركة الطلاب فى تنمية مجتمعاتهم المحلية وتبين لنا أن لها تأثيرها الفعال فى عمليات التنشئة الاجتماعية للطلاب ، واكســـابهم القيم والاتجاهات التربوية والاجتماعية المرغوبة والمهارات اللازمة لهم فى مستقبل حياتهم ٠

كما أن لهذه المشاركة أهميتها بالنسبة للمجتمعاتالمحلية حيث يقوم الطلاب بالتطبيق العملى لما اكتسبوه من خبـــرات ومهـــارات وحقائق ومعلومات ، فى خدمة هذه المجتمعات ، والعمل على تنميتها ، وبالتالى فان الفائدة المتوقعة من هذه المشاركة فائدة مزدوجة ٠

من هنا تنبع أهمية الدراسة الحالية حيث تقوم بتشـــخيص واقع المشاركة الطلابية فى تنمية مجتمعاتهم المحلية ، والوقوف على المعوقات التى تحول دون مشاركتهم مشاركة فعالة فى تنمية هـــذه المجتمعات ، وطرح بعض التصورات والمقترحات التى قد تفيد فى هذا المجال ٠

مصطلحات الدراسة وحدودها :

من بين مصطلحات الدراسة التى تحتاج الى تحـــديد : مصطلح « الدور » والمجتمع المحلى ٠

الدور : دون الدخول فى تفاصـيل الدور ونظرياته ، فانه يكفينا الاشارة فى هذا المجال الى أننا نتعامل مع هـــذا المصطلح من خـــلال مستويين : المستوى المتوقع ، والمستوى التطبيقى ، حيث أن دور الطلاب

فى تنمية المجتمعات المحلية ـ موضوع الدراسة الحالية ـ ليس دورا محددا موصوفا فى القوانين واللوائح الرسمية . وانما هو دور متوقع حدوثه بحكم موقع الطلاب ، وما يمتلكونه من مقومات الحركة والفعل ، وآليات التفاعل بينهم وبين مجتمعاتهم المحلية . هـذا من ناحية ، من ناحية أخرى أن هذا الدور قد يواجه من الظروف والمعـوقات مايحول دون تحقيقه كما هو متوقع ، ومن ثم فاننا نتعامل مع دور الطلاب فى هـذا المجال من خلال المستويين المشار اليهما .

المجتمعات المحلية : نستخدم المجتمع المحلى ـ فى هذه الدراسة ـ بمعنى أوسع وأشمل من مجرد كونه البيئة المحليـة المحيطة بالمؤسسات الجامعية . بعبارة أخـرى نسـتخدم المجتمع المحلى بمعنى يشمل : المؤسسات الجامعية ، وما هو خارج هذه المؤسسات . لأن التضييق من مفهوم المجتمع المحلى ، وقصره على مكان معين قد يحد من نشـاط الطلاب . بل قد يعطل الفوائد المرجوة من قيامهم بهذا النشاط .

فاذا قصرنا المجتمع المحلى على ماهو خارج المؤسسات الجامعية ، فاننا بذلك نحرم هذه المؤسسات من جهود ابنائها ، كما نحرمهم أنفسهم من التفاعل معها ، وتشرب قيمها ونظمها .

واذا ما قصرنا المجتمع المحلى على المؤسسات الجامعية ، فاننا بذلك نحرم ماهو خارج هذه المؤسسات من جهود الطلاب . وقـد يؤد ى الى انعزالهم عن البيئة التى يعيشـون فيها ، وحرمانهم من التفاعـل مع قضاياها ومشكلاتها .

ومن ثم فاننا نستخدم مفهوم المجتمع المحلى فى هذه الدراسة ليشمل ماهو داخل المؤسسات الجامعية ، وما هو خارجها .

ولكن تجدر الاشارة هنا الى أننا فى هذه الدراسة سوف نقتصر على المؤسسات الجامعية التابعة لجامعة القاهرة فرع الفيوم ، وعلى المجتمع المحلى المحيط بهـا ، ونعنى به مجتمع محافظة الفيـوم ، من منطلق معايشة الباحث لهذا المجتمع من خلال عمله بكلية التربية بالفيوم .

هذا من ناحية ، من ناحية أخرى أن المؤسسات الجامعية - فـــرع الفيوم - تشكل جزءا هاما من جامعة القاهرة ، بما تتميز به من عراقة وأصالة ، وفى الوقت نفسه تشكل هذه المؤسسات جزءا هاما من الجامعات الاقليمية ، بكل ماهو ملقى على هذه الجامعات من مهام وآمال معينة قوامها : العمل على النهوض بالاقاليم التى توجد فيها ، ومنها اشتقت صفتها ، ومن أجلها انشئت هذه الجامعات .

هذا بالاضافة الى أن محافظة الفيوم ، على وجه الخصوص ، من المحافظات التى تحتاج - ربما أكثر من غيرها - للنهوض بها ، والعمل على تنميتها ، وهو أمر يمكن تحقيقه ، خاصة وأنها غنية بثرواتها البشرية والمادية ، والحضارية ، والتى لم تستغل بعد الاستغلال المطلوب .

منهج وأدوات الدراســة :

الدراسة الحالية من الدراسات الوصـفية التى تهتم بتحليل الواقع تشخيصا ، وتحليلا ، وتفسيرا ، واستخلاصا للنتائج ، وطرحا للحلول والبدائل .

وتستخدم « استمارة الاســـتبيان » أداة لها . ولقـــد تم اعدادها وتصميمها وفق خطوات منهجية معينة ، سوف نشير اليها فى اجراءات الدراسة الميدانية .

الدراســـة الميـــدانية

نتناول هذه الدراسة من خلال محورين أساسيين : المحور الأول : اجراءات الدراسة والمحور الآخر : نتائج الدراسة .

أولا : اجراءات الدراســة :

وتشمل التعريف بأداة الدراسة والعينة واجراءات التطبيق وتفريغ البيانات والمعالجة الاحصائية .

(أ) أداة الدراســـة :

كما سبق أن أشرنا فانالدراسة الحالية تستخدم«استمارة الاستبيان» أداة لها ، والتى قمنا باعدادها وتصميمها فى ضوء القرارات المختلفة حول موضوع الدراسة ، والمناقشات التى دارت حول هـــذا الموضوع مع بعض الطلاب وبعض أعضاء هيئات التدريس والمسئولين بمحافظة الفيوم.

ولقد اتبعنا فى اعداد استمارة الاستبيانوتصميمها الخطوات التالية:

١ ـ تحديد بعض المجالات التى يمكن أن يقوم بها الطلاب داخل مؤسساتهم الجامعية وخارجها ، وتشكل فى الوقت نفسه « الدور المتوقع» من الطلاب القيام به ، من أجل مشاركتهم فى مجتمعاتهم المحلية بمعناها الشامل للمؤسسات الجامعية ، ولما هو خارج هذه المؤسسات .

٢ ـ تحديد بعض الأساليب والطرق الخاصة بكل مجال من المجالات التى تم تحديدها ، ويمكن للطلاب القيام بها من أجـل تحقيق هـــذه المجالات .

٣ ـ مناقشة هذه المجالات والأساليب والطـــرق مع بعض الطلاب وهيئات التدريس بالكليات موضوع الدراسة ، ومع بعض المسئولين عن قطاع الشباب بمحافظة الفيوم للوقوف على :

ـــ مدى مناسبتها للطلاب وارتباطها بالمجالات الدراســـية التى يقومون بها داخل مؤسساتهم الجامعية .

ـــ مدى أهميتها للطلاب ، خاصة فيما يتصل بعمليات التنشئة الاجتماعية واكسابهم الاتجاهات والقيـــم التربوية والاجتماعية المرغوبة والمهارات اللازمة لهم فى مستقبل حياتهم .

ـــ مدى أهميتها بالنسبة للمجتمع المحلى الذى يعيشـــون فيه ويتعاملون معه سواء داخل المؤسسات الجامعية أو خارجها .

٤ ـ وفى ضوء هذه المناقشات والملاحظات التى أبديت تم صياغة أستمارة الاستبيان وعرضها على بعض الزملاء ، وتطبيقها على عينـــة

محدودة من الطلاب بلغت عشر حالات للوقوف على مدى وضوح العبارات التى تغطيها ٠

وفى ضوء الملاحظات التى أبديت تم تعديل صياغة بعض العبارات وحذف البعض الآخر ٠ وبعد ذلك تم تطبيق استمارة الاستبيان على عينة أخرى مماثلة للتأكد من صلاحيتها لتطبيق ٠

وفيما يلى وصفا تفصيليا لاستمارة الاستبيان فى صورتها النهائية :

تتكون الاستمارة من الأجزاء التالية :

ـــ صفحة الغلاف ٠ وتغطى : الهـــدف من الاستمارة ، والذى يتلخص فى : التعرف على مدى مشاركة طلاب الجامعة فى تنمية المجتمع المحلى ، وأهم الظروف والمعوقات التى تحول دون مشاركتهم مشاركة فعالة فى هذا المجال ، والمقترحات التى يمكن أن تســـاعد فى التغلب عليها ، كما تغطى صفحة الغلاف طريقة الاجابة ، وتتلخص فى قيـــام المجيب عن الاستمارة بوضع علامة √ أمام العبارة التى تتفق ووجهة نظره حولها ، سواء كانت هذه العبارة تتصف بمدى المشاركة ، أو الظروف والمعوقات ، أو المقترحات ، وسواء كانت تتصل بالمؤسسات الجامعية ، أو بماهو خارجها ، أو كانت تتصـــل بالجوانب الشـــخصية أو العائلية أو الاجتماعيـــة ٠

وتغطى صفحة الغلاف أيضا البيانات الخاصـــة بالمجيب عنهـــا ٠ وتتعلق بالكلية ، الفرقة ، التخصص ، النوع (ذكر / أنثى) ٠

ـــ محتوى الاستمارة ، وتتكون من ثلاث مجموعاتمنالعبارات، تدور حول المحاور الثلاثة المشار اليها ونعنى بها : مـــدى المشـــاركة ، الظروف والمعوقات ، المقترحات، ويمكن تصنيف هذه المجموعات كمايلى:

ـــ المجموعة الأولى ، خاصة بالأنشـــطة والأعمال التى تتعلق بمجال الخدمات التعليمية والتثقيفية والخدمات البيئية ٠ والتى يمكن للطلاب أن يشاركوا فيها وبالتالى تعتبر مؤشرا لمشـــاركتهم فى تنمية المجتمع المحلى ٠

ـــ المجموعة الثانية ، وخاصة بالظروف والمعوقات التى يمكن أن تحول دون مشاركة الطلاب فى أنشطة المجموعة الأولى ، سواء كانت هذه الظروف والمعوقات تتصل بالجوانب الشخصية أو العائلية أو الاجتماعية أو بالمؤسسات الجامعية ، أو بما هو خارجها ٠

ـــ المجموعة الثالثة ، خاصة بالمقترحات التى يمكن أن تساعد فى التغلب على هذه الظروف والمعوقات ٠

ويجدر بنا أن نشير الى أن العبارات الخاصة بكل مجموعة من المجموعات الثلاث سوف نذكرها بالتفصيل عند تحليل نتائج الدراسة الميدانية وتفسيرها(*) ٠

(ب) عينة الدراسة :

يبلغ عدد الكليات بفرع الفيوم خمس كليات ، ولقد تم اختيار عينة الدراسة من أربع كليات فقط وهى حسب أقدمية انشائها ، التربية ، الزراعة ، الخدمة الاجتماعية ، الهندسة ٠ ولقد أستبعدنا من الدراسة الكلية الخامسة وهى الدراسات العربية والاسلامية لأن سنوات الدراسة بها لم تكتمل بعد حيث بدأت الدراسة فيها فى العام الدراسى ١٩٩٠/٨٩ أى أنه لا يوجد بها سوى الفرقتين الأولى والثانية ٠

ويبلغ حجم عينة الدراسة ٤٥٠ طالبا وطالبة ، موزعة على كليات الفرع كما هو موضح بالجدول التالى :

الكلية	بنون	بنات	جملة
التربية	١٧٠	٨٠	٢٥٠
الزراعة	٣٤	١٦	٥٥
الخدمة الاجتماعية	٧٥	٣٥	١١٥
الهندسة	٢٨	١٢	٤٠
جملة	٣٠٧	١٤٣	٤٥٠

(*) ولقد اعتبرنا ذكر العبارات عند تحليل النتائج ، والوصف التفصيلى لاستمارة الاستبيان ، بديلا عن ارفاق هذه الاستمارة فى الدراسة الحالية ٠

ومن الجدير بالذكر ان حجم العينة يتناسب - الى حد قريب - مع حجم المجتمع الأصلى لكل كلية ، حيث أن حجم المجتمع الأصلى لكلية التربية ٥٥٩٨ طالبا وطالبة وبكلية الزراعة ٥٢٣ طالبا وطالبة ، وبكلية الخدمة الاجتماعية ١٦٣٤ طالبا وطالبـــة ، وكلية الهندســـة ٤٤٢ طالبا وطالبـــة .

(جـ) تطبيق أداة الدراسة وتفريغها ومعالجتها احصائيا :

لقد تم تطبيق أداة الدراسة عن طـريق بعض الزمـــلاء ، وبعض العاملين بالكليات موضوع الدراسة(*) .

وتم تفريغ استمارات الاستبيان يدويا ، ولكل استمارة على حدة فى جداول أعدت لهذا الغرض وتفى بعمليات المقارنة بين متغيرات الدراسة .

ثم تم حساب النسب المئوية للتكرارات التى تم الحصول عليها ، كما قام بالمعالجة الاحصائية لهـــذه التكـــرارات للوقوف على مدى الدلالة الاحصائية لما قد يكون هناك من فروق بين الاجابات .

ولقد تم استخدام معادلة كا٢ لايجاد الفروق بين التكرارات ومعادلة كا٢ هى :

$$\text{كا}^2 = \text{مج} \frac{(\text{ك} - \text{ك}')^2}{\text{ك}'}$$

حيث أن ك = التكـــرار المـــلاحظ التجريبى ، ك' = التكرار النظرى ، وتعتبر الفروق ذات دلالة احصائية اذا كانت القيمة المحسوبة لـ كا٢ وعند درجة حرية معينة أكبر من قيمتها المجدولة أو مساوية لهـذه القيمة عنـــد مســـتوى ٠٫٠٥ ، أو ٠٫٠١ أو ٠٫٠٠١ (٢٩) .

ثانيا : نتائج الدراسة الميدانية وتفسيرها :

يجدر بنا فى البداية أن نشير الى ما ســـبق بيانه من أن مشـــكلة

(*) يتقدم الباحث بكل الشكر والتقدير لكل من شارك فى عمليات التطبيق من السادة الزملاء والعاملين بكليات جامعة القاهرة - فرع الفيوم .

الدراسة تتحدد فى الاجابة عن أسئلة ثلاثة تدور حول : مدى مشاركة طلاب الجامعة فى تنمية المجتمع المحلى ، وأهم الظروف والمعوقات التى تحول دون مشاركتهم مشاركة فعالة فى هذا المجال · وأهم المقترحات والتصورات التى يمكن أن تفيد فى التغلب عليها ·

وعلى هذا الأساس تم وضع استمارة الاستبيان ، أداة الدراسة الحالية ، وكما سبق فى وصفها ، فانها تغطى محاور ثلاثة ، للاجابة عن الأسئلة الثلاثة للمشكلة ولقد تم تطبيقها على عينة من طلاب كليات جامعة القاهرة ، فرع الفيوم ·

وفيما يلى ما أسفر عنه التطبيق الميدانى لكل محور من المحاور الثلاثة أو بتعبير آخر للاجابة عن أسئلة المشكلة ·

(أ) مدى مشاركة الطلاب فى تنمية المجتمع المحلى :

لقد حاولنا التعرف على هذا المحور من خلال مجموعة من الأنشطة التى تدور حول مجالين أساسيين هما : مجال الخدمات التعليمية والتثقيفية ، ومجال الخدمات البيئية ·

ولقد أسفرت نتائج الدراسة حول مشاركة الطلاب فى أنشطة هذين المجالين عن الآتى : -

١ - أنه توجد فروق ذات دلالة احصائية بين حجم مشاركة الطلاب فى أنشطة هذين المجالين داخل المؤسسات الجامعية وخارجها حسب متغير « النوع » ذكر / انثى حيث ترتفع نسبة مشاركة الطلبة بدرجة أكبر عند مقارنتها بنسبة مشاركة الطالبات ·

٢ - أنه توجد فروق ذات دلالة احصائية بين حجم مشاركة الطلاب فى أنشطة هذين المجالين داخل المؤسسات الجامعية وخارجها حسب متغير « الكلية » حيث ترتفع نسبة مشاركة طلاب كليات الخدمة الاجتماعية بدرجة أكبر عند مقارنتها بنسبة مشاركة طلاب باقى كليات فرع الفيوم موضوع الدراسة ·

٣ ـ أنه لم توجد فروق ذات دلالة احصـــائية بين حجم مشـــاركة الطلاب فى أنشطة هذين المجالين داخل المؤسسات الجامعية عند المقارنة بحجم المشاركة فى هذه الأنشطة خارج المؤسسات الجامعية ٠

٤ ـ أنه لم توجد فروقذاتدلالة احصائية بين حجم مشاركة الطلاب فى أنشطة مجال الخدمات التعليمية والتثقيفية عند المقارنة بحجم المشاركة فى أنشطة مجال الخدمات البيئية ٠

٥ ـ أن هناك انخفاضا ملحوظا فى حجم مشاركة الطلاب عينـــة الدراسة فى أنشطة المجالين المشار اليهما سواء كانت هذه المشاركة داخل المؤسسات الجامعية أو خارجها ، وسواء كانت المشاركة فى أنشطة مجال الخدمات التعليمية والتثقيفية ، أو مجال الخدمات البيئية ٠

والجدول التالى رقم (١) يوضح مدى مشاركة الطلاب عينة الدراسة فى أنشطة المجالين المشار اليهما ٠

ومن الجدول يتبين لنا ما يلى :

١ ـ الانخفاض الملحوظ فى حجم مشاركة الطلاب عينة الدراسة فى الأنشطة التعليمية والتثقيفية والخـدمات البيئيـــة ، والمرتبطة بتنمية المجتمع المحلى ، حيث لا يتعدى حجم مشاركة الطلاب فى هذه الأنشطة نسبة ٢٧٪ من اجمالى عينة الدراسة ٠

٢ ـ أن الأنشطة التى تحتل المراتب الأولى لا يزيد عددها عن ثلاثة أنشطة من بين ٢٨ نشاطا مطروحة فى الجدول ، وتتراوح نسبها المئوية ما بين ٢٥٪ ، ٢٧٪ يليها فى الأهمية خمسة أنشطة ، وقد حصلت على نسب مئوية تتراوح ما بين ٢٠٪ وأقل من ٢٥٪ ، يليها فى الأهمية اثنا عشر نشاطا ، وقد حصلت على نسب مئوية ٠ تتراوح ما بين ١٠٪ وأقل من ٢٠٪ ويحتل المراتب الأخيرة ثمانية أنشطة وقد حصلت على نســـب مئوية تتراوح ما بين ٧٪ ، وأقل من ١٠٪ ٠

٣ ـ أن هناك ارتفاعا طفيفا فى حجم المشاركة الطلابية فى أنشطة مجال الخدمات البيئية (وهى الأنشطة أرقام ١ ، ٢ ، ٧ ، ومن ٨ الى

١٤ ، فى الجدول) وذلك عند المقارنة بحجم المشاركة الطلابية فى أنشطة الخدمات التعليمية والتثقيفية (وهى الأنشطة أرقام : من ٣ الى ٦ ، ومن ١٥ الى ٢٨ فى الجدول) ٠

هذا فيما يتصل بالنتائج التى أسفر عنها التطبيق الميدانى ، والتى توضح مدى مشاركة الطلاب فى أنشطة مجال الخدمات التعليمية والتثقيفية والبيئية المرتبطة بتنمية المجتمع المحلى ٠

وهذه النتائج تشير بوضوح الى انخفاض حجم مشاركة الطلاب فى تنمية المجتمع المحلى ، بمعناه الشامل للمؤسسات الجامعية ، ولما هو خارج هذه المؤسسات ٠

جـــدول (١)

مدى مشاركة الطلاب عينة الدراسة فى الأنشطة التعليمية والتثقيفية والخدمات البيئية المرتبطة بتنمية المجتمع المحلى

م	الأنشطة مرتبة حسب الأهمية من وجهة نظر اجمالى عينة الدراسة	٪
١	المشاركة فى اقامة الأندية والساحات الرياضية٠	٢٧
٢	المشاركة فى ردم البرك والمستنقعات٠	٢٥
٣	التدريس لتقوية التلاميذ فى المراحل التعليمية المختلفة٠	٢٥
٤	المشاركة فى اقامة النـــدوات والمحاضرات حـــول الاحداث والقضايا الهامة ٠	٢٤
٥	المشاركة فى القوافل الثقافية للمناطق الريفية والتجمعات العمالية ٠	٢٣
٦	المشاركة فى مجالات محو الأمية وتعليم الكبار ٠	٢٣
٧	مساعدة الفلاحين فى مقاومة الآفات الزراعية ٠	٢٠
٨	المشاركة فى تقديم الخدمات العاجلة فى الحالات الطارئة٠	٢٠
٩	المشاركة فى استصلاح الأراضى البور ٠	١٨
١٠	المشاركة فى عمليات تنظيف الشوارع وتشجيرها ٠	١٨

١١	المشاركة فى تقديم بعض الخدمات فى الأماكن العامة.	١٨
١٢	المشاركة فى اقامة المنشآت العامة .	١٧
١٣	المشاركة فى مقاومة التلوث البيئى .	١٥
١٤	المشاركة فى مقاومة الانحرافات والأمراض الاجتماعية .	١٤
١٥	التوعية بأساليب تنظيم الأسرة .	١٤
١٦	تعليم الصغار الذين لم تتح لهم فرصة التعليم.	١٣
١٧	التوعية بأساليب المحافظة على الصحة العامة.	١٢
١٨	رفع الوعى السياسى لدى الأفراد .	١٢
١٩	التوعية بأساليب الحوار المثمر فى المناقشات وحل المنازعات .	١٢
٢٠	توعية الفلاحين بالحفاظ على الأراضى الزراعية .	١٠
٢١	التوعية بأساليب الأمن وتجنب الأخطار .	٩
٢٢	توعية الفلاحين بأساليب الاستثمار الأمثل للأراضى الزراعية .	٩
٢٣	توعية الأفراد بأساليب الاستثمار الأمثل للموارد الطبيعية.	٩
٢٤	توعية الفلاحين بأساليبالاستثمار الأمثل للثروة الحيوانية.	٨
٢٥	التوعية بالأساليب الصحية للأعمال والشئون المنزلية .	٨
٢٦	التوعية بأهمية الصناعات المحلية وتطويرها .	٧
٢٧	التوعية بأساليب التعامل الصحية فى الأماكن العامة.	٧
٢٨	التوعية بالحفاظ على المنشآت العامة والآثار التاريخية.	٧

وهنا نتساءل : لماذا ينخفض حجم المشاركة الطلابية فى تنمية المجتمع المحلى ؟ الاجابة عن هذا التساؤل يمكن أن تتضح من خلال بيان:

(ب) الظروف والمعوقات التى تحد من مشاركة الطلاب فى تنمية المجتمع المحلى :

يجدر بنا فى البداية أن نشير الى ما سبق بيانه فى وصف استمارة الاستبيان من أن هذه الظروف والمعوقات يمكن تصنيفها الى أربع مجموعات :

- مجموعة الظروف الشخصية المرتبطة بالطالب نفسه ٠
- مجموعة الظروف العائلية والاجتماعية ٠
- مجموعة الظروف التى من داخل المؤسسات الجامعية ٠
- مجموعة الظروف التى من خارج المؤسسات الجامعية ٠

ولقد أسفرت نتائج الدراسة حول هذه الظروف والمعوقات عن الآتى:

١ ـ أنه توجد فروق ذات دلالة احصائية بين هذه الظروف والمعوقات حسب متغير « النوع » ، ذكر / انثى ، حيث ترتفع نسبة هذه الظروف والمعوقات بدرجة أكبر لدى الطالبات عند المقارنة بالطلبة (الذكور) ٠ سواء كانت هذه الظروف شخصية أم عائلية أم اجتماعية ، أم من داخل المؤسسات الجامعية أم من خارجها ٠

٢ ـ أنه توجد فروق ذات دلالة احصائية بين الظروف والمعوقات التى من داخل المؤسسات الجامعية حسب متغير « الكلية » حيث تنخفض نسبة هذه الظروف والمعوقات بدرجة أكبر لدى طلاب كلية الخدمة الاجتماعية عند المقارنة بباقى كليات فرع الفيوم موضوع الدراسة ، مع ملاحظة أنه لم توجد فروق ذات دلالة احصائية حسب هذا المتغير بالنسبة لباقى الظروف والمعوقات سواء كانت شخصية أو عائلية أو اجتماعية أو من خارج المؤسسات الجامعية ٠

٣ ـ أنه على مستوى عينة الدراسة ككل توجد فروق ذات دلالة احصائية بين الظروف والمعوقات الشخصية والعائلية والاجتماعية عند مقارنتها بالظروف والمعوقات المرتبطة بالمؤسسات الجامعية وبما هو خارجها ٠ مع ملاحظة أنه لم توجد فروق ذات دلالة احصائية بين الظروف والمعوقات الشخصية عند مقارنتها بالظروف والمعوقات العائلية والاجتماعية ٠ كما لم توجد فروق ذات دلالة بين الظروف والمعوقات التى من داخل المؤسسات الجامعية عند مقارنتها بالظروف والمعوقات المرتبطة بما هو خارج هذه المؤسسات ٠

والجدول التالى رقم (٢) يوضح الظروف والمعوقات التى تحد من مشاركة الطلاب عينة الدراسة مشاركة فعالة فى تنمية المجتمع المحلى ٠

جـــدول (٢)

الظروف والمعوقات التى تحد من مشاركة الطلاب عينة الدراسة مشاركة فعالة فى تنمية المجتمع المحلى

م	الظروف والمعوقات مرئية حسب الأهمية	٪
١	سوء التخطيط والتنظيم للمشـــاركة الطـــلابية فى تنمية المجتمع المحلى ٠	٨٥
٢	التعقيدات الروتينية والادارية للمشاركة الطلابية فى تنمية المجتمع المحلى ٠	٨٣
٣	افتقار قنوات الاتصال بين الهيئـــات والمؤسسات المعنيـة بالأنشطة الطلابية ٠	٨٢
٤	سوء التنفيذ والمتابعة للمشاركة الطلابية فى تنمية المجتمع المحـــلى ٠	٨١
٥	قلة توافر القدوة اللازمة للمشـــاركة الطلابية فى تنمية المجتمع المحلى ٠	٨١
٦	قلة توافر القيادات الواعية بأهمية المشاركة الطـلابية فى تنمية المجتمع المحلى ٠	٨١
٧	قلة اهتمام المسـئولين بالمشـــاركة الطـــلابية فى تنمية المجتمع المحلى ٠	٨٠
٨	سوء استثمار الامكانيات المتاحة للانشطة الطلابية ٠	٨٠
٩	المظهرية وعدم الجدية فى المشاركة الطلابية ٠	٧٧
١٠	تغليب المصلحة الشخصية على المصلحة العامة فى مجال تنمية المجتمع المحلى ٠	٧٧
١١	الصعوبات الأمنية والتنظيمية للمشاركة الطلابية فىتنمية المجتمع المحلى ٠	٧٥
١٢	قلة توافر الأنشطة المناسبة للمشـاركة الطلابية فى تنمية المجتمع المحلى ٠	٧٣
١٣	سوء تنظيم المحاضرات والجداول الدراسية فى المؤسسات الجامعية ٠	٧٣

١٤	التعامل مع الطلاب على أسس غير موضوعية فى مجال المشاركة الطلابية فى تنمية المجتمع المحلى .	٧٠
١٥	انشغال الطلاب بالدراسة عند المشاركة فى تنمية المجتمع المحلى .	٦٦
١٦	التقاليد الاجتماعية والظروف البيئية .	٤١
١٧	الضغوط الأسرية والظروف العائلية .	٤٠
١٨	انخفاض وعى الطلاب بأهمية تنمية المجتمع المحلى .	٤٠
١٩	شعور الطلاب بضعف الانتماء للمجتمع المحلى .	٣٩
٢٠	عدم توافر المهارات اللازمة للمشاركة الطلابية فى تنمية المجتمع المحلى .	٣٨
٢١	شعور الطلاب بعدم جدوى المشاركة فى تنمية المجتمع المحلى .	٣٨
٢٢	عدم ميل الطلاب للمشاركة فى تنمية المجتمع المحلى .	٣٥
٢٣	انشغال الطلاب بأعمال خاصة .	٣٥

ومن الجدول يتبين لنا ما يلى :

١ ـ الارتفاع الملحوظ فى النسب المئوية للظروف والمعوقات المرتبطة بالمؤسسات الجامعية ، وبما هو خارجها ، (الظروف والمعوقات أرقام من ١ الى ١٤ فى الجدول) حيث حصلت هذه الظروف والمعوقات على نسب مئوية تتراوح مابين ٧٠٪ ، ٨٥٪ من اجمالى عينة الدراسة .

٢ ـ الارتفاع الملحوظ وبدرجة أكبر فى النسب المئوية لبعض الظروف والمعوقات المرتبطة بالمؤسسات الجامعية . وبما هو خارجها (وهى الظروف والمعوقات أرقام من ١ الى ٨) التى تدور حول سوء التخطيط والتنظيم والمعوقات الروتينية والادارية ، وافتقاد قنوات الاتصال بين الهيئات والمؤسسات المعنية وسوء التنفيذ والمتابعة ، وقلة توافر القدوة والقيادات الواعية وقلة اهتمام المسئولين ، وسوء استثمار الامكانيات المتاحة للأنشطة الطلابية فى تنمية المجتمع المحلى ، حيث حصلت هذه الظروف والمعوقات على نسب مئوية تتراوح مابين ٨٠٪ ، ٨٥٪ من اجمالى عينة الدراسة .

٣ - الانخفاض الملحوظ فى الظروف والمعوقات الشخصية والعائلية والاجتماعية (أرقام من ١٥ الى ٢٣ فى الجدول) وذلك عند مقارنتها بالظروف المرتبطة بالمؤسسات الجامعية وبماهو خارجها ، حيث تتراوح النسب المئوية التى حصلت عليها الظروف الشخصية والعائلية والاجتماعية على نسب مئوية تتراوح مابين ٣٥٪ ، ٤١٪ ٠

هذا فيما يتصل بالنتائج المرتبطة بالظروف والمعوقات التى تحد من مشاركة الطلاب مشاركة فعالة فى تنمية المجتمع المحلى بمعناه الشامل لما هو داخل وخارج المؤسسات الجامعية ٠

ومن هذه النتائج يمكن أن نخلص بارتفاع حدة الظروف والمعوقات التى تحول دون مشاركة الطلاب عينة الدراسة مشاركة فعالة فى تنمية المجتمع المحلى ، خاصة تلك الظروف والمعوقات المرتبطة بماهو داخل وخارج المؤسسات الجامعية ٠

وهنا نتساءل : ما المقترحات التى يمكن أن تفيد فى التغلب على هذه الظروف والمعوقات ؟ الاجابة عن هذا التساؤل تقضى بطرح نتائج التطبيق الميدانى ، حول :

(جـ) المقترحات التى يمكن أن تحد من الظروف والمعوقات التى تحول دون مشاركة الطلاب مشاركة فعالة فى تنمية المجتمع المحلى ٠

يجدر بنا فى البداية أن نشير الى أن استمارة الاستبيان أداة الدارسة قد تضمنت عددا من المقترحات التى طرحناها ، بهدف التعرف على وجهة نظر الطلاب عينة الدراسة حولها كمقترحات يمكن أن تفيد فى التغلب على الظروف والمعوقات المشار اليها فى الجدول السابق ، وقد تساعد الطلاب على المشاركة الفعالة فى تنمية مجتمعهم المحلى : داخل المؤسسات الجامعية أو خارجها ٠

وفيما يلى ما أسفرت عنه نتائج الدراسة حول هذه المقترحات :

١ - أنه لم توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مقارنة الاجابات حسب متغير « النوع » ذكر / انثى أو حسب متغير « الكلية » حيث

تقاربت درجة أهمية جميع المقترحات لدى عينة الطلبة عند المقارنة بعينة الطالبات وعند مقارنة اجابات عينة كل كلية من الكليات الأخرى ٠

٢ ـ الارتفاع الملحوظ فى النسب المئوية التى حصل عليها كل مقترح من المقترحات المطروحة حيث لم تقل النسبة المئوية عن ٧٥٪ من اجمالى عينة الدراسة ٠

والجدول التالى رقم (٣) يوضح وجهة نظر الطلاب عينة الدراسة حول المقترحات التى يمكن أن تحد من الظروف والمعوقات التى تحول دون مشاركة الطلاب مشاركة فعالة فى تنمية المجتمع المحلى ٠

جـــدول (٣)

وجهة نظر الطلاب عينة الدراسة حول المقترحات التى يمكن ان تحد من الظروف والمعوقات التى تحول دون مشاركة الطلاب مشاركة فعالة فى تنمية مجتمعاتهم المحلية

م	المقترحات مرتبة حسب الأهمية من وجهة اجمالى عينة الدراسة	٪
١	التخطيط والتنظيم الجيد للمشاركة الطلابية فى تنمية المجتمعات المحلية .	٨٦
٢	فتح قنوات الاتصال بين الهيئات والمؤسسات المعنية بالأنشطة الطلابية .	٨٤
٣	توافر القدوة اللازمة للمشاركة الطلابية فى تنمية المجتمع المحلى .	٨٣
٤	توافر القيادات الواعية بأهمية المشاركة الطلابية فى تنمية المجتمع المحلى .	٨٢
٥	الاستثمار الجيد للامكانيات المتاحة للأنشطة الطلابية .	٨٢
٦	اهتمام وسائل الاعلام بما يدفع الشباب للمشاركة الفعالة فى تنمية المجتمع المحلى .	٨٢
٧	العمل على رفع الوعى للأفراد داخل المؤسسات الجامعية وخارجها بأهمية المشاركة الفعالة فى تنمية المجتمع المحلى .	٨١
٨	الحد من الصعوبات الأمنية والتنظيمية المعوقة للمشاركة الطلابية فى تنمية المجتمع المحلى .	٧٩
٩	العمل على توافر الأنشطة المناسبة للطلاب للمشاركة فى تنمية المجتمع المحلى .	٧٨
١٠	التنظيم الجيد للمحاضرات وجداول الدراسة داخل المؤسسات الجامعية .	٧٦
١١	التعامل الموضوعى مع الطلاب داخل وخارج المؤسسات الجامعية .	٧٥
١٢	العمل على اكساب الطلاب المهارات اللازمة لمشاركتهم فى تنمية المجتمع المحلى .	٧٥

من الجدول يتبين لنا ما يلى :

١ ـ الارتفاع الملحوظ فى النسب المئوية التى حصل عليها كل مقترح من المقترحات المطروحة فى الجدول ، مما يؤكد على أهميتها من وجهة نظر عينة الدراسة فى الحد من الظروف والمعوقات التى تحـــول دون مشاركتهم مشاركة فعالة فى تنمية مجتمعهم المحلى ٠

٢ ـ الارتفاع الأكثر وضوحا بالنســـبة للمقتـــرحات التى تتعلق بالتخطيط والتنظيم وفتح قنوات الاتصال بين الهيئات والمؤسسات المعنية بالأنشطة الطلابية وتوافر القدرة والقيادات الواعية بأهمية هذه الأنشطة والاستثمار الجيد للامكانيات المتاحة للانشطة الطلابية ، واهتمام وسائل الاعلام بالمشاركة الشبابية فى تنمية المجتمعات المحلية ، والعمـــل على رفع الوعى بأهمية هذه المشاركة سواء داخـــل المؤسسات الجامعية أو خارجها : حيث حصلت هذه المقترحات على نسب مئوية مرتفعة تتراوح مابين ٨١٪ ، ٨٦٪ من اجمالى عينة الدراسة ٠

هذا فيما يتصل بالنتائج الخاصة بالمحور الأخير من محاور الدراسة ونعنى به محور المقترحات التى تم طرحها بهدف التعرف على وجهة نظر الطلاب عينة الدراسة حولها ٠

ومنها يمكن أن نخلص بانها تحتل درجة كبيـــرة من الأهمية من وجهة نظر الطلاب كمقترحات يمكن أن تفيد فى التغلب على الظروف والمعوقات التى تحول دون مشاركتهم مشاركة فعالة فى تنمية مجتمعاتهم المحليـــة ٠

وببيان نتائج هذا المحور نكون قد انتهينا من بيان النتائج الخاصة بالمحاور الثلاثة للدراسة ٠

لكن يجدر بنا ـ قبل الانتقال الى الخطوات التالية ـ ان نشير الى ملاحظة لها أهميتها ، وهى أننا قد طرحنا سؤالا مفتوحا عقب كـــل مجموعة من عبارات المحاور الثلاثة موضـــوع الدراسة ، ليســجل فيها الطلاب ما يمكن اضافته من أفكار ، لم ترد فى عبارات كل مجموعة ، سواء بالنسبة للانشطة التى يشاركون فيها ، أو الظروف والمعوقات التى

تحد من مشاركتهم فيها ، أو للمقتـــرحات التى يرونها أنها يمكـن أن تتغلب عليها ٠

وبالفعل طرح عدد محدود من الطلاب عينة الدراسة بعض العبارات لكنها لم تخرج فى معناها ومضمونها عما طرحناه فى استمارة الاستبيان من عبارات حول كل محور من المحاور الثلاثة المشار اليها ٠

والآن يجدر بنا أن نطرح بعض الملاحظات التى قد تلقى الضوء على هذه النتائج ، وقد تساعد على تفسيرها ، وتحديد أبعادها ومعطياتها ٠

ويتلخص ما نود طرحه فى الآتى :

١ ـ أنه بالنسبة لمشاركة طلاب الجامعة فى تنمية مجتمعاتهم المحلية فانه لابد أن نشير الى أن هناك ولاشك العديد من أوجه النشاط الأخرى التى ترتبط بتنمية هذه المجتمعات ٠

ومع التسليم بهذه الحقيقة ، فاننا قد اعتمدنا على عدد من الأنشطة المرتبطة بالخدمات التعليمية والتثقيفية والبيئية ٠ واعتبرنا هذه الأنشطة من المجالات التى ترتبط بتنمية المجتمع المحلى ، من منطلق أن هـذه الأنشطة وأن بدت فى صورة « خدمات » الا أنها تشكل فى الوقت نفسه أنشطة انتاجية لأن الخدمة ليست مجرد عملة ترفيهية استهلاكية ، وانما لها عائدها الانتاجى ٠ أو بتعبير أكثر دقة تمثل رصيدا من المدخلات الهامة فى عمليات الانتاج ٠

وهنا نقول أن هذه النظرة ـ لأنشطة مجالات الخدمات التعليمية والتثقيفية والبيئية ـ انما تلتقى مع فهمنا لعمليات التنمية ٠ ويتلخص هذا الفهم كما سبق أن أشرنا ـ فى ضرورة النظر اليها على أنها عمليات متكاملة متفاعلة ، تشكل وحدة واحدة متداخلة متشابكة ، شاملة لكافة الأبعاد والجوانب والموارد المادية والمعنوية ، الانتاجية والخدمية ، دون تفرقة بينها ، أو تفضيل أحداها على الأخرى ٠ من منطلق التداخـــل والتفاعل بينها وأهمية كل منها فى عمليات التنمية ٠ والنهوض بالمجتمع ، والعمل على تطويره ٠

وعلى هذا الأساس نرى أن مشاركة الطلاب فى أنشـــطة الخدمات

التعليمية والتثقيفية والبيئية انما يعتبر مؤشرا هاما على مدى مشاركتهم فى تنمية مجتمعاتهم المحلية ٠

وحيث أنه قد تبين لنا أن هناك انخفاضا ملحوظا وواضحا فى حجم مشاركة الطلاب فى هذه الأنشطة ، فان هذا يعد مؤشرا واضـــحا على انخفاض مشاركتهم فى تنمية مجتمعاتهم المحلية ، كما يعد مؤشرا على أن الطلاب لا يستثمرون ما يتلقونه من حقائق ومعلومات داخل مؤسساتهم الجامعية فى تنمية هذه المجتمعات ٠

٢ ـ أنه بالنسبة للظروف والمعوقات التى تحد من مشاركة الطلاب مشاركة فعالة فى تنمية مجتمعاتهم المحلية ، فانه قد تبين لنـا الارتفاع الواضح فى درجة أهمية هذه الظروف والمعوقات بالنسبة لاجمالى عينة الدراسة ككل ٠

كما تبين لنا أن هـــذا الارتفاع أكثر وضوحا بالنسبة للظـــروف والمعوقات المرتبطة بالمؤسسات الجامعية ، وبما هو خارجها ، مما يعنى انها أكثر حدة من الظروف والمعوقات الشخصية والعائلية والاجتماعية ٠

لكن ينبغى علينا أن نشير فى هذا المجال الى أن تصنيف هـــذه الظروف والمعوقات الى شخصـــية وعائلية واجتماعية ، ومن داخـــل المؤسسات الجامعية ومن خارجها ، انما هو بغرض الدراسة فحسب ٠ وماعدا ذلك فغير وارد فى تصورنا ، على أســـاس أن هـــذه الظروف والمعوقات متداخلة ، متفاعلة ، تؤثر كل منها فى الأخرى ، ويتأثر بها ٠

٣ ـ أنه بالنسبة للمقترحات التى تم طـــرحها للتغلب على هذه الظروف والمعوقات فلقد تبين لنا الارتفاع الواضح فى درجة أهميتها من وجهة نظر الطلاب عينة الدراسة ٠

وهنا نقول ان هذه المقترحات ستظل مجرد شعارات لا قيمة لها مالم يتوافر المناخ الاجتماعى المناسب لتحقيقها ، ومالم تتوافر الرغبة الصادقة للعمل من أجل المصلحة القومية والوطنية ٠ فى هذه اللحظة يمكن أن تتوافر الرغبة الصادقة للعمل من أجل تنمية المجتمعات المحلية والعمل على النهوض بها ، ويمكن للمقترحات المطروحة أن تجد طريقها للواقع العملى الممارس ، وان تجد الوسائل المناسبة لتحقيقها وتطبيقها ٠

٤ - وهذا ينقلنا الى طرح ملاحظة لها أهميتها بالنسبة للمحاور الثلاثة موضوع الدراسة والنتائج المرتبطة بها ٠

وتتلخص فى القول بأن هذه المحاور لا تعمل فى فراغ ، وان هذه النتائج ليست من فراغ ٠ وانما هى محصلة لظروف مجتمعية معينة تتجاوز نطاق المجتمعات المحلية بهيئاتها ومؤسساتها ، وطلابها ، ومسئوليها ، لتصل الى المجتمع المصرى بظروفه السياسية والثقافية والاجتماعية والاقتصادية ٠

ولن ندخل فى تفاصيل هذه الظروف والتغيرات والتطورات وانما يكفينا فقط الاشارة الى أنه ترتب على وجودها العديد من الجوانب السلبية التى تشكل فى مجملها المناخ العام لما نحن بصدده الآن ، ونعنى به انخفاض المشاركة الطلابية فى تنمية المجتمعات المحلية ، والظروف والمعوقات التى تحول دون هذه المشاركة،والمقترحات التى يمكن أن تحد منها ٠ من هذه الجوانب السلبية :

- الاضطراب فى القيم والمعانى والسلوك ، والخلل الذى أصاب العلاقة بين الفرد والمجموعة ، فلقد أصيبت هذه العلاقة بالوهن والتعارض ، والمناورة والتحايل ، والخداع والاستغلال ، وغير ذلك من صنوف الاضطراب وعدم الاتساق ٠ كما أصبحت المصلحة الشخصية والتركيز حول الذات ، وما يرتبط بها ، السمة المميزة لعلاقة الفرد فى تعامله مع المجموع ٠ ومع الصالح العام ، ومصلحة المجتمع ٠ فلم يعد يهم الفرد الا ما يسعى اليه وينشده ، بصرف النظر عن النتائج السلبية التى يمكن أن تضر بمصلحة الجماعة أو المجتمع الذى يعيش فيه(٢٤) ٠

ومن ثم شاعت قيم واخلاقيات الفهلوية واللامبالاة ، وغيرها من القيم والاخلاقيات السلبية التى نلمسها فى المواقف الحياتية اليومية ٠ اما قيم الصدق والحق والأمانة ، والايثار ، والاتقان فى العمل ، والتضحية من أجل الغير ، ومن أجل مصلحة المجتمع ، فانها لا تتعدى مستوى اللفظ ، والنطق بها ، ولا تجد طريقها الى الواقع الممارس ٠ حتى فى الساحات التى من المفترض فيها أن تكون النموذج والمثال فى ممارستها لهذه القيم ، وبالتالى غابت القدوة وتحولت القيم والسلوكيات فى هذه الساحات - الى الانتهازية والخداعوالتحايل والتصارع ، والرياء

والنفاق ، والادعاء الكاذب ، بل والتهديد والوعيد والارهاب والتخويف وغيرها من الصفات والخصائص التى باتت تتميز بها العلاقات داخل هذه الساحات(٢٥) .

ـــ اهتزاز القيم والمعايير لدى الشباب خاصـــة طلاب الجامعة نتيجة لوجود العديد من الظروف التى يعيشها المجتمع المصرى منبينها:

ـــ التناقض الايديولوجى ، وعدم الثبات على توجه ايديولوجى محدد ، وبالتالى غياب المثال الذى يفرضه هذا التوجه ، مما أدى الى الصراع الفكرى وانخفاض درجـــة الانتماء الاجتماعى . كما أدت الى ممارسة الحياة وفقا لمنطق خاص يعمل على تغليب المصلحة الخاصة ، وانجازها بأية وسيلة حتى ولو كانت غير مشروعة .

ـــ الفجوة بين القول والفعل . والتى باتت تغلف كل جوانب الحياة المصرية بكل تداعياتها وتأثيراتها السلبية على الشـــباب وقيمه وسلوكياته ومعايير الحكم لديه .

ـــ اهتزاز قيم العمل لدى الشباب . خاصة بعد الهجرة للبلدان النفطية ، وسهولة الحصول على أجور تفوق الجهد المبذول ، مما أدى الى الاستهتار بالعمل داخل الوطن على أساس أن الأجر لا يساوى مايبذل من جهد ، أو ما هو مكتسب من خبرات .

ـــ ظهور فئات وطبقات معينة استطاعت الصعود فى الســـلم الاجتماعى بأساليب غير مشروعة ، كالفهلوة والسمسرة والرشوة ، وغيرها من الأساليب غير الأخلاقية الشائعة بين هذه الفئات والطبقات ، والتى باتت تشكل النموذج والمثال فى المجتمع المصرى فى الوقت الحاضر .

ـــ اهتمام وسائل الاعلام ، خاصـة المرئيـــة منها ، بالنماذج والانماط التى لا تقدم للمجتمع شيئا يذكر ، فى حين يقل اهتمامها بمن يقدمون للمجتمع أعمالا جليلة ، تسهم فى بنائه ، والعمـــل على رقيه وتقـــدمه(٢٦) .

الى آخر هذه الظروف التى لها تأثيرها الســـلبى فى قيم ومعايير الشباب : لما يمكن أن تؤدى اليـــه من انخفاض درجـة الانتماء لديه ، واكسابه قيما وأخلاقيات سلبية ، قوامها : السعى نحو تحقيق مصلحته

الخاصة بأساليب ولو غير مشروعة . كما تغرس فيه مشاعر الاحباط والرفض للجماعة أو التعامل معها ، أو من أجل مصلحتها .

وهنا نقول : ان هذه الظروف وغيرها هى التى يعمل من خلالها طلاب الجامعة فى مصر، وتعمل من خلالها المؤسسات والهيئات الجامعية، وما هو خارج هذه المؤسسات .

ولسنا بحاجة الى التأكيد على خطورة مثل هذه الظروف وتداعياتها ، واثارها السلبية على المجتمع - محليا كان أم قوميا - بل ان هذه الظروف تعمل فى اتجاه مضاد لما فيه مصلحة المجتمع ، والمشاركة فى خدمته والنهوض به . حيث تؤدى الى تغليب المصلحة الخاصة على المصلحة العامة ، والى الاحباط ، وفقد الحماس للعمل من أجل تنمية وخدمة هذا المجتمع .

على أى حال نقول أنه من خلال هذه الظروف والقيم والاخلاقيات والاتجاهات والسلوكيات يتم التعامل مع المجتمعات المحلية .

ولنا أن نتوقع طبيعة هذا التعامل ، سواء من طلاب الجامعات ، أو من المؤسسات والهيئات الجامعية ، أو مما هو خارج هذه المؤسسات.

ولقد كشفت نتائج الدراسة الميدانية طبيعية هذا التعامل ، والتى تتمثل فى الانخفاض الواضح فى حجم المشاركة الطلابية فى تنمية المجتمعات المحلية ، ووجود العديد من المعوقات والظروف التى تحول دون المشاركة الفعالة فى هذا المجال ، خاصة تلك الظروف والمعوقات المرتبطة بالمؤسسات الجامعية ، وبما هو خارجها .

من هذا المنطلق نرى أنه ينبغى أن ننظر لقضية المشاركة الطلابية فى تنمية المجتمعات المحلية ، من خلال السياق العام للظروف والتغيرات المجتمعية ، لأنها القادرة على التفسير الصحيح لهذه القضية ، ولما أسفرت عنه الدراسة الميدانية من نتائج ، سواء من ناحية انخفاض حجم المشاركة أو وجود العديد من الظروف والمعوقات ، أو من ناحية امكانية تنفيذ المقترحات التى حظيت باهتمام الطلاب عينة الدراسة الحالية .

فالقضية أعمق بكثير من أن ينظر اليها فى نطـــاق الظـــروف والتغيرات التى تعيشها المجتمعات المحلية ، وانما هى مرتبطة بالسياق الاجتماعى العام للمجتمع المصرى،بكل تفاعلاته وما يعانيه من سلبيات. ومن ثم كانت اشارتنا السابقة لبعض الظروف المرتبطة بهذا السياق العام كمفسر للنتائج التى أسفرت عنها الدراسة الميدانية .

وهنا نقول أنه فى اطار هذا السياق تعمـــل الجامعات المصرية : الاقليمية منها والمركزية ، ولقد سبق أن أشرنا فى الاطار النظرى الى أن هذه الجامعات لا تقوم بدورها المحـــدد لها على المســـتوى المفاهيمى النظرى ، سواء ما يتصل منه بالبحوث التى نقوم بها ، أو عمليـــات اعداد الطلاب ، أو ما يتصل بدورها فى تنمية المجتمعات المحلية .

واخفاق الجامعات فى قيامها بدورها فى هـذه المجـالات ، انما يرجع فى جانب كبير منه الى ما نعانيه فى الداخل من خلل ، والى ما يحيط بها من ظروف وتغيرات ليست فى صالح العملية التعليمية ، ولا فى صالح اعداد الطلاب . أو انتاج البحوث العلمية المرتبطة بالواقع، والتى تعمل على النهوض به .

ولاشك أن لهذا كله تأثيراته وانعكاساته السلبية على المشـــاركة الطلابية فى تنمية المجتمعات المحلية ، وهذا ما أكدته وكشفت عنه نتائج الدراسة الحالية سواء من ناحية انخفاض حجم المشاركة أو وجود العديد من الظروف والمعوقات التى تحول دون هذه المشاركة .

على أى حال هذه كانت بعض الملاحظات التى رأينا طرحها لما قد تكون لها من أهمية فى تفسير نتائج الدراســـة الميدانية . وبذا نصـل الى طرح :

خلاصة الدراسة ومعطياتها :

يحسن بنا أن نمهد ـ لهذه الخلاصات . بالاشـــارة الى المنطلق الأســـاسى للقيـــام بالدراسة الحاليـــة . ويتلخص ـ كما ســـبق أن أوضحنا فى الاطار النظرى ـ فى أن الشباب بصفة عامة ، وطـــلاب

الجامعة بصفة خاصة ، من الشرائح العمرية والاجتماعية التى يمكن أن تقوم بدور فعال فى تنمية المجتمع · والنهوض به ، لما يتمتعون به من خصائص وسمات قد لا تتوافـــر فى غيـــرهم من الشرائح العمـــرية والاجتماعية الأخرى ·

من هذا المنطلق قمنا بهذه الدراسة فى محاولة للتعرف على مدى مشاركة طلاب الجامعة فى تنمية مجتمعاتهم المحليـــة · والظـــروف والمعوقات التى تحول دون مشاركتهم مشـــاركة فعالة فى هذا المجال ، والمقترحات التى يمكن أو تغير فى الحد فيها · وذلك من خلال الدراسة الميدانية لطلاب جامعة القاهرة فرع الفيوم ·

ولقد أسفرت الدراسة عن العديد من النتائج التى يمكن أن نخلص منها بالآتى : -

١ - أنه بالنسبة للتعرف على مدى مشاركة الطلاب عينة الدراسة فى تنمية مجتمعاتهم المحلية فلقد تبين لنا :

— أن هناك انخفاضا واضحا فى حجم مشاركة الطلاب عينة الدراسة فى تنمية مجتمعاتهم (المحلية ، سواء فيما يتصـل بمشاركتهم فى مجال الخدمات التعليمية والتثقيفية ، أو فى مجال الخـــدمات البيئية ، وسواء كانت هذه المشاركة داخل المؤسســـات الجامعية · أو خارج هذه المؤسسات ·

— الانخفاض الأكثر وضوحا فى حجم المشاركة الطـلابية فى تنمية المجتمعات ، بالنسبة للطالبات عنـــد المقارنة بالطلبة ، وبالنسبة لكليات التربية ، الزراعة ، الهندسة ، عند المقـــارنة بكلية الخـــدمة الاجتماعية ·

٢ - أنه بالنسبة للتعرف على أهم الظروف والمعوقات التى تحول دون مشاركة الطلاب مشاركة فعالة فى تنمية مجتمعاتهم المحلية ، فلقد تبين لنـــا :

— الارتفاع الواضح فىدرجة أهمية الظروف والمعوفات المرتبطة

بما هو داخل وخارج المؤسسات الجامعية ، عنـــد مقارنتها بالظروف والمعوقات الشخصية والعائلية والاجتماعية ٠

ـــ الارتفاع الأكثر وضوحا فى درجة أهمية الظروف والمعوقات على اختلاف مصادرها ، بالنسبة للطالبات ، عند مقارنتهن بالطلبة ٠

ـــ الارتفاع الأكثر وضوحا فى درجة أهمية الظروف والمعوقات التى من داخل المؤسسات الجامعية ٠ بالنسبة لطلاب كليات التربية ، الزراعة ، الهندسة ، عند مقارنتهم بطلاب كلية الخدمة الاجتماعية ٠

٣ ـ أنه بالنسبة للتعرف على أهم المقترحات التى يمكن أن تحد من هذه الظروف والمعوقات فلقد تبين لنا :

ـــ الارتفاع الواضح فى درجـــة أهمية كل مقترح من هـــذه المقترحات من وجهة نظر اجمالى عينة الدراسة ٠

ـــ الارتفاع الأكثر وضوحا فى درجة أهمية بعض المقترحات التى تتعلق بمسائل التخطيط والتنظيم ، وفتح قنوات الاتصال بين الهيئات والمؤسسات المعنية ، وتوافر القدوة ، والقيادات اللازمة لمشاركة الطلاب والاستثمار الجيد للامكانيات المتاحة ٠ ودور وسائل الاعلام ، والعمـل على رفع الوعى بأهمية المشاركة الطلابية فى تنمية المجتمعات المحلية٠

هذه خلاصة نتائج الدراسة الميدانية ، وفى ضوئها يمكن أن نسجل ما يلى : ـ

١ ـ أن هذه النتائج تكشف بوضوح غياب دور الطلاب فى تنمية مجتمعاتهم المحلية ، مما يشكل فقرا واهدارا واضحا لطاقات وامكانيات هائلة ، كان من الممكن استثمارها والافادة منها فى خـــدمة المجتمع ، والنهوض به ، بدلا من التشتت والضياع،والوقوع نهبا للافكار والتيارات المتطرفة ، أو الوقوع فريسة للانحرافات التى تهدد شبابنا فى الوقت الحاضـــر ٠

٢ ـ أن هذه النتائج تكشف عن غياب الدور الذى ينبغى أن تقوم به

الجامعات الاقليمية نجاه طلابها ، أو اعدادهم للقيـــام بدور فعال ومؤثر فى تنمية مجتمعاتهم المحلية .

حقيقة ان هذه النتائج ترتبط بكليات محـــددة ، ومجال مكانى معين ، لكن هذه الكليات انما تشكل جزءا من الجامعات الاقليمية التى تمتد بطول البلاد وعرضها ، والتى تستمد من الاقاليم صفتها . ومن أجلها انشئت وعلى أرضها تقام ، ومن أموالها يتم الانفـــاق عليها ، وبالتالى كان من المفروض أن تبذل قصارى جهودها من أجل تنميـــة مؤسساتها ، واعداد طلابها ، والكوادر العلمية القـــادرة على النهوض بهذه الاقاليم .

لكن ماهو منشود ، أو ما ينبغى أن يكون شىء ، وما هو متحقق بالفعل ، أو ما هو كائن شىء مختلف الى حد كبير .

فالجامعات الاقليمية باتت منفصلة عن المجتمع الذى تعيش فيه ، وغير قادرة على الاستجابة لحاجاته الحقيقية الفعلية ، ومن ثم افتقدت أهميتها ، وباتت محل نقد وهجوم . بل وتشكك فى قيمة ماتقدمه من معلومات ومعارف ، وفى موضوعية ما تمنحه من شهادات ودرجات .

بل أصبحت هذه الجامعات اليوم محل نقد واتهام من قبل طلابها، بل محل تشكك فى موضوعية التعامل معهم ، فافتقدوا بذلك القـــدوة والمثال وأصبحوا نهبا لمشاعر الاحباط ، والتشتت ، ومرتعا خصبا للأفكار الهدامة . والانحرافات المدمرة ، الأمـــر الذى يفرض ضرورة المراجعة الجذرية من جانب الجامعة لكل مدخلاتها ، وما يحدث فيها من علاقات وتفاعلات ، وما يتم فيها من عمليات ، وضرورة النظر الى الطلاب على ان لهم وزنهم وتأثيرهم ودورهم ، فى صنع واتخاذ القرارات الخاصة بهم وبالمجتمع الذى يعيشون فيه .

٣ - أن هذه النتائج تكشف عن ان ثمة فجوة أو انفصال واضح بين المؤسسات الجامعية وبين المؤسسات الأخرى المحيطة بها ، خاصة تلك التى تتخذ من الشباب ودورهم فى خدمة البيئة محورا لاهتماماتها .

وهذا الانفصال ليس فى صالح هذه المؤسسات سواء كانت جامعية أم غير جامعية ، وليست فى صالح الطلاب أو البيئة التى يعيشون فيها، مما يوجب ضرورة وجود قنوات اتصال فعالة بين مختلف هذه المؤسسات من أجل تنمية المجتمعات المحلية والنهوض بها ٠

٤ ـ كما كشفت النتائج عما تعانيه هذه المؤسسات الجامعية ، وغير الجامعية من سوء التخطيط والتنظيم للأنشطة الطلابية ، خاصة تلك الأنشطة المرتبطة بتنمية ، وخدمة المجتمعات المحلية ٠

وهذه الظاهرة وان كانت تشكل احدى السمات السلبية لكثير من جوانب حياتنا المصرية فى الوقت الحاضر على وجه الخصوص ـ الا أن هذا لا يعنى الاستسلام لها ٠ أو السكوت عليها ٠ وانما لابد من التصدى لها من أجل الاستثمار الأمثل لجهود وطاقات وامكانيات شبابنا وطلابنا٠

٠٠ وبعـــد :

قد تكون فى هذه النتائج ـ التى توصلنا اليها ـ والتفسيرات التى طرحناها ـ ما يبعث على الاحباط تجاه مشـــاركة طـــلابنا فى تنمية مجتمعاتهم المحلية ٠

لكننا نرى أن الشعور بهذا الاحباط وان كان واردا الا أنه لايعنى الاستسلام أو فقدان الأمل ، وانما يفرض ضرورة البحث عن مخرج ، لأن الأمل مازال قائما ٠ خاصة وأن هناك من الطلاب ، ومن القائمين على أمرهم والمسئولين عن اعـــدادهم ، وأنشطتهم من لديه الرغبـــة والحماس للعمل من أجل المجتمع ، من منطلق الانتماء له ، والالتزام بحل قضاياه ومشكلاته ، وأن هناك بالفعل من يبذل الجهد فى هـــذا المجال برغم كل الظروف والمعوقات والســـلوكيات والقيم والاخلاقيات المحيطـــة ٠

ومع ذلك فان توافر الرغبة والحماس ، وما يقوم به البعض قـد لا يكون كافيا ٠ بل قد يضعف هذا الحماس وهذا الجهـــد أمام مشاعر اليأس ، ومعاول الهدم من جانب من لا يفعلون شيئا ، ولا يرغبون فى أن يفعل الاخرون شيئا ٠

وهذه كلها أمور واردة فى ظل الظروف والتغيـــرات الحادثة ، والاضطراب وعدم الاتساق فى القيم والمعانى والسلوك الذى أصـــبحنا نعانى منه فى السنوات الأخيـــرة ، ما يوجب ضرورة المجاهـــدة ، والنضال من أجل الحفاظ على استمرارية الرغبة · والحماس للعمـــل واستمرارية بذل المزيد من الجهد والاستثمار الأمثل لطاقات وامكانيات الشباب فيما يعود بالنفع عليهم · وعلى مجتمعاتهم المحلية ، ويعمل على تحقيق المصلحة القومية والوطنية ·

هوامش ومراجع الدراسة

Oommen, T.K., "Status and Role of Youth in Society". In Misra, D.K. and C.M. Jain; **Youth, University and Community.** S. Chand & Co. Pvt) LTD. Ram Nagar, New Delhi, 1975, pp. 8-16.

٢ - عبد الفتاح تركى : مستقبل الجامعات العربية بين قصور واقعها وتحديات الثورة العلمية : حول البنى والوظائف، المؤتمر العلمى الخامس : التعليم العالى فى الوطن العربى : آفاق مستقبلية الذى عقدته رابطة التربية الحديثة فى المدة من ٨ - ١٠ يوليو ١٩٩٠ ، الجزء الأول ص ١٢٣ - ١٦٣ .

٣ - يمكن الرجوع - على سبيل المثال لا الحصر - الى تلك الندوة العلمية الهامة التى عقدت بالهند عام ١٩٧٥ ، ودارت معظم البحوث التى قدمت للندوة حول هذا الموضوع انظر :

... Misra, D.K. & C.M. Jain; Youth, University and Community. S. Chand & Co. (PUT) LTD., Ram Nagar, New Delhi, 1975.

