

« ربنا افتح بيننا وبين قومنا بالحق »

دراسات تربوية

أين

من أجل وعى تربوى عربى مستنير

سلسلة أبحاث تصدر عن رابطة التربية الحديثة المجلد الرابع - الجزء (١٨)
(١٣ ميدان التحرير بالقاهرة) أبريل / مايو ١٩٨٩

هيئة التحرير

رئيس التحرير

د. د. ٠٠١ حامد عبد السلام زهران
د. د. ٠٠١ رشدى أحمد طعيمة
د. د. ٠٠١ عبد الفتاح حجاج
د. د. ٠٠١ فؤاد أبو حطب
د. د. ٠٠١ فيليب اسكاروس
د. د. ٠٠١ مصطفى درويش
د. د. ٠٠١ نبيل أحمد عامر

د. د. ٠٠١ سعيد اسماعيل على

مدير التحرير

د. د. ٠٠١ محمود كامل النافقة

سكرتيرا التحرير

د. د. ٠٠١ مصطفى عبد القادر عبد الله
د. د. ٠٠١ محمد وجيه زكى الصاوى

ثمن النسخة : فى مصر ٥ جنيهات مصرية ، خارج مصر : ٤ دولار أو مايعادلها
التوزيع : عالم الكتب ، ٣٨ 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 ، ١٣ ميدان التحرير بالقاهرة) .
- تقدم الدراسة أو البحث المطلوب نشره مكتوباً على الآلة الكاتبة (نسختان) على أن يكون الحد الأقصى ١٢٠٠ كلمة (حوالى ٣٠ 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 اعادة 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 ترتيباً فى « التقدير » .

مستشارو التحرير

قام بتحكيم الابحاث والدراسات التى قدمت للمجلة (وفقا للترتيب

الأبجدي) .

٠ د.٩ صلاح حوطر	٠ د.٩ ابراهيم بسيونى عميرة
٠ د.٩ صفاء الأعسر	٠ د.٩ ابراهيم عصمت مطاوع
٠ د.٩ طلعت منصور	٠ د.٩ ابراهيم قشقوش
٠ د.٩ عادل عز الدين	٠ د.٩ أحمد اللقانى
٠ د.٩ عبد السلام عبد الغفار	٠ د.٩ أحمد المهدي عبد الحليم
٠ د.٩ عبد الفتاح حجاج	٠ د.٩ أحمد عبد العزيز سلامة
٠ د.٩ عبد الفتاح جلال	٠ د.٩ أحمد كمال عاشور
٠ د.٩ عبد اللطيف فؤاد	٠ د.٩ أنور الشرقاوى
٠ د.٩ عبد المسيح داود	٠ د.٩ جابر عبد الحميد جابر
٠ د.٩ عرفات عبد العزيز	٠ د.٩ حامد العبيد
٠ د.٩ عنايات زكى	٠ د.٩ حامد زهران
٠ د.٩ فاروق اللقانى	٠ د.٩ حامد عمار
٠ د.٩ فاروق صادق	٠ د.٩ حسان محمد حسان
٠ د.٩ فاروق عبد السلام	٠ د.٩ حسن الفقى
٠ د.٩ فاير مراد	٠ د.٩ حسن شحاته
٠ د.٩ فتح الباب عبد الحليم	٠ د.٩ حلمى أحمد الوكيل
٠ د.٩ فتحى يونس	٠ د.٩ رشدى طعيمة
٠ د.٩ فؤاد أبو حطب	٠ د.٩ زينب الشربيني
٠ د.٩ فكرى حسن ريان	٠ د.٩ سامية القطان
٠ د.٩ كمال اسكندر	٠ د.٩ سعد عبد الرحمن
٠ د.٩ كوثر كوجك	٠ د.٩ سعد مرسى أحمد
٠ د.٩ محمد المفتى	٠ د.٩ سعد يس
٠ د.٩ محمد صابر سليم	٠ د.٩ سعيد اسماعيل على
٠ د.٩ محمد عبد الظاهر الطيب	٠ د.٩ سليمان الخضرى
٠ د.٩ محمد قدرى لطفى	٠ د.٩ سيد خير الله
٠ د.٩ محمود كامل الناقه	٠ د.٩ سيد عثمان
٠ د.٩ نبيل أحمد عامر	٠ د.٩ شكرى عباس
٠ د.٩ وليم عبيد	٠ د.٩ صبرى الدمرداش

الفهرس

- تضامن الأجيال فى تنمية التراث الحضارى
 محمد فريد أبو حديد ٥
- نظريات التعلم وعلاقتها بأساليب الأداء
 د. محمد صلاح الدين مجاور ١٢
- حائط المبكى . . . والبحث عن القط !!
 د. سعيد اسماعيل على ٣٣
- المدرسة والحياد السياسى « تحليل فلسفى »
 د. هانى عبد الستار فرج ٤٠
- دراسة تجريبية لمدى ملائمة وضع أكثر من دارس واحد على
 جهاز « الميكروكمبيوتر » فى دراسة مقرر معدل عن الكمبيوتر
 التعليمى لمدراء المدارس الثانوية والمتوسطة بجامعة أم القرى
 د. فوزى طه ابراهيم ٦٠
- « استخدام أسلوبيين فى التربية العملية وعلاقتهاما باكتساب
 طلبة كلية التربية بالجامعة الاسلامية بغزة مهارات التمهيد
 واستخدام الأسئلة والتعزيز »
 د. احسان خليل الأغا ١١٢
- الاتجاهات الوالدية فى التنشئة « دراسة ميدانية مقارنة عن
 ادراك المراهقين فى الجمهورية العربية السورية لأساليب
 معاملة والديهم لهم »
 د. كاظم ولى أغا ١٣٣

— أثر الدراسة بالكلية المتوسطة لاعداد المعلمين بالمرس في
اتجاهات (طلاب) تخصص « التربية الرياضية » نحو مهنة
التدريس

١٦٦ د. عبد العظيم عبد الحميد السيد د. مصطفى حسين باهى
— استخدام الحاسب الآلى فى تطوير بعض جوانب الارشاد
الأكاديمى فى نظام الساعات المعتمدة « دراسة تطبيقية » على
كلية التربية بالمدينة المنورة

١٨٠ د. اسماعيل دياب
— فعالية استخدام برنامج للتدريس المصغر فى تنمية بعض
مهارات التدريس العامة لدى طلاب كلية التربية جامعة صنعاء
٢٠٥ د. سعيد عبده نافع
— العلاقة بين سلوك المعلم ودرجة تأثيره فى التحصيل
الأكاديمى للطلاب

٢٤٢ د. نصر مقابلة
— الأصل الاجتماعى - الاقتصادى لطلاب الجامعة المصرية
« دراسة ميدانية ببعض كليات جامعة الإسكندرية »
٢٧٢ د. فاروق شوقى البوهى

تضامن الأجيال

فى تنمية التراث الحضارى (*)

محمد فريد أبو حديد

كلما وقفت على ضفة النيل العظيم فى مثل هذا الوقت من العام (شهر أغسطس) ورأيت تيار ماء المتدفق الأحمر بما حمل معه من الهدايا لهذه الأرض الطيبة من أقاصى الأودية والهضاب ، كلما رأيت ذلك تمثلت لى هذه الأمة المتدفقة من أقدم العصور ، فى تيارها المتدفق من الملايين الذين يحملون فى أنفسهم ما انحدر اليهم فى تراث الحضارة ، كما تحمل مياه النيل مع تيارها المتدفق هداياه من الخصب والخير الذى ندين له بحياتنا •

ان الانسان الواقف على الشاطئ حين يرى تيار ماء النهر لا يستطيع أن يلمح فرقا فيه بين حفنة من الماء وحفنة أخرى ، ولا بين قطرة وقطرة ، بل يرى الماء جميعا مشبعا بالطمى الأحمر الذى جاء به ليهب به لنا الخصوبة والخير ، وهكذا الحال فى التيار الانسانى المتدفق الذى يحمل إلينا من أقدم العصور ذلك التراث الحضارى النفيس الذى نعيش به جميعا ، ولا نستطيع أن نفرق فيه بين جماعة منا وجماعة أخرى ، ولا بين فرد منا وفرد آخر ، فاننا نعيش فيه جميعا أو هو يعيش فينا جميعا •

ان ذلك التراث الحضارى القديم المتجدد دائما ، هو الذى يضمنا ويجعلنا أقرباء متعاونين متفاهمين ، نتجه جميعا فى اتجاهات نفسية واحدة ، ونتعامل معا على أسس واحدة ذات مثل عليا متجانسة ، وقيم أخلاقية واجتماعية متماثلة •

ان رحلة واحدة يقوم بها أحدنا فى القطار من القاهرة الى أسبوط مثلا،

(*) مجلة الثقافة . العدد الثامن . ١٠/٩/١٩٦٣ ، ص ١ - ٤ .

تدلنا أكبر دلالة على حقيقة ذلك التراث الحضارى المشترك ، لأن القطار مايكاد يبدأ السير حتى نكون قد تشاركنا فى الحديث مع الجالسين قريبا منا ٠٠ حتى يخيّل الى الناظر اليّنا من بعيد ، أننا أصدقاء متعارفون منذ مدة طويلة ، فان نظرتنا الى الأمور تكون واحدة تقريبا ومقاييسنا تكون على أساس قيم واحدة ، نستمدّها جميعا من معين واحد وهو تراثنا الحضارى المشترك على ما لدينا من المثل العليا والقيم الاجتماعية والأخلاقية المشتركة بيننا .

وان بعضنا ليلقى بعضا فى بلاد أخرى غير بلادنا ، فاذا نحن نفتح أذرعنا وصدورنا ليلقى بعضنا بعضا فى شوق وان كنا لا نعرف أشخاصنا معرفة سابقة ٠٠ ولا نلبث أن نجلس معا كما لو كنا أصدقاء قدماء نتحدث ، ونتفاهم ، وتبادل وجهات النظر فى ادراك واضح ٠٠ لأن كل واحد منا ينطق بما فى نفسه بحسب مثلنا العليا الواحدة ومقاييسنا الأخلاقية الاجتماعية الواحدة .

ونحن أبناء هذه الأمة فى وقتنا الحاضر ، نمثل جيلا واحدا يشتمك فيه أطفالنا من أعمار شتى ، وشبابنا من درجات شتى ، نساء ورجالا ، وفيه كهولنا وشيوخنا من أعمار مختلفة بين نساء ورجال ٠٠ والجميع يمثلون دفعة من التيار الانسانى المتدفق جيلا بعد جيل ، يحملون فى أنفسهم ميراثا واحدا استمر يتدفق من أقدم العصور متجها الى الأبد ليصب فيه كما يصب النهر العظيم الذى يهب لنا الحياة حاملا أمواجه النفيسة متجها الى الأبدية نفسها ، لتتحول هذه المياه الى بخار فأمطار على سنة الدورة الطبيعية المعروفة .

وكما أننا تلقينا فى أنفسنا ما نحمله من تراث الحضارة من الجيل الذى سبقنا ، فاننا كذلك نسلم ما حملناه من ذلك التراث الى الجيل الذى يأتى بعدنا ، فى دفعة جديدة من الانسانية المتجددة ٠٠ ثم يسلم ذلك الجيل ما يحمله الى الجيل الذى بعده ، فى تيار مستمر أبدي يجمع بيننا كأمة واحدة .

وكما ان التيار المائى فى نهرنا العظيم يستمد مياهه من الدفعات المتوالية

من الأمطار التى تتساقط فى كل جزء من حوضه ، ويحمل معه ما تأتى به هذه الدفعات المختلفة فى كل جزء من مجراه ، فكذلك تيارنا الانسانى يسير قدما من جيل الى جيل ، حاملا معه ما يأتى به كل جيل من الاضافات التى يضيفها الى التراث الحضارى العام الذى نتلقاه فى وقتنا الحاضر .

لقد عاش كل جيل من أجيال الأمة معا ، كما نعيش نحن اليوم معا ، منذ أقدم العصور وكان كل منها يواجه معا أحداث دهره ، ويتفاعل معها ، ويبعث بنتائج تجاربه مع تلك الأحداث كاضافات الى الرصيد العام الذى تلقاه من الأجيال السابقة لتكون هذه الاضافات زيادة جديدة الى التراث الحضارى المتجدد المستمر ، يزيد الأجيال المقبلة غنى وتجربة وقوة ٠٠ كل جيل يرسل مكونات كيانه النفسى فى الاضافة التى يزيدها على التراث الحضارى — يرسل فيها انطباعات مواقفه فى الحياة — انطباعات الاخطار التى واجهها وأفراح انتصاراته فيها أو أحزان هزائمه التى لحقت به وانطباعات الحكم التى خرج بها من المعارك التى خاضها ومغزى التجارب التى مر فيها مع الأحداث ، والمثل العليا التى تعلق بها ، ووجد فيها خلاصا من الأخطار التى كانت تهدد وجوده ، ووجد القيم الأخلاقية والاجتماعية التى ساعدته على تنظيم حياته ، ووجد فيها المقاييس المناسبة لها ليفرق بها بين الخير والشر والفضيلة والرديلة ، وما هو حلال مباح من السلوك وما هو حرام منه .

فالأجيال المتعاقبة من الأمة هى التى بعثت الينا هذه الذخيرة الكبيرة التى نعيش بها لأنها تعيش فينا ، ولا نستطيع الا أن ننطلق فى حياتنا على هديها ، كل جيل يقدم ما لديه من آثار تجاربه ، سواء من أحزان المأسى أو مباهج الأفراح ، ومن المعانى الجديدة التى تلقاها من الأمم الأخرى ، ووجد فيها اضافات طيبة ، يزيد بها الثروة المدخرة من اضافات الأجيال المتعاقبة كل جيل مطالب بأن تكون له اضافات نفيسة يضمها الى هذه الذخيرة ، ولا يمكن أن يعتذر أحد الأجيال بأنه لم يستطع تقديم اضافة من عنده ، والا صدر عليه حكم التاريخ القومى بأنه كان جيلا مفلسا و هزيلا أو عقيما ، والنتيجة الأخيرة للمحصول الانسانى لكل شعب هو الكنز المدخر المحتوى على اضافات الأجيال اليه .

فهناك تضامن حتمى بين الأجيال عبر السنين الطويلة ليقدم الجميع
الينا فى حاضرنا ما يساعدنا على أن نحتفظ بحرياتنا ومجدنا وعدالتنا وقوة
مقاومتنا للآحداث وشعورنا بالتضامن والتعاون فى مواقف الحياة المختلفة .

ويطيب لى أن أورد هنا تلك الفقرات الموحية من الميثاق* ، العميقة الدلالة
المشبعة بأسمى المعانى والمشاعر :

جاء فى الميثاق فى الباب الثامن ما يأتى :

● « يتعين علينا أن نذكر دائما أن الطاقات الروحية التى تستمدّها
الشعوب من مثلها العليا النابعة من أديانها السماوية ومن تراثها الحضارى
قادرة على صنع المعجزات » .

● « ان الطاقات الروحية للشعوب تستطيع أن تمنح آمالها الكبرى
أعظم القوى الدافعة كما أنها تسلحها بدروع من الصبر والشجاعة تواجه بها
جميع الاحتمالات وتقرّرها بمختلف المصاعب والعقبات » .

● « وإذا كانت الأسس المادية لتنظيم التقدم ضرورية ولازمة فإن
الحوافز الروحية والمعنوية هى وحدها القادرة على منح هذا التقدم أثيل المثل
العليا وأشرف الغايات والمقاصد » .

ففى هذه الفقرات الموجزة من الميثاق تنطوى حكمة من أنفس الحكم التى
ينبغي علينا أن نجعلها دائما نصب أعيننا فى حياتنا اليومية وفى مشروعاتنا
القومية .

الميراث العام المدخر فى تراثنا الحضارى هو خير عاصم لنا فى حياتنا ،
وهو خير معين لنا فى مواقف الأخطار التى تواجهنا ، وهو خير مشجع
لنا على الصبر والاحتمال وبذل الجهود الجبارة فى التغلب على الصعوبات
التي تقف فى سبيلنا .

ان هذا الميراث الحضارى الخطير مثل ثروة مكدسة من الأجيال

الماضية مغروسة فى أرضنا لتعيننا على الحياة ، فالجيل الذى يشذ عن قاعدة التضامن مع الأجيال الأخرى يكون عارا على أمته خائنا لها فى أمانة المحافظة على ذلك التراث النفيس ، وهو يعمل على إلحاق أشد الأضرار بأمته اذا هو غالى فى شذوذه عن قاعدة التضامن مع أجيال أمته ، فعمى على قطع سلسلة التراث الحضارى القومى الذى فيه سر حياة أمته وسر نموها .

فذلك الجيل الذى يقطع سلسلة حضارة قومه بقصد نزع أمته من جذورها الأصلية الحضارية أو بقصد إلحاق أمته إلحاقا أعمى بحضارة أخرى ، يكون بمثابة قطع الشجرة من أصولها ليضعها فى تربة أخرى ، لا تستطيع أن تدم فيها جذورها ، وليست الأمثلة ببعيدة عنا فى البلاد الأخرى الشرقية التى حاول بعض أجيالها المتحمسة للحضارات الأجنبية أن تفارق حضارتها الأصلية وتلحق بالحضارات الأجنبية التى وهموا أنها تكون خيرا لأمتهم . فهؤلاء لم يعملوا فى الحقيقة الا على قطع جذور حضارتهم القومية. ولم ينجحوا أى نجاح فى اكتساب جذور جديدة فى الحضارة الأجنبية التى بهرت وعينهم .

ان هؤلاء قد يدركون ، وربما يدركون بعد فوات الوقت المناسب ، انهم قطعوا أمتهم من أصول حضارتها ولم يستطيعوا أن يجدوا لها جذورا جديدة .

وهناك أيضا تلك المشكلة الأخرى للجيل الذى لا يتضامن مع نفسه ، وليست هذه المشكلة بأقل خطرا من المشكلة السابقة التى تحدثنا عنها ، فلنأمل معا هذه المشكلة فى شئ من الاناة وحسن النية لأنى لا أتحدث عنها الا وقلبى ممتلىء بالمرغبة فى التفاهم وحب الخير لأبناء أمتى .

ان كل جيل يكون بنفسه حلقة كاملة تامة فالأفراد فيه لا يضيفون الى التراث الحضارى لأمتهم وهم منعزلون أفرادا ، كل الإضافات التى استطاعت بها الأجيال أن تغنى تراث أمتها الحضارى انما كانت نتيجة عامة للحصيلة النهائية لجهود الأفراد معا وهم متضامنون متعاملون متعاونون .

كل جيل فيه أطفاله وشبابه وكهوله وشيوخه أيضا ، وكل فرد من الجيل يشترك فى الاضافة التى يضيفها جيله الى ذلك التراث .

كل طفل يشترك فى هذه الاضافة عندما يتلقى تراثه الحضارى القومى وعندما يقوم بالتفسير الذى يفسر به ، تراث أمته .

كل جيل فيه أطفاله وشبابه وكهوله - وشيوخه يكون فكرة ايجابية عن ذلك التفسير الذى فسر به تراثه القومى ، وقد يضيف من عنده شيئا من مشاعره ومن آماله ومن نشاط ذهنه .

وكل كهل وكل شيخ يفعل ذلك أيضا ، ويضيف الى التراث الحضارى القومى ما يهديه اليه نضوج فكره ، واعتدال عواطفه ، وسلامة ذهنه ، وقوة تفكيره ، والخطر الذى يهدد الجيل يأتى من ناحية التفكك الذى قد يصيبه ان اختلفت مذاهب أفراده وجماعاته اختلافا يستحيل فيه تفاعل آراء الجميع معا ، وتفاعل مشاعر الجميع معا ، فى هذه الحالة تنشأ مئات من الآراء والعقائد والمبادئ ، بل وألوف منها ، بل ملايين منها بقدر عدد أبناء الجيل اذا كانوا متفككين متدابرين يسئ كل منهم الظن بالآخرين .

وهذا التفكك يكون فى العادة مقدمة لعجز الجيل كله عن الاضافة الى التراث الحضارى ، بل قد يؤدى الى الانقطاع عن التراث الحضارى ، والانعزال عن جذوره وأصوله ، وهذا هو العقم أو الهزال الذى سبق أن تحدثنا عنه .

كل جيل كما قنا فيه سلم طويل من الأعمار بين الطفولة والشيخوخة ، وكل درجة فى هذا السلم لها وظيفة فيه ، فلا يصح لجيل أن يغفل مشاعر أطفاله ولا أن يعقل ذكاءهم ، وفى الوقت نفسه لا يصح له أن يغفل مشاعر شبابيه ولا ذكاءهم .

لم يبق اذن الا أن أقول أيضا ان كل جيل لا يصح له أن يغفل مشاعر كهوله ولا شيوخه ولا يغفل ذكاءهم .

ما دام الجميع مشتركين فى جيلهم ومسئوليات حياتهم فيه ، وما دام الجميع مطالبين بأن يضيفوا مجموعة من نفائس خبراتهم الى التراث العام الذى يورثونه لأجيال المستقبل ، ما دام الجميع مطالبين بذلك فلا غنى عن أن يضع كل من الأفراد والجماعات يديه فى أيدى الجميع متفاهمين - ولو مع الاختلاف فى الرأى والشعور - متضامنين - ولو كانوا مختلفين فى طبيعتهم الخلقية أو الأخلاقية - لأن التراث الحضارى الذى يضيفون اليه إنما هو الحصييلة الكاملة لما عند الجميع معا .

لا يمكن وليس من الطبيعى أن يستأثر فرد أو جماعة بالاضافة الى التراث الحضارى العام مهما بلغ الفرد أو بلغت الجماعة من الذكاء والعبقرية . بل ان العبقرى هو الذى يستطيع أن يهب ما عنده ليتفاعل مع الذى عند الآخرين ، ويكون من ذلك التفاعل عنصرا حيا ، يمكن أن يخلد ، وتتكون منه اضافة للجيل كله .

هذا هو شأن العباقرة من الأدباء والحكماء والقادة .. أن يهبوا لجيلهم ما عندهم من نتائج عبقريتهم ليتفاعل ما يهبونه مع الناس جميعا فى جيلهم ، ليتكون من ذلك المجهود المشترك محصول التراث الخالد ، وقد يكون من تمام هذا المعنى أن يكون مما قصدت الآية القرآنية الشريفة :

« يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا لَا يَسْخَر قَوْمٌ مِنْ قَوْمٍ عَسَى أَنْ يَكُونُوا خَيْرًا مِنْهُمْ ، وَلَا نِسَاءٌ مِنْ نِسَاءٍ عَسَى أَنْ يَكُنَّ خَيْرًا مِنْهُنَّ » .

فبهذا الميل الى التفاهم والتشارك والتعاون القائم على احترام كل من عناصر المجتمع للآخرين ، يحدث التضامن بين الجيل كله بجميع أهله على اختلاف درجات سلم الأعمار ، وعلى اختلاف درجات سلم الذكاء واختلاف درجات المشاعر والقيم الأخلاقية والاجتماعية .

« نظريات التعلم وعلاقتها بأساليب الأداء »

دكتور محمد صلاح الدين مجاور*

مقدمة

كيف نتعلم ؟ وماذا يعمل العقل الانسانى عند المتعلم ؟ ثم ما العقل نفسه وما طبيعته ؟ أسئلة مهمة أثارت حديثا ولا تزال تثار واحتلت الاجابة عنها حيزا كبيرا فى الفكر الانسانى وبخاصة فى مجال الفلسفة والعلوم ، فى مجال النظريات ، وفى مجال التطبيق ولا تزال محاولات الاجابة عن هذه الأسئلة تشغل بال الكثيرين من أهل الفكر النظرى والتطبيقى وما كانت مثل هذه الأسئلة تثار من قبل فى عصور مضت . فالتعلم يتم بالممارسة واكتساب الخبرة اليدوية ، وهذا فى مجال اكتساب الحرف والمهن المختلفة فتعلمها أساسه الممارسة والمحاولة والخطأ فالطب ممارسة والهندسة بالممارسة والنجارة والحدادة والزراعة وما اليها ، كلها حرف تكتسب بالممارسة . أما تعلم الأمور الأخرى كالقراءة والكتابة والحساب ، فيتم عن طريق التلقى وتكتسب المهارات فيها بالممارسة والتكرار والتقليد والمحاكاة . وما كانت هناك حاجة الى اشارة أسئلة تتعلق بعملية التعلم وكيف تتم ولا كيف يعمل العقل عند التعلم ولا ما العقل نفسه . فالتعلم يتم بما فى المتعلم من قدرة على أن يتعلم ولا حاجة الى اشارة أسئلة يثار حولها الجدل وتتعدد النظريات وتختلف النتائج . ومع أن الجديد عن العقل قيم الا أنه منذ القرن الماضى أثارت هذه الأسئلة أو مثلها بالحاح وظهرت نظريات فى مجال علم النفس والفلسفة تحاول الاجابة عنهما وكلها حتى الآن اجابات لم تعط جوابا شافيا عن « كيف يتعلم الانسان » وكيف يعمل العقل عند التعلم ولكن الأسئلة أثارت وكان هناك داع لاثارتها فمثلا عندما تكلموا عن تعليم القراءة وأى الطرق أنسب الجزئية أم الكلية أم هما معا ؟ ابالحروف أم بالكلمات أم بالجمل نبداً فى تعليم القراءة ؟ كان لابد من تصور عقلى لكيف نتعلم ؟ وكيف يعمل العقل عند التعلم ؟ أهو كلى الادراك

(*) أستاذ المناهج وطرق التدريس بكلية التربية ، جامعة الكويت .

أم جزئيه ؟ مثلا • وهذه الأسئلة كما نرى من هذا المثال أثيرت فى مجال أسلوب الأداء أو ما يسمى بطريقة التدريس وعندما تكلموا عن تدريس الحساب مثلا وتساءلوا أيتم تعلمه عن طريق التدريب الآلى والربط الآلى مثلا أم عن طريق اكتساب المتعلم أسلوبا علميا للتفكير من خلال دراسته الرياضيات ؟ ما كان يمكن البت فى هذا و ذاك الا بعد معرفة الاجابة عن هذه الأسئلة ، والاجابة عن هذه الأسئلة لا تفيد المعلم فى أسلوب أدائه وحسب ولكنها تفيد فى فهم الأهداف التربوية نفسها وفى كيفية تنفيذها وتحقيقها ، فأى تعليم وأى تعلم انما يتم لأهداف معينة ويجب أن يكون كذلك • ولا بد للعقل من أن يدرك هذه الأهداف ويعيها • وما دام الأمر كذلك من الضرورى أن نعرف كيف يعمل هذا العقل وكيف يدرك وينتكر ويستنتج هذه الأهداف • ومن هنا يتضح أنه لا بد للمربى أن يعرف شيئا عن النظريات التى حاولت الاجابة عن هذه الأسئلة لأنها من غير شك تعينه فى الموقف التربوى على تحقيق ما ينشده من غايات وتغيير فى المتعلم سواء أكان ذلك فى داخل الفصل أو فى خارجه •

نظريات فى العقل

ولقد ظهرت من قديم نظريات فى العقل ولكنها لم تتناول كيف نتعلم ؟ وكيف يعمل العقل عند التعلم ؟ ولكنها نظريات تعرضت للعقل نفسه طبيعة وكنها ومن أقدم هذه النظريات نظرية الروح والجسد أو العقل والجسم أو المادة والروح وهى نظرية ثنائية ويطلق عليها بودى Sole substance Bode theory • ولن نتناول هذه النظرية أو غيرها بالتفصيل ولكن ما سنذكره هنا اشارات عنها توضح شيئا عنها وتعين فى فهم ما نريده من هذه النظريات • وهذه النظرية أقدم نظرية تحدثت عن العقل • هذه النظرية الثنائية يضرب تاريخها فى أعماق التاريخ مئات من السنين • وهذه الثنائية بين العقل والجسم أو الروح والجسد يمكن ادراكها فى سهولة • ولا شك أن التفكير البشرى مر بأحقاب طويلة قبل أن يصل الى هذه الثنائية ويحدد معالمها بوضوح • فحين ارتقى تفكير الانسان استطاع أن يميز بين عالمين : عالم مادى وآخر غير مادى والمادى ما شغل حيزا وله وزن وثقل ويمكن قياس أبعاده وادراكه بالحس أما غير المادى فقد رآه فى التخيل والتفكير وبخاصة فى الأحلام التى يراها فى منامه وشغلته كثيرا فتأكد لديه أنه الى جانب

العالم المادى هناك عالم آخر غير مادى • ففى العالم حقيقتان واقعتان
Two facts احدهما لها وزن الخ والأخرى لا وزن لها ولا حيز ولا
بعد وهذه تمثل العالم غير المادى وكان التعبير عنه Spirit أو بالعقل
Mind لما فى هذا العالم من خصائص الشفافية واللفظ • ومع أن
العقل أو الروح لهما هذه الخاصية الا أن لهما كيانا مستقلا يمكن تصويره
وادراكه فهو عالم موجود وإن لم نره • ونتيجة لهذا التفكير ظهر السؤال
الكبير وهو ما العقل ؟ وما الروح ؟ ولسنا هنا بصدد الحديث عن الروح
فسؤال العقل أكثر ارتباطا بالفكر التربوى ، وفى تحديد العقل قيل : هل هو
العمليات أو الخبرات ، أى أنه يطلق العقل ويراد به ما يقوم به من عمليات ؟
أو أن هناك عضوا Organ يعمل والخبرات هى محتوياته ؟ وقد حاول
Berkiiy الاجابة عن هذا السؤال فهو يرى أن هناك شيئا
يعمل الأفكار ويقوم بالتذكر والتخيل وما الى ذلك • هذا الشيء هو العقل
فهو أشبه شيء بالمؤسسة agency وكان ديكارت يرى العقل فى الغدة
الصنوبرية وهى التى تقع بين قسمى المخ ، وقد ثبت علميا بالتشريح والتجريب
عدم صحة هذا التصور عن العقل وأنه عضو مستقل فى هذه الغدة • ومع
هذا فسؤال كيف يعمل العقل فى ضوء هذه النظرية عند التعلم يجاب عنه
بما يلى : أن الحواس هى وسائل الانسان فى الاتصال بالعالم الخارجى عن
طريق مؤثرات خارجية تنتقل من المرات العصبية الى العقل وما عليه الا أن
يترجم ما يأتى اليه فى صورة أوامر يقوم بتوزيعها مرة أخرى والعقل حر
فيما يصور من استجابات ففى الموقف الواحد يمكنه ارسال عدد من
الاستجابات وقالوا عنه : انه يصنع المدركات والتجريدات ويدرك الخير
والشر • وجاء التطبيق التربوى لهذه النظرية مؤكدا على أهمية هذا العقل وأن
غاية التربية وهدفها تقوية هذا العقل وتنميته ليتمكن من أداء وظائفه على
أكمل وجه ممكن وأخذت فكرة تقوية العقل أكثر من اتجاه فمن التربويين من
رأى التربية عملية تفتح من الداخل •

وان العقل اذا ترك وشأنه استطاع أن يوجه صاحبه التوجيه الصحيح
وهذا الاتجاه يظهر فى افكار روسو بوضوح اما فروبل وبستالوتزى وان
اتجها الى تنمية الطفل وان الأطفال كالازهار لا تحتاج الا الى بيئة صالحة
فيها كل مقومات النمو ، الا أنهما تأثرا كذلك بهذه النظرية فى العقل •

ومن التربويين من اتجه اتجاهها آخر فيرى أن العقل وإن كانت فيه القوة والقدرة على ادراك المثل ، وإن هذه المثل يجب أن تشتق من الخارج والعقل فيه فقط قابليات للنمو واكتساب القدرات ولكن التوجيه الحقيقي يجب أن يشتق من الخارج ومن هنا نشأت الحركة الكلاسيكية وهي حركة تعتمد على دراسة أهم ما كتب في التفكير الانساني لأنها تعطى للانسان التوجيه الصحيح ونالت الدراسة النظرية للكتب الكلاسيكية عناية واهتماما ونشأت كذلك حركة الانسانيات Humanism وهي حركة تعتمد على دراسة الانسانيات وكان الأساس السيكلوجي لهذه الاتجاهات كلها في هذه النظرية مستمدا من نظرية الملكات Faculty psychology وهي وإن قسمت العقل الى ملكات إلا أنها ترى تقوية كل ملكة بمعلومات معينة فيقوى العقل بتقوية ملكاته ، وقد هوجمت نظرية الملكات هذه بالملاحظة وبالتجارب العلمية وبعلم الفسيولوجي نفسه . وليس هنا مجال الحديث عن النقد الموجه اليها ، والنظرية الثنائية Scale substance theory وما اتصل بها من نظريات قد ثبت فشلها علميا ولكنها مع ذلك حكمت الفكر التربوي زمنا ليس بالقصير ولا تزال فكرة الثنائية هذه لها قوتها ومع انهيار أسسها الفلسفية والعلمية إلا أنها تحكم الى حد كبير أداء المعلم في فصله وأسلوب وضع المنهج وتقويمه بصورة واضحة . وكانت هذه النظرية محاولة لفهم ماذا يعمل العقل عند التعلم . وقد تأثر باجابتها المنهج التربوي في أداء المعلم ، فالمعرفة وتربية العقل وتنمية قواه ، من أهم ما يجب أن يركز عليه المعلم ، ولذلك كان الأداء الالقائي من المعلم هو السمة الغالبة في درسه ، ولا يزال الاهتمام بهذا العقل . - وإن لم يعد مسلما بأنه عضو - فهو محور العملية التربوية في كثير من مدارسنا المعاصرة .

نظرية العمليات العقلية :

ثم ظهرت نظرية أخرى لا تهتم بماهية العقل وجوهره وأن له كيانا مستقلا كما تقول النظرية السابقة ، هذه النظرية لا تفترض أن هناك عقلا وإنما هناك أفكار تترك انطباعات تسمى أفكارا كذلك ideas فالعقل في هذه النظرية هو الأفكار التي تأتي عن طريق الحواس فليس للعقل وجود وإنما الوجود للأفكار التي تأتي من الاحساسات بواسطة الحواس يقول بهذا الرأي جون

لوك وهو يرى أن الأفكار اذا وجدت وتكاثرت امتزجت وخرجت منها أفكار أخرى جديدة ، واذ ما أعطى العقل أفكارا أكثر نما أكثر ، هذه النظرية تسمى نظرية الحالات Theory of mental states فالتعلم فى ضوء هذه النظرية ليس تدريباً للعقل كما فى النظرية السابقة ولكنه عملية اكتساب لأفكار جديدة وتنظيم هذه الأفكار بحيث يتلاءم الجديد منها مع القديم .

التطبيق التربوى لهذه النظرية

وقد وضع هربارت Herbart الألمانى التطبيق التربوى لهذه النظرية فيما سمي بالخطوات الخمس المعروفة فى طرق التدريس . ولهذه الطريقة سطوتها وسيطرتها فى أداء المعلم . وقد وضع جون لوك الأفكار التى تكون العقل وتنميه كما وضع المدركات الحسية ولكنه لم يوضح لنا كيف تتألف هذه الأفكار وتمتزج وكيف تتنافر ولكن هربارت الألمانى هو الذى وضع هذا . وكان مذهب الترابطيين سائدا فى أيامه بما يؤكد من الجدة والتشابه والتضاد الخ فتأثر به وتصور أن الأفكار ليست ميتة وانما هى حية وفيها قوة ذاتية وهى تتجاذب أو تتنافر مع بعضها . فالأفكار تتجمع والمتألفة منها تكون مجموعة وقد سماها الكتل المتألفة . وفى تفكير هربارت لجعل هذه النظرية تعليمية قال ان تألف الأفكار يتم على أساس الترابط . وان المناهج لابد أن تكون غنية بالأفكار وأضاف الى ذلك أنه لابد من الترتيب السيكولوجى للأفكار وفى ضوء هذا كله وضع طريقة التدريس التى أشرنا اليها آنفا وهى المقدمة والعرض والربط والاستنتاج والتطبيق . هذه النظرية لم تستمر طويلا لما وجه اليها من نقد يتمثل فيما يلى : أن غاية الحياة هو التكيف بين الكائن الحى والبيئة . والتعلم هو الذى يحقق هذا التكيف . هكذا يقول علم النفس الحديث وتقول به كذلك النظريات البيولوجية الحديثة . فالتعلم أساسه وجود المشكلات الناشئة من تفاعل الكائن الحى مع البيئة فليست هذه المشكلات من داخل الانسان أو من خارجه ولكنها نتيجة لهذه العلاقة وهذا التفاعل . والمشكلة فى توقف هذا التفاعل أكثر منها فى الكائن الحى أو خارجه . ولكن هربارت يجعل للأفكار استقلالا ذاتيا . وجعل لهذه الأفكار قوانينها الخاصة فى الترابط والتنافر دون أن يكون للكائن الحى أو للبيئة دخل فيها ، نعم ان المقدمة للدرس قد يأتى بها المعلم من أشياء فى البيئة ولكن ما يأتى بعد ذلك

خاص بميكانيزم الأفكار • ولكن اذا كان التعلم نتيجة مشكلات فى تفاعل الكائن الحى مع بيئته فليس الطريق للتعلم هو ما نادى به هربارت ولكنه الطريق الذى سلكه المفكرون فى حل المشكلات وعلاوة على هذا النقد فهذه النظرية تذكر الدوافع ولذلك جعلت للأفكار ديناميكية واستقلالاً ذاتياً لتفسير الظواهر العقلية • وهذه الخطوات التى وضعها هربارت ليست طبيعية فى ترتيبها فضلاً عن أنها تحد من نشاط التلاميذ ومن تفكيرهم وتجعل الدرس صناعياً بل ان تفكير التلاميذ ليس تفكيرهم فى الدرس فهو تفكير المعلم يعرضه على تلاميذه فهى طريقة تدريس تركز على أخذ رأى التلاميذ فى تفكير المدرس كما يقول عنها جون آدمز والتلاميذ يقفون من هذه الأفكار موقف المحلفين وما عليهم الا التشبع بأراء المدرس •

وهكذا نجد علاقة بين هذه النظرية فى التعلم وأسلوب الأداء داخل الفصل مما يؤكد أنه لا انقصاص بين الفصل وما ظهر من نظريات فى كيفية التعلم سواء أكانت هذه النظرية صحيحة أم خاطئة • فلها تأثيرها فى أسلوب التدريس داخل الفصل •

نظرية التطور

وحدث فى تطور الفكر الانسانى بعد تأكيد النظرة الحسية والنظرة البيولوجية للانسان أن ظهرت نظرية دارون فى التطور وكان لها تأثيرها فى الفكر الانسانى وموئدى هذه النظرية أن الانسان ليس حيواناً متميزاً بالعقل وهى هبة سماوية له ولكن المسألة مسألة تطور وارتقاء وان الانسان أكثر تطوراً ورقياً وهو أرقى الموجودات وهذا التطور سيستمر وسيزداد تحسن الانسان فيما بعد عن الآن • ولسنا هنا بصدد مناقشة النظرية • وبدأت الثقة فى العلم والتجريب تزداد •

نظرية السلوكية

وكان لهذا التواصل فى المملكة الحيوانية الذى نادى به دارون أثره لدى المشتغلين بعلم النفس وتوصلوا الى أن نكاء الانسان وسلوكه وتعلمه يمكن دراستها من دراسة سلوك الحيوان • فالحيوان عند مكيدوجل فيه غرائز وهى

كذلك فى الإنسان استمدتها من حيوانيته ولكنه ادخل عليها فى الإنسان التعديل الناشئ عن الذكاء مثل الاعلاء واستبدال المثير الى غير ذلك ، وارتبط علم النفس بما ظهر فى العلوم البيولوجية ودخل التجريب وزادت ثقة الناس فى العلم والتجريب على أساس من الملاحظة والموضوعية ، وفى هذا المناخ العلمى نشأت فكرة السلوكيين لتكوين محاولة لقيام نظرية فى العقل والتعلم وكيف يتم على أساس علمى موضوعى وتنازلت عن فكرة العقل على أنه جوهر له كيان مستقل وأن هناك أفكارا مستقلة تتفاعل بنفسها وأهملوا فكرة التأمل الباطنى ، وبدءوا فى علم النفس باستخدام الطرق العلمية القائمة على الموضوعية والملاحظة والتجريب ودرسوا مظاهر السلوك نفسه وتحول علم النفس من دراسة العقل الى دراسة السلوك دراسة موضوعية وقياسه قياسا ماديا ، والسلوكيون يرون أن من السلوك ما هو موروث Inborn كالأخراج والتنفس وما الى ذلك ويسمون هذا السلوك الفعل المنعكس Refiect action وهذا الفعل يتضمن مثيرا Stimulus له استجابة Response وكل من المثير والاستجابة مرتبط بالآخر فاذا حصل المثير تحدث استجابة فهناك S--R Bond ولكن السلوك كله ليس وراثيا وليس كله من قبيل الفعل المنعكس ولذلك اكتشفوا بالتجارب أنه يمكن ايجاد روابط كتلك التى بين المثير والاستجابة فى السلوك الوراثى بالتعلم وتكوين روابط معينة فى ظروف معينة وأصحاب هذه النظرية يسمون هذا العمل Conditioned reflexes وايجاد رابطة بين مؤثر معين واستجابة معينة تظهر فى تجربة بافلوف المعروفة • فالمثير عنده هو ضرب الجرس بعد أن كان الطعام وضرب الجرس هو المثير الشرطى وبهذا أوجد رابطة بين مثير شرطى واستجابة • وهذا كله يحدث فسيولوجيا وليس عن طريق التفكير • اذن نحن بهذه النظرية أمام نوع جديد من التعلم يتم عن طريق ايجاد مثيرات شرطية وتكوين رابطة بينها وبين استجابات معينة ، فنحن عندما نربط بين كلمة ومعناها تصير الكلمة مثيرا للمعنى والمعنى هو الاستجابة وذلك عن طريق رابطة قوية بينهما بحيث تتحول الاستجابة الى عادة habit تصدر تلقائيا ، وقد اتجه السلوكيون الى أن العامل المؤثر فى تكوين هذه الروابط قانونان الأول قانون التمرين وقال به واطسون Law of exercise والثانى قانون الأثر وقال به ثورنديك Law of effect فهذه النظرية كما

نرى تفسر التعلم على أنه ربط بين المثير والاستجابة وان قانون الاستعمال Law of use مع التكرار يثبت الربط مع قانون الأثر كما أشرنا ، فالسلوك الانساني عند السلوكيين وحدات صغيرة Items ولذلك اتجهوا فى دراساتهم الى التحليل فتكلموا عن القدرات وحللوها ثم حللوها أكثر الى فدرات أصغر وهكذا ، ولقد أخذ على هذه النظرية هذا التجزئ وأنها ترى أن الكل هو مجموعة أجزائه والدراسات الحديثة تؤكد غير ذلك ، والانسان فى تعلمه ليس فى صعوبة تعلم القط مثلا ، فهو يفكر ويتدبر ويضيف ويحذف ويقوم بمحاولات ومن ثم فهو ليس كالحويان فى تعلمه ، وكما يتضح أيضا ففكرة الفهم والبصيرة Insight لا وجود لها عند السلوكيين وكذلك الغرضية وهذا مما يتنافى والتجارب العلمية التى أجراها لاشلى Lashly وغيره على الفئران والقردة وأثبتوا بها أن المسألة ليست ديكانيكية فى السلوك وأن الغرض موجود فى سلوك الحيوان حتى الفئران . هذه النظرية فى التعلم لم تثبت أمام كثير من عمليات التعلم وبخاصة تلك التى تتصل بالمجردات والمعنويات . والنظرية كما يقولون تظل مقبولة ومعرفا بها الى أن يثبت فشلها أمام مواقف لم تستطع حلها .

وهذا ما كان من نظرية السلوكيين ومن سبقهم فالبحوث والتجارب تثبت كل يوم فشلا لمنهج هذه النظريات وعجزا منها عن تفسير كثير من مواقف الحياة التى يتعلم فيها الانسان . ومع هذا فان نظرية السلوكيين وهى تحاول الاجابة عن كيفية التعلم ، مست ولا شك بعض الجوانب التى يحدث فيها تعلم بالمثير والاستجابة فالضوء الأحمر يثير استجابة معينة عند المرور مثلا ، والكلمات فى الفاظها مثيرات للمعانى ، وليست متضمنة لها ، وجدول الضرب فيه مثير واستجابة والأذان مثير للصلاة ، والقاء التعليمات مثير للانتباه . وهكذا نجد ألوانا من التعلم تحدث بايجاد الرابطة بين مثير واستجابة . ومن ثم فالموقف التعليمى قد لا يخلو من حالة تعليمية تتم بالمثير والاستجابة ولذلك كان لابد للمعلم أن يلم بهذه النظرية لأنها تفسر جانبا من جوانب التعلم وتؤكد على قوانين لها أثرها القوى فى عملية التعلم هذه ، بل ان ما سبقها من نظريات وان اعطت تفسيرات خاطئة لكيفية التعلم الا أنها فى تطور الفكر التربوى ، أمر لابد للمربى من الوقوف عليه فضلا عن أن بعض ما بها قد يساعد المعلم فى درسه . وليس من الانصاف أن تهمل نظريات مر بها الفكر

التربوي من غير أن يقف عليها المشتغلون بهذا الفكر . وإذا كان الفكر التربوي الآن متشعبا بالاتجاه العلمي مرتكزا ومعتمدا عليه في دراساته وبحوثه، فإن بدء الفكر الانساني كان فلسفى النزعة ولم يكن كل فكر فلسفى مهما يبعد به التاريخ فى أعماق الزمن خاطئا دائما . بل ان العلم نفسه ما لم يقم على أساس فلسفى ووجهة نظر محددة لن يحقق ما يصبو اليه وما يهدف . وكل نظرية من هذه النظريات فى مجال التعلم أو غيره ليست الا محاولة ترمى الى تحقيق اضافة ما فى مجال العلم سواء أكانت محاولتها تنتهى بالنجاح أو الفشل ومن حق القائمين بها أو عليها أن يتعرفها وأن ننصف وجهات نظرهم ، وعلّم النفس النظرى الذى قام عليه أساس التأمل والاستبطان يثبت الآن فشل كثير من نتائجه ومع هذا فمن حقه وحق من قاموا به أن نعترف وجهات نظرهم فريما كان فيها بعض ما يفيد . ولا شك فى ان مثل هذه الدراسة لها أهميتها فى فهم التحولات العلمية الجارية فهى عامل مهم فى الدقة والتثبت فى البحث للوصول الى أحسن النتائج ، ووقوف المعلم على القديم والجديد من نظريات التعلم أمر ضرورى له ليتخير الأفضل الذى يلائم الموقف التعليمى الذى هو فيه ، ويحقق له فى تلاميذه أكبر عائد ممكن من التعلم والتغير المطلوب احداثه لدى المتعلمين فى صورة مرغوبة مرضية .

نظرية المجال :

ان التلاقح الفكرى والعلمى بين مجالات العلم والمعرفة من سمات التطور العلمى فى عصرنا الحديث وهى حقيقة مسلمة لا جدال فيها وهذا ما حدث حينما ظهرت نظريات فى علوم الطبيعة وفى البيولوجى تؤكد أهمية المجال Field وأن المسألة مسألة نسيج ومجال وليست أجزاء لكل جزء استقلاله فانتقلت نظرية المجال الى علم النفس وبالتالى الى مجال التعلم وكيف يحدث ، ومنذ بدأ جول Joule بالحديث عن العلاقة بين الطاقة الحرارية والميكانيكية وأوجد علاقة رياضية بين هاتين الطاقتين ، حدث تطور مهم فى مجال العلم ترتب عليه نظريات جديدة كان لها تأثيرها فى ابطال القديم كليا ، أو الى حد ما ، وانتقل أثر هذه النظريات الى مجال علم النفس وغيره . وكانت نظرية المجال فى هذا العلم محاولة أخرى جديدة للإجابة عن السؤال الكبير القديم الجديد « كيف يعمل العقل عند التعلم » ، فأصحاب هذه النظرية يرون أن سلوك الانسان وتعلمه لا يمكن النظر اليه

هذه النظرة التجزيئية التى يراها السلوكيون وأصحاب النظريات القديمة وانما رواه تشكيلة فى مجال كيفية وبوجهها الغرض ، وأن الجزء يستمد معناه ومفهومه ووظيفته من الكل الذى ينتمى اليه . وأنه متكيف مع هذا الكل . فاذا وضعنا خشبة فى كل ، هو المائدة تكون هذه الخشبة رجلا منه مثلا ، واذا وضعناها فى باب تكون شيئا آخر ، وهكذا ، جاءت نظرية المجال فتجا جديدا فى ميدان التعلم ولكنها كغيرها من النظريات التى تناولت حدوث التعلم ، لم تستطع أن تضع تصورا عاما لكل عمليات التعلم . فكثير من أمور التعلم يتم فعلا عن طريق ادراك الكل ، ويدعم هذا أن ادراك الكل أسبق من ادراك الجزء . ولكن كثيرا من مواقف التعلم ، لا تتم هكذا . فتعلم المجردات قد يختلف . وبعض أنواع التعلم يتم بالمحاولة والخطأ ، وبعضها بالترابط وبعضها بالمثير والاستجابة ، كما أن بعضها يتم عن طريق ادراك الكل وتعرف الجزء فى اطار الكل ، وهذا يؤكد أن الحديث عن القديم والجديد لا يعنى دائما خطأ القديم دائما وصواب الجديد دائما وانما معناه أن الجديد قد يعطى تفسيرات أوضح . ونظرية المجال أو الجشتالت تعطى هذا التفسير الأوضح للتعلم مما أعطته النظريات السابقة لها ، وبخاصة فى مجال التعلم وكيفية حدوثه ، وما جاء بعد هذا من نظريات منمية أو مطورة لواحدة من هذه النظريات أو أكثر لم تعط كذلك قولا فصلا فى كيفية حدوث التعلم بكل أبعاده وأنواعه وبخاصة فى تعلم العمليات العليا .

النظرية البرجماسية :

وجاءت نظرية البرجماسية Pragmatic theory of mind فكـرا جديدا آخر فى مفهوم العقل وكيفية حدوث التعلم وفى كثير من نتائج بحوثها توافق الجشتالت فى كثير مما يقولون ، فهى ترى العقل « كوظيفة Nind as function بمعنى أن العقل عبارة عن الوظائف التى تؤدى الى التعلم والوظيفة بهذا المعنى عندهم لها أربع معان :

- ١ - أن الشئ يقوم بالعمل .
- ٢ - أن الشئ يحقق الغرض .
- ٣ - أن الشئ يقوم بالدور الذى فرض عليه .
- ٤ - أن الوظيفة بمعنى دالة كما هى فى الاستخدام الرياضى .

وبهذا التفسير الوظيفى للعقل ، ظهر ما يسمى بالتربية الوظيفية وقصد بها تلك التى تؤدى الغرض الذى نقصده . فالتربية رسم أهداف معينة واتخاذ الوسائل لتحقيق الأهداف . والوسائل تتمثل فى المنهج وطرق التدريس الخ وبمقدار ما بين الهدف الذى نريده والوسائل التى نتخذها لتحقيق هذا الهدف من علاقات ، تكون التربية وظيفية ، فاذا قلنا مثلا فى أهدافنا التربوية : نريد مواطنًا صالحًا ، فهذا وحده لا يكفى بل لابد أن يكون لدينا من الوسائل ما يحقق هذا وإيجاد العلاقة بين الوسائل والأهداف . وإذا قلنا مثلا اننا نعلم التلاميذ الرياضيات ، ليكتسبوا سلامة التفكير ، وما لدينا من الوسائل ، لا يساعد فى تحقيق ذلك ، لا تسمى التربية وظيفية . وقد يكون لدى الإنسان استعداد ورغبة فى أن يربى ابنه تربية سليمة صحيحة ولكن عجز وسائله لا يحقق له ذلك ومثل هذا الكلام العام لا يعبر عن وظيفة التربية . وكثيرا ما يكون لدى المدارس أهداف ولكن مناهجها وأساليب تدريسها لا تحقق لها ذلك ، وكثيرا ما يقال أن التربية اعداد للحياة ، ولكن وسائل هذا الاعداد لا تكون متوافرة . وعندئذ لا تكون التربية وظيفية ، والبرجماسيون يرون أنه من المهم أن تكون الأعمال التى تقوم بها فى التربية مؤدية الى النتائج التى نريدها وذلك عن طريق الربط بين الوسائل والأهداف التى نرمى الى تحقيقها ولو فرضنا الهدف دالة فالوسائل دالة على الهدف وبهذا تكون التربية وظيفية كما يرون . وهنا يثار سؤال مهم عن التطور الفجائى الذى لا يمكن التنبؤ به Emergent Evaluation كالذكاء مثلا فى نظرية النشوء والارتقاء . وهى نظرية ذات تأثير كبير فى فلاسفة البرجماسية وبخاصة جون ديوى وتلاميذه . وهم يجيبون بما ارتأته هذه النظرية من أن الدنيا كلها فى سبيل التكوين ، فى حالة صيرورة دائمة ، وهذه فكرة أساسية فى الفكر الانسانى الحديث . وقد نظر القدماء الى العالم على أنه ثابت لا يتغير والتغير لا يصيب سوى المظاهر الخارجية ، فنحن ابتدأنا من أطوار معينة ونسير فى تطور دائم ليس الى هدف محدود ، ولكن الى تطور مستمر . وهذا بالنسبة الى العالم كله فهو صيرورة مستمرة وتطور مستمر وليس له غاية يسعى الوصول اليها أو صورة نهائية . وإذا نظرنا الى تسلسل الحيوانات فقد يظهر خلق آخرون . ولم يكن أحد يتنبأ بالحيوانات الموجودة حاليا وكذلك بعد ملايين السنين لا نستطيع أن تنبأ بما يحدث ، هذا هو تفكيرهم فى التطور المفاجيء وهى أمور فلسفية نظرية لا دليل علميا عليها . والمهم

أن البرجماسية ترى أن العقل وظائف تؤدي وتمارس ، وأكثر ما يوجهه للسلوكيين ونظريتهم في العقل والتعلم والسلوك ، أنهم لم يضعوا للغرض اعتبارا ولا لعلاقة التعلم بالغرض وكانت نظريتهم ميكانيكية آلية للسلوك ، وقد حاول ثورنديك أن يأخذ في اعتباره الغرض ولكنه لم ينجح لأن تفسيره وتجاريه مبنية دائما وبوجه عام على أساس نظرية السلوكيين ونتائج تجاربهم . وكان تجاهل الغرض عندهم في عدم وجود الأساس السيكلوجي لنظريتهم ، ومن ثم كان لابد من البحث عن نظرية أخرى تكون قائمة على أحدث الكشوف والتجارب العلمية في مجال العلوم الطبيعية والبيولوجي وغيرها وتكون أكثر كفاية واقناعا في تفسير الظواهر وخاصة في مجال التربية والتعلم وهكذا كانت نظرية المجال *Field theory* وما تلاها من نظريات مرتبطة بها أو منبثقة عنها والتي ترى كما قلنا أن العالم كله مجال وأن الجسم لا ينتهى عند حدوده الظاهرة ولكنه جزء في مجال أكبر وأن خواصه تتحدد وتتعين من هذا المجال وفيه . فخواصنا وخواص الأشياء من المجال نفسه وليس هناك حقائق منفصلة وإنما هناك علاقات وهي المهمة وكان خطأ التفكير قديما يتركز في التركيز على الحقائق لذاتها دون اهتمام بما تتضمنه من علاقات أما الآن فقد تحول التفكير الى العلاقات فالجذب مثلا علاقة في مجال معين ، ومن خطأ التفكير القديم أيضا أنه كان يأخذ الظواهر الناشئة عن علاقات ويجعل لها قوة خاصة بها . وليس هذا من المسلم به علميا . ولهذا أخذت فكرة المجال ، وفكرة النسبية الناشئة عنها ، أو المرتبطة بها ، تغزو نواحي التفكير المختلفة . لأنها تركز على العلاقات في المجال كما تركز على الغرض والبرجماسية في تصورهما للتعلم وكيفية حدوثه تركز على الخبرة ومفهومها *Experience* ويجعلون لها خواصا لم تكن عند القدماء فالخبرة قديما مبنية على الممارسة لا الفهم فهي ثابتة استاتيكية تستمد من الماضي وتستخدم في الحاضر ولا علاقة لها بالمستقبل ، وهي ليست مصدرا لاكتساب المعرفة التامة ، ولا يدخلها عنصر التفكير ألا قليلا ، فهي خبرة عملية ولكي تكتسب المعرفة الحقيقية والطريقة التي تنظم بها الخبرة افترضوا العقل *Reason* فما دامت الخبرة ليست مصدر معرفة فلا بد أن هناك عقلا هو الذي يعطى هذه المعرفة وهذا العقل يتصل بالخبرة للاستنارة والتوجيه فقط ، ولهذا نشأت التفرقة بين العلوم النظرية والعلوم العملية وظهرت الطبقة العلمية التي ترى في العلوم النظرية تميزا ورقيا ليس

فى غيرها من العلوم العملية • وكان لهذه التفرقة أثرها الاجتماعى ان انعكست على التركيبية الاجتماعية • والبرجماسيون فى نظرتهم ونظرياتهم ، وقد أخذوا بالتجريب والمنهج العلمى ، يرون أن الحاجة أساسها المشاهدة والتجريب • ومن ثم أخذوا بما يسميه العرب فلسفة الذرائع • أى بفكرة الوسيلة ، وكان ديوى يرى أن فلسفتهم تقوم أساسا على التجريب وأبرز أفكارهم أن الانسان وغيره من الكائنات لا انفصال بينها وبين البيئة وهو رأى الجشثالت أيضا والحياة بكل مظاهرها عملية تفاعل مستمر بين هذا الكائن الحى والبيئة وهذا التفاعل لا يأتى من جانب واحد ولكنه يأتى من الجانبين ، من الكائن ومن البيئة ، وهذا التفاعل يحدث تغيرا فى كل منهما على السواء • وهذا هو رأى جون ديوى فأية عملية تحدث كالتنفس مثلا فى الكائن ، يحدث تغيرات فيه ، وفى البيئة من حوله ، فالانسان مثلا يؤثر فى البيئة ، والبيئة تؤثر فيه كذلك • وهذا التفاعل ايجابى دائما حتى من الحيوان نى الخلية الواحدة • ويزداد التفاعل ايجابية كلما ارتقينا فى سلم المملكة الحيوانية ، حتى نصل الى الانسان أرقى الكائنات الحية فى سلم هذه السلسلة • وفى الحيوانات الدنيا مع وجود هذا التفاعل الا أنه منها أقل أثرا من البيئة فيه فالبيئة معه أقوى تأثيرا فيه من تأثيره هو فى البيئة ، وتزداد الايجابية من الكائن فى هذا التفاعل كلما ارتقينا فتصل الى أقصاها فى الانسان فهو أرقى الكائنات • والانسان فى ايجابيته يختلف باختلاف بدائيته وتحضره فهو فى بدائيته أكثر سلبية من تحضره فالبدائى اذا أمطرت السماء دخل كهفا • واذا قل المرعى ، انتقل الى غيره • وهكذا أما المتحضر فهو يشيد الجسور ، ويقيم الخزانات ويزرع نباتا ، ويشق طرقا ويستأنس حيوانات فالانسان هنا أكثر ايجابية فى عملية التفاعل من البيئة نفسها فهى تؤثر فى مناخه وطبيعة غذائه وقيام صناعاته وهكذا • فالانسان حقا نشيط فى تعامله مع البيئة • وهذا النشاط وبسبب ما لديه من محركات فهو لديه رغبة فى البقاء وحريص عليه وهذا ما يساعده على هذا التفاعل وجعل لديه ما يسمى بالمبادأة التى يسميها جون ديوى Doing فهو يفكر ويبدأ ويأخذ المبادأة فيحدث تغيرات فى الطبيعة من حوله وهذا سيجعله يتذوق ما يعمل ويقوم به فهنا شيان مهمان المعانة والتذوق Doing and undergoing وهناك أمر ثالث وهو الربط بين العمل وتذوقه وادراك أن هذا نتيجة ذلك • وهذه الأمور الثلاثة من العمل والتذوق والربط بينهما هى

مكونات الخبرة عند البرجماسيين ، والخبرة عند جون ديوى نشاط يقوم به الشخص ويشترك فيه ويستجيب له عن طريق التفاعل بينه وبين البيئة ، وقد وضع ديوى للخبرة صفات تتمثل فيما يلى :

أولا : ان الخبرة وحدة تجمع بين العناصر الثلاثة • النزوع والوجدان والادراك • فالادراك فى الربط والنزوع فى العمل والوجدان فى تذوق النتائج فليس هناك انفصال بين عناصر الخبرة هنا • فيها العنصر العقلى والوجدانى ولم تكن الخبرة قبل ، أكثر من عملية يدوية وكان كل من وليم جيمس وجون ديوى يضربان المثل بالطفل الذى يرى النار فيحدث التعرف ويمد يده فتحترق ، وهذا هو العمل والنتيجة فاذا ربط الطفل بين العمل ونتائجه كانت الخبرة متكاملة أما اذا لم يحدث الربط لا تكون الخبرة تامة وقد يمد يده الى النار ثانية فالربط هو الذى يكون الخبرة •

ثانيا : أن الخبرة تكتسب فى الموقف الحاضر لما لها من دلالة مستقبلية فقد يترتب عليها تعديل مستقبلى للسلوك وهذا عكس ما كانت عليه الخبرة عند من سبقوا فهى عندهم مستمدة من الماضى ويستفاد بها فى الحاضر فضلا عن أنها عملية يدوية وهى عند البرجماسيين فيها العناصر الثلاثة كما أشرنا • وهذه العناصر الثلاثة قد لا تكون متساوية فى الخبرة فقد يغلب الجانب العقلى على الوجدانى مثلا وقد يكون العنصر الوجدانى هو الغالب مثلا ولكن هذا لا يمنع من وجود العناصر الثلاثة وترابطها ويمكن أن يقال فى ضوء هذا أن كل خبرة لها وجه معين •

ثالثا : أن الخبرة متصلة ذلك أن كسب الخبرة يدخل فيه الخبرة السابقة ويدخل الحاضر فى بناء المستقبل وهكذا يوجد التواصل فيها •

وهنا قد يثار سؤال وهو اذا كانت عناصر الخبرة هى هذه الثلاثة فآين الناحية الفنية الجمالية ؟ ويجب جون ديوى بأن نهاية الخبرة تمثل الناحية الجمالية الفنية *Esthetic* وليس من الضرورى أن تكون النهاية دائما سارة • ويمكن أن يقال أنه اذا كان التركيز على النتيجة والوصول اليها فالخبرة تكون عقلية أما اذا كان التركيز على عملية الخلق تكون الخبرة جمالية فنية • ويرى البرجماسيون ان الخبرة بكل عناصرها هى أساس

النشاط الانساني والنمو والتعلم . واذا كانت هذه هي وجهة نظرهم ، فقد أعطوا الخبرة نفسها نوعا من القوة الداخلية Atonemy بمعنى أن لها فاعلية وديناميكية والذين سبقوا البرجماسيين قالوا أن العقل هو الذى ينظم الخبرة لكن الخبرة هنا عند البراجماسيين لها قوة ذاتية وفيها نشاط ذاتي وتجمع بين العناصر الثلاثة ولها منطقها وليست محتاجة الى ما يسمى بالعقل لينظمها ففيها ما ينظمها ولذلك أتى ما سماه جون ديوى منطق الخبرة وعند ان الطريقة العلمية والاسلوب العلمى ، تساوى منطق الخبرة ويستنتج من هذا أن أى شئ خارج عن الخبرة ومنطقها لا نستطيع التعامل معه . فى ضوء هذا يمكن أن يقال ان المرء فى تفاعله مع البيئة يكتسب خبرات ويكتسب معلومات ومهارات وعادات واتجاهات وميولا وغير ذلك وهو فى هذا يتعلم . والتعلم هو الاستفادة من الخبرات فى تعديل السلوك . وهكذا يتم التعلم عن طريق الربط بين عناصر الخبرة بشرط توافر عوامل التعلم من الخبرة الماضية والنشاط والنضج والاستعداد وانتقال أثر التدريب بشرط التشابه والتعميم وفهم الكل وتحليله والتفكير العلمى والهدف والجهد والميل واللذة والاطمئنان ، والأساس الأول فى التعلم عن طريق الخبرة تفاعل الانسان مع البيئة فالفرد والظروف المحيطة به هما العاملان المهمان فى اكتساب الخبرة ، والخبرة الناجحة هى التى يصاحبها آثار أخرى من التعلم المصاحب كالقيم والاتجاه وما الى ذلك Concomitant learning وكثيرا مما يتعلمه الصغار يأتي عن طريق التعلم المصاحب فالطفل يدرك أن عبور الشارع فيه مضرة له وليس من الضروري أن يكون قد مر به ، هذه خلاصة لأراء هذه المدرسة التى ظلت فترة طويلة من الزمن توجه الفكر التربوى بتأثير وفاعلية ليس على مستوى الولايات المتحدة وحدها ولكن على مستوى الفكر التربوى العالمى وقد أعطت بهذا من وجهة نظرها اجابة عن كيفية حدوث التعلم . ولسنا بصدد مناقشة أوجه الصحة أو الخطأ بها ولكننا بصدد عرض موجز سريع لبعض النظريات التى تناولت عملية التعلم وكيفية حدوثها لنذكر الى أى مدى كان تأثير هذه النظريات على أداء المعلم ، ولا شك أن هذه النظرية أحدثت ثورة فى عالم الطريقة وأسلوب التدريس فالتعلم الذاتى والفردى وأسلوب حل المشكلات فى التدريس وهى كلها أساليب أداء جاءت نتيجة هذا الفكر البرجماسى التربوى ، وأكثر من هذا لقد غيرت فى علاقة المعلم بالتلميذ وخرجت بالمدرسة من عالم المعلومات الى عالم البيئة والحياة وربطتها بالمجتمع

ارتباطا جعل وظيفة المدرسة اعداد الفرد وبنائوه والاهتمام بشخصيته أكثر من الاهتمام بما يقدم اليه من معلومات بل ان وظيفية التربية ووظيفية المعرفة كانت من ثمار هذه النظرية أو على الأقل من أبرز آثارها ، ولسنا هنا كذلك بصدد تناول كل نظريات التعلم وأثرها في أسلوب الأداء ولكننا أردنا عرضا لبعض البارز منها ولم تكن نظرية البرجماسيين في التعلم وحده ، ولكنها تكلمت عنه ولذلك تناولناها أيضا . والواقع أنه في مجال التربية والعلوم النفسية ليست هناك أشياء نهائية وهي أكثر اعتمادا على ما يحدث في مجال العلوم الأخرى فمثلا في نظريات العقل لا نجد اجماعا عند علماء النفس على تفسيرها ولا حتى عند البرجماسيين أنفسهم فليست هناك نظرية تقدم لنا اجابات شاملة عن التعلم مفسرة له في الفصل أو في الحياة . فكل نظرية تنظر اليه من زاوية وتناقش فكرة معينة وتحاول تفسير كل عمليات التعلم على أساسها . وكثيرا ما تحمل الأمر ما لا يحتمل . وأحيانا تشتت وقد يزداد شططها . وبعبارة أخرى ليست هناك نظرية واحدة في علم النفس تعطينا التفسير العملي لكل مظاهر التعلم والتي يتبعها المتعلم لكي يتم التعلم، حتى أصحاب النظرية الواحدة ، يختلفون فيما بينهم . ففي الجشتالت مثلا نجد ليفن له رأى في التعلم . وغيره له رأى . وهكذا في كل النظريات التي تكلمت عن العقل والتعلم تقريبا . وسبب ذلك أن الظواهر التي تتناولها هذه النظريات معقدة ومركبة تركيبيا يجعلها صعبة الضبط في التجريب وهي كذلك تعتمد في تركية ما تقوله على ما يظهر من مكتشفات في مجال العلوم الأخرى كالفيزياء والبيولوجي والفسولوجي وهكذا وكلها مكتشفات مستنبطة من نظام آخر تؤخذ وتطبق في مجال غير مجالها فتختلف الآراء فيها لأنها تحتمل الاختلاف فنظريات التعلم كلها تعطي تفسيرات جزئية للعلم أو بمعنى أدق تقدم تفسيرات لبعض جوانب التعلم أو بعض ظواهره . وسيظل العقل والتعلم مثار جدال ونظر لا ندري الى متى ولكنه سيظل موضوعا في مجال علم النفس والتربية له أهميته ما دام الانسان على هذه الأرض فالتعلم واقع وحدوثه متكرر أما كيف يحدث وكيف يتم فهذا هو السؤال الذي لم يجد جوابا شافيا حتى الآن . وما نظن أنه سيجده يوما وستستمر الدراسات والبحوث للوصول الى أكبر قدر من الحقائق العلمية المتعلقة به والتي قد تفسر مجالات أكبر منه . ومع هذا أهمل المعلم هذه النظريات في أداء درسه لأنها لم تقدم حلولاً شاملة لكيفية حدوث التعلم تعين المعلم في أداء مهمته ؟

أهمية نظريات التعلم للمعلم :

الواقع أن دراسة نظريات التعلم ونظريات العقل للمعلم ، أمر لابد منه لانارة الطريق أمامه عن علم فى أدائه درسه . ولقد مضى ذلك الزمن الذى كان يقال فيه أن من عرف شيئا يستطيع تدريسه فالتدريس اليوم علم له فنيته وفن له علميته ومن علميته أن يقوم على أساس من دراسة نظريات التعلم فهى ولا شك تعطيه فكرة عن صور من التعلم يمكن أن تتم بأى عملية من تلك العمليات التى أشارت إليها هذه النظريات بل أنها تقدم له بعض الأسس فى كل منها يمكنه الاستفادة . ويمكن أن يقال أنها نظريات يكمل بعضها بعضا فبعض مواقف التعلم تتم بالثير والاستجابة وبعضها يتم فى اطار الموقف الكلى ولا شك وبعضها قد يتم بالمحاولة والخطأ والملاحظ أن الربط عنصر مهم تقدمه هذه النظريات وان اختلف مفهومه من نظرية الى أخرى . وحسب المعلم وهو يعلم أن يدرك كيف يتم تعلم ما يعلم ، وأن كل تعلم متوقف على المجال الذى يعلم فيه ومن هنا كان تنوع أسلوب الأداء وتعددته والتخطيط لكل موقف تعليمى من الأمور الأساسية فى ضوء ما توحى به نظريات التعلم هذه وعمل العقل عند التعلم . بل ان المعلم قد يجد أن التركيز على مبدأ المثير والاستجابة فى بعض المواقف التعليمية ، هو الأنسب لهذا الموقف أو ذلك وقد يجد أن التعلم عن طريق الاقتران والربط فى موقف تعليمى ما ، هو الأساس ، وهكذا نجد أن من الزم ما يجب أن يكون فى اعداد المعلم هو دراسته لنظريات التعلم قديمها وحديثها فكما قلنا ليس كل جديد صائبا دائما وكل قديم خاطئا دائما ففى القديم بعض ما يفيد وفى الجديد بعض ما لا يفيد ، وفى الجديد من الأسس ما يضع أمام المعلم مبادئ تكون معالم أمامه فى أسلوب أدائه . فالتعزيز والتقوية والمكافأة والجزاء والنضج والاستعداد والميل والاتجاه والحاجة وغير ذلك من المبادئ الأساسية لتحقيق التعلم ، تفيد المعلم فى أسلوب أدائه داخل الفصل وهى مبادئ جاءت بها النظريات الحديثة فى التعلم والمام المعلم بها يجعله يتعامل مع المتعلم على أسس تحقق الكثير من أهداف التعلم وغاياته بل ان دراسة نظرية الملكات ونظرية الحالات العقلية وما قالاه فى تفسير العقل الى ملكات أو ان العقل هو الافكار التى تتفاعل وينتج عنها أفكار جديدة أو غيرهما من النظريات التى وجه إليها نقد وظهر بطلان نتائجها لابد من دراستها ليدرك المعلم أن كثيرا مما ألفناه ودرجنا عليه فى حياتنا التعليمية وفى أسلوب الأداء عندنا ليس من الصواب

الثبات عليه ، وأنه لابد أن يتجدد المعلم ليتجدد أسلوب أدائه ، ومن قبيل تجديد المعلم دراسته الواعية لنظريات التعلم ومحاولة الافادة منها قدر المستطاع فى أسلوب أدائه وطريقة تعامله مع تلاميذه • فأسلوب الأداء مسرب تجرى فيه كل عوامل التعلم وبقدر ما يكون منها عند المعلم يكون نجاحه فى تحقيق أهداف درسه • ان كل نظرية فى التعلم قد تعين المدرس فى موقف ما من المواقف التعليمية وقد تفيد النظريات مجتمعة فى استنباط مبادئ أساسية تركز عليها عملية التعلم ، ان كثيرا ممن يعلمون ، قد لا يجدون حاجة فى تعلم تلك النظريات ولكنهم فى الواقع اذا درسوا عرفوا الأهمية فما أجمل أن يدرك المعلم كل عناصر الموقف التعليمى وما أروع أن يعرف كيف يحدث التعلم عند المتعلم وهذا ما تقدمه هذه النظريات ، وليتنا نقف بالمعلم عند المبادئ الصحيحة منها وعند الواضح المفيد دون دخول فى مهامه النظرية فلسفة وتجريباً بحيث يكون للتطبيق التربوى فى النظرية أكبر عناية واهتمام ولربطها بواقع التعلم أفضلية على ما فى النظرية من اختلاف أو تعدد فى الآراء •

الخلاصة

تحاول هذه الدراسة تحقيق هدفين أساسيين : الأول مساعدة المعلم فى اكتساب معلومات عن بعض الأسس التى تعينه فى تدريسه • والثانى هذه ببعض الأفكار العملية عن بعض نظريات التعلم وأهميتها له فى أسلوب أدائه ، وفى نظريات التعلم هذه ظهر الكثير من الجديد فى معالجة كل منها ، وهى نظريات متعددة قديمة وحديثة وكلها تختلف فيما بينها الى حد ما فى تفسير عمليات التعلم وكيف يحدث ، فمنها ما يرى أن التعلم يتم عن طريق المثير والاستجابة وبعضها يراه يتم بالمحاولة والخطأ وغيرهما يراه يحدث بالاقتران والترابط وآخرون يرونه يحدث عن طريق الكل وإدراكه وهكذا نجد العديد من تلك النظريات التى تحاول تفسير عملية التعلم وكيفية حدوثه بل أن القديم منها مثل نظرية الملكات أو نظرية الحالات العقلية كانت تحاول المحاولة نفسها ، ومع أن هذه النظريات لا تعطى اجابة وافية عن هذا السؤال وهو كيف يحدث التعلم الا أنها تشير الى مواقف قد يحدث فيها أو بها التعلم مما يجعل المام المعلم بالمهم من هذه النظريات أمرا ضروريا له فى عمله المدرسى فبعض التعلم يتم بالمثير والاستجابة وبعضه يتم بالاقتران وبعضه يتم عن طريق الكل • وهكذا تعطى كل نظرية ضوءا قد يفيد المعلم فى أدائه مع تلاميذه ومن ثم كانت دراسة هذه النظريات منه أمرا مهما له فى عمله التربوى •

SUMMARY

- 1) This article has been written with two major purposes in mind: to help teachers develop a knowledge from which they can confidently teach, and to offer practical ideas concerning theories of learning as important basic in teaching and its planning.
- 2) Recent years have seen major change in our knowledge of how theories of learning works as basic principles of teaching.
- 3) The past decade saw major changes in learning theories. The increased activity in these theories also had an impact on teaching methods. Each theory of learning was trying to answer the question of how we learn ?
- 4) It is important to point out that psychologists disagree about the way in which learning occurs. Some theories are stated in terms of stimulus and respons : some are grounded in behaviorism others relate to configuration and the wholeness of experience, and a few deal with purposes.
Many persons have contributed to an understanding of the psychological bases of learning but as yet there is no one answer. Of considerable interest to the teaching there are some ideas which grow out of each theory of learning for example the ideas which grow out of certain psychology and purposive psychology. Denying the importance of trial and errors, Geslalt theory and association theory of learning are also very important encountred in educational one of the older theories is the theory of mental disipline.
So it is important for any teachers to know and to study these theories even the old theories of learning.

REFERENCES

- Bode : How we learn, 1945.
- Dewey, J. : How we Think. Boston C.C. Heath 1910 Hebb, D.O. A Textbook of Psychology. Philadelphia W.B. Saunders, 1966.
- Johnson, D.M. : The Psychology of Thought and judgment. New York Hasper, 1955.
- Howard, L. Kingsley ; The Nature and Condition of Learning. Englewood Cliffs, N.J. Printice-Hall, Inc., 1958.
- Mceitzman : Thinking from behavioristic point of view. Pry. Rev. 1962.
- Thomson, R. : The Psychology of birth, New York Meestover Hell, 1955.
- Wood Waarh R.S. Sheehan : Contemporary schools of psychology, London Melheum, 1965.

حائط المبكى ٠٠٠ والبحث عن القط !!

دكتور/سعيد اسماعيل على

عندما كنا طلابا نطلب المعرفة الفلسفية فى كلية الآداب بجامعة القاهرة فى الخمسينات ، كان يخيل لى أن هؤلاء الاساتذة الذين يدرسون لنا كالدكاترة عثمان أمين وإبراهيم بيومى مدكور وزكى نجيب محمود ويوسف مراد وأحمد فؤاد الأهوانى ومحمد أبو ريدة ، ليسوا بشرا كسائر خلق الله ، يريدون أحيانا ، فتقف أمام ارادتهم عقبة هنا وعقبة هناك ، وانما هم ، وان اتخذوا شكل البشر ، يملكون مفاتيح هذا الكون ٠٠٠ أليسوا هم الذين يحتلون قمة المعرفة أمامنا ؟ أليسوا هم الذين يمثلون أعلى مرحلة فى سلم العمل التعليمى ؟ ان عالم أحاديثهم يدور حول أساطين العلم والفكر فى العالم مثل أفلاطون وأرسطو وكانط وهيغل وديكارت ورسل وماركس ٠٠٠ ان العملة المفاهيمية التى يتداولونها هى : العقل ، والمعرفة ، والفكر والماهية والوجود .

ما الذى كان يجعلنا ننظر هذا كله ؟

أنه تصورنا لمصدر « السلطة » !

فى ريفنا المصرى ، ومنذ زمن لم يعد قائما الآن ، كان الذى يملك « علما » يستحوذ على قدر من التقدير والاحترام يفوق هذا الذى يحظى به أى ممثل لسلطة الحكومة ٠٠ عمدة ٠٠ مأمور ٠٠ شيخ بلد ٠٠ الخ . كان ممثلو السلطة الحكومية بيدهم القانون والعسكر ، لكنهم كانوا يمثلون أمام الجميع ، قوة التسلط والقهر والبطش وبالتالي ، لم يكن احترام الناس لهم الا خوفا من بطشهم أو طمعا فى رضائهم !

أما هؤلاء الذين « يعلمون » ، فلم تكن بأيديهم سلطة قانون ولا عسكر، ومع ذلك كان يرتبط بكون الذين « يعلمون » يمثلون « العلم الدينى » ، ومن ثم يكون ما يحظون به من تقدير واحترام مرتبطا بإمكانة الدين فى قلوب أهل الريف ، الا أن هذا التقدير وذاك الاحترام انسحبا على كل « متعلم » حتى ان

الحاصل منذ أكثر من نصف قرن على « الابتدائية » كان دائماً شخصية مرموقة يهرع اليه كثيرون يطاردون منه الرأي والمشورة ، وإذا وصل الى رأى ، انصاع له الجميع ..

وهكذا كانت « المعرفة » قوة ٠٠٠ وكان « العلم » سلطة .

ومن هنا فعندما نجى نحن من القرى لنجلس أمام أساتذة الجامعة، كان طبيعياً أن يكون هؤلاء أباؤنا ليسوا مجرد « أساطين » علم ومعرفة ، وإنما هم « أساطين » حياة ٠٠ وقادة مجتمع ٠٠ فإذا ضاقت بمثلى السبل ، وأمست يتلاييه المشكلات ، كانت عقول أمثالنا تتصور أن مثل هؤلاء الأساتذة حملة المعرفة ، وأعلام الثقافة ، بيدهم مفاتيح الحل والربط ، وعلى أيديهم تتبسد الغيوم وتنقشع السحب لتسطع شمس الاستقرار والطمأنينة . وعندما كنا نقرأ فى تاريخ كبار المفكرين أمثال طه حسين أن (الملك) كان يقابل الذين يسافرون فى بعثات للحصول على درجة الدكتوراه ، بذر فى أذهاننا ، أن هؤلاء المفكرين لابد أن الحكومة تستند الى رأيهم ومشورتهم !

