ربنا افتح بيننا وبين قومنا بالحق

دراسات تربوية

من أجل وعى تربوى عربى مستنير

سلسلة أبحاث تصدر عن رابطة التربية الحديثة ، المجلد الثامن . الجزء (٥١)
(١٣) ميدان التحرير بالقاهرة عام ١٩٩٣

رئيس التحرير
أ.د. سعيد اسماعيل على
مدير التحرير
أ.د. محمود كامل الناقة

سكرتيرو التحرير
د. مصطفى عبد القادر عبد الله
د. محمد وجيه زكى الصاوى
د. سلامة صابر العطار

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

التوزيع : عالم الكتب ، ٣٨ ش عبد الخالق ثروت بالقاهرة

مستشاروا التحرير

قام بتحكيم الأبحاث والدراسات التى قدمت للمجلة (وفقا للترتيب الأبجدى)

الأساتذة الدكاترة :

أ.د. ابراهيم بسيونى عميره
أ.د. ابراهيم حافظ
أ.د. ابراهيم عصمت مطاوع
أ.د. ابراهيم قشقوش
أ.د. أحمد اللقانى
أ.د. أحمد المهدى عبد الحليم
أ.د. أحمد عبد العزيز سلامة
أ.د. أحمد كمال عاشور
أ.د. أمال مختار صادق
أ.د. أمينة كاظم
أ.د. أنور الشرقاوى
أ.د. جابر عبد الحميد جابر
أ.د. حامد العبد
أ.د. حامد زهران
أ.د. حامد عمار
أ.د. حسن الفقى
أ.د. حسن شحاته
أ.د. حلمى المليجى
أ.د. حلمى الوكيل
أ.د. رشدى طعيمة
أ.د. زينب الشربينى
أ.د. سامية القطان
أ.د. سعد عبد الرحمن أحمد
أ.د. سعد مرسى أحمد
أ.د. سعد يسى
أ.د. سعيد اسماعيل على
أ.د. سليمان الخضرى
أ.د. سيد خير الله
أ.د. سيد عثمان
أ.د. شكرى عباس
أ.د. صبرى الدمرداش
أ.د. صلاح حوطر
أ.د. طلعت منصور
أ.د. صفاء الأعسر

أ.د. ضياء الدين زاهر
أ.د. عادل عز الدين
د. عبد الراضى ابراهيم
أ.د. عبد الرحمن النفيب
أ.د. عبد السلام عبد الغفار
أ.د. عبد السميع سيد أحمد
أ.د. عبد الفتاح حجاج
أ.د. عبد الفتاح جلال
أ.د. عبد اللطيف فؤاد
أ.د. عبد المسيح داوود
أ.د. عرفات عبد العزيز
أ.د. عنايات زكى
أ.د. فاروق اللقانى
أ.د. فاروق صادق
أ.د. فايز مراد
أ.د. فتح الباب عبد الحليم
أ.د. فتحى يونس
أ.د. فؤاد أبو حطب
أ.د. فؤاد قلادة
أ.د. فكرى حسن ريان
أ.د. كمال اسكندر
أ.د. كوثر كوجك
أ.د. محمد المفتى
أ.د. محمد خليفة بركات
أ.د. محمد سيف الدين فهمى
أ.د. محمد صابر سليم
أ.د. محمد عبد الظاهر الطيب
أ.د. محمد قدرى لطفى
د. محمود عمر
أ.د. محمود كامل الناقة
أ.د. منير كامل
أ.د. نادية جمال الدين
أ.د. نبيل أحمد عامر
أ.د. وليم عبيد

الفهرست

الصفحة

- د. محمد عبد الله دراز
حضارة الإسلام وأثرها في الحضارة الحديثة ٥
- د. حسين كامل بهاء الدين
إعداد المعلم بين النظام التكاملي والنظام التتابعي ١٢
- د. سعيد اسماعيل علي
قراءة في علم اجتماع المدرسة ١٧
- د. محمد المفتي
العقلية المصرية من الإبداع إلى الإبداع ٢٢
- د. محمد سعيد صباريني/ د. أحمد سليمان عودة
فاعلية مساقين في العلوم ضمن برنامج بكالوريوس التربية الابتدائية في جامعة اليرموك . دراسة تقويمية ٢٥
- د. محمد ذبيان غزاوي
استخدام وسائل الاتصال التعليمية بمدارس المرحلة المتوسطة بدولة الكويت وعلاقة ذلك ببعض المتغيرات الديموغرافية ٤٣
- د. سعد عبد الله الزهراني
مستوي الحيوية بجامعة أم القري كما يراه أعضاء المجموعة الأكاديمية ٧٤
- د. مجدي عبد الكريم حبيب
سلوك التدخين . الإقلاع عن التدخين . الإرتداد إلي التدخين وسمات الشخصية ١١٨
- د. نور الدين محمد عبد الجواد / د . مصطفي محمد متولي
مستوي الرضا الوظيفي للمعلمين ١٤٨
- د. إبراهيم حمد القعيد
أثر الجانب الإنفعالي للإغتراب وما ينتج عنه من مراحل تكيف نفسي واجتماعي في تعلم اللغة الأجنبية ١٨٠
- د. هدي عبد السميع حجازي
تطور التعليم بين الجماعات اليهودية في العصر الحديث ٢١٣
- د. خليل يوسف الخليلي / نور الدين عقل عثمان
تحليل دور مشرف العلوم الممارس حالياً ، والتطلعات المستقبلية لتحسينه من وجهة نظر الفئات التربوية الأردنية ٢٧٣

قواعد النشر

- جميع الدراسات والأبحاث المنشورة كتبت خصيصا لهذه السلسلة باستثناء ما نعيد نشره من تراثنا التربوى الحديث
- ترسل الطلبات والأبحاث 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 مكتوبا على الآلة الكاتبة (نسختان) على أن يكون الحد الأقصى هو ١٤٠٠٠ كلمة (حوالى ٤٠ صفحة فلوسكاب) .
- تخضع الدراسات والأبحاث للتحكيم العلمى من قبل نخبة من أساتذة التربية وعلم النفس فى مصر وخارجها .
- تسلسل الهوامش وتجمع فى نهاية الدراسة مع إثبات البيانات الكاملة من المصدر عند ذكره ، أول مرة ، وذكر رقم الصفحة التى رجع إليها عند كل اشارة إلى المصدر .
- لا يجوز تقديم البحث أو الدراسة إلى أى جهة أخرى إذا قدمت إلى هذه المجلة.
- لا يجوز اعادة نشر أى دراسة من قبل صاحبها قبل مرور عام من تاريخ النشر إلا بموافقة صريحة من التحرير .
- من الضرورى قدر الامكان التقليل من الجداول الاحصائية .
- للتحرير اختصار الدراسات المطلوبة بما لا يخل بأفكارها الأساسية.
- الآراء التى تنشر تعبر عن آراء أصحابها .

حضارة الإسلام واثرها فى الحضارة الحديثة *

بقلم الدكتور محمد عبد الله دراز

ليس بالمرء حاجة إلى أن يكون مؤرخاً واسع الاطلاع ، ملماً بدقائق الحوادث ، لكي يعرف أن نمو الإسلام وانتشاره ، ثم ثباته واستقراره حيثما حل ونزل ، كان حدثاً فذاً ، منقطع النظير فى تاريخ البشرية ، بل كان معجزة من معجزاته.

وليس بالمرء حاجة إلى أن يكون فيلسوفاً عميق الفكرة ، بعيد المقدمات ، لكى يستنتج من هذه الظاهرة العجيبة أن الإسلام لابد أن يكون قد حوى من عناصر الحق والخير والجمال كل ما تتطلبه الفطر السليمة على اختلاف مشاربها وأساليبها فى الحياة، وأن الحضارات التى نشأت فى ظله فاحتضنها وصانها ، أو التى اقتبسها مما حوله فنماها وأضاف إليها ، ووسمها بطابعه الخاص ، كانت لابد محققة لكل ماتطمح إليه الأمم والشعوب من أسباب القوة والرغد.

بدأ الإسلام شعاعة من النور السماوى ، هبطت على قلب رجل فرد ، فى عالم كله ظلمات بعضها فوق بعض : ضلالات وأوهام فى العقائد ، انحراف وانحدار فى الأخلاق والعوائد ، فوضى فى المعاملات ، تفكك فى الأسرة ، اختلال فى التوازن بين طبقات المجتمع ؛ السلطان كله للقوة الباطشة ، أو للشهوة الجامحة ؛ ولاسلطان للقانون ...

وتألبت كل عناصر الظلام ، فى جزيرة العرب ، ومن حول جزيرة العرب ، لتطفىء هذه الشعاعة الأولى من النور ... ولكن هذه الشعاعة لزمت مكانها (مكة) وثبتت فى قوة وإصرار عشر سنين كاملة ، أمام هذه الزوابع والأعاصير .. ثم أذن الله لها (بفضل الهجرة إلى المدينة فى سنة ٦٢٢ الميلادية) أن تشتد وتمتد ، وأن تنتشر وتستبحر، فأخذت تزحف بدورها على جيوش الظلام لتبددها ، فلم تمض عشر سنوات بعد الهجرة حتى غمرت بنورها جزيرة العرب كلها ..

ولم يفارق الدنيا صاحب هذا النور صلوات الله عليه (فى أول السنة الحادية عشرة من الهجرة) إلا بعد أن كان قد فتح لنوره طريقاً إلى خارج جزيرة العرب ، ليبدد ماحولها من الظلمات ، وليكف بأس القوى الشريرة التى تآمرت عليه فى الدولتين العتيقتين : دولتى الفرس والروم . ذلك أنه فى السنة التاسعة من الهجرة قاد بنفسه

---

*مجلة (المجلة) وزارة الثقافة ، القاهرة ، العدد الرابع ، ابريل ١٩٥٧ ، ص ص ٤١ – ٤٥ .

جيش المسلمين إلى (تبوك) مسارعة إلى صدّ الحملة التى كان الروم قد تأهبوا لها فى الشام ؛ فكانت الهزيمة الأدبية التى لحقت بجيش الروم يومئذ ، حيث لم يجرؤ أن يتقدم لملاقاة جيش المسلمين هنالك ، كانت هذه الهزيمة الأدبية إرهاصاً قريباً لهزيمة الدولتين عسكرياً ، وسقوطهما نهائياً ، فى أول عهد خلفائه الراشدين ...

ثم تتابعت هزيمة الظلام ، وتدفق نور الإسلام على الأرض شرقاً وغرباً ، فكان مافتحه المسلمون فى قرن واحد (٦٣٢ -٧٣٢ م) أعظم وأضخم مما فتحته الدولة الرومانية فى سبعة قرون كاملة.

غمرت الموجة الأولى من الفتح الإسلامى بلاد العجم والعراق والشام ، ثم مصر وتونس ، ثم الجزائر ومراكش وصقلية وأسبانياً ؛ ثم تجاوزت جيوش المسلمين جبال البرانس ، وأوغلت فى فرنسا حتى اقتربت من باريس ... ولو شاء ربك لأسلمت أوربا كلها ، بل لو شاء ربك لآمن من فى الأرض كلهم جميعاً ؛ ولكن قضت حكمته العليا ألاّ يزال الناس مختلفين ؛ « وما أكثر الناس ولو حرصت بمؤمنين »... وهكذا توقفت الفتوح فى هذا الجانب من العالم منذ سنة ٧٣٢م وعادت الجيوش من فرنسا لتستقر فى أسبانيا ، وليؤسس المسلمون فيها مملكة عظيمة ظل حكمهم فيها قائماً ثمانية قرون ؛ لم يشهد التاريخ فترة مثلها حضارة وازدهاراً ؛ على أنهم إن كانوا اليوم قد فارقوها ملكاً وحكماً ، فإنهم لم يفارقوها أثراً ورسماً.

ولم تكد موجة الفتح تنحسر هذا الانحسار اليسير فى الجانب الغربى حتى بدأت موجة أقوى منها فى الجانب الشرقى ، امتدّ بها الفتح الإسلامى مشرّقاً إلى بلوخستان والهند والصين ، بل تجاوز القارة إلى الجزائر الأندونسية ؛ كما أنه انعطف مغرباً فدخل أوروبا من جنوبها الشرقى متجهاً نحو الغرب والشمال الغربى إلى النمسا وإلى قرب بحر البلطيق ...

هذه الفتوح كلها يعترف المنصفون من المؤرخين الغربيين بأن الأساس الأول والأعظم فيها لم يكن هو الحرب ؛ فهم يقولون بصريح العبارة : إن المعارك الإسلامية الكبيرة كانت نادرة جداً ، وإن أكثر ماتمّ من الفتح الإسلامى إنما كان بفضل التجارة ، والدعوة السلمية ، والإقناع الحكيم ، والقدوة الحسنة .

وفى الحق لو كان دخول هذه الأمم فى حظيرة الإسلام تحت سلطان السيف لخرجوا منها منذ دخلت السيوف فى أغمادها ، ومنذ غفل المسلمون عن أسلحتهم وأمتعتهم ، فانعكست آية القوة المادية ، وأصبحت فى يد غيرهم ؛ ولكن الإسلام ، كما قال هرقل (عاهل الروم فى عصر النبوة) متى خالطت بشاشته القلوب لايرتد أحد عنه

ساخطاً له . أو كما قال بعض المؤرخين (١) فى العصور الحديثة : إنه لاتعرف حادثة واحدة ارتد فيها مسلم عن دينه ردة حقيقية ؛ بعد أن دخل فى الإسلام دخولا حقيقياً ؛ بينما حوادث الخروج من الأديان الأخرى إلى الإسلام أكثر من أن تحصى ...

نقول : إن فى سرعة انتشار الإسلام هكذا فى عالم يبلغ خمس الكتلة البشرية على الأقل ، وبين أمم مختلفة فى ألسنتها وألوانها ونزعاتها وطبيعة أرضها ، وطبيعة جوها ، وأسلوب حياتها ... وإن ثباته واستقراره هذا على الرغم من كل عوامل التدمير التى سلطت ولاتزال تسلط عليه فى داخل أرضه وفى خارجها ... وإن فى قابليته لزيادة الانتشار على الدوام كلما رفعت الحواجز الصناعية من طريقه ... وإن فى سرعة تقبل النفوس له كلما عرض عليها دون صراع ولا خداع ... إن فى ذلك كله لتفنيداً بليغاً لزعم من زعم أن الإسلام خلق للصحراء ، وللأمم التى لم تجاوز طور الطفولة البشرية ؛ إن فى ذلك كله لآية بينة على مبلغ ما فى طبيعة الإسلام من إشباع لحاجات العقول والقلوب ، ووفية لمطالب الأفراد والجماعات ، ومجاوبة للفطرة الإنسانية العميقة ، التى لاتختلف باختلاف الأقطار والعصور ، ولا باختلاف المظاهروأساليب الحياة ، بل إن فى ذلك كله لآية على أن الذى فطر الإنسان هو الذى شرع له هذا الدين ، وفصله على مقياس طبيعته ، وأن ذلك كان هو السر الأول فى بقائه وخلوده « إنا نحن نزلنا الذكر وإنا له لحافظون » « إن الذين كفروا ينفقون أموالهم ليصدوا عن سبيل الله ، فسينفقونها ثم تكون عليهم حسرة ثم يغلبون » .

ولقد اتسم الإسلام فى غضون تاريخه بسمتين أخريين ؛ كان لهما أكبر العون على استمراره واستقراره ، ظاهرتان من أهم مقومات الحضارة الحقيقية ، لم يسع المحققين من علماء أوربا إلا الاعتراف بهما ، والتنويه بشأنهما : ظاهرة داخلية ، بين معتنقيه ؛ وظاهرة خارجية ، تجاه المخالفين له .

فأما الظاهرة التى أسبغها على أتباعه فيما بينهم : فتلك هى ظاهرة الأخوة الروحية ، التى جعل منها ظاهرة اجتماعية ، تسمو على كل الفوارق العنصرية ، وتمحو كل الحواجز الإقليمية ، وإن اختلفت إدارتها ورياستها العليا . فلقد أتى على الإسلام حين من الدهر ، فى مدى القرنين الرابع والخامس من الهجرة (العاشر والحادى عشر الميلاديين) كان يتولى الخلافة فيها ثلاثة خلفاء فى وقت واحد : خليفة عباسى فى العراق ، وخليفة أموى فى الأندلس ، وخليفة فاطمى فى مصر ؛ ومع ذلك كان المسلم

---

(١) Porter : Discours Préliminaire sur la Religion des Mohamétans

يتنقل فى سفره من أقصى المشرق إلى أقصى المغرب ، فى امتداد يقطعه الراكب فى عشرة أشهر على الأقل ، لايجد حيثما حل إلا إخوة فى عقيدته ، إخوة فى عبادته ، إخوة فى شريعته ، نظراء فى أخلاقه وعوائده ؛ أو كما يقول المؤرخ الألمانى متز Mez فى كتابه (نهضة الإسلام Die Renaissance des Islams) كان المسلم يشعر أنه حيثما حل فهوفى قلب وطنه .

وأما الظاهرة الخارجية : فهى ظاهرة التسامح بإزاء الأديان الأخرى ، لا بإزاء اليهودية والنصرانية فحسب ، بل بإزاء المجوسية ، التى عاملها الإسلام معاملة الأديان السماوية ... ولم يقتصر الأمر فى هذا التسامح على أنه ترك أصحاب هذه الديانات المختلفة يتمتعون بحرية عقائدهم وعباداتهم ولغاتهم (١) ؛ بل إن الخلفاء خولوا لكل رئيس دينىّ أن يقضى فى شؤون طائفته الخاصة التى لاتصطدم ومصالح الدولة . أضف إلى هذا أن عدداً كبيراً منهم كان أداة فعالة فى جهاز موظفى الدولة ؛ حتى إن منصب وزارة الحربية أسند إلى المسيحيين مرتين ؛ أثناء القرن الثالث الهجرى .

ولقد حاول المؤرخ الألمانى كريمر Kremer فى كتابه (حضارة الشرق فى عهد الخلفاء : (Kulturg eschichte des Orients unter des Chalifen) أن يحلل طبيعة هذا التسامح الإسلامى ، ويتعرف أسبابه ، فنفى نفياً قاطعاً أن تكون له بواعث سياسية ، وأن يكون هدفه فى نظر أولى الأمر المسلمين هو تسكين قلوب الرعايا غير المسلمين حتى لايثوروا على الحكم ... قال كريمر : كلا ؛ فإن هذه الفضيلة لم تكن خاصة بالخلفاء والرؤساء وحدهم ، بل كانت سارية فى الشعب عامة ؛ ثم إنها لم تقتصر على عصر المسلمين القدامى فحسب ، بل شملت سائر العصور ... وينتهى المؤرخ من تحليله إلى هذه النتيجة : وهى أن المسلم يفصل فصلاً تاماً بين العقيدة ، التى يحترم حريتها عند الآخرين ، وبين المصالح الدنيوية التى تعتمد الكفاية والأمانة ، والتى لاتميز بين دين ودين فى سبيل التعاون (٢) .

ولن يفوتنا أن نعدّ من بين هؤلاء المؤرخين المنصفين الأستاذ الفرنسى (جوتييا Gautier) فقد خصص فى كتابه (أخلاق المسلمين وعوائدهم : Moeurs et Coustumes des Musulmans فقرات طويلة قارن فيها مقارنة رائعة بين هذا التسامح الدينى عند المسلمين بخاصة والشرقيين بعامة ، وبين ماعند المسيحيين الغربيين

---

(١) يقول المؤرخ متز : إن الأقباط لم ينسوا لغتهم القبطية إلا فى القرن الثالث الهجرى .

(٢) نقول : أليست هذه وصية القرآن الكريم : « وصاحبهما فى الدنيا معروفاً » ، « لإكراه فى الدين » ؟.

من عصبية عنيفة توارثوها خلفاً عن سلف . وعلى سبيل التمثيل لهذه الحمية الجاهلية يشير المؤلف إلى ما حدث فى جنوب فرنسا على يد البارون (سيمون دى مونفور) الذى توجه بإذن البابا على رأس لفيف من البارونات الفرنسيين ، ومعهم فرقة من الرهبان إلى مقاطعة (لانج دوك) لاستئصال الديانة المجوسية منها ، فأغرقوا الإقليم كله فى أنهار من الدم والنار ، حتى أهلكوا من كان فيه من المجوس ... ويستطرد المؤلف فيقول : إن هذا العنف لم يؤد إلى نتيجة حاسمة من وجهة نظر الكنيسة ؛ فقد نبتت هذه الفرقة المارقة مرة أخرى فى (بوهيميا) فحوربت وهزمت . ثم نبتت مرة ثالثة فى شمال ألمانيا باسم (الإصلاح الدينى : La Reforme) . وقد حوربت فى هذه المرة أيضاً بأساليب أشد عنفاً ، ودامت المعارك من أجلها ثلاثين عاماً . ولكنها لم تفلح فى إخضاعها ... فلما استنفدت الحروب جهود الطرفين وأرادوا أن تضع الحرب أوزارها لم تطوّع لهم أنفسهم قبول فكرة التسامح الدينى فيما بينهم ، بل فضلوا أن تقسم المسيحية قسمين متناكرين ، ليس بينهما تعايش سلمى فى دولة واحدة ؛ بل لكل دولة دينها ، بحيث لايعيش فى كل أمة إلا مذهب واحد ..يقول المؤلف : فأين هذا مما نشاهده فى داخل بلاد الإسلام قديماً وحديثاً ، حيث يحتضن الإسلام دائماً بين جناحيه من المحيط الهادى إلى المحيط الأطلسي طوائف من غير المسلمين ، يهوداً ونصارى ومجوساً ؛ وطوائف من المسلمين المبتدعين ، شيعة وخوارج وإباضية ... ولم يفكر العرب ولا المسلمون يوماً ما ، حتى فى أشد أوقات حميتهم الدينية ، أن يطفئوا بالدم ديناً منافساً لدينهم ؛ بل لم يفكر الخليفة يوماً ما فى أن يضطهد مسيحياً يعقوبياً أو مجوسياً مانوياً ..إنه مهما تكن الأسباب والبواعث على هذا التسامح الدينى عند المسلمين ، فإنها فضيلة تستحق كل إعجاب وتقدير .. وإنه لمن الخطأ فى القياس أن نقارن بين هذه الفضيلة عندهم وبين ما نسميه نحن أحياناً بالتسامح الدينى عندنا ؛ فإن هذا التسامح المزعوم ليس له أدنى قيمة خلقية ، بل ليس له وجود حقيقى ؛ لأنه يقوم على أساس التحلل الدينى وعدم المبالاة بشؤون العقيدة ؛ فلكى نقبل وجود ديانة أخرى فى بلادنا يجب أن تكون ديانتنا قد ماتت من قبل فى نفوسنا . أما المسلم فانه يتسامح مع اعتزازه بدينه ، واستمساكه التام بعقيدته .

وكنّا بالأستاذ (جوتييه) حين أشاد بفضيلة التسامح الدينى عند المسلمين ، وجعلها قاعدة عامة عندهم ، توقع ما قد يجول بذهن القارئ من اعتراض على هذه القاعدة العامة بالأمثلة المشاهدة فى المستعمرات حيث إن المسلمين فى الجزائر وغيرها يمقتون المسيحيين جميعاً ، فرنسيين كانوا أم انجليز أم هولنديين أم غيرهم .

فتصدّى لدفع هذا الاعتراض قائلا : إنهم لايمقتون فينا مسيحيتنا ، وإنما يمقتون أوربيتنا ؛ فإن أوربا منذ قرن أو يزيد أصبحت خطراً يهدّد سلام الكرة الأرضية ؛ فالأوربى عندهم رمز للتدخل الذى يجرح كبرياءهم ، ويحطم استقلالهم ، ويفسد أسلوب معيشتهم . أما عقائدنا الدينية وآراؤنا الفلسفية ، المخالفة لعقائدهم وآرائهم ، فإن أمرها كان يهون عليهم لو بقيت محصورة فى دائرة الاختلاف النظرى .. ولقد صدق !

هذان هما العنصران الأساسيان فى بناء الحضارة عند كل أمة رشيدة تطمح إلى البقاء والخلود : عنصر الوحدة الروحية والوطن المشترك بين أبنائها على اختلاف مذاهبهم وأقطارهم ، وعنصر التسامح والتعايش السلمى مع جيرانهم المخالفين لهم فى عقائدهم .

غير أن هذين العنصرين لابد لهما من عنصر ثالث يمازجهما ويكملهما ، ويجبر ماقد يعتريهما من نقص ؛ ذلك أن رحمة الأخوة كثيراً ماينفلت زمامها ، فتصل إلى حدّ التراخى والتهاون والإغضاء عن الإثم والفوضى والفساد الداخلى ؛ كما أن نزعة التسامح وحب السلام العالمى كثيراً مايختل ميزانها ، فتنحدر إلى مستوى الضعف والاستسلام أمام العدو الخارجى ..

لهذا وذاك جاء الإسلام منظماً لكلتى النزعتين ، محتفظاً بما فيهما من خير ونفع، نابذاً ما فيهما من شذوذ وانحراف ...

يتلخص هذا التنظيم الإسلامى فى أنه جهز أتباعه بجهازين : داخلى وخارجى ؛ وجعل كل واحد منهما يتألف من عنصرين : أدبىّ ومادىّ .

فأما فى الداخل فقد جهزهم معنوياً بجهاز الدعوة إلى الخير ، والتناهى عن المنكر، والتناصح والتواصى بالحق ؛ دعوة وتناصحاً لا يمتاز فيهما كبير عن صغير ، ولا يقل فيهما مأمور عن أمير .. ثم جهزهم مادياً بجهاز العقوبات والتأديبات التى يوجب توقيعها على كل من لم تنفعه الموعظة الحسنة ، بالغاً مابلغ قدره وخطره ، دون أن تأخذنا به رأفة فى دين الله .

وأما فى الخارج فقد زودّ أتباعه معنوياً بمبادئ العزة والحمية وإباء الضيم ؛ أشربها قلوبهم مع عقيدة التوحيد ، حتى « إذا قيل لهم إن الناس قد جمعوا لكم فاخشوهم فزادهم إيماناً وقالوا حسبنا الله » ثم جهزهم مادّياً بقانون الجهاد الذى جعله عليهم فريضة محكمة ، يدافعون به عن كيانه وكيانهم ، ويرهبون به عدوّ الله وعدوّهم .

وهكذا كان الإسلام فى لينه بعيداً عن الضعف ؛ كما كان فى حربه بعيداً عن العنف ، وبذلك تجافى عن طرفى التفريط والإفراط اللذين انتهى إليهما الأمر فى كثير من الديانات ؛ نعم لقد جاء الإسلام بريئاً من طابع الخور والاستكانة التى اتسمت بها بعض

الديانات الوعظية التبشيرية ، التى لاحول لها ولا قوة ، ولا سلطان لها على نظام المجتمع؛ كما جاء بريئاً من طابع الغرور والكبرياء والعتوّ ، الذى اصطبغت به بعض الديانات المحرّفة ، التى توحى إلى أتباعها أن من عداهم ليسوا من فصيلة البشر ، وأن دماء غيرهم وأموالهم ليست لها حرمة ولاقدسية .

هكذا جاء فى وقت واحدا مبرءاً من العناصر الخامدة الخائرة ، ومن العناصر الهادمة المدمرة ، مزودا بعناصر الصلاح والإصلاح ، وأسباب البقاء والإبقاء ، جامعاً بين القوة والنظام ، والرحمة والسلام .

إعداد المعلم بين النظام التكاملى والنظام التتابعى*

الدكتور/ حسين كامل بهاء الدين
وزير التعليم

الاخوة الأعزاء

يشرفنى ويسعدنى أن أشارك فى أعمال ندوتكم المهمة التى عقدت فى أسيوط فى جلسة صباحية وجلسة ختامية ، فى الواقع حينما استمعت إلى التوصيات التى سمعناها منذ قليل شغل فكرى أن هذا الجمع العظيم من العلماء والمهتمين بالتربية هو عدد كبير قل أن يجتمع فى مكان واحد ، ويضم صفوة العلماء المتخصصين فى مجال التعليم والتربيه فى مصر.

فى الواقع استكثرت أن يجتمع هذا العدد لمجرد أن يناقشوا هذا الموضوع فقط ، القضية ليست قضية الخيار أو المفاضلة بين النظام التكاملى والنظام التتابعى ، وقد سمعت منذ قليل مقولة أن هذا الموضوع قد حسم تماما منذ زمن بعيد ، وكلا النظامين وجد ليبقى ، فالموضوع الأهم هو قضية مستوى المعلم ، ولا أعتقد أن هناك خلافا بيننا على أن مستوى المعلم لايرقى إلى مستوى آمالنا وطموحاتنا جميعا ، وإذا كنا قد اتفقنا على أن قضية التعليم أصبحت قضية قومية وأن التعليم يمثل الأمن القومى لمصر ، وأننا فى سباق رهيب فى ثورة المعلومات وثورة العلم ، وأن من يفقد مكانته يفقد قدراته وإرادته ، وأن التعليم هو مستقبل مصر ، وأن المعلم هو العصب ، أو هو العملية الاساسية فى عملية التعليم ، وأنه بدون المعلم لايصبح لها فاعلية ، يصبح موضوع مستوى المعلم وكيف نرتفع به هو شغلنا الشاغل ، وكيف يمكن أن نعد المعلم القادر على التحدى الخطير الذى ينتظرنا جميعا . كلنا نعلم التحديات التى تواجهنا الآن سواء كانت على المستوى الخارجى أو على المستوى الداخلى ، على المستوى الخارجى التغيرات التى تحدث فى العالم كثورة المعلومات على سبيل المثال ، كلنا يتتبع التفجر الهائل للمعلومات ، وعلماء المستقبليات وكل المفكرين الذين يكتبون فى هذا يجمعون على أن من يملك صناعة المعلومات وثورة المعلومات يحتل الصدارة وموقع القلب فى العالم الجديد ، النظام العالمى الجديد الذى نحس تباشيره وهياكله ونظمه ، واقتصاد السوق الذى بدأ يفرض نفسه على كل المجتمعات . هذه التحديات الخارجية ألا تفرض علينا فى الداخل البدء فى التغيير ؟

---

* كلمة ألقيت فى الندوة التى عقدتها كلية التربية ، جامعة أسيوط يوم ١٩٩٢/٤/١١

هل نقنع بمستوى المدرس ومستوى التعليم ونحن نشهد جميعا بأنه لايفى بمتطلباتنا ولا بطموحاتنا ؟

أعتقد أنه لاخلاف على أن هذا التحدى الذى يواجهنا يفرض علينا أن نقوم بتطوير نظامنا التعليمى.

وقد استمعت إلى إحدى التوصيات حول « استقرار السياسة التعليمية » ، فلم أفهم هذه التوصية ولأننى أفهم أن هناك استقرارا فى الاستراتيجية التعليمية منذ عهد مبارك.

إن هدف التعليم هو إعداد المواطن الصالح ، وهو يؤصل القيم الأخلاقية ، وأن هدف التعليم إعداد جيل جديد من العلماء ، وأن هدف التعليم التنمية الاقتصادية التى تحقق الرخاء .

إن السياسة هى مجموعة الاجراءات التى تتخذها لمواجهة التحديات فى كل مرحلة وهى متطورة ، وهذه مسائل لايمكن أن يختلف عليها أحد . ومنذ أسابيع فى مجلس الشورى كان هناك تقرير ممتاز بعنوان " نحو سياسة تعليمية مستقرة " وحينما تكلمت قلت أن هذا العنوان لايتفق مع محتوى التقرير ولا مع عمل اللجنة ولامع مقدار الجهد الذى بذل فيه ، لأن محتوى التقرير يطالب بتغيرات جذرية والسياسة التعليمية الجيدة هى التى توائم المتغيرات والتى تواكب التطورات والتى تفى بالاحتياجات ، وهى بطبيعتها يجب أن تكون متطورة ومتقدمة .

اذن مايجب أن نتفق عليه هو كيف يمكن من خلال عملنا التخصصى كأساتذة تربية ومتخصصين فى التعليم أن نرفع مستوى المعلم ؟ كيف يمكن أن نحقق النقلة الحضارية فى أسلوب التعليم من الحفظ والتلقين إلى الفهم والتحليل ؟ كيف يمكن أن نحقق النقلة الحضارية من حشو عقول أبنائنا بكم معين من المعلومات إلى إكسابهم قدرا معينا من الخبرات والقدرات . طبعا كلكم مطلعون على ماحدث من تغيير جذرى فى مفهوم التعليم وأن الهدف أصبح اكساب الأطفال والشباب القدرة على القراءة الجيدة والقدرة على التعبير الجيد ، المبنى على التصور ، والقدرة على إعمال الفكر ، والقدرة على اتخاذ القرار ، القدرة على المواءمة بين الخيارات المختلفة . ثم يترتب على هذه القدرات ، قدرات التعامل مع الموارد ، القدرة على التعامل مع المعلومات وتوظيفها وتنظيمها تنظيما جيدا ، القدرة على التعامل مع الأنظمة المختلفة وفهمها فهما صحيحا واختيار أنسب أنواعها واكتشاف الأخطاء فيها . كل هذه المسائل كلنا يسمع عنها فكيف يمكن أن نحققها ؟ لن نحققها الا بمستوى جيد من المعلمين ، المعلم القادر على أن يكسب الجيد

الجديد من الخبرات الأساسية والقدرات المترتبة عليها ، وأن يشتغل فى عمله بعملية ذات أبعاد جديدة يكون فيها المتعلم طرفا ايجابيا ويكون الهدف فيها القدرات والخبرات وليس كم محدد من المعلومات .

هل نحن راضون عن مستوى الجامعة فى مصر ؟ ولكى أعفيكم من الحرج .. أقول وانني كاستاذ فى كلية الطب غير راض عن التعليم فى كلية الطب ، وما الجامعة الإنتاج للتعليم الأساسى القائم على الحفظ والتلقين . وإذا كان التعليم الأساسى قائما على الحفظ والتلقين فإن الجامعة لن تبتعد كثيراً عن هذا المستوى ، فإننا مازلنا نخرج أجيالا قادرة على الحفظ فقط ، والمذكرات الجامعية وهى أبعد ما تكون عن روح الجامعة ولكنها موجودة ويجب أن نصارح أنفسنا بشجاعة أن هذا الشكل موجود وإننا جميعا نشترك فى تخريج عدد من الخريجين لقنوا قدرا معينا من المعلومات ولكنهم متخلفون جدا فى القدرات والمهارات وفى النواحى الأخرى .

والبطالة فى تقديرى هى محصلة طبيعية لتعليم لايفى بالاحتياجات ، وطالما أننا نخرج أناسا مزودين بكم من المعلومات ولم نحاول أن نعلمهم أو نختبرهم فى قدر معين من القدرات والخبرات يظل التحدى قائما ، وذلك يتطلب منا أن نطور أنفسنا ، هذا هو التحدى الأساسى الذى يواجهنا كأساتذة فى الجامعة ، ولا أعتقد أن كليات التربية تختلف عن غيرها من الكليات كالطب أو الهندسة أو العلوم أو الزراعة ، ونحن فى مجال يجب أن تكون لدينا الشجاعة فى الاعتراف بالواقع لكى نغيره .. ولا أتصور أن هذه مشكلة تختص بها كليات التربية ، إنما هى مشكلة تختص بها الجامعة وكلنا كأساتذة جامعة علينا عبء كبير جدا لتطوير العمل الجامعى لكى نحقق هذه الطفرة والثورة التى تبغيها مصر فى المرحلة القادمة.

ليس مطروحا اطلاقا ولا اعتقد إنه من صالح مصر أن يقلص أحد أو يحد من دور كليات التربية ، وإنى اعتقد أن هذا خارج أى نقاش . وإنما المطروح إننا فى كليات التربية فى اطار الجامعة ككل وفى اطار تطوير التعليم ككل يتطور عملنا إلى مايحقق الصالح العام .

وإذا كانت أحدى التوصيات أن تكون قرارات كليات التربية فى إطار من الشرعية. أعتقد أن هذا كلام منطقى ولايمكن أن يفكر عاقل فى غيره . وأنا أعلنت فى عدة مناسبات أن أسلوب اتخاذ القرارات فى الوزراة لابد أن يأتى من طرح أى مسائل تتعلق بالتعليم أمام الرأى العام وأمام المفكرين والمتخصصين وأمام المنتفعين بالتعليم أيا كانت مواقعهم . الأمر الثانى ، لابد من طرح أى قرار فى المسارات الشرعية ، ونأخذ

رأى المتخصصين وأصحاب الدراسة فى هذا الموضوع ، الأمر الثالث : ليس من مصلحة مصر أن تفرض أى قرار على أى جهة ولا أن تفرض شيئا دون قناعة أصحاب المصلحة والمصلحة العامة . ولابد أن ندرس أى شئ دراسة متأنية حتى يصبح القرار قرارا علميا سليما يعبر عن مصلحة عامة وممثلا لقناعة عامة .

ومن الطبيعى أن نتبع نفس الأسلوب مع صناع المعلمين ، الذين يخرجون المعلمين ، ولايمكن أن يفكر أحد فى أن يفرض عليهم رأيا دون أن يكونوا هم أنفسهم مشتركين فى وضع هذا القرار ومقتنعين به اقتناعا كاملا .

أناشد حضراتكم . إن التحدى أمامنا كبير جدا ولابد من مواجهة هذا التحدى بالصدق وبالشجاعة وبالاصرار وأن نشارك جميعا سواء بهذه الندوة أو بغيرها حتى يمكن أن نحقق الآمال العريضة التى نادى بها السيد الرئيس فى اجتماع مجلسى الشعب والشورى ، حينما طالب كل المفكرين وكل المؤسسات وكل الهيئات أن تشارك فى تطوير التعليم .

وإننا نتغلب بالعمل الجماعى على الأزمة التى لحقت بكل أنواع وجوانب العملية التعليمية.

وكما سمعنا إن السيد الرئيس يولى التعليم أولوية كبيرة ، وأن أزمة التعليم وصلت إلى المدرسة والمعلم والمنهج والطالب ، وأن الحصيلة رغم كل المجهودات لازالت حصيلة متواضعة ، تحتاج إلى الرأى والفكر : كيف يمكن أن نحقق الأهداف بطريقة عملية ؟ كيف يمكن أن نرتفع بمستوى المعلم ؟ كيف يمكن رفع كفاية المعلم الحالى ؟.

وقد ذكر السيد رئيس الجامعة أن الرئيس يولى التعليم أولوية كبيرة ، ويؤكد على عملية التعليم ، ويؤكد على ضرورة التطور ، ويوجه إلى ضرورة اعطاء التعليم أولوية سواء فى الاعتمادات أو اهتمام حكومى أو مساندة كل القوى لتحسين مستوى المعلمين واعادة تدريبهم . والحقيقة لم نطلب من السيد الرئيس طلبا إلا وكان سباقا إلى إعطاء التعليم فى كل مرحلة ، وكان يقول فى كل توجيهاته ضرورة الاعتناء بالمعلمين وضرورة تحسين أحوالهم المادية والأدبية ، ولا اعتقد أننا فى هذا المجال ستكون لنا توجيهية إلا وكان لدينا استعداد كامل لتنفيذها .

ونحن فى هذه الحالة نحتاج إلى الرأى والفكر : كيف يمكن أن نحقق هذه الأهداف التى تكلمنا عنها بطريقة عملية ؟ كيف يمكن أن نرتفع بمستوى المعلم ؟ كيف يمكن أن نقوم بتدريب مئات الآلاف من المعلمين الموجودين حاليا ؟ هذا تحد خطير ، نحن لدينا أكثر من ٦٠٠,٠٠٠ « ستمائة ألف » معلم . وطبعا لانتجادل كثيرا فى

مستوى المعلم ، لأننا كلنا ندرك أننا محتاجون كثيرا إلى إجراء سريع وحاسم مما جعل المجلس الأعلى للجامعات يتخذ قرارا بضرورة دخول الجامعات فى مشكلة التعليم الأساسى ، وبالحق استجابت كل الجامعات لهذه الدعوة ، وبدأت وزارة التربية والتعليم تحصل على توصيات ودراسات محددة فى كافة المجالات . وأعتقد أيضا أن هناك تعاونا بين الجامعة والسادة المحافظين والمديرين لتحسين مستوى المعلمين واعادة تدريبهم على مستوى المحافظات بجانب البرنامج القومى . وإن هناك محافظات أخرى بدأت بها برامج مشابهة . ونحن حقيقة نرحب جدا فى وزارة التربية والتعليم بدخول الجامعة عامة وكليات التربية خاصة فى مساعدة التعليم الاساسى. وأعتقد أن أحد التحديات المطلوبة منا هى كيفية اعادة تدريب المعلمين الموجودين فى الخدمة حاليا . طبعا هذا لايلغى ولايقلل من هدف مؤتمركم ، وهو إعداد المعلم الجيد ، ولكن لدينا مسئولية كأساتذة جامعة فى كيفية تدريب المعلم الموجود فى الخدمة وهذا عبء كبير لأن عندنا قوة ضاربة كبيرة جدا إذا أحسن تدريبها وتوزيعها فيكون لها مردود عظيم على العملية التعليمية ، بالاضافة إلى هذا أنا أحب أن أوكد أن توصياتكم موضع الاعتبار والتقدير من الوزارة . إننا لسنا فى وضع يسمح لنا فى التفكير فى تقليص دور كليات التربية ، هذه الكليات وجدت لتبقى ودورها مقدر ودورها هام ، وكل مانريده ان الكليات تطور نفسها وذلك ماعبرتم عنه ، ونحن فى اطار تحديث التعليم وتطويره نشارك كأساتذة جامعة وكأساتذة تربية وأن نحاول فى هذا الاجتماع أن نناقش أى موضوع ترونه ، واعتقد أن الهدف الكبير المجتمعين حوله يستحق مثل هذه الندوة وغيرها من الندوات ، وإن هذا الحشد من العلماء قادر باذن الله ان يسهم فى تحقيق الهدف الكبير الذى تنتظره مصر ، تحديث التعليم وتطوير التعليم للحاق بالعصر ومقابلة التحديات التى تنتظرنا فى المستقبل .

وأكرر شكرى لكم جميعا . والسلام عليكم ورحمة الله وبركاته ،،،

قراءة فى علم اجتماع المدرسة

دكتور / سعيد اسماعيل على

فى صيف عام ١٩٨١ ، كنت أجلس مع مجموعة من المبعوثين والمهاجرين من عدد من الدول العربية إلى الولايات المتحدة الأمريكية ، أشهد اجتماعاً لهم بعد عصر يوم جمعة ، فى المعهد التكنولوجى العالمى الشهير .M.I.T ببوسطن - وياللعجب - يتذاكرون فيه موضوعات دينية فى الغالب والأعم ، فكان أن سمعت أحدهم يتحدث طويلا عن عدد من الرذائل وعدد أخر من الفضائل الأخلاقية محذراً من الأولى ، مبشرا بالثانية .

وعندما انتهى صاحبنا من حديثه طلبت تعقيباً ، كانت خلاصته أن مثل هذه الرذائل ، وتلك الفضائل ، لا ينبغى أن يتم التعامل معها - تحذيرا وتبشيرا - فقط بمجرد الوعظ والارشاد ، فهى افراز لبنية مجتمعية هى التى تحدد لها شكلها ومسارها ، ومن ثم فان العمل الأخلاقى لابد وأن يرتبط بالدرجة الأولى بالعمل فى البنية المجتمعية ، وضربت أمثلة بما كان مشهوراً عن عرب الجزيرة من (كرم) وكيف أملته الظروف القائمة السابقة ، وأن متغيرات جديدة قد قلبت الأوضاع رأساً على عقب ، فأصبحنا نرى اتجاهات أخرى مختلفة ، مع الوضع فى الاعتبار أن التعميم فى المسائل الاجتماعية يسلم بوجود استثناءات بالضرورة .

لكن واحدا من الجالسين دفعه حماسه الزائد إلى أن يبدى أسفه أن يسمع مثل هذا الكلام لكاتب هذه السطور ، فى مثل هذا الجمع (الدينى) المسلم ، ذلك أن كلامى - هكذا قال صاحبنا - انما يردد المقولة الماركسية الشهيرة بأن الأخلاق جزء من البنية الفوقية التى تؤسسها وتحددها البنية التحتية والتى هى جملة قوى وعلاقات الانتاج .

ولقد ألهمنى الله عز وجل أن أتذكر ما أفحم هذا الزميل ، فقد ذكّرت الحاضرين بفصل صغير كتبه مفكرنا العظيم (المسلم) عبد الرحمن بن خلدون فى مقدمته الشهيرة، ربط فيه بين التقدم العلمى والفكرى وبين التقدم فى (العمران) ، وكيف أن مقصوده من (العمران) هو ما نقصده اليوم بالمعدلات الكلية لدرجة التقدم المجتمعى . بل إن مفكرنا لم يكتف بهذا التعميم وانما أخذ يقوم بعملية استقراء تاريخية لعدد من المجتمعات الاسلامية مؤكداً أن العلم وتقدمه إنما يكثر مع تقدم (العمران) ، وركز على القاهرة وكيف أن بحار العلم فيها زاخرة بسبب ما كانت تعيشه من درجة عالية من الثراء والتقدم الكلى، على عكس ما حدث لبغداد، بعد أن حدث لها ما حدث من هجوم وتدمير.

وقبل هذه الواقعة بنحو عشر سنوات كنت قد كتبت فى كتابى (تدريس المواد الفلسفية) عن (اجتماعيات المعرفة) .....

بل وقبل هذا ، وطوال اعدادى لرسالة الدكتوراه عن (الأبعاد الاجتماعية والاقتصادية لحركة الفكر التربوى في مصر فى عهد الاحتلال البريطانى من سنة (١٨٨٢ - ١٩٢٣) ، كانت القضية كلها كما يؤكد العنوان هى أن حركة الفكر تكاد أن تكون محددة بالتركيب الاجتماعى وكذلك بالتكوين الاقتصادى .

وفى كتابى (محنة التعليم فى مصر) الذى صدر عام ١٩٨٤ ، كتبت فى مقدمته :

« ..... إن مواجهة قضايا ومشكلات التعليم لا يمكن أن تتأتى فقط بتغيير المناهج والمقررات ، ولا ببناء المدارس ولا بادخال التكنولوچيا التعليمية ولا بتطوير الكتاب المدرسى .. إلى غير ذلك من (فنيات) العمل التربوى ، وإنما تكمن المواجهة الحقيقية .. هناك : فى (البيت الكبير) .. فى البنية الأساسية للمجتمع .... »

وفى كتابى (الفكر التربوى العربى الحديث) الذى صدر فى سلسلة عالم المعرفة الكويتية عام ١٩٨٧ ، وفى الخاتمة عندما بينت تخلف الفكر التربوى العربى مشيراً إلى أن ذلك إنما يسبب ما يعيشه المجتمع العربى من حالة تبعية وسوء استغلال وقهر مما يستوجب التوجه إلى صور الخلل هذه ومقاومتها ، أكملت هذا بقولى : " ان القضاء على هذه الصور، من شأنه أن يطلق طاقات المجتمع العربى نحو العمل والانتاج ومن ثم تجاوز هذا التخلف المزرى الذى ما زلنا نعيش فى كنفه ، وعندها .. عندها فقط ، نستطيع أن نأمل فى ثراء فكرى تربوى ، وبالتالى ، فى واقع تربوى تتعدد أمامه فرص التوجيه والتصحيح والتقويم والتحريك " .

وفى جريدة الشعب ، كتبت يوم افتتاح المؤتمر القومى لتطوير التعليم فى ١٩٨٧/٧/١٤، أعلق على كثرة الحديث عن تطوير التعليم : (هموم التعليم المصرى ، ص ١٤٨) :

« .. قصة متكررة منذ عهد الخديوى سعيد حتى الآن : تتغير الشخوص ، وتتبدل المواقع وتتباين الصياغات ، وتختلف الألوان ، والمصاب هو هو .. لماذا ؟ لأننا نحاول أن نقوم الاعوجاج القائم فى شكل ، غافلين عن أن هذا الشكل إنما هو ظل لبناء آخر هو الذى به الاعوجاج ، وهو الذى يحتاج الى التقويم ، واذا عالجنا هذا الاعوجاج ، فسوف يستقيم أمر الظل بالتبعية » .

... الى غير ذلك من كتابات ..

لكن الحق يقال ، كثيرا ما كنت أجد نفسى وكأننى وصلت الى نهاية زقاق مسدود

فما دام الأمر بهذا الشكل ، فما العمل ؟

هل يقود التربويون (ثورة) لتغيير الوضع القائم حتى يمكن لهم أن يحققوا الاصلاح التربوى المنشود ؟

انهم غير مؤهلين لذلك ، ولا يقدرون عليه .

هل يجلس التربويون (على الأرائك ينظرون) الى أن يتم التغيير السياسى والاجتماعى والاقتصادى بقوى أخرى ؟

لكن كيف يتم التغيير المجتمعى بدون (كوادر) بشرية تكون قد (تربت) وأعدت بكيفية تجعل منها قوى صلبة قادرة على النضال الفعال المتواصل ؟

وهكذا كنت أجد نفسى وقد عدت الى تلك الفزورة الشهيرة :

الدجاجة أولا أم البيضة ؟ !!

ومنذ عامين على وجه التقريب عرض د. عبد السميع سيد أحمد على سمنار قسم أصول التربية بتربية عين شمس لآراء جديدة تذهب الى أن التربويين انما يصارعون طواحين الهواء عندما يقصرون تحليلاتهم على مستوى الظاهرات الاجتماعية الكبيرة والتى لايملكون أمرها ، وأن الأولى بهم أن يتجهوا الى الظاهرة التربوية كواقع فى مجتمع صغير مثل (المدرسه) و (الفصل).

كان هذا التوجه يحاول الخلاص من المأزق الذى أشرت اليه .

ثم كان أن جاء د. حسن البيلاوى لنا بهذه الدراسة الحالية المعنونة بـ (نحو اثنوجرافيا نقدية. فى اجتماع المدرسة : دراسة فى المدخل الكيفى) ، فاذا بطاقة الأمل تفتح من جديد.

لا أريد أن أشرح ماذا يقصد بالاثنوجرافيا النقدية ، وماذا يقصد بالمدخل الكيفى، ومبررات هذا وذاك ، وكيف تطور الأمر الى هذا ، وما معالم ما يسمى بعلم اجتماع المدرسة ، فهذا كله مبسوط فى صفحات الدراسة كلها ، وخاصة المقدمة ، التى أجاد باحثنا المتميز عرض فكرة الدراسة عامة ، فيها .

لكن ما أود أن أنوه به هو هذه الفكرة المحورية التى يؤكد من خلالها باحثنا على أن الاثنوجرافيا النقدية تسعى الى الفهم العميق للواقع من خلال دراسة خبرة الحياة اليومية الحية داخل المدرسة وتفسيرها تأويليا فى اطار السياق الاجتماعى الذى تنشأ فيه الخبرة وتتفاعل .. اثنوجرافيا قادرة على تقديم الثقافة المصغرة .. ثقافة المدرسة ، والتى هى ، امتداد لثقافة المجتمع وتحديد لها فى نفس الوقت .

.. وهكذا نستبين الطريق ..

فاذا كان التغيير الشامل فى المجتمع الكبير (حلما) مرغوبا ، فان هذا لايعنى أن نترك فرصة (الواقع) الصغير فى بيتنا المحلى المهنى يفلت من بين أيدينا ، أو يستمر على مانحو عليه انتظارا لتحقق الحلم ، فهناك عدد لا بأس به من (مساحات) معاهد التعليم ومؤسساته ، يخضع ، الى حد لابأس به ، لارادتنا ، نستطيع أن نقوم أمره .

ان ذلك – ان صحت المقارنة – تصديق للحكمة النبوية : كلكم راع وكلكم مسئول عن رعيته . ففى كل موقع يجد الانسان نفسه مسئولا عنه ، لابد أن يقوم بفعل الاصلاح والتغييروالتقويم.

ليست المسألة ، مرة أخرى ، هى عملية اختيار وفق منطق (اما .. أو) اما الظاهرة الاجتماعية الكبيرة أو الظاهرة المدرسية الصغيرة ، وإنما هى : امساك بالممكن ، مع تطلع الى المأمول ، فى حركة نضال فعالة تتواصل بتواصل أنفاسنا اذا ظلت تردد معلنة اننا احياء !!

هذا عن الموضوع ... فماذا عن الكاتب ؟

لقد كان الدكتور حسن هو أول من افتتح سلسلة (قضايا تربوية) بكتابه الرائع : الاصلاح التربوى فى العالم الثالث .

ولقد قدم الدراسة الحالية على أساس أن تنشر فى مجلة (دراسات تربوية) على جزئين نظرا لطولها بالنسبة للمجلة ، فلما قرأت هذه الدراسة ، لا أبالغ اذا قلت أننى (ذللت) بها ، وأحسست أننى أكاد أغادر مقعد (الأستاذية) بالنسبة لحسن لأبوأه هو مقعد (الأستاذية) ، وأجلس أنا على مقعد (المتعلم) .. فهذه الدراسة من الدراسات التربوية العربية النادرة التى شعرت أنها أضافت لى مالم أكن أعلم .

اننى بحكم موقعى كمنظم لعدد من المؤتمرات ، ومحررا للكتاب السنوى فى التربية وعلم النفس ، ورئيسا لتحرير مجلة (دراسات تربوية) ، وعضوا فى اللجان العلمية للترقية ، تمر على مئات البحوث والدراسات ، فاذا بى أجد الكم الأكبر منها يدور حول موضوعات تقليدية ، وأشعر وأنا أقرؤها اننى سبق أن قرأت نفس الأفكار من قبل ، ولولا رحمة الله لداخلنى غرور قاتل بأننى لابد وأن أكون عالما كبيرا الى الدرجة التى لا أجد فيها جديدا فيما يكتب . لكن ، حمدا لله ، فانى متيقن بالحقيقة الالهية (وما أتيتم من العلم الا قليلا) ، وبالتالى فالقصور ، قصور فى حركة البحث التربوى ، .. الى أن قرأت دراسة حسن ..

لقد ذكر بعضٌ أنه مجرد ناقل ، يردد آراء آخرين . وأقول لهؤلاء : ان باحثنا

الرائع يشكل لنا (حبلا سريا) يصلنا برحم العلم التربوى المعاصر ، ليغذينا بأحدث الأفكار وأكثرها جدة وجدية . وهو يضيف الكثير من عنده ، من تحليلات ، واستنباطات ، ورؤى ، حتى يشكل لنا ما ينقله ، قوى مجددة للعقل التربوى العربى .

ولقد ذكر بعض آخر ، أنه يكرر نفسه فيما يكتب . وأقول لهؤلاء : أنتم تخلطون بين العلم (كمنهج) وبينه (كنسق معرفى) . ان (النقدية) هى منهج أكثر منها نسقا معرفيا ، وبالتالى ، فلابد وأن يتكرر المنهج فى كل كتابات باحثنا المتعمق . بل ان هذا التكرار دليل اتساق منطقى ، ووحدة فى الشخصية العلمية ، وانسجام فكرى .

ولأن هذه الدراسة متميزة وجديدة وتشق بالفعل طريقا جديدا للبحث التربوى ، وطويلة بالنسبة لـ (دراسات تربوية) ، رأيت أن تنشر فى عدد جديد من سلسلة (قضايا تربوية) .

اننى أجد نفسى محظوظا حقا لأن أجد بين تلاميذى وأصدقائى وزملائى واحدا مثل د. حسن البيلاوى .

ولاشك أن القارئ لهذه الدراسة ، سيشعر بنفس شعورى ، بأنه محظوظ حقا أن قد أتيحت له هذه الفرصة الثمينة التى جعلته يقرأ ما يمكن أن يشكل (علامة) على طريق البحث التربوى.

العقلية المصرية من « الإيداع » الى « الإبداع »

دكتور / محمد المفتى*

اذا كانت مكانة الأمم تقدر بما تمتلكه من ثروات أو أموال ، فالثروات تنفذ والأموال قد تنخفض قيمتها – مالم تستثمر – واذا كانت تقدر بما فى حوزتها من تكنولوجيا حديثه ، فالحديث يتقادم مالم يطور الى الأحدث ولكن من الذى يستثمر ويطور؟ إنه الانسان .

وبناء على ذلك فالأمم الذكية تعمل جاهدة على تنمية عقل الإنسان ليفكر ويبدع ويطور الموجود ويبتكر الجديد ، فالعقول هى الثروات الحقيقية فى عصرنا هذا فهى لاتنفذ ولاتتقادم واستثمارها يؤدى دائما الى التقدم .

ومن المؤكد أننا – فى ضوء المتغيرات القومية والعالمية – فى أمس الحاجة الى تنمية عقلية مصرية تتسم بالعلمية فى التفكير وبالقدرة على الابداع ، ولعل هذه هى مسئولية التعليم بالدرجة الأولى لأنه الجهد المقصود والتوجه المنظم نحو تنمية عقول النشء الذين سوف يتولون المسئوليات فى الغد القريب .

وهناك فى الوقت الحاضر محاولات مستمرة لتطوير التعليم وتوجيهه نحو تنمية عقلية مفكرة ومبدعة ، وهذه المحاولات انصبت على تطوير المناهج الحالية دون التعمق الكافى – أو دونه على الطلاق – فى دراسة البعد التاريخى لنمو العقلية المصرية وتطورها، أو فى الدور الذى لعبته المؤسسات التعليمية فى تشكيل هذه العقلية .

فالعقلية المصرية قد نشأت ونمت فى كنف مايطلق عليه « ثقافة الذاكرة » لقرون طويلة كاد النشاط العلمى خلالها يقتصر على « النقل » و « الحفظ » – النقل إما عبر الزمان لتراث السلف الذى كان يلخص ويحفظ ، أو النقل عبر المكان لعلوم الغرب ولعل بدايته كانت مع قدوم الحملة الفرنسية.

وكانت العقول فى الحالتين تستقبل « المضمون » وتحفظه دون ادراك العلاقات الكامنة داخله ، ودون الوعى بمنهج التفكير الذى نسج هذا المضمون وشيد بنيته .

وظلت الحياة العلمية تسير على هذا المنوال لقرون طويلة ، فالمضمون يبسط ويلخص ، ويحفظ فى « أرشيف » العقول لاستدعائه عند الحاجة ، وهكذا تعودت العقول على «الايداع» (بالياء) .

---

* أستاذ المناهج وطرق تدريس الرياضيات بتربية عين شمس

ولاننكر أنه عبر الزمان واللآن برزت عقول مصرية قادرة على " الابداع "(بالباء) فى مجالات متنوعة ، ولكنها حالات فردية نادرة أو استثناءات ظهرت ثم ذابت وسط " ثقافة الذاكرة " ولم تؤثر فيها بل ربما تأثرت بها على المدى البعيد .

أما المؤسسات التعليمية فقد عكست منذ زمن بعيد هذا النشاط العلمى داخلها وظهر فى ممارسات المعلم وفى المناخ التعليمى العام . فأصبح التلخيص والتلقين والحفظ أسلوبا للدراسة. التلخيص والحفظ إما لتراث السلف أو لعلوم منقولة عن دول أخرى ، ووظفت كل الممارسات داخل قاعات الدرس وفى المؤسسات التعليمية لاتقان التلخيص والحفظ وتدريب العقول على " الايداع " (بالياء) . والاستدعاء عند الحاجة ، وبرعت العقول فى هذا وأتقنت تطبيق ما تحفظه على مواقف نمطية فى قطاعات مختلفة من العمل والحياة.

ولما كانت النمطية والرتابة ظاهرتين من مظاهر " ثقافة الذاكرة " تساعدان على ثبات الأمور، فلم يتغير أسلوب الدراسة رغم محاولات تطويره ، وظل التلخيص والحفظ والتطبيق النمطى هو النشاط السائد بالرغم من ظهور مواقف ومشكلات غير مألوفة فى قطاعات التطبيق وقفت أمامها العقول حائرة متسائلة .

ومع ظهور مثل هذه المشكلات ، كان يكتفى باستدعاء « صناع العلوم » من الدول التى نقلنا العلم عنها لحل تلك المشكلات بدلا من إعادة النظر فى مناهج التعليم ، وأسلوب الدراسة لمعرفة لماذا وقفت عاجزة عن تنمية عقول مبدعة قادرة على مواجهة مثل هذه النوعية من المشكلات واقتراح حلول غير تقليدية لها .

وفى اعتقادى أن عدم القدرة على الوصول الى حل تلك المشكلات هو أننا نقلنا « مضمون » العلوم دون الوعى " بمنهج التفكير " الكامن فى كل منها ، وكان نتيجة هذا أن العقول تعودت على الحفظ و" الايداع" (بالياء) ولم تتعلم التفكير و" الابداع" (بالباء).

واذا سلمنا بأن العقل " والد الثقافة ووليدها " فالعقل الذى تعود على " الايداع " (بالياء) يفرز " ثقافة ذاكرة " وهذه بدورها تورث العقل خصائصها وسماتها وتصبغه بطبيعتها ليعمل هذا العقل بدوره على بقائها ويضمن استمرارها .

ويمكن أن يستمر هذا التفاعل المتبادل الدائرى لفترات طويلة من الزمن مالم يغير أحد عنصرى التفاعل (العقل والثقافة) أو يطور .

ومن وجهة نظرى أن العبور بالعقلية المصرية من حالتها الاستاتيكية التى تتسم "بالايداع" (بالياء) الى حالة دينامية تتسم " بالابداع " (بالباء) هو إيقاف هذا التفاعل غير الصحى عن طريق تنمية عقلية مصرية مبدعة .

وهذا يتطلب بالدرجة الأولى دراسة مراحل نمو هذه العقلية عبر التاريخ ، وتحديد المؤثرات والظروف التى عوقتها على " الايداع " (بالياء) ، ولم توجهها نحو " الابداع " (بالباء) . ثم يبدأ تصحيح المسار .

وبالرغم من أن تنمية عقلية مصرية مبدعة هى مسئولية التعليم بالدرجة الأولى ، إلا أن هذا يتطلب جهودا علمية على المستوى القومى تشترك فيها الأسرة ببيئتها المنزلية والتعليم بمؤسساته النظامية وبيئته المدرسية ، والاعلام بأجهزته الرسمية ، والمجتمع بمناخه العام ، بحيث تتكامل الجهود وتتسق الخبرات وتتسق وتوجه نحو بناء وتنميه عقلية مصرية قادرة على أن تبدع فتعبر بنا من جمود وحدود " ثقافة الذاكرة " الى مرونة وآفاق " ثقافة الابداع ".

فاعلية مساقين في العلوم ضمن برنامج بكالوريوس التربية الابتدائية في جامعة اليرموك : دراسة تقويمية

د . محمد سعيد صبارينى * د . أحمد سليمان عودة **

خلفية الدراسة :

يمثل المعلم مفتاح العملية التربوية وضمان نجاحها ، ويعد مصدرا رئيسيا للمعرفة العلمية للطلبة ، كما يشكل حجر الزاوية فى احداث التغيير فى البناء المفاهيمى لديهم . ولذا اضحت عملية اعداد المعلمين من العمليات المهمة والحساسة والتى تتطلب الاعداد والتخطيط العميقين لأثرها لا على إعداد المعلمين فحسب بل امتداد ذلك ليشمل العنصر البشرى بأكمله (سليم ، ١٩٨٤) . لهذا حظيت برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة باهتمام كبير من قبل المربين والمسؤولين التربويين فى مختلف دول العالم ، وأنيط بالجامعات ومؤسسات التعليم العالى فى الوقت الحاضر دور مميز فى إعداد معلمى المستقبل علميا ومسلكيا من خلال المساقات العديدة التى تطرحها لطلبتها بهدف تنمية مهاراتهم المهنية ومعارفهم العلمية ، بالمواد التى سيدرسونها بعد تخرجهم وانخراطهم فى سلك التعليم (سليم ، ١٩٨٤ ؛ البزاز ، ١٩٨٩) .

ونظرا للدور الكبير الملقى على عاتق معلم العلوم وللتطور الكبير فى العلم والتكنولوجيا وازدياد أثرهما فى الحياة البشرية ، فقد استدعى ذلك ، الاهتمام ببرامج اعداد معلم العلوم لضمان نجاحه وسير العملية التربوية فى مسارها السليم . وهذا ما حدا بالرابطة الوطنية لمعلمى العلوم الأمريكية (NSTA , ١٩٨٢) إلى القول بضرورة تضمين برامج اعداد معلمى العلوم مساقات فى محتوى العلم اضافة إلى طرق تدريسه، وأدى إلى زيادة التمويل المقدم لبرامج تطوير اعداد المعلمين وجذب المبدعين لمهنة التعليم (Shymansky , Kyle, and Alport , ١٩٨٣) كما دفع ذلك بعض الدول إلى اشتراط التأهيل الجامعى لمعلمى المرحلة الابتدائية فى مدارسها (البزاز ، ١٩٨٩) . وهو ما أخذت به الأردن فى حملة التطوير التربوى الشاملة التى خرجت بها توصيات المؤتمر الوطنى الأول للتطوير التربوى الذى عقد فى شهر ايلول عام ١٩٨٧ ، ادراكا بأن المعلم من العناصر المؤثرة فى مسيرة التربية فى الأردن (الهنداوى ، ١٩٨٧)

---

* عميد كلية التربية والفنون ، جامعة اليرموك .

** كلية التربية والفنون ، جامعة اليرموك .

وتشير الدلائل إلى أن برامج اعداد المعلمين تعد من المشكلات المشتركة فى الوطن العربى والعالم، وتمثل عقبة رئيسية للتربية العلمية على وجه الخصوص (سليم ، ١٩٨٤، Symington and Martin,1982) إذ لا تزال عمليات إعداد المعلم قبل الخدمة تعانى من مشكلات ضعف الخلفية العلمية للذين يلتحقون بمهنة التعليم (Westerback,1982) وتدنى الاقبال عليها ، وافتقار اعداد المعلمين إلى برنامج شامل ومتكامل ، إلى جانب ضعف قدرة البرامج التى تقدم فى مؤسسات التعليم العالى على احداث تغير فى مستوى فهم الطلبة للمفاهيم العلمية بسبب تدنى محتوى ونوعية المقررات الدراسية أو تدنى مستوى الهيئات التدريسية فيها (البزاز ، ١٩٨٩) .

وهناك إشارات إلى أن البرامج القائمة لإعداد معلمى المستقبل قد فشلت فى احداث تغير ذي دلالة فى مستوى فهم الطلبة (معلمى المستقبل) للمفاهيم العلمية (Pimmer, 1981; Stephans, Dyche and Beiwenger,1988). كما يشير وسيترباك فى هذا السياق (Westerback,1982) إلى أن المشكلة القائمة تكمن فى العجز عن تدريب عدد كاف من المعلمين لتدريس العلوم للمرحلة الابتدائية من منظور عصرى بسبب الافتقار إلى برامج فعالة وقادرة على تزويد المعلمين بالضرورى من المعرفة والمهارة لتوظيف مناهج العلوم الحديثة والمتطورة وانجاز المهام التى ستوكل اليهم فى المستقبل خلال ممارستهم لمهنة التعليم . وينسجم هذا القول مع ما جاء به لورانس (Lawrenz,1986) حين أشار إلى أن احدى المشكلات الرئيسية التى تواجه التربية المعاصرة تكمن فى نقص معلمى العلوم المؤهلين بعامة ومعلمى العلوم الطبيعية بخاصة .

ان مثل هذه الصورة عن واقع اعداد المعلمين فى الوقت الراهن تثير التساؤل حول جدوى وقدرة البرامج التى تقدم لهم على تزويدهم بالمعرفة العلمية التى تمكنهم من انجاز الواجبات التى ستوكل إليهم مستقبلاً ، وتستدعى اجراء البحوث الميدانية لتقويم فاعلية تلك البرامج وابراز جوانب قوتها وضعفها بهدف تصويبها ، وبالتالى ضمان نجاح سير العملية التربوية بشكل عام . وحيث أن العلم نظام مبنى على المعرفة السابقة ، لذا فان معلم العلوم للمرحلة الابتدائية يلعب دوراً أساسياً فى النظام التعليمى ، وهذا يتطلب ايلاء برامج اعداد معلم المرحلة الابتدائية عناية خاصة .

وتأتى هذه الدراسة للوقوف على مدى فاعلية مساقين فى العلوم ضمن برنامج بكالوريوس التربية الابتدائية فى جامعة اليرموك فى اعداد معلمى المستقبل لتدريس العلوم بالمرحلة الابتدائية . ويأخذ هذا البرنامج بنظام معلم الصف الذى يقوم بتدريس جميع المواد الدراسية لتلاميذ الصف الواحد بما فى ذلك العلوم ، وهو غير نظام معلم المادة

الذى يقوم فيه معلم متخصص بتدريس كل مادة من المواد المقررة على تلاميذ المرحلة الابتدائية . ومع شيوع منحنى نظام معلم الصف فى كثير من الدول العربية (مرعى وأخرون ، ١٩٨٥ ، البزاز ، ١٩٨٩) إلا أن هناك بلدانا تفضل فكرة معلم المادة وبخاصة فى العلوم (Garson,1988, Harlen,1982,Rutherford,1987) حيث أن للعلوم فى المرحلة الابتدائية طبيعة وخصائص مميزة .

مشكلة الدراسة وأسئلتها :

ادخل قسم التربية فى جامعة اليرموك اعتباراً من الفصل الأول ١٩٨٦/١٩٨٧ برنامجا فى بكالوريوس التربية الابتدائية لاعداد معلم الصف فى المرحلة الابتدائية يقوم بتدريس مختلف المواد الدراسية التى تقدم لتلاميذ المرحلة الابتدائية . وقد بنيت الخطة الدراسية للبرنامج على ثلاث مرتكزات هى : المرتكز الأكاديمى (المعرفى) والمرتكز التنظيمى للتعليم ، والمرتكز التربوى المسلكى (جامعة اليرموك ، ١٩٨٧) وقد أنيط تقديم المساقات الأكاديمية (المعرفية) بالكليات المتخصصة فى الجامعة وتضمنت الخطة مساقين فى العلوم هما (بيولوجيا الكائنات الحية) وعهد بتدريسه إلى قسم العلوم الحياتية فى كلية العلوم ، ومساق (العلوم الطبيعية) وتولى تدريسه قسم علوم الأرض والبيئة فى كلية العلوم أيضاً . وكان يفترض أن المساقين يتناولان الموضوعات الأساسية المطروحة فى الكتب المدرسية للمرحلة الابتدائية مع التوسع والتعمق ، اضافة إلى التدريس المتعلق بالمحتوى .

وحيث أن هذا البرنامج هو الأول من نوعه على المستوى الجامعى فى الأردن ، وجاء بناء على رغبة وزارة التربية والتعليم لرفع كفاية المعلمين فى التعليم الابتدائى ، كان لا بد من تقويمه أملاً بالحصول على تغذية راجعة حول فعاليته فى اكساب معلمى المستقبل للمعلومات المطلوبة لتدريس العلوم بالمرحلة الابتدائية .

وتنطلق أهمية هذه الدراسة من ضرورة تقويم البرنامج وهو فى بدايته تلافياً لظهور مشكلة فى الاعداد يكون الحل عندها مكلفا كما حصل فى كثير من الدول الآسيوية التى وجدت ضعفاً فى اعداد معلمى العلوم بجوانب مختلفة ، بما فى ذلك الكفايات المعرفية التى يحتاجها معلم العلوم ، مما حدا بها إلى وضع برامج مكثفة للتدريب فى أثناء الخدمة (ICASE,1982) . هذا مع الأخذ بالاعتبار أن البحوث التقويمية فى مجال التربية العلمية لا تلقى اهتماما وبخاصة ما يتعلق باعداد المعلمين فى الجامعات الأردنية ، التى تركز اكثر على البحوث التطبيقية والمسحية (صبارينى

والرازحي ، قيد النشر) ولذلك جاءت هذه الدراسة بهدف التعرف على فاعلية مساقين في العلوم ضمن برنامج اعداد المعلمين الأردنيين . وبالتحديد فقد سعت هذه الدراسة التقويمية إلى الاجابة عن الأسئلة التالية :

١ – هل يصل اكتساب الطلبة للمعلومات في مادة العلوم للمرحلة الابتدائية إلى درجة الاتقان " مستوى التمكن " ؟

٢ – هل يختلف اكتساب الطلبة للمعلومات في مادة العلوم للمرحلة الابتدائية حسب تخصص الطالب في المرحلة الثانوية (علمي وأدبي) ؟

٣ – هل هناك علاقة بين أداء الطلبة على الاختبار التحصيلي الذي يقيس معلومات المحتوى لمادة العلوم في المرحلة الابتدائية وعلاماتهم في مساقي العلوم الجامعيين ؟

تصميم الدراسة :

يتمثل تصميم الدراسة بأنها من نوع دراسة الحالة الوحيدة (One Shot Case Study) ضمن منحنى البحث الاجرائي (Action research) حيث تناول مشكلة محددة ذات طابع عملي اجرائي لتقدم بعض الأفكار ذات العلاقة بامكانيات حلها .

عينة الدراسة :

ضمت عينة الدراسة جميع الطلبة من الدفعة الأولى الذين أكملوا دراسة مساقي العلوم في برنامج التربية الابتدائية في نهاية الفصل الثاني من العام الجامعي ٨٧ / ٨٨ وبلغ عددهم (٩١) طالباً وطالبة أي ما يعادل ٦٦ ٪ من مجتمع الدراسة وهم طلبة الدفعة الأولى الذين التحقوا بالبرنامج في الفصل الأول ١٩٨٦/١٩٨٧ وعددهم (١٣٨) طالب وطالبة *.

أداة الدراسة :

تمثلت أداة الدراسة باختبار تحصيلي اعد ليقيس معلومات المحتوى لمادة العلوم في المرحلة الابتدائية وقد تم اعداده باتباع الخطوات التالية :

١ – حلل محتوى كتب العلوم المدرسية لجميع صفوف المرحلة الابتدائية وحددت

---

* وفق الجداول الاحصائية لاعداد الطلبة عن عام ٨٨/٨٧ – دائرة التنمية والتخطيط – جامعة اليرموك .

المفاهيم الاساسية الواردة فيها .

٢ – وضعت أسئلة من نوع اكمال الفراغ بالاستعانة ببعض طلبة ماجستير التربية تخصص أساليب تدريس العلوم فى قسم التربية اعتماداً على تحليل محتوى الكتب المدرسية والأسس المتبعة فى صياغة أسئلة اكمال الفراغ (دوران ، ١٩٨٥) . وقد اختير هذا النوع من الاختبارات لأنه يتضمن خصائص الأسئلة المقالية والأسئلة الموضوعية ممثلاً بذلك حالة وسط بينهما (دوران ، ١٩٨٥) . وتكون الاختبار من مجموعتين من الأسئلة مجموعة تغطى المحتوى البيولوچى من المادة ، وتغطى المجموعة الأخرى محتوى العلوم الطبيعية (فيزياء ، وكيمياء ، وفلك وعلوم أرض) .

٣ – عرضت الأسئلة ، مع قائمة المفاهيم التى تتضمنها كتب العلوم للمرحلة الابتدائية ، على مجموعة من المحكمين ضمت مشرفين تربويين من مديريات التربية والتعليم فى محافظة اربد ومعلمين ممارسين فى الميدان لا تقل خبرتهم عن عشر سنوات، وذلك لأخذ رأيهم بشمول الأسئلة لمحتوى مادة العلوم بالمرحلة الابتدائية . كما عرضت الأسئلة على اختصاصيين فى القياس والتقويم وأساليب تدريس العلوم من أعضاء هيئة التدريس فى جامعة اليرموك لاستطلاع رأيهم حول وضع الصياغة اللغوية للأسئلة وانسجامها مع أسس بناء الاختبارات من نوع اكمال الفراغ . وفى ضوء آراء ومقترحات المحكمين والاختصاصيين ، استقر الاختبار على مائة فقرة من نوع اكمال الفراغ ، (٥٩) فقرة فى المحتوى البيولوچى و (٤١) فقرة فى محتوى العلوم الطبيعية ، (انظر الملحق) .

٤ – طبق الاختبار على عينة من مجتمع الدراسة مكونة من (٤٧) طالب وطالبة ملتحقين بشعبة من مساق أساليب تدريس العلوم وذلك للتأكد من وضوح الأسئلة ومعرفة زمن الاختبار بالاضافة إلى تحديد درجة الصعوبة والتمييز لفقرات الاختبار ومعامل ثباته. وبناء على ذلك فقد حدد زمن الاجابة بساعة واحدة . كما حسبت معاملات الصعوبة والتمييز وتراوحت بين (٠,٣٢ – ٠,٨٤) و (٠,١٨ – ٠,٨٩) على التوالى . كما حسب معامل الثبات بمعادلة كرونباخ – الفا حيث بلغ ٠,٦٩ بالنسبة لأسئلة البيولوچيا ، و٠,٧٧ لأسئلة العلوم الطبيعية . وتعتبر هذه القيم للصعوبة والتمييز والثبات مناسبة من وجهة نظر المختصين فى القياس التربوى بالنسبة للاختبارات التحصيلية غير المقننة (دوران ، ١٩٨٥)

تطبيق الأداة :

طبقت الأداة في الفصل الصيفي ٨٨/٨٧ في احدى المحاضرات الصيفية لشعبة في مساق أساليب تدريس العلوم التي يدرسها الباحث الأول وضمت الشعبة (٤٤) طالباً وطالبة أضيفوا إلى الطلبة والطالبات الذين شكلوا عينة التجريب وعددهم (٤٧) طالب وطالبة وكونوا معاً عينة الدراسة الكلية (٩١) طالب وطالبة .

وقد صحح الاختبار يدوياً بحيث أعطى كل فراغ أكمل صحيحاً علامة واحدة ، أما إذا كان السؤال يتضمن فراغين فاعطى لكل فراغ نصف علامة ، وبذلك تكون العلامة الكلية على الاختبار (١٠٠) علامة . وقد تضمنت ورقة الأسئلة معلومات عن الطالب من حيث تخصصه بالثانوية العامة (علمي أو أدبي) والعلامة التي حصل عليها في كل من مساقي العلوم (بيلوجيا الكائنات الحية والعلوم الطبيعية) .

وقد أدخلت البيانات إلى ذاكرة الحاسوب في مركز الحاسب الالكتروني بجامعة اليرموك واجريت التحليلات الاحصائية المناسبة باستخدام الرزم الاحصائية للعلوم الانسانية(SPSSX)

نتائج الدراسة ومناقشتها :

هدفت هذه الدراسة إلى تعرف مدى فعالية مساقين في العلوم (ضمن برنامج بكالوريوس التربية الابتدائية الذي تمنحه كلية التربية في جامعة اليرموك ، وبطرحان في كلية العلوم في الجامعة نفسها) من حيث توفيرهما للمعلومات اللازمة لتمكين الطالب من التدريس (بعد تخرجه) في مدارس وزارة التربية والتعليم بالأردن/المرحلة الابتدائية.

الافتراض الأساسي في هذه الدراسة هو أن قدرة الطالب علي الاجابة عن أسئلة محددة في امتحان تحريري تغطي المعلومات المشار اليها تعتبر مؤشرا من المؤشرات علي نجاحه في عملية التدريس (مع ثبات الكفايات اللازمة لهذه المهنة) .

وللاجابة عن أسئلة الدراسة حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل من علامات الطلبة في المساقين ، وعلاماتهم في الاختبار (العلامة الكلية) وعلاماتهم علي كل من فرعي الاختبار حيث يقيس الجزء الأول المعلومات التي اعتبرت بيولوجية ، والجزء الثاني الذي يقيس المعلومات التي اعتبرت أو صنفت كعلوم طبيعية مع الاشارة هنا الي أن العلامة في هذه الحالة هي العلامة المئوية لتوحيد أساس المقارنة باعتبار أن عدد أسئلة الفرعين ليس واحداً .

ويبين الجدول رقم (١) هذه المتوسطات والانحرافات .

جدول رقم (١)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للعلامات على كل من المساقين

(البيولوجيا والعلوم الطبيعية) والاختبار بفرعيه (العلوم البيولوجية والعلوم الطبيعية) والعلامة الكلية

الموضوع (الرمز)	حجم العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	علامة التمكن	ت
مساق البيولوجيا (م١)	٩١	٧٧,٢٠	١١,٣٤	٨٠	٢,٣٥ - *
مساق العلوم الطبيعية (م٢)	٩١	٧٨,٩٧	١٠,٩٧	٨٠	٠,٨٩ -
فرع العلوم البيولوجية من الاختبار (م٣)	٩١	٤٨,٧٩	٩,٣٠	٨٠	٢٣,٠٣ - *
فرع العلوم الطبيعية من الاختبار (م٤)	٩١	٥٧,٩٠	١٢,٥٩	٨٠	١٦,٧٤ - *
الاختبار الكلي (م٥)	٩١	٥٥,٤٨	١٠,٦٢	٨٠	٢٢,٠٩ - *

* قيم دالة إحصائياً ، حيث ت الحرجة (٠,٠٥ ، ٩٠) = ١,٩٨ .

ونلاحظ من هذا الجدول أن جميع قيم ت دالة احصائيا ما عدا القيمة الخاصة بعلاماتهم علي مساق العلوم الطبيعية ، وهي قيم سالبة بمعني أن المتوسطات جميعاً أقل من مستوى التمكن رقمياً واحصائيا ما عدا مساق العلوم الطبيعية التي تشير إلي أن الفرق بين متوسط علاماتهم قريب من علامة الاتقان لأن الفرق غير دال احصائيا . وبمقارنة متوسط علامات الطلبة علي المساق الآخر " البيولوجيا " نجد أنه عال * إذاقورن بالمتوسطات علي الاختبار بفرعيه (٤٨,٧٩ ، ٥٧,٩٠) أو المتوسط الاجمالي (٥٥,٤٨) . وتشير هذه الأرقام الي أن المساقين المطروحين لا يوفران المعرفة اللازمة لمعلمي المستقبل وأن العلامات علي المساقات المطروحة تبدو مضللة ، وهذا يعني ضرورة إعادة النظر في هذه المساقات والتخطيط لها بحيث تحقق الأهداف المرجوة منها .

* اظهر اختبار (ت) للبيانات غير المرتبطة لفرق فى الأداء علي الاختبار بفرعيه (٤٨,٧٩ العلوم الطبيعية و ٥٧,٩٠ للعلوم البيولوجية) وجود فرق دال احصائيا على مستوى ٠,٠٥ (ت = ٥,٥٥) . وتعتبر هذه النتيجة متوقعة في ضوء طبيعة العلوم الطبيعية والعلوم البيولوجية التي تكون اكثر ارتباطا بجسم الانسان والطبيعة الحية المحيطة بالانسان .

وإذا ما استعيدت إلي الأذهان مرتكزات بناء البرنامج الثلاثة وهي المرتكز الاكاديمي (المعرفي) ، والمرتكز التنظيمي للتعليم ، والمرتكز المسلكي ، مع الأخذ في الاعتبار أن الخصائص الاكاديمية والمسلكية التي يتطلبها اعداد معلم الصف تتميز عن الخصائص التي يتطلبها غيره من معلمي المراحل التعليمية الأخري (مرعي وأخرون ، ١٩٨٥ . البزاز ، ١٩٨٩) ، يصبح من المناسب أن تقدم المادة الدراسية متكاملة مع أساليب تعليمها ليتمكن الطالب (معلم المستقبل) من فهم طبيعة المعرفة العلمية التي تتضمنها مناهج المرحلة الابتدائية فضلا عن اتقان المنهجية اللازمة لتنظيم تعليمها بما يتلائم مع سيكولوجية المتعلمين فى هذه المرحلة لتسهيل عملية تعلمهم (Friedl,1986) .

حللت العلامات على الاختبار باستخدام أسلوب اختبار (ت) للبيانات غير المرتبطة للمقارنة بين مجموعتي الدراسة (علمي ، أدبي) علي كل من الاختبارين . وتدل النتائج (انظر جدول رقم ٢) علي وجود فروق بين متوسط علامات الطلبة ذوي التخصص العلمي ومتوسط علامات الطلبة ذوي التخصص الادبى علي كل من فرعي الاختبار الذي يقيس المعلومات المصنفة كعلوم بيولوجية وان هذا الفرق دال احصائيا بمستوي دلالة أعلي من القيمة المحددة فى هذه الدراسة وهي ٠,٠٥ .

جدول رقم (٢)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات الطلبة على كل من فرعى الاختبار

	التخصص	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعيارى	ت
العلوم الطبيعية	علمى	٢٤	٢٥,٦٦	٤,٤٩	٢,٩٧ **
	أدبى	٦٧	٢٢,٦١	٤,٢٦	
العلوم البيولوجية	علمى	٢٤	٢٢,٧٥	٦,٢٠	٢,٢٤ *
	أدبى	٦٧	٢٩ ١٩	٦,٤١	

* ذات دلالة على مستوى (α = ٠,٠٥) .

** ذات دلالة على مستوى (α = ٠,٠١)

ويلاحظ أن الفرق كان لصالح طلبة التخصص العلمى على كل من فرعى الاختبار وهذا يشير إلى ضرورة وضع معايير معينة عند انتقاء الطلبة الذين سيعلمون بعد

تخرجهم مباحث معينة ، والبحث فى كيفية التوفيق بين هذه النتيجة ، والتوجه نحو إعداد معلم الصف الذى يدرس كل المباحث للصف الواحد .

وربما يكمن الحل باخضاع الطلبة المقبولين فى برنامج بكالوريوس التربية الابتدائية الى اختبار تحصيلى مدخلى يغطى محتوى مادة العلوم بالمرحلة الابتدائية وتصنيف الطلبة إلى مجموعات حسب أدائهم على الاختبار ، بحيث تعطى مادة استدراكية فى العلوم لمن كان أداؤه أقل من مستوى التمكن (٨٠ ٪) ، هذا على اعتبار أن أعداد معلم العلوم للمرحلة الابتدائية سوف يبقى ضمن توجه اعداد معلم الصف الذى أقرته الجامعات الأردنية انسجاما مع سياسة وزارة التربية والتعليم التى تتوجه إلى اعداد المعلم فى هذه المرحلة ليكون معلم صف وليس معلما لمادة تعليمية واحدة ، مايمكن هذا المعلم من ملاحظة سلوك الأطفال فى المواقف التعليمية المختلفة ، فيصبح أكثر قدرة على انمائهم بصورة متكاملة (جامعة اليرموك ، ١٩٨٧) .

أما بالنسبة للسؤال الثالث المتعلق بالبحث فى العلاقة بين العلامات على الاختبار التحصيلى بفرعيه ، والعلامات على المساقات المطروحة فقد حسبت معاملات الارتباط الثنائية البسيطة بين هذه المتغيرات التى رمز لها بالرموز ٠ م١ ، م٢ ، م٣ ، م٤ ، م٥) فى الجدول رقم (١) . ورصدت فى الجدول رقم (٣) حيث يلاحظ من هذه المصفوفة أن المعاملات الثنائية (داخل المستطيل) معاملات ضعيفة مع أن جميعها ذات ذلالة احصائية بمستوى أقل من ٠,٠١ ، لتراوح قيمها بين ٠,٢٣ ، ٠,٣٦ ، بمعنى أن أعلى تباين يمكن تفسيره والتنبؤ به بالعلامات على الاختبار الذى يقيس المعلومات لمباحث العلوم فى المرحلة الابتدائية من معرفة التباين فى علامات الطلبة فى المساقين يساوى (١٢٪ تقريباً) ، مع ملاحظة أن التباين المتنبأ به من مساق البيولوجيا يساوى (٩٪تقريبا) وهذا يعنى أن حوالى ٩٠٪ (فى المتوسط) من التباين فى اكتساب المعلومات المعبر عنها بالعلامات يعزى إلى مصادر أخرى . ولعل تخصص الطالب فى المرحلة الثانوية أحد هذه المصادر . وتعطى نتائج اختبار (ت) للبيانات غير المرتبطة (الجدول رقم - ٢ -) مؤشرا على ذلك ، حيث تشير إلى وجود فرق ذى دلالة احصائية لصالح الطلبة ذوى التخصص العلمى . وربما تدعو الحاجة فى ضوء هذه النتيجة ، إلى تخصيص مساق استدراكى فى العلوم للطلبة المقبولين فى البرنامج من ذوى التخصص الأدبى بعد إخضاعهم مع غيرهم ، للاختبار التحصيلى المدخلى الذى أشرنا إليه سابقاً . هذا مع ضرورة التأكد بأن المحتوى الذى يدرس فى مساقى العلوم يتناسب مع المحتوى المقرر بالمرحلة الابتدائية وخصائص نموهم وتعلمهم (البزاز ، 1987, Rutherford 1979, Keach,

١٩٨٩) ، على اعتبار أن تدريس العلوم بالمرحلة الابتدائية وغيرها ، لا يتعامل مع العلم كمحتوى أكاديمى فقط بل يقدمه نشاطا إنسانيا يمزج المحتوى بالطريقة . ويتفق هذا التوجه لتدريس العلوم مع خصائص نمو تلاميذ المرحلة الابتدائية الذين يمتلكون القدرة على اكتساب فهم لطرق العلم وعملياته التى تلزمهم فى استيعاب المفاهيم العلمية (Hudson, 1988) .

جدول رقم (٣)

مصفوفة معاملات الارتباط الثنائية بين جميع المتغيرات المشار إليها فى الجدول رقم - ١-

	م٢	م٣	م٤	م٥
م١	٠,٦٦	٠,٢٨	٠,٣٣	٠,٢٨
م٢		٠,٣٦	٠,٣١	٠,٣٥
م٣			٠,٧٧	٠,٠٩١ *
م٤				٠,٩٦ *

* معاملات مضخمة حيث أن م ٥ هو معدل م ٣ ، م ٤ ، ولذلك فهى تكمل شكل المصفوفة فقط .

المراجع العربية :

البزاز ، حكمت (١٩٨٩) . اتجاهات حديثة فى اعداد المعلمين ، رسالة الخليج العربى ، السنة التاسعة ، العدد (٢٨) ص (١٧٧ - ٢١٣) .

جامعة اليرموك . (١٩٨٧) . الخطة الدراسية لدرجة البكالوريوس فى التربية الابتدائية ، قسم التربية ، جامعة اليرموك .

دوران ، رودنى . (١٩٨٥) ترجمة محمد صبارينى ورفيقاه . أساسيات القياس والتقويم فى تدريس العلوم : دار الأمل ، أربد .

سليم ، محمد صابر (١٩٨٤) . مشكلات اعداد المعلم وطرق علاجها . وقائع ندوة اعداد المعلم العربى بدول الخليج العربى . مركز البحوث التربوية ، جامعة قطر ، مكتب التربية العربى لدول الخليج ، ٣٣٧ - ٣٤٩ .

مرعى ، توفيق وآخرون (١٩٨٥) . معلم الصف ، وزارة التربية والتعليم وشؤون الشباب ، سلطنة عمان .

الهنداوى ، نوقان . (١٩٨٧) التجربة الأردنية فى التطوير التربوى ، رسالة المعلم ، الملحق (٢٨) العددان ٥، ٦ ، ص (٢١-٥٠) .

المراجع الأجنبية :

Fried1 , A. (1986), Teaching Science to children, An Integrated Approach Random House, N.Y.

Garson,Y.(1988) . Science in the primary school .Routledge, London .

Harlen , W. (ed.) , (1982) . New Trends in primary school Science Education, Vol . 1, Unesco, paris.

Hudson, D.(1988). Toward a philosophically more valid Science Curriculum. Science Education, 72 (1), 19 - 40 .

ICASE (1982),Updating and Retraining of Science Teachers.Proceedings of the 4th ICASE-Asian Symposium.(27-31 December,1982).ICASE .Hong kong Association for Science and Mathematics Education .

Keach ,E.(1979). Implementing a primary Level Enviromental Education Curriculum "The Journal of Enviromental Education 10 (2) ,3-6 .

Lawrenz,F.(1986). Misconception of Physical Science Concepts Among Elementary School Teachers .School Science and Mathematics 86 (8), 654-660 .

NASTA (1982). Science -Technology -Society :Science Education for the 1980'S . NASTA Position Statement,NASTA Washington D.C.2000

Pimmer ,D. (1981). Science in the Primary School ; What Went Wrong ? .School Science Review . VOL .62 ,(64-647).

Rutherford ,F .(1987). The character of elementary School Science .Science and Children 24 (4) ,8-11 .

Shymansky ,J. Kyle W.; and Alport,J. (1983) . The effects of New Science Curricula on Students Performance .Journal of Research in Science Teaching ,20 (5) ,387-404.

Stephans ,J. ;Dyche ,S. and Beiswenger ,R. (1988) .The Effect of Two Instructional Models in Bringing About a Conceptual Change in the Understanding of Science Concepts by Prospective Elementary Teacher Scince Education 72 (2) ,185-195 .

Symington ,D . and Marten ,M . (1982) .How Do we Help Primary Teachers Become Effective In Teaching Science? .Proceedings of the 4th ICASE Asian Symposium (27-31 December 1988).Hong Kong Association for Science and Mathematics ,Educations ,pp 71-75 .

Westerback ,M .(1982). Studies on Attitude Toward Teaching Science and Anxiety about Teaching Science IN Preservice Elementary Teachers .Journal of Research in Science Teaching ,Teaching ,19 (7), 603-316.

الملحق

" اختبار التحصيل فى العلوم للمرحلة الابتدائية واجابته "

١. ان شكل خرطوم الفيل يلائم طريقته فى .....

٢. ان الجهاز التنفسى الذى يلائم التنفس عن طريق الماء هو .....

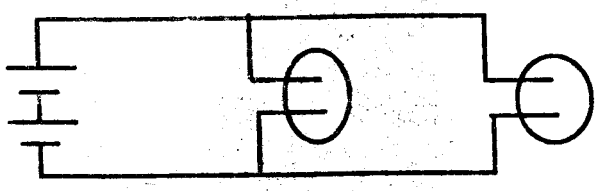
٣. تتنفس الطيور بواسطة الرئتين بينما تتنفس دودة الأرض بواسطة .....

٤. ان ضوء الشمس ضرورى لنمو النباتات ولتكوين المادة .....فيها .

٥. تكون أوراق النباتات الصحراوية .....الحجم حتى لا تفقد ماء كثيرا.

٦. مقاومة السلك التخين .....من مقاومة السلك الرفيع عندما يكون السلكان متساويان فى الطول ونوع المادة .

٧. الدائرة الكهربائية التالية تحتوى بطاريتين موصولتين على .....



٨. تتم رؤية النجوم التى لا ترى بالعين المجردة باستخدام .....

٩. ان السبب فى اختلاف ألوان النجوم يرجع إلى عمرها وبعدها عن الأرض و .....

١٠ يميز من بين مجموعة الدب الأصغر نجما لامعا قويا يسمى .....

١١ ان اعطاء حرارة لجسم صلب يؤدى إلى ..... حجمه ما عدا الجليد .

١٢ الجهاز الذى يستخدم لقياس درجة الحرارة يدعى .....

١٣ ترقم ساقة ميزان الحرارة الطبى بين الدرجتين .....مئوية و .....مئوية لأن درجة حرارة الجسم لا تتجاوز هاتين الدرجتين .

١٤ مقدرة الكائن الحى على العيش فى مكان معين يناسب طبيعته تدعى .....

١٥ العملية التى يتم فيها تقديم المساعدة لشخص مصاب بحادث مفاجىء تدعى .....

١٦ قد يلتهب مكان الجرح ويتقيح إذا لم يسعف المصاب بفعل ..... الموجودة فى الهواء الجوى .

١٧ بعد إخراج الغريق من الماء وتنظيف فمه من الأشياء الموجودة فيه ننشفه .....

١٨ إذا لم يعد للغريق تنفسه الطبيعى نجرى له .....

١٩ إذا شعر الإنسان بآلام فى البطن وثقل فى الأطراف ونعاس وصداع شديد وقىء وإسهال فهذا يعنى أنه .....

٢٠ الخطوة الأولى فى إسعاف المصاب بالصدمة الكهربائية ..... من مصدره .

٢١ يكون المغناطيس الكهربائى دائم المغنطة إذا كانت نواته من مادة .....

٢٢ تتغير قوة جذب المغناطيس الكهربائى بتغير عدد لفات وشيعته أو ..... المار فيها أو بكليهما .

٢٣ عند مزج ماء بارد مع ماء ساخن يفقد الماء الساخن كمية من الحرارة ويكتسب الماء البارد كمية من الحرارة حتى تتساوى درجة حرارتهما فيقال بأنه حصل بينهما .....

٢٤ تنتقل الحرارة فى الغازات والسوائل بالحمل بينما تنتقل الحرارة من الشمس إلى الأرض بـ .....

٢٥ الصفة التى تميز الصوت الرفيع من الصوت الغليظ تدعى .....

٢٦ الصفة التى تميز الصوت الضعيف من الصوت القوى هى .....

٢٧ ينتج ملح الطعام من تفاعل حمض الهيدروكلوريك مع قاعدة هى .....

٢٨ ينتج عن الاحتراق بخار ماء و .....

٢٩ الغاز الذى يساعد على الاحتراق ولا لون له ولا رائحة هو .....

٣٠ لا يستعمل ..... فى إطفاء الحرائق التى تنتج عن الكاز أو البنزين أو السولار.

٣١ نسبة الأكسجين فى تكوين الهواء الجوى تساوى ..... تقريباً .

٣٢ تغطى المياه حوالى ..... من مساحة سطح الأرض .

٣٣ يقع تحت الغلاف الصخرى غلاف ثقيل يتألف من صخور منصهرة تدعى .....

٣٤ يسمى الجهاز الذى تسجل به الحركات الناتجة من الزلزال .....

٣٥ الجزء الواصل بين فوهة البركان والسائل النارى يدعى .....

٣٦ النباتات التى لا تحتوى على بذور تدعى النباتات .....

٣٧ نظراً لتشابه أشجار الكرز والخوخ والتفاح واللوز فانها توضع ضمن عائلة واحد تدعى العائلة.....

٣٨ النباتات اللابذرية تتكاثر بواسطة .....

٣٩ يحوى جسم السمكة كيسا هوائيا يساعدها على .....

٤٠ تتكاثر الزواحف مثل الأفاعى والحرباء بـ.....

٤١ تتميز الثدييات بأنها حيوانات فقارية تتكاثر بـ .....

٤٢ الاسفنجيات من الحيوانات البحرية اللافقارية التى يعتمد عليها الانسان فى .....

٤٣ عادة ينصح الأطفال بنظافة الأيدى وغسل الفواكه والخضار قبل أكلها تجنباً للإصابة.....

٤٤ ينصح الإنسان بعدم تناول لحم البقر نيئاً تجنباً للإصابة بـ .....

٤٥ الدودة التى تسبب اضطرابات هضمية وعصبية ودوارا وهزالا وفقرا بالدم هى .....

٤٦ يسعف المدوغ بالعقرب بربط العضو فوق مكان اللدغ باتجاه .....

٤٧ الحيوانات المفصلية التى تتميز بوجود ثلاثة أزواج من الأرجل المفصلية على الصدر ويتكون جسمها من رأس وصدر وبطن هى .....

٤٨ ان أخطر الحشرات على المزروعات هو ..... لامتلاكه فماً قارضاً .

٤٩ اليوجلينا من الكائنات الحية الأولية التى تعيش فى الماء وتتميز بوجود أداة للحركة تدعى.....

٥٠ تفيد الطحالب فى عملية .....

٥١ الفطريات كائنات تعتمد على غيرها فى غذائها لعدم احتوائها على .....

٥٢ تستخرج مادة البنسلين من بعض أنواع .....

٥٣ العلاقة التى تشتمل على كائنين يعتمد احدهما على الآخر فى بناء جسمه واستمرار حياتهتدعى.....

٥٤ الكائنات التى تحصل على غذائها عن طريق التغذى على بعض أجسام الحيوانات والنباتاتالميتةتدعى.....

٥٥ يشكل الماء حوالى ..... وزن الجسم ويدخل فى تركيب الدم .

٥٦ الفيتامين الذى يؤدى نقصه إلى ضعف الرؤية فى الليل هو .....

٥٧ الفيتامين الذى يوجد فى الثمار الحامضية ونقصه يؤدى إلى تشقق اللثة ونزف الدم منها هوفيتامين .....

٥٨ الڤيتامين المهم لنمو عظام الطفل وأسنانه ويتكون فى الجلد نتيجة تعرضه لأشعة الشمس هو.....

٥٩ يأخذ النبات الماء والأملاح من التربة بواسطة .....

٦٠ العملية الموصوفة بالمعادلة التالية :

بواسطة الشمس

ثانى أكسيد الكربون + الماء ـــــــــــــــ السكر + الأكسچين

بوجود الكلوروفيل

تدعى عملية .....

٦١ يتم تبادل الغازات بين خلايا الورق والبيئة المحيطة عن طريق .....

