

« ربنا افتح بيننا وبين قومنا بالحق »

دراسات تربوية

من أجل وعى تربوى عربى مستنير

سلسلة أبحاث تصدر عن رابطة التربية الحديثة
الجزء (٧٠) ١٩٩٤

(١٣ ميدان التحرير بالقاهرة)

هيئة التحرير

رئيس التحرير

٠ د ٠ أ حامد عبد السلام زهران
٠ د ٠ أ رشدى أحمد طعيمة
٠ د ٠ أ زينب حسن حسن
٠ د ٠ أ عبد الفتاح حجاج
٠ د ٠ أ فؤاد أبو حطب
٠ د ٠ أ فيليب اسكاروس
٠ د ٠ أ فييل أحمد عامر

٠ د ٠ أ سعيد اسماعيل على

مدير التحرير

٠ د ٠ أ محمود كامل الناقة

سكرتير التحرير

٠ د مصطفى عبد القادر عبد الله

٠ د ٠ أ محمد وجيه زكى الصاوى

٠ د سلامة صابر

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

التوزيع : عالم الكتب ، ٢٨ ش عبد الخالق ثروت بالقاهرة

قواعد النشر

- جميع الدراسات والابحاث المنشورة كتبت خصيصا لهذه السلسلة باستثناء ما نعيد نشره من تراثنا التربوى .
- ترسل الدراسات والابحاث باسم رئيس التحرير (كلية التربية بجامعة عين شمس ، روكسى ، مصر الجديدة القاهرة) (أو على رابطة التربية الحديثة ، ١٢ ميدان التحرير بالقاهرة) .
- تقدم الدراسة أو البحث المطلوب نشره مكتسوبا على الآلة الكاتبة (نسختان) على أن يكون الحد الأقصى ١٢٠٠ كلمة (حوالى ٣٥ صفحة فولسكاب) .
- تخضع الدراسات والابحاث للتحكيم العلمى من قبل نخبة من أساتذة التربية وعلم النفس فى مصر وخارجها .
- تسلسل الهوامش وتجمع فى نهاية الدراسة مع اثبات البيانات الكاملة عن المصدر عند ذكره أول مرة ، وذكر رقم الصفحة التى رجع إليها عند كل اشارة الى المصدر .
- لا يجوز تقديم البحث أو الدراسة الى أى جهة أخرى اذا قدمت الى هذه المجلة .
- لا يجوز إعادة نشر أى دراسة من قبل صاحبها قبل مرور عام من تاريخ النشر الا بموافقة صريحة من التحرير .
- من الضرورى قدر الامكان التقليل من الجداول الاحصائية .
- للتحرير اختصار الدراسات المطولة بما لا يخل بأفكارها الاساسية .
- الآراء التى تنشر تعبر عن رأى أصحابها .
- ترتيب البحوث والدراسات المنشورة يخضع فقط للظروف الفنية ولا يعكس ترتيبا فى « التقدير » .

مستشارو التحرير

قام بتحكيم الأبحاث والدراسات التي تقدمت للمجلة (وفقا للترتيب الأبجدي)

- | | | | |
|------|-----------------------|------|------------------------|
| ١٠٠١ | عبد الراضى ابراهيم | ١٠٠١ | ابراهيم بسيونى عميرة |
| ١٠٠٢ | عبد الرحمن النقيب | ١٠٠٢ | ابراهيم حافظ |
| ١٠٠٣ | عادل عز الدين | ١٠٠٣ | ابراهيم عصمت مطاوع |
| ١٠٠٤ | عبد السلام عبد الغفار | ١٠٠٤ | ابراهيم قشقوش |
| ١٠٠٥ | عبد السميع سيد أحمد | ١٠٠٥ | أحمد اللقمانى |
| ١٠٠٦ | عبد الفتاح حجاج | ١٠٠٦ | أحمد المهدي عبد الحليم |
| ١٠٠٧ | عبد الفتاح جلال | ١٠٠٧ | أحمد عبد العزيز سلامة |
| ١٠٠٨ | عبد الغنى عبود | ١٠٠٨ | أحمد كمال عاشور |
| ١٠٠٩ | عبد اللطيف فؤاد | ١٠٠٩ | أمال مختار |
| ١٠١٠ | عبد المسيح داود | ١٠١٠ | أمينة كاظم |
| ١٠١١ | عرفات عبد العزيز | ١٠١١ | أنور الشرقاوى |
| ١٠١٢ | عزيز حنا | ١٠١٢ | جابر عبد الحميد جابر |
| ١٠١٣ | عنايات زكى | ١٠١٣ | حامد العبد |
| ١٠١٤ | فاروق اللقمانى | ١٠١٤ | حامد زهران |
| ١٠١٥ | فاروق صادق | ١٠١٥ | حامد عمار |
| ١٠١٦ | فاروق عبد السلام | ١٠١٦ | حسان محمد حسان |
| ١٠١٧ | فايز مراد | ١٠١٧ | حسن الفقى |
| ١٠١٨ | فتح الباب عبد الحليم | ١٠١٨ | حسن شحاته |
| ١٠١٩ | فتحى يونس | ١٠١٩ | حلمى أحمد الوكيل |
| ١٠٢٠ | فؤاد أبو حطب | ١٠٢٠ | حلمى المليجى |
| ١٠٢١ | فؤاد قلادة | ١٠٢١ | رشدى طعيمة |
| ١٠٢٢ | فكرى حسن ريان | ١٠٢٢ | رشدى فام |
| ١٠٢٣ | كمال اسكندر | ١٠٢٣ | زينب الشربيني |
| ١٠٢٤ | كوثر كوجك | ١٠٢٤ | سامية القطان |
| ١٠٢٥ | محمد المفتى | ١٠٢٥ | سعد عبد الرحمن |
| ١٠٢٦ | محمد خليفة بركات | ١٠٢٦ | سعد مرسى أحمد |
| ١٠٢٧ | محمد سيف الدين فهمى | ١٠٢٧ | سعد يسى |
| ١٠٢٨ | محمد صابر سليم | ١٠٢٨ | سعيد اسماعيل على |
| ١٠٢٩ | محمد عبد الظاهر الطيب | ١٠٢٩ | سليمان الخضرى |
| ١٠٣٠ | محمد قدرى لطفى | ١٠٣٠ | سيد خير الله |
| ١٠٣١ | محمود أبو زيد | ١٠٣١ | سيد عثمان |
| ١٠٣٢ | محمود كامل الناقه | ١٠٣٢ | شكرى عباس |
| ١٠٣٣ | محمود عمر | ١٠٣٣ | صبرى الدمرداش |
| ١٠٣٤ | منير كامل | ١٠٣٤ | صلاح حوظر |
| ١٠٣٥ | نادية جمال الدين | ١٠٣٥ | ضياء زاهر |
| ١٠٣٦ | نبيل أحمد عامر | ١٠٣٦ | صفاء الأعر |
| ١٠٣٧ | وليم عبيد | ١٠٣٧ | طلعت منصور |

الفهرس

الصفحة	الموضوع
٥	— صبي يسأل : من اخترع المدارس ؟ د . أحمد زكى
١٠	— وهم اسمه : علمى وأدبى ! د . سعيد اسماعيل على
١٣	— كليات التربية والابداع : رؤية مستقبلية د . ضياء الدين زاهر
٤٠	— آراء طالبات كلية التربية للبنات بجدة حول بعض جوانب التدريس فى مادة المناهج وعلاقتها بالمتحصيل د . ملكة حسين صابر
٨٠	— الأبعاد التربوية لآيات الله الكونية فى القرآن الكريم د . عبد التواب عبد اللاه
١٢٨	— الاتجاه النمائى للتعاون والتنافس والفرديية لدى التلاميذ فى مراحل تعليمية وثقافية مختلفة من الجنسين د . محمد مصطفى الديب د . أسماء عبد العال الجبرى
١٧١	— فاعلية أسلوب التعلم التعاونى على التحصيل الدراسى فى مادة الدراسات الاجتماعية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائى د . فتحية حسنى محمد
٢٠٧	— الدروس الخصوصية فى التعليم الثانوى العام حجمها وأسبابها د . فاروق شرقى البوهى
٢٥٦	— دور التعليم الصناعى فى توفير العمالة الفنية فى المملكة العربية السعودية د . أميرة طه بخش

صبي يسأل : من اخترع المدارس ؟

بقلم الدكتور أحمد زكي

- قلت للصبي : «فى هذا الشهر يذهب الصيف ، وينتهى البحر ، والعموم» .
- قال الصبي : «ثم ماذا ؟» .
- قلت : «تفتح المدارس» .
- فوجم ، ثم فكر ، ثم سأل : «من اخترع المدارس ؟» .
- سؤال لا يسأله على هذا النحو ، وفى هذه المناسبة الا لا ذى ضيق . ضيق بالمدارس ونكراها .

لم يكن الصبي غيبا ، ولم يكن متخلفا . كان الأول فى فصله ومدرسته ، بل الأول فى منطقته ، وكأنته دائما . ولم يكن فى عامه الدراسى مرهقا فهو يراوح بين الدراسة واللعب . وله فى الرياضة البدنية جهود كسب منها جوائز ، ومع هذا فهو يسأل ، وقد انتهى الصيف : من اخترع المدارس ؟ .

ولست أحسب ، ولست تحسب يا قارئى ، أنه سأل هذا السؤال اعجابا بمن اخترعها .

اخترع المدارس من اخترع المستشفيات :

وأجبتة على سؤاله فى شىء من التفصيل ، اجماله أن الذى اخترع المدارس ، هو الذى اخترع المستشفيات ، وأخترع الأسواق والبوك ، ذلك الفكر الانساني غير المسمى الذى لا يألوا فى المدنية التى اصطنعها تنظيما ، ولا يألوا لها توسيعا . ويكثر الناس ففتغير أساليب كانت تنفع على قلة . والمدارس فى القديم كانت تتألف من أستاذ يحوطه ويلزمه عدة من طلاب ، كانوا هم طالبيه ، وكانوا مريديه . ويتحلقوا حوله ، يقول فيستمعون ويسجلون ، وفى الذى يقول يناقشون . ويجتمع بهم عندما يريد ، فى ساعة تتفق . ويدرس مايشاء لا مايشاؤون . وما كان لهم أن شاءوا . فهؤلاء كبار

(*) الهلال ، سبتمبر ١٩٥٧ ، صص ١٨ - ٢١ .

(دراسات تربوية)

الطلاب • أما صغارهم فكان لهم المؤدبون ، يؤدبونهم فرادى أو مجتمعين ،
يعلمونهم القراءة والكتابة والحساب •

وكان التعليم قليلا ، وكان أكثره فرديا •

ثم تجمع أهل العلم فى مساجد ومعابد ، فكانت هذه نواة الكليات
والمدارس •

ثم كثر الطلاب فكان لابد لجمعهم من تحديد مكان ، وتحديد زمان •
وتشعبت العلوم فكان لابد من تحديد دراسات وبرامج •

سمع الصبى هذا ، وأكثر من هذا ، ففهم ، وكأنه ارتاح ، ارتياح من
يقول : لاحيلة •

المدارس أشياء مصطنعة :

والحق أن المدارس من أقل الأشياء موافقة لطبع انسان ، وهى أقل
موافقة لطبع صبى • تعلم ذلك ساعة الخروج من المدارس ، ساعة الانصراف
كل يوم • يخرجون فى لهفة ، وجريا ، وفى عنف ، خروج من أطلق سراحه
من بعد سجن • وهم على هذا الحال أقرب الى اشتباك فى نزاع • أعلم هذا
لأنى أسكن بالمعادى فى شارع نصب فيه مدارس للصبية ثلاث ، اثنتان للبينين
وواحدة للبنات • ويلذ لى مراقبتهم عند الخروج ، وبينهم نور الصدور
المكرومة وهى تتنفس وتتوثب ، وتتهيا لاشتجار مع أى شىء : مع أنفس
مثلها ، فان لم تستطع فمع الحجر ، تأخذ به وتقذف ، ولاتبالى أين تقذف •
بخار تراكم فى مرجل تحت ضغط ، فلايد من انطلاقه ، وكم انطلق فأصاب
من حوله • ويشتجر صبية المدرستين ، لا عن خبث واضطغان ، ولكن عن
فورة ، فيستعان ببعض حماة القانون • وأرى هذا فأضحك ، ولاتضحك
الناظرة • وهى لاتضحك لأنها ترى فيما جرى اختلال نظام ، وهى أحرص
ماتكون على نظام ، وسمعتها الطيبة قائمة على نظام طيب • أما أنا فأضحك
لأنى أرى أن المدينة هى التى اصطنعت المدارس ، وهى جندت الصبية فيها ،
والتجنيد حبس ، والحبس للأجسام النامية كظم • والمدينة نفسها هى التى
اصطنعت الجند لاقرار النظام • فلما استدعوا حماة القانون التقى نتاج
للمدينة مصطنع بنتاج مثله •

ولست أعيب المدارس نظاما .
ولست أعيب الجند نظاما .
وانما أنا أفكر فى هذه المدنية الانسانية التى تتألف من نظم كلها
مصطنعة . وهنا أسائل نفسى ، ويسائل معى آلاف من البشر : هل تعيب
المدنية ما فيها من اصطناع ؟

المدنية وأساليب الطبيعة :

أن تجميع الصبية هكذا فى المدارس ، وتوزيعهم على حجراتها ، وبقاءهم
فيها يستمعون الساعة من بعد الساعة ، يتحكم فيهم عقربان يدوران ، وجرس
يدق ، احتر الجو أو برد ، واتفق مزاجهم فرادى أو لم يتفق ، ومال منهم
للنوم فى بحر النهار على عادة الناس من مال أو صحا ، كل هذا شئ لم
يكن فى نظام الطبيعة الأول .

ولكن المدنية فى كل أساليبها خرجت عن هذا النظام الطبيعى الأول .
حتى فى ضرورات الحياة الأولى خرج الانسان عن النظام «الحبيب»
الذى بدأت به الطبيعة العيش .

ان الانسان لم يكن يعرف ما النار ، ثم اكتشفها . وقبل أن يكتشفها كان
لايجد الدفء الا فى الشمس . وجعل ما الطبخ فكان يأكل اللحم نيئا فالنار
استحدثت مدنية ، والاستدفاء بها والطبخ ابتداء . ومن بنى الناس من يأكل
الى اليوم الطعام غير مطبوخ .

والانسان بدأ الحياة عاريا ، لاثياب له الا الهواء . ثم هو استحدث
الخيط واستحدث النسيج . ومساكنه كانت الكهوف ، ثم هو استحدث الحجر ،
واستحدث الأجر ، واستحدث الملاط ، وسكن . فليس فى مساكننا من أسلوب
الحياة الأول شئ .

وشعر الانسان طال فوق رأسه ، وعلى وجهه ، فكانت اللحى والشوارب
طبيعة . ثم استحدث الشفرة فحلق ، وخلقت من الوجه صورة ينكرها
الانسان الأول .

الفترة لاتعرف الدباغة والصباغة :

ومع هذا ، فمن الناس من ينسى كل هذا .

من الناس من تحدّثه فى أمر شىء ، أو أمر عادة ، فلا يرضاها ، ويرضى نقيضها ، وكل حجته فى هذا أن يمتدحها بأنها أقرب الى الطبيعة وأقرب الى الفطرة .

وتبحث فى شئونه ، ولو كان بدويا ، فتجد أنه ما كان أبعد عن طبيعة وعن فطرة .

وتدعوه الى طعام ، وعلى المائدة السكين والشوكة والملقعة ، فيعمد الى أصابعه يغوص بها فى الطعام غوصا . لماذا ؟ لانها الفطرة ، ولأن الله خلق الأصابع لهذا . ويعجبني قوله ان الله خلق الأصابع لهذا ، ولكن لاتعجبني حجته بأنها الفطرة . لأنى انظر الى سائره فأجد الحذاء ، وهو من جلد مدبوغ مصنوع ، والفطرة لاتعرف الدباغة ولا الأحذية صناعة . وأجد الثوب الذى عليه من صوف أو حرير مصبوغ ، والفطرة لاتعرف الصوف والحرير ثيابا ، ولم تعرف ما الصباغة . وشعره مقصوص فلو أنه آمن بالفطرة حقا لارسله .

ولست أدافع عن أكل بشوكة وسكين ، أو لبس صوف وحرير ، ولكن أدفع تلك الحجة التى كثيرا ما تضلل الناس ، لافى صغيرات الأمور ، ولكن فى كبيراتها ، فتمنع عنهم الخير بأن تكره اليهم المدنية بأنها شىء مصطنع ، فلا يسديرون مع أمم الأرض فى سبيلها ، فيتخلفون أفرادا ، ويتخلفون أمة ، ويسبق غيرهم والسبق سيادة .

انهم يتوقفون ويتخلفون ، وليتهم وقفوا عند فطرة . أنهم وقفوا من طريق مدنية سار فيها أجدادهم على بعد خطوات كثيرة عديدة من فطرة للانسان أولى . ووصفوا ما وقفوا عنده فى طريق هذه المدنية القديمة فطرة . تلبس عليهم الأمر فأخطأوا .

• وقالوا هذا شرقى وهذا غربى •

وقالوا فى أسلوب مآكل أو مطعم أو مسكن ، أو عادات تعودها الانسان فى شتى بقاع الأرض ، أن هذا شرقى وهذا غربى .

وحمدوا الشرقى لمجرد شرقيته . وذموا الغربى لمجرد غربيته .

والغرب تكره فيه سياسة ، وهو يكره سياسة ، لاشك فى هذا بل هو فى هذا يمقت مقتا .

ولكن كيف يعزف عن علم وفن ، وعن آداب ، لأنها شرقية أو غربية .
أو كيف يعزف عن عادات قزم وأساليب عيش ، اقتضاها ذلك العلم وذلك الفن ، اقتضتها تلك المدنية عامة ، لأنها اصطناعية ، فى حين أن العلم ، الذى يمجده اليرم كل أهل الأرض ، أبعد مايكون عن فطرة .

وان تكن البداوة أقرب شىء الى فطرة ، فالعلم أبعد شىء عن بداوة .
وهو لو عاش فيها لمات ليومه ، لأن العلم اصطناع بدأ ، اصطناعا ولاينتهى الا عند اصطناع .

• كل ما أنتجه الفكر الفطرى فطرة •

ثم ما هذه الفطرة التى يتحدثون عنها ، ويزجون بها فى النقاش تعريزا لكراهة ؟ !

انى أعود فأقول ان كل هذه الأشياء التى سميتها مصطنعة انما هى أشياء فطرية ، فطرها العقل الانسانى ، وأى شىء كالعقل فى الانسان يمكن أن يكون فطرة .

وكل ما فطر العقل فهو فطرة • مآكلنا ، وملابسنا ، ومسآكلنا ، وعلمنا ، وفننا ، وعاداتنا ، مهما بلغت من درجات فى مدنية ، فهى فطرة ، لأن العقل فطرها • فان أنت سميتها مصنوعة ، فذلك لأن الفطرة صنعتها •

ومدارسنا ، تلك التى بدأنا بها الحديث ، وسميناها مصنوعة ، هى من تنظيم العقل الانسانى ، ومن ترتيبيه ، وهى بعض حيلته ، فهى من انتاج تلك الفطرة الأولى التى هى فكر الانسان ، وفطنته وذكأؤه •



حكمة رائعة

على باب إحدى الكنائس فى أمريكا سجلت هذه الكلمة الرائعة
« كثير من الناس يشعرون بالوحدة والوحشة ، ذلك لأنهم يشيدون جدراننا بدلا من إقامة جسور » .

وهم اسمه : علمى وأدبى !

دكتور سعيد اسماعيل على

فى كتابه الشهير : الأداة الجديدة Novum organum ، يشير الفيلسوف الانجليزى فرانسيس بيكون الى نوع من الأوهام يتسرب اليها من أجيال سابقة ، ومن خلال رسوخ فى القدم ، يكتسب مع الأيام قداسة تكبل حركة الانسان الساعى الى التغيير والتطوير ، مما يحتاج الأمر معه الى مراجعة لنتساءل مع جاليليو : هل هذا صحيح ؟

من تلك الأوهام ، هذه القسمة الشهيرة فى عالم التعليم بين العلمى والأدبى .

ولقد كانت تلك القسمة لها وجاهتها فى سالف الزمان عندما كانت هناك فئة من المعارف يحصل عليها الباحث نتيجة اصطناعه منها علميا آخر استنباطا رياضيا يقوم على التعامل مع الأرقام والرموز بحيث يكون الفيصل عند الاختلاف حول نتيجة ، هو الاحتكام الى (التجربة) والى العمليات الرياضية .

وتختلف تلك الفئة من المعارف عن فئة أخرى تقوم بالدرجة الأولى على (التذوق الوجدانى) والتأمل العقلى المجرى ، حتى اذا نشب خلاف حول النتيجة ، صعب الفصل فيه ، فالذوق الوجدانى عند (أ) من الناس يختلف غالبا عنه عند (ب) ولا يكون أحدهما صوابا والآخر خطأ . وكذلك بالنسبة للنتائج الفكرية للتأملات العقلية المجرىة .

نتيجة لهذا ، عرف التعليم تلك القسمة الى علمى وأدبى . الأول يقوم على دراسة الفيزياء والكيمياء والرياضيات ، والآخر يقوم على دراسة التاريخ والجغرافيا والفلسفة واللغات . واذا كنا نجد اللغات قائمة أيضا فى القسم العلمى ، فلم يكن ذلك لأنها (علوم) وانما لأنها (أدوات) ضرورية لدراسة مختلف أفرع المعرفة ، وتظل اللغات معتبرة من الآداب ، بدليل اختصاص دراستها المتخصصة فى كلية (الآداب) .

وبناء على ذلك أيضا ، قام التعليم الجامعى ، منذ نشأته الأولى على كليتين أساسيتين لهذا التعليم كله : كلية العلوم ، لدراسة النظريات (العلمية) ، وكلية الآداب لدراسة النظريات الفلسفية والاجتماعية والأدبية .

وإذا كان عالمنا المعاصر يشهد تحولات جذرية حتمت مراجعة بعض المفاهيم والاتجاهات الأساسية فى عالمى السياسة والاقتصاد ، فنحن كذلك فى حاجة الى مراجعة جذرية لهذه القسمة (الضيزى) نتيجة تلك التحولات العلمية والفكرية والتقنية ، التى هى أشد خطرا وأبعد أثرا من تحولات السياسة والاقتصاد .

لقد أصبح مستقرا فى الأذهان الآن أن العلم : محتوى + منهج .
المحتوى هو مجموعة المعارف المصنفة الى هذا الفرع وذلك : فيزياء ، كيمياء ،
الخ . . وأما المنهج فهو طريقة البحث والتفكير .

وصفة (العلمية) تكتسبها المعرفة ، لا بمحتواها وانما بمنهجها . وأية ذلك ، أن هناك دراسات فى الحيوان والنبات والطبيعة ، لأرسطو وغيره من فلاسفة العصور القديمة والوسطى ، ومع ذلك ، لانعبرها (علمية) لأنها افتقدت المنهج العلمى .

ولقد استطاع المنهج العلمى أن يغزو الكم الأكبر من المعارف ، مثلما رأينا فى مختلف علوم الاقتصاد والتجارة والادارة والاجتماع والنفس والتربية واللغات ، مما أصبح الأمر معه محتما علينا النظر اليها باعتبارها (علوما) بمعنى الكلمة .

ولو تأملنا مجموعة الدراسات التى تقوم عليها كليات الآداب ، باعتبارها التجمع الرئيسى لما يسمى بـ (الأدبى) لرأينا أننا أمام (علوم) حقيقية !

فالجغرافيا : هل هى نتيجة تذوق وجدانى أو تأملات عقلية ؟

وهل يستطيع أحد أن يقول هذا أيضا على التاريخ ؟

وماذا نقول عن اللغات ؟ هل يستطيع أحد أن يشكك فى علميتها ؟

بل ان فروعا تدرس فى أقسام اللغات ، كانت ساحة للتذوق الوجدانى والتأمل العقلى ، أصبحت اليوم تعتمد على المنهج (العلمى) ونخص بالذكر : الابداع الأدبى المتمثل فى الشعر والنثر والقصة ، فقد استطاع النقد الأدبى

أن يضع من القواعد والموازن ما يميز به - الى حد كبير - بين افرزات الابداع ليحكم ، على مدى جودتها .

وماذا تقول عن علوم الاجتماع ؟

وإذا جئنا كذلك الى دراسات كلية الحقوق التي ظلت تمثل ، مع الآداب الساق الثانية لما هو (أدبي) ٠٠ من يجرؤ على أن ينفى عن دراسات القانون التجارى والقانون الدستورى ، والجنائى ، والدولى صفة العلمية ؟

وقل مثل هذا أيضا عن دراسات كليتى التجارة والاقتصاد والعلوم السياسية ٠٠ الخ على أى أساس أذن هذه القسمة الى أدبى وعلمى فى عصرنا الراهن ؟

اننا قد نفكر فى ظاهرة فلكية بطريقة خرافية ، فلا يكون هذا علما ، وقد نستخدم الدراسة الامبريقية لدراسة ظاهرة سلوكية ، فيكون هذا علما .

ومن هنا ، أفلا نعتبر مصطلحا مثل (الثقافة العلمية) الذى يطلق ليعنى به جملة المعرفة الخاصة بالفيزياء والكيمياء والرياضيات والمجالات التقنية مصطلحا صحيحا ؟ . وكذلك الأمر بالنسبة لمصطلح (الثقافة الأدبية) ، فهو أيضا مجال من مجالات الثقافة العلمية .

وعلى هذا ، فنحن نقترح أن تكون التسمية : (الثقافة الانسانية) و (الثقافة الكونية) (الطبيعية) على أساس محورى هذا العالم : الانسان والكون (الطبيعية) مع الاقرار بأن صفة العلمية يمكن أن تكون فى هذا المجال أو ذاك وفقا للمنهج .

ان القسمة الى (أدبى) و (علمى) فى التعليم العام تظهر تخلفا علميا منهجيا يتبدى فى ثنائيات عديدة ، وتجزئة صارخة تجاوزها التاريخ المعاصر ، وهناك بلدان متقدمة تجاوزت القسمة عن طريق توفير مساحة للاختيار بحيث لاتتوازى الاختصاصات وانما تتقاطع وتتكامل .

كليات التربية والابداع : رؤية مستقبلية

د . ضياء الدين زاهر (*)

أولا : اقترايات أساسية :

(أ) مدخل : الابداع التربوى مشروع وجود لايتحقق انجازة الا من خلال علاقة ديامكيتكية بين الابداع والتربية . وبدهى أن هذه العلاقة تنمو وسط سياق مجتمعى حضارى معين يؤثر فيها وتؤثر فيه .

وانا كان الأمر كذلك ، فانه يصبح من مهمة كليات التربية تفهم الأطر المرجعية لتنمية الابداع وأثرائها ، ولكن المشاهد أن دور كليات التربية فى هذا الصدد لا يتمتع بالتقدير المحمود من جانب التربويين والتنمويين على حد سواء ، وحوله جدل خفى ، واسع الانتشار ، ليس كله مريحا . والمنطقى أن تكثر الشكوك والهواجس فى غيبة التفكير النقدى والاختبار الامبيريقى لهذه العلاقة ، وأن يعترىها الغموض مع كونها واضحة . ومن هنا فان أى مناقشة للدور المستقبلى لكليات التربية فى تنمية الابداع لا يمكن أن تكون مجدية بدون أن نوضح أولا ماذا نقصد بالابداع ، وأى ابداع نريد فى كليات التربية ، وما واقع الابداع فى كليات التربية ، وأخيرا ، ما السيناريوهات المحتملة والممكنة لحركة الابداع داخل كليات التربية .

(ب) فى معنى الابداع : تكشف لنا أية مراجعة دقيقة لأدبيات الابداع عن وجود تشتت كبير فى تحديد مفهوم «الابداع» وعدم اتفاق على تعريفه . فعلى الرغم من كثرة تداول وتعاطى المفهوم بين المختصين والعامه الا أنه مازال يعطى معانى شتى ، ومازال يحيط به الغموض ، ويكتسيه الوضوح الزائف . على أننا نجد أن معالجات الخطابات العلمية المختلفة لهذا المفهوم، سيكولوجية أو فلسفية أو تربوية أو علمية تكنولوجية أو غيرها ، تتذبذب بين معنيين أولاهما ، معنى واسع يأخذ بالتحريف بالنقيض ، فالابداع يصبح نقيض «الاتباع» ، أو نقيض «الثابت» ، أو نقيض «التقليد أو المحاكاة أو

(*) أستاذ أصول التربية ، كلية التربية ، جامعة عين شمس .

المسايرة (١) ، وثانيهما يرى الأبداع وفق معنى ضيق لا يحتمل سوى واحدة من الفئات الأربع التالية (٢) :

- العملية الإبداعية ، أو الكيفية التى بها يبدع المبدع عمله .
- الانتاج الإبداعى .
- السمات الشخصية للمبدعين .
- الامكانية الإبداعية كما تتكشف من خلال الأداء على اختبارات قياس القدرات الإبداعية .

وقد يضيف البعض (٣) فئة خامسة هى العوامل والظروف البيئية التى تساعد على نمو الإبداع وهى ما يطلق عليها «بالبيئة المبدعة» .

ويدهى أننا نوافق على المعنيين العام والخاص ، الا أننا نجد أن ثمة طريقا ثالثا للتعريف يستطيع أن يستوعبهما معا دون مصادرة لأى منهما مع قدرته على تجاوزهما . وهذا التعريف الذى نقترحه هو أن الإبداع «منظومة مفتوحة تنطوى على عنصر أو عناصر بشرية تمتلك قدرات عقلية متميزة ودافعة للإنجاز تتفاعل مع تشكيلة أخرى من الموارد البشرية وغير البشرية وفق شروط خاصة وصولا الى منتجات مغايرة لما هو شائع وتتميز بالأصالة والجدة» .

ويدهى أن مثل هذه المنظومة يمكن أن تقتصر على عدد قليل من المبدعين (النخبة) كما أنها يمكن أن تمتد لتشمل قطاعا عريضا من الجماهير ، على

(١) أنظر نماذج لهذا المعنى العام فى :

- أدونيس (على أحمد سعيد) : الثابت والمتحول : بحث فى الاتباع والابداع عن العرب : الجزء الثالث : صدمة الحداثة (بيروت : دار العودة ، ١٩٧٨) .

- حلیم بركات : المجتمع العربى المعاصر : بحث استطلاعى اجتماعى ، (بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية ، ١٩٨٤) ، صص ٢٤٢ - ٢٤٣ .

(٢) محى الدين أحمد حسين : القيم الخاصة لدى المبدعين ، (القاهرة : دار

المعارف ، ١٩٨١) ، صص ٨٠ - ٨٥ .

(٣) حسين عبد العزيز الدرينى : الإبداع وتنميته ، فى مراد وهبه (محرر) ،

الإبداع والتعليم العام ، (القاهرة : المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية ،

١٩٩١) صص ٦١ - ٦٣ .

إن هذا مرهون أساسا بالانتقال من مستوى معين للإبداع ، الى مستوى أعلى ،
لذا فيمكننا ، منعا للمخلط أن نتصور الإبداع فى مستويات ثلاث :

١ - مستوى الإبداع الفردى - السيكولوجى (أو المنطقى) : وهو
مانعبره المستوى الأول للإبداع أو قاعدة الأساس ، ويبدأ فى المراحل الأولى
من العمر ، وفيه يحاول المبدع سد الفجوة القائمة بين ما هو معروف فعلا
وبين المجهول (حتى الآن) عن طريق التعبير المستقل أو الانطلاق الفكرى
والخيالى المجاوز ، كرسوم الأطفال أو محاولات الطلاب لحلول غير مطروقة
لمسائل أو مشكلات ما . وهو مايعتبر بمثابة منبىء أو مؤشر لإبداع لاحق
حقيقى .

٢ - مستوى الإبداع الناقد : وهو خطوة متقدمة عما سبقه ، فهو يقوم
على تفكير يجاوز التعبير الحصر ينتقد وينقض أسس النظم القائمة
للأشياء ، ويسوق حججا مضادة تستند الى المنطق فى رفضها . وهذا المستوى
ليس أكثر من جسر يمهد الطريق نحو ابداع أكثر نضجا وتميزا وأصاله .

٣ - مستوى الإبداع الخلاق (أو العبقرى) : وهو أعلى مستويات
الإبداع وأكثرها نضجا وأصاله فهو لايتوقف عند مجرد تجميع ورفض
النظم القائمة ، بل يسعى للانطلاق منها (أو من النظم البديلة التى يتصورها
المنطق فى المستقبل) ، فيتبع سبيلا لم يطرقه أحد من قبل . ويتخذ بدايه
جزرية تختلف عن الحاضر وعن كل مايتوقعه الناس ، ويزدحم تاريخ العلوم
الطبيعية وتاريخ الحضارة بنماذج من هذا المستوى ، فنظرية الكارثة ، والأشعة
السينية وطبيعة الضوء ، والرسم التجريدى ، ومسرح اللامعقول ، ليست
مجرد نتائج منطقية أو تطورات حتمية لأراء سابقة ، بل هى بدايات جديدة
صريحة تنتج بطريقة تلقائية أفكارا وتقويمات تشكل انطلاقا أساسا من أى
أمر كان معروفا من قبل .

وبدهى أننا عندما نتحدث عن الإبداع فى كليات التربية فاننا نقصد
المستويين الأول والثانى ونتمنى أن نشهد أحد يطال المستوى الثالث . فأقصى
مانطمح اليه هو تنشيط الإبداع وتنميته فى وديان للإبداع هى كليات التربية .

(ج) أى كليات تربية نريد : تنمية وإبداعا ؟ الاجابة تتوقف بالقطع

على مدى عزم المجتمع على التصدى لمظاهر تخلفه ، أى تتوقف على نسوع الأهداف الصريحة والضمنية للتنمية المجتمعية ، ومدى سعيها - أو عدم سعيها ، لتفجير طاقات الابداع لدى الجماهير وحتى أصبحت التنمية علمية تحرر ابداعى ونهضة حضارية ، قوامها تعبئة الطاقات الذاتية ، وتعظيمها وتوجيهها لغرض الانعقاد من شبكة علاقات السيطرة والتبعية التى تحكم النظام الاقتصاى الدولى القائم من ناحية ، واشباع الحاجات الأساسية ، المادية والمعنوية ، لجماهير الشعب ، كأولوية أولى ، مع رفع مستوى رفاهية المجتمع - كل المجتمع باطراد - من ناحية أخرى ، فان عملية الابداع تصبح فى الصدارة • وتصبح التنمية التربوية الشاملة محورا أساسيا من محاور الابداع • الابداع على محور الانسان ومن أجله ، من خلال التنوير الشامل لكل النظم والتشكلات التربوية والتعليمية بما يسمح بمزج التربية فى التنمية وفى الحياة ، وبما يؤدى الى اشباع الحاجات - الأساسية المادية والمعنوية للانسان وبما يحرره من كل القيود التى تقهره وتستغله •

وفى هذا السياق يصبح دور كليات التربية السعى نحو تحقيق التنمية التربوية فى المجتمع واضعة كل امكاناتها فى خدمة هذه القضية ، وفى خدمة تكوين المعلم الممتلك لمهارات التفكير العلمى والتحليلى والنقدى والابداعى ، والقادر على التكيف والقادر على ممارسة السلوك الديمقراطى • فلم يعد دور كليات التربية قاصرا على مهام تقليدية كاعداد المعلم ونقل التراث العلمى التربوى ، بل تجاوز دورها ذلك بكثير لتشمل مهام أعظم وأشمل ، مهام ترتفع بها من مجرد مراكز تقليدية لتخريج المعلمين الى مراكز حضارية لبناء الكوادر البشرية والادارية والفنية المتخصصة لتلبية خطط التنمية التربوية ، ومراكز بحثية متطورة تخطط للمستقبل تخطيطا علميا وتسهم اسهاما فعلا فى التحولات المجتمعية وتستوعب احتياجات مجتمعا استيعابا واعيا •

تأسيسا على ماسبق فان دور كليات التربية يمكن حصره فى المهمات الثلاث الرئيسية التالية :

- اعداد وتدريب وتأهيل واعادة تأهيل الكوادر البشرية ، التعليمية والادارية والفنية المتخصصة ، اللازمة للتنمية التربوية • وذلك وفق تصورات وأساليب وتخصصات غير تقليدية وبرامج مثيرة للابداع •
- تطوير وتحديث النظم والأساليب التربوية : عن طريق تقديم

الاستشارات لمختلف المؤسسات التربوية بهدف تذليل العقبات وحل المشكلات (سواء لمنظم التعليم النظامى أو لمؤسسات تعليم الكبار) .

- **توعية البيئة الاجتماعية والتأثير الفعال فيها** ، وذلك بتوثيق علاقاتها مع هذه البيئة ، والتعريف بانجازاتها وأساليبها ونظرياتها الجديدة عبر التسويق الاعلامى الثقافى ، بما يخدم حركة التربية والتعليم والثقافة فى المجتمع ، وإذا تحقق هذا الدور المركب المبدع ، نكون قد أستطعنا أن نجعل كليات التربية «واديان للإبداع» ولكن لنتساءل بحق :

هل تباشر كليات التربية هذا الدور المبدع ؟ وإذا كان الأمر غير ذلك فلماذا ؟ تلك قضية الجزء التالى :

ثانيا : واقع الإبداع فى كليات التربية : نمر من ورق :

ان رؤية صادقة لكليات التربية لاتتم الا من خلال النظر اليها كمنظومة system فالنظر الى كليات التربية نظرة نظامية تحليلية يمكن أن يوضح لنا مدى الحاجة الشديدة لهذه الكليات الى التطوير والتجديد والأبداع .

وعموما اذا اتفقنا على أن المنظومة ، فى أبسط تحديد لها ، هى كيان فكرى أو مادى مكون من مجموعة من الموارد البشرية وغير البشرية المتداخلة والمتفاعلة فيما بينها وفقا لقواعد معينة ، لتحقيق وظيفة أو وظائف مفيدة تتصل بطبيعة هذه الموارد ، وهى بالتالى تضم ، بصفة عامة (*) ، مكونات ثلاثة هى : مدخلات Inputs وعمليات Processes ومخرجات Outputs وكلية التربية تعتبر بهذا المعنى منظومة متكاملة لها مدخلات بشرية وغير البشرية والآليات والقوانين التى تحول هذه المدخلات أو الموارد الى مخرجات تذهب الى سوق العمل .

ويمكن حصر أهم مدخلات منظومة كليات التربية فى النظم الفرعية التالية والتى يوضحها الشكل رقم (٢) .

(*) التصنيف الدقيق للمنظومة يأخذها على أنها مكونة من خمسة مكونات أساسية هى المدخلات والعمليات والنواتج Outcomes ، والمخرجات ، وعائدات .

(أ) **مدخلات بشرية** : وهى تمثل العمود الفقري للمنظومة ، إذ أنها تتضمن كل الموارد البشرية فى كليات التربية ، وفى مقدمتها ، الطلاب وهم بمثابة المادة الخام للكلية والمخرج الرئيسى لمنظومتها فى ذات الوقت . وهم عادة من مخرجات نظم تعليمية سابقة (ثانوية) ويخضعون لمعايير قبول واختيار محددة وهى فى الغالب مجموع درجاتهم فى الثانوية العامة وهى فى الأغلب من متوسطى الذكاء أو دونه . وهناك أيضا أعضاء **هيئات التدريس ومعاونوهم** من المعيدىين والمدرسين المساعدين ، أو اداريون وهم جميعا بمثابة الطاقة البشرية لتشغيل باقى النظم الفرعية المعاونة ، بالإضافة الى العاملين فى الخدمات المعاونة . وتتمتع هذه الطاقة البشرية بعلم وخبرات واسعة تضمن تشغيل المنظومة بكفاءة . ولكن ليس الأمر كذلك فى جميع الأحوال حيث قد تفتقر هذه الطاقة الى كفايات معينة تؤثر على أدائها الأكاديمى أو الادارى أو الاتصالى مع الطلاب .

(ب) **مدخلات اقتصادية** : وتتضمن المخصصات المالية للكلية ، سواء تلك اللازمة للانفاق على البرامج بالكلية ذاتها (رواتب ولوازم الملكية ... الخ) أو اللازمة لتزويد منظومة الكلية بالقوة الشرائية الضرورية للحصول على الأبنية والقاعات والمختبرات وكافة تجهيزاتها الفيزيائية والتكنولوجية . وهذه المخصصات تواجه قيودا كثيرة مما يؤثر بالضرورة على مسارات الأداء والأنجاز فى المنظومة .

(ج) **مدخلات سياسية وادارية** : وتتمثل فى سياسات واستراتيجيات الكلية ، التى يقف وراءها أهداف وحاجات مجتمعية ومطالب نمو المتعلمين ، التى يستهدى بها العاملون فى الكلية . وهناك أيضا رجال الادارة العليا المختصون بادارة الكلية كالمعيد ووكلاء الكلية ورؤساء الأقسام والمراكز ، ويتوقع أن تكون هذه الكوادر الادارية واعية بمهامها وممثلة لنهات قيادية وأكاديمية وتربوية عالية ، تقوم بتوجيه المنظومة والأشراف عليها بفاعلية والتنسيق بين نظمها المتنوعة والتخطيط لها وتقويمها . على أن المشاهد أن بعضا من هذه الخصائص لايتوفر لبعض القيادات الادارية الأكاديمية بما يضر بمسيرة المنظومة ويعرقل دورها فى تحقيق رسالتها المتبتغاة .

(د) **مدخلات ثقافية** : وتتضمن الأهداف التربوية العامة الخاصة

المشتقة من فلسفة المجتمع والتي تعبر عن فلسفة التعليم الجامعى الذى تنتمى اليه ، كما تتضمن ترجمة لمواصفات المجتمع وقيمه وطموحاته فى محتوى التعلم المطروح داخل كل قسم من أقسام الكلية والذى يتبدى فى المـــــــواد والمقررات الدراسية ، والأنشطة التربوية المصاحبة للمحتوى ، والأساليب والتقنيات المتبعة فى التدريس وفى التقويم .

(هـ) مدخلات معلوماتية : وتتصل بكافة المعلومات والبيانات والحقائق عن مكونات المنظومة وبيئتها التعليمية والاجتماعية ، ومايتصل بها من لوائح وتشريعات وقوانين تحدد المسئوليات ونظم العمل ، وكل ما يعين فى قرارات فعالة بشأن المنظومة ، كما أنها تستخدم لتحديد أساليب المتابعة والتقويم والرقابة على المنظومة .

أما عمليات وآليات المنظومة ، فهى تنطوى على تفاعلات مطردة بين المدخلات بأنواعها المختلفة (داخل كل قسم علمى) بغية تحويلها الى مخرجات . وفى حالة المنظومات الكبرى مثل كلية التربية يصعب دراسة كل التفاعلات والأنشطة التفصيلية لذا نلجأ الى مفهوم الصندوق الأسود **Black Box** الذى أمدنا به علم السيبرناطيقا ليفسر لنا هذه التفاعلات والعلاقة بين المدخلات والمخرجات . ولكن بصورة عامة يمكن القول بأن التفاعلات تتم بين مكونات المنظومة الفرعية للمناهج وتضم الأهداف التدريسية والمحتوى والمتعلم وطرق التدريس وأنشطة التعلم وأساليب التقويم) فيما بينها وبين باقى المدخلات للمنظومة الرئيسية (بشرية وسياسية وادارية واقتصادية وثقافية ومعلوماتية) .

ويتم هذا فى مكان ما (قاعات التعلم من معامل أو مدرجات أو غيرها) وفى زمان معين (هو العالم الأكاديمى الممتد) ، ووفق قواعد وضوابط أكاديمية وقانونية محددة ، وفى اطار مناخ اجتماعى معين مستمد من الواقع الاجتماعى والأكاديمى ، ويتولى قيادة هذه التفاعلات عضو هيئة التدريس بخبراته ونضجه وعلمه ، وعلى نحو يسهم فى تحقيق أهداف المنظومة وبشكل ينعكس فيما بعد على المخرجات سلبا أو ايجابا .

فى حين أن مخرجات المنظومة تتمثل فى ثلاثة فئات أولاها ، مخرجات انتاجية ، وتتمثل هنا فى كافة النتائج الملموسة للمنظومة وفى مقدمتها

اكتساب الطالب المتعلم للخبرات المخطط لها من قبل (من قبيل زيادة المعلومات والخبرة ، اكتساب مهارات جديدة ، تعديل سلوك ، علاقات واتجاهات جديدة ، حل مشكلات ... الخ) ، كذلك حدوث نمو مهني بالنسبة لأعضاء هيئات التدريس ، ومعاونوهم ، وظهور نتائج بحوث ودراسات . كذلك فى النواتج والعائدات غير المباشرة المؤثرة على الاقتصاد والثقافة والقيم فى المجتمع . وثانيها ، مخرجات وجدائية ، وتتمثل فى الأثر غير المحسوس لعمل المنظومة ، وقد يتمثل فى ردود الأفعال والأنطباعات الايجابية أو السلبية ، بشأن المخرجات الانتاجية والعمليات . وثالثها ، التغذية الراجعة التى تتعلق ببنية المنظومة وعملياتها ومخرجاتها فى علاقاتها بالسياقات التربوية والمجتمعية لها وكيفية تأثرها بها وتأثيرها فيها . وهذه التغذية بأشكالها المختلفة (المستمرة والمرجاة ، السلبية والايجابية ، الداعمة أو المتحدية ... الخ) تعمل بمثابة تقويم كلى لعمل المنظومة ومتابعة لها .

وبدهى أن منظومة كلية التربية ، كأي منظومة مفتوحة أخرى ، تتبادل المدخلات والطاقة مع البيئة الاجتماعية التى تحيط بها ، (سواء كانت قريبة أو بعيدة) ، كالمناخ الذى تعمل فيه والذى تحكمه القوانين والسياسات العامة والمناخ النفسى والسياسى وأمزجة الناس واتجاهاتهم والبرامج الأخرى والموارد المالية ... الخ . ولعل هذا التبادل يتطلب عن الادارة الواعية لمنظومة الكلية أن توثق علاقاتها وتزيد وعيها ببيئتها وبالقوى الدينامية التى توجد بها .

ولكن المتأمل لطبيعة الدور الذى تمارسه حاليا منظومات كليات التربية يكتشف تدهورا خطيرا فى ممارستها لرسالتها الابداعية . فهذه الممارسة تكتسى ظلالاتا كثيفة من الغموض والفوضى ، كما تتسم بالهامشية ، والجزئية ، ولعل الشواهد التالية تؤكد ذلك :

- تكريس كليات التربية جل أهدافها فى برامج تقليدية ، فكرا ومضمونا وأساليبيا ، وتقويما ، لاعداد المعلم دون ايلاء باقى الأهداف التنموية الابداعية الأخرى اعتبارا يتناسب مع أهميتها القصوى . كما أن الاعداد التربوى للمعلم فى صورته الحالية غير قادر على خلق كفاءة مهنية فعالة ومبدعة يمكنها أن تنهض بالأدوار الوظيفية التى تتطلبها مدارسنا .

- تغليب المسائل الفنية فى المناهج الأكاديمية على الخطاب الاجتماعى، الى جانب استخدام أهداف ومناهج مستترة Hidden Curriculum تتمثل فى طرق تدريس ، وأساليب تقويم ، ومقررات دراسية تعمل على قتل ملكة النقد لديه من خلال رفض أسلوب الحوار ، والاعتماد على التلقين لغرض ثقافة الذاكرة التى تعطل الطاقات الإبداعية ، وتفصل المتعلم عن بيئته ، وتجزئ المعرفة ، وتفصلها عن واقعها وعن الحياة العملية ، كما أنها تتجاهل تزويد المعلم الطالب بالمهارات والقيم التى تمكنهم من مواجهة الحياة وتدعيم التنمية المجتمعية . ويقود هذا كله الطالب المعلم الى الاغتراب عن ذاته وعن مجتمعه وعاله وحرمانه من الحرية والحيلولة بينه وبين ممارستها (١) .

- هامشية دور الكلية فى مشاركة وزارة التربية والتعليم فى رسم السياسات والاستراتيجيات التعليمية ، وفى فحص الواقع التعليمى . مع ضالة حجم البحوث الميدانية وبحوث الفعل Action Research التى تتصدى لمشكلات حقيقية وتتبنى بدائل مختارة للتغلب عليها ، فى مقابل زيادة لا لزوم لها فى حجم البحوث والدراسات النظرية والتنظيرية فى العلم الأكاديمى التربوى .

- انعزالية أقسام الكلية الواحدة عن بعضها وتبدو وكأنها جزر منعزلة فى بحر متلاطم الأمواج ، فهناك غياب التعاون العلمى بين الأقسام العلمية ، وهناك استغراق فى عداوات وصراعات وهمية مستمرة بشكل يعكس الصراع بين الثقافتين (العلمية والانسانية الاجتماعية) ، مما يؤثر على الدور الإبداعى لكليات التربية ومكانتها المجتمعية .

- المغالاة فى التركيز على الجوانب النظرية لمناهج اعداد المعلم وعلى حساب الجوانب العملية والتطبيقية وهذا راجع أساسا الى غياب الاتصال الحى بين هيئات التدريس وواقع العملية التعليمية وهو ما ينم عن غياب الوعى الكافى لدى بعض هؤلاء الأساتذة بدور كلياتهم فى تفهم وخدمة قضايا البيئة والمجتمع .

(١) أنظر ضياء الدين زاهر : التخطيط الشبكي لبعده الكيف فى النظم التعليمية، تطوير المناهج كنموذج ، مجلة التربية الجديدة - اليونسكو - العدد (٤٤) ص .
(دراسات تربوية)

- ضعف العلاقات المباشرة بين أعضاء هيئات التدريس وطلابهم بشكل واضح ، وهى العلاقات التى يمكن أن تكون عاملا ميسرا لمناخ الابداع او معوقا له ، الى جانب غياب مشاركات أعضاء هيئات التدريس فى أنشطة الطلاب وعدم المشاركة فى التخطيط لمثل هذه الأنشطة .

- ضعف مستوى الخريج ، وندرة ملاحظته فى ميدان عمله كما هو الحال فى الكثير من المهن المتقدمة .

- تمركز طرق تدريس أعضاء هيئات التدريس على أساليب تقليدية املائية لاتعطى للطالب المعلم نموذجا - يحتذى به فى أداء التدريس ، مع اعتماد قطاع غير قليل من هيئات التدريس على مذكرة أو كتاب واحد فى التدريس مما يعرقل النمو المعرفى والابداعى للطالب المعلم . لاسيما وأن معظم المحتوى العلمى الوارد فى هذه المذكرات أو الكتب منقول أو مترجم عن بيئات أجنبية التى تعمق التبعية الثقافية وليست هناك كتابات عربية أصيلة أو ناقدة تحليلية الا فيما ندر .

- ضعف مصادر تمويل الأنشطة البحثية ، مع ضعف القدرة الابداعية على استنباط بدائل جديدة .

- كثرة القيود التنظيمية التى تحد من أية مبادرات أو مغامرات فكرية جريئة لرؤية المشكلات من منظور مخالف .

ولعل هذا كله يقودنا الى التأكيد على أن تنمية الابداع فى حاجة ملحة لكليات التربية ومستقبل هذه الكليات رهن بهذا التحول الهام والضرورى . ولعل الجزء التالى يوضح ذلك بجلاء .

ثالثا : سيناريوهات كيفية مستقبل الابداع فى كليات التربية :

اتساقا مع ما عرضناه من قبل فانه يمكن صياغة ثلاث سيناريوهات عن كيفية تصور مستقبل الابداع فى كليات التربية فى علاقتها بالتنمية التربوية فى المجتمع وبحركية العلاقات بين التعليم والمجتمع ككل ، وبينه وبين المستجدات الاقليمية والعالمية .

وهذه السيناريوهات لاتمثل جميع البدائل المحتملة والممكنة ، وانما

تمثل فقط نقاطا حاسمة فى الأولى منها ، يقوم سيناريو اتجاہى (تشاؤمى) وهو نهاية خط متصل فى نهايته الأخرى سيناريو تحولى (تفاؤلى) ، وفى المنتصف يقوم سيناريو ثالث يبتعد عن التشاؤم ولكنه لايلبى كافة الطموحات الابداعية (التفاؤلى) .

وبدهى أن ثمة تداخلات ممكنة ، ظاهرة وخفية ، بين السيناريوهات الثلاث ، وأن امتناع التفاعل بينهما غير وارد بالمرة ، فكل سيناريو ينطوى على مشهد أو مشاهد من سيناريوهات أخرى . لذا فان النظر الى هذه السيناريوهات لايد أن يأخذ فى اعتباره هذا الجانب المهم . لذا ، فقد قادنا ذلك الى التقدم بسيناريو ممكن التحقيق ، وهو حالة وسط بين السيناريو الاصلاحى والتحولى ، فهو أكبر من أن يكون ذو طابع اصلاحى فقط وأقل من أن يكون ابداعيا بشكل كامل (تحولى) .

وفيما يلى عرض لأهم الملامح الرئيسية لكل سيناريو من تلك السيناريوهات

(أ) السيناريو الاتجاہى :

يستند هذا السيناريو الى فرضيات أساسية فحواها أن كليات التربية سوف تستمر فى نموها وتطورها بنفس المعدلات الماضية مع امكانية احداث تعديلات أو تحسينات هامشية ، وأن مثل هذه الحركة الامتدادية الخطية تتوافق مع حركة التنمية التربوية فى المجتمع التى ستظل غير قادرة ، علميا وعقلانيا وانسانيا ، على اعداد المواطن والمجتمع القادرين على مواجهة التحديات المجتمعية والحضارية .

ومن جهة أخرى فان المجتمع سيظل غير مؤمن وغير متحمس لمهنة التعليم ، وغير قادر على توفير الاحتياجات الأساسية لتطويرها ، مما يؤدي الى تردى المكانة الاجتماعية للمعلم ، والى تراجع مستمر فى المكانة والفاعلية السياسية لنقابة المعلمين مجتمعيًا . وبالتالي يصبح التعليم مشكلة تخلف فى مجتمع متخلف .

تأسيسا على ماسبق ، فان أهداف كليات التربية ستظل متوجهة غالبا الى الصغار فى النظام التعليمى (قبل العالى) دون التفات حقيقى لتعليم الكبار فى التعليم النظامى أو غير النظامى ، مما يجعل برامجها متمحورة حول اعداد

أو تدريب المعلم بشكل تقليدي ، مفهومًا وتصورًا وأسلوبًا وتخصصًا . وتخدم هذه البرامج منظومة مناهج تقليدية ، تحركها أهداف وأساليب مستترة تتمثل فى طرق تدريس وأساليب تقويم ومقررات دراسية مستترة أيضا ، تعمل على تجاهل عقلية المتعلم وتملاً رأسه بمعلومات يخزنها دون وعى من خلال تعليم بنكى تلقينى ، على حد تعبير فرايرى ، يعمل على أقلمة الطالب المعلم مع ظروف القهر والسيطرة والاستغلال ، وقتل ملكة النقد لديه من خلال رفض أسلوب الحوار والاعتماد على التقليل والتدخين بغية سيادة ثقافة الصمت ، وغرس ثقافة الذاكرة التى تعطل الطاقات الابداعية ، وتفصل المتعلم عن بيئته، وتجزئ المعرفة وتفصلها عن واقعها وعن الحياة العملية ، كما أنها تتجاهل تزويد المتعلمين بالمهارات والقيم التى تمكنهم من مواجهة الحياة وتدعيم التنمية المجتمعية . كما أن هذه المناهج تعتمد فى تقويم عائدها على أساليب تقويم بدائية أهمها الامتحانات وأخطرها اختبارات التحصيل الأكاديمية المقننة التى تنبى على أدوات فقيرة وافتراضات قابلة للجدل ، وبيانات مفسرة تفسيراً غير دقيق ، ناهيك عن تغافلها للكثير من النشاطات الأكاديمية الهامة للطالب - المعلم ، مما يؤدى الى تلاشى مزايا استخدامها كمؤشرات لأداء الطلاب والكلية معا . هذا الى جانب حرص هذه المناهج على استمرار الازداجية الثقافية الشهيرة المعروفة بالأصالة والمعاصرة ، حيث تتذبذب هذه المناهج بين مغالاة فى تمجيد كل ما هو غربى وتقليده تقليداً شائهاً ، وما بين انحياز كلى للتراث والثقافة العربية على حساب حضارة العصر مع تقديم التراث على نحو لا يستثير العقل ولا يمجد النقد بل يبالغ فى عزل التراث عن الواقع المعاش . كل هذا يقود الى اغتراب الطالب المعلم عن واقعه المتخلف ، خاصة وان هذا الطالب لن يتم انتقاؤه من بين الطلاب المتميزين ، بل أنه طالب عادى لا يمتلك مهارات التفاضل والتكامل بين مثل هذه الازدواجيات .

أما البحوث العلمية التربوية فستظل أسيرة معالجات تقليدية لموضوعات وممارسات أكثر تقليدية لاتحسن ولاتطور الواقع التربوى فى شىء ، ولاتضيف الى الأدبيات العلمية شيئاً . وستظل القلة من الباحث تنفق وقتها وجهدها فى دراسة عدد من قضايا التعليم أو المناهج الدراسية أو تخطيطها من خلال أساليب ونماذج رياضية ومنطقية سانجة ومعقدة أحيانا ، أو مستخدمة القشرة الخارجية لمصطلحات أو مناهج علمية متقدمة ، مع سحبها من سياقاتها الصحيحة . وبشكل عام ستظل هذه البحوث التى يقوم بها أساتذة

كليات التربية بمفردهم أو مع زملائهم فى الوزارة أو مراكز البحوث التربوية، عقيمة تفتقر الى التخطيط والتنسيق ، كما تعوزها الأصالة والفاعلية الكفيلة بتطوير الواقع التعليمى ، وبالتالي فان بحوث ومساهمات كليات التربية تظل عاجزة ، منهجيا وفعليا ، عن فحص السياسات والممارسات التعليمية والتربوية ، مستقلة أو بالتعاون مع وزارة التربية والتعليم . وبالتالي تخضع كافة هذه المساهمات من جانب كليات التربية لوزارة التربية والتعليم للحفاظ الشديد بل للمشك حول صيغها وأساليبها بل ومحتواها ، لأنها مساهمات أما غير مجدية أو من برج عاجى .

كما ستظل ادارات الكليات والأقسام منتظمة فى مجرد تسيير الأمور والأعمال الادارية والأكاديمية دون وعى بمسئولياتها القيادية ، ووفق نمط يتسم بالسلطوية المفرطة البعيدة عن المرونة والحكمة ، وستظل عاجزة عن بعث روح الانتماء والتفانى لدى العاملين بالكلية والأقسام من أكاديميين واداريين . لذا فسوف تنقطع سبل المشورة الأكاديمية داخل الكليات وتدهور المبادرات والمشاركات فى ظل أرهاق سلطوى ممتد من ادارة الكلية الى رئاسة الأقسام ، وستعطل نصوص فى القانون لمصالح شخصية وتنفذ نصوص أخرى لنفس السبب ولتحجيم ما يمكن اعتبارهم مشاغبين . وستظل علاقات الادارة العليا للكليات بأقسامها قائمة على هرمية بيروقراطية ضيقة لاتنمى الابداع ولاتحى المبادرات . وسيظل عنصر السن عنصرا حاكما فى قيادة الكليات ، لذا تظل الجيرىونظرقرراطية العلمية Gerontocracy أى حكم الشيوخ ، متحكمة فى مقصورة القيادة وتشتد ، وتتعلل المشاركات الشبابية المبدعة ، ويظل انتقاء القيادات المؤثرة رهنا بما تقدمه هذه القيادات من خدمات للادارة أكثر منه أهليتها الفكرية والابداعية ، وهذا كله سيجعل المركزية المتطرفة هى الهاجس الأساسى للادارة العليا فى الكليات حيث تضع بين أصابعها جل - ان لم يكن كل - الصلاحيات والمسئوليات الكفيلة بالسيطرة على كلياتها وأقسامها . لذا ، فان مثل هذه الادارات على مستوى الكليات أو الأقسام ، لن يكون مصدر الهام للمرؤوسين أو مفجرين لطاقتهم الابداعية، بل سيظلوا مفتقرين الى الممارسة القيمة التى تحيل الرئاسة قيادة مبدعة مستنيرة ترعى الصغير وتقدر الكبير ، وتحفز الهمم ، وترفع الانتاجية ، وتتجاوز النصوص الى روحها .

(ب) السيناريو الإصلاحي :

يقوم هذا السيناريو على افتراض قيام محاولات حادة لوقف التخلف والتردى المجتمعي والقرمى ، وتحقيق الصمود ، وتحسين الأداء والقدرات المجتمعية ، ومواجهة رشيدة للتطورات التكنولوجية والمستجدات الإقليمية والعالمية وتحدياتها . وفى هذه الحدود ، فإن المجتمع سيتحمس بدرجة أكبر من ذى قبل لمهنة التعليم ، ويسعى للمشاركة الفعالة فى توفير احتياجاتها الأساسية ، وتحسن مكانة المعلم اجتماعيا نسبيا ، وتحسن مكانة نقابات المعلمين سياسيا واستراتيجيا . وبذا يتحول التعليم من مجرد مشكلة للتخلف الى وسيلة لحل مشكلة التخلف .

وعندما نتأمل ما قد يحدث من تداعيات على كليات التربية نجد ان أهدافها سوف تتسع أكثر وتستوعب مجالات أرحب وتنتقل من البيداجوجيا (تعليم الصغار) الى الاندراجوجيا (تعليم الكبار) ، وتتعاطف مع التعليم العالى والجامعى بنفس حماسها للتعليم ما قبل الجامعى . وتتسع أجندة أهدافها أيضا لتتجاوز اعداد المعلم بالتصورات والأساليب التقليدية الى اعداده لمجتمع المستقبل بأفكاره واحتياجاته وطموحاته . كما تكتسى هذه الأهداف أبعادا انسانية وتنموية رحبة وان كانت تتجه مسلكا تجويديا فى عمومياتها أكثر منه ثوريا ، فسوف تتعمق الممارسات الديمقراطية داخل هذه الكليات لتنمية القيم والسلوكيات الديمقراطية لدى الطالب المعلم الذى ينقلها بدوره الى طلابه فى المدارس ، كما سوف تقوم الكليات بنشر تجارب التجديد والإصلاح التربوى فى ضوء انحسار ملحوظ لعزلة التعليم وانغماس تدريجى له فى سياقاته المجتمعية .

كما أن المناهج الأكاديمية التى تخدم هذه الأهداف المتنوعة ستتطور نوعيا عما هو سائد فى السيناريو الاتجاهى ، حيث يعاد النظر فى مفهوم المناهج ليتسع ليشمل شبكة العلاقات التى تتصل بكل من المضمون والتدريس والمتعلم وتقويم المتعلم وتضم كذلك أهداف التعليم والتعلم . وهذه الشبكة سوف تبنى سياسات واضحة واستراتيجيات علمية فعالة ، وتقوم على التجريب المتأنى فى اطار نظرة محيطية تستوعب الامكانيات المتاحة ، وتساعد الطالب المعلم على التلاؤم والتكيف مع التغير ، كما تعاونه على تطوير قدرته على التعلم الذاتى المستمر كى يستطيع أن يلاحق المستجدات المعرفية ، وتطوير

قدراته الأساسية (الشفوية والمعرفية والعددية والجغرافية والرمزية ٠٠ الخ)، كما أنها سوف تدرب الطالب المعلم على مهارات المستقبل وأهمها مهارة التوقع Anticipatry والتي هي فى تحليلها النهائى قدرة على مواجهة المواقف الجديدة ، وعلى رؤية الأحداث قبل وقوعها ، وعلى تقويم ما يترتب على ما يبرم من قرارات أو يتخذ من اجراءات ، واستنباط بدائل جديدة ، لما لم يكن له بدائل من قبل . وكذلك مهارة التشارك Participatory وهى مهارة اجتماعية تكمل التوقع باعتباره عملية عقلية تؤدى الى فهم واضح مشترك وفعال للمشكلات وبلورة ناتج ما أبدع ، من خلال التعاون والتحاور والتعاطف والأخذ والعطاء . وسيطلب الأخذ بهاتين المهارتين افساح مجال واسع لاستخدام أساليب واقترابات حديثة وفعالة كالمقاربة البينية Interdisciplianry APP والتي تشير الى كل الجهود المشتركة المبذولة لحل مشكلات جديدة ، والتي يترتب عليها استحداث تخصص جديد يقع نطاقه بين تخصصين آخرين أو أكثر موجودين بالفعل . والى جانب ذلك هناك المقاربات المتجاوزة أو المتبادلة Transdisciplinary والتي تهتم بوحدة نظرتنا الى العالم من خلال تطوير اطار عام نقتررب على أساسه من المشكلات الشبيهة بها ، وكذلك المقاربات العابرة للتخصصات Crossdisciplinary والتي توظف التخصصات المختلفة لحل مشكلات معينة ، دون أية محاولة لمزج هذه التخصصات ذاتها أو حتى أجزاء منها فى تخصصات جديدة ، كما فى الاقترابات السابقة . وسوف تهتم كل هذه الاقترابات بتحقيق التكامل والوحدة ليس فقط بين التفاصيل والخصوصيات فى المناهج الدراسية ، بل لتوضيح وحدة المعرفة الانسانية فى شقيها الطبيعي والانسانى والاجتماعى ، داخل عمليات التعليم والتعلم .

وسوف تنتقل أساليب التقويم من مستوى الامتحانات التقليدية التسمى لاتقيس سوى المعارف والمستويات الدنيا من التحصيل الدراسى أى القشرة الخارجية للتعلم ، الى استخدام أساليب أخرى متعمقة تتعرف على القدرات الحقيقية العليا لنتائج التعلم وتمتد طوال فترة التعلم ، كالاختبارات التكوينية Formative Testing والاختبارات النهائية Summative Testing وغيرها من الاختبارات التى تسعى لتقديم أقرب صورة ممكنة شبه حقيقية عن امكانات الطلاب وقدراتهم الفعلية والتخطيطية والابداعية .

أما بالنسبة للبحوث التربوية فسوف تتحول تدريجيا الى اتجاهات جديدة غير مطروقة تحاول فحص الواقع التعليمى وسياساته بمنهجيات وتقنيات نقدية وتجريبية جديدة وفعالة ، كما ستستند الى مقارنات شمولية غير تخصصية ، كتلك التى أشرنا اليها من قبل ، لحاصرة مشكلات الواقع التعليمى من خلال بحوث الفعل Action Reserchs التى يشارك فيها أساتذة كليات التربية مع زملائهم فى الوزارة ومراكز البحوث التابعة لها . كما أن هذه البحوث سوف تنحو الى معالجة مشكلات المستقبل المحتملة بدرجة أكبر من اهتمامها ببحوث الماضى ، كما سيغلب على هذه البحوث المسائل الاجتماعية أكثر من المسائل الفنية ، كما تتخلص تدريجيا من «الفسيفسائية البحثية» التى تركز على البحوث الجزئية (المصغرة) عديمة القيمة والتى لا تقدم ولا تؤخر فى البناء المعرفى للعلم التربوى ، ولا تشكل أسهاما فريدا فى حل قضايا ومسائل الواقع التعليمى ، مما يجهض أية امكانية حقيقية للاستفادة منها . كما ستقل حى الاستهواء البحثى التى تقوم على ترديد أو استعارة القشرة الخارجية للأساليب والمناهج العلمية الحديثة دون تمحيص أو تمييز أو نظر نقدى فيها . ولعل أوضح الأمثلة على ذلك الاستخدام المتكرر لأساليب النظم والنماذج الرياضية والتقنيات المستقبلية ، دون فهم ووعى بالخلفيات الفلسفية والاجتماعية التى تستند اليها ، ودون معرفة صحيحة لأصول تطبيقها ، بل أن الأمر يصل الى عدم الحاجة أساسا الى استخدامها .

وستشكل ادارة الكليات إحدى المرتكزات الأساسية لتطوير العلاقة الابداعية بين كلياتهم والمجتمع ، وسوف يقتضى هذا استبدال لا مركزية الادارة بمركزيتها تمكينا للأقسام العلمية والادارات من مباشرة دورها فى التنفيذ المبدع للسياسات والاستراتيجيات والخطط التعليمية على ازالة التسلمات الروتينية والشكلية وغيرها من السلبيات التى تعوق الانطلاقات المبدعة لهذه الأقسام . ويتم حفز أعضاء هيئات التدريس للابداع واستفزازهم علميا ، واقتراح حوافز للمبدعين منهم ، مع تجسير الفجوة بين الثقافتين داخل كل كلية (الطبيعة والانسانية) بعقد ندوات وسيمينارات مشتركة بينها على نحو مستمر ومخطط كما تتولى تمويل بحوث مشتركة بين أعضاء هيئات التدريس فى الأقسام المختلفة ، كما ستهتم الادارة بتطوير تقنيات التكنولوجيا الادارية الى مستوى يقترب من عصر المعلوماتية (حيث أن التطابق الكامل مع عصر المعلوماتية لن يتحقق الا فى ظل السيناريو التحولى) وذلك لخدمة

أغراض «تحديد الأهداف ودعمها والاعلام عنها ، ومن أجل ترشيد التقويم ، وعقلنة معاييرها ، ومن أجل تحديد وتحليل الدلائل مع كل مشكلة أو متغير ، ومن أجل اتخاذ القرار المناسب والتوجيه المحكم والميزانية المبرمجة ، ومن أجل سرعة الانجاز ، وخفض الكلفة دون مساس بالفاعلية أو الوظيفية » (١) .

وسوف يتحول رؤساء الأقسام الى أشخاص قياديين مستنيرين يلهمون أعضاء هيئات التدريس ، ويتعاملون معهم بروح النص القانوني ووفق إجراءات بسيطة ميسرة ، خاصة عندما يتصل الأمر بالعمل العلمى والبحثى . كما ستشيع سبل المشورة العلمية والأكاديمية ، ويتسع هامش الحريات الأكاديمية .

(ج) سيناريو الأبداع :

يلعب التعليم ضمن هذا السيناريو دورا ابداعيا تقدما يتجاوز بكثير أية أدوار تطويرية أو اصلاحية سبق الحديث عنها . فأهم ما يعنيه هو تنمية الأبداع التكنولوجى والمعرفى والاجتماعى ، وتعميق صلة الطالب المعلم بعصره وعروبه ودينه ، هذا الى جانب ايلاء التربية الجماعية أهمية كبيرة بحيث تكون مهمة التعليم العليا فى هذا كله هى اعداد المعلم المبدع ، والقادر على صنع مستقبله ، ومستقبل أمتة والمشارك فى العطاء الانسانى العالمى . وجملة تخليق «المجتمع المعلم المتعلم والمستمر فى التعلم » ، وسوف يكون المجتمع مؤهلا ديمقراطيا وداعيا لتقدير هذا الدور للتعليم ، ويوفر لمؤسسات التعليم وغيرها اطار ديمقراطى يسمح بالتعددية ، هذا الى جانب توجه جماهيرى مبدع نحو الوحدة العربية ونحو مشروع حضارى انسانى للمتقدم ، وتصبح مسئولية تحقيق أهداف التعليم مسئولية مجتمعية تشارك فيها كافة المنظمات والمؤسسات الأهلية والرسمية بغية تحرير الطاقات الشعبية واستثارة القوى الخلاقة والمبدعة الكامنة فيها من أجل تأكيد قواعد للتغيير وتحقيق التقدم . ويتم هذا كله بالاعتماد على شكل للتعليم يجعله مستمرا مدى الحياة وعلى نحو يزود كل مواطن بالمقدر المناسب من التعليم بما يتناسب

(١) محمود قمبر : نظم الادارة التربوية فى العالم العربى ، بحث فى الدورة التدريبية الاقليمية فى تخطيط الاصلاح التربوى وتحديث الادارة العربية ببيروت ، ١٩٨٠ ، ص ١٤١ .

مع ظروفه واحتياجاته • وعموما ، تتحول كليات التربية والمدارس من مجرد مؤسسات أو نظم الى سبل للحياة والى المستقبل والى أداة فاعلة لتحقيق المشروع الانسانى والقومى للمتقدم •

وفى ظل هذا السيناريو سوف تتحول كليات التربية من مجرد مراكز تقليدية لتخريج المعلمين الى مراكز حضارية تكون نوعا جديدا من المربين يتعاملون مع الغد ومتغيراته • وستحدث تحولات جذرية فى وظائف المعلم ، يصبح بمقتضاها المعلم خبيرا بالعملية التعليمية أو مخططا لها ، وموجهها ومنسقا للمعارف ، هذا الى جانب كونه اختصاصيا فى مجموعة من المعارف المتنوعة والمتغيرة ، كتدريس المواد ، ادارة المعامل والمكتبات ، وخبيرا فى تكنولوجيا التعليم والمعلومات ، كما سيتولى مسئولية تنظيم وتنسيق الامكانات التربوية الكامنة فى مصادر تربوية مجتمعية كوسائل الاعلام ، والأنشطة الثقافية والفنية فى المجتمع المحلى ، والمعرفة المتخصصة فى مختلف المجالات ، وبذا يتقلص دور المعلم الملقن للمعلومات وكمصدر أولى للمعرفة • وسيقود هذا كله الى ارتفاع المكانة الاجتماعية للمعلم ، وارتفاع مهنة التعليم وبالتالي مكانتها المجتمعية ، والى ازدياد قوة تأثير روابط ونقابات المعلمين فى أقطار الأمة العربية ، كما تتزايد فرص هؤلاء المعلمين فى التمتع بحرياتهم الأكاديمية بشكل ملحوظ •

وفى ضوء هذا كله سوف تنطلق المناهج التعليمية داخل هذا كله ، أكثر فأكثر من مداخل شمولية لايمكن تجنبها ، فطبقا لمبدأ «وحدة المعرفة» سوف يتدعم الاتجاه الذى ظهر فى السيناريو الاصلاحى ، وهو استخدام الاقترابات أو المداخل البينية والمتجاورة والعابرة ومايتصل بها من تخصصات ومهارات وأساليب جديدة قادرة على تطوير النظر الى الحياة والطبيعة ومشكلاتها • وفى ظل هذا الاطار الشامل سوف يكون هناك تركيز بالغ على تنمية قدرات ومهارات واتجاهات المتعلم العربى على التساؤل النقدى ، والتملك لمهارات المنهج والتفكير العلمى ، والواعى بالليات التعامل مع المستقبل ، والمهيا لاثراء المعارف الانسانية بابداعه الثقافى والعلمى والجمالى ، والتمسك بهوية ذاتية مستنيرة ، ببعديها الثقافى والدينى ، والتى تعمل كاطار عام يوجه أفعاله وطموحاته ويساعده على الاختيار الأخلاقى الحر ، الى جانب زيادة وعيه

الموضوعى بذاته وبيئته ومجتمعه وقوميته ومستقبله وفق نظرة محيطية متداخلة ومتشايكة دونما تعارض .

وفى اطار هذه الحدود ، فان كليات التربية ستركز على توفير أساليب تدريسية وتكنولوجية فعالة لتدريب متعلميها على اكتشاف المجهول ، وتفجير الطاقات الابداعية لديهم ، كأساليب حل المشكلات ، والعصف الذهنى ، والسيناريوهات والسينكتكس Synectics وألعاب المحاكاة والخيال العلمى وغيرها . والربط بين المعارف العامة والمهارات الفنية والمزاوجة بين الخبرات الشخصية والعملية والأكاديمية . كذلك الاهتمام بالجوانب الوجدانية والعاطفية للطالب المعلم بما يساعده على تكوين مفهوم صحيح عن ذاته ويجنيه المرور بتشوّهات عاطفية ، ويزيد قدرته على التعبير الواعى عن ذاته فى مجالات معرفية ابداعية تتجاوز كل ما يحصله من معارف وموارد دراسية، وتتيح له الاتصال الحقيقى بالعالم الذى يحياه وفق نظرة موضوعية وروحية فى آن واحد .

وستتيح مناهج ، ضمن هذا الشأن أيضا فرصا لتدعيم وعى المتعلمين وقدرتهم على المبادرات الذاتية والتهيؤ للمشاركات الانتاجية ، الجماعية والمجتمعية .

أما البحوث التربوية فسوف تنتظم بشكل عام ضمن طريقة تربوية جديدة لاعادة فحص الواقع التعليمى ضمن أولويات مختارة ، ووفق تحسب رشيد للمستقبل ومطالبه ، وسوف تكون ادارتها بفاعلية على نحو يخضعها لحسابات المردود ، هذا الى جانب قيام البحوث الأساسية المتصلة باثراء أدبيات التخصصات التربوية والنفسية المختلفة . ولكن بنسبة أقل .

وسوف تكون هناك جسور قوية بين كليات التربية ومواقع العمل التربوى التنفيذى والتخطيطى ، فى المدارس ومراكز البحوث والوزارة ، كما سيتمد التعاون البحثى الى مواقع أخرى كمحو الأمية والتدريب واعادة التدريب والتأهيل واعادة التأهيل والتثقيف العام مع كل الوزارات والقطاعات المجتمعية ذات الصلة بقضايا التنمية البشرية بصفة عامة . كما سوف تتدعم نظم المعلومات داخل الكليات على نحو يخدم البحوث العلمية بشكل مباشر وفعال .