ومن هنا كان حلمنا ٠٠ وكان دعاؤنا ، بأن يهب الله لنا من لدنه رشدا فنصبح من هذا النفر ، لا لشيء الا أملأ فى أن نصبح مسار المجتمع ونصلح ما اعوج من شأنه !!

واتخذنا الأسباب ..

حتى اذا انصرم بعض قليل من الستينات ، تحققت الخطوة الأولى نحو الأمل المرجو ، بعد انتقالنا الى أرض أخرى من تربية عين شمس .

بطبيعة الحال ، فان فترة (المعيدية) قد قربتنا من هذا العالم الذى كان يسحرنا ، وأن لم تجعلنا بعد ، بعضاً منه ، لكنها ، والحق أقول ، قد خفقت الى حد كبير ، جزءاً غير يسير من هالات التقديس التى كنا نحيط بها « دكاترة » العلم أياً كانت فروعهم ومجالاته .

حتى اذا أقام الله علينا برخصة الدكتوراه ، وانتسبنا الى الهيئة التدريسية بالجامعة ، أخذنا نشمر عن سواعدنا لنمسك بمفاتيح الحل والربط ،

ولنبدد الغيوم والسحب ، فإذا بنا نكتشف أن ذلك كان كونه خراط القتاد ، كما يقولون ، فالمدرسون بالجامعة ، هم في أدنى السلم الجامعي ، ولا يملكون من الأمر شيئاً ٠٠ وكم من مشروعات وأمانى حاولنا أن نسعى إلى تحقيقها حلاً لمشكلات ، وإقامة لنظم ، ودعوة لاتجاهات ، فيؤاد كل ذلك في مهده ، يرفضاً ، وحرباً ، أو تثار من حولها الشكوك وتزرع في طريقها الأشواك ، أو يخوف كل من يحاول أن يتجمع ليعين ويساعد مدرسو الجامعة ، لا يكفى إذن أن يملكو أفكاراً وعلماً ، فهم يفتقدون سلطة اتخاذ القرار ، وأمامهم سباق حواجز عنيف ومخيف ، وهؤلاء الذين يمسكون مقاليد الأمور بأيديهم ، وتكون أعمالهم موضع النقد والاتهام ، هم الذين يقررون إذا ما كان المدرسون يستحقون أن يكونوا أساتذة مساعدين أم لا ؟!

ومن هنا ، فقد وقع في ظن أمثالنا في المرحلة الأولى من الانتساب إلى هيئة التدريس ، أن الحلم الذي طالما داعب خيالنا ، لم يزل بعد بعيداً ، إنه لكي نصل إليه ، فلا بد وأن نكون أساتذة !!

، شيئاً فشيئاً يتبين لنا أن المسألة ليست مسألة « رأى » و « فكر » ، و « علم » ، وإنما هي « سلطة موقع » ٠٠

وبعد رحلة طويلة وصلنا بها إلى « الأستاذية » إلا أنه قد تأكد لنا أنها إذا كانت تمثل « قمة » الهرم الجامعي العلمي ، إلا أن هذا الهرم العلمي كله يظل دون هرم آخر هو هرم السلطة « التنفيذية » ٠٠ تأكد لنا أن الحل لا يجيء برأى القواعد ورغبات (الناس اللئى تحت) ، وإنما هو دائماً مربوط بقرار لا يجيء إلا من (الناس اللئى فوق) ! على الرغم من كل هذه الصور والأشكال الخادعة من مجالس الأقسام واللجان الجامعية والمجالس التى لا حصر لها ٠٠ سلطتها محدودة بالفروع والتفاصيل والجزئيات ، لكن السياسات العامة ، والفلسفة الرئيسية والخطوط الأساسية والمبادئ الحاكمة ، فهذه المجالس لا تصنعها ولا تضعها وإنما « تنفذها » ؟!

كان طبيعياً فى ظل مثل هذا المناخ أن ترقى أحلام كثيرين فى هذا الجهاز العلمى الكبير ، أن يصبح الواحد منهم من أصحاب السلطان الجامعى ومادام هذا لا يتأتى دائماً بقوة الدفع العلمى وحدها ، كان من الطبيعى كذلك

أن يسدد منطق « المسائرة » لا « المغايرة » ، وتعلو القيم المرتبطة بالمثل السائر « اللي تغلب به ٠٠ العبيد » !

ثم هيا الله لنا مواقف ، زادت القضية اشكالا وغموضا ، ولا حول ولا قوة الا بالله العلي العظيم !

هيا الله لنا أن نشارك في نوعين مستمرين من الاجتماعات : النوع الأول ، الجماهرة الكبرى من أعضائه ، رؤساء جامعات حاليين وسابقين ، والنوع الثاني ، الجماهرة الكبرى من أعضائه ، وكلاء ووزراء تعليم وتربية حاليين وسابقين ، فضلا عن عدد من العمداء سواء في النوع الأول أو الثاني

كانت المفاجأة المؤلمة ، أن النغمة السائدة في النوع الأول هي ما يشبه البكاء على الأطلال ، وكلمات الأسى وعبارات الحسرة على كثير من أوجاع التعليم الجامعي المتمثلة في مشكلات وأزمات سواء منها مايتعلق بالسياسات العامة أو نظم القبول ، أو المناهج والمقررات أو المسائل المالية ٠٠ الى غير هذا وذاك من هموم التعليم الجامعي !

ولا تختلف النغمة السائدة في النوع الثاني عن تلك ، فهي ولولة مستمرة ، ونعي دائم للحال الذي وصلت اليه المدارس في مختلف المراحل ، وشكوى وشكوى موجعة مما يحاصر مراحل التعليم من صعاب وعقبات تنوء بحملها الجبال !

وكان لابد وأن يقفز تساؤل الى ذهني ، وأنقله الى هؤلاء وهؤلاء : أستم أنتم الذين سیرتم وتسيرون التعليم الجامعي ؟ وأستم أنتم الذين سیرتم وتسيرون التعليم ما قبل الجامعي ؟ فان كانت هناك صور خلل وقصور فعلى أيديكم تمت ، وان كانت هناك سلبيات وشغرات فهي غرسكم ، واذا كانت هناك اقتراحات وآمال ، فعلى أيديكم يمكن أن تتم !

وتجىء الاجابة من هذا الفريق وذاك : « ماكانش ينغز » !

ويفسرون ٠٠ ويحاولون الايضاح ، فتتكاثف أمامي الغيوم ، وتتكاثر السحب وأصرخ من كل قلبي : اذا ، لماذا النقاش ؟ ولماذا الاجتماعات ، مادام

الأمر يصل هكذا الى طريق مسدود ٠٠ الى سقف القيادة التعليمية والقيادة الجامعية ، فتلمس أنها مطلوبة الارادة ، وفي أحسن الأحوال محدودة الحرية ، مقيدة الحركة ؟

ويهمس فى أذنى واحد من الأصدقاء : لابد من إتاحة الفرصة للناس كى « يفضضوا » و « وينفسوا » عن أنفسهم حتى اذا عادوا الى بيوتهم أو مكاتبهم ، زال التوتر وهدأت الأعصاب ، فيستمترون فيما هم عليه ، وكفى الله المؤمنون القتال ؟ !

وهذا البكاء على الأطلال الذى نشير اليه فى أروقة الجامعات العربية وأجهزة التعليم ، تستطيع أن تلمس مثله تماما فى مختلف الكتابات التى تجرى على أقلام المثقفين والسنثتهم فى كل رجاء من أرجاء العالم العربى ٠٠ فى مقالاتهم ٠٠ فى بحوثهم ٠٠ فى كتبهم ٠٠ فى منتدياتهم ٠٠ فى مؤتمراتهم: نقدا حادا للأوضاع القائمة ، كل فى مجاله ، اقتصاد أو صناعة ، أو تجارة ، أو تعليم ، أو زراعة ، أو ثقافة أو فن ٠٠ الخ . تشخيص ممتاز للمشكلات ، وتحليل جيد للأسباب والعلل ، ووعى عجيب بالكثير من الأبعاد والزوايا ، وتنوع مثير فى الاجتهادات وزوايا الرؤية ٠٠ ومع ذلك تظل المشكلات كما هى ٠٠ ويتوالى عقد المؤتمرات ، وتجرى بحوث جديدة على نفس المشكلات ، لي طرح نفس التشخيص وتبرز نفس الحلول وان تزين فى أشكال لفظية جديدة ، ثم يعود المسلسل مرة أخرى ليبدأ مسيرته من جديد .

بل انك ، اذا استقرأت كتابات غير العرب بحثا عن صور نقدهم لمجالات الحياة والثقافة والتعليم فى العالم العربى ، فسوف تلمس أن نقدهم ، مهما احتد ، فلن يصل الى درجة احتداد نقدنا نحن لأنفسنا فى مختلف كتاباتنا فى شتى المجالات ؟ ٠٠

هل تحول التعليم ، وتحولت الثقافة فى العالم العربى الى حائط مبقى ؟! فى دراسته الممتازة عن (سيكولوجية الانسان المقهور) ، يشير الدكتور مصطفى حجازى الى أن الانسان الذى يتعرض طويلا لقوى البطش والقهر والاستغلال يعيش انسانا مسحوقا ، يعانى من مشاعر الدونية والعجز ، يفقر الى ذلك الاحساس بالقوة والقدرة على المجابهة الذى يمد الحياة بنوع

من الحيوية والايجابية ٠٠ تبدو الأمور لمثل هذا الانسان المسحوق ، وكأن هناك باستمرار ، انعداماً فى التكافؤ بين قوته وقوة الظواهر التى يتعامل معها ، ومن ثم يجد نفسه فى أحيان كثيرة فى موقع المغلوب على أمره « يفتقد الطابع الاقتحامى فى السلوك » ٠٠

ومن الأساليب الدفاعية التى يلجأ اليها الانسان المقهور : أن يتوحد بقاهره فيوجه عدوانيته الى ذاته هو كمقهور على شكل مشاعر ذنب ودونية والخط من قيمته الذاتية ، بل ويمتد ذلك الى التبخيس لقيمة الجماعة الأصلية التى ينتمى اليها « وينطلق المرء فى مجموعة أحكام سلبية ، تجعله لا يرى خيراً أو عزة فى ذاته ٠ انها مصدر التقصير ، ومجمع العيب وموضع الهوان ٠ وصب الحقد على الذات لعجزها وفشلها فى التصدى للمتسلط أو مجابهة قانون الطبيعة ، يتغذى من مشاعر ذنب شديدة ترافقها بالضرورة ميول لتدمير الذات » ٠

عندما كان اللورد كرومر يمثل الاحتلال البريطانى فى مصر فى أوائل عهده. نشطت حركة الهجوم عليه وعلى جنوده على صفحات الصحف المصرية. ورأى بعض مساعدى كرومر ، أن الأمر قد تجاوز الحدود ، فذهبوا اليه يرجونه اتخاذ اجراء ما لوقف حدة هذا النقد والهجوم ، فاذا به يقول : اتركوهم يقولون ما يريدون ، وسوف نفعل نحن ما نريد !! ان العربى عندما يكتب أو يخطب ناقداً ، يظن أن هذا الجهد الكلامى « هو نهاية المطاف ، فتهدأ نفسه ويخف توتره ، لكنك اذا منعت هذا النقد وذاك الهجوم ، فان طاقات الغضب المكبوت ستتحول الى طاقة (تحريك) وفعل ايجابى !!

ويبدو أن بعضاً من أولى الأمر فى عالمنا العربى ينهجون نفس النهج فيتباهون بأنهم قد اتاحوا ديمقراطية وحرية فى مجتمعاتهم ، فيندفع كثير من الكتاب والمفكرين الى النقد ، وعندما يجدون أن الحال هو الحال ، تحولوا الى نقد الذات والوقوف أمام حائط الميكى !

لقد درجت العادة عندما يعز علينا حل الاشكال ، أن نضرب المثل بمجموعة الفئران التى تعبت وضاعت بها السبيل أمام هجوم القطط عليها ، فاقتراح أحدهم أن يعلقوا جرساً فى رقبة القط ، حتى يحسوا به ان هم واتجه

اليهم ، فارتاحوا الى هذا الاقتراح ، فلما بدأوا ينتقلون الى التنفيذ ، تساءلوا :
فمن ذا الذى يمكن أن يعلق الجرس فى رقبة القط ؟ واذا بالجميع يصلون
الى طريق مسدود ..

وقد كدنا أن نستخدم هذا المثال النموذجى ، لكننا اكتشفنا مأزقا أدهى
وأمر ، فليست القضية هى من يعلق الجرس فى رقبة القط ، ولكنها فى تحديد
هذا القط والكشف عنه ؟ !

المدرسة والحياد السياسى

تحليل فلسفى

دكتور / هانى عبد الستار فرج *

أن أحد المفاهيم التى يعتز بها رجال التربية فى المجتمعات الديمقراطية أن مدارسهم وجامعاتهم « محايدة سياسيا » Politically neutral وذلك عكس ما هو سائد - كما يذهبون - فى المجتمعات الديكتاتورية . وتكتسب هذه المفخرة رواجاً وقبولاً شديدين خلال فترات الهدوء والاستقرار الجماعى ، فإذا ما تبدلت الأحوال وأخذ المجتمع يشهد بوادر أزمات أو اضطرابات اجتماعية ، تعرضت مقولة « الحياد السياسى » للنقد والتفنيد والهجوم من قبل أولئك الذين يؤكدون بحماس على أن المدارس - فى واقع الأمر والحقيقة - ليست محايدة سياسيا ، بل ويذهبون الى ما هو أبعد من ذلك مؤكدين - وبحماس أشد - على أن « الحيادية » أمر مستحيل التحقق .

ولقد تجلت هذه المناظرة بشكل واضح فى الولايات المتحدة الأمريكية خلال الثلاثينات من هذا القرن ، حينما قاست أمريكا محنة الكساد الاقتصادى ، وما تمخض عنه وأفرزه من مشاكل واضطرابات أشدت معها الهجوم على التعليم عامة ، وعلى المدارس بوجه خاص من قبل جماعة من المفكرين شكلوا ما عرف باسم تيار « التجديد الاجتماعى Social Reconstruction » . ومرة أخرى فى الستينات بدأت أمريكا تعيش حالة من القلق والتوتر الاجتماعى الذى أفرز بدوره تناقضات وأزمات اجتماعية وسياسية عدة لدرجة أبرزت تعبير « الوعكة الأمريكية » American malaise ليصف ما كان يحدث فى المجتمع ، وكان ذلك

أيضا نذيرا بهجوم شديد على التعليم من كل حذب وصوب فيما عرف باسم « الحملة الكبرى » The great campaign من قبل جماعة من المفكرين

(*) كلية التربية - جامعة الاسكندرية .

. New left

شكلوا ما عرف بتيار « اليسار الجديد »

G.S. Counts

وهكذا استطاع المفكر والمنظر التربوي كاونتس

فى ثلاثينات هذا القرن ، ان يجسد تيار التجديد الاجتماعى فى كتابه الاشهر الذى تحدى به التعليم الأمريكى متسائلا « هل تجرؤ المدارس على بناء نظام اجتماعى جديد ؟ » (١) والذى أكد فيه على أن أى برنامج تعليمى لابد وأن كيف لزمان ومكان محددين حتى يمكن الدفاع عنه ، على أن درجة وطبيعة هذا الأمر تختلف باختلاف الوضع الاجتماعى . أما فى السبعينات فلقد ذهب أربلاستر A. Arblaster الى التأكيد على أن محتوى التعليم « يتحدد بما يعتقده الناس أهدافا للتعليم ، وأن هذه الأهداف لا يمكن أن تكون محايدة اجتماعيا وسياسيا » (٢) . وهكذا ، فإن كلا من التياراتين قد عبر - كل بطريقته وتوجهه الخاص - عن فكرة واحدة مفادها : أنه يستحيل على المدارس أن تكون « محايدة » ، وأن المدارس فى واقعها وحقيقتها ليست « محايدة » . فاذا ما انتقلنا الى الطرف الآخر المقابل لهذه الفكرة ، نجد تيارا مغايرا يؤكد على أن « الحياد السياسى » للمدرسة ليس بالأمر الهين وانما هو مشكلة قائمة بالفعل وان كانت لا تستعصى على الحل ، بل لابد من ايجاد مخرج لها ، وعليه يرى أصحاب هذا الاتجاه أن المخرج هو أن تصبح المدارس محايدة ، ومن ثم فلقد انصب اهتمامهم على البحث فى « الكيفية » التى تصبح بها المدارس محايدة ، الأمر الذى عبر عنه انس R. Ennis - بدقته المعهودة - فى تساؤله الهام « هل من المستحيل على المدارس أن تكون محايدة ؟ » (٣) .

وأمام هذين الاتجاهين المتعارضين ، وبالتفكير فى أفكار وحجج كل منهما ، تبرز ثلاثة أسئلة رئيسية تحتاج - فى المقام الأول - الى تحليل وتمييز ، فضلا عن أنها تحتاج الى اجابة كلما كان ذلك ممكنا . وهذه الأسئلة هى :

١ - هل المدارس محايدة سياسيا ؟

٢ - هل يمكن للمدارس أن تكون محايدة سياسيا ؟

٣ - هل يتعين على المدارس أن تكون محايدة سياسيا ؟

أما عن السؤال الأول فانه سؤال امبيريقى empirical ، ومن ثم فانه - بحكم طبيعته - لا يدخل ضمن حدود هذه الدراسة الفلسفية . على أنه من المفيد بل والضرورى - على الرغم من - أن نتبين وأن نعترف بأنه سؤال امبيريقى ، وذلك لأن الكثيرين ممن يمثلون طرفى هذه المناظرة لم يتنبهوا - عند تناولهم هذا السؤال - الى أن « الموقف » الذى يتخذونه يحتاج الى دليل أو برهان : فهم اما « يؤكدون » أو « ينكرون » حيادية المدرسة ، دون أن يدركوا أنهم ملزمون على تقديم دليل يثبت صحة دعواهم ، ويعزى ذلك الى اخفاقهم فى التعرف على طبيعة السؤال . على أن أى محاولة للاجابة على هذا السؤال بأسلوب امبيريقى ، تتطلب بداية وقبل أى شئ « تحليلا » لمفهوم « الحيادية » تصبح معه الاجابة أكثر دقة ووضوحا منطقيا وتلك هى وظيفة الفلسفة . بعبارة أدق ، فان السؤال الأول يتضمن جانبا فلسفيا ، الأمر الذى يحتم تناوله من هذه الزاوية فقط ، تاركا جانبه الآخر للمتخصصين فى فنيات ومهارات وقواعد الدراسات الامبيريقية .

أما السؤال الثانى فانه ذو طبيعة منطقية logical الأمر الذى يتطلب تحليلا للمفاهيم والافكار المتعلقة والمتضمنة فيه ، فضلا عن تناول فلسفى للاعتبارات والحجج (تتألف الحجة من عدد من القضايا فى صورة مقدمات ونتائج وترمى الى « تأكيد » أو « دحض » موقف أو معنى معين) . التى يقدمها كل فريق من طرفى المناظرة .

أما السؤال الثالث فهو أخلاقى ethical فى طبيعته ، يتطلب بحثا فى « طبيعة » التربية : ما هو قائم what is وما ينبغى أن يكون to be what ought .

من هذا العرض الاولى يتضح لنا أن ثمة علاقة أو قل ارتباطا « منهجيا » و « منطقيا » بين السؤالين الثانى والثالث : فاذا كانت المدرسة « لا يمكن » أن تكون محايدة ، فانه من العبث أذن المبادأة أو الاصرار بأنه « يتعين » على المدرسة أن تكون محايدة . وعلى ذلك ، فان هذه الدراسة سوف تنقسم الى ثلاثة أجزاء رئيسية ، تبعا لطبيعة ومحتوى الأسئلة التى يدور حولها البحث سعيا الى التوضيح المنطقى ، ومن ثم تقديم اجابة - وجهة نظر - كلما كان ذلك مستطاعا .

ماذا نعنى بالحيادية ؟ أو بعبارة أخرى : مامعنى لفظ « الحياد » ؟
ان عبارة « معنى اللفظ » فى حد ذاتها من العبارات الهامة التى تحتاج الى
تحليل فلسفى بغية تحقيق وضوح منطقى يعين على الفهم . فلقد شغلت هذه
القضية عقول علماء اللغة والفلاسفة والمناطق على حد سواء ، الأمر الذى
يتحتم معه القاء الضوء عليها .

أن القول بأن للفظ الواحد « معنى » واحداً ، يعد خرافة ومغالطة .
فليس للفظ الواحد « معنى » واحداً ، وانما لكل لفظ « عائلة من المعانى »
Family of meanings - على حد تعبير فتنجستين Wittgenstein
- يتحدد معنى اللفظ بناء على الكيفية أو الطريقة التى « يستخدم » بها ،
ويتحدد وفقا « للسياق » الذى يرد فيه . وعليه ، فاننا حينما نعنى بدراسة
« معنى » لفظ ما ، فاننا نعنى - اذن - بدراسة « استخدامه » ، ومن ثم ،
فان « تحليل » المفهوم ليس معناه دراسة ظاهرة أو فحصها ، وانما هو
بالأحرى دراسة « استخدام » المفهوم . ان قيمة تحليل المفهوم تتمثل فى
دراسة « استخدام » الالفاظ لتتعرف على المبدأ (أو المبادئ) التى تحكم
استخدام هذه الالفاظ . ان غاية تحليل المفهوم هو أن « نرى من خلال to see
through الالفاظ كما ذهب فتنجستين ، هو أن نمضى خلف كل أوجه
الشبه والاختلاف الممكنة والمحتملة ، هو أن ندرس وأن نفحص علاقة الالفاظ
بالفاظ أخرى وكذا « استخداماتها » فى أنواع مختلفة من العبارات (٤) .

وبناء على ذلك ، فانه حينما نشرع فى تحليل مفهوم الحيادية يطرح
السؤال الأساسى : ماذا نعنى « بالحياد » ؟ فاننا - اذن - نبحث عن المعنى
(المعانى) السياقى Contextual meaning المرتبط « بالسياق » اللغوى
الذى يرد فيه اللفظ ، وأيضا بالكيفية التى « يستخدم » بها . بعبارة أخرى
- وبلغة الفلسفة التحليلية - فان علينا أن نستحضر مواقف حقيقية وعلينا
أيضا أن « نتخيل » و « نخترع » مواقف يستخدم فيها لفظ « الحياد » .
فاذا ما عدنا - بعد هذه المقدمة الفلسفية - الى عالم التربية ، فانه بالامكان
تحديد عدد من الطرق التى « نستخدم » بها لفظ « الحيادية » فى أحاديثنا
وكتاباتنا التربوية فيما يلى : -

١ - المعلم لا يكون « محايدا » الا اذا لم تكن لديه أية قناعات ثابتة
حيال أى شىء أو فى أى شىء .

٢ - المعلم يكون « محايدا » اذا هو لم يفصح فى تدريسه عن قناعاته
الذاتية أيا كانت .

٣ - المعلم يكون « محايدا » اذا هو لم يظهر حماسه أو تعصبه لأمر ما
عند عرض مادته فى الفصل .

٤ - المدرسة (أو نظام التعليم) تكون « محايدة » اذا اشتمل المنهج
على - ما يسمى - الموضوعات المأمونة safe-subjects فقط
(كالقراءة والكتابة والحساب والعلوم ... على سبيل المثال) .

والمدرسة (أو نظام التعليم) لا تكون « محايدة » اذا تضمن برنامجها
مساقات مثل التاريخ والسياسة والاقتصاد الى آخره من الموضوعات
« غير المأمونة » .

٥ - المدرسة (أو المعلم) يكون « محايدا » اذا هو (أو اذا هى) لم
يتخذ موقفا منحازا حيال قضية خلافية .

٦ - المدرسة (أو المعلم) يكون « محايدا » اذا هو (أو اذا هى)
اتخذت موقفا منحازا فى موضوع خلافى شريطة أن تكون الأدلة والشواهد
تدعم موقفها .

من خلال هذا العرض للكيفية التى « نستخدم » بها لفظ « الحياد » ،
و « السياق » الذى يرد فيه اللفظ ، تتبين لنا بعض النتائج التى نحددها
فيما يلى : -

أولاً : ان « الحيادية » مفهوم متعدد الاشكال ، ولعل تلك « الخاصة »
هى التى تجعل الموقف المعارض والمفند لحيادية المؤسسات التعليمية موقفا
قويا وذلك - ببساطة - لأن بعض صور الحيادية - كما وردت - غير مقبولة

أو غير جائزة فى أى مؤسسة تعليمية • على أن أخطر ما فى الأمر هو أن رفض شكل من أشكال الحيادية قد يدفع بصاحبه الى الاعتقاد بأن بقية الأشكال الأخرى مستحيلة ، غير مقبولة ، وغير معقولة ، ومتنافرة •

ثانياً : بالرجوع الى ما سبق فان التوضيح المنطقى لمفهوم « الحيادية » يتطلب منا أن نسأل أى دارس أو مناقش لهذا المفهوم : أى معنى « للحيادية » أنت تقصد ؟ هنا وهنا فقط نحن ندرس و نناقش مفهوما واضحا محددا •

ثالثا : يشير هذا التحليل الى ضرورة التمييز بين « المعلم » و« المدرسة » ، ذلك لأنه — كما رأينا — تارة نقول « المعلم يكون محايدا اذا هو » وتارة أخرى نقول « المدرسة تكون محايدة اذا هى » ، الأمر الذى يبدو وكأنه حديث عن شئ واحد على اعتبار أن « المدرسة » فى هذا السياق ماهى الا مجموع « المعلمين » • ان الانتقال فى الحديث من « المدرسة » الى « المعلم » بهذا الشكل فيه من « الخلط » مايؤدى الى الخطأ فى تناول المفهوم ، الأمر الذى يستلزم « التمييز » بينهما حتى يتحدد المفهوم بصورة أدق ، وحتى يستقيم المعنى والفهم • ولزيادة توضيح هذه الفكرة دعنا نضرب مثلا آخر فنقول « رجل السياسة يقدم وجهة نظر متحيزة » ، ومنها ننتقل الى عبارة ثانية فنقول « البرلمان يقدم وجهة نظر متحيزة » ، فيبدو الأمر للبعض — على الأقل — وكأن الحديث متصل وواحد ، فالساسة يشكلون البرلمان ، والبرلمان يتألف من الساسة ، ولكن لو دقننا النظر فى الأمر لوجدنا أنه حينما نقول عن فرد أنه « متحيز » فأننا لم نقل شيئا عن « اتجاه » هذا التحيز ، ومن ناحية ثانية فانه يمكن أن نتصور قيام فرد « متحيز » بالانضمام الى أو الاشتراك فى عضوية جماعة غير متحيزة أو قل « محايدة » بعبارة أخرى ، ان ما ينطبق على الفرد « كفرد » لا ينطبق على « الجماعة » أو « المؤسسة » التى يوجد بها الفرد ، ومن ثم فان الانتقال فى الوصف من الحالة الأولى الى الحالة الثانية وكأنهما شئ واحد أمر غير منطقى ، فما ينسحب على الفرد قد لا ينسحب بالضرورة على المؤسسة التى ينتمى اليها • ان هذا « التمييز » ستكون له أهميته البالغة فى الجزء الثالث والأخير من هذه الدراسة كما سيرد لاحقا •

رابعاً : أن بعض أشكال « الحيادية » - كما سبق عرضها - مستحيلة ومتعذرة فى أى مؤسسة تعليمية • فليست هناك ثمة مدرسة - جديرة بهذا الاسم - تستطيع أن تكون محايدة حيال ما هو حقيقى وما هو زائف ، أو حيال المعايير الجمالية ، أو حيال الترابط المنطقى ••• وذلك على سبيل المثال لا الحصر • وليس هناك ثمة معلم - جدير بهذا اللقب - قادر على أن يكون انساناً بلا معتقدات ومقتنعات وقيم • أكثر من ذلك ، فالمعلم حين يفقد « حماسه » للموضوع الذى يعلمه يصبح الأمل فى نجاحه فيما يقوم به ضئيلاً أن لم يكن معدوماً •

مما تقدم ، نجد أن استخدام مفهوم « الحيادية » بهذا الشكل قد عزز من موقف الرافضين والمهاجمين لمقولة « الحياد السياسى » للتعليم باعتبار أن « الحيادية » بالصورة التى حددت مستيحلة منطقياً ، فضلاً عن أنها غير مقبولة على الإطلاق فى ميدان التعليم • عند هذه النقطة من التحليل ، لابد لنا أن نتساءل : ما مفهوم « الحيادية » - إذن - الذى يعتبره الكثيرون مفهوماً قابلاً للهجوم وللدفاع ؟ بعبارة أدق : ما « الحيادية » التى تدور حولها وجهات النظر المؤيدة والمعارضة ؟ يمكن تحديد وصياغة مفهوم الحيادية على النحو التالى : لا يتعين على المدرسة فى الأمور التى يختلف فيها الخبراء والمتخصصون اختلافاً جوهرياً ، أن تستخدم قوتها وسلطانها لتساند وتدعم جانباً أو آخر • و « الحيادية » - بهذا المعنى - يمكن تطبيقها فى مجالات مختلفة كالأخلاق ، والسياسة والتاريخ ، والأدب ، والاقتصاد • وعليه ، فإن هذه الدراسة تتكفل بحث المضامين السياسية « للحيادية » - بهذا المعنى - فى مجال التعليم •

(٣)

أن مفهوم « الحيادية » على النحو الذى تم تحديده وصياغته ، وإن كان - فيما يبدو - مبدأً غير مرغوب فيه أو من الصعب الأخذ به وتبينه عملياً ، إلا أنه - وهذا هو المؤكد - مترابط منطقياً • ومع ذلك فلقد شن البعض ، ومن أبرزهم المفكر والمنظر التربوى مكليان James McClellan هجوماً متطرفاً على مفهوم الحيادية على اعتبار أنه من المستحيل والمتعذر

منطقيا على المدرسة أن تكون محايدة سياسيا (٥) . ولما كان الطرح المتميز الذى قدمه مكليان يمثل الأساس والركيزة التى تأخذ بها وتقوم عليها وجهة النظر المعارضة وبشدة لقضية الحياد السياسى للمدرسة ، فانه تجدر مناقشة وتحليل الحجة التى قدمها بشئ من التفصيل وذلك لأنه يعرض من خلالها - وبطريقته المعهودة فى الاقناع العقلى - فكرته التى تفند كل دعاوى الحيادية وكل « الخطب الرنانة » - حسب تعبيره - التى تحت المعلمين على الحيادية وتناشدهم التمسك بها وممارستها عمليا .

هذا ويمكن صياغة فكرة مكليان وببساطة على النحو التالى : اذا كان من المتعذر منطقيا على المدرسة أن تكون محايدة ، اذن فانه « لا » توجد مدرسة محايدة ، و « لا » يمكن أن توجد مدرسة محايدة . وعليه فان « مبدأ الحيادية » لا بد وأن يتلاشى من أدبيات التربية ، ولا بد للمعلمين أن يواجهوا شجاعة عبء القيام بأعمالهم وهم محملون بقناعاتهم ومعتقداتهم وتوجيهاتهم الخاصة . وهكذا يمضى مكليان فى عرض فكرته قائلا : « نعم ، باستطاعة معلم ما أن يكون محايدا فى الانتخابات المدرسية ، نعم باستطاعة مدرسة ما أن تكون محايدة حيال قضية الملكية العامة فى مقابل الملكية الخاصة لنظم الطاقة الكهربائية . حقا ، اذا لم يستطع المرء أن يجد حالات واضحة محددة حيث يمكن للمعلم أو للمدرسة أن تكون محايدة سياسيا ، اذن فان فكرتى يصبح لا معنى لها . انه ليس تناقضا وليس خلوا من المعنى أن نقول بأن معلما أو مدرسة لها موقف محايد حيال قضية محددة . أنه قول صادق فى كثير من الحالات . ولكن هذا الصديق يمثل فقط أحد طرفى النقيض . والان علينا أن نحدد الطرف الاخرى » (٦) .

و « الطرف الآخر » الذى أشار اليه مكليان ، يمكن تحديده وبناءه على النحو التالى : اذا كان الحياد السياسى هدفا ، فانه ليس فى ذاته « هدفا تربويا » لأن ذلك يعنى ألا نعلم شيئا على الاطلاق . ويصبح الحياد السياسى « هدفا تربويا » اذا ما ارتبط بهدف تعليم شئ ما . بعبارة أدق ، حين يصبح « ملحقا » يضاف الى هدف تربوى كأن نقول مثلا . سأقوم اليوم بتدريس موضوع الصراع العربى الاسرائيلى ، وسألتزم الحياد السياسى خلال القيام بذلك » ، الا أن مكليان يفند هذا الزعم على اعتبار أن اضافة

الحياد السياسى « كملحق » هى اضافة « لا تتسق » مع بعض الأهداف ، و « لا مبرر لها » مع أهداف أخرى ، فحين تقول مثلا « سأدرس اليوم موضوع فضل العرب فى قيام الحضارة الغربية وازدهارها » فاذا ما أضفت الى هذه العبارة « كملحق » عبارة أخرى تفيد التزامك بالحياد السياسى ، فانها اضافة غير متسقة منطقيا . وحين تقول عبارة « سأدرس اليوم نظرية فيثاغورس » . ثم تضيف اليها « كملحق » عبارة أخرى تفيد التزامك بالحياد السياسى ، فانها اضافة لا مبرر لها .

وعلى ذلك يصبح السؤال : وكيف يكون الحياد السياسى - اذن - هدفا تربويا ؟ فى اجابته على هذا السؤال ، يعرض مكليان مقولته التى أطلق عليها « سياسة الحياد السياسى The policy of political neutrality » ومفادها أن الحياد السياسى يصبح هدفا تربويا الى ما أضيف « كملحق » الى هدف تربوى شريطة أن « نحدد تلك الأهداف التربوية التى حين تضيف اليها ملحق الحيادية لا يكون فى ذلك تناقض أو عدم اتساق بينهما ، وأن نضيف ملحق الحيادية الى كل عبارة حين يكون الملحق مناسبا ووثيق الصلة بالعبارة وسياقها وليس هناك ثمة تناقضا فى هذه السياسة » (٧) . على أن الأمر لم ينته بعد ، فلا تزال هناك ثمة مشكلة ، فأين هى هذه المشكلة اذن ؟ يقرر مكليان بان المشكلة - سوف تنشأ حينما نشرع فى تقديم مبررات لهذه السياسة ، وذلك لأنه « حين تبرر سياسة ما ، فانه يتعين على المرء أن يكون مستعدا لتقديم الحجج والدعاوى التى تناشد كلا من العقلانية والمصلحة الخاصة لكل من تمسهم هذه السياسة انه لمن الواضح الجلى أن أى حجة سوف تكون - بطبيعة الحال - حجة سياسية » (٨) . بعبارة أخرى يمكن القول أنه عند مستوى السياسة فانه من المتعذر على المرء أن يكون محايدا سياسيا . أن قرار « أن تكون محايدا سياسيا » هو فى حقيقته قرار سياسى ، ومن ثم فهو قرار غير محايد .

تلك كانت - باختصار وبدقة - الأفكار الرئيسية فى مقولة مكليان ، وهى مقولة قوية تتمتع باقناع وامتناع عقلى ليس غريبا على صاحبها . ومع ذلك فان قراءة تحليلية ناقدة للمقولة وأفكارها تشير الى أنها تنطوى على مغالطة ، يرجعها الوقوع فى شئ من الخلط . وعليه فان « تحليل » مكليان

يحتاج الى « تحليل بعدى meta-analysis أو قل « تحليل التحليل » ،
وهذه مهمة شاقة غير مضمونة العواقب ، ومع ذلك فلا بأس من المحاولة .

لو تأملنا جيدا مقولة مكليان لوجدنا أنها تستمد قوتها واقناعها العقلى
من الكيفية التى يستخدم بها لفظى « سياسى » Political و « ييسرر »
Jastify وهما ذات اللفظين اللذين نتخذ منهما مدخلا لمناقشة مقولة
مكليان : -

أولا : نبدأ بالنظر فى اللفظ « سياسى » « Political علنا » نرى من
خلال « اللفظ شيئا على حد تعبير فتجنستين . قد يكون بمقدور فرد ما أن
يبرهن أن « قرار أن تكون محايدا » هو قرار سياسية policy decision
وعليه فاذا كان كل قرار يتعلق بسياسة ما يعد قرارا سياسيا ، فان مقولة
مكليان صحيحة وحجته دامغة . والحق أن مقولة مكليان تؤكد هذه
المساواة أو التوازن بين الأمرين ، بل أنه - فى دراسة أخرى لاحقة (٩) -
قد وضع تصوره بشكل واضح محدد حيث أكد بأنه « حسب استخدامه للفظ،
فان مشكلة ما أو قضية ما تنتمى الى عالم السياسة اذا كان هناك أكثر
من اهتمام واحد حقيقى أو أصيل متضمن فى تلك المشكلة أو القضية » (١٠) .
أكثر من هذا ، يضيف مكليان قائلا « ان لفظ سياسة Policy يمكن
أن نعتبره مشتقا من لفظ السياسة Politics » (١١) .

ان موقف مكليان - على هذا النحو - أصبح واضحا تماما ،
فالسياسة a policy هى أى محاولة للتوفيق بين قيم أو معتقدات مختلفة
ومتباعدة من أجل خير وصلاح العمل ، وكل مثل هذه المحاولات ما هى
الا مناشط سياسية political . هذه هى حجة مكليان ، وهى - كما
وصفها هو - قوية ومؤكدة .

ولكن ، لو توقفنا أمام هذا التحليل ، فان أول سؤال يتبادر الى الذهن
هو : هل هذا المعنى المعتاد أو المألوف للفظ « سياسى » Political
وهو سؤال يجرنا بالتداعى الى سؤال آخر : وهل هذا هو المعنى الذى
نقصده ونحن نتحدث عن كون مدرسة محايدة سياسيا أو غير محايدة ؟
الاجابة - وبكل تأكيد - هى « لا » ، ليس هذا هو المعنى المقصود .

أننا قد نتفق على أن « السياسة » policy ما هي الا قرار بأن يمشى المرء أو أن يسلك بطريقة ما فى بعض القضايا المحددة وفى ظروف محددة متفق عليها ، وكأن تقول مثلا « ان السياسة التى أنتهجها هي أن أقدم العون المادى لكل من يلتمس منى المساعدة » ، فاذا ما كانت السياسة « عقلانية » ، فانه يصبح بمقدور متخذى السياسة أو أصحابها أن يقدموا « تبريرا » لها . هذا التبرير قد يأخذ أشكالا متعددة ومتنوعة لا نستطيع أن نصفها جميعا بأنها « سياسة » political فالطبيب الذى يتخذ (قرارا) سياسة policy بأن يعالج مريضا معينا بدواء ما له آثاره الجانبية السلبية والخطيرة مستقبلا (كالعلاج بالكورتيزون مثلا) ، فان قراره هذا قرار « طبى » يمكن « تبريره » بالرجوع الى المعرفة الطبية . والدولة حين تقرر (قرار سياسة) مجانية التعليم - أو حتى حين تقرر الغاء هذه المجانية - ، فان هذا قرار سياسى political يمكن « تبريره » بالرجوع الى اعتبارات اجتماعية اقتصادية . على أن مثل هذا القول لا يعنى انكار وجود جوانب « أخلاقية » فى مثل هذه القرارات ، وانما القصد من وراء هذا التحليل هو بيان كيف أن لفظ « سياسى » political ليس هو اللفظ المناسب فى جميع الأحوال .

بعبارة أدق ، ان جوهر هذا التحليل هو أن « نرى من خلال » لفظ « سياسى » شيئا آخر أو قل قاعدة مفادها : أنه يمكن أن تكون هناك قرارات سياسة policy decision تستند الى اعتبارات ومبررات غير سياسية non-political . ان قبول هذه القاعدة يفتح الطريق أمام نقد حجة مكليان ، وتفنيد مقولته .

ثانيا : أما فيما يتعلق باللفظ « يبرر » Justify فالأمر مختلف تماما ويحتاج الى وقفة فلسفية تحليلية . حين نتحدث عن « تبرير » قرار ما ، أو عن « تبرير وجهة نظر ما ، فان حديثنا هذا - بحسب الفلسفة التحليلية - يعد كلاما مبهما ambiguous يحتاج الى توضيح منطقى حتى يستقيم المعنى والفهم والابهام شيء ، والغموض vagueness شيء آخر ، وكلاهما يحتاج الى توضيح لأننا فى كثير من أحاديثنا وكتابتنا فى / عن التربية تارة نقع فى الأولى ، وتارة تقع فى الثانية ، وربما فى الاثنين معا ، الأمر الذى ينعكس على ميدان التربية بأسره .

اللفظ يكون مبهما ambiguous لا لأن له معان كثيرة ومتعددة ، فتعدد معانى لفظ ما لا يجعل هذا اللفظ مبهما ، وانما يكون اللفظ مبهما حين « يستخدم » بطريقة تشير لا الى شيء واحد وانما الى شيئين أو أكثر . اللفظ يكون مبهما - اذن - حين « يستخدم » بشكل لا يستطيع معه القارئ أو السامع أن يحدد « المعنى المقصود » أو أن يختار « معنى واحدا له بين جملة المعانى البديلة . وليس من المبالغة القول بأن هذه هي « أزمة » ميدان التربية مع من يتحدثون ويكتبون فى الميدان ، ذلك لأن ميدان التربية ملئ بالألفاظ مثل « الخبرة » ، « الحصرية » ، « المسئولية » ، « الديمقراطية » ، بما فى ذلك لفظ « التربية » ذاته ، وكلها ألفاظ « مبهما » لأنها تعنى أشياء عديدة لدى مختلف الأفراد ، فضلا عن أنها يمكن أن تستخدم ، بل هى مستخدمة بالفعل ، بطرائق متعددة ومتباينة وتشير الى معان كثيرة . وهنا تكمن قيمة التحليل الذى يعين على فهم اللغة وكيف تعمل ، ليأتى حديثنا واضحا محددا لا أبهام فيه .

واللفظ يكون غامضا vague حين يكون « غير دقيق » وحين يكون استخدامه فى سياق ما « غير واضح » . والعبارة التى يرد فيها اللفظ الغامض تصبح عبارة غامضة . واللفظ يكون غامضا حينما تظهر مواقف « متشابهة » أو « متقاربة » يصعب فيها أن نقرر ما اذا كان يجب أو لا يجب أن نستخدم اللفظ فيها . فحين نصف لفظا ما أو مفهوم ما بأنه « غامض » فذلك لا يعنى ولا يشير الى أنه يفتقر الى المعنى ، أو الى أننا لا نستطيع أن نعرف ، أو أن معاناه مجهول أو خفى وانما يعنى - ببساطة - أن هناك منطقة تقع بين حالات الوضوح حيث يمكن أن يختلف (تأمل لفظ « أحمر » على سبيل المثال) وتعنى أيضا أن معنى اللفظ لا يتضمن أى قاعدة من شأنها أن تحدد ما اذا كان اللفظ ينطبق فى « كل » حالة أو لا ينطبق . ان بعض الالفاظ تتمتع بدرجة من « الدقة » و « التحديد » لا نجده متوفرا فى ألفاظ أخرى ، كما أن بعض الالفاظ تعد أكثر أو أقل غموضا من ألفاظ أخرى ، فاللفظ « أحمر » red لفظ غامض ، ولكنه أقل غموضا من لفظ « قبيح » ugly ... وهكذا . أكثر من ذلك فاللفظ قد يكون « غامضا » دون أن يكون هو ذاته « مبهما » . ومرة ثانية ليس من المبالغة القول بأننا فى ميدان التربية كثيرا ما نستخدم ألفاظا ومفاهيم غامضة ، بل ونتجاوزه

- وهذا هو الأدهى - الى حد الالتزام والتقيد بها - وبطريقة غامضة -
فى ممارساتنا التعليمية (*) .

بعد هذا الاستدراك الفلسفى ، نعود الى لفظ « يبرر » والكيفية التى
يستخدمه بها مكليان لنقف على مصدر « الإبهام » وما يترتب عليه من
خلط وخطأ فى مقولته . لو نظرنا الى لفظ « تبرير » فى شكل من أشكال
استخدامه لوجدنا أنه يشير أو يرمز الى اعطاء أسباب مقنعة لعمل ما أو
لفعل ما ، والى أن نقدم الأسس والاسباب الصحيحة لاعتقادنا فى شيء
ما . هذا ويقوم التبرير الذى يقدمه فرد ما - شكليا - بالرجوع الى كم
ومقدار الأدلة ، والى صحة وصدق الحجة ، والى قوة الأسباب ومدى اقناعها .
أن أى ادعاء أو قرار يستطيع صاحبه أن « يبرره » بغض النظر عما اذا
كننا سنقبل هذا التبرير أو لا نقبله . أما لو نظرنا الى اللفظ « تبرير » من
زاوية أخرى ، فاننا نجده يرمز الى أو يتضمن اشارة الى « النجاح » ،
بمعنى أنك حين « تبرر » فكرة أو قرارا لفرد آخر فان ذلك يعنى أن « تنجح »
فى اقناعه بأن الفكرة أو القرار صحيحا . بعبارة أخرى ، ان على الفرد
الآخر أن يقبل ويتقبل الأسباب باعتبارها أسبابا مقنعة ومن ثم يقبل الفكرة
أو القرار . وعليه يمكن القول أنه بإمكان فرد ما (أ) أن يبرر أمرا ما
(س) الى فرد آخر (ب) فى حين أن (س) ليست فى الواقع مبررة .
ولذلك فاننا كثيرا ما نرى ونسمع فى حياتنا اليومية أناسا يقبلون أدلة
غير وافية ، ومنطقا لا يخلو من نقائص وعيوب ، وأسبابا غير كافية . من
هذا التحليل يتبين لنا الاختلاف الواضح والتميز بين « استخدام » لفظ
« يبرر » فى الحالتين . وعليه فانه بإمكان فرد ما أن يبرر سياسة ما على
الرغم من أن المبرر غير مقبول ، ومن ناحية ثانية فانه بإمكان فرد ما أن
يبرر سياسة ما الى فرد آخر على الرغم من أن المبرر غير صحيح .

بناء على هذا ، يتضح لنا - اذن - أن حجة مكليان تستند الى
استخدام اللفظ « يبرر » باعتباره رمز الى « النجاح » ، وعليه يصبح من
تحصيل الحاصل القول بأنه : اذا أراد الفرد (أ) أن يبرر (س) الى
الفرد (ب) ، فانه من الضروري على (ب) أن يقبل أن الأسباب التى
يقدمها (أ) تبرر (س) . على أن مكليان قد ذهب الى ما هو أبعد من
ذلك حين أكد على أنه « كى ما يكون بمقدور فرد ما أن يبرر سياسة ما ،

فانه يتعين عليه أن يكون مستعدا لأن يقدم من الحجج ما يناشد كلا من العقلانية والمصالح الخاصة لكل من تمسهم هذه السياسة» (١٢) . ان مثل هذا الادعاء يعنى ان الناس سوف لا يستحسنون سياسة ما أو سوف يرفضونها ، الا اذا رأوا فيها صالحهم . وهذا ادعاء يمكن وصفه بأنه ادعاء أمبيريقى ، وان كان - قطعاً - غير منطقي ، وذلك لأنه من الممكن منطقياً أن يقبل الناس قراراً أو سياسة ليست في صالحهم ولا تعبر عن مصلحتهم . وكثيراً ما يحدث ذلك !

من كل ما تقدم ، يمكن أن نجمع خيوط هذا التناول التحليلي الناقد لمقولة مكليان في النقاط التالية : -

١ - ان كل قرارات السياسة policy decisions ليست قرارات سياسية ، وان كل أشكال الحجج التبريرية ليست حججاً سياسية (هناك على سبيل المثال حجج طبية واجتماعية واقتصادية) .

٢ - يمكن تبرير سياسة ما ، حتى اذا كان الناس لا يقبلون التبرير .

٣ - ربما يكون الأمر في حالة ما أو في وضع ما هو : اذا أردت أن تحقق قبولاً لسياسة ما فما عليك الا أن تستخدم حججاً سياسية . ومع ذلك فالأمر - حتى في هذه الحالة - ليس صحيحاً .

وعلى ذلك فان المحصلة النهائية لهذا التحليل تعود بنا الى حيث كانت البداية هل يمكن للمدارس أن تكون محايدة سياسياً ؟ والاجابة على ذلك هي « نعم » يمكن ذلك طالما أنه يمكن منطقياً وجود تبرير لسياسة الحياد السياسى دون أن يكون ذلك تبريراً سياسياً . وهذا قول يقودنا الى السؤال الثالث والآخر : هل يتعين على المدارس أن تكون محايدة سياسياً ؟

(٣)

لعله من المنطقي أن نتساءل : ومتى يكون القرار - أى قرار - سياسياً ؟ يكون القرار سياسياً حين يتخذ لأسباب (حين يرعى صالح ومصلحة جماعة بعينها مثلاً) وتكون الحجة سياسية اذا هي صيغت في

الفاظ وعبارات قصد بها مناقشة صالح ومصلحة جماعة بعينها . وعليه ، فان تحديد مفهوم القرار السياسى بهذا الشكل يعنى أن القرارات التى تبنى على نتائج علمية ، وأن القرارات التى تستند الى مبادئ أخلاقية (العدل والمساواة ٠٠٠) ليست بقرارات سياسية . وبنفس المنطق ، فان الحجج التى تقوم على أو تستند الى العلم أو الأخلاق ليست حججا سياسية . ومن ثم فاذا كان « تبرير » القرار السياسى يكون بالرجوع الى أسس وأسباب سياسية ، فانه من الممكن اذن « تبرير » بعض القرارات التعليمية بالرجوع الى أسس وأسباب تعليمية ، واذا كانت « الحيادية » - فى بعض معانيها - يمكن تبريرها ، فانه بالامكان ليس فقط تفنيد حجة مكليان ، وانما - وهذا هو الأهم - وضع أساس لسياسة الحياد فى المدرسة (التربية) .

أن تحليل مفهوم « التربية » - وباختصار شديد - يشير الى أن التعليم « نشاط » activity يقوم به المعلم ، وهو نشاط يتضمن « المحاولة » trying (بينما التعلم ليس نشاطا ، ولا يتضمن المحاولة) ، فيه « قصد » أو « نية » intention هى ببساطة أحداث التعلم ، وأن قصارى مايطمح فيه المعلم هو « النجاح » success فيما يقوم به (جعل المتعلم يقبل ويتقبل موضوع التعلم) ولذا كانت « العقلانية » فى عرض وتقديم وتفسير موضوع التعلم أحد أهم محددات نشاط التعليم التى يتعين على المعلم الالتزام بها . ومن زاوية ثانية يمكن القول بأننا حين نشرع فى تعليم المتعلم ، فاننا نهتم بأشياء كثيرة يأتى فى مقدمتها : انماء العقلانية لدى المتعلم . نحن نريد للمعلم أن يعرف ما هو صحيح وصادق بأكثر مما نريده أن يعرف ما هو زائف وخاطىء ، ونريده أن يفعل كل ما هو عاقل (معقول) أكثر مما هو غير معقول . بعبارة أخرى ، انه الاهتمام بأن تكون المعتقدات والآراء والافعال عقلانية .

وعلى الرغم من ذلك ، فربما يكون من السهل أن نقول كل الذى قلناه عن « العقلانية » فى التربية ، ولكن حين ننظر الى أى مسعى تربوى من جميع جوانبه فان « العقلانية » تبدو جد محيرة . فالمعلم الذى يتعامل مع طلاب بلغوا مرحلة الرشد (فى الجامعة مثلا) قد يرى فى « انماء العقلانية » مهمة بسيطة نسبيا على اعتبار أنه يتعامل مع طلاب « عقلاء » بدرجة أو بأخرى ، أو أنهم بحكم درجة نضجهم يلتزمون بالعقلانية تقريبا . قد

يكون ذلك صادقا فى حالة أستاذ الجامعة ، ولكنه ليس كذلك فى حالة معلم التعليم الابتدائى أو الاعدائى أو الثانوى . فالطفل لا يولد « عاقلا » ، و « العقلانية » لا تنموا تبعا لنمو أعضاء الجسم . وانما « العقلانية » نتاج للحياة الاجتماعية التى عاشها ويعيشها الفرد من ناحية ، ونتاج لاندماج العقل تدريجيا فى تقاليد الفكر الناقد من ناحية ثانية . وعلى ذلك فان انماء العقلانية يعد مشكلة ذات شقين : -

١ - فهى تتضمن تعليم الطلاب تلك التقاليد التى حددت العقلانية فيها وبها .

٢ - وهى تتضمن تشجيع الطلاب على أن يستخدموا مهاراتهم وفهمهم بطرائق أكثر شمولية واتساعا . وبعبارة أدق ، انماء العقلانية يتضمن أساليب التفكير الناقد ، فضلا عن قدرات استخدام هذه الاساليب .

مما تقدم ، يمكن الآن أن نتبين كيف أن وجهة النظر القائلة بأن تدريس أى جزء من المعرفة يعنى انتهاك مبدأ الحيادية ، وهى وجهة نظر تنطوى على تناقض كامل لأن الحيادية التعليمية تفهم فقط بالرجوع الى تدريس شيء ما ، ومن ناحية ثانية فانه بدون أجزاء من المعرفة مضافا اليها المعايير الناقدة لها فان الحيادية ذاتها مستحيلة ومتعذرة . وعليه ، فان الزعم بأن كل التدريس « غير محايد » من شأنه أن يحجب تلك المواقف التى تنقض فيها الحيادية بوضوح (كما يحدث حين تقديم وجهة نظر معينة فى التاريخ لخدمة وصالح أيديولوجية سياسية معينة) . ان مواقف خرق الحيادية كثيرا ما تحدث لصالح الرأسمالية وأيضا لصالح الشيوعية ، ولصالح اليهود كما تحدث لصالح العرب . هذا شيء لا ينكر ، ولكن الذى ينكر هو أن وجود هذه الاشياء ضرورة منطقية .

وعلى ذلك ، يتعين على المدرسة - كى ما تحقق انماء العقل - أن تقدم للطلاب أجزاء محددة من المعرفة : هناك من الموضوعات ما يتمتع بمعايير واضحة محددة للصواب والخطأ ، وهذه لا تمثل أى مشكلة حقيقية ، ولكن هناك موضوعات أخرى لا تتمتع بنفس المعايير الواضحة - وهذه هى الصعوبة - حيث نجد كلا من الأدلة وقوة النصوص و المستندات لا تدعم

بطريقة حاسمة أحد الاطراف • فى مثل هذه الحالة فان مبدأ الحيادية - كما سبق تحديد المفهوم - يعنى أن المدرسة سوف لا تستخدم قوتها وسلطانها لتساند وتدعم جانباً أو آخر • وفى الحقيقة فانه ليس هناك ما يدعونا الى الظن أو الاعتقاد بأن هذه الفكرة مستحيلة أو متعذرة • ولكن هذا لا يعفى من أن نقرر بأن الحيادية وان كانت غير مستحيلة ، فانها فى الواقع والتطبيق والممارسة صعبة وشاقة •

والآن ننتقل الى سؤال هام ودقيق : ترى هل الحيادية مرغوبة ؟ ان مغزى هذا السؤال - بالطبع - ليس هو هل الحيادية مرغوبة سياسياً أم أنها غير مرغوبة ، لأنها قد تكون كذلك وقد لا تكون ، وهذا لا يشغلنا • ولكن الذى يستحق الاهتمام والنظر هو : هل الحيادية مرغوبة تعليمياً ؟ ان الاجابة على هذا السؤال تتحدد بالرجوع الى مفهوم « العقلانية » • لما كانت « العقلانية » و « انماء العقل » تحتلان مركز الصدارة فى التعليم والتعلم ، فانه يصبح من اللازم والضرورى أن نميز بين « المدرسة » و « نظام التعليم » و « المعلم » وذلك لأن العديد من الدراسات الخاصة بالحيادية أما أنها قد أغفلت ما بينها من اختلافات أو أنها قد جعلتها غير واضحة متناولة اياها بشئ من الخلط نتج عنه شئ من الخطأ •

١ - ان نظام التعليم يجب أن يكون محايداً ، حيث لا ينبغي أن تكون له قوامة فى رأى أو معتقد ، وانما التزام بالدليل والحجة والمنطق المتضمن فى طبيعة الأشكال المختلفة للمعرفة • فاذا ما كرس نظام تعليمى قوته وسلطانه لصالح اتجاه سياسى محدد أو أيديولوجية معينة ، فالنتيجة الحتمية ستكون انتقاصاً شديداً فى الالتزام الكلى بالحيادية • فى مثل هذه الحالة يكون المعلم والطالب أمام مجال معرفى لا يملكان الحرية فى استكشاف ، عقلانياً • وهكذا يصبح مثل هذا المجال المعرفى مجالاً موصداً أمام البحث الحر •

٢ - أما فيما يتعلق بالمعلم ، فالوضع يختلف قليلاً • فالمعلم لا ينبغي أن يكون دائماً محايداً فى عرضه للقضايا الخلافية أو الجدلية ، وعلة ذلك أن التزام المعلم ليس بالحيادية فى حد ذاتها ، وانما التزام بالعقلانية وانماؤها • انماء العقلانية هو الهدف والغاية ، بينما الحيادية وسيلة - من

بين وسائل أخرى - لبلوغ هذه الغاية . فالمعلم قد يجد نفسه فى موقف يحتم عليه - فى بعض الاحيان - أن يقدم بقوة وجهة نظر معينة كسبيل لبلوغ الهدف الذى يلتزم به وهو « انماء العقلانية » : فقد يصادف المعلم فضلا يغلب على طلابه صفات التشدد أو التزمّت والمحافظّة (مقاومة التجديد والتغيير) ، وهو قد يرى أن هؤلاء الطلاب - كى مايتحقق انماء العقل لديهم - بحاجة الى أن يواجهوا بشجاعة فكرة أو وجهة نظر متحررة . وقد يصادف المعلم طلابا لقنوا وتشربوا مبادئ وأفكارا معادية للفلسفة ومدارسها ومن ثم يجد نفسه فى سعيه لانماء العقل لديهم يلجأ الى « حقنهم » بأفكار ومبادئ فلسفية بطريقة مترابطة ومنظمة ، وتجدر الملاحظة هنا أن المعيار ليس هو مايعتقده أو يقرده المعلم ذاته (فهذا لا علاقة له بالتربية) ، وانما المعيار هو مايتطلبه ويقضيه الالتزام بانماء العقلانية لدى المتعلم . وبالطبع فإن هناك بعض الاعتبارات المحددة التى تتطلبها الممارسة ذاتها مثل عمر المتعلم ، درجة معرفته ، درجة فهمه ، وربما نكاؤه .

خلاصة الأمر هى أن السؤال عما اذا كان يتعين على المعلم أن يكون محايدا ، فانه سؤال يتطلب ويفرض الاجابة بـ « لا » . ان مايتعين أن يهدف اليه المعلم ويلتزم به هو « انماء العقل » ، وهذا هدف يتطلب الحيادية حيننا ، واللاحيادية حيننا آخر . ومع ذلك « فاللاحيادية » هنا لا تعدو الا أن تكون أداة تعليمية تحفظ وتصون حياد التعليم وعقلانية المتعلم .

٣ - أما عن المدرسة وما اذا يتعين عليها أن تكون محايدة ، فهذا هو أصعب وأدق الأسئلة على الإطلاق . حين ننظر الى السؤال من زاوية أولى نجد أن المدرسة - شأنها شأن نظام التعليم - تتضمن العديد من المعلمين فضلا عن أعداد كبيرة من الطلاب . الأمر الذى يغلب وجهة النظر القائلة بأن المدرسة - مثل نظام التعليم - يجب أن تكون محايدة . ولكن حين نتناول السؤال من زاوية ثانية نجد المدرسة - شأنها شأن المعلم - تتعامل مع جماعة معينة من الطلاب ، وربما وفدوا الى المدرسة من منطقة جغرافية محددة ، وربما من فئة اجتماعية واحدة أو متقاربة ، وكذلك ينتمون الى عقيدة دينية واحدة . . . الى آخره من الاعتبارات التى تغلب الاعتقاد بأن المدرسة - مثل المعلم - لا ينبغى أن كون محايدة ولكنها ينبغى أن تتبنى وأن تلتزم بالعقلانية .

ومع ذلك فانه يمكن التوفيق بين كلتا زوايتى النظر والخروج منهما
باجابة متوازنة - لها مبرراتها - تحدد لنا ما يجب أن يكون عليه موقف
المدرسة ، على النحو التالى : المدرسة تشبه الى حد كبير نظام التعليم أكثر
مما تشبه المعلم ، ومن ثم فان المدرسة يجب أن تكون محايدة • ويقف خلف
هذا الرأى جملة من المبررات لعل أبرزها :

١ - انه اذا تبنت مدرسة ما سياسة التحيز ، فان ذلك من شأنه - وبكل
التأكيد - أن يفرض قيودا على حرية المعلم فى تناول القضايا تناولا ناقدا •

٢ - كما أن المدرسة (وأعنى أولئك الذين يضعون سياستها) ليست
فى نفس الموقع الذى يتمتع به المعلم فيما يتعلق بمعرفة حقيقة ما يتقبله
الطلاب أو يقدروه •

٣ - بالاضافة الى أن « انماء العقل » فى الاساس مسألة فردية من
الأفضل أن تترك للمعلم •

وفى التحليل النهائى يمكن القول بأن الحيادية ممكنة ومرغوبة لأنها
ضرورة ولازمة لتحقيق الهدف الاساسى وهو انماء العقل • على أن هذا
الالتزام العام بالحيادية لا يتطلب ولا يفرض على المعلم أن يكون دائما
محايدا : فالقرار الذى يتخذه المعلم فى موقف ما أو فى حالة بعينها ، يعتمد
على حكم المعلم وتقديره للموقف من ناحية ، فضلا عن التزامه بهدف انماء
العقلانية لدى الطلاب من ناحية ثانية • أما نظام التعليم والمدرسة فانه
يتوجب على كل منهما أن يكون محايدا بالمعنى الذى سبق تحديده ، حينئذ
فقط تحمى العقلانية وتصان •

1. George S. Counts, **Dare the Schools Build a New Social Order ?** (New York : John Day, 1932).
2. Anthony Arblaster, "Education and Ideology," in **Education for Democracy**, ed. D. Rubinstein and C. Stoneman (Baltimore, Md. : Penguin Books, 1970), p. 50.
3. Robert H. Ennis, "Is It Impossible for the Schools to be Neutral," in **Language and Concepts in Education**, ed. B.O. Smith and R.H. Ennis (Chicago : Rand McNally, 1961).

(٤) لمزيد من التفاصيل يمكن الرجوع الى :

Hani A. Farag, **Philosophical Analysis and Education : An Examination of Israel Scheffler's Analysis** (Published Ph.D. dissertation, University of Pittsburgh, 1981).

5. James McClellan, "The Politicizing of Educational Theory : a Re-evaluation," **Proceedings of the Twenty-Fourth Annual Meeting of the Philosophy of Education Society**, 1968.
6. **Ibid.**, p. 98.
7. McClellan, "The Politicizing of Educational Theory : a Re-evaluation," p. 101.
8. **Ibid.**, p. 102.
9. James McClellan, **Toward an Effective Critique of American Education** (New York : J.B. Lippincott, 1968).
10. **Ibid.**, p. 9.
11. **Ibid.**, p. 10.
- (*) كان هذا عرضا سريعا مختصرا ، على أمل افراد دراسة مستقلة عن « لغة التربية » من جميع جوانبها .
12. McClellan, "The Politicizing of Educational Theory : a Re-evaluation," p. 102.

دراسة تجريبية لمدى ملائمة وضع أكثر من دارس واحد

على جهاز « الميكروكمبيوتر » فى دراسة مقرر

معدل عن الكمبيوتر التعليمى لمدراء

المدارس الثانوية والمتوسطة بجامعة أم القرى

دكتور فوزى طه إبراهيم(*)

مقدمة :

تأتى هذه الدراسة استجابة لتوصيات دراسة أخرى أجراها الباحث فى العام السابق (١٩٨٦) بنفس الجامعة . ويجدر بنا هنا أن نعطى فكرة موجزة عن تلك الدراسة وأهم التوصيات التى أتت بها ، حتى نستطيع أن نتعرف على طبيعة الدراسة الحالية والتعديلات التى أدخلت عليها فى ضوء توصيات الدراسة السابقة وكذلك المتغيرات الجديدة التى تتناولها .

والدراسة التى أجراها الباحث كان عنوانها « دراسة تجريبية لمقرر مقترح فى مجال الكمبيوتر التعليمى لطلاب الدراسات العليا بجامعة أم القرى » ، وأجريت فى الفصل الدراسى الثانى من العام الدراسى ١٤٠٥/١٤٠٦ هـ بجامعة أم القرى ، على عينة من طلاب الدراسات العليا ومدراء المدارس الثانوية والمتوسطة . وكانت مشكلة الدراسة تدور حول عدم تمكن المعلمين من المهارات اللازمة لتشغيل أجهزة الكمبيوتر واستخدامه فى التعليم ، وعدم إلمامهم بالمعارف والمعلومات الأساسية المتعلقة به .

والأسئلة الثلاثة الآتية تلخص مشكلة البحث :

١ - كيف يمكن وضع مقرر عن الكمبيوتر التعليمى وفقاً لضوابط محددة تتلاءم مع طلاب الدراسات العليا ومدراء المدارس الثانوية والمتوسطة ؟

(*) كلية التربية جامعة الاسكندرية .

٢ - مامدى فعالية تدريس المقرر المقترح من حيث تحقيقه الأهداف المحددة له ؟

٣ - الى أى مدى يسهم المقرر المقترح اسهاما موجبا فى تغيير اتجاهات الدارسين نحو استخدام الكمبيوتر فى التعليم ؟

ولقد وضع مقرر عن الكمبيوتر التعليمى يدرس نظريا وعمليا لطلاب الدراسات العليا المسجلين للدبلوم العامة فى التربية والطالبات اللاتى يدرسن للماجستير المسجلات لمادة التعليم المبرمج ومدراء المدارس الثانوية والمتوسطة الذين كانوا يحضرون دورة تربية فى مركز الدراسات بجامعة أم القرى . ولقد درست الطالبات المقرر المقترح على أساس نظرى فقط ، نظرا لعدم توافر معمل كمبيوتر تعليمى لديهم . واستخدمت فى هذه الدراسة عشرة أجهزة « ميكروكمبيوتر » فقط مما استوجب تشغيل أكثر من طالب واحد على كل جهاز . والمنهج الذى اتبع فى هذه الدراسة هو أسلوب المنهج التجريبى القائم على تصميم المجموعة الواحدة واشتملت عينة هذه الدراسة على ٤٢ دارسا ودارسه كان بيانهم على النحو التالى :

(أ) طلاب الدبلوم فى التربية وعددهم ٢٢ طالبا .

(ب) طالبات الماجستير المسجلات لمادة التعليم المبرمج وعددهن ٧ طالبات .

(ج) مدراء المدارس الثانوية والمتوسطة الذين يحضرون للتدريب فى مركز الدورات التدريبية بجامعة أم القرى وكان عددهم ١٣ دارسا .

ولقد لوحظ فى تلك الدراسة التباين الكبير بين الدارسين ، سواء فى نوعيتهم (دبلوم عامة ، ماجستير ، مدراء) أم فى التخصصات المختلفة لهم ، أم عدد سنوات الخبرة .

وكانت الأدوات المستخدمة فى تلك الدراسة عبارة عن :

(أ) المقرر المقترح فى مجال الكمبيوتر التعليمى .

(ب) اختبار تحصيلي للمقرر المقترح .

(ج) مقياس الاتجاه نحو استخدام الكمبيوتر فى التعليم .

وبعد ضبط أدوات الاختبار طبق الباحث الاختبار التحصيلي ومقياس الاتجاه قبل التجربة وبعد الانتهاء منها مباشرة واستمر تنفيذ التجربة ١٣ أسبوعا ، استغل الأسبوع الأول والأخير فى تطبيق أدوات البحث ، وكانت سلسلة المحاضرات تدريسا نظريا مصحوبا ببعض عروض الكمبيوتر العملية مع إتاحة الفرصة للدارسين لممارسة التطبيقات العملية بأنفسهم من وقت لآخر . وكان الباحث يقوم بالتدريس بنفسه لعينة البحث .

وكان من أهم الملاحظات التى سجلها الباحث أثناء تدريس المقرر المقترح مايلى :

١ - ضيق الدارسين من المحاضرات النظرية التى استغرقت نصف الوقت تقريبا ، مما دفع الباحث الى التوصية بالتقليل من المحاضرات النظرية بقدر الامكان مثل محاضرات تاريخ الكمبيوتر ونشأته .

٢ - وجود أكثر من فرد واحد أمام جهاز الكمبيوتر كان يسبب الكثير من الازباك وعدم الانتظام وبصفة خاصة اذا زاد العدد عن طالبين بكل جهاز .

٣ - كان هناك مطلب ملح من مجموعة مدراء المتوسط والثانوى هو زيادة وتكثيف الجزء الخاص بكيفية استخدام الكمبيوتر فى الادارة المدرسية ، بمثل حفظ السجلات والملفات وتنظيم الجداول المدرسية . وبالرغم من أهمية المام مدراء المدارس بالاستخدامات الأخرى للكمبيوتر فى التعليم فان الباحث يرى أن محتوى المقرر ينبغى أن يعدل ليتلاءم مع هذه المجموعة من الدارسين .

٤ - أجمع غالبية الدارسين على أن الوقت المخصص لدراسة مثل هذا المقرر غير كاف .

٥ - طالب عدد غير قليل من الدارسين بضرورة توفير مذكرات أو مراجع شاملة لمحتوى هذا المقرر .

وفيما يتعلق بنتائج هذه الدراسة جاءت على النحو التالي :

١ - بالنسبة للمقرر المقترح فى الكمبيوتر التعليمى وضعت الضوابط التى اعتمد عليها الباحث وهى أهداف المقرر وترجمتها الى محتوى ، فضلا عن الملاحظات التى جمعت أثناء تدريس المقرر .

٢ - وبالنسبة لفاعلية تدريس المقرر المقترح من حيث تحقيقه الأهداف المحددة له ، جاءت نسبة الكسب المعدل باستخدام معادلة « بلاك » مساوية ١٠٥ ، مما يدل على أن هذه القيمة غير كافية للحكم على فاعلية المقرر موضع التجريب وصلاحيته .

٣ - وبالنسبة لاسهام المقرر المقترح اسهاماً موجبا فى تغيير اتجاهات الدارسين نحو استخدام الكمبيوتر فى التعليم ، فلقد تبين أن هناك تغيراً موجبا فى اتجاهات الدارسين نحو استخدام الكمبيوتر فى التعليم .

وكان من أهم توصيات تلك الدراسة مايلى :

١ - التقليل من المحاضرات النظرية ، ويتطلب ذلك حذف بعض الموضوعات ذات الصفة النظرية مثل موضوعات تاريخ الكمبيوتر ونشأته .

٢ - اعطاء الفرصة للدارسين للتفاعل النشط مع أجهزة الكمبيوتر أثناء فترة العروض العملية .

٣ - العمل على زيادة عدد أجهزة الكمبيوتر أو تقسيم الدارسين الى مجموعات أصغر حتى تقلل من عدد الأفراد الذين يعملون على جهاز واحد .

٤ - تعديل محتوى المقرر بالنسبة لمجموعة مدرء التعليم المتوسط والثانوى ، بحيث يتم زيادة وتكثيف الجزء الخاص بكيفية استخدام الكمبيوتر فى الادارة المدرسية .

٥ - توفير بعض المذكرات والمراجع العلمية التى تتناول موضوعات تتعلق بمحتوى مقرر الكمبيوتر التعليمى .

٦ - مراعاة تجانس الدارسين عند تجريب مثل هذا المقرر مستقبلياً .

ويتضح مما سبق أن الأمر يتطلب القيام بدراسة تجريبية أخرى لمقرر الكمبيوتر التعليمي بعد تعديله وأخذ التوصيات السابقة فى الاعتبار فضلا عن تناوله بعض المتغيرات الجديدة التى لم يتعرض لها البحث السابق .

مشكلة البحث :

اتضح من البحث السابق الذى أجراه الباحث أن نسبة الكسب المعدل باستخدام معادلة «بلاك» تساوى ١٠٥ ، وهذه القيمة تعتبر غير كافية للحكم على فاعلية وصلاحيته المقرر موضع التجريب فى ذلك الوقت . ويتطلب الأمر ادخال بعض التعديلات الجوهرية على محتوى مقرر الكمبيوتر التعليمي والعينة المستخدمة والأسلوب المتبع فى التدريس .

وفضلا عما سبق ، فإن الدراسة الحالية تتناول أحد المتغيرات الجديدة فى الاعتبار ، وهو المتغير الخاص بعدد أدارسين الذين يعملون على كل جهاز كمبيوتر ، بهدف معرفة اذا ماكانت هناك فروق دالة فى الأداء التحصيلي والاتجاه نحو استخدام الكمبيوتر فى التعليم بين مجموعة الدارسين الذين أتيح لكل فرد منهم العمل على جهاز كمبيوتر واحد والمجموعة الأخرى التى سمح فيها لكل طالبين بالعمل على جهاز كمبيوتر واحد .

ومن ثم جاءت الدراسة الحالية امتدادا للدراسة السابقة التى أجراها الباحث فى العام السابق (١٩٨٦ م) بنفس الجامعة فضلا عن تناولها أحد المتغيرات الجديدة والدراسة هى : « دراسة تجريبية لمدى ملائمة وضع أكثر من دارس واحد على جهاز « الميكروكمبيوتر » فى دراسة مقرر معدل عن الكمبيوتر التعليمي لمدراء المدارس الثانوية والمتوسطة بجامعة أم القرى » .

أسئلة البحث :

يمكن تلخيص مشكلة البحث فى محاولة الاجابة عن الأسئلة الآتية :

- ١ - ما التعديلات التى يمكن ادخالها على مقرر الكمبيوتر التعليمي وفق بعض الضوابط المحددة لتتلاءم مع الدارسين فى دورة التدريب التربوي لمدراء المدارس الثانوية والمتوسطة بجامعة أم القرى ؟

٢ - مامدى فعالية تدريس المقرر المعدل من حيث تحقيقه للاهداف المحددة له ؟

٣ -الى أى مدى يسهم المقرر المعدل اسهاما موجيا فى تغيير اتجاهات الدارسين نحو استخدام الكمبيوتر فى التعليم ؟

٤ - هل توجد فروق ذات دلالة احصائية فى الأداء بين مجموعة الدارسين الذين أتيح لكل فرد منها العمل على جهاز كمبيوتر واحد ، والمجموعة التى سمح فيها لكل دارسين مجتمعين بالعمل على جهاز كمبيوتر واحد ؟

٥ - هل توجد فروق ذات دلالة احصائية فى الاتجاه نحو استخدام الكمبيوتر فى التعليم بين أفراد المجموعتين المذكورتين فى (٤) ؟

أهمية البحث :

تتمثل أهمية هذا البحث فيما يلى :

١ - انه يعد امتدادا للبحث الأول الذى أجراه الباحث بهدف الاستجابة للتوصيات التى ظهرت فى البحث الأول ، فضلا عن اثرائها بتناولها أحد المتغيرات الجديدة ، وهو متغير عدد الدارسين بالنسبة لكل جهاز كمبيوتر واحد .

٢ - انه يقدم أنموذجا معدلا لمقرر فى الكمبيوتر التعليمى للدارسين فى مركز التدريب التربوى من مدراء المدارس الثانوية والمتوسطة .

٣ - انه البحث العربى الأول الذى يتناول متغير عدد الدارسين بالنسبة لأجهزة الكمبيوتر المتوفرة ، وبالتالي يكشف النقاب عن امكانية وضع أكثر من دارس واحد على جهاز الكمبيوتر أثناء تقديم مقررات الكمبيوتر التعليمى .

٤ - انه يكشف عن اتجاهات مدراء المدارس الثانوية والمتوسطة نحو استخدام الكمبيوتر فى التعليم .

اهداف البحث :

يهدف البحث الحالي الى مايلي :

١ - وضع مقرر معدل عن الكمبيوتر التعليمي وفقا لمضوابط محددة يتلاءم مع الدارسين في مركز التدريب التربوي من مدرء المدارس الثانوية والمتوسطة .

٢ - تجريب المقرر المعدل للتعرف على فعاليته من خلال مدى تحقيقه الأهداف المحددة له .

٣ - التعرف على أثر تدريس المقرر الأول في تغيير اتجاهات الدارسين نحو استخدام الكمبيوتر في التعليم .

٤ - التعرف على امكانية وضع أكثر من دارس واحد على كل جهاز كمبيوتر أثناء تدريس مقررات عن الكمبيوتر التعليمي وأثر ذلك على كل من التحصيل والاتجاه .

الدراسات والبحوث السابقة :

يرى الباحث - منعا للتكرار - أنه يمكن الرجوع الى الدراسات والبحوث السابقة التي قدمها في دراسته السابقة . دراسة تجريبية لمقرر مقترح في مجال الكمبيوتر التعليمي لطلاب الدراسات العليا بجامعة أم القرى التي أجريت في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٠٥/١٤٠٦ هـ بجامعة أم القرى ، والتي نشرت في مجلة دراسات تربوية ، العدد — والتي نشرت في « الكتاب السنوى في التربية وعلم النفس » - دراسات في تدريس الرياضيات ، مجلد ١٥ دار الثقافة للطباعة والنشر ، ١٩٨٧ .

كما يمكن الرجوع الى نفس الدراسة للتعرف على المفاهيم والمصطلحات المستخدمة في البحث الحالي .

ويكتفى الباحث هنا بتقديم بعض الدراسات التي تتعلق بالمتغير الجديد الذي يتناوله في هذه الدراسة ، وهو عدد الدارسين الذين يمكن وضعهم على جهاز كمبيوتر واحد أثناء تدريس مقررات عن الكمبيوتر التعليمي .

يرى « جرانفيل » (٦) Granville Gutteresen (١٩٦٦) أنه يكفى

أن نضع جهاز كمبيوتر واحد فى كل فصل على أن يستخدم كوسيلة تعليمية من جانب المعلم ، حيث يقدم عن طريقه بعض أمثلة المحاكاة فى تدريس الرياضيات ، مثل تكلفة سير السيارة عندما يتغير سعر البنزين . وبالرغم من أن هذا الاستخدام ضرورى ومهم فى بعض المواقف التعليمية . فانه يختلف تماما عن موقف التعليم بمساعدة الكمبيوتر ، حيث لم يكن شائعا فى الستينيات ، والسبب فى ذلك يرجع الى ارتفاع أثمان أجهزة الكمبيوتر فى ذلك الوقت بشكل جعل الكثير يتعدون حتى عن التفكير فى التدريس بمساعدة الكمبيوتر على أساس توفير جهاز كمبيوتر لكل تلميذ .

ويذكر « والتر هوفمان » (١٠) Walter Hoffman وآخرون (١٩٦٥)

ان اختيار الكمبيوتر المناسب يعد من أهم النقاط فى البرنامج التعليمى ، وأن هذا الاختيار «تبر دالة فى مقدار الأموال المتوافرة . ويرى « هوفمان » وزملاؤه أن الكمبيوتر ينبغى أن يتوافر لجميع الأقسام بالمدرسة وبصفة خاصة فى مجال الرياضيات والفيزياء والكيمياء ومقررات الأعمال التجارية .

ومن الترتيبات التى يرون أنها مناسبة لاستخدام الكمبيوتر فى عمليات التعليم توافر عدد من النهايات الطرفية Terminals تتصل بكمبيوتر رئيسى ، عن طريق بعض الكابلات أو الخطوط التليفونية وبهذا الشكل يتاح للطالب اتصال حقيقى ومباشر بالكمبيوتر ، كما يمكن تنفيذ عدة برامج على النهايات الطرفية آليا باستخدام نظام كمبيوتر رئيسى واحد ، وهذه النظم يمكنها أن تتعامل فى ذلك الوقت مع عدد يتراوح من ٢٠ - ٢٥ برنامج تختلف فى نفس الوقت . ومن عيوب استخدام هذا الترتيب ارتفاع قيمة الاشتراك الشهرى فى تلك النظم .

ويذكر « جيمس ساندروز » (٧) James Saunders (١٩٧٨) أنه فى

مدرسة « سانت كلار » الثانوية Upper St. Clair High Sch.