٦٢ يأخذ الدم غاز ..... من هواء الشهيق

٦٣ يتم من خلال جدران الشعيرات الدموية تبادل الغازات و ..... بين الدم والخلايا التى تحيط بالشعيرات

٦٤ تقوم الكريات الحمراء بنقل غاز ..... من الجسم إلى الرئتين

٦٥ كريات الدم التى تقضى على الجراثيم التى تدخل الجسم هى .....

٦٦ ان تخثر الدم ضرورى لمنع استمرار .....

٦٨ يقوم العصب السمعى بنقل الاهتزاز إلى .....حيث يجرى تفسيره

٦٩ ان الذى يساعدنا للتعرف على حرارة الجسم أو خشونته أو الحس بالألم هو .....

٧٠ يميز الإنسان طعم المواد الحلوة والمالحة والحامضية عن طريق .....

٧١ يضعف حس التذوق نتيجة تناول ..... كالفلفل

٧٢ نتذوق طعم المادة الحلوة والمالحة فى ..... اللسان

٧٣ يوجد الدماغ داخل الجمجمة بينما يوجد النخاع الشوكى داخل .....

٧٤ ان الدماغ والنخاع الشوكى والأعصاب تشكل جهازاً يدعى .....

٧٥ الحبال التى تصل بين الدماغ والنخاع الشوكى ومختلف أنحاء الجسم تدعى .....

٧٦ العضلات تستقبل أوامر الحركة من .....

٧٧ يتألف جهاز الحركة من قسمين هما العضلات و .....

٧٨ القمح هو المعروف فى حوران وعجلون يدعى .....

٧٩ ترقد الدجاجات على بيوضها فى فصل الربيع مدة ..... يوماً حتى يفقس

٨٠ الآلة البسيطة التى تستخدم لبذل جهد صغير للتغلب على مقاومة كبيرة تدعى .....

٨١ إذا أردنا رفع ثقل كبير بقوة صغيرة فاننا نجعل ذراع .....طويلاً

٨٢ يتسبب مرض الزحار أو الدزنتاريا عن نوع سام من .....

٨٤ تنقل بكتيريا مرض السل من الشخص المصاب إلى الشخص السليم عن طريق .....أو .....

٨٥ المؤثر الذى يغير أو يحاول أن يغير من حالة جسم ساكن أو جسم متحرك يدعى.....

٨٦ الأرض تجذب كل جسم نحوها بقوة تدعى .....

٨٧ الضوء الأبيض ضوء مركب بينما الضوء الأحمر ضوء .....

٨٨ المنشور يحرف الضوء الأبيض و .....

٨٩ المنشور يحرف الضوء الأحمر و .....

٩٠ النقطة التى تتجمع فيها أشعة الشمس الساقطة على العدسة تدعى .....

٩١ البعد بين البؤرة والعدسة يدعى ..... للعدسة

٩٢ ان الخيال المتكون فى الة التصوير هر مقلوب وحقيقى و .....

٩٣ التغيرات التى تطرأ على المادة ولا تغير من صفاتها تسمى تغيرات .....

٩٤ التغيرات التى تغير صفات المادة وينتج عنها مواد جديدة تدعى تغيرات .....

٩٥ المادة النقية اما تكون عنصرا أو .....

٩٦ تصنع الأسلاك المعدنية بعملية تسمى .....

٩٧ الشحنات الكهربائية المتماثلة فى النوع ..... فيما بينها

٩٨ تكون الذرات متعادلة كهربائياً إذا كان عدد الشحنات الموجبة ..... عدد الشحنات السالبة فيها

٩٩ كمية الكهرباء التى تعبر مقطعاً من السلك فى وحدة الزمن تسمى .....

١٠٠ المكواة الكهربائية تعمل نتيجة الأثر ..... للتيار الكهربائى

الإجابة

١. تناول الغذاء
٢. الخياشيم
٣. جلدها الرطب
٤. الخضراء
٥. صغيرة
٦. ثقل
٧. التوالى
٨. المناظر الفلكية
٩. درجة حرارتها
١٠ نجم القطب
١١ زوادة
١٢ ميزان الحرارة
١٣ ٣٥ م ، ٤٢ م
١٤ التكيف أو الملاءمة
١٥ الاسعاف
١٦ البكتيريا
١٧ ماء النشادر أو الامونياك
١٨ التنفس الصناعى
١٩ متسمم
٢٠ قطع التيار الكهربائى
٢١ الفولاذ
٢٢ شدة التيار

٢٦ درجة الصوت
٢٧ الصورة الكاوية
٢٨ ثانى أكسيد الكربون
٢٩ الاكسجين
٣٠ الماء
٣١ ٥/١
٣٢ ٤/٣
٣٣ الماغما أو السائل النارى
٣٤ راصد الزلزال
٣٥ المدخنة البركانية
٣٦ اللابدرية
٣٧ الوردية
٣٨ الابواغ
٣٩ العوم
٤٠ البيض
٤١ الولادة
٤٢ التنظيف
٤٣ بدودة الاسكارس
٤٤ بالدودة الشريطية
٤٥ الشريطية
٤٦ القلب
٤٧ الحشرات

٥١ المادة الخضراء
٥٢ الفطريات
٥٣ التحلل
٥٤ الرميات
٥٥ ٢/٢
٥٦ فيتامين أ
٥٧ فيتامين جـ
٥٨ فيتامين د
٥٩ الشعيرات الجذرية
٦٠ التركيب الضوئى
٦١ الثغور
٦٢ الاكسجين
٦٣ المواد الغذائية
٦٤ ثانى أكسيد الكربون
٦٥ الكريات البيضاء
٦٦ نزف الدم
٦٧ بذرة
٦٨ المخ
٦٩ الجلد
٧٠ اللسان
٧١ البهارات
٧٢ مقدمة

٧٦ المخ
٧٧ الهيكل العظمى
٧٨ القمح الصلب
٧٩ ٢١
٨٠ الرافعة
٨١ القوة
٨٢ الترشيح
٨٣ الاميبا
٨٤ التنفس أو البصاق
٨٥ قوة
٨٦ الجانبية الأرضية
٨٧ بسيط
٨٨ يحلله
٨٩ لا يحلله
٩٠ بؤرة العدسة
٩١ البعد البؤرى
٩٢ مصفر
٩٣ طبيعية
٩٤ كيميائية
٩٥ مركبا
٩٦ السحب
٩٧ تتنافر

استخدام وسائل الإتصال التعليمية بمدارس المرحلة المتوسطة بدولة الكويت وعلاقة ذلك ببعض المتغيرات الديموغرافية

دكتور / محمد نبيان غزاوى *

المقدمة :

تعتبر التربية عملية استثمارية هامة فى المجتمع لارتبطها بالقوى البشرية العاملة. وتواجه التربية فى الدول النامية نقصاً فى مصادر التعلم المادية والبشرية المؤهلة (Gallegas, 1982, p. 15). ولذلك فهناك حاجة إلى زيادة تطبيق الأساليب الحديثة ، واستخدام المواد التعليمية فى الموقف التعليمى لزيادة كفاءة عملية التعليم ومقدار تأثيرها فى المجتمع . فالتربية أخذت تقلل من الاعتماد على الطرق العادية فى التدريس ، وتتجه نحو استخدام وسائل الاتصال التعليمية لتسهيل عملية التعلُم بأنواعه المختلفة ، وقد اتخذت قرارات كثيرة حول ضرورة تكامل وسائل الاتصال التعليمية فى المنظومة التربوية، وأنه من الواجب الاستمرار فى تحسينها حتى تستطيع المؤسسة التربوية مواكبة تحديات التطور والتحديث ، فقد أفاد تكتون (TicKton, 1970,p. 10) أن وسائل الاتصال التعليمية أحدثت تغييرات ايجابية كثيرة فى التربية . وأشار مولدستاد (Moldstad, 1974,p. 388) إلى أن وسائل الاتصال التعليمية أدوات قيمة وفعالة فى جميع المراحل التعليمية . فاستخدمت الأدوات والمواد التعليمية فى المدارس ، وأثبتت كثير من البحوث فعاليتها فى التدريس ، وظهرت دعوات تنادى بضرورة اقتنائها وانتشارها فى المدارس على نطاق واسع . ولكن مازال استخدامها فى التدريس محدوداً أكثر مما كان متوقعاً . ولم يكتسب ذلك انتشاراً واسعاً وتطبيقاً عالياً (Abu-Jaber, 1987, p. 23) ، مع العلم أن طرق التدريس الحديثة تؤكد على الاستخدام الواسع والفعّال والمتنوع لوسائل الاتصال التعليمية ، ومن ثم ضرورة توفيرها بشكل يجعلها فى متناول المستفيدين ، وذلك لاحداث تعليم فعال يؤدى إلى تعلم (حياوى ، ١٩٩٠ ص ٢٧).

وتؤثر البيئة التى يتم فيها استخدام وسائل الاتصال التعليمية تأثيراً كبيراً فى مدى تحقيق الأهداف المتوخاة من استخدامها (Brown, et. al, 1985, p. 71) ولذلك فلا يمكن النظرالى هذه الوسائل بمعزل عن العوامل الأخرى التي تؤثر في كفاءة استخدامها مثل الأهداف التعليمية واستراتجيات التدريس ، والقوى البشرية ،

---

* كلية التربية ، جامعة اليرموك .

والامكانات المادية المتوافرة فى المدرسة . فالوسائل جزء من منظومة متكاملة تتفاعل فيها جميع عناصرها بانسجام يؤدى إلى رفع كفاءة استخدام هذه الوسائل . فتنوع وسائل الاتصال التعليمية وتوافرها فى المدرسة ، وخبرة المعلمين فى استخدامها ، وتشغيل الأجهزة التعليمية ، والقدرة على انتاج المواد التعليمية ، والتسهيلات المادية ، وغير ذلك من العوامل الديموغرافية ، كلها عوامل تؤثر فى استخدام هذه الوسائل بشكل فعال ، لذلك فإن هذه الدراسة حاولت التعرف على مدى استخدام وسائل الاتصال التعليمية فى المدرسة ، وتأثير بعض هذه العوامل فى ذلك .

مبررات الدراسة وأهميتها

أصبحت وسائل الاتصال التعليمية تلعب دوراً هاماً ومتميزاً فى عملية التعليم ، لاعتبارها جزءاً أساسياً ومتكاملاً من المنظومة التعليمية . وهى بذلك تتضمن كثيراً من المتغيرات التى تتفاعل فيما بينها ، ومن ثم تنعكس نتائج ذلك على العملية التربوية ، ومن هذه المتغيرات : مدى توافر المواد والأجهزة التعليمية فى المدارس ، ومدى قدرة المدرسين على انتاج المواد التعليمية وتشغيل أجهزتها وبعض خصائص المعلمين . ولتحديد مدى استخدام المعلمين لوسائل الاتصال التعليمية وعلاقة ذلك ببعض المتغيرات ، جاءت هذه الدراسة لعلها تكشف عن الواقع فى الميدان ، ومن ثم الاشارة إلى العوامل التى تؤدى إلى زيادة كفاءة استخدام هذه الوسائل بهدف رفع مستوى الأداء والتعلُّم .

أهداف الدراسة وأسئلتها

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مدى استخدام مدرسى ومدرسات المرحلة المتوسطة بدولة الكويت لوسائل الاتصال التعليمية ، وتحديد العلاقة بين استخدام هذه الوسائل وبعض المتغيرات مثل مدى توافرها وقدرة المدرسين على انتاج المواد التعليمية ، وتشغيل الأجهزة ، والتدريب وبعض المتغيرات الديموغرافية . ولذلك فان هذه الدراسة حاولت الاجابة عن التساؤلات التالية :

١ – ما مدى استخدام أفراد عينة الدراسة لوسائل الاتصال التعليمية فى مدارس المرحلة المتوسطة بدولة الكويت ؟

٢ – هل توجد علاقة دالة احصائياً عند مستوى $\leq$ ٠,٠٥ بين استخدام أفراد العينة لوسائل الاتصال التعليمية ونوع التخصص العلمى ؟

٣ – هل توجد علاقة دالة احصائيا عند مستوى ≤ ٠,٠٥ بين استخدام أفراد العينة لوسائل الاتصال التعليمية والتأهيل التربوى ؟

٤ – هل توجد علاقة دالة احصائياً عند مستوى ≤ ٠,٠٥ بين استخدام أفراد العينة لوسائل الاتصال التعليمية وكل من الخبرة فى التدريس ، والعمر الزمنى، والجنس (النوع) ؟

٥ – هل توجد علاقة دالة احصائياً عند مستوى ≤ ٠,٠٥ بين استخدام وسائل الاتصال التعليمية ومدى توافرها فى المدارس ؟

٦ – هل توجد علاقة دالة احصائياً عند مستوى ≤ ٠,٠٥ بين استخدام وسائل الاتصال التعليمية وقدرة أفراد العينة على تشغيل الأجهزة التعليمية ؟

٧ – هل توجد علاقة دالة احصائياً عند مستوى ≤ ٠,٠٥ بين استخدام وسائل الاتصال التعليمية وقدرة أفراد العينة على انتاج المواد التعليمية Software ؟

٨ – هل توجد علاقة دالة احصائياً عند مستوى ≤ ٠,٠٥ بين استخدام وسائل الاتصال التعليمية والتدريب السابق عليها ؟

٩ – هل توجد علاقة دالة احصائياً عند مستوى ≤ ٠,٠٥ بين استخدام وسائل الاتصال التعليمية والاهتمام بمجالات التدريب المختلفة ؟

١٠– ما هى الصعوبات التى تواجه الاستخدام الفعال لوسائل الاتصال التعليمية فى مدارس المرحلة المتوسطة بدولة الكويت ؟

١١– ما هى المقترحات الضرورية لتطوير واقع وسائل الاتصال التعليمية بمدارس المرحلة المتوسطة بدولة الكويت ؟

تعريف المصطلحات

١ – وسائل الاتصال التعليمية : المواد والأدوات والأجهزة التى تعتبر وسائل Means تنقل المعلومات ويستخدمها المدرسون فى تدريسهم كجزء متكامل مع عملية التدريس .

٢ – مدارس المرحلة المتوسطة بدولة الكويت : احدى مراحل سلم المنظومة التعليمية بدولة الكويت الذى يتكون من (٤) سنوات ابتدائى ، و (٤) سنوات متوسط ، و (٤) سنوات ثانوى .

الدراسات السابقة

لقد أثبت العديد من الدراسات العربية والأجنبية التى تناولت دراسة التقنيات التربوية ، لمختلف مستوياتها وأنواعها من أجهزة ومواد تعليمية ، أن استخدامها بشكل فعال فى تحقيق أهداف العملية التعليمية ليس مرتبطاً فقط بمدى توافرها داخل المدارس، ولكن هناك العديد من المتغيرات التى يمكن أن تكون ذات تأثير فعال فى استخدامها ، وبالتالى على نتائجها التربوية ، مثل العوامل أو المتغيرات المرتبطة بالوفرة ، والاستخدام، والتدريب ، والخبرة ، أو غير ذلك من العوامل الديموغرافية .

ومن الدراسات التى بحثت استخدام وسائل الاتصال التعليمية وأثر بعض العوامل فى ذلك ، دراسة قام بها الخياط ومعدى (١٩٨٩) حول استخدام معلمى المواد الاجتماعية لوسائل الاتصال التعليمية بالمرحلة الثانوية : نظام المقررات والفصلين الدراسيين فى الكويت . وكان من أهدافها التعرف على أهمية استخدام هذه الوسائل فى تدريس المواد الاجتماعية ، ومدى توافرها ، والصعوبات التى تقلل من استخدامها . وبعد تحليل البيانات التى تم الحصول عليها من خلال استبانة وزعت على عينة من المدرسين ، توصل الباحثان إلى أن الوسائل التعليمية غير متوفرة بشكل مقبول فى المدارس ، ومن ثم فإن استخدامها كان قليلاً ، وإن أهم الصعوبات التى تعوق استخدامها هو عدم توافر الأجهزة التعليمية والبرامج المناسبة لها ، وعدم وجود صيانة مستمرة ، وكثرة الأعباء التدريسية ، وعدم وجود دليل للوسائل التعليمية . وأوصت الدراسة بضرورة تدريب المعلمين على استخدام الوسائل وذلك لتطوير استخدامها .

وحول أسباب عدم استخدام وسائل الاتصال التعليمية فى التدريس ، اشارت دراسة عمران (١٩٨٩) إلى أن ذلك يرجع إلى عدم تخصيص ميزانية لدى ادارات المدارس لشراء أو انتاج الوسائل التعليمية ، وعدم تدريب المعلمين على كيفية استخدام الأجهزة والمواد التعليمية وانتاجها ، ومن ثم عدم كفايتهم المهنية فى الاستخدام والانتاج، وعدم توافر الوسائل التعليمية بشكل عام .

وفى دراسة شاملة لواقع التقنيات التربوية فى مدارس التعليم العام بمراحلها المختلفة بدولة الكويت ، قامت مؤسسة الكويت للتقدم العلمى (١٩٨٧) بمسح شامل لهذا الواقع . وتبين ان مدى توافر الأجهزة والمواد التعليمية فى المدارس يتراوح بين ٢٪ و ٧٠٪ منها ، مما يؤثر فى مدى استخدامها فى التدريس . وان الصعوبات التى تواجه المدرسين فى استخدام التقنيات التربوية تتمثل فى عدم معرفتهم بكيفية استخدامها وصيانتها ، وعدم توافر الوقت الكافى لانتاجها . وهذا أدى بشكل مباشر إلى التقليل من

ادائها وفعاليتها فى الممارسات التعليمية وبالتالى عدم حماس المدرسين وقناعتهم بأهميتها فى التدريس .

وأجرى المركز العربى للتقنيات التربوية (١٩٨٧) دراسة تحليلية للصعوبات التى تواجه استخدام التقنيات التربوية فى الأقطار العربية لغرض التشخيص ووصف العلاج اللازم لتطوير هذا الاستخدام فى التدريس . وكان من نتائج هذا التحليل أن غالبية المدرسين فى البلاد العربية ، هم من غير المؤهلين التأهيل الكافى فى مجال استخدام التقنيات التربوية نتيجة عدم تدريبهم على استخدام وسائل الاتصال التعليمية وانتاجها . ولذلك أوصت الدراسة بضرورة زيادة المتخصصين فى مختلف مجالات التقنيات التربوية لتلبية الاحتياجات المتزايدة فى المدارس من كوادر فنية مؤهلة فى هذا المجال ، حتى يصبح استخدام التقنيات التربوية جزءا متكاملا فى عملية التدريس . وكذلك أوصت بضرورة الاهتمام بالبحوث والدراسات المتنوعة فى مجالات استخدام وسائل الاتصال التعليمية ، وانتاجها ، وتقييم فعالية استخدامها فى عملية التعليم .

وفى دراسة مقارنة لوقائع الوسائل التعليمية بدولة الخليج العربى ، قام بها المركز العربى لدولة الخليج (١٩٨٠) كان من أهم نتائجها أن هناك علاقة بين استخدام المدرسين لوسائل الاتصال التعليمية وعدد سنوات خبرتهم فى التدريس ، ومستوى تخصصهم العلمى ومؤهلهم التربوى ، كما توصلت إلى أن أهم الصعوبات التى تعوق استخدام وسائل الاتصال التعليمية فى التدريس هى عدم توافر الوسائل التعليمية ، وصعوبة الحصول عليها فى الوقت المناسب ، وعدم مناسبتها أن توافرت مع كل من الموضوعات الدراسية وخصائص الطلبة ، وعدم كفاية المدرسين فى استخدامها وانتاجها علماً بأنه لا تتوافر المواد الخام اللازمة للانتاج .

وأجريت دراسة (Henry, 1988) حول علاقة استخدام الوسائل التعليمية ببعض المتغيرات مثل توافر المواد والأجهزة التعليمية ، والتدريب وتشجيع الادارة على الاستخدام وكفايات المدرسين ومساهمتهم فى شراء الوسائل التعليمية وبعض المعلومات الديموغرافية ، وغير ذلك ، على عينة من المدرسين بلغ عدد أفرادها(٢٨٥) ، وأظهرت نتائج التحليل ان عدد مرات استخدام وسائل الاتصال التعليمية فى حجرة الدراسة قد تأثر بشكل إيجابى بكل من توافر الوسائل ، ومقدار مساهمة المدرسين فى شرائها ، ومستوى تشجيع الاداريين على استخدامها ، ومقدار التدريب فى مجال الوسائل وأوصى هنرى بضرورة تعاون المجتمع المحلى لتوفير الوسائل فى المدارس ، وزيادة التدريب للمدرسين على استخدام الوسائل ، وضرورة استمرار تشجيع الاداريين على استخدامها

وقام الحميصات (El- Hmaisat, 1988) بدراسة مسحية لاستخدام عينة (ن=١٠٤) من مدرسي المرحلة الابتدائية لوسائل الاتصال التعليمية فى الأردن . وتكونت اداة القياس من استبانة أعدها الباحث وتضمنت (١٨) وسيلة تعليمية شائعة الاستعمال بالاضافة الى بعض المعلومات الشخصية . وظهر من نتائج التحليل أن المدرسين لا يستخدمون وسائل الاتصال كثيراً ، وأن من أسباب ذلك قلة توافر الوسائل ، وعدم الخبرة فى مجال استخدام الوسائل ، والتدريب السابق اللازم ، وعدم وجود تسهيلات مادية كافية مثل شاشات العرض والتهوية ، وأوصى بضرورة تزويد المدارس بالوسائل وتدريب المدرسين على ذلك .

وهدفت دراسة مماثلة قام بها أبو جابر (Abu- Jaber, 1987) إلى تحديد العوامل ذات العلاقة باستعمال الوسائل من قبل عينة (٢٠٨) من مدرسى كليات المجتمع (معاهد المعلمين) فى الأردن . وكان من نتائجها أن هناك علاقة دالة احصائياً بين استخدام الوسائل وكل من قدرة المدرسين على استخدامها ، ومدى توافرها ، ونوع التخصص الأكاديمى أو العلمى ، والتدريب السابق فى مجال الوسائل . ووجد أن من معوقات الاستخدام عدم توافر الوسائل ، وعدم المعرفة والتدريب ، والروتين الممل الذى يعوق الحصول عليها فى الوقت المناسب ، ونقص الدوافع المادية . وأوصى بضرورة تدريب المدرسين ، وزيادة الميزانية المخصصة لشراء الوسائل وخدماتها ، وتوفير تسهيلات مادية أكثر .

وكذلك أجرى أبو راس (Abu- Ras, 1979) دراسة كان من أهدافها تحديد مدى توافر الوسائل السمعية البصرية فى بعض المدارس الابتدائية فى المملكة العربية السعودية ، وتحديد التسهيلات المادية لاستخدامها ، ومدى قدرة المدرسين على استخدام الأجهزة التعليمية ، وانتاج الوسائل، ومدى تدريبهم على استخدامها بشكل فعال . وظهر من نتائج تحليل البيانات أن عدداً قليلاً من المدرسين لديهم القدرة على تشغيل الاجهزة التعليمية وإنتاج الوسائل ، وأن هناك علاقة إيجابية بين التدريب واستخدام الوسائل ، وأن الوسائل غير متوافرة فى المدارس كما يجب ، وأن المدارس غير مصممة لاستخدام الوسائل التعليمية . وأوصى بضرورة اجراء بحوث مماثلة ، وفي مراحل تعليمية أخرى .

يظهر من مراجعة الدراسات السابقة أهمية استخدام وسائل الاتصال التعليمية فى تطوير عملية التدريس فى حجرة الدراسة ، مما يدعو إلى ضرورة توافرها ، واستخدامها بشكل فعال أو تعوق استخدامها . ومن هذه العوامل ما له علاقة بالمدرس مثل خبرته فى مجال الوسائل ، وتدريبه السابق ، وكفاياته العلمية والتعليمية . ونوع تخصصه العلمى ،

وغير ذلك . ومنها ما له علاقة بالبيئة المادية من حيث التسهيلات التى تساعد على الاستخدام ، وتوافر المواد والأجهزة واستخدامها فى الوقت المناسب . ومنها ما له علاقة بإدارة المدرسة من حيث تشجيعهم على استخدام الوسائل وتخصيص الميزانية الخاصة بذلك ، والمساهمة فى تطوير استخدامها من جميع جوانبه .

لذلك جاءت هذه الدراسة كمحاولة للكشف عن مدى استخدام وسائل الاتصال التعليمية فى مدارس المرحلة المتوسطة بدولة الكويت ، والتعرف على بعض العوامل التى تؤثر فى هذا الاستخدام مثل توافر المواد والأجهزة التعليمية ، وتدريب المدرسين فى مجال التقنيات التعليمية سواء من حيث تشغيل الأجهزة أو انتاج المواد التعليمية ، وبعض العوامل الديموغرافية للمدرسين التى قد يكون لها بعض الأثر فى استخدام الوسائل .

وكذلك هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على بعض الصعوبات التى تحول دون استخدام الوسائل ، التى يشعر بها المدرسون فى البيئة التعليمية ،ومقترحاتهم حول تطوير واقع استخدامها .

اجراءات الدراسة

١- أداة الدراسة : قام الباحث ببناء استبانة بالاعتماد على خبرته السابقة فى تدريس مقررات متنوعة فى مجال التقنيات التربوية ، ونتيجة لمراجعة الدراسات السابقة ذات العلاقة بهذا الموضوع تم بناء الاستبانة لجمع البيانات اللازمة لتحقيق هدف هذه الدراسة بالاجابة عن اسئلتها . وتكونت من مجالات : عدد مرات استخدام وسائل الاتصال التعليمية ، ودرجة القدرة على انتاج المواد التعليمية ، ودرجة الاهتمام بمجالات التدريب فى وسائل الاتصال التعليمية ، بالاضافة الى بعض التساؤلات المفتوحة عن الصعوبات التى تحول دون الاستخدام الفعال والمقترحات اللازمة للتغلب على الصعوبات أوالمعوقات .

٢ - صدق أداة الدراسة : عرضت المسودة الأولى للاستبانة على ثمانية محكمين من المختصين فى مجال التقنيات التربوية ، وأربعة محكمين من المختصين فى القياس والتقويم وعلم النفس التربوى ، وعشرة مدرسين من مدارس المرحلة المتوسطة ثم طلب من الجميع ابداء ملاحظاتهم على الاستبانة من حيث شمولية كل مجال ، ووضوح العبارات من حيث الصياغة والدقة ، وأهمية كل عبارة ، وملاءمة الاستبانة لأهداف الدراسة . ونتيجة لملاحظات المحكمين ، فقد تمت إعادة بناء الاستبانة ثم عرضت ثانية على

المحكمين لإبداء ملاحظاتهم على الاستبانة المعدلة . وبعد ذلك اعتمدت الاستبانة ، واعتبرت هذه الاجراءات كافية لتأكيد الصدق لمحتوى الاستبانة .

٣ - ثبات الأداة : تمت الاجراءات التالية لحساب معامل الثبات لكل مجال من مجالات الاستبانة :

أ - أعيد توزيع الاستبانة على (٨٣) مدرساً أو مدرسة بعد أسبوعين من استلام استجاباتهم أول مرة . ثم جمعت الاستبانات بعد أسبوع من ذلك .

ب - وجد معامل ارتباط بيرسون (r) لكل بند من بنود كل مجال من مجالات الاستبانة ، ثم حولت هذه القيمة الى قيمة (Z) باستخدام الجداول الخاصة بذلك .

The Z- transformation of correlation coefficient r- (Rohlf and Sokal, 1981, pp. 61 - 68) .

جـ- وجد معامل قيمة (Z) لكل مجال ثم حول هذا المعدل الى قيمة (r) الذى تقابله من الجداول .

د - استخدام اختبارات One tail t- test لمعرفة الدلالة الاحصائية لقيمة معامل الارتباط (r) والجدول رقم (١) يبين ذلك .

جدول رقم (١) - قيم (Z) ، (r) ، ت لمجالات الاستبانة

المجال	Z	r	ت
استخدام وسائل الاتصال التعليمية فى العام الدراسى	,٢٦٠	.٢٤٥٢	٣,٣١٠
توافر الأجهزة التعليمية	,٢٨٣	,٢٦٥٣	٣,٥٣٢
القدرة على تشغيل الأجهزة التعليمية	,٢٥٥	,٣٤٠٨	٣,٢٦٣
توافر المواد التعليمية	,٣٠٢	,٢٩٣١	٢,٧٥٩
القدرة على انتاج المواد التعليمية	,٣٦٣	,٣٤٧٩	٣,٢٤٠
الاهتمام بمجالات التدريب	,٢٦٠	,٢٥٤٣	٢,٣٦٧

يلاحظ من الجدول ان قيمة (ت) لكل مجال من مجالات الاستبانة دالة احصائياعند مستوى ≤ ٠,٠٥ لأن قيمة ت المحسوبة أعلى من قيمة ت الحرجة One tailed : ت (٠,٠٥,٧١) = ١,٦٦٨ ، وأعلى من قيمة ت الحرجة Two tailed: ت (٠,٠٥,٨١) = ١,٩٩٧ . وهذا يشير الى وجود علاقة قوية بين استجابتى بعض افراد العينة فى فترتين مختلفتين من الزمن ، مما يدل على ثبات كل مجال من مجالات الاستبانة .

٤ – عينة الدراسة : تم توزيع (١٨٠) استبانة على عينة عشوائية من مدرسى ومدرسات المرحلة المتوسطة بدولة الكويت فى المناطق التعليمية الخمسة . كان العائد منها (١٥٥) استبانة ، اي بنسبة ٨٦٪ ، وكان عدد المدرسين الذكور (٨٤) ، أى بنسبة ٥٤,٢٪ وعدد المدرسات الاناث (٧١) ، أى بنسبة ٤٥,٨٪ .

٥ – المعالجة الاحصائية :

– استخدم التكرار ، والنسبة المئوية ، والمتوسط الحسابى ، والانحراف المعيارى للاجابة على استخدام افراد العينة لوسائل الاتصال التعليمية، ومدى توافرها ، ودرجة القدرة على تشغيل الأجهزة التعليمية ، ودرجة القدرة على انتاج المواد التعليمية ، ودرجة الإهتمام بمجالات التدريب المختلفة .

– استخدم معامل ارتباط بيرسون (ت) لايجاد مدى العلاقة بين استخدام افراد العينة لوسائل الاتصال التعليمية وبعض المتغيرات الأخرى التى شملتها الدراسة .

– استخدم تحليل الانحدار المتعدد Multiple regression analysis لتحديد العوامل الأكثر تأثيراً فى استخدام وسائل الاتصال التعليمية .

تحليل النتائج ومناقشتها :

جمعت الاستبانات من جميع أفراد العينة فى المناطق التعليمية الخمسة بدولة الكويت ، ثم رصدت البيانات فى جداول حسب بنود الاستبانة ، وتم تحليلها بالأساليب الاحصائية المناسبة باستخدام الحاسوب ، وذلك للاجابة عن الأسئلة التى أثارتها هذه الدراسة بالترتيب الذى وردت فيه سابقاً . وفيما يلى عرض لهذه النتائج وتفسيرها .

السؤال الأول : ما مدى استخدام أفراد عينة الدراسة لوسائل الاتصال التعليمية فى مدارس المرحلة المتوسطة بدولة الكويت ؟

قام أفراد العينة بتحديد عدد مرات استخدامهم فى العام الواحد لكل وسيلة من وسائل الاتصال التعليمية التى تضمنتها الاستبانة فى مجال استخدام هذه الوسائل الذى حوى (٢٦) وسيلة اعتقد الباحث أنه يمكن أن تتوافر فى المدارس ويستعملها المدرسون فى تدريسهم ثم قام الباحث بتوزيع عدد مرات الاستخدام على شكل فئات مدى كل منها خمسة حسب المتوسط الحسابى للبيانات الناتجة على أساس متوسط الفئة Midpoint ، ووجد أنه يساوى ٤٤,٨٩٧ بانحراف معيارى يساوى ٣٨,٤٤ . وقد استعمل هذا المتوسط لايجاد العلاقة بين استخدام أفراد العينة لوسائل الاتصال التعليمية ومتغيرات الدراسة الأخرى .

ويبين الجدول رقم (٢) توزيع أفراد العينة لاستخدام وسائل الاتصال التعليمية التى شملها مجال الاستخدام .

يستنتج من هذا الجدول أن استخدام أفراد العينة لوسائل الاتصال التعليمية فى العام الدراسى الواحد منخفض جداً ، اذ أن ٨٤,٧٪ منهم لم يستخدم اي وسيلة وردت في هذا الجدول ، ويبدو دلك واضحاً من انخفاض قيمة المتوسط الحسابى الكلى للتوزيع التكرارى لاستخدام وسائل الاتصال التعليمية . ومما يدل على ذلك قلة استعمال بعض الوسائل التعليمية شائعة الاستعمال مثل جهاز العرض العلوى (OHP) وشفافاته ، اذ أن ٢٢,٦٪ من أفراد العينة لم يستخدموه مطلقاً مع العلم أن هذا الجهاز متوافر بشكل كاف فى كل مدرسة حسب علم الباحث . وكذلك قلة استخدام كل من جهاز تسجيل الكاسيت وأشرطة الكاسيت ، وجهاز تسجيل الفيديو وأشرطة الفيديو ، وجهاز عرض الصور المعتمة وموادها ، والنماذج ، والمقاطع ، والخرائط ، والملصقات ، واللوحات التعليمية ، والرسوم البيانية إذا تراوحت نسبة عدم الاستخدام بين ٥٦٪ و أكثر من ٩٠٪ من أفراد العينة ، وهذا يعنى عدم اطلاع على أو معرفة المعلمين بوسائل الاتصال التعليمية وامكانات استخدامها فى التدريس باعتبارها جزءا من تلك العملية . ويمكن أن يعزى ذلك إلى أسباب كثيرة منها عدم وجود مشرف للتقنيات التربوية يدير مكتبة لوسائل الاتصال التعليمية أو مركزاً لمصادر التعلُم ويساعد المعلمين فى استخدام مثل هذه الوسائل ، أو قلة خبرة المدرسين باستخدام الوسائل لعدم تدريبهم عليها ،أو أن التسهيلات المادية والقوى البشرية فى المدرسة لا تشجع ولا تساعد على ذلك ، أو عدم توافر هذه

جدول رقم (٢)

التوزيع التكرارى لاستخدام وسائل الاتصال التعليمية فى العام الدراسى الواحد

الرقم	وسائل الاتصال التعليمية	صفر		١ - ٥		٦ - ١٠		١١ - ١٥		١٦ فأكثر		المجموع	
		عدد	٪	عدد	٪	عدد	٪	عدد	٪	عدد	٪	عدد	٪
١	جهاز العرض العلوى والشفافات	٣٥	٢٢,٦	١٢	٧,٧	١٧	١١	٢٢	١٤,٢	٦٩	٤٤,٥	١٥٥	١٠٠
٢	جهاز عرض المواد المعتمة والصور	١٢٦	٨١,٣	١٤	٩	٦	٣,٩	٢	١,٣	٧	٤,٥	١٥٥	١٠٠
٣	جهاز عرض الشرائح ومجموعات الشرائح	١٢٤	٨٠	١٠	٦,٥	١٠	٦,٥	٣	١,٩	٨	٥,٢	١٥٥	١٠٠
٤	جهاز عرض الأفلام الثابتة والأفلام الثابتة	١٣٩	٨٩,٧	٩	٥,٨	٤	٢,٦	–	–	٣	١,٩	١٥٥	١٠٠
٥	جهاز عرض الأفلام الحلقية وأفلامه	١٤٠	٩٠,٣	٧	٤,٥	٧	٤,٥	١	,٦	–	–	١٥٥	١٠٠
٦	جهاز العرض السينمائى ١٦ ملم وأفلامه	١٢٩	٨٣,٢	١٠	٦,٥	٧	٤,٥	٤	٢,٦	٥	٣,٢	١٥٥	١٠٠
٧	جهاز العرض السينمائى ٨ ملم وأفلامه	١٥١	٩٧,٤	٢	١,٣	٢	١,٣	–	–	–	–	١٥٥	١٠٠
٨	جهاز تسجيل الكاسيت وأشرطة التسجيل	٨٧	٥٦,١	٥	٣,٢	٩	٥,٨	١١	٧,١	٤٣	٢٧,٧	١٥٥	١٠٠
٩	جهاز تسجيل الفيديو وأشرطة التسجيل	١٠٢	٦٥,٨	١٨	١١,٦	١٣	٨,٤	٤	٢,٦	١٨	١١,٦	١٥٥	١٠٠
١٠	جهاز التلفزيون	١٠٨	٦٩,٧	١٥	٩,٧	١١	٧,١	٤	٢,٦	١٧	١١	١٥٥	١٠٠
١١	جهاز الحاسوب وبرامجه	١٥٠	٩٦,٨	٢	١,٣	٢	١,٣	١	,٦	–	–	١٥٥	١٠٠
١٢	كاميرا التصوير الفوتوغرافى	١٣٤	٨٦,٥	٧	٤,٥	٥	٣,٢	٦	٣,٩	٣	١,٩	١٥٥	١٠٠
١٣	كاميرا تصوير الفيديو	١٥٤	٩٩,٤	١	,٦	–	–	–	–	–	–	١٥٥	١٠٠
١٤	أجهزة انتاج الشفافات	١٤٢	٩١,٦	٤	٢,٦	٥	٣,٢	١	,٦	٣	١,٩	١٥٥	١٠٠
١٥	النماذج	١٣٢	٨٥,٢	٩	٥,٨	٤	٢,٦	٣	١,٩	٧	٤,٥	١٥٥	١٠٠
١٦	المقاطع	١٤٨	٩٥,٥	٣	١,٩	٢	١,٣	–	–	٢	١,٣	١٥٥	١٠٠
١٧	الخرائط المسطحة	١٤٢	٩١,٦	٢	١,٣	٢	١,٣	٣	١,٩	٦	٣,٩	١٥٥	١٠٠
١٨	الخرائط المجسمة	١٥١	٩٧,٤	٢	١,٣	–	–	–	–	٢	١,٣	١٥٥	١٠٠
١٩	الملصقات والمصورات	٩٤	٦٠,٦	٧	٤,٥	٦	٣,٩	١٤	٩	٣٤	٢١,٩	١٥٥	١٠٠
٢٠	لوحة الجيوب	١٥٠	٩٦,٨	١	,٦	٢	١,٣	–	–	٢	١,٣	١٥٥	١٠٠
٢١	اللوحة (دفتر) القلاب	١٥٤	٩٩,٤	–	–	–	–	–	–	١	,٦	١٥٥	١٠٠
٢٢	اللوحة المغناطيسية	١٣٦	٨٧,٧	٨	٥,١	٣	١,٩	–	.	٨	٥,٢	١٥٥	١٠٠
٢٣	اللوحة الكهربائية	١٥٣	٩٨,٧	٢	١,٣	–	–	–	–	–	–	١٥٥	١٠٠
٢٤	اللوحة الوبرية (لوحة الفانيلا)	١٤٢	٩١,٦	٦	٣,٩	٣	١,٩	–	–	٤	٢,٦	١٥٥	١٠٠
٢٥	لوحة المعلومات والنشرات (الاعلان)	١٤٩	٩٦,١	٢	١,٣	–	–	–	–	٤	٢,٦	١٥٥	١٠٠
٢٦	الرسوم البيانية	١٤٠	٩٠,٣	٣	١,٩	٧	٤,٥	١	,٦	٤	٢,٦	١٥٥	١٠٠

* المتوسط الحسابى الكلى للتوزيع التكرارى لاستخدام وسائل الاتصال التعليمية = ٤٤,٨٩٧

والانحراف المعيارى = ٣٨,٤٤

الوسائل بشكل كاف يشعر المعلمين بأهمية استخدامها ، أو أن بعضهم بطبيعته يقاوم التغيير أو أى أسلوب جديد فى التدريس (Tyler, 1980, p.11; Abu- Jaber, 1987, p. 23) وتتفق هذه النتيجة مع ما توصل اليه الحمصيات (El- Hmasisat, 1988,p.231).

السؤال الثانى: هل توجد علاقة دالة احصائياً عند مستوى ≤ ٠,٠٥ بين استخدام وسائل الاتصال التعليمية ونوع التخصص العلمى؟

كان توزيع أفراد العينة حسب نوع التخص العلمى كما يلى : التربية الاسلامية (٢٤) بنسبة ١٥,٥٪ ، اللغة العربية (٢٩) بنسبة ١٨,٧٪ ، واللغة الانجليزية (٢٥) بنسبة ١٦,١٪ ، الدراسات الاجتماعية (٢٦) بنسبة ١٦,٨٪ ، العلوم (٢٧) بنسبة ١٧,٤٪ ، الرياضيات (٢٤) بنسبة ١٥,٥٪ .

استخدم معامل ارتباط بيرسون لايجاد العلاقة بين استخدام المعلمين لوسائل الاتصال التعليمية وموضوع التخصص العلمى ولحساب هذه العلاقة ، استخدم المتغير الوهمى Dummy Variable لتكميم البيانات ، حيث حددت قيمة معينة (واحد مثلا) لافراد تخصص معين ، بينما خصصت قيمة أخرى لأفراد بقية التخصصات . فمثلاً حددت القيمة (١) لمعلمى الدراسات الاسلامية ، والقيمة صفر لبقية التخصصات ، وهكذا، وقد استخدم هذا المتغير الوهمى لأن المتغير المستقل متغير اسمى (تصنيفى). وفى حالة دراسة هذا المتغير على المتغير التابع لاستخدام الوسائل بواسطة الارتباط البسيط أو المتعدد ، فيستخدم المتغير الوهمى ، وهو اجراء احصائى مألوف بالنسبة للبحوث من هذا النوع (Ker linger, 1972, pp. 72 - 76 ,105, 185 - 186) ويبين الجدول رقم (٣) العلاقة بين استخدام المعلمين لوسائل الاتصال التعليمية وتخصصهم العلمى .

ويظهر من الجدول أن هناك ارتباطاً دالاً احصائياً عند مستوى ≤ ٠,٠٥ بين استخدام وسائل الاتصال التعليمية وكل من تخصص العلوم والرياضيات . ولكن لاتوجد علاقة دالة احصائياً عند مستوى ≤ ٠,٠٥ بين استخدام هذه الوسائل وكل من تخصص التربية الإسلامية واللغة العربية ، واللغة الانجليزية ، والدراسات الاجتماعية . وهذا يعنى أن معلمى العلوم والرياضيات يستخدمون وسائل الاتصال التعليمية اكثر من المعلمين فى باقى التخصصات الواردة فى الجدول التالى ، ويبدو أيضاً أن العلاقة بين الاستخدام للوسائل وتخصص العلوم (ر= ٤٨٤,) أكبر من العلاقة بين الاستخدام

جدول رقم (٣) الارتباط بين موضوع التخصص العلمى واستخدام وسائل الاتصال التعليمية

المتغير	العدد	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
الدراسات الإسلامية	١٥٥	,١٥٥	,٣٦٣	,١٢٠	,١٣٦
اللغة العربية	١٥٥	,١٨٧	,٣٩١	,١٢٠	,١٣٨
اللغة الانجليزية	١٥٥	,١٦١	,٣٦٩	,٠٣٠	,٧٠٧
الدراسات الاجتماعية	١٥٥	,١٦٨	,٣٧٥	,٠٥١	,٥٣٢
العلوم	١٥٥	,١٧٤	,٣٨١	,٤٨٤	*,٠٠١
الرياضيات	١٥٥	,١٥٥	,٣٦٣	,١٧٥	*,٠٣
استخدام الوسائل	١٥٥	٤٤,٨٩٧	٣٨,٤٤		

+ استخدام المتغير الوهمى Dummy Variable (صفر ، ١) لتكميم البيانات

* a ≤ ٠,٠٥

للوسائل وتخصص الرياضيات (ر = ,١٧٥) . وهذا يرجع إلى طبيعة التخصص أو الموضوع الذى يحث المعلم على الاستخدام للوسائل كما هو الحال فى موضوع العلوم وتتفق هذه النتيجة مع أبو جابر ومكتريك (Abu-Gaber,1985,p.82;Mckitterick, 1976. p. 128)

السؤال الثالث : هل توجد علاقة دالة احصائيا عند مستوى≤ ٠,٠٥ بين استخدام أفراد العينة لوسائل الاتصال التعليمية والتأهيل التربوى ؟

كان عدد أفراد العينة الذين لديهم مؤهل تربوى (٥٢) فرداً بنسبة ٣٣,٥٪ ، والذين ليس لديهم مؤهل تربوى (١٠٣) بنسبة ٦٦,٥٪ وقد حددت القيمة (١) للافراد الذين ليس لديهم مؤهل تربوى ، والقيمة (٢) للأفراد الذين لديهم مؤهل تربوى وبذلك كان المتوسط الحسابى للمؤهل التربوى يساوى ١,٣٣٦ ويبين الجدول رقم (٤) العلاقة بين استخدام وسائل الاتصال التعليمية والتأهيل التربوى .

يظهر من الجدول أنه لا توجد علاقة دالة احصائياً عند مستوى ≤ ٠,٠٥ بين

جدول رقم (٤) الارتباط بين المؤهل واستخدام وسائل الإتصال التعليمية

المتغير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعيارى	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
المؤهل التربوى	١٥٥	١,٣٣٦	,٤٧٤	,٢٥	,١٢٣
استخدام الوسائل	١٥٥	٤٤,٨٩٧	٣٨,٤٤		

استخدام وسائل الاتصال التعليمية والتأهيل التربوى ، وهذا يعنى أن الأفراد الذين لديهم مؤهل تربوى يستخدمون وسائل الاتصال التعليمية فى التدريس بدرجة مشابهة لاستخدام اولئك الذين ليس لديهم مؤهل تربوى . أي أن الحصول على مؤهل تربوى لم يشجع المدرسين على استخدام وسائل الاتصال التعليمية . ويمكن ان يعزى ذلك الى قلة استخدام أفراد العينة جميعهم بصورة عامة الى وسائل الاتصال التعليمية . كما لا يعنى بالتاكيد أن كل ما لديه مؤهل تربوى يكون قد درس مقرراً (مساقاً) أو أكثر فى التقنيات التربوية .

السؤال الرابع : هل توجد علاقة دالة احصائياً عند مستوى ≤ ٠,٠٥ بين استخدام أفراد العينة لوسائل الاتصال التعليمية وكل من خبرة المعلمين ، وعمرهم الزمنى ، والجنس ؟

كان عدد أفراد العينة الذين خبرتهم أقل من (٥) سنوات (١٨) ، والذين خبرتهم تتراوح بين (٦ - ١٠) سنوات (٢٦) ، والذين خبرتهم أكثر من (١٠) سنوات (١١٠) وبذلك بلغ مجموعهم (١٥٤) فرداً . وبالنسبة للعمر الزمنى للمعلمين ، فكان هناك (٢٣) فرداً تتراوح أعمارهم بين (٢٠ - ٢٩) سنة ، و (٦٩) فرداً تتراوح أعمارهم بين (٣٠ - ٣٩) سنة ، و (٤٢) فرداً بين (٤٠ - ٤٩) سنة ، و (١٩) فرداً أكثر من (٥٠) سنة . وبذلك بلغ مجموعهم (١٥٣) كما كان من بين أفراد العينة (٨٤) معلماً ، و (٧١) معلمة . ولحساب معامل الارتباط بين الجنس واستخدام وسائل الاتصال التعليمية ، حددت القيمة (١) للأفراد الاناث

والقيمة (٢) للأفراد الذكور .

استخدم معامل ارتباط بيرسون لايجاد العلاة بين استخدام وسائل الاتصال التعليمية وكل من خبرة المعلمين فى التدريس وأعمارهم الزمنية ، والجنس (النوع) . والجدول رقم (٥) يبين تلك العلاقات .

جدول رقم (٥) الارتباط بين استخدام الوسائل وكل من الخبرة والعمر والجنس

المتغير	العدد	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
سنوات الخبرة	١٥٤	١٠,٩٢٩	٣,٥٩٢	,٠٩٣	,٢٥٤
استخدام الوسائل	١٥٥	٤٤,٨٩٧	٣٨,٤٤		
العمر الزمنى	١٥٣	٣٨,٧٢٥	٨,٨٧٧	,١٢٥	,١٢٣
استخدام الوسائل	١٥٥	٤٤,٨٩٧	٣٨,٤٤		
الجنس	١٥٥	١,٤٦	,٥٠	,١٢٥	,١٢١
استخدام الوسائل	١٥٥	٤٤,٨٩٧	٣٨,٤٤		

يظهر من الجدول أنه لا توجد علاقة دالة احصائياً عند مستوى ≤ ٠,٠٥ بين استخدام المدرسين لوسائل الاتصال التعليمية وكل من خبرتهم فى التدريس ، وعمرهم الزمنى ، ونوعهم (ذكر ، أنثى) . أى أنه لا أثر لكل من الخبرة والعمر والجنس فى استخدام جميع أفراد العينة لوسائل الاتصال التعليمية لسبب ما بغض النظر عن هذه المتغيرات ، مما ألغى أى أثر لها فى عملية الاستخدام للوسائل . وكذلك فان الخبرة فى التدريس لا تعنى الخبرة فى استخدام الوسائل ، وان الاختلاف فى العمر الزمنى لا يشير بالضرورة الى الاختلاف فى استخدامها ، وخاصة ان الزيادة فى الخبرة التدريسية أو العمر الزمنى قد يقابله زيادة فى التدريب أو التأهيل فى مجال الوسائل اثناء الاعداد المهنى للمدرسين الأقل خبرة ، حيث أن انتشار مجال وسائل الاتصال التعليمية فى العملية التعليمية حديث نسبياً وتتفق هذه النتيجة مع ما توصل إليه أبو جابر (Abu - Jaber , 1985, p. 79) وتتعارض مع نتائج المركز العربى لدول الخليج (١٩٨٠ ، ص ٢٤).

السؤال الخامس : هل توجد علاقة دالة احصائياً عند مستوى ≤

٠,٠٥ بين استخدام وسائل الاتصال التعليمية ومدى توافرها فى المدارس ؟

طلب أفراد العينة أن يقدروا درجة توافر وسائل الاتصال التعليمية الواردة فى الجدول رقم (٢) اما بدرجة كبيرة ، أو متوسطة ، أو قليلة ، أو منعدمة . والانحراف المعيارى لدرجة تقدير أفراد العينة لتوافر وسائل الاتصال التعليمية . ولايجاد العلاقة بين استخدام الوسائل وتوافرها ، حسب معامل ارتباط بيرسون ، والجدول رقم (٦) يوضح هذه العلاقة .

جدول رقم (٦) الارتباط بين توافر وسائل الإتصال التعليمية واستخدامها

المتغير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعيارى	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
توافر الوسائل	١٥٥	٢,٣٦٦	,٢٩٦	,٢٠	,٠١٢
استخدام الوسائل	١٥٥	٤٤,٨٩٧	٣٨,٤٤٠		

يلاحظ من الجدول ان هناك علاقة دالة احصائيا عند مستوى ≤ ٠,٠٥ بين استخدام وسائل الاتصال التعليمية ودرجة توافرها . أى أنه إذا توافرت وسائل الاتصال التعليمية فى المدرسة يؤثر كثيراً فى استخدامها (El-Hmaisat, 1988, p. 32; Abu-Jaber, 1985,p. 103; Bakri, 1983, p. 158; Sibalwi, 1983, p. 102) ويلاحظ من قيمة المتوسط الحسابى أن وسائل الاتصال التعليمية متوافرة بدرجة قليلة تقريباً .

السؤال السادس : هل توجد علاقة دالة احصائياً عند مستوى ≤ ٠,٠٥ بين استخدام وسائل الاتصال التعليمية التى تتوافر بدرجة معقولة فى مدارس المرحلة المتوسطة بدولة الكويت ؟

يبين الجدول رقم (٧) درجة قدرة أفراد العينة على تشغيل بعض الأجهزة التعليمية التى تتوافر بدرجة معقولة فى مدارس المرحلة المتوسطة بدولة الكويت .

جدول رقم (٧) درجة تشغيل المدرسين لبعض الأجهزة التعليمية

الرقم	الأجهزة التعليمية	درجة القدرة على تشغيلها			
		كبيرة	متوسطة	قليلة	منعدمة
١	جهاز العرض العلوى	٩٦ ٪٦١,٩١	٤٢ ٪٢٧,١	٧ ٪٤,٥	١٠ ٪٦,٥
٢	جهاز عرض الصور المعتمة	٢١ ٪١٣,٥	١٢ ٪٧,٧	١٣ ٪٨,٤	١٠٩ ٪٧٠,٣
٣	جهاز عرض الشرائح	٢٣ ٪١٤,٨	٢٦ ٪١٦,٨	٨ ٪٥,٢	٩٨ ٪٦٣,٢
٤	جهاز عرض الأفلام الثابتة	١٢ ٪٧,٧	١٦ ٪١٠,٣	١١ ٪٧,١	١١٦ ٪٧٤,٨
٥	جهاز عرض الأفلام الحقلية	١٤ ٪٩	١٠ ٪٦,٥	٩ ٪٥,٨	١٢٢ ٪٧٨,٧
٦	جهاز العرض السينمائى ١٦ملم	١٣ ٪٨,٤	١٦ ٪١٠,٣	١٢ ٪٧,٧	١١٤ ٪٧٣,٥
٧	جهاز العرض السينمائى ٨ملم	٥ ٪٣,٢	١٠ ٪٦,٥	٥ ٪٣,٢	١٣٥ ٪٨٧,١
٨	جهاز تسجيل الكاسيت	٨١ ٪٥٢,٣	٨ ٪٥,٢	٨ ٪٥,٢	٦٦ ٪٤٢,٦
٩	جهاز الاسطوانات (بيك آب)	١٠ ٪٦,٥	٧ ٪٤,٥	٢ ٪١,٣	١٣٦ ٪٨٧,٧
١٠	جهاز تسجيل الفيديو	٤٨ ٪٣١	١٧ ٪١١	٩ ٪٥,٨	٨١ ٪٥٢,٣
١١	جهاز التلفزيون	٥٧ ٪٣٦,٨	٥ ٪٣,٢	٨ ٪٥,٢	٨٥ ٪٥٤,٨
١٢	جهاز الحاسوب	٣ ٪١,٩	٦ ٪٣,٩	٥ ٪٣,٢	١٤١ ٪٩١
١٣	كاميرا التصوير الفوتوغرافى	٢٤ ٪١٥,٥	١٧ ٪١١	٢ ٪١,٣	١١٢ ٪٧٢,٣
١٤	كاميرا تصوير الفيديو	٣ ٪١,٩	٦ ٪٣,٩	٨ ٪٥,٢	١٣٨ ٪٨٩
١٥	أجهزة انتاج الشفافات	١١ ٪٧,١	١١ ٪٧,١	٣ ٪١,٩	١٣٠ ٪٨٣,٩
١٦	آلة تغليف (تصفيح) الصور	١ ٪,٦	٥ ٪٣,٢	٢ ٪١,٣	١٤٧ ٪٩٤,٨
١٧	مكبس التثبيت الجاف للصور	– –	٣ ٪١,٩	٢ ٪١,٣	١٥٠ ٪٩٦,٨

ولتسهيل ايجاد العلاقة بين درجة قدرة المدرسين على تشغيل الأجهزة التعليمية واستخدامهم لوسائل الاتصال التعليمية فقد تم تحديد الوزن ، "٤" ، إذا كانت درجة التشغيل كبيرة ، والوزن ، "١" ، إذا كانت درجة التشغيل منعدمة . وبذلك أمكن ايجاد المتوسط الحسابى لدرجة التشغيل الذى وجد أنه يساوى (١,٧٥) وبانحراف معيارى يساوى (٠,٦١) .

يستنتج من قيمة المتوسط الحسابى أن قدرة المعلمين على تشغيل الأجهزة التعليمية قليلة بصورة عامة . ويظهر أنهم لا يستطيعون بدرجة لا بأس بها إلا تشغيل جهاز العرض العلوى (١٦,٩٪) وجهاز تسجيل الكاسيت (٥٢,٣٪) ولايجاد العلاقة بين قدرة المدرسين على تشغيل الاجهزة التعليمية واستخدامهم لوسائل الاتصال التعليمية . استخدم معامل ارتباط بيرسون (ر) . والجدول رقم (٨) يوضح ذلك .

جدول رقم (٨) الارتباط بين قدرة المدرسين على تشغيل الاجهزة واستخدام وسائل الاتصال التعليمية

المتغير	العدد	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
تشغيل الأجهزة	١٥٥	١,٧٤٨	,٦١٠	,٤٤٥	,٠٠٠١
استخدام الوسائل	١٥٥	٤٤,٨٩٧	٣٨,٤٤٠		

يظهر من الجدول ان هناك ارتباطاً إيجابياً متوسطاً تقريباً (ر= ٠,٤٤٥) ودالاً احصائياً عند مستوى ≤ ٠,٠٥ بين القدرة على تشغيل الأجهزة واستخدام وسائل الاتصال التعليمية . وهذا يعنى أن المعلمين الذين يستطيعون تشغيل الأجهزة التعليمية يستخدمون وسائل الاتصال التعليمية اكثر من أولئك الذين لا يستطيعون تشغيلها . وهذه نتيجة منطقية ، اذ أن الفرد الذى يستطيع تشغيل جهاز ما ويعرف امكاناته ، يتكون لديه دافع قوى لاستخدامه بالشكل المناسب .

السؤال السابع : هل هناك علاقة دالة احصائيا عند مستوي ≤ ٠,٠٥ بين استخدام وسائل الاتصال التعليمية وقدرة أفراد العينة على انتاج المواد التعليمية ؟

تم تحديد قائمة من وسائل الاتصال التعليمية التى يحتمل أن ينتجها المدرسون لاستخدامها فى التدريس ، ثم طلب من أفراد العينة أن يحددوا درجة قدرتهم على انتاج كل وسيلة منها . ويبين الجدول رقم (٩) مدى قدرة أفراد عينة الدراسة على انتاج هذه الوسائل ، من حيث عددهم لكل تقدير ونسبتهم المئوية .

جدول رقم (٩)

مدى قدرة المدرسين على انتاج بعض وسائل الاتصال التعليمية

الرقم	وسائل الاتصال التعليمية	درجة القدرة على إنتاجها			
		كبيرة (٤)	متوسطة (٣)	قليلة (٢)	منعدمة (١)
١	الملصقات أو المصورات	٧٨ ٪٥٠.٣	٣١ ٪٢٠	٦ ٪٣.٩	٤٠ ٪٢٥.٨
٢	لوحة الجيوب	٩ ٪٥.٨	١٤ ٪٩	١٣ ٪٨.٤	١١٩ ٪٧٦.٨
٣	اللوحة (بقتر) اللاصقة	٣ ٪١.٩	٧ ٪٤.٥	١٠ ٪٦.٥	١٣٥ ٪٨٧.١
٤	اللوحة المغناطيسية	١٦ ٪١٠.٣	١٣ ٪٨.٤	١١ ٪٧.١	١١٥ ٪٧٤.٢
٥	اللوحة الكهربائية	٢ ٪١.٣	١١ ٪٧.١	٦ ٪٣.٩	١٣٥ ٪٨٧.٧
٦	اللوحة الوبرية	١٥ ٪٩.٧	١٣ ٪٨.٤	١٤ ٪٩	١١٣ ٪٧٢.٩
٧	لوحة المعلومات أو النشرات (الأنباء)	١٩ ٪١٢.٣	٩ ٪٥.٨	٨ ٪٥.٢	١١٩ ٪٧٦.٨
٨	الرسوم البيانية	٢٣ ٪١٤.٨	٩ ٪٥.٨	٥ ٪٣.٢	١١٨ ٪٧٦.١
٩	الشرائط المسطحة	٢٢ ٪١٤.٢	١٢ ٪٧.٧	١٢ ٪٧.٧	١٠٩ ٪٧٠.٣
١٠	الشرائط المجسمة	٦ ٪٣.٩	١١ ٪٧.١	٩ ٪٥.٨	١٢٩ ٪٨٣.٢
١١	النماذج	١٣ ٪٨.٤	٢٧ ٪١٧.٤	١٥ ٪٩.٧	١٠٠ ٪٦٤.٥
١٢	القاطع	٣ ٪١.٩	٨ ٪٥.٢	١٤ ٪٩	١٣٠ ٪٨٣.٩
١٣	أشرطة تسجيل الكاسيت	٥٩ ٪٣٨.١	١٦ ٪١٠.٣	٤ ٪٢.٦	٧٦ ٪٤٩
١٤	شفافات جهاز العرض	٨٩ ٪٥٥.٥	٢٨ ٪١٨.١	٤ ٪٢.٦	٣٧ ٪٢٣.٩
١٥	الخرائط	٢٨ ٪١٨.١	١٤ ٪٩	١٣ ٪٨.٤	١٠٠ ٪٦٤.٥
١٦	الاقلام الثابتة	٣ ٪١.٣	٨ ٪٥.٢	١٣ ٪٨.٤	١٣٢ ٪٨٥.٢
١٧	أشرطة فيديو	٢١ ٪١٣.٥	٢٧ ٪١٧.٤	١٨ ٪١١.٦	٨٩ ٪٥٧.٤
١٨	برامج تعليمية فى الحاسوب (الكمبيوتر)	— —	٢ ٪١.٣	٦ ٪٣.٩	١٤٧ ٪٩٤.٨
١٩	برامج تعليمية مفتوحة	١ ٪٠.٦	٨ ٪٥.٢	٧ ٪٤.٥	١٣٩ ٪٨٩.٧
٢٠	وسائل اتصال تعليمية أخرى (برامج تعلم ذاتى مثلاً)	٦ ٪٣.٩	١ ٪.٦	١ ٪٠.٦	١٤٧ ٪٩٤.٨

ولايجاد المتوسط الحسابى لقدرة المدرسين على انتاج وسائل الاتصال التعليمية

فقد حددت أوزان لدرجات التقدير ، أو حددت القيمة (٤) إذا كانت الدرجة كبيرة ، والقيمة (١) اذا كانت الدرجة منعدمة . وحسب المتوسط الحسابى فكان ١,٦٣ بانحراف معيارى يساوى ٠,٤٩ .

ويلاحظ من الجدول رقم (٩) أن أكثر من ٥٠٪ من أفراد العينة لديهم القدرة على انتاج الملصقات (أو المصورات) وشفافات جهاز العرض العلوى فقط ، وأن أكثر من ٩٠٪ منهم ليست لديهم القدرة على انتاج بعض اللوحات التعليمية البسيطة التى يمكن أن ينتجها أي مدرس قد أخذ مقرراً (مساقاً) أولياً فى وسائل الاتصال التعليمية . وكان من غير المتوقع أن يكون لدى ٣٨,١٪ من أفراد العينة المقدرة على انتاج اشرطة تسجيل الكاسيت . وبصورة عامة ، فان قدرة أفراد العينة على انتاج بعض الوسائل التعليمية التى تستخدم بكثرة فى التدريس متدنية ، ويتضح ذلك من المتوسط الحسابى المتدنى الذى بلغ ١,٦٣ .

وقد استخدم معامل ارتباط بيرسون لايجاد العلاقة بين استخدام وسائل الاتصال التعليمية والقدرة على انتاجها والجدول رقم (١٠) يوضح ذلك

جدول رقم (١٠) الارتباط بين القدرة على انتاج الوسائل واستخدامها

المتغير	العدد	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
القدرة على الانتاج	١٥٥	١,٦٣٣	٠,٤٩١	٠,٣٥٥	,٠٠٠١
استخدام الوسائل	١٥٥	٤٤,٨٩٧	٣٨,٤٤٠		

يظهر من الجدول أن قيمة معامل الارتباط تساوى ٠,٣٥٥ وهى قيمة دال احصائياً عند مستوى ≤ ٠,٠٥ وهذا يدل على وجود علاقة ايجابية بين استخدام وسائل الاتصال التعليمية والقدرة على انتاجها . أى أن المدرسين الذين يستطيعون انتاج وسائل الاتصال التعليمية يستخدمونها بشكل اكبر من أولئك الذين لا يستطيعون ذلك . وهذه نتيجة منطقية ومعقولة لأنه أثناء انتاج الوسيلة ، يقدر الفرد قيمتها ويتعرف على مجالات استخدامها وكيفية ذلك بدقة (Fry, 1976, p. 52) .

السؤال الثامن : هل توجد علاقة دالة احصائيا عند مستوى ≤ ٠,٠٥ بين استخدام وسائل الاتصال التعليمية والتدريب السابق عليها ؟

طلب من أفراد العينة أن يحددوا فيما إذا كانوا قد انتظموا فى برنامج تدريبى خاص بوسائل الاتصال التعليمية ، فأجاب (٢١) فرداً بنسبة ١٣,٥٪ بالايجاب و (١٣٤) فرداً بنسبة ٨٦,٥٪ بالنفى . ثم طلب من أولئك الذين أجابوا بالنفى أن يذكروا مدى اهتمامهم بالمشاركة فى برنامج تدريبى فى وسائل الاتصال التعليمية ، فكانت اجاباتهم كما يلى : مهتم كثيراً : (٥٩) فرداً بنسبة ٤٤٪ مهتم بدرجة متوسطة : (٥٢) فرداً بنسبة ٣٩٪ ، مهتم قليلاً : (١٢) فرداً بنسبة ٩٪ ، غير مهتم : (١١) فرداً بنسبة ٨٪ . وهذا يعنى أن التدريب أثناء الخدمة أمر ضرورى ومهم ، مما يؤكد ادراكهم لأهمية وسائل الاتصال التعليمية واستخدامها فى التدريس .

وقد استخدم معامل ارتباط بيرسون لايجاد العلاقة بين استخدام أفراد العينة لوسائل الاتصال التعليمية والتدريب السابق عليها . وقد حسب المتوسط الحسابى للتدريب السابق بتحديد الوزن (١) لأولئك الأفراد الذين لم يتلقوا أى تدريب ، والوزن (٢) لأولئك الذيم تلقوا تدريباً فى وسائل الاتصال التعليمية . والجدول رقم (١١) يوضح العلاقة بين استخدام الوسائل والتدريب السابق عليها .

جدول رقم (١١) الارتباط بين التدريب السابق واستخدام وسائل الاتصال التعليمية

المتغير	العدد	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
التدريب السابق	١٥٥	٢,٧٥٥	١,٢٨٣	٠,١٧٣	٠,٠١٣
استخدام الوسائل	١٥٥	٤٤,٨٩٧	٣٨,٤٤٠		

يظهر من الجدول وجود علاقة ايجابية دالة احصائياً عند مستوى ≤ ٠,٠٥ بين استخدام وسائل الاتصال التعليمية والتدريب السابق عليها وهذا يعنى أن الأفراد الذين تلقوا تدريباً فى مجال وسائل الاتصال التعليمية أكثر استخداماً لها من أولئك الذين لم يتلقوا تدريباً فى ذلك . فالتدريب على استخدام الوسائل أو انتاجها أو تشغيل الأجهزة التعليمية ، يثير عوامل الاستعداد عند الأفراد ، ويكسبهم مهارات وكفايات تشجعهم على

استخدامها فى حجرة الدراسة . وتتفق هذه النتيجة مع النتائج السابقة فى هذه الدراسة، كما تتفق مع ما توصل إليه عمران (١٩٨٩، ص ٢٣٢) ، والحميصات (El - Hamai- sat 1985, p. 132; 1988. p . 231)ومع ما أوصى به الخياط ومعدى(١٩٨٩،ص ٤٥).

السؤال التاسع : هل توجد علاقة دالة احصائياً فى مستوى ≤٠,٠٥ بين استخدام وسائل الاتصال التعليمية والاهتمام بمجالات التدريب المختلفة ؟

قام أفراد العينة بتحديد مدى اهتمامهم بمجالات التدريب المختلفة فى مجال وسائل الاتصال التعليمية كما يظهر فى الجدول رقم (١٢) .

جدول رقم (١٢)

مدى الاهتمام بمجالات التدريب المختلفة

الرقم	مجالات التدريب	درجة الاهتمام			
		كبيرة	متوسطة	قليلة	منعدمة
١	استخدام وسائل الاتصال التعليمية	٨٢ ٪٥٢,٩	٤٤ ٪٢٨	٧ ٪٤	٢٢ ٪١٤,٢
٢	تشغيل الأجهزة والمحافظة عليها	٨٩ ٪٥٧,٤	٣٥ ٪٢٢,٦	٥ ٪٣,٢	٢٦ ٪١٦,٨
٣	مبادىء التصوير الفوتوغرافى وأساسياته	٣٨ ٪٢٤,٥	٣٥ ٪٢٢,٦	٢٢ ٪١٤,٢	٦٠ ٪٣٨,٧
٤	انتاج الشرائح المتزامنة مع الصوت	٣١ ٪٢٠	٢٦ ٪١٦,٨	١٧ ٪١١	٨١ ٪٥٢,٣
٥	انتاج شفافات جهاز العرض العلوى	٧٨ ٪٥٠,٣	٣٧ ٪٢٣,٩	٨ ٪٥,٢	٣٢ ٪٢٠,٦
٦	انتاج برامج تلفزيونية	٣٣ ٪٢١,٣	٢٦ ٪١٦,٨	١٤ ٪٩	٨٢ ٪٥٢,٩
٧	انتاج دروس على الفيديو	٤٧ ٪٣٠,٣	٢٤ ٪١٥,٥	٢٢ ٪١٤,٢	٦٢ ٪٤٠
٨	مبادىء الصوت والتسجيل على الشريط الكاسيت	٤١ ٪٢٦,٥	٢٣ ٪٢١,٣	٢٥ ٪١٦,٨	٥٥ ٪٣٥,٥
٩	انتاج المواد التعليمية المرسومة	٤٩ ٪٣١,٦	٤٥ ٪٢٩	١٢ ٪٧,٧	٤٩ ٪٣١,٥
١٠	تكبير الصور وتسفيرها وتغليفها وتثبيتها	٣٦ ٪٢٣,٢	٢٩ ٪١٨,٧	٢٥ ٪١٦,١	٦٥ ٪٤١,٩
١١	انتاج الديوراما والدمى ومعاداها المختلفة	١٤ ٪٩	١٧ ٪١١	٢٤ ٪١٥,٥	١٠٠ ٪٦٤,٥
١٢	استعمال أدوات رسم الحروف ومعاداها المختلفة .	٢٨ ٪١٨,١	٢٥ ٪١٦,١	٢١ ٪١٣,٥	٨١ ٪٥٢,٣
١٣	انتاج برامج تعليمية فى الحاسوب (الكمبيوتر)	٣٨ ٪٢٤,٥	٢٨ ٪١٨,١	١٤ ٪٩	٧٥ ٪٤٨,٤
١٤	انتاج مواد التعلم الذاتى	٣ ٪١,٩	١ ٪٠,٦	— —	١٥١ ٪٩٧,٤

يظهر من الجدول أن درجة اهتمام أفراد العينة بمجالات التدريب عالية بصورة عامة وخاصة فى مجالات استخدام وسائل الاتصال التعليمية ، وتشغيل الأجهزة التعليمية وصيانتها ، وانتاج الشفافات ولكن فى المجالات التى تتطلب اكتساب مهارات عالية ، كان اهتمام أفراد العينة فيها قليلاً مثل مجالات انتاج الدمى والكاريكاتير ، والبرامج التلفزيونية وبرامج التعلم الذاتى .

ثم حساب المتوسط الحسابى لمجالات التدريب المختلفة ، بتحديد القيمة (٤) لدرجة الاهتمام الكبيرة ، والقيمة (١) لدرجة الاهتمام المنعدمة . واستخدام معامل ارتباط بيرسون لايجاد العلاقة بين استخدام وسائل الاتصال التعليمية والاهتمام بمجالات التدريب والجدول رقم (١٣) يوضح لك العلاقة .

جدول رقم (١٣) الارتباط بين الاهتمام بمجالات التدريب واستخدام وسائل الاتصال التعليمية

المتغير	العدد	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
الاهتمام بمجالات التدريب	١٥٥	٢,٤٥	٠,٨٤٥	٠,٢٤٨	٠,٠٠٢
استخدام الوسائل	١٥٥	٤٤,٨٩٧	٣٨,٤٤٠		

يلاحظ من الجدول أن هناك ارتباطاً ايجابياً ودالاً احصائياً عند مستوى ≤٠,٠٥ بين استخدام وسائل الاتصال التعليمية والاهتمام بمجالات التدريب المختلفة . وهذا يدل على أن المدرسين المهتمين بالتدريب فى مجالات وسائل الاتصال التعليمية يستخدمونها أكثر من غيرهم ، وتتفق هذه النتيجة مع النتيجة السابقة ، وهى اهتمام أفراد العينة بالتدريب أثناء الخدمة .

السؤال العاشر : ما هى الصعوبات التى تواجه الاستخدام الفعال لوسائل الاتصال التعليمية فى مدارس المرحلة المتوسطة بدولة الكويت ؟

كان هذا سؤالاً مفتوحاً تركت الحرية فيه لأفراد العينة بأن يعبروا عما يواجهونه من صعوبات أثناء استخدامهم للوسائل . وللاجابة على هذا السؤال ، تم ايجاد تكرار

استجابات أفراد عينة الدراسة ، ونسبتهم المئوية ، بعد دراسة استجاباتهم وتحديدها كما هو مبين فى الجدول رقم (١٤) .

جدول رقم (١٤) الصعوبات التى تواجه استخدام وسائل الاتصال التعليمية

الرقم	الصعوبات	التكرار	النسبة المئوية
١	عدم توافر وسائل اتصال تعليمية بأنواعها المختلفة .	٥٨	٣٧٪
٢	عدم توافر قاعات خاصة للعروض الضوئية وأماكن خاصة للانتاج .	٤٥	٢٩٪
٣	ضيق وقت الحصة التدريسية لا يساعد المدرسين على استخدام الوسائل بشكل مثمر .	٤٠	٢٦٪
٤	عدم قدرة كثير من المدرسين على كيفية تشغيل الأجهزة التعليمية واستخدامها .	٣٤	٢٢٪
٥	صعوبة نقل الأجهزة التعليمية بين الفصول (الصفوف) الدراسية التى لا تصلح غالباً لاستخدام الوسائل .	٣٤	٢٢٪
٦	عدم صلاحية كثير من الأجهزة التعليمية للاستعمال ، اما لقدمها أو لعدم صيانتها باستمرار .	٣١	٢٠٪
٧	عدم توافر الخامات الأولية لانتاج بعض الوسائل التعليمية إذا استطاع بعض المدرسين ذلك .	٢١	١٣,٦٪
٨	كثرة الأعباء التدريسية والنشاطات والاعمال الفنية والادارية التى تقلل فرصة استخدام الوسائل .	١٩	١٢٪
٩	كثافة المناهج المدرسية وتشبعها يؤدى إلى عدم استخدام الوسائل.	١٣	٨,٤٪
١٠	عدم وجود ميزانية خاصة بوسائل الاتصال التعليمية .	١٠	٦,٥٪
١١	عدم وجود مشرف تقنيات تربوية يساعد المدرسين ويوجههم نحو استخدام الوسائل .	٩	٦٪
١٢	عدم التنسيق الكافى بين ادارات التقنيات التربوية بالوزارة والمدارس من حيث التزويد والصيانة .	٧	٤,٥٪
١٣	عدم وجود دليل خاص بوسائل الاتصال التعليمية فى المدرسة .		

يلاحظ من الجدول أن أهم الصعوبات التى تواجه المدرسين عند استخدامهم لوسائل الاتصال التعليمية هو عدم توافر هذه الوسائل بشكل كاف ومتنوع ، وعدم توافر التسهيلات المادية فى المدرسة ، وضيق وقت الحصة الذى لا يسمح باستخدام الوسائل ، وكثافة المناهج الدراسية وتشعبها وما يصاحبها من أنشطة داخل المدرسة وخارجها مما يزيد من أعباء المدرس المختلفة ، وعدم كفاءة المدرسين فى تشغيل الأجهزة التعليمية وانتاج المواد التعليمية لقلة تدريبهم فى مجالات الوسائل المختلفة .

ولكن لو توافر مشرف تقنيات تربوية فى المدرسة لقلل من حدة هذه الصعوبات من خلال مهامه التى منها التنسيق بين إدارة المدرسة وإدارة التقنيات فى الوزارة وفى المناطق التعليمية ، ومساعدة المعلمين وتدريبهم على استخدام الوسائل ، وتوفير التسهيلات المادية فى المدرسة قدر الإمكان ، وتخزين الأجهزة والأدوات والمواد التعليمية والعمل على صيانتها ، وتسهيل تناول الوسائل والوصول إليها وقت الحاجة . وتتفق آراء المدرسين حول هذه الصعوبات مع استجاباتهم على الأسئلة التى أثارتها هذه الدراسة .

السؤال الحادى عشر : ما هى المقترحات الضرورية لتطوير واقع وسائل الاتصال التعليمية بمدارس المرحلة المتوسطة بدولة الكويت ؟

كان هذا سؤالا مفتوحاً أجاب عليه أفراد عينة الدراسة بحرية من خلال واقعهم وبما يشعرون به .

وللإجابة على هذا السؤال تم تصنيف استجاباتهم وحصرها فى عناصر رئيسية، ثم إيجاد تكرار استجاباتهم ، والنسبة المئوية لذلك . والجدول رقم (١٥) يوضح ذلك .

يظهر من الجدول أن المدرسين يرون ضرورة توفير الوسائل المتنوعة فى المدرسة وتدريبهم على استخدامها بشكل فعال، وتوفير التسهيلات المادية والمواد الخام والصيانة فى المدرسة وتخفيف العبء التدريسى عن كاهلهم ، وتعيين مشرف تقنيات تربوية ، وتحديث البرامج التعليمية ، وذلك لتطوير واقع استخدام وسائل الاتصال التعليمية بشكل يحقق أكبر عائد تربوى منها . ويرى الباحث أن تعيين مشرف تقنيات تربوية فى المدرسة كما هو الحال فى تعيين أمناء مختبرات للعلوم الطبيعية ، يساعد فى التغلب على الصعوبات التى تعوق استخدام الوسائل ، ويعمل على تطويرها بشكل فعال من حيث الاستخدام والانتاج ، وتشغيل الأجهزة وصيانتها ، وتدريب المدرسين ، وغير ذلك .

جدول رقم (١٥) المقترحات الضرورية لتطوير واقع الوسائل فى المدرسة

الرقم	الصعوبات	التكرار	النسبة المئوية
١	توفير وسائل الاتصال التعليمية بجميع أنواعها بحيث تخدم المنهج بتخصصاته المختلفة	٥٦	٣٦٪
٢	عقد دورات تدريبية للمدرسين فى مجالات وسائل الاتصال التعليمية وخاصة الاستخدام والانتاج	٥٠	٣٢٪
٣	تخصيص أماكن للعروض الضوئية ، ومكتبة مصادر التعلم وأماكن لانتاج المواد التعليمية	٤٥	٢٩٪
٤	تخفيف العبء التدريسى عن المدرسين لتوفير الوقت الكافى لاستخدام الوسائل	٣٧	٢٤٪
٥	توفير المواد الخام وجميع المستلزمات الضرورية لانتاج الوسائل من قبل المدرسين أو الطلبة .	٢٤	١٥,٥٪
٦	تعيين مشرف تقنيات تربوية على مستوى المدرسة للاشراف على توفير الوسائل واستخدامها .	١٩	١٢٪
٧	تحديث وتطوير الرسائل والبرامج التعليمية لمواكبة المناهج المدرسية المتطورة .	١٨	١١,٦٪
٨	توفير الصيانة المستمرة للوسائل داخل المدرسة بدلاً من ارسالها إلى ادارة التقنيات .	١١	٧٪
٩	تخصيص ميزانية لاقتناء وسائل الاتصال التعليمية واستخدامها .	٩	٦٪
١٠	اصدار دليل من ادارة التقنيات التربوية بالوزارة خاص بالوسائل وتوزيعه على المدارس	٧	٤,٥٪

تحليل الانحدار المتعدد

تناولت هذه الدراسة مدى استخدام المعلمين لوسائل الاتصال التعليمية ، وعلاقة ذلك ببعض العوامل أو المتغيرات . ويمكن التعرف على المتغيرات الهامة التى تؤثر فى

استخدام هذه الوسائل ، ومدى مساهمة كل متغير فى التباين Variance فى الاستخدام وذلك للتنبؤ بالمتغيرات الأخرى التى يمكن أن تؤثر فى الاستخدام ولم تشملها هذه الدراسة . ولذلك استخدم تحليل الانحدار المتعدد Stepwise multiple regression لتوضيح أهم المتغيرات التى تسهم فى التباين فى استخدام وسائل الاتصال التعليمية . ويبين الجدول رقم (١٦) نتائج هذا التحليل .

جدول رقم (١٦) التغير فى استخدام الوسائل كما توضحه المتغيرات المستقلة

الخطوة	المتغير	قيمة ف	مستوى الدلالة	مربع الارتباط	ف الكلية	مستوى الدلالة
١	تشغيل الأجهزة	٣٧,٥٦٣	٠,٠٠١	٠,٢٠٠	٣٧,٥٦٣	٠,٠٠١
٢	توافر المواد التعليمية	٩,١٩٣	٠,٠٠٢	٠,٢٤٧	٢٤,٤٠٤	٠,٠٠١
٣	التدريب السابق	٥,٦٦٧	٠,٠١٩	٠,٢٧٥	١٨,٦٦٨	٠,٠٠١
٤	العمر	٢,٠٢٤	٠,١٥٧	٠,٢٨٤	١٤,٦٠٤	٠,٠٠١
٥	نوع التخصص العلمى	١,٧٨٠	٠,١٨٤	٠,٢٩٣	١٢,١٠١	٠,٠٠١
٦	الجنس	٠,٧٣٨	٠,٣٩٢	٠,٢٩٧	١٠,١٨٩	٠,٠٠١
٧	الاهتمام فى التدريب	٠,٩٦٦	٠,٣٢٧	٠,٣٠١	٨,٨٧٠	٠,٠٠١
٨	الانتاج	٠,٤٨٦	٠,٤٨٧	٠,٣٠٤	٧,٧٩٤	٠,٠٠١
٩	مستوى المؤهل العلمى	٠,٢٦٦	٠,٦٠٧	٠,٣٠٥	٦,٩٢٢	٠,٠٠١
١٠	المؤهل التربوى	٠,١٦٥	٠,٦٨٥	٠,٣٠٦	٦,٢٠٩	٠,٠٠١

يلاحظ من الجدول أن المتغير الأول : " تشغيل الأجهزة التعليمية " قد فسّر الجزء الأكبر من التباين (٢٠٪) يليه المتغير : " توافر المواد التعليمية " الذى دخل فى المعادلة ثانياً واضاف مقداراً بسيطاً من التباين بلغ ٤,٧٪ ، ثم المتغير : " التدريب السابق " الذى دخل فى المعادلة ثالثاً وأضاف مقداراً أخر من التباين بلغ ٢,٨٪ ، أما باقى المتغيرات فلم يكن لها تأثير فى التباين دال احصائياً عند مستوى ≤ ٠,٠٥ ويظهر من الجدول أيضاً أن جميع المتغيرات العشرة التى كان من المتوقع أن تؤثر فى استخدام وسائل الاتصال التعليمية قد فسرت ٣٠,٦٪ من التباين . ان هذه النسبة المئوية قد كشفت عن بعض المتغيرات التى تؤثر فى استخدام الوسائل ، وأن هناك متغيرات أخرى

تؤثر فى استخدامها ، ولكن لم تتضمنها الفترة الدراسية ، ومن هذه المتغيرات : الرضا الوظيفى ، والتشجيع الادارى ، والحوافز والدوافع ، والحالة الاجتماعية ، والاقتصادية ، والثقافية ، والبيئية ، وغير ذلك من العوامل المتعلقة بتركيبة المعلمين بدولة الكويت .

الخلاصة والتوصيات

حاولت هذه الدراسة معرفة مدى استخدام المدرسين لوسائل الاتصال التعليمية ، وعلاقة ذلك ببعض المتغيرات التى قد تسهم فى تحسين استخدام المدرسين لها . وبتحليل البيانات باستخدام الطرق الاحصائية المناسبة ، تم التوصل إلى النتائج التالية :

١ – كان استخدام المدرسين لوسائل الاتصال التعليمية فى المدارس قليلاً بصورة عامة . وقد عزي ذلك بصورة رئيسية إلى قلة توافر هذه الوسائل وقلة تدريب المدرسين وخبرتهم فى استخدامها .

٢ – كانت هناك علاقة دالة احصائياً عند مستوى ≤٠,٠٥ بين استخدام وسائل الاتصال التعليمية وكل من المتغيرات : توافر هذه الوسائل ، وقدرة المدرسين على تشغيل الأجهزة التعليمية ، وقدرتهم على انتاج المواد التعليمية ، والتدريب السابق على استخدام الوسائل ، والاهتمام بمجالات التدريب المختلفة لوسائل الاتصال التعليمية .

٣ – لم تكن هناك علاقة بين استخدام وسائل الاتصال التعليمية وكل من المتغيرات : مستوى المؤهل العلمى ، وموضوع التخصص ما عدا تخصص العلوم والرياضيات ، والتأهيل التربوى ، وسنوات الخبرة فى التدريس ، والعمر الزمنى ، والجنس .

٤ – وجد أن وسائل الاتصال التعليمية غير متوافرة فى المدارس بشكل مقبول . وينقص المدرسين التدريب والخبرة فى استخدام الوسائل وانتاجها وتشغيل الأجهزة التعليمية . ولكن اهتمامهم بالتدريب على بعض مجالات الوسائل المتعلقة بشكل مباشر فى استخدامها فى حجرة الدراسة كان عالياً .

٥ – كانت هناك صعوبات تواجه المدرسين عند استخدامهم لوسائل الاتصال التعليمية أهمها : عدم توافر الوسائل بشكل مقبول ، وعدم وجود قاعات عرض وأماكن لتشغيل الأجهزة وانتاجها ، وضيق الوقت وكثافة المنهج . واقترح المدرسون بعض المقترحات لتطوير واقع الوسائل وتنويعها ، وتدريب المدرسين ، وتخصيص اماكن للعرض ومكتبة وسائل ، وتخفيض العبء عن

المدرسين ، وتوفير المواد الخام ، ومشرف تقنيات تربوية .

٦ – أثرت المتغيرات التى شملتها الدراسة فى ٣٠,٦٪ من التباين فى استخدام وسائل الاتصال التعليمية . وهذا يشير إلى وجود عوامل أخرى تؤثر فى استخدامها مثل : التشجيع الادارى ، والرضى الوظيفى ، والانتماء للمهنة ، وغير ذلك .

بناء على هذه النتائج ، أوصى الباحث بما يلى :

١ – ضرورة توفير وسائل الاتصال التعليمية والتسهيلات المادية فى مدارس المرحلة المتوسطة بدولة الكويت وتدريب المدرسين فى مجالات هذه الوسائل وخصوصاً مجال الاستخدام الفعال وانتاج الوسائل وتشغيل الأجهزة ، وتعيين مشرف تقنيات تربوية فى كل مدرسة يساعد المدرسين فى التغلب على الصعوبات التى تعوق استخدام الوسائل ، وتطوير واقع استخدامها .

٢ – اجراء دراسات مماثلة فى مراحل تدريسية مختلفة ، ولكن أكثر شمولاً بهدف التعرف على معظم المتغيرات التى تؤثر فى استخدام الوسائل فى مدارس دولة الكويت التى تضم مدرسين تخرجوا من جامعات عربية مختلفة ، وقدموا اليها من بلاد عربية مختلفة .

المراجع

١ – الخياط . عبد الكريم ، ومعدى العجمى ، (١٩٨٩) . " استخدام معلمى المواد الاجتماعية لوسائل الاتصال التعليمية بالمرحلة الثانوية نظام المقررات والفصلين الدراسيين في الكويت ، المجلة التربوية ، العدد التاسع عشر ، المجلد الخامس ص ص ١٥ – ٤٧ .

٢ – عمران ، خضير (١٩٨٩) . " أسباب عدم استخدام المعلمين للوسائل التعليمية اثناء الدرس من وجهة نظرهم " مجلة العلوم التربوية والنفسية ، العدد الثالث عشر ، السنة الخامسة عشرة ، ص ص ٢٢١ – ٢٣٦ .

٣ – على ، موفق (١٩٩٠) " أسس التقنيات التربوية الحديثة واستخداماتها . مديرية دار الكتب للطباعة والنشر ، الموصل .

٤ – مؤسسة الكويت للتقدم العلمى (١٩٨٧) . المناهج والأهداف التربوية فى التعليم العام بدولة الكويت ، الكويت .

٥ – المركز العربى للبحوث التربوية لدول الخليج العربى (١٩٨٠) . دراسة مقارنة لواقع الوسائل التعليمية بدول الخليج ، الكويت .

٦ – المركز العربى للتقنيات التربوية (١٩٨٧) . دراسة تحليلية للصعوبات التى تواجه استخدام التقنيات التربوية بمفهومها الحديث فى الأقطار العربية ، الكويت .

7- Abu-Jaber,M.(1985).Astudy of factors affecting the use of media in instruction at Jordanian Community Colleges .Unpublished doctoral dissertation ,Indian University.

8-Abu-Jaber,M.(1987)."A study of factors affecting the use of media in instruction at Jordanian Cmmunity Colleges. International Journal of instructional media ,14(1).23-31.

9-Abu-Ras,A.(1979). "Factors affecting teachers' utilization of elements of eductional technology in Saudie Arabia "Unpublished doctoral dissertation,Indiana University.

10-Bakri,T.(1983).Factors influencing the use of instructional media by middle School teachers in the School Districts in Saudia Arabia.Unpublished doctoral dissertation ,Oklahoma University.

11 . Brown , J., et al . (1985) . AV instruction : Technology, media and

methods .New York : McGraw-Hill Book Company .

12 . El-Hmaisat ,H. (1985). .Barriers and Facilitetors encountered in the use of instructional media by Jordanian general secondary level teachers in public school of Amman .Unpublished doctoral dissertation ,Michigan State University.

13 . El-Hmaisat ,H .(1988). "A survey of teachers utilization of media in elementary school in Jordan " Educational Media International 25 (4) .231 -233 .

14 . Fry, H (1975). "For visual teaching aids ,Why local production ?" viewpoints ,bulletin of school of education ,Indiana University ,15 (5) , 51-58 .

15 . Gallegas ,A (1982). "The growing education crises in developing countries : I Conditions affecting improvement and some new perspectives " Educatrional Technology .22 (1) 15-21

16. Henry ,S. (1988) .:Astudy of relationships among selected factors affecting Kentucky teachers instructional technology use " Dissertation abstracts international ,48 (12), 3094 A .

17 . McKitterick ,M . (1976) . A study of factors effecting the use of media in instruction at Iowa Community Colleges .Unpuplished Doctoral Dissertation .University of Iowa .

18. Moldstand ,J . (1974) " Selecting review of research studies showing media effectivebess : A primer for media directors " AV Communication Review ,22 (4) ,387-407 .

19. Roholf ,F & Sokal, R . (1981). Statistical tables .San Francisco :W.H. Freeman.

20 . Siblawi ,D . (1982) . A Descriptive study to determine the effect that training ,experience and availability have on use of instructional media in the classroom by Pre-service Teachers , Unpublished doctoral dissertation ,Michigan state University .

21 . Tichton ,S .(1970) . To improve learning .New York : Bowker . 22 . Tyler , R . (1980). "Utilization of technological mesia ,devices, and systems in the school ", Educational Technology ,20 (1) 11-15 .

مستوى الحيوية بجامعة أم القرى كما يراه أعضاء المجموعة الأكاديمية

دكتور /سعد عبد الله الزهرانى*

القسم الأول : مشكلة الدراسة

المقدمة :

لمؤسسات التعليم العالى بالمملكة العربية السعودية دور هام فى عملية التنمية . ويتمثل هذا الدور فى إعداد القوى البشرية المؤهلة التى تحتاجها خطط التنمية الاجتماعية والاقتصادية كما وكيفا .

ومع أن هذه المؤسسات لاتزال قاصرة عن الوفاء بالاحتياجات الكمية والنوعية لخطط التنمية ، إلا أنه يمكن القول أنها قطعت شوطا مقبولا إلى حد ما فى مجال التوسع الكمى، وهذا لم يكن ليحدث بدون ثمن ، كالتضحية بالجوانب الكيفية وظهور بعض السلبيات التى كانت نتاجا طبيعا لظروف مرحلة التأسيس من جهة ولحداثة التجربة فى هذا المجال من جهة أخرى.

ويبدو أن انشغال هذه المؤسسات فى بناء وتأسيس قاعدة عريضة للتعليم العالى، كان على حساب الوقفة المتأنية للقيام بعملية تقييم شاملة لانجازات تلك المرحلة وما صاحبها من إيجابيات وسلبيات.

ومع أن الخطة الخمسية الثالثة (١٤٠٠ - ١٤٠٥هـ) أكدت على ضرورة إجراء بعض التعديلات فى المناهج وتوزيع الطلاب على التخصصات المختلفة لجعلها أكثر استجابة لاحتياجات المجتمع المتجددة ومتطلبات التنمية ، إلا أن الخطة الخمسية الرابعة (١٤٠٥ -١٤١٠هـ) طالبت ولأول مرة ، بضرورة إجراء عملية تقويمية شاملة تشمل كل جوانب وأبعاد التعليم فى المملكة ، وأبرزت أهم المشكلات والسلبيات التى صاحبت مسيرة التعليم العالي وطالبت بضرورة العمل على تلافيها .

ويمكن القول بأن المرحلة التى يمر بها التعليم العالى بالمملكة هى - أو ينبغى أن تكون مرحلة التقويم الشامل لكل أوضاعه، حيث بدأت دواعى ومبررات التغيير فى هياكله وسياساته ونظمه وبرامجه تزداد يوماً بعد يوم . وأخذت القناعة بضرورة التغيير والتطوير لهذه المؤسسات لجعلها أكثر كفاءة وفاعلية وأكثر استجابة للمتغيرات

* كلية التربية ، جامعة أم القرى ، مكة المكرمة

والمستجدات الاجتماعية والاقتصادية ، تترسخ أكثر فأكثر مع رسوخ التجربة فى هذا المجال .

على أن السؤال المشروع فى هذا المجال ينور حول مامدى استعداد هذه المؤسسات للقيام بعملية التقويم الذاتى وبالتالى الاضطلاع بالتغيير والتطوير المنشود منها . الأمر الذى يجعلها قادرة على أداء دورها الراهن والمستقبلى فى عملية التنمية الشاملة للمملكة ؟ وتعود شرعية هذا التساؤل إلى اعتقاد شائع فى أدبيات إدارة التعليم العالى يرى أن التغيير فى هذه المؤسسات ليس بالعملية اليسيرة مالم تكن المؤسسات على قدر كبير من الحيوية .

وحيوية مؤسسات التعليم التى أشرنا إليها ، هي مفهوم حديث يقصد به تمتع المؤسسة ببعض المقومات والخصائص التى تجعلها قادرة على إحداث التغيير والتطوير لذاتها ، وامتلاك القدرة على البقاء والاستمرار والتكيف مع الظروف والمتغيرات والأدوار المتجددة المطلوبة منها . ومن هذه المقومات والخصائص التى تتميز بها المؤسسة : الحيوية ، الديناميكية ، والتجدد الذاتى ، والإبتكارية ، والبيئة الصحية وغيرها من السمات الكامنة فى بنائها التنظيمي ووظائفها وبيئتها الإدارية والأكاديمية .

وللإجابة عن السؤال المشروع الذى طرحناه أنفا .. لابد من القيام بدراسات عملية تهدف الى تحديد درجة الحيوية للمؤسسة الجامعية ، حيث أن هذا التحديد يكشف مدى قدرتها على التطوير والاستجابة للتغيير .

وهذه الدراسة الحالية تصب فى هذا الاتجاه ، حيث أنها تهدف إلى تقرير درجة الحيوية التى تتمتع بها جامعة أم القرى وبالتالى تحديد قدرتها على التغيير والتطوير والتكيف الإيجابى مع المتغيرات والمستجدات . وهذا التقرير للحيوية مبني على وجهة نظر أعضاء المجموعة الأكاديمية بها من السعوديين . والباحث يأمل أن تكون هذه الدراسة بمثابة مساهمة بسيطة واستجابة لما نادت به الخطة الخمسية الرابعة وغيرها من الندوات واللقاءات الرسمية التى سنعرض لها لاحقا من ضرورة القيام بعملية تقويمية لأوضاع التعليم العالي بالمملكة .

وتنقسم هذه الدراسة إلى خمسة أقسام :- يتناول القسم الأول منها تحديد مشكلة الدراسة وتساؤلاتها وأهميتها وأهدافها وحدودها ومصطلحاتها . ويتناول القسم الثانى التراث العلمي المتعلق بالدراسة ، أما القسم الثالث فيحدد إجراءات الدراسة كالمجتمع والاداة المستخدمة فى جمع المعلومات وطرق التحليل الإحصائي . وقد خصص القسم الرابع لعرض نتائج الدراسة وتفسيرها فى حين أن القسم الخامس خصص لتوصيات الدراسة .

مشكلة الدراسة :

انطلقت هذه الدراسة من مناداة أدبيات التنمية والتخطيط فى المملكة العربية السعودية بضرورة قيام مؤسسات التعليم العالي بالمملكة بعملية تقويم شاملة لأوضاعها المختلفة والمطالبة بإحداث التغيير والتطوير الذى يمكنها من الاضطلاع بدورها المنشور فى التنمية الإجتماعية والإقتصادية بالمملكة.(وزارة التخطيط،١٤٠٥- ١٤١٠)

كما انطلقت من اتجاه سائد فى أدبيات إدارة التعليم العالي يرى أن عملية التغيير والتطوير فى مؤسسات التعليم العالي عملية صعبة مالم تكن هذه المؤسسات على قدر كبير من التمتع بالمقومات الحيوية التي يعتبر تمتع المؤسسة بها من المؤشرات الإيجابية لإمكانية الاضطلاع بالتغيير والتطوير ، وما أكدته هذه الأدبيات من ضرورة تقدير درجة الحيوية فى هذه المؤسسات باعتباره خطوة أساسية لعملية التغيير والتطوير.(peterson and centra,1970)

وبناء على ماسبق فإن محور اهتمام هذه الدراسة ينصب على تقرير درجة الحيوية التى تتمتع بها جامعة أم القرى من وجهة نظر أعضاء المجموعة الأكاديمية من السعوديين العاملين بها ، مقاسة بمقياس مؤشرات حيوية مؤسسات التعليم الجامعي.

تساؤلات الدراسة:

تحاول هذه الدراسة الاجابة عن التساؤلات التالية:

١- ماتقدير أعضاء المجموعة الأكاديمية السعوديين بجامعة أم القرى لمستوى الحيويةبجامعتهم؟

٢-ماتقدير أعضاء هيئة التدريس السعوديين بجامعة أم القرى لمستوى الحيوية بجامعتهم؟

٣-ما تقدير الإداريين الأكاديميين السعوديين بجامعة أم القرى لمستوى الحيوية بجامعتهم؟

٤- ما تقدير أعضاء مجلس الجامعة أم القرى لمستوى الحيوية بجامعتهم ؟

٥- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية هامة بين تقدير أعضاء المجموعة الاكاديمية بجامعة أم القرى لمستوى الحيوية بجامعتهم تبعا للمركز الوظيفى (عضو هيئة تدريس ، إدارى أكاديمي ، عضو مجلس جامعه) ؟

٦-هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية هامة بين تقدير أعضاء المجموعة

الأكاديمية بجامعة أم القرى لمستوى الحيوية بجامعتهم تبعا للسلم الأكاديمي (أستاذ ، أستاذ مشارك ، أستاذ مساعد؟

أهمية الدراسة :

تنبع أهمية الدراسة من كثرة المطالبة بتقويم أوضاع التعليم العالي في المملكة العربية السعودية أولا، ومما لإجراء هذه الدراسة من فوائد ونتائج تعود على المؤسسة الجامعية مجال التقويم ثانيا. ففي الجانب الأول نجد اصدارات وزارة التخطيط في المملكة والندوات التي تدور حول التعليم العالي تبرز بعض دواعي التغيير في التعليم العالي وأهم سلبيات التجربة وتطالب بإجراء عملية تقويمية شاملة . وفي هذا الصدد نورد بعض الاقتباسات مما ورد في هذه الأدبيات:

-أوردت خطة التنمية الرابعة ((١٤٠٥-١٤١٠هـ)) الصادرة عن (وزارة التخطيط ، ١٤٠٥هـ)مايفيد بأن التعليم العالي في المملكة العربية قد ضحى بالجوانب النوعية كنتيجة للتزايد المضطرد في أعداد الطلاب، وأن هناك عجزا في الجوانب النوعية والكمية لنظام التعليم العالي يعزى إلى المرحلة الانتقالية التي يمر بها المجتمع السعودي في تكيفه مع زيادة فرص التعليم، وقد تمثل هذا العجز في سمات مخرجات نظام التعليم من إرتفاع في معدل التسرب وزيادة عددالسنوات التي يقضيها الطالب في الجامعة قبل التخرج ، وإنخفاض نسبة المتخرجين الى الملتحقين، وعدم التناسب بين أعداد الطلاب في مجالات الدراسة المختلفة وبين احتياجات سوق العمل السعودي. وبعد أن تناولت الخطة بعض جوانب الضعف في نظام التعليم العالي كنقص الكفاءة والتفاوت في مستويات النوعيه من مؤسسة لأخرى وغيرها من الجوانب، طالبت بأن تكون فترة ١٤٠٥-١٤١٠هـ، فترة تقويم وإعادة نظر في أوضاع التعليم العالي ، وأكدت على ضرورة إيجاد هيكل شامل لسياساته وخطة شاملة لتنميته وتطويره.وقدحددت الخطة المذكورة أهدافا معينة لسياساته بعيدة المدى منها:

١- استبعاد الهدر والازدواجية.