فى حين أنه سيحدث تحول نوعى ملموس فى طبيعة ادارة كليات التربية تصبح بمقتضاه الادارة أداة تطوير واصلاح ، أى ادارة متوجهة للمستقبل ومتحسبه له ، فى نفس الوقت الذى تضع عيونها على الحاضر وفواعله . وفى هذه الحدود فان ادارة الأقسام والكليات التربوية سوف تركز بقوة على القيادة الجماعية المستندة الى مشاركة فاعلة من جميع أعضاء هيئات التدريس والعاملين بالأقسام أو الكليات والطلاب ، كما ستتجيب الادارة للمتحدى المعلوماتى بمفاهيمه وتقنياته وتسخيرها جميعا لصالح العمليات التعليمية والتدريسية وتطوير الادارة التنفيذية وتنشيط البحث العلمى التربوى ، وزيادة فعالية المعلمين والقياديين من رجال التعليم ، ورفع مستوى دورات التدريب المستمر ، والتنشيط والتأهيل التى ستتولاها الكليات بنفسها أو بالمشاركة مع الوزارة ، وتوفير منه أيضا فى خدمة الأغراض التربوية والتعليمية كخدمة الأعداد المتزايدة من الطلاب ، ونشر الثقافة التربوية لأكبر عدد من المواطنين، كما سوف يستخدم فى توفير الوقت والجهد ورفع الفاعلية والكفاية لكافة عمليات منظومات الكليات .

(د) السيناريو الممكن :

إذا أمعنا النظر فى السيناريوهات السابقة ، وجدنا أنه يستحيل تواجده أى منها بمفرده فى الواقع . فكل سيناريو منها تتداخل بعض مشاهدته مع مشاهد السيناريو الآخر ، ولا يمكن أن نجد سيناريو منها يقارب الواقع الذى هو مزيج من ملامح ومشاهد كل هذه السيناريوهات الثلاث ، لذا فاننا سنحاول رسم ملامح سيناريو ممكن يستطيع أن يعتبر أساسا يمكن التخطيط لكليات التربية على أساسه ، ويتميز هذا السيناريو بكونه يقع بين السيناريو الاصلاحى والابداعى كما سبقت الاشارة ، وهذا السيناريو يعتمد على ارادة سياسية وجماهيرية للتغيير والتحول نحو الابداع الجماهيرى الذى يقود الى مشروع قومى للتعليم موظف توظيفاً مضاعفاً داخل خطاب النهضة المصرى والقومى، ضمن ناحية سيصبح التعليم آلية لتجلية التراث العربى واحيائه للدفاع عن الذات المصرية والعربية فى مواجهة التحديات الخارجية ، وذلك بتطوير شروط موضوعية لنقل متواتر لهوية هذا التراث وأطره ، وتأكيد خصوصيته، وتوظيف ثوابته وفواعله فى انهاض الواقع المعاش ، ومن ناحية أخرى سيصبح هذا التعليم آلية رئيسية فى تحقيق الانتساب المستمر ، للمواطن

والوطن والمستقبل بتمكينها من التكيف مع تحدياته ، ومن تملك الأدوات والمهارات الفاعلة لصنعه .

ولعل الوصول الى مثل هذا التصور سيقتضى من كليات التربية المشاركة الفاعلة فى دعم الابداع فى كافة مجالاته واهتماماته على نحو يشيعه داخل وخارج مؤسسات التعليم والتربية المختلفة . وسوف تستثمر كليات التربية ضمن هذا السيناريو المدخلات والآليات التالية :

أولا : رسم سياسة للتدريب وتطوير هيكله وبرامجه :

اذ أن أية جهود حقيقية فى هذا المجال ، الذى يعتبر بحق المدخل الأكثر فاعلية والأسرع زمنا فى تطوير الدور الابداعى لكليات التربية ، تتوقف على توافر سياسة وطنية للتدريب تلبى الاحتياجات التدريبية للمهن المختلفة . ومؤسسة على تقديرات فعلية لاحتياجات التدريب على المستويين الوطنى والمؤسسى من حيث حجم العمالة وموقفها ومستوياتها واحتياجاتها وفى هذا الصدد سوف يتطلب الأمر ما يلى (*) :

- انشاء شبكة أو جهاز للمعلومات التدريبية للمهن والقطاعات المختلفة داخل كل كلية تربية يسهم فى توفير صورة واقعية عن طبيعة احتياجات هذه المهن وكيفية التخطيط لتدريبها .
- توفير وكادر تدريبية مؤهلة بالحجم والمستوى المطلوب سواء من بين أعضاء هيئات التدريس أو كفاءات تدريبية من خارج الجامعة .
- تدعيم علاقة مراكز التدريب بالمكليات بمراكز التدريب التابعة لوزارة التربية والتعليم وإقامة علاقات اتصال صحيحة بينها لتنسيق المواقف وتبادل البرامج والأساتذة الزائرين والفنيين وتبادل المطبوعات ومنع الازدواجية .

(*) اعتمدنا فى معظم الجزء التالى على أفكار سبق لنا طرحها فى دراسات

سابقة منها :

- ضياء الدين زاهر : تخطيط برامج تدريب معلمى الكبار فى الجامعات .
- ضياء الدين زاهر : تدريب الكوادر الادارية والتدريسية لتعليم الكبار : اطار تخطيطى مقترح .

- الاهتمام ببحوث التدريب وتطويره على نحو يثرى حركة البحث والتحليل الدقيق المدروس لبرامج التدريب ، وبما يسهم فى تحليل مكونات المهن والوظائف كأساس لنجاح البرامج المصممة وأساليب تنفيذها وتقويمها .

- تنوع برامج التدريب بحيث تتعدد وفقا لطبيعة الهدف منها . وفى هذا الصدد سوف تولى كليات التربية منفردة أو بالتعاون مع وزارة التربية، اهتماما ملحوظا ببرامج تدريبية كتلك الخاصة بالتأهيل والتي يمكن أن توجه الى المعلمين غير المؤهلين تربويا وأكاديميا ، وبرامج استكمال التأهيل Completion Quality Program أو التدريب الإضافى ، ويخصص لاستكمال الاعداد السريع المتخصص للمعلمين المؤهلين مما تنقصهم بعض النواحي التي تتطلبها طبيعة الأعمال التي يقومون بها ، والبرامج التجديدية Fefresher Program وتهيء لتجديد معلومات المعلمين المؤهلين لمسايرة المناهج والتطورات الحديثة ، وبرامج التوجيه Guidance Program وتوجه للمعلمين الجدد قبل التحاقهم بالعمل التدريسي لاكسابهم المهارات التدريسية والتربوية اللازمة للاندماج فى حياتهم التعليمية والتربوية وتعريفهم بمشكلات كل من المجتمع المحلى والمدرسى . كما سيكون للكليات دور رئيسى فى التخطيط وتنفيذ البرنامجين الأساسيين أولهما برنامج الترقية Promotion Program ويعد المعلمين للانتقال الى وظائف أعلى ، ويستهدف تعريفهم بمهام وظائفهم الجديدة وتدريبهم عليها . وثانيها لايتصل بتدريب المعلمين بل بتدريب القادة Leadership Program وتأتى أهميته هنا فى كونه يدرّب ويعد القادة التربويين والموجهين فى كافة المجالات التربوية بغية تأهيلهم كمدرسين ليتولوا مهام تدريب المعلمين فى كل موضوع دراسى (أ) .

- استعمال أساليب وتقنيات تدريبية متجددة ، دوما بما يتناسب مع تلبية احتياجات المدرسين وتنمية ابداعاتهم المهنية والشخصية . ومن بين أهم هذه الأساليب والتقنيات : الاستثارة الفكرية أو العصف الذهنى ، تمثيل الأدوار Role Playing ، نماذج المحاكاة Simulation Models ، تألف الاشتات Synetics ، الورش الدراسية Workshops ، نظرية المباريات Game Theory دراسة الحالات Case Studies . الخ .

- انتقال كليات التربية (أساتذتها) لمجتمع المتدربين فى كافة المؤسسات التعليمية وعقد البرامج التدريبية فى رحابها . مع ابتكار أشكال وصيغ تدريبية أقل رسمية وأقل كلفة وأكثر كفاية فى التدريس والنتائج ، مع تشجيع انشاء برامج مهنية تدريبية قصيرة المدى وطويلة المدى بدرجات علمية وبدون درجات الى جانب برامج عاجلة للتدريب .

- تقويم البرامج التدريبية تقويماً مستمراً ، بما يفيد فى تحديد أية اختلالات تصيب هذه البرامج أو تعوق انشطتها أو تجعلها متخلفة عن التقدم فى العلم الاجتماعى والتربوى وتقويم صورة واضحة عن مدى انجاز أهداف هذه البرامج . وتقدم لنا التكنولوجيا الذهنية الجديدة العديد من تقنيات التقويم المعدلة .

- تطوير أساليب تحديد الاحتياجات التدريبية والحرص على تجديدها باستمرار .

- البحث عن مصادر لتمويل البرامج التدريبية داخل كليات التربية وذلك بالاتصال بالمؤسسات المعنية ومواقع العمل المختلفة والمؤسسات الدولية ذات الاهتمام لتوفير التمويل اللازم للتدريب ، وضمان استمراريته . ويمكن التفكير بهذا الصدد فى انشاء صندوق وطنى لتمويل برامج معلمى الكبار والصغار والقيادات بالتعاون مع الجهات والهيئات المسؤولة ، وبمشاركة شعبية .

- نشر الوعى التربوى عن طريق الاعلام والمؤتمرات واللقاءات والندوات ، إذ أن ثمة اعتقاداً بأن عملية التدريب عملية سهلة وأن كل فرد يمكنه تدريب فرد آخر واكتسابه المهارات المطلوبة ، وهذا مرجعه ان التدريب كعلم وفن لم يأخذ حقه من الاعلام ، كما أن نظمه وقواعده وأنواعه وأساليبه وأسس نجاحه ونتائجه الناجحة لم يعلن عنها بالمقدر المناسب .

ثانياً : التدقيق الشديد فى انتقاء الطالب المعلم فى ضوء رؤية للمتجهين التربوى الشامل :

حيث ستساعد ظروف مجتمعية كثيرة ، منها على حدوث البطالة فى عدد كبير من المهن ، فى جذب العناصر الموهوبة والتميزة الى مهنة التعليم ، كما سيتم اعدادهم اعداداً علمياً ومهنياً وسياسياً راقياً ، ينمى فيهم التفكير العلمى والنقدى والابداعى والتعاون الاجتماعى والمبادرات الفردية ، ومباشرة

دور فاعل فى السياسات التعليمية والاجتماعية بما يتناسب مع التصولات الجذرية فى طبيعة عمل المعلم فى مجتمع المستقبل والمسئوليات الموكولة اليه .
وبدهى أنه لايمكن تصور أو تحقق الاعداد الجيد لهؤلاء الطلاب - المعلمين الا فى اطار التمهيىن التربوى الشامل ، حيث يقوم التعليم كمهنة متكاملة تعمل داخليا على تطويرها ، واحداث تنمية ذاتية مستمرة ، شأنها فى ذلك شأن كل المهن المتقدمة كالطب والهندسة . حيث يتم اعداد قلة من المهنيين الأكفاء على أعلى المستويات وبأحدث الطرق ، وتساعدهم كثرة مطلوبة من معاونين المتخصصين فى مجالات العمل الثقافى والتربوى والادارى الاجتماعى . وبدون ذلك فان مهنة التعليم لمن تجد أبدا أحسن المرابين ولن تسير قدما فى طريق النمو الذاتى .

ثالثا : تثوير مناهج اعداد الطالب المعلم :

ويتم هذا التثوير للمفاهيم على نحو يجعلها - هدفا ومضمونا وطريقة وتقويما ، سبيلا نحو الارتفاع الفعلى بقدرات ومهارات الطالب المعلم ، وزيادة انفتاحه على العالم وثقافته ، وتدريبه على التعامل الذكى مع الثورة المعلوماتية ومنجزاتها مع تبصيره بأثارها الاجتماعية وتطبيقاتها ، وفتح فرص التعلم المستمر مدى الحياة أمامه . وفى هذا الخصوص سوف يتم التركيز على (١) :

- تطويع التطور التكنولوجى لخدمة الأهداف التعليمية . وادماج المعلوماتية والبرمجيات فى عملية التعليم وأدواتها .
- التوسع فى استخدام استراتيجيات تدريسية فاعلة ، كالتعلم الذاتى (فيديو - افلام - تسجيلات صوتيه . الخ) ، والتعلم بالتمكن ، والتعلم بحل المشكلات ، والتدريس المصغر Micro Teaching ، وتحليل التفاعل، وتنمية الابداع ، والتعلم من بعد ، وأسلوب الوحدات التدريسية الذاتى Modals وفقا لمتطلبات المواقف التعليمية . على أن تكون مثل هذه الاستراتيجيات وسيلة ليس فقط لخلق أجيال مبادرة متفتحة للتغير وقادرة

(١) أنظر : ضياء الدين زاهر : كيف تفكر النخبة العربية فى تعليم المستقبل

(عمان : منتدى الفكر العربى ، ١٩٩٠) .

على صناعته ، بل أيضا تعميق علاقة عضو هيئة التدريس بالطالب - المعلم وتوطيدها على نحو ييسر الابداع باعتبار مثل هذه العلاقة عنصرا حاكما فى توفير المناخ المناسب لتنمية الابداع .

- تقليل الاهتمام البالغ بالجوانب النظرية فى المناهج الأكاديمية ، والتركيز على الجوانب العملية والتطبيقات وربط الطالب المعلم بالواقع التعليمى المعاشى .

- تجريب وتطبيق البحوث والدراسات العلمية والنفسية فى مدارس تجريبية قبل تصميمها مع تطوير برامج التربية العملية وتجديد أساليبها والعناية بها بما يتكافأ مع أهميتها فى برنامج اعداد المعلم .

- تغيير جذرى فى نظم الامتحانات ، حتى تصبح معيارا للمعلومات والقدرات فى أن واحد ، وحتى لا تظل الاداة السحرية الوحيدة للمعلم لأرهاب تلاميذه وتقييمهم .

- تعميق التربية الفنية والجسدية والأخلاقية فى مناهج اعداد المعلم ، على نحو يحولها الى أنشطة وممارسات أكثر منها مجرد معلومات .

- انشاء مراكز للتقنيات التربوية موزعة على كل كليات التربية .

- توجيه برامج اعداد المعلم للتمركز حول الأداء Performance أو الكفاية Competency بما يسهل من عمليات قياس عائدها ومردودها .

رابعاً : تطوير أساليب ادارة كليات التربية وأقسامها :

وهذه ستكون الآلية الأساسية فى تنمية الابداع باعتبار الادارة هى المحرك الأساسى لهذه العملية ، فالادارة الواعية للكلية ولأقسامها سوف تحرص على تغيير كافة العوامل البنائية للبرامج الأكاديمية وتوفر الشروط البيئية المحرصة على النشاط الأبداعى وظهور المبدعين سواء من الطلاب أو أعضاء هيئات التدريس .

- وفى هذا الصدد سوف تعكف الادارة ضمن هذا السيناريو على تجسير الفجوة بين التخصصات والأقسام المختلفة بما يدعم ويخصب حركة التبادل العلمى والبحثى بين أعضاء هيئات التدريس داخل الكلية ، وبما يكفل (دراسات تربوية)

أحداث تصالح دائم بين الثقافتين . وسوف يكون من المهم لإدارة الكلية دعوة جميع أعضاء هيئات التدريس مرة على الأقل كل عام جامعي فى سياق المؤتمر العلمى للكلية لتدارس ومناقشة كافة شئون التعليم والبحث العلمى فى الكلية ، وتقييم موضوعى للنظم المقررة فى شأنها ومراجعتها وتجديدها بما يحقق انطلاقها لملاحقة التقدم العلمى والتعليمى ومطالب المجتمع وحاجاته المتطورة .

كما يدعو رؤساء الأقسام الى المؤتمر العلمى لأقسامها مرتين على الأقل كل عام لمناقشة نفس القضايا ولكن على مستوى القسم (١) .

- توفير الحوافز المادية والمعنوية القوية للإبداع العلمى للواعدين والمبدعين من الطلاب ومن هيئات التدريس والاحتفاء بهم ، وتوفير المناخ الملائم لهم ، كما تتم اشاعة روح الديمقراطية بين كافة أعضاء المجتمع الأكاديمى داخل الكلية .

- حفز أعضاء هيئات التدريس على التحاور مع الطلاب والاقتراب منهم وتفهم مشكلاتهم بقدر كبير من الجدية ، مع مساعدتهم على تنمية إمكاناتهم النقدية وتفجير طاقاتهم الإبداعية . على أن يتم تخصيص أوقات محددة من جانب أعضاء التدريس للالتقاء بالطلاب من خلال ما يعرف بالساعات المكتبية .

- تجسير الفجوة بين الكلية والوزارة بتشكيل صيغة شبه رسمية «كوحدة خاصة» من وحدات الجامعة لتبادل الرأى والمشورة حول كيفية تنشيط وتنمية الإبداع لدى العاملين فى الحقل التعليمى ، ووضع خبرات الكلية فى تقديم المشورة الفنية فى هذا الصدد سواء بالنسبة لرسم السياسات والاستراتيجيات والخطط أو بالنسبة لإعداد المناهج على نحو يستثير الإبداع لدى التلاميذ أو بالنسبة لاستخدام التقنيات الحديثة فى تطوير أداء المؤسسات التربوية فى كافة مجالاتها واهتماماتها . ويمكن لهذه الوحدة الخاصة أن تتسع لتقديم المعاونة والمشورة لكافة الكليات والجامعات فى ميدان تنمية الإبداع بكافة صورته .

(١) انظر : قانون تنظيم الجامعات ، ط ٣ ، ١٩٨٧ ، ص ١٤ ، ٢٧ - ٢٨ .

- تعبئة وحشد كل الطاقات والامكانيات بالكليات لخدمة هدف تنمية الأبداع والدعوة لعقد الندوات والمؤتمرات التى تروج لهذا الهدف وتخطب كافة الجهات المعنية عن طريق التسويق الثقافى لها ، واستخدام وسائل الاتصال (خاصة الصحف والتلفزيون) فى مخاطبة الجماهير وضمان حماسيتها لهذا المشروع القومى ، هذا الى جانب العمل على تبني العام القادم مثلا ،
كعام للابداع .

خامسا : البحوث والدراسات العليا :

- العمل على دعم مراكز البحوث التابعة للكليات (تطوير التعليم الجامعى ، تطوير اللغات ، الصحة النفسية . الخ) والتنسيق بينها وبين الوحدة الخاصة المقترحة لتنمية الأبداع .

- اقتراح جوائز للامتياز تمنح كل عام للمبدعين من شباب أعضاء هيئات التدريس مع اقتراح جائزة سنوية تمنح لأحسن بحث تطبيقى يستهدف تطوير الأداء التعليمى فى الكلية وآخر فى المؤسسات التعليمية الأخرى خاصة الدارس ولأحسن بحث جماعى يشترك فيه بحاث من أقسام مختلفة . دعما للابداع الجماعى .

- أفساح المجال لمزيد من الدراسات المتبادلة والمتداخلة والمتشايكة فى برامج الدراسات العليا ، وذلك من أجل تخليق فرص بحوث متكاملة تنهض بمهام علمية واجتماعية كبرى ، وتسعى نحو حل الكثير من المشكلات التى تعجز عنها البحوث الفردية .

- تطوير ادارة الدراسات العليا بالكلية وشئون العاملين ، على نحو يحولها الى مراكز معلومات معدة بشكل يسهم فى وضع حركة الدراسات العليا وذلك باستخدام جهاز فنى مؤهل قادر على التعامل مع المعلومات وعلى توظيفها لخدمة البحث العلمى بالكلية والمجتمع .

آراء طالبات كلية التربية للبنات بجدة حول بعض جوانب التدريس فى مادة المناهج وعلاقتها بالتحصيل

د • ملكة حسين صابر (*)

المقدمة ومشكلة البحث :

تعتبر عملية التعلم والتعليم من العمليات التى يتفاعل فيها معلم أو أكثر مع مجموعة من الطلاب ولكل من هذه الأطراف خصائص تؤثر سلباً أو ايجاباً على عملية التعليم • ويزيد من تعقيدها اختفاء مؤشرات مهمة عن مدى فاعليتها نتيجة لطبيعة العلاقة بين المعلم والطلاب من جهة ونتيجة لتأثير عملية التحصيل بعوامل أخرى خارج بيئة المدرسة •

والواقع أن هناك سؤالاً يشغل بال كل معلم عن مدى توفيقه فى أداء رسالته والوصول بطلابه الى المستوى المطلوب ، ومع ذلك فأغلب المعلمين يتردد فى سؤال طلبته أو زملائه عن هذا التوفيق ، مع أنه بالنسبة للمعلم يمكن سؤال الموجه الذى يقوم بالاشراف عليه عن مدى توفيقه فى أدائه • لكن لو انتقلنا الى الأستاذ الجامعى حيث لاتوجد وسيلة يتعرف بها على مدى توفيقه فى أدائه لذا يظل تساؤله حائراً لفترة ثم يألف أداءه المتكرر ، ويعتاد عليه ثم يقتنع به دون أن يجد اجابة محايدة ومقنعة لسؤاله الحائر : مامدى توفيقى فى أداء رسالتى ؟ وما فاعلية ما أقوم به من تدريس ؟ (١٤) •

وفى الواقع أنه يمكن القول أنه قد انتشرت فى الأوساط الجامعية فكرة تقييم الطلاب لأداء أساتذتهم فى التدريس • وتلقى الفكرة الى الآن مؤيدين ومعارضين لما لها من ايجابيات وسلبيات ، والفكرة مبنية على أساس منطقى هو أن الطالب يدرك أخطاء الأستاذ وقصوره ، وهو يدرك أيضاً مدى افادته من المادة والكتاب المقرر ، وفى نفس الوقت يهتم الأستاذ أن يعرف جوانب القوة والضعف فى شخصيته ولاسبيل الى تلك المعرفة الا عن طريق الطالب اذ لا يمكن لزملائه من أعضاء هيئة التدريس الجلوس فى المحاضرة

(*) أستاذ مشارك المناهج وطرق التدريس ، كلية البنات بجدة •

بهدف التقييم الميدانى للتدريس . ولو أن ذلك كان ممكنا فانه لن يتم بالصورة الطبيعية التى تتوفر من تقييم الطلاب (١) .

كما أهتم كثير من الباحثين بقياس نتائج العملية التربوية ، بسـل قامت صحيفة فى الولايات المتحدة منذ نحو ربع قرن تنادى بأن تكون نتائج العملية التربوية هى أساس محاسبة المعلم ، لكن هذا الاتجاه لاقى معارضة شديدة لأنه يغفل الى حد كبير العوامل العديدة التى تؤثر على العملية التربوية ، محاولا اعتبار أداء المعلم هو العامل الوحيد فيها . يقول (مرسى) (١٦ : ١٩٨٤) ما معناه أنه لا يمكن أن ينظر للتدريس على أنه نتيجة فحسب كما لا يمكن أن ينظر الى تلك النتيجة على أنها محصلة لعامل واحد هو أداء المعلم . ومن ناحية أخرى لا يمكن أن يعتبر المعلم مسئولا عما يحدث للتلميذ . فهناك الكثير من العوامل التى تشترك فى هذا الشأن .

ويؤكد أن خصائص التلميذ نفسه عنصر مؤثر فى تقييم نتائج العملية التربوية .

أما استطلاع رأى الطلاب ، فرغم ما يبدو فيه من بريق بوصفه الاتجاه الذى يربط بين أداء المعلم واكتساب الطلاب للمادة الدراسية - رغم هذا البريق - فان اهتمام الباحثين العرب خاصة السعوديين - فى حدود علم الباحثة - كان قليلا ومن ذلك على سبيل المثال :

قام (الأسود) (٢ : ١٩٨٩) بدراسة كان من أهم نتائجها التى توصل اليها الباحث ما يلى : -

- نقص الخبرة العملية لدى معظم أعضاء هيئة التدريس فى تشغيل واستخدام الأجهزة التعليمية .

- كبر العبء التدريسى لأعضاء هيئة التدريس بكلية التربية جامعة صنعاء لايساعد على القيام بعمليات التصميم والاعداد لاستخدام الوسائل التعليمية .

كذلك قام الباحث (٢٠ : ١٩٨٩) بدراسة أشارت نتائجها الى وجود علاقة موجبة دالة احصائيا عند مستوى (٠.١) بين اتجاهات الدارسين

بالمستوى الأول بالتأهيل التربوى بالأزهر نحو كتاب علوم البيئة وتحصيلهم للمفاهيم البيئية .

كذلك أجرت ملكة صابر (١١ : ١٤٠٨) دراسة توصلت فيها الى أن الطالبات اللاتى تتسم اتجاهاتهن بالايجابية نحو التربية العملية يرتفع أدأوهن على بطاقة تقويم التربية العملية .

ثم دراسة مرسى (١٦ : ١٩٨٨) التى توصل فيها الى النتائج التالية : -

- كان معامل الارتباط بين تصور الطلاب عن وضوح المادة والدرجات التى حصلوا عليها دالا عند مستوى (٠.٥) .

- كان معامل الارتباط بين تصور الطلاب عن مدى الحاجة الى الجهد المطلوب لتحصيل المادة الدراسية ودرجاتهم التى حصلوا عليها دالا عند مستوى (٠.٥) .

- كذلك كان معامل الارتباط بين تصور الطلاب عن القيمة التطبيقية للمادة والدرجات التى حصلوا عليها دالا عند مستوى (٠.٥) .

- ثم كان معامل الارتباط أيضا بين تصور الطلاب عن احساسهم بتعاطف المعلم ودرجاتهم التى حصلوا عليها دالا عند مستوى (٠.٥) .

كذلك دراسة عبد الغفار (١٢ : ١٩٨٨) التى توصل فيها الى أن أكثر الصعوبات التى ذكرها الطلاب تركزت حول صعوبات المقرر والصعوبات الأخرى كانت حول شخصية المعلم .

ثم هناك دراسة مكارى (١٧ : ١٩٨٨) التى توصلت الى أن هناك مغالاة فى التقديرات الذاتية لدى فعالية الممارسات التدريسية وانسجام تقديرات الطلاب لدى هذه الفعالية .

كذلك قام (١٧ : ١٩٨٨) بدراسة توصلت نتائجها الى أن الطلبة يستخدمون عاطفتهم أكثر من عقولهم فى عملية التقييم وهم أيضا غير جديين فى المساهمة فى عملية التقييم ، كذلك يتأثر الطلبة بدرجة كبيرة بخصائص المدرس وبظروف الجامعة .

وفى ولاية المسيسىبى قام الباحث (١٩ : ١٩٥٣) بدراسة توصلت

نتائجها الى أن الدرجات المعطاه من الأساتذة لطلبتهم كان لها أثر ايجابي في تقييم الطلبة لأساتذتهم .

أما دراسة (٢٠ : ١٩٨١) فقد استخلصت أنه يمكن القول أن تقدير الطلاب للتدريس يعد مقياسا صادقا لفاعلية تدريس المعلم الجامعي .

ويضيف (٢١ : ١٩٨٠) أن الطلاب يكونون أكثر رضا عن تدريس المعلمين الذين يعطونهم درجات أعلى من غيرهم ، كذلك توصل الى وجود ارتباط متوسط بين رضا الطلاب عن التدريس ودرجاتهم في الاختيار .

مشكلة البحث :

يمكن تحديد مشكلة البحث في التساؤل التالي :
ما تصور طالبات كلية التربية للبنات بجدة بالفرقة الرابعة عن الأساتاد الجامعي كمؤشر لدى استيعابهم للمادة - المناهج - وبالتالي للدرجات التي يتوقع حصولهم عليها في المادة ؟

أهداف البحث :

يهدف البحث الحالي الى التعرف على آراء طالبات كلية التربية للبنات بجدة - الفرقة الرابعة علمي - طالبات الدبلوم العام في التربية . في بعض جوانب تدريس مادة المناهج وعلاقتها بتحصيلهن في هذه المادة .

حدود البحث :

سوف يقتصر البحث على :
- طالبات كلية التربية للبنات بجدة - الفرقة الرابعة علمي للعام الدراسي ١٤١١ - ١٤١٢ هـ ، ١٩٩١ - ١٩٩٢ م بعد استبعاد الطالبات الباقيات للاعادة .
- طالبات الدبلوم العام في التربية للعام الدراسي ١٤١٢ هـ بعد استبعاد الطالبات الباقيات للاعادة في هذه المادة .

فروض البحث :

١ - لا يوجد ارتباط دال احصائيا بين آراء طالبات كلية التربية للبنات

بجدة الفرقة الرابعة القسم العلمى للخصائص الشخصية للأستاذ الجامعى
كما تمثلها عبارات المقياس ودرجة تحصيلهن فى آخر الفصل الدراسى الثانى
للعام الدراسى ١٤١١ - ١٤١٢ هـ .

٢ - لايرجد ارتباط دال احصائيا بين آراء طالبات الفرقة الرابعة القسم
العلمى للخصائص المهنية للأستاذ الجامعى كما تمثلها عبارات المقياس ودرجة
تحصيلهن آخر الفصل الدراسى الثانى للعام الدراسى ١٤١١ - ١٤١٢ هـ .

٣ - لايرجد ارتباط دال احصائيا بين آراء طالبات الفرقة الرابعة
القسم العلمى فى طريقة تدريس الأسستاذ الجامعى كما تمثلها عبارات المقياس
ودرجة تحصيلهن آخر الفصل الدراسى الثانى للعام الدراسى ١٤١١ -
١٤١٢ هـ .

٤ - لايرجد ارتباط دال احصائيا بين آراء طالبات الفرقة الرابعة
القسم العلمى فى المحتوى الخاص بمادة المناهج كما تمثلها عبارات المقياس
ودرجة تحصيلهن آخر الفصل الدراسى الثانى للعام الدراسى ١٤١١ -
١٤١٢ هـ .

٥ - لايرجد ارتباط دال احصائيا بين آراء طالبات الفرقة الرابعة
- القسم العلمى وطريقة تقييم الأستاذ الجامعى كما تمثلها عبارات المقياس
ودرجة تحصيلهن آخر الفصل الدراسى الثانى للعام الدراسى ١٤١١ -
١٤١٢ هـ .

٦ - لايرجد ارتباط دال احصائيا بين آراء طالبات الفرقة الرابعة
- القسم العلمى فى عبارات المقياس بصفة عامة وبين درجة تحصيلهن آخر
الفصل الدراسى الثانى للعام الدراسى ١٤١١ - ١٤١٢ هـ .

٧ - لايرجد ارتباط دال احصائيا بين آراء طالبات الدبلوم العام فى
التربية وعبارات المقياس بصفة عامة ودرجة تحصيلهن آخر الفصل الدراسى
الثانى للعام الدراسى ١٤١٢ هـ .

٨ - لايرجد فرق دال احصائيا بين متوسط درجات المقياس بصفة عامة
لطالبات الفرقة الرابعة - القسم العلمى وطالبات الدبلوم العام فى التربية
للعام الدراسى ١٤١١ - ١٤١٢ هـ .

خطوات البحث :

سار البحث فى الخطوات التالية :

- ١ - مراجعة الدراسات السابقة .
- ٢ - بناء استمارة استطلاع رأى الطالبات واختبار صدقها وثباتها .
- ٣ - تحديد مجتمع البحث واختيار العينة .
- ٤ - تطبيق الاستمارة على عينة البحث ، ورصد درجاتهن فى امتحان آخر الفصل الدراسى للعام الدراسى ١٤١٢ هـ .
- ٥ - تحليل النتائج وعرضها .

أولا : خصائص عضو هيئة التدريس :

عضو هيئة التدريس صاحب مهنة ذات مسؤوليات متعددة وحتى يؤدى وظيفته على أكمل وجه لا بد أن تتوفر فيه خصائص وسمات تؤهله للقيام بها .
ولقد حاول بعض الباحثين تحديد الخصائص المختلفة التى يجب أن يتصف بها عضو هيئة التدريس ، وبالرغم من اختلاف الباحثين فى تصنيف هذه الخصائص الا أن هناك قدرا مشتركا من الاتفاق بينهم .

وترى نوره عبد الغفار (١٤ : ١٩٩٢/٩١) «أن التدريس نشاط عقلى وانفعالى يتصل فيه المعلم بطلابه ، لذا فهو يحتاج الى مهارات تساعد طلابه على التعليم والبحث نشاط عقلى يستخدم الباحث فيه منهج البحث العلمى للوصول الى نتائجه فهو يحتاج الى مهارات تحليلية وعلمية ليكون موضوعيا فى حكمه لا ذاتيا .

أما الخدمة العامة فهى نشاط تطبقى يقوم فيه عضو هيئة التدريس بالمساهمة فى تنمية المجتمع بأساليب مختلفة ، لذا فهو بحاجة الى قدرات ادراكية لأهداف المجتمع وخطته التنموية وان عضو هيئة التدريس بحاجة الى الجمع فى قدراته بين المربى والعالم والباحث » .

وتتفق (١٤ : ١٩٩١) و (٧ : ١٩٧٧) و (١١ : ١٩٨٩) فى أن لعضو

هيئة التدريس خصائص تنقسم الى :

١ - **الخصائص العلمية الأكاديمية :** بمعنى أن يكون متمكنا فى مجال تخصصه واسع الاطلاع غزير المعرفة قادرا على ربط العلم بالمتعلم ثم على جمع المعلومات وتفسيرها وتحليلها ، اضافة الى معرفته بقواعد البحث العلمى قادرا على ادراك المشكلات أو الموضوعات التى تحتاج الى بحث ودراسة .

٢ - **الخصائص المهنية :** وتتمثل فى قدرة عضو هيئة التدريس على أداء مسئولياته والتى من أهمها التدريس ومن أهم تلك الخصائص : القدرة على التخطيط والاعداد الجيد للمحاضرة بطريقة مناسبة لخصائص طلابه مع قدرته على الاستخدام الجيد للوسائل التعليمية المتمشية مع روح العصر والتقدم العلمى . اضافة الى المامه بأساليب التقويم المختلفة مع قدرته على مراعاة الفروق الفردية بين طلابه ثم لا بد أن يكون على كفاءة عالية فى توطيد العلاقة السليمة بزملائه وطلابه .

٣ - **الخصائص الشخصية والأخلاقية :** ويتمثل ذلك فى الأخلاق الفاضلة وحسن المعاملة والمساواة بين طلابه وقوة الشخصية والثقة بالنفس واحترام أوقات العمل والتواضع وحسن المظهر والقُدوة الحسنة وسرعة البديهة والاخلاص فى العمل وسلامة النطق ووضوح الصوت .

وتوفر هذه الخصائص مجتمعة يشير الى أن العمل فى مؤسسات التعليم العالى يحتاج الى فئة مؤهلة ومعدة لاكتساب تلك الخصائص والصفات مؤهلة للقيام بمسئولياتها خير قيام .

ثانيا : مسئوليات عضو هيئة التدريس :

يصعب على الفرد أن يقرر ويعرف تعريفا دقيقا المقصود بمسئوليات عضو هيئة التدريس أو العمل الذى يقوم به ، إذ تشير الكثير من الدراسات فى هذا الصدد الى أن وضع مفهوم محدد لقياس عادات العمل لعضو هيئة التدريس أمر فى غاية التعقيد ، حيث تولى كل دراسة أهمية الى جانب معين مع اغفال جوانب أخرى ، الا أن هناك شبه اتفاق أو اجماع على أن نشاط أعضاء المؤسسات الأكاديمية ينصب فى ثلاثة اختصاصات أساسية هى :

-التدريس - البحث العلمى - خدمة المجتمع

(أ) **التدريس** : التدريس أول مسئوليات عضو هيئة التدريس وهو الذى يحدث شعور الرضى عن عمله . ويرجع هذا الشعور للفوائد التى يجدها فى التدريس المتمثلة فى ما يجنيه طلابه من نمو فكرى واثارة تفكيره واحساسه بذاته (١٤) .

ويقصد بالتدريس «العملية المنظمة المعتمدة التى يتم فيها تعلم الطلاب خبرة ، ومايتضمنه ذلك من تقديم للمعارف والمعلومات أو تبسيط أو شرح لها بقصد تنمية الطلاب فكريا وثقافيا واجتماعيا» (١٤ : ١٩٧٩) .

ومن أهم الفعاليات التى يشتمل عليها التدريس ما يلى : -

١ - اللقاء مع الطلاب فى أوقات المحاضرات لتبسيط المعارف والمفاهيم وتدريبهم على الكشف عن الحقائق والتمييز بين الصواب والخطأ .

٢ - تحضير الدرس الذى يشمل اختيار المقررات الدراسية وتنظيمها وتحديد المراجع والوسائل التى تخدم المادة التى يقوم بتدريسها (١١) : (١٩٨٨) .

٣ - وضع الاختبارات وتصحيحها ورصد الدرجات سواء كان الامتحان نظريا أو عمليا أو فى صورة أبحاث أو تقارير (٣ : ٤٠ ، ١٩٩٠) .

٤ - المشاركة فى الأنشطة اللاصفية .

٥ - تخصيص ساعات مكتبية يمكن للطلاب خلالها الرجوع الى عضو هيئة التدريس عند الحاجة .

٦ - الارشاد الأكاديمى وفيه يقوم عضو هيئة التدريس بتقديم النصح والارشاد لطلابه (١٤ : ١٩٩١) و (٣ : ١٩٩٠) و (١١ : ١٩٨٨) .

(ب) **البحث العلمى** : «يقصد به النشاط الذى يقوم به عضو هيئة التدريس لتطوير العلوم الطبيعية والانسانية والاجتماعية من خلال اجراء البحوث المخبرية والميدانية أو المساهمات الفكرية» (٣ : ٤٣ ، ١٩٩٠) .

ويضيف (١٢ : ١٩٨٨) الى أهمية البحث العلمى بالنسبة لعضو هيئة التدريس فيقول : «لقد أدركت الدول المتقدمة أهمية البحث العلمى وشهرة التعليم العالى بما تنشره من أبحاث فأخذت تنفق الكثير على الأبحاث

العلمية ، بل أن بعض مؤسسات التعليم العالى تخصص (٣٣٪) من أعباء أعضاء هيئة التدريس الوظيفية للقيام بالأبحاث العلمية .

«وترجع أهمية البحث العلمى الى أنه يساعد عضو هيئة التدريس على التمكن الجيد من مجال تخصصه وأن يأخذ بعين الاعتبار ذلك التزايد المضطرد فى المعرفة بصفة عامة فهذا يتطلب منه ملاحقة كل جديد بالاضافة الى ذلك يجب أن يكون على دراية بأنسب الطرق والوسائل التى تمكنه من أداء هذا الدور مع قدرته على ربط المعارف والمهارات التى يقوم بتعليمها لطلابه بخصائص المجتمع وأن يجعل تعليمه وظيفيا الى أبعد حد مستطاع» (٧ : ٣٤) .

العلاقة بين البحث والتدريس :

بالرغم من أن التدريس والبحث العلمى من أهم مسؤوليات عضو هيئة التدريس ، لكن هناك بعض الاختلاف فى الآراء حول أيهما أكثر أهمية : البحث أم التدريس ، وحول هذه النقطة كانت هناك ثلاثة آراء :

الرأى الأول : «يأتى التدريس فى المرتبة الأولى فى وظائف عضو هيئة التدريس ، لذا فان القيام بالأبحاث العلمية يكون على حساب التدريس ووقته، والوقت الذى يقضيه عضو هيئة التدريس فى البحث والاطلاع من الأولى أن يقضيه فى الأعمال التى تتصل بالتدريس كتحضير دروسه أو اللقاء مع طلابه » .

الرأى الثانى : يرى أصحاب هذا الرأى أنه لاتوجد علاقة بين البحث والتدريس وأنهما منفصلان عن بعضهما بدليل أن كثيرا من الأبحاث التى يقوم بها عضو هيئة التدريس ليست لها علاقة بالمواد التى يقوم بتدريسها لطلابه .

الرأى الثالث : بينما يرى أصحاب هذا الرأى أن البحث والتدريس يكمل أحدهما الآخر وليس هناك انفصال فالبحث ينمى خبرة عضو هيئة التدريس المعرفية فيقدم جديدا لطلابه باستمرار ، والتدريس يطرح تساؤلات ومشكلات تكون منطلقا لبحوث جديد» (١٤ : ٨٥) .

وترى الباحثة أنه لايمكن الفصل بين البحث والتدريس ، فالبحث

والتدريس من أهم مسؤوليات عضو هيئة التدريس لكل منهما تأثير على الآخر ومن ذلك على سبيل المثال :

١ - البحث العلمى يساعد عضو هيئة التدريس على التمكن الجيد فى مجال تخصصه ويمكنه من ملاحظة كل جديد ، كما يساعد على اختيار أنسب الطرق والوسائل التى تمكنه من أداء هذا الدور وهذا دون شك يؤدى الى النمو المهنى الذى ينعكس على التدريس أداء ومهمة .

٢ - من خلال عملية التدريس التى يقوم بها عضو هيئة التدريس تظهر الكثير من النقاط تدفعه الى البحث والاطلاع واكتشاف الجديد .

(ج) خدمة المجتمع : «يقصد بها الأنشطة التى يقوم أو يشارك بها عضو هيئة التدريس فى مجتمع الجامعة ذاتها أو المجتمع الخارجى وقد يتم هذا النشاط من خلال المشاركة فى اللجان الجامعية المختلفة سواء على مستوى الجامعة أو الكلية أو القسم ، أو قد تكون من خلال الأعمال الاشرافية الادارية داخل الجامعة وخارجها كتنظيم المؤتمرات والندوات والأنشطة الاستشارية والانتدابات والعمل فى اللجان الخارجية وغيرها» (٣ : ١٩٩٠) .
«ذلك لأن عضو هيئة التدريس فى مؤسسات التعليم العالى هو الذى يحقق الجزء الأكبر من نشاطات خدمة المجتمع لأن هناك بعض الخدمات تحتاج الى أفراد ذوى خبرة ومهارة وهو بذلك يخرج عن دور معلم الجامعة التقليدى والذى انحصر فى تلقين المعلومات لطلابه فقط وظل فى برجه العاجى كما كان يطلق عليه نتيجة انفصاله عن المجتمع وعدم الاهتمام بمشكلاته وحاجاته» (٧ : ٤٣ ، ١٩٧٧) .

كذلك فان هناك بعض الأمور الواجبة على عضو هيئة التدريس والمتمثلة فى :

- مراقبة الله فى السر والعلن .

- بذل الجهد لتنمية ميدانه العلمى عن طريق البحث والتجربة والنشر .

- بذل الجهد لتطوير وسائل التدريس التى يستخدمها والوقوف على

تقييم أدائه بنفسه من حين لآخر ومواصلة الاطلاع المستمر (١ : ١٩٨٤) .

استخدام آراء الطلبة فى تقييم أداء أعضاء هيئة التدريس الجامعى :

يقول جوهر (٦ : ١٩٨٥) «لتقييم عضو هيئة التدريس داخل الجهاز الأكاديمى بالجامعات من قبل الطلبة رأيان: فالبعض يؤمن بأهمية ذلك وضرورة هذه المشاركة على اعتبار أن :

(أ) الطلبة وحدهم باستطاعتهم الحكم على مدرّسهم داخل قاعات الدرس وتقرير ما إذا كان هذا المدرس ذا شخصية متميزة محبا لعمله فى التدريس داخل الجامعة ، يستطيع أن يثير اهتمام الطلبة للموضوعات التى يقوم بتدريسها لهم .

(ب) الطلبة وحدهم باستطاعتهم التعرف على نقاط القوة أو نقاط الضعف فى سلوك المدرس داخل قاعة الدرس .

(ج) لما كان الموقف التدريسى موقف أداء حر ، فإن حكم الطلبة على حيوية المدرس يصبح برهانا واضحا على هذه الحيوية ومداها .

أما أصحاب الرأى الآخر فهم يعترضون على اشراك الطلبة فى ابداء رأيه فى أداء مدرّسهم على اعتبار أن :

(أ) طالب الجامعة لم يبلغ مرحلة تكوينه حدا يمكنه من الحكم على أستاذه الجامعى .

(ب) اشراك الطلبة (طلاب الجامعة) فى تقييم أداء الأستاذ الجامعى يؤدى الى تحطيم العلاقة بين الأستاذ والطالب ويفسد كل فرص التفاعل الجيد بينهما .

والحقيقة أن هذا الرأى يخالف رأى الباحثة حيث أنه من المعروف أن أداء الأستاذ الجامعى بالتدريس داخل القاعات الدراسية لا يمكن الحكم عليه الا من خلال رأى الطالب الجامعى نفسه شرط أن يكون الأستاذ راغبا فى ذلك بهدف أن يسعى الى التعرف على نقاط الضعف والقوة فى أدائه بهدف تحسين هذا الأداء .

وحتى يمكن للجامعات أن تستفيد بأراء الطلبة فى أداء مدرّسهم لابد

أن تحرص على توفير مجموعة من الشروط لكي تضمن نقاء عملية التقييم .
من هذه الشروط ما يأتي :

- ١ - موافقة عضو هيئة التدريس على أن يقوم الطلبة بتقييم أدائه .
- ٢ - أن يتوفر عدد كاف من الطلبة في المقرر .
- ٣ - أن يكون لدى المدرس عدد كاف من المقررات التي يقوم بتدريسها .
- ٤ - أن يتم اختيار الطلبة عشوائيا (٦ : ١٩٨٥) .

إجراءات الدراسة :

بدأت الباحثة عملية بناء الاستبيان لتحديد آراء طالبات كلية التربية للبنات حول بعض جوانب التدريس في مادة (المناهج) التي تدرس لطالبات الفرقة الثالثة باستعراض الأدوات التي استخدمت في بعض الدراسات السابقة .

اختارت الباحثة العبارات التي تتصل بموضوع البحث ، كما قامت باعداد استبيان مفتوح يهدف الى امدادها بالمعلومات الكافية التي تساعد في تحديد مجال البحث . وقد تمت صياغة الاستفتاء على النحو الآتى : -

هناك مشكلات تتعلق بطريقة التدريس المتبعة في مادة المناهج نرجو
نذكر وتحديد ما يواجهك من مشكلات أثناء دراستك لهذه المادة .

قدم الاستبيان للطالبات بمقدمة تعرفهم الهدف من الدراسة وأهميتها ،
تم توزيع الاستبيان على (١٥) طالبة من طالبات الدبلوم العام في التربية ،
(٦٥) طالبة من طالبات الفرقة الرابعة واللاتي سبق لهن دراسة مادة المناهج
ولم يطلب منهن كتابة أسمائهن حتى لا يكون لذلك تأثير في عملية التقييم .

قامت الباحثة بجمع العبارات من الاستبيان المفتوح ، اضافة الى
ما توصلت اليه الباحثة من الدراسات السابقة وتم تحليل هذه العبارات .

وضعت الباحثة خمسة محاور تعبر عن آراء الطالبات في بعض جوانب
الأداء التدريسي للأستاذ الجامعي هي :

- ١ - الخصائص الشخصية .

- ٢ - الخصائص المهنية .
- ٣ - طريقة التدريس .
- ٤ - المحتوى الخاص بمادة المناهج .
- ٥ - طريقة التقويم .

وكل محور من المحاور السابقة الذكر يحوى عددا من العبارات .

صدق المحكمين : تم عرض القائمة على لجنة من المحكمين المختصين فى بعض جامعات وكليات المملكة العربية السعودية وهى جامعة أم القرى بالطائف - جامعة الملك عبد العزيز فى جدة ، كلية التربية للبنات بجدة . وقد أشار بعض المحكمين ببعض التعديلات لبعض العبارات وهى :

- العبارات رقم ٢ ، ٥ ، ٦ من محور المحتوى الخاص بمادة المناهج .
- ثم العبارتان رقم ٦ ، ٧ من محور الخصائص الشخصية .
- ثم العبارتان رقم ١ ، ٥ من محور الخصائص المهنية .

ثبات الاختبار : طبق الاختبار بعد أن أجريت عليه التعديلات التى أشار اليها المحكمون على مجموعة من طالبات الفرقة الثالثة علمى - طالبات الدبلوم العام فى التربية وعددهن خمسون طالبة .

لحساب معامل درجة ثبات الاختبار تم ايجاد معامل الارتباط بين نصفي الاختبار باستخدام المعادلة العامة لحساب معامل الارتباط من الدرجات الخام .

تم تصحيح معامل الثبات باستخدام معادلة اسبيرمان - بروان ، وقد وجد أن معامل ثبات الاختبار بلغ (٠.٧٣) وهو يدل على أن الاختبار يتمتع بدرجة مقبولة من الثبات .

الصورة النهائية للاختبار : بعد التأكد من صدق الاختبار وثباته أصبح الاختبار فى صورته النهائية يتكون من خمسة محاور :

- المحور الأول : الخصائص الشخصية ويتكون من (١٤) عبارة .
- المحور الثانى : الخصائص المهنية ويتكون من (٧) عبارات .

المحور الثالث : طريقة التدريس ويتكون من (١٨) عبارة *

المحور الرابع : المحتوى الدراسي لمادة المناهج ويتكون من (١٠)

عبارات *

المحور الخامس : طريقة التقييم ويتكون من (١٠) عبارات ملحق

رقم (١) *

عينة الدراسة :

اختيرت العينة من طالبات الفرقة الرابعة - القسم العلمي للعام الدراسي

١٤١١ - ١٤١٢ هـ وعددهن (٦١) طالبة ، وطالبات الدبلوم العام فى التربية

للعام الدراسي ١٤١٢ هـ واللاتى سبق لهن دراسة مادة المناهج وعددهن (٤٠)

طالبة وبذلك يصبح مجموع أفراد العينة (١٠١) طالبة *

- استبعد من مجتمع الدراسة الطالبات اللاتى سبق أن طبق عليهن

الاختبار عند تقنيته *

- استبعدت الطالبات الباقيات للاعادة فى مادة المناهج من مجتمع

الدراسة أيضا *

تطبيق الأداة :

تم تطبيق الاستبيان على أفراد عينة البحث من طالبات الفرقة الرابعة

القسم العلمي واللاتى سبق لهن دراسة مادة المناهج فى الفصل الدراسى

الثانى عام ١٤١١ - ١٤١٢ هـ ، وكذلك على طالبات الدبلوم العام فى التربية

واللاتى درسن المادة فى العام الدراسي ١٤١٢ هـ فصل أول ثم رصد الدرجات

تمهيدا لمعالجتها احصائيا ملحق رقم (٢) ، (٣) *

النتائج وتفسيرها (*) :

الفرض الأول :

ينص الفرض الأول على أنه لا يوجد ارتباط دال احصائيا بين آراء

(*) لاختبار صحة الفروض تم حساب معامل الارتباط بين مجموع الاجابات التى

حصلت عليها بنود كل فرض بعبارة بدرجة كبيرة (٣) درجات بدرجة متوسطة (٢)

=

(دراسات تربوية)

طالبات كلية التربية للبنات بجدة الفرقة الرابعة - القسم العلمي للخصائص الشخصية للأستاذ الجامعي كما تمثلها عبارات المقياس ودرجة تحصيلهن آخر الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ١٤١١ هـ .

جدول رقم (١) معامل الارتباط بين آراء

طالبات الفرقة الرابعة القسم العلمي للخصائص الشخصية للأستاذ الجامعي كما تمثلها عبارات المقياس ودرجة تحصيلهن آخر الفصل الدراسي الثاني

درجات طالبات الفرقة الرابعة القسم العلمي	عدد الطالبات	معامل الارتباط	مستوى الدلالة (٠.١)
الطالبات الحاصلات على درجات (٦٩ - ٦٠)	٢	٠.٧٢١	دالة
الطالبات الحاصلات على درجات (٧٩ - ٧٠)	٢٤	٠.١٧	غير دالة
الطالبات الحاصلات على درجات (٨٩ - ٨٠)	٢٠	٠.٨٤	غير دالة
الطالبات الحاصلات على درجات (٩٠ - ١٠٠)	٢٠	٠.٦٢	غير دالة

جدول رقم (١) يشير الى أن عدد الطالبات الحاصلات على تقدير مقبول

درجتان بدرجة متوسطة (١) درجة واحدة ودرجات الطالبة النهائية في مادة المناهج طبقاً للمعادلة :

$$n \text{ مـج س ص} - \text{مـج س} \times \text{ص}$$

$$\text{س} = \frac{n \text{ مـج س} - \text{مـج س} \times \text{ص}}{n \text{ مـج ص} - \text{مـج ص} \times \text{ص}}$$

باعتبار أن :

- س مجموع تقدير الطالبة للبنود المكونة لكل فرض
- ص الدرجة النهائية للطالبة طبقاً لكشوف الكنترول
- ن عدد طالبات العينة

ودرجة تحصيلهن فى مادة المناهج تتراوح بين (٦٠ - ٦٩) درجة كان عددهن ثلاث طالبات فقط من أفراد العينة . كما يشير الجدول أيضا الى أن معامل الارتباط قيمته (٧٣١ر) له دلالة احصائية عند مستوى (٠١ر) ، وهذا يتفق مع الدراسة التى قام بها (١٦ : ١٩٨٨) ، وكذلك ما اتفقت عليه بعض نتائج (١٤ : ١٩٩١) و (٧١ : ١٩٨٨) و (١١ : ١٩٨٨) فى أن من السمات الشخصية للأستاذ الجامعى حسن المعاملة والمساواة بين طلابه .

ويشير الجدول الى أن الطالبات الحاصلات على (٧٠ - ٧٩) درجة وعددهن (٢٤) طالبة كان معامل الارتباط بين الخصائص الشخصية ودرجة تحصيلهن آخر الفصل الدراسى الثانى فى مادة المناهج (٠١٧ر) وهو غير دال احصائيا .

كذلك الطالبات الحاصلات على الدرجات (٨٠ - ٨٩) درجة كان عددهن (٢٠) طالبة وكان معامل الارتباط بين الخصائص الشخصية ودرجة تحصيلهن آخر الفصل الدراسى الثانى فى مادة المناهج (٠٨٤ر) وهو غير دال احصائيا .

ثم يشير الجدول الى أن الطالبات الحاصلات على الدرجات (٩٠ - ١٠٠) درجة وعددهن (٢٠) طالبة كان معامل الارتباط (٠٦٢ر) وهو غير دال احصائيا أيضا .

وهذه الدراسة تتفق مع الدراسة التى قام بها (١٢ : ١٩٩٠) .

الفرض الثانى :

ينص الفرض الثانى على أنه لا يوجد ارتباط دال احصائيا بين آراء طالبات الفرقة الرابعة القسم العلمى للخصائص المهنية للأستاذ الجامعى كما تمثلها عبارات المقياس ودرجة تحصيلهن فى مادة المناهج الفصل الدراسى الثانى للعام الدراسى ١٤١١ - ١٤١٢ هـ .

جدول رقم (٢)

معامل الارتباط بين آراء طالبات الفرقة الرابعة القسم العلمي
للخصائص المهنية للأستاذ الجامعي كما تمثلها عبارات المقياس
ودرجة تحصيلهن آخر الفصل الدراسي الثاني

عدد طالبات الفرقة الرابعة القسم العلمي	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
٦١	٢٤٧ر	٠٥ر

يشير الجدول السابق الى معامل الارتباط بين درجة تحصيل طالبات
الفرقة الرابعة لمادة المناهج (٢٤٧ر) وهو دال عند مستوى (٠٥ر) .
وهذا يتفق مع دراسة (١٦ : ١٩٨٨) وكذلك دراسة (١٤ : ١٩٩١)
و (٧ : ١٩٧٧) و (١١ : ١٩٩٠) في أن لعضو هيئة التدريس خصائص مهنية
من أهمها : القدرة على التخطيط والاعداد الجيد للمحاضرة بطريقة تناسب
خصائص طلابه .

الفرض الثالث :

ينص الفرض الثالث على أنه لا يوجد ارتباط دال احصائيا بين آراء
طالبات الفرقة الرابعة القسم العلمي في طريقة تدريس الأستاذ الجامعي
كما تمثلها عبارات المقياس ودرجة تحصيلهن آخر الفصل الدراسي الثاني .

جدول رقم (٣)

معامل الارتباط بين آراء طالبات الفرقة الرابعة القسم العلمي
لطريقة تدريس الأستاذ الجامعي كما تمثلها عبارات المقياس ودرجة
تحصيلهن آخر الفصل الدراسي الثاني

عدد طالبات الفرقة الرابعة القسم العلمي	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
٦١	١٩٩ر	غير دالة

يشير الجدول رقم (٣) الى أن معامل الارتباط الذى يمثل العلاقة بين طريقة تدريس الأستاذ الجامعى كما تمثلها عبارات المقياس ودرجة تحصيلهن آخر الفصل الدراسى الثانى لمادة المناهج للعام الدراسى ١٤١٢ هـ قيمته (١٩٩) وهو غير دال احصائيا .

وهذا يتفق مع الدراسة التى قام بها (٢ : ١٩٨٩) فى تساؤله الأول وهو مامدى استخدام أعضاء هيئة التدريس للوسائل التعليمية حسب تخصصهم .

الفرض الرابع :

ينص الفرض الرابع على أنه لا يوجد ارتباط دال احصائيا بين آراء طالبات الفرقة الرابعة القسم العلمى فى المحتوى الخاص بمادة المناهج كما تمثلها عبارات المقياس ودرجة تحصيلهن آخر الفصل الدراسى الثانى للعام الدراسى ١٤١١ - ١٤١٢ هـ .

جدول رقم (٤)

معامل الارتباط بين آراء طالبات الفرقة الرابعة القسم العلمى لمحتوى مادة المناهج كما تمثلها عبارات المقياس ودرجة تحصيلهن آخر الفصل الدراسى الثانى

عدد طالبات الفرقة الرابعة القسم العلمى	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
٦١	٢١٦ر	غير دالة

يشير الجدول رقم (٤) الى أن معامل الارتباط الذى يمثل العلاقة بين محتوى مادة المناهج كما تمثلها عبارات المقياس ودرجة تحصيلهن آخر الفصل الدراسى عام ١٤١١ هـ قيمته (٢١٦) وهو ارتباط غير دال احصائيا . وهذه الدراسة تتفق مع الدراسة التى قام بها (١٢ : ١٩٨٨) وتختلف مع الدراسة التى قام بها (١٦ : ١٩٨٨) مع نتيجة الفرض الأول حيث كان معامل الارتباط بين تصور الطلاب عن وضوح المادة والدرجات التى حصلوا عليها دالا عند مستوى (٠.٥) .

الفرض الخامس :

ينص الفرض الخامس على أنه لا يوجد فرق دال احصائياً بين آراء طالبات الفرقة الرابعة - القسم العلمي فيما يتعلق بطريقة تقييم الأستاذ الجامعي كما تمثلها عبارات المقياس ودرجة تحصيلهن آخر الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ١٤١١ هـ .

جدول رقم (٥)

معامل الارتباط بين آراء طالبات الفرقة الرابعة القسم العلمي وطريقة تقويم الأستاذ الجامعي كما تمثلها عبارات المقياس ودرجة تحصيلهن آخر الفصل الدراسي الثاني

عدد طالبات الفرقة الرابعة القسم العلمي	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
٦١	٢٦٦	٠٥

يشير الجدول الى أن معامل الارتباط الذي يمثل العلاقة بين طريقة تقويم الأستاذ الجامعي كما تمثلها عبارات المقياس ودرجة تحصيلهن آخر الفصل الدراسي الثاني عام ١٤١١ هـ في مادة المناهج وهو (٢٦٦) وهو ارتباط دال احصائياً عند مستوى (٠٥) .

وتؤكد هذه الدراسة ما ذكره (١١) : (١٩٨٨) في صفات الأستاذ الجامعي في التقويم الجيد .

الفرض السادس :

ينص الفرض السادس على أنه لا يوجد ارتباط دال احصائياً بين آراء طالبات الفرقة الرابعة القسم العلمي - في عبارات المقياس بصفة عامة وبين درجة تحصيلهن آخر الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ١٤١١ هـ - ١٤١٢ هـ .

جدول رقم (٦)

معامل الارتباط بين آراء طالبات الفرقة الرابعة القسم العلمي
فى عبارات المقياس بصفة عامة ودرجة تحصيلهن آخر
الفصل الدراسى الثانى

عدد طالبات الفرقة الرابعة القسم العلمى	معامل الارتباط	مستوى الدالة
٦١	٢١٤ر	غير دالة

يشير الجدول رقم (٦) الى معامل الارتباط الذى يمثل العلاقة بين عبارات المقياس بصفة عامة وبين درجة تحصيل الطالبات آخر الفصل الدراسى الثانى . للعام الدراسى عام ١٤١١ - ١٤١٢ هـ قيمته (٢١٤ر) وهو ارتباط غير دال احصائيا وهذه النتيجة تختلف مع الدراسة التى قامت بها (١١ : ١٤٠٨) حيث أشارت نتائج تلك الدراسة الى أن الطالبات اللاتى تتسم اتجاهاتهن بالاجابية نحو التربية العملية يرتفع أدأؤهن على بطاقة التربية العملية .

كذلك تتفق نتيجة هذه الدراسة مع الدراسة التى قام بها (١٧ : ١٩٨٨) حيث ذكر أن الطلبة يستخدمون عاطفتهم أكثر من عقولهم فى عملية التقويم ، كذلك يتأثر الطلبة بدرجة كبيرة بخصائص المدرس وبظروف الجامعة .

وتختلف أيضا مع الدراسة التى قام بها الباحث نفسه عام ١٩٨٨ بعنوان «التقويم الذاتى لدور عضو هيئة التدريس كمدرس مقارنا بتقويم الطلاب للدور نفسه» .

الفرض السابع :

ينص الفرض السابع على أنه لا يوجد ارتباط دال احصائيا بين آراء طالبات الدبلوم العام فى التربية للعام الدراسى ١٤١٢ هـ وعبارات المقياس بصفة عامة ودرجة تحصيلهن آخر الفصل الدراسى الثانى ١٤١٢ هـ .

جدول رقم (٧)

معامل الارتباط بين آراء طالبات الدبلوم العام فى التربية
للعام الدراسى ١٤١٢ هـ وعبارات المقياس بصفة عامة
ودرجة تحصيلهن آخر الفصل الدراسى الأول

مستوى الدلالة	معامل الارتباط	عدد طالبات الدبلوم العام فى التربية الفصل الدراسى الأول ١٤١٢ هـ
غير دالة	١٣٦ر	٤٠

يشير جدول رقم (٧) الى معامل الارتباط الذى يمثل العلاقة بين
عبارات المقياس بصفة عامة ودرجة تحصيلهن آخر الفصل الدراسى الأول
للعام الدراسى ١٤١٢ هـ وهو معامل الارتباط قيمته (١٣٦ر) وهو غير دال
احصائيا وهذه النتيجة تختلف مع الدراسة التى قامت بها (١٣ : ١٤٠٨)
وتختلف مع الدراسة التى قام بها (١٧ : ١٩٨٨) وهى بعنوان : «التقويم
الذاتى لدور عضو هيئة التدريس مقارنا بتقويم الطلاب للدور نفسه» ، فى
حين تتفق هذه الدراسة مع الدراسة التى قام بها نفس الباحث فى العام نفسه
١٩٨٨ وهى بعنوان «اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو تقييم الطلبة
للممارسات التدريسية الجامعية» .

الفرض الثامن :

ينص الفرض الثامن على أنه لا يوجد فرق دال احصائيا بين متوسط
درجات المقياس بصفة عامة لطالبات الفرقة الرابعة - القسم العلمى وطالبات
الدبلوم العام فى التربية للعام الدراسى ١٤١١ - ١٤١٢ هـ .

جدول رقم (٨) يوضح قيمة المتوسط الحسابي لكل من
 طالبات الفرقة الرابعة القسم العلمي وطالبات الدبلوم العام في
 التربية للمقياس وقيمة (ت)

مستوى الدلالة	قيمة (ت)	الانحراف المعياري لطالبات الدبلوم	الانحراف المعياري للفرقة الرابعة علمي	متوسط طالبات الدبلوم العام في التربية	متوسط درجات الفرقة الرابعة	عدد طالبات الدبلوم العام في التربية	عدد طالبات الفرقة الرابعة القسم العلمي
٣٥	٥٢٤٠	١٠٠٦١٦	١٩٩٦١	١٤٩٧٠٠	١٣١٤٩٢	٤٠	٦١

متوسط طالبات الفرقة الرابعة القسم العلمى لدرجات المقياس ككل (١٣١ر٤٩٢) وكذلك متوسط طالبات الدبلوم العام فى التربية لدرجات المقياس ككل هو (١٤٩ر٧٠٠) وهو يفوق متوسط طالبات الفرقة الرابعة القسم العلمى .

ويشير الجدول الى قيمة (ت) وهى (٥ر٢٤٠) وهى دالة عند مستوى (٠ر٠٤) ، لصالح طالبات الدبلوم العام فى التربية .

التوصيات :

فى ضوء ما أسفر عنه البحث من نتائج توصى الباحثة بما يلى : -

- ١ - ضرورة اجراء مزيد من البحوث فى مجال استطلاع رأى الطالبات فى الجوانب المختلفة لعمليتى التعليم والتعلم فى التدريس الجامعى .
- ٢ - الاهتمام بزيادة احساس الطالبات بالقيمة التطبيقية للمواد التى يدرسها خاصة التربوية منها .
- ٣ - الاهتمام بتشجيع الطالبات على ابداء آراء حرة فى المادة الدراسية والمعلم خاصة فى حالة ما اذا طلب منهن ذلك .

المراجع :

- ١ - القاضي ، صبحى عبد الحفيظ : قضايا جامعية • الدمام : دار الاصلاح ، ١٤٠٤ هـ - ١٩٨٤ م .
- ٢ - الأسود ، محمد على : «مدى استخدام أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية جامعة صنعاء للوسائل التعليمية» ، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس • (المؤتمر العلمى الأول ، المجلد الثانى) ص ص ٥٧٧ - ٥٩٢ .
- ٣ - الكندرى ، جاسم يوسف : «تحليل النشاط الأكاديمى لأعضاء هيئة التدريس الكويت» ، رسالة الخليج العربى ، (العدد : ٣٤ ، السنة العاشرة ، ١٩٩٠م) ص ص ٤٠ - ٧٢ .
- ٤ - أحمد ، لطفى بركات : «اعداد عضو هيئة التدريس» ، ندوة عضو هيئة التدريس الجامعات العربية المنعقدة فى جامعة الملك سعود بالرياض ، ١٩٨٣ .
- ٥ - جرجس ، رزق : «أستاذ الجامعة فى أمريكا» ، مجلة التربية الحديثة ، (العدد : ١ ، ١٩٦٣م) ص ص ٢١ - ٢٩ .
- ٦ - جوهر ، صلاح الدين : «التقويم الذاتى فى مجال العمل الأكاديمى» ، حولية كلية التربية ، (السنة الرابعة ، العدد الرابع ، ١٩٨٥م) ص ص ١٧ - ٣٣ .
- ٧ - حجاج ، عبد الفتاح أحمد : «معلم الجامعة أبرز سماته الاجتماعية والنفسية» ، صحيفة التربية ، (السنة التاسعة والعشرون ، العدد الثالث ، ١٩٧٠م) ص ص ٣٤ ، ٣٩ .
- ٨ - حمدان ، محمد أحمد : «مسئوليات عضو هيئة التدريس» ، ندوة عضو هيئة التدريس فى الجامعات العربية المنعقدة فى جامعة الملك سعود ، الرياض : ١٩٨٣ م .
- ٩ - راشد ، على : الجامعات والتدريس الجامعى ، جدة : دار الشروق ، ١٤٠٨ هـ - ١٩٨٨ م .

- ١٠ - شلبي ، أحمد ابراهيم : «صعوبات تحصيل مادة الجغرافيا كما يراها طلاب المرحلة الثانوية» ، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، (المؤتمر العلمي الأول ، المجلد الثاني ، ١٩٩٠ م) صص ٤٩٩ - ٥١٣ .
- ١١ - صابر ، ملكة حسين : «دراسة العلاقة بين اتجاهات طالبات كلية التربية للبنات نحو برنامج التربية وأدائهن فيه» ، ١٤٠٨ هـ ، بحث مقبول للنشر ، كلية التربية ، المدينة المنورة - فرع جامعة الملك عبد العزيز .
- ١٢ - عبد الغفار ، نوره : «اعداد عضو هيئة التدريس فى كلية التربية للبنات وتطوير أدائه الأكاديمى والمهنى» ، رسالة دكتوراه ، كلية التربية بجدة ، ١٤١١ هـ - ١٩٩١ م .
- ١٣ - عبد الجواد محمد عزت وآخرون : «الاتجاهات الحديثة فى تعليم اللغة العربية الدينية» ، القاهرة : مطابع سجل العرب ، ١٩٨٤ م .
- ١٤ - عابدين ، أبو بكر : «تصور الطلاب عن بعض جوانب التدريس كمؤشر للتحصيل ، دراسات فى المناهج وطرق التدريس ، (العدد الرابع ، ١٩٨٨ م) ، صص ٥٩ - ٧٣ .
- ١٥ - عوده ، أحمد سليمان عوده : «اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو تقييم الطلبة للممارسات التدريسية الجامعية» ، المجلة العربية للبحوث التربوية ، (العدد ١ ، ١٩٩٠ م) صص ١١١ - ١٣٣ .
- ١٦ - مرسى ، محمد عبد العليم : «الحاجة الى أعضاء هيئة تدريس مؤهلين فى الجامعات العربية حتى عام ٢٠٠٠» ، مجلة جامعة الامام محمد بن سعود الاسلامية ، الرياض : (العدد الأول ، ١٩٨٩ م) ، صص ٣٦٣ - ٤١٥ .
- ١٧ - مكارى ، نبيلة ميخائيل : «أثر تدريب المعلمين والمدرسين المساعدين والمدرسين بالجامعات المصرية خلال الدورات التدريبية على اتجاهاتهم التربوية» ، رسالة ماجستير - غير منشورة - كلية التربية ، جامعة الأسكندرية ، ١٩٨١ م .

١٨ - نجم ، حسن أحمد : «عضو هيئة التدريس فى الجامعات السعودية» ،
ندوة عضو هيئة التدريس فى الجامعات العربية المنعقدة فى جامعة
الملك سعود ، ١٩٨٣ م .

19. Avikee F.F., A.M. "Factors Affecting Student Evaluation of College Faculty Members" Journal of Applied Psychology, 1953, 37, 458-460.
20. Cohen, Peter "A. and Student Achievement : A Meta. Analysis of Multisection Valicity Studies". Review of Education Research V51 No. 3, Fall 1981.
21. Howard George and Maxwell Scott. "Correlation between student satisfaction and Grades : A case of Mistaken causation" Journal of Education Psychology. V.72 No., 1980.

ملحق رقم (١)

أختي الطالبة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته وبعد .

تقوم الباحثة بكلية التربية للبنات بجدة بدراسة بعنوان «آراء طالبات كلية التربية بجدة حول بعض جوانب التدريس فى مادة المناهج وعلاقتها بالتحصيل»

تتضمن هذه الدراسة اعداد مقياس يهدف الى تحديد آراء طالبات كلية التربية للبنات بالفرقة الرابعة واللاى سبق لهن دراسة مادة المناهج فى الفصل الدراسى الثانى عام ١٤١١ هـ حول بعض جوانب التدريس فى مادة المناهج وعلاقتها بالتحصيل يحوى هذا المقياس قائمة من النقاط التى تهدف الى تحديد رأى الطالبة فى الأستاذة التى قامت بتدريس مادة المناهج فى العام الماضى ١٤١١ - ١٤١٢ هـ .

والمطلوب منك فى اجابتك على هذه الأسئلة للتعبير عن رأيك فى الأستاذة وضع اشارة فى المكان المحدد للاجابة وذلك على النحو التالى :

مثال :

تعتمد الأستاذة فى تدريسها الى مشاركة الطالبات بشكل جيد .

بدرجة كبيرة
بدرجة متوسطة
بدرجة بسيطة

- فاذا وجدت أن السؤال يتمشى مع «بدرجة كبيرة» بالنسبة لك فضعى علامة (×) تحت العمود الأول الذى عنوانه «بدرجة كبيرة» هكذا . . .

_____ × _____

- واذا وجدت أن السؤال يتمشى مع «بدرجة متوسطة» الأهمية بالنسبة لك فضعى علامة

- (×) تحت العمود الثاني الذي عنوانه «بدرجة متوسطة» هكذا .
- وإذا وجدت أن السؤال يتمشى مع «بدرجة بسيطة» فضعى علامة (×) تحت العمود الثالث الذي عنوانه «بدرجة بسيطة» هكذا .

تأكدتى من مطابقة رقم السؤال فى كل عبارة فى الصفحات التالية للقائمة تذكرى أن المطلوب هو وضع علامة واحدة فقط أمام كل عبارة حسب درجة احساسك للعبارة .

نرجو الاجابة على جميع الأسئلة وعدم ترك أى منها .

