

« ربنا افتح بيننا وبين قومنا بالحق »

دراسات تربوية

من أجل وعى تربوى عربى مستنير

سلسلة أبحاث تصدر عن رابطة التربية الحديثة
المجلد الثامن الجزء (٥٢) ١٩٩٣
(١٣ ميدان التحرير بالقاهرة)

هيئة التحرير

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

رئيس التحرير

٠٠١ د سعيد اسماعيل على

مدير التحرير

٠٠١ د محمود كامل الناقة

سكرتير التحرير

٠٠١ د مصطفى عبد القادر عبد الله
٠٠١ د محمد وجيه زكى الصاوى
٠٠١ د سلامة صابر

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

التوزيع : عالم الكتب ، ٢٨ ش عبد الخالق ثروت بالقاهرة

قواعد النشر

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

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

تقدم الدراسة أو البحث المطلوب نشره مكتوباً على الآلة الكاتبة (نسختان) على أن يكون الحد الأقصى ١٢٠٠ كلمة (حوالى ٣٥ صفحة فولسكاب) .

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

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

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

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

من الضرورى قدر الامكان التقليل من الجداول الاحصائية .

للتحرير اختصار الدراسات المطولة بما لا يخل بأفكارها الاساسية .

الآراء التى تنشر تعبر عن رأى أصحابها .

ترتيب البحوث والدراسات المنشورة يخضع فقط للظروف الفنية ولا يعكس ترتيبا فى « التقدير » .

مستشارو التحرير

قام بتحكيم الأبحاث والدراسات التي قدمت للمجلة (وفقاً للترتيب الأبجدي)

د. عبد الرازى إبراهيم	د. إبراهيم بسيونى عميرة
د. عبد الرحمن النقيب	د. إبراهيم حافظ
د. عادل عز الدين	د. إبراهيم عصمت مطاوع
د. عبد السلام عبد الغفار	د. إبراهيم قشقوش
د. عبد السميع سيد أحمد	د. أحمد اللقانى
د. عبد الفتاح حجاج	د. أحمد المهدي عبد الحلیم
د. عبد الفتاح جلال	د. أحمد عبد العزيز سلامة
د. عبد الغنى عبود	د. أحمد كمال عاشور
د. عبد اللطيف فؤاد	د. أمال مختار
د. عبد المسيح داود	د. أمينة كاظم
د. عرفات عبد العزيز	د. أنور الشراوى
د. عزيز حنا	د. جابر عبد الحميد جابر
د. عنایات زكى	د. حامد العبد
د. فاروق اللقانى	د. حامد زهران
د. فاروق صادق	د. حامد عمار
د. فاروق عبد السلام	د. حسان محمد حسان
د. فايز مراد	د. حسن الفقى
د. فتح الباب عبد الحلیم	د. حسن شحاته
د. فتحى يونس	د. حلمى أحمد الوكيل
د. فؤاد أبو حطب	د. حلمى المليجى
د. فؤاد قلادة	د. رشدى طعيمة
د. فكرى حسن ريان	د. رشدى قام
د. كمال اسكندر	د. زينب الشربيني
د. كوثر كوجك	د. سامية القطان
د. محمد المفتى	د. سعد عبد الرحمن
د. محمد خليفة بركات	د. سعد مرسى أحمد
د. محمد سيف الدين فهمى	د. سعد يسى
د. محمد صابر سليم	د. سعيد اسماعيل على
د. محمد عبد الظاهر الطيب	د. سليمان الخضرى
د. محمد قدرى لطفى	د. سيد خير الله
د. محمود أبو زيد	د. سيد عثمان
د. محمود كامل الناقه	د. شكرى عباس
د. محمود عمر	د. صبرى الدمرداش
د. منير كامل	د. صلاح حوطر
د. نادية جمال الدين	د. ضياء زاهر
د. نبيل أحمد عامر	د. صفاء الأعسر
د. وليم عبيد	د. طلعت منصور

المحتوى

الصفحة	لموضوع
٥	— ماذا تعلم الغرب منا ٠٠ وماذا تعلمنا من الغرب ؟ الأستاذ محمد خلف الله
١٠	— حوار حول سياسة التعليم فى مصر د. حسين كامل بهاء الدين
٣٠	— مستقبل التعليم المصرى فى ظل « الخصخصة » د. سعيد اسماعيل على
٤٠	— تصورات عن « المؤسساتية » كمدخل لاصلاح التعليم د. فايز مراد مينا
٥١	— دور طلاب الجامعات المصرية فى تنمية المجتمعات المحلية « دراسة ميدانية لطلاب جامعة القاهرة - فرع الفيوم » د. محمد محمد سكران
٩٥	— كفايات معلم الرياضيات الخاصة بتنفيذ الدرس ومدى توافرها فى معلمات المرحلة الابتدائية القطريات د. نصره رضا حسن الباقر
١٦٦	— الدراسات المقارنة فى السياسة التعليمية : أبعاد منهجية مقترحة د. شاکر محمد فتحى أحمد
١٩٨	— دور كلية الآداب - جامعة السلطان قابوس فى اعداد الشباب للحياة والمساهمة فى التنمية المستقبلية د. صالحة عبد الله يوسف عيسان
٢٢٦	— أثر طريقة التعليم بواسطة الحاسوب فى تحصيل طلبة الصف الاول الثانوى فى تعلم الجغرافيا فى الأردن د. ابراهيم القاعود
٢٥٧	— الاستقلال النفسى عن الوالدين لدى الشباب وعلاقته بتوافقهم فى الجامعة د. محمد محروس الشناوى، د. محمد السيد عبدالرحمن

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

الأستاذ محمد خفاف الله (**)

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

الشرق أقدم تحضرا :

ولكن الشئ الذى تشهد به عصور التاريخ المعروفة أن الشرق أقدم تحضرا من الغرب ، فقد اخترعت عبقریات الشرقيين - فى مصر وأشور والهند - وغيرها - مقومات الترقى فى الحياة الانسانية ، كالكتابة والحساب ووسائل الزراعة والنقل ، وحاولت أن تنفذ بتفكيرها الى قضايا الوجود والغاز الحياة والموت ، وقامت فى العالم الشرقى القديم حضارات وفلسفات ، شغل الغرب الحديث - ولا يزال - بالكشف عن آثارها الخالدة على مر الزمان .

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

(*) عميد كلية الآداب بجامعة الاسكندرية الأسبق .

(**) مجلة الهلال ، يناير ١٩٥٦ ، صص ٥٨ - ٦٢ .

(دراسات تربوية)

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

الشرق مصدر النور :

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

فترة خمود وجمود :

وتدور عجلة الزمان دورتها ، فتخمد جذوة الشرق قرونا ، يطرد

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

ماذا أفدنا من الغرب ؟

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

وكان لاتصالنا بالغرب آثار فى بعض نواحيها الاجتماعية والاخلاقية

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

ليس الغرب خيرا كله :

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

الاسلام أستاذ الحرية والعدالة والمساواة :

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

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

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

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

حوار حول سياسة التعليم فى مصر (*)

د. /حسين كامل بهاء الدين
وزير التعليم

د. سعيد اسماعيل :

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

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

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

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

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

الوزير :

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

بود لم يخل من اختلاف الرأى أحيانا ، وهذه طبيعة النقاش العلمى وطبيعة الديموقراطية .

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

أولا : أننى لن أفرض رأياً يتحول الى قرار ، وأن جميع المسائل التى تتصل بالتعليم - لايمانى بأن التعليم هو الأمن القومى لمصر - وأن من حق الشعب كله أن يناقشها وأن يكون له رأى فيها وأن ننشاور قبل أن نصل لقرار .

الأمر الثانى : أننى لا أريد أن افرض أى اعباء على الأسرة المصرية فى هذه المرحلة لاحساسى بأن هذا الشعب الصبور يتحمل ضغوطاً شديدة فى مرحلة الاصلاح الاقتصادى الضرورية ولا يجب اطلاقاً أن نحمله أعباء إضافية فى هذه المرحلة .

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

وأعتقد أننى قد التزمت بما تعهدت به حتى الآن ، فيما يتعلق بموضوع الانتساب فهذا ليس موضوعاً جديداً والمجلس الأعلى للجامعات قد أعاد هذا النظام الذى كان قد توقف لمدة سنتين أو ثلاث .

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

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

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

★ المناقشة :

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

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

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

والتعليم المزدوج يبنى على أن هناك ازدواجية فى عدة أشياء ، ازدواجية فى مكان الدراسة، فالدراسة تتم فى مكانين مختلفين ، الجزء النظرى يتم فى مدرسة ، والجزء العملى يتم فى موقع انتاج سواء ورشة أو مصنع أو وحدة انتاجية هناك مسئولية مزدوجة فى وضع البرامج وفى الاشتراك فى التعليم ، فى الحقوق المثلثة فى وزارة التعليم والمؤسسات الانتاجية وممثلة فى الغرف التجارية والزراعية والصناعية لأنها أدرى باحتياجات الزراعة والصناعة والخدمات .

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

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

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

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

لعشر سنوات لتطبيقه وهذا أيضا تقرير الجانب الالمانى .

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

- هناك ثلاثة تساؤلات حول نتائج البحوث العلمية ...

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

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

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

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

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

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

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

الوزير : لقد تناولت هذا الموضوع أكثر من مرة ، لقد انتقلت الينا بعض المفاهيم كأنها حقيقة غير قابلة للنقاش منها أن التعليم الجامعى فى مصر ليس له ضرورة . نسبة التعليم - حسب الاحصاءات الرسمية - هى أقل نسبة موجودة فى جميع أنواع التعليم ، آخر احصاءات وصلتنى . أن نسبة البطالة فى التعليم الجامعى ١٢ر٥% و ٤٠% فى التعليم الفنى . وهذه المعلومات وصلتنى من وزارة العمل ومن مصادر أخرى .

والحقيقة أن نسبة التعليم العالى فى مصر نسبة تقل عن كثير من الدول فنسبة التعليم العالى فى مصر ١٢ر٥% وفى قطر ٢٢% ولبنان ٢٨% واسرائيل ٣٤ر٥% وبعض دول أوروبا من ٣٠% - ٤٠% وأمريكا ٥٩% وكندا ٦٢% .

وهناك علاقة بين التعليم الجامعى ونسبته والنمو الاقتصادى وهناك تجربة واضحة وهى كوريا الجنوبية - كان نسبة التعليم العالى فيها ٥% وكانت من الدول المتخلفة - وصلت نسبة التعليم العالى فيها فى سنة ٩٠ - ١٩٩١ الى ٣٩% وحققت نموا اقتصاديا يبلغ ٨ر٥% ، وهو من أعلى المعدلات العالمية ، فهناك ترابط واضح بين نسبة التعليم الجامعى والنمو الاقتصادى .

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

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

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

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

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

ولابد أن تلتزم هذه الجامعات الخاصة بهذا أيضا .
مادة ٨ من الدستور تنص على تكافؤ الفرص ولابد أن نحرض فى هذه الجامعات الخاصة على تكافؤ الفرص .

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

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

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

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

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

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

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

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

مؤسسات استشارية مسئولة يكون لها انتاج ويعرض على الجمعية العمومية ثم الى الوزارة .

وانتقل الى نقطة أخرى :

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

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

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

والجزء الثالث من كلام سيادتكم خاص بالتربية ، ولقد قلنا قبل ذلك أنه لا بد أن تعود الأنشطة التربوية .

فى هذه السنة سنبدأ بأنشطة على مستوى الفصل ، جماعة تختص بنظافة الفصل ، جماعة تختص بإنشاء صحيفة الفصل ، جماعة تختص بالأنشطة المختلفة اذا كانت تروحية أو ثقافية .

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

والحقيقة أن التحدى الذى أمامنا هائل ، وأنا اتفق مع سيادتكم اننا محتاجون لكل طاقة فى هذه البلد ، هذه المسئولية ليست مسئولية وزير تعليم ، أنا أرجو أن نقوم بجهد مخلص فى هذا البلد، وأنا أعنى أن تتحول هذه الرابطة لجهة استشارية ، بل أطلبها بهذا ، لأن الجهد المطلوب جهد هائل يعجز عنه أى بشر لكن بجهدنا جميعا نستطيع فعل شئ .

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

الوزير : الحقيقة أننى أتفق مع الزميل - فكلية التربية النوعية تحتاج لجهد كبير منا جميعا ، ولتكن هذه من المسائل التى تناقش فى هذه الرابطة اذ كيف نرتفع بمستوى هذه الكليات ، فهى تعاني من الامكانيات وعجز فى أعضاء هيئة التدريس .