٢-تحقيق استغلال أمثل وأكثر كفاءة لموارده البشرية الحالية.

٣-تحسين نوعية التعليم فيه.

وبشكل عام فإن الخطة الخمسية الرابعة رأت ان هذه الفترة من مسيرة التعليم العالي ينبغي أن ينظر اليها على أنها فترة مراجعة وتقويم لسياساته وكفاءته تمهيدا لتعزيزها.ص٨٥-٨٦.

– أورد (الجلال ١٩٨٥)، أن أكبر المشاكل التى تواجه التعليم العالى فى منطقة الخليج هي سرعة نموه بدون ضوابط وضمانات كافية لتحقيق نوعية رفيعة فيه ، ويرى أن هذا النمو يعود الى تزايد الطلب الاجتماعى عليه لارتباطه بالوظيفة والمنزلة الاجتماعية ، ولم يكن نتيجة لتخطيط محكم نابع من احتياجات المنطقة وتطلعاتها المستقبلية ، ويؤكد الجلال أن من أهم أبرز مشكلات نظام التعليم فى المنطقة هى عدم تقويمه دوريا للتعرف على كفاءته وأدائه ومدى فاعليته وخصائصه فى تحقيق أهدافه. وقد طالب بوجود معايير لتقويم التعليم العالي والاعتراف بمؤسساته على أن يشمل هذا التقويم ، تقويم الأداء ونوعية التعليم ، والأنشطةالتعليمية الأخرى التى تقدمها مؤسسات التعليم العالي.

– وفى توصيات ندوة « برامج الجامعات السعودية ومدى تلبيتها لاحتياجات الدولة من القوى العاملة » الصادرة عن (معهد الإداره العامة ١٤٠٨هـ) وبعد مناقشة العديد من مشكلات وقضايا التعليم الجامعي السعودى ، كان التركيز واضحا لرصد أهم السلبيات التي صاحبت مسيرة هذا التعليم مع المطالبة بالشروع فى عملية التقويم والتطوير .

– وفى دراسة أجراها « الزهراني ١٩٨٥ » حول أهداف الجامعات السعودية ، أوصى بضرورة قيام الجامعات بعملية تقويم شاملة تتناول مختلف قضاياها وأوضاعها.

– أما فيما يتعلق بالجانب الثانى من أهمية هذه الدراسة ، فيرتبط بما لنتائج هذه الدراسة من فوائد عملية وتطبيقية ، وذلك أن كشف الدراسة عن درجة الحيوية بجامعة أم القرى، يمكن أن يكون أساسا لأى جهد تخطيطى موجه نحو رفع درجة الحيوية فى الأبعاد التي حيويتها منخفضة ، وتعزيز تلك التي درجتها عالية. وبمعنى آخر ، يمكن أن تكون نتائج هذه الدراسة ذات قيمة للعاملين فى مجال التخطيط وتطوير الجامعة متى مارغبوا فى الإستفادة منها فى هذا الاتجاه.

وأخيرا ، فإن هذه الدراسة بما تظهره نتائجها من تحديد لمستوى الحيوية فى الأبعاد التسعة للحيوية ، يمكن أن تكون بمثابة مستوى معياريا يقاس عليه فى المستقبل ماتحرزه جامعة أن القرى من تقدم فى مستوى حيويتها.

أهداف الدراسة:

تسعى هذه الدراسة الى تحقيق الأهداف التالية:

١–استجلاء المستوى الراهن لدرجة حيوية جامعة أم القرى كما يراه أعضاء المجموعة الأكاديمية السعوديين بها (أعضاء هيئة التدريس ، الإداريين ، الأكاديميين ،

أعضاء مجلس الجامعة).

٢- تحديد ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية هامة فى وجهات نظر المجموعات الثلاث حول مستوى الحيوية بجامعة أم القرى.

٣- تحديد ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية هامة فى وجهات نظر أعضاء المجموعة الأكاديمية حول مستوى الحيوية بجامعة أم القرى تبعا لاختلاف السلم الوظيفى (أستاذ، استاذ مشارك ، أستاذ مساعد).

٤- تحديد جوانب القوة والضعف فى مستوى الحيوية بجامعة أم القرى فى كل أبعاد مقياس الحيوية التسعة كما يراه أعضاء المجموعة الأكاديمية .

٥- توفير درجات معيارية عن درجة الحيوية بجامعة أم القرى لتكون بمثابة مقياس يقاس عليه مستقبلا أى تغيير يحدث فى هذه الدرجة.

٦-تزويد المسؤلين عن التخطيط والتطوير فى إدارة جامعة أم القرى بمعلومات عملية عن وضع الحيوية بجامعتهم بحيث يمكن الإستناد اليها عند وضع السياسات وخطط التطوير والتغيير.

حدود الدراسة:

هذه الدراسة محددة بكشف المستوى الراهن لدرجة حيوية جامعة أم القرى بمكة المكرمة كما يراها أعضاء المجموعة الأكاديمية السعوديين (أعضاء مجلس الجامعة، الإداريين الأكاديميين ، أعضاء هيئة التدريس)، الحاصلين على درجة الدكتوراه والمتواجدين على رأس العمل فى الفصل الثانى ١٤٠٩هـ ، وعلى ذلك فإن نتائجها محددة بحدود موضوع الدراسة ومجتمعها ومكانها وزمان تطبيقها .

مصطلحات الدراسة:

فيما يلى بعض المصطلحات التى تعمل على تحديد الدراسة ووضع الإطار المحدد لها.

. حيوية المؤسسة الجامعية : يرى (Mcgrath, 1968) أن مفهوم حيوية المؤسسة الجامعية يعنى القدرة الاستثنائية للمؤسسة على النمو والتطور والتكيف مع المتطلبات الجديدة، فالقدرة الأكاديمية لمؤسسات التعليم الجامعي من وجهة نظره تعنى العمل على إعادة تنظيم برامجها باستمرار وإعادة توزيع مواردها المالية والبشرية بطريقة

تقود الى تشجيع التجريب والإبتكارالذى له مستقبل مشرق فى المجالات النظرية والعلمية. وبالتحديد فإن (Mcgrath) يطلق مفهوم الحيوية على تلك العوامل الكامنة فى حياة المؤسسة الجامعيةالتى تعمل على تحفيز النمو والتغيير والتطوير والتجريب والابتكار والفاعلية والاستجابة الإيجابية للمتغيرات والظروف الإجتماعية والاقتصادية والبيئية والتطلع المستمر الى التميز التربوي.

. عوامل أو أبعاد الحيوية الجامعية : قلنا فى التعريف السابق أن مصطلح الحيوية يطلق على تلك العوامل الكامنة فى حياة المؤسسه الجامعية .. فما هي هذه العوامل؟

فى دراسة هدفت الى تحديد أبعاد الحيوية الجامعية قام بها كل من (peterson & Centra,) نتج عنها تحديد العوامل الكامنة فى حياة المؤسسة الجامعية والتى تجعلها مؤسسة حيوية وهذه العوامل هى:

١-الاهتمام بالأنشطة الفكرية والفنية اللاصفية.٢- الحرية الأكاديمية.

٣-التنوع فكرا وخلفية واتجاهاً لأعضاء هيئة التدريس والطلاب .

٤-الاهتمام بتطوير المجتمع.

٥-الاهتمام بالتدريس على مستوى المرحلة الجامعية.

٦- الديمقراطية الإدارية.

٧- الوفاء بالإحتياجات المحلية.

٨- الاهتمام بدراسات التقويم الذاتى والتخطيط بالجامعة.

٩-الاهتمام بتطوير وتنمية المعرفة.

١٠- الاهتمام بالابتكار.

١١-الروح المعنوية والاهتمام المشترك لأعضاء المؤسسة.

وعلى ضوء ما سبق يمكن القول أن مؤسسة التعليم الجامعي التى تتوفر فيها هذه العوامل بدرجة عاليه هي مؤسسة حيوية.

. مستوى الحيوية بجامعة أم القرى : يقصد بهذا المستوى ، الدرجة التى يعطيها أعضاء المجموعة الأكاديمية بالجامعة للأبعاد المختلفة للحيوية بجامعة أم القرى كما هي محددة فى مقياس مؤشرات الحيوية المستخدمة فى هذه الدراسة.

أعضاء المجموعة الأكاديمية : فى هذه الدراسة يطلق هذا المصطلح على حملة الدكتوراه من السعوديين العاملين بجامعة أم القرى بمكة المكرمة ، وينقسم أعضاء

الهيئة الأكاديمية فى هذه الدراسة الى ثلاثة أقسام هى:

١-أعضاء مجلس الجامعة.

٢- الإداريين الأكاديميين الذين ليسوا أعضاء فى مجلس الجامعة كرؤساء الأقسام والمراكز الأكاديمية ووكلاء الكليات ومن فى مستواهم.

٣-أعضاء هيئة التدريس الذين يعملون فى مجال التدريس والبحث ولا ينتمون لأي من القسمين أعلاه.

القسم الثانى : التراث العلمي ذو العلاقة بالدراسة:

تمهيد:

فى هذا القسم من الدراسة جرى استعراض التراث العلمي ذى العلاقة بموضوع البحث ، حيث تم تناول الكتابات التي تبرز دواعى التغيير والتطوير فى مؤسسات التعليم الجامعي السعودى،لأن اثبات وجود هذه الدواعى يبرر البحث العلمى الموجه الى تحديد حيويتها باعتبار أن توفر الحيوية بالمؤسسة شرط أساسي لإمكانية قيامها بالتطوير والتغيير المنشود.

كما جرى استعراض بعض الدراسات التي تعرضت للمقومات الحيوية المساعدة على التغيير والتطوير فى المنظمات بشكل عام وفي مؤسسات التعليم العالي بصفة خاصة، والتى بناءا على نتائجها جرى تطوير مقياس الحيوية المستخدم فى هذه الدراسة.

١-دواعى ومبررات التغيير في الجامعات السعودية

فى هذا الجزء من الدراسة جرى التركيز على بعض المطالب والتوقعات من التعليم العالى بالمملكة والتى تحتل فى مجملها مبررات لإجراء عملية التغيير. وحيث أن هنا العديد من الدراسات فى هذا المجال لايتسع المجال هنا لاستعراضها بنوع من التفصيل فقد جرى استعراض أهمها من حيث علاقتها بموضوع الدراسة.

- اولى هذه الدراسات يمثل وجهة النظر الصادرة من (جامعة الملك سعود ١٤٠٤) حيث أوصت اللجنة المكلفة بوضع بعض التصورات والأفكار لخطة التعليم الجامعي الرابعة ١٤٠٥-١٤١٠بمايلى:

ينبغي أن تركز خطة التنمية الرابعة للجامعات السعودية على تطوير وتعميق التفاعلات بين عناصر التركيبة الجامعية لرفع مستوى أدائها وفاعليتها والتركيز على النوعية والكيف ، وترسيخ مفاهيم الالتحام بين الجامعة والمجتمع ، وإطلاق القدرات والطاقات الكامنة في الجامعة من عقالها للمساهمة النشطة في مختلف مجالات التطوير والإنتاج ، والعمل على إرساء التقاليد والأعراف الأكاديمية اللازمة لممارسة الدور القيادي للجامعة على أصعدة الفكر والتطبيق والتطوير.

كما دعت اللجنة الى التوجه الجدى نحو التأليف والترجمة ، وتنمية القدرة على التفكير المستقل والتعليم الذاتي للطلاب وترسيخ مفاهيم الحوار الموضوعي الهادف وخلق المناخ اللازم له وتعميق الانتماء الإجتماعي والمهني ورفع درجة الوعي لديهم وتنمية البحوث ونقل التقنية المرتبطة بقضايا المجتمع التنموية. ونادت اللجنة بربط سياسات التعليم الجامعي عضويا بالاحتياجات الوظيفية ومتطلبات التنمية عن طريق التركيز على النوعية وتوجيه الطلاب نحو التخصصات التى عليها طلب أكبر، مع تحسين معايير القبول وأساليب انتقاء وتوجيه وإرشاد الطلاب ، وكذلك جعل برامج الدراسات العليا أكثر ارتباطا بمشاكل المجتمع والبيئة المحلية وتطوير المناهج بما يتفق مع احتياجات المجتمع.

كما طالبت اللجنة بضرورة تقويم نظام التعليم الجامعي بهدف رفع كفاءته وفاعلية أدائه وخفض تكاليفه، ومن ذلك دراسة الأوضاع الإدارية في الجامعات وعلاج مايعتريها من مشاكل وتحديد دور الجهاز الإداري وأهدافه بحيث يصبح أداة دعم ومساندة وتنفيذ للرؤية العلمية والتعبير الأكاديمي المنبثق بالضرورة من أعضاء هيئة التدريس . ولتاكيد دور أعضاء هيئة التدريس في شئون الجامعة ، أوصت اللجنة بأن يكون لهم مجلس لتمثيلهم.

وللارتقاء بالمعرفة وتنمية قدرة الأعضاء على حل المشكلات الإجتماعية واستمرار تدفق عطائهم في مجال البحث والتدريس ، أوصت اللجنة بتشجيع تأسيس الجمعيات العلمية وعقد الندوات والمؤتمرات الوطنية والدولية بالمملكة وتشجيع الأعضاء للمشاركة في المؤتمرات والندوات الدولية.

-أما ثاني هذه الدراسات فيمثل وجهة نظر الجهة المسئولة عن التخطيط المركزي حيث أوردت (وزارة التخطيط ١٤٠٥ هـ) في خطة التنمية الرابعة (١٤٠٥ -١٤١٠ هـ) بعض المطالب التى ينبغي للجامعات الاستجابة لها خلال فترة الخطة المذكورة ، وتشمل هذه المطالب تخفيض معدلات التسرب وعدد السنوات التى يقضيها الطالب في الجامعة قبل التخرج وتحقيق التوازن بين أعداد الطلاب والتخصصات المختلفة بما يحقق

احتياجات خطط التنمية من هذه التخصصات.

كما طالبت الخطة بتقويم أوضاع التعليم العالى وإعداد خطة شاملة لتطويره وتنميته واستبعاد الهدر والإزدواجية ورفع كفاءته وفاعلية وتحسين نوعية التعليم فيه وتحقيق الاستغلال الأمثل لموارده البشرية الحالية (ص٦٥-٦٦).

- وأخر الدراسات التي سنستعرضها هنا صدرت من (معهد الإدارة العامة ، ١٤٠٨هـ) وهى بمثابة وجهة نظر مشتركة حول بعض المطالب المطلوبة من مؤسسات التعليم العالي ليتمكن من تلبية احتياجات الدولة من القوى العاملة. وقد مثل هذا الاتجاه العديد من المشاركين فى ندوة « برامج الجامعات السعودية ومدى تلبيتها لإحتياجات الدولة من القوى العاملة » من ممثلى الأجهزة الحكومية المسئولة عن تخطيط وتوظيف القوى العاملة كوزارة التخطيط ومجلس القوى العاملة وديوان الخدمة المدنية، وآخرين عن الوزارات والمصالح الأخرى ، بالإضافة الى ممثلى قطاعات التعليم والتدريب من جامعات وخلافها.

وبعد مناقشة العديد من البحوث والدراسات حول موضوع الندوة ، خرج المجتمعون بالعديد من التوصيات التى تؤكد على عدم تمكن الجامعات السعودية من الوفاء باحتياجات الدولة من القوى العاملة لأسباب عديدة كان من أهمها ، عدم وجود خطة واضحة للاستنارة بها فى توجيه الطلاب وتوزيعهم على التخصصات وفقا لاحتياجات خطط التنمية . ولهذا أوصت الندوة بضرورة وجود مثل هذه الخطة الشاملة، وإنشاء وحدات إدارية تتولى عملية التخطيط للقوى العاملة فى الأجهزة الحكومية مع تحديد أهدافها وتوفير الدراسات والمعلومات اللازمة لها .وطلبت من الجامعات إعداد وتأهيل الطلبة وفقا لاحتياجات الأجهزة الحكومية من الخريجين.

وأكدت التوصيات على أهمية التنسيق بين الجامعات وتبادل المعلومات المتعلقة بإنشاء الأقسام والتخصصات الجديد لتفدي الإزدواجية فى تخصصاتها ونشاطاتها ، وإعادة النظر فى سياسات القبول وأساليب اختيار الطلاب وتوزيعهم على التخصصات المختلفة ونظم الحوافز الطلابية، والعمل على التركيز على الجوانب النوعية فى المناهج وأساليب الإعداد والتدريب لضمان مخرجات متناغمة مع المتطلبات النوعية والكمية للتنمية.

ولضمان تحقيق هذه المتطلبات أوصت الندوة بضرورة تقويم التعليم الجامعى وإعداد خطة بعيدة المدى ترتبط بخطة ماقبل التعليم الجامعى وبخطط القوى العاملة ، مع التأكيد على ضرورة إجراء تغيير فى البنية الأساسيه للتعليم العام والفنى والعالي بما

يحقق دفع عجلة التنمية.

وهنا تجدر الإشارة إلى أن ماسبق استعراضه من اقتباسات تؤيد ضرورة إجراء التغيير والتطوير والتقويم لمؤسسات التعليم الجامعي فى المملكة ليست شاملة لكل الجهود فى هذا المجال ، حيث أن هناك جهدا متوصلا يقوم به مكتب التربية العربى لدول الخليج منذ إنشائه. وقد نتج عن هذا الجهد اقامة العديد من الندوات الفكرية لرؤساء ومديري الجامعات فى الدول الأعضاء فى المكتب لمناقشة الأوضاع الحالية والمستقبلية للتعليم الجامعي. وقد كان هاجس التقويم والتغيير والتطوير لهذه المؤسسات هو ماتدور حوله بحوث ومناقشات وتوصيات هذه الندوات.

٢- المقومات الحيوية في المنظمة الجامعية:

ماهى المقومات أو العوامل الكامنة فى المنظمة والتى تجعلها أكثر استجابة من غيرها لجهود التطوير والتغيير؟

للإجابة عن هذا السؤال هناك نوعان من الدراسات والبحوث حول هذه المقومات. يركز فيها النوع الأول على تحديد العلاقة بين التغيير وبعض المتغيرات ذات العلاقة بالشكل التنظيمى للمنظمة ، كحجمها ، وصناعة القرار فيها ، ودرجة استقرارها . أما النوع الثانى من هذه الدراسات فيحاول تحديد بعض الخصائص التى تميز المنظمة الحيوية التى تكون فيها القابيلة والاستعداد للتغيير أكبر من غيرها ، مثل خصائص التجدد الذاتى ، الصحية، الدينا ميكية ، الابتكارية، الحيوية.

أ- التغيير والهيكل التنظيمي للمنظمة : من أمثلة دراسات النوع الأول دراسة (Ladd, 1970) حول العلاقة بين حجم المنظمة واستعدادها للتغيير. وقد توصلت الى أن المؤسسة الجامعية الصغيرة نسبيا فى حجمها ، والمسيطرة على أوضاعها ، والمتجانسة فى أعمالها وأفرادها ، تكون أكثر ثقة وتمكنا فى إحداث التغيير من المؤسسات الجامعية الكبيرة التى يصعب فيها التغيير بدون وجود قيادة شجاعة ومؤثرة.

وتتفق دراسة (Hefferlin,1969) مع الدراسة السابقة ، فى إشارتها الى أن تغييرات كبيرة حدثت فى الكليات الصغيرة والدينية بالولايات المتحدة لتمتعها بدرجة كبيرة من المرونة الإدارية والتنظيمية.

وفى دراستين أجراهما (Gloven,1980) على كليات الآداب الحرة بالولايات المتحدة ذات الحجم الصغير نسبيا ، وجد أنها تتمتع بإمكانيات أكبر للقيام بالتغيير

الأكاديمي مقارنة بتلك المؤسسات الجامعية الكبيرة.

وعلى عكس نتائج الدراسات السابقة فقد وجد(Nordvall, 1982) أن التغيير الأكاديمي أكثر احتمالا في الجامعات الامريكية الكبرى كالجامعات الشاملة والرائدة في البحث. وقد أرجع هذه النتيجة الى أن مثل هذه الجامعات أقل بيروقراطية ومركزية في صناعة القرار من تلك المؤسسات الجامعية الصغيرة. كما يعتقد أن تمتع أعضاء هيئة التدريس في مثل هذه الجامعات الكبرى باستقلالية كبيرة من الأمور التي تسهل عمليات التغيير.

ويؤكد كل من العالمين (Blau, 1972) و(Ross,1976) في دراستين مستقلتين ما توصلت اليه الدراستان السابقتان حول إمكانية حدوث التغيير في المؤسسات الجامعية الكبرى بدرجة أسهل منها في المؤسسات الصغيرة وبصفة خاصة فيما يتعلق بافتتاح أقسام جديدة .

ومن الدراسات التي اقتبسنا بعضا منها آنفا وغيرها من الدراسات التي لم يتم عرضها هنا ، يمكن القول بأن هذه العلاقة بين حجم المؤسسة من جهة وحدوث التغيير من جهة أخرى لم تصل الى درجة الحسم في إثبات أو نفي العلاقة.

وفي مجال العلاقة بين حدوث التغيير ودرجة مركزية صناعة القرار بالجامعة يرى العالم (Blau,1973) أن لا مركزية صناعة القرار في المؤسسة تعزز المرونة التنظيمية التي بدورها تعمل على تسهيل الإبتكار والتغيير في المؤسسة . وهذا الرأى يقلل من دور القيادة القوية للجامعة في إحداث التغيير ، الأمر الذى جعل (Ross,1976) يرى أن اللامركزية في المؤسسة الجامعية لاتنفى دور القيادة الإدراية كعامل هام في إحداث التغيير ، حيث وجد أن إبتكارات كثيرة حدثت في مؤسسات بها لامركزية إدارية مع قيادة فاعلة تنفق جل جهدها في الشئون الأكاديمية.

كما حذر كل من (Dill,, ١٩٧٩) و (Lindpuist, ١٩٧٨) في دراستين مستقلتين من اعتبار اللامركزية العامل الوحيد الأثر في التغيير. وأكدا على أن الدرجة العالية من التعقيد التنظيمي تعزز مبادرات التغيير ، ولكن تطبيق التغيير يكون أكثر سهولة في المنظمات الأقل تعقيدا (Less complex).

وبناءا على ماسبق يمكن القول أن اتجاه هذه الدراسات يقترح أن لامركزية صناعة القرار مع القيادة القوية ذات الرغبة في التغيير تمثل عوامل محفزة للتغيير في المؤسسات الجامعية.

أما الاتجاه الثالث في هذه الدراسات فقد حاول ايجاد علاقة إيجابية بين عدم

الاستقرار فى المنظمة وإمكانية حدوث التغيير فيها. وفى هذا الصدد تؤكد دراسة (Hefferlin,1969) ودراسة (Binnis, ١٩٦٥) أن عدم الاستقرار فى المنظمة ، كوجود بعض الخلافات بين أعضاء المؤسسة حول الأهداف والسياسات ، وعدم رضى العاملين، ووجود بعض أنواع المأزق والمعضلات والمطالب الملحة ، من العوامل التى دفعت بعض المؤسسات الجامعية الى إحداث بعض التغييرات فيها.

وعلى عكس هذا الإتجاه يرى : (peterson , ١٩٨٢) و (Sikes and Associats, ١٩٧٤) أن فترة الاستقرار التى تمر بها المنظمة هي أحد الشروط او المتطلبات الأساسية للقيام بتغيير مخطط فى الكليات والجامعات.

إلا أننا نرى أن الاستقرار عامل هام باعتباره مطلبا أساسيا فى الجامعات التى يعتبر التخطيط والتغيير فيها سلوكا اعتياديا مؤسسا فى حين أن الاستقرار الذى يعني الركود والثبات والرتابة والرضى بالوضع كما هو ، يعتبر عائقا للتغير.

ب - التغيير وخصائص المنظمة : على عكس المحاولات السابقة التى حاولت البحث عن علاقة بين حدوث التغيير فى المنظمة وبعض المتغيرات ذات العلاقة بالهيكل التنظيمي بها ، اتجهت دراسات أخرى الى محاولة تحديد خصائص بعض المنظمات التى حدث فيها التغيير بيسر وسهولة.

ومن هذه المحاولات ماقام به العالم (Miles,1965) الذى يرى أن جهود التغيير فى المنظمة مشروط بحيويتها أو ماأسماه صحة المنظمة (The (Institutional Health).

وانطلاقا من هذا المفهوم فهو يرى أن المنظمة الصحية التى تنجح فيها جهود التغيير والتطوير تتميز ببعض الخصائص التى منها:

١- وضوح الهدف من المنظمة لدى كل العاملين.

٢- كفاءة ملاءمة نظام الاتصال بحيث تصل المعلومات الى كل المستويات الإدارية والى من يحتاجها من العاملين بسهولة ويسر وسليمة من التحريف وسوء الفهم لمعناها الأصلى .

٣- التوازن الأمثل للسلطة بحيث يتمتع العاملون فى المنظمة بغض النظر عن مواقعهم فى السلم الوظيفى بالقدر الكافي من السلطة والتأثير فى صناعة القرار.

٤- وجود درجة من الخلاف (Conflict) بين العاملين حول السلطة بدرجة لاتؤثر على أهداف المنظمة ووظائفها الأساسية حيث أن اختفاء هذا الخلاف قد يقود الى الرتابة والجمود التى هى عكس الديناميكية التى هى من أسس حدوث التغيير.

٥- الاستخدام الأمثل لمصادر المنظمة.

٦-المعنوية العالية والشعور باحترام الذات والتلاحم والتماسك لدى أفراد المنظمة وشعورهم بفخر الانتماء لمنظمتهم كأعضاء هامين فيها.

٧-ميل المنظمة للإبتكار والتجديد وتنويع ذاتها لتصبح مع مرور الزمن أكثر تنوعا.

٨-تمتع المنظمة بدرجة معقولة من الاستقلالية والتحرر من البيئة الخارجية بالقدر الذى يزيد من قدرتها على التفاعل الإيجابى مع بيئتها دون أن تقع أسيرة لها، وقدرتها على التكيف مع بيئتها وتغيير ذاتها بسرعة تفوق درجة التغيير الحاصلة فى بيئتها المحيطة.

٩- كفاءة المنظمة فى حل المشكلات بأقل جهد وطاقة عن طريق توفر ماكينة قوية لحل المشكلات

أما العالم (Gardner, ١٩٨٩) فقد طور مفهوم التجدد الذاتى (Self-Renewal) للمنظمة ليعنى امتلاك المنظمة لنظام فعال متطلعا باستمرار نحو إصلاحها وتقويمها.

ومن متطلبات هذا النظام- كما ترى قاردنر - توفر حوافز التغيير لدى العاملين بالمنظمة وتمتعهم بقدر كبير من الانفتاح والشجاعة فى تحمل مسئولية إخفاق عملية التغيير ، وكذلك تمتع المنظمة بقدر كاف من الاستقلالية والمرونة التنظيمية والإدارية.

أما خاصية الديناميكية التى تتسم بها المؤسسة التربوية من وجهة نظر (Hefferlin, ١٩٦٩) فتمثل استجابتها للإحتياجات الفكرية والثقافية لطلابها ولمجتمعها وكذلك قدرتها على تكييف سياساتها وعملياتها بما يعمل على تحقيق اهدافها.

كما حدد بعض الكتاب خصائص المنظمات التربوية الإبتكارية ومنهم: (Havelock, 1973. P. 136 - 138) و (Lindquist, 1978. P. 44) و (Petersone, 1982, P. 127) و (Palola and Padgett, 1971. P. 74 - 87) وفيما يلى خلاصة افكارهم حول خصائص المنظمة الإبتكارية :

× الإنسجام والتلاحم الداخلى.

× التقويم الذاتى المستمر لتحديد مشكلات المنظمة وحتياجاتها.

× إجماع العاملين حول الأهداف العملية والإجرائية للمنظمة.

× البناء التنظيمى الذى يسمح للأساتذة والطلاب بالتأثير فى صناعة القرار.

× القيادة المتفانية فى إدارة عملية التغيير.

× دعم وتأييد الأفراد المبتكرين واستقطابهم كأعضاء جدد والسماح لهم بالارتقاء في مواقع التأثير في صناعة القرار بغض النظر عن أقدميتهم في خدمة المنظمة.

× تنظيم العمل بصورة لاتسمح للأعمال الروتينية والمشكلات العادية والبسيطة بالاستحواذ على جل تفكير العاملين والمسئولين بالمؤسسة الجامعية الذى ينبغى ان يصرف في الأعمال الابتكارية والإنتاجية.

× تشجيع الأفكار الجديدة وخلق اتجاهات إيجابية نحو التغيير والتجريب ، والاتصال بمواقع التجريب والإبتكار ، وتوفير الحوافز والظروف التى تؤدى الى التغيير والإبتكار بما فى ذلك تعيين مسئول عن هذه العمليات فى الجامعة.

أما آخر هذه الدراسات فقد بدأت فكرتها على شكل مشروع تحت اسم حيوية المؤسسات الجامعية (Institutional vatility). ففى أواخر الستينات تبنى معهد التعليم العالى الأمريكى بالتعاون مع مركز خدمات الاختبارات الأمريكية هذا المشروع فى محاولة لتحديد العوامل الكامنة فى حياة المؤسسة الجامعية التى تعمل على تحفيز النمو والتطوير والتجديد ومناشدة التميز الأكاديمي فيها ، والتى تجعلها دائما متمسكة بروح التجريب وتغيير سياساتها وممارساتها طبقا للمستجدات والمتغيرات فى مجال عملها والمعرفة الإنسانية وظروف الحياة الإجتماعية.

وبعد العديد من الخطوات وإقامة بعض الندوات والمؤتمرات والدراسات الحقلية، واستفتاء العديد من المسئولين فى الجامعات استطاع Petelson and Centera, ١٩٧٠) ، وبالتعاون مع المسئولين والجهات العاملة فى مشروع الدراسة من تجديد بعض الخصائص أوالمعايير للمؤسسة الجامعية الحيوية ، وأطلق على هذه المعايير والاداة التى جرى تصميمها لقياس الحيوية فى هذه المؤسسات إسم ، (Institutional Functionining Inventory) ، وكنتيجة لهذه الجهود أمكن تحديد خصائص المنظمة الجامعية الحيوية فى الأحدى عشر خاصية التالية:

١- الاهتمام بالأنشطة الفكرية والفنية اللاصفية.

٢- الحرية الأكاديمية.

٣- التنوع البشرى فكرا وخلفية واتجاهات بالنسبة لأعضاء هيئة التدريس.

٤- الاهتمام بتطوير المجتمع.

٥- الاهتمام بالتعلم على مستوى الدراسة الجامعية.

٦- ديمقراطية الإدارة.

٧- الوفاء بالاحتياجات المحلية.

٨- الاهتمام بدراسات التقويم الذاتى والتخطيط.

٩-الاهتمام بتطوير وتنمية المعرفة.

١٠- الاهتمام بالابتكار.

١١-الروح المعنوية للأعضاء.

وقد قام معهد الاختبارات الأمريكيه بتقنين أداة لقياس الحيوية بالمؤسسة الجامعية جرى استخدامها فى مئات الجامعات بالولايات المتحدة الأمريكية.

وحيث أن هذا المقياس يمثل حصيلة الخبرات السابقة ونتيجة جهود عملية بذلت بهدف ايجاد أداة لقياس الحيوية الجامعية ، فقد اعتمدت الدراسة الحالية على الأسس النظرية والتطبيقية لهذه الأداة فى عملية تطوير أداة دراسة الحيوية بجامعة أم القرى.

القسم الثالث : إجراءات الدراسة:

مجتمع الدارسة:

يتكون مجتمع هذه الدراسة من حملة الدكتوراه السعوديين بجامعة أم القرى بمكة المكرمة والموجودين على رأس العمل خلال الفصل الدراسى الثاني ١٤٠٩ هـ والبالغ عددهم ٢٠٠ عضوا موزعين على النحو التالى:

١٣١ عضو هيئة تدريس.

٤٤ عضو إدارى اكاديمى.

٢٥ عضو مجلس جامعة .

وقد جرى توزيع استمارة الدراسة على كل مجتمع الدراسة وبلغ عدد الإستمارات المستكملة والمستخدمة فى هذه الدراسة ١٠٣ استمارة بنسبة ٥١٪ من الاستمارات الموزعة على مجتمع الدراسة وكان توزيع المجيبين تبعا لفئاتهم الثلاثه على النحو التالى:

٦٣ عضو هيئة تدريس.

٣١ إدارى أكاديمي.

٩ أعضاء مجلس الجامعة.

أداة جمع معلومات الدراسة:

الأداة التى استخدمت لقياس حيوية جامعة أم القرى وجمع المعلومات حول وضعها الراهن هى « مؤشرات حيوية المؤسسات الجامعية ». وهى عبارة عن استبانة يقوم أفراد الدراسة بتعبئتها وفقا لتعليمات محددة أعدها الباحث على ضوء الإطار النظرى لأداة مماثلة أعدتها مؤسسة خدمات الإختبارات التربوية الأمريكية وجرى استخدامها لقياس حيوية مئات الكليات والجامعات الأمريكية.

وقد مرت عملية تطوير الأداة بعدد من المراحل ، شملت ترجمة الإطار النظرى للأداة الأصلية وفقراتها وإجراء التعديلات المطلوبة لجعلها أكثر ملاءمة للأوضاع الثقافية والاجتماعية والتربوية للمملكة العربية السعودية ، ثم إعداد الأداة بصورة مبدأية وتوزيعها على عشرين محكما من أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بمكة فى محاولة لجعلها أكثر ثقة وصدقا لقياس مايراد قياسه. وقد طلب الباحث من المحكمين إبداء وجهات نظرهم واقتراحاتهم الهادفة الى تحسين مستوى الأداة وسلامة صياغة فقراتها ووضوح عباراتها.

ثم جرى تطوير الأداة على ضوء مقترحات ووجهات نظر المحكمين وطباعتها فى شكلها النهائى.

وصف مقياس حيوية المؤسسه الجامعية *:

يتكون هذا المقياس من تسعة أبعاد يقيس كل منها جانبا من جوانب حيوية المؤسسة الجامعية. ويحتوى كل بعد ستة مؤشرات يأخذ كل منها شكل فقرة أو جملة تقريرية .

وبمعنى أخر تتكون محتويات المقياس من ٥٤ فقرة موزعة على تسع أبعاد بالتساوى ، بمعدل ٦ فقرات للبعد الواحد.

وفيما يلى وصف لهذه الأبعاد التسعة التى يتكون منها المقياس مع ذكر لأرقام فقراتهاكما وردت مرتبة فى القياس الذى تم توزيعة على أفراد مجتمع الدراسة.

١- الأنشطة الفكرية والفنية اللاصفية : هذا البعد يقيس مدى توفر الأنشطة اللامنهجية والفرص الهادفة الى إثارة رغبات الطالب الجامعى وتحفيزه لممارسة

---

* للحصول على المقياس يمكن التصال بالباحث.

الأنشطة الفكرية والثقافية والفنية فى خارج دائرة الصف الدراسي وإفادته منها. فالجامعة التى تحصل على درجة عالية فى هذا المقياس هى تلك التى تبذل جهودا كبيرة لتنمية الجوانب الفكرية والثقافية والفنية لدى طلابها من خلال المحاضرات العامة واللقاءات غير الرسمية وإصدار المجلات الأدبية الطلابية وماشابه ذلك من أنشطة وفعاليات. وفقرات هذا البعد كما وردت في الاستبيان تحمل الأقام التالية :٢، ٣، ٤، ٦، ٢١، ٣٤.

٢- الاهتمام بتطوير المجتمع : يقيس هذا البعد مدى توفر الرغبة لدى منسوبى الجامعة فى استخدام وتوظيف المعرفة والمواهب والمهارات المتاحة بالجامعة فى حل المشكلات أو المعضلات الاجتماعية وتعزيز جهود تطوير المجتمع وإحداث التغيير الإيجابى المطلوب . وحصول الجامعة على درجة عالية فى هذا المجال معناه أن أعضاء هيئة التدريس يرغبون ويعملون فعلا على تطوير مجتمعهم من خلال مشاركاتهم فى إعداد خطط وبرامج وأبحاث تهدف إلى تطوير ، كما يعنى أن السلطة الجامعية ملتزمة بهدف المساهمة النشطة فى تحسين أوضاع المجتمع. وأرقام فقرات هذا البعد كما وردت فى الاستبيان هي : ١، ٥، ٢٠، ٢٤، ٢٦، ٣٦.

٣- الاهتمام بالتعليم على مستوى البكالوريس : يقيس هذا البعد درجة تأكيد الجامعة على أهمية التعليم على مستوى الدراسات الجامعية. وهذا التأكيد يمكن ملاحظته من خلال بنية الكليات ووظائف الجامعة والالتزام المهني لأعضاء هيئة التدريس نحو هذا النوع من التعليم.

والدرجة العالية التى تعطى لهذا البعد دليل على التزام أعضاء هيئة التدريس واهتمامهم الخاص بتدريس طلاب الدراسات الجامعية الدنيا (البكالوريوس) وتشجيعهم ، والتعرف على احتياجاتهم وطموحاتهم وإقامة برامج تعليمية على مستوى البكالوريوس مع العمل على رفع مستوى ونوعية التدريس فى هذه المرحلة . وتحمل فقرات هذا البعد الأقارم التالية: ٢٢، ٢٣، ٢٧، ٣١، ٣٢، ٣٣ .

٤- ديمقراطية الإدارة : يتعلق هذا البعد بقياس درجة الأهمية المعطاة لمساهمة أعضاء هيئة التدريس وبقية منسوبى الجامعة فى صناعة القرارات وإدارة الجامعة بطريقة ديمقرطية . والدرجة العالية فى هذا المجال تعنى بأن هناك أهمية بالغة تعطى لمساهمة أعضاء هيئة التدريس فى أدارة شئون الجامعة، وأن الإدارة الجامعية تأخذ بمبدأ اللامركزية فى التنظيم وصناعة القرار وتفويض الصلاحيات بما يساعد على إنجاز العمل بسرعة، وكذلك العمل على اشراك المتأثرين بالقرارات المختلفة في ماكينة

صناعة القرار بالجامعة . والفقرات الخاصة بهذا البعد كما وردت فى الاستبيان هى الفقرات رقم ١٩، ٢٥، ٢٦، ٢٨، ٣٠، ٣٥.

٥- الوفاء بالاحتياجات المحلية والوطنية : يختص هذا البعد بمدى تركيز الجامعة على تقديم فرص تربوية وثقافية وتدريبية لأفراد المجتمع الذين على رأس العمل. وكذلك ربط البرامج الأكاديمية باحتياجات خطط التنمية من القوى البشرية المؤهلة والاحتياجات الخاصة لمحيطها المجاور لها . والدرجة العالية التى تحصل عليها الجامعة فى هذا البعد تدل على اهتمام الجامعة بهذا الهدف . والفقرات الخاصة بهذا البعد هي الفقرات رقم ٧، ٨، ١١، ١٤، ٥٣، ١٣.

٦- التقويم الذاتى والتخطيط : يتعلق هذا البعد بالأهمية التى تعطيها الجامعة للتخطيط طويل المدى والتقويم المستمر والشامل لأهدافها وسياساتها وكل أوضاعها ، والقيام ببحوث تهدف الى توفير المعلومات الضرورية التى تحتاجها الجامعة عند قيامها بتعديل أوصياغة خططها .

والدرجة العالية التى تعطى لهذا البعد تعكس الاعتقاد بأن التخطيط طويل المدى من الأولويات الهامة للإداريين فى الجامعة وأن هناك فعلا ممارسة للتخطيط كأسلوب حياة فى الجامعة ، وأن الدراسات الهادفة الى تقويم أوضاع الجامعة تتم بصفة دورية منتظمة. والفقرات التى تتعلق بهذا البعد هي الفقرات رقم ٩، ١٦، ١٧، ٤٢، ٤٤، ٥٤.

٧-الاهتمام بتقدم المعرفة : هذا البعد يتعلق بالمدى الذى تعمل الجامعة فيه- من حيث بنيتها ووظائفها وتسهيلاتها وتوجهها والالتزام المهني لأعضاء هيئة التدريس فيها -على التشجيع والدفع بالبحث والانتاج المعرفي الهادف الى تقدم المعرفة والخبرة الإنسانية.

والدرجة العالية فى هذا البعد تعكس العمل النشط لأعضاء هيئة التدريس فى مجال البحث والإنتاج المعرفي والتزام الجامعة بهذا الهدف. وفقرات هذا البعد هى ١٠، ١٢، ١٥، ١٨، ٣٩، ٤١

٨-الاهتمام بالابتكار والتجديد:هذا البعد يقيس الالتزام الرسمي للجامعة بالتجديد والابتكار الهادف الى التطوير والتحسين للممارسات التربوية والإدارية.

والدرجة العالية التى تعطى لهذا البعد تعكس الاعتقاد بالتزام كبار الإداريين بالجامعة وتحمسهم للأفكار الجديدة وتشجيعهم للعاملين على كل المستويات ليمارسوا التجريب ويطبقوا الأفكارالجديدة . كما يعنى هذا وجود بعض الأفكار والمبتكرات الجديدة التى جرى تطبيقها خلال السنوات الأخيرة . كما تدل أيضا على سهولة القيام

بجهود التطوير . وفقرات هذا البعد تحمل الأرقام التالية: ٣٨ . ٤٠ . ٤٣ . ٤٧ . ٥٠ . ٥٢.

٩-المعنوية العالية والاحساس بالهدف المشترك : يتعلق هذا بقياس مدى إحساس منسوبى الجامعة بالالتقاء حول هدف مشترك يعمل الجميع على إنجازه ، وكذلك وجود معنويات عالية لدى منسوبى الجامعة.

والدرجة العالية فى هذا المجال تعكس التزام منسوبى الجامعة بهدف مشترك ، ووفاءهم الأكيد لجامعتهم ورضاهم العام عن العمل الذى تقوم به، وتقديرهم الحقيقى لكفاءة القيادة الإدراية بجامعتهم . كما تعكس الانسجام والتلاحم بين الاداريين والاكاديميين ، والروح المعنوية العالية للعاملين بالجامعة . وفقرات هذا البعد تحمل الأرقام ٣٧ . ٤٥ . ٤٨ . ٤٩ . ٥١.

أقسام الاستبيان " المقياس "

ينقسم الاستبيان الذى جرى جمع المعلومات بواسطته الى ثلاثة أقسام:

القسم الأول : يتكون من فقرات أو جمل تقريرية تصف وضعا أو حالة أو سلوكا واقعيا معينا ، ويطلب من المجيب تحديد وجوده أو عدم وجوده فى جامعته وفقا لأحد الاختيارات التالية :

١-نعم ٢- لا ٣- لا أرى

القسم الثانى : أما القسم الثاني فيتكون من فقرات أو جمل تقريرية تصف حالة أو وضعا أو سلوكا معينا يمكن أن تختلف الآراء والانطباعات حوله، ويطلب من المجيب تحديد موافقته أو عدم موافقته على فحوى الفقرة وفقا لأحد الاختيارات التالية:

١-أوافق تماما. ٢- أوافق ٣- لاأوافق ٤- لاأوافق اطلاقا.

القسم الثالث : أما القسم الثالث فيحتوى على معلومات عامة عن لاستخدامها فى عملية تحديد الخصائص العامة للمجيبين والمقارنة بين فئاتهم.

المعالجة الاحصائية لبيانات الدراسة:

قبل إجراء عملية التحليل الإحصائى لبيانات هذه الدراسة مرت البيانات بعدة خطوات تمهيدا لتجهيزها للتحليل الإحصائى المطلوب، وهذه الخطوات هى :

١- تفريغ البيانات وإدخالها فى جهاز الحاسب الآلى بالجامعة ومراجعة الإدخال ، وقد جرى إدخال البيانات فى هذه المرحلة وفقا للمقياس المحدد للإجابات فى استمارة

الدراسة والمكون من ثلاثة أبعاد (نعم ، لا ،لا أدرى) بالنسبة للفقرات من ١-١٨، وأربعة أبعاد (أوافق جدا ،أوافق، لاأوافق، لا أوافق إطلاقا)بالنسبة للفقرات من ١٩-٥٤.

٢- جرى تحوير المقياس إلى مقياس ثنائى الأبعاد ، أحدهما إيجابى يمثل الإجابات (نعم ، موافق جدا ، موافق) وأعطى له الرقم واحد (١) والآخر سلبى يمثل الإجابات (لا، غير موافق ، غير موافق إطلاقا) وأعطى له الرقم (٢).

٣- حيث أن بعض فقرات الاستبيان قد صيغت صياغة سلبية لإجبار المجيب على القراءة الفاحصة للفقرات قبل الإجابة ، فقد جرى تغذية البرنامج بمعلومات لاحتساب تعديل هذه الصياغة ، وأصبح بالإمكان احتساب الإجابات الصحيحة (أى الدرجات) التى حصلت عليها كل فقرة من فقرات مقياس الحيوية الأربعة والخمسين وكذلك التى حصل عليها كل بعد من الأبعاد التسعة للمقياس .

وبهذه الطريقة أصبحت البيانات جاهزة للتحليل الإحصائى المطلوب للإجابة على تساؤلات الدراسة، وقد جرى استخدام الحقيبة الإحصائية للعلوم الإجتماعيه (SPss) المتاحة فى مركز الحاسب الآلى بجامعة أم القرى لاحتساب مايلى:

أ- التكرارات للإجابات الصحيحة لكل فقرات المقياس ولكل بعد على حدة وذلك تبعا لكامل مجتمع الدراسة وفئات هذا المجتمع الوظيفية (عضو هيئة تدريس ، إدارى أكاديمي ، عضو مجلس جامعة)، وفئات المجتمع حسب السلم الأكاديمي (أستاذ ، أستاذ مشارك ، أستاذ مساعد).

ب- المتوسط الحسابى للإجابات الصحيحة لكل فقرات المقياس وأبعاده ووفقا لفئات مجتمع الدراسة الوظيفية والأكاديمية المشار اليها سابقا.

جـ - تحليل التباين ذو الإتجاه الواحد لتحديد الفروق ذات الدلالة الإحصائية الهامة عند درجة الدلالة ٠٫٠٥ بين فئات مجتمع الدراسة الوظيفية والأكاديميه.

د- اختبار (Scheffe) لمعرفة الفئات التى أدت الى هذه الفروق.

القسم الرابع : نتائج الدراسة وتفسيرها

تمهيد :

تم استعراض نتائج الدراسة وفقا للتساؤلات التى هدفت هذه الدراسة إلى الإجابة عنها حيث جرى طرح التساؤل وعرض البيانات التى تجيب عليه فى جداول معدة لتحقيق

هذا الفرض ، وهذه النتائج مبنية على إجابة ٥١٪ من المجتمع الأصلى للدراسة والبالـ
٢٠٠ فردا موزعين حسب الفئات المحددة فى مجتمع الدراسة . وبما أن المتوسـ
الحسابى لدرجات الإجابات الصحيحة يمثل المحور الأساسي لتحديد درجة أو مستو
الحيوية التى حصلت عليها الجامعة فى كل بعد من أبعاد مقياس الحيوية والذ
استخدم هنا كأساس لتفسير النتائج ، فلابد من توضيح هذا الأساس عل
النحو التالى :

أ- بما أن مقياس الحيوية يتكون من تسعة أبعاد ، وكل بعد له ستة فقرات بمثا
مؤشرات له، وحيث أعطى لكل إجابة من الإجابات الصحيحة الستة درجة واحدة ، فإ
المتوسط الحسابي للبعد الواحد يمتد فى مقياس يتراوح بين صفر : ٦ درجات ، حي
تمثل الست درجات أعلى درجة حيوية ممكن أن يحصل عليها البعد كما يمثل الصف
درجة انعدام الحيوية فى البعد.

ب- بهدف تحديد مستوى الحيوية فى كل بعد من أبعاد المقياس وعلى ضو
ماذكر فى الفقرة (أ)أعلاه فقد جرى تفسير النتائج على ضوء القاعدة التالية:

-يكون مستوى الحيوية أقل من المتوسط عندما تكون درجات المتوسط الحساب
للبعد ٥ر٢ درجة فأقل.

-يكون مستوى الحيوية متوسطا عندما تكون درجات المتوسط الحسابي للبع
تتراوح بين ١٥ر٢- ٥ر٤ درجة.

- يكون مستوى الحيوية عاليا عندما تكون درجات المتوسط الحسابي للبعد أكث
من ٥ر٤ درجة.

الإجابة على تساؤلات الدراسة:

السؤال الأول : ماهو تقدير أعضاء المجموعة الأكاديميه بجامعة أ
القرى بمكة لمستوى الحيوية بجامعتهم؟

يوضح جدول رقم (١) المتوسط الحسابي لمستوى الحيوية بالجامعة حسب أبعاده
التسعة ومرتبة ترتيبا تنازليا . ومن قراءة هذا الجدول يتضح أن المتوسط الحساب
لمجمل أبعاد الحيوية بالجامعة كما يراه أعضاء المجموعة الأكاديمية هو ٢ر٠٢ درجة
وهذه الدرجة تعنى أن الأعضاء يرون أن مستوى الحيوية بجامعتهم أقل من المتوسط
أما إذا أخذنا تقدير الأعضاء لمستوى الحيوية فى كل بعد من أبعادها على حدة فإن

نجد أنهم يرون أن هناك بعدين فقط مستوى حيويتهما متوسط وهذان البعدان هما:

-الاهتمام بالدراسات الجامعية على مستوى البكالوريوس ، والذى احتل الترتيب الأول فى قائمة أبعاد الحيوية بمتوسط قدره ٢٫٨٩ درجة.

- الاهتمام بتطوير المجتمع ، والذى احتل الترتيب الثانى فى قائمة الأبعاد بمتوسط حسابي قدره ٢٫٧٩ درجة.

أما بقية الأبعاد الأخرى كالوفاء بالاحتياجات المحلية والوطنية ، والاهتمام بالإبتكار، والمعنوية العالية والاحساس بالهدف المشترك للأعضاء ، والاهتمام بتطوير المعرفة ، والاهتمام بالأنشطة الفكرية والفنية اللاصفية، والأخذ بمبدأ الإدارة الديمقراطية، والاهتمام بدراسات التقويم الذاتى والتخطيط فى الجامعة ، فإن الأعضاء يرون أن مستوى الحيوية فيها أقل من المتوسط.

جدول رقم (١)

ترتيب أبعاد مقياس الحيوية التسعة حسب متوسطاتها كما يراها جميع أعضاء المجموعة الأكاديمية

الترتيب	مجالات حيوية مؤسسات التعليم الجامعى	المتوسط	الإنحراف المعيارى	التباين
١	الاهتمام بالدراسات الجامعية على مستوى البكالوريوس	٢,٨٩	١,٦١	٢,٥٩
٢	الاهتمام بتطوير المجتمع .	٢,٧٩	١,٣٨	١,٩٠
٣	الوفاء بالإحتياجات المحلية والوطنية .	٢,٢٧	١,٥٦	٢,٤٤
٤	الاهتمام بالابتكار .	٢,٠٧	١,٠٣	١,٧٠
٥	المعنوية العالية والإحساس بالهدف المشترك .	١,٩٤	١,٨٠	٣,٢٥
٦	الاهتمام بتطوير المعرفة .	١,٩٠	١,١٩	١,٤٣
٧	الأنشطة الفكرية والفنية اللا صفية .	١,٧٢	١,٤٤	١,٠٧
٨	الإدارة الديمقراطية .	١,٤٣	١,٧٢	٢,٩٥
٩	دراسات التقويم الذاتى والتخطيط .	١,٢٠	١,٥٤	٢,٣٦

ن* = ١٠٣ * ن = عـدد أفـراد الدراسـة

المتوسط العام لمستوى الحيوية بالجامعة = ٢,٠٢.

ومن الملاحظ فى هذه النتائج أن البعدين اللذين احتلا المركزين الأول والثانى فى ترتيب الأبعاد ، يتعلقان بوظائف أساسية من وظائف الجامعة ، فى حين أن البعدين اللذين احتلا المركزين الأخيرين فى الترتيب وهما بعدا الإدارة الديمقراطية ودراسات التقويم الذاتي والتخطيط يتعلقان الى حد كبير بالبيئة الإدارية بالجامعة.

وبما أن هناك تقاربا فى مستوى الحيوية لكل الأبعاد التسعة، حيث يقع سبعة منها تحت المتوسط واثنان فقط فى مستوى المتوسط فإن هذا يعنى أنه لايوجد تركيز واضح ومميز على بعد دون مستواه.

ولإلقاء الضوء على بعض الجوانب التفصيلية فى وجهات أعضاء المجموعة الأكاديمية ، جرى إعداد الجدول رقم (٢) الذى يوضح الترتيب التنازلى لاجاباتهم على فقرات المقياس الأربعة والخمسين حسب النسبة المئوية لتكرار درجات مجتمع الدراسة.

ومن قراءة الجدول يتضح أن هناك فقط فقرات حصلت على نسبة مئوية أكثر من ٥٠٪ من أجمالي مجتمع الدراسة.

ومن نظرة فاحصة لهذه العشر فقرات يتضح أنها تتعلق ببعدي الحيوية اللذين احتلا المركزين الأول والثانى فى الجدول رقم (١) حيث بدأ التركيز على التدريس وتطوير المجتمع من أولويات الجامعة. على أن مما يلفت النظر فى هذه الفقرات هو إيجابية أعضاء المجموعة الأكاديمية واستعدادهم للمساهمة فى تطوير المجتمع كما تشير الى ذلك الفقرة رقم (١) ، ورغبتهم فى تطوير الجامعة وعدم الإبقاء على الوضع الراهن كما هو كما تشير الى ذلك الفقرة رقم (٢) أنفة الذكر.

أما الفقرات العشر التى احتلت المرتبة الأخيرة فى القائمة فيستدل منها مايلى:

١- ليس من السهل جدا أن يحصل الفرد فى هذه الجامعة على الدعم المادى المطلوب لتطبيق تجربة حديثه او فكرة رائدة .

٢- ندرة التقاء الطلاب على شكل مجموعات للمناقشة فى بعض القضايا الفكرية والثقافيةوالإجتماعية

٣- التخطيط فى هذه الجامعة لايتم بشكل منتظم وبجدية كبيرة.

٤- التقويم وإعادة النظر فى سياسات الجامعة وأهدافها ووظائفها من الأمور التى لا تتم دوريا وبإنتظام.

٥- لاتوفر الجامعة المبالغ المالية اللأزمة لتكاليف دعوة بعض المشاهير والبارزين لألقاء محاضرات عامة فى الجامعة.

جدول رقم (٢)

النسبة المئوية التى حصلت عليها فقرات مقياس الميوعة من قبل إجمالى مجتمع الدراسة مرتبة تنازلياً

رقم الفقرة	نص الفقرة	الترتيب	٪
٢٠	أعضاء هيئة التدريس على استعداد للمساهمة فى الخطط التنموية.	١	٩١
٥٠	منسوبو الجامعة غير راضين عن الوضع الراهن كما هو دون تطوير.	٢	٨٤
٣٣	القدرة على التدريس من الاعتبارات الهامة لاختيار عضو هيئة التدريس الجديد .	٣	٧٢
٠٧	تقدم الجامعة برامج ومواد دراسية بهدف إعادة التأهيل ورفع المهارات	٤	٦٧
٢٣	يقوم عضو هيئة التدريس بلقب أستاذ بالتدريس على مستوى البكالوريوس.	٥	٦١
٠٥	يبذل أساتذة الجامعة جهوداً خاصة بهدف تطوير المجتمع .	٦	٦٠
١٥	متوسط نصاب عضو هيئة التدريس لا يشكل عائقاً للبحث العلمى .	٦م	٦٠
٥١	الإلتزام القوى من أعضاء هيئة التدريس بأهداف، ومثل جامعتهم .	٨	٥٦
٠٢	تقيم الجامعة دورياً محاضرات ثقافية واجتماعية .	٩	٥٥
٢٧	يبحث أعضاء هيئة التدريس عن أفضل الطرق لتوصيل المعلومات الطلابية .	١٠	٥٣
٣٢	يبذل معظم أعضاء هيئة التدريس جهوداً كبيرة للتعرف على اهتمامات طلابهم .	١١	٤٩
٥٣	يرتبط القبول فى الجامعة بخطط الدولة التنموية وليس بالطلب الاجتماعى على الشهادة .	١٢	٤٨
٣٩	تلتزم مجالس الجامعة بتطوير المعرفة بإعتباره من أهدافها الرئيسية .	١٣	٤٧
١٤	تعمل الجامعة بتقليص القبول فى الأقسام التى هناك شبه اكتفاء من خريجيها .	١٤	٤٦
٢٩	تزيد الجامعة دورها القيادى والريادى فى التغيير الإيجابى للمجتمع .	١٥	٤٣
١٢	تفرغ الجامعة بعض الباحثين لإنجاز بحوث علمية محددة.	١٦	٤٠
٣٤	تسعى الجامعة إلى اكتشاف القدرات الفكرية والثقافية والفنية لطلابها	١٧	٣٨
٢٥	تشرك الجامعة أعضاء هيئة التدريس فى عملية إيجاد حلول لبعض المشكلات .	١٨	٣٧
٤٦	هناك صداقة قوية بين الإداريين وأعضاء هيئة التدريس .	١٩	٣٦
٣٦	تعتبر المشاركة فى علاج مشكلات المجتمع من الوظائف الجامعية المعتمدة	٢٠	٣٤
٣٨	هناك تحول نحو الأساليب الإدارية الحديثة بدلاً من الأساليب التقليدية.	٢٠م	٣٤
٥٤	وضع خطة مستقبلية للجامعة من أهم أولويات المسئولين الكبار بالجامعة.	٢٠م	٣٤

ن = ١٠٣

تابع جدول رقم (٢)

النسبة المئوية التى حصلت عليها فقرات مقياس الحيوية من قبل إجمالى مجتمع الدراسة مرتبة تنازلياً

رقم الفقرة	نص الفقرة	الترتيب	٪
٢٤	تطبيق المعرفة واستغلال مواهب الأعضاء فى حل المشكلات الإجتماعية من الأهداف التى تلقى الدعم فى الجامعة .	٢٣	٣٢
٣١	انشغال أعضاء هيئة التدريس بإلتزامات أخرى لا تعيق قدرتهم على الإعداد الكافى لمادتهم العلمية .	٢٣م	٣٢
٠٨	سياسة القبول وتوزيع الطلاب على التخصصات متلائم مع أولويات الاحتياجات البشرية الحالية والمستقبلية للقطاعات الاقتصادية والاجتماعية .	٢٥	٣٠
٤٠	قوة التماسك بالأساليب والإجراءات التقليدية بالجامعة يعيق محاولات التجديد والتطوير لها .	٢٦	٢٩
٤٨	التآلف والهدف المشترك هو الشعور السائد بين منسوبى الجامعة .	٢٧	٢٨
٠٣	تدعو الجامعة العلماء والباحثين المشهورين عربياً لإلقاء محاضرات عامة بالجامعة .	٢٨	٢٧
٠٤	يصدر الطلاب بالجامعة مجلتهم الأدبية الخاصة بهم .	٢٨م	٢٧
٤٧	الجامعة رائدة فى مجال تطبيق الجديد من البرامج الأكاديمية والحديث من الطرق التى يتضح أن لها مستقبل مشرق .	٢٨م	٢٧
٤٩	إن معنويات أعضاء هيئة التدريس فى الجامعة عاليه .	٣١	٢٦
٤٥	إن الصراعات وتصيد الأخطاء ليست من سمات منسوبى الجامعة .	٣١م	٢٦
٠٩	تقوم الجامعة بإجراء دراسات تقويمية مستمرة لأوضاعها الإدارية والأكاديمية .	٣١م	٢٦
٤٢	ما يحدث فى الجامعة من تغيير وتوسيع مبنى على تخطيط هادف وليس استجابة عابرة لضغوط داخلية وخارجية .	٣٤	٢٥
٣٠	هناك مشاركة من قبل أعضاء هيئة التدريس فى القرارات التى تحدد كيفية توجيه وتسيير الجامعة .	٣٥	٢٤
٥٢	من السهل أن تلقى الأفكار الجديدة حول تطوير الممارسات الإدارية والتربوية أذنا صاغية فى هذه الجامعة .	٣٦	٢٣
٢٦	سلطة إتخاذ القرار فى الجامعة تميل إلى كونها موزعة أكثر من كونها مقصورة على عدد قليل من الأفراد .	٣٦م	٢٣
٤٤	تحظى دراسات التقويم الذاتى لأوضاع الجامعة بأهمية خاصة فى هذه الجـــــــامـــــــعـــــــة	٣٨م	٢١

تابع جدول رقم (٢)

النسبة المئوية التى حصلت عليها فقرات مقياس الحيوية من قبل إجمالى مجتمع الدراسة مرتبة تنازلياً

رقم الفقرة	نص الفقرة	الترتيب	٪
٢٨	توجيه دفة الجامعة فى يد أعضاء هيئة التدريس أكثر من كونها فى يد الإداريين .	٣٨م	٢١
٢٢	يعمل أعضاء هيئة التدريس على الاحتكاك بطلابهم خارج الفصل .	٤٠	٢٠
٣٧	يعتقد أغلب أعضاء هيئة التدريس أن كبار الإداريين فى جامعتهم قادرون ومؤهلون جيداً للمراكز التى يشغلونها .	٤٠م	٢٠
١١	تعمل الجامعة حالياً على افتتاح برامج أكاديمية على خريجيها طلب شديد من القطاعين العام والخاص .	٤٢	١٩
١٩	صناعة القرار فى الجامعة يقوم على مبدأ اللامركزية فى الإدارة .	٤٢م	١٩
١٠	تدعو الأقسام الأكاديمية بعض الباحثين والعلماء بإنتظام لعرض أفكارهم العلمية ونتائج بحوثهم التى أنجزوها .	٤٢م	١٩
٠١	شارك بعض أعضاء هيئة التدريس قريباً فى إعداد الخطط الإقتصادية والإجتماعية للدولة .	٤٥	١٧
١٣	تقدم الجامعة برامج مخصصة لتزويد القطاعات التجارية والصناعية بحاجاتها من العمالة المؤهلة .	٤٥م	١٧
٣٥	مفهوم السلطة المشتركة بين الإداريين وأعضاء الهيئة التدريسية من المفاهيم المتبعة فى إدارة هذه الجامعة .	٤٥م	١٧
٤١	عدد كبير من أعضاء هيئة التدريس بهذه الجامعة يتمتعون بشهرة علمية على مستوى الوطن والعالم نتيجة إنجازاتهم العلمية .	٤٥م	١٧
١٨	تسهيلات ومعامل البحوث فى مجالات العلوم الطبيعية والتطبيقية متوفرة بشكل خاص فى هذه الجامعة .	٤٩	١٦
٢١	توفر الجامعة المبالغ المالية اللازمة لتكاليف دعوة بعض المشاهير والبارزين لإلقاء محاضرات عامة .	٥٠	١٥
١٦	التقويم وإعادة النظر فى سياسات الجامعة وأهدافها ووظائفها من الأمور الهامة التى تتم دورياً وبإنتظام .	٥١	١٤
١٧	التخطيط فى هذه الجامعة يتم بشكل منتظم وبجدية كبيرة .	٥٢	١٢
٠٦	يلتقى الطلاب على شكل مجموعات للمناقشة فى بعض القضايا الفكرية والثقافية والإجتماعية .	٥٢	١٠
٤٣	من السهل جداً أن يحصل الفرد فى هذه الجامعة على الدعم المادى المطلوب لتطبيق تجربة حديثة أو فرة رائدة .	٥٤	٠٩

٦- تسهيلات ومعامل البحوث فى مجالات العلوم الطبيعية والتطبيقيه ليست متوفرة بشكل خاص فى هذه الجامعة.

٧- ندوة عدد أعضاء هيئة التدريس بهذه الجامعة ممن يتمتعون بشهرة علمية على مستوى الوطن أو العالم نتيجة لإنجازاتهم العملية.

٨- مفهوم السلطة المشتركة بين الإداريين وأعضاء هيئة التدريس ليس من المفاهيم المتبعة فى إدارة هذه الجامعة.

٩- لاتقدم الجامعة برامج مخصصة لتزويد القطاعات التجارية والصناعية بحاجاتها من العمالة المؤهلة.

١٠- ندرة مشاركة أعضاء هيئة التدريس فى إعداد الخطط الاقتصادية والاجتماعية للدولة.

ومن النظره الفاحصة لهذه الفقرات التى حصلت على الأقل الدرجات فى المقياس يتضح ما يلى:

- أنها مرتبطة بأبعاد الحيوية التى احتلت مركزا متدنيا فى الجدول رقم (١) حيث أن الأعضاء يرون أن هناك تقصيرا كبيرا فى دراسات التقويم الذاتي والتخطيط بالجامعة.

وأن فرص مشاركتهم فى صناعة القرار جنبا الى جبن مع الإداريين ليست على المستوى المطلوب ، هذا بالإضافة الى قلة الاهتمام بالأنشطة الفكرية اللاصفية والاهتمام بالبحث والإنتاج العلمى.

- ولعل الفقرة التى احتلت المركز الأول فى القائمة من حيث قلة الدرجات ، توضح بجلاء أن اهتمام الجامعة بالابتكار والتحديد وتوفير الدعم المادي المطلوب لمثل هذه الأنشطة يكاد يكون معدوما.

السؤل الثانى : ما تقدير أعضاء هيئة التدريس السعوديين بجامعة أم القرى لمستوى الحيوية بجامعتهم؟

يوضح جدول رقم (٣) تقدير أعضاء هيئة التدريس السعوديين لمستوى الحيوية بجامعة أم القرى ، ومن قراءة هذا الجدول يتضح أنهم يرون أن مستوى الحيوية بجامعتهم بشكل عام أقل من المتوسط حيث بلغ المتوسط العام للحيوية ١٫٨٧ درجة.

السؤال الثالث : ما تقدير الإداريين الأكاديميين السعودية بجامعة أم القرى لمستوى الحيوية بجامعتهم؟

يوضح الجدول رقم (٤) تقدير الإداريين الأكاديميين السعوديين لمستوى الحيوية بجامعتهم وترتيب أبعاد الحيوية تنازليا حسب المتوسطات الحسابية للدرجات التى حصل عليها كل بعد.

ومن قراءة الجدول المذكور اتضح أن مستوى الحيوية بشكل عام بالجامعة من وجهة نظر الإداريين الأكاديميين السعوديين كان أقل من المتوسط ، حيث المتوسط الحسابي العام قد بلغ ٢ر٢٢ درجة.

أما على مستوى الأبعاد التسعة للحيوية فإن الإداريين الأكاديميين يرون أن بعدي « الاهتمام بالدراسات الجامعية » و « تطوير المجتمع » قد حصلا على مستوى متوسط من الحيوية حيث احتلا المركزين الأول والثانى بمتوسطين حسابيين قدرها ٣ر٣٠ ، ٢ر٩٠ على التوالى.أما أبعاد مقياس الحيوية الأخرى فهم يرون أن مستواها أقل من المتوسط .

كما يتبين من قراءة الجدول أن الأبعاد الثلاثة : « التقويم الذاتي والتخطيط » و « ديمقراطية الإدارة » و « الاهتمام بالابتكار » قد احتلت المركز الثلاثة الأخيرة من حيث مستوى حيويتها ، وهذه الأبعاد تتعلق بالبيئة والمناخ الاداري بالجامعة.

جدول رقم (٤)

ترتيب الأبعاد التسعة لمقياس الحيوية حسب متوسطاتها الحسابية كما يراها الإداريون الأكاديميون السعوديون

الترتيب	أبعاد حيوية مؤسسات التعليم العالى	المتوسط	الإنحراف المعيارى	التباين
الأول	الاهتمام بالدراسات الجامعية على مستوى البكالوريوس	٣,٣٠	١,٦٠	٢,٦
الثانى	الاهتمام بتطوير المجتمع .	٢,٩٠	١,٤٧	٢,١٦
الثالث	الوفاء بالاحتياجات المحلية والوطنية	٢,٣٢	١,٦٨	٢,٨٠
الرابع	الاهتمام بتطوير المعرفة	٢,٢٦	١,٤٦	١,١٠
الخامس	الاهتمام بالأنشطة الفكرية الطلابية	٢,٢٣	١,٥٦	٢,٤٥
الخامس م	الروح المعنوية والهدف المشترك	٢,٢٣	٢,٠٥	٤,١٠
السابع	الاهتمام بالابتكار	٢,١٦	١,٤٢	٢,٠٠
الثامن	ديمقراطية الادارة	١,٦٥	٢,٠٧	٤,٣٠
التاسع	التقويم الذاتي والتخطيط	١,٣٦	١,٤٩	٢,٢٠

المتوسط العام = ٢,٢٢ ن = ٣١.

السؤال الثالث : ما تقدير الإداريين الأكاديميين السعودية بجامعة أم القرى لمستوى الحيوية بجامعتهم؟

يوضح الجدول رقم (٤) تقدير الإداريين الأكاديميين السعوديين لمستوى الحيوية بجامعتهم وترتيب أبعاد الحيوية تنازليا حسب المتوسطات الحسابية للدرجات التى حصل عليها كل بعد.

ومن قراءة الجدول المذكور اتضح أن مستوى الحيوية بشكل عام بالجامعة من وجهة نظر الإداريين الأكاديميين السعوديين كان أقل من المتوسط ، حيث المتوسط الحسابي العام قد بلغ ٢٢ر٢ درجة.

أما على مستوى الأبعاد التسعة للحيوية فإن الإداريين الأكاديميين يرون أن بعدي « الاهتمام بالدراسات الجامعية » و « تطوير المجتمع » قد حصلا على مستوى متوسط من الحيوية حيث احتلا المركزين الأول والثانى بمتوسطين حسابيين قدرها ٣٠ر٣ ، ٩٠ر٢ على التوالى.أما أبعاد مقياس الحيوية الأخرى فهم يرون أن مستواها أقل من المتوسط .

كما يتبين من قراءة الجدول أن الأبعاد الثلاثة : « التقويم الذاتي والتخطيط » و « ديمقراطية الإدارة » و « الاهتمام بالابتكار » قد احتلت المركز الثلاثة الأخيرة من حيث مستوى حيويتها ، وهذه الأبعاد تتعلق بالبيئة والمناخ الاداري بالجامعة.

جدول رقم (٤)

ترتيب الأبعاد التسعة لمقياس الحيوية حسب متوسطاتها الحسابية كما يراها الإداريون الأكاديميون السعوديون

الترتيب	أبعاد حيوية مؤسسات التعليم العالى	المتوسط	الإنحراف المعيارى	التباين
الأول	الاهتمام بالدراسات الجامعية على مستوى البكالوريوس	٣,٣٠	١,٦٠	٢,٦
الثانى	الاهتمام بتطوير المجتمع .	٢,٩٠	١,٤٧	٢,١٦
الثالث	الوفاء بالاحتياجات المحلية والوطنية	٢,٣٢	١,٦٨	٢,٨٠
الرابع	الاهتمام بتطوير المعرفة	٢,٢٦	١,٤٦	١,١٠
الخامس	الاهتمام بالأنشطة الفكرية الطلابية	٢,٢٣	١,٥٦	٢,٤٥
الخامس م	الروح المعنوية والهدف المشترك	٢,٢٣	٢,٠٥	٤,١٠
السابع	الاهتمام بالابتكار	٢,١٦	١,٤٧	٢,٠٠
الثامن	ديمقراطية الادارة	١,٦٥	٢,٠٧	٤,٣٠
التاسع	التقويم الذاتي والتخطيط	١,٢٦	١,٤٩	٢,٢٠

المتوسط العام = ٢,٢٢٠ ن = ٢٣١.

السؤال الرابع : ماهو تقدير أعضاء مجلس الجامعة بجامعة أم القرى لمستوى الحيوية بجامعتهم؟

يبين الجدول رقم (٥) تقدير أعضاء مجلس الجامعة لمستوى الحيوية بجامعتهم مرتبة ترتيبا تنازليا حسب متوسط الأبعاد التسعة التى يتكون منها المقياس.

ومن قراءة الجدول المذكور يتضح أن أعضاء مجلس الجامعة يرون أن المتوسط العام لحيوية الجامعة هو أقل من المتوسط حيث بلغ المتوسط الحسابي العام للحيوية ٢ر٣٣ درجة

وفيما يتعلق بمستوى الحيوية فى أبعاد المقياس فهم يرون أن بعدى « الوفاء بالاحتياجات المحلية والوطنية » و « الاهتمام بتطوير المجتمع » على مستوى متوسط الحيوية حيث احتلا المركزين الأول والثانى فى الترتيب بمتوسطات قدرها ٣٣ر٣ ، ٨٩ر٢ درجة على التوالى ، فى حين أنهم يرون أن بقية الأبعاد الأخرى ، كالاهتمام بالابتكار ، والأنشطة الفكرية الطلابية، والاهتمام بالدراسات الجامعية ، والمعنوية العالية للأعضاء ، وديمقراطية الإدارة ، والتقويم الذاتى والتخطيط ، كلها فى مستوى أقل من المتوسط . كما يرون أن بعدي التقويم الذاتي والتخطيط وديمقراطية الإدارة هي أقل الأبعاد مستوى فى حيويتها حيث احتلت المركزين الأخيرين من حيث ترتيب مستوى حيويتهما ضمن الأبعاد التسعة للمقياس.

جدول رقم (٥)

ترتيب الأبعاد التسعة لمقياس الحيوية حسب متوسطاتها الحسابية كما يراها أعضاء مجلس الجامعة السعوديون

الترتيب	أبعاد حيوية مؤسسات التعليم العالى	المتوسط	الإنحراف المعيارى	التباين
الأول	الوفاء بالاحتياجات المحلية والوطنية	٣,٣٣	١,٣٢	١,٧٥
الثاني	الاهتمام بتطوير المجتمع .	٢,٨٩	١,٣٦	١,٨٦
الثالث	الاهتمام بتطوير المعرفة	٢,٤٤	٠,٨٨	٠,٧٨
الرابع	الاهتمام بالابتكار	٢,٣٣	١,٤١	٢,٠٠
الخامس	الاهتمام بالأنشطة الفكرية الطلابية	٢,٢٢	١,٣٩	١,٩٤
الخامس م	الاهتمام بالدراسات الجامعية على مستوى البكالوريوس	٢,٢٢	١,٣٩	١,٩٠
الخامس م	المعنوية العالية والإحساس بالهدف المشترك	٢,٢٢	٢,٤٩	٦,١٠
الثامن	ديمقراطية الادارة	١,٨٩	٢,٢٦	٥,١٠
التاسع	التقويم الذاتى والتخطيط	١,٤٤	٢,١٣	٤,٥٣

المتوسط العام = ٢,٣٣ ن = ٩

السؤال الخامس : هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية هامة بين تقدير أعضاء المجموعة الأكاديمية بجامعة أم القرى لمستوى الحيوية بجامعتهم تبعاً لاختلاف المركز الوظيفى لهم (عضو هيئة تدريس ، إدارى أكاديمى ، عضو مجلس جامعة)؟

للاجابة عن هذا السؤال جرى تطبيق تحليل التباين ذى الاتجاه الواحد بين تقديرات الفئات الثلاث أعلاه لتحديد ما إذا كانت هناك فروق دالة إحصائيا بين تقديراتهم لمستوى الحيوية بجامعتهم . وبعد ذلك تم تطبيق اختبار (شيفي) لتبيان الفئات التي أدت إلى هذه الفروق . وجاءت نتائج التحليل السابق على النحو التالي :

جدول رقم (٦)

نتيجة تحليل التباين فى متوسطات المجموعات التالية :

١ - عضو مجلس جامعة ٢ - إدارى أكاديمى ٣ - عضو هيئة تدريس

للأبعاد التسعة لمقياس الحيوية

الرقم	أبعاد مقياس الحيوية	المتوسطات الحسابية ١ أعضاء مجلس الجامعة ن = ٩	٢ الاداريون الأكاديميون ن = ٣١	٣ أعضاء هيئة التدريس ن = ٦٣	قيمة ف	درجة مستوى الدلالة	المجموعات التى بينها فروق دالة إحصائياً
١	الأنشطة الفكرية والفنية	٢,٢٢	٢,٢٣	١,٤٠	٤,٣٢	٠,٠١٥	٣,٢ *
٢	الاهتمام بتطوير المجتمع	٢,٨٩	٢,٩٠	٢,٧١	٠,٢٢	,٨٠٠	-
٣	الاهتمام بالدراسة الجامعية	٢,٢٢	٣,٣٠	٢,٩٢	٠,٩٠	,٤٠٠	
٤	ديمقراطية الإدارة	١,٨٩	١,٦٥	١,٢٥	٠,٨٩	٠,٤١	-
٥	الوفاء بالاحتياجات المحلية والوطنية	٣,٣٣	٠٢,٢٢	٢,١٠	٢,٥٨	٠٨	-
٦	التقويم الذاتى والتخطيط	١,٤٤	١,٣٦	١,١٤	٠,١٨	,٨٤	-
٧	الاهتمام بتطوير المعرفة	٢,٤٤	٢,٣٦	١,٦٠	٤,٩٥	,٠١	٣,٢ *
٨	الاهتمام بالابتكار	٢,٣٣	٢,١٦	١,٩٨	٠,٣٩	,٦٧	-
٩	الروح المعنوية	٢,٢٢	٢,٣٣	١,٧٦	٠,٨٠	٠,٤٥	-

* دالة عند درجة الدلالة ٠٥, فاقل .

أ- أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية هامة عند مستوى ٠٫٠٥ بين تقديرات الفئات الثلاث لمستوى الحيوية بشكل عام فى الجامعة، حيث أنهم جميعا يرون أنها أقل من المتوسط ٠ وعدم وجود فروق ناتج عن التقارب فى تقديراتهم للحيوية التي قدرت من قبل أعضاء مجلس الجامعة بحوالي ٢٫٣٣ ، وحوالي ٢٫٢٢ ، ١٫٨٧ درجة لكل من الأداريين الأكاديميين وأعضاء هيئة التدريس على التوالى٠

ب- على مستوى أبعاد المقياس التسعة أظهر التحليل أن هناك فروقا ذات دلالة احصائية هامة عند مستوى ٠٫٠٥ درجة فى وجهات نظر الفئات الثلاث بالنسبة للبعدين التاليين:

١- الأنشطة الفكرية والفنية للطلاب ٢- الاهتمام بتطوير المعرفة٠

والجدول رقم (٦) يحتوى على نتائج التحليل الاحصائى للفروق بين هذه الفئات فى أبعاد الحيوية ، والتى توضح مايلى:-

-بالنسبة لبعد « الأنشطة الفكرية والفنية » كانت الفروق ناتجة عن ارتفاع المتوسط المقدر للبعد من قبل الاداريين الأكاديميين عن ذلك المقدر من قبل زملائهم أعضاء هيئة التدريس واللذين كانا ٢٫٢٣ . ١٫٤٠ على التوالي٠

- أما بعد الاهتمام بتطوير المعرفة فقد أظهر التحليل بأن الفروق ناتجة عن التباين في تقديرات الفئات الثلاث لحيوية هذا البعد ، حيث حصل هذا البعد على متوسط قدره ٢٫٤٤ درجة من قبل أعضاء مجلس الجامعة فى حين أن الإداريين الأكاديميين أعطوه تقديرا أقل قدره ٢٫٢٦ درجة ، أما أعضاء هيئة التدريس فقد أعطوه تقدير قدره ١٫٦٠ درجة وهو كما نرى أقل من تقديرات زملائهم فى المجموعتين السابقتين٠

السؤال السادس: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية هامة بين تقديرات أعضاء المجموعة الأكاديمية بجامعة أم القرى لمستوى الحيوية بجامعتهم تبعا لاختلاف السلم الأكاديمي (استاذ ،أستاذمشارك ، أستاذ مساعد)؟

بعد تطبيق تحليل التباين ، واختبار (شيفي) لتحديد الفروق بين المجموعات الثلاثة أعلاه، اتضح مايلي:

أ- هناك فروق ذات دلالة إحصائية هامة عند مستوى ٠٫٠٥ درجة فى تقديرات الأساتذة، والأساتذة المشاركين والأساتذة المساعدين لمستوى الحيوية العام بجامعة أم القرى ٠

جدول رقم (٧)

نتيجة تحليل التباين فى متوسطات المجموعات التالية :

١ - أستاذ ٢ - أستاذ مشارك ٣ - أستاذ مساعد

للأبعاد التسعة لمقياس الحيوية

الرقم	أبعاد مقياس الحيوية	المتوسطات الحسابية			قيمة « ف »	درجة مستوى الدلالة	المجموعات ذات الفروق
		١ أستاذ ن = ١٠	٢ أستاذ مشارك ن = ١٢	٣ أستاذ مساعد ن = ٨٠			
١	الأنشطة الفكرية والفنية	٢,٤٠	٢,٣٠	١,٥٤	٢,٩١	,٠٥٦	
٢	الاهتمام بتطوير المجتمع	٢,٣٠	٢,٤٦	٢,٦١	٢,٠١	,٠٥٤	-
٣	الاهتمام بالدراسة الجامعية	٢,٧٠	٢,٨٥	٢,٧٦	٢,٧١	,٠٧١	-
٤	ديمقراطية الإدارة	٢,٢٠	٢,٨٥	١,١٠	٧,٨١	,٠٠٧	٣,٢ *
٥	الوفاء بالاحتياجات المحلية والوطنية	١,٦٠	٢,٤٦	٢,٣٢	١,٠٧	,٣٤٦	-
٦	التقويم الذاتي والتخطيط	١,٢٠	٢,١٥	١,٠٥	٣,٠٠	,٠٥٤	-
٧	الاهتمام بتطوير المعرفة	٢,٣٠	٢,٢٣	١,٧٨	١,٣٣	,٢٦٥	-
٨	الاهتمام بالابتكار	٢,٣٠	٢,٦٢	١,٩٥	١,٦٦	,١٩٥	-
٩	الروح المعنوية	١,٨٠	٢,١٥	١,٧٦	٣,٥٢	,٠٣٣	٣,٢ *

* دالة عند درجة الدلالة ٠,٠٥ فأقل .

وباستخدام اختبار (شيفي) لمعرفة أسباب هذه الفروق ، اتضح أنها ناتجة عن الاختلاف فى المتوسطات الحسابية العامة لمستوى الحيوية بين الأساتذة المشاركين من جهة، والأساتذة المساعدين من جهة أخرى . فقد قدر المتوسط الحسابى للحيوية من قبل الأساتذة المشاركين بحوالى ٢ر٧٨ درجة ، أى مستوى متوسط من الحيوية ، فى حين أن زملاءهم الأساتذة المساعدين يرون أن المتوسط العام لمستوى الحيوية بالجامعة أقل من المتوسط حيث قدروه بحوالى ١ر٨٨ درجة.

ب- على مستوى الأبعاد المختلفة الحيوية ، هناك فروق ذات دلالة إحصائية هامة عند مستوى ٠٥ر٠ درجة فى تقديرات الأساتذة ، والأساتذة المشاركين والأساتذة المساعدين لمستوى الحيوية بجامعة أم القرى فى البعدين التاليين:

١- ديمقراطية الإدارة.

٢- الروح المعنوية والهدف المشترك للأعضاء.

ومن فحص الجدول رقم (٧) اتضح أن أسباب وجود فروق هامة فى هذين البعدين كانت على النحو التالي:

-فى محور « ديمقراطية الإدارة » ، كانت الفروق ناتجة عن الاختلاف بين متوسطات الأساتذة المشاركين والأساتذة المساعدين ، حيث حصل هذا المحور على متوسط قدره ٢ر٨٥ درجة من قبل الأساتذة المشاركين وعلى متوسط قدره ١ر١٠ درجة من قبل الأساتذة المساعدين ، أى أن المشاركين يرون أن هذا المحور قد حصل على مستوى حيوية متوسطة فى حين أن زملاءهم المساعدين يرون أن مستواه الحيوي أقل من المتوسط بكثير.

- أما محور « الروح المعنوية » فكانت الفروق فيه ناتجة عن التقدير العالي الذى حصل عليه من قبل الأساتذة المشاركين مقارنة بتقدير زملائهم الأساتذة المساعدين حيث حصل هذا المحور على متوسط قدره ١ر٣، ١ر٧٦ درجة على التوالى . وبمعنى آخر فإن الأساتذة المشاركين قد قدروا مستوى هذا المحور بمستوى متوسط من الحيوية فى حين أن زملاءهم الأساتذة المساعدين يرون أن مستوى الحيوية فيه أقل من المتوسط بكثير.

تفسير النتائج

أولا : مستوى الحيوية للجامعة كما يراه أعضاء المجموعة الأكاديمية ومدلولاته من وجهة نظر مقياس الحيوية.

يوضح الجدول رقم (٨) خلاصة تقديرات مجتمع الدراسة بفئاته المختلفة للمستوى العام للحيوية فى جامعة أم القرى.

ومن قراءة الجدول المذكور يتضح أن فئة الأساتذة المشاركين فقط قد أعطوا تقديرا متوسطا للحيوية العامة بجامعتهم ، أما على مستوى مجتمع الدراسة أوفئاته

الأخرى فقد جرى تقدير المستوى العام للحيوية بالجامعة على أنه أقل من المتوسط.

وهذه الدرجة المنخفضة التى حصلت عليها أبعاد الحيوية من وجهة نظر مجتمع الدراسة ، لها مدلولاتها ومضامينها المحددة فى مفهوم مقياس الحيوية المستخدمة فى هذه الدراسة حيث تعني مايلى:-

- قلة الاهتمام بالأنشطة اللامنهجية والفرص الهادفة إلى إثارة رغبات الطالب الجامعي وتحفيزه لممارسة الأنشطة الفكرية والثقافية والفنية فى خارج دائرة الصف الدراسي.

- إن الاهتمام بتطوير المجتمع يحظى بمستوى متوسط حيث أن أعضاء هيئة التدريس بالجامعة لديهم رغبة متوسطة الدرجة فى المساهمة فى حل مشكلات المجتمع وتعزيز جهود تطويره وأن السلطة الجامعية تعطي لهذا الجانب اهتماما متوسطا.

- أن التعليم على مستوى الدراسات الجامعية (البكالوريوس) يحظى بأهمية متوسطة لدى الجامعة من حيث المستوى والنوعية.

- انخفاض الأهمية التى تعطيها الجامعة لمساهمة أعضاء هيئة التدريس وغيرهم من المتأثرين بالقرارات فى صناعة القرار بالجامعة ، وميل الإدارة الجامعية الى الأخذ بمبدأ السلطة المركزية واحتكار صناعة القرار بيد الإدارة العليا.

- انخفاض الأهمية التى تعطيها الجامعة لربط البرامج الأكاديمية باحتياجات خطط التنمية من القوى البشرية وتقديم برامج تدريبية موجهة الى أولئك الأفراد اللذين على رأس العمل والتزام الجامعة بأهدافها التقليدية دونما محاولة تطويرها بما يستجيب للاحتياجات المحلية والوطنية.

- قلة الأهمية التى تعطيها الجامعة للتخطيط طويل المدى والتقويم المستمر والشامل لأهدافها وسياساتها وأوضاعها وإجراء البحوث التى تهدف الى توفير المعلومات التى تتطلبها عمليات التطوير والتغيير والتخطيط .

- انخفاض الأهمية التى تعطيها الجامعة للبحث والإنتاج العلمي من حيث التوجه والتسهيلات والإجراءات والدعم.

-عدم الاهتمام من قبل إدارة الجامعة بالتجديد والابتكار ، وندرة الابتكارات التى خرجت من داخل جدران الجامعة ،وعدم توفر التشجيع اللازم لظهور مثل هذه الإبتكارات ماديا ومعنويا ، وأن المناخ الإدارى العام فى الجامعة يميل الى التمسك الشديد بالقديم والمألوف من الممارسات الأكاديمية والإدارية ويعتبر عائقا أمام القيام بالتطوير والتغيير.

جدول رقم (٨)

خلاصة المتوسط الحسابى العام للحيوية بجامعة أم القرى

من وجهة نظر المجتمع إجمالاً وحسب فئاته

فئات المجيبين	المتوسط المعطى للحيوية
١ – كل مجتمع الدراسة	٢,٢٠
٢ – الأعضاء حسب الوظيفة :	
أ – أعضاء هيئة التدريس	١,٧٨
ب – إداريون أكاديميون	٢,٢٢
جـ – أعضاء مجلس الجامعة	٢,٣٣
٣ – الأعضاء حسب السلم :	
أ – أستاذ مساعد	١,٨٨
بـ أستاذ مشارك	٢,٧٨
جـ – أستاذ	٢,١٩

–إن المعنوية العامة لدى العاملين بالجامعة ورضاهم عن العمل الذى يقومون به وعن مستوى الإدارة بجامعتهم تعتبر منخفضة ، وأن هناك عدم انسجام فى العلاقات السائدة بين أعضاء هيئة التدريس والإداريين فى الجامعة.

ثانيا : الترتيب التنازلى لأبعاد الحيوية والتقارب فى درجة الحيوية كما يراه مجتمع الدارسة ومضمونه العملى :

لعل أهم مايلفت الانتباه فى تقدير مستوى الحيوية بجامعة أم القرى من قبل مجتمع الدراسة أو فئاته المختلفة أن هناك تقاربا فى المستوى حيث لم يحصل أى بعد من الأبعاد التسعةعلى أى درجة عالية يستدل منها على تركيز واضح أو تميز فى أبعاد معينة دون سواها .

صحيح أن بعدى الاهتمام بالدراسات الجامعية ، والاهتمام بتطوير المجتمع قد احتلا المركزين الأول والثانى فى قائمة أبعاد الحيوية ، إلا أنهما حظيا فقط بمستوى متوسط من الحيوية . وحصولهما على هذا الترتيب المتقدم يمكن اعتباره دليلا كافيا على أن الوظيفة الجامعية التقليدية التى تؤكد على التدريس ومحاولة المساهمة فى تطوير

المجتمع من خلال الخريجين ، هي السائدة فى هذه الجامعة.

أما الأبعاد الأخرى سواء تلك التي احتلت قاع القائمة -كالتخطيط والتقويم الذاتى وديمقراطية الإدارة - أو الأخرى التي تقع فى الوسط بين بعدى الرأس والقاع - كالاهتمام بالابتكار والروح المعنوية وتطوير المعرفة والأنشطة الطلابية والوفاء بالاحتياجات المحلية والوطنية - فقد كانت حيويتها منخفضة فى الجامعة . وإذا عرفنا أن ارتفاع الحيوية فى هذه الأبعاد يعتبر سمة أساسية للجامعة الديناميكية المعاصرة ، فإن انخفاضها فى جامعة أم القرى دليل على رتابتها وميلها الى التقليد أكثر من المعاصرة ، مع مايحمله هذا التعبير من مضامين كمقاومة التغيير والتطوير والإصلاح الإدارى والأكاديمى والبحث عن التميز.

أما التقارب فى درجة حيوية الأبعاد مع انخفاضها بشكل عام فيمكن تفسيره بعدة احتمالات منها :

أ- القصور الواضح فى التصور لماهية ووظيفة الجامعة المعاصرة فى الذهنية الادارية التى تدير عجلة الجامعة.

ب- انعدام وجود دراسات التقويم الذاتى والتخطيط العلمي السليم المبني على نتائجها ، والذى يساعد الجامعة على كشف نقاط الضعف لتلافيها ونقاط القوة لدعمها وتعزيزها ، وفقا لنظام أولويات محددة.

ج- عدم توفر المناخ العلمى والإدارى الذى يدفع باطلاق الطاقات البشرية الكامنة من عقالها للمساهمة فى الارتقاء بالعمل الجامعى فكراً وأسلوب ادارة . وميل الإدارة العليا بالجامعة الى المركزية الشديدة ، واحتكار صناعة القرار والاشتغال بالأعمال الروتينية على حساب التطوير فى الاهداف والوظائف الاساسية.

ثالثاً : الاجماع والاختلاف فى وجهات نظر مجتمع الدراسة حسب فئاته ومضمونه العملى :

أظهرت النتائج بشكل عام أن هناك شبه إجماع من قبل مجتمع الدراسة حول مستوى الحيوية العام بالجامعة حيث أن المتوسطات الحسابية لمستوى الحيوية العامة بالجامعة تشير إلى أنه لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية فى وجهات نظر مجتمع الدراسة تبعاً لاختلاف الدور الوظيفى ، حيث اتفق أعضاء مجلس الجامعة والإداريون الأكاديميون وأعضاء هيئة التدريس على أن مستوى الحيوية فى جامعتهم أقل من المتوسط ، وإذا أخذنا مجتمع الدراسة حسب السلم الأكاديمي نلاحظ ان الأساتذة

المساعدين والأساتذة يرون أن المستوى العام للحيوية بجامعتهم أقل من المتوسط فى حين أن الأساتذة المشاركين فقط هم اللذين أعطوا هذا المستوى تقديرا متوسطا .

وشبه الاجماع هذا حول انخفاض مستوى الحيوية يعتبر مؤشرا إيجابيا فيما يتعلق بالشعور بالمشكله والإجماع حولها حيث أن هذا من العوامل التي تستدعى القيام بعمل ما للارتقاء بمستوى الحيوية ويشجع أي جهود تستهدف رفعه.

كما أن هذا التقدير المنخفض لمستوى الحيوية من قبل مجتمع الدراسة يمكن أن ينظر اليه على أنه دلالة لعدم الرضى عن إبقاء الوضع الراهن كما هو. ومما يؤيد هذا القول أن أحد فقرات المقياس التى تقيس مدى رضى العاملين بالجامعة عن الوضع الراهن كما هو دون حاجة الى تغيير قد احتلت المركز الثاني فى الترتيب حيث يرى ٨٤٪ من إجمالى المجتمع أنهم غير راضين عن الوضع الراهن كما هودونما تطوير(الجدول رقم ٢).

ومأسبق قوله من اعتبار عدم رضى العاملين أحد العوامل التى تدفع الى إحداث التغيير يتفق تماماً مع ماتوصلت لها دراسة (Heffelin , ١٩٦٩) ودراسة (Bennis ، ١٩٦٥) من أن عدم رضا العاملين بالمؤسسة عن الوضع الراهن من الأمور التى تشجع القيام بعملية التطويروالتحسين.

رابعا : مضمون هذه النتائج بشكل عام من حيث قدرة الجامعة واستعدادها للتغيير والتطوير:

أظهرت هذه الدراسة أن المستوى العام لحيوية الجامعة – بشكل عام وعلى مستوى الأبعاد التسعة للحيوية – منخفض ، فما هو مدلول ذلك من حيث استعداد الجامعة لإحداث التغيير والتطوير المطلوب منها والذى جرى مناقشته فى الإطار النظرى فى هذه الدراسة ؟ وبمعنى أخر ، أخذا فى الاعتبار هذا الانخفاض ، ماهى إمكانية استمرار هذه الجامعه وبقائها كمؤسسة تربوية يتوقع منها المجتمع أن تمارس ادواراً متجددة فى مجال التنمية الاجتماعية والاقتصادية؟

وللإجابة عن هذه التساؤلات يمكن القول أن الصورة تبدو قاتمة الى حد كبير ، حيث أن انخفاض الحيوية فى الجامعة من الدلائل القوية على ضعف مقدرتها على التغيير والاستجابة لمتطلبات المرحلة الراهنة للمجتمع السعودي ، ناهيك عن قدرتها على الاستجابة والتكيف مع مطالب التغيير فى التعليم الجامعي التى نادت بها خطة التنمية الرابعة وتوصيات الندوات التى تناولت الدور الراهن للجامعات السعودية فى دفع عجلة

التنمية ، كالاتجاه نحو الكيف والنوع وتطوير البرامج والمناهج وإعادة النظر فى سياسات القبول وتوزيع الطلاب على التخصصات المختلفة واعتماد التخطيط والتقويم الذاتي لكل الأوضاع الإدارية والأكاديمية بما يعمل على الاستجابة للمطالب النوعية والكمية لخطط التنمية الاقتصادية و الاجتماعية بالمملكة . ففي وضع كهذا ، يفتقر الى مناخ اكاديمي وإداري يعزز الابتكار والتجديد والتمييز التربوى ويدفع بالعملية التعليمية لتصبح أكثر كفاءه وفاعلية ،لا يمكن التفاؤل بأى حال من الأحوال.

التوصيات

على ضوء ماتوصلت اليه هذه الدراسة من نتائج حول مستوى الحيوية بجامعة أم القرى كما يراه أعضاء المجموعة الأكاديمية السعوديين بها فإن الباحث يوصى بما يلى :

١- أن تمارس إدارة الجامعة دورا كبيراً فى مجال الجهود التى تهدف إلى الارتقاء بمستوى الحيوية العامة بالجامعة وذلك بعمل خطة عملية تهدف إلى إحداث التغييرات المطلوبة التى تجعل من الجامعة بنية وممارسة موسسة حيوية فاعلة.

٢- ينبغى على الجامعة أن تحدد أولوياتها فيما يتعلق برفع مستوى الحيوية فى الأبعاد التسعة للحيوية وأن تتولى الخطةالمقترحة تناول هذه الأبعاد وفقاً للترتيب التالي الذي أظهرته نتائج هذه الدراسة.

أ- اعتماد التقويم الذاتي النابع من دراسات عملية لكل أوضاع الجامعة بهدف تحديد جوانب القوة والضعف وبالتالي اعتماد التخطيط العلمى المستند الى نتائج هذه الدراسات بحيث يصبح التقويم والتخطيط أسلوب عمل مستمر فى حياة الجامعة.

ب- التخفيض الى أقصى حد من أسلوب المركزية الإدارية والعمل على تفويض الصلاحيات وتوزيعها على المستويات الإدارية المختلفة واعتماد آلية لصناعة القرار تسمح بمشاركة أكبر وتحمل مسئولية أوسع لأعضاء هيئة التدريس بالجامعة.

ج- إعطاء اهتمام أكبر للأنشطة اللاصفية الهادفة الى تطوير الطالب الجامعي فكرا وسلوكاً والتى تساهم فى خلق شخصية متكاملة قادرة على القيادة والتفاعل الإيجابي مع أوضاع المجتمع ومتطلباته بعد التخرج.

د- إعطاء اهتمام أكبر للبحث والانتاج العلمي باعتباره وظيفة أساسية للجامعة ورافداً قوياً للعملية التعليمية وتوجيه الإنتاج العلمي نحو أوضاع ومشكلات المجتمع

السعودي ، وذلك طريق الدعم المادي والمعنوي المطلوب لإنجاز هذه الوظيفة الجامعية.

هـ- العمل على خلق مناخ إدارى وأكاديمي يزيد من عطاء عضو هيئة التدريس وولائه وإعتزازه بالانتماء للجامعة وأهدافها ورفع مستوى رضى العاملين بالجامعة بما يؤدى الى رفع معنوياتهم إلى أقصى درجة ممكنة.

و- الاهتمام بالابتكار والتجديد والتطوير فى مجال العمل الإدارى والأكاديمي بالجامعة وفى المجالات الاجتماعية والاقتصادية فى خارج الجامعة عن طريق التشجيع والدعم المادي والمعنوي.

ز- العمل على الاستجابة للاحتياجات الاجتماعية والاقتصاديةفى مجال التدريب وإعادة التأهيل للقوى العاملة التى على رأس العمل واعتبار ذلك من الأهداف التى لاتتعارض مع هدف الإعداد قبل دخول سوق العمل، وهذا لايتم إلا بدعم مركز خدمة المجتمع وجعله أكثر كفاءة وفاعلية وتوفير كل وسائل الدعم المادى والمعنوي لبرامجه وأهدافه.