وجزاك الله خيرا . ، ،

الباحثة

المحور الأول : الخصائص الشخصية

رقم العبارة	العبارة	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة بسيطة
١	تتمتع الأستاذة بالليقظة أثناء المحاضرة			
٢	تتميز الأستاذة بقدرتها على التعامل الحسن مع الطالبات			
٣	تلتزم الأستاذة بمواعيد المحاضرات بدقة			
٤	تحرص الأستاذة على استمرار علاقة الود والاحترام المتبادل بينها وبين الطالبات			
٥	تثق الأستاذة بنفسها			
٦	لا تفرق الأستاذة في معاملتها بين الطالبات			
٧	تتميز الأستاذة بصفتي الحزم والمرونة معا			
٨	تتمكن الأستاذة من ضبط الطالبات بطريقة تربوية سليمة			
٩	تحرص الأستاذة على التعاون مع الطالبات لحل مشكلاتهن الدراسية التي تواجههن			
١٠	تحاول الأستاذة فهم طبيعة كل طالبة			
١١	تشجع الأستاذة الطالبة على ابداء رأيها في بعض جوانب التدريس			
١٢	تحرص الأستاذة على التمسك بتعاليم الدين الاسلامي في مظهرها وخلقها			
١٣	تتسم الأستاذة بروح المرح			
١٤	تؤدي الأستاذة عملها بدقة			

رقم العبارة	العبارة	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة بسيطة
المحور الثاني : الخصائص المهنية :				
١	تحب أستاذة المادة مهنة التدريس			
٢	تعمل الأستاذة بكل الوسائل لتوضيح المادة للطالبات			
٣	تستخدم الأستاذة المصطلحات الخاصة بالمادة والمناسبة للطالبات			
٤	تشرح الأستاذة المادة العلمية موضحة مكوناتها الأساسية			
٥	تتمتع الأستاذة بثقافة عالية			
٦	تحتاج أستاذة المادة الى تعمق أكثر في المادة التي تقوم بتدريسها			
٧	يزعجني عدم توفر روح الاخلاص في أستاذة المادة			
المحور الثالث : طريقة التدريس:				
١	تقدم الأستاذة للمحاضرة بطريقة تناسب المستوى العقلي للطالبات			
٢	تهتم الأستاذة بالمقاء الأسئلة في مقدمة كل موضوع لمعرفة مدى المام الطالبات بموضوع المحاضرة			
٣	تنوع الأستاذة في طريقة تدريسها حسب الموضوعات التي تشرح للطالبات			
٤	توجه الأستاذة الطالبات الى الرجوع الى المراجع المهمة لمساعدتهن على فهم المادة بشكل واضح			
٥	تشجع الأستاذة الطالبات على البحث والاطلاع			
٦	توضح الأستاذة موضوع المحاضرة بشكل جيد			
٧	تحرص الأستاذة على أن تفهم الطالبات المادة أكثر من لجوئهن لحفظها			

رقم العبارة	العبارة	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة بسيطة
٨	تقوم الأستاذة بشرح الموضوعات التي يصعب على بعض الطالبات فهمها عندما يطلب منها ذلك .			
٩	تهتم الأستاذة باستثارة تفكير الطالبات حول النقاط المختلفة فى الموضوع عن طريق القاء الأسئلة بين الحين والآخر			
١٠	تشجع الأستاذة الطالبات على التعبير عن آرائهن فى موضوعات المادة			
١١	تهتم الأستاذة بالقاء الأسئلة فى نهاية كل موضوع للتأكد من استيعاب الطالبات له .			
١٢	تعتمد الأستاذة فى تدريسها على مشاركة الطالبات بشكل جيد			
١٣	تربط موضوعات المحاضرة بالموضوعات السابقة			
١٤	الأستاذة تعطى المادة حقها من المناقشة مع الطالبات			
١٥	ساعدتنى أستاذة المناهج فى التعرف على كيفية صياغة الأهداف السلوكية بشكل جيد .			
١٦	تستخدم الأستاذة الأمثلة الحية لتوضيح وتبسيط النقاط الصعبة			
١٧	تشعرنى أستاذة المادة بأنى طالبة مهمة فى محاضرتها			
١٨	أتابع محاضرات هذه المادة أثناء الشرح وأفهم مايجرى فيها من مناقشات			

المحور الرابع : المحتوى :

- ١ أشعر بأن موضوعات مادة المناهج مترابطة ومتسلسلة

رقم العبارة	العبارة	درجة كبيرة	درجة متوسطة	درجة بسيطة
٢	هذه المادة مرتبطة بحياتنا مستقبلا كمعلمات			
٣	تشجعتنى الأستاذة على استخدام ماتعلمته فى هذه المادة فى مواقف عديدة			
٤	أقضى وقتا طويلا لمذاكرة المادة ولكنى أشعر بمتعة			
٥	ترتبط مادة المناهج بكثير من المواد التربوية الأخرى			
٦	لايمكن تطبيق مادرسناه فى هذه المادة نظرا لما يتطلبه ذلك من امكانيات مادية وبشرية			
٧	يمكن بسهولة نسيان أجزاء كبيرة من المادة			
٨	مادة المناهج صعبة ومليئة بالتفاصيل رغم محاولة الأستاذة الاختصار			
٩	أستاذة المادة جعلتنا ندرك أهمية هذه المادة بالنسبة لنا			
١٠	مادة المناهج تعتمد على الفهم أكثر من الحفظ			
المحور الخامس : التقويم :				
١	تهتم أستاذة المادة بتحديد موعد الامتحان مع الطالبات			
٢	تتدرج الأستاذة فى وضع أسئلة الامتحان من السهل الى الصعب			
٣	تحرص الأستاذة على أن يكون الامتحان شاملا لجميع موضوعات المادة بقدر الامكان			
٤	تسمح الأستاذة للطالبات بمناقشتها فى الدرجات التى حصلن عليها			

درجة كبيرة متوسطة بسيطة	درجة بسيطة	العبارة	رقم العبارة
		تقيس أسئلة الأستاذة قدرة الطالبة على الفهم أكثر من الحفظ	٥
		يضايقني أن تكون جميع أسئلة الامتحان موضوعية .	٦
		أشعر بأن الأستاذة موضوعية في طريقة تصحيحها للامتحان	٧
		تلقت الأستاذة نظر الطالبات الى الأخطاء الشائعة التي تلاحظها بعد عملية التصحيح	٨
		أتمنى أن يكون هناك أكثر من وسيلة للتقويم غير الاختبار التحريري	٩
		يضايقني أن تكون جميع أسئلة الامتحان مقالا	١٠

ملحق رقم (٢)

درجات طالبات القسم العلمي - الفرقة الرابعة

المقياس + درجة امتحان الفصل الدراسي الثاني ١٤١١ هـ

الطالبات	رقم الطالبة	الدرجة	الالتحاق	الخصائص الشخصية	المهنية	التدريس	المحتوى	التقويم	الجموع
----------	-------------	--------	----------	-----------------	---------	---------	---------	---------	--------

أولاً :
الرياضيات

١	٨٦	٢٢	١٩	٤٧	١٧	٢٦	١٤١
٢	٩٧	٣٦	١٦	٤٥	٢٢	٢٢	١٤١
٣	٩٢	٣٤	١٥	٣٥	٢٣	٢٣	١٣٠
٤	٩٣	٩٧	١٨	٤٩	٢١	٢٧	١٥٢
٥	٧٢	٣٨	١٥	٤٢	٢٢	٢٨	١٤٥
٦	٩٠	٤١	١٠	٤٥	٢١	٢١	١٤٣
٧	٧٩	٣٢	٨	٤٠	١٨	٢٢	١٤٠
٨	٨٦	٣٣	١٧	٤٢	١٩	٣٢	١٤٣
٩	٩٠	٣٩	١٦	٤٦	٢٣	٢٥	١٤٩
١٠	٧٧	٣٣	١٤	٤٠	٢٥	٢٣	١٣٥
١١	٨٦	٣٨	١٦	٤٢	٢٨	٢٧	١٥١
١٢	٨٦	٣٥	١٢	٣٣	١٢	٢٦	١١٨
١٣	٩١	٣١	١٥	٤٢	١٥	٢١	١٢٤
١٤	٨١	٣٤	١١	٤٣	٢١	٢٦	١٣٥
١٥	٩٥	٣٢	١٤	٥٥	١٩	٢٧	١٤٧
١٦	٧١	٢٩	١٤	٤٣	١٩	١٨	١٢٣
١٧	٨٦	٣٤	١٧	٣٨	١٨	٢٦	١٣٣
١٨	٨٤	٣١	١٦	٣٦	١٨	٢٠	١٢١

الطالب رقم	رقم الطالب	الامتحان	الدرجة	الشخصية	الخصائص	المهنية	الخصائص	التدريس	طرق	المحتوى	التقييم	المجموع
------------	------------	----------	--------	---------	---------	---------	---------	---------	-----	---------	---------	---------

ثانيا :
الاقتصاد المنزلي :

١	٨٥	٣٠	١٦	٤٥	٢٦	٢٠	١٢٧
٢	٩٣	٢٨	١٥	٤٧	٢١	٢٤	١٤٥
٣	٩٨	٣٩	١٤	٥٠	٢٥	٢٧	١٥٦
٤	٩٢	٣٢	١٣	٤٢	٢٥	١٩	١٣١
٥	٨٣	٣٦	١٢	٤١	٢٤	١٧	١٢٩
٦	٦٨	٤٦	١٢	٣٨	٢٠	١٧	١٣٣
٧	٧٠	٣٤	١٥	٤٣	٢١	٢١	١٣٤
٨	٩٨	٣٩	١٦	٢٨	٢١	٢٣	١٢٧
٩	٩٢	٣٨	١٥	٤٥	٢١	٢٣	١٤٢
١٠	٧٨	٢٥	١٥	٣٧	١٩	٢٢	١١٨
١١	٩٣	٣٥	١٦	٤١	١٨	٢٤	١٣٤
١٢	٩٨	٣٩	١٣	٤١	١٢	٢٠	١٢٥
١٣	٧٢	٣٥	١٧	٣٦	٢٠	٢٢	١٣٠
١٤	٨٨	٣٧	١٥	٤٦	٢٢	٢٨	١٤٨
١٥	٩٧	٣٥	١٧	٤٩	٢٥	٢٩	١٥٥
١٦	٨٩	٥٣	١٨	٤٧	٢٣	٢٤	١٦٥

ثالثا : نبات :

١	٧٧	٣٢	١١	٢٧	١٩	١٨	١٠٧
٢	٨٣ ^١ / _٤	٣٩	١٣	٤٢	٢٢	١٩	١٣٥
٣	٨٦	٣٢	١٥	٢٢	٢١	٢٣	١١٣
٤	٩٣	٣٠	١٦	٣٣	٢٥	٢٥	١٢٩
٥	٩١	٣٣	١١	٤١	٢١	٢٢	٩٢
٦	٨٩	٢٢	٨	٣٥	١٤	٣٢	١٠٢
٧	٨٤	٣١	١٣	٢٦	٢١	٢٤	١٢٥

الطالب رقم	رقم الطالبة	الامتحان	الخصائص الشخصية	الخصائص المهنية	التدريس طرق	المحتوى	التقويم	المجموع
٨	٨١	٢٣	١١	٣٧	١٩	٢٧	١٢٧	
٩	٨٩	٢١	١٦	٤٢	٢١	٢٥	١٣٥	
١٠	٧٦	٢٣	١٥	٤٥	٢٦	٢٦	١٤٥	
١١	٨٦	٢٧	١٥	٤٣	٢١	٢٢	١٣٨	
١٢	٨٣	٢٨	١٤	٤٦	٢٧	٢٥	١٥٠	
١٣	٨٠	٢٧	١٦	٤٩	٢٥	٢٩	١٥٦	
١٤	٨٥	٢٨	١٢	٣٧	٢٢	٢٢	١٣١	
رابعاً : الكيمياء :								
١	٩٦	٢٢	١٣	٣٣	١٨	٢٧	١٢٣	
خامساً : فيزياء :								
١	٧٨	٢٢	٨	٢٣	١٦	٢٣	٩٢	
٢	٩٥	٢٨	١٣	٣٤	٢٣	٢٦	١٣٤	
٣	٨٤	٢٦	١٦	٤٣	٢٢	٢٣	١٤٠	
٤	٨١	٤٠	١٨	٤٠	٢٨	٢٤	١٥٠	
٥	٧٥	٣١	١١	٣٤	٢١	٢٣	١٢٠	
٦	٧٠	٢١	١٥	٣٢	١٥	٢٥	١٠٨	
٧	٩١	٣٩	١٦	٤٧	٢٥	٢٧	١٥٣	
سادساً : حيوان :								
١	٩٢	١٥	١٨	٢١	١٧	٢١	٩٢	
٢	٧٠	٢٦	١٤	٣٣	٢٧	٢٩	١٢٩	
٣	٦٦	٣٦	١٣	٣٩	١٨	٢٣	١٢٩	
٤	٨٣	٤٠	١٤	٤٤	٢١	٢٧	١٣٥	
٥	٧٥	٣٥	١٣	٣٣	١٤	١٩	١١٤	

تابع ملحق رقم (٣)
درجات طالبات الدبلوم العام فى التربية (الاستبيان + الامتحان)
الفصل الدراسى الاول ١٤١٢ هـ

رقم الطالبة	رقم الطالبة	درجة الامتحان	درجة المقياس
أولا : علم الاجتماع :			
١	١٦١	٨٤½	
٢	١٣٥	٩٢½	
٣	١٦٠	٨٠ر٥	
٤	١٤٦	٨٩	
٥	١٥٦	٨٩	
٦	١٥٩	٩٢	
٧	١٤٥	٨٨	
٨	١٥٣	٩٣	
٩	١٦٠	٧٦	
١٠	١٥١	٧٧	
١١	١٥٧	٧٦	
١٢	١٦٨	٨٨	
١٣	١٦٣	٨٥	
ثانيا : علوم :			
١	١٥٣	٨٥	
٢	١٦١	٨٨	
٣	١٣٧	٨٧	
٤	١٤٩	٨٨	
٥	١٥١	٩٣	
ثالثا اللغة العربية :			
١	١٤٤	٩٠	
٢	١٥٦	٩٣	
٣	١٥٥	٨٨	
٤	١٤٥	٨٣	

ملحق رقم (٣)
درجات طالبات الدبلوم العام فى التربية (الاستبيان + الامتحان)
الفصل الدراسى الأول ١٤١٢ هـ

رقم الطالبة	رقم الطالبة	درجة الامتحان	درجة المقياس
تاريخ :			
١	٧٧	١٣٥	
٢	٩٠	١٣٦	
٣	٧٨	١٥٩	
٤	٨٥	١٦٠	
٥	٦٩	١٥٩	
٦	٨٢	١٦٠	
٧	٧٦	١٦٠	
٨	٧٨	١٥٥	
٩	٨٨	١٤٤	
١٠	٨٨	١٣٩	
جغرافيا :			
١	٨٥	١٤٠	
٢	٧٢	١٢٨	
٣	٧٨	١٤٥	
دراسات اسلامية :			
١	٨٦	١٤١	
٢	٨٧	١٢٧	
٣	٨٣	١٥٥	
٤	٨٤	١٥٤	
٥	٨٩	١٢٦	

الأبعاد التربوية لآيات الله الكونية فى القرآن الكريم

دراسة تحليلية من منظور التربية الإسلامية

د/ عبد التواب عبد اللاه (*)

مقدمة :

لقد خلق الله الكون لهدف عظيم فقال تعالى «وما خلقنا السموات والأرض وما بينهما لأعين ما خلقناهما الا بالحق» (الدخان - ٣٨) ، وخلق الانسان واستخلفه فى الأرض ليعمر هذا الكون فقال تعالى : «ولقد مكناكم فى الأرض وجعلنا لكم فيها معاش قليلا ماتشكرون» (الأعراف - ١٠) ، وسخر له ما فى السموات والأرض وزوده بوسائل القدرة على الخلافة والتعمير ، فأسبغ عليه نعمة العقل الذى به يحقق التفاعل المثمر مع طاقات وكنوز الأرض فقال تعالى : «ولقد كرمتنا بنى آدم وحملناهم فى البر والبحر ورزقناهم من الطيبات وفضلناهم على كثير ممن خلقنا تفضيلا» (الاسراء - ٧٠) ، ودعاه سبحانه وتعالى الى أن يتأمل ويتدبر فى الكون ويستكشف أسرارهِ ليتبين أن كل صفحة من صفحات هذا الكون هى بمثابة برهان ودليل على وجود الله ووحدانته وعظمة خلقه وتفردهِ بالآلوهية والملك والتدبير .

وإذا سلمنا بأن التربية الإسلامية محورها الانسان المؤمن العابد لله وحده ، فان ديناميكية العلاقة بين الانسان والكون والحياة والفاعلية المستمرة بينهما تبرز لنا حقيقة هامة وهى أن النظرة الى الكون مقوم من مقومات التربية الإسلامية ، فمن المعروف أن التصور الإسلامى للكون والانسان والحياة تشكل الأساس الفلسفى للتربية الإسلامية ، وفى ضوء هذه الفلسفة تتحدد التطبيقات التربوية لبناء الانسان المسلم . وعليه يمكن اعتبار المعرفة التى تتعلق بالكون وظواهره وقوانينه والغاية من خلقه بعدا هاما وأساسيا من أبعاد التربية الإسلامية .

والقارئ المتدبر لكتاب الله العزيز يجد أن الآيات الكونية شغلت حيزا

(*) استاذ مساعد أصول التربية - كلية التربية - جامعة أسيوط .

كبيراً بين آيات الكتاب المبين بلغت ما لا يقل عن ثمانمائة آية تنطق بالحقيقة المطلقة للمظاهر الكونية (١) ولن نجد هذه الآيات قد جمعت فى موضع واحد من القرآن ، بل جاءت متفرقة متناثرة بين سورته ، ومع ذلك « فلم تخل سورة من سور القرآن الكريم - وخاصة السور المكية - من إشارة أو تصريح أو عرض كامل للمنظر فى الكون والتأمل فى نظامه وإبداعه لتحريك السمع والبصر والحواس والعقل للتفكير فى خلق الله تعالى » (٢) . وهذا يؤكد لنا عناية القرآن الكريم بالمظاهر الكونية .

والتأمل والمدقق فى تفسير الآيات الكونية يستشعر غايات عظمى أولها : ادراك وجود الله ووحدانيته وعظمة خلقه ، فالآيات الكونية فيها من الاستدلال والبرهان والحجة على توحيد الخالق وتدعيم إيمانه ، وترسيخ العقيدة الإسلامية والدعوة إليها . وثانيتها : ادراك خاصية المنفعة والتسخير التى هى من متطلبات العمارة والخلافة فى الأرض ، وهذه الخاصية لن تتحقق الا بالمعلم والمعرفة وسبيلها فى تلك القعل والارادة .

ولقد زاد اهتمام العلماء فى السنوات الأخيرة بقضية الاعجاز العلمى للقرآن واتجهوا الى دراستها وبذلوا جهوداً واضحة فى تحقيقها والكشف عن أدلتها وتتبع أوجهها من منطلق أن اليقين بخلود الاعجاز العلمى للقرآن هو أساس البناء الإيمانى للمسلم . والآيات الكونية رحلة قصيرة مع ظواهر الكون تبين لنا الأوجه العلمية الكونية التى تكشف للإنسان عن حقائق لم يكن يعرفها من قبل ، فتزويد الكتاب العزيز عطاء وتجديداً وخلوداً فى اعجازها ، وهذا يعنى التجديد للدعوة الإسلامية على مر العصور .

وانعكست مظاهر الاهتمام بقضية الاعجاز العلمى للقرآن الكريم على التعليم ، ونهبت بعض البلاد العربية الى تدريس بعض المقررات التى تبرز أوجه الاعجاز العلمى للقرآن ، فعلى سبيل المثال تقوم الامارات العربية بتدريس مقرر فى تفسير الآيات الكونية ، كما تبرز مناهج العلوم فى المملكة العربية السعودية الاهتمام بالآيات الكونية وبيان أوجه الاعجاز العلمى فيها ، هذا بالإضافة الى أنه توجد بعض المحاولات العلمية الجادة التى تستهدف تأصيل الفكر التربوى الإسلامى فى المناهج الدراسية وبصفة خاصة فى مناهج العلوم الطبيعية ، لكن هذا الاهتمام فى مجال التعليم لا يزال فى مراحل الأولى .

من هنا كانت منطلقات الدراسة الحالية ، حيث تحاول أن تعالج بعدا فلسفيا من أبعاد التربية الاسلامية الذى يتمثل فى نظرة الاسلام الى الكون من خلال آيات الله الكونية التى وردت فى الكتاب العزيز ، ومما لاشك فيه أن التحليل الفلسفى لمعطيات الاسلام للكون ، يحدد لنا بعض التطبيقات التربوية الهامة التى تسهم فى بناء الانسان المسلم وفقا للمنهج الذى شرعه الله سبحانه وتعالى من مصدريه الأساسيين وهما : كتاب الله وسنة ورسوله .

أهمية الدراسة ومبرراتها :

ان الدارس للفكر التربوى فى ماضيه وحاضره يجد أن الاسلام كان له السبق فى تقديم نظرية تربوية اسلامية صالحة للتطبيق فى كل زمان ومكان تستمد مقوماتها من تصور شامل ومتكامل للكون والانسان والحياة ، تستهدف اعداد الانسان المؤمن لتحقيق العبودية لله تأكيدا لقوله تعالى : «وما خلقت الجن والانس الا ليعبدون» (الذاريات - ٥٦) ، والنظرية التربوية الاسلامية تنفرد بسمة أساسية تميزها عن باقى نظريات التربية الأخرى وهى «أنها تربية ربانية ميدانها الكون ، ومحورها الانسان وهدفها الحياة المؤمنة» (٣) .

ومع تسليمنا بأن النظرية التربوية الاسلامية متجددة وصالحة للتطبيق فى كل زمان ومكان ، فان هذا يدعونا الى القول بأن معالم هذه النظرية سوف تظل متجددة زاخرة بالعطاء تنبض بنبض العصر من أجل تربية الانسان المؤمن الى أن يرث الله الأرض ومن عليها .

ومن أدبيات الفكر التربوى أن أى تطبيق تربوى لا يكون الا اذا كان وراءه تصور أو اطار فكرى متصل به ، ولهذا يمكن اعتبار التصور الاسلامى للكون موجهها أساسيا لبعض الممارسات التطبيقية فى تربية الانسان المسلم .

من هذا المنطلق تبرز أهمية الدراسة فى ضوء الاعتبارات التالية :

١ - ان الدراسة الحالية تمثل بعدا فلسفيا من أبعاد التربية الاسلامية، فالتنظير التحليلى والفلسفى للتصور الاسلامى عن الانسان والكون والحياة يمثل الجانب العقائدى لتربية الانسان المسلم ، وبذلك يعد التصور الاسلامى

للكون مقوما من مقومات النظرية التربوية الاسلامية ، ولسنا فى حاجة الى أن نوضح هنا المقصود بالمنظرية التربوية وعلاقتها بقضية الفلسفة والتحليل الفلسفى فذلك أمر انتهى البحث فيه وتوصل رجال التربية الى أن أى نظرية تربوية لايمكن لها أن تنمو وتتجدد مالم تستند الى مفاهيم وأفكار تشكل الاطار العام لهذه النظرية ، والكون يعد فى منظومة ثلاثية مترابطة هدفها بناء الانسان المسلم وهذه المنظومة هى (الانسان - الكون - الحياة) .

٢ - ان العلوم الكونية وسيلة لتربية الجانب العقائدى للانسان المسلم ، فالمنظور الاسلامى للكون النابع من كتاب الله وسنة رسوله تتجلى فيه معطيات فكرية هى منطلقات للبناء العقائدى فمعرفة الحقائق الكونية مسلك من المسالك المؤدية الى معرفة الله والاستدلال على وجوده و وحدانيته ، وكلما رسخت قدم الانسان فى علوم الكون قوى يقينه وازداد ايمانه بالله ، وادرك الحكمة السامية من وراء خلق هذا الكون العظيم . هذه المعطيات تنبع منها أهداف التربية الاسلامية ، وينبنى عليها المحتوى والطريقة والممارسات التربوية الأخرى .

٢ - ظهور النزعة العلمية فى تفسير آيات القرآن الكريم وبصفة خاصة فى الآيات الكونية ، وهذا يلقي على رجال التربية مسئولية كبرى وهى استجلاء الدلالات التربوية للاعجاز العلمى الخالد والمتجدد لكتاب الله العزيز ولعل الاستجابة لهذه المسئولية تبرز بوضوح اذا ارتبطت بايات الله الكونية التى «تنطق باتساع ملك الله وعظمته فى الآفاق فهى مدار اثبات وجود الله سبحانه وتعالى و وحدانيته ومظهر كثير من صفاته التى لا نهاية لكمالها كالمقدرة والعظمة والرحمة والحكمة ، ودلالاتها على ذلك كله قطعية برهانية » (٤) .

٤ - انه على الرغم من الفيض الغزير فى دراسات التربية الاسلامية التى اهتمت بالفكر التربوى الاسلامى ومعطياته للانسان والكون والحياة ، الا أن الدراسات التى اهتمت باستجلاء الدلالات التربوية لمعطيات الاسلام للكون وترجمتها الى تطبيقات ومناشط تربوية لاتزال محدودة .

وتعد الدراسة الوحيدة - على حد علم الباحث - الوثيقة الارتباط بالدراسة الحالية تلك الدراسة التى قام بها حسن حسين زيتون عن الآيات

الكونية فى كتب العلوم بمراحل التعليم العام بالمملكة العربية السعودية ، استهدفت الدراسة تحليل كتاب التلميذ فى مادة العلوم بمراحل التعليم العام الثالث (الابتدائية ، والمتوسطة ، والثانوية) من أجل التعرف على الآيات الكونية التى وردت فى هذه الكتب والتحقق من المدلول العلمى لهذه الآيات ومدى ارتباطه بمحتوى الموضوعات المستشهد فيها بهذه الآيات .

وقد طبقت الدراسة فى العام الدراسى ١٩٨٨/٨٧ ، وتوصلت الدراسة الى عدة نتائج كان من أهمها أن الآيات الكونية التى وردت فى الكتب التى تم تحليلها كانت محدودة بالمقارنة بعددها فى القرآن الكريم ، كما افتقرت نكز المدلول العلمى للآيات الكونية بصورة صريحة ، وقد ذكرت ضمنية بنسبة ٥٠٪ ، كما خلت كتب العلوم من الاشارة الى الاعجاز العلمى للقرآن الكريم الذى تتضمنه الآيات الكونية (٥) .

ويحسن فى هذا المقام أن نذكر العديد من الجهود العلمية التى تستهدف تأصيل الفكر الإسلامى فى العلوم الطبيعية من خلال آيات الله الكونية ، منها دراسة حمدى أبو الفتوح عطيفة (١٩٨٦) عن أسلمة الخطط الدراسية للعلوم المدرسية فى العالم الإسلامى ، ودراسة أمين صالح كشميرى وعثمان أحمد عبد الوهاب عن وضع العلوم الطبيعية فى المنهج الإسلامى (١٩٨٠) (٦) .

وهناك بعض الدراسات التى استهدفت التنظير الفلسفى التحليلى والعلمى للآيات الكونية وبيان أوجه الاعجاز العلمى بها ، ويمثل هذا الاتجاه كتابات : عبد الله شحاته ، ومحمد أحمد الغمراوى ، ومحمد جمال الدين الفندى ، ومنصور محمد حسب النبى الذين اسهموا بدوافع ايمانية فى الكشف عن أسرار الكون من كتاب الله المقروء من أجل غرس العلم والايمان فى نفوس الشباب المسلم الذى يتصارع مع الحضارة المادية بكل تحدياتها .

هذه الدراسات وغيرها من كتابات العلماء ، اهتمت بالتحليل الفلسفى وبيان الاعجاز العلمى للقرآن من خلال الآيات الكونية ، ولكن الدراسات التربوية التى خصصت لمعالجة الكون معالجة تربوية كما هو الحال فى موضوع الطبيعة الانسانية ، فهى محدودة - بقدر علم الباحث - وهذا يشكل ندرة فى قضية فلسفية هامة من قضايا فلسفة التربية الإسلامية ، ولعل

الدراسة الحالية تعد واحدة من المعالجات الفلسفية التي تسد ثغرة في هذا المجال .

مشكلة البحث :

ان القرآن الكريم هو كتاب الله الذى لا يأتية الباطل من بين يديه ولا من خلفه ، فهو كتاب علم وهداية ، ومنهج تربوى للبشر ، وهو المصدر الأول الأساسى للنظرية التربوية الاسلامية ، والاسلام لم يقدم لنا تربية فى صورة كلمات صريحة محددة بأهداف ومحتوى وطريقة وغير ذلك ، بل قدم لنا مبادئ وأيسا تتكامل مكونة منهاجا تربويا شاملا يتعدى حدود الزمان والمكان يستهدف سعادة الانسان فى الدارين الدنيا والآخرة .

وهذا المنهج نستقرؤه من خلال آيات القرآن الكريم وأحاديث الرسول صلى الله عليه وسلم ولن يتحقق هذا المنهج الا بالتطبيق بل ان النظرية التربوية الاسلامية لن تكون الا بارتباطها بالتطبيق ، وعليه فان مشكلة البحث تتحدد فى التساؤل الرئيسى التالى :

اذا سلمنا بأن القرآن الكريم هو المصدر الأساسى لتربية الانسان المسلم ، وان معطاته للانسان والكون والحياة هى المبادئ الأساسية التى تشكل النظرية التربوية الاسلامية ، فما المضامين التربوية لآيات الله الكونية وتطبيقاتها فى تربية الانسان المسلم من حيث الأهداف ، والمحتوى ، والطريقة ، وخصائص المعلم التى تتفق مع تأكيدها ؟

وفى ضوء هذا التساؤل الرئيسى تحاول الدراسة الاجابة عن التساؤلات الفرعية التالية :

- ١ - ما موقف الاسلام من العلوم الكونية ؟
- ٢ - ما التصور الاسلامى لأبعاد الكون كما ورد فى آيات الله الكونية ؟
- ٣ - ما التطبيقات التربوية المترتبة على هذا التصور والتى تسهم فى تربية الانسان المسلم من حيث : الأهداف والمحتوى والطريقة والمعلم .

منهج البحث :

اقتضت طبيعة الدراسة استخدام منهج تحليل المحتوى . Content

Analysis وهو أسلوب بحثى يهتم بتحليل البيانات والألفاظ والنصوص والمفاهيم الى دلالات واستنتاجات موضوعية ، ولما كانت الآيات الكونية هي محور الدراسة ومصدر الاجابة عن أسئلتها ، فان هذا المنهج يعد من أنسب المناهج حيث نهجت الدراسة الى التحليل الدقيق والعميق لنصوص الآيات الكونية وفقا لسيرها واستجلاء الدلالات العلمية والتربوية منها .

مصطلحات الدراسة :

● الآيات الكونية : هي الآيات القرآنية التى تتضمن اشارات عن عناصر الكون المادى (كتاب الله المنظور أو عالم الشهادة) وظواهره وحقائقه العلمية التى نلمسها بحواسنا المجردة .

● التصور الاسلامى للكون : «الرؤية القرآنية لأبعاد الكون وظواهره فى علاقته بالخالق والمخلوق» .

● التفسير العلمى للآيات الكونية : الاستعانة بحقائق العلم التجريبي فى توضيح الدلالات العلمية لآيات الله الكونية .

● التطبيقات التربوية : الممارسات التربوية المترتبة على التصور الاسلامى للكون وظواهره من حيث الأهداف والمحتوى ، والطريقة ، والمعلم .

خطوات البحث :

سوف يقوم الباحث بالتنظير الفلسفى والتحليلى للتصور الاسلامى للكون كما ورد فى آيات الله الكونية من خلال بعض النقاط التى ترتبط ارتباطا وثيقا بموضوع الدراسة ، ومحاولة استخلاص التطبيقات التربوية التى تسهم فى اعداد الانسان المسلم .

وسوف يشكل التنظير الفلسفى لهذه النقاط الاجابة عن التساؤلات التى أثارتها الدراسة ، وفيما يلى النقاط التى سيناقشها البحث :

- موقف الاسلام من العلوم الكونية .
- مقومات التصور الاسلامى لأبعاد الكون وظواهره كما وردت فى القرآن الكريم .
- التطبيقات التربوية من حيث الأهداف والمحتوى والطريقة والعلم .

موقف الاسلام من العلوم الكونية :

ان الحديث عن موقف الاسلام من العلوم الكونية يفرض علينا التمهيد له بعرض موقف الاسلام من العلم بصفة عامة ثم الانتقال الى معالجة المنظور الاسلامى للعلوم الكونية .

لانسب أننا فى حاجة الى الاسهاب أو التطويل فى بيان مكانة العلم والعلماء فى الاسلام ، لكن الذى نريد أن نؤكد هنا هو عمومية النظرة القرآنية الى العلم ودعوته المستمرة الى الاستزادة منه لأنه الطريق الى معرفة الله وعظمة قدرته وتفردته بتدبير شئون هذا الكون ، وهو السبيل الى الايمان الصادق والعمل الصالح والى كل عمل دنيوى مثمر .

فلم يعرف دين من الأديان أو ملة من الملل اهتم بالعلم وحث عليه وبالغ فى رفع منزلته وجعله سبب سعادة الانسان فى الدنيا وفلاحه فى الآخرة مثل حفاوة الاسلام به ، ويكفى فى تقدير هذه المكانة أن أولى آيات القرآن الكريم نزولا على النبى صلى الله عليه وسلم كانت أمرا بالقراءة وتعلما بالقلم وتذكيرا بالعلم فقال تعالى : «اقرأ باسم ربك الذى خلق ، خلق الانسان من علق ، اقرأ وربك الأكرم ، الذى علم بالقلم ، علم الانسان ما لم يعلم » (سورة العلق) ، هذا يؤكد أن الاسلام رسالة علم قبل كل شىء لأن العلم هو أساس مناشط الحياة وقاعدة لكل عمل ارادى «فالمرء لايعمل ما لم يرد ، ولايريد ما لم يعلم فالنفس لا تتجه الى المجهول كما يقول المناطقة وعلماء النفس » (٧) .

والتأمل فى كتاب الله العزيز يجد الدعوة الى العلم سبقت الدعوة الى التوحيد ومرجع ذلك أن العلم نور وهداية ، وأن الجهل ينافى التوحيد ، فلا بد اذن من العلم الذى يعرف به الله تعالى ، ويوحد به الموحدون ، ويعبيده به العابدون لأن الجهل ظلمات ، والله نور السموات والارض (٨) فالاسلام جاء بعبادات ومعاملات وأحكام ونظم لايمكن معرفتها وكيفية أدائها الا عن طريق العلم ، ولهذا كان العلم فريضة يلزم تعلمها .

وقد أفاض القرآن الكريم فى آيات متعددة تبين مكانة العلم والحث على تعلم حقائق الكون ومعرفة أسرارها ، ومكانة العلماء وفضلهم على غيرهم . (دراسات تربوية)

وهذا يوضح لنا أن الاسلام يولى عناية كبرى بالعلم بما لم يعنى بها دين آخر ، وان هذه العناية الخاصة تنطلق من عدة اعتبارات نجملها فى الآتى :

١ - العلم طريق معرفة الله ودلائل وجوده وعظمة خلقه :
ان البحث عن معرفة الله والاستدلال على وجوده أمر فطرى يتأصل فى أعماق النفس البشرية ، فالفطرة البشرية اذا تركت ونفسها بدون مؤثر امتدت الى معرفة وجود الله ، وتتجلى هذه الفطرة فى قول الحق تبارك وتعالى : «واذ أخذ ربك من بنى آدم من ظهورهم ذريتهم وأشهدهم على أنفسهم ألست بربكم قالوا بلى شهدنا أن تقولوا أن تقولوا يوم القيامة انا كنا عن هذا غافلين » (الأعراف - ١٧٢) . وبالعلم يستطيع الانسان أن يدرك موجد هذا الكون ومنظمه ومبدع خلقه ، ويدرك ان هذا الخلق لم يكن على أساس المصادفة أو العشوائية بل كان مقصودا بالحق ، والكون بما فيه من مظاهر مادية يتضمن دلائل وجود الله ووحدانيته وتفردِه بالملك والتدبير لهذا النظام الكونى الدقيق الذى يتسم بالكمال والتناسق المطلق (٩) .

ويشير يوسف القرضاوى الى أن المتأمل فى الكون يجد فيه أربعة أدلة رئيسية تهديه الى ربه الأعلى وهذه الأدلة هى : الخلق ، والتسوية ، والتقدير ، والهداية ، فيقول ان خلق الأشياء المبتوثة فى هذا الكون دليل على الله ، واحسان خلقها وتسويتها لتؤدى ما خلقت له دليل آخر على الله ، وخلق هذه الأشياء المسواه بمقدار وترتيب يحقق التوازن والتناسق بينها وبين غيرها دليل ثالث على الله ، وان الله هدى الى ما خلق لأجله وألهم غاية وجوده وهذا هو دليل الهداية ويقصد به العلم والمعرفة (١٠) .

وان أكثر ما تدعو اليه آيات الله الكونية هو النظر والتفكير فى خلق الله وحسنه ، فان ذلك مما يوجب الاعتراف القلبى بأن هذا الكون المنسج البديع المترابط السائر بحكم نظام واحد انما هو من خالق مدبر متصرف فيه بالمقدرة النافذة والحكمة البالغة والعلم الشامل (١١) ، قال تعالى : «قل انظروا ماذا فى السموات والأرض وما تغنى الآيات والنذر عن قوم لا يؤمنون» (يونس - ١٠١) وفى موضع آخر قال تعالى : «ان فى خلق السموات والأرض واختلاف الليل والنهار آيات لأولى الألباب » (آل عمران - ١٩٠) .

فالعقل بعد هذا التفكير والتدبر يرفض أن يتصور نشأة كون بهذا النظام

وبكل هذه الموافقات التي لاتخص نشأة ذاتية ليس وراءها ارادة مدبرة أو موحدة لهذا الكون (١٢) . وبذلك يهيمن على الانسان شعور عميق بأن الله سبحانه وتعالى هو الذى أعطى كل شىء خلقه وأعطى كل شىء صورته وأعطى كل شىء وظيفته فقال تعالى : «الذى أعطى كل شىء خلقه ثم هدى » (طه - ٥٠) .

وبذلك يمكن القول بأن آيات الله الكونية تحمل خصوصية التأمل والبحث فى معرفة الله كما أنها تربي فى الانسان القدرة على التفكير والاستدلال والرؤية الشاملة لما حوله فى هذا الكون فدلائل الخلق مسطرة فى آيات الله الكونية ، والانسان المؤمن مطالب بالتدبر فيها ولن يتم ذلك الا بالعلم والمعرفة .

٢ - العلم أساس الايمان العميق بالله : لقد بلغ من حفاوة الاسلام بالعلم أن جعله طريقا وسببا للايمان العميق بالله ، وجاءت الاشارات القرآنية على أن العلم سابق الايمان ، وأن الايمان مترتب عليه فقال تعالى : «وليعلم الذين أوتوا العلم انه الحق من ربك فيؤمنوا به فتخبت له قلوبهم» (الحج - ٥٤) فالعلاقة بين العلم والايمان علاقة سببية ولهذا يقرن الله بين الضلال والكفر وبين الجهل قال تعالى : «كذلك يطبع الله على قلوب الذين لايعلمون » (الروم - ٥٩) .

كما أن تكريم الاسلام للعلماء ورفع منزلتهم هو خير دليل على عمق الارتباط بين العلم والايمان قال تعالى : «يرفع الله الذين آمنوا منكم والذين أوتوا العلم درجات» (المجادلة - ١١) فيقرن الله سبحانه وتعالى بين المؤمن والعالم ، وفى موضع آخر يبين الحق تبارك وتعالى أن العلماء أكثر الناس مخافة وخشية من الله فقال تعالى : « انما يخشى الله من عباده العلماء» (فاطر - ٢٨) فالعلماء هم أكثر الناس فهما لدلول ما يلاحظونه حسيا ولما تدركه عقولهم ، وكلما ازداد العالم علما وبحثا ودراسة استلهم بعقله وفكره أدلة وجود الله ، فيضعف شكه ويقوى يقينه ويزداد ايمانه بعظمة الخالق ، وتتأصل فيه العواطف الربانية كالخشية والخوف من الله .

نخلص من ذلك أن الله سبحانه وتعالى حين حث على العلم ورفع مكانته فقد بنى ايمان المؤمن عليه ، فالعلم يعزز عقيدة المسلم ويجعلها قوية

راسخة ثابتة الجذور فى أعماقه ، وسبيل التقوى الصحيحة الى معرفة الله عز وجل .

٣ - العلم أساس الخير والعمل الصالح فى الدارين الدنيا والآخرة :
إذا كان العلم هو طريق الايمان الصحيح الذى يمثل الجانب الفكرى لعقيدة المسلم ، فبالعلم أيضا يتحقق الجانب التطبيقي لعقيدته من أجل سعادته فى الدنيا وفلاحه فى الآخرة ، فالله سبحانه وتعالى استخلف الانسان فى الأرض وطلب منه العمارة ، وحثه على تسخير ما أودعه فيها من ثروات لخدمة حياته وتحقيق الخير والمتعة له .

وقد حفلت العديد من آيات الله الكونية بإشارات التسخير لما أودعه الله سبحانه وتعالى من ألوان النعم العديدة لصالح الانسان فى الدنيا والآخرة ، فقال تعالى: هو الذى خلق لكم ما فى الأرض جميعا (البقرة - ٢٩) ، وإشارة التسخير التى حملتها العديد من آيات الله الكونية ، تشير الى التوجيه نحو الاستفادة والنفع لثروات الأرض وكنوزها على أن تكون الاستفادة فى الاتجاه الذى يحقق الخير للانسانية فى حدود شرع الله .

وقد زود سبحانه وتعالى الانسان بالعقل الذى يمكنه من السيادة على الكون وتحقيق هدف التسخير المبني على العلم ، وبذلك تصبح العلوم الدينية والدنيوية وسائل التسخير الذى أراداه الله للانسان ليبلغ مقام الخلافة فى الأرض من هنا كان العلم أساس الخير والنفع للانسان فى دينه ودنياه .

ومن ناحية أخرى فان امتنان الله سبحانه وتعالى على الانسان بتسخير هذا الكون الصديق النافع للانسان ، يقتضى منه أن يحسن استغلاله والإفادة منه بما يحقق سعادته فى الدنيا والآخرة وحسن الاستغلال يتم بالاخلاص والعمل الصالح فقال تعالى : «فمن كان يرجو لقاء ربه فليعمل عملا صالحا ولايشرك بعبادة ربه أحدا» (الكهف - ١١٠) ، والعمل الصالح بمعناه الواسع يعم كل التكليف العملية التى تربط الانسان بالمخالق والكون الذى يحيط به ، فيشمل العبادات والمعاملات والأمر بالمعروف والنهى عن المنكر ، وأعمال القلوب كالإخلاص والتوكل والصبر « (١٣) . ولن يتحقق هذا الا بالعلم لأن معرفة التكليف الشرعى والأحكام العملية ضرورة شرعية لصحة الاعمال .

المنظور الإسلامى للعلوم الكونية :

لقد تبين لنا مما سبق أن العلم فى المنهج القرآنى مطلق الدلالة شامل لكل ماينفع الانسان فى دينه ودنياه ، أى أن الاسلام لايفرق بين العلم الدينى والعلم الدنيوى مصداقا لقوله تعالى : «وقل رب زدنى علما» (طه - ١١٤) ويقول المفسرون ان التنوين فى لفظ (علما) يوحي بالاستغراق والشمول ، فالانسان فى كل زمان ومكان مطالب بالاستزادة من كل علم يسير به أغوار الوجود بلا حدود ولا قيود ومعنى ذلك أن مسيرة العلم لن تتوقف حتى تقتحم كل مجهول (١٤) .

فالكون المادى (عالم الشهادة) وجود واقعى وحقيقة مقررة ومسرح لنظرات الانسان ومجال لفكره وتأملاته وتجاربه الحسية ، وبذلك فالكون المادى مصدر لادراك المعرفة بالموسائل التى أنعم الله تعالى بها على الانسان كالعقل والحواس والارادة قال تعالى : «والله أخرجكم من بطون أمهاتكم لاتعلمون شيئا وجعل لكم السمع والأبصار والأفئدة لعلكم تشكرون » (النحل ٧٨) .

كما يقرر المنهج القرآنى أن هناك مصدرا آخر وأعظم للعلم والمعرفة وهو الوحى الالهى (عالم الغيب) وهو كتاب الله المسطور ذلك الكتاب الخالد والمصدر الأعظم للعلم والهداية الذى يمدنا بالمعرفة عن عالم الغيب الذى لا يصل اليه الانسان من خلال الكون أو العالم المحسوس والذى استأثر الله تعالى بعلمه وهى المعرفة التى تتعلق بعلم الغيب فقال تعالى : «وعنده مفاتيح الغيب لايعلمها الا هو» (الأنعام - ٥٩) ، ومنها مايتعلق بعلم الروح فقال تعالى: «ويسألونك عن الروح قل الروح من أمر ربي وما أوتيتم من العلم الا قليلا» (الاسراء - ٨٥) ، ومنها مايتعلق بعلم الساعة فقال تعالى : «وعنده علم الساعة واليه ترجعون» (الزخرف - ٨٥) .

هذا يعنى أن الاسلام يقر بأن مصادر المعرفة هى عالم الغيب وعالم الشهادة التى يقابلها بلغة العصر العلوم الدينية ، والعلوم الدنيوية (الكونية)، وهذا التقرير الشامل المتكامل انما يؤكد على حتمية الارتباط بين الدين والعلم، وينفى الزعم الباطل حول فكرة التعارض بينهما التى راجت فى العصور

الوسطى ، فالدين هو الذى يوجه العلم الى الخير والاصلاح ، وبدونه يصير العلم أداة فساد وتخريب .

وبهذا نجد كلمة العلم فى القاموس الاسلامى أطلقت ولم تقيد بمادة معينة من مواد العلم ، توجب أن تبقى عامة لا يستثنى منها الا ما استعان منه الرسول الكريم صلى الله عليه وسلم وهو العلم الذى لاينفع (١٥) .

وقد أشار علماء الاسلام الى أنواع المعرفة ومراتبها أمثال الغزالى وابن سينا ، وابن خلدون وابن تيمية ، وابن عبد البر وغيرهم من العلماء ، والمكتبة الاسلامية حافلة بهذا التراث الذى يؤكد الترابط والتكامل بين العلوم الدينية والعلوم الدنيوية فى الوصول الى المعرفة الصحيحة ، فقد ذكر ابن عبد البر فى كتابه جامع بيان العلم وفضله حول تقسيم العلوم ومراتبها «أن العلوم عند جميع أهل الديانات ثلاثة : علم أعلى وهو علم الدين ، وعلم أوسط وهو علوم الدنيا ، وعلم أسفل وهو علوم أحكام الصناعات وضروب الأعمال (١٦) وقسم الامام الغزالى العلوم الى قسمين : علوم الدين ولها فروض العين التى يجب معرفتها على كل مسلم وعلى رأسها كتاب الله عز وجل ، «علوم الدنيا ولها فروض الكفاية وهى العلوم التى لا يستغنى عنها فى تسيير أمور الدنيا مثل الحساب والطب والفلك وعلوم الصناعات كالفلاحة والحياكة وغيرها » (١٧) ، وقسم ابن خلدون العلوم المعروفة بين أهل العمران الى ثلاثة هى : علوم عقلية ، وعلوم نقلية ، وعلوم الصنائع (١٨) .

مما سبق يتبين لنا أن مدلول العلم فى الاسلام لم يكن قاصرا على العلوم الدينية ، بل يتسع فيشمل كل العلوم الدينية والدنيوية التى تعد الانسان المسلم لبلوغ أمر الخلافة والتعمير ، فالاسلام قد جعل العلم بالله وصفاته ، وكماله هو أعلى المعارف وأرقاها ويتم ذلك بطريقتين ، عن طريق العلم بالوحي (القرآن الكريم) وعن طريق العلم بالمكون وموجوداته وأسراره . وفى ضوء ذلك يمكن أن نقرر أن العلوم الكونية هى علوم اسلامية أيضا بحكم الأمر الالهى بالمنظر والتدبر والتفكر فى صفحات هذا الكون العظيم ، فالمكون المادى معطيات حسية ، وآيات لقوم يعقلون أو يتفكرون أو يفقهون ومسرح للدرس والبحث العلمى .

وقد وضع الاسلام ضوابط للبحث والدرس فى ميادين العلوم الكونية نجملها فى الآتى :

أولاً : ان تحقق النفع والصالح العامين للانسان فى دينه ودينه ، فالاسلام يوجهنا الى العلوم الكونية التى تحمل فى ثناياها ضروب المنافع والموان المصالح ، بل نهانا ويحذرنا من العلوم التى لاتنفع ، وقد كان رسولنا الكريم صلى الله عليه وسلم ، يتعود دائماً من العلم الذى لاينفع .

ثانياً : أن تكون وسيلة لتعميق الايمان وترسيخ العقيدة الاسلامية ، أى تصبح السبيل الى معرفة الله تعالى ، وهى برهان عقلى يزيد الانسان ايمانا تطبيقاً لقوله تعالى : «سنريهم آياتنا فى الآفاق وفى أنفسهم حتى يتبين لهم أنه الحق » (فصلت - ٥٣) .

ثالثاً : أن تكون حدودها الكون المادى فى وجوده الواقعى الذى هو فى حدود الادراك العقلى ، فالاسلام ينهى عن البحث فى مجالات المعرفة التى تخرج عن نطاق العقل البشرى وحدوده ، كالمخوض فى معرفة الحياة الغيبية أو ما استأثر الله تعالى بعلمه مصداقاً لقوله تعالى : «ولاتقف ما ليس لك به علم » (الاسراء - ٣٦) ، لكن الحقيقة التى ينبغى أن نؤكد عليها أن الايمان بعالم الغيب أصل من أصول الفطرة الانسانية ، وان العلوم الكونية تجسد للانسان المسلم بعض الاستدلالات فى عالم الغيب ومن هنا فان البحث فى العلوم الكونية يسير فى اتجاهه الصحيح فى ضوء الايمان بحقائق العلم الغيبى .

رابعاً : أن تتسم باليقين والموضوعية والامانة العلمية ، فالاسلام يحارب العلم الظنى ولايقبل التفكير بالظن والهوى فقال تعالى : «وان الظن لايعنى من الحق شيئاً (النجم - ٥٨) ، وبحثنا المنهج القرآنى على الاهتمام بالحقائق وجواهر الأمور فى ضوء استقراء الأدلة المدعومة بالبراهين العقلية فقال تعالى : («واما من خاف مقام ربه ونهى النفس عن الهوى فان الجنة هى المأوى » (النازعات - ٤٠ - ٤١) ، كما توجهنا الشريعة السمحاء الى ضرورة توخى الأمانة العلمية فى البحث فى العلوم الكونية ، فالتجرد من الأمانة العلمية هو خيانة مصداقاً لقول رسول البشرية صلى الله عليه وسلم «تناصحوها فى العلم فان خيانة فى العلم أشد من خيانة فى المال » .

يتبين لنا من هذه الضوابط أن العلوم الكونية كما يقررها المنهج القرآني وكما تؤكدُها آيات الله الكونية هي علوم هادفة لخير الإنسان في دينه ودنياه ، وإن نتأججها إذا درست في ألتجاه الصحيح ، تزيد عقيدة المسلم عمقا وإيماناً ورسوخاً ، وقد كانت جهود علماء المسلمين أمثال ابن الهيثم ، وابن سينا ، وابن حيان ، والخوارزمي وغيرهما صفحة خالدة في العلوم الكونية نهلت منها الحضارة الأوربية ، فكانت خير شاهد على سبق الإسلام في الاهتمام بالعلوم الكونية وجعلها من نعم الله على عباده .

مقومات التصور الإسلامي لإبعاد الكون وظواهره كما ورد في آيات الله الكونية :

إن القرآن الكريم كتاب الله الخالد يحمل ويعالج بين ثناياه سائر القضايا البشرية ، فكما هو كتاب شريعة وعقيدة ، فإنه كذلك كتاب علم وهداية ، فهو كتاب علم لأنه يحمل التصورات العلمية الصحيحة للموجودات الكونية والحكمة من وجودها ، وهو كتاب هداية لأنه يتخذ من هذه التصورات حجة بالغة ودروساً ناصعة ، وموجهات وتذكرة لهداية الإنسان إلى الصراط المستقيم . وفي ذلك يقول الحق تبارك وتعالى : «تبارك الذي نزل الفرقان على عبده ليكون للعالمين نذيراً» (الفرقان - ١) .

وإذا أمعنا النظر في كتاب الله العزيز لوجدنا ما لا يقل عن ثمانمائة آية كونية هي تصورات مجردة للموجودات الكونية ، هذه التصورات تحمل حقائق علمية مطلقة الدلالة ، واستدلالات عقلية تتلمس فيها وجود الخالق وقدرته سبحانه وتعالى ، وحكمته السامية وراء هذا الخلق ، وسوف نقف أمام آيات الله الكونية موقف التأمل والمحلل لنستخلص منها أهم مقومات الكون وظواهره . وتتمثل هذه المقومات في الآتي :

١ - الكون مخلوق لغاية عظيمة : فالكون مخلوق خلقاً هادفاً وخلقته الله سبحانه وتعالى لحكمة الهية فقال تعالى : «وما خلقنا السموات والأرض وما بينهما إلا بالحق وأجل مسمى» (الأحقاف - ٣) فالحكمة من خلق الكون أن يكون كتاباً مفتوحاً نستقرأ منه حقيقة الألوهية والوحدانية التي ينطلق منها الإنسان لتحقيق العبودية لله وحده . فكل ظاهرة من ظواهر الكون خلقت لغاية ، وهذه الغايات هي وسائل لتحقيق غاية تتجلى في قول الحق

تبارك وتعالى : «وما خلقت الجن والانس الا ليعبدون» (الذاريات - ٥٦) .
وتحقيق العبادة الصحيحة لله وحده لن تتم الا اذا أدرك الانسان الغاية
من خلق الموجودات الكونية ، فالانسان يصل الى مرتبة رفيعة من الايمان عن
طريق تلمس الغاية من الأشياء داخل اطار الكون المادى أو حدوده
الطبيعية (١٩) .

وجدير بالذكر أن الاشارات التى وردت فى آيات الله الكونية عن حقائق
الكون وظواهره واحداثه لم ترد بقصد تعريف الانسان بهذه الحقائق لذاتها،
بل هى دعوة صريحة للنظر فى خلق هذا الكون والتدبر فى سننه وقوانينه
وربط الانساب بخالق هذا النظام الكونى البديع ، أى أن الانسان يستمد من
النظام الكونى وظواهره الانتماء لله سبحانه وتعالى ومن خلال هذا الانتماء
يدرك الحكمة السامية وراء خلق هذه الموجودات الكونية ، وبذلك يتبين لنا أن
هدف الخلق من هذا الكون العظيم يكمن فى أنه مجال النشاط العقلى للانسان
من حيث التأمل والتفكر والتدبر فى نظام هذا الكون وتناسقه وابداعه الذى
يدفعه الى تحقيق العبودية لله وحده .

٢ - الكون محدث : ان الكون مخلوق محدث وليس هو بالمقديم الأزلى،
فالله سبحانه وتعالى هو الذى خلق هذا الكون وأنشأه انشاء وأعطى كل شىء
خلقه وصورته ووظيفته ، وقد أشارت بعض الآيات الكونية الى مراحل نشأة
الكون والخلق لمادة الكون وعناصره ، كما أشارت البعض الآخر الى مراحل
التطور والظواهر الكونية ، وفى هذه الآيات دلائل على حداثة الكون ونفى
قدمه وأزليته . فقال تعالى : «الله خالق كل شىء وهو على كل شىء وكيل»
(الزمر - ٦٢) وفى موضع آخر قال تعالى (أو لم ير الذين كفروا أن السموات
والأرض كانتا رتقا ففتقناهما وجعلنا من الماء كل شىء حى أفلا يؤمنون)
(الأنبياء - ٣٠) .

هذه الآيات الكريمة وغيرها تؤكد على أن هذا الكون الفسيح المعجز فى
بنائه ، المذهل فى اتساعه ، الرائع فى حركته واتزانه لايد وأن يكون مخلوقا
وهو منذ أن خلق يخضع لقوانين وسنن كونية محددة ليس لعناصر المصادفة
فيها مكان ، ولم يكن أزليا فقد كانت له بداية ، وهو أيضا ليس بأبدى فسوف
تكون له نهاية فى يوم ما لا يعلمه الا الله .

ومن الشواهد الدالة على حدوث الكون ما يعترى عناصره ومكوناته من تغير وتطور وتحول وانتقال من حال الى حال ، وفناء وانحلال واضمحلال وبداية ونهاية (٢٠) . وصفة الحدوث تنطبق على جميع عناصر الكون وظواهره سواء كانت مادية أو روحية فى طبيعتها ، فالإنسان حادث ، والزمان حادث ، والمادة حادثه ، وكل ما فى الكون حادث بأمر الله فقال تعالى : «تولج الليل فى النهار وتولج النهار فى الليل وتخرج الحي من الميت وتخرج الميت من الحي وترزق من تشاء بغير حساب» (آل عمران - ٢٧) فدورة الحياة والموت والبدائية والنهاية تخضع لخالق أعظم هو الله ، سبب هذه الظواهر وموحد هذا الكون .

وقد أثبتت حقائق العلم التجريبي صفة الحدوث للكون وظواهره ، فمن المعروف أن الأصل فى دورة الحياة والموت ، الماء ، وثنائى أكسيد الكربون والنيتروجين والأملاح غير العضوية فى التربة حيث تتحول هذه العناصر بفعل طاقة الشمس والنباتات الخضراء الى مواد عضوية تتكون منها مادة الحياة (البروتوبلازم) فى النبات والحيوان ، ثم تعود هذه المواد العضوية الى عالم الموت فى صورة نفايات ونواتج تخضع للتحليل البكتيرى والكيميائى التى تحولها الى مواد بسيطة غير عضوية مهياة للدخول فى دورة جديدة من دورات الحياة . وهكذا يخلق الخالق القدير حياة من الموت وموتا من الحياة (٢١) .

كما أن القانون الطبيعى القائل : ان المادة لاتفنى ولاستحدث من عدم «يفسر الى حد كبير حداثة مادة الكون ، فالمادة المكونة لهذا الكون فى عناصرها المختلفة تأخذ أشكالاً مختلفة ودورات متتابعة تعود بعدها الى ماكانت عليه عن طريق الانحلال والفناء بينما يقف هذا القانون عاجزاً عن تفسير خلق هذا الكون من العدم ، فالله سبحانه وتعالى خلق هذا الكون العظيم من عدم محض ، ونسقه ونظمه فكان كونا منسجماً متوازناً وسيره بعدد من السنين الالهية - الثابتة الراسخة التى لاتتبدل ولا تتحول ولا تضل ولا تتوقف ولا يعلم عدة هذه السنين الا خالقها ومدبر أمرها سبحانه وتعالى (٢٢) .

كذلك قوانين الديناميكا الحرارية أو قانون الطاقة المتاحة يثبت أنه

لا يمكن أن يكون وجود الكون أزليا ، وأنه سوف يفنى فى يوم ما بأمر الله -
فقانون الطاقة المتاحة الذى يصف لنا أن الحرارة تنتقل باستمرار من وجود
حرارى الى عدم حرارى والعكس غير ممكن وباستمرار انتقال هذه العملية
فانه لايد من أن يأتى وقت تتساوى فيه حرارة جميع الأجسام وفى هذه الحالة
تنتهى العمليات الكيميائية والطبيعية ويترتب على ذلك انتهاء الحياة فى هذا
الكون (٢٢) . هذا يعنى أن صفة الحدوث والفناء للكون حقيقة أثبتتها العلم
التجريبيى ، والتسليم بحدوث الكون يقتضى التسليم بوجود محدث له ، ولايد
أن يكون هذا المحدث خارجا عن هذا الكون ومستقلا عنه ، وكاملا كاملا مطلقا
وهو الله خالق كل شىء وصدق الله العظيم حيث يقول : لو كان فيهما آلهة الا
الله لفسدتا فسبحان الله رب العرش عما يصفون « (الأنبياء - ٢٢) .

٣ - الكون مسير بسنن وقوانين الهية : ان كل ما فى الكون قد خلق
بقدر معلوم ودقة متناهية وحكمة سابقة ، ويخضع لسنن ونواميس كونية سنها
الله تحقق التناسق المطلق والتوازن الشامل ، والتنظيم الرائع والتدبير المحكم
الذى لا يملك معه العقل الا التسليم بوحدة المدبر لهذا الكون . فقال تعالى :
«انا كل شىء خلقناه بقدر» (القمر - ٤٩) «وكل شىء عنده بمقدار» (الرعد -
٨) ، «وخلق كل شىء فقدره تقديرا» (الفرقان - ٢) .

والتأمل فى الكون يلمس الهندسة الرائعة التى تنطلق عن الكمال المطلق
والتناسق والتوازن بين موجوداته ، فالله سبحانه وتعالى خلق النجوم
والكواكب ورسم لها مداراتها وحركتها وسكونها بمقتضى نظام معين لا يخلت ،
فأقامها بغير عمد وخلق الشمس والقمر وجمع بينهما فى فلك واحد يسيران
فى مدارات لا يحددان عنها ولا يحدث فى يوم ما أن يتصادما ، قال تعالى :
«لا الشمس ينبغى لها أن تدرك القمر ولا الليل سابق النهار ، وكل فى فلك
يسبحون» (يس - ٤٠) . كما أن حركة الشمس والقمر تسير فى نظام الهى ثابت
بحساب مقدر يترتب عليه تعاقب الفصول والأوقات وحساب الأيام والسنين ،
فقال تعالى : «والشمس والقمر بحسبان» (الرحمن - ٥) .

ونظم الله سبحانه وتعالى الأجرام السماوية فى مواضع معينة ومحددة
على الخريطة الكونية وكل مجموعة تتقارب أفرادها تحت تأثير نظام الجاذبية
فقال تعالى : «ويمسك السماء أن تقع على الأرض الا باذنه ان الله بالناس
لرؤوف رحيم» (الحج - ٦٥) .

ان سنن هذا الكون وظواهره يحكمها قانون الهى أعظم هو قانون التوازن» الذى أشار اليه الحق تبارك وتعالى فى قوله : «ماترى فى خلق الرحمن من تفاوت ، فارجع البصر هل ترى من فطور» (الملك - ٣) ، فعلى سبيل المثال لو تأملنا حجم الأرض بالنسبة للكون لوجدنا التوازن الدقيق ، فلو كان حجمها أكبر من ذلك لتضاعفت جاذبيتها الحالية ، ويترتب على ذلك انكماش غلافها الجوى وارتفاع الضغط الجوى بما لايسمح بالحياة ، انه التوازن الذى عبر عنه أحد العلماء بقوله : عجلة التوازن العظيمة (Great Balance Wheels) (٢٤) .

وقد يتساءل البعض لماذا نسبة الاكسجين فى الغلاف الجوى ٢١٪ والنتروجين ٨٨٪ وبعض الغازات الأخرى ١٪ ، ان هذه النسب لحكمة الهية وهى استمرارية الحياة فلو كانت نسبة الاكسجين مثلا ٥٠٪ لاتحد مع جميع المواد القابلة للاحتراق وأصبح العالم غرفة للاحتراق (٢٥) ، كذلك قد يتساءل البعض لماذا تتنفس الحيوانات الاكسجين وتطرد ثانى أكسيد الكربون بينما تتنفس النباتات ثانى أكسيد الكربون وتطرد الاكسجين ، هذه المقايضة الالهية لتحقيق التوازن واستمرارية الحياة ، وهناك العديد من مظاهر التطبيق لقانون التوازن الالهى - لايتمتع المقام لعرضها - الذى به ينتظم سير الوجود وتستمر الحياة كما أرادها الله .

كما أن كل مافى الكون خاضع لله ولتدبيره ولأمره ولارادته ومشيتته، فالله هو القادر وحده على تحريك ماكينة هذا الكون كيف يشاء وهو الذى بيده ملكوت كل شىء من الأنظمة الطبيعية والكيميائية والبيولوجية ونحوها مصداقا لقوله تعالى : «وهو الذى يبدأ الخلق ثم يعيده وهو أهون عليه ، وله المثل الأعلى فى السموات والأرض وهو العزيز الحكيم» (الروم - ٢٧) وفى موضع آخر قال تعالى «انما أمره اذا أراد شيئا أن يقول له كن فيكون» (يس - ٨٢) ، هذا يعنى أن الخلق والمشيتة والتدبير لموجودات الكون من الله الواحد الذى وسع كرسيه السموات والأرض .

٤ - الكون ديناميكى فى حركته : ان الكون بجميع مظاهره ومحتوياته ليس ثابتا جامدا وانما هو متغير وفى حركة دائبة مستمرة حسب السنن والغاية المرسومة له من خالقه ، كما أن التغير والتطور فى موجودات الكون لايعدى الخروج عن ماهية هذه الموجودات .

ويصاحب هذه الديناميكية والصريرة الدائبة أن الكون فى اتساع دائم، وقد أشار الله سبحانه وتعالى الى اتساع الكون وتمدده فقال تعالى : «والسماء بنيناها بأيد وانا لموسعون» (الذاريات - ٤٧) ، وفى موضع آخر قال تعالى : «يزيد فى الخلق مايشاء ، ان الله على كل شىء قدير» (فاطر - ٣٠) .

وقد أثبت العلم التجريبي من خلال الدراسات المتعمقة حول طيف المجرات ، أن المجرات تبدو أخذة فى الابتعاد متدفقة فى الفضاء بسرعة هائلة قد تبلغ ١٤٠٠٠ ميل فى الثانية الواحدة ، كما أن عملية ميلاد النجوم والمجرات فى الكون مستمرة وهذا يؤكد أن الكون أخذ فى التمدد والانتشار والاتساع تصديقا لقوله تعالى : «وانا لموسعون» .

وانا كان الكون يتمدد ويتوسع بأمر الله ، فان الله سبحانه وتعالى أمر بخلق المادة بمعدل معين يكافىء التمدد الحادث حتى يتحقق التوازن المطلق فى حركة الكون . أى أن هناك توازنا مطلقا بين خلق المادة المستمر واتساع الكون وتمدده ، وصدق الله العظيم اذ يقول ، «وخلق كل شىء فقدره تقديرا» (الفرقان - ٢) وهذا يعنى أنه اذا كانت عناصر الكون وظواهره تتغير وتتطور مع الزمن لكن الكون نفسه لايتغير ولايتبدل لأن خالقه لايتغير ولايتبدل .

٥ - ظواهر الكون واحداثه تخضع لقانون السببية : ان كل ما فى

الكون يرتبط بعضه ببعض ارتباط الأسباب بالمسببات ، فيما يحدث فيه يكون نتيجة لما سبقه ، وسببا لوجود ما بعده ، أى ظواهر الكون وحوادثه ، ثم تتوالى وتستمر تبعا لنواميس وصفها الله سبحانه وتعالى ، كل حادثة فى الكون تتلوها أخرى وتترتب عليها ثالثة ، وهكذا نرى الكون كله أجزاء مترابطة لا انفصال بينها ولا تعارض أو تفكك (٢٦) .

وقد أشار القرآن الكريم الى قانون السببية فى آيات متعددة تبين أن لكل موجود فى هذا الكون سببا وعلاقة وحكمة ونظاما لايتعداه ، فقال تعالى : «وان من شىء الا عندنا خزائنه وما ننزله الا بقدر معلوم» (الحجر - ٢١) هذا يعنى أن حوادث الكون وظواهره لاتتم بالصدفة أو الاتفاق بل تتم بأحكام وتدبير وقصد الهى لأن الصدفة هى انعدام السبب الفاعل وغيبة النظام والاتساق ونفى الوجود لخالق هذا الكون . «وقد لجأ الملحدون والماديون

الى القول بالصدفة على اعتبار أن الصدفة نظرية رياضية تطلق على الأمور التى لاتتوافق فى بحثها معلومات قطعية (٢٧) . فالكون عند أصحاب الصدفة لخالق له أو هو خالق نفسه ، لكن اذا تأملنا هذا الكون العظيم لوجدنا أن كل ما فيه يتم عن قصد ومن قاصد هو الله يدبر الأمور كلها بكمال القدرة والحكمة والغاية المنشودة . وبذلك فشل قانون الصدفة فى تفسير خلق الحياة الكونية ، وسقطت نظرية دارون ، وتخاذل الملحدون والماديون وأفلسوا فى ايجاد السند العقلى والعلمى لنزعتهم الالحادية فى انكار السبب الفاعل والقصد الالهى فقال تعالى : «قل هاتوا برهانكم ان كنتم صادقين» (البقرة - ١١١) .

وقد أشار بعض علماء الاسلام الى المنظور الاسلامى لقانون السببية أمثال ابن رشد ، وابن عربى ، والغزالى ، وابن تيمية ، لكن من الأمور التى تجعل التسليم بهذا المبدأ أمرا يتوافق مع روح العقيدة الاسلامية ، أن السببية لها ثلاثة أبعاد : أسباب ، ومسببات ، وخالق للأسباب والمسببات معا . فالله سبحانه وتعالى خالق للأسباب والمسببات وجاعل هذا مسببا لهذا» وبما أن الله مطلق التصرف فى كونه فلا يسأل اذن عن السبب اذا حدث شىء فى الكون لأن الخالق نفسه جل وعلا هو السبب الحقيقى ، فالله يصدر وجود السبب عند وجود السبب فلا يقال مثلا : ان الأكل هو الذى يحدث الشبع ، بل الشبع شىء يحدثه الله عند الأكل ولكنه لا يحدثه عند الخوف الا اذا أراد أن يخرق النظام الذى جرت به سنته لأمر عظيم يريد توجيه النفوس اليه (٢٨) .

٦ - الكون مسخر للانسان : استخلف الله الانسان فى هذا الكون ، وأنعم عليه بنعمة العقل والحواس التى بها يتمكن من التدبير والتأمل فى الكون وبسط سلطانه عليه ، وتسخير كل ما فيه من ثروات من أجل خير الانسان ونفعه ، وتعدد آيات الله الكونية التى تحمل دلالة التسخير وضرورة استثمار كل ما فى الكون لنفع الانسان . فقال تعالى : وسخر لكم ما فى السموات وما فى الأرض جميعا منه أن فى ذلك آيات لقوم يتفكرون» (الجاثية - ١٣) ، وفى موضع آخر قال تعالى : «الله الذى خلق السموات والأرض وأنزل من السماء ماء فأخرج به من الثمرات رزقا لكم وسخر لكم الفلك لتجرى فى البحر بأمره وسخر لكم الشمس والقمر دائبين وسخر لكم

الليل والنهار ، وآتاكم من كل ما سألتموه ، وإن تعدوا نعمة الله لاتحصوها
إن الانسان لظلوم كفار» (ابراهيم ٣٢ - ٣٤) .

هذه الآيات وغيرها تبين أن مظاهر الكون والطبيعة خلقت لنفع الانسان
وخيره ، كما أنها تحث المسلم على استخدام عقله وفكره ليكشف عن قوانين
الطبيعة من أجل استغلال خيراتها وكنوزها وتسخيرها لصالحه ، وهذا يعنى
أن الكون وظواهره صديق حميم للانسان وليس عدوا له أو عقبة فى سبيل
تقدمه على عكس ما قالت نظرية داروين من أن الانسان يعيش فى بيئة غير
مطروعة وأن يد الطبيعة ملطخة بالدماء وإن البقاء للأصلح (٢٩) .

فالشعور بالسلام بين الكون وظواهره وبين الانسان يمضى فى طريقه
مطمئنا يحاول كشف سنن هذا الكون بروح من يتعرف الى هذا الكون لا من
يتصارع معه وكلما كشف سنة من سننه جعلها للخير واتجه بها اليه لأن
كشفيها لم يجيء نتيجة معركة انما نتيجة صداقة ولأنها من صنع الله الذى
يدعوه الى الخير والبر وينهاه عن الشر والعجز (٣٠) .

وإذا كان الكون يمثل خير صديق للانسان وخير أداة لتقدمه ونفعه ،
فإن ذلك يقتضى أن يتبادل الانسان هذا الخير مع الكون وظواهره فلا
يسرف فى استخدام ما أنعم الله به عليه فقال تعالى : «ولا تسرفوا ، انه لايجب
المسرفين» (الأنعام - ١٤١) ولا يفسد فى الأرض ولا يظلم أخاه الانسان
ولا يعتدى على الآخرين ، فقال تعالى : «ولا تعمدوا ان الله لايجب المعتدين»
(البقرة - ١٩٠) أى يستخدم ما سخر الله له فى حدود ما شرع الله به .

تلك هى مقومات التصور الاسلامى للكون وظواهره التى يمكن
استخلاصها من آيات الله الكونية وهذه المقومات تشكل فى كليتها اطارا فلسفيا
للتربية الاسلامية يتعلق بالعلاقة بين الانسان والكون الذى يمكن أن تحدد
فى ضوءه التطبيقات التربوية التى تسهم فى بناء الانسان المسلم .

التطبيقات التربوية

لقد تبين لنا من مقومات التصور الاسلامى للكون ، أن هذا الكون
العظيم (عالم الشهادة) مجال للنظر والتأمل والتدبر والتفكر لاستكناه أسراره

وإدراك الحكمة السامية وراء خلق موجوداته ، كما أنه مجال للنفع والتسخير للإنسان للقيام بمهمة الخلافة التي أبت سائر المخلوقات أن تحملها وأشرفت من حملها من أجل تحقيق الغاية النهائية لوجود الإنسان فى هذا الكون وهى العمل الصالح وإخلاص العبادة لله وحده . وفى هذا الجزء سوف نحاول ترجمة مقومات التصور الإسلامى الى واقع تربوى يسهم فى تربية الإنسان المسلم من خلال المحاور الرئيسية للعملية التعليمية وهى : الأهداف ، والمحتوى ، والطريقة ، والمعلم .

أولا : الأهداف التربوية :

لاشك أن الأهداف التربوية هى نقطة البداية فى أى عمل تربوى ، فعلى ضوءها يتحدد الإطار العام للعملية التعليمية بجميع أبعادها من مناهج مدرسية ، وطرائق وأساليب تقييمية . ونرى أنه لا بد من التمييز هنا بين الأهداف التربوية ، والأهداف التعليمية قبل أن تحدد الأهداف التربوية لدراسة الكون وظواهره .

فالأهداف التربوية (Education Aims) هى التغييرات المراد تحقيقها فى سلوك الفرد والمجتمع بمعنى آخر هى مجموعة الغايات والمقاصد القومية التى يتحدد فى ضوءها هوية الفرد والمجتمع . أما الأهداف التعليمية (Teaching Objectives) فهى التغييرات المراد تحقيقها فى سلوكيات الفرد من خلال موقف تعليمى معين أو خبرة تدريسية معينة ، ويطلق عليها فى الوسط التربوى الأهداف السلوكية (Behavioral Objectives) ويعرف الهدف السلوكى بأنه : «التغيير المرغوب المتوقع حدوثه فى سلوك المتعلم والذي يمكن تقويمه بعد مرور المتعلم بخبرة تعليمية معينة» (٣١) .

وبذلك يمكن القول بأن الأهداف التعليمية جزء من الأهداف التربوية ، فالأهداف التربوية توجه الأهداف التعليمية وتمنحها الشرعية اللازمة ، بينما تعمل الأهداف التعليمية على تجميد الغايات التى تتضمنها الأهداف التربوية فى ممارسات عملية « (٣٢) .

ويصنف بلوم (Bloom) الأهداف التربوية الى ثلاثة مجالات مختلفة تتناول معظم أنواع السلوك التى يمكن أن تتوجه إليها العملية التعليمية

بهدف تغييرها ، وهذه المجالات هي : المجال المعرفى (Cognitive Domain) ويتضمن الأهداف التى تتعلق بالعمليات العقلية المعرفية مثل التذكر والادراك والاستدلال والمجال الوجدانى (Affective Domain) : ويتضمن الأهداف التى تتعلق بالعمليات النفسية مثل الميول والاتجاهات والقيم وأوجه التقدير والمجال النفس حركى (Psychomotor Domain) ويتضمن الأهداف التى تتعلق باكتساب المهارات مثل المهارات العقلية واليدوية التى تتضمنها العملية التعليمية (٣٣) .

ويعد تصنيف بلوم مقبولاً الى حد كبير فى الوسط التربوى ، بل ويمكن توظيفه ليتناسب مع أهداف التربية الاسلامية ، وسوف نوضح ذلك عند تحديد أهداف التربية الاسلامية التى تتعلق بالكون .

ومن المعروف أن الأهداف التربوية لا بد لها من مصدر تشتق منه ومعطيات وركائز تعتمد عليها فى صياغتها ، ولهذا فان معطيات الاسلام للانسان والكون والحياة تعد المصدر الأساسى لأهداف التربية الاسلامية . ولقد حدد الله سبحانه وتعالى الهدف الأساسى والنهائى لوجود الانسان فى الكون فى قوله تعالى : «وما خلقت الجن والانس الا ليعبدون» (الذاريات - ٥٦) ، وعليه فان أهداف التربية الاسلامية ينبغى أن تدور حول هذه الغاية النهائية لحياة البشر وهى : «عبادة الله» .

ولهذا يتفق مفكرو الاسلام ورجال التربية على أن الهدف العريض والنهائى للتربية الاسلامية «هو اعداد الانسان الصالح العابد لله حق عبادته أى «يصير الانسان - كل انسان - عابدا ، ذلك هو الهدف الكلى للتعليم والتربية فى الاسلام» (٣٤) . ومفهوم العبادة أوسع مدلولاً من اقامة الشعائر ، فالانسان لا يمكن أن يقضى حياته كلها فى اقامة الشعائر ، والله لم يكلفه بهذا ، وانما كلفه بألوان أخرى من النشاط وذلك من مدلول قوله تعالى : «وان قال ربك للملائكة انى جاعل فى الأرض خليفة» (البقرة - ٣٠) (٣٥) : أى أن مفهوم العبادة فى الاسلام «يشمل نشاط الانسان كله من اعتقاد وفكر وشعور وتصور وعمل ما دام الانسان يتوجه بهذا النشاط الى الله ويلتزم فيه شرعه ويسير على منهجه» (٣٦) .

وفى ضوء تقسيم الأهداف الى أهداف تربوية وأخرى تعليمية فان (دراسات تربوية)

الهدف النهائي للتربية الاسلامية يتحدد فى اعداد الانسان الصالح المؤمن بالله العابد له وحده ، كما تتحدد الأهداف التعليمية الاسلامية فى بناء الشخصية المسلمة المتكاملة التى يصفها علماء النفس بأنها «بنية موحدة متماسكة متناسقة ذات صيغة مميزة ، ومنفردة ، نواتها العبودية لله والتقوى والاحسان ، ومعالمها الحرية والاستقلال والكرامة والايجابية والتفرد والتفتح والتوازن» (٣٧) .

وإذا كانت العبادة هى الغاية النهائية للتربية الاسلامية ، فان السؤال الذى يحتاج أن نجيب عليه فى هذا المقام هو : ما أهداف التربية الاسلامية التعليمية التى يمكن اشتقاقها من مقومات التصور الاسلامى للكون وظواهره ؟ وكيف يمكن صياغتها فى أهداف سلوكية اسلامية تحقق بناء الانسان المسلم ؟ وللإجابة عن هذا السؤال ، فانه فى ضوء مدلولات آيات الله الكونية يمكن تحديد أهداف التربية الاسلامية فى ثلاثة مجالات هى :

- (أ) أهداف تتعلق ببناء العقيدة
- (ب) أهداف تتعلق بتربية العقل
- (ج) أهداف تتعلق بتربية الجانب الاجتماعى

(أ) الأهداف العقائدية : ان عناصر الكون وظواهره وأحداثه مجال خصب لتربية ايمانية تستهدف عقد الصلة الدائمة بين الخالق والمخلوق من أجل تعزيز ايمان الفرد بالله ، وتحقيق العبودية لله وحده ، وتتجلى فى آيات الله الكونية اشارات ومدلولات لمعالم هذه التربية الايمانية التى تبنى عقيدة الانسان المسلم على التقوى والايمان والعمل الصالح لكى يعبد الله حق عبادته . وفى ضوء التصور الاسلامى للكون يمكن أن نستخلص بعض أهداف التربية الاسلامية التى تبنى عقيدة الانسان المسلم فيما يلى :

- ١ - حث الانسان على اكتساب المعرفة الكونية والتأمل فيها ، والبحث فى جوانبها من أجل ادراك الحكمة السامية وراء خلق هذا الكون العظيم .
- ٢ - النظر الى الكون وظواهره على أنه المصدر الأساسى لاستنباط الدلائل والبراهين العقلية القاطعة على وجود الله ووحديته وتفرد بالملك والتدبير .

٣ - اعتبار العلوم الكونية طريقا لتعزيز الايمان بالله ، وترسيخا لعقيدة الفرد المسلم .

٤ - الاستزادة من معرفة التنظيمات والتوافقات الالهية المطلقة الدلالة التي تتجلى فى حقائق الكون وأسراره ، فهى السبيل الى تلمس قدرة الله وعظمته وبيدع صنعه .

٥ - ادراك مظاهر الاعجاز العلمى الخالد والمتجدد فى كل صفحة من صفحات الكون وجعلها دوافع لاستثارة النزعة الفطرية فى الانسان للبحث عن هذا الكون ، وتدعيم حاسة التدين التي تجعل الفرد يميز بين الخير والشر وبين الأسباب المادية والأسباب الالهية .