« بنسلفانيا » بالولايات المتحدة الأمريكية ، كانت البداية ادخال نهائيتين طريقتين متصلتين بكمبيوتر رئيسى (يعادل ٢ ميكروكمبيوتر) وكان الاتصال بالكمبيوتر الرئيسى يتم من خلال الخطوط التليفونية وكان يسمح باتصال وحدة واحدة بالكمبيوتر الرئيسى فى الوقت الواحد . وكان يسمح للتلاميذ بالعمل على الكمبيوتر من خلال وضع جدول خاص حول أوقات فراغهم . ودير

بالذكر أن تكلفة تأجير وحدة طرفية (ترمينال واحد) فى الفترة من ١٩٦٧ الى ١٩٧١ على أساس مشاركة الوقت Time Sharing كان يتراوح ما بين ٧ آلاف الى ١٠ آلاف دولار فى السنة الواحدة . وبهذا الشكل لم تتوافر للطلاب فرص حقيقية للتفاعل العملى مع الكمبيوتر ، حيث كان المتوافر « ترمينال » واحد فى الوقت الواحد . وفى عام ١٩٧١ أمكن توصيل عدد خمس نهايات طرفية بتكلفة تعادل مرتب مدرس واحد فى العام الواحد ، وهذا العدد المحدود لأجهزة الكمبيوتر - فى البداية - جعل المدرسة توجه التلاميذ نحو تعلم كتابة البرامج للكمبيوتر . ولم يكن هناك استخدام فعلى للتدريس بمساعدة الكمبيوتر نظرا لمحدودية الوحدات المتوافرة فضلا عن صغر الذاكرة المتاحة فى ذلك الوقت .

ويقول « لين هارت » (٩) Lynn Hart (١٩٨٤) ان المنطقة التعليمية قد أعطت كل مدرسة ابتدائية جهاز « ميكروكمبيوتر » واحد بشرط أن يشترك أحد معلمى المدرسة فى برنامج دراسى بالجامعة لتعلم البرمجة بلغة « بيسك » و « التثقيف عن الكمبيوتر » واشترطت المنطقة كذلك أن تقدم المدرسة أحد المقررات المصغرة لتلاميذ الصفين السادس والسابع . وقد خطط مقرر دراسى لعدد (١٥) تلميذا من التلاميذ الشغوفين بالصف السابع خلال فصل الشتاء وعدد (١٥) تلميذا من تلاميذ الصف السادس فى فصل الربيع ، وكانت هناك بعض الصعوبات فى توفير بعض الوقت حيث كان « لين » مكلفا بالتدريس طول الوقت كمدرس للرياضيات واستطاع بالتنظيم مع التلاميذ التخطيط لهذا المقرر بشكل يجعل التلاميذ يعتمدون على أنفسهم بشكل أكبر . وقد وضع جدولا للعمل ؛ بحيث تتاح فرصة لكل تلميذ فى المجموعة ليعمل على الجهاز لمدة (٣٠) دقيقة مرة كل أسبوع . وفى النهاية أمكن زيادة هذا الوقت الى ساعة كاملة أسبوعيا . وقد تم تبليغ هذه المجموعة من التلاميذ بأنها ستقوم بدور المعلم بالنسبة لتدريس المجموعات التالية . وقد تم وضع جهاز الميكروكمبيوتر فى المكتبة مما تسبب عنه بعض المشكلات اليسيرة التى تلخصت فى عزوف بعض التلاميذ عن عملهم فى المكتبة وقيامهم بملاحظة التلاميذ الذين يعملون على الكمبيوتر . وعلاجا لهذه الحالة وضع الكمبيوتر فى غرفة مستقلة ، وبنهاية العام تمكنوا كمجموعة من ١٥ تلميذا وجهاز «ميكروكمبيوتر» واحد ومدرس واحد من أن تصل لكل تلميذ بالمدرسة ويبلغ عددهم ٤٢٥

تلميذا • ويتضح مما سبق أن هذه التجربة قد واجهتها بعض المشكلات الأساسية وهي عدم توافر عدد كاف من أجهزة الكمبيوتر ومعمل خاص بها وعدد كاف من المدرسين المدربين ، فضلا عن أن الاستخدام كان قاصرا على التعريف بالكمبيوتر وملحقاته وكيفية استخدامه ولم يتطرق الأمر للتدريس بمساعدة الكمبيوتر •

وتذكر « كارون ويبرج » (٨) Karin Wiburg وزميلتها (١٩٨٤) انه كان من المتاح مهما توافر عدد ٢ جهاز «ميكروكمبيوتر» من ماركة (آبل) Apple II لمدة يوم واحد فى الأسبوع للعمل مع عدد ٢٥ تلميذا • ولقد وضع مقرر دراسى يركز على النقاط الثلاث التالية :

- استخدام مناشط ذات صلة خارج الكمبيوتر وعلى الكمبيوتر نفسه •
- تدريس مهارات حل المشكلة •
- تكامل المهارات الأولية التقليدية (القراءة والكتابة والرياضيات) مع التثقيف عن الكمبيوتر •

وتذكر « كارون » : أن هناك العديد من المهارات التى يمكن تدريسها قبل وصول أجهزة الكمبيوتر ؛ مثل مهارات كتابة التوجيهات والتفكير التتابعى وبعض مبادئ البرمجة • ويتضح من هذه التجربة أن التخطيط لبعض المناشط خارج الكمبيوتر كان الهدف منه هو شغل التلاميذ الذين لم تتح لهم فرصة العمل على الكمبيوتر • وبالرغم من أنه لم يذكر الكيفية التى نظم بها عمل التلاميذ وجدولتهم على أجهزة الكمبيوتر ، فإنه أمكن بهذه التجربة تحقيق بعض الأهداف الجيدة مثل مهارات حل المشكلة •

ويتضح من الدراسات السابقة ، أن مشكلة توافر العدد المناسب من أجهزة « الميكروكمبيوتر » للاستخدام الفعال من جانب التلاميذ لاتزال تمثل عاملا أساسيا فى نجاح الاستخدام الأمثل للكمبيوتر التعليمى فى مجالات التعليم المختلفة • كما أن تكلفة توفير وحدة واحدة من أجهزة الميكروكمبيوتر لاتزال هى المقرر الأساسى لتوفير عدد أكبر من الأجهزة بالنسبة للتلاميذ • وبالرغم من الهبوط الحاد لأسعار أجهزة « الميكروكمبيوتر » فى السنوات

الآخيرة فإنها لا تزال تمثل عبئا لبعض النظم التعليمية ، ولاسيما فى الدول النامية . ولقد بدأت معظم المدارس فى كثير من الدول المتقدمة باستخدام عدد قليل من أجهزة « الميكروكمبيوتر » مع تلاميذها وصل أحيانا لتوفير جهاز كمبيوتر واحد ، فى حين كانت توضع بعض النهايات الطرفية (ترمينال) داخل المدرسة فى بعض الحالات الأخرى ، ويتم الاشتراك على أساس مشاركة الوقت عبر الخطوط التليفونية . ولما كان من المتوقع أن تكلف توفير جهاز « ميكروكمبيوتر » واحد ستظل تمثل عبئا على ميزانيات بعض الدول النامية بعدة سنوات قادمة ، فإنه يتضح لنا أهمية البحث الحالى ، حيث يعنى بالاستخدام الأمثل لأجهزة « الميكرو كمبيوتر » . مع محاولة التعرف على الفروق فى التحصيل أو الاتجاه بين الطلاب الذين تتاح لهم فرصة العمل على جهاز كمبيوتر بمفردهم وهؤلاء الذين لم تتوافر لهم مثل هذه الظروف واضطروا الى استخدام الكمبيوتر بمشاركة أكثر من طالب واحد فى نفس الوقت . وهذا ما لم تتطرق له أى دراسة سابقة .

إجراءات البحث وأسلوبه :

١ - **المنهج المتبع :** يتبع هذا البحث أسلوب المنهج التجريبي القائم على تصميم المجموعتين ؛ مجموعة يسمح لكل فرد من أفرادها بالعمل على جهاز كمبيوتر واحد ، والمجموعة الأخرى يسمح لكل فردين مجتمعين بالعمل على جهاز كمبيوتر واحد .

٢ - **العينة :** هدف هذا البحث اختيار عينة أكثر تجانسا بالمقارنة بالعينة التى اختيرت فى الدراسة السابقة (دبلوم عامة ، ماجستير ، مدراء ثانوى ومتوسط) ، ولذلك تكونت هذه العينة من ٢٥ دارسا . وهم جميع الأفراد المسجلون بدورة التدريب التربوى من مدراء المدارس الثانوية والمتوسطة بمركز التدريب التربوى فى الفصل الدراسى الأول ١٤٠٦/١٤٠٧ هـ . وهذه العينة وإن كانت تبدو محدودة فإنها تمثل جميع الدارسين من مدراء المدارس الثانوية والمتوسطة الذين يدرسون مادة الكمبيوتر التعليمى فى هذا الفصل ، والتى كلف الباحث ، بتدريس هذا المقرر لها .

٣ - **أهداف المقرر المعدل :** أعيد النظر فى قائمة الأهداف الخاصة بمقرر

الكمبيوتر التعليمى والتي قدمت فى الدراسة الأولى ، وأجريت عليها بعض التعديلات ؛ حيث حذفت الأهداف الخاصة ببعض الجوانب النظرية ؛ مثل تاريخ الكمبيوتر ونشأته ، وأضيفت بعض الأهداف الجديدة الخاصة بفتح الملفات وحفظ البيانات لتتلاءم مع طبيعة عمل الدارسين (مدراء مدارس ثانوية ومتوسطة) .

بعد ذلك عرضت قائمة الأهداف على مجموعة من المحكمين(*) بغرض فحصها والتعرف على مدى ملاءمتها ، ولقد أقرت مجموعة المحكمين الأهداف كما هى باستثناء بعض التعديلات الطفيفة فى بعض الصياغات والتي روعيت .

الأدوات المستخدمة فى البحث :

(أ) المقرر المعدل فى مجال الكمبيوتر التعليمى :

ولقد أجرى الباحث التعديلات اللازمة على المقرر المقترح ، ويأتى شرح الخطوات التى اتبعت فى ذلك فى ضوء بعض الضوابط المحددة ، بشكل يتلاءم مع مدراء المدارس الثانوية والمتوسطة ، وذلك عند الاجابة عن السؤال الأول من أسئلة البحث .

(ب) الاختبار التحصيلى للمقرر المعدل :

ولقد أجرى الباحث العديد من التعديلات على الاختبار التحصيلى الذى استخدمه فى دراسته الأولى ليتلاءم مع التعديلات التى أدخلت على المقرر المقترح ، وقد اتبعت الخطوات التالية فى اعداده فى صورته النهائية .

١ - صياغة مفردات الاختبار فى ضوء أهداف مقرر الكمبيوتر التعليمى المعدل والتى سبق اقرارها من جانب المحكمين . وبلغ عدد مفردات الاختبار فى صورته المبدئية ٨٠ مفردة ، بعضها من نوع الاختيار من متعدد وبعض المفردات من نوع الاكمال وبعضها الآخر يتطلب اجابات قصيرة وبعض المفردات من نوع الصواب والخطأ .

(*) انظر ملحق رقم (١) .

٢ - عرض الاختبار فى صورته المبدئية وكذلك قائمة أهداف المقرر المقترح على مجموعة من المحكمين(*) ، وذلك للتأكد من صدق الاختبار من حيث تمثله للأهداف الموضوعية وسلامة بنائه ومدى ملائمته ومناسبته للدارسين كما طلب من السادة المحكمين ابداء الرأى فى توزيع درجات الاختبار وكذلك تقدير الزمن اللازم للإجابة على هذا الاختبار .

٣ - جاءت آراء السادة المحكمين لتبين ضرورة اجراء بعض التعديلات فى صياغة بعض العبارات ؛ وذلك بهدف ازالة بعض الغموض عن بعض الألفاظ الفنية المستخدمة فى صياغة تلك الأسئلة . ولقد اقترح غالبية السادة المحكمين أن توزع درجات الاختبار على أساس درجة واحدة لكل مفردة من (١ - ٤٠) وربع درجة لكل مفردة من (٤١ - ٨٠) بحيث تكون الدرجة العظمى للاختبار هى ٥٠ درجة كما اقترح السادة المحكمون أن يخصص للاختبار زمن ساعتين للإجابة عليه .

٤ - أخذ الباحث باقتراحات السادة المحكمين ، وأصبح الاختبار فى صورته النهائية(*) مكونا من ٨٠ مفردة (كما سبق تحديدها) وزعت الدرجات على أساس درجة واحدة لكل مفردة من (١ - ٤٠) وربع درجة لكل مفردة من (٤١ - ٨٠) ، وحدد زمن ساعتين للإجابة عن هذا الاختبار . وبذلك تم التأكد من صدق الاختبار (صدق المحكمين) .

٥ - نظرا لتعذر الحصول على عينة مماثلة لعينة البحث ، لديها بعض الخبرات بموضوع المقرر المقترح ، لذلك اعتمد الباحث فى حساب ثبات الاختبار التحصيلى وصدقه الذاتى على نتائج التطبيق البعدى للاختبار . كما تجدر الإشارة الى أنه لا يمكن الاعتماد على ثبات وصدق الاختبار الذى استخدمه الباحث فى دراسته السابقة ؛ نظرا للاختلافات الجوهرية بين محتوى الاختبارين فضلا عن اختلاف عدد مفردات كل اختبار ؛ حيث بلغ عدد مفردات الاختبار الأول ٤٥ مفردة ، فى حين يبلغ عدد مفردات الاختبار الحالى ٨٠ مفردة .

(*) انظر ملحق رقم (٤)

(*) انظر ملحق رقم (٢)

ثبات الاختبار وصدقه الذاتى :

طبق الباحث الاختبار التحصيلى على جميع الدارسين قبل دراسة المقرر المعدل وبعدها مباشرة ؛ وذلك بهدف معرفة مدى فاعلية المقرر المقترح من جهة ، ولمعرفة ما اذا كانت هناك فروق ذات دلالة فى الأداء بين أفراد المجموعتين الذين يدرسون هذا المقرر ، ومن جهة أخرى للحصول على بيانات تتعلق بصدق الاختبار وثباته .

وكما لاحظ الباحث فى دراسته الأولى فان معظم الدارسين لم تتوافر لديهم من قبل أية معلومات تذكر عن محتوى المقرر المعدل موضع التجريب ، وقد تبين ذلك من خلال مناقشات الدارسين مع الباحث أثناء التطبيق القبلى للاختبار ، واعتراضهم الشديد على تطبيق الاختبار فى ذلك الوقت مما دفعهم الى التخمين واللامبالاة فى الاستجابة عن أسئلة الاختبار ، ومن ثم فان درجات الاختبار القبلى لا تعبر بصدق عن خبرة سابقة فى هذا المجال ، ومن ثم يمكن القول ان الصدق السطحى (١ ، ٥٥١ - ٥٥٢) والذى يدل على المظهر العام للاختبار ومدى مناسبته للمختبرين من حيث موعد تطبيقه ، غير متوافر بالنسبة للتطبيق القبلى ، ومع ذلك يعرض الباحث هنا البيانات الاحصائية لنتائج التطبيق القبلى للاختبار التحصيلى لمن يحب الرجوع اليها من الباحثين الآخرين . وفى نفس الوقت تعرض نتائج التطبيق البعدى للاختبار التى سيعتمد عليها فى حساب ثبات وصدق الاختبار الذاتى .

والجدول التالى يلخص التطبيق القبلى والبعدى للاختبار التحصيلى على الدارسين ككل .

جدول رقم (١) الوصف الاحصائى لنتائج تطبيق
الاختبار التحصيلى فى التطبيق القبلى والبعدى ومعاملات الثبات

الاحصاء	التطبيق القبلى	التطبيق البعدى
عدد الدارسين	٢٥	٢٥
المتوسط	١٧ر٢٤٠	١٢٩ر٠٨٠
الانحراف المعياري (ع)	١٤ر٢٨٨	١٧ر٢٢٣
الخطأ المعياري	٢ر٨٧٨	٣ر٤٤٧
التباين	٢٠٧ر٠٢٣	٢٩٦ر٩٩٣
ارتباط الفردى بالزوجى	—	٠ر٥٤٦٦
معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية	—	٠ر٧٠٦٨
معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلى	—	٠ر٧٣٨٨

ويتضح مما سبق ارتفاع قيمة معامل ثبات الاختبار بطريقة التجزئة النصفية فى التطبيق البعدى ٠ر٧٠٦٨ وهى قيمة دالة عند مستوى دلالة (٠.٠١) ودرجات حرية ٠٢٣ وبالنسبة لمعامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلى (α) بلغت قيمته ٠ر٧٣٨٨ وهى قيمة مرتفعة أيضا ولها دلالة احصائية كذلك عند مستوى دلالة (٠.٠١) .

ويلاحظ من الجدول السابق عدم امكان حساب معامل ارتباط المفردات الزوجية بالفردية وبالتالي معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية وكذلك معامل الاتساق الداخلى (α) بالنسبة للتطبيق القبلى ، وهذا يرجع الى أن العديد من مفردات الاختبار فى التطبيق القبلى حصلت على الدرجة صفر للأسباب التى سبق ذكرها . وبالنسبة للصدق الذاتى الذى تحسب قيمته على أساس الجذر التربيعى لمعامل الثبات ، فاننا نجد أن قيمة الصدق الذاتى تتراوح بين ٠ر٨٤١ و ٠ر٨٥٩ وهى قيمة مرتفعة ومقبولة احصائيا .

(ج) مقياس الاتجاه نحو استخدام الكمبيوتر فى التعليم :

اعتمد الباحث أساسا على مقياس الاتجاه الذى قدمه فى دراسته الأولى

وأدخل عليه العديد من التعديلات تضمنت حذف حوالى ٧ عبارات وإعادة تعديل صياغة بعض العبارات الأخرى وأضيفت بعض العبارات الجديدة . وكان السبب فى إجراء هذه التعديلات يرجع الى التغيير الأساسى الذى تم فى محتوى المقرر وبعض الملاحظات التى خرج بها الباحث فى دراسته الأولى ، وعلى ضوء بعض الدراسات السابقة الجديدة التى أتى بها الباحث فى الدراسة الحالية . وظل مقياس الاتجاه بنفس شكله السابق مكونا من (٥٠) عبارة ، روعى أن يكون نصفها ذا اتجاه موجب والنصف الآخر ذا اتجاه سالب . واختيرت طريقة « ليكرت » على مقياس خماسى متدرج (أوافق بشدة ، أوافق ، غير متأكد ، أرفض ، أرفض بشدة) وظلت الدرجة الكبرى معبرة عن اتجاه أكثر ايجابية نحو استخدام الكمبيوتر فى التعليم ، فى حين ظلت الدرجة الصغرى معبرة عن اتجاه أقل ايجابية .

ونظرا للتعديلات التى أدخلت على المقياس فإن الأمر يتطلب إعادة عرضه على مجموعة من المحكمين(*) ؛ بهدف التأكد من سلامة صياغة العبارات وصدق تمثيل محتواها لموضوع الاتجاه وملاءمتها لموضوع البحث . ولقد وافق المحكمون على موضوع المقياس وصحته باستثناء بعض التعديلات الطفيفة فى صياغة بعض العبارات التى عدلت . وبذلك أصبح المقياس فى صورته النهائية(**) . وبذلك نكون قد تأكدنا من صدق المقياس نحو استخدام الكمبيوتر فى التعليم (صدق المحكمين) .

ثبات مقياس الاتجاه وصدقه الذاتى :

نظرا للتعديلات التى أدخلت على مقياس الاتجاه نحو استخدام الكمبيوتر فى التعليم فإن الأمر يتطلب إعادة حساب ثبات المقياس وصدقه الذاتى .

وقد طبق مقياس الاتجاه قبل تدريس المقرر المعدل فى مجايل الكمبيوتر التعليمى وبعده كتطبيق قبلى وبعدى ؛ بغرض معرفة اتجاهات الدارسين ومدى

(*) انظر ملحق رقم (٤) .

(**) انظر ملحق رقم (٣) .

التغير الذى يمكن أن يحدث فيها بعد دراسة المقرر المعدل ، فضلا عن الحصول على بيانات تمكنا من حساب ثبات المقياس وصدقه .

وفيما يلى نعرض جدولا نوضح به الوصف الاحصائى لنتائج تطبيق مقياس الاتجاه قبل تدريس المقرر المعدل وبعده ، وكذلك معاملات الثبات .

جدول رقم (٢) الوصف الاحصائى لنتائج تطبيق مقياس الاتجاه نحو استخدام الكمبيوتر فى التعليم للتطبيق القبلى والبعدى ومعاملات الثبات

الاحصاء	التطبيق القبلى	التطبيق البعدى
عدد الدارسين (ن)	٢٥	٢٥
المتوسط (*)	١٩٧٫١٦	٢٠١٫٤٨
الانحراف المعياري (ع)	١٤٫٣٢	١٤٫٩٤٥
الخطأ المعياري	٢٫٨٦٤	٢٫٩٨٩
التباين	٢٠٥٫٠٥٧	٢٢٣٫٣٤٣
معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلى (α)	٠٫٨٨٧٤١	٠٫٨٨٩٦٤

ويلاحظ من الجدول السابق ارتفاع قيمة معامل ثبات مقياس الاتجاه نحو استخدام الكمبيوتر فى التعليم باستخدام نتائج التطبيق القبلى والبعدى حيث تراوحت تلك القيمة من ٠٫٨٨٧ إلى ٠٫٨٨٩ .

ويحسب الصدق الذاتى كما سبق على أساس الجذر التربيعى لمعامل الثبات ، ومن ثم نجد أن الصدق الذاتى لمقياس الاتجاه فى البحث الحالى يتراوح بين ٠٫٩٤٢ و ٠٫٩٤٣ ، وهى قيمة مرتفعة وذات دلالة احصائية عند مستوى (٠٫٠١) .

(*) النهاية العظمى لدرجات مقياس الاتجاه هى ٢٥٠ درجة والنهاية الصغرى ٥٠ درجة .

تنفيذ التجربة :

قام الباحث بتنفيذ التجربة الحالية حيث كان مكلفا بالتدريس لمجموعة البحث فى الفصل الدراسى الأول ١٤٠٦/١٤٠٧ هـ وكان عدد الدارسين ٢٥ دارسا يمثلون جميع مدراء المدارس الثانوية والمتوسطة المسجلين بمركز التدريب التربوى ويدرسون مادة الكمبيوتر التعليمى ، وكان التدريس لهذا العدد من الدارسين يتم على مجموعتين : الأولى عددها ١٣ دارسا ، والثانية عددها ١٢ دارسا . ولما كان عدد الأجهزة المتوفرة بالمعمل ١٠ أجهزة فقط . فقد قسمت كل مجموعة الى مجموعتين من الطلاب ؛ حيث تم السماح لعدد ٧ طلاب فى المجموعة الأولى بالعمل على أجهزة « الميكرو كمبيوتر » . بمفردهم فى حين وزع باقى الطلاب وعددهم ٦ طلاب على أساس طالبين على كل جهاز « ميكرو كمبيوتر » . والمجموعة الثانية والتي تتكون من ١٢ طالبا قسمت الى مجموعتين من الطلاب ؛ حيث سمح لعدد ٨ طلاب بالعمل على أجهزة « الميكرو كمبيوتر » على أساس طالب واحد لكل جهاز « ميكرو كمبيوتر » ، فى حين وزع بقية الطلاب وعددهم ٤ على عدد ٢ « ميكرو كمبيوتر » بواقع طالبين لكل جهاز . وقد روعى عند وضع طالبين على جهاز « ميكرو كمبيوتر » واحد ، أن يقوم الطلاب بأنفسهم باختيار زملائهم الذين سيشاركونهم العمل على نفس الجهاز ، وذلك تحقيقا لمبدأ الألفة ، وتلاشيا لأية خلافات قد تنشأ بينهم أثناء التجربة ، وبذلك أمكن توفير جو من الألفة والتعاون أثناء تنفيذ التجربة بين هذه المجموعة من الطلاب . والجدول التالى يوضح توزيع الطلاب على الأجهزة فى كل مجموعة .

جدول رقم (٣)

توزيع الطلاب على الأجهزة فى كل مجموعة

المجموعة	العدد	طالب على كل جهاز	طالبين على كل جهاز
الأولى	١٣	٧	٦
الثانية	١٢	٨	٤
المجموع	٢٥	١٥	١٠

وفى اللقاء الأولى مع الطلاب طبق الاختبار التحصيلى ومقياس الاتجاه باعتبار ذلك تطبيقا قريبا ، وبالرغم من غموض الكثير من العبارات فى الاختبار التحصيلى بصفة خاصة ، فان الباحث تعمد عدم اعطاء أية معلومات للدارسين تساعدهم فى الاجابة عن تلك الأسئلة ، مما دفع بكثير من الطلاب الى ترك العديد من المفردات دون اجابة . وبالرغم من توقع ذلك من قبل ، فان الباحث فضل القيام بالتطبيق القبلى للتأكد بشكل موضوعى من توافر أية معلومات أو اتجاهات لدى الدارسين .

وامتدت الدراسة خلال الفصل الدراسى الأول ١٤٠٦/١٤٠٧ هـ والذى يتكون من ١٦ أسبوعا بواقع ساعتين كل أسبوع ، خصص الأسبوع الأول منها والآخر لتطبيق الاختبارات القبلى والبعدية ومقياس الاتجاه . ومن ثم أصبح زمن التدريس الفعلى مكونا من ١٤ أسبوعا ، أى عبارة عن ٢٨ ساعة . هذا الوقت المتاح يعد أفضل من الوقت الذى أتيح فى الدراسة السابقة وقد تم عمل اختبار نصفى قدم فى الأسبوع التاسع وخصص له ٣٠ درجة ، كما خصصت ١٠ درجات للمواظبة على الحضور ، وعشرة درجات لكتابة بحث أو حالة تتعلق بالكمبيوتر التعليمى وخصص للاختبار النهائى ٥٠ درجة . وهذا النوع من التقويم المستمر قد تلاقى بعض عيوب ظروف البحث السابق .

نظام العمل أثناء التجربة :

بالإفادة من نتائج الدراسة السابقة التى قام بها الباحث ، أمكن التخلص من بعض المحاضرات النظرية التى تتعلق بتاريخ الكمبيوتر ونشأته ، كما وزعت مذكرات على الطلاب تتضمن محتوى المقرر ، وأصبح تدريس المقرر يسير على أساس الممارسة العملية من جانب الطلاب أثناء الشرح ؛ حيث كان الباحث يستخدم أحد الأجهزة المتصلة بشاشة كبيرة ، حيث يتمكن جميع الطلاب من رؤية ما يتم شرحه ، وفى نفس الوقت تتاح لهم فرصة التجريب العملى ولاسيما فى الجزء الخاص بتعليم البرمجة بلغة « بيسك » .

وبالنسبة لأجهزة الميكرو كمبيوتر التى وضع عليها طالبان فى نفس

الوقت . فكانت تمارس العملية بالتبادل : حيث كان يعمل أحد الطالبين ويلاحظه الآخر ، وقد يشاركه فى بعض الآراء فى نفس الوقت .

ونظرا لطبيعة المقرر وظروف التجربة ، اختير جميع الطلاب بشكل نظرى ؛ حيث كان محتوى الاختبار التحصيلى يدور حول بعض المهارات التى اكتسبها الطلاب وبعض المعلومات الأساسية المتعلقة بالتكثيف عن الكمبيوتر .

الإجابة عن أسئلة البحث :

السؤال الأول :

ما التعديلات التى يمكن ادخالها على مقرر الكمبيوتر وفق بعض الضوابط المحددة ليتلاءم مع الدارسين فى دورة التدريب التربوى لمدراء المدارس الثانوية والمتوسطة بجامعة أم القرى ؟

وللإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بتحديد مجموعة الضوابط التى سيعتمد عليها فى إجراء التعديلات اللازمة على مقرر الكمبيوتر التعليمى ، وهذه الضوابط هى :

- ١ - النتائج والملاحظات التى خرج بها الباحث فى دراسته السابقة .
- ٢ - الأهداف المعدلة لمقرر الكمبيوتر التعليمى .

واعتمد الباحث أساسا على الأهداف الموضوعة فى دراسته السابقة مع إجراء بعض التعديلات عليها ، حيث حذفت الأهداف المتعلقة بتاريخ الكمبيوتر ونشأته لما تمثله من جانب نظرى وأضيف هدف خاص بفتح الملفات للأفراد ؛ حيث يتم تخزين بيانات جميع العاملين بال مدرسة أو التلاميذ ، مما كان يمثل أحد المطالب الملحة لمدراء المدارس عينة البحث الحالى .

والتعديل الأساسى الذى أدخل على محتوى مقرر الكمبيوتر لمدراء

الثانوية والمتوسطة كان يتركز على تقديم برنامج خاص بكيفية عمل ملفات للأفراد واستخدام الباحث أحد البرامج الجاهزة (٢) (Pfs) وهى اختصار لعبارة نظام الملفات الشخصية والمقدم من شركة « أبيل » للكمبيوتر . ويتم تصميم الملف بالشكل الذى يريده المستخدم . ثم بعد ذلك يتم تعبئة الملف بالبيانات المرغوب فيها بحيث يكون هناك ملف لكل فرد . ويتم استدعاء أية معلومة أو مجموعة من المعلومات ذات مواصفات محددة بشكل سهل ويسير . والمعلومات المطلوبة يتم طبعها بالشكل الذى يرغبه المستخدم وهذه العملية توفر العديد من الساعات فى البحث عن المعلومات فى مئات الملفات اذا ما اعتمدنا على الأسلوب اليدوى فى البحث . وفضلا عن اعطاء هذا المثال العملى للطلاب ، أعطى مثال آخر لنفس البرنامج ولكن فى تنظيم الكتب بالمكتبات ؛ حيث يتم استدعاء الكتاب حسب عنوانه أو اسم المؤلف أو الناشر .

والفكرة الأساسية التى تم التركيز عليها هى بيان امكانية الكمبيوتر فى مثل هذه الاستخدامات وليس تقديم برنامج بعينه ؛ حيث ان البرامج المتاحة على الأجهزة المختلفة عديدة ولها مواصفات مختلفة ومرتبطة بالجهاز الذى تعمل عليه .

ومن التعديلات الأساسية التى أدخلت على طريقة تدريس المقرر اشراك الدارسين عمليا فى عمليات التوضيح والعروض العملية التى كان يقوم بها الباحث . فعلى سبيل المثال عند تدريس البرمجة وعند تقديم أحد الأوامر الجديدة وبيان ما تفعله عمليا ، فان الباحث كان يطلب من الدارسين كتابة الأمر وتنفيذه ليكتشفوا بأنفسهم أثر استخدام هذا الأمر بالشكل المحدد . وهكذا بالنسبة لبقية الحالات المختلفة وكتابة البرامج وتجريبها وادخال بعض التعديلات عليها والتعرف على أثر هذه التعديلات عند تنفيذ البرامج . ولاحظ الباحث سعادة الدارسين بهذا العمل حيث كانوا يقومون بدور ايجابى فى عملية الوصول الى المعرفة . ومن الملاحظات الجديرة بالذكر تجانس أفراد العينة ؛ حيث انها تمثل مجموعة مدراء المدارس الثانوية والمتوسطة ، فضلا عن صغر عدد الأفراد فى المجموعة الواحدة مما أعطى فرصة أفضل للطلاب للعمل بطريقة مباشرة على الكمبيوتر ، هذا

فضلا عن توفير وقت كاف للدراسة ؛ حيث امتد الفصل الدراسي الى ١٦ أسبوعا بما يعادل أربعة شهور تقريبا ، وفضلا عن كل ماسبق استخدام أسلوب التقويم المستمر ، وهذا يتضمن الملاحظة والأسئلة الشفهية والاختبار النصفى ، فضلا عن كتابة تقارير وأبحاث تتعلق بالكمبيوتر التعليمى واستخداماته .

ومما ينبغى ذكره أيضا أن الطلاب داخل كل مجموعة تم تقسيمهم الى فريقين ؛ فريق يتوافر لكل فرد من أفراد جهاز كمبيوتر خاص به والفريق الآخر كان يوضع كل طالبين على جهاز واحد ، واستمر هذا الأمر طوال التجربة بشكل نظامى تمهيدا للكشف عن وجود أية فروق بين أداء الطلاب واتجاهاتهم فى هاتين المجموعتين .

ونظرا لعدم توافر مراجع للطلاب للرجوع اليها فى دراسة محتوى المقرر وذلك بالنسبة للدراسة الأولى التى قام بها الباحث ، فانه تم وضع مذكرة خاصة بمحتوى المقرر وتم توزيعها على الطلاب . كانت تشتمل على شرح واف لعدد من الأمثلة والتدريبات ، وبذلك أمكن التخلص تقريبا من جميع نواحي القصور التى ظهرت فى الدراسة الأولى التى قام بها الباحث .

السؤال الثانى :

« ما مدى فعالية تدريس المقرر المعدل من حيث تحقيقه للأهداف المحددة له ؟ »

طبق الاختبار التحصيلى المعدل تطبيقا قبليا وبعديا بغرض حساب مدى فاعلية المقرر المقترح وتم استخدام معادلة « بلاك » لنسبة الكسب المعدل(٤) .

$$\text{نسبة الكسب المعدل} = \frac{٢٢ - ١٤}{ن} + \frac{٢٢ - ١٤}{ن - م}$$

وتمثل م متوسط الدرجات القبلية لاختبار التحصيلي .

- وتمثل م٣ متوسط التقويم الكلى فى المقرر
- ن هى الدرجة النهائية للاختبار التحصيلى

وهذه النسبة تتراوح بين صفر ، ٢٠ وقد تم تحويل المتوسطات والدرجة النهائية للاختبار التحصيلى لتصبح جميعها من ١٠٠ درجة .

ويرى البعض أن المقرر يكون صالحا اذا ماكانت هذه النسبة واحدا فأكثر(٥) ، فى حين يرى آخرون أن ١٢ ر هى الحد الأدنى للحكم لصالحية المقرر أو البرنامج .

وحيث ان :

$$\begin{aligned} \text{م}^1 &= ٨٦٢ \text{ متوسط الدرجات القبلية من } ١٠٠ \\ \text{م}^2 &= ٨٤٨٨ \text{ متوسط التقويم الكلى للتحصيل فى المقرر من } ١٠٠ \\ \text{ن} &= ١٠٠ \text{ النهاية العظمى للاختبار والتقويم الكلى} \end{aligned}$$

$$\therefore \text{نسبة الكسب المعدل} = \frac{٨٦٢ - ٨٤٨٨}{٨٦٢ - ١٠٠} + \frac{٨٦٢ - ٨٤٨٨}{١٠٠}$$

$$= \frac{٧٦٢٦}{١٠٠} + \frac{٧٦٢٦}{٩١٣٨}$$

$$= ٠٧٦٢٦ + ٠٨٣٤٥ = ١٥٩٧١$$

وهذه النسبة أكبر من الحد الأدنى ١٢ ر وتدل على فاعلية المقرر المعدل فى الكمبيوتر التعليمى بشكل مرتفع .

السؤال الثالث :

« الى أى مدى يسهم المقرر المعدل اسهاما موجبا فى تغيير اتجاهات الدارسين نحو استخدام الكمبيوتر فى التعليم ؟ » .

طبق مقياس الاتجاه نحو استخدام الكمبيوتر فى التعليم قبل التدريس وبعده مباشرة ؛ وذلك بغرض التعرف على مدى اسهام المقرر المعدل اسهاما موجبا فى تغيير اتجاهات الدارسين نحو استخدام الكمبيوتر فى التعليم . وطبق اختبار (ت) للمجموعات المرتبطة على نتائج تطبيق المقياس القبلى والبعدي ، والمعادلة التى استخدمت فى ذلك هى (١ : ٥٥١ - ٥٥٢) :

$$T = \frac{F}{\sqrt{\frac{C}{N(N-1)}}}$$

حيث يدل الرمز م ف على متوسط الفروق ، وهو يساوى أيضا فرق المتوسطين ، ويدل الرمز م ج ح^٢ ف على مجموع مربعات انحرافات الفروق عن متوسط تلك الفروق ، ويدل الرمز ن على عدد الأفراد .

وباستخدام نتائج جدول رقم (٢) وبتطبيق المعادلة السابقة نحصل على :

ت = ١.٥١

وهذه القيمة غير دالة عند مستوى دلالة ٠.٠١ ودرجات حرية ٢٤ . وبالرغم من عدم دلالة قيمة ت احصائيا فانه يلاحظ أن هناك تحسنا فى الاتجاه ؛ حيث ارتفع متوسط التطبيق النهائى عن متوسط التطبيق القبلى بحوالى ٤ درجات . وفى كلتا الحالتين فإن المتوسط القبلى والمتوسط البعدي يعبران عن قيمة مرتفعة للاتجاه الموجب نحو استخدام الكمبيوتر فى التعليم ؛ إذ تبلغ هذه النسبة حوالى ٨٠٪ (النسبة المئوية للمتوسط وتحسب بقسمة المتوسط على الدرجة العظمى للاتجاه وهى ٢٥٠ درجة) .

وهناك العديد من الدراسات السابقة التى تبين أن الاتجاه نحو استخدام شئ جديد عادة مايكون موجبا ، ولكن المهم أن يظل هذا الاتجاه الموجب بلا انخفاض بعد الاستخدام الفعلى لهذا الشئ ، وهذا ماحدث فى

هذا البحث ؛ حيث بدأ جميع الطلاب بشغف كبير للتعرف على الكمبيوتر واستخداماته فى التعليم ، وبعد دراسة المقرر المعدل من الكمبيوتر التعليمى لم ينخفض هذا الاتجاه الموجب ، وان كان قد ارتفع قليلا .

السؤال الرابع :

هل توجد فروق ذات دلالة احصائية فى الأداء بين مجموعة الدارسين الذين أتيح لكل فرد منهم العمل على جهاز كمبيوتر واحد والمجموعة التى سمح فيها لكل دارسين مجتمعين بالعمل على جهاز كمبيوتر واحد ؟ « .

وللإجابة عن هذا السؤال طبق اختبار (ت) للمجموعات المستقلة (١ : ٤٦١) غير المتساوية الخاص بالمجموعات الصغيرة وهذا ماينطبق على العينة التى أمامنا :

$$t = \frac{\bar{x}_1 - \bar{x}_2}{\sqrt{\left[\frac{1}{n_1} + \frac{1}{n_2} \right] \left[\frac{s_1^2}{n_1 - 1} + \frac{s_2^2}{n_2 - 1} \right]}}$$

حيث $\bar{x}_1$ تمثل متوسط المجموعة الأولى ، $\bar{x}_2$ تمثل متوسط المجموعة الثانية

n_1 عدد أفراد المجموعة الأولى ، n_2 عدد أفراد المجموعة الثانية

s_1^2 تباين المتغير الأول ، s_2^2 تباين المتغير الثانى .

وباعتبار أن المجموعة الأولى هى مجموعة الدارسين التى سمح فيها لكل دارسين مجتمعين بالعمل على جهاز كمبيوتر واحد ، وأن المجموعة الثانية هى مجموعة الدارسين الذين أتيح لكل فرد منها العمل على جهاز كمبيوتر واحد ، وحيث ان

$$\bar{x}_1 = ٨٧.٩ ، n_1 = ١٠ ، s_1^2 = ٢٠.٧٧$$

$$\bar{x}_2 = ٨٢.٨٧ ، n_2 = ١٥ ، s_2^2 = ٣٧.٢٧$$

وبالتطبيق فى المعادلة السابقة نجد أن :

$$٢٠٩٢ = \text{درجات الحرية} = \text{ن} - ١ + ٢ - ٢ = ٢٣$$

وهذه القيمة دالة عند مستوى دلالة ٠.٠٥ ويتضح من ذلك أنه توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (٠.٠٥) لصالح المجموعة الأولى التى سمح فيها لكل دارسين مجتمعين بالعمل على جهاز كمبيوتر واحد . وهذه النتيجة يمكن تفسيرها على أساس أن وجود دارسين على جهاز كمبيوتر واحد قد أتى بنتيجة أفضل فى أداء الطلاب وقد يكون مرجع ذلك الى أن التفاعل الموجب بين الدارسين على جهاز كمبيوتر واحد قد أسهم بشكل فعال فى تحسين نتائج هؤلاء الطلاب ؛ حيث ان كثيرا من الأسئلة والاستفسارات يمكن الاجابة عنها من قبل الطلاب عندما تتاح لهم فرصة المشاركة فيما بينهم .

وبالرغم من أن مثل هذه النتيجة تعتبر مثيرة ، فانه ينبغى النظر اليها بحذر شديد ، وذلك بسبب صغر العينة موضع الدراسة . وهذا يتطلب بالطبع مزيدا من الدراسة والبحث باستخدام عينات أكبر فى الحجم .

والذى يمكننا أن نخلص به فى الوقت الحاضر هو أن وضع طالبين للعمل على جهاز كمبيوتر واحد لا يؤثر بالسلب على تحصيل الطلاب وأدائهم ان لم يكن يعمل على تحسين هذا الأداء . ومن ثم يمكننا أن نقول ان توفير معمل كمبيوتر فى المدرسة به عدد معين من الأجهزة يمكننا من أن نضع ضعف هذا العدد من الطلاب على هذه الأجهزة مما يوفر ٥٠٪ من تكلفة انشاء المعامل فى المستقبل .

السؤال الخامس :

« هل توجد فروق ذات دلالة احصائية فى الاتجاه نحو استخدام الكمبيوتر فى التعليم بين أفراد المجموعتين التى درست على جهاز كمبيوتر واحد والتى درس كل دارسين منها على جهاز كمبيوتر واحد ؟ »

وللإجابة عن هذا السؤال طبق اختبار (ت) للمجموعات الصغيرة ، وهو نفس القانون السابق الذى استخدمناه فى الإجابة عن السؤال الرابع .

وباعتبار أن المجموعة الأولى هي مجموعة الدارسين التي سمح فيها لكل دارسين مجتمعين بالعمل على جهاز كمبيوتر واحد ، وأن المجموعة الثانية هي مجموعة الدارسين الذين أتيح لكل فرد منهما العمل على جهاز كمبيوتر واحد . وحيث أن

$$م_١ = ٢٠٢٨ ، ن_١ = ١٠ ، ع_١ = ٤٣٠٧$$

$$م_٢ = ١٩٩٤ ، ن_٢ = ١٥ ، ع_٢ = ٢٧٣٦٩$$

وبالتطبيق في معادلة (ت) السابقة نجد أن $٠.٥٨٧ =$

وهذه القيمة غير دالة عند مستوى (٠.٠٥) ، وأن كان يلاحظ أن هناك ارتفاعا طفيفا في متوسط المجموعة الأولى عن متوسط المجموعة الثانية في حدود ٣ درجات لصالح مجموعة الدارسين الذين كان يعمل كل اثنين منهم على جهاز كمبيوتر واحد . ولما كان متوسط درجات الاتجاه تعبر عن اتجاه موجب كما سبق الإشارة الى ذلك فانه يلاحظ أنه لم يحدث تغير سالب في الاتجاه بالنسبة للمجموعة الأولى (كل طالبين على جهاز كمبيوتر واحد) ، بل بالعكس حدث ارتفاع طفيف في متوسط درجات الاتجاه . ومع ذلك فاننا ينبغي أن ننظر الى هذه النتيجة بحذر شديد وذلك بسبب صغر حجم العينة موضع الدراسة . وهذا يتطلب بالطبع مزيدا من الدراسة باستخدام عينات أكبر في الحجم .

ونخلص من السؤالين الرابع والخامس مجتمعين أن وضع طالبين للدراسة على جهاز كمبيوتر واحد لا يؤثر بالسلب على التحصيل أو اتجاه الطلاب نحو استخدام الكمبيوتر في التعليم . بل بالعكس عمل على تحسين أداء الطلاب وتحصيلهم بشكل دال ، كما أدى الى ارتفاع طفيف في درجات اتجاه الطلاب نحو استخدام الكمبيوتر في التعليم .

النتائج والمتضمنات التربوية للبحث :

كشف البحث الحالي عن كثير من الأمور نوجز أهمها فيما يلي :

١ - ان تكلفة توفير جهاز ميكرو كمبيوتر للطالب ما زالت مرتفعة وبصفة خاصة بالنسبة للدول النامية .

٢ - هناك العديد من الاستخدامات للكمبيوتر التعليمى لا تتطلب بالضرورة توفير جهاز كمبيوتر لكل طالب بالمدرسة منها استخدام الكمبيوتر كوسيلة تعليمية .

٣ - من الممكن ان نضع أكثر من طالب واحد على جهاز كمبيوتر واحد مما يخفض كثيرا من تكاليف أجهزة الكمبيوتر للتلاميذ .

٤ - ان وضع أكثر من طالب واحد على جهاز كمبيوتر واحد يمكن أن يؤدى الى زيادة فى تحصيل الطلاب وتحسين اتجاهاتهم نحو استخدام الكمبيوتر فى التعليم .

٥ - عندما يوضع مقرر عن الكمبيوتر التعليمى ليتلاءم وحاجات الدارسين (مدراء المدارس الثانوية والمتوسطة) ، فان ذلك يؤدى الى زيادة فاعلية هذا المقرر من حيث تحقيقه الأهداف الموضوعة له .

٦ - ان تجانس الدارسين وملائمة الوقت المخصص للتدريس واتباع أسلوب التقويم المستمر عند تدريس مقرر من الكمبيوتر التعليمى أدى زيادة فاعلية هذا المقرر من حيث تحقيقه الأهداف الموضوعة له .

٧ - ان مشاركة الدارسين عمليا عن طريق ممارسة العمل على أجهزة الكمبيوتر أثناء تدريس مقرر عن الكمبيوتر التعليمى أدى الى زيادة فاعلية تدريس المقرر وكذلك ايجابية اتجاه الدارسين نحو استخدام الكمبيوتر فى التعليم .

٨ - ان توفير مرجع للطلاب يتضمن بعض الشرح والأمثلة والتدريبات عن الكمبيوتر التعليمى أدى الى زيادة فاعلية تدريس المقرر فضلا عن تحسين اتجاهات الدارسين نحو استخدام الكمبيوتر فى التعليم .

توصيات البحث :

تعرض البحث الحالى لمتغير جديد بتناول بحث مدى ملائمة وضع أكثر من دارس واحد على جهاز الميكروكمبيوتر فى دراسة مقرر معدل عن الكمبيوتر التعليمى لمدراء المدارس الثانوية والمتوسطة بجامعة أم القرى . وجاءت النتائج لتبين امكانية وضع طالبين على جهاز ميكروكمبيوتر واحد أثناء تدريس مقرر عن الكمبيوتر التعليمى ، هذا فضلا عن بيان فاعلية المقرر المعدل وايجابيته اتجاه الدارسين نحو استخدام الكمبيوتر فى التعليم . وفى ضوء هذه النتائج وفى ضوء ما تعرضت له الدراسة فاننا نوصى بما يلى :

١ - اجراء دراسة مشابهة للدراسة الحالية باستخدام عينة أكبر من الدارسين حيث كان حجم العينة الحالية محدودا (٢٥ دارسا) .

٢ - اجراء دراسة مشابهة للدراسة الحالية باستخدام مقررات أخرى مثل مقررات تتناول التدريس بمساعدة الكمبيوتر وتعليم البرمجة بلغات مختلفة .

٣ - اجراء دراسات مشابهة للدراسة الحالية تتعرض لدراسة مدى ملائمة استخدام الكمبيوتر بواسطة ثلاث طلاب أو طالبين ومقارنة ذلك فى حالة استخدام الكمبيوتر بواسطة طالب واحد .

٤ - إتاحة برامج على الكمبيوتر تتعلق بوضع الجدول الدراسى ورصد درجات الامتحانات وتقديمها ضمن مقرر عن الكمبيوتر التعليمى لمدراء المدارس المختلفة ، وهذا ما لم يكن متوافرا لحظة القيام بالدراسة الحالية .

٥ - القيام بدراسات تتعلق بطرق التدريس المختلفة التى يمكن استخدامها أثناء تدريس الاستخدامات المختلفة للكمبيوتر .

المراجع

أولا : المراجع العربية :

فؤاد البهى السيد : علم النفس الاحصائى وقياس العقل البشرى ،
دار الفكر العربى ، القاهرة ، ١٩٧٨ ، ص ص ٤٦١ ، ٥٥١ - ٥٥٢ .

٢ - فوزى طه ابراهيم : دراسة تجريبية لقرار مقترح فى مجال الكمبيوتر
التعليمى لطلاب الدراسات العليا بجامعة أم القرى ، بحث منشور بمجلة
دراسات تربوية ، مارس ١٩٨٨ .

٣ - وليم تاووضروس عبيد ، وفوزى طه ابراهيم : مبادئ الكمبيوتر
التعليمى للأفراد ، المدرس المجتمع ، المنزل ، تهامة للطباعة والنشر ، جدة
١٩٨٨ ، ص ١٢٢ .

ثانيا : المراجع الأجنبية :

4. Dercik Packham et al., "Ascpets of Educational Technology,"
Op. cil., pp. 472-473.
5. Derick Unwn, & Rav. McAleese, "The Encyclopeadia of Edu-
cational Media Communications and Technology, op. cit.,
p. 357.
6. Granville Guttersen, "A Computer for every Classroom!",
The Mathematics Teacher, Vol. LIX, No. 4, April, 1966,
p. 356.
7. James Saunders, "What are the Real Problems Involved in
Getting Computers into the High School?", pp. 443-447.
8. Karin Wiburg and Barbara Rader, "Computers are Elemen-
tary," Arithmetic Teacher, Vol. 31, NoK 5, Jan. 1984, pp. 18-
22.
9. Lynn C. Hart, "How can 425 Students Learn to use 1 Micro-
computer ? A success Story," Arithmetic Teacher, Vol. 31,
No. 5, Jan. 1984, pp. 16-17.
10. Walter Hoffman and Others, "Computers for School Mathe-
matics," The Mathematics Teachers, Vol. LVIII, No. 5, 1965,
pp. 393-401.

ملحق (١)

أهداف مقرر الكمبيوتر التعليمي المعدلة

- ١ - تعريف الطالب بأهمية الكمبيوتر عن طريق التعرف على تطبيقاته فى شتى المجالات .
- ٢ - التعريف بالكمبيوتر وامكانياته وبعض المصطلحات الفنية .
- ٣ - معرفة المكونات الأساسية للكمبيوتر وطبيعتها .
- ٤ - توضيح كيفية استخدام أحد البرامج فى فتح الملفات للأفراد .
- ٥ - التمييز بين تشغيل الكمبيوتر وبرمجته .
- ٦ - التعريف بأهم لغات برمجة الكمبيوتر ومجالات استخدامها .
- ٧ - التعريف بمزايا استخدام الكمبيوتر التعليمي فى مجال التعليم الفردي (الشرح ، التدريب ، الاختبار) .
- ٨ - التعرف على الاستخدامات المختلفة للكمبيوتر فى الأعمال الادارية فى مجال التعليم .
- ٩ - فهم الكيفية التى يستخدم بها الكمبيوتر فى ادارة العملية التعليمية داخل الفصل مع عرض عملى يوضح ذلك .
- ١٠ - التعريف بالبرنامج المكتوب بلغة « بيسك » .
- ١١ - استخدام بعض أوامر « بيسك » فى البرمجة (الطباعة ، ادخال البيانات ، التفريعات ، التكرارات الحلقية) .

ملحق (٢)

الاختبار التحصيلي في مادة الكمبيوتر

جامعة أم القرى

كلية التربية

قسم المناهج

وطرق التدريس

الزمن : ساعتان

اختبار تحصيلي في مادة

الكمبيوتر التعليمي

اسم الدارس

ملاحظات هامة

- ١ - ضع علامة (√) على يمين الاجابة التى تعتقد أنها صحيحة .
- ٢ - بعض الأسئلة تحتاج الى اجابات قصيرة ، اكتبها فى الفراغات المحددة لذلك .
- ٣ - الدرجة العظمى لهذا الاختبار هى (٥٠) موزعة على أساس : درجة واحدة لكل مفردة من (١ - ٤٠) وربع درجة لكل مفردة من (٤١ - ٨٠)

١ - اذكر أربعة تطبيقات للكمبيوتر فى المجالات المختلفة :

- (أ)
- (ب)
- (ج)
- (د)

٢ - اذكر فيما لا يزيد عن سطرين تعريفا للكمبيوتر :

-
-
-
-
-

٣ - من الأشياء التى لا يستطيع الكمبيوتر القيام بها :

- (أ) حماية الانسان من بعض الأخطار ، مثل الاشعاعات الذرية
- (ب) العمل لفترات زمنية طويلة بلا ملل أو خطأ
- (ج) العمل بسرعة ودقة مع التخلص من الأخطاء البشرية
- (د) تشغيل أو ايقاف وصيانة أو اصلاح نفسه
- (هـ) التعامل مع الأحرف الهجائية والكلمات

٤ - تسمى برامج الكمبيوتر الجاهزة :

- (أ) السوفتوار Software
- (ب) الهاردوار Hardware
- (ج) الديسكات Disks
- (د) المونيتور Monitor
- (هـ) الكارتردج Cartridge

٥ - أى نظام كمبيوتر يتكون من ثلاثة أجزاء رئيسية هى :

- (أ) لوحة المفاتيح والديسكات ومشغل الأقراص
- (ب) الذاكرة ووحدة التحكم ووحدة الحساب المنطقى
- (ج) شاشة العرض والمونيتور والديسكات
- (د) وحدة التغذية ووحدة المعالجة المركزية ووحدة الناتج
- (هـ) لوحة المفاتيح والكارتريج والطابعة

٦ - ذاكرة الكمبيوتر عبارة عن لوحة يوضع عليها مجموعة من المكعبات الصغيرة تسمى :

Bit	(أ) بت
Chips	(ب) شذرات
Byte	(ج) بايت
RAM	(د) رام
ROM	(هـ) روم

٧ - اسم وحدة لقياس معلومات الكمبيوتر هى :

Byte	(أ) البـايت
Kilobyte (K)	(ب) الكيلوبايت
Chip	(ج) الشـذرة
Megabyte (M)	(د) الميجابايت
Bit	(و) البت

٨ - اكتب فيما لا يزيد عن سطرين الفرق بين ذاكرة الـ RAM وذاكرة الـ روم

.
.
.
.

٩ - ثلاث من أدوات (أجهزة) التخزين الخارجى لمعلومات الكمبيوتر هي :

-
-
-

١٠ - معنى Cathod Ray Tubes هو :

- (أ) طابعة المصفوفة النقطية
- (ب) ذاكرة الاستخدام العشوائى
- (ج) أنابيب أشعة المهبط
- (د) ذاكرة القراءة فقط
- (هـ) آلات تثقيب الكروت

١١ - الطابعة Printer عبارة عن أداة :

- (أ) تغذية Input
- (ب) ناتج Output
- (ج) معالجة Processing
- (د) محاكاة Simulation
- (هـ) لا شىء مما سبق

١٢ - تشغيل الكمبيوتر يعنى :

- (أ) التحكم فى وظائف نظام الكمبيوتر
- (ب) اختيار البرامج وتغذية الكمبيوتر بها
- (ج) توصيل التيار الكهربى بالكمبيوتر
- (د) وضع الورق فى الطابعة
- (هـ) كل ما سبق صحيح

١٣ - لغة برمجة الكمبيوتر التى تستخدم مع التطبيقات العلمية والهندسية والرياضية هى :

COBOL (١) كوبول

Pascal (ب) بسكال

BASIC (ج) بيسك

FORTRAN (د) فورتران

(هـ) لاشيء ، مما سبق

١٤ - ثلاث من مزايا استخدام الكمبيوتر فى التعليم هى :

.....
.....
.....
.....
.....
.....

١٥ - اكتب فيما لا يزيد عن ثلاثة سطور ثلاث من الأعمال الادارية التى يستطيع أن يقوم بها الكمبيوتر فى مجال التعليم :

.....
.....
.....
.....
.....
.....

١٦ - لغة برمجة الكمبيوتر التى تستخدم مع التطبيقات التجارية هى :

BASIC	(أ) بيسك
COBOL	(ب) كوبول
Pascal	(ج) بسكال
FORTRAN	(د) فورتران
	(هـ) لاشيء مما سبق

١٧ - من خصائص البرامج التعليمية الجيدة التى تستخدم فى التدريب والتمرين :

- (أ) اظهار وجه مبتسم فى حالة الاجابة الصحيحة ووجه عابس فى حالة الخطأ .
- (ب) عدم ابلاغ التلميذ بمستواه فى نهاية التدريب اذا كان منخفضا .
- (ج) تثبيت زمن التدريب بالنسبة لجميع التلاميذ .
- (د) الاعتماد على المدرس فى كل مرة يخطئ فيها الطالب .

١٨ - من عيوب استخدام الكمبيوتر فى الامتحانات :

- (أ) معرفة الطالب بنتيجة الامتحان عقب الانتهاء منه مباشرة .
- (ب) صعوبة اعطاء اختبارات موقوتة (محددة الزمن) .
- (ج) صعوبة قياس النطق والكتابة .
- (د) يتطلب صياغة الأهداف التعليمية بطريقة اجرائية .
- (هـ) كل ماسبق صحيح .

١٩ - البرنامج المكتوب للكمبيوتر هو عبارة عن :

- (أ) ملخص واف وواضح لما أريد أن يفعله الكمبيوتر لى .
- (ب) عبارة عن حلقات مسجلة تثبت عبر قنوات التليفزيون .
- (ج) مجموعة من التعليمات تعطى للكمبيوتر باستخدام كلمات لرموز خاصة .

- (د) مجموعة الخطوات الصحيحة لحل مشكلة ما
- (و) لاشيء مما سبق

٢٠ - اعط مثالا لثابت مقطعى (رمزى) وآخر لثابت عددى .

— الثابت المقطعى هو

— الثابت العددى هو

٢١ - البرنامج المكتوب بلغة BASIC ينبغى أن يراعى فيه :

- (أ) أن يكون دائما من سطر واحد
- (ب) كل سطر ينبغى أن يبدأ بعدد صحيح موجب (رقم السطر)
- (ج) ألا يزيد طول البرنامج عن ٢٥٥ سطرا
- (د) أن يكون أرقام السطور أعدادا صحيحة موجبة زوجية
- (و) أن تكون السطور المتعاقبة أرقامها متناقصة

٢٢ - اكتب ناتج الطباعة المتوقع أمام كل سطر مما يلى :

- (أ) اطبع « ١ » ، « ب »
- (ب) اطبع « ١ » ، « ب »
- (ج) اطبع ٧
- (د) اطبع « ٧ »
- (و) اطبع ٥ + ٧

٢٣ - ناتج طباعة الجملة اطبع ٤/١٢ + ٢ هو :

- (أ) ٢
- (ب) ٩
- (ج) ١٠
- (د) ٥
- (و) لاشيء مما سبق

٢٤ - ناتج طباعة الجملة اطبع $2/8 \times 2^3$ (٢ - ١) هو :

(أ) ٢ .

(ب) ١٢٨ .

(ج) ٦٤ .

(د) ١٠ .

(و) لاشئ مما سبق .

٢٥ - المتغير العددي والمتغير الرمزي (المقطعي) :

(أ) كلاهما يمثل اسما لموقع في الذاكرة .

(ب) لا يمكن جمع قيمة المتغير العددي على قيمة المتغير الرمزي .

(ج) اسم المتغير الرمزي ينتهى دائما بعلامة الدولار (\$) .

(د) من الخطأ أن يبدأ اسم المتغير برقم .

(و) كل ماسبق يعتبر صحيحا .

٢ س

٢٦ - اكتب جملة تعيين بلغة بيسك تكافئ التعبير ص = $\frac{2}{3}$ ع

.

٢٧ - اكتب برنامجا مكونا من ثلاثة سطور يطلب من المستخدم أن

يدخل عددا ويقوم البرنامج بطباعة مربع هذا العدد .

.

.

.

٢٨ - اكتب برنامجا يطلب من المستخدم أن يدخل اسمه ووزنه ويقوم

البرنامج بطباعة الاسم والوزن معا على سطر واحد .

٢٩ - اكمل البيانات الناقصة فى الفراغات المتروكة بقيم ملائمة :

١٠ - اقرأ س ، ص ، ع ،

٢٠ - بيان ، ، ، ،

٣٠ - اكمل البيانات الناقصة فى الفراغات المتروكة بقيم ملائمة :

١٠ - اقرأ ١ ، ب ،

٢٠ - اقرأ ج ، د ،

٥٠ - بيان ، ، ، ،

٣١ - اكمل البيانات الناقصة فى الفراغات المتروكة بقيم ملائمة :

١٠ - اقرأ ، ، ، ،

٥٠ - بيان ٩ ، ٣ ، ١٢ ،

٣٢ - اكمل البيانات الناقصة فى الفراغات المتروكة بقيم ملائمة :

١٠ - اقرأ ، ، ، س ، ص ،

٢٠ - بيان « عدد » ، ، ، ٤ ، ٣ ،

٣٣ - ما القيمة التى سيطبعها الكمبيوتر للمتغير ١ فى حالة تنفيذ

البرنامج التالى :

١٠ - اقرأ س ، ص ، ع ،

٢٠ - بيان ١٠ ، ١٢ ، ١٦ ،

٣٠ - $1 = 1 + س$

٤٠ - $1 = ٦ * (ع - ص)$

٥٠ - اطبع ١

القيمة هى :

٢٤ - اكتب قيمة س والتي ستطبع في حالة تنفيذ البرنامج التالي :

١٠ س = ١٠ .

٢٠ س = س + ٤ .

٣٠ اقصد ٥٠ .

٤٠ س = س - ٢ .

٥٠ اطبع س .

قيمة س هي :

٢٥ - اكتب قيمة س والتي ستطبع في حالة تنفيذ البرنامج التالي :

١٠ اقصد ٥٠ .

٢٠ س = ٨٠ .

٣٠ س = س/٤ .

٤٠ اطبع « س » .

٥٠ اطبع س .

قيمة س هي :

٢٦ - اكتب قيمة س والتي ستطبع في حالة تنفيذ البرنامج التالي :

١٠ بيان ٤ ، ٦ .

٢٠ اقرا ١١ ، ب .

٣٠ - اقصد ٥٠ .

٤٠ - س = ١ + ب .

٥٠ اطبع س .

قيمة س هي :

٢٧ - اكتب برنامجا باستخدام (من ٠٠٠٠ الى/تالى) لطباعة الأعداد

من ١٠ حتى ٢٠ ومربعاتها :

• • • • •
• • • • •
• • • • •

٢٨ - ما الذى سيطبعه البرنامج التالى :

١٠ من س = ٢ الى ٦ •

٢٠ - اطبع س + ٢ •

٢٠ تالى س •

(١) ٦ ٥ ٤ ٣

(ب) ٥

(ج) ٨ ٧ ٦ ٥

(د) ٩ ٧ ٥ ٣

(و) لاشئ مما سبق •

٢٩ - اكتب قيمة التعبير الآتى مع مراعاة قواعد الأسبقية :

٢٨ (٣ * ٢ + ٢) •

القيمة هى :

٤٠ اذا كانت ١ = ٢ ، ب = ٨ فما ناتج الطباعة الذى سنحده

عليه فى حالة تنفيذ الجملة التالية :

١٠ اطبع ٢٨ * ب + •

ضع علامة (√) أو (×) أمام كل جملة من الجمل التالية :

٤١ - د ع س = س + ١

٤٢ - س = ١ + س •

٤٣ - ٥ = س

٤٤ - عدد = أول + ثانى * ٣

- ٤٥ - ١٠ ادخل س
- ٤٦ - ٢٠ ادخل س ، ص
- ٤٧ - ٣٠ ادخل س ، ص ، ع
- ٤٨ - ٤٠ ادخل « ماهو العدد ؟ »
- ٤٩ - ٥٠ ادخل قيمة س ، ص ، « ، س ، ص »
- ٥٠ - ٦٠ ادخل اكتب اسمك ، س \$
- ٥١ - البيانات التى يتم ادخالها فى البرنامج بواسطة جملة التعيين د ع
LET تتغير فى كل مرة يتم فيها تنفيذ نفس البرنامج .
- ٥٢ - البيانات التى يتم ادخالها فى البرنامج بواسطة جملة التغذية
ادخل INPUT تعتبر ثابتة فى كل مرة يتم فيها تنفيذ نفس البرنامج .
- ٥٣ - البيانات التى يتم ادخالها فى البرنامج بواسطة جملة البيانات بيان
DATA تعتبر ثابتة فى كل مرة يتم فيها تنفيذ نفس البرنامج .
- ٥٤ - جملة البيانات بيان DATA وجملة القراءة دائما معا .
- ٥٥ - جملة البيانات يمكن أن توضع قبل أو بعد جملة القراءة .
- ٥٦ - جملة البيانات تشتمل على قائمة من الثوابت يفصل بين كل منها
الفاصلة المنقوطة (:) .
- ٥٧ - جملة القراءة تشتمل على قائمة من المتغيرات يفصل بين كل منها
الفاصلة المنقوطة (:) .
- ٥٨ - لابد أن تشتمل جملة البيانات على ثوابت من نفس نوع المتغيرات
الموجودة فى جملة القراءة وبنفس الترتيب .
- ٥٩ - من المسموح به ادخال متغيرات فى جملة البيانات .
- ٦٠ - من المسموح به ادخال تعبيرات عددية فى جملة البيانات .
- ٦١ - من الممكن أن يشتمل البرنامج على جملة التغذية وجملة القراءة
وجملة البيانات .

- ٦٢ - ١٠ اقصد ٧٠
٦٣ - ٢٠ اقصد س + ١
٦٤ - ٥٠ اقصد ٥٠
٦٥ - ٧٠ اقصد « ١٠ »
٦٦ - ١٠ اذا س + ص < ٩ اذن - ٣٠
٦٧ - ٢٠ اذا أ - ب < ٥ اذن ٦٠
٦٨ - ٣٠ اذا س^٨ + ص^٨ = نق^٨ ٢ اذن ٩٠
٦٩ - ٤٠ اذا س = ص = ع اذن ٦٠
٧٠ - ٥٠ اذا س أكبر من ص اذن ٨٠
٧١ - ١٠ اذا س = < ص اذن ١٠٠
٧٢ - ٢٠ اذا ن = « نعم » اذن ٦٠
٧٣ - ٣٠ اطبع أ / ب
٧٤ - ٤٠ اطبع بيسك
٧٥ - ٤ ، ١٣ تمثل ثابتا عدديا
٧٦ - « المدرسة » تمثل ثابتا رمزيا
٧٧ - يمكن أن نعتبر ٣ ، ١٢ تمثل ثابتا رمزيا
٧٨ - ١٠ من س = ٧ الى ١
٧٩ - ٢٠ اقصد نهاية
٨٠ - ٣٠ ن + ٥ = ن

ملحق رقم (٣)

مقياس الاتجاه نحو استخدام الكمبيوتر فى التعليم

اسم الدارس :

عزيزى الدارس :

ان المقياس الموجود بين يديك هو محاولة للتعرف على اتجاهك نحو استخدام الكمبيوتر فى التعليم . والمقياس يتكون من (٥٠) مفردة . والمطلوب منك أن تضع علامة (×) أمام كل عبارة فى الخانة التى تراها معبرة عن رأيك (موافق بشدة ، أوافق ، غير متأكد ، أرفض ، أرفض بشدة) .

واعلم عزيزى الدارس بأنه لا توجد اجابات صحيحة وأخرى خاطئة ، والاستجابة الصحيحة هى التى تعبر عن رأيك الخاص ووجهة نظرك الخاصة .

لذلك نرجو أن تكون صادقا مع نفسك ، معبرا عن رأيك بصراحة وغير مجامل لأحد فيما تقول . ومهما كان رأيك ووجهة نظرك فهى محل تقديرنا واحترامنا .

والله ولى التوفيق .

٢	العبارة	أوافق أوافق غير أرفض أرفض	بشدة	بشدة
---	---------	---------------------------	------	------

- ١ لا يستغنى الانسان اليوم عن الالمام بالمعلومات المتعلقة بالكمبيوتر
- ٢ أعتقد بأن مدارسنا بحاجة الى الكمبيوتر فى التعليم
- ٣ الالمام بالمعلومات المتعلقة بالكمبيوتر أمر يخص المتخصصين فيه أو المشتغلين به فقط .
- ٤ من المهم أن يكون الفرد على دراية بالتطبيقات المختلفة للكمبيوتر فى الحياة .
- ٥ متابعة أخبار الكمبيوتر تتطلب الالمام ببعض المصطلحات الفنية المتعلقة به .
- ٦ ليس من شأنى كمعلم أن أكون على دراية بالكمونات الأساسية للكمبيوتر .
- ٧ ليس من الضرورى أن أكون على دراية بكيفية تشغيل الكمبيوتر
- ٨ تكنولوجيا مجتمع اليوم تتطلب أن تكون لدى الفرد المهارات الأساسية المتعلقة بكيفية كتابة برامج الكمبيوتر .
- ٩ ان معرفة مجالات استخدام أهم لغات الكمبيوتر يساعدنى فى توجيه الآخرين .

م	العبارة	أوافق	أوافق غير	أرفض
		بشدة	متأكد	بشدة

- ١٠ أعتقد أن استخدام الكمبيوتر فى التعليم له العديد من المزايا .
- ١١ أعتقد أن استخدام الكمبيوتر فى التعليم له آثار سلبية على العملية التعليمية .
- ١٢ ينبغي أن تكون لدى القدرة على تقويم البرامج التعليمية المقدمة عن طريق الكمبيوتر .
- ١٣ الكيفية التى يقوم بها الكمبيوتر بشرح الدرس أمر يدعو الى الدهشة واثارة الاهتمام .
- ١٤ لا أعتقد أن استخدام الكمبيوتر فى التدريبات والتمرينات له مزايا غير عادية .
- ١٥ استخدام الكمبيوتر فى الامتحانات أمر لا يدعو الى الثقة فى نتائجها .
- ١٦ يجب أن أكون على دراية بالكيفية التى تستخدم بها الكمبيوتر فى الامتحانات .
- ١٧ لا أثق فى نتائج استخدام الكمبيوتر فى التعليم .
- ١٨ أعتقد أن استخدام الكمبيوتر فى التعليم شئ من الرفاهية أو الترف .
- ١٩ استخدام الكمبيوتر فى الأعمال

م	العبارة	أوافق أوأفق	غير أرفض أرفض	بشدة
		بشدة	متأكد	بشدة

الادارية المختلفة المتصلة بالتعليم

• أمر لا يهمنى

٢٠ استخدام الكمبيوتر فى التعليم

يقلل من التفاعل الفردى بين

المدرس والتلميذ •

٢١ أعتقد أن مدرس الفصل يستطيع

أن يتابع حالات التلاميذ أثناء

تعليمهم بصورة أفضل من

الاعتماد على الكمبيوتر فى ذلك •

٢٢ يهمنى أن أعرف الكيفية التى

يقوم بها الكمبيوتر فى متابعة

تعليم التلاميذ •

٢٣ أشعر بنقص كبير فى المعلومات

المتعلقة بالكمبيوتر واستخداماته •

٢٤ أعتقد بأن الالمام ببعض المهارات

الخاصة بكتابة البرامج التعليمية

ليس من اختصاصى كمعلم •

٢٥ استخدام الكمبيوتر فى التعليم

يساعدنى على التفكير

بصورة أفضل •

٢٦ استخدام الكمبيوتر فى التعليم

يكسب الانسان الدقة •

٢٧ استخدام الكمبيوتر فى التعليم

يقلل من دور المدرس •

٢٨ استخدام الكمبيوتر فى التعليم

يرفع من تكلفة التعليم •

م	العبارة	أوافق	أوافق	غير	أرفض	أرفض
		بشدة	مؤكد	بشدة		

٢٩ استخدام الكمبيوتر فى التعليم

• يوفر الوقت •

٣٠ أشعر بالرهبة من استخدام

الكمبيوتر على أى نحو •

٣١ أنا شغوف بأخبار الكمبيوتر من

خلال وسائل الاعلام المختلفة

والكتب والمجلات •

٣٢ أحب أن أمتلك فى منزلى جهاز

كمبيوتر •

٣٣ الكمبيوتر من الاختراعات العظيمة

فى القرن العشرين •

٣٤ أشعر بأهمية اكتسابى لبعض

المعلومات والمهارات الخاصة

بالكمبيوتر •

٣٥ كنت أتمنى أن تتاح لى فيما مضى

فرصة دراسة الكمبيوتر •

٣٦ أعتقد أن الكمبيوتر شئ يصعب

على الفرد تعلمه •

٣٧ أحب أن أعرف ما يستطيع-

وما لا يستطيع الكمبيوتر القيام به •

٣٨ أعتقد أن استخدام الكمبيوتر فى

التعليم يرفع من كفاءة التدريس •

٣٩ أعتقد أن الوقت مازال مبكرا

لاستخدام الكمبيوتر فى التعليم •

٤٠ أعتقد أن استخدام الوسائل

التعليمية الأخرى (السينما ،

الصور، الخرائط، النماذج، ...)

م	العبرة	أوافق	أوافق غير	أرفض	أرفض
		بشدة	متأكد	بشدة	

أفضل من استخدام الكمبيوتر

• فى الفصل

٤١ أنا مع الذين يقولون بأن الكمبيوتر

التعليمى معلم صبور ودقيق

لا يتأثر بالانفعالات وليس عرضة

للأخطاء البشرية •

٤٢ لا أثق فى الكمبيوتر لأنه يقع فى

أخطاء كثيرة بعض الأحيان •

٤٣ أشجع أصدقائى على دراسة

الكمبيوتر •

٤٥ أخشى أن ألس الكمبيوتر فيتسبب

ذلك فى عطله •

٤٦ أشعر بالتهديد والخوف من

جانب هؤلاء الذين يعرفون شيئاً

بالفعل عن الكمبيوتر •

٤٧ أشعر بأن الكمبيوتر سيحل محل

المعلم فى مدارسنا •

٤٨ أشعر بأن الكمبيوتر سيقضى على

النواحي الانسانية مثل التعاطف

والتفاعل الاجتماعى وتقدير

الآخرين •

٤٩ أنا ضد الكمبيوتر مهما كانت

الظروف •

٥٠ أعتقد بأن الانسان لم يعد سيذا

للآلة بعد ظهور الكمبيوتر •

ملحق رقم (٤)

قائمة بأسماء السادة المحكمين

قائمة بأسماء السادة المحكمين الذين حكموا فى الاختبار التحصيلى

للمقرر المعدل الخاص بالكمبيوتر التعليمى

علم نفس	١ - د. فتحى مصطفى الزيات
علم نفس	٢ - د. نبيل حافظ
علم نفس	٣ - د. على شـعـيب
تربية	٤ - د. محمد يوسف حسن
كمبيوتر	٥ - د. هاشم كامل
مناهج	٦ - د. عبد العزيز ياروقندى

أسماء السادة المحكمين الذين حكموا فى الأهداف المعدلة

لمقرر الكمبيوتر التعليمى

مركز التدريب التربوى	١ - د. ابراهيم الماحى
كمبيوتر	٢ - د. هاشم كامل
تربية	٣ - د. محمد يوسف حسن
علم نفس	٤ - د. محمد جميل منصور
مناهج	٥ - د. عبد العزيز ياروقندى

أسماء السادة المحكمين الذين حكموا فى مقياس الاتجاه

نحو استخدام الكمبيوتر فى التعليم فى صورته المعدلة

علم نفس	١ - د. فتحى مصطفى الزيات
علم نفس	٢ - د. نبيل حافظ
علم نفس	٣ - د. محمد جميل منصور
علم نفس	٤ - الأستاذ الدكتور فاروق عبد السلام
مناهج	٥ - د. سليمان الغرابلى
مناهج	٦ - د. عباس غندورة
مناهج	٧ - د. محمد يوسف حسن

« استخدام أسلوبيين فى التربية العملية

وعلاقتهما باكتساب طلبة كلية التربية بالجامعة الاسلامية

بغزة لمهارات التمهيد واستخدام الأسئلة والتعزيز »

دكتور / احسان خليل الأغا *

مشكلة البحث وأهميته :

رغم أن الدراسات التربوية أثبتت أن هناك علاقة ارتباط ايجابية بين
تحصيل الطلاب فى المقررات الأكاديمية فى برامج اعداد المعلمين ، وبين
اكتساب هؤلاء الطلاب للمهارات التدريسية (عبيد وزملاؤه ٧٦/٧٧ ، مركز
البحوث التربوية ، ١٩٨٢) ، ورغم أن هذه المقررات كافية لجعل الطالب
المتدرب يبلور استراتيجيات خاصة تزيد من ثقته كمعلم ، الا أن الدراسات
أظهرت أيضا أن الاعداد النظرى لا يغنى عن الممارسات الفعلية عندما يكون
الأمر متعلقا باكتساب هذه المهارات (أبو هلال ، ١٩٨٠ ، العانى ١٩٨٠) .

ولحسن الحظ فإن المهارات الأساسية فى الممارسات التدريسية الصفية
يمكن أن ترصد ، وتحدد ، وترتب كمنشآت متتابعة يمكن اكتسابها ، وقياس
مدى السيطرة عليها بطريقة كمية ، أو وصفية (عبد الموجود ، ١٩٨٢) .
ويعتقد بروفى (Brophy, 1980) أن مفتاح تنمية المهارات الأساسية هو
التركيز على تنمية المعرفة الخاصة بالتدريس الفعال ، وترجمته الى أنماط
سلوكية يمكن تعلمها واستخدامها ، وتحويلها الى جزء من محتويات المناهج
فى برامج اعداد المعلمين (Zumwalt, 1980) . وقد وجد أن ذلك يؤثر فعلا
فى معارف المعلمين ومهاراتهم واتجاهاتهم نحو التدريس (Emmer et al., 1982)
Good and Grouws, 1981 ، على أن نتائج هذا العمل

(*) أستاذ المناهج وطرق التدريس المساعد - كلية التربية الجامعة الاسلامية بغزة .

قد تحتاج الى وقت كاف لاكتسابها مما يتطلب فعلا وجودها ضمن برامج التدريب حيث شكك بعض الباحثين فى امكانية تأثير هذه الممارسات على سلوك المدرسين من المعلمين فى فترة قصيرة (Good & Grouws, 1979) .

ويتطلب نجاح مثل هذه البرامج بالضرورة تحديد الأهداف ومبررات تحقيقها بدقة ، كما يتطلب تنظيم المادة الدراسية بعناية ، والعرض الكافى ، واثاحة الفرصة للتدريب ، وأعمال التغذية الراجعة والشروط الأخرى للتعليم الجيد ، ولا يتوفر هذا بالضرورة فى المقرر التقليدى للتربية العملية .

وينعكس أى نقص فى برامج اعداد المعلمين على الخبرات التى يكتسبها الطالب المعلم عند تدريبه على التدريس فى المدارس . الأمر الذى أكد على أهمية توفير أساليب أو مقررات مساندة تساعد على زيادة فرص الممارسة وتعزز فرص اكتساب المهارات التدريسية قبل وخلال التدريس الميدانى . ومن الأساليب المستخدمة حاليا التعليم المصغر باستخدام الفيديو واستخدام الزملاء أو الأطفال كوسط تعليمى وكمصدر للنقد والتعزيز عقب التدريس ، واشراف أساتذة الجامعة حيث تتنوع التغذية الراجعة (رجب مصطفى ، ١٩٨٥) .