ح - زيادة الاهتمام بتطوير المجتمع والمساهمة الفعالة فى حل مشكلاته وذلك بتوجيه برامج الجامعة نحو هذا الهدف وتشجيع جهود أعضاء هيئة التدريس الموجهة نحو تطوير المجتمع والمساهمة فى حل مشكلاته ورفع مستوى الوعي الإجتماعي والثقافي والديني عن طريق البحوث والندوات والمؤتمرات والمحاضرات وغيرها من الوسائل التى تعمل على إخراج الجامعة من برجها العاجي الى مواقع العمل الإجتماعي.

ط- زيادة الاهتمام بالتدريس والتعليم على مستوى البكالوريوس عن طريق رفع مستوى العملية التعليمية وتشجيع استخدام أحدث الطرق التدريسية والعمل على التطوير المستمر للمناهج لجعلها مواكبة للتطورات الحديثة فى المجال المعرفي وأكثر مواءمة لاحتياجات المجتمع السعودي.

٣- أن تقوم إدارة الجامعة باستحداث جهاز جديد يتولى عملية التقويم الذاتي والتخطيط الإداري والأكاديمي للجامعة على أن يأخذ هذا الجهاز صبغة أكاديمية وتزويده بالإمكانات البشرية المنتقاة من عناصر أعضاء هيئة التدريس المميزة والمؤهلة فى هذا المجال. على أن يعمل له الشكل التنظيمي الذى يسمح بمساهمة أكبر عدد ممكن من أعضاء هيئة التدريس بالأقسام الأكاديمية المختلفة فى عملية التقويم والتخطيط وإعداد الدراسات العملية اللازمة لذلك. وأن يأخذ الصيغة المستقلة المرتبطة مباشرة بمدير الجامعة وإعطائه الصلاحيات اللازمة للقيام بعمله كما ينبغى.

المراجع العربية

١- الجلال - عبد العزيز " تربية اليسر وتخلف التنمية " سلسلة عالم المعرفة ، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب - الكويت ١٩٨٥م.

٢- الزهراني - سعد عبد الله : " أهداف الجامعات السعودية بين الواقع والمرغوب " - رسالة دكتوراه غير منشورة ، باللغة الانجليزية - جامعة ولاية متشجن ١٩٨٥م.

٣- جامعة الملك سعود : توصيات اللجنة المعنية بوضع بعض التصورات والأفكار الخمسية الرابعة لوزارة التعليم العالي ، المؤرخة في ٧/ ١٤٠٤/٤

٤ - معهد الإدارة العامة " مشروع التوصيات " ، ندوة برامج الجامعات السعودية ومدى تلبيتها لاحتياجات الدولة من القوى العاملة - المنعقدة في المعهد في الفترة ٢٤ -٢٥ رجب ١٤٠٨ هـ. الرياض ١٤٠٨هـ.

٥- مكتب التربية العربي لدول الخليج " وقائع الندوة الفكرية الأولى لرؤساء ومديري الجامعات في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج ، الرياض ، ١٤٠٥ هـ

٦- مكتب التربية العربي لدول الخليج " وقائع الندوة الفكرية الثانية لرؤساء ومديري الجامعات في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج ، الرياض ، ١٤٠٧ هـ

٧- مكتب التربية العربي لدول الخليج " وقائع الندوة الفكرية الثالثة لرؤساء ومديري الجامعات في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج ، الرياض ، ١٤٠٩ هـ

٨- وزارة التخطيط بالمملكة العربية السعودية : الخطة الخمسية الثالثة (١٤٠٠ - ١٤٠٥) الرياض ١٤١٠.

٩- وزارة التخطيط بالمملكة العربية السعودية : الخطة الرابعة (١٤٠٥ - ١٤١٠ هـ) الرياض ١٤٠٥هـ .

المراجع الإنجليزية

1 - Bennis,Warren G.;and Associate ,Eds,"The Planning of Change" 3d Ed.New york :Holt.Rinechart and Winson ,1965.

2 - Bennis ,Warren G. "Changing Organizations" New York :McGraw-Hill,1965.

3 - Blau,Peter M. "The Organization of Academic Work " New York : John Wiley&Sons ,1973.

4 - Burns,Tom,and Stalker,G.M."The management of Innovation "Chicago:Quadrangle Books,1962.

5 - Dill.David D.,and Friedman,Charles P.,"An Analysis of Framworks for research on Innovation and Change in Higher Education " Review of Educational Research 49 (Summer 1979 :411-35).

6 - Gardner,J.W.,"A genda for the Colleges and Universities " 1980,Alvin C.Eurich ,Editor,New YORK :Dell Publishing Co. Inc.1968.

7 - Glover,Robrt H.,"Acontingency Approach To Planned Change in Colleges and Universities " Ph.D Dissertation ,Duke University ,1980.

8 - Havelocvk,Ronald G."The Change Agent's Guide to Innovation in Education" Englewood Cliffs, N.J.Educational Technology Publications,1973.

9 - Hefferlin,J.B.,"Dynamics of Acadimic reform ". San Francisco : JOssy-Bass,1969.

10 - Ladd,Dwight R ."Change in Educational Policy " New York : McGraw-Hill,1970.

11 - Levine,Arthur ."Why Innovation Fails ",Albany, NewYork :State University of New York Press,1980.

12 - Lindquist,Jack "Political Linkage :The Academic Innovation Process." Journal of Higher Education 45 (may,1974):323-43.

13 - Lindquist,Jack,"Strategies for Change." Berkeley :Pacific Sounding Press 1978.

14 - McGrath,E,J,and J.B. Hefferlin ,"Study of Institutional Vitality ",New York ,Teacher College,1968.

15 - Miles,M.B."Change Processes In the Public Schools." Center for Advanced Study of Educational Administration,Orgon Univ.1965,PP11-34.

16 - Nordvall,Robert c. "The Process of Change IN Higher Education Institutioons " Clearing House On Higher Education,The George Washington University .American Association for Higher Education 1982.

17 - Palola,Ernest G.,and Padgett,William. "Planning for self -Renweal' Berkeley : Center for Research and Development in Higher Education,University of Califomia at Barkely,1971

18 - Peterson,Marvin W. "An Outsider's View : Prelude,Interlude ,or Postlude " In Effective Planned Change Stratigies ,Edited by G.Melvin Hipps. New Directions for Institutional Research ,No.33. San Francisco : Jossy-Bass 1982.

19 - Peterson,R.&J.Centra ."Institutional Functioning Inventory :Preliminary Technical Manual ." Princeton ,NEw Jersey : Educational Testing Service,1970.

20 - Reddick,MeWitt c. "Wholeness and Renewal in Education " Sherman,Tex.:Austin College,1979.

22 - Sikes,Walter and Associate ,Renewing Higher Education From Within "San Francisco : Jossy-Bass,1974.

سلوك التدخين . الإقلاع عن التدخين . الإرتداد إلى التدخين وسمات الشخصية

د. مجدى عبد الكريم حبيب *

المقدمة :

يعد تدخين السجائر مشكلة صحية واقتصادية وتربوية بالغة الخطورة سواء على المستوى العربى أو الدولى .

فتدخين السجائر مشكلة صحية إ، ذ تؤكد البحوث الطبية الحديثة أن التدخين من أكثر الأسباب المؤدية إلى الوفاة (٢٣) . كما وجد أن ٩٢٪ تقريباً من متعاطى المخدرات المدمنين يدخنون السجائر ، بينما نجد أن ٣٢٪ من المناظرين لهم من غير المتعاطين يدخنون (٤٢) .

وتدخين السجائر مشكلة اقتصادية لأن العناية الطبية المترتبة على تدخين السجائر تكلف مصر فى العام الواحد ١١٣ مليون جنيه بالإضافة إلى ٥٢,٥ مليون جنيه نتيجة الموت المبكر الناتج عن أمراض تسبب فيها التدخين ، ٥,٥ مليون جنيه نتيجة التغيب عن العمل بسبب هذه الأمراض .

وتدخين السجائر مشكلة تربوية لأن تدخين الأب يعطى صورة إيجابية عن المدخن واتجاهات محبذة للتدخين تشجع البدء فيه (٢٥) .

وقد وجدت دراسات عبد المنعم شحاته (١٩٨٩) Hirschman;(1984) &Biglan(1984) أن تدخين أول سيجارة يتم غالباً فى صحبة الأصدقاء وفى سياق اجتماعى يحبذه (١١ ، ٢١ ، ٢٩)

ولا شك أن الإقلاع عن التدخين يرتبط بالمواقف الضاغطة ، إذ توصلت دراسة هوبسون ، هنرى Hobsen & Henry (1984) أن ٧٠٪ من المدخنين بإفراط ، ٣٠٪ من منخفضى التدخين يزداد تدخينهم فى المواقف الضاغطة ، واستنتجا من خلال نتائجهما أن مقدرة الشخص المدخن على الإقلاع ترتبط بالتكوين النفسى الإجتماعى للمدخن (٣٠) .

وقد أوصت مديحة محمد العزبى (١٩٨٧) بإجراء بحوث متعمقة منظمة لمحاولات

---

*كلية التربية / جامعة طنطا .

الإقلاع عن التدخين حتى يمكن مساعدة الراغبين فى الإقلاع (١٦) .

وقد قامت هند سيد طه (١٩٨٤) بدراسة لبعض المتغيرات النفسية والاجتماعية المرتبطة بتدخين السجائر بين طلاب الثانوى العام . وتوصلت الدراسة إلى وجود بعض العوامل التى تلعب دوراً هاماً فى دفع الطلاب إلى ممارسة التدخين بعضها متعلق بالظروف البيئية وعوامل أخرى تتعلق بالطلاب (١٩) .

ولقد أكدت دراسة سويف وآخرون Soueif et al (1986) على أنه يمكن اعتبار بناء الشخصية من المؤشرات لمدى قابلية الشخص للتدخين أو لعدمه أو للإقلاع عنه (٤٢) .

وتناولت دراسات أخرى متغيرات شخصية مختلفة كالاكتئاب والإندفاعية والعدوانية، وحاولت بحث العلاقة بينها وبين تعاطى المواد النفسية مثل دراسة وليامز Williams- نقلاً عن كوكت Cookett (1971) – ومتغيرات مثل : سمة التحرر ، المحافظة الإتجاه نحو الجنس والدين والأخلاق . وقد درس كوكت ، العلاقة بين تعاطى المواد النفسية ، وكلا من : توهم المرض ، الاكتئاب ، القلق ، ضعف الإرادة . واعتبرت السمات السابقة مهيئة للتعاطى (٢٢) .

وتطرح هذه الدراسات أهمية بحث علاقة إدمان التدخين ومتغيرات الشخصية ونحاول هنا أن نميل إلى البعد عن مجرد العلاقة التبادلية إلى العلاقة ذات الاتجاه الواحد باعتبار أن التدخين أو الإقلاع عن التدخين أو الإرتداد إلي التدخين هنا هو المتغير التابع وبقية الشروط الأخرى هى المتغيرات المستقلة التى يهمنا ألا نكتفى بفحص العلاقات بينها بقدر ما نهتم بالتعرف على تلك الشروط أو متغيرات الشخصية المسئولة عن التدخين ومتغيرات الشخصية المسئولة عن الإقلاع عن التدخين .

أهمية الدراسة والحاجة إليها :

تبرز أهمية الدراسة الحالية للأسباب الآتية :

١ – أن تدخين السجائر ظاهرة لها مضارها النفسية والجسمية العديدة .

٢ – أن الدراسات الحديثة تشير إلى مدى الصعوبة التى يواجهها معظم المدخنين عند الإقلاع عن هذه العادة .

٣ – أن تدخين السجائر مشكلة معقدة ذات أوجه متعددة ، فلها وجه طبى ، وجه نفسى ، وجه اجتماعى ، وجه اقتصادى وجه تاريخى .

٤ – أن نسبة المدخنين بين طلاب الجامعة (٢٦١١ من طلاب جامعتى القاهرة وعين شمس) تقترب من ٢٥٪ من الطلاب وتتراوح القيمة المنوالية لعدد السجائر ما بين ٢٠ – ٤٥ سيجارة (١) .

٥ – أن هناك مجموعة من السمات التى تهىء الاستعداد للتدخين ، من بين هذه العناصر : ضعف الإرادة ، القلق ، الاكتئاب ، الميل إلى توهم المرض (٢٢) .

وقد أشارت بعض الدراسات إلى أن التدخين يعتبر مؤشراً واضحاً لعدم الامتثال للمعايير الاجتماعية ، مثل دراسة بول وآخرون Powell et al (1976) ، ودراسة سميث Smith (1970) ، والتى قام فيها بمسح ١٩ دراسة منها ارتباط التدخين بالميول المضادة للمجتمع (٣٨ ، ٤١) .

وتحاول الدراسة الحالية الكشف عن العوامل النفسية التى تدفع بالفرد إلى التدخين ، وكذلك العوامل النفسية التى تدفع بالفرد إلى الاقلاع عن التدخين وكذلك العوامل النفسية التى تدفع إلى الارتداد إلى التدخين مرة أخرى .

ولقد وجد سامى عبد القوى على (١٩٨٦) أن الطالبات فى استطاعتهن الإقلاع عن التدخين أكثر من الطلبة . كما توصلت الدراسة إلى أن الطلبة بإمكانهم أن يقلعوا عن التدخين كمحاولة لإثبات الإرادة . أما عن دوافع التدخين فقد وجد الباحث أنها تشتمل على ما يأتى :

١ – التجربة وحب المغامرة وحب الاستطلاع .

٢ – اعتبار التدخين من مظاهر الرجولة .

٣ – إثبات الذات وحب التصرف .

٤ – مجاملة الآخرين .

٥ – التشبه بالأصدقاء والمدخنين .

٦ – التشبه بالآباء المدخنين .

وقد وجدت الدراسة أن الطلبة يدخنون السجائر أكثر فى المناسبات الاجتماعية مع الأصدقاء المدخنين وفى أوقات المذاكرة والامتحانات (٦) .

وإذا كانت معظم الدراسات فى هذا المجال قد تناولت جوانب الشخصية لدى المتعاملين للمواد النفسية المختلفة ، إلا أن الدراسات التى تناولت مقدرة المدخنين على الإقلاع عن هذه العادة ، وما يتصفون به من خصائص وسمات للشخصية كانت قليلة جداً .

ومع ذلك فإن أهمية الدراسة تكمن فيما يأتى :

١ – التعرف على جوانب الشخصية المتصلة بسلوك التدخين .

٢– التعرف على جوانب الشخصية المتصلة بسلوك الاقلاع عن التدخين .

٣– التعرف على جوانب الشخصية المتصلة بسلوك الإرتداد إلى التدخين مرة أخرى .

تساؤلات المشكلة :

تحاول الدراسة الحالية الإجابة عن التساؤلات الآتية :

١ – هل تختلف سمات الشخصية وفقاً لعدد السجائر التى يتم تدخينها ؟

٢ – هل تختلف سمات الشخصية بين المدخنين والمقلعين عن التدخين ، والمرتدين إلى التدخين مرة أخرى ؟

٣ – هل يتسبب متغير التخصص الدراسى (أدبى ، علمى) بالإضافة إلى مستوى التدخين (يدخن ، لا يدخن) فى تباين الدرجات على سمات الشخصية المستخدمة ؟

٤ – هل يتسبب متغير التخصص الدراسى (أدبى ، علمى) بالإضافة إلى مستوى الإقلاع (أقلع ، ارتد) فى تباين الدرجات على سمات الشخصية المستخدمة ؟

الهدف من البحث :

١ – التعرف على المناخ النفسى المهيىء للتدخين .

٢ – التعرف على المناخ النفسى المهيىء للإقلاع عن التدخين .

٣ – التعرف على الفروق فى سمات الشخصية بين الطلاب المدخنين بكثافة مختلفة .

٤ – الكشف عن العلاقة بين التخصص الدراسى (علمى ، أدبى) ، مستوى التدخين (يدخن ، لا يدخن) ، مستوى الإقلاع (يقلع ، لم يقلع) فى تباين الدرجات على سمات الشخصية المستخدمة فى البحث .

أولاً : المفاهيم المستخدمة فى البحث :

أ – الطلاب المدخنون : وهم الطلاب الذين يدخنون السجائر يومياً وبصفة منتظمة ولهم اتجاهات محبذة للتدخين .

ب – الطلاب المقلعون عن التدخين : وهم الطلاب الذين أقلعوا عن التدخين تماماً بعد أن كانو يدخنون بصفة منتظمة . وقدروعى فى اختيار هؤلاء الطلاب تعهدهم بأنهم لم ولن يرتدوا لتدخين السجائر مرة أخرى .

جـ – الطلاب المرتدون إلى التدخين : وهم الطلاب الذين كانوا يدخنون ثم أقلعوا عن التدخين ، إلا أن هذا الإقلاع لم يستمر ، فقد ارتدوا مرة أخرى إلى تدخين السجائر حتى لحظة تطبيق أدوات الدراسة الحالية .

د – سمات الشخصية المستخدمة فى الدراسة :

١ – المحافظة : وهى استجابة تتسم ببعض الخصائص والتصرفات التى تكشف عن مدى عدم تساهل الأسرة فى تربية الأبناء وعدم إعطائهم قدراً كبيراً من الحرية فى السلوكيات التى تصدر عنهم (١٤) .

٢ – الاكتئاب : ويتضمن مدى واسعا من الأعراض مثل اضطرابات المزاج واضطرابات الوظائف والأدوار التى يقوم بها الفرد ، وكذلك تقويم الذات . ويتصف المكتئب بالقلق ، والصراحة، والتواضع ، والكرم والحساسية وشدة العاطفة (١٣) .

٣ – حالة القلق : وهى استجابة انفعالية غير سارة تتسم بمشاعر ذاتية تتضمن التوتر والخشية والعصبية والانزعاج ، كما تتصف بتنشيط الجهاز العصبى الذاتى (الاتونومى) وتنبيهه . وتحدث حالة القلق عندما يدرك الشخص أن منبهاً معيناً أو موقفاً ما قد يؤدى إلى تهديده أو إحاطته بخطر من الأخطار (٨).

٤ – سمة القلق : وتشير إلى استعداد ثابت نسبياً لدى الفرد . ولا شك أن هناك فروقاً فردية بين الأفراد فى تهيئتهم لإدراك العالم باعتباره مصدراً للتهديد ، وفى ميلهم إلى الاستجابة للأشياء بأسلوب خاص يمكن التنبؤ به (٨) .

٥ – التحكم الخارجى : ويعرف بأن الفرد يرى أن التدعيم الذى يتبع سلوكه خارج عن نطاق تحكمه أو سيطرته أو غير منسق مع سلوكه وهو يعزو هذا التدعيم إلى عوامل خارج ذاته مثل الصدفة أو القدر أو الأشخاص ذوى التأثير والنفوذ ، أو قد

يعزوه إلى عوامل يصعب التنبؤ بها (١٢) .

٦ - الدجماطية : وهى طريقة وأسلوب التفكير الجامد غير المرن . حيث يضع الفرد لنفسه شكلاً معيناً من التصرفات والسلوكيات التى لا يحيد عنها مهما حدث من أحداث أو وقائع . وليس من السهل أن يغير الفرد من هذه الطريقة(١٥).

٧ - الثقة بالنفس : تصف الدرجة المرتفعة على هذا المقياس تعدد الاهتمامات والاعتدال والتحمس وقوة الأنا والشعور بالمسئولية والأمن والضبط والتقبل من الناس والقدرة على التكيف مع مواجهة المشكلات أما الدرجات المنخفضة فتصف عدم الرضا الفردية والنقمة على الآخرين .

٨ - الشعور بالوحدة النفسية : وتعرف بأنها خبرة غير سارة . وتحدث عندما تكون علاقات الفرد غير كاملة فى مسارها الطبيعى الهام ، وتحدث نتيجة لافتقار الإنسان لأن يكون طرفاً فى علاقة محددة مطلوبة أو مجموعة من العلاقات . والشخص الذى يشعر بالوحدة يكون وعيه العام بذاته مرتفعاً ، كما يكون قلقاً اجتماعياً ، ولديه مستويات عالية من الخجل وعدم السواء وتقديره لذاته منخفض ولا يحب الآخرين وتقبله لهم ضعيف (٩) .

ثانياً : النظريات التى تفسر سلوك التدخين :

تفسر نظريات التعلم التدخين بأنه نتيجة للتعلم الخاطىء أو نتيجة لعوامل التدعيم النفسى الاجتماعى ، وهو ما تؤكده نظرية التعلم الاجتماعى . ويمكن أن يكون الاشتراط الكلاسيكى له علاقة بالتدخين حيث توجد روابط عديدة فى الحياة اليومية ترتبط بالتدخين (فنجان القهوة - قيادة السيارة - انتهاء وجبة الطعام - الكتابة - القراءة) وبذلك يمكن عقد مقارنة بين إسالة اللعاب عند كلاب باڤلوف ودق الجرس وبين التدخين فى الظروف السابقة ، وعلاوة على هذا النوع من الاشتراط الذى يوجد فى الأحداث الخارجية ، فإن الرغبة فى السيجارة غالباً ما تتحكم فيها أيضاً أحداث داخلية غير ملحوظة ، فالرغبة فى التدخين تظهر عادة كاستجابة لمثيرات معينة وليست لأحداث عشوائية . فمن الممكن أن تشترط العمليات الفسيولوجية فى الجسم بالتدريب . فالقلب مثلاً تزداد ضرباته عندما يصله النيكوتين ، وعندما يعود إلى ضرباته الطبيعية فإن الفرد يشعر أنه فى حاجة إلى سيجارة ، والفرد لا يعلم أن حاجته للسيجارة ليست مصادفة أو شيئا عارضا لأن الاشتراط التلقائى هو الذى وراءه عدم الوعى .

وتشارك الإعلانات فى تدعيم سلوك التدخين . إن المعلنين سواء عن وعى أو غير وعى يفترضون ضمناً أن قانون الاقتران الشرطى ينطبق على الإعلان كما ينطبق فى الاشتراط الكلاسيكى ، فعندما تظهر نجمة سينمائية ساطعة وهى تستخدم نوعاً معيناً من السجائر فإنها تعتبر مثيراً طبيعياً لمجموعة انفعالات إيجابية ، بينما تعتبر السلعة مثيراً شرطياً ، وربط تلك الاستجابات بهذه السلعة يشجع المستهلك على شرائها لأنها تشعره بهذه المشاعر السارة (مديحة محمد العزبى ، ١٩٨٧) .

ومن أهم النظريات التى حاولت تفسير سلوك التدخين هى نظرية فرويد Frued فى التحليل النفسى حيث يرى – نقلاً عن مديحة محمد العزبى (١٩٨٧) – أن الفم والشفاه مناطق حساسة وثيقة الصلة بعملية الأكل وامتصاص الثدى ، على أنه وإن كانت عملية الامتصاص تخدم غرضاً معيناً هو إشباع الجوع إلا أن تنبيه الشفاه فى شىء من التلطف يعتبر أمراً ممتعاً كما أن الحرمان من هذا التنبيه بعد فترة من الوقت يؤدى إلى شىء من التوتر والضيق .

وبتقدم الطفل فى العمر نتيجة لضغوط المجتمع يجد أن عليه أن يتخلى عن صور السلوك الطفلى من صور تنبيه الشفاه واستثارتها ، لذلك فإنه يصنع لنفسه أساليب أخرى تليق بالراشدين كالتدخين ومضغ اللبان أو ترطيب الشفة باللسان ، صبغ الشفاه بالقلم الأحمر . كما أن هناك غرائز أخرى قد تجد إشباعها فى العادة الفمية ، فى نفس الوقت الذى يحدث فيه التخفيف من المؤشرات الفمية الموضعية .

فالتدخين مثلاً يشبع حاجات أخرى إضافية ويؤدى إلى التخفيف من أنواع عدة من التوتر إلى جانب التوتر الذى فى الشفاه ولكننا قد نتساءل : لماذا يختار المراهق التدخين دون غيره من البدائل ليكون هو البديل عن الموضوع الأصيل ؟

يرى فرويد أن هناك عاملين أساسيين يحددان هذا النقل من الموضوع الأصلى إلى البديل هما :

العامل الأول : المجتمع الذى يفعل تأثيره عن طريق أهم وسائطه وهم الوالدان اللذان يحددان اتجاه هذا النقل حيث يرتضى بعض الموضوعات المختارة ويحرم بعضها الآخر.

ومع هذا فالوالدان يرتضيان سلوك التدخين ، إلا أن افتعالهما للسلوك أحدهما أو كلاهما – إنما هو اعتراف ضمنى بإباحته كما أن تشجيع الأصدقاء وتأثير النموذج قد يكون أقوى من تأثير الوالدين فى حالة رفض الوالدين .

العامل الثانى : وجه التشابه بين الموضوع الأصلى والبديل أو مدى إمكانية التسوية والتوحيد بين الموضوعين . فالشخص يظل ينتقل من بديل غير مقبول من المجتمع إلى

بديل آخر ، وهو فى هذا يحاول أن يوجد أكبر درجة من التشابه بين البدائل والموضوع الأصلى ، إلا أن يكون البديل المناسب الذى يجعله شبيهاً بالكبار هو السجاير وهذا البديل لديه القدرة على أن يؤدى إلى قدر قليل من تخفيف التوتر بمقارنته بالموضوع الأصلى .

ولما كان التدخين أكثر البدائل عجزاً عن تخليص الفرد من التوتر ، فإن الدافع يظل ويبقى قوياً لم يشبع وتكون السيجارة فى كل مرة هى الحل ، وبمرور الوقت تفرض سيطرتها على الفرد لأن الاعتماد عليها يكون فى البداية نفسياً ثم تصبح بعد ذلك نفسياً وفسيولوچياً . ويتفق هذا مع القاعدة العامة التى وصفها فرويد فى أنه كلما اختلف الموضوع المختار (البديل) عن الموضوع الأصلى فى المساعدة على التخلص من التوتر كلما ازدادت سيطرته واستبداده بالشخص .

ثالثاً : دراسات سابقة

قام عبد المنعم شحاته (١٩٨٩) بدراسة عن بعض محددات بدء المراهقين تدخين السجاير وذلك على عينة ٨٩٥ طالباً بالصف الأول الثانوى وجد فيها أن نسبة المدخنين بين طلاب الشعب الأدبية أعلى دلالة عنها لدى طلاب الشعب العلمية (١١) وهو ما يتفق مع ما توصل إليه سويف وزملاؤه (١٩٨٧) إذ توصلوا إلى أن نسبة المدخنين بين طلاب الشعب الأدبية ٣٣,٤٠ ٪ بينما وصلت النسبة ٢٠,١٢ ٪ بين طلاب الشعب العلمية (١٨) .

وقد أثبتت الدراسات أن المدخنين أكثر قلقاً من غير المدخنين سواء باستخدام مقياس تايلور للقلق ، أو اختبار سمة القلق (سبيلبرجر) ، أو اختبار كاتل للقلق .

أما عند استخدام اختبار كاتل للشخصية فكانت الفروق غير دالة ، كما وجدت دراسات سكيندر ، هوسيتون (١٩٧٠) ؛ ريتشارد (١٩٧٣) ؛ هند سيد (١٩٨٤) ؛ سبيلبرجر ، جاكوبس (١٩٨٢) ، سميث (١٩٦٧) .

وأثبتت دراسة ماك كراى (١٩٧٨) أن المدخنين تدخيناً كثيفاً أكثر قلقاً من فئات التدخين الأخرى ،أما دراسة سبلبرجر ، جاكوبس (١٩٨٢) فلم تسفر عن دلالة جوهرية بين المجموعات التى تدخن حالياً فى المناسبات ، وأقلعت عن التدخين فى سمات العصابية والانبساطية والقلق للجنسين معاً . وعند دراسة كل جنس على حدة اتضح أن درجات الإناث فى القلق والعصابية أقل من درجات المقلعات فى المناسبات فقط (٢٧ ، ٤٣) .

وقد وجد زكريا توفيق (١٩٨٨) أن المدخنين أكثر قلقاً وعصابية من غير المدخنين كما توصل إلى وجود فروق دالة بين المجموعات الثلاث المختلفة فى شدة التدخين وذلك فى كل من القلق والإنبساط والعصابية (٢) .

وقد قام مصطفى سويف بدراسة توصل فيها إلى أن ١٨,٢١ ٪ من العينة (٥٣٠ من المرحلة الثانوية) يدخنون السجائر أكثرهم فى السنتين الثانية والثالثة وإن كان أكثرهم تدخيناً طلاب الشعب الأدبية (١٨) .

وقد وجد زين العابدين درويش وآخرون (١٩٨٩) فيما يتعلق ببدء التدخين لأول مرة أن ٥٣,٧٨ ٪ من طلاب الثانوى العام يدخنون أول مرة فى صحبة الأصدقاء ، وأن ١٢,١٨ ٪ يدخنون على سبيل التجربة والتقليد والمجاراة ، وأن ٧,٩٨ ٪ يدخنون لظروف نفسية معينة ، وأن ٤,٢٠ ٪ يدخنون عند موقف فيه مواجهة لمشكلات شخصية وعائلية.

أما عن كثافة تدخين السجائر ، فقد أثبتت الدراسة أن ١٩,٧٥ ٪ من طلاب الثانوى العام يدخنون أقل من ٥ سجاير يومياً ، وأن ٢٣,٩٥ ٪ يدخنون من ٥ – أقل من ٢٠ سيجارة يومياً ، ٥,٤٠٪ يدخنون ٢٠ سيجارة يومياً (٤) .

كما قام زين العابدين درويش وآخرون (١٩٨٩) بدراسة أخرى أظهرت النتائج الآتية :

- توجد فروق دالة بين المدخنين للسجائر وغير المدخنين وذلك فى المعاناة من الأعراض أو الإضطرابات النفسية وذلك لدى عينات الثانوى العام والفنى والجامعة .
- أن اقتران المرض الجسمى أو النفسى بتعاطى المواد النفسية لا يعنى بالضرورة أننا بصدد علاقة سببية بمعنى أن التعاطى سبب المرض ، فالعكس قد يكون صحيحاً فوجود الآلام النفسية والبدنية قد يشكل دافعا للتعاطى بهدف التخفيف . وأن زوال الآلام النفسية والبدنية يشكل دافعاً للإقلاع عن التعاطى لجميع المواد النفسية بما فيها التدخين (٥) .

وفى دراسة جليسر وآخرون سنة ١٩٦٠ – نقلاً عن عبد السلام أحمد الشيخ (١٩٨٨) – على ٢٤٠ مدمناً ، انتهى إلى أن المدمن يتصف بخصائص شخصية منحرفة تماثل الشخصية السيكوباتية . وما يهمنا هنا أن تلك الدراسات توصى فعلاً باحتمالات مسؤلية بناء الشخصية بسماتها وأبعادها عن الاعتماد أو عدم الاعتماد فى التدخين أو الإقلاع عن التدخين .

وفى دراسة لاتكن (Aitken (1980 حاول فيها دراسة ضغوط الرفاق والضبط

الوالدى وتدخين السجائر لدى الأطفال من سن ١٠ - ١٤ عاماً . وأظهرت النتائج أن الأطفال كانوا أكثر استجابة لضغوط الأقران بصفة عامة وأقل ميلاً للأخذ بوجهة نظر الآباء وقراراتهم بالمقارنة بنظراتهم ممن لم يحاولوا التدخين (٢٠) .

تعليق عام على نتائج الدراسات السابقة :

١ - اهتمت معظم الدراسات بالفروق بين المدخنين وغير المدخنين فى سمات الشخصية .

٢ - لم تكشف الدراسات السابقة الفروق بين مجموعتى المقلعين عن التدخين والمرتدين إلى التدخين مرة أخرى فى سمات الشخصية .

٣ - اقتصرت أغلب الدراسات فى استخدامها للأساليب الإحصائية على النسب المئوية مع اختبار " ت " فقط .

٤ - لم تكشف الدراسات السابقة عن وجود أى تفاعل بين التخصص الدراسى ونوع الإقلاع أو التدخين فى تباين الدرجات على سمات الشخصية .

فروض الدراسة :

١ - تتباين سمات الشخصية للمدخنين باختلاف شدة التدخين .

٢ - تتباين سمات الشخصية لدى مجموعات : المدخنين ، المقلعين عن التدخين ، المرتدين إلى التدخين .

٣ - يتفاعل التخصص الدراسى (أدبى- علمى) مع مستوى الإقلاع عن التدخين (أقلع ، ارتد) فى تباين الدرجات على سمات الشخصية المستخدمة .

الإجراءات

أولاً : أدوات البحث :

استخدم الباحث فى هذه الدراسة ثمانية أدوات على النحو الآتى :

١- استمارة للتدخين (تصميم الباحث) : تهدف هذه الاستمارة إلى تجميع معلومات عن وقائع سلوكية وشخصية محددة وواضحة . طبقت على ٣٠ مفحوصاً من طلاب

المرحلة الثانوية ، وأخذت استجاباتهم كمؤشر لموضوع التعليمات . وقد أخذت أراؤهم حول العبارات غير واضحة الصياغة . وقد أعيدت صياغة الاستمارة بحيث أصبحت عباراتها واضحة المعنى ومحددة . ويتفق هذا الإجراء مع ما يسمى بصدق المفهوم ، خاصة وأن كل بند فيها كان واضحاً ثابتاً بحيث يقيس فعلاً ما وضع لقياسه . وقد استخدمت طريقة إعادة إجراء الاستمارة على ٢٥ مدخناً ، وتم حساب مدى اتفاق استجابات عينة الثبات هذه على أهم بنود الاستمارة . وقد اكتفى الباحث بحساب الاتفاق على أهم بنود الاستمارة .

وقد تم ترتيب الأسئلة بحيث تبدأ بالبيانات الشخصية والاجتماعية ، ثم تليها الأسئلة التى تدور حول تدخين السجائر ثم الخبرات غير المباشرة والمباشرة والمتصلة بتعاطى السجائر .

٢ - اختبار مركز التحكم (١٢) : وهو من وضع روتر (Rotter , 1966) وعربه وأعده فى البيئة المصرية علاء الدين كفافى (١٩٨٢) . ويتكون المقياس من ٢٣ فقرة كل واحدة تتضمن عبارتين ، إحداهما تشير إلى الوجهة الداخلية فى الضبط والثانية تشير إلى الوجهة الخارجية فى الضبط ، ويطلب من المفحوص أن يختار أكثرهما قبولاً لديه . والدرجة العالية تشير إلى الوجهة الخارجية للتحكم .

وقد تأكد من ثبات المقياس فى البيئة الأمريكية (إعادة التطبيق ، التجزئة النصفية) وصدقه (الصدق العاملى ، صدق المضمون) أما فى البيئة المصرية فقد تحقق كفافى (١٩٨٢) من ثبات المقياس (إعادة التطبيق التجزئة النصفية) وصدقه وكانت المعاملات مناسبة .

٣ - اختبار الإكتئاب (١٣) : وهو من وضع ماريا كوفاكس (١٩٧٧) وتعريب محمد الطيب (١٩٨٣) ويعتمد على اختبار بك للإكتئاب . ويقيس هذا الاختبار مدى واسعا من الأعراض الاكتئابية . ويصلح هذا الإختبار حتى سن ١٨ عاماً ويتكون الاختبار من ٢٧ عبارة أمام كل منها ثلاثة اختبارات تمثل الحالة الراهنة للفرد .

وقد تم التأكد من ثبات الاختبار فى البيئة الأجنبية باستخدام طرق التماسك الداخلى وإعادة التطبيق ، أما على البيئة المصرية فقد استخدمت طرق التماسك الداخلى والتجزئة النصفية وكانت المعاملات مناسبة . أما عن صدق الاختبار فقد استخدمت فى البيئة الأجنبية طرق الصدق التلازمى ، والصدق العاملى ، والصدق التمييزى أما على البيئة المصرية فقد استخدمت طرق المحك الخارجى ، صدق المقارنة الطوفية .

٤ – اختبار حالة وسمة القلق للكبار (٨) : وهو من وضع سبيلبرجر وآخرون (١٩٧٠) وأعده فى البيئة المصرية عبد الرقيب أحمد البحيرى (١٩٨٤) ويشتمل الاختبار على مقياسين منفصلين : حالة القلق ، سمة القلق . ويتكون كل مقياس من ٢٠ عبارة وتوجد أربعة اختبارات متفاوتة (مطلقاً – قليلاً – أحياناً – كثيراً) . وقد تم التأكد من ثبات الاختبار على المرحلة الثانوية بطريقة إعادة إجراء الإختبار ، والتجزئة النصفية ومعامل ألفا .

وقد حسب صدق الاختبار باستخدام طرق : صدق التكوين الفرضى ، الصدق الداخلى للعبارات ، الصدق التجريبى . وكانت جميع المعاملات مناسبة .

٥ – اختبار الدجماطية (١٥) : وهو من وضع روكيش وقد أعده فى البيئة المصرية محمد أحمد سلامة . وقد استخدم هذا المقياس فى دراسات عربية كثيرة . ويطلب من المفحوص وضع دائرة حول رمز واحد من ثلاثة (+، ٠، –) حيث + ترمز إلى انطباق العبارة على ما يفكر فيه المفحوص تماماً ، وأن – تعنى أن العبارة لا تعبر أبداً عما يفكر فيه ، أما الرمز (٠) فيرمز إلى أن العبارة تدل عما يفكر فيه المفحوص أحياناً وأحياناً لا تنطبق عليه ويتضمن الاختبار ٥٠ عبارة ، وقد تأكد محمد سلامة من صدق وثبات الاختبار على المرحلة الثانوية بالبيئة المصرية .

٦ – اختبار المحافظة (١٤) : وهو من وضع محمد أحمد سلامة ويتضمن ٥٠ فقرة ، ويطلب من المفحوص الاختيار من بدائل ثلاث هى : نعم ، غير متأكد ، لا . وذلك فيما يتعلق بما يحبه المفحوص أو يعتقد فيه . وقد تأكد المؤلف من صدق وثبات الاختبار على المرحلة الثانوية .

٧ – اختبار الثقة بالنفس : وهو أحد مقاييس اختبار مينسوتا للشخصية متعددة الأوجه (ك) .. وهو من اقتباس وإعداد عطية هنا وآخرون ، وتأتى هذه القائمة على قمة الاستخبارات من حيث عدد الأبحاث التى أجريت عليها ويناسب التطبيق عدد الراشدين من سن ١٦ وما فوقها . أما احتمالات الإجابة فهى نعم ، لا فى البيئة المصرية . وقد اشتملت عينات التقنين على أعداد كبيرة أثبتت تحقق درجة عالية من الصدق والثبات .

٨ – اختبار الشعور بالوحدة النفسية (٩) : وهو من وضع راسل وآخرون Rus-sell (1980) وآخرون وأعده فى البيئة المصرية عبد الرقيب أحمد البحيرى (١٩٨٥) ، ويتكون المقياس من ٢٠ عبارة . ويوجد أربعة اختبارات متفاوتة (أبداً – نادراً أحياناً – غالباً) وقد تأكد من صدق الاختبار وثباته فى البيئة الأجنبية . أما فى البيئة

المصرية فاشتملت عينة التقنين على عينات كبيرة من طلاب ثلاث مراحل (الثانوية ، الجامعية ، الدراسات العليا) . وحصل عبد الرقيب على معامل مناسب للثبات (إعادة الاختبار ، التجزئة النصفية ، معامل الفا) والصدق (صدق المحتوى ، صدق المحك، صدق التكوين الفرضى) .

ثبات الاختبارات المستخدمة بالبحث فى البيئة المصرية (كما قام بها الباحث الحالى) :

قام الباحث الحالى بحساب الثبات بثلاث طرق : طريقة إعادة إجراء الإختبار بعد أسبوعين ، طريقة التجزئة النصفية (سبيرمان – براون) ، طريقة معامل ألفا كرونباخ كما هو موضح فى جدول (١) .

جدول رقم (١)

ثبات إختبارات الشخصية على عينة (ن = ١٠٠) – تختلف عن عينة البحث – بالمرحلة الثانوية كما قام بها الباحث الحالى

الرقم	الإختبارات	إعادة إجراء الإختبار	التجزئة النصفية	معامل × كرونباخ
١	المحافظة	,٧٢	,٨١	,٨٦
٢	الإكتئاب	,٦٨	,٧٢	,٨٤
٣	حالة القلق	,٧٦	,٧٦	,٨٢
٤	سمة القلق	,٧١	,٧٩	,٧٦
٥	التحكم الخارجى	,٧٢	,٨٠	,٧٩
٦	الذهانية	,٧٥	,٧١	,٨٣
٧	الثقة بالنفس	,٦٩	,٧٣	,٨٢
٨	الشعور بالوحدة النفسية	,٧١	,٧٦	,٧٦

ويوضح جدول (١) إرتفاع معاملات الثبات بالطرق الثلاث .

ثانياً: عينة الدراسة ووصفها :

تضمنت عينة هذا البحث ٣٢٦ من طلاب الصف الثانى الثانوى (بقسميه العلمى والأدبى) بمدرسة صادق الرافعى الثانوية بنين بطنطا . وقد تراوحت أعمارهم بين ١٦ - ١٨ عاماً ، وكان المتوسط الحسابى للأعمار الزمنية ١٧,١٣ بانحراف معيارى ١,٠٣ .

وقد اشتملت عينة البحث على أربع مجموعات هى :

١ - مجموعة الطلاب غير المدخنين وعددهم ١٠٠ طالب .

٢ - مجموعة الطلاب المدخنين وعددهم ١٠٦ طالباً .

٣ - مجموعة الطلاب المقلعين عن التدخين وعددهم ٦٠ طالباً .

٤ - مجموعة الطلاب المرتدين إلى التدخين (بعد الإقلاع) وعددهم ٦٠ طالباً .

وقد روعى تجانس المجموعات فى المستوى الإقتصادى الإجتماعى باستخدام إستمارة المستوى الإقتصادى الإجتماعى التى أعدها عبد السلام عبد الغفار ، إبراهيم قشقوش .

ثالثاً المعالجة الإحصائية :

استخدم الباحث الأساليب الإحصائية الآتية (٤٥) :

١ - المتوسط الحسابى والانحراف المعيارى لمتغيرات الدراسة .

٢ - تحليل التباين أحادى الإتجاه 1- Way ANOVA

٣ - تحليل التباين العاملى المزدوج 2- Way Anova كما أوضحه وينر Weiner (1971)

النتائج

النتائج الخاصة بالفرض الأول :

افترض الباحث تباين سمات الشخصية لدى المدخنين باختلاف شدة أو كثافة التدخين . وللتحقق من صحة هذا الفرض ، اختار الباحث سبعاً وسبعين (٧٧) من الطلبة غير المدخنين ، ٦٥ من الطلبة معتدلى التدخين (أقل من ١٠ سجائر يومياً) ، ٤١ من الطلبة مفرطى التدخين (أكثر من ١٥ سيجارة يومياً) . ثم طبق على المجموعات الثلاث بطارية اختبارات الشخصية المستخدمة فى الدراسة كما يشير جدول (٢) . وقد روعى

تجانس المجموعات الثلاث فى السن والمستوى الاقتصادى والاجتماعى .

وقد استخدم الباحث أسلوب تحليل التباين أحادى الاتجاه بين المجموعات الثلاث مختلفي شدةالتدخين للكشف عن مدى التمايز فى سمات الشخصية بين المجموعات الثلاث كما يوضح جدول رقم (٣)

جدول رقم (٢)

المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لدرجات العينات الثلاث مختلفى شدة التدخين

على بطارية اختبارات الشخصية المستخدمة فى الدراسة

الرقم	سمات الشخصية	طلاب غير مدخنين		طلاب معتدلى التدخين		طلاب مفرطى التدخين	
		م	ع	م	ع	م	ع
١	المحافظة	١١٩,١٣	٥,٩١	١١٦,٠٠	٦,٠٧	١٠٣,٩٢	٧,٧٠
٢	الاكتئاب	١٣,٥٩	٣,٩٢	١٥,٢٨	٥,٨٩	١٦,٦٢	٤,٩٣
٣	حالة القلق	٣٧,٩٥	٨,٣٧	٤١,٠٨	١٠,٧٤	٤٤,٠٠	١٠,٠٦
٤	سمة القلق	٥٢,٩٣	٤,٤٧	٤٩,٣٨	٥,١٢	٤٦,٩٢	٦,٣٦
٥	التحكم الخارجى	٨,٥٣	٢,٩٠	٨,٧٣	٣,٧٣	١٠,٨٠	٣,٩٢
٦	الدجماطيقا	١١٣,٤١	٨,٢٢	١١٥,٤٤	٨,٩١	١١٢,٨٣	٩,٧١
٧	الثقة بالنفس	١٠,٣٣	٣,٣٢	١٠,٥٨	٣,٧٩	٨,٩٢	٣,٦٨
٨	الشعور بالوحدة النفسية	٣٩,٧٨	٧,٥١	٣٨,٥٦	٨,٥٧	٤٣,٢١	٩,٠٦

يتضح من جدول رقم (٣) وجود فروق دالة بين المجموعات الثلاث مختلفى شدة التدخين فى سمات : المحافظة ، حالة القلق . سمة القلق عند مستوى (٠١,) ، الثقة بالنفس ، الشعور بالوحدة النفسية عند مستوى (٠٥,) .

وبالنظر إلى جدولى (٢ ، ٣) يتضح أن مجموعة الطلاب مفرطى التدخين هم أكثر المجموعات الثلاث إحساساً بحالة القلق وشعوراً بالوحدة النفسية وأقل المجموعات الثلاث اتصافاً بسمات : المحافظة وسمة القلق والثقة بالنفس .

معنى ذلك أن الطلاب مفرطى التدخين يتصفون بارتفاع مستوى كل من : حالة القلق والوحدة النفسية وبإنخفاض مستوى الثقة بالنفس وسمة القلق .. هذا وينتمى

هؤلاء الطلاب إلى أسر أقل محافظة . وعلى العكس من ذلك كانت مجموعة الطلاب غير المدخنين تتصف بانخفاض مستوى القلق كحالة وبإرتفاع مستوى الثقة بالنفس والقلق كسمة ، وينتمى هؤلاء الطلاب غير المدخنين إلى أسر أكثر محافظة ، وبذلك تشير نتائج الفرض الأول إلى تباين بعض سمات الشخصية لدى الطلاب المدخنين باختلاف كثافة شدة التدخين .

وتتفق نتائج هذا الفرض مع دراسات هويسبن ، هنرى (١٩٨٤) ؛ هند سيد طه

جدول رقم (٢)

نتائج تحليل التباين أحادى الإتجاه بين درجات المجموعات الثلاث (مختلفى شدة التدخين)

على بطارية إختبارات الشخصية المستخدمة فى الدراسة

المتغير التابع	مصدر التباين	مجموع المربعات	د . ح .	متوسط المربعات	النسبة الفائية	مستوى الدلالة
المحافظة	بين المجموعات	٦٣٨٤,٠٥	٢	٣١٩٢,٠٢	٧٦,٤٦	,٠١
	داخل المجموعات	٧٥١٥,٢٧	١٨٠	٤١,٧٥		
الاكتئاب	بين المجموعات	١٢٥,٥٦	٢	٦٢,٧٨	٢,٥٥	غير دال
	داخل المجموعات	٤٤٢٤,٧	١٨٠	٢٤,٦٤		
حالة القلق	بين المجموعات	١٠٢٣,٥٦	٢	٥١١,٧٨	٥,٤١	,٠١
	داخل المجموعات	١٧٠٤١,٣٢	١٨٠	٩٤,٦٧		
سمة القلق	بين المجموعات	١٠٥٥,٩٣	٢	٥٢٧,٩٦	١٩,٢٩	,٠١
	داخل المجموعات	٤٩٠٠,٩٠	١٨٠	٢٧,٢٣		
التحكم الخارجى	بين المجموعات	٦٩,٠٨	٢	٣٤,٥٤	٢,٨٥	غير دال
	داخل المجموعات	٢١٨١,٩٣	١٨٠	١٢,١٢		
الدجماطية	بين المجموعات	٢١٧,٧١	٢	١٠٨,٨٦	١,٣٨	غير دال
	داخل المجموعات	١٤٢٢٨,٦٤	١٨٠	٧٩,٠٥		
الثقة بالنفس	بين المجموعات	٧٦,١٤	٢	٣٨,٠٧	٣,٦٠	,٠٥
	داخل المجموعات	١٩٠٣,٣٥	١٨٠	١٠,٥٧		
الشعور بالوحدة النفسية	بين المجموعات	٥٨٤,٢٥	٢	٢٩٢,١٣	٤,٢١	,٠٥
	داخل المجموعات	١٢٤٨٢,١٥	١٨٠	٦٩,٣٥		

(١٩٨٤) ؛ ويليامز (١٩٦٦) ؛ كوكت (١٩٧١) ؛ ماك كراى (١٩٧٨) ؛ زكريا توفيق (١٩٨٨) التى أجمعت على أن مجموعة مفرطى التدخين تتصف بشدة حالة القلق وكذلك الوحدة النفسية ونقص فى المحافظة والثقة بالنفس . إذ أكدت هذه الدراسات على أن هناك عوامل وظروفا بيئية تتعلق بالطالب تدفعه إلى ممارسة التدخين . وهذا يؤكد ما أشار إليه سويف (١٩٨٦) من أنه يمكن اعتبار بناء الشخصية من المؤشرات لمدى قابلية الشخص للتدخين بدرجاته المختلفة .

النتائج الخاصة بالفرض الثانى :

افترض الباحث تباين سمات الشخصية لدى مجموعات : المدخنين ، المقلعين عن التدخين ، المرتدين إلى التدخين مرة أخرى .

وللتحقق من صحة هذا الفرض اختبار الباحث : ٧٥ من الطلاب المدخنين ، ٥٨ من الطلاب الذين أقلعوا عن التدخين ، ٣٠ من الطلاب المرتدين إلى التدخين مرة أخرى . وقد طبق على المجموعات الثلاث بطارية اختبارات الشخصية المستخدمة فى الدراسة . كما هو موضح فى جدول رقم (٤) وقد روعى تجانس المجموعات الثلاث فى كل من : العمر الزمنى ، المستوى الاجتماعى – الاقتصادى .

وقد استخدم الباحث أسلوب تحليل التباين أحادى الاتجاه بين درجات المجموعات الثلاث على بطارية اختبارات الشخصية المستخدمة فى الكشف عن مدى التباين فى

جدول رقم (٤)

المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لدرجات المجموعات الثلاث على بطارية إختبارات الشخصية المستخدمة فى الدراسة

الرقم	الطلاب / سمات الشخصية	طلاب مدخنون		طلاب أقلعوا عن التدخين		طلاب ارتدوا إلى التدخين	
		م	ع	م	ع	م	ع
١	المحافظة	١١١,٩٨	١١,٣٧	١١٣,٩٦	٨,٩١	١١١,٤٥	١١,٥١
٢	الاكتئاب	١٥,٧٨	٦,٢٦	١٥,١٧	٧,٠٤	١٦,٩٣	٧,١٠
٣	حالة القلق	٤٢,٠٧	١٠,٦٤	٣٩,٩٧	١٠,٨٩	٤٦,٦١	١١,١٣
٤	سمة القلق	٤٨,٤٣	٥,٤٥	٤٩,٣٩	٥,١٢	٤٦,٢٥	٦,٠١
٥	التحكم الخارجى	٩,٣٣	٣,٥٦	٨,٤٩	٣,٠٤	١٠,١٩	٣,١٢
٦	الدجماطية	١١٤,٧٩	٩,٩١	١١٥,١	٨,٣٦	١١٦,٣٤	٨,٩٩
٧	الثقة بالنفس	٩,٩٩	٣,٧٧	١٠,٦٤	٣,٨٢	٩,٣٨	٢,٢٨
٨	الشعور بالوحدة النفسية	٤٠,٤٧	٩,٦٦	٣٩,٤٧	٩,١٢	٣٨,٠٩	١١,٣٩

سمات الشخصية بين المجموعات الثلاث كما يشير جدول رقم (٥) .

جدول رقم (٥)

نتائج تحليل التباين أحادى الاتجاه بين درجات الطلاب المدخنين ، المقلعون ، المرتدون على بطارية إختبارات الشخصية المستخدمة فى الدراسة

المتغير التابع	مصدر التباين	مجموع المربعات	د . ح .	متوسط المربعات	النسبة الفائية	مستوى الدلالة
المحافظة	بين المجموعات	١٨٠,٣٢	٢	٩٠,١٧	,٧٩	غير دال
	داخل المجموعات	١٨٢٩٠,٧٠	١٦٠	١١٤,٣٢		
الاكتئاب	بين المجموعات	٦٧,٧٢	٢	٣٣,٨٦	,٧٣	غير دال
	داخل المجموعات	٧٣٨٢,٠٥	١٦٠	٤٦,١٤		
حالة القلق	بين المجموعات	٩٦٨,٧٤	٢	٤٨٤,٣٧	٤,٠٥	,٠٥
	داخل المجموعات	١٩١٣٨,٧١	١٦٠	١١٩,٦٢		
سمة القلق	بين المجموعات	٢١٧,١٨	٢	١٠٨,٥٩	٣,٥٧	,٠٥
	داخل المجموعات	٤٨٦٣,٨١	١٦٠	٣٠,٤		
التحكم الخارجى	بين المجموعات	٦٣,٤٩	٢	٣١,٧٤	٢,٨٨	غير دال
	داخل المجموعات	١٧٦٣,٨٧	١٦٠	١١,٠٢		
الدجماطية	بين المجموعات	٥٧,٦٠	٢	٢٨,٨٠	,٣٣	غير دال
	داخل المجموعات	١٣٧٥٦,٨٧	١٦٠	٨٥,٩٨		
الثقة بالنفس	بين المجموعات	٣٥,٨٩	٢	١٧,٩٤	١,٤٢	غير دال
	داخل المجموعات	٢٠٢٣,٢١	١٦٠	١٢,٦٥		
الشعور بالوحدة النفسية	بين المجموعات	١٣٣,٧٧	٢	٦٦,٨٨	,٦٧	غير دال
	داخل المجموعات	١٥٨٩٦,٨٣	١٦٠	٩٩,٣٦		

يتضح من الجدول رقم (٥) عدم وجود فروق دالة بين مجموعات الطلاب المدخنين والمقلعين عن التدخين والمرتدين إليه فى سمات : المحافظة، الإكتئاب ، التحكم الخارجى ، الدجماطية ، الثقة بالنفس ، الشعور بالوحدة النفسية . معنى ذلك أن مجموعة الطلاب المقلعين عن التدخين لا تختلف عن مجموعتى المدخنين ، والمرتدين إليه فى تلك السمات الشخصية .

كما يتضح من جدولى (٤ ، ٥) تباين مجموعة المقلعين عن التدخين عن مجموعتى المدخنين والمرتدين إليه فى سمتى حالة القلق وسمة القلق حيث كانت قيم ف ٤,٠٥ ، ٣,٥٧ وهما دالتان عند مستوى (٠,٠٥) . فلقد كانت مجموعة المقلعين عن التدخين أقل المجموعات الثلاث إحساساً بالقلق كحالة وأكثرهم إحساساً بالقلق كسمة ولا تعارض بين النتيجتين .

إذ أنه عندما يشعر الطالب المدخن بأن المواقف التى تثير القلق لديه تقل ، بمعنى أن مستوى القلق كحالة ينخفض عنده ، فإنه سيتكون لديه اتجاه إيجابى نحو الإقلاع عن التدخين ، وإن كان يشعر فى نفس الوقت بارتفاع مستوى القلق كسمة . والمهم عند المدخن ليس ضرورة انخفاض مستوى القلق الداخلى لديه (سمة القلق) وإنما ضرورة انخفاض مستوى القلق الخارجى (حالة القلق) وذلك عند الاقلاع عن التدخين .

وتفسر نتائج هذا الفرض ذلك التعارض الواضح من نتائج الدراسات السابقة التى توصلت إلى أن المدخنين أكثر قلقاً سواء باستخدام اختبار تايلور أو اختبار سمة القلق (سبيلبرجر) ، أو اختبار كاتل للقلق ، بينما كانت الفروق غير دالة عند استخدام اختبار كاتل للشخصية كما أوضحت دراسات سكيندر ، هوسيتون ، وشنيدر (١٩٧٢) ، هند سيد (١٩٨٤) ؛ سميث (١٩٦٧) ؛ سبيلبرجر ، جاكوبس (١٩٨٢) . معنى ذلك أنه لا تعارض فالإقلاع عن التدخين يرتبط بتحسن الظروف والمواقف الضاغطة (حالة القلق) بغض النظر عن مستوى سمة القلق .

وبذلك تشير نتائج الفرض الثانى إلى تباين سمات الشخصية لدى مجموعة الطلاب المقلعين عن التدخين عن الطلاب المدخنين أو الطلاب المرتدين إلى التدخين مرة أخرى ، مما يؤكد صحة الفرض الثانى .

النتائج الخاصة بالفرض الثالث :

افترض الباحث وجود تفاعل ثنائى دال بين متغيرى التخصص الدراسى (أدبى ، علمى) ، مستوى التدخين (يدخن ، لا يدخن) فى تباين درجات الطلاب على سمات الشخصية المستخدمة فى الدراسة .

وللتحقق من صحة هذا الفرض ، كون الباحث أربع مجموعات عدد كل منها (٥٠ طالباً) :

١ - مجموعة الطلاب المدخنين بالقسم العلمى .

٢ – مجموعة الطلاب غير المدخنين بالقسم العلمى .

٣ – مجموعة الطلاب المدخنين بالقسم الأدبى .

٤ – مجموعة الطلاب غير المدخنين بالقسم الأدبى .

وتم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات المجموعات الأربع على بطارية اختبارات الشخصية المستخدمة فى الدراسة كما يشير جدول (٦) . وقد روعى تجانس المجموعات الأربع فى كل من : العمر الزمنى والمستوى الاقتصادى والاجتماعى .

وقد استخدم الباحث أسلوب تحليل التباين المزدوج بين متغيرى : التخصص الدراسى (أدبى ، علمى) ، مستوى التدخين (يدخن ، لا يدخن) فى تباين الدرجات على سمات الشخصية كما يوضح جدول (٧) .

يتضح من جدولى (٧،٦) النتائج الآتية :

١ – تتباين بعض سمات الشخصية (القلق كحالة ، القلق كسمة، التحكم الخارجى ، الدجماطية) باختلاف التخصص الدراسى . فطلاب الأقسام الأدبية يتصفون بارتفاع مستوى كل من : حالة القلق ،التحكم الخارجى ، الدجماطية .

جدول رقم (٦)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات المجموعات الأربع على بطارية

لختبارات الشخصية المستخدمة فى الدراسة

الرقم	الطلاب / سمات الشخصية	علمى يدخن		علمى لا يدخن		أدبى يدخن		أدبى لا يدخن	
		م	ع	م	ع	م	ع	م	ع
١	المحافظة	١١٢,٠٦	٧,٥٨	١١٧,٠٠	٥,٢٤	١١١,٩٠	٨,١٦	١٢١,٢٥	٦,٥٧
٢	الاكتئاب	١٥,٥٠	٦,٣٧	١٢,٥٠	٤,٤٩	١٦,٠٥	٦,١٥	١٤,٦٧	٥,٣٤
٣	حالة القلق	٤٢,٣٣	١١,٠١	٤٠,٦٤	٩,٨٠	٤١,٨١	١٠,٢٧	٣٥,٢٥	٩,٩٤
٤	سمة القلق	٤٧,١٨	٥,١٤	٥١,٧٧	٤,٤٨	٤٩,٦٧	٥,٧٦	٥٤,٠٩	٥,٤٥
٥	التحكم الخارجى	١٠,٥٠	٤,٤٤	٨,٦٤	٣,١١	٧,٩٥	٣,٦٧	٨,٤٢	٣,٦٨
٦	الدجماطية	١١٧,١١	١٠,٦٨	١١٥	٩,٢٤	١١٢,٤٧	٩,١٤	١١١,٨٢	٧,١٩
٧	الثقابالنفس	٩,٤٧	٤,٥٧	١٠,٥٧	٣,٤٧	١٠,٥٠	٣,٩٧	١٠,٠٨	٣,١٦
٨	الشعور بالوحدة النفسية	٤٣,١٢	٩,٨٠	٣٧,٠٥	٨,٠٩	٣٧,٨١	٩,٥١	٤٢,٥٠	٨,٩١

٢ – تتباين بعض سمات الشخصية (المحافظة ، الاكتئاب ، حالة القلق ، سمة القلق) باختلاف حالة التدخين . فالطلاب المدخنون يتصفون بأنهم أكثر إحساساً بارتفاع مستوى الاكتئاب والقلق كحالة ، أما الطلاب غير المدخنين فيكونون أكثر إحساساً

جدول رقم (٧)

نتائج تحليل التباين المزدوج ٢×٢ بين متغيرى التخصص الدراسى . مستوى التدخين

فى تباين الدرجات على سمات الشخصية

المتغير التابع	مصدر التباين	مجموع المربعات	د . ح .	متوسط المربعات	النسبة الفائية	مستوى الدلالة
المحافظة	التخصص الدراسى (أ)	١٧١,١٣	١	١٧١,١٣	١,٩٩	
	حالة التدخين (ب)	٢٥٥٦,١٣	١	٢٥٥٦,١٣	٢٩,٦٨	٠,٠١
	(أ) × (ب)	٢٠٢,٠١	١	٢٠٢,٠١	٢,٣٥	
	الخطأ	١٦٨٧٩,١٢	١٩٦	٨٦,١٢		
الاكتئاب	التخصص الدراسى (أ)	٩٣,٨٥	١	٩٣,٨٥	٣,٥٧	
	حالة التدخين (ب)	٢٣٩,٨١	١	٢٣٩,٨١	٩,١٢	٠,٠١
	(أ) × (ب)	٣٢,٨١	١	٣٢,٨١	١,٢٥	
	الخطأ	٥١٥٣,٦٨	١٩٦	٢٦,٢٩		
حالة القلق	التخصص الدراسى (أ)	٤٣٥,١٣	١	٤٣٥,١٣	٤,٨٥	٠,٠٥
	حالة التدخين (ب)	٨٥٢,٨٥	١	٨٥٢,٨٥	٩,٥٠	٠,٠١
	(أ) × (ب)	١٣٢,٨٥	١	١٣٢,٨٥	١,٤٨	
	الخطأ	١٧٥٨٩,١٢	١٩٦	٨٩,٧٤		
سمة القلق	التخصص الدراسى (أ)	٢٩٠,٤١	١	٢٩٠,٤١	٧,٦٨	٠,٠١
	حالة التدخين (ب)	٦١٦,٠١	١	٦١٦,٠١	٢٢,١٦	٠,٠١
	(أ) × (ب)	,٤١	١	,٤١	,٠١	
	الخطأ	٢٧,٨٠	١٩٦	٢٧,٨٠		
التحكم الخارجى	التخصص الدراسى (أ)	١٥٦,٦٥	١	١٥٦,٦٥	١٥,٤٩	٠,٠١
	حالة التدخين (ب)	٢٤,٥٠	١	٢٤,٥٠	٢,٤٢	٠,٠٥
	(أ) × (ب)	٦٧,٢٨	١	٦٧,٢٨	٦,٦٥	
	الخطأ	١٩٨٠,٦٩	١٩٦	١٠,١١		
الدجماطية	التخصص الدراسى (أ)	٧٦٤,٤١	١	٧٦٤,٤١	٣١,٤٤	٠,٠١
	حالة التدخين (ب)	٩٦,٦١	١	٩٦,٦١	٣,٩٤	
	(أ) × (ب)	٢٣,٦٥	١	٢٣,٦٥	,٩٢	
	الخطأ	٥٦٦٦,٣٦	١٩٦	٢٨,٩١		
الثقة بالنفس	التخصص الدراسى (أ)	٢٨,٨٨	١	٢٨,٨٨	٢,٠١	غير دال
	حالة التدخين (ب)	٥,٧٨	١	٥,٧٨	,٤٠	
	(أ) × (ب)	٣,٣٨	١	٣,٣٨	,٢٤	
	الخطأ	٢٨١٦,٨٤	١٩٦	١٤,٣٧		
الشعور بالوحدة النفسية	التخصص الدراسى (أ)	٢٣,٨١	١	٢٣,٨١	,٣٣	
	حالة التدخين (ب)	,٢٥	١	,٢٥	صفر	
	(أ) × (ب)	١٤٤١,٨٥	١	١٤٤١,٨٥	٢٠,١٤	٠,٠١
	الخطأ	١٤٠٣٠,٩٦	١٩٦	٧١,٩٥		

بارتفاع سمة القلق وكذلك بالمحافظة .

٣ – يتفاعل متغيراً: التخصص الدراسى (أدبى ، علمى) ، حالة التدخين (يدخن ، لا يدخن) فى تباين درجات الطلاب على سمات : التحكم الخارجى ، الشعور بالوحدة النفسية . فقد حصلت مجموعة الطلاب المدخنين بالأقسام العلمية على أعلى الدرجات فى كل من : التحكم الخارجى وكذلك الشعور بالوحدة النفسية .

وتشير بذلك نتائج الفرض الثالث إلى أن تباين طلاب المرحلة الثانوية فى بعض سمات الشخصية (التحكم الخارجى ، الشعور بالوحدة النفسية) يرجع جزء منه إلى تفاعل متغيرى التخصص الدراسى ، وحالة التدخين (خبرة التدخين أم لا) . مما يؤكد صحة الفرض الثالث .

وتتفق نتائج الفرض الثالث مع ما توصلت إليه دراسة هند سيد طه (١٩٨٤) من أن هناك عوامل وظروف بيئية وعوامل أخرى متفاعلة تتعلق بالطالب تدفعه إلى ممارسة التدخين : فهناك سمات مثل التحكم الخارجى ، الشعور بالوحدة النفسية تهيىء للتعاطى ، كما كشفت دراسة ويليامز (١٨٦٦) ؛ كوكت (١٩٧١) ؛ وبذلك نجد أن مجموعة المدخنين يعانون من الأمراض والاضطرابات النفسية كما توصلت دراسة زين العابدين درويش (١٩٨٩) .

النتائج الخاصة بالفرض الرابع :

افترض الباحث وجود تفاعل ثنائى دال بين متغيرى: التخصص الدراسى (أدبى ، علمى) ، مستوى الإقلاع عن التدخين (أقلع ، ارتد) فى تباين الدرجات على سمات الشخصية المستخدمة فى الدراسة وللتحقق من صحة هذا الفرض ، كون الباحث أربع مجموعات (عدد كل منها ٣٠ طالباً)

١ – مجموعة الطلاب المقلعين تماماً عن التدخين بالقسم العلمى .

٢ – مجموعة الطلاب المرتدين إلى التدخين بالقسم العلمى .

٣ – مجموعة الطلاب المقلعين تماماً عن التدخين بالقسم الأدبى .

٤ – مجموعة الطلاب المرتدين إلى التدخين بالقسم الأدبى .

وقد طبق الباحث على المجموعات الأربع بطارية اختبارات الشخصية المستخدمة فى الدراسة .

وقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات المجموعات

الأربع على بطارية اختبارات الشخصية المستخدمة فى الدراسة كما يشير جدول (٨) .

وقد روعى تجانس المجموعات الأربع فى كل من العمر الزمنى والمستوى الاقتصادى – الإجتماعى .

وقد استخدم الباحث أسلوب تحليل التباين العاملى المزدوج بين متغيرى : التخصص الدراسى (أدبى ، علمى) مستوى الاقلاع عن التدخين (أقلع تماماً ، ارتد) فى تباين الدرجات على سمات الشخصية كما هو موضح فى جدول (٩) :

جدول رقم (٨)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات المجموعات الأربع على بطارية اختبارات الشخصية المستخدمة فى الدراسة

الرقم	الطلاب / سمات الشخصية	علمى أقلع تماما		علمى ارتـد		أدبى أقلع تماما		أدبى ارتد	
		م	ع	م	ع	م	ع	م	ع
١	المحافظـــــة	١١٢,١١	٦,٠١	١١٢,٨٩	٧,٥٤	١١٥,٨٠	٧,٨١	١١٠,٠٠	٨,٤٧
٢	الاكتئـــــاب	١٤,٤٠	٧,٧١	١٦,١١	٤,٢٩	١٥,٩٣	٦,٣٧	١٧,٧٥	٥,٩١
٣	حالة القلـــــق	٣٨,٢٠	١١,٣٦	٤٨,٢٢	١٠,٩٢	٤١,٧٣	١٠,٥٣	٤٥,٠٠	١١,٣٤
٤	سمة القلـــــق	٤٨,٧٨	٤,٣٥	٤٦,٠٠	٦,٢١	٥٠,٠٠	٥,٨٨	٤٦,٥٠	٥,٨٠
٥	التحكم الخارجـــى	٩,١٠	٣,٥١	١٠,٨٩	٣,٥٩	٧,٨٧	٢,٥٦	٩,٥٠	٢,٦٥
٦	الذجماطيـــــة	١١٦,٨٠	٨,١٥	١١٦,٦٧	١١,٨٣	١١٤,٢١	٨,٥٧	١١٦,٠٠	٧,١٦
٧	الثقة بالنفـــــس	١٠,٨٠	٤,٣٧	٧,٧٥	٣,١٥	١٠,٤٧	٣,٢٧	٩,٠١	٣,٤١
٨	الشعور بالوحدة النفسية	٤١,٦٧	٧,٥١	٤٤,١١	١٠,٨٢	٣١,٥٠	٨,٧٢	٣٧,٨٣	٩,٩٧

جدول رقم (٩)

نتائج تحليل التباين المزدوج ٢×٢ بين متغيرى التخصص الدراسى . مستوى الإقلاع عن التدخين

فى تباين الدرجات على سمات الشخصية

المتغير التابع	مصدر التباين	مجموع المربعات	د . ح .	متوسط المربعات	النسبة الفائية	مستوى الدلالة
المحافظة	التخصص الدراسى (أ)	٤,٨٠	١	٤,٨٠	,٠٥	غير دال
	حالة الإقلاع (ب)	١٨٧,٥٠	١	١٨٧,٥٠	١,٨٥	
	(أ) × (ب)	٢٢٦,٧٠	١	٢٢٦,٧٠	٢,٢٢	
	الخطأ	١١٧٧٦,٢٠	١١٦	١٠١,٥٢		
الاكتئاب	التخصص الدراسى (أ)	٧٦,٨٠	١	٧٦,٨٠	١,٩٤	غير دال
	حالة الإقلاع (ب)	٩٣,٦٣	١	٩٣,٦٣	٢,٣٧	
	(أ) × (ب)	,١٣	١	,١٣	صفر	
	الخطأ	٤٥٨٧,١٤	١١٦	٣٩,٥٤		
حالة القلق	التخصص الدراسى (أ)	,٦٨	١	,٦٨	,٠١	,٠١
	حالة الإقلاع (ب)	١٣٢٦,٦٨	١	١٣٢٦,٦٨	١٢,٢١	
	(أ) × (ب)	٢٤٣,٤١	١	٢٤٣,٤١	٢,١٦	
	الخطأ	١٢٥٥٩,٠٢	١١٦	١٠٨,٦٧		
سمة القلق	التخصص الدراسى (أ)	٢٢,٥٣	١	٢٢,٥٣	,٧٩	,٠١
	حالة الإقلاع (ب)	٢٩٤,٥٣	١	٢٩٤,٥٣	١٠,٣٩	
	(أ) × (ب)	٤,٠٣	١	٤,٠٣	,١٤	
	الخطأ	٣٢٨٦,٨٨	١١٦	٢٨,٣٤		
التحكم الخارجى	التخصص الدراسى (أ)	٥٢,٠١	١	٥٢,٠١	٥,٨٩	,٠٥
	حالة الإقلاع (ب)	٨٨,٤١	١	٨٨,٤١	١٠,٠١	,٠١
	(أ) × (ب)	,٢١	١	,٢١	,٠٢	
	الخطأ	١٠٢٤,٣٦	١١٦	٨,٨٣		
الجماطية	التخصص الدراسى (أ)	٨٠,٠٣	١	٨٠,٠٣	١,٠٤	غير دال
	حالة الإقلاع (ب)	٢٠,٨٣	١	٢٠,٨٣	,٢٧	
	(أ) × (ب)	٢٨,٠٣	١	٢٨,٠٣	,٦٣	
	الخطأ	٨٩١٠,٠٨	١١٦	٧٦,٨١		
الثقة بالنفس	التخصص الدراسى (أ)	٦٣,٠٨	١	٦٣,٠٨	٦,٥٠	,٠٥
	حالة الإقلاع (ب)	٤٦,٨٨	١	٤٦,٨٨	٤,٨٣	,٠٥
	(أ) × (ب)	٩٥,٤١	١	٩٥,٤١	٩,٨٤	,٠١
	الخطأ	١١٢٤,٦٢	١١٦	٩,٧٠		
الشعور بالوحدة النفسية	التخصص الدراسى (أ)	٢١٠٨,٤١	١	٢١٠٨,٤١	٢١,٧٤	,٠١
	حالة الإقلاع (ب)	٥٧٦,٤١	١	٥٧٦,٤١	٥,٩٤	,٠٥
	(أ) × (ب)	١٣٤,٤١	١	١٣٤,٤١	١,٣٩	
	الخطأ	١١٢٥,٦٩	١١٦	٩٦,٩٩		

يتضح من جدولى (٨ ، ٩) النتائج الآتية :

١ – تتباين بعض سمات الشخصية (حالة القلق ، سمة القلق ، التحكم الخارجى، الثقة بالنفس ، الشعور بالوحدة النفسية) باختلاف خبرة الإقلاع عن التدخين (الإقلاع ، الارتداد) . فالطلاب المقلعون عن التدخين يتصفون بأنهم أكثر ارتفاعاً فى الثقة بالنفس وسمة القلق وأكثر انخفاضاً فى حالة القلق والتحكم الخارجى والشعور بالوحدة النفسية عن الطلاب المرتدين إلى التدخين مرة أخرى .

٢ – يتفاعل متغيرا : التخصص الدراسى (أدبى ، علمى) ، خبرة الإقلاع عن التدخين (الاقلاع ، الإرتداد) فى تباين درجات طلاب المرحلة الثانوية على سمة الثقة بالنفس فقط ، فقد كانت مجموعة الطلاب المقلعين عن التدخين ، سواء من الأقسام العلمية أو الأدبية أكثر ثقة بالنفس من الطلاب المرتدين إلى التدخين ، وإن كان طلاب القسم العلمى المقلعين عن التدخين أعلى المجموعات فى الثقة بالنفس .

وتشير بذلك نتائج الفرض الرابع إلى أن تباين درجات الطلاب فى الثقة بالنفس يرجع جزء منه إلى التفاعل بين متغيرى : التخصص الدراسى وخبرة الإقلاع عن التدخين مما يؤكد صحة الفرض الرابع .

وتشير نتائج الفرض الرابع إلى اعتبار بنية الشخصية من المؤشرات لمدى قابلية الشخص للتدخين أو لعدمه أو للإقلاع عنه كما أكد بذلك سويف (١٩٨٦) . وعلى ذلك فإنه ينبغى أن نرفع من مستوى الثقة بالنفس لدى المدخن حتى يمكنه الإقلاع عن هذه العادة السيئة . فلا هروب من مساعدة المدخن فى زيادة مستوى ثقته بنفسه ، هذا إذا أردنا الإقلاع التام عن ممارسة التدخين . وهو ما أكد عليه المنطلق النظرى للدراسة الحالية .

توصيات

١ – ضرورة الاهتمام بتنظيم دراسات جادة لمساعدة الراغبين فى الاقلاع عن التدخين من خلال تهيئة المناخ النفسى الذى يزيد من مستوى الثقة بالنفس والتحكم الداخلى ويقلل من إحساسهم بالوحدة النفسية وحالة القلق .

٢ – ضرورة الاهتمام بالبرامج الوقائية حتى لا تسمح لأى عادة أن تترسخ أو تسيطر على حياة الأفراد حيث يكون العلاج صعباً ذلك أنه يحتاج إلى إعادة تنظيم الشخصية .

٣ – على الأسرة أن تقوم بدور المتابعة الشديدة لأبنائها وعلى المدرسة أن تراقب طلابها مراقبة دقيقة .

٤ – لابد من التركيز على بنية شخصية المدخن باعتبارها المسؤلة عن قابليا المدخم للإقلاع عن هذه العادة .

٥ – لابد من الكشف عن العلاقة التبادلية والديناميكية بين خبرة التدخين والإقلا وبين بنية الشخصية ، فهل هى فى اتجاه واحد أم هناك تأثيرات متبادلا ومشتركة ؟ فقد يكون أى العاملين هو المتغير التابع والآخر هو المتغير المستقل .

المراجع

١ – أسامة سعد أبو سريع : تعاطى المواد النفسية بين الذكور من طلبة الجامعات . من بحوث الكتاب السنوى فى علم النفس ، المجلد السادس ، ١٩٨٩ ، ٤١٦ – ٤٢١ .

٢ – زكريا توفيق أحمد : دراسة لبعض سمات الشخصية وعلاقتها بالتدخين لدى طلاب كلية التربية ، مجلة علم النفس . العدد السابع ، ١٩٨٨ ، ٤٠ – ٤٥ .

٣ – زين العابدين درويش : المدخن ، المراهقة ، البيئة ، الشخصية ، السلوك . دراسة مقدمة إلى المؤتمر الثانى للإحصاء والحسابات العلمية والإجتماعية والسكانية . ندوة بحوث المخدرات ، كلية الآداب ، جامعة المنيا ، ١٩٨٣ .

٤ – زين العابدين درويش وآخرون : التعاطى غير الطبى للأدوات النفسية بين طلاب الثانوى العام والفنى . تحليل مقارن للمتغيرات المصاحبة . من بحوث الكتاب السنوى فى علم النفس ، المجلد السادس ، مكتبة الأنجلو المصرية ، ١٩٨٩ ، ٣٥٧ – ٣٨٤ .

٥ – زين العابدين درويش وآخرون : الاقتران بين تعاطى المواد النفسية وبين المرض النفسى والعضوى لدى عينات مختلفة من الجمهور المصرى . من بحوث الكتاب السنوى فى علم النفس ، المجلد السادس ، ١٩٨٩ ، ٣٨٥ – ٣٨٧ .

٦ – سامى عبد القوى على : خصائص الشخصية المرتبطة بتدخين السجائر . رسالة ماجستير ، كلية الآداب ، جامعة عين شمس ، ١٩٨٦ .

٧ – عبد الحليم محمود السيد وآخرون : بعض ملامح اتجاهات تعاطى المواد المؤثرة فى الأعصاب لدى تلاميذ المدارس الثانوية العامة بالقاهرة الكبرى بين عامى ١٩٧٨ – ١٩٨٦ . بحث غير منشور ، قرىء فى المؤتمر الثالث لعلم النفس فى مصر . كلية الآداب ، جامعة القاهرة ، ١٩٨٧ .

٨ – عبد الرقيب أحمد البحيرى : إختبار حالة وسمة القلق للكبار . القاهرة ، مكتبة النهضة المصرية ، ١٩٨٤ .

٩ – ———— : مقياس الشعور بالوحدة النفسية القاهرة ، مكتبة النهضة المصرية ، ١٩٨٥ .

١٠ – عبد السلام عبد الغفار ، إبراهيم قشقوش : إستمارة المستوى الاقتصادى – الاجتماعى .

١١ – عبد السلام أحمد الشيخ : بعض الشروط المسئولة عن الاعتماد على المخدرات والعقاقير ، مجلة علم النفس ، العدد الثامن ، ١٩٨٨ ، ص ص ١١ – ٢٧ .

١٢ – عبد المنعم شحاته محمود : تغيير الإتجاه نحوالتدخين . دراسة تجريبية . رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية الآداب – جامعة القاهرة ، ١٩٨٨ .

١٣ – عبد المنعم شحاته محمود : بعض محددات بدء المراهقين تدخين السجائر ، مجلة علم النفس ، العدد

الثانى عشر ، ١٩٨٩ ، ٨٣ – ٨٩ .

١٤ – علاء الدين كفافى : مقياس الضبط . القاهرة ، الأنجلو المصرية ، ١٩٨٢ .

١٥ – محمد عبد الظاهر الطيب : اختبار الإكتئاب ، الأسكندرية ، دار المطبوعات الجديدة ، ١٩٨٣ .

١٦ – محمد أحمد سلامة : إختبار المحافظة (غير منشور) .

١٧ – محمد أحمد سلامة : إختبار الدجماطية (غير منشور) .

١٨ – مديحة محمد العزبى : التدخين وعلاقته ببعض المتغيرات لدى طلبة الجامعة . مجلة علم النفس ، العدد الثالث ، ١٩٨٧ ، ٧ – ٢٤ .

١٩ – مصطفى سويف : إسهامات العلوم الإجتماعية فى بحوث تعاطى المسكرات والمخدرات ، مجلة علم النفس ، العدد الأول ، ١٩٨٧ ، ٧ – ١٩ .

٢٠ – مصطفى سويف وآخرون : المخدرات والشباب فى مصر : بحوث ميدانية فى مدى إنتشار المواد المؤثرة فى الحالة النفسية داخل قطاع الطلاب . القاهرة ، منشورات المركز القومى للبحوث الإجتماعية والجنائية ، ١٩٨٧ .

٢١ – هند سيد طه : بعض المتغيرات النفسية والإجتماعية المرتبطة بتدخين السجائر لدى طلاب الثانوى العام . رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية الآداب ، جامعة القاهرة ، ١٩٨٤ .

22 - Aitken .P.P : Peer group pressure ,parental controls and cigarette smoking among 10 to 14 years old . British Journal of Social Clinical Psychology 1980 ,141 149 .

23 - Biglan ,A . & Lichtenstein ,E .A .: A behavior -analytic approach to smoking acquisition : Some recent finding .Journal of Applied Social Psychology ,1984 ,14 ,207-223 .

24 - Cookett ,R.: Drugs use and personality in young offenders London .Butter Worths ,1971

25 - Cox ,T.c .;Jacobs, M,R .; Leblance ,A .& .Marshman .J.A . ; drugs and drugs abuse ,Torento .Addiction Research Foundation .1963 .

26 - David ,L .& Geisinger : Broad range program to climinate cigarette smoking In John .D Krumbatz &Corl . Theresen . Counseling methods. New York, Holt Rinchart,1976.

27 -Eiser ,J.& Vandler Pligh ,J .: Attitudtional and social factors in addo-

leescent smoking .IN Search of peer group influences .Journal of Applied Psychology 1984,14.,348-363

28 - Eysenck ,H.J : The structure of human personality .London : Methouen ,2 nd .ed .,1960 .

29 - Flay ,B .; D'avernas ,J .; Kersell j.; Best,A.; Kersell,m.Ryan ,K.: Cigarette Smoking : Why young people do it and wayes of preventing it .PP.132-183. IN P. MCGRATH & P . Firestone (eds.)Pediatric and Adolescent Behavioral Medicine .New York :Springer -Verlag ,1983.

30 - Flay ,R.;Ryan ,K .;Best A .; BRowen ,S.; Kersell ,A.: D'avernas ,J. &Zanna,H .: Are social Psychological smoking Programs effective ? The Waterlso study .J.Behav .Med .1985,8,37-59

31 - Godley ,F.H.:CIgarette smoking .Social factors and morality : New estimates from representive national samples .Diss .Abst .Int .,1974,35,9,620.

32 - Hirchman,R.;Leventhal ,H.&Glynn,K.: The development of smoking behavior :Conceptualization and supportive Cross -Sectional Survery Date J Appl.Soc.Psych 1985,4,184-206.

33 - Hobson,J.;Henery,H.: pattern of smoking :Hulton research studies of the british social pattern .London ,Hulton Press,1984.

34 - Houston,T.P.&Schneider,N.G.:Further evidence on smoking and anxiety .Psychological Reports ,1973,32 ,22

35 - Kankar,S.&Dolke,A.M.:Smoking,extraversion and neuroticism . Psychological Reports .1970.26.385.

36 - Kanarck,T.&Lichtenstein,E.L Current Trends in clinc-based smoking control .Ann ,Behav.Med.,1985,7,19-23.

37 - Krosnick,J.A.&JUDD,C,M.:Transitions in social influence at adolescent:Who induces cigarette smoking ?Developmental Psychology ,1982,18,3,348-368.

38 - Leventhal,H.&cleary ,P.: The smoking problem: A Review of the research and theory in behavioral risk reduction .Psychology ,Bull ,1980 ,88,370-405.

39 - Levitt,E.E.&Edwards,J.A.: A multivaritate study of correlative factors in youthful cigarette smoking .Developmental Psychology,1969,2,5-11.

40 - McCrae,R.R.,et al.:Anxiety ,extraversion and smoking .British, Journal of Social and Clinical Psychology,1978,16,269,.

41 - Powell,G.et al .:The personality of young smokers British journal of Addiction ,1975,74,311-315.

42 - Soueif,M.I.;ElSayed a m.;Darwish,z.&Hanourah,M.:The Egyptian study of chronic canabies .Consumption,Egypt NCSCR,1980

43 - Smith,G.M.:Personality correlates cigarette smoking in students of college .Annual of New Academy of Science ,1967,142.

44 - Smith,G.M.:personality and smoking :A review of the empirical literature.In W.A. Hunt (ed.)Learning mechanism and smoking .Chicago Aldine 1970.

45 - Soueif,M.I.et al .:Extent and pattern of drug abuse and its associated factor in Egypt .Bullon Narcotis ,1986,38,142.

46 - Spielberger,C.D.&Jacobs,G.A.:Personality and smoking behavior. Journal of Personality Assessment ,1982,46,4,396-402.

47-Weiner.B.J.:Statistical principles in experimental design, New York McGraw -Hill,IMC.,1971.

مقياس الرضا الوظيفي للمعلمين

د. نور الدين محمد عبد الجواد * د. مصطفى محمد متولى *

أولا : المقدمة

تعد الادارة عاملاً مؤثراً في نجاح أى مشروع ، وبالتالى يمكننا تتبع أثرها في تحقيق أعظم الانجازات البشرية والنهضة الشاملة التى حدثت في عديد من بلدان العالم المتقدم ، كما يمكن تتبع أثرها – كذلك – في وقوع أفدح الخسائر والهزائم في حياة الأمم والشعوب والمؤسسات صغيرها وكبيرها على حد سواء .لذا يمكن القول أن نوعية حياة الشعوب ومستوى المعيشة في أى مجتمع يعتمد إلى حد كبير .على نوعية ومستوى إدارة تلك المجتمعات ، « فالادارة هي التي تقدر وتحدد نوعية النشاطات والخدمات وكيفية ودرجة تحقيقها » . (١)

ومع العقود الأولى من هذا القرن ظهر عديد من المفاهيم والنظريات الادارية ، فالمدرسة الكلاسكية في الادارة تنظر إلى الإنسان على أنه كائن اقتصادي ، « بمعنى أن كافة نواحي سلوكه يمكن التأثير عليها عن طريق الدوافع الاقتصادية ، والهيكل التنظيمي والظروف والعوامل المادية للعمل » (٢) ، دون تركيز يذكر على العوامل النفسية والاجتماعية للفرد والبيئة المحيطة به ، على حين غيرت مدرسة العلاقات الانسانية كثيراً من مفاهيم ونظريات الادارة الكلاسكية بتركيزها « على السلوك والعنصر الانسانى باعتباره العنصر الحاسم في نجاح المشروع ». (٣)

ويؤرخ بعض الباحثين بداية ظهور مدرسة العلاقات الانسانية بعقد أول مؤتمر حول العلاقات الانسانية في الصناعة في ضواحي مدينة نيويورك عام ١٩١٨م (٤) ، ويرى بعضهم أن مؤلف (ويتنج وليامز) الذي نشر في عام ١٩٢٠ م بعنوان « ماذا يدور في ذهن العامل »؟ يعد أول تعبير عن هذا الاتجاه (٥) ، ورغم ذلك فإن مدرسة العلاقات الانسانية ترتبط في أذهان كثير من الباحثين والدارسين باسم « إلتون مايو » وزملائه .

ولا خلاف بين المدرسة الكلاسكية والانسانية في الهدف ، فكلاهما يسعى إلى زيادة الانتاجية ، لكنهما يختلفان في وسيلة ذلك ، فالأولى تركز على الهيكل التنظيمى الرسمي والعوامل المادية لتحقيق زيادة الانتاجية ، بينما تركز الثانية على الظواهر

* كلية التربية ، جامعة الملك سعود

الاجتماعية للعمل والتنظيم غير الرسمي والأبعاد النفسية لأفراد التنظيم ، « فهي تنظر إلى قيم الفرد وعواطفه ومعتقداته وأرائه ومفاهيمه . واتجاهاته على أنها عوامل تؤثر على الانتاجية » . (٦)

ولاشك أن اختلاف أسس ومفاهيم المدرستين يعود في المقام الأول إلى اختلاف نظرة كل منهما إلى طبيعة الدوافع الانسانية « فالمدرسة الكلاسكية تفترض بداية أن الانسان كائن اقتصادى تحركه دوافع اقتصادية ، بل تنظر اليه على أنه كائن جامد مثل الآلة يجب اعادة قولبته بشكل يتناسب والعمل المطلوب منه» (٧) . وبذلك يمكن الاستغناء عنه أو استبداله كما تستبدل قطع الغيار في الماكينة ، بينما ترى مدرسة العلاقات الانسانية أن الانسان كائن اجتماعى تحركه مجموعة من المشاعر والعواطف والانفعالات والعلاقات ، وبالتالى فإن الحوافز غير المادية تؤثر تأثيراً مباشراً على الانتاجية . (٨)

وتؤكد الادارة الحديثة بأنه إذا كان نجاح المشروع مرهوناً بتحقيق أهدافه ، فإن أفراد القوى العاملة هم وسيلتها لتحقيق هذه الأهداف ، وعلى الادارة « تهيئة الظروف التى تراعى حاجات العاملين وتؤدى إلى تحقيق تجاوبهم مع أهداف المشروع وبث روح العزيمة والتعاون بينهم بما يرغبهم في العمل بكفاءة لتحقيق الأهداف المنشودة » . (٩)

ومع ظهور المدرسة السلوكية واعتبارها الانسان بدوافعه وحاجاته وقيمه ومعتقداته وعواطفه وانفعالاته محددا مهماً من محددات الانتاج ، أخذت بحوث الرضا الوظيفى مكانها بين البحوث في شتى مجالات الانتاج والخدمات . (١٠)

وكثيراً مايختلط مفهوم الرضا الوظيفي " Job Satisfaction " بمفهوم الروح المعنوية "Job Morale " ، والذي يجب أن نؤكده هنا ، أن مفهوم الروح المعنوية أمر مرتبط بالجماعة ، فالروح المعنوية " ولاء يربط أفراد الجماعة ويدفعها إلى انجاز عملها على أكمل وجه " (١١) ، بينما مفهوم الرضا الوظيفي أمر يتعلق بالفرد ، فهو حالة يصل فيها الفرد إلى تكامل مع عمله من خلال طموحه الوظيفى ورغبته في النمو والتقدم وتحقيق أهدافه من خلال تحقيق أهداف العمل ذاته .(١٢) .

واذا كان موضوع الرضا الوظيفي قد ظهر أصلاً في المجال الصناعي ، إلا أنه اكتسب أهمية خاصة في المجال التربوي باعتبار أن البشر هم أهم مدخلاته وأنهم كذلك أهم مخرجاته ، بل أنه يمكن تقويم كل مخرجات العملية التربوية من منظور انسانى . لذا تزايدت أهمية البحث في موضوع الرضا الوظيفي في المجال التربوي بعامة والرضا الوظيفي للمعلم – محرك العملية التربوية – بخاصة .

ثانيا : هدف الدراسة

تسعى الدارسة إلى بناء مقياس مقنن لقياس الرضا الوظيفي للمعلمين بالتعليم العام (الابتدائى – والمتوسط – والثانوي) في البلدان العربية بقصد العمل على رفع مستوى الرضا الوظيفي بين المعلمين .

ثالثاً : أهمية الدراسة :

تنبثق أهمية بناء مقياس مقنن للرضا الوظيفي للمعلمين من الأهمية التي اكتسبها التعليم خلال هذا القرن والنظر اليه باعتباره استثماراً ترى فيه الدول المتقدمة وسيلتها في كسب المنافسة وتحقيق التفوق والسيطرة ، وترى فيه الدول النامية وسيلتها في تحقيق التنمية وسد الفجوة الحضارية بينها وبين الدول المتقدمة . ومن زيادة الوعي الاجتماعي بأهمية التعليم وازدياد الطموح التعليمي لدى الآباء والأبناء في كافة بلدان العالم ، « الأمر الذي أدى إلى زيادة الطلب الاجتماعى على التعليم فشهدت معظم النظم التعليمية منذ أوائل الخمسينات من هذا القرن عملية توسع هائلة لم يسبق لها مثيل فى تاريخ البشرية » (١٣) ، ومن زيادة الانفاق التعليمي بدرجة أصبحت معها ميزانية التعليم في عديد من الدول تحتل الصدارة في الميزانيات المخصصة للنشاطات المختلفة ، مما جعل عددا من المؤلفين يطلق على التعليم تعبير " الصناعة الأولى فى المجتمع " . (١٤)

كما تنبثق أهمية بناء مقياس للرضا الوظيفي للمعلمين من دور المعلم في العملية التربوية . فالمعلم هو قطب الرحى فى العملية التربوية ، تتأثر به مخرجات العملية التربوية برمتها أكثر مما تتأثر بغيره من العوامل ، لذا يأتى المعلم فى مقدمة أوليات الخطط الرامية إلى تطوير وتنمية العملية التربوية إدراكاً بأن برامج تربية النشء مهما بلغت دقتها ومهما يتوفر لها من امكانات ووسائل وأدوات لاتغنى عن المعلم ولافائدة منها إذا لم يحسن المعلم التعامل معها ، ومن هنا يرى كرمن وبرومان " Cremin & Borrowman " أنه لاتوجد مدرسة خير من مدرسيها ، وأنه ليس هناك منهج مدرسي يمكن أن يرتفع فوق مستوى المعلمين . (١٥)

رابعاً : دوافع بناء المقياس

توافر للباحثين عدة دوافع لانجاز مقياس مقنن لقياس درجة الرضا الوظيفي للمعلمين نجملها فيما يلى :

١- كثيراً ما قام الباحثان بتدريس عدة مقررات لطلاب الدراسات العليا فى تخصص الادارة التعليمية وخاصة مقررات : العلاقات الانسانية ، والاشراف التربوي (متقدم) وندوة وبحث في مجال الادارة التعليمية ، واتجاهات معاصرة في مجال الادارة التعليمية ، ومن خلال قيام الباحثين بأعبائهما التدريسية ، والاشراف على أطروحات طلاب الدراسات العليا في هذا المجال ، لمسا كثرة البحوث والدراسات في مجال الرضا الوظيفي ، كما لمسا في نفس الوقت تعدد الاستبانات واختلاف محتويات كل منها ، واتضحت لهما الحاجة الماسة إلى مقياس مقنن في هذا المجال .

٢- إدراك الباحثين حاجة التربية الماسة إلى بناء عديد من المقاييس المقننة ، وإدراكهما مدى صعوبة بناء مقياس مقنن فى هذا المجال الذى تتعدد متغيراته ولاتقتصر على مابداخل المجال التربوى من متغيرات ، بل إن المتغيرات الثقافية والاجتماعية والاقتصادية والسياسية وغيرها من المتغيرات التي تؤثر في حركة المجتمع تؤثر بدورها فى حركة التربية .

ورغم ذلك يدرك الباحثان أن هذا وحده هو المنحى الصحيح لنمو الحركة العملية في التربية ، فالقياس ركن أساسي من أركان العلم ومعيار من أهم معايير العلمية .

٣- إدراك الباحثين لأهمية الرضا الوظيفى للمعلم والحاجة الماسة إلى التعرف على واقعه فى مدارسنا بين فترة وأخرى ، وحاجة المسؤولين عن مدارسنا من مديرين وموجهين في بلداننا العربية إلى الوقوف على ذلك ، للعمل على رفع مستوى الرضا الوظيفى للمعلمين ، خاصة وأن عديداً من الدراسات أكد « أهمية العوامل المتعلقة بالعمل ذاته في تحقيق الرضا الوظيفى وكذا العلاقات مع الزملاء المعلمين » . (١٦)

خامساً : الاطار النظري للرضا الوظيفي للمعلمين :

يتطلب بناء مقياس مقنن - فى مجال ما - أول مايتطلب احاطة تامة بالبحوث والدراسات في هذا المجال ، وماتوصلت إليه البحوث والدراسات من نظريات ، وما استخدمته من وسائل وأدوات لتقنين الظاهرة مدار البحث، وما ترصلت إليه من نتائج .

وسبراً لغور البحوث والدراسات في مجال الرضا الوظيفى بوجه عام ، والرضا الوظيفى لمعلمي التعليم بوجه خاص ، اعتمد الباحثان على مصدرين هما :- (١٧)

١. نظام ERIC : المتوفر في مركز البحوث بكلية التربية جامعة الملك سعود.

٢. مدينة الملك عبد العزيز للعلوم والتقنية حيث قدمت للباحثين قوائم ببحوث

ودراسات في هذا المجال باللغة العربية ، وأخرى باللغة الانجليزية غير تلك المدرجة في نظام ERIC ، وأمدت الباحثين – مشكورة – بنسخ من البحوث التي طلباها .

وأسفر مسح تلك البحوث إلى تحديد الاطار النظري لهذه الدراسة وذلك على النحو التالي:

١- البحوث والدراسات السابقة التي سعت للكشف عن عوامل الرضا الوظيفى وخاصة في المجال التربوي .

٢- النظريات التي حاولت تفسير ظاهرة الرضا الوظيفي .

٣- المدارس الفكرية (البحثية) في مجال الرضا الوظيفي .

٥-١ البحوث والدراسات التي سعت للكشف عن عوامل الرضا الوظيفى :

كثيراً ما يثار التساؤل هل الرضا الوظيفي يعد متغيراً مستقلاً للانتاجية أم تابعاً لها ؟ وتوضح دراسات عديدة في هذا المجال وجود علاقة ايجابية بين الرضا الوظيفي والانتاجية مثل دراسة (كاتزل ١٩٦١ ، وكوبر ١٩٧٤ ، وعبد الخالق ١٩٨٢) ، وغيرهم كثير . ولكن ذلك لايعنى وجود علاقة خطية بين الرضا الوظيفى والانتاجية يكون فيها الرضا الوظيفي دائماً علة الانتاجية ، لأن مجموعة من الدراسات كشفت – من ناحية أخرى – أن الانتاجية العالية تؤدى الى الرضا الوظيفى . وتقول سيرفستافا Sirvastva* بعد مراجعة ستمائة دراسة في هذا المجال أجريت منذ عام ١٩٦٢ حتى عام ١٩٧٧ :

« سواء أكانت هناك علاقة خطية بين الرضا والانتاجية ، بمعنى أن الرضا الوظيفى يؤدى إلى زيادة الانتاجية ، أو أن زيادة الانتاجية هي التى تؤدى إلى زيادة الرضا الوظيفى ، أم كانت هذه العلاقة أصلاً دائرية بمعنى أن كلاً من المتغيرين يؤثر ويتأثر بالآخر ، فإن الرضا الوظيفى له دون شك تأثير على نوعية الحياة والعمل ، ويعد هذا المجال الأخير – نوعية الحياة والعمل – من أكثر المجالات التي تدور حولها المناقشات والدراسات حاليا في الدول الديمقراطية » . (١٨)

ومع أن الدراسات السابقة قد توصلت إلى وجود علاقة بين الرضا الوظيفى والانتاجية ، إلا أنها اختلفت في تحديد درجة هذا الارتباط ومتغيراته . فبعضها توصل إلى درجة ارتباط عالٍ ، وبعضها توصل إلى درجة ارتباط ضئيل . وبعضها حدد متغيراً أو متغيرين لذلك ، وبعضها حدد عدداً أكبر من المتغيرات . وفيما يلي نشير بايجاز إلى بعض الدراسات التي تناولت عوامل الرضا الوظيفى .

حد دينس "Dennis" عوامل ومتغيرات الرضا الوظيفى للمعلمين – بعد مراجعته لمجموعة من بحوث الرضا الوظيفى في هذا المجال – على أنها « المستوى التعليمى والتدريب ، والمنهج الدراسي ، ومهام وظيفة التدريس ، وحجم المدرسة ، وعلاقة المدرسة بالمجتمع المحيط بها ، والنظام الاداري ، ومستوى الأجور » وذلك علاوة على عدد من المتغيرات الديمغرافية « السن ، والخبرة ، والجنس ، والحالة الاجتماعية » . (١٩)

وتوصلت بعض الدراسات إلى وجود علاقة ذات دلالة احصائية – وان كانت منخفضة – بين قرار المعلم ترك مهنة التدريس ودرجة الرضا الوظيفى ، وعدم وجود علاقة ذات دلالة احصائية بين قرار المعلم ترك مهنة التدريس والمتوسط الفعلي للتقدير والاستقلال الذاتي ، كما لاتوجد علاقة ذات دلالة احصائية بين التصميم على ترك الخدمة في مهنة التعليم والمتغيرات الديمغرافية .