٤ - يمكن الرجوع الى :

- المؤتمر العلمى الثانى الذى عقدته كلية الخدمة الاجتماعية بالفيوم تحت شعار « التنمية المحلية » فى المدة من ٤ - ٥ ابريل ١٩٨٩ ، البحوث والدراسات .

- المؤتمر العلمى الخامس الذى عقدته رابطة التربية الحديثة تحت شعار التعليم العالى فى الوطن العربى : آفاق مستقبلية» فى المدة من ٨ - ١٠ يولية ١٩٩٠ البحوث والدراسات .

٥ - عبد الفتاح تركى ، مرجع سابق ص ١٥٣ - ١٥٤ .

6. Thomas, P.T. ; Philosophy of Work, in Misra, D.K. and C.M. Jain. Youth, University andn Community. New Delhi, 1975, pp. 17-23.

7. Ibid.

8. See :

"Oad, L.K. ; The Role of Students in Community Development Welfare. In Misra, D.K. & C.M. Jain, Youth, University and Community. New Delhi, 1975, pp. 98-104.

— Sharm, K.L. The Role of the University in Developing National Services, in Misra, D.K. & C.M. Jain. Youth, University and Community. New Delhi, 1975, pp. 81-86.

9. See :

— Ober, W. "Definition of Development. Society, Vol. 5, No. 1 Spring, 1977.

١٠ ـ حامد عمار ـ فى بناء الانسان العربى ـ دار المعرفة الجامعية ـ الاسكندرية ١٩٨٨ ، ص ٣٧ ٠

١١ ـ نفس المرجع ، ص ٣٧ ٠

١٢ ـ نفس المرجع ص ٣ ـ ٤ ٠

١٣ ـ نفس المرجع ، ص ٣ ٠

١٤ ـ نفس المرجع ، ص ٣٨ ـ ٣٩ ٠

١٥ ـ نفس المرجع ، ص ٣٩ ـ ٤٠ ٠

١٦ ـ نفس المرجع ، ص ٥ ـ ٧ ٠

١٧ ـ انظر : محمد محمد سكران ، وظائف الجامعة المصرية فى ضوء الاتجاهات التقليدية والمعاصرة ، القاهرة ـ دار الهدى للطباعة ، ١٩٨٥ ، ص ٧٥ ـ ١١٨ ٠

١٨ ـ قرار رئيس الجمهورية بالقانون رقم ٤٩ لسنة ١٩٧٢ بشأن تنظيم الجامعات ، الهيئة العامة لشئون المطابع الأميرية ١٩٧٩ المادة الأولى ٠

١٩ ـ يمكن الرجوع الى :

ـ حامد عمار : دور التعليم العـــالى فى التنميـــة الاجتماعية والاقتصادية دراسات تربوية ، القاهرة ، رابطة التربية الحديثة ،

المجلد الثانى الجزء الثامن ، سبتمبر ١٩٨٧ ، ص ٦٠ - ٨٨ ٠

- سيف الاسلام على مطر ، دراسة تحليلية لبعض أوجه القصور فى قيام الجامعات العربية بوظائفها ، بحوث تربوية - القاهرة ، رابطة التربية الحديثة ، العدد ٢٧ ، ١٩٩٠ ٠

- عزة صبحى عبد المنعم ، دور الجامعة فى خدمة المجتمع ، الادارة ، اتحاد جمعيات التنمية الادارية ، القاهرة ، المجلد ١٧ ، العدد الأول يوليو ١٩٨٤ ٠

- محمد عبد السلام ، واقع التعليم العالى المعاصر فى الوطن العربى،المجلة العربية للتربية ، المجلد الثانى العدد الثانى سبتمبر ١٩٨٢ ٠

٢٠ - عبد الفتاح تركى ، مرجع سابق ٠

٢١ - مراد صالح مراد ، دور كليات التربية الاقليمية فى خدمة المجتمع : دراسة تقويمية ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، معهد البحوث والدراسات التربوية ، جامعة القاهرة ١٩٨٨ ٠

٢٢ - عونى محمود توفيق ، نبيل ابراهيم أحمد ، دور الجامعة فى تنمية المجتمع المحلى ، دراسة ميدانية مطبقة على كليات فرع جامعة القاهرة - الفيوم ، دراسة مقدمة الى المؤتمر العلمى الثانى الذى عقدته كلية الخدمة الاجتماعية فى الفترة من ٤ - ٥ ابريل ١٩٨٩ تحت شعار « التنمية المحلية » ٠

٢٣ - السيد محمد خيرى : الاحصاء النفسى التربوى ، مطبوعات جامعة الرياض (١٣) علم نفس (٥) ، ١٩٧٥ ص٢٢٦-٢٤٣ ٠

٢٤ - حامد عمار : فى بناء الانسان العربى ، مرجع سابق ص٢٥-٢٩ ٠

٢٥ - نفس تالمرجع ٠

٢٦ - يوسف سيد محمود : تنمية قيم طلاب الجامعة ، عالم الكتب . ١٩٩١ ، ص ١٦٠ - ١٧٨ ٠

كفايات معلم الرياضيات الخاصة بتنفيذ الدرس ومدى توافرها فى معلمات المرحلة الابتدائية القطريات

د٠ نصرة رضا حسن الباقر(*)

أولا : مقـــدمة

تمر حركة التربية والتعليم فى الوطن العـــربى بتيارات التجديد والتحديث لتساير النمو المعرفى والتقدم العلمى والمستحدثات التكنولوجية لمواجهة ضغوط التهيئة لممارسة العمل الاجتماعى لتحقيق مطالب التنمية الاقتصادية والاجتماعية ٠٠٠ ولمواجهة هذا الاطراد التنموى ، ولقيـام المؤسسات التربوية بوظائفها فى خدمة المجتمعات ، والمتعلقة بمصلحة دول الوطن العربى عامة ودول مجلس التعاون لدول الخليج العـربية بصفة خاصة ، يقتضى كل ذلك من المسئولين التربويين النظر فى القضايا المتعلقة باعداد الكوادر البشرية ، على أســـاس أن المعـــلم هو الركيـزة الأساسية فى بناء التعليم وتطـــويره (٥٠ : ١٩)(*) ٠ ومن منطلق اهتمام المسئولين بتطوير التعليم ، وادراكا لأهمية المعلمين ، وتنمية وتطويع قدرات وامكانات المعلم ، وبالأخص معلم المرحـلة الابتدائية ، باعتبارها بداية السلم التعليمى ، والركيزة الأساسية لأى نظام تعليمى محكم (٢٠ : ١٠١) ، اتجهت الجهود نحو تطوير اعداد المعلم ، وظهر الاهتمام ببرامج اعـداد المعـــلم أكاديميا وتربويا قبل الخـــدمة وأثناء الخـدمة (٢٦ : ٩١) ٠

ومن أهم الاتجاهات الحديثة فى برامج اعداد المعلم وأكثرها شيوعا التوجه عند تصميم برامجها نحو التدريب على الكفايات التدريســـية (٢ : ٢٦٢) ، بالاضافة الى أن مراكز التدريب التى تتولى مسئولية

(*) كلية التربية ، جامعة قطر ٠

(**) يشير العدد الاول داخل القوس الى رقم المرجع ويشير العدد الثانى الى رقم الصفحة ٠

تدريب المعلمين أثناء الخدمة أخذت أيضا على عاتقها اعداد برامج للتدريب قائمة على الكفايات التدريسية (١٢ : ٣٢٥) . كما أن احدى سلسلة المسئوليات المحددة فى وثيقة « أمريكا عام ٢٠٠٠ : استراتيجية للتربية » ، والتى أصدرها رئيس أمريكا جورج بوش فى ١٨ ابريل من عام ١٩٩١ هى : « تشجيع الكليات والجامعات وجهات التوظيف على استخدام اختبارات الكفايات » (٨ : ٩١) .

وبالاضافة الى ذلك ، فقد أوصت البحوث والدراسات التى تناولت اعداد وتدريب المعلم فى ضوء مدخل الكفايات بضرورة تطوير برامج اعداد المعلمين باتجاه حركة التربية القائمة على أساس الكفايات (٢ : ٢٧٣) ، (٢٤ : ٢١٣) ، (٢٦ : ٩٩) ، (٣٠ : ٦٢) ، (٣٦ : ٣٨) ، (٣٩ : ٦١٨) ، (٤١ : ١٨) ، (٥٠ : ٩٥٧ - ٩٥٨) ، وكذلك برامج تدريبهم من خلال التقويم الموضوعى للأداء الفعلى لهؤلاء المعلمين (٩ : ١٥١) ، (١٤ : ٣١٢) ، (١٧ :١٦٧)، (١٩ : ٥٧) ، (٢٣ : ٢٣٧ - ٢٣٨) ، (٣٥ : ١٨٥ - ١٨٦) ، (٣٨ : ٣٨٠) ، (٥٩ : ٧٣) .

تتضح مما سبق أهمية مدخل الكفايات فهو من المداخل الأساسية ، والذى انتشر فى كثير من نظم التعليم لتطوير برامجه ، لما يتصف به من طابع اجرائى علمى كفيل بتحقيق أهداف التعليم وبرامجه (٢٧ : ١٨٧) . ولابد أن تكون الكفايات التدريسية النوعية الخاصة بكل مادة دراسية محددة اجرائيا ، وواضحة لكل من المعلم ليكون على وعى بالسلوكيات المطلوب منه تنفيذها فى حجرة الدراسة ، والموجه ليتمكن من أداء دوره التقويمى والتطويرى فى كفاءة وفاعلية . وتتطلب ممارسة هذا الدور وجود أداة توجه الرؤية للكفايات ومكوناتها الأدائية ، التى يجب أخذها فى الاعتبار ، عند تقييم المعلم ومتابعة مدى ما يحرزه من تقدم ، ولتجنب تباين محكات التقييم وتباين التقديرات مابين موجه وآخر ، وللوصول الى الدقة والموضوعية فى اصدار الأحكام وفى وضع التقديرات ، وبالتالى الى بيانات ومعلومات مهمة وواقعية تفيد فى تعديل وتطوير البرامج .

وقد حصلت الباحثة من المسئولين فى ادارة التوجيه التربوى

على نموذج لاستمارة تقـرير تقـــويم أداء المعلمين من قبل الموجهين التربويين(*) ، وهى مصاغة بصورة عامة ، وتستخدم من قبل الموجهين التربويين لجميع المواد الدراسية ، ولكل المراحل التعليمية فى دولة قطر ، مما يصعب استخدامها باعتبارها أداة ليست دقيقة ، ولا تحقق الغرض التى وضعت من أجله ، كما جـــاءت آراء مجموعة الموجهات التربويات لمادة الرياضيات فى ادارة تعليم البنـــات اللاتى التقت بهن الباحثة مؤيدة للحاجة الماسة فى الوقت الحاضر الى أداة تحتوى على الكفايات الممثلة لوظائف المعلم ، لتقييم أداء معلمات مادة الرياضيات فى حجرة الدراسة ، خاصة وأن « الموجه التربوى هو المسئول المباشر عن مستوى أداء المعلمين ، وكفاية التعليم والمتعلمين ، ونوعية الممارسة الميدانية ... ويعتبر حكم الموجه على أداء المعلم محل ثقة من الادارة المركزية ، ويعتمد عليه فى الترقية ، وتقدير الحوافر والثواب والعقاب فى حدود النظام وذلك منذ بداية التعليم » (٥٤ : ٩٠ ـ ٩١) .

ومن ناحية أخرى فان من العوامل التى تشجع الباحثة على اعداد البحث الحالى ، ملاحظتها من خلال عملها فى مجال التربية العملية ، والزيارات الميدانية لمدارس البنات ، والمناقشات الدائرة مع زميلاتها ، ومعلمات الرياضيات بالمرحلة الابتدائية بأن ثمة قصورا فى كفايات تنفيذ الدرس لدى معلمات الرياضيات ، وتفاقمت هـــذه المشـكلة مع تطبيق كتابى الصفين الخامس والسادس الابتدائيين ، من كتب الرياضـيات المطورة والموحدة لدول الخليج العربية ، كما كثرت الشكوى والانتقادات من المعلمات أنفسهن بشـــأن حاجتهن التدريبية على تدريس محتوى هذين الكتابين .

ثانيا : مشـكلة البحث :

فى ضوء ما سبق فان مشكلة هـذا البحث تتحـــدد فى الآتى : « كفايات معلم الرياضيات الخاصة بتنفيذ الدرس ومدى توافرها فى معلمات المرحلة الابتدائية القطريات » . وستكون معالجة هذه المشكلة من خلال الاجابة عن الاسئلة التالية :

(*) انظر ملحق رقم (١) ، ص ٤٦ .

١ - ما الكفايات الخاصة بتنفيذ الدرس اللازمة لمعلم رياضيات المرحلة الابتدائية ؟ وما المكونات الأدائية (الأداءات الاجرائية) لكل كفاية ؟

٢ - ما الأوزان النسبية لأداء معلمات رياضيات المرحلة الابتدائية القطريات فى الكفايات الخاصة بتنفيذ الدرس ؟ وما الأوزان النسبية لأدائهن فى المكونات الأدائية (الأداءات الاجرائية) لكل كفاية ؟

٣ - هل توجد فروق ذات دلالة احصائية بين درجات الأداء الكلى لمعلمات عينة البحث فى الكفايات الخاصة بتنفيذ الدرس لمعلم رياضيات المرحلة الابتدائية بحسب سنوات الخبرة ؟

ثالثا : أهمية البحث :

ترى الباحثة أن أهمية البحث الحالى تكمن فى الآتى :

١ - يعتبر البحث الحالى أول محاولة علمية تهدف الى تحديد أهم الكفايات الرئيسية ، لمعلم الرياضيات بالمرحلة الابتدائية بدولة قطر بأسلوب اجرائى ، والى دراسة مستوى أداء معلمات رياضيات المرحلة الابتدائية فى هذه الكفايات داخل حجرة الدراسة .

٢ - يتمشى مع دعوة وزارة التربية والتعليم بالدولة فى بناء المناهج الدراسية وتطويرها على أساس كل من : الشمولية والموضوعية (٥٤ : ١٠٠) ، حيث أن البحث الحالى يعمل على القاء الضوء على واقع معلمات رياضيات المرحلة الابتدائية القطريات ، خاصة وأن وزارة التربية والتعليم تسعى الى توفير الكم من كفاءات المواطنة المؤهلة فى مختلف فروع التخصصات لمقابلة احتياجات الدولة المطردة فيها منذ الاستقلال (٥٤ : ٨٣ - ٨٤) .

٣ - يوجه البحث الحالى أنظار المسئولين عن برامج اعداد المعلمين ، وأولئك المسئولين عن عقد دورات تدريب المعلمين أثناء الخدمة ، الذين يدعون الى تطوير قدرات معلمى الرياضيات وكفاياتهم ، الى مدى حاجة معلمات رياضيات المرحلة الابتدائية للتدرب على الكفايات موضوع البحث الحالى .

٤ - يسهم البحث الحالى فى تطوير التوجيه التربوى ، من خلال اعداد نموذج لوسيلة تقويم أداء معلم الرياضيات فى حجرة الدراسة بالمرحلة الابتدائية .

رابعا : حدود البحث :

تلتزم الباحثة فى اجراء هذا البحث بالحدود الآتية :

- تحديد مجالات الكفايات الرئيسة ، واللازم توفرها لمعلم الرياضيات بالمرحلة الابتدائية ، والمكونات الأدائية المندرجة تحت كل منها .

- اعداد بطاقة ملاحظة لتقويم أداء معلم الرياضيات فى الكفايات (التى يتم تحديدها من قبل الباحثة) الخاصة بتنفيذ الدرس داخل حجرة الدراسة .

- اقتصار عينة البحث على المعلمات القطريات فى المدارس الحكومية للبنات ، وذلك لاعتبارات اجتماعية تتعلق بطبيعة المجتمع القطرى،كما استبعدت الباحثة من عينة البحث المعلمات غير القطريات، وذلك لاتجاه وزارة التربية والتعليم الى التوسع الكمى للمعلمات القطريات فى المرحلة الابتدائية بصفة خاصة .

- اقتصار عينة البحث على المعلمات اللاتى تعملن بالتدريس لمادة الرياضيات للصفين الخامس والسادس الابتدائيين ، حيث تقوم معلمات الفصل فى الغالب بالتدريب للصفوف الأربعة الأولى من المرحلة الابتدائية .

خامسا : مجتمع وعينة البحث :

مجتمع هذا البحث هو معلمات الرياضيات بمدارس البنات الحكومية بالدولة ، وهن اللاتى تعملن بتدريس مادة الرياضيات للصفين الخامس والسادس الابتدائيين ، وقد قامت الباحثة بمساعدة القائمات على ادارة تعليم البنات وكل من رئاسة التعليم الابتدائى والقسم الفنى بالمرحلة الابتدائية بحصر معلمات مجتمع البحث ، وتعيين أسمائهن

وجنسياتهن ، ومؤهلاتهن وسنة الحصول عليها ، وتاريخ التعيين فى الوزارة ، وعدد سنوات الخبرة التدريسية لكل منهن ، وقد بلغ عددهن ثمانيا وثمانين (٨٨) معلمة تعملن فى سبع وأربعين (٤٧) مدرسة ابتدائية للبنات ، أنقسمن الى ست وستين (٦٦) معلمة قطرية ، واثنتين وعشرين (٢٢) معلمة غير قطرية . وللحصول على عينة ممثلة لمجموعة معلمات الرياضيات القطريات بالمرحلة الابتدائية ، تم استبعاد المعلمات غير القطريات ثم الاختيار العشوائى باجراء القرعة لاحدى عشرة (١١) مدرسة ابتدائية تعمل فيها خمس وعشرون (٢٥) معلمة قطرية من ضمن الست والستين معلمة قطرية. حيث كانت أسماء المدارس الابتدائية التى وقع عليها الاختيار العشوائى هى : رقية وميمونة وزبيدة ونسيبة بنت كعب والفلاح ومدينة خليفة وخولة بنت الأوزر وعاتكة والمطار القديم والوكرة الابتدائية والخور الابتدائية .

ويوضح الجدول التالى رقم (١) أعداد معلمات الرياضيات القطريات بالمرحلة الابتدائية ، بحسب التوزيع الجغرافى لمدارس البنات الابتدائية الحكومية بدولة قطر .

جدول رقم (١) : أعداد معلمات الرياضيات القطريات فى المدارس الابتدائية للبنات وفى عينة البحث بحسب التوزيع الجغرافى لهذه المدارس على المناطق بقطر والنسبة المئوية لهذه الأعداد

المنطقة	عدد المعلمات القطريات	النسبة المئوية لعدد المعلمات القطريات بالمنطقة	عدد معلمات عينة البحث بالمنطقة	النسبة المئوية لعدد معلمات عينة البحث بالمنطقة
الدوحة	٥٦	٨٤ر٨٤٨٪	٢١	٨٤٪
الضواحى وأم صلال	٥	٧ر٥٧٦٪	٢	٨٪
الخور والشمال ودخان	٥	٧ر٥٧٦٪	٢	٨٪
المجموع	٦٦	١٠٠ر٠٠٠٪	٢٥	١٠٠٪

نلاحظ من الجدول السابق رقم (١) أن العينة العشوائية جاءت

أيضا ممثلة لمعلمات مجتمع الأصل للبحث بحسب أعدادهن فى المناطق الجغرافية بالدولة .

سادسا : منهج البحث :

تعتمد الباحثة على المنهج الوصفى حيث « يهدف الى وصف الظواهر وجمع الحقائق والمعلومات والملاحظات عنها ، كما يهدف الى تقديم هذه الظواهر فى ضوء ماينبغى أن تكون عليه ، وذلك فى ضوء قيم أو معايير معينة واقتراح الخطوات التى ينبغى أن تكون عليها » (١٣ : ٣٧) .

ويعتبر البحث الحالى من البحوث الوصفية من نوع البحوث المسحية (١٣ : ٣٧) ، حيث تم من خلاله دراسة المصادر الرئيسية لاشتقاق وتحديد مجالات الكفايات ، والوصول منها الى قائمة بالكفايات المطلوبة ، ومن نوع دراسات الملاحظة الطبيعية (٤٨ : ٢٠٢) ، حيث قامت الباحثة بملاحظة أداء معلمات عينة البحث فى الكفايات المحددة فى بطاقة ملاحظة ، أعدتها الباحثة ، واستخدمتها فى تحديد مستوياتهن فى أداء هذه الكفايات ، وفى السلوكيات المتضمنة فيها ، والخاصة بتنفيذ الدرس،والمتطلبة من المعلم القيام بها،وتلى ذلك المقارنة بين أداء معلمات عينة البحث بحسب سنوات الخبرة ، وبالتالى فالى جانب ماسبق فان البحث الحالى يعد من نوع الدراسات السببية المقارنة (٤٨ : ٢٠٧) .

سابعا : مصطلحات البحث :

معلم رياضيات المرحلة الابتدائية : هو المعلم الذى يقوم بتعليم مادة الرياضيات فى أحد الصفين الخامس والسادس الابتدائيين ، أو فى كليهما . وهو بذلك يختلف عن معلم الفصل الذى يقوم بتعليم مادة أو أكثر فى فصل لأحد الصفوف الأربعة الأولى من المرحلة الابتدائية ، اضافة الى كونه مسئولا عن كل ما يتعلق بهذا الفصل من أنشطة أخرى مرتبطة بتلاميذ فصله ، وقد يقوم معلم رياضيات المرحلة الابتدائية بالمهام الاضافية المتصلة بفصل معين من التلاميذ ، حيث يعتبر فى هذه الحالة « مربيا للفصل » .

الكفاية Competency : ورد ذكر تعريف الكفاية الوظيفية Functional فى قاموس كارتر جود على أنها « القدرة على تطبيق المبادىء والأساليب الأساسية الخاصة بمادة دراسية معينة فى مواقف عملية » (٦١ : ١٢١) ٠

ويذكر جيوف ويتى Geoff Whitty واليزابيت ويلموت Elizabeth Willmott تعريفين للكفاية :

١ ـ توصف الكفاية بأنها المقدرة على أداء مهمة ما على نحو مرض، حيث تعرف المهمة بوضوح ، كما توضع معها محكات النجاح ٠

٢ ـ توصف الكفاية على نحو أوسع عما هى فى التعريف السابق، بأنها شاملة للقدرات الادراكية والمعرفية وللأبعاد الاتجاهية ، بالاضافة الى الانجاز ، وفى هذا النموذج لا يكون أى من الكفايات أو محكات الأداء قابلة للتحديد بيسر على نحو واضح ومحدد ومنفصل»(٦٣:٣١)٠

ويعرف كثير من الباحثين الكفاية على العموم بأنها « مجمل السلوك الذى يتكون من المعارف والمهارات والاتجاهات الذى يراد من المعلم اكتسابه من خلال برنامج محدد لذلك » (٢٤ : ٢٢) ٠

وتعرف الباحثة الكفاية اجرائيا فى هذا البحث بأنها : « المقدرة على تطبيق مجموعة المعارف والمهارات والاتجاهات التى يمتلكها المعلم فى مواقف عملية ، بمستوى معين من الأداء ، وذلك نتيجة لمروره فى برنامج تعليمى ما » ٠

تنفيذ الدرس : ويقصد به فى البحث الحالى : « أداءات المعلم التى تحدث أثناء عملية التعليم والتعلم داخل حجرة الدراسة ، بقصد التأثير المباشر على أداء التلاميذ لتعديله ، وبالتالى تيسير حدوث التعلم » (٤٣ : ٢٥) ٠

الكفايات الخاصة بتنفيذ الدرس : وتعنى فى هذا البحث : « مقدرة المعلم على تطبيق مجموعة المعارف والمهارات والاتجاهات التى يمتلكها

نتيجة لمروره فى برنامج تعليمى ، وذلك فى صورة أداءات اجـــرائية تحدث داخل حجرة الدراسة بقصد تيسير تعلم المادة الدراسية ، ويمكن ملاحظة هذه الأداءات وقياسها » .

ثامنا : خطوات البحث :

يسير هذا البحث وفق الخطوات التالية :

١ ـ دراسة نظرية لأهم الكتابات والبحوث والدراسات السابقة التى تناولت كفايات واعداد المعلم ، لتحديد المصـــــادر الرئيســـية لاشتقاق الكفايات الخاصة بتنفيذ الدرس اللازمة لمعلم رياضيات المرحلة الابتدائية ، والوصول منها الى قائمة مبدئية تضم هذه الكفايات .

٢ ـ عرض القائمة المبدئية لكفايات معلم الرياضـــيات بالمرحـــلة الابتدائية على مجموعة من ستة من الخبراء المتخصصين فى الرياضيات وطرق تدريسها(*) لضبط القائمة والوصول الى القائمة النهائية للكفايات المطلوبة ، استنادا الى آراء الخبراء .

٣ ـ بناء بطاقة ملاحظة أداء معلم الرياضيات فى الكفايات الخاصة بتنفيذ الدرس ـ التى تم التوصل اليها من الخطوة السابقة ـ وضبطها والتأكد من صلاحيتها وسلامتها العلمية .

٤ ـ تحديد مجتمع البحث ، واختيـــار خمس وعشرين معلمـــة عشوائيا من مجموعة معلمات الرياضيات القطريات بالمرحلة الابتدائية البالغ عددهن ستا وستين معلمة .

٥ ـ اجراء الدراسة الميدانية ، بتطبيق بطاقة الملاحظة فى صورتها النهائية(*) على معلمات عينة البحث ، حيث تمت ملاحظة أداء كـــل منهن فى خمس حصص .

٦ ـ تفريغ البيانات من بطاقات الملاحظـــة ، واجـــراء المعالجـــة الاحصائية .

(*) انظر ملحق رقم (٣) ، ص ١٦١ ـ ١٦٢ .

(*) انظر ملحق رقم (٢) ، ص ١٤٧ ـ ١٦٠ .

٧ - عرض نتائج الدراسة الميدانية وتحليلهـــا ، واعطاء خطوط ارشادية للعلاج ٠

٨ - استخلاص التوصيات والمقترحات بشأن مشكلة البحث بالاعتماد على نتائج البحث ٠

تاسعا : أداة البحث :

أن الهدف العام من أداة البحث هو قياس الأداءات (السلوكيات) التدريسية التى يتوقع اظهارها من قبل المعلم فى حجرة الدراسة أثناء قيامه بتنفيذ دروس الرياضيات ، وعليه فان وسيلة القياس الملائمة هى ملاحظة مايحدث فى حجرة الدراسة (٤٣ : ٩ - ١٠ ، ٧٣ - ٧٤) ٠

ولبناء أداة البحث اتبعت الباحثة الخطوات التالية :

الخطوة الأولى : تحديد المجالات الرئيسية **لكفايات تنفيذ الدرس** واعداد قائمة مبدئية تضم الكفايات المطلوبة ، بالاستفادة من المصـــادر التاليـــة :

١ - الكتابات وبعض البحوثوالدراسات السابقة العربية والأجنبية، وقوائم الكفايات كما حددتها هذه الدراسات والبحوث وبطاقة ملاحظة أداء المعلم التى وضـعها الباحثـــون فيهـــا : (١ : ٣٠٧ - ٣٠٨) ، (٢ : ١٣٣ ، ٣٢١ - ٣٣٩ ، ٣٦٢ - ٣٦٥) ، (٥ : ١١٥ ، ١٢٣ - ١٢٥ ، ١٣٩ - ١٤٠ ، ١٩٣ - ٢٠٢) ، (٩ : ٢٧ - ٢٩ ، ١٨٠ - ١٨٥ ، ١٩٦ - ١٩٨) ، (١٦ : ١٣ ، ٣٢ ، ٧٧ - ٨١ ، ٩٠ - ٩٢) ، (١٧ : ١٧٣ - ١٧٩) ، (٢٣ : ٩٦ - ٩٧ ، ١٠٢ - ١٢٣) ، (٢٤ : ٦٣ - ٧٨ ، ٨٢ - ٨٣ ، ١٦١ - ١٦٢ ، ٢٣٥ - ٢٥٦ ، ٤٢٢ - ٤٤٥) ، (٢٨ : ٢٦ : ٢٧ ، ٣٦ - ٣٧ ، ٧٥ - ١٠٨ ، ١٢٤ - ١٢٨ ، ١٣٩ - ٢٠٢) ، (٣٥ : ٧٨ - ٨٣ ، ١١٠ - ١٢٩ ، ٢٠٣ - ٢١٦) ، (٣٧ : ٥٢٩ - ٥٣١) ، (٣٨ : ١٥٢ - ٢٠٠ ، ٤١٥ - ٤٢٠ ، ٥٩١ - ٦٠٣) ، (٤٠ : ٢٧٨ - ٢٨٦ ، ٣١٣ - ٣١٦) ، (٤١ : ٢٦ - ٢٧) ، (٤٢ : ١٥٢ - ١٨٠) ، (٤٤ : ٢٢٠ - ٢٢١ ، ٢٢٨ - ٢٣٠) ، (٤٦ :

٣٥ - ٥٠ ، ٦٩ - ٧٦) ، (٥٥ : ٩٧ - ١١٩ ، ٢٩٠ - ٢٩٢) ، (٥٦ : ١٧٥ - ١٧٨) ، (٥٧ : ٣١ - ٣٣ ، ١٤٥ - ١٥٤) ، (٥٩ : ٨٩ - ٩٦) ، (٦٢ : ٣ - ٤ ، ١٠ - ٢٢) .

٢ - مواصفات ومهارات المعلم الكفء عامة ، ولمعلم الرياضيات بصفة خاصة (١٠ : ٣٩٣ - ٣٩٦ ، ٤٠٠ - ٤٠٢) ، (١١ : ٣١ - ٣٩) ، (١٨ : ١١٩ ، ١٤٩ - ١٥٦) ، (٤٣ : ٧٥ - ٧٩ ، ١٠١ - ١١٠) ، (٤٩ : ١٥٦ - ١٥٦٦) ، (٥٣ : ١٥ - ١٦ ، ٢٨ - ٣٤) .

٣ - استمارة تقويم الطالب المعلم فى التربية العملية وجوانب الاشراف عليها (٣ : ٢١ - ٢٤) ، (٤) ، (٥ : ٦٥ - ٦٧) ، (٦ : ٢٦٢ - ٢٦٧ ، ٢٧٠ - ٢٧٣) ، (٣٠ : ٦٥ - ٦٦) ، (٣١) ، (٣٢) .

٤ - آراء الخبراء والمحكمين المتخصصين فى الرياضيات وطرق تدريسها(*) .

٥ - أداء مشرفى التربية العملية وعدد من موجهى ومعلمى مادة الرياضيات بوزارة التربية والتعليم (**) .

٦ - خبرة الباحثة فى تدريس الرياضيات ومقررات مناهج طرق التدريس ، ومقررات التربية العملية ، وفى الاشراف الميدانى على الطالبات المعلمات فى المدارس القطرية ، وفى الاشراف على ورش العمل بقسم المناهج وطرق التدريس الخاصة بمجال التربية العملية ، وفى تدريب مشرفى التربية العملية فى مادة الرياضيات بالقسم فى كلية التربية .

وفى ضوء هذه الخطوة توصلت الباحثة الى قائمة مبدئية تضم قائمة كفايات معلم الرياضيات الخاصة بتنفيذ الدرس فى المرحلة الابتدائية ، واشتملت على عشرة مجالات أساسية هى :

- المجال الأول : استثارة انتباه التلاميذ وتشويقهم من خلال مداخل تدريسية مختلفة : واحتوى على اثنتى عشرة كفاية فرعية .

(*) انظر ملحق رقم (٣) ، ص ١٦١ - ١٦٢ .

(**) أنظر ملحق رقم (٤) ، ص ١٦٣ - ١٦٥ .

- المجال الثانى : استخدام طرائق تعليمية مناسبة لتقديم الدرس: واحتوى على احدى عشرة كفاية فرعية ٠

- المجال الثالث : تنويع المهام التدريسية بما يتفق بقدر الامكان مع مواجهة الفروق الفردية : واحتوى على تسع كفايات فرعية ٠

- المجال الرابع : استخدام أساليب وممارسات مناسبة لتقديم الدرس : واحتوى على تسع عشرة كفاية فرعية ٠

- المجال الخامس : استخدام وبناء وسائل تعليمية أثناء الدرس: واحتوى على ثمانى كفايات فرعية ٠

- المجال السادس : صياغة الأسئلة الصفية الجيدة وتوجيهها : واحتوى على ثمانى عشرة كفاية فرعية ٠

- المجال السابع : استخدام أسلوب الغلق فى الموقف التعليمى : واحتوى على ست كفايات فرعية ٠

- المجال الثامن : التقويم : واحتوى على ست كفايات فرعية ٠

- المجال التاسع : التفاعل مع التلاميذ وادارة الفصل : واحتوى على سبع كفايات فرعية ٠

- المجال العاشر : التعليم الابتدائى : واحتوى على عشر كفايات فرعيـــة ٠

الخطوة الثانية : عرض القائمة المبدئية للكافيات على مجموعة من ستة من المتخصصين فى الرياضيات وطرق تدريسها(*) بهدف استطلاع آرائهم بشأن صلاحية هذه القائمة ومدى مناسبتها لمعلم رياضيات المرحلة الابتدائية ، وذلك من حيث :

- شمول القائمة للكفايات الخاصة بتنفيذ الدرس لمعلم رياضيات المرحلة الابتدائية ٠
- صحة تصنيف الكفايات فى مجالاتها الرئيسية ٠
- انتماء كل كفاية لمجالها الرئيسى ٠
- صحة ودقة كل عبارة للمجال الرئيسى أو للكفاية الفرعية ٠

(*) انظر ملحق رقم (٣) ، ص ١٦١ - ١٦٢ ٠

- وضوح وحسن سلامة صياغة كل عبارة ممثلة للمجال الرئيسى أو للكفاية الفرعية .

- اضافة ما يرونه مناسبا من كفايات ، تعتبر من الوظائف الأساسية التى على المعلم أن يكون قادرا على ادائها فى حجرة الدراسة، ولم تشملها القائمة المبدئية .

- حذف المجالات أو الكفايات الفرعية غير اللازمة .

وقد أسفرت هذه الخطوة عن احداث تغييرات فى القائمة المبدئية المقترحة للكفايات المطلوبة ، بحسب توجيهات الخبراء بغرض ظهور القائمة فى صورة أمثل ، وانحصرت فى تغيير صياغة بعض العبارات لتعبر كل منها عن أداء واحد ، ولتصبح فى شكل سلوك يسهل ملاحظته وقياسه ، وتعديل صياغة العبارة الممثلة للمجال العاشر الرئيسى ، لتصبح « تنمية التفكير الابداعى » عوضا عن العبارة « التعليم الابداعى » ، وحذف عدد من الكفايات الفرعية (الأداءات) التى لا يمكن للمعلمالقيام بها أو غير الضرورية له ، واضافة بعض الكفايات (فى صورة أداءات اجرائية) التى لم تشملها القائمة المبدئية ، ونظرا لتكرار ظهور كل عبارة ممثلة لأداء اجرائى مندرج تحت المجال العاشر فى مجال آخر ، فقد اقترح معظم الخبراء الاكتفاء بوضع العبارات الممثلة للأداءات الاجرائية المتضمنة فى المجال العاشر « تنمية التفكير الابتداعى » فى مفردات متفرقة تحت المجالات التسعة الأخرى ، مع الاشارة الى كل منها بوضع علامة تميزها (الرمز #) .

وانتهت هذه الخطوة بالوصول الى الصورة النهائية لقائمة الكفايات ، وأصبحت تضم مائة وثمانية أداء موزعة على عشرة مجالات لكفايات تنفيذ الدرس(*) .

الخطوة الثالثة : اختيار نظام الملاحظة ، وتصميم بطاقة الملاحظة، والتأكد من صدقها الظاهرى وذلك على النحو التالى :

(*) انظر ملحق رقم (٢) ، ص ١٤٧ - ١٦٠ .

(أ) اختيار نظام العلامات Sign System ، لاتفاقه مع الهدف من استخدام البطاقة ، وذلك ليكشف عما اذا كان المعلم يقوم بالأداءات الاجرائية المتضمنة فى المجالات العشرة الرئيسية للكفايات (٤٣:٤١-٤٢) .

(ب) تحديد أسلوب تقدير مستويات أداء المعلم فى الكفايات ، وفق مقياس متدرج مكون من ثلاثة تقديرات لفظية ، تدل على درجة ممارسة المعلم للكفاية فى حجرة الدراسة ، وهى : دائما - أحيانا - اطلاقا ، وتحديد التقديرات الكمية باعطاء الدرجات ٢ و ١ و صفر للتقديرات اللفظية الثلاثة (على التوالى) .

(جـ) وضع تعليمات استخدام بطاقة الملاحظة ، بحيث اشتملت على توجيهات خاصة بالملاحظة ، تتضمن الهدف من استخدام البطاقة ، ومحتوياتها من المجالات العشرة الرئيسية للكفايات والأداءات الاجرائية المتضمنة فى كل منها ، وتعريف بالتقديرات اللفظية والكمية ، وكيفية الملاحظة ، وتسجيل الأداء ، ووضع العلامة فى المكان المحدد لها ، بالاضافة الى اشتمالها على بيانات خاصة بالمعلم المراد تقويم أدائه وبالدرس من حيث : اسم المعلم ، اسم المدرسة ، الفصل ، الحصة ، عنوان الدرس ، التاريخ . وبذلك أخذت بطاقة الملاحظة صورتها الأولية .

(د) عرض بطاقة الملاحظة فى صورتها الأولية على مجموعة من ثمانية من المحكمين ، والمتخصصين فى الرياضيات وطرق تدريسها وفى المناهج وفى علم النفس التعليمى(*) ، بهدف استطلاع آرائهم بشأن سلامة صياغة عناصر البطاقة ، ومدى وضوح وحسن صياغة العبارات الممثلة للأداءات المراد ملاحظتها ، وبالمثل بالنسبة للتقديرات اللفظية ، وكذلك مدى ملاءمة المقياس المتدرج الثلاثى للحكم على أداء المعلم ، ومدى ملاءمة توزيع الدرجات المحددة للتقديرات اللفظية ، وذلك للتأكد من صلاحية بطاقة الملاحظة لتحقيق الهدف منها . وقد أسفرت هذه الخطوة عما يأتى:

- أجمع المحكمون على صلاحية البطاقة للاستخدام فى تقويم أداء المعلم فى حجرة الدراسة ، مما يؤكد الصدق الظاهرى للبطاقة .

(*) انظر ملحق رقم (٣) ، ص ١٦١ - ١٦٢ .

- اقترح خمسة من المحكمين السبعة (أى ٧١٪ منهم تقـريبا) تقدير درجة ممارسة المعلم لأداء ما وفق مقياس متدرج خماسى (عوضا عن المقياس الثلاثى سابق الذكر فى صفحة ١٠٨) ، مكون من التقديرات اللفظية التالية : عالية - متوسطة - قليلة - نادرة - معدومة(**) ، مع اعطاء درجة من ٤ الى صفر للتقديرات اللفظية (على التوالى) .

وقد امتدت الخطوة الثالثة هذه من ١٩٩١/٧/١الى١٩٩١/٩/١٥م.

الخطوة الرابعة : التجربة الاستطلاعية لبطاقة الملاحظة : قامت الباحثة باجراء تجربة استطلاعية للبطاقة من خلال ملاحظة أداء خمس من معلمات المرحلة الابتدائية فى الفترة من ٢١ الى ٢٥ سبنمبر من عام ١٩٩١ م ، للتأكد من احتوائها على الأداءات المطلوبة ملاحظتها وقياسها، ومن سلامة صياغة وقدرة العبارات الاجرائية المتمثلة فى مفردات البطاقة على وصف والتعبير عن الأداءات المطلوب من المعلم القيام بها ، ومدى شمول هذه العبارات للأداءات المتضـمنة فى المجالات الرئيسـية لقائمة الكفايات .

وأسفرت هذه الخطوة عن التأكيد من مقدرة هذه البطاقة على قياس أداء معلم الرياضيات بالمرحلة الابتدائية فى الكفايات موضوع البحث . وأجريت تغييرات طفيفة فى صياغة عشر عبارات من مجموع مائة وثمانى عبارة ممثلة للأداءات الاجرائية المكونة لمفردات بطاقة الملاحظة .

الخطوة الخامسة : تحديد ثبات وصدق بطاقة الملاحظة :

(أ) **حساب معامل ثبات بطاقة الملاحظة :** وقد تم حسابه بطريقة اتفاق الملاحظين ، حيث قامت الباحثة بمساعدة موجهة تربوية (ملاحظة «١»)(*) ، بعد أن تم تعريفها للهدف من البطـاقة ، وتدريبها على كيفية استخدامها فى حجرة الدراسة ، بتطبيق بطاقة الملاحظة على أربع معلمات قطريات من معلمات المرحلة الابتدائية فى أربع حصص مختلفة

(**) انظر ملحق رقم (٢) ، ص ١٤٧ - ١٦٠ .

(*) السيدة/ليلى على محمد فخرو ، موجهة مـادة الرياضيات فى المرحلتين الابتدائية والاعدادية .

من دروس الرياضيات لهذه المرحلة . وكررت الباحثة ماسبق مع مشرفة تربية عملية (ملاحظة«٢»)(**)،وبملاحظة أداء أربع معلمات أخريات من المعلمات القطريات بنفس المرحلة . وامتد هذا الاجراء من ٢١ - ٢٧ سبتمبر من عام ١٩٩١م . ثم حسبت الباحثة نسبة الاتفاق بين الباحثة وكل من الملاحظتين (١) ، (٢) باستخدام المعادلة التى وضعها كوبر Cooper وهى :

$$\text{نسبة الاتفاق} = \frac{\text{عدد مرات الاتفاق}}{\text{عدد مرات الاتفاق} + \text{عدد مرات عدم الاتفاق}} \times ١٠٠ \quad (٦٢:٤٣)$$

والجدول التالى رقم (٢) يوضح النتائج التى تم الوصول اليها ، بعد تفريغ البيانات .

جدول رقم (٢) : عدد مرات الاتفاق بين كل من الملاحظتين (١) و (٢) والباحثة والنسبة المئوية لهذا الاتفاق فى مجموعتى الملاحظات الأربعة المختلفتين

رقم الملاحظة	عدد مرات الاتفاق بين الملاحظة(١) والباحثة	النسبة المئوية للاتفاق	عدد مرات الاتفاق بين الملاحظة(٢) والباحثة	النسبة المئوية للاتفاق
١	١٠٤	٪٩٦ر٣٠٠	١٠٣	٪٩٥ر٣٧٠
٢	١٠٧	٪٩٩ر٠٧٠	١٠٢	٪٩٤ر٤٤٠
٣	٩٣	٪٨٦ر١١١	٩٦	٪٨٨ر٨٩٠
٤	٩٨	٪٩٠ر٧٤٠	٩٩	٪٩١ر٦٧٠
متوسط النسب المئوية للاتفاق		٪٩٣ر٠٥٥		٪٩٢ر٥٩٣

ونلاحظ من الجدول السابق رقم (٢) أن متوسط النسب المئوية للاتفاق بين كل من الملاحظتين (١) و (٢) والباحثة هو ٪٩٣ر٠٥٥ و ٪٩٢ر٥٩٣ (على التوالى) ، ويمكن اعتبار هاتين النسبتين والنسب

(**) السيدة/منجية السنوسى ، مشرفة تربية عملية لمادة الرياضيات بقسم المناهج وطرق التدريس - جامعة قطر .

الموضحة فى الجدول (٢) كلها مطمئنة ، ودالة على ارتفاع ثبات بطاقة الملاحظة .

(ب) تحديد صدق بطاقة الملاحظة :

- الصدق الظاهرى : تم التأكد من المظهر العام للبطاقة من حيث نوع وصلاحية المفردات فى كـــل مجال من مجالات الكفايات العشرة ، لتحقيق الهدف الذى وضعت من أجله ، ومن وضوح صياغة هذه المفردات، ومن مناسبة تعليمات البطـــاقة - كما سبق الاشـــارة الى ذلك (فى صفحة ١٣) .

- تم الاستعانة بموجهة تربوية ومشرفة تربية عملية فى هـــذه الخطوة كملاحظتين مع الباحثة ، وأمكن من خلال هذا الاجراء تأكيد الاطمئنان على صدق بطاقة الملاحظة متمثلا فى قدرتها الاجرائية على ملاحظة وقياس المظاهر المطلوب قياسها لســـلوك التدريس فى حجرة الدراسة ، وذلك بدلالة العبارات الممثلة للأداءاتالاجرائية المكونة لمفردات البطاقة ، حيث يعرف أوبر ober الصدق فى مثل هذه المواقف بأنها « القدرة الاجرائية لنظام الملاحظة على ملاحظة وقياس مظهر أو مظاهر من سلوك التدريس ، بدلالة مفردات نظام الملاحظة أو عباراته الاجرائية» (٤٣ : ٦٠) .

وبعد انتهاء الباحثة من ايجاد ثبات والتحقق من صـــدق بطاقة الملاحظة ، فانه يمكن القول أن بطاقة الملاحظة أصبحت فى صـورتها النهائية(*) ، وتعتبر صالحة لتقويم أداء معلمى الرياضيات فى الكفايات الخاصة بتنفيذ الدرس فى حجرة الدراسة .

عاشرا : اجراء الدراسة الميدانية :

تم تطبيق بطاقة الملاحظة على معلمات عينة البحث ، فى الفترة من ١٩٩١/٩/٢٨م الى ١٩٩٢/١/٦م ، وتمت ملاحظة كل معلمة خـلال خمس حصص ، مدة كل منها خمس وأربعون (٤٥) دقيقة ، وبذلك بلغ

(*) انظر ملحق رقم (٢) . ص ١٤٧ - ١٥٧ .

العدد الاجمالى لحصص الملاحظة لمعلمات العينة مائة وخمس وعشرين (١٢٥) حصة ، وقد قامت الباحثة بنفسها بالملاحظة ، وباختيار دروس الملاحظة فيما بين الدرس الأول والرابع من اليوم الدراسى ، وبالالتزام بحضور الدرس من بدايته وحتى نهايته ، وقد كانت موضوعات دروس الملاحظة فى صفوف الخامس الابتدائى من خمسة فصول من فصول الكتاب وهى : « الأعداد والعد » و « الجمع والطرح » و « الضرب » و « القسمة » و « مفاهيم وانشاءات هندسية » و « العامل والمضاعف » (٢١ : ٣٩ - ١٥٧) ، فى حين كانت موضوعات دروس الملاحظة فى صفوف السادس الابتدائى من أربعة فصول من فصول الكتاب وهى : « القسمة » و « هندسة الدائرة » و « الأعداد العشرية » و « مبادىء الاحصاء » (٢٢ : ٢١ - ١١٩ ، ٢٢٣ - ٢١٥) ، كما خصصت حصص من مجموع حصص الملاحظة المائة وخمس وعشرين لحل تمارين وللتطبيق ولمراجعة الموضوعات التى سبق دراستها من قبل التلميذات من ضمن الموضوعات للصفين الخامس والسادس والسابقة الذكر .

حادى عشر : نتائج البحث وتحليلها :

وفيما يلى الاجابة عن أسئلة البحث من خلال تحليل النتائج التى تم التوصل اليها .

الاجابة عن السؤال الأول : والخاص بكفايات تنفيذ الدرس ، والذى نصه : « ما الكفايات الخاصة بتنفيذ الدرس اللازمة لمعلم رياضيات المرحلة الابتدائية ؟ وما المكونات الأدائية (الأداءات الجرائية) لكل كفاية ؟ » .

وقد تمت الاجابة عن هذا السؤال من خلال عرض خطوات اعداد أداة البحث(*) ، وبالاعتماد على بعض مصادر اشتقاق هذه الكفايات ، حيث تم فيها تحديد عشرة مجالات رئيسية للكفايات ، وتحليل كل منها الى الأداءات الاجرائية المتضمنة فيها(**) .

(*) انظر ص ١٠٤ - ١١١ .

(**) انظر ملحق رقم (٢) ، ص ١٤٧ - ١٥٤ .

الاجابة عن السؤال الثانى : والخاص بالأوزان النسبية لأداء معلمات عينة البحث فى كل كفاية من كفايات موضوع البحث والذى نصه : « ما الأوزان النسبية لأداء معلمات رياضيات المرحلة الابتدائية القطريات فى الكفايات الخاصة بتنفيذ الدرس ؟ وما الأوزان النسبية لأدائهن فى المكونات الأدائية (الأداءات الاجرائية) لكل كفاية ؟ » .

وللاجابة عن هذا السؤال ضم تفريغ بيانات بطاقات الملاحظة لكل معلمة فى الدروس الملاحظة الخمسة ، وحساب تكرارات الممارسات المختلفة لكل عبارة (ممثلة للأداء الاجرائى المتضمن فى الكفاية) ، وفقا للمقياس الخماسى المتدرج(***) الموجود أمام كل عبارة فى البطاقة ، ثم حساب الوزن النسبى للممارسة الكلية لمعلمات عينة البحث لمجموعة الكفايات العشرة الرئيسية ، ولممارستهن لكل كفاية رئيسية ، وكذلك لكل من المكونات الأدائية فى كل مجال متضمن فى بطاقة الملاحظة ، وذلك باستخدام المعادلة التالية :

الوزن النسبى لممارسة معلمات العينة لكل سلوك (أداء)

$$= \frac{٤ن_١ + ٣ن_٢ + ٢ن_٣ + ١ن_٤ + (صفر \times ن_٥)}{ن_١ + ن_٢ + ن_٣ + ن_٤ + ن_٥} \qquad (٦٠ : ٨٣)$$

حيث $ن_١$ ، $ن_٢$ ، $ن_٣$ ، $ن_٤$ ، $ن_٥$: عدد معلمات العينة اللاتى كانت ممارستهن للسلوك عالية ، متوسطة ، قليلة ، نادرة ، معدومة (على التوالى) .

وبافتراض أن عدد المعلمات مائة (١٠٠) ، فيكون أعلى وزن نسبى يمكن أن يحصل عليه سلوك ما (أداء ما) هو :

$$\frac{(٤ \times ١٠٠) + (٣ \times صفر) + (٢ \times صفر) + (١ \times صفر) + صفر}{١٠٠}$$

$$= \frac{٤٠٠}{١٠٠} = ٤ر٠٠$$

(***) انظر ملحق رقم (٢) ، ص ١٤٧ .

وقد كان لزاما تحديد الوزن النسبى الفارق للتمكن من تمييز الوزن النسبى المتوسط ، والحكم عليه بأنه يقع فى أى درجة من درجات المقياس المتدرج الخماسى ، وبتحديد الحد الأدنى لممارسة معينة بخمس وسبعين من معلمات عينة البحث ، فان أقل وزن نسبى لمفردة ما من مفردات بطاقة الملاحظة يتحدد بأن تكون ممارسة الخمس وعشرين معلمة الباقية بدرجة نادرة (أقل قيمة عددية) ، فان الوزن النسبى الفارق لممارسة سلوك ما (أداء ما) بدرجة عالية تكون :

$$\frac{(٤ \times ٧٥) + (٣ \times \text{صفر}) + (٢ \times \text{صفر}) + (١ \times ٢٥) + \text{صفر}}{١٠٠}$$

$$= \frac{٣٢٥}{١٠٠} = ٣ر٢٥$$

وبتكرار ماسبق بالنسبة لباقى الممارسات تكون الأوزان النسبية الفارقة لدرجات الممارسة (ممارسة الأداء) على النحو التالى :

٣ر٢٥ - فأكثر ... درجة كبيرة ، ٢ر٥٠ - أقل من ٣ر٢٥ ... درجة متوسطة ، ١ر٧٥ - أقل من ٢ر٥٠ ... درجة قليلة ، ٠ر٧٥ - أقل من ١ر٧٥ ... درجة نادرة ، أقل من ٠ر٧٥ ... درجة معدومة . (٤٥ : ٢٨٢) .

ويوضح الجدول رقم (٣) التالى الأوزان النسبية وأوصافها لممارسات معلمات عينة البحث للكفايات العشرة موضوع البحث .

جدول رقم (٣) : الوزن النسبى ووصفه لأداء معلمات عينة البحث فى كل مجال من مجالات الكفايات العشرة لتنفيذ الدرس ، وفى كل مكون اجرائى لكل منها كما تحددها مفردات بطاقة الملاحظة .

م	الكفاية (المفردة)	الوزن النسبى	الوصف
	المجال الأول : استثارة انتباه التلاميذ وتشويقهم للدرس من خلال المداخل التدريسية (الأداء الكلى) :	٠ر٣٢٧	معدومة
١	تراجع مفاهيم وتعميمات ومهارات وردت فى دروس سابقة .	٢ر١٩٢	قليلة

م	الكفاية (المفردة)	الوزن النسبى	الوصف
٢	تناقش واجبات منزلية .	٠ر٣٥٢	معدومة
٣	توظف معلومات التلميذات السابقة فى التهيئة	٠ر٤٥٦	معدومة
٤	تربط بأية طريقة أخرى .	٠ر٠٠٨	معدومة
٥	توظف مفهوما عاما فى تناول الأفكار الجديدة فى الدرس	٠ر٠٤٠	معدومة
٦	تمهد بعرض كلى بتقديم مـــادة تمهيدية عن المحتوى الجديد .	٠ر٠٠٨	معدومة
٧	# تقدم المادة الجديدة فى شـكل تساؤل أو مشـكلة .	٠ر٠٥٦	معدومة
٨	تعرض مقدمة تاريخية كمدخل للدرس .	صفر	معدومة
٩	تستخدم مسالة قصصية فى التهيئة .	٠ر١٦٠	معدومة
١٠	توظف حدثا من الأحداث الجارية فى عمليـة التهيئـة .	صفر	معدومة
	المجال الثانى: استخدام طرائق تعليمية مناسبة لتقديم الدرس (الأداء الكلى) :	٠ر٤٤٧	معدومة
١١	العرض المباشر .	٠ر٤٨٨	معدومة
١٢	عرض مباشر محسن .	٢ر٥٩٢	متوسطة
١٣	العرض التبادلى .	٠ر٧٤٤	معدومة
١٤	طريقة بيان عملى .	٠ر٧٢٨	معدومة
١٥	طريقة معملية .	صفر	معدومة
١٦	طريقة فردية .	٠ر٠٠٨	معدومة
١٧	# طريقة استقرائية .	صفر	معدومة
١٨	# طريقة استنباطية .	١ر١٦٨	نادرة
١٩	# طريقة المشروعات الفـردية أو مشروعات المجموعة الصغيرة .	صفر	معدومة
	طريقة حل المشكلات :		
٢٠	# تعرض الأمثلة والتمارين فى شكل مشكلات وتطلب من التلميذات محاولة حلها .	صفر	معدومة
٢١	# تعطى مشكلات لها أكثر من حل أو لايوجد لهـا حل .	صفر	معدومة
٢٢	# تقدم مشكلة لها أبعاد متعددة .	صفر	معدومة

م	الكفاية (المفردة)	الوزن النسبى	الوصف
	المجال الثالث : تنويع المهام التدريسية بما يتفق بقدر الامكان مع مواجهة الفروق الفردية (الأداء الكلى) :	٠ر٠٧٨	معدومة
٢٣	تحدد المستويات التحصيلية المختلفة للتلميذات	صفر	معدومة
٢٤	تنظم مواقف تعليمية متنوعة تسمح باختيار مهام تعليمية ٠	صفر	معدومة
٢٥	تقدم أنشطة علاجية للتلميذات دون المستوى العادى ٠	صفر	معدومة
٢٦	# تقدم أنشطة اثرائية للتلميذات فوق المستوى العادى ٠	صفر	معدومة
٢٧	تقدم أنشطة تدعيمية للتلميذات من ذوات المستوى المتوسط ٠	صفر	معدومة
٢٨	تنوع المداخل التدريسية ٠	صفر	معدومة
٢٩	تنوع الوسائل التعليمية ٠	صفر	معدومة
٣٠	تكلف التلميذات بتمارين وتدريبات ومسائل ومهام متفاوتة ٠	صفر	معدومة
٣١	تشعر التلميذات بامكانية نجاحهن وتجنبهن الخوف ٠	٠ر٥٩٢	معدومة
٣٢	تنمى الثقة بالنفس واحترام الذات لدى التلميذات	٠ر١٨٤	معدومة
	المجال الرابع : استخدام أساليب وممارسات مناسبة لتقديم الدرس (الأداء الكلى) :	١ر٤٣٠	نادرة
٣٣	تقدم الدرس من السهل الى الصعب ٠	١ر٩٦٨	قليلة
٣٤	توازن بين المفاهيم والمهارات بحسب طبيعة الموضوع ٠	١ر٥٨٤	نادرة
٣٥	# تنمى مهارة الطلاقة فى التعبيرات الرياضية لدى التلميذات ٠	٠ر٩٠٤	نادرة
٣٦	تعطى أمثلة وتطبيقات تناسب المادة العلمية ٠	٣ر٩١٢	عالية
٣٧	تقدم عددا مناسبا من الأمثلة (أو التمارين)٠	٣ر١٠٤	متوسطة
٣٨	تقدم عددا مناسبا من التطبيقات ٠	١ر٤٠٨	قليلة
٣٩	تجرى العمليات الرياضية بدقة ٠	٢ر٩١٢	متوسطة
٤٠	تهتم بدور التقريب والتقدير التقريبى لنواتج العمليات ٠	١ر٤٨٨	نادرة

م	الكفاية (المفردة)	الوزن النسبى	الوصف
٤١	# تناقش الحلول الخاطئة للتلميذات بحيث تقودهن الى اكتشاف الخطأ .	٠ر٢٧٢	معدومة
٤٢	تعلل الخطوات التى تقوم بها عند الحل .	١ر٤٠٠	نادرة
٤٣	# تشجع التلميذات على اصدار الاحكام بدقة	٠ر٥٢٨	معدومة
٤٤	تستخدم الاستراتيجية الصحيحة فى البرهنة .	٠ر٤٧٩	معدومة
٤٥	تتحقق من صحة النتائج التى تم التوصل اليها .	١ر٠٥٦	نادرة
٤٦	تستخدم القواعد الصحيحة للمنطق الرياضى .	١ر١٦٠	نادرة
٤٧	تهتم بالتعرف على أنماط رياضية .	٠ر٧٠٤	معدومة
٤٨	تهتم ببناء نموذج رياضى .	صفر	معدومة
	المجال الخامس : استخدام وبناء التعليم أثناء الدرس (الأداء الكلى) :	٢ر٠٦٦	قليلة
٤٩	تستخدم وسائل تعليمية مناسبة .	١ر٨٩٦	قليلة
٥٠	تستخدم الوسيلة التعليمية بطريقة صحيحة .	٢ر٥٨٤	متوسطة
٥١	تستخدم الوسيلة التعليمية فى الوقت المناسب .	٣ر٣٩٢	عالية
٥٢	تستخدم وسيلة صحيحة ودقيقة من الناحية العملية .	٢ر٩٦٨	متوسطة
٥٣	تستفيد من مصادر التعلم فى البيئة المحلية والامكانات المتاحة بالمدرسة .	١ر٠٠٠	نادرة
٥٤	تستخدم وسائل تعليمية من اعدادها .	١ر٣٨٤	نادرة
٥٥	تراعى بساطة اخراج وتكلفة الوسيلة من الناحية الاقتصادية .	٣ر١٤٢	متوسطة
٥٦	# تستخدم أسلوب الاقناع البصرى والعملى فى توجيه التلميذات وتعليمهن .	٠ر١٦٠	معدومة
	المجال السادس : صياغة الأسئلة الصفية الجيدة وتوجيهها (الأداء الكلى) :	١ر٨٠٤	قليلة
٥٧	الأسئلة وثيقة الصلة بالموضوع .	٣ر٩٢٠	عالية
٥٨	الأسئلة صحيحة ودقيقة علميا .	٢ر٤٠٨	قليلة
٥٩	الأسئلة بسيطة التركيب (أى تشتمل على فكرة واحدة) .	٣ر٦١٦	عالية
٦٠	الأسئلة خالية من الغموض .	٢ر٩٣٦	متوسطة

م	الكفاية (المفردة)	الوزن النسبى	الوصف
٦١	الأسئلة مناسبة لمستوى التلميذات العقلى والمعرفى .	٣ر٩٨٤	عالية
٦٢	الأسئلة متدرجة من السهل الى الصعب .	٠ر٥٨٤	معدومة
٦٣	تقيس الأسئلة مستويات تعلم مختلفة .	٠ر٧٩٢	نادرة
٦٤	تتجنب المعلمة الايحاء بالاجابة .	٢ر٣٤٤	قليلة
٦٥	تتكلم المعلمة بصوت واضح .	٣ر٩٥٢	عالية
٦٦	تتيح وقتا مناسبا للتلميذات للتفكير فيها .	٢ر٧١٢	متوسطة
٦٧	توزع الأسئلة توزيعا عادلا بين التلميذات .	١ر٣٦٨	نادرة
٦٨	تراعى الفروق الفردية بين التلميذات .	٠ر٠٣٢	معدومة
٦٩	تصغى باهتمام للاجابات دون مقاطعتها .	٢ر٧٢٨	متوسطة
٧٠	تتجنب الاجابات الجماعية .	٢ر١٦٨	قليلة
٧١	تساعد المخطئات على تصحيح أخطائهن بانفسهن .	٠ر٧٢٠	معدومة
٧٢	تساعد فى استكمال الاجابات الناقصة .	٠ر٥٨٩	معدومة
٧٣	تستخدم التعزيزات اللفظية المناسبة والفورية.	١ر١٤٤	نادرة
٧٤	توجه الموقف التعليمى بأسلوب لا يؤثر على شعور التلميذات .	١ر٩٦٠	قليلة
٧٥	# تشجيع التلميذات على اثارة الأفكار والقاء الأسئلة .	٠ر١٧٦	معدومة
٧٦	# تتقبل الحلول غير النمطية ـ ان وجدت .	٠ر٠٥٨	معدومة
٧٧	# تتقبل الأسئلة بكل أنواعها والتحاور بشأنها .	٠ر٩٧٢	نادرة
٧٨	تحسن استغلال أسئلة التلميذات أو اجاباتهن عن أسئلتها .	٠ر٥٢٨	معدومة
	المجال السابع : استخدام أسلوب الغلق فى الموقف التعليمى (الأداء الكلى) :	٠ر٩٩٨	نادرة
٧٩	تقدم ملخصا شفويا أو سبوريا .	١ر١٨٤	نادرة
٨٠	تعطى تمرينا أو مسألة مناسبة مع ما تم تقديمه فى الدرس .	١ر٥١٢	نادرة
٨١	# تتيح الفرصة للتلميذات لحل التطبيقات. بصورة فردية .	١ر٨٩٦	قليلة

م	الكفاية (المفردة)	الوزن النسبى	الوصف
٨٢	تلاحظ أداءات التلميذات .	١ر٢٧٢	نادرة
٨٣	تدون الملاحظات .	٠ر٠٤٠	معدومة
٨٤	تنتهى بمناقشة الحل جماعيا بما يمكن اعتباره تدعيما لما تم تقديمه خلال الدرس .	٠ر٢٥٦	معدومة
٨٥	تعطى واجبات منزلية .	١ر٣٤٤	نادرة
٨٦	تنهى الدرس فى الوقت المحدد له .	٠ر٤٨٠	نادرة
	المجال الثامن : التقويم (الأداء الكلى) :	٠ر٤١٢	معدومة
٨٧	تستخدم وسائل تقويم مناسبة :	١ر٢٨٠	نادرة
	ـ اختبارات تحصيلية .	صفر	معدومة
	ـ أسئلة صفية .	١ر٠٨٨	نادرة
	ـ بطاقة ملاحظة فى التجارب والمسائل العملية .	صفر	معدومة
٨٨	تستخدم تقويما فرديا .	٠ر٠٨٠	معدومة
٨٩	تستخدم تقويما جماعيا .	١ر٥٣٦	نادرة
٩٠	تنوع فى شكل الاختبارات .	صفر	معدومة
٩١	تنوع فى وسائل التقويم .	٠ر٠٨٠	معدومة
٩٢	تعرض نتائج أداءات التلميذات وتوضح نواحى القوة والضعف فيها .	٠ر٠٣٢	معدومة
٩٣	تحدد الأخطاء الشائعة لدى التلميذات .	٠ر٢٢٤	معدومة
٩٤	تعالج الأخطاء الشائعة لدى التلميذات .	٠ر٠٦٤	معدومة
٩٥	تعالج الأخطاء العارضة لدى التلميذات .	٠ر٦٥٦	معدومة
٩٦	تستخدم نتائج التقويم فى ارشاد التلميذات وتوجيههن .	٠ر١٠٤	معدومة
٩٧	تراعى استمرارية التقويم أثناء الدرس .	٠ر٦٢٤	معدومة
	المجال التاسع : التفاعل مع التلاميذ وادارة الفصل (الأداء الكلى) :	٠ر٩٠٠	نادرة
٩٨	تتفاعل مع مختلف أنواع التلميذات بنزاهة بغض النظر عن مستوى قدراتهن .	٣ر٣٤٤	عالية
٩٩	تصغى باهتمام وتجيب على تساؤلات التلميذات .	١ر٣١١	نادرة

م	الكفاية (المفردة)	الوزن النسبى	الوصف
١٠٠	تشيع جوا من المرح خلال الحصة مع البعد عن التهريج .	٠ر٢٠٠	معدومة
١٠١	# تقبل أفكار التلميذات ومقترحاتهن بأسلوب ديمقراطى .	٠ر٩٣٦	نادرة
١٠٢	تضبط النظام فى مناخ تربوى .	٢ر١٦٠	قليلة
١٠٣	تعالج مشكلات النظام فى جو ودى .	٠ر٣٥٢	معدومة
١٠٤	# تعمل على كسر حاجز الخوف لدى التلميذات بحيث لا يترددن فى التساؤل والاستفسار .	٠ر١٤٤	معدومة
١٠٥	تعمل على اكساب التلميذات النظام والترتيب فى انجاز المهام .	٠ر٧٨٤	نادرة
١٠٦	تعمل على مراعاة التلميذات للدقة فى انجاز المهام .	٠ر٢١٦	معدومة
١٠٧	تعمل على مراعاة التلميذات للسرعة فى انجام المهام .	٠ر٣٩٢	معدومة
١٠٨	تستخدم أسلوب الاقناع فى توجيه العادات السلوكية لدى التلميذات .	٠ر٠٥٦	معدومة
	المجال العاشر(*) : تنمية التفكير الابداعى (الأداء الكلى) :	٠ر٤٠٥	معدومة
١	تستثير انتباه التلميذات من خلال تقديم المادة الجديدة فى شكل تساؤل أو مشكلة .	٠ر٠٥٦	معدومة
٢	تستخدم المعلمة الطريقة الاستقرائية لتقديم الدرس .	صفر	معدومة
٣	تستخدم المعلمة الطريقة الاستنباطية لتقديم الدرس .	١ر١٦٨	نادرة
٤	تستخدم طريقة « المشروعات الفردية أو مشروعات المجموعة الصغيرة» لتقديم الدرس. تستخدم طريقة حل المشكلات لتقديم الدرس :	صفر	معدومة

(*) المفردات الثمانية عشرة للمجال العاشر « تنمية التفكير الابداعى » هذا موزعة تحت المجالات التسع الاخرى للكفايات موضوع البحث منعا للتكرار ، ومشار الى كل منها بالرمز #

م	الكفاية (المفردة)	الوزن النسبى	الوصف
٥	تعرض الأمثلة والتمارين فى شكل مشكلات ..	صفر	معدومة
٦	تعطى مشكلات لها أكثر من حل أو لا يوجد لها حل .	صفر	معدومة
٧	تقدم مشكلة لها أبعاد متعددة .	صفر	معدومة
٨	تقدم أنشطة اثرائية للتلميذات فوق المستوى العادى .	صفر	معدومة
٩	تنمى مهارة الطلاقة فى التعبيرات الرياضية المختلفة لدى التلميذات .	٠ر٩٠٤	معدومة
١٠	تناقش الحلول الخاطئة للتلميذات بحيث تقودهن الى اكتشاف الخطأ فى حالة الوقوع فيه ، والتناقض فى حالة وجوده .	٠ر٢٧٢	معدومة
١١	تشجع التلميذات على اصدار الأحكام بدقة وحين تكتمل البيانات والأدلة .	٠ر٥٢٨	معدومة
١٢	تستخدم أسلوب الاقناع البصرى والعملى فى توجيه التلميذات وتعليمهن .	٠ر١٦٨	معدومة
١٣	تشجع التلميذات على اثارة الأفكار والقاء الأسئلة .	٠ر١٨٤	معدومة
١٤	تتقبل الحلول غير النمطية - ان وجدت - .	٠ر٠٥٨	معدومة
١٥	تتقبل الأسئلة بكل أنواعها والتحاور بشأنها .	٠ر٩٧٢	نادرة
١٦	تتيح الفرصة للتلميذات لحل التطبيقات المتنوعة على ماتم لهن تعلمه بصورة فردية .	١ر٨٩٦	قليلة
١٧	تتقبل أفكار التلميذات ومقترحاتهن بأسلوب ديمقراطى .	٠ر٩٣٦	نادرة
١٨	تعمل على كسر حاجز الخوف لدى التلميذات بحيث لا يترددن فى التساؤل والاستفسار .	٠ر١٤٤	معدومة
	الأداء الكلى فى المجالات العشرة لكافايات تنفيذ الدرس	٠ر٨٩٥	نادرة

يتضح من الجدول رقم (٣) السابق ما يلى :

بالنسبة للمجال الأول والخاص بالمداخل التدريسية : فان معلمات

عينة البحث ككل فى خطتهن للتمهيد للدرس قليلا ما تعملن على مراجعة الخبرات السابقة للتلميذات ، والتى وردت فى دروس سابقة ، أما فيما يتعلق بالمداخل التمهيدية الأخرى للدرس المحددة فى البطاقة ، وكذلك فى الكفاية الكلية فقد ظهر مستوى أداء المعلمات فيها معدوما ، وتتفق هذه النتيجة مع تلك التى وصل اليها أحمد الجاسر ، وهى أن : « الكفاية يستخدم صياغات أو مداخل رياضية مناسبة » فى تخطيط الدروس تمثل أكثر حاجة تدريبية لمعلمى الرياضيات بالمرحلة المتوسطة بالمنطقة الغربية بالمملكة العربية السعودية » (٢ ! ٢٥١) .