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

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

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

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

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

فهناك جهد مبذول ، فالعام الماضى لأول مرة استمر ٣٤ أسبوع فى ابتدائى و ٣٢ أسبوع فى الصف الاول الاعدادى ، كانت هنا حملة ضارية لمحاولة تأجيل الدراسة لانجاح الدورة الأفريقية ، وكان رأى أن (دراسات تربوية)

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

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

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

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

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

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

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

هذا المجلس العجيب هم الذين وقفوا وعارضوا . المسألة ليست مسألة جامعة خاصة لن تصرف عليها الحكومة ، ولكن مسألة أن هناك مثلا مصاريف حوالى ٢٠٠٠٠٠ ٠٠ من الذى سيتعلم فى هذه الجامعة ؟ واذا تعلم بـ ٢٠٠٠٠ فى السنة هل سيتخرج ليعمل فى الحكومة بمائة جنيه أو فى القطاع العام أو حتى فى القطاع الخاص . ان هذا الانسان الذى أعد فى هذه الجامعة لن يعمل فى مصر أو سيعمل بطريقة أنا لا أعلمها الآن ولا أتوقعها وبالتالي لن يدخل فى العملية الانتاجية لهذا المجتمع .

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

ان جمعية أقرأ السعودية ، بعد أن اكتشفنا ما هى وما مركزها ومن الذى يمولها - اكتشفنا أن مركزها واشنطن - وبعد كشف هذه المسألة سحب ورقها من الوزارة .

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

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

أما موضوع اسهام القطاع الخاص ، فهذا موجود بالفعل ، فهناك

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

هناك أناس أغنياء يريدون تعليم أبنائهم ولذلك نحاول تلبية
حاجات هؤلاء الأفراد ، طالما أن هذا لا يتعارض مع قيم ومبادئ
وقوانين المجتمع فأنا لا أستطيع التعرض لها ، أما إذا كانت مثلا المدارس
ستدرس قيم ستعارض مع قيم المجتمع فأنا أول من يقف ضدها ، وكذلك
الحال بالنسبة للجامعة الخاصة .

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

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

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

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

وأنا فى مجلس الشعب ضربت مثلا بجامعة فى تركيا ، يدخلها

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

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

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

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

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

والآن أبدأ ببعض الجزئيات الصغيرة ...

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

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

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

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

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

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

الوزير : الحقيقة أننى اتفق مع أستاذنا الدكتور حامد عمار فى كل ما قاله ، والواقع اننا ندرك جميعا أننا نخرج سنويا أكثر من ١٥٠.٠٠٠ أو ١٧٠.٠٠٠ خريج فى الثانوية العامة ونقبل نصفهم فى الجامعة والباقى يذهب للمعاهد المختلفة .

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

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

وفى المجلس الأعلى للجامعات قال معظم الأساتذة أن وضع تحديد

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

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

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

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

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

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

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

بمختلف أنواعها لأن التعليم الذى لا يكسب المتخرجين منه الخبرات والقدرات فهذا تعليم متدن ، ونحن كوزارة مسئوليتنا أن نجعل التعليم فى مختلف مراحلہ يعطى الخبرات والقدرات للخريجين دون الزام بتوظيفهم .

انما اقتراح سيادتک بتعيين أوائل الخريجين فهذا اقتراح جيد وأنا فى كتاب مبارك والتعليم قلت أنه لابد من أن يتعلم الموهوبون والمتفوقون بالمجان فى كافة مراحل التعليم ، ولابد أن تعطيهٔ الدولة منح بالاضافة الى مجانية التعليم ، وأن تكفل لهم أن يتعلموا حتى آخر درجات التعليم لأن مثل هؤلاء سيصبحون ثروة قومية فى البلد .

— وقضية رعاية الموهوبين نحن نتتبع هذه السياسة بغض النظر عن طبقتهم الاجتماعية أو وضعهم المالى .

— أيضا ، سيادتک ود . خليفة بركات ركزتم على نقطة النزول الى الواقع . . وهذا فى الواقع جهد خارق . . هذا الجهد لا يطلب من الوزارة ولا من مجموعة موظفين . . أنا شخصيا زرت ٢٠ محافظة وسأزور هذا العام ٢٠ محافظة .

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

أيضا هناك آليات لابد أن نستفيد منها ، مثل الصحافة وأنا اقرأ يوميا كل ما كتب عن التعليم فى أى صحيفة واتصل بهم شخصا فاذا كانت هناك شكاوى أحقق فيها فورا ، وأنا كفرد أعجز عما يفعله مئات الصحفيين الذين ينتشرون فى كل مكان ، وأنا أحاول أن اتبين وجه الحقيقة فيما ينشر فى الصحف القومية والمعارضة وأعتقد أن هذا يعطينى صورة حقيقية عن مشاكل المجتمع كما هى .

— أما مسألة مركز الامتحانات والتقويم التربوى فأنا رجوت أن يتحول لمركز لتقويم العملية التربوية بكافة أشكالها وكافة مراحلها على مستوى الجمهورية .

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

بتكامل كل هذه الجهود يمكن أن نصل لتحديد الواقع .

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

د. سعيد اسماعيل : شكرا لسيادة وزير التعليم د. حسين كامل بهاء الدين الذى نرجو أن نكون قد أفدناه بهذه المناقشات ، وشكرا لكم جميعا أن أثريتم هذه الندوة .

والسلام عليكم ورحمة الله وبركاته .

مستقبل التعليم المصرى فى ظل « التخصصية »

دكتور / سعيد اسماعيل على

كلما هل عام جديد ، كلما أشتد شوق الانسان تطلعا الى المستقبل . .
واذا كانت تلك « مقولة » تصدق على كثير من المجالات ، فانها
بالنسبة للمشتغلين بالتعليم تكتسب درجة الحاج أكثر ومستوى من
الاهتمام أعلى ، ذلك لأن التعليم ، بحكم وظيفته ، عملية مستقبلية .
وقد يحتج البعض بأن ما نقوم به فى عملية التعليم ، انما هو عملية
(نقل) للموروث الحضارى الى الأجيال الجديدة ، وبالتالي فهو
عملية (ماضوية) .

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

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

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

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

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

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

وهكذا يصبح التفكير فى المستقبل (هاجسا) دائما للتعليم والمشتغلين به ، ان أراد المشتغلون به لأمتهم الحياة والاستمرار ، حياة متطورة متغيرة ، تجرى فى عروقها دماء القوة وتنبى أنسجتها بخلايا التقدم .

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

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

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

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

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

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

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

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

العام الواحد ، بحيث كانت (النعمة) السائدة هي هي ٠٠ أن هذا المجتمع الذى نحن أفراده (اشتراكى) ، أو يسعى الى أن يكون كذلك . وتحت هذه اللافتة الفكرية ، هناك العديد من التفصيلات والتطبيقات التى يمكن الاشارة الى بعضها (ترجمة) لهذه المقولة ، حياة وعملا فى مجال مثل مجال التعليم :

- كان منها أن تقوم الدولة بالاشراف على التعليم كله وتوجيهه .
- وكان منها أن تقدم الدولة التعليم لكافة المواطنين فى جميع المراحل (مجانا) .
- وكان منها أن يتم القبول فى مراحل التعليم عامة والعالى خاصة عن طريق تنسيق وتوجيه من الدولة ، فى ضوء احتياجاتها من القوى العاملة .
- وكان منها أن تتكفل الدولة بتشغيل الخريجين .

ان القضية أشبه بما نجده لدى الرياضى عندما يقول أنه اذا كانت $أ = ب$ ، و $(ب) = ج$ ، فلا بد أن تجيء $أ$ مساوية لـ $(ج)$.

وفى أعقاب حرب أكتوبر عام ١٩٧٣ ، بدأت المؤشرات والتوجهات تسير فى اتجاه آخر ٠٠ خطوة خطوة ، نحو « الخخصة » ، على طريق رأسمالى . وعندما كان أحد منا ، أو من غيرنا ، يشير الى ما يعنيه اجراء ما بأنه ابتعاد عن الهوية المعلنة ، كان يجابه دائما بأنه (لا مساس) بالمجانية - مثلا - ولا تفكير فى الجامعة الأهلية .

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

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

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

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

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

نفس الشئ يتكرر الآن ، على الوجه الآخر من الاسطوانة ..

انهيار النموذج الاشتراكى ، بدأ يعنى عند كثيرين من الخبيثاء
والشياطين ، انه إطلاق للاستغلال .. و « اللى تغلب به ، العب به »
(أخطف وأجرى) ..

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

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

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

دامت هناك مدارس خاصة وآباء يدفعون ، فلماذا تزيد من الانفاق الحكومي ؟

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

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

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

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

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

وعلى نفس الطريق يجىء ما يسمى (بالتعليم المفتوح)

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

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

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

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

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

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

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

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

الدستور يرفع لافتة المجانية بالنسبة لجميع المراحل ..

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

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

دليل المجتمع الرسمى يقول .. مجانية .

وحركة التعليم تسير فى اتجاه الخصخصة !!

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

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

ولناخذ مثالا ، ما يتم حاليا فى عمليات الانتقال من مرحلة تعليمية الى أخرى :

انها عملية (فلتر) ، وترشيح ، وغربلة ، تضع سدا أمام البعض وتفتح الباب للبعض الآخر . على أى أساس ؟ يقال : مجموع الدرجات . . . لكن السؤال الذى نطرحه هنا : كيف يحصل الطالب على مجموع عال من الدرجات ؟

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

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

هنا كان لابد للآباء أن يبحثوا عن سلعة التعليم فى السوق (الحرة) . - بثمن باهظ ، فمن الذى يستطيع المنافسة فى الامتحانات اذن ؟ طلاب المدارس الخاصة وطلاب الدروس الخصوصية !!

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

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

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

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

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

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

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

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

تصورات عن « المؤسساتية » كمدخل لإصلاح التعليم

دكتور / فايز مراد مينا (*)

المفهوم والمسلمات الأساسية :

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

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

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

١ - توجد فجوة بين « المثاليات » فى الأدب التربوى ، وبين الواقع الفعلى . ومع التسليم بوجود هذه الفجوة ، فإن الخطر الأساسى

(*) أستاذ المناهج وطرق التدريس ، كلية التربية - جامعة عين شمس .

يتمثل فى اتساع هذه الفجوة ، الأمر الذى يعد بمثابة « خلل » فى النظام التعليمى .

٢ - ان اصلاح التعليم لا يمكن أن يتم من خلال التنازل عن « المثاليات » فى الأدب التربوى بدعوى أن ظروف الواقع لا تسمح بتحقيقها ، وانما بتبنى مثل هذه الأفكار ثم حصار المشكلات التى تنشأ عن تطبيقها فى اطار الظروف الراهنة ، عن طريق التشريعات واللوائح والقرارات .

٣ - لا توجد صورة واحدة لتطبيق تلك المثاليات، وانما توجد بدائل متعددة لذلك، وأنه من الممكن اختيار البديل الذى يناسب ظروف الواقع، أو يكون أقرب ما يمكن الى ذلك .

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

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

٦ - ان التوصل الى صياغة التشريعات واللوائح والقرارات التنظيمية التى تتحقق بها « المؤسساتية » فى السياق الحالى ، يتطلب اسلوبا « منهجيا » خاصا (مما سنقترح خطوطه العامة فى الجزء التالى) ، وفكريا ابداعيا ، كما يقتضى تبنى قطاعات من الرأى العام له .

خطوط عامة لأسلوب « منهجى » من أجل تحقيق المؤسساتية :

تتمثل الخطوط العامة للأسلوب المنهجى المقترح فى خطوط يمكن مقارنتها - بصورة اجمالية - بالأسلوب العلمى فى التطوير التعليمى ، وتتضمن : تحديد المشكلة ، وتحديد « الحلقة الحرجة » ، واقتراح مشروع الاصلاح ، والتجريب ، ثم التعميم والمتابعة . وبصورة أكثر تفصيلا ، تشمل الخطوات المقترحة ما يلى :

١ - تحديد المجال (موضع الاصلاح) ، وموضع هذا المجال فى منظومة النظام التعليمى .

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

٣ - تحديد موقع الواقع الحالى من الصورة المثالية .

٤ - تحديد « الحلقة الحرجة » ، ونقصد بها نقطة الضعف الجوهرية ، التى اذا ما تغيرت أمكن تحقيق الصورة المثالية .