واتضح من دراسة هل "Hill" أن أعضاء هيئة التدريس المنتمين إلى نقابات وروابط وجماعات مهنية يتميزون بدرجة رضا وظيفى أعلا من نظرائهم غير المنتمين على أربعة من ستة محاور لقياس درجة الرضا الوظيفى ((٢١)

وتوصلت دراسة كوين "Quinn" وزملائه بعد تحليل أحد عشر مسحاً قومياً فى الولايات المتحدة إلى أن « هناك ارتباطا موجبا ذا درجة بسيطة بين الرضا الوظيفى ومستوى التعليم ، وأن مستوى التعليم مرتبط بتحديات العمل والمكافآت ، وأنه كلما ازدادت الدرجات العلمية زاد عدم الرضا الوظيفى على وجه العموم » . (٢٢)

وأوضحت دراسة " موكسلي "Moxley" التي صممت لفحص نظرية هيرزبرج "Herzberg" أن السياسات والممارسات والأشراف وعنصر الوقت والرواتب عوامل لها علاقة وثيقة بالرضا الوظيفي (٢٣) . وفي هذا الاطار تأتي دراسة مانن وكاتز "Man-nen & Katz" التي أكدت أن السياسات التنظيمية وأوضاع العمل تؤثر على الرضا الوظيفي بوجه عام . (٢٤)

وكشفت دراسة هولواي "Holoway" أن العامل المهم فى تحقيق الرضا الوظيفى للمعلمين يكمن في العمل ذاته والعلاقات مع الزملاء ، وأن مصادر عدم الرضا الوظيفى للمعلمين تتمثل في اتجاهات المجتمع والوالدين السلبية نحو العمل التربوي ، وأن دور الراتب كمصدر للرضا الوظيفى لايتعدى ٤٪ من الحالات التي درست ، ولايتعدى دوره كمصدر لعدم الرضا عن ٩٪ (٢٥) . وفي هذا الاطار تأتى دراسة أونوها "Onuoha" التى توصلت إلى وجود معامل ارتباط منخفض بين الرضا الوظيفى والأجور. إذ حصلت الأجور على أدنى معامل ارتباط مع الرضا الوظيفي مقارنة بتسعة وعشرين متغيراً من

المتغيرات التى حددتها الدراسة للرضا الوظيفي. (٢٦)

أما فروم "Vroom" فقد حدد - بعد دراسته للعديد من بحوث الرضا الوظيفى - ست متغيرات عامة للرضا الوظيفي هى : الاشراف ، وجماعة العمل ، ومحتوى العمل ، والأجور ، وفرص الترقي ، وساعات العمل .(٢٧)

كما فحص لوك "Locke" عددا من دراسات الرضا الوظيفي وخلص إلى أن التحديد والاستقلال الذاتى والمكافآت التي تستند الى عدالة فى توزيعها وتتلاءم مع الأهداف الشخصية تعد من أهم خصائص العمل الذي يحقق الرضا الوظيفى ، وأن العمل الذي يتحدى قدرات الفرد - ولا يجهده عقلياً - والذى يسمح للأفراد بالشعور بالاستقلال الذاتى يحقق الرضا الوظيفى . وتوصل إلى أن هناك سبعة عوامل مرتبطة بالرضا الوظيفى لمديرى المدارس بوجه عام هى : العمل فى ذاته ، والمكانة الوظيفية وميزاتها ، والتفاعل مع مدير التعليم ، والتفاعل مع المعلمين ، والتفاعل مع الطلاب ، والرواتب والمميزات الأخرى ، وظروف العمل .(٢٨)

وفى هذا الاطار كشفت دراسة كلارك "Clark" التي تناولت عوامل الرضا وعدم الرضا الوظيفى لمعلمى المرحلة الثانوية عن أن نوع العمل ، والانجاز ، والمسئولية ، والفرص المتاحة للتجريب ، والتقدير تمثل - على الترتيب - أهم عوامل الرضا الوظيفى ، وأن الأجر ، والسياسات والممارسات ، وأسلوب الاشراف والمساعدة المهنية ، وفرص الترقي تمثل على الترتيب أهم عوامل عدم الرضا الوظيفى . (٢٩)

وتوصلت عدة دراسات ومنها دراسة العرادي ، ١٩٨٦ وباقازي ١٩٨٩ والبابطين ١٩٩٠ إلى وجود علاقة ذات دلالة احصائية بين النمط الديمقراطى فى الادارة المدرسية والرضا الوظيفى للمعلمين (٣٠) . كما أوضحت عدة دراسات وجود علاقة ذات دلالة احصائية بين الرضا الوظيفى للمعلم والمؤهل التربوي وأن للتدريب أثرا ايجابيا على الرضا الوظيفي للمعلم . (٣١)

وكشفت دراسات أخرى عن نتائج غير متسقة حول مدى ارتباط الرضا الوظيفي بمتغيرات الجنس ، والخبرة ، والنوع، والعمر ، والمرحلة التعليمية التى يعمل بها المعلم . وقد يرجع ذلك إلى اختلاف الثقافات فى المجتمعات التى تمت فيها هذه الدراسات . فعلى سبيل المثال كشف بعض الدراسات العربية أن نسبة رضا المعلمة أكبر من نسبة رضا المعلم ، وقد يعزى ذلك إلى أن التدريس فى عديد من المجتمعات التى تمت فيها هذه الدراسات يأتى في قمة طموح الغالبية العظمى من النساء ، بينما كشفت عدة دراسات أجريت فى المجتمعات الغربية عن عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين رضا المعلم

والمعلمة (٣٢) . وفى بعض المجتمعات كشفت الدراسات عن وجود فروق ذات دلالة احصائية بين رضا المعلم وسنوات الخبرة لصالح أصحاب مستويات الخبرة الأقل (٢ -٣ سنة) وفى غير صالح أصحاب سنوات الخبرة الأطول (٥-٧ سنوات) (٣٣) . وقد يعود ذلك إلى متغيرات مجتمعية خاصة بتقدير مهنة التعليم ، واكتشاف المعلم أن زملاءه بعد مضي خمس سنوات قد حصلوا على ميزات اجتماعية واقتصادية تفوقه بكثير ، وفى مجتمعات أخرى لم تتأكد هذه العلاقة بين الرضا الوظيفى وسنوات الخبرة .

٥-٢ نظريات الرضا الوظيفي :

تعددت النظريات التي حاولت تفسير ظاهرة الرضا الوظيفي ، وفيما يلى عرض موجز لأهم النظريات التى حاولت تفسير الرضا الوظيفي :-

أ) نظرية ماسلو " Maslow " فى تدرج الحاجات الانسانية : تأتى نظرية ماسلو في الحاجات الانسانية ممثلة لمدرسة العلاقات الانسانية وشارحة كيفية تحقيق الرضا للعاملين من خلال اشباع الحاجات الانسانية وهي من منظور " ماسلو " متدرجة في شكل هرمي وتبدأ بالحاجات الفسيولوجية ، ثم الحاجة إلى الأمن ، فالحاجة إلى الأنتماء ، ثم الحاجة إلى التقدير والاحترام ، وتنتهى بالحاجة إلى تحقيق الذات التى تحتل قمة الهرم .

وقام " بارنز Barnes " بتعديل نظرية ماسلو فى الحاجات المتدرجة وربطها بمفهوم التنظيم لتفسير الرضا الوظيفى ، وأهمل لذلك فكرة تدرج الحاجات ، كما تجاهل الحاجة إلى تحقيق الذات ، ونظر إلى الأمن - أمن الفرد - على أنه حاجة تتخطى كل الحاجات » (٣٤) ، كما رد - بارنز - الحاجة للتقدير الذاتى والانتماء وتقدير الآخرين إلى التنظيم ، فالتنظيم الذى يعمل الفرد من خلاله يساعد على -أو يحول دون- تحقيق الفرد لذاته ، وهذا يؤثر بدوره فى تقدير الآخرين . إن التنظيم يرضي ، أو يحبط ، حاجة الفرد للانتماء وذلك وفق مايتيحه من فرص للتفاعل غير تلك التى يتطلبها أداء العمل.

وفي ضوء نظرية ماسلو بارنز فإن الحاجات المهنية والتنظيمية والاجتماعية تتحدد في علاقتها بالرضا على النحو التالي :- (٣٥)

- الحاجات المهنية ومظهرها ، الحاجة للتقدير ، وللقوة ، والانجاز ، والتفوق ، والسيطرة ، والثقة ، والحرية والاستقلال .

- والحاجات التنظيمية : ومظهرها الحاجة لتقدير الآخرين للفرد - والحاجة إلى

المكانة ، وللهيمنة ، وللأهمية ، وللاعتراف ، ولاجتذاب الآخرين .

– والحاجات الاجتماعية : ومظهرها الحاجة للانتماء ، والحاجة لعلاقات عاطفية مع الناس .

وإذا كانت أفكار وآراء مدرسة العلاقات الانسانية قد وجدت لها فى المؤسسات الصناعية – حيث ظهرت – مجالاً خصباً للتطبيق رغم أن العمل في هذه المؤسسات يسهل تنميطه حيث تتعامل الادارة مع أفراد يقضون معظم وقتهم ونشاتهم بين الآلات ، فإن المجال التربوى يعد فى الواقع أكثر خصوبة – لتطبيق تلك الآراء ، وحيث تتعامل الادارة مع بشر (المعلمين) يتعاملون بدورهم – لا مع آلات جامدة بل – مع تلاميذ وطلاب يتأثرون كثيراً بطريقة معاملة المعلمين لهم . وهكذا تتضح لنا نحن التربويين مدى حيوية وضرورة رفع مستوى الرضا الوظيفى للمعلمين لما لذلك من أثر على علاقتهم بطلابهم وزملائهم والعملية التربوية برمتها .

ب) نظرية هرتزبرج وزملائه Herzbergh : وترى هذه النظرية وجود فئتين من العوامل يمكن أن يفسر في ضوئهما شعور العاملين تجاه أعمالهم ، والفئة الأولى أطلق عليها اسم العوامل الدافعية Motivation او Satisfiers ، والفئة الثانية والفئة الثانية أطلق عليها العوامل الوقائية Hygiene او Dissatisfiers. وتشمل الفئة الأولى : الشعور بالانجاز ، واتقان العمل ، وأهمية العمل ذاته ، ومايتوفر فيه من تحدى ، والمسئولية ، وامكانية التقدم الوظيفي ، والتطور والنمو الشخصي . أما الفئة الثانية فتشمل السياسات ، أو نمط الاشراف ، والعلاقات مع الرؤساء ، وظروف العمل الفيزيولوجية ، والراتب ، والمركز الاجتماعى ، والأمن الوظيفي ، والتأثيرات على الحياة . (٣٦)

ونظرية هرتزبرج ترى أن العوامل الدافعية يمكن أن تحفز الأفراد لمزيد من العمل والرضا الوظيفي ، أما العوامل الوقائية Hygiene فهي التي تمنع عدم الرضا ، ولكن عدم الرضا شئ يختلف عن الدافعية . هذا ويمكن تمثيل العوامل الوقائية عند هرتزبرج بالحاجات الدنيا عند ماسلو بينما تمثل العوامل الدافعية عند " هرتزبرج بالحاجات عند قمة هرم ماسلو.

ج) نظرية القيمة " Value Theory " : يرى " لوك " أن الرضا الوظيفى حالة عاطفية سارة تنتج عن ادراك الموظف بأن وظيفته تتيح له تحقيق وممارسة القيم الوظيفية الحيوية – كما يراها – بشرط أن تكون هذه القيم منسجمة مع حاجات الفرد. وهذا يعنى أن لوك يميز بين القيمة والحاجة ، واعتبر أن الحاجات عناصر أساسية تضمن حياة الفرد البيولوجية ولذلك توجد بمعزل عن رغبات الفرد ، بينما نظر إلى القيمة على

أنها تمثل مايرغبه الشخص . ومع أن لوك بهذه النظرية يجعل من موضوع الرضا الوظيفي حالة فردية مرتبطة برغبات الفرد التي تختلف من عامل إلى آخر ، إلا أنها تفسر – إلى حد ما – الرضا الوظيفى لعدد كبير من العاملين .(٣٧)

د) نظرية أو نموذج لوبر " Lower's Model " : توصل " لوبر " في عام ١٩٧٣ إلى نموذج لتحديد الرضا الوظيفى للعاملين يوضح فيه العمليات النفسية التى تحدد رضا الموظف وهى – من خلال نظريته – ترتبط بالراتب ، والاشراف ، وطبيعة العمل ذاته . ويرى لوبر أن الرضا الوظيفي يتحقق في حالة التساوي بين ادراك الموظف لعدالة المكافأة المتوقعة وبين المكافأة الفعلية . (٣٨)

٥-٣) المدارس البحثية فى مجال الرضا الوظيفي : حدد ممفورد "Mumford" خمس مدارس فكرية " بحثية " في مجال الرضا الوظيفي وهى : (٣٩)

أ) مدرسة الحاجات النفسية ، ومن أهم رجالها ماسلو " Maslow " ، وهيرزبرج "Herzberg" وليكرت "Likert" الذين ينظرون إلى تطور الدافعية على أنها العامل المركزي في الرضا الوظيفى ، ويركزون اهتمامهم على المثيرات التي يرون أنها مرتبطة بهذه الدوافع – ومن ذلك الحاجة إلى الانجاز ، والاعتراف ، والمسئولية ، والمكانة .

ب) مدرسة القيادة : ومن أشهر رجالها بلاك "Blake" وموتون " Mouton " وفيدلر "Fiedler" الذين يركزون اهتمامهم مباشرة على أثر نمط القيادة على تحقيق الرضا الوظيفي للعاملين.

ج) مدرسة العمل والثواب : ومن أشهر رجالها أعضاء التدريس في مدرسة ادارة الأعمال في مانشستر الذين يركزون على أثر الأجور والمكافآت في تحقيق الرضا الوظيفي .

د) مدرسة أيدلوجية الادارة : ومن أشهر رجالها كروزير "Crozier" ، وجولدنر " Gouldner " الذين يهتمون بأثر الأنماط المختلفة السلوك الادارى على تحقيق الرضا الوظيفي .

هـ) مدرسة تخطيط العمل : ومن أشهر رجالها أعضاء هيئة التدريس بمعهد تافستوك " Tavistok " بلندن الذين يشعرون بأن العمل نفسه يعد محددا مهما لتحقيق الرضا الوظيفي.

سادسا : تحديد محاور المقياس :

اعتمادا على ماقام به الباحثان من مسح للبحوث والدراسات في مجال الرضا الوظيفي والأدوات التى استخدمت في تلك الدراسات والبحوث والنتائج التي أسفرت عنها حدد الباحثان عشرة محاور للرضا الوظيفى هي : التفاعل الادارى ، الأجور والمكافآت ، المكانة الاجتماعية ، الانتماء التقدير وتحقيق الذات ، نمط الادارة والإشراف ، طبيعة العمل ، التفاعل الاجتماعى ، تحمل المسئولية والانجاز ، السياسات والممارسات التعليمية، ثم قام الباحثان بعرض هذه المحاور على مجموعة من المتخصصين في مجال ادارة الأعمال والادارة العامة بكلية العلوم الادارية ومن المتخصصين في مجال الادارة التربوية بكلية التربية بجامعة الملك سعود ، وطلب منهم تحديد مدى أهمية كل محور من تلك المحاور في تحقيق الرضا الوظيفي للمعلمين وفق تدرج ثلاثي (مهم جدا ، مهم ، قليل الأهمية) .

وبعد تحليل رأى المحكمين اتضح أن هناك ستة من تلك المحاور العشرة يتفق المحكمون على أنها عوامل مهمة جدا أو مهمة في تحقيق الرضا الوظيفي للمعلمين ، وأن أربعة محاور يرى المحكمون أنها عوامل قليلة الأهمية في هذا المجال . وبناء عليه حدد الباحثان محاور مقياس الرضا الوظيفي للمعلمين في ستة محاور هى : التفاعل الاداري ، والأجور والمكافآت ، والانتماء ، والتقدير وتحقيق الذات ، وطبيعة العمل ، والتفاعل الاجتماعى . ثم قام الباحثان بعد ذلك بحساب الأوزان النسبية لكل محور من تلك المحاور كما هو موضح بالجدول التالي :-

جدول رقم (١)

الأوزان النسبية لمحاور مقياس الرضا الوظيفي للمعلمين

مسلسل	محاور مقياس الرضا الوظيفي للمعلمين	الوزن النسبى للبعد
١	التفاعل الادارى	٪١٧
٢	الأجور والمكافآت	٪١٠
٣	الانتماء	٪١٥
٤	التقدير وتحقيق الذات	٪٢٠
٥	طبيعة العمل	٪٢٠
٦	التفاعل الاجتماعى	٪١٨

ويلاحظ من الجدول السابق أن محوري التقدير وتحقيق الذات ، وطبيعة العمل هما أكثر المحاور وزنا نظراً لأهميتهما في اشباع حاجات المعلمين النفسية وتوفير ظروف ملائمة للمعلمين لأداء أعمالهم بطريقة تشعرهم بالسعادة وتدفعهم إلى الأنتاج والاستمرار في العمل . ويحتل محور التفاعل الاجتماعي المركز الثالث من الأهمية في تحقيق الرضا الوظيفي للمعلمين ، ويليه في الأهمية التفاعل الادارى ثم محور بالانتماء ، أما محور والمكافآت فقد احتل المكانة الأخيرة من الأهمية كعامل من عوامل تحقيق الرضا الوظيفي للمعلمين .

سابعا : الصورة المبدئية للمقياس :

بعد مسح الدراسات والبحوث التى تناولت الرضا الوظيفي والاطلاع على عديد من الاستبانات التى اعتمد عليها باحثون سابقون لدراسة الرضا الوظيفى للعاملين بعامة والمعلمين بخاصة ومنها على سبيل المثال – لا الحصر – استبانة المنصورى عام ١٩٧٠ (٤٠) ، واستبانة الأنصارى عام ١٩٧٨ (٤١) ، واستبانة الخضري وسلامة عام ١٩٨٢ (٤٢) ، واستبانة النعيم عام ١٩٨٤ (٤٣) ، واستبانة العرادي عام ١٩٨٦ (٤٤) ، واستبانة حسان والصياد عام ١٩٨٦ (٤٥) ، واستبانة باقازي عام ١٤٠٩هـ (٤٦) ، واستبانة البابطين عام ١٩٩٠م (٤٧) ، قام الباحثان باعداد الصورة الأولية لمقياس الرضا الوظيفى التى تكونت من ٥٧ عبارة غطت المحاور الستة للمقياس وجاءت عبارات كل محور من هذه المحاور متناسبة تقريبا مع وزنه النسبي .

ثم عرض الباحثان المقياس في صورته الأولية على مجموعة من الخبراء المتخصصين في التربية وعلم النفس والادارة وطلب من المحكمين مايلى :

أ) تحديد انتماء كل عبارة من عبارات المقياس للمحور التى وردت ضمنه أو عدم انتمائها.

ب) اضافة أى عبارة أخرى يرون اضافتها وحذف أى عبارة يرون حذفها .

ج) اعادة صياغة بعض العبارات لتصبح أكثر وضوحا وقدرة على قياس ما وضعت لأجله .

ثم قام الباحثان بحساب نسبة اتفاق المحكمين على العبارات إلى المحاور الرئيسة في المقياس ، وبناء على ذلك تم حذف عشر عبارات قلت نسبة اتفاق المحكمين عليها عن ٧٥٪ وتمثلت أهم التعديلات التى أدخلت على الصورة الأولية للمقياس في تعديل الصياغة اللفظية لبعض العبارات ، ونقل بعض العبارات من مجال لأخر تنتمى اليه بشكل واضح.

ثامناً : الدراسة الاستطلاعية للمقياس :

استهدفت الدراسة الاستطلاعية تحليل مفردات المقياس وتحديد مؤشرات التمييز وصدق المفردات . ولتحقيق ذلك الهدف اختار الباحثان عينة طبقية عشوائية مكونة من ١٥٠ من معلمي ومعلمات المراحل التعليمية المختلفة بمدينة القاهرة. والجدول التالى يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب المرحلة التعليمية والجنس والعدد ومتوسط سنوات الخبرة والانحراف المعياري لها .

جدول رقم (٢)
توزيع أفراد الدراسة الاستطلاعية حسب المرحلة التعليمية والجنس والعدد ومتوسط سنوات الخبرة والانحراف المعيارى لها

المرحلة التعليمية	المعلمون			المعلمات			المجموع
	ن	م	ع	ن	م	ع	
الابتدائية	٢٥	٦,٥٦	١,٥٢	٢٥	٦,٨٦	١,٤٩	٥٠
المتوسطة	٢٥	٥,١٣	١,٤٨	٢٥	٥,٢٨	١,٣٩	٥٠
الثانوية	٢٥	٨,٥٩	١,٤٩	٢٥	٨,٥٨	١,٥٤	٥٠
المجموع	٧٥			٧٥			١٥٠

ثم قام الباحثان بحساب معاملات تمييز مفردات المقياس باستخدام معادلة تمييز المفردات التي أوردها لويس ايكن "Lewes Aiken" عام ١٩٨٢ (٤٨) . والجدول رقم (٣) يوضح معاملات تمييز مفردات مقياس الرضا الوظيفي للمعلمين .

ويتضح من الجدول أن هناك خمسة عبارات من عبارات المقياس هي ١٣ و٢٤ و٢٨ و٤٥ و٥٤ حققت معاملات تمييز منخفضة وغير دالة احصائيا ، ولذلك قام الباحثان بحذفها من المقياس لتصبح عدد عبارات المقياس فى صورته النهائية ستين عبارة فقط .

تاسعاً : تقنين المقياس

٩ -١ عينة التقنين : تم اختيار عينة تقنين المقياس بطريقة عشوائية طبقية من بين معلمي ومعلمات المراحل التعليمية المختلفة بمدن القاهرة والمنيا والفيوم في الفترة من منتصف مارس حتى منتصف ابريل ١٩٩١ وتكونت العينة من ٦٠٠ معلما ومعلمة ،

جدول رقم (٣)
معاملات تمييز عبارات مقياس الرضا الوظيفي للمعلمين

رقم العبارة	معامل التمييز	رقم العبارة	معامل التمييز	رقم العبارة	معامل التمييز	رقم العبارة	معامل التمييز
١	٠,٨٤ *	١٨	٠,٧١ *	٣٥	٠,٦٢ *	٥٢	٠,٤٥ *
٢	٠,٦٣ *	١٩	٠,٥٩ *	٣٦	٠,٦٥ *	٥٣	٠,٦٧ *
٣	٠,٥٦ *	٢٠	٠,٦٦ *	٣٧	٠,٤٧ *	٥٤	٠,١٣
٤	٠,٧٣ *	٢١	٠,٧٤ *	٣٨	٠,٧٢ *	٥٥	٠,٧٩ *
٥	٠,٦٦ *	٢٢	,٠٨٧ *	٣٩	٠,٦١ *	٥٦	٠,٨١ *
٦	٠,٥٨ *	٢٣	٠,٦٩ *	٤٠	,٠٥٥ *	٥٧	٠,٤٣ *
٧	٠,٨٢ *	٢٤	٠,١١	٤١	٠,٧١ *	٥٨	٠,٥٥ *
٨	٠,٧٧ *	٢٥	٠,٥١ *	٤٢	٠,٥٩ *	٥٩	٠,٧٩ *
٩	٠,٧١ *	٢٦	٠,٥٧ *	٤٣	٠,٦٤ *	٦٠	٠,٧٢ *
١٠	٠,٥٩ *	٢٧	٠,٧٥ *	٤٤	٠,٦٩ *	٦١	٠,٨٧ *
١١	٠,٦٢ *	٢٨	٠,١٢	٤٥	٠,١١	٦٢	٠,٨٥ *
١٢	٠,٧٨ *	٢٩	٠,٧٣ *	٤٦	٠,٦٧ *	٦٣	٠,٥٦ *
١٣	٠,١٢	٣٠	٠,٦١ *	٤٧	٠,٧٢ *	٦٤	٠,٦٢ *
١٤	٠,٣٣ *	٣١	٠,٥٧ *	٤٨	٠,٤٩ *	٦٥	٠,٧٦ *
١٥	٠,٨٩ *	٣٢	٠,٧٣ *	٤٩	٠,٥٨ *		
١٦	٠,٦٩ *	٣٣	٠,٦٩ *	٥٠	٠,٧٢ *		
١٧	٠,٤٦ *	٣٤	٠,٧٢ *	٥١	٠,٥٣ *		

* دال إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ من الثقة .

وبلغت الاستجابات الصحيحة ٥١٢ استجابة٠والجدول التالي يوضح توزيع أفراد عينة التقنين وفقا للمرحلة التعليمية والجنس والعدد ومتوسط سنوات الخبرة وانحرافها المعياري.

وتم تصحيح الاستجابات واستخدمت الدرجات الخام التي حصل عليها الباحثان فى حساب صدق المقياس وثباته .

جدول رقم (٤)
توزيع أفراد عينة التقنين وفقاً للمرحلة التعليمية والجنس والعدد
ومتوسط سنوات الخبرة وانحرافها المعيارى

المرحلة التعليمية	المعلمون			المعلمات			المجموع
	ن	م	ع	ن	م	ع	
الابتدائية	٨٧	٥,٤	١,٦	٨٣	٥,٨	١,٥	١٧٠
المتوسطة	٨٢	٦,٧	١,٧	٨٧	٦,٢	١,٦	١٦٩
الثانوية	٨٨	٧,٩	١,٤	٨٥	٧,٦	١,٨	١٧٣
المجموع	٢٥٧			٢٥٥			٥١٢

٩-٢ الصدق : قام الباحثان باستخدام ثلاثة اجراءات لتقدير صدق مقياس الرضا الوظيفي للمعلمين وهي : الصدق المنطقى Logical Validity أو صدق المضمون ، والصدق البنائي Construct Validity ، والصدق بطريقة المقارنة الطرفية .

ويقصد بالصدق المنطقى مدى تمثيل المقياس للمجال الذى يقيسه (٤٩) ، والهدف هنا ضمان الثقة فى النظام التصنيفي المستخدم في المقياس حيث يتم تقدير هذا النوع من الصدق عن طريق « اجراء فحص منظم لمجموعة العمليات والبنود والمنبهات التى يتضمنها الاختبار لتقرير مدى تمثيلها للمجال السلوكي المعين الذي أعد الاختبار لقياسه » (٥٠) . وقد راعى الباحثان عند اعدادهما لعبارات المقياس أن تغطى المحاور الأساسية فى قياس الرضا الوظيفي ، كما ساعد عرض المقياس على المحكمين والأخذ بآرائهم على الاطمئنان إلى الصدق المنطقى للمقياس ، حيث اعتبرت نسبة اتفاق المحكمين على عبارات المقياس معيارا لصدقه ، وبذلك يمكن القول بأن فقرات هذا المقياس تقيس ماوضعت لأجله وأن مقياس الرضا الوظيفى للمعلمين صادق منطقياً .

ومن المفيد فى بناء الاختبارات والمقاييس التحقق من صدقه البنائى ، ويعنى التحقق من مدى ارتباط الدرجات على الاختبار بمقاييس السلوك .(٥١)ومن الطرق المستخدمة في هذا النوع من الصدق حساب التجانس الداخلي Internal Consistency لاختبار مدى تماسك مفرداته . ويرى فؤاد البهي أن صدق المفردات يقاس بحساب

جدول رقم (٥)
معامل الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات مقياس الرضا الوظيفي
للمعلمين ودرجة العبارات الكلية للمقياس

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	٠,٤٥٢ *	١٦	٠,٦٥١ *	٣١	٠,٨٨١ *	٤٦	٠,٧٣٠ *
٢	٠,٣٧٢ *	١٧	٠,٨٢٦ *	٣٢	٠,٤٩٥ *	٤٧	٠,٦٩٧ *
٣	٠,٥٨١ *	١٨	٠,٧٥٩ *	٣٣	٠,٨٣٣ *	٤٨	٠,٥٥٤ *
٤	٠,٦٤٠ *	١٩	٠,٤٧٢ *	٣٤	٠,٧٩٤ *	٤٩	٠,٧٢٩ *
٥	٠,٦٢٧ *	٢٠	٠,٧٩٧ *	٣٥	٠,٧٦٢ *	٥٠	٠,٥٦٠ *
٦	٠,٦١٥ *	٢١	٠,٥١٠ *	٣٦	٠,٦٢٧ *	٥١	٠,٤٩٠ *
٧	٠,٥٥٥ *	٢٢	٠,٧٢٢ *	٣٧	٠,٥٢٩ *	٥٢	٠,٤٩٧ *
٨	٠,٥١٩ *	٢٣	٠,٨١٧ *	٣٨	٠,٧١٤ *	٥٣	٠,٥١٢ *
٩	٠,٦٠٥ *	٢٤	٠,٨٨٩ *	٣٩	٠,٧٩٥ *	٥٤	٠,٥٢٠ *
١٠	٠,٦٣٩ *	٢٥	٠,٥٩٧ *	٤٠	٠,٧٣١ *	٥٥	٠,٧٢٩ *
١١	٠,٩٠١ *	٢٦	٠,٤٣٥ *	٤١	٠,٨٠٧ *	٥٦	٠,٦٣١ *
١٢	٠,٧٦٥ *	٢٧	٠,٤٨١ *	٤٢	٠,٧٦١ *	٥٧	٠,٥٢٢ *
١٣	٠,٤٨٣ *	٢٨	٠,٤٧٣ *	٤٣	٠,٤٨٥ *	٥٨	٠,٤٨٣ *
١٤	٠,٨٣٦ *	٢٩	٠,٧٨٥ *	٤٤	٠,٥٤٩ *	٥٩	٠,٨٢٩ *
١٥	٠,٦١٧ *	٣٠	٠,٦٦٩ *	٤٥	٠,٥٦١ *	٦٠	٠,٧١٤ *

* دال إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ من الثقة .

معاملات ارتباطها بالميزان ، ويعين الميزان الداخلي بالدرجة الكلية على القياس (٥٢) .ويعتقد فأن دالين أن طريقة التجانس الداخلي تعد كافية بالنسبة للمقاييس الجديدة. (٥٣)

وقام الباحثان بحساب التجانس الداخلي بين عبارات المقياس باستخدام معامل ارتباط التوافق Consistency Coefficient of Correlation بين درجة العبارة الواحدة

جدول رقم (٦)

معامل الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات مقياس الرضا الوظيفي
للمعلمين ودرجة العبارات التي يتضمنها المحور الذى تنتمي إليه هذه العبارة

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
أولا : التقدير وتحقيق الذات		١٠	٠,٦٥٧ *	٣٩	٠,٧٨٧ *	خامساً : التفاعل الاجتماعى	
١	٠,٥٧٢ *	١٨	٠,٧٢٣ *	٤١	٠,٨٢٤ *	٦	٠,٦٣١ *
٥	٠,٦١٧ *	٢١	٠,٥٤٩ *	٤٥	٠,٦٨٣ *	١١	٠,٨٧٣ *
١٣	٠,٥٨٩ *	٣٦	٠,٦٣٤ *	٥٤	٠,٤٩٣ *	١٤	٠,٨٣١ *
١٧	٠,٨٢١ *	٣٨	٠,٧٣٨ *	٥٦	٠,٦١٢ *	٢٢	٠,٦٩٥ *
٢٠	٠,٧٩١ *	٤٦	٠,٧٥٩ *	رابعاً : التفاعل الادارى والمهنى		٢٥	٠,٥٩٩ *
٢٦	٠,٥٤٢ *	٥٠	٠,٥٩٤ *	٤	٠,٦٧٢ *	٣٥	٠,٧٨٢ *
٣٠	٦٨٧ *	٦٠	٠,٠٦٩٣ *	٩	٠,٦١٤ *	٤٤	٠,٥٩١ *
٣٣	٠,٨١٧ *	ثالثاً : طبيعة العمل		١٩	٠,٦١٤ *	٤٩	٠,٦٧٨ *
٤٠	٠,٧١٩ *	٣	٠,٦١٤ *	٢٨	٠,٧٣١ *	٥١	٠,٤٩٨ *
٤٨	٠,٥٨٧ *	٧	٠,٥٩٢ *	٣٢	٠,٥٩٢ *	٥٨	٠,٥١٢ *
٥٥	٠,٦٩٥ *	١٢	٠,٧٤٧ *	٣٧	٠,٥٥٩ *	سادساً : الأجور والمكافآت	
٥٩	٠,٧٩٣ *	١٥	٠,٦٣٨ *	٤٣	٠,٥١٢ *	١٦	٠,٦١٩ *
ثانياً : الانتماء		٢٣	٠,٨١٤ *	٤٧	٠,٧٣١ *	٢٤	٠,٨١٣ *
٢	٠,٥١٧ *	٢٩	٠,٧٨٩ *	٥٣	٠,٥٦٧ *	٢٧	٠,٥١٩ *
٨	٠,٥٧٥ *	٣٤	٠,٧٦٣ *	٥٧	٠,٤٩٩ *	٣١	٠,٧٩٢ *
						٤٢	٠,٧٥١ *
						٥٢	٠,٤٨١ *

* دال إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ من الثقة .

والدرجة الكلية للمقياس من ناحية ، وبين درجة العبارة الواحدة والدرجة الكلية للمحور الذى يتضمنها من ناحية أخرى ، تم حساب مصفوفة الارتباط بين محاور المقياس المختلفة . والجدول قم (٥) يوضح قيم معامل ارتباط التوافق بين درجة كل عبارة

ودرجات عبارات المقياس جميعها ، على حين يوضح الجدول رقم (٦) قيم معامل ارتباط التوافق بين درجة كل عبارة ودرجات عبارات المحور الذى يتضمنها ، بينما يوضح الجدول رقم (٧) مصفوفة معاملات الارتباط بين محاور المقياس المختلفة .

ولما كان معامل الارتباط يعد دالا احصائيا عند ٠٥ر٠ من الثقة اذا وصلت قيمته ١٤ر٠ وعند مستوي ٠١ر٠ من الثقة اذا وصلت قيمته إلى ١٨ر٠ ، فأن جميع قيم معامل الارتباط بالجدول السابق توضح دلالتها الاحصائية عند ٠١ر٠ من الثقة ، وهذا يشير إلى أن مفردات المقياس متماسكة ويدل على التجانس الداخلى للمقياس .

جدول رقم (٧)

مصفوفة معاملات الارتباط بين محاور المقياس

	التقدير وتحقيق الذات	الانتماء	طبيعة العمل	التفاعل الادارى والمهنى	التفاعل الاجتماعى	الأجور والمكافآت	المجموع
التقدير وتحقيق الذات	١,٠٠٠	٠,٦٤٠٦	٠,٤٣٣٧ *	٠,٤٩٢٤	٠,٤٠٦٧ *	٠,٣٣١٥ *	٠,٨٠٣٢ *
الانتماء	٠,٦٤٠٦ *	١,٠٠٠	٠,٣٣٨٢ *	٠,٥٤٣٨	٠,٤٤٤٢ *	٠,٣٦٠٠	٠,٧٩٤٢ *
طبيعة العمل	٠,٤٣٣٧ *	٠,٣٣٨٢ *	١,٠٠٠	٠,٤٣٩٨	٠,٢٩٨١ *	٠,٢١٩٨ *	٠,٦٣٩٩ *
التفاعل الإدارى والمهنى	٠,٤٩٢٤ *	٠,٥٤٣٨ *	٠,٤٣٩٨ *	١,٠٠٠	٠,٤٧٤١ *	٠,٣٠٩٢ *	٠,٧٤٦١ *
التفاعل الاجتماعى	٠,٤٠٦٧ *	٠,٤٤٤٢ *	٠,٢٩٨١ *	٠,٤٧٤١ *	١,٠٠٠	٠,٢٩٣٩ *	٠,٦٣٦٤ *
الأجور والمكافآت	٠,٣٣١٥ *	٠,٣٦٠٠ *	٠,٢١٩٨ *	٠,٣٠٩٢ *	٠,٢٩٣٩ *	١,٠٠٠	٠,٥٧٩٧ *
المجموع	٠,٨٠٣٢ *	٠,٧٩٤٢ *	٠,٦٣٩٩ *	٠,٧٤٦١ *	٠,٦٣٦٤ *	٠,٥٧٩٧ *	١,٠٠٠

* دال إحصائياً عند مستوى ٠١,٠ من الثقة .

ويتضح من الجدول أن جميع معاملات الارتباط دالة احصائيا عند مستوي ٠١ر٠ من الثقة ، وهذا يعنى أن عبارات المقياس متماسكة وتنتمي كل عبارة إلى المحور الذي يتضمنها .

كما قام الباحثان بحساب معاملات الارتباط بين محاور المقياس بعضها ببعض ، وبين كل محور وجميع محاور المقياس والجدول رقم (٧) يوضح مصفوفة الارتباط بين محاور المقياس .

ومن مصفوفة معاملات الارتباط السابقة يتضح أن قيمة معاملات الارتباط بين محاور المقياس نفسها تتراوح بين ٢١٩٨ر٠ و ٦٤٠٦ر٠ وأن معاملات الارتباط بين كل محور وجميع محاور المقياس تتراوح بين ٥٧٩٧ر٠ و ٨٠٣٢ ر٠ وجميع هذه المعاملات دالة احصائياً عند ٠١ر٠ من الثقة ، وهذا يعني أن محاور المقياس متسقة ، وأن مفردات المقياس مترابطة.

جدول رقم (٨)

الصدق بطريقة المقارنة الطرفية لمقياس الرضا الوظيفي للمعلمين

فئة المقارنة	المتوسط	الانحراف المعيارى	الخطأ المعيارى	النسبة الحرجة	مستوى الدلالة
أعلى ٢٧٪ من الدرجات	٨٦,٧٥	٣,٦٦٦	٠,٩٦٥	٢٢,٥٢	دالة عند مستوى ٠,٠١ من الثقة
أقل ٢٧٪ من الدرجات	٤٨,٠٠	٥,٨٣١	١,٤٥		

كما استخدم الباحثان طريقة المقارنة الطرفية للدلالة على صدق المقياس ، وهذه الطريقة تدل على صدق المقياس وقدرته على التمييز بين الأفراد المختلفين (٥٤) . وذلك بمقارنة ٢٧٪ من أعلى الدرجات مع ٢٧ ٪ من أدنى الدرجات لعينة قدرها ٦٠ معلما ومعلمة تم اختيارهم بطريقة عشوائية من عينة التقنين . والجدول رقم (٨) يوضح صدق مقياس الرضا الوظيفي للمعلمين بطريقة المقارنة الطرفية .

ومن الجدول السابق يتضح أن المقياس يميز تمييزاً واضحاً بين المستويات العالية والمنخفضة من الرضا الوظيفي للمعلمين،لذلك فهو مقياس صادق لقياس تلك الظاهرة .

٩ -٣ الثبات : تم حساب ثبات المقياس باستخدام طريقة اعادة الاختبار على عينة من المعلمين والمعلمات بالمراحل التعليمية المختلفة بالتعليم العام بفاصل زمني أسبوعين . ويوضح الجدول رقم (٩) معامل ثبات المقياس ومحاوره الستة .

كما استخدم الباحثان أيضا طريقة معامل الفا كرونباك Alpha Coefficient لأن الثبات بهذه الطريقة يمثل الحد الأدنى للثبات الحقيقى للمقياس . (٥٥) وقد بلغ معامل

جدول رقم (٩)

معاملات ثبات المقياس

المحاور الرئيسية للمقياس	معامل الثبات
١ – التقدير وتحقيق الذات	٠,٩٣
٢ – الانتماء	٠,٩١
٣ – طبيعة العمل	٠,٨٧
٤ – التفاعل الادارى والمهنى	٠,٨٣
٥ – التفاعل الاجتماعى	٠,٨٩
٦ الأجور والمكافآت	٠,٧٩
المقياس	٠,٨٧

ثبات المقياس بهذه الطريقة ٨٥٧ر٠ وهو معامل ثبات دال احصائيا عند مستوي ٠١ر٠ من الثقة ، مما يشير إلى أن المقياس على درجة عالية من الثبات ويمكن الاعتماد عليه في قياس الرضا الوظيفي للمعلمين بالتعليم العام .

٩ –٤ معايير المقياس : تم حساب الدرجات التائية لأفراد عينة التقنين (ن = ٥١٢ معلماً ومعلمة) . والجدول رقم (١٠) يوضح الدرجات التائية لأفراد عينة التقنين .

عاشراً : الصورة النهائية للمقياس :

يتكون المقياس في صورته النهائية من ٦٠ فقرة تقيس ستة أبعاد رئيسة تمثل محاور المقياس وهى : التقدير واحترام الذات ، والانتماء ، وطبيعة العمل ، والتفاعل الادارى والمهنى ، والتفاعل الاجتماعى ، والأجور والمكافآت . والجدول رقم (١١) يوضح توزيع عبارات المقياس على محاوره الرئيسة وعدد عبارات كل محور والنسبة المئوية للمحور من جملة المقياس كله.

ومن الجدير بالذكر أن حوالى ثلثي عبارات المقياس موجبة ، وأن عدد الفقرات السالبة بلغ ٢٢ عبارة فقط موزعة على محاور المقياس المختلفة .

جدول رقم (١٠)

الدرجات التائية لمقياس الرضا الوظيفي للمعلمين

الدرجة الخام خ	الدرجة التائية ت	خ	ت	خ	ت	خ	ت
١٦٥	٢٠,٠٠٠	١٩٠	٣٦,٦٧	٢١٥	٥٣,٣٣	٢٤٠	٧٠,٠٠
١٦٦	٢٠,٦٧	١٩١	٣٧,٣٣	٢١٦	٥٤,٠٠	٢٤١	٧٠,٦٧
١٦٧	٢١,٣٣	١٩٢	٣٨,٠٠	٢١٧	٥٤,٦٧	٢٤٢	٧١,٣٣
١٦٨	٢٢,٠٠	١٩٣	٣٨,٦٧	٢١٨	٥٥,٣٣	٢٤٣	٧٢,٠٠
١٦٩	٢٢,٦٧	١٩٤	٣٩,٣٣	٢١٩	٥٦,٠٠	٢٤٤	٧٢,٦٧
١٧٠	٢٣,٣٣	١٩٥	٤٠,٠٠	٢٢٠	٥٦,٦٧	٢٤٥	٧٣,٣٣
١٧١	٢٤,٠٠	١٩٦	٤٠,٦٧	٢٢١	٥٧,٣٣	٢٤٦	٧٤,٠٠
١٧٢	٢٤,٦٧	١٩٧	٤١,٣٣	٢٢٢	٥٨,٠٠	٢٤٧	٧٤,٦٧
١٧٣	٢٥,٣٣	١٩٨	٤٢,٠٠	٢٢٣	٥٨,٦٧	٢٤٨	٧٥,٣٣
١٧٤	٢٦,٠٠	١٩٩	٤٢,٦٧	٢٢٤	٥٩,٣٣	٢٤٩	٧٦,٠٠
١٧٥	٢٦,٦٧	٢٠٠	٤٣,٣٣	٢٢٥	٦٠,٠٠	٢٥٠	٧,٦٧
١٧٦	٢٧,٣٣	٢٠١	٤٤,٠٠	٢٢٦	٦٠,٦٧	٢٥١	٧٧١,٣٣
١٧٧	٢٨,٠٠	٢٠٢	٤٤,٦٧	٢٢٧	٦١,٣٣	٢٥٢	٧٨,٠٠
١٧٨	٢٨,٦٧	٢٠٣	٤٥,٣٣	٢٢٨	٦٢,٠٠	٢٥٣	٧٨,٦٧
١٧٩	٢٩,٣٣	٢٠٤	٤٦,٠٠	٢٢٩	٦٢,٦٧	٢٥٤	٧٩,٣٣
١٨٠	٣٠,٠٠	٢٠٥	٤٦,٦٧	٢٣٠	٦٣,٣٣	٢٥٥	٨٠,٠٠
١٨١	٣٠,٦٧	٢٠٦	٤٧,٣٣	٢٣١	٦٤,٠٠	٢٥٦	٨٠,٦٧
١٨٢	٣١,٣٣	٢٠٧	٤٨,٠٠	٢٣٢	٦٤,٦٧	٢٥٧	٨١,٣٣
١٨٣	٣٢,٠٠	٢٠٨	٤٨,٦٧	٢٣٣	٦٥,٣٣	٢٥٨	٨٢,٠٠
١٨٤	٣٢,٦٧	٢٠٩	٤٩,٣٣	٢٣٤	٦٦,٠٠	٢٥٩	٨٢,٦٧
١٨٥	٣٣,٣٣	٢١٠	٥٠,٠٠	٢٣٥	٦٦,٦٧	٢٦٠	٨٣,٣٣
١٨٦	٣٤,٠٠	٢١١	٥٠,٦٧	٢٣٦	٦٧,٣٣	٢٦١	٨٤,٠٠
١٨٧	٣٤,٦٧	٢١٢	٥١,٣٣	٢٣٧	٦٨,٠٠	٢٦٢	٨٤,٦٧
١٨٨	٣٥,٣٣	٢١٣	٥٢,٠٠	٢٣٨	٦٨,٦٧	٢٦٣	٨٥,٣٣
١٨٩	٣٦,٠٠	٢١٤	٥٢,٦٧	٢٣٩	٦٩,٣٣	٢٦٤	٨٦,٠٠

جدول رقم (١١)

توزيع عبارات المقياس على محاوره الرئيسية

مسلسل	محاور المقياس	أرقام العبارات	عدد العبارات	٪ من جملة القياس
١	التقدير واحترام الذات	١ - ٥ - ١٣ - ١٧ - ٢٠ - ٢٦ - ٣٠ - ٣٣ - ٤٠ - ٤٨ - ٥٥ - ٥٩ .	١٢	٢٠ ٪
٢	الانتماء	٢ - ٨ - ١٠ - ١٨ - ٢١ - ٣٦ - ٣٨ - ٤٦ - ٥٠ - ٦٠.	١٠	١٦,٧ ٪
٣	طبيعة العمل	٣ - ٧ - ١٢ - ١٥ - ٢٣ - ٢٩ - ٣٤ - ٣٩ - ٤١ - ٤٥ - ٥٤ - ٥٦ .	١٢	٢٠ ٪
٤	التفاعل الإداري والمهني	٤ - ٩ - ١٩ - ٢٨ - ٣٢ - ٣٧ - ٤٣ - ٤٧ - ٥٣ - ٥٧.	١٠	١٦,٧ ٪
٥	التفاعل الاجتماعي	٦ - ١١ - ١٤ - ٢٢ - ٢٥ - ٣٥ - ٤٤ - ٤٩ - ٥١ - ٥٨.	١٠	١٦,٧ ٪
٦	الأجور والمكافآت	١٦ - ٢٤ - ٢٧ - ٣١ - ٤٢ - ٥٢ .	٦	١٠ ٪

والجدول رقم (١٢) يوضح توزيع الفقرات الموجبة والسالبة على محاور المقياس .

ويتم تصحيح المقياس على أساس طريقة ليكرت حيث يستجيب المعلمون والمعلمات الى عبارات المقياس باحدى الاستجابات التالية : أو افق تماما ، أو افق ، غير متأكد ، أعارض ، أعارض تماما .

جدول رقم (١٢)

توزيع العبارات السالبة والموجبة على محاور القياس

مسلسل	محاور المقياس	العبارات الموجبة	العبارات السالبة
١	التقدير واحترام الذات	١ - ٥ - ١٣ - ١٧ - ٢٦ - ٤٠ - ٥٥ - ٥٩ .	٢٠ - ٣٠ - ٣٣ - ٤٨
٢	الانتماء	٢ - ٨ - ١٠ - ٣٨ - ٤٦ - ٥٠ .	١٨ - ٢١ - ٣٦ - ٦٠
٣	طبيعة العمل	٧ - ٢٣ - ٢٩ - ٣٤ - ٤١ - ٥٦ .	٣ - ١٢ - ١٥ - ٣٩ - ٤٥ - ٥٤
٤	التفاعل الإداري والمهني	٤ - ١٩ - ٢٨ - ٣٢ - ٤٣ - ٤٧ - ٥٣ .	٩ - ٣٧ - ٥٧
٥	التفاعل الاجتماعي	١١ - ٢٢ - ٢٥ - ٣٥ - ٤٤ - ٤٩ - ٥٨.	٦ - ١٤ - ٥١ .
٦	الأجور والمكافآت	١٦ - ٣١ - ٥٢ .	٢٤ - ٢٧ - ٤٢ .

وعند تصميح العبارات الموجبة تعطى الدرجات التالية : أوافق تماما (٥) ، أوافق (٤) ، غير متأكد (٣) ، أعارض (٢) ، أعارض (١) . أما العبارات السالبة فتعطى عند تصحيحها الدرجات التالية : أوافق تماما (١) ، أوافق (٢) ، غير متأكد (٣) ، أعارض (٤) ، أعارض تماما (٥) . ولما كان المقياس الذى صممه الباحثان يتكون من ٦٠ فقرة تصبح الدرجات الكلية للمقياس ٣٠٠ درجة .

وفى نهاية الدراسة توجد كراسة الأسئلة التى تحتوى على التعليمات وعبارات المقياس مع ورقة منفصلة للإجابة يكتب عليها المفحوص (المعلم - المعلمة) استجابته حول مدى موافقته على عبارة من عبارات المقياس .

حادى عشر : الخلاصة

توصلت هذه الدراسة إلى إعداد مقياس للرضا الوظيفى للمعلمين يتصف بالصدق والثبات . وقد تكونت عبارات المقياس من ٦٠ عبارة موزعة على ستة محاور رئيسة يتضمنها المقياس وتعد عوامل فاعلة في تحقيق الرضا الوظيفي وهى : التقدير واحترام الذات ، والانتماء ، وطبيعة العمل في ذاته ، والتفاعل الادارى والمهنى ، والتفاعل الاجتماعي ، والأجور والمكافآت . وقد تحقق للمقياس الصدق المنطقى والصدق البنائى وصدق المقارنة الطرفية ، كما بلغ معامل ثبات المقياس ٨٧ر٠ وبالتالى يمكن الثقة فيما ينتج عنه من نتائج عند تطبيقه .

المراجع والهوامش

١- محمد عبد الفتاح ياغي ، مبادي الادارة العامة ، الرياض ، ١٩٨٧، ص ٢.

2 - Hodgotts,R.M., Managment, Theory. process and practice, philadelphia : G.B Sounders co., 1975,p 20.

٣- محمد زكي هاشم ، الاتجاهات الحديثة في ادارة الأفراد والعلاقات الانسانية ، ط٢ ، القاهرة ، الكتاب الجامعي ، ١٩٧٥ ، ص ١ .

4 - Davis,K., "Human Behavior at work, 4th, (Edit), San Francisco, McGraw - HillBook, CoO, 1972, p. 8

٥- مهدى حسن زويلف ، محمد قاسم القريوتى ، مبادئ الادارة : نظريات ووظائف ، عمان ، الجامعة الأردنية ، ١٩٨٤ ، ص ٤٠.

٦- محمد عبد الفتاح ياغي ، مرجع سابق ، ص ٦٥ .-

7 - James G.M. and Hlebert A.S., Organizations. New York, John Wiley, Inc., 1958. p. 29 .

8 - Douglas, M., The Human Side of Enterprise , New York, McGraw-Hill Book, Co, 1960 , p. 220 .

٩- محمد زكي هاشم ، مراجع سابق ، ص ١١.

10 - Friesen , D., et al , "Satisfaction of School Principals with their work", Educational Administration Vol, 19 , 1983 , p.p.35 - 59 .

11 - Ogden , L.A., " Morale , What is it ? How do we get it ? " Educational Administration Supervision, Dec. 1959, p.p. 443 - 487 .

١٢- تعريف الباحثين الرضا الوظيفى من خلال اطلاعهما على عديد من التعريفات في هذا المجال.

١٣- ف- كومز، أزمة التعليم فى عالمنا المعاصر ، ترجمة أحمد خيرى كاظم ، جابر عبد الحميد ، القاهرة ، دار النهضة العربية ، ١٩٧١ ، ص ٩.

١٤- كيث ، م. ليفين ، التعليم فى أوقات العسر خيارات المخططين ، ترجمة محمد الأمحمد الرشيد ، الرياض ، مكتب التربية العربي لدول الخليج ، ١٩٨٧ ، ص ١٤.

١٥-مصطفى محمد متولى ، " اعداد المعلمين " في عبد العزيز بن عبد الله السنبل وأخرين ، نظام التعليم فى المملكة العربية السعودية ، ط ٢ ، الرياض ، دار الخريجي للنشر والتوزيع ، ١٩٩١ ، ص ٣٣٥.

16 - Holoway , E.A. , Facet and overall satisfaction of Teachers " Educational Administration Quarterly , 14 , 1978 , pp 30-47 .

١٧- اطلع الباحثان من خلال نظام ERIC على أكثر من خمسين دراسة أجنبية فى مجال الرضا الوظيفى

كما أمدتهما مدينة الملك عبد العزيز العلمية بنحو عشرين دراسة أجنبية في هذا المجال خلاف تلك المتوفرة في نظام " أريك " ، كما امدتهما بنحو خمس عشر دراسة في نفس المجال باللغة العربية .

18 - Sirvastva, P. F. et al., Job Satisfaction and Productivity, Kent, Ohies, Comparative Administration Research Institute , Kent State University , 1977, P. XIX .

19 - Ibid , pp 27 - 29 .

20 - Wright , M . D ., Relationships Among Esteen , Autonomy , Job satisfaction , and Intention to Quit Teaching of Experienced Industrial Education Teachers, Dec., 1986, ERIC , ED 276865 .

21 - Hill , M., D., Variations in Job Satisfaction Among Higher Education Faculty in Unionized and Non-unionizod Institutions in Pennsylvania" 1982, ERIC, EJ 276292 .

22 - Quinn, R., and Others., Education and Job Satisfaction, 1977, ERIC, ED, 239990 .

23 - Maxley, L., S., " Job Satisfaction of Faculty Teaching Higher Education. An Examination of Herzberg's Daul-Factor and Porter's Need Satisfaction Research" Jun, 1977, ERIC, ED , 139349 .

24 - Maanen, J.V., and Katz, R., " Individuals and their Careers : Some Temporal Considerations for work Satisfaction" , Personal Psychology, Vol, 29, 1976. pp 601- 616 .

25 - Holoway, E.A., Op. cit.,pp. 30-47 .

26 - Ibid, p. 37 .

27 - Vroom, V.H., Work and Motivation, New York, Wiely, 1984, p.110.

28 - Friesen, D., et. al, op. cit, pop 35 - 58 .

29 - Sirvastve, P.F. et al., Op. cit, pp 127 - 130 .

٣٠- راجع في هذا المجال الدراسات التالية :

- نوال حمدان العوادي ، الرضا الوظيفي لدي معلمات المرحلة المتوسطة وعلاقته بأنماط الادارة التربوية السائدة ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، الرئاسة العامة لتعليم البنات ، ١٩٨٦م.

- عمر أحمد باقازي ، نمط القيادة المدرسية وعلاقته بالرضا الوظيفي لدي معلمي المرحلة الابتدائية بمكة المكرمة ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة أم القري ، ١٤٠٩هـ.

-عبد الرحمن بن الوهاب البابطين ، المتغيرات المرتبطة بمستوي الرضا الوظيفي لدى معلمي المرحلة الثانوية المطورة في مدينة الرياض ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة الملك سعود ، ١٩٩٠ م.

31 - Martin, J. , K . & Shehan , c., " Education and Job Satisfaction : The Influnces of Gender- Wage -Earning, Satuts, and Job Values ", May, 1989, ERIC, EJ 388239 .

32 - Plascak, C., and Others, " Education Faculty Job Satisfaction in Magoir Research University " Nov, 1989 ERIC, 313978 .

33 - Boser, J., A., " Career Patterns and Job Satisfaction of Teacher Education Graduates" , Nov, ERIC, ED 315389.

34 - Robert J.C.,"Job., Satisfaction in Relatively closed and Open Schools" , Educational Administration Quarterly December , 1983, pp 40-47 .

35 - Ibid, p . 45 .

36 - Herzberg,F. Work And the Nature of man , London, Staples press , 1986, p. 56 .

٣٧ – ناصر محمد العديلي ، الرضا الوظيفي دراسة ميدانية لاتجاهات ومواقف موظفي الاجهزة الحكومية في مدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية ، رسالة ماجستير ، منشورات معهد الادارة ، الرياض ، ١٩٨١م ، ص ٥٠ .

٣٨– المرجع السابق ، ص ٦٦.

39 - Mumford E., Job Satisfaction, London, Longman, 1972, p .p 4 - 5 .

٤٠– محسن محمد المنصوري ، الرضا الوظيفي عن العمل بين المعلمين والمعلمات في المدارس الابتدائية في مدينة بغداد وضواحيها ، رسالة ماجستير منشورة ، بغداد ، مطبعة النعمان ، ١٩٧٠م

٤١–سامية لطفي الأنصاري ، " الرضا عن العمل بين مدرسي العلوم بالمرحلة الاعدادية " ، صحيفة التربية ، العدد الثاني ١٩٧٨.

٤٢– سليمان الخضري ومحمد أحمد سلامة ، " الرضا المهني لدى المعلمين في دولة قطر، مجلة دراسات الخليج والجزير العربية ، العدد ٣٠ ، ١٩٨٢.

٤٣– موضي فهد النعيم ، الرضا الوظيفي عن العمل لدى المعلمات وعلاقته بمستوى – الطموح ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية – جامعة الملك سعود ، ١٩٨٤م.

٤٤– نوال حمدان العرادي ، الرضا الوظيفي لدى معلمات المرحلة المتوسطة وعلاقتة بأنماط الادارة التربوية السائدة ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية بالرياض ، الرئاسة العامة لتعليم البنات ، ١٩٨٦م

٤٥ – حسن محمد حسان وعبد العاطي الصياد ، " البناء العاملي لأنماط القيادة التربوية وعلاقة هذه الأنماط

بالرضا الوظيفي للمعلم و بعض المتغيرات الأخرى فى المدرسة المتوسطة السعودية ." مجلة رسالة الخليج ، العدد السابع عشر ، ١٩٨٦.

٤٦- عمر أحمد باقازي ، نمط القيادة المدرسية وعلاقته بالرضا الوظيفي لدى معلمي المرحلة الابتدائية بمكة المكرمة ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة أم القرى ، ١٤٠٩ هـ

٤٧- عبد الرحمن البابطين ، المتغيرات المرتبطة بمستوى الرضا الوظيفي لدى معلمي المرحلة الثانوية المطورة، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة الملك سعود ، ١٩٩٠م

48 - Aiken, L.R ., Psychological Testing Assessment , 4th Edit, Boston , Allen & Bocon, inc, 1982, p. 55 .

٤٩- فؤاد البهي السيد ، علم النفس الاحصائي وقياس العقل البشرى ، ط ٣ ، القاهرة : دار الفكر العربى ، ١٩٧٩ ، ص ٥٥٢.

٥٠- صفوت فرج ، القياس النفسي ، القاهرة ، دار الفكر العربى ، ١٩٨٠.

51 - Aiken, L .R ., op. cit, p. 65 .

٥٢- فؤاد البهي السيد ، مرجع سابق ، ص ٥٥٦

٥٣- ديوبولد ب. فان دالين ، مناهج البحث فى التربية وعلم النفس ، ترجمة محمد نبيل نوفل وآخرين ط٢، القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية ، ١٩٧٧ ، ص ٤٤٨ .

54 - Aiken, L .R ., op. cit, p. 55 .

٥٥- أحمد الرفاعي غنيم ، تطبيقات على ثبات الاختبار ، القاهرة ، مكتبة الشرق ، ١٩٨٥ ، ص ٤٧ -٤٨ .

مقياس الرضا الوظيفي للمعلمين

اعداد

د. نور الدين محمد عبد الجواد　　د. مصطفى محمد متولي

أولاً :

تعليمات

تؤثر قيم الفرد وعواطفه ومعتقداته وأراؤه ومفاهيمه واتجاهاته على انتاجيته ، وقد اكتسب موضوع الرضا الوظيفي أهمية خاصة فى المجال التربوي لأن البشر هم أهم مدخلاته وهو أيضاً أهم مخرجاته . والمقياس الذى بين يديك مكون من ستين فقرة موزعة على ستة محاور تقيس في جملتها الرضا الوظيفي للمعلمين.

والمطلوب منك أن تقرأ كل عبارة بدقة وتؤدة حتى تتمكن من ابداء رأيك بصراحة نحو مدي موافقتك أو اعتراضك عليها . فاذا كنت ترى أنك تميل إلى الموافقة تماماً على إحدى العبارات فالرجا وضع علامة (√) في ورقة الإجابة أمام رقم العبارة وتحت الاستجابة في الحقل الأول (أوافق تماما) ، أما اذا كانت ترى أنك تميل إلى الاعتراض على إحدى العبارات فعليك وضع علامة (√) فى ورقة الاجابة أمام رقم العبارة وتحت الاستجابة في الحقل الرابع (أعارض) .

الرجاء عدم ترك أى عبارة بدون ابداء رأيك فيها ، مع العلم بأنه لاتوجد استجابة صحيحة وأخرى خاطئة ، وأن استجابتك على هذا المقياس لن يطلع عليها سوى الباحثين فقط ، ولن تستخدم في غير الدراسة العلمية .

والباحثان يشكران لكم مقدما كل ما تبذلونه من جهد في التعاون معهما فى هذا المجال .

والله الموفق .

ثانيا :

عبارات مقياس الرضا الوظيفى للمعلمين

١- أعتقد أن مهنة التعليم تتفق مع ميولى وقدراتي.
٢- أفكر فى مشكلات عملى حتى خارج المدرسة.
٣- أعتقد أن نظام التعليم الحالى فى مجتمعنا بحاجة إلى تغيير جذري .
٤- يتقبل مدير المدرسة اقتراحاتى بحماس.
٥- يثني مدير المدرسة على أعمالي .
٦- أشعر بالملل عند مشاركتى فى اجتماعات مجلس الآباء والمعلمين .
٧- التدريس يتيح لي فرصة التجديد والابتكار .
٨- أشعر بأننا في المدرسة أسرة متماسكة.
٩- تزعجني الملاحظات التى يبديها الموجه التربوي نحو أسلوبي في التدريس .
١٠- أحب المادة الدراسية التي أقوم بتدريسها.
١١- أفضل مشاركة طلابي في أنشطتهم غير الصفية .
١٢- أعتقد أن التدريس عمل نمطي يقيد المواهب .
١٣- تتيح لي مهنة التعليم الحصول على تقدير الآخرين .
١٤- علاقتي بطلابي تنتهي بانتاء اليوم الدراسي .
١٥- أعاني من عدم انضباط الطلاب داخل الصف .
١٦- يحقق لي عملي في التدريس مستوي معيشة مناسب .
١٧- يحترم أولياء الأمور جهدي مع أبنائهم .
١٨- أشعر أن المعلمين لايلتزمون بأخلاقيات مهنة التعليم .
١٩- زملائي من المعلمين يحفزونني للتدريس بطريقة أفضل .
٢٠- أعتقد أن المعلم يقضي حياته في عمل رتيب .
٢١- أشعر بالسعادة لمجرد الابتعاد عن المدرسة.
٢٢- يوفر لي التدريس الاحتكاك بأفراد مثقفين .

٢٣- التدريس يتيح لي فرصة الاطلاع والدراسة .
٢٤- أشعر أن راتب المعلم أقل بكثير من زملائه في الوظائف الأخرى.
٢٥- يربطني بزملائي المعلمين تعاون وثيق .
٢٦- أشعر بالرضا في قرارة نفسي لأنني معلم .
٢٧- يضايقني عدم الحصول على مكافأة تشجيعية تقديراً لجهودي .
٢٨- يقدم لي مدير المدرسة المساعدة عندما احتاجها .
٢٩- أعتقد أن نصابي من الحصص مناسب.
٣٠- لا ألقى التشجيع عادة فيما أقوم به من أعمال .
٣١- أشعر بعدالة الادارة التعليمية في التوصية بمكافأة المعلمين مادياً وأدبياً .
٣٢- تربطني بموجه مادتي الدراسية علاقة احترام فكرى متبادل .
٣٣- أرغب كثيراً أن أكون شخصاً آخر .
٣٤- الامكانات المتوافرة في مدرستي تساعدني على التدريس الجيد.
٣٥-يحرص مدير مدرستي على تنمية علاقات اجتماعية طيبة بين أفراد المجتمع المدرسي .
٣٦- يسعدني أن يختار أبنائي مهنا غير التعليم .
٣٧- أتلقى كثيراً من الارشادات الجوفاء من مدير المدرسة.
٣٨- أفكر كثيراً في تطوير أساليب تدريسي .
٣٩- يضايقني تكليفي بتدريس أكثر من مقررين دراسيين في الفصل الدراسي الواحد.
٤٠- أعتقد أن مهنة التعليم توفر لي مركزاً اجتماعياً مرموقاً .
٤١-أجد تعاوناً وثيقا من أولياء الأمور فى متابعة توجيهاتي لتحسين نمو أبنائهم.
٤٢- أشعر أن المكافأة تتحدد على أساس من العلاقات الشخصية دون الاجتهاد في العمل .
٤٣- يعاملني مدير المدرسة بطريقة حسنة أثناء زياراته الصفية .
٤٤- أتبادل الزيارات العائلية مع كثير من زملائي في المدرسة.
٤٥- أشعر بالضيق عند مطالبتي بتدريس حصص اضافية .
٤٦- تضايقني الاتجاهات المجتمعية السالبة نحو مهنة التعليم .

٤٧- يمنحني مدير المدرسة الصلاحيات التي تتناسب مع المهام التى أكلف بها.
٤٨- أخجل أن أعرف نفسي من خلال مهنتي.
٤٩- يحرص طلابي على معرفة آرائى تجاه بعض القضايا الاجتماعية.
٥٠- لي أصدقاء أعتز بهم من زملائي بالمدرسة .
٥١-أشعر بالرغبة في النقل من مدرستي .
٥٢- أعتقد أن الأجر الذي أحصل عليه يتناسب مع الجهد الذى أبذله.
٥٣- أشعر أن مدير المدرسة يعامل جميع المعلمين بالتساوي.
٥٤- ينتابني صداع لا أعرف سببه أثناء اليوم الدراسي.
٥٥-أشعر بالمتعة عندما أشرح دروسي بالصف.
٥٦- أشعر أن التدريس عمل جذاب.
٥٧- تضايقني كثرة زيارات مدير المدرسة أثناء التدريس.
٥٨-تربطني علاقات وثيقة بكثير من أولياء الأمور.
٥٩- أشعر أن أفكارى تنال اهتمام زملائي .
٦٠- أتمني أن أجد عملاً غير التدريس بنفس الراتب .

ثالثا :

استمارة الإجابة
على مقياس الرضا الوظيفى

رقم العبارة	الاستجابة					رقم العبارة	الاستجابة				
	موافق تماماً	موافق	غير متأكد	أعارض	أعارض تماماً		موافق تماماً	موافق	غير متأكد	أعارض	أعارض تماماً
١						٣١					
٢						٣٢					
٣						٣٣					
٤						٣٤					
٥						٣٥					
٦						٣٦					
٧						٣٧					
٨						٣٨					
٩						٣٩					
١٠						٤٠					
١١						٤١					
١٢						٤٢					
١٣						٤٣					
١٤						٤٤					
١٥						٤٥					
١٦						٤٦					
١٧						٤٧					
١٨						٤٨					
١٩						٤٩					
٢٠						٥٠					
٢١						٥١					
٢٢						٥٢					
٢٣						٥٣					
٢٤						٥٤					
٢٥						٥٥					
٢٦						٥٦					
٢٧						٥٧					
٢٨						٥٨					
٢٩						٥٩					
٣٠						٦٠					

أثر الجانب الانفعالي للاغتراب وما ينتج عنه من مراحل تكيف نفسي واجتماعي في تعلم اللغة الأجنبية

د/ ابراهيم حمد القعيد *

تمهيد :

ازداد التركيز في العقود الأخيرة على دراسة العلاقة بين الجوانب الانفعالية في شخصية الانسان وأثرها على تعلم اللغات الأجنبية . وخرج كثير من الدراسات يؤصل أهمية هذا الجانب ويوضح الأثر الايجابي في تحقيق أهداف التعلم والاكتساب اللغوي عندما يحفز الجانب الانفعالي ويؤخذ في الحسبان.

وتمثل تجربة الاغتراب وانتقال متعلم اللغة الأجنبية من موطنه الأصلي الى مجتمع وثقافة اللغة التي يرغب في تعلمها تجربة انفعالية مثيرة لها أثار كبيرة على تعلم واتقان اللغة ، وذلك بسبب مايتعرض له المتعلم من ظروف نفسية ومن مراحل معقدة من التكيف النفسي والاجتماعي في البيئة الثقافية الجديدة . ويلاحظ أن تعلم اللغة الأجنبية في مثل هذه الظروف له غالبا نتائج إيجابية أكثر من النتائج التي يمكن الحصول عليها عند تعلمها في ظروف مختلفة . ويعزى هذا الى الاحتكاك الاجتماعي والالتقاء الثقافي المباشر بمجتمع اللغة المرغوب تعلمها والاضطرار الى استعمال اللغة بصفة مستمرة . ولكن، هل يكفي أن نعزو النجاح في تعلم اللغة الإجنبية في بيئتها الثقافية الى مجرد الحديث عن الاحتكاك بمجتمع اللغة بدون محاولة التعرف الشامل على هذا الاحتكاك ؟ ماطبيعته ؟ وماهي الظروف النفسية والمعرفية المصاحبة للاحتكاك الاجتماعي والالتقاء الثقافي بين متعلم اللغة ومجتمع اللغة الأجنبية التي تجعل من التعلم أكثر نجاحا وتحقيقا للأهداف ؟

تعالج الدراسة الحالية هذه القضية ، وتركز على تحليل العلاقة بين الجانب الانفعالي وتعلم اللغة الأجنبية ، وتأخذ من تجربة الاغتراب والحياة في البيئة الثقافية للغة المرغوب تعلمها موضوعا لدراسة الجانب الانفعالي وأثاره على تعلم واكتساب اللغة، وتستخلص الدراسة من ذلك بعض النتائج فيما يتعلق بتعلم اللغة الأجنبية وطرق تدريسها.

---

*معهد اللغات والترجمة . جامعة الملك سعود .

أهداف الدراسة :

تهدف الدراسة الى الاجابة عن الاسئلة الآتية :

١- ماأثر الجانب الانفعالى فى شخصية المتعلم على تعلم اللغة الأجنبية واتقانها؟

٢- لماذا يحقق تعلم اللغة الأجنبية فى بيئتها الثقافية وفى الموطن الأصلى لمتحدثيها ، نتائج ايجابية أكثر من النتائج التى يمكن أن تتحقق خارج هذا الإطار ؟

٣- ما نوع العلاقة بين مراحل التكيف النفسى والاجتماعى التى يمر بها المتعلم فى معايشته ثقافة جديدة وبين تعلم اللغة الأجنبية لهذه الثقافة واتقانها ؟

٤- ماهى التوجهات التربوية وطرق التدريس الملائمة التى تساعد على تحفيز الجانب الانفعالى لدى المتعلم ، (وخاصة فى فترة الاغتراب) ، لتعزيز عملية التعلم اللغوى؟

مجال الدراسة وأهميتها :

تحدد الدراسة مجالها فى تعلم اللغة الأجنبية لغير الناطقين بها عند تعلمها فى بيئتها الثقافية وفى وسط مجتمع المتحدثين الأصليين ، كتعلم الانجليزية فى بريطانيا والفرنسية فى فرنسا والعربية فى مصر والمملكة العربية السعودية ، ومن ثم فالمعالجة والنتائج مرتبطة بهذا المضمون ولا تنسحب على تعلم اللغة الأجنبية خارج بيئتها الثقافية. ولتحقيق أهداف الدراسة والاجابة عن الأسئلة المطروحة تركز الدراسة على المحاور التالية:

المحور الأول : دراسة الجانب الانفعالى وعلاقته بتعلم اللغة الأجنبية ، ويشتمل هذا المحور على دراسات وأبحاث ذات علاقة فى مجال علم اللغة الاجتماعى ، وعلم اللغة النفسى ثم جمعها واستخلاص نتائجها .

المحور الثانى : دراسة وتحليل مفهوم التثاقف فى تجربة الاغتراب وما ينتج عنه من مراحل تكيف نفسى واجتماعى يمر بها متعلم اللغة الأجنبية عند تعلمه للغة فى بيئتها الثقافية وموطنها الأصلى.

المحور الثالث :دراسة وتحليل العلاقة بين مراحل التكيف وتعلم واتقان اللغة الأجنبية.

المحور الرابع : الاشارة الى النتائج التى تم الوصول اليها فيما يتعلق بتعلم وتعليم اللغة الأجنبية.

وتأخذ الدراسة أهميتها من الربط بين الدراسات والأبحاث فى مجال علم اللغة الاجتماعى وعلم اللغة النفسى وتلك الدراسات والأبحاث فى مجال التثاقف والاتصال الحضارى ، وهى مجالات ثلاثة لها اهتماماتها واتجاهاتها المتباعدة . وقد شجعنى على الربط بين هذه المجالات معرفتى بحكم تخصصى للمجالين الأولين (علمى اللغة الاجتماعى والنفسى) ، واهتماماتى المتزايدة بموضوع تجربة الاغتراب وآثارها النفسية والاجتماعية على الطلبة المغتربين (١) ، وقد وجدت بأن مثل هذا الربط قد يساعد فى تعريفنا على أهم عوامل التعلم اللغوى وأفضل الطرق والأساليب لتعلم وتعليم اللغات الأجنبية فى بيئاتها الثقافية .

ولابد من الاشارة الى أن أغلب البحوث والدراسات العلمية التى ستأتى فى هذه الدراسة كتبت باللغة الانجليزية ، ولقد قمت بترجمة ونقل أهم أفكارها ونتائجها الى العربية ومن ثم قد تكون أغلب النتائج مرتبطة بالانجليزية كلغة أصلية أو أجنبية ، أى أن الدراسات غالبا إما أن تكون قد أجريت على متحدثين أصليين بالانجليزية يتعلمون لغات أجنبية ، أو مهاجرين وطلبة مغتربين يتعلمون الانجليزية كلغة أجنبية فى بيئتها الثقافية ، وبالذات فى الولايات المتحدة الامريكية ، وعلى هذا عندما نعمم النتائج على متعلم اللغة الأجنبية لابد أن يؤخذ ذلك بالحسبان.

الجانب الانفعالى وتعلم اللغة الأجنبية :

قبل حوالى ثلاثة عقود من الزمن نبه العالم ارنست هلجارد Ernest Hilgard (١٩٦٣) ، المعروف بدراساته حول الادراك والتعلم ، على أهمية الجانب الانفعالى فى العملية التعليمية ، وأكد بأن (ربط نظريات التعلم بالناحية العقلية البحتة مرفوض من أساسه ، اذا لم يؤخذ بالحسبان دور الجانب الانفعالى) (٢) وذلك لأن هذا الجانب وما يدخل فيه من مشاعر وعواطف جزء مهم من السلوك الانسانى ولا يمكن اغفاله والاكتفاء بدراسة الاعتبارات المعرفية .

ويقدم لنا تصنيف بلوم Bloom's Taxonomy (١٩٦٤) الشهير للمجال الانفعالى تعريفا موسعا لهذا المجال وما يمثله من أهمية ، ويتضح هذا التعريف فى المستويات الخمس للمجال الانفعالى التى ذكرها بلوم وهى :

١- الاستقبال ، حيث لابد أن يعرف الشخص البيئة من حوله ويدرك الأحداث والظواهر والناس والأشياء ويكون على استعداد لتحمل المثيرات والتنبه لها.

٢- الاستجابة ، حيث لابد أن ينتقل الشخص من الاستقبال الى الاستجابة ، وتختلف هذه الاستجابة من مستويات دنيا الى مستويات عالية من التفاعل الطوعى والشعور بالرضا عن النفس من جراء الاستجابة .

٣- التقييم ، وهو اعطاء قيمة للأشياء أو الأشخاص أو السلوك . ويعبر التقييم عن آراء ومعتقدات ، وقد يأخذ الانسان بعض الوقت للبحث عن القيم والرغبة فيها وتشكيلها حتى الى مرحلة كمال الاعتقاد .

٤- التنظيم ، وهو تنظيم القيم فى منظومة من المعتقدات وربطها بعلاقات ، وبناء تصنيف هرمى لهذه القيم فى ضوء المنظومة .

٥- فهم الذات فى ضوء منظومة القيم التى شكلها الشخص لنفسه ، حيث يتصرف الشخص بعد ذلك بطريقة منظمة حسب القيم والاتجاهات والمعتقدات والميول التى تشكل فلسفة حياة خاصة (٣).

واذا كان للجانب الانفعالى أهميته القصوى فى التعليم فان ذلك يصدق على التعلم اللغوى أكثر من غيره من أنواع التعلم لأرتباط اللغة بالسلوك الانسانى . يقول كنث بايك Keneth Pike (١٩٦٧) : (اللغة نوع من السلوك وهى جزء من النشاط البشرى الذى ينبغى ألا ينظر اليه بمنأى عن النشاط البشرى غير اللغوى ، فنشاطات الانسان تشكل كلا مترابطا لايمكن تقسيمها الى أجزاء أو مستويات أو فئات محددة ، ولا يمكن وضع اللغة فى فئة سلوكية معزولة بذاتها ومحتواها ونظامها عن أنواع السلوك الأخرى (٤).

وفى مجال علم اللغة الاجتماعى قدمت لنا الأبحاث الحديثة الكثير من الأدلة والشواهد على أهمية الجانب الانفعالى فى تعلم واتقان اللغة الثانية .

ومن أبرز هذه الأدلة أثر بعض الظواهر الثقافية والاجتماعية ، مثل المسافة الاجتماعية social distance والمسافة النفسية psychological distance والاتجاهات والميول attitudes and interests والحوافز motivations فقد وجد جون شومان John Schumann (١٩٧٦) بأن مدى اتقان اللغة الأجنبية عند تعلمها فى بيئتها الثقافية يعتمد على المسافة الاجتماعية بين ثقافة المتعلم (طالبا كان ، أم زائرا ، أم مهاجرا) وبين ثقافة المجتمع الذى قدم اليه . فاذا كانت ثقافة المتعلم مختلفة كثيرا عن ثقافة المجتمع الذى قدم إليه ، فذلك لايساعد على تعلم اللغة ويؤدى الى صعوبة اتقانها . أما إذا كانت المسافة الاجتماعية قصيرة بين ثقافة المتعلم وثقافة المجتمع الذى قدم اليه لتعلم لغة ، فهذا يساعد على إتقان اللغة ويجعل تعلمها أيسر وأسرع (٥) . وقد شرح شومان بالتفصيل

بعض الأمثلة الافتراضية الجيدة للأوضاع الاجتماعية التى يتم بها التعلم بيسر وسهولة لأنها تعبر عن قرب المسافة الاجتماعية . كما قدم بعض الأمثلة لأوضاع البيئة التى صعب فيها التعلم لأنها تعبر عن بعد المسافة بين ثقافة المتعلم وثقافة اللغة الهدف

وعلى الرغم مما لنموذج المسافة الاجتماعية من قبول ، وما قد يكون فيه من امكانية توفير تفسير معقول لمدى سهولة أو صعوبة تعلم اللغة الأجنبية فى بعض الأحيان، فإن المعضلة التى واجهت الباحثين هى كيفية قياس هذه المسافة الاجتماعية فى عقل ونفس المتعلم (٦) ، فقد يكون هناك متعلم ثقافته تتسم ببعد المسافة الاجتماعية من ثقافة اللغة الهدف (اللغة التى يرغب تعلمها) ولكنه لسبب أو لآخر يشعر بقرب المسافة الاجتماعية بينه وبين الثقافة الأجنبية ، وقد يوجد العكس تماما .

ولقصور نموذج المسافة الاجتماعية فى توفير أداة تفسر بانتظام عملية النجاح فى الاكتساب اللغوى ، اقترح شومان نفسه نموذجا آخر أكثر التصاقا بالجانب الانفعالى للمتعلم أطلق عليه اسم المسافة النفسية ، ويقصد بالمسافة النفسية مايراه الفرد فعليا من مسافة بينه وبين ثقافة اللغة الأجنبية التى يتعلمها . وهذه المسافة ليست بين ثقافتين بل مسافة بين فرد وثقافة . وفى ضوء نموذج المسافة النفسية يعتمد اتقان اللغة الأجنبية على عدة عوامل ترجع للفرد نفسه وليس بالضرورة لثقافته ، من هذه العوامل مثلا مدى التعاطف مع ثقافة اللغة ، ومدى الرغبة فى الاندماج مع المجتمع ، ونوع الاتجاهات التى يحملها المتعلم ازاء المجموعة الثقافية التى يرغب فى تعلم لغتها . وقد اختصر جون شومان نموذج المسافة النفسية وعلاقتها باتقان اللغة الأجنبية بتأكيد على أن مدى اتقان اللغة الأجنبية تحدده درجة الاندماج مع ثقافة اللغة الأجنبية ، بمعنى أنه كلما ازداد اندماج المتعلم مع ثقافة اللغة التى يتعلمها ، أدى ذلك الى اتقانه لهذه اللغة (٧) . وقد طور وليام أكتون william Acton (١٩٧٩) مقياسا اطلق عليه (استبيان قياس الاختلافات المعلنة ؟ Wrofessed Difference of Attitude Questionnaire لقياس المسافة النفسية الفعلية بين متعلم اللغة والمجموعة الثقافية التى يتعلم لغتها ، وأوضحت نتائج دراسته الأهمية البالغة للمسافة النفسية وعناصرها الانفعالية فى تعلم واتقان اللغة الأجنبية (٨) .

وبالنسبة للاتجاهات والميول وأثرها فى تعلم واتقان اللغة الأجنبية ، هناك العديد من الدراسات والبحوث التى تؤكد على أهمية الاتجاهات والميول الايجابية . ومن هذه الدراسات الشهيرة التى أجراها جاردنر ولامبرت Gardner and Lambert (١٩٦٦) على الطلاب الكنديين المتحدثين بالانجليزية والذين يتعلمون الفرنسية كلغة ثانية. فقد وجد الباحثان أن هناك علاقة وثيقة بين مايحمله الطلبة من مشاعر تجاه ثقافة اللغة الأجنبية

وبين اتقانهم لهذه اللغة . فالطلبة الذين أبدوا تعاطفا مع ثقافة الكنديين الفرنسيين وأبدوا استعدادا لفهمها ، وكانت لديهم اتجاهات ايجابية ومشاعر جيدة نحوها ، كان مستوى تحصيلهم للغة الفرنسية مرتفعا واتقانهم لها أفضل (٩) .

وباستعمال عينات من الطلاب الدارسين للغات أجنبية متنوعة ومستويات مختلفة وصل كثير من الباحثين لنفس النتائج (جاكو بوفتس Jakobovits ١٩٧٠، نيلسون Nelson وجاكوبوفتس ١٩٧٠، بيجن Begin ١٩٧١، جاردنر Gardner ١٩٧٥ الملا ١٩٧٩م) .

ويقدم لنا الباحثان السويديان لويس Lewis وماساد Massad (١٩٧٥) دليلا على أهمية الاتجاهات ويربطان ذلك بالعناصر الأساسية الأخرى التى تنبىء عن النجاح فى تعلم الأجنبية ، وذلك فى دراستهما الموسعة التى حللا فيها نتائج تعليم اللغة فى عشر دول ، حيث وصلا الى النتيجة الآتية : يبدو أن العناصر الأساسية التى تعتبر مؤشرات مهمة لتحقيق النجاح فى تعلم الانجليزية كلغة ثانية فى الدول التى تمت دراستها تتمثل فى الوقت المخصص لهذه اللغة والممارسات الفصلية واتجاهات وميول الطلاب نحو اللغة والمجموعة الثقافية التى تتحدثها (١٠) . أما الحوافز Motivations فقد وجد أنها أساس فى تعلم واتقان اللغة الأجنبية وقوتها لدى المتعلم وأنها مؤشر على زيادة الاتقان اللغوى (سبولسكى Spolsky ١٩٦٩ ، قاردنر وسانتوس Santos ١٩٧٠، لقمانى Lukmani ١٩٧٢ ، قاردنر ١٩٧٥ ، كاتشرو Kachru ١٩٧٦) . ولا أعرف خلافا بين الباحثين حول هذه القضية . وقد يوجد بعض الاختلاف حول أى أنواع الحوافز أكثر تأثيرا من غيرها على عملية الاتقان اللغوى . حيث يصنف الباحثون حوافز التعلم الى صنفين : حوافز تكاملية Integrative Motivations وحوافز وسيلية Instrumental الحوافز الثقافية الاجتماعية (التكاملية) تعنى الرغبة فى تعلم اللغة الأجنبية بسبب الاعجاب بثقافة هذه اللغة أو بهدف الانتماء الى ثقافتها ، والاندماج فى مجتمعها ، أما الحوافز الوظيفية فهى استعمال هذه اللغة كوسيلة لاهداف عملية مثل الحصول على عمل او التخصص فى علم اتقان مهنة او التعرف على ثقافة ، وقد يكون الحافز للتعلم اللغوى مزيجا من النوعين ويطلق عليه الحافز العام (١١) .

هذا فيما يتعلق بأهمية الجانب الانفعالى فى عملية تعلم اللغة الأجنبية والتى أوضحتها النتائج التى قدمتها لنا الدراسات فى مجال علم اللغة الاجتماعى وأثر الظواهر الثقافية الاجتماعية مثل المسافة الاجتماعية والمسافة النفسية والاتجاهات والميول والحوافز. ومن ناحية أخرى تقدم لنا الأبحاث والدراسات الحديثة فى مجال علم اللغة

النفسى مجموعة أخرى من الشواهد على أهمية الجانب الانفعالى فى عملية تعلم واتقان اللغة الأجنبية . ونختار من هذه الأبحاث والدراسات العوامل التالية : جدارة الذات Self-esteem ، الانبساط (الانفتاح الاجتماعى) ، العدوانية ، والمشاركة الوجدانية ، وأثرها فى تعلم واتقان اللغة الأجنبية.

أما جدارة الذات فنقصد بها (التقويم الذى يضعه الفرد لنفسه ويستمر فى المحافظة عليه ويعبر عن موقف الرضا أو عدمه ، بين حدود ثقة الفرد بقدرته وأهميته ونجاحه وقيمته ، جدارة الذات باختصار هى حكم شخصى عن القيمة التى يعبر عنها الشخص ويحتفظ بها تجاه ذاته ، وهى كذلك خبرة شخصية ينقلها الفرد الى الآخرين من خلال أقواله ومظاهر سلوكه الخارجية الأخرى (١٢) .

وتؤكد المدرسة الانسانية فى التربية على أهمية توفير الاحترام للمتعلم وتحفيزه على التعلم الهادف الفعال عن طريق تدعيم الثقة فى نفسه وتعريفه على مواطن القوة فى شخصيته وتطويرها وتبنى النمو النفسى والعقلى المتوازن .

وتربط هذه المدرسة بين النجاح فى التعلم وبين الثقة فى النفس والصورة الحسنة عن الذات والرغبة فى تحقيق الذات وتميزها (١٣) .

ويدعم كارل روجرز أحد أقطاب هذه المدرسة ، هذه الأفكار النظرية بكثير من الشواهد والأدلة من خبراته فى التعلم ، ويؤكد على أن النظرة الايجابية للذات والشعور بالقيمة بالاضافة الى المشاركة والاهتمام زادت من فرص اكتساب الخبرات التعليمية وتحقيق النجاح فى التعلم (١٤).

وقد دلت الدراسات على أن للنظرة الايجابية للذات والثقة بالنفس واحترامها أثراً ايجابيا فى تعلم واتقان اللغة الأجنبية ، ودلت الشواهد على ارتباطات قوية بين النجاح والتعلم اللغوى وبين النظرة الايجابية للذات ، فقد وجدت أدليد هايدى Adelaide Heyde (١٩٧٩) ، على سبيل المثال : أن هناك ارتباطا يجابيا قويا بين ارتفاع مستوى النظرة للذات وبين الأداء الشفوى لطلاب المرحلة الجامعية فى الولايات المتحدة الامريكية الذين يدرسون اللغة الفرنسية كلغة أجنبية (١٥) .

ولقد أدخلت مجموعة من الدراسات مقاييس جدارة الذات كمؤشرات للنجاح فى تعلم الثانية (قاردنا ولامبرت ١٩٧٢ ، برودكى Broodkey وشور Shore ١٩٧٦ كما ادخل جير ترود مسكوتز Gertrude Moskoritz ١٩٧٨ فى منهجه لتعليم اللغة الأجنبية العديد من الأمثلة والأساليب والأنشطة التى تدور حول النظرة الايجابية للذات والتى يمكن للمعلمين اتباعها لزيادة فرص الاكتساب اللغوى لدى الطلاب (١٦) .

أما الانبساط (الانفتاح الاجتماعى) ، ويقابله الانطواء فى شخصية الانسان ، فقد دلت الدراسات النفسية على أن له تأثيراً ايجاباً على عملية التعلم ، حيث وجد أن الشخص المنبسط الذى يميل الى المبادرة فى الحديث وعمل العلاقات مع الآخرين أكثر فرصة للنجاح فى التعلم من الشخص المنطوى (١٧). وقد أشار دوجلاس براون Douglas Brown (١٩٨٠) الى أهمية الانبساط المتوازن (غير المبالغ فيه) فى عملية التعلم اللغوى وامكانية كونه عاملا من عوامل نمو الكفاية الاتصالية Communicative Competence الشفوية العامة فى اللغة الأجنبية والتى تتطلب التفاعل وجها لوجه ، ولكن قد لايكون للانبساط نفس الأثر فيما يتعلق بمهارات الاستماع والقراءة والكتابة (١٨).

وبالاضافة الى ذلك يتبين من الدراسات التى أجريت حول أثر الجسارة فى التعلم بأن الجسارة تمثل أحد العناصر المهمة التى تساعد على التعلم وخاصة لدى الأطفال ، وتعرف الجسارة بطرق مختلفة مثل (أنماط من السلوك الهدف منها .. الاساءة الى الشخص الموجهة إليه) ومثل الاستجابة لمثير يكون الهدف من ورائه الاعتداء ، أو الاساءة أو التخريب) (١٩).

وقد درس لافورج Laforge (١٩٧١) العلاقة بين العدوانية وتعلم اللغة الأجنبية ووجد بأن الجسارة ، عندما استثيرت بين الطلاب فى الفصل الدراسى أدت الى زيادة فرص الاتصال والتعبير عن النفس وتخفيف الدفاعات عن الذات التى عادة ماتعوق الاتصال (٢٠) ، ويؤكد دوجلاس براون بأن هناك شواهد تدل على علاقة الجسارة بالتعلم اللغوى الناجح وبأن الجسارة يمكن أن تكون أحد العناصر التى تحفز المتعلم على تعلم اللغة (٢١) .

وأخيرا تمثل المشاركة الوجدانية أحد الجوانب الانفعالية المهمة فى شخصية الانسان ، والتى لها تأثير على تعلم اللغة الأجنبية ، وتعتبر المشاركة الوجدانية أحد المتغيرات الشخصية التى يصعب تعريفها . ولكن يمكن القول بأنها وضع الانسان نفسه مكان غيره من الناس أو امتداد الانسان خارج حدود ذاته بحيث يمكنه الاشتراك فى فهم مايفهمه الآخرون والشعور بما يشعرون (٢٢) : وقد عرف جيورا Guiora (١٩٧٢) المشاركة الوجدانية بأنها (اقتباس الفهم التى يسمح فيها الصهر المؤقت لحدود الذات ، والتى تمكن الشخص من ادراك عاطفى آنى للخبرة الوجدانية لشخص آخر (٢٣) : كما أكد جيورا على أهمية المشاركة الوجدانية فى عملية التعلم وبأن مباشرة أى مهمة تعليمية : خاصة تعلم اللغة الثانية ، لابد لها من اختراق لحدود نواتنا بحيث نكون قادرين على ارسال واستقبال الرسائل بوضوح (٢٤) . وقد طور مجموعة من الباحثين عدة

اختبارات لقياس المشاركة الوجدانية وطبقوها لاكتشاف صفات المتعلم الجيد للغة (هوجان Hogan ١٩٦٩ ، جيورا ١٩٧٢ : نيمان Naiman ، فروهلخ Frohlich وستيرن Stern ١٩٧٥) ، وانتشرت فى السنوات الأخيرة العديد من الأساليب وطرق التعليم التى تنظم وتقدم دروس اللغة الأجنبية على أساس مشاركة وجدانية عالية . كما يحدث على سبيل المثال فى طريقة التعليم المعروفة بتعلم اللغة الجماعى Community Language Learning التى اكتسبت شهرة واسعة والتى تستخدم فيها مبادىء توثيق العلاقات الانسانية بين مجموعة الدارسين للمساعدة فى تعلم اللغة .

هذا من ناحية ، ومن ناحية أخرى قدمت لنا الدراسات فى علم الاجتماع والانثروبولوجيا والاتصال الحضارى بعض النتائج المثيرة المتعلقة بالجانب الانفعالى للانسان والتى قد تلقى الضوء على تعلم واتقان اللغة الاجنبية وتفسر لنا بعض أسباب النجاح فى هذا المجال ، وسيكون مدخلنا لدراسة هذا الجانب تناول ظاهرة التثاقف وما ينتج عنها من مراحل للتكيف النفس والاجتماعى فى فترة اغتراب المتعلم فى ثقافة اللغة التى يرغب تعلمها .

مراحل التكيف النفسى والاجتماعى :

لتوضيح مفهوم التكيف النفسى والاجتماعى علينا دراسة وتحليل مايعرف بظاهرة التثاقف Acculturation أو (التبادل الثقافى) ، وتعرف هذه العملية على أنها : التبادل الثقافى المشترك الذى يحدث عندما يتصل أفراد من ثقافتين ، أو ثقافات متعددة ببعضهم البعض (٢٥) ، كما تعرف على أنها : النتائج التى تحصل عندما تتوفر الفرصة للاتصال المستمر : والمباشر ، بين مجموعات من الأشخاص ذوى ثقافات متعددة ، وما يتبع ذلك من تغير ثقافى فى احدى هذه المجموعات الثقافية أو فيها جميعا (٢٦) .

وقد خرج مصطلح التثاقف فى الأصل من تقاليد علم الاجناس Anthropology ويقصد به – غالبا – فى الدراسات الحديثة أساليب واستراتيجيات التكيف التى تستعملها بعض المجموعات الثقافية ، والاقليات ، للتعامل مع معطيات الحضارة الغربية .

ودراسة التثاقف بوصفها ظاهرة علمية : بالرغم من نشوئها – كما أسلفنا – فى مجال علم الأجناس ، والتعامل معها كظاهرة تتعلق بمجموعة ثقافية ، الا أنها فى الدراسات الحديثة تشمل أيضا دراسة الأشخاص ، ومدى مايتعرضون له من تأثيرات ثقافية : عند احتكاكهم بثقافة : أو ثقافات مغايرة . من أجل ذلك أصبحت المعالجات والدراسات الموجهة الى ظاهرة التثاقف ذات مستويين : المستوى الأول يتعلق بالمجموعات

الثقافية ، والمستوى الثانى يتعلق بدراسة الأشخاص . وعند الحديث عن الاتصال ، والاحتكاك ، وأساليب التكيف ، والنتائج التى تحمل من جراء ذلك ، فان مايصدق على المجموعة الثقافية (أمة ، جنس : وطن ، مجتمع ، مجموعة) يصدق فى نفس الوقت على الأشخاص (٢٧) .

ويرى جون برى JOHN BERRY (١٩٨٠) أن ظاهرة التثاقف عند حدوثها تأخذ مسارا ذا ثلاثه أطوار ، الطور الأول هو طور الاتصال ، وهو عندما تلتقى ثقافتان أو أكثر ببعضهما البعض عن طريق الاحتكاك المباشر بين الأفراد أو المجموعات ، والطور الثانى هو طور الصراع ، ويحدث بسبب الاحتكاك المباشر بين القيم ، والرؤى المختلفة والمتنوعة ، والتى تميز الثقافات الانسانية بعضها عن بعض والتى تكون الشخصية الانسانية – عادة – انعكاسا لها . وكقاعدة عامة ، فى كل الظروف التى يحصل فيها الاتصال الثقافى ، يقود هذا الاتصال – فى فترة ما – الى نوع من الصراع ، ولكن أبعاد الصراع تكون أعمق ، وحدته أشد ، كلما كانت الثقافتان أو الثقافات المتصلة مختلفة ، أى كلما كانت بعيدة عن بعضها البعض من نواح فكرية ونفسية ، فى نظرتها الى الانسان والكون والحياة . والطور الثالث والأخير هو التكيف ، ويقصد به الطرق المختلفة التى اتبعت لتخفيف حدة الصراع ، أو أدت الى انهائه تماما (٢٨).

والواقع أن الأطوار الثلاثة لظاهرة التثاقف هى أطوار نسبية ، تعتمد على الظروف الحضارية التى يتم فيها الاتصال بين الأفراد والجماعات ، فأقل مستوى من التبادل الثقافى يحصل عندما يكون الاتصال عرضيا : أو لفترة قصيرة وأقوى مستوى من هذا التبادل (وما ينتج عنه من صراع وتكيف) يحصل عندما يكون الاتصال مقصودا ومخططا له ، مثل السيطرة على مجتمع ما بالغزو العسكرى ، أو تغيير سماته ، ومقوماته الأساسية ، عن طريق التعليم ، أو التوجيه بشتى أنواعه ، أو عن طريق استيطان أرضه فترة طويلة من الزمن .

وقد أوضح جون برى JOHN BEERY ١٩٨٠ أربعة أنواع من عمليات التثاقف و تمثل أساليب وطرق ردود الفعل عندما يحصل التبادل الثقافى : وهى التمثل Assimilation والاندماج Integration والرفض Rejection والتفرد Deculturation . التمثل هو الاستسلام للثقافة الأقوى واكتساب انماطها الفكرية والسلوكية والانسلاخ من الميزات الثقافية التى كانت تميز المجموعة أو الفرد ، والاندماج هو المحافظة على نوع من الهوية الثقافية مع التحرك تجاه قبول القيم والتصورات التى تقدمها الثقافة الأقوى . والرفض هو أسلوب الانسحاب والعزلة الفكرية والنفسية بل والعزلة الجسدية فى بعض

الأحيان . والتفرد هو الانسلاخ من الثقافة والهوية الأصلية للمجموعة أو الفرد وضياعها، وفى نفس الوقت رفض قيم الثقافة الأخرى .. أى قطع العلاقات الثقافية (الفكرية والاجتماعية والنفسية) مع كلتا الثقافتين وبالتالى تطوير ثقافة ثالثة مختلفة (٢٩).

وقد وفرت الدراسات التى أجريت على الأفراد والأقليات فى المجتمع الأمريكى : كثيرا من المعلومات والحقائق العلمية ، التى أسهمت فى تعريفنا على ظاهرة التبادل الثقافى ، ومن هذه الدراسات – على سبيل المثال – ما قامت به سوزان كيف SUZAN KEEFE عن جهود فى اكتشاف أساليب التكيف ، التى يستعملها الأسبان الأمريكيون فى حياتهم مع الثقافة ، والمجتمع الأمريكى ، وقد خرجت الباحثة بنتائج أهمها أن عملية التبادل الثقافى بين المكسيكيين الأمريكيين (مجموعة من الأقلية الأسبانية الأمريكية ذات الأصل اللاتينى) وبين المجتمع الأمريكى أفرزت ثقافة جديدة ذات هوية ثقافية مميزة ، ثقافة لاتشابه الثقافة السائدة فى الولايات المتحدة الأمريكية ، ولكنها ليست فى نفس الوقت مثل الثقافة المكسيكية التقليدية ، أى أن محافظتهم على بعض التقاليد والسمات الثقافية لثقافتهم الأصلية ، وامتصاصهم لسمات ثقافية جديدة من مجتمع الولايات المتحدة ، قد أعطتهم شيئا من التميز والهوية المختلفة ، وظهور هذه الهوية المميزة ، عملية اجتماعية معقدة ، أفرزتها عملية التبادل الثقافى ورسم أبعادها الجديدة تداخل عوامل مختلفة ، تتعلق بالاحساس القومى للاقلية ، والمحافظة على بعض السمات الثقافية ، والاستعداد لقبول سمات ثقافية جديدة ، مع الأخذ فى الاعتبار – بطبيعة الحال – مكانة كل من الثقافتين فى الميزان الحضارى والتقدم المادى (٣٠).