وبالنسبة للمجال الثانى والخاص بالطرائق التعليمية : فتستخدم معلمات عينة البحث ككل طريقة العرض المباشر والطـــريقة الاستنباطية بدرجة متوسطة ونادرة (على التوالى) ، فى حين لا تتبع الطـــرق التعليمية الأخرى ، والتى قد تساعدهن فى تحقيق الأهداف المرجوة فى حجرة الدراسة ، خاصة وأن موضوعات دروس الملاحظة كانت متنوعة ، ومن المستحسن معها اختيار طرق مختلفة مناسبة للتعليم لتحقيق أفضل نتائج يمكن الوصول اليها ، وتتفق هذه النتيجة مع تلك التى توصل اليه كل من كافية رمضان وعزت عبد الموجود ، فقد وجدا أن من الســـمات الرئيسية للعملية التدريسية : « الاهتمام بالناحيـــة المعرفيـة واختزان المعلومات واسترجاعها « فى المدارس التى قاما بزيارتها فى مراحـــل التعليم العام بدولة الكويت (٣٠ : ٣٢٢ ـ ٣٢٤) ، يتضح من ذلك ظهور ضعف كبير فى أداء الكفاية ككل .

وبالنسبة للمجال الثالث والخاص بمراعاة الفروق الفردية : فقد كانت درجة الممارسة للأداء الكلى لمعلمات عينة البحث فى هذا المجال معـــدومة .

وبالنسبة للمجال الرابع والخاص باساليب وممارسات تقديم الدرس: فقد ظهر أن معلمات عينة البحث ككل قدمت أمثلة وتطبيقات مناســـبة للمادة العلمية بدرجة عالية ، وتعود هذه النتيجة الى اقتصار اهتمام المعلمات على تلقين التلميذات وتدريبهن على محتويات الكتاب المدرسى، وقدمت المعلمات ككل وبدرجة متوسطة عددا مناسبا من الأمثلة التى تتفق مع أهمية موضوع الدرس ، كما أن الدقة فى اجراء العمليات الرياضية

كانت أيضا بنفس درجة الأداء الأخيرة ، على الرغم من أهمية الالتزام بالدقة العلمية من قبل المعلم بصفة عامة فى جميع المواقف التعليمية ، أما درجات الممارسة للمكونات الاجرائية لهذا المجال فقد كانت متدنية ، حيث أنها ظهرت بدرجة نادرة أو معدومة ، وبصفة عامة كانت ممارسة المعلمات ككل للكفايات فى هذا المجال بدرجة نادرة ٠

وبالنسبة للمجال الخامس والخاص بالوسائل التعليمية : فان معلمات عينة البحث ككل كان استخدامها للوسائل قليلا ، والتى فى الغالب كانت تحت تصرفها ، وكان الاستخدام الصحيح من قبلهن للوسائل المستخدمة بدرجة متوسطة ، الا أن مراعاة توقيت استخدامها كانت بدرجة عالية ٠ أما من حيث صحة ودقة الوسائل التعليمية فقد تم مراعاتها من قبلهن بدرجة متوسطة ، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة سابقة متعلقة بدرجة الدقة فى اجراء العمليات الرياضية بصفة عامة ٠ وجاءت درجة الاستفادة من مصادر التعلم فى البيئة المحلية والامكانات المتاحة بالمدرسة نادرة ، حيث اقتصر استخدام عينة البحث على السبورة والكتاب المدرسى وبعض الأدوات الهندسية والنقود المحلية ، وبنفس درجة الممارسة الأخيرة كان استخدامهن لوسائل تعليمية من اعدادهن ، واقتصرت هذه على البطاقات الخاطفة والأشكال التوضيحية وكراسات التحضير ، بالاضافة الى أوراق تتضمن نماذج لتمارين ومسائل ٠ وكان بعض من الأشكال التوضيحية المستخدمة معدة من مواد مكلفة ، وبالتالى جاءت درجة مراعاة المعلمات للبساطة فى اخراج وتكلفة الوسائل المعدة من قبلهن متوسطة ، كما أنهن لم تتبعن الأساليب الاقناعية فى تعليم تلميذاتهن ٠ وبصفة عامة ظهرت الممارسة الكلية للمعلمات ككل للكفايات فى هذا المجال قليلة ٠

وبالنسبة للمجال السادس والخاص بالأسئلة الصفية : فقد كانت الأسئلة المطروحة من قبل معلمات عينة البحث ككل مرتبطة بموضوع الدرس بدرجة عالية ، وهذه النتيجة تتفق مع نتيجة سابقة متعلقة بمدى مناسبة الأمثلة والتطبيقات للمادة العلمية المقدمة ، وجاءت درجة الصحة والدقة العلمية لها قليلة ، وكانت الأسئلة خالية من الغموض بدرجة متوسطة ، وقد ترجع هذه النتيجة الى عدم التمكن من المادة العلمية

بدرجة أو بأخرى فى أداء معلمات العينة ككل ، وتتفق مع عدم الاتقان فى اجـــراء العمليـــات الرياضـــية ، وكذلك مع عـــدم مراعـــاة دقة وصـــحة الوســـائل التعليميـة بشـــكل دائم ، وكانت الأســـئلة الصـــفية بصفة عامة بسيطة التـــركيب ، فى حين لم يظهـــر التـدرج فى القاء الأسئلة من السهل الى الصعب ، وأغلبها كان يقيس التذكر فقط، وقليلا ما كانت تتجنب المعلمات ككل الايحاء بالاجابة عند طرح الأسئلة الصفية ، وكان يتم طرح السؤال من قبلهن بصوت واضح ، وفى الغالب تتيح وقتا مناسبا للتفكير فيهـا ، وتصـــغى باهتمام للاجـــابات دون مقاطعتها ، مع محاولة تجنب الاجابات الجماعية بدرجة قليـــلة ، أما درجة العدالة فى توزيع الأسئلة بين التلميذات فقد كانت نادرة، ومعدومة فى مراعاة الفروق الفردية بينهن ، وتتفق هذه النتيجة الأخيرة مع عدم التدرج فى القاء الأسئلة ، ومع عدم العناية بطرح أسئلة صـــفية تقيس مستويات تعلم أعلى من مستوى التذكر ، كما لم تعمل المعلمات ككل على مساعدة التلميذات فى تصحيح اجاباتهن الخاطئة بأنفسهن أو فى استكمال الناقصة منها ، ونادرا ما كان يعقب الاجابة الصحيحة تعزيز لفظى فورى، وبصفة غالبة توجيه المعلمات ككـــل للمواقف التعليمية كان ســـلبيا ، ولاتتقبلن الأسئلة المثارة من قبل التلميذات ، ولم تعملن على تشجيع تلميذاتهن على اثارة الأفكار ، والقاء الأسئلة ، كما أن تقبلهن للحلول غير النمطية ـ فى حالة ظهورها ـ كان معدوما ، ولا تحسن المعلمات ككل استغلال أسئلة التلميذات أو اجاباتهن عن الأسئلة الصفية . وجاءت محصلة درجات ممارسات المعلمات للمكونات الاجرائية المتضـــمنة فى المجال السادس قليلة .

وبالنسبة للمجالين السـابع والخاص بأســـلوب الغـــلق ، والتاسع والخاص بالتفاعل مع التلميذات وادارة الفصل : فقد أشارت النتائج الى أن درجة الممارسة للأداء الكلى فى كل من هذين المجالين لمعلمات عينة البحث ككل كانت نادرة . أما بالنسبة للمجالين الثامن والخاص بالتقويم والعاشر والخاص بالتفكير الابداعى : فقد أشارت النتائج الى أن درجة الممارسة للأداء الكلى فى كل من هذين المجالين للمعلمات عينة البحث ككل كانت معدومة .

وبصفة عامة ، تتفق نتائج ممارسات المعلمات ككل فى المكونات الأدائية المتضمنة فى المجالات الأربع الأخيرة من حيث عدم الاهتمام بنتائج التعلم المطلوبة بصفة عامة أثناء تنفيذ الدروس ، وبالتالى باستخدام وسائل تقويم متنوعة . ويتفق ظهور عدم عناية معلمات عينة البحث ككل بتنمية التفكير الابداعى لدى التلميذات مع نتيجة سبق الاشارة اليها ، وهى عدم الاهتمام بمراعاة الفروق الفردية بين التلميذات بصفة عامة .

وخلاصة ماسبق ، فقد وقعت درجات ممارسة معلمات عينة البحث ككل للكفايات موضوع البحث فى الفئات الممثلة لتقديرات ثلاث : قليلة ، نادرة ، معدومة ، وتعتبر هذه المستويات للأداء فى الكفايات متدنية وغير مرضية ، وجاءت هذه النتائج متفقة مع ما توصلت اليه بعض الدراسات والبحوث ، مثل الدراسة النظرية لأحمد جاسر التى توصل فيها الى استنتاجات منها : « عدم كفاءة معلم الرياضيات » فى بعض الدراسات التى تناولها (٢ : ١٢٥) ، وتتفق مع النتيجة التى توصل اليها عبد على محمد حسن فى دراسته من حيث : « أن كفايات تنفيذ الدروس تشكل حاجة تدريبية لمعلم المرحلة الابتدائية » (٢٤ : ١١٣) ، كما جاءت هذه النتائج متفقة مع توقعات الباحثة ، من خلال الملاحظة المباشرة داخل حجرات الدراسة ، ومع الشكاوى المتكررة من غياب التعلم ذى المعنى . وقد ترجع هذه النتائج فى مجملها الى ما جاء فى دراسة تقويمية للجنة خبراء اليونسكو فى دولة قطر بأن : « التأهيل الأساسى لأغلب معلمى المرحلة الابتدائية عاجز عن القيام بما يتطلبه التطوير فى الرياضيات » (٤٧ : ١٢) . وبالاضافة الى أن التركيز فى التطوير الحالى لمناهج الرياضيات منصب على التغير فى المحتوى والكتاب المدرسى ، مع نقص الاهتمام بطرق التدريس داخل الفصل ، ويكون التدريس تلقينا ، مع توجيه الاهتمام باعداد التلميذات لأداء الامتحانات ، دون اعطاء الاهتمام الكافى لتحقيق أهداف تعليم الرياضيات بالمرحلة الابتدائية .

وتعطى نتائج هذه الدراسة التقييمية للأداء الفعلى لعينة من المعلمات فى كفايات تنفيذ الدرس فى حجرة الدراسة ، مؤشرا الى الحاجة

الى تخطيط اعداد دورات تدريبية - أثناء الخدمة - فى ضوء الحاجات الفعلية لمعلمات رياضيات المرحلة الابتدائية القطريات ، وفى الوقت ذاته الأخذ بالتوصيات والمقترحات التى خرجت بها الندوات والمؤتمرات التى عقدت ، والدراسات التى اعدت بشأن المعلم ومهنة التعليم فى دول الخليج بصفة خاصة ومنها :

- « مراعاة التدقيق فى اختيار وانتقاء أفضل العناصر الملائمة للالتحاق بمؤسسات اعداد المعلمين ، وذلك وفقا لمعايير وأسس موضوعية» (٥٠ : ٨١) .

- « ضرورة التعاون والتنسيق بين كليات التربية من ناحية ، ومؤسسات الاعداد الأخرى من ناحية ثانية ، فيما يتصل بتنظيم حلقات أو دورات دراسية يعدها القائمون على ادارة وتنظيم برامج اعداد المعلمين بدول الخليج العربية ، بغرض تبادل الخبرات والمعلومات ، والاطلاع على الاتجاهات الحديثة فى مجال اعداد المعلم » (٥٠ : ٨٢).

- « رفع مستوى المهنة التعليمية بالمدرسة الابتدائية بتحسين سياسة اعداد المعلم بما يتناسب مع مستوى البكالوريوس بالمرحلة الجامعية ، واجتذابه بمكافآت وحوافز مادية ومعنوية واجتماعية تكون دافعة ومغرية » (٣٦ : ٨) ، مع اتاحة الفرصة لهم للاستمرار فى دراستهم العليا (٥١ : ٢٥١) ،و « زيادة تنظيم الدورات والبرامج التدريبية المناسبة لكافة العاملين بالمدرسة » (٣٦ : ٨) .

الاجابة عن السؤال الثالث : والخاص بالفروق بين مجموعات عينة البحث والذى نصه : « هل توجد فروق ذات دلالة احصائية بين درجات الأداء الكلى لمعلمات عينة البحث فى الكفايات الخاصة بتنفيذ الدرس لمعلم رياضيات المرحلة الابتدائية بحسب سنوات الخبرة ؟ » .

وللاجابة عن هذا السؤال تم تحديد متغير الخبرة فى التالى : أقل من ٤ سنوات ، من ٤ الى ٨ سنوات ، وأكثر من ٨ سنوات ، وتبعا لهذا الاجراء انقسمت عينة البحث الى ثلاث مجموعات: مجموعة (١) :تكونت من تسع معلمات ، مجموعة (٢) : تكونت من ثمانى معلمات ، مجموعة (٣) : وتكونت من ثمانى معلمات (وذلك بحسب سنوات الخبرة المحددة

على التوالى) . وكذلك تم الرجوع مرة أخـــرى الى بيانات بطاقات الدروس الخمسة الملاحظة لكل معلمة ، وأعطيت كل عبارة من عبارات البطاقة درجة ، وفقا للمقياس المتدرج (عالية : ٤ درجات ، متوسطة : ٣ درجات ، قليلة : درجتان ، نادرة : درجة واحدة ، معدومة : صفر من الدرجات) ، ثم حسب مجموع ومتوسط هـــذه الدرجات الخمس لكل معلمة ، ثم لكل مجموعة من مجموعات عينة البحث الثلاث ، وذلك فى كل مجال من المجالات العشرة للكفايات موضوع البحث . ولقياس الدلالة الاحصائية للفروق بين أداء المجموعات الثلاث لعينة البحث استخدمت الباحثة تحليل التباين (١٥ : ٣٧٨ ـ ٣٩٣) .

ويوضح الجدول التالى رقم (٤) نتائج تحليل التباين للأداء الكلى لمعلمات مجموعات عينة البحث الثلاث فى مجـــالات الكفايات موضوع البحث .

جدول رقم (٤) : نتائج تحليـــل التباين للأداء الكلى لمعلمـــات مجموعات عينة البحث الثلاث فى المجـــالات العشرة للكفايات موضوع البحث ٠

مصدر التباين	مج المربعات	درجات الحرية	التبـاين	النسبة الفائية	قيمة «ف» الجدولية	الدلالة الاحصائية
بين المجموعات	١٣٨٢ر١٨٩	٢	١١٩١ر٠٩٥		٣ر٤٤ عند مستوى ٠ر٠٥	
داخل المجموعات	٢١٢١٢ر٩٤٢	٢٢	٩٦٤ر٢٢٥	١ر٢٣٥	٠ر٥٧٢ عند مستوى ٠ر٠١	غير دالة احصـائيا
المجموع	٢٣٥٩٥ر١٣٢	٢٤	٩٨٣ر١٣١			

يتضح من الجدول السابق رقم (٤) عدم وجود فـــروق ذات دلالة احصائية بين درجات الأداء الكلى لمجموعات عينة البحث الثـلاث فى كفايات تنفيذ الدرس موضوع البحث الحالى ، أى أن متغير الخبرة ليس له تأثير على الأداء الكلى لمعلمات عينة البحث ، وهذه النتيجة امتداد لنتائج سابقة الذكر (عند الاجابة عن السؤال الثانى من أسئلة البحث) والناتجة من نقص الاهتمام بالأساليب والطرائق التدريســـية ، وبالمثل بالتعلم ذى المعنى داخل حجرات الدراسة من قبل معظم معلمات عينة البحث .

وقد استخدمت الباحثة نفس الأسلوب الاحصائى السابق لحساب الدلالة الاحصائية للفروق بين أداء المجموعات الثلاث لعينـة البحث فى كل مجال من المجالات العشرة للكفايات موضـوع البحث . والجـــدول التالى رقم (٥) يوضح النتائج التى تم التوصل اليها من هذا الاجراء .

جدول رقم (٥) : نتائج تحليل التباين لممارسات معلمات عينة البحث الثلاث فى المجالات العشرة الرئيسية لكفايات موضوع البحث

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	التباين	النسبة الفائية	قيمة "ف" الجدولية	الدلالة الإحصائية
(١) الأول	بين المجموعات	١ر٩٠٣	٢	٠ر٩٥٢	٠ر٥٨٠	٤٤ر٣عند مستوى٠ر٠٥ ٧٢ر٥عند مستوى١ ـ٠	غيردالة إحصائياً
	داخل المجموعات	٣٦ر٠٩١	٢٢	١ر٦٤٠			
	المجموع	٣٧ر٩٩٤	٢٤	١ر٥٨٣			
(٢) الثاني	بين المجموعات	١ر١٨٠	٢	٠ر٩٠٥	٠ر٦٠١	٤٤ر٣عند مستوى٠ر٠٥ ٧٢ر٥عند مستوى١ر٠١	غيردالة إحصائياً
	داخل المجموعات	٣٣ر١٥٠	٢٢	١ر٥٠٧			
	المجموع	٣٤ر٩٦٠	٢٤	١ر٤٥٧			
(٣) الثالث	بين المجموعات	٦ر٥٥٥	٢	٣ر٢٧٨	٢ر٠٨٩	٤٤ر٣عند مستوى٠ر٠٥ ٧٢ر٥عند مستوى١ر٠١	غيردالة إحصائياً
	داخل المجموعات	٣٤ر٥٩١	٢٢	١ر٥٧٢			
	المجموع	٤١ر١٤٦	٢٤	١ر٧١٤			
(٤) الرابع	بين المجموعات	١٦٨ر٠١٣	٢	٨٤ر٠٠٦	١ر٤٥٩	٤٤ر٣عند مستوى٠ر٠٥ ٧٢ر٥عند مستوى١ر٠١	غيردالة إحصائياً
	داخل المجموعات	١٢٦٦ر٦١٥	٢٢	٥٧ر٥٧٣			
	المجموع	١٤٣٤ر٦٢٨	٢٤	٥٩ر٧٧٦			
(٥) الخامس	بين المجموعات	١٢ر٥١٥	٢	٦ر٢٥٨	٠ر٤١٤	٤٤ر٣عند مستوى٠ر٠٥ ٧٢ر٥عند مستوى١ر٠١	غيردالة إحصائياً
	داخل المجموعات	٣٣٢ر٦٣٥	٢٢	١٥ر١٢٠			
	المجموع	٣٤٥ر١٥٠	٢٤	١٤ر٣٨١			

تابع - جدول رقم (٥) : نتائج تحليل التباين لممارسات معلمات البحث الثلاث فى المجالات العشرة الرئيسية لكفايات موضوع البحث

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	التباين	النسبة الفائية	قيمة "ف" الجدولية	الدلالة الإحصائية
(٦) السادس	بين المجموعات	٢١ر٨٠٧	٢	١٠ر٩٠٣	٠ر٢٦٦	٣ر٤٤عند مستوى٠ر٠٥ ٧٢ر٥عند مستوى١ر٠	غيردالة إحصائياً
	داخل المجموعات	٩٠١ر٨٥١	٢٢	٤٠ر٩٩٣			
	المجموع	٩٢٣ر٦٥٧	٢٤	٣٨ر٤٨٦			
(٧) السابع	بين المجموعات	١٤٩ر٨٩٧	٢	٧٤ر٩٤٩	٣ر٨٧٥	٣ر٤٤عند مستوى٠ر٠٥ ٧٢ر٥عند مستوى١ر٠	دالة إحصائياً عند مستوى ٠ر٠٥
	داخل المجموعات	٤٢٥ر٥١٧	٢٢	١٩ر٣٤٢			
	المجموع	٥٧٥ر٤١٤	٢٤	٢٣ر٩٧٦			
(٨) الثامن	بين المجموعات	١٤٥ر٧٢٢	٢	٧٢ر٨٦١	٦ر٨٤١	٣ر٤٤عند مستوى٠ر٠٥ ٧٢ر٥عند مستوى١ر٠	دالة إحصائياً عند مستوى ٠ر٠١
	داخل المجموعات	٢٣٤ر٣٢٠	٢٢	١٠ر٦٥١			
	المجموع	٣٨٠ر٠٤٢	٢٤	١٥ر٨٣٥			
(٩) التاسع	بين المجموعات	٧ر٥٦٩	٢	٣ر٧٨٥	١٥ر٦٠٧	٣ر٤٤عند مستوى٠ر٠٥ ٧٢ر٥عند مستوى١ر٠	غيردالة إحصائياً
	داخل المجموعات	٣٦٦ر٩٩٧	٢٢	١٦ر٦٨٢			
	المجموع	٣٧٤ر٥٦٦	٢٤	١٥ر٦٠٧			
(١٠) العاشر	بين المجموعات	٣٤ر٥٧٨	٢	١٧ر٢٨٩	١ر٠٠٥	٣ر٤٤عند مستوى٠ر٠٥ ٧٢ر٥عند مستوى١ر٠	غيردالة إحصائياً
	داخل المجموعات	٣٧٨ر٥٦٠	٢٢	١٧ر٢٠٧			
	المجموع	٤١٣ر١٣٩	٢٤	١٧ر٢١٤			

يتضح من الجدول السابق رقم (٥) ما يأتى :

- قيمة «ف» بين أداء مجموعات عينة البحث - بحسب متغير الخبرة - فى كل من المجالات أرقام : (١) و (٢) و (٣) و (٤) و (٥) و (٦) و (٩) و (١٠) ليست ذات دلالة احصائية ٠

- قيمة «ف» للفروق بين أداء مجموعات عينة البحث - بحسب متغير الخبرة - فى المجال السابع من مجالات الكفايات موضوع البحث: « استخدم أسلوب الغلق فى الموقف التعليمى » له دلالة احصائية عند مستوى ٠٫٠٥ ، وكذلك قيمة «ف» للفروق بين أداء مجموعات عينة البحث فى المجال الثامن : « التقويم » لها دلالة احصائية عند مستوى ٠٫٠١ ، وبالتالى فان الفروق بين أداء هذه المجموعات الثلاث فى هذين المجالين الأخيرين فروق جوهرية ، وقد ترجع الى عامل الخبرة ٠ وقد استخدمت الباحثة اختبار «ت» لبيان أى المجموعات الثلاث لعينة البحث أفضل من غيرها فى كل من المجالين السابع والثامن للكفايات ، وذلك باستخدام المعادلتين الآتيتين :

$$ت = (م_{١} - م_{٢}) / \sqrt{\frac{ن_{١} ع_{١}^{٢} + ن_{٢} ع_{٢}^{٢}}{ن_{١} + ن_{٢} - ٢} \left(\frac{١}{ن_{١}} + \frac{١}{ن_{٢}} \right)}$$

عند $ن_{١} \neq ن_{٢}$ (٤٦:٢٩)

$$ت = (م_{١} - م_{٢}) / \sqrt{\frac{ع_{١}^{٢} + ع_{٢}^{٢}}{ن - ١}}$$

عند $ن_{١} = ن_{٢}$ (٤٦٧:٢٩)

حيث : م متوسط درجات المعلمات فى المجموعة ، $ع^{٢}$ تباين درجات المعلمات ، ن عدد المعلمات فى المجموعة ، والجدول التالى رقم (٦) يوضح نتائج اختبارات «ت» المحسوبة ٠

جدول رقم (٦) : عدد المعلمات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيم «ت» ودلالتها الاحصائية لدرجات أداء معلمات مجموعات البحث الثلاثة فى كل من المجالين السابع والثامن من مجالات الكفايات موضوع البحث .

المجال	المجموعة	عدد المعلمات	متوسط الدرجات	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة "ت"	قيمة "ت" الجدولية	الدلالة الإحصائية
(٧) السابع	مجموعة(١)	٩	٥ر٠٤٤	٤ر٦٨٨	١٥	٢ر٤٧١	١ر٧٥ عند مستوى ٠ر٠٥ ـ ٢ر٦ عند مستوى ٠ر٠١	دالة عند مستوى ٠ر٠٥
	مجموعة(٢)	٨	١٠ر٩٧٥	٤ر٥٨٥				
	مجموعة(٢)	٨	١٠ر٩٧٥	٤ر٥٨٥	١٤	١ر٣٥٢	١ر٧٦ عند مستوى ٠ر٠٥ ـ ٢ر١٤ عند مستوى ٠ر٠١	غير دالة إحصائياً
	مجموعة(٣)	٨	٨ر٢٥٠	٢ر٧٢٧				
	مجموعة(١)	٩	٥ر٠٤٤	٤ر٦٨٨	١٥	١ر٥٩٣	١ر٧٥ عند مستوى ٠ر٠٥ ـ ٢ر٦ عند مستوى ٠ر٠١	غير دالة إحصائياً
	مجموعة(٣)	٨	٨ر٢٥٠	٢ر٧٢٧				
(٨) الثامن	مجموعة(١)	٩	٣ر٣٣٣	٢ر٧٩٨	١٥	٣ر٠٧٧	١ر٧٥ عند مستوى ٠ر٠٥ ـ ٢ر٦ عند مستوى ٠ر٠١	دالة عند مستوى ٠ر٠١
	مجموعة(٢)	٨	٩ر١٠٠	٤ر٣٧٠				
	مجموعة(٢)	٨	٩ر١٠٠	٤ر٣٧٠	١٤	٢ر٣٣٩	١ر٧٦ عند مستوى ٠ر٠٥ ـ ٢ر١٤ عند مستوى ٠ر٠١	دالة عند مستوى ٠ر٠٥
	مجموعة(٣)	٨	٥ر١٠٠	١ر١٧٥				
	مجموعة(١)	٩	٣ر٣٣٣	٢ر٧٩٨	١٥	١ر٥٦١	١ر٧٥ عند مستوى ٠ر٠٥ ـ ٢ر٦ عند مستوى ٠ر٠١	غير دالة إحصائياً
	مجموعة(٣)	٨	٥ر١٠٠	١ر١٧٥				

يتضح من الجدول السابق رقم (٦) ما يلى :

- وجود فروق ذات دلالة احصائية بين أداء المجموعة (١) وأداء المجموعة (٢) فى كل من المجال السابع المتعلق بأسلوب الغلق والمجال الثامن المتعلق بالتقويم لصالح المجموعة (٢) الأعلى فى سنوات الخبرة .

- عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين أداءى المجموعة (٢) والمجموعة (٣) فى المجال السابع ، ووجود فروق ذات دلالة احصائية بين أداءيهما لصالح المجموعة(٢) الأقل فى سنواتالخبرة فى المجال الثامن.

- عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين أداء المجموعة (١) وأداء المجموعة (٣) فى كل من المجالين السابع والثامن من مجالات الكفايات موضوع البحث .

وقد تعطى هذه النتائج فى مجملها مؤشرا الى أن متغير الخبرة قد يكون له دور فى تحسين أداء المعلمات فى سلوك تدريسى ما ، حتى مرور فترة زمنية معينة (تحددت فى هذه الدراسة بثمانى سنوات كحد أقصى، وحسبت بالفرق بين سنوات الخبرة لأحدث معلمة فى مجموعة (١) وأقدم معلمة فى مجموعة (٢)) ، وبعدها يقف نحو الأداء ويثبت مستوى أداء المعلمات ، والأمر فى حاجة الى المزيد من البحث والاستقصاء .

ثانى عشر : توصيات وبحوث مقترحة :

(أ) توصيات البحث : فى ضوء البحث الحالى وحدوده ونتائجه، أهم ما توصى به الباحثة الآتى :

- اعادة النظر فى كيفية تقييم أداء معلم المرحلة الابتدائية .

- الافادة من نتائج الكتابات والبحوث والدراسات العلمية التربوية التطبيقية المتعلقة بمهنة التعليم والمعلم بصفة عامة ، وكفايات معلم المرحلة الابتدائية بصفة خاصة فى تصميم وسائل تقويم متطورة ومتنوعة ، تقيس أداء المعلم بأسلوب اجرائى وموضوعى .

- الاستفادة من بطاقة الملاحظة المستخدمة فى البحث الحالى مستقبلا ، من قبل الموجهين والموجهات عند تقويم أداء معلمى ومعلمات الرياضيات بالمرحلة الابتدائية فى الكفايات موضوع البحث ، وكذلك من

قبل مشرفى التربية العملية لتقويم أداء الطالب المعلم فى مقررات التربية العملية الخاصة بالمرحلة الابتدائية ، وذلك لما تتصف به هذه البطاقة من صدق وثبات ٠

- توثيق التعاون بين كلية التربية ومراكـز التطوير المختلفة فى وزارة التربية والتعليم (٣٤ : ١٧٩) ٠

(ب) بحوث مقترحة : تقترح الباحثة اجـــراء البحوث التاليـة استكمالا للبحث الحالى ، ولتناول بعض المشكلات ذات الصلة بموضوع البحث الحالى التى شعرت بها الباحثة من خلال اجرائها لهذا البحث :

- بناء برنامج لتحسين وتطوير الكفايات موضـــوع البحث لدى معلمات رياضيات المرحلة الابتدائية القطريات ٠

- دراسة كفايات معلم الرياضيات بالمرحلة الابتدائية - التى لم يتناولها البحث الحالى - مثل كفايات تخطيط الدروس وتقـــويم أداء المعلمين فيها ٠

- تحديد الكفايات اللازمة لمعلم الرياضيات فى كل من المرحلتين الاعدادية والثانوية ، وتقويم أداء المعلمين فى ضوء هذه الكفايات ٠

- بناء برامج لاعداد المعلمين فى المراحل التعليمية المختلفة فى ضوء مدخل الكفايات ، وفى ظـــل مجالات متكاملة فيما بينها ، بحيث تخلق منها فى النهاية معلم ناجح للمادة الدراسية ٠

- تطوير برامج تدريب معلمى الرياضيات أثناء الخـدمة وذلك باجراء دراسة تقويمية للبرامج على المستويات المحلية والعربية والعالمية ، فى ضوء مدخل الكفايات ، والاستفادة من نتائج الدراســـة فى تدريب المعلمين والمعلمات أثناء الخدمة بوضع البرامج اللازمة لتطوير مستواهم العلمى والمهنى ٠

- تطوير برامج اعداد معلم المرحلة الابتدائية بكليـــة التربيـــة بجامعة قطر ، بحيث يزيد ارتباطها المباشر بالمهام الفعلية التى يقوم بها المعلم فى هذه المرحلة ٠

- تدريب المعلمين على التعلم الذاتى وأساليب التفكير العليا فى برامج اعداد المعلم وبرامج تدريب المعلم (٣٥ : ١٧٩) .

- دراسة أثر تكوين وتنمية كفايات معلمى المراحل الدراسية المختلفة على رفع مستوى التعلم .

- دراسة معايير انتقاء معلمى ومعلمات المرحلة الابتدائية .

- تنويع أساليب وطرق التعليم والتعلم بحسب قدرات وميول المتعلمين داخل الاطار العام للثقافة الأساسية المشتركة بالمدارس الابتدائية (٣٦ : ٥) .

مراجع البحث

أولا : المراجع العربية :

١ - ابراهيم سيد حسين : « قياس مستويات التمكن الاكاديمى والتربوى لمعلمى رياضيات المرحلة الاعدادية خريجى الكليات التربوية وغير التربوية بدولة الامارات العربية المتحدة » . مجلة البحث فى التربية وعلم النفس : المجلد الثالث ، العدد الثالث (يناير ١٩٩٠م) . (٢٦٣ - ٣١٠) .

٢ - أحمد ابراهيم عبد الله الجاسر : « تطوير كفايات التدريس لدى معلمى الرياضيات»، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية، جامعة الزقازيق ، ١٤٠٩ هـ - ١٩٨٩م .

٣ - ابراهيم قشقوش وآخران : كراسة التعليمات لمقياس تقدير أداء طلاب كليات التربية فى مادة التربية العملية . القاهرة مكتبة الأنجلو المصرية ، ١٩٨١م .

٤ - ابراهيم قشقوش : مقياس تقدير أداء طلاب كليات التربية فى مادة التربية العملية . الصورة (أ) . القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية، ، ١٩٨١م .

٥ - أعضاء هيئة التدريس بقسم المناهج وطرق التدريس . المدخل الى التربية العملية : كتاب تدريبات للطالب المعلم . القاهرة : كلية التربية بجامعة الأزهر ، ١٩٨٨ - ١٩٨٩ م .

٦ - بهيجى أ. هاوى . وتوماس ر. بوت : « اعتبارات لتصميم برامج تقويم خاصة باعداد المعلم » . تدريس العلوم الأساسية - الرياضيات . دراسات فى تعليم الرياضيات . اعداد معلم المرحلة الابتدائية لتعليم الرياضيات . اعداد روبرت موريس ، ترجمة : عبد الفتاح الشرقاوى . الرياض : مكتب التربية العربى لدول الخليج ، ١٤٠٧ هـ - ١٩٨٧م .

٧ - جابر عبد الحميد جابر ، أحمد خيرى كاظم : مناهج البحث فى

التربية وعلم النفس . القاهرة : دار النهضة العربية ، ١٩٨٥م .

٨ - جورج بوش : أمريكا عام ٢٠٠٠ : استراتيجية للتربية . (تقرير رئاسى أصـــدر فى ١٨ أبريل ١٩٩١م منبثق من مؤتمر قـومى لمحافظى الولايات المتحـــدة عقد بمـــدينة تشارلتزفيل « ولاية فرجينيا » من ٢٦ - ٢٨ سبتمبر ١٩٨٩م) . ترجمة ودراسة : محمد عزت عبد الموجود ، الدوحة : مركـــز البحوث التربوية ، ١٩٩٢م .

٩ - حنفى اسماعيل محمد : « برنامج مقترح فى الرياضيات وتدريسها لتحسين كفاءة معلمى رياض الأطفـال غيـــر المؤهلين تربويا ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية بقنا ، جامعة أسيوط ، ١٩٩٠م .

١٠ - خليفة عبد السميع خليفة : « تقويم مهارات تدريس الرياضيات ». المؤتمر العلمى الثانى - اعداد المعلم : التراكمات والتحـديات ، الاسكندرية : الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، ١٥ - ١٨ يوليو ١٩٩٠م .

١١ - خليفة عبد السميع خليفة : صفات معلم الرياضيات . القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية ، ١٩٨٥م .

١٢ - خيرى على ابراهيم عبد العزيز : « الكفاءات التدريسية لمعلمى المواد الاجتماعية فى الحلقة الثانية من التعليم الأساسى (دراسة ميدانية) » . المؤتمر العلمى الأول - آفاق وصيغ غائبة فى اعداد المناهج وتطويرها . الاســـماعيلية : الجمعية المصرية للمنـــاهج وطرق التدريس ، ١٥ - ١٨ يناير ١٩٨٩م .

١٣ - رشدى لبيب قلينى : « أنواع البحوث فى التربية ، ومجالاتها ». آراء حول البحوث التربوية . القاهرة : المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، ١٩٧٧م .

١٤ - رضا مسعد السعيد ، سعيد جابر المنوفى : « التطورات الحديثة فى مجال تعليم وتعلم الرياضيات ومدى مواكبـــة برامج تدريب معلمى الرياضيات أثناء الخدمة لها » . المؤتمر العلمى الثانى -

اعداد المعلم : التراكمات والتحديات . الاسكندرية : الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، ١٥ - ١٨ يوليو ١٩٩٠م .

١٥ - رمزية الغريب : التقويم والقياس النفسى والتربوى . القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية ، ١٩٨٥م .

١٦ - زين العابدين درويش : تنمية الابداع : منهجه وتطبيقه . القاهرة: دار المعارف ، ١٩٨٣ م .

١٧ - سميرة أحمد السيد ، كمال يوسف اسكندر : « أسلوب مقترح لملاحظة وتسجيل أنماط السلوك غير اللفظى الشائعة الاستخدام لدى معلمى ومعلمات المرحلة الابتدائية بدولة البحرين » ، التربية المعاصرة . العدد العاشر (يونيو ١٩٨٨) ، (١٣٨-١٧٩).

١٨ - صلاح الخراشى : «نمو مهارات التدريس العامة والاتجاه نحو مهنة التدريس لدى طلاب شعبة التعليم الصناعى بكليات التربية وعلاقته ببعض العوامل (دراسة تتبعية) ». دراسات تربوية . المجلد الثانى . الجزء السادس (مارس ١٩٨٧)، (١١٠-١٥٦) .

١٩ - عايدة عباس أبو غريب ، فاطمة ابراهيم حميدة : « دراسة لتشخيص بعض الكفايات الأدائية لدى معلمى المواد الاجتماعية فى الحلقة الثانية من التعليم الأساسى (دراسة ميدانية) ». المؤتمر الثانى - اعداد المعلم: التراكمات والتحديات، الاسكندرية: الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، ١٥ - ١٨ يوليو ١٩٩٠م .

٢٠ - عبد الفتاح أحمد حجاج : « اتجاهات فى اعداد معلم المرحلة الأولى وموقع التجربة القطرية منها » . حولية كلية التربية . العدد الثانى (١٤٠٣ هـ - ١٩٨٣ م) . ١٠١ - ١٢٢ .

٢١ - عبد الفتاح الشرقاوى وآخرون . الرياضيات للصف الخامس من كتاب الرياضيات المطورة والموحدة لدول الخليج العربية ، ط٢، دولة قطر : ادارة المناهج والكتب المدرسية بوزارة التربية والتعليم، ١٤١٠ هـ - ١٩٩٠ م .

٢٢ - عبد الفتاح الشرقاوى وآخرون : الرياضيات للصف السادس من كتب الرياضيات المطورة والموحدة لدول الخليج العربية ، دولة قطر : ادارة المناهج والكتب المدرسية بوزارة التربية والتعليم ، ١٤١٠ هـ - ١٩٩١ م .

٢٣ - عبد الله محمد الشيخ وآخرون : اعداد المعلم وتدريبه فى الكويت « دراسة تقويمية » . الكويت : وزارة الاعلام ، مطبعة حكومة الكويت ، ١٤١٠ هـ - ١٩٨٩م .

٢٤ - عبد على محمد حسن : « بناء برنامج لاعداد معلم المرحلة الابتدائية بالبحرين قائم على الكفايات الأدائية ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة الأزهر ، ١٤٠٦هـ -١٩٨٦م.

٢٥ - على أحمد حمدى : « تقييم التجارب التى تمت فى السبعينات لتطوير الرياضيات » . أعمال وتوصيات مؤتمر تعليم الرياضيات لمرحلة ماقبل الجامعة ، القاهرة : أكاديمية البحث العلمى والتكنولوجيا ، ٨ - ١١ ديسمبر ١٩٨٠م .

٢٦ - غسان خالد بادى : « تصور مقترح لزيادة فاعلية المعلم » .المؤتمر العلمى الأول - آفاق وصيغ غائبة فى اعداد المناهج وتطويرها . الاسماعيلية : الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، ١٥ - ١٨ يناير ١٩٨٩ م .

٢٧ - فتحية حسنى محمد : « تطوير البرامج التعليمية (نظرة تحليلية) » . التربية المعاصرة . العدد الحادى عشر (مارس ١٩٩٠م) . (١٧٣ - ٢٧٢) .

٢٨ - فريدريك هـ. بل : طرق تدريس الرياضيات - الجزء الأول ، ترجمة: محمد أمين المفتى ، ممدوح محمد سليمان ، مراجعة : وليم تاوضروس عبيد . ط٢ ، القاهرة : الدار العربية للنشر والتوزيع ، ١٩٨٧م .

٢٩ - فؤاد البهى السيد : علم النفس الاحصائى وقياس العقل البشرى. ط ٣ ، القاهرة : دار الفكر العربى ، ١٩٧٩م .

٣٠ - فؤاد محمد موسى : « دراسة تقويمية لجوانب الاشراف على التربية العملية بكلية التربية - جامعة المنصورة » . دراسات تربوية . المجلد الثانى ، الجزء السادس (مارس ١٩٨٧م).(٤٣-٦٦) .

٣١ - قسم المناهج وطرق التدريس : استمارة المشرف لتقويم طالب التربية العملية المتصلة بالمدرسة ، القاهرة : كلية البنات بجامعة عين شمس ، (بدون تاريخ) .

٣٢ - قسم المناهج وطرق التدريس : استمارة تقويم الطالب المعلم ، الدوحة : كلية التربية بجامعة قطر ، (بدون تاريخ) .

٣٣ - كافية رمضان ، عزت عبد الموجود : تقويم المناهج وطرق التدريس وتقنيات التعليم فى الكويت ، الكويت : مطبعة حكومة الكويت، ١٤٠٩ هـ - ١٩٨٨م .

٣٤ - كلية التربية بجامعة المنيا : « توصيات مؤتمر اعداد المعلم فى ضوء استراتيجية تطوير التعليم » . المجلد الثالث للمؤتمر الأول لكلية التربية ، المنيا : ٢٨ - ٣٠ أكتوبر ١٩٩٠م .

٣٥ - كمال الدين محمد هاشم : « برنامج مقترح لتنمية بعض الكفايات التعليمية لدى معلم المواد التجارية بالمرحلة الثانوية التجارية بالسودان فى أثناء الخدمة » ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ، ١٤١٢ هـ - ١٩٩١م .

٣٦ - لجنة أمانة الندوة : التقرير النهائى لندوة نحو تربية أفضل لتلميذ المرحلة الابتدائية بدول مجلس التعاون لدول الخليج العربية . الدوحة : كلية التربية ومركز البحوث التربوية بجامعة قطر ، ٢٥ - ٢٧ ابريل ١٩٩٢م .

٣٧ - ماجدة محمد صلاح الدين ، هميمة ابراهيم حشيش : « تحديد كفايات العلوم المرتبطة بالاعداد المهنى فى مسابقات الميدان والمضمار لطالبات كلية التربية الرياضية للبنات بالاسكندرية » . المؤتمر الأول - دور التربية الرياضية فى المجتمع المصرى المعاصر. أبو قير ، الاسكندرية : لجنة قطاع التربية الرياضية - المجلس الأعلى للجامعات ، ١٨ - ٢٠ ديسمبر ١٩٨٦م .

٣٨ - مباركة صالح على الأكرف : « تطوير برامج تدريب معلمة الفصل أثناء الخدمة بدولة قطر فى ضوء مدخل الكفايات » ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ، ١٤١٠ هـ - ١٩٩٠م .

٣٩ - محمد أحمد مهران : « ملخص بحث اعداد برنامج مقترح لتدريب معلمى الحلقة الابتدائية من مرحلة التعليم الأساسى على مهارة التفاعل مع مشكلات البيئة وقياس مدى فاعليته » . مجلة كلية التربية . المجلد الثانى . العدد السابع (يونيه ١٩٩١ م) . (٥٩٥ - ٦٢٤) .

٤٠ - محمد اسماعيل عبد المقصود : « دراسة تقويمية لتنفيذ وتقويم منهج الجغرافية بالمرحلة الثانوية العامة » . التربية المعاصرة . العدد الحادى عشر (مارس ١٩٩٠م) . (٣٧٣ - ٣١٩) .

٤١ - محمد أمين المفتى : أثر مستوى أداء المدرس على اتجاه تلاميذ الصف الأول من المرحلة الثانوية نحو الرياضيات . القاهرة : مطبعة العاصمة ، (بدون تاريخ) .

٤٢ - محمد أمين المفتى : « دور الرياضيات المدرسية فى تنمية الابداع لدى المتعلم » الابداع والتعليم العام . القاهرة : المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية ، ١٩٩١ م .

٤٣ - محمد أمين المفتى : « سلوك التدريس » . القاهرة : مؤسسة الخليج العربى ، ١٩٨٤م .

٤٤ - محمد أمين المفتى : « مستوى الكفايات التدريسية لدى معلمى الرياضيات بالمرحلة الابتدائية وأثرها على تحصيل تلاميذهم ». المؤتمر الأول للتربية فى مصر - المدرسة الابتدائية (الحلقة الأولى من التعليم الأساسى) . الاسماعيلية : ٢٤ - ٢٦ سبتمبر ١٩٨٨ م .

٤٥ - محمد جمال الدين عبد الحميد : « المحددات العاطفية للتحصيل الأكاديمى : دراسة العلاقة بين بعض هذه المحددات وتحصيل طلاب الصف الثانى الثانوى العلمى بدولة قطر فى مادة الفيزياء ».

المجلد التاسع عشر ، دراسات فى المناهج الدراسية ، الدوحة : مركز البحوث التربوية بجامعة قطر ، سبتمبر ١٩٨٦م ٠

٤٦ - محمد زياد حمدان : تحضير الدروس اليومية : تنفيذه وخططه المتنوعة فى التعلم والتدريس ٠ عمـــان : دار التربية الحديثة ، ١٤٠٦ هـ - ١٩٨٦ م ٠

٤٧ - محمد عادل سودان ، عدنان فرحان افرام : تقرير أولى عن زيارة خبيرى اليونسكو الى دولة قطر فى مهمة عن الرياضيات الحديثة٠ الدوحة : ٣ - ٧ شباط ١٩٨١م م ٠

٤٨ - محمد لبيب النجيحى ، محمد منير مرسى : البحـــث التربوى : أصوله ومناهجه ٠ القاهرة : عالم الكتب ، ١٩٨٣م ٠

٤٩ - مصطفى عبد السميع محمد : « الخصائص المميزة لمعلم الرياضيات كما تحددها عينة من تلاميذ المدرستين الاعدادية والثانوية ومدى اتفاق الطلاب المعلمين عليها » ٠ المؤتمر العلمى الثانى - اعداد المعلم : التراكمات والتحديات ٠ الاسـكندرية : الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، ١٥ - ١٨ يوليو ١٩٩٠م ٠

٥٠ - مكتب التربية العربى لدول الخليج : وقائع ندوة اعداد المعـــلم بدول الخليج العربى ، الدوحة : مركز البحوث التربوية ، ٧ - ٩ يناير ١٩٨٤م ٠

٥١ - نبيل أحمد عامر صبيح : دراسات فى اعداد وتدريب المعلمين ٠ القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية ، ١٩٨٤م ٠

٥٢ - نبيل عبد الواحد فضل : « دراسة تجريبية لاختبار فاعلية تدريس نموذج فى تخطيط الدروس اليومية ببرامج اعداد العلوم بكليات التربية » ٠ المؤتمر العلمى الأول - آفاق وصيغ غائبة فى اعداد المناهج وتطويرها ٠ الاسماعيلية : الجمعيـــة المصرية للمنـاهج وطرق التدريس ، ١٥ - ١٨ يناير ١٩٨٩م ٠

٥٣ - وديع مكسيموس داود : صفات معلم الرياضيات الناجح (بحث ميدانى) ٠ جامعة أسيوط : كلية التربية ، ١٩٨٢م ٠

٥٤ - وزارة التربية والتعليم . التعليم فى دولة قطر فى القرن العشرين. دولة قطر : مطابع على بن على ، فبراير ١٩٩١م .

٥٥ - وليم عبيد وآخران : تربويات الرياضيات ، ط٢ ، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية ، ١٩٨٩م .

ثانيا : المراجع الأجنبية :

56. Al Methen, Armena and Wilkson, William J. "What students in Kuwait Censiler to be the Characteristices of a (Good) Science Teacher". **Research in Science and Technological Education.** Vol. 4 (1986), 175-178.

57. Arora, Kamla. **Differences Between effective and Ineffective Teachers.** New Delhi : S. Chand and Company LTD, 1978.

58. Best, John W. **Research In Education.** 4th ed. New Delhi : Prentice-Hall of India Private Limited, 1983.

59. Brady, Betty Woolley. **Mathematics Competencies Arkansas Student, Should Acquire in High School to Increase Their Potential For Sucess in Nonremedial Postsecondary Mathematics Courses.** Michigan : U.M.I. Dessertation Services — A Bell and Howell Information Company, May 1984.

60. Freund, John E. **Statistics : A First Course.** 3rd ed. New Jersey : Prentice-Hall, Inc., 1981.

61. Good, Corter V. (The Editor) **Dictionary of Education. 3rd** ed. U.S.A. : McGraw-Hill Company, 1973.

62. Okey, James R. and Brown, Jerry L. **Acquiring Teaching Competencies : Reports and Studis. 1. Competencies for for Performance-Based Teacher Training.** Bloomington : National Center for the Development of Training Materials in Teacher Education, School of Education, Indiana University, (n.d.).

63. Whitty, Geoff and Wilmott, Elizabeth. "Competence - Based Teacher Education : approaches and issues". **Cambridge Journal of Education.** Vol. 21 (1991), 309-318.

ملحق رقم (١)

مكتـــــوم

دولة قطـــر
وزارة التربية والتعليم

تقرير موجه عن مدرس
العام الدراسى ١٤ / ١٤ هـ
الموافـــق ١٩٨ / ١٩٨ م

المـادة : ـــــــــــــــ اسم الموجه : ـــــــــــــــ
اسم المدرس : ـــــــــــــــ المدرســة : ـــــــــــــــ
تاريخ التعيين : ـــــــــــــــ المؤهل وتاريخه : ـــــــــــــــ
الدرجـــة : ـــــــــــــــ رقم الوظيفة : ـــــــــــــــ

أولا : الشخصية (٢٥) درجة

		الدرجة المعطاة
١ ـ المظهر العام	(٥)	( )
٢ ـ السلوك وضبط النفس	(٥)	( )
٣ ـ العلاقة بالزملاء والرؤساء	(٥)	( )
٤ ـ علاقته بالتلاميذ وضبط الصف	(٥)	( )
٥ ـ تنفيذ التوجيهات	(٥)	( )
المجموع	(.....)	

ثانيا : الجهد التعليمى (٧٥) درجة

١ ـ المادة العلمية والحرص على تجديدها	(١٠)	( )
٢ ـ طريقة التدريس	(١٥)	( )
٣ ـ اعداد الدروس	(١٠)	( )
٤ ـ الأعمال التحريرية والعملية	(١٠)	( )
٥ ـ اثره فى المستوى العلمى لتلاميذه واثره على المنهج	(١٠)	( )
٦ ـ النشاط المدرسى	(١٠)	( )
٧ ـ الوسائل المعينة	(١٠)	( )
المجموع	(.....)	

الدرجة الكلية بالأرقام ( )
الدرجة الكلية بالحروف ( )
التقـــدير ( )

ثالثا : ملاحظات يرى الموجه اضافتها : _____

_____

_____

التاريخ / / التوقيع :
رأى مدير الشئون الفنية التوقيع :
رأى وكيل الوزارة التوقيع :

ضعيف	متوسط	جيـد	جيد جدا	ممتـاز
٠ - ٤٩	٥٠ - ٦٤	٦٥ - ٨٠	٨١ - ٩٠	٩١ - ١٠٠

ملحق رقم (٢)

بطاقة ملاحظة أداء معلم الرياضيات للمرحلة الابتدائية في كفايات تنفيذ الدرس

اعـــــداد
د٠ نصرة رضا حسن الباقر

- اسم المعلم : ———— - اسم المدرسة : ————
- تاريخ الملاحظة : ———— - الصف والفصل : ————
- موضوع الدرس : ———— - الحصة : ————
- مدة الملاحظة : دقيقة
- اسم الملاحظ :

تعليمات استخدام البطاقة :

١ ـ تهدف هذه البطاقة الى تقويم أداء معلم الرياضيات بالصفين الأخيرين من المرحلة الابتدائية فى المدارس القطرية فى ضوء الكفايات الأدائية المتعلقة بتنفيذ الدرس التى تحدث داخل حجرة الدراسة ، والتى تنحصر فى المجالات الآتية :

أولا : استثارة انتباه التلاميذ وتشويقهم من خلال مداخل تدريسية مختلفـة ٠

ثانيا : استخدام طرائق تعليمية مناسبة لتقديم الدرس ٠

ثالثا : تنويع المهام التدريسية بما يتفق بقدر الامكان مع مواجهة الفروق الفردية ٠

رابعا : استخدام أساليب وممارسات مناسبة لتقديم الدرس ٠

خامسا : استخدام وبناء وسائل التعليم أثناء الدرس ٠

سادسا : صياغة الأسئلة الصفية الجيدة وتوجيهها ٠

سابعا : استخدام أسلوب الغلق فى الموقف التعليمى ٠

ثامنا : التقـــويم ٠

تاسعا : التفاعل مع التلاميذ وادارة الفصل ٠
عاشرا : تنمية التفكير الابداعى ٠

وتندرج تحت كل مجال من المجالات التسعة الأولى منها - سابق الذكر - كفايات فرعية تمت صياغتها فى صورة سلوكية بحيث يمكن ملاحظتها ، أما المجال العاشر والأخير - سابق الذكر - ، فيلاحظ من خلال الكفايات الفرعية الممثلة بالمفردات الآتية :

- المفردة رقم (٣) فى أولا ٠
- والمفردات أرقام : (٧) ، (٨) ، (٩) ، (١٠-أ) و (١٠-ب- و (١٠-جـ) فى ثانيا ٠
- والمفردة رقم (٤) فى ثالثا ٠
- والمفردات أرقام : (٣) و (٩) و (١١) فى رابعا ٠
- والمفردة رقم (٨) فى خامسا ٠
- والمفردات أرقام : (٢-ك) و (٢-ل) و (٢-م) فى سادسا ٠
- والمفردة رقم (٢-ب) فى سابعا ٠
- والمفردتان : (١٤) و (٧) فى تاسعا ٠

٢ - يتم قياس الأداء وفق مقياس متدرج خماسى لمدى ممارسة الكفاية موضع الملاحظة كالآتى :

درجة عالية - درجة متوسطة - درجة قليلة - درجة نادرة - درجة (لا تمارس) ٠

وتعطى لوحدات المقياس الدرجات : ٤ - ٣ - ٢ - ١ - ٠ (على التوالى) حيث :

- تعنى « درجة عالية » : ممارسة المعلم للكفاية بشكل دائم فى المواقف المناسبة ، وبالتالى تظهر الكفاية بصورة واضحة ومؤكدة فى تدريسه ،وبنسبة ١٠٠٪ الى أكثر من ٧٥٪من المواقف المناسبة فى الحصة٠

- وتعنى « درجة متوسطة » : ممارسة المعلم للكفاية فى الغالب، وتظهر بدرجة أقل وضوحا فى تدريسه ، وبنسبة ٧٥٪ الى أكثر من ٥٠٪ من المواقف المناسبة فى الحصة ٠

- وتعنى « درجة قليلة » : ممارسة المعلم للكفاية تظهر بنسبة ٥٠٪ الى أكثر من ٢٥٪ من المواقف المناسبة فى الحصة ٠

- وتعنى « درجة نادرة » : ممارسة المعلم قلما تظهر فى تدريسه ، وتكون بنسبة ٢٥٪ ، فاقل من المواقف المناسبة فى الحصة ٠

- وتعنى « درجة معدومة » : لا تمارس الكفاية من قبل المعلم ، وبالتالى لاتظهر فى تدريسه فى حجرة الدراسة على الأطلاق ٠

توضع علامة « √ » تحت الخانة المخصصة وذلك بالنسبة لكل كفاية فرعية ٠

٣ - تطبق البطاقة من بداية الحصة ويستمر استخدامها حتى نهايتها ٠

أولا : استثارة انتباه التلاميذ وتشويقهم للدرس من خلال المداخل التدريســـية التاليـة :

١ – يربط الدرس الجديد بما سـبق للتلاميذ تعلمه من معلومات سابقة ،ويتم ذلك اذا قام المعلم بأى من الآتى :

١ – أ ٠ مراجعـة مفاهيم وتعميمات ومهارات وردت فى دروس سابقة .