وفى كلية التربية بالجامعة الاسلامية بغزة تعاني الجهات المشرفة على برنامج التربية العملية من عدم وجود مدارس كافية يسمح فيها بالتدريب الميدانى حيث تمنع السلطات الاسرائيلية الحاكمة التدريب فى مدارس الحكومة ، كما أن فرص التدريب فى المدارس الخاصة قليلة وذلك لندرة هذه المدارس . والمجال الوحيد المتاح هو مدارس وكالة الغوث للاجئين الفلسطينيين والتى تسمح بتدريب طالب واحد فى المدرسة الواحدة ، وترتب على ذلك اقتصار التدريب على فصل واحد للطالب الواحد ، مما دعا الى البحث عن البدائل ، والبديل المتاح حاليا هو التدريب التقنى - أى باستخدام التقنيات ، والتعليم المصغر باستخدام زملاء الطالب المتدرب كوسط تعليمى Peer teaching وهو أسلوب ناجح فى اعداد المعلمين (Mcknight, 1976) . وباستخدام هذا البديل الأخير أصبح الطالب

المتدرب بكلية التربية بالجامعة الاسلامية بغزة حاليا يدرس مقررین ضمن برنامج التربية العملية هما التدريب الميدانى فى مدارس الوكالة لمدة فصل

واحد ، والتدريب التقنى فى الكلية لمدة فصل دراسى آخر • وقد أثبتت نتائج امتحانات كلية التربية جدوى التدريب التقنى حيث وجد ارتباط ايجابى (٠.٧٣) بين درجات الطلاب فى المقررين فى العام الدراسى ١٩٨٧/٨٦ (الجامعة الاسلامية ، ١٩٨٧) •

وفى الوقت الحالى لا يعتبر أى المقرريين متطلب مسبق للمقرر الآخر ، وقد تضمن تقرير مشرفى التربية العملية بكلية التربية (بالجامعة الاسلامية ، ١٩٨٧/٨٦) توصية بطرح مقرر التدريب التقنى كمتطلب مسبق للتدريب الميدانى - فى المدارس - •

وتسعى الدراسة الحالية الى تحديد ما اذا كان طرح أحد المقرريين قبل طرح المقرر الآخر يؤثر على اكتساب الطلاب لمهارات التدريس • وبذلك تم تحديد مشكلة البحث الحالى على النحو التالى :

ماعلاقة ترتيب برنامج التربية العملية باستخدام أسلوبين : الأسلوب الأول استخدام التدريب الميدانى يليه التدريب التقنى ، والأسلوب الثانى استخدام التدريب التقنى يليه التدريب الميدانى وعلاقته باكتساب طلاب كلية التربية بالجامعة الاسلامية بغزة لمهارات التمهيد ، واستخدام الأسئلة الصفية ، والتعزيز ٠٩

فروض البحث : -

تتمثل فروض البحث فيما يلى :-

١ - لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى ٠.٠٥ بين معدل درجات الطلبة الذين استخدموا الأسلوب الأول : تدريب ميدانى يليه تدريب تقنى ، وبين معدل درجات أقرانهم الذين استخدموا الأسلوب الثانى : تدريب تقنى يليه تدريب ميدانى من حيث اكتسابهم للمهارات الثلاثة معا •

٢ - لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى ٠.٠٥ بين معدل درجات الطلبة الذين استخدموا الأسلوب الأول : تدريب ميدانى - تدريب

تقنى ، وبين معدل درجات أقرانهم الذين استخدموا الأسلوب الثانى : تدريب تقنى - تدريب ميدانى من حيث اكتسابهم لمهارة التمهيد .

٣ - لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى ٠.٠٥ بين معدل درجات الطلبة الذين استخدموا الأسلوب الأول : تدريب ميدانى - تدريب تقنى - وبين معدل درجات أقرانهم الذين استخدموا الأسلوب الثانى : تدريب تقنى - تدريب ميدانى من حيث اكتسابهم لمهارة استخدام الأسئلة الصفية .

٤ - لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى ٠.٠٥ بين معدل درجات الطلبة الذين استخدموا الأسلوب الأول : تدريب ميدانى - تدريب تقنى ، وبين معدل درجات أقرانهم الذين استخدموا الأسلوب الثانى : تدريب تقنى - تدريب ميدانى ، من حيث اكتسابهم لمهارة التعزيز .

تعريف المصطلحات :-

التربية العملية : هو التدريب التقنى والميدانى الذى يتلقاه طالب كلية التربية بالجامعة الاسلامية تحت اشراف أساتذة الكلية بقصد مساعدته على اكتساب مهارات التدريس ، ويتم عادة فى الفصلين الأول والثانى من السنة الرابعة .

التدريب التقنى : وهو تدريب على التدريس يقوم به الطلاب داخل الجامعة باستخدام زملائهم Peer teaching فى مجموعات تتراوح بين ١٢ - ١٥ طالب أو طالبة كوسط تعليمى ، وكصدر للنقد تحت اشراف أستاذ من الجامعة ، وباستخدام الفيديو لتوفير التغذية الراجعة Feed back وتتاح الفرصة لكل طالب (أو طالبة) ليقوم بعملية التدريس والملاحظة والنقد بواقع ثلاث ساعات أسبوعيا لمدة فصل دراسى كامل .

التدريب الميدانى : وهو تدريب على التدريس يقوم به الطلاب فى مدارس الأونروا UNRWA بقطاع غزة ، وتحت اشراف أساتذة من الجامعة لمدة فصل دراسى كامل وبواقع يوم واحد فى الأسبوع .

التمهيد : وهو نشاط استهلاكي يبدأ به المعلم (أو الطالب) درسه بهدف إثارة اهتمام التلاميذ له، وربط موضوعه بالدروس أو الخبرات السابقة، وتعريفهم بأهدافه ، وخطة السير فيه ، واختبار متطلباته المسبقة .

استخدام الأسئلة : أسلوب تحديد عدد ونوع الأسئلة المناسبة المرتبطة بالدرس وتوجيهها ، واستقبال أسئلة التلاميذ ، والاجابة عليها وفق خطة واضحة .

التعزيز : تثبيت الاجابة الصحيحة للمتعلم بفعل يعقبها يؤدي الى شعور بالارتياح سواء كان هذا الفعل لفظيا أو غير لفظي ، عاجلا أو آجلا

منهج البحث :-

التصميم التجريبي : تم اختيار تصميم تجريبي حقيقي

True Experimental Design لهذا البحث هو تصميم المجموعة

المقارنة والاختبار البعدي فقط : $R \times O$ $R \times O$ للمقارنة بين مجموعتين

تم اختيارهم وتوزيعهم بطريقة عشوائية المجموعة الأولى (أ) وتدرس باستخدام الأسلوب الأول : تدريب ميداني - تدريب تقني ، المجموعة الثانية (ب) وتدرس باستخدام الأسلوب الثاني : تدريب تقني - تدريب ميداني . ويعتبر هذا التصميم نموذجا لمثل هذا البحث (Tuckman, 1978)

حيث يتميز بالصدق التجريبي الداخلي والخارجي

Imernal & External Validity

العينة : شملت العينة ستين طالبا وطالبة من طلبة كلية التربية ، المستوى الرابع من قصص اللغة العربية والجغرافيا البالغ عدد طلابهما ١٠٩ طالب وطالبة ، وقد تم اختيار أفراد العينة ومن ثم توزيعها بطريقة عشوائية على المجموعتين ، ثلاثون طالبا وطالبة في المجموعة لكل من المجموعتين (أ) ، (ب) .

أداة البحث : اعتمد هذا البحث على مقارنة مدى اكتساب الطلبة لمهارات التدريس المحددة وهى التمهيد ، استخدام الأسئلة ، والتعزيز ، وتم تحديد درجة كل طالب من طلاب العينة في كل من المهارات الثلاث عن طريق الملاحظة بواسطة خبيرين تربويين مع الاستعانة ببطاقة ملاحظة من اعداد الباحث .

اعداد بطاقة الملاحظة :

تم اعداد بطاقة الملاحظة لكى يستعين بها المقدران فى تحديد درجات الطلاب / والطالبات فى المهارات التدريسية الثلاثة : التمهيد ، واستخدام الأسئلة ، والتعزيز باعتبار أن البطاقة توحد نقاط الملاحظة بين المقدرين ، وتحددها ، وتحصر المهارات الفرعية التى تندرج تحت كل مهارة من المهارات الثلاث ، ولتحديد هذه المهارات الفرعية اعتمد الباحث أساسا على المهارات التى حددها بعض المهتمين بالمهارات التدريسية (الأغا وعبد المنعم ١٩٨٦ ، Esquivel, J.M. et al. 1976, Mcknight 1976, El-Agha 1984)

وتشمل مهارات التمهيد ست مهارات فرعية هى :

التشويق « اختبار المتطلبات المسبقة ، بيان الاهداف ، توضيح خطة السير فى الدرس ودور التلميذ فيها ، ربط الدروس أو الخبرات السابقة ، تحديد مدة التمهيد • وتشمل مهارة استخدام الأسئلة الصفية ست مهارات فرعية هى :

تحديد عدد الأسئلة ، توزيعها على التلاميذ ، تنويعها من حيث المستوى والعمليات العقلية ، وضوحها ، التريث قبل الاجابة Wait-time واستقبال أسئلة التلاميذ •

وتشمل مهارة التعزيز ست مهارات فرعية هى :

تنويع التعزيز (لفظى وغير لفظى) ، توقيته (فوري - مرجا) ، طبيعته (تام - معدل) نوعه (ايجابى - سلبى) ، ملائمته للاجابة ، تكراره (مدى استخدامه) •

لتحديد البطاقة فى صورتها النهائية تم اتباع الخطوات الضرورية لاختيار العبارات وتحديد صدقها وثباتها •

صدق البطاقة : ١ - صدق المحتوى : تم تحديد صدق البطاقة باستخدام صدق المحتوى حيث حددت المجالات الفرعية والعبارات التى تمثلها ، ثم عرضت على خمسة محكمين من أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية

بالجامعة الاسلامية بغزة من الذين شاركوا فى الاشراف على التربية العملية لمدة تتراوح بين ٥ - ١٥ سنة والذين شاركوا فى الاشراف على التدريب التقنى لمدة لا تقل عن ثلاث سنوات . وقد اعتبرت العبارات التى حازت على موافقة أربعة من المحكمين مقبولة ، وحذفت أو عدلت العبارات التى حازت على موافقة عدد منهم أقل من أربعة . وبلغ العدد النهائى لعبارات البطاقة ٧٢ عبارة .

٢ - الصدق التلازمى : تم حساب الصدق التلازمى بين بطاقة الملاحظة ، وبطاقة كلية التربية بالجامعة الاسلامية لتقويم طلاب التربية العملية ووجد أنه ٠.٨٢ .

ثبات البطاقة : استخدم ثبات المقدّر Scorer reliability

وقد وجد أن معامل الثبات بين معدلات الدرجات التى حددها المقدرون كل على حدة هى للبطاقة ككل ٠.٨٧ . أما معاملات الثبات للمهارات الثلاث كل على حدة فكانت للتمهيد ٠.٧٨ ، وللاستخدام الأسئلة ٠.٦٢ ، وللتعزيز ٠.٧١ .

درجات البطاقة : تحوى البطاقة ١٨ سؤالاً و عبارة تغطى المهارات الثلاث . لكل مهارة ستة نقاط أو عبارات تغطى المهارات الفرعية . كل عبارة لها خمس استجابات تشير الى درجات السيطرة على المهارة الفرعية .

- حسبت أربع درجات للسيطرة على المهارة بدرجة جيد جيداً .
- حسبت ثلاث درجات للسيطرة على المهارة بدرجة جيد .
- حسبت درجتان للسيطرة على المهارة بدرجة متوسطة .
- حسبت درجة واحدة للسيطرة على المهارة بدرجة ضعيفة .
- لم تحسب أى درجة لعدم السيطرة على المهارة .

وبذلك تكون الدرجة القصوى التى يمكن أن يحصل عليها الطالب ٧٢ درجة للبطاقة و ٢٤ درجة لكل مهارة على حدة .

اجراءات الدراسة :

— تم اختيار عينة البحث بطريقة عشوائية ، ثم قسمت بطريقة

عشوائية أيضا الى مجموعتين ، بكل منها ثلاثون من الطلبة (١٥ طالب ، ١٥ طالبة) .

— درست احدى المجموعتين (أ) مقررى التربية العملية بالأسلوب الأول تدريب ميدانى لمدة فصل دراسى ثم تدريب تقنى لمدة فصل دراسى آخر ، ودرستهما المجموعة الثانية (ب) فى نفس الفصلين وبنفس المدة الزمنية بالأسلوب الثانى : تدريب تقنى ثم تدريب ميدانى .

— بنهاية الفصل الدراسى الثانى من العام الدراسى ١٩٨٧/١٩٨٦ ثم تكليف كل طالب أو طالبة من طلبة العينة بتدريس درس مصغر لمدة ١٥ دقيقة فى مجال تخصصه ، يقوم هو باختياره والاعداد له . سجل على شريط فيديو .

— عرضت الدروس المسجلة على المقدرين ورصدت معدلات الدرجات لكل طالب أو طالبة لكل مهارة على حدة ، أى أن كل طالب حصل على ثلاث درجات شكلت فى مجموعها الدرجة الكلية له .

— تمت مقارنة درجات الطلبة فى المجموعة (أ) التى درست بالأسلوب الأول بدرجات الطلبة فى المجموعة (ب) التى درست بالأسلوب الثانى ، وتمت معالجة النتائج باستخدام النسب الحرجة وهو أسلوب متبع فى مثل هذه الدراسة حيث عينة البحث لا تقل عن ٣٠ طالب (الغريب ، ١٩٨١) .

النتائج :-

رتبت النتائج فى جداول يجيب كل منها على فرض من الفروض الأربعة للبحث . وهى على النحو التالى :

أولا : بالنسبة للفرض الأول المتعلق بمقارنة معدلات درجات الطلبة فى المجموعتين من حيث اكتسابهم للمهارات الثلاث معا ، تم الحصول على النتائج فى الجدول (١) .

جدول (١)

معدلات تحصيل طلبة العينة باستخدام الأسلوبين
والانحرافات المعيارية والخطأ المعياري
والنسبة الحرجة بالنسبة للمهارات الثلاث معا

المجموعة	الأسلوب	معدل	الانحراف	الخطأ	النسبة
		الدرجة	المعياري	المعياري	الحرجة
		م	ع	م ع	ن ح
(أ) ميداني - تقني		٣٨ر٣٥	٥ر٠٦	٠ر٩٢	٣ر٨٠
(ب) تقني - ميداني		٤٣ر١٣	٥ر٤٦	٠ر٩٩	

يتبين من الجدول (١) أن معدل درجات طلبة المجموعة (أ) التي درست باستخدام الأسلوب الأول : ميداني - تقني بالنسبة للمهارات الثلاث أقل منه لدى أقرانهم طلبة المجموعة (ب) التي درست باستخدام الأسلوب الثاني : تقني - ميداني . وان الفرق (٤٧٨) ذو دلالة احصائية عند مستوى ٠.٠٥ .

وبذلك يرفض الفرض الأول (حيث $n \cdot ح = ٣٨$) .

ثانيا : بالنسبة للفرض الثاني المتعلق بمقارنة معدلات درجات طلبة المجموعتين من حيث اكتسابهم لمهارة التمهيد ، تم الحصول على النتائج في جدول (٢) :

جدول (٢)

معدلات تحصيل طلبة العينة باستخدام الأسلوبين ،
والانحرافات المعيارية ، والخطأ المعياري
والنسبة الحرجة بالنسبة لمهارة التمهيد

المجموعة الأسلوب	معدل	الانحراف	الخطأ	النسبة
	الدرجة	المعياري	المعياري	الحرجة
	م	ع	م ع	ن ح
(أ) ميدانى - تقنى	١٤ر٨٠	٢ر٤٩	٠ر٤٥	١ر٥٥
(ب) تقنى - ميدانى	١٥ر٩٥	٣ر١٨	٠ر٥٨	

يتبين من الجدول (٢) أن معدل درجات المجموعة (أ) التى درست باستخدام الأسلوب الأول : ميدانى - تقنى ، بالنسبة لمهارة التمهيد أقل من معدل درجات المجموعة (ب) التى درست باستخدام الأسلوب الثانى تقنى - ميدانى ، وأن الفرق (١ر١٥) غير دال احصائياً عند مستوى الدلالة ٠.٠٥ .

وبذلك يقبل الفرض الثانى (حيث $n \cdot ح = ١٥٥$) .

ثالثاً : بالنسبة للفرض الثالث المتعلق بمقارنة معدلات درجات طلبة المجموعتين من حيث اكتسابهم لمهارة استخدام الأسئلة الصفية ، تم الحصول على النتائج فى جدول (٣) :

جدول رقم (٣)

معدلات تحصيل طلبة العينة باستخدام الأسلوبين ،
والانحرافات المعيارية ، والخطأ المعياري
والنسبة الحرجة بالنسبة لمهارة استخدام الأسئلة الصفية

المجموعة الأسلوب	معدل الدرجة	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	النسبة الحرجة
	م	ع	م	ن
(١) ميداني - تقني	١٢ر٢٠	٢ر٢٧	٠ر٤٣	٠ر٧١
(ب) تقني - ميداني	١٣	١ر٨٤	٠ر٣٦	

يتبين من الجدول (٣) أن معدل درجات المجموعة (١) التي درست باستخدام الأسلوب الأول : ميداني - تقني ، بالنسبة لمهارة استخدام الأسئلة الصفية أقل من معدل درجات المجموعة (ب) التي درست باستخدام الأسلوب الثاني : تقني - ميداني ، وأن الفرق (٠ر٨) غير دال احصائياً عند مستوى الدلالة ٠٠ر٥ .

وبذلك يقبل الفرض الثالث (حيث ن = ٠ر٧١) .

رابعاً : بالنسبة للفرض الرابع المتعلق بمقارنة معدلات طلبة المجموعتين من حيث اكتسابهم لمهارة التعزيز ، تم الحصول على النتائج في جدول (٤):

جدول (٤)

معدلات تحصيل طلبة العينة باستخدام الأسلوبين
والانحرافات المعيارية والخطأ المعياري ، والنسبة المئوية
بالنسبة لمهارة التعزيز

المجموعة	الأسلوب	معدل الدرجة	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	النسبة المئوية
		م	ع	خ م	ن ح
(أ)	ميدانى - تقنى	١١ر٣٥	٢ر٦٣	٠ر٤٨	٤ر٤٨
(ب)	تقنى - ميدانى	١٤ر٣٥	٢ر٥٦	٠ر٤٧	

يتبين من الجدول (٤) أن معدل درجات المجموعة (أ) التى درست باستخدام الأسلوب الأول : ميدانى - تقنى أقل بالنسبة لمهارة التعزيز من معدل درجات المجموعة (ب) التى درست باستخدام الأسلوب الثانى : تقنى - ميدانى ، وأن الفرق (٣) دال احصائياً عند مستوى الدلالة ٠.٠٥ .

وبذلك يرفض الفرض الرابع (حيث ن ح = ٤ر٤٨) .

تفسير النتائج :-

أظهرت الدراسة الحالية تفوق طلاب المجموعة الثانية التى درست بالأسلوب الثانى : تدريب تقنى - تدريب ميدانى ، على اقرانهم طلاب المجموعة الأولى التى درست بالأسلوب الأول : تدريب ميدانى - تدريب تقنى ، وذلك بالنسبة للمهارات الثلاث معا ، ولكل منها على حدة ، ولكن الفروق كانت دالة احصائياً فقط بالنسبة للمهارات الثلاث معا (المعدلات الكلية) ، وبالنسبة لمهارة التعزيز ، ولم تكن ذات دلالة عند نفس المستوى بالنسبة لمهارتى التمهيد ، واستخدام الأسئلة الصفية . وربما كان ذلك يعود الى ابتداء الدراسة فى الأسلوب الثانى بالتدريب التقنى داخل الكلية ومع زملاء الطالب المدرب . وما يتضمنه هذا التدريب من مناقشات فى مجموعات صغيرة نسبياً مع العرض من جانب المعلم أحياناً ، والتعزيز الفورى لنتائج التدريب وللبتداء بأسلوب ماله أهميته باعتباره يقدم خبرات جديدة فذة مما يساعد

على تثبيت مايتضمنه من ممارسات • ويتمشى هذا مع نتائج الدراسات الأجنبية التى أجراها كيسنجر ومنجز Kissinger & Munjas, 1981 هذا الى جانب أن التدريب التقنى يتضمن التعلم بالملاحظة من خلال مراقبة الزملاء للطلاب أثناء عرض الدرس ، والنقد بعده وما يتضمنه من حوار وتبادل وجهات النظر ، ويتمشى هذا مع النتائج التى حصل عليها الباحثان (Tardiff, 1981; Hogan, 1983) ، وبصفة عامة تتشابه نتائج هذا البحث مع البحث الذى أجراه فوجن (Vaughn, 1983) .

أما الفرق بين المجموعتين بالنسبة لمهارة التمهيد فلم يكن ذا دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ٠.٠٥ وربما يعود ذلك الى أن التمهيد يتم الاعداد له مسبقا ، أى قبل التدريس مما يتيح الفرصة لطلبة المجموعتين فرصة الاجادة فى استخدامه ، ويؤيد ذلك الارتفاع النسبى لمعدلات طلبة المجموعتين فى مهارة التمهيد (جدول ٢) •

أما بالنسبة لاستخدام الأسئلة الصفية فان الاعداد المسبق له تقل أهميته مقارنة بالتمهيد حيث أن ملائمة الأسئلة لظروف الطلبة واستقبال أسئلتهم قد تدفع الطالب (المعلم) الى التعديل فى خطته ومن هنا كانت معدلات الطلبة فيه أقل منها للتمهيد •

وبالنسبة لمهارة التعزيز - بصوره المختلفة - كان الفرق بين معدلات المجموعتين دالا احصائيا وربما كان ذلك بسبب عاملى الابتداء والجدة فى استخدام التدريب التقنى وباعتبار أن التعزيز من المفاهيم التدريسية الجديدة بالنسبة للطلاب •

توصيات :-

فى ضوء النتائج السابقة يوصى الباحث بأن يكون مقرر التدريب التقنى متطلبا مسبقا للتدريب الميدانى ، عندما يكون الهدف تنمية مهارات التمهيد واستخدام الأسئلة الصفية ، والتعزيز ، على أن تجرى دراسات أخرى تتعلق باستخدام الأسلوبين لتحقيق اكتساب المهارات التدريسية الأخرى •

وحيث أن هذه الدراسة أجريت فى جامعة فلسطينية تعيش ظروفها خاصة متميزة فان تعميم نتائجها يجب أن يتم بحذر •

« المراجع »

أولا - المراجع العربية :-

— أبو هلال أحمد ، دراسة تجريبية لتقييم مساق التربية العملية المقدم فى كلية التربية بالجامعة الأردنية ، دراسات (العلوم الانسانية) ، ١٩٨٠ ، ع ١ ، ص ٥٣ - ٦٩ .

— الأغا ، احسان ، وعبد المنعم ، عبد الله ، التربية العملية ، كلية التربية ، الجامعة الاسلامية بغزة ، ١٩٨٦ ، ص ٦٠ ، ٦٨ .

— الجامعة الاسلامية - كلية التربية ، ملف التربية العملية ١٩٨٧/١٩٨٦ .

— الجامعة الاسلامية - كلية التربية ، ملف الامتحانات ، ١٩٨٧ .

— زيتون ، عايش ، وعبيدات ، سليمان ، دراسة تحليلية تقويمية لبرنامج التربية العملية فى الجامعة الأردنية ، مجلة دراسات ، الجامعة الأردنية ، عمان ، ١٩٨٤ ، ع ٦ ، ص ١٥٧ - ١٦٥ .

— العانى ، روؤف عبد الرزاق ، دراسة مقارنة فى اعداد مدرسى المرحلة الثانوية ، العلوم التربوية والنفسية ، ١٩٨٢ ، ع ٤ ، ص ٢٢ - ٣٩ .

— عبد الموجود ، محمد عزت ، التعليم العالى واعداد هيئة التدريس ، المجلة العربية للتربية ، ادارة التربية ، ١٩٨٢ ، م ٢ ، ع ٢ ، ص ٥٥ - ٨٢ .

— عبيد ، وليم وزملاؤه ، دراسة لبعض مشكلات التربية العلمية ، بحث ميدانى ، مجلة كلية التربية ، ليبيا ، م ٦٠٥ (١٩٧٧/٧٦) ص ٢٢١ - ٢٣٥ .

— الغريب ، رمزية ، التقويم والقياس النفسى والتربوى ، مكتبة الأنجلو المصرية ، ١٩٨١ ، ص ٣٢١ .

— مركز البحوث التربوية بكلية التربية ، جامعة الرياض ، التربية
الميدانية ، دراسة تقويمية ، المجلة العربية للبحوث التربوية ، وحدة البحوث
التربوية ، ١٩٨٢ ، ع ٢ ، ص ١٧٥ - ١٨٠ .

ثانيا - المراجع الأجنبية :-

- Brophy, J.E., Teachers Cognitive activities and overt behaviors, East Lansing : Michigan state University, College of Education, 1980, p. 3.
- El-Agha, Ehsan, Effects of instruction on teaching skills of prospective science teachers in Kuwait, Unpublished Ph.D. dissertation. The University of Kansas, 1984, p. 40.
- Emmer, et al. Improving classroom management and organization in Junior high Schools, An experimental investigation (R & D Rep. 6153). Austin : Research and development for teacher education. The University of Texas at Austin, 1982.
- Esquivel, J.M. et al. Effects of feedback modes on questioning strategies of pre-service teachers involved in SCIS microteaching. Unpublished Doctoral Dissertation (The University of Kansas, 1976, p. 34).
- Good T.L. & Grouws, D.A., The Missouri mathematics effectiveness projects, An experimental study in fourth grade classroom, Journal of Educational Psychology, 1979, 71 (3), 355-362.
- Good T.L. & Grouws, D.A. Experimental research in Secondary mathematics classroom : Working with teachers (Final report), Columbia : University of Missouri, 1982.
- Hogan, P., The Central place of prejudice in the supervision of student teachers, Journal of Education for teachers, 1983, 9 (1), 30-45.
- Kissinger, J.F. & Munjas, B.A., Nursing process student

attributes, and teaching methodologies — Nursing Research 1981, 4, 242-245.

- Mcknight, P. On teaching, The University of Kansas, 1976, p. 43.
- Tardiff, K. A videotape technique for measuring clinical skills : Three years of experience. Journal of Medical Education, 1981, (50), 187.
- Tukman, B.W., Conducting Educational Research. Harcourt Brace Jovanovich Publishers, 1978, p. 130.
- Vaughn, J.B., A comparison of peer teaching and child teaching in the pre-service teacher acquisition of enthusiasm, praise, probing, and questioning behaviors, (Unpublished Ph.D. Dissertation, University of Cincinnati) Dissertation Abstracts International Vol. 44, No. 02, Agust, 1983.
- Zumwalt, K.K. Research on teaching : Policy implications for teacher Education (1982), In lieberman & Mclaughlin (Eds.), Policy making in Education (81st year book of the National Society for the study of Education. Part I, pp. 215-298) Chicago : The University of Chicago Press, 1982.

بطاقة تقدير مهارات التدريس

(التمهيد ، استخدام الأسئلة الصفية ، التعزيز)

اعداد

دكتور/ احسان خليل الأغا

أستاذ المناهج وطرق التدريس المساعد

بكلية التربية - الجامعة الاسلامية بغزة

تعليمات للمشرفين

— فيما يلى عدد من البنود التى تمثل المهارات الفرعية الستة لكل من مهارة التمهيد واستخدام الأمثلة الصفية والتعزيز . أمام كل بند مجموعة من الاستجابات المتدرجة تحدد مدى سيطرة الطالب (أو المعلم) على كل مهارة فرعية ، وهى تتراوح بين السيطرة بدرجة جيد جدا وعدم السيطرة .

- وتحسب أربع درجات للسيطرة على المهارة بدرجة جيد جدا .
- وتحسب ثلاث درجات للسيطرة على المهارة بدرجة جيد .
- وتحسب درجتان للسيطرة على المهارة بدرجة متوسطة .
- وتحسب درجة واحدة للسيطرة على المهارة بدرجة ضعيفة .
- ولا تحسب أى درجة لعدم السيطرة على المهارة .

— ضع للطالب (أو المعلم) علامة (×) تحت الاستجابة التى تتفق مع وجهة نظرك أمام كل بند من البنود .

— قدر الدرجة الكلية للطالب لكل مهارة على حدة ، ثم للمهارات الثلاث معا دون الدرجة فى المكان المحدد .

الرقم الجامعي :

اسم الطالب (المعلم) :

التاريخ :

التخصص :

المستوى الدراسي :

اسم المشرف

البطاقة (٢)

الاستجابة (درجة السيطرة)

لا سيطرة (لا شيء)	ضعيفة (درجة واحدة)	متوسطة (درجتان)	جيدة (ثلاث درجات)	جيد جدا (٤ درجات)	المهارات
					التمهيد :- ١ - تشويق الطالب للتلاميذ ٢ - اختيار المتطلبات المسبقة ٣ - بيان أهداف الدرس ٤ - توضيح خطة السير في الدرس ودور التلميذ فيها ٥ - ربط الدرس بالدروس الخبرات السابقة ٦ - تحديد مدة مناسبة للتمهيد استخدام الأمثلة الصغرى ٧ - مناسبة عدد الأسئلة

الاستجابة (درجة السيطرة)

جدا (٤ درجات)	جيدة (ثلاث درجات)	متوسطة (درجتان)	ضعيفة (درجة واحدة)	لا سيطرة (لا شيء)

المهارات

- ٨ - توزيع الأسئلة على التلاميذ .
- ٩ - تنوع الأسئلة من حيث المستوى والعمليات العقلية التي

تتضمنها .

- ١٠ - وضوح الأسئلة .
- ١١ - التريث قبل الاستجابة .
- ١٢ - استقبال أسئلة التلاميذ

المتعمدين

- ١٣ - تنوع التعمدين (لفظي /

غير لفظي) .

- ١٤ - توقيته (فوري / مرجأ) .
- ١٥ - طبيعته (تام / معدل) .
- ١٦ - نوعه (إيجابي / سلبي) .
- ١٧ - ملائمته للاجابة (كما ونوعا) .
- ١٨ - تكراره خلال الدرس (عدد مرات استخدامه) .

التمهيد	استخدام الأسئلة	التعزيز	الدرجة الكلية
الدرجة			
حد أقصى	حد أقصى	حد أقصى	حد أقصى
٢٤ درجة	٢٤ درجة	٢٤ درجة	٧٢ درجة

الاتجاهات الوالدية فى التنشئة

دراسة ميدانية مقارنة عن مدى ادراك المراهقين فى الجمهورية العربية السورية لأساليب معاملة والديهم لهم

دكتور كاظم ولى آغا(*)

تمهيد :

الانسان كائن اجتماعى لا يستطيع أن يعيش بمعزل عن الجماعة . فهو منذ أن يولد يمر بجماعات مختلفة ، فينتقل من جماعة الى أخرى محققا بذلك اشباع حاجاته المختلفة . والجماعات لا تقوم باشباع حاجات الفرد ، ولا تحقق رغباته دون قيد أو شرط ، وانما تضع له قواعد وأسس عليه أن يتقيد بها ويتكيف معها . وبذلك يبدأ تأثير الجماعة فى شخصية الطفل بعيد ولادته . ويتم تحويله تدريجيا من كائن بيولوجى الى كائن اجتماعى .

ويرى Whiting & Child (١٩٦٩ ، ٤٤٤ - ٤٤٥) أن الأطفال المولودين فى جميع أرجاء العالم يشتركون فى مسائل عامة ، وخصائص متشابهة فى مظاهر النمو الفسيولوجى والانفعالى مع وجود فروق فردية ، وينمو الطفل وتقدمه بالسن يبدأ التفارقات فى السلوك ، وتظهر بصمات المجتمع وثقافته على الأفراد ، فتجعلهم يختلفون بعضهم عن بعض وتؤكد Anastasi & Fully ١٩٤٩ (سلامة عبد الغفار ١٩٧٦ ، ٧٩) أهمية أثر المجتمع وحضارته بما تحويه من عادات وتقاليد واتجاهات وقيم ، على التكوين النفسى للفرد ، فالتكوين النفسى لا تحدده العوامل الوراثية بل يتحدد بفعل العوامل الحضارية .

تلك التأثيرات فى شخصية الأفراد وتشكيل سلوكهم ، ترجع الى عملية أساسية هى عملية التنشئة الاجتماعية ، تلك العملية التى يتحول الفرد خلالها

(*) كلية التربية - جامعة الامارات العربية .

من طفل يعتمد على غيره متمركز حول ذاته ، لا يهدف الا الى اشباع حاجاته النفسية والوجية ، طفل لا يستطيع ارجاء حاجاته حين يشعر بالدافع الى الاشباع ، الى فرد ناضج ، يدرك معنى المسؤولية وكيف يتحملها ويعرف معنى الفردية والاستقلال . يسلك معتمدا على ذاته ، اعتمادا نسبيا ، ويستطيع أن يضبط انفعالاته ، ويتحكم فى اشباع حاجاته ، بما يتفق والمعايير الاجتماعية ، ويدرك قيم المجتمع ومعاييره على المستوى المعرفى والانفعالى ، فيلزم بها ، ويستطيع أن ينشئ العلاقات الاجتماعية السليمة مع غيره (زهران ١٩٨٤ ، ٢٤٤) .

ويعبر عن ذلك موراي (Morray) (أبو النيل ١٩٨٥ ، ٤٢) « بأنها العملية التى يتم من خلالها التوفيق بين دوافع ورغبات الفرد الخاصة ، وبين مطالب واهتمامات الآخرين ، والتى تكون متمثلة فى البناء الثقافى الذى يعيش فيه الفرد » .

فالتنشئة الاجتماعية ، عملية تعلم وتعليم وتربية . تقوم على التفاعل الاجتماعى وتهدف الى اكساب الفرد (طفلا ، فمراهقا ، فراشدا) سلوكا ومعايير واتجاهات مناسبة لأدوار اجتماعية معينة ، تيسر له الاندماج فى الحياة الاجتماعية ، وذلك يتوافق مع تعريف زيجلر وتشايلد (السيد ١٩٨٠ ، ٥٢) فالتنشئة الاجتماعية فى نظرهما عبارة عن اصطلاح يشير الى العملية التى يتم للفرد فيها تنمية أنماط نوعية من الخبرات والسلوك الاجتماعى الملائم ، وذلك من خلال التفاعل مع الآخرين .

مشكلة البحث :

تعتبر الأسرة من أهم وأقوى الجماعات الأولية وأكثرها أثرا فى تنشئة الطفل ، وفى سلوكه الاجتماعى ، وفى بناء شخصيته . فالأسرة هى التى تهذب سلوك الطفل وتجعله سلوكا اجتماعيا ، مقبولا من المجتمع ، وهى التى تغرس فى نفس الطفل القيم والاتجاهات التى يرضيها المجتمع ويتقبلها . فممنذ أن يولد الطفل الانسانى ، وهو فى حالة ضعف واتكال واعتماد على الآخرين . أكثر من أى حيوان آخر ، فتطول طفولة الانسان بالنسبة للأنواع

الأخرى من الحيوانات • فالطفل يجب أن يعتمد على شخص آخر يساعده على النمو الاجتماعى ولكى ما يتم النمو الاجتماعى السليم لابد أن يجد الطفل الكبار الذين يعنون به فى المراحل المبكرة ولا يجب أن يحس الطفل بأنه معزول عندما يهمله الآباء (Secord & Back Man ١٩٦٤ ، ٥٥٣)
فى (معوض ١٩٨٢ ، ١١٩ - ١٢٠) •

يحتاج الطفل حاجة ماسة للكبار فى اشباع حاجاته البيولوجية والنفسية ، ولذا يلتمس رضا الوالدين ، وموافقتهم على سلوكه ، وتقبلهم له • فالطفل فى مراحل طفولته الأولى يكون قابلاً للاستهواء ، سهل التأثير عليه ، لذا ينصاع لأوامر الكبار ونواهيهم ، ويتقبل توجيههم وارشادهم للحصول على رضاهم • وبذلك يمتص المعايير والقيم التى يعتنقها الآباء مما يساعده فى عملية التطبيع الاجتماعى • وتستخدم الأسرة أساليب متعددة فى عمليات التنشئة الاجتماعية ، تتمثل فى الحب والرعاية والعطف والدفع ، والحماية الزائدة ، والتدليل والاهمال ، والقسوة والتذبذب ، والتفرقة فى المعاملة ، منها ما يطلق عليه عمليات التدعيم أو التعزيز للسلوك المقبول من المجتمع • ومنها عملية اطفاء للسلوك غير المقبول ، وذلك باستخدام الثواب والعقاب المادى والمعنوى •

هذا وتختلف الأسرة وتتشابه أيضا فى أساليبها السلوكية ، وفى قيمها واتجاهاتها من حيث قريها أو بعدها عن الأساليب السائدة والمقبولة من المجتمع والتى تعرف بالمعايير الاجتماعية (Social Norms) كما تختلف أساليب التطبيع الاجتماعى من طبقة اجتماعية لأخرى • فقد أظهرت دراسة (هافجهرست ودايفز) (سلامة • ذكر سابقا ، ٨٣ - ٨٧) فيما يتصل بالمعايير الاجتماعية السائدة فيما يتصل بالرضاعة والفظام ، وضبط الاخراج ومطالبة الوالدين للطفل المعاونة فى الأعمال المنزلية فى مدينتى بوسطن وشيكاغو بالولايات المتحدة ، ان الطبقة الاجتماعية الدنيا فى المجتمع الأمريكى أكثر تسامحا فى عمليات التطبيع الاجتماعى بالنسبة لتأخير الفطام ، واطعام الطفل حسب رغبته دون الالتزام بمواعيد محددة والتأخير فى تعويد الطفل وتدريبه فى ضبط عملية الاخراج • كذلك التأخير فى اسناد مسؤوليات وواجبات الأطفال •

كما بينت دراسة لين وجوردون (Lynn & Gordon ١٩٦٢ ، ٥٢)
ان أمهات الطبقة المتوسطة فى انجلترا يشبهن أمهات الطبقة الوسطى فى
أمريكا ، حيث أنهم أقل عقابا لأبنائهم من أمهات الطبقة العاملة ، كما وجد
أن الأمهات فى انجلترا يمكن أن يكن أقل تسامحا وأقل عقابا من الأمهات
فى أمريكا .

ولقد وجد سيرز وماكوبى ولفن ١٩٥٧ (أبو النيل ١٩٨٥ ، ٤٥) أن
الأمهات فى الطبقة العاملة يستخدمن العقاب بقدر أكبر وأن تسامحن قد
ارتبط ارتباطا موجبا مع عدوان الطفل .

وقد قامت مجموعة من الباحثين الأمريكيين فى جامعات أمريكية
مختلفة بدراسة أجريت على ست بيئات مختلفة للتعرف على أنواع الضغوط
التي تمارسها الأسر فى هذه المجتمعات فى عمليات التطبيع الاجتماعى
للطفل ، وهذه البيئات هى : شمال الهند ، أوكتيناوا ، المكسيك ، أفريقيا ،
الفليبيين ، وشمال شرق الولايات المتحدة الأمريكية ، وكان منهج الباحثين
هو المقابلة الشخصية على مجموعة كبيرة من الأمهات والأطفال فى كل بيئة
من هذه البيئات الست وكان الهدف هو التعرف على وسائل التلقين والتدريب
التي تمارسه الأم أو أفراد الأسرة الآخرين فى عمليات التطبيع الاجتماعى
فى هذه المجتمعات .

وتتلخص النتائج التي توصل اليها الباحثون ، فى اختلاف الأسر
بعضها عن بعض فى عمليات التطبيع الاجتماعى ويمكن ايجاز هذه
الاختلافات فيما يلى :

— اختلافات فى المسؤوليات الشخصية والاجتماعية التي تفرضها
الأسر على أطفالها وما تتوقعه منهم استجابة لهذه المسؤوليات .

— اختلاف فى الجو العاطفى والانفعالى الذى يحيط بالأطفال مثل
عطف الأم وحنانها ورعاية الأب ، وأساليب الثواب والعقاب .

— اختلاف فى درجة ضبط وتهذيب عدوان الطفل تجاه أفراد أسرته وأقاربه وجيرانه وأقرانه .

— اختلاف فى درجة ضبط وتهذيب عدوان الطفل تجاه والديه وعصيانه وخروجه عن قواعد الأسرة وتقاليدها .

— اختلاف فى درجة الرعاية والعناية التى تبذلها الأم فى تربية الأطفال وتختلف باختلاف عادات وتقاليدها كل مجتمع ، وارتباط هذه الرعاية بالجنس (ذكور - إناث) .

— اختلاف درجة العناية التى تبذلها الأم فى تربية الأطفال الكبار وارتباط هذه الرعاية بترتيب الطفل بين إخوته وبالجنس .

— درجة الثبات الانفعالى والالتزان العاطفى ، وهى تختلف من أم لأخرى وفق الفروق الفردية ويتأثر هذا الجانب بجو الأسرة عموماً .

وكان من نتائج هذه الدراسة أن العوامل والاختلافات السابقة تتعلق باختلاف الأسر والأمهات ، أكثر من تعلقها بالاختلاف من بيئة لأخرى .

ونتائج هذه الدراسة تتفق مع النتائج التى توصل إليها كل من : يارو Yarrow ١٩٦٤ وبولبى Bowlby ١٩٥٢ وسيرز Sears ١٩٥٧ وليفن Lewin ١٩٦٨ وكاجان Kagan ١٩٦٩ (الأشول ١٩٧٩ ص ٢٣٠ - ٢٣٢) ويمكن التعرف على الأبعاد السائدة فى التنشئة الاجتماعية من خلال قياس الاتجاهات الوالدية نحو أساليب تنشئتهم لأبنائهم فيما يختص بالتسلط أى فرض أحد الوالدين رأيه على الطفل ، والحماية الزائدة أى القيام نيابة عن الطفل بالواجبات التى يجب أن يتدرب عليها ، والاهمال أى ترك الطفل دون تشجيع على السلوك المرغوب فيه والتدليل ويعنى تشجيع الطفل على تحقيق رغباته بالطريقة التى تحلو له ، والقسوة أى استخدام أسلوب العقاب البدنى ، والتذبذب الذى يتمثل فى عدم استقرار الوالدين على أسلوب معين فى معاملة أبنائهم ، والتفرقة وعدم المساواة بين الأبناء .

مما سبق تتضح لنا أهمية دور الأسرة فى تنشئة الطفل تنشئة اجتماعية وأهميتها فى تشكيل شخصية الطفل وبناءها . وفى تحديد سلوكه ، فالأسرة مسؤولة عن سمات شخصية الطفل من عدوان وعناد واثكالية واستقلال وانسباط وانطواء ، كذلك يكتسب الطفل عن طريقها كثيرا من القيم والسمات والاتجاهات الاجتماعية التى تتفق وثقافة المجتمع . فيتعلم الطفل الخير والشر ، والصواب والخطأ والقبح والجمال ، ويتعلم أن له حقوقا وعليه واجبات .

وتختلف كل أسرة عن الأخرى ، فالأسرة التى تتميز بالاستقرار العائلى ، والثبات فى معاملة الطفل واشباع الحاجات البيولوجية والنفسية للطفل ، أسرة تعمل على بناء شخصية أطفالها ابناء السليم ، وتشبع فى نفوسهم السعادة ، فى حين أن الأسرة المضطربة يضاني أطفالها من الانحرافات السلوكية والاضطرابات النفسية .

ويجمع علماء النفس مع اختلاف آرائهم على أن الخبرات الأسرية لاسيما فى مراحل الطفولة المبكرة تلعب دورا أساسيا فى بناء شخصية أفرادها وفى نموهم النفسى والاجتماعى فالطفل الذى تقوم علاقته بأبويه على أساس قدر من الاشباع المناسب للحاجات البيولوجية والنفسية ، تتوقع له شخصية مستقلة سليمة تتوافر لها دعائم الاتزان الانفعالى ، والقدرة على التوافق والتعاون مع الآخرين ، وعلى العكس من ذلك ، عندما تكون العلاقة بين الوالدين والطفل تقوم على الافراط فى الحب والتدليل والتصاق الطفل بأبويه ، مما ينجم عنه اثكالية مفرطة وأنانية ، وضعف الثقة بالنفس ، وعدم القدرة على التعاون والتوافق مع الآخرين . أما اذا كانت علاقة الأبوين بالطفل تقوم على الصراحة والقسوة أو عدم اشعار الطفل بالحب مما يؤثر على شخصية الطفل ويجعله أميل للتشاؤم أو عدم المبالاة أو السلبية أو العدوان ، وقد يصب الطفل عدوانه على الأسرة ذاتها أو على المجتمع المدرسى .

كذلك تؤثر اتجاهات الوالدين على الأطفال من حيث تفضيلهما جنس على آخر كتفضيلهما الذكور على الاناث أو تمييزهما طفلا على آخر لسمات

أو أخرى يتميز بها على أخوته كذلك التذبذب فى المعاملة كأن يكون الأب صارما والأم صفوحة متسامحة و مغالية فى التدليل .

هذا الخطاب عن التنشئة وأساليب الوالدين فى معاملة الأطفال ، والدراسات التى قامت فى هذا المجال ونتائجها على شخصية الأبناء وعلى تكوينهم النفسى وسلوكهم ، واختلافات الطبقات الاجتماعية والمجتمعات الحضارية فى ذلك بحسب ثقافتها ومعاييرها ، أملت على الباحث موضوع البحث هذا ، يطرحه على مجتمع الجمهورية العربية السورية ، يستكشف من خلاله الاتجاهات الوالدية فى التنشئة .

واستيفاء لتوضيح مشكلة البحث وشرح أبعادها قام الباحث بإجراء دراسة استطلاعية شملت عشرة آباء وخمسة مربين ، طرح عليهم مجموعة من الأسئلة الاستكشافية بغرض التعرف على الأساليب التى يتبعونها فى معاملة الأبناء ، ونتائجها على سلوكهم .

وقد شمل استفتاء البحث الأسئلة التالية :

س ١ : ماهى أساليب معاملة الطفل الأكثر استخداما وممارسة من قبل الآباء فى مجتمعنا فى رأيك ؟

وكانت اجاباتهم كالتالى :

جدول (١)

يبين أساليب معاملة الأبناء من وجهة نظر الآباء

الرقم	أساليب المعاملة	العدد	النسبة
١	الارشاد وتبادل الرأى (الديموقراطية)	١١	٧٣٪
٢	التسلط	٨	٥٥٪
٣	الحماية	٨	٥٥٪

الرقم	أساليب المعاملة	العدد	النسبة
٤	الشدة والعقاب	٤	٪٢٧
٥	التدليل	٣	٪٢٠
٦	التذبذب فى المعاملة	٣	٪٢٠
٧	الاهمال	١	٪ ٦

س ٢ : ما مميزات كل من هذه الأساليب ، وما هى محاذيرها ؟

وقد جاءت الاجابات كالتالى :

الرقم	الأسلوب	المميزات	المحاذير
١	الديموقراطية	خلق شخصية متكاملة عند الطفل ، القدرة على النقاش وإبداء الرأى ، التفتح والوعى ، تقبل النقد .	التمادى مع نقص الخبرة والتجربة
٢	التسلط	يولد الاحترام ، يقوم الفرد ، يجنبه الخطأ	يضعف شخصيته ، يورثه الانهزام
٣	الحماية	تجلب الحب والاطمئنان والشعور بالأمن	الاعتماد على الغير والإتكالية
٤	الشدة والعقاب	يصلب العود ، ويقوم الاعوجاج ، ويدعم التصرف الحسن	السلبية أو العدوان الكذب والتهرب والانطواء
٥	التدليل	الشعور بالمجتمع والدفع العاطفى	التمركز على الذات ، العناد والتعالى على الأخرين
٦	التذبذب فى المعاملة	لا يوجد	الحقد ، الغيرة ، الاثرة
٧	الاهمال	الاعتماد على النفس	الشعور بالحقد والكراهية

س ٣ : ما أسلوب المعاملة الذى تستخدمه أنت مع أطفالك فى أغلب الأوقات ؟

وكانت الاجابة ::

جدول (٢)

أساليب المعاملة التى تستخدمها العينة الاستطلاعية

الرقم	الأسلوب	العدد	النسبة
١	الديموقراطية والتوجيه	٦	٪٤٠
٢	التسلط	٤	٪٢٧
٣	الحماية	٣	٪٢٠
٤	الشدة	١	٪ ٦,٥
٥	الاهمال	١	٪ ٦,٥

س ٤ : هل تضطر أحيانا الى التفريق فى المعاملة بين الأبناء ؟ ولماذا ؟

نعم ١٠ ٪٦٧

لا ٥ ٪٢٣

يحدث التفريق فى بعض الأحيان بحسب سلوك الطفل وسنه ومزاجه ، فالطفل العنيد الصعب المزاج ، تختلف معاملته عن الطفل السهل الوديع .

وهكذا نجد تنوعا فى اتجاهات الوالدين نحو معاملتهم لأبنائهم ، ولاشك أن هذا التنوع والتباين فى رأى يرجع الى اختلاف التنشئة الاجتماعية للأباء وثقافة المجتمع والمستوى الاقتصادى والاجتماعى والثقافى والطبقات الاجتماعية التى ينتسبون اليها والذى أظهرته البحوث والدراسات السابقة ، وهذا ماسيحاول الباحث أن يستدل عليه من التطبيق التجريبي على عينة البحث .

أهمية البحث :

بالنسبة للطفل :

- ١ - يتلقى معاملة أكثر ملاءمة من قبل الوالدين .
- ٢ - جعله أكثر توافقاً مع نفسه ومع محيطه .
- ٣ - توضيح أساليب المعاملة التي يتلقاها وتبرير استخدامها .
- ٤ - وقايته من بعض الأساليب غير التربوية والتي قد تؤثر على سلوكه النفسى والاجتماعى .
- ٥ - تبصيره بالأساليب المختلفة للمعاملة الأسرية ومحاسن كل منها ومحاذيرها ليتواءم معها .

بالنسبة للأسرة :

- ١ - تتعرف الأسرة على التأثير السلبي والايجابى لأساليب المعاملة المختلفة التى تتبعها مع أطفالها .
- ٢ - تتعرف على الأسلوب الأكثر ملاءمة فى تنشئة الأطفال والتعامل معهم .
- ٣ - استدراك الآثار السلبية لبعض الأساليب والتي قد تؤثر فى شخصية الأبناء وفى سلوكهم واستيعادها .
- ٤ - توفير الجو الأسرى المناسب لتكوين شخصية متوافقة للأبناء .
- ٥ - تعاون الآباء مع أسرة المدرسة للتعرف على مشكلات الأبناء ومسبباتها .

بالنسبة للمجتمع :

- ١ - التعرف على أساليب التنشئة الاجتماعية الصحيحة ، وإبرازها والدعوة الى الأخذ بها .
- ٢ - ايجاد المواطن المتوافق نفسياً واجتماعياً .
- ٣ - ايجاد المجتمع السليم ، القوى والمتضامن .
- ٤ - استخدام أجهزة الدعاية المختلفة السمعية والمرئية ، لتوضيح طرق

تنشئة الآباء لأبنائهم والنتائج السلبية والايجابية التى تعود عليهم وعلى الأبناء .

أهداف البحث : يهدف البحث الى :

١ - معرفة أساليب المعاملة الأكثر استخداما فى أسرنا ومجتمعاتنا بشكل عام .

٢ - التعرف على مميزات ومحاذير استخدام كل من هذه الأساليب فى التنشئة .

٣ - معرفة الفروق فى بعض أساليب المعاملة الأسرية مابين الذكور والاناث فى المجتمع العربى السورى .

٤ - تتبع الفروق فى استخدام بعض أساليب المعاملة من قبل الآباء والأمهات .

أسئلة البحث : كما يحاول البحث الاجابة على الأسئلة التالية :

١ - هل توجد فروق ذات دلالة احصائية مابين الذكور والاناث فى تقديرهم لأساليب معاملة الوالدين لهم فى التسلط والديموقراطية والحماية .

٢ - هل توجد فروق ذات دلالة احصائية فى استخدام بعض أساليب المعاملة (التسلطية ، الديموقراطية ، الحماية) مابين الآباء والأمهات من وجهة نظر الأبناء .

الدراسات السابقة :

يتأثر الفرد فى عمليات التنشئة الاجتماعية بالثقافة العامة للمجتمع الذى يعيش فيه والثقافة هى التراث الحضارى العام الذى ينحدر الينا عبر الأجيال ، ولكل مجتمع بشرى ثقافته الخاصة ، تميزه عن غيره ، فيتشكل الأفراد وفق هذه الثقافة ، ويصبح لهم طابعهم المميز وان كانت المؤسسات

الاجتماعية المختلفة ، والمواقف التى تتم فيها عملية التطبيع الاجتماعى تلعب دورا هاما ، يضاف الى الفروق الفردية بين الأفراد ، كل ذلك يسهم فى اختلاف أساليب التنشئة واختلاف ردود فعل الأفراد تبعا لها .

ولقد قامت بحوث عديدة حول التنشئة الاجتماعية عامة ، وأساليب المعاملة الأسرية خاصة ، فى مجتمعات عالمية وعربية نذكر منها :

أولا - البحوث والدراسات الأجنبية :

١ - بحث ماكينون وسنترز Mackinon & Centers ١٩٥٦ (أبو النيل ذكر سابقا ، ٤٧) وقد تبين فيه أن ميل الآباء فى الطبقة الدنيا الى استخدام أنماط فى التربية تتميز باطاعة الأوامر ، والعقاب البدنى ، يتسق مع الاتجاه التسلطى الذى يقيسه مقياس المساواة - التسلطية Equalitarian-Authoritarian ولقد كانت نسبة التسلط فى كل طبقة اجتماعية كالتالى :

٣٠٪ طبقة عليا ، ٦٢٪ طبقة متوسطة عاملة ، ٥٠٪ طبقة منخفضة .

٢ - بحث سيرز وماكوبى وليفين Sears & Maccoby and Levin ١٩٥٧ (أبو النيل ذكر سابقا ، ٦٠) وقد أجراه على عينة من ٤٨ أما منهم ٢١ من الطبقة المتوسطة ، ٢٧ من الطبقة العاملة من قريتين فى ديفون Devon وعينة من ٤٦ أما من مدينة اكستر Exeter منهم ٢٢ من الطبقة المتوسطة و ٢٤ أما من الطبقة العاملة واستخدم مقياسا من خمسة موازين منها ثلاثة أعدها سيرز وتشمل (عقاب العدوان التسامح عند الخروج على الأدب والذوق ، والتسامح فى حالة العدوان) . وقد حصل على النتائج التالية : اذ وجد أن كل الفروق فى المتوسطات بين الطبقات الاجتماعية فى بريطانيا دالة احصائيا عند مستوى ٠.٠٥ . باستخدام اختبار (ت) كما أن المجموعتين الكليتين البريطانية والأمريكية تختلفان اختلافا دالا عند مستوى ٠.٠١ ومن النتائج :

(١) فى انجلترا كما فى أمريكا ، أمهات الطبقة الوسطى أقل عقابا

لأبنائهم من أمهات الطبقة العاملة ، وهذه النتيجة تؤكد نظرية وجود علاقة بين عقاب الأم وعدوان الطفل .

(ب) أمهات الطبقة الوسطى البريطانية كأمهات الطبقة الوسطى الأمريكية فى أنهن أكثر تسامحا ازاء السلوك العدوانى ، وهذه النتيجة تلقى شكوكا على ماوجده سيرز عن العلاقة بين تسامح الأم وعدوان الطفل .

(ج) تميل الأمهات البريطانيات الى أن يكن أقل تسامحا وأقل عقابا من الأمهات الأمريكيات ، والاعتقاد أن العقاب أهم عامل فانه من المتوقع من هذه النتيجة أن يكون الانجليز أكثر عدوانا من الأمريكان .

٣ - بحث كاندل وليسر Kandel & Lesser ١٩٦٦ وقد اهتم بدراسة العلاقة بين معاملة الوالدين ، وبعض جوانب الشخصية ، كالاكتفاء على النفس والاستقلال لدى الأبناء ، وذلك فى اطار ثقافى . وقد أجرى البحث على عينات كبيرة من المراهقين ووجد الباحثان أن مدة معاملة المراهق على أساس أنه مراهق لدى الآباء الأمريكان أطول فى مدتها لدى الآباء الدانمركيين الذين يعاملون أبناءهم بصورة ديموقراطية . ونرى أنه نتيجة لمعاملة الآباء الدانمركيين لأبنائهم على أساس من استخدام الأساليب الديموقراطية أن يكون أبنائهم أكثر اعتمادا على أنفسهم واستقلالا من الأبناء الأمريكان .

٤ - دراسة روس وادوارد Russell & Edward ١٩٧١ على الطلبة المضطربين نفسيا وقد تبين منها أن العطف الزائد والتساهل مع لأطفال له علاقة قوية بتنمية القلق الزائد عندهم فى الرشد .

ثانيا - الدراسات العربية :

١ - دراسة حامد مصطفى عمار ١٩٥٠ (مليكة ١٩٦٥ ، ١٢٠) فى قرية (سلوا) المصرية بأسوان حول نمو الأطفال وتعلمهم وتكوين شخصياتهم ،

وتحديد السلوك ومعايير في ضوء النمط الثقافي ، وقد قام الباحث بدراسة التركيب الاجتماعى لهذه القرية : القرابة أو النسب - الجنس أو النوع - السن .

ويذكر الباحث أن تربية الأطفال في قرية « سلوا » تكون فيه ضوابط السلوك متساهلة متراخية في مرحلة الطفولة ، حازمة متشددة في المراحل التالية :

ففى خلال الأربع أو الخمس سنوات الأولى من عمر الطفل يترك الطفل بحرية يرضع متى يشاء ، وينام متى يشاء ، ولا يدرب على ضبط عملياته الخارج ، فالأطفال فى نظرهم كالملائكة ، يجب أن يتركوا على سجيبتهم .

ثم تنزع الأسرة الى فطام الطفل ، وتبدأ قوة الضوابط وشدها فى سن الخامسة أو السادسة فينخرط الطفل فى عالم الكبار ، وتسند اليه الأعمال فى الحقل أو البيت ولاشك أن هذه الانتقالية المفاجئة ، قد تحدث نوعا من الاضطراب وعدم الاستقرار النفسى ، ولكن سرعان مايحدث التوازن عندما يسند للطفل مسؤوليات تحقق له نوعا من الاشباع النفسى والكيان الاجتماعى . والمنافسة شديدة بين الأخوة ، وتبدو مشاعر الغيرة قوية .

استخدم الباحث أدوات منها الملاحظة المشاركة . الاستعانة بالمرشدين . المقابلة ، الحرية غير المقيدة . اختبار رورشاخ ، أما النتائج التى توصل اليها الباحث :

بالنسبة للجنس يوجد فى القرية عالمان ، عالم الرجل وعالم امرأة ، حيث لا يختلطان أبدا الا قبل البلوغ وفى الشيخوخة ، ويظهر معيار القرابة واضحا فى مسائل الثواب والعقاب بالنسبة للطفل اذ لا تقف عند حد الأب بل تتعدى الى الأخوة والأقارب وأما عن السن فان دوره يبدو فى اشعار الطفل المستمر بالسلطة والمسؤولية وأما الشخصية فالمتوسطة تتميز بالطاقة المثابرة المنتجة ، والاتجاه فى النظر الى المواقف يتسم بنظرة واقعية تفصيلية .

٢ - كما أجريت نبيلة حنا ١٩٥٩ دراسة عن (الاتجاهات الوالدية

واثرها فى تكيف المراهقات) قامت فيها بالكشف عن العلاقة بين كل من الاهمال والسيطرة والحماية الزائدة وبين التوافق كما يقاس ببعض مقاييس الشخصية لدى عينة من المراهقات فى المدارس الثانوية ، فوجدت أن هناك علاقة بين الأساليب التى يستخدمها الوالدان فى معاملتهما للمراهقات وبين مدى توافقهن .

٣ - دراسة نجاة خضر ١٩٧٣ وموضوعها (دراسة مقارنة لأساليب تنشئة الأطفال عند الأمهات العراقيات والمصريات العاملات) وقد كشفت نتائجها عن أن الأمهاف المتعللمات يتميزن بالتسامح عن الأمهات غير المتعللمات ، كما بينت نتائج خاصة بهذه الدراسة أيضا وجود فروق دالة بين اتجاهات الأمهات نحو تنشئة أبنائهن فى الريف وبين اتجاهات الأمهات فى الحضر .

٤ - دراسة خليل ميخائيل معوض ١٩٨٠ (معوض ذكر سابقا ، ١٤٠) وموضوعها (التنشئة الاجتماعية الأسرية للطفل فى المجتمع المغربى) استخدم فيها استبياننا على عينة من ٨٦٣ فيهم ٥٦٣ من أهل المدن و ٣٠٠ من الأرياف ، وقد هدف الباحث التحقق من صحة الفروض التالية :

(أ) هنالك فروق حضارية تتعلق بقطاع الأطفال فى الحضر والريف
اذ تطول مدة الرضاع فى الأرياف وتقصر فى المدن .

(ب) يميل الأبوان فى المدن للتشدد مع أطفالهم أثناء تدريبهم على ضبط
عمليتى الاخراج ، فى حين يتساهل الأبوان فى ذلك فى الريف .

(ح) أساليب تنشئة الطفل فى المدن أكثر ميلا للالتكالية فى حين تقوم
فى الريف على الاعتماد على النفس ، وتحمل المسؤولية .

(د) يسعى الآباء فى المدن أكثر من الريف للأخذ بأساليب التربية
الحديثة مثل إتاحة الحرية للأطفال للتعبير والمناقشة ، واللعب المنظم
والنظافة .

وكانت نتائج البحث :

(١) تحقق الفرض الأول اذ تبين وجود فروق حضارية تتعلق بقطاع الطفل فى الريف والمدن ، ففى المدن يتم الفطام فى سن مبكرة عن الريف كما أن أمهات المدن يطمئن أطفالهن بالتدريج ، فى حين يتم ذلك بالريف فجأة .

(ب) أمهات المدن يكرن فى تدريب أطفالهن على ضبط عمليتى الاخراج أكثر من أمهات الريف ، ويرجع ذلك الى عمل المرأة وثقافتها العلمية والصحية .

(ح) آباء الريف يعطون أبناءهم منذ سن مبكرة فرصا أكبر للقيام بالأعمال والاشتراك فى المسئوليات أكثر من آباء المدن ، فى حين تنشئة الطفل فى المدن أكثر ميلا للتكاليف .

(د) آباء المدن أكثر سعيا للأخذ بأساليب التربية الحديثة من آباء الريف ، ومن بين هذه الأساليب : إتاحة الحرية للأطفال للتعبير والمناقشة ، والاقبال من استخدام العقاب البدنى ، واستخدام أسلوب التوجيه وتبادل الآراء واحترامها تقبل النقد .

٥ - دراسة يوسف عبد الفتاح ١٩٨٢ (عن الاتجاهات الوالدية وطموح الأبناء) فى دولة الامارات العربية المتحدة ، أجراها على ٢٥٠ تلميذا فى أحد المدارس الثانوية للبنين بامارة دبی . من مستويات اقتصادية اجتماعية مختلفة واستخدم مقياس الاتجاهات الوالدية كما يراها الأبناء ، ومقياس مستوى الطموح ، ولقد وجد الباحث النتائج التالية :

(١) وجود معامل ارتباط دال فى عينة المستوى الاقتصادى المتوسط بين الاتجاهات الوالدية للأبناء (التسلط) وبين مستوى طموح الأبناء .

(ب) وجود معامل دال فى عينة المستوى الاقتصادى المتوسط بين الاتجاهات الوالدية للأبناء (الحماية الزائدة) وبين مستوى طموح الأبناء

(د) وجود معامل ارتباط دال فى عينة المستوى الاقتصادى المتوسط
بين الاتجاهات الوالدية للأبناء (التدليل) وبين مستوى طموح الأبناء .

(د) وجود معامل ارتباط دال بين الاتجاهات الوالدية للأبناء (القسوة)
وبين مستوى طموح الأبناء .

(هـ) وجود معامل ارتباط دال فى عينتى المستويين المتوسط والمنخفض
بين الاتجاهات الوالدية للأبناء (اثاره الألم النفسى) وبين مستوى طموح
الأبناء .

٦ - دراسة خالد محمد الطحان ١٩٨٣ (وموضوعها) (الخلفية
الاجتماعية والثقافية والنفسية للمتأخرين دراسيا) وقد أجرى دراسته على
التلاميذ المتخلفين فى ست مدارس ابتدائية فى العين ١٩٨١ - ١٩٨٢ ، وكان
تعريفه للمتأخرين دراسيا كل من رسب عاما أو أكثر ، وقد بلغ عدد أفراد
العينة ٧٧ فردا فى السنوات الدراسية الرابعة والخامسة ، واستخدم مقياس
الاتجاهات الوالدية كما يدركها الأبناء . وجاءت نتائج دراسته كالآلى :

(أ) اتجاه الاستقلال - التقيد : وجد أن ٧٢٪ من الآباء يعاملون
أبنائهم معاملة بين التقيد والاستقلالية ، وأن ٦١٪ من الأمهات يعاملن
أبنائهن بنفس الكيفية .

(ب) اتجاه التسلط - التسامح : وجد أن ٣٦٪ من أفراد العينة ينعمون
بتنشئة أبوية تتسم بالتسامح ، فى حين باقى أفراد العينة ليسوا كذلك
أما بالنسبة للأمهات ، فقد وجد أن ٦٢٪ من أفراد العينة كانت معاملة
الأمهات لهم متسامحة .

(ج) اتجاه ديموقراطى - ديكتاتورى : وجد أن ٦٥٪ من العينة يعاملهم
أباؤهم بالديموقراطية فى حين أن ٣٠٪ يعانون من تنشئة اجتماعية ديكتاتورية
١٦٪ تعاملهم أمهاتهم معاملة ديموقراطية ، ٢١٪ تعاملهم معاملة ديكتاتورية .

(د) حماية وإهمال : وجد أن ٢٥٪ من أفراد العينة يعاملون بعدم
الاهتمام والإهمال من قبل الآباء .

فرضيات البحث :

نتيجة للدراسات والبحوث السابقة التى تمت فى مجال الاتجاهات الوالدية نحو تنشئة الأبناء ، وأساليب معاملتهم لهم فى ثقافات ومجتمعات مختلفة ، وما نتج عن البحث الاستطلاعى الذى قام به الباحث ، والقراءات المختلفة حول مشكلة البحث ، فقد عمد الباحث فى محاولته التحقق من هذه النتائج فى المجتمع العربى السورى الى وضع الفرضيات التالية والتثبت من صحتها من معطيات البحث التجريبي .

١ - لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين المراهقين من الجنسين فى ادراكهم لبعض أساليب معاملة الآباء لهم .

وتندرج تحت هذه الفرضية العامة - فرضيات فرعية هى :

(أ) لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين الاناث والذكور من المراهقين فى ادراكهم لأسلوب المعاملة التسلطية من قبل الوالدين .

(ب) لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين الاناث والذكور من المراهقين فى ادراكهم لأسلوب المعاملة الديموقراطية من قبل الوالدين .

(ح) لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين الاناث والذكور من المراهقين فى ادراكهم لأسلوب معاملة (الحماية - الاهمال) لهم من قبل الوالدين .

٢ - لا توجد فروق ذات دلالة احصائية فى اتجاهات الآباء والأمهات نحو أسلوب معاملتهم للأبناء من الجنسين من حيث (التسلط - التسامح - الديموقراطية - الديكتاتورية - الحماية والاهمال) .

الطريقة والاجراء

عينه البحث :

طبقت أداة البحث على عينة عشوائية تضم ثمانين طالبا وطالبة من الصف الأول الثانوى من ثانويتى المعرى وخديجة الكبرى فى مدينة حلب فى الجمهورية العربية السورية خلال العام الدراسى ٨٦ - ١٩٨٧ « ٤٠ » أربعون من الذكور و « ٤٠ » من الاناث أعمارهم متقاربة ، تتدرج كالتالى :

جدول (٣)

يتضمن أعمار عينة البحث من الجنسين
مع متوسطها الحسابى وانحرافها المعيارى

الجنس	ذكور	اناث
الأعمار	العدد	العدد
١٤	١	٤
١٥	٥	١٠
١٦	٢٤	١٨
١٧	٨	٨
١٨	٢	—
المجموع :	٤٠	٤٠
م	١٦ ر ١	٧ ر ١٥
ع	٠.٨٧	٠.٧٩

وتضم هذه العينة أفرادا من مستويات اقتصادية اجتماعية (متوسطة ودنيا) حيث تقع تلك الثانويات فى الاحياء الشعبية ، وقد تشابهت ظروفهم المعاشية المتمثلة فى مهن الآباء ودخلهم ونوع مسكنهم ويظهر الجدول (٤) المهن التى بزاولها آباء عينة البحث .

جدول (٤)

مهن آباء عينة البحث من الجنسين

مهنة الأب	الذكور	الاناث
موظف حكومى	١١	٩
عامل	٦	٨
بقال	٤	٣
مدرس	٣	٤
مزارع	٣	٤
تاجر	٢	٤
مهندس	٢	١
سائق	٢	١
متقاعد	٢	٢
متوفى	٢	١
ضابط	١	٢
آذن (فراش)	١	—
ممرض	—	١
عاطل	١	—
المجموع	٤٠	٤٠

ومن حيث المستوى التعليمى للآباء نجده متقاربا لدى أفراد العينة من الجنسين وان كان يميل لأن يكون فوق المتوسط وعاليا كما يتضح من الجدول (٥) .

جدول (٥)

يبين مستوى تعليم الآباء

المستوى التعليمى	الذكور	الاناث
أسمى	٤	٦
الابتدائية	٥	٧
الاعدادية	٧	٦
الثانوية	١٣	١٠
الجامعية	٩	١٠
متوفى	٢	١
المجموع	٤٠	٤٠

أدوات البحث :

استخدم الباحث (مقياس الاتجاهات الوالدية فى التنشئة ، كما يدركها الآباء) أعده محمد خالد الطحان ويشتمل على خمس مقاييس فرعية تقيس الاتجاهات التالية لدى كل من الأب والأم وهى :

- ١ - اتجاه (استقلال - تقييد) .
- ٢ - اتجاه (تسلط - تسامح) .
- ٣ - اتجاه (ديموقراطى - أوتوقراطى) .
- ٤ - اتجاه (حماية - اهمال) .
- ٥ - اتجاه (تقبل - رفض) .

وللمقياس صورتان ، احدهما صورة (أ) وتخص الأب ، والثانية صورة (ب) وتخص الأم ، ولكل صورة (١٠٠) عبارة ، يجيب المفحوص عن كل منها بـ (نعم - ليس دوما ، لا) وتقيس كل اتجاه من الاتجاهات الخمس ، عشرون عبارة مثال : اتجاه (استقلال - تقييد) .

- ١ - عودنى والدى أن أدافع عن حقوقى بنفسى •
١٦ - يشجعنى والدى أن أستلم دورا قياديا فى كل عمل جماعى
أقوم به •

مثال : اتجاه (تسلط - تسامح) :

- ٧ - أشعر أن كافة أفراد أسرتى ملزمون بالطاعة والدى •
٤٢ - أعتقد أن والدى سيتدخل فى اختيار زوجتى فى المستقبل •
وللمقياس صفحة تعليمات وورقة اجابة منفصلة •

وقد اختار الباحث ثلاث اتجاهات من المقاييس الفرعية لمقياس البحث ،
وجد أنها أكثر استخداما من قبل الآباء فى مجتمعنا وهى (التسلط -
الديموقراطية - الحماية) ليطبقها على عينة البحث من الأبناء •

وللتأكد من ثبات المقياس ، عمد الباحث الى استخدام طريقة اعادة
تطبيق الاختبار أجراه على فئتين من الذكور ومن الاناث بلغ عدد كل منها
خمسة عشر فردا ، من بعد مرور أسبوعين على التطبيق الأول • وقد جاءت
معاملات الارتباط بين التطبيقين الأول والثانى لكلا العينتين كالتالى :

جدول (٦)

يبين معامل الارتباط بين التطبيقين لحساب معامل ثبات المقياس

الجنس/الاتجاه	ذكور ن	اناث ر
١ - تسلط	٧٦ر	٧٩ر
٢ - ديموقراطية	٧١ر	٥٨ر
٣ - حماية	٨١ر	٦٦ر

وهى ذات دلالة عند مستوى ٠.٠١ •

أما صدق الاختبار فقد اعتمد الباحث على الصدق الذاتى المستحصل
عليه من ثبات المقاييس بالاضافة الى ما اعتمد عليه معد المقياس من أنواع
الصدق وقد جاءت النتائج كالتالى :

جدول (٧)

يبين معاملات صدق الاختبار

الجنس/الاتجاه	ذكور	اناث
د	د	د
١ - تسلط	٨٧ر	٨٩ر
٢ - ديموقراطية	٨٤ر	٧٦ر
٣ - حماية	٩٠ر	٨١ر

وجميع النتائج دالة عند مستوى ٠.٠١ .

النتائج وتفسيرها :

بعد تفريغ معطيات مقياس الاتجاهات الوالدية فى التنشئة كما يدركها الابناء من الجنسين فى عينة البحث ، حصل الباحث على درجات تظهر آراء الأبناء فى أساليب المعاملة الثلاثة التى يمارسها الآباء وهى (التسلط ، الديموقراطية ، الحماية) ويبدو لأول وهلة شعور قوى من قبل الذكور بالتسلط والحماية من قبل الأب والأم ، فى حين تشعر الاناث بحماية الأب والام بمقدار أكبر وكذلك الديموقراطية فى المعاملة ، وتظهر النسب المئوية لتركز كل من الاتجاهات الثلاثة لدى الأب والأم كما يراها الأبناء فى الجدول (٨) .

جدول (٨)

النسب المئوية لكل من اتجاه التسلط - الديموقراطية -
الحماية من وجهة نظر الأبناء

الجنس	تسلط ديموقراطية حماية			تسلط ديموقراطية حماية			اتجاه الوالد
	الأم			الأب			
	%	%	%	%	%	%	
ذكور	٧١%	٦٣%	٦٨%	٧٥%	٦٥%	٧٠%	
اناث	٦٣%	٦٧%	٧٠%	٦١%	٧٠%	٧٥%	

وقد قام الباحث بحساب متوسطات الجنسين فى كل من الاساليب الثلاثة فى المعاملة من قبل الأب والأم كما يدركونها هم (أى الأبناء) وقد ظهر غرق فى متوسط تسلط الأب من قبل الذكور على الاناث مقداره (٥) درجات ، وفى متوسط تسلطية الأم ظهر فرق واضح لصالح الذكور أيضا مقداره (٨٥) درجة . أما فى الديمقراطية فقد ظهر فرق مقداره (٢٣) درجة لصالح الاناث تجاه الآباء ، و (٢) درجات لصالح الاناث أيضا تجاه ديموقراطية الأمهات . أما فى الحماية ، فقد ظهر فرق مقداره (١٣) درجة لصالح الاناث فى ادراكهن للحماية والآباء و (٣) درجات لصالح الاناث أيضا فى ادراكهن للحماية من قبل الأمهات .

ولتبين دلالة الفروق بين المتوسطات لدى الجنسين على أساليب المعاملة الوالدية عمد الباحث الى تطبيق اختبار (ت) ، وحصل على النتائج التالية (جدول ٩ ، ١٠) .

جدول (٩)

متوسطات الذكور والاناث لدرجات اتجاههم نحو أساليب معاملة الأب لهم وقيمة (ت) ومستوى دلالتها

الجنس أسلوب المعاملة	الأب ذكور	اناث	قيمة ت		مستوى لصالح الدلالة
	م	ع	ت	ع	
١ - التسلط	٤٢	٤٨	٣٨	٥٤	٠.١ ر الذكور
٢ - الديمقراطية	٣٧.٩	٤٣	٤٠.٢	٤٢	٠.٥ ر الاناث
٣ - الحماية	٤٠.٥	٣٧	٤١.٨	٤٦	غير دال —

جدول (١٠)

متوسطات الذكور والاناث لدرجات اتجاههم
نحو أساليب معاملة الأم لهم وقيمة ت ومستوى دلالتها

الجنس أسلوب المعاملة	الأب ذكور	الأنث	قيمة ت		مستوى لصالح الدلالة
			ع	م	
١ - التسلط	٤٥٥	٤٠١	٢٧	٣٦	٠.٠١ الذكور
٢ - الديمقراطية	٣٩	٤٠٤	٤٢	٣٤	٠.٠١ الاناث
٣ - الحماية	٤٢	٣	٤٥	٤	٠.٠١ الاناث

وقد جاءت قيمة (ت) بالنسبة لتسلط الأب من وجهة نظر كلا الجنسين (٤٢) لصالح الذكور وهى دالة عند مستوى ٠.٠١ وبالنسبة لتسلط الأم كانت قيمة ت لدلالة الفروق بين متوسطات أراء الذكور والاناث (٩٧) وهى دالة عند مستوى ٠.٠١ ولصالح الذكور .

وبالنسبة للأسلوب الديمقراطي فى تعامل الأب من وجهة نظر الأبناء من كلا الجنسين جاءت قيمة ت = ٢٢٩ وهى ذات دلالة عند مستوى ٠.٠٥ لصالح الاناث ، أما بالنسبة للأسلوب الديمقراطي فى تعامل الأم من وجهة نظر الأبناء من الجنسين فقد جاءت قيمة ت = ٣٣٧ لصالح الاناث وهى دالة عند مستوى ٠.٠١

أما فى الحماية فقد كان رأى الأبناء متفاوتا بنسبة ضئيلة بالنسبة للأب وقد جاءت قيمة ت = ١٣٨ وهى غير ذات دلالة ، أما بالنسبة للأم فقد كانت قيمة ت = ٣٧ وهى دالة عند مستوى ٠.٠١ ولصالح الاناث .

وعن الفروق فى المتوسطات بين أساليب المعاملة الوالدية للأب وللأم بحسب ادراك الأبناء الذكور لها والاناث . فقد عمد الباحث الى استخدام اختبار ت لدلالة الفروق بين المتوسطات لاساليب معاملة الأب والأم فى (التسلطية والديموقراطية والحماية) بحسب ادراك الذكور لها . وكذلك ادراك الاناث لهذه الأساليب المستخدمة من قبل الوالدين كما فى الجدول

(١١) و (١٢) .

جدول (١١)

الفروق بين المتوسطات لدرجات الاتجاه نحو أساليب معاملة
الابوين من وجهة نظر الذكور وقيمة (ت) ومستوى دلالتها

لصالح	مستوى الدلالة	قيمة ت	الذكور				الجنس والوالدان	أسلوب المعاملة
			الأم		الأب			
			ع	م	ع	م		
الأم	٠.٠٥	٢,٤٧	٤,١	٤٥,٥	٤,٨	٤٣	١ - التسلط	١ - التسلط
	-	١,١٢	٤,٤	٣,٩	٤,٣	٣٧,٩	٢ - الديمقراطية	٢ - الديمقراطية
	-	١,٩٧	٣	٤٢	٣,٧	٤٠,٥	٣ - الحماية	٣ - الحماية

جدول (١٢)

الفروق بين المتوسطات لدرجات الاتجاه نحو أسلوب
معاملة الابوين من وجهة نظر الاناث وقيمة (ت) ومستوى دلالتها

لصالح	مستوى الدلالة	قيمة ت	الاناث				الجنس الوالدان	الاساليب المعاملة
			الأم		الأب			
			ع	م	ع	م		
—	—	٠.٩٧	٣٦	٣٧	٤٥	٣٨	١ — التسلم	
الأم	٠.٠٥	٣.٠٩	٣.٤	٤٢	٤٣	٤٠.٢	٢ — الديموقراطية	
الأم	٠.٠١	٣.٢	٤	٤٥	٤٦	٤١.٨	٣ — الحماية	

ويبدو فى الجدول (١١) فرق فى المتوسطات بين أسلوب معاملة الأب والأم فى التسلط بحسب ادراك الذكور لها وهو لصالح الأم التى تظهر أكثر تسلطا وقد بلغت قيمة $t = ٢٤٧$ وهى ذات دلالة عند مستوى ٠.٠٥ أما فى الديمقراطية والحماية فلم تظهر فروق دالة .

وفى الجدول (١٢) تظهر فروق فى المتوسطات من حيث أسلوب المعاملة الديمقراطية للأب والأم من حيث ادراك الاناث لها بمقدار ١٨ وجاءت قيمة $t = ٢٠٩$ ولصالح الأم وهى ذات دلالة عند مستوى ٠.٠٥ وفى الحماية بلغت الفروق بين متوسطى أسلوب معاملة الأب والأم ٣٢ بحسب ادراك الاناث لها وجاءت قيمة $t = ٣٣$ وهى لصالح الأم أيضا وذات دلالة عند مستوى ٠.٠١ ، ولم تظهر فروق دالة فى أسلوب المعاملة التسلطية من قبل الأب والأم .

مدى تحقق الفرضيات :

١ - بالنسبة للفرضية الاولى القائلة (بأنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين الذكور والاناث من المراهقين فى ادراكهم لأساليب معاملة الآباء لهم) لم تصدق هذه الفرضية فقد ظهرت فروق ذات دلالة بين الجنسين فى تقديرهم لأساليب معاملة الوالدين لهم . فمن جهة الأب ظهرت فروق دالة بين الجنسين فى ادراكهم لتسلط الأب حيث بلغت قيمة $t = ٤٣$ وهى ذات دلالة عند مستوى ٠.٠١ ولصالح الذكور الذين يشعرون بشكل أكبر بسلطة الأب وتسلطه فى أسلوب المعاملة الديمقراطية من جهة الأب ظهرت فروق دالة فى المتوسطات بين الذكور والاناث ولصالح الاناث حيث بلغت قيمة $t = ٢٣٩$ وهى ذات دلالة عند مستوى ٠.٠٥ أما فى ظل حماية الأب فلم تظهر فروق ذات دلالة عند الجنسين .