ويتضح من نتائج دراسة سوزان كيف أن التوجه فى عملية التبادل الثقافى بين الأقلية المعنية ، والمجتمع الامريكى ، يميل لاسلوب الاندماج . وقد دلت دراسات أخرى على أن تكيف المهاجرين الى أمريكا وأفراد الأقليات الأمريكية ، يخضع – بصفة عامة – لنموذج واحد ، هو الاندماج ، مع اختلاف فى الدرجة والسرعة من شخص الى آخر . واختلاف درجة الاندماج وسرعته قضية تتعلق بتشابك كثير من العوامل الداخلة فى عملية التبادل الثقافى ، مثل الفترة الزمنية التى قضتها أو ستقضيها المجموعة ، (أو الفرد) فى المجتمع الأمريكى ، والتمكن من اللغة الانجليزية ، والأسلوب العقلى ، ونمط الشخصية ، ومدى المحافظة على الهوية الثقافية ، ونوع الاتجاهات نحو المجتمع الأمريكى ، ومدى الشعور بالقلق الناتج عن التبادل الثقافى ، وأخيرا عمر الفرد وجنسه (ذكر أو أنثى) (٣١) .

والسؤال الذى يطرح نفسه الآن : ماهو موقع الطالب المغترب من معادلة التبادل

الثقافى هذه ؟ وللاجابة على هذا التساؤل نعيد للذاكرة ماأكده جون برى (١٩٨٠) من أن الدراسات والمعالجات الموجهة الى ظاهرة التبادل الثقافى ، ذات مستويين ، المستوى الأول يتعلق بالمجموعات الثقافية ، والمستوى الثانى يتعلق بدراسة الأشخاص ، وأن مايصدق على المجموعة الثقافية (أمة ، جنس : وطن ، مجتمع ، مجموعة) يصدق فى نفس الوقت على الأشخاص منفردين عند اتصالهم بثقافات مختلفة (٣٢).

وقد أجريت دراسات كثيرة حول موضوع التثاقف وآثاره على الطلبة المغتربين الدارسين خارج وطنهم . ويدل العديد من هذا الدراسات التى أجريت فى غضون العقود الأربعة الأخيرة بوضوح على صدق فرضية مايعرف بشكل الانحناء الجرسى فيما يتعلق بالتكيف الذى يمر به الطالب المغترب ، تشير هذه الفرضية الى أن تكيف الطالب المغترب فى الثقافة التى جاء اليها للدراسة يتبع ثلاث مراحل ، لكل مرحلة مظاهرها الخاصة ، فى المرحلة الأولى تتسم مشاعر الطالب بالاعجاب والتفاؤل مشوبة بالتقييم الايجابى لثقافة اللغة الهدف ، فى المرحلة الثانية : تبدأ مشاعر الاحباط وخيبة الأمل من جراء عدم التمكن من تحقيق الأهداف والتوقعات مما يؤدى الى تطوير مشاعر وتوجهات سلبية ضد مجتمع وثقافة اللغة الهدف ، وفى المرحلة الثالثة : يصل الطالب الى نوع من التكيف يسمح له بالاحتكاك والتعامل الفعال مع مجتمع وثقافة اللغة الهدف (سكوت SCOTT ١٩٥٦، موريس MORRIS ١٩٦٠ ، سويل وديفدسن Swell and Davidsen ١٩٦١، ديموز DEMOZE ١٩٧٦ ، فاهر لاندر FAHRLANDER ١٩٨٠ ، شاندير Shandes ١٩٨١) .

وبالرغم من تشابه هذه المراحل الا أن الزمن الذى يكفى للمرور بها يختلف من طالب الى آخر ، حسب نوع شخصيته ، والظروف التى يعيش فيها (٣٣) .

وتعتبر الدراسة التى قام بها سول وديفدس Swell and Davidsen , 1961 من أهم الدراسات فى الميدان ، وتقدم الكثير من التفصيلات حول فرضية الإنحناء الجرسى، وقد استغرقت الدراسة أكثر من سنتين ، تتبع فيها الباحثان أربعين طالبا من اسكندنافيا ، قدموا للدراسة فى جامعة وسكانسون الأمريكية ، وكان الهدف من الدراسة معرفة التغيرات فى السلوك ، والاتجاهات التى تحدث لهؤلاء الطلبة ، من جراء حياتهم ، وتعاملهم مع المجتمع الأمريكى ، وقد تم جمع الكثير من المعلومات التى تتعلق بخلفية الطلبة الاجتماعية ، وتجاربهم ، ومشاعرهم نحو الأمريكان ، وطرق تعاملهم مع المحيط الاجتماعى من حولهم ، عن طريق المقابلات الشخصية وتعبئة استبيانات نموذجية ، كل عدة أسابيع ، وعن طريق التقارير الدورية التى كتبها الأساتذة الأمريكان المشرفون على

دراستهم ، وبعد تجميع المعلومات ، وتحليلها ، وتصنيفها ، استنتج الباحثان مرور الطلبة بثلاث مراحل من التكيف ، كما يتضح من التفصيل الآتى :

١- تأثر الطلبة كثيرا فى الأسابيع الأولى من قدومهم بالطريقة السريعة التى يبنى بها الأمريكان صداقاتهم مع الآخرين ، كما أعجبوا بحسن الضيافة التى قوبلوا بها ، مما أدى بهم - بصفة عامة - الى تكوين مشاعر حسنة تجاه الأمريكان .

٢- بدأ الطلبة ، بعد عدة أسابيع من حياتهم فى أمريكا ، فى تقليص علاقاتهم الاجتماعية بالأمريكان ، وبدأت المشاعر الحارة المتحمسة التى شكلت فى الأسابيع الأولى بالاختفاء ، وبدأوايتحدثون عن سخطهم ، واستيائهم من الطريقة التى يبنى بها الأمريكان علاقاتهم الاجتماعية ، كما يتحدثون عن سطحية هذه العلاقات ، ويعبرون عن شكوكهم فى مدى مصداقية واخلاص مثل هذه الصداقات التى تبنى على الطريقة الأمريكية ، وقد أدت هذه المشاعر الى نوع من خيبة الأمل ، ونوع من الانسحاب من الحياة الأمريكية. ويكاد يكون هناك اجماع بين الطلبة على الاحساس بالمرور بهذه المرحلة النفسية والشعور بأثرها القوى فى الشخصية ، على عكس المرحلة الأولى التى قد يكون الاحساس بها أخف .

٣- بعد عدة أشهر طرأت بعض التغيرات على نظرة كثير من الطلبة للحياة الأمريكية ، حيث وصل هؤلاء الى قناعات خاصة ، بتميز العلاقات الاجتماعية الأمريكية ، وبوجود كثير من الجوانب الايجابية فيها ، وبمرور الزمن بدأ هؤلاء الطلبة فى بناء صلات قوية ، وصداقات طويلة الأمد ، مع الطلبة الأمريكان ، ومع الأساتذة فى الجامعة ، وحتى مع مواطنين من خارج البيئة الجامعية ، وبعضهم تعرف على عائلات أمريكية ، وقام بزيارتها باستمرار ، كما وصلت الرغبة فى الاندماج عند البعض ، الى الانضمام الى جمعيات طلابية أمريكية ، فى الحرم الجامعى ، والوصول فى بعض الأحيان الى مراكز قيادية فى هذه الجمعيات . وتتميز هذه المرحلة التى يمر بها الكثير من الطلبة بتكوين مشاعر ايجابية تجاه الحياة الأمريكية .

واذا كانت ردود الفعل فى المرحلتين الأوليين متشابهة الى حد كبير ، فان ذلك لاينطبق على المرحلة الثالثة ، حيث وجد الباحثان ردود فعل متفاوتة تختلف من طالب الى آخر ، ومرد هذا الخلاف يرجع الى دخول عوامل كثيرة تتعلق بشخصية الطالب نفسه ،

وعمره ، ومدى مرونته فى التعامل مع البيئة الجديدة . وتقويمه للثقافة التى يحملها .. الى غير ذلك من العوامل . (٣٤).

وفى ضوء هذه الدراسة التتبعية التى استغرقت - كما أسلفنا - سنتين ، تم خلالهما رصد التحولات فى سلوك واتجاهات الطلبة الاسكندنافيين ، الدارسين فى جامعة أمريكية ، لاحظ الباحثان أن ردود فعل الطالب عند حياته فى الثقافة الأمريكية ، والتحولات فى سلوكه ، واتجاهاته ، كانت متأثرة بالطريقة التى يرى ويقوم بها نفسه ، وبالطريقة التى يرى ويقوم بها ثقافته ، وكانت متأثرة كذلك بفكرة الأمريكيين عن الطالب شخصيا ، وعن الثقافة والبلاد التى ينتمى اليها .

وتتوافق نتائج دراسة كورا دوبوا Cora Du Bois مع نتائج الدراسات السابقة ، إلا أنها تزيد مرحلة رابعة حسب التصنيف الآتى :

١- مرحلة المتفرج ، وتستغرق من أسبوعين الى شهر وهى معروفة بأنها مرحلة اكتشاف المحيط الذى يعيش فيه الطالب والتعرف على المظاهر السطحية لجوانب الحياة الأمريكية.

٢- مرحلة التكيف مع الحياة ، وتبدأ هذه المرحلة عند أغلب الطلبة عندما تبدأ الدراسة ، وتستمر لمدة شهور وهذه المرحلة تكون -عادة - مليئة بالمشكلات مثل مشكلة اللغة ، ومشكلة التعرف على النظام التعليمى الأمريكى ، ونوع الاختبارات ، والمتطلبات الدراسية ، ومشكلات فهم ، وبناء العلاقات مع الطلبة والاساتذة الأمريكان .. الخ .

٣- مرحلة التعود وقبول الحياة ، تبدأ هذه المرحلة عند أغلب الطلبة بعد انقضاء ستة الأشهر الأولى من الحياة فى أمريكا ، يعتبر الطالب قد ألف الحياة الاجتماعية : وتعود عليها : وأصبحت لديه حصيلة مناسبة من المعرفة الاجتماعية والاكاديمية .

٤- مرحلة ماقبل الرجوع الى الوطن ، وتتميز هذه المرحلة عند أغلب الطلبة بتشكيل اتجاهات ايجابية عن الحياة الأمريكية وبميول واضحة نحو الاندماج فيها .(٣٥)

وبناء على ماسبق من الدراسات العلمية نقدم طرحا نعتقد أنه يمثل رؤية واضحة عن المراحل التى يمر بها الطلبة المغتربون فى تكيفهم النفسى والاجتماعى ، ونأمل أن يلقى هذا الطرح الضوء على طبيعة هذه المراحل ، والفترات التى تستغرقها ، والضغوط والمؤثرات الفكرية والسلوكية التى تتركها على شخصية الطالب ، ويتخلص التصور الذى

نطرحه بمرور الطالب بأربع مراحل متتابعة من التكيف هى :

١- مرحلة الانبهار .

٢- مرحلة الصدمة الثقافية .

٣- مرحلة التكيف الجزئى.

٤- مرحلة التكيف النهائى .

١- مرحلة الانبهار :

وهذه المرحلة هى بداية الاتصال الحضارى المكثف ، بين الطالب المغترب والثقافة الغربية ، وتتميز عادة بمظاهر الاستغراب والانطباعات السريعة لدى بعض الطلبة يشوبها شئ من السعادة والاطراء لهذه الثقافة الجديدة ، وأهم مميزات هذه المرحلة أن انطباعات الطالب وعملياته الاستكشافية تتسم بالسطحية . ولاتتعدى المظاهر الخارجية ، وتتردد على لسان الطالب فى هذه المرحلة عبارات المديح لكثير من اخلاقيات الثقافة الغربية (لما قد يراه من حسن المعاملة والأدب الاجتماعى) وللانجازات المادية لهذه الثقافة (لما قد يراه من اجازات حضارية وتوفر للخدمات) .

وقد أوضح كلارك Klarke ١٩٧٦ بعد دراسته لهذه المرحلة أن مظاهر مرحلة الانبهار تكون أكثر وضوحا عند أولئك الطلبة الذين يأتون الى الثقافة الغربية من مجتمعات أقل تقدما ماديا (٣٦) .

وتأخذ هذه المرحلة فترة قصيرة نسبيا اذا ماقورنت بمراحل التكيف الأخر حيث تتراوح : كما أفادت دراسة سول وديفسن بين أيام قليلة وعدة أسابيع ، ولكنها على أية حال ، كما يستنتج من دراسة فرانكلين سكوت ، لا تستمر أكثر من شهر .

٢- مرحلة الصدمة الثقافية :

تتضح هذه المرحلة - عادة - عندما يكتشف الطالب الفروق الثقافية بينه وبين البيئة الثقافية الجديدة : وقد أشارت الدراسات التى أثبتت فرضية الانحناء الجرسى فى التثاقف الى هذه المرحلة : وفصلت دراسة سول وديفدسن السالفة الذكر الحديث عن بعض أبعادها : فقد وجد أنه على الرغم من عدم البعد الثقافى بين الاسكندنافيين والأمريكان ، فان الطلبة الاسكندنافيين بعد مرور عدة أسابيع من قدومهم الى الولايات المتحدة الأمريكية للدراسة ، بدأوا يقلصون علاقاتهم الاجتماعية بالأمريكان : ويفقدون

ذلك الحماس والتقويم السطحى للمظاهر الاجتماعية فى الحياة الأمريكية ، كما أنهم بدأوا يعبرون عن استيائهم : وعدم اطمئنانهم لكثير من الانطباعات التى شكلوها فى بداية قدومهم .

وتكاد الدراسات حول هذه المرحلة تتفق على طبيعة الظروف النفسية والاجتماعية التى ترتبط بها وبأنها أصعب المراحل التى يواجهها الطلبة .

وقد عبر بيتر ادلر Peter Adler ١٩٧٢ عن جوهر الصدمة الثقافية على « أنها نوع من القلق الناتج عن فقدان المعايير الاجتماعية التى تعود عليها الفرد، ويعكس الفرد الذى يعانى من الصدمة الثقافية قلقه وعصبيته من الفروق الثقافية من خلال عدد من الأساليب الدفاعية كالكبت والنكوص والانعزال والرفض : وتتجلى هذه المواقف الدفاعية سلوكيا من خلال شعور خفى من الخوف وعدم الاطمئنان يتجسد فى الوحدة والغضب والاحباط والتشكيك فى المقدرة الذاتية ، وفى غيبة المعينات ومفاتيح الفهم الثقافى التى ألفها الفرد فى ثقافته الأم ، يصبح غير متكيف ويعتريه الخوف والاستغراب للأشياء فى الثقافة الجديدة » (٣٧) .

ويصاحب الصدمة الثقافية – غالبا – تكوين كثير من الاتجاهات والانطباعات : تختلف عن تلك التى كونت فى البداية (فى المرحلة الأولى) . فيصاب الطالب بكثير من الاحباط ، لفقدان كثير من توقعاته التى بناها قبل قدومه : ولادراكه لسطحية الانطباعات التى تركتها أيامه الأولى فى هذه البيئة الجديدة ، وفى بعض الأحوال النادرة يصاحب هذه المرحلة من التكيف أعراض مرضية : تتخذ شكل آلام فى الرأس والمعدة : كما أشار الى ذلك دوجلاس براون Doglas Brown ١٩٨٠ (٣٨) . أوبعض المشاكل النفسية ، التى تتميز بالعديد من أنواع السلوك الشاذ : والشعور بالهامشية ، كما أثبتت ذلك دراسة لزابوزنك وزملائه Szapoxznik ١٩٨٠ (٣٩) .

ويلاحظ أن الطالب فى هذه المرحلة يبحث عن المساعدة عند أبناء وطنه ، الموجودين فى منطقة دراسته ، وقد يختار العزلة ، وربما تردد على لسانه عبارات الاستياء ، بل ان حالته قد تزداد سوءا لعدم استطاعته التكيف مع هذه البيئة ، مما قد يؤدى به الى التفكير جديا فى الرجوع الى أرض الوطن ، وقد ينساق الى ذلك فعلا .

وتشير دراسة قام بها قسم الشئون الاجتماعية فى الملحقية الثقافية السعودية فى الولايات المتحدة الامريكية : الى أن هناك ٨٠ طالبا سعوديا مبتعثا فضلوا قطع دراستهم : والعودة الى المملكة فى الفترة من مايو ١٩٧٩ م الى يونيو ١٩٨٠ م : وأن ١٨ طالبا منهم (أى ٥ر٢٢ ٪) من مجموع الحالات عادوا الى الوطن لأسباب نفسية ،

واضطرابات عقلية (٤٠) .

وليس فى الامكان تحديد الفترة الزمنية التى تستغرقها هذه المرحلة بدقة ولكنها بصفة تقريبية تتروح بين عدة أسابيع وعدة أشهر : وهى عند أغلب الطلبة لاتزيد على ستة أشهر (٤١) .

٣- مرحلة التكيف الجزئى :

ان وضع الطالب وشعوره بأنه أصبح جزءا من البيئة الثقافية الاجتماعية الجديدة ، يفرض عليه كثيرا من عمليات التكيف الاجتماعى والنفسى بحيث يتمكن من العيش بسهولة : كما يفرض عليه كثيرا من عمليات التكيف الاكاديمى مع نظام التعليم الذى قدم اليه من أجل التحصيل العلمى : وبذلك يبدأ مرحلة التكيف الجزئى ، وهى بداية التعامل الفعلى مع البيئة الجديدة ، وفى هذه المرحلة يتم التكيف التدريجى شيئا فشيئا : وتبدأ بعض المشاكل التى تعرض لها الطالب فى مرحلة الصدمة الثقافية فى الاختفاء ، كما أن الأعراض الخاصة بالمرحلة السابقة تبدأ فى الاضمحلال . ويبدأ الطالب فى اكتساب بعض المهارات الجديدة : التى ستلعب دورا كبيرا فى تطور شخصيته ، وبناء مواقف جديدة تجاه المجتمع الغربى : تعتمد على فهم وادراك أكثر لمسلماته الثقافية . وتشير الدراسات الى تنوع أساليب التكيف وتذبذبها فى هذه الفترة بين أسلوب الاندماج (الميل الى التقليد لثقافة اللغة الهدف) . وأسلوب الرفض (العزلة وتطوير مشاعر سلبية) وأسلوب التكيف المتوازن (فهم ثقافة اللغة الهدف والتعامل معها بمرونة واستقلال وحفظ للهوية الشخصية) .

ان مرحلة التكيف الجزئى - بأساليبها الثلاثة - هى نتيجة للصدمة الثقافية ، وهى بداية للمرحلة الأخيرة من فترة الاغتراب : ومن الصعب تحديد فترة زمنية لهذه المرحلة ، ولكن أغلب الطلبة يمرون بها قبل نهاية السنة الأولى من قدومهم (٤٢) .

٤- مرحلة التكيف النهائى :

وفى هذه المرحلة يكون الطالب قد طور مهارات للتعامل مع البيئة الجديدة ، بعض هذه المهارات يتعلق بالتعامل مع النظام التعليمى واجراءته ومواده ووسائله ، والبعض الآخر من هذه المهارات يتعلق بتطور معرفته لجوانب كثيرة من ثقافة اللغة الهدف : ويكون الطالب أيضا قد طور كثيرا من العلاقات الاجتماعية مع أفراد المجتمع الذى يعيش فيه حسب أسلوب التكيف الذى اختاره فى المرحلة السابقة .

وعلى كل حال : مهما يكن أسلوب التكيف ، فان هذه المرحلة من حياة الطالب فى المجتمع الغربى تخلق أبعادا جديدة فى شخصيته ، كما أشارت الى ذلك دراسات كل من رتشارد تافت R.Taft ١٩٧٧ : وسوزان كيف S,keefe ١٩٨٠ : وزابوزنك وزملاه Szapooznik et al ١٩٨٠ ، وهذه الأبعاد تتمثل فى أنه لم يعد ذلك الانسان الذى قدم من بلاده بسبب نتائج الاتصال الحضارى على شخصيته ولاكتسابه مهارات ومعارف جديدة فى علاقته مع البيئة الثقافية الغربية : لكنه لايشترك على أية حال من الأحوال فى جميع السمات الثقافية المميزة للفرد الغربى .

ومفهوم الأبعاد الشخصية الجديدة (تسمى فى بعض الدراسات بالانسان الجديد) ليست خاصة بالطالب المغترب : بل انها تنطبق على أى انسان ينتقل من بيئة ثقافية اجتماعية : الى بيئة أخرى ، ويتعرض لمراحل التكيف المذكورة.

بينا فيما سبق المراحل الأربع : التى يمر بها الطالب المغترب فى البيئة الثقافية الاجتماعية الجديدة التى قدم اليها للدراسة ، وهذه المراحل هى مرحلة الانبهار ، وتتسم بتشكيل انطباعات سطحية عن البيئة الجديدة ، ومرحلة الصدمة الثقافية التى يشعر بها الطالب نتيجة لادراكه الفروق بين ثقافته والثقافة الجديدة : ثم مرحلة التكيف الجزئى حيث تبدأ تجارب الطالب للتعامل مع البيئة الجديدة ، ويحل الطالب فى هذه المرحلة بعض مشاكله وتبقى مشاكل أخرى : كما يختار فيها أسلوب التكيف الذى يتعامل به مع الحياة الاجتماعية لحل هذه المشاكل : اما بالاندماج أو التكيف المتوازن أو الرفض . واخيرا مرحلة التكيف النهائى حيث يبدأ الطالب فى الاستقرار النفسى فى حياته فى مجتمع الغربة : وتتسم هذه المرحلة بالتميز فى شخصية الطالب وتكوين اتجاهات وميول جديدة ، كما تعرف هذه المرحلة بظهور ابعاد جديدة فى شخصيته نتيجة لطبيعة اسلوب التكيف الذى اتخذه للتعامل مع البيئة الثقافية الاجتماعية الجديدة .

وهذه المراحل الأربع فى التكيف تكون دائما متتالية : لكن مدى ادراك الطالب لها : والوقت الذى يأخذه فى الانتقال من مرحلة الى أخرى هما مسألة نسبية ، فبينما يتمكن أحد الطلبة من تخطى هذه المراحل بسرعة (من عدة اسابيع الى عدة أشهر) مع احساس خفيف ببعض مظاهر الصدمة الثقافية ، قد تأخذ هذه المراحل وقتا أطول يمتد لأكثر من سنة عند البعض الآخر وتكون المعاناة قوية ومؤثرة .

مراحل التكيف النفسى والاجتماعى وعلاقتها بتعلم واتقان اللغة الأجنبية :

مما سبق يتبين ما للجانب الانفعالى من أهمية بالغة فى عملية تعلم واتقان اللغة الأجنبية : كما يتبين ما تمثله مراحل التكيف التى يمر بها الطالب عند بدء حياته فى ثقافة ومجتمع اللغة الهدف من تأثير على شخصيته ، والسؤال الآن : ماهى علاقة تعلم واتقان اللغة الأجنبية بمراحل التكيف المشار اليها ؟

ترى سالى متلر Sally Mettler ١٩٨٧ بأن امام متعلم اللغة الأجنبية ثلاثة حواجز رئيسية : الحاجز اللغوى ، والحاجز السلوكى ، والحاجز الثقافى : أو حاجز الانتماء . الحاجز اللغوى هو التفاهم اللفظى باللغة الأجنبية ، والحاجز السلوكى هو تعلم الأدوار الاجتماعية وطريقة التصرف المقبولة فى المواقف الحياتية فى ثقافة اللغة وتعلم العادات والتقاليد . والحاجز الثقافى ، التكيف مع انماط ثقافية جديدة والمكافحة من أجل حفظ هوية ثقافية مميزة : ويؤكد متلر بأن الفرضيات الأساسية الثلاث لتفسير عملية تعلم واكتساب اللغة (المتعلقة بالحاجز اللغوى) وهى فرضية اللغة البينية وفرضية نموذج المراقبة وفرضية التهجين ، كلها فرضيات تعتبر قضية التثاقف فيها قضية مركزية : ومن ثم فعملية اكتساب اللغة ماهى فى واقع الأمر سوى عملية تثاقف مع بيئة جديدة (٤٣) .

ويقدم كلارك Klarke ١٩٧٦ طرحا شيقا للعلاقة بين مشكلات الطلبة المغتربين الدارسين فى الولايات المتحدة وبين تعلم الانجليزية ، مؤكدا بأن مرد المشكلات هو عدم مقدرة الطلبة على فهم المحتوى الاجتماعى للغة : فالطالب مثلا لايعرف أو يقدر معنى الوقت والمال والفراغ وأسس بناء العلاقات الاجتماعية فى الثقافة الامريكية أى لايعرف الثقافة التى تعيش فيها اللغة : وربط كلارك اتقان اللغة الانجليزية بمدى الفروق فى التقدم المادى والصناعى بين بلد الطالب الأجنبى والولايات المتحدة ، فكلما قرب بلد الطالب من التقدم المادى (حسب المعايير الثقافية الغربية) كلما قلت عمليات التكيف النفسى للطالب ، وكلما ابتعد بلد الطالب عن المقاييس والمعايير المادية والصناعية الأمريكية كلما كثرت عمليات التكيف النفسى للطالب ،، وهذا يعنى أن قلة المشاكل ويسر التكيف تجعل الطالب يتقن اللغة بسهولة بينما تحول كثرة المشاكل وصعوبة التكيف الشخصى والاجتماعى دون التعلم اللغوى الناجح (٤٤) .

ويلقى جيورا Guiora ١٩٧٢ الضوء على ماأسماه بالأنا اللغوى عند الانسان وبأنه جزء لايتجزأ من شخصيته ، تزامن تشكله وتطوره مع الأجزاء الأخرى فى الشخصية

لدرجة أنه أصبح جزءا أساسيا من الهوية الشخصية والنظرة للذات ، وبما أن تعلم لغة أجنبية يشتمل على أنا لغوية مختلفة (بسبب الاختلاف الثقافى) : أصبح التعلم بمثابة تحد للأنا اللغوية الأولى ، ومن ثم يميل الانسان لوضع الدفاعات والكوابح امام الأنا اللغوية الجديدة لما تمثله من تهديد لشخصيته ، وهذا يؤدى الى العزلة والارتباك والتردد وخاصة بالنسبة للكبار الذين نموا وترعرعوا بأمان فى هويتهم الثقافية ، ويحذر جيورا من تطور صراع الهوية لدى المتعلم وما قد يجره من مشكلات فى التكيف وفشل فى التعلم اللغوى (٤٥) .

وعند اعادة قراءة نتائج الدراسات حول تعلم اللغة الأجنبية التى أجريت خلال العقود الماضية نجد أن بعض هذه الدراسات تلمح بطريقة مباشرة أو غير مباشرة الى علاقة تعلم اللغة الأجنبية بمراحل التكيف التى ذكرناها ، ويستثنى من ذلك المرحلة الأولى : مرحلة الانبهار حيث لايتوافر عنها دراسات يمكن الرجوع اليها . ولكن يمكن القول بأن الانبهار والاعجاب السطحى بثقافة اللغة فى الأسابيع الأولى من قدوم الطالب قد يشكل نوعا من الحافز للتعلم اللغوى : وعند تشكل مثل هذا الحافز لاشك أن ذلك سيمثل أرضية ملائمة لمتابعة المهمة الشاقة للتعلم اللغوى .

أما الصدمة الثقافية فان تأثيرها على التعلم اللغوى شديد الوضوح : وقد شبه مارك كلارك ١٩٧٦ تعلم اللغة والثقافة الثانية فى مرحلة الصدمة الثقافية بما يشبه انفصام الشخصية (والتى تصبح فيها اللقاءات الاجتماعية مصدر تهديد وخوف دائمين تستخدم أساليب الدفاع للتخفيف عن صدمتها) . ويعتقد كلارك بأن انفصام الشخصية مظهر من مظاهر الصدمة الثقافية عند تعلم اللغة : وهى مرحلة حاسمة للغاية يتحدد من خلالها مصير المتعلم ، فأما ينجو بتخطيها أو يغرق (٤٦) . يقصد إما ينجح فى انجاز التعلم أو يفشل وينسحب من المهمة بدون تحقيق انجاز يذكر ، ولكن ادلر ١٩٧٢ يوضح بأن الصدمة الثقافية : وان كانت تحتوى على بعض مظاهر الأزمة النفسية : الا أنها تمثل خبرة تعليمية وثقافية ايجابية عميقة تثرى الشخصية الانسانية وتؤدى الى تطويرها لأبعاد قيمة : فهى تؤدى الى إعادة تقييم الشخص لثقافته والتعرف عليها بشكل أوضح وتقدير تأثيرها عليه : وتؤدى كذلك الى فهم القيم والمواقف والاتجاهات ووجهات النظر الموجودة لدى الشعوب الأخرى (٤٧) : ويؤكد شومان ١٩٧٦ بأن الصدمة الثقافية (ادراك الفروق بين الثقافتين وخاصة ما يتعلق بعادات وتقاليد المجتمع الصناعى مقابل المجتمعات التقليدية) تؤثر بالفعل على المتعلمين ويمكن أن تعوق عملية التعلم اللغوى (٤٨) .

ويشير قاردنر ولامبرت ١٩٦٧ ، ١٩٧٢ فى دراساتهم المشهورة حول أثر الحوافز والتوجهات فى اتقان اللغة الأجنبية الى المرحلة التى يمر بها متعلمو اللغة الأجنبية والتى تتصف بمشاعر عدم الاطمئنان والقلق والخوف وعدم الرضا : وهى مرحلة تحدث عند بداية تعلم اللغة والاحتكاك بثقافتها ، وتفيد نتائج دراساتهم بأن المشاعر فى هذه المرحلة تستمر وتكون فى أعلى مستويات حدتها عندما يبدأ الشخص فعليا باتقان اللغة الأجنبية (٤٩).

وتؤكد ميلادا دسمان Milada Disman ١٩٨٢ فى دراسة أجرتها على المهاجرين الى كندا الذين يتعلمون الانجليزية بأن المتعلمين لاينظرون الى الانجليزية بطريقة منفصلة عن تعلم الثقافة الكندية ، وقد استشهدت بالعديد من أحاديث وتأملات المهاجرين وسيرهن الذاتية حول تجربة الاغتراب ودللت على العلاقة بين اللغة والثقافة . كما استشهدت بدراسة قامت بها مارى أشوورت Mary Ashworth على عينة من معلمى اللغة الانجليزية كلغة أجنبية فى كندا حيث افادت أشوورت بأنها عندما سألت المعلمين عن أهم مشكلة تواجه متعلمى الانجليزية فى كندا أفاد أربعة من خمسة بأنها مشكلة التكيف مع الثقافة الجديدة :بينما واحد فقط من خمسة قال (تعلم اللغة) (٥٠) .

وهذا يوضح بجلاء ماللصدمة الثقافية من أثر فى تعلم اللغة الأجنبية فهى تضع الكثير من الضغوط النفسية والمعرفية على المتعلم لاستعمال اللغة والتعبير عن أحاسيسه ومشاعره لحفظ توازنه النفسى ومعالجة ما قد ينتابه من صراع فكرى وسلوكى نتيجة لالتقاء ثقافتين مختلفتين ، وعند قدرته على الصمود امام معطيات الصراع الثقافى ينتقل الى المرحلة الثالثة من التكيف والتى تعتبر مرحلة حاسمة بالنسبة للتعلم اللغوى .

وللتعرف على علاقة المرحلة الثالثة فى التكيف بالتعلم اللغوى نرجع الى الوصف الذى قدمه قاردنر ولامبرت ١٩٦٧ : ١٩٧٢ فى دراساتهم التى سبق الاشارة اليها حيث يتبين من عرض الحالات النفسية التى مر بها الطلاب فى الدراسات الى افتقاد الاستقرار النفسى بحيث تجد الطلاب يتحايلون للرجوع أو النكوص عن الحديث بالانجليزية ويميلون للبحث عن المواقف التى تبعدهم عن الاتصال ثقافيا بمتحدثى الفرنسية ، وهذه المشاعر قد تلائم التذبذب الذى يحصل فى المرحلة الثالثة : وهى تجسيد للأساليب والطرق وأنماط الدفاع عن الذات التى تبرز عند الشعور بالصدمة الثقافية والتعامل مع معطياتها .

وتعتبر المرحلة الثالثة كما أوضحنا مرحلة الشفاء التدريجى المؤقت والمتذبذب (وخاصة عن بدايتها) وتتمثل بصفة عامة فى ما وصفه لارسون Larson وسمالى

Smalley ١٩٧٢ بالضغط الثاني Culture stress عند تعلم اللغة الأجنبية حيث تنتهي بعض مشاكل التثاقف بينما تبقى مشاكل أخرى لبعض الوقت : وتحدث عملية التكيف وتتقدم ولكنها تتم بشكل بطيئ (٥١) .

ويربط براون Brown ١٩٨٧ ربطا شيقا بين ما أسماه نور كايم ١٨٩٧ بظاهرة الاضطراب النفسي التي تحدث لمتعلم اللغة الأجنبية في بداية تعلمه وبين الفترة التي يكون المتعلم فيها قد ابتعد قليلا عن الثقافة الأصلية ولكنه لم يصل الى درجة التكيف الكامل او الاندماج مع ثقافة اللغة الهدف (٥٢).

وقد نستطيع القول بأن هذه الظاهرة وفي مثل هذه الفترة بالذات ربما تمثل عرضا من أعراض بداية المرحلة الثالثة.

وتفيد نتائج دراسة وليام أكتون William Acton ١٩٧٩ حول علاقة تعلم اللغة الأجنبية بطول المكث في ثقافتها الى وجود مرحلة وسطى يكون فيها المتعلم أنجح في تعلم اللغة من أي مرحلة أخرى . حيث وجد الباحث أن الدارسين للغة الانجليزية كلغة أجنبية في الولايات المتحدة الامريكية والذين أمضوا أربعة أشهر في الحياة الأمريكية منذ مجيئهم للدراسة هم أفضل الطلبة اجادة للغة الانجليزية : ويتميز هؤلاء المتعلمون بصفات نفسية واجتماعية متشابهة : وتقوم فكرة الاستبيان الذي صممه أكتون للوصول الى نتائجه ، على قياس مايعتقده متعلم اللغة من مسافة نفسية (الفروق في الأفكار والمعتقدات والحكم على الأشياء) بينه وبين ثلاثة أشياء أو ثلاثة أبعاد . البعد الأول تقدير المتعلم للمسافة بينه وبين المجتمع الذي ينتمي اليه : والبعد الثاني تقديره للمسافة بينه وبين مجتمع اللغة الهدف : والبعد الثالث تقديره للمسافة بين المجتمع الذي ينتمي اليه ومجتمع اللغة الهدف ، أي هل نظرة المتعلم للأمور وحكمه على الأشياء مشابه أو قريب لما يعتقد أنه موجود لدى مجتمعه أو لدى المجتمع الذي يتعلم لغته ؟ واذا كان يعتقد بوجود مثل هذه الفروق ، فهل هي كبيرة ام صغيرة . وما علاقة ذلك باتقان اللغة الانجليزية ؟ وبعد الاجابة على الاستبيان الذي يعتمد على المعاني الضمنية للكلمات كمؤشرات للفهم الثقافي ، تفيد نتائج الدراسة أن المتعلمين الذين يرون أنهم قريبين جدا أو بعيدين جدا عن كل من الثقافة الامريكية أو ثقافتهم الأصلية يصنفون على أنهم أسوأ المتعلمين اجادة للأنجليزية (حسب اختبار متشيجان لاتقان اللغة الانجليزية) بينما المتعلمين الذين يرون ان هناك مسافة بينهم وبين كل من الثقافتين يصنفون على أنهم الأكثر نجاحا في تعلم واتقان الانجليزية . وقد وجد أن هذه الفئة الأخيرة التي تقع في منطقة وسطى من المسافة وتتميز بصفات نفسية واجتماعية متشابهة ، قد أمضت أربعة أشهر في الحياة

الأمريكية منذ مجيئها للدراسة (٥٣) . وقد يكون فى ذلك اشارة الى نوع المتعلمين الذين يختارون أسلوب التكيف المتوازن حيث أوضحنا بأن مثل هؤلاء المتعلمين يميلون الى فهم ثقافة اللغة الهدف والتعامل معها بمرونة واستقلال مع حفظ للهوية الشخصية المتميزة .

ويقدم براون بقوة واقناع فرضيته المسماة بفرضية الفترة الحرجة التى تعتمد على معطيات ثقافية واجتماعية . وتتلخص فرضية الفترة الحرجة بأن الكبير (بغض النظر عن عمره) عند تعلمه للغة أجنبية فى ثقافتها يمر بفترة حرجة تعتبر أفضل الفرص للتعلم اللغوى الناجح : ويعتقد براون بأن سبب توفر هذه الفترة الحرجة هو مايمر به المتعلم من مراحل للتكيف : تعمل هذه المراحل على إفراز ظروف نفسية وضغوط عقلية ملائمة تساعد على التعلم والاتقان اللغوى ، ويربط براون هذه الفترة الحرجة بالمنطقة الوسطى من المسافة التى يتحدث عنها آكتون فى دراسته السابقة : ويؤكد أن هذه الفترة ما هى فى واقع الأمر سوى المرحلة الثالثة من مراحل التكيف : يرى براون : أن إتقان اللغة الأجنبية والمهارة فى اتصال عن طريقها وطلاقة الحديث بها (عند تعلم اللغة فى ثقافتها) يحدث فى وقت ماعند بداية المرحلة الثالثة من مراحل التكيف .

وبناء على هذه الفرضية يمكن القول بأن نجاح الاتقان اللغوى قد لا يحدث قبل بداية المرحلة الثالثة من التكيف : ويمكن القول أيضا بأن متعلمى اللغة الأجنبية قد لايحالفهم النجاح فى اتقان اللغة اذا انتقلوا من المرحلة الثالثة بدون أن يحدث التعلم الفعال .

إن المرحلة الثالثة من التكيف لاينظر اليها على اعتبار أنها البعد الاجتماعى النموذجى للتعلم اللغوى فقط بل باعتبارها تمثل المرحلة المعرفية المثلى والمرحلة النفسية النموذجية التى توفر أفضل الضغوط الضرورية للتعلم اللغوى ، وهذه الضغوط ليست شديدة للغاية (كما هو الحال فى المرحلة الثانية : مرحلة الصدمة الثقافية) ولكنها ليست خفيفة كذلك (كما هو الحال فى المرحلة الرابعة : مرحلة التكيف النهائى (٥٤).

هذا فيما يتعلق بتعلم واتقان اللغة فى المرحلة الثالثة : أما بالنسبة للمرحلة الرابعة من التكيف فيبدو أن التعلم اللغوى أقل فاعلية وقلما يتم بنجاح فى هذه المرحلة ، ففى دراسات جون شومان John Schuymann حول المسافة الاجتماعية والمسافة النفسية وأثرها فى اكتساب اللغة تبين فى أحد الدراسات التى أجراها على شخص ايطالى يتعلم الانجليزية فى الولايات المتحدة الامريكية (١٩٧٦) أن المتعلم بعد أن عاش فى أمريكا فترة من الزمن وتكيف مع أساليب الحياة استمر فى عدم القدرة على اتقان الانجليزية

وظهر فى لغته الكثير من الأشكال المتحجرة الخاطئة التى انطبعت فى الذهن وأصبحت جزءا من سلوكه اللغوى (٥٥).

وقد تصدق نتائج هذه الدراسة على ما نلاحظه كثيرا من أخطاء لغوية كبيرة لدى كثير من العمالة الأجنبية الوافدة فى بلدة مثل المملكة العربية السعودية على سبيل المثال حيث يمر أغلب هؤلاء فى مراحل التكيف بدون توفر فرصة التعلم المنظم اللغة العربية مما يؤدى الى تطوير أشكال لغوية خاطئة تتحجر وتنطبع فى الأذهان ، فتجد أن الكثير من هؤلاء : حتى بعد مرور سنوات عديدة من الحياة فى المملكة ، يستمرون فى استعمال هذه الأشكال اللغوية الخاطئة مثل العبارات الشائعة (انا مايعرف) (انا فيه معلوم) (انت يروح بكره) ... الخ .

ويتضح من الأبحاث والدراسات التى قدمناها حول علاقة تعلم واتقان اللغة الأجنبية بمراحل التكيف الآتى :

١- ان السنة الأولى من الاغتراب وتعلم اللغة الأجنبية فى ثقافتها تمثل تجربة انفعالية مؤثرة تساعد وتحفز على التعلم والاكتساب اللغوى وتوفر ضغوطا نفسية ومعرفية لتحقيق ذلك .

٢-ان أغلب التعلم والاكتساب اللغوى للغة الأجنبية عند تعلمها فى ثقافتها يحدث فى غضون السنة الأولى من الاغتراب وذلك بسبب العلاقة القوية بين مراحل التكيف النفسى والاجتماعى التى يمر بها المتعلم عند حياته فى ثقافة اللغة التى يتعلمها وبين التعلم والاكتساب اللغوى .

٣- ؟أن المرحلة الثانية من مراحل التكيف (الصدمة الثقافية) هى أصعب المراحل من ناحية انفعالية وقد لاتساعد الضغوط النفسية المصاحبة لها على تحقيق التعلم والاكتساب اللغوى الفعال : بل قد تفشل وتعيق متابعة مهمة تعلم اللغة الأجنبية .

٤- أن المرحلة الثالثة تعتبر أهم وأفضل المراحل لتحقيق النجاح فى تعلم واتقان اللغة الأجنبية : وذلك لأن هذه المرحلة تمثل نوعا من القلق الانفعالى والمعرفى الأمثل المطلوب لانتاج الضغوط الضرورية لتحقيق هذه المهمة التعليمية المعقدة، ذلك النوع من الضغوط الذى لايتسم بالشدة العالية (كالذى يحدث فى المرحلة الثانية) ولايتسم بالضعف الشديد (كالذى يحدث فى المرحلة الرابعة).

٥- ان تخطى المرحلة الثالثة الى الرابعة بدون تحقيق تعلم لغوى فعال ونجاح

واضح قد يؤدى الى عدم القدرة على اتقان اللغة الأجنبية البتة ، وذلك يعزى الى عدم تزامن التطورات الثقافية فى شخصية المتعلم مع التطورات اللغوية ، فالمتعلمون الذين طوروا أنوات غير لغوية فى تكيفهم مع ثقافة اللغة الأجنبية مروا خلال المرحلة الثالثة من التكيف الى الرابعة بكثير من الأخطاء اللغوية المتحجرة التى انطبعت فى الذهن وجعلت اتقان اللغة أمراًفى غاية الصعوبة ، والسبب فى ذلك يكمن فى ان المتعلم فقد الضغوط التى تولد الرغبة : ومن ثم القدرة المركبة والصبر والمثابرة على الحديث باللغة لأنه طور اشكالا وأساليب متنوعة من التعامل مع البيئة الثقافية الجديدة : أى انه أصبح يعبر عن الوظائف اللغوية بدون استعمال الأشكال اللغوية المناسبة .

النتائج المترتبة فيما يتعلق بطرق التدريس :

اوضحنا فيما سبق ما لمراحل التكيف التى يمر بها المتعلم عند تعلمه اللغة الأجنبية فى مجتمع اللغة الهدف من آثار قوية على التعلم اللغوى . والسؤال الأن هو : كيف يمكن الاستفادة من هذه المعطيات فى طرق تدريس اللغة الأجنبية ؟.

وللاجابة على هذا التساؤل نورد نتائج بعض الدراسات التى اهتمت بهذا الجانب وقدمت توصيات محددة فى هذا الاتجاه ، ونستهل ذلك بمقدمة عن الأهداف الثقافية لتعلم الأجنبية . فقد وضع روبرت لافييت R. lafayette (١٩٨٧) مجموعة من الاهداف الثقافية نختصر أهمها في الآتى :

١- معرفة أبرز السمات التاريخية للدولة (او الدول) المرغوب تعلم لغتها .
٢- معرفة أهم الأحداث التاريخية لثقافة اللغة الأجنبية .
٣- معرفة أهم المعالم الجمالية الثقافية فى مجالات الفنون والآداب .. الخ .
٤- معرفة الانماط الثقافية الظاهرة للحياة اليومية (مثل أساليب التحية والأكل والتسوق)
٥- معرفة الأنماط الثقافية المختلفة (مثل تقاليد الزواج والتعليم والسياسة) .
٦- التعامل بطريقة مناسبة مع ظروف الحياة اليومية.
٧- استعمال الاشارات والحركات المناسبة فى التعامل الاجتماعى (معرفة المسلمات الثقافية).
٨- احترام تنوع الثقافات والشعوب (٥٦).

وتتنوع طرق التدريس التى توفر فرصا ملائمة لتحقيق الأهداف الثقافية لتعلم اللغة الأجنبية : فهناك قطع القراءة المختارة ذات المحتوى الثقافى أو الحوارات الثقافية والأفلام والألعاب المتنوعة والمواقف التدريبية على بعض الممارسات الثقافية .. الخ .

ولتخطى مشكلات الصدمة الثقافية يقدم دان هو Danhuo وبارسون Parsons (١٩٨٢) نتائج جيدة حصلوا عليها من استعمال أسلوب لعب الأدوار فى الفصل الدراسى : وعن طريق هذا الأسلوب يقوم المعلم بتصميم مواقف معينة ويعطى فيها المتعلمون أدوارا متنوعة لتمثيل شخصيات فى ثقافة اللغة الهدف : كزوار لمناسبة اجتماعية : أو زبائن لدى محل تجارى : أو عملاء فى بنك .. الخ : ويتم بناء على ذلك التعلم والتفاهم ، وقد أفادت الدراسة بأن أنشطة لعب الأدوار فى فصل تعليم اللغة الأجنبية يشجع على الحوارات الثقافية التى تدعم بدورها الفهم الثقافى وتقدم فرصة جيدة للاتصال اللغوى (٥٧).

وتقدم كرس جيمس Chris James (١٩٨٤م) العديد من المجالات لدعم عمليات التثاقف فى فصل تعليم الانجليزية كلغة أجنبية ومن أهمها مقارنة الثقافات مع بعضها البعض فى الفصل الدراسى واجراء المناقشات المقيدة (المحددة فى الاجابة على أسئلة معينة) والمناقشات المفتوحة (التى يتاح للطلاب فيها حرية النقاش) ، وتؤكد جيمس على أن احترام الطالب لنفسه وثقته بها تحسن من عملية الثقافة وتؤدى الى نجاح التعلم اللغوى ، وهذا يتم عن طريق تشجيع الطلاب على التعبير عن مشاعرهم الداخلية وتعزيز التعاون فيما بينهم على مباشرة التعلم واجراء الحوارات الثقافية داخل الفصل وخارجه (٥٨).

وتعدد جين جونستون Jean Johnston (١٩٨٣) الفوائد المتعددة التى يمكن أن يجنيها المتعلم من جراء الحياة مع عائلة فى ثقافة اللغة الهدف ، كما تؤكد على أهمية بعض الأنشطة التعليمية التى تمتد الى المجتمع خارج الفصل الدراسى مثل تكليف المتعلمين باجراء المقابلات ومسح الأراء حول قضايا معينة وجمع الأخبار من وسائل الإعلام المكتوبة والمرئية وغيرها من مختلف أساليب جمع المعلومات (٥٩) .

وينبه نوستراند Nostrand (١٩٦٦) الى أهمية التعليم اللغوى المقنن الذى يقدم المحتوى الثقافى للغة الأجنبية على شكل جرعات مناسبة : وخاصة فى المرحلة الثانية (الصدمة الثقافية) بحيث يجهز المتعلم بالفروق بين الثقافتين بطريقة سهلة متدرجة ، ويعتقد بأن الفشل فى تقديم المادة الثقافية بهذه الطريقة سيؤثر سلبا على تعلم واتقان اللغة الأجنبية (٦٠) .

ويقترح براون Brown (١٩٨٧) فى اشارة صريحة الى كيفية تعامل المعلمين مع تقديم المادة اللغوية فى غضون مراحل التكيف الى اتباع أساليب محددة ، ففى المرحلة الأولى (التى أسميتها الانبهار) يتم الاعتماد أكثر على اللغة الاصلية للتعلم ، أو على الاقل جوانب كبيرة منها : وفى المرحلة الثانية (الصدمة الثقافية) يتم الاعتماد أكثر على المواد التعليمية التى تركز على الفروق بين الثقافتين : وفى المرحلة الثالثة (التكيف الجزئى) يبدأ التركيز المكثف على تقديم المادة اللغوية بحيث تتم الاستفادة من الظروف المعرفية والنفسية التى يمر بها المتعلم والتى تعتبر الظروف المثلى لقابلية التعلم والاتقان اللغوى (٦١).

وقد أكدت نصائح الباحثين والمعلمين بأن تحقيق هذه الأهداف لابد أن يصحبه احترام للمتعلم ولثقافته (جاراميلوJaramillo ١٩٧٣ : بيجن Begin ١٩٧١ : ستيفك Ste-vick ١٩٧٥) وعدم فرض التوجه الاندماجى مع ثقافة اللغة الهدف لما لذلك من أثر على اختلال توازن شخصية المتعلم : وخلق الصراعات الداخلية لديه مما قد يفشل التعلم ويبعد عن تحقيق الأهداف الوظيفية التى من أجلها شرع المتعلم فى مهمة تعلم اللغة الأجنبية ، كما يؤكد الكثير من المربيين على قضية مهمة فى هذا المجال ، فبالرغم مما لتعلم النواحى الثقافية من أهمية عند تعلم لغة أجنبية : إلا أن الهدف الأساسى من التعلم اللغوى يجب أن يكون لتشكيل ثنائية لغوية وليس ثنائية ثقافية (٦٢) .

وتركز بعض الدراسات على أهمية الدور الذى يلعبه المعلم عند تعليم المحتوى الثقافى للغة : وأهمية إشعار المتعلمين بالاحترام والتشجيع مهما تكن الفروق الثقافية بين المعلم والمتعلم وتقديم الثقافة للمتعلمين على أنها مختلفة وهذا لايعنى أنها أفضل : بل يكون الهدف تنمية الإحساس بالفروق الثقافية بين ثقافة المتعلم وثقافة اللغة الهدف ومعرفة هذه الفروق لتسهيل عمليات التعامل والاتصال (٦٣) ، كما نبه بعض الباحثين إلى الابتعاد عن دراسة أو مناقشة الأحداث التاريخية أو العلاقات الحساسة بين الثقافتين بحيث لايؤثر ذلك على الدافع للتعلم أو يطور مشاعر سلبية تجاه تعلم وتعليم اللغة الأجنبية (٦٤) .

واخيرا لابد من الاشارة الى قضية مهمة وهى أن الأساليب والاستراتيجيات وطرق التدريس التى تحدثنا عنها تمثل أدوات تعليمية قيمة عند الحديث عن دعم وتعزيز عملية تعليم اللغة الأجنبية فى غضون المرور بمراحل التكيف : ولكن هذه الأدوات التعليمية القيمة لاتمنع حدوث مراحل التكيف ولكنها تستفيد من هذه الظاهرة الانسانية وتسخرها لتحقيق تعلم لغوى أفضل ، ومن العبث أن يدعى أحد أن بامكانه منع حدوث

الصدمة الثقافية عن طريق استعمال بعض التحصينات الوجدانية ولكن يمكن للمعلمين لعب دور علاجي لمساعدة الطلاب في اجتياز مراحل التكيف واستثمارها في التعلم والاتقان اللغوي ٠

الخاتمة :

تهدف هذه الدراسة الى الاجابة عن الاسئلة الأربع الآتية :

١- ماأثر الجانب الانفعالي في شخصية المتعلم على تعلم اللغة الأجنبية واتقانها ؟

٢- لماذا يحقق تعلم اللغة الأجنبية في بيئتها الثقافية وفي الموطن الأصلي لمتحدثيها نتائج ايجابية أكثر من النتائج التي يمكن ان تتحقق خارج هذه الاطار ؟

٣- مانوع العلاقة بين مراحل التكيف النفسي والاجتماعي التي يمر بها المتعلم في معايشته ثقافة جديدة وبين تعلم لغة هذه الثقافة الأجنبية واتقانها ؟

٤- ما هي التوجهات التربوية وطرق التدريس الملائمة التي تساعد على تحفيز الجانب الانفعالي لدى المتعلم، وخاصة في فترة الاغتراب ، لتعزيز عملية التعلم اللغوي ؟

وقد قدمت الدراسة تحليلاً مفصلاً للاجابة عن كل سؤال على حدة : فالاجابة عن السؤال الأول المتعلق بأثر الجانب الانفعالي على تعلم واتقان اللغة الأجنبية تؤكد أهمية هذا الجانب وأثره الفعال في تحقيق النجاح اللغوي وذلك لما لهذا الجانب من دور كبير في تحفيز المتعلم ودفعه نحو تحقيق تعلم واكتساب اللغة الأجنبية ، وقد أيد هذه الحقيقة مجموعة الدراسات والأبحاث التي تم استعراضها في مجال علم اللغة الاجتماعي ، مثل دراسة الظواهر الثقافية الاجتماعية كالمسافة الاجتماعية والمسافة النفسية والاتجاهات والميول والحوافز ، كما أيد هذه الحقيقة تلك الدراسات والأبحاث التي تم استعراضها في مجال علم اللغة النفسي كالنظرة للذات والانبساط والعدوانية والمشاركة الوجدانية.

والاجابة عن السؤال الثاني المتعلق بأفضلية تعلم اللغة الأجنبية في بيئتها الثقافية وفي الموطن الأصلي لمتحدثيها توضح بجلاء دور التثاقف وأهميته البالغة في التعلم والاكتساب اللغوي ، فعن طريق هذا التثاقف وما ينتج عنه من مراحل تكيف نفسي واجتماعي تتهيأ الضغوط المثلى للتعلم مما يجعل لتعلم اللغة الأجنبية في بيئتها الثقافية : غالبا : نتائج ايجابية أكثر من تلك التي يمكن الحصول عليها خارج هذا المحتوى ٠

وتقدم لنا الاجابة على السؤال الثالث معالجة تفصيلية لطبيعة العلاقة بين مراحل

التكيف النفسى والاجتماعى التى يمر بها المتعلم عند اغترابه وبين تعلم واتقان اللغة الأجنبية ، فالعلاقة بين المراحل والتعلم اللغوى قوية للغاية : ففى المرحلة الأولى من التكيف (مرحلة الانبهار) تشكل الأرضية الملائمة لتحفيز المتعلم على تعلم واكتساب اللغة الأجنبية ، وفى المرحلة الثانية (الصدمة الثقافية) يكون الجانب الانفعالى فى شخصية المتعلم فى ذروته مما يؤدى الى بعض الضغوط النفسية الحادة المصاحبة التى قد لاتساعد على تحقيق التعلم والاكتساب اللغوى الفعال ، وفى المرحلة الثالثة (التكيف الجزئى) تتوفر الظروف الثقافية المثلى ويوجد نوع من القلق الانفعالى والمعرفى الأمثل (ليس بالحاد وليس بالخفيف) المطلوب لانتاج الضغوط الضرورية لتحقيق النجاح فى تعلم واتقان اللغة الأجنبية ، وفى المرحلة الرابعة (التكيف النهائى) تكون حوافز التعلم ضعيفة والضغوط النفسية المطلوبة لمواصلة مهمة التعلم اللغوى خفيفة أيضا مما يجعل من الصعب تحقيق تعلم أو اكتساب لغوى فعال .

وأخيرا أجبنا على السؤال الأخير المتعلق بطرق التدريس الملائمة التى تساعد على تحفيز الجانب الانفعالى بايراد العديد من الدراسات التى تناولت هذا الجانب وقدمت توصيات محددة لتعزيز عملية التعلم والاكتساب اللغوى .

الهوامش

١ - ابراهيم بن حمد القعيد ، " مشكلات التكيف للطلاب الأجانب في المؤسسات التعليمية الغربية " مجلة جامعة الملك سعود ، م ، العلوم التربية (١) (١٤١٠هـ/١٩٩٠) ص ص ٢١٧ - ٢٤٠ .

2 - Ernest Hilgard ,"motivation in Learning Theory "Psychology : A Study of Science ,ed.S . 5 (New York :McGraw Hill Book Co. 1983) P.265.

3 - David Krathwol ,Bloom,Banjamin and Masia ,Taxonomy of Educational Objectives (New york:David McKay Co.,1964) PP.95-185 .

4 - Kenneth Pike ,Language in Relation to a Uni fied Theory of the stracture of Human Behavior (The Hague :Mouton Publishers, 1967) P.26 .

5 - John Schuman ,"Social Distance as a Factor in Second Language Acquisition "Language Learning V.26 (1976)PP.135-143 .

6 - William Acton,"Second Language Learning and Perception of Difference in Attitude " (Unpublished Doctoral Dissertation,University of Michigan 1979) .

7 - John Schumann ,"Social Distance as a Factor.....,"P.141 .

8 - William Acton ,"Second Language Learning ..,"

9 - R.C.Gardner and W.E .Lambert ,"Motivational Variables in Second Language Acquisition "Canadian Journal of Psychology V. 32 (1966) PP.24-44 .

10 - Glyn E.Lewis and Carolyn E.Massad,The Teaching of English as a Foregin Language in Ten Countries (Almquist and Wiksell International ,Stockholm ,Sweden) P 155 .

11 - William Acton ,"Second Language Learning ...,"P.70 .

12 - Stanely Coopersmith ,The Antecedents of Self-Esteem (San Francisco:W.H.Freeman and Co.1967)PP.4-5 .

13 - Abraham Maslow ,Motivation and Personality ; 2nd ed .(New York :Harper and Row 1970) .

14 - Carl,Roger ,Freedom to Learn (New York :Delacount Press ,Inc .1977) .

15 - Adelaide Heyde ,"The Relationship between Self-esteem and the Oral Production of a Second Language (Unpublished Doctoral Dissertation,University of Michigan 1979).

16 - Moskcwitz Gertrude ,Caring and Sharing in the Foregin Language Class (Rowley Mass.Newbury House Publishers Inc.1978).
17 - Deborah Busch ,"Introversion -extraversion and the EFL Proficiency of Japanese Students ,"Language Learning No .32 (1982) PP.109-132 .
18 - Douglas Brown ,Principles of Language Learning and Teaching Sec.ed .(Englewood Cliffs,N.J.Prentice Hill Inc.1987)P.104 .
19 - Doob J.Dollared et al ,Frustration and Aggression (New Haven Conn.Yale University Press 1939)P.9.
20 - Paul La Forge," Community Language Learning : A Pilot Study ." Language Learning NO.21 (1971)PP.45-61 .
21 - Douglas Brown,Principles of Language .,P.112 .
22 - Ibid,P .115 .
23 - Alexander Z. Guiora,et al ,"Empathy and Second Language Learning ."Language Learning No.22 (1972 BOPP.111-130 .
24 - Ibid., P.120 .
25 - Louise S .Spindler (ed),Culture Change and Modernization (Holt, Rinchort and Winston M.Y .1977) P.31 .
26 - Ibid .,P.31 .
27 - John Berry ,"Acculturation asd Varities of Adaptation ." Acculturation :Theory ,Models and Some News Findings .Amado Padilla (ed.) (Westiview Press ,Boulder ,Colorado 1980) P.7 .
28 - Ibid .,P.8 .
29 - Ibid .,P.8 .
30 - Suzan Keefe ,"Acculturation and the Extended Family"Acculturation :Theory ,Models and Some New Findings.Amado Padilla (ed) (Wesview Press ,Boulder ,Colorado 1980) ,P.23 .
31 - John Berry ,"Acculturation as Varieties ..." P14 .
32 - Ibid .,P.16 .
33 - W.Sewell and Oulf Davidson ,Scandinavian Students in an American University (University of Minnesota Press, Minneapolis ,1961).
34 - Ibid., P.41 .
35 - Cora Du Bois ,Foregin Students and Higher Education in the United State (American Council on Education ,Washington ,D.C.1956).
36 - Mark Klarke,"Clash of Consciousness "Language Learning V .26

(1976) P377-390 .
37 - Peter Adeler,"Culture Shook and the Cross Culture Learning Experience "Reading in Intercultural Education (Intercultural Communication Netwark,1972) P.8 .
38 - Douglas Brown ,"The Optimal Distance Model of Second Language Acquisition "TOSEL V.2 (1980)PP.157-164 .
39 - Szapoeznik ,et al.,"Biculturalism and Adjustment " Acculturation : Theory ,Models and Some New Findings .Amado Padilla (ed.) (Wesview Press Boulder ,Colorado 1980).
٤٠ – مجلة المبتعث ، المجلد السادس ، العدد الرابع ، محرم ١٤٠٤هـ – مجلة طلابية تصدرها الملحقية الثقافية السعودية في الولايات المتحدة الأمريكية) هيوستن تكساس) ص ٢٠ .
41 - Doglas Brown ,"The Optimal Distance ..."P.158 .
42 - Ibid .,P159 .
43 - Sally Mettler ,"Acculturation ,Communication ,Apprehension and Language Acquisition "Community Review V.8 (Fall1 987) PP 5-15 .
44 - Mark Klarke ,"Clash of Consciouness" PP.377-390 .
45 - Alexander Guiora et al "Empathy and Second Language Learning " PP .111-130 .
46 - Mark Klarka ,"Clash of Consciouness "PP.377-390 .
47 - Peter Alder ,"Culture Shock ..."P .8.
48 - John,Schumann ,"Social Distance ..."PP 135-143 .
49 - Robert Gardener and Wallace Lambert ,Attitudes and Motivation in Second Language Learning (Rowely ,MA : Newbury House Publishers ,1972) .
50 - Milada Disman , "ESL and a new Culture " TESL Talk V .13 No. 3 (Sum .1982) PP.71-82 .
51 - Donald Larson and William Smalley ,Becoming Bilingual : A Guide to Language Learning (New Canaan ,Conn .Practical Anthropology , 1972) .
52 - Doglas Brown ,Principles of Language Learning ....P .130 .
53 - William Acton ,"Second Language ..."
54 - Doglas Brown ,"The Optimal Distance Model ..."P .161 .
55 - John Schumann ,"Social Distance ..."
56 - Rober C .Lafayette ,Teaching Culture : Strategies and Techniques

(Arlington ,Virginia : Center for Applied Linguistics ,June 1987) .
57 - Meghan Donahue and Parsons ,"The Use of Role Play to Overcome Culture Fatigue " TESOL Quarterly No .16 (1982) PP .359-365 .
58 - Chris James ,"Curriculum Across Canada : Acculturation in ESL Curriculum " English Quarterly (Winter 1984) PP .37 -46 .
59 - Jean Johnston ,"Being Their " Paper presented at the Annual Convention of Teachers of E .to Speakers of Other Languages ,No .16 (May 1-6 1982) Honolulu ,HI .
60 - Haward Nostrand ,"Describing and Teaching the Socio-Cultural Context of a Foregin Language and Literature " Trends in Language Teaching Albert Valdman (ed) (New York : McGraw Hill Book Co .1966) .
61 - Doglas Brown "The Optimal Distance ...."P .158 .
62 - Cem Alpekin ," Target Language Acquisition Through Acculturation " Canadian Modern Langyage Review V .39 No .4 (May 1983) pp .818-26 .
63 - Mary Finocchiaro ,"The Crucial Variable in TESOL :The Teacher " The Human Factors in ESL (ed) James E .Alatis and Ruth Crymes (TESOL Washington D .C .1977) .
64 - Cem Alptekin ,"Target Language Acquisition ..."

تطور التعليم بين الجماعات اليهودية في العصر الحديث

د . هدي عبد السميع حجازي*

مقدمة :

يتناول هذا البحث تطور التعليم عند الجماعات اليهودية في العالم منذ منتصف القرن التاسع عشر حتي الوقت الحاضر .

ويعرض لتاريخ تربية اليهود في كل المجتمعات التي توجد فيها جماعات يهودية سواء في روسيا أو في إنجلترا ، وذلك حتي نقدم صورة متكاملة . وقد ركزنا ، علي أية حال ، علي أوربا ، خصوصاً أوربا الشرقية ، لأن الغالبية الساحقة من يهود العالم (حوالي ٨٠ ٪) كانت متركزة فيها عند بداية هذه الفترة ، وخرج منها المهاجرون الذين كونوا جماعات يهودية مختلفة في أنحاء العالم ، خصوصاً في الولايات المتحدة . كما أننا لم نكتف بالتشكيل الحضاري الغربي في أوربا ، بل تناولنا دولاً مثل الهند وإثيوبيا لتأكيد مقولة أساسية في هذا البحث ، وهي أن الجماعات اليهودية في العالم لاتتسم بالتجانس والوحدة (كما تدعي الأدبيات الصهيونية) ، وكذلك لتأكيد أنها تستمد هويتها في واقع الأمر من المجتمعات التي تعيش في كنفها . وقد استبعدنا إسرائيل من هذه الدراسة لأن مشكلات التعليم في اسرائيل مختلفة تماماً .

ولكن رغم كل هذا التنوع وعدم التجانس والتطور التاريخي ، لم تقتصر الدراسة فقط علي السرد التاريخي ، فهي دراسة في طبيعة تعليم الجماعات اليهودية والعوامل التي أثرت عليه وعلي أشكاله وأنماطه وتطوره من مجتمع إلي آخر ومن بيئة إلي أخري ، وكذلك دوره في بلورة مايسمي بالهوية اليهودية التي تعددت بتعدد الجماعات اليهودية ، ولذا نشير إليها بصيغة الجمع . ويحاول البحث أيضاً أن يبين كيف يتم تحديث هذا التعليم سواء من خلال الحكومات أو الجماعات اليهودية ، ويقدم - كحالة أو نمطاً متكرراً لتحديث مؤسسات الجماعات اليهودية التربوية . ويمكن تلخيصه علي هذا النحو : عند بداية عملية التحديث تأخذ المؤسسات اليهودية التربوية التقليدية في التآكل ويحل محلها عدة أنواع من المدارس :

---

* كلية البنات ، جامعة عين شمس

١ – مدارس حكومية علمانية عامة ، عادة ماتنخرط أكبر نسبة من التلاميذ اليهود فيها .

٢ – مدارس اليوم الكامل (اليهودية) ، وهي مدارس تضم مناهجها المقررات والمواد الدراسية العلمانية المختلفة ويضاف لها بضع مواد ذات طابع يهودي (العقيدة اليهودية – اللغة اليديشية – اللغة العبرية – التاريخ اليهودي) . وتتفاوت نسبة المواد العلمانية للمواد اليهودية من بلد لآخر ، وإن كان النمط الغالب هو غلبة المواد العلمانية علي المواد الدينية .

٣ – مدارس دينية متخصصة ، وهي عادة مدارس عليا لتخريج الحاخامات .

٤ – مدارس تكميلية يحضرها التلاميذ اليهود بعد حضورهم المدارس الحكومية ، ويدرسون فيها بعض المواد اليهودية . وهذه المدارس يحضرها الطالب في العادة إما مرة في الأسبوع ، أو لمدة ساعة أو ساعتين كل يوم بعد انتهاء اليوم الدراسي ، وهذه المدارس تكون ملحقة في العادة بالمعبد اليهودي . وتعتبر مدارس الأحد (التي يحضرها الطالب مرة واحدة في الأسبوع) من ضمن المدارس التكميلية .

وهذا النمط أو هذه المتتالية لتحديث التعليم اليهودي تتحقق بأشكال مختلفة ، حسب الملابسات والأوضاع الزمانية والمكانية في كل بلد . (ولعله قد يكون من المفيد محاولة اختبار هذه المتتالية علي أقليات دينية أخري) .

تساؤلات الدراسة :

تطرح الدراسة الأسئلة الآتية :

١ – ما أثر التشكيلات الحضارية المختلفة التي تواجدت فيها الجماعات اليهودية علي :

– الهويات اليهودية ؟

– شكل وتطور النظم التربوية اليهودية ؟

– معدلات العلمنة ؟

٢ – ما أثر التحديث علي :

– المؤسسات التربوية اليهودية ؟

– معدلات العلمنة ؟

- معدلات الاندماج في المجتمع المضيف ؟

٣- ما أثر معدلات العلمنة في المجتمعات المضيفة - أي المجتمعات التي يوجد فيها أعضاء الجماعات اليهودية - علي :

- تطور أو ازدهار النظم التربوية اليهودية ؟

- معدلات الاندماج في المجتمع المضيف ؟

منهج البحث :

والمنهج الذي اتبعناه هو منهج وصفي وتحليلي . وقد قدمنا عرضاً تاريخياً لتحديث المؤسسات التربوية الخاصة بالجماعات اليهودية في العالم ، وعلاقة تاريخ التربية بالتاريخ العام، ثم قدمنا صورة وصفية لوضع هذه المؤسسات في الوقت الحالي، ولكن حاولنا ، من خلال هذا الوصف التاريخي ، ومن خلال متتالية التحديث أو نمطه المتكرر، أن نفسر التفاصيل المختلفة. وقد حاولنا بذلك أن نوجد نوعاً من التوازن بين خصوصية التطور التاريخي لكل بلد والعمومية التي تسم أي متتالية أو نمط متكرر .

الخلفية التاريخية العامة :

ارتبط تعليم أعضاء الجماعات اليهودية وتطوره بحركيات المجتمعات المضيفة التي يتواجد فيها أعضاء الجماعات اليهودية ، وقد ترتب علي ذلك تنوع الهويات اليهودية من تشكيل حضاري إلي آخر . فمن الصعب التحدث عن اليهود بوصفهم جماعة دينية إثنية واحدة متجانسة في إطار مايسمي التاريخ اليهودي ذلك لأنهم ظلوا يشكلون جماعات إثنية متفرقة غير متجانسة تشكلت ثقافتها وتراثها وتحددت حركياتها في إطار المحيط الذي تواجدت فيه والذي استمدت منه هويتها وتأثرت بحركياته .

وكان التعليم هو الأداة التي حافظت علي هذه الهويات اليهودية المختلفة ، خصوصاً في ظل المجتمعات التقليدية التي لم تكن قد نشأت فيها الدولة القومية الحديثة بسلطاتها المركزية ونظم تعليمها العامة . والجماعات اليهودية لاتختلف في ذلك كثيراً عن سائر الجماعات والأقليات القومية والدينية الأخري .

ففي أوربا ، حيث تركز غالبية يهود العالم وخصوصاً ، في شرقها، عمل التعليم اليهودي التقليدي علي الحفاظ علي هوية يهود

اليديشية * وعلي ثقافتهم اليديشية ذات الجذور الألمانية ، وعلي دعم عزلتهم الحضارية والثقافية عن المجتمع الروسي الأرثوذكسي والبولندي الكاثوليكي المحيط بهم . وفي العالم الإسلامي ، عمل التعليم الديني اليهودي أيضا علي الحفاظ علي الهوية اليهودية الخاصة باليهود السفارد** والشرقيين ، وعلي تراثهم النابع من البيئة الاسلامية والعربية المحيطة بهم . وإذا نظرنا إلي أعضاء الجماعات اليهودية في الهند وإثيوبيا ، نجد أن التعليم عمل علي الحفاظ علي الطابع الخاص لديانة يهود إثيوبيا التي استمدت كثيراً من طقوسها ومؤسساتها (مثل الرهبنة) ، إلي جانب لغتها . من البيئة المسيحية في إثيوبيا . كما تطبعت هوية يهود بني إسرائيل في الهند بعادات وتراث جيرانهم ، واقتصرت يهوديتها علي بعض الشعائر اليهودية دون غيرها ، وامتزجت عقيدتهم اليهودية ببعض العقائد والشعائر الهندوكية .

وإذا كانت المؤسسات التربوية التقليدية للجماعات اليهودية مختلفة ، وإذا كانت سماتها الأساسية مستمدة من المحيط الحضاري الذي يوجد فيه اليهود ، فإن عدم التجانس يزيد بشكل حاد ابتداء من القرن التاسع عشر ، فيلاحظ أن المجتمعات الأوربية بدأت تدخل مرحلة تصاعدت فيها تدريجياً وتيرة التحديث والتصنيع ، مما أدي إلي ظهور الدولة القومية العلمانية المركزية التي طالبت أعضاء الجماعات اليهودية أن يندمجوا في المجتمع . وكان أنجع وسائل الدمج والتحديث والعلمنة هي المؤسسات التربوية . ولكننا داخل التشكيل الحضاري الغربي ، سنلاحظ عدة أنماط مختلفة .

أولا في أوربا :

١- غرب اوربا : تمت عملية التحديث في هذه البلاد واليهود بمعزل عنها ، ثم أخذت حكومات هذه البلاد في تحديث الجماعة اليهودية فيها ، وكانت عادة جماعات صغيرة كان من السهل تحديثها ودمجها وتهميش التعليم الديني اليهودي فيها .

٢- شرق أوربا : تعثر التحديث في شرق إوربا ، م توقف . وكانت الكتلة البشرية اليهودية في شرق أوربا تتسم بضخامة حجمها وعزلتها الثقافية والحضارية عن المجتمع المحيط بها واضطلاعها بدور الجماعة الوظيفية الوسيطة . وفي إطار محاولات بعض

---

*يهود اليديشية : هم أساساً يهود شرق أوربا (روسيا وبولندا) ، وكانوا يتحدثون اليديشية ، وهي لغة ألمانية دخلت عليها بعض الكلمات السلافية والعبرية ثم كتبت بالحروف العبرية .

** السفارد : هم يهود إسبانيا وحوض البحر الأبيض المتوسط .

الدولة القيصرية وتحقيق التحديث والتنمية الاقتصادية ، عانت الجماعة اليهودية وغيرها من الأقليات غير السلافية من المحاولات الرامية إلي تحديثهم وترويسهم * بشكل قسري ، كما شهدت تدهور أوضاعهم الاقتصادية نتيجة ضياع وظيفتهم التقليدية خصوصاً مع بدء صعود طبقات تجارية محلية منافسة لهم . وعلي الرغم من أن بعض قطاعات الجماعة اليهودية حققت حراكاً اجتماعياً وساهمت في نشر فكر التنوير وتشجيع الشباب اليهودي علي دخول المدارس الروسية ، إلا أن تعثر عملية التحديث في نهايات القرن التاسع عشر أدي إلي عمليات قمع واضطهاد ضد جميع الأقليات ومن بينهم أعضاء الجماعات اليهودية . ومع توقف الحراك الاجتماعي وإغلاق أبواب المؤسسات أمام الشباب اليهودي ، تزايد اغتراب أعضاء الجماعة اليهودية وانخراطهم في الحركات الثورية والعمالية اليهودية والصهيونية والتي أشرفت علي إقامة سلسلة من المؤسسات التعليمية الخاصة بها ، والتي اتسمت بتوجهها العلماني الإثني اليديشي أو الصهيوني .

ومع أزمة الدولة القيصرية وتعثر عملية التحديث نتج عنهما تعميق الهوية الإثنية اليديشية وظهور الصهيونية . إلا أن قيام الثورة البلشفية وبناء الدولة السوفيتية أديا في نهاية الأمر إلي ترويس أعضاء الجماعة اليهودية ودمجهم في المجتمع السوفيتي بشكل كامل تقريباً . ولم يتم ذلك بشكل قسري ولكنه نبع من حركيات المجتمع السوفيتي نفسه الذي تزايدت فيه معدلات العلمنة والتحديث والتصنيع ، و بالتالي فتحت فرص الحراك الاجتماعي أمام أعضاء الجماعة الذين تركوا مدارسهم اليديشية والتحقوا بالمدارس الروسية الحكومية التي كانت تشكل أداة مهمة لتحقيق هذا الحراك .

أما في بولندا ، فقد تعمقت عزلة الجماعة اليهودية وغربتها بعد قيام الدولة البولندية المستقلة عقب الحرب العالمية الأولي، فمن ناحية ، كانت البنية الثقافية والحضارية للمجتمع البولندي تلفظ اليهود وترفض دمجهم نظراً لميراثهم التاريخي المرتبط بطبقة النبلاء (الشلاختا) و بنظام الأرندا (استئجار عوائد القري والضياع) وهو تراث في جوهره معاد لمصالح الشعب والمصالح القومية لبولندا . ومن ناحية أخري ، تدهورت أوضاعهم الاقتصادية مع اضطلاع الدولة البولندية الجديدة وطبقة التجار البولنديين الصاعدة بالوظائف الوسيطة التقليدية لليهود . وقد تأسست شبكة من المدارس اليهودية علي أيدي الحركات الثورية والعمالية اليهودية والصهيونية كانت تعبيراً عن هذه العزلة وهذا الانفصال المتزايد .

---

* اكسابهم الثقافة الروسية .

وقد كان لتعثر التحديث في شرق اوربا وتزايد العنصرية في أوربا بصفة عامة أعمق الأثر في دفع أعداد كبيرة من أعضاء الجماعات اليهودية إلي الهجرة بحثاً عن فرص للحراك الاجتماعي . وقد شكلت هجرتهم جزءاً من هجرة كبري حملت ملايين البشر من اوربا إلي المجتمعات الاستيطانية وخصوصاً الأمريكتين والتي وصلت إلي ذروتها في الفترة بين ١٨٨١ و ١٩١٤ ، واستمرت حتي الحرب العالمية الثانية وبدأت تخبو بعد ذلك .

ثانياً : البلاد الاستيطانية :

١- الولايات المتحدة : وأهم تجربة استيطانية علي الإطلاق هي الولايات المتحدة التي شكلت أهم مناطق الجذب لأعضاء الجماعات اليهودية ، نظراً لما كانت تقدمه باقتصادها الحر ومجتمعها العلماني المفتوح من فرص الحراك الاجتماعي لأعضاء الجماعة بميراثهم كجماعة وظيفية وسيطة تجارية (١) . و بالفعل أصبحت الولايات المتحدة منذ فترة ما بعد الحرب العالمية الثانية الوطن الأول لأعضاء الجماعات اليهودية حيث أصبحت تضم وحدها حوالي نصف يهود العالم . و بالتالي انتقل مركز اليهودية إلي تربة علمانية اتسمت بقدرتها علي استيعاب المهاجرين وصهرهم وأمركتهم . وكان من أهم أدوات الدمج والصهر النظام التعليمي الحكومي المجاني الذي ساعد المهاجرين علي التخلي عن ميراثهم الثقافي واكتساب الهوية الأمريكية الجديدة برموزها ولغتها ومثلها (٢) . ومع أن المجتمع الأمريكي يفترض أنه مجتمع التعددية والتنوع ، إلا أن هذا التنوع يتخذ في الواقع شكلاً سطحياً . فالجميع يتم صهرهم في هوية علمانية ديمقراطية واحدة تعطي لكل فرد شرعيته من خلال مايحققه من تراكم للثروة وانجاز مادي (٣) . وبالتالي ، كلما تخلي الفرد عن هويته وخصوصيته ازدادت أمامه فرص الحراك الاجتماعي .

وقد كان التعليم الديني اليهودي ، في أي مجتمع ، يتبع دائما النمط التعليمي السائد فيه ، ففي الولايات المتحدة ، نجد أن التعليم اليهودي يحتذي نموذج التعليم البرتستانتي الديني ، وخصوصاً مدارس الأحد (مدارس اليوم الواحد) والمدارس التكميلية الدينية الملحقة بالكنيسة . ولذا ، اقتصرت المدارس التكميلية اليهودية علي تقديم بضع ساعات من الدراسة الدينية أو الإثنية اليهودية في خلال الأسبوع أو في يوم العطلة ، ذلك بدلاً من تأسيس يهودية ذات مناهج متكاملة .

وقد أدت هذه العوامل إلي تآكل الهوية الدينية اليهودية لتحل محلها هوية إثنية سطحية لاتشكل أي تناقض مع الهوية الأمريكية الأساسية .

٢- أمريكا اللاتينية : شكلت مجتمعات أمريكا اللاتينية منطقة جذب أخري لأعضاءالجماعات اليهودية ، إلا أنها ، علي عكس التجمع الأمريكي العلماني ، احتفظت بكاثوليكيتها والتي شكلت مكوناً أساسياً في الهويةالقومية لشعوبها ، و بالتالي وجد أعضاء الجماعات اليهودية أنفسهم في تربة تستبعدهم وتعزلهم . وفي حين عمل المجتمع الأمريكي علي تذويب الفوارق بين الجماعات اليهودية التي استقرت فيه من خلال أمركتهم وتحويلهم إلي كتلة متجانسة ، عملت مجتمعات أمريكا اللاتينية علي تعميق هذه الفوارق وعلي تفتيت الجماعات اليهودية . وقد اتجهت كل جماعة يهودية إلي العودة إلي تراثها الثقافي والإثني اليهودي الخاص بها والتمسك به . وقد عمق من ذلك غياب مؤسسات الدمج القومية في امريكا اللاتينية مثل المدارس الحكومية المجانية . وحتي حينما أسست مدارس مجانية ، فإنها كانت ذات توجه كاثوليكي واضح وبالتالي اتجهت كل جماعة يهودية إلي إقامة مؤسساتها التعليمية الخاصة بها . وزاد عدد مدارس اليوم الكامل اليهودية التي يتلقي فيها الأطفال اليهود تعليماً يهودياً عاماً بعيداً عن تأثير المدارس العامة ذات التوجه الكاثوليكي ، وقد اتسمت هذه المدارس بتوجهها الإثني / القومي أوالصهيوني ، وهذا الوضع يعد تعبيراً عن التوجه العام لدي أعضاء الجماعات اليهودية في امريكا اللاتينية حيث يأخذ انتماؤهم اليهودي شكلاً إثنياً أكثر منه دينياً .

ومن المفارقات التي يجدر ملاحظتها في أمريكا اللاتينية أنه كلما زاد نفوذ الكنيسة الكاثوليكية في المجتمع وسيطرتها علي المدارس ازدهرت المدارس اليهودية وتعمقت الهوية اليهودية ، وكلما زادت معدلات العلمنة في المجتمع تناقص حجم التسجيل في المدارس اليهودية ، وتزايد معدل علمنة أعضاء الجماعات اليهودية وتزايد أيضاً اندماجهم في المجتمع . ولعل الوضع في كل من البرازيل والأرجنتين ، اللتين تضمان الجزء الأكبر من يهود أمريكا اللاتينية ، أصدق مثل علي ذلك . وهذا يدل علي أن حركيات المجتمع المضيف هي التي تحدد مدي أهمية المدارس اليهودية بالنسبة لأعضاء الجماعة ، وهي التي تحدد مدي تماسك الهوية اليهودية أوتآكلها .

٣+٤ كندا وجنوب أفريقيا : ولا يختلف الوضع كثيراً بالنسبة الي المجتمعات الاستيطانية الأخري ، مثل كندا وجنوب أفريقيا ، فنجد أيضاً أن التوجه الديني المسيحي في المدارس الحكومية أدي إلي التوسع في اقامة المدارس اليهودية وإن زادت في جنوب افريقيا عنها في كندا . فغياب النظام التعليمي الحكومي العام في كندا . وانقسام المدارس ، وخصوصاً في مقاطعة كويبك إلي مدارس بروتستانتية إنجليزية وأخري كاثوليكية فرنسية ، دفع أعضاء الجماعة إلي تأسيس مدارس خاصة بهم . وفي جنوب

أفريقيا ، كان التوجه الديني المسيحي لقررات المدارس الحكومية إلي جانب طبيعة المجتمع الذي اتسم بدرجة كبيرة من التمييز والفصل بين الأجناس والجماعات الإثنية والعرقية (وإن كانت الجماعة اليهودية تعتبر جزءاً من السكان البيض) أعمق الأثر في تكوين شبكة واسعة من مدارس اليوم الكامل اليهودية ذات التوجه الصهيوني الواضح وتزايد نسبة التسجيل فيها .

ثالثاً : التجمعات اليهودية في العالم الإسلامي والهند وإثيوبيا :

يلاحظ أن هذا النمط الثالث مختلف تماماً عن سابقيه ويعود هذا إلي أن عملية التحديث لم تبدأ في هذه البلاد إلا في مرحلة متاخرة ، وقد سبق التحديث وصول القوات الامبريالية التي قامت – في معظم الأحيان – باستقطاب أعضاء الجماعات اليهودية ، ثم أدي قيام إسرائيل إلي هجرة أعضاء الجماعاتاليهودية إما إليها أو إلي العالم الغربي ، ولذا لاتنطبق علي الجماعات اليهودية في هذه البلاد متتالية تحديث التعليم التي رسمناها في بداية هذه الدراسة .

١– البلاد الإسلامية : أدي وصول الاستعمار الأوربي للبلاد الإسلامية إلي تأسيس مؤسسات تعليمية يهودية ذات توجه علماني – أوربي عملت علي علمنة أعضاء الجماعات اليهودية وصبغهم بالثقافة الأوربية . وكان هذا التطور أكثر حدة في بلاد المغرب العربي منه في بقية بلاد العالم العربي حيث نجحت منظمة الأليانس إسرائيليت يونيفرسل Alliance Israelite Universelle ، في ظل الاحتلال الفرنسي ، في تأسيس شبكة واسعة من المدارس ساهمت في توفير فرص الحراك الاجتماعي لأعضاء الجماعة من خلال الثقافة الفرنسية التي اكتسبوها في هذه المدارس والتي أهلتهم للتعاون مع سلطات الاحتلال .

٢– الهند وإثيوبيا : لا يختلف وضع يهود الهند (بني إسرائيل) كثيراً عن وضع يهود البلاد الإسلامية ، أما يهود إثيوبيا (الفلاشاه)، فلهم ووضع خاص يختلف عن كافة الأنماط التي افترضناها .

يتضح مما سبق أن النظم التربوية اليهودية تأثرت وتشكلت في ظل حركيات مجتمعات الأغلبية التي تواجدت فيها أعضاء الجماعات اليهودية . وبانتقال الجزء الأكبر من أعضاء الجماعات اليهودية في العصر الحديث إلي دول علمانية منفتحة ، مثل الولايات المتحدة الأمريكية ودول غرب أوربا ، وبعد قيام الدولة السوفيتية في روسيا ،

تلاشت أهمية المؤسسات التعليمية اليهودية وتآكلت معها الهويات اليهودية المختلفة لتحل محلها الهوية الأمريكية أو السوفيتية أو الفرنسية أو الانجليزية تعبيراً عن تزايد اندماج أعضاء الجماعات اليهودية ونوبانهم في مجتمعاتهم .

ويمكننا الآن أن ننتقل من التعميمات التاريخية والتحليلية لنقدم عرضاً تاريخياً مفصلاً لتطور التربية بين أعضاء الجماعات اليهودية في العالم في العصر الحديث مع تقديم صورة للمؤسسات التعليمية بين اليهود في الوقت الحاضر . ولكننا في عرضنا هذا لن نهمل متتالية التحديث التي طرحناها ، إذ نجد أنه النموذج الكامن والمتكرر في معظم التفاصيل رغم تنوعها وثرائها .

القسم الأول
تطور التعليم بين أعضاء الجماعات اليهودية في أوربا

مقدمة عامة :

شهد شكل ونمط تعليم أعضاء الجماعات اليهودية في أوربا تحولاً شاملاً في خلال القرن التاسع عشر ،، اذ تآكلت المؤسسات التربوية التقليدية التي كانت تلبي حاجات أعضاء الجماعات اليهودية والتي كانت خاضعة لمؤسسات الإدارة الذاتية للجماعات اليهودية في أوربا . وكان التعليم هو الأداة الرئيسية للحفاظ على الهوية الدينية اليهودية للجماعات ودعم عزلتهم الحضارية والثقافية عن المجتمع المحيط بهم . ولم يكن هذا النمط مقصوراً على الجماعات اليهودية بشكل خاص ، بل كان النمط السائد بين الجماعات والأقليات القومية والدينية الأخرى في المجتمعات الأوربية التقليدية التي سبقت قيام الدولة القومية الحديثة بسلطاتها المركزية .

ولكن كان للتحولات العميقة التي جرت في أوربا منذ منتصف القرن الثامن عشر في غربها ، وبدايات القرن التاسع عشر في شرقها ، وما صاحب ذلك من تغيرات في البنية الاقتصادية والطبقية للمجتمع الأوربي وفي نظمه السياسية ، عميق الأثر على وضع الجماعات اليهودية التي خضعت لعملية العتق وللمحاولات التي قامت بها الدولة القومية المركزية لتحديثهم ودمجهم في المجتمعات الأوربية ، وكما شهدت هذه الفترة بداية تصفية

الشتتل* والجيتو* والأشكال الإدارية الذاتية للجماعات اليهودية ، فإنها شهدت أيضاً تدهور المؤسسات التعليمية التقليدية خصوصاً المدارس الدينية مثل المدارس الابتدائية الخاصة والخيرية (الحيدر Heder والتلمود تورا Talmud Torah*) والمدارس التلمودية العليا (اليشيفا) ، لتحل محلها المدارس العلمانية الحكومية أواليهودية ، وقد كانت حركة التنوير اليهودية (الهسكالاة) التي نشأت في غرب أوربا وانتشرت فيما بعد في شرقها، قوة دافعة وراء هذا الاتجاه يدعمها طبقة بورجوازية يهودية صاعدة متحالفة مع المثقفين المندمجين في مجتمعاتهم الأوربية .

وقد أدت علمنة التعليم إلي استيعاب أعضاء الجماعات اليهودية واندماجهم في مجتمعاتهم وتبنيهم الثقافة الأوربية ، خاصة في غرب أوربا حيث كانت عملية التحديث تسير بمعدلات متزايدة . أما في شرق أوربا ، فكان لتعثر عملية التحديث أن تعطلت عملية الاندماج . وقد أدي ظهور الحركات الثورية ، وكذلك العمالية اليهودية والحركة الصهيونية ، بين أعضاء الجماعه اليهودية الي تفتت المؤسسات التعليمية اليهودية بين هذه التيارات المختلفة حيث أقامت كل واحدة منها المدارس الخاصة بها والتي تعبر عن أفكارها وأيديولوجيتها .

وقد أدي قيام الثورة البلشفية في روسيا التي كانت تضم أكبر كتلة يهودية في أوربا ، وكذلك تصفية الجزء الأكبر من أعضاء الجماعة اليهودية في سائر أرجاء أوربا ، سواء من خلال الهجرة أو الإبادة في أثناء الحرب العالمية الثانية ، إلي اختفاء مؤسسات التعليم اليهودية في شرق أوربا بشكل شبه كامل . أما في المجتمعات العلمانية المنفتحة في غرب أوربا ، فقد تم تهميش التعليم اليهودي في حياة أعضاء الجماعات اليهودية الذين التحق أبناؤهم بأعداد متزايدة بالمدارس العامة .

---

* الشتتل : تجمع سكاني يهودي صغير استوطن فيه اليهود علي مقربة من النبلاء في وسط الفلاحين البولنديين . والكلمة اليديشية عبرية في الأصل ويقصد بها زرع (شتل) كيان ما داخل التربة .

* الجيتو : هو حي مقصور علي إحدي الأقليات الدينية أوالقومية ، ولكن كلمة جيتو تستخدم بشكل خاص للإشارة إلي أحياء اليهود في اوربا .

* الحيدر : مدرسة ابتدائية خاصة (شبيهة بالكُتّاب) ، والتلمود تورا : مدرسة ابتدائية خيرية للفقراء والأيتام تخضع لإشراف الجماعة اليهودية مباشرة ، وهي أيضاً شبيهة بالكُتّاب

١- أوربا الغربية :

كانت حركة التنوير اليهودية أكثر قوة وتأثيراً في غرب أوربا عنها في شرقها ، وبالتالي سارت عملية علمنة التعليم اليهودي بخطي أوسع وصاحبها تزايد في اندماج أعضاء الجماعة اليهودية في المجتمعات الأوربية الغربية . وقد ساعد علي ذلك أن التحديث في غرب أوربا كان يسير بمعدلات متزايدة دون تعثر . ومع أواسط القرن التاسع عشر يلاحظ تزايد التحاق الأطفال اليهود بالمدارس الحكومية العلمانية ، وبدأ التعليم اليهودي الديني يقتصر بشكل متزايد علي التعليم التكميلي وينحصر في بضع ساعات محدودة في المدارس اليهودية التي شهدت بدورها تناقصاً مستمراً في اعداد الطلبة المسجلين بها .

وكان هذا الاتجاه واضحاً في فرنسا وإيطاليا حيث اتجه الآباء إلي إرسال أولادهم للمدارس الحكومية . وتضاءلت أعدادهم في المدارس اليهودية وخصوصاً في إيطاليا ، حيث أدت الهجرة إلي المدن إلي تصفية كثير من التجمعات الصغيرة من اليهود . كما أحجم سكان المدن من اليهود ، وخصوصاً الأثرياء منهم ، عن ارسال أولادهم إلي المدارس اليهودية . وكذلك شاهدت المعاهد الحاخامية Rabbinical Seminaries في البلدين تدهوراً مماثلاً (٤) .

أ - المانيا : فتحت المدارس الحكومية أبوابها للأطفال اليهود في منتصف القرن التاسع عشر (٥) حيث تدفقت أعداد كبيرة منهم عليها . وأصبح التعليم الديني اليهودي مقتصراً إما علي المدارس التكميلية والتي كان يتركها الأطفال اليهود عند سن الثالثة عشر (٦) أو علي بعض الفصول الدينية في المدارس الحكومية (٧) وقد اختفت تماماً المدارس الأولية الدينية (الحيدر) بعد هذه الفترة (٨) لتحل محلها المدارس اليهودية الحديثة ، إلا أن عددها كان قليلاً وكانت برامج الدراسات اليهودية فيها ثانوية وهامشية (٩) . ومع هذا ، كانت هناك حركة مضادة لهذا الاتجاه في ألمانيا حيث أسس سامسون روفائيل هيرش (١٨٠٨ - ١٨٨٨) ، مؤسس الأرثوذكسية الجديدة وزعيمها في ألمانيا (١٠) ، مدرسة في فرانكفورت عام ١٨٥٠ ، قدمت برنامجاً مكثفاً للدراسات اليهودية ، بالإضافة إلي برنامج من المواد العامة علي نمط المدارس الألمانية (١١) وكانت هذه المدرسة هي الأولي في سلسلة المدارس الأرثوذكسية التي تأسست فيما بعد (١٢) كما تم تأسيس عدد من المعاهد الحاخامية الهامة في خلال القرن التاسع عشر . وعلي الرغم من أن الاتجاه الأرثوذكسي ظل في خلال القرن التاسع عشر وبدايات القرن العشرين يشكل قوة مضادة ذات وزن في مجابهة الاتجاهات الاندماجية ، إلا أن

الاتجاه العام يشير إلي تراجع أهمية التعليم اليهودي بالنسبة للجزء الأكبر من أعضاء الجماعة االيهودية (١٣) . غير أنه مع ظهور النازية في ألمانيا ، منع النازيون الأطفال اليهودمن دخول المدارس الألمانية ، إنطلاقاً من إيمانهم بأن اليهود يشكلون شعباً عضوياً له لغته وتراثه وأرضه ، ومن ثم لايجوز له أن يندمج في الشعب الألماني . ولذا ، أسس النازيون ، بالتعاون مع الحركة الصهيونية ، مدارس يهودية ابتدائية وثانوية تركز علي تعليم اللغة العبرية تهدف إلي تقوية الهوية اليهودية المستقلة ، كما أسسوا معاهد مهنية لتأهيل الشباب اليهودي الذي يفكر في الإستيطان في فلسطين أو في أي دولة أخري (١٤) . وقد اختفت هذه المؤسسات التعليمية بعد تصفية أغلبية يهود ألمانيا ، سواء من خلال الهجرة أو من خلال الإبادة في اثناء الحرب العالمية الثانية .

ب – إنجلترا : كان للجماعة اليهودية في إنجلترا شبكة واسعة من المدارس اليهودية ، وذلك قبل تطبيق قانون التعليم الإجباري العام في انجلترا عام ١٨٧٠ ، وقد تأسس كثير من هذه المدارس في خلال القرن التاسع عشر خصوصاً شبكة المدارس الحرةFree Schools التي كان يدرس بها عام ١٨٥٠ نحو ٢٠٠٠ طفل يهودي من إجمالي تعداد أعضاء الجماعة البالغ في تلك الفترة ٣٥٠٠٠ شخص . كما كانت توجد مدارس يهودية خاصة ذات مستوي أفضل من المدارس الحرة (١٥) . ومما يذكر أن غالبية هذه المدارس ، وخصوصاً المدارس الحرة كانت تقدم تعليماً علمانياً إلي جانب قدر ضئيل من الدراسات اليهودية (١٦) . كما كانت توجد فصول دينية مسائية ومدارس أحد لتعليم اللغة العبرية (١٧) . كما أسست مؤسسات يهودية للتعليم العالي في منتصف القرن التاسع عشر ، من اهمها كلية اليهود Jews College التي تأسست عام ١٨٥٥ (١٨) .

ومع صدور قانون التعليم الاجباري في عام ١٨٧٠ ، توقف تأسيس مدارس حرة جديدة . كما شهدت المدارس اليهودية الخاصة تدهوراً حاداً . ولكن ، مع بداية تدفق يهود اليديشية من شرق اوربا عام ١٨٨١ أثارت ضحالة برامج الدراسات الدينية في المدارس اليهودية استياء المهاجرين الجدد ،، ولذا فضلوا إقامة عدد من المدارس التقليدية وإرسال أولادهم إليها (١٩) . فانتشرت المدارس الابتدائية الدينية التقليدية مثل المدارس الابتدائية الخاصة والخيرية (الحيدر والتلمود توراه) في جميع أنحاء البلاد (٢٠) . إلا أن مستوي هذه المدارس كان بدوره هابطاً للغاية ولايقارن بمستوي مثيلتها في أوربا الشرقية ، بل وفشلت في تعميق ارتباط طلابها بالديانة والتقاليد اليهودية (٢١) .

وعلي الرغم من أن لندن كانت تضم ، في نهاية القرن ، واحدة من أكبر المدارس اليهودية في أوربا ، بل في العالم بأسره ، إذ كانت تضم ٣٠٠٠ طالب ، الا أن الهدف

الحقيقي من هذه المدرسة ، وفقاً لإسرائيل زانجويل ، في كتابه أطفال الجيتو (١٨٩٢) كان هو إضفاء الطابع الإنجليزي علي هؤلاء المهاجرين الغرباء إلي إنجلترا وكسر حدة يهوديتهم الزائدة (٢٣) .

كما نجد أنه مع تحسن الأوضاع الاقتصادية للمهاجرين ، وخروجهم من مناطق تمركزهم في لندن إلي الضواحي والمناطق السكنية الأرقي ، بدأت تختفي أيضاً المدارس الدينية التقليدية لتحل محلها المدارس الملحقة بالمعبد ، حيث يتلقي الأطفال بضع ساعات من الدراسة الدينية في خلال الأسبوع ، وذلك في نظام مشابه لنظام مدارس الأحد اليهودية في الولايات المتحدة (٢٣) .

وبالتالي أصبحت الصورة السائدة في العقد الأول من القرن العشرين هي التحاق الجزء الاكبر من الأطفال الإنجليز اليهود بالمدارس الابتدائية والثانوية الحكومية ، وحصولهم علي قدر ضئيل من المعرفة بالديانة اليهودية واللغة العبرية من خلال الدراسة التكميلية (٢٤) . وقد أتاح القانون الإنجليزي في عام ١٩٤٤ لتلاميذ المدارس ، ومن بينهم اليهود ، الحق في تلقي تعليمهم الديني داخل المدارس الحكومية التي تتلقي دعماً حكومياً في خلال فترات الدراسة العادية (٢٥) .

وقد تأسس في خلال الأربعينات والخمسينات عدد من مدارس اليوم الكامل اليهودية (أغلبهامدارس ابتدائية)وصل عددها في عام ١٩٧٠ إلي ٥٠ مدرسةتضم ١٠,٠٠٠ طالب (٢٦) . وفي عام ١٩٦١ ، شكل حجم الطلاب في هذه المدارس نحو ١٣٪ من إجمالي اليهود ممن هم في سن الدراسة والبالغ عددهم٨٠ ألف طالب (٢٧) ، وقد زادت النسبة في نهايات السبعينات إلي ٢٠ ٪ أو ١٣ ألف طالب (٢٨) . أما التعليم التكميلي ، فقد انخفض حجم المسجلين فيه من ٢٢ ألف عام ١٩٦١ (٢٩) إلي ١٣ ألف في أواسط الثمانينات (٣٠) . ويدل هذا التطور في نمط التعليم اليهودي علي أن هناك اتجاهاً بين أعضاء الجماعة اليهودية في إنجلترا نحو الاستقطاب بين أقلية آخذة في التزايد تتجه نحو تعميق تمسكها بالديانة والتعليم اليهودي (وبالتالي قد تختار مدارس اليوم الكامل كأفضل أسلوب للدراسة) ، وأغلبية تتجه نحو مزيد من الذوبان في المجتمع الإنجليزي . ومن هنا كان التناقض في حجم المسجلين في المدارس التكميلية (٣١) . ولكن يجب التنبه إلي أن المواد االتي تدرس في مدارس اليوم الكامل اليهودية ليست كلها مواد يهودية ، بل تشكل المواد اليهودية فيها نسبة ضئيلة بالنسبة إلي المقررات الأخري . كما أن غالبية مدرسي هذه المدارس ليسوا من اليهود (٣٢) . أما المدارس التكميلية اليهودية ، فان غالبية التلاميذ يتركونها عند بلوغهم سن التكليف الديني (البرمتسفا)

(٣٣) ، والمدرسون فيها من صغار السن ويفتقرون إلي أي خبرة سابقة (٣٤) .