٥ - اقتراح مجموعة من البدائل التى تحاصر الحلقة الحرجة وتتناولها بالعلاج ، واختيار أكثرها مناسبة لظروف الواقع .

٦ - صياغة مشروع الاصلاح (مشروع القرار ، اللائحة ... الخ) .

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

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

٩ - استصدار القرارات اللازمة وتعميم النظام الجديد ، مع العمل على توفير الضمانات الأساسية اللازمة لنجاح النظام الجديد .

١٠ - استمرار متابعة النظام الجديد واجراء التعديلات المناسبة .

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

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

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

(أ) بالرغم من أن الهدف النهائى لمدخل هولز هو التوصل الى اصلاح مخطط للتعليم الا أن مدخله يكاد أن ينتهى عند حد التنبؤ *Prediction* (٨) ، بينما الأسلوب المقترح يتجاوز ذلك فى محاولة نحو التحكم *control* .

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

(ح) يوجد فرق بين منطق « احداث ثغرات فى النظام التعليمى القائم » (الذى نتبناه حالياً) ، وبين منطق الاصلاح الاجتماعى التدريجى (أو خطوة خطوة) *Piecenal social engineering* (والذى يعتمد عليه مدخل هولز) . ويبدو أن اللجوء الى احداث الثغرات يأتى نتيجة عدم توافر مناخ مناسب للاصلاح ، وقد يكون هذا المنطق أكثر مناسبة للاستخدام فى الدول النامية .

(د) أن الخلفية النظرية - المرجعية - فى مدخل هولز يختارها الباحث دون قيد أو شرط ، أما « الصورة المثالية » فى انتصوير الذى افترضاه فيشترط أن تتفق هذه الصورة مع المثاليات فى الأدب التربوى (١٠) .

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

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

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

نموذج تطبيقى:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

الهوامش

- ١ - انظر :
(1987). **Longman Dictionary of Contemporary English**, Cased edition. Harlow : Longman, p. 545.
- ٢ - Ibid.
- ٣ - قضايا التعليم قضايا مجتمعية تتجاوز اهتمام المتخصصين والعاملين فى المجال . ويفترض وجود قنوات عامة لطرح قضايا التعليم على الرأى العام ، وذلك الى جانب طرح القضايا المتعلقة بالتعليم من خلال وسائل الاعلام المختلفة ، على أن يوجد جهاز خاص لتابعة ردود أفعال القطاعات المختلفة من الرأى العام وتحليلها ، مع الأخذ فى الاعتبار ما يكتنف التغيير عادة من مقاومة .
- ٤ - ينبغى أن يتضمن قانون التعليم النص على امكانية تجريب النظم الجديدة فى التعليم على عينات محدودة من الادارات التعليمية أو المدارس دون حاجة الى استصدار التشريعات اللازمة ، أو ايجاد نظم مبسطة واستصدارها فى اطار تجريبى ، على أن يتم استصدار التشريعات اللازمة عند السعى الى تعميمها بعد ذلك بعد التوصل الى صورة شبه نهائية للمشروعات المقترحة .
- ٥ - أنظر :
Holmes, B. (1965). **Problems in Education; A Comparative Approach**. London : Routledge and Kegan Paul.
Jones, Phillip E. (1971). **Comparative Education : Purpose and Method**. St. Lucia : University of Queensland Press, pp. 92-121.
- ٦ - تعد هذه الخطوات جانبا محوريا فى المدخل القائم على المشكلات، ونوجزها فى : تحديد المشكلة ، اقتراح الحل (الفرض) ، تحليل المشكلة ، تحليل وتحديد نوعية السياق الذى توجد فيه المشكلة، الاستدلال المنطقى للنتائج المترتبة على الحل، التحقيق العملى . انظر :
Jones, Op. Cit., p. 96.

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

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

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

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

٨ - أنظر : Jones, Op. Cit., p. 96.

٩ - هذه الأنماط هى النمط القيمى normative pattern ، والنمط المؤسساتى institutional pattern ، والنمو الفيزيقي physical pattern

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

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

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

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

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

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

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

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

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

وتبين المعدلات التالية النسبة الفعلية لتوزيع الدرجات فى كل

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

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

أما فى المدرسة الثانوية العليا ، فان التوزيع الفعلى للدرجات
يتجه الى الارتفاع ، بمتوسط قومى حوالى ٣٤ الى ٣٥ ، وذلك
نظرا لاختيار الطلاب لمسارات الدراسة والتخصص . (انظر
المراجع السابقة الواردة فى الهامش رقم ١٢) .

١٥ - لا يتجاوز الاختلاف فى هذه الحالة ٠٢ من المعدل أو التقدير
(انظر المراجع السابقة عن تجربة السويد) .

دور طلاب الجامعات المصرية فى تنمية المجتمعات المحلية

« دراسة ميدانية لطلاب جامعة القاهرة – فرع الفيوم »

دكتور/محمد محمد سكران(*)

الاطار النظرى للدراسة :

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

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

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

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

وانطلاقا من هذه الأهمية – التى تحتلها هذه الشريحة الشبابية

(*) كلية التربية ، الفيوم .

المتميّزة - كثرت الكتابات حول تاريخها ، ودورها فى المجتمع ، كما كثرت التوصيات التى تؤكّد على ضرورة مشاركتها مشاركة فعالة فى عمليات التنمية خاصة ما يتصل منها بتنمية المجتمعات المحلية .

وكثيرا ما تصدر مثل هذه التوصيات عن البحوث والدراسات فى بلدان العالم الثالث - على وجه الخصوص - لما تعانيه كثير من مجتمعاتها وبيئاتها المحلية من تخلف واضح ، فى كثير من المجالات والقطاعات ، ومن ثمّ فانها بحاجة ماسة الى النهوض بها ، وتنميتها ، والارتفاع بمستوى معيشتها ، وتقديم العون لها من مختلف الجهات والمؤسسات . خاصة المؤسسات التعليمية ، ومنها مؤسسات التعليم العالى والجامعى .

يؤكد على هذا تلك الندوات والمؤتمرات والبحوث والدراسات التى تدور حول الشباب والجامعة والمجتمع . تحليليا لها ، وبيانا لأدوارها ، وتحديدًا لعلاقات التفاعل بينها ، وتشخيصا للمعوقات التى تحول دون هذا التفاعل ، أو دون القيام بأدوارها المنشودة ، وطرحا للحلول والبدائل التى يمكن أن تزيد من تفاعلها ، واتصالها بالمجتمعات والبيئات المحلية ، وقيامها بالمهام الملقاة على عاتقها ، من أجل تنمية هذه المجتمعات والبيئات ، وتحقيق الأهداف القومية العليا (٣) .

وعلى صعيد المجتمع المصرى . فاننا نجد العديد من البحوث والدراسات التى تدور حول التعليم العالى والجامعى ، ودوره فى التنمية . وكثيرا ما تطرح فى توصياتها وتطوراتها ما يؤكّد على أهمية ، وضرورة مشاركة طلاب الجامعة مشاركة فعالة فى تنمية مجتمعاتهم ، وبيئاتهم المحلية (٤) .

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

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

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

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

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

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

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

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

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

(دراسات تربوية)

مفهوم التنمية :

لسنا بحاجة الى التأكيد على أن هناك العديد من الكتابات والبحوث والدراسات التي ناقشت ، وما تزال تناقش هذا المفهوم ؛ سواء على المستوى المفاهيمى النظرى ، أو المستوى الامبريقي التطبيقى . هذا من ناحية ، من ناحية أخرى ان هذا المفهوم يعتبر من المفاهيم المثيرة للجدل ، وحولها تختلف التفسيرات ، وتتعدد التعريفات والمصطلحات (٩) .

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

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

ويتلخص ما نود بيانه فى هذا المجال فى : انه من الضرورى النظر الى عملية التنمية على أنها عملية موحدة متكاملة ، تتفاعل مكوناتها فى حركة جدلية تأثيرا وتأثرا ، وتتشابك فيها الغايات والوسائل ، تشابكا معقدا ومتحركا (١٠) . وهذا يعنى أن تنمية المجتمع عملية تتميز بالتكامل والشمول ، من منطلق التوحيد بين مكوناتها وقطاعاتها ، وجدلية العلاقة بينها ، وعمليات التفاعل والتأثير بين هذه المكونات والقطاعات ، وبالتالي فان ما يحدث من الفصل بين ما هو اقتصادى وما هو اجتماعى ، انما يشكل فصلا تعسفيا لا يستقيم ومنطق الحياة ، وطبائع الأشياء ، وعلاقات التفاعل والتأثير بينها . كما أنه يتجاهل الفهم الصحيح لبناء الانسان ، وصياغة المجتمع الانسانى (١١) .

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

من هذا المنطلق نقول ان مفهوم التنمية بهذه الأبعاد والصفات هو

المفهوم الذى يعطى للجامعات الفرصة الحقيقية للمشاركة الفعالة فى عمليات التنمية على المستوى القومى وعلى مستوى المجتمعات المحلية . وهذا ينقلنا الى الاجابة عن التساؤل الآخر الذى سبق طرحه ويدور حول :

دور الجامعات فى عمليات التنمية :

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

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

— المستوى التطبيقي . ويتعلق بالدور فى صورته الواقعية ، أو كما هو متحقق بالفعل فى الواقع العملى الممارس .

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

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

- الحفاظ على الثقافة القومية وعناصرها الاصلية .
- العمل على انتاج مجتمع متحضر .
- أن تكون الجامعة مركز اشعاع حضارى فى المجتمع الذى تعمل من خلاله .
- تطبيق المعرفة لحل قضايا المجتمع ومشكلاته .
- القيام بعملية التدريس واعداد الطلاب معسرفياً ووجدانيا ، واجتماعياً .

- البحث العلمى الرصين ، والكشف عن الحقائق العلمية .
- اعداد هيئات التدريس اللازمين للعمل فيها(١٧) .
- لكن بالرغم من تعدد هذه الوظائف الا أنه يمكن حصرها فى وظائف ثلاثة : انتاج المعرفة عن طريق البحث العلمى ، ونقلها عن طريق التدريس ، وتطبيقها من خلال الاعداد المهني ، واعداد القوى العاملة المدربة ، وحل مشكلات وقضايا المجتمع .
- ومن الجدير بالاشارة اليه أن معظم هذه الظروف نلتقى مع تلك الوظائف المعلنة للجامعة المصرية كما ينص عليها القانون الذى تعمل من خلاله ، فى الوقت الحاضر حيث ينص على ما يلى : -
- تختص الجامعات بكل ما يتعلق بالتعليم الجامعى ، والبحث العلمى ، الذى تقوم به كلياتها ومعاهدها فى سبيل خدمة المجتمع ، والارتقاء به حضاريا .
- المساهمة فى رقى الفكر ، وتقديم العلم ، وتنمية القيم الانسانية .
- تزويد البلاد بالمتخصصين والفنيين والخبراء فى مختلف المجالات .
- اعداد الانسان المزود بأصول المعرفة وطرائق البحث المتقدمة ، والقيم الرفيعة ليساهم فى بناء وتقدم المجتمع (الاشتراكى) ، وصنع مستقبل الوطن ، وخدمة الانسانية .
- تعتبر الجامعة معقلا للفكر الانسانى فى أرفع مستوياته ، ومصدرا لاستثمار وتنمية أهم ثرواته للمجتمع ، واغلاها ، وهى الثروة البشرية .
- اهتمام الجامعات كذلك ببعث الحضارة العربية والتراث التاريخى للشعب المصرى ، وتقاليده الاصلية ، ومراعاة المستوى الرفيع للتربية الدينية والخلقية والوطنية .

— توثيق الروابط الثقافية والعلمية مع الجامعات والهيئات العلمية العربية والأجنبية (١٨) .

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

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

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

— اعداد الكفاءات المتخصصة فى شتى مجالات فروع العلم والمعرفة ، وفى مختلف المواقع والقطاعات .

— تنمية المجتمعات المحلية . فالجامعات تشكل مراكز اشعاع حضارى وقوة رائدة دافعة نحو التقدم والازدهار لهذه المجتمعات .

— العمل على نقل المعرفة الأصيلة ، وتطويرها ، وانتاجها ، ونشرها ، للافادة منها فى المجتمع .