٦ - حث الانسان على طلب العلم والبحث والتجريب وكشف المزيد من أسرار الكون ، وادراك أن المعرفة بأسرار الكون ليست أهدافا أو غايات فى ذاتها بقدر ماهى وسائل لبناء العقيدة الصحيحة والايمان الكامل بالله .

٧ - تربية الانسان على الطاعة والاخلاص فى العمل لوجهه الكريم وذلك بعد أن يستشعر أن كل ما فى الكون خاضع لله ولتدبيره ولأمره ومشينته ، وهذا كفيلا أن يربى عواطف الانسان المسلم وانفعالاته على طاعة الله والخوف منه والخشوع له .

٨ - ادراك أن تفاعل الانسان مع الكون عبادة ، فالعلم عبادة ، وعمارة الأرض وتسخيرها عبادة ، والنظر فى الكون والتأمل فى عظمة الخالق عبادة ، وهذا يربى فى الانسان الرؤية الشاملة للهدف النهائى من خلق هذا الكون .

٩ - تربية القيم الجمالية لدى الانسان ، فالكون ملىء بآيات الجمال المتناسقة ، والصور التعبيرية الرائعة التي تتمثل فى الجبال والأنهار والسهول والوديان وغيرها من الموجودات التي تدعو الانسان الى التدبر فى جمال الخلق وتناسقه وابداعه وتعلقه بأعماق الكون الفسيح .

جملة القول أن حقائق الكون وظواهره وأحداثه مادة التربية الاسلامية ووسيلتها لتربية عقيدة الانسان المسلم ، واعداه لتحقيق الهدف النهائى الذى خلق من أجله وهو عبادة الله وطاعته .

(ب) الأهداف العقلية : لقد مجد الاسلام العقل ، وأشاد به ودعا الانسان الى ضرورة استخدامه وتوظيفه لنفعه وتثبيت عقيدته . وقد تكررت اشارات القرآن الكريم الى تمجيد العقل والاشادة به فى مواضع كثيرة ، وصيغ متعددة مثل قوله تعالى : يعقلون ، تعقلون ، عقلوه ، يعقلها ، أولى الألباب ، أولى العقول ، أولى النهى وغيرها من الاشارات التى جاءت فى شأن وظائف العقل مثل : التذكر والتدبر والتفكر والنظر .

هذه الاشارات فى مجملها جاءت مؤكدة على أن العقل قوة مدركة فطرية فى الانسان ، وأنه يستعمل لثلاثة معان : الأول : الادراك ، والثانى : العمل بمقتضى الادراك ، والثالث : التعقل القلبي « (٢٨) ، أى أن العقل وظيفة وليس شيئاً قائماً بنفسه وهكذا «ذكر القرآن الكريم جزءاً من مكونات الانسان التى يراها الاسلام ذات أهمية خاصة لأن بها يتم ادراك المسؤولية ، وتحمل تكاليف الأمانة» (٣٩) أى أن من وظائف العقل «أن يتأمل فيها ، يدركه ويقبله على وجوهه ، ويستخرج من بواطنه وأسراه ، ويبينى عليها نتائج وأحكامه» (٤٠) وعلى أساس هذه الوظيفة الادراكية كان العقل مناط التكليف لحمل الأمانة ، وتحديد رسالة الانسان فى هذا الكون .

وترتبط المعرفة بالعقل ارتباطاً وثيقاً ، فالحكمة السامية وراء نعمة العقل التى خصها الله سبحانه وتعالى بالانسان ، أن وجود العقل يدفع الانسان الى المعرفة والتدبر فى ملكوت الله ، وهذا هو أهم السبل لمعرفة الله سبحانه وتعالى ، وتعميق الايمان به وغرس العقيدة الصحيحة فى ضوء المنهج الذى شرعه الله تعالى . وبناء على ذلك فان المعرفة الكونية هى احدى المجالات التى يستخدمها العقل ليحقق من خلالها خليفته التى أرادها الله .

والتأمل لآيات الله الكونية يدرك التوجيهات القرآنية الصريحة التى تحث الانسان على البحث فى الكون ليكتشف أسراره ، ويدرك القوانين والنواميس التى تسيّر نظامه وحوادثه وتسخير خبراته وكنوزه ، وكل ما أودعه الله فيه من نعم لصالحه . وهذا يتطلب أن يتفاعل الانسان مع الكون بعقلية علمية . وأن يحقق العقل وظيفته الادراكية كالنظر والتدبر والتفكر فى آيات الكون ، وأن يدرك الانسان المسلم أن اكتساب المعرفة الكونية ليس لمجرد العلم بها ، وإنما لتكون هادياً يوجه الانسان الى طريق الحق ولتخرجه من

الظلمات الى النور ، وتهديه الى معرفة الله سبحانه وتعالى الذى أعطى كل شىء خلقه ثم هدى .

وفى ضوء توجيهات الآيات الكونية للإنسان بالتفكر والتأمل والنظر والبحث فى أسرار الكون يمكن أن نستخلص بعض أهداف التربية الاسلامية التى تربي عقل الانسان المسلم فيما يلى :

١ - تنمية الاسلوب العلمى فى التفكير والتأمل والتدبر فى موجودات الكون من أجل اكتشاف القوانين والنواميس التى تحكم العلاقات بين عناصره التى تقف وراء ظواهره وتعود الانسان وتدرجه على خطوات التفكير العلمى وتطبيقه فى حياته العلمية واليومية .

٢ - تعويد الانسان على الاعتماد على الحواس التى أنعم الله بها عليه للوصول الى المعرفة الحقيقية بشرط أن تستخدم هذه الحواس فى استقامة وعدم تعطيلها أو الانحراف بها عن تحقيق الوظيفة التى خلقت من أجلها ، مصداقاً لقوله تعالى : «ان السمع والبصر والفؤاد كل أولئك كان عنه مسئولا» (الاسراء - ٣٦) .

٣ - حث الانسان على عدم التسرع فى اصدار الأحكام قبل استكمال المعلومات اللازمة ، والتعرف على الحقيقة كاملة ، ودراسة الأمر دراسة واقعية من جميع جوانبه ، وأن يبنى الأحكام على حقائق ومسلمات لا على أساس الأهوام والظنون تصديقا لقوله تعالى : «ان جاءكم فاسق بنبأ فتبينوا أن تصيبوا قوما بجهالة فتصبحوا على ما فعلتم نادمين» (الحجرات - ٦) .

٤ - تحرير الانسان من الخرافات والأوهام وأعمال السحر وأشكال التفكير الخاطئة ، وتدريبه على التعليل والقياس والاستدلال العقلى فى ادراك العلاقة بين الظواهر الكونية وبين مسبباتها الحقيقية التى تتعدى المسببات المادية تصديقا لقوله تعالى : «وآتيناه من كل شىء سبيبا فاتبع سبيبا» (الكهف - ٨٤ ، ٨٥) .

٥ - تصحيح المفاهيم والتصورات الخاطئة التى تتعلق بالظواهر الطبيعية الناتجة عن القصص الخيالية الأسطورية التى سادت العصور القديمة ، وربط المفاهيم والتصورات بحقائق ونظريات العلم الحديث التى تؤكد خطأها .

٦ - تعويد الانسان على نشر المعرفة الصحيحة وعدم كتمان أى علم اهتدى اليه مصداقا لقوله تعالى : « ان الذين يكتُمون ما أنزلنا من اليينات والهدى من بعد ما بيناه للناس فى الكتاب أولئك يلعنهم الله ويلعنهم اللاعنون» (البقرة - ١٥٩) وربط المعرفة بتطبيقاتها فى حياته لقوله تعالى : «يا أيها الذين آمنوا لم تقولون ما لاتفعلون كبر مقتا عند الله أن تقولوا ما لا تفعلون» (الصف ٢ ، ٣) .

٧ - تنمية الاتجاهات العلمية الايجابية التى تتعلق بالتفكير فى معجزات الله الكونية وذلك من خلال الاستعانة بنتائج العلم التجريبي لتوضيح واستجلاء المدلول العلمى لآيات الله الكونية .

٨ - غرس أخلاقيات البحث العلمى التى تتمثل فى الأمانة العلمىة والموضوعية والتجرد من الميول والأهواء ، والبعد عن الغرور بالمعلم والمعرفة، وتوظيف العقل لما فيه صلاح الدين والدنيا .

(ج) الأهداف الاجتماعية : يهتم الاسلام بتربية الجانب الاجتماعى للانسان المسلم من أجل أن يدرك حقوقه وواجباته ويقدر مسؤولياته نحو نفسه ونحو مجتمعه المسلم ، فالانسان اجتماعى بفطرته بحكم خلق الله مصداقا لقوله تعالى : «يا أيها الناس انا خلقناكم من نكر وأنثى وجعلناكم شعوبا وقبائل لتعارفوا ان أكرمكم عند الله اتقاكم ان الله عليم خبير » الحجرات - (١٣) .

والنظام الاجتماعى فى الاسلام يقيم توازنا بين الفرد والمجتمع ، أى يقوم بينهما تكامل يوجب على كل منهما تبعات ويرتب لكل منهما حقوقا ولذلك نظم الاسلام علاقة الفرد بأسرته ، وعلاقة الفرد بالمجتمع وركز على ايجاد الانسان الصالح للعيش فى هذا العالم الكبير . (٤١) . وفى ضوء معالم النظرية الاجتماعية فى الاسلام فان التربية الاسلامية «تعمل على تنشئة الأفراد اجتماعيا وتكوينهم تكوينا صالحا فى سبيل تنمية شخصية الانسان العابد لله ، وذلك عن طريق تنمية صفاته الفردية وغرس الفضائل الاجتماعية بحيث يعرف حقوقه وواجباته ، ولايطغى بفرديته على المجتمع ولايطغى المجتمع عليه (٤٢) .

ولما كان الانسان مستخلفا فى هذا الكون ومطالبا بالتعمير والتسخير

لكل ما فيه من نعم وثروات وكنوز لمنفعه ، فان تفاعل الانسان مع عناصر الكون وظواهره يقتضى واجبات ومسئوليات معينة يقوم بها الفرد تجاه البيئة الطبيعية التى تحيط به ، وفى ضوء خصائص الانسان الصالح العابد لله حق عبادته ، وفى ضوء التصور الاسلامى لأبعاد الكون وظواهره يمكن أن نستخلص بعض أهداف التربية الاسلامية التى تربي الجانب الاجتماعى للانسان المسلم فيما يلى :

١ - تنمية الشعور بالمسئولية وتقدير نتائجها ، فالعلاقة التسخيرية التى تربط الانسان بالكون تقتضى أن يكون الانسان مسئولا عما يؤديه من عمل ، وملتزما فى عمله بشرع الله ومتشعبا بروح الخدمة وحب الناس والتعاون معهم من أجل الخير والصالح العام ، ومضحيا فى سبيل خدمة دينه واعلاء كلمة الله سبحانه وتعالى وصدق الله العظيم حيث يقول : «وكلهم آتية يوم القيامة فردا» (مريم - ٩٥) .

٢ - تنمية القيم نحو حب العمل والاخلاص فيه ، فلن تتحقق مهمة التسخير التى أرادها الله الا باتقان العمل والاخلاص فيه ، ولن يتحقق الانتاج والابتكار والنمو الاقتصادى للمجتمع الا باحترام العمل وتقوى الله وخشيته فى السر والعلن .

٣ - تنمية الاتجاهات الايجابية نحو المحافظة على التوازن البيئى وعدم الاخلال بمقومات التوازن الطبيعى التى تجعل الانسان يعيش فى وفاق مع بيئته لايطغى ولا يفسد ولا يتجاوز حد التسخير النافع الذى أمر به الله سبحانه وتعالى فى شريعته .

٤ - تنمية الاحساس الدينى الذى يجعل الانسان حارسا أميناً على ما أسودعه الله فى الكون من نعم وأن يستغلها بحكمة وتدبر حتى لا يكون اثمها أكثر من نفعها ، فلا يسرف ولا يبذر ولا يبدد بل يستفيد من هذه النعم بقدر ما تيسر له الحياة .

هذه الأهداف فى مجملها تربي الجانب الاجتماعى للانسان المسلم ، وترسم له العلاقة الصحيحة التى ينبغى أن يكون عليها فى تفاعله مع البيئة الطبيعية التى تحيط به والتى تحقق لنا فى النهاية الانسان المسلم الصالح العابد لله حق عبادته .

ثانياً : المحتوى :

يقصد بالمحتوى «مجموعة الخبرات التربوية والحقائق والمعلومات التي يرجى تزويد الطلاب بها ، وكذلك الاتجاهات والقيم التي يراد تنميتها ، والمهارات النفس حركية التي يراد اكتسابها بهدف تحقيق النمو الشامل المتكامل لهم فى ضوء الأهداف المقررة» (٤٣) .

ويرتبط المحتوى بالأهداف ارتباطاً وثيقاً ، ففى ضوء الأهداف المقررة يتحدد اختيار المحتوى وتنظيمه . وتعد عملية الاختيار والتنظيم من أهم الأمور التي تتضمنها استراتيجيات التخطيط للمناهج الدراسية ، وعليه فان اختيار المحتوى وتنظيمه يتم فى ضوء الهدف العام والنهائى للتربية الاسلامية وهو بناء الانسان الصالح العابد لله حق عبادته الذى يتفاعل بالمحتوى والايمان مع بيئته الطبيعية والاجتماعية .

ولقد تبين لنا فى مستهل البحث أن مصادر المعرفة من المنظور الاسلامى هى الكون المادى (عالم الشهادة) ، والوحى الالهى (عالم الغيب) وبناء على ذلك فان العلوم نوعان ، «علوم سمعية أى جاءت بالسمع عن طريق الوحى والرسول ، وعلوم عقلية أى تلك التى وجه الله العقل للبحث بها ، وكلا النوعين علوم شرعية لأن ثمرتها الكشف عن آيات الله فى الوحى والخلق» (٤٤) فالاسلام ينظر الى المعرفة نظرة كلية شاملة بمعناها المطلق الذى يشمل جميع العلوم والمعارف النافعة للانسان فى دينه ودنياه ، أى لايفرق بين علوم كونية وعلوم شرعية» لأن أصلها واحد ، ومصدرها واحد وهو الخالق سبحانه وتعالى ، وميدانها واحد وهو الخلق أو الوجود ، وغايتها واحدة وهى معرفة الله سبحانه وتعالى « (٤٥) .

وإذا كانت هذه معطيات الاسلام لطبيعة المعرفة ، فان اختيار المحتوى وتنظيمه من وجهة النظر الاسلامية ينبغى أن يتم فى ضوء مبادئ الوحدة ، والشمول والتكامل ، فالعلوم الشرعية تحقق هدف المعرفة بالوحى الالهى (عالم الغيب) والعلوم الكونية تحقق هدف المعرفة بالكون وامكانية تسخيرها وبذلك تصبح العلوم الشرعية والكونية علوماً اسلامية مادامت داخل الاطار الاسلامى ومتفقة مع تصوره ومفهومه وملزمة بأحكامه وكلها مطلوبة بقدر للمسلم العادى ومطلوبة على مستوى التخصص لفقهاء الأمة ومجتهديها وعلمائها « (٤٦) .

وإذا رجعنا الى آراء علماء الاسلام فى مدلولاتهم لمحتوى المنهج الإسلامى ، فإننا نلمس وحدة النظرة والاتفاق على التكامل بين العلوم الشرعية والعلوم الكونية فى تحقيق الغاية النهائية وهى المعرفة بالله سبحانه وتعالى واخلاص العبودية لله وحده . وقد أشرنا الى مراتب العلوم والمعرفة عند ابن عبد البر وابن تيمية ، والغزالي ، وابن خلدون والحقيقة التى نستخلصها من آرائهم أن العلوم الشرعية والعلوم الكونية كلاهما مكون أساسى من مكونات محتوى المنهج ، وكلاهما مهم لاعداد الانسان المسلم لدينه ودنياه ومما يؤكد على ذلك أنه فى صدر الاسلام لم يكن هناك سوى نظام واحد للتعليم تدرس فيه العلوم الدينية البحتة جنباً الى جنب مع العلوم الدنيوية مثل الهندسة والطب» (٤٧) وهذا يدعونا الى ازالة الحواجز الجامدة بين العلوم الدينية والعلوم الدنيوية التى تتسم بها بعض أنظمة التعليم المعاصرة ، وان تعالج العلوم الدنيوية بروح الشريعة الاسلامية ، أى يتم معالجة المعرفة فى العلوم والرياضيات والهندسة والطب فى ضوء التكامل والترابط الوثيق بينها وبين العلوم الشرعية ، لهذا تتجه البلدان الاسلامية الآن الى الأخذ بالتأصيل الإسلامى للعلوم الطبيعية والانسانية فى ظل التقسيم المعمول به فى أنظمتها التعليمية .

وبناء على ذلك ، يمكن أن نحدد بعض الاعتبارات التى ينبغى مراعاتها عند اختيار المحتوى وتنظيمه فى العلوم الكونية من المنظور الإسلامى فيما يلى :

١ - أن يعكس المحتوى مبادئ الوحدة والتكامل والشمول بين الانسان والكون والحياة وأن يبرز التفاعل بينهما من أجل تحقيق الغاية النهائية من وجود الانسان فى الكون .

٢ - التوجيه الإسلامى للمعرفة الكونية بحيث تصبح وسيلة لمعرفة الله سبحانه وتعالى ، وتدعيماً للإيمان والتقوى والورع .

٣ - ان يتم تنظيم المحتوى بطريقة تسمح بغرس الفضائل وبناء القيم الاسلامية ، وتربية الجانب السلوكى للانسان .

٤ - أن يقرب المتعلم من الفهم الصحيح لادراك وجود الله من خلال آثاره فى الكون وأن يجعل المتعلم يستشعر بالمقرب بينه وبين الخالق .

٥ - ألا تقدم الحقائق للمتعلم على أنها أجزاء مبتورة من كل أكبر هو الكون بوحدياته وشموله ، بل يجب أن يكشف عن العلاقة بين سائر المخلوقات وبين خالقها ، وأن يدرس القوانين والأسباب والنتائج على أنها مظهر لسنن الله فى تنظيم الكون (٤٨) .

٦ - أن تعرض الحقائق العلمية بأسلوب يساعد على التفكير والبحث والاستقصاء وصولاً الى الكشف عن الغاية النهائية التى تكمن وراء السنن والقوانين التى تسيّر العلاقات بين موجودات الكون .

٧ - أن يتم تناول الحقائق العلمية بأسلوب يدعم ادراك المتعلم بأن الانسان مهما توصل من علم فان علمه سيظل محدوداً مصداقاً لقوله تعالى : (وما أوتيتم من العلم الا قليلاً) (الاسراء - ٨٥) .

٨ - البعد بقدر الامكان عن المعرفة الجدلية التى لا طائل من ورائها والتى تقع فى حدود ألكون المادى ، مصداقاً لقوله تعالى : « ولاتتقف مالميس لك به علم » (الاسراء - ٣٦) .

٩ - أن تبرز الحقائق العلمية التوافقية بين الدين والعلم وعدم التعارض بينهما ، مع مراعاة ربط حقائق العلم التجريبي بالنصوص القرآنية لتوضيح معجزات الله سبحانه وتعالى فى خلقه .

وخلاصة القول أن هذه الاعتبارات تستهدف التوجيه الاسلامى لمحتوى المناهج الدراسية ، - وبصفة خاصة فى العلوم الكونية - الذى يدعم ايمان الفرد بالله ، ويرسخ عقيدته ، ويقوى فيه الالتزام بالتفاعل المثمر والصالح مع عناصر الكون ليحقق الخلافة التى أرادها الله .

ثالثاً : طريقة التدريس :

ان طريقة التدريس هى الترجمة العقلية للأهداف المرجوة من خلال المحتوى أو المنهج الدراسى لأحداث التغيير المرغوب فيه فى سلوك المتعلم . والطريقة بمدلولها الصحيح أكثر من مجرد وسيلة لتوصيل المعلومات ، فهى نشاط تفاعلى بين عدة أطراف : معلم ، ومتعلم ، وأهداف ، ومحتوى .

وجدير بالذكر أن نشير هنا الى أن طريقة التدريس ليست هدفاً فى

ذاتها ، بل هى وسيلة لحدوث التغيير المرغوب فيه فى سلوك المتعلم ، كما أنه لا توجد هناك طريقة تدريس أفضل من غيرها بل هناك طريقة تدريس أنسب ، فالطريقة الناجحة هى الطريقة التى تتناسب مع طبيعة الدرس ومستوى المتعلم ، وامكانيات المتعلم .

من هذا المنطلق ، فإن الطريقة من المنظور الإسلامى هى الأساليب التى يتبعها المعلم فى توظيف المحتوى لبناء الانسان المسلم فى جوانبه العقائدية والعقلية والجسمية والخلقية والوجدانية والاجتماعية ، والتى تحقق التوجيه الإسلامى لعناصر المحتوى الذى يعمق فى أذهان المتعلم الصلة الدائمة بين الله والانسان والكون والتى تصوغ العملية التدريسية بروح الاسلام وخالقياته فى ضوء الهدف العام وهو تحقيق العبودية لله وحده وطاعته وتقواه .

وطرق تدريس التربية الإسلامية تتنوع بحسب مناسبتها لتحقيق الأهداف المرجوة واذنا رجعنا الى مقومات التصور الإسلامى لأبعاد الكون وظواهره التى تؤكد على أن الكون وأبعاده مصدر للعلوم والمعارف ، ومجال للفكر والنظر والتأمل والتدبر فى عظمة خلقه ، وأن العلاقة بين الانسان والكون علاقة مسخر وأن العلاقة بين الله والانسان علاقة عابد ومعبود ، ومنعم ومنعم عليه ، وأن كل ما ورد من حقائق علمية فى آيات الله الكونية ليست غاية فى ذاتها ، وانما هى وسيلة للتعرف على خالق هذا الكون وصفات كماله ، واكتشاف العلاقات والقوانين والسنن التى تنظم الكون حتى يمكن استثمارها انفع الانسان .

فان هذه المقومات تقتضى الاهتمام بأساليب معينة عند تدريس المعرفة التى تتعلق بالكون وظواهره فى شتى مجالات المعرفة ، وفيما يلى سوف نناقش بايجاز أهم هذه الأساليب .

١ - أسلوب التفكير العلمى : تؤكد الاشارات القرآنية على استخدام المنهج العلمى فى التفكير من خلال تمحيص الواقع وتجربته واستخلاص النتائج والاستدلال العقلى وذلك بالنظر والتدبر والتأمل والاستبصار فى أبعاد الكون وظواهره ، وخطوات التفكير العلمى من المنظور الإسلامى تبدأ «بالاحساس بالظاهرة ثم الانتقال الى خطوة الوعى بهذه الظاهرة وتحديد

أطارها وميدانها ، ثم الانتقال الى خطوة التعرف على تفاصيل الظاهرة من خلال تحرى المعلومات المتعلقة بها وجمعها ، ثم الانتقال الى مرحلة تحليل هذه المعلومات وتدبرها وتصنيفها واكتشاف العلائق بينها ، ثم الانتقال الى خطوة اكتشاف الحكمة الكامنة وراء الظاهرة » (٤٩) .

ومن المقومات الأساسية ، التى يتطلبها المنهج العلمى فى التفكير - الاعتماد على الحواس والعقل ، وتوفر درجة عالية من الموضوعية والتجرد والتزهد عن الهوى والالتزام بحدود معينة عند استخدام ذلك الأسلوب من التفكير ، وتحرر العقل من كل قيد «يعطل تقدمه» (٥٠) ، كما يتطلب أيضا تدريب العقل على أداء وظائفه التى تتمثل فى الملاحظة والاستدلال والقدرة على التمييز والربط بين الأسباب والنتائج .

والعلوم الكونية مجال واسع لاستخدام أسلوب التفكير العلمى ، وذلك لأن مصدرها الأساسى الكون وظواهره واحداثه ، فاستخدام هذا الأسلوب يساعد المتعلم على ادراك وجود الله وعظمته وقدرته فيما صنع وأبدع ، كما يساعده على فهم واستكشاف قوانين الطبيعة التى تحكم نظام الكون ويثبت فى نفس المتعلم صفات كمال الخالق ويدعم ايمانه ويرسخ عقيدته .

٢ - أسلوب الحوار والجدل : وهو نشاط عقلى يستهدف الوصول الى الاقناع ، «وقد أقر الاسلام من الجدل ما يرد به على الخصوم من الحجج والبراهين ، وما يساق من الأدلة لتثبيت العقائد وتقدير قواعد الله ، كما أقر الحوار والقصد منه الاسترشاد والنظر للعظمة والاعتبار أو الترجى والدعاء» (٥١) ، فقال تعالى : «وجادلهم بالتى هى أحسن» (النحل - ١٢٥) .

ولأسلوب الحوار أثر بالغ فى نفس المتعلم حيث يوقظ عواطفه وانفعالاته ويوجهها الى المثل الأعلى كما يساعده على تأصيل الفكرة فى نفسه ويعمقها الأمر الذى يؤدى الى الاقتناع (٥٢) . كما يربى العقل على التفكير السليم والوصول الى الحقائق بأسلوب علمى صحيح .

وهناك من الظواهر الكونية التى يمكن أن يستخدم فيها الحوار والجدل ، فعلى سبيل المثال يمكن استخدام هذا الأسلوب عند التعرض لقانون السببية وتوظيفه لبناء عقيدة المتعلم ، فالحوار والجدل المتتابع بين المعلم والمتعلم

يجعله يدرك أن كل ظاهرة من ظواهر الكون نتيجة وسببا في نفس الوقت لظاهرة أخرى ، وأن هناك سببا خارجيا لكل الأسباب والمسببات وهو الله ، وهذا لاشك يؤدي به الى عقيدة التوحيد والخلود . والأمر ينطبق على دراسة الظواهر الأخرى التي يجد فيها المعلم ارتباطا وثيقا بين النظر في الكون والاستدلال منه لتعزيز الايمان وبناء العقيدة ، مثل ظواهر الأرض ، وتعاقب الليل والنهار ، والتوازن البيئي بين عناصر الكون ، والجاذبية الأرضية ، ونسبية الزمان والمكان ، وتخليق المادة وغيرها .

٣ - أسلوب الاستنباط أو الاستدلال : وهو أسلوب يعتمد على النشاط

العقلي ، حيث يقوم المتعلم باستنباط معرفة جديدة من خلال الربط بين الواقع ومشاهداته . وآيات الله في الآفاق والأنفس معطيات لمعرفة متجددة وعدنا الله سبحانه وتعالى أنه سيكشفها لنا تباعا وحتى قيام الساعة مصداقا لقوله تعالى : «سنريهم آياتنا في الآفاق وفي أنفسهم حتى يتبين لهم أنه الحق» (فصلت - ٥٣) .

ان العبودية لله وحده ، المتمثلة في «شهادة أن لا اله الا الله» تتضمن مشاهدة آثار الله بالعقل والقلب ، وهذا لمن يتم الا بالاستنباط والاستدلال بحوار الفطرة الأصلية في الانسان لمعرفة وجود الخالق مصداقا لقوله تعالى: «فأقم وجهك للدين حنيفا فطرت الله التي فطر الناس عليها ، لا تبديل لخلق الله ذلك الدين القيم ولكن أكثر الناس لا يعلمون» (الروم - ٣٠) .

كما أن عقيدة التوحيد تنتج عن واقع مشهود نلمسه في كل صفحة من صفحات الكون ، حيث يجد الانسان في موجودات الكون وظواهره الأدلة والبراهين والحجة على وحدانية الله سبحانه وتعالى ، فالانسان يصل الى الايمان الكامل بالله وحده عندما يمزج بين الأدلة المستنبطة من العالم المادى وبين الأدلة الروحية المتأصلة في فطرته ، وعندما ينتاب الانسان شعور عميق وحزم بواحدانية الله سبحانه وتعالى ، هكذا تبني عقيدة التوحيد بالبحث والتقصي والاستنباط والاستقرار والاستنتاج .

وأسلوب الاستنباط من الوجهة العلمية له وجهان هما : الاستقراء

والاستنتاج (القياس) فالاستقراء هو تتبع الجزئيات وتفحصها للوصول الى

الكليات (النتائج) من خلال التجارب والمشاهدات ، وهذه العملية تساعد المتعلم على أن يكتشف ويتعرف على العلاقات وأوجه الشبه والخلاف بين عناصر الواقع . أما الاستنتاج فهو استخلاص الحقائق الخاصة من الكليات أو النظريات والقوانين أى يوضع الكل أو القاعدة العامة أمام المتعلم ويترك ليستنتج الحقائق الخاصة ويطبقها على أمثلة وأجزاء فى حياته وهذه العملية تساعد المتعلم على الاستدلال والتفكير .

وتطبيقات القرآن الكريم لأسلوب الاستنباط كثيرة ومتعددة الدلالة ، فالمستقرئ - مثلا - لسورة النحل يلمس المنهج الإسلامى فى الاستقراء والاستنتاج ، فالسورة تبدأ ببيت الطمأنينة فى قلوب الناس لأن الله بالغ أمره وفى الوقت الذى جرى به قدره فى اكونه فقال تعالى : «خلق السموات والأرض بالحق تعالى عما يشركون» (النحل - ٣) وبعد هذا الاستهلال بقدرته ووحدانيته وخلقه الاكوان كلها بالحق ، تصطبب السورة الناس غى اقناع استقرائى واستنباطى ليستولى على الانفس ليتذكروا ويتفكروا ويستنبطوا من عظام لا يخل لها النظام ، ونعم يشهدونها ويسمعونها ويتذوقونها ويستعملونها التى تتجلى فى آيات متعددة من السورة الى قوله تعالى : (وان تعدوا نعمة الله لا تحصوها ان الله لغفور رحيم) (النحل - ١٨) (٥٣) .

والمعلم المسلم يمكنه استخدام هذا الأسلوب كلما تعرض لمعرفة بالكون وظواهره فعلى سبيل المثال عند التعرض لمقومات التوازن البيئى الذى أراده الله تعالى لتستقيم الحياة منها بأمره ، يحث المتعلم على أن يتفحص جزئيات الظاهرة الكونية ، ليصل منها الى حقيقة أو قاعدة عامة تحكم هذه الظاهرة ، ثم يصنع هذه القاعدة العامة أمام المتعلم ليستنتج منها الحكمة السامية وراء هذه الظاهرة ثم يطبق ذلك بالمقياس على ظواهر أخرى من هذا الكون الفسيح . فظاهرة التقاء الماء العذب بالماء المالح دون اختلاط والتى أشار اليها الحق تبارك وتعالى فى قوله : «مرج البحرين يلتقيان ، بينهما برزخ لا يبغيان » (الرحمن - ١٩ ، ٢٠) مشاهدة واقعية لجزئيات قاعدة عامة أو قانون أو نظرية التوتر السطحى ، التى يمكن أن تستخلص منها حقيقة خاصة وهى استقامة الحياة لتحقق أمر الخلافة . وهكذا آيات الله الكونية أمثلة حسية تتجسد فيها عمليات الاستقراء والاستنتاج فالأمر يتوقف على حماس المعلم للاستعانة بهذه الأمثلة لتدعيم ايمان المتعلم .

٤ - أسلوب الاستكشاف أو الاستطلاع : والأسلوب الاستكشافي أو الاستطلاعي (Discovery Approach) يجعل المتعلم يفكر وينتج ويبتكر ، فهو أسلوب يهتم بتنمية المهارات والعمليات العقلية عن طريق المشاركة الفعلية في عملية التعلم . «يميز بعض المربين بين الطريقتين الاستكشافية (Discovery) والطريقة الاستطلاعية (Inquiry) ويسمونها أحيانا الطريقة الاستكشافية المقيدة والطريقة الاستكشافية الحرة ، حيث يعتقدون بأن استعمال الطريقة الاستكشافية الحرة تجعل الطالب أكثر اعتمادا على نفسه من الطريقة المقيدة ، فقد يعطى الطالب مشكلة علمية يبحثها أو يأتي هو بالمشكلة ، ويقوم باقتراح الفرضيات واختبار صحتها بالتجريب ، ثم التوصل الى الاستنتاجات وهو بذلك يمارس فعليا التفكير العلمي ، بينما في الطريقة المقيدة (الاستكشافية) يكون الطالب موجه من قبل المدرس يحمله اقتراحات وأسئلة ونشاطات تساعده في عملية الاكتشاف » (٥٤) .

وتنمية العمليات العقلية هدف يحث عليه الاسلام ، بل ويندد بمن لا يستخدمون عقولهم ويعطلون وظيفة العقل الأساسية ، وعملية الاستكشاف والاستطلاع من أكثر العمليات فاعلية في تنمية تفكير المتعلم وتوجيهه السلي لتلمس آثار وجود الله وعظمة قدرته ، فالعلم يوجه المتعلم الى الحقائق الكونية عن نشأة الكون وظواهره الطبيعية ثم يتركه يستكشف بحواسه التفصيلات التي تؤدي به الى ادراك الرؤية الشاملة لدلالات وجود الله ووحدانيته ، وهذا ما نلمسه في المنهج القرآني حيث نجد القرآن الكريم يخبرنا بالحقيقة العلمية ويترك برهانها التجريبي للعقل البشري يصل اليه بالبحث والتجريب والاستكشاف والاستطلاع والاستنباط أو غيرها من العمليات العقلية . ويمكن تطبيق هذا الأسلوب في العلوم الطبيعية وغيرها فعند تدريس المجموعة الشمسية في مادة الطبيعة قد يسأل المتعلم عن سبب قسم الله سبحانه وتعالى بمواقع النجوم ، ولماذا هو شيء عظيم فقال تعالى : (فلا أقسم بمواقع النجوم ، وانه لقسم لو تعلمون عظيم) (الواقعة - ٧٥ ، ٧٦) .

هنا يترك المتعلم ليستكشف ويستطلع بالبحث والملاحظة والتجريب عظمة هذا القسم ، فاذا عرف أن كل نجم في موقعه الذي يبعد عن موقع أخوته قد وضع بحكمة وتقدير ، وهو متسق في آثاره وتأثيراته مع سائر النجوم والكواكب لتتوازن هذه الخلائق كلها في هذا الفضاء الهائل لأدرك عظمة هذا

القسم الذى استحق أن يقسم به الجليل العظيم وهناك الأمثلة كثيرة ومتعددة فى آيات الله الكونية التى يمكن أن يستخدم فيها هذا الأسلوب .

٥ - أسلوب القصة : وهو أسلوب تربوى له أثر عظيم فى نفوس المتعلمين وخاصة اذا وضعت فى أسلوب عاطفى مؤثر (٥٥) ، وقد استخدم القرآن الكريم أسلوب القصة «لأغراض دينية ربانية ولإبلاغ الدعوة الاسلاميـة وتثبيتها» (٥٦) فقال تعالى «نحن نقص عليك أحسن القصص بما أوحينا اليك هذا القرآن» (يوسف - ٢) واذا رجعنا الى كتاب الله العزيز وتأملنا قصة يوسف ، وهود ، ونوح ، وشعيب ، وإبراهيم وغيرها لأدركنا أن لكل قصة عبرة لأولى الألباب .

وخلق الكون ونشأته أيضا قصة تحكيها آيات متعددة من آيات الله الكونية وتتنوع بها الآيات التالية قال تعالى : «أر لم ير الذين كفروا أن السموات والأرض كانتا رتقا ففتقناهما» (الأنبياء - ٢٠) ، وفى موضع آخر قال تعالى : «ثم استوى الى السماء وهى دخان» (فصلت - ١١) ، وفى موضع آخرها قال تعالى : «والسمااء بنيناها بأيد وانا لموسعون» (الذاريات - ٤٧) وهناك آيات أخرى تتناول أطوار الخلق والتكوين والتدبير والحركة فقال تعالى : «ولقد خلقنا السموات والأرض وما بينهما فى ستة أيام وما مسنا من لغوب» (ق - ٣٨) ، وهناك آيات تشير الى عدد السموات والأرض التى تم خلقها فقال تعالى : «الله الذى خلق سبع سموات ومن الأرض مثلهن ينتزل الأمر بينهن لتعلموا أن الله على كل شىء قدير وأن الله قد أحاط بكل شىء علما» (الطلاق - ١٢) ثم أشارت آيات أخرى الى مراحل تكوين الأرض ونشأة الحياة عليها فقال تعالى : «أنتم أشد خلقا أم السماء بناها ، رفع سمكها فسواها ، وأغطش ليلها وأخرج ضحاها ، والأرض بعد ذلك دحاها ، أخرج منها ماءها ومرعاها ، والجبال أرساها ، متاعا لكم ولأنعامكم» (النازعات - ٢٧ - ٣٣) .

فالمعلم المسلم يمكنه تعميق ايمان المتعلم من خلال هذه القصة العظيمة فالسياقات القرآنية التى تحكى قصة الخلق والنشأة للكون ومراحل تطوره لها قوة التأثير على عواطف المتعلم لتجعله يخضع بجوارحه لعظمة هذا الخلق الذى خلقه واحد أحد هو الله الذى أعطى كل شىء خلقه وأعطى كل شىء صورته ووظيفته . وهناك من القصص الأخرى التى تعرض ظواهر الكون

وحوادثه والتي يمكن أن تحقق توجيهها لسلوك المتعلم ، وتربية لعواطفه وانفعالاته ، وتعميقا لآيمانه ، وترسيخا لعقيدته .

٦ - أسلوب الأمثال : وهو أسلوب يستخدم للتوضيح أو التشبيه أو القياس ، وقد استخدم المنهج القرآنى هذا الأسلوب لتقريب المعنى الى الأذهان ، وتحريك العواطف والوجدان انى عمل الخير واجتناب المنكرات وتربية العقل على التفكير العلمى والقياس المنطقى» (٥٧) ، فقال تعالى : «وتلك الأمثال نضربها للناس وما يعقلها الا العالمون» (العنكبوت - ٤٣) .

وحوادث الكون وظواهره أمثلة محسوسة يستشعرها كل انسان يستلهم منها عظمة الخالق ووحدانيته وأقرار الالوهية له وحده ، كما أنها تنمى فى المتعلم أسلوب التفكير العلمى ففى قوله تعالى : «الله الذى خلق سبع سموات ومن الأرض مثلهن» اختلف المفسرون فى تفسير عدد السموات والأرض ، فالبعض فسر العدد سبعة بأنه يفيد التعدد ، والبعض الآخر ذكر أن السموات السبع هى المجموعة الشمسية لكن المتأمل فى الآية الكريمة يدرك أن معنى «مثلهن» تفيد التشبيه أو التساوى أى أن لكل أرض سماء تعلوها وهذا يعنى أن هناك سبع سموات وسبع أرضين ويؤيد هذا قول الرسول الكريم صلى الله عليه وسلم «اللهم رب السموات السبع وما أظللن ، ورب الأرضين السبع وما أقلن» (٥٨) .

هذا المثال تطبيق عملى لاستخدام المنهج العلمى فى التفكير لادراك الحقيقة النهائية .

والحقائق الكونية التى تشير اليها آيات الله الكونية أمثلة محسوسة تؤكد فى يقين مطلق الاعجاز العلمى لكتاب الله العزيز ، وصدق رسوله الكريم صلى الله عليه وسلم ، كما أن موجودات الكون من جبال وبحار وأنهار وأرض وسماء وهواء وجاذبية وشمس وقمر ونبات وحيوان وغير ذلك لمهى أمثلة حسية على التوازن البيئى والقصد الالهى لاستمرارية الحياة من أجل تحقيق الهدف النهائى للمخلق وهو تحقيق العبودية لله وحده .

وبذلك يستطيع المعلم أن يستعين بالتنظيمات والتوافقات الرائعة كأمثلة توضيحية لشرح القانون الالهى الأعظم الذى يتضمنه قول الحق تبارك وتعالى (دراسات تربوية)

وتعالى : «ماترى فى خلق الرحمن من تفاوت فارجع البصر هل ترى من فطور» (الملك - ٣) . ومن هذه الأمثلة : تكوين الأرض بالانفصال عن الشمس بكتلة معينة وبحجم معين ، وبعد الأرض عن الشمس بمسافة معينة (قدرها ٩٣ مليون ميل) ، ودوران الأرض حول نفسها مرة كل ٢٤ ساعة ، ونسب الغازات فى الغلاف الجوى ، وطبيعة الأرض ، وكرويتها ، وخواص المادة ، ونسب مسطحات الماء العذب والماء المالح وغيرها .

ومن الضرورى أن يحاول المعلم ربط حقائق العلم التجريبي بآيات الله الكونية والاستعانة بما كشف عنه العلم الحديث من حقائق كأمثلة محسوسة لادراك الحقيقة العليا من الوجود «فلن يستغنى الدين عن العلوم الا لو استغنت المقاصد عن وسائلها ومقدماتها ، فكما أن المجهول لايتوصل اليه الا عن طريق المعلوم ، والغائب لايدرك الا على ضرب من القياس على الشاهد ، كذلك الحقائق العليا لايسهل الصعود اليها الا على سلم من حقائق الدنيا» (٥٩) .

هذه هى أهم الأساليب التى ترتبط بالمعرفة الكونية ، وهناك أساليب أخرى مثل أسلوب المحاضرة والناقشة والحفظ ولكنها تعد أساليب عامة وقد أثرنا ان نعرض لأهم الأساليب الخاصة التى ترتبط بموضوع البحث ، ومن الجدير بالذكر أن نشير فى ختام تناولنا لهذه الأساليب ان مقومات التصور الاسلامى تقتضى أساليب معينة . وان هذه الأساليب تختلف باختلاف طبيعة العلوم وطبيعة الدرس ، ومستوى نضج المتعلم ، والمعلم الناجح الذى يختار الأسلوب المناسب الذى يسمو بالعملية التعليمية لتؤكد على الصلة الدائمة بين الله والانسان والكون ، وتقرب المتعلم من الله ، وتحتة على اكتشاف السنن المنظمة للكون من أجل تسخيرها لنفعه ، وتوظيف الحقائق الكونية لتقديم ايمان الفرد بالله .

رابعاً : المعلم :

من المسلم به أن المعلم هو القلب النابض للعملية التعليمية ، وصمام الأمان لنجاحها فالأهداف والمحتوى ، والطريقة تظل متغيرات صماء بدون المعلم ، كما أن نجاح هذه المتغيرات يتوقف الى حد كبير على فعالية المعلم وحماسه لتحقيق الأهداف المرجوة .

وقد أعطى لنا الرسول الكريم صلى الله عليه وسلم القدوة الحسنة ،

فاعتبر التعليم بمثابة الواجب المقدس ، فكان عليه الصلاة والسلام يعلم أصحابه ، ويأمر بتعليم الناس فقال : «خيركم من تعلم العلم وعلمه» وكانت حياته مثلاً حياً للمعلم العظيم فقال عن نفسه «انما بعثت معلماً» وقال عنه الحق تبارك وتعالى : «لقد كان لكم فى رسول الله أسوة حسنة لمن كان يرجو الله واليوم الآخر» (الأحزاب - ٢١) من هذا المنطلق تأتى أهمية أعداد المعلم المسلم الذى يحقق تربية الانسان الصالح العابد لله وحده .

ومن المنظور الاسلامى ، فان معايير اعداد المعلم ينبغى أن تستمد من القيم الاسلامية ، ومن القدوة الحسنة لرسولنا الكريم صلى الله عليه وسلم ، وفى ضوء التصور الاسلامى للكون فان المعلم المسلم هو الذى يستطيع أن يجعل حقائق الكون وظواهره واحداثه قاعدة أساسية ينطلق منها لاحداث التغييرات المرغوب فيها فى سلوك المتعلم والتي تسهم فى تعميق ايمانه بالله بمعنى آخر ان يجعل قلب المتعلم وثيق الصلة بآثار وجوده وعظمة خلقه التى تتجلى فى كل صفحة من صفحات هذا الكون العظيم .

وانطلاقاً من أهمية الدور الذى يقوم به المعلم فى اعداد الانسان الصالح العابد لله وحده ، فان هناك بعض المقررات ينبغى أن تتوفر فى المعلم المسلم لتحقيق أهداف التربية الاسلامية من أهمها :

أن يكون متديناً بمعنى أن يكون ملتزماً بالمنهج الاسلامى سلوكاً وفكراً، وأن يتسم بالفاعلية والقدرة على ربط حقائق الكون بالتدبر فى عظمة خلق الله ، والاستدلال عليها كلما أتى ذلك فيما يقوم بتدريسه ، وأن يمتلك روح المبادرة والنزعة الى التجديد والتجريب والرغبة فى مواصلة البحث والدراسة والكشف عن أسرار الكون العظيم ، وأن يكون متعمقاً فى مادته العلمية بحيث يستطيع أن يحقق الصلة العضوية بين الدين والعلم من خلال حقائق الكون وظواهره ، وأن يتميز بالنزاهة وسلامة التفكير والقدرة على الملاحظة وربط الأسباب بمسبباتها والتريث والتثبت فى اصدار الأحكام للوصول الى الحقيقة النهائية ، وأن يتحلى بالخلق القويم ، وأن يكون متواضعاً يتميز بالنزاهة ، وأن يكون متحمساً ومخلصاً للعمل فى مهنة التدريس .

الخلاصة :

وبعد فقد حاولنا الاجابة عن أسئلة الدراسة من خلال تنظير بعض

المتغيرات التي ترتبط بموضوع الدراسة ، وتبين لنا أن مقومات التصور الاسلامى لأبعاد الكون وظواهره هي معطيات فلسفية تنبثق منها أهداف التربية الاسلامية ومحتواها ، وأساليب تعلمها ، كما أنها تحدد السمات الواجب توافرها فى المعلم المسلم . وهذا يقتضى من رجال التربية مراعاة التطبيق التربوى لمعطيات الاسلام لعلاقة الانسان بالكون وظواهره . ويتطلب ذلك أن يراعى فى صياغة الأهداف أن تقرب الصلة بين المتعلم وبين الله من خلال حقائق الكون وظواهره ، وأن يراعى فى تخطيط المحتوى وتنظيمه أن يحقق التأصيل الاسلامى للمعلوم المختلفة سواء كانت نظرية أو تطبيقية - وربطها بآيات الله الكونية بحيث تبرز المعرفة ، وأن يراعى فى تنفيذ العملية التعليمية استخدام أسلوب التدريس المناسب للمعرفة الكونية الذى يحقق التفاعل الايجابى المثمر بين المتعلم وبين عناصر الكون فى ضوء احساس عميق بالايمان والورع والتقوى من أجل تحقيق الهدف النهائى للتربية الاسلامية وهو اعداد الانسان الصالح الذى يعبد الله حق عبادته ، ويعمر الأرض ويسخرها لخدمة دينه ودنياه وفق شريعته الغراء .

الهوامش

- ١ - محمد أحمد الغمراوي : الاسلام فى عصر العلم • أعداد : أحمد عبد السلام الكردانى ، القاهرة : دار الكتب الحديثة ، د.ت. ص ٣٠٩ .
- ٢ - عبد الله شحاته : تفسير الآيات الكونية • القاهرة : دار الاعتصام • ٥ ت ، ص ٣٠ .
- ٣ - اسحق أحمد فرحان : التربية الاسلامية بين الأصالة والمعاصرة • عمان : دار الفرقان ، د.ت. ص ٣٧ .
- ٤ - محمد أحمد الغمراوي : مرجع سابق ، ص ٢٨٤ .
- ٥ - حسن حسين زيتون : «الآيات الكونية فى كتب العلوم بمراحل التعليم العام بالمملكة العربية السعودية» ، دراسات تربوية ، المجلد الرابع ، الجزء (١٦) ، يناير ١٩٨٩ ، صص (١٧٤ - ٢١١) .
- ٦ - حمدى أبو الفتوح عطيفة : تصور مقترح لأسلمة الخطط الدراسية للعلوم المدرسية فى العالم الاسلامى (الطبعة الأولى) مكة المكرمة : المركز العالمى للتعليم الاسلامى ، ١٤٠٦ هـ ، صص (١٤ - ١٦) .
- ٧ - عبد الستار محمد نوير : «القرآن والعلم» حولية كلية الشريعة والدراسات الاسلامية ، جامعة قطر ، العدد الرابع ، ١٩٨٥ ، ص ٢٠٥ .
- ٨ - محمد زين الهادى الفرمايى : منهاج الحياة فى الاسلام (الطبعة الأولى) الرياض ، دار العاصمة ، ١٤٠٨ هـ ، ص ٨٢ .
- ٩ - يوسف القرضاوى : وجود الله ، القاهرة : مكتبة وهبة : ١٩٧٩ ، ص ٢٥ .
- ١٠ - المرجع السابق ص ٥٥ .
- ١١ - صابر طعيمة : العقل والايمان فى الاسلام (الطبعة الأولى) بيروت ، دار الجيل ، ١٩٧٩ م ، ص ١٩ .

- ١٢ - سيد قطب : مقومات التصور الاسلامى ، (الطبعة الرابعة) القاهرة : دار الشروق ، ١٩٨٨ ، ص ٣٥٤ .
- ١٣ - عبد الستار محمد نوير : مرجع سابق ، ص ٢٠٩ .
- ١٤ - السيد رزق الحجر : «العلم والمعرفة بين المنهج القرآنى والتصورات الانسانية» ، مجلس كلية الشريعة وأصول الدين - جامعة الامام محمد بن سعود الاسلامية ، العدد الثالث ، ٤٠٤ هـ ، ص ٣٥٤ .
- ١٥ - يوسف السويدى : الاسلام والعلم التجريبي ، (الطبعة الأولى) الكويت ، مكتبة الفلاح ، ١٩٨٠ ، ص ١٧ .
- ١٦ - يوسف بن عبد البر : جامع بيان العلم وفضله ، الجزء الثانى ، بيروت : دار الكتب العلمية ، ١٣٩٨ هـ ، ص ٤٦ .
- ١٧ - محمد سيف الدين فهمى : النظرية التربوية وأصولها الفلسفية والنفسية القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية ١٩٨٢م ، ص ٧٧ .
- ١٨ - ابن خلدون : مقدمة ابن خلدون ، (الطبعة الرابعة) ، بيروت دار القلم ، ١٩٨١ ، صص (٤٣٥ - ٤٣٦) .
- ١٩ - محمد جمال الدين الفندى : الله والكون . القاهرة : الهيئة المصرية العامة للكتاب ، ١٩٧٦ ، ص ٢٢ .
- ٢٠ - عمر التومى الشيبانى : فلسفة التربية الاسلامية ، الدار العربية للكتاب ، ١٩٨٨ م ص ٥٤ .
- ٢١ - صابر طعيمة : مرجع سابق ، ص ١٠٤ .
- ٢٢ - محمد عبد الله الشرقاوى : «الاسلام والنظر فى آيات الله الكونية» دعوة الحق - رابطة العالم الاسلامى ، السنة الخامسة ، العدد ، ٤٧ ، نوفمبر ١٩٨٥ م ، ص ٩٥ .
- ٢٣ - وحيد الدين خان : الاسلام يتحدى ، ترجمة : ظفر الاسلام خان (الطبعة الخامسة) ، بيروت : الشركة المتحدة للتوزيع ١٩٨١م ، ص ٥٥ .

- ٢٤ - عبد العليم عبد الرحمن خضر : هندسة النظام الكونى فى القرآن الكريم . (الطبعة الأولى) ، جدة : تهامة ، ١٩٨٢ ، ص ٩٥ .
- ٢٥ - كريس موريسون : العلم يدعو للإيمان ، ترجمة : محمود الفلكى (الطبعة الخامسة) القاهرة : النهضة المصرية ، ١٩٦٥ ، ص ٧٧ .
- ٢٦ - كارم السيد غنيم : «العلوم الكونية والبحوث المدنية فى ميزان الاسلام» الاسلام اليوم ، المنظمة الاسلامية للتربية والثقافة والعلوم ، العدد الثالث ، ابريل ١٩٨٥ ، ص ٣٨ .
- ٢٧ - منصور محمد حسب النبى : «الكون والاعجاز العلمى للقرآن (الطبعة الثالثة) القاهرة : دار الفكر العربى ١٩٩١ ، ص ٣٢ .
- ٢٨ - عمر التومى الشديبانى : مرجع سابق ، ص ٥٢ .
- ٢٩ - محمد منير مرسى : التربية الاسلامية ، أصولها وتطورها فى البلاد العربية ، القاهرة : عالم الكتب ، ١٩٨٣ م ، ص ٨٣ .
- ٣٠ - سيد قطب : مرجع سابق ، ص ٣٤٧ .
- ٣١ - فاروق حمد الفرا : «دور التقنيات التربوية فى تطور بعض عناصر المنهج المدرسى» ، رسالة الخليج العربى ، العدد ٢٣ ، السنة الثامنة ، ١٩٨٧ م ، ١٤٠ .
- ٣٢ - ماجد عرسان الكيلانى : أهداف التربية الاسلامية : دراسة مقارنة بين أهداف التربية الاسلامية والأهداف التربوية المعاصرة . (الطبعة الثانية) ، المدينة المنورة : مكتبة دار التراث ، ١٩٨٨ ، ص ١٨ .
33. Bloom, B.S. et al., The Taxonomy of Education of Educational Objectives, N.Y., John Wiley and Sons Inc., 1962, pp. (197-110).
- ٣٤ - عبد الفتاح جلال : من الأصول التربوية فى الاسلام ، المركز الدولى للتعليم الوظيفى للكبار فى العالم العربى ، سرس الليان ، ١٩٧٧ ، ص ٧٩ .
- ٣٥ - على خليل مصطفى أبو العينين : فلسفة التربية الاسلامية فى القرآن الكريم ، (الطبعة الثالثة) ، المدينة المنورة مكتبة ابراهيم جليس ، ١٩٨٨ م ، ص ١٤٠ .

- ٣٦ - محمد سلام مذكور : التعليم فى الاسلام ، ماضيه وحاضره ، نقلا
عن : سعيد اسماعيل على ، اتجاهات الفكر التربوى الاسلامى ،
القاهرة : دار الفكر العربى ، ١٩٩١م ، ص ٢٥ .
- ٣٧ - سيد أحمد عثمان : المسئولية الاجتماعية والشخصية المسلمة ، دراسة
نفسية تربوية ، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية ، ١٩٧٩ م ص ٠٦ .
- ٣٨ - مقداد يالجن : جوانب التربية الاسلامية . (الطبعة الأولى) بيروت،
مؤسسة دار الريحاني للطباعة والنشر ، ١٩٨٦ م ص ٨٨ .
- ٣٩ - عبد الفتاح جلال : مرجع سابق ، ص ٣٧ .
- ٤٠ - عباس العقاد : التفكير فريضة اسلامية (الطبعة الأولى) ، الكويت ،
دار العلم ، د٠ت٠٠ ص ٧ .
- ٤١ - اسحق أحمد فرحان : مرجع سابق ، ص ٧٤ .
- ٤٢ - على خليل مصطفى أبو العينين : مرجع سابق ، ص ٢٠٢ .
- ٤٣ - رشدى أحمد طعيمة : الأسس النفسية والتربوية والاجتماعية لبناء
مناهج تعليم اللغة العربية «بحث مقدم الى ندوة مناهج العربية فى
التعليم ماقبل الجامعى فى الفترة (٣/٣٠ - ٤/٤)» ١٩٨٥ بالرياض
جامعة الامام محمد بن سعود الاسلامية - مركز البحوث - الرياض
١٩٨٥ ، ص ٧٣ .
- ٤٤ - ماجد عرسان الكيلانى : «ابن تيمية» بحث مقدم الى مكتب التربية
العربى لدول الخليج ، مع اعلام التربية العربية الاسلامية ، الرياض :
مكتب التربية العربى لدول الخليج ، الجزء ١٩٨٨ ، ص ٢٥٨ .
- ٤٥ - سوازن محمد المهدي : «المضامين التربوية لنظرية المعرفة» . دراسات
تربوية ، المجلد السادس ، الجزء (٣٠) ، ١٩٩٠ ، ص ٢٩٢ .
- ٤٦ - سيد سجاد حسين ، سيد على أشرف : أزمة التعليم الاسلامى .
ترجمة أمين حسن ، (الطبعة الأولى) ، جدة : شركة مكتبات عكاظ
للنشر والتوزيع ، ١٩٨٣ ، ص ٦١ .
- ٤٧ - المرجع السابق ، ص ٦٧ .

- ٤٨ - سهام محمود العراقي : «التطبيق التربوي للمنهج القرآنى فى تربية الانسان» ، دراسات تربوية ، المجلد الخامس (الجزء ٢٥) ، ١٩٩٠ ، صص (٩٨ - ٩٩) .
- ٤٩ - ماجد عرسان الكيلانى : أهداف التربية الاسلامية ، مرجع سابق ، ص ٦٠ .
- ٥١ - عبد البديع عبد العزيز الخولى : التربية العقلية فى الاسلام ، دراسات تربوية ، المجلد السادس ، الجزء (٣٥) ، ١٩٩١م ، ص ٤٩ .
- ٥٢ - عبد الرحمن النحلاوى : أصول التربية الاسلامية وأساليبها فى البيت والمدرسة والمجتمع (الطبعة الأولى) ، دمشق : دار الفكر ، ١٩٧٩ ، ص ١٨٥ .
- ٥٣ - عبد الحلیم الجندى : القرآن والمنهج العلمى المعاصر . القاهرة دار المعارف ١٩٨٤ م ، ص ٤٥ .
- ٥٤ - رؤوف عبد الرازق العانى : اتجاهات حديثة فى تدريس العلوم (الطبعة الثالثة) ، الرياض : دار العلوم للطباعة والنشر ، ١٩٨٢ م ، ص ٨٦ .
- ٥٥ - على خليل : مرجع سابق ، ص ٢٣٤ .
- ٥٦ - عبد الرحمن النحلاوى : مرجع سابق ، ص ٢١٤ .
- ٥٧ - المرجع السابق ، صص (٢٢٦ - ٢٢٧) .
- ٥٨ - منصور محمد حسب النبى ، مرجع سابق ، ص ٣١١ .
- ٥٩ - محمد عبد الله دراز : الدين . الكويت : دار القلم ، ١٩٧٢ ، ص ٧٥ .

الاتجاه النمائي للتعاون والتنافس والفردية لدى التلاميذ في مراحل تعليمية وثقافية مختلفة من الجنسين

د. محمد مصطفى الديب (*) د. أسماء عبد العال الجبرى (**)

مقدمة الدراسة :

يوجد اهتمام بتنوع استخدام أساليب التعلم فى الفصل الدراسى ، وخاصة أسلوب الاعتماد الاجتماعى المتبادل ، الذى يتمثل فى ثلاثة أساليب: أسلوب الاعتماد الإيجابى المتبادل (التعاون) ، وأسلوب الاعتماد السلبي المتبادل (التنافس) ، وأسلوب الاعتماد غير المتبادل (الفردية) .

ووجد اهتمام بهذه الأساليب فى أمريكا ، حيث يشجع التلاميذ هناك على التعلم التنافسى أكثر من التعلم التعاونى والفردية ، وأن المدرسين يكافئون التلاميذ بناء على هذا الأسلوب ، ومع ذلك فقد وجهت انتقادات للتعلم التنافسى ، لأن بعض الدراسات أكدت على أهمية استخدام الأسلوب التعاونى والفردية . ولذلك فإن نتائج الدراسات الحديثة أكدت أيضا على الاهتمام باتجاهات التلاميذ نحو أسلوب التعلم الذى يرغب التلميذ فى استخدامه فى الفصل الدراسى لأن هذه الدراسات أشارت الى وجود ارتباط إيجابى بين رغبة التلميذ فى استخدام أسلوب معين فى التعلم وزيادة تحصيله الدراسى (جونسون ، جونسون ١٩٧٤) .

وأشار جونسون وآخرون الى أن هناك دراسات اهتمت ببناء المواقف التعاونية والتنافسية والفردية وأثرها على العلاقات بين التلاميذ وموظفى المدرسة والالتزام بالأنشطة والاتجاهات نحو كل من التعلم الوجدانى والمعرفى، كما اتضح من نتائج هذه الدراسات أن التلاميذ يكونون أكثر تنافسا ولمدة أطول وأكثر تكرارا اذا كانت لديهم رغبة فى ذلك ، وأن لديهم رغبة أكثر فى العمل التعاونى فى المهام التربوية اذا أخذ فى الاعتبار رغبة التلميذ فى

(*) مدرس علم النفس التعليمى ، كلية التربية ، جامعة الأزهر .

(**) مدرس علم النفس بمعهد الدراسات العليا للطبولة ، جامعة عين شمس .

الأسلوب الذى يريد استخدامه فى الفصل الدراسى • (جونسون ، جونسون ، ١٩٧٤ ، ١٩٧٥) •

وبناء على ذلك يمكن أن يوجد فرد لديه رغبة فى العمل التنافسى فقط أو العمل التعاونى فقط وقد يرغب فى العمل التعاونى والتنافسى معا ، وقد يرغب فى العمل فرديا (مستقلا) دون أن يتفاعل (ايجابيا أو سلبيا) مع الآخرين •

مشكلة الدراسة :

يعتمد النمو الاجتماعى على الاعتماد المتبادل والاعتماد غير المتبادل الذى يظهر فى سلوك الأطفال والمراهقين • كما أن متابعة عمئية النمو للاعتماد المتبادل هو الهدف من هذه الدراسة ، وذلك لأن عملية النمو مستمرة وفى غاية من التعقيد • كما أنها مترابطة فيما بينها ترابطا وظيفيا • لذا كان من الأهمية أن تتعرض هذه الدراسة لهذا النمو فى درجة التعاون والتنافس والنزوع للفردية •

وبالرجوع الى الدراسات السابقة وجدت دراسات أجنبية عديدة تناولت هذا الاتجاه النمائى للتعاون والتنافس والفردية • منها : دراسة ماك كلينتوك وآخرون McClintock (١٩٧٧) ودراسة تودا Toda (١٩٧٨) ودراسة أهلجرين Ahlgren (١٩٧٩) • وقد أظهرت نتائج هذه الدراسات أن التلاميذ يزداد لديهم الاتجاه نحو التنافس مع زيادة العمر • كما اتضح أن أداء الذكور فى التنافس ازداد أكثر من أداء الاناث • بينما أظهرت نتائج دراسة سكميدت Schmidt (١٩٨٨) أنه لا توجد فروق بين الأطفال الصغار والكبار فى الاستجابة التعاونية أو التنافسية •

كما أشارت نتائج الدراسات الى أن هناك دورا للجنس فى الاتجاه نحو التعاون والتنافس والفردية ، فأظهرت نتائج دراسة بارى Parry وآخرين (١٩٥٧) ، وسميث Simth (١٩٦٧) أن الذكور يكونون أكثر تنافسا وأقل تعاونا من الاناث ، وأن الذكور فى الموقف التنافسى يكافأون أكثر من الاناث • بينما أشارت نتائج دراسة كارمنت Carment (١٩٧٤) الى أن الاناث كن أكثر تنافسا وأقل تعاونا من الذكور • فى حين أوضحت نتائج دراسة

كروكنبرج Crockenberg أنه لم توجد فروق دالة احصائيا بين الذكور والانات في السلوك التعاوني .

ونظرا لاختلاف النتائج في معرفة أى اتجاه يفضله التلاميذ في المراحل العمرية المختلفة . وكذلك تناقض النتائج بين الجنسين في تفضيل أى اتجاه من الاعتماد المتبادل . لذا وجد الباحثان أنه من الأهمية بمكان دراسة الخط النمائي للتعاون والتنافس والفردية بين التلاميذ من الجنسين في مصر وبين تلاميذ الريف والحضر ، ولأنه لا توجد دراسة عربية (فى حدود علم الباحثين) تناولت الخط النمائي للتعاون والتنافس والفردية . ومن هنا تتحدد مشكلة الدراسة فى التساؤلات الآتية :

- ١ - هل تختلف درجة الاتجاه النمائي للتعاون والتنافس والفردية باختلاف المراحل العمرية المختلفة ؟ .
- ٢ - هل تختلف درجة الاتجاه النمائي للتعاون والتنافس والفردية باختلاف الجنس ؟
- ٣ - هل تختلف درجة الاتجاه النمائي للتعاون والتنافس والفردية باختلاف الثقافة ؟ .

هل التفاعل بين العمر والجنس والثقافة يؤثر فى الاتجاه النمائي للتعاون والتنافس والفردية ؟ .

الهدف من الدراسة :

تهدف هذه الدراسة الى التعرف على الاتجاه النمائي للتعاون والتنافس والفردية لدى التلاميذ فى مراحل عمرية (الابتدائي ، الاعدادى ، الثانوى) وثقافية (الريف ، الحضر) من الجنسين (الذكور ، الاناث) .

تحديد المصطلحات :

الاتجاه نحو الاعتماد المتبادل : Interdependence « هو استجابة التلميذ بقبول أو رفض أسلوب أو طريقة التعامل مع زملائه فى العمل المدرسى وذلك لانجاز مهام تعليمية » (جونسون ، وجونسون ١٩٧٥ ، حسين الدرينى ١٩٨٦) .

الاتجاه نحو التنافس : هو استجابة التلميذ بالمقبول أو الرفض فى دراسة المواد التعليمية بمفرده ليتفوق على زملائه ويحقق درجات أعلى منهم .
بمعنى أن العلاقة بين أهداف التلميذ وأهداف زملائه فى الفصل الدراسى تكون سالبة . (جروساك ١٩٥٤ ، جونسون وآخرون ١٩٧٨ ، جونسون ونورم هبسين ١٩٧٩ ، حسين الدرينى ١٩٨٦) .

الاتجاه نحو الفردية : هو استجابة التلميذ بالمقبول أو الرفض فى دراسة المواد التعليمية بمفرده دون التعامل مع زملائه بالايجاب أو السلب ، وعدم اعاققتهم فى الدراسة . بمعنى أنه لا توجد علاقة ايجابية أو سلبية بين التلميذ وزملائه أثناء انجاز الهدف ، ومن ثم يكون الناتج مفيدا للتلميذ فقط مع تجاهل نتائج التلاميذ الآخرين فى الموقف الدراسى . (جونسون وآخرون ١٩٧٨ ، جونسون ونورم - هبسين ١٩٧٩ ، جونسون وآخرون ١٩٨٢) .

الاتجاه نحو التعاون : هو استجابة التلميذ بالمقبول أو الرفض فى دراسة المواد التعليمية مع زملائه وتبادل المساعدة والمشاركة فى المعلومات والآراء والأفكار وذلك للتوصل الى تعلم أفضل . بمعنى أن العلاقة بين أهداف التلميذ فى التعلم وأهداف التلاميذ الآخرين تكون ايجابية . (جروساك Grossack ١٩٥٤ ، جونسون وأهلجرين ١٩٧٦ ، جونسون وآخرون ١٩٧٨ ، وجونسون ونورم هبسين ١٩٧٩ ، حسين الدرينى ١٩٨٦) .

الاطار النظرى

خصائص التعاون والتنافس والفردية :

يتصف التعاون بزيادة المساعدة والتماسك cohesiveness بين الأفراد أثناء تحقيق الهدف . بينما يتصف التنافس بانخفاض فى المساعدة وانخفاض فى التماسك بين الأفراد أثناء تحقيق الأهداف . وفى الفردية يكون بين الأفراد عزلة وتجنب المساعدة بينهم فى انجاز الهدف .

يتسم أيضا التعاون بزيادة الاتصال اللفظى والشفهى والاشارى بين الأفراد أثناء العمل معا . بينما يميل الأفراد فى التنافس والفردية الى عدم الاتصال بزملائهم لأن الاتصال يكون غير مفيد لهم وغير مقبول لكل منهم .

كما يتصف التعاون بأن الأفراد يبذلون الجهد معا للوصول الى المعلومات

والأفكار والآراء وتسجيلها بطريقة منظمة للوصول الى الهدف معا . بينما فى التنافس يبذل كل فرد أقصى جهد لديه للوصول الى المعلومات بمفرده وانجاز الهدف الذى يزيد من فئله الأفراد الآخريين . وفى الفردية يبذل الفرد أقصى جهد لديه بمفرده دون وجود علاقة ايجابية أو سلبية مع زملائه .

كما يختص التعاون بأن كل فرد فيه يحاول التأثير ايجابيا فى أفكار زملائه ، بينما فى التنافس يحاول الفرد التأثير سلبيا فى أفكار زملائه وذلك بتقديم معلومات خاطئة تعوق تقدمهم . وفى الفردية لا يحاول الفرد التأثير ايجابيا أو سلبيا فى زملائه بل يكون مستقلا عنهم ولا علاقة بينه وبينهم .

يتسم التعاون أيضا بأن الأفراد يكونون أقل توترا وخصومة مع الأفراد والآخريين وتزداد الثقة المتبادلة والشعور بالثقة بالنفس وتحقيق السمات وتقديرها وارتفاع فى الصحة النفسية . بينما يزداد التوتر والخصومة بين الأفراد فى التنافس ، وتنخفض أيضا الثقة بالنفس ويقل تقدير الفرد لذاته ، ويشعر بانخفاض فى الثقة بالنفس وفى الفردية يتسم الأفراد بالخجل وانطواء وعدم تقبل الذات والخوف من التفاعل الايجابى أو السلبى مع الأفراد الآخريين . (جروساك ١٩٥٤ ، جونسون وجونسون ١٩٧٤ ، ١٩٧٥) .

العلاقة بين التعاون والتنافس والفردية :

تشير الدراسات السابقة الى أن التعاون والتنافس بعدين متقابلين فى نهاية خط واحد ، ولذلك قد يكون الفرد اجتماعيا ولديه قدرة على التعاون والتنافس بينما يمكن أن يكون الفرد غير اجتماعى ، أى لايرغب فى التعاون ولا فى التنافس . أى يتجنب الناس ولا يتعامل معهم . ومن ثم يمكن أن يفترض أن التنافس غير التعاون ، وبناء على ذلك تكون اتجاهات التلميذ نحو التعاون والتنافس مستقلا أحدهما عن الآخر ، وقد تكون العلاقة بين التعاون والفردية سالبة لأن التعاون تفاعل ايجابى مع الآخريين ، والفردية تجنب التفاعل الايجابى أو السلبى مع الآخريين . وقد يكون هناك ارتباط بين التنافس والفردية لأن كثيرا من الأنشطة يمكن أن تؤدى فرديا .

كما تشير الدراسات الى أن الأنواع الثلاثة من الاعتماد الاجتماعى المتبادل قد لا تكون أحادية البعد ويحتاج الى مزيد من معرفة طبيعة العلاقة

بين هذه المتغيرات الثلاثة • (أهلجرين وجونسون ١٩٧٦ ، جونسون وآخرون ١٩٧٨ ، ١٩٧٩) •

ونخلص من ذلك أن هناك اختلاف فى نتائج الدراسات فى أن التعاون والتنافس والفردية فى نهاية خط واحد متصل أو متغيرات مستقلة عن بعضها ، وما زالت الدراسات لم تصل الى نتيجة موحدة أو متفق عليها •

نمو الاعتماد المتبادل من مرحلة الطفولة الى المراهقة :

لا يلعب الأقران دورا مهما فى حياة طفل السنوات الثلاث الأولى من عمره الا الشئ القليل من اللعب القسائم على المبادلة والمفاعلة • أما التأثير الأكبر فى نمو سلوكه الاجتماعى ، فيرجع الى علاقته بوالديه والجر العام فى أسرته • والتي تتمثل فى الحب والرعاية والحماية • وهذه العلاقة تقوم أساسا على ما يقوم به الطفل من اتصال بغيره من الأطفال فيما بعد • كما أنها بمثابة انعكاسات لما يتعلمه فى بيئته • وحينما يلعب الطفل مع أقرانه يظهر تمركه حول ذاته فقط • (أمال صادق ، فؤاد أبو حطب ١٩٩٠م) •

ومع زيادة النضج وتكرار تفاعل الطفل اجتماعيا مع الآخرين • وزيادة حظها من التعقيد تظهر أول علاقة تبادلية فيما بين السنة الثالثة والخامسة ، حيث يحدث تجاذب متبادل ، ومشاركة اجتماعية تصل به الى الوصول لأنواع من التفاعلات التعاونية ، وتكوين صداقات معتمدة على ارتباطه بأقرانه ، وزيادة أنواع من الاثابة والاستحسان •

وقد يلعب الطفل مع أقرانه فى مثل سنه أى قريبا منهم ، ولكن لا يستطيع أن يلعب معهم على طريقة (خذ وهات) بل يقلدهم فى أفعالهم • وفى نفس الوقت يميل الى أن يلعب معهم دون أن يشاركهم • وفى نهاية السنة الثالثة من العمر يدرك الطفل أن ماعنده يكون لغيره ، كما يظهر عليه أنه يتنازل عن لعبة ومتعلقاته لغيره •

ثم تأتى مرحلة اللعب التعاونى التى تبدأ فى حوالى السنة الرابعة من عمره التى يسود فيها علاقة (خذ وهات) ، ويتعلمها نتيجة لسلسلة طويلة من العراك مع زملائه حول ملكيته لشيء ما أو لدعوى ملكيته لها •

وبذلك يتطور شكل التعاون بين أطفال سن الرابعة والخامسة مما يؤدي الى نمو درجة الاتصال فيما بينهم ، كما تزداد درجة الصداقة فى سن السادسة والتي تعتبر أيضا من أشكال التعاون . (حامد زهران ١٩٧٢) .

ومع تطور نمو الطفل يصبح غير مقتنع باللعب منفردا أو العمل مع أفراد أسرته فقط فى سن المدرسة الابتدائية ، ويعتبر وجود زميل واحد أو اثنين لم يعد كافيا لأنه يجب أن يلعب فى وسط شلة . والتي تتألف من ثلاثة الى أربعة أطفال فى السن من ٥ - ٨ سنوات . ومن الصعب على الطفل فى هذه الفترة أن يكون علاقات مع الجماعات الكبيرة ، لأن الطفل يشعر بالراحة أكثر اذا لعب أو اشترك فى اللعب مع الجماعات الصغيرة . (آمال صادق ، وفؤاد أبو حطب ١٩٩٠) .

ويعتبر التدعيم مهما فى تكوين بنية الجماعة ، وقد أظهرت الدراسات أن التدعيم المباشر للأطفال الصف الأول والثانى الابتدائى أثناء لعبهم معا يكون السلوك التعاونى فيما بينهم ، والذي يحتفظون به لمدة أطول ، ويرجع ذلك الى التدعيم المستمر لهذا السلوك التعاونى .

هذا من ناحية ، ومن ناحية أخرى فان خصائص البنية تيسر أو تظهر السلوك التعاونى فى الجماعة . فجماعات الأطفال الصغيرة يفتقرون الى التنظيم الجماعى ، وأن البنية السوسيوومترية للجماعة هى محدد قوى للسلوك التعاونى وأن الجماعات المكونة من أفراد يجذب كل منهم تجاه الآخر . (جماعات متماسكة) يكونون أكثر تعاونا من الجماعات غير المتماسكة، وهذا ما أظهرته نتائج دراسة تورانس (١٩٧١) (فى مصرى حنورة ، محيى الدين أحمد حسين ، ١٩٨٦) .

وفى خلال سنوات المدرسة الابتدائية يجد الطفل سعادة أكثر عند وجوده فى جماعات صغيرة من الأطفال فى نفس العمر والجنس . كما يتشابه الطفل مع أقرانه فى ملبسهم وأفكارهم وسلوكهم ، ويخضع لهم فى كل هذه الأشياء لأنه يكون غير آمن على مكانته وخائفا من رفض الجماعة له ما لم يتوافق بكل كيانه للمعايير التى يضعها أعضاؤها . (سعدية بهادر ، ١٩٨١) .

ومن هنا يمكن القول بأن الطفل الذى نما نمط شخصيته تبعا للمخطوط

المقبولة من الجماعة تكون لديه فرصة للنجاح والتكيف الاجتماعى والتعاون مع الرفاق فى اللعب واكتساب روح الفريق ، ولذلك تتحقق درجة من الانسجام فيما بين أفراد الجماعة فى العديد من المواقف الاجتماعية عندما يعرفون ما الذى يتوقعه الواحد منهم من الآخر .

ثم تأتى بداية فترة البلوغ ، وهى فترة يقل فيها الميل الى أى نشاط اجتماعى ، ثم يتدرج الميل ليكون المراهق أكثر ميلا للتفاعل الاجتماعى والاهتمام به ، ويعاود الظهور ، ويميل باخلاص شديد الى الآخرين ، وخاصة أولئك الذين يشعر أنهم فى حاجة الى الرعاية . ويتمثل هذا الميل فى مشاركته الفعالة فى النشاط الاجتماعى المدرسى ، وفى مشروعات خدمة البيئة التى تنظم عادة لمساعدة سكان المنطقة التى توجد فيها المدرسة . كما تظهر على المراهق ميول سياسية سواء كانت تتعلق بالسياسة الداخلية أو بالسياسة الدولية ، ويظهر فى شكل جهد واضح لاصلاح الأسرة والأصدقاء والمدرسة (آمال صادق ، فؤاد أبو حطب ، ١٩٩٠) .