١ – ب٠ مناقشة واجبات منزلية

١ – جـ٠ توظيف معلومات التلاميذ السابقة فى عملية التهيئة بالبدء بها ثم الانتقال تدريجيا الى المعلومات الجديدة

١ – د٠ الربط بأية طريقة أخرى

٢ – يعد التلاميذ لتعلم ذى معنى للمادة الجديدة اللاحقة باستخدام منظم خبرة متقدم ، مثل :

٢ – أ٠ يوظف مفهـوما عاما فى تناول الأفكار الجديدة فى الدرس

٢ – ب٠ يمهد بعرض كلى عام بتقديم مادة تمهيـدية عن المحتـــوى التعليمى الجديد

٣ – يقدم المادة الجديدة فى شكل تساؤل أو مشكلة

٤ – يعرض مقدمة تاريخية كمدخل للدرس

٥ – يستخدم مسالة قصصية فى التهيئة

م	الكفـــاية	درجة ممارسة المعلم لها			
		عاليـــة	متوسطة	قليـــلة	نـــادرة	معدومة
١٠	٦ ـ يوظف حدثا من الأحداث الجارية فى عملية التهيئة					
	ثانيا : استخدام طرائق تعليمية مناسبة لتقديم الدرس :					
١١	١ ـ العـــرض المباشر : يشرح طوال الوقت ويستمع التلاميذ طول الوقت أو معظمه					
١٢	٢ ـ عرض مباشر محسن (متمركز حول التلميذ) : يكيف محاضرته بين الحين والآخر بالقاء الأسئلة على التلاميذ وتشجيع التعليقات، وملاحظة التعبيرات على وجوههـم ، وملاحظة تفاعـــلاته الأخرى، بحيث لا يقتصر على المحاضرة والعرض ، وانما يخلق فرصـا متعددة للتفاعل معهم .					
١٣	٣ ـ العرض التبادلى : يوزع الوقت بين شرح وحـوار مع التلاميـــذ حيث يحرص المعلم على وجود دور واضح لهم فى تبادل الأسئلة والاجابات					
١٤	٤ ـ طريقة بيان عملى : يقدم خاصية أو فكرة عن طريق عـرض صـــورة أو استخدام نموذج يفك ويركب أجزاؤها ، أو يقوم بتجربة عمليـــة ويشـــاهدها التلاميذ بهدف الوصول الى نتيجـة أو نتائج معينة					
١٥	٥ ـ طـريقة معمليـــة : يطلب من التلاميذ القيـــام بتجـــارب أو تعيين قياسات أو جمع بيانات					

م	الكفـــاية	درجة ممارسة المعلم لها			
		عاليـــة	متوسطة	قليـــلة	نـــادرة	معدومة
١٦	٦ - طريقة فردية : يعطى للتلاميذ فرصا للعمل كلا بمفرده وبخطوه الذاتى مع متابعته لكل فرد منهم					
١٧ #	٧ - طريقة استقرائية : يبدأ بدراسة عدد كاف من الحالات الفـــردية التى تشترك فى خاصـية معينة ويصـل منها الى حالة عامة ، وذلك بأن يعطى المعلم للتلاميذ أمثلة أو مواقف يستنتجون منها تعميما أو يكشفون قانونا معينا					
١٨ #	٨ - طـريقة استنباطية : يقيس من حالة عامة على حالات فـردية ، وذلك بأن يعرض التعـــريف أو العـــلاقة أو الخاصـية أو القـــانون أولا ثم يعطى الأمثلة والتطبيقات					
١٩ #	٩ - طريقة المشروعات الفـــردية أو مشروعات المجموعة الصـــغيرة يتيـح للتلاميذ تعلما ذاتيا من خـلال قراءات معينة أو مهام اضافية مرتبطة بموضوع الدرس أو بموضوع درس قادم ويطلب القيام بهـا فـــرادى أو فى مجموعات صغيرة					
	١٠ - طريقة حل المشكلات :					
٢٠ #	١٠ - أ٠ يعرض الأمثـلة والتمارين فى شكل مشكلات ، ويطلب من التلاميذ محاولة حلهـــا بعـــد فهمهم لمعطياتها والمطلب منها ووضع خطط لحلها					
٢١ #	١٠ - ب٠ يعطى مشكلات (تمارين ومسائل) للتلاميذ ويصل بالتلاميذ الى اكتشاف ان لها أكثر من حل أو لايوجد لها حل					

م	الكفـــاية	درجة ممارسة المعلم لها			
		عاليـــة	متوسطة	قليـــلة	نـــادرة معدومة
#٢٢	١٠ - جـ. يقدم مشكلة لها أبعـــاد متعددة ويعطى فرصـــا لمشـــاركة كل التلاميذ أو معظمهم فى حلهـــا طبقـــا لتنظيم معين بينهم				
	ثالثا : تنويع المهام التدريسية بما يتفق بقدر الامـكان مع مواجهـــة الفـــروق الفردية :				
٢٣	١ - يحـدد المســـتويات التحصيلية المختلفة للتلاميذ				
٢٤	٢ - ينظم مواقف تعليميـــة متنوعة تسمح باختيار مهام تعليميـــة تتفق مع المستويات المختلفة للتلاميذ				
٢٥	٣ - يقدم أنشطة علاجية للمتعلمين دون المستوى العادى (داخل أو خارج الفصـــل)				
#٢٦	٤ - يقدم أنشطة اثرائية للمتعلمين فوق المستوى العادى (داخل أو خارج الفصـــل)				
٢٧	٥ - يقدم أنشطة تدعيمية للمتعلمين من ذوى المستوى المتوسط				
٢٨	٦ - ينوع المداخل التدريسية باختلاف مستويات التلاميذ وميولهم				
٢٩	٧ - ينوع الوسائل التعليمية باختلاف مستويات التلاميذ وميولهم				
٣٠	٨ - يكلف التلاميذ بتمارين وتدريبات ومسائل ومهام وواجبات متفاوتة وفقـــا لقدراتهم واستعداداتهم				
٣١	٩ - يشعر التلاميذ بامكانية نجاحهم ويجنبهم الخوف				

م	الكفـــاية	عالية	متوسطة	متدنية
٣٢	١٠ – ينمى الثقة بالنفس واحتـرام الذات لدى التلاميذ			
	رابعا : اســـتخدام أساليب وممارسـات مناسبة لتقديم الدرس :			
٣٣	١ – يقدم الدرس من الســـهل الى الصعب			
٣٤	٢ – يوازن بين المفاهيم والمهـارات بحسب طبيعة الموضوع			
٣٥ #	٣ – ينمى مهارة الطلاقة فى التعبير الرياضية المختلفة لدى التلاميذ			
٣٦	٤ – يعطى أمثلة وتطبيقات مناسبة للمادة العلمية			
٣٧	٥ – يقدم عددا مناسبا من الأمثـــلة (التمارين وذلك فى حصص المراجعة أو حل تمـــارين) تتفق مع أهميـــة الموضوع			
٣٨	٦ – يقدم عدد مناسبا من التطبيقات تتفق مع أهمية الموضوع			
٣٩	٧ – يجرى العمليات الرياضية بدقة			
٤٠	٨ – يهتم بدور التقريب والتقـدير التقريبى لنواتج العمليات			
٤١ #	٩ – يناقش الحلول الخاطئة للتلاميذ بحيث يقودهم الى اكتشاف الخطأ فى حالة الوقوع فيـــه والتناقض فى حالة وجـــوده			
٤٢	١٠ – يعلل الخطوات التى يقوم بها عند حل مسالة رياضية أو تمرين رياضى			
٤٣ #	١١ – يشجع التلاميذ على اصـــدار الأحكام بدقة وحين تكتمـــل البيـانات والأدلة			

م	الكفـــاية	درجة ممارسة المعلم لها			
		عاليـــة	متوسطة	قليـــلة	نـــادرة	معدومة
٤٤	١٢ - يســـتخدم الاســـتراتيجية الصحيحة للبرهنة على صحة قضية ما					
٤٥	١٣ - يتحقق ما اذا كانت النتيجـة التى يتم التوصل اليها عند حل مسالة (أو تمرين) ما صحيحة أم لا					
٤٦	١٤ - يستخدم القواعـــد الصحيحة للمنطق الرياضى					
٤٧	١٥ - يهتم بالتعـــرف على انمـــاط رياضية					
٤٨	١٦ - يهتم ببناء نموذج رياضى					
	خامسا : استخدام وبناء وسائل التعليم اثناء الدرس					
٤٩	١ - يستخدم وسائل تعليمية مناسبة للمحتوى الدراسى ولأهـــداف تدريســه ولمستوى التلاميذ					
٥٠	٢ - يستخدم الوســـيلة التعليميـــة بطريقة صحيحة					
٥١	٣ - يستخدم الوسيلة التعليمية فى التوقيت المناسب					
٥٢	٤ - يستخدم وسيلة تعليمية صحيحة ودقيقة من الناحية العلمية					
٥٣	٥ - يستفيد من مصـــادر التعلم فى البيئة المحليـــة والامكانات المتاحـــة بالمدرسة					
	٥ - أ. البرامج التربوية التلفزيونية					
	٥ - ب. المطبـــوعات والمجـــلات والصحف					
	٥ - جـ. الصور والكاريكاتير					
	٥ - د . الخـــرائط والملصـــقات واللمحات (العد أو الكسور)					

م	الكفـــاية	درجة ممارسة المعلم لها			
		عالية	متوسطة	قليلة	نادرة	معدومة
	٥ ـ هـ . أفلام ثابتة أو متحركة					
	٥ ـ و . أدوات هندسية					
	٥ ـ ز . السبورة .					
	٥ ـ ح . الكتاب المدرسى					
	٥ ـ ط . مكتبة المدرسة					
	٥ ـ ى . حاسبات الجيب					
	٥ ـ ك . أجهزة الكمبيوتر					
	٥ ـ ل . وسائل أخرى (تحدد)					
٥٤	٦ ـ يستخدم وســائل تعليمية من اعــداده					
	٦ ـ أ . أوراق عمل					
	٦ ـ ب . مجسمات					
	٦ ـ جـ . رسوم وأشكال توضيحية					
٥٥	٧ ـ يراعى بساطة اخــراج وتكلفة الوسيلة من الناحية الاقتصادية					
٥٦ #	٨ ـ يستخدم أسلوب الاقناع البصرى والعملى فى توجيه التلاميذ وتعليمهم					
	سادسا : صياغة الأسئلة الصفية الجيدة وتوجيهها :					
	١ ـ يطرح أسئلة تتسم بالآتى :					
٥٧	١ ـ أ . وثيقة الصلة بالموضوع					
٥٨	١ ـ ب. صحيحة ودقيقة علميا					
٥٩	١ ـ جـ . بســيطة التركيــب (اى تشتمل على فكرة واحدة)					
٦٠	١ ـ د . خالية من الغموض					
٦١	١ ـ هـ . مناسبة لمستوى التلاميــذ العقلى والمعرفى					
٦٢	١ ـ و . متدرجة من الســهل الى الصــعب					
٦٣	١ ـ ز.تقيس مستويات تعلم مختلفة					
٦٤	١ ـ ح. تتجنب الايحاء بالاجابة					

م	الكفـــاية	درجة ممارسة المعلم لها				
		عاليـــة	متوسطة	قليـــلة	نـــادرة	معدومة
	٢ - يطرح الأسئلة بحيث :					
٦٥	٢ - أ ٠ يتكلم بصوت واضح					
٦٦	٢ - ب٠ يتيح وقتا مناسبا للتلاميذ للتفكير فيها					
٦٧	٢ - جـ ٠ يوزع الأسئلة توزيعا عادلا بين التلاميذ					
٦٨	٢ - د ٠ يراعى الفروق الفردية بين التلاميـذ					
٦٩	٢ - هـ ٠ يصغى باهتمام للاجابات دون مقاطعتها					
٧٠	٢ - و ٠ يتجنب الاجابات الجماعية					
٧١	٢ - ز ٠ يســـاعد المخطئـين على تصحيح أخطائهم بأنفسهم					
٧٢	٢ - ح ٠ يســـاعد فى اســـتكمال الاجابات الناقصة					
٧٣	٢ - ط٠ يستخدم التعزيزات اللفظية الفورية المناسبة					
٧٤	٢ - ى ٠ يوجـــه الموقف التعليمى باسلوب لا يؤثر على شعور التلاميذ					
٧٥ #	٢ - ك٠ يشجع التلاميذ على اثارة الأفكار والقاء الأسئلة					
٧٦ #	٢ - ل ٠ يتقبل الحلول غير النمطية - فى حالة ظهورها -					
٧٧ #	٢ م ٠ يتقبل الأســـئلة - فى حالة ظهـــورها - بكـــل أنواعها والتحاور بشأنها					
٧٨	٢ - ن ٠ يحسن اســـتغلال أســـئلة التلاميذ - ان وجـــدت - أو اجاباتهم عن أسئلته					

م	الكفـــاية	درجة ممارسة المعلم لها			
		عالية	متوسطة	قليلة	نادرة	معدومة
	سابعا : استخدام اسلوب الغلق فى الموقف التعليمى :					
٧٩	١ ـ يقدم ملخصا شفويا او سبوريا					
	٢ ـ يعطى تطبيقا متنوعا بحيث :					
٨٠	٢ ـ أ ٠ يعطى تمرينا او مسالة مناسبة مع ما تم تقديمه فى الدرس					
٨١ #	٢ ـ ب ٠ يتيح الفرصة للتلاميذ لحل التطبيقات المتنوعة على ما تم لهم تعلمه بصورة فردية					
٨٢	٢ ـ جـ ٠ يلاحظ اداءات التلاميذ					
٨٣	٢ ـ د ٠ يدون الملاحظات					
٨٤	٢ ـ هـ ٠ ينتهى بمناقشة الحل جماعيا بما يمكن اعتباره تدعيما لما تم تقديمه خلال الدرس					
٨٥	٣ ـ يعطى واجبات منزلية					
٨٦	٤ ـ ينهى الدرس فى الوقت المحدد له					
	ثامنا : التقـــويم :					
٨٧	١ ـ يستخدم وسائل تقويم مناسبة					
	١ ـ أ٠ اختبارات تحصيلية					
	١ ـ ب٠ أسئلة صفية					
	١ ـ جـ ٠ بطاقة ملاحظة فى التجارب والمسائل العملية					
٨٨	٢ ـ يستخدم تقويما فرديا حيث يعطى لكل تلميذ تمرين او مسالة تتناسب مع مستواه					
٨٩	٣ ـ يستخدم تقويما جماعيا حيث يعطى مسائل او تمارين موحدة لجميع التلاميذ					
٩٠	٤ ـ ينوع فى شكل الاختبارات					

م	الكفـــاية	درجة ممارسة المعلم لها			
		عاليـــة	متوسطة	قليـــلة	نـــادرة	معدومة
٩١	٥ – ينوع فى وسائل التقويم					
٩٢	٦ – يعرض نتائج أداءات التلاميـذ ويوضح نواحى القـوة ونواحى الضعف فيهـــا					
٩٣	٧ – يحـدد الأخطاء الشـــائعة لدى التلاميذ					
٩٤	٨ – يعالج الأخطـاء الشـــائعة لدى التلاميذ					
٩٥	٩ – يعالج الأخطاء العارضـــة لدى التلاميذ					
٩٦	١٠ – يستخدم التقويم فى ارشـــاد التلاميذ وتوجيههم (تقـــديم التغذية الراجعة)					
٩٧	١١ – يراعى استمرارية التقويم اثناء الدرس					
	تاسعا : التفاعل مع التلاميـــذ وادارة الفصل :					
٩٨	١ – يتفاعـــل مـــع مختلف انواع التلاميذ بنزاهة بغض النظر عن مستوى قدراتهم					
٩٩	٢ – يصـــغى باهتمام ويجيب على تساؤلات التلاميذ – ان وجدت –					
١٠٠	٣ – يشيع جوا من المـرح خـــلال الحصة مع البعد عن التهريج					
١٠١#	٤ – يتقبل أفكار التلاميذ ومقترحاتهم بأسلوب ديمقراطى					
١٠٢	٥ – يضبط النظام فى مناخ تربوى					
١٠٣	٦ – يعالج مشكلات النظـام فى جو ودى					

م	الكفـــاية	درجة ممارسة المعلم لها				
		عاليـــة	متوسطة	قليـــلة	نـــادرة	معدومة
١٠٤ #	٧ ـ يعمل على كسر حاجز الخـوف لدى التلاميـــذ بحيث لا يترددون فى التساؤل والاستفسار					
١٠٥	٨ ـ يعمل على اكساب التلاميذ النظام والترتيب فى انجاز المهام					
١٠٦	٩ ـ يعمل على مراعاة التلاميذ للدقة فى انجاز المهام					
١٠٧	١٠ ـ يعمل على مـــراعاة التلاميذ للسرعة فى انجاز المهام					
١٠٨	١١ ـ يستخدم أســـلوب الاقناع فى توجيه العادات السلوكية لدى التلاميذ					

ملحق رقم (٣)
أسماء الخبراء والمحكمين وصفاتهم
فى مراحل اعداد أداة البحث

- أ٠د٠ وليم تاضروس عبيد : أستاذ المناهج وطرق تدريس الرياضيات المتفرغ ووكيل شئون الدراسات العليا سابقا بكلية التربية جامعة عين شمس ج٠مع ٠
- أ٠د٠ جابر عبد الحميد جابر : أستاذ علم النفس التعليمى ووكيل جامعة قطر ٠
- أ٠د٠ ممدوح محمد سليمان : أستاذ المناهج وطرق تدريس الرياضيات بكلية التربية ـ جامعة البحرين ٠
- أ٠د٠ محمد جمال الدين يونس : أستاذ المناهج وطرق تدريس العلوم ورئيس قسم المناهج وطرق التدريس بكلية التربية ـ جامعة قطر ٠
- أ٠د٠ سليمان الخضرى الشيخ : أستاذ ورئيس قسم علم النفس التعليمى بكلية التربية ـ جامعة قطر ٠
- أ٠د٠ اسماعيل عبد الرحمن أمين : أستاذ الرياضيات بكلية العلوم ـ جامعة قطر ٠
- أ٠د٠ وديع مكسيموس داود : أستاذ المناهج وطرق تدريس الرياضيات وعميد كلية التربية الرياضية بجامعة أسيوط ج٠مع ٠
- أ٠د٠ محمد أمين المفتى : أستاذ المناهج وطرق تدريس الرياضيات بكلية التربية ـ جامعة عين شمس ج٠م٠ع٠
- أ٠د٠ عبد العزيز محمد عبد العزيز : أستاذ المناهج وطرق تدريس الرياضيات بكلية التربية ـ جامعة الأزهر ج٠مع٠
- د٠ مصطفى عبد السميع محمد : أستاذ المناهج وطرق تدريس الرياضيات المشارك بكلية المعلمين بالرياض ـ المملكة العربية السعودية ٠

- د. رمضان صالح : أستاذ المناهج وطرق تدريس الرياضيات المشارك بكلية التربية - جامعة البحرين .
- د. مصطفى عبد الله مصطفى : مدرس الرياضيات بكلية العلوم - جامعة قطر .
- د. مريوان الطالبانى : مدرس الرياضيات بكلية العلوم - جامعة قطر .
- د. على حيدر : مدرس الرياضيات بكلية العلوم - جامعة قطر .
- د. عبد الله الشبل : مدرس المناهج وطرق تدريس الرياضيات بمركز العلوم والرياضيات بالكلية المتوسطة لاعداد المعلمين بالرياض - المملكة العربية السعودية .

ملحق رقم (٤)

أسماء وصفات الموجهين والمعلمين ومشرفى التربية العملية فى مراحل اعداد أداة البحث

١ - السيد/حسين على لافى : موجه - رياضيات - التوجيه التربوى - وزارة التربية والتعليم .

٢ - السيدة/سعده نمر رضوان : موجهة رياضيات - ادارة تعليم البنات - وزارة التربية والتعليم .

٣ - السيدة/شيخة محمد حسن آل ثانى : موجهة رياضيات - ادارة تعليم البنات - وزارة التربية والتعليم .

٤ - السيدة/فريال أحمد الجنيدى : موجهة رياضيات - ادارة تعليم البنات - وزارة التربية والتعليم .

٥ - السيدة/ليلى على محمد فخرو : موجهة رياضيات - ادارة تعليم البنات - وزارة التربية والتعليم .

٦ - السيدة/نفيسة أبو شادى : موجهة رياضيات - ادارة تعليمالبنات - وزارة التربية والتعليم .

٧ - السيدة/هناء محمد هلال : موجهة رياضيات - ادارة تعليم البنات - وزارة التربية والتعليم .

٨ - السيدة/ابتسام عبدالله الكبيسى : مدرسة بمدرسة أم سلمة الابتدائية للبنات .

٩ - السيد/أحمد عبد العليم : مدرس بمدرسة ابن خلدون الاعدادية للبنين .

١٠ - السيد/أحمد ناجى خليفة : مدرس بمدرسة على بن أبى طالب الاعدادية للبنين .

١١- السيد/جمال جميل الحاج صبيح : مدرس بمدرسة الأحنف بن قيس الاعدادية للبنين .

١٢ - السيد/حسن ابراهيم عوض : مدرس بمدرسة أبى عبيدة الاعدادية للبنـــين ٠

١٣ - السيدة/حنان محمد رشاد : مدرسة بمدرســـة الخور الاعـدادية للبنـــات ٠

١٤ - السيد/راضى خميس أبو أحمد : مدرس بمدرســة الخور الثانوية للبنـــين ٠

١٥ - السيدة/راوية عامر عبد الحميد عامر : مدرسة بمدرسة الســـلام الابتدائية للبنات ٠

١٦ - السيد/زهدى أبو عفيفة : مدرس بمدرســـة عثمان بن عفـــان الابتدائية للبنين ٠

١٧ - السيد/سالم خيرى سعيد كريم : مدرس بمدرســـة ابن خـــلدون الاعدادية للبنين ٠

١٨ - السيدة/سعاد منصور على وردة : مدرسة بمدرسة الخور الاعدادية للبنـــات ٠

١٩ - السيد/سيد عبد الله : مدرس بمدرسة ابن خلدون الاعدادية للبنين٠

٢٠ - السيد/عادل أحمد عبد الجليل : مدرس بمدرسة قطر الاعدادية للبنـــين ٠

٢١ - السيد/عبد المحمود محمد أحمد : مدرس بمدرســـة الدوحـــة الاعدادية للبنين ٠

٢٢ - السيد/عبد الوهاب العاصى : مدرس بمدرســة عثمان بن عفان الابتدائية للبنين ٠

٢٣ - السيد/على الرواشندة : مدرس بمدرســـة ابن خلدون الاعدادية للبنـــين ٠

٢٤ - السيد/غالب الطويل : مدرس بمدرسة أحمـد بن حنبل الثانوية للبنين ٠

٢٥ - السيدة/فايزة نجيب : مدرسة بمدرسة أم صـــلال محمد الثانوية للبنـــات ٠

٢٦ - السيد/محمد أمين موسى الزاهد : مدرس بمدرســـة ابن تيميـة الثانوية للبنين ٠

٢٧ - السيد/محمد عبد الكريم القبج : مدرس بمدرسة الدوحة الثانوية للبنـــين ٠

٢٨ - السيد/محمد عبد اللطيف حسن : مدرس بمدرســـة على بن أبى طالب الاعدادية للبنين ٠

٢٩ - السيدة/مريم بلال سالم : مدرسة بمدرسة الاخلاص النموذجية ٠

٣٠ - السيدة/نجاة النجار : مدرسة بمدرسة المنصورة النموذجية ٠

٣١ - السيد/أحمد توفيق السرسى : مشرف تربية عملية بكلية التربية - جامعة قطر ٠

٣٢ - السيدة/خولة يوسف أبوجياب : مشرفة تربية عملية بكليةالتربية - جامعة قطر ٠

٣٣ - السيدة/منجية السنوسى : مشرفة تربية عمليـــة بكلية التربية - جامعة قطر ٠

الدراسات المقارنة فى السياسة التعليمية : أبعاد منهجية مقترحة

دكتور / شاكر محمد فتحى أحمد(*)

تمهيـــــد:

لا جدال فى أن النظام التعليمى يستهدف تحقيق أغراض متعددة للمجتمع ، فمجتمعات العالم على اختلاف ألوانها تســـتخدم النظـام التعليمى كأداة من أدوات تحقيق العـــدالة الاجتماعية وتحقيق الأمن القومى وما شابه ذلك . لذلك لم يكن غريبا أن تتزايد الأموال التى تنفق على النظام التعليمى فى عالمنا المعاصر ، وأن ينظـــر اليـه على أنه استثمار طويل المدى يستهدف من ورائه الحصول على أفضل قدر ممكن من المخرجات التعليمية ـ كما ونوعا ـ التى تتفق ومتطلبات المجتمع .

ويعمل النظام التعليمى ـ كما هو متعارف عليه ـ فى مجتمع له سياقه المتفرد وسياسته المتميزة ، وفى ضوء ذلك تتجـــدد السياســـة التعليمية التى توجه النظام التعليمى وترسم اجراءات العمل به . لذلك كان من الضرورى أن يستند تخطيط السياســـة التعليمية الى خطوات المنهج العلمى ، كسبيل للنظرة المستقبلية ـ على المدى الطويل أو المدى القصير ـ الى النظام التعليمى(١). تلك النظرة التى تأخذ فى اعتبارها التغيرات السريعة والمتلاحقة الحادثة فى العالم والمجتمع والعـــلاقات التشابكية بين سياسات القطاعات المجتمعية .

ويعنى ذلك أن صياغة السياســـة التعليميـــة وتطـويرها يتطلب باستمرار مراجعة التغيرات العالمية والمجتمعية ، وسبل تكامل السياسات المختلفة لقطاعات المجتمع ، وعلاقات التأثير والتأثر المتبادلة بين هذه السـياسات ، والعلاقات التشابكية بين السياسة التعليمية من جهة وبين

(*) كلية التربية ، جامعة عين شمس .

سياسات القطاعات المجتمعية من جهة أخرى ، وأيضا الظروف والعوامل التى تزيد من فعالية السياسة التعليمية والعوامل والقوى التى تحد من صياغتها وتطويرها على نحو يحقق الأهداف المبتغاة منها .

ومن هنا برزت أهمية الدراسات المقارنة فى مجال السياسة التعليمية بالنسبة للمجتمعات ليس بغرض توفير خبرات مجتمعية مختلفة يتم استعارتها ، وانما بغرض اعتبار هذه الدراسات وسيلة فعالة فى التعرف على نماذج متعددة لتكامل السياسات المجتمعية فى ضوء المتغيرات العالمية المشتركة والظروف البيئية المتباينة ، ونماذج صياغة السياسات التعليمية وتطويرها فى ضوء هذه المتغيرات والظروف ، الأمر الذى يمكن صناع السياسة التعليمية فى مجتمع معين من استخلاص المبادىء العامة لتكامل السياسات المجتمعية والمبادىء الواجب أخذها فى الاعتبار عند صياغة السياسة التعليمية وتطويرها وكذلك اشتقاق اجراءات توجيه السياسة التعليمية على نحو يرتبط ايجابيا بمتطلبات المجتمع . بل ان الدراسات المقارنة تمكن صناع السياسة من ابتكار نموذج لصياغة سياسة التعليم وتطويرها ، يشتق من المبادىء العالمية الواجب اتباعها لصياغة هذه السياسة صياغة علمية من جهة ، خصوصيات المجتمع وامكانات القوى البشرية للتعليم من جهة أخرى .

ولقد شهد ميدان السياسة التعليمية المقارنة تنوعا فى الدراسات ، تباينت فيها جوانب التشابه وجوانب الاختلاف وتنوعت فيها محاور الدراسة ، الأمر الذى يتطلب بالضرورة التوصل الى أبعاد منهجية لبحوث السياسة التعليمية المقارنة ومن ثم تتحدد مشكلة الدراسة فى السؤال التالى :

ما الأبعاد المنهجية المقترحة لبحوث السياسة التعليمية من المنظور المقارن ؟

ومن أجل التوصل الى هذه الأبعاد فان منهجية الدراسة تعتمد على أسلوب التحليل النظرى فى تناولها مفهوم سياسة النظام التعليمى وطبيعة السياسة التعليمية المقارنة واتجاهات الدراسة والبحث فيها ، مما يفيد فى استخلاص معطيات تستخدم فى صياغة تلك الأبعاد .

سياسة النظام التعليمى :

لعل من بديهات القول أن لكل نظام تعليمى سياقا ثقافيا مميزا يختلف من مجتمع الى آخر ، فالنظام التعليمى فى بلد ما لا يكون نظاما قائما بذاته ، يعمل بمفرده ، مجردا عن النظم السائدة فى المجتمع الذى ينتمى اليه ، انما يكون النظام التعليمى جزءا من هذه النظم ، يعمل معها ويؤثر فيها ويتأثر بها على الدوام · ونستطيع القول لذلك بأن سياسة النظام التعليمى فى حد ذاتها لا يمكن أن تعمل بمعزل عن سياسات هذه النظم ، لما بين سياسة النظام التعليمى وسياسات تلك النظم من ارتباط وتكامل وعلاقات تشابكية ، وبالتالى فالتغيرات المتلاحقة التى يشهدها المجتمع تجد صداها فى السياسات القومية والفرعية بالمجتمع ، ويتم دوما مراجعة وتقويم هذه السياسات - ومن بينها سياسة النظام التعليمى - فى ضوء ما يظهر من نتائجها فى المجتمع ذاته ، ومدى اتساق هذه النتائج مع متطلبات التغيرات المتلاحقة ·

والواقع أن السياسة تعتبر مهمة لعمل أى نظام ، وذلك لكونها توجه العمل فى النظام وتمكن أعضاءه من أن يتبعوا طريقا مشتركا وان يسلكوا سلوكا متماسكا ، كما تقدم مؤشرات للعمل المستقبلى لأى نظام(٢) · والسياسة التعليمية (سياسة النظام التعليمى) مثلها مثل السياسات الاجتماعية الأخرى ترتكز على أهداف مستقاة من بيئة مجتمعها وترتبط ارتباطا وثيقا بالسياسة العامة لمجتمعها ، وتقدم مؤشرات للعمل المستقبلى فى التنظيمات الادارية للنظام التعليمى · لذلك تنحصر غاية السياسة التعليمية فى تحقيق الأهداف المستقاة من بيئتها عن طريق برامج عمل تنفيذية طبقا لهياكل ادارية معينة(٣) · ومن الضرورى أن تأخذ هذه البرامج فى اعتبارها كلا من الاحتياجات المستقبلية للمجتمع وحاجات الفرد المتجددة وامكانات البيئة التربوية(٤) ·

ولقد أصبح فى حكم المسلمات أن سياسة النظام المستقبلى للتعليم ترتكز على عدة أهداف من بينها تنمية القدرات الابتكارية والابداعية لدى التلاميذ وتنمية مهارات التفكير الناقد لديهم ، وتعويد التلاميذ على

أن يعلموا أنفسهم بأنفسهم وأن يستخدموا المصادر الأساسية للحصول على المعرفة ، وتدعيم سبل الانتقال المتبادل بين التعليم النظامى والتعليم غير النظامى على دوام الحياة ، وتعليم التـــلاميذ الثقافة التكنولوجية والثقافة البيئية ، وتعريف التلاميذ بالثقافات الأخرى وكيفية تنمية سبل الاتصال والتعاون مع هذه الثقافات ، وأيضا تنويع الأنشطة التعليمية بما يفيد فى تنمية ميول التلاميذ وتعليمهم كيفية العمل الجمعى وكيفية شغل أوقات فراغهم(٥) .

ويعنى ما سبق أن السياسة التعليمية تمثل فكرا عاما أو مبادىء عامة أو اتجاهات توجه النظام التعليمى ، وهى فى الوقت ذاته تيسر من تنفيذ الأهداف التربوية وتحقيقها فى المؤسسات التعليمية من أجل خدمة أعضاء هذه المؤسسات . ومن ثم فالسياسة التعليمية تقدم تصورا لبرنامج العمل الذى يستخدم كمؤشر للقرارات الحالية والمستقبلية فيما يختص بقضية ما فى الحقل التعليمى .

واستطرادا لما سبق يمكن القول بأن السياسة التعليمية تحتوى على عنصرين أولهما المبادىء أو الاتجاهات وثانيها اجراءات العمل وقواعده، كما أنها ترتكز على أهداف تربوية مرغوب تحقيقها . وتتطلب السياسة التعليمية مجموعة من الاجراءات المخطط لها بطريقة علمية ينبثق منها مجموعة مترابطة ومتسلسلة من القرارات التربوية ، وعلى هذا النحو فان السياسة التعليمية وعملية صنع القرارات التربوية واتخاذها يمكن اعتبارهما منظومة علمية . وذلك لأن البيانات والمعلومات الخاصـــة بالسياسة التعليمية كثيرا ما تتداخل مع البيانات والمعلومات التى يترتب عليها صنع واتخاذ القرارات التربوية الرشيدة ، كما أن تحديد المسارات البديلة للقرارات التربوية عادة ما يقدمها واضعو السياسة .

وثمة تأكيدات على أن عملية صنع واتخاذ القرارات التربوية تعـد بمثابة الرباط الأساسى بين عمليات واجـــراءات السياســة التعليمية من ناحية وادارة النظام التعليمى من ناحية أخرى . على اعتبار أن صنع واتخاذ القرار تعتبر عصب الوظيفة التنظيمية . وتذهب وظيفة التوجيه التخطيط والتنفيذ والتقويم ، وكل جزئيات هذه الدائرة ضرورية وحيوية اذا ما أريد التوصل الى قرارات تربوية رشيدة(٦) .

وفى هذا الصدد ينبغى ذكر أن عملية صنع القـرار واتخاذه نالت عناية بالغة من علماء الاجتماع وعلماء الدراسات السلوكية وعلماء الادارة على مدى سنوات القرن العشرين · ويؤكد كثير من علماء الادارة أمثال سـيمون Simon وليفنجستون Livingstion أن عمليـة صـنع واتخاذ القرار تعتبر أمرا أساسيا لجميع الوظائف الادارية(٧) · وعلى نفس المنوال يمكن اعتبار أن كل نشـاط من أنشـطة الادارة التعليمية يتضمن سلسلة من القـرارات التى ترتبط ارتباطا وثيقـا بالوظائف الادارية(٨) · فالتخطيط التربوى وصنع القرارات واتخاذها عمليتان متلازمتان ، على اعتبار أن التخطيط التربوى الفعال يؤدى الى زيادة فعالية عملية صنع القرارات وترشيد القرارات التربوية المنفذة لجوانب هذا التخطيط ، وتتضح حصيلة ذلك على المستوى الاجرائى للنظـام التعليمى ، ومن ثم ترتفع كفاءة هذا النظام · وتنحصر الوظيفة الرئيسية للتنظيم الادارى ـ للتعليم ـ فى تحقيق أهداف العمليـة التربوية عن طريق عدة وسائل ، تتمثل فى تنظيم العمل طبقا لمستوياته ونوعياته ، وتوفير ما يلزمه من القوى البشرية المدربة ، لذلك يسعى التنظيم الى اتخاذ القرارات الخاصة بهذه الوسائل ، ويعنى ذلك أن عملية صنع واتخاذ القرار تعتبر عصب الوظيفة التنظيمية · وتذهب وظيفة التوجيه الى تلازم الاشراف مع العمل ، حتى توجه مسـار العمل التربوى الى الوجهة السليمة فى حين أن وظيفة المتابعة تنحو الى متابعة تنفيذ العمل التربوى فى ضوء معايير معينة مستمدة من ضمانات استمرارية الأداء بكفاءة ونجاح ، وتحتاج كلتا الوظيفتين الى اتخاذ القرارات التى تيسر من أداء وظيفتها · وترتبط عملية صنع واتخاذ القرارات ارتباطا مباشرا بوظيفة التقويم فى العملية التربوية ، حيث تحتاج هذه الوظيفة الى اتخاذ القرارات التى تساعدها فى الحكم على عمليات اعداد التلاميذ ·

ويؤكد رجال الفكر الادارى التربوى على أن النمط الادارى يحدد كيفية صنع السياسة التعليمية وصنع القـرارات التربوية واتخاذها فى المستويات الادارية المختلفـة · ففى النمط المركـزى تتم عملية صنع السياسة التعليمية وصنع القـرارات التربوية واتخاذها على المستوى الادارى الأعلى · أمـا فى النمط اللامركزى فان المسـتويات الادارية

المختلفة تشترك فى عملية صنع السياسة وعملية صنع القرارات التربوية واتخاذها(٩) .

واذا كانت الوظائف الادارية تنطلق من السياسة التعليمية وتعمل على تحقيق أهدافها فان عملية صنع القرارات التربوية تبنى أيضا فى أساس السياسة التعليمية ، حيث أن السياسة التعليمية هى البيئة الأولية لخدمة عملية تحليل البدائل المختلفة للقرار الواحد والمفاضلة بينها من أجل اختيار البديل الملائم الذى يشكل القرار الرشيد . وهذا يعنى أن ترشيد عملية صنع واتخاذ القرار التربوى تتطلب دوما أن نطور عملية صنع السياسة التعليمية بما يخدم متطلبات المجتمع .

ومن الأهمية بمكان ذكر أن الأسلوب الذى يتبع فى صنع السياسة التعليمية يختلف باختلاف السياقات الثقافية ، فهناك عوامل كثيرة تتحكم فى صنع السياسة التعليمية ، منها عوامل سياسية وأخرى اجتماعية وثالثة اقتصادية ورابعة دينية وخامسة عوامل مرتبطة بصناع السياسة التعليمية أنفسهم (خلفيتهم الأكاديمية - خبرتهم الميدانية - قيمهم واتجاهاتهم - أنماط سلوكهم) .

ومن هنا جاءت ضرورة صنع سياسة التعليم بعقلانية ومنهجية علمية فهى عملية منظمة لتشكيل المستقبل ، ولقد تنوعت منظورات المفكرين فى توصيف عملية صنع السياسة التعليمية وما يستتبعها من عمليات أخرى مثل تقرير السياسة وتنفيذها وتقويمها . ويكاد يكون هناك اجماع على ضرورة تنوع فئات صانعى السياسة التعليمية . بحيث تضم كلا من رجال التربية ورجال السياسة وأهل العلم والخبرة وممثلى النقابات المهنية وأساتذة الجامعات ومسئولى التعليم على المستوى القومى والمستوى الأقليمى والمستوى المحلى ومسئولين من مراكز البحوث التخصصية . وربما يرد سبب تعدد فئات صانعى السياسة التعليمية الى طبيعة هذه السياسة وتشعبها وارتباطها الوثيق بكافة قطاعات المجتمع وأفراده(١٠) . ويكون صناع السياسة التعليمية فى أى مجتمع أمام مسئوليات متعددة ، الأولى أنهم مسئولون أمام الساسة عن صياغة سياسة التعليم فى ضوء مبادىء السياسة **Politics** فهم يعملون من خلال نظام سياسى معين ، والثانية أنهم مسئولون أمام العامة عن ابتكار نظام

واضح المعالم للسياسة التعليمية ويتضح فيه دور جماعات الضغط ومدى تاثيرها على توجيه عمليات السياسة التعليمية وتوجيهاتها ، أما المسئولية الثالثة فتختص بتسيير الأمور داخل النظام وما يتعلق بذلك من ادارة وتنظيم(١١) ٠

ومن الضرورى أن يلم صناع السياسة التعليمية بأساليب تحليل السياسات وتقويمها ، فهم ليسوا صناعا لقرارات مستقبلية فحسب بل أيضا مختصون بمراقبة وتحليل نتائج قرارات تم اتخاذها ، وكذلك من الضرورى أن يلموا بفكرة جيدة عن المجالات المعرفية التخصصية المرتبطة بمجال السياسة التعليمية ٠ فلا غرابة اذا أن يطالب بعض المفكرين بضرورة اعداد صانع السياسة التعليمية وتجهيزه من خلال برنامجيتضمن موجهات أساسية للعمل وأساسيات المجالات المعرفية المرتبطة بالسياسة التعليمية وأساليب صياغة السياسية التعليمية وتنفيذها وتقويمها وفنيات تخطيط السياسات الفرعية للتعليم ، أيضا نماذج تحليل السياسة التعليمية(١٢) ٠

وقد يدعونا سياق الحديث عن السياسة التعليمية الى نوع من الاستطراد نقرر فيه أن ثمة معايير تفيد فى الحكم على مدى سلامة هذه السياسة وقدرتها على الاستجابة لاحتياجات الفرد والمجتمع معا ، وتتمثل هذه المعايير فيما يأتى :(١٣) ٠

١ ـ الدينامية الاجتماعية ٠ اذا كانت السياسة التعليمية تنبع من نظام اجتماعى له خصائصه الثقافية وظروفه الحاضرة وآماله المستقبلية فانه من الضرورى أن تعكس السياسة التعليمية بوضوح العلاقة الدينامية بين التربية والمجتمع أو علاقات التأثير والتأثر بين التربية والأنظمة المجتمعية ٠

٢ ـ الأساس المعلوماتى ٠ يجب أن تستند السياسة التعليمية على نظام دقيق للمعلومات يضم معلومات خاصة بالقطاعات المختلفة للمجتمع ٠

٣ ـ الجهد التعاونى ٠ لأن التربية لا تنشأ فى فراغ فان السياسة التعليمية تحتاج الى تضافر جهود المؤسسات التعليمية مع المؤسسات

المجتمعية الأخرى وأيضا ربط السياسة التعليمية بعناصر السياسات الاجتماعية الأخرى .

٤ - المرونة . ان أى سياسة غير قابلة للتطبيق لا تكون سياسة ناجحة وفعالة ، وتقتضى مرونة السياسة التعامل مع فن الممكن وليس فن المستحيل ، فلابد أن يراعى صانع السياسة التعليمية الامكانات المادية للمجتمع ، والمصادر البشرية اللازمة لوضع السياسة موضع التنفيذ ، والاطار المرجعى والقيمى للأفراد ،والحاجات الآنية والبعيدة للمجتمع، كما تقتضى هذه المرونة الأخذ بأسلوب البدائل حتى لا تأتى السياسة ضيقة فى توجهاتها وجامدة فى حركتها .

٥ - البناء المؤسسى الذى يربط بين الأهداف التربوية الكبرى (الغايات) وبين السياسات التربوية من جانب ثم بين التخطيط التربوى من جانب آخر ، ووجود مثل هذه الآلية المؤسسية يساعد على ترجمة السياسة الى استراتيجيات وخطط وبرامج تنفيذية .

٦ - شمولية المحتوى . لكى تكون السياسة التعليمية مؤثرة يجب أن تتعرض لجميع جوانب العملية التعليمية ولابد من اتخاذ مواقف واضحة لقضايا جوهرية فى مجال التعليم ، مثل ديمقراطية التعليم وتكافؤ الفرص التعليمية ، ومجانية التعليم ، وتنويع التعليم ، وسياسات التدفق الطلابى ، ومحو الأمية والتعليم غير النظامى ، وتعليم المرأة .

٧ - جدوى الاستثمار . لابد عند صنع السياسة التعليمية من التأكد من جدوى الاستثمار فى مجال التعليم ، ويفيد الاستناد الى بعض الأسس فى هذا الشأن مثل تحليل الكلفة المطلوبة للمشروع التعليمى والعائد المتوقع منه ، وموقع المشروع التعليمى من خطة التنمية الشاملة ومدى تأثيره فى تحقيق أهدافها .

٨ - الأساس العلاجى للمشكلات التعليمية . لابد أن تتضمن السياسة التعليمية موقفا توصيفيا لعلاج بعض المشكلات الأساسية التى تعترض حركة التعليم وتحد من كفاءته ومن أهم هذه المشكلات الكفاءة الداخلية والكفاءة الخارجية وكفاية التمويل .

٩ ـ الاستمرارية · أن معيار الدينامية فى السياسة التعليمية يقتضى استمراريتها اذ لابد لها من مسايرة التغير ومواكبة ما يجد من عوامل ومؤثرات وهى لا تلغى سياسات قبلها بقدر ما تضيف اليها وتعدل فيها· ولذلك يمكن القول أنه لا يصلح السياسة التعليمية الا مريد من السياسة التعليمية ، كما أن شعار التربية المستمرة يقتضى من خصائص السياسة التعليمية توفير بعد الاستمرار والتواصل لهـــذه السياسة ، فالسياســة الناجحة والفعالة لا تكون مرحلية فقط ·

١٠ ـ معيار التجديد · ان السياسة التعليمية الناجحة هى التى تؤكد على التعامل بأسلوب ابتكارى مع الواقع التربوى وتشجيع التجديد والتطوير فى الواقع التربوى ، ومن هنا فمعيار الحـــداثة والتقدمية والتطوير يعتبر من المعايير والضوابط الأساسية للسياسة التعليمية ·

١١ ـ المناخ المناسب · لاشك أن السياسة التعليمية تحتاج الى مناخ مناسب يتسم بالتنوير الفكرى والقيادة التربوية الواعيـــة ، الأمر الذى يفيد فى تنفيذ السياسة التعليمية بكفاءة وفعالية ·

١٢ ـ المشاركة الواسعة من ذوى الخبرة والحنكة وأصحاب الرأى فى صنع السياسة التعليمية ، وذلك لأن التعـليم مطلب شعبى يقتضى هذه المشاركة ويتطلب الدعم من جميع فئات الشعب ·

ومجمل ما سبق من قول أن السياسة التعليمية عنصر أساسى من عناصر السياسة الاجتماعية فى أى مجتمع ، وهى لازمة لرسم آلية العمل فى النظام التعليمى وتوجيهه · ومن الملفت للنظر أن ميدان السياسة التعليمية بما يضمه من عمليات وأفراد كان ومازال يعد من المجالات البحثية الخصبة لأنواع متعددة من الدراســـات من بينها الدراســـات التربوية المقارنة ·

السياسة التعليمية نموذج للدراسات المقارنة :

تلعب الدراسات المقـــارنة دورا مهما فى تدعيم التفاهم العالمى لا عن طريق اضافتها معارف جديدة ورؤية جديدة فى حل المشـــكلات

التعليمية المعقدة فحسب ، بل كذلك عن طريق عقد مؤتمرات قومية وعالمية يبحث فيها سياسات التعليم وتخطيطه فى بلدان العالم . لذلك بات من الواضح أن الدراسات المقارنة تساعد فى رسم السياسة التعليمية واتخاذ القرارات التربوية الرشيدة فى ضوء البدائل التى توفرها هذه الدراسات .

وتؤكد الشواهد أن جذور الدراسات المقارنة فى ميدان السياسة التعليمية ترتد الى مارك انطوان جوليان ، فهو من أوائل من نادوا باحتمال انشاء علم للنظم والسياسات التربوية ، ففى كتابة « خطة وأفكار أولية عن عمل فى التربية المقارنة » الصادر عام ١٨١٧م دعا الى الملاحظة العلمية الدقيقة للظواهر التعليمية والى جدولة الملاحظات بطريقة تسمح بمقارنتها واستخلاص المبادىء العامة والأحكام التى تتيح صياغة السياسة التعليمية وتقريرها . وقد وضع جوليان ستة تصنيفات يمكن تصنيف المعلومات التربوية على أساسها ، وهى : التعليم الابتدائى والأولى - التعليم الثانوى والكلاسيكى - التعليم العالى والتربية العلمية - اعداد المعلمين - تعليم الفتاة - التعليم وعلاقته بالتشريع والمؤسسات الاجتماعية(١٤) . وكان جوليان يسعى الى تأكيد أهمية الوسائل التربوية المتاحة ونوعيتها وفعاليتها ، ومن جهة أخرى البحث فى أصول العملية التربوية وأساليب الادارة والطرق التى تواجه بها التربية حاجات المجتمعات المختلفة . الأمر الذى يفيد فى صياغة سياسة تعليمية بطريقة علمية .

ولم تأخذ دعوة جوليان المنحى الاجرائى الا فى القرن العشرين حيث ظهرت عدة دراسات مقارنة فى ميدان السياسة التعليمية ، وكانت بدايتها على يد سرجيوس هسن Sergius Hessen عام ١٩٢٨م ودراسات هانز عامى ١٩٢٩م ١٩٣٣م . ثم توالى بعد ذلك العديد من الدراسات المقارنة للسياسة التعليمية فى النصف الثانى من القرن العشرين ، من بينها دراسات فوستر Foster عامى ١٩٦٢م و ١٩٦٣م عن نظم التعليم والثقافة فى غرب أفريقيا ، ودراسات هيوسن Husen عن الاصلاحات التعليمية فى السويد ، وأعمال بولستون

Paulston عن التطوير التعليمى فى السويد فى عام ١٩٦٨م ، فضلا عن أعمال شلتز Schultze وفـــوهر Führ عن سياسة التعليم فى المانيا الاتحادية عام ١٩٦٧م(١٥) ٠

ولا تسعى الدراسات المقارنة مطلقا الى اقرار مبدأ استعارة ونقل سياسة تعليمية برمتها من بلد الى آخر ، فهذا مبدأ يجانبه الصـــواب تماما لاختلاف السياق الثقافى من بلد لآخر ، ولكن تسعى الدراســـات المقارنة الى استخلاص تعميمات عن نظم السياسات التعليمية ، يمكن تطويعها بما يناسب السياق الثقافى لكل بلد ٠ والدراسات المقارنة على هذا النحو تعمد الى ترسيخ الاستفادة العلمية المنظمة لسياسة التعليم فى بلد ما من السياسات التعليمية الأخرى بما يناسب ظـــروفه ٠ اذ أن سياسة التعليم فى بلد ما لا يمكن أن تعيش بمعزل عن مثيلتها فى البلدان الأخرى ، فتاريخ التربية يثبت دوما أن ما من سياسة تعليمية فى بلد ما الا وتأثرت بغيرها من السياســـات التعليمية وما من نظـــرية تربوية الا وتخطت حدود البلد الذى ظهرت فيه وأثرت فى النظم التعليمية ٠ فقد تأثر التعليم عند أفلاطون بالتعليم فى مصر القـــديمة ، كما تأثر التعليم عند الرومان بالتعليم لدى الأغريق ، وتأثرت سياسات التعليم الأوروبى منذ عصر النهضة بسياسة التعليم عند العرب ، وربط التعليم بالسياسة فى معظم دول العـــالم مبنى على الكثير من آراء أفلاطون وأرسطو ، وآراء روسو وفروبل وماريامنتسورى فى تربية الطفل وتعليم الصغار شكلت ملامح سياسة تعليم ماقبل المدرســـة فى كثير من بلدان العـــــالم ٠

وعلى أية حال هناك مبـــدءان رئيسيان ينبغى مراعاتهما عنـد محاولة استفادة سياسة تعليمية من سياسة تعليمية ٠ وهما : مبدأ الملائمة الثقافية ، ومبدأ القدرة على الاستفادة ٠ أما المبدأ الأول فيعنى ضرورة التأكد قبل نقل أى خبرة تربوية أو تعليمية من بلد الى آخر من ملاءمتها للبلد المنقولة اليه ٠ وهكذا أيضا لا يجوز نقل خبرة تربوية أو تعليمية من بلد الى آخر الا اذا كانت ظروف البلد المنقولة اليه تستجيب لهـــذا النقل ٠ أما المبدأ الثانى وهو القـدرة على الاســـتفادة فيعنى أن بلدا

لا يستطيع الانتفاع بخبرات بلد آخر الا اذا كانت قدرته وامكاناته تسمح بذلك ، فلا يجوز مثلا أن يقوم بلد ذو امكانات مادية وفنية محدودة باجراء بحوث تربوية على نطاق واسع لمجرد أن بلدا آخر يقوم بها ، ولا يجوز لبلد أن تنفذ سياسة لنظامها التعليمى لمجرد أن بلدا آخر به هذه السياسة ، وهكذا فلكل بلد ظـــروفه وامكاناته ، ولابد أن تراعى هذه الظروف والامكانات فى كـــل محاولات الاســـتفادة من الخبرات التربوية والتعليمية(١٦) ٠

ويرى المفكرون أن الدراسات المقارنة فى السياسة التعليمية تساعد على فهم نظم سياسات التعليم ومشكلاتها ، وذلك فى ضـــوء القـوى الثقافية المؤثرة فيها ٠ ولاشك أن دراسة السياسات التعليمية على هذا النحو والتعرف على كيفية مواجهة مشكلاتها يترتب عليه اتســـاع أفق الباحثين والتبصر بطبيعة السياسة التعليمية وعلاقاتها التشـــابكية مع السياسات الاجتماعية الأخرى ، ومن ناحية أخـــرى الحد من قبولهم السلبى لكثير من أوضاع السياسات التعليمية ٠ ومن ناحية ثالثة دفعهم الى اقتراح سبل الاصـــلاح التعليمى ٠ ويفترض فى باحث الدراســات المقارنة للسياسات التعليمية أن يكون ملما الماما تاما بالنظم المجتمعية والسياسات التعليمية موضوع الدراسة وعلاقاتها التشابكية مع مثيلاتها من السياسات الاجتماعية الأخرى ، وعلى صعيد آخر من المفروض أن يذهب الى أبعد من وصف السياســات التعليمية والنظم التعليمية ، اذ يجب عليه أن يتعرف على القوى الثقافية التى تقف خلف هذه السياسات والنظم والتى لا يمكن فهمها دون تحليل هذه القوى ، هـــذا بالاضافة الى ضرورة المام الباحث بلغـــة أجنبية أو أكثـــر وكذلك المامه بالعلوم الاجتماعية والعلوم السلوكية لأن هذا سوف يفيده فى تحليل السياسة التعليمية والكشف عن ايجابياتها وسلبياتها ٠

ويعتبر ذلك متطلبات أساسية لباحث السياسات التعليمية المقارنة تمكنه من القيام بدراسات مقارنة حقيقية فى ميدان السياسة التعليمية ، يسفر عنها تبصير مسئولى السياسات التعليمية وصناعها فى أى بلد من بلدان العالم بسبل احداث التغيير المأمول والمقصود فى المجتمع وتهيئة البيئة المجتمعية لتقبل سياسات جديدة ، ومن جهة أخـــرى اجراءات

المحافظة على السياسات التعليمية القائمة واجراءات تطويرها ، ومن جهة ثالثة أساليب مراقبة وضبط ممارسات السياسة التعليمية ، ومن جهة رابعة أنماط الممارسات المختلفة لكل مبدأ من مبـــادىء السياســات التعليمية ، ومن جهة خامسة القوى والعوامــل الحاكمة للتقــارب أو التباعد بين سياسات التعليم وممارستها ، ومن جهة سادسة اتجاهات تطوير النظم التعليمية وادارة تطويرها وعلاقة ذلك بتطوير السياسات التعليمية ، ومن جهة سابعة المشكلات التعليمية المشتركة على مســتوى العالم وحلولها المتعددة ، ومن جهـــة ثامنة أساليب ونماذج تحليــل السياسات التعليمية ، ومن جهة أخيرة نظم تقــويم السياسات التعليمية وممارســتها ٠

وتشير الأدبيات التربوية الى أن بحوث السياســات التعليميــة المقارنة تتميز بعدة سمات أو ملامح ، من بينها ما يلى(١٧) :

١ ـ ان المشكلات البحثية تتعلق بسياسات التعليم وممارساتها وكذلك السياسات الفرعية وممارساتها داخل النظم التعليمية ٠

٢ ـ ان الأهداف الرئيسية لهذه البحــوث تتمثل فى استخلاص تعميمات فى مجالات السياسات التعليمية (فيما يتعلق بعمليات السياسة ومراقبتها وتقويمها وتحليلها والعلاقات التأثيرية بينها وبين البيئة وما شابه ذلك) ٠ ويمكن تطويع هذه التعميمات لتتسق مع ســياق ثقافى لبلد ما وخصوصياته ٠

٣ ـ أن بحوث السياسات التعليمية المقارنة تتعدد لتشــمل عــدة مجالات منها ، التقارير التعليمية عبر القومية وعبر الثقافية والتقارير التعليمية فى بلد ما فى فترتين تاريخيتين مختلفتين وذلك من أجــل توفير قاعدة بيانات من الحقائق التربوية تفيد فى عمليات السياســة التعليمية ، ومن ناحية أخرى التجديدات التربوية سواء عبر القومية أو عبر الثقافية ٠ ومن ناحية ثالثة عمليات السياســة التعليمية وهياكلهــا الادارية ، ومن ناحية أخيرة اجراءات تحليل وتقويم سياسات التعليم فى عدة بلاد ٠

ونظرا لتنوع المشكلات البحثية والأهداف والمجالات فى السياسة

التعليمية المقارنة كان من الطبيعى أن تتعدد اتجاهات الدراسة والبحث فيها . ومن هنا يجىء التساؤل عن أهم هذه الاتجاهات .

اتجاهات الدراسة والبحث فى السياسة التعليمية المقارنة :

من نافلة القول أن أهمية دراسات السياسة التعليمية المقارنة تبرز فى كونها أصبحت تسعى الى استخدام المعطيات المتوافرة على مستوى العالم من مادة علمية تتعلق بسياسات التعليم ونظمه للتوصل الى تعميمات فى مجالات السياسة التعليمية ولاختبار المتغيرات المختلفة التى توضح العلاقة بين السياسة التعليمية والبيئة المجتمعية وتوضح العلاقة بين السياسة وممارساتها وأيضا تحليل وتقويم هذه الممارسات فى قوميات مختلفة .

لذلك عمدت الدراسات المقارنة فى ميدان السياسة التعليمية الى العديد من الاتجاهات البحثية ، من أهمها ما يلى :

١ - مداخل التحليل الكلى فى السياسة التعليمية : Macroanalytical Approaches يعمد اتجاه التحليل الكلى الى تناول السياسة التعليمية فى علاقاتها بالنظم السياسية والاقتصادية ، لذلك فان دراسات هذا الاتجاه تأخذ منحيين ، أولهما يختص بتحليل الهياكل الادارية للسياسة التعليمية ومنظوماتها وكذلك تحليل السياسة من حيث كونها مؤشرات دالة على النظم السياسية والاقتصادية والاجتماعية ، ثانيهما يختص بتحليل أهداف ومبادىء السياسات التعليمية وما يتبعها من اجراءات على مستوى الممارسة فى النظم التعليمية . وعلى وجه العموم يهدف التحليل الكلى الى توفير بيانات ومعلومات عن السياسات التعليمية على المستويين النظرى والتطبيقى ، مما يمكن المسئولين من التعرف على سبل الاصلاحات التربوية اللازمة لحل المشكلات .

وواقع الأمر أن هناك عدة دراسات تنتمى لهذا الاتجاه من بينها دراسات سياسات التعليم فى عدة بلدان ، ودراسات الهياكل التنظيمية لمنظومات السياسة التعليمية، ودراسة ماير Meyer ورفاقه عن سياسات التوسع فى أعداد المقيدين بالتعليم على مستوى العالم فى الفترة من

١٩٥٠م الى ١٩٧٠م وعلاقة هذه السياسات بالتغيرات الحادثة فى النظم السياسية والاقتصادية والاجتماعية(١٨) ٠

وعلى صعيد مبادىء السياسات التعليمية واجراءاتها على مستوى النظم التعليمية توجد عدة معالجات تزخـــر بها أدبيات الدراســـات المقارنة ، تجمعها سمة مشتركة هى النظر الى النظام التعليمى على أنه جزء من نظام ثقافى أكبر ٠ وتتمثل أهم هـــذه المعالجات فى معالجـة بيريداى ومعالجة هافيجهرست ومعالجة المؤتمر الدولى الأول للدراسـة المقارنة(١٩) ٠ ويشير بيريداى Bereday الى التربية المقارنة باعتبارها « الجغرافية السياسية للمدارس » وأن الغرض من دراستها ـ بالاعتماد على مساعدة أساليب الدراسة فى العلوم الاجتماعية المختلفة ـ هو البحث عن دروس يمكن استخلاصها من المتغيرات التى يمكن الحصول عليها من التطبيقات التربوية فى المجتمعات المختلفة ٠

وفى سياق اتجاه التحليل الكلى يقدم هافيجهرست معالجة تقوم على أساس أنه عند دراسة النظم التعليمية ، فانه يجب أن يتم تحليل كل نظام منها من خلال ارتباطه بالمؤسسات الأساسية فى المجتمع وهى الأسرة والاقتصاد والدين والحكومة ٠ وهو يذكر أن هناك طريقة جيـدة لدراسة التعليم مقارنا ، وذلك عن طريق دراســـة الاستجابات التعليمية التى تبديها مختلف المجتمعات لمشـاكلها الخاصـة ، مثل الاختـــلاف العنصرى والاختلافات فى العقيدة والتفاوت الاجتماعى ـ الاقتصـادى والتغير الاجتماعى ومشكلات التكنولوجيا ٠

وهناك المعالجة التى نادى بهـــا المؤتمر الدولى الأول للدراسات المقارنة فى تعليم الكبار ، وهى تقوم على أساس دراسة تعليم الكبار فى أى بلد باعتباره جزءا من نظام تعليمى أكبـر ، وقدمت المعالجة أمثلة على ذلك وهى : النظام الانجليكى (يشـــمل المملكة المتحدة والهنـــد وهونج كونج ونيجيريا والسودان) ـ النظام الفرنسى (يشمل فرنســا والجزء الناطق بالفرنسية فى كندا وأفريقيا وآســـيا) ـ نظـام أمريكا الشمالية (يشمل الولايات المتحدة الأمريكية والجزء الناطق بالانجليزية فى كندا وبعض المناطق فى آسيا وأفريقيا التى تضمها برامج أمريكية)ـ

النظام الاسكندنافى (يشمل الدانمرك والنرويج والسويد وكذلك بعض البرامج التى تتعلق بتعليم الكبار فى بعض بلدان أفريقيا) - النظام الأسبانى (يشمل عدة بلاد فى أمريكا اللاتينية) - النظم المختلطة أو الجديدة (تشمل يوغوسلافيا) . والملاحظ أن هناك عدة مآخذ على هذا التصنيف فهناك فروق كثيرة داخل النظام الواحد ونظهر هذه الفروق جلية داخل النظام الانجليكى ، كما أن هذا التصنيف يكشف عن بعض السمات ولكنه فى الوقت ذاته يميل أيضا لحجب أو تشويه غيرها من السمات التى تميز هذه الأنظمة .

٢ - مداخل التحليل الجزئى فى السياسة التعليمية : Microanalytical Approaches يركز اتجاه التحليل الجزئى على الدراسات الجزئية أو الصغرى فى ميدان السياسة التعليمية . فالتحليل الجزئى يختص بدراسة السياسة التعليمية وممارستها على المستوى الأقليمى أو المستوى المحلى وعلاقتها بالبيئة المجتمعية ، من جانب آخر يتعلق التحليل الجزئى بدراسة السياسات الفرعية للتعليم مثل سياسات التعليم الجامعى والعالى وسياسات الادارة التعليمية وسياسات تدريب المعلمين وما شابه ذلك (٢٠) .