— اعداد الطلاب للقيام بالأعمال التى يتطلبها سوق العمل ، واكسابهم الاتجاهات والقيم العلمية والاجتماعية المرغوبة ، ومساعدتهم على الدخول فى حياة المجتمع من أجل تطويره ، والنهوض به فى مختلف المجالات والقطاعات .

— اثاره الوعى لدى طلابها بقضايا مجتمعهم ، من خلال مشاركتهم الفعالة فى مختلف الأنشطة والأعمال داخل وخارج الجامعة ، لما لهذه المشاركة من آثار فعالة فى بناء الطلاب واعدادهم ، والاعتماد عليها فى تنمية المجتمعات والبيئات المحلية التى يعيشون فيها ، والمجتمع الكبير الذى ينتمون اليه .

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

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

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

كما ترى الدراسة أن كثيرا من الأبحاث العلمية التى تقوم بها الجامعات ، لا تصل الى نتائج يمكن الافادة منها فى تطوير واقع الحياة فى مجتمعنا . وبالتالي أصبحت البحوث الجامعية تفتقر الى أهم المقومات التى تجعلها قادرة على أن توفر لمجتمعها حاجته من العلم والمعرفة التطبيقية .

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

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

على أى حال فان ما يهمنى فى هذا المجال هو ما يتصل بدور الجامعات فى تنمية المجتمعات المحلية . ولقد تبين من الدراسة المشار إليها ، أن دورها فى هذا المجال لا يزيد عن أن يكون نوعا من الممارسات الفولكلورية الموسمية التى لا تحدث فى المجتمع المحلى أثرا ذا بال .

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

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

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

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

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

فالطلاب يشكلون جزءا هاما من النظام الجامعى . وبالتالي يصدق عليهم ما يصدق على هذا النظام . بمعنى أنه على المستوى المفاهيمى تقع عليهم العديد من المهام التى ينبغى أن يقوموا بها من أجل تنمية مجتمعاتهم ، وبيئاتهم المحلية . وأنه على المستوى التطبيقى الممارس لا يقوم الطلاب بهذه المهام بالدرجة المطلوبة ، ولا يشاركون مشاركة فعالة فى تنمية هذه المجتمعات والبيئات .

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

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

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

مشكلة الدراسة :

تتلخص مشكلة الدراسة فى الاجابة عن التساؤلات التالية :

١ - ما مدى مشاركة طلاب الجامعة فى مصر فى تنمية المجتمعات المحلية ؟

٢ - ما الظروف التى تحول دون مشاركتهم مشاركة فعالة فى تنمية هذه المجتمعات .

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

أهمية الدراسة :

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

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

كما أن لهذه المشاركة أهميتها بالنسبة للمجتمعات المحلية حيث يقوم الطلاب بالتطبيق العملى لما اكتسبوه من خبرات ومهارات وحقائق ومعلومات ، فى خدمة هذه المجتمعات ، والعمل على تنميتها ، وبالتالي فإن الفائدة المتوقعة من هذه المشاركة فائدة مزدوجة .

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

مصطلحات الدراسة وحدودها :

من بين مصطلحات الدراسة التى تحتاج الى تحديد : مصطلح « الدور » والمجتمع المحلى .

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

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

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

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

واذا ما قصرنا المجتمع المحلى على المؤسسات الجامعية ، فاننا بذلك نحرم ما هو خارج هذه المؤسسات من جهود الطلاب . وقد يؤدى الى انعزالهم عن البيئة التى يعيشون فيها ، وحرمانهم من التفاعل مع قضاياها ومشكلاتها .

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

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

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

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

منهج وأدوات الدراسة :

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

وتستخدم « استمارة الاستبيان » أداة لها . ولقد تم اعدادها وتصميمها وفق خطوات منهجية معينة ، سوف نشير إليها فى اجراءات الدراسة الميدانية .

الدراسة الميدانية

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

أولا : اجراءات الدراسة :

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

(١) أداة الدراسة :

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

ولقد اتبعنا فى اعداد استمارة الاستبيان وتصميمها الخطوات التالية:

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

٢ - تحديد بعض الأساليب والطرق الخاصة بكل مجال من المجالات التى تم تحديدها ، ويمكن للطلاب القيام بها من أجل تحقيق هذه المجالات .

٣ - مناقشة هذه المجالات والأساليب والطرق مع بعض الطلاب وهيئات التدريس بالكليات موضوع الدراسة ، ومع بعض المسؤولين عن قطاع الشباب بمحافظة الفيوم للوقوف على :

— مدى مناسبتها للطلاب وارتباطها بالمجالات الدراسية التى يقومون بها داخل مؤسساتهم الجامعية .

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

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

٤ - وفى ضوء هذه المناقشات والملاحظات التى أبديت تم صياغة استمارة الاستبيان وعرضها على بعض الزملاء ، وتطبيقها على عينة

محدودة من الطلاب بلغت عشر حالات للوقوف على مدى وضوح العبارات التي تغطيها .

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

وفيما يلي وصفا تفصيليا لاستمارة الاستبيان فى صورتها النهائية :
تتكون الاستمارة من الأجزاء التالية :

— صفحة الغلاف . وتغطى : الهدف من الاستمارة ، والذي يتلخص فى : التعرف على مدى مشاركة طلاب الجامعة فى تنمية المجتمع المحلى ، وأهم الظروف والمعوقات التى تحول دون مشاركتهم مشاركة فعالة فى هذا المجال ، والمقترحات التى يمكن أن تساعد فى التغلب عليها ، كما تغطى صفحة الغلاف طريقة الاجابة ، وتتخلص فى قيام المجيب عن الاستمارة بوضع علامة V أمام العبارة التى تتفق ووجهة نظره حولها ، سواء كانت هذه العبارة تتصف بمدى المشاركة ، أو الظروف والمعوقات ، أو المقترحات ، وسواء كانت تتصل بالمؤسسات الجامعية ، أو بماهو خارجها ، أو كانت تتصل بالجوانب الشخصية أو العائلية أو الاجتماعية .

وتغطى صفحة الغلاف أيضا البيانات الخاصة بالمجيب عنها .
وتتعلق بالكلية ، الفرقة ، التخصص ، النوع (ذكر / أنثى) .

— محتوى الاستمارة ، وتتكون من ثلاث مجموعات من العبارات ، تدور حول المحاور الثلاثة المشار اليها ونعنى بها : مدى المشاركة ، الظروف والمعوقات ، المقترحات ، ويمكن تصنيف هذه المجموعات كمايلى :

— المجموعة الأولى ، خاصة بالأنشطة والأعمال التى تتعلق بمجال الخدمات التعليمية والتثقيفية والخدمات البيئية . والتى يمكن للطلاب أن يشاركوا فيها وبالتالي تعتبر مؤشرا لمشاركتهم فى تنمية المجتمع المحلى .

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

— المجموعة الثالثة ، خاصة بالمقترحات التى يمكن أن تساعد فى التغلب على هذه الظروف والمعوقات .

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

(ب) عينة الدراسة :

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

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

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

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

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

(ج) تطبيق أداة الدراسة وتفريغها ومعالجتها احصائيا :

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

وتم تفريغ استمارات الاستبيان يدويا ، ولكل استمارة على حدة فى جداول أعدت لهذا الغرض وتفى بعمليات المقارنة بين متغيرات الدراسة . ثم تم حساب النسب المئوية للتكرارات التى تم الحصول عليها ، كما قام بالمعالجة الاحصائية لهذه التكرارات للوقوف على مدى الدلالة الاحصائية لما قد يكون هناك من فروق بين الاجابات .

ولقد تم استخدام معادلة كا^٢ لايجاد الفروق بين التكرارات ومعادلة كا^٢ هى :

$$\text{كا}^2 = \frac{\text{ك} - \text{ك}^-}{\text{ك}^-} = \text{حيث أن ك} = \text{التكرار الملاحظ}$$

التجريبى ، ك⁻ = التكرار النظرى ، وتعتبر الفروق ذات دلالة احصائية اذا كانت القيمة المحسوبة لـ كا^٢ وعند درجة حرية معينة أكبر من قيمتها الجدولة أو مساوية لهذه القيمة عند مستوى ٠.٠٥ ، أو ٠.٠١ أو ٠.٠٠١ . (٢٩) .

ثانيا : نتائج الدراسة الميدانية وتفسيرها :

يجدر بنا فى البداية أن نشير الى ما سبق بيانه من أن مشكلة

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

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

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

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

(أ) مدى مشاركة الطلاب فى تنمية المجتمع المحلى :

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

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

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

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

٣ - أنه لم توجد فروق ذات دلالة احصائية بين حجم مشاركة الطلاب فى أنشطة هذين المجالين داخل المؤسسات الجامعية عند المقارنة بحجم المشاركة فى هذه الأنشطة خارج المؤسسات الجامعية .

٤ - أنه لم توجد فروق ذات دلالة احصائية بين حجم مشاركة الطلاب فى أنشطة مجال الخدمات التعليمية والتثقيفية عند المقارنة بحجم المشاركة فى أنشطة مجال الخدمات البيئية .

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

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

ومن الجدول يتبين لنا ما يلى :

١ - الانخفاض الملحوظ فى حجم مشاركة الطلاب عينة الدراسة فى الأنشطة التعليمية والتثقيفية والخدمات البيئية ، والمرتبطة بتنمية المجتمع المحلى ، حيث لا يتعدى حجم مشاركة الطلاب فى هذه الأنشطة نسبة ٢٧% من اجمالى عينة الدراسة .

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

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

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

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

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

جدول (١)

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

م	الأنشطة مرتبة حسب الأهمية من وجهة نظر اجمالى عينة الدراسة	%
١	المشاركة فى اقامة الأندية والمساحات الرياضية .	٢٧
٢	المشاركة فى ردم البرك والمستنقعات .	٢٥
٣	التدريس لتقوية التلاميذ فى المراحل التعليمية المختلفة .	٢٥
٤	المشاركة فى اقامة الندوات والمحاضرات حول الاحداث والقضايا الهامة .	٢٤
٥	المشاركة فى القوافل الثقافية للمناطق الريفية والتجمعات العمالية .	٢٣
٦	المشاركة فى مجالات محو الأمية وتعليم الكبار .	٢٣
٧	مساعدة الفلاحين فى مقاومة الآفات الزراعية .	٢٠
٨	المشاركة فى تقديم الخدمات العاجلة فى الحالات الطارئة .	٢٠
٩	المشاركة فى استصلاح الأراضى البور .	١٨
١٠	المشاركة فى عمليات تنظيف الشوارع وتشجيرها .	١٨

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

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

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

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

- مجموعة الظروف الشخصية المرتبطة بالطالب نفسه .
- مجموعة الظروف العائلية والاجتماعية .
- مجموعة الظروف التي من داخل المؤسسات الجامعية .
- مجموعة الظروف التي من خارج المؤسسات الجامعية .

ولقد أسفرت نتائج الدراسة حول هذه الظروف والمعوقات عن الآتى:

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

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

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

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

جدول (٢)

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

م	الظروف والمعوقات مرئية حسب الأهمية	%
١	سوء التخطيط والتنظيم للمشاركة الطلابية فى تنمية المجتمع المحلى .	٨٥
٢	التعقيدات الروتينية والادارية للمشاركة الطلابية فى تنمية المجتمع المحلى .	٨٣
٣	افتقار قنوات الاتصال بين الهيئات والمؤسسات المعنية بالأنشطة الطلابية .	٨٢
٤	سوء التنفيذ والمتابعة للمشاركة الطلابية فى تنمية المجتمع المحلى .	٨١
٥	قلة توافر القدوة اللازمة للمشاركة الطلابية فى تنمية المجتمع المحلى .	٨١
٦	قلة توافر القيادات الواعية بأهمية المشاركة الطلابية فى تنمية المجتمع المحلى .	٨١
٧	قلة اهتمام المسؤولين بالمشاركة الطلابية فى تنمية المجتمع المحلى .	٨٠
٨	سوء استثمار الامكانيات المتاحة للأنشطة الطلابية .	٨٠
٩	المظهرية وعدم الجدية فى المشاركة الطلابية .	٧٧
١٠	تغليب المصلحة الشخصية على المصلحة العامة فى مجال تنمية المجتمع المحلى .	٧٧
١١	الصعوبات الأمنية والتنظيمية للمشاركة الطلابية فى تنمية المجتمع المحلى .	٧٥
١٢	قلة توافر الأنشطة المناسبة للمشاركة الطلابية فى تنمية المجتمع المحلى .	٧٣
١٣	سوء تنظيم المحاضرات والجداول الدراسية فى المؤسسات الجامعية .	٧٣

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

ومن الجدول يتبين لنا ما يلى :

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

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

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

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

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

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

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

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

وفىما يلى ما أسفرت عنه نتائج الدراسة حول هذه المقترحات :

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

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

٢ - الارتفاع الملحوظ فى النسب المئوية التى حصل عليها كل مقتر من المقترحات المطروحة حيث لم تقل النسبة المئوية عن ٧٥% من اجمالى عينة الدراسة .