ومن جهة الأم وادراك الابناء لأساليب معاملتها ، فقد ظهرت فروق ذات دلالة بين الجنسين فى ادراكهم لأسلوب التسلطية عند الأم لصالح الذكور حيث بلغت $t = ٩٧$ وهى ذات دلالة عند مستوى ٠.٠١ أما فى الديمقراطية فيبدو شعور الاناث بديموقراطية الأم فى معاملتها أكبر حيث بلغت قيمة $t = ٣٣٧$ وهى ذات دلالة عند مستوى ٠.٠١ وفى الحماية جاءت الفروق

دالة بين الجنسين فى ادراكهم لحماية الأم وقد بلغت قيمة $t = ٣.٧$ وهى دالة عند مستوى ٠.٠١ .

وذلك يتفق مع دراسة ماكينون وسنترز ١٩٥٦ وسيرز وماكوبى وليفين ١٩٥٧ ولين وجوردون ١٩٦٢ وكاجاى ١٩٦٩ وحامد عمار ١٩٥٠ وخالد الطحان ١٩٨٣ .

٢ - أما الفرضية الثانية القائلة بعدم وجود اختلاف فى أساليب معاملة كل من الأب والأم لاطفالهم ، لم تصح هذه الفرضية أيضا وظهرت فروق دالة فى التسلطية ، حيث ظهرت الأم أكثر تسلطا وبلغت قيمة $t = ٢.٤٧$ وهى دالة عند ٠.٠٥ ولم تظهر فروق دالة فى الديموقراطية والحماية عند الأم من وجهة نظر الذكور .

أما ادراك الاناث لتسلطية الأب والأم فلم تظهر فروق دالة ويبدو أن الاناث يشعرون بقدر أكبر من تسامح الابوين ، أما فى الديموقراطية فقد ظهرت فروق دالة بين أسلوب الوالدين ان ظهرت الأم أكثر ديموقراطية فى معاملتها وبلغت قيمة $t = ٢.٠٩$ وهى دالة عند مستوى ٠.٠٥ وفى الحماية يبدو أسلوب معاملة الأم أكبر فى هذا المجال تجاه بناتها وبلغت قيمة (ت) للفروق بين متوسطات كل من الأب والأم (٣.٢) وهى ذات دلالة عند مستوى ٠.٠١ .

وهكذا نجد أن تلك النتائج تتفق مع ما جاء فى الدراسات السابقة ومع الأساليب الوالدية للتنشئة فى المجتمع العربى بوجه عام والسورى بوجه خاص حيث يعامل الذكور بتسلطية أكبر ليشدد عودهم ويقوم سلوكهم ويشبوا وقد صلب عودهم فى حين تعامل الاناث بتسامح أكبر انما مع حماية أشد وديموقراطية مراعاة لاثوثها وطبيعتها وحفظا لها ولحقوقها ، حيث يشعر المجتمع الاسرى بمسؤوليته تجاهها مهما بلغت من العمر .

مراجع البحث

أولا - الدراسات العربية :

- ١ - الاشول : عادل عز الدين - علم النفس الاجتماعى - مكتبة الأنجلو المصرية القاهرة : ١٩٧٩ .
- ٢ - أبو النيل : محمود السيد - علم النفس الاجتماعى - دراسات عربية وعالمية ط ٤ ج ٢ - دار النهضة العربية - بيروت : ١٩٨٥ .
- ٣ - السيد : عبد الحليم محمود - الأسرة وابداع الابناء - دار المعارف - القاهرة : ١٩٨٠ .
- ٤ - الطحان : محمد خالد - مقياس الاتجاهات الوالدية فى التنشئة - كما يدرکها الابناء - ع ١ مجلد ٣ - المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم تونس : ١٩٨٣ .
- ٥ - الطحان - محمد خالد : (الخلفية الاجتماعية والثقافية والنفسية للمتأخرين دراسيا) المكتبة الحديثة - العين : ١٩٨٣ .
- ٦ - حنا - نبيلة : (اتجاهات الوالدين وأثرها فى تكيف المراهقات) - رسالة ماجستير غير منشورة مقدمة الى كلية تربية عين شمس : ١٩٥٩ .
- ٧ - خضر - نجا : (دراسة مقارنة لأساليب الاطفال عند الامهات العراقيات والمصريات العاملات) رسالة ماجستير غير منشورة مقدمة الى كلية التربية بالأزهر - القاهرة : ١٩٧٣ .
- ٨ - زهران : حامد عبد السلام - علم النفس الاجتماعى ط ٥ - مطبعة عالم الكتب القاهرة - ١٩٨٤ .
- ٩ - سلامة أحمد عبد العزيز - عبد السلام عبد الغفار - علم النفس الاجتماعى دار النهضة العربية - القاهرة ، ١٩٧٦ .

- ١٠ - عبد الفتاح يوسف : الاتجاهات الوالدية وطموح الابناء - رسالة
ماجستير بأداب عين شمس : ١٩٨٢ .
- ١١ - معوض : خليل ميخائيل - علم النفس الاجتماعي - دار النشر المغربية
الدار البيضاء : ١٩٨٢ .
- ١٢ - مليكة : لويس كامل - قراءات في علم النفس الاجتماعي - مجلد
أول - فصل سابع - الدار القومية للطباعة والنشر - القاهرة :
١٩٦٥ .

ثانيا - المراجع الأجنبية

13. Kandel, E. & Lesser, G.S. "Parent — Adolescent relationship and Adolescent indence in U.S. and Denemark" Jour. of marrage and Family 1968, 31, p. 305.
14. Lynn, R. & Gordon, I.E. "Maternal attitudes to Child Socialization". British J. of Social and Clinical Psychol. London, 1962, Vol. (1), p. 52.
15. Rousell, C.H. and Edwards, C.N. "Some developmental antecedants of Psychopathology" J. Person 1971, 39, p. 429-477.
16. Secord, P.E. and Backman, C.W. "Social Psychology" New York, McGraw-Hill, Book Co., 1964.
17. Whiting, J. and Child it. "Child training and Personality" New York, Harcourt Prace, 1969.

أثر الدراسة بالكلية المتوسطة لاعداد المعلمين بالرس فى اتجاهات (طلاب) تخصص «التربية الرياضية» نحو مهنة التدريس

د. عبد العظيم عبد الحميد السيد* د. مصطفى حسين باهى*

المقدمة ومشكلة البحث :

تعتبر التربية من أهم العمليات الاستثمارية ان لم تكن أهمها فى أى مجتمع سواء كان متقدما أو ناميا ، ذلك لأن هذه العملية ترتبط أساسا باستثمار القوى البشرية التى هى عماد التقدم والتطور بصفة عامة . والمعلم يحتل المكان الأول بين العوامل التى يتوقف عليها نجاح التربية فى بلوغ غاياتها . ودور المعلم فى العملية التربوية كبير وهام لا ينكره منصف فهو الذى يستطيع أن يستخلص أعظم الفائدة من جميع الوسائل التربوية من كتب ومبان ، ومناهج ... الخ .

هذا والمعلم له أكبر الأثر فى سلوك التلاميذ وأفكارهم عن طريق القدوة والاستهواء ، فالتلاميذ يتشربون المبادئ والقيم من البيئة التى يعيشون فيها ، ومن تصرفات الأفراد البارزين فى هذه البيئة ، فالصفات الشخصية التى يتحلى بها المعلم من رقى واستقرار وطمأنينة وحماسة تنعكس على طلابه (٦ : ٢) .

وقد أثبتت الأبحاث أن التلاميذ يتأثرون بشخصية المدرس ، فقد أجرى أندرسون (١٩٤٥) بحثا فى العلاقة بين مظاهر سلوك المعلم فى الفعل وبين سلوك التلاميذ . وقد ظهر من نتائج هذا البحث أن المدرسين اذا كانت

(*) أستاذ مساعد بكلية التربية الرياضية - جامعة الزقازيق .

(*) مدرس بكلية التربية - جامعة المنيا .

شخصياتهم متكاملة كان سلوك تلاميذهم متميزا بالتعاون والتلقائية والمبادأة وإن السلوك المسيطر ينتج عنه بعض الاضطرابات والكبت عند التلاميذ .

كما أكدت دراسات أخرى متنوعة أن التلاميذ يتشربون اتجاهات المعلم ويعكسون قيمه ومعتقداته ، ويقلدون سلوكه ويستعيرون عباراته .

وقد أثبتت الابحاث أيضا أن المدرس الناجح المنتج يتصف بعدة صفات منها رضاه عن عمله وشعوره بالقدرة والكفاءة فى أداء رسالته (٢ : ٧٥) .

ومن المسلم به أن رضا المدرس عن مهنته يعكس اتجاهها موجبا نحو هذه المهنة ، ولما كان من الأهمية أن يكون المدرس راضيا عن مهنته مستمتعا بما يقوم به من عمل ومقدرا لخطورة الرسالة التى يقوم بها فى مجتمعه والتى تؤثر فى تنمية المجتمع وتطوره ، إذن فمن المفيد الكشف عن اتجاهات المدرسين ومن يعدون لمهنة التدريس للتعرف على مواطن الايجابية والسلبية فى هذه الاتجاهات ، حيث أنه لا خير فى مادة دراسية لا تعمل على تكوين اتجاهات جديدة ايجابية بين الطلاب الذين يقومون على دراستها ، والمعلم الناجح هو صانع الاتجاهات بين طلابه وعن طريق هذه الاتجاهات الايجابية التى يعمل على تكوينها بينهم يستطيع أن يغير من سلوكهم ومن نظرتهم واتجاهاتهم نحو الناس ونحو المجتمع عموما ونحو المستقبل الذى ينتظرونهم ، فالاتجاه الايجابى المناسب يؤدى عادة الى سلوك مناسب مرغوب فيه .

وتأتى أهمية الدراسة للاتجاهات فى مجال علم النفس لاتصالها الوثيق بميدان الدافعية عند الانسان ، كما أنها تعتبر من مميزات الشخصية الانسانية التى تتأثر بالبيئة المحيطة بالانسان .

ويشير سميث Smith الى أن الاتجاه يمكن تغييره اما بتعديل بنية القيم لدى الفرد ذاته أو تغيير استعداده الشخصى العام أو تقديم معلومات جديدة وخبرات مناقضة لما عنده ، أو تعديل الاتجاهات السائدة فى وسطه الاجتماعى ، كما حدد هوفلاند Hofland فى دراساته عن الاتصال الجمعى Mass Communication أن هناك أربعة جوانب أساسية فى عملية تغيير الاتجاه : الأول : هو القدرة على التعلم البسيط وهى تؤثر على المعلومات التى

بنى عليها اتجاهه النهائى ، والجانب الثانى هو تقبل الفرد للمادة المرسله
والتي تتأثر بدوافع الفرد وتحليله العقلى لمحتوى الرسالة والجانب الثالث
هو تفسير الفرد للحجج المقدمة فى الرسالة والجانب الرابع هو معلومات
المستقبل عن تلقيه الرسالة (١ : ١٠٥) .

ويرى ثيرستون أن للاتجاه بعدا عاطفيا ، فغالما أن عاطفة الفرد نحو
موضوع ما تعتمد على أوزان معتقداته وأفكاره ، فان تغيير هذه المعتقدات
أو الافكار يمكن أن يؤدى الى تغيير الاتجاه (١ : ١٦٨) .

ويرى جابر عبد الحميد (١٩٨٢) أن اتجاهات التلاميذ تتغير نتيجة
لتأثرهم بمعلميهم (١ : ١٦٨) وتضيف رمزية الغريب (١٩٧٢) أن ذلك
من الممكن أن يتحقق اذا قام التلاميذ بنوع من النشاط ذى القيمة التربوية
وأستمرار ممارستهم له بصورة متكررة . وتتفق مع ليفين Lefin
فى أنه لى يتكون الميل نحو الخبرة المراد اكتسابها فلا بد أن يقترن ذلك بنوع
من الصيغة الانفعالية المرضية ، وأن تزداد خبرة التلاميذ المعرفية بالموضوع
المراد تكوين اتجاهاتهم نحوه (٧ : ٥٠) .

مما سبق يمكن أن نستنتج أن اتجاه المدرس نحو مهنته يتوقف عليه
أداؤه وكفاءته فى العمل . كما يؤثر هذا الاتجاه فى طلابه انفعاليا وحركيا
 واجتماعيا وعقليا ، لذلك فأن من البديهي أن تبذل كليات اعداد المعلمين
جهدا فعلا ايجابيا فى سبيل تدعيم الاتجاهات الموجبة عند طلابها نحو مهنة
التدريس .

ومما يؤكد أهمية ذلك أن الالتحاق بهذه الكليات وغيرها من معاهد
اعداد المعلمين لا يتم عادة عن طريق نظام ارشادى سليم ولا عن رغبة وميل
حقيقى عند الطالب نحو مهنة التدريس ، ولكنه يتم فى معظم الأحوال نتيجة
لدرجة الطلاب فى الثانوية العامة .

ومن هنا كانت هذه الدراسة والتي تهدف الى دراسة أثر الدراسة
بتخصيص التربية الرياضية بالكلية المتوسطة لاعداد المعلمين بالرس على
اتجاهات الطلاب نحو مهنة التدريس لما للاتجاهات من أهمية خاصة فى

التوجيه التربوى والمهنى وارتباطها بعمليتى الانتقاء والتصنيف حيث أن الأداء فى العمل يتوقف على الاتجاه والاستعداد والميل معا .

أهمية البحث :

ان التعرف على مدى مالى الكلية المتوسطة لاعداد المعلمين من اتجاهات نحو مهنة التدريس التربوية الرياضية مسألة هامة للاعتبارات الآتية:

أولا : أن الاتجاه نحو أى شىء أو موضوع هو الذى يسبق ويحدد التفاعل والرأى ازاء هذا الموضوع .

ثانيا : الاتجاه يمكن تعديله عن طريق التعليم وطريقة التدريس والدراسة التى يمر بها المعلم أثناء اعداده .

ثالثا : أن معرفة الاتجاهات النفسية للطلبة نحو مهنة التدريس للتربية الرياضية أثناء اعدادهم تسمح لنا بتوقع نوع سلوكهم وتصرفاتهم التى سيبدونها أمام التلاميذ فى المدرسة عند مزاولتهم هذه المهنة .

رابعا : ان اكساب المعلم الاتجاهات النفسية السليمة أثناء اعداده ينتج عنه معلم واع قادر على تحمل تبعاته والقيام بأداء واجباته نحو اكساب التلاميذ هذه الاتجاهات التى يملكها المعلم .

خامسا : أن دراسة الاتجاهات نحو مهنة التعليم دراسة عملية وتشخيص نواحى القوة والضعف فيها ، من شأنها ايضاح النواحى التى اذا توافرت فى اعداده أدت الى تغير نحو هذه الاتجاهات .

سادسا : قد تؤدى نتائج هذا البحث الى اعادة النظر من قبل المسؤولين فى برامج الكليات المتوسطة لاعداد المعلمين وجعلها أكثر فائدة وفاعلية بالنسبة للمعلمين .

أهداف البحث :

أجرى هذا البحث بهدف التعرف على أثر الدراسة بالكلية المتوسطة

لاعداد المعلمين (الرس) فى اتجاهات طلاب « تخصص التربية الرياضية » نحو مهنة التدريس عند التحاقهم بهذه الكلية ثم التعرف على هذه الاتجاهات عند طلاب الفصل الدراسى الاخير للوقوف على مدى التغير فى الاتجاهات نحو مهنة تدريس التربية الرياضية (ان وجد) ، وذلك للتعرف على ما اذا كانت هناك جهود تبذلها الكلية لتحسين هذه الاتجاهات لدى طلابها واذا ما كان هناك اختلاف فى اتجاهات الطلبة باختلاف تحصيلهم الاكاديمى .

كما أن الفروق ايجابيا أو سلبا تكون بمثابة مؤشرات الى أثر سنى الدراسة النظرية والعملية والمهنية بهذه الكلية وتفاعل الطلاب مع معلميه فى الكلية من جهة ومع تلاميذهم أثناء تدريبيهم على التدريس (التربية العملية) وكذلك خبراتهم فى الجو المدرسى والمجتمع من جهة أخرى .

الدراسات السابقة :

— دراسة عنايات يوسف زكى (١٩٧٤) وموضوعها : « اتجاهات طلبة كليات اعداد المدرسين نحو مهنة التدريس » تهدف هذه الدراسة الى التعرف على اتجاهات طلاب كليات اعداد المعلمين نحو مهنة التدريس عند التحاقهم بهذه الكليات ثم التعرف على الاتجاهات نحو تخرجهم .

أجريت هذه الدراسة على عينة من (٣٤٠) طالبا بالسنة الأولى و (٣٤٠) طالبا بالسنة الرابعة ، واستخدمت الباحثة مقياسا من تصميمها لقياس الاتجاهات نحو مهنة التدريس يتكون من (٥) أبعاد .

وأُسفرت نتائج البحث عن عدم وجود فروق بين طلاب السنة الأولى والسنة الرابعة فى الاستجابات نحو (١٢) عبارة من عبارات المقياس ككل ، كما أُسفرت النتائج عن زيادة ايجابية الاتجاهات عند طلبة السنة الرابعة عنها عند طلبة السنة الأولى فى (١١) عبارة .

— دراسة نجاح يعقوب الجمل (١٩٨٣) وموضوعها : « أثر الدراسة بكلية التربية بالجامعة الاردنية فى اتجاهات طلابها نحو مهنة التعليم » .

تهدف هذه الدراسة الى التعرف على اتجاهات طلاب كلية التربية

بالجامعة الأردنية نحو مهنة التعليم عند التحاقهم بالكلية وكذلك عند طلاب السنة النهائية للوقوف على مدى التغير في هذه الاتجاهات .

أجريت هذه الدراسة على عينة بلغت (٤٦) طالبا وطالبة بالسنة الأولى في تخصص التربية و (٣١) طالبا وطالبة من السنة الرابعة في نفس التخصص ، واستخدمت الباحثة اختبار منيوتا للاتجاهات لجمع بيانات البحث .

وأشارت نتائج الدراسة الى عدم وجود فروق بين طلبة السنة الأولى والسنة الرابعة في أدائهم على المقياس ، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق إجمالية ذات دلالة احصائية بين مستويات الفئات التحصيلية المختلفة .

— دراسة محمد فخرى مقدادى (١٩٧٩) وموضوعها : « تأثير برنامج معاهد المعلمين والمعلمات الحكومية في الاردن في اتجاهات طلبتها نحو مهنة التعليم » .

تهدف هذه الدراسة الى معرفة تأثير برنامج معاهد المعلمين والمعلمات الحكومية في الاردن في اتجاهات طلبتها نحو مهنة التعليم .

أسفرت نتائج الدراسة عن أن طلبة هذه المعاهد الذين التحقوا بها لمدة سنتين دراسيتين (درسوا خلالها مقررات ثقافية ومهنية وسلوكية بالاضافة الى التدريب العملي المتدرج على التعليم) لم تتغير اتجاهاتهم نحو مهنة التعليم ، فقد ظلت سلبية في نهاية السنة الثانية كما كانت كذلك في بداية السنة الأولى .

فروض البحث :

بناء على ما أثير في مشكلة البحث وطبقا لما أسفرت عنه نتائج الدراسات والبحوث السابقة في مجال البحث الحالي استطاع الباحثان وضع الفروض التالية :

« توجد فروق دالة احصائيا في أبعاد الاتجاهات نحو مهنة التدريس

بين طلاب الفصل الدراسى الاول « المستجدين » وطلاب الفصل الدراسى الخامس (المتخرجين) « تخصص التربية الرياضية »

اجراءات الدراسة

١ - عينة البحث :

اشتملت عينة البحث على مجموعتين من طلاب « تخصص التربية الرياضية » بالكلية المتوسطة لاعداد المعلمين بالرس بالملكة العربية السعودية، المجموعة الاولى من الطلاب المستجدين بالفصل الدراسى الأول وبلغ عددها (٣٥) طالبا وتراوحت أعمارهم ما بين (١٨ : ٢٠) سنة .

والمجموعة الثانية من الطلاب المتخرجين بالفصل الدراسى الخامس ٣٠ طالبا حيث تراوحت أعمارهم ما بين (٢١ : ٢٣) سنة .

وقد تم اختيار عينة البحث بالطريقة العمدية حيث شملت العينة كل مجتمع البحث للعام الدراسى ١٩٨٧/١٩٨٨ م .

ومن الجدير بالذكر أن الطالب يلتحق بالكلية ليدرس خمسة فصول دراسية على مدار عامين ونصف العام ، يحصل فى نهايته على دبلوم فى اعداد المعلمين .

أداة البحث :

قياس الاتجاهات نحو التدريس :- وضعت هذا المقياس عنايات يوسف زكى وهو يقيس خمسة أبعاد للاتجاهات نحو مهنة التدريس هى :

النظرة الشخصية فى المهنة - النظرة نحو السمات الشخصية للمدرس
التقييم الشخصى للقدرات المهنية - مستقبل المهنة - نظرة المجتمع نحو المهنة .

ويحتوى المقياس على (٤٢) عبارة ويقوم المفحوص بالاجابة على عبارة اما بأوافق أو غير متأكد أو لا أوافق ، وقد أشارت نتائج تطبيق هذا المقياس فى البيئة المصرية التى تميزه بالصدق « التجريبى والمحكمين » .

وتميزه بالثبات « اعادة الاختبار » وبلغ معامل الثبات ٠٧٦. وفي الدراسة الحالية قام الباحث بحساب المعاملات العلمية للاختبار باستخدام طريقة اعادة القياس لحساب الثبات والصدق الذاتي لحساب صدق الاختبار جدول رقم (١) .

جدول (١)

المعاملات العلمية لحساب الثبات والصدق للاختبار

المقياس	الثبات	الصدق
مقياس الاتجاهات نحو مهنة التدريس	٠٧٤	٠٨٦

عرض النتائج ومناقشتها :

جدول (٢)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة «ت» ودلائها
في إبعاد الاتجاهات نحو مهنة التدريس

مستوى الدلالة	قيمة ت	الفصل الدراسي الخامس				الفصل الدراسي الأول				الأيضاد
		ع		م		ع		م		
دال عند ٠.١	٢٠٣٤	٢٠٣٢	٢٧٠٦٧	٢٠٢٥١	٢٤				النظرة الشخصية نحو المهنة	
دال عند ٠.١	٢٠٩٢	٢٠٠٣٨	٢٥٠١٣٣	٢٠٧٢٢	٢٣				النظرة نحو السمات الشخصية	
دال عند ٠.١	٦٠٣١٠	٢٠٠٩٩	٢٨٠٤٦٧	٣٠١١٨	٢٤٠٢١٤				التقييم الشخصي للقرارات المهنية	
غير دال	١٠٠٧٧	١٤٤٨٦	١١٠٩٣٣	١٠٦٩٨	١١٥٠				مستقبل المهنة	
غير دال	٢٠٢٢٥	٣٠٥٤٣	١٥٨٦٧	٢٠٣٢٦	١٤٠٢١٤				نظرة المجتمع نحو المهنة	
دال عند ٠.١	٧٠٧٦٤	٥٢٠٣	١٠٨٤٦٧	٦٠٤٢٧	٩٦٠٩٢٨				المجتمع الكلي	

يتضح من الجدول رقم (٢) وجود فروق دالة احصائيا بين مجموعتي البحث المستجدين والمتخرجين فى أبعاد النظرة الشخصية نحو المهنة والنظرة نحو السمات الشخصية للمدرس والتقييم الشخصى للقدرات المهنية والمجموع الكلى لدرجات الاختبار ، فى حين أشارت النتائج الى عدم وجود فروق بين مجموعتي البحث فى أبعاد مستقبل المهنة ونظرة المجتمع نحو المهنة ، ويوضح شكل (١) الفروق بين مجموعتي البحث فى أبعاد الاتجاهات نحو مهنة التدريس .

مناقشة النتائج :

— أجرى هذا البحث أساسا بهدف التعرف على أثر الدراسة بالكلية المتوسطة لاعداد المعلمين فى اتجاهات نحو مهنة التدريس وذلك عند التحاقهم بهذه الكلية بالفصل الدراسى الأول ، ثم التعرف على هذه الاتجاهات عند طلبة الفصل الدراسى الخامس (المتخرجين) ، للوقوف على مدى التغير فى اتجاهاتهم نحو مهنة التعليم وقد أدى تطبيق مقياس الاتجاهات نحو مهنة التدريس الى النتائج التالية :

— أشارت نتائج الدراسة فى جدول رقم (٢) الى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات استجابات المجموعتين فى أبعاد النظرة الشخصية نحو المهنة والنظرة نحو السمات الشخصية للمدرس والتقييم الشخصى للقدرات المهنية لصالح الطلاب المتخرجين .

— كما أشارت النتائج الى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط استجابات الطلاب المستجدين والطلاب المتخرجين فى أدائهم على المقياس ككل لصالح مجموعة الطلاب المتخرجين .

— فى حين أسفرت نتائج الدراسة عن عدم وجود فروق دالة احصائيا بين متوسط استجابات مجموعتي البحث فى أبعاد مستقبل المهنة ونظرة المجتمع نحو المهنة .

— وتتفق نتائج هذه الدراسة ونتائج دراسة عنايات يوسف (١٩٧٤) والتي أشارت الى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين طلاب السنة الأولى

وطلاب السنة النهائية بكلية التربية فى التقييم الشخصى للقدرات المهنية وعدم وجود فروق دالة احصائيا فى أبعاد مستقبل المهنة ونظرة المجتمع نحو المهنة .

— فى حين لم تتفق نتائج هذه الدراسة ونتائج دراسة كل من نجاح يعقوب (١٩٨٣) ومحمد مقدادى (١٩٧٩) والتي اشارت الى عدم حدوث تعديل أو تغيير فى اتجاهات الطلاب نتيجة الدراسة الاكاديمية .

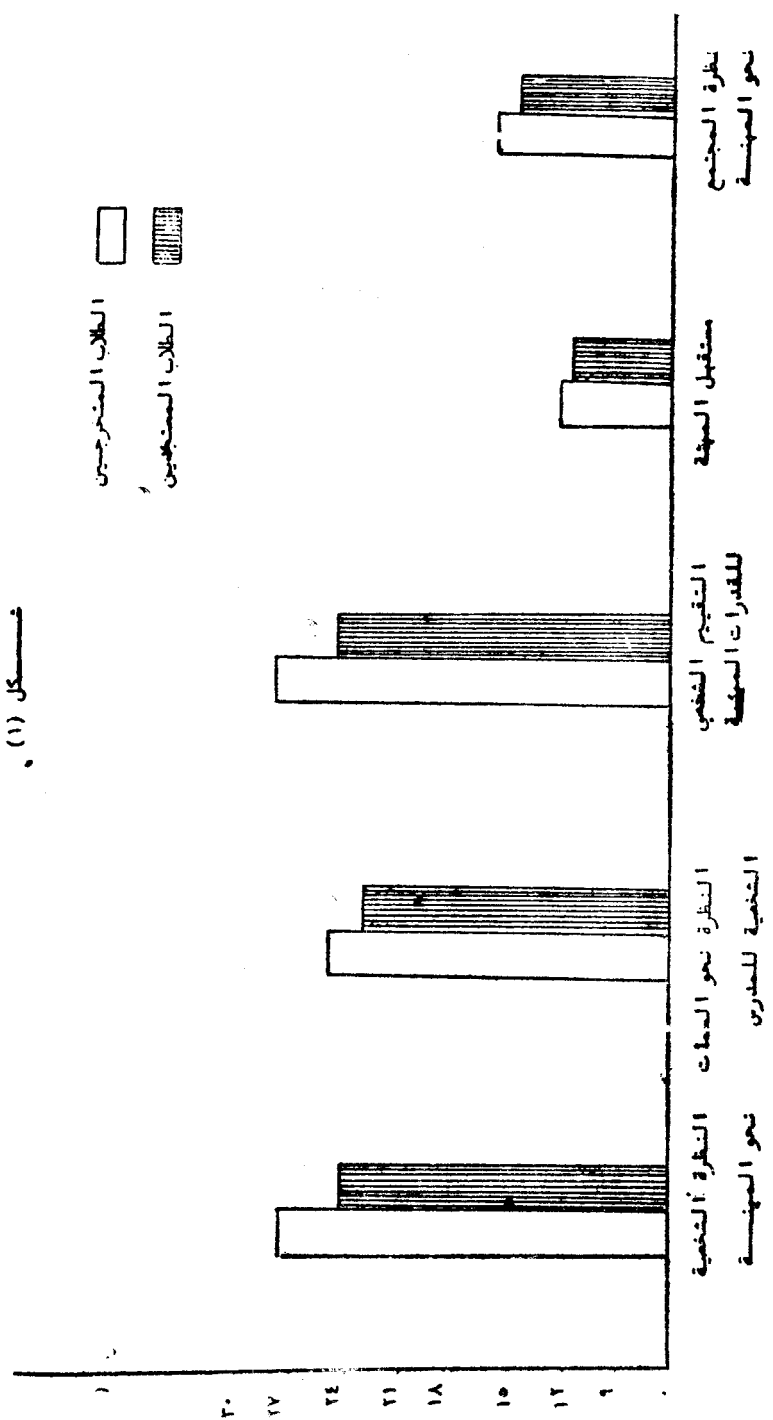
— ويعزى الباحثان هذه النتائج الى المكانة اللائقة لمهنة التدريس فى مجتمع المملكة العربية السعودية من حيث نظرة المجتمع لمهنة التدريس والاطمئنان الى مستقبل هذه المهنة وأيضا العائد المادى المرتفع وامكانية الرقى والتدرج المتيسر سواء كان فى السلم الوظيفى أو التدرج فى الرواتب ، مما أدى الى ارتفاع وتقارب متوسطات الاستجابات على أبعاد المقياس والاستجابة الكلية للمقياس .

— ويرى الباحثان أن تغير الاتجاهات وأن الطلاب المتخرجين أكثر ايجابية وتحديدا لنظرتهم نحو المهنة ونحو السمات الشخصية للمدرس وكذلك التقييم الشخصى لقدرات المدرس ، قد يكون راجعا الى ممارستهم التدريس أثناء دروس التربية العملية وحياتهم بعض الوقت بين الطلاب وأعضاء هيئة التدريس ، وأن دراستهم فى الكلية قد تكون من العوامل التى أكسبتهم عمقا فى النظرة نحو المهنة وسماتهم الشخصية وقدراتهم الشخصية نحو المهنة .

— ولما كانت الاتجاهات هى من أهم محركات السلوك ، فإنه يجب العمل على تكوين اتجاهات ايجابية لدى الطالب مما يزيد من رغبته فى التعلم ولكن أثبتت الدراسات أن الاتجاهات لا تتكون وتنمو تلقائيا نتيجة لدراسة منهج دراسى ، وانما تحتاج الى تدريب مباشر ومقصود وممارسة فعلية وتوفير المناخ النفسى فى حجرة الدراسة وخارجها ، وبالتالي يتطلب من المعلمين أن يتسم سلوكهم مع طلبتهم بالاتجاهات الايجابية التربوية فالطلاب لا يمكنهم تعلم الاتجاهات التى لا تتوفر فى معلمهم .

وكليات اعداد المعلمين لابد لها حتى تؤدى واجبها نحو المجتمع أن تقوم بمسؤوليتها من تكوين الاتجاهات السليمة لطلبتها ، وتدعيم الاتجاهات

شكل (١)



الايجابية من ناحية تغيير الاتجاهات السلبية من ناحية أخرى . ومن هنا تأتي مسؤولية اختيار الطلاب لهذه الكليات فالوسيلة المستخدمة حالياً في اختيار الطلاب الذين يلتحقون بكليات اعداد المعلمين لا تقوم على أسس علمية ولا يراعى فيها عادة القياس النفسى التربوى الدقيق وأن الحاجة ماسة لاجراء دراسات لاستخدام اختبارات ومقاييس نفسية وتربوية يمكن بواسطتها التنبؤ باستعداد المتقدمين للاشتغال بمهنة التدريس .

التوصيات :

اعتمادا على ما تشير اليه نتائج البحث وفى حدود العينة التى أجرينا عليها الدراسة يتقدم الباحثان بالتوصيات الآتية : -

١ - ضرورة اهتمام كليات المعلمين بتنمية الاتجاهات السليمة نحو مهنة التدريس عن طريق امداد الطلاب بالمعلومات والمفاهيم والمهارات التى تتطلبها تلك المهنة .

٢ - ضرورة اعادة النظر فى نظام القبول فى كليات اعداد المعلمين بحيث يلتحق بها الطلاب الراغبون حقيقة فى ممارسة مهنة التدريس .

٣ - اجراء دراسات أخرى للوقوف على الأسباب التى تؤدى الى تغيير اتجاهات طلاب كليات اعداد المعلمين وكيفية تهيئة جميع المواقف والخبرات التى تؤدى الى تنمية الاتجاهات .

المراجع :

- ١ - جابر عبد الحميد جابر : سليمان الخضرى الشيخ : دراسات نفسية فى الشخصية العربية ، عالم الكتب ، القاهرة ، ١٩٧٨ م .
- ٢ - عنايات يوسف زكى : اتجاهات طلبة كليات اعداد المدرسين نحو مهنة التدريس ، الجمعية المصرية للدراسات النفسية ، الكتاب السنوى ، ١٩٧٤ م .
- ٣ - _____ مقياس الاتجاهات نحو مهنة التدريس الجمعية المصرية للدراسات النفسية الكتاب السنوى ، ١٩٧٤ م .
- ٤ - محمد حسن علاوى : علم النفس الرياضى ، الطبعة الرابعة دار المعارف، القاهرة ، ١٩٧٩ م .
- ٥ - محمد فخرى مقدادى : تأثير برنامج معاهد المعلمين والمعلمات الحكومية فى الأردن فى اتجاهات طلبتها نحو مهنة التعليم ، بحث ماجستير ، مكتبة الجامعة الاردنية ، عمان ، ١٩٧٩ م .
- ٦ - نجاح يعقوب الجمل : أثر الدراسة بكلية التربية بالجامعة الاردنية فى اتجاهات طلابها نحو مهنة التعليم ، مجلة دراسات ، كلية التربية جامعة الملك سعود الرياض ، ١٩٨٣ م .
- ٧ - محمد وجيه عبد الجواد سكر : أثر تدريس مقررات التربية الرياضية لمدرسى المرحلة الابتدائية (المستوى الدراسى الأول) ، بالكلية المتوسطة لاعداد المعلمين بالمدينة المنورة على اتجاهاتهم نحو النشاط البدنى ، مجلة بحوث التربية الرياضية كلية التربية الرياضية - جامعة الزقازيق العدد (٣ ، ٤) ، ١٩٨٥ م .

استخدام الحاسب الآلى فى تطوير بعض جوانب الارشاد الاكاديمى فى نظام الساعات المعتمدة : دراسة تطبيقية على كلية التربية بالمدينة المنورة

دكتور اسماعيل دياب *

مقدمة وأهمية البحث :

يعتبر الارشاد الأكاديمى عماد نجاح نظام الساعات المعتمدة ، ونتائج نجاحه يتوقف نجاح أو اخفاق العملية التعليمية من جميع جوانبها ، لهذا يعتبر الارشاد الأكاديمى العنصر الأساسى الذى لا تستطيع بدونه النظم التعليمية المستخدمة لنظام الساعات المعتمدة تحقيق أهدافها . وتطور النظم التعليمية ودفعها الى بلوغ أقصى حالة من الكفاية والانتاجية التعليمية يتطلب تطور عملية الارشاد الأكاديمى . ولا يتم ذلك الا بتوفر نظام ارشاد أكاديمى على درجة مرتفعة من الفاعلية التى تقسم بالاستمرارية . ومن ثم تظهر أهمية توفير نظم لمعلومات ارشادية متطورة لكل من المستفيدين منها والمستخدمين لها من طلاب وأعضاء هيئة تدريس واداريين بالمؤسسات التعليمية . فحديث الارشاد الأكاديمى لا يتم الا باستخدام التكنولوجيا الادارية التى تجعل جهاز الادارة التعليمية قادرا على بلوغ أقصى درجة من الرشد فى اتخاذ القرارات الخاصة بتحقيق الاهداف التعليمية .

وقد أصبح الان استخدام الحاسب الآلى فى جميع جوانب العملية التعليمية بصفة عامة ، والادارة التعليمية بصفة خاصة أهم ما يميز النظم التعليمية المتقدمة (١) . ومن ثم يمكن باستخدام الحاسب الآلى تطوير وتحسين خدمات الارشاد الاكاديمى بكلية التربية بالمدينة المنورة مما يساعد على تحقيق الاهداف التعليمية بالجامعة .

(*) كلية التربية ، جامعة المنصورة .

مشكلة البحث :

يعانى نظام الساعات المعتمدة من العديد من المشكلات أهمها : عدم ادراك بعض أعضاء هيئة التدريس لابعاد وأهداف النظام ، عدم توفر السجل الاكاديمى لدى المرشد ، مشكلة متابعة الطالب من فصل لآخر ، كثرة الحذف والاضافة ، سوء فهم الارشاد الاكاديمى من قبل بعض الطلاب وأعضاء هيئة التدريس (٢) . وبالتالي يحتاج نظام الارشاد الاكاديمى الى الكثير من الجهود العلمية والبحوث الميدانية لدراسة جوانبه المختلفة ولتطوير أساليبه بما يقلل من هذه المشكلات التى تواجه المرشد والطالب كأهم عنصرين فى الارشاد الاكاديمى . ومن ثم يمكن تحديد مشكلة البحث فى السؤال الرئيسى التالى :

كيف يمكن باستخدام الحاسب الآلى تطوير بعض جوانب الارشاد الاكاديمى بكلية التربية بالمدينة المنورة ؟

أهداف البحث :

يهدف البحث الى محاولة تحديث خدمات الارشاد الاكاديمى باستخدام الحاسب الآلى ، وذلك بتوفير نظام متكامل للمعلومات التعليمية التى تيسر انجازه وتدعم وتطور أبعاده المختلفة بصفة خاصة ، والادارة التعليمية بصفة عامة (٣) . ويمكن محاولة انجاز هذا الهدف ببناء برنامج يطلق عليه الباحث « سجل الطالب للارشاد الاكاديمى » (٤) ويتم ذلك باستخدام احدى لغات الحاسب الآلى BASIC ، مع اعطاء مثال تطبيقى للبرنامج . كما يراعى الباحث ألا يتطلب تطبيق هذا البرنامج من أجل محاولة تعميمه على كلية التربية أية قوى بشرية ذات مهارة أو خبرات مرتفعة فى مجال الحاسب الآلى (لغة الحاسب ، البرمجة ، العلوم الهندسية أو الرياضية ، ... الخ) . ومن ثم فان تطبيق البرنامج لا يتطلب الا عملية ادخال بعض البيانات الاولى عن الطالب ، والتى يمكن أن يقوم بها فرد ذا مهارة فى الطباعة على الآلة الكاتبة ويستحسن أن يكون فنى ادخال بيانات Data Entry Operator

ويتضح مما سبق ، ان هدف البحث هو محاولة اعداد أحد برامج حزمة تقنيات ادارية متكاملة من أجل تحديث جوانب الادارة التعليمية .

ويمكن أن يطلق الباحث على هذه الحزمة ، والتي يأمل أن يتم تحقيقها مستقبلا من قبل المهتمين والمتخصصين فى مجالات الادارة التعليمية والحاسب الآلى ، اسم « حزمة البرامج التحليلية للادارة التعليمية » APEA وهى اختصار Analytical Package for Educational Administration وانجاز هذا العمل الضخم يتطلب الكثير من الجهود العلمية والدراسات البينية (علوم الادارة والحاسب الآلى والتربية والادارة التعليمية والرياضيات) التى تتم من خلال العمل الجماعى Team Work وتحقيق هذا العمل APEA يمكن ان يساعد كأداة ووسيلة فى دراسة الظواهر الادارية من حيث طبيعتها المعقدة وتعدد عواملها وتداخلها مع عوامل أخرى ، كما سيساعد ، أيضا ، على دراسة واقع المسيرة التعليمية ومشكلات النظم التعليمية ، وطرق اتخاذ القرارات الرشيدة فى الوقت المناسب وفى ظل القيود المحيطة (مادية - فنية - ادارية) .

مصطلحات البحث :

من أهم مصطلحات البحث

★ الارشاد الاكاديمى (٦) : هو ذلك الجهد المبذول لتمكين الطالب من تحقيق أكبر قسط تعليمى ممكن ، وذلك بمساعدته على فهم نفسه ، وقدراته وميوله والاخذ بيده ، وتعريفه على مختلف المصادر والفرص فى الجامعة وعلى المناهج الدراسية وخططها ، لكى يتمكن من الوصول الى هدفه الاكاديمى الذى يرى أنه يتناسب مع ميوله وطموحاته .

★ سجل الطالب الاكاديمى : ويمكن أن يعرفه الباحث إجرائيا بأنه السجل الذى يتضمن بيانات عن الطالب والمقررات الدراسية التى درسها وتقديراته فيها ومعدله الفصلى والتراكمى .

★ سجل الطالب للارشاد الاكاديمى : ويمكن أن يعرفه الباحث إجرائيا بأنه السجل الذى يتضمن أكبر قدر من البيانات والمعلومات الهامة التى تساعد على ترشيد الجهود المبذولة لتمكين الطالب من تحقيق أكبر قسط تعليمى بما يتناسب مع طموحاته وميوله .

منهج وخطوات البحث :

استخدم المنهج الوصفي التحليلي لمناسبته لطبيعة البحث ، ولكى يتم ذلك فلقد تم اتباع الخطوات التالية (٧) .

١ - وصف وتحديد جوانب السجل المقترح . يهدف بناء « سجل الطالب للارشاد الأكاديمي ، على توفير وتنمية نظم معلومات تربوية وارشادية للمستفيدين منها والمستخدمين لها بقصد تحسين بعض جوانب الارشاد الأكاديمي . فالمعلومات التى تعتبر قاعدة وأساس جميع الوظائف الادارية من تخطيط وتنظيم ومتابعة وتقويم (٨) ، يمكن أن تحدد لغرض البحث الحالى فى صورة مدخلات ومخرجات برنامج الحاسب الآلى . ومن بين البيانات المقترحة كمدخلات : بيانات أولية عن الطالب (اسم الطالب ، رقم الطالب ، المقررات الدراسية التى درسها) . أما البيانات المقترحة أن تتضمن فى سجل الطالب للارشاد الأكاديمي « وهى مخرجات البرنامج يمكن أن تشمل : بيانات المدخلات ، بيانات متطلبات التخرج ، اسم المرشد الأكاديمي ومواعيد الالتقاء به ، بيانات عمليات التسجيل المختلفة ومواعيدها ، بيانات سجل الطالب الأكاديمي ، بيان المتطلبات المطلوبة التى يدرسها الطالب لاستكمال التخرج موزعا حسب المتطلبات (جامعة - كلية - اعداد تربوى) ، بيان المقررات التى لها متطلبات سابقة ، بيان الساعات المعتمدة لكل مقرر ، بيان العبء الدراسى الذى يمكن أن يدرسه الطالب فى كل فصل دراسى بما يتناسب مع أدائه ومعدله التراكمي ، بيانات عن مصادر المعلومات الهامة لنظام الدراسة والارشاد الأكاديمي للطالب . ومن ثم يتطلب ذلك تحديد شكل معين لترتيب البيانات المطلوب توافرها فى السجل بما يساعد على تسهيل انجاز عملية الارشاد الأكاديمي .

٢ - استخدام مجموعة من القواعد والعمليات التى تستعمل فى الحاسب الآلى لبناء مخطط شكلى flow chart يتضمن الترتيب والتسلسل المنطقى لخطوات البرنامج بحيث يمكن أن ينفذها الحاسب الآلى . وهنا لابد من محاولة الاستخدام الدقيق لقواعد وأسس بنائها من عمليات : ادخال ، اخراج ، قرار ، توصيلة ، تركيب شرطى ، توقف ، اكمال ، بدء . . . وغيرها (٩) .

٣ - ترميز البرنامج باستعمال احدى لغات الحاسب الآلى وهى لغة BASIC ويتطلب ذلك الاثام الجيد والكامل لهذه اللغة وتركيباتها واستعمالاتها وكذلك المعرفة التامة بأسس وأصول وقواعد البرمجة (١٠) .

٤ - بناء وتجريب البرنامج واجراء التعديلات المختلفة ليتم ادخال واخراج البيانات بالشكل المرغوب ، وبأفضل طريقة ممكنة (أنظر سجل الطالب للارشاد الاكاديمى فى الجزء الخاص بنتائج البحث) . ويعتبر اجراء هذه التعديلات سروريا للمتعرف على مدى نجاح وكفاءة البرنامج (١١) .

٥ - مرحلة التعميم . ويتطلب ذلك توفير فنى ادخال بيانات بقسم القبول والتسجيل بكلية التربية من أجل استخراج سجلات الطلاب فى بداية كل فصل دراسى أو عند الحاجة لكل من الطالب والمرشد الاكاديمى (أهم عناصر الارشاد الاكاديمى) .

وقد قام الباحث بمحاولة انجاز جميع الخطوات التى تسبق مرحلة التعميم لأن ذلك يستلزم الحصول على جميع البيانات والسجلات الخاصة بطلاب الكلية وادخالها فى الحاسب الآلى الذى يجب أن يتوفر لهذا الغرض (يمكن استخدام أية نوع من الحاسبات المصغرة Micro-Computer لهذا الغرض) كما يتطلب أيضا توفير العمالة المطلوبة (فنى ادخال بيانات) لتشغيل الجهاز .

مسلمات البحث :

عملية الارشاد الاكاديمى يجب أن تقوم على بيانات ومعلومات متكاملة ودقيقة وصادقة حتى يتم الاستفادة من الارشاد الاكاديمى على النحو المرغوب .

★ نظرا لعدم استخدام الحاسب الآلى فى عمليات القبول والتسجيل والارشاد الاكاديمى بكلية التربية بالمدينة المنورة ، فان استعمال الحاسب الآلى فى الارشاد الاكاديمى بعد بناء برنامج خاص لذلك للحصول على

« سجل الطالب للارشاد الاكاديمى » يودى الى التقليل من المشكلات التى تواجه الارشاد الاكاديمى وخصوصا التى تواجه المرشد والطالب كأهم عنصرين فى الارشاد الاكاديمى .

استخدام الحاسب الآلى فى الادارة التعليمية

أصبح استخدام الحاسب الآلى ذا أهمية كبيرة فى تطور حياة الفرد والمجتمعات بعد أن تم استخدامه فى جميع أوجه النشاط الانسانى . ويتوقع أن تكون لغة الحاسب الآلى هى اللغة العالمية فى التعامل والانصالات بين الأفراد والمؤسسات مستقبلا ، بعد أن تعددت مجالات استخدامات الحاسب الآلى لتشمل جميع المجالات الاقتصادية والثقافية والاجتماعية والتعليمية والمنزلية والتجارية والعسكرية وغيرها . ومن ثم أصبحت المجتمعات المتقدمة تسمى مجتمعات الكمبيوتر Computer Societies (١٢) .

وقد انتشر استخدام الحاسب الآلى فى التعليم انتشارا كبيرا بعد أن كان الاستخدام المبكر للاغراض التعليمية فى الستينات يقوم على نظام المشاركة الذى يسمح لعدد من المؤسسات التعليمية استخدام حاسب واحد (١٣) . ولكن يوجد اليوم اتجاه عام يؤكد على ضرورة أن يلم جميع الطلاب خلال مراحل التعليم المختلفة بالمهارات الهامة للتعامل مع الحاسب الآلى نظرا لأهميته فى تطوير حياة الفرد والمجتمع . وقام العديد من وزارات التربية والتعليم بمحاولة ادخال مقررات وبرامج الحاسب الآلى ضمن برامج الدراسة بمراحل التعليم المختلفة ومنها المدارس الثانوية المطورة بالملكة العربية السعودية (١٤) وكذلك ضمن برامج الجامعات المختلفة ، كما تم تنظيم العديد من الندوات والمؤتمرات الاقليمية والعالمية التى تهتم بالحاسب الآلى واستخداماته ومن أحدثها المؤتمر العاشر للحاسب الآلى بجامعة الملك عبد العزيز بجدة فى الفترة من ١١ - ١٤ رجب ١٤٠٨ هـ (١٥) .

وقد أصبح تعدد استخدامات الحاسب الآلى فى التعليم سمة من سمات نظم التعليم المتطورة . ومن بين استخداماته فى مجالات التعليم استخدامه كأداة لحل العمليات والمشكلات الرياضية ، كأداة للادارة التعليمية ، كمدرس

خصوصى ، كأداة للعب التربوى ، كأداة فنية لتعلم الرسوم والاشكال (الابتكار) (١٤) . ويعتبر استخدامه كأداة للإدارة التعليمية (وهو من أهداف البحث الحالى) من أهم استخداماته . فأهم ما يميز النظم التعليمية المتقدمة هو قيامها على أساس إدارى متقدم يدفعها لمزيد من التطور والتجديد لبلوغ أقصى درجة من الكفاية التعليمية نتيجة لحسن تعبئة واستخدام مواردها المختلفة (بشرية - فنية - مادية) . وبالتالي فإن أهم أسباب الأزمة الإدارية فى النظم التعليمية بالدول النامية يرجع الى بعد ادارتها التعليمية عن مجرى تطورات علوم الإدارة والتكنولوجيا الادارية مما يجعلها عاجزة عن التمهيد للتطورات المرغوبة فى التعليم مستقبلا (١٦) .

وتحديث النظم التعليمية لا تولدها الا ثورة ادارية فى التعليم ، لأن أهم مشكلات الإدارة هى مشكلة اتخاذ القرارات الرشيدة واصدار الاحكام العقلانية الخاصة بالتخطيط والمتابعة والتنفيذ . لذلك يستخدم الحاسب الآلى فى العديد من الانشطة الخاصة بالإدارة التعليمية ، ومنها : بناء الجداول الدراسية ، تقدير الاحتياجات من أعضاء هيئة التدريس ، توزيع المحاضرات على الغرف والقاعات الدراسية ، توزيع الطلاب بين التخصصات والشعب المختلفة بما يتناسب مع امكانيات الاقسام ورغبات الطلاب ، قبول الطلاب ، عمل سجلات الطلاب الاكاديمية ، اعداد النماذج المختلفة من الاختبارات وتصحيحها ، عمل ملفات للعاملين وأعضاء هيئة التدريس ، تقييم وحساب معدلات أداء الطلاب وتتبعهم خلال فترات الدراسة . وعندما تتوفر مثل هذه البيانات والمؤشرات فى الوقت المناسب ، فإنه يمكن تقييم العملية التعليمية واتخاذ القرارات المناسبة .

الإرشاد الأكاديمى فى نظام الساعات المعتمدة :

يرجع انشاء نظام الساعات المعتمدة الى عام ١٨٠١ م عندما قام شارلز اليوت - رئيس جامعة هارفرد فى ذلك الوقت - بإدخال نظام الساعات المعتمدة لتوفير عدد وافر من المواد والمقررات الدراسية - وخصوصا العملية والحرفية - بهدف اعداد الطلاب للدخول فى مجالات العمل المتنوعة . ولقد تطور هذا النظام فى جامعة هارفرد فأصبح يسمح بالاختيار والتغير فى التخصصات بعد الاخذ فى الاعتبار نظام التخصص العام والفرعى

والمطلوبات الاجبارية والاختيارية • انتقل النظام بعد ذلك الى العديد من الجامعات الأمريكية ، حيث ورد نظام الساعات المعتمدة فى كتالوج جامعة ميتشجان عام ١٨٧٧ م ، وجامعة الينوى عام ١٨٩٨ م وغيرها من الجامعات الأمريكية (١٧) •

أولا : أوقات حاجة الطالب الى الارشاد الأكاديمى : يوجد اتفاق عام على أن الطالب فى حاجة الى الارشاد الأكاديمى خلال فترة الدراسة كلها • فالارشاد الناجح يجب أن يتصف بالاستمرارية ، الا أن حاجة الطالب الى الارشاد الأكاديمى تزداد فى الأوقات الآتية (١٨) :

(١) بدء الالتحاق بالجامعة ، يحتاج الطالب فى ذلك الوقت الى من يأخذ بيده ليساعده على فهم النظام والمعلومات المتصلة به من متطلبات وعمليات التسجيل وقواعد ولوائح •

(ب) فترة التسجيل ، وفى هذه الفترة يتوقع الطالب أن يجد من يعاونه فى اختيار المقررات التى يتطلبها برنامج دراسته ، وتحديد العبء الدراسى المناسب لقدراته وظروفه المختلفة ومعدل أدائه • وتعتبر هذه الفترة من أهم فترات الارشاد الأكاديمى حيث يتم صنع قرارات تتصل بحياة الطالب الدراسية ليحقق له أفضل البدائل المتاحة من بين البدائل المتعددة •

(ج) خلال فترات الحذف والاضافة والانسحاب ، يحتاج الطالب الى معرفة أهداف هذه العمليات ، والرأى والنصيحة فيها عندما تواجه بعض المشكلات (أكاديمية - شخصية - اجتماعية ٠٠٠ الخ) أثناء الفصل الدراسى •

وبصفة عامة فالطالب يحتاج الى الارشاد الأكاديمى طوال فترة دراسته • ونجاح ذلك يتطلب أن يحدد لكل مجموعة من الطلاب مرشد أكاديمى محدد يستمر معهم طوال فترة دراستهم • ويعتبر تغيير المرشد الأكاديمى أثناء فترة دراسة الطالب من المشكلات التى تقلل من فاعلية وتأثير الارشاد الأكاديمى فى نظام الساعات المعتمدة (١٩) •

ثانيا : أبعاد خدمات الارشاد الأكاديمي : اذا كانت التربية الحديثة تهدف الى بناء شخصية الطالب بناء متكاملا بحيث يستطيع التوافق مع المجتمع ، فان انجاز هذا الهدف لا يتم الا بالاعتماد على الارشاد الأكاديمي باعتباره الدعامة الاساسية لنجاح نظام الساعات المعتمدة . ولذلك يتضمن الارشاد الأكاديمي جميع الجهود والأنشطة التي تبذل من أجل فهم الطالب لنفسه ليتمكن من تحقيق أكبر قسط تعليمي ممكن يتناسب مع قدراته وميوله وطموحاته . ولهذا يرى الباحث أن خدمات الارشاد الأكاديمي يمكن أن تتضمن عدة أبعاد أهمها : خدمات أكاديمية ، خدمات إدارية وتنظيمية ، خدمات اجتماعية ونفسية . وفيما يلي أهم الجهود والأنشطة التي تحتوى كل بعد من هذه الأبعاد الثلاثة :

(أ) خدمات أكاديمية : يعتبر تقديم هذه الخدمات من مسؤوليات واختصاصات الاقسام الأكاديمية بصفة عامة ، والمرشدين الأكاديميين بصفة خاصة ، ومنها : (٢٠)

— رسم خطة دراسية للطالب تتناسب مع قدراته وميوله واهتماماته منذ قبوله وحتى اتمام تخرجه .

— توجيه الطالب لتسجيل المقررات الدراسية وفقا لمستواه العلمى وقدراته لكي يتمكن من تحقيق أكبر قسط علمى فى الوقت المناسب وبدون اهدار .

— توجيه الطالب الى أهمية إعادة المقررات الدراسية لتحسين معدله التراكمى حتى لا يتم انذاره أو فصله من الجامعة لتدنى معدلاته .

— توجيه ومساعدة الطالب على انجاز أعمال الحذف والاضافة والانسحاب وفقا لتوجيهات سديدة وليست بناء على آراء الطلاب الشخصية التى تبنى على الارتجال والعشوائية أحيانا مثل (صعوبة المادة - كثرة المتطلبات - عدم الشعور بالارتياح للاستاذ) .

— تشجيع وحفز الطالب على العمل والاجتهاد المستمرين لانجاز

الاعمال والواجبات المطلوبة لكل مقرر فى الوقت المناسب (التخطيط السليم لوقت الطالب) • وكذلك ارشاده على ضرورة الاعتماد على نفسه لانجاز العمل المطلوب •

— تشجيع الطالب على الاستعداد للمشاركة الايجابية داخل الفصل الدراسى وخارجة (الأنشطة المصاحبة) لأهميتها من النواحي الأكاديمية •

— توجيه ومساعدة الطالب على حل بعض المشكلات الأكاديمية التى تعترض سبيله •

(ب) خدمات ادارية وتنظيمية : تقوم الاجهزة الادارية المسئولة عن الشئون التعليمية والقبول والتسجيل على مستوى الجامعة والكلية بتوفير العديد من الخدمات الادارية والتنظيمية التى تسهل من اتمام عملية الارشاد الأكاديمى لكل من الطالب والمرشد الأكاديمى ومن أهمها (٢١) :

— تزويد الاقسام الأكاديمية بسجلات الطالب الدراسية •
— توفير البيانات والمعلومات الخاصة بعمليات التسجيل والحذف والاضافة والقبول •

— انجاز عمليات التسجيل بسرعة ودقة فى الوقت المحدد •
— توفير البيانات والمعلومات الخاصة بأنظمة ولوائح الدراسة ومجالات النشاط الطلابى والخدمات المختلفة التى توفرها الجامعة لطلابها •

— الاشراف على سجلات الطلاب الدراسية والتسجيل الدقيق للتقديرات وحساب المعدلات الفصلية والتراكمية •

— التأكد من العبء الدراسى المحدد لكل طالب الذى يتم وفقا لمعدله التراكمى والالتزام بالشروط الخاصة بالمتطلبات السابقة لبعض المقررات الدراسية •

— توفير البيانات والمعلومات والسجل الأكاديمى لكل طالب عندما تطلبها الاقسام الأكاديمية •

(ج) خدمات اجتماعية ونفسية : تعتبر هذه الخدمات من مسئوليات واختصاصات جميع أطراف عملية الارشاد الاكاديمي بصفة عامة والمرشدين الاكاديميين بصفة خاصة . فدور أستاذ الجامعة لم يعد ينظر اليه على أنه الاستاذ الذى يقف (أو يجلس) خلف المنصة بمعزل عن طلابه ليلقى عليهم مجموعة من المعلومات والخبرات يتلقونها فى صمت وسكون . ولكن أصبح ينظر الى الاستاذ على أنه أخ أكبر لطلابيه يشعر بأن مشاكلهم هى مشاكله ويساعدهم فى رسم الطريق الذى يحقق أهدافهم بما يتناسب مع ميولهم واهتماماتهم (٢٢) . لذلك أصبح الاستاذ كمرشد اكاديمي أهم عنصر فى الارشاد الاكاديمي . ومن بين الخدمات الاجتماعية والنفسية ما يلى :

— توفير المناخ التعليمي الذى يسوده مبدأ العلاقات الانسانية (٢٣) . فتوطيد العلاقات الطيبة بين المرشد والطالب تمتد لتكون شخصية الطالب الاجتماعية القادرة على التعامل والتعاون مع الآخرين من الزملاء وأعضاء هيئة التدريس وغيرهم . كما يعمل أيضا على ايجاد المناخ الطيب داخل وخارج حجرات الدراسة والذى لا يشعر فيه الطالب باحساس الغربة أثناء دراسته .

— توجيه الطلاب للاعتماد على النفس والثقة بالذات . ويتم ذلك بتشجيع الطلاب على اتخاذ بعض القرارات فيما يتعلق بتحديد واختيار المقررات الدراسية والاشتراك فى الانشطة المصاحبة . وبالتالي تعمل على تنمية قدرات الطالب على مواجهة بعض المواقف التعليمية وغير التعليمية (٢٤) .

وعلى هذا فان ذلك يمثل احدى صور التوجيه Guidance والذى يمكن أن يعرف بأنه عملية انسانية تتضمن مجموعة من الخدمات التى تقدم للطلاب لمساعدتهم على فهم انفسهم بما يؤدى الى تحقيق التوافق بينهم وبين البيئة التى يعيشون فيها للوصول الى أقصى درجة من النمو والتكامل فى شخصياتهم (٢٥) . والفرق بين الارشاد والتوجيه هو فرق فى المستوى ، لأن الارشاد يعرف بأنه علاقة وظيفية Professional Relationship بين مرشد وطالب له مشكلة يأتى لطلب المساعدة (٢٦) وعلى هذا فالارشاد

عملية وقائية علاجية بينما التوجيه وسيلة اعلانية وتوعية (٢٧) ومن ثم فالارشاد أشمل وأعم من التوجيه ذلك أن عمليات الارشاد **Counseling Procedures** تتضمن فى جوانبها الكثير من التوجيه (٢٨) • ومن خلال الارشاد الاكاديمى يستطيع الطالب أن يكون صورا واقعية وصحيحة عن ذاته وقدراته واهتماماته •

— مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب (من حيث : الاستيعاب ، الرغبات ، الميول ، القدرات العقلية ، المستوى الاجتماعى ٠٠٠ الخ) • لقد تميز نظام الساعات المعتمدة بمراعاة الفروق الفردية بين الطلاب من خلال الاختيار الحر فى البرنامج والاقوات والمقررات بالاضافة الى الاعتماد على أكثر من مؤشر لقياس أداء الطالب (٢٩) •

— التعرف على مشكلات الطلاب (دراسية - سلوكية - اجتماعية - نفسية ٠٠٠ الخ) ومساعدتهم فى حلها • وتعتبر المساعدة المفتاح الأساسى للعملية الارشادية كلها • فلقد أكد العديد من المتخصصين أن عملية الارشاد = المساعدة (Counseling Process = help) (٣٠) • فالهدف من الارشاد مساعدة الطالب على حل المشكلات التى قد تعوق من تحقيق أهدافه • ولهذا تتضمن الخدمات الاجتماعية والنفسية للارشاد الاكاديمى عدة مستويات أهمها :

★ خدمات تشخيصية وعلاجية : وتهدف الى التوصل الى بعض الحقائق والمعلومات التى أدت الى ظهور المشكلات لدى بعض الطلاب • ويعتبر التشخيص هو الطريق الى العلاج ، فعن طريقه يتم الكشف المبكر عن المشكلات والاضطرابات وأسبابها (سلوكية - انفعالية - توافق - تأخر دراسى ٠٠٠ الخ) • وبعدها يتم مساعدة الطالب على محاولة التوصل الى فضل حل ممكن لمشكلته - أو ارشاده ومساعدته للذهاب الى الاقسام المتخصصة اذا كانت الحالة تتطلب ذلك (العيادات النفسية) •

وخلاصة القول ، يرى الباحث أن الارشاد الاكاديمى الناجح لابد أن يستند على عنصرين هامين هما :

١ - أن تعمل خدمات الارشاد الاكاديمى جميعا كوحدة متكاملة ومترابطة لأن القصور فى احدى أو بعض هذه الخدمات يؤدى الى القصور فى العملية الارشادية ككل .

٢ - أن نجاح الارشاد الاكاديمى يتطلب العمل الجماعى Team work الذى يعتمد على بعضه البعض . ولهذا فلا بد أن يدرك جميع أطراف الارشاد الأكاديمى (المشد الأكاديمى - المسؤولون عن القبول والتسجيل والشئون التعليمية - الادارة التعليمية - الأقسام الاكاديمية - الطالب) أبعاد وجوانب هذا العمل الجماعى ودور كل منهما ادراكا صحيحا . كما يتطلب أن يتسم الأداء بالاحساس بالمشاركة والتفهم والانتماء والتقدير والاحترام المتبادل لدور بعضهم البعض .

نتائج وخاتمة البحث

قام الباحث ببناء برنامج لتنفيذ فكرة سجل الطالب للارشاد الاكاديمي وتكون البرنامج من حوالى ١٨٠ خطوة ، اى ما يقرب من ٦ صفحات من الحجم المتوسط (٣٢) ٠ ولكى يصبح البرنامج فى صورته النهائية ، تم اجراء العديد من التعديلات والتحسينات حتى يمكن استخراج السجل على النحو المرغوب ٠ وبعد ذلك قام الباحث بتطبيقه على بيانات حقيقية تعبر عن قسم العلوم الطبيعية (شعبة احياء) بكلية التربية بالمدينة المنورة ٠ ولهذا فان البيانات التى تم ادخالها فى الحاسب الآلى كانت كالتالى :

« الأول » ، « ١٤٠٨ هـ »

« ايهاب »

« ١٠١ ، ١٠١ س ، ١٠٥ س ، ١٠١ ض ، ١٠١ ع ، ١٠١ ل ،

١٠١ م ، ٢٠١ س ، ١٠١ ك ، ١٠١ فز ، ٣٢٢ ت ، ٢١١ س ،

٢٣١ ت ، ٢١٢ ت ، ١٠١ و ، ٢٠٢ فز ، ٢٠٣ فز ، ٣٢١ ت ،

١٠٠ م ، ١٠٣ ت ، ٠

تمثل الكلمة « الأول » الفصل الأول ، وتمثل الكلمة « ١٤٠٨ هـ » للعام الدراسى ١٤٠٨ هـ وتمثل الكلمة « ايهاب » الاسم الأول للطالب الذى ترغب فى استخراج سجله للارشاد الاكاديمى ٠

وتمثل الارقام والرموز التالية ارقام المقررات التى درسها الطالب ، ويمكن الغاء هذه الخطوة عند محاولة تعميم استخدام البرنامج على جميع طلاب الكلية وذلك بتخزين هذه البيانات على ملف خاص يمكن أن يقوم الحاسب الآلى بقراءتها من الملف بدلا من عملية الادخال لهذه المقررات ٠

بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة الملك عبد العزيز
كلية التربية بالمدينة المنورة
قسم العلوم الطبيعية

« سجل الطالب للإرشاد الأكاديمي »

سجل الطالب للفصل الأول للعام الدراسي ١٤٠٨ هـ

اسم الطالب : ايهاب عمرو

رقم الطالب : ٥٦٧٨

التخصص / الشعبة : احياء

اسم المرشد الأكاديمي : اسم الدكتور المشرف

مواعيد الساعات المكتبية : ٨ - ١٠ السبت ، ١٢ - ٢ الثلاثاء

مواعيد التسجيل : السبت ١٤٠٨/٢/٣ هـ بداية الدراسة

السبت ١٤٠٨/٢/١٠ هـ بداية الحذف والاضافة

الأربعاء ١٤٠٨/٢/١٤ هـ نهاية فترة الاضافة

الأربعاء ١٤٠٨/٢/٢١ هـ نهاية فترة الحذف .

متطلبات التخرج : (١٢٦ ساعة معتمدة) موزعة كالاتي :

متطلبات جامعة : ٦ مقررات (١٢ ساعة معتمدة)

متطلبات كلية : ٧ مقررات (١٣ ساعة معتمدة)

متطلبات تربوي : ١٢ مقرر (٣٣ ساعة معتمدة)

متطلبات قسم (شعبة احياء) : ٢٧ مقرر (٦٩ ساعة معتمدة)

متطلبات الاختيارى : ٣ أو ٤ مقررات (٨ ساعات معتمدة)

كتب ونشرات تطلب من القبول والتسجيل لاهميتها فى الارشاد الأكاديمي:

(أ) نظام الدراسة .

(ب) الارشاد الأكاديمي .

(ج) التقويم الجامعي (مواعيد التسجيل - الامتحان - الحذف -

الاضافة ... الخ) .

المقررات التى درست :

رقم المقرر	اسم المقرر	متطلب سابق	ساعة معتمدة	تقدير
١٠١ أ	احياء عامة	ليست	٣	٤ر١
١٠١ س	ثقافة اسلامية (١)	ليست	٢	٢ر٥
١٠٥ س	السيرة النبوية	ليست	٢	٢ر٢
١٠١ ض	التربية الرياضية	ليست	١	٢ر٢
١٠١ ع	لغة عربية (١)	ليست	٣	٢ر٤
١٠١ ل	لغة انجليزية (١)	ليست	٣	٢ر٠
١٠١ م	التربية المهنية	ليست	١	١ر٥
٢٠١ س	ثقافة اسلامية (٢)	١٠١ س	٢	٢ر٧
١٠١ ك	كيمياء عامة	ليست	٣	٢ر٢
١٠١ فز	فيزياء عامة	ليست	٣	٢ر٥
٢٢٢ ت	ادارة مدرسية	ليست	٢	٢ر٣
٢١١ س	أصول التربية الاسلامية	١٠٥ س	٣	٢ر٤
٢٢١ س	مدخل علم نفس تربوى	ليست	٢	٤ر١
٢١٢ ت	تربية اسلامية وتنميةمجتمع	٢١١ ت	٢	٣ر٧
١٠١ و	جبيولوجيا عامة	ليست	٣	٤ر٠
٢٠٢ فز	فيزياء عامة	١٠١ فز	٢	٢ر٧
٢٠٣ فز	جبيولوجيا عامة	١٠١ فز	٢	٢ر٦
٣٢١ ت	اختيارى	ليست	٢	٢ر٣
١٠٠ م	اختيارى	ليست	٢	٤ر٠
١٠٣ م	اختيارى	ليست	٢	٣ر٨

المعدل التراكمى : ٢٢٨٧ر٢

عدد المقررات التى درست : ٢٠

عدد الساعات المعتمدة التى درست : ٤٥

متطلب جامعة لم يدرس :

رقم	اسم	م.س	ساعة
٣٠١ س	ثقافة اسلامية (٣)	٢٠١ س	٢
٤٠١ س	ثقافة اسلامية (٤)	٣٠١ س	٢

متطلب كلية لم يدرس :

١٠١ ت	تربية فنية	ليست؟	١
١٠٢ ع	لغة عربية (٢)	١٠١ ع	٢
١٠٢ ل	لغة انجليزية (٢)	١٠١ ل	٢

متطلب تربوى لم يدرس :

رقم	اسم المقرر	م.س	ساعة
٢٣٢ ت	علم نفس نمو	٢٣١ ت	٢
٢٣٣ ت	تعلم وفروق فردية	٢٣٢ ت	٣
٣١٦ ت	أسس المناهج	ليست	٣
٣٤٦ ت	وسائل تعليمية	٣١٦ ت	٣
٣٥١ ت	طرق تدريس (١)	٣١٦ ت	٣
٤١٣ ت	التعليم فى المملكة	٢١٢ ت	٢
٤٢١ ت	مناهج التخصص	٣٥١ ت	٣
٤٣٣ ت	صحة نفسية	٢٣٣ ت	٢
٤٥١ ت	طرق تدريس (٢) وتربية عملية	٤٢١ ت	٦

متطلب قسم لم يدرس :

١٠١ رض	رياضيات عامة	ليست	٣
٢١٣ ك	كيمياء عضوية	١٠١ ك	٢
٢٣٢ ك	كيمياء حيوية	٢١٣ ك	٢
٣٢٢ ك	كيمياء غير عضوية وفيزيائية	١٠١ ك	٢

٣	١ ١٠١	مورفولوجيا وتشريح نبات	١٢٥٢
٢	١ ٢٥١	تقسيم المملكة النباتية	١ ٢٥٣
٣	١ ١٠١	الحيليات	١ ٢٦١
٤	١ ١٠١	لافقاريات	٢٦٢
٢	١ ٢٥٢	البيئة والفلورا	١ ٢٨١
٤	١ ٢٥٢	مايكروبيولوجى	١ ٣٤١
٣	٢ ٢٣٢ ك	فسيولوجى نبات (١)	١ ٣٥٣
٢	١ ٢٥٢	تصنيف النباتات الزهرية	١ ٣٥٤
٣	٢ ٢٣٢ ك	وظائف أعضاء حيوان	١ ٣٦٣
٢	١ ٢٦١	علم الأجنة	١ ٣٦٤
٤	١ ٢٦٢	حشرات	١ ٣٧١
٢	١ ٣٧١	مكافحة آفات	١ ٣٧٢
١	١ ٣٧١	تحضير عام حيوان	١ ٤٢١
٣	١ ١٠١	الوراثة	١ ٤٣١
٢	١ ٣٥٣	فسيولوجى نبات (٢)	١ ٤٤٥
٢	١ ٢٥٢	ارشيبيونيات	١ ٤٥٦
٢	١ ٣٦٤	تشريح مقارنة	١ ٤٦٦

مع التمنيات بالتوفيق

ويعتبر توفير هذا السجل لكل من المستفيدين منه والمستخدمين له من طلاب وأعضاء هيئة تدريس وأقسام أكاديمية وإدارة تعليمية عملية هامة لتسهيل انجاز الارشاد الاكاديمى لعدة أسباب أهمها :

— أعطاء الطالب والمرشد الأكاديمى فكرة متكاملة للتسلسل المنطقى للمقررات الدراسية من حيث النوع والمستوى والشروط (متطلبات سابقة) موزعا حسب نوعية المتطلبات (متطلبات سابقة) موزعا حسب نوعية المتطلبات (جامعة - كلية - اعداد تربوى - قسم) .

— مساعدة المرشد والطالب فى برمجة خطة الطالب الدراسية أو تعديلها فى كل فصل دراسى بما يتناسب مع مقدرة الطالب وظروفه ومعدلاته الفعلية ومعدله التراكمى . (أى توفير أهم أسس وضع الخطة الناجحة وهى مرونة الخطة واستخدام التغذية الراجعة) .

— مساعدة الطالب على فهم نظام الدراسة من خلال توفير البيانات والمعلومات الهامة عن عدد الساعات المعتمدة المطلوبة لاستكمال التخرج موزعا حسب نوعية المقررات وشروط كل مقرر (متطلبات سابقة) وموزعة حسب نوعية المتطلبات . وبالإضافة الى ذلك اعطاء الطالب فكرة عن أهم الكتب والنشرات الهامة التى تتضمن البيانات والمعلومات الخاصة بنظام الدراسة والارشاد الاكاديمى ومواعيد عمليات الارشاد الاكاديمى (تسجيل - حذف - اضافة - انسحاب . الخ) .

— توفير البيانات الخاصة بالمرشد الاكاديمى للطالب ، وخصوصا مواعيد الساعات المكتبية للالتقاء به . وبالتالي يتم محاولة تنمية احساس الطالب باهتمام أستاذه وحرصه على مساعدته فى رسم الطريق الذى يجب أن يسلكه من أجل تحقيق الهدف . كما أن تشجيع الطلاب على الالتقاء بأساتذتهم يساعد الطلاب على فهم أنفسهم وتطوير قدراتهم ليس فقط من الناحية الاكاديمية بل من النواحي النفسية والاجتماعية .

— افادة الادارة التعليمية وخصوصا القبول والتسجيل فى استخدام سجلات الارشاد الاكاديمى فى عدة جوانب أهمها :

★ تقدير اعداد الطلاب المتوقع تسجيلهم فى كل مقرر دراسى فى بداية كل فصل دراسى .

★ وضع تصور مبدئى للجدول الدراسى وتوزيع المقررات على الغرف الدراسية حسب العدد المتوقع من الطلاب فى كل مقرر .

★ تقدير حجم الطلاب المتوقع تسجيلهم فى كل مقرر وشعبة دراسية .

★ استخدامه كأداة تحليلية لدراسة الاوضاع التعليمية للتعرف على أهم المشكلات ووضع الحلول المناسبة لها . ومن أهمها دراسة نتائج الخريجين فى كل فصل دراسى ، مقارنة نتائج الاقسام ببعضها البعض والتعرف على الفروق بين أداء الطلاب فى هذه الاقسام والبحث عن أسبابها .

الهوامش

- ١ - مايكل ج . ولسون : الحاسب الآلى والادارة المدرسية فى البلاد النامية ، ترجمة ابراهيم محمد الشافعى . مستقبل التربية ، العدد الأول ، ١٩٧٧ ، ص ٨٦ - ٩٩ .
- ٢ - أنظر فى ذلك :
- حمود البدر . تجربة جامعة الرياض فى تطبيق الساعات المعتمدة . على الطريق : مجلة مهنية متخصصة تصدرها المنظمة العربية للمسؤولين عن القبول والتسجيل فى الجامعات ، العدد الاول ، ١٩٧٨ ، ص ٤٩ .
- صبحى القاسم : نظام الساعات المعتمدة فى التعليم الجامعى : فوائده ومشكلاته . على الطريق . العدد الاول ، ١٩٧٨ ، ص ٥٧ - ٦٨ .
- ٣ - مثال ذلك : دراسة نتائج ومعدلات أداء الطلاب ، وضع الجداول الدراسية ، تقدير اعداد الطلاب المتوقع تسجيلهم فى المقررات المختلفة فى الفصول الدراسية ، تقويم أداء أعضاء هيئة التدريس ، تقويم البرنامج التعليمى ، دراسة حالة (طالب أو قسم أكاديمى) الخ .
- ٤ - أنظر تعريف : سجل الطالب الاكاديمى وسجل الطالب للارشاد الأكاديمى لتحديد مدى الاختلاف فيما بينهم ، وبصفة عامة فان الثانى أشمل وأعم من الاول .
- ٥ - استمد الباحث معنى فكرة « حزمة البرامج التحليلية للادارة التعليمية APEA من كلمة SPSS وهى اختصار Statistical Package for Social Science وترجمتها « حزمة البرامج الاحصائية للعلوم الاجتماعية » والتي تعتبر الاكثر انتشارا واستخداما فى مجال الاحصاء الوصفى من بعض الحزم الاحصائية الاخرى مثل LISREL وMBD ولمزيد من التفاصيل عن الحزم الاحصائية انظر :

- عبد العاطى أحمد الصياد : النماذج الاحصائية فى البحث التربوى
والنفسى . رسالة الخليج العربى ، السنة الخامسة ، ١٤٠٥ ،
ص ٢٢٨ - ٢٣١ .

٦ - لمزيد من التفاصيل عن التعاريف : الارشاد الاكاديمى ، المقرر
الدراسى ، الساعة المعتمدة ، متطلبات جامعة ، متطلبات كلية ،
متطلبات الاعداد التربوى . وغيرها ، أنظر فى ذلك :

- جامعة الملك عبد العزيز : نظام الدراسة بجامعة الملك عبد العزيز
جدة : جامعة الملك عبد العزيز ، ١٤٠٥ هـ .

_____ ، نظام الساعات المعتمدة ، جدة ، عمادة القبول
والترسجيل بجامعة الملك عبد العزيز ١٣٩٧ هـ .

- كلية التربية بالمدينة المنورة ، التقرير السنوى للعام الجامعى
١٤٠٤/١٤٠٥ هـ . المدينة المنورة : كلية التربية جامعة الملك عبد
العزيز ، ١٤٠٥ هـ .

٧ - تتفق هذه الخطوات الى حد ما مع خطوات منهج بحوث العمليات فى
اتخاذ القرارات . لمزيد من المعلومات ، أنظر :

- سمير بباوى فهمى : بحوث العمليات فى الإدارة والمحاسبة .
الكتاب الأول . القاهرة : المركز الدولى للعلوم الادارية ،
١٩٧٧ ص ٦١ .

- على السلمى : الأساليب الكمية فى الإدارة ، القاهرة : دار
المعارف ، ١٩٧٢ ، ص ٢٨ - ٣٠ .

٨ - محمد محمد الهادى : « تصميم نظام معلومات يخدم التخطيط والادارة
التعليمية » . مجلة المكتبات والمعلومات العربية السنة الاولى ، ١٩٨١ ،
العدد الثالث ، ص ٤ - ٢١ .

٩ - أنظر فى ذلك :

- Bent, R.J., and Sethares, G.C. **BASIC : An Introduction to Computer Programming.** (2nd ed.) Monterey, California : Brooks, Cole Publishing Co., 1982.
- Kemeny, J.G., and Kurtz, T.E. **BASIC Programming.** (2nd ed.) New York : John Wiley & Sons, 1971.

١٠ - أنظر فى ذلك :

- Jones, R.M., **Introduction to Computer Applications Using BASIC.** Boston : Allyn and Bacon, 1981.
- Organick, E.I. et al., **Programming Language Structures.** New York : Academic Press, 1978.

١١ - لقد تم تجريب وتعديل البرنامج لعشرات المرات حتى يمكن اخراجه بأفضل صورة ممكنة تحقق الاهداف المرجوة .

١٢ - معهد الادارة العامة : بحوث نسدوة دور تكنولوجيا الكمبيوتر فى الادارة العامة ، ٢٦ - ٢٨ رجب ١٤٠١ هـ . الرياض : معهد الادارة العامة ، ١٤٠١ هـ ، ص ١٥ .

١٣ - التربية الجديدة : الحاسبات الالكترونية المصغرة واستخدامها فى التعليم . التربية الجديدة . العدد التاسع والعشرون ، السنة العاشرة ، ١٩٨٣ ، ص ٤٩ - ٥٠ .