وتضم إنجلترا الآن ٨١ مدرسة يهودية ، بين حضانة وابتدائية وثانوية و ٦ معاهد دينية عليا ، ومعاهد حاخامية من أهمها كلية اليهود . كما أن بعض الجامعات الانجليزية تقدم برامج في الدراسات اليهودية (٣٥) ويقدم معهد سبيرو للتاريخ والثقافة اليهودية Spiro Institute for Jewish History and Culture الذي تأسس في عام ١٩٧٨ ، فصولاً في التاريخ اليهودي داخل المدارس الثانوية الحكومية والخاصة ، ويقدم برامج دراسية للكبار فيما يسمي بالتاريخ والثقافة اليهودية (٣٦) .

ج - فرنسا : شهدت فرنسا في خلال الخمسينات والستينات هجرة مكثفة لأعضاء الجماعة اليهودية من شمال أفريقيا وصلت إلي ربع مليون شخص (٣٧) . واصبح اليهود السفارد يشكلون أكثر من نصف حجم الجماعة اليهودية في فرنسا والبالغ تعدادها ٥٣٥ ألفاً (٣٨) . وقد كان لهذا النمو في حجم الجماعة اليهودية في فرنسا أكبر الأثر في زيادة حجم المؤسسات التعليمية اليهودية والتوسع في شبكة المدارس وخصوصاً مدارس اليوم الكامل (٣٩) . وكان الصندوق الاجتماعي اليهودي الموحد {FSJU} ، قد قام عام ١٩٧٦ بالتعاون مع الوكالة اليهودية ، بتأسيس الصندوق الاستثماري للتعليم {FIPE} الذي عمل علي تأسيس مدارس عديدة في باريس والأقاليم ، كما عمل في خلال خمس سنوات علي زيادة عدد الطلبة المسجلين بمدارس اليوم الكامل إلي الضعف(٤٠) .

وقد قدر في عام ٨٦ / ١٩٨٧ أن حوالي ٢٠ ٪ من الأطفال اليهود ، بين أعمار ٥ و ١٧ سنة ، كانوا مسجلين في مدارس اليوم الكامل اليهودية . وقد وصل عدد هذه المدارس إلي ٥٥ مدرسة في باريس و ٣٣ في الأقاليم شاملة مراحل الحضانة والابتدائية والثانوية . كما كان ٩٧٠٠ طفل يهودي يتلقون تعليماً دينياً في ٢٢٠ مدرسة دينية تكميلية في باريس وخارجها (٤١) .

ولا يعود هذا التوسع في حجم المدارس اليهودية والزيادة في حجم التسجيل ، خصوصاً في مدارس اليوم الكامل ، إلي زيادة عدد أعضاء الجماعة اليهودية في فرنسا وحسب ، وانما يعود أيضاً إلي ما طرأ من تحول علي نظرة أفراد الجماعة اليهودية لأنفسهم نتيجة لحركيات المجتمع الفرنسي ذاته . فمنذ الثورة الفرنسية حتي السبعينات ، ظل توجه أعضاء الجماعات اليهودية في فرنسا نحو الاندماج والإصرار علي اعتبار انفسهم متساوين تماماً مع سائر المواطنين الفرنسيين ، وقد ساعد علي هذا الاتجاه النظام التعليمي المجاني ذو التوجه العلماني القوي ، ولكنهم بدأوا في السبعينات يطالبون بالاعتراف بهويتهم الدينية والثقافية الخاصة . وهذا التحول كان في واقع الأمر

مرتبطاً بحركه عامة نشأت في فرنسا ، اتجهت نحو التاكيد علي اللامركزية والخصوصية الأقليمية وعارضت مركزية الدولة ، كما طالبت بالاعتراف بالخصائص اللغوية والثقافية لكل منطقة من مناطق فرنسا . وقد صاحب ذلك حركة موازية بين الأجيال الثانية من المهاجرين اليهود الذين استقروا في فرنسا ، في خلال فترة الخمسينات والستينات ، وطالبوا أيضاً بالاعتراف بهويتهم الدينية والثقافية الخاصة . إلا أن أشكال الهوية اليهودية تعددت فاتخذت شكلاً دينياً اثنياً بين اليهود القادمين من شمال أفريقيا ، بتراثهم وتقاليدهم التي تبلورت في العالم العربي ، في حين اتخذت شكلاً إثنياً لا دينياً بين اليهود الأوربيين وخصوصاً ذوي الأصول الشرق أوربية والتراث اليديشي (٤٢) .

وإذاكان تعميق الهوية اليهودية ، وإن تعددت أشكالها ، له أثر في تزايد الالتحاق بالمدارس اليهودية ، فإن الجزء الأكبر من الأطفال اليهود ظل خارج االنظام التعليمي اليهودي ، خصوصاً وأن النظام المجاني للتعليم الحكومي الفرنسي كان أحد ادوات الحراك الاجتماعي بالنسبة لأبناء المهاجرين (٤٣). وتوفر المدارس الحكومية الفرنسية فصولاً للعبرية كما تسمح لطلابها بتلقي تعليم ديني بعد ساعات الدراسة المدرسية(٤٤).

ويوجد نشاط ثقافي وتربوي خارج الإطار المدرسي . فهناك حركات الشبيبة الصهيونية والدينية وغيرها التي تضم حوالي ٦٠٠٠ شاب (٤٥) ، كما يوجد مركز الإجازات الذي يقضي فيه كل عام نحو ٢٠ ألف طفل يهودي بضعة أسابيع في جو يعمل علي تعميق الهوية اليهودية الدينية والثقافية (٤٦) .

كما تضم الجامعات الفرنسية اقساماً وبرامج للدراسات اليهودية والعبرية . وقد تأسست في عام ١٩٨٥ مدرسة للدراسات العليا اليهودية Ecole Des Hautes Etudes du Judaisme ملحقة بمعهد باريس القومي للغات والحضارات الشرقية ، لتقدم برامج تعليم العبرية الكلاسيكية والحديثة ومقررات دراسية في فكر وتاريخ وحضارة الجماعات اليهودية (٤٧) . كما يقدم مركز راشي ،الذي تديره منظمة الصندوق الاجتماعي اليهودي الموحد ، برامج لنيل الدرجة الجامعية في الدراسات اليهودية بالتعاون مع جامعة السوربون - بانشون (٤٨) .

كما توجد حلقات للدراسات اليهودية في ١٧٠ مركزاً تغطي باريس والأقاليم الأخري يحضرها حوالي ٦٦٠٠ شخص بين أعمار ٢٥ و ٤٠ سنة ، كما تهتم هذه المراكز بدراسة التقاليد الدينية اليهودية . ويبدو أن هذه المراكز كانت عاملاًمساعداً في عودة البعض إلي ممارسة الشعائر الدينية (٤٩) .

ومنذ عام ١٩٨١ ، وجدت إلي جانب الصحافه اليهودية اذاعات يهودية تتناول موضوعات خاصة بأعضاء الجماعة في فرنسا واسرائيل . كما تم تأسيس محطة تليفزيونية يهودية . وفي عام ١٩٨٦ ، تم تأسيس معهد السمعيات والبصريات اليهودي الذي يشرف علي توزيع افلام تتناول موضوعات يهودية (٥٠) .

وبصفة عامة ، نجد أن التعليم الديني اليهودي ، في أوربا الغربية ، أصبح هامشياً للغاية ، ومع أنه قدر في عام ١٩٦٩ أن ٥٠ ٪ من الأطفال اليهود ممن بلغواسن التعليم ، تلقوا نوعاً من أنواع التعليم اليهودي ، إلا أن ٧٥ ٪ من هؤلاء تلقوا تعليمهم اليهودي من خلال المدارس التكميلية التي لا يحضرونها في الغالب إلامرة واحدة في الأسبوع لمدة ٤ سنوات فقط معني ذلك أن عدد التلاميذ اليهود الذين يتلقون تعليمهم اليهودي في مدارس اليوم الكامل لايتجاوز ١٢,٥ ٪ من كل التلاميذ اليهود . وكما أسلفنا ، فأن هذه المدارس لايشكل المكون اليهودي في مقرراتها سوي نسبة ضئيلة حيث يدرس التلاميذ الكثير من المواد العلمانية . ويعاني نظام التعليم اليهودي من نقص في عدد المدرسين ومن تدني مستواهم وخصوصاً بالنسبة للدراسات اليهودية . ويعكس هذا الوضع عدم اكتراث قطاعات واسعة من أعضاء الجماعات اليهودية في مجتمعات أوربا الغربية العلمانية المفتوحة بالتعليم اليهودي (٥١) ، كما يعكس تزايد اندماجهم ونوبانهم في مجتمعاتهم .

٢- أوربا الشرقية :

أ) حتى عام ١٩١٧ : لم تحقق حركة التنوير اليهودية فى شرق أوربا التقدم الذي حققته في غربها . فالجماعة اليهودية في أوربا الشرقية ، والتي كانت تتركز أساسا فى روسيا وبولندا ، اتسمت بضخامة حجمها وعزلتها الاقتصادية والحضارية عن سائر المجتمعات المحيطة بها . وقد شكل التعليم اليهودي قلعة حصينة من التقاليد (٥٢) عملت على دعم هذه العزلة واستمرارها . ولم يشكل دعاة التنوير من اليهود في شرق أوربا سوى شريحة صغيرة منفصلة إلى حد كبير عن سائر الجماهير اليهودية ، وبالتالي سارت ببطء شديد عملية الانتقال من الأطر التقليدية الدينية في التعليم إلى النمط العلماني الحديث، وواجهت معارضة شديدة من الجماهير اليهودية. ومن العوامل التي عمقت هذا الرفض أن هذا التحول اتخذ شكلا قسريا حيث كانت الحكومة الروسية قد اتجهت ، في سعيها لبناء الدولة القيصرية وتحقيق التحديث والتنمية الاقتصادية ، إلى دمج وترويس القوميات والأقليات غير السلافية ومن بينهم أعضاء الجماعة اليهودية

(٥٣) ، بل كانت الجماعة اليهودية ترفض عملية التحديث برمتها لأنها كانت نابعة فى الأساس من المجتمع الروسي وليس من داخل الجماعة اليهودية والتى أضيرت منها اقتصادياً أبلغ الضرر (٥٤).

وبالتالي رفض أعضاء الجماعة اليهودية ارسال أولادهم إلى المدارس الروسية الحكومية التي فتحت أبوابها لهم منذ عام ١٨٠٤ (٥٥) ، كما أحجموا عن إدخال أولادهم في شبكة المدارس اليهودية التي أقامتها الحكومة القيصرية فى الأربعينات من القرن التاسع عشر والتي كان مدرسوها من دعاة التنوير من اليهود والمسيحيين (٥٦). إلا أن عهد الإسكندر الثاني (١٨٥٥- ١٨٨١) شهد إقبالاً من قبل أعضاء الجماعة اليهودية على ادخال أولادهم المدارس الروسية اليهودية العلمانية . فقد اتسم عهده بقدرأكبر من الليبرالية وبتزايد معدلات التحديث والتنمية الاقتصادية ، مما أتاح لأعضاء الجماعة وللأقليات الأخرى قدرا أكبر من الحراك الاجتماعى والاقتصادى . وقد تدعمت اتجاهات التنوير والاندماج في تلك الفترة بفضل الشريحة البورجوازية اليهودية الناشئة والمرتبطة بطبقة من المثقفين اليهود المتروسين حيث ساهموا معاً فى تأسيس جمعية تنمية الثقافة بين يهود روسيا عام ١٨٦٣ التي اهتمت بنشر الثقافة الروسية بين اليهود (٥٧).

وقد تأثرت هذه الجمعية في نهايات القرن التاسع عشر بحركة إحياء اللغة العبرية (٥٨)، فأسست العديد من المدارس اليهودية (٥٩)، كما أسست في عام ١٩٠٧ أول معهد لتدريب مدرسي اللغة العبرية فى جرودنو (٦٠). وبالفعل ، ومع بدايات السبعينات من القرى التاسع عشر بدأت أعداد متزايدة من الشباب اليهودي ، تحت تأثير حركة التنوير ، فى التدفق على المدارس الروسية الحكومية وعلى المؤسسات الروسية للتعليم العالي التي فتحت أبوابها أمامهم (٦١). وقد شجع قانون الخدمة العسكرية العامة لعام ١٨٧٤ من هذا الاتجاه ، حيث خفض فترة الخدمة للحاصلين على تعليم ثانوى روسي (٦٢). كما كانت وزارة التعليم الروسية قد اتجهت إلى إغلاق غالبية المدارس اليهودية عام ١٨٧٣ بعد أن اكتشفت أن هذه المدارس لا تعمل على دمج اليهود وإنما تساهم فى زيادة عزلتهم عن المجتمع المحيط بهم (٦٣) . إلا أن هذه الاتجاهات لم تستمر طويلاً ، فمع نهاية السبعينات من القرن التاسع عشر كانت أزمة النظام القيصرى قد ازدادت تفاقماً مع تصاعد عملية التحديث وتعثرها (٦٤) ، وقد كانت التحولات الاقتصادية التى جرت فى خلال هذه الفترة ذات طابع بنيوي عميق لم يواكبها أي تحديث فى الأشكال السياسة للمجتمع (٦٥). ومع ازدياد إفقار الجماهير وتراكم ضحايا التقدم ، زاد العداء

والقمع تجاه جميع الأقليات ومن بينهم أعضاء الجماعة اليهودية (٦٦).

وفي عهد الإسكندر الثالث (١٨٨١ - ١٨٩٤) الذي اتسم حكمه بالتشدد والرجعية ، صدر قانون عام ١٨٨٦، وذلك في إطار قوانين مايو عام ١٨٨٢، بفرض حدود على أعداد اليهود المسموح لهم بدخول المدارس الثانوية ومؤسسات التعليم العالى الروسية ، بحيث أصبحت نسبتهم ١٠٪ فى المدارس داخل منطقة الاستيطان و٣-٥٪ خارجها من إجمالى الطلاب (٦٧). كما أغلقت بعض المؤسسات التعليمية أبوابها في وجههم تماماً (٦٨). وكانت الحكومة قد اتجهت فى السبعينيات إلى إلغاء الحوافز المقدمة للشباب اليهودي لجذبهم لدخول المؤسسات التعليمية الروسية. وكانت وزارة التعليم قد أعلنت عام ١٨٧٥ أنه من الصعب قبول هذه الأعداد المتزايدة من الطلبة اليهود دون أن يعنى ذلك حرمان الطلبة المسيحيين من دخولها (٦٩).

وقد دفعت هذه القيود الكثير من الشباب اليهودي إلى السفر إلى الخارج للدراسة (٧٠) . ومع توقف الحراك الاجتماعى بالنسبة لأعضاء الجماعة اليهودية وتدهور وضعهم الاقتصادي ، بدأ انخراط أعداد متزايدة منهم في الحركات الثورية والعمالية اليهودية (حزب البوند) ، كما ظهرت الحركة الصهيونية. وقد اتجهت هذه الحركات المختلفة إلى إقامة مدراس يهودية خاصة بها تعكس فكرها وأيديولوجيتها . فاهتمت الحركة الصهيونية بإحياء اللغة العبرية ، وأسست شبكة من المدارس اليهودية باسم الحيدر متوكان Heder Metukkan ،أي المدرسة الابتدائية المطورة التي انتشرت في روسيا وبولندا ، كما انتشرت في جاليسيا النمساوية وفي مناطق من رومانيا (٧١). وقد ضمت مناهجها تعليم اللغة العبرية والأدب المكتوب بالعبرية فى العصر الحديث ومايسمى بالتاريخ اليهودي واللغة الروسية ، إلى جانب بعض الدراسات الدينية (٧٢) . كما تم تأسيس معهد لتدريب المعلمين لهذه المدارس في جرودنوGrodno عام ١٩٠٧ (٧٣) .

أما حزب البوند، فقد اتجه إلى تأسيس مدارس علمانية يديشية ، وذلك في إطار رؤيته للجماعة اليهودية في شرق أوروبا باعتبارها جماعة قومية شرق أوربية تتحدث اليديشية ، وتحدد هويتها على هذا الأساس الإثني لا على أساس ديني(٧٤).وقد أعلن مؤيدو اليديشية في عام ١٩٠٨أن اللغة اليديشية هي اللغة القومية للجماعة اليهودية (٧٥) وأوصوا بأن تكون اليديشية لغة التدريس في جميع المدارس اليهودية (٧٦).

وظهرت في تلك الفترة بعض المدارس العامة ، من أبرزها مدرسة أوديسا التي تأسست في عام ١٨٦٥ وأعيد تنظيمها في عام ١٩٠٦، وقام بالتدريس فيها بعض

الصهاينة (٧٧).

ب) روسيا منذ عام ١٩١٧ : وقد شهد قيام الثورة البلشفية عام ١٩١٧ تحولاً كبيراً في أوضاع أعضاء الجماعات اليهودية حيث أعطتهم الحكومة البلشفية جميع حقوقهم السياسية . ولكن الاتجاه العام للبلاشفة كان يسعى نحو دمج اليهود ثقافياً أو تأكيد الثقافة اليديشية العلمانية اللادينية التي لا علاقة لها بالثقافة الدينية التقليدية (٧٨). وقد اتجهت الحكومة السوفيتية ، في إطار سياستها العامة المناهضة للدين ، إلى إلغاء التعليم الديني للأطفال اليهود وتصفية المدارس الدينية التقليدية ، كما منع تدريس العبرية (٧٩).

وقد وجدت الحكومة السوفيتية تأييداً قوياً في هذا الاتجاه من الأعضاء اليهود في صفوف الحزب الشيوعي الحاكم ومن أعضاء الأحزاب والحركات العمالية اليهودية الذين طالبوا بتشجيع اليديشية كوسيلة للتعبير عن ثقافة يهودية علمانية معادية للدين اليهودي والعبرية والتوراة (٨٠) ومناهضة ، بطبيعة الحال ، للصهيونية.

وقد اعترفت الحكومة السوفيتية باللغة اليديشية ، وأقامت شبكة من المداس الابتدائية والثانوية اليديشية التي لم تختلف عن المدارس الروسية بتوجهها الشيوعى العلماني إلا في لغة الدراسة بالإضافة إلى بعض المواد القليلة الخاصة بالأدب اليديشي وما يسمى بالتاريخ اليهودي . كما تم تأسيس كليات لتدريب مدرسي اليديشية (٨١). وأسست كذلك مدارس صناعية وحرفية يديشية، وألحقت أقسام يديشية ببعض المدارس الثانوية الروسية (٨٢).

وقد زادت نسبة الطلاب اليهود الملتحقين بهذه المدارس من إجمالى الطلاب اليهود من ٢٢٪ عام ١٩٢٢إلى ٥ر٢٩ ٪ عام ١٩٢٥ إلى ٦٤ ٪ عام ١٩٣٢ (٨٣). إلا أن أعداد الطلاب اليهود بدأت تنخفض بشكل تدريجي بعد هذا العام ، بسبب تزايد التحاقهم بالمدارس والمؤسسات التعليمية الحكومية الروسية . وقد كان عدد الطلاب اليهود في المدارس الثانوية والجامعات الروسية ، في العام الدراسي ١٩١٦/ ١٩٢٧ ، نحو ٢٣٦٩٩ طالباً يشكلون ٤ر١٥٪ من إجمالي الطلاب أو ٩ر٥ أضعاف نسبة اليهود إلى إجمالي السكان (٨٤)، ووصل عددهم في عام ١٩٣٥ إلى ٦٠ ألفاً أو ١٠٪ من إجمالي الطلاب (٨٥).

وقد جاء ذلك انعكاساً لرغبة أعضاء الجماعة اليهودية في تحقيق الحراك الاجتماعي داخل المجتمع السوفيتي الجديد ، وخصوصاً في ظل قلة أعداد المدارس

الثانوية اليديشية وغياب مؤسسات التعليم العالي اليديشية (٨٦). كما جاء تعبيراً عن التحولات التي جرت داخل الجماعة اليهودية ، سواء بالنسبة لوضعهم الوظيفي أو من حيث هجرتهم إلى المدن بعيدا عن مراكز اللغة والثقافة اليديشية ، في ظل سياسات الحكم السوفيتي وما خلقته من حركيات داخل الجماعة بالاتجاه إلى مزيد من الاندماج والذوبان داخل المجتمع السوفيتي (٨٧).

وبالفعل بدأت المدارس اليديشية تغلق أبوابها إلى أن اختفت تماماً بنهاية الثلاثينيات في كل أنحاء الاتحاد السوفيتي (٨٨) . ولايضم الاتحاد السوفيتي الآن* أية مدارس أو مؤسسات تعليمية خاصة بالجماعة اليهودية (٨٩) ، وإن ظلت هناك حلقات دراسية خاصة غير قانونية لدراسة العقيدة اليهودية واللغة العبرية.ومع سياسة البريسترويكا افتتحت مدارس جديدة في الاتحاد السوفيتي من أهمها مدرسة تلمودية عليا يشرف عليها واحد من أهم علماء التلمود الإسرائيليين . كما يلاحظ تزايد الاهتمام بما يسمى بالثقافة اليهودية.

جـ - بولندا بعد الحرب العالمية الأولي : حصلت بولندا على استقلالها مع انتهاء الحرب العالمية الأولى ، وضمت إلى أراضيها مناطق تضم بعض العناصر اليهودية التي كانت تعيش تحت حكم ألمانيا وروسيا ، وبذلك أصبحت بولندا تضم أكبر تجمع يهودي في أوربا (٩٠). وقد نصت معاهدة فرساي ، الموقعة بين الأطراف المنتصرة والدول الجديدة، على حماية حقوق الأقليات . وقد تضمنت المعاهدة الخاصة ببولندا حق اليهود في إدارة مدارسهم . وبالفعل تأسست شبكة من المدارس الخاصة باليهود تحت رعاية التيارات المختلفة داخل الجماعة اليهودية (٩١). وكانت نهايات القرن التاسع عشر وبدايات القرن العشرين (فى بولندا) قد شهدت صعود الحركات الثورية والعمالية اليهودية والحركة الصهيونية وترجع الاتجاهات الاندماجية والأرثوذكسية الدينية التقليدية وذلك كرد فعل لتعثر عملية التحديث وتزايد معاداة اليهود. وقد تدعمت الاتجاهات في ظل الدولة البولندية المستقلة حيث شاهد أعضاء الجماعة اليهودية تدهوراً في وضعهم الاقتصادي ، وتزايد الرفض القومي البولندي لهم بسبب تراثهم التاريخي حيث كانوا مرتبطين بالنبلاء (الشلاختا) ومعادين للجماهير الفلاحية البولندية. وقد جاءت النظم التعليمية اليهودية التي ظهرت في تلك الفترة كتعبير عن هذا الانفصال المتزايد (٩٢)

---

* عام ١٩٩٠

وكان للحركة الصهيونية شبكة من المدارس تعرف باسم تاربوت Tarbut تضم مدارس حضانة وابتدائية وثانوية ، ومدارس مسائية ، ومدرسة زراعية للتدريب على الاستيطان في فلسطين . وقد زادت هذه المدارس من ٥١ مدرسة في عام ١٩١٨ تضم ٢٥٧٥ طالباً إلى ٣٠٠٠ مدرسة في عام ١٩٣٨ يدرس فيها ٤٠ ألف طالب (٩٣) .

كما كانت هناك شبكة من المدارس تشرف عليها المنظمة المركزية للمدارس اليديشية (زيشو) . وكانت هذه المدارس تحت رعاية حزب البوند والحركات العمالية اليهودية الأخرى ، وبالتالى اتسمت مناهجها باتجاهها الاشتراكي العلماني القوي وبالاهتمام بالثقافة اليديشية.

وضمت هذه الشبكة ، التي كانت لغة التدريس فيها اليديشية ، مدارس حضانة وابتدائية وثانوية ومدارس مسائية وصل عددها عام ١٩٣٤/١٩٣٥ إلى ١٦٩ مدرسة يحضرها ١٥٤٨٦ طالباً (٩٤). وقد أقامت زيشو أيضا معهدين عاليين لتدريب المعلمين (٩٥).

كما كانت توجد شبكة مدارس الشول كولت Shulkult وهى اختصار لعبارة الرابطة المدارس والثقافة التي انشق مؤسسوها من حزب عمال صهيون اليميني عن زيشو نظراً لموقفهم بشأن ضرورة تدريس اللغة العبرية إلى جانب اللغة اليديشية . إلا أن هذه الشبكة لم تنتشر بشكل كبير في بولندا، حيث وصل عدد المدارس التابعة لها عام ١٩٣٤ / ١٩٣٥ إلى نحو ١٦ مدرسة حضانة وابتدائية وثانوية ومسائية تضم ٢٣٤٣ طالباً (٩٦).

كما كانت هناك شبكتان من المدارس الدينية، الأولى شبكة مدارس يفنه Yavneh تحت رعاية حزب المزراحي الصهيوني الديني (٩٧)، وكانت مدارسها خليطاً ما بين المدرسة الدينية التقليدية والمدرسة الحديثة (٩٨). وضمت هذه الشبكة مدارس حضانة وابتدائية وثانوية في أغلبها تكميلية،وكانت لغة التدريس فيها هي العبرية (٩٩). وقد وصل عدد الطلاب في هذه المدارس عام ١٩٣٦ إلى نحو ٥٦ ألف طالب (١٠٠).

أما الشبكة الثانية ، فكانت شبكة مدارس حوريف Horev التابعة للمؤسسة الدينية الأرثوذكسية وتضم المدارس الدينية الأولية (الحيدر) والمدارس التلمودية العليا (اليشيفا Yeshiva)، وكانت لغةالتدريس فيها اليديشية . وبلغ عدد هذه المدارس في أواسط الثلاثينيات ٣٥٠ مدرسة تضم ٤٧ ألف طالب. كما كانت هناك أيضا شبكة من المدارس الخاصة بالبنات تحت رعاية المؤسسة الدينية الأرثوذكسية هي مدارس بيت يعقوب بلغ عددها ١٩٣٨ نحو . ٢٣ مدرسة تضم ٢٧ ألف طالبة (١٠١). كما كانت

توجد مدارس دينية تقليدية خاصة غير خاضعة لإشراف أى من الشبكات السالفة الذكر كانت تضم ٤٠ ألف طالب (١٠٢). وكان لشبكات المدارس مؤسساتها الخاصة لتدريب المعلمين والحاخامات للمدارس الدينية . كما كانت هناك مدرسة حكومية في وارسوتخدم هذا الغرض أيضا (١٠٣).

وقد كان لتردي أوضاع اليهود في تلك الفترة ، واستبعادهم من قطاعات اقتصادية عديدة، أبعد الأثر في تزايد الإقبال على المدارس التجارية اليهودية التي ضمت عام ١٩٣٤ نحو ٥٠٠٠ طالب (١٠٤). كما تأسس عام ١٩٢٥ في فلنا معهد ييفو لدراسة التاريخ واللغة والثقافة اليديشية . وقد فتح المعهد فروعاً له فيما بعد في الولايات المتحدة والأرجنتين ، وانتقل مجلس إدارته إلى نيويورك بعد الحرب العالمية الثانية (١٠٥).

وقد وصل حجم الطلبة المسجلين في المدارس اليهودية في بولندا إبان الحرب العالمية الثانية إلى أكثر من ٢٠٠ ألف طالب أو ٣٨ر٨ ٪ من إجمالى الطلاب اليهود ، ٢٩ر٥ ٪ منهم مسجلون في المدارس الدينية و٩ر٣ ٪ في المدارس اليديشية أو العبرية العلمانية (١٠٦). كما التحقت أعداد كبيرة من الأطفال اليهود بالمدارس الحكومية حيث تلقوا تعليمهم بالبولندية. وقد بلغ عددهم ٣٥٥ر٠٩١ طالباً أو ٦١ر٢ ٪ من إجمالي الطلاب اليهود (١٠٧)، أى عدد الطلبة المسجلين في المدارس البولندية كان ضعف عدد المسجلين في مدارس ذات التوجة اليهودي الخاص ، مع العلم بأن مقررات هذه المدارس ذاتها لم تكن كلها ذات توجه يهودي ، بل كان العنصر اليهودي لايتجاوز أحياناً لغة التدريس ومادة أو اثنتين. وقد يكون من العوامل التي شجعت علي الاتجاه نحو الالتحاق بالمدارس الحكومية عدم اعتراف وزارة التعليم البولندية بشهادات المدارس الثانوية اليهودية (١٠٨). وكان من الممكن أن يتزايد اهتمام الطلبة اليهود بالمدارس البولندية الثانوية والجامعات البولندية (١٠٩). وبالفعل تضاءلت أعداد الطلبة اليهود في الجامعات البولندية حيث انخفض عددهم بنسبة ٣٥٪ بين عامي ١٩٢٣ و١٩٣٦، في حين زاد حجم الطلبة من غير اليهود بنسبة ٣٧٪ في خلال نفس الفترة (١١٠).

وبالرغم من أن هذه الأرقام تدل على أن نسبة غير قليلة من الشباب اليهودي كان يتلقي تعليماً بولندياً مما يعني تزايد استيعاب اللغة والثقافة البولندية، إلا أن ذلك لم يؤد إلى دمجهم في المجتمع البولندي مثلما حدث في أوربا الغربية فى القرن التاسع عشر (١١١). وذلك لما تقدم من أن البنية الثقافية والاقتصادية للمجتمع البولندي كانت تلفظ اليهود وتسعي إلى طردهم لا إلى دمجهم (١١٢). وقد أدى ذلك إلى هجرة أعداد كبيرة منهم خارج بولندا بلغت بين أعوام ١٩٢١-١٩٣٧ نحو ٢٣٥ر٣٩٥ فرداً (١١٣) (وقد كان

عدد كبير من زعامات الحركةالصهيونية ، وقيادات إسرائيل من بين هذه العناصر).

أما بعد الحرب العالمية الثانية ، فقد تقلص حجم الطلبة اليهود من ٣٢٠ ألف طالب عام ١٩٣٩ إلى ٢٥ ألفاً (١١٤) . وقد أعيد فتح ٣٤ مدرسة تضم ٢٨٧٤ طالباً ، إلا أنه في العام الدراسي ١٩٤٨ /١٩٤٩ تم تأميم جميع المدارس اليهودية وأصبحت تابعة للحكومة ، وكان قد تم من قبل إلغاء اللغة اليديشية كلغة للدراسة، كما ألغي تعليم العبرية (١١٥). ومع تزايد هجرة أعضاء الجماعة خارج بولندا ، (وقد تمت تصفيتهم بشكل نهائي في عام ١٩٦٩ ولم يتبق منهم سوى بضعة آلاف) (١١٦) أغلقت كل المدارس التي كان له صبغة يهودية أو شبه يهودية أبوابها . وقد تم في عام ١٩٨٦ تأسيس معهد دراسة تاريخ وثقافة اليهود في بولندا في جامعة كراكوف (١١٧)

د – بقية بلاد شرق أوربا بعد الحرب العالمية الأولى : اختفى التعليم اليهودي في سائر بلاد أوربا الشرقية بعد الحرب العالمية الثانية فيما عدا المجر ورومانيا، حيث تمت هذه العملية بدرجة أقل . ففي المجر تمت إعادة المعهد اللاهوتي في بودابست (١١٨) ، والذي ظل المؤسسة الوحيدة من نوعها في شرق أوربا، حيث تلقى جميع حاخامات البلاد الاشتراكية تدريبهم هناك (١١٩). وقد تم فتح مدارس ابتدائية وثانوية ، إلا أن عدد الأطفال المسجلين فيها لم يتعد قط ٢٠٠–٣٠٠ طفل من إجمالي تعداد الجماعة اليهودية في المجر البالغ ٨٠ ألفاً (١٢٠). وفي عام ١٩٨٧ ، تم افتتاح أول مركز للدراسات اليهودية في الكتلة الشرقية في بودابست بالتعاون بين مؤسسة التراث اليهودي Heritage Foundation for Jewish Culture وكلية القانون في جامعة بودابست (١٢١) . ومع تحسن العلاقات بين المجر وإسرائيل ، بدأت الوكالة اليهودية تنشط في المجر ، خصوصاً في مجال تعليم العبرية، حيث تم إرسال مدرسين إلى بودابست لهذا الغرض. وهناك تفكير أيضا لفتح مدرسة يوم كامل يهودية. وبالرغم من أن الحكومة المجرية قد أعطت موافقتها المبدئية إلا أن المسألة تأجلت نتيجة خلافات داخل الجماعة اليهودية ونتيجة تخوف السلطات في بودابست من أن تطالب الكنيسة الكاثوليكية بمدارس مماثلة (١٢٢). أما رومانيا فلا يوجد فيها سوى بعض الفصول الدينية التقليدية يحضرها حوالي ٥٠٠ طالب في ٢٥بلدة ومدينة (١٢٣).

١- الولايات المتحدة :

تأثر تعليم اليهود في الولايات المتحدة بطبيعة المجتمع الأمريكي العلماني المفتوح الذي اتسم بقدرته علي استيعاب وصهر وأمركة المهاجرين ، وعلي فتح مجالات وفرص انتماء ثقافي كامل أمامهم (١٢٤). كما تطبع نمط التعليم اليهودي الديني بنموذج التعليم البروتستانتي في الولايات المتحدة ، خصوصاً مدارس الأحد والمدارس التكميلية الملحقة بالمعبد اليهودي.

وكان تعليم اليهود في الولايات المتحدة هامشياً إلى حد كبير سواء من حيث عدد الدارسين أو من حيث ساعات الدراسة.وقد ترتب على ذلك تآكل الهوية الدينية اليهودية لتحل محلها هوية إثنية يهودية (١٢٥) لا تستند إلى أى معرفة حقيقية بالديانة أو الثقافة اليهودية . وقد زاد ذلك بدوره من عوامل ذوبان أعضاء الجماعة اليهودية ، الذين يشكلون حوالي نصف يهود العالم ، في مجتمعهم الأمريكي.

أ) في القرن التاسع عشر : تأثر نمط التعليم اليهودي في الولايات المتحدة في القرن التاسع عشر بنمط التعليم الأمريكي في ذلك الوقت. وقد ظلت المؤسسات التربوية ، حتي أواسط القرن ، تحت رعاية الكنائس البروتستانتية ، حيث كانت الديانة المسيحية تحتل في مقرراتها مكانة بارزة. كما كانت مدارس الأحد البروتستانتية منتشرة في جميع أنحاء البلاد. وبالتالي ، نجد نفس النمط في المؤسسات التربوية اليهودية ، فتشهد هذه الفترة اتجاهاً لإقامة مدارس أحد يهودية ومدارس اليوم الكامل اليهودية حتى يتنسى للأطفال تلقي تعليمهم العلماني والديني بعيداً عن تأثير الديانة المسيحية (١٢٦).

وقد تأسست أول مدرسة أحد يهودية عام ١٨٣٨ على أيدي ربيكا جراتز Rebecca Gratz في فيلادلفيا ، وانتشرت بشكل سريع خلال الستينيات والسبعينيات من القرن التاسع عشر (١٢٧). كما تأسست أول مدرسة يوم كامل يهودية عام ١٨٤٢ في نيويورك ، وانتشرت في عدة مدن أمريكية.(١٢٨)

إلا أنه بعد أن بدأت المدارس الحكومية العلمانية تحل محل المدارس التابعة للطوائف الدينية في الخمسينيات من القرن التاسع عشر، بدأت مدارس اليوم الكامل اليهودية تغلق أبوابها إلى أن اختفت تماماً عام ١٨٧٠ . وبالتالي اقتصر التعليم اليهودي في تلك الفترة على مدارس الأحد والمدارس التكميلية الملحقة بالمعبد والتى تأسست فى كثير من التجمعات اليهودية (١٢٩).

وقد تركزت الجهود في مجال تعليم اليهود فى خلال القرن التاسع عشر على التعليم الابتدائى ولم تشمل المرحلة الثانوية . ومع ظهور اليهودية الإصلاحية والمحافظة ، كان لابد وأن يتبعها مؤسسات تربوية عالية لتخريج النخبة الدينية الجديدة. فتأسست عام ١٨٧٥ كلية الاتحاد العبري Hebrew Union College لتدريب الحاخامات ، كما أسس المعهد اللاهوتي اليهودي Jewish Theological Seminary عام ١٨٨٦ لتخريج الحاخامات المحافظين (١٣٠).

ب) من مطلع القرن التاسع عشر حتى بعد الحرب العالمية الثانية: استقرت صورة تعليم اليهود فى الولايات المتحدة على هذا النمط إلى أن جاءت موجات هجرة يهود اليديشية من أوربا الشرقية في أعوام ١٨٨٠و ١٩٢٠. وقد اتجه المهاجرون الجدد إلى إرسال أولادهم إلى المدارس الأمريكية الحكومية رغبة منهم في الانخراط سريعاً فى المجتمع الأمريكي . وقد ساهمت مساعدات أعضاء الجماعة اليهودية بالولايات المتحدة في أمركة القادمين الجدد وتعليمهم الإنجليزية وفى عدم تشجيع دراسة اللغة اليديشية أو العبرية (١٣١).

ولكن يهود اليديشية كانوا قد أحضروا معهم أطرهم التعليمية اليهودية التقليدية أيضاً والتي كانت سائدة فى بلادهم الأصلية ، كما أحضروا الأفكار والأيديولوجيات التي ظهرت بين أعضاء الجماعات اليهودية فى شرق أوربا في أواخر القرن التاسع عشر (١٣٢) . ولذا فقد عملوا جاهدين على تأسيس مدارس دينية تكميلية مسائية لتوفير قدر من التعليم الديني لأولادهم . وقد أطلق عليها اسم « الحيدر » بالرغم من اختلافها الجوهرى عن مثيلتها فى أوربا الشرقية، سواء من ناحية ساعات الدراسة أو فى المقررات أو حتى فى المظهر الخارجي. واتسمت هذه المدارس بمستواها المتدني سواء من ناحية المدرسين أو أسلوب التعليم أو من الناحية الصحية حيث كان كثير منها يتواجد فوق الحانات أو أسفل المنازل، وبالتالى كان لهذه المدارس أثر سلبي على طلابها ، بل وعملت على إبعادهم عن العقيدة والتقاليد اليهودية (١٣٣).

ومن اتجاه المهاجرين الجدد إلى الاستقرار ، أسست مدارس تكميلية أخرى أفضل حالاً أطلق عليها اسم « التلمود توراه » رغم اختلافها هى الأخرى عن المدارس التى كانت تسمى بهذا الاسم فى أوربا الشرقية حتى القرن التاسع عشر. وبالرغم من أن هذه المدارس تأسست فى أوربا للفقراء إلا أنها تحولت فى الولايات المتحدة إلى مؤسسة تعليمية فعالة. وقد أقيمت هذه المدارس بمجهودات جماعية ، وكانت مفتوحة لجميع أعضاء الجماعة اليهودية بصرف النظر عن انتماءاتهم المذهبية (١٣٤). وقد

تضمنت مناهج هذه المدارس دراسة اللغة العبرية والأدب المكتوب بها إلى جانب دراسة التوراة والعبادات والصلوات والاحتفالات والتاريخ(١٣٥).

وقد جاء مدرسو هذه المدارس محملين بالأفكار الصهيونية ، واهتموا باحياء اللغة العبرية ، تأسست أول مدرسة عبرية حديثة في الولايات المتحدة عام ١٨٩٧ ثم انتشرت هذه المدارس في نيويورك وبعض المدن الأخرى (١٣٦).

وأسست أول مدرسة تلمودية عليا (يشيفا) في عام ١٨٨٦ ، وقد تم دمجها في عام ١٩١٥ بمدرسة عليا أخرى لتصبح معهد إسحاق إلحانان اللاهوتي Isaac Elhanan Theological Seminary (١٣٧) ، والذى أصبح فيما بعد جزء من جامعة يشيفا (١٣٨).

كما شهدت هذه الفترة بداية تأسيس مدارس اليوم الكامل لتقديم تعليم علماني وديني ، وقد وصل عددها إبان الحرب العالمية الأولى إلى ٤ مدارس(١٣٩).

وظهرت كذلك المدارس اليديشية العلمانية في عام ١٩١١ وتطورت خلال العشرينيات. وقد أسستها الحركات العمالية والاشتراكية اليهودية التي تدعم وجودها في الولايات المتحدة عقب وصول المهاجرين اليهود من شرق أوربا حاملين معهم فكر حزب البوند والأحزاب العمالية اليهودية الأخرى (١٤٠) . وقد انعكست الاختلافات الأيديولوجية بين هذه الحركات على المدارس ، وبالذات فيما يخص وضع اللغة العبرية فى المناهج (١٤١). إلا أنها جميعاً اشتركت حول أهمية تدريس اللغة والأدب اليديشي (١٤٢). وقد ضمت المدارس اليديشية شبكة من المدارس الابتدائية والثانوية ومعاهد تدريب المعلمين ومعسكرات تعليمية .

وقد استمرت إلى جانب هذه المؤسسات التعليمية الجديدة المدارس التكميلية مثل مدارس الأحد والمدارس الملحقة بالمعبد. وفى عام ١٩٠٨ ، نجد أن ١٠٠ ألف طالب يهودى كانوا يحضرون مدارس يهودية تكميلية منهم ١ر٣٧ ٪ فى مدارس الحيدر و ٥ر٢٦٪ فى مدارس الأحد و ٢ر٢٦٪ فى التلمريتورا و ٥ر٩ ٪ فى المدارس الملحقة بالمعبد ، ولايوجد سوى ٦ر٠٪ فى مدارس اليوم الكامل (١٤٤).

وفى عام ١٩١٠ تأسس فى نيويورك مكتب التعليم اليهودي Bureau of Jewish Edcation للإشراف والتنسيق بين المؤسسات التعليمية اليهودية بصرف النظر عن انتماءاتها المذهبية أو الأيديولوجية .

وقد اهتم المكتب بتوحيد المناهج الدراسية بين المدارس المختلفة وخلق كوادر من المعلمين الأكفاء (١٤٥). كما أسس أول مدرسة ثانوية يهودية عام ١٩١٣. وقد وصل

عدد هذه المدارس عام ١٩٤٠ إلى ٣٠ مدرسة (١٤٦) . وقد تأسست في تلك الفترة أيضاً المعسكرات الصيفية التعليمية ، ومعاهد لتدريب المعلمين والتي كان أولها كلية جراتز Cratz College في فيلادلفيا عام ١٨٩٧(١٤٧).

كما تأسست عام ١٩٣٩ الجمعية الأمريكية للتعليم اليهودي American Association for Jewish Education (AAJE) من أجل دعم الجهود وتنسيقها في مجال تعليم اليهود، وأقيمت ٣٢ مدرسة ومكتباً للتعليم اليهودي للإشراف على شبكة المدارس اليهودية المحلية في أنحاء البلاد.

ج) بعد الحرب العالمية الثانية : إلا أن نمط تعليم اليهود شهد تحولاً أخر مع تزايد أمركة المهاجرين اليهود وتزايد اندماجهم في المجتمع الأمريكي في خلال الثلاثينيات ومع تحسن أوضاعهم الاقتصادية وتزايد انخراطهم في الحياة الثقافية العامة (١٤٨). فمن ناحية بدأت اللغة اليديشية تفقد أهميتها وانعكس ذلك على انخفاض نسبة الطلاب المسجلين في المدارس اليديشية من إجمالي حجم طلاب المدارس اليهودية، من ٥٪ عام ١٩٤٦ ثم إلى ٣٪ في عام ١٩٥٠ إلى أقل من ٢٪ عام ١٩٥٨ (١٤٩)، وقد اختفت هذه المدارس تماماً في الوقت الحاضر، بل إن اجتماعات معهد الييفو المتخصص في دراسة اليديشية أصبحت تدار بالإنجليزية. ومن ناحية أخرى تزايد الحراك الاجتماعي لأعضاء الجماعة وبدأت عملية خروجهم من الأحياء التي كانوا قد تمركزوا فيها عند وصولهم ، وانتشارهم بين الضواحي والأحياء الأرقى . لذا ، نجد أن المدارس الدينية من نمط الحيدر والتلمودتورا بدأت تشهد تدهوراً حاداً. وفي المقابل تزايد التحاق الأطفال اليهود بالمدارس التكميلية المسائية الخاضعة لإشراف المعابد التي أسسها أعضاء الجماعة في الأحياء التي استقروا فيها (١٥٠). وقد كان ٨٨٪ من الأطفال المسجلين في المدارس اليهودية عام ١٩٥٨يحضرون مدارس تكميلية تحت رعاية المعبد. وهي إما مدارس مسائية يذهب لها الطفل اليهودي مرتين أو خمس مرات في الأسبوع بعد الانتهاء من دراسته، أو مدارس الأحد التي يذهب لها الطفل مرة واحدة في الأسبوع (ومن ثم سميت مدارس اليوم الواحد) (١٥١). وفي الواقع فإن هذا النمط إن هو إلا إنعكاساً للنمط السائد في المجتمع الأمريكي أى رعاية الكنيسة البروتستانتية للتعليم الديني المسيحي (١٥٢).

وكان قد تبلور أيضاً، في خلال فترة الثلاثينيات ، الاتجاه إلى تحديد أطر الحياة الدينية وتنظيماتها وفقاً للانتماء المذهبي سواء كان هذا الانتماء أرثوذكسياً أو محافظاً أو إصلاحياً. وبالتالي، أصبح لكل مذهب مدارسه ومؤسساته التعليمية الخاصة.

(١٥٣)·وقد أدى كل ذلك إلى تفتت المجهودات فى مجال التعليم اليهودي بعد أن كانت خاضعة لإشراف جهة مركزية محايدة· وأصبح هناك عدد كبير من المدارس الصغيرة المعزولة عن بعضها تعمل على تعميق الانتماء إلى المذهب والمعبد على حساب الانتماء إلى الجماعة اليهودية الأكبر (١٥٤)· وهذا في حد ذاته يعكس فيدرالية الولايات المتحدة من ناحية، ولامركزيتها من ناحية أخرى·

ومع أن حجم التسجيل فى المدارس اليهودية زاد في خلال الأربعينيات والخمسينيات من ٢٠٠ ألف تلميذ عام ١٩٣٦ / ١٩٣٧ إلى ٢٦٦ ألفاً عام ١٩٥٠ ثم إلى ٥٥٣ ألفاً عام ١٩٥٩ ، ويرد في الاحصائيات أن ٨٠٪ من الأطفال اليهود تلقوا فى الفترة ١٩٥٠-١٩٦٠شكلاً من أشكال التعليم اليهودي خلال المرحلة الابتدائية (١٥٥)، إلا أن هذه الزيادة صاحبها انخفاض حاد في ساعات الدراسة · فمدارس الأحد (مدارس اليوم الواحد) على سبيل المثال لاتقدم سوى ٦٤ ساعة من الدراسة في السنة (١٥٦)· وهذه الساعات المحدودة من الدراسة لاتسمح باستيعاب القدر الكافي من المواد الدينية أو الثقافية أو اللغة العبرية · كما أشارت بعض الدراسات إلى أن المدرسين فى المدارس التكميلية الملحقة بالمعبد غير مؤهلين بالقدر الكافي للتدريس وخصوصاً فى مجال الدراسات اليهودية(١٥٧)· وقد أبرز تقرير عام ١٩٥٩ أن ٢٥٪ فقط من خريجي المدارس المسائية لديهم معرفة كافية بالعبرية (١٥٨)· كما نجد أن الجزء الأكبر من التلاميذ يتركزون في السنوات الثلاث أو الأربع الأولى من الدراسة، أى أن الطفل اليهودي لايتلقى فى المتوسط أكثر من ٣-٤ سنوات من التعليم اليهودى المنتظم (١٥٩)·

وفي عام ١٩٦٧، كانت نسبة الأطفال اليهود المسجلين في مدارس ٢ر٤٢٪ من إجمالي تلاميذ المدارس اليهودية ، ونسبة المسجلين في المدارس التكميلية المسائية (يومان أو خمسة في الأسبوع) ٤ر٤٤٪ (١٦٠) ·

أما مدارس اليوم الكامل ، فقد ظلت تمثل الإطار الأمثل لتأهيل الطالب اليهودي في مجال الديانة والثقافة اليهودية (١٦١)· وبالرغم من زيادة أعداد هذه المدارس من ١٧ مدرسة عام ١٩٣٥ إلى ٢٥٨ عام ١٩٦٢ (١٦٢)، وزيادة نسبة التسجيل فيها من ٤٪ عام ١٩٥٨ (١٦٣) إلى ٤ر١٣٪ عام ١٩٦٧ (١٦٤)، من إجمالي طلاب المدارس اليهودية، إلا أنها ظلت تشكل الأقلية بين المدارس اليهودية الأخرى ، كما أن مقرراتها كانت مختلطة ، دينية / علمانية· ومما يذكر أن غالبية هذه المدارس كانت تحت رعاية الحركة الأرثوذكسية، وبعضها تحت رعاية الحركة المحافظة والاتجاهات اليديشية - العمالية (١٥٦)· وفي خلال السبعينيات ، زاد حجم التسجيل في مدارس اليوم الكامل

حيث ارتفع من ٥٧ ألف طالب عام ١٩٧٢ إلى ٩٠٦٧٥ عام ١٩٧٨/ ١٩٧٩ (١٦٦). ووصلت نسبة المسجلين في مدارس اليوم الكامل عام ١٩٨٤ إلى ٢٨٪ من إجمالى الأطفال اليهود الحاصلين علي نوع من أنواع التعليم اليهودى في الفئة العمرية ٣-١٧ سنة (١٦٧).وفى الفترة بين أعوام ١٩٥٨- ١٩٨٣، زاد الالتحاق بمدارس اليوم الكامل بنسبة ١٤٥٪ في حين انخفض التسجيل في المدارس التكميلية في خلال نفس الفترة بنسبة ٤٨٪ (١٦٨). ومن أسباب هذه الزيادة نمو حجم الأسر الأرثوذكسية في الولايات المتحدة والتى تضم عدداً أكبر من الأطفال وتحرص على توفير تعليم يهودي لأولادها من خلال مدارس اليوم الكامل. ولكن ثمة سبباً آخر أكثر أهمية وهو أن الطبقات اليهودية الوسطى التى تعيش فى المدن الكبرى وجدت نفسها محاطة بأعضاء الأقليات (السود والأسبان)، مما أدى إلى تدهور مستوى المدارس الحكومية وزيادة الشغب والجريمة فيها. وقد أدركوا أن مدارس اليوم الكامل اليهودية تقدم مستوي تعليمياً أرقى نظير تكلفة معقولة ، سواء فى مجال الدراسات اليهودية أو غير اليهودية . وأعضاء الجماعة اليهودية لايختلفون في سلوكهم هذا عن الأمريكيين الكاثوليك من أصل إيطالي أو أيرلندى الذين يرسلون أولادهم بأعداد متزايدة إلى المدارس الابراشية هرباً من تدني مستوى المدارس الحكومية.

إلا أن حجم الزيادة في التسجيل فى مدارس اليوم الكامل لم يعوض النقص الذي حدث في حجم التسجيل في المدارس التكميلية ، وبالتالي انخفض حجم التسجيل الإجمالي في المدارس اليهودية (١٦٩) من أكثر من نصف مليون عام ١٩٥٩ إلى ٣٧٢٤١٧ فى الثمانينيات ، وذلك من إجمالى تعداد أعضاء الجماعات اليهودية فى الولايات المتحدة البالغ ٥٨٣٥ر٠٠٠ر٥ شخص (١٧٠). وتقدر نسبة التسجيل في المدارس اليهودية بنحو ٣٩-٤٣٪ من مجموع الأطفال بين ٣-١٧ سنة (١٧١). ويحضر ٣٦٪ منهم المدارس التابعة للحركة الإصلاحية و٢٠٪ المدارس التابعة للحركة المحافظة و٨٪ مدارس مختلطة.

وأبرز مؤسسات التعليم العالي اليهودية جامعة يشيفا في نيويورك . كما تضم ٣٥٠ جامعة فى أنحاء الولايات المتحدة أقساماً للدراسات العبرية واليهودية (١٧٢). وقد تأسست في عام ١٩٨١ منظمة خدمة التعليم اليهودي لأمريكا الشمالية « Jewish Education Service of North America لتحل محل الجمعية الأمريكية للتعليم اليهودى. وهى أساساً جهة استشارية وتساهم في التخطيط البعيد المدى للتعليم الخاص باليهود ودعم الموارد المخصصة له.

كما توجد في الولايات المتحدة مؤسسات ثقافية اجتماعية وشبابية يهودية تقوم بدور تربوي وتثقيفي مثل المراكز الخاصة باليهود والحركات الشبابية ، وخصوصاً الصهيونية منها. وتقوم هذه المؤسسات بمحاولة تنمية وعي الفرد بانتمائه اليهودي من خلال النشاطات الثقافية والاجتماعية ودورات تعليم العبرية والمعسكرات الصيفية (١٧٣). كما تقيم الحركات الإصلاحية والمحافظة والأرثوذكسية معسكرات صيفية تعليمية خاصة بها، بعضها في إسرائيل تركز فيها على تعليم اللغة العبرية وما يسمى الثقافة اليهودية (١٧٤).

٢- أمريكا اللاتينية:

تأثر نمط التعليم اليهودي وتطوره في أمريكا اللاتينية بعدة عوامل من أهمها طبيعة بلاد أمريكا اللاتينة التي شكلت فيها الكاثوليكية أحد مصادر الهوية لشعوبها . وقد أدي ذلك إلى أن المجتمعات اللاتينية أصبحت مجتمعات مغلقة بالنسبة لأعضاء الجماعات اليهودية الذين استقروا في هذا البلاد ، خصوصاً الأشكناز نوي الثقافة الأوربية الغربية والشرق أوربية البعيدة عن ثقافة وحضارة المجتمعات اللاتينية . وكانت النتيجة المترتبة على ذلك أن تعمقت الهوية اليهودية لدى أعضاء الجماعات ، إلا أن هذه الهوية اتخذت في معظم الأحيان شكلاً إثنياً ، فالجماعات اليهودية التي هاجرت إلى بلاد أمريكا اللاتينية ، جاءت كل منها تحمل تراثها وتقاليدها الدينية ولغتها الخاصة.

ونظراً لضعف الانتماء الديني لهذه الجماعات المهاجرة، فقد عاد كل منهم إلى تراثه الإثني اليهودي والذي تنوع بعدد المجتمعات التي أتوا منها (١٧٥). وقد أدى ذلك إلى تفتيت الجماعات اليهودية في أمريكا اللاتينية، ليس فقط على أسس إثنية بل وعلى أسس مذهبية وسياسية أيضاً . وقد انقسمت مؤسساتهم التعليمية أيضاً على هذه الأسس. إلا أن هذه الفرقة أدت في آخر الأمر إلى اضعاف هويتهم ، خصوصاً في البلاد التي ازدادت فيها معدلات العلمنة. وبالتالي أصبح الجزء الأكبر من الأطفال اليهود لايلتحقون بالمدارس اليهودية الأمر الذي ساعد بدوره على تزايد معدلات الاندماج والانصهار(١٧٦).

وقد كان لغياب نظام تعليمي علماني مجاني قومي أن اهتمت الجماعات اليهودية بإقامة مدارس خاصة بها. فالسفارد ، وخصوصاً المتحدثين باللادينو القريبة من الأسبانية ، أرسلوا أولادهم إلى المدارس الحكومية أو الخاصة وأقاموا مدارس تكميلية مسائية يتلقى فيها الأطفال التعليم الديني واللغة العبرية (١٧٧).

أما الأشكناز ، وخصوصاً القادمين من شرق أوربا بلغتهم اليديشية ، فقد وجدوا أنفسهم في تربة كاثوليكية لاتينية تختلف تماماً عن بلاد نشأتهم ، وبالتالي اهتموا بتأسيس مدارس اليوم الكامل التي تجمع بين المواد العلمانية والمواد اليهودية (١٧٨). كما انقسمت المدارس وفقاً للانتماءات السياسية والأيديولوجية التي جاء بها هؤلاء المهاجرون، فنجد مدارس تحت رعاية الحركة الصهيونية وأخرى تحت رعاية الحركات العمالية اليهودية مثل البوند أو الشيوعيون اليهود. وكانت تدرس فى هذه المدارس اللغات اليديشية أو العبرية أو الاثنين معاً (١٧٩) .

وفى الأرجنتين ، تأسست شبكة من المدارس اليهودية على أيدي الهيئة التوطينية اليهودية Jewish Colonization Association عام ١٨٩٤ لخدمة المهاجرين اليهود الذين استقروا فى المستوطنات الزراعية التي أسستها الهيئة (١٨٠). وقد أقيمت هذه المدارس على غرار مدارس الأليانس إسرائيليت يونيفرسل في الشرق الأوسط ، وكانت لغة الدراسة في هذه المدارس ، الأسبانية ، أما توجهها فكان علمانياً ، ولاتضم مناهج الدراسة فيها سوى قدر ضئيل من المواد اليهودية (١٨١). وكان ذلك يعكس اتجاهات المشرفين على الهيئة الذين كانوا من الفرنسيين المندمجين والذي اعتبروا أن مهمتهم هي دمج هؤلاء اليهود القادمين من شرق أوربا في مجتمعاتهم الجديدة ، وقد دفع ذلك الآباء إلى الضغط للاهتمام بالفصول الدينية في هذه المدارس وإعطاء قدر كاف من الأهمية للغتين اليديشية والعبرية (١٨٢)، كما بادرت الهيئة بتأسيس الفصول الدينية في المدن عام ١٩١١ (١٨٣) .

وقد استقر الجزء الأكبر من المهاجرين في المدن ، وخصوصاً بيونس أيرس العاصمة بما في ذلك المستوطنات الزراعية الذين هجروها إلى المدينة (١٨٤). فالجماعات اليهودية التي هاجرت إلى الأرجنتين وأمريكا اللاتينية كانت أساساً جماعات حضرية متطلعة إلى الحراك الإجتماعى وإلى فرص أكثر من التعليم ، وذلك لم يكن ممكناً سوي في المدينة. وقد أسسوا لأنفسهم مدارس تكميلية ظلت النوع السائد من المدارس اليهودية في الأرجنتين حتى عام ١٩٤٨ . وقد ساعد على ذلك نظام المدارس الأرجنتينية الذى انقسم إلى فترتين كل منها ٤ ساعات مما أتاح للأطفال اليهود الفرصة للدراسة فى المدارس التكميلية صباحاً أو مساء (١٨٥) لمدة ساعتين أو ثلاث يومياً (١٨٦). وقد تأسست أول مدرسة يوم كامل عام ١٩٤٨ في بيونس أيرس، وأصبح هذا النوع من المدارس هو الشكل السائد للتعليم اليهودي في الأرجنتين من حيث عدد المدارس أو حجم الطلبة المسجلين فيها. وهذا فى الواقع هو النمط السائد فى أمريكا اللاتينية، لأن

المقررات الدراسية فى المدارس العامة لها توجه كاثوليكى . وهذا الوضع يسرى على كل بلاد أمريكا اللاتينية بما في ذلك البلاد التي ارتفعت فيها معدلات العلمنة، فالكاثوليكية كما أسلفنا تعتبر مكوناً أساسياً في الهوية القومية للشعوب اللاتينية (١٨٧). وقد شهدت الأرجنتين صراعات بين الاتجاهات السياسية المختلفة حول التعليم الديني المسيحي فى المدارس الحكومية . وطالبت أكبر مؤسستين في الأرجنتين، وفى سائر بلاد أمريكا اللاتينية، الكنيسة الكاثوليكية والجيش فرض التعليم الديني. وبالفعل قام الحكم العسكري عام ١٩٤٣ بفرض التعليم الديني المسيحي في المدارس الحكومية . وبالرغم من إلغائه في عام ١٩٥٥ إلا أنه أعيد في بعض مدارس الأقاليم في الستينيات. وفى عام ١٩٧٩، فرض النظام العسكرى الحاكم برنامجاً دراسياً في المدارس الحكومية له توجه كاثوليكي واضح (١٨٨) ، وقد دفع ذلك الجماعة اليهودية إلى التوسع في مدارس اليوم الكامل التي وصل عددها في أواخر السبعينيات ٣٨ مدرسة من إجمالي ٤٤ مدرسة يهودية في بيونس أيرس (١٨٩)، كما أن ٨٤٪ من إجمالي الأطفال اليهود المسجلين في المدارس اليهودية يدرسون في هذا النوع من المدارس منذ بدايات الثمانينيات (١٩٠).

وتضم البرازيل ٢٠ مدرسة من مدارس اليوم الكامل من إجمالي ٣٣ مدرسة يهودية تشمل مراحل الحضانة والابتدائية والثانوية (١٩١). ووصلت نسبة الطلاب المسجلين في هذا النوع من المدارس في بدايات الثمانينيات ٩٨٪ من إجمالي الطلاب المسجلين في المدارس اليهودية (١٩٢).

ويلاحظ أنه كلما زادت المثل الكاثوليكية انتشارا في بلد من بلدان أمريكا اللاتينية وكلما زادت سيطرة الكنيسة الكاثوليكية على المدارس كلما ازدادت المدارس اليهودية ازدهاراً . فنسبة التسجيل في المدارس اليهودية تصل إلى ٩٥٪ من الأطفال اليهود في بيرو، وإلى مابين ٦٨و٩٢٪ في كولومبيا (١٩٣) وكلا البلدين يتسم بالهيمنة الواضحة للكنيسة على النظام التعليمي. أما البلاد التي ترتفع فيها معدلات العلمنة مثل شيلي والأرجنتين والبرازيل فتصل نسبة التسجيل إلى ١٦٪ في الأجنتين (١٩٤)، و٢٥٪في شيلي (١٩٥).

كما نجد أن نسب التسجيل في المدارس اليهودية تنخفض كلما تحركنا نحو المراحل التعليمية الأعلى ، اذ تتركز غالبية التلاميذ في المراحل الابتدائية. ففي الأرجنتين مثلاً ، نجد أن متوسط سنوات الدراسة في المدارس اليهودية تراوح بين عامين إلى ثلاثة أعوام ، يلتحق التلاميذ بعدها بالنظام التعليمي العام (١٩٦). وقد قدر فى عام ١٩٦٠ أن نسبة الأطفال اليهود الذين أكملوا دراستهم حتى الصف السادس الابتدائي بلغت ٢ر٤٪

ممن بدأوا دراستهم أصلاً في الصف الأول الابتدائي (١٩٧) . وقد انخفضت النسبة إلى ٣,٥ ٪ مع بداية الثمانينيات.

ويبين ذلك أن المدارس اليهودية في هذه البلاد كانت بمثابة أداة انتقال ساعدت المهاجرين الجدد بميراثهم اللغوي والثقافي على استيعاب الصدمة الحضارية وعلى التكيف داخل المجتمع الجديد. ولذا ، فإن أهمية هذه المدارس تتضاءل مع تناقص عدد المهاجرين ومع تزايد معدلات الاندماج في المجتمع (١٩٨).

ولعل الوضع اللغوي بين أعضاء الجماعات اليهودية يبين ذلك بشكل جلي ، فقد اختفت اللغة اليديشية وحل محلها اللغة الإسبانية أو البرتغالية، بالإضافة إلى تزايد عدم الاكتراث باللغة العبرية بالرغم من وجود مدرسين إسرائيليين في المدارس اليهودية. ففى المكسيك مثلاً نجد أنه في حين كان ٨٤٪ من الأطفال المسجلين في المدارس اليهودية عام ١٩٥٥ يتلقون تعليمهم باليديشية ، انخفضت هذه النسبة إلى ١٠٪ عام ١٩٧٠. وفي شيلي نجد أن ٧٥٪ من الأطفال اليهود في مدينة فالبارايسو تحت سن ١٨ سنة ليست لديهم أى معرفة باليديشية ، وترتفع هذه النسبة إلى ٩٠ ٪ بالنسبة للأطفال الذين ولد آباؤهم في أمريكا اللاتينية . وفى سان باولو بالبرازيل نجد أن ٨٥٪ من اليهود يعتبرون أن لغتهم الأولى هي البرتغالية، في حين اعتبر ١٥٪ فقط أن اليديشية هي اللغة الأولى (١٩٩).

وقد اتسمت المقررات فى المدارس اليهودية بتوجهها الإثني / القومي أو الصهيوني ، فالهوية اليهودية لدي أعضاء الجماعات اليهودية في أمريكا اللاتينية ، كما أسلفنا ، هي هوية إثنية أكثر منها هوية دينية، ولذا تشكل دولة إسرائيل عنصراً هاماً في المقررات الدراسية باعتبارها مصدراً هاماً لهذه الإثنية. ففى الأرجنتين ، نجد أن كثيرا من خريجى المعاهد اليهودية لتدريب المعلمين يقضون فترات تصل إلى عام فى إسرائيل (٢٠٠). وفى البرازيل ، نجد أن نسبة كبيرة من المدرسين من الإسرائيليين نظراً لما تعانى منه المدارس اليهودية من نقص فى عدد المدرسين (٢٠١) . كما تضم المدرسة اليهودية الرئيسية في ليما ، فى بيرو، برنامجاً لإرسال طلابها لقضاء عدة أشهر للدراسة فى إحدى كليات إسرائيل (٢٠٢). وفى فنزويلا ، نجد أن جامعة القدس هى الجهة التى تدعم النظام التعليمى اليهودي (٢٠٣).

وبالنسبة للتعليم اليهودى العالي ، تأسس عام ١٩٧٣ فى بيونس ايرس بالأرجنتين أول معهد حاخامي أرثوذكسي للدراسات العليا فى أمريكا اللاتينية. كما تم خلال السبعينيات فتح مركز جديد للدراسات اليهودية تحت رعاية المنظمة الصهيونية وجامعة

تل أبيب (٢٠٤). وقد تخرج لأول مرة فى الأرجنتين مدرسو المرحلة الثانوية فى إطار مشروع تم بالتعاون بين ممثلي الجماعات اليهودية فى الأرجنتين وجامعة تل أبيب والمنظمة الصهيونية العالمية (٢٠٥). كما تضم الجامعات الوطنية فى أمريكا اللاتينية ، مثل جامعة ساوباولو فى البرازيل والجامعة المكسيكية ، برامج للدراسات اليهودية (٢٠٦).

ومما سبق ، نرى أن الجزء الأكبر من الأطفال اليهود فى أمريكا اللاتينية ، يتركز أغلبهم فى الأرجنتين والبرازيل ، هم بالفعل خارج النظام التعليمي اليهودي . ويسود الجماعات اليهودية فى هذين البلدين اتجاهات قوية نحو الاندماج ، ذلك لأن تفتت الجماعات اليهودية فى أمريكا اللاتينية أضعف الهوية اليهودية، وخصوصاً بين الأجيال الأصغر والشباب الذين أصبحت لديهم جذور راسخة فى مجتمعاتهم فى الوقت الذى يشعرون فيه بالاغتراب نحو التراث الإثني لآبائهم (٢٠٧). ومما يعزز ذلك الاتجاه تزمت المؤسسة الحاخامية الأرثوذكسية فى أمريكا اللاتينية، فنجد مثلاً فى الأرجنتين أن ممثلي الجماعة اليهودية يؤيدون الاتجاه الأرثوذكسي المتشدد ويصرون على إبقاء اللغة اليديشية فى المدارس اليهودية ، بالرغم من أنه ثبت أن إبقاء هذه اللغة فى المدارس ليس له أى قيمة فى الحياة الأرجنتينية (٢٠٨).

وساعد تساقط النظام التعليمي اليهودي على تزايد اندماج الشباب اليهودي فى مجتمعاتهم ، كما زاد من معدلات الزواج المختلط الذى يعتبر من أهم أدوات الانصهار فى المجتمع اللاتيني. وقد بينت إحدى الدراسات فى بيرو أن هناك علاقة بين مستوى التعليم اليهودى من ناحية وأنماط الزواج من ناحية أخرى، فكلما زاد مستوى التعليم اليهودى قل الزواج من غير اليهود. وفى حين تزوج ١٨٪ من خريجي المدرسة اليهودية فى ليما من غير اليهود ، تزوج ٣٨٪ من الخريجين اليهود من المدارس العامة من غير اليهود، كما أعرب ٦٠٪ منهم عن رغبتهم فى الزواج من غير اليهود (٢٠٩).

وهناك نشاطات خارج إطار النظام المدرسي تلعب دوراً تربوياً وتثقيفياً مثل المعسكرات الصيفية والبرامج التعليمية للكبار ، والمراكز الاجتماعية ، ونشاطات المنظمات الصهيونية (٢١٠). كما توجد برامج إذاعية وتليفزيونية يهودية أسبوعية فى البرازيل (٢١١) ، وبرنامج إذاعى يهودى يومي فى أوروجواي (٢١٢) . ومن أهم المؤسسات التي بدأت تحل محل المؤسسات اليهودية التقليدية ، مع تزايد معدلات العلمنة، النادي الرياضي الذى يجذب أعداداً كبيرة من أعضاء الجماعات اليهودية من مختلف الانتماءات الإثنية ، الذى يقدم برامج تعليم للكبار ومحاضرات ومعسكرات . إلا أن هذه المؤسسات

هى ، فى الواقع ، تعبير عن تزايد اندماج وانصهار أعضاء الجماعات اليهودية فى المجتمعات اللاتينية وأكتسابهم هوية لاتينية فهذه النوادي من المؤسسات الشائعة في أمريكا الاتينية وتتم جميع النشاطات داخلها باللغتين الإسبانية أو البرتغالية بعيداً عن الدين أو السياسية (٢١٣).

٣- كندا :

تأثر التعليم اليهودى في كندا بالنظام التعليمي المحلي الذي ينقسم إلى شبكتين من المدارس ، إحداهما بروتستانتية (أنجلوساكسونية) والأخرى كاثوليكية (فرنسية) ، ويضم إلى جانب ذلك شبكة من المدارس الحكومية العلمانية (٢١٤). وكان أعضاء الجماعة اليهودية قد اتجهوا فى بادىء الأمر إلى إرسال أولادهم إلى المدارس البروتستانتية حيث لغة التدريس الإنجليزية ، أما التعليم الديني فكان يتم فى المدارس الدينية المسائية التكميلية (٢١٥) . ومما يذكر أن غالبية أعضاء الجماعة اليهودية يعتبرون جزءاً من المجتمع الأنجلو ساكسوني (٢١٦). ومع تزايد قلق الآباء حول تأثير النظام المدرسي المسيحي على أولادهم أقيمت شبكة من مدارس اليوم الكامل اليهودية الابتدائية والثانوية حيث يتلقى الأطفال اليهود تعليماً علمانياً وتعليماً دينياً يهودياً بعيداً عن تأثير المدارس المسيحية (٢١٧) .

ولغة التدريس فى هذه المدارس هي الإنجليزية (١٢٨) . وتغطي المقررات اللغة العبرية والأدب العبري ، كما تضم بعض المواد الدينية الخاصة بالعبادات والصلوات والقيم اليهودية ، وتلقى إسرائيل وأبناؤها اهتماماً متزايداً (٢١٩). وتضم مدارس اليوم الكامل مدارس عبرية ومدارس دينية عليا ومدارس يديشية ومدارس علمانية عامة تخصص مابين ١٢و٢٥ ساعة أسبوعياً لدراسة المواد اليهودية (٢٢٠) . وجدير بالذكر أن كثيراً من القيادات الشبابية فى المنظمات اليهودية هم من خريجي مدارس اليوم الكامل (٢٢١) .

وفى بداية السبعينيات ، كان ٣٠٪ من الأطفال اليهود بين ٥ و ١٣ سنة داخل التجمعات اليهودية التى تضم ٢٥ عائلة يهودية أو أكثر يدرسون فى مدارس اليوم الكامل بالمقارنة بنحو ٢ ٪ فى عام ١٩٣٣ (٢٢٢).

وقد تأسست مدارس يهودية ، لغة التدريس فيها الفرنسية ، بعد تدفق حوالي ٢٠٫٠٠٠ يهودياً من شمال أفريقيا فى خلال الستينيات والسبعينيات (٢٢٣).

وبالإضافة إلى مدارس اليوم الكامل ، هناك المدارس التكميلية العبرية المسائية

التى تقدم من ٤ إلى ٦ ساعات من الدراسة اليهودية فى خلال الأسبوع ، ولكن ٨٥ ٪ من هذا المدارس ملحقة بالمعابد . كما توجد مدارس الأحد ، وهى فى أغلبها تحت رعاية الحركة الإصلاحية ، إلا أن أعدادها تتجه نحو التضاؤل . كما توجد مدارس حضانة ومدارس إعدادي ملحقة بالمعابد ، ومعاهد تدريب المعلمين ، وكليات حاخامية (٢٢٤).

وفى الخمسينيات ، كان ٦٠ ٪ من جملة الأطفال اليهود فى كندا ، ممن هم فى السن المدرسية ، يتلقون نوعاً من أنواع التعليم اليهودي . وقد وصلت هذه النسبة إلى ٩٠٪ فى المناطق الغربية من كندا ، نظراً لأن هذه المناطق تضم جماعات إثنية مختلفة تعمل على الحفاظ على لغتها وهويتها الثقافية رغم سيادة الثقافة الأنجلو ساكسونية فيها نسبياً (٢٢٥).

وفى بداية السبعينيات ، كان ٤٨ - ٦٠٪ من الأطفال اليهود فى المدن الكبيرة بين أعمار ٥ و ١٤ سنة يتلقون نوعاً من أنواع التعليم اليهودي ، ووصلت هذه النسبة إلى ٩٠٪ في المدن الصغيرة . إلا أن نسبة من يكملون دراستهم في المدارس اليهودية حتى المرحلة الثانوية تراوحت بين ١٠و ١٤٪ فقط.

ويعاني نظام التعليم اليهودي في كندا من النقص في المدرسين المؤهلين تأهيلاً جيداً ومن غياب الاهتمام بين طلبة الجامعات بالدراسات اليهودية ، إلى جانب النقص فى الموارد المالية اللازمة لتمويل شبكة مدارس اليوم الكامل (٢٢٦).

وتوجد جهات تلعب دوراً تثقيفياً تربويا خارج إطار المدارس ، مثل المنظمات الصهيونية التي تنشط فى مجال نشر اللغة العبرية ودعم التعاون مع إسرائيل ، وذلك من خلال المحاضرات ، وبرامج تبادل المدرسين ، ومعسكرات الشباب والنوادي العبرية (٢٢٧).

٤- جنوب أفريقا :

تدفق المهاجرون من يهود اليديشية على جنوب أفريقيا في الثمانينيات من القرن التاسع عشر قادمين من أوربا الشرقية ، وخصوصاً من ليتوانيا. وهم يتسمون بالتمسك بعقيدتهم اليهودية وإثنيتهم اليديشية.

ونظراً لأن عدد اليهود من الأصل الأوربي الغربي لم يكن كبيراً في جنوب أفريقيا ، فإن الاتجاهات والأفكار الاندماجية لن تحقق انتشاراً كبيراً بين يهود اليديشية، ولكن الأوضاع تغيرت بالتدريج مع أبناء المهاجرين. ولكن المجتمع ، الذي وفد إليه هؤلاء المهاجرون ، هو ذاته مجتمع لايشجع على الاندماج فيه، وإنما يشجع على

الفصل بين الأديان والألوان والأجناس. ولذا ، نجد أن مناهج المدارس الحكومية ذات توجه ديني مسيحي وعنصرى أبيض . وقد تبنى أعضاء الجماعات هذه الصيغة ، فأسس مجلس للتعليم اليهودي ، في كل من جوهانسبرج وكيب تاون ، بهدف تطوير نظام خاص للتعليم اليهودي المستقل . فأسست أول مدرسة يوم كامل يهودية عام ١٩٤٨ (٢٢٨).

ويقدم أعضاء الجماعة في جنوب أفريقيا دعماً سخياً لشبكة مدارس اليوم الكامل التي زاد عددها من ١٧ مدرسة في عام ١٩٦٧ تضم ٥٦٣٢ طالباً (٢٢٩) إلى ٩٢ مدرسة تضم ١٣٫٣٩٨ طالباً أو ٨٥ ٪ من إجمالي الطلاب في المدارس اليهودية في بداية الثمانينيات (٢٣٠). كما كان ٥٣٪ من الأولاد اليهود في فئة العمر ٣- ١٧ سنة مسجلين فى مدارس اليوم الكامل في بدايات الثمانينيات (٢٣١) . وقد بلغت نسبة الأطفال اليهود من فئة العمر ٣- ١٧ سنة المسجلين في جميع المدارس اليهودية ٦٤٪ (٢٣٢).

وإلى جانب مدارس اليوم الكامل ، توجد المدارس التكميلية التي توفر دروساً صباحية أو مسائية للأطفال ، ومدارس عبرية مسائية أرثوذكسية ، ومدارس مسائية عبرية إصلاحية . كما توجد مدرسة دينية عليا أرثوذكسية في جوهانسبرج ، وكذلك مدرسة يديشية (٢٣٣).

وتوجد علاقة وثيقة بين جنوب أفريقيا وإسرائيل في المجال التعليمي، فمعهد تدريب مدرسي العبرية الذي تأسس فى ١٩٤٤ يرسل خريجيه لقضاء فترة عام من الدراسة الإضافية في إسرائيل . كما يوجد برنامج لإرسال طلاب مدارس اليوم الكامل الثانوية إلى إسرائيل لتعلم العبرية. كما يعوض مدرسون إسرائيليون النقص في المدرسين والذي تعاني منه المدارس اليهودية (٢٣٤). وتقدم إسرائيل منحاً دراسية سخية للطلاب من جنوب أفريقيا على أمل تشجيعهم على الاستيطان فيها.

ويلاحظ تناقص أعداد الطلبة اليهود في مدارس اليوم الكامل لعدة أسباب منها تزايد معدلات الاندماج ، إذ يصنف اليهود على أنهم بيض . ومما يجدر ذكره أن الطلبة عادة مايتركون المدارس اليهودية ليلتحقوا بالمدارس الإنجليزية (لا الهولندية) ، فالتوجه الثقافي العام ليهود جنوب أفريقيا أنجلوا ساكسوني ولاتوجد سوى قلة صغيرة تتحدث الهولندية. كما أن تزايد هجرة يهود جنوب أفريقيا إلى الولايات المتحدة وإنجلترا وإسرائيل يؤدي إلى تناقص أعداد الطلبة.

القسم الثالث : البلاد الإسلامية والهند واثيوبيا :

١- البلاد الإسلامية:

ظل التعليم اليهودي في البلاد الإسلامية ، حتي منتصف القرن التاسع عشر ، لايختلف في شكله عن الأطر التعليمية التقليدية (مثل الكتاب) التي كانت سائدة في هذه البلاد (٢٣٥).أما الدراسة بعد المرحلة الابتدائية ، فقد كانت مخصصة أساساً لأبناء الأسر الحاخامية (٢٣٦) الذين كانوا يصبحون أعضاء النخبة الدينية. ومع قدوم الاستعمار إلى العالم الإسلامي ، نجد أن نظرة يهود أوربا تجاه أعضاء الجماعات اليهودية في البلاد الإسلامية لم تختلف عن نظرة الأوربيين تجاه شعوب هذه البلاد ، إذ اعتبروهم عرباً متخلفين ، ولذا اتجه يهود أوربا إلى نشر شبكة من المدارس اليهودية في البلاد الإسلامية ، على غرار البعثات التبشيرية ، تعمل على نشر الحضارة والثقافة الأوربية بين أعضاء الجماعات اليهودية (٢٣٧).

وقد كانت الأداة الرئيسية في ذلك منظمة الاليانس إسرائيليت يونيفرسل التي تأسست عام ١٨٦٠ على أيدى يهود فرنسيين وركزت نشاطها في مجال التعليم . وقد أسست أول مدرسة لها فى مدينة تطوان بالمغرب عام ١٨٦٢ ، لحقتها مدارس أخري (فى طنجة ودمشق وبغداد وتونس) وصل عددها إبان الحرب العالمية الأولى مائة مدرسة (٢٣٨) أغلبها فى المغرب، ووصل عدد طلابها في عام ١٩٢٧ نحو ٤٠ ألف طالب (٢٣٩) . ونظراً لأن مؤسسيها كانوا من اليهود الفرنسيين المندمجين ، فقد قدمت هذه المدارس تعليماً علمانياً غربياً ركز على اللغة والثقافة الفرنسية مع إهمال اللغة العبرية والمواد اليهودية الدينية ، ومع هذا وجدت هذه المواد في بعض المدارس ولكن بشكل محدود (٢٤٠).

وقد كان لانتشار مدارس الأليانس أكبر الأثر فى تحديث المدارس اليهودية التقليدية. وقد تأسست إحدى كبريات المدارس فى بغداد ، عام ١٨٦٥ ، تضمنت فى مناهجها الدراسات اليهودية إلى جانب دراسة اللغتين العربية والتركية (٢٣١). وقد وصل حجم مدارس الأليانس فى العراق ، عام ١٩٤٧ ، عشرة مدارس تضم ٦٠٠٠ طالب . وقد أغلقت جميع هذه المدارس بعد حرب ١٩٤٨ وإقامة دولة إسرائيل (٢٤٢). كما فتحت الأليانس أول مدرسة لها فى طهران عام ١٨٩٨، ووصل عدد المدارس التابعة لها فى إيران عام ١٩٦٠ خمس عشرة مدرسة تضم ٦٢٠٠ طالب (٢٤٣) . وقد شهدت المدارس اليهودية في إيران تدهوراً في أعدادها بعد أن هاجرت أعداد كبيرة من أعضاء

الجماعة عقب قيام الثورة الإيرانية الإسلامية فى عام ١٩٧٩ (٢٤٤).

وفى مصر ، فى عامي ١٩٢٧ ، ١٩٢٨ ، نجد أن عدد الطلاب اليهود المسجلين فى المدارس المصرية، حيث لغة الدراسة هي العربية ، كان ٧١٦٨ طالباً في مقابل ٦٥٣ في المدارس الأجنبية التي تحظى برعاية الجماعة اليهودية والأليانس (٢٤٥). ولكن عند قيام الدولة الصهيونية كان مايزيد على ٩٠ ٪ من الطلبة اليهود مسجلين فى مدارس أجنبية.

أما فى بلاد المغرب العربي ، فقد استطاعت الاليانس توسيع شبكة مدارسها بعد فرض الحماية الفرنسية على المغرب عام ١٩١٤ حيث وصلت في عام ١٩٣٩ إلى ٤٥ مدرسة تضم ١٥٨٠٠ طالب (٢٤٦). وقد واجهت هذا المدارس ، منذ منتصف القرن التاسع عشر وحتى العشرينيات من القرن العشرين ، معارضة شديدة من الحاخامات وخصوصاً في المناطق البعيدة عن النفوذ الأوربي داخل البلاد . وقد عمل اليهود على إبعاد أولادهم عن هذه المدارس ، وبالتالي لم يلتحق بها عدد كبير من الأولاد (٢٤٧). وكان المسئولون فى مدارس الأليانس ، الذين تلقوا تعليماً علمانياً غربياً فى المعهد الحاخامى فى باريس ، يحتقرون المدارس اليهودية التقليدية وقيم وتقاليد يهود المغرب (٢٤٨).

إلا أن التعليم الذي قدمته هذه المدارس ، أتاح لأعضاء الجماعة فرص الحراك الاجتماعي حيث عمل على نمو صفوة من التجار والمهنيين والموظفين اليهود الذين تعاونوا مع سلطات الاحتلال الفرنسية وعملوا في أجهزتها البيروقراطية (٢٤٩) ، وأتاح لهم ذلك القيام بدور الوسيط بين هذا السلطات والشعب العربي فى المغرب (٢٥٠).

ويلاحظ أن المستوى التعليمي لأعضاء الجماعة كان مرتفعاً بالمقارنة بسائر السكان ، فكان الطلاب اليهود يشكلون عام ١٩٣٠ نحو ٢٥٪ من طلاب المدارس ، فى حين كانت نسبتهم لاجمالى السكان ٢ر٩ ٪ فقط (٢٥١). وقد نشطت في تلك الفترة أيضا المنظمة الصهيونية فحاولت إحياء اللغة والثقافة العبرية ونشر الفكر الصهيوني بين يهود المغرب ، كما أقامت إحدى المنظمات التى أسسها حاخام صهيوني من شرق أوربا شبكة من المدارس الدينية التقليدية (أطلق عليها تلمود تورا) انتشرت عام ١٩٣٥ في المناطق الداخلية من البلاد (٢٥٢).

وفى تونس ، كان نسبة الطلاب اليهود ، المسجلين عام ١٩٣٠ في المدارس الحكومية ، هو ٧٥٪ من مجموع الطلاب اليهود ، وكان الباقون مسجلين فى المدارس الخاصة التى كانت غالبيتها من مدارس الأليانس. وكان الطلاب اليهود يشكلون ٣ر١٥٪

من إجمالي عدد الطلاب فى المدارس ، فى حين كانت نسبتهم لإجمالي السكان ٥ر٢٪ (٢٥٣) . ولكن المدارس ، الحكومية فى تونس ، قبل الاستقلال ، لم تكن «عربية»، إذ كانت المقررات الدراسية ، كما كان التوجه العام ، فرنسياً.

أما فى الجزائر ، فكان لاكتساب أعضاء الجماعة اليهودية الفرنسية الجنسية ودخولهم فى المدارس الحكومية المخصصة للمستوطنين الفرنسيين ، الأثر فى سرعة علمنتهم واندماجهم فى المجتمع الفرنسي.

وقد أقام الأليانس بعض المدارس اليهودية التي وفرت لهم قدراً من التعليم الديني اليهودى (٢٥٤). ومن الملاحظ أيضاً أن نسبة الطلاب اليهود بين طلاب المدارس كانت تفوق نسبتهم إلى إجمالى السكان (٢٥٥).

وبعد الحرب العالمية الثانية وتصفية جزء كبير من أعضاء الجماعات اليهودية فى أوربا ، اكتسب يهود شمال أفريقيا أهمية خاصة وبالتالى نشطت المنظمات الصهيونية فى مجال التربية وخصوصاً فى مجال تعليم العبرية . وعملت الأليانس على توسيع شبكة مدارسها بمساعدة سلطات الاحتلال الفرنسية حيث وصل عدد طلابها عام ١٩٦٠ إلى ٣٠ ألفا طالب (٢٥٦). كما تلقت الأليانس دعماً من يهود أوربا والولايات المتحدة (٢٥٧). وقامت منظمة أرثوذكسية أمريكية هى أوزارها توراه Torah Ozar - ha وأخرى حسيدية * هى جماعة لوبافيتش الحسيدية Lubavich Hasidim بفتح مدارس للبنين والبنات ومدارس دينية عليا وكليات تدريب للمعلمين (٢٥٩). وقد ساهمت الأليانس بالتعاون مع منظمة أوزار هاتوراه فى تحديث واصلاح التعليم الدينى التقليدى من خلال إدخال اصلاحات على المناهج وأساليب الدراسة فى المدارس الدينية التقليدية .

وقد نجحت هذه المجهودات فى زيادة عدد الدارسين فى هذه المدارس فى المغرب بحيث فاق عام ١٩٧٠ عدد الدارسين فى مدارس الأليانس (٧٨٠٠ في المدارس التقليدية المعدلة مقارنة بنحو ٧١٠٠ في مدارس الأليانس (٢٥٩).

ومع إقامة دولة إسرائيل واستقلال كثير من بلاد العرب العربي وتزايد الشعور القومى العربي ، تزايد أيضا الاهتمام فى مدارس الأليانس بالمضمون القومي للمناهج ، فزادت مقررات اللغة العبرية والمواد اليهودية ، وأقامت الأليانس مدرسة فى الدار البيضاء لتدريب مدرسي اللغة العبرية (٢٦٠). وقد عمل خريجوها فى مدارس الأليانس فى بلاد

---

*مشتقة من الكلمة العبرية (حسيد) أي « التقي » وتستخدم للدلالة على الحركة الدينية الصوفية التي ظهرت في شرق أوربا في منتصف القرن السابع عشر.

البحر المتوسط وإيران وفيما بعد فى إسرائيل وأمريكا اللاتينية وغرب أوربا وكندا (٢٦١).

وبالرغم من أن حجم الجماعة اليهودية فى شمال أفريقيا قد تضاءل نتيجة الهجرة إلى الخارج ، إلا أن هذه المدارس كانت تضم فى أواخر الستينيات نحو ١٠ ألاف طالب (٢٦٢). ومازالت المغرب تضم شبكة واسعة من المدارس اليهودية الخاضعة للإشراف المحلي المغربي اليهودي التى احتفظت بعلاقات وثيقة مع الأليانس في باريس وكانت تضم في عام ١٩٨٧ نحو ١١٨٦ طالباً (٢٦٣).

٢- الهند (بني إسرائيل)

توجد جماعات يهودية عديدة فى الهند ولكن أهمها هي جماعة بني إسرائيل في بومباي والتي استقرت فى الهند منذ عدة قرون . وأعضاء هذه الجماعات لايختلفون في عاداتهم وحتهم وملبسهم عن جيرانهم من سكان منطقة الكونكان بالهند حيث كانوا يعيشون فيها رغم احتفاظهم ببعض الشعائر الدينية اليهودية مثل قوانين الطعام والسبت والختان ، إلا أنهم ظلوا بعيدين عن أي معرفة حقيقية بكثير من أساسيات الديانة اليهودية المتضمنة في التوراة والتلمود والشريعة (٢٦٤).

وقد حصل أعضاء الجماعة على أول معرفة حقيقية لهم بالإنجيل والعهد القديم واللغة العبرية فى القرن التاسع عشر بفضل مجهودات البعثات التبشيرية البروتستانتية التى أسست بعض المدارس فى بومباي ، وقامت بترجمة العهد القديم إلى الماراثي – اللغة المحلية التي يتحدث بها أعضاء الجماعة – . كما أصدر أحد المبشرين البروتستانت، وهو القس جون ويلسون ، فى عام ١٨٣٢، أول كتاب لقواعد اللغة العبرية بالماراثية، وأسس مدرسة ثانوية وكلية درس فيها أعضاء الجماعة العبرية . ومما يذكر أن أعضاء الجماعة تلقوا تعليمهم العلمانى أيضاً في المدارس التبشيرية المسيحية وفي المدارس العامة التي توفرت في ظل الحكم البريطاني فى بومباي (٢٦٥) .

ومع مرور الوقت ، بدأ أعضاء الجماعة يتولون مسئولية تعليم أنفسهم حيث أقاموا أول مدرسة ابتدائية عام ١٨٧٥، والتى أضيفت لها المرحلة الثانوية لتدرس فيها اللغات العبرية والإنجليزية والماراثية بفضل دعم الجماعات اليهودية فى إنجلترا وفرنسا ودعم حكومة بومباي (٢٦٦).

ومنذ الخمسينيات من القرن العشرين ، تولى مدرسون إسرائيليون ، أرسلت بهم الوكالة اليهودية، عملية نشر التعليم العبري بين أعضاء الجماعة ، وأسسوا شبكة واسعة

لهذا الغرض . وقد لعب هؤلاء أيضاً دوراً حيوياً فى تشجيع هجرة أعضاء الجماعة إلى إسرائيل (٢٦٧). وقد هاجر معظم بني إسرائيل ، إما إلى إسرائيل أو إنجلترا ، ولم يبق سوى بضعة مئات منهم .

٣- يهود أثيوبيا (الفلاشاه) :

كان التعليم هو الأداة التي حافظت على الطابع الخاص لديانة يهود أثيوبيا التي تأثرت بالبيئة المسيحية في إثيوبيا ، فكان لهم رهبان وقساوسة (٢٦٨).

ولم يعرف يهود إثيوبيا التلمود ، وقد ظلت لغتهم هي الأمهرية ، اللغة الرسمية في إثيوبيا ، كما كانت لغة العبادة التي يستخدمونها هي الجعيزية وهي اللغة المقدسة للكنيسة الأثيوبية (٢٦٩).

وقد احتفظ الرهبان بمكانة مميزة ومركزية داخل مجتمعات الفلاشاه حتى القرن التاسع عشر، ولكن مع وصول البعثات التبشيرية البروتستانتية ضعف مركزهم وقوضت مكانتهم . وقد احتل مراكز القيادة من بعدهم القساوسة اليهود وكبار السن من أعضاء الجماعة (٢٧٠).

وقد ظل يهود إثيوبيا يشكلون جماعات متناثرة ومتفرقة غير مرتبطة جغرافياً أوسياسياً ولاتجمعهم قيادة أو تنظيم موحد (٢٧١). وقد اهتموا بتعليم أولادهم ، فكانت كل قرية تضم مدرسة حيث يقوم مساعد القسيس بتعليم الأطفال الصلوات والإنجيل واللغة الجعيزية وقراءة وكتابة الأمهرية (٢٧٢).

وقد كان مجيء جاك فيتلوفيتش jack Faitlovitch إلى إثيوبيا عام ١٩٠٤ نقطة التحول في مجال تعليم أعضاء الجماعة . وكان فيتلوفيتش تلميذاً ليوسف هاليفي الذي أرسلته الأليانس إسرائيليت يونيفرسل إلى إثيوبيا عام ١٨٦٧ لتقصي أوضاع الجماعة اليهودية هناك (٢٧٣). وقد عمل على تأسيس مدارس فى أديس أبابا وأسمرة ، كما أتاح لبعض الشباب من أعضاء الجماعة السفر للدراسة فى أوربا . كما ساهمت مجهودات فيتلوفيتش و تلاميذه ، ومبعوثي الوكالة اليهودية فيما بعد ، فى نشر تعليم العبرية إلى حدما (٢٧٤). إلا أن عدد الطلاب في هذه المدارس لم يكن أبداً كبيراً كما لم يعد أغلب الخرجيين إلى قراهم مرة أخري (٢٧٥). بل نجح الكثير منهم في الحصول علي وظائف حكومية هامة بفضل تعليمهم (٢٧٦). وبالتالي أدي هذا النوع من التعليم إلى تحديث شريحة صغيرة من أعضاء الجماعة انفصلت عن سائر أعضاء الجماعة.وقد بحثت المنظمات اليهودية العديدة التي كانت ترغب في مد نشاطها بين يهود الفلاشاه عن

قيادات بين هؤلاء يمثلون يهود إثيوبيا . ولكنهم ، بالرغم من اختيارهم لبعض الأشخاص ، لم يشكلوا قيادات سياسية حقيقية ، نظراً لطبيعة الجماعة اليهودية في إثيوبيا والتى اتسمت باللامركزية والتبعثر وعدم الوحدة . وقد نشبت خلافات عديدة بين القيادات الدينية التقليدية في القري من ناحية وبين القيادات السياسية ومدرسي العبرية الذين تلقوا تعليمهم في إسرائيل من ناحية أخرى . وقد مالت كفة الآخرين في آخر الأمر ، نظراً لنفوذهم ووضعهم المتميز بفضل الأموال التي كانوا يتلقونها من المنظمات اليهودية وبفضل اعتراف الهيئات الأجنبية بهم واتصالاتهم بالحكومة ، وبالتالى نجحوا في استقطاب شباب الجماعة (٢٧٧).

وبعد مجيء النظام الماركسي إلى الحكم عام ١٩٧٤ منع النشاط الدينى وتعلم العبرية (٢٧٨) . إلا أن المنظمة اليهودية الوحيدة التي سمح لها بالعمل كانت منظمة إعادة التأهيل والتدريب (أورت) ORT . وقد أقامت مدرسة ضمت ٢٢٠٠ طالب تقدم تعليماً مهنداً وعاماً ودينياً . وقد وجه بعض أعضاء الجماعة في إثيوبيا والجماعات المؤيدة لهم النقد لنشاط هذه المنظمة لأنها كانت تعمل على تحسين أوضاعهم فى أثيوبيا مما لايشجع على هجرتهم إلى إسرائيل (٢٧٩). وقد أوقف نشاط هذه المنظمة عام ١٩٨١(٢٨٠) ، إلا أنه أعيد فتح جميع المدارس والمعابد مرة أخرى عام ١٩٨٣ وسمح بحرية العبادة الدينية (٢٨١).

وقد صفيت الجماعة اليهودية تقريباً في إثيوبيا مع عملية التهجير الأخيرة التي صاحبت سقوط النظام الماركسي .

الخلاصة :

١- ارتبط تعليم الجماعات اليهودية وتطويره بحركيات المجتمعات المضيفة التي يتواجد فيها أعضاء الجماعة اليهودية ، وقد ترتب على ذلك تنوع الهويات اليهودية من تشكيل حضاري إلى آخر . ففي أوربا ، خصوصاً في شرقها حيث تركز غالبية يهود العالم ، عمل التعليم اليهودي التقليدي على الحفاظ علي هوية يهود اليديشية وعلى دعم عزلتهم الحضارية والثقافية عن المجتمعات المحيطة بهم .وفي العالم الإسلامي عمل التعليم اليهودي على الحفاظ على الهوية الخاصة بيهود السفارد والشرقيين ، وعلى تراثهم النابع من البيئة الإسلامية العربية المحيطة بهم .

٢- وإذا كانت المؤسسات التربوية التقليدية للجماعات اليهودية ، وإذا كانت سماتها الأساسية مستمدة من المحيط الحضارى الذى يوجد فيه اليهود ، فإن عدم التجانس يزيد بشكل حاد ابتداً من القرن التاسع عشر . فمع تزايد وتيرة التحديث والتصنيع ونشأة الدولة القومية العلمانية الحديثة بسلطاتها المركزية ونظم تعليمها العامة ، بدأت تتساقط النظم التعليمية اليهودية لتحل محلها المؤسسات التربوية الحديثة والتي أصبحت من أهم أدوات علمنة ودمج أفراد الجماعات اليهودية واكتسابهم الهوية القومية للمجتمع المضيف . وقد اتخذ تحديث تعليم الجماعات اليهودية المختلفة نمطاً متكرراً يمكن إيجازه في التالي : تدهور في المؤسسات التعليمية اليهودية التقليدية – الحيدر والتلمود تورا ، والمدارس التلمودية العليا ، ليحل محلها عدة أنواع من المدارس :

أ) مدارس حكومية علمانية عامة : عادة ماتنخرط اكبر نسبة من التلاميذ اليهود فيها .

ب) مدارس اليوم الكامل (اليهودية) ، وهي مدارس يضم منهجها مواد دراسية علمانية مختلفة ، ويضاف لها بعض لمواد ذات طابع يهودي (العقيدة اليهودية – اللغة اليديشية – اللغة العبرية – التاريخ اليهودي) .

ج) مدارس دينية متخصصة عليا لتخريج الحاخامات .

د) مدارس تكميلية يحضرها التلاميذ اليهود بعد حضورهم المدارس الحكومية ويدرسون فيها بعض المواد اليهودية . وهذه المدارس يحضرها الطالب إما مرة فى الأسبوع (مدارس الأحد) أو لمدة ساعة أو ساعتين كل يوم بعد انتهاء اليوم الدراسي .

٣- تحقق هذا النمط لتحديث تعليم الجامعات اليهودية بأشكال مختلفة ، وإن كان تأثر بالأوضاع الزمانية والمكانية في كل بلد . فاختلاف معدلات التحديث والعلمنة من مجتمع إلى آخر ، وطبيعة النظم التربوية المحلية بالاضافة إلى التراث والأوضاع التاريخية للجماعات اليهودية انعكس على وضع النظم التربوية اليهودية المختلفة وعلى تطورها وعلى مدى تساقطها أو ازدهارها ، وبالتالى على معدلات علمنة ودمج أفراد الجماعات اليهودية فى المجتمعات المضيفة .

٤- وفى تتبعنا لمتالية التحديث فى التشكلات الحضارية المختلفة لاحظنا التالي :

أ) أوربا من بلدان أوربا الغربية حيث كانت عمليات التحديث تسير بمعدلات متزايدة دون تعثر ، تزايد التحاق التلاميذ اليهود بالمدارس الحكومية العلمانية ، وبدأ التعليم اليهودي الديني يقتصر بشكل متزايد على التعليم التكميلي ، وينحصر في بضع ساعات محددة في مدارس اليوم الكامل اليهودية ، التي شهدت بدورها تناقصاً مستمراً . وبصفة عامة نجد التعليم الديني هامشياً للغاية ، كما أنه يعاني من نقص في عدد المدرسين ومن تدني في مستواهم ، وخصوصاً بالنسبة للدراسات اليهودية . ويعكس هذا عدم استحداث قطاعات واسعة من أعضاء الجماعات اليهودية في مجتمعات أوربا الغربية العلمانية بالتعليم اليهودي ، كما يعكس تزايد اندماجهم وذوبانهم في مجتمعاتهم .