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

جدول (٣)

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

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

من الجدول يتبين لنا ما يلي :

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

٢ - الارتفاع الأكثر وضوحا بالنسبة للمقترحات التى تتعلق بالتخطيط والتنظيم وفتح قنوات الاتصال بين الهيئات والمؤسسات المعنية بالأنشطة الطلابية وتوافر القدرة والقيادات الواعية بأهمية هذه الأنشطة والاستثمار الجيد للامكانيات المتاحة للأنشطة الطلابية ، واهتمام وسائل الاعلام بالمشاركة الشبابية فى تنمية المجتمعات المحلية ، والعمل على رفع الوعى بأهمية هذه المشاركة سواء داخل المؤسسات الجامعية أو خارجها : حيث حصلت هذه المقترحات على نسب مئوية مرتفعة تتراوح ما بين ٨١% ، ٨٦% من اجمالى عينة الدراسة .

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

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

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

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

تحد من مشاركتهم فيها ، أو للمقترحات التي يرونها أنها يمكن أن تتغلب عليها .

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

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

ويتلخص ما نود طرحه فى الآتى :

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

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

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

وعلى هذا الأساس نرى أن مشاركة الطلاب فى أنشطة الخدمات

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

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

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

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

لكن ينبغى علينا أن نشير فى هذا المجال الى أن تصنيف هذه الظروف والمعوقات الى شخصية وعائلية واجتماعية ، ومن داخل المؤسسات الجامعية ومن خارجها ، انما هو بغرض الدراسة فحسب . وماعدا ذلك فغير وارد فى تصورنا ، على أساس أن هذه الظروف والمعوقات متداخلة ، متفاعلة ، تؤثر كل منها فى الأخرى ، ويتأثر بها .

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

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

٤ - وهذا ينقلنا الى طرح ملاحظة لها أهميتها بالنسبة للمحاور الثلاثة موضوع الدراسة والنتائج المرتبطة بها .
وتتلخص فى القول بأن هذه المحاور لا تعمل فى فراغ ، وان هذه النتائج ليست من فراغ . وانما هى محصلة لظروف مجتمعية معينة تتجاوز نطاق المجتمعات المحلية بهيئاتها ومؤسساتها ، وطلابها ، ومسئولياتها ، لتصل الى المجتمع المصرى بظروفه السياسية والثقافية والاجتماعية والاقتصادية .

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

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

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

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

— اهتزاز القيم والمعايير لدى الشباب خاصة طلاب الجامعة نتيجة لوجود العديد من الظروف التى يعيشها المجتمع المصرى من بينها:
— التناقض الايديولوجى ، وعدم الثبات على توجه ايديولوجى محدد ، وبالتالي غياب المثال الذى يفرضه هذا التوجه ، مما أدى الى الصراع الفكرى وانخفاض درجة الانتماء الاجتماعى . كما أدت الى ممارسة الحياة وفقا لمنطق خاص يعمل على تغليب المصلحة الخاصة ، وانجازها بأية وسيلة حتى ولو كانت غير مشروعة .

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

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

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

— اهتمام وسائل الاعلام ، خاصة المرئية منها ، بالنماذج والانماط التى لا تقدم للمجتمع شيئا يذكر ، فى حين يقل اهتمامها بمن يقدمون للمجتمع أعمالا جلييلة ، تسهم فى بنائه ، والعمل على رقيه وتقدمه(٢٦) .

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

خلاصة الدراسة ومعطياتها :

يحسن بنا أن نمهد - لهذه الخلاصات . بالاشارة الى المنطلق الأساسى للقيام بالدراسة الحالية . ويتلخص - كما سبق أن أوضحنا فى الاطار النظرى - فى أن الشباب بصفة عامة ، وطلاب

الجامعة بصفة خاصة ، من الشرائح العمرية والاجتماعية التى يمكن أن تقوم بدور فعال فى تنمية المجتمع . والنهوض به ، لما يتمتعون به من خصائص وسمات قد لا تتوافر فى غيرهم من الشرائح العمرية والاجتماعية الأخرى .

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

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

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

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

— الانخفاض الأكثر وضوحا فى حجم المشاركة الطلابية فى تنمية المجتمعات ، بالنسبة للطالبات عند المقارنة بالطلبة ، وبالنسبة لكليات التربية ، الزراعة ، الهندسة ، عند المقارنة بكلية الخدمة الاجتماعية .

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

— الارتفاع الواضح فى درجة أهمية الظروف والمعوقات المرتبطة

بما هو داخل وخارج المؤسسات الجامعية ، عند مقارنتها بالظروف والمعوقات الشخصية والعائلية والاجتماعية .

— الارتفاع الأكثر وضوحا فى درجة أهمية الظروف والمعوقات على اختلاف مصادرها ، بالنسبة للطلبات ، عند مقارنتهن بالطلبة .

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

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

— الارتفاع الواضح فى درجة أهمية كل مقترح من هذه المقترحات من وجهة نظر اجمالى عينة الدراسة .

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

هذه خلاصة نتائج الدراسة الميدانية ، وفى ضوءها يمكن أن نسجل ما يلى : -

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

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

- الجامعات الاقليمية نجاه طلابها ، أو اعدادهم للقيام بدور فعال
- ومؤثر فى تنمية مجتمعاتهم المحلية

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

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

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

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

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

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

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

وهذه الظاهرة وإن كانت تشكل إحدى السمات السلبية لكثير من جوانب حياتنا المصرية فى الوقت الحاضر على وجه الخصوص - إلا أن هذا لا يعنى الاستسلام لها . أو السكوت عليها . وإنما لابد من التصدى لها من أجل الاستثمار الأمثل لجهود وطاقت وامكانيات شبابنا وطلابنا .

•• ويعد :

قد تكون فى هذه النتائج - التى توصلنا اليها - والتفسيرات التى طرحناها - ما يبعث على الاحباط تجاه مشاركة طلابنا فى تنمية مجتمعاتهم المحلية .

لكننا نرى أن الشعور بهذا الاحباط وإن كان واردا إلا أنه لايعنى الاستسلام أو فقدان الأمل ، وإنما يفرض ضرورة البحث عن مخرج ، لأن الأمل مازال قائما . خاصة وأن هناك من الطلاب ، ومن القائمين على أمرهم والمسئولين عن اعدادهم ، وأنشطتهم من لديه الرغبة والحماس للعمل من أجل المجتمع ، من منطلق الانتماء له ، والالتزام بحل قضايا ومشكلاته ، وأن هناك بالفعل من يبذل الجهد فى هذا المجال برغم كل الظروف والمعوقات والسلوكيات والقيم والاخلاقيات المحيطة .

ومع ذلك فإن توافر الرغبة والحماس ، وما يقوم به البعض قد لا يكون كافيا . بل قد يضعف هذا الحماس وهذا الجهد أمام مشاعر اليأس ، ومعاول الهدم من جانب من لا يفعلون شيئا ، ولا يرغبون فى أن يفعل الآخرون شيئا .

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

هوامش ومراجع الدراسة

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

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

٣ - يمكن الرجوع - على سبيل المثال لا الحصر - الى تلك الندوة العلمية الهامة التى عقدت بالهند عام ١٩٧٥ ، ودارت معظم البحوث التى قدمت للندوة حول هذا الموضوع انظر :
... Misra, D.K. & C.M. Jain; **Youth, University and Community**. S. Chand & Co. (PUT) LTD., Ram Nagar, New Delhi, 1975.

٤ - يمكن الرجوع الى :

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

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

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

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

7. Ibid.

8. See :

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

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

9. See :

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

١٠ - حامد عمار - فى بناء الانسان العربى - دار المعرفة الجامعية - الاسكندرية ١٩٨٨ ، ص ٣٧ .

١١ - نفس المرجع ، ص ٣٧ .

١٢ - نفس المرجع ص ٣ - ٤ .

١٣ - نفس المرجع ، ص ٣ .

١٤ - نفس المرجع ، ص ٣٨ - ٣٩ .

١٥ - نفس المرجع ، ص ٣٩ - ٤٠ .

١٦ - نفس المرجع ، ص ٥ - ٧ .

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

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

١٩ - يمكن الرجوع الى :

- حامد عمار : دور التعليم العالى فى التنمية الاجتماعية والاقتصادية دراسات تربوية، القاهرة، رابطة التربية الحديثة،

- المجلد الثانى الجزء الثامن ، سبتمبر ١٩٨٧ ، ص ٦٠ - ٨٨ .
- سيف الاسلام على مطر ، دراسة تحليلية لبعض أوجه القصور فى قيام الجامعات العربية بوظائفها ، بحوث تربوية - القاهرة ، رابطة التربية الحديثة ، العدد ٢٧ ، ١٩٩٠ .
- عزة صبحى عبد المنعم ، دور الجامعة فى خدمة المجتمع ، الادارة ، اتحاد جمعيات التنمية الادارية ، القاهرة ، المجلد ١٧ ، العدد الأول يوليو ١٩٨٤ .
- محمد عبد السلام ، واقع التعليم العالى المعاصر فى الوطن العربى، المجلة العربية للتربية ، المجلد الثانى العدد الثانى سبتمبر ١٩٨٢ .
- ٢٠ - عبد الفتاح تركى ، مرجع سابق .
- ٢١ - مراد صالح مراد ، دور كليات التربية الاقليمية فى خدمة المجتمع : دراسة تقويمية ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، معهد البحوث والدراسات التربوية ، جامعة القاهرة ١٩٨٨ .
- ٢٢ - عونى محمود توفيق ، نبيل ابراهيم أحمد ، دور الجامعة فى تنمية المجتمع المحلى ، دراسة ميدانية مطبقة على كليات فرع جامعة القاهرة - الفيوم ، دراسة مقدمة الى المؤتمر العلمى الثانى الذى عقدته كلية الخدمة الاجتماعية فى الفترة من ٤ - ٥ ابريل ١٩٨٩ تحت شعار « التنمية المحلية » .
- ٢٣ - السيد محمد خيرى : الاحصاء النفسى التربوى ، مطبوعات جامعة الرياض (١٣) علم نفس (٥) ، ١٩٧٥ ص ٢٢٦-٢٤٣ .
- ٢٤ - حامد عمار : فى بناء الانسان العربى ، مرجع سابق ص ٢٥-٢٩ .
- ٢٥ - نفس تالمرجع .
- ٢٦ - يوسف سيد محمود : تنمية قيم طلاب الجامعة ، عالم الكتب . ١٩٩١ ، ص ١٦٠ - ١٧٨ .

كفايات معلم الرياضيات الخاصة بتنفيذ الدرس ومدى

توافرها فى معلمات المرحلة الابتدائية القطريات

د. نصره رضا حسن الباقرا (*)

أولا : مقدمة

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

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

(*) كلية التربية ، جامعة قطر .

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

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

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

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

وقد حصلت الباحثة من المسئولين فى ادارة التوجيه التربوى

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

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

ثانيا : مشكلة البحث :

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

(*) انظر ملحق رقم (١) ، ص ٤٦ .

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

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

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

ثالثا : أهمية البحث :

ترى الباحثة أن أهمية البحث الحالى تكمن فى الآتى :

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

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

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

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

رابعاً : حدود البحث :

تلتزم الباحثة فى اجراء هذا البحث بالحدود الآتية :

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

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

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

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

خامساً : مجتمع وعينة البحث :

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

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

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

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

المنطقة	عددالمعلمات القطريات	النسبة المئوية لعددالمعلمات القطريات بالمنطقة	عددالمعلمات عينهالبحث بالمنطقة	النسبة المئوية لعددالمعلمات عينهالبحث بالمنطقة
الدوحة	٥٦	٨٤٫٨٤٨٪	٢١	٨٤٪
الضواحي وأم صلال	٥	٧٫٥٧٦٪	٢	٨٪
الخور والشمال ودخان	٥	٧٫٥٧٦٪	٢	٨٪
المجموع	٦٦	١٠٠٫٠٠٠٪	٢٥	١٠٠٪

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

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

سادسا : منهج البحث :

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

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

سابعا : مصطلحات البحث :

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

(دراسات تربوية)

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

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

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

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

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

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

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

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

نتيجة لمروره فى برنامج تعليمى ، وذلك فى صورة أءاءات اجراءية
تحدث داخل حجرة الدراسة بقصد تيسير تعلم المادة الدراسية ، ويمكن
ملاحظة هذه الأءاءات وقياسها » .