١٤ - وزارة المعارف : دليل المدرسة الثانوية المطورة . الرياض : وزارة المعارف ، ١٤٠٦ هـ .

١٥ - جامعة الملك عبد العزيز : اخبار الجامعة : عدد خاص بمناسبة المؤتمر الوطنى العاشر للحاسب الآلى . جدة : جامعة الملك عبد العزيز ، ١١ رجب ١٤٠٨ هـ .

١٦ - محمد أحمد الغنام . الأزمة الادارية فى التعليم فى البلاد العربية ، مستقبل التربية ، العدد الاول ١٩٧٧ ، ص ١١١ - ١٢٢ .

١٧ - يوجين أوليفر : نظام الساعات المعتمدة : نشأته وتطوره . على الطريق . العدد الاول ، ١٩٧٨ ، ص ١٨ - ١٩ .

١٨ - صلاح الدين جوهر : نظام الساعات المكتسبة : المجلد الخامس : دراسات فى التعليم الجامعى وتنظيمه . جامعة قطر . مركز البحوث التربوية ، ١٩٨١ ، ص ١١٥ - ١٣٩ .

١٩ - أنظر فى ذلك :

- شكرى سيد محمد أحمد : مشكلات نظام الساعات المعتمدة فى الجامعات العربية : التشخيص والعلاج . المجلة العربية لبحوث التعليم العالى ، العدد الرابع ، ١٩٨٥ ، ص ٣ - ٣٦ .

- محمود عبد الحليم منسى وعبد الفتاح رضا عونى : الارشاد الأكاديمى : مفهومه ومشكلاته وأهم المقترحات التربوية لعلاج المشكلات الارشادية . ندوة « الندوة الاولى للارشاد الاكاديمى بجامعة الملك عبد العزيز » جدة : جامعة الملك عبد العزيز ، ١٩٨٦ ، ص ٨٧ - ٩٨ .

٢٠ - أنظر فى ذلك :

- جامعة الملك عبد العزيز : نظام الدراسة بجامعة الملك عبد العزيز ، (مرجع سابق) .

- _____ ، خطة توصيف الوظائف بجامعة الملك عبد العزيز ، ١٤٠٦ هـ .

- _____ ، لائحة معايير وواجبات عضو هيئة التدريس . جدة : جامعة الملك عبد العزيز ، ١٤٠٧ هـ .

- مكتب التربية العربى لدول الخليج • حقوق وواجبات أعضاء هيئة التدريس فى جامعات دول الخليج العربى • الرياض : مكتب التربية العربى لدول الخليج ، ١٤٠٣ هـ •

٢١ - أنظر :

- جامعة الملك عبد العزيز ، نظام الدراسة بجامعة الملك عبد العزيز ، (مرجع سابق) •

- _____ ، خطة توصيف الوظائف بجامعة الملك عبد العزيز ، (مرجع سابق) •

٢٢ - جيمى بشاى : الصحة النفسية فى الجامعة • مجلة التربية الحديثة • العدد الرابع ١٩٥٦ ، ص ٢٩١ - ٢٩٩ •

٢٣ - يوسف مصطفى القاضى وآخرون : الارشاد النفسى والتوجيه التربوى • الرياض : دار المريخ ، ١٤٠١ هـ ، ص ٢٩٤ •

٢٤ - منصور أحمد أبولين : منهج الارشاد الاكاديمى • مجلة كلية التربية ، جامعة أم القرى ، العدد الرابع ، رجب ١٤٠١ هـ ، ص ١١ •

٢٥ - سيد عبد الحميد مرسى : الارشاد النفسى والتوجيه التربوى والمهنى • القاهرة : مكتبة الخانجى ، ١٩٧٥ م ، ص ٧٤ •

٢٦ - أنظر :

— Isaacson, L.E, *Career Information in Counseling and Teaching*. (3rd ed.) Boston : Allyn and Bacon, 1977, p. 476.

٢٧ - ابراهيم عبد الله العمار • مشكلات طلبة المرحلة الاعدادية وحاجاتهم الارشادية • الاردن : الجامعة الاردنية ، ١٩٧٢ ، ص ٢٥ - ٢٦ •

٢٨ - أنظر :

— Mortenson, D.G., and Schmuller, A.M., **Guidance Today's Schools.** (3rd ed.). New York : John Wiley & Sons, 1976.

٢٩ - أنظر فى ذلك :

- خولة شخشير صبرى : الحاجة الى تحسين الارشاد الاكاديمى فى الجامعة كما يراه الطالب الجامعى العربى • المجلة العربية لبحوث التعليم العالى • العدد الرابع • ١٩٨٥ م ، ص ٣٧ •

- صلاح الدين جوهر : أهم الجوانب التنظيمية فى قياس التحصيل الدراسى بالجامعات ، المجلد الخامس • دراسات فى التعليم الجامعى وتنظيمه • جامعة قطر • مركز البحوث التربوية ، ١٩٨٠ ، ص ١٠٠ •

٣٠ - نقلا عن :

محمد ماهر محمود عمر : المرشد النفسى المدرسى • القاهرة : دار النهضة العربية ، ١٩٨٤ ، ص ٤١ •

٣١ - يوسف مصطفى القاضى وآخرون : الارشاد النفسى والتوجيه التربوى • (مرجع سابق) ص ٣٨٦ - ٣٨٨ •

٣٢ - للاطلاع أو الحصول على البرنامج نرجو الاتصال بالباحث :

فعالية استخدام برنامج للتدريس المصغر فى

تنمية بعض مهارات التدريس العامة لدى

طلاب كلية التربية جامعة صنعاء

د. سعيد عبده نافع *

مقدمة :

فى عالم التربية اليوم حديث يحتل مكان الصدارة عن الدور المتغير للمعلم ، فقد انتقل من مجرد القيام بدور الناقل للمعرفة والمرجع للمعلومات والمدرّب على الحفظ والتلقين الى دور المرشد والموجه والمعين على اكتساب مهارات التعلم الذاتى وهو بهذا يدخل عصرا جديدا يمكن أن يوصف بأنه دور « التمهير » بدلا من « الحفظ والتفهم » (١ : ٣) فقد كان من المعتقد قديما أن المام المعلم بالمادة يعد - وحده - كافيا لنجاحه ، لكن تغيرت النظرة لمعنى التدريب نتيجة للتغيرات فى نظريات التعلم ، فبدلا من أن يكون نقلا للمعرفة أصبح تنظيما لعملية التعلم ، مما يعنى توافر مهارات فى المعلم لم تكن موجودة من قبل ، مما أدى الى التفكير فى استراتيجيات فى برامج لذلك الاعداد تهدف الى انماء هذه المهارات ، حيث تلعب مهارات التدريس دورا هاما فى التعلم ٠٠ (٢ : ٦) .

ويرتبط ذلك بالتحول الاساسى فى طبيعة التعليم وهياكله ، وما تحمله هذه التحولات التعليمية من مضامين من أهمها أنها تفرض على المعلم أدوارا جديدة تتطلب توفر قدرات ومهارات غير متاحة فى صورة المعلم التقليدى الآن (٣ : ١١) . مما يجعل من اعداد المعلم وتدريبه أمرا يجب أن يعطى الاهتمام الكافى باعتباره من أهم العوامل الكامنة وراء نجاح العملية التربوية (٤ : ١١) . ولا يعنى ذلك اغفالا لأهمية دور المتعلم باعتباره محور العملية التربوية من منطلق أن المعلم دعائمها الاساسية (٥ : ٥٩) .

(*) كلية التربية ، جامعة الاسكندرية .

ومن أبرز الاتجاهات السائدة حالياً فى برامج اعداد وتدريب المعلمين ، اتجاه الكفاءة (competency) التى تهدف الى اكساب الدارسين وتدريبهم على مهارات خاصة (٧ : ٧٨) . الأمر الذى اكسب برامج تربية المعلمين القائمة على الكفاءة أهمية خاصة منذ بداية السبعينات كمدخل بديل للتعليم (٨ : ٢٢٢) ، حيث تحدد هذه البرامج السلوك والمعارف والاتجاهات التى يحتاج اليها المتعلمون سلفاً ، كما تحدد الشروط التى تظهر بها الكفاءات ، ومستوى الأداء الذى يجب الوصول اليه (٩ : ٢٢٥) . ليستبقى المعلم التغير لا أن يتبعه (١٠ : ٢٤) . فمهما يسر للتعليم من مبان فأخرة متطورة وأدوات ووسائل تعليمية متنوعة فإن كل هذه تصبح عديمة الجدوى بدون المدرس الكفاء الذى يستطيع بمهاراته وكفاياته استغلال كل هذه الوسائل فى خدمة وتطوير عملية التعليم (١١ : ١٦٥) . من منطلق أن الكفاءة هى الأداء الذى يمكن ملاحظته وتحليله وتفسيره وقياسه ، اذ أنها المهارات الرئيسية التى ينبغى أن يمتلكها الفرد وتظهر فى سلوكه الأدائى (١٢ : ١٠) ، والمعلم الفعال هو الذى يمتلك تلك الكفاءات (١٣ : ٥١) .

ان معرفة المهارات التدريسية لدى الطلاب المدرسين أمر هام وضرورى اذ أنه من المفيد معرفة نواحي القوة والضعف لديهم الأمر الذى يساعد على التعرف على مستواهم وبالتالي تحسين برامج اعدادهم بكلية التربية . ولأجل الحصول على هذه المعلومات قام الباحث بدراسة استطلاعية وذلك فى الفصل الدراسى الثانى من العام الجامعى ٨٥/٨٦ م تهدف الى التعرف على مستوى أداء الطلاب المدرسين بالكلية مستخدماً فى ذلك مرشد ستانفورد لتقويم كفاية المدرس (١٤ : ١٤٣)

“The stanford teacher competence appraisal guide”

وأهتم الباحث بأداء المعلم داخل الفصل مباشرة . وتم ملاحظة أداء مجموعة مكونة من عشرة من طلاب المستوى الرابع (تخصص دراسات اجتماعية) داخل الفصل الدراسى وبعد تفريغ الملاحظات وجد ما يلى :

جدول رقم (١) : نتيجة الدراسة الاستطلاعية حسب نموذج ستانفورد

العدد	النسبة حسب نموذج ستانفورد	التقدير
١	٩٠٪	ممتاز
١	٧٥٪	فوق المتوسط
١	٦٠٪	متوسط
١	٤٥٪	تحت المتوسط
٦	٣٠٪	ضعيفا
١٠		

من الجدول السابق يتضح أن نسبة (٦٠٪) من اعداد الطلاب المدرسين (فى الدراسة الاستطلاعية) قد حصلوا على تقدير (ضعيف) مما يعد مؤشرا لانخفاض مستوى أداء الطلاب المدرسين بالكلية ، الأمر الذى يستوجب ضرورة اعادة النظر فى كيفية الاعداد وخاصة أن من أهداف الكلية اكساب الطلاب مهارات التدريس وتنميتها ، وضرورة تدريبهم عليها باستخدام الطرق الحديثة (*) . ويعد التدريس المصغر Micro Teaching أحد أهداف هذه الطرق فى تدريب المعلم حيث يهتم باستخدام تكنولوجيا العصر المتطورة التى تستند الى أهمية تحقيق مبادئ التعلم التى يثبت صحتها سواء من ناحية التعزيز أو من ناحية تحليل المهارات الى السلوك المرغوب أو التغذية الراجعة Feed Back عن طريق تبسيط مواقف التعليم والتعلم (١٥ : ٦) . فلقد تلازمت حركة التدريس المصغر مع حركة جديدة فى اعداد المعلم عرفت باسم برامج اعداد المعلم القائمة على المهارات التدريسية كمهارات تكتيكية (١٦ : ١٦٧) . وقد ظهر هذا الاتجاه كرد فعل للبحوث التربوية التى أجريت فى مجال اعداد المعلم والتى أثبتت بما لا يدع مجالا للشك أن البرامج التقليدية فى اعداد المعلم التى تقوم على المقررات الدراسية من ناحية والتربية العملية من ناحية أخرى لم تعد تفى بحاجات المجتمع ومتطلباته من حيث تخرج معلم كفاء قادر على تحمل مسؤولياته المتغيرة ازاء التطورات الحضارية المعاصرة والمستقبلية حيث أظهرت بعض الدراسات عدم

(*) انظر دليل كلية التربية - جامعة صنعاء .

جدوى اعداد المعلم بالبرامج التقليدية ، وكذلك بدأ التفكير فى اعادة النظر فى هذه البرامج وذلك بحثا عن برامج أكثر وفاء بحاجة الفرد والمجتمع ، ونتيجة لذلك برزت مجموعة من الاسئلة : -

— ما المهارات التدريسية التى ينبغى أن يدرب عليها الطالب المدرس؟

— ما الوسائل الحديثة التى يمكن استخدامها فى تنمية هذه المهارات؟

— كيف يمكن تقديم هذه المهارات ؟

وكان الرد المناسب على هذه الاسئلة ظهور برامج جديدة فى اعداد المعلم تعرف باسم برامج الاعداد على أساس المهارات ٠٠ وتقوم هذه البرامج على تقسيم العملية التدريسية الى مهارات مصغرة ثم العمل على تنمية كل مهارة على حدة من خلال التدريب عليها .

ولقد أدى ذلك الى استخدام التدريس المصغر وذلك لأنه نشأ أصلا لتنمية المهارات التدريسية المختلفة ، ومن ثم فإن هناك صلة وثيقة بين التدريس المصغر وبرامج الاعداد على أساس المهارات ، الأمر الذى دفع الباحث الى اختياره فى تدريب عينة من طلاب كلية التربية لمعرفة أثره فى تنمية مهارات التدريس العامة لديهم ، وخاصة أنه لا توجد أية دراسات سابقة تناولت هذه المشكلة فى الجمهورية العربية اليمنية .

الدراسات السابقة

تعد البحوث والدراسات السابقة أحد المصادر المباشرة لتحديد مهارات التدريس العامة وما تحتويه من سلوك وأفعال ، كذلك تحديد المراحل الرئيسية لنماذج التدريس المصغر ، وأثر بعض المتغيرات على تنمية مهارات التدريس (١٧ : ١٩) .

لذا ٠٠ سيعرض الباحث بعضا من هذه البحوث التى أفادته فى كل ما سبق . وتم تصنيف تلك الدراسات حسب مجالات الاهتمام فى كل منها على الوجه التالى :

أولا - بحوث ودراسات اهتمت بمهارات التدريس العامة :

مثل دراسة صلاح الخراشي (١٨ : ١١٠) • عن نمو مهارات التدريس لدى طلاب شعبة التعليم الصناعى ، ودراسة عادل مهران (١٩ :) عن المهارات اللازمة للتعليم العام ، ودراسة سوزر Sauser (٢٠ : ١٧٤) التى اهتمت بتحديد مهارات التدريس العامة من خلال سلوك التدريس داخل قاعة الدراسة من وجهة نظر التربويين ، وتحديد لها من وجهة نظر الطلاب مثل دراسة تراس وتلفيسون Tracy & Tollefson . (٢١ : ١٩١) ودراسات اهتمت بتصميم أداة لقياس أداء المعلم مثل دراسة رازور Rasor (٢٢ :) التى استهدفت تصميم أداة ثابتة صادقة تستخدم لتقويم أداء المعلم من خلال الحكم على سلوكه داخل قاعة الدراسة من قبل المتعلمين وكذلك دراسة أوتريل ووترى Otriel & Terry (٢٣ : ١٣٠) • ومن الدراسات ما أهتم بتقويم أداء المعلم مثل دراسة أحمد الضوى سعد (٢٤ :) عن تقويم أداء معلمى العلوم الدينية فى ضوء المهارات التدريسية اللازمة لتدريسها ، ودراسة مصطفى زيدان (٢٥ :) عن تقويم بعض جوانب الأداء لدى معلمى المرحلة الابتدائية ، ودراسة ابراهيم سعيد (٢٦) عن العلاقة بين أداء معلمى الفلسفة وبين اعدادهم التربوى ، ودراسة محمد عادل عفيفى (٢٧) عن تقويم برامج المواد التربوية فى كليات التربية من خلال أداء طلاب التربية العملية لمهارات مهنة التدريس • ومن الدراسات ما أهتم بتقدير المدرسين لأنفسهم فى المهارات التدريسية التى لديهم مثل دراسة سعد يس وآخرون (٢٨) ، ودراسات أخرى اهتمت باكتساب مهارات التدريس والصعوبات التى تواجه ذلك مثل دراسة صلاح صديق (٢٩) •

ثانيا - بحوث ودراسات اهتمت بمهارات التدريس الخاصة :

توجد دراسات عدة اهتمت بمهارات التدريس فى معظم التخصصات ، وفى التاريخ قام أمام حميدة (٣٠) • بدراسة حول تنمية مهارات تدريس التاريخ لدى خريجي كليات التربية ، وفى الجغرافيا دراسة عبد المنعم الجزار (٣١) • لتحديد مدى توافق مهارات استخدام الخرائط فى تدريس مادة الجغرافيا لطلاب الصف السادس بدور المعلمين والمعلمات ، وتقويم المهارات مثل دراسة فارعة حسن محمد (٣٢) • وتطويرها مثل دراسة

عبد المنعم الصنفى (٣٣) * ومنهم من اهتم بتحديد المهارات المتصلة بتعلم الجغرافيا مثل دراسة عبد الرحمن شكر الله (٣٤ : ١٥٠) * ومنهم من قوم بعض هذه المهارات مثل دراسة عبد الله عبد العظيم (٣٥) * وفى مجال علوم الحياة فقد قام صلاح صادق بتقويم المهارات العملية اللازمة لتدريس البيولوجى بالمرحلة الثانوية ، وفى الكيمياء ، دراسة محمد مختار الاشوح (٣٦) * التى اهتمت ببعض مهارات تدريس الكيمياء بما يفيد فى التخطيط لبرامج اعداد المعلم .

ثالثا - بحوث ودراسات اهتمت باستخدام الوحدات المصغرة كنظام للتدريس :

النموذج التعليمى Module هو وحدة تعليمية محددة الاهداف ، يقاس مستوى الصلاب قبل دراستها باختبار قبلى ، وتتضمن الانشطة التعليمية التى تهدف الى تمكين الطالب من تحصيل الكفاءات التى تكشف الاختبار القبلى من عدم وجودها ، كما تتضمن تقويما للكفاءة لقياس نجاح التعلم (٣٧ : ١٦) * وتدل تلك الدراسات على الاهتمام بالابتعاد عن النمط التقليدى فى التدريس والاتجاه نحو التصغير سواء اكان ذلك بالنسبة للمحتوى التدريسي ، أو عدد الطلاب ، أو الفترة الزمنية المستخدمة فى التدريس واستخدام الوحدات الصغيرة Modules أو النماذج التعليمية بمثل خطوة للامام نحو استخدام التدريس المصغر ، حيث أن تلك النماذج تسعى الى تصغير المحتوى الدراسى .

ولقد أجريت دراسات عدة فى مجالات مختلفة حول فعالية هذا الاسلوب ومنها دراسة ليلى ابراهيم (٣٨) * عن استخدام أسلوب الموديول فى تدريس مادة التاريخ الطبيعى بالصف الاول الثانوى وأثره على تحصيل واتجاهات التلاميذ ، واستخدمه عبد العزيز البحيرى (٣٩) * فى تدريس الرياضيات ، وعلى محيى الدين (٤٠) * فى تدريس الفيزياء ، وسنية الشافعى (٤١) * فى تدريس الكيمياء للالتقان .

رابعا - بحوث ودراسات فى تحليل التفاعل اللفظى وعلاقته بتنمية مهارات التدريس :

تدور الابحاث فى السنوات القليلة الاخيرة حول طرق التدريس وذلك

بتحليل التفاعل اللفظي بين المدرس وتلاميذه (٤٢ : ٩) ، والذي يمكن قياسه بدقة بواسطة الأنظمة المختلفة لذلك ، فهناك ما أهتم بعلاقة التفاعل اللفظي بتنمية مهارات التدريس مثل دراسة « عايدة عبد الحميد » (٤٢) ، عن التفاعل اللفظي وعلاقته بتنمية المهارات الادائية والاتجاهات نحو مهنة التدريس لدى طلاب شعبة العلوم بكلية التربية . وهناك ما أهتم بتطوير انماط التفاعل اللفظي وأثر ذلك على تنمية مهارات معينة مثل دراسة « أسماء غانم » (٤٤) . التي اهتمت بأثره فى تنمية مهارات تدريس المواد الاجتماعية . وهناك دراسات اهتمت بأثر التفاعل اللفظي على التحصيل مثل دراسة « انمار الكيلانى » (٤٦) ، عن تأثير التفاعل اللفظي الصفى فى تحصيل الطلبة الاردنيين وأرائهم .

خامسا - بحوث ودراسات اهتمت بالتدريس المصغر وعلاقته بمهارات التدريس :

سبق ذكر ارتباط التدريس المصغر بمهارات التدريس . ولقد أكد ذلك العديد من البحوث والدراسات السابقة منها دراسة « ماهر بينو » (٤٧) . Mahler & Benor. التى هدفت الى قياس أثر التدريس المصغر على مهارات التدريس لدى المعلمين بجامعة بن جوريون ، ودراسة « هارى » (٤٨) . Harry. التى اهتمت بتحديد مهارات التدريس التى يمكن التدريب عليها باستخدام التدريس المصغر ، ودراسة « كوبر » (٤٩) . Copper التى هدفت الى تحديد مهارات التدريس التى يستخدمها المعلم داخل قاعة الدراسة وطريقة تنميتها باستخدام التدريس المصغر ، ودراسة « عبد الحميد المغربى » (٥٠) عن فاعلية استخدام التدريس المصغر فى تنمية بعض مهارات التدريس العامة .

واتجهت دراسات أخرى نحو معرفة أثر استخدام التدريس المصغر فى تنمية بعض مهارات التدريس الخاص بمادة معينة . ففي الرياضيات دراسة « أحمد مهدى أبو الليل » (٥١) وفى اللغة الانجليزية « زينب الشربيني » (٥٢) ، وفى الكيمياء دراسة « محرز يوسف » (٥٣) التى هدفت الى المقارنة بين طريقتى التدريس هما التدريس المصغر والعرض فى تحسين المهارات العملية .

سادسا - بحوث ودراسات اهتمت بتصميم نماذج للتدريس المصغر :

لما كان من اجراءات هذا البحث تصميم برنامج للتدريس المصغر فان الاطلاع على بعض البحوث والدراسات فى هذا الشأن له وجاهته . فمن الدراسات التى اهتمت بذلك دراسة « أميدون وروز نشاين » (٥٤) Amidon & Rosenshine التى اهتمت بالبحث عن نموذج مقترح لتدريس المعلم يقوم على تنمية مهارات التدريس ، ودراسة « البير » (٥٥) Alber ودراسة « كوزاين » Cozine (٥٦) التى هدفت الى تحديد أفضل نواتج برامج تدريب المعلم بغرض بناء برنامج تدريبي ، وغير ذلك من الدراسات والبحوث (٥٧) .

سابعا - بحوث ودراسات فى التدريس المصغر اهتمت بأثر التغذية الراجعة على فاعليته :

ان الأبحاث والدراسات التربوية المتصلة بالتدريس المصغر والتغذية الراجعة كانت موضع اهتمام العديد من المربين التربويين فى السنوات الاخيرة بحكم أن التغذية الراجعة متغير هام فى خبرة التدريس المصغر ، وله فاعليته فى تحسين الأداء التدريسي للطلاب المدرسين .

ولقد تعددت مظاهر اهتمام الدراسات السابقة بهذا الجانب فهناك بحوث اهتمت بالطرق المختلفة للتغذية الراجعة مثل دراسة « كليفت وآخرون » (٥٨) Clift & others ودراسة « يونج وآخرون » (٥٩) Young & others . ودراسات اهتمت بأثر التغذية الراجعة على الأداء التدريسي مثل دراسة « مصطفى رجب وآخرون » (٦٠) ، وأخرى اهتمت بالتوقيت المناسب لاعطاء التغذية الراجعة مثل دراسة « محمود غانم » (٦١) ، ودراسات اهتمت باستراتيجية التغذية الراجعة مثل دراسة « قواسمه » (٦٢) ، ومحمد صوالحة » (٦٣) ، ودراسات اهتمت بكمية التغذية الراجعة مثل دراسة « عدنان راجحة » (٦٤) .

ويتضح من العرض السابق للدراسات والبحوث السابقة الاهتمام بالمهارات التدريسية باستخدام التدريس المصغر ، الأمر الذى يؤكد أهمية القيام بهذه الدراسة تمشيا مع التطورات التربوية الحديثة فى اعداد المعلم وتدريبه .

ولقد استفاد الباحث من هذه الدراسات فى النواحي التالية :

- تحديد مهارات التدريس العامة لدى طلاب كلية التربية .
- تصميم برنامج للتدريس المصغر .
- اعداد استمارة ملاحظة مهارات التدريس العامة وتقنينها .
- كيفية استخدام طرق التغذية الراجعة المختلفة عند تنفيذ البرنامج .
- استخدام الأساليب الاحصائية المناسبة لمعالجة النتائج .

مشكلة البحث :

تتحدد مشكلة البحث فى السؤال الرئيسى التالى : -

٠٠ ما فاعلية استخدام برنامج التدريس المصغر فى تنمية بعض مهارات التدريس العامة لدى الطلاب المدرسين بكلية التربية - جامعة صنعاء ؟

ويتفرع من تلك المشكلة الرئيسية عدة تساؤلات فرعية هى :

- ١ - ما مهارات التدريس العامة التى يجب أن يلم بها الطلاب المدرسين !
- ٢ - ما مدى نمو بعض مهارات التدريس العامة (موضع البحث) لدى طلاب كلية التربية - جامعة صنعاء ؟
- ٣ - ما مدى فاعلية استخدام برنامج التدريس المصغر فى تنمية بعض مهارات التدريس العامة (موضع البحث) لدى الطلاب المدرسين بالمجموعة التجريبية ؟

فروض البحث :

الفرض الأول : لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطى الدرجات التى يحصل عليها الطلاب المدرسين فى المجموعة الضابطة فى التطبيق القبلى والبعدى فى : -

- (أ) مهارات التنفيذ . (ب) مهارات التقويم . (ج) مهارات التنفيذ والتقويم معا .

الفرض الثانى: : لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى

(٠.٠٥) بين متوسطى الدرجات التى يحصل عليها الطلاب المدرسين فى المجموعة التجريبية فى التطبيق القبلى والبعدى فى :

(أ) مهارات التنفيذ • (ب) مهارات التقويم • (ج) مهارات التنفيذ والتقويم معا •

الفرض الثالث : لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين المتوسطين

المستقلين للنسب المعدلة للكسب لأفراد المجموعة الضابطة والمتوسطين المستقلين للنسب المعدلة للكسب لأفراد المجموعة التجريبية فى تنمية بعض المهارات - التالية :

(أ) مهارات التنفيذ •

(ب) مهارات التقويم •

(ج) مهارات التنفيذ والتقويم معا •

الفرض الرابع : يتصف استخدام برنامج التدريس المصغر بالفاعلية

وذلك فيما يختص بتنمية بعض مهارات التدريس العامة لدى طلاب المدرسين بكلية التربية •

حدود البحث :

١ - يعنى البحث الحالى ببعض مهارات التدريس العامة فقط

Gomoral Teaching Skills تلك التى ترتبط بعملية التدريس فى عموميتها،

ولا ترتبط بمادة التخصص مباشرة وذلك على اعتبار انها تعد الركيزة

الأساسية فى نجاح عملية التدريس ، ويعنى ذلك امكانية ملاحظة جميع أنواع

السلوك البسيط الخاصة بهذه المهارات ورصدها فى عدد محدود من الحصص

لدى الطلاب المدرسين فى التخصصات المختلفة (٦٥ : ١١٥) •

٢ - تحدد أدوار المعلم بأنها الأدوار التى تستند الى المهام التالية كما

حددها ايجن (٦٦ : ٥٨) Eggen.

- تخطيط التدريس •
- تنفيذ التدريس •
- تقويم التدريس •

ولكن هذا البحث اقتصر على بعض مهارات التدريس العامة عند مستويين فقط هما التنفيذ ، التقويم على اعتبار أن الباحث يهتم بالمهارات التدريسية التي يمكن ملاحظتها داخل الفصل الدراسي مباشرة • ولا يعنى ذلك عدم أهمية مستوى التخطيط الذى يعد الاساس لكل من التنفيذ والتقويم ويسبقهما •

٣ - اختيرت عينة البحث عشوائيا من طلاب المستوى الرابع تخصص دراسات اجتماعية مجال تخصص واهتمام الباحث - بكلية التربية ، جامعة صنعاء •

مصطلحات البحث :

١ - مهارات التدريس العامة : تعددت الاراء حول تعريف المهارة (٦٧) فيعرفها « جود » (٦٨ : ٥٠٣) Good بالشئ الذى يتعلمه الفرد ويقوم بأدائه بسهولة وبدقة سواء أكان هذا الأداء جسميا أو عقليا ، « وتشابلن » (٦٩ : ٤٥٨) Chaplin بأنها القدرة على تمكن الفرد من القيام بأداء عملى حركى معقد بدقه • ويعرفها « فارر » (٧٠ : ٦٨) Farrar بقدرة الفرد وكفائته فى أداء عمل معين ، ويشير كل من « هاست وويزيرح (٧١ : ١٣) Hassett and Weisberg الى المهارات التقليدية الثلاث وهى الكتابة والكلام والاستماع وتسمى بـ "Three R.S." وتسمى أحيانا بالمهارات التعليمية Instructional Skills حيث أنه بدون هذه المهارات الأساسية يتعذر على المدرس تدريس المحتوى ، كما يتعذر على المتعلم أن يتعلم ذلك المحتوى •

وتكاد تتفق هذه التعريفات على أن المهارة هى (٧٢ : ٩) • القدرة على القيام بعملية معينة بدرجة من السرعة والاتقان مع اقتصاد فى الوقت والجهد المبذول أما المقصود بمهارات التدريس العامة فهى جميع أنواع

السلوك البسيط التى يقوم بها المعلم داخل الفصل وتحقق الشروط الاتية :

(٧٣ : ١١٧) .

- (أ) أن يهدف القيام بها الى أحداث التعليم بشكل مباشر .
- (ب) أن يتصف قيام المعلم بالسهولة والدقة .
- (ج) أن تمثل عوامل مشتركة بين أداء المعلمين عند تدريسهم مواد التخصص المختلفة .
- (د) ان يتحسن قيام المعلم بالمرور فى خبرات مناسبة .

٢ - **التدريس المصغر** : هو أسلوب لتدريب المعلم أثناء الخدمة على مهارات تدريس محددة ليستخدمها داخل قاعة الدراسة . وذلك بتدريس درس مصغر مدته عشرة دقائق لعدد من الافراد يتراوح عددهم ما بين ١٠ - ١٥ فرد ، مستخدما أنواع السلوك والافعال وثيقة الصلة بتلك المهارات ، ثم يتلقى المعلم تغذية راجعة ذاتية ، وخارجية عن طريق الاقران وتحت توجيه المشرف ، ثم يعيد المعلم تخطيط الدرس وتدريسه مرة أخرى للاقران (١٢:٧٤) .

٣ - **التغذية الراجعة : Feed Back** عرف الباحثون والعلماء ، التغذية الراجعة ، بتعريفات عديدة ومتنوعة وفى ضوء هذه التعريفات يمكن القول بأن التغذية الراجعة هى عملية تزويد المعلم بمعرفة النتائج حول أدائه، من ذاته والمشروع التربوى والزملاء وغير ذلك بشكل منظم ومستمر ، من أجل مساعدته ، فى تعديل الاستجابات التى تكون بحاجة الى التعديل ، وتثبيت الاستجابات التى تكون صحيحة (٧٥) .

٤ - **الفاعلية : Effectiveness** وقد تعنى الأثر المرغوب أو المتوقع الذى يخدم غرضا معيناً (٧٦ : ٩٥) ، أو قد تعنى القدرة على أحداث أثر حاسم فى زمن محدد (٧٧ : ١٣٧) ، أو هى القدرة على أداء الافعال الصحيحة وما نقصده بالفاعلية هو تحديد الأثر المرغوب أو المتوقع الذى يحدثه برنامج التدريس المصغر المستخدم بغرض تحقيق الاهداف التى وضع من أجلها ، ويقاس هذا الأثر من خلال التعرف على الزيادة أو النقص فى متوسطات درجات أفراد العينة فى مواقف فعلية داخل قاعة الدراسة (٧٨ : ١٩٢) .

المعالجة الإحصائية :

١ - استخدم معامل الاتفاق لحساب معامل ثبات استمارة ملاحظة مهارات التدريس العامة (معادلة كوبر Copper) .

٢ - استخدم اختبار (ت) (٧٩ : ٢١٨) للمجموعات غير المستقلة للتعرف على نمو بعض مهارات التدريس العامة - موضع البحث - ودلالة هذا النمو لدى الطلاب المدرسين (عينة البحث) وذلك للتحقق من صحة الفرضين الاول والثاني من فروض البحث .

٣ - استخدمت « النسبة المعدلة للكسب لبلاك » (٨٠ : ١٧٢)
Blacked Modified gain Ratio ثم اختبار (ت) T. test
لمعرفة دلالة الفروق بين المتوسطين المستقلين للنسب المعدلة للكسب لافراد المجموعة التجريبية وكذلك الضابطة فى تنمية بعض مهارات التدريس العامة .
وذلك للتحقق من صحة الفرض الثالث من فروض البحث .

٤ - استخدمت النسبة المعدلة للكسب لبلاك بمستوى دلالة (واحد صحيح) (٨١ : ٣٥٧) وذلك للتحقق من صحة الفرض الرابع من فروض البحث .

التصميم التجريبي للبحث :

يهدف البحث الى تحديد فاعلية استخدام التدريس المصغر فى تنمية بعض مهارات التدريس العامة لدى الطلاب المدرسين بكلية التربية - جامعة صنعاء - لذا فقد تم اختيار تصميم تجريبى يتضمن قياسا قبليا وقياسا بعديا لمعرفة مدى نمو تلك المهارات لدى أفراد عينة البحث .

١ - عينة البحث :

تكونت عينة البحث من عشرين طالبا من طلاب المستوى الرابع (تخصص تاريخ وجغرافيا وفلسفة واجتماع) بكلية التربية - جامعة صنعاء - ثم تقسيم العينة الى مجموعتين :

مجموعة ضابطة وأخرى تجريبية ثم اختارهم وتقسيمهم عشوائيا وتمثل العينة نسبة ٢٤٪ - بالنسبة للعدد الكلى للطلاب فى التخصصات الثلاثة • ويبين الجدول التالى ذلك : -

جدول رقم (٢) : نسبة توزيع أفراد عينة البحث بالنسبة للعدد الكلى للطلاب •

التخصص	العدد	العينة	النسبة٪
التاريخ	٣٢	٨	٢٥٪
الجغرافيا	٤١	١٠	٢٤٪
الفلسفة والاجتماع	١٠	٢	٢٠٪
المجموع	٨٣	٢٠	٢٤٪

٢ - اجراءات البحث :

أولا : تحديد مهارات التدريس العامة : للاجابة عن السؤال الأول من مشكلة البحث : ما مهارات التدريس العامة التى يجب أن يلم بها الطلاب المدرسين بكلية التربية ؟ ثم تحديد بعض مهارات التدريس العامة وذلك على النحو التالى :

١ - من خلال الدراسات والبحوث السابقة التى اهتمت بمهارات التدريس ، ومن مجالات الخبرة العملية للباحث فى التدريب واعداد المعلم حددت بعض المهارات التدريسية التى تهتم بتنفيذ الدرس وتقويمه ، وما يجب مراعاته فى كل منهما ، وتم وضع ذلك فى قائمة •

٢ - تم عرض هذه القائمة على محكمين فى مجال التربية والتدريس وسجلت الاستجابات والتعديلات الواجبة بعد المناقشات وتداول الاراء •

٣ - أيضا عرضت القائمة بتعديلاتها على بعض العاملين فى حقل التعليم من المدرسين والموجهين ، وأخذت حولها الاراء والاستجابات الضرورية بما

يضمن اشتمالها على جميع العناصر اللازمة كمهارات عامة للتدريس ، وما يضمن امكانية تنفيذها الى أن وصلت القائمة الى صورتها النهائية وذلك كما يلي : -

قائمة ببعض مهارات التدريس العامة فى

صورتها الاجرائية السلوكية

أولا : مهارات التنفيذ :

- ١ - يثير انتباه التلاميذ بالدرس ويجعلهم يهتمون به .
- ٢ - يحدد الافكار الرئيسية للدرس فى بداية الحصة .
- ٣ - يعمل مقدمة للدرس الذى يقوم بشرحه .
- ٤ - يربط بين الدرس الحالى والسابق .
- ٥ - يشرح الدرس بأسلوب واضح .
- ٦ - يستخدم أمثلة تطبيقية تجذب انتباه التلاميذ .
- ٧ - يحفظ النظام داخل الفصل .
- ٨ - ينظم السبورة بخط واضح .
- ٩ - يستخدم السبورة فى الوقت المناسب .
- ١٠ - يطرح أسئلة مفهومة ومحددة ومرتبطة بالدرس .
- ١١ - يمنح التلاميذ وقتا كافيا للتفكير فى الاجابة .
- ١٢ - يستمع باهتمام الى اجابات التلاميذ .
- ١٣ - يعزز اجابات التلاميذ الجيدة .
- ١٤ - يشجع التلاميذ على طرح الأسئلة المرتبطة بموضوع الدرس .
- ١٥ - يستخدم الوسيلة التعليمية المناسبة لموضوع الدرس .
- ١٦ - يلخص الدرس فى نهاية الحصة .

ثانيا : مهارات التقويم :

- ١ - يسأل التلاميذ أثناء الدرس .
- ٢ - يستخدم أسئلة متنوعة لتقويم الدرس .

- ٣ - يشخص أحد نقاط القوة عند تلميذ .
- ٤ - يشخص أحد نقاط الضعف عند تلميذ .
- ٥ - يسأل التلاميذ بعد الانتهاء من الدرس .

وبذلك تكون قائمة مهارات التدريس العامة قد حددت بصياغتها الاجرائية ويتطلب ذلك تنفيذها وتدريب الطلاب المدرسين عليها (عينة البحث) بالأسلوب المراد تجريبه (التدريس المصغر) للتحقق من فاعليته . وبالرغم من أن جوانب سلوك التدريس تتفاعل مع بعضها لتنتج فى النهاية السلوك العام للتدريس ، وان تجزئة هذا السلوك الى جوانب وتحليل الجوانب الى مكونات - كما هو الحال فى هذا البحث - يبدو اجراء مصطنعا ، الا أن دراسات كل من « فلاندرز » Flanders ، وشانن « Chanan أثبتت قابلية تحليل جوانب سلوك التدريس الى مكوناته وفائدة ذلك فى عمليات ملاحظة الطالب المدرس أو المعلم أثناء تدريسه والتي تهدف الى تقييم أدائه وتشخيص نقاط ضعفه ، وقياس فاعلية التدريس وغير ذلك من الجوانب (٨٢ : ٧١) .

ثانيا : اعداد برنامج التدريس المصغر : بتحليل البحوث والدراسات السابقة ، والتعرف على العديد من التصميمات المختلفة لنماذج التدريس المصغر من حيث مراحل التنفيذ (الاعداد - التدريب - المتابعة) والتوقيتات الخاصة بالتنفيذ (تدريس - نقد - اعادة تدريس) ، وأنواع التغذية الراجعة وكيفية استخدامها تم وضع هذا البرنامج بحيث يتضمن دراسات نظرية وتدريبية عملية وفى كلتا الحالتين يتم التنفيذ بحيث تراعى اشترطات التدريس المصغر من حيث قلة عدد الطلاب (لا يزيد العدد عن عشرة طلاب) ومن حيث أن يتم التدريس لمهارة واحدة ، بشرط أن لا تزيد مدة التدريس فى كل مرة عن (١٥) دقيقة ثم مناقشة عامة حول البرنامج فى نهاية الأمر .

برنامج التدريس المصغر

أولا : الدراسة النظرية والمشاهدة :

- ١ - دراسة نظرية عن مفهوم التدريس المصغر .
- ٢ - دراسة نظرية عن مهارات التدريس العامة .

٣ - مشاهدة نماذج توضيحية لافلام تعليمية عن التدريس المصغر والمهارات العامة للتدريس .

٤ - مشاهدة نماذج من مواقف تدريسية حقيقية للطلاب مسجلة على أجهزة الفيديويتب ، ومناقشة هذه النماذج مع الطلاب أنفسهم وتقويمها .
٥ - اعطاء تعليمات عن مفهوم التغذية الراجعة وطرقها المختلفة ، وكيفية اجرائها لأفراد العينة (التجريبية) .

ثانيا - التدريب العملى على مهارات التدريس موضع البحث (التنفيذ والتقويم) :

- ١ - عرض نموذج لأداء المهارة من قبل المشرف .
- ٢ - أداء درس مصغر خاص بهذه المهارة وتسجيله .
- ٣ - عرض التسجيل .
- ٤ - النقد الذاتى (الطالب المدرس ذاته Self Evaluation)
والنقد الخارجى من قبل الزملاء من الطلاب المدرسين والمشرف التربوى .
- ٥ - اعادة أداء الدرس المصغر وتسجيله .
- ٦ - عرض التسجيل .
- ٧ - اعادة النقد (الذاتى والخارجى) (*) .

ثالثا : مناقشة عامة حول البرنامج :

ثالثا : تصميم استثمار الملاحظة : بعد تحديد مهارات التدريس العامة التى يجب توافرها لدى الطلاب المدرسين بكلية التربية ، ووضعها فى صورة مفردات سلوكية يمكن ملاحظتها ورصدها باعتبار أنها تعبيرات ظاهرة ، تدل فى حالة حدوثها على توفر المهارة لدى المعلم (٨٣ : ١٥) ، تم اععداد استثمار الملاحظة باستخدام نظام العلامات Sign system وهو أحد

(*) تم تنفيذ تلك الخطوات على كل مهارة من مهارات التدريس المستخدمة كل على حدة ولدى جميع أفراد عينة البحث التجريبية .

الانظمة الرئيسية للملاحظة (٨٤) ، يركز على جميع مظاهر سلوك التدريس المستخدمة من منطلق أن كل هذه المظاهر لها نفس الاهمية والوزن أثناء التدريس . وقد اتبع الباحث فى ذلك الخطوات التالية : -

١ - تعريف كل مهارة من المهارات المستخدمة تعريفا اجرائيا فى عبارات قصيرة .

٢ - صياغة كل مهارة فى عبارات تحدد السلوك والافعال المقابلة لكل منها بوضوح ودقة مراعىا الشروط التالية (٨٥ : ٤٩) :

- (أ) أن تبدأ العبارات بفعل سلوكى فى زمن المضارع .
- (ب) أن تصف العبارة أداء واحدا فقط .
- (ج) ألا تحتوى العبارة على أدوات نفى بقدر المستطاع .

٣ - تصميم جدول لتسجيل الأداء فور حدوثه . على أن يكون ذلك مرة واحدة فقط حتى لو تكرر حدوث نفس الأداء . لأن هذا النظام يركز على الأداءات التى يحتوئها سلوك التدريس من حيث النوع وليس من حيث الكم (٨٦ : ٤٩) .

صدق استمارة الملاحظة : لحساب صدق استمارة الملاحظة اتبع الباحث ما يلى : -

— تم عرض استمارة الملاحظة فى صورتها المبدئية على لجنة من المحكمين معظمهم ممن شاركوا فى تحديد مهارات التدريس العامة السابقة والتى تتضمنها الاستمارة ، بغرض اصدار حكم على عباراتها فى ضوء الهدف الرئيسى للاستمارة . وتم اجراء التعديلات اللازمة فى المفردات السلوكية من حيث الصياغة أو الترتيب ، وبذلك تم التأكد من صدق الاستمارة ظاهريا .

— وللتأكد من صلاحية استمارة الملاحظة تم القيام بتجربة استطلاعية

لمعرفة صلاحيتها وامكان استخدامها مبدئيا بسهولة وذلك للتحقق من القدرة الاجرائية للاداة على ملاحظة وقياس مظاهر سلوك التدريس بدلالة عباراتها الاجرائية . وتم اجراء التعديلات اللازمة وبذلك تم التأكد تماما من صدق الاداة المستخدمة وصلاحيتها لتحقيق الهدف منها .

ثبات استمارة الملاحظة : تم ذلك بملاحظة مجموعة من الطلاب اختيرت عشوائيا وذلك باستخدام طريقة اتفاق الملاحظين ، فى حساب الثبات ، وهذه الطريقة تحتاج الى أكثر من ملاحظ (اثنين عادة) (٨٧ : ٦١) لملاحظة سلوك التدريس لنفس المعلم وفى نفس الوقت باستخدام الاستمارة . وتم حساب نسبة الاتفاق بين الملاحظين (**) باستخدام معادلة « كوبر » Cooper التالىة : -

$$\text{نسبة الاتفاق} = \frac{\text{عدد مرات الاتفاق}}{\text{عدد مرات الاتفاق} + \text{عدد مرات عدم الاتفاق}} \times 100$$

وبلغت معاملات الاتفاق المحسوبة ما يلى :

جدول رقم (٣) : معاملات ثبات استمارة ملاحظة مهارات التدريس العامة .

معاملات الاتفاق			
مهارات التنفيذ	مهارات التقويم	التنفيذ والتقويم معا	المتوسط
٠.٧٩	٠.٨٧	٠.٨٣	٠.٨٣

(**) تمت عملية التسجيل عن طريق الباحث وملاحظ اخر وهو معيد بقسم المناهج وطرق التدريس بالكلية بعد أن درب على كيفية استخدام الاستمارة نظريا وعمليا . ولقد تم التسجيل لدى كل منا فى نفس الوقت وطوال الحصة الدراسية . وللتغلب على الصعوبات التى قد تؤدى الى تباين ظروف الموقف التعليمى بالنسبة للمعلم الواحد . تم تسجيل حصتين دراسيتين لكل طالب مدرس ، ثم حساب المتوسط وذلك قبل التجربة وبعدها لدى أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية .

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الثبات عالية حيث أن متوسطها (٠.٨٣) مما يؤكد صلاحية استخدام الاستمارة لتقويم مهارات التدريس العامة لدى أفراد عينة البحث .

تنفيذ تجربة البحث :

١ - **التطبيق القبلي لاستمارة الملاحظة :** تم تطبيق استمارة ملاحظة مهارات التدريس العامة على كل فرد من أفراد العينة على حدة في مواقف تدريس فعلية داخل الفصل الدراسي مع مراعاة ما يلي :

(أ) أن يسجل لكل طالب حصتين دراسيتين في فترتين زمنيتين مختلفتين .
(ب) أن يقوم بعملية التسجيل ملاحظان (الباحث وملاحظ آخر في نفس الوقت .

(ج) تفريغ البيانات الخاصة بكل طالب وجدولتها في الكشف الخاصة بذلك باعطاء الطالب متوسط درجة الملاحظين في الحصتين الدراسيتين ، ومعنى ذلك أنه سوف يسجل للطالب درجة واحدة في نهاية الأمر لكل مهارة .

٢ - **تطبيق برنامج التدريس المصغر :** تم تطبيق برنامج التدريس المعد من قبل الباحث على أفراد المجموعة التجريبية فقط متبعا في ذلك خطوات البرنامج (*) . بينما تلقى أفراد المجموعة الضابطة برنامج الاعداد التقليدية التي تقدم لهم من خلال مقرر طرق التدريس .

٣ - **التطبيق البعدي لاستمارة الملاحظة :**

— بعد تطبيق برنامج التدريس المصغر على أفراد المجموعة التجريبية والبرنامج التقليدي على أفراد المجموعة الضابطة مباشرة ، تم تطبيق استمارة ملاحظة مهارات التدريس العامة بنفس الخطوات التي اتبعت في التطبيق القبلي .

— تفريغ البيانات المسجلة وتجميع الدرجات في جداول خاصة لعمل المعالجات الاحصائية اللازمة في محاولة لتحقيق فروض الدراسة .

تحليل النتائج وتفسيرها :

لما كانت النتائج ترتبط ارتباطا مباشرا بأسئلة البحث وفروضه فسوف يتم تصنيف تلك النتائج وعرضها تبعا لهذه الفروض وذلك على الوجه التالى:

الفرض الأول : « لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (٠٥ ر) بين متوسطى الدرجات التى يحصل عليها الطلاب المدرسين فى المجموعة الضابطة فى التطبيق القبلى والبعدى وذلك فى :

(أ) مهارات التنفيذ •

(ب) مهارات التقويم •

(ج) مهارات التنفيذ والتقويم معا •

جدول رقم (٤) : يبين دلالة الفرق بين المتوسطات لكل المهارات المعنية لأفراد المجموعة الضابطة في التطبيق القبلي والبعدي *

المهارات	الدرجات القبلية				الدرجات البعدية				ن
	المتوسط الحسابي	المتوسط المعياري	المتوسط الحسابي	المتوسط المعياري	المتوسط الحسابي	المتوسط المعياري	المتوسط الحسابي	المتوسط المعياري	
الدلالة الاحصائية									
غير دالة	١٠	٥	٢١٥	٦٧	٢	١٧٩			
٠.٠٥	١٠	٢	٠.٧٨	١٣	١	٢٤١			
٠.٠٥	١٠	٦	٢٩٣	٨٧	٢١٤	٢٢٨			
مهارات التنفيذ									
مهارات التنفيذ									
مهارات التنفيذ والتقييم معا									

(*) قيمة (ت) عند درجات حرية (١٩) (ن - ١) عند ٠.٥ = ٢.٩
 ٠.١ = ٢.٨٦

يتضح من الجدول السابق ما يلى :

١ - لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات الطلاب أفراد المجموعة الضابطة فى مهارات التنفيذ بين التطبيق القبلى والبعدى بالرغم من أن متوسط الدرجات فى التطبيق البعدى قد تحسن قليلا حيث كان فى القبلى (٥٥) بينما بلغ (٦٧) فى التطبيق البعدى ومعنى ذلك أن البرنامج التقليدى المستخدم - بالكلية قد أدى الى تحسين أداء الطلاب المدرسين ولكن بدرجة ليس لها دلالة احصائية . وقد يفسر ذلك بطبيعة البرنامج التقليدى فى الاعداد التى تتسم بالطابع النظرى أكثر من الجانب العملى ، فضلا عن أنه يهتم بتقديم طرق عامة للتدريس وطرق خاصة فى بعض الأحيان والغرض من ذلك اعطاء المتعلم اطارا نظريا عنها أكثر من تدريبه على كيفية استخدامها وحتى فى حالة الاهتمام بالجانب التطبيقى يكون لب الاهتمام بجوانب عامة أكثر من أن تكون مهارات محددة .

٢ - توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسط الدرجات فى التطبيق القبلى والبعدى وذلك فى مهارات التقويم . ويدل ذلك على أن البرنامج التقليدى قد نجح فى تحسين تلك المهارات لدى الطلاب . وربما يرجع ذلك الى طبيعة نظام الدراسة بالكلية القائم على نظام الساعات المعتمدة الذى يعطى للتقويم المستمر أهمية خاصة وفقا لخصائص النظام .

٣ - أما على مستوى المهارات ككل (تنفيذ وتقويم) فإن هناك تحسنا فى استخدامها بدليل وجود فروق وتؤيد قيمة (ت) المستنتجة دلالة هذه الفروق احصائيا عند مستوى ٠.٠٥ .

وفى ضوء ما سبق ٠٠ تم « قبول هذا الفرض بالنسبة لمهارات التنفيذ حيث أن قيمة (ت) غير دالة احصائيا » ، ورفضه « بالنسبة لمهارات التقويم من ناحية ، والمهارات ككل (تنفيذ وتقويم) من ناحية أخرى بدلالة قيمة (ت) احصائيا .

الفرض الثانى : « لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطى الدرجات التى يحصل عليها الطلاب المدرسون من المجموعة التجريبية فى التطبيق القبلى والبعدى من :

- (١) مهارات التنفيذ
- (ب) مهارات التقييم
- (ج) مهارات التنفيذ والتقييم مما

جدول رقم (٥) : يبين دلالة الفروق بين المتوسطات لكل المهارات المعنية
لأفراد المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي

المهارات		الدرجات القبالية		الدرجات البعدية		الدلالة
ن		المتوسط الحسابي	المتوسط المعياري	المتوسط الحسابي	المتوسط المعياري (ت)	الاحصائية
مهارات التنفيذ		٤٧	٢١	١٤١	٢٠٧	١٣٩
مهارات التقييم		١٠	٠٧	٢٩	٠٩٤	٧٤٦
مهارات التنفيذ والتقييم مما		١٠	٠٦	١٧	٢٤٤	١٥٢٨

من الجدول السابق يتضح ما يلي :

ان هناك فروقا ذات دلالة احصائية عند مستوى (٠.١ ر) للفروق بين المتوسطات لجميع المهارات المستخدمة كل على حدة وعلى مستوى المهارات ككل ويدل ذلك على أن لبرامج التدريس المصغر المستخدم أثرا واضحا فى تنمية المهارات العامة للطلاب المدرسية .

وبذلك تم رفض الفرض الثانى من فروض البحث على المستويات الثلاثة
(تنفيذ - تقويم - المهارات ككل) .

الفرض الثالث : « لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (٠.٥ ر) بين المتوسطين المستقلين للنسب المعدلة للكسب لافراد المجموعة الضابطة ، والمتوسطين المستقلين للنسب المعدلة للكسب لافراد المجموعة التجريبية فى تنمية المهارات التالية :

- (أ) مهارات التنفيذ .
- (ب) مهارات التقويم .
- (ج) مهارات التنفيذ والتقويم معا .

لتحقيق هذا الفرض تم حساب النسبة المعدلة للكسب لبلاك لكل فرد من أفراد كل مجموعة على حدة باستخدام المعادلة التالية :

$$\frac{\text{ص} - \text{س}}{\text{م}} + \frac{\text{ص} - \text{س}}{\text{م}}$$

- حيث أن (ص) ترمز الى درجة الفرد البعيدة
و (س) ترمز الى درجة الفرد القبلية .
و (م) مجموع درجات الاستمارة .

— ثم ايجاد قيمة (ت) لمعرفة دلالة فروق النسب المعدلة للكسب لدى أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية . وبين الجدول التالى ذلك :

جدول رقم (٦) : يبين دلالة الفروق بين متوسط النسب المعدلة للكسب
لدى أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية .

الدلالة الإحصائية	قيمة (ت)	الدرجات البعدية		الدرجات القبلية		ن	المهارات
		المتوسط الحسابي	المتوسط التوسيط	المتوسط الحسابي	المتوسط التوسيط		
١٠	١٢,٨٧	٠,٢٧٧	٠,٩٦٢	٠,٠٦٢	٠,١٢٥	١٠	مهارات التنفيذ
١٠	٧,٠٩	٠,٠٨٦	٠,٢١٥	٠,٠٤٩	٠,٠٥٩	١٠	مهارات التقويم
١٠	١٢,٠٤	٠,٣٥٠	١,١٩٩	٠,٠٧٨	٠,٢١١	١٠	مهارات التنفيذ والتقويم معا

يتضح من الجدول السابق ما يلي :

١ - وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط النسب المعدلة للكسب لدى أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية عند مستوى (٠.٠١) وذلك لصالح المجموعة التجريبية على مستوى جميع المهارات مما يدل على أن نمو تلك المهارات لدى المجموعة التجريبية أعلى بكثير من نموها لدى المجموعة الضابطة والدليل على ذلك ارتفاع قيمة (ت) حيث بلغت أقل قيمة (٧.٠٩) وأعلى قيمة (١٢.٨٧) مما يدل على أن برنامج التدريس المصغر أدى الى تنمية مهارات التدريس العامة لدى المجموعة التجريبية وذلك لأن التغيرات فى الدرجات بين القياس القبلى والبعدى تعكس تغييرات حقيقية فى الأداء (٨٨ : ٩٤) .

وبذلك تم رفض الفرض الصفري الثالث للبحث .
الفرض الرابع : يتصف استخدام برنامج التدريس المصغر بالفاعلية وذلك فيما يختص بتنمية بعض مهارات التدريس العامة لدى طلاب كلية التربية فى الجوانب التالية :

- (أ) مهارات التنفيذ .
- (ب) مهارات التقويم .
- (ج) مهارات التنفيذ والتقويم معا .

لتحديد فاعلية برنامج التدريس المصغر تم حساب النسب المعدلة للكسب لبلاك بمستوى دلالة (واحد صحيح) فوجد أنها تساوى (١.٢١) مما يدل على أن لبرنامج التدريس المصغر فاعلية (**) فى تنمية بعض مهارات التدريس العامة . ويمكن الخروج بنتيجة محصلة تقرر صلاحية استخدام برنامج التدريس المصغر الذى اعده الباحث ، ونجاحه فى تنمية بعض مهارات التدريس العامة .

(**) البرنامج الفعال هو الذى تقع النسبة المعدلة للكسب له ما بين (واحد واثنين) اما اذا قلت النسبة عن الواحد الصحيح فيعنى ذلك أن البرنامج غير فعال .
ولا يمكن أن تزيد النسبة عن اثنين فى أى حال من الاحوال .
... ولمزيد من التفاصيل انظر (٨٩ : ١٧٢) .

التوصيات والمقترحات

فى ضوء النتائج السابقة للبحث نوصى بما يلى :

١ - لما كانت نتائج البحث مؤكدة لفاعلية برنامج التدريس المصغر فى تنمية مهارات التدريس فان الباحث يوصى بضرورة اعادة النظر فى محتوى مقرر طرق التدريس وكيفية تنفيذه بشكل يزيد من فاعليته وذلك بالتدريب على استخدام تلك المهارات حتى يعتاد عليها الطلاب المدرسون ، وتصبح منطلقا لتدريسهم بعد ذلك .

٢ - فى ضوء ما أكدته نتائج الدراسات السابقة ونتائج هذه الدراسة من أهمية المشرف باعتباره مصدرا هاما للتغذية الراجعة ، وما له من تأثير على اتجاهات الطلاب المدرسين ومهاراتهم التدريبية (٩٠) . فان ذلك يحجم مسئولية اختياره فى ضوء معايير محددة من أهمها قدرته على استخدام أساليب التدريس الحديثة ومنها التدريس المصغر ولا يعنى ذلك الاقتصار على المشرف كمصدر للتغذية الراجعة بل يجب تنويع هذه المصادر .

٣ - ضرورة الاهتمام ببرامج التدريس المصغر عند اعداد الطلاب المدرسين بكليات التربية والاستفادة بالامكانيات المتاحة مثل الدائرة التليفزيونية ، ووحدة التقنيات التربوية وغير ذلك فى تحقيق برامجهم .

٤ - لما كان من فوائد استمارات الملاحظة أنها تساعد المعلمين على تحسين أساليبهم وسلوكهم التدريسي وضبط ساليباتهم ما أمكن خلال تعليمهم وتفاعلهم مع التلاميذ (٩١ : ١٠٠) . فان الباحث يوصى بالاستعانة باستمارات الملاحظة المقننة فى الاشراف على الطلاب المدرسين أثناء التربية العملية .

٥ - الاهتمام بمهارات التدريس العامة بشكل مباشر على أن ينص عليها وتحدد وتنفذ فى مقررات طرق التدريس والتربية العملية بجميع التخصصات بالكلية وخاصة أن تلك المهارات لا ترتبط بمادة معينة بل هى عامة تصلح فى تدريس أى مقرر .

بحوث مقترحة :

على ضوء ما تقدم من نتائج فإن الباحث يقترح القيام بالدراسات التالية:

- ١ - ما أثر استخدام التدريس المصغر على تحصيل الطلاب ؟
- ٢ - ما أثر استخدام التدريس المصغر فى تنمية اتجاهات الطلاب نحو مهنة التدريس ؟
- ٣ - ما أثر استخدام التدريس المصغر فى اتجاهات الطلاب نحو استخدام التدريس المصغر ؟
- ٤ - هل لمزاولة مهنة التدريس لدى أفراد عينة - بعد التخرج - أثر على نمو مهارات التدريس العامة ؟

مراجع البحث

- ١ - جيمس ل. أوليفرو ، ترجمة محمد عبد العزيز عيد : التعليم المصغر ، الكويت دار البحوث العلمية ، ١٩٧٨ م .
2. Thomas J. Coony & others; "Dynamics of Teaching Secondary School Mathematics". Houghton Mifflin Com., Boston, 1975.
- ٣ - عبد الفتاح أحمد حجاج : اتجاهات فى اعداد معلم المرحلة الاولى ، وموقع التجربة القطرية منها ، حويله كلية التربية بقطر ، السنة الثانية ، العدد الثانى ، ١٩٨٣ م .
- ٤ - أحمد حسين اللقانى ، ويوسف جعفر سعاد : الاتجاهات العالمية فى اعداد معلم المواد الاجتماعية ، معالم تربوية ، العدد العاشر ، مؤسسة الخليج العربى ، ١٩٨٥ م .
- ٥ - منذر الحصرى : أعداد المعلم المهنى ، رسالة المعلم ، الاردن ، العدد الثالث المجلد الرابع والعشرون ، ايلول ، ١٩٨٣ م .

٦ - لمزيد من التفاصيل انظر :

★ فاروق حمدي الفرا : وضع برنامج لتطوير بعض كفاءات تدريس الجغرافيا لدى معلم المرحلة الثانوية بالكويت ، رسالة دكتوراه ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ، ١٩٨٢ م .

★ سهيله أبو السيد : اعداد برنامج لتنمية الكفايات التربوية لاعضاء هيئة التدريس فى كليات المجتمع - الكليات المتوسطة لاعداد المعلمين - فى الاردن ، دكتوراه كلية التربية - جامعة عين شمس ، ١٩٨٥ م .

★ وديع مكسيموس داود واخرون : أبعاد كفاية التدريس من وجهة نظر الطلاب ، بحث ميدانى ، القاهرة ، دار الكتب ، ١٩٧٩ م .

★ محمد زياد حمدان : قياس كفاية التدريس ، طرقه ووسائله الحديثة ، السعودية الدار السعودية للنشر والتوزيع ، ١٩٨٤ م .

7. Page, Terry, G., and Thomas, J.B., "International Dictionary of Education". Nechols Publishing Company, 1977.

8. Bennett, T. Clifford : "The preparation of pre-service Secondary Social Studies Teacher", **The High School Journal**, Chapel Hill, North Carolina Vol. 62, No. 5 Feb., 1979.

9. Willems, L. Arnold, & Brown, H. Max; "Compentency Based Curricula, Another perspective : The Educational Form, Akappa Publication, Vol. XIIIV No. 2, Jan. 1980.

10. Fraser, McClure Dorthy; "Social Studies Curriculum Development Prospects and Problems". Washington : **National Council for Social Studies**, 1978.

١١ - محمد صابر سليم : أضواء على اعداد مدرّس التعليم الاساسى ، القاهرة ، مجلة اراء ، المركز الدولى للتعليم الوظيفى للكبار فى العالم العربى ، العدد الاول والثانى ، السنة الاولى ، ١٩٨١ م .

- ١٢ - محمود كامل الناقه : البرنامج التعليمي القائم على الكفاءات ، أسسه وإجراءاته ، القاهرة ، مطابع الطوبجى التجارية ، ١٩٨٧ م .
- ١٣ - سهيله عيسى عبد الرحيم : مرجع سابق .
- ١٤ - جيمس ل . أوليفرو : ترجمة محمد عبد العزيز عيد : مرجع سابق .
- ١٥ - عبد الحميد أحمد المغربى : « فاعلية استخدام التدريسين المصغر فى تنمية بعض مهارات التدريس لدى معلمى المرحلة الاولى من الدراسات الأساسية بالاكاديمية العربية للنقل البحرى » . رسالة ماجستير ، غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة الاسكندرية ، ١٩٨٧ م .
- ١٦ - عطيه حسين هجرس : « استخدام أسلوب التدريس المصغر فى تنمية مهارات تدريس المواد الاجتماعية لدى طلاب دور المعلمين والمعلمات ، واتجاهاتهم نحو مهنة التدريس ، رسالة دكتوراه ، غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة طنطا ، ١٩٨٤ م .
- ١٧ - عبد الحميد أحمد المغربى : مرجع سابق .
- ١٨ - صلاح عبد السلام الخراشى : « نمو مهارات التدريس العامة والاتجاه نحو مهنة التدريس لدى طلاب شعب التعليم الصناعى بكليات التربية وعلاقتها ببعض العوامل » . مجلة دراسات تربوية ، القاهرة ، عالم الكتب ، العدد السادس ، مارس ، ١٩٨٧ م .
- ١٩ - عادل مهران : « تقويم اكتساب الطلاب للمهارات التى يستهدفها منهج الدراسات العملية بمدارس التعليم العام بدولة الكويت » . رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة الازهر ، ١٩٨٣ م .
20. Sauser, I., "Two-hundred and Fifty Scalled incidents of College classroom Teaching behavior", Virginia, ERIC, Ed., 1974.
21. Trach, D. & Tollefson, N., "A Multidimentional study of effective Teachers". Virginia, ERIC, Ed., April, 1979.

22. Rasor, A. et al., "Micro-Teaching in higher education", Society for research in higher education, 1977.

23. O'triel, S. & Terry, D., "A new instructional for measuring Teacher effectiveness", Virginia, ERIC, Ed., March, 1978.

٢٤ - أحمد الضوى سعد : دراسة تقييمية لأداء معلمى العلوم الدينية فى ضوء المهارات التدريسية اللازمة لتدريسها « رسالة ماجستير ، غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة الازهر ، ١٩٨٣ م .

٢٥ - مصطفى فوزى السيد زيدان : « تقويم بعض جوانب الأداء لدى معلمى المرحلة الابتدائية » رسالة ماجستير ، غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ، ١٩٨٣ م .

٢٦ - ابراهيم محمد سعيد : « العلاقة بين أداء معلمى الفلسفة فى الصف الثالث الثانوى أدبى وبين اعدادهم التربوى » رسالة ماجستير ، غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة الزقازيق ١٩٨٣ م .

٢٧ - محمد عادل عفيفى : « تقويم بعض برامج المواد التربوية فى كليات التربية من خلال أداء طلاب التربية العملية لمهارات مهنة التدريس » رسالة دكتوراه ، غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة الزقازيق ، ١٩٨٥ م .

٢٨ - سعد يس زكى واخرون : المهارات التدريسية عند مدرس العلوم بالمدارس المتوسطة والاعدادية فى مدينة بغداد ، مجلة الاستاذ ، كلية التربية ، جامعة بغداد ، العدد الثانى ، ١٩٧٩ م .

٢٩ - صلاح صادق صديق : « تقويم المهارات العملية اللازمة لتدريس البيولوجى بالمرحلة الثانوية » رسالة ماجستير ، غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة الازهر ، ١٩٧٩ م .

٣٠ - امام مختار حميده : « تنمية بعض مهارات تدريس التاريخ لدى

خريجي كليات التربية « رسالة دكتوراه ، غير منشورة ، كلية التربية ،
جامعة عين شمس ، ١٩٨٠ م .

٣١- عبد المنعم الجزار : « تطوير بعض مهارات استخدام الخرائط في
التدريس لدى طلاب الصف الخامس بدور المعلمين والمعلمات » ،
رسالة ماجستير ، غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ،
١٩٨٤ م .

٣٢ - فارعة حسن محمد سليمان : « تقويم مهارات استخدام الخرائط في
التدريس لدى طلاب شعبة الجغرافيا بكلية التربية » رسالة دكتوراه ،
غير منشورة ، كلية التربية جامعة عين شمس ، ١٩٨٠ م .

٣٣ - عبد المنعم بن الصفي على محمد ، « تطوير بعض مهارات استخدام
الخرائط في التدريس لدى طلاب الصف الخامس بدور المعلمين
والمعلمات » رسالة ماجستير ، غير منشورة كلية التربية ، جامعة
عين شمس ، ١٩٨٤ م .

٣٤ - عبد الرضا عبد الله شكرالله : « المهارات في تعلم الجغرافيا » الكويت
وكالة المطبوعات ١٩٨٠ م .

٣٥ - عبد الله عبد العظيم السيد عيسى : « تقويم بعض المهارات في تدريس
الجغرافيا للصف الاول من المرحلة الاعدادية » رسالة دكتوراه ، غير
منشورة ، كلية التربية ، جامعة الزقازيق ، ١٩٨٢ م .

٣٦ - محمد مختار الاشوح : « تقويم طلاب كلية التربية في تعلم المهارات
العملية اللازمة لتدريس الكيمياء » رسالة ماجستير غير منشورة ،
كلية التربية ، جامعة عين شمس ، ١٩٧٧ م .

٣٧ - محمود كامل الناقة : مرجع سابق .

٣٨ - ليلي ابراهيم أحمد معوض : استخدام أسلوب الموديول في تدريس
مادة التاريخ الطبيعي بالصف الاول في المرحلة الثانوية ، وأثره على

تحصيل واتجاهات التلاميذ » رسالة ماجستير ، غير منشوره ، كلية
البنات ، جامعة عين شمس ، ١٩٨٦ م .

٣٩ - عبد العزيز محمد البحيرى : « استخدام طريقة الموديول فى تدريس
الرياضيات لتلاميذ الصف الأول الثانوى بدولة الكويت » . رسالة
ماجستير ، كلية البنات ، جامعة عين شمس ، ١٩٨٥ م .

٤٠ - على محى الدين عبد الرحمن : « تطبيق طريقة الموديول فى تدريس
مادة الفيزياء فى الصف الأول فى المرحلة الثانوية فى مصر » رسالة
ماجستير ، غير منشوره ، كلية التربية جامعة الأزهر ، ١٩٧٨ م .

٤١ - سنيه محمد عبد الرحمن الشافعى : « فعالية الموديول فى تدريس
الكيمياء للاتقان لتلاميذ الصف الثانى الثانوى » . رسالة ماجستير ،
غير منشوره ، كلية التربية بالفيوم جامعة القاهرة ، ١٩٨٦ م .

٤٢ - عايدة عبد الحميد على : العلاقة بين التفاعل اللفظى داخل حجرة
الدراسة ، ونمو تلاميذ المرحلة الاعدادية فى بعض أهداف تدريس
العلوم » رسالة ماجستير ، غير منشوره ، كلية التربية ، جامعة
المنصورة ، ١٩٨٢ م .

٤٣ - المرجع السابق .

٤٤ - اسماء محمود غانم : « تأثير تطوير أنماط التفاعل اللفظى فى تدريس
اللغة الانجليزية على مهارة التحدث لدى تلاميذ الدراسة الثانوية » ،
رسالة دكتوراه ، غير منشوره كلية التربية ، جامعة عين شمس ،
١٩٨٣ م .

٤٥ - أحمد حسين اللقانى : تحليل التفاعل اللفظى فى تدريس المواد
الاجتماعية ، القاهرة ، عالم الكتب ، ١٩٧٨ م .

٤٦ - أنمار زيد الكيلانى : تأثير التفاعل اللفظى الصفى فى تحصيل الكلية

الاردنية واراائهم ، رسالة ماجستير ، غير منشورة ، كلية التربية ،
الجامعة الاردنية ، ١٩٧٦ م .

47. Mahler, S. & Benor, D., "Short and long term effect of Teacher Training Workshop", Virginia, ERIC, Ed., April, 1983.
48. Harry, M., "Developing Teaching skills with Micro-Teaching", Virginia, ERIC, Ed., December, 1982.
49. Cooper, J. & Allen D., "Micro-Teaching History and Recent Status", Association of Teacher Educators, ERIC, Clearing house on Teacher Education, September, 1971.

٥٠ - عبد الحميد المغربي : مرجع سابق .

٥١ - أحمد مهدي أبو الليل : « أثر استخدام أسلوب التدريس المصغر في تنمية بعض مهارات تدريس الرياضيات لدى طلاب كلية التربية ، جامعة الاسماعيلية » ، رسالة ماجستير ، غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة قناة السويس ، ١٩٨٦ م .

٥٢ - زينب الشربيني : « تقويم طلاب كلية التربية في جمهورية مصر العربية في بعض مهارات تدريس اللغة الانجليزية » رسالة دكتوراه ، غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ، ١٩٧٧ م .

٥٣ - محرز عبده يوسف : « دراسة مقارنة بين طريقتي التدريس المصغر والعرض في تحسين المهارات العملية اللازمة لتدريس الكيمياء لطلاب كلية التربية - رسالة ماجستير ، غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة المنصورة ، ١٩٨٣ م .

54. Amidon, E. & Rosenshine, B., "interaction analysis and Micro-Teaching in an urban Teacher education program", Virginia, ERIC, Ed., February, 1972.

55. Allen, D., "Micro Teaching : A discription", Virginia, ERIC, Ed., September, 1967.

٥٧ - لزید من التفاصيل انظر :

56. Cozine, D., "Teacher perceptions of the acceptability of Teacher Training products": Research and development, Virginia, ERIC, Ed., 1975.
- * Allen, D., W., "Micro Teaching : A New frame work for In-Service Education". High school journal, Vol. 49, May 1966.
- * Bush, Robert N. "Micro Teaching : "Controlled practice in the Training of Teachers". Communication Vol. 48, July 1966.
- * Mayhugh, S.L. "Micro Teaching : A major component of the pre-service programs", Contemporary Education. Vol. 39, March, 1968.
58. Clift, J. et al., "Structure of the skill acquisition phase of micro Teaching programe". British journal of education psychology, Vol. 46, June, 1976.

٦٠ - مصطفى رجب ، محمد مصطفى : « أثر التغذية الراجعة على الاداء التدريسي للطلاب المعلمين فى خبرة التعليم المصغر دراسة تجريبية فى كلية البحرين الجامعية » مجلة بحوث التعليم العالى ، دمشق ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، العدد الثالث ، يونيو ، ١٩٨٥ م .

٦١ - محمود غانم : الوقت المناسب لاعطاء التغذية الراجعة ، رسالة ماجستير ، غير منشورة ، الجامعة الاردنية، عمان، الاردن، ١٩٧٨م .

٦٢ - محمد صوالحه : « أثر بعض استراتيجيات التغذية الراجعة فى تعلم مفاهيم علمية لدى طلاب الصف السادس الابتدائى » رسالة ماجستير، غير منشورة ، جامعة اليرموك أربد ، الاردن ، ١٩٨٥ م .

٦٣ - محمد صوالحه : مرجع سابق .

٦٤ - عدنان راجحه : تقويم أثر كمية التغذية الراجعة المقدمة عن طريق الاختبارات الصفية على التحصيل فى الرياضيات ، رسالة ماجستير ، غير منشورة ، الجامعة الاردنية ، ١٩٨١ م .

٦٥ - صلاح الخراشى : مرجع سابق .

66. Qaul Eggen, et al., "Strategies for Teachers". Englewood Cliffs, New Jersey : Prentice-Hall Inc., 1979.

٦٧ - لمزيد من التفاصيل انظر :

★ رشدى لبيب قلبنى : معلم العلوم ، القاهرة ، مكتبة الانجلو المصرية ، ١٩٧٤ م .

★ عبد اللطيف فؤاد ابراهيم : المناهج ، القاهرة ، مكتبة مصر ، ١٩٦٧ م .

68. Good, C.V., "Dictionary of Education", N.Y. : McGraw-Hill Book Comp., Inc., 1959.

69. Chaplin, J.P., "Dictionary of Psychology", (B.N.Y. : Dell Publishing Comp., Ltd., 1968.

70. Farrar, C.R., "Map Skills and Understandings in Upper Elementary School Social Studies". Stanford University.

71. Hassett, J.D., Weisberg, A., "Open education", (N.J. : Englewood Cliffs, Prentice-Hall, Inc., 1972.

٧٢ - عمر سيد خليل : دراسة تحليلية لبعض مهارات الاستقصاء لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسى ، أسبوط ، مكتبة الطليعة ، ١٩٨٤ م .

٧٣ - صلاح الخراشى : مرجع سابق .

٧٤ - عبد الحميد المغربى : مرجع سابق .

٧٥ - مصطفى رجب واخرون : مرجع سابق .

76. Morris, W., "The Americal heritage dictionary of the English Language". U.S.A., Houghon Mifflin, 1980.

٧٧ - أحمد زكى بدوى : معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية ، بيروت ، مكتبة لبنان ، ١٩٧٧ م .

78. Davies, I., "Instructional Techniques", N.Y., McGrawhill, 1981.

** Packham, D. and others, "Aspects of educational Technology", Vol. V. England, Pitman, Bath, 1976.

٧٩ - السيد محمد خيرى : الاحصاء النفسى التربوى ، الرياض ، مطبوعات جامعة الرياض ١٩٧٥ م .

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

٨٠ - محمود عبد الحليم منسى : مقدمة فى الاحصاء النفسى والتربوى ، الاسكندرية ، دار المعارف ، ١٩٨٠ م .

81. Unwin, D. & McAleese, R., "Encyclopedia of educational Media", Communications and Technology, London, the Mac-Millan Press Ltd., 1978.

٨٢ - محمد أمين المفتى : سلوك التدريس ، القاهرة ، مؤسسة الخليج العربى ، ١٩٨٤ م .

83. McNergney, R.F., & Carrier, C.A., "Teacher Development", New York, MacMillan Publishing Com. Inc., 1981.

٨٤ - محمد زياد حمدان : أدوات ملاحظة التدريس - السعودية ، الدار السعودية للنشر والتوزيع ، ١٩٨٤ م .

٨٥ - ٨٦ - محمد أمين المفتى : مرجع سابق .

٨٧ - المرجع السابق .

88. Brown, F.G., **"Principle of Education and Psychological Testing"**, 3rd ed., (New York : Holt, Rinehart & Winston. 1983).

٨٩ - محمود عبد الحليم منسى : مرجع سابق .

90. Prokop. M., **"Student Teacher perceptual change and role conflict in relation to role perceptions held by three member supervisory Team"** unpublished doctoral dissertation, University of Notre Dame, 1971.

٩١ - محمد زياد حمدان : أدوات ملاحظة التدريس ، مرجع سابق .

العلاقة بين سلوك المعلم

ودرجة تأثيره فى التحصيل الاكاديمى للطلاب

دكتور / نصر مقابلة *

مقدمة :

ان الباحث الذى يرغب فى فهم عملية التعلم والتعليم ، ينبغي الا تقف عملية فهمه عند العملية التعليمية وحسب بل عليه أن يفهم أيضا تأثير هذه العملية على الطالب نفسه . هل المعلم (س) أكثر فعالية من المعلم (ص) على طلابه ؟ هل هناك طريقة تعليمية أكثر تأثيرا وفعالية من الطرق التعليمية الأخرى ؟ ولحل هذه المشكلة ينبغي أن يلجأ الباحث الى تحديد مجموعة من المعايير والمحكات يستخدمها فى الكشف عن التعليم الفعال والمعلم الفعال .

ويعتقد كثير من الباحثين والتربويين فى هذا الميدان ، ان المحك الأول الذى يجب أن يستخدمه أى باحث للتحقق من مدى صلاحية العملية التعليمية والحكم على المعلم الفعال من غير الفعال ، يجب أن يكون له علاقة فى درجة التغير فى سلوك الطالب وتحصيله الدراسى ، أما غير ذلك من المحكات فتأتى فى الدرجة الثانية ، ومن خلال ذلك يمكننا أن نتوصل الى نظرية تربوية تساعدنا فى تفسير التعليم الجيد من الضعيف والتمييز بينهما . وكذلك يجب أن نكون مدركين للاهداف التى نرغب أن نصل اليها ، وان الدراسات والبحوث حول العملية التعليمية يجب أن يكون هدفها هو قياس التحصيل المعرفى عند الطلاب حتى نتأكد أن نقرر بالتالى المتغير الرئيسى الذى كان مسؤولا عن التغير فى تحصيل الطالب ، وهل ذلك يعود الى المواد التعليمية ، أم الطريقة التعليمية والاجراءات التدريسية أم المعلم ، وما يتميز به من خصائص سلوكية (Bloom, 1963) .

أن المهتمين بدراسة سلوك المعلم وكفاءته ، من علماء النفس والتربية،

(*) جامعة اليرموك - الاردن .