ولقد أتبع هذا الاتجاه كثير من علماء التربية المقارنة الذين يرون أنه يجب أن تتناول الدراسات المقارنة عددا من السياسات الفرعية للتعليم ومشكلاتها المنتقاة من عدة بلدان أو المنتقاة من بلد واحد فى فترات زمنية مختلفة ، وذلك فى اطار النسق الاجتماعى لهذه السياسات وعلاقاتها المتبادلة . وربما خير مثال لهذا الاتجاه دراسات سرجيوس هسن الفليسوف المربى الروسى فى عام ١٩٢٨ وكذلك دراسات هانز(٢١) ، حيث تخير هسن أربع مشكلات رئيسية من مشكلات السياسة التعليمية ، وهى : التعليم الالزامى - المدرسة والدولة - المدرسة والكنيسة - والمدرسة والحياة الاقتصادية - الدولة والأسرة - الأقليات القومية - الجامعات - التمويل - التربية السياسية ، وقد حلل هسن الأسس والعوامل التى تقوم عليها هذه المشكلات ، ثم أتبع ذلك ببيان للتشريعات الحديثة المتبعة فى بعض البلاد فيما يتعلق بهذه المشكلات . وقد تأثر هانز بالطريقة التى اتبعها ذلك الفيلسوف الروسى ، فأخرج

عام ١٩٢٩ كتابه عن مبادىء السياسة التعليمية وأضاف فيه الى المشكلات الأربع السابقة أربع مشكلات أخرى وهى : العلاقة بين الدولة والأسرة ، والأقليات القومية ، والجامعات ، والتمويل ، والتربيـــة السياسية . وعندما أعاد طبع كتابه عام ١٩٣٣ أضاف اليه مشكلتين أخريين وهما التعليم المهنى وتعليم الكبار . ولقد حلل هانز المشـــكلات المذكورة من وجهة النظر الديمقراطية كما أوضح الحلول العملية التى قدمتها الدول لهذه المشكلات ، وذلك بغرض التوصل الى المبادىء التى من المفترض أن تسير وفقا لها السياسة التعليمية .

٣ ـ الدراسات عبر القوميـــة : Cross-National Studies

زاد فى الوقت الحاضر استخدام الاتجـاه عبر القومى فى الدراســـات المقارنة لميدان السياسـة التعليميـــة ، وينحو هـــذا الاتجاه الى جمع المعلومات المتعلقة بالسياسات التعليمية وبيئاتها المتعددة فى مناطق عبر قومية سواء من حيث الوثائق الرسمية أو من حيث الملاحظة العلمية أو من حيث البيانات الخاصة بالعينات المسـحية ، ويقود تحليـــل هـذه المعلومات الى صياغة فروض علمية تتنوع بين الكيفية والكمية ، ويعقب ذلك اختبار هذه الفروض ، ومن الممكن أنيكون اختبار الفروض نواة لأبحاث مستقبلية أكثر عمقا وتحليلا(٢٢) .

وثمة تأكيدات على فائدة هذا الاتجاه فى اعداد وتدريب الباحثين فى مجال السياسات التعليمية المقارنة ، بالاضافة الى قلة تكلفته المادية. وهناك العديد من الأمثلة على الدراسات عبر القومية خاصة فيما يتعلق بممارسات السياسة التعليمية وما ينتج عنها من مشـكلات ، وربما من أكثر هذه الأمثلة شيوعا ما يتمثل فى مشكلة تعليم الكبـار فى البيئات القطبية التى تؤثر على الرجال والنساء والذين يتوزعون بين مناطق عبر قومية مختلفة فى ألاسكا فى الولايات المتحدة الأمريكية وكندا وفى جرينلاند والنرويج والسويد وفنلندا ، ولقد توصل دارسو هذه المشكلة الى حلول علمية ، يمكن اعتبارها نقاط انطلاق لدراسات تجرى فى دول أخرى تعانى من نفس المشكلة . وجـدير بالذكر أن الحـــد الأدنى من الشروط اللازمة لنجاح مثل هذه الدراسات يتمثل فى وجود ما لا يقل عن باحث واحد أو فريق من الباحثين فى كل بلد تتناوله الدراسات عبر

القومية التى تهتم بمشكلات مشتركة من أجل العمل معا كل فى بلده فى سبيل الوصول الى اتفاق حول الموضوع المطلوب بحثه بما فى ذلك تعريف المشكلة المراد بحثها ، والتصنيف المتبع فيها ، والأساليب المنهجية المناسبة لاجراء الدراسة وما غير ذلك . كما أنه من الضرورى أيضا أن يقوم المشتركون فى هذه الدراسات بعقد الاجتماعات بينهم بشكل دورى يسمح بتبادل الخبرات وادخال التعديلات على أدوات البحث المستخدمة أو الأساليب المتبعة فى الدراسة أو الطرق المنهجية أو الاجرائية(٢٣) .

٤ - الدراسات عبر الثقافية : Cross-Cultural Studies

يقصد بها الدراسات المتعلقة بمجالات علم الانثروبولوجى والتى تتم عبر ثقافات مختلفة . وتقدم هذه الدراسات رؤية علمية قيمة فى ميادين التربية المقارنة على وجه العموم وميدان السياسة التعليمية على وجه الخصوص ، اذ أن موضوع هذه الدراسات هو الانسان والمجتمع من المنظور المقارن ، وهدفها هو خدمة قضايا المجتمع والمساهمة فى رسم السياسات الاجتماعية . وعلى وجه الاجمال تعمد هذه الدراسات الى مقارنة الظاهرة أو السلوك فى عدد من المجتمعات البشرية وتسجيل التشابه والاختلاف ، الأمر الذى يفيد فى تزويد المجتمع بمعلومات يمكن الافادة منها فى وضع سياساته الاجتماعية ومن بينها السياسة التعليمية. ومن أمثلة هذه الدراسات ما يلى(٢٤):

(أ) دراسات السلوك الانسانى فى مختلف الثقافات ، بهدف التعرف على سمات السلوك الانسانى وخصائص الجنس البشرى .

(ب) دراسة المجتمعات والثقافات ، سواء عبر تاريخية أو دراسة متزامنة .

(جـ) دراسة وسائل المجتمعات فى تشكيل الشخصية الفردية .

(د) دراسة الخصائص العقلية والسلوكية لفئة المتعلمين فى مختلف الأنماط الثقافية .

(هـ) دراسة بعض الظواهر الاقتصادية وعلاقتها بالنظم والانساق

الفرعية بالمجتمع من ناحية والنسق الاجتماعى والنسق الثقافى الكلى من ناحية أخرى ٠

(و) دراسة السلوك الاجتماعى وعلاقته بالنظم الاجتماعية والنظم السياسية ٠

ولا شك أن هذه الدراسات وغيرها تزود أى مجتمع بمعلومات أكثر دقة وتحديدا عن عمليات نمو الثقافة واتساع نطاقها كما تمكنه من فهم الأفراد ، مما يساعده على التوصل الى أفضل السياسات لتعليم الصغار وانتهاج أساليب الضبط الاجتماعى الملائمة ٠

٥ ـ دراسة العلاقات الدولية(٢٥) : The Study of International Relations ظهرت دراسة العلاقات الدولية والتبادلات فى ميادين التعليم والعلم والثقافة ابان ثلاثينات هذا القرن ، ويطلق عليها بعض المفكرين دراسة العلاقات الثقافية بين الدول ٠ وتختص هذه العلاقات بدراسة أثر برامج التعاون الأكاديمى على سياسات التعلم ، حيث يؤثر كثير من الدول على سياسات التعليم فى دول أخرى وذلك من خلال العديد من برامج التعاون الأكاديمى الرسمية وغير الرسمية مثل المنح الجامعية والبعثات العلمية للحصول على درجات أكاديمية وزيارات أساتذة الجامعات والبعثات الثقافية والمساعدات الفنية وما شابه ذلك ٠ وعادة ما يكشف هذا النوع من الدراسات عن المؤثرات الخارجية التى تشكل سياسات التعليم فى بعض الدول وعلى وجه الخصوص دول العالم الثالث ٠

٦ ـ دراسة العوامل والتأثيرات البيئية : Factors and Environment Influences ان صنع السياسة التعليمية لا يتم بمعزل عن الأوضاع والعوامل والمتغيرات الخاصة بالبيئة الداخلية لنظام السياسة التعليمية والبيئة الخارجية المحيطة بهذا النظام وأيضا البيئة المحيطة بالمجتمع الذى ينتمى اليه ذلك النظام ٠ وهذا الأمر يستوجب ضرورة الاهتمام بدراسة تلك البيئة بنوعياتها المختلفة ليس فقط لما لها من أثر

واضح على السياسات التعليمية بل أيضا للتأكد من توافر الأوضاع البيئية الملائمة لوضع السياسات التعليمية المناسبة .

لذلك قام العديد من الباحثين فى علوم السياسة بمحاولات متعددة لتصنيف العوامل والتأثيرات البيئية على نحو يمكنهم من دراسة السياسة وتحليلها من المنظور المقارن فى عدة دول ، ويوضح لهم مدى التباين فى التأثيرات البيئية على السياسة.ومن بين هذه التصنيفات تصنيف سيجل ووينبرج Siegel & Weinberg (1977) ، ذلك التصنيف الذى قسم التأثيرات البيئية الى نوعين ، أولهما تأثيرات بيئية داخلية وتضم المحددات البيئية للسياسة مثل العوامل الاقتصادية والبيئة الفيزيقية (الطبيعية) والعوامل الاجتماعية والعوامل الديموجرافية كما تضم محددات النظام السياسى مثل أسلوب الحكم السياسى وفئات السلطات الحاكمة وبرامجها ، وثانيهما التأثيرات الخارجية التى تشملها قوى التطوير الدولية (التطويرات السياسية والاقتصادية) من جهة والضغوط والمساعدات والتعاون الدولى (كل ما يرتبط بصنع السياسة العامة والسياسة التعليمية) من جهة أخرى(٢٦) .

كما قدم ليشتر Leichter (1979) تصنيفا آخر للعوامل والتأثيرات البيئية يفيد فى تحليل السياسة العامة وأيضا يمكن استخدامه فى تحليل السياسة التعليمية ويميز هذا التصنيف بين أربع فئات من العوامل والتأثيرات البيئية ، تختص الفئة الأولى بالعوامل الموقفية (مثل العوامل الاقتصادية والتكنولوجية) ، وتشمل الفئة الثانيةالعوامل الهيكلية (مثل الهيكل الادارى للنظام السياسى والهيكل الادارى للنظام الاقتصادى) ، وتنطوى الفئة الثالثة على العوامل الثقافية (تميز هذه الفئة بين عوامل الثقافة العامة وعوامل الثقافة السياسية) ، وتتمحور الفئة الرابعة حول التأثيرات البيئية (وتتمثل فى البيئة السياسية الداخلية والاتفاقات الدولية وبرامج التعاون الدولية المتعددة)(٢٧) .

ان استقراء اتجاهات الدراسة والبحث فى السياسة التعليمية المقارنة يوضح مدى التنوع والثراء التى تتميز به هذه الاتجاهات .

والنظرة المتفحصة لها توضح أن اتجاه التحليل الكلى يختص بدراسة السياسات العامة للتعليم وتطورها وكذلك النظم التعليمية من حيث الهياكل الادارية والعمليات والمبادىء والعلاقات المتبادلة بين السياسات والنظم من جهة وبين النظم المجتمعية من جهة أخرى · وان اتجاه التحليل الجزئى ينحو الى دراسة السياسات الفرعية للتعليم وهياكلها وعلاقتها بالنظم المجتمعية المحيطة · ويفهم من ذلك أن الاتجاهين يؤكدان على أن موضوع المقارنة يتنوع فيما بين السياسات العامة للتعليم والسياسات الفرعية لتلك السياسة العامة ، وأن مجال المقارنة كما يفسره هذان الاتجاهان هو دول اقليمية وبلاد العالم ·

ويوضح اتجاه الدراسات عبر القومية أنه يمكن دراسة سياسات فرعية للتعليم فى مناطق عبر قومية ، وفى هذا اتفاق مع الاتجاه السابق فى موضوع المقارنة ، بيد أن النقطة الجديرة بالملاحظة أن اتجاه الدراسات عبر القومية أضاف مجالا جديدا للدراسات المقارنة وهو المناطق عبر القومية · الأمر الذى يفيد فى اتساع مدى المقارنة ·

ويشير اتجاه الدراسات عبر الثقافية الى أن موضوع المقارنة لا يقتصر فقط على دراسة الظاهرة التعليمية (السياسة العامة للتعليم ـ سياساتها الفرعية ـ النظم التعليمية ـ الهياكل الادارية وما شابه ذلك) ، بل يشمل أيضا دراسة السلوك الانسانى والسلوك الاجتماعى فى عدة بلاد مختلفة الثقافات · وهنا يمكن ملاحظة أن هذا الاتجاه يثرى مجال المقارنة باضافته جانب بلاد متعددة الثقافات ·

ويذهب اتجاه العلاقات الدولية الى التأكيد على أن ثمة مجالا جديدا لموضوع المقارنة يتمثل فى العلاقات الدولية · وفى الوقت ذاته يؤكد هذا الاتجاه بطريق غير مباشر على أن هناك قوى مؤثرة على سياسات التعليم وهى قوى أتية من خارج المجتمع · ويفهم من ذلك أن بيئة السياسة التعليمية ليست هى البيئة المحيطة بها والتى تقع داخل المجتمع فقط ، ولكن هناك بيئة خارجية تقع خارج نطاق المجتمع لها تأثيرها على السياسة التعليمية بدرجة أو بأخرى ، وهذا أمر مفيد فى تفسير السياسة ومعرفة أسباب تشكيلها على نحو ما ·

ويؤكد اتجاه العوامل والتأثيرات البيئية أن بيئة السياسة العامة للتعليم أو السياسات الفرعية لها تنقسم الى بيئتين ، أولاهما بيئة داخلية تقع داخل نطاق المجتمع الذى تنتمى اليه هـــذه السياسات ، وثانيهما بيئة خارجية تقع خارج المجتمع وتمثل العالم المحيط به ٠ وهذا أمر مفيد فى تفسير السياسات التعليمية ويوضح هذا الاتجاه والاتجاه السابق له نوعية العوامل المفسرة للسياسات التعليمية وكذلك القوى المؤثرة فى تشكيلها ، وهذان الاتجاهان يفيدان فى تقديم اجابة علمية عن سؤال جوهرى فى ميدان الدراسات المقارنة ، وهو لماذا قررت سياسات بعينها دون غيرها فى دولة ما ؟

الأبعاد المنهجية لدراسة السياسة التعليمية المقارنة :

ان استقراء الدراسة التحليلية لسياسة النظام التعليمى وطبيعـــة السياسة التعليمية المقارنة واتجاهات البحث فيها يقود الى اســتخلاص عدة معطيات أساسية ، هى :

١ ـ ان السياسة التعليمية ترتبط ارتباطا وثيقا بالسياسة العـــامة للمجتمع ٠ وأن السياســـة التعليمية تمثل فكـــرا عاما يوجـــه النظام التعليمى ، وتتكون من مبادىء واجراءات للعمل ، وترتكز على أهداف تربوية مرغوب تحقيقها ، كما تهدف الى تطـــوير النظام التعليمى من خلال ما تنتجه من قرارات واستراتيجيات للتجديد التربوى ٠

٢ ـ أن هناك معايير لتقويم السياسة التعليمية ومدى استجابتها لاحتياجات الفرد والمجتمع ٠

٣ ـ ان اتجاهات الدراسة والبحث فى السياسة التعليمية المقارنة تعتبر بدائل متكاملة لبحث سياسات التعليم ، وذلك لأن هذه الاتجاهات مجتمعة تفيد فى فهم منظومات السياســات التعليمية وثقافاتها ونظمها التعليمية ، كما أنها تقدم رؤية أكثر شمولا للبحث ٠ وهذه المعطية تمثل أهمية على درجة كبيرة ودلالة ذات معنى فى عملية اشتقاق عدة أبعاد منهجية لدراسة هذه السياسات من منظور مقارن ٠

٤ ـ أن موضوع المقارنة فى السياسات التعليمية يشمل القوى البشرية

ذات الصلة بالسياسة التعليمية وعمليات سياسات التعليم وعناصرها ومخرجاتها ومشكلاتها والعلاقات الدولية وأثرها على هذه السياسات ، وكذلك العلاقة بين هذه الأمور · ومن ثم تكون المقارنة بين الحقائق التربوية ذاتها وأيضا تكون المقارنة بين العلاقات التى تربط بين هذه الحقائق ، ويعد هذا توجها معاصرا فى التربية المقارنة(٢٨) ·

٥ - ان مجال المقارنة فى السياسات التعليمية يمكن أن يتنوع ليشمل عينات عالمية واقليمية عبر ثقافية وعبر قومية وعبر زمنية · فالعينة العالمية أو الشاملة تختص بجمع المعلومات عن كل بلاد العالم أو معظمها ، وتكون العينة الأقليمية مقصورة على المعلومات الخاصة بالدول التى تجمعها وحدة أقليمية واحدة مثل دول أمريكا اللاتينية ، وتشمل العينة القومية الأقاليم المختلفة التى تتكون منها دولة ما ، وتمتد العينة عبر الثقافية على مدى عدة دول متعددة الثقافات ، وتنحو العينة عبر القومية الى دراسة ظاهرة تعليمية خاصة بفئة ما فى مناطق عبر قومية ، أما العينة عبر الزمنية فتتولى دراسة موضوع معين فى دولة ما فى فترتين زمنيتين مختلفتين لاختبار فرض ما أو عدة فروض · وهناك بعض المعايير التى تفيد فى اختيار حالات الدراسة لكل عينة من العينات السابقة ، وربما أهم هذه المعايير ما يتمثل فى مطابقة الحالة للفروض، بمعنى أن تكون الحالة وثيقة الصلة بالفروض التى يضعها الباحث ، ومن ناحية أخرى الاقتصاد فى الدراسة ، بمعنى اختيار العدد الملائم من الحالات التى يمكن اتخاذها أساسا للمقارنة ولاختبار الفروض(٢٩)·

٦ - أن زاوية المقارنة فى السياسات التعليمية يمكن أن تأخذ نمطين ، أولهما دراسة استاتيكية لسياسات التعليم بحيث توضح الوضع القائم حاليا ، وثانيهما دراسة ديناميكية تركز على دراسة النمو التطورى لسياسات التعليم ، والدراسة الديناميكية مفيدة للغاية لأنها تخبرنا عن حجم وقوة الاتجاهات التعليمية كما أنها تساعد على تمييز المتغيرات المتلاحقة فى المجتمعات وما يسفر عنها من اصلاحات وتجديدات تربوية، وكل هذا مفيد ولازم لاجراء التوقعات وحساب المستقبل ·

٧ - ان المؤثرات البيئية على السياسات التعليمية وسياساتها

الفرعية تتنوع فيما بين مؤثرات نابعة من المجتمع الذى تنتمى اليه هذه السياسات وبين أخرى آتية من العالم المحيط بهذا المجتمع . وهذه المعطية على قدر كبير من الأهمية للدراسات المقارنة لأنها تفيد فى التحليل الثقافى لهذه السياسات وربما تفيد أيضا فى توضيح القوى الكامنة وراء أوجه التشابه والاختلاف بين تلك السياسات .

٨ - ان الهدف الرئيسى لبحوث السياسات التعليمية المقارنة يتمثل فى استخلاص تعميمات أو مبادىء يمكن الاستفادة منها .

لا شك أن هذه المعطيات تمثل موجهات للعمل فى مجال السياسات التعليمية المقارنة ، كما أنها تفيد فى صياغة عدة أبعاد منهجية لدراسة سياسات التعليم من المنظور المقارن . وتعد هذه الأبعاد بمثابة جوانب بحثية للدراسة ، يمكن اتباعها والعمل بها بعد تحديد مجال المقارنة واختيار حالات الدراسة طبقا لطبيعة مشكلة البحث والهدف منه .

وتتكون الأبعاد المنهجية المقترحة مما يأتى :

أولا : المستويات التنظيمية للسياسة التعليمية وعملياتها : يمكن التعبير عن هذا البعد بما يسمى الهيكل الادارى للسياسة التعليمية ، وهو يعتبر نظاما فرعيا من نظام أكبر هو الهيكل الادارى للدولة . ويستند الهيكل الادارى للسياسة التعليمية الى فلسفة مستقاة من النظم السياسية والاجتماعية والاقتصادية السائدة فى المجتمع ، وتهدف هذه الفلسفة الى التحكم فى النظام الادارى للسياسة التعليمية وتحديد مسارات وتوجيه مجالات عمله ، بما يحقق أهداف هذه السياسة وأهداف المجتمع . ويوضح الهيكل الادارى للسياسة التعليمية المستويات التنظيمية ، وفئات الأفراد فى هذه المستويات ، وطريقة توزيع السلطة عليهم ، ومهامهم المختلفة التى تشكل عمليات السياسة .

وربما يكون من المفيد فى هذا الصدد الاعتماد على نموذج التنظيم الرسمى ، الذى يقسم الهيكل الادارى للسياسة التعليمية الى ثلاثة مستويات تنظيمية ، أولها مستوى تنظيمى قومى على مستوى الدولة ككل ، وثانيها مستوى تنظيمى أقليمى على مستوى أقليم من أقاليم

الدولة ، وثالثها مستوى تنظيمى محلى على مستوى قطاع من قطاعات الأقاليم . ويفيد هذا النموذج فى تحديد نوعية الأفراد ذوى الصلة بالسياسة التعليمية ، ومن ثم يمكن مقارنتها بالفئات الواجب تضمينها فى نظام السياسة التعليمية كما جاء فى أدبيات التربية . ومن جانب آخر تحديد اتجاهات علاقات السلطة واستراتيجيات الاتصال داخل كل مستوى على حدة وبين المستويات التنظيمية بعضها البعض ، وكذلك نظم المراقبة والضبط . ومن جانب ثالث وصف وتحليل عمليات السياسة التعليمية ، والتى تتمثل فى الصياغة والتقرير والتنفيذ والتقويم .

ثانيا : عناصر السياسة التعليمية ومخرجاتها : تتكون السياسة التعليمية من عنصرين أساسيين ، هما المبادىء واجراءات العمل وقواعده ، هذان العنصران يشكلان مجالا خصبا للدراسات المقارنة ، لأن دراسة عناصر السياسة التعليمية بمنظور مقارن سوف يؤدى الى التعرف على خبرات متنوعة والألمام بطبيعة هذه المبادىء والاجراءات وفروعها، وهذا بدوره يفيد فى استخلاص قواعد عامة لزيادة فعالية السياسة التعليمية .

ومثلما تكون دراسة عناصر السياسة التعليمية مهمة ولازمة لأنها تكون جزءا أساسيا من هذه السياسة بمفهومها الشمولى ، فان دراسة مخرجات السياسة التعليمية ـ وخاصة القرارات التربوية والتجديدات التربوية ـ تكون مهمة أيضا . وتنبع أهمية دراسة القرارات والتجديدات من أنها تكشف عن مدى شمولية السياسة التعليمية لجميع جوانب العملية التعليمية أو الجوانب الجوهرية للتعليم مثل ديمقراطية التعليم ومجانيته وتنويع التعليم وسبل التكامل بين التعليم النظامى والتعليم غير النظامى ، وعلى صعيد آخر تبين مدى استمرارية السياسة التعليمية ومسايرتها للمتغيرات المتلاحقة ، وعلى صعيد ثالث تبين مدى ابتكارية الأساليب التى تعول عليها السياسة التعليمية فى تعاملها مع الواقع التربوى ، وعلى صعيد أخير توضح الأساس المعلوماتى التى تستند اليه السياسة التعليمية ومدى ملاءمته . وهذه كلها معايير لازمة للحكم على فعالية السياسة التعليمية .

ثالثا : المشكلات الأساسية فى السياسة التعليمية : تذهب الأدبيات

التربوية الى التأكيد على أن السياسة التعليمية لابد أن تتضمن موقفا توصيفيا لعلاج بعض المشكلات الأساسية التى تعترض مسيرة التعليم . ومن ثم فان دراسة هذه المشكلات وحلولها يكون مفيدا فى ميدان بحوث السياسة التعليمية المقارنة ، حيث أن هذه المشكلات تعتبر عامة ومشتركة بين عدة بلدان ، مثل مشكلات الكفاءة الداخلية والخارجية للنظام التعليمى ومدى مناسبة التمويل لتحقيق الأهداف التعليمية وتحقيق تكافؤ الفرص التعليمية . كما أن دراسة هذه المشكلات الأساسية تفيد فى التعرف على الدينامية الاجتماعية للسياسة التعليمية وجدوى الاستثمار وهما معياران من معايير تقويم السياسات التعليمية .

رابعا : التحليل الثقافى للسياسة التعليمية : اذا كان تجميع بيانات وصفية أو احصائية عن المستويات التنظيمية للسياسة التعليمية وعملياتها عناصرها ومخرجاتها ومشكلاتها يعد بمثابة الخطوة الأساسية لبحوث السياسات التعليمية المقارنة ، فان الخطوة المنطقية التى تلى ذلك هى تحليل هذه البيانات والمعلومات عن السياسات التعليمية المقارنة فى ضوء خلفياتها وسياقها الثقافى بقصد اكتشاف القوى الثقافية والأسباب التى جعلت السياسات التعليمية تبدو بالصورة التى هى عليها : والتى فرضت أنساقا مختلفة لهذه السياسات من جهة ، وقرارات واستراتيجيات تربوية متعددة لمبادىء السياسات التعليمية من جهة أخرى ، وحلولا مختلفة لمشكلات تربوية واحدة من جهة ثالثة .

ويعد التحليل الثقافى لسياسة التعليم فى بلد ما ضرورة لازمة وسبيل لا غنى عنه فى فهم منظومة السياسة التعليمية فى هذا البلد وديناميتها وعلاقتها التشابكية مع الأنظمة المختلفة السائدة فى هذا البلد وأيضا القوى الثقافية التى تحكمها . فمنظومة السياسة التعليمية فى أى بلد من بلاد العالم تعتبر جزءا من نظام البلد ذاته تعمل مع أجزائه وتؤثر فيها وتتأثر بها على الدوام ، كما أنها تتأثر بالاوضاع والعوامل والمتغيرات المتعلقة بالبيئة الداخلية للبلد والبيئة الخارجية المحيطة بها.

والتحليل الثقافى على هذا النحو هو تحليل لمنضومة السياسة التعليمية فى كل دولة على حدة وذلك فى ضوء القوى الثقافية

والأسباب سواء النابعة من هذه المنظومة ذاتها أو النابعة من السياق المحيط بها . فالتحليل الثقافى يمكن تقسيمه الى ثلاثة أنواع ، ينحصر النوع الأول فيما يسمى بتحليل سياق منظومة السياسة التعليمية ذاتها لمعرفة دور كل من المقومات البشرية والمقومات المادية والمقومات المعنوية (القيم ـ العقائد ـ الاتجاهات) والعلاقات بين الأفراد فى تشكيل السياسة التعليمية على النحو التى تبدو عليه . ويختص النوع الثانى بتحليل السياق المجتمعى المحيط بالمنظومة ـ داخل الدولة ذاتها ـ لمعرفة المؤثرات الثقافية (سياسية واقتصادية واجتماعية وغيرها) التى تسهم الى حد بعيد فى تشكيل المنظومة على نحو معين . وينطوى النوع الثالث على تحليل السياق الخارجى المحيط بالمجتمع الذى تنتمى اليه المنظومة ، لمعرفة الأوضاع والمتغيرات النابعة من هذا السياق والتى تؤثر على المنظومة بسمات ومظاهر معينة .

خامسا : المقارنة التفسيرية للسياسة التعليمية : تشكل المقارنة التفسيرية ركنا أساسيا من أركان بحوث السياسات التعليمية المقارنة ، ويأتى موضع هذا الركن بعد التحليل الثقافى لكل سياسة تعليمية على حدة . والمقصود بالمقارنة التفسيرية هو تحديد أوجه الشبه وأوجه الخلاف بين السياسات التعليمية ثم تفسير هذه الأوجه فى ضوء مفاهيم بعض العلوم الاجتماعية . وقد تكون المقارنة التفسيرية مقارنة عامة أو مقارنة جزئية ، فالمقارنة العامة تكون بين اثنين أو أكثر من منظومات السياسات التعليمية فى كافة نواحيها أما المقارنة الجزئية فتنطوى على سياسات فرعية للتعليم وما شابه ذلك . وعلى صعيد آخر من الممكن أن تكون المقارنة بين النظم الفرعية لسياسات التعليم ذاتها أو أن تكون بين العلاقات التى تربط هذه النظم .

ويعد تحديد أوجه الشبه وأوجه الخلاف بين السياسات التعليمية جزءا رئيسيا فى المقارنة التفسيرية ، ولكنه لا يمثل جميع أجزائها . فصلب عمل المقارنة التفسيرية ـ بل معظمه ـ ينبغى أن ينصب على تفسير هذه الأوجه ، وتقديم اجابة علمية عن الأسباب الكامنة وراء أوجه التشابه فى بعض سياسات التعليم (السائدة فى مجتمعات ذات قوى ثقافية متقاربة أو متباينة) وكذلك الأسباب الكامنة وراء أوجه الاختلاف

فى بعض سياسات التعليم (السائدة فى مجتمعات متقاربة ومتباينة ثقافيا) .

وعادة ما يتم تفسير أوجه التشابه المشار اليه فى ضوء اطار نظرى لمفهوم معين من مفاهيم العلوم الاجتماعية ، مثل اطار أو نموذج التنظيم المفتوح (وهو أحد أطر مفهوم التنظيم) . وفى الوقت ذاته يتم تفسير أوجه الاختلاف المشار اليها فى ضوء أطر نظرية مختلفة لمفهوم ما من المفاهيم السائدة فى العلوم الاجتماعية ، مثل نموذج التنظيم المفتوح فى هذا الصدد تفسير أوجه التشابه والاختلاف فى ضوء المتغيرات العالمية والعلاقات الدولية .

وتتمثل الغاية النهائية للمقارنة التفسيرية المتعلقة بالسياسات التعليمية فى التوصل الى تعميمات أو استنتاجات تصلح كأسس لوضع بدائل أو حلول لظاهرة السياسة التعليمية موضوع الدراسة .

سادسا : طرح البدائل والحلول : يمثل هذا البعد ما يعرف فى التربية المقارنة بالجانب النفعى الاصلاحى ، ولا يقصد بهذا البعد استعارة أو نقل سياسات تعليمية ، وانما يقصد به كيفية الاستفادة العلمية من هذه السياسات واشتقاق اطار يتناسب مع مبادىء السياسات التعليمية موضوع الدراسة من جهة والبيئة الثقافية للبلد التى تعانى من مشكلة ما فى سياستها التعليمية من جهة أخرى .

وعلى وجه العموم يبدأ هذا البعد من حيث انتهى البعد السابق ، أى من المبادىء التى تم التوصل اليها فى المقارنة التفسيرية . فبناء على هذه المبادىء يتم وضع البدائل والحلول المختلفة (التصور المقترح)، ثم يعقب ذلك فحص هذا التصور فى ضوء السياق المجتمعى للبلد الذى يعانى من مشكلة الدراسة وكذلك تطلعاته المستقبلية . للتعرف على الجوانب الواجب تعديلها فى هذا التصور والصعوبات التى تواجهه اذا ما وضع موضع التنفيذ وكيفية التغلب عليها . وبذلك تطرح بدائل أو حلول ذات قيمة فى الدراسات المقارنة للسياسات التعليمية .

ان النظرة المتفحصة للابعاد المنهجية المقترحة لدراسة السياسات

التعليمية المقارنة تبين أن الأبعاد الثلاثة (المتعلقة بالمستويات التنظيمية للسياسات التعليمية وعملياتها - عناصرها ومخرجاتها - المشكلات الأساسية) تمثل جانبا وصفيا فى بحوث السياسات التعليمية المقارنة وهذا الجانب الوصفى من الممكن أن يتم تناوله بالأبعاد الثلاثة مجتمعة أو أن يقتصر على بعد واحد فقط أو بعدين . وأن البعد المنهجى الرابع ينحو الى جانب التحليل الثقافى وهو جانب لازم فى الدراسات المقارنة. وأن البعد المنهجى الخامس يمثل جانب التحليل المقارن وهو جانب لازم أيضا فى الدراسات المقارنة ومدخلات للبعد المنهجى السادس الذى يمثل بدوره جانب الاصلاح . وفى حقيقة الأمر هذه الجوانب تعد لازمة لبحوث السياسات التعليمية المقارنة ، طالما أن هدفنا فى الدراسات المقارنة فى ميدان السياسة التعليمية - طبقا لما جاء فى الأدبيات التربوية - هو التوصل الى مبادىء واتجاهات يمكن الاستفادة منها فى البلد التى تعانى من المشكلة ، شريطة أن تتسق هذه الافادة مع السياق الثقافى لهذا البلد وكذلك تطلعاته المستقبلية فضلا عن توجهات التنظير فى هذا الصدد .

مراجع الدراسة

١ - عبد الفتاح أحمد حجاج ، السياسة التعليمية : طبيعتها - مبرراتها - خصائصها ، جامعة قطر ، مركز البحوث التربوية ، ١٩٨٣ ، ص ١٨ .

2. William G. Monaham and Herbert R. Hengst, **Contemporary Educational Administration,** New York, Macmillan Publishing Co., 1982, p. 266.

3. J.R. Hough, **Educational Policy : An International Survey,** London, Croom Ltd., 1984, p. 17.

4. Carolyn Bexter and Others, **Economics and Education Policy,** London, Longman Group Ltd., 1977, p. 120.

٥ - سعد الدين ابراهيم وفايز مراد مينا ، « تجارب تطوير التعليم فى البلدان المتقدمة » ، فى : مستقبل النظام العالمى وتجارب تطوير التعليم ، عمان ، منتدى الفكر العربى ، ١٩٨٦ ، ص ص ١٩٧ - ١٩٨ .

٦ - عبد الفتاح أحمد حجاج ، مرجع سابق ، ص ١٩ .

7. Ralph B.Kimbrough and Michael Y.Nunney, Educational Administration : An Introduction New York, Macmillan Publishing Co., 1983, pp. 323-324.

8. Ananda W.P. Guruge General Principles of Management for Educational Planners and Administrators, Paris, UNESCO, 1984, p. 35.

9. Paula F. Silver, Educational Administration : Theoretical Perspectives on Practice and Research, New York, Harper Row Publishers, 1983, p. 23.

10. Torsten Husen and Maurice Kogan, Educational Research and Policy : How Do They Relate, Oxford, Pergamon Press Ltd., 1984, p. 14.

١١ - سيف الاسلام على مطر ، العلاقة بين البحث التربوى وصنع

السياسة التعليمية : دراسة تحليلية لبعض عوامل الانفصال والاتصال ، القاهرة عالم الكتب ، ١٩٨٦ ، ص ٢١٠ .

12. Israel Scheffer, "On the Education of Policymakers", Harvard Educational Review, Vol. 54, No. 2, May 1984, pp. 152-153.

١٣ - محمد عزت عبد الموجود ، « تقويم السياسة التعليمية » ، المركز القومى للبحوث الاجتماعية والجنائية ، ندوة : تقويم السياسات الاجتماعية فى مصر (١٣ - ١٥ ابريل ١٩٨٨) . القاهرة ، ١٩٨٨ ، ص ص ٥ - ٩ .

١٤ - نبيل أحمد عامر صبيح وآخرون ، مقدمة فى التربية المقارنة ، القاهرة المطبعة الفنية الحديثة ، ١٩٨٨ ، ص ص ٢١ - ٢٢ .

15. F.S. Coombs, "Comparative Studies of Educational Policy", in T. Nevill Postlethwaite, Encyclopedia of Comparative Education, Oxford, Pergamon Press Ltd., 1988, p. 29.

١٦ - نبيل أحمد عامر صبيح ، مرجع سابق ، ص ٨٢ .

17. J.P. Keeves, "Legitimatory Research", in Herbert J. Walberg and Geneva D. Haertel (Eds.), The International Encyclopedia of Educational Evaluation, Oxford, Pergamon Press, 1990, p. 686.

— J.D. Nisbet, "Policy-oriented Research", Ibid., p. 691.

18. Gail P. Kelly and Others (Eds.), "Trends in Comparative Education : A Critical Analysis", Comparative Education, New York, Macmillan Publishing Co., 1982, p. 522.

١٩ - نبيل أحمد عامر صبيح ، مرجع سابق ، ص ص ١٠٦ - ١٠٩ .

20. Gail P. Kelly and Others (Eds.), Op. Cit., pp. 522-523.

٢١ - نيقولاس هانز ، التربية المقارنة ، ترجمة يوسف ميخائيل أسعد ، القاهرة ، دار النهضة العربية ، ١٩٦٦ ، ص ص ١١ - ١٢ .

— محمد قدرى لطفى ، فى التربية المقارنة : دراسات فى نظم التعليم ، القاهرة ، مكتبة مصر ، بدون تاريخ ، ص ص ١٣-١٣ .

22. W.D. Halls, "Comparative Education : Exploration", in Comparative Education, Vol. 3, June 1967, p. 191.

٢٣ - نبيل أحمد عامر صبيح وآخرون ، مرجع سابق ، ص ص ١١٦ - ١١٧ .

٢٤ - سعيد فالح الفامدى وعبد الله عبد الغنى غانم وحسن محمد صالح ، المدخل الى علم الانسان ، الاسكندرية ، المكتب الجامعى الحديث ، ١٩٨٨ ، ص ص ٢٩ - ٣٨ .

25. Alan Elliott, "Comparison and Interchange : The Relevance of Cultural Relations to Comparative Education", in Comparative Education, Vol. 2, No. 2, March 1966, pp. 64-66.

26. Carlos Alberts Tors, "The Capitalist State and Public Policy Formation : Framework for a Political Sociology of Educational Policy Making", British Journal of Sociology of Education, Vol. 10, No. 1, 1989, p. 81.

27. Ibid., p. 82.

28. Rolland G. Paulston, "Toward a Reflective Comparative Education ?, Comparative Education Review, Vol. 34, No. 2, May 1990, p. 254.

٢٩ - وهيب سمعان ، دراسات فى التربية المقارنة ، ط ٣ ، القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية ، ١٩٧٨ ، ص ص ٤١ - ٤٣ .

— نبيل أحمد عامر صبيح ، مرجع سابق ، ص ٦٩ .

دور كلية الآداب ـ جامعة السلطان قابوس
فى اعداد الشباب للحياة والمساهمة فى التنمية المستقبلية

د٠ صالحة عبد الله يوسف عيسان(*)

المقـــدمة :

أن أهمية العنصر البشرى فى التنميـة من المســائل التى اتفقت عليها معظم الآراء باعتباره هدف التنمية ووسيلتها الأساسية ٠ فالعنصر البشرى هو أساس التخطيط والتنفيذ فى جميع مؤسسات المجتمع ٠

وقد شهدت منطقة الخليج العربى منـــذ الستينات حركة نهوض وتطور اجتماعى واقتصادى ، مما دعا الى العمل لتوفير كوادر بشرية مؤهلة من حملة الشهادات الجامعية بمستوياتها المختلفة وفى مختلف التخصصات لتلبية حاجات التنمية ٠ وبناء على ذلك أنشىء العديد من الجامعات والكليات والمؤسسات والمعاهد المتخصصـــة والتى وجهـــت برامجها لاعداد الكوادر الوطنية لســـد العجـــز القـــائم فى الكفاءات التخصصية العالية التى تقع عليها مسئولية تنفيـــذ مشـــاريع وخطط التنمية التى تم تبنيها فى هذه المنطقة فى أواخر السبعينات وبداية عقد الثمانينـــات ٠

وسلطنة عمان ، انطلاقا من ايمانها بأهمية التعليم العالى ودوره فى دفع عجلة التنمية فى البلاد ، وجهت اهتماما كبيرا لتطوير التعليم العالى ، بعد أن اتخذت كثيرا من الخطوات العملية لتطوير التعليم العام ومجالاته المختلفة ٠ وتدرك الســـلطنة ان الحاجة الى التطوير يتطلب الاهتمام بالتخصصات العلمية والعملية والفنية والنظرية ، كما تدرك أن تحقيق التوازن بين التخصصات المختلفة ومتطلبات التنمية

(*) كلية التربية والعلوم الاسلامية ، جامعة السلطان قابوس ٠

يعتبر مسألة جوهرية فى التخطيط العملى لانشاء وتطوير الكليات التى تلبى كلا الجانبين (العملى والعلمى) ٠

وقد بلور الخطاب الذى القاه صاحب الجلالة السلطان قابوس بن سعيد فى حفل افتتاح جامعة السلطان قابوس فى ٦ ربيع الأول ١٤٠٧ هـ ٩ نوفمبر ١٩٨٦م ، السياسة التعليمية الشاملة واجراءاتها العملية والمنطلقة من واقع المجتمع العمانى حيث قال جلالته ٠

« لقد انتهجنا فى انشاء هذه الجامعة سياسة واقعية فى التخطيط والتطبيق ٠ ولم نقلد تجربة بذاتها ، وانما أخذنا بايجابيات النظم الأكاديمية المعاصرة ضمن نظام يلائم واقعنا العمانى ، ويعبر عن الشخصية الحضارية لشعبنا ٠ كما وفرنا لهذا الصرح العلمى كل ما يمكنه من تقديم مستوى رفيع للدراسات الأكاديمية ليلبى المتطلبات الأساسية فى مجالات الطب والهندسة والعلوم والزراعة والتربية والعلوم الاسلامية ، فضلا عما هو متاح من امكانيات للتوسع وفقا لاحتياجات كل مرحلة ٠ وفى هذا الاطار وتدعيما لدور الجامعة ، فاننا قد أمرنا بانشاء كلية للآداب فى أقرب وقت لتوفير فرص جديدة أمام ابنائنا لتلقى دراسات جامعية متخصصة فى العلوم الثقافية والاجتماعية الى جانب ما توفره الكليات القائمة الآن من دراسات عملية وتقنية ، وكذلك انطلاقا من حرصنا على اعداد الشباب العمانى لحمل مشعل العلم والفكر والمشاركة الايجابية فى صنع حاضر البلاد ومستقبلها »(١) ٠

وبحلول العام الجامعى ١٤٠٧/١٤٠٨ هـ - ١٩٨٧/١٩٨٨م ، تم افتتاح كلية الآداب ٠ وهى تعتبر احدى كليات الجامعة الست والتى وجهت برامجها لتلبية حاجات التنمية فى سلطنة عمان ٠

وقبل البحث فى دور هذه الكلية فى اعداد الشباب العمانى للتخصصات المطلوبة حاضرا وتوجهات برامجها مستقبلا لابد من عرض بعض الدراسات التى تعرضت لواقع كليات الآداب والدراسات الانسانية بشكل عام ودور هذه الكليات فى منطقة الخليج العربى ولابد من الالمام بالتوجهات الحديثة فى التعليم العالى عامة والدراسات الاجتماعية خاصة ، وكيفية تطوير المناهج الجامعية لتلبى حاجات التنمية ولمواجهة

التغيرات المتسارعة التى يشهدها العالم فى مجالات المعرفة والتكنولوجيا ، وتوقعات متطلبات المستقبل . اضافة الى عرض وتحليل واقع كلية الآداب بجامعة السلطان قابوس ، والهدف من هذا التحليل هو الوصول الى بعض المقترحات التى يؤمل أن تثرى وترتقى بهذا الدور الى المستوى المرغوب وتحقيق الأهداف الموضوعة لهذه الكلية .

مشكلة الدراسة :

تحاول هذه الدراسة البحث فى دور التعليم الجامعى ، متمثلا فى دور كلية الآداب فى تنمية وتلبية حاجات المجتمع العمانى ، وكيف يمكن الاستفادة من الاتجاهات الحديثة فى التعليم الجامعى وتحقيق الذات والهوية المحلية لهذا التعليم فى سلطنة عمان . وتهدف الدراسة الى الاجابة عن الأسئلة التالية : -

١ - ما التوجهات الحديثة فى التعليم الجامعى ؟
٢ - ما واقع التخطيط للتعليم الجامعى فى جامعة السلطان قابوس ؟
٣ - ما دور كلية الآداب - جامعة السلطان قابوس فى التعليم الجامعى فى سلطنة عمان ؟
٤ - ما الدور الذى يتوقع منها القيام به مستقبلا ؟

أهمية الدراسة :

ترجع أهمية هذه الدراسة فى أنها : -

١ - يمكن أن توضح لنا كيفية الاستفادة من الدراسات السابقة التى أجريت اقليميا وعالميا لتطوير برامج الدراسات الانسانية والاجتماعية فى كليات الآداب ، ومحاولة الاقتباس بما يتلاءم وظروف المجتمع العمانى ومتطلباته .

٢ - يمكن أن تبين لنا السلبيات التى قد تظهر نتيجة عدم اتباع الأسلوب العلمى فى معرفة الاحتياجات التعليمية للمتعلمين وكيفية تطويرها الى الأفضل .

٣ - يمكن أن تساعد المسئولين عن التعليم الجامعى فى اعـــادة النظر فى البرامج والتخصصات التى تقدمها كلية الآداب بحيث تساهم فى تحقيق أهداف التنمية المجتمعية .

حـــدود الدراســـة :

ـــ ستتعرض الدراسة بايجاز الى : -

(أ) بعض الاتجاهات العالمية التى تدعـو الى تحـــرير برامج الدراسات الاجتماعية والانسانية من التقليدية .

(ب) ستركز الدراسة على واقع برنامج الدراسة فى كلية الآداب جامعة السلطان قابوس وامكانية تطـــويره لتلبيـــة متطلبات المجتمع العمـــانى .

الأسـلوب المنهجى للدراسة :

ان المنهج المتبع فى اعداد الدراسة هو المنهج الوصفى وخاصـــة المسح المدرسى للاجابة عن الاسئلة التى ذكرت ســـابقا .. وكما هـــو معروف ، فان هذا المنهج يقوم على دراسة ما هو كائن وتفسيره والتعرف على الممارسات الشائعة فى تخطيط وتنفيذ برنامج كلية الآداب - جامعة السلطان قابوس خاصة وتبيان الايجابيات والســـلبيات واقتراح الحلول المناسبة لتطويره وجعله مسايرا للمتغيرات المستمرة نظريا وعمليا .

الدراســـات السابقة :

قبل الاجابة عن الأسئلة الرئيسية للدراسة لابد من التطرق الى بعض الدراسات والبحوث التى تعرضت للتعليم الجامعى وقضاياه المختلفـــة سواء فى الوطن العربى عامة أو الخليج .. وخاصة ما يتصل بموضوع الدراسة بالذات .. ومن هذه الدراسات ما يلى :

١ - دراسة مكتب التربية العربى لدول الخليج « التعـليم العالى والتنمية فى دول الخليج » ١٤٠٢/١٩٨٢م . تشير هذه الدراسة الى أن الدراسات الانسانية تغلب على التعليم الجامعى فى دول الخليج ويتجه اليها أغلبية الطلاب الملتحقين بالجامعات الخليجية(٢) .

٢ - دراسة مكتب التربية العربى لدول الخليج « واقـــع التعليم الجامعى والعالى فى الدول الأعضاء بمكتب التربية العربى لدول الخليج « ١٤٠٧هـ/١٩٨٧م · نجد الاشارة الى أن التخصصات الانسانية مازالت تحتل مكانة الصدارة فى اعداد الطلبة المقبولين والمستمرين فى الدراسة فى جامعات دول الخليج العربى(٣) ·

بمقارنة نتائج الدراستين ١٩٨٢ و ١٩٨٧ م نستخلص أنه بغض النظر عن توجيه الاهتمام فى الدراسة الأولى الى المحافظة على المستوى الأكاديمى ووضع ســـياسة قبول رشـــيدة فى التعليم الجامعى بناء على الحاجات الآنية والمستقبلية فى المنطقة ، والتوسع فى الكليات المتوسطة ذات التخصصات الفنية لاستيعاب الأعداد الكثيرة من خريجى الثانوية الذين لا يجدون مكانا فى الكليات العلمية (٣) الا أن الدراسة المسحية الثانية (١٩٨٧م) بينت أن السلبيات مازالت قائمة ·

٣ - دراسة سعاد عبد العزيز المانع · تشير هذه الدراســة الى أن المشكلة الأساسية التى تواجه الدراسات النظرية فى دول الخليج عموما تتلخص فى ثلاث أنماط أساسية : -

(أ) أن الخريجين من هذه الكليات يزيدون عن حاجة البلاد · وهم لا يسهمون أسهاما ملحوظا فى تطوير مجالات التنميـــة العلميـــة والاقتصادية والصناعية التى تعتمد عليها مظاهر التطور الحديث ·

(ب) الضعف الملحوظ فى المستوى العام لمعظم الخريجين من هذه الكليات ·

(جـ) كثرة الاقبال على هـــذه الكليات وتدنى درجات المقبولين فيها بوجه عام عن الكليات العلمية(٤) - (انظر جدول رقم (١٤) ·

٤ - دراسة أسعد أبو الرضا : تشير هذه الدراسة الى أهمية تدعيم قيم المجتمع وتقاليده وتنمية كفاءاته واعداد أطره وصقلها ، باتصالها على المستوى الدولى بغيرها من الكليات المنـــاظرة فى جامعات العالم المختلفة عربية وغير عربية · تفيد من خبـــراتها وبحوثها ومنـــاهجها

وخططها وتجاربها ومشروعاتها وهياكلها ، فيما ترى نفسها بحاجة اليه وفق ظروفها التاريخية ومقوماتها الحضارية وغير ذلك مما يدعم دورها فى ترسيخ القيم والتقاليد(٥) ٠

٥ ـ دراسة عبد الرحمن بن محمد الطيب الأنصارى : تؤكد هذه الدراسة على أن كليات الآداب فى منطقة الخليج أصبحت عليها مسئوليات كبيرة تجاه المجتمع ٠٠ وعليها أن تتحمل العبء الكبير فى الاختصاصات الانسانية مثل اللغة العربية وآدابها وعلوم التاريخ والجغرافيا واللغات الأجنبية والاجتماع والفنون والتراث ويضيف أن هـذه العلوم مرتبطة ارتباطا وثيقا بحياة الانسان وفكره ولعبه ٠٠ اضافة الى أنها مطالبة بالمساهمة الفعالة فى دفع عجلة التنمية فى منطقة الخليج العربى(٦)٠

جدول رقم ١ : مجموع عدد الطلاب والطالبات المسجلين فى كليات الآداب فى مرحلة البكالوريوس فى جامعات دول مجلس التعاون للعام (١٩٨٨/١٩٨٩)(٧) ٠

الجامعة	مجموع عدد الطلاب والطالبات	الطالبات
١ ـ جامعة الامارات المتحدة	١٥٧٢	٩٣٨
٢ ـ جامعة البحرين	٦٥٦	٤٨٢
٣ ـ جامعة الكويت	٢٥٢٩	١٧٩٥
٤ ـ جامعات المملكة العربية السعودية		
جامعة الملك عبد العزيز	٥٠٠٣	٢٨٢٠
جامعة أم القرى		
كلية اللغة العربية	١٥٦٢	٩٨٠
كلية العلوم الاجتماعية	٧٥٨	٢٦٥
جامعة الامام محمد بن سعود		
كلية اللغة العربية	٨٩٧	٢٢
كلية العلوم الاجتماعية بالرياض	١٠٣٥	١٣٥
كلية العلوم الاجتماعية بالقصيم	١١٢٠	١٨
كلية اللغة العربيةالاجتماعية فىالجنوب	١٠٠٥	٣٣

الجامعة الاسلامية		
كلية اللغة العربية	١٧٤	—
جامعة الملك سعود	٥٥٩٨	٣٣٥٧
كليات البنات بالرئاسة العامة لتعليم البنات		
كلية الآداب بالرياض	٢٥٦١	٢٥٦١
كلية الآداب بالدمام	٤٣٦٤	٤٣٦٤
٥ - جامعة السلطان قابوس	١٢١	٤٩
٦ - جامعة قطـــر	٦٢٨	٣٩٥

نستخلص مما سبق أن الدراسات التى تناولت واقع كليات الآداب فى دول المنطقة ركزت على ترشيد سياسات القبول فى هذه الكليات ، وتطوير برامجها لكى تواكب المتغيرات المستمرة ، الاهتمام بالتخطيط المرتبط بنواحى التخطيط الأخرى فى المجتمع لتجنب العزلة ولتؤدى دورها بايجابية . وما أود التأكيد عليه هو الاهتمام بادخال التخصصات التى تلبى متطلبات المجتمع الانية والمستقبلية والابتعاد قدر الامكان عن التقليدية والاقتباس غير المبنى على أسس علمية ولا ينطلق من الواقع المعاش فى منطقة الخليج العربى .

— التوجهات الحديثة فى التعليم الجامعى :

من أهم مظاهر تطوير التعـــليم الجامعى ربط الجامعة بالمجتمع وتحقيق التوازن بين الجـــانب النظـــرى والتطبيقى فى برامجها ، وتوثيق الصلة بين محتوى المادة التعليمية وحياة الطلاب ومشكلات البيئة الحقيقة التى يعيشون فيها ، والتوجـــه الى التخطيط العلمى للمناهج لتحقيق التوازن بين متطلبات المجتمع وحاجاته من العمـــالة البشرية المتعلمة فى اطار التطور العالمى .

ويؤكد محمد نبيل نوفل (١٩٨٥م) على أنه يوجد فى الفكـــر التربوى الغربى المعاصر اتجاه قوى يدعو الى الاعتراف بتأثير الاوضاع الاقتصادية والاجتماعية على التعليم ويعمل على بحث مظاهر التأثير ونتائجه . وساعد على تزايد هذا الاتجاه عدد من العوامل منها : -

— المشكلات الاقتصادية والاجتماعية الكثيرة التى يعانى منها العالم الغربى ٠

— تزايد اضطرابات الشباب وحركات الثورة بين صفوفهم ٠

— وضع العلماء والمتعلمين فى مكان الصدارة فى عملية الانتاج وفى التطور الاقتصادى والاجتماعى ٠

—التطور العلمى والتكنولوجى المعاصر الذى جعل العلم قوة انتاجية وجعل الانتاج الاقتصادى عملية علمية(٨) ٠

ولم تقتصر محاولات التحديث فى التعليم الجامعى على كليات محددة ، بل شمل جميع الكليات ومناهجها ٠ فان برامج الاصلاح والتطوير التى ادخلت فى كليات الآداب والعلوم الاجتماعية أدت الى تغيرات واضحة فى أهدافها ومضمونها وبرامجها ٠ فلم يعد دور كلية الآداب مرتبطا فقط بتقديم البرامج الموجهة لدراسة الآداب القديمة والتخصصات المعرفية البحتة ، بل اتسعت مجالات التخصص المعرفية وتطورت وظيفتها ومحتواها ، وتبنت هذه الكليات كذلك مصطلحات جديدة للمجالات التخصصية بها ٠

فمنذ الستينات بدأت الدعوة الى العودة الى التكامل وصياغة منهج اجتماعى كلى ، يتناول دراسة الظاهرة الاجتماعية دراسة متكاملة شاملة لاحتوائها على عناصر مختلفة ٠ ولجأت العلوم الاجتماعية الى الاستعانة بمناهج العلوم الطبيعية والرياضية والحيوية فى البحوث التجريبية والتطبيقية ، مع اختلاف طبيعة موضوعاتها ٠ وهكذا برز الاتجاه الى العلم الاجتماعى بدلا من العلوم الاجتماعية ٠ أو الانسانية (مصطلحان متداخلان) تعالج عامة نشاط الانسان وانتاجه وعلاقاته وقيمه فى المجتمع ٠ وتعالج المجتمع وتركيبته فى سعيه لتحقيق وجوده واشباع حاجاته المادية والاجتماعية والروحية(٩) ٠

نستخلص من الفقرة السابقة ان الهدف الجوهرى للعلوم الاجتماعية هو تنمية الانسان وانتاجه ومجتمعه ، فهى بلا شك لها دورها فى التنمية ومواجهة ظاهرة التغير الحضارى ٠٠ ودورها لا يقتصر على مرحلة معينة من مراحل التنمية ، فهى مهمة فى مرحلة التخطيط الذى يجب أن يقوم

فى الأساس على أساس الخريطة الاجتماعية ، لا على أساس الدخل القومى أو الفردى وحده ، وفى مرحلة التنفيذ ، ونشر الوعى بأهداف التنمية واستنفار الجهود لها ، ودعم القوى الذاتية فيها ، وفى مرحلة التقويم لفرز العوامل الايجابية والسلبية(١٠) .

واذا استوعبنا هذا الدور الاستيعاب الكامل ... لوظفت العلوم الاجتماعية توظيفا صحيحا فى الحياة العامة ولتخلصنا من النظرة الضيقة التى تربط التنمية بالكفاءات المهنية فى العلوم التقنية والعلمية فقط .

وانطلاقا من هذا الدور ، ينبغى توجيه الدراسات الاجتماعية والانسانية التى يهيأ لها على المستوى الجامعى الى ما يجعلها خادمة لأهداف التنمية ، ومساعدة على حل مشكلتها الاقتصادية والادارية والاجتماعية والنفسية وملبية لاحتياجاتها من المتخصصين والباحثين والاخصائيين الاجتماعيين والنفسيين وما الى ذلك(١١) .

ولكى تحقق مناهج الدراسات الاجتماعية والانسانية دورها الايجابى فى اعداد الكوادر لمواجهة متطلبات التنمية والمتغيرات المجتمعية واتجاهات التجديد فى التعليم العالى لابد من اتباع استراتيجيات معينة لتطويرها وفقا لواقع المجتمع وحاجاته . ويبرز بعض الباحثين المعنيين بالتطوير عامة ثلاثة أنواع من الاستراتيجيات ، والتى يرى د. عبد العزيز ابراهيم البسام أنها مناسبة لمشروع تطوير المناهج فى أنظمة التربية عامة وتطوير مناهج التعليم الجامعى خاصة وهى : -

- الاستراتيجية العقلانية المستندة الى البحث العلمى وما يتولد عنه من نماذج للتطوير .
- الاستراتيجية الوجدانية المستندة الى اثارة الاهتمامات وتنمية الاتجاهات .
- الاستراتيجية الادارية المستندة الى القرار السياسى والتنظيم الادارى(١٢) .

(أ) فالاستراتيجية العقلانية المستندة الى البحث العلمى وما يترتب عليه من التطوير تتطلب ما يأتى : -

- مسح لواقع المناهج الراهنة مسحا وصفيا مقارنا يكشف عن نشأتها وتطورها وعناصرها ومدى ما فيها من الاجمال والتفصيل .

- وضع منهجية علمية عامة لتطوير المناهج يستند الى الأهداف العامة فى السياسة التربوية ، وما ستحتاج اليه من التجديد والتبديل والى العناصر الأساسية الخمسة التى يرتكز عليها تطوير المناهج (التكامل ، والملائمة مع خصائص المتعلمين وحاجاتهم والملائمة مع المجتمع وحاجاته ومتابعة تطور المعرفة والموازنة فى تنظيم الدراسات والبحث العلمى) .

- استطلاع آراء المؤسسات والفئات المعنية بالتطوير . وتشمل المؤسسات الحكومية ومؤسسات الانتاج والخدمات فى المجتمع وفئات من المفكرين والعلماء والمتخصصين واستطلاعات للرأى العام ولوسائل الاعلام ، وأعضاء هيئة التدريس وتشخيصهم للمناهج . ومجالات تطويرها ، والاتحادات والجمعيات المهنية ، والعلمية والمسئولين عن ادارة مؤسسات التعليم العالى ، والطلبة وما لديهم من آراء وخبرات متعلقة بالمناهج والمشكلات التى يواجهونها وتطلعاتهم فى دراساتهم وفى مهماتهم المهنية والمجتمعية .

(ب) والاستراتيجية الوجدانية تركز على اثارة الاهتمام وتنمية المواقف الايجابية نحو التحديث وتتطلب الدعوة والمشاركة ... وهذه المشاركة ضرورية فى تطوير مناهج التعليم العالى .

(ج) اما الاستراتيجية الادارية فتتعلق بالتنظيم الادارى وما يتعلق به من اجراءات متصلة بالتشريح والموارد البشرية والمادية . فتبنى مشروع التطوير يقتضى مراجعة السياسة التربوية وتطوير الاجهزة القائمة أو انشاء أجهزة جديدة وتحديد مهماتها وتوزيعها واصدار القوانين والأنظمة والتعليمات وتبنى الخطط وتوفير الموارد لها(١٢) .

ان كليات الآداب والعلوم الاجتماعية فى دول الخليج فى حاجة

ماسة لتبنى هذه الاستراتيجيات فى تطـوير برامجها ومحتواها لتلبى الحاجات الملحة ولتجنب الهدر فى الكفاءات العالية اذا لم يتم اعدادها وترشيدها وفقا للخطط التنموية العامة ... ولابد من التنويه هنا بأن توجيه التخصصات فى هذه الكليات وفقا لخطط التنمية لا يعنى اغفال اعداد الملتحقين وتزويدهم بالثقـافة العامة والمهـارات التى تؤهلهم للمساهمة كأفراد فى تطوير المعرفة والعلوم الانسانية - انتاجا وارتقاء - محافظين على ذاتيتهم الثقافية والحضارية .

واذا كانت هذه هى التوجهات الحديثة فى تخطيط وتطوير التعليم الجامعى عامة ، فما هو واقع التخطيط للتعليم الجامعى فى سـلطنة عمان ودوره لمواجهة التزايد المتصاعد فى متطلبات المجتمع من الموارد البشرية العمانية المؤهلة تأهيلا جامعيا فى المجالات المختلفة ؟

واقع التخطيط للتعليم العالى فى جامعة السلطان قابوس :

تعتمد سلطنة عمان سياسة تخطيطية محـددة فى مجالى التعليم والتدريب والتى يرى المسؤولون أنها مناسبة لتحقيق الغرض من الموارد البشرية العمانية بما يناسب أهداف التنمية . والتى تم وضـعها على مستوى سياسى بواسطة مجلس التربية والتعليم والتدريب المهنى برئاسة حضرة صاحب الجلالة السلطان المعظم . ويتضح الاهتمام باتباع التخطيط للتعليم الجامعى منذ الاعلان الأول عن تأسيس جامعة السلطان قابوس والذى تبعه المرسوم السلطانى (١٧ مايو ١٩٨١م) والقاضى بتكوين اللجنة التأسيسية للجامعة برئاسة وزير التربية والتعليم والتى باشرت أعمالها منذ ذلك التاريخ ، وقد حددت المهام المطـلوبة من اللجنـة التأسيسية القيام بها والتى وضحها وزير التربية والتعليم كالآتى :

١ - تفهم ودراسة اغراض ومهام الجامعة وتحديد نوعية البرامج المطلوبة بتطوير الكليات والاقسام ومراكز البحوث والنهوض بها .
٢ - اعداد خطة عمل عامة مبرمجة توضح مراحل التنفيذ .
٣ - تحديد متطلبات تنفيذ كل مرحلة من مراحل العمل .
٤ - اعداد قائمة بالتخصصات والخبرات من الاستشاريين المطلوبين لكل مجال من المجالات العلمية والتربوية .