ثامنا : خطوات البحث :

يسير هذا البحث وفق الخطوات التالية :

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

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

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

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

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

٦ - تفريغ البيانات من بطاقات الملاحظة ، واجراء المعالجة
الاحصائية .

(*) انظر ملحق رقم (٣) ، ص ١٦١ - ١٦٢ .

(٢) انظر ملحق رقم (٢) ، ص ١٤٧ - ١٦٠ .

٧ - عرض نتائج الدراسة الميدانية وتحليلها ، واعطاء خطوط ارشادية للعلاج .

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

تاسعا : أداة البحث :

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

ولبناء أداة البحث اتبعت الباحثة الخطوات التالية :

الخطوة الأولى : تحديد المجالات الرئيسية لكفايات تنفيذ الدرس واعداد قائمة مبدئية تضم الكفايات المطلوبة ، بالاستفادة من المصادر التالية :

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

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

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

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

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

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

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

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

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

(*) انظر ملحق رقم (٢) ، ص ١٦١ - ١٦٢ .

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

- المجال الثانى : استخدام طرائق تعليمية مناسبة لتقديم الدرس: واحتوى على احدى عشرة كفاية فرعية .
- المجال الثالث : تنوع المهام التدريسية بما يتفق بقدر الامكان مع مواجهة الفروق الفردية : واحتوى على تسع كفايات فرعية .
- المجال الرابع : استخدام أساليب وممارسات مناسبة لتقديم الدرس : واحتوى على تسع عشرة كفاية فرعية .
- المجال الخامس : استخدام وبناء وسائل تعليمية أثناء الدرس: واحتوى على ثمانى كفايات فرعية .
- المجال السادس : صياغة الأسئلة الصفية الجيدة وتوجيهها : واحتوى على ثمانى عشرة كفاية فرعية .
- المجال السابع : استخدام أسلوب الغلق فى الموقف التعليمى : واحتوى على ست كفايات فرعية .
- المجال الثامن : التقويم : واحتوى على ست كفايات فرعية .
- المجال التاسع : التفاعل مع التلاميذ وادارة الفصل : واحتوى على سبع كفايات فرعية .
- المجال العاشر : التعليم الابتدائى : واحتوى على عشر كفايات فرعية .

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

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

(*) انظر ملحق رقم (٢) ، ص ١٦١ - ١٦٢ .

- وضوح وحسن سلامة صياغة كل عبارة ممثلة للمجال الرئيسى أو للكفاية الفرعية .
- اضافة ما يروونه مناسباً من كفايات ، تعتبر من الوظائف الأساسية التى على المعلم أن يكون قادراً على ادائها فى حجرة الدراسة ، ولم تشملها القائمة المبدئية .
- حذف المجالات أو الكفايات الفرعية غير اللازمة .

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

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

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

(*) انظر ملحق رقم (٢) ، ص ١٤٧ - ١٦٠ .

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

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

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

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

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

(*) انظر ملحق رقم (٣) ، ص ١٦١ - ١٦٢ .

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

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

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

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

الخطوة الخامسة : تحديد ثبات وصدق بطاقة الملاحظة :

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

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

(*) السيدة/ليلى على محمد فخر ، موجهة مادة الرياضيات فى المرحتين الابتدائية والاعدادية .

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

عدد مرات الاتفاق

$$\text{نسبة الاتفاق} = \frac{\text{عدد مرات الاتفاق}}{\text{عدد مرات الاتفاق} + \text{عدد مرات عدم الاتفاق}} \times 100 (٦٢:٤٣)$$

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

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

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

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

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

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

(ب) تحديد صدق بطاقة الملاحظة :

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

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

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

عاشرا : اجراء الدراسة الميدانية :

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

(*) انظر ملحق رقم (٢) . ص ١٤٧ - ١٥٧ .

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

حادى عشر : نتائج البحث وتحليلها :

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

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

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

(*) انظر ص ١٠٤ - ١١١ .

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

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

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

$$\begin{aligned} & \text{الوزن النسبى لممارسة معلمات العينة لكل سلوك (أداء)} \\ & \frac{١ن٤ + ٢ن٣ + ٣ن٢ + ٤ن١ + (\text{صفر} \times ن٥)}{(١٨٣ : ٦٠)} = \\ & \frac{١ن + ٢ن + ٣ن + ٤ن + ٥ن}{١٨٣} \end{aligned}$$

حيث ن١ ، ن٢ ، ن٣ ، ن٤ ، ن٥ : عدد معلمات العينة اللاتى كانت ممارستهن للسلوك عالية ، متوسطة ، قليلة ، نادرة ، معدومة (على التوالى) .

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

$$\begin{aligned} & \frac{(١٠٠ \times ٤) + (٣ \times \text{صفر}) + (٢ \times \text{صفر}) + (١ \times \text{صفر}) + \text{صفر}}{١٠٠} \\ & \frac{٤٠٠}{١٠٠} = ٤ \end{aligned}$$

(***) انظر ملحق رقم (٢) ، من ١٤٧ .

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

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

١٠٠

٣٢٥

$$٣٢٥ = \frac{\quad}{\quad}$$

١٠٠

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

٣٢٥ - فأكثر ٠٠٠ درجة كبيرة ، ٢٥٠ - أقل من ٣٢٥ ٠٠٠
درجة متوسطة ، ١٧٥ - أقل من ٢٥٠ ٠٠٠ درجة قليلة ، ٠٧٥ -
أقل من ١٧٥ ٠٠٠ درجة نادرة ، أقل من ٠٧٥ ٠٠٠ درجة معدومة .
(٤٥ : ٢٨٢)

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

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

م الكفاية (المفردة) الوزن النسبى الوصف

المجال الأول : استئثار انتباه التلاميذ وتنشويهم للدرس من خلال المداخل التدريسية (الأداء الكلى) :
١ تراجع مفاهيم وتعميمات ومهارات وردت فى ٢١٩٢ قليلة
دروس سابقة .

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

م	الكفاية (المفردة)	الوزن النسبي	الوصف
	المجال الثالث : تنويع المهام التدريسية بما يتفق بقدر الامكان مع مواجهة الفروق الفردية (الاداء الكلى) :	٠.٧٨ ر	معدومة
٢٣	تحدد المستويات التحصيلية المختلفة للتلميذات	صفر	معدومة
٢٤	تنظم مواقف تعليمية متنوعة تسمح باختيار مهام تعليمية .	صفر	معدومة
٢٥	تقدم أنشطة علاجية للتلميذات دون المستوى العادى .	صفر	معدومة
٢٦	# تقدم أنشطة اثرائية للتلميذات فوق المستوى العادى .	صفر	معدومة
٢٧	تقدم أنشطة تدعيمية للتلميذات من ذوات المستوى المتوسط .	صفر	معدومة
٢٨	تنوع المداخل التدريسية .	صفر	معدومة
٢٩	تنوع الوسائل التعليمية .	صفر	معدومة
٣٠	تكلف التلميذات بتمارين وتدرّيبات ومسائل ومهام متفاوتة .	صفر	معدومة
٣١	تشعر التلميذات بإمكانية نجاحهن وتجنبهن الخوف .	٠.٥٩٢ ر	معدومة
٣٢	تنمى الثقة بالنفس واحترام الذات لدى التلميذات	٠.١٨٤ ر	معدومة
	المجال الرابع : استخدام أساليب وممارسات مناسبة لتقديم الدرس (الاداء الكلى) :	١ر٤٣٠	نادرة
٣٣	تقدم الدرس من السهل الى الصعب .	١ر٩٦٨	قليلة
٣٤	توازن بين المفاهيم والمهارات بحسب طبيعة الموضوع .	١ر٥٨٤	نادرة
٣٥	# تنمى مهارة الطلاقة فى التعبيرات الرياضية لدى التلميذات .	٠.٩٠٤ ر	نادرة
٣٦	تعطى أمثلة وتطبيقات تناسب المادة العلمية .	٣ر٩١٢	عالية
٣٧	تقدم عددا مناسباً من الأمثلة (أو التمارين) .	٣ر١٠٤	متوسطة
٣٨	تقدم عدداً مناسباً من التطبيقات .	١ر٤٠٨	قليلة
٣٩	تجرى العمليات الرياضية بدقة .	٢ر٩١٢	متوسطة
٤٠	تهتم بدور التقريب والتقدير التقريبي لنواتج العمليات .	١ر٤٨٨	نادرة

م	الكفاية (المفردة)	الوزن النسبى	الوصف
٤١	# تناقش الحلول الخاطئة للتلميذات بحيث تقودهن الى اكتشاف الخطأ .	٠.٢٧٢	معدومة
٤٢	تعلم الخطوات التى تقوم بها عند الحل .	١ر٤٠٠	نادرة
٤٣	# تشجع التلميذات على اصدار الاحكام بدقة	٠.٥٢٨	معدومة
٤٤	تستخدم الاستراتيجية الصحيحة فى البرهنة .	٠.٤٧٩	معدومة
٤٥	تتحقق من صحة النتائج التى تم التوصل اليها .	١ر٠٥٦	نادرة
٤٦	تستخدم القواعد الصحيحة للمنطق الرياضى .	١ر١٦٠	نادرة
٤٧	تهتم بالتعرف على أنماط رياضية .	٠.٧٠٤	معدومة
٤٨	تهتم ببناء نموذج رياضى .	صفر	معدومة
المجال الخامس : استخدام وبناء التعليم أثناء			
الدرس (الأداء الكلى) :			
٤٩	تستخدم وسائل تعليمية مناسبة .	١ر٨٩٦	قليلة
٥٠	تستخدم الوسيلة التعليمية بطريقة صحيحة .	٢ر٥٨٤	متوسطة
٥١	تستخدم الوسيلة التعليمية فى الوقت المناسب .	٣ر٣٩٢	عالية
٥٢	تستخدم وسيلة صحيحة ودقيقة من الناحية العملية .	٢ر٩٦٨	متوسطة
٥٣	تستفيد من مصادر التعلم فى البيئة المحلية والامكانات المتاحة بالمدرسة .	١ر٠٠٠	نادرة
٥٤	تستخدم وسائل تعليمية من اعدادها .	١ر٣٨٤	نادرة
٥٥	تراعى بساطة اخراج وتكلفة الوسيلة من الناحية الاقتصادية .	٣ر١٤٢	متوسطة
٥٦	# تستخدم أسلوب الاقناع البصرى والعملى فى توجيه التلميذات وتعليمهن .	٠.١٦٠	معدومة
المجال السادس : صياغة الأسئلة الصفية الجيدة وتوجيهها (الأداء الكلى) :			
٥٧	الأسئلة وثيقة الصلة بالموضوع .	٣ر٩٢٠	عالية
٥٨	الأسئلة صحيحة ودقيقة علميا .	٢ر٤٠٨	قليلة
٥٩	الأسئلة بسيطة التركيب (أى تشمل على فكرة واحدة) .	٣ر٦١٦	عالية
٦٠	الأسئلة خالية من الغموض .	٢ر٩٣٦	متوسطة