ويميل المراهق الى القيام بهذا السلوك أملا فى زيادة التقبل الاجتماعى الذى يكون مطلبا من أهم مطالب النمو فى مرحلة المراهقة ، وليكون صورة مثالية عن نفسه ، ويحققها بالفعل فى عالم الواقع ، ويمكنه أن يقبل نفسه، بمعنى أن يحب نفسه ويشعر بأن الآخرين يجدون فيه صفات حميدة ، وبالتالي يتحقق التكيف الاجتماعى وذلك لحاجته الشديدة الى الانتماء الى جماعة يشبع فيها حاجاته الاجتماعية . حيث أن فى هذه المرحلة يحكم عالم المراهق معياران . أحدهما : توقعات الكبار منه والآخر توقعات جماعة الأقران . وهو عادة ما يختار معيار جماعة الأقران بسبب الاتجاه الخارجى للنمو فى هذه المرحلة . وبالتالي تظهر الحاجة الى الشعور بالانتماء الى الجماعة وتحديدها . وكل هذا يؤدى الى تماسك جماعة الرفاق من المراهقين الى أقصى حد ممكن ، ويعتبر هذا التفاعل فى جوهره أحد صور الاعتماد المتبادل . (محمد عماد الدين اسماعيل ١٩٨٩) .

ولكن قبل نهاية فترة المراهقة قد تظهر أشكال من العلاقات قد لاترضى ذاتية المراهق ورغبته فى الشعور بالتفرد . وكيف يتخلص المراهق من الاعتماد الكلى أو الخضوع التام لفكرة الجماعة وهدفها ؟ . حيث أنه لم يعد الآن صغيرا كما كان . وكيف يمكن أن يحتفظ بعلاقة التبادلية دون تسلط أو انزواء ؟ (المرجع السابق) .

(دراسات تربوية)

ويتعدل الموقف تدريجيا فى نهاية فترة المراهقة فيصبح أقل انطباعا لرأى الجماعة وأكثر تقريرا لرأى الوالدين أو الكبار عموما ويعاونه على ذلك ما يكتسبه من زيادة فى النضج العقلى والوعى الاجتماعى وما يكتسبه من خبرات ويؤدى بالتالى الى زيادة شعوره بالذاتية والقدرة نسبيا على الاستقلال عن رأى الجماعة واقامة علاقته معهم على أساس من التعاون بدلا من المسaire أو الانصياع . ومن هنا يزداد الاعتماد الايجابى المتبادل بين جماعات المراهقين (المرجع السابق) .

وإذا انتقلنا الى أثر الثقافات المختلفة على نمو الاعتماد المتبادل فإنه يمكن القول بصفة عامة أن مراهقى الحضر أكثر تأثرا بجماعة الأقران وأن مراهقى الريف أكثر تأثرا بالأسرة . ويزداد أثر جماعة الأفراد مع زيادة رغبة المراهق فى أن يصبح عضوا مقبولا فى هذه الجماعة . ولتحقيق هذه الغاية يلتزم المراهق بالنمط السلوكى الذى تحدده الجماعة . فحين يكتشف المراهق الصغير مثلا أن تفوقه الدراسى يجعله مختلفا عن أعضاء الجماعة فإنه يصبح أقل شغفا للحصول على تقديرات عالية فى الامتحانات ويفضل أن يكون «واحدا من القطيع» بل ان البعض يبالغ فى تصرفاته التزاما بمعيار الجماعة حتى يتخلص من الصورة التى كانت له عند الآخرين حينما كان طفلا .

وإذا انتقلنا أيضا الى الدور الذى تلعبه الاثابة الحضارية فى نمو الاعتماد المتبادل (التعاون ، التنافس) ، والملاءمة متبادل (الفردية) ، فنجد أن الخلفية الثقافية التى يعيش فيها الطفل هى التى تقوى أحدهما دون الآخر . ففي الولايات المتحدة الأمريكية وكذلك معظم الدول الغربية الصناعية ، يسود المعيار الثقافى الذى يقرر أن التنافس المطلق سلوك مرغوب فيه . ويتنافس الأطفال فى المدارس للحصول على أعلى الدرجات فى التحصيل الدراسى ، ويؤكد ذلك المعلم ان يقارن دائما تحصيل الطفل بتحصيل الأطفال الآخرين ، وهذا ما يحدث فى المجتمع الكبير فيما بعد عندما يواجه الأفراد بعضهم البعض فى أى مجال للعمل خارج المجال التعليمى .

أما المجتمع السوفيتى (قبل انهياره) فقد كان يقف من التنافس موقفا مختلفا وذلك أنهم شجعوا على التعاون بين الأفراد ، كما يشجعون على التنافس بين الجماعات المتعاونة . وعلى هذا الأساس قسموا الفصل

الدراسى الى عدد من المجموعات التى تتنافس فيما بينها للحصول على أعلى الدرجات فى التحصيل الدراسى Bronfenbrenner, 1970

وإذا انتقلنا الى ما يحدث فى مدارس مصر لا نجد تأكيداً مقصوداً وواضحاً لأى من أسلوبى التنافس أو التعاون . وأن كان يبدو أن السائد فى هذه المدارس هو ترك عملية التنافس بين التلاميذ على المستوى الفردى تجرى تلقائياً دون أى تخطيط . (عماد الدين اسماعيل ، ١٩٨٩) .

وبالمطبع يختلف تفضيل أنشطة التعاون والتنافس بين التلاميذ من الجنسين من ثقافة لأخرى ، ومن ثقافة فرعية لأخرى داخل المجتمع الواحد . كما تختلف تبعاً للمستوى الاقتصادى والاجتماعى .

الدراسات السابقة

يمكن تقسيم الدراسات السابقة الى محورين رئيسيين وذلك على النحو التالى :

- ١ - دراسات تناولت الفروق بين الذكور والاناث فى مراحل عمرية وثقافية مختلفة فى التعاون والتنافس والفردية .
- ٢ - دراسات اهتمت بتصميم مقاييس للتعاون والتنافس والفردية .

أولاً : الدراسات التى تناولت الفروق بين الذكور والاناث فى مراحل عمرية وثقافية مختلفة فى التعاون والتنافس والفردية :

قام مادسن Madsen (١٩٧١) بدراسة الفروق بين أعمار وثقافات مختلفة فى التعاون والتنافس لدى التلاميذ . وأوضحت النتائج ان اتجاه التلاميذ المكسيكيين نحو التعاون كان أعلى من اتجاه التلاميذ الأنجلو أمريكيين نحو التعاون . بينما وأوضحت النتائج أن اتجاه التلاميذ الأنجلو أمريكيين نحو التنافس أكثر من اتجاه التلاميذ المكسيكيين نحو التنافس . وقد وجد الباحث أن كلا التعاون والتنافس يزداد بزيادة العمر لدى التلاميذ .

وأجرى جونسون وجونسون (١٩٧٦) دراسة عن تفضيل التلاميذ للتعليم التعاونى والتنافسى . تكونت عينة الدراسة من ، ١١٠ تلاميذ من المرحلة الابتدائية والثانوية . وأوضحت النتائج أن الطلاب فى الموقف التعاونى

والتنافسى فضلوا خبرات التعلم التعاونى أكثر من خبرات التعلم التنافسى .
كما أجرى مك كلينتوك (١٩٧٦) دراسة عن تفضيل التلاميذ (ذكور
واناث) لأسلوب كل من التعاون والتنافس والفردية . وأوضحت النتائج أن
الذكور كانت لديهم اتجاهات تنافسية أكثر من الاناث ، ومع ذلك كانوا
يرغبون فى العمل التعاونى .

وأجرى أيضا مك كلينتوك (١٩٧٧) دراسة أخرى عن تفضيل التلاميذ
لأسلوب التعاون والتنافس والفردية فى مراحل عمرية مختلفة . وأوضحت
النتائج أن السلوك التعاونى والتنافسى يزداد بزيادة العمر ، بينما لم توجد
فروق دالة احصائيا بين التلاميذ فى الفردية .

وأجرى براون Brown (١٩٧٨) دراسة عن اختبار الفروق
الجنسية والثقافية لدى أعمار من التلاميذ فى التعاون والتنافس وعلاقتهما
بالتحصيل الدراسى . تكونت عينة الدراسة من ١٤٤ تلميذا من الصف الأول
الى الصف الخامس الابتدائى الاتشروكى Cherokee أمريكان
والأنجلو أمريكان .

أشارت نتائج الدراسة الى أن التلاميذ الاتشروكى الصغار كانوا أكثر
تعاوننا من تلاميذ الأنجلو أمريكان . بل ازدادت الفروق بينهما فى الصف
الرابع والخامس الابتدائى فى السلوك التعاونى . وفى الاجراء التنافسى
كان تلاميذ الأنجلو أمريكان أكثر تنافسا من تلاميذ الاتشروكى فى جميع
الصفوف . كما وأوضحت النتائج أن السلوك التعاونى والتنافسى يزداد
بزيادة العمر . ولم توجد فروق بين الذكور والاناث فى السلوك التعاونى
والتنافسى .

وأجرى أهلجرين Ahlgren وجونسون Johnson (١٩٧٩)
دراسة عن الفروق بين الذكور والاناث فى الاتجاه نحو التعاون والتنافس فى
مراحل عمرية مختلفة . تكونت العينة من ٢٤٠٠ تلميذ من الصف الثانى
الابتدائى الى الصف الثانى عشر . وقد استخدم مقياس فعالية مدارس
منيسوتا .

أظهرت نتائج الدراسة أن الاناث كانت لديهن اتجاهات ايجابية نحو

التعاون فى المدرسة • بينما وجد لدى الذكور اتجاهات ايجابية نحو التنافس وكانت الفروق واضحة فى الصف الخامس الى الصف العاشر • كما أشارت النتائج الى أن الاناث كان لديهن اتجاه أكثر ايجابية نحو التعاون فى المدرسة من الذكور ، وأنهن كن أقل اتجاها نحو التنافس من الذكور ، وكانت الاناث فى كل المستويات العمرية أكثر تفضيلا للتعاون من التنافس •

وقام أهلجرين (١٩٨٣) بدراسة عن الفروق بين الجنسين فى الاتجاه نحو التعاون والتنافس وعلاقتها بالاتجاهات المدرسية • تكونت العينة من ٢١٣٠ تلميذا من الصف الثانى الى الصف الثانى عشر ، استخدم الباحث مقياس فعالية مدارس منيسوتا M.S.A.A. • وأظهرت نتائج الدراسة أن الذكور والانات كانت لديهن اتجاهات ايجابية نحو التعاون ، وكانت الاناث أكثر تقديرا لشخصياتهن • بينما كان الذكور أكثر ايجابيا للتنافس من الاناث ، ومع ذلك فقد احتفظت البنات ببعض العلاقات السلبية بين زميلاتهن •

واشترك شوالب Shalb, D وشوالب Shalb, B (١٩٨٥) فى دراسة عن دور الجنس والعمر فى الاتجاه نحو التعاون والتنافس لدى التلاميذ اليابانيين ، والذى بلغ عددهم ٩٢٧ تلميذا من الصف الخامس الى الصف الثانى عشر ، اختبروا فى مقياس الاتجاه نحو التعاون والتنافس •

أشارت نتائج الدراسة الى أن الاناث فضلن العمل التعاونى أكثر من الذكور كما أن الذكور كانوا أكثر تنافسا من الاناث • وكان الفرق بين الجنسين واضحا على مستوى المدارس الابتدائية والمتوسطة والثانوية ، ومع ذلك فكان متوسط درجة الاتجاه التعاونى مرتفعا عن متوسط درجة الاتجاه التنافسية على مستوى المدارس •

كما اشترك شوالب وشوالب (١٩٨٥) فى دراسة أخرى عن الاتجاهات التعاونية والتنافسية • وأوضحت نتائجها أن التلاميذ المتنافسين فى المرحلة الابتدائية يتميزون بالسرعة فى العمل ويرغبون فى ترتيب التلاميذ بناء على درجاتهم التى يحققونها • وفى المدرسة الثانوية وجد أن التلاميذ المتنافسين يحبون دخول المسابقات الدراسية والاهتمام بالمظهر •

يتضح من النتائج أيضا أن النظام التعليمى فى اليابان يساعد التلاميذ

على اكتساب المبادئ التعاونية كالاهتمام بجهود الآخرين ومساندتهم .
وقام سكميدت Schmidt وآخرون (١٩٨٨) ، بدراسة عن
الفروق بين الأطفال والكبار فى نمو الاستجابة التعاونية أو التنافسية .
وأظهرت نتائج الدراسة أنه لا توجد بين الأطفال الصغار والكبار فى نمو
الاستجابة التعاونية أو التنافسية . كما كشفت النتائج أن الأطفال الصغار
كانوا أكثر استخداما لعبارات الود والاهتمام والانتباه للآخرين أكثر من
الأطفال الكبار كما أن الذكور كانوا أكثر حبا لاستخدام عبارات الود من
الاناث .

ثانيا : الدراسات التى اهتمت بتصميم مقاييس للتعاون والتنافس
والفردية :

قام جونسون ونوم هبس Norem-Hebeism (١٩٧٩) بتصميم
مقياس الاعتماد الاجتماعى المتبادل بين الأفراد (التعاون والتنافس والفردية)
والذى طبق على عينة قدرها ٦ آلاف تلميذ من الصف السابع والثانى عشر .
أشارت نتائج الدراسة الى أن التعاون كان مستقلا عن التنافس أى أن
العلاقة بينهما غير دالة . بينما وجدت علاقة سالبة بين التعاون والفردية ،
ومع ذلك فقد وجدت علاقة ايجابية بين التنافس والفردية عند تلاميذ الصف
السابع فقط .

كما صمم أوينز Owens وستراتون Straton (١٩٨٠)
مقياسا لتفضيل أسلوب التعليم التعاونى والتنافسى والفردية . تكونت العينة
طبق عليها المقياس ١٦٤٣ تلميذا من الصف الرابع الى الصف الحادى عشر
موزعين على ثلاث مجموعات .

وقد أظهرت النتائج أن الاناث فضلن أسلوب التعلم التعاونى أكثر من
الذكور على مستوى جميع الصفوف الدراسية . بينما فضل الذكور أسلوب
التعلم التنافسى والفردية أكثر من الاناث على مستوى جميع الصفوف
الدراسية ، ومع ذلك فقد وجد ميول الى تفضيل أسلوب التعلم التنافسى ،
بينما قل تفضيل أسلوب التعلم التعاونى والفردى مع زيادة العمر .

وصمم حمدى محروس (١٩٨٥) أيضا مقياسا للاتجاه نحو التعاون لدى

عينة مصرية من المدارس الاعدادية والثانوية والتي بلغ عددها ٤٠٠ تلميذ ، وقد توصل فى هذا المقياس الى ستة أبعاد بناء على التحليل العاملى الذى أجراه وهى الانفتاح ، والمشاركة ، والتقبل ، والدعم ، والاتصال ، والقصد أو النية فى التعاون . وقد وضع لهذا المقياس ٥٣ عبارة ، وأجرى الخصائص السيكومترية له والمعايير الخاصة به .

كما صمم حسين الدرينى (١٩٨٦) مقياسا للأسلوب المفضل فى التعلم (الأسلوب التعاونى والتنافسى) وطبقه على عينة عشوائية قدرها ١٢٦ طالبة من جامعة قطر عام (١٩٨٤) وذلك لاستخراج الخصائص السيكومترية له ، والذى تكون من ٤١ عبارة ثم طبقه على عينة مصرية من كلية التربية جامعة الأزهر وذلك لاستخراج الخصائص السيكومترية للمقياس حتى أصبح ٢٦ عبارة صالحة للاستخدام ، ثم بعد ذلك وضع المعايير الخاصة به .

تعليق على نتائج الدراسات السابقة :

يتضح من نتائج الدراسات السابقة ما يأتى :

— أن التلاميذ (الذكور والاناث) يفضلون التعلم التعاونى فى المدرسة الابتدائية . بينما فى المدرسة الثانوية يفضل الذكور التعلم التنافسى ، وتفضل الاناث التعلم التعاونى .

— على مستوى الصفوف فى جميع المدارس ، وجد أن الاناث عبرت عن حبهن للتعلم التعاونى أكثر من الذكور . بينما عبر الذكور عن حبهن للتعلم التنافسى أكثر من الاناث .

— أن التلاميذ (الذكور والاناث) يزداد لديهم تفضيل التعلم التنافسى والتعاونى مع زيادة العمر . ومع ذلك يزداد ضغط الأقران الذكور بتوجيه زملائهم للتعلم التنافسى . بينما يزداد ضغط أقران الاناث لتوجيه زميلاتهن للتعلم التعاونى .

— أن معظم التلاميذ فى البلاد الغربية يدركون مدارسهم على أنها تقوم على المواقف التنافسية وأن الأطفال الأمريكان أكثر تنافسا من الأطفال فى البلاد الأخرى ، وأن الأطفال الأمريكان أكثر تنافسا لمدة أطول وأكثر فى المدرسة . كما أن الأطفال الأنجلو أمريكيان أكثر تنافسا من الأطفال الأمريكان

الآخرين مثل أطفال المكسيكو أمريكيان والأفرو أمريكيان ، ونادرا ما يوجد تعاون تلقائى بين التلاميذ الأمريكيان .

- أن أطفال المدينة أكثر تنافسا من أطفال الريف فى أمريكا
- أن الأطفال الأمريكيان غالبا ما يعتقدون أن مساعدة زملائهم فى المحنة غير مناسب ويكون مرفوضا من الآخرين وأن التنافس الموجود من أطفال الأنجلو أمريكيان كانت عبارة عن الحاق الضرر والأذى بزملائهم .

منهج الدراسة والاجراءات

استخدم فى هذه الدراسة المنهج المستعرض لدراسة الخط النمائى للتعاون والتنافس والفردية للتلاميذ المرحلة الابتدائية والاعدادية والثانوية من الجنسين فى الريف والحضر .

أولا : فروض الدراسة :

- ١ - لاتوجد فروق ذات دلالة احصائية بين التلاميذ فى المراحل العمرية المختلفة (الابتدائى ، والاعدادى ، والثانوى) والثقافية (الريف ، والحضر) والجنس (الذكور ، والاناث) فى الاتجاه نحو التعاون .
- ٢ - لاتوجد فروق ذات دلالة احصائية بين التلاميذ فى المراحل المختلفة (الابتدائى ، والاعدادى ، والثانوى) والثقافية (الريف ، والحضر) والجنس (الذكور ، والاناث) فى الاتجاه نحو التنافس .
- ٣ - لاتوجد فروق ذات دلالة احصائية بين التلاميذ فى المراحل المختلفة (الابتدائى ، والاعدادى ، والثانوى) والثقافية (الريف ، والحضر) والجنس (الذكور ، والاناث) فى الاتجاه نحو الفردية .

ثانيا : عينة الدراسة :

اشتملت عينة الدراسة على ٢١١٨ تلميذا وزعوا كالاتى : ١٠٦٨ تلميذا من الحضر ، ١٠٥٠ تلميذا من الريف ، منهم فى المرحلة الابتدائية ٦٩٦ تلميذا وفى المرحلة الاعدادية ٧٢٢ ، وفى المرحلة الثانوية ٦٩٠ تلميذا ، والذكور ١٠٦٨ تلميذا ، والاناث ١٠٥٠ تلميذة . وفيما يلى جدول رقم (١) يوضح توزيع أفراد العينة على متغيرات الدراسة .

جدول رقم (١)
يوضح توزيع أفراد الجمعية على متغيرات الدراسة

المجموع	الفردية		التنافس		التساون		الأسلوب الثقافي	المرحلة
	الاناث	ذكور	اناث	ذكور	اناث	ذكور		
٢٥٤	٥٩	٥٩	٥٩	٥٩	٥٩	٥٩	ريف	الابتدائية
٢٤١	٥٤	٦٠	٥٤	٦٠	٥٤	٦٠	حضر	
٢٤٨	٦٣	٥٣	٦٣	٥٣	٦٣	٥٣	ريف	الاعدادية
٢٨٤	٦٤	٦٤	٦٤	٦٤	٦٤	٦٤	حضر	
٢٤٨	٥٦	٦٠	٥٦	٦٠	٥٦	٦٠	ريف	الثانوية
٢٤١	٥٤	٦٠	٥٤	٦٠	٥٤	٦٠	حضر	
٢١١٨	٢٥٠	٢٥٦	٢٥٠	٢٥٦	٢٥٠	٢٥٦		
	٧٠٦	٧٠٦	٧٠٦	٧٠٦	٧٠٦	٧٠٦		المجموع

ثالثا : أدوات الدراسة :

أعد الباحثان مقياس التعاون والتنافس والفردية ، وذلك للتحقق من فروض الدراسة . وفيما يلي خطوات اعداده وتقنيته : -

١ - بعد الاطلاع على الاطار النظرى للتعاون والتنافس والفردية ، ونظريات النمو ، وتطور النمو من الطفولة الى المراهقة والخاصة بمتغيرات الدراسة والسابق عرضها هنا .

٢ - الاطلاع على المقاييس العربية كمقياس حسين الدينى ، حمدى محروس ، محمد الديب ، أسماء الجبرى ، والمقاييس الأجنبية كمقياس جونسون وجونسون وأونز ، وشوالب وشوالب وغيرهم فى هذا المجال أمكن تحديد التعريف الاجرائى للتعاون والتنافس والفردية .

٣ - وبناء على ماسبق تم صياغة عبارات مقياس الدراسة الحالية ، كما تم بعض التعديلات الخاصة به لتناسب المراحل العمرية الثلاثة (الابتدائى، والاعدادى والثانوى) . وبذلك تكون المقياس من ٣٠ عبارة . عشر عبارات للتعاون ، وعشر عبارات أخرى للتنافس ، وعشر عبارات للفردية ، وقد وزعت هذه العبارات بطريقة عشوائية على المقياس .

تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية من التلاميذ فى جميع المراحل العمرية المختلفة ، وذلك للتأكد من فهم التلاميذ للعبارات .

٥ - قام الباحثان بعمل مفتاح للتصحيح وذلك اذا استجاب التلميذ بنعم على العبارة توضع له ثلاث درجات واذا استجاب بلا فتوضع له درجة ، واذا استجاب بغير متأكد فتوضع له درجتان ، مع الأخذ فى الاعتبار بأن كل متغير يصحح على حدة وأن درجته مستقلة عن الآخر .

٦ - بعد ذلك قام الباحثان بحساب الخصائص السيكومترية للمقياس على النحو التالى :

أولا : الصدق :

(أ) الصدق الظاهرى : تم عرض المقياس فى صورته النهائية على مجموعة من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس من تربية الأزهر ومعهد

الدراسات العليا للطفولة ، وكلية البنات بجامعة عين شمس ، وقد وافق معظمهم على عبارات المقياس ماعدا بعض الملاحظات على العبارات لمناسبتها للتلاميذ وقد أخذ ذلك في الاعتبار .

(ب) الاتساق الداخلي : قام الباحثان بحساب الاتساق الداخلي للمقياس وذلك بعد تطبيقه على عينة قدرها ٤١ تلميذا من كل مرحلة تعليمية ، حيث تم حساب معامل الارتباط بين المجموع الكلي لكل متغير (التعاون ، التنافس ، الفردية) وبين عبارات المقياس ، والجدول التالي يوضح هذه المعاملات .

جدول رقم (٢)

يوضح معامل الارتباط بين الدرجة الكلية وكل عبارة من عبارات التعاون والتنافس في المرحلة الابتدائية والاعدادية والثانوية

الفردية ن = ١٦				التنافس ن = ١٤				التعاون ن = ١٤			
المرحلة الثانوية	المرحلة الاعدادية	المرحلة الابتدائية	رقم العبارة	المرحلة الثانوية	المرحلة الاعدادية	المرحلة الابتدائية	رقم العبارة	المرحلة الثانوية	المرحلة الاعدادية	المرحلة الابتدائية	رقم العبارة
٦٤٩	٢٣	١٤٢	٣	٦٦٩	٣٥٤	٧٧٢	١	٦٣٦	٥٣٧	١١٢	٢
١٣١	١٦٠	٧٨٠	٦	٧٥٨	٦١٦	١٣١	٣	٥٣٥	٨٣٧	١١٣	٥
١٣٣	١٣٠	٧٨٠	٩	٦٠٦	٦١٦	٤٤٩	٧	٧٧٣	٦٤٩	٥٥٠	٨
٣١٤	١٦٣	٨٦٠	١٢	٧٥٨	٦٣٣	٣٢٠	١٠	٦١٧	٥٥٠	٥٣٢	١١
١١٢	١٣٦	١٦٠	١٥	٥٥٠	٨٤٧	١٣٠	١٣	٥٣٥	٣٤٣	٦٣٠	١٤
٥٢	٣٥٠	١٦٠	١٨	٦٥٩	٥٦٠	٣٥٠	١٦	١٣٦	٣٣٨	٣٦٤	١٧
١٣٣	١٥٠	٧٣٠	٢١	٧٣٢	٥٣٧	٤٤٠	١٩	٣٥٠	٥٢	٥٠	٢٠
٤٣٣	١٣٩	١٣٠	٢٤	١٠٦	٦١٧	٧٥٠	٢٢	٣٥٠	٥٦	٥٠	٢٣
٦٦٩	١٧١	٣٠	٢٧	٥٥٠	٨٤٧	١٣٠	٢٥	١٥٠	١٣٠	١٣٠	٢٦
١٧٠	١٤٢	١٣٠	٣٠	٣٢٠	٣٢٠	٧٣١	٢٨	١٣٠	١٣٠	١٣٠	٢٩
١٣٠	١٣٢	١٣٠	٣٣	٣٢٠	٣٢٠	٧٣١	٢٨	١٣٠	١٣٠	١٣٠	٢٩

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين كل عينة والمجموع الكلى لكل من التعاون والتنافس والفردية تراوح ما بين ٠.٣٠ - ٠.٧١ وهذه المعاملات دالة عند مستوى ٠.٠١ وبذلك يعتبر هذا الاتساق مؤشرا لصدق المقياس وصالحا للاستخدام .

ثانيا : ثبات المقياس :

تم حساب ثبات المقياس وذلك باستخدام معادل كرونباخ ألفا على عينة قدرها ٤١ تلميذا وتلميذة من كل مرحلة من المراحل التعليمية . والجدول التالي رقم (٣) يوضح المتوسط والانحراف المعياري ومعاملات الثبات .

جدول رقم (٣)
يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية ومعاملات الثبات للتعاون
والتنافس والفردية في المراحل التعليمية المختلفة

المقاس المرحلة	التعاون		التنافس		الفردية		المقاس المرحلة
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	
الابتدائية	٢٢٫٩٠	٣٫٣٥	٢٠٫٨٨	٣٫٥٠	١٨٫٥١	٣٫٩٨	٠٫٦٣
الاعدادية	٢٢٫٥٦	٣٫٤٦	٢١٫٩٠	٣٫٥٩	١٩٫٢٠	٤٫٠٥	٠٫٦٨
الثانوية	٢٤٫٠٢	٣٫٩٣	٢٠٫٦٠	٣٫٦٣	١٧٫٠٠	٣٫٨٣	٠٫٦٦

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الثبات تراوحت ما بين ٠.٥٢ - ٠.٧٠ وهذه المعاملات دالة عند مستوى ٠.١ وهو مستوى مقبول لثبات المقياس ويمكن أن نعتمد عليه والوثوق به .

نتائج الدراسة

للتحقق من الفروض التي تم صياغتها سابقا تم معالجة البيانات احصائيا وذلك باستخدام تحليل التباين ٣ (ابتدائي ، اعدادي ، ثانوي) \times ٢ (ريف ، حضر) \times ٢ (ذكور ، اناث) . كما تم استخدام اختبار «ت» ، وذلك لحساب اتجاه الفروق لصالح أى المجموعات ، وفيما يلي هذه النتائج : -

أولاً : نتائج الفرض الأول :

جدول (٤) يوضح تحليل التباين $2 \times 2 \times 3$ للمجموعات العمرية والثقافية والجنس في الاتجاه نحو التعاون :

مستوى الدلالة	قيمة ف	متوسط المربعات	درجة الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين
٠.٠٠١	٢٣.٦٠	٣٩٨.٦٣	٢	٧٩٧.٢٦	المراحل العمرية (ابتدائي ، اعدادي ، ثانوي) أ
٠.٠٥	٣.٨٥	٦٤.٩٨	١	٦٤.٩٨	الثقافة (الريف ، الحضر) ب
٠.٠٠١	٢١.٩٧	٣٧١.٠٦	١	٣٧١.٠٦	الجنس (ذكور ، اناث) ج
٠.٠١	١٠.٤٦	١٧٦.٧١	٢	٣٥٣.٤٢	تفاعل أ × ب
٠.٠٥	٣.٥٤	٥٩.٧٥	٢	١١٩.٤٩	تفاعل أ × ج
غير دالة	١.٩٧	٣٣.٢٧	١	٣٣.٢٧	تفاعل ب × ج
غير دالة	٠.٤٨	٨.١٧	٢	١٦.٣٤	تفاعل أ × ب × ج
-	-	١٦.٨٩	٦٩٤	١١٧١٩.٩٩	الخطأ
-	-	١٩.١١	٧٠٥	١٣٤٧٥.٨١	المجموع الكلي

يتضح من الجدول السابق أن قيمة «ف» كانت دالة احصائياً بين المراحل العمرية المختلفة (ابتدائي ، اعدادى ، ثانوى) عند مستوى (٠.٠٠١ ، وبين الريف والحضر عند مستوى ٠.٠٥ ، وبين الذكور والاناث عند مستوى ٠.٠٠١ فى الاتجاه نحو التعاون . كما وجد تفاعل بين المراحل العمرية والثقافة عند مستوى ٠.٠١ ، وبين المراحل العمرية والجنس عند مستوى ٠.٠٥ بينما لم يوجد تفاعل بين الثقافة والجنس ، وبين المراحل العمرية والثقافة والجنس فى الاتجاه نحو التعاون .

والجدول (٥) يوضح قيمة «ت» ومستوى دلالتها وذلك لحساب الفروق بين تلاميذ المراحل العمرية المختلفة ، وبين تلاميذ الريف والحضر ، وبين الذكور والاناث فى الاتجاه نحو التعاون .

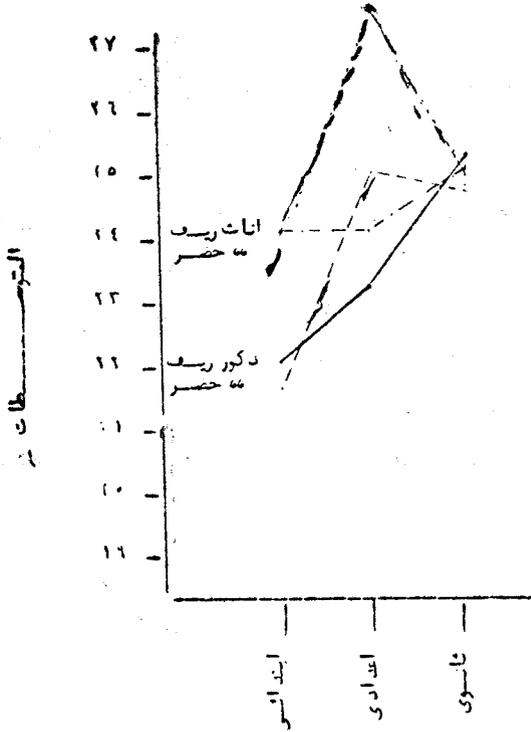
جدول رقم (٥)
المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة «ت» ومستوى دلالتها
للمقارنة بين التلاميذ في المراحل العمرية المختلفة والثقافة
والجنس في الاتجاه نحو التعاون

مستوى الدلالة	قيمة «ت»	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	عدد الأفراد	المجموعة
٠.٠١	٤.٩٥	٤.٦٨	٢٢.٩٦	٢٢٢	المرحلة الابتدائية
		٤.٥١	٢٥.٠٥	٢٤٤	المرحلة الاعداية
٠.٠١	٦.٢٩	٤.٨٦	٢٢.٩٦	٢٢٢	المرحلة الابتدائية
		٣.٤٢	٢٥.٣٥	٢٢٠	المرحلة الثانوية
غير دالة	٠.٨٣	٤.٥١	٢٥.٠٥	٢٤٤	المرحلة الاعداية
		٣.٤٢	٢٥.٣٥	٢٢٠	المرحلة الثانوية
٠.٠٥	١.٩٧	٣.٦٢	٢٤.١٢	٢٥٠	الريف
		٤.٩٩	٢٤.٧٧	٢٥٦	الحضر
٠.٠١	٤.٥٣	٤.٧٢	٢٣.٧٥	٢٥٦	الذكور
		٣.٨٦	٢٥.٢٠	٢٥٠	الإناث

يتضح من الجدول السابق أن قيمة «ت» كانت دالة احصائيا عند مستوى ٠١ ر بين تلاميذ المرحلة الابتدائية وتلاميذ المرحلة الاعدادية لصالح تلاميذ المرحلة الاعدادية وبين تلاميذ المرحلة الابتدائية وتلاميذ المرحلة الثانوية لصالح تلاميذ المرحلة الثانوية ، وهذا يدل على وجود اتجاه نمائى للاتجاه نحو التعاون . بينما لم تكن قيمة «ت» غير دالة احصائيا بين تلاميذ المرحلة الاعدادية والثانوية .

يتضح أيضا أن قيمة «ت» كانت دالة احصائيا عند ٠٥ ر بين تلاميذ الريف والحضر لصالح تلاميذ الحضر ، أى أن تلاميذ الحضر لديهم اتجاه تعاونى أكثر من تلاميذ الريف . كما أن قيمة «ت» كانت دالة عند مستوى ٠١ ر بين التلاميذ الذكور والاناث لصالح الاناث ، أى أن التلميذات أكثر تعاوناً من الذكور . وفيما يلى الرسم البيانى الذى يوضح الخط النمائى للاتجاه نحو التعاون لدى تلاميذ الريف والحضر الذكور والاناث بالمراحل العمرية المختلفة .

شكل (١) يوضح الخط النمائي للاتجاه التعاوني لدى تلاميذ الريف والحضر والذكور والاناث بالمراحل العمرية المختلفة :



المراحل العمرية

يتضح من الرسم البياني أن متوسط كل مجموعة في المرحلة الابتدائية كان : ٢٢ ذكور ريف ، ٢١ر٦٣ ذكور حضر ، ٢٤ر٢٠ اناث ريف ، ٢٤ر١٣ اناث حضر ، وفي المرحلة الاعدادية : ٢٣ر١٥ ذكور ريف ، ٢٥ر٠٦ ذكور حضر ، ٢٤ر٢٠ اناث ريف ، ٢٧ر٤٥ اناث حضر ، وفي المرحلة الثانوية ٢٥ر٦ ذكور ريف ، ٢٤ر٨٧ ذكور حضر ، ٢٥ر٧٧ اناث ريف ، ٢٥ر٢٦ اناث حضر .

يتضح أيضا من الرسم البياني والمتوسطات السابقة لجميع المجموعات أن متوسطات الاتجاه نحو التعاون في ازدياد بزيادة العمر الزمني للمجموعات . كما يتضح أن الاناث كن أكثر ازديادا في الاتجاه نحو التعاون من الذكور .

تفسير نتيجة الفرض الأول :

يتضح من هذه النتيجة أنها متفقة مع نتائج دراسات عديدة منها دراسة مادسن Madsen, 1971 وأهلجرين ، وجونسون Ahlgren, et al., 1979 وشوالب وشوالب Shalb, Shalb, 1985 حيث أظهرت نتائج دراستهم أن هناك دورا للعمر والجنس فى الاتجاه نحو التعاون وأنه يزداد مع زيادة العمر ، كما ظهر التعاون واضحا بين الاناث أكثر من الذكور .

ويرجع تفسير ذلك لطبيعة تطور النمو من مرحلة الطفولة الى مرحلة المراهقة وما تتميز به مطالب النمو فى كل مرحلة ٠٠ فكما ذكر الباحثان فى الاطار النظرى ان الطفل فى عمر المرحلة الابتدائية تزداد قوة الرغبة فى أن يكون عضوا فى جماعته أى فى وسط مجموعات صغيرة من الأطفال فى نفس العمر والجنس ، ولكن ليس لهذه الجماعة هدف معين يحاولون باجتماعهم هذا تحقيقه لأن درجة النضج الاجتماعى لا تمكنهم فى تحديد هدف معين يسعون الى تحقيقه من خلال تواجدهم فى فريق ولكن فى مرحلة المراهقة وهى مرحلة المدرسة الثانوية يدرك المراهق هدفه ويحدده ، كما يرتبط وضوح الهدف هنا بوضوح الطريق الى الهدف ايجابيا مع الخصائص الدافعية لأعضاء الجماعة .

كما يرجع تفسير زيادة التعاون بين الاناث عن الذكور الى أن الفتيات يحكم عالمهن معيار توقعات الكبار منهن والتعامل مع هذا المعيار هو الذى يحدد الاتجاه الخارجى للنمو .

أما تفسير زيادة التعاون بين تلاميذ الحضر عن الريف وهذه النتيجة لم تكن متوقعة ، فان الاعتقاد السائد أن تكون النتيجة لصالح تلاميذ الريف وربما يرجع تفسير ذلك الى زيادة الطموح وتحقيق الذات بين تلاميذ الريف هو الذى ساعد على انخفاض درجة التعاون بينهم وذلك لتحقيق هدف فردى يشبع حاجات نفسية لديهم .

ثانياً : نتائج الفرض الثاني :

جدول رقم (٦)

يوضح تحليل التباين $2 \times 2 \times 2$ للمجموعات «المصرية والثقافية والجنس في الاتجاه نحو التنافس

مستوى الدلالة	قيمة «ف»	متوسط الربعات	درجة الحرية	مجموع الربعات	مصدر التباين
٥٠	٢,٨٧	٧٠,٧٠	٢	١٤١,٢٩	المراحل العمرية :
غير دالة	٠,١٢	٢,٢٤	١	٢,٢٤	ابتدائي ، اعدادي ، ثانوي) أ
٠,٠٠١	٢٢,٩١	٤١٨,٨٥	١	٤١٨,٨٥	الثقافة (الريف ، الحضر) ب
٠,٠١	٥,١٤	٩٣,٩٧	٢	١٢٧,٩٤	الجنس (ذكور ، اناث) ج
٠,٠١	٧,٩١	١٤٤,٦٣	٢	٢٨٩,٢٥	تفاعل أ × ب
٥٠	٢,٤٦	٦٣,٢٧	١	٦٣,٢٧	تفاعل ب × ج
غير دالة	١,٠٧	١٩,٦٤	٢	٢٩,٢٨	تفاعل أ × ب × ج
—	—	١٨,٢٨	٦٩٤	١٢٦,٨٤	الخطأ
—	—	١٩,٥٣	٧٠٥	١٣٧٦,٢٧	المجموع الكلي

يتضح من الجدول السابق أن قيمة «ف» كانت دالة احصائياً بين المراحل العمرية المختلفة (ابتدائي ، اعدادى ، ثانوى) عند مستوى ٠.٠٥ وبين الذكور والاناث عند مستوى ٠.٠١ فى الاتجاه نحو التنافس بينما كانت قيمة «ف» غير دالة احصائياً بين تلاميذ الريف والحضر . كما وجد تفاعل بين المراحل العمرية والثقافية وبين المراحل العمرية والجنس عند مستوى ٠.٠١ ، وبين الثقافة والجنس عند مستوى ٠.٠٥ بينما لم يوجد تفاعل بين المراحل العمرية والثقافية والجنس .

والجدول التالى يوضح قيمة «ت» ومستوى دلالتها وذلك لحساب الفروق بين تلاميذ المراحل العمرية المختلفة ، وبين تلاميذ الريف والحضر ، وبين الذكور والاناث فى الاتجاه نحو التنافس .

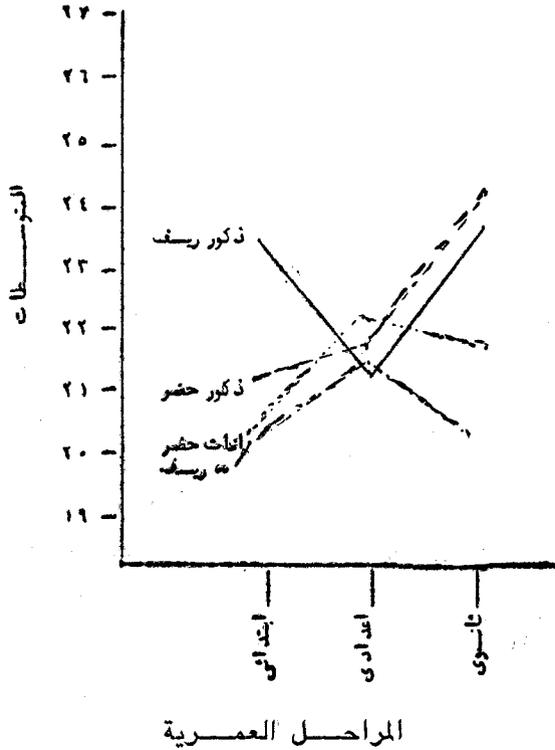
جدول رقم (٧)
 المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة «ت» ومستوى دلالتها
 للمقارنة بين التلاميذ في المراحل العمرية المختلفة والثقافة والجنس
 في الاتجاه نحو التفانس

مستوى الدلالة	قيمة « ت »	الانحراف	المتوسط	الأفراد	عدد	المجموعة
غير دالة	٠,٨٣	٤,٦١	٢١,٣٩	٢٢٢	٢٢٢	المرحلة الابتدائية
		٤,٦٩	٢١,٧٧	٢٤٤	٢٤٤	المرحلة الإعدادية
٠,٠١	٢,٧٢	٤,٦١	٢١,٣٩	٢٣٢	٢٣٢	المرحلة الابتدائية
		٣,٨٤	٢٢,٤٧	٢٣٠	٢٣٠	المرحلة الثانوية
غير دالة	١,٧٩	٤,٦٩	٢١,٧٧	٢٤٤	٢٤٤	المرحلة الإعدادية
		٣,٨٤	٢٢,٤٧	٢٣٠	٢٣٠	المرحلة الثانوية
٠,٠١	٤,٧٠	٤,٢٨	٢٢,٦٤	٢٥٦	٢٥٦	الذكور
		٤,٤٣	٢١,٠٩	٢٥٠	٢٥٠	الإناث

يتضح من الجدول السابق أن قيمة «ت» كانت دالة احصائياً عند مستوى ٠.١ بين تلاميذ المرحلة الابتدائية والثانوية لصالح تلاميذ المرحلة الثانوية وبين التلاميذ الذكور والاناث لصالح الذكور في الاتجاه نحو التنافس . أى أن تلاميذ المرحلة الثانوية لديهم اتجاه نحو التنافس أكثر من تلاميذ المرحلة الابتدائية . كذلك الذكور لديهم اتجاه نحو التنافس أكثر من الاناث . بينما كانت قيمة «ت» غير دالة احصائياً بين تلاميذ المرحلة الابتدائية والاعدادية والمرحلة الاعدادية والثانوية في الاتجاه نحو التنافس .

وفيما يلي رسم بياني يوضح الخط النمائي للاتجاه نحو التنافس لدى تلاميذ الريف والحضر من الذكور والاناث بالمراحل العمرية المختلفة .

شكل (٢) يوضح الخط النمائي للاتجاه نحو التنافس لدى تلاميذ الريف والحضر والذكور والاناث بالمراحل العمرية المختلفة .



يتضح من الرسم البياني أن متوسط كل مجموعة في المرحلة الابتدائية

كان : ٢٣ر٤٧ ذكور ريف ، ٢١ر١٣٢ ذكور حضر ، ٢٠ر٣٤ اناث ريف ،
٢٠ر٥١ اناث حضر . وفى المرحلة الاعدادية كان : ٢١ر٥١ ذكور ، ٢١ر٨٤٢
ذكور حضر ، ٢١ر٥٥ اناث ريف ، ٢٢ر١١ اناث حضر . وفى المرحلة
الثانوية كان : ٢٣ر٥٨ ذكور ريف ، ٢٤ر٢٠ ذكور حضر ، ٢٠ر٣٠ اناث
ريف ، ١١ر٥٧ اناث حضر .

يتضح أيضا من الرسم البيانى والمتوسطات السابقة لجميع المجموعات
أن متوسطات الاتجاه نحو التنافس قد زادت فى المرحلة الاعدادية فى مجموعة
ذكور حضر ، واناث ريف وحضر ، وانخفض فى مجموعة ذكور ريف . وفى
المرحلة الثانوية قد زاد الاتجاه نحو التنافس فى مجموعة اناث ريف وحضر .
كما يتضح أيضا من الرسم البيانى أن الذكور (ريف وحضر) ، كانوا أكثر
ازديادا فى الاتجاه نحو التنافس من الاناث فى جميع المراحل العمرية
المختلفة .

تفسير نتيجة الفرض الثانى :

تتفق نتيجة هذا الفرض مع نتائج دراسة براون Brown (١٩٧٨)
فى أن السلوك التنافسى يزداد بزيادة العمر ولكن لم تتفق نتيجة هذه الدراسة
مع البحث الحالى ، حيث لم تظهر نتائج وجود فروق بين الذكور والاناث فى
السلوك التعاونى والتنافسى بينما اتفقت نتائج دراسة أهلجرين Ahlgren
مع الدراسة الحالية .

ويرجع الباحثان تفسير ازدياد التنافس مع زيادة العمر الى وضوح
الهدف ووضوح الطريق الى الهدف ايجابيا مع كفاءة أعضاء الجماعة . وذلك
لأن ذلك يجعلهم يشعرون أنهم أكثر دافعية ويشعرون بطمأنينة أكبر ويعملون
بكفاءة أكبر حين يكون الطريق الى الهدف واضحا نسبيا أكثر مما لو كان
الطريق غامضا . فعندما يعرف التلاميذ ماهو متوقع منهم فانهم سيكونون
أكثر دافعية ، وأكثر كفاءة فى انجاز هدف الجماعة المراد تحقيقه سواء كان
تعاونيا أو تنافسيا .

كما يعزى تفضيل التنافس الى أن التلاميذ يجدون أن هدفهم غير

متجانس مع أهداف الجماعة وبالتالي يفترض أن هذا سيؤثر على إنتاجية الجماعة ، ورضا العضو عنها ، لذا يفضل أن يقوم بالمهمة ويحدد المسئولية الراجعة عليه ، والتي تتعلق بإنتاجيته حسب مستواه وحسب حالة التفوق التي يريد أن يحققها ويعزو النجاح هنا لذاته ٠٠ ومن هنا فلا يوجد في هذا التفضيل للتنافس فرق بين الريف والحضر ٠

ثالثاً : نتائج الفرض الثالث :

جدول (٧) يوضح تحليل التباين $2 \times 2 \times 3$ للمجموعات العمرية والثقافية في الاتجاه نحو الفردية لدى الجنسين

الدلالة	مستوى	قيمة «ف»	متوسط المربعات	درجة الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين
	٠.٠٠١	٢٢.٩٦	٤٤٣.٢٩	٢	٨٨٦.٥٨	المراحل العمرية
	٠.٠٠١	٢٢.٩٢	٦٣٥.٦١	١	٦٣٥.٦١	(ابتدائي ، اعدادي ، ثانوي) ١
	غير نالة	٠.١٦	٣.٠٢	١	٣.٠٢	الثقافة (ريف ، حضر) ب
	٠.٠٠١	٤٧.٩٨	٩٢٦.٤٣	٢	١٨٥٢.٨٥	الجنس (ذكور ، اناث) ج
	٠.٠٥	٤.٢٤	٨١.٨٣	٢	١٦٣.٦٦	تفاعل ١ × ب
	٠.٠٠١	٢٤.٨٤	٤٧٩.٥٨	١	٤٧٩.٥٨	تفاعل ب × ج
	غير نالة	٠.٩٩٨	١٩.٢٨	٢	٣٨.٥٦	تفاعل ١ × ب × ج
	-	-	١٩.٣١	٦٩٤	١٣٣٩٨.٨٣	الخطأ
	-	-	٢٤.٧٦	٧٠٥	١٧٤٥٨.٦٩	المجموع الكلي

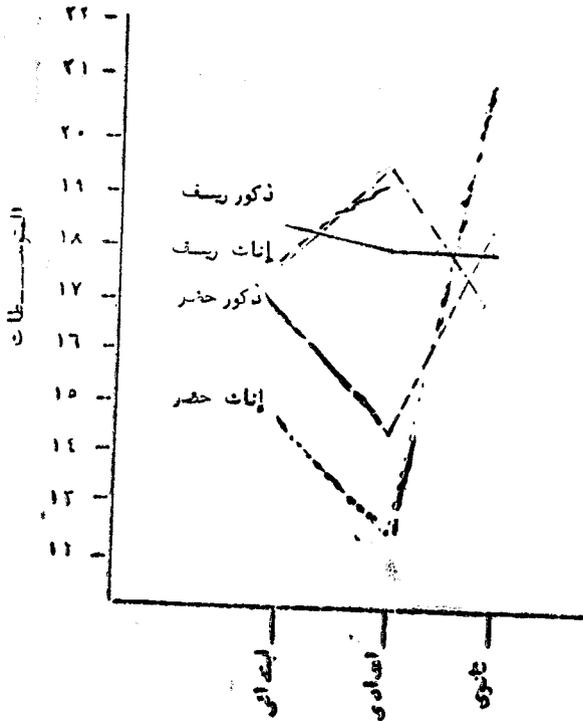
يتضح من الجدول السابق أن قيمة «ف» كانت دالة احصائية بين المراحل العمرية المختلفة (ابتدائي ، اعدادى ، ثانوى) عند مستوى ٠.٠٠١. وبين الريف والحضر عند مستوى ٠.٠٠١ فى الاتجاه نحو الفردية ، بينما كانت قيمة «ف» غير دالة احصائيا بين الذكور والاناث فى الاتجاه نحو الفردية . كما وجد تفاعل بين المراحل العمرية والثقافية عند مستوى ٠.٠٠١. وبين المراحل العمرية والجنس عند مستوى ٠.٠٥ ، وبين الثقافة والجنس عند مستوى ٠.٠٠١. بينما لم يوجد تفاعل بين المراحل العمرية والثقافية والجنس فى الاتجاه نحو الفردية. والجدول التالى يوضح قيمة «ت» ومستوى دلالتها وذلك لحساب الفروق بين تلاميذ المراحل العمرية المختلفة ، وبين تلاميذ الريف والحضر ، وبين الذكور والاناث فى الاتجاه نحو الفردية .

جدول (٩) : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة «ت» ومستوى دلالتها للمقارنة بين التلاميذ في المراحل العمرية المختلفة والثقافة والجنس في الاتجاه نحو الفربية :

مستوى الدلالة	قيمة «ت»	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	عدد الأفراد	المجموعة
٠.٠٥	١.٩٧	٤.٧٦	١٧.١٦	٢٣٢	المرحلة الابتدائية
		٤.٨٥	١٦.٠٠	٢٤٤	المرحلة الإعدادية
٠.٠١	٣.٧٢	٤.٧٦	١٧.١٦	٢٣٢	المرحلة الابتدائية
		٤.٩٠	١٨.٧٩	٢٣٠	المرحلة الثانوية
٠.٠١	٦.٢٠	٤.٨٥	١٦.٠٠	٢٤٤	المرحلة الإعدادية
		٤.٩٠	١٨.٧٩	٢٣٠	المرحلة الثانوية
٠.٠١	٥.٣٤	٤.٣٣	١٨.٢٩	٢٥٠	الريف
		٥.٦٥	١٦.٣٥	٢٥٦	الحضر

يتضح من الجدول السابق أن قيمة «ت» كانت دالة احصائيا عند مستوى ٠.٠٥ بين تلاميذ المرحلة الابتدائية وتلاميذ المرحلة الاعدادية لصالح تلاميذ المرحلة الابتدائية ، وعند مستوى ٠.٠١ بين تلاميذ المرحلة الابتدائية وتلاميذ المرحلة الثانوية لصالح تلاميذ المرحلة الثانوية ، وبين تلاميذ المرحلة الاعدادية وتلاميذ المرحلة الثانوية لصالح المرحلة الثانوية ، وبين تلاميذ الريف وتلاميذ الحضر لصالح تلاميذ الريف فى الاتجاه نحو الفردية . أى أن تلاميذ المرحلة الثانوية أكثر فردية من تلاميذ المرحلة الابتدائية والاعدادية ، وتلاميذ الريف أكثر فردية من تلاميذ الحضر فى الاتجاه نحو الفردية . وفيما يلى رسم بيانى يوضح الخط النمائى للاتجاه نحو الفردية لدى تلاميذ الريف والحضر من الذكور والاناث بالمراحل العمرية المختلفة .

رسم رقم (٢) يوضح الخط النمائى للاتجاه نحو الفردية لدى تلاميذ الريف والحضر من الذكور والاناث بالمراحل العمرية المختلفة .



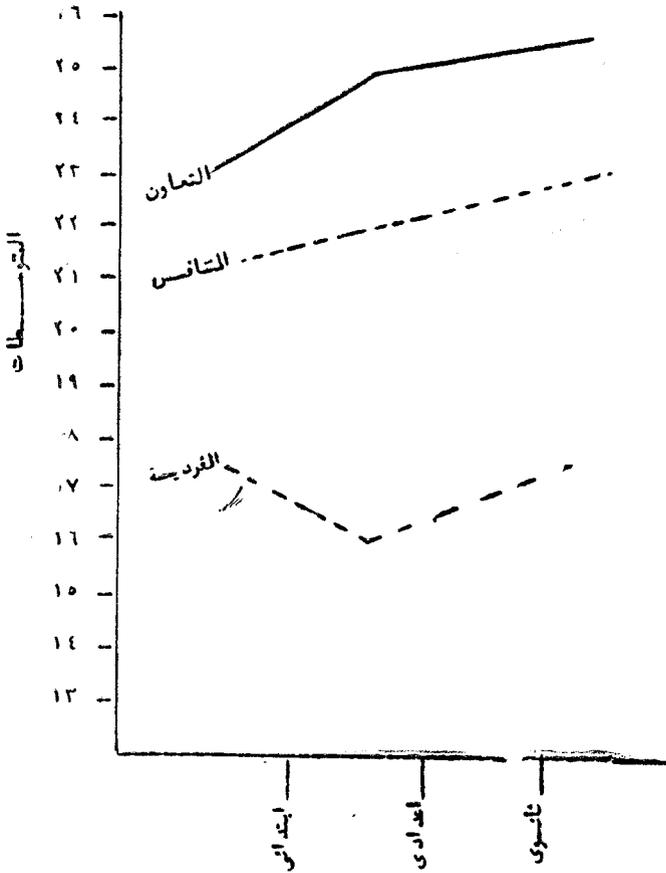
مراحل عمرية مختلفة

يتضح من الرسم البيانى أن متوسط كل مجموعة فى المرحلة الابتدائية كان ١٨ر٦٤ ذكور ريف ، ١٦ر٩٢ ذكور حضر ، ١٧ر٩٧ اناث ريف ، ١٤ر٩٢٢ اناث حضر ، وفى المرحلة الاعدادية كان ١٨ر٠٨ ذكور ريف ، ١٤ر٤١ ذكور حضر ، ١٩ر٦٥ اناث ريف ، ١٢ر٥٠ اناث حضر ، وفى المرحلة الثانوية كان ١٨ر٠٠ ذكور ريف ، ١٨ر٤٠ ذكور حضر ، ١٧ر٠٠ اناث ريف ، ٢١ر٠٠ اناث حضر .

يتضح أيضا من الرسم البيانى والمتوسطات السابقة لجميع المجموعات أن متوسطات الاتجاه نحو الفردية قد زاد فى مجموعة اناث الريف فى المرحلة الاعدادية ثم انخفض فى المرحلة الثانوية . بينما انخفض الاتجاه نحو الفردية لدى تلاميذ الريف فى المرحلة الاعدادية والثانوية . وقد انخفض أيضا الاتجاه نحو الفردية فى نفس المجموعتين .

وفيما يلى رسم بيانى يوضح الخط النمائى للاتجاه نحو التعاون والتنافس والفردية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية والاعدادية والثانوية لبيان الفروق بين الاتجاهات الثلاثة فى جميع المراحل العمرية .

رسم رقم (٤) يوضح الخط النمائي للاتجاه نحو التعاون والتنافس والفردية لدى تلاميذ المراحل العمرية المختلفة .



يتضح من الرسم البياني السابق أن متوسط درجات مجموعات التعاون كان ٢٢ر٩٦ في المرحلة الابتدائية ، ٢٥ر٠٥ في المرحلة الاعدادية ، ٢٥ر٣٥ في المرحلة الثانوية ، كما كان متوسط درجات مجموعات التنافس ٢١ر٣٩ في المرحلة الابتدائية ، ٢١ر٧٧ في المرحلة الاعدادية ، ٢٢ر٤٧ في المرحلة الثانوية . كذلك كان متوسط درجات الفردية ١٧ر١٦ في المرحلة الابتدائية ، ١٦ر٠٠ في المرحلة الاعدادية ، ١٨ر٧٩ في المرحلة الثانوية .

يتضح أيضا من الرسم السابق أن المتوسط قد زاد في المجموعات (دراسات تربوية)

الثلاث (التعاون ، التنافس ، الفردية) فى جميع المراحل العمرية ماعدا الفردية قد انخفض فيها المتوسط فى المرحلة الاعدادية ثم ازداد فى المرحلة التالية لها ، وهذا يدل على وجود اتجاه نمائى فى الاتجاه نحو التعاون والتنافس والفردية .

يتضح أيضا أن متوسط مجموعات التعاون كانت أكثر زيادة من متوسط مجموعات التنافس والفردية ، كما أن متوسط مجموعات التنافس أكثر ازديادا من متوسط مجموعات الفردية .

تفسير نتيجة الفرض الثالث :

وتفسير ذلك أن تفاعل العضو مع أعضاء الجماعة يدفعه دافعان - كما يرى زاندر Zander - للتوجه نحو الجماعة هما الرغبة فى نجاح الجماعة والرغبة فى تجنب فشل الجماعة . وبالنسبة للأفراد الذين لديهم رغبة لتحقيق نجاح الجماعة ، فإن الذروة تحدث حينما يكون احتمال النجاح ٥٠٪ طالما أن قيمة الدافع منسوبة عكسيا الى احتمال النجاح ، وان هؤلاء الأشخاص يتأثرون أساسا بجاذبية النجاح ، وحينما يتحرك العضو داخل الجماعة يحاول تجنب الفشل ولذلك يفضل ألا يختار أى عمل يؤدى الى احتمال الفشل (مارفن شو ، ١٩٨٦) .

أما بالنسبة للتلاميذ الذين يفضلون الفردية قد يرجع ذلك لمنظرة المراهق أو الطفل نظرة سلبية وغير ودية الى الجماعة ، كما أن الآخرين فى الجماعة يندبونه ، مما يؤدى الى عدم قدرته على اتخاذ رأى فى حل مشكلة مع الجماعة أو فى القرارات الفعالة للجماعة ، وهنا يشعر أن الجماعة لا تستطيع أن تفهم أو تعلم فيجد أن الفردية فى أداء المهمة يكون فيها أكثر تحقيقا وتقديرا لذاته بصرف النظر عن تحقيق مشاعر الرضا عن الجماعة عنه .

أما تفسير زيادة الفردية بين الريف عن الحضر قد يكون تفسير ذلك أنه من الصعب بالنسبة للأفراد فى الريف أن يغير من شخصيته حينما يصير عضوا فى جماعة معينة . أو حينما يكتشف أن الآخرين فى الجماعة تنقصهم قدرات معينة مطلوبة لاكمال مهمته . وربما يفضل فى أن يسلك وفقا لهذه المعلومات خوفا من الظهور بمظهر العدوانى أو المستخف ، مثل هذه الاستجابة سوف تخفض من فاعلية العضو فى الجماعة ، ولا تمكنه من عرض اقتراحاته

بطريقة تساعد الجماعة على تحقيق أهدافها . ومن هنا سوف يميز أنه من المناسب عدم مجازاة الجماعة والاشتراك فيها هو أفضل طريق .

وقد يرجع ذلك أيضا الى أن الأهداف التى تتمسك بها الجماعة قد تكون غير متجانسة ولا يدرك كل عضو من أعضاء الجماعة هدف الجماعة بنفس الطريقة ، وحين تكون هذه هى الحال فان الجماعة تكون غير فعالة فى تحقيق أهدافها .

ومن ثم فالشخصية السليمة هى التى تشتق اشباعا شخصيا ورضاء ذاتيا من خلال القيام بالدور الذى تحدده التوقعات الاجتماعية . ويشير ذلك الى صورة تهيئة البيئة المنزلية والمدرسية للأطفال المراهقين ، وذلك لتنمية مشاعر الاشباع والرضا الشخصى ، ولا يمكن أن يتحقق ذلك الا اذا توافرت فى هذه البيئات شروط الصحة النفسية والاجتماعية .

توصيات

بناء على نتائج هذه الدراسة يمكن تقديم بعض المقترحات التالية :

- ١ - بناء مقياس للأساليب المفضلة فى التعلم وذلك لاستخدامه فى معرفة الأسلوب الذى يفضلهُ التلميذ فى التعلم لكل مرحلة تعليمية .
- ٢ - توزيع التلاميذ على الفصول الدراسية بناء على الأسلوب التعليمى الذى يفضلونه فى تعليم المواد الدراسية .
- ٣ - توجيه الآباء على أفضل الأساليب فى تعليم أبنائهم ، وخاصة أسلوب التعلم التعاونى لأنه يتضمن مساعدة الآخرين ومساندتهم ومشاركتهم وقت الحاجة فى العمل المدرسى .
- ٤ - تشجيع التلاميذ على التنافس وخاصة التنافس الجماعى لأنه يجمع بين أسلوبى التعلم التعاونى والتنافسى ، لأنه يتضمن تقديم المكافآت التى توزع على التلاميذ بالتساوى بناء على تقدمهم فى التحصيل الدراسى .
- ٥ - مراعاة الأسلوب الذى تفضله كل ثقافة فى المجتمع . لأن كل ثقافة لها طبيعتها الخاصة التى تختلف عن الثقافات الأخرى . ولذلك فكل مجتمع له أسلوبه الخاص فى التعلم .

المراجع العربية

- ١ - آمال صادق ، فؤاد أبو حطب : نمو الانسان من مرحلة الجنين الى مرحلة المسنين ، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية ، ١٩٩٠ .
- ٢ - حامد عبد السلام زهران : علم نفس النمو ، الطبعة الثانية ، القاهرة : عالم الكتب ، ١٩٧٢ .
- ٣ - حسين عبد العزيز الدرينى : وضع مقياس للأسلوب المفضل فى التعلم ، مجلة التربية - كلية التربية ، جامعة الأزهر ، العدد السادس ، ١٩٨٦ ، ص ٥٩ - ٨٨ .
- ٤ - حمدى محروس أحمد : مقياس الاتجاه نحو التعاون ، كراسية التعليمات ، القاهرة مكتبة المجلد العربى ، ١٩٨٥ .
- ٥ - سعدية محمد على بهادر : فى علم نفس النمو ، الطبعة الثانية ، الكويت : دار البحوث العلمية ، ١٩٨١ .
- ٦ - سوزنا ميلر : سيكولوجية اللعب . ترجمة حسن عيسى ، الكويت : مجلة عالم المعرفة ، العدد ١٢٠ - ديسمبر ١٩٨٧ ، ص ٤٧ - ٦٢ .
- ٧ - مارقن شو : ديناميات الجماعة ، ترجمة مصرى حنورة ، محيى الدين أحمد حسن ، القاهرة : دار المعارف ، ١٩٨٦ .
- ٨ - محمد عماد الدين اسماعيل : الطفل من الحمل الى الرشد . الجزء الثانى الصبى والمراهق ، الكويت : دار القلم للنشر والتوزيع ، ١٩٨٩ .
- ٩ - محمد مصطفى الديب ، أسماء الجبرى : دراسة الفروق بين الطلاب مرتفعى الاعتماد المتبادل بصوره الثلاث (التعاون ، التنافس ، الفردية) فى التوافق الشخصى والاجتماعى . التربية . (مجلة للمباحث التربوية) كلية التربية - جامعة الأزهر ، العدد ٣٩ ، ١٩٩٣ ، ص ٩١ - ١٥٦ .

المراجع الأجنبية

10. Ahogren, A., Johnson, D.W. Sex Differences in cooperative and competitive attitudes from the 2nd through the 12th grades. Developmental psychology, 1979, Vol. 15, I, 45-49.

11. Ahlgren, A. Sex Differences in correlates of cooperative and competitive school attitudes. *Developmental Psychology*. 1983, Vol. 19, 6, 881-888.
12. Bronfenbrenner, V. *Two worlds of childhood : U.S.A. and V.S.S.R.* New York : Basic Books, 1970.
13. Brown, A.D. An Examination of age, Sex, and cross-cultural differences in cooperation and competition, and the relationship of the two variables to school. *Diss. Abs. Int.* 1978, Vol. 38 (12-B) 6251.
14. Carment, D.W. Effects of sex role in a maximizing difference game, *Journal of Conflict Resolution* (1947, 18, 461-472.
15. Crockenberg, S.B., Bryant, S.K. Fwilee, L.S. the effect of cooperatively and competitively structured learning environments on interpersonal behavior. *Child Development*, 1976, 47, 386-390.
16. Grossach, M. M. Some Effects of cooperation and competition upon small group behavior. *Journal of abnormal and social psychology*, 1954, 49, 344-347.
Howes, C. Sharing Fantasy : Social pretend play in toddlers. *Child Development*, 1985, 56, 1253-1258.
17. Johnson, D.W. J. Johnson, R.T. Instructional Structure. Cooperative, competitive or individualistic. *Review of Educational Research*, 1974, 213-240.
18. ————— The goal Structure of open Schools. *Journal of Research and Development in Education*, 1974, 8, 30-47.
19. ————— Learning together and alone : cooperation, competition, and individualization, Englewood cliffs, N. J. : Prentice-Hall, 1975.
20. ————— Students perceptions and preferences for cooperative and competitive learning experiences, *Perceptual and Motor Skills*, 1976, 42, 989-990.

21. ————— Anderson, D. Student cooperative Competitive and individualistic Attitudes, and attitudes toward Schooling. *Journal of Psychology*, 1978, 100, 183-199.
22. Johnson, D.W. ; Norem-Hebeisen, A.A. A measure of cooperative. Competitive and individualistic Attitudes. *Journal of social Psychology*, 1979, 109, 253-261.
23. Modsen, M.C. Developmental and ross-cultural differences in cooperative and competitive behavior of young children. *Journal of cross-Cultural Psychology*, 1971, 2, 365-371.
24. McClintock, C.G., Moshowitz, J.M. Childrens, Preferences for individualistic, Cooperative, and competitive outcomes. *Journal of personality and social Psychology*, 1976, 34, 543-555.
23. —————McClintock, E. Variation in preferences for individualistic, competitive and cooperative outcomes as function of age, game, class, and task in nursery school children, *child Development*, 1977. 48, 1090-1085.
26. Owens, L., Straton, R.G. The Development of cooperative, competitive and individualised learning Preference Scale for Students. *Britch Journal of Educational Psychology*, 1980, 50, 147-161.
27. Schmidt, C.R., Ollendick, T.H.; Stanowicz, L.B. Developmental changes in the influence of assigned gools on cooperation and Competition. *Developmental Psychology*, 1988, 24, 4; 574-579.
28. Shwalb, D.W., Shalb, B.J. Japanese cooperative and competitive attitudes, age, and gender effects. *International Journal of Behavioral Development*, 1985, Vol. 8, 313-328.
29. ————— The Development of cooperation and Competition in Japanese schools : Two national surveys. *Evaluation in Education : An International Review Series*, 1985, Vol. 9, 3, 285-295.

فاعلية أسلوب التعلم التعاونى على التحصيل الدراسى فى مادة الدراسات الاجتماعية ، لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائى (دراسة تجريبية)

د . فتحية حسنى محمد (*)

مقدمة :

يلمس المتابع للتغيرات العميقة التى يمر بها عالمنا المعاصر ، وما ينبىء عنه اقتراب القرن الحادى والعشرين من تحولات أوسع وأعمق على مختلف الأصعدة ، وفى جميع المجالات أن التعليم ونظمه بحسبانه أمثل صور الاستثمار ، حدا بالعديد من الدول الى تبنى الكثير من الاصلاحات التعليمية وانتهاج سبل متنوعة لتطوير نظمها وممارساتها التعليمية .

ولم يقف الأمر عند حد اعادة النظر فى الفكر الذى يهدى الممارسة فى مجال تطوير مختلف عناصر المنظومة التعليمية ، بل تعداه الى الطرائق والأساليب والاستراتيجيات والوسائل بغية التوصل الى أكثرها ملاءمة وأجداها مردودا ونتاجا . وفى عالم قائم على معطيات العلم والتفكير العلمى من ناحية ، وعلى ماينجم عن ذلك من تقنيات وتجديدات من ناحية أخرى ، فان القعود عن السعى للتوصل الى أنسب صيغ تعليم الأفراد بفاعلية وكفاية، لهر أمر يؤدى حتما الى التخلف وعدم مواكبة روح العصر .

وإذا كانت جهود التربية بعامة - نظامية وغير نظامية - تستهدف اتاحة الفرصة لنمو قدرات وامكانيات واستعدادات الفرد الى أقصى حد مستطاع ، فان المؤسسة التعليمية النظامية المتخصصة لابد وأن تعيد النظر - وبصفة مستمرة - فى فلسفتها وتنظيمها وبرامجها وطرائقها وأساليبها وجميع نواحي النشاط بها ، متخذة من نمو الفرد نبراسا هاديا لها ، ومرشدا للجهد الذى تقوم به . ولعل العبء الأكبر فى ذلك يقع على عاتق المعلم باعتباره

(*) أستاذ مساعد المناهج وطرق تدريس المواد الفلسفية ، كلية التربية -

جامعة الاسكندرية .

ركيزة نشاط المدرسة والمحرك الأساسى لجهودها . لذلك نلاحظ اهتماما متزايدا باختيار المعلمين واعدادهم وتدريبهم بهدف رفع مستوى فاعليتهم فى تعليم الأجيال الأحداث . لم يعد الأمر مجرد تلقين لمعارف أو معلومات ، بل ان التحدى الحقيقى للمعلم سواء فى الآونة الراهنة أو مستقبلا انما يكمن فى قدرته على توجيه التعلم ورعايته الأمر الذى يجعل من الطرف الآخر فى الموقف ، ونعنى به المتعلم ، ايجابيا مشاركا ساعيا لتحقيق ذاته .

من هنا فان الأمر يتطلب من معلم اليوم والغد تبنى استراتيجيات وطرائق وأساليب تعليمية مغايرة عما ألفناه ، ومتطورة بحيث تكفل رفع مستوى فاعلية التعلم وزيادة جدواه .

وفى هذا الصدد ، فان من بين الاستراتيجيات التعليمية التى لاقت وتلقى قبولا منذ بدايات الثمانينات ، التعلم التعاونى . ذلك لأن الكثير من الدراسات تشير الى الآثار الايجابية للتعلم التعاونى ليس فقط فى التحصيل المعرفى بعامة ، بل أيضا فى جوانب التعلم الأخرى . (١) ان مفهوم التعاون - فى هذا السياق - يشير الى «العمل سويا للوصول الى أهداف مشتركة . وفى اطار الأنشطة التعاونية يسعى الأفراد لتحقيق نواتج ذات جدوى لهم ولجميع أعضاء الجماعة » . (٢) ان طرح فكرة التعلم التعاونى انما استمدت أصولها وركائزها من دراسة سلوك المتعلمين فى بيئة التعلم والتفاعلات التى تسود بينهم ، ولقد مهد ذلك للأخذ بأسلوب التعلم التعاونى كاستراتيجية تعليمية من شأنها رفع فاعلية التعلم لدى الصغار . وفى ذلك فلقد أجريت العديد من الدراسات لرصد وتحليل نواتج السلوك التعاونى وأثرها على فاعلية التعلم من أمثال دراسات «سلافين Slavin» و «جونسون وآخرين Johnson et al.» وغيرهم (٣) .

ويقصد بالتعلم التعاونى «تقسيم المتعلمين الى مجموعات صغيرة لكى يعملوا سويا بهدف تعظيم تعلم كل فرد منهم على حدة ومن ثم تعظيم تعلم جميع أعضاء المجموعة .

وتتمثل الفكرة فى صورتها البسيطة فى تقسيم أعضاء الفصل الى مجموعات ما بين اثنين الى أربعة أعضاء بعد تلقى تعليمات المعلم . ومن ثم تعكف المجموعة على التعيين الذى كلفت به الى أن ينجح جميع أعضاء

المجموعة فى فهم وأتمام ذلك التعيين • ويوما عن يوم ، يتوجب عليهم حل خلافاتهم الشخصية والعمل • ومن ثم يلمس الطلاب أن لكل منهم نصيبا فى نجاح بعضهم البعض • وعليه يصبحون مسئولين عن تعلم بعضهم بعضا « • (٤) بعبارة أخرى يمكن القول أن التعلم التعاونى يعنى نوعا من التعلم يأخذ مكانه فى بيئة التعلم ، حيث يعمل التلاميذ فيها سويا فى مجمرعات صغيرة تجاه انجاز مهام أكاديمية محددة ، وان استراتيجيات التعلم التعاونى مناسبة لتحسين التحصيل المعرفى والمهارات المعرفية عند التلاميذ • (٥) هذا وينجم عن الجهود التعاونية للمتعلمين سعى المشاركين لافادة بعضهم بعضا ، وكذا سعى جميع أعضاء المجموعة للافادة من جهود كل فرد على حدة ، أى أن أداء الفرد هو محصلة جهده وجهد زملائه •

ان المهارة التعليمية الأساسية التى يحتاجها جميع المعلمين هى معرفة كيف ومتى يتعين عليهم تحديد أهداف التعلم لدى التلاميذ على أساس تنافسى وفردى ، وكذا تعاونى • ومن خلال ذلك يستطيع المعلمون التأثير فى نمط التفاعل بين الطلاب وكذا النواتج التعليمية (٦) ان التعلم التعاونى يعتبر الأكثر أهمية من بين الطرق الثلاث لتصميم المواقف التعليمية ، الا أنه أقلها استخداما • ولكى يمكن زيادة الأخذ بأسلوب التعلم التعاونى فان الأمر يتطلب أن يتفهم المعلمون أساسيات ومكونات الموقف التعليمى التعاونى ونتائج البحوث العلمية التى تؤيد ذلك ، وكذا الأنماط المختلفة للتعلم التعاونى والطرق التى من خلالها يمكن تطبيقه فى الفصل والمدرسة •

أهمية الدراسة والهدف منها :

تتمثل أهمية الدراسة الحالية فى أنها ترتاد مجالا جديدا من مجالات طرائق التعليم والتعلم مفترضة أنه أكثر فاعلية فى نواتج التعلم • هذا فضلا عن أن الأمر لا يقتصر على حد الفاعلية فى التحصيل الدراسى ، بل يتعداه الى جوانب التعلم الأخرى كالمهارات والاتجاهات والقيم التى تعمل استراتيجيات التعلم التعاونى على انمائها لدى المتعلمين • كذا فان تنظيم الموقف التعليمى طبقا لهذه الاستراتيجيات من شأنه انماء مهارات المتعلمين على الايجابية والمشاركة فى موقف التعلم مما يؤدى بهم الى اتقان مهارات التعلم الذاتى، الأمر الذى يحتمه التغيير والتراكم المطردان فى مجالات المعرفة ، بالاضافة الى ذلك ، فان من مظاهر أهمية مثل هذه الدراسة ، أن تقسيم العمل - فى

استراتيجية التعلم التعاونى - الى جزئيات صغيرة ، وشعور المتعلم بقدر أوفر من الأمن حيث يعلم ويتعلم من القرناء ، وكذا ان الانجاز ينسب للمجموعة ، يؤدى به (المعلم) الى مستوى متنامى من الدافعية والاقبال على التعلم .

أما فيما يتعلق بما تستهدفه هذه الدراسة ، فيتمثل فى السعى للموقف على أثر استخدام استراتيجية التعلم التعاونى وما تتضمنه من صياغة محتوى الموقف التعليمى على شكل وحدات تعليمية مصغرة فى التحصيل الدراسى للتلاميذ .

مشكلة الدراسة :

من الملاحظ تدنى مستوى تحصيل تلاميذ الصف الخامس بالمرحلة الابتدائية فى مجالات الدراسة بوجه عام ، والدراسات الاجتماعية بوجه خاص . ولقد أشارت بعض الدراسات الى أن القصور فى التحصيل الدراسى وغيره من جوانب التعلم لايعزى الى أمور تتعلق بالتلاميذ وانخفاض مستوى قدراتهم التحصيلية ، بل ان ذلك قد يرجع الى عدم تهيئة البيئة المواتية للتعلم . بعبارة أخرى ، فان المشكلة تتبدى فى أن الاستراتيجيات والأساليب التعليمية تحد من فاعلية تعلم التلاميذ . ومن ثم فان الدراسة الحالية تقوم على مسلمة مؤداها أن تبنى استراتيجية التعلم التعاونى وتنظيم الموقف التعليمى بالنسبة لتلاميذ الصف الخامس الابتدائى فى مادة الدراسات الاجتماعية من شأنه أن يؤدى الى رفع مستوى فاعلية تعلم هؤلاء التلاميذ وكذا رفع مستوى تحصيلهم الدراسى فضلا عن جوانب أخرى للتعلم .