٥ ـ استعراض التصميمات الهندسية والمعمارية وتقديم الاقتراحات المتعلقة بالاحتياجات الاكاديمية فى المجالات الفنية والادارية ٠

٦ ـ تقديم الرأى والمشورة فيما اذا كانت مناهج الجامعة وبرامجها جاءت محققة للهدف ومتمشية مع ثقافة المجتمع العمانى الاسلامى ٠

٧ ـ مد جسور التعاون مع الوزارات والجهات الحكومية لبلوغ الغاية والهدف من أجل مصلحة الوطن ٠

٨ ـ العمل على فتح قنوات الاتصال والتعاون مع المؤسسات التعليمية والتربوية خارج السلطنة بهدف الحصول على تعاونها من أجل تحقيق مشروع الجامعة ٠

٩ ـ مراجعة كل البرامج والمناهج الاكاديمية والتخصصية والفنية ٠

١٠ ـ اتخاذ الخطوات اللازمة لتوفير هيئة التدريس المناسبة من العمانيين وغير العمانيين للجامعة ٠

١١ ـ التصديق على كل مرحلة من مراحل العمل فى المشروع (١٤) ٠

وقد تبلورت جهود هذه اللجنة واللجان الفرعية المتخصصة المتواصلة منذ ١٩٨١م وحتى ١٩٨٦م فى استكمال جميع الجوانب المتعلقة بالمشروع بافتتاح الجامعة واستقبالها أول فوج من طلابها بحلول عام ١٩٨٦م والذين تخرجوا كأول دفعة بكلية التربية والعلوم الاسلامية عام ١٤١٠هـ ـ ١٩٩٠م ٠

ولكل مؤسسة علمية أهداف محددة ، ولجامعة السلطان قابوس أهداف مستقاة من واقع المجتمع ومتطلباته وتطلعاته المستقبلية وقد ركزت أهداف هذه الجامعة ـ كما جاءت فى القانون الأساسى لها ـ الفصل الثانى مادة (٢) ـ على : ـ

(أ) اعداد أجيال مؤهلة تعى تراث أمتها الحضارى والاسلامى وترسيخ ايمانها بالله وولائها للوطن والسلطان ٠

(ب) اعداد الشباب العمانى وتأهيلهم أكاديميا وفنيا وتعويدهم الاعتماد على النفس والاستعداد المستمر لخدمة الوطن ٠

(جـ) المحافظة على هوية المجتمع العمانى بما فيه من قيم أخلاقية واجتماعيـة ٠

(د) الاهتمام بالمعارف الفكرية وتنمية الصـفات الايجابية فى الشخصية العمانية والحرص على الالتزام بالمنهج الاسلامى والعلمى فى الحيـاة ٠

(هـ) اعتبار البحث العلمى أداة فعالة للكشف عن الحقائق العلمية وحل المشكلات والتنبؤ بالظواهر الاجتماعية واجراء البحوث المتصـلة بالبيئة العمانية على وجه الخصوص وبغيرها من البيئات فى مجالات التكنولوجيا والاقتصاد والعلوم والآداب٠وذلك للارتقاء بالمستوى الثقافى والمعيشى للمجتمع العمانى خاصة وللانسانية عامة ٠

(و) القيام بدور مباشر وفعـال فى خطط التنمية الاقتصـادية والاجتماعية فى المجتمع العمانى ٠ وذلك بالمساهمة فى تطوير الانتـاج وتحقيق استخدام أمثل للموارد والطاقات المتاحة ٠

(ز) السعى الى خدمة المجتمع العمانى من خلال الاسـهام فى ايجاد الحلول المناسبة للمشاكل الثقافية والاجتماعية والاقتصادية ٠

(جـ) تبادل الخبـرات وتوثيق الروابط العلميـة والثقافية مع الجامعات العلمية العربية والعالمية(١٥) ٠

ان هذه الأهداف تؤكد التوجه الجـاد نحـو دور الجامعة والذى لا يقتصر على نقل المعرفة ، بل الى اعداد وتأهيل الشـباب العمـانى أكاديميا وفنيا ومهنيا ٠ فهى تسعى الى الابتعاد عن المفاهيم التقليدية للتعليم الجامعى والمؤدية الى تمجيد المعرفة المستقاة من الكتب التراثية فقط ٠ بعد هذا العرض الموجز لواقع الجامعة عامة ، سيركز القسم التالى على كلية الآداب،أهدافها ، برامجها ودورها فى اعداد الكوادر الوطنية٠

— كليـة الآداب :

ترجمت وفصلت الأهداف العامة لجامعة السلطان قابوس ضـمن أهداف كل كلية من كلياتها تبعا لمجالاتها التخصصية ودورها المحدد ٠٠

ونراها واضحة فى الأهداف المحددة لكلية الآداب والتى يمكن تلخيصها فيما يلى :

— اتاحة الدراسة والتخصص فى ميادين المعرفة التى تلبى احتياجات السلطنة مع الاهتمام بالثقافة العامة ، والتركيز على المستوى العلمى المتميز .

— العمل على رقى الآداب والفنون وتقدم العلوم فى اطار القيم الاسلامية الرفيعة والتقاليد العمانية الأصيلة .

تنمية روح البحث العلمى وروح العمل الجماعى عند الطلاب مع الاهتمام بالبحوث العلمية المرتبطة باحتياجات المجتمع .

— الاهتمام بالحضارة العربية ونشر تراثها وترسيخ القيم الاسلامية(١٦) .

ولوضع هذه الأهداف موضع التنفيذ ، اتجهت الجهود الأولية الى:-

(أ) تخطيط المناهج والمقررات للسنوات الاربع المقررة للتخرج.
(ب) امداد الكلية بالكوادر العلمية اللازمة لتمكينها من تنفيذ برامجها المعتمدة .

وتتكون الكلية من الأقسام العلمية التالية : -

— قسم اللغة العربية وآدابها .
قسم اللغة الانجليزية وآدابها .
— قسم التاريخ والجغرافيا (وحدة التاريخ وحدة الجغرافيا).
— قسم الاجتماع والفلسفة (وحدة علم الاجتماع ووحدة الفلسفة) .
— قسم الصحافة والاعلام .
— قسم المكتبات والوثائق .
— قسم الفنون المسرحية .

وتشارك أقسام الكلية المختلفة فى طرح عدد من المقررات الدراسية

لطلاب كلية التربية والعلوم الاسلامية (خلال الفصـــول الثمانية) اما كمقررات اختيارية أو كمقررات أساسية مساندة للتخصـــص ، حيث أن نظام جامعة السلطان قابوس يعتمد على التكامل بين برامج ومقـررات التخصصات فى الكليات المختلفة ، فتتولى كل كلية تدريس المقررات التى تدخل ضمن اختصاصها ، ولا يتكرر طرح مقرر ما فى اكثر من كلية . مثلا : تتولى كلية العلوم تدريس المقررات العملية لطلاب شعبة العلوم والرياضيات - تربية بينما تتولى كلية الآداب تدريس جميع المقـــررات التخصصية المطلوبة لتخصصات التربية وتتولى كلية التربية والعـــلوم الاسلامية تدريس مقررات الاعداد المهنى لهؤلاء .

وتقوم الكلية كذلك بتدريس المقررات التأسيسية العامة التى تدخل ضمن متطلبات البرنامج التأسيس الجامعى المشترك لجميع الطلاب فى الجامعة ، والتى رصدت لها ١٨ ساعة معتمدة من العدد الاجمالى للساعات المعتمدة المطلوبة للتخرج(*) وهذه المقرات هى : -

عمان والحضارة الاسلامية :

وضعت أهداف محددة للمقرر مستمدة من الاهداف العامة للجامعة والتى وضعت كالتالى : -

(أ) **الهدف القومى :** يركز هذا الهدف على مساعدة المتعلم على تنمية وتطوير معرفته عن موقع عمان من مضمار الثقافة العربية الاسلامية ودورها المتميز فى اثراء هذه الحضارة على مدى الازمان وأهميتها فى الثقافة الاسلامية والعربية .

(ب) **الهدف الدينى :** يركز هذا الهـدف على تمكين الطالب من معرفة المبادىء والمفاهيم الدينية ، ليس فقط بمفهومها كمادة تؤخذ من الكتب لكن كوسيلة فريدة فى معالجة أساليب الحياة وبالقدرة على تبادل الأخذ والعطاء فى عصر العلوم والتقنية المعاصرة وان يستوعب المذهب الاباضى لكونه منهج عمان الفكرى بالاضافة الى دوره كوسيلة لنشر الاسلام فى انحاء أخرى من العالم .

(جـ) **الهدف التاريخى :** يركز هذا الهدف على مساعدة الطالب على معرفة الحقائق التاريخية الثابتة والموثوقة عن وطنه عمان ٠

ـــ اللغة العربية :

تعتبر اللغة العربية بالنسبة للطالبالعمانى العنصر الأساسى لثقافته الوطنية (على الرغم من أن تدريس المواد العلمية فى جامعة السلطان قابوس باللغة الانجليزية ، باستثناء كليتى الآداب والتربية والعلوم الاسلامية) لذا ينبغى أن يضاعف الاهتمام بتحسينها وتطويرها فى المرحلة الجامعية وعليه فان أهداف هذا المقرر تركز على :

ـــ الارتقاء بملكات الطلاب اللغوية كتابة وحديثا ٠
ـــ الارتقاء بملكات التذوق والنقد الأدبى ، قديمه وحديثه ٠
ـــ الارتقاء بملكات الطلاب فى القراءة مع العناية بصحة اللغة ونحوها والمقدرة على اكتشاف الاخطاء اللغوية وتجنبها ٠
ـــ تنمية ميول الطلاب نحو الاطلاع الأدبى الحر وانتقاء الجيد من الكتب بما يوافق رغباتهم الخاصة وتثقيفهم الذاتى(١٧) ٠

ـــ المجتمع العمانى المعاصر :

نظرا لأهمية الثقافة العامة وتحقيق التلاحم بين الطلاب ووعيهم بأهمية العنصر السكانى فى المجتمع ودوره فى تطويره فقد أقر مجلس الجامعة احتساب هذا المقرر كمتطلب أساسى لجميع الطلاب فى سبتمبر ١٩٩٠ م وبدأ تدريسه مع بداية العام الجامعى ١٩٩٠/١٩٩١ لأهميته العامة لجميع الطلاب ٠ وقد وضعت أهداف محددة له انطلاقا من واقع المجتمع العمانى وتطلعاته المستقبلية ودور أبنائه فى تحديثه وركزت أهدافه على : ـ

ـــ تبصير الطالب الجامعى بمختلف الظروف الاجتماعية والاقتصادية التى تشكل الابعاد الراهنة لواقع مجتمعه ٠

ـــ تقديم اطار معرفى متكامل لقضايا المجتمع العمانى المعاصر وامكاناته واحتياجاته ومشكلاته ٠

— تدعيم ارتباط خريج الجامعة بمجتمعه باستثارة دافعيته للمشاركة فى حل قضاياه فى حدود تفهم واع لظروف الوضع الراهن وانجازات الحاضر وتطلعات المستقبل ٠

— تحديد موقع خريج الجامعة من مجتمعه وتقدير موضوعى واقعى لحدود دوره المستقبلى والمهنى فى حياته العلمية أيا كان تخصصه ٠

— تأكيد قيمة العلم فى خدمة المجتمع والارتباط العضوى بين النظرية والتطبيق من خلال انفتاح الطالب أو تعرفه على مجالات وفرص العمل المستقبلية وتحديد واقعى لحجم ما ينتظره من دوره وما سيحمله من مسئوليات وما سيواجهه من مشكلات فى حياته المهنية وذلك كله بعيدا عن دروس النصح والارشاد والوعظ التقليدية(١٨) ٠

ان المراجعة العامة للأهداف الموضوعية للمقررات التأسيسية العامة طموحة وشاملة وتقوم الأقسام المختصة فى كلية الآداب بترجمتها الى أهداف سلوكية / وظيفية تتناسب والفترة المقترحة لتدريسها وهى فصل دراسى واحد لكل منها ٠

وعلى ضوء الحقيقة القائلة بأن سلطنة عمان فى حاجة ماسة للقوى العاملة العمانية المؤهلة القادرة على القيام بدورها فى التنمية وفقا لمجالات التخصص المختلفة فقد وضعت سياسة محددة لقبول الطلاب وتسكينهم فى الكليات المختلفة وفقا للتقديرات الموضوعة للأعداد المطلوبة فى كل مجال من مجالات العمل المتوفرة فى البلاد والتى تتطلب نسبة معينة من الجامعيين وتستقبل الجامعة عامة نسبة ٢٠٪ الى ٢٥٪ من خريجى الثانوية العامة والذين تؤهلهم قدراتهم العقلية لمواصلة التعليم العالى والذين لا يقل معدلهم العام عن ٧٠٪ فى الثانوية العامة والجدول رقم (٢) يوضح أعداد الطلاب المقبولين فى هذه الكلية منذ افتتاحها ٠

جدول رقم (٢) اعداد الطلاب المقبولين بكلية الآداب ١٩٨٧ ، ١٩٩٢

الدفعة	العام الجامعى	ذكور	انـاث	الاجمالى
الأولى	١٩٨٨/٨٧م	٥٤	٥٤	١٠٨
الثانية	١٩٨٩/٨٨م	٧٦	٤٧	١٢٣
الثالثة	١٩٩٠/٨٩م	٧٨	٤٥	١٢٣
الرابعة	١٩٩١/٩٠م	٦٨	٧٤	١٤٢
الخامسة	١٩٩٢/٩١م	٥٨	٨٥	١٤٣
المجمـوع		٢٣٤	٣٠٥	٦٣٩

اما الجدول رقم (٣) فيوضح عدد طلاب كلية الآداب ونسبتهم مقارنة بالاعداد المسجلة من الطلاب فى كليات الجامعة المختلفة حسب احصاء عام ١٩٩٢/٩١م ٠

جدول رقم (٣) ملخص الطلاب للعام الجامعى ٩١ ـ ١٩٩٢ (١٩)

الكلية	عدد الذكور	عدد الاناث	الاجمالى	النسبة المئوية ذ	النسبة المئوية أ	النسبة المئوية للاجمالى ككل
الزراعة	٤٠٨	٢٨	٤٣٦	٩٣ر٦٪	٦ر٤ ٪	١٢ر٥
الآداب	٢٨٠	٢٥١	٣٥١	٥٢ر٧٪	٤٧ر٣٪	١٥ر٢٪
التربية	٤٠١	٩٠٧	١٣٠٨	٣٠ر٦٦٪	٦٩ر٣٤٪	٣٧ر٥٪
الهندسة	٤٠٥	٤٤	٤٤٩	٩٠ر٢٪	٩ر٨٪	١٢ر٩٪
الطب	٢١٢	١٧١	٣٨٣	٥٥ر٣٥٪	٤٤ر٦٥٪	١١٪
العلوم	١٦٣	٢١٧	٣٨٠	٤٢ر٩٪	٥٧ر١٪	١٠٪
المجموع	١٨٦٩	١٦١٨	٣٤٨٧	١٠٠٪	١٠٠٪	١٠٠٪

أما فيما يتعلق بنظام الدراسة فيلتحق الطلاب ، فى كلية الآداب ، عادة بمقررات عامة مشتركة خلال العام الدراسى الأول ، وبعد اجتيازهم لهذه المقررات يتم توزيعهم على الأقسام والتخصصات التى ورد ذكرها سابقا ... والجدول رقم (٤) يبين توزيع طلاب الدفعة الأولى والثانية على هذه التخصصات .

جدول رقم (٤) احصائية باعداد الطلاب المسجلين
فى التخصصات المتوفرة فى كلية الآداب

التخصص	الدفعة الأولى			الدفعة الثانية			المجموع الكلى		
	ذ	أ	م	ذ	أ	م	ذ	أ	م
التاريخ	٦	٣	٩	٦	٣	٩	١٢	٦	١٨
اللغة العربية	٢	١٠	١٢	١٥	٥	٢٠	١٧	١٥	٣٢
اللغة الانجليزية	٤	٧	١١	٣	٧	١٠	٧	١٤	٢١
الجغرافيا	٥	٤	٩	٩	١	١٠	١٤	٥	١٩
الاجتماع	-	١٤	١٤	٣	٨	١١	٣	٢٢	٢٥
الفلسفة	٥	٤	٩	٤	٦	١٠	٩	١٠	١٩
الصحافة والاعلام	١٥	٥	٢٠	٢٠	١	٢١	٣٥	٦	٤١
المكتبات والوثائق	١٧	٧	٢٤	١٣	١٧	٣٠	٣٠	٢٤	٥٤
الفنون المسرحية	٣	٩	١٢	-	-	-	-	-	-
المجموع	٥٧	٦٣	١٢٠	٧٣	٤٨	١٢١	٢١٢	١٤٦	٣٥٨

بعد مراجعة الاعداد المسجلة من الطلاب فى كلية الآداب ومجالات تخصصاتهم ، لابد من القاء نظرة خاصة على الاعداد المبتعثة ومجالات تخصصها للوصول الى تصور واقعى وعملى لما تحتاجه السلطنة من مجالات تخصصية ملحة مستقبلا ، وكيف يتم التخطيط لها وفقا للظروف الموضوعية والذاتية للمجتمع العمانى .

تبين من الدراسات المسحية لمجموعة المهنيين والمتخصصين المعانيين (المجموعة أ - ١ و أ - ٢)(*) ان هناك تزايدا فى الطلب على هذه المجموعة بمقدار ٩ر٤٠٠ فرد حسب تقديرات الخطة الخمسية

الثالثة ١٩٩٠/٨٥م من القوى العاملة الوطنية ، فى حين يرتفع العرض منها بحوالى ٧٠٠ فرد ، بالرغم من الزيادة المستمرة فى أعداد المبعوثين للدراسة الجامعية بالخارج - وأعداد الملتحقين بجامعة السلطان قابوس منذ العام ١٩٨٧/٨٦م لسد النقص الكبير فى فئة المهنيين والتخصصيين العمانيين ، ويبدو النقص واضحا فى فئة المهندسين والأطباء والاقتصاديين والمحاسبين وغيرهم(٢٠) .

والنقص فى هذه الفئة لا يعنى أن هناك اكتفاء ذاتيا فى فئة العمالة فى المستوى المهنى الحالى الذى يتطلب شهادة جامعية أو ما يعادلها فى التخصصات الأدبية والعلوم الاجتماعية (المجموعة أ - ٢) ، فمازالت السلطنة تعانى نقصا واضحا فيها .

ويتضح من الجدول رقم (٥) أن هناك نقصا أو ندرة فى بعض التخصصات الاجتماعية والأدبية والتى لابد من التخطيط لتوفيرها فى جامعة السلطان قابوس لسد العجز القائم .

جدول رقم (٥) توزيع الطلاب الجامعيين المبعوثين فى بعض التخصصات الاجتماعية والأدبية للعام الدراسى ١٩٨٩/٨٨م(٢١) .

م	التخصص موضوع الدراسة	المجموع ذكور	المجموع اناث	لاجمالى
١	آداب	١١٦	٣٨	١٥٤
٢	حقوق	١٥١	٣	١٥٤
٣	تجارة وعلوم ادارية	٢٢٤	٤١	٢٦٥
٤	اقتصاد وعلوم سياسية	٣٥	٤	٣٩
٥	اعلام	٣٧	—	٣٧
٦	آثار	—	—	—
٧	خدمة اجتماعية	٤	١	٥
٨	فنون	٢	—	٢
٩	علاقات دولية وسكرتارية	٤٤	١	٤٥
١٠	اللغة الانجليزية	٢	—	٢
١١	تخصصات أخرى	٨٨	١١	٩٩
	الاجمالى	٧٤٣	٩٩	٨٤٢

الدور الذى يتوقع أن تقوم به كلية الآداب :

بالرغم من الجهود المبذولة فى تطوير كلية الآداب ، فان هنـــاك بعض الأمور الملحة التى يرجى أن تؤخذ بعين الاعتبار فى هذا التطوير والتى أوجزها فيما يلى :

١ ـ أن النظرة الفاحصة ، لعدد الجامعيين وتخصصاتهم سواء فى كلية الآداب أو المبعوثين منهم ، تبين لنا أن هناك مجالات متعددة لابد من توجيه عناية عند التخطيط فى اســتحداث أقســام وتخصصات جديدة . ومن هـــذه التخصـــصات لابد من التخطيط لهـــا : الاثار والانثروبولوجيا واللغة الفرنسية واللغات الشرقية وعلم النفس .

٢ ـ ان الاتجاه العالمى فى التعليم يركز على تفريغ التخصصات الى أقسام أكاديمية محددة ، والمتعارف عليها أنها تخصصات قائمة بذاتها لها أهدافها ومناهج البحث فيها ، لتؤدى دورها الايجابى نحو المجتمع ، وهذا يدعو الى اتخاذ الخطوات العملية لوضع سياسة محددة لاستقلالية بعض الأقسام القائمة لتوجه جهدها الىالتخصصات الدقيقة التى تحتاجها الســـلطنة .

٣ ـ بناء على حاجة السلطنة لتخصصات محددة فى مجالات العلوم الاجتماعية والآداب ، وقلة المعروض من الأعداد المؤهلة فيها ، لذا لابد من زيادة نسبة الاستيعاب فى هذه التخصصات وخاصة اللغات الأجنبية.

٤ ـ للوصول بالمناهج التعليمية الى مستوى متطور ، ويقدم أهداف التنمية ومتطلبات المجتمع العمانى مستقبلا ، لابد من : ـ

ـــ توفير الامكانات الـــلازمة ووضع الخطط المفصـلة لتطوير مناهج الدراسة .

ـ تحديث محتوى المناهج لتكون أكثر واقعية وملائمة للبيئـــة العمانية وملبية لربط الجامعة بالمجتمع .

ـــ الأخذ بالاتجاهات الحديثة فى التعليم العالى ، والمبادرة فى

التجديد فى مجال المقررات المختلفة . وهذا يتطلب وضع خطة مبرمجة لتطوير البرامج التعليمية والتى تهدف الى اعادة التكوين الفكرى والعلمى للطلبة فى اطار من المبادىء والقيم والاتجاهات النامية فى المجتمع ، ووفق انماط جديدة من التفكير والأساليب الحديثة لمعالجة المشكلات التى تحدث من عدم التوفيق بين المعروض من الانتاج العلمى والعملى والفنى من الكوادر البشرية وبين المطلوب من هذه الكوادر فى التخصص والكفاءة .

ـ الأخذ بالاستراتيجية الحديثة فى تجديد وتطوير البرامج التعليمية(٢٢) .

٥ ـ توجيه عناية خاصة للابحاث التى تتعلق بالقضايا والمشكلات المعاصرة المرتبطة بالتنمية لذا لابد من تطبيق مبدأ المشاركة فى مجال البحوث ودعمه ، من خلال التعاقدات مع أجهزة السلطة التنفيذية لوضع تصورات وحلول عملية لبعض المشكلات التى تواجه المجتمع العمانى فيما يتعلق بتنمية الكوادر البشرية والاهتمام بالدراسات الأساسية لتحديد حاجات المجتمع من التخصصات الاجتماعية والانسانية على المدى المتوسط والبعيد .

٦ ـ من المعلوم أن الامكانيات والخبرات المتوفرة فى أية كلية من كليات الآداب فى منطقة الخليج العربى لا يمكنها وحدها الايفاء بكافة متطلباتها ، لذا لابد من التنسيق فيما بينها لتطوير البرامج الدراسية وفقا للاحتياجات الذاتية لكل دولة ودول الخليج مجتمعة . وهذا يعتبر ترجمة جزئية لتوصية المؤتمر الأول للوزراء والمسئولين عن التعليم العالى والبحث العلمى (الجزائر / مايو ١٩٨١م) التى دعت الى اتخاذ استراتيجية عربية لتطوير التعليم العالى تحيط بمجمل أبعاده وقضاياه الرئيسية وتحديد معالم مساراته واتجاهات تطويره وترسم برامج العمل ومستلزماته على أسس قطرية وقومية ودولية(٢٣) .

٧ ـ من الأمور التى تحتاج الى نوع من الاهتمام ، ايجاد مركز يعنى بالبحث العلمى فى مجال الدراسات الانسانية ويتمثل دور هذا

المركز فى القيام بالبحوث التى تتجاوز نطاق العمل الفردى ... ان مجال الدراسات الانسانية خصب وغنى فى سلطنة عمان ويحتاج الى جهد جماعى بين الباحثين سواء داخل المركز أو التنسيق مع الهيئات والمؤسسات ذات العلاقة - ولابد من وضع خطة شاملة لاجراء هذه الدراسات التى تفيد وتعنى بالتراث والثقافة المحلية وتساعد على تطوير مضمونها .

وخلال القول ... يؤمل أن تكون هذه الدراسة قد أعطت تصورا متواضعا عن واقع كلية الآداب - جامعة السلطان قابوس . وما يهمنا بالدرجة الأولى هو اعطاء رؤية واقعية لما تقوم به من دور فى اعداد الشباب العمانى . وبما أن تجربة هذه الكلية قصيرة مقارنة وكليات الآداب والعلوم الاجتماعية فى منطقة الخليج فلابد أن تكون هناك الايجابيات والسلبيات الناتجة عن سير التنفيذ وليس فى الاستراتيجية العامة . ولتقوم هذه الكلية بدورها الايجابى المرغوب ، لابد من تقويم مسيرة العمل والذى لا ينعزل عن المجتمع ، فهى موجهة لخدمته واعداد كوادره الجامعية لتساهم فى تطويره سواء على المدى القريب أو البعيد .

الهوامش والمصـادر

١ ـ سلطنة عمان ٠ الكلمة السامية لحضرة صاحب الجلالة السلطان قابوس بن سعيد المعظم فى حفل افتتاح جامعة السلطان قابوس ٦ ربيع الأول ١٤٠٧ هـ ٩ نوفمبر ١٩٨٦م ٠

٢ ـ مكتب التربية العربى لدول الخليج ٠ وقائع الندوة الفكرية الأولى لرؤساء ومديرى الجامعات فى الدول الأعضـــاء بمكتب التربيـة العربى لدول الخليج (البحـــرين ١٤٠٢هـ/١٩٨٢م) الرياض : مطبعة مكتب التربية العـــربى لدول الخليج ١٤٠٥هـ / ١٩٨٥م (ص ٢٧ ـ ٢٨) ٠

٣ ـ مكتب التربية العربى لدول الخليج ٠ وقائع الندوة الفكرية الثالثة لرؤساء ومديرى الجامعات فى الدول الأعضـــاء بمكتب التربية العربى لدول الخليج ـ بعدد ٢٠ ـ ٢٢ شـــعبان ١٤٠٧/١٩٨٧م الرياض : مكتب التربية العربى لدول الخليج ١٤٠٩هـ/١٩٨٨م ص ٦٥ ـ ٧١ ٠

٤ ـ سعاد عبد العزيز المانع « نحـو مكانة أخـــرى لكليـــات الآداب والانسانيات فى دول مجلس التعاون الخليجى » رسالة الخليج العربى ٠ ع ٣٧ رمضان ، ص ١١ ، ١٤١١هـ/١٩٩١م ، الرياض: مكتب التربية العربى لدول الخليج ، ص ٣١ ٠

٥ ـ سعد أبو الرضا « دور كليات الآداب فى ترسيخ القيم والتقاليد العريقة للمجتمع دراسة مقدمة لندوة التواصل العلمى والثقافى بين كليات الآداب والانسانيات فى دول مجلس التعاون الخليجى (١٧/٣/١٩٩٠م ، الكويت : جامعة الكويت ، كلية الآداب فى٠٣

٦ ـ عبد الرحمن بن محمد الطيب الأنصارى « دور كليات الآداب فى ترسيخ القيم والتقاليد العريقة للمجتمع » دراسة مقـــدمة لندوة التواصل العلمى والثقافى بين كليات الآداب والانسانيات فى دول مجلس التعاون الخليجى (١٧/٣/١٩٩٠م ، الكويت : جامعة الكويت ، كلية الآداب ٨ ٠

٧ - عن التقرير الاحصائى السنوى للتعليم فى دول الخليج العربية للعام الدراسى ١٤٠٨/١٤٠٩هـ ، مكتب التربية العربى لدول الخليج ، ١٤١٠ هـ / ١٩٩٠م .

٨ - محمد نبيل نوفل : دراسات فى الفكر التربوى المعاصر . القاهرة مكتبة الأنجلو المصرية ، ١٩٨٥م الى ٤٣ .

٩ - محى الدين صابر : من قضايا التنمية فى المجتمع العربى . بيروت : المكتبة العصرية ١٩٨٧م . ص ص ١٥٠ - ١٥١ .

١٠ - المرجع السابق ، ص ١٦٦ .

١١ - عمر التومى الشيبانى : التربية وتنمية المجتمع العربى . تونس: الدار العربية للكتاب ١٩٨٥ ، ١٨٦ م .

١٢ - عبد العزيز ابراهيم البسام « تطوير المناهج للتعليم العالى فى الوطن العربى » وقائع الندوة الفكرية الثانية لرؤساء ومديرى الجامعات فى الدول الأعضاء بمكتب التربية العربى لدول الخليج - جامعة الملك عبد العزيز ٢٣ - ٢٥ رجب ١٤٠٥ هـ - ١٣ - ١٥ - ابريل ١٩٨٥م الرياض : مكتب التربية العربى لدول الخليج ، ١٩٨٥ ، ص ١٢٩ .

١٣ - المرجع السابق ، ص ص ١٢٩ - ١٣١ .

١٤ - سلطنة عمان : مشروع جامعة السلطان قابوس - التقرير الأول عن سير العمل ، مارس ١٩٨٣م ، ص ٢ - ٣ .

١٥ - سلطنة عمان : القانون الأساسى لجامعة السلطان قابوس - ولائحته التنفيذية - صدر بموجب المرسوم السلطانى رقم ٨٦/٩ . سلطنة عمان : مطبعة جامعة السلطان قابوس ، ١٩٨٦ م ص ١٠.

١٦ - جامعة السلطان قابوس ، كلية الآداب : التقرير السنوى العام لكلية الآداب عن العام الجامعى ١٤٠٨ / ١٤٠٩ هـ ١٩٨٨/ ١٩٨٩م ، ص ١ .

(*) العدد الاجمالى للساعات المعتمدة المطلوبة للتخرج حتى عام ١٩٩١ م :

(أ) كلية الآداب ١٣٨ ساعة معتمدة ٠
(ب) كلية التربية والعلوم الاسلامية ١٣٨ ساعة معتمدة ٠
(جـ) اما الكليات الاخرى ، فالعدد الاجمالى يزيد عن ذلك لأن السنوات المقررة للتخرج تزيد عن أربع سنوات ٠
(د) تم تخفيض عدد الساعات المعتمدة مع بداية العام الجامعى ١٩٩٢م الى ١٢٢ ساعة ٠

١٧ - سلطنة عمان : مشروع جامعة السلطان قابوس - التقرير الأول عن سير العمل ، مارس ١٩٨٣م ، صص ١٥ - ١٦ ٠

١٨ - جامعة السلطان قابوس ، كلية الآداب : ورقة عمل بشأن طرح مقرر دراسى جديد عن (المجتمع العمانى المعاصر) ٩/٢/ ١٩٨٩ ، ص ١٠ ٠

١٩ - جامعة السلطان قابوس - ادارة القبول والتسجيل - احصاء العام الجامعى ٩١ - ١٩٩٢ م ٠

(*) المجموعة المهنية (أ - ١) هى فئة العمالة فى المستوى المهنى العلمى والتكنولوجى العالى والدخول لهذا المستوى يتطلب شهادة جامعية أو ما يعادلها فى العلوم التطبيقية والرياضيات والعلوم ٠

المجموعة المهنية (أ - ٢) هى فئة العمالة فى المستوى المهنى العالى الذى يتطلب شهادة جامعية أو ما يعادلها فى التخصصات الأدبية والعلوم الاجتماعية ٠

٢٠ - سلطنة عمان : التقرير النهائى لأعمال الندوة الوطنية لاعداد وتنمية القوى العاملة فى سلطنة عمان ٢٠ - ٢٣ رجب ١٤٠٤ هـ ٢٢ - ٢٥ ابريل ١٩٨٤م سلطنة عمان - مطبعة الباطنة ، ١٩٨٤ م ، ص ٧٧ ٠

٢١ - سلطنة عمان : وزارة التربية والتعليم والشباب - المديرية العامة للتنمية التربوية - دائرة التخطيط التربوى - قسم الاحصاء ٠ الكتاب السنوى للاحصاءات التعليمية - العام الدراسى ٨٨/ ١٩٨٩م ، العدد ١٩ نوفمبر ١٩٨٩م سلطنة عمان : مطبعة روى الحديثة ديسمبر ١٩٨٩ ، ص ٢٠٩ ٠

- سلطنة عمان : مجلس التنمية - الامانة العامة ، المديرية العامة للاحصاءات الوطنية : الكتاب الاحصائى الســـنوى ١٩٨٩م ٠ العدد ١٧ سبتمبر ١٩٨٩ سلطنة عمان : مطبعة عمان ومكتبتها ٣١٩٨٩ ، ص ٤٨ ٠

٢٢ - مسارع حسن الراوى : دراسات حول التربية فى البلاد العربية ، واقعه ومؤشراته المستقبلية - وقائع الندوة الفكرية الثانية لرؤساء مديرى الجامعات فى الدول الاعضاء ، مرجع سابق فى ٧٠ ٠

٢٣ - مسارع حسن الراوى : دراسات حول التربية فى البلاد العربية ، بيروت : المكتبة العصرية ١٤٠٧ هـ - ١٩٨٧م ، من ص : ٢٣١ ٠

مصـادر أخـــرى :

١ - صالح محمد الشعيبى : التوظيف واتجاهات سياسات التعليم لدول الخليج العربية المؤتمر الخليجى السادس لادارة الموارد البشرية - دولة الامارات العربية المتحدة - مطبوعات معهد الخليج لادارة الموارد البشرية ١٩٨٩م ٠

٢ - صالحة صنقر : « تأملات فى مناهج التعليم فى جامعات الوطن العربى » ، « ندوة سياسية تطوير التعليم العـــالى فى الوطن العربى ٤ - ٩ ربيع الأول ١٤٠٦هـ ١٩٨٥/١١/٢١م دمشـــق : المركز العربى لبحوث التعليم العالى المنظمـــــة العربية للتربية والثقافة والعلوم ٠

٣ - محمد سيف الدين فهمى : « اتجاهات التغييـــر والتطوير فى التعليم الجامعى وموقف جامعات الخليج منها » رسالة الخليج العربى ع ٢٨ ، ص ٩ ، ١٤٠٩ هـ - ١٩٨٩م ٠

٤ - منير بشـور : اتجاهات فى التربية العربية ٠ على ضوء تقرير استراتيجيات تطوير التربية العربية ، تونس : المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم - وحدة البحوث التربوية ١٩٨٢م ٠

٥ - نعيم حبيب جعنينى : السياسة التعليمية فى الوطن العـربى - الواقع والافاق - بيروت : معهد الانماء العربى ١٩٨٧م ٠

أثر طريقة التعليم بواسطة الحاسوب فى تحصيل طلبة الصف الأول الثانوى فى تعلم الجغرافيا فى الأردن

د / ابرهيم القاعود (*)

مقـــــدمة :

يعيش العالم اليوم عصر التقـــدم العلمى والتكنولوجى ، وقـــد انتشرت التكنولوجيا فى جميع مناحى الحياة بشكل متسارع ، وأسهمت اسهاما كبيرا فى مجال التربية والتعليم،حيث عملت على توفير الوسائل وتطوير الأساليب والتقنيات ، فكان منها ادخال الحاسوب فى التعليم ٠

ولقد شهد الحاسوب التعليمى اهتماما كبيرا فى دول العالم المتقدم: فصممت البرامج ونفذت المشاريع وأجريت الدراسات حتى أصبح وسيلة تعليم تساعد المتعلم على امتلاك مهارات التفكير ، والتقدم فى التعـلم حسب سرعته وقدرته ٠

وقد اهتمت الدول العـربية بهـذه التقنية كما هو الحال مثلا فى العراق ، ومصر ، والسعودية والبحرين ٠ اذ أدخلت مادة الحاسوب فى المدارس الثانوية ، ودرب عدد من المعلمين على استخدام هذه التقنية ، وأدخلت كمســـاقات فى الكليات والجامعات (ابراهيم ، ١٩٨٧) ، (على والتكريتى ، ١٩٩١) ٠

ولم تكن الأردن بأقل اهتماما من غيرها من الدول ، فقد أدخلت تجربة الحاسوب للصفوف الثانوية منذ عام ١٩٨٤ واتسعت هذه التجربة حتى شملت (١٦٢) مدرسة عام ١٩٨٨ ، وتم عقد الاتفاقيات مع الدول الأجنبية ، واستقدم الخبراء ، وأرســل المعلمون والمشرفون فى دورات تدريبية على استخدام الحاسوب (خليفات ، ١٩٩٠) ٠

(*) كلية التربية والفنون ، جامعة اليرموك ٠

وعلى الرغم من كل ذلك ، فقد بقى استخدام الحاسوب مقصورا على كونه مادة ومنهاجا يدرس ، ولم يستخدم كأداة ووسيلة للتعليم ، ويشير كمال ونوفل (١٩٩١) نقلا عن (Hills) أن التجارب أثبتت أن الأطفال والتلاميذ يستطيعون التعامل مع الحاسوب كأداة ونظام تعليمى بشكل ابداعى مثير ، ويقول هيلز (Hills, 1987) أن بعض الباحثين يرى أن الطلاب يفضلون استخدام الحاسوب على طريقة المحاضرة ، اذ أنه يقوم على مراعاة الفروق بين المتعلمين أكثر من طريقة المحاضرة، كما أنه يثير دافعيتهم بدرجة أكبر ويجعلهم يقومون أخطاءهم بعيدين عن سلطة المعلم ورهبته أو الخجل منه .

ويشير بعضهم الى أن للحاسوب فى ميدان الجغرافيا الفوائد التالية : (Shepherd, Ifan, 1980)

— يمكن محاكاة بعض الظواهر من خلاله ، مما يجعل الطلبة أكثر استيعابا للظاهرة قيد الدراسة .

— يساعد الطلبة على حل مشكلاتهم بأنفسهم والقدرة على اتخاذ القرار بطريقة عقلانية .

— يساعد فى رسم خرائط دقيقة تجعلالطلبة يتصورون الظاهرة بشكل صحيح ، ويحللون المعلومات بدقة علمية .

ويبرر الحاجة الى استخدام الحاسوب فى تدريس الجغرافيا نتائج بعض الدراسات فى الأردن التى كشفت عن نقاط ضعف منها ما يتعلق بالكتاب المدرسى والمحتوى والأهداف وأساليب التدريس (الخوالدة ، ١٩٨٦ ، أبو حلو ، ١٩٨٦) ، ومنها يتعلق بضعف امتلاك طلبة المرحلة الثانوية للمفاهيم والمهارات الجغرافية (شواقفة ، ١٩٨٢ ، أبو الهيجاء، ١٩٨٤، والطيطى،١٩٨٣) ، ويتعلق بعضها بوجود مشكلات بالمحتوى وطرق التدريس (الروسان ، ١٩٨٦ ، القضاه ، ١٩٨٦) وأخرى تتعلق بنفور الطلبة وعزوفهم عنمادة الجغرافيا نظرا لصعوبتها وعدم ملاءمتها للفروق الفردية (العبابنة ، ١٩٨٧) .

ان ما سبق ذكره من مشكلات تعترض تدريس الدراسات الاجتماعية بعامة والجغرافيا خاصة ، يدفعنا للبحث عن وسيلة أخرى وهى الحاسوب ، لعل هذه الوسيلة يمكن أن تجد مكانها المناسب فى تدريس الجغرافيا من أجل تحقيق أهدافها المرجوة ٠

الدراسات السابقة :

تعددت الدراسات التى بحثت فى أثر استخدام الحاسوب فى تحصيل الطلبة واتجاهاتهم ، وقد تضاربت النتائج ، وفيما يلى استعراض لذلك ٠

قام اندرول (Androll, 1976) بدراسة فى الولايات المتحدة الأمريكية هدفت الى معرفة أثر الحاسوب فى تنمية مهارات حل المشكلة، وقد اختار عينة مكونة من (١٣٣) طالبا من طلبة المرحلة الثانوية ، ودلت النتائج على تفوق الطلبة الذين درسوا مساق التعليم المبرمج فى برمجة الحاسوب لحل المشكلات ، على الطلبة الذين لم يدرسوا المساق بالطريقة نفسها ٠

وأجرت جامعة ميسورى دراسة (Thomas, and Jacqueline, 1982) تم تطبيقها فى مدرسة ديفيد هكمان الثانوية للتعرف على امكانية استخدام الحاسوب بأسلوب المحاكاة ، كاستراتيجية تعليمية ذات فاعلية فى الدراسات الاجتماعية ، وقد طبقت الدراسة على مساق الحضارة الأمريكية ، ودلت النتائج على أن اتجاهات الطلبة نحو الحاسوب أصبحت ايجابية وأنهم تفاعلوا مع البرنامج بحماس وحيوية ٠

أما الحريقى (AL-Harekey, 1983) فقد قام بدراسة عام ١٩٨٣ فى السعودية هدفت الى معرفة أثر استخدام الحاسوب فى تحصيل الطلبة ، وتكونت العينة من (١٢٠) طالبا وطالبة قسمت ثلاث مجموعات ، تعلمت الأولى بوساطة الحاسوب فى حين تعلمت الثانية بوساطة التلفزيون ، أما الثالثة فتعلمت بالطريقة التقليدية ، وأشارت النتائج الى تفوق كل من طلبة الحاسوب ، وطلبة التلفزيون ، على الطلبة الذين تعلموا بالطريقة التقليدية ٠

الحاسوب على المجموعة الضابطة فىتحصيل المعلومات وتنمية المهارات، اضافة الى نجاح الحاسوب فى تحسين اتجاهات الطلبة ٠

وعمل فوكس عام ١٩٨٦ (Fox, 1986) دراسة قارن خلالها بين طريقة الحاسوب وطريقة المحاضرة ، وتم اختيار عينة عشوائية مكونة من (١٨٨) طالبا يدرسون مساق العلوم فى جامعة كلورادو الشمالية ، قسمت الى مجموعتين : الأولى تعلمت بطـــريقة الحاسوب ، والثانية تعلمت بطريقة المحاضرة ، وقد تبين من نتائج الدراسة تفوق المجموعة التى تعلمت بطريقة المحاضرة على التى تعلمت بطريقة الحاسوب فى اختبار التحصيل ، وبهذا تكون نتائج هذه الدراسة قد اختلفت مع نتائج دراســة مارش ٠

وقام هدلند وكاســـولارا (Hedlund, and Casolara, 1986) بدراســة تشـــابهت نتائجها مع نتائج الدراســـة التى قامت بها جامعة ميسورى ، اذ أظهرت هذه الدراسة فاعلية الحاسوب فى تحسين اتجاهات الطلبة فى مادة علم النفس ٠

أما دراسة بيلى (Bailey, 1987) فقد كشفت عن أن استخدام طلبة الدراسات الاجتماعية للحاسوب بأسلوب التدريب والممارســـة يزيد من تحصيلهم اذ لاحظ أن علامات الطلبة قفزت من ٨١٪ قبل التدريب الى ٨٨٪ بعد التدريب ٠

ووضح راندى (Randy, 1987) أن هناك عددا من الدراسات أجريت حول أثر الحاسوب فى مباحث ومراحل تعليمية متنوعة ، وأن نتائجها أدت الى زيادة تحصيل الطلبة الذين تعلموا بالحاسوب مقارنة بنظائرهم الذين تعلموا بالطريقة التقليدية ، اضافة الى أن الحاسوب يختصر الزمن اللازم للتعلم ، ويسهم فى تعديل اتجاهات الطلبة نحو الايجاب ٠

أما ثورن بيرق (Thornburg, 1989) فقد قام بدراسة فى الولايات المتحدة الأمريكية هدفت الى تقصى أثر استخدام الحاسوب فى تنميـــة مهارات اتخاذ القرار والتفكير العقلانى وانتقال أثر هذه المهارات عند طلبة الدراسات الاجتماعية فى المرحلة الثانوية ، استخدمت الدراســـة

وفى مراجعة قام بها كولك وآخـــرون (Kulk and others, 1983) تم خلالها تحليل أكثر من (٥٠) دراسة حديثة حول تأثير الحاسوب فى التعليم ، تبين أن أكثر من ٨٠٪ منها ، أظهرت فاعلية الحاسـوب فى تحصيل الطلبة ، اضافة الى أنه يختصر من ٣٠ - ٩٠٪ من الوقت اللازم لتعـلم الطلبة ٠

وفى دراسة أجراها مارش (March 1985) هدفت الى معرفة أثر بعض برامج الحاسوب فى تحصيل طلبة الدراســات الاجتماعية ، شملت عينتها طلبة الصف السابع ، واختيـرت من مدرسة خاصـــة ، وقسمت الى مجموعتين : - تجريبية ، تعلمت عن طريق الحاسوب ، وضابطة تعلمت بالطريقة التقليدية ، ووضحت النتائج تفوق المجموعة التى تعلمت عن طريق الحاسوب على المجموعة التى تعلمت بالطريقة التقليدية فى مستوى الاستيعاب والتطبيق ، فى حين لم تظهر فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعتين فى مستوى التحليل والتركيب والتقويم٠

كما قام ستبنوسكى (Stepnoski, 1985) بدراسة لمعرفة أثر استخدام نظام التخزين والارجاع فى الحاســـوب فى تحصـــيل الطلبة وزيادة مواظبتهم فى حل الأسئلة فى الرياضيات ، قسمت العينة الى مجموعتين: الأولى تجريبية والثانية ضابطة ، وأشارت النتائج الى عدم وجود أثر للحاسوب فى تحصيل الطلاب ، وأن الوقت الذى يستغرقه الطلبة أمام الحاسوب لحل المسائل الرياضية أكثر من الوقتالذى يستغرقونه بالطريقة التقليدية ، مع عدم وجود عـلاقة بين الوقت الذى يمضى باســـتخدام الحاسوب ونسبة المسائل الصحيحة ٠

وتقصت دراسة وايت (White, 1986) أثر النشاطات المرتبطـــة بالحاسوب فى تحصيل المعلومات وتنمية المهارات والاتجاهات لدى طلبة الدراسات الاجتماعية ، واختيرت عينة مكونة من (١٤) معلما من معلمى الدراسات الاجتماعية فى المرحلة الثانوية وصفين مع كل معلم ، اذ بلغ عدد طلبة عينة الدراسة (٦٦٥) طالبا قسموا الى مجموعتين - تجريبية، تعلمت الدراسات الاجتماعية عن طريق النشاطات المعتمدة على الحاسوب وضابطة تعلمت بالطريقة التقليدية ، ووضحت النتائج تفـوق مجموعة

برنامجين من الحاسوب صمم الأول ليعزز عملية اتخاذ القرار ويسهلها ، وطور الثانى ليعزز عمليات الكتابة والمناقشة وتعديل الأفكار والمعتقدات، وطبق البرنامجان ، وتم تكاملهما بطريقة تعليمية مبنية على البحوث التربوية والعقلية المتعلقة بأفضل استراتيجيات اتخاذ القرار ، وتم التطبيق على موضوعات تتعلق بعملية الانتخابات الأمريكية ، حيث يقوم الطالب بالاختيار وكتابة مقالة يبرر فيها سبب اختياره ، مع تحليل المقالات السياسية التى تمت كتابتها ٠

ودلت النتائج على ما يلى : -

- لا يوجد أثر ذو دلالة احصائية فى نقل مهارات المناقشة بعد تحليل المقالات السياسية ٠

- لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية بين البرنامجين فى تنمية مهارات التفكير ٠

- أظهر التحليل الوصفى لنشاطات الطلاب كيفية تعديل استراتيجيات البحث والتقويم والتركيب باستخدام البرنامجين ٠

وتشير الدراسة التى قام بها ست وثوماس (Seth and Thomas,1990) الى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية فى التحصيل ، بين المجموعة التى تعلمت الدراسات الاجتماعية بطريقة الحاسوب ، والمجموعة التى تعلمت الموضوع نفسه بالطريقة التقليدية ٠

أما الدراسات الأردنية التى أجريت فى هذا الموضوع فهى نادرة جدا ، فلا توجد سوى دراسة واحدة فقط أجريت عام ١٩٨٩ (حمدى، ١٩٨٩) على طلبة الدراسات العليا فى مادة الرياضيات ، ودلت نتائجها على أن هناك فروقا ذات دلالة فى تحصيل الطلبة الذين تعلموا عن طريق الحاسوب والطلبة الذين تعلموا بالطريقة التقليدية لصالح الحاسوب ، وأن هذه الطريقة اختصرت زمن التعلم بمقدار الثلثين ، وحسنت اتجاهات الطلبة ، وبهذا تكون هذه الدراسة قد اختلفت نتيجتها المتعلقة بزمن التعلم مع ما توصل اليه ستبنوسكى حول ذلك ٠

أما الدراسات العربية التجريبية التى أجريت فى هذا المجال فهى نادرة أيضا ، ومن هذه الدراسات ، الدراسة التى قام بها على والتكريتى عام (١٩٩١) فى العراق التى طبقت على طلبة كلية التربية الثانية (ابن الهيثم) فى موضوع المصفوفات ، وتبين من النتائج تفوق طلبة الحاسوب على طلبة الطريقة التقليدية فى التحصيل ، وتفـــوق الطلبة من ذوى التحصيل المتوسط والمرتفع فى المجموعة التجريبية على أقـــرانهم من المستوى نفسه فى المجموعة الضابطة .

وفى دراسة مشابهة لدراسة جامعة ميسورى ودراسة هدلند ورفيقه، قام عزيز (١٩٩٠) بدراسة فى مصر لقياس مدى فاعلية الحاســـوب ، على اتجاهات طلبـــــة الصـــــفين الثانى والثالث الثانوى فى مبحث الرياضيات ، وتوصلت الدراســة الى أن للحاســـوب تأثيرا ايجابيا فى اتجاهات الطلبة .

ويلاحظ من الدراسات السابقة والدراسة الحالية عدة أمور منها :

أن معظم الدراسات السابقة والدراسة الحالية بحثت أثر التعليم عن طريق الحاسوب فى تحصيل الطلبة واتجاهاتهم ، الا أن الدراسة الحالية تميزت عن جميع الدراسات السابقة فى أنها أدخلت الجنس كمتغير ، فكشفت عن أثره وأثر التفاعل بينه وبين الطريقة (الحاسوب/تقليدية) فى تحصيل الطلبة ، وهذا ما افتقرت اليه الدراسات السابقة جميعها .

ومن الجدير بالذكر أن الدراســـــات السابقة غطت عـــــددا من الموضوعات الدراسية كالدراسات الاجتماعية ، والرياضيات ، والعلوم ، وعلم النفس ، فى حين جاءت هذه الدراســـة لتكشف عن أثر استخدام الحاسوب فى تحصيل طلبة الصف الأول الثانوى فى مـــادة الجغرافيا بالذات تلك المادة التى أشارت اليها بعض الدراسات بأنها منفرة وصعبة ويعزف عنها الطلبة (عبابنة ، ١٩٨٧) مما يؤكد البحث عن طـــرق وتقنيات تجعلها مشوقة ، وممتعة لتحقق أهدافها المرجوة ، وهذا مايبرر هذه الدراســة .

هدف الدراسة ومشكلتها :

هدفت هذه الدراسة الى معرفة أثر طريقة التعلم بواسطة الحاسوب فى تحصيل طلبة الصف الأول الثانوى فى مبحث الجغرافيا ، ومقارنة ذلك بالأثر الذى ينشأ عن استخدام الطريقة التقليدية ، وهدفت أيضا الى معرفة أثر الجنس،والتفاعل بينه وبينطريقة التدريس فىالتحصيل.

وهى بذلك تحاول الاجابة عن الأسئلة التالية :

السؤال الأول : هل توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط علامات طلبة الصف الأول الثانوى الأدبى (الحادى عشر) الذين يتعلمون الجغرافيا عن طريق الحاسوب ، ومتوسط علامات الطلبة الذين يتعلمون بالطريقة التقليدية على اختبار التحصيل ؟

السؤال الثانى : هل توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط علامات طلاب الصف الأول الثانوى فى مادة الجغرافيا،ومتوسط علامات طالبات الصف نفسه على اختبار التحصيل ؟

السؤال الثالث : هل توجد فروق ذات دلالة احصائية بين تحصيل طلبة الصف الأول الثانوى فى مادة الجغرافيا تعزى للتفاعل بين طريقة التدريس (الحاسوب/تقليدية) وجنس المتعلم (ذكور ، اناث) ؟

أهمية الدراسة :

تبدو أهمية الدراسة من اهتمام وزارة التربية والتعليم الأردنية بادخال تجربة الحاسوب فى عدد من المدارس الثانوية فى المحافظات المختلفة ، وبخاصة أن بعض الدراسات كشفت عن نجاح هذه التجربة (الطيطى ، ١٩٨٨) . اضافة الى ذلك ، تكمن أهمية هذه الدراسة فى النقاط التالية :

- يمكن أن يفيد الطلبة من هذه الدراسة ، اذ تسهل عليهم عملية تعلم الجغرافيا ، وذلك باختصار الزمن اللازم لذلك ، وتزيد ثقتهم بأنفسهم ، ودافعيتهم للتعلم ، وتنمى بالتالى مهارات التفكير لديهم وتنقلهم من تعلم المعلوماتالى تعلم التفكير .

— يتوقع أن يفيد المعلمون من هذه الدراسة ، اذ تزداد قدراتهم فى مواجهة الحاجات التعليمية للتطور العلمى والتكنولوجيا من جهة، وتقدير فاعلية الحاسوب فى تحصيل الطلبة من جهة أخرى ٠

— ربما يفيد العاملون من هذه الدراسة على تدريب المعلمين وتأهيلهم فى الأردن ، بحيث يركزون فى برامجهم التدريبية على ممارسات حول استخدام الحاسوب فى التدريس ، واعداد دروس تطبيقية على ذلك ، مما يسهم فى تطوير طرق وأساليب التدريس وتطوير فاعلية التعلم الذاتى ٠

— ربما يفيد من هذه الدراسة العاملون فى مديرية المناهج والمشرفون على مادة الحاسوب بحيث يعممون تجربة الحاسوب فى التعليم، ويزيدون من عدد الأجهزة ويولونها أهمية قصوى على المستويين التخطيطى والتطبيقى ٠

— ومما يزيد من أهمية الدراسة أنها الأولى من نوعها فى الأردن (حسب علم الباحث) وان لم يكن فى الوطن العربى ، التى بحثت فى أثر الحاسوب فى تحصيل الطلبة فى مادة الجغرافيا بالذات، تلك المادة التى تلقى نفورا وعزوفا من الطلبة والمعلمين على حد سواء (العبابنة ، ١٩٨٧) ٠

التعريفات الاجرائية :

طريقة التدريس بالحاسوب : طريقة وتقنية حديثة يستخدم الطلبة فيها الحاسوب وسيلة تعليمية ، بحيث يتعلمون وحدة الصين المقررة للصف الأول الثانوى من خلال برنامج تجارى مبيع فى الأسواق ، وقد أعدته احدى الشركات المتخصصة بهذا المجال ، وقد تضمن البرنامج معلومات وبيانات وخرائط عن النواحى الطبيعية والبشرية والاقتصادية للوحدة التعليمية ، وكان المتعلم يكتشف المعلومات ويقوم بالتدريبات ويحصل على تغذية راجعة ، بحيث تتاح له حرية التقدم بحسب الوقت والسرعة المناسبة له ، كما كان يقوم بتطبيقات على الخرائط الصماء ، والتدريبات المرافقة للبرنامج المعد من قبل الباحث ، ويعود ثانية الى

البرنامج ليقوم نفسه بنفسه ، ويستخلص تعميمات يتم كتابتها فى دفتر أعد لهذا الغرض ، وبهذا يكون البرنامج قد طبق فى موقف صفى طبيعى يكون فيه المعلم موجها ومرشدا .

الطريقة التقليدية : هى عمليات واجراءات تشيع فى ممارسات معلمى الجغرافيا الصفية ، يكون الطالب فيها مستقبلا والمعلم مركز الفاعلية يعتمد على أسلوب الالقاء مع طرح الأسئلة المباشرة والالتزام بالكتاب المدرسى واستخدام الوسائل التعليمية المناسبة ، ويقوم المعلم فى هذه العمليات باعداد مذكرة تحضير دروس يومية تشتمل على الأهداف والأنشطة والوسائل التى تساعد على نقل المعلومات الجغرافية للطلاب.

التحصيل : هو ناتج ما يتعلمه الطلبة بعد التعلم مباشرة ، ويقاس بالعلامة التى يحصل عليها الطالب فى اختبار التحصيل الذى أعده الباحث لأغراض الدراسة .

محددات الدراسة :

تتحدد هذه الدراسة بعدة محددات هى :

— اقتصرت هذه الدراسة على طلبة الصف الأول الثانوى الأدبى (الحادى عشر) ، الذين يدرسون الجغرافيا فى مدارس التربية والتعليم لمحافظة (أربد) للعام الدراسى (٩١/٩٠) ، والذين يتواجدون فى المدارس التى يتوافر فيها أجهزة الحاسوب ، وهذا ما يحد من تعميم نتائج هذه الدراسة خارج مجتمعها والمجتمعات المشابهة لها .

— أداة القياس هى من اعداد الباحث ، وليس من الأدوات المقننة ، لهذا فان نتائج الدراسة تعتمد على مدى صدقها وارتفاع ثباتها.

— تتحدد نتائج هذه الدراسة فى ضوء طريقة التعليم بالحاسوب ضمن الوضع الصفى العادى والسائد فى مدارس العينة .

افتراضات الدراسة :

حتى يمكن تحليل النتائج واصدار التعميمات والتوصيات ، لابد من وضع الافتراضات التالية :

ـــ يفترض أن تكون العينة ممثلة لمجتمعها ٠
ـــ يفترض أن يكون الطلاب موزعين على شعب الصف الأول الثانوى فى مدارس مجتمع الدراسة توزيعا عشوائيا ٠
ـــ ان حضور الباحث ومعلم الحاسوب بعض الحصص فى مدارس العينة لا يؤثر فى النتائج ٠

الطريقة والاجـــراءات :

مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة من المدارس الثانوية التابعة لمديرية التربية والتعليم فى مدينة (أربد)، وقد اشتملت العينة على شعبتين للذكور ، ومثلها للاناث بواقع شعبة واحدة من كل مدرسة وقد بلغ عـــدد أفـراد العينة (١٣١) طالبا وطالبـــة واتبع الباحث فى اختيارها وتوزيعهـا الخطوات التالية :

ـــ تحديد المدارس التى يوجد فيها معلمون يقومون بتـدريس الجغرافيـا للصـــف الأول الثانوى ، ويحملون درجة الليســـانس فى الجغرافيا ودبلوما فى التربية ، وخبرة فى التدريس (١٠ ـ ١٥ عاما، والتى يوجد فيها معلمون يدرسون الحاسوب وذوو مؤهل علمى واحد ، وممن خضعوا لنفس الدورات على الحاسوب داخل الأردن وخارجه ٠

ـــ اختيار مدرستين فى مدينة اربد (ومن المدارس التى انطبقت عليها المعايير الســـابقة) احداهما للذكور والأخـــرى للاناث لتدريس الجغرافيا عن طريق الحاسوب فى شعبة واحـــدة فى كل من المدرستين المذكورتين ، وذلك لتطوع معلمى الحاســـوب القيـــام بتدريب معلمى الجغرافيا ، ولتطوع معلمى الجغرافيا التدريس بهذه الطريقة ٠

ـــ اختيار ـ بطريقة عشوائية ـ شعبتى المقارنة اللتين درستا بالطريقة التقليدية من بين المدارس التى انطبقت عليها معايير الدرجة العلمية والتربوية والخبرة لمعلمى الجغرافيا ومعلماتها ، بواقع شـعبة واحدة من الذكور ومثلها من الاناث ٠

أداة الدراســـة :

تكونت أداة الدراسة من اختبار تحصـيل من نوع الاختيـــار من متعدد ، بلغ عدد فقراته (٣٠) فقرة بواقع (١٠) فقرات لكل مستوى من مستويات المعرفة والاستيعاب والتطبيق ، ولكل فقـرة أربعة بدائل واحدة منها فقط صحيحة (انظر الملحق رقم ١) ، وقد تم التأكد من صدقه عن طريق عرضه على لجنة محكمة من ذوى الاختصاص لابداء الملاحظات حـــول الصـــياغة ، ومـــدى نجـاح الفقرات فى تغطية المحتوى وملاءمتها للأهداف ، وقد حسبت معاملات التمييز لكل فقرة من الفقرات عن طريق استخدام المجموعة العليا والمجموعة الدنيا ، وقد تراوحت هذه المعاملات بين (٢ر٠ - ٩ر٠) ، كما حسبت معاملات الصعوبة لكل فقرة ، وقد تراوحت هذه المعاملات بين (١٠ر٠ - ٩ر٠) ، وللوقوف على ثبات الاختبار تم تطبيقه على مجموعة مكونة من (٣٠) طالبا يشكلون شعبة دراسية للصف الأول الثانوى ثم أعيد اليهم بعـــد (١٥) يوما ، وحسب الثبات حسب معامل ارتباط بيرســـون للاختبار واعادته فوجد (٨٩ر) واعتبر ذلك مناسبا لأغراض الدراسة .

اجـــراءات الدراســة :

١ - تدريب معلمى الجغرافيا المشاركين فى الدراسة فى المجموعة التجريبية من قبل معلمى الحاسوب على كفايات التعليم اللازمة لاستخدام طريقة الحاسوب ، وفق الاجراءات التالية :

— عقد ست لقاءات فى أسبوعين متتالين ، ولمدة ساعتين لكل لقاء ، نوقشت خلالها معلومات عن الحاسوب بشكل نظرى من حيث : مفهوم الحاسوب ، أهدافه ، أهميتـــه ، لغاته وتطبيقاته ، اســـتخدامه كوســيلة تعليم .

— عقد ثلاثة لقاءات فى ثلاثة أيام متتالية ولمدة ساعتين فى كل لقاء ، وقد تناولت هذه اللقاءات التدريب على تشغيل الأجهزة وتحميل البرمجية ، ومناقشة بعض الأنشطة اللازمة للتعامل مع برنامج الحاسوب وتنفيـــذه .