الوصف	الوزن النسبي	الكفاية (المفردة)	٢
عالية	٣٩٨٤	الأسئلة مناسبة لمستوى التلميذات العقلى والمعرفى .	٦١
معدومة	٥٨٤	الأسئلة متدرجة من السهل الى الصعب .	٦٢
نادرة	٧٩٢	تقيس الأسئلة مستويات تعلم مختلفة .	٦٣
قليلة	٣٤٤	تتجنب المعلمة الايحاء بالاجابة .	٦٤
عالية	٩٥٢	تتكلم المعلمة بصوت واضح .	٦٥
متوسطة	٧١٢	تتيح وقتا مناسباً للتلميذات للتفكير فيها .	٦٦
نادرة	٣٦٨	توزع الأسئلة توزيعاً عادلاً بين التلميذات .	٦٧
معدومة	٣٢	تراعى الفروق الفردية بين التلميذات .	٦٨
متوسطة	٧٢٨	تصغى باهتمام للاجابات دون مقاطعتها .	٦٩
قليلة	١٦٨	تتجنب الاجابات الجماعية .	٧٠
معدومة	٧٢٠	تساعد المخطئات على تصحيح أخطائهن بأنفسهن .	٧١
معدومة	٥٨٩	تساعد فى استكمال الاجابات الناقصة .	٧٢
نادرة	١٤٤	تستخدم التعزيزات اللفظية المناسبة والفورية .	٧٣
قليلة	٩٦٠	توجه الموقف التعليمى بأسلوب لا يؤثر على شعور التلميذات .	٧٤
معدومة	١٧٦	# تشجيع التلميذات على اثاره الأفكار والقاء الأسئلة .	٧٥
معدومة	٥٨	# تتقبل الحلول غير النمطية - ان وجدت .	٧٦
نادرة	٩٧٢	# تتقبل الأسئلة بكل أنواعها والتحاو بشأنها .	٧٧
معدومة	٥٢٨	تحسن استغلال أسئلة التلميذات أو اجاباتهم عن أسئلتها .	٧٨
نادرة	٩٩٨	المجال السابع : استخدام أسلوب الغلق فى الموقف التعليمى (الأداء الكلى) :	
نادرة	١٨٤	تقدم ملخصاً شفويًا أو سبورياً .	٧٩
نادرة	٥١٢	تعطى تمريناً أو مسألة مناسبة مع ما تم تقديمه فى الدرس .	٨٠
قليلة	٨٩٦	# تتيح الفرصة للتلميذات لحل التطبيقات . بصورة فردية .	٨١

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

م	الكفاية (المفردة)	الوزن النسبى	الوصف
١٠٠	تشجيع جوا من المرح خلال الحصة مع البعد عن التهريج .	٠.٢٠٠	معدومة
١٠١	# تقبل أفكار التلميذات ومقترحاتهن بأسلوب ديمقراطى .	٠.٩٣٦	نادرة
١٠٢	تضبط النظام فى مناخ تربوى .	٢.١٦٠	قليلة
١٠٣	تعالج مشكلات النظام فى جو ودى .	٠.٣٥٢	معدومة
١٠٤	# تعمل على كسر حاجز الخوف لدى التلميذات بحيث لا يترددن فى التساؤل والاستفسار .	٠.١٤٤	معدومة
١٠٥	تعمل على اكساب التلميذات النظام والترتيب فى انجاز المهام .	٠.٧٨٤	نادرة
١٠٦	تعمل على مراعاة التلميذات للدقة فى انجاز المهام .	٠.٢١٦	معدومة
١٠٧	تعمل على مراعاة التلميذات للسرعة فى انجاز المهام .	٠.٣٩٢	معدومة
١٠٨	تستخدم أسلوب الاقناع فى توجيه العادات السلوكية لدى التلميذات .	٠.٠٥٦	معدومة
<hr/>			
معدومة	المجال العاشر(*) : تنمية التفكير الابداعى (الأداء الكلى) :	٠.٤٠٥	معدومة
١	تستثير انتباه التلميذات من خلال تقديم المادة الجديدة فى شكل تساؤل أو مشكلة .	٠.٠٥٦	معدومة
٢	تستخدم المعلمة الطريقة الاستقرائية لتقديم الدرس .	صفر	معدومة
٣	تستخدم المعلمة الطريقة الاستنباطية لتقديم الدرس .	١.١٦٨	نادرة
٤	تستخدم طريقة « المشروعات الفردية أو مشروعات المجموعة الصغيرة » لتقديم الدرس . تستخدم طريقة حل المشكلات لتقديم الدرس :	صفر	معدومة

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

م	الكفاية (المفردة)	الوزن النسبى	الوصف
٥	تعرض الأمثلة والتمارين فى شكل مشكلات . .	صفر	معدومة
٦	تعطى مشكلات لها أكثر من حل أو لا يوجد لها حل .	صفر	معدومة
٧	تقدم مشكلة لها أبعاد متعددة .	صفر	معدومة
٨	تقدم أنشطة اثرائية للتلميذات فوق المستوى العادى .	صفر	معدومة
٩	تنمى مهارة الطلاقة فى التعبيرات الرياضية المختلفة لدى التلميذات .	٠.٩٠٤	معدومة
١٠	تناقش الحلول الخاطئة للتلميذات بحيث تقودهن الى اكتشاف الخطأ فى حالة الوقوع فيه ، والتناقض فى حالة وجوده .	٠.٢٧٢	معدومة
١١	تشجع التلميذات على اصدار الأحكام بدقة وحين تكتمل البيانات والأدلة .	٠.٥٢٨	معدومة
١٢	تستخدم أسلوب الاقناع البصرى والعملى فى توجيه التلميذات وتعليمهن .	٠.١٦٨	معدومة
١٣	تشجع التلميذات على اثاره الأفكار والقراء الاسئلة .	٠.١٨٤	معدومة
١٤	تتقبل الحلول غير النمطية - ان وجدت - .	٠.٠٥٨	معدومة
١٥	تتقبل الاسئلة بكل أنواعها والتحاور بشأنها .	٠.٩٧٢	نادرة
١٦	تتيح الفرصة للتلميذات لحل التطبيقات المتنوعة على ماتم لهن تعلده بصورة فردية .	١.٨٩٦	قليلة
١٧	تتقبل أفكار التلميذات ومقترحاتهن بأسلوب ديمقراطى .	٠.٩٣٦	نادرة
١٨	تعمل على كسر حاجز الخوف لدى التلميذات بحيث لا يترددن فى التساؤل والاستفسار .	٠.١٤٤	معدومة
	الأداء الكلى فى المجالات العشرة لكافايات تنفيذ الدرس	٠.٨٩٥	نادرة

يتضح من الجدول رقم (٣) السابق ما يلى :

بالنسبة للمجال الأول والخاص بالمدخل التدريسية : فان معلمات

عينة البحث ككل فى خطتهن للتمهيد للدرس قليلا ما تعملن على مراجعة الخبرات السابقة للتلميذات ، والتي وردت فى دروس سابقة ، أما فيما يتعلق بالمداخل التمهيدية الأخرى للدرس المحددة فى البطاقة ، وكذلك فى الكفاية الكلية فقد ظهر مستوى أداء المعلمات فيها معدوما ، وتتفق هذه النتيجة مع تلك التى وصل إليها أحمد الجاسر ، وهى أن : « الكفاية يستخدم صياغات أو مداخل رياضية مناسبة » فى تخطيط الدروس تمثل أكثر حاجة تدريبية لمعلمى الرياضيات بالمرحلة المتوسطة بالمنطقة الغربية بالمملكة العربية السعودية « (٢٠١ : ٢٥١) .

وبالنسبة للمجال الثانى والخاص بالطرائق التعليمية : فتستخدم معلمات عينة البحث ككل طريقة العرض المباشر والطريقة الاستنباطية بدرجة متوسطة ونادرة (على التوالى) ، فى حين لا تتبع الطرق التعليمية الأخرى ، أنتى قد تساعدهن فى تحقيق الأهداف المرجوة فى حجرة الدراسة ، خاصة وأن موضوعات دروس الملاحظة كانت متنوعة ، ومن المستحسن معها اختيار طرق مختلفة مناسبة للتعليم لتحقيق أفضل نتائج يمكن الوصول إليها ، وتتفق هذه النتيجة مع تلك التى توصل إليه كل من كافية رمضان وعزت عبد الموجود ، فقد وجدنا أن من السمات الرئيسية للعملية التدريسية : « الاهتمام بالناحية المعرفية واختران المعلومات واسترجاعها » فى المدارس التى قاما بزيارتها فى مراحل التعليم العام بدولة الكويت (٣٠ : ٣٢٢ - ٣٢٤) ، يتضح من ذلك ظهور ضعف كبير فى أداء الكفاية ككل .

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

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

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

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

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

بدرجة أو بأخرى فى أداء معلمات العينة ككل ، وتتفق مع عدم الاتقان فى اجراء العمليات الرياضية ، وكذلك مع عدم مراعاة دقة وصحة الوسائل التعليمية بشكل دائم ، وكانت الأسئلة الصفية بصفة عامة بسيطة التركيب ، فى حين لم يظهر التدرج فى القاء الأسئلة من السهل الى الصعب ، وأغلبها كان يقيس التذكر فقط، وقليلاً ما كانت تتجنب المعلمات ككل الايحاء بالاجابة عند طرح الأسئلة الصفية ، وكان يتم طرح السؤال من قبلهن بصوت واضح ، وفى الغالب تتيح وقتاً مناسباً للتفكير فيها ، وتصغى باهتمام للاجابات دون مقاطعتها ، مع محاولة تجنب الاجابات الجماعية بدرجة قليلة ، أما درجة العدالة فى توزيع الأسئلة بين التلميذات فقد كانت نادرة، ومعدومة فى مراعاة الفروق الفردية بينهن ، وتتفق هذه النتيجة الأخيرة مع عدم التدرج فى القاء الأسئلة ، ومع عدم العناية بطرح أسئلة صفية تقيس مستويات تعلم أعلى من مستوى التذكر ، كما لم تعمل المعلمات ككل على مساعدة التلميذات فى تصحيح اجاباتهم الخاطئة بأنفسهن أو فى استكمال الناقصة منها ، ونادراً ما كان يعقب الاجابة الصحيحة تعزيز لفظى فوري، وبصفة غالبية توجيه المعلمات ككل للمواقف التعليمية كان سلبياً ، ولا تتقبلن الأسئلة المثارة من قبل التلميذات ، ولم تعملن على تشجيع تلميذاتهن على اثاره الأفكار ، والقاء الأسئلة ، كما أن تقبلهن للحلول غير النمطية - فى حالة ظهورها - كان معدوماً ، ولا تحسن المعلمات ككل استغلال أسئلة التلميذات أو اجاباتهم عن الأسئلة الصفية . وجاءت محصلة درجات ممارسات المعلمات للمكونات الاجرائية المتضمنة فى المجال السادس قليلة .

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

جدول رقم (٤) : نتائج تحليل التباين للأداء الكلى لمعلمات
مجموعات عينة البحث الثالث فى المجالات المعثرة للكفايات موضوع
البحث .

الدلالة الاحصائية	قيمة «ف» الجدولية	النسبة المئوية	التباين	درجات الحرية	مج المربعات	مصدر التباين
عند ٣٤٤	عند ٣٤٤	١١٩١٠٩٥	٢	١٣٨٢١٨٩	بين المجموعات	
مستوى ٠.٠٥	عند ٠.٥٧٢	٩٦٤٢٢٥	٢٢	٢١٢١٢٩٤٢	داخل المجموعات	
غير دالة	عند ٠.٠٥٧٢	١٢٣٥				
احصائيا	مستوى ٠.٠١					
		٩٨٣١٣١	٢٤	٢٣٥٩٥١٣٢	المجموع	

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

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

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

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	التباين	النسبة الفائية	قيمة ف- الجولية	الدلالة الإحصائية
(١) الأول	بين المجموعات	١٩٠.٣	٢	٠.٩٥٢	٠.٥٨٠	٢.٤٤ عند مستوى ٠.٠٥ ٥.٧٢ عند مستوى ٠.٠١	غيردالة إحصائياً
	داخل المجموعات	٣٦٠.٩١	٢٢	١٦.٤٠			
	المجموع	٥٥٠.٢٤	٢٤	١٥٨٣			
(٢) الثاني	بين المجموعات	١١٨.٠	٢	٠.٩٠٥	٠.٦٠١	٢.٤٤ عند مستوى ٠.٠٥ ٥.٧٢ عند مستوى ٠.٠١	غيردالة إحصائياً
	داخل المجموعات	٢٣١.٥٠	٢٢	١٥.٠٧			
	المجموع	٣٤٩.٥٠	٢٤	٤٥٧			
(٣) الثالث	بين المجموعات	٦٥٥.٥	٢	٣٢٧.٨	٢.٠٨٩	٢.٤٤ عند مستوى ٠.٠٥ ٥.٧٢ عند مستوى ٠.٠١	غيردالة إحصائياً
	داخل المجموعات	٣٤٥.٩١	٢٢	١٥.٧٢			
	المجموع	١٠٠١.٤١	٢٤	٧١٤			
(٤) الرابع	بين المجموعات	١٦٨.١٣	٢	٨٤.٠٠٦	١.٤٥٩	٢.٤٤ عند مستوى ٠.٠٥ ٥.٧٢ عند مستوى ٠.٠١	غيردالة إحصائياً
	داخل المجموعات	١٢٦٦.٦١٥	٢٢	٥٧٥.٧٣			
	المجموع	١٤٣٤.٧٤٨	٢٤	٧٧٦			
(٥) الخامس	بين المجموعات	١٢٥.١٥	٢	٦٢.٥٨	٠.٤١٤	٢.٤٤ عند مستوى ٠.٠٥ ٥.٧٢ عند مستوى ٠.٠١	غيردالة إحصائياً
	داخل المجموعات	٣٣٢.٦٣٥	٢٢	١٥.١٢٠			
	المجموع	٤٥٧.٧٨٥	٢٤	٣٨١			