أما في شرق أوربا فكان لتعثر عملية التحديث في روسيا القيصرية أن تعطلت عملية اندماج أفراد الجماعات اليهودية في المجتمع الروسي . وقد نتج عن ذلك تزايد اغتراب أعضاء الجماعة اليهودية وانخراطهم في الحركات الثورية، وكذلك العمالية اليهودية (حزب البوند) والحركة الصهيونية ، وقد أدى هذا إلى تفتيت المؤسسات التعليمية اليهودية بين هذه الحركات حيث أقامت كل واحدة منها سلسلة من المدارس الخاصة بها اتسمت بتوجهها العلماني الإثني اليديشي أو الصهيوني . ومن ثم يمكن القول أن تعثر التحديث أدى إلى تعميق الهوية الإثنية اليديشية وظهور الحركة الصهيونية .

إلا أن قيام الثورة البلشفية وبناء الدولة السوفيتية أديا إلى زيادة معدلات التحديث والتصنيع وفتح فرص الحراك الاجتماعي أمام أعضاء الجماعة اليهودية الذين تركوا مدارسهم اليديشية ، ولايضم الاتحاد السوفيتي

مؤسسات تعليمية خاصة بالجماعات اليهودية حالياً .

أما في بولندا ، فقد تعمقت عزلة الجماعة اليهودية وغربتها بعد قيام الدولة البولندية المستقلة عقب الحرب العالمية الأولى . فمن ناحية كانت بنية المجتمع البولندي الثقافية والحضارية تلفظ اليهود وترفض دمجهم نظراً لميراثهم التاريخى المرتبط بطبقة النبلاء وبنظام الأرندا (استئجار عوائد القرى) وهو تراث في جوهره معاد لمصالح الشعب ومصالح بوندا القومية . ومن ناحية أخرى تدهورت أوضاعهم الاقتصادية ، مع اضطلاع الدولة البولندية بوظائف اليهود الوسيطة التقليدية .

وقد تأسست شبكة من المدارس اليهودية على أيدي الحركات الثورية والعمالية اليهودية والصهيونية فكانت تعبيراً عن هذه العزلة وهذا الانفعال المتزايد . وبالرغم من أن توجه المدارس اليهودية لم يكن يهودياً صرفاً بل أحياناً كان العنصر اليهودي لايتجاوز لغة التدريس ومادة أو مادتين ، وبالرغم أيضاً من أن حوالي ٦٠٪ من الطلبة اليهود كانوا ملتحقين بالمدارس البولندية إلا أن ذلك لم يؤد إلى دمجهم فى المجتمع البولندى ، كما حدث فى الاتحاد السوفيتى ، مما أدى فى آخر الأمر إلى هجرة أعداد كبيرة منهم خارج البلاد . وبعد الحرب العالمية الثانية أغلقت كل المدارس التي كان لها صبغة يهودية أو شبه يهودية .

ب) وفى المجتمعات الاستيطانية : الولايات المتحدة ، وأمريكا اللاتينية ، وكندا ، وجنوب أفريقيا ، فنجد اختلافاً وتبايناً بينها . ففي الولايات المتحدة تأثر تعليم اليهود بطبيعة المجتمع الأمريكي العلماني المفتوح الذي اتسم بقدرته على استيعاب وصهر وأمركة المهاجرين ، وعلى فتح مجالات وفرص انتماء ثقافي كامل أمامهم . وكان من أهم أدوات الدمج والصهر النظام التعليمي الحكومي المجاني الذي ساعد المهاجرين علي التخلي عن ميراثهم الثقافي واكتساب الهوية الأمريكية الجديدة برموزها ولغتها ومثلها . علاوة على ذلك نجد أن التعليم اليهودي اتبع نموذج التعليم البروتستانتي الديني وخاصة مدارس الأحد (مدارس اليوم الواحد) والمدارس التكميلية اليهودية والتى اقتصرت على تقديم بضع ساعات من الدراسة الدينية أو الإثنية اليهودية . وقد أدت هذه العوامل إلى تآكل الهوية الدينية اليهودية لتحل محلها هوية إثنية سطحية لاتشكل أى تناقض مع الهوية الأمريكية الأساسية .

أما فى بلاد أمريكا اللاتينية فنجد نمطاً مخالفاً عن الولايات المتحدة ، فقد احتفظت بلدان أمريكا اللاتينية بكاثوليكيتها وشكلت مكوناً أساسيا فى الهوية القومية لشعوبها ، وبالتالى وجد أعضاء الجماعات اليهودية أنفسهم فى تربة تستبعدهم وتعزلهم ، ولهذا اتجهت كل جماعة يهودية إلى العودة إلى تراثها الثقافي والإثني الخاص بها والتمسك به . وقد عمق من ذلك غياب مؤسسات الدمج القومية مثل المدارس الحكومية ، وحتي حينما أسست مدارس مجانية كانت ذات توجه كاثوليكي وبالتالى اتجهت كل جماعة يهودية إلى إقامة مؤسساتها التعليمية الخاصة بها . وزاد عدد مدارس اليوم الكامل الذي يتلقي فيها الأطفال اليهود تعليماً يهودياً وعاماً بعيداً عن التوجه الكاثوليكي . وقد اتسمت هذه المدارس بتوجهها الإثني / القومي أو الصهيوني ، ومن المفارقات التي يجدر ملاحظتها في أمريكا اللاتينية أنه كلما زاد نفوذ الكنيسة الكاثوليكية في بلد من بلدان أمريكا اللاتينية وسيطرتها علي المدارس ازدهرت المدارس اليهودية ، أى كلما تعمقت الهوية اليهودية ، وكلما زادت معدلات العلمنة فى المجتمع المضيف ، تناقص حجم التسجيل فى المدارس اليهودية وتزايد معدل علمنة أعضاء الجماعات اليهودية وتزايد أيضاً اندماجهم فى المجتمع ، مما يشير إلى أن حركيات المجتمع المضيف هي التي تحدد مدى أهمية المدارس اليهودية بالنسبة لأعضاء الجماعة اليهودية ، ومن ثم تحدد مدى تماسك الهوية اليهودية أو تآكلها .

ولم يختلف الوضع كثيراً فى كل من كندا وجنوب أفريقيا فالتوجه الديني المسيحي للمدارس أدى إلى التوسع فى إقامة المدارس اليهودية وإن زادت في جنوب أفريقيا عنها فى كندا .

ج) فى بلاد العالم الإسلامي لا تنطبق متتالية التحديث التى بيناها فى بداية الدراسة . فقد سبق التحديث وصول القوات الإمبريالية التى عادة ما استقطبت أعضاء الجماعات اليهودية إما إليها أو إلى العالم الغربي .

وأدي وصول الاستعمار إلى تأسيس مؤسسات تعليمية يهودية ذات توجه علماني أوربى عملت على علمنة أفراد الجماعات اليهودية وصبغهم بالثقافة الأوربية . وكان هذا التطور أكثر حدة فى بلاد المغرب العربي منه فى بقية العالم العربي حيث نجحت منظمة الإليانس إسرائيليت يونيفرسل فى ظل الاحتلال الفرنسي ، فى تأسيس شبكة واسعة من المدارس ساهمت فى

توفير فرص الحراك الاجتماعي لأعضاء الجماعة من خلال الثقافة الفرنسية التى اكتسبوها فى هذه المدارس والتى أهلتهم للتعاون مع سلطات الاحتلال . وبقيام دولة إسرائيل هاجر أعضاء الجماعات اليهودية إما إليها أو إلى العالم الغربي .

أما يهود الهند (بني إسرائيل) ، ويهود إثيوبيا (الفلاشاه) فقد هاجر معظمهم إلى إسرائيل

٥- في ظل التطورات التي شاهدتها الجماعات اليهودية منذ الحرب العالمية الثانية، قد يبدو من المفيد طرح رؤية مستقبلية تستند إلى هذا العرض . يتركز يهود العالم فى تجمعين أساسيين : الولايات المتحدة وإسرائيل ، أما التجمعات اليهودية الأخرى فسيتناقص عدد المدارس التى تحاول أن تفي باحتياجات أفراد الجماعة اليهودية المندمجين مثل مدارس الأحد (اليوم الواحد) والمدارس التكميلية ، أما بخصوص مدارس اليوم الكامل (اليهودية) فقد يتزايد عددها خلال فترة زمنية قصيرة ، ولكن من المتوقع أن يتناقص بعد ذلك مع تناقص اليهود المتدينين .

الهوامش والمراجع

١- « الجماعات اليهودية فى الولايات المتحدة الأمريكية » ، موسوعة العقائد والجماعات اليهودية ، تأليف واشراف د. عبد الوهاب المسيري (القاهرة : دار الفتى العربي مؤسسة الأبحاث العربية ، تحت الطبع ١٩٩٢).

٢- « الجماعات اليهودية فى الولايات المتحدة الأمريكية » ، موسوعة العقائد والجماعات اليهودية ، تأليف واشراف د. عبد الوهاب المسيري ، مرجع سابق .

٣- « الجماعات اليهودية فى الولايات المتحدة الأمريكية » ، موسوعة العقائد والجماعات اليهودية ، تأليف واشراف د. عبد الوهاب المسيري ، مرجع سابق .

4 - " Education", Encyclopaedia Judaica, 1972 ed.

5 " Education",Universal Jewish Encyclopaedia,1969 ed.

6 - " Education", Encyclopaedia Judaica.

7 - " Education", Universal Jewish Encyclopaedia .

8 - A.Ruppin, The Jews in the Modern World (London Macmillan,1934)302.

9 - " Education", Encyclopaedia Judaica.

10 -S.Ettinger, "The Modern Period," A History of The Jewish People , ed. H. H . Ben-Sasson (Cambridge , Massaehusetts: Harvard UP,1976)839.

11-" Education", Encyclopaedia Judaica.

12- " Education",Universal Jewish Encyclopaedia.

13- " Education", Encyclopaedia Judaica.

14 - " Education" Universal Jewish Encyclopaedia.

15 - " Education", Encyclopaedia Judaica.

16 - " Education", Universal Jewish Encyclopaedia.

17 - " Education", Encyclopaedia Judaica.

18 - " Education", Universal Jewish Encyclopaedia.

19 - " Education", Encyclopaedia Judaica.

20 - Zevi Scharfstein,"Jewish Education in British Commonwealth ," The Jewish People : Past and Present ,2 Vols, Vol .2 (New York : Central Yiddish Culture Organization ,1948)179 ."

21 - Ibid .

22 - " Education", Encyclopaedia Judaica.

23 - Scharfesrein,"Jewish Education in British Commonwealth," 179.

24 - " Education", Encyclopaedia Judaica.

25 -Ibid .

26 -Ibid .

27 -Ibid .

28 - " Education", Encyclopaedia Judaica,Decennial Book 1973-1982 .

29 - " Education", Encyclopaedia Judaica .

30 - " Education", Encyclopaedia Judaica ,Year Book 1986-1987 .

31 - " Education", Encyclopaedia Judaica ,Decennial Book 1973-1982 .

32 - " Education", Encyclopaedia Judaica ,Year Book 1986-1987 .

33 - " Education", Encyclopaedia Judaica .

34 - " Education", Encyclopaedia Judaica ,Year Book 1986-1987 .

35 - Antony Lerman et al .ed. ,The Jewish Communitities of the World : A Contermporary Gudie (New York :Macmillian ,1989)171-172 .

37 - " Education", Encyclopaedia Judaica ,Year Book 1986-1987 .

37 - Lerman 55 .

38- "French Jewry Today ," Encyclopaedia Judaica ,Year Book 1986-1987.

39 - " France", Encyclopaedia Judaica Year Book 1983-1985 .

40 -Ibid .

41 - " France", Encyclopaedia Judaica ,Year Book 1988-1989 .

42- "France Jewry Today ," Encyclopaedia Judaica ,Year Book 1986-1987.

43 -Ibid .

44 - " France", Encyclopaedia Judaica ,year Book 1983-1985 .

45 - "France", Encyclopaedia JudaicaYear Book 1988-1989.

46 - Ibid .

47 - " France Jewry Today,", Encyclopaedia Judaica ,Year Book 1986-1987.

48 - Ibid .

49 - " France ", Encyclopaedia Judaica ,Year Book 1988-1989 .

50 - " Frence Jewry Today", Encyclopaedia Judaica .Year Book 1986-1987

51 - :Education ">Encyclopaedia Jundica .

52 - " Education", Universal Jewish Encyclopaedia.

٥٣ – د. عبد الوهاب المسيرى ، هجرة اليهود السوفيت (القاهرة : دار الهلال ، ١٩٩٠) ص ٦٨–٧٠.

٥٤ – المرجع السابق ، ص ٨٦ – ٨٧ .

55 - "Russia ,"Encyclopaedia Jundaica .

56 - Ibid .

57 - Ibid .

58 - " Education", Encyclopaedia Judaica .

59 - " Education",Universal Jewish Encyclopaedia .

60 - " Education", Encyclopaedia Judaica.

61 - " Russia ", Encyclopaedia Judaica.

62 - Ibid .

63 - Ettinger 621 .

٦٤ – د. عبد الوهاب المسيرى ، هجرة اليهود السوفيت ، ص ٨٨ .

٦٥ – المرجع السابق ، ص ٨٩ .

٦٦ – المرجع السابق .

67 - " Russia ", Encyclopaedia Judaica.

68 - Ettinger 855 .

69 - Ibid .

70 - " Russia ", Encyclopaedia Judaica.

71 - Education", Encyclopaedia Judaica

72 - " Education", Universal Jewish Encyclopaedia.

73 - " Education", Encyclopaedia Judaica

٧٤ – د. عبد الوهاب المسيرى ، هجرة اليهود السوفيت ، ص ٩٥.

75 - " Russia ", Encyclopaedia Judaica.

76 - C, S ,Kazadan ,"The Yiddish Secular School Movement Between the Two World Wars ," The Jewish People : Past and Presernt, 132 .

77 -" Education", Encyclopaedia Judaica.

٧٨– د. عبد الوهاب المسيرى ، هجرة اليهود السوفيت ، ص ١١٠.

79 - " Russia ", Encyclopaedia Judaica.

٨٠ – د. عبد الوهاب المسيرى ، هجرة اليهود السوفيت ، ص ١١١ .

81 - " Education",Universal Jewish Encyclopaedia .

82 - Kazadan 133 .

83- " Education", Encyclopaedia Judaica.

84 - Ibid .

85 - " Russia ", Encyclopaedia Judaica.

86 - Ibid .

٨٧ – د. عبد الوهاب المسيرى ، هجرة اليهود السوفيت ، ص ١١ – ١٢ .

88 - " Russia ", Encyclopaedia Judaica.

89 - Lerman 166 .

٩٠ – " الجماعات اليهودية فى بولندا " موسوعة العقائد والجماعات اليهودية .

91 -" Poland ," Encyclopaedia Judica .

٩٢ – " الجماعات اليهودية فى بولندا " موسوعة العقائد والجماعات اليهودية .

93 - " Education",Univcersal Jewish Encyclopaedia .

94 - Ibid .

95 - Kazdan 137 .

96 - Ibid 138 .

97 -" Education", Universal Jewish Encyclopaedia .

98 -" Education", Encyclopaedia Judaica.

99 -" Education", Encyclopaedia Judaica.

100 - " Education",Universal Jewish Encyclopaedia .

101 -" Education", Encyclopaedia Judaica.

102 -" Education",Universal Jewish Encyclopaedia .

103 -" Education", Encyclopaedia Judaica.

104 - Ibid .

105 - Ettinger 963 .

106 - Kazdan 138 .

107 - Ibid .

108 - "Poland ", Encyclopaedia Judaica.

109 - Ibid .

110 - Ettinger 956 .

111 - Jacob Lestchinsky ,"Aspects of Sociology of Polish Jewry ," Jewish Social Studies 28 (October 1966): 210 .

١١٢ – " الجماعات اليهودية فى بولندا " موسوعة العقائد والجماعات اليهودية .

١١٣ – المرجع السابق .

114 -" Poland ,", Encyclopaedia Judaica.

115 - Ibid .

116 - Ibid .

117 - " Poland ", Encyclopaedia Judaica ,Year Book 1988/1989 .

118 - " Education", Encyclopaedia Judaica.

119 - Lerman 76-77 .

120 -" Education", Encyclopaedia Judaica.

121 - Lermann 76-77 .

122 - " Poland ", Encyclopaedia Judaica ,Year Book 1988/1989 .

123 - Lerman 132 .

١٢٤ – " الجماعات اليهودية فى بولندا " موسوعة العقائد والجماعات اليهودية .

١٢٥ – المرجع السابق.

126 - Leo I. Honor,"Jewish Education in the U.S .,"The jewish People :Past and Present,154 .

127 - " Education", Encyclopaedia Judaica.

128 - Honor 153 .

129 -Ibid .

130 - Ibid .

131 - Ibid .156 .

132 - Ibid .156-157 .

133 - Ibid .159 .

134 - " Education", Encyclopaedia Judaica.

135 - Ibid ,

136 - Ibid .

137 - Ibid .

138 - Ibid .159 .

139 - " Education", Encyclopaedia Judaica.

140 - S.Yefroikin,"Yiddish Secular School in the U.S .,"The Jewish : Past and Present ,144 .

141 - Ibid .

142 - " Education", Encyclopaedia Judaica.

143 - Yefroikin 150 .

144 -" Education", Encyclopaedia Judaica.

145 - Ibid .

146 - Ibid .

147 - Ibid .

148 - Ettinger 985 .

149 -" Education", Encyclopaedia Judaica.

150 - Ibid .

151 - Divid Rudavsky,"Jewish Education and the Religious Revival ,"Yivo Annual of Jewish Social Scince 13 (N.D.):98-99 .

152 - Honor 164 .

153 - Ettinger 985 .

154 - Rudavasky 122 .

155 - " Education", Encyclopaedia Judaica.

156 - Ibid .

157 - Rudavsky 104 .

158 - " Education", Encyclopaedia Judaica.

159 - Ibid .

160 - Ibid .

161 - Rudavsky 107 .

162 - " Education", Encyclopaedia Judaica.

163 - Rudavsky 107 .

164 - " Education", Encyclopaedia Judaica.

165 - Ibid .

166 - " United State of America,", Encyclopaedia Judaica,Decennil Book 1973-1982 .

167 - " United State of America", Encyclopaedia Judaica,Year Book 1986-1987 .

168 - Ibid .

169 - Ibid .

170 - Lerman 175-178 .

١٧١ – نيتساغاثوت وآخرون ، " الاحصاء الأول لمدارس اليهود في المنفى : مجمل دولي " – ١٩٨٥ تفوتسوت

يسرائيل . الصهيونية وإسرائيل . المجلد ٢٣ . العددان ٣-٤ . خريف وشتاء ١٩٨٥/١٩٨٦، ص ٦٩٤ .

172 - Lermabn 178-179 .

١٧٣ - " التربية اليهودية خارج الكيان الصهيوني (الدياسبورا)" موسوعة العقائد والجماعات اليهودية .

174 - " Education", Encyclopaedia Judaica.

١٧٥ - " الجماعات اليهودية في أمريكا اللاتينية " ، موسوعة العقائد والجماعات اليهودية .

١٧٦ - المرجع السابق .

177 - Judith Laikin Elkin,Jews of Latin American Republics (Southern Carolina : University of South Carolina Press ,1980) 162 .

178 - Ibid .

179 -" Education", Encyclopaedia Judaica.

180 - Ibid .

181 - Elkin 173 .

182 - Ibid 172 .

183 - " Education", Encyclopaedia Judaica.

١٨٤ - " الجماعات اليهودية في أمريكا اللاتينية " موسوعة العقائد والجماعات اليهودية .

185 - " Education", Encyclopaedia Judaica.

186 - Scharfstein,Jewish Education in Latin America "174 .

١٨٧ - " الجماعات اليهودية في أمريكا اللاتينية " موسوعة العقائد والجماعات اليهودية .

188 - Religion and Goverment Schools :Acentury of Argentinia Jewry " Encyclopaedia Judaica,Year Book 1973-1982 .

189 - " Argentina", Encyclopaedia Judaica,Decennial Book 1973-1982 .

١٩٠ - نيتساغافوت وآخرون ، ص ٦٩٩ - ٧٠٠ .

191 - " Education", Encyclopaedia Judaica.

١٩٢ - نيتساغافوت وآخرون ، ص ٦٩٩ - ٧٠٠ .

193 - Elkin 176-177 .

194 - " Argentina", Encyclopaedia Judaica,Decennial Book 1973-1982 .

195 - Elkin 175-176.

196 - Scharftein "Jewish Education in Latin America "175 .

197 -, Encyclopaedia Judaica.

١٩٨ – " الجماعات اليهودية فى أمريكا اللاتينية " موسوعة العقائد والجماعات اليهودية .

199 - Elkin 175 .

200 - " Education", Encyclopaedia Judaica.

201 - Ibid .

202 - Lerman 21 .

203 Ibid ,188 .

204 - " Argentina ", Encyclopaedia Judaica,Decennial 1973-1982 .

205 -" Latin America ,", Encyclopaedia Judaica,Year Book 1983-1985 .

206 - Lerman 121 .

٢٠٧ – " الجماعات اليهودية فى أمريكا اللاتينية " موسوعة العقائد والجماعات اليهودية .

208 - Elkin 180 .

209 - " Latin America ", Encyclopaedia Judaica

,Year Book 1988-1989 .

210 - " Education", Encyclopaedia Judaica,

211 - Lerman 21-22 .

212 - Ibid 185 .

٢١٣ – " الجماعات اليهودية فى أمريكا اللاتينية " موسوعة العقائد والجماعات اليهودية .

214 -Scharfstein,"Jewish Education in the British Commonwealth," 182 .

215 - Ibid 183 .

216 - Ibid 182 .

217 - "Canada, " Encyclopaedia Judaica,Decennial Book 1973-1982 .

218 - Ibid .

219 - " Education", Encyclopaedia Judaica.

220 - " Canada ", Encyclopaedia Judaica,Dicennial Book 1973-1982 .

221 - " Education", Encyclopaedia Judaica.

222 - Ibid .

223 - " Canada ", Encyclopaedia Judaica,Decennial Book 1973-1982 .

224 - " Education", Encyclopaedia Judaica.

225 - Scharfestein "Jewish Education in the British Commonwealth,"184 .

226 - "Education ", Encyclopaedia Judaica.

227 - Ibid .

228 - Ibid .

229 - " Education", Encyclopaedia Judaica.

٢٣٠ – نيتساغالوث واخرون ، ص ٦٩٩ – ٧٠٠ .

٢٣١ – المرجع السابق ، ص ٢٠٧ .

٢٣٢ – المرجع السابق

233 - " Education", Encyclopaedia Judaica.

234 - Ibid .

235 - Ibid .

236 - "The Jews of Morocco," Encyclopaedia Judaica.Year Book 1983-1985.

237 - Shlomo Swiriski,Israel :The Oriental Majority (Landon :Zed Book,1989)3 .

238 - " Education", Encyclopaedia Judaica.

239 - Ruppin 305 .

240 - " Education", Encyclopaedia Judaica

241 - Ibid .

242 Alliance Israelite Universall,Encyclopaedia Judaica.

243 - Ibid .

244 - Ibid .

245 - Ruppin 306-307 .

246 - " Education", Encyclopaedia Judaica.

247 - " The Jews of Morocco," Encyclopaedia Judaica, Year Book 1983 -1985 .

248 - Ibid .

249 - Ibid .

250 -" Education", Encyclopaedia Judaica .

251 - Ruppin 307 .

252 -" The Jews of Morocco", Encyclopaedia Judaica ,Year Book 1983-1985.

253 - Ruppin 307 .

254 - " Education", Encyclopaedia Judaica .

255 - Ruppin 307 .

256 - " Education", Encyclopaedia Judaica .

257 - " The Jews of Morocco", Encyclopaedia Judaica ,Year Book 1983-1985 .

285 - " Education", Encyclopaedia Judaica .

259 - " The Jews of Morocco", Encyclopaedia Judaica ,Year Book 1983-1985 .

260 -" Education", Encyclopaedia Judaica .

261 -" The Jews of Morocco", Encyclopaedia Judaica ,Year Book 1983-1985.

262 - " Education", Encyclopaedia Judaica .

263 - Lerman 108 .

264 - " Beni Israel", Encyclopaedia Judaica ,Decennial book 1973-1983 .

265 - Ibid .

266 - Ibid .

267 - Ibid .

268 - Leadersship and Communal Organization Among the Bera Israel"

Encyclopaedia Judaica ,Year Book 1986-1987 .

269 - " Education", Encyclopaedia Judaica .

270 - " Falashas ", Encyclopaedia Judaica ,Year Book 1983-1985 .

271 - Leadersship and Communal Organization Among the Bera Israel" Encyclopaedia Judaica ,Year Book 1986-1987 .

272 - " Education", Encyclopaedia Judaica .

273 - Lerman 50 .

274 - " Education", Encyclopaedia Judaica .

275 - Leadersship and Commnual Organization Among the Bera Israel " Encyclopaedia Judaica ,Year Book 1986-1987 .

276 - " Education", Encyclopaedia Judaica .

277 - Leadersship and Communal Organization Among the Bara Israel" Encyclopaedia Judaica ,Year book 1988-1989 .278 - Lerman 50 .

279 - " Falashas ", Encyclopaedia Judaica ,Year Book 1983-1985 .

280 - Ibid .

281 - Lerman 51 .

تحليل دور مشرف العلوم الممارس حاليا، والتطلعات المستقبلية لتحسينه، من وجهة نظر الفئات التربوية الأردنية

د . خليل يوسف الخليلي* نور الدين عقيل عثمان **

تمهيد :

أثار موضوع الإشراف التربوي وأهميته عناية التربويين في جميع أنحاء العالم (متولي ،١٩٨٣). واحتل مركزا هاما في الدراسات التربوية الحديثة ، حيث تناولت هذه الدراسات تطوره وأساليبه والخدمات التي يقدمها وآثاره على أطراف العملية التربوية (ملحم ، ١٩٨٤). وقد إزداد اهتمام العلماء والباحثين بقيمة عمل المشرف التربوي لما له من أثر ملموس على العملية التعليمية التعلمية من ناحية ، ومن ناحية أخرى لتطور النظريات الإدارية التربوية والإشراف التربوي (الخليلي وسلامه ، ١٩٨٩) .

وبحكم وجود المشرف في موقع حساس يؤهله للقيام بدور ريادي في ميدان التربية ، فقد تبوأ مركزا هاما ومكانة ممتازة في الأنظمة التعليمية . ومما يزيد في أهميته ، عدد الوظائف المكلف بأدائها والأدوار المنوطة به ، فبالإضافة إلى كونه قائدا تربويا ، فهو مسئول عن تطوير المناهج ، وتحسين التعليم والعمل التربوي عن طريق تحسين أداء المعلمين . وهو مطالب بتقويم المعلمين والسهر على تدريبهم وإطلاق طاقاتهم البشرية الكامنة . وهو مدعو لتنشيط حركة التطوير التربوي وتنشيط البحث والإنتاج التربويين ، إلى جانب اضطلاعه بمهام إدارية تختلف أهميتها من قطر إلى أخر (الشتاوي والأحمر، ١٩٨٤ أ مدانات وكمال ، ١٩٨٧) . ففي الأردن حددت المجالات الرئيسية لعمل المشرف التربوي ومهامه بثمانية مجالات هي : التخطيط ، المناهج ، التعليم ، النمو المهني ، الاختبارات ، الإدارة ، إدارة الصفوف ، والعلاقة مع الزملاء والمجتمع (وزارة التربية والتعليم ، ١٩٨٣) .

ورغم الاتفاق على الأهمية الإدارية لعمل المشرف التربوي (الخليلي وسلامه ، ١٩٨٩) ، واتفاق جميع المنظرين بأن وظيفة الإشراف هي مساعدة المعلمين على تحسين الموقف التعليمي – التعلمي كهدف نهائي (Perrine,1984) ، إلا أن هناك تباينا واختلافا كبيرين حول دور المشرف من ناحية ، والأساليب والطرائق التي يجب اتباعها

---

* كلية التربية والفنون – بجامعة اليرموك

** وزارة التربية والتعليم ، صنعاء ، الجمهورية اليمنية

لتحقيق ذلك الهدف بفعالية من ناحية أخرى (الخليلي وسلامه ، ١٩٨٩ ا المساد ، ١٩٨٦). ولايقف الاختلاف عند هذا الحد ، بل يصل إلى مدلول الإشراف أيضا ، اذ تختلف تسميته من قطر إلى أخر . ففي الوطن العربي ، وبالرغم من توصيات المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم بتوحيد التسمية (المنظمة ، ١٩٨٤)، إلا أن بعض الأقطار لا زالت تسميه موجهاً ، وأخرى مشرفاً ، وثالثة متفقداً أو متربصاً ، وغيرها مفتشاً . أما السودان فيفرق بين المشرف التربوي ذي الدور الإداري والموجه الفني ذي الدور التربوي الفني (الشتاوي والأحمر ، ١٩٨٤ب).

وهكذا نجد أن للإشراف التربوي معان مختلفة وتسميات متعددة . فكل يفسره وفق تجاربه السابقة ، واحتياجاته وأغراضه ، ففي حين يعتبره المدير قوة إيجابية لتحسين البرامج التعليمية ، تجد أن معلما مايرى فيه تهديدا لفرديته . وقد يراه معلم أخر مصدرا للمعونة والمساعدة (وايلز ، ١٩٨١) . ويرى بلمبرغ (المشار اليه في Felsen and Ritz, 1979) أن معظم المشرفين ينظرون الى نتائج أعمالهم بإيجابية كبيرة ، بينما يظهر المعلمون عكس ذلك ، فينظرون إلى الإشراف بسلبية وعدم رضا ، ويودون لو يتركهم المشرفون وحدهم .

وعليه فلا زال التداخل والالتباس والغموض يكتنف مفهوم الإشراف ووظائفه وأدواره وتسمياته ، ولازال المعلمون والمشرفون أنفسهم يعانون من هذا الغموض (ملحم، ١٩٨٤، أحمد، ١٩٨٨) ، وبالتالي فلم يحدد دور المشرف بشكل واضح (Perrine, 1984) لعدم تحديد مفهوم الإشراف (ملحم ، ١٩٨٤) . فالبعض ينظر له كوظيفة تعليم أو قيادة ، والبعض ينظر له كعملية إجتماعية أو عملية تطوير مناهج ، وأخرون ينظرون له بأنه عملية إدارية لها مكوناتها وعناصرها المحددة (الخليلي وسلامة، ١٩٨٩).

ويتعرض مفهوم الإشراف باستمرار لعدة تغيرات وتطورات ، نتيجة لتطور النظرة الشاملة للعملية التعليمية التعلمية (التل ، ١٩٧٥) ، وللتغير في مفهوم التربية ، والدور المتغير للمعلم وانعكاساته على عملية التعلم ، وتطور علم الإدارة ، وانتشار المباديء الديمقراطية ، (متولي ، ١٩٨٣ ، نشوان ، ١٩٨٦) إلا أن تطوره اتخذ أشكالا متنوعة من حيث مفهومه ، وأدواره ، ووظائفه . ولم يتخذ خطا معينا يمكن من خلاله التعرف على طبيعته ومتغيراته (عبيدات ، ١٩٨١) . بل تعددت مفاهيمه بتعدد النظريات الإدارية والاتجاهات والمنطلقات .

بقراءة سريعة لمراحل التطور التاريخي للإشراف التربوي ، نجده قد مر بعدة

مراحل ، متخذا أشكالا متعددة ومختلفة ، من حيث الدور ، والممارسة الفعلية والمدلول . فالمرحلة الأولى والمسماة مرحلة التفتيش ، كانت انعكاسا للنظرية الكلاسيكية في الادارة ومبادئها وفلسفتها (الادارة العلمية والبيروقراطية). وكان هدف المفتش حينها تقويم المعلم من خلال الزيارات الصفية المفاجئة ، باعتبار المعلم قاصرا في قدراته ، ومقصرا في عمله ، وبحاجة الى التلقين والمساعدة والمراقبة الدقيقة (المساد ، ١٩٨٦ ، نشوان ، ١٩٨٦ ، العمري ، ١٩٨٧) ، وبالتالي فقد قام التفتيش على أساس استخدام السلطة وتصيد الأخطاء وتوجيه النقد للمعلمين . فكانت نظرة المعلمين للمشرفين نظرة ملؤها الخوف والرهبة (موسي ، ١٩٧٧) . مما أدى الى إعاقة النمو المهني للمعلمين ، وأسهم فى تكوين اتجاهات سلبية لديهم نحو الإشراف التربوي (المساد ، ١٩٨٦) .

ومع ظهور حركة العلاقات الانسانية فى الإدارة ، تطور الإشراف وانتقل الى المرحلة الثانية وهي مرحلة التوجيه التربوي . فقد انصب الجهد في هذه المرحلة على تحسين العملية التربوية والاهتمام بالمدرس ، الا أن التوجيه ظل قاصرا عن تحقيق آثار إيجابية فى تحسين عملية التعلم والتعليم ، وذلك للمغالاة في استخدام حركة العلاقات الإنسانية (المساد ، ١٩٨٦ ، نشوان ، ١٩٨٦) ، وأدى ذلك الى السعي في اتجاه تغيير مفهوم التوجيه التربوي الى مفهوم الإشراف التربوي الذي يمثل المرحلة الثالثة لتطور هذا المفهوم . وبالرغم من وجود خلط عند البعض بين مفهوم التوجيه التربوي والإشراف التربوي ، الا أن الرشيد (المشاراليه في النوري ، ١٩٨٤) ، قد أورد توضيحا للفرق الأساسي بينهما ، فيشير الى أن المصطلح الأول ، يقصد به الأعمال التي تهدف الي تنمية المتعلمين ومعاونتهم على اكتشاف ذاتهم ، وغيرها من المهام بطريقة مباشرة . أما الإشراف التربوي فيهدف الى تنمية المتعلمين والعملية التعليمية بكامل عناصرها من خلال تنمية المعلمين ، وتحسين المناهج والوسائل التعليمية وغيرها من العناصر ، بطريقة غير مباشرة .

ونتيجة للاختلاف في وجهات النظر حول الإشراف ودور المشرف ومفاهيمه ، فقد جاءت تعريفات الإشراف متعددة ومختلفة ، ومن خلال استعراض التعريفات والأراء المختلفة بنوع من التحليل والمقارنة ، خلص عثمان (١٩٩٠) إلى المعنى الآتى للإشراف : « هو عملية ديمقراطية تعاونية بين المشرف التربوي ومختلف عناصر العملية التربوية ، تعمل على نمو وتدريب المعلمين ، وتوجيه الطلاب واستثارتهم ، وتهيئة فرص تعليمية مناسبة لهم ، وخلق موقف تعليمي أفضل ، بهدف تحسين العملية التعليمية – التعلمية » (ص ، ٧) . وفى سبيل تحقيق ذلك الهدف ، فإنه من الأهمية بمكان القيام بعمليات

تقويم شاملة مستمرة لكل العناصر المتدخلة فيها ، والوقوف على جميع أبعاد العملية التربوية ، بما في ذلك تقويم الإشراف التربوي ، ودوره الذي يحتل مكاناً هاماً يؤثر على التعليم سلبياً وإيجابياً .

ومع أن هناك اهتماما عالميا بالإشراف ، وبرغم أن مشرف العلوم شخص مهم جداً في مجال التربية العلمية ، الى حد مطالبة بعض الباحثين بضرورة وجود قسم إشراف خاص به (Voss,1983) ، إلا أن إشراف العلوم لم ينل الاهتمام الكافي من قبل الباحثين ، لأن الباحثين في مجال التربية العلمية لم يعطوا هذا المجال الا القليل من اهتمامهم . فقد دلت المراجعة الشاملة التي قامت بها هارمون (Harmon) المشار اليها في (الخليلي وسلامة ، ١٩٨٩) لجميع الأبحاث ذات الصلة بالأشراف التربوي فى مجال العلوم الواقعة خلال الفترة (١٨٩٥- ١٩٧٦) على وجود عدد محدود من الدراسات . إذ لم تجد سوى (١٠٦) دراست في هذا المجال . ووجدت أنها تتميز بالآتي :

١- معظم هذه الدراسات ركزت على واجبات مشرف العلوم .

٢- أشارت إلى أن تعيين مشرفي العلوم جاء أصلا من أجل مساعدة مديري التربية في تطوير المناهج وتنفيذها .

٣- غموض دور المشرف مما يحد من فاعليته مع الاداريين والمعلمين .

٤- لم يتعرض سوى القليل من الباحثين لاقتراح نماذج لدور المشرف .

ولعل مثل هذه النتائج هي التي دعت الباحثين للمناداة بإجراء المزيد من الدراسات في مجال الإشراف في العلوم (Voss, 1983) ، بما في ذلك اجراء دراسات كمية للتحقق من بعض الفرضيات التي أنبثقت عن بعض البحوث (الخليل وسلامة ، ١٩٨٩).

وتتخذ الدراسات الحديثة حول الإشراف في مجال العلوم عدة توجهات .فبعضها ركز على تصورات المعلمين والمشرفين أو المشرفين أنفسهم لمشرف العلوم (Perrin,1984؛ الخليلى وسلامة ، ١٩٨٩) ، ومنها ما ركز على دور مشرف العلوم (Plat, 1978 Madrazo & Hounshel , 1987) ، ومنها ما ركز على فاعلية مشرف العلوم ومكانته (Ritz, Cashell & Felsen, 1981) أو على الدراسة التحليلية لتقارير المشرفين (الخليلي والصباريني ، ١٩٨٧) ، أو على تقويم فاعلية الإشراف من خلال تحليل الدراسات في مجال إشراف العلوم (Harmon , المشار اليها في الخليلي وسلامة، ١٩٨٩).

وحول معرفة من هو مشرف العلوم ومادوره وكيف يفهم هذا الدور من قبل المعلم ،

قام قسم الإشراف في رابطة معلمي العلوم الوطنية NSTA* عام ١٩٧٨ باستطلاع عام في الولايات المتحدة الأمريكية شمل المعلمين والإداريين (Modrazo & Motz, 1983) . أظهرت هذه الدراسة أن الأدوار التي يرون أن على مشرف العلوم أن يضطلع بها مرتبة حسب الأهمية هي:

١- التعليم	Instruction
٢- المناهج	Curriculum
٣-النمو المهني للعاملين في التعليم	Staff - Development
٤-التنفيذ	Implementation
٥- الإدارة	Management
٦- التقييم	Assessment
٧- التعيين – النقل والعبء والمساعدة في التعيين	Assignment

وتدل الدراسات على عدم الاتفاق حول الدور المنوط بمشرف العلوم أو الذي يؤديه فعلا . فقد أظهرت دراسة برن (perrine,1984) أن هناك تعارضا كبيرا بين المعلمين والمشرفين حول الدور المثالي للإشراف في العلوم . اذ بينت أن توقعات المعلمين كانت أكثر بكثير من توقعات المشرفين أنفسهم لذلك الدور . أما عن السلوك القيادي الحالي للمشرف ، فقد أظهرت الدراسة أن هناك اتفاقا بين المعلمين والمشرفين ، اذ اعتبروه أقل كثيرا من السلوك المثالي .

كما أظهرت دراسة مادرازو وهو نشل (Madrazo & Hounshell , 1987) أن هناك اختلافا في وجهات النظر بين مديري ومعلمي المرحلة الثانوية ومديري ومعلمي المرحلة الإبتدائية حول الدور المتوقع لمشرف العلوم . كما دلت هذه الدراسة بأن توقعات مدرسي العلوم في المرحلة الثانوية للدور كانت أيضا أكثر من توقعات مديري مدارسهم . وكذلك دلت دراسة رتس وكاشل وفلسن (Ritz, Cashel, & Felsen, 1981) أن المشرفين يقيمون أنفسهم أنهم أكثر نجاحا في المشاغل أثناء الخدمة وكان ذلك أكثر مما قيمهم المعلمون .

ويذكر الخليلي وسلامة (١٩٨٩) أن هذه النظرة المتباينة للدور الذي يقوم به

---

*ملاحظة : NSTA هي الحروف الأولى من اسم رابطة معلمي العلوم الوطنية .
National Science Teachers Association

المشرف ليست جديدة. فقد أشار إليها اندرسون ، كما أشار اليها بيتش (Beach, 1976) وغيرهم من الباحثين والذين أوصوا بتحديد دور المشرف الذي لا زال غامضا وغير محدد حتي الآن . حيث دلت دراسة بيتش (Beach, 1976) على اختلاف تصورات المشرف والمدير عن تصورات المعلم حول دور الإشراف، وأن الإشراف قد فشل في توصيل خدماته ، وأن التخطيط للتدريس كان يتم بين معلم ومعلم أكثر منه بين المدير والمشرف مع المعلم ، وأن المشرفين يضعون أولوية لدورهم الإداري أكثر من دورهم الفني .

مشكلة الدراسة :

يشير الأدب التربوي في مجال الإشراف إلى أن الاتجاهات نحو الإشراف تميل إلى السلبية (المساد ، ١٩٨٣ ؛ ملحم ، ١٩٨٤ ؛ Shrigley,1980 ، وأن هناك العديد من المشكلات التي تعترضه (مناصره ، ١٩٧٣) ، كما يشير إلى أن موقع المشرف مازال لغزا لدى العديد من المعلمين (Retz & Felsen, 1976) ؛ وأن أهداف الإشراف لا زالت هي الأخرى غامضة لعدم وجود هوية تحدد أبعاده ومسؤولياته (السعودي ، ١٩٨٥؛ طالب ، ١٩٨٥ ؛ الدوجان ، ١٩٨٩) ، وعدم اتخاذه خطا معينا يمكن من خلاله التعرف على طبيعته ومتغيراته (عبيدات ، ١٩٨١) ، لعدم تحديد مفهوم الإشراف نفسه (ملحم، ١٩٨٤ ؛ الخليلي والصباريني ، ١٩٨٧) ، وغياب تحديد الدور الذي يقوم به المشرف (الخليلي والصباريني ، ١٩٨٧) .

ولعل أبرز مشكلات الإشراف يتمثل في تباين وجهات نظر كل من المعلمين والإداريين والمشرفين التربويين حول دور المشرف التربوي (Beack ,1976) ، (طالب ، ١٩٨٥) . إذ أشارت الدراسات الى أن هناك اختلافا وتباينا في وجهات نظر المعلمين ومديري المدارس والمشرفين لما يجب أن يكون عليه الإشراف التربوي ولما هو كائن فعلا في الميدان (طالب ، ١٩٨٥ ؛ الخليلي وسلامه ، ١٩٨٩) .كما دلت على وجود اختلافات كبيرة فى وجهات النظر حول دور الإشراف في العملية التعليمية (Perrne ,1984 ؛ زكري ، ١٩٨٥) .

والإشراف في العلوم يشترك مع الإشراف فى مختلف المباحث الدراسية فى مثل هذه المشكلات ؛ إلا أنه يتميز عنها في خصوصياته المتمثلة بشموله للعمل المخبري الذي يعتبر مكوناً أساسياً من مكونات العملية التدريسية في العلوم (الخليلي ، ١٩٨٩ ؛ الخليلي وبله ١٩٨٩) . وبالرغم من محدودية الدراسات التى تناولت الإشراف في هذا

المجال (عثمان ، ١٩٩٠ ؛ خليلي وسلامة ، ١٩٨٩ ، خليلي وصباريني ، ١٩٨٧). إلا أنها أبرزت أهمية التصدي لمشكلة غموض دور مشرف العلوم وأهمية تحديد مايجب أن يكون عليه هذا الدور ليسهم في تحقيق الغرض من الإشراف في مجال العلوم وهو ما اتخذته الدراسة الحالية مشكلة لها . ومن منطلق أن الميدان ذا الصلة بأية مشكلة تربوية يعتبر مصدراً ذا أهمية كبير في تحديد أبعاد هذه المشكلة وما يجب أن تكون عليه حلولها (جرادات ، ١٩٨٤) ، فلابد من اللجوء إليه في هذا المجال .

هدف الدراسة

هدفت هذه الدراسة الى تحديد دور مشرف العلوم كما هو كائن وكما يجب أن يكون من وجهة نظر أربع فئات تربوية في الأردن هي :

الفئة الأولى القادة التربويون ، وتتكون من ثلاث فئات فرعية هي : فئات مديري مكاتب التربية والتعليم ومساعديهم (مدير فني ومدير إداري) ورؤساء أقسام الإشراف. والفئة الثانية المشرفون أنفسهم . والثالثة مديرو المدارس ومديراتها ، أما الرابعة فهي فئة المعلمين والمعلمات . وقد تركز الجهد حول الدور الحالي لمشرف العلوم والدور المثالي المنوط به ؛ وغطت هذه الدراسة أغلب مدارس الأردن .

أسئلة الدراسة :

نظراً لشمول هذه الدراسة تصورات عدة أطراف من التربويين ، فقد كان السؤال الرئيسي لها هو :

هل تختلف تقديرات التربويين لدور مشرف العلوم الحالي والمتوقع باختلاف مرتبتهم الوظيفية بمستوياتها الأربعة (قادة تربويون ، مشرفون ، مديرو ومديرات مدارس ، معلمو ومعلمات العلوم) ؟ وينبثق عن هذا السؤال ، السؤالان الفرعيان التاليان :

١- هل تختلف تقديرات التربويين حول الدور الحقيقي الممارس حالياً باختلاف المرتبة الوظيفية ؟

٢- هل تختلف تقديرات التربويين حول الدور المتوقع المطلوب ، باختلاف المرتبة الوظيفية ؟

الطريقة والإجراءات :

مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة من أربع فئات تربوية (انظر الجدول رقم ١) . وهذه الفئات هي : القادة التربويون ، المشرفون التربويون ، مديرو المدارس ومديراتها ، والمعلمون والمعلمات . أما عينة الدراسة ، فكانت عينة عنقودية تمثل مجتمع الدراسة ، تكونت من خمس مديريات للتربية . مديريتان في الشمال هما : مديرية تربية إربد ومديرية تربية بني كنانة . واختيرت مديرية تربية عمان الكبرى في وسط المملكة ، ومديريتا الكرك والطفيلة في الجنوب . وقد شملت العينة مديري التربية الخمسة في هذه المديريات . كما شملت جميع مساعديهم وعددهم (١٠) مديرين مساعدين (٥) مديرين إداريين ، و (٥) مديرين فنيين ، وجميع رؤساء أقسام الإشراف وعددهم (٤) * رؤساء ، وجميع مشرفي العلوم في هذه المديريات وعددهم (١١) مشرفا . كما شملت (٢٦) مديراً ، و (٢٨) مديرة من مديري ومديرات المدارس الثانوية التي تضم القسم العلمي . وشملت كذلك (١١٨) معلماً ، و (١٠٩) معلمات من معلمي ومعلمات مباحث العلوم (كيمياء، فيزياء ، أحياء) في المرحلة الثانوية ، بجميع المديريات المختارة كعينة لهذه الدراسة .

أداة الدراسة

استخدم في هذه الدراسة مقياس رأي Opinionnaire محدد الإجابة كوسيلة لجمع بياناتها . وقد تألف المقياس بصورته النهائية من (١٩) فقرة تناولت كل منها دوراً يمكن أن يقوم به مشرف العلوم . اشتق مضمون هذه الفقرات بصورة رئيسية من الأدوار التي أشار إليها الخليلي وسلامة (١٩٨٩) لمشرف العلوم . كما كانت خبرة الباحثين وأدب الإشراف بصورة عامة وفي مجال العلوم بصورة خاصة ، مصادر أخرى لاشتقاق مضمون الفقرات .

صيغت الفقرات على شكل جمل خبرية تصف دور مشرف العلوم ، وطلب بيان الرأي في تقرير هذا الدور من جانبين . الجانب الأول ويتعلق بالممارسة الحالية

× ملحوظة لم يكن لمديرية بني كنانة رئيس قسم اشراف بل كانت أعماله موكولة إلى المدير الفني في المديرية أثناء فترة تنفيذ الدراسة .

جدول رقم (١)

مجتمع الدراسة وعينتها وعدد الإستجابات السليمة ونسبتها

المرتبة الوظيفية		عدد أفراد المجتمع	عدد أفراد العينة	عدد الإستجابات السليمة	نسبة الإستجابات السليمة
قادة تربويون	مدير عام	٢١	٥	٤	٨٠٪
	مدير إدارى	٢١	٥	٥	١٠٠٪
	مدير فنى	٢٢	٥	٤	٨٠٪
	رئيس قسم إشراف	١٣	٤	٤	١٠٠٪
	المجموع	٧٧	١٩	١٧	٩٠٪
مشرفون		٣٥	١١	١٠	٩١٪
مديرون ومديرات المدارس الثانوية	ذكور	-	٢٦	٢٥	٩٦٪
	إناث	-	٢٨	٢٦	٩٣٪
	المجموع	-	٥٤	٥١	٩٤٪
معلمو ومعلمات مباحث العلوم فى المرحلة الثانوية	ذكور	٣٦٧	١١٨	١٠٨	٩٢٪
	إناث	١٤٥	١٠٩	٩٤	٨٦٪
	المجموع	٧٨٢	٢٢٧	٢٠٢	٨٩٪
المجموع		-	٣١٢	٢٨٠	٩٠٪

للـدور (ماهو كائن) . أما الجانب الثاني فيتعلق بالدور المتوقع لمشرف العلوم أن يقوم به (مايجب أن يكون) . وقد كان سلم التقدير خماسياً في حالة الدور الممارس ورباعياً في حالة الدور الذي يجب أن يكون . إذ كانت الدرجات في الإجابة في الحالة الأولى كما يأتي : درجة كبيرة ، بدرجة متوسطة ، بدرجة قليلة ، لاتمارس ، لا أدري . أما درجات السلم للدور المتوقع فكانت كما يأتي : بدرجة كبيرة ، بدرجة متوسطة ، بدرجة قليلة ، غير مهمة .

صدق الأداة : لاستخراج الصدق عرض المقياس على تسعة محكمين ممن لهم خبرة في مجال الإشراف ، ثلاثة منهم من أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة اليرموك ، ورئيس قسم الإشراف بمحافظة إربد ، واثنين من مشرفي العلوم ، ومديرة مـدرسـة ثانوية ، واثنين من معلمي العلوم في الميدان . وطلب منهم إبداء الرأى في المقياس من حيث شموله للأدوار التي يمكن أن يقوم بها مشرف العلوم ومن حيث صياغة فقراته وسهولة فهمها . وبناء على أرائهم تمت إعادة صياغة بعض الفقرات وإضافة فقرات جديدة وحذف بعضها . وأصبح العدد النهائى لهذه الفقرات تسع عشرة فقرة .

تصحيح المقياس : تم تصحيح مقياس الدور باستخراج علامتين لكل فقرة من فقراته. العلامة الأولى : للممارسة الحالية للدور (ماهو كائن) ، والأخرى للدور المتوقع (مايجب أن يكون) . وحيث أن تدريج ماهو كائن خماسي (كبيرة ، متوسطة ، قليلة ، لاتمارس لا أدري) ، فقد وزعت العلامات كما يلي : كبيرة (٤) علامات ، متوسطة (٣) علامات ، قليلة (٢) علامتان ، لاتمارس (١) علامة واحدة ، لا أدري (صفراً) . أما بالنسبة للجانب الآخر (مايجب أن يكون) ، والذي هو رباعي التدريج (كبيرة ، متوسطة ، قليلة ، غير مهمة) ، فتم توزيع العلامات لفقراته بإعطاء (٤) علامات للإجابة بدرجة كبيرة ، و (٣) للإجابة بدرجة متوسطة ، وعلامتين للإجابة بدرجة قليلة ، وعلامة واحدة للإجابة من نوع غير مهمة .

ثبات المقياس : لاستخراج ثبات المقياس ، تم تطبيقه على عينة من معلمي العلوم للمرحلة الثانوية تم اختيارها من لواءين من ألوية محافظة إربد لم تشملها عينة الدراسة، هما : لواء الرمثا ، ولواء الأغوار الشمالية . طبق المقياس على عينة تجريبية في هذين

اللواعين بلغ عدد أفرادها (٢١) معلماً ومعلمة ، وزع عليهم المقياس فى فترتين زمنيتين ، الفرق بينهما (١٢) يوماً ٠تم حساب معامل ثبات السكون (الاستقرار) Test - retest reliability باستخراج معامل بيرسون للإستجابات على المقياس في الإجرائين ٠ وبلغ معامل الثبات ٩٢ر٠٠ واعتبرت هذه القيمة مرتفعة لأغراض هذا البحث ٠

إجراءات الدراسة والتحليل الإحصائي :

فى نهاية العام الدراسي ٨٨ / ١٩٨٩ م تم توزيع المقياس شخصياً من قبل أحد الباحثين علي كل فرد من أفراد العينة في كل محافظة ولواء ومدرسة داخلة في العينة ٠ وأتاح لكل مستجيب فرصة الإجابة عنها بتأن ، حيث أعطى كل فرد في العينة يوماً على الأقل لإعادة المقياس ٠ وبعد ادخال البيانات ذاكرة الحاسوب ، ثم استخراج المتوسطات الحسابية ، والإنحرافات المعيارية لكل جانب من جانبي المقياس ، ولكل فقرة من فقراته ٠ كما استخدمت طرق تحليل التباين الأحادي one way ANOVA` ، واستخدمت المقارنات البعدية بطريقة نيومان كولز لمعرفة طبيعة الفروق بين الفئات التربوية الأربعة ٠ ثم استخدم اختبار (ت) للبيانات المرتبطة للمقارنة بين تقديرات الفئات الأربع لدور المشرف كما هو كائن وتقديراتهم لما يجب أن يكون عليه الدور٠ واضافة الى ذلك فقد استخرجت الوسيطات لكل فقرة من الفقرات لمعرفة أكثر الأدوار ممارسة وأكثرها أهمية

النتائج

لمعرفة تقديرات أفراد العينة للدور الممارس حالياً ، استخرجت المتوسطات الحسابية ، والانحرافات المعيارية ، لتقديرات أفراد العينة على الجانب الأول من مقياس الرأى حول الدور كما هو كائن ٠(لاحظ جدول رقم ٢)٠

جدول رقم (٢)
المتوسطات والانحرافات المعيارية لتقديرات افراد العينة
للدور الممارس حالياً (ما هو كائن)

الفئة	المتوسطات	الانحرافات المعيارية
القادة التربويون	٦٠,٢٥	٧,١٦
المشرفون	٦٠,٩٠	٩,٩٢
المديرون والمديرات	٤٨,٠٩	١٤,٢٣
المعلمون والمعلمات	٤٠,٧٩	١٦,٢٦

يتضح من الجدول رقم ٢ أن متوسطات تقديرات القادة التربويين ومشرفي العلوم كانت عالية ومتقاربة . وكانت أقل التقديرات (س = ٧٩ر٤٠) هي التي أعطاها المعلمون والمعلمات ، وهو انخفاض واضح بالمقارنة مع التقديرات المعطاة للممارسة الحالية للدور من قبل القادة والمشرفين . وقد اقتربت تقديرات مديري المدارس ومديراتها من تقديرات المعلمين . وتدل نتائج تحليل التباين الأحادي one way ANOVA (لاحظ جدول رقم ٣) على وجود اختلافات جوهرية في هذه التقديرات (ف = ١٤ر ١٤ ، ذات دلالة على مستوى ح < ٠ر٠٠٠١) .

جدول رقم (٣)
نتائج تحليل التباين الأحادي لتقديرات أفراد
العينة لدور الممارس حالياً (ما هو كائن)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف المحسوبة
بين المجموعات	١٠٠١٣,٥٦	٣	٣٣٣٧,٨٥	* ١٤,١٤
داخل المجموعات	٦٤٦٧٨,٢١	٢٧٤	٢٣٦,٠٥	
الكلي	٧٤٤٩١,٧٧	٢٧٧		

* ذات دلالة احصائية على مستوى ح < ٠,٠٠٠١

وتشير نتائج اختبار نيومان كولز (لاحظ جدول رقم ٤) إلى أن الفروق ذات الدلالة الإحصائية كانت بين المعلمين وباقي الفئات (القادة التربويين، المشرفين، المديرين). كما كانت تقديرات مديري المدارس أقل بدلالة احصائية من تقديرات المشرفين والقادة التربويين . ولم تظهر فروق ذات دلالة بين تقديرات القادة التربويين والمشرفين .

جدول رقم (٤)
نتائج المقارنات البعدية بطريقة نيومان - كولز بين متوسطات
تقديرات المجموعات التربوية لدور الممارس حالياً

	المشرفين س٢ = ٦٠,٩٠	القادة التربويين س ١ = ٦٠,٢٥	المديرين والمديرات س٣ = ٤٨,١٠	المعلمون والمعلمات س٤ = ٤٠,٧٩
المشرفين س٢ = ٦٠,٩٠	–	٠,٦٥	* ١٢,٨٠	٢٠,١١
القادة التربويين س٢ = ٦٠,٩٠		–	* ١٢,١٥	* ١٩,٤٦
المديرين والمديرات س٢ = ٦٠,٩٠			–	* ٧,٣١
المعلمون والمعلمات س٢ = ٦٠,٩٠				

* ذات دلالة على مستوى = ح < ٠,٠٥

ولمعرفة تقديرات أفراد العينة للدور المتوقع لمشرف العلوم ، استخرجت المتوسطات الحسابية ، والانحرافات المعيارية لأداء أفراد العينة على الجانب الثاني من مقياس الرأي والمتعلق بالدور المتوقع أى مايجب أن يكون (لاحظ جدول رقم ٥) ٠

جدول رقم (٥)
المتوسطات والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة
للدور المتوقع المطلوب (ما هو كائن)

الفئة	المتوسطات	الانحرافات المعيارية
القادة التربويون	٧٤,٨١	٢,٣٢
المشرفون	٧٣,١٠	٢,٧٣
المديرون والمديرات	٧٠,٣٣	٧,١
المعلمون والمعلمات	٦٥,٣٠	١٢,١٥

يلاحظ من الجدول رقم ٥ أن المتوسطات بشكل عام كانت عالية ، وأن هناك فروقاً بين تقديرات القادة التربويين والمشرفين من جهة وبين مديري المدارس ومديراتها ، والمعلمين والمعلمات كل على حده ٠ وكانت تقديرات المعلمين أقل التقديرات (س =٣٠ر٦٥)٠ إلا أن هذا التقدير مرتفع بالمقارنة مع تقديرهم للدور الحقيقي الممارس حالياً (لاحظ الجدول رقم ٢)٠ بينما كانت تقديرات مديري المدارس ومديراتها متوسطة بين تقديرات القادة التربويين ومشرفي العلوم من جهة ، وتقديرات المعلمين من جهة أخري (س = ٣٣ر٧٠)٠

وبأستخدام طريقة تحليل التباين الأحادي (لاحظ جدول رقم ٦) ٠ يتضح أن هناك فروقاً جوهرية فى تقديرات الفئات الأربع للدور المتوقع لمشرف العلوم (ف = ٧ر٠٨ ، ذات دلالة علي مستوى ح < ٠ر٠٠٠١)٠

جدول رقم (٦)
جدول تحليل التباين الأحادي لتقديرات أفراد العينة
لدور المتوقع لمشرف العلوم (مايجب أن يكون)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف المحسوبة
بين المجموعات	٢٤٨٧,٦٠	٣	٨٢٩,٢٠	*٧,٠٨
داخل المجموعات	٣١٧٢٨,٠٩	٢٧١	١١٧,٠٨	
الكلي	٢٤٢١٥,٦٩	٢٧٤		

* ذات دلالة احصائية على مستوى ح < ٠,٠٠٠١

كما تشير نتائج اختبار نيومان كولز للمقارنات البعدية (لاحظ جدول رقم ٧) أن الفروق ذات الدلالة الإحصائية كانت بين المعلمين وكل من القادة التربويين ، ومديري المدارس ومديراتها . ولم تظهر هذه الفروق بينهم وبين المشرفين ، بالرغم من أن متوسطات تقديرات المشرفين كانت أعلى من متوسطات تقديرات مديري المدارس ، التي ظهرت بأنها أعلى بدلالة إحصائية من متوسطات المعلمين . ولعل ذلك ناتج عن صغر حجم عينة المشرفين مقارنة بكبر حجم عينة المعلمين والمعلمات .

جدول رقم (٧)
نتائج المقارنات البعدية بطريقة نيومان - كولز بين متوسطات
درجات المجموعات التربوية للدور المتوقع للمشرف الطيم

	القادة التربويون س٢ = ٧٤.٨١	المشرفون س٢ = ٧٣.١٠	المديرون والمديرات س٣ = ٧٠.٢٣	المعلمون والمعلمات س٤ = ٦٥.٣٠
القادة التربويون س١ = ٧٤.٨١	-	١.٧١	٤.٤٨	*٩.٥١
المشرفون س٢ = ٧٣.١٠			٢.٧٧	٧.٨
المديرون والمديرات س٣ = ٧٠.٢٣			-	*٥.٠٣
المعلمون والمعلمات س٤ = ٦٥.٣٠				

* ذات دلالة على مستوى = ح < ٠.٠٥

أما فيما يتعلق بمدى توافق وانسجام أو اختلاف تقديرات كل فئة من الفئات الأربع للدور الممارس حالياً (ماهو كائن) ، والدور المتوقع (مايجب أن يكون) ، فقد استخدم اختبار (ت) للبيانات المرتبطة لكل فئة على حدة ، وتدل نتائج هذا الاختبار (لاحظ الجدول رقم ٨) على أن التقديرات للدور المتوقع كانت أعلى من التقديرات للدور الممارس حالياً بدلالة إحصائية مرتفعة لكل من القادة التربويين (ت = ٨ر٦٤ ، ذات دلالة على مستوى ح < ٠ر٠٠١) ومديري المدارس ومديراتها (ت = ١١ر٢٣ ، ذات دلالة على مستوى ح < ٠ر٠٠١) . والمعلمين والمعلمات (ت = ١٨ر٦ ، ذات دلالة على مستوى ح <٠ر٠٠١) . كما كانت التقديرات التي أعطاها المشرفون أنفسهم لما هو متوقع منهم أن يقوموا به أعلى وبدلالة إحصائية (ت = ٤ر١١ ، ذات دلالة على مستوى ح < ٠ر٠١) مما يقومون به فعلاً .

جدول رقم (٨)
نتائج اختبارات لمقارنة التقديرات للدور الممارس
والدور المتوقع لكل فئة من فئات الدراسة الأربعة

الفئة	نوع الدور	المتوسط	الانحراف المعيارى	عدد أفراد العينة	قيمة ت المحسوبة
القادة تربويون	الممارس حالياً المثالى المتوقع	٦٠,٢٥ ٧٤,٨١	٧,١٦ ٢,٣٢	١٦ ١٦	٨,٦٤*
المشرفون	الممارس حالياً المثالى المتوقع	٦٠,٩٠ ٧٣,١٠	٩,٩٢ ٢,٧٣	١٠ ١٠	٤,١١*
المديرون والمديرات	الممارس حالياً المثالى المتوقع	٤٨,١٠ ٧٠,٣٣	١٤,٢٣ ٧,١٠	٥١	١١,٢٣**
المعلمون والمعلمات	الممارس حالياً المثالى المتوقع	٤٠,٨٢ ٦٥,٤١	١٦,١٤ ١٢,١٨	١٩٧ ١٩٧	١٨,٦٠**

* ذات دلالة على مستوى ح < ٠,٠١
** ذات دلالة على مستوى ح < ٠,٠٠١

وباستخراج الوسيطات لكل فقرة من فقرات الجانب الأول لمقياس الرأى حول الدور الذي يمارسه مشرف العلوم حالياً (ماهو كائن) لكل فئة من الفئات التربوية الأربع كل على حده (لاحظ جدول رقم ٩) ، وجد أن أكثر الأدوار ممارسة كما يراها المعلمون هي على الترتيب :

- متابعة الزيارات المدرسية بتقارير تحريرية مكتوبة .
- مرجع بطرق تدريس العلوم .
- تقويم المعلم وتزويده بالتغذية الراجعة المناسبة .
- يعمل على رفع كفاءة المعلم في التخطيط للتدريس .
- خبير بنمو التلاميذ وبكيفية تعلمهم .

كما يرى مديرو المدارس ومديراتها بأن أكثر الأدوار ممارسة هى على الترتيب :

- مشخص لحاجات المعلمين .

- مرجع بطرق تدريس العلوم .
- متابعة الزيارات المدرسية بتقارير تحريرية مكتوبة .
- مرجع ومستشار فى المادة .
- تقويم المعلم وتزويده بالتغذية الراجعة .

ويرى المشرفون أنفسهم أن الأدوار التى احتلت المركز الأول فى ترتيبهم حول ممارساتهم الحالية ، تتمثل بمتابعة الزيارات المدرسية بتقارير تحريرية مكتوبة ، ومنظم برامج تدريبية للمعلمين . يليها بالمركز الثاني مساعدة المعلم فى حل المشكلات المتعلقة بالمادة العلمية ، ثم فى المركز الثالث أنه مرجع بطرق تدريس العلوم ، ومرجع ومستشار فى المادة ، ومشخص لحاجات المعلمين ، يقوم بتقويم المعلم وتزويده بالتغذية الراجعة المناسبة .

أما القادة التربويون فقد رأوا أن أكثر الأدوار ممارسة والتى تقع فى المرتبة الأولى ثلاثة أدوار هى :

- متابعة الزيارات المدرسية بتقارير تحريرية مكتوبة .
- مرجع بطرق تدريس العلوم .
- يعمل على رفع كفاءة المعلم فى التخطيط للتدريس .

ويأتي في المرتبة الثانية ثلاثة أدوار أيضاً هي :

- مرجع ومستشار فى المادة .
- مساعدة المعلم فى حل المشكلات المتعلقة بالمادة العلمية .
- القيام بدور المشرف الإداري على المدارس التابعة له (الإشراف الشامل) .

وعند استخراج الوسيطات (لاحظ جدول رقم ١٠) لتقديرات كل فئة من الفئات التربوية الأربع لكل فقرة من فقرات الجانب الثاني لمقياس الرأي حول الدور المتوقع لمشرف العلوم (مايجب أن يكون) ، وجد أن جميع أفراد العينة أعطوا جميع الأدوار - بدون استثناء - أهمية كبرى ، يتضح ذلك من خلال تقديراتهم العالية لها . إلا أن هناك تفاوتاً نسبياً بين دور وآخر ، حيث كانت أكثر هذه الأدوار أهمية عند المعلمين - هي على الترتيب:

- مرجع بطرق تدريس العلوم .
- مقوم مناهج العلوم وكتبها من أجل تطويرها .
- يعمل على رفع كفاءة المعلم للإستفادة من المختبر المدرسي فى التعليم .

جدول رقم (٩)

الوسيطات لتقديرات الفئات التربوية لدور الممارس حالياً (ما هو كائن)

الرقم في المقياس الأساسي	نص الفقرة	التقديرات التي أعطيت للفقرات مرتبة بحسب ممارستها لدى كل فئة							
		المعلمون والمعلمات		المديرون والمديرات		المشرفون		القادة التربويون	
		الوسيط	الرتبة	الوسيط	الرتبة	الوسيط	الرتبة	الوسيط	الرتبة
١٦	متابعة الزيارات المدرسية بتقارير تحريرية مكتوبة.	٣,٢	١	٣,٠٠	٣,٥	٣,٨٨	١,٥	٣,٨٠	٢
٣	مرجع بطرق تدريس العلوم.	٢,٨٨	٢	٣,١٥	٢	٣,٦٧	٦	٣,٨٠	٢
١٤	تقويم المعلم وتزويده بالتغذية الراجعة المناسبة .	٢,٧٠	٣	٢,٩٠	٦	٣,٦٧	٦	٣,٣٣	٨,٥
١٠	يعمل على رفع كفاءة المعلم في التخطيط للتدريس .	٢,٦١	٤	٣,٠٠	٣,٥	٣,٨٣	٩	٣,٨٠	٢
٢	خبير بنمو التلاميذ وبكيفية تعلمهم .	٢,٥٩	٥	٢,٥٨	١٢	٣,٣٠	١٠	٣,٠٠	١٣,٥
١	مرجع ومستشار في المادة .	٢,٤٦	٦	٢,٩٦	٥	٣,٦٧	٦	٣,٥٠	٥
٨	مساعدة المعلم في حل المشكلات المتعلقة بالمادة العلمية	٢,٤٥	٧	٢,٨٣	٨	٣,٧٩	٣	٣,٥٠	٥
٦	مقوم لمناهج العلوم وكتبها من أجل تطويرها.	٢,٣٩	٨	٢,٦٨	١١	٣,٢٥	١١	٣,١٧	١٢
٧	يعمل على رفع كفاءة المعلم للإستفادة من المختبر المدرسي في التعليم	٢,٣٦	٩	٢,٧٨	٩	٣,٦٧	٦	٣,٢٠	١٠,٥
٤	منظم برامج تدريبية للمعلمين	٢,١٨	١٠	٢,٧١	١٠	٣,٨٨	١,٥	٣,٣٣	٨,٥
١١	مساعدة المعلم في إدارة الصف بأساليب مبتكرة ومتنوعة	٢,١٠	١١	٢,٣٦	١٧	٣,٠٠	١٤	٢,٧٢	١٧
٥	مشخص لحاجات المعلمين .	٢,٠٢	١٢	٣,٥٠	١	٣,٦٧	٦	٣,٢٠	١٠,٥
١٥	يعمل مع معلمي المادة في تشكيل ميول ايجابية نحو العلوم عند الطلاب .	٢,٠٠	١٣	٢,٠٣	١٩	٣,٠٠	١٤	٢,٨٠	١٥,٥
٩	يعمل على رفع كفاءة المعلم في مجال إنتاج الوسائل التعليمية من البيئة	١,٧٤	١٤	٢,٥٧	١٣	٢,٧٥	١٩	٢,٨٠	١٥,٥
١٢	يعمل مع معلمي المادة على تشخيص نقاط الضعف عند الطلبة لمعرفة أسبابها ووضع الحلول المناسبة لها.	١,٦٦	١٥	٢,٣٣	١٥	٢,٩٠	١٦,٥	٢,٦٤	١٩
١٩	القيام بدور المشرف الإداري على المدارس التابعة له (الإشراف الشامل) .	١,٦٠	١٦	٢,٨٧	٧	٣,١٠	١٢	٣,٥	٥
١٣	مساعدة إدارة المدرسة في حل مشكلات الميدان	١,٥٠	١٧	٢,٣١	١٦	٢,٩٠	١٦,٥	٢,٧٠	١٨
١٨	التنسيق مع مديرية التربية في تلبية حاجات المدرسة المختلفة.	١,٣٠	١٨	٢,٤٣	١٤	٣,٠٠	١٤	٣,٣٦	٧
١٧	المشاركة في التخطيط الإداري مع المشرف .	٠,٤٥	١٩	٢,٥٢	١٨	٢,٨٣	١٨	٣,٠٠	١٣,٥

جدول رقم (١٠)

الوسيطات لتقديرات الفئات التربوية للدور المتوقع لمشرف العلوم (ما يجب أن يكون)

الرقم في المقياس الأساسي	نص الفقرة	التقديرات التي أعطيت للفقرات مرتبة بحسب ممارستها لدى كل فئة							
		المعلمون والمعلمات		المديرون والمديرات		المشرفون		القادة التربويون	
		الوسيط	الرتبة	الوسيط	الرتبة	الوسيط	الرتبة	الوسيط	الرتبة
٣	مرجع بطرق تدريس العلوم.	٢,٩٣	١	٣,٩٣	٦	٤,٠٠	٥	٣,٩٧	١٢,٥
٦	مقوم لمناهج العلوم وكتبها من أجل تطويرها.	٣,٨٨	٢	٣,٩٤	٥	٣,٩٤	١٠,٨	٤,٠٠	٤,٥
٧	يعمل على رفع كفاءة المعلم للإستفادة من المختبر المدرسي في التعليم	٣,٨٦٤	٣	٣,٩١	٨	٤,٠٠	٥	٤,٠٠	٤,٥
١٨	التنسيق مع مديرية التربية في تلبية حاجات المدرسة المختلفة.	٣,٨٦١	٤	٣,٨٤٦	١٣	٣,٨٦	١٥	٣,٩٧	١٢,٥
١	مرجع ومستشار في المادة .	٣,٨٥	٥	٣,٩٥٧	١	٤,٠٠	٥	٤,٠٠	٤,٥
٨	مساعدة المعلم في حل المشكلات المتعلقة بالمادة العلمية	٣,٨٤	٦	٣,٨٩٣	٩	٤,٠٠	٥	٤,٠٠	٤,٥
٤	منظم برامج تدريبية للمعلمين	٣,٨٢٤	٧	٣,٨٩	١٠	٤,٠٠	٥	٤,٠٠	٤,٥
٢	خبير بنمو التلاميذ وبكيفية تعلمهم .	٣,٨٢	٨	٣,٩٥٧	١١	٣,٩٤	١٠,٨	٣,٩٧	١٢,٥
٩	يعمل على رفع كفاءة المعلم في مجال إنتاج الوسائل التعليمية من البيئة	٣,٨٠	٩	٣,٧٦٥	١٧	٣,٩٤	١٠,٨	٣,٨٩	١٩
٥	مشخص لحاجات المعلمين .	٣,٧٩	١٠	٣,٨٥١	١٢	٤,٠٠	٥	٣,٩٧	١٢,٥
١٢	يعمل مع معلمي المادة على تشخيص نقاط الضعف عند الطلبة لمعرفة أسبابها ووضع الحلول المناسبة لها.	٣,٧٧	١١	٣,٩٢٠	٧	٣,٩٤	١٠,٨	٣,٩٧	١٢,٥
١٤	تقويم المعلم وتزويده بالتغذية الراجعة المناسبة .	٣,٧٦	١٢	٣,٩٥	٤	٤,٠٠	٥	٤,٠٠	٤,٥
١٠	يعمل على رفع كفاءة المعلم في التخطيط للتدريس .	٣,٧٥	١٣	٣,٩٥٦	٢,٥	٤,٠٠	٥	٤,٠٠	٤,٥
١٦	متابعة الزيارات المدرسية بتقارير تحريرية مكتوبة.	٣,٧٤	١٤	٣,٩٥٦	٢,٥	٤,٠٠	٥	٤,٠٠	٤,٥
١٥	يعمل مع معلمي المادة في تشكيل ميول ايجابية نحو العلوم عند الطلاب .	٣,٧٣	١٥	٣,٦٩٩	١٩	٣,٧٩	١٦	٣,٩٣	١٧,٥
١١	مساعدة المعلم في إدارة الصف بأساليب مبتكرة ومتنوعة	٣,٧٠	١٦	٣,٧٥	١٨	٣,٦٧	١٨,٥	٣,٩٧	١٢,٥
١٩	القيام بدور المشرف الإداري على المدارس التابعة له (الإشراف الشامل) .	٣,٦٨	١٧	٣,٧٧١	١٦	٣,٩٤	١٠,٨	٣,٩٧	١٢,٥
١٧	المشاركة في التخطيط الإداري مع المشرف .	٣,٦٧	١٨	٣,٨٠٦	١٥	٣,٧٥	١٧	٣,٩٧	١٢,٥
١٣	مساعدة إدارة المدرسة في حل عشكلات الميدان	٣,٥٨	١٩	٣,٨١١	١٤	٣,٦٧	١٨,٥	٣,٩٣	١٧,٥

- التنسيق مع مديرية التربية والتعليم فى تلبية حاجات المدرسة المختلفة .
- مرجع ومستشار فى المادة .
- مساعدة المعلم فى حل المشكلات المتعلقة بالمادة العلمية .
- منظم برامج تدريبية للمعلمين .

ويرى مديرو المدارس ومديراتها أن دور المشرف الأول هو أن يكون مرجعاً ومستشاراً فى المادة . ويلي ذلك بالمركز الثاني دوره فى رفع كفاءة المعلم في التخطيط للتدريس ، ومتابعة الزيارات المدرسية بتقارير تحريرية مكتوبة ، ثم تقويم المعلم وتزويده بالتغذية الراجعة المناسبة ، وتقويم مناهج العلوم وكتبها من أجل تطويرها ، واعتباره مرجعا بطرق تدريس العلوم على الترتيب .

وبالرغم من الاختلاف الطفيف بين تقديرات المشرفين والقادة التربويين للدور المتوقع لمشرف العلوم ، إلا أنهم قد أجمعوا حول بعض الأدوار التى أتت بالمركز الأول لدى الفئتين وبنفس الأهمية والتقدير وهى : دور المشرف فى العمل على رفع كفاءة المعلم للاستفادة من المختبر المدرسي في التعليم ، وأن يكون مرجعاً ومستشاراً فى المادة ومساعداً للمعلم فى حل المشكلات المتعلقة بالمادة العلمية ، ومنظماً لبرامج تدريبية للمعلمين ، وأن يعمل على رفع كفاءة المعلم في التخطيط للتدريس ، وتقويم المعلم وتزويده بالتغذية الراجعة المناسبة ، ومتابعة الزيارات المدرسية بتقارير تحريرية مكتوبة .

مناقشة النتائج ومدلولاتها :

تعتبر قضية الفروق بين الفئات التربوية فى تقديراتهم للدور الممارس حالياً فى الإشراف التربوي والدور المتوقع ، من القضايا التي حظيت باهتمام الكثير من الباحثين المتخصصين في مجال الإشراف . وفي هذه الدراسة أظهرت نتائج تحليل التباين الأحادي أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين تقديرات الفئات التربوية للدور الممارس حالياً من قبل مشرف العلوم . كما بينت أن الفروق في التقديرات المعطاة للدور الممارس من قبل مشرف العلوم كانت أكبر ما يمكن بين المعلمين وباقي الفئات . وكانت أعلى التقديرات هي التى أعطاها القادة التربويون والمشرفون للدور الممارس ، بينما كانت أقل التقديرات هي التي أعطاها المعلمون . وكانت تقديرات مديري المدارس ومديراتها أعلى من تقديرات المعلمين بدلالة احصائية . وتدل هذه النتيجة على أن القادة التربويين والمشرفين يعتبرون الأدوار المنوطة بمشرف العلوم تمارس بصورة مرضية ، بينما يقل ذلك الاعتبار لدى مديرى المدارس ومديراتها . أما المعلمون فيرون أن المشرفين لا

يقومون بدورهم بالصورة التى يراها غيرهم من الفئات التربوية الأخرى ، حيث أعطوها أدنى التقديرات .

وقد انسجمت هذه النتيجة مع نتيجة زكري (١٩٨٥) بليبيا ، التى أظهرت أن هناك تبايناً بين أراء المشرفين والمعلمين حول الخدمات الإشرافية المقدمة حالياً . كما انسجمت مع نتائج دراسة كولمان (Colleman .1986) ، التى أظهرت أن المدرسين يرون بأنهم يقدمون مساعدة إشرافية لبعضهم أكثر مما يقدمه المشرفون لهم والتى ينظر لها بأنها متدنية ، وبالتالى يفضلون الإشراف المتبادل من قبل المدرسين مع بعضهم بعضا . بينما اختلفت عن النتائج التى توصل إليها بوكرى (Boucree .1981) ، حيث وجد أن هناك اتفاقاً فى وجهات النظر لدى كل من المدرسين والمشرفين ومديري المدارس حول عدم ممارسة المشرفين للأدوار المنوطة بهم ، وأدائهم لمهام ومسؤوليات لم تكن متوقعة منهم . وربما يعود ذلك الاختلاف الى غموض الدور وعدم تحديده بدقة .

وباستخراج الوسيطات لكل فقرة من فقرات الجانب الأول للدور ، وجد أن أكثر الأدوار ممارسة حالياً ، والتى يكاد يجمع عليها جميع أفراد العينة ، تتمثل بمتابعة الزيارات بتقارير تحريرية مكتوبة ، ومساعدة المعلم باعتبار المشرف مرجعاً بطرق تدريس العلوم ، وهناك أدوار أخرى تمارس بدرجة كبيرة ، مثل تقويم المعلم ، ورفع كفاءته فى التخطيط للتدريس . ومثل هذه النتائج تنسجم مع دراسة كاظم فى عام ١٩٧٥ (المشارإليه فى المساد ، ١٩٨٣) ، التى بينت أن المشرفين يقضون أوقاتهم فى زيارة الصفوف ، تقييم المعلم ، ومعالجة بعض الشؤون الإدارية ، وتفقد سير الامتحانات . كما اقتربت أيضاً من دراسة عبد الله (١٩٨٣) التى بينت أن اهتمام المشرف ينصب بشكل عام على الملاحظة والتقييم الصفي . وهذا يعني أن الممارسة العملية للمشرفين تختلف عن الكلام النظري المتعلق بالإشراف . وبالتالي يجب أن تترجم القرارات والتوصيات الى ممارسات إشرافية ملموسة فى الميدان . ومحاولة الابتعاد قدر الإمكان عن الأساليب الإشرافية التقليدية ، التى تنتمي للتفتيش أكثر منه للإشراف .

وحول الدور المتوقع لمشرف العلوم ، أظهرت نتائج تحليل التباين الأحادى أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين تقديرات الفئات التربوية له . كما تبين أن الفروق ذات الدلالة ظهرت بين تقديرات المعلمين من جهة وتقديرات كل من القادة التربويين ، ومديري المدارس ومديراتها من جهة أخرى . ولم تظهر بين المشرفين والمعلمين . وربما يكون مرد ذلك نتيجة لصغر حجم عينة المشرفين مقارنة بالمعلمين . وقد دعمت هذه النتيجة ماتوصل إليه ايفنس (المشار اليه فى عبد الله ، ١٩٨٣) التى خلصت إلى أن هناك

اختلافا فى وجهات النظر بين المعلمين والمشرفين حول الدور المثالي المطلوب من المشرف فى أمريكا . وانسجمت مع دراسة بهرام (Bahram,1977) بأفغانستان ، التى بينت نتائجها أن هناك اختلافات جوهرية بين الموظفين والمديرين والمشرفين والمتخصصين والوكلاء حول التوقعات المرجوة من الإشراف ، بالرغم من تحمسهم الكبير لفوائده وايجابياته . ودراسة بلاتا (Plata .1977) في بورتريكو ، حيث أظهرت نتائجها أن هناك تبايناً فى تقديرات المشرفين والمديرين ، ومديرى الادارات ، والمعلمين للدور المتوقع للإشراف . وذهب بلاتا الى القول بأنه لايمكن افتراض إجماع حول دور منسق العلوم . كما اتفقت مع دراسة برن (Perrine .1984) بولاية نيوجرسي ، التى أوضحت وجود تعارض كبير بين المعلمين والمشرفين حول الدور المثالي المتوقع من مشرف العلوم . كما اتفقت مع دراسة مادرازو وهونشل (Madrazo & Houn- 1987 shell,) التى بينت أن هناك فروقاً جوهرية بين تقديرات مديرى المرحلة الثانوية ومعلميها، ومديرى ومعلمي المرحلة الابتدائية للدور المتوقع من مشرف العلوم . الا أنها اختلفت عن نتيجة دراسة برن (Perrine ,1984) من حيث توقعات كل فئة . فقد بينت دراسة برن أن توقع المعلمين من مشرفيهم كان أكثر بكثير من توقع المشرفين أنفسهم . بينما أظهرت الدراسة الحالية أن توقع المشرفين كان أعلى من توقع المعلمين . كما اختلفت دراسة مادرازو وهو نشل (Madrazo & Hounshell,1987) التي دلت نتائجها على أن تقديرات المعلمين للدور المنوط بالمشرف كانت أعلى من تقديرات المديرين لذلك الدور.

تدل النتائج السابقة على أن الدور المتوقع لمشرف العلوم ، كان موضع جدل بين الباحثين ، ومثار نقاش واسع ومستفيض . وقد دلت نتائج الدراسة الحالية على أن للمركز الوظيفي أهمية كبرى فى اختلاف النظرة لتلك الأدوار ، وأن كل فئة تنظر لها من منظورها الخاص .

وقد يكون تفسير اختلاف نتائج الدراسة الحالية عن نتائج دراسة برن (Perrine.1984) ، ومادرازو وهو نشل (Madrazo & Hounshell,1987) من أن توقعات المعلمين فى هذه الدراسة كانت أقل من توقعات الفئات التربوية الأخرى ، ربما يعود الى أن النظام الإشرافى فى أمريكا قد حقق بعض النجاح ، بتقديمه خدمات معينة للمعلمين ، مما كون عندهم اتجاهات إيجابية نحو الإشراف ورضا عنه ، واتكالاً على المشرفين ، وتطلعاً كبيراً لدى المعلمين لدور المشرف فى مساعدتهم لحل مشاكلهم ، وكان للتعزيز والأساليب الإشرافية المتقدمة تأثير على رغبة المعلمين لمزيد من المساعدة التى يستطيعون استخدامها بشكل مباشر فى تدريس العلوم . وعلى العكس من ذلك ، ربما

لايوجد مثل هذا الاتكال لدى المعلمين فى الأردن . وربما يكون ذلك نتيجة يأس المعلمين هنا من الخدمات الإشرافية التى يقدمها المشرفون ، مما يدفعهم إلى الاعتماد على أنفسهم أكثر من اعتمادهم على المشرف . أما تقديرات المشرفين والقادة التربويين العالية للدور فتدل على أنهم يعتبرونه ناجحاً ، لأن ذلك يعنى ضمناً نجاحهم فى تأدية أعمالهم المنوطة بهم .

وبذلك نجد أنه لاتوجد خطوط معينة يمكن من خلالها التعرف على الدور المنوط بمشرف العلوم ، حيث لايزال مفهومه عائماً وغير محدد الملامح ، مما أدى إلى مثل هذه الاختلافات فى الآراء ، ومن هنا يتضح أن هناك حاجة ماسة لإيجاد تعريف واضح لمتطلبات الدور وتوضيح أوصافه ومحدداته ، ليتم من خلالها عمل المشرف التربوي بدراية تامة . ولعل النتائج المنبثقة عن تحليل الوسيطات المتعلقة بالفقرات الخاصة بالدور المتوقع تساعد في إبراز عناصر الدور المنوط بمشرف العلوم . وبالرغم من أن جميع أفراد العينة من الفئات الأربع أعطوا أهمية كبرى لكل الأدوار المنوطة بمشرف العلوم التى وردت فى المقياس ، إلا أنه ظهر بعض التفاوت بين المجموعات التربوية فى ترتيبها للأدوار . وقد كانت أبرز الأدوار وأكثرها أهمية من وجهة نظر المشرفين والقادة التربويين، والتى احتلت المركز الأول ، تتمثل بالعمل على رفع كفاءة المعلم للاستفادة من المختبر المدرسي فى التعليم ، وأن يكون مرجعاً ومستشاراً فى المادة ، ومساعداً للمعلم فى حل المشكلات المتعلقة بالمادة العلمية ، ومنظماً لبرامج تدريبية للمعلمين ، وأن يعمل على رفع كفاءة المعلم فى التخطيط للتدريس ، وتقويم المعلم وتزويده بالتغذية الراجعة المناسبة ، ومتابعة الزيارات المدرسية بتقارير تحريرية مكتوبة.

وقد اتفقت هذه النتائج ممع نتائج دراسة شريستا (Shrestha, 1981) فى الأدوار الهامة من وجهة نظر المشرفين . كما انسجمت مع نتائج دراسة الخليلي وسلامة (١٩٨٩) ، التى بينت أن أدوار المشرفين المتوقعة منهم من وجهة نظرهم تتمثل فى رفع كفاءة المعلم عن طريق التدريب ، وتحديد الحاجات المهنية للمعلمين ، وتطوير المناهج والكتب المدرسية ، وتقييم الكتب المدرسية.

وتدل هذه النتائج على أنه يجب الابتعاد قدر الإمكان عن التعميمات والتنظير غير الواقعي فى مجال الإشراف . بل يجب محاولة ترجمة النظريات الى واقع عملى ، وتوصيف الأدوار الإشرافية المنوطة بمشرف العلوم بدقة ووضوح ، والعمل على جعل تلك الأدوار موضع التنفيذ والممارسة . وإذا كان هناك من تفاوت فى آراء الفئات التربوية الأربع حول ترتيب تلك الأدوار حسب أهميتها ، إلا أن تقديراتهم دلت على أهميتها جميعاً

كأدوار منوطة بمشرف العلوم . وبالتالى يستحسن الأخذ بها ، وعدم إهمال أى دور منها ، ليتم فى ضوء ذلك تحسين الدور المنوط بالمشرف ، والذى ينعكس على تحسين العملية الإشرافية بشكل عام .

وفيما يتعلق بمدى توافق وانسجام تقديرات المجموعات التربوية الأربع للدور الإشرافى الممارس حالياً (ماهو كائن) ، والدور المتوقع (مايجب أن يكون) ، دلت نتائج اختبارات (ت) للبيانات المرتبطة على أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين الجانبين لدى جميع فئات الدراسة لصالح الدور المتوقع . وتدل هذه النتيجة على أن هناك اتفاقاً واجماعاً لدى جميع أفراد العينة على أن الدور الممارس حالياً لم يكن بمستوى الدور المتوقع ، حيث كانت تقديراتهم للدور المتوقع أعلى من تقديراتهم للدور الفعلي الممارس حالياً .

وقد توصل لمثل هذه النتيجة العمري (Omary, 1977). حيث أوضحت دراسته التي أجراها على المعلمين فى الأردن ، أن تصورات المعلمين للإشراف الفعلي الحالي تختلف عن تطلعاتهم المستقبلية له . أيضاً مع دراسة عفيفي(Afifi, 1980) بولاية تينيسي ، حيث وجد أن (٥٢٪) من المشرفين يعتبرون أن الدور الفعلي الحالي أقل من الدور المثالي ، ويعتبره (٤٣٪) بنفس مستوى الدور المثالي . كما انسجمت هذه الدراسة أيضاً مع دراسة برن (Perrine,1984) التي بينت أن هناك إجماعاً من المعلمين والمشرفين حول اعتبار الدور الحالي للمشرف أقل بدرجة كبيرة من الدور المثالي المنوط به.

وتدل هذه الفروقات التي تتضح من خلال إعطاء كل الفئات للدور المتوقع تقديرات أعلى من التقديرات للدور الممارس حالياً ، وإجماعهم على أن الدور الممارس حالياً أقل بكثير مما هو مطلوب ، على أن الدور الممارس حالياً لم يرق الى مستوى المهام الكبيرة الموكولة بالإشراف التربوي . وقد يكون مرد ذلك إلى أن التغيير من مرحلة التوجيه الى مرحلة الإشراف ربما لم يمس سوى التسمية والمظهر فقط ، ولم يتعد ذلك الى الجوهر ، وأن الأساليب التوجيهية لاتزال هي المسيطرة والغالبة على الإشراف. وقد يعني أن هناك خلطاً بين الدور والأساليب المتعلقة بالإشراف ، نتيجة لغموض الدور وعدم وضوحه . وقد يكون من المفيد لصانعي القرار الإستنارة بما أسفرت عنه الدراسة من النتائج فى رسم دور مشرف العلوم بحيث تتم عملية التوفيق فيما بين مختلف الفئات التربوية وخصوصاً المعلمين.

مراجع الدراسة

المراجع العربية :

أحمد ، أحمد ابراهيم (١٩٨٨). تحديث الأدارة التعليمية والنظارة والإشراف الفني . القاهرة : دار المطبوعات الجديدة .

اقل ، سعيد (١٩٧٥) . الإشراف التربوي معناه وأبعاده . ورسالة المعلم ، ١٨ (٤ ،٣) ، ٢٥- ٤٢

جرادات ، عزت . (١٩٨٤) . مجالات البحث ومجالات التطوير الأكثر الحاحاً في الاردن . وقائع ندوة البحث والتطوير التربوي . إربد ، الاردن : جامعة اليرموك ، مركز البحث والتطوير التربوي.

الخليلي ، خليل يوسف .(١٩٨٨) درجة التركيز على استخدام المختبر ومعيقات ذلك من وجهة نظر معلمي العلوم في المرحلة الثانوية في الاردن . المجلة التربوية ، ٤ (١٥) ، ٣٤٣ -٣٦٣

الخليلي ، خليل يوسف وبلة ، فكتور يعقوب (١٩٨٧) . مستوى معرفة معلمي العلوم في المرحلة الثانوية في شمال الأردن بقواعد السلامة في العمل المخبري . دراسات : العلوم التربوية ، ١٤ (٥) ، ٣٤٣ - ٣٦٣ .

الخليلي ، خليل يوسف وسلامة ، كايد محمد (١٩٨٩) . الخصائص الواقعية لعملية الاشراف التربوية ومشكلاتها والتطلعات المستقبلية لتحسينها كما يراها مشرفو العلوم في الأردن : دراسة ميدانية . ابحاث اليرموك ، ٥ (٢) ، ٩٧ - ١٣٠.

الخليلي ، خليل يوسف والصباريني ، محمد سعيد (١٩٧٨) . دراسة تحليلية لتقارير المشرفين التربويين عن معلمي العلوم بالمرحلة الثانوية في الأردن . المجلة العربية للبحوث التربوية ، ٧ (١) ، ١٠٣ - ١١٧.

الدوجان، عطا الله ابراهيم (١٩٨٩) . مدى ممارسة المشرفين التربويين ومديري المدارس في محافظة المفرق ولواء جرش لمهام الإشراف التربوي . رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة اليرموك ، اربد.

زكري ، محمد عريبي (١٩٨٥) . الإشراف ، الفني التربوي في الجماهيرية العربية الليبية الشعبية الاشتراكية . رسالة ماجستير منشورة ، طرابلس ، ليبيا : الدار العربية للكتاب.

السعودي ، محمد مزعل (١٩٨٥) . تقويم برنامج الاشراف التربوي في دائرة التربية والتعليم لمحافظة عمان العاصمة . رسالة ماجستير غير منشورة ، الجامعة الأردنية ، عمان .

الشتاوي ، عبد العزيز والأحمر ، محمد عادل (١٩٨٤أ) . تصور متفقدي التعليم الابتدائي لهيكل التفقد وموقفهم منه . المجلة التونسية للعلوم التربوية . الحلقة الأولى ، (١٢) ، ٥ - ٣١.

الشتاوي ، عبد العزيز والأحمر ، محمد عادل (١٩٨٤ ب) . نتائج دراسة تقارير الدول العربية عن الاشراف التربوي ، تقرير لندوة الأشراف التربوي في الوطن العربي ، المنعقد في الشام ، تونس : المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.

طالب ، محمد طارش (١٩٨٥) . تطوير اساليب التوجيه الفني في المرحلة الابتدائية في الجمهورية العربية اليمنية . رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة الأزهر ، القاهرة.

عبد الله ، نعيم محمد مصطفى (١٩٨٣) . تطوير الخدمات الاشرافية التربوية في المدارس الاردنية . رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة اليرموك ، اربد.

عبيدات ، ذوقان (١٩٨١) . تطوير برنامج الإشراف التربوي في الأردن رسالة دكتوراة غير منشورة ، جامعة عين شمس ، القاهرة.

عثمان ، نور الدين عقيل (١٩٩٠) . تحليل دور مشرف العلوم وعملية الإشراف ومشكلاتها والتطلعات المستقبلية لتحسينها من وجهة نظر مختلف الفئات التربوية الاردنية . رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة اليرموك ، إربد ، الإردن.

العمري ، شوكت محمد (١٩٧٨) . دراسة تاريخية في تطور الإشراف التربوي في الاردن . رسالة ماجستير غير منشورة ، الجامعة الاردنية ، عمان .

متولي ، مصطفي (١٩٨٣) . الإشراف الفني في التعليم : دراسة مقارنة ، (الطبعة الثالثة) القاهرة : دار المطبوعات الحديثة .

مدانات ، أوجيني وكمال ، وبرزه (١٩٨٧) . الإشراف التربوي التعليمي . عمان : دار مجدلاوي للنشر.

مرسي، محمد منير (١٩٧٧) . الادارة التعليمية أصولها وتطبيقاتها (الطبعة الثانية). القاهرة : عالم الكتب .

المساد ، محمد أحمد محمود (١٩٨٣). خصائص السلوك الإشرافي وعلاقتها باتجاهات المعلمين نحو الاشراف . رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة اليرموك ، اربد .

المساد ، محمد أحمد محمود (١٩٨٦) . الإشراف التربوي الحديث واقع وطموح . اربد : دار الأمل .

ملحم ، صادق علي محمد (١٩٨٤) . اتجاهات مديري ومعلمي المرحلة الثانوية نحو دور المشرف التربوي في الاردن . رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة اليرموك ، اربد.

مناصرة ، يوسف عثمان (١٩٧٣) . مشكلات التوجيه التربوي في الاردن . رسالة ماجستير غير منشورة ، الجامعة الاردنية ، عمان

المنظمة العربية التربية والثقافة والعلوم (١٩٨٤) . الإشراف التربوي في الوطن العربي : واقعه وسبل تطويره . تونس : المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم .

نشوان ، يعقوب حسن (١٩٨٦) . الإدارة والإشراف التربوي بين النظرية والتطبيق .(الطبعة الثانية) ، عمان : دار الفرقان للنشر والتوزيع .

النوري ، ندوة (١٩٨٤) . اساليب التقويم في الإشراف التربوي ووسائله ، تقرير مقدم الي ندوة الإشراف التربوي في الوطن العربي المنعقد في الشام ، تونس : المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم .

وايلز كيمبول ،(١٩٨١) ، نحو مدارس أفضل (الطبعة الثالثة) (فاطمة محجوب ، مترجمة) ، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية ،

وزارة التربية والتعليم (١٩٨٣) ، دليل المشرف التربوي ، عمان : مديرية المناهج ، قسم المناهج والإشراف التربوي ،

References

Afifi,J.W.(1980). A study of the actual and ideal role perceptions of instructional supervisors in public schools in countries of Tennessee (Ed. Dissertation,East Tennesse State University,1980). Dissertation Abstracts International ,41 (5), 1849-A.

Bahram,G.M.(1977). The role of the extension supervisor as perceived by extension personnel in Afghanistan.(ph.D.Dissertation,The University of Wisconsin -Madison,1977) Dissertation Abstracts International ,38 (6),3160-A.

Beach,T.A.(1976). The Perceptions of teachers ,principals,and supervisors of international supervisory support services in the public school of Tennessee.(Ed.D Dissertation,University of Tennessee, 1976). Dissertation Abstracts International, 37 (9), 5466-67 A .

Boucree ,O.F .(1981). Role perceptions and expectations of central instructional supervisory personnel as held by principals and teachers .(Ed . D .Dissertation,George Peabody College for Teachers of Vanderbilt University ,1970). Dissertation Abstracts International ,41 (10),4221-A .

Colleman ,J.B. (1986). Perecevied quantities and qualities of supervisory assistance provided to beginning teachers in Florida and Georgia .(Ed.D. Dissertation ,University of Georgia ,1986). Dissertation Abstracts International ,47 (6),1999-A .

Felsen ,M.and Ritz,W.(1979). Science supervision in New YOrk State : An examination of supervisor-faculity relationships. School Science and Mathermatics,79 (6),465-472 .

Madrazo,G .M. and Hounshell, P.B.(1987). The role expectancy of the

science supervisor : Results of research in science supervision .Science Education ,71 (1),9-14 .

Madrazo,G & Motz,L. (1983) . Do we link school science to scince supervisors as a resource ? NSTA , 76-78 .

Omary ,K.Y. (1977). Teachers and supervisors in Jordan a crosscultural study of leadership styles .(E.D. Dissertation , Syracuse University ,1977). Dissertation Abstracts International 38 (5),2465-2466 A .

Perrine ,W.G. (1984). The teacher and supervisory perceptions of elementary science supervisors. Science Education ,68 (1),3-9 .

Plata ,O . (1977). Expectations for the role of science coordinatores in Puerto Rico as perceived by themselves and their immediate role associates at school district level .(Ed.D. Dissertation ,New York University, 1977). Dissertation Abstracts International,38(4),1797-98 A.

Ritz,W.C.,Cashel ,J.G. &Felsen ,M.F.(1981). The effectiveness of science supervisors and their membership status within faculity .Journal of Research in Science Teaching <18 (3),229-240.

Ritz ,W.C.& Felsen ,M.(1976). A profile of science supervision in New York State .Scince Education ,60 (3),339-351 .

Shrestha,B.(1981). The relationship between role expectations and training needs of educational supervisors in Nepal .(ph.D.Dissertation ,University of Southern California ,1981). Dissertation Abstracts International 41 (12) ,4923-A.

Shrigley ,R.L.(1980). Science supervisor characteristics that influnce their credibility with elementary school teachers .Journal of Research in Science Teaching ,17 (2),161-166.

Voss,B.A.(1983). A summary of research in science education .Science Education ,67(3). 374-376.