لم يتمكنوا بعد من الوصول الى اجماع أو شبه اجماع ، حول تعميم بعض النتائج الخاصة بدرجة تأثير المعلم على تحصيل طلابه بشكل خاص وعلى الانماط السلوكية الأخرى بشكل عام ودرجة الاستفادة منها ، على الرغم من انجاز آلاف الدراسات فى هذا الموضوع خلال السنوات الماضية •
فالتغيرات التى توصلوا اليها كانت متعددة ، والعلاقة بين هذه المتغيرات كانت متداخلة وصعب فهمها ، الأمر الذى لم يسفر عن نتائج حاسمة يمكن قبولها من قبل العاملين فى هذا الميدان •

ان الحاجة الى معرفة مدى تأثير المعلم على تحصيل الطالب أمر فى غاية الأهمية وبخاصة لأصحاب القرار من التربويين وغيرهم من المشتغلين فى اعداد المعلمين وتأهيلهم وفقا للبرامج التى تصمم على أساس الكفايات التعليمية التى تسهل عليهم الحكم على تقييم النتائج وبالتالي الوقوف على المردود الاقتصادى لبرامج الاعداد هذه •

مشكلة الدراسة :

تباينت وجهات نظر التربويين والمشتغلين فى هذا الميدان فى تأثير المعلم على تحصيل طلابه • وقد هدفت الدراسة الى الكشف عن الدلائل والبراهين التى يعتمد عليها أصحاب هذه الاتجاهات وذلك من خلال مراجعة الباحث ومناقشته لعدد من الدراسات فى هذا الميدان والتى يمكن تصنيفها فى اتجاهين متوازيين ومتباينين فى نفس الوقت هما :

— الاتجاهات التى ترى أن المعلم ليس له تأثير على تحصيل طلابه •

— الاتجاهات التى ترى أن المعلم له تأثير على تحصيل طلابه •

المعلم ليس له تأثير على تحصيل طلابه :

هناك دراسات لا حصر لها تدل على أن المعلم والمدرسة يساهمان بنسبة قليلة فى التأثير على تحصيل الطالب وكانت هذه الدراسات تعكس آراء

وأفكار عدد من المدارس فى التربية وعلم النفس وعلى رأسهم العلماء الذين يعتقدون بأن تأثير الوراثة يفوق تأثير البيئة على سلوك الفرد . وهؤلاء يعتقدون أن الجينات التى يرثها الطفل من والديه وأجداده هى المسؤولة عن تقرير الخصائص السلوكية المختلفة للفرد وأن كل ماتفعله البيئة هو أنها تساعد وتسهل من عملية نمو وتطور هذه الخصائص وظهورها فى الوقت المناسب .

ويعتبر جينسن (Jensen, 1969, 1979) هو الذى اشتهر فى الكشف عن أهمية الوراثة على عملية نمو وتطور القدرات العقلية عند الفرد وممن اتجهوا هذا الاتجاه ، اذ يعتقد هذا الباحث أن ٧٠ - ٨٠٪ من درجة ذكاء الفرد ترجع الى تأثير الوراثة وحدها وأن البيئة لها تأثير بسيط على درجة ذكاء الفرد وقد لا يشكل فى أحسن الاحوال أكثر من ٢٠٪ مقارنة مع العوامل الوراثية ، وقد أيد هذا الاتجاه كل من (Hebb, 1970; Hirsch, 1970; Jensen, 1973; Layzer, 1974) اذ يعتقد هؤلاء العلماء أن وراثته الجينات عند مختلف الاجناس هى الأساس فى اختلاف القدرات العقلية بين الأفراد ضمن اطار الجنس الواحد ، أو بين الاجناس الاخرى .

وعلى هذا رأى أنصار الاتجاه الوراثى أن المدرسة والمعلم لا يشكلان تأثيرا كبيرا على موضوع تحصيل الطالب خاصة فى مرحلتى الطفولة المتأخرة والمراهقة ، اذ يعتقدون أننا بحاجة الى تغيرات واسعة وكبيرة فى القوى والعوامل والظروف التى تشكل البيئة حتى تتمكن من التأثير على سلوك الطالب الذى يكون فى المرحلة الثانوية أو الجامعية . وهذه المتغيرات طبعاً تشمل متغيرات متعلقة بالاسرة والمدرسة والمجتمع بشكل عام . ولذلك منهم من يعتقد أن المعلم ما هو الا متغير واحد من بين عدة قوى ومتغيرات متداخلة مع بعضها بعضا وبالتالى فان المعلم لا يشكل العامل الحاسم فى تحصيل طلبته .

ومن جهة أخرى فان الدراسات النفسية التى ترى أن البيئة تحتل مكانة بارزة فى العملية التعليمية ، لم تعط المعلم المكانة البارزة فى التأثير على سلوك الطالب وبالتالى على درجة تحصيله الدراسى . ويؤكد أصحاب

هذه الدراسات على عدة متغيرات تتعلق بالمطالب وفى البيئة التى يعيش فيها ، ومن هذه المتغيرات الحالة الاجتماعية ، والاقتصادية للطالب وعدد أفراد الأسرة ، ومركز الفرد فيها ، وأهمية الادوار الاجتماعية للوالدين ، وجماعة الرفاق ، والخبرات المبكرة فى سلوك الفرد وخاصة فى مرحلة ما قبل المدرسة ، وأثر ذلك له فى سلوك الفرد وخصائصه السلوكية (Deutch, et al., 1967; Deutch, 1971; Hurt, 1971) ومن خلال ذلك نستطيع أن ندرك ، أن أسرة الطفل ، وبيئته تؤثران بشكل كبير فى عملية تعلمه وتحصيله الدراسى .

ويؤكد هذه النتيجة كذلك (Bloom, 1964, 1980) فى دراساته التى توصل من خلالها الى أهمية الطفولة المبكرة فى حياة الفرد وخاصة فى عملية التعلم . وقد توصل الى أن ٥٠٪ من النمو المعرفى يتشكل عند الطفل خلال الاربع سنوات الاولى من حياته . أى قبل دخوله بالمدرسة . وان حوالى ٨٠٪ من النمو العقلى للطفل يكتمل عند وصوله سن الثامنة . وهكذا نكتشف أهمية مرحلة ما قبل المدرسة والخبرات المبكرة فى تعلم الطفل وتكوين النمو العقلى عنده ، والكشف عن الخصائص المستقبلية . وقد توصلت بعض الدراسات (Coleman, et al., 1960; Jencks, et al., 1972) الى أن أسرة الطالب وجماعة الأصدقاء وحالته الاجتماعية والاقتصادية هى أكثر العوامل التى تؤثر فى تحصيل الطالب . وهناك عوامل أخرى تؤثر فى تحصيل الطالب مثل قدراته الذكائية ، والدافعية ، وعرقه ، وطبيعة مدرسته وخصائص المعلم الذى يقوم بتدريسه ، ولكنها ليست كالعوامل السالفة فى هذا السياق .

واظهرت دراسة قام بها (Pophame, 1971) ان اعداد وتأهيل المعلمين وخبراتهم لا تشكل عاملا حاسما فى تحصيل الطالب ، فمن خلال دراسة أجريت على مجموعتين من الطلبة ، الاولى يدرسها معلمون مؤهلون تربويا والاخرى يدرسها معلمون غير مؤهلين تربويا ، وكانت النتيجة أنه لا توجد فروق ذات دلالة فى تحصيل المجموعتين من الطلبة . وأكد ذلك الاتجاه (Moody & Bausell, 1971; Dembo & Jennings, 1973) حيث دلت دراساتهم على أن خبرة المعلم فى التدريس لا تزيد من فعاليته فى التدريس .

وهناك دراسات أجريت حول المعلم ، والصف الدراسى ، والمدرسة ، خلال العقود الاربعة الماضية . بعضها حاول الكشف عن أثر بعض العوامل المتعلقة بالمعلم مثل (العمر ، والخبرة ، والاعداد لمهنة التدريس ، المعاش ، اتجاهات المعلمين) وتحصيل الطلاب .
(Barr, 1948; Domes & Tiedeman, 1950; Morsh & Wilder, 1954; Medley, 1979, 1950; Rosenshine & Fursy, 1973; and Al Mahmoud, 1984)

وخلصت هذه الدراسات الى أنه من الصعب استخدام هذه العوامل للحكم على كفاءة المعلم وفعاليته ، لأن العلاقة بين هذه المتغيرات ودرجة تحصيل الطالب ضعيفة .

وقد قام Colmann 1966 بمراجعة عدد كبير من هذه الدراسات ، فى هذا الميدان ، وقد توصل فى دراسته ، الى أن العلاقة بين متغيرات (عدد الطلاب فيها ، والتجهيزات والتسهيلات والأموال المصروفة على المدرسة) وتحصيل الطالب ، علاقة ضعيفة ، وان تأثير خصائص المعلم لا تزيد عن ٥٠٪ على تحصيل الطالب .

وقام ستيفن (Stephens, 1967) بمراجعة عدد من الدراسات المتعلقة بخصائص المعلم ، وكفاءته ، وخصائص المدرسة ، والصف الدراسى ، ودرجة تأثيرها على تحصيل الطالب ، وخلص من مراجعته أن هناك علاقة ضعيفة بين المتغيرات السابقة وتحصيل الطالب .

ويعتقد بلوم (Bloom, 1982) أن أهم المتغيرات التى تؤثر على تحصيل الطلاب فى المدرسة ، هى عملية التعلم ، والبيئة الصحية والنفسية المريحة ، وليست الخصائص المادية للصف الدراسى . وأكد هذه النتائج كل من (Dunkin & Biddle, 1974; Rosinshine, 1971).

وأشارت الدراسات (Biddle, 1964, 1967; Orienstine, 1976, 1982;) وأشارت (Percey, 1967) أنه من الصعب تقديم تعريف اجرائى للمعلم الفعال ، حيث كانت الدراسات فى هذا المجال متضاربة ، اذ من الصعب تعريف المعلم بصورة اجرائية ، لأن ذلك مسألة شخصية تعتمد على خبرات الشخص

واتجاهاته وخصائصه الشخصية ، اضافة الى أن عملية التعلم بحد ذاتها عملية معقدة ، لأننا نتفاعل مع انسان وسلوكه فى غاية من التعقيد . وان كثيرا من طرق البحث التى تستخدم فى دراسة سلوك المعلم وكفاءته لا تحاول أن تقيس ما تعلمه الطالب داخل الصف ، لتتمكن من الوصول الى تعريف للمعلم الفعال ، وان هذه الطرق على الرغم من تعددها وتنوعها الا أنه من الصعب أن تقدم لنا وصفا حول سلوك المعلم الفعال والكفاء من جميع الجوانب ، حتى نتمكن من الوصول الى نتائج أفضل يركن اليها .

كما تشير دراسة المحمود (Almahmoud, 1984) ان كثيرا من النتائج التى توصلت اليها معظم الدراسات فى هذا الموضوع كانت تعكس مضمون أداة البحث التى استخدمت لقياس كفايات المعلم وذلك من خلال الكفايات والمهارات التى اختارها الباحث لقياس سلوك المعلم الفعال والتى سماها الكفايات المحتومة (Inevitable Competencies) . وقد اشار (Issler, 1983) الى أنه بغض النظر عن النموذج أو النظرية التعليمية التى يطبقها المعلم ، وما يبذله من جهد لتوفير الجو النفسى المريح داخل الصف الدراسى الا أن هناك مجموعة من المتغيرات تؤثر فى تحصيل الطالب، منها ، المستوى الاجتماعى والاقتصادى للطالب ، ومتغيرات تتعلق بالمدرسة نفسها ، ومن الصعب على المعلم أن يتحكم فيها ليعمل على زيادة تحصيل الطالب ، كذلك اشار (Issler) الى أن هناك عدة متغيرات تؤثر على تحصيل الطالب ، منها ، المدخلات السلوكية للطالب (درجة استعدادة لعملية التعلم ، وقدراته العقلية ، واتجاهاته ، وميوله ، والمعلومات والمهارات التى يمتلكها قبل ذهابه للمدرسة ، ودرجة احترامه لعملية التعلم والتعليم) ومن المتغيرات التى تؤثر فى تحصيل الطالب ، الهدف من عملية التعليم ، ودرجة صعوبة تحقيقه ، وما تسعى المؤسسة التربوية لتحقيقه من أهداف ، وهكذا نجد أنه من الصعوبة أن نحدد تأثير المعلم على تحصيل الطالب بدقة .

واشارت بعض الدراسات الى أن الطلاب الذين يتمكنون من تحسين عملية تعلمهم فانهم يتأثرون بسلوك المعلم بدرجة أقل من الطلاب الذين لم يتمكنوا من تحسين عملية تعلمهم وان الطلاب الاكثر نضجا وقدرة على

عملية التعلم كانوا أقل تأثرا بسلوك المعلم ، من الطلاب الذين يقلون عنهم
فى النضج والقدرة على التعلم (Bloom, 1982)

وقد توصل سور (Soar, 1983) الى أن تمكن المعلم من موضوعه
الدراسى ، لا يؤثر على التحصيل الدراسى للطلاب ، ودعم هذه النتيجة ليفن
Levin, 1954 من خلال دراسة اشارت الى أن تحصيل الطلاب كان
مرتفعا فى الصفوف التى كان يعلمها معلم غير مختص ، وقليلًا من الطلاب
الذين تعلموا من معلم مختص فى الموضوع .

وقد درس (Medley & Mitzel, 1954) العلاقة بين مقاييس التقدير
التى تستخدم لقياس فعالية المعلم للموضوع الذى يدرسه مع درجة تحصيل
الطلاب الدراسى . وقد توصلوا الى أنه لا يوجد معامل ارتباط بين هذين
المتغيرين ، وأن تحصيل الطلاب الدراسى يتأثر بمتغيرات خارج الصف أكثر
مما يتأثر داخل الصف .

واتجه بعض الباحثين الى معرفة العلاقة بين تطبيق الكفاية التعليمية وتحصيل
الطلاب ، وذلك لتحديد فعالية استخدامها وقدرتها على أحداث الأثر من
جهة ولبيان درجة مصداقيتها فى ادعاء أنصارها بأنها تمثل العلاج النهائى
لكافة مشكلات التعلم من جهة أخرى . وفى هذا السبيل قام جاسكين
(Gaskin, 1972) بدراسة كان الهدف منها معرفة أثر كفايات المعلم فى

الاختزال والتفاعل بين معلمين ذوى كفايات متنوعة وتلاميذ ذوى قدرات
مختلفة على تحصيل الطلاب . وقد تكونت عينة الدراسة من (١٢) معلما
و (٢٩٧) طالبا ، وقد اعطى الطلاب اختبارا قبليا وبعديا ، كما أجرى
اختبار للمعلمين لاختبار كفاياتهم ، كما استخدم تحليل التباين الثنائى
لتحليل النتائج ، وأظهرت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية
فى تحصيل الطلاب تعزى الى كفايات المعلم ، كما اشارت النتائج الى عدم
وجود فروق ذات دلالة احصائية للتفاعل بين معلمين ذوى كفايات متنوعة
وطلاب ذوى قدرات مختلفة على تحصيل الطلاب .

ان مشكلة تعريف المعلم الكفاء هى مشكلة معقدة ، ولا يستطيع احد

أن يعرف المعلم الكفاء ، لأن التعليم مهنة معقدة وأن ما يقوم به المعلم من كفايات ومهارات لمساعدة الطلاب فى اغراض تعليمية معينة قد لا يؤثر على سلوك غيرهم من الطلاب للوصول الى نفس الاهداف ، ولهذا نجد صعوبة فى تحديد الانماط السلوكية التى يمكن أن يتصف بها المعلم الكفاء لكى يؤثر على كل الطلاب فى الصف . لذلك تصبح مشكلة الاعتماد على متغير واحد أو حقيقة واحدة مسألة يصعب الاعتماد عليها فى تعريف المعلم الكفاء بصورة اجرائية (Baddle & William, 1964) .

وفى مراجعة لنتائج ٢٨٩ دراسة حول سلوك المعلم وفعاليته ، قام بها مدلى (Medley, 1969) أكد أن قوائم صفات المعلم الفعال والكفايات لا تمكن المعلم من مساعدة الطالب بتحقيق أهدافه أكثر من المعلم الذى لا يتصف بهذه الخصائص . ودلت دراسة أخرى عن فشل البرامج التربوية فى تحسين عملية تحصيل الطلبة وزيادة ذكائهم (Beller, 1973; Gordan and Jester, 1973)

وخلاصة القول أن عملية التحصيل الدراسى هى نتاج لعملية التفاعل بين الوراثة والبيئة ، اضافة الى متغيرات وظروف هامة يعيشها الفرد فى بيئته تؤثر على تحصيله الدراسى . الا ان الباحث يرى أن المدرسة بشكل عام والمعلم أهمية بارزة فى التأثير على التحصيل الدراسى وسلوكه بشكل عام . فالمعلم يعتبر أكثر المتغيرات أهمية فى العملية التعليمية . لأنه يملك القدرة على احداث التغيرات المرغوبة فى سلوك طلابه أكثر من أى متغير آخر يتعلق بالمدرسة ، فالمعلم الذى يوصف بالكفاءة والفعالية فى ممارسته لمهنته يملك القدرة على تكريس جهوده لاتاحة أفضل الفرص لطلابه لاكتساب أقصى ما يمكن من عملية التعلم وهو بالتالى يستطيع أن يؤثر فى مستويات تحصيلهم الدراسى ، ويعرف كيف ينمون ويتعلمون ، ويساعدهم على اكتشاف مشكلاتهم ويساعدهم فى علاجها ويعمل على توجيههم بصورة صحيحة .

أنه من المعقول والمنطقى اذن ان نفترض أن التغيرات فى سلوك الطالب ودرجة تحصيله تعتمدان اعتمادا كبيرا على فعالية المعلم وكفاءته . فقد تملك المدرسة مصادر تعليمية ممتازة ، وقد تكون هذه المصادر على

شكل وسائل تعليمية وان تتناسب المناهج مع حاجات الطلاب وقدراتهم العقلية ، وكذلك تمتاز بخصائص جيدة من حيث البناء والنظام الذى تستخدمه ، ومع كل هذا فان كان المعلم غير فعال فى أدائه لمهنته فانه من المرجح أن تظل العملية التعليمية قاصرة عن تحقيق الاهداف المرجوة منها ، مما يوضح أن المعلم يظل عنصرا حيويا فى انجاح العملية التعليمية •

المعلم له تأثير على التحصيل الدراسى :

وهناك وجهة نظر أخرى يرى أصحابها أن المعلم له تأثير على تحصيل الطالب وعلى أنماط سلوكه الأخرى ، معتمدين فى ذلك على النتائج التى توصلت لها كثير من الدراسات فى هذا الميدان ، ويعتقدون ان أحسن طريقة لدراسة مدى كفاءة المعلم ، وفعاليته ، هى أن ندرس بعض الخصائص والأنماط السلوكية التى يعتقد أن لها علاقة بكفاءته ، وتأثيره على التحصيل الدراسى للطالب •

وأكثر الدراسات الريادية فى هذا الميدان ، دراسة رينز (Ryans, 1960) وقد تألفت عينة الدراسة من ٦٠٠٠ معلما ومعلمة اختيروا من ١٧٠٠ مدرسة فى الولايات المتحدة ، وقد توصل فى دراسته الى أن هناك ثلاثة أنواع من النماذج السلوكية التى يتصف بها المعلم الكفاء وهى :

نموذج المعلم المتفهم لطلابه ، الذى يتصف بالدفء ، ويملك القدرة على اقامة علاقة صداقة مع طلابه ، مقابل المعلم الذى يتصف بأنه متمركز حول ذاته وغير مهتم بالآخرين •

نموذج المعلم الذى يشعر بالمسؤولية ، منظم وعملى ، مقابل المعلم الذى لا يشعر بالمسؤولية تجاه عمله ولا يهتم بتخطيط عمله وتنظيمه •

نموذج المعلم المثير وصاحب الفكر والخيال ، مقابل المعلم الذى يبعث على الملل والسلوك الروتينى •

ويشير (Ryans) الى أن خصائص المعلمين الجيدين تتلخص فى

الشعور بالمكرامة والقراءة باستمرار ، والاهتمام بالثقافة والفن والموسيقى والعلوم الأخرى ، والمشاركة فى النشاطات الاجتماعية والشعور بالسعادة فى اقامة علاقة مع طلابهم ، واللباقة فى الحديث ، وفى المقابل فان المعلم غير الجيد يتصف بالتسلط فى ادارة الصف وحفظ النظام فيه ، ويفضل النشاطات التى لا تتطلب تفاعله مع الاخرين ، والموقف السلبي تجاه ادارة المدرسة وهيئتها التدريسية ، وغير متزن انفعاليا . ومن المأخذ على دراسة (Ryans) أنها اعتمدت الطريقة الترابطية لاكتشاف العلاقة بين المتغيرات فى الدراسة بدلا من استخدام الطريقة التجريبية ، وذلك قد يكون من الصعب أن نعمم النتائج التى توصلت اليها هذه الدراسة .

ولقد قام عدد من الباحثين بمراجعة عدد من الدراسات التى حاولت الكشف عن العلاقة بين سلوك المعلم والعملية التعليمية داخل الصف الدراسى وعلاقتها بعملية التعلم عند الطلاب (Good, 1979; Good, et al., 1975, Brophy, 1981) وقد توصلت هذه الدراسات الى ان هناك عدة متغيرات لها علاقة بعملية التعلم عند الطلاب منها : التنوع فى طرق التدريس ، واستخدام الوسائل التعليمية ، وحماس المعلم وقدرة المعلم على ادراك ما يجرى داخل الصف ، والاشراف الفعلى على النشاطات داخل الصف ، وقدرة المعلم على تقديم المساعدة ، وسلامة الانتقال فى عملية التعلم ، وتحميل طلابه مسؤولية ما تعلموه داخل الصف ، وواقعية المعلم فى توقعاته من الطلبة ، والواقعية فى مدح الطلاب ، والترفع عن المصلحة الخاصة ، والاتصاف بالمجدية فى العمل .

ويحدد بيكمان (Beckman, 1973) عوامل النجاح والفشل للطلاب فى ستة متغيرات . أطلقت عليها جميعا مصطلح (المواقف التعليمية) وهى : طريقة المعلم فى التدريس ، والقدرة العقلية للمعلم ، والمعرفة السابقة للطلاب ودافعية الطالب ، وانتباه الطالب لشرح المعلم ، وصعوبة المادة التعليمية ، والملاحظ هنا أيضا أن هذه المواقف اغفلت بعض العوامل الهامة فى حياة الطالب التعليمية ، والتى قد تؤثر بشكل أو بآخر فى سلوك الطالب وتحصيله كالمساعدة الابوية ، وعامل الحظ ومثابرة الطالب على المادة التعليمية .

وقد قام روزنشاين وفرست (Rosinshine and Frust, 1971)

بمراجعة عدد من الدراسات التى عالجت العملية (١) والنتائج (٢) (Process-Product) وقد توصلوا الى أن هناك احدى عشر متغيرا له علاقة قوية وثابتة مع درجة التحصيل الدراسى للطلاب ، وكانت هذه المتغيرات كالتالى : درجة الوضوح فى التدريس عند المعلم والمرونة فى عملية التعلم (Variability) ، الجدية والنظام فى ممارسته لمهنة التعليم ، اتاحة الفرصة أمام الطلاب لاختبار ما تعلموه ، استخدام الوسائل والطرق التعليمية المختلفة فى عملية التعلم استخدام أفكار الطلاب فى عملية التعلم ، استخدام التعليقات البناءة فى عملية التعلم ، ونوع السؤال الذى يستخدمه أثناء عملية التعلم ، والاسهاب فى عملية التعلم .

وفى مراجعة قام بها (Gage, 1978) لـ ٤٩ دراسة من الدراسات التى عالجت العملية والنتائج توصل الى ان هناك أربع زمر من الانماط السلوكية للمعلم لها علاقة مع التحصيل الدراسى للطلاب ، وكانت هذه الزمر هى : التعليم غير المباشر (Teacher Indirectness) ، استخدام المعلم الجوائز والمكافآت فى العملية التعليمية ، وقبوله لطلابه ، وكذلك الانتقادات التى يوجهها لطلابه أثناء عملية التعليم ، وكانت علاقتها سلبية مع درجة تحصيل الطالب .

وقد توصل مدلى (Medley, 1979) فى ضوء دراسته لحوالى ٢٨٩ دراسة كانت تتعلق بكفاءة وفعالية المعلم : ان المعلم الفعال يقضى معظم وقته داخل الصف ، فى تعليم النشاطات الأكاديمية ، ويعمل على تهيئة البيئة الصفية المريحة لطلابه ، لاستثارتهم وزيادة الدافعية لديهم .

وقد حاول عدد من الباحثين قياس فعالية المعلم ، كما يدركها هو نفسه (Perceived Teacher Effectiveness) وقد توصلوا الى أن المعلم يتصف بالدفع والمهارة فى التفاعل الاجتماعى مع طلابه ، وتقبل الطلاب

(١) العملية : نعى بها سلوك المعلم والطلاب داخل الصف .

(٢) النتائج : نعى الانماط السلوكية ، والاتجاهات ، والمعلومات التى تعلمها الطالب خلال وقت محدد كنتيجة لعملية التفاعل بينه وبين المعلم داخل الصف الدراسى .

والاعتقاد بقدراتهم ومعرفة الموضوع الذى يدرسه والحماس والرغبة فى مهنة التدريس تساهم جميعا بزيادة تحصيل الطلاب ولها علاقة بكفاءة المعلم داخل الصف (Cogan, 1958; Reed, 1960; Haberman, 1965) .

وفى سلسلة مراجعات للدراسات التى عالجت العملية والنتائج توصل (Rosenshine, 1979) الى أن المعلم يكون أكثر كفاءة وفعالية اذا

استخدم طريقة التعليم غير المباشر (Indirect instruction) وتقووم هذه الطريقة بالتركيز على النشاطات الاكاديمية ، وتوجيه المعلم للطلاب داخل الصف ، وعلى المعلم كذلك أن يقوم برسم الاهداف التعليمية الواضحة والتى تتعلق بعملية التعلم ، وتخطيط المواد التعليمية بشكل منطقي ومتسلسلة خطوة خطوة ، ويعتمد على المناقشة أكثر من المحاضرة والشرح ، ويستخدم الجوائز والمعززات ، ويسهل عملية التفاعل داخل الصف ، والقدرة على طرح الأسئلة وخاصة أسئلة التفكير المتقارب التى لا تحتاج الى مستوى مرتفع من المعرفة وحتى يتمكن معظم الطلاب من الاجابة عليها (Convergent questions) .

لقد حاولت كثير من الدراسات أن تقيم فعالية المعلم على أساس مدى الاستفادة من الوقت داخل الصف الدراسى ، وقد توصلت هذه الدراسات على العموم الى أن الوقت الذى يخصص لممارسة النشاطات الاكاديمية والتعليم داخل الصف هو أهم المتغيرات ذات العلاقة مع تعلم الطلاب ، وقد أشارت الدراسات الى أن المعلم الذى يقضى معظم وقته فى تعليم مايتعلق بالموضوع الدراسى أكثر فعالية من المعلم الذى يقضى نسبة كبيرة من وقته فى تعليم نشاطات أكاديمية أو غير اكاديمية ليست لها علاقة بالموضوع الدراسى .

(Cookson, 1980; Medley, 1979; Coker, 1976; Oreinstein and Levine, 1978; Brophey and Everston, 1976; Fisher and Berliner, 1978; Everston and others, 1980; Bloom, 1980).

وأشارت دراسات أخرى الى سلوك المعلم على تحصيل الطلاب ، فقد أفادت دراسة تربوية بأن وضوح شرح المعلم للمادة ، يزيد من تحصيل التلاميذ ميلتن (Miltis, 1974) . وأكدت دراسات أخرى على ان فهم المعلم

للمادة ، يزيد من تحصيل التلاميذ ، شنيدر (Schneider, 1976) ، شانون (Hamachek, -975) (Shannon, 1941) (Anderson and Brophy, 1980)

كما كشفت دراسة أخرى عن وجود علاقة ذات دلالة بين استخدام أكثر من أسلوب فى التعليم داخل غرفة الصف وبين التحصيل الدراسى للطلبة ، جود (Good, 1979) ، وأشارت دراسة أخرى الى أن تقبل مشاعر التلاميذ والمدح والثناء وتقدير أفكارهم يزيد من تحصيل الطلبة فلاندرز وقيج (Flandars, 1974. Gage, 1978) وان استخدام المعلم للأهداف السلوكية فى أثناء التدريس يزيد من تحصيل التلاميذ (Rosenshine, 1979) وقد افاد مصممو برامج التدريب فى معاهد المعلمين وكليات المجتمع من نتائج البحوث التربوية فى ادخال هذه المتغيرات ، فى برامج تأهيل المعلمين وتدريبهم لاكسابهم هذه المتغيرات لتحسين أداء المعلمين المتدربين وتزويدهم بالكفايات التعليمية ذات العلاقة بتحسين عمليات التعلم وتطويره .

ولقد قام تيلفسون (Tellefson, 1974) بدراسة كان هدفها معرفة الصفات التى يوصف بها المعلم الفعال حسب وجهة نظر طلاب المرحلة الثانوية وكانت عينة الدراسة مؤلفة من ١٦٤٢ طالبا وطالبة فى المرحلة الثانوية من مناطق مختلفة فى أمريكا ، وكانت أداة البحث عبارة عن استبيان يحتوى على مائة سؤال تصف المعلم الفعال ، وقد تمت مقارنة استجابات الطلاب مع خمسة متغيرات مستقلة تتعلق بخلفية الطالب فى عينة الدراسة ، وكانت المتغيرات هى المستوى التعليمى لموالدى الطالب والخطط المستقبلية للطلاب بعد انتهاء المرحلة الثانوية ، والمشاركة فى النشاطات المدرسية ودرجة تقبل الطالب للمدرسة . وقد اشارت الدراسة الى ان طلاب المرحلة الثانوية يشعرون بأن التسامح والمرونة واحترام الطلاب وتقديرهم والحماس فى التدريس والمهارة فى عرض الموضوع الدراسى الذى يدرسه المعلم ، كانت أهم الخصائص التى تقرّر فعالية المعلم داخل الصف .

وقد بينت نتائج دراسات عديدة (Becker, Engleman, and Thomas, 1975) أن المناخ الصفى المتسم بالانضباط والهدوء يساعد على تطوير قدرات معينة لدى الطلاب تسهل تعلمهم وتمكنهم من اكتساب المهارات التعليمية بشكل

انجع ، كالقدرة على تركيز الانتباه ، والمثابرة على العمل المدرسى لفترات طويلة ، شيوع روح الانضباط والنظام وسيادة العمل التعاونى ، وبخاصة عندما يتخذ النظام الصفى أو المدرسى شكل مهارات تعليمية ينبغى على الطلاب اكتسابها وممارستها ، كما يساعد ذلك المناخ الصفى على توفير وقت أطول للمعلم يستثمره فى توجيه تعلم طلابه ، وتزويدهم بالتغذية الراجعة المناسبة .

وتشير بعض الدراسات (Brophey, 1982, Erlwanger, 1975) الى ان المعلم الفعال هو الذى يتيح الفرصة لطلابه بممارسة وتطبيق ما تعلموه ، ويتقن الاشراف على عمل الطلاب ، ويقدم لهم التغذية الراجعة ، وكذلك أكدت هذه الدراسات على ان الطلاب الذين تلقوا التعليمات والتوجيهات المتعلقة بالمادة الدراسية بشكل مباشر من المعلم ، تكون درجة تحصيلهم الدراسى أكبر من الطلاب الذين يتعلمون المواد التعليمية والمهارات الجديدة بأنفسهم .

كما أجرى نايمير (Niemer, 1974) ، دراسة فى فلوريدا بهدف تقرير أثر بعض الكفايات التعليمية المختارة فى أداء الطلاب فى غرفة الصف . فقام باختيار ستة معلمين من بين المتطوعين المؤهلين والذين يتلقون تدريبهم فى جامعة ولاية فلوريدا ، حيث قام بتقسيمهم الى مجموعتين : الأولى تجريبية وتتكون من ثلاثة معلمين والثانية ضابطة وتتكون من المعلمين الثلاثة الباقين . وقام المعلمون بالتدريس فى صفوف الروضة والصف الاول الابتدائى والصف الخامس الابتدائى على شكل أزواج بحيث يشمل معلم كل عينة . وتكونت الصفوف من حوالى (٢٦) طالبا فى كل صف . كما تم استخدام الاختبار الاحصائى (ت) بتحليل الفروق بين تحصيل واتجاهات الطلاب فى المجموعتين التجريبية والضابطة . وقد أسفرت نتائج الدراسة الى وجود فروق ذات دلالة احصائية فى تحصيل الصفين الأول والخامس الابتدائى ولمصلحة طلاب المجموعة التجريبية . وان هناك اختلافا فى أداء عينة المعلمين التجريبية عن أداء عينة المعلمين الضابطة .

وقد أجرى فولتون (Fulton, 1976) دراسة فى تكساس كان الهدف منها بحث نموذج تعليمى لتربية المعلمين قائم على الكفايات للمعلمين العاديين

وأثره فى التحصيل الأكاديمى للطلاب غير العاديين (Exceptional Students) الذين يدرسون فى صفوف عادية . وقد تم تقييم فعالية المعلمين فى مساعدة الطلاب غير العاديين بواسطة المعدل التراكمى لجميع الطلاب غير العاديين الذين يدرسون فى صفوف عادية ويدرسهم معلمون شاركوا فى برنامج تدريب خاص للمعلمين . وقد تكونت عينة الدراسة من (٧٣) طالبا غير عادى يدرسهم (٢٣) معلما شاركوا فى البرنامج وشكل أربعون معلما لم يشاركوا فى البرنامج التدريبيى العينة الضابطة . وقد استخدمت العينة التجريبية من المعلمين المبادئ التى تعلمتها فى البرنامج لمساعدة الطلاب غير العاديين فى صفوفهم . كما تم استخدام قائمة مينسوتا لتحديد الاتجاهات ، وذلك لمعرفة الاتجاهات الايجابية والسلبية للمعلمين المشاركين فى التجربة . وقد أشارت نتائج الدراسة الى أن الطلاب الذين علمهم معلمون شاركوا فى البرنامج تحسنوا تحسنا ذا دلالة احصائية فى معدل علاماتهم العام . كما بينت نتائج الدراسة أن تحصيل طلاب المعلمين فى العينة التجريبية أعلى من تحصيل طلاب المعلمين فى العينة الضابطة ، وأظهر البرنامج التدريبيى نجاحا فى تحسين فعالية المعلمين المشاركين فيه وزيادة تحصيل طلابهم .

وقد قام اندرسون وبروفى (Anderson and Brophy, 1980) بدراسة العلاقة بين السلوك الصفى للمعلم ودرجة تحصيل الطالب فى الرياضيات واللغة الانجليزية لطلاب المرحلة الاعدادية ، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن أكثر المدرسين نجاحا هم الذين يتصفون بأنهم حماسيون ، وعلى معرفة كافية بالمهام المتعلقة بمهنة التعليم وان يكون من ذوى الكفاءة فى ممارستها (Task-Oriented) وكذلك اشارت نتائج الدراسة الى أن المعلمين القادرين على حفظ النظام بالصف والتحكم فيه وبشكل فعال كانوا أكثر فعالية أكاديميا ومرغوبين من قبل طلابهم .

وفى دراسة أخرى قام بها أفيل (Avil A, 1979) فى كاليفورنيا بهدف تحديد ما اذا كان استخدام كفايات تعليمية محددة فى غرفة الصف سيزيد من تحصيل الطلاب فى اللغة الانجليزية والدراسات الاجتماعية ، تم تحديد الكفايات التعليمية وتصميم مجموعتين ضابطة وتجريبية من المعلمين والطلاب نقام بتدريب مجموعة المعلمين التجريبية على أداء كفايات تعليمية معينة ، وتمت مراقبة أدائهم باستخدام أشرطة الفيديو . كما تم قياس تحصيل

الطلاب قبل اجراء التجربة وبعد الانتهاء منها ، ثم بعد مضي فترة زمنية من انتهاء التجربة وذلك لقياس الاحتفاظ لدى الطلاب • واشارت نتائج الدراسة الى ان أداء طلاب المجموعة التجريبية على الاختبارات أفضل من أداء مجموعة الطلاب الضابطة ، كما تفوق طلاب المجموعة التجريبية على طلاب المجموعة الضابطة فى ثلاث مستويات من المجال المعرفى هى المعرفة والفهم والتطبيق ، وان الطلاب يتعلمون المفردات بشكل متساو من دروس اللغة الانجليزية والدراسات الاجتماعية ويكون احتفاظهم بالمفردات التى تعلموها من دروس الدراسات الاجتماعية أطول من احتفاظهم بالمفردات التى تعلموها من دروس اللغة الانجليزية •

وتوصلت بعض الدراسات الى أن المعلم الذى يفسر المفاهيم الصعبة والغامضة ويقوم بتحليل جيد ويتسلسل منطقى الى المشاكل التى يواجهها الطلاب أثناء عملية التعليم يعتبر أكثر فعالية من المعلم الذى لا يتحلى بتلك الانماط السلوكية

(Good and Grouws, 1977, Cruickshank, Kennedy, Bush and Mers, 1979).

وكذلك أظهرت نتائج بعض الدراسات الى أن هناك علاقة بين استخدام المعلم الى آراء وأفكار الطلاب ودرجة تحصيلهم الدراسى (Dunkin and Biddle, 1974, Rosinshine, 1979)

يعتقد غالبية التربويين أن المدرسة لها تأثير على سلوك الطالب وهذا ما نلاحظه من خلال حياتنا اليومية ، وممارستنا العملية ، فالطالب الذى يدخل المدرسة ، عادة يكون أكثر نموا ونضجا وتكيفا وتفاعلا مع بيئته أكثر من الطالب الذى لم يدخل المدرسة • صحيح أن المدرسة تمثل امتدادا للأسرة ولكنها لا تعمل فقط على تعديل أو تشكيل بعض الانماط السلوكية التى اكتسبها الفرد أثناء نشئته الاجتماعية قبل دخوله المدرسة فحسب ، بل فانه عند زهاب الطالب اليها فانه يتعلم كثيرا من الانماط السلوكية ، فالمدرسة تعلمه العمل المستقل عن الاسرة ، وتقبل السلطة ، والمناقشة الشريفة ، والتكيف داخل الصف كما تساعد المدرسة الطلاب على تطوير وتنمية وتعديل واكتساب كثير من المعلومات والمهارات والخصائص الشخصية التى لم تكن احدى خصائصهم قبل دخول المدرسة •

وكذلك توصلت بعض الدراسات (Klaus and Gray, 1970, Karnes, 1969) الى ان درجة ذكاء وتحصيل الطالب تتحسن (Weikart, 1971) وبشكل ملحوظ اذا كانت المدرسة تحتوى على برامج تربوية وتعليمية ومخططة بشكل يتناسب مع قدرات واحتياجات ورغبات الطلاب ، أكثر من الطلاب الذين يلتحقون بمدارس لا تتوافر فيها هذه الشروط وخاصة فى المرحلة الابتدائية .

وأشارت نتائج بعض هذه الدراسات فى هذا الموضوع أن المعلم الذى يكون مستعدا ومنظما نفسه بشكل جيد لعملية التعليم ومنذ بداية السنة ويتصف بالحماس ويعمل على استثارة الدافعية للتعليم عند الطلاب ويشجعهم على المشاركة الصفية فى عملية التعلم هو الأكثر نجاحا من المعلم الذى لم يوصف بمثل هذه الصفات (Good, Biddle and Brophy, 1975) .

لقد حاول سيرز ورفقاء (Sears and others, 1972) الكشف عن العلاقة بين سلوك المعلم وتحصيل الطالب ، ومفهومه عن نفسه ، وعملية الضبط الداخلى ، (internal Locus of Control) وقد اشارت نتائج الدراسة أن أكثر المعلمين نجاحا وكفاءة هو الذى يستغل معظم وقته بالتدريس ، ويشجع الطلاب على المشاركة فى عملية التعلم داخل الصف ويستخدم طريقة التعلم الذاتى أو على شكل جماعات صغيرة ، وتتفق هذه الدراسة مع نتائج الدراسات السابقة التى أكدت على الاهتمام بفردية الطالب والتركيز على النشاطات الاكاديمية فى عملية التفاعل بين المعلمين وطلابهم .

وقد توصل (Goodman, 1959) فى دراسته والتى شملت ٧٠٠٠٠ طالبا وطالبة فى المرحلة الاعدادية والثانوية ، الى أن هناك أربعة متغيرات لها علاقة فى درجة التحصيل الاكاديمى للطلاب ، وهى نسبة الأموال التى تصرف على المدرسة بالمقارنة مع عدد الطلاب فيها ، ونسبة المدرسين الى عدد الطلاب ، وخبرة المعلم بمهنة التعليم ، اضافة الى توفير الجو الصفى المريح للطلاب .

وتشير نتائج الدراسات الحديثة روزنتال (Rosenthal, 1973)

الى أن المعلمين يترجمون توقعاتهم الى سلوك دون أن يكونوا بالضرورة على وعى

بذلك ، فعندما يعتقد المعلمون أن الطلاب لديهم قدرات عقلية عالية يميلون الى خلق مناخ حماسى غنى بالمشيرات لقدرات الطلاب حيث يعطون المزيد من التغذية الراجعة ، ويدرسون مقداراً أكبر من المادة ويطرحون أسئلة كثيرة ومتنوعة ، ويمنحون فرصاً أكثر للإجابة والسماح للطلاب بالتعبير عما فى انفسهم على غير المعتاد . وعندما يعتبر المعلمون أن قدرة الطلاب على التحصيل متوسطة أو أقل من المتوسط فانهم يكونوا عرضة للاهمال من جانبهم وإذا جاء تحصيل هؤلاء الطلاب عكس توقعات معلمهم ، فانهم يعتبرونهم مثيرين للمتاعب وغير جديرين بما حصلوا عليه من نجاح . روزنتال (Rosenthal, 1968)

وهناك سؤالان يبرزان فى الحديث عن فعالية المعلم وهما : هل يمكن للمعلم أن يكون فعالاً وناجحاً فى تعليمه أى موضوع دراسى بالمدرسة ، أو أن هناك مهارات وقدرات ضرورية لتدريس مواضيع مختلفة ؟ اما السؤال الثانى فهـ و: هل للمعلم الفعال تأثير متكافئ ومتساوى مع كل الطلاب بغض النظر عن الفروق الفردية بينهم وعن القوى والمؤثرات والتغيرات المختلفة والمتعددة التى تقف وراء تشكيل شخصياتهم وانماطهم السلوكية المختلفة ؟

ان الاجابة على هذه الاسئلة كانت مثار نقاش وجدل بين التربويين والقائمين على اعداد برامج تربية وتأهيل المعلمين منذ زمن بعيد ، وما زال الجدل قائماً بينهم حول الاجابة الدقيقة على هذه الاسئلة وإذا كان بالامكان تعميمها . بعض الدراسات فى هذا الميدان (Cogan, 1952, Reed, 1960, Soar, 1983, Harberman, 1965, Hama-chek, 1969, Ornstein, 1982, Everston, Anderson, and Brophy, 1980, Gages, 1978, Good, 1979, Almahmoud, 1984) . (Ornstein, 1982)

حاولت الكشف عن خصائص المعلم الكفاء ، والفعال الى تعريف الى بعض الخصائص التى لها علاقة بفعالية المعلم منها اتصاف المعلم بالدفء والاعتقاد بقدرات الطلاب وقبولهم كأفراد وحماس المعلم لمهنة التدريس ومعرفة الموضوع الذى يدرسه والعمل على استثارة الدافعية لعملية التعلم عند طلابه .

ويتضح مما سبق اختلاف الدراسات فى الميادين التربوية التى طبقت فيها ، فقد شملت الدراسات الاجتماعية والرياضيات واللغة الانجليزية ، كما

تنوعت المستويات التعليمية التى أجريت فيها هذه الدراسات حيث تراوحت بين المرحلة الابتدائية ومرحلة اعداد المعلمين .

كذلك اختلفت هذه الدراسات فى نتائجها ، فبينما أشارت الدراسات التى قام بها كل من رين ، وتلفسون ، وهيرمان ، وريد ، وكوفان ، وقودمان والتى لجأت الى أسلوب التعرف على آراء وجهات نظر الطلاب لتحديد الكفايات التعليمية . وقد توصلت هذه الدراسات الى أهمية الصفات الشخصية (الصداقة ، الانبساطية ، الثقة بالنفس ، الحماس للمهنة ، الدفاء) التى يجب أن يتصف فيها المعلم الفعال .

ومنها دراسات تجريبية قامت على أساس وجود مجموعتين الاولى تجريبية والثانية ضابطة ، والدراسات التى حاولت استخدام منهج العملية - والنتاج ، وذلك لمعرفة أثر الكفايات التعليمية فى التحصيل . وبشكل عام اتفقت هذه الدراسات فى تحديد بعض الكفايات التعليمية والتى لها أثر على تحصيل الطالب الاكاديمى وهى كالتالى : معرفة الموضوع الدراسى الذى يدرسه ، واستخدام الوسائل والانشطة التعليمية ، والتخطيط لعملية التدريس ، واستخدام الجوائز والمكافآت فى العملية التعليمية وقبوله لطلابه . وقدرة المعلم على تهيئة البيئة الصفية المريحة لطلابه . . . الخ .

وتوجه آخرون الى تحديد هذه الكفايات عن طريق ملاحظة المعلمين الفعاليين داخل غرفة الصف ، وتوجه آخرون الى تعريف هذه الكفايات عن طريق تجميع العوامل التى أثبتت أهميتها الدراسات التربوية فى هذا الميدان ، وذلك من خلال مراجعتهم الى عدد كبير من الدراسات المتعلقة بسلوك المعلم الفعال .

وعلى الرغم أن الدراسات قد توصلت الى نتائج متضاربة فى تحديد الكفايات والخصائص والعوامل المتعلقة بالمعلم واللازمة لانجاح العملية التعليمية ، الا أنها جميعها اتفقت على أن للمعلم دورا حاسما فى انجاح العملية التربوية وافشالها ، ذلك لأن وظيفة المعلم لم تعد عملية ميكانيكية ، تقتصر على نقل المعرفة الى الطلاب ، بل يمثل الأداة الفعالة فى انماء قدرات الطلاب العقلية والانفعالية والاجتماعية والجسمية بصورة عامة والمساهمة فى زيادة التحصيل الاكاديمى للطلاب بصورة خاصة .

ان المعلم الكفء والفعال يملك القدرة على المساهمة فى بناء وتوجيه سلوك الطالب وبالتالي التأثير على حياته فى المستقبل ، وتسهيل تنمية عمليات النمو المختلفة الانفعالية والاجتماعية والعقلية والجسمية والتي يكون لها بالتالى تأثير كبير على درجة تحصيل الطالب الاكاديمى . وان المعلمين الذين يعملون على أحداث تغييرات فى سلوك طلابهم هم الذين يملكون الرغبة القوية (ويملكون القدرة على التعبير عن هذه الرغبة) فى تقبل طلابهم كأفراد والسماح لهم بالتعبير عن آرائهم ، والقدرة على معرفة المواضيع التى يدرسونها ، ويملكون معلومات تفصيلية حول العملية التعليمية وتسهيل عملية التعلم عند الطلاب وذلك عن طريق خلق جو نفسى مريح ومرغوب فيه عند الطلاب وبالاتقال فى عملية التعلم من خطوة الى أخرى بشكل متسلسل ومنظم .

هل المعلم يؤثر فعلا على تحصيل الطلاب ؟

ان الجواب على هذا السؤال ليس بالمسهل كما لاحظنا من خلال اجابتنا على السؤالين السابقين ، ولا نستطيع أن نقدم جوابا شافيا على هذا السؤال وذلك لعدة أسباب منها :

١ - الاختلاف بين الباحثين والمهتمين فى هذا الموضوع على تعريف من هو المعلم الفعال ، وما هو العمل المطلوب منه أن يقوم به ، وهل يجب تعريف المعلم الفعال على أساس انجازه الى أهداف بعيدة المدى أم أهداف قصيرة المدى ، أو على أساس تأثيره على عملية التحصيل الدراسى عند طلابه ، وهل المعلم الفعال هو الذى يكون تأثيره متساوى مع الطلاب وفى جميع المراحل الدراسية ، وفى مختلف الموضوعات ، أو أنه هناك اختلاف فى تأثيره على الطلاب فمثلا تأثيره يقتصر على الطلاب الذين يواجهون بعض المشاكل الدراسية نتيجة لضعف قدراتهم العقلية ، أو على الطلاب فى المرحلة الابتدائية أكثر من الطلاب فى المرحلة الثانوية والطلاب الذين يتمتعون بقدرات عقلية عالية ومن هنا نلمس مدى الصعوبة فى تحديد وتعريف دقيق نعنيه بالمعلم الفعال .

٢ - ان معظم الابحاث التى حاولت تقويم وقياس فعالية المعلم ومدى كفاءته اتخذت من درجة التحسن والزيادة فى تحصيل الطالب والتغير فى

اتجاهاته وسلوكه المحك الرئيسى لقياس تلك الفعالية والكفاءة ، وفى نفس الوقت فان هذه الابحاث قد اهملت الاجابة على عدد من الاسئلة التى تتعلق بذلك المحك ، مثل هل التغير فى التحصيل الدراسى كان متساويا عند الذكور والاناث ، وهل كان متساويا بين الطلاب من ذوى القدرات العقلية المختلفة .

٣ - التضارب وعدم الوضوح فى استخدام المفاهيم والمصطلحات المختلفة التى يستخدمها الباحثون لقياس كفاءة المعلم وفعاليتته ، ومن هذه المصطلحات مثلا : الانماط السلوكية للمعلم ، خصائص المعلم ، كفاءة المعلم ، حاجات المعلم وفعالية المعلم ، وكلها مصطلحات متداخلة مع بعضها بعضا ، ويترتب على ذلك صعوبة التوصل الى نظرية أو نتائج يمكن الاتفاق عليها وبالتالي تعميمها . وان الدراسات والبحوث تكون ذا فائدة ، اذا تمكنا من الوصول الى اتفاق على تعريف اجرائى الى هذه المصطلحات حتى نتمكن أخيرا من تقويمها وقياسها . أورنستاين 1982 Ornstein

٤ - التنوع والاختلاف فى تعريف المتغيرات التى تستخدم لقياس فعالية المعلم واختلاف معناها من دراسة الى أخرى ، كبعض المتغيرات التى يستخدمها الباحثون لتحديد الانماط السلوكية للمعلم الفعال مثل الخصائص الشخصية والاتجاهات وغيرها من الانماط السلوكية ، ان مثل هذه المتغيرات تجدها تختلف من باحث الى آخر وذلك حسب اتجاهاته وخبراته الشخصية فى هذا الميدان وكذلك تختلف من ثقافة الى أخرى وما هو المتوقع من المعلم الناجح أن يقوم به . ومن هنا بحث أنه من الصعوبة أن نتوصل الى تعريف دقيق الى مثل هذه المتغيرات .

٥ - صعوبة التمييز بين تأثير المعلم على التحصيل الاكاديمى والانماط السلوكية الأخرى لطلابه من تأثير المعلمين الآخرين أو من أية جهة أخرى سواء كانت تربوية وغير تربوية (الأسرة ، جماعة الأصدقاء ، الثقافة التى يعيش فيها الطالب) لأن المعلم لا يعمل منعزلا عن باقى المعلمين والأشخاص الآخرين فان تأثير المعلم على سلوك طلابه على المدى البعيد لا يتماشى مع عامل الوقت، وكذلك تأثيره على المدى القصير غالبا لا يمكن ملاحظته لأن الاختبارات والأدوات وطرق البحث الأخرى عاجزة عن قياس وبدقه ومدى التغير فى التعلم عند الطلاب .

٦ - قد يكون من - الصعب ومن غير المنطقي - أن نلوم الباحثين في هذا الميدان عن عدم تحديد الانماط السلوكية للمعلم الكفاء والفعال ، لأن مشكلة تحديد هذه الانماط السلوكية تمثل مشكلة كبيرة يعاني منها الباحثون والدارسون للعلوم الاجتماعية والانسانية الا وهى تكمن فى ان تعقيد السلوك الانسانى بشكل عام وصعوبة التنبؤ به لم يساعدنا على الوصول الى نتائج يمكن تعميمها ، لأن السلوك الانسانى هو محصلة لعدة متغيرات وظروف متداخلة مع بعضها البعض ، وراثية وبيئية ومن الصعب اكتشاف العلاقة بين هذه المتغيرات وضبطها ومن هنا نجد أنها مهمة فى غاية الصعوبة والتعقيد .

٧ - توصلت كثير من الدراسات الى ما يمكن أن نسميه بالكفاءات المحتموة (inevitable competencies) التى يتوجب على المعلم الكفاء والفعال أن يتصف بها ، وهذه الكفاءات والانماط السلوكية التى توصلوا اليها كانت تعكس ما تتضمنه أداة البحث المستخدمة فى الدراسة والتى يعتقد الباحث - اعتمادا على خبرته واتجاهاته الشخصية - ان هذه الانماط السلوكية أو الخصائص هى التى تصف المعلم الفعال . وكانت هذه الأدوات على أنواع ، بعضها حاول قياس المتغيرات المتعلقة بالمدرس (الجنس ، الخبرة ، الذكاء ، الراتب ، الموضوع الذى يدرسه . . . الخ) وعلاقتها مع بعض المتغيرات التابعة والذى يعتقد الباحث أنها تمثل خصائص المعلم الكفاء (المتغيرات التابعة) . وبعض هذه الدراسات حاولت التوصل الى تعريف الى الكفايات والخصائص التى يمكن أن يتحلى بها المعلم الفعال . وذلك باستخدام وسائل التقدير المختلفة مثل الكفايات المدركة من قبل المعلمين (Perceived Teacher Competencies) وكذلك العلاقة بين التقويم الذاتى على بعض الكفايات من قبل المعلمين مع تقديرات الاخرين أو تحديد تلك الكفايات من خلال ملاحظة هؤلاء المدرسين فى صفوفهم (Almahmoud, 1984)

٨ - كثير من الدراسات استخدمت الطريقة الترابطية لاكتشاف العلاقة بين المتغيرات فى الدراسة أكثر من اعتمادها على الطريقة التجريبية أو استخدام طريقة الملاحظة ، للوصول الى وصف أدق الى سلوك المعلم وفعاليته، فانه باستخراج معامل الارتباط بين بعض المتغيرات فى الدراسة قد يكون من الصعب جدا الوصول الى أن بعض الأنماط السلوكية للمعلم هى المسؤولة عن التأثير على سلوك الطالب ودرجة تحصيله الدراسى . وتؤدى هذه النتيجة

كثير من الدراسات (Flanders, 1965, 1970, Orientein, 1982) التى تناولت تحليل عملية التفاعل داخل الصف بين المعلم والطلاب التى أفادت دراساتهم الى أنّ بعض الانماط السلوكية للمعلم الفعال تعتمد اعتمادا كبيرا على درجة تفاعل المعلم مع طلابه .

٩ - من الصعب أن نعم نتائج الدراسات فى هذا الميدان على جميع المعلمين فى جميع المراحل وذلك لأن معظم الدراسات جرت على معلمى المرحلة الابتدائية وخاصة المعلمين الذين يدرسون طلاب يعانون من بعض المشاكل الدراسية أو من المعاقين .

١٠ - أن مشكلة تعريف المعلم الفعال ومدى تأثيره على سلوك طلابه تعتمد اعتمادا كبيرا على القيم والمواقف والاتجاهات التى يؤمن بها الشخص ، وتعتمد كذلك على خبرات الشخص الماضية ، وعلى مدى التبادل الثقافى بين الشعوب ومدى تأثير كل ثقافة بالأخرى ، ومن الصعوبات كذلك اختلاف الأهداف التربوية من مجتمع الى آخر والطرق المتبعة فى تحقيق هذه الاهداف، وهكذا فانه من المعقول والمنطقى أن نعتقد أن المدرس الجيد فى احدى الثقافات قد يكون ضعيفا فى ثقافة أخرى . وكذلك من المعقول أن نقول ان ما نعينه بالمعلم الجيد يعتمد على مدى ما يحاول المجتمع بشكل عام والمدرسة بشكل خاص تحقيقه ، من أهداف منشودة .

توصيات ومقترحات :

على الرغم من آلاف البحوث والدراسات التى جرت فى السنين الماضية حول سلوك المعلم ودرجة كفاءته وفعاليته ألا أن البحث حول سلوك المعلم مازال فى طور الطفولة (عدد قليل جدا من هذه الدراسات تضمنت طريقة القياس والتقويم الدورى والمنظم للعمليات التى تجرى داخل الصف) ، ولهذا السبب فان حصولنا على معلومات تتصف بالموضوعية والثبات أمر أساسى وضرورى لمعرفة مدى فعالية المعلم داخل الصف الدراسى . فعلى سبيل المثال استخدام المعلم بعض الطرق والاجراءات التعليمية قد تسهل على الطالب تقديم الجواب الصحيح أثناء اثارة السؤال ، بينما بعض الاجراءات الاخرى قد تعمل على عكس ذلك تماما . بروفى (Brophy, 1979) .

تحسين بناء الأداة التى تستخدم فى عملية جمع المعلومات حول سلوك المعلم ومدى فعاليتيه وذلك بتوفير درجة مقبولة من الصدق والثبات والموضوعية . وان تكون المتغيرات المراد دراستها لها علاقة قوية بممارسة مهنة التدريس وكفاءة المعلم وفعاليتيه ، وان يتم جمع المعلومات بطريقة منهجية ومعرفة الباحث متى واين وكيف يتم جمعها .

ويؤيد الباحث ما ذهب اليه كل من دنكن وبديل (Dunkin and Biddle, 1974) وقود وبديل وبروفى (Good, Biddle, and Brophy, 1975) باستخدام المعلم كموضوع للدراسة والتحليل (Wfite of Analysis) (وليس المدرسة وما يتعلق فيها من متغيرات) . وهذا يتضمن اختيار عينة كبيرة من المعلمين لجمع المعلومات حتى يتمكن الباحث من اجراء عمليات التحليل الاحصائى اللازمة ، وكذلك اختيار عينة الدراسة من المعلمين بشكل عقلانى ومنطقى وليس بالطريقة العشوائية ، ومقارنة الصفوف الدراسية التى تتضمن مجموعات مختلفة من الطلاب لمعرفة أثر سلوك المعلم عليهم ، واستخدام الاختبارات القبلىة والبعديىة بدلا من استخدام الاختبارات البعديىة فقط لضبط المدخلات السلوكية للطلاب .

كذلك فلا بد من استخدام طريقة دراسة الحالة (Case Studies) على عدد كبير من الصفوف الدراسية فى مختلف المراحل ، لأننا بحاجة الى وصف مكثف للأنماط السلوكية التى يقوم بها كل من المعلم والطالب وخصائص هذه الصفوف ، ويمكن لكل الأبحاث التربوية والنفسية المتعلقة فى هذا الميدان الاستفادة من هذه المعلومات .

ويؤيد الباحث ما ذهب اليه روزنشاين وفرست (Rosenshine and Fursts, 1973) باستخدام طريقة الملاحظة الطبيعية داخل الصف الدراسى وبشكل دورى ومنظم ، واستخدام الطريقة الترابطية والتجريبية مع التأكيد على صحة دراسة الحالة والملاحظة الفردية على عدد كبير من المعلمين . وهذا يساعدنا للوصول الى تحديد بعض المتغيرات المتعلقة بالمعلم ومدى تأثيرها على سلوك الطالب ودرجة تحصيله الدراسى .

REFERENCES

- Almahmoud, N.Y. Teaching proficiencies and their sources : An analysis of teachers perception of their competencies, Unpublished doctoral dissertation, University of Illinois at Urbana - Champaign, 1984.
- Anderson, L.M. & Brophy, J.E. (1980) Relationships between classroom behaviors and student outcomes in Junior high Mathematics and English classes. **American Educational Research Journal**, Spring, 43-60.
- Bloom, B.S. (1963), Testing Cognitive ability and achievement, in N.L. Gage, (Ed.) *Handbook of Research on Teaching*, (p. 379). Chicago, Illinois : American Educational Research.
- Bloom, B.S. (1964). Stability and change in human characteristics. New York, John Wiley, Sons.
- Bloom, B.S. (1982). Human characteristics and school learning. McGraw-Hill book company.
- Barr, A.S. (1984). The measurement and prediction of teaching efficiency : A summery of investigation. **Journal of experimental Education**, 16, 203-283.
- Biddle, B.J. (1964) The integration of teacher effectiveness, in B.J. Biddle, and W.J. Ellena, *Contemporary Research on teacher effectiveness*, New York : Holt, Rinehart and Winston, 1964, pp. 1-40.
- Biddle, B.J. (1967). Methods and concepts in classroom research. *Review of Educational Research*, pp. 337-57.
- Biddle, B.J. and William, J.E. (1964). *Contemporary research on teacher Education*, pp. 1-40, New York, Holt, Rinehart and Winston, Inc.
- Beller, E. (1973) Research on organized programmes of early Edu-

- cation. In : R. Travers (ed.). Second Handbook of Research on Teaching. Chicago : Rand McNally.
- Brophy, J.E. (1981) Teacher praise : A functional analysis : **Review of Educational Research**, Spring, 5-32.
- Brophy, J.E. and Evertson, C.M. (1976) **Learning from teaching: A developmental Perspective**, Boston : Allyn and Bacon.
- Brophy, .E. (1979) JTeacher behavior and its effects. **ournal of Educational Psychology**, Vol. 71, p. 733-750.
- Brophy, J.E. (1982) Successful teaching strategies for the inner-city child. **Phi. Delta Kappan**, 63, p. 527-528.
- Coleman, J.S. et al. (1966) Equality of Educational Opportunity. In B.S. Bloom, Human Characteristics and school learning, (p. 110-111) 1982, Mc-Graw-Hillbook company.
- Cogan, Mi. L. (1952) Behaviors of teachers and the predictive behavior of thier pupils. **Journal of Experimental Education**, 27, 89-124.
- Cogan, M.L. (1958) The behavior of teachers and the productive behavior of their pupils. **Journal of Experimental Education**, 21, 89-124.
- Cookson, C.S. (1980) The effects of content and structure in teacher Engaged time. In A.C. Ornstien, How good are teachers in effecting students outcomes ? Nassp, Bullitine, 66, No. 458, Sep.-Dec., 1982.
- Cruckshamk, D.R. and Kennedy, J.M. and Bush, A. and Myers, B. (1979), Clear teaching : what is it ? **British Journal of teacher Education**, 5, 27-33.
- Dembo, M. & Jennings, D. (1973) Can poor readers read faster ? **Phi. Delta Kappan**, 54, 53-69.

- Deutsch, Martin, et al. (1967) The disadvantaged child. In Nassp Bulletin, 66, No. 458, 1982, pp. 61-69.
- Deutch, Martin (1971) Perspectives on the Education of the Urban child, In Nassp Bulletin, 66, No. 458, 1982, p. 62.
- Domas, S.J. & Tiedman, D. (1950) Teacher competence : Annotated Bibliography. **Journal of experimental education**, 19, p. 101-218.
- Dunkin, M.J. & Biddle, B.J. (1974) The study of teaching. New York : Holt, Rinehart and Winston.
- Fisher, C.D. & Berliner, N. & Filby, R.F. (1978) Teaching behaviors, Academic learning Time, and student achievement : An overview. n C. Dehham and A. lieberman (Eds.) Time to learn. Washington, D.C. : The National institute of Education, U.S. Department of Education, 1980.
- Flanders, N.A. (1965) Teacher influence, pupil attitudes, and achievement, U.S. office of Education cooperative Research Monograph No. 12, OE-25040, Washington, D.C. : U.S. Government printing office.
- Flanders, N.A. (1970) **Analyzing teacher behavior, Reading, Mass : Addison — Wesley, 350-352.**
- Everton, C.C. & Anderson, L.A. and Brophy, J.E. (1980) Relationship between classroom behaviors and student outcomes in Junior high mathematics and English classes. **American Educational Research Journal**, 17, 43-60.
- Erlwanger, S.H. (1975) Case Studies of Children's conceptions of mathematics-part one. **Journal of Children Mathematical behavior**, summer, 157-283.
- Gage, N.L. (1978) **The scientific basis of the art of teaching.** New York : Teachers college press. Columbia University.

- Good, T.L. (1979) Teacher effectiveness in the elementary school. **Journal of teacher Education**, March/April, 52-64.
- Good, T.L. & Biddle, B. & Brophy, T. (1975) **Teaching makes difference**, New York : Holt, Rinehart, and Winston, (59-61).
- Gordon, C. & Jester, E. (1973) Techniques of observing teaching in early childhood. In R. Travers (ed.) second Handbook of Research on teaching. Chicago : Rand McNally.
- Good, T. & Grouws (1977) The Missouri Mathematics effectiveness project : An experimental study in fourth-grade classrooms. **Journal of Educational Psychology**, 71, 355-362.
- Goodman, S. (1959) The assessment of social quality. Albany : State Education Department of New York.
- Hamachek, D. (1969) Characteristics of good teachers and implications for teachers education. **Phi. Delta Kappan**, 50, 344.
- Harberman, M. (1970) The teaching behavior of successful interns. **The Journal of teacher Education**, 21, 185-188.
- Harberman, M. (1965) The teaching behavior of successful interns. **The Journal of Teacher Education**, 2, 215-220.
- Hebb, D.O. (1970) A Return to Jensen and his social critics. **American Psychology**, Vol. 25, p. 568.
- Hirsch, J. (1970) Behavior-Genetic analysis and its Biosocial consequences. In R.M. Thomas. Comparing Theories of child development, p. 39, Wadsworth publishing company, 1979.
- Issler, K. (1983) A Conception of excellence in teaching **Educational**, Vol. 103, No. 4.
- Jencks, C. et al. (1972) Inequality : A reassessment of the effect of family and schooling in America, In A.C. Ornstein. How

good are teachers in effecting student outcome, *Nassj, Bulletin*, **66**, No. 458, Sep.-Dec., 1982.

Jensen, A.R. (1969) How much can we Boost I Q and scholastic Achievement ? *Harvard Educational Review*, Vol. 39, pp. 1-123.

Jensen, A.R. (1973) Educability and group differences. New York : Harper & Row.

Karnes, M. (1969) Investigations of classroom and at home interventions : Research and development program on preschool disadvantaged children. In T.L. Good and others, (1975) *Teachers make a difference*, Holt, Rinehart and Winston.

Klaus, R. & Gray, (1970) The early training project for disadvantaged children. In T.L. Good, and others, (1975) *Teachers make a difference*, (p. 62-65), Holt, Rinehart and Wiston.

Layzer, D. (1974) Heritability analysis of I Q scores : science of numerology. In R.M. Thomas, *comparing theories of child development*, pp. 38-39.

Levin, H.A. (1954) New perspective on teacher competence research. *Harvard Educational Review*, **24**, p. 98-105.

Medley, D.M. (1979) The effectiveness of teachers. In P.L. person, & H.J. Walberg (Eds.), *Research on teaching* (pp. 11-17; p. 27).

Medley, D.M. (1973) Closing the gap between research teacher effectiveness and the teacher education curriculum. *Journal of Research and Development Education*, **7**, 39-46.

Medley, D.M. & Mitzel, H.E. (1959) Some behavioral correlates of teacher effectiveness. *Journal of Educational Psychology*, **50**, 239-246.

Medley, D.M. (1977) Teacher competence and Teacher effective-

ness : A Review of process-product Research. Washington, D.C. **American Associations of colleges for Teacher Education.**

- Morsh, J.E. & Wilder, E.W. (1973) Identifying the effective instructor, In B.S. Blomm. Human characteristics and school learning, 1982, McGraw-Hill Book Company.
- Moody, W. & Bausel, R. (1971) The effect of teacher experience on student achievement. In T.L. Good. B.J. Biddle, 1975, **Teacher can make a difference**, Holt, Rinehart and Winston.
- Ornstien, A.C. (1976) Can we define a good teacher ? **Peabody Journal of Education**, 201-207.
- Ornstien, A.C. & Levine, D.U. (1981) Teacher behavior research: Overview and out look. **Phi. Delta Kappan**, 62, 592-596.
- Ornstein, A.C. (1982) A look at the Research. How good are teacher in effecting student out-comes ? In **Nassp Bulletin**, 66, Sept.-Dec., No. 458, p. 61-68.
- Perch, E.B. (1967) The teacher and the public school system (2nd ed.) pp. 176-180.
- Pophame, W. (1971) Teaching skill under scruting, **Phi. Delta Kappan**, 52, 599-602.
- Reed, H.B. (1960) Anxiety : The Ambivalent variable, Harvard Educational Review, 30, 141-153.
- Rosenshine, B. & Furst, N. (1973) The use of direct observation to study teaching. In RK Travers (ed.). **Second Handbook of Research on Teaching**, Chicago, Rand McNally.
- Rosenshine, B. & Furst, N. (1971) Research on teacher performance criteria. In B.O. Smith (ed.), **Research on Teacher Education** (pp. 37-72). Englewood Cliffs, N.J. : Prentice-Hall.

- Rosenshine, B. (1979) Content, and direct Instruction. In P.L. Peterson & J.J. Walberg (Eds.), *Research on Teaching* (p. 38). Berkely, California ; McCutchan.
- Rosenthal, R. (1973) On the social psychology of the self-fulfilling prophecies : Further evidence for pygmalion effects and their mediating mechanisms. In M. Kling (Ed.). *Reading and school achievement : Cognitive and effective influence*. Eighth Annual spring Reading conference, Rutgers University, 1973.
- Rosenthal, R. & Jacobson, L. (1968) *Pygmalion in the classroom*, New York : Holt, Rinehart.
- Ryans, D.G. (1960) *Characteristics of teachers*. Washington, D.C. : American Council on Education.
- Shannon, J.R. (1941) Elements of excellence in teaching. *Educational Administration and Supervision*, 271, 168-176.
- Stephens, J.M. (1967) *The process of schooling : A Psychological Examination*. New York : Holt, Rinehart and Winston.
- Soar, R.S. (1983) Measures of quality in the Classroom. *Journal of Classroom interaction*. Vol. 18, No. 2, p. 7-15.
- Sears, P. (1972) Effective reinforcement for achievement behavior in disadvantaged children : In T.L. Good and others ; 1975, *Teachers make a difference*, Holt, Rinehart and Winston.
- Tellefson, N. (1974) Selected student variables and perceived Teacher effectiveness. *Education*, 94, p. 30-35.
- Weikart, D. (1971) Relationship of curriculum, teaching, and learning in pre-school education. In T.L. Good and others, 1975, *Teachers Make a difference*, Holt, Rinehart and Winston.

الأصل الاجتماعى - الاقتصادى

لطلاب الجامعة المصرية

دراسة ميدانية ببعض كليات جامعة الاسكندرية

دكتور فاروق شوقى البوهى(*)

مقدمة :

تعرض التعليم طيلة سنوات لانتقادات شديدة وصفته بأنه نظام يسود فيه جو من الظلم والسيطرة والتمييز . وهذه الانتقادات تدعو الى شىء من الاستغراب ، ان لا يعقل ان ينتقد التعليم على وضيعته التى لم يرد لها هو لنفسه ، بل المجتمع هو الذى أراد على ماكان عليه . ومهما اختلفت وضعية التعليم على مر السنين ، فقد كان المجتمع دائما يطالب النظام التعليمى أن يكون تابعا للسلطة ، وأداة لتمييز الناس الى مراتب .

واليوم أصبح من الثابت أن الهدف الذى تصبو اليه السلطات المسئولة فى أى دولة هو جعل المؤسسات التعليمية وسيلة لتحقيق التكافؤ فى الفرص . ولقد تضافرت عدة عوامل لجعل المسئولين يدركون ضرورة المبادرة الى اصفاء الطابع الديمقراطى على التعليم ، وهذه العوامل هى : الاحتياجات الاقتصادية فى بعض الأقطار ، الأهداف المذهبية فى أقطار أخرى ، والكفاح من أجل التحرر الوطنى فى جزء كبير من العالم بل نجد أحيانا أن الخوف من الاضطرابات الاجتماعية كان له أثر لا يستهان به فى هذا المضمار ، ولقد استطاعت المجتمعات الحديثة ، والمجتمعات التقليدية أن توفر الشروط المناسبة لنشر التعليم ، كما اتجهت النية فى أغلب الأقطار الى اطالة مدة التعليم . أما المجتمعات الصناعية ، الاشتراكية منها والرأسمالية ، فانها مافتنت تطور تعليمها الثانوى والعالى لمقابلة الاحتياجات السابق ذكرها

(*) أستاذ مساعد أصول التربية - بكلية التربية - جامعة الاسكندرية .

كما أن تعميم نظام الامتحانات والمسابقات ، ومحاسبة الفرد على تحصيله العلمى ، والتشدد فى ذلك ، قد أدى الى اتخاذ اجراءات من أجل إلغاء الامتيازات الموروثة ، أو على الأقل ، الى إعطاء كل ذى حق حقه . ومع ذلك فإن بعض مظاهر الاجحاف فى عالم التربية لا تزال تسود الى اليوم ، وهى أكثر من أن تحصى . ولا نغنى بهذا ما يوجد من فوارق بين البلدان ، بل نغنى مظاهر الاجحاف فى البلد الواحد . ومن الأمثلة على هذا الاجحاف ، تركيز الامكانيات التعليمية فى كبريات المدن ، على حساب المناطق الريفية الشاسعة . ونلاحظ أيضا أن بعض أنواع التعليم تتمتع بامتيازات كبرى فى حين أن فروعاً أخرى محرومة منها ، وذلك بحسب مرتبة المتعلمين الاجتماعية . وبما أن أبناء الفقراء ، محرومون فى مرحلة الطفولة الأولى من الرعاية الكافية جسماً وعقلاً ومن التربية التى تسبق المدرسة الأساسية ، فإن هؤلاء الأطفال يجدون أنفسهم منذ البداية فى وضعية صعبة ، ولا يقفون على قدم المساواة مع أبناء العائلات الموسرة أو من أن يعيش فى وسط يساعد على التفتح . أضف الى ذلك أن الأماكن المدرسية الشاغرة تتناقص كلما انتقل الانسان من درجة الى أخرى فى سلم التعليم ، مما يؤدى الى عملية انتقاء تمنع الكثيرين من ذوى العزائم ، من متابعة دراستهم ، وهكذا فإن الذين فاتتهم فى البداية فرصة الدخول الى المدرسة ، يجدون أن امكانية تعليمهم تضعف سنة بعد أخرى .

وإذا كانت المساواة فى حق التعليم ، تعد شرطاً ضرورياً الا أنها غير كافية لتحقيق الديمقراطية فى مجال التربية . هذا رغم أن الكثيرين يعتقدون أن المساواة هى غاية الغايات بالنسبة الى من يسير فى نهج الديمقراطية . ذلك أن المساواة فى حق التعليم ، لا تعنى المساواة فى الفرص ، لأن المقصود بهذه المساواة الأخيرة هو تمكين الطالب من التخرج والنجاح . ويؤيد ذلك ماذهب اليه بعض المفكرين أمثال كولمان Coleman (١) بأن الاكتفاء بالمساواة فى حق التعليم المدرسى ، يؤدى فى الواقع الى عدم المساواة من حيث النتائج المدرسية ، اذا لم يؤخذ بعين الاعتبار العوامل الأخرى مثل الجو الاجتماعى السائد فى المدرسة » .

ولكن هذه الفرص للأسف الشديد غير متبادلة . والدليل على ذلك

مانشاهده ، عند بداية المراحل الدراسية ونهايتها ، من اختلاف الأصل الاجتماعي بين الملحقين والمتخرجين .

ذلك أن حالة العائلة الاقتصادية والاجتماعية والثقافية ، لها آثار سلبية على فرص الالتحاق فى مختلف فروع التعليم ، وبالتالي على فرص النجاح . على أن هذا الترابط السلبى ، وان كان ملحوظا فى العالم أجمع ، الا أن آثاره تختلف من حيث القوة والضعف بحسب الدول . وأسباب ذلك واضحة فى أغلب الأحيان ، فالتلاميذ الفقراء مضطرون للانقطاع عن الدراسة قبل الأوان بحثا عن العمل ، ومن الطلبة من تضطره ظروف الحياة للجمع بين العمل والدراسة . ولقد نجد منهم من لا تتوافر فى بيوتهم الظروف الصحية الملائمة والتغذية الكافية . كما أن بعض البيوت مكتظة بالسكان . وقد تركزت الدراسات فى السنوات الأخيرة على عوامل أخرى مهمة ، وان لم تكن بمثل وضوح العوامل السابقة ، ونعنى بها الوسط الثقافى ، وخاصة الوسط اللغوى الذى ينشأ فيه الطفل ويحصل منه على مستوى لا بأس به من المعرفة التى سوف تنفعه لا محالة عندما يلتحق بالمدرسة .

ان الفوارق بين الأفراد والجماعات تصبح أوضح ما تكون فى مرحلة التعليم العالى ، فنجد على سبيل المثال (٢) بأنه خلال الفترة منذ عام ١٩٦٠ وحتى عام ١٩٦٦ فى الولايات المتحدة الأمريكية أن فرص التحاق أبناء أصحاب المهن الحرة والاطارات العليا تبلغ ٥٢٤٪ مقابل ٢٦٦٪ من أبناء العمال ، وفى انجلترا تبلغ نسبة أبناء أصحاب المهن الحرة والاطارات العليا الملحقين بالجامعات والمعاهد العليا ٦٢٩٪ مقابل ٢٧٢٪ من أبناء العمال وفى اليابان ٥٢٨٪ من أبناء الفئة الأولى يلتحقون بالتعليم العالى مقابل ٨٧٪ من أبناء العمال . بينما وجد مصطفى درويش فى دراسته على طلاب جامعة أسيوط (٣) ١٩٧٨ بأن تمثيل المستويات الاجتماعية - الاقتصادية المختلفة يكاد يكون متساويا فى كليات جامعة أسيوط .

مشكلة الدراسة :

تسعى هذه الدراسة للتعرف على العلاقة القائمة بين المستويات

الاجتماعية الاقتصادية للطلاب وبين الفرص التعليمية التي يحصلون عليها ،
وذلك عن طريق التعرف على الوزن النسبى لتمثيل كل فئة من الفئات
الاجتماعية للمجتمع فى الكليات الجامعية المختلفة .

ولقد تحددت التساؤلات الآتية فى ضوء مشكلة الدراسة :

١ - هل يوجد تباين بين المستويات الاجتماعية ، الاقتصادية للطلاب
فى الكليات المختلفة لجامعة الاسكندرية ؟

٢ - ماهى الأوزان النسبية لتمثيل المستويات الاجتماعية المختلفة فى
كليات جامعة الاسكندرية ؟

٣ - هل تتباين أسباب ودوافع الالتحاق بالكليات المختلفة بتباين
المستويات الاقتصادية - الاجتماعية .

فروض الدراسة :

١ - لا توجد فروق دالة احصائيا بين متوسط درجات المستوى
الاجتماعى للطلاب فى مختلف الكليات .

٢ - لا توجد فروق دالة احصائيا بين متوسط درجات المستوى
الاقتصادى للطلاب فى مختلف الكليات .

٣ - لا توجد فروق دالة احصائيا بين أسباب ودافع التحاق الطلاب
بالكليات المختلفة فى المستويات الاجتماعية - الاقتصادية المختلفة ؟

٤ - لا توجد فروق دالة احصائيا بين نسب تمثل الطلاب للمستويات
الاجتماعية - الاقتصادية بمختلف الكليات بجامعة الاسكندرية .

حدود الدراسة :

اقتصرت الدراسة على عينة ممثلة للمستويات الاجتماعية - الاقتصادية

المختلفة ببعض كليات جامعة الاسكندرية داخل نطاق محافظة الاسكندرية فقط
وبالتالى لم يمثل فيها طلاب كليات جامعة الاسكندرية بمحافظة البحيرة .

منطلقات الدراسة :

١ - التعليم الرسمى فى كل المجتمعات يمثل أداة رئيسية تسمح
للقائمين على أمر المجتمع بتحقيق اختياراتهم فى كافة مجالات الحياة سواء
لضمان استقراره واستمراره أو لتغييره وفق آرائهم ومخططاتهم .

٢ - التعليم لم يعد خدمة للفرد يفيد منها أو لا يفيد وفقا لرغباته
بل أصبح التعليم ضرورة لابد منها بأكثر من معنى اقتصادى أو سياسى أو
اجتماعى ، فالتعليم أداة رئيسية لاعداد القوى العاملة لمعظم مجالات العمل
والانتاج فى المجتمع كما يمثل التعليم من الوجهة الاجتماعية ضرورة حيث
ترتبط المكانة الاجتماعية للفرد بمرحلة التعليم التى بها نوع هذا التعليم ،
وعلى الصعيد السياسى يمثل التعليم ركيزة لنشر أفكار المؤسسات السياسية
فى المجتمع .