ـ عقد لقاءين قبل البدء بالتطبيق بيوم واحد ، لمشاهدة البرنامج والتدريب على تحميل البرمجية ، والتنقل بين اللوائح ، واختيار دولة معينة ، ومشاهدة موقع دولة مختارة ، وعرض الخرائط والتأكد من الأنشطة المرافقة ومدى صلاحية الأجهزة ومناسبتها ٠

٢ ـ تدريب الطلبة : يتعلم طلبة الصف الأول الثانوى مادة الحاسوب ضمن منهاج مدرسى مقرر من قبل وزارة التربية والتعليم الأردنية ، وذلك عندما قامت بادخال تجربة الحاسوب التعليمى فى المدارس منذ عام ١٩٨٤م ، وبهذا فان المجموعة التجريبية تعد مالكة لكفايات استخدام الحاسوب ، لكن الباحث عقد ثلاثة لقاءات مع العينة التجريبية تعرفوا خلالها على موضوع الدراسة وأهميتها ، وبعض الاجراءات الفنية المتعلقة بالبرنامج من حيث تحميل البرمجة والتنقل بين اللوائح واختيار دولة بالنسبة للعالم ٠

٣ ـ تزويد المعلمين فى المجموعة التجريبية بالتدريبات اللازمة للتفاعل مع برنامج الحاسوب وتقويم الطلبة (انظر الملحق رقم ٢) وذلك لتحقيق أهداف الوحدة التدريسية (الصين) ، أما المجموعة الضابطة فقد زود معلموها بمذكرات التحضير اليومية المعتمدة على الطريقة السائدة فى المدارس وذلك لتحقيق أهداف الوحدة التدريسية ذاتها (الصين) ٠

٤ ـ تطبيق الاختبار قبل التجربة على عينة الدراسة للوقوف على مستوى الطلبة القبلى ٠

٥ ـ الايعاز للمعلمين بتطبيق الدراسة كل فى مدرسته وبحسب الجدول المدرسى المقرر على أن يقوم معلمو الجغرافيا فى المجموعة التجريبية بتطبيق التجربة تحت اشراف معلمى الحاسوب لتقديم المساعدات الفنية عند الضرورة ٠

تصميم الدراسة :

تكونت عينة الدراسة من أربع مجموعات هى :

ـــ مجموعتان للذكور : تعلمت الأولى وحـــدة الصين بطريقة الحاسوب ، وتعلمت الثانية الوحدة نفسها بالطريقة التقليدية ٠

ـــ مجموعتان للاناث : تعلمت الأولى وحدة الصين بطـــريقة الحاسوب ، وتعلمت الثانية الوحدة نفسها بالطريقة التقليدية ، لذا فان المتغيرات المستقلة فى هذه الدراسة هى :

١ ـ طريقة التدريس ولها مســـــتويان : استخدام الحاســـوب ، والطريقة التقليدية ٠
٢ ـ الجنس : ذكر وأنثى ٠

اما المتغيرات التابعة فهى تحصيل الطلبة فى اختبار التحصيل الذى أعد لهذا الغرض وعليه فان التصميم الذى استخدم فى هذه الدراسة هو التصميم العاملى (٢ × ٢) ٠

المعالجة الاحصـائية :

استخدم تحليل التباين الثنـــائى (ANOVA) لاختبـــار أثر المتغيرين المستقلين ، الطريقة والجنس ، والتفاعل بينهما فى تحصيل طلبة الصف الأول الثانوى ، وقد اعتمـد الباحث للاجابة على أســـئلة الدراسة مستوى الدلالة الاحصائية α = ٠٫٠٥) ٠

نتائج الدراسة ومناقشتها :

هدفت هذه الدراسة الى معرفة أثر طريقة التعلم بواسطة الحاسوب فى تحصيل طلبة الصف الأول الثانوى فى مبحث الجغرافيا فى الأردن ، كما هدفت الى معرفة أثـر الجنس والتفاعل بينـه وبين الطـــريقة فى التحصيل ٠

ومن أجل الاجابة عن أسئلة الدراسة الثلاثة ، تم حساب المتوسطات الحسابية لعلامات (نتائج) طلبة الصف الأول الثانوى على اختبـــار التحصيل ، انظر الجدول رقم (١) ، كما تم استخدام تحليل التباين الثنائى (ANOVA) انظر الجدول رقم (٢) ٠

جدول رقم (١)
المتوسطات الحسابية لعلامات طلبة الصف الأول الثانوى
على اختبار التحصيل

الجنس \ الطريقة	الحاسوب	التقليدية	المعدل
ذكور	٢٠ر٦٦	٢٠ر١٣	٢٠ر٣٧
اناث	٢٣ر٠٥	٢٠ر٥٩	٢١ر٩١
المعدل	٢٢ر٠٤	٢٠ر٣٧	

جدول رقم (٢)
نتائج تحليل التباين للعلامات على اختبار التحصيل

مصدر التباين \ الاحصائى	مجموع مربع الانحرافات	درجات الحرية	متوسط مربع الانحرافات	مقدار الاحصائى (ف)	مستوى الدلالة لقيمة ف
الطريقة	٨١ر١١١	١	٨١ر١١١	٨ر٧٥*	٠ر٠٠٥
الجنس	٦٩ر٥٣٩	١	٦٩ر٥٣٩	٦ر٩٢*	٠ر٠١٠
التفاعل	٣٠ر٠١٦١	١	٣٠ر١٦١	٣ر٠٠٣	٠ر٠٨٦
الخطأ	١٢٧٥ر٦٣٧	١٢٧	١٠ر٠٤٤	-	-

(٠ر٠٥ =)

يظهر من الجدول رقم (٢) ما يلى :

١ - تدل أول قيمة للاحصائى(ف) الى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط علامات الطلبة الذين تعلموا الجغرافيا بوساطة الحاسوب وبين متوسط علامات الطلبة الذين تعلموا المادة نفسها بالطريقة التقليدية على اختبار التحصيل ، وذلك لصالح طريقة الحاسوب ، اذ بلغ متوسطهم الحسابى (٢٢ر٠٤) فى حين بلغ متوسط الطلبة الذين تعلموا بالطريقة التقليدية (٢٠ر٣٧) . ان ذلك يدل على تفوق طريقة

التعليم بالحاسوب على الطريقة التقليدية ، وبهذا يكون قد تمت الاجابة عن السؤال الأول من أسئلة الدراسة ٠

وتنسجم هذه النتيجة مع نتائج عدد من الدراسات السابقة التى أظهرت فروقا ذات دلالة احصائية فى تحصيل الطلبة الذين تعلموا بوساطة الحاسوب ، والطلبة الذين تعلموا بالطريقة التقليدية ، لصالح أفراد مجموعة الحاسوب (Randy, 1987, Bailey, 1987, Mach, 1985 Kulik and others, 1983, Al- Harekey, 1983, White, 1986 (نرجس ١٩٨٩ ، على والتكريتى ١٩٩١

فى حين تعارضت هذه النتيجة مع نتائج عدد من الدراسات السابقة (Fox, 1986, Seth, 1990, Stepnoski, 1985)

وربما كان مرد هذه الأفضلية للحاسوب على الطريقة التقليدية فى التحصيل الى واحد أو أكثر من العوامل التالية :

— يتيح استخدام الحاسوب كطريقة لتعليم الجغرافيا فرصا أفضل للطلبة للمشاركة الفاعلة فى العملية التعليمية ، فقد تبين من خلال سير الدراسة ومن ملاحظات الباحث الصفية ، ان الطلبة اظهروا اندفاعا وحماسا نحو التعلم بهذه الطريقة فى المجموعة التجريبية أكثر من نظرائهم الذين تعلموا بالطريقة التقليدية ، حيث أن تفاعل الطلبة مع برنامج الحاسوب أسهم فى زيادة عملية التعلم ، فكان الطالب يتعلم من خلال البرنامج بنفسه بتحمس شديد ٠ ويتفق هذا التفسير مع ما توصل اليه ثوماس وجاكلين (Thomas and Jacqueline, 1982, p. 112) من ان الطلبة الذين تعلموا الدراسات الاجتماعية بوساطة الحاسوب كانوا قد تعلموا بشدة وبحماس بشكل يقوم على التعاون والتفاعل ٠ كما يتوافق ذلك مع وجهة نظر كل من سقراط ، وروسو ، والجشتالت وبياجيه التى ترى ان التعلم يأتى عن طريق التفاعل مع الموقف واكتشاف المفاهيم عن طريق الاستبصار » (الفرحان ورفيقاه ، ١٩٨٤ ، ص ٣٦) ٠

— ان الطلبة الذين تعلموا الجغرافيا بطريقة الحاسوب وجدوا

متعة ورغبة وشوقا فى استخدام هذه الطريقة ، حتى أنهم لم يشعروا بالملل مطلقا ، ويتوافق هذا التفسير مع ماذكره بعض الباحثين من أن تدريس الدراسات الاجتماعية عن طريق الحاسوب ، يعد ممتعا للطلبة ويجعلهم يقبلون عليه برغبة ودافعية Mark, 1988, P-113

ـــ تضمن برنامج الحاسوب وأنشطته بعض المواقف التى تطلبت التفكير كالقيام بحل بعض المسائل الرياضية وتحليل البيانات ، والقيام بعمليات التصنيف والتطبيق على الخرائط ، وكل ذلك أسهم فى تنمية مهارات التفكير عند الطلبة ، وجعلهم يمتلكون المبادىء بشكل دقيق من خلال البرنامج ، أكثر من نظرائهم فى المجموعة الضابطة الذين تعلموا ومارسوا بعض الأنشطة بطريقة تقليدية روتينية لا تنمى التفكير وتخلو من الابداع ، مما حرمهم من امتلاك مبادىء التطبيق وانتقال اثر التعلم. ويتوافق هذا التفسير مع دراسة اندرول (Androll, 1978) التى أظهرت فاعلية الحاسوب فى مهارات حل المشكلة ، ويتفق ذلك مع ما قاله جيمس (James, 1987, p. -4, 16) من أن الحاسوب يساعد طلبة الدراسات الاجتماعية فى اختبار الفرضيات واكتساب المعلومات بطريقة جديدة وفاعلية وهذا يشجع ويعزز عملية التفكير وبخاصة اذا استخدم الحاسوب بابداع وعناية . ويعزز ذلك ما قاله جراى Gray من أننا لو حللنا بعض المسائل واستخلصنا منها مبدأ عاما لأمكننا تطبيق هذا المبدأ على جميع المسائل المشابهة لها وتمكنا من حلها دون عناء . (ستانلى جراى، ترجمة عبد العزيز ، ١٩٣٩ ، ص ٣٤) .

ـــ عمل برنامج الحاسوب على تزويد الطلبة بالتغذية الراجعة لاجاباتهم ، مما جعلهم يقومون أنفسهم بأنفسهم بعيدا عن سلطة المعلم ورهبته، مما زودهم بالتالى بتعزيز ايجابىتمكنوا من خلاله من الوصول الى التعلم الاتقانى ، وأدى بهم الى تحصيل أعلى من نظرائهم الذين تعلموا بالطريقة التقليدية القائمة على المحاضرة وتلقين المعلومات وممارسة بعض الأنشطة بعيدا عن التقويم الذاتى أو التعلم الالقائى. ويمكن القول «أن التعزيز الايجابىيدعم القدرة على الاستجابة الصحيحة ويؤثر بالتالى فى زيادة التحصيل »

٢ - أما عن أثر الجنس فقد أظهر الجدول رقم (٢) أن هناك فروقا ذات دلالة احصائية بين متوسط علامات الذكور ، وبين متوسط علامات الاناث ، لصالح الاناث ، اذ بلغ متوسطهن الحسابى (٢١ر٩١) فى حين بلغ متوسط الذكور (٢٠ر٣٧) . وبهذا يكون قد تمت الاجابة عن السؤال الثانى من أسئلة الدراسة .

وقد يكون مرد تفوق الاناث على الذكـــور ، الى أن الاناث أكثر انتباها وصبرا وجلدا وحرصا من الذكور على التعلم ، ومما يعزز ذلك حصول الاناث اللواتى تعلمن بوساطة الحاسوب على متوسط حســـابى (٢٣ر٠٥) فى حين حصل الذكور الذين تعلموا بالطريقة التقليدية على متوسط (٢٠ر٦٦) . ان الفارق بين المتوسطين لصالح الاناث قد أسهم فى رفع متوسط الاناث اللواتى تعلمن بالحاسوب واللواتى لم يتعلمن به.

٣ - ويشير الجدول رقم (٣) الى أن عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية فى تحصيل الطلبة يعزى للتفاعل بين الطريقة والجنس ، وبهذا يكون قد تمت الاجابة عن السؤال الثالث من أسئلة الدراسة .

وبناء عليه يمكن القول أن النتائج أظهرت تفـــوق الحاسوب على الطريقة التقليدية ، وتفوق الاناث على الذكور ، مع عدم وجـــود أثر للتفاعل بين الطريقة والجنس فى التحصيل .

التوصـــيات :

يقترح الباحث فى ضوء نتائج هذه الدراسة وتفسيراتها ومحدداتها التوصيات التالية :

١ - لما كانت الدراسة قد أظهرت تفوق الطلبة الذين تعلموا بوساطة الحاسوب على الطلبة الذين تعلموا بالطريقة التقليدية فان الباحث يوصى وزارة التربية والتعليم بتعميم تجربة ادخال الحاســـوب فى التعليم ، وتدريب المعلمين والمشرفين على استخدام الحاسوب كوسيلة تعليم .

ـــ ضرورة استخدام المعلمين لبرامج الحاسوب فى تدريس الجغرافيا ٠

ـــ ضرورة اجراء دراسة مشابهة تأخذ بعين الاعتبار اتجاهات الطلبة نحو مادة الحاسوب وأثره فى تنمية مهارات التفكير الابداعى ٠

٢ ـ لما كانت الدراسة قد اقتصرت على مستوى المعرفة وللاستيعاب والتطبيق من تصنيف بلوم ، فينبغى اجراء دراسة تأخذ بعين الاعتبار أثر الحاسوب فى تحصيل الطلبة فى مستويات بلوم جميعها ٠

المراجع العربية :

١ - ابراهيم ، فوزى . (١٩٨٧) : دور الكمبيوتر فى تطوير التعليم بمصر ، بحث مقدم الى مؤتمر نحو مشروع حضارى تربوى ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ، القاهرة ، ص ٥٦٨ - ٦١٠ .

٢ - أبو حلو ، يعقوب . (١٩٨٦) : « دراسة تحليلية لمحتوى كتب التربية الاجتماعية المقررة على تلاميذ الصفوف الرابع والخامس والسادس الابتدائية فى المدارس الحكومية فى الأردن » أبحاث اليرموك ، المجلد (٢) ، العدد (١) .

٣ - أبو الهيجاء ، محمد . (١٩٨٤) : « العلاقة بين مدى اكتساب معلمى الدراسات الاجتماعية للصف السادس الابتدائى فى الأردن لمهارة قراءة الخرائط والرسوم البيانية ومدى اكتساب تلاميذهم فى الصف نفسه لتلك المهارات » . رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية والفنون ، جامعة اليرموك ، اربد - الأردن .

٤ - حمدى ، نرجس . (١٩٨٩) : « أثر استخدام أسلوب التعليم عن طريق الحاسوب فى تحصيل طلبة الدراسات العليا واتجاهاتهم نحو استخدام الحاسوب فى التعليم » مجلة دراسات ، الجامعة الأردنية ، المجلد السادس عشر ، العدد السادس ، ص ٨١ - ٩٥ .

٥ - خليفات ، عقله . (١٩٩٠) : « مدير الحاسوب التعليمى فى سطور » . الحاسوب التعليمى ، العدد الأول ، مديرية المناهج وتقنيات التعليم ، عمان ، ص ١ ، ٢ .

٦ - الخوالدة ، محمد . (١٩٨٦) : « دراسة تحليلية لمحتوى كتب الاجتماعيات فى المرحلة الاعدادية فى الأردن » مركز البحث والتطوير ، جامعة اليرموك ، اربد ، الأردن .

٧ - الروسان ، ماجد . (١٩٨٦) : « مشكلات الدراسات الاجتماعية كما يراها معلمو الدراسات الاجتماعية فى المدارس الثانوية الحكومية فى الأردن » . رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية والفنون ، جامعة اليرموك ، اربد ، الأردن .

٨ - ستانلى ، جراى . (ترجمة عبد النـــور وآخرون) (١٩٣٩) : « التفكير التأملى أو حل المسائل » ، ابحاث عـــلم النفس فى التربية والتعليم .(تصنيف سكنر) الجامعة الأمريكية ، القاهرة .

٩ - شواقفة ، سعود . (١٩٨٢) : « مدى اكتســاب طلبـــة المرحلة الثانوية فى الأردن لمفاهيم الجغرافية ومهاراة قراءة الخـــرائط الجغرافية » ، رسالة ماجســتير غير منشـــورة ، كلية التربية والفنون ، جامعة اليرموك ، اربد ، الأردن .

١٠ - الطيطى ، عبد الجواد . (١٩٨٨) : « تقويم تجربة ادخـال الحاسوب فى التعليم فى المدارس الأردنية . رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية والفنون، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.

١١ - الطيطى ، محمد . (١٩٨٣) : « أثر مـــدى اكتســـاب معلمى الجغرافيا فى المرحلة الاعدادية للمناهج الجغرافية فى تحصيل طلبتهم فى الصف الثالث الاعدادى لتلك المفاهيم والمهارات فى مدارس وكالة الغوث الدولية فى الأردن » . رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية والفنون، جامعة اليرموك، أربد، الأردن.

١٢ - عبابنة ، نواف . (١٩٨٧) : « عزوف طلبة الصف الثالث الثانوى الأدبى عن مادة جغرافية الوطن العربى من وجهة نظر الطلبة والمعلمين والمعلمات » . رسالة ماجستير غير منشـــورة ، كلية التربية والفنون ، جامعة اليرموك ، اربد ، الأردن .

١٣ - عزيز ، نادى . (١٩٩١) : «مدى فاعلية مقـــرر فى الكمبيوتر لمعلمى الرياضيات وعلاقة ذلك بنمو اتجاه طلابهم نحو استخدام الكمبيوتر فى تعلم الرياضيات » . مجلة كلية التربية ، أسوان ، جمهورية مصر العربية ، العدد الخامس ، ص ١٢٥ - ١٥٢ .

١٤ - على ، خميس ، والتكريتى ، عامر . (١٩٩١) : « أثر استخدام الحاسبة الالكترونية فى تحصيل الطلبة فى موضوع المصفوفات » المجلة العربية للتربية ، المجـــلد الحادى عشر ، العـدد الأول ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، تونس ، ص٣٤-٤٤.

١٥ - الفرحان ، اسحق ورفيقاه (١٩٨٤) : « تعليم المنهاج التربوى ، انماط تعليمية معاصرة ، دار الفرقان للنشر والتوزيع ، عمان.

١٦ - القضاه ، سليم (١٩٨٦) : « مشكلات الدراسات الاجتماعية كما يراها معلمو الدراسات الاجتماعية فىالمدارس الاعدادية الحكومية فى الأردن » ، رسالة ماجستير غير منشـــورة ، كلية التربيـــة والفنون ، جامعة اليرموك ، اربد ، الأردن .

١٧ - كمال ، مروان ، ونوفل ، محمد (١٩٩١) : « التعليم فى عصر الكمبيوتر » ، المجلة العربية للتربية ، المجـــلد الحادى عشر ، العدد الأول المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، تونس ، ص ٢٦ - ٣٢ .

المراجع الأجنبيـــة :

1. Androll, Frederick, (1976). "The Effects of programmed course in Computer Programming with Different Feedback Procedures on Mathematical Reasoning Ability". **Dissertation Abstract International.** Vol. 37, p. 780A.

2. Bailey, Steve (1987). "Using the Computer in Middle School Social studies." The Social Studies, vol. 78 N. 1, p. 23-25.

3. Fox, James ALBert, (1986). "A comparison of lecture Based Instruction and Computer Based Individualized Instruction". **Dissertation Abstract International,** Vol. 47, No. 6, p. 2132-A.

4. Al-Hareky. (1983). "A study of the Effectiveness of Modern Educational Technology on the Mathematics Performance of Elementary Students in Saudi Arabia. Thesis, in Curriculum and instruction, Penn state University, p. 115-119.

5. Hedlund, D. and Casolara, M. (1986) "Student Reaction to the use of computerized Experiments in Introductory psychology". **Educational Technology,** Vol. 26, No. 3, p. 42-45.

6. Hills. (1987). **Educational for a computer Age,** London, Croom Helm.

7. James, Lengel, (1987). Thinking Skills, Social Studies and Computer, **The Social Studies**, Vol. 78, No. 1, p. 14, 16.

8. Kniep, Willard. (1977). "Some effects of High level Questions with Systematic Positive Re-inforcement on the Achievement of Selected Social Studies concepts". **Social Education,** Vol. 41,, p. 341.

9. Kulik, J.A. (1983). "Synthesis of Research on Computer-based Instruction". **Educational leadership,** Vol. 41, N. 1, pp. 19-21.

10. Kulik, J.A. R.L. Bangert and G.W. Williams. (1983). "Effects of Computer based Teaching on Secondary School Students". **Journal of Educational psychology.** Vol. 75, N. 1, p. 19-26.

11. Marke, Schug (1988) "What Do Social Studies Teachers Say

about using computers" ? **The Social Studies.** Vol. 79, No. 3, p. 112-115.

12. Marsh, Merle Miller. (1985). "Computers Assisted learning in the Social Studies Development and Evaluation of A series of Computer programs for Middle School Students". **Dissertation Abstracts International,** Vol. 46, No. 4, p. 884-A.

13. Randy, Elliot Bennett. (1987). **Planning and Evaluating Computer Education.** Merrill publishing company, A Bell and Howel information company Columbus, Ohio, p. 14.

14. Seth, and Thomas, (1990), "A Study of the Effects of Computer Assisted Instruction in the Social Studies". **The Social Studies,** Vol. 81, N. 2, p. 73-76.

15. Shepherd, Ifan, (1980) "Computer Assisted learning in geography, Current Trends and Future prospects. Council for Education Technology, Britain.

16. Stepnoski, Marilyn. (1985). "Effects of computer-Monitored Feedback procedure on worksheet performance and Attenting Behaviour of Remedial Math. Student". **Dissertation Abstract International.** Vol. 45, N. 12, p. 3613-A.

17. Thomas, Weible, and Jacqueline, Mcmahon (1982). "Using Microcomputers in the Social Studies". **The Social Studies.** Vol. 73, No. 3, p. 110-113.

18. Thornburg, Devin Garth, (1989) "Computer-based Instruction and Support of Decision-making and Reasoning Skills in High School Social Studies". **Dissertation Abstract International,** Vol. 49, No. 9.

19. White, Charles. (1986). "The impact of structured Activities with A comptuer - Based File - Management program on Selected Information - processing Skills. **Dissertation Abstract International,** Vol. 47, N. 2, p. 513-A.3.

ملحق رقم (١)

اختبار تحصيلى فى وحدة الصين للصف الأول الثانوى فى مبحث الجغرافيـا

١ ـ تعليمات الاختبـار

يتكون هذا الاختبار من ٣٠ فقرة من نوع الاختيار من متعدد لكل فقرة أربعة بدائل ، واحدة منها فقط صحيحة ، فما عليـــك الا وضع اشارة × فى ورقة الاجابة المرفقة فى مربع الحرف الدال على الاجابة الصحيحة وفيما يلى مثال على ذلك :

ـــ اذا سرت مع حافة نهر الأردن من بحيرة طبريا الى البحر الميت ، فانك تتجه نحو :

أ ـ الشمال　　ب ـ الجنوب
جـ ـ الشـرق　　د ـ الغـــرب

فالاجابة الصحيحة لهذه الفقرة هى ذات الحرف (ب) فالمطلوب وضع اشارة × فى ورقة الاجابة المرفقة تحت الحرف (ب) امام الرقم الذى يشير الى الفقرة ٠

الباحث
د٠ ابراهيم القاعود

٢ - فقـــرات الاختبـــار

١ - أى من التالية أعلى جبال الصين ؟

أ - كون لون ب - هملايا جـ - التاى د - تيان شان

٢ - أى من التالية تعد من منخفضات الصين ؟

أ - تاريم ب - القطاره جـ - ارغوان د - اورال

٣ - من أنهار الصين نهر :

أ - السـند ب - الجانج جـ - فيسـى د - الهوانجهو

٤ - يقدر عدد سكان الصين حاليا بـ :

أ - أكثر من بليار ب - أكثر من تريليون
جـ - أكثر من مليار د- أقل من مليار

٥ - السلالة الرئيسية السائدة فى الصين هى :

أ - القوقازية ب - المغولية جـ - الزنجية د - الهندية

٦ - أى واحدة من التالية تعد ميزة من مزايا الزراعة فى الصين ؟

أ - قلة الانتاج الزراعى ب - الاعتماد على مياه الأمطار
جـ - الاعتماد على المياه الجوفية د - تعدد الأصناف الزراعية

٧ - أى من التالية لا يعد من الثروات الحيوانية فى الصين ؟

أ - الأسماك ب - الخنازير جـ - الابقار د - عجول البحر

٨ - تحتل الصين المرتبة الأولى فى العالم فى انتاج :

أ - البترول ب - الغاز الطبيعى
جـ - الفحم د - الكهرباء

٩ - أى من التالية يعد من مناطق حقول الفحم فى الصين ؟

أ - هونان ب - زتشوان جـ - يونان د - سيكيانغ

١٠ - أى من الصناعات التالية يعد ضئيل الانتاج فى الصين ؟

أ - الفوسفات ب - الأسمنت جـ - الأسلحة د - المنسوجات

١١ - اذا علمت أن المنطقة الغربية من الصين، منطقة جبلية، والمنطقة الشرقية سهلية، يمكن القول ان سكان الصين يتركزون فى الجهة:

أ - الغربية ب - الشرقية جـ - الشمالية د - الجنوبية

١٢ - اذا علمت أن الصين تحتل مساحة واسعة من قارة آسيا ، فيمكن القول انها تقع فى الجهة :

أ - الشمالية الغربية ب - الجنوبية الشرقية
جـ - الجنوبية الغربية د - الشمالية الشرقية

١٣ - اذا علمت ان هضبة التبت هى من أهم المرتفعات الصينية ، وان هذه المنطقة تعمل على حجز الرياح القادمة من المنطقة الشمالية والغربية ، يمكن أن تستخلص أن أعلى المرتفعات فى الصين تقع فى الجهة :

أ - الجنوبية الغربية ب - الشمالية الغربية
جـ - الجنوبية الشرقية د - الشمالية الشرقية

١٤ - اذا عرفت ان عدد سكان العالم يزيد عن ٤ مليارات ، يمكن أن تستخلص أن نسبة سكان الصين الى سكان العالم هى :

أ - ٥٠٪ ب - ٧٥٪ جـ - ٥ر٢٪ د - ٢٥٪

١٥ - أى من مجموعة الديانات التالية تعد ديانات رئيسة فى الصين ؟

أ - البوذية والكنفوشية ب - الاسلامية والبوذية
جـ - الهندوسية والاسلامية د - الكنفوشية والاسلامية

١٦ - اذا علمت ان الأرز يزرع فى الصين ثلاث مرات فى السنة مما جعلها تحتل المرتبة الأولى فى انتاجه ، عند ذلك يمكن أن تستخلص أن الأرز فى الصين :

أ - يستهلك محليا
ب يصدر للخارج
جـ - يستهلك نصفه ويصدر الباقى
د - يستهلك ويصنع الباقى

١٧ - أى من مجموعة المحاصيل التالية يعد محاصيل صناعية فى الصين؟

أ - قطن ، مطاط ، رز ب - رز ، قطن ، شاى
د - رز ، فول الصويا ، شاى

١٨ - اذا عرفت ان الصين من الدول المتقدمة صناعيا ، وبخاصة فى الصناعات الثقيلة ، يمكن القول ان أهم المعادن المنتجة فى الصين هى :

أ - الخارصين ب - الاملاح جـ - البوتاس د - الحديد

١٩ - اذا علمت أن حقل شانسى هو من حقول الفحم التى تقع فى سهل الصين العظيم ، عندها يمكن أن تستخلص أن ذلك الحقل هو من مجموعة الحقول :

أ - الشمالية ب - الشرقية جـ - الوسطى د - الجنوبية

٢٠ - اذا علمت أن الصين تعانى من صعوبات فى شبكة الطرق الحديدية ، يمكن أن يرجع ذلك الى :

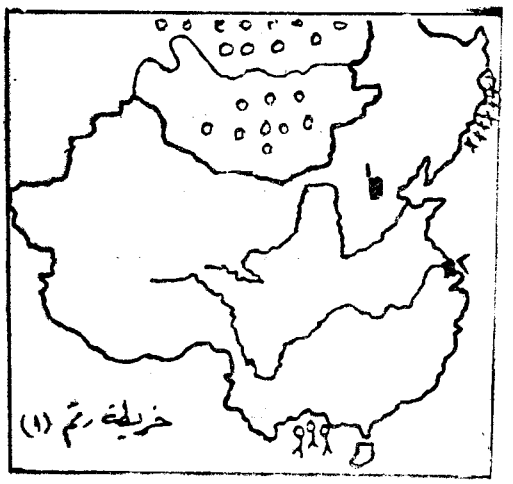
أ - قصر المسافات بين المدن
ب - طبيعة المنطقة الجبلية التى تقع فى غرب الصين
جـ - المنطقة السهلية والساحلية فى شرق الصين
د - تعرج السواحل الصينية

٢١ - يمكن حساب الكثافة السكانية لدولة ما عن طريق :

أ - عدد السكان × المساحة
ب - عدد السكان ÷ المساحة

حـ - (عدد السكان ÷ المساحة) × ١٠٠
د - (عدد السكان × المساحة) ÷ ١٠٠

٢٢ - يشير الرمز × فى الخريطة المرفقة رقم (١) الى بحر :



أ - اليابان
ب - الصين
جـ - الأصفر
د - بهرنغ

٢٣ - يشير الرمز (٥) فى الخريطة المرفقة رقم (١) الى الدول التى تحد الصين من الشمال وهذه الدول هى :

أ - بورما ومنغوليا ب - الهند ونيبال
جـ - افغانستان والاتحاد السوفيتى
د - الاتحاد السوفيتى ومنغوليا

٢٤ - يشير الرمز 🎗 فى الخريطة المرفقة رقم (١) الى الدولة التى تحد الصين من الجنوب وهى :

أ - أفغانستان ب - الهند جـ - فيتنام الشمالية د - منشوريا

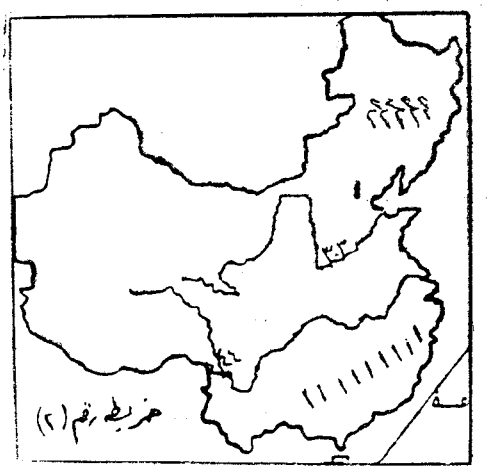
٢٥ - يشير الرقم (١) فى الخريطة المرفقة رقم (١) الى موقع أحد المدن التالية :

أ - بكين ب - شنغهاى جـ - كانتون د - هنكاو

٢٦ - يشير الرقم (٢) فى الخريطة المرفقة رقم (١) الى موقع أحد المدن التالية :

أ - نانكنج ب - شنغهاى جـ - كانتون د - هنكاو

٢٧ - يشير الرمز ١١١١١ فى خريطة الصـــين رقم (٢) الى مناطق زراعـــة :



أ - فول الصويا
ب - الذرة
جـ - الأرز
د - القمح

٢٨ - يشير الرقم (٢) فى خريطة الصين رقم (٢) الى مناطق زراعة:

أ : فول الصويا ب - الأرز جـ - الشاى د - السمسم

٢٩ - يشير الرقم (٣) فى خريطة الصين رقم (٢) الى مناطق انتاج :

أ - الانتيمون ب التنجســتن
جـ - القصدير د - النحاس

٣٠ - يشير الرقم (٤) فى خريطة الصين رقم (٢) الى مناطق انتاج :

أ - التنجستن ب - القصدير د - الانتيمون د - البوكسيت

ملحق رقم (٢)
نموذج من التدريبات التى قدمها الباحث
لتقويم طلبة الحاسوب

تدريبـــات :

١ ـ وضح على خريطة الصين الصماء التى أمامك ما يلى :

ـــ الحـــدود ٠
ـــ المدن الرئيســة ٠
ـــ الأنهار الرئيســة ٠
ـــ المناطق الصناعية ٠

قارن اجابتك بما هو موجود فى البرنامج، وقوم نفسك ، ثم صوب أخطاءك ان وجدت ٠

٢ ـ استخلص من البرنامج معدل الزيادة السنوية للسكان فى الصين٠

٣ ـ اكتب تقريرا مختصرا عن موقع الصـــين ، وأهم المعـــالم التضاريسية فيها ، وقارن ما كتبت بما هو موجود فى البرنامج ، وصوب اخطاءك ان وجدت ٠

٤ ـ استخلص من البرنامج أهم حقول الفحم فى الصين ، وأماكن وجـــودها ٠

٥ ـ استخلص من البرنامج مميزات الزراعة فى الصين ٠

٦ ـ من خلال البرنامج هل تعتقد أن الصين دولة قوية من النواحى الصناعية والزراعية ، وضح ذلك مقدما أدلة احصائية مقنعة ٠

الاستقلال النفسى عن الوالدين لدى الشباب وعلاقته بتوافقهم فى الجامعة

د/محمد محروس الشناوى(*) د/محمد السيد عبد الرحمن(*)

مقـــــدمة :

تفترض نظريات النمو الانسانى بصفة عامة وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الاستقلال النفسى Psychological Separation فى مرحلة المراهقة المتأخرة وبداية الرشد ، وتحقيق التوافق فى مجالات الحيـــاة المختلفة وبذلك فان توجه المراهـــــق نحو تحقيق التوافق الشـــخصى والاجتماعى والأكاديمى يعتمد بدرجة كبيرة على قدرة هذا المراهق على تحقيق الاستقلال النفسى عن الوالدين ، وأن يكون لديه الاحساس بهويته كشخص مستقل ٠

ويذكر تيبر (Teyber, 1983) أن الاستقلال النفسى عن الوالدين يرتبط بتحقيق النجاح الأكاديمى فى مرحلة الجامعة ، ويضيف ملاحظته أن الدراسات التى أجريت فى مجال الاستقلال النفسى قليلة ، وهو يرجع ذلك الى عدم وجود الأداة المناسبة لقياس هذا المتغير ٠

كما لاحظ أليســـون (Elson, 1964) وكل من فولمير ، ميدالى ولورد (Fulmer, Medali & Lord, 1982) أن كثيرا من المشكلات التى تدفع بالطلاب الى مراكز الارشاد والعلاج النفسى فى الجامعات هى فى الواقع مظاهر لأعراض تتصل بالكفاح من أجل الاستقلالية والفردية ٠

وقد قام هوفمان (Hoffman, 1984)باعداد قائمة لقياس الاستقلال النفسى عن الأبوين تشمل على ١٣٨ فقرة ، نصفها خاص بقياس الاستقلال

(*) كلية العلوم الاجتماعية ، جامعة الامام محمد بن سعود الاسلامية ٠

عن الأب والنصف الآخر لقياس الاستقلال عن الأم ، وتوصل الى تحديد أربعة أبعاد لهذا المقياس هى الاستقلال الوظيفى ، والاستقلال العاطفى، استقلال الصراعات ، والاستقلال فى الاتجاهات . وقد شجع ذلك مجموعة من الباحثين على القيام بمجموعة من الدراسات حول علاقة هذا المتغير بمجموعة أخرى من المتغيرات .

ورغم أن كثيرا من نظريات النمو النفسى تشير بشكل أو بآخر الى مفهوم الاستقلال النفسى أو الفردية تحت مسميات مختلفة مثل الهوية Identity ، التمايز Differentiation الا أن أولى النظريات التى تحدثت عن هذا المفهوم كانت نظرية التحليل النفسى تحت مصطلح الاستقلال والفردية Separation-Individuation باريس (Paris, 1976) ، حيث ترى أن الباعث لدى الفرد نحو التوافق الشخصى الصحيح يعتمد بدرجة كبيرة على قدرته على الاستقلال نفسيا عن والديه واكتسابه للاحساس بالهوية كشخص مستقل .

وترى مارجريت ماهلر (Mahler, 1968) التى اقترحت اصطلاح الاستقلال والفردية أن هذه العملية تتكون خلال مرحلة الطفولة من مجموعتين من المتغيرات المرتبطة داخليا . احداها ذات طبيعة سلوكية Behavioral وتتمثل فى الدرجة والمرونة التى يحقق بها الطفل نشاطا سلوكيا مستقلا ، والمجموعة الثانية ذات طبيعة معرفية تتمثل فى عملية التمثيل العقلى Mental Representation وهى الدرجة ومدى الثبات فى التفريق بين الذات وبين تمثيل الأشياء ، وقدرة الطفل على التصرف باستقلالية عن الأم ، ورؤية نفسه معرفيا (عقليا) على أنه شخص مستقل ، تعتبر مهام متداخلة من مهام النمو . وترى ماهلر ، وباين وبيرجمان (Mahler, Pine & Pergman, 1975) أن هذه المهام تتحقق عادة خلال الأعوام الثلاثة الأولى من حياة الطفل فى اطار علاقة عاطفية مكثفة بين الأم والطفل حيث تفضى بالطفل الى مجموعة من المراحل المتتابعة التى تتلاشى فيها هذه العلاقة . غير أن بلوس (Bloss, 1979) قد اقترح أن هناك عملية استقلال وتفرد ثانية تحدث أثناء مرحلة المراهقة حيث يزداد فيها الاستهداف لتنظيم الشخصية ، ويضيف أن الحل

الناجح لكل من المرحلتين الأولى والثانية للاستقلال والتفرد ضرورى للنمو النفسى الصحيح .

ومع ظهور الكتابات الحديثة فى مجال الأسرة ، والعلاج الأسرى Family Therapy وبصفة خاصة نظريات العلاقات مع الأشياء Object Relation والمنظومات الأسرية Family Systems ، ظهر مفهوم المفارقة (التمايز) Differentation كمرادف لمفهوم الاستقلال والفردية Separation-Individuation ويرى بووين (Bown : 1972) وهو من أبرز من كتبوا فى نظرية المنظومة الأسرية Family Systems Theory أن هناك قوى تعادلية فى حياة الأسرة. قوة تدفع نحو الفردية individuality أو الاستقلال الذاتى Autonomy . وقوة تدفع نحو التجمع Togetherness أو الانتشار Fusion وقد أطلق على القوة التى تدفع الىالفردية اصطلاح المفارقة أو التمايز Differentation فى مقابل القوة الثانية : الائتلاف أو التجمع Togethereness .

ويرى بووين ان الناس يتوزعون على خط متدرج يمكن أن نسميه تدرج الاختلاف Scale of Differentiation يتراوح بين المستويات الأدنى الى المستويات الأعلى من اختلاف الذات (مفاضلة الذات عما حولها) ، ويعتبر المستويات الأعلى على هذا التدرج كائنة فى المستوى النظرى فقط حيث يحتفظ بها للمستوى الذى قد يتطور له الناس ولكن الانسان لم يصل اليه بعد . أما الناس الذين يقعون فى الطرف الأدنى من هذا التدرج فهم الذين تسيطر عليهم قوة التجمع أو الائتلاف فى تفكيرهم ونشاطهم . أما أولئك الذين يقتربون نحو الطرف الأعلى من التدرج فهم الذين تقترب لديهم كل من قوى الانفراد والتجمع الى حد أمثل من التوازن ، وهذا التوازن يسمح للشخص أن يكون فردا محررا أو مستقلا بشكل جيد ، بالاضافة الى كونه عضوا مؤثرا فى فريق (هو فريق الأسرة بالطبع) . وفى الواقع فان معظم الناس يقعون حول منتصف هذا التدرج .

أهمية الدراســـة :

تحاول الدراسة الراهنة التعرف على العلاقة بين الاستقلال النفسى عن الوالدين لدى طلاب احدى الجامعات المصرية (جامعة الزقازيق)، وتوافق هؤلاء الطلاب بالجامعة ، لما لهذه المتغيرات من أهمية فى ارشاد هؤلاء الطلاب لحلول المشكلات التى تصادفهم ، كما ترجع أهمية الدراسة الى كونها دراسة استطلاعية تلقى الضوء على المتغيرات التى تتناولها ومالها من أهمية فى الصحة النفسية ٠

الهدف من الدراســـة

تهدف هذه الدراسة الى بحث العلاقة بين الاستقلال النفسى عن الوالدين بأبعاده المختلفة ، وبعض مظاهر التوافق فى مرحلة المراهقة المتأخرة ، وكذلك دراسة الفروق بين الجنسين ، وبين طـــلاب الريف وطلاب الحضر فى الاستقلال النفسى ٠

مشكلة الدراســـة :

تحاول الدراسة الراهنة الاجابة على التساؤلات الآتية :

١ ـ هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة احصـــائية بين أبعـــاد الاستقلال النفسى ، وأبعاد التوافق ودرجته الكلية لدى طلاب الجامعة٠

٢ ـ هل يتأثر الاستقلال النفسى لطلاب المرحلة الجامعية بمتغيرى الجنس والبيئة والتفاعل بينهما ٠

٣ ـ هل يتأثر التوافق النفسى لطلاب المرحلة الجامعية بمتغيرى الجنس والبيئة والتفاعل بينهما ٠

الدراســات الســابقة :

منذ أن وضع هوفمان (١٩٨٤) مقياسه : الاستقلال النفسى لطلاب الجامعة ٠ توالت بعد ذلك الدراسات فى هذا المجال لما قدمه هذا المقياس من فرصة دراسة وقياس هذا المتغير فىعلاقته بمتغيراتأخرى كالتوافق، والاكتئاب ، والعلاقات داخل الأسرة وغيرها ٠ وأهم هذه الدراســات

وأولها كانت دراسة هوفمان (Hoffman, 1984) بعنوان الاستقلال النفسى عن الوالدين لدى الأفراد فى المراهقة المتأخرة ، حيث عرض الباحث فى دراسته لمحاولة تقديم تصور عن الجوانب المختلفة للاستقلال النفسى لدى المراهقين عن والديهم · وقام بتطوير مقياس الاستقلال النفسى للمراهقة المتأخرة وعرض وصفا له ، وتوصل الى تحديد أربعة مقاييس فرعية هى الاستقلال الوظيفى ، الاستقلال العاطفى استقلال الصراعات ، واستقلال الاتجاهات ، وحسبت معاملات الارتباط بين مقياس الاستقلال النفسى ومقياس التوافق الشخصى على قائمة الصفات الشخصية وكذلك الدرجات الخاصة بالمشكلات فى المقررات الدراسية ، والعلاقات العاطفية،وتكونت عينة الدراسة من ٧٥ طالبا ، ٧٥ طالبة من طلاب الجامعة · وقد أوضحت النتائج أن زيادة الاستقلال فى الصراعات يرتبط ايجابيا مع زيادة التوافق الشخصى وبصفة خاصة فى جانب العلاقات العاطفية · كما وجد أن زيادة الاستقلال العاطفى يرتبط أكثر مع تحسن فى التوافق الأكاديمى · وأنهى الباحث دراسته بتوصيات حول استخدام هذه الأداة فى مجال الارشاد النفسى ، وكذلك فيما يتعلق بالدراسات المقترحة مستقبلا ·

أما دراسة لوبيز وكامبل ، ووتكينز (Lopez, Campbell, & Wetkins, 1986) فقد سعت لمعرفة العلاقة بين الاكتئاب ، والاستقلال النفسى ، والتوافق فى الجامعة · وكذلك دراسة تأثير جنس الفرد على العلاقة بين الاستقلال النفسى والتوافق فى الجامعة · وتكونت عينة الدراسة من ٤٢ طالبا وطالبة جامعيين (١٨ ذكور ، ٢٤ اناث) من أسر غير منفصلة أو متصدعة · طبقت عليهم مقاييس لقياس الاكتئاب ، والاستقلال النفسى ، والتوافق فى الجامعة · فأوضحت النتائج أن الطلاب كانوا أكثر استقلالية عن والديهم عن الطالبات ، كما توجد علاقة ارتباطية سالبة بين الاستقلال النفسى وكل من الاكتئاب والتوافق فى الجامعة لدى الطالبات فقط بينما لا توجد علاقة دالة بين الاكتئاب والتوافق سواء لدى الطلاب أو الطالبات ، وتقترح النتائج الاضافية للدراسة أن العلاقة بين الاستقلال النفسى والتوافق لدى الشباب الصغار يتأثر بنوع الاستقلال ، والتوافق المقاس ، وكذلك يتأثر بجنس الفرد ،

وجنس الوالد . كما ناقش الباحثون أهمية النتائج فى نظريات النمو ، والبحوث المقبلة .

وكان لدراسة لوبيز واندروز (Lopez & Andrews, 1987) هدف آخر يختلف عن دراستى هوفمان ١٩٨٤ ، ولوبيز وزملائه ١٩٨٦، وهو دراسة العلاقة بين الاستقلال النفسى عن الأسرة واتخاذ القرار المهنى وقد عرض الباحثان منظورا أسريا يفسر عدم القدرة على اتخاذ قرار مهنى ، وكذلك الدور الذى تقوم به الأسرة فى اتخاذ القرارات المهنية ، وتوضيح العلاقة بين نمو الأسرة وعملية اتخاذ القرارات المهنية . وخلص الباحثان الى أن عدم القدرة على اتخاذ القرار المهنى ماهو الا عرض يدل على عدم حدوث الاستقلال النفسى عن الأبوين بصورة ملائمة ، ويميز الباحثان بين أولئك الطلاب الذين يعانون من عدم التحديد (المترددين) بسبب عوامل موقفية مثل وجود نواقص فى المعلومات المهنية ، وأولئك الذين لديهم نواقص فى السلوك ، ويرى الباحثان أن اتخاذ القرار المهنى يرتبط بشكل كبير مع تكوين الهوية Identity لدى الراشدين وعملية الاستقلال عن الأسرة . وان هذه المهام تمثل تحولا هاما فى وظيفة الأسرة . وهذا التحول بدوره ينمى الاستقلالية فى عملية اتخاذ القرار لدى الشاب .

أما دراسة مور (Moore, D. 1987) فقد تكونت من دراستين فرعيتين هدفت الأولى الى تحديد مكوناتالاستقلال النفسى عن الوالدين فى مرحلة المراهقة المتأخرة وتكونت عينة الدراسة من ٢٠٢ طالبا جامعيا ، ١٨٩ طالبة جامعية تتراوح أعمارهم بين ١٨ - ٢١ سنة طبق عليهم الباحث مقياسا من اعداده يتكون من ٣٤ فقرة (بندا) مصمم بطريقة ليكرت لقياس الاستقلال عن الأسرة ، وباجراء التحليل العاملى لبنود المقياس اتضح أن الاستقلال عن الأسرة يتضمن ثمان عوامل هى : الحكم الذاتى Self-Governance ، الانفصال العاطفى Emotional Detachment ، الاستقلال المالى ، استقلال المسكن ، التحرر Disengagement ، الانضمام للاقامة الداخلية فى الجامعة School Affiliation بدء تكوين أسرة ، التخرج Graduation حيث حددت هذه العوامل أبعاد الاستقلال ، واستخدمت فى الدراسة الثانية .

اما الدراسة الثانية فتهدف الى اختيار بعض المتغيرات الشخصية والأسرية فى علاقتها بعوامل الاستقلال عن الأسرة التى حددت فى الدراسة الأولى وتكونت عينة هذه الدراسة من ٩٩ طالبة ، ١٠٠ طالب جامعى لم يشترك أحد منهم فى عينة الدراسة الأولى ، ويعيشون بعيدا عن أسرهم ، وتتراوح أعمارهم بين ١٨ - ٢٠ سنة . طبق عليهم المقياس السابق الذى يقيس الاستقلال عن الأسرة ، ومقاييس أخرى أهمها : مقياس الوحدة Loneliness لراسل وآخرين Russel et al., 1980 ومقياس تقدير الذات لروز نبرج Rosenberg 1965 ومقياس الرضا عن الحياة Life-Satisfaction لروبنسون وشيفر Robinson & Shaver 1969 ومقياس هوية الانا اعداد تان واخرين Tan et al., 1977 بالاضافة الى مقياس صعوبات الحياة المنزلية ، ومقياس للعلاقة المدركة مع الوالدين - وتوصلت الدراسة الى نتائج عديدة أهمها : عدم وجود فروق بين الجنسين فى العوامل الثمانية لمقياس الاستقلال ماعدا بعد الحكم الذاتى فكانت الفروق دالة عند ٠,٠٥ لصالح الذكور . وباستخدام تحليل الانحدار المتعدد أوضحت النتائج كذلك أن الطريقة التى يحقق بها المراهقون فى مرحلة المراهقة المتأخرة استقلالهم النفسى عن الأسرة ترتبط بدلالة مع سوائهم النفسى ، ومع علاقتهم المدركة مع كل من الأب والأم . واقترحت الدراسة أن البيئة المشجعة للاستقلال عن الوالدين منذ الصغر تؤتى ثمارها بشكل أفضل فى مرحلة المراهقة المتأخرة .

كما قام لوبيز وآخرون Lopez, et al., 1988) بدراسة تمثل امتدادا لدراسته السابقة مع اندروز وترتبط فى بعض جوانبها بأهداف دراسة مور حيث هدفت الى دراسة العلاقة بين طلاق الوالدين وعدد من المؤشرات فى نمو طلاب الجامعة ، واختارت عينة تتكون من ٢٥٥ طالبا جامعيا من أسر سوية والعلاقة بين والديهم قائمة فعلا ، وعينة أخرى من ١١٢ طالبا جامعيا من أسر متصدعة بطلاق الوالدين حيث طلب من المجموعتين الاجابة على مقياسى الاستقلال النفسى ، والتوافق للجامعة . وقد أظهر الطلاب الذين جاءوا من أسر وقع فيها الطلاق بين الوالدين استقلالية عن الأب فى الجوانب الوظيفية ، العاطفية ، واستقلال الاتجاهات أكبر بدرجة دالة احصائيا عن نظرائهم الذين جاءوا من أسر

سوية لم يقع فيها الطلاق.كما أظهروا درجة أعلى فى استقلال الاتجاهات عن نظرائهم الذين انحدروا من أسر سوية . أما الاستقلال الصراعى عن الأب فقد كان أقل بدرجة دالة احصائيا لدى الطلاب الذين انحدروا من أسر متصدعة عن أولئك الذين انحدروا من أسر عادية. واستدل الباحثون على أن الوالدين قد يؤثران بشكل فارق على عمليات الاستقلال النفسى لطلاب الجامعة .

وقد اختلفت نتائج الدراسة السابقة الى حد ما مع نتائج دراسة هوفمان وفيز (Hoffman & Weiss, 1987) وعنوانها ديناميات الأسرة وعرض لمشكلات طلاب الجامعة . حيث تأثر الباحثان بما لاحظاه من اهتمام المرشدين فى الجامعة بتأثير ديناميات الأسرة على السعادة العاطفية لدى الطلاب وما وصل اليه بعض الباحثين عن أهمية الدور الذى تلعبه العلاقات المضطربة داخل الأسرة فى نشوء المشكلات النفسية التى يأتى بها الطلاب الى المرشدين، وأن هذه الأعراض قد تكون تعبيرا عن الصراع من أجل الاستقلال النفسى عن الأبوين والتى تنشأ عادة خلال هذه المرحلة من مراحل النمو . وقد قام الباحثان بدراسة الاستقلال الوظيفى عن الوالدين ، والصراع الوالدى ، والسيطرة ، وكذلك الأعراض الموجودة لدى الوالدين ، وذلك فى علاقتها مع المشكلات الراهنة لدى طلاب الجامعة . وقد أجرى الباحثان دراستهما على عينة تتكون من ٨٣ طالبا ، ١٠٧ طالبة من أسر غير منفصلة (لا يوجد طلاق بين الوالدين) . وتبين لهما وجود علاقة مباشرة بين درجة الصراع بين أفراد الأسرة ، والتعاسة التى يشعر بها الطلاب كما يقررونها . وقد تبين من الدراسة أنه كلما زادت درجة الاعتماد (عدم الاستقلال) الصراعى للطالب عن أى من الوالدين أو كليهما كلما زادت الأعراض التى أبداها الطلاب سواء عن أنفسهم أو عن والديهم ، كما وجدا ارتباطا دالا احصائيا بين كل من الصراع بين الوالدين من جانب ، والاعراض لدى الطلاب والوالدين من جانب آخر ، ولم يوجد تباين نتيجة للصراع الوالدى باختلاف أيهما كان المسيطر فى العلاقة الزواجية ، وأخيرا أوضح الباحثان أن الأعراض الوالدية ترتبط مع المشكلات الراهنة للطلاب مع كون الاعتماد العاطفى يخدم كمتغير وسيطى هام .

كما كان لدراسة لابسلى واخرين (Lapsley et al. : 1989) هدف مماثل لدراسة كل من هوفمان ١٩٨٤ ، ولبيز وآخرين ١٩٨٦ . وهو دراسة العلاقة بين الاستقلال النفسى والتوافق للجامعة وتكونت عينة الدراسة من مجموعتين الأولى عددها ١٣٠ طالبا من الطلاب المستجدين بالجامعة ، والثانية عددها ١٢٣ طالبا بالسنوات النهائية واستخدما مقياس الاستقلال النفسى (هوفمان ١٩٨٤) لقياس متغير الاستقلال ، ومقياس التوافق للجامعة (بيكر ١٩٨٤) لقياس متغير التوافق ، وقد أظهر الطلاب الجدد ميلا أكبر للاعتماد النفسى على الأب والأم ، ودرجة أدنى من التوافق الاجتماعى والانفعالى عن الطلاب فى المستويات النهائية . كما كانت هناك علاقة واضحة بين الاستقلال والتوافق رغم أن الاستقلال لا يتنبأ بالتوافق ، ويظهر الاستقلال ارتباطا بدرجة أكبر مع التوافق الشخصى والانفعالى وخاصة فى أبعاده : الاستقلال الوظيفى ، والاستقلال العاطفى عن الأم ،والاستقلال الصراعى عن الأب . كما أظهرت الدراسة وجود فروق بين الجنسين حيث أظهرت الاناث استقلالية نفسية أكبر من الذكور ، وأخيرا فان النتائج تظهر أن للتقدم نحو الاستقلالية ليس متساويا عبر الأبعاد الأربعة : الوظيفى ، العاطفى ، الصراعى ، الاتجاهى .

وأخيرا كانت دراسة لوبيز واخرين (Lopez, et al., 1989) والتى هدفت الى معرفة آثار الصراع بين الزوجين ، وانماط الاندماج والتفاعل الأسرى على التوافق لدى طلاب الجامعة . حيث قام الباحثون بتطبيق مقياس التركيب الأسرى (لوبيز ١٩٨٦) ومقياس الاستقلال النفسى (هوفمان ١٩٨٤) ومقياس التوافق للجامعة (بيكر ١٩٨٤) . على عينة من ٢٢٢ طالبا ، ٣٣٢ طالبة فى مرحلة البكالوريوس وذلك لبحث أثر التفاعل بين الصراع الزواجى ونمط الاندماج (الائتلاف) الأسرى على توافق أفراد العينة فى كلياتهم الجامعية . وقد أظهر أفراد البحث الذين جاءوا من أسر تعيسة زواجيا درجة أدنى فى الاستقلال الصراعى عن الوالدين ، ودرجات أدنى بدرجة دالة احصائيا على مؤشرات التوافق فى الكلية عن أولئك الذين لم يكن فى أسرهم هذا الصراع كما أوضح هؤلاء الطلاب الذين جاءوا من أسر تعيسة فى زواجها استقلالا وظيفيا

وعاطفيا أعلى بالنسبة للأب ، واستقلالا اتجاهيا أكبر عن كل من الأب والأم عما أظهره أولئك الذين جاءوا من أسر سعيدة فى زواجها ٠

تعقيب على الدراسات السابقة :

منذ أن اقترحت مارجريت ماهلر اصطلاح الاستقلال (أو الانفصال) النفسى Psychological Separation والمحاولات تتوالى لاخراج هذا المفهوم الى حيز الدراسة ٠ وقد نشر هوفمان عام (١٩٨٤) أداة لقياس متغير الاستقلال النفسى حيث حدد له أربعة أبعاد هى :

الاستقلال الوظيفى أو المهنى ٠	Functional Independence
الاستقلال العاطفى ٠	Emotional Independence
استقلال الصراعات (النزاعات) ٠	Conflictual Independence
استقلال الاتجاهات ٠	Attitudinal Independence

حيث يقيس كل بعد استقلال المراهق عن كل من والديه من جانب معين وقد أدى بناء هـذه الأداة الى تشجيع مجموعة من الباحثين على اجراء دراسات فى هذا المجال ٠ وفى الدراسة التى أجـراها هوفمان (١٩٨٤) والتى درس فيها العلاقة بين أبعاد مقياسه المذكورة وأبعـاد مقياس التوافق للجامعة الذى أعده بيكر (١٩٨٤) Baker اتضح له أن زيادة الاستقلال فى الصراعات يرتبط ايجابيا مع زيادة التوافق الشخصى كما أن زيادة الاستقلال العاطفى يرتبط أكثر مع تحسن التوافق الأكاديمى٠ أما لوبيز وزملاؤه (١٨٦) فقد اهتم بدراسة العلاقة بين الاستقلال النفسى وكل من الاكتئاب والتوافق فى الجامعة اتضح منها أنه توجد علاقة سالبة بين الاسـتقلال النفسى وكـل من الاكتئاب والتوافق فى الجامعة لدى الطالبات بينما لا توجد علاقة دالة بين الاكتئاب والتوافق لدى الجنسين، كما أوضحت دراسة لوبيز واندروز (١٩٨٧) أن الاستقلال عن الوالدين له أهمية فى اتخاذ المراهقين لقرارات حول مستقبلهم المهنى حيث أن اتخاذ القرار المهنى يرتبط كثيرا بتكوين الهوية التى يعتبر الاستقلال النفسى جانبا هاما فى تكوينها ٠ وقـد اهتمت دراسـة مور (١٩٨٧)

moore بالتعرف على العوامل الداخلة فى مفهوم الاستقلال النفسى حيث أمكنه التعرف على ثمان عوامل للاستقلال واتضح له ارتباطها بجوانب الصحة النفسية ٠

أما الدراسة التى قام بها لوبيز وآخرون (١٩٨٨) فقد قارنت بين مجموعتين من أسر متصدعة بسبب الطلاق وأسر غير متصدعة واتضح للباحثين أن طلاق الوالدين قد يؤثر بشكل فارق على الاستقلال النفسى لدى طلاب الجامعة ٠ وفى دراسة هوفمان وويز (١٩٨٧) يتضح أن هناك علاقة بين الأعراض التى جاء بها الطلاب الى الارشاد وبين عدم الاستقلال الصراعى عن والديهم وان هناك تشابها بين أعراض الابناء وأعراض الآباء ٠

وبصفة عامة فان الدراسات السابقة قد تناولت بالدراسة ما يلى :

١ - **التعرف على العوامل التى تدخل فى مفهوم الاستقلال :** وعلى حين حصل هوفمان (١٩٨٤) Hoffman على أربعة أبعاد هى : الاستقلال الوظيفى والاستقلال العاطفى ، استقلال الصراعات٠واستقلال الاتجاهات فان مور (١٩٨٧) moore قد نوصل الى ثمانية أنواع من الاستقلال النفسى عن الآباء هى : حكم الذات ، الانفصال العاطفى ، الاستقلال المالى ، استقلال المسكن ، التحرر من الارتباط ، الاندماج والانتماء المدرسى ، بدء تكوين أسرة ، التخرج ٠

٢ - **دراسة العلاقة بين الاستقلال والتوافق فى الجامعة :** وقد افترضت هذه الدراسات وجود علاقة ارتباط موجبة بين الاستقلال النفسى عن الوالدين والتوافق للجامعة واستخدم فيها مقياس الاستقلال النفسى الذى أعده هوفمان (١٩٨٤) Hoffmanومقياس التوافق للجامعة الذى أعده بيكر فى جامعة كلارك (١٩٨٤) Baker وكانت أولى تلك الدراسات دراسة هوفمان (١٩٨٤) والتى اتضح له منها أن زيادة الاستقلال العاطفى يرتبط بتحسن فى التوافق الأكاديمى وزيادة الاستقلال الخاص بالصراعات يرتبط ايجابيا مع زيادة التوافق الشخصى ٠ وكانت دراسة لوبير وزملاؤه (١٩٨٦) مهتمة فى جانب منها بدراسة العلاقة بين التوافق والاستقلال حيث أن هناك علاقة دالة وسالبة بين الاستقلال

النفسى عند الطالبات ووجود اكتئاب وكذلك التوافق . أما دراسة لابسلى وزملاؤه فقد أوضحت أن الطلاب الجدد لديهم ميل أكبر للاعتماد النفسى على الأب والأم ودرجـــة أدنى من التوافق الاجتماعى والانفعـالى عن الطلاب من المستويات النهائية فى الجامعة .

٣ - **دراسات تناولت تأثير تماسك الأسرة على الاســتقلال :** حيث تضمنت هذه الدراسات عينات من أسر متصدعة بسبب الطلاق وأخــرى لم يقع فيها الطلاق حيث أوضحت دراسة لوبيز وآخـــرين (١٩٨٨) أن الذين جاءوا من أسر وقع فيها الطلاق يكون استقلالهم الوظيفى والعاطفى والاتجاهى عن آبائهم أكبر من الذين جاءوا من أسر لم يقع فيها الطلاق، الا أن استقلالها الصراعى عن الوالدين كان أدنى ممن جاءوا من أسر لم يقع فيها الطلاق .

٤ - **دراسات تناولت العلاقة بين الاستقلال وبعض جوانب الصحة النفسية :** ومن هذه الدراسات دراسة لوبيز واندروز (١٩٨٧) التى درست العلاقة بين الاستقلال النفسى واتخاذ القـــرارات المهنية حيث اتضح أن الاستقلال النفسى له دور هام فى تكوين الهـوية الذى يرتبط بدوره مع اختيار مهنة .

كما درس لوبيز وزمــلاؤه (١٩٨٦) عـــلاقة الاســـتقلال النفسى بالاكتئاب والتوافيق حيث (توصل الى وجود ارتباط عكسى (سالب)بين الاســـتقلال والاكتئاب النفسى لدى الطالبات فى الجامعـة . كما يرى هوفمان وويز (١٩٨٧) نتيجة دراستهما أن هناك علاقة بين الاعراض التى يأتى بها الطلاب للارشاد وبين وجـــود صراع فى الأسرة وكذلك عملية الاستقلال عن الوالدين حيث . اتضح كذلك ان الاعراض الوالدية ترتبط مع المشكلات الراهنة للطلاب وان الاعتماد (عـــدم الاستقلال) العاطفى يخدم كمتغير وسيطى هام .

وقد استفاد الباحثان من مراجعة الدراسات الســـابقة فى صياغة تساؤلات الدراسة الراهنة حول العلاقة بين الاســتقلال النفسى والتوافق فى الجامعة ووجود فروق ترجع الى الجنس (ذكــور اناث) أو الى البيئة (ريف حضر) أو الى التفاعل بين الجنس والبيئة .

منهج الدراسة واجراءتها

أولا : العينة :

تكونت عينة الدراسة من ٨٢ طالبا وطالبة بالفرقة الثالثة علمى (شعبة صناعية + طبيعة وكيمياء) بكلية التربية - جامعة الزقازيق. تراوحت أعمارهم بين ٢١ر٣ سنة - ٢٣ر٢ سنة بمتوسط ٢٢ر٥٤ سنة وانحراف معيارى ١ر٩٦ ، وينحدرون جميعا من أسر سوية غير متصدعة لوفاة أحد الوالدين أو انفصالهما بالهجر أو الطلاق كما يقيم أفراد العينة بصورة دائمة مع والديهم (الأب والأم) وقد استبعدت الحالات التى لم تستكمل الاجابة على بنود أدوات الدراسة والتى تقيم بعيدا عن الوالدين فى مدن جامعية أو غيرها ، والطلاب الذين يعمل أحد والديهم خارج الوطن . وكان اجمالى عدد الطلاب المستبعدين ٢٧ طالبا وطالبة (١٧ ذكور + ١٠ اناث) . ويمكن تقسيم طلاب العينة من حيث الجنس والبيئة الى :

— **من حيث الجنس :** تضمنت عينة الدراسة ٦٦ طالبا ، ١٦ طالبة بنفس الفرقة الدراسية . ولم توجد بينهم أية فروق ذات دلالة احصائية فى متوسط العمر الزمنى . جدول (١) .