وعليه يمكن صياغة مشكلة الدراسة الحالية فى السؤال الرئيسى الآتى:

● مامدى فاعلية استخدام أسلوب التعلم التعاونى فى رفع مستوى التحصيل الدراسى مقارنة بفاعلية التعلم بالأسلوب التقليدى ؟

ويبنى هذا السؤال الرئيسى على المسلمات البحثية التالية :

١ - أن تحصيل التلاميذ الذين يتعلمون وفق أسلوب التعلم التعاونى وطبقا لتنظيم المحتوى فى صورة وحدات مصغرة يكون أعلى من تحصيل التلاميذ الذين يتعلمون وفقا للأسلوب التقليدى .

٢ - أن تحصيل التلاميذ فى الفصول التى تتبع أسلوب التعلم التعاونى والتى يتم تقسيم التلاميذ فيها على مجموعات صغيرة غير متجانسة مع حفزهم بحوافز جماعية ملائمة يكون أعلى من تحصيل التلاميذ فى الفصول التى لا يستخدم فيها هذا الأسلوب .

٣ - أن الأثر المنشود من تطبيق أسلوب التعلم التعاونى والذى يستهدف رفع مستوى تحصيل التلاميذ يتطلب من المعلم القائم على عملية توجيه التعلم مهارات وسمات شخصية معينة ، وكذا قدرات تنظيمية لتهيئة أفضل صورة ممكنة لبيئة التعلم .

الفرض :

فى حدود السؤال الرئيسى للمشكلة ، فان الدراسة الحالية تسمى للتحقق من صحة الفرض التالى :

لا توجد فروق دالة احصائيا عند مستوى $P < 0.05$ فى التحصيل الدراسى بين التلاميذ الذين يتعلمون وفقا لأسلوب التعلم التعاونى والتلاميذ الذين يتعلمون وفقا للأسلوب التقليدى .

منهج وأدوات الدراسة :

فى ضوء طبيعة البحث الحالى والهدف منه ، فان المعالجة قامت أساسا على تصميم شبه تجريبى Quasi-Experimental حيث ينظم الموقف التعليمى بالنسبة لمجموعة من التلاميذ (التجريبية) وفق خصائص أسلوب التعلم التعاونى ، بينما تعلم مجموعة أخرى (ضابطة) وفق الأسلوب التقليدى المعمول به . هذا ولقد روعيت الاعتبارات الأساسية فى تطبيق هذا المنهج وما تضمنته هذه الدراسة من أدوات للمعالجة (اختبارات قبلية وبعديّة لضمان تجانس المجموعات وتثبيت المتغيرات وقياس الأثر ، كذا تصميم وتنظيم الخبرات والمحتوى المعرفى بحيث يمكن التعرف على الفروق فى النتائج بين الأخذ بأى من الأسلوبين) .

أهم المصطلحات :

التعلم التعاونى : هو نوع من التعلم الذى يأخذ مكانه فى بيئة التعلم

حيث يعمل التلاميذ فيها سويا فى مجموعات صغيرة غير متجانسة Heterogeneous تجاه انجاز مهام أكاديمية محددة . حيث تعكف المجموعة الصغيرة مشتركة على التعيين الذى كلفت به الى أن ينجح جميع الأعضاء فى فهم واتمام التعيين ، ومن ثم يلمس التلاميذ أن لكل منهم نصيبا فى نجاح بعضهم البعض ، وعليه يصبحون مسئولين عن تعلم بعضهم بعضا .

المقدرات المدخلية : هى مدى استعداد المتعلم للدخول فى التعلم الجديد، ويعبر عنها بما يملكه المتعلم من معارف ومهارات ذات صلة بالمجال الذى ينتمى اليه الموضوع المراد تعلمه (٧) .

ويقصد بها فى هذه الدراسة المستوى التحصيلى لتلاميذ المجموعتين الضابطة والتجريبية كما تعكسها درجاتهم فى اختبار نصف العام فى الدراسات الاجتماعية .

خطوات الدراسة :

تسير الدراسة الحالية وفق الخطوات الرئيسية التالية :

- ١ - لمحة عن موضوع الدراسة وأهميته والهدف منه .
- ٢ - الاطار النظرى للدراسة وعرض تحليلى لأبرز الدراسات السابقة حول الموضوع .
- ٣ - التصميم التجريبي .
- ٤ - معالجات الدراسة .
- ٥ - أهم النتائج ومناقشتها .
- ٦ - توصيات الدراسة .

الاطار النظرى :

مببرات الأخذ بأسلوب التعلم التعاونى :

يشير العديد من الباحثين فى مجال التربية الى أن هناك ثلاثة أنماط من التعلم الصفى هى : التعلم التنافسى ، التعلم الفردى ، التعلم التعاونى . (٨) ففى موقف التعلم التنافسى يشجع الطلاب على مقارنة

أدائهم بأداء غيرهم مما يعكس آثارا سلبية على مدى تحقيق هذا المتعلم أو ذلك . أما فى موقف التعلم الفردى ، فان التعزيز المرتبط بالتعلم ينجم عن مدى التحسن الذى يطرأ على أداء المتعلم ذاته ومستواه ما بين فترة وأخرى . أما فى موقف التعلم التعاونى فان موطن التأكيد يكون على الأداء الكلى لمجموع الطلاب فى المجموعة التعاونية بمعنى أنه حين يتحقق هدف التعلم لأحد التلاميذ ، فان ذلك يعنى بالضرورة تحقق هدف التعلم بالنسبة لغيره من أعضاء المجموعة (٩) .

ولعل أكثر تلك الأنماط شيوعا فى فصولنا الدراسية تشجيع نمط التعلم التنافسى حيث ينجم عن ذلك أن يكون هناك بعض التلاميذ الفائزين وبعض التلاميذ الخاسرين (١٠) وللتغلب على مثل هذه الظاهرة بما لها من تضمينات تعليمية واجتماعية نما الاتجاه نحو الأخذ بأسلوب التعلم التعاونى كأفضل السبل لتحقيق أهداف التعلم ومن ثم التكيف الاجتماعى للتلاميذ من ذرى القدرات والاستعدادات المتباينة .

ماهية التعلم التعاونى ومحدداته :

تقوم نظرية التعلم التعاونى على ركيزتين أساسيتين تسهمان فى تحقيق العائد الأفضل تعليميا واجتماعيا . فمن ناحية يمثل رأى «بياجية» فى أن النمو المعرفى والنمو الاجتماعى أمران متداخلان وأن نمط التعلم الذى يأخذ فى الحسبان البعد الاجتماعى ينجم عنه نتائج تعليمى أكاديمى أفضل . ومن ناحية أخرى فان هناك الكثير من البحوث التى أثبتت أن الأفراد الذين يعملون مع بعضهم البعض فى اطار تعاونى يتقبلون بعضهم البعض بصورة أكبر ومن ثم يساعدون بعضهم البعض . وفى هذا الصدد وبالرغم من تعدد صور المواقف التعاونية فى المجال التعليمى ، الا أن صيغة وإجراءات موقف التعلم التعاونى تتضمن مجموعة من التلاميذ يعملون سويا فى مجموعات صغيرة تضم كل منها أفرادا متفاوتين من حيث القدرات . وعادة ما يحدد حجم المجموعة بأربعة أفراد أحدهم من ذوى القدرة المرتفعة تحصيليا ، واثنان متوسطى القدرة التحصيلية والرابع متدنى القدرة التحصيلية . وفى موقف التعلم التعاونى ، فان أعضاء المجموعة ليسوا مسئولين فقط عن تعلم المادة التى تقدم فى غرفة الدراسة ، ولكن أيضا عن مساعدة زملائهم على التعلم . وقد يتضمن ذلك اما التخصص فى جزئية من التعليم أو العمل الجماعى ،

أو طرق الدراسة الجماعية حيث يدرس الجميع مع بعضهم البعض ولا تكون هناك مهام منفصلة لكل منهم (١١) .

وهكذا فإن أسلوب التعلم التعاونى - ومن استقراء أدبيات الموضوع - يحقق أهدافا رئيسية تتمثل فى :

● أنه يؤدى الى تحقيق مزايا وفوائد أكاديمية واجتماعية لجميع المتعلمين من نوى القدرات التحصيلية المرتفعة والمتوسطة والمنخفضة .

● لعل فى اتباع مثل هذا الأسلوب على مستوى غرفة الدراسة ما يؤدى الى تعميمه فى المدرسة ككل حيث يسود الاتجاه التعاونى بين جميع أفراد المجتمع المدرسى من تلاميذ ومعلمين واداريين (١٢) .

ان التعلم التعاونى - كاستراتيجية تعليمية - يتضمن توجيه عملية التعليم لمجموعات صغيرة تدفع المتعلمين أن يعملوا مع بعضهم البعض ساعين للوصول بتعلم كل منهم لأقصى حد ممكن . وطبقا لهذا الأسلوب فإن أفراد الفصل يقسمون الى مجموعات صغيرة تتراوح ما بين تلميذين الى أربعة ، وتتسلم المجموعة اطار العمل أو التعيين المكلفة به من المعلم والارشادات المتعلقة بالسير فيه ، ويعكف أعضاء المجموعة على العمل سويا حتى يتسنى لكل منهم الفهم والاستيعاب . وفى ذلك يتوجب عليهم حسم الفروق والاختلافات بينهم ، ومن ثم يدركون أن ثمة دافع فى نجاح كل فرد منهم فى مهامه ويصبحون مسئولين عن تعلم وانقان تعلم كل منهم على حدة .

ان المهارة الأساسية التى يحتاج اليها المعلم فى هذا الصدد هى كيف ومتى تحدد أهداف تعلم التلاميذ بطريقة تنافسية وبطريقة تعاونية ، وبذلك يستطيع المعلم التأثير فى نمط التفاعل بين التلاميذ وكذا فى النواتج التعليمية لكل منهم (١٣) .

وبصرف النظر عن نوعية الخبرة التى من المفترض أن يتعلمها التلاميذ وطبيعتها ، فإن التعلم التعاونى الفعال أساسه صيغ المكونات الرئيسية للمدرس التعاونى بالصيغة الاجرائية ، وفى ذلك فإن المتطلب الأول يتمثل فى الاعتماد الايجابى المتبادل Interdependence Positive والذى يتحقق حين يدرك كل عضو فى المجموعة أنه على صلة بالآخرين بطريقة لاتيح له النجاح فى

تحقيق أهداف التعلم الا اذا ارتبط بهم (والعكس صحيح) . ومن ثم فعليه تنسيق جهوده مع مجهودات الآخرين لاتمام المهمة . ويبدى الأثر الفعّال للاعتماد الايجابى المتبادل فى تحديد الهدف أو الأهداف والعوامل المؤثرة فى دافعية واتباجية الأفراد ، والتي من أهمها ادراك أن جهود كل فرد — المجموعة — أيا ما كانت — حيوية ولازمة لنجاح المجموعة .

أما المتطلب الثانى للدرس التعاونى الفعال فيتمثل فى التفاعل الارتقائى المباشر وجها لوجه Face to Face, Promotive Interaction ، وفى هذا الاطار يتعين على المعلم تعظيم فرص تلامذته للارتقاء بنجاح بعضهم البعض عن طريق مساعدتهم وتشجيعهم ومساندتهم بل ومدحهم بعضهم البعض على مايقدمونه . وفى ذلك فان العديد من الأنشطة المعرفية والتفاعلات الشخصية المتداخلة تحدث فقط حين ينغمس التلاميذ فى الشرح بعضهم البعض ، الأمر الذى يؤدى الى توضيح الكثير من المفاهيم وكيفية مواجهة وحل المشكلات . كذلك فان التفاعل المباشر وجها لوجه بين أعضاء المجموعة من شأنه بروز الأنماط والتأثيرات الاجتماعية للتفاعل ومن ثم فى التأثير فى تفكير بعضهم البعض ، مما يؤدى الى حفز ذوى الهمم المتدنية على أن يكونوا فى مستوى الذرقات من الآخرين ، ومن ثم بذل المزيد من الجهد للتعلم .

أما المتطلب الثالث فيتمثل فى نوع من المحاسبة الفردية Individual Accountability التى هى فى حقيقة الأمر بمثابة صورة من التغذية الراجعة حيث تتعرف المجموعة على قدرات ومهارات أعضائها ومن بحاجة الى مساعدة ودعم وتشجيع ، ومن الذى يتقاعس عن أداء المهام . . . وهكذا . أيضا فان ذلك من شأنه احداث التناسق والتنسيق فى جهود أفراد المجموعة بحسبانهم جميعا شركاء فى تحقيق الهدف الجماعى . أما المتطلب الأخير ، فيتمثل فى ضرورة السعى للاستفادة الى أقصى حد من امكانيات ومهارات كل فرد فى المجموعة ومختلف المجموعات . ولكى يتحقق ذلك فان تنظيم المجموعة فى الدرس التعاونى أو مايمكن أن يطلق عليه «برمجتها» Group Processing يعتبر السبيل لتحقيق ذلك ويتم هذا عن طريق مناقشة المجموعة لكيفية أدائهم وتحقيقهم لأهدافهم بفاعلية . وعن هذا السبيل يمكن لمجموعات التعلم التعاونى التساند فى الحفاظ على استمرارية الجماعة ، وكذا تيسير تعلم المهارات المشتركة ذات الصبغة التعاونية ، بالاضافة الى أن ذلك يتيح لعضو

المجموعة الوقوف على نتيجة مشاركته وكذا اسهامات الآخرين أى تمثل نوعا من التغذية الراجعة المباشرة للأفراد .

وفى حين يميل السلوك التعاونى نحو تحقيق أعلى انجاز فى جميع الأعمال المتعلقة بالمدرسة ، فان أفضلية وتفوق الاتجاه التعاونى فى التعلم على الاتجاه التنافسى والفردى يمكن أن يلمس بوضوح فى تعلم المفاهيم وجهود حل المشكلات . ويتيح التعلم التعاونى السياق الذى يتم فيه اكتساب المعرفة وما بعد المعرفة Meta-cognition على أفضل نحو ممكن . ويؤدى التفاعل بين الأشخاص - فى إطار التعلم التعاونى وبصفة خاصة التحدى العقلى الناجم عن تصارع الأفكار والاستنتاجات الى نمو القدرة على التفكير الناقد ، وكذا القدرة على التعليل وربط النتائج بالأسباب والمقدمات . ان التفكير الموحى والالهام والنذى يبعث على الابداع ينتج من التفسيرات الشفهية والتوضيح والاحكام المطلوب فى أعمال مجموعات التعلم التعاونى . وهكذا فان فى شرح مايقوم به المتعلم لأقرانه من أعضاء المجموعة مايسر فهم كيفية تطبيق معرفة الفرد ومهاراته فى مجال العمل والتفاعل الاجتماعى .

عرض تحليلى لأهم الدراسات السابقة :

١ - دراسة Belt, R. & Heslie, C. (١٤) تتضمن الدراسة ثلاثة أجزاء وتعالج تطور واستخدام برنامج للتعلم التعاونى فى الصف الخامس ، بالإضافة الى جوانب الاشراف على ذلك النشاط التعلمى . ومن منظور المعلمين تعرض الدراسة لتشكيل المجموعات من التلاميذ وتطور مهاراتهم الاجتماعية ، والاعتماد المتبادل بين رفاق المجموعة وكذا المجموعات غير المتجانسة والاعتماد المتبادل بين المجموعات ومدى ملاءمة الأنشطة ، وهى الاعتبارات الواجب مراعاتها فى الدرس التعاونى الناجح ، وفى الجزء الثانى تعرض الدراسة لمتفاصيل تدريب وتوجيه وخبرات المعلم فيما يتعلق بطرق التعلم التعاونى فى ثلاثة فصول من الصف الخامس . ويقدم هذا الجزء كذلك وصفا لمشروع بحثى صمم بغرض تقويم الاعتبارات الأساسية الخمس لدروس التعلم التعاونى وذلك من خلال الملاحظة فى الفصل ، والمناقشات بين الطلاب والمعلمين والمسوح أو التقارير التى يقومون بها .

وتشير نتائج الدراسة الى ان التعلم التعاونى أسلوب فعال فى التعلم والتعليم
الناجحين .

٢ - دراسة Mclean, D. (١٥) تناقش هذه الدراسة جوانب
التعلم التعاونى كطريقة للتدريس تستخدم الحوافز الداخلية أى تلك التى
تنبعث من داخل المتعلم وبصفة خاصة فى تعليم الأطفال الصغار . ان المنظور
النمائى للتعليم التعاونى والذى يستوجب تفاعل القراء بدون استخدام
الحوافز الخارجية ، مما يؤدى الى النمو العقلى والاجتماعى يبنى على
نظريات فيجوتسكى Vygotsky وبياجية Piaget ، ويدعم هذه النظرة
فيض من الأدلة التى تشير الى أن الحوافز الخارجية تؤثر فى اتجاه الأداء
الابداعى . وللنهوض بالتعلم التعاونى ، فان بوسع المعلمين أن :

- (أ) يهيئوا للأطفال أنشطة ملائمة للنمو .
- (ب) وأن يشجعوا التفاعل الاجتماعى .
- (ج) وأن يدفعوا الأطفال للعمل مع أقران من ذوى القدرات المتباينة .
- (د) وأن يطوروا من الأنشطة مايمكن الأطفال من الوقوف على الخبرة
المباشرة .
- (هـ) أن يدفعوا الأطفال للانغماس فى عملية التعلم .
- (و) أن يقدموا دلائل عمل وارشادات باستخدام طريقة المشروع للتعلم
فى الفصل .

ان طريقة المشروع من شأنها أن تركز على القدرات المختلفة للأطفال ،
وتدور حول موضوع معين وتسمح كذلك بعملية تعلم مفتوحة النهاية . ان
مزايا التعلم التعاونى تضمن التأكيد على التعاون بأكثر من التنافس ، وكذا
تنمية المهارات الاجتماعية واتاحة الفرص أمام الطفل المعوق ليقدّم اسهاما
لعمل المجموعة .

٣ - دراسة Hadderman, M. (١٦) تؤكد هذه الدراسة على أهمية
التعلم التعاونى كسبيل لمواجهة وحل العديد من المشكلات التعليمية بدءا
من تغيير فكرة نظرة الأطفال ذوى القدرات والامكانيات المنخفضة عن ذواتهم
الى الأفضل الى تحقيق النجاح الأكاديمى لجميع التلاميذ . كما تشير
الدراسة الى أن للتعلم التعاونى امكانيات هائلة كمتهم وكبديل لطرق التدريس
(دراسات تربوية)

التقليدية حين يمكن تطبيع التلاميذ اجتماعيا وحفزهم بالطرق المناسبة . وفى هذا فان دور المعلم حاسم حيث أن تدريبات الكتب المقررة التقليدية عسادة ماتكون غير ملائمة وأن التلاميذ كنتيجة لذلك يكونون مطالبين بأن يتحملوا مسئولية تعلمهم . ولعل مما يجدر الاشارة اليه فى هذا الصدد أن هذه الدراسة عبارة عن تحليل لعدد من الدراسات السابقة حول التعلم التعاونى . وفى محور منها يركز R. Slavin على أهمية الأهداف الجمعية فى التعلم التعاونى ، وكذا المحاسبة الفردية . أما D. Johnson & Johnson فيعرضان لنتائج تحليلها الكلى للكثير من الدراسات والتي تشير الى أفضلية استراتيجيات التعلم التعاونى فى دفع ورفع مستوى تحصيل الطلاب ويحددان العوامل التى تؤثر فى نجاح أو اخفاق الطلاب . وفى التحليل الذى قدمته E. Cohen ترى ان ازدهار التعلم التعاونى يتوقف على تطوير مواد تعليمية وتنظيمات منهجية جديدة ، وكذا التصدى لمشكلات وأوضاع الطلاب ، فضلا عن اشاعة جو من العلاقات الطيبة بين الزملاء من المعلمين ومساندة الادارة لهم .

٤ - دراسة Matting, R. & Vansicle, R. (١٧) تقدم هذه الدراسة توضيحا لطريقة "Jigsaw II" فى التعلم التعاونى ، وكذا تقرر أن للتعلم التعاونى أثرا واضحا على التقدم فى التحصيل الدراسى . كما تشير الدراسة الى أهمية وضع هدف أو أهداف تعليمية جمعية يمكن لكل فرد من أعضاء المجموعة تحقيقها . وتنتهى الدراسة الى تأكيد الدعامين الأساسيتين لنجاح التعلم التعاونى وهما الهدف الجمعى ومحاسبة أو بالأحرى مسئولية كل عضو من أفراد المجموعة أمام رفاقه من أعضائها .

٥ - دراسة Lyman, L. & Foyle., H. (١٨) تناقش هذه الدراسة التعلم التعاونى كسبيل لتعليم الجغرافيا ، ولتحقيق ذلك تدعو الدراسة الى خلق مناخ صفى ايجابى يشجع على الأخذ بالاتجاه التعاونى . وتقتصر الدراسة مشروعات دراسية تتضمن الخرائط ودراسات المجتمع المحلى . وتؤكد الدراسة على أن التلاميذ فى التعلم التعاونى يصبحون أكثر انغماسا فى المادة الدراسية وتزداد دافعتهم لتعلم المحتوى .

٦ - دراسة Phoenix, K. (١٩) تقوم هذه الدراسة بمناقشة

أثر استخدام أسلوب التعلم التعاونى على النظام والانضباط فى غرفة الدراسة وذلك فى الصفوف الثالث والرابع والخامس . ولقد رصدت مظاهر السلوك وتم جمع بيانات عنها بواسطة المعلم فى كل فصل ومساعد للذى أجرى الدراسة . وصنفت المشكلات السلوكية الى عدد من المظاهر من أبرزها مضايقة الزملاء ، الاتجاه العدوانى ، عدم الانصياع ، التواكل ، الخ . وتوصل البحث الى أن الأخذ بأسلوب التعلم التعاونى يحد - بصورة دالة - من تلك المشكلات السلوكية ، وذلك بالمقارنة بأساليب التعلم التقليدية .

٧ - دراسة Herlster, D. & Hannula J. أجريت هذه الدراسة بهدف تعريف المعلمين فى طور الاعداد بخصائص وأساسيات التعلم التعاونى من خلال الخبرة المباشرة بهذه الاستراتيجية ، ولقد اشتملت عينة الدراسة على ٨٥ طالبا مسجلين فى مقرر متطلب للحصول على شهادة الأهلية للتدريس ، وروعى فى أفراد العينة أن يكون بعضهم من حديثى الالتحاق والبعض الآخر من الموشكين على التخرج . وخلال الأسابيع الستة الأولى من الدراسة تم التدريس لهم بالطريقة التقليدية أى طريقة المحاضرة ، وفى منتصف الفصل الدراسى تم الاعتماد على استراتيجية التعلم التعاونى حيث تم توزيع الطلاب على مجموعات صغيرة وطلب الى كل منهم القيام بتدريس ثلاث دروس بعد تحضيرها ومناقشة محتواها واستراتيجيات تدريسها مع باقى أعضاء المجموعة . وبعد هذه الخبرة فى التعلم التعاونى تم تطبيق مقياس «ليكرت» وطلب من الطلاب الاجابة على سؤالين مفتوحين يتعلقان بنواحى القوة ومواطن الضعف فى التعلم التعاونى . ولقد أشارت النتائج الى أن الغالبية يرون أن التعلم التعاونى خبرة ايجابية ترفع مستوى وفاعلية الانجاز الأكاديمى وتزيد من مستوى المهارات الاجتماعية للطلاب المعلم .

٨ - دراسة محمد مسعد فوح (٢١) تقوم هذه الدراسة على مسلمة مؤاها ان اتباع استراتيجية التعلم التعاونى فى تعليم المهارات الجبرية من شأنه رفع المستوى التحصيلى للتلاميذ فى هذا الجانب ولقد قام الباحث بتطبيق عدد من الأدوات من بينها اختبارات قبلية لتحديد مستوى أفراد العينة (١٦٠ تلميذة) بالصف الثانى الاعدادى فى المهارات الجبرية . قام بعد ذلك بتقسيم العينة (٤ فصول) الى مجموعة ضابطة (فصلان) تم التدريس لهما بالطريقة التقليدية ، ومجموعة تجريبية (فصلان) وزعت التلميذات فيها على مجموعات صغيرة مؤلفة من أربعة وقدمت لهم المادة التعليمية فى

صورة وحدات مصغرة وتعيينات يتوجب على أفراد المجموعة التعاون فيما بينهم لتعلمها كل على حدة . ولكي يعلم بعضهم البعض الآخر ، تم قياس مدى تحصيل التلاميذ من كلتا المجموعتين الضابطة (التقليدية) والتجريبية (التعاونية) وذلك عن طريق اختبار من وضع الباحث . وجاءت النتائج مؤيدة لصحة الفرض حيث أدى العمل التعاونى داخل بيئة حجرة الدراسة الى ارتفاع مستوى تحصيل التلاميذ للمهارات الجبرية . بعبارة أخرى أدى اتباع أسلوب التعلم التعاونى الى رفع مستوى تحصيل التلاميذ فى تلك المهارات .

من استعراض وتحليل النماذج المشار اليها فى الدراسات السابقة فضلا عما ورد فى الاطار النظرى لهذه الدراسة يمكن أن نخلص الى جملة من الملاحظات والتعليقات من أهمها :

١ - أن غالبية الدراسات التى تناولت فاعلية التعلم التعاونى كاستراتيجية تعليمية فى مختلف المراحل التعليمية ، قد أشارت الى أن التعلم التعاونى أفضل أثرا فى رفع مستوى التحصيل لدى المتعلمين مقارنة بالطرق والأساليب التقليدية .

٢ - يكاد أن يكون هناك شبه اتفاق على الأسس التى ينبغى اتباعها فى الأخذ بأسلوب التعلم التعاونى فى اطار غرفة الدراسة من حيث تهيئة مناخ الفصل وتدريب المعلم وتقسيم المتعلمين على المجموعات الصغيرة آخذين فى الحسبان تفاوت قدراتهم ، اتباع أساليب الحفز ، متابعة الجهود التعليمية . الخ .

٣ - من تحليل الدراسات المعروضة يتبين أن فعالية اتباع أسلوب التعلم التعاونى تتوقف على مدى مهارة المعلم فى ادارة الفصل من ناحية وعلى طبيعة الخبرة أو المادة المتعلمة من ناحية ثانية . ومن ثم تنوع الدراسات التى تناولت اتباع هذا الأسلوب لتعليم مواد مختلفة وعلى مستويات متنوعة .

٤ - تكاد تجمع الدراسات حول التعلم التعاونى على ضرورة مراعاة توزيع المتعلمين نوى القدرات المتباينة على المجموعات الصغيرة ، أى عدم التجانس بين أفراد المجموعات حتى يمكن أن يتحقق التكامل فيما بينهم . كذا مراعاة أن يتراوح حجم المجموعة ما بين ٤ : ٦ تلاميذ .

٥ - بالرغم من بعض التباينات فى جزئيات التصميم التجريبي للدراسات المشار اليها ، الا أنها تتفق فى الاطار العام للنتائج من حيث فاعلية اتباع هذا الأسلوب (التعاونى) فى التعلم ، وذلك لتضمنه الجهد الفردى والميل التنافسى فضلا عن الاتجاه التعاونى .

٦ - تؤكد نتائج الدراسات السابقة على فاعلية أسلوب التعلم التعاونى داخل حجرة الدراسة ليس فقط من حيث اسهامها فى رفع المستوى التحصيلى للمتعلمين ، بل وفى زيادة التفاعلات الاجتماعية الايجابية بين التلاميذ نتيجة للعمل المشترك .

٧ - من تحليل أدبيات الموضوع نلمس أن هناك اهتماما متناهما بالأخذ بأسلوب التعلم التعاونى فى المراحل التعليمية المختلفة ، وبصفة خاصة استخدامه فى المرحلة الابتدائية حيث توجد دلائل متعددة وايجابية تشير الى أن اتباعه يؤدى الى رفع مستوى التحصيل المعرفى لدى التلاميذ بالمقارنة بالطرق التقليدية وكذا ينمى فى أطفال المدرسة الابتدائية اتجاهات ايجابية نحو التعاون والعمل المشترك وتقيل وتقدير بعضهم بعضا ، فضلا عن نموهم الاجتماعى .

التصميم التجريبي :

لما كان الغرض الأساسى من اجراء هذه الدراسة هو الوقوف على مدى فاعلية اتباع أسلوب التعلم التعاونى فى رفع مستوى تحصيل تلاميذ الصف الخامس الابتدائى فى الدراسات الاجتماعية مقارنا بفاعلية اتباع الأسلوب التقليدى ، فقد قامت الباحثة باختيار العينة التى ستجرى عليها الدراسة وقسمت الى مجموعتين رئيسيتين (تجريبية) و (ضابطة) ، وكذا قامت بتطبيق بعض الأدوات على أفرادها قبل الشروع فى التجربة . كذا قامت الباحثة بوضع اختبارات للتحصيل والاستعداد طبقت قبل ، ثم بعد القيام بالتجربة . بالاضافة الى ذلك قامت الباحثة بتوفير الاعتبارات الواجب مراعاتها فى التعلم التعاونى ، وصاغت وحدة دراسية روعى فيها جميع اعتبارات التعلم التعاونى ، وكذا تدريب المعلمين الذين سيقومون بالتعليم وذلك للمجموعة التجريبية . وبعد تطبيق الأدوات ومراعاة كافة الشروط والاعتبارات لكلا المجموعتين ، رصدت النتائج وحللت بالطرق المناسبة .
وفيما يلى نورد وصفا تفصيليا لتلك الخطوات :

العينة :

شملت عينة الدراسة ١٦٠ تلميذا هم تلاميذ أربعة فصول من الصف الخامس الابتدائي من مدرستي هدى شعراوي وبلقيس بمديرية التربية والتعليم بالاسكندرية فى العام الدراسى ١٩٩٣/٩٢ ، وقد تم اختيار فصلين دراسيين من بين الفصول الأربعة بأسلوب عشوائى لكى يمثلوا المجموعة التجريبية التى يشارك تلاميذها فى أسلوب التعلم التعاونى بينما مثل الفصلان الأخران المجموعة الضابطة التى تدرس بالأسلوب التقليدى . ويوضح الجدول التالى مواصفات هذه العينة .

المواصفات	عدد التلاميذ المقيدين	عدد أفراد العينة	نوع المجموعة
فصل (١/٥)			
مدرسة هدى شعراوي	٤٢	٤٠	مجموعة تجريبية (١)
فصل (٢/٥)			
مدرسة بلقيس	٤٠	٤٠	مجموعة تجريبية (٢)
فصل (٢/٥)			
مدرسة هدى شعراوي	٤٠	٤٠	مجموعة ضابطة (١)
فصل (١/٥)			
مدرسة بلقيس الابتدائية	٤١	٤٠	مجموعة ضابطة (٢)
المجموع	١٦٣	١٦٠	

بناء أدوات الدراسة :

تم بناء أدوات الدراسة حيث اشتملت الأدوات على مجموعة من الاختبارات تضمنت ما يلى : -

أولا : امتحان نصف العام للصف الخامس الابتدائي بمديرية التربية والتعليم بالاسكندرية للعام الدراسى ١٩٩٣/٩٢ فى مادة الدراسات الاجتماعية .

ثانيا : اختبار للتحصيل الدراسى فى مادة الدراسات الاجتماعية من وضع الباحثة .

١- استعانت الباحثة بنتائج الامتحان المشار اليه فى أولا كمؤشر لتقدير التحصيل القبلى لدى أفراد العينة • باعتباره وسيلة يمكن من خلالها التأكد من أن تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة لديهم نفس القدرة التحصيلية ومن ثم يمكن القول بأن لديهم نفس الاستعداد للتعلم الجديد ، الأمر الذى يجعلنا نطمئن الى أن أى تغير فى أداء أفراد المجموعتين يمكن أن يعزى الى الطريقة المستخدمة والذى يجعلنا نعتقد فى ذلك هو أن أفراد المجموعتين قد تعرضوا لهذا الاختبار تحت نفس الظروف •

٢ - الاختبار التحصيلي :

(أ) الهدف من الاختبار : يهدف هذا الاختبار الى قياس مستوى تحصيل تلاميذ الصف الخامس الابتدائى فى مادة الدراسات الاجتماعية •

(ب) بناء الاختبار : تم اعداد حزمة من المفردات الموضوعية بلغت مائة مفردة لقياس مستوى تحصيل التلاميذ فى مادة الدراسات الاجتماعية •

(ج) اختيار مفردات الاختبار : تكون الاختبار من خمسين مفردة موضوعية اختيرت من الحزمة التى قامت الباحثة باعدادها وتم صياغتها فى شكل مفردات موضوعية فى صورة اختيار من متعدد •

صدق الاختبار : قامت الباحثة بعرض الاختبار بصورته البدئية على مجموعة من المحكمين تضمنت مجموعة من أعضاء هيئة التدريس من المهتمين بتدريس الدراسات الاجتماعية ، بجانب مجموعة أخرى من مدرسى وموجهى مادة الدراسات الاجتماعية فى مدارس العينة • وقد قام المحكمون بابداء مجموعة من الملاحظات تعلقت بمحتوى بعض المفردات من حيث سهولتها أو صعوبتها ومدى اتساقها مع مقرر الدراسات الاجتماعية ، وقد قامت الباحثة ببناء الاختبار التحصيلي الذى تكون من خمسين مفردة موضوعية صيغت فى شكل اختيار من متعدد بعد الأخذ فى الاعتبار الملاحظات والتعديلات التى أقرها المحكمون •

ثبات الاختبار : قامت الباحثة بتقدير معامل ثبات الاختبار بواسطة استخدام معادلة كيودر - ريتشاردسون (الصيغة K R.21) وذلك لتقدير الاتساق الداخلى لمفردات الاختبار ، وقد بلغ ثبات الاختبار ٨٥٦ من خلال ذلك يمكن الاعتماد على مصداقية وثبات الاختبار والاطمئنان له وتطبيقه على أفراد العينة أثناء التجربة •

وسيتم تطبيق الاختبار التحصيلي الذي أعدته الباحثة تطبيقا قريبا قبل التجربة للتأكد من أن أفراد المجموعتين سيبدأون التعلم الجديد من نفس النقطة "zero point" كما سيطبق نفس الاختبار تطبيقا بعديا لقياس الأثر الناتج من كل طريقة مما يسهل عليه المقارنة .

الوصف التفصيلي للتجربة :

أولا المجموعة التجريبية : حيث استخدم أسلوب التعلم التعاوني ، وتألفت المجموعة من فصلى ١/٥ بمدرسة هدى شعراوى ، ٢/٥ بمدرسة بلقيس ، وتم تقسيم تلاميذ كل فصل الى مجموعات صغيرة متباينة القدرة على التحصيل عدد كل منها ستة تلاميذ وذلك على أساس :

(أ) نتيجة كل منهم فى امتحان نصف العام لامتحان الدراسات الاجتماعية للمصف الخامس بمحافظة الاسكندرية ١٩٩٣/٩٢ .

(ب) نتيجة كل منهم فى امتحان التحصيل القبلى للدراسات الاجتماعية .

● قام معلم الفصل باختيار قادة المجموعات وتم تدريبهم على عمليات وأنشطة بناء الفريق مثل الاستماع لبعضهم البعض ، التعاون ، المعاملة باحترام . الخ .

● وصف مدة التعلم : اختيرت وحدة قصة الصناعة من مقررات الدراسات الاجتماعية للمصف الخامس باعتبارها الوحدة المقرر دراستها عقب اجازة منتصف العام وتتضمن العناصر الآتية :

- (أ) معنى الصناعة .
- (ب) الصناعات اليدوية .
- (ج) الثورة الصناعية واكتشاف البخار .
- (د) الصناعات الحديثة .

وتم تدريس الوحدة للمجموعتين وتركز الاختلاف بينهما فى طريقة التدريس .

● تجهيز التدريس داخل حجرات الدراسة : عندما تم تجهيز مواد

التعلم وتوزيع التلاميذ على مجموعات صغيرة غير متجانسة ، سارت عملية التدريس باستخدام أسلوب التعلم التعاونى وفقا للتسلسل التعليمى التالى :

(أ) بناء أوراق عمل منظمة التعلم وحدة «قصة الصناعة» وتضمنت هذه الأوراق قائمة بالأهداف وانهاام المطلوبة وعناصر الوحدة ، وشملت كل ورقة عمل مشكلات وتساؤلات وأمثلة تبين كيفية حل المشكلات المطروحة للمناقشة .

(ب) عرضت الوحدة فى أربع ورقات رئيسية هى : معنى الصناعة ، الصناعات اليدوية ، الثورة الصناعية ، ثم الصناعات الحديثة .

(ج) تم التعلم فى اطار كل مجموعة بناء على تقسيم الأفكار الأساسية التى تحتوى عليها كل مشكلة ، وعن طريق المشاركة والتعاون يساعد كل تلميذ متفوق تحصيليا أقرانه الأقل منه فى تجميع الأفكار واستثارة التفكير للمشاركة فى التوصل الى حل للمشكلة المعروضة عليهم .

(د) تم اعداد مواد التقييم تضمنت اختبارا «قبليا - بعديا» ، تمارين وأسئلة من الكتاب المقرر ، تمارين من كتب خارجية .

● الاعداد للتدريس التعاونى : تمت الاستعانة بأربع من طالبات الدبلوم الخاصة بترية اسكندرية تخصص مناهج وطرق تدريس اجتماعيات ، حيث كلفت اثنتان بتدريس المجموعة الضابطة ، والأخريان لتدريس المجموعة التجريبية . كذا تم تنفيذ برنامج تدريبي مصغر للمطلبتين اللتين قامتتا بالتدريس للمجموعة التجريبية بهدف اكسابهما مهارات أسلوب التعلم وكيفية اعداد

الدرس التعاونى . فقد تضمن ذلك البرنامج المصغر دراسة نظرية مستفيضة عن أسلوب التعلم التعاونى ومكوناته وخصائصه . بالاضافة الى ذلك فلقد تضمن البرنامج نماذج للدروس التى تستخدم وفق هذا الأسلوب . هذا ولقد قامت الطالبتان بممارسة التدريس وفق هذا الأسلوب داخل بيئة الفصل ، وقبل الشروع فى التجربة لمدة خمس حصص حتى تتقن مهاراته ، كما استخدمت التغذية الراجعة فى أحكام مكونات البرنامج التدريبي لكى تتمكن الطالبتان من استخدام أسلوب التعلم التعاونى على أحسن نحو ممكن .

● موقف التدريس للمجموعة التجريبية : بعد أن تمت الخطوات السابقة وأصبح الموقف مهياً لتنفيذ التجربة بمعنى تدريس هذه المجموعة وفق أسس اسلوب التعلم التعاونى ، كانت البداية :

(أ) عرض المشكلة من جانب المعلمة على مجموعات التلاميذ عن طريق أوراق العمل المعدة سلفاً ، ولقد كان السؤال المحورى فى هذه المشكلة يدور حول «الأشياء التى سيحتاجها الانسان فى حياته ، ولايجدها جاهزة فى الطبيعة كما يريد» .

(ب) حاولت كل مجموعة جمع البيانات الخاصة بالمشكلة المطروحة ، وفى هذا عمد التلاميذ الى المناقشة الجماعية وتقسيم المسئوليات فيما بينهم ، وكذا تبادل الفكر ، ثم السعى لمصادر المعلومات كقراءة الكتب أو اللجوء للمعلم أو ما شابه ذلك .

(ج) استخدم أسلوب الحفز من جانب المعلمة وقادة المجموعات وأعضائها لتشجيع الأطفال ذوى الامكانيات المبتدئة أو المحجمين عن المشاركة لبذل جهد أكبر وتقديم اسهاماتهم مهما كانت ضئيلة للتوصل الى حل المشكلة المطروحة أو جزئياتها . وادراكا من الصغار بأنهم كمجموعات فى موقف تنافسى مع بعضهم البعض ، بذلوا جهودا ملموسة فى تعليم الأقل قدرة على التحصيل والاستفادة من امكانياتهم فى مختلف الأنشطة .

(د) قامت المعلمة بدورها بالتوجيه وابداء المشورة ومناقشة أعضاء المجموعات تنويراً لهم وتوضيحاً لبعض العناصر والجزئيات مما أدى الى زيادة فاعلية التعلم .

(هـ) عندما انتهت المجموعات جميعها من وضع تصوراتها وتقديم مقترحاتها ومبرراتها لحل المشكلة المطروحة قامت المعلمة بتنسيق تلك العروض وفتح مجال المناقشة للمجموعات ككل وصولاً الى أفضل الاستجابات الصحيحة ، وتصويب ما قد تكون المجموعات قد ائته من أخطاء .

(و) استعرضت مجموعات التلاميذ الكتاب المدرسى والتمرينات المعروضة فيه للتدريب على حلها وذلك لتعزيز التعليم وتدعيمه ، وخاصة لدى الأطفال ذوى القدرات الأقل . ولقد استغرقت التجربة حوالى شهر ونصف حيث بدأت فى منتصف فبراير ١٩٩٣ وحتى نهاية مارس ١٩٩٣ .

ثانياً : المجموعة الضابطة : - حيث استخدم الأسلوب التقليدى فى التعليم ، وذلك لتلاميذ فصلى ٢/٥ من مدرسة هدى شعراوى ، ١/٥ من مدرسة بلقيس وفى ذلك فلقد درس هؤلاء التلاميذ موضوع «قصة الصناعة» وفق الأسلوب التقليدى حيث اعتمدت كل من المعلمتين على العرض المباشر للمادة المعرفية المتضمنة فى هذا الموضوع ولقد روعى فى تدريس هذه الوحدة للمجموعة الضابطة أن تحقق الأهداف التعليمية ذاتها ، وكذا أن يلم التلاميذ بنفس المحتوى المعرفى كما فى المعالجة التجريبية . وعليه توخت كل من المعلمتين السير فى اجراءات الدرس وفقاً للخطوات الآتية :

- (أ) تهيئة التلاميذ لموضوع الدرس .
- (ب) عرض المفاهيم والمعلومات والمهارات الجديدة .
- (ج) اعطاء أمثلة للمعلومات والمفاهيم المتضمنة فى الدرس .
- (د) التركيز على استيعاب التلاميذ الحقائق والمفاهيم المتضمنة فى الموضوع .
- (هـ) التطبيقات .

وبعد الانتهاء من التدريس لكلتا المجموعتين (التجريبية والضابطة) تم التطبيق البعدى للاختبار التحصيلى على جميع أفراد العينة .

نتائج الدراسة وتحليلها :

أولاً تحديد المقدرات المدخلىة لتلاميذ المجموعتين الضابطة والتجريبية :

وقد تم ذلك عن طريق تحليل نتائج تلاميذ المجموعتين فى اختبار نصف العام فى الدراسات الاجتماعية ، باستخراج المتوسط الحسابى لدرجات تلاميذ كل مجموعة فى هذا الاختبار ، وإيجاد الفروق بين تلك المتوسطات بحساب قيمة اختبار (ت) (T- Test) ودالاتها الاحصائية عند مستوى $(P < 0.05)$ فجاءت النتائج على النحو المبين بالجدول رقم (٢)

التالى : -

جدول رقم (٢)
نتائج اختبار (ت) للمقارنة بين أفراد المجموعتين
الضابطة والتجريبية في اختبار نصف العام في الدراسات الاجتماعية

T. TEST	المجموعة	S.D	المجموعة	×	S.D	×	المتوسط =	عدد التلاميذ	المجموعة
١٥	١٠٨٦٤١	٠٣٣٦	٢٣٥١٦		١٨٦٤		٢٣٧٥	٤٠	(١) ضابطة
					١٧٦٨		٢٣٢٧٥	٤٠	(٢) ضابطة
	٠١٧٨٠٥٧	٠٣٥٣	٢٣٢١٦		١٨٩١		٢٣٢٥	٤٠	(١) تجريبية
					٢٠٤٩		٢٣١٧٥	٤٠	(٢) تجريبية

وتشير نتائج الجدول السابق الى ما يلي : -

١ - ان المتوسط الحسابى لدرجات تلاميذ المجموعة الضابطة فى اختبار نصف العام فى الدراسات الاجتماعية يساوى (٢٣٥١٦) فى حين أن هذا المتوسط لتلاميذ المجموعة التجريبية يساوى (٢٣٢١٦) .

٢ - لاتوجد فروق دالة احصائياً عند مستوى (p<0.05) بين متوسطات درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية فى هذا الاختبار ، حيث جاءت قيمة اختبارات (T. Test) للفروق بين متوسطات المجموعتين مساوياً (١٥) وهى قيمة غير دالة احصائياً ، مما يشير الى أن القدرة التحصيلية لتلاميذ المجموعتين الضابطة والتجريبية فى مجال الدراسات الاجتماعية تكاد تكون واحدة . بمعنى أن تلاميذ المجموعتين لديهم نفس الاستعداد فى تحصيل الدراسات الاجتماعية وذلك قبل البدء فى اجراءات التجربة ، الأمر الذى يجعلنا نطمئن الى القول بأن فى حالة وجود فروق دالة احصائياً بين المجموعتين بعد اجراء التجربة يمكن ارجاعه الى تلك التجربة .

٣ - أن المتوسط الحسابى لتلاميذ المجموعة الضابطة الأولى فى اختبار نصف العام فى الدراسات الاجتماعية يساوى (٢٣٧٥) ، فى مقابل (٢٣٢٧٥) لتلاميذ المجموعة الضابطة الثانية ، وان قيمة اختبار (T) للفروق بين هذين المتوسطين تساوى (١٠٨٦٤١) وهى قيمة غير دالة احصائياً عند مستوى (p<0.05) مع درجات حرية (٧٩) .

٤ - ان المتوسط الحسابى لتلاميذ المجموعة التجريبية الأولى فى اختبار نصف العام فى الدراسات الاجتماعية يساوى (٢٣٢٥) ، فى مقابل (٢٣١٧٥) لتلاميذ المجموعة التجريبية الثانية ، كما أن قيمة اختبار (T) للفروق بين هذين المتوسطين تساوى (٠١٧٨٠٥٧) وهى قيمة غير دالة احصائياً عند مستوى (p<0.05) مع درجات حرية (٧٩) .

ولعل ماتقدم يشير الى وجود درجة عالية من التقارب فى المقدرات القبلية لتلاميذ المجموعتين التجريبيتين من ناحية ، وبين تلاميذ المجموعتين الضابطين من ناحية ثانية ، وبين تلاميذ المجموعة التجريبية الكلية والمجموعة الضابطة الكلية من ناحية ثالثة الأمر الذى يمكن معه الاطمئنان كما سبق

القول الى أن أى تغير فى المقدرات البعدية لتلاميذ أى من المجموعتين يمكن إرجاعه الى فاعلية التجربة .

ثانيا : - توزيع تلاميذ المجموعة التجريبية فى مجموعات جزئية متباينة فى القدرة على التحصيل .

ولتحقيق ذلك ، تم حساب المتوسط الحسابى والانحراف المعياري والدرجة المعيارية لدرجات تلاميذ المجموعتين التجريبيتين فى اختبار نصف العام فى الدراسات الاجتماعية ، وفى ضوء التوزيع المعيارى الاعتنالى تم ترتيب تلاميذ كل مجموعة وفقا لمستوى مقدراتهم المدخلة من المستوى المرتفع الى المستوى المنخفض ، ثم تلى ذلك تجميع تلاميذ كل مجموعة فى مجموعات سباسبية متباينة تحصيليا تقريبا ، بحيث تضم كل مجموعة تلميذين من ذوى المستوى المرتفع تحصيليا ومثلهما من أصحاب المستوى المتوسط وآخرين من أصحاب المستوى المنخفض وقد جاءت النتائج التى تم فى ضوءها هذا التوزيع كما هو مبين بالجدول رقم (٣) التالى : -

جدول رقم (٣)

المتوسطات والدرجات المعيارية لنتائج أفراد المجموعة التجريبية فى اختبار نصف العام فى الدراسات الاجتماعية

المجموعة	مستوى لقدرة	الدرجات الخام	الدرجات المعيارية	المتوسط = X	S.D	عدد لتلاميذ
تجريبية (١)	عالية	٢٢-٢٥	$1.66 < E \leq 1$	٢٣.٢٥	١.٨٩١	١٣- (٢٣.٥)٪
	متوسطة	٢٠-٢١	$1 < E \leq 1$			١٨- (٤٥)٪
	منخفضة	١٧-١٩	$1 < E \leq 2.6$			١٠- (٢٥)٪
حرية (٢)	عالية	٢٢-٢٥	$1.66 < E \leq 1$	٢٣.١٧٥	٢.٠٥٩	١٤- (٣٥)٪
	متوسطة	٢٠-٢١	$1 < E \leq 1$			١٤- (٣٥)٪
	منخفضة	١٧-١٩	$1 < E \leq 2.9$			١٢- (٣٠)٪

ومن الجدول السابق يتضح ما يلى : -

١- أن الدرجات المعيارية للتلاميذ ذوى المقدرات المدخلة العليا (أصحاب المستوى التحصيلي المرتفع) فى المجموعة التجريبية الأولى تنحصر

بين (١ ، ١٦٦) ، وأن مثيلتها لتلاميذ المجموعة التجريبية الثانية تنحصر بين (١ ، ٢٣٣) ، وأن تلاميذ هذا المستوى فى المجموعة التجريبية الأولى هو (١٣) تلميذا فى حين أن عدد أقرانهم فى المجموعة الثانية هو (١٤) تلميذا .

٢ - أن الدرجات المعيارية للتلاميذ ذوى المقدرات المدخلىة المتوسطة (أصحاب المستوى التحصيلى المتوسط) فى المجموعتين التجريبيتين تنحصر بين (١ ، ١) ، وأن عدد تلاميذ هذا المستوى فى المجموعة التجريبية الأولى يساوى (١٨) تلميذا فى حين أن عددهم فى المجموعة التجريبية الثانية يساوى (١٤) تلميذا .

٣ - أن الدرجات المعيارية للتلاميذ ذوى المقدرات المدخلىة المنخفضة (أصحاب المستوى التحصيلى المنخفض) فى المجموعة التجريبية الأولى تنحصر بين (١ ، ٣٦) ، وأن مثيلتها لتلاميذ المجموعة التجريبية الثانية تنحصر بين (١ ، ٢٩) ، وأن عدد تلاميذ هذا المستوى فى المجموعة الأولى يساوى (١٠) تلميذ ، أما عددهم فى المجموعة الثانية فيساوى (١٢) تلميذا .

ثالثا : نتائج المقارنة القبلىة بين المجموعتين الضابطة والتجريبية :

وذلك بهدف تحديد نقطة البداية فى التعلم الجديد لكل مجموعة والتعرف على ما يمتلكه أفراد كل مجموعة من المهارات المستهدفة قبل البدء فى عمليات التدريب باعتبار ذلك يمثل بداية منطقية لتحديد فاعلية كل من المعالجة التجريبية (التعليم التعاونى) والمعالجة الضابطة (الطريقة التقليدية) على التحصيل والمقارنة بين كلا الطريقتين ، كذا لتحديد أثر التدريب الناتج من كل معالجة .

ولتحقيق ذلك ، تم تطبيق الاختبار القبلى / البعدى تطبيقا قبلىا على كل مجموعة ، ثم حساب الفروق بين المتوسطات باستخدام اختبار T وقد جاءت النتائج على النحو المبين بالمجدول رقم (٤) التالى :

جدول رقم (٤)
نتائج اختبار (ت) للمقارنة بين متوسطات أفراد المجموعتين
الضابطة والتجريبية فى الاختبار القبلى

T. TEST	S.D	× = المتوسط	عدد التلاميذ	المجموعة
٠.٤٨٠٧	٣ر٠٢١	٥٦٣٤ر	٨٠	التجريبية
	٣ر٣٥١	٥٦٠٩ر	٨٠	الضابطة

(T الجدولية) عند درجة حرية (١٦٠) = ١.٩٨٠

ومن الجدول السابق يتضح ما يلى :

١ - المتوسط الحسابى لتلاميذ المجموعة التجريبية فى الاختبار القبلى يساوى ٥٦٣٤ر بانحراف معيارى قدرة ٣ر٠٢١ .

٢ - المتوسط الحسابى لتلاميذ المجموعة الضابطة فى الاختبار القبلى يساوى ٥٦٠٩ر بانحراف معيارى قدره ٣ر٣٥١ .

٣ - قيمة (T) للفرق بين المتوسطين تساوى ٠.٤٨٠٧ وهى قيمة غير دالة احصائيا عند مستوى (P<0.05) مع درجات حرية (١٥٨) .

ولعل ذلك يشير الى أن المجموعتين الضابطة والتجريبية قد بدأتا التعلم الجديد من مستوى واحد تقريبا ومن ثم فإن أى تغيير فى أداء أى مجموعة يمكن ارجاعه الى أثر الطريقة المستخدمة فى تعلمها الجديد .

رابعا : نتائج المقارنة البعدية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية :

وذلك بهدف التعرف على المستوى الذى وصلت اليه كل مجموعة بفعل الطريقة التى استخدمت معها . ومن ثم تحديد أثر التعلم التعاونى فى تحصيل المجموعة التجريبية وأثر الطريقة التقليدية فى تحصيل المجموعة الضابطة . ويتبين ذلك من خلال المقارنة بين أثر التعلم الناتج من كل طريقة متمثلا فى المتوسط الحسابى لتلاميذ كل مجموعة فى الاختبار البعدى .

ولتحقيق ذلك تم تطبيق الاختبار القبلى / البعدى تطبيقا بعديا ثم

حسبت المتوسطات الحسابية لدرجات تلاميذ كل مجموعة وانحرافاتهما المعيارية ، وقد تم ايجاد قيمة اختبار (T) للفروق بين المتوسطين ، ودلالاتها الاحصائية عند مستوى (P<0.01) فجاءت النتائج على النحو المبين بالجدول رقم (٥) التالي :

جدول رقم (٥)
نتائج اختبار (ت) للمقارنة بين المجموعتين
الضابطة والتجريبية فى الاختبار البعدى

المجموعة	عدد التلاميذ	المتوسط = \bar{x}	S.D	T. TEST
التجريبية	٨٠	١٩ر٨٨	٣ر٣٩٣	١٠ر٠٤٦٩
الضابطة	٨٠	١٤ر١٦	٣ر٧٤٣	

(T الجدولية) عند درجة حرية (١٥٨) = ٢ر٧٠٤ (P<0.01)

ومن الجدول السابق يتضح ما يلى :

١ - أن المتوسط الحسابى لتلاميذ المجموعة التجريبية فى الاختبار البعدى يساوى (١٩ر٨٨) بانحراف معيارى قدره ٣ر٣٩٣ ، وفى حين أن المتوسط الحسابى لتلاميذ المجموعة الضابطة فى نفس الاختبار يساوى (١٤ر١٦) بانحراف معيارى قدره (٣ر٧٤٣) .

٢ - أن قيمة (T) للفروق بين المتوسطين تساوى (١٠ر٠٤٦٩) وهذه القيمة دالة احصائياً عند مستوى (P<0.01) مع درجات حرية (١٥٨) مما يشير الى أن الفرق بين متوسطى المجموعتين ليس مرده الصدفة ، بل يرجع الى أثر الطريقة التى استخدمت مع كل مجموعة .

ولما كان المتوسط الحسابى الأعلى جاء لصالح المجموعة التجريبية ، اذن يمكن القول بأن استخدام أسلوب التعلم التعاونى هو الذى أوجد هذا الفرق ذا الدلالة الاحصائية عند مستوى (P<0.01) . ومن ذلك نستنتج أن التعلم التعاونى أكثر فاعلية فى تحصيل التلاميذ من الطريقة المعتادة .
(دراسات تربوية)

خامساً : نتائج المقارنة بين أداء تلاميذ المجموعة التجريبية قبل المعالجة وبعدها :

وذلك للوقوف على أثر أسلوب التعلم التعاونى على تحصيل تلاميذ المجموعة التجريبية . وذلك بمقارنة متوسط درجات هؤلاء التلاميذ فى الاختبار القبلى لمتوسط درجاتهم فى الاختبار البعدى ، وإيجاد قيمة (T) للفروق ودلالاتها الاحصائية للفروق بين المتوسطين ، وقد جاءت نتائج هذه المقارنة على النحو المبين بالجدول رقم (٦) التالى : -

جدول رقم (٦)

نتائج اختبار (ت) للمقارنة بين أداء أفراد المجموعة التجريبية فى الاختبارين القبلى والبعدى

T. TEST	S.D	× = المتوسط	عدد التلاميذ	الاختبار
٢٧٩٩٧٤	٣٠٢١	٥٦٣٤	٨٠	قبلى
	٣٣٥١	١٩٨٨	٨٠	بعدى

(T الجدولية) عند درجة حرية (١٥٨) = ٢٧٧٠٤ عند مستوى (P<0.01)

ومن الجدول رقم (٦) السابق يتضح ما يلى : -

١ - أن متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية فى الاختبار القبلى يساوى (٥٦٣٤) بانحراف معيارى قدره (٣٠٢١) وأن متوسط هؤلاء التلاميذ فى الاختبار البعدى يساوى (١٩٨٨) بانحراف معيارى قدره (٣٣٥٦) .

٢ - أن قيمة اختبار (T) تساوى (٢٧٩٩٧٤) وهى قيمة دالسة احصائيا عند مستوى (P<0.01) بدرجات حرية (١٥٨) مما يشير الى أن الفروق بين المتوسطين ليس مرده الصدفة .

ولما كان المتوسط الأعلى جاء لصالح الاختبار البعدى ، فمن الممكن أن نستنتج من ذلك ، أن التغيير الذى حدث فى أداء المجموعة التجريبية بعد التدريس جاء كنتيجة لأسلوب المعالجة وهو هنا أسلوب التعلم التعاونى .

سادسا : نتائج المقارنة بين أداء تلاميذ المجموعة الضابطة قبل المعالجة وبعدها :

وذلك للوقوف على أثر التدريس بالطريقة التقليدية على تحصيل تلاميذ المجموعة الضابطة . وذلك بمقارنة متوسط درجات هؤلاء التلاميذ فى الاختبار القبلى بمتوسط درجاتهم فى الاختبار البعدى ، وإيجاد قيمة (T) ودلالاتها الاحصائية عند مستوى ($P < 0.01$) للفروق بين المتوسطين وقد جاءت النتائج على النحو المبين بالمجدول رقم (٧) التالى :

جدول رقم (٧)

نتائج اختبار (ت) للمقارنة بين أداء المجموعة الضابطة فى الاختبارين القبلى والبعدى

T. TEST	S.D	× = المتوسط	عدد التلاميذ	الاختبار
١٥٥٨٥٤	٣٣٥١	٥٦٠٩	٨٠	قبلى
	٣٧٤٣	١٤١٦	٨٠	بعدي

(T الجدولية) عند درجة حرية (١٥٨) = ٢٧٠٤ عند مستوى ($P < 0.01$)

ومن الجدول السابق يتضح أن :

١ - المتوسط الحسابى لدرجات تلاميذ المجموعة الضابطة فى الاختبار القبلى يساوى بانحراف معيارى قدره (٣٣٥١) ، وأن متوسط درجاتهم فى الاختبار البعدى يساوى (١٤١٦) بانحراف معيارى قدره (٣٧٤٣) .

٢ - أن قيمة اختبار (T) تساوى (١٥٥٨٥٤) وهى قيمة دالة احصائيا عند مستوى ($P < 0.01$) مع درجات حرية (١٥٨) ، مما يشير الى أن الفروق بين المتوسطين ليس مرده الصدفة .

ولما كان المتوسط الأعلى جاء لمصالح الاختبار البعدى ، فيمكن القول هنا بأن التغيير الذى حدث فى أداء المجموعة الضابطة بعد التدريس جاء كنتيجة لأسلوب المعالجة ، وهو هنا الأسلوب التقليدى أو الطريقة التقليدية فى التدريس

من خلال النتائج السابقة مجتمعة يمكن أن نخلص الى نتيجة عامة للبحث نلخصها فيما يلي : -

«ان كلا المعالجتين - أسلوب التعلم التعاونى والطريقة التقليدية - قد أكسبت تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة المهارات المعرفية والأدائية المستهدفة من التجربة الا أن أسلوب التعلم التعاونى كان تأثيره أكبر فى زيادة تحصيل تلاميذ المجموعة التجريبية لتلك المهارات «مقارنا بالطريقة التقليدية» .

مناقشة النتائج :

فى ضوء ما أسفرت عنه الدراسة من نتائج ، يمكن القول أن النتيجة الرئيسية التى توصل اليها البحث هى أن التعلم التعاونى داخل بيئة حجرة الدراسة قد أدى الى ارتفاع مستوى التحصيل الدراسى لدى التلاميذ فى وحدة «قصة الصناعة» .

● عندما عمل التلاميذ سويا وفى مجموعات صغيرة غير متجانسة ، وبطريقة تعاونية استطاعوا أن يساعدوا بعضهم البعض فى تحسين مستوى أدائهم والوصول الى مستوى ملائم من الفهم للمفاهيم المتضمنة فى هذا الموضوع . فضلا عن اتساق هذه النتيجة مع أدبيات التعلم التعاونى ، فإن الدراسات التى عرضت فى هذا البحث تتفق ونتائجها مع ما توصلت اليه هذه الدراسة . وفى دراسة Belt, R. & Heslie (٢٢) التى أجريت أيضا على تلاميذ من الصف الخامس ، ويكاد يكون تصميمها التجريبي واجراءاتها متطابقة مع الدراسة الحالية ، وان كانت فى سياق ثقافى مغاير، فإن أثر اتباع أسلوب التعلم التعاونى فى رفع مستوى التحصيل وفى انماء المهارات الاجتماعية جاء مشابها لما توصل اليه البحث الحالى .

● تقدم نتائج هذه الدراسة دليلا آخر على فاعلية استخدام أسلوب التعلم التعاونى فى رفع مستوى التحصيل الدراسى ليس فى مجال معرفى بعينه فحسب ، بل فى سائر المجالات المعرفية ، وفى مختلف خبرات المنهج الدراسى . وتدعم ذلك نتائج معظم البحوث السابقة التى أشارت الى أن اتباع أسلوب التعلم التعاونى يسهم فى رفع مستوى التحصيل الدراسى فى الرياضيات والعلوم واللغات والدراسات الاجتماعية بوجه عام ، وان كان

ذلك بدرجات متفاوتة وفى ضوء طبيعة المادة المتعلمة ومدى خبرة المعلم ومهارته فى إدارة الموقف التعليمى طبقا لهذا الأسلوب (٢٣) .

● يمكن أن يعزى ارتفاع مستوى تحصيل التلاميذ الذين درسوا وحدة «قصة الصناعة» طبقا لأسلوب التعلم التعاونى واستيعابهم للمفاهيم المتضمنة فى هذه الوحدة الى أن ذلك الأسلوب والبيئاته قد أسهم فى استثارة دافعية التلاميذ ومشاركتهم الايجابية وشعورهم بجدوى التعاون البناء فى أنشطة بيئة حجرة الدراسة مما أدى الى رفع مستوى تحصيلهم بالمقارنة بالتلاميذ الذين درسوا الوحدة المشار اليها طبقا للأسلوب التقليدى . بالإضافة الى ذلك ، فان بالامكان القول ان التحسن الذى طرأ على تحصيل مجموعة التلاميذ الذين درسوا الوحدة طبقا لأسلوب التعلم التعاونى يرجع الى عوامل أساسية ثلاث هى :

١ - تقسيم تلاميذ الفصل وتنظيمهم فى مجموعات صغيرة العدد متباينة القدرات .

٢ - تغيير واعادة تنظيم معطيات بيئة التعلم .

٣ - الدقة فى تحديد الأهداف المشتركة وتوزيع المهام التعليمية ، واتباع اجراءات ملائمة لحفز التلاميذ على المشاركة الايجابية . وفى ذلك فسان Mclean (٢٣) على سبيل المثال يركز على جوانب الدافعية واستثارتها ، وكذا الحفز ومدى أهميته فى التعلم التعاونى مشدرا الى أن ذلك ينبىء على نظريات فيجوتسكى وبياجيه فى النمو العقلى والاجتماعى ، وأن الأمر فى المحصلة النهائية يتوقف على مدى مهارة المعلم فى قيامه بمهامه فى هذا الصدد .

● أن توزيع التلاميذ على مجموعات صغيرة غير متجانسة تشمل ذوى القدرات المرتفعة على التحصيل وذوى القدرات المتوسطة وذوى القدرات المنخفضة يزيد من نسبة المشاركات التعاونية داخل المجموعة الواحدة حيث تتعدد الفرص لتقديم المساعدات وتقبلها بين التلميذ والآخر ، فيساعد التلميذ الأقدر تحصيليا زميله الأقل قدرة ، ويقدم الأخير للمجموعة ما قد يعجز عن أدائه بكفاءة الأعضاء الآخرين فيها . وبهذه الصورة تزداد دافعية الجميع للتعلم واقبالهم عليه ، كذا تتزايد درجة مشاركتهم فى الموقف التعليمى ، ويدركون أنه لكى ينجح الفرد فان ذلك مرهون بنجاح الجماعة وان الجماعة

بجميع أعضائها مسئولة عن بلوغ الفرد للهدف وتحقيق المستوى المنشود .

والمستقرىء لأدبيات ودراسات التعلم التعاونى يلمس اتفاقا يكاد أن يكون عاما فى أن تحديد الأهداف والمهام بدقة وكذا تشجيع المتعلمين من نوى القدرات المتباينة على التفاعل مع بعضهم البعض بصورة ايجابية وانسانية، تؤدى الى زيادة فاعلية التعلم ، كما أن التنافس البناء بين المجموعات من شأنه أن يدفع أفرادها الى تعديل سلوكهم التعليمى بغية الوصول الى أكبر صورة ممكنة . ويؤكد كل من Johnson, D. & Jonson, E. (٢٦) على أن مفهوم التعاون يشير الى «العمل سويا للوصول الى أهداف مشتركة . وفى اطار الأنشطة التعاونية يسعى الأفراد لتحقيق نواتج ذات جدوى لهم ولجميع أعضاء الجماعة» من ناحية أخرى ، فإن اعادة تنظيم بيئة الدراسة من الشكل المعتاد الى صورة المجموعات الصغيرة ، ومن الاعتماد على المعلم كمصدر رئيسى بل أوحد للمعرفة الى الاعتماد على الذات وعلى الأقران اخذا وعطاء ، والسعى لتحصيل المعرفة اعتمادا على النشاط الذاتى فى تقصى المفاهيم والأفكار ومناقشة الاطروحات والسعى للتوصل الى النتائج وتفسيرها . فضلا عن ذلك فإن أسلوب التعلم التعاونى يتضمن تدريب التلاميذ على حل المشكلات من خلال عرض الدروس وعناصرها ، ولقد اتبع ذلك فى الدراسة الحالية ، وهناك مؤشرات على تزايد مهاراتهم فى مواجهة ما يعترضهم من مشكلات والسعى لحلها . ولعل ذلك يتفق مع ما أورده كتسابات Slavin (٢٦) حول ما يحدثه أسلوب التعلم التعاونى من تميز على المستوى الفردى ، وما يدفع الى انتشاره فى المدرسة ككل وفى كل ما يقدم وفى اطارها من خبرات .

لعل ما توصل اليه البحث الحالى من نتائج حول فاعلية التعلم التعاونى فى رفع مستوى تحصيل التلاميذ ما يشير الى ضرورة مراجعة الممارسات التقليدية فى مدارسنا ، والتي تركز بشكل أو بآخر على تقسيم التلاميذ وتوزيعهم على فصول للمتفوقين وأخرى لضعاف التلاميذ مما يؤدى الى تثبيط الهمم وعدم استثمار القدرات بشكل صحيح . كذا ، فإن نتائج البحث تلقى الضوء على خطأ الممارسات السائدة فى نظامنا التعليمى والتي تشجع التنافس بصورته السلبية مما يضعف روح المشاركة والعمل التعاونى البناء

كقيم اجتماعية مستهدفة تتفق مع فلسفة المجتمع والأسس الراجب مراعاتها
فى مناهج التعليم .

برزت من خلال البحث الحالى نتيجه مؤداها أن اتباع أسلوب التعلم
التعاونى بما يتضمنه من مهام تعليمية ذات بنى معرفية محددة ، أدى بالتلاميذ
موضوع التجربة الى تعلم المفاهيم والمبادئ والتعميمات المتضمنة فى الوحدة
بأفضل مما حققته الطريقة التقليدية . بعبارة أخرى ، فان التلاميذ عندما
عملوا سويا فى مجموعات تعاونية استطاعوا أن يستوعبوا المفاهيم
والتعميمات باعتبارها أهدافا مشتركة لديهم . وهدف النتيجة تتفق مع
ماتوصل اليه «نوح» (*) فى دراسته حول أسلوب التعلم التعاونى وأثره فى
تعلم الرياضيات .

التوصيات

فى ضوء نتائج الدراسة تقترح الباحثة التوصيات التالية :

- ١ - تشجيع المعلمين على استخدام طرق التعلم التعاونى داخل حجرة
الدراسة فى مجال الدراسات الاجتماعية بوجه عام وفى مجال مهارات حل
المشكلات الاجتماعية بوجه خاص ، وذلك بتدريبهم على المهارات المتعلقة به .
- ٢ - ضرورة الانتباه الى أن فاعلية التعلم التعاونى تتطلب اعدادا
وتنظيما جيدا لبيئة حجرة الدراسة يختلف عن البناء التقليدى لها . وبدون
هذا التنظيم فان التلاميذ لا يصلون الى تقسيم الأهداف والمهام المشتركة ومن
ثم الحد من فاعلية التعلم التعاونى .
- ٣ - اعادة النظر فى بعض الممارسات التقليدية التى تنتشر فى نظامنا
التعليمى مثل التركيز على الممارسات التنافسية وتقسيم الفصول الى أقوياء
وضعفاء فى ضوء الاسهامات التى وفرها التعلم التعاونى .
- ٤ - متابعة البحث لتأكيد نتائج أثر التعلم التعاونى على زيادة التحصيل
فى المواد الاجتماعية من جانب ودراسة الجوانب الأخرى كالاتجاهات والقيم
فى المجال الوجدانى من جانب آخر .
- ٥ - الاهتمام بمجال دراسات التعلم التعاونى المتمثلة فى دراسة
العمليات والتفاعلات بين المجموعات ودراسة المهارات الاجتماعية المتعددة
والنواتج غير المعرفية الأخرى .

الهوامش

1. Slavin, R.E.; Development and Motivational Perspectives on Cooperative Learning, **Child Development**, Vol. 58, pp. 1101-1167.
2. Johnson, D.W.; E.T. Johnson; Classroom Instruction and Cooperative Learning in Waxman, H.C., H.J. Walberg (eds.), **Effective Teaching. Current Research**, (Berkley Ca.: Mcculchan, 1991).
3. Slavin, R.E.; Cooperative Learning, **Review of Education Research**, Vol. 50, pp. 315-342.
— Johnson, D.W.; G. Mayama, R. Johnson, D. Nelson, H. Sken, Effects of Cooperation, Comptitive, and Individualistic goal Structures on. Achievement : A Meta-Analysis, **Psychological Bulletin**, vol. 89, pp. 47-62.
4. Johnson, D.W., E.T., Johnson, op. cit., p. 278.
- ٥ - محمد مسعد نوح : دراسة تجريبية لأثر التعلم التعاونى فى تحصيل تلاميذ الصف الثانى الاعدادى للمهارات الجبرية ، المجلة التربوية ، جامعة الكويت ، ربيع ١٩٩٢ ، ص ١٣٥ .
6. See : Johnson, D.W., E.T. Johnson, op. cit., p. 278.
- ٧ - يوسف قطامى : سيكولوجية التعلم والتعليم الصفى (بيروت : دار الشروق ، ١٩٨٩) ص ٦٥ .
8. Johnson, D.W. & Johnson, R.T., Effects of Cooperative and Individualistic Instruction on Handicapped and non-Handicapped Students, **Journal of Social Psychology**, 118, 1982, pp. 257-286.
9. See : Ames, C.; Competitive, Cooperative, and Individualistic Goal Structure, in : Ames, R.E. & Ames, C. (eds.); **Research on Motivation in Education**, (Orlando : Academic Press, 1984).
10. Slavin, R.E.; Cooperative Learning, (New York : Longman, 1983).

11. Slavin, R.E.; Students Motivating to Excel : Cooperative Incentives, Cooperative Tasks, and Students Achievement, **The Elementary School Journal**, 85, 1984, pp. 53-56.
 12. Slavin, R.E.; Cooperative Learning and the Cooperative School, **Educational Leadership**, 45, 1987, pp. 7-15.
 13. Johnson, D. & E.T. Johnson; op. cit., p. 278.
 14. Belt, R.C., Heslie; Practical Uses of Cooperative Learning in a Fifth Grade Classroom, Paper presented at the Annual meeting of the Association of Teacher Educators, Orlando, Fla., Feb. 1992.
 15. Melean, D.L.; Theory to Practice in the Young Child's Classroom, Research Report, Tennessee, U.S., Jan. 1992.
 16. Hadderman, M.; Cooperative Learning in Elementary Schools, (Alexandria VA. : National Association of Elementary School Principals, 1992).
 16. Mattingly, R., R. Vansickle ; Cooperative Learning and Achievement in Social Studies; Jigsaw II, **Social Education**, Vol. 55, No. 6, Oct. 1991.
 18. Lyman, L., Foyle ; Teaching Geography Using Cooperative Learning **Journal of Geography**, Vol. 90, No. 5, Sep. Oct. 1991.
 19. Phoenix, K., Cooperative Learning : How Does it Affect Discipline ?, Master's Field Project Report, University of Virginia, Apr. 1992.
 20. Herlster, D., J. Hannula; Cooperative Learning in the Teacher Preparation Course, Orland, FL: Association of Teachers Education, 1992.
- ٢١ - محمد مسعد نوح : دراسة تجريبية لأثر التعلم التعاوني في تحصيل تلاميذ الصف الثانى الإعدادى للمهارات الجبرية ، المجلة التربوية ، جامعة الكويت ، العدد ٢٧ ، ربيع ١٩٩٣ .
22. Belt, R., Heslie, C.; op. cit.
 23. See : a) Hadderman, M., op. cit.
b) Mattingly, R., R. Vansickle, op. cit.

24. Mclean, D.L.; op. cit.
25. Slavin, R.E.; Development and Motivational Perspectives on Cooperative Learning, op. cit.
26. Johnson, D.W., E.T. Johnson; op. cit.
27. Slavin, R.E.; Students Motivating Students to Excel., op. cit.
— Slavin, R.E.; Cooperative Learning and the Cooperative School, op. cit.

الدروس الخصوصية فى التعليم الثانوى العام :

حجمها وأسبابها

دراسة ميدانية بمحافظتى البحيرة والاسكندرية

د . فاروق شوقى البوهى (*)

مقدمة :

إذا حاولنا دراسة المشكلات التى يعانى منها نظام التعليم فى مصر لن نجد دليلاً أفضل من الوثائق الصادرة عن وزارة التربية والتعليم حيث ترصد هذه الوثائق العديد من المشكلات منها غياب الفلسفة التعليمية الواضحة ، وتأخر النظام التعليمى عن مواجهة التغيرات الاقتصادية والسياسية والاجتماعية والتكنولوجية ، بالإضافة لجزئية الإصلاحات التى تتناول مكونات من النظام التعليمى ، والاخلال بمبدأ تكافؤ الفرص فى التعليم مع غياب التخطيط التعليمى وتخلف المقررات ونقص العدد الكافى من المباني المدرسية (١) .

وإذا كانت هذه هى بعض المشكلات التى تقرها الوزارة بنفسها ، فالأمر الطبيعى أن تسير الوزارة فى طريق التغلب على تلك المشكلات ، ولكن المتفحص للإجراءات والتشريعات التى تصدرها الوزارة نجد أنها تعمل فى معظمها على تفاقم هذه المشكلات وليس احتوائها ، بالإضافة للأصرار على أن المشكلات التى يعانى منها التعليم هى مشكلات اقتصادية ، وقد يبدو ذلك للموهلة الأولى صحيحاً ، ولكن الأزمة فى جوهرها اجتماعية وسياسية ، فالأزمة فى مجال التعليم ليست الا جزء من أزمة مجتمعية شاملة لكل الأبعاد الاجتماعية والسياسية والقومية .

ونظراً لأن السياسة التعليمية لأى نظام تعليمى ماهى الا جزء من السياسة الاجتماعية العامة . تخضع سياسة التعليم فى مصر للتوجهات الأيدولوجية للسلطة الحاكمة ، التى تتجه فى مصر الى التعامل مع أزمة

(*) كلية التربية - جامعة الاسكندرية

التعليم ومشكلاته على اعتبار أنها أزمة مالية تولدت عنها المشكلات التى يعانى منها نظام التعليم بمراحلته المختلفة ، وتبرز ملامح السياسة المصرية حاليا نحو تقليل الدعم الحكومى للتعليم بمراحلته المختلفة ، وتوفيره لمن يقدر عليه ماديا مثل العلاج والاسكان مع تجاهل أن غالبية الشعب يعانى من انخفاض حاد فى مستوى المعيشة من جانب ، وعلى الجانب الآخر التخلّى عما نص عليه الدستور والوثائق الدولية التى وقعت عليها مصر والتسى تكفل مجانية التعليم ، والنظر اليه باعتباره حقا لكل مواطن بغض النظر عن مستواه الاقتصادى ، كما تقرر وثائق وزارة التربية والتعليم بأن المشكلات التى يعانى منها التعليم تؤدى الى الاخلال بمبدأ تكافؤ الفرص فى التعليم الى جانب انتشار الدروس الخصوصية والتى أقرتها المراسيم الوزارية بتنظيم المجموعات الدراسية مدفوعة الأجر مما يضيف عبئا ماليا جديدا على غالبية الشعب ويتناقض مع مبدأ مجانية التعليم لجميع مراحل التعليم الذى نص عليه الدستور ، حيث تنص القرارات الوزارية على أن يدفع الطالب مبالغ معينة عند بداية التحاقه ، وقرارات أخرى تطالبه بدفع مبالغ أخرى أثناء تواجده بالمدرسة ثم عند تخرجه بل وينص على أن هذه المصروفات المالية لايجوز الاعفاء منها وتحصل دفعة واحدة (٢) .