٣ - ان ظهور بعض المشكلات كازدياد أعداد الخريجين بما يفوق طاقة
العمل مما يؤدى الى البطالة المقنعة أو السافرة ، وكذلك ظهور مجالات الكسب
السريع أمام غير المتعلمين بما قد يثير الشك فى جدوى الذهاب الى المدرسة ،
لا يضعف من جدوى التعليم باعتباره عاملا رئيسيا للاستحواذ على السلطة
وممارستها .

٤ - ان التعليم من أعظم العوامل المحققة للتساوى بين الأفراد وتخفيف
حدة الصراع بين الفقراء والأغنياء (٤) .

مصطلحات الدراسة :

تكافؤ الفرص التعليمية : يتضح مفهوم تكافؤ الفرص التعليمية ويتحدد
فى أنه اتاحة التعليم لكل قادر عليه وذلك بتذليل الصعاب التى تعترض عملية
التعليم سواء أكانت صعوبات مادية أو معنوية .

وقد أشار قانون التعليم رقم ٦٨ لسنة ١٩٦٨ وكذلك الدستور الدائم الصادر عام ١٩٧١ ، وكذلك المخطط القومى للتعليم مابين ١٩٧٢ - ١٩٨٠ ، وبالإضافة لما سطر فى الميثاق الوطنى الصادر عام ١٩٦٢ بخصوص تكافؤ الفرص بأنه يعنى ضمان حق كل مواطن فى تلقى تعليم يتناسب مع قدراته وجهوده .

وركانز هذا المفهوم فى الفكر المصرى تتضح من خلال القوانين والتشريعات الصادرة وتتلخص فيما يلى (٥) :

١ - الفرص المتكافئة للحصول على التعليم بصرف النظر عن الأصل الاجتماعى - الاقتصادى .

٢ - الفرص المتكافئة للحصول على أقصى قدر من التعليم تسمح به قدرات الفرد بصرف النظر عن أى اعتبارات متعلقة بالجنس أو الدين أو اللون أو الوضع الاجتماعى .

التمثيل النسبى : يعتبر حساب التمثيل النسبى للفئات أو الطبقات الاجتماعية داخل النظام التعليمى من أهم الخطوات لتقويم ديمقراطية التعليم أو التعرف على مدى التفاوت الذى يفصل بين الفئات الاجتماعية من حيث عدد الأماكن التى يستحوذ عليها أبنائها فى التعليم وأيضا من حيث نوعية التعليم التى يحصلون عليه .

وتبرز أهمية التعرف على التمثيل النسبى للفئات الاجتماعية فى مراحل التعليم المختلفة فى امكانية التخطيط للسياحة التعليمية الرامية الى تحقيق تعليم أكثر عدلا وأكثر استجابة لتطلعات القاعدة العريضة من أبناء المجتمع (٦) .

الاطار النظرى للدراسة

(أ) الماركسيون والدور الاجتماعى للتربية :

لم يضع الماركسيون الأوائل نظرية تفصيلية عن الدور الاجتماعى الذى

تلعبه التربيه فى احداث التغيير الاجتماعى ولذلك كان على الاتجاهات الماركسية الحديثه التى نشأت منذ منتصف الستينات أن تقدم تفسيراً ماركسياً لوظيفة المدرسة وذلك بالاعتماد على كتابات ماركس الاجتماعيه والاقتصاديه فى محاوله لاستخلاص مثل هذه النظرية . ولعل أهم تلك الأفكار التى استمدوا منها نظرياتهم المبكرة المقولة الماركسية الشهيرة عن العلاقة بين الاطار العقائدى للمجتمع والبناء الاقتصادى له . فلقد ذهب ماركس الى أن البناء الفوقى Super-Structure بما يمثله من مؤسسات فكرية وعلمية وثقافية ، يتحدد بطبيعة البناء التحتى أو القاعدى Base-Structure أى وسائل الانتاج وعلاقاته فى هذا المجتمع .

وكانت تلك الفكرة بمثابة الأساس الذى دفع ماركس للدعوة بأن الأفكار والمعتقدات السائدة فى أى مجتمع انسانى أفكار الطبقة المسيطرة على مقدرات هذا المجتمع الاقتصادية .

ان أفكار الطبقة الحاكمة هى الأفكار السائدة فى كل مرحلة ، أى أن الطبقة التى تكون القوة المادية السائدة فى المجتمع تمثل القوى الفكرية المسيطرة . فالطبقة التى تقع أدوات الانتاج المادى تحت تصرفها تتحكم فى نفس الوقت فى أدوات الانتاج الثقافى . ان الأفكار السائدة ليست الا تعبيراً مثالياً عن العلاقات المادية المسيطرة مدركة بوصفها أفكاراً (٧) .

ومن ثم ، فلقد نظر ماركس وانجلز الى التربية على اعتبار أنها نتاج للظروف الرأسمالية والاجتماعية ، التى تتحدد بالطبع وفقاً لمصالح الطبقة السائدة ، فالمدارس تعد أحد الادارات التى تستخدمها هذه الطبقة فى فرض سيطرتها (٨) وفى رأى ماركس وانجلز أن الثورة الاشتراكية سوف تخلص التربية من تأثير الطبقة الرأسمالية المسيطرة وتنشر التعليم المجانى بين جميع فئات المجتمع ، بواسطة نقلها للسلطة السياسية من الطبقة الرأسمالية الى الطبقة العمالية .

وخلال العقدين الماضيين ظهرت أدبيات كثيرة تنطلق من هذا الموقف وتتفق فى مجملها على النظر الى النظام التعليمى للمجتمع الرأسمالى

المعاصر بوصفه أداة للقوى الاقتصادية المهيمنة تساعد على إعادة انتاج العلاقات الاجتماعية للنظام الرأسمالى الاحتكارى (التوسير) (٩) Altiusser (١٩٧١) ، ميلبوند Milibond (١٩٦٩) ، يولز وجنيتز Bowles A Gintis (١٩٧٦) ، ودارت هذه الكتابات حول فكرة الصراع بين الطبقتين الأساسيتين فى البناء الاجتماعى ، ولذلك أطلق على هذا الفكر المعبر عن مثل هذه الاتجاهات فى مجال علم اجتماع التربية ، بنظرية الصراع Conflict theory

ومن التفسيرات المبكرة التى طرحت فى سياق هذه النظرية مذهب اليه مارتن ليزرس Martin Lezers ودافيد كوهنى Divid Cohen (١٩٧٠) من أن وظيفة النظام التعليمى فى المجتمع الرأسمالى المتقدم تتمثل فى المحافظة على العلاقات الاجتماعية والطبقية غير المتكافئة ، وإعادة انتاجها .

أن الفكرة الموجهة للنظام الرأسمالى الاحتكارى فيما يتعلق بالتربية تمثلت فى النظر إليها على اعتبار أنها نشاط اقتصادى . ولقد تم تبرير التعليم باعتباره وسيلة للتوسع فى الثروة بواسطة تحسين الانتاج فلقد تشكلت التربية فى آلية تدريب واختيار قوى العمل بصورة مضطربة (١٠) .

وفى نفس السياق ، ينظر مارتن كارنوى Martin Carnoy (١٩٧٤) الى النظام التعليمى بصفته انعكاسا للبناء الاقتصادى والسياسى للمجتمع ففى ظل النظام الرأسمالى القائم على علاقات الملكية وانتاج السلع ، فان هؤلاء - الذين يحتلون مواقع القوة هم الذين يستحوزون على رأس المال ويتحكمون بالتالى فى عمليات إعادة انتاج النظام الاجتماعى بواسطة هيمنتهم على الأنشطة الاقتصادية وعلى توزيع الأدوار الاجتماعية والاقتصادية المختلفة فى اطار هذا النظام ومن هنا اتجهت تنظيرات « كارنوى » الى تناول النظام التعليمى فى المجتمع الرأسمالى بوصفه جزءا ومكونا هاما من أجزاء ومكونات الاقتصاد الرأسمالى . فلقد نشأ هذا النظام ، فى رأيه لكى يحل مكان الأسرة والمؤسسة الدينية والمجتمع المحلى ، ككيان رئيسى ورسمى لتطبيع الأفراد اجتماعيا كما كان سائدا فى المجتمع الاقطاعى (١١) .

أما فى النظام الرأسمالى ، فالمدرسة تقوم بوظيفتين أساسيتين : انتاج نفس المهارات غير المعرفية التى يتطلبها نظام الانتاج الرأسمالى القائم على تقسيم العمل والتمايز بين المهن بالاضافة لاضفاء الشرعية على البناء الطبقي الهرمى لهذا النظام ومن أجل تحقيق هذه الوظيفة كان على النظام الرأسمالى أن يدعم فكرة المسؤولية الفردية عن النجاح والفشل فى مجتمع الجدارة meritocrat وبذلك لابد ، فى نظر كارنوى ، من قيام المؤسسات الدينية بتطبيع الأفراد وفقا لثقافة الفئة الاجتماعية المسيطرة

وعلى وجه الاجمال ، لا يمكن ادراك التعليم ووظائفه فى عزلة عن الاطار الاقتصادى له . واذا كان الاطار الاقتصادى للمجتمع يقوم على أساس من التصنيف الاجتماعى غير العادل ، فسوف يعكس النظام التربوى بالضرورة تلك العلاقات وذلك هو بالفعل التصور العام للتربية فى ظل النظام الرأسمالى، أو كما يعبر « كارنوى » عن هذه الفكرة بقوله « ينعكس البناء الطبقي للمؤسسات الاقتصادية الرأسمالية . فى نظام طبقي للمدرسة » أو فى تكراره لنفس الفكرة فى عبارة أخرى ان « البناء والتوزيع التعليمى يعكس التنظيم الهرمى للانتاج » (١٢) .

وينظر لويس الثوسير Louis Althusser الى التربية كالية للسيطرة وظيفتها انتاج العلاقات غير المتكافئة للانتاج الرأسمالى . فالواقع أن كل تكوين اجتماعى Social Formation ينبثق عن نمط مسيطر من أنماط الانتاج . واذا كان الشرط النهائى للانتاج هو اعادة انتاج الظروف الراهنة فان ظل تكوين اجتماعى يجب أن يعيد انتاج شروط انتاجية فى نفس الوقت الذى يقوم فيه بالانتاج . ومن هذه الأفكار التى يطرحها الثوسير يتضح لنا أن كل نظام اجتماعى يجب أن ينتج (أ) قوى الانتاج (ب) العلاقات الحالية للانتاج (١٣) .

ومن الواضح أن فكرة « اعادة الانتاج » ترتبط بالعلاقة بين البنية الفوقية والبنية التحتية التى نادى بها ماركس واستنادا الى هذه الفكرة يضع الثوسير نظريته فى الدولة على أنها تتكون من جهاز الدولة State Apparatus وهو أحد المصطلحات التقليدية للنظرية الماركسية والجهاز الايديولوجى للدولة Idediogicat state Apparatus

ويعد الجهاز التربوى الايديولوجى أحد أجهزة الدولة الايديولوجية
والذى يعده ماركس الجهاز السائد والمسيطر فى الأنظمة الرأسمالية المتقدمة
فلقد احتل النظام التربوى لمثل هذا المجتمع الموقع الذى كانت تحتله الكنيسة
كجهاز ايدولوجى مسيطر للدولة خلال القرون الوسطى « كنتيجة للصراع
الطبقي السياسى والايديولوجى العنيف ضد جهاز الدولة الايديولوجى
السائد وقت ذاك »

ولقد كان للنظرية التى قدمها يولز وجينتز (١٥) فى كتابهما
Schooling in Capitalist America 1976.
أثر هام فى تنشيط

ودفع البحوث العلمية فى اتجاه فحص العلاقة بين التعليم والبناء الاجتماعى
الطبقي بالاعتماد على مقولات أكثر علمية فيشير المؤلفان الى أن دور التربية
فى المجتمعات الرأسمالية يتلخص فى انتاج القوى العاملة واعادة انتاج
العلاقات الاجتماعية للحياة الاقتصادية . ومن هنا يجدر النظر الى النظام
الرأسمالى ليس فقط على أنه عملية فنية انتاجية بل أيضا كعملية اجتماعية .

وفى هذه العملية الاجتماعية للنظام الرأسمالى تقوم التربية بدور
مزدوج . فمن ناحية ، بواسطة نقل المهارات الفنية والدوافع المناسبة يزيد
التعليم من القدرة الانتاجية للعمال . ومن ناحية أخرى ، تساعد التربية على
تجديد العلاقات لعمليات الانتاج .

فى عبارة أخرى ، فالعلاقات الاجتماعية للنظام التربوى تماثل العلاقات
الاجتماعية للانتاج الرأسمالى . فالتنظيم الاجتماعى بما يتضمنه من
بيروقراطية وعلاقات هرمية تعكس تلك العلاقات التى يتطلبها نظام العمل
الصناعى فى المجتمع الرأسمالى .

ونلمس ، كما يقرر يولز وجينتز أن التعليم العالى يتطور باستمرار
فى اتجاه الاعتماد فى اختياره لطلابه على الدخل والمستوى الأسرى أكثر
من اعتماده على قدرات هؤلاء الطلاب . ففى عام ١٩٦٧ ، استطاع ٢٠٪
فقط من خريجي المدرسة الثانوية من الطلاب ذوى الخلفية الاقتصادية الفقيرة
الاتحاق بمعاهد التعليم العالى بالمقارنة بـ ٨٧٪ من طلاب الفئات الوسطى
سجلوا أنفسهم فى هذه المعاهد . وأيضا ، فالأطفال المتساوون فى درجات

ذكائهم أو فى قدراتهم التحصيلية من هاتين الفئتين المختلفتين فان حظوظ أبناء الفئات الوسطى للتقدم الدراسى تكون أكثر من فرص أبناء الفئات الفقيرة (١٦) فى التقدم الدراسى . وتشير التحليلات الاحصائية التى قدمها بولم وجينتز الى أن الخلفية الطبقية وسنوات التعليم ، والتى ترتبط بدرورها من وجهة نظرهما بالطبقة الاجتماعية تفوق درجات الذكاء فى تفسير انفرص المهنية والاقتصادية اللاحقة للأفراد .

وبالإضافة الى الأفكار المشتقة من الماركسية والتى تركز على الدور الاقتصادى للتعليم ، ظهرت الأدبيات المستندة الى أعمال مفكرين فم أمثال داهرنيدورف Dahrendorf (١٩٦٥) ودرين Draurn (١٩٧٥) ويصفها بولستون Boulston (١٩٧٦) بأنها تحليلات ماركسية ترفض تلك الأفكار الميتافيزيقية والتحديدية مثل الحتمية التاريخية والصراع الطبقي وتتنهج أساسا الى دراسة الصراع بين جماعات المصالح على أن جميعها تتفق على الربط بين مستوى التعليم ومداه وبين الوضع الاجتماعى لفئات الطلاب - المختلفة (١٧) .

وعلى وجه العموم ، فان الاتجاهات النظرية التى تبنت الاتجاه الماركسى ترى بأن الأصول التاريخية للأنظمة التعليمية فى المجتمع الرأسمالى تمثلت فى تحقيق هدف ٠٠٠ مواجهة حاجات أصحاب الأعمال الرأسمالية من القوى العاملة المنظمة والماهرة ولتقديم آلية للضبط الاجتماعى والاستقرار السياسى فى تلك المجتمعات (١٨) ، ومن هنا يتفق أصحاب الاتجاه الماركسى على أن فرص التعليم التى يحصل عليها الطلاب تتأثر بدرجة كبيرة بالأصول الاجتماعية والاقتصادية لهم . فالطلاب ذوو الأصول الطبقة المختلفة يحصلون على نوع مختلف من المعرفة والمعلومات وعلى قدر متباين من سنوات التعليم .

ويقر إير كاتزيلسون ERA Katzenlson ومارك وكسمان Mark Wkeseeman على أن قدر التعليم الذى يحصل عليه الطلاب من الشرائح الاجتماعية الفقيرة يختلف بشدة عن نظيره الذى يحصل عليه الأطفال من الفئات المتوسطة ، وفى المتوسط يتلقى الأطفال ذوى الأصول

الاقتصادية المتوسطة أربعة سنوات دراسية أكثر من أطفال الفئات الفقيرة .
وحيث أن مهنة الفرد تعتمد عادة على قدر السنوات التى يقضيها بالمدرسة
فان القدر الاضافى الذى يحصل عليه أبناء الطبقات الوسطى يضمن لهم
موقعا مهنيا واجتماعيا افضل فى مستقبل حياتهم من الذى يتاح لأبناء
الطبقات الفقيرة (١٩) .

(ب) الفكر الرأسمالى والدور الاجتماعى للتربية فى ضوء نظرية القدرات :

تعددت الدراسات والأبحاث التى أجراها مفكرو الغرب حول الدور
الاجتماعى للتربية فى تحقيق الحراك الاجتماعى ومن خلال ذلك درسوا
العوامل المؤثرة على التعليم وكانت أبرز تلك الدراسات ماتعلق منها بما يسمى
بفلسفة القدرات وكانت محاولات هؤلاء العلماء والمفكرين لتدعيم أسس هذه
الفلسفة قائمة على جدل كثير تناول بعض الادعاءات التى تدور حول علاقة
القدرات العقلية بالطبقة الاجتماعية التى ينتمى اليها الفرد ، وأحد هذه
الادعاءات يرى بأن البيئة الاجتماعية للطبقة التى ينتمى اليها الفرد تؤثر
على مقدار الذكاء الذى يتمتع به الفرد ، والادعاء الثانى عكس الأول وهو
يرى بأن الذكاء وراثى بكليته وكل ادعاء يقدم تفسيراً مختلفاً لتلك العلاقة
ومن الدراسات المدعمة للاتجاه الأول الدراسة التى أجراها لورانس (٢٠)
Lawrence, E.M. التى سعت للإجابة على التساؤل الآتى : بأى قدر

نستطيع أن نقلل الاختلاف فى نسب الذكاء لو أننا قللنا الاختلاف بين البيئات
الاجتماعية ؟ ولذلك أجرى دراسته على مجموعة من الأطفال الذين أدخلوا
ملجأً للأيتام فى مرحلة عمرية مبكرة وقاس نسب ذكائهم بعد بقائهم فترة
طويلة بهذا الملجأ مستندا الى أن هؤلاء الأطفال تمتعوا بمناخ متجانس ووجد
أن الاختلافات فى نسب الذكاء لهؤلاء الأطفال قد اختزل بقدر ضئيل بالمقارنة
بالأطفال الذين يعيشون فى بيئات متباينة وكان تباين الاختلاف بمقدار ١٠٪
فى نسب الذكاء بين أفراد المجموعتين فى البيئة الواحدة والبيئات المختلفة .

ومن الدراسات التى دلت على صحة الادعاء الأول الدراسة التى قام
بها جونسون (٢١) Ronald Johnson من جامعة هاواى ، والتى بحث
فيها الاختلاف فى نسب ذكاء توأمين متماثلين فصلا عن بعضهما فى بيئتين

مختلفتين ولديهما من العمر شهرين وقارن اختلاف نسب ذكائهما باختلاف نسب ذكاء توأمين متماثلين آخرين فصلا عن بعضهما بعد أن مضيا معا ٢٤ شهرا فلو افترضنا أن التوأمين الذين فصلا مبكرا يرجع ذكائهما الى العامل الوراثي دون أى متغير اخر لكانت الفروق فى نسب ذكائهما أقل من اللذين قضيا وقتا أطول معا فى بيئة واحدة فقد جاءت النتائج كما يلى ان التوأمين اللذين فصلا مبكرا كانت نسبة الاختلاف فى نسب ذكائهما ٩٤٪ واللذين فصلا بعد عام كانت نسبة الاختلاف فى نسب ذكائهما ٧٤٪ وذلك يدل على أن تشابه الظروف البيئية يدعم من الافتراض القائل بأن الاختلافات فى الذكاء بين الأفراد انما هى اختلافات راجعة للبيئة وليست للوراثة .

ومن وجهات النظر المؤيدة لأثر العامل البيئى فى خلق التمايز ما أوضحه كريستفور جينكز (١٩٧٣) Christopher Joncks فى كتابه عن عدم المساواة والذى عالج فيه قضية ان فرص التعليم غير المتساوية (متكافئة تؤدى بالضرورة الى عدم المساواة أو التكافؤ بين البالغين فكلما كانت الفرص متكافئة فى التعليم كلما قل التمايز بين البالغين ، واقترح جينكر بأن الطريقة الوحيدة لانجاز أكبر قدر من التساوى يكون فى ظل الاشتراكية بما تعنيه من ثورة على التحكم السياسى فى القوانين الاقتصادية . ولقد قلل جنكيز من أثر العوامل الوراثية فى اختلاف نسب الذكاء ، وأرجع وجود التمايز فى نسب الذكاء بين الأفراد فى المجتمعات الاشتراكية الى الحظ ويقتبس من كتابه ما جاء بخصوص ذلك ان يقول :

« لا الخلفية العائلية ولا المهارات المدركة أو التعليم المكتسب بقادر على أن يفسر اختلاف الأفراد فى نسب الذكاء ، فبدون شك فان الحظ يلعب دورا هاما فى حياة الانسان ، ولكن من الصعب الأخذ بهذه الآراء بجدية ان لم يبرهن على أن الحظ يتدخل فى اختيار الآباء وبشكل خاص فى فصل وتجميع الجينات التى قد تسهم بدرجة ما فى نسب الذكاء التى يتمتع بها الفرد » .

وما يحاول أن يصل اليه أصحاب هذا الادعاء وهو أن الانسان ماهو الا دمية تتحرك أو تتغير بقوة البيئة دون أى عوامل أخرى نظرية .

ومن ذلك ما يتضح من أن هناك أبحاثا تجرى على الأطفال لزيادة نسب ذكائهم باعطائهم وجبات من الطعام مضافا إليها حامض يسمى glutamic الذى يزيد فى نسب ذكاء هؤلاء الأطفال الى حد واضح ولكن هذا العلاج لا يفعل شيئا للأطفال ذوى الذكاء المتوسط أو الأعلى من المتوسط .

أما بالنسبة للدراسات التى تحاول أن تؤكد بأن الذكاء وراثى وبالتالي فإن عدم التساوى فى نسب ذكاء الأفراد يؤدى الى تمايزهم اجتماعيا الدراسة التى قام بها ديفيد فيلكر David Fulker (٢٣) من جامعة برمنجهام Birmingham بانجلترا وكان الفرض الذى بنيت عليه الدراسة بأن الذكاء وراثى والمنهج المستخدم لاثبات صحة هذا الافتراض دراسة التوائم المتماثلة التى تفصل فى بيئات مختلفة وجاءت نتائج الدراسة تؤكد بأن العوامل الوراثية تؤثر فى نسب الذكاء للأفراد بمقدار ٨٠٪ والعوامل البيئية بنسبة ٢٠٪ .

ومن الدراسات التى توضح ارتباط الذكاء بالبيئة والطبقة الاجتماعية الدراسة التى قام بها سير سيرل برت (٢٤) Sir Cyril Burt ١٩٥٦ بجامعة لندن وأوضح بها أن معدل اختلاف نسب ذكاء الآباء يوضح الاختلافات بين الطبقات الاجتماعية والأبناء كما فى الجدول التالى :

تشتت نسب ذكاء الأبناء ونسب ذكاء الآباء

وفقا لنوع العمل الذى يقوم به الآباء

نسب ذكاء الآباء	نسب ذكاء الأبناء	
١٤٠	١٤٠	الوظائف المهنية العليا
١٣٠	١٣٠	الوظائف المهنية المتوسطة
١٢٠	١٢٠	المشتغلين بالتجارة
١١٠	١١٠	الموظفين المهرة
١٠٠	١٠٠	
٩٠	٩٠	الموظفين نصف المهرة
٨٠	٨٠	العمال غير المهرة

من خلال الجدول السابق نجد أن الآباء فى الوظائف العليا يوزع ذكاء أبنائهم بين نسبة ذكاء معادلة لنسبة ذكاء الآباء ١٤٠ وحتى نسبة ذكاء أقل ١٢٠ وكذلك الحال بالنسبة للآباء الذين تبلغ نسبة ذكائهم ١٢٠ يتوزع ذكاء أبنائهم بين نفس النسبة وحتى ١٠٥ والآباء ذوى الذكاء المنخفض فى هذا الجدول وهو نسبة ٨٠ يرتفع ذكاء أبنائهم لينحصر بين ٩٠ ، ٩٥ . ومن ذلك يتضح أن الأطفال فى الجدول السابق يميلون الى مستوى الذكاء الأم وهو ١٠٠ فنجد أن الآباء فى مستوى ذكاء ١٤٠ لديهم أطفال نسبة ذكائهم ١٢٠ ، بينما الآباء الذين نسب ذكائهم ٨٠ لديهم أطفال نسبة ذكائهم ٩٥ . فالأطفال فى جميع المستويات لديهم ذكاء أقل من آبنائهم بينما الأطفال الذين ترتفع نسبة ذكائهم فهم أبناء الآباء ذوى الذكاء المنخفض .

كما أرجعت بعض الدراسات أن الاختلافات فى نسب الذكاء بين أفراد الطبقات الاجتماعية المختلفة قد تبلغ ٥٠ نقطة بين الطبقة العليا والمتوسطة فى صالح العليا وقد يكون ذلك راجعا لطبيعة الأعمال الفكرية التى يقوم بها أفراد الطبقة العليا وغير المتاحة لأفراد الطبقات الدنيا مما قد يدعم الادعاءات التى تعطى وزنا أكبر للقائلين بأن الاختلافات الموجودة بين الطبقات هى التى توجد الاختلافات بين نسب الأفراد المنتمين لهذه الطبقات وليس العكس . فالأطفال فى الطبقة المتوسطة يكونون أقدر على التعلم اذا ما توافرت لهم الأحوال المعيشية والطعام الأفضل وتزويد المنزل بالكتب الكثيرة التى تدفعه للتفكير والاثارة .

وبالتالى اذا استطعنا تحسين الأحوال الاجتماعية للأطفال من الطبقات الدنيا فسوف نضمن لهم نموا جيدا ، كما أن الاختلافات الظاهرة بين الطبقات سوف تنخفض أو أن أبناء الطبقات الدنيا سوف يصبح ذكاؤهم مساويا لذكاء أبناء الطبقة الوسطى على الأقل .

(ج) الدراسات العربية المتعلقة بدراسة العلاقة بين التعليم والمستوى الاجتماعى والاقتصادى للطلاب .

ومن تلك الدراسات ، تلك الدراسة الرائدة التى قام بها محمد عماد

الدين اسماعيل (١٩٦٤) لدراسة العلاقة بين المستوى الاقتصادي الاجتماعى للأسرة وبين طموح الوالدين فيما يتعلق بمستقبل أطفالهم . وأوضحت الدراسة النقاط التالية :

١ - ان الوالدين من الطبقة الوسطى يظهران درجة من القلق على مستقبل أطفالهم أكثر من تلك التى يظهرها الوالدان من الطبقة الدنيا .

٢ - ان الوالدين من الطبقة الوسطى يفترضان أن أطفالهم سيلتحقون بالتعليم العالى فى حين أن الوالدين من الطبقة الدنيا يكونان أقل طموحا وقلقا على المستوى التعليمى الذى سيتمكن منه الطفل مستقبلا .

٣ - ان الوالدين من الطبقة الوسطى يفترضان أن الطفل سيلتحق بعمل مهنى كالطب أو الهندسة . الخ . أما غالبية الآباء من الطبقة الدنيا فترى أن أطفالهم سيعملان فى الصناعة أو الأعمال الكتابية (٢٥) .

ونجد أيضا فى دراسة مصطفى درويش (١٩٧٨) بأن تمثيل المستويات الاجتماعية - الاقتصادية المختلفة يكاد يكون متساويا فى كليات جامعة أسبوط . كما وجد تباينا بين الكليات المختلفة من حيث توزيع الطلاب فى كل كلية على المستويات الاجتماعية الاقتصادية المحددة فى دراسته (٢٦) .

وذلك قد يكون راجعا لتطبيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية المتضمن إتاحة الفرص لأبناء سائر الطبقات والفئات الاجتماعية بصرف النظر عن أى اعتبار غير امتلاك الفرد للقدرات المؤهلة للالتحاق بهذه الكليات .

وفى دراسة حسن سلامة الفقى عام ١٩٨٣ حول تكافؤ الفرص التعليمية ومجتمع الجدارة نجد أن الباحث يقرر ما يلى :

١ - ان تكافؤ الفرص التعليمية على مستوى التعليم الابتدائى لم يتحقق فى المجتمعات العربية فى حين أنه تحقق فى الدول الغربية .

٢ - انه قد حدثت زيادة بالنسبة للتعليم المتوسط والثانوى تصل الى

٥٥٪ وذلك بالنسبة لعدد المسجلين فى هذا التعليم فى الفترة ما بين ١٩٦٩ - ١٩٧٠ الى ١٩٧٤ - ١٩٧٥ . كما زادت نسبة عدد الطلاب المسجلين فى هذا التعليم بالنسبة الى مجموع الطلاب فى سن هذا التعليم من ١٩٤٠٪ الى ٢٦٪ فى نفس الفترة .

٣ - حظى التعليم العالى بعناية كبيرة فى الدول العربية مما أدى الى تحقق تقدم كبير فى تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية فى هذا المستوى وثبتت الدراسة زيادة المعدل السنوى فى هذا النوع من التعليم الى ١٣٨٪ خلال الفترة ما بين ١٩٦٩/١٩٧٠ الى ١٩٧٤/١٩٧٥ (٢٧) .

ونستنتج من دراستنا لكافة الاتجاهات المهمة بالعلاقة بين الأصل الاجتماعى للطلاب ونوع ومدة تعليمه الى ما يلى :

١ - ان هناك اختلافات عديدة فى الفرص التعليمية للطلاب اصحاب الخلفيات الاجتماعية الاقتصادية المختلفة .

٢ - ان الطلاب من أبناء المكانة الاجتماعية والاقتصادية المرتفعة لديهم فرص أفضل للالتحاق بالتعليم العالى من أبناء الطبقات المتخصصة .

٣ - بينت الدراسات المصرية وجود تباين بين الكليات المختلفة من حيث توزيع الطلاب فى كل كلية على المستويات الاجتماعية الاقتصادية .

ولذلك أجرى الباحث دراسته الميدانية ليرى مدى اتفاق تلك النتائج مع الواقع الحالى فى ظل ظروف التغير الاقتصادى الاجتماعى التى حدثت فى المجتمع المصرى بعد الأخذ بسياسة الانفتاح الاقتصادى .

الدراسة الميدانية

عينة البحث :

بلغ حجم العينة الكلى ٥٠٠ طالبا وطالبة يمثلون طلاب الكليات المختلفة بجامعة الاسكندرية فى المرحلة العمرية بين سن ١٨ حتى ٢٤ عاما .

وقد تم اختيارهم بطريقة عشوائية طبقية بحيث يمثلون جميع السنوات الدراسية بكل الكليات الموجودة بجامعة الاسكندرية والجدول التالى يبين توزيع أفراد العينة على الكليات المختلفة وفقا للسنوات الدراسية التى ينتظمون بها .

جدول رقم (١)

توزيع أفراد العينة فى الكليات المختلفة
وفقا لسنوات الدراسة

السنة الدراسية	كلية الطب	كلية العلوم	كلية التجارة	كلية التربية	كلية الآداب	كلية الصيدلة	المجموع
الأولى	٢٠	٣٥	٣٠	٢٥	٢٠	٢٠	١٥٠
الثانية	٣٠	٣٥	٢٠	٢٥	٢٥	٢٠	١٥٥
الثالثة	٢٠	٢٠	٢٥	٢٥	٢٠	٢٠	١٣٠
الرابعة	٢٠	٢٠	٢٥	٢٥	٢٥	٢٠	١٣٥
المجموع	٩٠	١١٠	١٠٠	١٠٠	٩٠	٨٠	٧٠٠

أدوات البحث :

بعد دراسة العديد من الأدوات ، رأى الباحث الاستعانة بالأدوات التى تناسب ما تهدف اليه الدراسة حسب الامكانات الموجوة فى مجال القياس لمجتمعنا . وقد استخدمت فى الدراسة اداتان هما :

(١) استثمار بيانات عن الحالة الاجتماعية الاقتصادية للأسرة اعداد عبد السلام عبد الغفار ، ابراهيم قشقوش ، استخدمت كمحك خارجى للاداة التالية .

(ب) استثمار بيانات عن الحالة الاجتماعية الاقتصادية للطالب وأسباب ودوافع التحاقه بالكلية التى يدرس بها .

ولقد استخدمت الاداة الأولى التى أعدت فى السبعينات لتكون أداة لتحديد المستوى الاجتماعى الاقتصادى للأفراد من خلال البيانات التى يعطيها المفحوص عن الحالة التعليمية للوالدين ، وظيفة الأب والأم ، مصادر دخل الأسرة ومقداره ، عدد غرف المسكن والحي الذى تقطن به الأسرة ومقارنته ذلك بعدد أفراد الأسرة .

واعتمدت طريقة تعيين المستوى الاجتماعى الاقتصادى بواسطة هذه الاستثمارة على تقسيم الوظائف الى ستة مستويات مختلفة مع اعطاء كل مستوى درجة مساوية تماما لرقم هذا المستوى ، كما تم تصنيف المستوى التعليمى للاب والأم الى سبعة مستويات مختلفة من الأمية حتى المؤهل الأعلى من الجامعى . وقد أعطى لكل مستوى درجة مساوية تماما لرقم هذا المستوى . أما بالنسبة لقياس مستوى الدخل الشهري للفرد فقد قسم الى فئات عددها عشرة فئات كما هو موضح فى الجدول التالى :

تصنيف مستوى الدخل الشهري للفرد الى فئات
ودرجاتهم المقابلة

الفئة	الدرجة	الفئة	الدرجة
أقل من ٥	١	٢٥ - لاقل من ٣٠	٦
٥ - لاقل من ١٠	٢	٣٠ - لاقل من ٣٥	٧
١٠ - لاقل من ١٥	٣	٣٥ - لاقل من ٤٠	٨
١٥ - لاقل من ٢٠	٤	٤٠ - لاقل من ٤٥	٩
٢٠ - لاقل من ٢٥	٥	٤٥ - لاكثر	١٠

وعلى هذا النحو تم تحويل البيانات الخاصة بالمؤشرات المستخدمة فى تقدير المستوى الاقتصادى الاجتماعى للأسرة الى تقديرات رقمية ، كما تم استخدام معاملات الارتباط بين كل مؤشر من المؤشرات السابقة وذلك باستخدام طريقة دوليتل **Dodlitle** وقد تمخضت هذه الاجراءات عن سبع تجمعات ، يشمل كل تجمع منها على مدى معين من الدرجات ، واعتبر كل من هذه التجمعات مرادفا لمستوى أو وضع يمكن أن تشغله الأسرة فى التركيب الاجتماعى والاقتصادى للمجتمع . وفيما يلى بيان لهذه المستويات ومدى الوضع الاقتصادى الخاص بكل منها .

جدول المستويات ومدى الوضع الاجتماعى الاقتصادى
الخاص بكل منها

المستوى	مدى الدرجات	المستوى	مدى الدرجات
منخفض جدا	١٥ - ٢٠	فوق المتوسط	٦١ - ٧١
منخفض	٢١ - ٢٩	مرتفع	٧٢ - ٨٤
دون المتوسط	٣٠ - ٤٢	مرتفع جدا	٨٥ - ٩٨
متوسط	٤٣ - ٦٠		

ومما يجدر الاشارة اليه أنه تم تطبيق هذه العمليات والاجراءات على عينة بلغ عددها ٤٥٧٧ فردا بهدف تقدير الوضع الاجتماعى الاقتصادى لكل منهم وعن كيفية تطبيق الاستمارة فيتم بطريقة جمعية بعد توضيح الفرض منها للطلاب وزمن اجابتها مفتوح .

ونتيجة للتغيرات التى طرأت على المجتمع المصرى بعد الأخذ بسياسة الانفتاح الاقتصادى ، وارتفاع الأجور وتعديل الهيكل الوظيفى واختلاف التقدير الاجتماعى للوظائف والأدوار أدخل الباحث بعض التعديلات على درجات المستويات المقررة لكل من محور الوظيفة ، المستوى التعليمى ، السكن الذى تشغله الأسرة ، توزيعات الدخل وهى نفس المؤثرات التى استخدمها الباحثان فى الاستمارة السابقة . وتمت صياغة البيانات المطلوبة بما يحقق التعرف

الدقيق على الأبعاد الأربعة المطلوبة لتعيين المستوى الاجتماعى ، المستوى الاقتصادى بالإضافة لعدد ١١ سببا أو دافعا للالتحاق بالكلية التى يدرس بها الطالب (أنظر الملحق رقم ١) .

أولا : محور الوظيفة

أعطيت المرتبة الأولى لوظائف الأعمال الحرة تلك المتمثلة فى تجارة الجملة والتصدير والاستيراد والمقاولات ، ويلىها فى المرتبة فى نطاق محور الوظيفة كبار موظفى الدولة من الوزراء ، ورؤساء مجالس ادارة الشركات ومديرى الجامعات ، وفى المرتبة الثالثة أصحاب الكادرات الخاصة مثل رجال القضاء والشرطة وكبار ضباط الجيش وأساتذة الجامعة وأصحاب المهن الحرة من أطباء وصيادلة ومحامين ومحاسبين ، وفى المرتبة الرابعة صغار التجار وأصحاب الأرض الزراعية من المالكين لخمسین فدانا فأقل ، وفى المرتبة الخامسة الموظفون فى الحكومة والقطاع العام والبنوك المؤهلون تأهيلا عاليا ، وفى المرتبة السادسة العمال المؤهلون خريجو المعاهد والمدارس الفنية ومعلمو التعليم الأساسى ، المستوى السابع والاخير ويشتمل على العمال العاديين غير المؤهلين العاملين فى الصناعة والحرف المختلفة والعمال الزراعيين (٢٨) .

ولكل مستوى من المستويات السابقة داخل نطاق الوظيفة وزن أو معامل

كما يلى

المستوى	الوظيفة	الوزن
الأولى	تجارة الجملة والتصدير والاستيراد والمقاولات	١
الثانية	كبار موظفى الدولة والوزراء ورؤساء مجالس ادارة الشركات ومديرى الجامعات	٢
الثالثة	أصحاب الكادرات الخاصة مثل رجال القضاء وكبار ضباط الشرطة والبوليس وأساتذة الجامعات وأصحاب	

- المهن الحرة كالأطباء والصيادلة والمحاسبين والمحامين
 ٣ وأصحاب الأراضي الزراعية أكبر من ١٠٠ فدان
- الرابعة صغار التجار وأصحاب الأراضي الزراعية أقل من
 ٤ ٥٠ فداناً .
- الخامسة موظفو الحكومة والقطاع العام والبنوك والشركات
 ٥ والحاصلون على شهادات وتأهيل عالية
- السادسة الفنيون والعمال المهرة من خريجي المعاهد العليا
 ٦ والثانوية الفنية ومعلمو التعليم الأساسى
- السابعة العمال العاديون غير المؤهلين العاملون فى الصناعة
 ٧ والحرف المختلفة والعمال الزراعيون

وبمقارنة النتائج المتحصل عليها من هذه الاستمارة والنتائج المتحصل
 عليها من تطبيق استمارة عبد السلام عبد الغفار ، وإبراهيم قشقوش وجد
 أن معامل الارتباط فى هذا المحور ٠.٨٤

المحور الثانى : نوع السكن :

لقد أخذ فى الاعتبار العلاقة بين عدد أفراد الأسرة وعدد الغرف وكذلك
 توفر أو عدم توفر الوسائل المادية مثل المرافق كالكهرباء ، والماء ، المجارى
 الحديثة ٠٠٠ الخ .

ولقد أخذ فى الاعتبار ابعاد الأزمة السكانية التى تأخذ بالمجتمع المصرى
 نتيجة الزيادة السكانية وقلة المعروض من المساكن مما يؤدى الى ارتفاع
 قيمتها عن التكلفة الحقيقية وتم تقسيم نوع السكن الى سبع مستويات بسبعة
 أوزان من واحد الى سبعة .

ولقد أعطى لنوع السكن المعامل (٢) وهذه المستويات هى :

المستوى	نوع السكن	الوزن
الأول	فيلا توجد بها حديقة	١

والعلاقة بين عدد الأفراد وعدد الغرف = ١
عدد الأفراد

$$١ = \frac{\text{عدد الأفراد}}{\text{عدد الغرف}}$$

٢ الثاني سكن ممتاز فى عمارة بها أسانسير وبواب
والعلاقة بين عدد الأفراد وعدد الغرف = ١

٣ الثالث سكن جيد فى عمارة من الاسكان الممتاز
عدد الأفراد

$$١٥ = \frac{\text{عدد الأفراد}}{\text{عدد الغرف}}$$

٤ الرابع اسكان متوسط
عدد الأفراد

$$٢ = \frac{\text{عدد الأفراد}}{\text{عدد الغرف}}$$

٥ الخامس اسكان عادى (شعبى)
بالمرافق (مياه ، كهرباء ، مجارى)

$$٣ = \frac{\text{عدد الأفراد}}{\text{عدد الغرف}}$$

٦ السادس (أ) سكن فقير غير مكتمل المرافق وبدون دورات مياه
والعلاقة بين عدد الأفراد وعدد الغرف = ٣

$$٣ = \frac{\text{عدد الأفراد}}{\text{عدد الغرف}}$$

(ب) سكن فقير شعبى يحتوى على مراق وتكون العلاقة

$$\varepsilon = \frac{\text{عدد الأفراد}}{\text{عدد الغرف}}$$

السابع بناء غير ثابت ، عشش ، خيام ، مقابر ، اسكان ريفي
لا يحتوى على مرافق

٧

المحور الثالث : المستوى التعليمي

لقد بينت الدراسات والأبحاث أن المستوى التعليمي له ارتباط بالمكانة الاجتماعية التي تقرر بالدرجة الأولى التقدم التعليمي وكما يقول البروفسور تورستن هوسن Tarston Huson السويدي « فلقد تبين أن العوامل الاجتماعية متصلة باختيار نوع التعليم (٢٩) » .

ولذلك تم تقسيم المستوى التعليمي الى سبع مستويات أيضا حيث وجد من الدراسات أن هناك ارتباطا مرتفعا بين المكانة الاجتماعية والمستوى الاقتصادي ونوع ومستوى التعليم بلغ (ر = ٠.٨٥) .

الوزن

المستوى التعليمي

- ١ — شهادة أعلى من المستوى الجامعي (ماجستير ، دكتوراه)
- ٢ — شهادة البكالوريوس أو الليسانس
- ٣ — شهادة المعاهد الفنية العليا
- ٤ — شهادة الثانوية العامة أو الفنية المتوسطة
- ٥ — شهادة الإعدادية ومراكز التدريب المهني
- ٦ — شهادة الابتدائية
- ٧ — أقل من الشهادة الابتدائية

ومعامل ارتباط نتائج هذا المحور بنتائج تطبيق استمارة عبد السلام
عبر الغفار وقشقوش ٠.٩٢

المصور الرابع : مصادر الدخل :

لمصادر الدخل ارتباط بتحديد المكانة التى ينتمى اليها الفرد من منطلق أن من يملك المال يملك سلطة اتخاذ القرار ، ولما كان معامل الارتباط المحسوب بين المستوى الاقتصادى والاجتماعى ومصادر الدخل يبلغ ٩٢ر فان التعرف على مصادر الدخل يعتبر محورا هاما من محاور تحديد الطبقة الاجتماعية التى ينتسب اليها الفرد ويتساوى معامل الرتبة لمصادر الدخل مع معامل التعليم للارتباط بينها البالغ ٨٥ر٠ كما سبق فى المحور السابق .

الرتبة	مصادر الدخل	الوزن
١	ثروة موروثة	١
٢	ثروات نتيجة لممارسة الأعمال الحرة (مقاولات ، استيراد ، تصدير وتجارة جملة)	٢
٣	أرباح تجارية والتجارة الصغيرة وأرباح المهن الحرة للأطباء والصيادلة والمهندسين وكبار الحرفيين)	٣
٤	راتب الوظيفة والحوافز المقررة لها	٤
٥	المعاشات	٥
٦	مساعداة خاصة من الأهل والأقارب	٦
٧	معاشات استثنائية واعانات خيرية	٧

المحور الخامس : مستويات الدخل (خاص بتحديد المستوى الاقتصادى)
قد يؤدى الاختلال الاقتصادى الى تضليل فى تحديد المكانة الاجتماعية التى ينتمى اليها الفرد مما دفع الباحث لأخذ توزيعات الدخل فى الاعتبار عند حساب المستوى الاقتصادى للفرد وذلك كما فى عديد من الدراسات التى اعتمدت على نسب توزيع الدخل كمحور بجانب المحاور السابقة لتحديد المستوى الاقتصادى للفرد على أساس كمى ومنها دراسات جيمس كوبلز (١٩٦٨) والدراسات الصادرة عن اليونسكو ١٩٧٦ (٣٠) وبعد دراسة استطلاعية على عينة من افراد المجتمع المصرى مثلت كل شرائح هذا المجتمع

بلغت ٥٠٠ فرد وبالإستناد الى دراسة مصطفى درويش عن الأصول الاجتماعية لطلاب التعليم العالى التى أجريت على عينة من ٧٥٢ طالبا يمثلون ٥٪ من اجمالى عدد الطلاب فى جامعة أسيوط ، حددت توزيعات الدخل وأعطيت لأعلاها الرتبة الأولى ولادناها الرتبة السابعة وحسب المعامل لهذا المحور بمقدار ٠.٣

توزيعات الدخل :

المستوى	قيمة الدخل السنوى بالجنيه المصرى	الوزن
الأول - ٥٠ ألف جنيه فأكثر		١
الثانى - أقل من ٥٠ ألف حتى ٣٠ ألف جنيه		٢
الثالث - أقل من ٣٠ ألف حتى ١٠ آلاف		٣
الرابع - أقل من ١٠ آلاف حتى ٥ آلاف		٤
الخامس - أقل من ٥ آلاف حتى ٣٦٠٠ جنيه		٥
السادس - أقل من ٣٦٠٠ جنيه حتى ١٢٠٠ جنيه		٦
السابع - أقل من ١٢٠٠ حتى ٦٠٠ جنيه		٧
الثامن - أقل من ٦٠٠ جنيه مصرى سنويا		٨

طريقة حساب رتبة المستوى الاجتماعى :

يتم حساب رتبة المستوى الاجتماعى للفرد ، بحساب درجات المحاور السابقة والحصول على مجموع هذه الدرجات يحدد القيمة الكلية لمستوى الفرد الاجتماعى وطريقة حسابها كما يلى :

— رتبة الوظيفة (الوزن) ظ × المعامل ٤

— رتبة نوع السكن (الوزن) س × المعامل ٢

— رتبة المستوى التعليمى (الوزن) ع × المعامل ٣

— رتبة مصادر الدخل (الوزن) د × المعامل ٣

تحديد المكانة الاجتماعية - الاقتصادية :

وفقا للمستويات الاجتماعية المتحصل عليها فى هذه الدراسة ومن خلال بعض الدراسات ومنها دراسة عبد السلام عبد الغفار - وابراهيم قشقوش التى طبقت على المجتمع المصرى وتقسيم هوبرت هافيجهيرست (٢١) عن العلاقة بين التعليم والحراك الاجتماعى عام ١٩٥٨ اعتمدت تقسيم المستويات الاجتماعية الى المكانة العليا ، المكانة المتوسطة - العليا ، المكانة المتوسطة - الدنيا المكانة الأولى - العليا والمكانة الأدنى المنخفضه .

ومن خلال استعراض هذه الدراسات فقد ادخل تعديل على الأخيرة حيث أن مفهوم العمل يرتبط بكل الطبقات فاطلق عليها المكانة الدنيا بقسميها الأعلى والمنخفض وبحساب المعاملات السابقة يتم تحديد المكانة الاجتماعية وفقا للتقسيم الآتى :

١ - المكانة العليا	من ١٢ الى ٢٢
٢ - المكانة المتوسطة العليا	من ٢٥ الى ٢٤
٣ - المكانة المتوسطة الدنيا	من ٢٧ الى ٥٠
٤ - المكانة الدنيا - المستوى الأعلى فيها	من ٥٤ الى ٦٣
٥ - المكانة الدنيا - المستوى المنخفض	من ٦٧ الى ٨٤

ويلاحظ أنها تمثل المستويات التى استخدمها عبد السلام عبد الغفار وابراهيم قشقوش فى اداتهم .

طريقة حساب المستوى الاقتصادى :

يتم تحديد المستوى الاقتصادى للفرد بناء على معرفة درجاته فى المحاور الآتية : الوظيفة ، المستوى التعليمى ، نوع السكن ، نسب توزيع الدخل كالاتى :

- رتبة الوظيفة $\times$ ٤

- رتبة السكن $\times$ ٢

- رتبة المستوى التعليمى ع $\times$ ٤

- رتبة توزيع الدخل ت $\times$ ٣

$$\text{فيكون المستوى الاقتصادى محسوبا بالمعادلة م } ٠ \text{ ق} = \\ \text{٤ ظ} + \text{٢ س} + \text{٤ ع} + \text{٣ ت}$$

الثبات :

يعتبر ثبات الاستمارة عن درجة اتفاق نتائج تطبيقها على عينات مختلفة بطريقة التطبيق وباعادة تطبيقها على عينة من طلاب الكليات المختلفة حيث يمثلون أبناء المستويات الاجتماعية المختلفة الموجودة فى المجتمع وبعد حساب النتائج وباستخدام معادلة سيرمان بروان وجد أن معامل ثبات الاستمارة بلغ ٠.٨٦ كما اعتمد فى قياس الثبات على ارتباط نتائج تطبيقها بنتائج تطبيق استمارة عبد السلام عبد الغفار وابراهيم قشقوش على نفس العينة الكلية ٠ حيث بلغ معامل الارتباط ٧٥ر وهو معامل ثبات يعتمد عليه ٠

كما وجد أن الارتباط بين مكانة الفرد الاجتماعية فى مستوى اجتماعى معين ومكانته الاقتصادية يبلغ ٧٥ر٠

الصدق :

اعتمد فى طريقة حساب الصدق على أسلوبين : الأول وهو صدق المحكمين فقد تم عرض الاستمارة على ١٠ محكمين من المهتمين بالعلوم الاجتماعية بالجامعات المصرية وعرضت عليهم الاستمارة ومعاييرها وحسب معامل صدق الاستجابات لتحديد المكانة الاجتماعية - الاقتصادية فوجد معامل صدق مرتفع اذ بلغت نسبة الموافقة على معايير الحكم على المكانة الاجتماعية الاقتصادية نسبة ٩٥٪ ٠

وبالاضافة للاعتماد على صدق المحتوى بالاستناد على مقارنة المعايير المستخدمة بالمعايير المحددة فى استمارة عبد السلام ، قشقوش ، وبالمقارنة

بين النتائج المتحصل عليها من تطبيق الأدوات على نفس العينة وجد أن صدق المحك يبلغ ٠.٩٦.

الأسلوب الاحصائي المستخدم

استخدم أسلوب تحليل التباين لاختبار دلالة الفروق في المستويات الاجتماعية الاقتصادية لطلاب الجامعة في الكليات المختلفة ، كما استخدم مقياس كاي ٢ للدلالة الاحصائية لاختبار دلالة اختلاف تكرارات الطلاب اختياراتهم للأسباب والعوامل المؤثرة على اختياراتهم للكليات التي يلتحقون بها ، والتعرف على دلالة الاختلاف في التوزيع النسبي لطلاب الكليات المختلفة في المستويات الاجتماعية - الاقتصادية .

نتائج الدراسة :

استخدم في تحديد المستوى الاجتماعي لطلاب الكليات المختلفة كل على حدة استمارة المستوى الاجتماعي الاقتصادي للباحث المعدلة في ضوء استمارة عبد السلام عبد الغفار وقشقوش .

جدول رقم (٢)

مقارنة بين متوسطات درجات المستويات الاجتماعية والاقتصادية
لأفراد العينة للكلية التي يدرسون بها

الكلية	الطب ن = ٩٠	المعلوم التجارة ن = ١١٠	التربية ن = ١٠٠	الاداب ن = ٩٠	الصيدلة المتوسط العام ن = ٨٠
متوسط درجة المستوى الاجتماعي المكانة	٣٢ ٧٥ متوسطة عليها	٥٥ ٦٠ ٢٤ دنيا أعلى	٤٦ ٥٨ ١٠ دنيا أعلى	٤٢ ٥٠ ١٠ متوسط عليها	٤٩ ٨٧ ٥٠ متوسط دنيا
متوسط درجة المستوى الاقتصادي المكانة	٣٤ متوسط عليها	٥٢ ٥٢ ١ دنيا أعلى	٥٣ ٥٣ ٥ دنيا أعلى	٤٣ ٣٠ ٢٠ متوسط عليها	

أولاً : المستوى والمكانة الاجتماعية لأفراد العينة بالكليات المختلفة

(أ) بالنسبة لطلاب كلية الطب بجامعة الاسكندرية والبالغ عددهم ٩٠ طالباً وطالبة بسنوات الدراسة المختلفة وجد أن متوسط المستوى الاجتماعى لهم ٣٢٫٧٥ وبالرجوع الى المكانة التى ينتمون اليها فى الاستمارة المستخدمة وجد أنها المكانة الاجتماعية المتوسطة القسم الأعلى منها .

(ب) وبالنسبة لطلاب كلية العلوم بجامعة الاسكندرية وجد أن متوسط درجة المستوى الاجتماعى لأفراد العينة هو ٦٠٫٢٤ وبالرجوع الى المسدى الذى يحدد المكانة الاجتماعية لأفراد هذه العينة وجد أنها المكانة الدنيا القسم الأعلى منها .

(ج) وبالنسبة للمستوى الاجتماعى لطلاب كلية التجارة بجامعة الاسكندرية من الطلاب المنتظمين وجد أن متوسط درجة المستوى الاجتماعى هى ٥٥٫٦٠ وبالرجوع الى المكانة الاجتماعية التى ينتمون اليها وجد أنها المكانة الاجتماعية الدنيا القسم الأعلى منها .

(د) وبالنسبة لنتائج طلاب كلية التربية بجامعة الاسكندرية وجد أن متوسط درجة المستوى الاجتماعى لأفراد العينة المختارة فى هذه الكلية قد بلغ ٥٨٫٦٠ وتقع ضمن المكانة الاجتماعية الدنيا المستوى الأعلى .

(هـ) وبالنسبة لطلاب كلية الآداب بجامعة الاسكندرية فقد وجد أن متوسط درجة المستوى الاجتماعى لأفراد العينة المختارة بلغ ٤٦٫٥ وبعد الرجوع للاداة المستخدمة وجد أن المستوى الاجتماعى يتحدد فى المكانة المتوسطة القسم الأدنى منها .

(و) وبالنسبة لطلاب كلية الصيدلة بجامعة الاسكندرية فقد وجد أن متوسط درجة المستوى الاجتماعى لأفراد العينة المختارة من هذه الكلية قد بلغ ٤٢٫٥ وبالرجوع الى الاداة المستخدمة وجد أنهم ينتمون للمكانة المتوسطة العليا .

وبالنسبة للمتوسط العام لأفراد العينة الكلية فقد وجد أنه قد بلغ ٤٩٨٧ ويقع فى حدود المكانة الاجتماعية المتوسطة - الدنيا .

ثانيا : تحديد المستوى الاقتصادى للطلاب فى الكليات المختلفة بجامعة الاسكندرية :

بعد تفريغ البيانات وتحليلها وفقا لمحددات المستوى الاقتصادى كما حددتها اداة البحث حصلنا على النتائج الآتية :

(١) طلاب كلية الطب وجد أن متوسط درجة المستوى الاقتصادى بلغ ٣٤ درجة ، يقع فى حدود الطبقة المتوسطة العليا وينتمى أبائهم لفئات المهنيين كالأطباء والصيادلة والمحامين والمحاسبين .

(ب) وبالنسبة لطلاب كلية العلوم بجامعة الاسكندرية وجد أن متوسط درجة المستوى الاقتصادى قد بلغ ٥٢١ وينتمون للمكانة الدنيا المستوى الأعلى منها وفقا للاداة المستخدمة فى الدراسة وينتمى أبائهم للزراعيين والمهنيين العاملين بالحكومة والقطاع العام والعمال وصغار الموظفين .

(ج) وبالنسبة لطلاب كلية التجارة بجامعة الاسكندرية فبعد تحليل البيانات وجد أن متوسط درجة المستوى الاقتصادى بلغت ٥٢ وينتمون للمكانة الاقتصادية الدنيا المستوى الأعلى منها وينتمى أبائهم لفئات العمال وصغار التجار وصغار الموظفين والقليل منهم لآباء يعملون بشركات التصدير والاستيراد والمقاولات .

(د) اما طلاب كلية التربية بجامعة الاسكندرية فقد وجد أن متوسط درجة المستوى الاقتصادى لهم قد بلغ ٥٣٥ . وينتمون للمكانة الدنيا المستوى الأعلى ، وينتمى أبائهم لفئات العمال والفلاحين وصغار الموظفين بالحكومة والقطاع العام .

(هـ) وبحساب متوسط درجة المستوى الاقتصادى لطلاب كلية الآداب بجامعة الاسكندرية من أفراد العينة المختارة ، فقد وجد أن هذا المتوسط

قد بلغ ٥٣٥ وينتمون للمكانة الدنيا المستوى الأعلى منها ويعمل آباؤهم موظفين فى الحكومة والقطاع العام وغالبيتهم بالتربية والتعليم أو قطاع الخدمات على وجه العموم .

(و) وبالنسبة لطلاب كلية الصيدلة بجامعة الاسكندرية فقد وجد أن متوسط درجة المستوى الاقتصادى قد بلغ ٣٠٤٢ وينتمون للمكانة المتوسطة القسم الأعلى منها ويعمل آباؤهم فى الوظائف الحرة والادارية العليا . وبحساب المتوسط العام للمستوى الاقتصادى لأفراد العينة الاجتماعية لطلاب جامعة الاسكندرية وجد أنه قد بلغ ٤٩٥ ويقع هذا المتوسط فى حدود المكانة الاقتصادية الدنيا .

وبتحليل نتائج الجدول السابق يتضح اتساق المستوى الاجتماعى مع المستوى الاقتصادى لطلاب الجامعة من أفراد عينة البحث فى الكليات المختلفة ما عدا طلاب كلية الآداب من أفراد عينة البحث فقد وجد أن انتماءهم الاجتماعى يكون للمكانة المتوسطة - الدنيا ، وانتماءهم الاقتصادى هو المكانة الدنيا القسم الأعلى منها .

وفى الحقيقة فإن الفارق المحدد للمستويات قد لا يكون دقيقا وبالتالي فإن التقارب بين قاع المكانة المتوسطة وقمة المكانة الدنيا يتداخلان .

وعلى وجه العموم فإن العينة المختارة لها نفس الانتماء سواء من الناحية الاجتماعية أو الاقتصادية وهى المكانة المتوسطة الدنيا .

الفرض الأول :

ليست هناك فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات طلاب الكليات المختلفة فى المستوى الاجتماعى عند مستوى ثقة ٩٥٪ . وباختبار دلالة الفروق بين متوسط الدرجات فى المستويات الاجتماعية بين أفراد الكليات المختلفة باستخدام أسلوب تحليل التباين كما فى الجدول التالى :

جدول رقم (٣)

النسبة الغائية للفروق بين متوسطات درجات المستوى الاجتماعي

لطلاب جامعة الاسكندرية فى مختلف الكليات

التباين	مجموع	درجات	متوسط	النسبة
	المربعات الحرة	مجموع المربعات	مجموع المربعات	الغائية
بين المجموعات	٣٠٢٤٦	٥	٦٠٦٩٢	١٢ر٠٣
داخل المجموعات	٢٨٤٥٥ر٥	٥٦٤	٥٠ر٤٥	دالة احصائيا
				عند مستوى
				ثقة ٠٥ ر
المجموع	٣١٤٩٠ر١	٥٦٩		

ويتضح من الجدول السابق أن طلاب مختلف الكليات يتباين مستواهم الاجتماعي وبالتالي الفئات الاجتماعية التى ينتمون اليها ، وذلك وفقا لنوع الكلية التى يلتحقون بها ويعلو المستوى الاجتماعي لطلاب كليات الطب والصيدلة المستوى الاجتماعي لطلاب بقية الكليات وعلى ذلك يرفض الفرض القائل بعدم وجود اختلافات فى المستوى والطبقة الاجتماعية التى ينتمى اليها طلاب الكليات المختلفة بجامعة الاسكندرية .

الفرض الثانى :

لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات المستوى الاقتصادي لطلاب مختلف الكليات بجامعة الاسكندرية وذلك عند مستوى ثقة ٩٥ % .

ولاختيار صحة الفرض السابق استخدم أسلوب تحليل التباين وكانت النتائج كما فى الجدول التالى :

جدول رقم (٤)

النسبة الغائية للفروق بين متوسطات درجات المستوى
الاقتصادي لطلاب جامعة الاسكندرية فى مختلف الكليات

التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	النسبة الغائية
بين المجموعات	٢٣ر٨١٢		٦ر٧٦٠	
داخل المجموعات	٢٧١ر٢٨٠	٥٦٤	٤ر٨١	١٤ر٠٦
المجموع	٣٠٥ر٠٩٢	٥٦٩	٧ر٢٤١	عند مستوى ثقة ٠٥ ر

من خلال نتائج الجدول السابق يتضح وجود فروق ذات دلالة احصائية بين المستويات الاقتصادية للطلاب فى مختلف الكليات وعلى ذلك يرفض الفرض السابق حيث أن طلاب كليات الطب والصيدلة من أسر ذات مستويات اقتصادية أعلى من طلاب الكليات الأخرى فى العينة موضع الدراسة .

وبدراسة الأسباب والدوافع وراء اختيار الطلاب للالتحاق بالكليات المختلفة بجامعة الاسكندرية فان الجدول التالى يوضح النتائج المتحصل عليها من تفريغ البيانات المتضمنة فى استمارة البحث حول هذه الأسباب .

جدول رقم (٥)
النسب المئوية لاستجابات طلاب الكليات المختلفة بجامعة الاسكندرية
لأسباب ودوافع الالتحاق بالكليات التي يوجدون بها

رقم مسلسل	أسباب الالتحاق بالكلية	كلية الطب ن = ٨٠ ٪ = ٩٠	كلية الصيدلة ن = ٨٠ ٪ = ٩٠	كلية العلوم ن = ١١٠ ٪ = ١٠٠	كلية التربية ن = ١٠٠ ٪ = ١٠٠	كلية التجارة ن = ١٠٠ ٪ = ١٠٠	كلية الآداب ن = ٩٠ ٪ = ٩٠	كلية كلية المتوسط ن = ٥٧٠ ٪ = ١٠٠
١	حرص الأسرة وتوفيرها للظروف الملائمة لضمان نجاح في الثانوية العامة	٩٠	٨٠	٥٠	٥٠	٤٤	٧٠	٦٤
٢	رغبة الطالب الشخصية في الالتحاق بالكلية	٨٩	٧٣	٧٢٫٧١	٦٤	٥٦٫١٧	٨٠	٧٢
٣	لأنها نفس الكلية التي تخرج منها أحد الوالدين أو الأقارب	٣٤	٥٠	٢٠٫٤٤	١٥	٢٫١٧	٤٩	٢٨٫٤٣٥
٤	تحقيقاً لرغبة أحد الوالدين أو كليهما	٧٠	٤٠	٢٥	٣٠	٤٥	٢٥	٣٩٫١٧
٥	اتفاق الدراسة في الكلية مع التخصص في المرحلة الثانوية	٨٠	٤٥	٤٠	٤٦	٢٠	٥٥	٤٧٫٦٧

٦	لأن المجموع في الثانوية العامة يؤهل للالتحاق بها	٤٠	٢٠	٨٥	٢٦	٥٠	٢٠	٤١٨٣
٧	التحاق الأصديق بها مما دفعني لاختيارها	١٠	١٠	٢٠	٢٠	٢٠	٢٥	١٧,٥
٨	لتوفر فرص العمل بعد التخرج من هذه الكلية	٦٠	٨٠	١٥	٩٠	١٢	٢٢	٤٦,٥
٩	إمكانية العمل الحر بعد التخرج من هذه الكلية	٥٥	٧٥	٨	١٠	٢٠	١٢	٣١,٦٧
١٠	لحاجة سوق العمل لخريجي هذه الكلية	٢٠	٢٥	١٠	٢٥	٥	١٢	١٧,٨٣
١١	يحصل خريج هذه الكلية على مرتب أعلى من باقي الخريجين	٦٠	٢٥	٢٦	—	٤٠	—	٢٦,٨٣
	المتوسط النسبي لكل كلية	٤٥	٤٨,٩١٥٣	٢٤,٦٩٥	٤٥,٠٩	٢٩,٤٨٥	٢٤,٥٤٥	٣٩,٣٧

الفرض الثالث :

لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين أسباب ودوافع اختيار الطلاب
فى الكليات المختلفة بجامعة الاسكندرية وذلك عند مستوى ثقة ٩٥٪ .

للتأكد من صحة الفرض السابق تم حساب النسب المئوية لاستجابات
طلاب كل كلية من الكليات المختارة لعينة البحث وذلك بالنسبة لكل سبب من
الأسباب الاحد عشر الموضحة فى استمارة البحث ، وجاءت النتائج كما
هو موضح بالجدول السابق ويلاحظ أن رغبة الطالب الشخصية كانت هى
الدافع الرئيسى وراء اختياره للكلية التى التحق بها ٧٢٫٤٪ مما قد يرد على
بعض الادعاءات التى تنادى بسوء نظام توزيع الطلاب على الجامعات بواسطة
مكتب التنسيق .

كما يتفق طلاب معظم الكليات على أن حرص أسرهم على توفير الظروف
الملائمة خلال المرحلة الثانوية من الأسباب الرئيسية التى أهلتهم للالتحاق
بالجامعات . وان اختيار الكلية قد تم لاتفاق مجال الدراسة بها مع تخصص
الطالب فى المرحلة الثانوية . وكذلك فان طلاب كليات الطب والصيدلة
والتربية يرجعون اختيارهم لكلياتهم لسبب هام وهو توافر فرص العمل
بعند التخرج من هذه الكليات .

وباستخدام اختبار كا^٢ للدلالة الاحصائية عند درجة حرية ٥٠ وجد أن
القيمة المحسوبة لاختلاف التكرارات المشاهدة عن التكرارات المتوقعة تبلغ
٢٢٫٥٩ والقيمة الجدولية عند مستوى ثقة ٩٥٪ تبلغ ١٨٫٤٩٣ وهى أقل
من القيمة المحسوبة وهذا يؤكد دلالة الفروق بين الأسباب والدوافع وراء
اختيارات الطلاب للكليات التى التحقوا بها .

ولدراسة توزيع النسب وفقا لمستوياتهم الاجتماعية الاقتصادية يشير
جدول رقم (٦) الى نتائج دراسة هذا الجزء .

جدول رقم (١)
التوزيع النسبي لعينة الطلاب في الكليات المختلفة
وفقاً للمستويات الاجتماعية - الاقتصادية

قيمة كا ^٢	المستويات الاجتماعية الاقتصادية								الكلية
	درجة الحرية = ١٠	الأعلى		المتوسط		الأدنى		درجة الحرية = ١٠	
		ن	%	ن	%	ن	%		
المحسوبة									الطب
		١٠	٣٤,٤٤	٥٠	٥٥,٥٦	٩	٣١	٩٠ = ن	
١٥,٩٩٥	٩١	١	٢١	٦٢	٧	٦٩	٢٠	١١٠ = ن	العلوم
الجدولية*									
٣,٩٤	٥١	٥١	٤١	٤١	٨	٨	١٠٠ = ن	١٠٠ = ن	التجارة

(*) عند مستوى ٥ر٠

قيمة كا ^٢					التربية ١٠٠ = ن
درجة الحرية = ١٠	الادنى	المتوسط	الاعلى	درجة الحرية = ١٠	
٦٢	٦٢	٢٥	٢٥	٢	٣
٢٦,٦٧	٢٤	٥١,١١	٤٦	٢٢,٢٢	٢٠
١٧,٥	١٤	٥٨,٧٥	٤٧	٢٣,٧٥	١٩
٣١,٥٤	١٨١	٥٠,٦٩	٢٨٨	١٨,٣٧	١٠١
المتوسط %					٧٥٠ = ن

من الجدول السابق يلاحظ أن التوزيع النسبى لطلاب كلية الطب عند المستوى الاجتماعى الاقتصادى الأعلى أفضل من طلاب باقى الكليات ، ويليهما طلاب كلية الصيدلة ، يأتى بعد ذلك طلاب كلية الآداب ثم كلية العلوم . وبالنسبة للمستوى الاجتماعى - الاقتصادى المتوسط فإن غالبية طلاب كلية العلوم والصيدلة والطب ينتمون لهذا المستوى بينما ينتمى طلاب كليات التجارة والتربية للمستوى الاجتماعى - الاقتصادى الأدنى . وبالنسبة للمجموع الكلى فيلاحظ أن غالبية الطلاب فى مختلف الكليات ينتمون للمستوى الاجتماعى الاقتصادى المتوسط بنسبة ٥٠.٦٩٪ ثم يليهم الطلاب من المستوى الاجتماعى الاقتصادى الأدنى بنسبة ٣١.٠٤٪ .

ومن المتعذر معرفة الوزن النسبى لتمثيل الطلاب وفقاً للمستويات الاجتماعية الاقتصادية وفقاً لنسب توزيعها فى المجتمع المصرى بصورة عامة والسكندري بصفة خاصة ، وذلك لعدم توفر المؤشرات الاجتماعية الاقتصادية والاحصاءات على المستوى الوطنى أو الإقليمى التى تمكننا من معرفة التمثيل النسبى لكل فئة من فئات المجتمع فى الكليات الجامعية المختلفة .

وعلى ذلك فبالنسبة للفرض الرابع والمتعلق بدلالة الفروق فى التوزيع النسبى للطلاب على مختلف الكليات فبالرجوع الى قيمة كا^٢ المحسوبة والقيمة الجدولية ، فقد وجد أن هناك فروقا ذات دلالة احصائية للتوزيعات النسبية للمستويات الاجتماعية - الاقتصادية للطلاب فى الكليات الجامعية المختلفة .

وللتعرف على مدى اختلاف العوامل المؤثرة فى اختيار الطلاب للكليات التى يدرسون بها وفقاً لمستوياتهم الاجتماعية - الاقتصادية ، فقد تم تحديد أسباب ودوافع الاختيار فى ثلاثة عوامل رئيسية وهى : (١) العوامل الأسرية والشخصية وهى تشمل الأسباب أرقام ١ ، ٢ ، ٣ ، ٧ من استمارة البحث ، (٢) العوامل الاقتصادية وتتمثل فى الأسباب أرقام ٨ ، ٩ ، ١٠ ، ١١ ، (٣) العوامل الدراسية وتعكسها استجابات الطلاب للتساؤلات أرقام ٥ ، ٦ . وبتفريغ استجابات الطلاب وفقاً للمستويات الاجتماعية الاقتصادية حصلنا على النتائج الموضحة فى الجدول التالى :

مقارنة بين المواقع والأسباب لاختيار الطلاب لاختصاصاتهم وفقاً لمستوياتهم الاجتماعية - الاقتصادية

[illegible]

يتضح من الجدول السابق أن العوامل الأسرية والشخصية المتمثلة فى تشجيع الأسرة وحرصها على توفير الظروف الملائمة للطلاب بالإضافة للرغبة الشخصية كانت من العوامل الهامة فى اختيار الطالب للكلية التى يدرس بها وأن كان الطلاب من الأسر ذات المستوى الاجتماعى الاقتصادى المتوسط أكدوا أهمية العوامل الأسرية السابقة فى تحديد اختياراتهم للكليات التى ينتمون إليها ، حيث بلغت قيمة كا^٢ المحسوبة ١٦٤٦٦ وهى دالة عند مستوى ٠.٥ مما يؤكد الفوارق بين الطلاب فى المستويات الاجتماعية - الاقتصادية (العليا ، المتوسط ، الدنيا) فى تأثير العوامل الأسرية والشخصية على اختياراتهم .

أما بالنسبة للعوامل الاقتصادية المتمثلة فى توافر فرص العمل بصفة عامة ، العمل الحر بعد التخرج والحصول على راتب أعلى ، فقد تساوى تأثير هذه العوامل بين أبناء المستويين الاجتماعيين - الاقتصاديين الأعلى والمتوسط فى تأكيدهم لهذه العوامل بينما لم يمثل هذا الدافع أهمية بالنسبة للطلاب من المستوى الاجتماعى - الاقتصادى الأدنى ، وبعد حساب قيمة كا^٢ لبيان دلالة الفروق بين الطلاب من المستويات الاجتماعية الاقتصادية المختلفة ، فقد وجد فروق دالة احصائيا عند مستوى ثقة ٠.٥ .

أما الأسباب والدوافع الدراسية مثل المجموع فى الثانوية العامة واتفاق الدراسة فى الكلية مع التخصص فى المرحلة الثانوية فقد أكد الطلاب فى المستوى الاجتماعى الاقتصادى المتوسط على أهمية هذه العوامل فى التحاقهم بالكليات التى يدرسون بها ، وإن كانت قيمة كا^٢ المحسوبة تقارب القيمة الجدولية عند مستوى ثقة ٠.٥ .

الخلاصة :

يتضح من نتائج الدراسة السابقة أن طلاب كليات الطب والصيدلة بجامعة الاسكندرية يتميزون عن أقرانهم من طلاب الكليات الأخرى وهى العلوم والتربية والتجارة والآداب فى مستوياتهم الاجتماعية والاقتصادية وباعتبار أن كليات الطب والصيدلة تعتبر من كليات المقدمة كما أن القبول بهاتين الكليتين يتحدد بانتماء الطلاب الاجتماعى والاقتصادى ، حيث تتطلب الدراسة بهما توافر امكانيات لا يقدر عليها الطلاب من الفئات الاجتماعية الاقتصادية الأقل

(المستوى الأدنى) • وعلى ذلك فإن تطبيق مبدأ تكافؤ الفرص فى الالتحاق بمختلف الكليات لا يتحقق بصورة كاملة •

وبالنسبة لأسباب الالتحاق بالكليات المختلفة فوجد أن اتفاق الدراسة فى الكلية مع التخصص فى المرحلة الثانوية محدد للالتحاق بهذه الكليات ، بالإضافة لرغبة الطالب الشخصية وحرص الأسرة على تهيئة الظروف الملائمة للتفوق فى الثانوية العامة لضمان الالتحاق بالكلية التى يرغب فيها الطالب من بين أقوى الأسباب للالتحاق بهذه الكليات ، بالإضافة للانتماء الاجتماعى الذى سبق أن أشرنا إليه •

وبالنسبة للتوزيع النسبى للطلابوفقا لانتماءاتهم الاجتماعية الاقتصادية على مختلف الكليات المتمثلة فى عينة الدراسة فقد وجد أن كليات الطب والصيدلة والآداب يمثل فيها الطلاب ذوى المستوى الاجتماعى الاقتصادى الأعلى بنسبة أكبر مما توجد عليه فى الكليات الأخرى • كما أن أبناء الفئات الاجتماعية الاقتصادية الدنيا يفضلون الالتحاق بكليتى التربية والتجارة وذلك لضمان فرص سريعة للعمل بعد التخرج ولقلة نفقات الدراسة فيها عن الكليات الأخرى •

الهوامش

1. Halsey, A.H. "Education and Social Change" Document de la Commission International sur le Developpement de l'Education, Série Opinions, No. 51, UNESCO, Paris, 1972.
Coleman, James S. et Equality of Educational opportunity, Washington, D.C. : U.S. Office of Education, 1966.
2. UNESCO, Conférence International sur l'Education, Geneve 15-23 Sept. 1971 (ED/BIE) confined 33/317).

٣ - مصطفى درويش : ديمقراطية التعليم الجامعى (دراسة ميدانية) : الاسكندرية - مطبعة رويال ١٩٨٣ ، ص ٦٥ .

4. Fallees, L., Equality, Modernity, and Democracy in the New states, London : Free Press, 1964, pp. 204-219.
5. Shaban, Abdel-Azeem. Social Justice and Efficiency in Egyptian Educational Investigation of the Basis of the Egyptian Educational, Philosophy, 1982. To the present, N.P. Ph.D. University of Pitt. 1981, p. 183.
6. Ottawag, P. Education and Society, Routledge and Kegan Poul, London, 1962, p. 135.
7. Collins, Randoll, "Functional and conflict Theories of Educational Stratification" American sociological Review (November 1971) 1002-1019.
8. Karl Marx and Frederick Engels, The German Ideology, in selected works, Moscow : Progress Publishers, 1973, p. 247.
9. Karl Marx and Frederik Engels, Manifesto of the communist party, in selected works, vol. 1.
10. Marx, K., Ibid., pp. 246-248.
11. Cohen K. David and Lazerson, Eorvin, Education and the

- corporate order, Cambridge, Mass : Harvard University, the Centre for Educational Policy Research, 16, 1970, p. 50.
12. Carnoy, Martin, **Education as cultural Imperialism**, New York : David Mckay, 1974, pp. 344-345.
 13. **Ibid.**, p. 346.
 14. Althusser, **Human and Philosophy and Other Essays**, New Yorks : Monthly Review Prieu Press, 1971, pp. 123-124.
 15. Miliband, Rolph, **The state in capitalist Society**, New York : Basic Books, 1969, p. 241.
 16. Bowles, Samuel and Gintis, H. **Scholing in capitalist America**, New York : Basic Books, 1976, p. 224. Paulston, Rolland G., **Conflicting Theories of Social and Educational Change : A Typological Review** Pittsburg, University of Pittsburgh, 1976, p. 30.
 18. Bowles, Samuel "Getting Howhes : Programmed class Stagnation." **Society Review** 9 Tane 1972, p. 36.
 19. Katznelson, 1 Ra and Kesselman, Mark. **The Polity of Power**, Harcourt Brace Jovanovich, I New York, 1979, p. 35.
 20. Pareto, V. The Elite Concept and Ideology. **The Mind Society**, III. p. 14, 22, 23.
 21. Eysenck, H.J. IQ, Social class and Educational Policy, **Social Change Journal**, September 1973, p. 40.
 22. Jencks, Christopher, **Inequality**. New York : Basic Books, 1972, pp. 30-32.
 23. Eysenck, H.J., **The I.Q. Argument, Race, Intelligence and Education**, Pittsburgh : Library Press, 1971, p. 41.
 24. But, C. Experimental tests of general intelligence **British Journal of St. Psychology**, 3, 1909, pp. 117-127.

- Burt, C. and Howard, M., The Multifactorial Theory of Inheritance and its Application to Intelligence, **British Journal of Statistical Psychology** and (November 1956), pp. 95-131.

٢٥ - محمد عماد الدين اسماعيل « العلاقة بين المستوى الاقتصادي الاجتماعي والوالدين وبين طموحهم فيما يختص بمستقبل أطفالهم ، المجلة الاجتماعية التوجيهية » المجلد الأول ، العدد الثالث سبتمبر ١٩٦٤ من ص ٦ - ٨ .

٢٦ - مصطفى درويش ، ديمقراطية التعليم الجامعي « دراسة ميدانية » الاسكندرية - مطبعة رويال ١٩٧٨ ، ص ٦٥ .

٢٧ - حسن سلامة الفقى : تكافؤ الفرص التعليمية ومجتمع الجدارة مجلة العلوم الاجتماعية ، المجلد الحادى عشر ، العدد الرابع ، ديسمبر ١٩٨٢ ص ٢١٧ - ٢١٨ .

٢٨ - مصطفى عبد الرحمن درويش : دراسات فى اجتماعيات القرية الاسكندرية - مطابع رويال ، ١٩٧٥ ، ص ص ١٢٨ - ١٣٠ .

29. Husen Torsten, **Problems of Differentiation in Swedish Compulsory Education**, Stockholm, 1950, p. 52.

30. UNESCO, **World Bank Survey of Education : Higher Education**. Paris : UNESCO Press, 1976, vol. IV.

٣١ - حسن سلامة الفقى : تكافؤ الفرص التعليمية ومجتمع الجدارة الكويت : مجلة العلوم الاجتماعية عدد ٤ مجلد ١١ ، ١٩٨٣ ، وانظر أيضا .

— Robert, J. Havighurst "Education and Social Mobility in Four Societies, **International Review of Education**, Vol. No. 2, 1958.