— **من حيث البيئة :** تشمل عينة الدراسة ٤٧ طالبا وطالبة (٣٩ ذكور + ٨ اناث) يقيمون مع والديهم فى القرية (طلاب الريف) . وبحساب قيمة (ت) لدلالة الفروق بين المجموعتين فى العمر الزمنى كانت غير دالة احصائيا ولم توجد بينهم أية فروق فى هذا الجانب .

كما يوضحها الجدول الآتى :

جدول (١) قيمة ت لدلالة الفروق بين متوسطى العمر
الزمنى لكل من الذكور والاناث ، وطلاب الريف وطلاب الحضر

مجموعتا المقارنة	العدد	المتوسط	الانحراف المعيارى	قيمة ت ودلالتها	مجموعتا المقارنة	العدد	المتوسط	الانحراف المعيارى	قيمة ت ودلالتها
ذكـور	٦٦	٢٢ر٦٨	١ر٩٨	٠ر٧٧	طـلاب الحضر	٣٥	٢٢ر٢٦	١ر٧٤	٠ر٨٩
انـاث	١٦	٢٢ر٢٥	٢ر٠٢	غيـر دالـة	طـلاب الريف	٤٧	٢٢ر٧٧	٢ر٢١	غيـر دالـة

يتضح من الجدول عدم وجود فـــروق ذات دلالة احصـائية بين الجنسين أو طلاب الريف وطلاب الحضر فى العمر الزمنى مما يدل على التجانس بين المجموعات فى السن .

ثانيا : الأدوات :

استخدم الباحثان آداتين هما مقياس الاستقلال النفسى لطـــلاب الجامعة ومقياس التوافق وفيما يلى وصف للأداتين :

١ - **مقياس الاستقلال النفسى لطلاب الجامعة** : ترجمـة وتعريب محمد محروس الشناوى ومحمد السيد عبد الرحمن .

أعد هذا المقياس هوفمان (Hoffman, J.A., 1984) . كأداة لقياس الاستقلال النفسى فى مرحلة المراهقة المتأخرة عن الوالدين وقد استخدم المقياس على نطاق واسع فى عديد من الدراسات التى تمت فى هـــذا المجال ويتكون المقياس من ١٣٨ عبارة تم صياغتها بطريقة التقرير الذاتى Self-Report فى صورتين :

الصورة الأولى (ب) وتكون من ٦٩ عبارة تقيس أبعاد الاســـتقلال عن الأب ، الصورة الثانية (م) وتتكون من ٦٩ عبارة تقيس أبعاد الاستقلال عن الأم وتتوزع عبارات كل صـــورة على أربعة أبعاد هى الاســـتقلال الوظيفى ، الاستقلال العاطفى - الاستقلال فى الصراعات - الاستقلال فى الاتجاهات . وليست للمقياس درجة كافية .

بناء المقياس واعداده :

استفاد هوفمان فى بنائه لهذا المقياس من المقياس الذى وضـعه شـــيرمان Sherman, 1946 والمعروف بمقيـــاس التحرر لطـــلاب الجامعة . Emancipation questionnaire For College Students والذى بنى أصلا على اختيار ماك ديل للتحـــرر للأولاد الذين تتراوح أعمارهم بين (١٠ - ١٨) McDill Emancipation Scale For boys aged 10 to 18 غير ان مقياس شيرمان كان يعطى قيمة واحدة

توضح التحرر عن كلا الوالدين ولم يعط درجة للاستقلال عن الأب ، وأخرى للاستقلال عن الأم ، كما أن بعض بنوده لم تعد صالحة . حيث انتقى هوفمان البنود التى اعتبرها شيرمان أكثر قدرة على التمييز بين مرتفعى التحرر، ومنخفضىالتحرر فىمجموعة دراسته بغرض الاستفادة بها فى بناء مقياسه الحالى بعد اعادة صياغتها . فبالنسبة للأبعاد الثلاثة : الاستقلال الوظيفى ، والعاطفى ، والصراعات فان بعض من بنودها اشتقت أصلا من مقياس التحرر ، وأعيد كتابتها بطريقة تقيس الاستقلال النفسى عن الأب ، والأم كل على حدة . أما باقى العبارات فقد وضعها المؤلف على نفس النسق مستفيدا فى ذلك من طلابه بالجامعة.

أما البعد الأخير وهو استقلال الاتجاهات فقد اشتقت بنوده من خلال التماثل فى الاتجاهات مع الأب والأم الذى يمكن الحصول عليه من تطبيق مقياس الاتجاهات ، وبمراجعة عدد كبير من الصحف والمجلات. وزعت بنود المقاييس الأربعة على المقياس بطريقة عشوائية . بحيث يجاب على كل بند باختيار اجابة واحدة من خمس اجابات (طريقة ليكرت) . وتتراوح الاجابات بين غير صحيحة على الاطلاق ـ صحيحة الى حد قليل ـ صحيحة الى حد معقول ـ صحيحة بدرجة كبيرة ـ صحيحة تماما .

أبعاد المقاييس :

يتكون المقياس من أربعة مقاييس فرعية هى :

١ ـ **الاستقلال الوظيفى :** ويعرف بأنه قدرة الفرد على استغلال وتوجيه جهوده الشخصية والعملية بشكل مباشر فى مجال مهنة ما بدون مساعدة من الأب ، والأم . ويستخدم لقياسه ٢٦ عبارة (١٣ عبارة تقيس الاستقلال الوظيفى عن الأب ، ١٣ عبارة تقيس الاستقلال الوظيفى عن الأم) .

٢ ـ **الاستقلال العاطفى :** ويعرف بأنه تحرر الفرد من الحاجة المفرطة الى القبول والاندماج Closeness ، والتجمع / المعية Togetherness والتدعيم العاطفى المستمد من علاقته مع الأب

والأم . ويستخدم لقياسه ٣٤ عبارة (١٧ عبارة للاستقلال العاطفى عن الأب ، ١٧ عبارة للاستقلال العاطفى عن الأم) .

٣ - **استقلال الصراعات :** ويعرف بأنه تحرر الفرد منالشعور المفرط بالذنب والقلق وعدم الثقة ، والمسئولية ، والكبح Inhibition والاستياء Resentment والغضب فى علاقته مع الأب والأم ويستخدم لقياسه ٥٠ عبارة (٢٥ عبارة لاستقلال الصراعات عن الأب ، ٢٥ عبارة لاستقلال الصراعات عن الأم) .

٤ - **استقلال الاتجاهات :** ويعرف بأنه تصور الفرد لذاته على أنها مختلفة عن الأب والأم لديه نمط وتنظيم من الأفكار والقيم والاتجاهات ويستخدم لقياسه ٢٨ عبارة (١٤ عبارة لاستقلال الاتجاهات عن الأب ، ١٤ عبارة لاستقلال الاتجاهات عن الأم) .

تصحيح المقياس وتفسير الدرجات :

أمام كل عبارة من عبارات المقياس خمس اجابات تتدرج من غير صحيحة على الاطلاق ، الى صحيحة تماما ، ويطلب من المفحوص أن يقرأ العبارة ثم يختار اجابة واحدة من الاجابات الخمس ، وتقدر الدرجة طبقا لمستوى الاجابة الذى اختاره المفحوص على النحو التالى :

غير صحيحة على الاطلاق (درجة واحدة) ، صحيحة الى حد قليل جدا (درجتان) صحيحة الى حد معقول(ثلاث درجات) صحيحة الى درجة كبيرة (أربع درجات) صحيحة **تماما** (خمس درجات) غير صحيحة على الاطلاق (درجة واحدة) ، صحيحة الى حد قليل جدا (درجتان) ، صحيحة الى حد معقول (ثلاث درجات)، صحيحة الى درجة كبيرة (أربع درجات) ، صحيحة تماما (خمس درجات) وتحسب درجات كل مقياس من المقاييس الأربعة على النحو التالى :

١ - **مقياس الاستقلال الوظيفى :** عدد عباراته ١٣ عبارة ، أقصى درجات يحصل عليها اجابات المفحوص (٦٥) وتحسب درجة الاستقلالية بطرح الدرجات الخاصة بالاجابات طبقا للمفتاح السابق من الحد الأقصى لدرجات البعد وهو ٦٥ وبذلك فان الدرجة المحسوبة تمثل الاستقلال

بمعنى أنه كلما ارتفعت الدرجة فان ذلك يدل على زيادة الاستقلال الوظيفى عن الأب أو عن الأم حسب المقياس ٠

٢ - مقياس **الاستقلال العاطفى :** ويتكون هذا المقياس من ١٧ عبارة وبذلك فان الدرجات التى تحصل عليها اجابات المفحوص تتراوح بين ١٧ ، ٨٥ ، وتحسب الدرجة النهائية للمفحوص على هذا المقياس بطرح مجموعدرجات اجاباته عليه ثم طرحها من ٨٥ ٠

وتدل الدرجة المرتفعة على زيادة استقلالية المفحوص فى الجوانب العاطفية عن الأب أو الأم بينما تشير الدرجة المنخفضة الى عكس ذلك ٠

٣ - **مقياس استقلال الصراعات :** ويتكون هذا المقياس من ٢٥ عبارة ، وأقصى درجة يمكن أن تعطى لاجابات المفحوص هى ١٢٥ ، وأقل درجة ٢٥ أما الدرجة النهائية للمفحوص على المقياس فتحسب بطرح درجة اجاباته من ١٢٥ ٠

وتدل الدرجات المرتفعة على استقلال المفحوص عن الأب أو الأم فى الصراعات بينما الدرجات المنخفضة فتشير الى عكس ذلك ٠

٤ - **استقلال الاتجاهات :** ويتكون المقياس من ١٤ فقرة ، وتتراوح الدرجات التى تحسب لاجابات المفحوص بين ١٤ ، ٧٠ وتكون الدرجة النهائية للمفحوص هى ناتج طرح درجة اجابته من ٧٠ وكلما ارتفعت الدرجة دلت على استقلال المفحوص عن الأب أو الأم فى اتجاهاته والعكس صحيح ٠

دراسة صلاحية المقياس :

— **صدق المقياس (صدق التكوين) :** للتحقق من صحة الصياغة اللغوية للعبارات والتطابق بين معنى العبارات والمعنى الذى وضعه مؤلف المقياس لأبعاده التى تقع تلك العبارات فى اطارها طلب مؤلف الاختبار من ثلاث طلاب (طالبة وطالبين) من طلاب الدراسات العليا بقسم علم النفس كل منهم مستقل عن الاخرين بتصنيف ٢٨٠ عبارة على الأبعاد الثلاثة : الاستقلال الوظيفى ، الاستقلال العاطفى ، استقلال الصراعات ، طبقا للتعريف السابق تحديده لكل بعد ، واستبعد بذلك

٢٦ عبارة حصلت على موافقة أقل من ثلثى الطلاب أو لأنها لا تنطبق مع تعريف الأبعاد . وبقى بذلك ٢٥٤ عبارة حصلت على موافقة الثلثين على الأقل لتقيس الأبعاد الثلاثة السابقة ، وأضيفت لهم ٨٠ عبارة لقياس الاستقلال فى الاتجاهات تم اختيارهم بنفس الخطوات السابقة وتم دمج العبارات كلها (٢٥٤ + ٨٠ عبارة) فى مقياس واحد ، وطبق بعد ذلك على عينة قوامها ١٥٠ طالبا وطالبة بالمرحلة الجامعية ، وتم حساب معامل الارتباط بين درجة العبارة ودرجة البعد الذى تنتمى اليه ، واقتصر فقط على المائتى عبارة التى حصلت على أكبر قيم لمعاملات الارتباط . واستبعدت بقية العباراتوكانت العباراتالتى اختيرت موزعة على الأبعاد على النحو الآتى :

٤٠ عبارة لكل من الاستقلال الوظيفى واستقلال الاتجاهات ، ٦٠ عبارة لكل من الاستقلال العاطفى ، واستقلال الصراعات نصف العبارات فى كل بعد يلائم قياس علاقة المراهق بالأم فى هذا الجانب والنصف الآخر يلائم قياس علاقة المراهق بالأب فى نفس الجانب وبذلك قسمت المقاييس الأربعة مناصفة الى مقياسين كل منهما يحتوى على الأبعاد الأربعة الا أن واحدا منهما يقيس الاستقلال عن الأم ، والآخر يقيس الاستقلال عن الأب .

واستخدم المؤلف بعد ذلك التحليل العاملى كاختبار تجريبى لصحة ارتباط البنود بالأبعاد التى تقيسها وكوسيلة لاختصار العدد الكلى للبنود وذلك على عينة من ١٥٠ طالبا وطالبة بالمرحلة الجامعية ، طبق عليهم المقياسان (الاستقلال عن الأب ، والاستقلال عن الأم كل على حدة) . مع اجراء طريقة التدوير المتعامد لنتائج التحليل . حيث أوضحت النتائج وجود أربعة عوامل لكل مقياس ، وانتقيت أكثر البنود تشبعا حيث استبعدت العبارات التى يقل تشبعها عن ٣٥ر٠ فى الأبعاد : الاستقلال الوظيفى ، والعاطفى ، والصراعات فى حين استبعدت العبارات التى يقل تشبعها عن ٦ر٠ فى بعد الاستقلال فى الاتجاهات . مما أدى الى استبعاد ٦٢ عبارة من الأبعاد الأربعة للمقياس . وبذلك أصبح عدد البنود ١٣٨ بندا . موزعة كالآتى : (١٣) عبارة للاستقلال الوظيفى ، (١٧) عبارة للاستقلال العاطفى ، (٢٥) عبارة لاستقلال

الصراعات ، (١٤) عبارة لاستقلال الاتجاهات عن الأم ومثلها للاستقلال عن الأب · وتتضمن الصورة النهائية أربعة عبـــارات فقط من مقياس التحرر لشيرمان منها (٣) عبارات فى بعد الاستقلال الوظيفى ، وعبارة واحدة فقط فى بعد الاستقلال العاطفى · ويستغرق الاختبـــار الواحد حوالى ١٢ دقيقة للتطبيق على طلاب الجامعة ·

ـــ **الاتساق الداخلى :** بتقدير الاتســـاق الداخلى لأبعاد المقياس باستخدام معادلة ∝ لكرونباخ تراوحت قيم ∝ بين ٨٤ر٠ ـ ٩٤ر٠ مما يدل على ارتفاع درجة الاتساق الداخلى لأبعاد الاختبار · كما تراوحت قيم معاملات الارتباط بين الاستقلال عن الأب والاستقلال عن الأم بين ٧١ر٠ ـ ٩١ر٠ وقد أرجع مؤلف الاختبار ذلك اما الى أن نفس صياغة العبارات واحدة سواء للأب أو للأم · أو لأن العينة سوية ومن المتوقع ألا تكون هناك فروق ذات دلالة احصائية بين درجات الاستقلال عن الأم ودرجات الاستقلال عن الأب فى العينات السوية ·

كما كان معامل الارتباط بين الاســـتقلال الوظيفى والاســـتقلال العاطفى مرتفعا نسبيا (٥٥ر٠ للأم ، ٦٦ر٠ للأب) مما يعنى أنه رغم كونهما مرتبطين الا أن كلا منهما يقيس مجالا مختلفا · كما أن بعـــد استقلال الصراعات يمثل مجالا مستقلا تماما فلم توجد بينه وبين كل من الاستقلال الوظيفى والاستقلال العاطفى أية ارتباطات دالة احصائيا فى حين وجدت علاقة ارتباطية بينه وبين الاســـتقلال فى الاتجاهات تراوحت بين ـ ٢٨ر٠ : ـ ٣٣ر٠ فى حين تراوحت معاملات الارتبـاط بين الاستقلال فى الاتجاهات وكل من الاستقلال الوظيفى والاستقلال العاطفى بين ٣ر٠ ـ ٤ر٠ وكانت قيم معاملات الارتباط التى تمحسابها لكل من الذكور والاناث على حدة مماثلة تقريبا لتلك التى تم الحصول عليها من العينة الكلية كما سبق ·

ـــ **اعادة التطبيق :** تم حساب معامل ثبات الاختبار بطـــريقة اعادة الاختبار على عينة من ٢٦ ذكور + ٢٨ اناث · أعيـــد تطبيق الاختبار عليهم بعد فترات زمنية تراوحت بين ٢ ـ ٣ أسبوع بعد التطبيق الأول · وتراوحت قيـــم معاملات الارتباط بين درجات التطبيق الأول والثانى ٤٩ر٠ ـ ٩٤ر٠ بالنسبة للدكوذ بمتوسط ٨٣ر٠ كما تراوحت بين

٧ر٠ - ٠ر٠٦ بالنسبة للاناث بمتوسط ٨٣ر٠ وكان بعد الاستقلال الوظيفى عن الأم أكثرها تباينا لكل من الذكور والاناث فى حين أن بعد استقلال الصراعات عن الأم كان أكثرها ثباتا .

تقنين المقياس على البيئة العربية :

لتقنين المقياس على البيئة العربية قام الباحثان بترجمته الى اللغة العربية وعرضه مع أصل الاختبار على أحد المتخصصين فى اللغة الانجليزية للتحقق من مطابقة الترجمة للأصل . ثم قام الباحثان بعمل تعديلات فى صياغة ثلاثة بنود من بنود المقياس بحيث تلائم البيئة العربية بعاداتها واتجاهاتها . والعبارات المعدلة كلها تنتمى الى بعد الاستقلال فى الاتجاهات وأرقامها على التوالى فى كلا الصورتين(ب،م) هى ٤٩ ، ٥٤ ، ٦٤ وفيما يلى نص العبارات قبل وبعد التعديل .

— اعتقاداتى بالنسبة لبداية العالم تشبه اعتقادات أبى. عدلت الى : اعتقاداتى بالنسبة لأهمية مساعدة المعوقين تشبه اعتقادات أبى .

— ان معتقداتىحول ما يحدثللناس بعد موتهم تشابه معتقدات أبى عدلت الى : أن معتقداتى حول أهمية مشاركة الناس فى أحزانهم وأفراحهم تشابه معتقدات أبى .

— ان أفكارى بالنسبة للأمن القومى تتشابه مع أفكار أبى ، عدلت الى : ان أفكارى بالنسبة للانتماء للوطن تتشابه مع أفكار أبى .

ثم بعد ذلك عرض المقياس على خمسة من أساتذة علم النفس والصحة النفسية لابداء الرأى فى عبارات المقياس بصورته ، والتعديلات التى أجراها الباحثان ، وحصلت كل البنود على موافقة المحكمين بنسبة لا تقل عن ٨٠٪ من اجمالى عدد المحكمين واخيرا تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية عددها ٣٣ طالبا جامعيا (٢٠ ذكور ، ١٣ اناث) فلم توجد مشكلات تذكر أثناء الاجابة على المقياس ، وبذلك تأكد لدى الباحثين أن المقياس يتمتع بدرجة مناسبة من الصدق الظاهرى .

الاتساق الداخلى للمقياس :

لحساب الاتساق الداخلى للمقياس لمعرفة مدى العلاقة بين أبعاد المقياس تم حساب معامل الارتباط بين درجات الأبعاد والدرجة الكلية لدى العينة الاستطلاعية كما يوضح الجدول التالى (جدول رقم ٢) :

جدول (٢) الاتساق الداخلى لمقياس
الاستقلال النفسى عن الأب والأم

مصدر الاستقلال / أبعاد الاستقلال	عن الأب ١	٢	٣	٤	عن الأم ١	٢	٣	٤
الاستقلال الوظيفى	—				—			
	× ×				× ×			
الاستقلال العاطفى	٠ر٧٣	—			٠ر٥٥	—		
	× ×	× ×			× ×	×		
استقلال الصراعات	٠ر٣٠	٠ر٣٧	—		٠ر٢٤	٠ر٢٦	—	
	× ×	× ×	× ×		× ×	× ×		
استقلال الاتجاهات	٠ر٥٣	٠ر٦٦	٠ر٣٧	—	٠ر٦١	٠ر٥٦	٠ر١٤	—

× دالة عند ٠ر٠٥ × × دالة عند ٠ر٠١

ويتضح من الجدول السابق أن أبعـــاد الاستقلال عن الأب ترتبط ايجابيا عند مستوى دلالة ٠١ر٠ فى حين ترتبط أبعاد الاستقلال العاطفى، والصراعات ، والاتجاهات عن الأم ايجابيا وعند مستوى دلالة ٠١ر٠ بالاستقلال الوظيفى عن الأم فى حين يرتبط الاستقلال العاطفى عن الأم باستقلال الصراعات عنها عند مستوى ٠٥ر٠ ولا توجد علاقة ذات دلالة احصائية بين استقلال الصراعات واستقلال الاتجاهات عن الأم ، وهو ما يدل على تمتع المقياس بدرجة مناسبة من الاتساق الداخلى ٠ وقـــد التزم الباحثان بعدم حســـــاب درجة كلية للمقياس كما فى الصـــورة الأصلية له ٠

ثبـــات المقياس :

تم حساب ثبات المقياس بطريقتين :

١ ـ **اعادة الاختبار :** وذلك على العينـــة الاستطلاعية بعد ثمانية عشر يوما من التطبيق الأول وكانت كل قيم معامـــلات الارتباط بين درجات التطبيق الأول ، والتطبيق الثانى دالة احصائية عنـــد ٠١ر٠ وتراوحت بين ٧١ر٠ ، ٩٢ر٠

جدول (٣) معاملات الثبات لابعاد مقياس الاستقلال النفسى عن الوالدين ، لدى طلاب الجامعة (ن = ٣٣)

أبعاد الاستقلال / مصدر الاستقلال	الاستقلال الوظيفى	الاستقلال العاطفى	استقلال الصراعات	استقلال الاتجاهات
الاستقلال عن الأب	٨٦ر٠	٨٥ر٠	٨٢ر٠	٨٧ر٠
الاستقلال عن الأم	٧١ر٠	٧٤ر٠	٨٣ر٠	٩٢ر٠

وهذا الجدول يوضح أن المقياس يتمتع بدرجة طيبة من الثبات ٠

٢ ـ معامل ألفا (α) لكرونباخ :

بحساب معامل الثبات بطريقة α كرونباخ تراوحت معاملات الثبات بين ٦٨ر٠ ، ٨٨ر٠ كما يوضحها الجدول الآتى :

جدول رقم (٤)

أبعاد الاستقلال / مصدر الاستقلال	الاستقلال الوظيفى	الاستقلال العاطفى	استقلال الصراعات	استقلال الاتجاهات
الاستقلال عن الأب	٠ر٨٣	٠ر٧٩	٠ر٨١	٠ر٨٨
الاستقلال عن الأم	٠ر٧١	٠ر٦٨	٠ر٨٤	٠ر٨٦

وكما هو معلوم فأن قيم معاملات الثبات هذه تؤكد أن المقياس يتمتع بدرجة جيدة من الثبات ٠ كما تؤكد أنه يمكن أن نثق فى نتائجه بدرجة كبيـــرة ٠

٢ ـ **مقياس التوافق للجامعة :** اعداد : محمد محروس الشـــناوى وعلى حسين بدارى (١٩٨٥) ٠

هذا المقياس مأخوذ عن مقياس بيكر سيرك Baker & Siryk, 1984 وقد صمم على طريقة ليكرت ، ويحتـــوى على ٥٠ عبـــارة تنتظم فى المقاييس الفرعية الآتية :

١ ـ **التوافق التحصيلى :** وفيـــه يطلب من المفحوصين أن يعبروا عن اتجاهاتهم نحو الأهداف التعليمية ، والجهد ، وفاعلية أو كفـــاية جهودهم ومدى تقبلهم للبيئة التعليمية وما تقدمه لهم ٠

٢ ـ **التوافق الاجتماعى :** ويقيس درجة نجاح الفرد فى الأنشـطة الاجتماعية والعلاقات الشخصية والتوافق مع البيئة الدراسية ومدى تقبله للبيئة الاجتماعية ٠

٣ ـ **التوافق الانفعالى :** ويقيس مشاعر المفحوصين النفسية والبدنية ٠

٤ ـ **التوافق للجامعة :** وبعض عبارات هذا المقياس الفرعى مأخوذ من المقاييس الفرعية السابقة ، وتقيس عبارات هـــذا المقياس اتجاهات المفحوصين نحو الخبرات المتصلة بالحياة الجامعية ٠

وامام كل عبارة من عبارات المقياس أربعة مستويات للاجابة : موافق بشدة ، موافق ، غير موافق ، غير موافق بشدة . والمطلوب من المفحوص أن يعبر عن رأيه بوضع علامة (√) تحت احدى الاجابات التى تعبر عن رأيه نحو العبارة وذلك فى ورقة الاجابة المنفصلة .

تصحيح عبارات المقياس وتفسير الدرجات :

تقدر الدرجة بالنسبة لكل عبارة من عبارات المقياس كالتالى :

موافق بشدة (٤ درجات) ، موافق (٣ درجات) غير موافق (درجتان) ، غير موافق بشدة (درجة واحدة) ويكون اتجاه الدرجات عكس ذلك فى حالة العبارات السالبة .

وتشير الدرجة المرتفعة فى المقياس الى التوافق المرتفع فى الجوانب التحصيلية والاجتماعية والانفعالية والجامعية وأعلى درجة فى المقياس تساوى ٥٠ × ٤ = ٢٠٠ .

كما تشير الدرجة المنخفضة فى المقياس الى سوء التوافق فى المجالات التحصيلية والاجتماعية والانفعالية والجامعية وأقل درجة للمقياس تساوى ٥٠ × ١ = ٥٠ .

صدق المقياس :

حسبت معاملات المقياس قبل ذلك على عينة من طلاب جامعة الامام بن سعود الاسلامية ، وقد أوضحت النتائج أنه يتمتع بدرجة طيبة من الصدق كما تم حساب اتساقه الداخلى فى الدراسة الراهنة على عينة مصرية قوامها ٣٧ طالبا جامعيا وكانت كلها دالة احصائيا عند ٠,٠١ كما يوضح الجدول الآتى والاختبار بذلك يتمتع بدرجة جيدة من الصدق .

جدول (٥) الاتساق الداخلى لمقياس التوافق
على العينة السعودية ، والعينة المصرية

	العينةالسعوديةن = ٩٦ قيمة ر ودلالتها	العينةالمصريةن = ٣٧ قيمة ر ودلالتها
	× ×	× ×
التوافق التحصلى	٠ر٨٣ × ×	٠ر٩١ × ×
التوافق الاجتماعى	٠ر٧٠ × ×	٠ر٧٨ × ×
التوافق الانفعالى	٠ر٧٠ × ×	٠ر٦٧ × ×
التوافق للجامعة	٠ر٧٢	٠ر٧٥

× × دالة عند ٠ر٠١

ثبات المقياس :

استخدمت طريقة اعادة تطبيق الاختبار لحساب معامل ثبات المقياس سواء لأبعاده الفرعية أو الدرجة الكلية له وكانت معاملات الثبات لدى عينة التقنين جيدة ، هذا وقد تم اعادة التطبيق بعد ثمانية عشر يوما من التطبيق الأول ٠

جدول (٦) معاملات ثبات مقياس التوافق وأبعاده
الفرعية بطريقة اعادة تطبيقه

أبعاد التوافق	العينةالسعوديةن = ٩٦ معامل الثبات	العينةالمصريةن = ٣٧ معامل الثبات
التوافق التحصيلى	٠ر٨٥	٠ر٧٦
التوافق الاجتماعى	٠ر٨١	٠ر٧٨
التوافق الانفعالى	٠ر٩١	٠ر٨٨
التوافق للجامعة	٠ر٨٠	٠ر٨٢
التوافق النفسى العام	٠ر٨٤	٠ر٨٠

وهذه النتائج تؤكد أن المقياس يتمتع بدرجة جيـــدة من الثبات ويمكن أن نثق فى نتائجه .

معامل ألفا ∝ لكرونباخ :

كان معامل الثبات للدرجة الكلية للمقياس (التوافق النفسى العام) باستخدام معامل ألفا ∝ لكرونباخ يساوى٧٦ر٠وهىقيمة مرتفعة اذا عرفنا أن معامل ألفا ∝ يعطى أقل معاملات للثبات٠ وهو ما يؤكد أن الاختبار يتمتع بدرجة جيدة من الصدق والثبات .

جدول (٧) المتوسطات والانحرافات المعيارية لكـــل من الذكور والاناث والعينة الكلية على مقياسى الاستقلال النفسى والتوافق لدى طلاب الجامعة وأبعادها ٠

الجنس / الأبعـاد	ذكور ن = ٦٦ المتوسط	الانحراف المعيارى	اناث ن = ١٦ المتوسط	الانحراف المعيارى	العينة الكلية ن = ٨٢ المتوسط	الانحراف المعيارى
التوافق التحصيلى	٥٦ر٣٦	٦ر٨٣	٥٢ر٣١	٧ر٤٤	٥٥ر٥٧	٧ر٠٩
التوافق الاجتماعى	٣٧ر٦٢	٤ر٢١	٣٤ر١٩	٥ر٣٧	٣٦ر٩٥	٤ر٦٣
التوافق الانفعـالى	٣٢ر٦١	٥ر٤٧	٣٠ر٥٠	٥ر٧٢	٣٢ر٢٠	٥ر٥٤
التوافق للجامعـة	٢٦ر٥٥	٣ر٤٤	٢٥ر٥٦	٣ر٥٨	٢٦ر٣٥	٣ر٤٧
الدرجة الكليـة للتوافـــق	١٥٢ر٩٧	١٥ر٥١	١٤٤ر٤٤	٢١ر٦٠	١٥١ر٣٠	١٧ر٠٦
الاستقلال الوظيفى عـــن الأب	٢٧ر٣٣	١١ر٠١	٣١ر٤٤	٨ر٦٦	٢٨ر١٣	١٠ر٦٧
الاستقلال العاطفى عـــن الأب	٣١ر٣٣	١١ر٣٧	٣٤ر٥	١١ر٠٥	٣١ر٩٥	١١ر٣٢
استقلال الصراعات عـــن الأب	٦٧ر٤٢	١٠ر٤٣	٦٨ر٦٩	١٤ر٩٥	٦٧ر٦٧	١١ر٣٦
استقلال الاتجاهات عـــن الأب	٢٤ر٦٤	١٠ر٩٦	٢٨ر١٢	٩ر٠٣	٢٥ر٣٢	١٠ر٦٥

تابع جدول رقم (٧)

الأبعاد / الجنس	ذكور ن = ٦٦ المتوسط	ذكور ن = ٦٦ الانحراف المعيارى	اناث ن = ١٦ المتوسط	اناث ن = ١٦ الانحراف المعيارى	العينة الكلية ن = ٨٢ المتوسط	العينة الكلية ن = ٨٢ الانحراف المعيارى
الاستقلال الوظيفى عن الأم	٣١ر٢٧	٩ر٨٣	٢٩ر٨١	٧ر٢٥	٣٠ر٩٩	٩ر٣٦
الاستقلال العاطفى عن الأم	٣٤ر٠٠	١٠ر٣٩	٢٧ر٥٠	٨ر٤١	٣٢ر٧٣	١٠ر٣٢
استقلال الصراعات عن الأم	٧١ر٧٦	٩ر٥٢	٧٠ر٣٧	١٤ر٠٧	٧١ر٤٩	١٠ر٤٨
استقلال الاتجاهات عن الأم	٢٩ر٨٧	٩ر٧١	٣٠ر٥٦	١٠ر٢٢	٣٠ر٠٠	٩ر٧٦

جدول (٨) المتوسطات والانحرافات المعيارية لكـــل من طلاب الريف وطلاب الحضر العينة الكلية على مقياسى الاســـــتقلال النفسى والتوافق لدى طلاب الجامعة وأبعادها ٠

	طلاب الريف ن = ٤٧		طلاب الحضر ن = ٣٥		العينة الكلية ن = ٨٢	
	المتوسط	الانحراف المعيارى	المتوسط	الانحراف المعيارى	المتوسط	الانحراف المعيارى
التوافق التحصيلى	٥٥ر٢٣	٧ر٠٠	٥٦ر٠٣	٧ر٢٩	٥٥ر٥٧	٧ر٠٩
التوافق الاجتماعى	٣٦ر٩٤	٤ر٦١	٣٦ر٩٧	٤ر٧٢	٣٦ر٩٥	٤ر٦٣
التوافق الانفعـالى	٣٢ر٠٩	٥ر١٧	٣٢ر٣٤	٦ر٠٨	٣٢ر٢٠	٥ر٥٤
التوافق للجامعـة	٢٦ر٣٦	٣ر١٢	٢٦ر٣٤	٣ر٩٥	٢٦ر٣٥	٣ر٤٧
الدرجة الكليـة للتوافـــق	١٥٠ر٩٨	١٦ر٩٢	١٥١ر٧٤	١٧ر٤٧	١٥١ر٣٠	١٧ر٠٦
الاستقلال الوظيفى عـــن الأب	٣٠ر٧٤	١٠ر٥٢	٢٤ر٦٣	٩ر٩٩	١٨ر١٣	١٠ر٦٧
الاستقلال العاطفى عـــن الأب	٣٣ر١٣	١٠ر٦٤	٣٠ر٣٧	١٢ر١٥	٣١ر٩٥	١١ر٣٢
استقلال الصراعات عـــن الأب	٦٨ر٩٨	١٢ر٠٦	٦٥ر٩١	١٠ر٢٤	٦٧ر٦٧	١١ر٣٦
استقلال الاتجاهات عـــن الأب	٢٦ر٦٠	١٠ر٤١	٢٤ر٠٠	١٠ر٩٩	٢٥ر٣٢	١٠ر٦٥

تابع جدول رقم (٨)

	طلاب الريف ن = ٤٧		طلاب الحضر ن = ٣٥		العينة الكلية ن = ٨٢	
	المتوسط	الانحراف المعيارى	المتوسط	الانحراف المعيارى	المتوسط	الانحراف المعيارى
الاستقلال الوظيفى عن الأم	٣١ر٦٨	١٠ر٢١	٣٠ر٠٦	٨ر١٢	٣٠ر٩٩	٩ر٣٦
الاستقلال العاطفى عن الأم	٣٣ر٤٧	١٠ر٦٦	٣١ر٧٤	٩ر٩١	٣٢ر٧٣	١٠ر٣٢
استقلال الصراعات عن الأم	٧٢ر٢٦	١٠ر٢٠	٧٠ر٤٦	١٠ر٩٠	٧١ر٤٩	١٠ر٤٨
استقلال الاتجاهات عن الأم	٣١ر٠٩	٩ر٠٥	٢٨ر٥٤	١٠ر٥٩	٣٠ر٠٠	٩ر٧٦

نتائج الدراســـة :

تحاول الدراسة الحالية الاجابة عن ثلاث تســـاؤلات فى ســـبيل تحقيق الهدف من خلالها ٠

أولا : نتائج التساؤل الأول :

وينص هذا التساؤل على : توجد علاقة ارتباطية سالبة وذات دلالة احصائية بين أبعاد مقياس الاستقلال النفسى ودرجته الكلية ، وأبعاد مقياس التوافق ودرجته الكلية لدى طلاب المرحلة الجامعية ؟

وللاجابة عن هذا التســاؤل تم حســـاب معاملات الارتباط بين درجات أبعاد مقياس الاستقلال النفسى عن الأب ، والأم ، ودرجات أبعاد مقياس التوافق للجامعة ودرجته الكلية لكل من عينة الذكور ، والاناث، والعينة الكلية من طلاب المرحـــلة الجامعية ٠ وتم تلخيص النتائج فى جـــدول (٩) ٠

كما تم حساب معاملات الارتباط بين درجات طلاب الريف وطلاب الحضر على أبعاد مقياس الاستقلال النفسى عن الأب والأم ، ودرجاتهم على أبعاد مقياس التوافق للجامعة ودرجتـــه الكلية وتلخيص النتــائج فى جدول (١٠) ٠

جدول (٩) معاملات الارتباط بين ابعاد مقياس الاستقلال عن كل من الاب والام وابعاد مقياس التوافق والدرجه الكليه له لدى عينة الذكور، والاناث والعينه الكليه للبحث من طلاب الجامعه

الجنس والعدد	ذكور ن = ٦٦					انـــاث ن = ١٦					العينه الكليه ن = ٨٢				
التوافق للجامعه / الاستقلال على الاسره	توافق تحصيلي	توافق اجتماعي	توافق انفعالي	توافق للجامعه	توافق عام	توافق تحصيلي	توافق اجتماعي	توافق انفعالي	توافق للجامعه	توافق عام	توافق تحصيلي	توافق اجتماعي	توافق انفعالي	توافق للجامعه	توافق عام
الاستقلال الوظيفي عن الاب	-٣٣و**	-٣٨و**	١٧و	-٣٠و**	-٣٤و**	٠٦و	٣٤و	٣٠و	-٠٠٦و	١٩و	-٢٧و**	-٢٧و*	١٦و	-٢٦و*	-٢٨و
الاستقلال انفعالي عن الاب	-٢٤و*	-٢٣و	٠٠٦و	-٢٦و*	-٢١و	٢٠و	٣٢و	١٦و	-١٤و	٢٧و	-١٧و	-١٣و	٠٢و	-٢٤و*	-١١و
استقلال المراعات عن الاب	٠٦و	٠٤و	٣٣و	٠٤و	١١و	٦٧و**	٧٩و**	٦٦و**	٠٥و*	٧٠و**	٢٠و*	٢٤و*	٣٣و**	١٥و	٢٨و*
استقلال الاتجاهات عن الاب	-١٨و	-٢٨و*	-١٣و	-٢٧و*	-٢٥و*	١٨و	٤٨و	٣٠و	-٠٤و	١٩و	-١٤و	-١٦و	-١٢و	-٢٤و*	-١٧و
الاستقلال الوظيفي عن الام	-٣٠و*	-٢٨و*	٠٤و	-١٩و	-٢٢و	٤٠و	٣٢و	٢٢و	٣٥و	-٢٣و	-١٧	-١٤و	٠٧و	١٠و	-١١و
الاستقلال العاطفي عن الام	-١٧و	-١٥و	-٠٥و	-١٥و*	-١٦و	٢٩و	٣٧و	٤٢و	٠٧و	٣١و	-٠٣و	-٠٣و	٠٦و	-٠٨و	-٠٠٩و
استقلال المراعات عن الام	٠٦و	٠٤و	٣٣و	٠٤و	١١و	٧٤و**	٥٩و*	٧٦و**	٦١و*	٨٠و**	٢٥و*	٢٢و*	٤١و**	١٦و	٣٦و**
استقلال الاتجاهات عن الام	-٢٧و*	-١٧و	-١٥و	-١١و	-٢٣و	١١و	١٨و	٠٤و	-٢١و	-٠٠٨و	-١٩و	-٠٩و	-١٢و	-١٣و	-١٧و

* دالة عند ٠٥و

** دالة عند ٠١و

ويوضح جدول (٩) مايلى :

العلاقة بين التوافق والاستقلال عن الأب وعن الأم :

(أ) **التوافق التحصيلى :** يرتبط التوافق التحصيلى لدى الذكور ارتباط سالبا دالا بالاستقلال الوظيفى عن الأب والاستقلال العاطفى عن الأم ويعنى هذا أنه كلما ازداد الارتباط بالأب فى الجوانب الوظيفية والعاطفة كلما ازداد التوافق التحصيلى،كذلك يرتبط التوافق التحصيلى لدى الذكور ارتباطا عكسيا دالا مع الاستقلال الوظيفى عن الأم وكذلك مع استقلال الاتجاهات عن الأم .

أما عند الاناث فان التوافق التحصيلى يرتبط ارتباط موجبا ودالا مع استقلال الصراعات عن كل من الأب والأم أى كلما ازداد الاستقلال فى الصراعات ازداد مستوى التوافق التحصيلى لديهن .

(ب) التوافق الاجتماعى : يرتبط التوافق الاجتماعى لدى الذكور ارتباطا عكسيا دالا مع الاستقلال الوظيفى واستقلال الاتجاهات عن الأب وكذلك الاستقلال الوظيفى عن الأم بمعنى أنه كلما ازداد الاستقلال فى تلك الجوانب نقص التوافق الاجتماعى .

أما عند الاناث فان التوافق الاجتماعى يرتبط ارتباطا موجبا ودالا مع استقلال الصراعات عن كل من الأب والأم .

(جـ) **التوافق الانفعالى :** لا يوجد ارتباط دال بين التوافق الانفعالى (العاطفى) لدى الذكور من أفراد العينة وبين استقلالهم الوظيفى أو العاطفى أو استقلال الصراعات أو لاستقلال الاتجاهات عن الأب أو الأم .

أما الاناث فان التوافق الانفعالى لديهن يرتبط ارتباطا موجبا ودالا مع استقلال الصراعات عن كل من الأب والأم .

(د) **توافق الجامعة :** يرتبط توافق الجامعة لدى الذكور ارتباطا

عكسيا مع كل من الاستقلال الوظيفى والاستقلال العاطفى واستقلال الاتجاهات عن الأب ولا توجد علاقات ارتباط دالة مع الاستقلال عن الأم.

أما بالنسبة للاناث فان توافق الجامعة يرتبط ارتباط موجبا دالا مع استقلال النزاعات عن كل من الأب والأم . ولا يرتبط ارتباطا دالا بباقى أبعاد مقياس الاستقلال عن الأب أو الأم .

(هـ) **التوافق العام (الدرجة الكلية للتوافق :** بالنسبة للذكور توجد علاقة ارتباط سالبة ودالة بين التوافق العام وكل من الاستقلال الوظيفى واستقلال الاتجاهات عن الأب ولا توجد علاقات ذات دلالة احصائية مع أبعاد الاستقلال عن الأم .

أما الاناث فان التوافق العام لديهن يرتبط ارتباطا موجبا ودالا مع بعد الاستقلال فى الصراعات عن كل من الأب والأم .

وبمعنى آخر :

فان الاستقلال الوظيفى والاستقلال العاطفى واستقلال الاتجاهات عن الأب ترتبط عكسيا ، أى تؤدى الى انخفاض ، التوافق التحصيلى والاجتماعى وتوافق الجامعة والتوافق العام لدى الذكور فى حين أن الاستقلال الوظيفى واستقلال الاتجاهات عن الأم يرتبط عكسيا مع التوافق التحصيلى والتوافق الاجتماعى . ومعنى هذا أنه حين توجد علاقة بين استقلال الطلاب الجامعيين الذكور عن الوالدين وبين أبعاد التوافق لديهم فان هذه العلاقة تكون عكسية ، أى أن زيادة الاستقلال يؤدى الى نقص التوافق ، وربما يرجع ذلك الى طبيعة القيم فى المجتمع حيث لا يشجع الأبناء على الاستقلال عن آبائهم قبل الزواج .

أما بالنسبة للأناث فان الاستقلال فى الصراعات عن الأب وعن الأم تؤدى الى نتائج طيبة بالنسبة للتوافق حيث يؤدى ذلك الى ارتفاع درجات أبعاد التوافق المختلفة وهذه النتيجة تتسق مع مفهوم استقلال الصراعات بأنه التحرر من الشعور بالذنب والاستياء والغضب فى علاقته مع والديه وهى مظاهر عامة للتوافق النفسى . وتتفق هذه النتيجة مع النتائج التى توصل اليها هوفمان ١٩٨٤ .

جدول (١٠) معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس الاستقلال النفسى وأبعاد مقياس التوافق والدرجة الكلية له لدى طـــلاب الريف وطـلاب الحضر الجامعيين ٠

ابعاد التوافق / ابعاد الاستقلال	طـلاب الريـف ن = ٤٧					طـلاب الحـضر ن = ٣٥				
	توافق تحصيلي	توافق اجتماعي	توافق انفعالي	توافق للجامعه	توافق عـام	توافق تحصيلي	توافق اجتماعي	توافق انفعالي	توافق للجامعه	توافق عـام
الاستقلال الوظيفي عـن الاب	-٢٥ر	-٢٥ر	٣٠ر ×	-٢١ر	-٠٨ر	-٣٥ر ×	-٣٣ر ×	٠٢ر	-٣٦ر ×	-٣١ر
الاستقلال العاطفي عـن الاب	٠٣ر	٠٠١ر	٣١ر ×	-١٨ر	١٥ر	-٤٠ر ×	-٢٩ر	-٢٣ر	-٣١ر	-٤١ر ×
استقلال الصراعات عـن الاب	١٨ر	٠٩ر	٣٥ر ×	١٨ر	٢٤ر	٢٦ر	٤٧ر ××	٣٢ر	١٣ر	٣٧ر ×
استقلال الاتجاهات عـن الاب	-٠٣ر	-٢٠ر	-١٩ر	-٢٠ر	-٠١ر	-٢٨ر	-١٠ر	-٤٥ر ××	- ٢٩ر	-٣٧ر ×
الاستقلال الوظيفي عـن الام	-٢٣ر	-١٥ر	٠٥ر	-١٤ر	-١٦ر	-٠٦ر	-١٤ر	١٣ر	- ٠٦ر	-٠٣ر
الاستقلال العاطفي عـن الام	-٠٤ر	-٠٠٤ر	٠٨ر	-١٣ر	-٠٣ر	٠١ر	٠٧ر	٠٤ر	٠٤ر	٠٢ر٠
استقلال الصراعات عـن الام	٢٣ر	١٣ر	٤٩ر ××	٠٧ر	٣٥ر ×	٢٨ر	٣٥ر ×	٣٤ر ×	٢٤ر	٣٨ر ×
استقلال الاتجاهات عـن الام	-٠٩ر	-٠١ر٠	١١ر٠	-١١ر٠	-٠٣ر٠	-٢٩ر٠	-١٨ر٠	-٣٤ر٠ ×	-١٥ر٠ ×	-٣٢ر

يتضح من جدول (١٠) ما يلى :

(أ) **التوافق التحصيلى :** لا توجد علاقة بين التوافق التحصيلى لدى طلاب الريف وأبعاد الاستقلال عن الأب أو عن الأم أما طلاب الحضر فتوجد علاقة عكسية دالة بين التوافق التحصيلى وكل من الاستقلال الوظيفى والاستقلال العاطفى عن الأب ٠

(ب) التوافق الاجتماعى : بالنسبة لطلاب الريف لا توجد علاقات ارتباط دالة بين التوافق الاجتماعى وأبعاد الاستقلال عن كل من الأب والأم ٠

أما طلاب الحضر فتوجد علاقة عكسية دالة بين التوافق الاجتماعى وكل من الاستقلال الوظيفى عن الأب واستقلال الصراعات عن الأب أيضا وعلاقة ارتباط موجبة دالة مع استقلال الصراعات عن الأم ٠

(جـ) **التوافق الانفعالى :** بالنسبة لطلاب الريف توجد علاقات ارتباط موجبة دالة بين الاستقلال الوظيفى والاستقلال العاطفى واستقلال الصراعات عن الأب وكذلك علاقة موجبة دالة مع استقلال الصراعات عن الأم ، والتوافق الانفعالى لديهم ٠

أما طلاب الحضر فتوجد علاقة عكسية دالة مع استقلال الاتجاهات عن الأب وكذلك مع استقلال الاتجاهات عن الأم وعلاقة موجبة دالة مع استقلال الصراعات عن الأم ٠

(د) **التوافق للجامعة :** بالنسبة لطلاب الريف لا توجد علاقة بين التوافق للجامعة وأبعاد الاستقلال عن الأب أو عن الأم ٠

أما طلاب الحضر فتوجد علاقة عكسية دالة مع الاستقلال الوظيفى عن الأب ٠

(هـ) **التوافق العام :** بالنسبة لطلاب الريف توجد علاقة واحدة دالة وموجهة مع استقلال الصراعات عن الأم ٠

أما طلاب الحضر فتوجد علاقات عكسية ودالة مع الاستقلال العاطفى واستقلال الاتجاهات عن الأب ٠

وتوجد علاقات موجبـــة دالة مع اســـتقلال الصراعات عن الأب واستقلال الصراعات عن الأم ٠

نتائج التساؤل الثانى :

وينص هذا التساؤل على ما يلى :

هل يتأثر الاستقلال النفسى لطـلاب المرحـــلة الجامعية بمتغيرى الجنس والبيئة والتفاعل بينهما ٠

للاجابة عن هذا السؤال تم اجراء تحليل للتباين ثنائى الاتجاه ، ويوضح الجدول رقم (١١) قيمة (ف) لكل من تأثير الجنس (ذكور ـ أناث) والبيئة (حضر ـ ريف) والتفاعل بينهما (الجنس × البيئة) ومستوى الدلالة لقيم (ف) المحسوبة وذلك لكل بعد من أبعاد مقياس الاستقلال عن الأب وكذلك لكل بعد من أبعاد مقياس الاستقلال عن الأم ٠

جدول (١١) تحليل التباين لدرجات افراد العينه على ابعاد مقياس الاستقلال عن الاب والاستقلال عن الأم

ابعاد الاستقلال	مصدر التباين	الاستقلال عن الاب			الإستقلال عن الام		
		درجات الحرية	قيمة (ف)	دلالتها	درجات الحريه	قيمة (ف)	دلالتها
الاستقلال الوظيفي	الجنس (ذكور - اناث)	١	٢ر٠٧	غير داله	١	٣١ر	غير داله
	البيئه (ريف - حضر)	١	٧ر٧٦	داله ٠ر٠١	١	٥٣ر	غير داله
	الجنس × البيئه	١	٠٣ر	غير داله	١	٠ر٠٠	غير داله
الاستقلال العاطفي	الجنس	١	١ر٠٤	غير داله	١	٥ر٢٨	داله ٠٥ر
	البيئه	١	١ر٤٠	غير داله	١	٣٥ر	غير داله
	الجنس × البيئه	١	٢ر٨٧	غير داله	١	٠٠ر	غير داله
استقلال النزاعات	الجنس	١	٠ر١٦	غير داله	١	٢٣ر	غير داله
	البيئه	١	١ر٥٥	غير داله	١	٥٥ر	غير داله
	الجنس × البيئه	١	٢ر٠٤	غير داله	١	٢ر٩٦	غير داله
استقلال الاتجاهات	الجنس	١	١ر٣٢	غير داله	١	٠٧ر	غير داله
	البيئه	١	١ر١١	غير داله	١	٧٢ر	غير داله
	الجنس × البيئه	١	٠٧ر	غير داله	١	٧٢ر	غير داله

ويتضح من جدول (١١) أنه بالنسبة للاستقلال عن الأب فان هناك تأثيرا رئيسيا للبيئة (ريف/حضر) فى بعد الاستقلال الوظيفى حيث يزداد الاستقلال الوظيفى لدى أفراد البحث الذين يعيشون فى الريف عن أولئك الذين يعيشون فى الحضر أما بالنسبة للاستقلال عن الأم فان هناك تأثيرا رئيسيا للجنس فى بعد الاستقلال العاطفى حيث يزداد استقلال الذكور عن أمهاتهم عن استقلال الاناث بدرجة دالة ٠

نتائج التساؤل الثالث :

وينص هذا التساؤل على ما يلى :

هل يتأثر التوافق النفسى لطلاب المرحلة الجامعية بمتغيرى الجنس (ذكور ـ أناث) والبيئة (حضر/ريف) والتفاعل بينهما ؟

وللاجابة عن هذا التساؤل تم اجراء تحليل التباين ثنائى الاتجاه لدرجات الطلاب على أبعاد مقيـــاس التوافق للجامعة ويوضح جـدول (١٢) هذه النتائج ٠

جدول (١٢) تحليل التباين الثنائي لدرجات
افراد العينه على ابعاد مقياس التوفق

ابعاد التوافق	مصدر التباين	درجات الحريه	قيمة (ف)	دلالتها
التوافق التحصيلي	الجنس (ذكور - اناث)	١	٤٤ر٤ ×	دالة ٠ر٠٥
	البيئه (ريف - حضر)	١	٤٥ر	غير دالة
	الجنس × البيئه	١	٨٠ر٢	غير دالة
التوافق الاجتماعي	الجنس	١	٧٣ر٧	دالة ٠ر٠١
	البيئه	١	٠٦ر	غير دالة
	الجنس × البيئه	١	٤٧ر٢	غير دالة
التوافق الانفعالي	الجنس	١	٩٨ر١	غير دالة
	البيئه	١	١٠ر	غير دالة
	الجنس × البيئه	١	٩٩ر٥	دالة ٠ر٠٥
التوافق للجامعه	الجنس	١	٠٧ر١	غير دالة
	البيئه	١	٠٠ر	غير دالة
	الجنس × البيئه	١	٠٢ر٥	دالة ٠ر٠٥
الدرجة الكليه للتوافق	الجنس	١	٥٥ر٣	غير دالة
	البيئه	١	١٢ر	غير دالة
	الجنس × البيئه	١	٧ر٧	دالة ٠ر٠١

ومن هذا الجدول يتضح ما يلى :

١ - بالنسبة للتوافق التحصيلى يوجد تأثير للجنس لصالح الذكور ولا يوجد تأثير للبيئة ولا للتفاعل بينهما ٠

٢ - بالنسبة للتوافق الانفعالى يوجد تأثير للجنس لصالح الذكور ولا يوجد تأثير للبيئة ولا للتفاعل بينهما ٠

٣ - بالنسبة للتوافق الانفعالى يوجد تأثير للتفاعل بين الجنس والبيئة ولا يوجد تأثير للجنس ولا للبيئة وحدها ٠

٤ - بالنسبة للتوافق فى الجامعة يوجد تأثير للتفاعل بين الجنس والبيئة ولا يوجد تأثير لأيهما منفردا ٠

٥ - بالنسبة للدرجة الكلية للتوافق يوجد تأثير للتفاعل بين الجنس والبيئة ولا يوجد تأثير لأيهما منفردا ٠

مناقشة عامة

يرى الباحثون وخاصة فى مجال العلاج الأسرى أن هناك جانبين أساسيين فى حياة الأفراد فيما يتصل بعلاقاتهم بوالديهم وأسرهم المنشأه، الجانب الأول وهو الخاص بمدى الارتباط Attachment **أو المعية** Togetherness الذى يربط الفرد بأعضاء أسرته والذى يتيح له فى وقت من الأوقات المساندة الاجتماعية social support المناسبة والذى يعمل كأثر ملطف بالنسبة للاحداث الضاغطة حيث يقلل من الآثار غير المرغوبة ومن سوء التوافق ٠ والجانب الثانى هو مدى استقلال انفصال الفرد نفسيا فى اتجاهاته وعواطفه وصراعاته عن والديه Separation وتكوين هوية فردية له ٠ وقد لقى كلا الجانبين اهتماما من الباحثين وبصفة خاصة من حيث تأثيره على التوافق ٠

وقد أجريت الدراسة الراهنة بهدف التعرف على العلاقة بين الاستقلال النفسى كما يقيسه المقياس الذى أعده الباحثان عن مقياس هوفمان ، والتوافق فى الجامعة كما يقيسه مقياس أعده (الشناوى وبدارى) ٠ حيث يشتمل المقياس الأول على أربعة مقاييس فرعية

الاستقلال الوظيفى ، الاستقلال العاطفى ، استقلال الصراعات ، استقلال الاتجاهات ومن صورتين صورة تقيس الاستقلال عن الأب والصـــورة الثانية تقيس الاستقلال عن الأم . أما المقياس الثانى فيشمل على أربعة مقاييس فرعية هى التوافق التحصيلى ، والتوافق الاجتماعى والتوافق الانفعالى ، والتوافق الشخصى فى الجامعة بالاضافة الى الدرجة الكلية للمقيـــاس .

اتضح من حساب معاملات الارتباط بين الأبعاد المختلفة للمقياس لكل من الذكور والاناث وأفراد عينة الريف وعينة الحضر أنه توجـــد مجموعة من الارتباطات الدالة بعضها موجب وبعضها ســـالب ، وعلى حين كانت مستويات التوافق تقل لدى الذكور مع زيادة استقلالهم عن الأب أو عن الأم فى الجانب الوظيفى ، العاطفى والاتجاهى فان الاناث قد أظهرن نمطا متسقا من الارتباطات الموجبـــة بين التوافق بأبعـــاده المختلفة وبعد واحد من أبعاد الاستقلال هو استقلال الصراعات عن كل من الأب والأم .

وتتفق هذه النتائج بشكل عام مع نتائج دراسة هوفمان (١٩٨٤) الذى أوضح أن زيادة الاستقلال فى الصراعات يرتبط بزيادة التوافق ـ وبصفة خاصة فى الدراسة الراهنة عند الاناث ، أما ما وصل اليه هوفمان من تحسن التوافق بزيادة الاستقلال العاطفى فلم تؤيدها النتائج الخاصة بالذكور حيث كانت العـــلاقة عكســـية وتعنى زيادة التوافق مع نقص الاستقلال لدى الذكور سواء عن آبائهم أو أمهاتهم ، وقد يرجع ذلك الى الخصوصية الحضارية للبيئة التى أجرى فيهـــا البحث من حيث تربية الذكور والاناث والاتجاهات نحوهم .

أما الهدف الثانى الذى كانت الدراسة تسعى اليه ، فهو التعرف على مدى وجود تأثير منفرد لكل من الجنس والبيئة أو تأثير مشترك (تفاعل) لهما على أبعاد الاستقلال عن كل من الأب والأم لدى عينة من طلاب وطالبات الجامعة .

وقد توصل الباحثان الى أن الجنس يلعب دورا فى الاســـتقلال

العاطفى عن الأم حيث الذكور لديهم استقلال أكبر من الاناث وهذا يتسق مع طبيعة التربية فى البيئة المصرية ٠

أما البيئة المحلية فانها تؤثر على الاستقلال الوظيفى عن الأب حيث يزداد الاستقلال الوظيفى لدى أفراد العينة المنتمين للريف عن أولئك المنتمين للحضر وهذا يتسق أيضا مع طبيعة البيئة الريفية حيث المتوقع أن الآباء فى الريف يحترفون الزراعة بينما أبناؤهم طلاب وطالبات الجامعة قد يدرسون فروعا أخرى تؤهلهم لوظائف مختلفة عن الآباء ٠

أما التفاعل بين الجنس والبيئة فليس له أثر على أى نوع من أنواع الاستقلال عن الأب أو الأم ٠

وبالنسبة للهدف الثالث والذى يشتمل عليه التساؤل الثالث فقد كان منصبا على التعرف على الأثر الذى يقوم به الجنس (ذكور - اناث) والبيئة (ريف - حضر) والتفاعل بينهما على درجات أفراد البحث على أبعاد مقياس التوافق فى الجامعة ، وقد أظهرت نتائج هذا التساؤل أن للجنس دورا فى التوافق التحصيلى حيث يزداد لدى الذكور عن الاناث وكذلك له دور على التوافق الاجتماعى حيث يزداد أيضا لدى الذكور عن الاناث وهذه نتيجة منطقية تتمشى مع الأفراد والقيم السائدة فى المجتمع سواء من ناحية الأدوار الأخرى التى تقع على الفتاة واعتبار التحصيل فى مرتبة ثانية بالنسبة للتأهل لحياة الزوجية أو من حيث الاندماج الاجتماعى الذى يعايشه الطلاب مع وجود قيود قيمية لحماية الفتاة ، كما أوضحت النتائج وجود تأثير للتفاعل بين الجنس والبيئة على التوافق الانفعالى والتوافق للجامعة والدرجة الكلية للتوافق حيث يزداد التوافق لدى الذكور الذين يعيشون فى الحضر ٠

وتفيد هذه الدراسة فى التعرف على جانب هام من جوانب حياة الشباب الجامعى وهو مدى استقلالهم عن آبائهم ومدى تأثير ذلك على توافقهم حيث توضح النتائج اختلافات ترجع الى الجنس فى العلاقة بين الاستقلال والتوافق فعلى حين تكون العلاقة عكسية لدى الذكور تكون موجبة لدى الاناث مع كون الاناث يتأثرون فى توافقهن ببعد واحد فى الاستقلال عن الأم وعن الأب وهو الاستقلال فى الصراعات (النزاعات)٠

المراجـــع

١ ـ العـــربية :

١ ـ الشناوى ، محمد محروس ، بدارى ، على حسين : تقرير الذات وعلاقته بالتوافق فى الجامعة بحث غير منشـورة ، الرياض ، ١٤٠٥ هـ ـ ١٩٨٥ م .

٢ ـ الأجنبيـــة :

2. Beker, R.W. & Siryk, B. (1984) Measuring Adjustment to College. Journal of Counseling Psychology, 31 (2) 179-189.

3. Blos, P. (1979) The adolescent Passage. New York : International Universities Press.

4. Bowen, M. (1972) On the differentiation of Self. in J. Frano, (Ed.) Family interaction : A Dialogue between family researchers and family Therapists. New York : Spring.

5. Elson, N. (1964) The reactive impact of adolescent and family upon each other Separation. Journal of The American Academy of Child Psychiatry, 3, 669-708.

6. Fulner, F.H., Medalie, J. & Lord, D.A. (1982) Life cycles in transition : A family systems Perspective. Journal of Adolescence, 5, 195-217.

7. Hoffman, J.A. (1984) Psychological Separation of Late adolescents from their parents. Journal of Counseling Psychology, 31 (2) 170-178.

8. Hoffman, J.A., & Weiss, B. (1987) Family dynamics and Presenting Problems in College Students. Journal of counseling Psychology, 34 (2) 127-133.

9. Lapsley, D.K., & Shadid, G.E. (1989) Psychological Separation and Adjustment of college. Journal of Counseling Psychology, 36 (3) 286-294.

10. Lopez, F.G. & Andrews, S. (1987) Career indicision : A Fa-

mily Systems Spective. Journal of Counseling and Development 65 (6) 354-357.

11. Lopez, F.G., Campell, V.L., & Watkins, C.E. (1976) Depression, Psychological Separation and College adjustment : An Investigation of Sex differences. Journal of Counseling Psychology, 33, 1, 52-56.

12. Lopez, F.G., Campbell, V.L. & Watkins, C.E. (1988) The Relation of Parental divorce to College Student development. Journal of Divorce, 12 (1) 83-98.

13. Lopez, F.G., Campbell, V.L. & Watkins, C.E. (1988) The Relation of Parental divorce to College Student development. Journal of Divorce. 12 (1) 83-98.

13. Lopez, F.G., Campbell, V.L. & Watkins, C.E. (1989) Effects of marital Conflict Coalition patterns on college Student adjustment. Journal of College Student Development. 30 (1) 46-52.

14. Mahler, M.S. (1968) On human Symbiosis and The Vicissitudes of Individuation. New York : International Universities Press.

15. Mahler, M.S., Pine, F. & Bergman, A. (1975) The Psychological birth of The infant. New York : Basic Books.

16. Moore, D. (1987) Parent-adolescent Separation : the Construction of adulthood by late adolescents. Developmental Psychology. 23, 298-307.

17. Paris, J. (1976) The Oedipus Complex : A critical reexamination. Canadian Psychiatric Association Journal 21, 173-179.

18. Teyber, E. (1983) Effects of The Parental Coalition on adolescent emancipation from the Family. Journal of Marital and Family Therapy, 9 (3) 302-310.