هذا فى الوقت الذى نجد أن على ولى الأمر أن يدفع لابنه مصروفات أخرى بعضها منظور والبعض الآخر غير منظور مثل الأدوات المدرسية ، والزى الخاص بالمدرسة وانتهاء بالدروس الخصوصية فى المنزل أو المسماة بمجموعات دراسية ، وفق هذا فان النتيجة المتوقعة بالنسبة للأسر التى تقع تحت خطر الفقر هى عدم ارسال ابنائها الى المدراس مما يؤدى الى الأمية، البطالة ، الانحراف ، ضعف الانتاجية ، وهكذا .

كما تشير مؤشرات القبول فى التعليم الجامعى الى تقليص اعداد المقبولين فى التعليم العالى والجامعى وذلك بوضع نسبة محدودة تصل الى ٣٠٪ من مجموع الطلاب الناجحين فى نهاية مرحلة التعليم الأساسى يكون لهم الحق دون غيرهم فى الالتحاق بالتعليم الثانوى العام الموصل عمليا الى الجامعة (٣) .

ومع زيادة الوعى بأهمية التعليم بالنسبة للفرد اقتصاديا واجتماعيا ونقص فرص العمل نتيجة لتخلّى الدولة عن توفيرها فرص العمل للخريجين ،

ظهر صراع تنافسى حاد من أجل الوصول للمقعد الدراسى فى الجامعة مهما كان الثمن بصرف النظر عن القيمة العلمية . فالمقصود لدى الطالب وأهله هو المركز الاجتماعى الذى تمثله مجالات التعليم الطبى والهندسى والعسكرى للفرد بعد تخرجه ولقد كانت هذه المسألة «أحد أهم الأسباب المباشرة لظاهرة الدروس الخصوصية كعامل مساعد على التفوق الدراسى أو حتى للوصول للمستوى الذى يسمح بالوصول للمقعد الدراسى المرغوب فيه » (٤) .

ان الدروس الخصوصية أصبحت من المشكلات الحادة التى طغت على سطح الحياة الاجتماعية فى المجتمع المصرى فى الأعوام الأخيرة خاصة منذ الأخذ بسياسة الانفتاح الاقتصادى عام ١٩٧٤ ، وهى تمثل تناقضا من التناقضات التى تفرض نفسها على حياتنا فهى قانونا ممنوعة ، ومن ذلك أصبح لهذه الدروس صفة الانتشار ، الأمر الذى يوشك منها أن يجعل منها أحد الظواهر الاجتماعية التى عززتها الظروف التاريخية والاجتماعية التى مر بها المجتمع المصرى فى العقود الأخيرة . ويضاعف من خطورة هذه المشكلة أنها أخذت تستقر وتأخذ صفة الدوام النسبى مع تسليم أطرافها (الوزارة ، الطالب وولى الأمر ، المعلم) وقبولها كواقع فرض نفسه نتيجة للظروف التى أوجدتها .

لقد أوجدت الدروس الخصوصية سوقا موازية للتعليم (٥) ، وأصبحت عبئا على أولياء الأمور من جانب وعلى الجانب الآخر تعكس حالة صارخة من عدم تكافؤ الفرص بين أبناء المجتمع الواحد فقيره وغنيه ، ريفه وحضره .

مشكلة الدراسة :

تقود المقدمة السابقة الى التساؤل الرئيسى التالى :

هل تمثل الدروس الخصوصية ظاهرة ؟ وما أسباب انتشارها بمدارس التعليم الثانوى العام فى جمهورية مصر العربية ؟ وكيف نواجهها ؟

وبصورة أكثر تحديدا فان المشكلة تتشكل بتركيب الأسئلة التالية :

١ - ما مدى انتشار الدروس الخصوصية بين طلاب الثانوية العامة ؟
وفى أى الأقسام وأى المواد الدراسية يزداد الاقبال عليها ؟

- ٢ - ما المستوى التعليمى والاقتصادى للأسر التى ينتمى اليها الطلاب الذين يحصلون على دروس خصوصية ؟
- ٣ - ما أسباب انتشار الدروس الخصوصية بين طلاب المدارس الثانوية العامة من وجهة نظر الطلاب وأولياء الأمور والمعلمين ؟
- ٤ - ما آراء المعلمين فى الدروس الخصوصية والآثار المترتبة عليها ؟
- ٥ - ما المقترحات التى يمكن تقديمها لحل هذه المشكلة ؟

أهمية الدراسة :

تعد مشكلة الدروس الخصوصية من المشكلات أو الظواهر الاجتماعية الحادة التى تواجه نظام التعليم فى مصر وذلك للأسباب الآتية :

- ١ - ان الدروس الخصوصية تقلل من قدرة النظام التعليمى على الاحتفاظ بثقة الطلبة بالمدرسة كمؤسسة تعليمية تهدف لتأدية الرسالة التعليمية على أكمل وجه (٦) .
- ٢ - ان انتشار الدروس الخصوصية يمثل اضعافا لقيمة المدرسة الرسمية للدرجة التى تصبح فيها الدروس الخصوصية هى الأساس والمدرسة ليس لها الا وجود هامشى لا يبرره الا احتفاظها بحق اصدار الشهادات .
- ٣ - يترتب على انتشار الدروس الخصوصية ضياع فى مدخلات التعليم من أموال وجهود بشرية واختلال فى التوازن مع مخرجاته فيصبح مردود التعليم أقل مما ينفق عليه من أموال وجهود بشرية ، الأمر الذى يزيد من كلفة التعليم ويرفع نسبة الفاقد التعليمى .
- ٤ - يشكل انتشار الدروس الخصوصية خطورة كبيرة من حيث أنها لا تتيح للطلبة فرصا متكافئة من الناحية التحصيلية وتؤثر على سلوكهم ان تبعدهم عن الجو الصفى والمشاركة الجماعية فى الدروس ، وبالتالي تؤثر فى قدرتهم على التكيف الاجتماعى والتفاعل مع المدرس أثناء التدريس (٧) .
- ٥ - ان انتشار الدروس الخصوصية يخل بمبدأ مجانية التعليم ويفرغ هذا المبدأ من محتواه ويحد من قدرته على تحقيق ديمقراطية التعليم (٨) .

أهداف الدراسة :

- ١ - التعرف على حجم ومدى انتشار الدروس الخصوصية بين طلاب الثانوية العامة فى كلا من محافظتى البحيرة والاسكندرية .
- ٢ - التعرف على الأسباب المؤدية لانتشار الدروس الخصوصية بالمدارس الثانوية كما يدركها التلاميذ وأولياء أمورهم ومعلميهم .
- ٣ - التعرف على المستويات الاقتصادية للأسرة التى يقبل أبنائها على الدروس الخصوصية .
- ٤ - التعرف على مجالات الدروس الخصوصية .
- ٥ - التعرف على الآثار المترتبة على انتشار الدروس الخصوصية .
- ٦ - تقديم الاقتراحات التى يمكن ان تساهم فى الحد من ظاهرة الدروس الخصوصية .

حدود الدراسة :

- ١ - أجريت الدراسة على عينة من طلاب المدارس الثانوية العمامة بمحافظتى الاسكندرية والبحيرة بجميع ادراتهما التعليمية (المنتزة ، شرق ، وسط ، غرب ، الجمرک ، العامرية ، دمنهور ، أبو المطامير ، كفر الدوار ، أبو حمص ، الدلنجات ، كوم حمادة ، وادى النطرون ، ايتاى البارود) وذلك لموقع المحافظتين فى نطاق عمل الباحث بكليتى التربية بالاسكندرية ودمنهور .
- ٢ - اشتملت عينة أولياء الأمور على آباء من مختلف المستويات التعليمية ومختلف فئات الدخل تم اختيارهم بعد الحصول على البيانات الشخصية من أبنائهم .
- ٣ - اشتملت عينة المعلمين على معلمين ومعلمات من التخصصات التى تدرس بالمدارس الثانوية العامة ويكثر اقبال التلاميذ على الدروس الخصوصية فيها .
- ٤ - لم تشتمل العينة على الطلاب وأولياء الأمور الذين يلتحق أبنائهم بالتعليم الثانوى الخاص أو المعلمين العاملين به .

منهج الدراسة :

استخدم الباحث المنهج الوصفى واستعان بالاستبيانات المقدمة للطلاب

وأولياء الأمور والمعلمين ، وذلك لمعرفة مدى انتشار هذه الظاهرة والتعرف على العوامل والأسباب المؤدية لانتشارها فى محافظتى الاسكندرية والبحيرة ، وآراء أفراد العينات الثلاثة فى الدروس الخصوصية ومقترحاتهم للحد منها .

مصطلحات الدراسة :

الدروس الخصوصية : باستقراء وتحليل الدراسات السابقة تتبنى الدراسة الحالية التعريف التالى للدروس الخصوصية : «هى كل جهد تعليمى مكرر يحصل عليه التلميذ منفرداً أو فى مجموعة نظير مقابل مادي يدفع للقائم به» (٩ ، ١٠ ، ١١ ، ١٢ ، ١٣) .

والتعريف السابق يدخل مجموعات التقوية التى تقدمها المدارس نظير مقابل مادي يدفعه التلميذ فى اطار الدروس الخصوصية ، كما لا يدخل المساعدات التى يتلقاها الأبناء من آبائهم فى اطارها .

المرحلة الثانوية العامة : هى تلك المرحلة التى تلى مرحلة التعليم الأساسى وتهىء الطالب للالتحاق بالتعليم العالى .

الدراسات السابقة :

لقد أجرى المهتمون بظاهرة الدروس الخصوصية العديد من الدراسات والبحوث النظرية والميدانية فى محاولة لاماطة اللثام عن هذه الظاهرة وفهم طبيعتها وتفسيرها وللتعرف على أسباب انتشارها ، واشتملت الدراسات على نتائج ومقترحات للحد من هذه الظاهرة وعلاج مسبباتها .

الملفت للنظر أن بعض هذه الدراسات أجرى بواسطة هيئات ومؤسسات بحثية مثل بحث الدروس الخصوصية الذى أجرى بواسطة محمد خليفة بركات وآخرون لوزارة التربية والتعليم بالقاهرة عام ١٩٦١ (١٤) ، وتقرير المجلس القومى للتعليم والبحث العلمى والتكنولوجيا عام ١٩٩١ (١٥) ، وكذلك دراسة المركز القومى للبحوث الاجتماعية والجنائية عام ١٩٨٦ بعنوان استطلاع الدروس الخصوصية (١٦) ، بالإضافة للدراسات التى أجريست بواسطة أعضاء هيئات التدريس بكليات التربية ومنها : الدروس الخصوصية مشكلة اجتماعية (١٧) ، الدروس الخصوصية والمجتمعات الدراسية (١٨) ،

ظاهرة الدروس الخصوصية : بحث ميدانى (١٩) ، المدرسة الموازية (٢٠)،
ظاهرة الدروس الخصوصية كأحد معوقات التحول الديمقراطى (٢١) ،
الدروس الخصوصية بين الحقيقة والأوهام (٢٢) ، الدروس الخصوصية
أو التعليم فى السوق الموازية (٢٣) ، الدروس الخصوصية ظاهرة حقيقية ٠٠
مرض (٢٤) ، وأخيرا صدرت دراسة المركز القومى للمبحوث التربوية عام
١٩٩١ التى تناولت ظاهرة الدروس الخصوصية ضمن تقرير لجنة قطاع
التربوية .

وبعد الاطلاع على هذه الدراسات جميعا أمكن استخلاص الخطوط
العريضة التالية :

- أن الدروس الخصوصية تمثل ظاهرة خطيرة تؤثر على كفاءة النظام
التعليمى .

- أن الدروس الخصوصية تنتشر بين جميع الأوساط التعليمية وجميع
المراحل التعليمية .

- أن الدروس الخصوصية أصبحت مكلفة جدا وتمثل عبئا على كاهل
أولياء أمور الطلاب .

- أن الدروس الخصوصية تشمل جميع المواد الدراسية ولا تقتصر على
مادة دون أخرى خصوصا فى المرحلة الثانوية .

- أن الدروس الخصوصية تنتشر بين البنين والبنات على السواء فى
جميع المراحل التعليمية .

- اتفاق جميع الدراسات على عوامل وأسباب الدروس الخصوصية ،
وكذلك فى المقترحات التى قدمتها هذه الدراسات لعلاج هذه المشكلة .

- كما تشير الدراسات أيضا الى أن الدروس الخصوصية ظاهرة
أفرزتها التناقضات بين النظام التربوى بشمولية نظرتة من حيث اعداد أفرادة
اللازمين لسد حاجات المجتمع والقيود المفروضة على امكاناته من الناحية
المادية ، من ناحية والمجتمع من حيث تطلعات أفرادة بغض النظر عن
امكاناتهم العقلية من جهة أخرى ، وسيبقى هذا التناقض قائما فى غياب تفهم
أفراد المجتمع لامكانات أولادهم وحاجات الدولة من كافة التخصصات بل
سيزيد من حدته اختلاف تقدير المجتمع لحملة الشهادات المتوسطة والمهنية
(دراسات تربوية)

وتطلع أفراد المجتمع الى أن يصبح أولادهم من حملة الشهادات الجامعية بالرغم من استعدادتهم العقلية . وبالرغم من هذا الا أن هناك بعض الحالات التي تحتاج الى علاج عن طريق الدروس الخصوصية مثل التخلف الدراسي لأسباب مرضية أو نتيجة للغياب أو لظروف أخرى . ولقد استوعبت الدراسات التي أجريت عن ظاهرة الدروس الخصوصية هذه الأسباب واقترحت بدائل للدروس الخصوصية .

- ولقد أشارت الدراسات أيضا الى اخفاق المقررات والمناهج الحالية فى ايجاد حلول مناسبة لمواجهة تحديات العصر ومشكلات المجتمع ، بالاضافة لتضخم المواد الدراسية وازدحامها ، واعتماد عمليات التطوير على الحذف والاضافة ، جعل من تلك المقررات مسوخا مشوهة على التلميذ متابعتها .

- كما تشير الدراسات الى عدم ثقة أولياء أمور التلاميذ فى أساليب التعليم الحالية وثقتهم فى انخفاض كفاءة العملية التعليمية وعجز المعلمين عن تأدية واجبه التعليمى من الأسباب القوية لدفع ابنائهم الى حلقة الدروس الخصوصية .

- وتؤكد الدراسات الى أن قلة نصيب التلميذ من العناية الفردية التي يوجهها المعلم داخل الفصل نتيجة ازدحام الفصول أحد العوائق الرئيسية أمام تحقيق أهداف النظام التعليمى ، مما يدفع بالتلميذ للبحث عن البديل للحصول على هذه الرعاية .

- وتبرز الدراسات الى أن طول المناهج وكثرة التفاصيل الواردة فيها، بالاضافة لصعوبة بعض المواد الدراسية مثل الرياضيات والفيزياء والكيمياء وعدم مناسبة الكتب المدرسية من حيث بساطة العرض والتشويق من يبين الأسباب المؤدية لانتشار الدروس الخصوصية .

- وتؤكد الدراسات الى أن تركيز الامتحانات على قياس قدرة الطالب على الحفظ واسترجاع المعلومات ، واعتماد نظام القبول فى الجامعات على الدرجة النهائية فى امتحان الثانوية العامة ، بالاضافة للفرق المتزايد بين عدد الطلبة الحاصلين على الثانوية العامة وعدد الأماكن المتاحة فى الجامعات والمعاهد عوامل تساعد على انتشار الدروس الخصوصية .

أدوات الدراسة :

باستقراء نتائج الدراسات السابقة والأدبيات التى تناولت ظاهرة الدروس الخصوصية ، صمم الباحث ثلاثة استبيانات : الأول يقدم لطلاب المدارس الثانوية العامة (الصف الثالث) والثانى يقدم لأولياء الأمور ، والثالث للمعلمين القائمين بالتدريس فى المدارس الثانوية العامة .

وعرضت الاستبيانات الثلاثة على مجموعة من أساتذة كلية التربية بجامعة الاسكندرية (ملحق رقم ١) . للتأكد من صدق عبارات الاستبيانات الثلاثة للتعرف على أسباب الظاهرة موضع الدراسة وكانت الصور النهائية للاستبيانات كما هو موضح فى ملحق ٢ ، وملحق ٣ ، وملحق ٤ .

وبتطبيق الاستبيانات على عينة استطلاعية من الطلاب وأولياء الأمور والمعلمين (اشتملت على ٥٠ طالبا وطالبة ، ٥٠ من أولياء أمورهم ، ٢٥ معلما ومعلمة استبعدوا بعد ذلك من العينة المختارة للدراسة) ويعد اعادة التطبيق بلغ مقياس الثبات للاستبيانات الثلاثة كما يلى :

- ١ - معامل الثبات للاستبانة المقدمة للطلاب ٠.٨٩
- ٢ - معامل الثبات للاستبانة المقدمة لأولياء الأمور ٠.٩٢
- ٣ - معامل الثبات للاستبانة المقدمة للمعلمين ٠.٩٣

التحليل الاحصائى :

استخدم الباحث النسب المئوية واختبار كا^٢ لحسن المطابقة ، وحساب الفروق بين المتوسطات فى المعالجة الاحصائية للبيانات والإجابة على تساؤلات الدراسة .

عينة الدراسة :

اشتملت العينة موضوع الدراسة على :

أولا : عينة الطلاب : اختيرت عينة عشوائية مقصودة من طلاب الصف الثالث بمدارس التعليم الثانوى العام الحكومى بمحافظتى الاسكندرية والبحيرة بلغ عددها ١٢٦٠ طالبا وطالبة ويشكل هذا العدد (٥٪) من المجتمع

الأصلى للطلاب الذى يبلغ ثلاثين ألفا ومائتين (٣٠٢٠٠) طالبا وطالبة ملتحقين بهذه المرحلة فى العام الدراسى ١٩٩٠/١٩٩١ (*) .

ثانيا : عينة أولياء الأمور : اختير ٣٠٠ ولى أمر ممن لهم أبناء ملتحقين بالمدارس الثانوية العامة بمحافظتى الاسكندرية والبحيرة يمثلون جميع الادارات التعليمية ومختلف المناطق السكنية بالمحافظتين . وتم تحديدهم بعد الحصول على البيانات الخاصة بهم من أبنائهم ، بحيث يمثلون مختلف المستويات التعليمية ومستويات الدخل .

ثالثا : عينة المعلمين : اختيرت عينة عشوائية ممن يقومون بتدريس مواد يزداد الاقبال على الدروس الخصوصية فيها كالرياضيات واللغات الأجنبية واللغة العربية والعلوم بمختلف فروعها وبلغ عددهم ٣٠٠ معلما ومعلمة ، ويمثلون نسبة ٢٧٪ من مجموع ١١٠٠ معلم يعملون بالمدارس الثانوية بالمحافظتين (*) وروعى تمثيل العينة للمعلمين فى مختلف الادارات التعليمية بالمحافظتين وتمثيل المعلمين والمعلمات .

والجداول التالية توضح توزيع عينة الدراسة :

جدول رقم ١

توزيع العينة الاجمالية حسب الجنس والموطن

العينة	محافظه الاسكندرية	محافظه البحيرة	اجمالى
الطلاب	٣٥٠	٣٥٠	٧٠٠
ذكور	٣٥٠	٣٥٠	٧٠٠
اناث	٣٥٠	٣٥٠	٧٠٠
أولياء الأمور	١٧٠	١٣٠	٣٠٠
المعلمون	١٠٠	١٠٠	٢٠٠
ذكور	١٠٠	١٠٠	٢٠٠
اناث	٥٠	٥٠	١٠٠
المجموع	٩٥٠	٩١٠	١٨٦٠

بيانات تم الحصول عليها من ادارتى الاحصاء بالمحافظتين للعام الدراسى ١٩٩١/٩٠ .

جدول رقم ٢
توزيع عينة الطلاب وفقا للتخصص (ادبى - علمى)

الجملة	القسم الادبى		القسم العلمى		الجنس
	محافظة	محافظة	محافظة	محافظة	
	البحيرة	الاسكندرية	البحيرة	الاسكندرية	
٧٠٠	١٥٠	١٥٠	٢٠٠	٢٠٠	ذكور
٥٦٠	١٢٠	١٢٠	١٦٠	١٦٠	اناث
١٢٦٠	٢٧٠	٢٧٠	٣٦٠	٣٦٠	المجموع

نتائج الدراسة :

أولا : انتشار الدروس الخصوصية :

للإجابة على سؤال هل تأخذ دروسا خصوصية ؟ الموجه للطلاب ، وهل تقدم على اعطاء دروس خصوصية ؟ للمعلمين ، وهل تعطى أولادك دروسا خصوصية ؟ الموجه لأولياء الأمور جاءت النتائج للاستجابات الايجابية كما هو موضح فى الجدول الآتى :

جدول رقم (٣)
تكرارات ونسب انتشار الدروس الخصوصية في المحافظتين

النسبة العامة	محافظة الاسكندرية		محافظة البحيرة		العينة
	%	تكرار	%	تكرار	
%٧٩,١٤	%٨١,١٤	٢٨٤	%٧٧,١٤	٢٧٠	ذكور الطلاب
%٧٣,٠٣	%٨٤,٢٩	٢٣٦	%٦١,٧٩	١٧٢	اناث
%٧٥	%٧٨	٧٨	%٧٣	٧٢	ذكور المعلمون
%٣٨	%٥٢	٢٦	%٢٤	١٢	اناث
%٨٦,٦٦	%٨٤,٦	١٥٠	%٦٤,٧	١١٠	أولياء الأمور

ولقد اتضحت من الجدول السابق النتائج التالية :

١ - ان الدروس الخصوصية منتشرة انتشارا واسعا بما يجعلها ظاهرة فى كل من محافظتى البحيرة والاسكندرية (٩٦٢ طالبا وطالبة بنسبة ٧٦٪ من اجمالى أفراد العينة البالغ ١٢٦٠ يحصلون على دروس خصوصية) .

٢ - ان الدروس الخصوصية تنتشر بين الطلاب كانتشارها بين الطالبات، حيث حسبت كإ ٢ وكانت قيمتها ١٢٦٩ ر١ ووجد انها غير دالة احصائيا عند مستوى ٠٠٥ . ويوضح ذلك ان الطلاب والطالبات يعتمدون على الدروس الخصوصية بنسب متقاربة فى كل من المحافظتين وقد يرجع سبب ذلك لاهتمام الأسرة المصرية بتوفير التعليم لبناتها كما توفره لابنائها الذكور ، وتختلف هذه النتيجة مع ما توصلت اليه دراسات أخرى سابقة (٢٥) .

٣ - أن المعلمين (١٥٠ من أصل ٢٠٠ يمثلون ٧٥٪) أكثر اعطاء للدروس الخصوصية من المعلمات (٢٨ معلمة من اجمالى عينة المعلمات البالغ ١٠٠) وقد يرجع ذلك للاعتبارات الاجتماعية المحيطة بالمرأة فى مجتمعاتنا العربية وحاجتها الى الوقت بعد العمل الرسمى لرعاية اسرتها والتقاليد التى لاتسمح لها بحرية الحركة لاعطاء الدروس فى منازل الطلاب كما يفعل المعلمون ولثقة أولياء الأمور والطلاب بالمعلمين أكثر من المعلمات .

٤ - توضح النتائج أن أكثر من ٨٦٪ من عينة أولياء الأمور البالغ عددهم ٣٠٠ يعطون أولادهم دروسا خصوصية وعللوا ذلك بانهم يرضون ضمائرهم نحو ابنائهم .

الجهة التى يتلقى عندها الطالب دروسا خصوصية :

فيما يلى توزيع الطلبة الذين تلقوا دروسا خصوصية حسب الجهة التى يتلقى عندها الطالب دروسا خصوصية .

جدول رقم (٤)

نسبة الانتشار وفقا للجهة التى يتلقى الطالب لديها دروسا خصوصية

الجهة	نفس معلم المادة	معلم آخر مختص	فصول تقوية	معاهد مسائية	المجموع
مجموع المشتركين	١٢٦	٦٢٦	١٦٣	٤٨	٩٦٣
النسبة المئوية	١٣.٠٨٪	٦٥٪	١٦.٩٢٪	٥٪	١٠٠٪

يوضح الجدول السابق أن (٦٥٪) من أفراد الدراسة تلقوا دروسا خصوصية عند معلم آخر مختص بموضوع المادة الدراسية يليهم (١٦.٩٢٪) تلقوا دروسا خصوصية فى فصول التقوية التى تعقدتها المدارس فى بعض المواد الدراسية ، يليهم (١٣.٠٨٪) تلقوا دروسا خصوصية عند نفس معلم المادة الدراسية .

بمعنى آخر (٨٦.٩٢٪) من الطلاب يتلقون دروسا خصوصية عند جهات أخرى غير المعلم الأصيل للمادة الدراسية ، وارتفاع هذه النسبة يمكن أن يوحى بأن معلم المادة الأصيل لا تتوافر فيه الكفايات التعليمية والمؤهلات الأكاديمية التى تؤهله لبناء جسور الثقة بإمكاناته العلمية مع طلابه الأمر الذى يؤدى بهؤلاء الطلاب للبحث عن جهات أخرى ليتلقوا عندها دروسا خصوصية ليعرضوا من خلاله ما يشعرون بأنه لا يتوافر عند معلمهم الأصيل .

ثانيا : مدى انتشار الدروس الخصوصية حسب القسم الملتحق به الطالب :

يعرض الجدول التالى توزيع الطلاب الذين يتلقون دروسا خصوصية حسب القسم الملتحقين به (علمى - أدبى) :

جدول رقم (٥)
 بوضع انتشار الدروس الخصوصية حسب القسم والجنس لطلاب الثانوية العامة

الجنس	القسم العلمي		القسم الأدبي		القسم العلمي		القسم الأدبي		الجنس
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	
ذكور	١٨٢	٩١	١٧٤	٨٧	١٠٢	٨٧	٦٨	٩١	١٩٨
إناث	١٢٨	٨٦,٣	٩٣	٥٨,١	٩٨	٨١,٧	٢٣١	٦٦,٧	١٧٨
الجملة	٣٢٠	٨٨,٩	٢٦٧	٧٤,١	٢٠٠	٧٤,١	١٧٦	٥٨,٧	٣٧٦
	٢٢١	٦٠,٥	٢٢٩٣	٦٥,٥	١٩٨٢	٦٠,٥	١٩٨٢	٦٠,٥	١ = ج.د

وباستطلاع نتائج الجدول السابق يتضح ما يلي :

- انه لا توجد فروق دالة احصائيا عند مستوى ٠.٠٥ لجميع قيم كا^٢ الواردة بالجدول ويشير ذلك الى أن مدى انتشار الدروس الخصوصية لا يختلف بين الذكور والاناث بالقسم العلمى والقسم الأدبى فى كل من المحافظتين .

- يلاحظ أن ٨٩٪ من طلاب القسم العلمى فى المحافظتين تلقوا دروسا خصوصية من أصل ٤٠٠ طالب ، بينما أوضحت النتائج حصول ٧٢.١٩٪ من عينة الاناث فى المحافظتين والبالغ عددها ٢٢٠ طالبة من طالبات القسم العلمى ، ويلاحظ ارتفاع نسبة الطلبة عن نسبة الطالبات اللواتى يحصلن على دروس خصوصية فى القسم العلمى وتختلف هذه النتيجة مع ما توصلت اليه الدراسة التى أجراها دياب (١٩٨٣) والتى أشارت الى أن نسبة الطالبات اللواتى حصلن على دروس خصوصية أعلى من نسبة الطلاب ، وقد يرجع ذلك الى أن العينة التى اشتملت عليها دراسة دياب كانت غالبيتها من طلاب وطالبات الكليات النظرية وغالبيةهن من الاناث .

- تشير النتائج الواردة فى الجدول السابق الى (انخفاض نسبة الطلاب الذين تلقوا دروسا خصوصية فى القسم الأدبى اذ بلغت نسبتهم ٦٦٪ من أصل ٣٠٠ طالب ، عن الطالبات اللواتى بلغت نسبتهن ٧٤.١٧٪ من أصل ٢٤٠ طالبة وقد يرجع ذلك لاقبال الاناث على الالتحاق بالقسم الأدبى للالتحاق بكليات الاقتصاد والعلوم السياسية ، أو كليات التربية والآداب والتجارة بنسبة أكبر من الطلاب .

- على مستوى المحافظتين وجدت فروق دالة احصائيا بين طالبات القسم العلمى اللواتى حصلن على دروس خصوصية ، اذ بلغت قيمة كا^٢ = ٤٧٧.٥ وهى دالة عند مستوى ٠.٠٥ ، ولقد بلغت نسبة طالبات القسم العلمى اللواتى حصلن على دروس خصوصية ٨٦.٢٥٪ من أصل ١٦٠ طالبة، بينما بلغت النسبة لطالبات القسم العلمى بمحافظتى البحيرة ٦٨.١٣٪ من أصل ١٦٠ طالبة . وقد يرجع ذلك لاهتمام طالبات القسم العلمى فى محافظة الاسكندرية بالحصول على فرصة للالتحاق بالتعليم العالى أكثر من اهتمام طالبات القسم العلمى بمحافظة البحيرة التى يغلب عليها الطابع الريفى بتقاليده .

- يستخلص من الجدول السابق عدم وجود فروق دالة احصائيا لمدى انتشار الدروس الخصوصية فى كل من المحافظتين اذ بلغت قيمة كا (٠.٩٧٥) على الرغم مما يبدو ان نسبة انتشارها بلغت ٨٢.٥٢٪ من اجمالى عينة الطلاب بمحافظة الاسكندرية وعددها ٦٣٠ ، بينما بلغت النسبة فى محافظة البحيرة ٧٠.٣١٪ من اجمالى عينة الطلاب وعددها ٦٣٠ . ويكس ذلك التطور الذى طرأ منذ أواخر السبعينات من هذا القرن ، ان دراسة المركز القومى للبحوث (١٩٧٨) بينت انتشار الدروس الخصوصية فى الأقاليم أكثر من انتشارها فى القاهرة الكبرى (٢٦) . كما تتفق هذه النتيجة مع ما توصلت اليه دراسة أحمد ابراهيم (١٩٨٧) من انخفاض نسبة الطلاب الذين يتلقون دروسا خصوصية فى الأقاليم عن طلاب المدينة (١٧) .

ثالثا : انتشار الدروس الخصوصية حسب المواد الدراسية :

(أ) المواد الدراسية للفرع الأدبى التى يتلقى الطالب فيها دروسا خصوصية :

يوضح الجدول التالى توزيع عينة الدراسة وفقا للمواد الدراسية التى تلقى فيها الطالب دروسا خصوصية فى الفرع الأدبى .

جدول رقم (٦)
نسب انتشار الدروس الخصوصية حسب المادة الدراسية في الفرع الأدبي

الجنس	المواد التي فيها يتلقى التلاميذ دروسا خصوصية	اللغة الإنجليزية	اللغة الفرنسية	اللغة العربية	الجغرافيا	التاريخ	الفلسفة الاجتماع	مجموع الطلاب
ذكور	العدد	٢١٣	١٦٨	٢٨	٤٥	٢٤	١٧	٣٠٠
	النسب المئوية	٪ ٧١	٪ ٥٦	٪ ١٢٫٧	٪ ١٥	٪ ٨	٪ ٥٫٧	
إناث	العدد	١٤٢	١٧٩	٦١	٣٨	٢٠	١٣	٢٤٠
	النسبة المئوية	٪ ٥٩٫٢	٪ ٧٤٫٦	٪ ٢٥٫٤	٪ ١٥٫٨	٪ ٨٫٣	٪ ٥٫٤	
الجملة	العدد	٣٥٥	٣٤٧	٩٩	٨٣	٤٤	٣٠	٥٤٠
	النسبة المئوية	٪ ٦٥٫٧	٪ ٦٤٫٣	٪ ١٨٫٣	٪ ١٥٫٤	٪ ٨٫٢	٪ ٥٫٦	

يوضح الجدول السابق ان (٦٤٧٤٪) من الطلاب تلقوا دروسا خصوصية فى مادة اللغة الانجليزية يلى ذلك (٦٤٢٦٪) تلقوا دروسا خصوصية فى اللغة الفرنسية ، كما بلغ من تلقوا دروسا خصوصية فى اللغة العربية (١٨٣٢٪) أما بقية المواد الدراسية الأخرى فكانت نسبة الطلبة الذين تلقوا فيها دروسا خصوصية متدنية ، وأعتامادا على هذه النتائج يمكن الاستنتاج بأن طلاب المرحلة الثانوية يواجهون صعوبات متفاوتة فى درجة حدتها لتعلم اللغات الأجنبية واللغة العربية ، مما يمكن أن يفسر بأن هناك خلافا ما يمكن فى تنظيم محتوى المناهج الدراسية المقررة وأساليب وسائل التدريس المتبعة من قبل معلمى هذه المواد .

وبحساب قيمة كا ٢١ لمعرفة دلالة الفروق بين الذكور ونسب الاناث فى المواد المختلفة وجد قيمتها ٢١٨٦١٢ وهى دالة احصائيا عند مستوى ٠٠٥ . وبالتالي فان الاقبال على الدروس الخصوصية فى هذه المواد يتأثر بعامل الجنس وتفاوت نسبة الاقبال فى هذه المواد بين الذكور والاناث ، ويظهر ذلك فى مادة اللغة الانجليزية حيث تتلقى نسبة ٧١٪ من الذكور دروسا خصوصية فيها بينما تبلغ هذه النسبة ٥٩١٦٪ بين عينة الاناث ، ويزداد اقبال الاناث على تلقى دروس خصوصية فى مادة اللغة الفرنسية (٧١٥٨٪) وهى أكبر من نسبة اقبال الذكور على تلقى دروس خصوصية فيها (٥٦٪) ، وكذلك بالنسبة لمادة اللغة العربية يزداد اقبال الاناث على تلقى دروس خصوصية بنسبة أكبر (٢٥٤٪) من نسبة تلقى الذكور (١٢٦٣٪) دروسا فى اللغة العربية ومرد ذلك لاهتمام الاناث بدراسة اللغات الأجنبية واللغة العربية بدرجة أكبر من اهتمام الذكور ، حيث يزداد اقبال الاناث على الكليات النظرية وبالذات فى اقسام اللغات الأجنبية أكثر من اقبال الذكور على هذه الأقسام .

(ب) المواد الدراسية للفرع العلمى التى يتلقى الطالب فيها دروسا خصوصية :

فيما يلى جدول يبين توزيع عينة الدراسة وفقا للمواد الدراسية التى تلقوا فيها دروسا خصوصية فى الفرع العلمى .

جدول رقم (٧)
توزيع طلاب القسم العلمي حسب المادة الدراسية التي تلقوا دروسا تخصصية فيها

الجنس	المواد التي فيها يتلقى التلاميذ دروسا تخصصية	الرياضيات	اللغة الإنجليزية	اللغة العربية	الفيزياء والكيمياء	اللغة الفرنسية	الاحياء	مجموع الطلاب
ذكور	العدد	٢٦٤	٣٤	٦٨	٥٢	١٠	٨	٤٠٠
	النسبة المئوية	٪ ٦٦	٪ ٢٦	٪ ١٧	٪ ١٣	٪ ٢٥	٪ ٢	
إناث	العدد	٢٣٠	٩٠	٦٨	٥١	١٥	٩	٣٢٠
	النسبة المئوية	٪ ٧١٫٩	٪ ٢٨٫١	٪ ٢١٫٣	٪ ١٥٫٩	٪ ٤٫٧	٪ ٢٫٨	
الجملة	العدد	٤٩٤	١٩٤	١٣٦	١٠٣	٢٥	١٧	٧٢٠
	النسبة المئوية	٪ ٦٨٫٦	٪ ٢٧	٪ ١٨٫٩	٪ ١٤٫٣	٪ ٣٫٥	٪ ٢٫٤	

يوضح الجدول السابق أن (٦٨ر٦١٪) من الطلاب تلقوا دروساً خصوصية في مادة الرياضيات يليهم (٢٧٪) تلقوا دروساً خصوصية في اللغة الانجليزية ، وبلغت نسبة الذين تلقوا دروساً خصوصية في الفيزياء والكيمياء (١٨ر٨٩٪) ومن تلقوا دروساً خصوصية في مادة اللغة العربية، (١٤ر٣٠٪) ، أما بقية المواد الدراسية الأخرى فكانت نسبة الطلبة الذين تلقوا دروساً خصوصية فيها منخفضة جداً حيث بلغت هذه النسبة لمادة الأحياء مثلاً ٢ر٣٦٪ .

واعتماداً على هذه النتائج نلاحظ أن طلاب القسم العلمي بالمدارس الثانوية العامة يواجهون صعوبات متفاوتة في درجة حدتها في تعلم الرياضيات واللغة الانجليزية واللغة العربية والفيزياء والكيمياء ، ولا يوجد اختلاف بين نسب انتشار الدروس الخصوصية في هذه المقررات بالنسبة للذكور والاناث ، حيث حسبت كـ٢ وكانت قيمتها ٢ر٣٨٩ وهي غير دالة احصائياً عند مستوى ثقة ٩٥٪ .

رابعاً : انتشار الدروس الخصوصية حسب خلفية الأسرة التعليمية والاقتصادية :

(أ) المستوى التعليمي للأسر التي ينتمي اليها الطلاب الذين يحصلون على دروس خصوصية :

فيما يلي جدول يبين توزيع الطلبة الذين تلقوا دروساً خصوصية حسب درجة تعليم كل من الوالدين .

جدول رقم (٨)
نسبة انتشار الدروس الخصوصية وفقا للمستوى التعليمي للوالدين

الجملة	الجامعي	الثانوي أو المتوسط	الاعدادي	الابتدائي	الأمي	درجة تعليم الوالدين
٩٦٣	٢٢٢	٢٠٢	٢١١	١٥٥	١٧٣	التكرار
١٠٠	٢٣	٢١١	٢١٩	١٦	١٨	النسبة المئوية الآب
٩٦٣	٢٠	٢٧٠	١٥٤	١٧٣	٣٤٦	التكرار
١٠٠	٢١	٢٨	١٦	١٨	٣٥٩	النسبة المئوية الأم
٩٦٣	١٢١	٢٣٦	١٨٣	١٦٤	٢٥٩	التكرار
						متوسط تعليم الوالدين
١٠٠	١٢٦	٢٤٥	١٩	١٧	٢٦٩	النسبة المئوية

بتحليل البيانات التي تم الحصول عليها من الطلاب والطالبات الذين يحصلون على دروس خصوصية تبين أن درجة تعليم (٥٥٨٧٪) من الآباء و (٦٩٨٨٪) من الأمهات دون المستوى الثانوى وإذا جاز الافتراض بأن أولياء الأمور يمكن أن يساعدوا أبناءهم فى المواد الدراسية التى يدرسونها فى المرحلة الثانوية ، فان النسب المذكورة اعلاه تشير الى انه من غير الممكن ان يساعد الآباء أبناءهم لزيادة فهمهم للمواد الدراسية أو لمواجهة الصعوبات فيها ، لأن مستوى تعليمهم أدنى من المستوى الأكاديمى الذى وصل اليه أبناؤهم ، الأمر الذى يستتبع بالتالى أن يلجأ مثل هؤلاء الطلاب وأولياء أمورهم الى معلمين مختصين لتلقى دروس خصوصية فى بعض المواد الدراسية التى تعترضهم فيها صعوبات معينة .

كما يقل اعتماد أبناء الأسر التى يرتفع فيها مستوى تعليم الوالدين عن مستوى التعليم الثانوى على الدروس الخصوصية إذ تبلغ نسبة أبناء هذه الأسر والذين يتلقون دروسا خصوصية ١٢٦٪ على العموم ، وتقل هذه النسبة اذا كانت الأم حاصلة على مؤهل جامعى ، إذ يحكم تواجدها ومسئولياتها الأسرية تولى أبناءها رعاية تعليمية أكبر من الآباء من نفس المستوى ، ويؤكد ذلك قيمة ٢١ التى وجد قيمتها ٢٤٦.٠١٥ وهى دالة عند مستويات الثقة ، مما يدل على وجود علاقة بين انتشار الدروس الخصوصية والمستوى التعليمى للوالدين ، حيث يزداد انتشار الدروس الخصوصية لأبناء الأسر التى يقل فيها مستوى تعليم الوالدين عن المستوى الثانوى ويقل فى الأسر التى يكون مستوى تعليم الوالدين فيها جامعيا ، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت اليه دراسة أحمد ابراهيم (٢٨) .

(ب) الدخل الشهرى للأسر التى ينتمى اليها الطلاب الذين يحصلون على دروس خصوصية :

فيما يلى جدول يبين توزيع الطلبة الذين تلقوا دروسا خصوصية حسب الدخل الشهرى للأسر التى ينتمون اليها .

(دراسات تربوية)

جدول رقم (٩)
نسبة انتشار الدروس الخصوصية وفقا للدخل الشهري للأسرة

دخول الأسرة الشهري	أقل من ١٠٠ جنيه	١٠١ - ٢٠٠ جنيه	٢٠١ - ٣٠٠ جنيه	٣٠٠ - ٤٠٠ جنيه	٤٠١ - ٥٠٠ جنيه	أكثر من ٥٠٠ جنيه	النسبة المئوية
الجموع	١٨٠	٢٣٠	٢٣٠	٩٩	٦٧	٥٧	٩٦٣
الطلاب	١٨٠	٢٣٠	٢٣٠	٩٩	٦٧	٥٧	٩٦٣
النسبة المئوية	١٨,٦٩	٢٣,٨٨	٢٣,٨٨	١٠,٢٨	٦,٩٦	٥,٩٢	١٠٠

يلاحظ من الجدول السابق أن (٤٢٫٨٤٪) من الطلاب الذين يتلقون دروساً خصوصية من أسر يقل دخلها الشهري عن ٢٠٠ (مائتين) جنيهها يليهم (٣٤٫٢٦٪) ينتمون الى أسر يتراوح دخلها الشهري بين ٢٠١ الى ٢٠٠ جنيهها مصرياً ، مما يعنى أن (٧٧٫١١٪) من الطلاب الذين يحصلون على دروس خصوصية ينتمون الى أسر محدودة الدخل مما يعكس الآثار السيئة التي تترتب على توجيه تلك الأسر معظم دخلها للانفاق على الدروس الخصوصية لابنائها ، مما يتناقض أيضاً مع فلسفة النظام التعليمي في مصر الذي يسعى الى توفير فرص التعليم المتكافئة لجميع أبناء الشعب بصرف النظر عن انتمائهم الطبقي أو الاقتصادي ، ويعكس ذلك أيضاً مقدار المعاناة التي تواجهها هذه الأسر للوفاء بكافة الالتزامات المعيشية للأسر من مسكن وملبس وعلاج ، والنتيجة السابقة توضح استحالة تحقيق تلك الأسر التوزيع المتوازن بين المتطلبات المعيشية وماينفق على الدروس الخصوصية وهذه النتيجة تؤكد ما توصلت اليه الدراسات السابقة مثل المركز القومي للبحوث (٢٩) ، دراسة دياب (٣٠) ، دراسة أحمد ابراهيم (٣١) .

خامساً : الأسباب التي دفعت طلاب التعليم الثانوى العام للاقبال على الدروس الخصوصية :

للإجابة على التساؤل الثالث الذي طرحته هذه الدراسة ، فلقد تم استخراج المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد العينة بالنسبة للعوامل التي دفعت الطلبة لتلقى الدروس الخصوصية كما جاءت فى أداة الدراسة (انظر الملحق رقم ٢) .

(أ) أسباب الدروس الخصوصية وفقاً لاستجابات أفراد العينة من الطلاب والطلبات :

يوضح الجدول التالى نسب ومتوسطات استجابات كل من الذكور والاناث لعوامل وأسباب الدروس الخصوصية ، وبإجراء اختبار حسن المطابقة بين استجابات الذكور واستجابات الاناث وجد أن قيمة كاي = ٢١٠٦٫٤ وهى دالة عند درجة حرية ١١ ومستوى ثقة ٠٫٩٩ وتختلف استجابات الذكور عن استجابات الاناث للسبب الأول (احتاج للدرس الخصوصي لضغفى فى المادة الدراسية) حيث أن نسبة موافقة الذكور له تبلغ ٥٩٫٤٪ ونسبة موافقة الاناث له تبلغ ٥٦٪ ، وكذلك بالنسبة للسبب الثالث (احتاج للدرس الخصوصي

لعدم استفادتي من المعلمين) حيث أن نسبة موافقة الذكور عليه ٧٢ر٥٧٪ ونسبة موافقة الذكور له تبلغ ٥٩ر٤٪ ونسبة موافقة الاناث له تبلغ ٥٦٪ ، وكذلك بالنسبة للسبب الثالث (احتاج للدرس الخصوصي لعدم استفادتي من المعلمين) حيث أن نسبة موافقة الذكور عليه ٧٢ر٥٧٪ ونسبة موافقة الاناث عليه بلغت ٦٦ر٤٪ ، وكذلك بالنسبة للأسباب التاسع ، العاشر ، الحادي عشر .

كما يلاحظ أن الأسباب التي حازت على أعلى نسبة موافقة بين الجنسين على الترتيب هي :

- صعوبة المناهج والمقررات الدراسية ٩٤ر٧٪
- الحصول على مجموع مرتفع يؤهل للالتحاق بالكلية التي ارغب فيها ٩٤ر٤٪
- عدم الاستفادة من المعلمين في الفصل ٦٩ر٨٪
- عدم الاستفادة من الدروس التعليمية المقدمة في التلفزيون ٦٤ر٧٪
- الرغبة في الحصول على مزيد من التقوية في المادة ٦٤ر٣٪

وحصلت الأسباب التالية على أدنى التكرارات كدوافع للدروس الخصوصية :

- الرسوب في المادة ٣٠ر٦٪
- نصح الزملاء ٣٢ر٦٪
- التعود على الدروس الخصوصية ٣٨ر٨٪

ولقد أوضحت دراسة أحمد ابراهيم (٣٢) أن ٥٥.٥٪ يقبلون على الدروس الخصوصية للضعف فى المادة ، وبينت الدراسة الحالية أن هذه النسبة بلغت ٦٤.٣٪ لأفراد هذه العينة ، كما أوضحت الدراسة السابقة أن ١٨.٢٪ أرجعت سبب الدروس الخصوصية لعدم الاستفادة من معلم الفصل بينما بلغت النسبة فى هذه الدراسة ٦٩.٨٪ ، وأوضحت الدراسة السابقة أن ٣٨.٧٪ أرجعت السبب الى الرغبة فى الحصول على مجموع مرتفع بينما بلغت النسبة فى الدراسة الحالية ٩٤.٤٪ ، كما بينت الدراسة السابقة أن رغبة ولى الأمر كانت بنسبة ٥.٢٪ وبلغت فى الدراسة الحالية ٥٨.٩٪ مع الأخذ فى عين الاعتبار أن عينة الدراسة السابقة كانت ٤٠٠ تلميذاً من مختلف المراحل الدراسية بينما اقتصرت هذه الدراسة على الصف الثالث الثانوى مما يوضح اختلاف النتائج التى حصلت عليها هذه الدراسة عن الدراسة السابقة .

(ب) رأى أولياء أمور الطلاب فى أسباب الدروس الخصوصية :

باستطلاع رأى أولياء أمور الطلاب فى أسباب الدروس الخصوصية (انظر ملحق رقم ٣) حصلنا على الاستجابات التالية :

يتضح من الجدول التالى أن أولياء الأمور يوافقون بنسبة ٩٢٪ على أن صعوبة المناهج الدراسية هى السبب الأول لاعطاء أولادهم دروسا خصوصية، يلى ذلك اعتقاد ٨٢٪ منهم بأن الدروس الخصوصية ضمان لنجاح أبنائهم بتفريق والحرص على عدم رسوبهم العاملين (السادس والحادى عشر) ، كما يرى ٦٤.٦٧٪ من أولياء الأمور ان عدم اداء المعلمين واجبهم كما يجب (السبب رقم ٥) يمثل دافعا قويا لاعطاء أبنائهم دروسا خصوصية .

جدول رقم (١١)

تكرارات الموافقة ونسبتها على أسباب الدروس الخصوصية لأولياء الأمور

الرقم	العبرة	تكرارات الموافقة	النسبة المئوية	المتوسط	الانحراف المعياري
١	عدم توافر الوقت الكافى لمتابعة أولادى دراسيا .	١٤٤	٤٨	٠.٩٦	٠.٢١
٢	شكوى أبنائى المستمرة من معلميهم .	١٧١	٥٧	١.١٤	٠.١٩
٣	معلمو أبنائى طلبوا منى اعطائهم دروسا خصوصية .	١٢٩	٤٣	٠.٨٦	٠.٠٨
٤	عدم ثقتى فى طرق التعليم الحالية .	١٥٣	٥١	١.٠٢	٠.١٢
٥	عدم تأدية المعلمين لواجباتهم .	١٩٤	٦٤.٧	١.٢٩	٠.٢٤
٦	الدروس الخصوصية ضمان لنجاح أبنائى وتفوقهم .	٢٤٦	٨٢	١.٦٤	٠.٣٤
٧	اهمال أبنائى وتقصيرهم الدراسى .	١٢٩	٤٣	٠.٨٦	٠.١٢
٨	ضمان الحصول على الدرجات النهائية فى أعمال السنة والامتحانات الصفية .	١٨٦	٦٢	١.٢٤	٠.١٨
٩	صعوبة المناهج الدراسية .	٢٧٦	٩٢	١.٨٤	٠.٤٤
١٠	ضعف مستوى التعليم بالمدارس العامة .	١٧٤	٥٨	١.١٦	٠.١٨
١١	الحرص على عدم رسوب أبنائى .	٢٤٦	٨٢	١.٦٤	٠.٢٦
١٢	تجنب الشعور بالتقصير نحو أبنائى .	١٣٢	٤٤	٠.٨٨	٠.١١
١٣	لكى يشعر أبنائى بالثقة والاطمئنان .	١٤١	٤٧	٠.٩٤	٠.٢٢
١٤	لتزويد أبنائى بمعلومات ضرورية لا يتسع وقت المعلم لاعطاها فى الحصة .	١٧٤	٥٨	١.١٦	٠.١٤
١٥	التفاخر واللباهاة أمام الأهل والأصدقاء .	٩٦	٣٢	٠.٦٤	٠.١٦
١٦	البرامج التعليمية بالتليفزيون غير فعالة لأبنائى .	١٤١	٤٧	٠.٩٤	٠.١٩

بتطبيق اختبار كا^٢ لحسن المطابقة على استجابات المعلمين واستجابات
المعلمات بشأن أسباب الدروس الخصوصية ، كانت قيمة كا^٢ = ٤٠٠٥ ر
وهي غير دالة احصائياً عند مستوى ثقة ٠٩٥ . وهذا يعنى عدم اختلاف
المعلمين والمعلمات على الأسباب التى تؤدى الى الدروس الخصوصية من وجهة
نظرهم .

وحصلت الأسباب التالية على نسب موافقة عالية بين كل من المعلمين
والمعلمات :

- ١ قصور المناهج والمقررات الحالية %٨٨ر٢٢
- ٢ الحصول على مجموع مرتفع يتيح له الالتحاق بالكلية التى
يرغب فيها %٨٤ر٦٧
- ٣ تزويد التلميذ بالمعلومات الاضافية التى لايتسع وقت الحصة
لها %٨٢ر٢٢
- ٤ ازدياد الفصول لايتيح الوقت الكافى للتأكد من فهم التلميذ
للمدرس %٧٩ر٦٧
- ٥ عدم توفير المدرسة حصص تقوية للتلاميذ الضعاف فى المادة
الدراسية %٦٠

وبمقارنة استجابات فئات العينة الثلاث (الطلاب - أولياء الأمور -
المعلمين) وذلك لأحد عشر سبباً مشتركاً بين الفئات الثلاث أو فئتين منها
حصلنا على النتائج التى يوضحها الجدول التالى :

جدول رقم (١٣)

متوسط استجابات المعلمين والمعلمات في الدروس الخصوصية وأثارها

الرقم التالي الطالب	السبب	الطالب		الرقم التالي الامر	الابناء الامور		الرقم التالي للمعلم	المعلم	
		المتوسط	الانحراف		المتوسط	الانحراف		المتوسط	الانحراف
(١)	الضعف في المادة الدراسية وضعف مستوى التعليم.	١,١٦	٠,١٤	(١٧)	١,١٦	١,١٨	(١٠)	١,٢٤	١,٢٤
(٢)	الحصول على مزيد من التفرقة في المادة.	١,٢٣	٠,١٨	(١٤)	١,١٦	١,٢٤	(٤)	١,٧	١,٧
(٣)	عدم الاستفادة من المعلمين داخل الصف أو في الحصة.	١,٣٩	٠,٣١	(٥,٦)	١,٢١	٠,٢١	(٩)	٠,٩	٠,٩
(٤)	الحصول على مجموع مرتفع للاختبار بالكلية الزجرية.	١,٩	٠,٢٨	(١١,٦)	١,٦٤	٠,٣	(١)	١,٧٣	١,٧٣
(٥)	إسراء الواجب وتغيير مكاتبات النجاح والتأخر.	١,١٩	٠,٣٤	(١٥,١٢)	١,٣٦	١,١٣	(٥)	١,٧٣	١,٧٣
(٦)	توجيه المعلم بوجهية.	١,٥٣	٠,١٨	(٣)	٠,٨٦	٠,٠٨	(١)	٠,٦٧	٠,٦٧
(٧)	الاستفادة من روحات أعمال السنة أو الأعمال الصعبة.	١,١٧	٠,٢٥	(٨)	١,٢٤	٠,١٨	---	---	---
(٨)	عدم الاستفادة من البرامج التطبيقية القيمة والتكنولوجيا.	١,٣١	٠,٣١	(١٦)	٠,٩٤	٠,١٩	---	---	---
(٩)	صعوبة المتابع والتفردات وصعوبة.	١,٨٩	٠,٢٩	(٩)	١,٨٤	٠,٤٤	(٨)	١,٧٨	١,٧٨
(١٠)	عدم توافر الوقت الكافي لتابعة الامتحان أو الطالب بواسطة.	---	---	(١)	٠,٩١	٠,٣١	(٦)	١,١١	١,١١
(١١)	عدم التفرقة والامتحان في نفس الطالب.	---	---	---	١,١٦	٠,٢١	---	---	١,٢٢

بمقارنة الفروق بين متوسطات الفئات الثلاث وجدت فروق دالة احصائيا عند مستوى ٠.٠٥ ، حيث بلغت قيمة «ت» بين متوسط درجات ادراك الطلاب للأسباب وادراك أولياء الأمور ١٢٨٥٥ وهي دالة عند مستوى ثقة ٠.٠٥ لدرجة حرية ١٥٥٨ ، وكذلك كان دلالة الفرق بين متوسط استجابات الطلاب ومتوسط استجابات المعلمين لهذه الأسباب بعد حساب قيمة «ت» التي بلغت ٨٨٦ لدرجة حرية ١٥٥٨ ، دال عند مستوى ثقة ٠.٠٥ وكذلك وجد الفرق بين متوسط ادراك أولياء الأمور ومتوسط ادراك المعلمين لأسباب الدروس الخصوصية دال حيث بلغت قيمة «ت» ٣٣٥ وهي دالة عند مستوى ثقة ٠.٠٥ لدرجة حرية ٥٩٨ ، وترجع دلالة تلك الفروق الى تباين الاستجابات للأسباب التالية :

- الدروس الخصوصية ضرورية للحصول على مزيد من التقوية فى المادة الدراسية .
- الدروس الخصوصية ضرورية لتوفير امكانيات النجاح المطلوب .
- عدم الاستفادة من البرامج التعليمية المقدمة فى التلفزيون .
- عدم توفر الوقت الكافى من أولياء الأمور والمعلمين لمتابعة التلاميذ دراسيا .

بينما كان اتفاق الفئات الثلاث غير دال احصائيا للأسباب التالية :

- الضعف فى المادة الدراسية وضعف مستوى التعليم .
- عدم الاستفادة من المعلمين داخل الصف .
- الاستفادة من درجات الأعمال الصفية .
- صعوبة المناهج والمقررات الدراسية وقصورها .
- بعث الثقة والاطمئنان فى نفوس الطلاب .

وتتفق تلك النتيجة مع ما توصلت اليه دراسة أحمد إبراهيم (٣٢) حيث أوردت تلك الدراسة أن أسباب لجوء الطلاب الى الدروس الخصوصية ترجع الى :

- الضعف فى المادة الدراسية .
- الرغبة فى مزيد من التفوق .
- قلة الاستفادة من معلم الفصل .

• الرغبة فى الحصول على مجموع مرتفع .

• رغبة ولى الأمر .

• الدراسة الحالية قارنت استجابات المعلمين وأولياء الأمور مع استجابات الطلاب وحصلت على نتائج تفيد وجود فروق دالة احصائيا بين ادراك الفئات الثلاث لأسباب الدروس الخصوصية مما لم تختبره الدراسات السابقة .

خامسا : ادراك المعلمين والمعلمات للدروس الخصوصية والآثار المقترية عليها :

بتحليل استجابات المعلمين والمعلمات لدوافع الدروس الخصوصية وآثارها كما وردت فى استبانة الدراسة (انظر ملحق رقم ٤) حصلنا على النتائج الموضحة فى الجدول التالى .

يوضح الجدول السابق ، اتفاق كل من المعلمين والمعلمات على أن الدروس الخصوصية عمل مرهق وممل (٨٨٪ من المعلمين ، ٩١٪ من المعلمات) ، كما أن عدم توافر الامكانيات المادية المناسبة للمعلمين دافع لاعطائهم دروسا خصوصية (٨٠ر٥٪ من المعلمين ، ٥٦٪ من المعلمات) ، يدرك المعلمون والمعلمات بأن الدروس الخصوصية تتنافى ومبدأ تكافؤ الفرص التعليمية (٦٢٪ من المعلمين ، ٧٨٪ من المعلمات) ، ويؤكد المعلمون أن الأموال التي يحصلون عليها من الدروس الخصوصية لأزمة لمواجهة متطلبات الحياة (٧٥ر٥٪) ، وان كانت المعلمات أكدن ذلك بنسبة ٤٦٪ فقط باعتبار أن مسؤولية الأسرة تقع على الرجل . وتكاد تتفق نظرة المعلمين والمعلمات للمدرس الذي يعطى دروسا خصوصية بأنه كفاء مهنيا (٦٢٪ من المعلمين ، ٦٨٪ من المعلمات) ، وكذلك تتفق نظرة المعلمين والمعلمات في أن الدروس الخصوصية تسلب مجانية التعليم مضمونها (٦٥ر٥٪ من المعلمين ، ٦٣٪ من المعلمات) ، ويكاد يجمع المعلمون والمعلمات على أن مواجهة الدروس الخصوصية لايمكن تحقيقها باصدار قانون يحرمها إذ أن هذا القانون موجود فعلا ورغم ذلك تنتشر الدروس الخصوصية كما بينا سابقا في البند أولا .

وباختبار دلالة الفرق بين متوسط استجابات المعلمين ومتوسط استجابات المعلمات لدوافع وأثار الدروس الخصوصية وجد أن قيمة «ت» التي بلغت ١١٨ غير دالة احصائيا عند مستوى ٠ر٥ لدرجة حرية ١٢٩٨ ، ويعنى ذلك اتفاق آراء كل من المعلمين والمعلمات بالنسبة للدوافع والآثار المترتبة على الدروس الخصوصية . ولم تشر الدراسات السابقة الى هذا البعد في دراساتها .

استنتاجات الدراسة :

من استعراض النتائج التي حصلت عليها الدراسة وبأستطلاع آراء الطلاب وأولياء الأمور ، والمعلمين والمعلمات بشأن الدروس الخصوصية ، من حيث مدى انتشارها ، أسبابها توصلت الدراسة فيما يلى الى عدد من الاستنتاجات ، هي :

١ - أن ظاهرة الدروس الخصوصية بالمدارس العامة تنتشر في

المحافظتين موضع الدراسة بنسبة ٧٦.٠٨٪ بين الطلاب ، بين المعلمين بنسبة ٥٦.٥٠٪ وحسب رأى أولياء الأمور بنسبة ٨٦.٦٦٪ .

٢ - أن طلبة القسم العلمى يقبلون على تلقى الدروس الخصوصية أكثر من طلبة القسم الأدبى ، مما يشير الى ان طلبة القسم العلمى يواجهون صعوبات فى المنهاج الدراسى المقرر ويحتاجون لمساعدة معلمين خصوصيين خارج نطاق البرنامج الدراسى المقرر (نسبة طلاب العلمى الذين يحصلون على دروس خصوصية ٨١.٥٪ وطلاب الأدبى الذين يحصلون على دروس خصوصية ٦٩.٦٪ ، انظر الجدول رقم ٥) .

٣ - أن تدنى مستوى التعليم الأكاديمى لأولياء أمور أفراد عينة الدراسة مقارنة بالمستوى الأكاديمى الذى وصل اليه ابناؤهم يؤدى بهؤلاء الطلبة الى تلقى دروس خصوصية فى بعض المواد التى تعترضهم فيها صعوبات معينة (نسبة ٥٦٪ من الآباء ، ٧٠٪ من الأمهات دون التعليم الثانوى ، انظر الجدول رقم ٨) .

٤ - أن أغلب الطلبة الذين يتلقون دروسا خصوصية هم من الأسر ذات الدخل المحدود ، الأمر الذى يبين أن ارتفاع دخل الأسرة الشهرى ليس السبب الرئيسى الذى يحفز الطلاب على تلقى الدروس الخصوصية (٧٧٪ من الطلاب يقل دخل أسرهم عن ٣٠٠ جنيه مصرى ، انظر الجدول رقم ٩) .

٥ - أن أغلب الطلبة الذين يتلقون دروسا خصوصية يبحثون عن جهة أخرى غير معلم المادة الدراسية ، الأمر الذى يوحى بأن معلم المادة الأصلية لا تتوفر عنده الكفايات التعليمية والمؤهلات الأكاديمية التى تؤهله لبناء جسور من الثقة بإمكانات العلمية مع طيبه مما يؤدى بهؤلاء الطلاب للبحث عن جهات أخرى ليتلقوا عندها دروسا خصوصية ليعرضوا من خلالها ما يشعرون بأنه لايتوفر عند معلم المادة الأصلية (٦٥٪ من الطلاب يحصلون على دروس خصوصية عند معلم آخر ، انظر الجدول رقم ٤) ويؤكد المعلمون بأن الطلاب لا يحصلون على دروس خصوصية الا عند المعلم الكفاء .

٦ - أن طلاب القسم العلمى يواجهون صعوبات متفاوتة فى درجة حدتها فى تعليم الرياضيات ، اللغة الانجليزية ، اللغة العربية ، الفيزياء ، الكيمياء ، مما يمكن أن يفسر بأن هناك خللا ما قد يمكن فى تنظيم ومحتوى

المنهاج الدراسى المقرر أو فى أساليب وطرق التدريس المستخدمة من قبل معلمى هذه المواد (انظر الجدول رقم ٧) .

٧ - أن طلاب القسم الأدبى يواجهون صعوبات متفاوتة فى درجة حدتها فى اللغة الانجليزية ، اللغة الفرنسية ، اللغة العربية (انظر الجدول رقم ٧) ويمكن أن يفسر ذلك بأن هناك خلافاً فى تنظيم ومحتوى المنهاج الدراسى المقرر أو فى أساليب وطرق التدريس المستخدمة فى هذه المقررات .

٨ - ان اعتماد درجات النجاح فى امتحانات الثانوية العامة كمعيار أساسى وربما وحيد فى القبول بالكلية يعد عاملاً جوهرياً فى تكاليف الطلاب وأولياء الأمور على الدروس الخصوصية (انظر جدول ١٠ ، ١١ ، ١٢ ، ١٣) .

٩ - أن عدم فاعلية أساليب التدريس المعتمدة من قبل المعلمين وعدم فاعلية البرامج التعليمية المقدمة فى التليفزيون ، وعدم توافر حصص تقوية تقدمها المدارس للطلاب الذين يواجهون صعوبات فى بعض المواد الدراسية يسهم بقسط من المسئولية فى انتشار ظاهرة الدروس الخصوصية (انظر جدول ١٠ ، ١١ ، ١٢ ، ١٣) .

١٠ - أن العامل المادى وعدم توافر الامكانيات المالية المناسبة للمعلمين من أسباب التكاليف على إعطاء الدروس الخصوصية (انظر الجدول رقم ١٤) .

١١ - أن للدروس الخصوصية آثاراً سلبية على مجانية التعليم وتوفير الفرص المتكافئة بين الطلاب للوصول الى التعليم الجامعى ، اذ ظهر عامل المقدره المالية بجانب المقدره العلميه كعامل مؤثر فى فرص الالتحاق بالتعليم الجامعى .

التوصيات :

اعتماداً على النتائج التى توصلت اليها هذه الدراسة فيما يلى عدد من التوصيات التى قد تسهم فى الحد من ظاهرة الدروس الخصوصية بمدارس التعليم الثانوى العام بجمهورية مصر العربية :

١ - ان تقوم وزارة التربية والتعليم بتوفير المعلمين المختصين والمؤهلين أكاديمياً وتربوياً فى المدارس الثانوية وبخاصة فى المواد التى ظهر من خلال

الدراسة أنها تحتل مرتبة عالية بالنسبة لتلقى الطلاب دروسا خصوصية فيها
وهى الرياضيات ، اللغة الانجليزية ، اللغة الفرنسية ، اللغة العربية ، الفيزياء ،
الكيمياء (٣٣) .

٢ - أن تعمل وزارة التربية والتعليم على تطوير نظام الحوافز
المالية للمعلمين خاصة الأكفاء منهم لتشجيعهم على بذل الجهد فى الفصول
الدراسية والتخلى عن اعطاء دروس خصوصية .

٣ - ان تقوم وزارة التربية والتعليم ومركز البحوث التربوية باجراء
الدراسات والبحوث اللازمة لمعرفة أسباب ضعف الطلبة فى مواد الرياضيات
واللغات والفيزياء والكيمياء لمحاولة ايجاد الحلول المناسبة التى تحول دون
اقبال الطلبة لتلقى دروس خصوصية فيها خارج نطاق البرنامج الدراسى
المقرر .

٤ - أن تجرى الجهات المسؤولة دراسة تقييمية لبرامج حصص التقوية
التي تقدمها المدارس بهدف التعرف على فعالية هذه البرامج وللإجابة على
التساؤل التالى :

لماذا لم يجد الطلاب فى حصص التقوية بديلا لتلقى الدروس الخصوصية
عند جهات أخرى ؟

٥ - أن تقوم مراكز البحوث التربوية وكليات التربية باجراء دراسات
تقييمية للتعرف على مدى فعالية البرامج التربوية المقدمة بالتلفزيون
والاذاعة لطلاب التعليم الثانوى العام ، بهدف أن تتوافر فى هذه البرامج
مايمكنها من المساهمة فى ايجاد الحلول للصعوبات التى تواجه طلاب هذه
المرحلة فى بعض المواد الدراسية (٣٤) .

٦ - أن يقوم المجلس الأعلى للجامعات فى جمهورية مصر العربية
باعادة النظر فى الأسس التى تعتمد لقبول الطلبة فى الكليات والبرامج
والتخصصات المختلفة ، بحيث لايعتمد على مجموع الطالب فى امتحان
شهادة الثانوية العامة كأساس وحيد ورئيسى معتمد يتم تصنيف الطلاب
وقبولهم بموجبه (٣٥) .

٧ - أن تطور الجامعات والكليات المختلفة بجمهورية مصر العربية
اختبارات ومقاييس يتم على أساسها تصنيف الطلاب وفق قدراتهم

واستعداداتهم واتجاهاتهم لمتابعة دراساتهم الجامعية من منظور أن مجموع الطالب فى امتحان شهادة الثانوية العامة ليس المقياس الوحيد الذى يمتلك القدرة التنبؤية الدقيقة للنجاح فى الدراسة الجامعية (٣٦) .

٨ - أن يعاد النظر فى الخطط والمناهج الدراسية الحالية المعتمدة فى المرحلة الثانوية بحيث تتوفر فى هذه الخطط والمناهج الموصفات المعتمدة فى الدول المتطورة تربوياً ، وأن تتصف هذه الخطط والمناهج بالمرونة والشمولية والتنوع وتعدد الاختيارات للطلاب وسهولة الانتقال من مسار دراسى الى آخر ، والأخذ بمفهوم المدرسة الثانوية الشاملة (٣٧) .

٩ - أن يعاد النظر فى نظام الامتحانات العامة وامتحان شهادة الثانوية العامة على وجه الخصوص والذى يتم التركيز فيها على جوانب المعرفة النظرية من جهة ، بحيث يتم تطوير نظام الامتحانات ليأخذ بعين الاعتبار ما يمتلكه الطلبة من كفايات ومهارات علمية يمكن توظيفها فى المجتمع أو الدراسة الجامعية .

١٠ - تدريب المعلمين قبل بداية العام الدراسى بوقت كاف على المناهج والمقررات الجديدة ، بوضع برامج تدريب مستمر قبل وخلال العام الدراسى للتعرف على الصعوبات التى تواجه المعلمين أثناء تدريسهم هذه المناهج والمقررات الجديدة وارشادهم لطرق التغلب عليها أولاً بأول .

الهوامش

- ١ - أحمد فتحى سرور ، استراتيجية تطوير التعليم ، (القاهرة : وزارة التربية والتعليم) ، ١٩٨٧ .
- ٢ - وزير التربية والتعليم ، قرار وزارى رقم ١٦٢ ، القاهرة : وزارة التربية والتعليم ، بتاريخ ١٩٨٩/٧/٢٥ .
- ٣ - شبل بدران ، العلاقة بين بنية النظام السياسى والسياسة التعليمية فى الفترة من عام ١٩٥٢ - ١٩٨٩ ، التربية المعاصرة ، (القاهرة : رابطة التربية الحديثة) ، عدد ١٣ أكتوبر ١٩٨٩ . ص ٢٠ .
- ٤ - المرجع السابق ، ص ٢٤ .
- ٥ - عبد الفتاح تركى ، المدرسة الموازية ، (الاسكندرية : دار المطبوعات الجديدة) ، ١٩٨٣ . ص٠ ص٠ ١٠ - ١٥ .
- ٦ - فاروق عبد الحميد اللقانى ، ظاهرة الدروس الخصوصية : بحث ميدانى ، (الاسكندرية : منشأة المعارف) ، ١٩٨٢ . ص٠ ص٠ ٣٠ - ٤٠ .
- ٧ - أحمد ابراهيم أحمد ، الدروس الخصوصية (ظاهرة - حقيقة - مرض) دراسة ميدانية . التربية المعاصرة ، (القاهرة : رابطة التربية الحديثة) . العدد الخامس والسادس ، فبراير ١٩٨٧ . ص٠ ص٠ ١٥٨ .
8. Besage, Frank. "Social Darwinism, Race, and Research". **Educational Evaluation and Policy Analysis**, 1981, Vol. 5, No. 1, pp. 55-69.
- ٩ - محمد خليفة بركات وآخرون ، بحث الدروس الخصوصية ، (القاهرة : وزارة التربية والتعليم) ، ١٩٦١ . ص ٥ .
- ١٠ - نجى الله حامد الطنطاوى ، الدروس الخصوصية - مشكلة اجتماعية ، صحيفة التربية ، مجلد ٢٠ ، مايو ١٩٦٨ ، ص ٥٣ .
- ١١ - عبد الفتاح تركى ، مرجع سابق ، ص ٥٣ .
- ١٢ - يحيى طلعت ، الدروس الخصوصية بين الحقيقة والأوهام ، صحيفة التربية ، السنة الرابعة والثلاثون ، عدد ٣ ، مارس ١٩٨٣ . ص ٠٩ .

- ١٢ - أحمد إبراهيم أحمد مرجع سابق ص ١٦٣ .
- ١٤ - محمد خليفة بركات وآخرون ، مرجع سابق .
- ١٥ - صلاح حامد ، تقرير المجلس القومى للتعليم والبحث العلمى والتكنولوجيا ، (القاهرة : المجالس القومية المتخصصة) ، ١٩٩١ .
- ١٦ - جهاز استطلاع الرأى ، استطلاع الدروس الخصوصية ، (القاهرة : المركز القومى للبحوث الاجتماعية والجنائية) ، ١٩٧٨ .
- ١٧ - نجى الله حامد ، مرجع سابق ، ص ١٥ .
- ١٨ - إبراهيم محمد الشافعى وآخرون، الدروس الخصوصية والتخصييل الدراسى ، بحث ميدانى ، (المنيا : كلية المعلمين) ، ١٩٧٠ .
- ١٩ - فاروق عبد الحميد اللقانى ، مرجع سابق .
- ٢٠ - عبد الفتاح تركى ، مرجع سابق .
- ٢١ - اسماعيل محمد دياب ، ظاهرة الدروس الخصوصية كأحد معوقات التحول الديمقراطى فى مصر ، الكتاب السنوى فى التربية وعلم النفس ، المجلد ١٠ (القاهرة : دار الفكر العربى) ، ١٩٨٨ .
- ٢٢ - يحيى طلعت ، مرجع سابق .
- ٢٣ - سعيد اسماعيل على ، محنة التعليم فى مصر ، كتاب الأهالى (القاهرة : حزب التجمع) ، ١٩٨٤ ، ص٠ص ١٩٠ - ٢٠٤ .
- ٢٤ - أحمد إبراهيم أحمد ، مرجع سابق . ص٠ص ١٥٣ - ١٨٦ .
- ٢٥ - اسماعيل دياب ، مرجع سابق . ص ١٥٣ .
- ٢٦ - جهاز استطلاع الرأى مرجع سابق . ص ٢٤ .
- ٢٧ - أحمد إبراهيم أحمد ، مرجع سابق . ص ١٧٠ .
- ٢٨ - أحمد إبراهيم أحمد ، مرجع سابق . ص ١٧٧ .
- ٢٩ - المركز القومى للبحوث التربوية ، مرجع سابق . ص ٤ .
- ٣٠ - اسماعيل دياب ، مرجع سابق . ص ١٦٠ - ١٦٥ .
- ٣١ - أحمد إبراهيم ، مرجع سابق . ص ١٧٦ - ١٧٧ .
- ٣٢ - المرجع السابق ، ص ١٧٢ .
- ٣ - المرجع السابق ، ص ١٧٢ - ١٧٤ .
- (دراسات تربوية)

34. Berney, Tomi, D., Gritzer, G., **Computer-Focused Russian Bilingual Instructional Program, 1988-89** (VA, Alexandria: National Association of College Admission Coundelors), 1991, p. 25.
35. Powers, Donald, E., **Preparing for the SAT; A survey of programs and resources. College Boad Report No. 88-7** (N.J., Princeton : Educational Testing Service), 1988, p. 31.
36. Vanis, Amry; Mills, K., **Adult Basic Education Tele-Teacher**, (Ariz. : Salado Community Colls.), 1987, pp. 9-11.
37. Howard, Catherine, **Garfied Options for Leadership Development.** (Varginia Commonwealth Univ., Richmond. Dept. of Psychology), 1990, p. 8.

ملحق رقم ١

قائمة بأسماء المحكمين

- ١ - أ.د. على شلتوت : أستاذ متفرغ بقسم أصول التربية كلية التربية -
جامعة الاسكندرية .
- ٢ - أ.د. محمود منسى : أستاذ ورئيس قسم علم النفس التعليمي وعميد
كلية التربية - جامعة الاسكندرية (دمنهور) .
- ٣ - أ.د. رجب أحمد الكلازة : وكيل كلية التربية لشؤون الطلاب وأستاذ
بقسم المناهج وطرق التدريس كلية التربية - جامعة الاسكندرية .
- ٤ - أ.د. سيف الاسلام على مطر : أستاذ ورئيس قسم أصول التربية كلية
التربية - جامعة الاسكندرية .
- ٥ - د. كمال نجيب الجندى : أستاذ مساعد بقسم المناهج وطرق التدريس -
كلية التربية - جامعة الاسكندرية .
- ٦ - د. الهام مصطفى عبید : أستاذ مساعد بقسم أصول التربية كلية
التربية بدمنهور .
- ٧ - د. حميدة عبد العزيز ابراهيم : مدرس بقسم أصول التربية كلية
التربية - جامعة الاسكندرية (دمنهور) .

ملحق رقم ٢

استبانة الطلاب
للتعرف على أسباب الدروس الخصوصية

أولا : املء البيانات التالية :

- ١ - الجنس ذكر () انثى ()
- ٢ - الصف الدراسى الذى تلتحق به _____ المرحلة _____
- ٣ - الشعبة / العلوم : _____ الآداب : _____
- ٤ - نوع التعليم / عام () خاص ()
- ٥ - وظيفة الأب : _____ وظيفة الأم : _____
- ٦ - المستوى التعليمى للأب :
أمى () ابتدائى () اعدادى () ثانوى ()
جامعى ()
- ٧ - المستوى التعليمى للأم :
أمى () ابتدائى () اعدادى () ثانوى ()
جامعى ()
- ٨ - عدد الاخوة والأخوات الملتحقين بمراحل التعليم المختلفة :
حكومى _____ خاص _____
- ٩ - الحى الذى يقع فيه السكن :

١٠ - متوسط الدخل الشهرى للأسرة : _____ جنيه مصرى

ثانيا :

- ١ - هل تحصل على دروس خصوصية ؟
نعم () لا ()
- ٢ - فى أى المواد الدراسية تأخذ دروسا خصوصية ؟ _____
- ٣ - هل تأخذ دروسا خصوصية ؟
بمفردك () مع مجموعة ()

بفصول التقوية التي تقدمها المدرسة ()

- ٤ - الشهر الذى تبدأ فيه الحصول على درس خصوصى : _____
- ٥ - عدد المرات الاسبوعية التى تحصل فيها على الدرس الخصوصى : _____
- ٦ - الوقت الذى تحصل على الدرس الخصوصى (صباحا ، عصرا ، مساء ٠٠ الخ) : _____
- ٧ - عدد مرات الرسوب : _____ فى أى مرحلة : _____

المطلوب منك وضع (/) أمام كل عبارة بما يناسبك .

الرقم	العبارة	أوافق بشدة	أوافق	لا أوافق
١	احتاج للدروس الخصوصية لضعفى فى المادة الدراسية .			
٢	أقدم على أخذ الدروس الخصوصية لرغبتى فى مزيد من التقوية .			
٣	احتاج للدروس الخصوصية لعدم استفادتى من المعلمين فى الفصل .			
٤	أحتساج للدروس الخصوصية للحصول على مجموع مرتفع يمكننى من دخول الكلية التى أرغبها .			
٥	أحتاج للدروس الخصوصية لتعودى على ذلك .			
٦	أحصل على الدروس الخصوصية لاصرار والدى على ذلك .			
٧	أحصل على الدروس الخصوصية بناء على نصيحة معلمى .			
٨	أحصل على الدروس الخصوصية بناء على نصيحة زملائى .			
٩	أحصل على الدروس الخصوصية			

القم	العبارة	أوافق بشدة	أوافق	لا أوافق
	لمحرصى على درجات الأعمال الشهرية والصفية .			
١٠	أحصل على درس خصوصى لرسوبى فى المادة .			
١١	البرامج التعليمية فى التليفزيون ضعيفة الفاعلية بالنسبة لى .			

ماهى مقترحاتك للتغلب على ظاهرة الدروس الخصوصية ؟

ملحق رقم ٣
استطلاع رأى
أولياء أمور التلاميذ حول الدروس الخصوصية

أولا : بيانات شخصية :

- ١ - الاسم (اختياري) : _____
- ٢ - الوظيفة : _____ المؤهل التعليمي : _____
- ٣ - عدد الأبناء : _____
- ٤ - عدد الأبناء الذين يأخذون دروس خصوصية : _____
- ٥ - المراحل التعليمية التي يلتحق بها الأبناء _____

ثانيا المطلوب منك عزيزى ولى الأمر وضع (/) أمام الاختيار المناسب من وجهة نظرك لتحديد الأسباب والعوامل التى دفعتك لاعطاء ابنائك دروسا خصوصية .

الرقم	العبارة	أوافق بشدة	أوافق	لا أوافق
١	أعطى أبنائى دروسا خصوصية لضعفى لأنى لا أملك الوقت الكافى لتابعتهم .			
٢	أعطى أبنائى دروسا خصوصية لشكواهم المستمر من ضعف مستوى معلميهم .			
٣	أعطى أبنائى دروسا خصوصية لأن معلميهم طلبوا منى ذلك .			
٤	أعطى أبنائى دروسا خصوصية لعدم ثقفتى فى طرق التعليم التى يتبعها معلموهم .			
٥	عدم تأدية المعلمين لواجباتهم يدفعنى لاعطاء أبنائى دروسا خصوصية .			
٦	أعطى أبنائى دروسا خصوصية لأضمن نجاحهم بتفوق .			

الرقم	العبرة	أوافق بشدة	أوافق	لا أوافق
٧	أعطى أبنائي دروسا خصوصية لمعرفةى باهمالهم وتقصيرهم فى دراستهم .			
٨	أعطى أبنائي دروسا خصوصية لدى المعلمين الذين يدرسونهم لأضمن على معدل عال فى درجات النشاط الصفى .			
٩	شكوى ابنائى المستمرة من صعوبة المناهج دفعتنى لاعطائهم دروسا خصوصية .			
١٠	لو التحق أبنائى بالمدارس الخاصة لما كانت هناك حاجة لاعطائهم دروسا خصوصية .			
١١	خوفى من رسوب أبنائى يدفعنى لاعطائهم دروسا خصوصية .			
١٢	أعطى أبنائى دروسا خصوصية لكى لا أشعر بالتقصير نحوهم .			
١٣	الدروس الخصوصية تشعر أبنائى بالثقة والاطمئنان بصرف النظر عن مدى استفادتهم منها .			
١٤	الدروس الخصوصية تزود أبنائى بمعلومات ضرورية لایتسع وقت المعلم فى الحصص لتقديمها لهم .			
١٥	أعطائى دروسا خصوصية لأبنائى مدعاة لفخرى أمام الأهل والأصدقاء .			

هل لديك مقترحات للحد من ظاهرة الدروس الخصوصية ؟

ملحق رقم ٤

استطلاع رأى

معلمى ومعلمات المرحلة الثانوية العامة فى الدروس الخصوصية

فيما يلى قائمة مكونة من ٢٦ عبارة تتناول أسباب الدروس الخصوصية، رأيك فى الدروس الخصوصية وآثاره . الرجاء قراءتها بدقة ووضع علامة (/) حسب ماتراه مناسبة ومعبرا عن رأيك أمام كل عبارة .

الرقم	العبارة	أوافق بشدة	أوافق	غير أوافق
١	الدروس الخصوصية ضرورية لمساعدة التلميذ على النجاح حتى ولو كان متفوقا .			
٢	الدروس الخصوصية ضرورية لعلاج جوانب الضعف التى يعانى منها التلميذ ولا يتسع وقت الحصّة لعلاجها .			
٣	الدروس الخصوصية تبعث الثقة والاطمئنان لدى التلميذ بصرف النظر عن استفادته منها .			
٤	الدروس الخصوصية ضرورية لتزويد التلميذ بالمعلومات الاضافية التى لا يتسع وقت الحصّة لتقديمها له .			
٥	الدروس الخصوصية مظهر لتفاخر أسرة التلميذ بتوفير كافة امكانيات النجاح له .			
٦	الدروس الخصوصية مبرر للأسرة للتخلص عن مسؤوليتها فى متابعة أبنائها دراسيا .			
٧	ازدحام الفصول لا يتيح الوقت الكافى للتأكد من فهم التلميذ للدرس بعكس الدرس الخصوصى .			

الرقم	العبارة	أوافق بشدة	أوافق	غير أوافق
٨	المناهج والمقررات الحالية يشوبها القصور والنقص مما يصعب معالجته داخل الفصل .			
٩	زمن الحصص لا يكفي لتحقيق الأهداف المرجوة من الدرس وتتاح الفرصة لذلك في الدرس الخصوصي .			
١٠	عدم توفير المدرسة وقت لتقديم حصص استدرائية (تقوية) يشجع على الدروس الخصوصية . رأيك في الدروس الخصوصية وآثارها :			
١١	المدرس الذي يعطى الدروس الخصوصية كفاء مهنيا .			
١٢	الأموال التي اتلقاها من الدروس الخصوصية ضرورية حتى أستطيع مواجهة متطلبات المعيشة .			
١٣	بدون الدروس الخصوصية لا أستطيع الاستمرار في عملي .			
١٤	المدرس الذي يجبر تلاميذه على أخذ الدروس الخصوصية لاغبار عليه .			
١٥	الدروس الخصوصية تتيح فرصة التنافس بين المعلمين لصالح العمل .			
١٦	الدروس الخصوصية صورة من صور التعاون بين البيت والمدرسة .			
١٧	المعلم الكفاء هو المعلم الذي يتبارى التلاميذ على أخذ دروس خصوصية عنده .			
١٨	متى توافرت لى الامكانيات المادية سأتوقف عن الدروس الخصوصية .			
١٩	الدروس الخصوصية عمل ممل ومرهق .			

الرقم	العبارة	موافق بشدة	موافق	غير موافق
٢٠	الدروس الخصوصية تتنافى وتكافؤ الفرص التعليمية .			
٢١	الدروس الخصوصية تسلب مجانية التعليم مضمونها .			
٢٢	يجب مواجهة الدروس الخصوصية بإصدار قانون يحرمها .			

هل لديك مقترحات للحد من ظاهرة الدروس الخصوصية ؟

دور التعليم الصناعى فى توفير العمالة الفنية فى المملكة العربية السعودية

د . أميرة طه بخش (*)

مقدمة :

اقتصرت النشاط الاقتصادى بالمملكة على بعض الصناعات التقليدية البسيطة وكان الاقتصاد يعتمد على الزراعة والرعى ، وكانت بعض الصناعات التقليدية البسيطة تمارس داخل المدن أكثر من القرية والبادية ، وكان عدد العاملين فى هذا المجال قليلا بسبب النظرة الدونية للمجتمع للعمل فى الحرف اليدوية التى كان ينظر إليها على أنها من الأعمال التى تقلل من شأن صاحبها . وعلى أثر اكتشاف البترول فى المملكة بدأت الصناعات بمفهومها الحديث فى الظهور وترتب على ذلك حاجة البلاد الى كفاءة ومهارة عالية تتطلبها صناعة البترول أو تكريره ، ومع بدء الاهتمام بالتنمية والتخطيط كشفت صناعة البترول التى قامت بها الوزارات المختصة ، ظاهرة ارتفاع معدلات التخلف فى نواحى الحياة الاقتصادية للأعوام ما قبل ١٣٩٠ هـ وخاصة فى ميادين الصناعة والزراعة والنقل ، علاوة على عمق تدنى الحياة الاجتماعية والتعليمية والصحية . لذلك قامت الدولة بإعداد خطط التنمية الخمسية الشاملة للبلاد منذ عام ١٣٩٠ هـ حتى وقتنا الحاضر ، وقد بلغت حتى الآن خمس خطط تنموية استفادت منها البلاد فى مجالات شتى (١) .

ان التنمية الصناعية بالمملكة تعد حديثة العهد اذا ما قورنت بالأعمال التجارية ويقوم الهيكل الصناعى على دعامتين :

(أولا) : قطاع الصناعات الأساسية المستندة الى المواد
«الهيدروكربونية» .

(*) أستاذ مساعد تربية اسلامية وتربوية مقارنة ، كلية التربية ، جامعة أم القرى مكة المكرمة .
(١) وهبه ، حافظ ، جزيرة العرب فى القرن العشرين ، القاهرة ، ١٩٦٧ م ، ص ١٣٣ .

(ثانياً) : قطاع النشاطات الصناعية التحويلية .

أما قاعدة الانتاج الصناعى فى المملكة فتشمل القطاعات التالية (١) :

١ - المشروعات التى تتولى الشركة السعودية للصناعات الأساسية (سابك) اقامتها وتشغيلها وتمثل معظمها فى الصناعات «الهيدروكربونية» تليها صناعة المعادن الثقيلة . وتتطلب هذه الصناعات استثمارات ذات رؤوس أموال كبيرة ، واستهلاكاً مكثفاً للطاقة وتستخدم المواد الناتجة من تكرير الزيت ومعالجة الغاز ويطلق على هذه المشروعات (قطاع الصناعات الأساسية) .

٢ - المصانع المرخصة من وزارة الصناعة ويمتلكها القطاع الخاص وحق لهذه المصانع الحصول على قرض من صندوق التنمية الصناعية السعودى وتقدم الدولة له الحوافز التشجيعية والمالية كتأجير الأراضى فى المدن الصناعية بأسعار رمزية مع توفير الطاقة اللازمة والمرافق بأسعار مناسبة ، وتقديم القروض من صندوق التنمية الصناعية بدون فوائد ولمدة عشر سنوات بنظام الأقساط المؤجلة . وتقوم الدولة باعطاء الأولوية للمنتجات الوطنية عند تأمين مشتروات الدولة فى كافة مرافقها وأجهزتها ، كما تقوم الدولة بتقديم المنح التدريبية وفرص الحماية الجمركية لبعض المنتجات الوطنية .

٣ - المصانع الصغيرة (الورش) التى تقوم بأعمال الإصلاح ونتاج السلع على نطاق صغير وتحصل على تراخيص من البلديات المحلية بالإضافة الى حصولها على سجل تجارى من وزارة التجارة أو فروعها ، ولاتتبع هذه المصانع الصغيرة وزارة الصناعة . ويقوم بنك التسليف السعودى بتقديم القروض لهذه الورش فى حالة ما يكون المالك للورشة من الطلاب المتخرجين من المؤسسة العامة للتعليم الفنى والتدريب المهنى .

وتتمثل أهداف السياسات الصناعية فى المملكة العربية السعودية فى

(١) دحلان ، عبد الله صادق . تقييم السياسات الصناعية بالمملكة العربية السعودية ومدى تجاوب المنشآت الصناعية معها - دراسة ميدانية للحصول على درجة الدكتوراه فى ادارة الاعمال ، القاهرة ، ١٩٨٧ م ، ص ٢٩ - ٣٠ .

رفع طاقة الاقتصاد الوطنى الانتاجية والاستفادة من المزايا بالنسبة التسى تيسر فى الأسعار المنخفضة للطاقة والكميات الوفيرة من المواد الخام (البترول ومشتقاته) ، وتوسيع وتعميق صلات المملكة بالتكنولوجيا العالمية الحديثة ، وتحقيق الاستفادة من كامل طاقات القطاع الخاص فى الصناعات التحويلية ، وتحقيق تنمية صناعية اقليمية متوازنة ، ورفع انتاجية القطاع الصناعى بتشجيع قيام المصانع ذات الطاقات الانتاجية المثلى ، وتقليل اعتماد الصناعة على العمالة الوافدة وذلك من خلال تطوير المهارات الوطنية بتنمية امكانيات التعليم الصناعى واتباع أسلوب التدريب على رأس العمل ، وزيادة نسبة التعاون والتكامل بين مختلف الصناعات القائمة .

وقد أصدرت حكومة المملكة فى عام ١٣٧٤ هـ بياناً يحدد مبادئ السياسة الصناعية التى تتبعها المملكة لتحقيق التنمية الصناعية المرجوة بهدف اعطاء المواطنين السعوديين الفرصة الكاملة لتحقيق أقصى فائدة اقتصادية واجتماعية من برامج التنمية الصناعية ، وكذلك لاطلاع الوزارات والادارات الحكومية ورجال الأعمال داخلها وخارجها على المبادئ الأساسية لسياسة الدولة تجاه التنمية الصناعية (١) .

وقد ركزت الدولة على دعم الصناعة فى اطار الحرية الاقتصادية تمشياً مع مبادئ العقيدة الاسلامية وكذلك حرية المنافسة وتشجيع المستثمرين الوطنيين والأجانب على المشاركة فى مشاريع التنمية الصناعية ، بالإضافة الى استخدام الأساليب والطرق الحديثة فى التنمية والصناعية .

وكان الهدف من اصدار الحكومة لهذه السياسات هو تحديد الاتجاهات العامة والاطار الذى تنتهجه الدولة فى هذا المجال ، مما سينعكس ايجابياً على نمو الصناعة الوطنية فى ظل قواعد ونظم واضحة ومعلنة رسمياً من قبل الدولة لرجال الصناعة . لذلك يجب على منشآت الأعمال الصناعية بالمملكة أن تدرس السياسات التى وضعت بمعرفة أجهزة الدولة المختلفة لمعرفة مدى تأثيرها عليها .

(١) معهد الادارة العامة ، ندوة التخطيط للقوى العاملة فى المجال الفنى والمهنى ، الرياض ، ١٤١٠ هـ ، ص ٢٣ .

ونجحت الصناعات الأساسية للبتروكيماويات فى اقتحام الأسواق العالمية بالرغم مما عانته فى بداية تطویرها من محدودية الخبرات الوطنية فى مجال التسويق الدولى وما صاحب ذلك من عقبات أعتزتها على المستوى الدولى ، ونظر لكون الأسواق الطبيعية للبتروكيماويات هى فى الدرجة الأولى أسواق الدول الصناعية ، فان حدة التنافس بين منتجى البتروكيماويات ستزداد فى الفترة القادمة ، يدعم ذلك التغيرات التى طرأت على العلاقات الاقتصادية بين المعسكرين الغربى والشرقى وتوحيد أوروبا فى بعض الجوانب ، مع بداية عام ١٩٩٤ م ، ولا يخفى علينا ما لذلك كله من تأثير على العرض والطلب المتوقع للبتروكيماويات الأساسية ، الذى يتطلب بدوره اتخاذ الاجراءات للتعرف على فرص تسويقية جديدة وتطوير قدرات التسويق الوطنية واستكمال مشروعات الصناعات البتروكيماوية الأساسية حسب توقعات الطلب العالمى ومراجعة السياسة السعرية للمواد الأولية المنتجة فى ظل أولويات توفيرها للسوق المحلى .

ان ما تتمتع به المملكة من ميزة نسبية فى الصناعات البتروكيماوية وما حققته من خبرات فنية وتسويقية فيها ، يعطيها مركزا متميزا فى كافة مراحل التنمية الصناعية ، مما يجعلها لسنوات عديدة قادمة محور التصنيع .

وعليه فان المرحلة القادمة تتطلب اهتماما خاصا فى دعم وتشجيع الصناعات المكتملة والصناعات البتروكيماوية بحيث يستفاد من أبحاث التقنية العالمية فى مجال البتروكيماويات التى أزال القيود عن محدودية الصناعات البتروكيماوية .

ان التركيز على الصناعات البتروكيماوية المكتملة هو استكمال لسلسلة حلقات النجاح الذى حققته المملكة فى الصناعات البتروكيماوية فى اطار التنسيق العالمى فى مجال البتروكيماويات .

وقد قطعت المملكة شوطا ملموسا فى مجال الصناعات الاحلالية استفاد معظمها من مواد أولية محلية ومن انخفاض تكاليف النقل ومع تزايد صادرات المملكة بدأت تواجه ممارسات تجارية غير عادلة ولا سيما الاغراق والتى لاتتمشى مع نظام التجارة الحرة مما ترك آثارا سلبية على الطاقات الانتاجية للمصانع القائمة ، من ناحية أخرى ، فان مؤشرات التجارة

الخارجية للمملكة تشير الى أنه لا تزال هناك فرص استثمارية عديدة فى مجال الصناعة الاحلالية (١) .

وعليه فان المرحلة القادمة تتطلب اجراء تعديلات على سياسات وأنظمة التجارة حيثما يلزم لتحقيق التوازن الأمثل بين احتياجات الصناعات المحلية والمستهلكين السعوديين ، والقضاء على الممارسات التجارية غير العادلة ، كما تتطلب الاستمرار فى توجيه رؤوس الأموال الوطنية واستقطاب رؤوس الأموال الأجنبية نحو الاستثمار فى الصناعات الاحلالية ذات الجدوى الاقتصادية .

أهداف البحث :

يستهدف البحث الحالى الوقوف على علاقة التعليم الصناعى بالمملكة بسوق العمالة الفنية ومدى التفاعل بينهما ، مما يقتضى :

- ١ - التعرف على النشاط الصناعى القائم بالمملكة والمشروعات القائمة سواء فى المجال الحكومى أو قطاع الأعمال الخاص .
- ٢ - أهداف السياسات الصناعية بالمملكة العربية السعودية ودورها فى رفع طاقة الاقتصاد الوطنى .
- ٣ - دور التعليم الصناعى فى توفير العمالة الفنية بالمملكة .
- ٤ - الكشف عن المشاكل التى تواجه الدولة فى سعودة الوظائف الفنية فى القطاع الصناعى وكيفية التغلب على هذه المشاكل .
- ٥ - التعرف على أسباب نقص العمالة الفنية الوطنية فى القطاع الصناعى الخاص ودور الدولة فى التغلب على هذه المشكلة .

أهمية الدراسة :

نظرا للزيادة فى سوق العمالة الفنية الوافدة بالمملكة وما وصلت اليه ، كان لابد من تحرك ايجابى من قبل الدولة لتقليل هذه الظاهرة ومحاولة احلال العمالة الفنية الوطنية بأسلوب متدرج من خلال خطة التنمية وذلك بتطوير

(١) وزارة التخطيط ، خطة التنمية الرابعة ١٤٠٥ - ١٤١٠ هـ ، الرياض ، المملكة العربية السعودية ، ص ٣١٢ .

التعليم الصناعى للوفاء باحتياجات القطاعات الصناعية فى الحكومة والقطاع الخاص من هذه العمالة .

المنهج المستخدم :

استخدام المنهج التحليلى الوصفى مع الاعتماد على بعض المراجع التى سبق لها التطرق لهذا الموضوع .

دور التعليم الفنى والتدريب المهنى فى توفير العمالة بالمملكة (١) :

اهتمت خطط التنمية للمملكة العربية السعودية بالجوانب الخاصة بإعداد القوى العاملة الوطنية لتتوافق مع احتياجات تلك الخطط . فقد أشارت خطة التنمية الخامسة (١٤١٠/١٤١٥ هـ) الى ضرورة زيادة امكانيات القوى العاملة الوطنية لتواكب النمط التقنى السائد فى الاقتصاد الوطنى والى تخفيض أداد السعوديين غير المهرة الذين يدخلون الى سوق العمل قبل استكمال مناهجهم التعليمية . وكذلك ضرورة تنمية المهارات لدى العمالة الوطنية لتفى باحتياجات القطاع الخاص وذلك من خلال :

- ١ - الاسراع فى تطوير التعليم الفنى والتدريب المهنى .
- ٢ - التخطيط للقوى العاملة .
- ٣ - زيادة دور ومساهمة المهارات الوطنية وتقديم الفرص المغرية لها فى كل القطاعات مع الأخذ بزيادة دور المرأة فى العمل طبقا لتعليمات الشريعة الاسلامية وتقاليد المجتمع السعودى .

وتساعد الدولة القطاع الخاص للوصول الى أهداف تنمية الموارد البشرية الوطنية وتمثل مساهمة الدولة من خلال الآتى :

- ١ - المؤسسة العامة للتعليم الفنى والتدريب المهنى .
- ٢ - معهد الادارة العامة .
- ٣ - بعض الوزارات والجهات الحكومية تقوم بإدارة معاهد تعليمية أو مراكز تدريبية لتلبية احتياجاتها من التدريب المتخصص .

(١) وزارة التخطيط ، خطة التنمية الخامسة ١٤١٠ - ١٤١٥ هـ ، الرياض .

المملكة العربية السعودية ، ص ٣٢٤ .

وكذلك عقد بعض الدورات التدريبية المتخصصة أو حلقات دراسية للمهنيين من خلال الجامعات السعودية ، ويكون ذلك بناء على طلب من الجهات الحكومية أو القطاع الخاص .

لقد ركزت الخطة الخمسية للتنمية على أهمية دور قطاع التعليم الفنى والتدريب المهنى فى رفع كفاءة وتحسين أداء القوى العاملة الفنية الوطنية واكسابها الخبرة العلمية والمعرفة المطلوبة لمجموعة الوظائف والمهام المحددة التى تحتاجها خطة التنمية بالملكة العربية السعودية . وأعتبرت هذا القطاع عنصراً أساسياً لاستراتيجية تنمية الموارد البشرية الوطنية بالملكة .

وقد استطاعت المؤسسة العامة للتعليم الفنى والتدريب المهنى منذ انشائها عام ١٣٩٩/١٤٠٠ هـ أن تقوم بتأهيل وتخريج ١٠٠٧١٠ متدرب فى مختلف التخصصات . كما بلغ عدد الخريجين من المدارس والمعاهد الصناعية قبل انشاء المؤسسة العامة للتعليم الفنى والتدريب المهنى ٢٢٥٦٢ خريج .

والجدولان رقما (١) ، (٢) يوضحان عدد الخريجين من المدارس والمعاهد الصناعية قبل انشاء المؤسسة العامة للتعليم الفنى والتدريب المهنى ، وكذلك اعداد الخريجين فى كافة تخصصات المؤسسة العامة للتعليم الفنى والتدريب المهنى فى الفترة من (١٣٩٩/١٤٠٠هـ) حتى (١٤٠٩/١٤١٠هـ) .

أما مساهمة القطاع الخاص فتتمثل فى قيام بعض الشركات والمؤسسات بتقديم برامج تدريبية متخصصة أو دورات تدريبية لموظفيها أو من يرغب فى العمل بالشركة أو المؤسسة ذاتها ، وكذلك قيام الغرفة التجارية الصناعية بعقد دورات تدريبية تلبي بعض احتياجات القطاع الخاص .

والخريطة المرفقة توضح توزيع التعليم الصناعى والتدريب المهنى بالملكة .

جدول رقم (١)
عدد الخريجين من المدارس والمعاهد الصناعية
قبل اثناء المؤسسة العامة للتعليم الفني
والتدريب المهني

م	البيان	عدد الخريجين	التاريخ
١	المدارس الصناعية المتوسطة والثانوية الصناعية والمهنية	٥٤٥٩	من عام ١٣٧٣ هـ الى عام ١٣٩٩/١٤٠٠ هـ
٢	مدارس التعليم الفني	١٥٢٢	عام ١٣٩٩/١٤٠٠ هـ
٣	مراكز التدريب المهني الصباحية	٩٥٤٣	من عام ١٣٨٣ هـ الى عام ١٣٩٩/١٤٠٠ هـ
٤	مراكز التدريب المهني المسائية	٦٠٣٨	من عام ١٣٩٧ هـ الى عام ١٣٩٩ هـ
	الاجمالي	٢٢٥٦٢	

المصدر : دحلان ، مرجع سابق ، ص ٤٥ .

جدول رقم (٧)
أعداد الخريجين في كافة تخصصات المؤسسة العامة
للتعليم الفني والتدريب المهني
(من عام ١٣٩٩/١٤٠٠ إلى عام ١٤٠٩/١٤١٠هـ)

عدد الخريجين	التاريخ	تاريخ الافتتاح	المدينة أو القرية	المشاة التعليمية	م
٧٥٣	١٤٠٥/١٤٠٤ هـ من ١٤٠٩/١٤٠٨ هـ إلى	١٤٠٤ هـ	جدة - الرياض الدمام - القصيم الأحساء - أبها	الكليات التقنية المتوسطة	١
٢١٧	١٤٠٠/١٣٩٩ هـ من ١٤٠٩/١٤٠٨ هـ إلى	١٣٩٢ هـ	الرياض	المعهد الفني المصالي	٢
٧٢٩١	١٤٠٠/١٣٩٩ هـ من ١٤٠٩/١٤٠٨ هـ إلى	١٣٦٩ هـ	الرياض - جدة الدمام - أبها الطائف - الهوف المدينة - عنيزة	التعليم الفني الثانوي الصناعي	٣
١٦٠٠	١٤٠٠/١٣٩٩ هـ من ١٤٠٩/١٤٠٨ هـ إلى	١٣٨٥ هـ	الرياض - أبها تبوك	المعهد الثانوي للمراقبين الفنيين	٤

جدول رقم (٣)
التوزيع المادي والنفسي لطالبي العمل
حسب أقسام المهن الفنية للسنوات ١٤٠٦ ، ١٤٠٧ ، ١٤٠٨ هـ

الجملة	عمال الانتاج	أصحاب المهن العلمية والفنية	المعد	السنة	م
١٤١٧٢	١٣١٨٠	٩٩٢	العدد	١٤٠٦ هـ	١
١٠٠	٩٢	٧	%		
١٦٠٤٦	١٥٣٠٢	٧٤٤	العدد	١٤٠٧ هـ	٢
١٠٠	٩٥٤	٤٦	%		
١٧٠٢٧	١٦٤٧٧	٦٠٠	العدد	١٤٠٨ هـ	٣
١٠٠	٩٦٥	٣٥	%		

المصدر : تحليل ، مرجع سابق ، ص ٥٢ .

جدول رقم (٤)
التوزيع العددي لطالبي العمل الفني
والمرشحين منهم ونسبة الترشيح للعمل حسب المناطق
للأعوام ١٤٠٦ ، ١٤٠٧ ، ١٤٠٨ هـ

المحافظة	البيان	عام ١٤٠٦ هـ	عام ١٤٠٧ هـ	عام ١٤٠٨ هـ
١ الوسطى	طالبوا العمل	١٦٧١	١٨٠٥	١٦٥٥
	المرشحون للعمل	١٦٥٠	١٥٦٦	١٢٨٤
	نسبة الترشيح للمعمل	%٩٨,٨	%٨٦,٨	%٧٧,٦
٢ الغربية	طالبوا العمل	٦٠٨٠	٦٤٥٨	٧٢٨٥
	المرشحون للعمل	٥١٥٥	٥٠٥٦	٤٥٥٣
	نسبة الترشيح للمعمل	%٨٤,٨	%٧٨,٣	%٦٢,٥
٣ الشرقية	طالبوا العمل	٥٩٤٦	٧١١٨	٦٨٢٨
	المرشحون للعمل	٤٦٩١	٥٢٩٥	٤٢٤٢
	نسبة الترشيح للمعمل	%٧٨,٩	%٧٤,٣	%٦٢,٥

تابع جدول رقم (٤)

١٢٩٩	٦٦٥	٤٧٥	طالبوا العمل	
٨٠٥	٥٢٥	١٢١	المرشحون للعمل	الجنوبية
%/٦٢	%/٦٥	%/٦٩	نسبة الترشيح للمعمل	٤
١٧٠٧٧	٦٣٠٤٦	١٤١٧٢	طالبوا العمل	
٣٠٩٨٤	١٢٣٥٢	١١٨٢٧	المرشحون للعمل	الجمالية
%/٦٤	%/٧٧	%/٨٣	نسبة الترشيح للمعمل	٥

المصدر : دحلان ، مرجع سابق ، ص ٥٢ .

كما يوضح الجدول رقم (٣) أن طالبي العمل من المهن العلمية يتناقض بمتوسط معدل انكماش سنوى قدره (٢٨ر٧) تم حسابه على أساس أن معدل الانكماش للعام (١٤٠٦/١٤٠٧هـ) من الجدول هو (٣٣ر٣) وقيمته خلال العام (١٤٠٧/١٤٠٨هـ) كانت (٢٤) وتم حساب المتوسط لهاتين القيمتين .

أما طالبوا العمل من عمال الانتاج فكان معدل النمو السنوى لهم خلال عام (١٤٠٦/١٤٠٧هـ) يساوى (١٦ر٦) وكانت القيمة (٧ر٧) خلال عام (١٤٠٧/١٤٠٨هـ) وبذلك يكون متوسط معدل النمو السنوى لطالبي العمل من عمال الانتاج (١٢ر٢) ، وهذا التحليل للجدول رقم (٣) يعطينا مؤشرا هاما الى تزايد حاجة المملكة للعاملين فى القطاع الصناعى وتقل هذه الحاجة بالنسبة للعاملين فى مجال المهن الأخرى .

ويوضح الجدول رقم (٤) مدى قدرة أجهزة الدولة على تشجيع وتوفير فرص عمل لطالبي العمل فى المجال الفنى حيث وصلت نسبة ترشيح هذه العمالة الى ٨٣٤٪. وذلك يوضح مدى الجهود التى تبذل من قبل الدولة لتوظيف العمالة الفنية السعودية .

معوقات سعودة الوظائف الفنية فى القطاع الصناعى الخاص (١) :

لم تكن هناك مشكلة تتعلق بتوظيف المواطنين خلال سنوات خطط التنمية الماضية ، غير أنه من المستجدات الاقتصادية ، وانتهاء معظم مشروعات البنية الأساسية والزيادة المستمرة فى أعداد الخريجين وخاصة فى السنتين الأخيرتين من الفنيين والمهنيين ، فقد ظهرت صعوبات تواجه خدمات توظيفهم . وتتمثل هذه الصعوبات فى الآتى :

(أولا) : صعوبات تتعلق بطالبي العمل :

١ - مازالت الرغبة لدى الكثير من الشباب فى تفضيل العمل بالأجهزة والقطاعات والمؤسسات الحكومية ، بل ليس لدى بعضهم المانع من الانتظار مدة قد تطول ، ترقبا للعثور على فرص وظائف حكومية .

(١) د . فهمى ، منصور ، نقص العمالة فى المملكة العربية السعودية ، جدة : مركز البحوث والتنمية ، جامعة الملك عبد العزيز ، ١٣٩٧ هـ ، ص ٢٤ - ٢٥ .

٢ - اصدرار بعض طالبي العمل على الالتحاق بالمنشآت الكبرى ، وتفضيلهم العمل بها ، نظرا لما تمتاز به هذه المنشآت من استقرار ، ولوجود اللوائح والتنظيمات التي تحكم علاقة العامل بها ، فضلا عما تعرضه من أجور ومزايا للوظائف بها ، والعزوف عن العمل لدى المؤسسات الصغيرة التي لا تتمتع في الغالب بالمزايا المذكورة بحكم محدودية الامكانيات .

٣ - عدم استعداد بعض طالبي العمل للعمل في مواقع بعيدة عن أماكن اقامتهم أو خارج مدنهم ، ورغبتهم في الحصول على وظيفة بالقرب من أماكن اقامتهم ولو كانت على حساب التضحية بتخصصهم الفني والمهني .

٤ - مطالبة البعض بوظائف ذات أجور أعلى مما هو معروض عليه اضافة لبعض المميزات ، فالبعض لا يزال ماثلا في ذهنه ما كان سائدا من أجور خلال الفترات الماضية .

٥ - رفض بعض طالبي العمل للعمل في الأماكن المفتوحة أو الميدانية ، كالأعمال الفنية لإنشاء المصانع ، وتفضيلهم العمل في الأماكن المغلقة ، والأعمال التي لا تتطلب جهدا جسمانيا ، وكذلك عدم ميلهم للعمل في بعض الوظائف لعوامل اجتماعية ، أو لتأثير عادات محلية .

٦ - تدنى الكفاءة الفنية لخريجي التعليم الفني والتدريب المهني مما يؤدي الى انخفاض الكفاءة التشغيلية ومعدلات الأداء .

(ثانيا) : صعوبات تتعلق بأصحاب العمل :

١ - قلة الأجور التي يعرضها الكثير من أصحاب العمل التي لا تتلاءم مع تكلفة المعيشة بالنسبة للمواطن ، وبعضهم يقارن ذلك بما يعطيه للعمال الأجانب وهي عمالة في معظمها قادمة من بلدان تكاليف المعيشة فيها منخفضة ، ومن ثم فان ماتحصل عليه هذه العمالة من أجور وان كانت مجزية لها ، الا أنها تقل عما يمكن أن يقبل به طالب العمل السعودي ، الذي يتطلع الى الحصول على الأجر الذي يكفي لتأمين متطلبات الحياة له ولأسرته .

٢ - جرت العادة أن يقوم صاحب العمل بالاختيار من مصادر العمالة الوافدة ، ممن تتوافر لديهم الخبرة والممارسة والتأهيل الجيد عند استخدامهم ، حتى تتمكن من القيام بمهام الوظيفة بمهارة عالية ، ولذلك فهو يطلب توافر

ذلك أيضا فى المواطن الذى يطلب الالتحاق بالعمل ، وبصورة خاصة طلب توافر سنوات من الخبرة فى العمل ، فى الوقت الذى نجد أن طالبي العمل من المواطنين الخريجين حديثا يفتقرون فى الغالب الى عامل الخبرة والممارسة، حيث لايمكنهم الحصول على ذلك الا بممارسة العمل .

٣ - يشترط بعض أصحاب العمل توافر بعض المهارات الاضافية كاجادة اللغة الأجنبية أو المعرفة بتشغيل بعض الآلات والمعدات فى مجال ممارسة مهام العمل أو الوظيفة . ولا شك فى أن تمتع العمالة الأجنبية بهذه الأمور يجعلها مفضلة لدى أصحاب العمل على استخدام الأيدي العاملة السعودية ، مما يعوق فرص توظيفها . وإذا كانت بعض الأعمال لاحتياج الى ذلك فإن الكثير منها قد لايفتضى ذلك ، وبعضها قد يحتاج الى مجرد الامام باللغة الانجليزية .

٤ - لقد اعتاد أصحاب العمل فى السنوات الماضية ، نتيجة قلة الأيدي العاملة السعودية المتاحة على الاعتماد على الأيدي العاملة الأجنبية ، مما جعل غالبيتهم يعتادون على حساب تكلفة التشغيل والانفاق فى المقاولات التى يحصلون عليها على أساس أجور وتكلفة العمالة الوافدة ونجدهم فى كثير من الأحيان يبالغون فى شروط شغل الوظائف ، أخذين فى الاعتبار سهولة توافرها فى فئات غير سعودية ، مما يضيق فرص العمل أمام المواطنين .

كيفية التغلب على المعوقات والمشكلات التى تواجه السعودية (١) :

ان الدولة بأجهزتها التنفيذية تتابع وبشكل مباشر كل ما يطرأ أو يواجه مكاتب العمل فى سبيل تقديم خدمات التوظيف للمواطنين ، حيث تقوم باصدار التعليمات واتخاذ التنظيم المناسب ، بعد عمل الدراسات اللازمة ، وتحليل المعلومات والاحصائيات عن حركة التوظيف واتجاهات سوق العمل . وفى سبيل التغلب على الصعوبات التى تواجه عملية السعودية تم اتخاذ العديد من الاجراءات التى أهمها :

١ - اصدار التعليمات التى تنص على قصر التوظيف لبعض المهن على المواطنين ، رغبة فى الحد من عنصر المنافسة ودفع أصحاب العمل للبحث

عن المواطنين فى شغل بعض الوظائف حسب ما يظهر من أهمية هذه الوظائف وتوافر طالبي العمل المؤهلين لذلك .

٢ - بحث امكانية وضع الحوافز لأصحاب العمل لدفعهم لزيادة نسبة السعوديين وذلك باعطاء الأفضلية عند منح القروض الصناعية أو شراء المنتجات الصناعية لمن تكون نسبة السعوديين لديه عالية ، أو ربط هذه القروض بتوظيف نسب معينة من السعوديين ، ونتيجة لذلك فقد شكلت لجنة حكومية لبحث ذلك .

٣ - التنسيق مع المؤسسة العامة للتعليم الفنى والتدريب المهنى فى مجال العمل على التدريب الميدانى التطبيقى للمندربين ، وجعل ذلك أحد متطلبات التخرج ، من أجل تضيق فجوة الخبرة العملية وتعويد المتدربين ظروف العمل والتطبيق العملى قبل الاندماج فى الحياة العملية .

٤ - توعية طالبي العمل ونصحهم وارشادهم نحو الوظائف المناسبة والتدريب الملائم ومستقبل العمل فى بعض المهن ، وكذلك ايضاح مزايا توظيف السعوديين بالنسبة لأصحاب العمل .

٥ - تدريب العاملين فى أجهزة التوظيف وأدخال أجهزة الحاسب الآلى فى أعمالها من أجل رفع مستوى خدماتها ، وقد تضمن ذلك استقدام بعض الخبراء من منظمة العمل الدولية لبحث مختلف الجوانب للنهوض بهذه الخدمة .

٦ - من أجل تنشيط عملية توظيف المواطنين وإتاحة فرص العمل لهم ، باشرت وزارة العمل من خلال مكاتب العمل ، النظر فى طلبات الاستقدام المقدمة من منشآت القطاع الخاص ، وأصبح الآن لدى مكاتب العمل التوصية بعدم الاستقدام من الخارج على وظيفة يكون ثمة مواطن سعودي يطلبها ومناسب لها .

٧ - تم اصدار التصنيف المهنى السعودي لمختلف الوظائف فى منشآت القطاع الخاص بما يتوافق والأسلوب الدولى ، وبما يلائم طبيعة الوظائف والمهن فى المملكة ، وذلك من أجل توحيد مسميات المهن حسب فئاتها وفروعها وأقسامها ، ومن أجل تسهيل عملية التوظيف ، وقد تم إلزام

المنشآت الخاصة باستخدامه ، كما تم استخدامه عند ادخال المعلومات فى أجهزة الحاسب الآلى لدى الجهات المعنية بالأجهزة الحكومية .

٨ - هناك اهتمام باصدار التوصيف المهنى السعودى لغالبية الوظائف والمهن الدارجة فى البلاد ، وفق الأسلوب الدولى ، وذلك من أجل ايضا واجبات وشروط الوظائف بالمقطاع الخاص ، لكل من صاحب العمل وطالبي العمل أيضا ، وذلك من أجل وضع الشخص المناسب فى الوظيفة المناسبة ، ورصد الانتاجية فى العمل .

٩ - يتم باستمرار اصدار التعليمات التى تكفل ترشيد استخدام الأيدى العاملة الأجنبية ، وعمل الضوابط التى تكفل الحد منها أو تحديد الحاجة إليها .

١٠ - تقوم الوزارة بين الحين والآخر باعداد الدراسات حول أمور التوظيف بمشاركة بعض الجهات المختصة ، وحاليا هناك دراسة مع الأمانة العامة لمجلس القوى العاملة تهدف الى معرفة أسباب ضعف الاستخدام للسعوديين فى القطاع الخاص ، وتشمل دراسة ظروف العمل فى هذا القطاع وموضوع الأجور به والعوامل التى تقف وراء ضعف الاستخدام .

أسباب نقص العمالة الفنية الوطنية فى القطاع الصناعى الخاص (١) :

(أولا) : قصور أجهزة الدولة ذات العلاقة بموضوع العمالة :

ان الأجهزة المسئولة عن توفير العمالة الوطنية بالمقطاع الصناعى تتمثل فى وزارة التخطيط ، وزارة الصناعة والكهرباء ، مكاتب العمل والعمال ، مكاتب الاستقدام والمؤسسة العامة للتعليم الفنى والتدريب المهنى .

ان من أهم أسباب نقص العمالة الفنية الوطنية ، هو قصور أنظمة أجهزة الدولة ويتجلى هذا القصور فى المؤسسة العامة للتعليم الفنى والتدريب المهنى وعدم ملاءمة مخرجاتها مع متطلبات القطاع الصناعى الخاص ومتطلبات واحتياجات التنمية الشاملة للدولة ، ووقوع مكاتب الاستقدام تحت اشراف وزارة الداخلية ولكن تم اصدار الأوامر بأن تكون تحت اشراف وزارة

العمل والشئون الاجتماعية حتى يمكن التحكم والسيطرة على كافة الاجراءات، وبذلك يمكن الوصول الى نتائج ايجابية من تطبيق أنظمة العمل والعمال وتطويرها ومتابعتها ، وكذلك الزام المسؤولين بالقطاع الصناعى الخاص بالأنظمة واللوائح من خلال الجولات التفتيشية والزيارات الميدانية ومن خلال مراجعة المسؤولين لمكاتب العمل والعمال لاستخدام عمالة وافدة يمكن توافرها من العمالة الوطنية فى سوق العمل السعودى ، فان ذلك سيقبل نسبة الاستقدام للعمالة الوافدة الا عند الضرورة القصوى لعدم توافر تلك التخصصات الفنية فى السوق السعودى . كما يمكن التعاون مع وزارة الصناعة والكهرباء فى نشر عملية التوعية وضرورة وضع خطط سعودة للقطاع الصناعى الخاص تشرف عليها وزارة الصناعة والكهرباء بالتنسيق مع وزارة العمل والشئون الاجتماعية ، ويتم تدعيمها من وزارة المالية بزيادة التركيز على التدريب وعلى مهارة العمل ودفع اعانات للمتدربين كجزء من الراتب أثناء التدريب ، وقيام أصحاب العمل الخاص بدفع بفية الراتب للمتدرب خلال مدة التدريب ، ومن ثم محاولة ايجاد فرص العمل فى القطاع الخاص بعد انتهاء فترة التدريب ، وبذلك تكون الدولة قد ساهمت فى تشجيع المسؤولين بالقطاع الخاص للاقيام بدورهم فى تدريب العمالة الوطنية واكسابها الخبرة اللازمة فى المصانع الوطنية الحديثة والمتطورة ، ويشارك القطاع الخاص بدوره فى تشجيع أبناء هذا الوطن فى ايجاد فرص العمل بالقطاع الخاص ، وان ماتقدمه هذه المصانع جزء مما قدمته الدولة من قروض طويلة الأجل بدون فوائد لقيام هذه الصناعات الوطنية ، وكذلك تسهيلات واعفاءات جمركية تقدمها الدولة لتشجيع القطاع الصناعى الخاص بما يتفق مع سياسة الدولة لتشجيع قيام الصناعات الوطنية بالمملكة .

(ثانيا) : نظرة رجال الصناعة للعمالة الوطنية :

ان رجال الصناعة بالمملكة العربية السعودية ينظرون من خلال تجاربهم بعدم ثقة فى العمالة الفنية الوطنية وذلك من خلال نظرتهم الى عدم ملائمة العمالة الفنية الوطنية لمتطلبات واحتياجات الصناعة الوطنية الحديثة المتطورة ، كما ينظرون الى عدم التزام العمالة الوطنية بالاستمرارية فى أداء العمل والتكيف مع أنظمة العمل الصناعى داخل المصنع ، والذي يتمثل فى مواعيد العمل (على فترتين) وأهمية الانتاج والكفاءة الانتاجية والدقة فى أداء العمل وتطويره وعدم التغيب الا بعذر قهرى .

كما يعتقدون أن الأجور عامل هام حيث أن أجر العامل الفنى الوافد أقل بكثير من أجر العامل الوطنى ، ولكن هذه النظرة ضيقة جدا ، حيث أن العامل الوافد يتم استقدامه بتكلفة مالية مثل تذاكر استقدامه من بلاده الى المملكة وتأمين السكن والمأكل له ، وهكذا نجد أن أجر العامل الوافد يكاد يكون متساويا مع نظيره العامل الوطنى ، اذا أخذنا المزايا التى يتمتع بها العامل الوافد فى الاعتبار .

من هنا نجد أن عامل الأجر لايجب أن يكون عائقا فى تعيين العامل الوطنى واتاحة الفرصة له واكسابه الخبرة ، وهى مسئولية اجتماعية انسانية أوصى بها ديننا الاسلامى الحنيف بالتكافل الاجتماعى بين المسلمين ومساعدة أبناء هذا الشعب المسلم فى توفير رزقه ودخله بدلا من أن تكون هناك بطالة تؤدى الى الانحراف السلوكى الذى يؤثر على المجتمع وعاداته وأخلاقه .

ولقد عقد معهد الادارة العامة ندوة التخطيط للقوى العاملة فى المجال الفنى المهنى فى ١٥ رجب ١٤١٠ هـ ، ومن خلال دراسة ميدانية لمعرفة أسباب النقص فى القوى العاملة الفنية والمهنية الوطنية فى الأجهزة الحكومية ، كان من أهم هذه الأسباب عدم وجود حوافز ثم تلاها عدم توافر المؤهل والتخصص وعدم توافر فرص التدريب للوطنيين أثناء العمل ، ثم الثقة المفرطة فى مستوى العمالة الفنية والمهنية الوافدة ، ثم عدم الثقة فى الفنى أو المهنى الوطنى والثقة فى مهارة العمالة الفنية والمهنية الوافدة ، ونظرة المجتمع لهذه المهن وكان آخرها عدم الثقة فى الجهاز المعد لهذه الفئات من العمالة .

(ثالثا) : نظرة العمالة الفنية الوطنية للعمل بالمقطاع الخاص :

ان العمالة الفنية الوطنية لاتشعر بالأمان والاستقرار الوظيفى داخل العمل الخاص حيث لاتحكمه قوانين صارمة يمكن معها أن يطالب العامل بحقوقه رغم أن الدولة وضعت الأنظمة واللوائح ، ولكن أسلوب هذه الأنظمة به ثغرات يستطيع المسئولون بالمقطاع الخاص أن يجدوا الحلول التى تكسبهم القضايا القانونية ضد العامل الوطنى فى حالة رغبة صاحب العمل فى فصل العامل الوطنى .

والعامل الآخر انخفاض الأجور فى القطاع الخاص مقارنة برواتب الدولة

وحيث أن متطلبات الحياة الاجتماعية تتطلب دراسة الأجور مع دراسة وتصنف الهيكل العام للوظائف الفنية والمهنية بصفة عامة فى القطاع الخاص وتحديد الأجور المناسبة لمستوى الحياة الاقتصادية بالبلاد وتقديم دعم من قبل الدولة لتنفيذ ذلك مبدئياً ، ومن ثم الزام أصحاب العمل بذلك من خلال خطط السعودية طويلة الأجل المدعومة من الدولة واختيار صاحب العمل للعمال الفنية الوطنية المتخصصة ذات الكفاءة الجيدة . وكذلك فهناك رغبة للعمال الوطنية الفنية فى القطاع الخاص ، لذلك يتحتم وضع نظام واضح لكافة الأطراف وتوصيف الهيكل الوظيفى وتحديد سلم الأجور والمستويات الوظيفية وفرص تولى القيادات بالأقدمية والكفاءة ، وهذا يتطلب قيام كافة الجهات المعنية بدراسة ذلك وكذلك دراسة ما هو متبع من الدول المتقدمة صناعياً واختيار المناسب وما يتلاءم مع المجتمع السعودى .

ان القطاع الخاص لايتيح المجال للعمل معه وذلك من خلال معاناته المستمرة حول البحث عن وظائف فى القطاع الخاص ووجود اللافتات على أبواب المنشأة الصناعية بعدم وجود وظائف شاغرة بكافة أنواعها ، كما أن بعض العمال الوطنية الفنية لاتجد فى ذاتها الثقة فى العمل فى بعض المنشآت الصناعية ، ومطالبة هذه الفئة باتاحة فرص التدريب قبل الخدمة فى المنشأة ، وذلك يكون بموافقة أصحاب المصانع وتجهيز مكان للتدريب ولجان لاختيار العمال الفنية الوطنية التى تجتاز كافة المراحل التدريبية بشكل أفضل ويمكن الاستفادة منها فى أداء العمل ورفع كفاءته الانتاجية مما يعود بالإيجابية على المصنع .

ان البحوث والدراسات قد أثبتت أن العادات والتقاليد لها تأثير كبير على قرار العمل فى القطاع الصناعى الخاص ، فمثلاً قامت جامعة الملك عبد العزيز من خلال مركز البحوث والتنمية ببحث عن نقص العمالة فى المملكة العربية السعودية والذى اتضح من خلال هذا البحث أن العادات والتقاليد تؤثر تأثيراً كبيراً فى نقص العمالة ويتمثل ذلك فى تقاعس العمالة الوطنية فى البحث عن العمل ، والنظرة الدنيا للأعمال اليدوية (١) .

(١) معهد الادارة العامة ، ندوة برامج الجامعات ومدى تلبيتها لاحتياجات

الدولة من القوى العاملة ، الرياض ، ١٤٤٠هـ ، ص ٢٩ .

(دراسات تربوية)

دور الحكومة فى التغلب على مشاكل سوق العمالة بالمملكة :

تقوم الحكومة بدعم المؤسسة العامة للتعليم الفنى والتدريب المهنى من خلال سياسة التوسع فى مختلف مجالات التعليم الفنى والتدريب المهنى ، واعدادة توجيه نظام التدريب المهنى نحو تلبية احتياجات سوق العمل ، وتنسيق وسائل التنفيذ لنظام التدريب ، ويجاد خدمات مساندة مركزية كمنح شهادات للقوى العاملة الفنية وتطوير الأبحاث والاستشارات فى مجال التخطيط والاستشارات المهنية والمعلومات والنشر للبرامج والتقنيات التعليمية الحديثة ، وكذلك التعليم الفنى بالدراسة الجامعية أو الإبتعاث . ويجدر بنا الاشارة الى ضرورة مساهمة القطاع الخاص فى تمويل وتقديم خدمات التدريب ، وذلك بتشجيع الدولة فى ذلك بدلا من بناء مرافق تدريب اضافية فى القطاع الحكومى وتنسيق القبول بين أنظمة التعليم الفنى والتدريب المهنى والسعودة فى القطاع الخاص عن طريق التدريب وذلك باتباع أسلوب التلمذة الصناعية بواسطة العمالة الوافدة لسعودة الوظائف فى القطاع الخاص .

ان دور الحكومة يبدو ضروريا فى وضع معايير ومقاييس دقيقة وواعية ومدروسة فى تحديد شروط القبول للمطلبة بمدارس ومعاهد التعليم الصناعى .

أما دور أنظمة وخدمات التوظيف فيكون ذلك بمراجعة أنظمة ولوائح العمل والعمال المعمول بها ، وتوفير خدمات سوق العمل حيث أن وزارة العمل والشئون الاجتماعية مسئولة عن تطبيق نظام العمل والعمال وتوفير خدمات الارشاد والتوظيف للمواطنين الباحثين عن عمل ونشر المعلومات المتعلقة بسوق العمل بالاضافة الى تنظيم العمالة الوافدة فى القطاع الصناعى .

فقد أوصت خطة التنمية الخامسة (١٤١٠ - ١٤١٥ هـ) بضرورة زيادة توظيف العمالة السعودية ، ذكورا واناثا فى كافة القطاعات وكذلك تحقيق الانسجام بين العمالة السعودية وفرص العمل المتاحة ، والتأكيد على أهمية توافر الخدمات والمعلومات الكافية عن سوق العمل للأفراد فى القوى العاملة ومساعدتهم فى اختيار المهن المناسبة لتخصصاتهم ، لذلك قامت وزارة العمل والشئون الاجتماعية بزيادة عدد مكاتبها الاقليمية لزيادة فرص توظيف العمالة السعودية فى القطاع الخاص الذى يمثل الجزء الأكبر من الصناعة فى المملكة ، ومساعدة أصحاب العمل فى العثور على العامل الوطنى المناسب.

كما انتقلت مسئولية استقدام العمالة السعودية الى وكالة الوزارة لشئون العمل وذلك خلال خطة التنمية الرابعة (١٤٠٥ - ١٤١٠ هـ) وقامت بتنظيم العمالة الوافدة فى القطاع الخاص .

وحيث أن قانون العمل السعودى ينص على أولوية العمالة الوطنية فى العمل حتى وان كانت غير مدربة والزام القطاع الصناعى بتدريبها وتطوير كفاءتها ، كما تمنح الحكومة اعانة تدريب لأصحاب العمل مساهمة منها فى تدريب هذه العمالة الوطنية . وينص فى قانون العمل على ضرورة أن تصل نسبة العمالة الوطنية داخل شركات ومصانع القطاع الخاص الى ٧٥٪ من اجمالى العمالة لديها .

فمن الضرورى قيام مكاتب مكاتب العمل والعمال بجولات تفتيش للتأكد من هذه النسب وعدم تجاوزها من جانب أصحاب العمل ، ولاتتم الموافقة على استقدام عمالة وافدة الا فى حالة عدم توافر المهارات أو التخصصات المطلوبة فى سوق العمل الوطنى السعودى .

ولقد قامت الدولة ممثلة فى مجلس القوى العاملة باعداد دراسات وبحوث حول تنمية واستغلال القوى العاملة ، وأقر المجلس العديد من الاجراءات والسياسات التنفيذية ذات العلاقة بموضوع العمالة الوطنية وتدريبها واحلال السعوديين محل الوافدين .

ولقد أشارت خطة التنمية الخامسة (١٤١٠ - ١٤١٥ هـ) الى ضرورة أن تتشدد وزارة العمل والشئون الاجتماعية فى تطبيق نظام العمل والعمال واحكامه لضمان نجاح استيعاب القطاع الخاص للعمالة السعودية الجديدة . كما أشارت الى أهمية تدخل الدولة فى عملية السعودية وعدم ترك ذلك لقوى السوق (العرض والطلب) بل ايجاد أنظمة العمل المناسبة وتوفير الخدمات العمالية لضمان تحقيق أهداف التنمية الوطنية .

وستقوم وزارة العمل والشئون الاجتماعية باجراء مراجعة شاملة لنظام العمل والعمال بما يلائم أوضاع سوق العمل الراهنة وكذلك اعداد وتنفيذ خطة بأهداف محددة للوصول لتنفيذ أحكام نظام العمل والعمال وبذلك تستطيع أن تصل الى زيادة العمالة الوطنية فى القطاع الخاص بصورة تدريجية .

وسيقوم الديوان العام للخدمة المدنية بالاجراءات الآتية :

١ - مراجعة نظام التصنيف الوظيفى وهيكلا الأجر بهدف الحفاظ على مستويات مناسبة مع القطاع الخاص .

٢ - التنسيق مع وكالة شئون العمل فى تبادل المعلومات حول الوظائف الشاغرة لمعرفة فرص العمل المتاحة فى كافة القطاعات الحكومية والخاصة .

وقد قامت وزارة العمل والشئون الاجتماعية باصدار تراخيص لبعض الشركات التى ستتولى تأمين خدمات توظيف العمالة والاستشارات الوظيفية للمتعدين الباحثين عن العمل فى القطاع الخاص .

وستقوم الوزارة بتطوير خطة التدريب بالتعاون مع المؤسسة العامة للتعليم الفنى والتدريب المهنى وممثلى الغرف التجارية والصناعية ، وكذلك ادخال أحكام جديدة على نظام العمل والعمال نلزم الذين يتلقون التدريب على نفقة صاحب العمل على البقاء مع هذه الشركة لفترة معينة كحد أدنى ، وهذا سيؤثر فى قرار صاحب العمل على قبول العمالة الوطنية وتدريبها طالما أن هناك نظاما يحدد العلاقة ويضمن استمرارية العامل بعد انتهاء التدريب .

سياسات واجراءات سوق العمل :

حتى تتحقق أهداف الخطة الخمسية الخامسة للتنمية فى زيادة مساهمة العمالة الوطنية فى كافة القطاعات وخاصة القطاع الخاص كان لابد من وضع وتنفيذ الاجراءات والسياسات التالية :

١ - تحويل التركيز من التوسع الكمى الى دعم التوعية فى التعليم وذلك بتطوير مناهج الدراسة وتوعية هيئة التدريس وادخال الوسائل التقنية الحديثة فى عملية التعليم .

٢ - اعطاء أولوية قصوى لتنمية الموارد البشرية الفنية عن طريق استمرار التوسع فى التعليم الفنى والتدريب المهنى خصوصا ما بعد المرحلة الثانوية .

٣ - وضع معايير اعداد نوعية عالية من الخريجين .

٤ - التركيز بصفة خاصة على تحسين الكفاءة الداخلية لنظام التعليم

والتدريب من خلال العمل على تخفيض معدلات التسرب والرسوب وزيادة الاستفادة من الموارد المتاحة .

٥ - توثيق مجالات التنسيق مع الجهات التي توفر خدمات التعليم والتدريب بين بعضها البعض ، على مختلف المستويات الوطنية والاقليمية والمحلية .

٦ - انشاء مراكز تهتم بتنديم المشورة للطلاب بشأن التخصصات المهنية الملائمة ضمن مؤسسات التعليم الثانوى ومابعد الثانوى ومعاهد التدريب ، اضافة الى تقوية الروابط بين أصحاب العمل بالقطاع الخاص وبين المؤسسات التعليمية والتدريبية لضمان توافق خريجي هذه المؤسسات مع متطلبات أصحاب العمل .

٧ - اعداد هيكل شامل للسياسات عن طريق اعداد خطة شاملة لتنسيق عملية تطوير مختلف جوانب نظام التعليم والتدريب وتوسيعاته .

٨ - وضع اطار شامل للسياسات الهادفة الى تنسيق تطوير الجامعات على المدى البعيد ، ولضمان توجيه نشاطات هذه المؤسسات العلمية لمواجهة متطلبات القطاع الخاص من القوى العاملة .

٩ - وضع اطار شامل للسياسات اللازمة لتوسعة برامج التدريب الفنى والمهنى خصوصا للمستوى الثانوى ومابعد الثانوى .

ولتسهيل مهمة التوظيف الفعال للعمالة الوطنية الباحثة عن العمل فى القطاع الخاص ، لابد من تنفيذ السياسات والاجراءات التالية (١) :

١ - مراجعة نظام العمل والعمال للتأكد من ملاءمة أحكامه مع أوضاع سوق العمل الحالية والتأكد من أنها تعمل على زيادة اسهام العمالة الوطنية فى القطاع الخاص .

٢ - وضع أهداف محددة سنوية لتنفيذ أحكام نظام العمل والعمال ، ويجب على الجهات ذات العلاقة بالتعاون مع وزارة التخطيط ، اعداد خطة سنوية للسعودة ووضع أهداف محددة للحد الأدنى من اعداد السعوديين الذين يتعين توظيفهم من قبل مؤسسات القطاع الخاص بمختلف أحجامها .

(١) معهد الادارة العامة ، ندوة برامج الجامعات ، ، مرجع سابق ، ص

٢ - التوسع فى خدمات سوق العمل لتأكيد مدى توافق مؤهلات العمالة الوطنية التى تبحث عن عمل فى القطاع الخاص مع الوظائف المتوافرة .

٤ - دراسة ووضع الأنظمة مع الجهات ذات العلاقة والتى تلزم المقاولين العاملين بعقود حكومية من زيادة أعداد السعوديين مع الأخذ فى الاعتبار التكاليف المترتبة على زيادة اسهام المواطنين السعوديين فى تنفيذ هذه العقود وخاصة فى مجالات التشغيل والصيانة .

٥ - اعداد المعلومات المتعلقة بسوق العمل وتحليلها نم توزيعها بصفة دورية على الباحثين عن العمل وأصحاب العمل والطلاب ، على أن تتناول هذه المعلومات موضوعات مثل : متوسط الأجور والرواتب حسب المهن ، والوظائف الشاغرة حسب الموقع ، وتوقعات فرص العمل لمختلف المهن .

٦ - دراسة جدوى تقديم الدعم المناسب لأصحاب العمل فى القطاع الخاص الذين يرغبون فى توفير التدريب على رأس العمل فى مهن معينة ، وإعادة احياء أعمال لجنة الاعانات التى تدفع للقطاع الخاص من أجل تشجيعهم على تدريب السعوديين .

المؤسسات العامة العاملة فى مجال الصناعة بالملكة ودورها فى توظيف العمالة الفنية الوطنية (١) :

١ - الهيئة الملكية للجبيل وينبع : تتمتع هذه الهيئة بصلاحيات عليا تحت رئاسة خدام الحرمين الشريفين حفظه الله . وتحت اشراف وزير التخطيط . وهو نائب رئيس الهيئة ومهمة الهيئة هى انشاء مدينتين صناعيتين أحدهما فى الجبيل على الساحل الشرقى للبلاد ، والأخرى فى ينبع على الساحل الغربى بغرض توفير كل التجهيزات الأساسية اللازمة لمشاريع الصناعات الأساسية التى ستقوم بإنشائها كل من بترولين وسابك داخل مدينتى الجبيل وينبع .

ويشمل برنامج التجهيزات الأساسية لكل من الجبيل وينبع بناء المطارات والموانئ والمرافق العامة ، وتوفير الاتصالات السلكية واللاسلكية ، وبناء محطات تحلية للمياه ، وأنظمة تبريد مياه البحر ، واعداد مواقع الصناعية للصناعات الرئيسية والثانوية والمساعدة ، وكذلك انشاء مرافق الخدمات .

٢ - الشركة السعودية للصناعات الأساسية (سابك) : نظرا للأهمية الخاصة التي تشكلها الهيدروكربونات لاقتصاد المملكة ، فقد قررت الحكومة الدخول بنفسها للاستثمار فى هذا المجال ، ولتحقيق هذا الغرض فقد أنشأت الحكومة فى عام ١٣٩٦ هـ الشركة السعودية للصناعات الأساسية والتي تملكها الحكومة الآن بنسبة ٧٠٪ برأس مال بلغ عشرة ملايين ريال .

ومن انجازاتها حتى عام ١٤١٠ هـ انشاء مجمع صناعى ندى تقنية عالمية ، وتعتبر سابك القوى العاملة الوطنية هى ثروة الوطن الحقيقية . وهدفها الاستراتيجى الأول استثمار ثروات المملكة البشرية وتأهيلها لتحمل مسؤوليات التصنيع المتطورة . أما هدفها الاستراتيجى الكائن فهو استثمار ثروات المملكة الطبيعية وتحويلها الى منتجات صناعية ذات قيمة مضافة عالية . ولقد سخرت لسد نقص العمالة الفنية أسلوب التوظيف المكثف لرأس المال والطاقة .

وقد قامت سابك بالتعاون مع شركائها بتخطيط وتنفيذ سلسلة مكثفة من البرامج التدريبية داخل البلاد وخارجها فى مراكز التدريب المهنية والمعاهد الفنية والعلمية ، ومن ثم التدريب على رأس العمل بمصانعها ومصانع شركائها . ولقد ركزت فى خطة التدريب على تكثيف التدريب على رأس العمل من سنة الى سنتين حيث يمارس المتدرب نفس المهام التى ستناط به شركته لتهيئته للاندماج فى حياته العملية المقبلة واكتساب قيم الانضباط والالتزام والشعور بالمسؤولية ثم يستكمل التدريب بمواقع عمله الفعلى فى شركته وتستمر هذه المرحلة من ثلاثة الى ستة شهور تحت اشراف كوادر متخصصة. ولقد تم انشاء مركز تدريب عصري داخل كل مصنع مزود بالمختبرات الحديثة ووسائل التدريب الفعالة والوحدات التعليمية المصغرة .

ولقد بدأت سابك بعقد ١٥ دورة فى عام ١٩٧٧ م وبلغت أكثر من المئى دورة فى عام ١٩٨٥ م ، وبلغ اجمالى الدورات التى عقدتها حتى نهاية عام ١٩٨٨ م ، ١٠٥٧٠ دورة .

وكانت نتائج هذه الدورات تزايد القوى العاملة الوطنية من ٧٩ شخص عام ١٩٧٧ م الى ٤٥٧٥ شخص عام ١٩٨٨ م ، والسعودة التى تنشدها سابك هى احلال القوى العاملة الوطنية المؤهلة المدربة محل العمالة الوافدة وفق خطط مدروسة منظمة تكفل سير العمل بصورة مأمونة وفعالة .

٣ - المؤسسة العامة للبترول والمعادن (بترومين) : أول مؤسسة أنشائها الحكومة عام ١٣٨٣ هـ لتنمية موارد المملكة الطبيعية الهامة مثل البترول الخام والغاز الطبيعي والمعادن الأخرى ، وخاصة تنمية الصناعات المعتمدة على هذه الموارد ، وإلى جانب أنشطتها المختلفة من التنقيب عن البترول وحفر الآبار ثم انتاجه ونقله وتوزيعه ، فقد شرعت فى تنفيذ عدد من مشاريع مصافى البترول اضافة الى مشروع ضخم لتجميع الغاز ومعالجته ونقله ، وتقرم شركة أرامكو ببناء هذا المشروع لم حساب بترومين .

ونظرا لكميات الهائلة من النفط الاحتياطى والمنتج فى المملكة فمن الطبيعى أن تكون صناعة تكرير النفط هى التى تاتى فى المقدمة ، لذلك تقوم بترومين مع عدد من شركات النفط العالمية بتكرير البترول لتغطية احتياجات السوق المحلى ثم التصدير الى الخارج ، وتوجد حاليا بالمملكة خمس مصافى بينها أكبر مصفاة للبترول فى العالم وهى موجودة فى رأس تنورة .

٤ - الغرف التجارية والصناعية : تمشيا مع مبدأ الاقتصاد الحر الذى تنتهجه المملكة ، وحرصا على مصالح رجال الأعمال من التجار والصناع ، أصدرت الدولة نظاما يتم بمقتضاه انشاء الغرف التجارية والصناعية ، ولقد وضعت لتلك الغرف أهداف محددة ، تسعى جميعها لرعاية مصالح منتسبيها من التجار والصناع فى شتى المجالات ، وحرصت هذه الغرف على مسايرة النهضة التى تعيشها المملكة ، خاصة وأن دورها قد اتسع فى فترة هذه النهضة ، هذا وتتعدد أوجه الخدمات التى تقدمها لمنتسبيها منها ما هو متعلق بتوفير كافة المعلومات والبيانات التى تهتم رجال الأعمال سواء داخل المملكة أو خارجها ، ومنها ما هو متعلق باصدار بحوث وكتب ارشادية لتبصيرهم بشئون أعمالهم ، كذلك منها ما هو متعلق بتدريب الأيدى العاملة فى منشآت قطاع الأعمال فى شتى الأنشطة الاقتصادية . هذا بالاضافة الى رعاية مصالحهم من النواحي القانونية مع كافة التجار الذين يتعاملون معهم فى الخارج أو الداخلى . كما تقوم الغرف باعداد دراسات الجدوى للمشروعات الحديثة أو عند التوسعة ، وذلك لمساعدة رجال الأعمال الصناعيين عدد انشاء مشروعاتهم الجديدة أو توسعة مشروعاتهم القائمة .

٥ - المؤسسة العامة للتعليم الفني والتدريب المهني (١) : أنشئت عام ١٣٧٣ هـ بهدف تنفيذ الخطط والبرامج الموضوعه للتعليم الفني والتدريب المهني لتطوير القوى الوطنية المهنية والفنية ضمن اطار السياسات التسي يضعها مجلس القوى العاملة فى مجالات التدريب الفنى فى مختلف التخصصات والتدريب المهني بمختلف أشكاله ومستوياته ، بالاضافة الى اجراء البحوث والدراسات المهنية لتطوير الأداء والكفاية الانتاجية للقوى العاملة الوطنية .

وتقوم المؤسسة العامة للتعليم الفني والتدريب المهني بإشراف على :

أولاً : التعليم الصناعى الذى يضم المدارس المهنية الثانوية والمعاهد الصناعية والمعهد الفنى العالمى لاعداد المدرسين والمدرسين العمليين اللازمين للمدارس المهنية الثانوية ومراكز التدريب المهني .

ثانياً : التعليم الزراعى ويتبعه المعهد الفنى الزراعى النموذجى بمدينه جدة .

ثالثاً : التعليم التجارى ويضم المدارس الثانوية التجارية والمعاهد العالمية للعلوم المالية والتجارية .

رابعاً : التدريب والاعداد المهني ويضم مراكز التدريب المهني ومراكز الاعداد المهني فى التخصصات الصناعية التجارية . كما تعمل مراكز التدريب المهني فترة مسائية لاتاحة الفرصة أمام العاملين (من كبار السن) والذين لم يحظوا بفرص التعليم على التدريب على احدى الحرف التى تناسبهم وميولهم .

١٠ - النتائج والتوصيات :

(أ) النتائج : بعد العرض السابق لموضوع دور التعليم الصناعى فى العمالة الفنية فى المملكة العربية السعودية يمكن التوصل الى النتائج التالية :

١ - اعتماد المشروعات الصناعية السعودية سواء فى القطاع الحكومى و القطاع الخاص بشكل كبير على العمالة الأجنبية .

(١) المؤسسة العامة للتعليم الفني والتدريب المهني ، طريق المستقبل والمسيرة الناجحة ، الرياض ، دار المالك للنشر ، الطبعة الاولى ، ١٤٠٥ هـ ، ص ٢٦ - ٢٣ .

٢ - تقوم حكومة المملكة باستخدام الأساليب والطرق الحديثة فى التنمية الصناعية .

٢ - نجاح بعض الصناعات بالمملكة فى اقتحام الأسواق العالمية مثل صناعات البتروكيماويات .

٤ - أصبحت المملكة فى احتياج شديد لخريجى التعليم الصناعى لسد النقص الموجود فى العمالة الفنية فى قطاعات الصناعة فى كل من القطاع الحكومى والقطاع الخاص .

٥ - قيام الأجهزة المعنية بتوظيف العاملين بالمملكة بتوفير فرص عمل كثيرة لطالبي العمل فى المجال الفنى والمهنى .

٦ - عزوف الشباب السعودى من خريجى التعليم الصناعى عن العمل فى القطاع الخاص وتفضيلهم للقطاع الحكومى .

٧ - عدم استعداد بعض طالبي العمل للعمل فى أماكن بعيدة عن مقر إقامتهم أو خارج مدنهم .

٨ - رفض بعض طالبي العمل للعمل فى الأماكن المفتوحة أو الميدانية كالمصانع والورش .

٩ - تدنى الكفاءة لخريجى التعليم الصناعى مما يؤدى الى انخفاض الكفاءة التشغيلية ومعدلات الأداء .

١٠ - تفضيل صاحب العمل فى القطاع الصناعى الخاص بتوظيف العمالة الأجنبية لما تتمتع به من خبرة وممارسة وتأهيل جيد واجادة للغة الانجليزية وتقاضيا مرتبا أقل مما تطلبه العمالة الوطنية .

١١ - قصور أجهزة الدولة ممثلة فى المؤسسة العامة للتعليم الفنى والتدريب المهنى والتي لاتتلاءم مخرجاتها مع متطلبات القطاع الصناعى الخاص .

١٢ - نظرة عدم الثقة من رجال الصناعة للعمالة الفنية الوطنية من ناحية عدم الالتزام وقلة الخبرة ومستوى التأهيل العلمى .

١٣ - يعتبر عامل العادات والتقاليد بالمملكة سببا رئيسيا فى عدم رغبة الشباب السعودى للالتحاق بالأعمال الفنية .

(ب) التوصيات : مما سبق يمكننا التوصل الى بعض التوصيات التي نذكر منها :

- ١ - التنسيق بين كافة الوزارت والهيئات عند رسم سياسة التعليم الفني والتدريب المهني .
- ٢ - العمل على رفع مستوى التعليم الصناعي واعطاء الأولوية في تطويره للمجالات المتعلقة بعمليات الانتاج والتنمية .
- ٣ - الربط بين التعليم الصناعي وبين مواقع الانتاج والخدمات وفرص العمل .
- ٤ - رسم سياسة القبول في المدارس الصناعية بما يتمشى مع احتياجات الانتاج واستعدادات الطلبة المهنية .
- ٥ - تحديد التخصصات الجديدة في المدارس الصناعية .
- ٦ - العمل على تحديث التجهيزات والمعدات الفنية لمسيرة التقدم التكنولوجي .
- ٧ - العمل على رفع كفاءة أعضاء هيئة التدريس بالتعليم الصناعي .
- ٨ - تدريب طلبة المدارس الصناعية بالمصانع والورش ومواقع العمل .
- ٩ - زيادة الحوافز للمهن الفنية .
- ١٠ - توعية طالبى العمل ونصحهم وارشادهم نحو الوظائف المناسبة .
- ١١ - ضرورة اصدار التوظيف المهني السعودى لغالبية الوظائف والمهن الدارجة فى البلاد .
- ١٢ - اصدار التعليمات التى من شأنها ترشيد استخدام الأيدى العاملة الأجنبية .
- ١٣ - الاكثار من الدراسات والأبحاث حول أمور التوظيف بمشاركة بعض الجهات المختصة .
- ١٤ - مراجعة نظام التصنيف الوظيفى وهيكلا الأجر .
- ١٥ - التنسيق بين الديوان العام للخدمة المدنية ووكالة شئون العمل فيما يختص بالوظائف الشاغرة لمعرفة فرص العمل المتاحة فى كافة القطاعات الحكومية والخاصة .
- ١٦ - ضرورة قيام وزارة العمل والشئون الاجتماعية وبالإشتراك مع الغرف التجارية الصناعية وكذلك المؤسسة العامة للتعليم الفني والتدريب المهني بتطوير خطة التدريب .

المراجع

- ١ - حافظ ، وهبة ، جزيرة العرب فى القرن العشرين ، القاهرة ، ١٩٦٧ م .
- ٢ - دحلان ، عبد الله صادق ، تقييم السياسات الصناعية بالمملكة العربية السعودية ومدى تجاوب سياسات المنشآت الصناعية معها - دراسة ميدانية للحصول على درجة الدكتوراة فى ادارة الاعمال ، القاهرة ، ١٩٨٧ م .
- ٣ - د فهمى ، منصور ، نقص العمالة فى المملكة العربية السعودية ، جدة ، مركز البحوث والتنمية ، جامعة الملك عبد العزيز ، ١٣٩٧ هـ .
- ٤ - المؤسسة العامة للتعليم الفنى والتدريب المهنى ، التقرير الاحصائى عام ١٤٠٩ - ١٤١٠ هـ .
- ٥ - المؤسسة العامة للتعليم الفنى والتدريب المهنى ، طريق المستقبل والمسيرة الناجحة ، الرياض ، دار الملك للنشر ، الطبعة الاولى ، ١٤٠٥ هـ .
- ٦ - ندوة التخطيط للقوى العاملة فى المجال الفنى والمهنى ، معهد الادارة العامة ، الرياض ، ١٤١٠ هـ .
- ٧ - وزارة التخطيط ، خطة التنمية الخامسة (١٤١٠ - ١٤١٥ هـ) ، الرياض ، المملكة العربية السعودية .
- ٨ - معهد الادارة العامة ، ندوة برامج الجامعات ومدى تلبية احتياجات الدولة من القوى العاملة ، معهد الادارة العامة ، الرياض ١٤٠٨ هـ .