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

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	التباين	النسبة الفائية	قيمة ف الجدولية	الدلالة الإحصائية
(٦) السادس	بين المجموعات	٢١٨٠٧	٢	١٠٩٠٣	٠.٢٦٦	٣٤٤ عند مستوى ٠.٠٥	غير دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	٩٠١٨٥١	٢٢	٤٠٩٩٣		٧٢ عند مستوى ٠.٠٥	
	المجموع	٩٢٣٦٥٧	٢٤	٣٨٤٨٦			
(٧) السابع	بين المجموعات	١٤٩٨٩٧	٢	٧٤٩٤٩	٣٨٧٥	٣٤٤ عند مستوى ٠.٠٥	دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠٥
	داخل المجموعات	٤٢٥٥١٧	٢٢	١٩٣٤٢		٧٢ عند مستوى ٠.٠٥	
	المجموع	٥٧٥٤١٤	٢٤	٢٣٩٧٦			
(٨) الثامن	بين المجموعات	١٤٥٧٢٢	٢	٧٢٨٦١	٦٨٤١	٣٤٤ عند مستوى ٠.٠٥	دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠٥
	داخل المجموعات	٢٣٤٣٢٠	٢٢	١٠٦٥١		٧٢ عند مستوى ٠.٠٥	
	المجموع	٣٨٠٠٤٢	٢٤	١٥٨٣٥			
(٩) التاسع	بين المجموعات	٧٥٦٩	٢	٣٧٨٥	١٥٦٠٧	٣٤٤ عند مستوى ٠.٠٥	غير دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	٢٦٦٩٩٧	٢٢	١٦٦٨٢		٧٢ عند مستوى ٠.٠٥	
	المجموع	٢٧٤٥٦٦	٢٤	١٥٦٠٧			
(١٠) العاشر	بين المجموعات	٣٤٥٧٨	٢	١٧٢٨٩	١٠٠٥	٣٤٤ عند مستوى ٠.٠٥	غير دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	٣٧٨٥٦٠	٢٢	١٧٢٠٧		٧٢ عند مستوى ٠.٠٥	
	المجموع	٤١٣١٣٩	٢٤	١٧٢١٤			

يتضح من الجدول السابق رقم (٥) ما يأتي :

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

- قيمة «ف» للفروق بين أداء مجموعات عينة البحث - بحسب متغير الخبرة - فى المجال السابع من مجالات الكفايات موضوع البحث: « استخدم أسلوب الغلق فى الموقف التعليمى » له دلالة احصائية عند مستوى ٠.٥ ، وكذلك قيمة «ف» للفروق بين أداء مجموعات عينة البحث فى المجال الثامن : « التقويم » لها دلالة احصائية عند مستوى ٠.١ ، وبالتالي فان الفروق بين أداء هذه المجموعات الثلاث فى هذين المجالين الأخيرين فروق جوهرية ، وقد ترجع الى عامل الخبرة . وقد استخدمت الباحثة اختبار «ت» لبيان أى المجموعات الثلاث لعينة البحث أفضل من غيرها فى كل من المجالين السابع والثامن للكفايات ، وذلك باستخدام المعادلتين الآتيتين :

$$ت = \frac{((\frac{1}{n_1} + \frac{1}{n_2}) \frac{2e_2n_1 + 2e_1n_2}{2 - n_1 + n_2})}{(29:46)} \sqrt{\quad}$$
$$ت = \frac{((\frac{2e_2 + 2e_1}{1 - n})}{(29:46)} \sqrt{\quad}$$

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

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

المجال	المجموعة	عدد المعلمات	متوسط الدرجات	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت	قيمة ت الجدولية	الدلالة الإحصائية	
السابع	مجموعة (١)	٩	٥٠٤٤	٤٦٨٨	١٥	٢٤٧١	١٧٥ عند مستوى ٠.٠٥	دالة عند مستوى ٠.٠٥	
	مجموعة (٢)	٨	١٠٩٧٥	٤٥٨٥					
	مجموعة (٢)	٨	١٠٩٧٥	٤٥٨٥	١٤	١٢٥٢	١٧٦ عند مستوى ٠.٠٥	غير دالة إحصائياً	
	مجموعة (٣)	٨	٨٢٥٠	٢٧٢٧					
		مجموعة (١)	٩	٥٠٤٤	٤٦٨٨	١٥	١٥٩٢	١٧٥ عند مستوى ٠.٠٥	غير دالة إحصائياً
		مجموعة (٢)	٨	٨٢٥٠	٢٧٢٧				
الثامن	مجموعة (١)	٩	٣٢٢٣	٢٧٩٨	١٥	٣٠٧٧	١٧٥ عند مستوى ٠.٠١	دالة عند مستوى ٠.٠١	
	مجموعة (٢)	٨	٩١٠٠	٤٣٧٠					
	مجموعة (٢)	٨	٩١٠٠	٤٣٧٠	١٤	٢٣٣٩	١٧٦ عند مستوى ٠.٠٥	دالة عند مستوى ٠.٠٥	
	مجموعة (٣)	٨	٥١٠٠	١١٧٥					
		مجموعة (١)	٩	٣٢٢٣	٢٧٩٨	١٥	١٥٦١	١٧٥ عند مستوى ٠.٠٥	غير دالة إحصائياً
		مجموعة (٣)	٨	٥١٠٠	١١٧٥				

يتضح من الجدول السابق رقم (٦) ما يلي :

- وجود فروق ذات دلالة احصائية بين أداء المجموعة (١) وأداء المجموعة (٢) فى كل من المجال السابع المتعلق بأسلوب الغلق والمجال الثامن المتعلق بالتقويم لصالح المجموعة (٢) الأعلى فى سنوات الخبرة .
- عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين أداءى المجموعة (٢) والمجموعة (٣) فى المجال السابع ، ووجود فروق ذات دلالة احصائية بين أداءيهما لصالح المجموعة (٢) الأقل فى سنوات الخبرة فى المجال الثامن .
- عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين أداء المجموعة (١) وأداء المجموعة (٣) فى كل من المجالين السابع والثامن من مجالات الكفايات موضوع البحث .

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

ثانى عشر : توصيات وبحوث مقترحة :

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

- اعادة النظر فى كيفية تقييم أداء معلم المرحلة الابتدائية .
- الافادة من نتائج الكتابات والبحوث والدراسات العلمية التربوية التطبيقية المتعلقة بمهنة التعليم والمعلم بصفة عامة ، وكفايات معلم المرحلة الابتدائية بصفة خاصة فى تصميم وسائل تقويم متطورة ومتنوعة ، تقيس أداء المعلم بأسلوب اجرائى وموضوعى .
- الاستفادة من بطاقة الملاحظة المستخدمة فى البحث الحالى مستقبلا ، من قبل الموجهين والموجهات عند تقويم أداء معلمى ومعلمات الرياضيات بالمرحلة الابتدائية فى الكفايات موضوع البحث ، وكذلك من

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

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

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

- بناء برنامج لتحسين وتطوير الكفايات موضوع البحث لدى معلمات رياضيات المرحلة الابتدائية القطريات .

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

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

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

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

- تطوير برامج اعداد معلم المرحلة الابتدائية بكلية التربية بجامعة قطر ، بحيث يزيد ارتباطها المباشر بالمهام الفعلية التى يقوم بها المعلم فى هذه المرحلة .

- تدريب المعلمين على التعلم الذاتى وأساليب التفكير العليا فى برامج اعداد المعلم وبرامج تدريب المعلم (٣٥ : ١٧٩) .
- دراسة أثر تكوين وتنمية كفايات معلمى المراحل الدراسية المختلفة على رفع مستوى التعلم .
- دراسة معايير انتقاء معلمى ومعلمات المرحلة الابتدائية .
- تنويع أساليب وطرق التعليم والتعلم بحسب قدرات وميول المتعلمين داخل الاطار العام للثقافة الأساسية المشتركة بالمدارس الابتدائية (٣٦ : ٥) .

مراجع البحث

أولا : المراجع العربية :

- ١ - ابراهيم سيد حسين : « قياس مستويات التمكن الاكاديمى والتربوى لمعلمى رياضيات المرحلة الاعدادية خريجى الكليات التربوية وغير التربوية بدولة الامارات العربية المتحدة » . مجلة البحث فى التربية وعلم النفس : المجلد الثالث ، العدد الثالث (يناير ١٩٩٠ م) . (٢٦٣ - ٣١٠) .
- ٢ - أحمد ابراهيم عبد الله الجاسر : « تطوير كفايات التدريس لدى معلمى الرياضيات»، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية، جامعة الزقازيق ، ١٤٠٩ هـ - ١٩٨٩ م .
- ٣ - ابراهيم قشقوش وآخران : كراسة التعليمات لمقياس تقدير أداء طلاب كليات التربية فى مادة التربية العملية . القاهرة مكتبة الأنجلو المصرية ، ١٩٨١ م .
- ٤ - ابراهيم قشقوش : مقياس تقدير أداء طلاب كليات التربية فى مادة التربية العملية . الصورة (أ) . القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية ، ١٩٨١ م .
- ٥ - أعضاء هيئة التدريس بقسم المناهج وطرق التدريس . المدخل الى التربية العملية : كتاب تدريبات للطالب المعلم . القاهرة : كلية التربية بجامعة الأزهر ، ١٩٨٨ - ١٩٨٩ م .
- ٦ - بهيجى أ . هاوى . وتوماس ر . بوت : « اعتبارات لتصميم برامج تقويم خاصة باعداد المعلم » . تدريس العلوم الأساسية - الرياضيات . دراسات فى تعليم الرياضيات . اعداد معلم المرحلة الابتدائية لتعليم الرياضيات . اعداد روبرت موريس ، ترجمة : عبد الفتاح الشرقاوى . الرياض : مكتب التربية العربى لدول الخليج ، ١٤٠٧ هـ - ١٩٨٧ م .
- ٧ - جابر عبد الحميد جابر ، أحمد خيرى كاظم : مناهج البحث فى

- التربية وعلم النفس . القاهرة : دار النهضة العربية ، ١٩٨٥م .
- ٨ - جورج بوش : أمريكا عام ٢٠٠٠ : استراتيجية للتربية . (تقرير
رئاسى أصدر فى ١٨ أبريل ١٩٩١م منبثق من مؤتمر قومى
لمحافظى الولايات المتحدة عقد بمدينة تشارلنزفيل « ولاية
فرجينيا » من ٢٦ - ٢٨ سبتمبر ١٩٨٩م) . ترجمة ودراسة :
محمد عزت عبد الموجود ، الدوحة : مركز البحوث التربوية ،
١٩٩٢م .
- ٩ - حنفى اسماعيل محمد : « برنامج مقترح فى الرياضيات وتدريسها
لتحسين كفاءة معلمى رياض الأطفال غير المؤهلين تربويا ،
رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية بقنا ، جامعة أسيوط ،
١٩٩٠م .
- ١٠ - خليفة عبد السميع خليفة : « تقويم مهارات تدريس الرياضيات » .
المؤتمر العلمى الثانى - اعداد المعلم : التراكمات والتحديات ،
الاسكندرية : الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، ١٥ -
١٨ يوليو ١٩٩٠م .
- ١١ - خليفة عبد السميع خليفة : صفات معلم الرياضيات . القاهرة :
مكتبة الأنجلو المصرية ، ١٩٨٥م .
- ١٢ - خيرى على ابراهيم عبد العزيز : « الكفاءات التدريسية لمعلمى
المواد الاجتماعية فى الحلقة الثانية من التعليم الأساسى (دراسة
ميدانية) » . المؤتمر العلمى الأول - آفاق وصيغ غائبة فى اعداد
المناهج وتطويرها . الاسماعيلية : الجمعية المصرية للمناهج
وطرق التدريس ، ١٥ - ١٨ يناير ١٩٨٩م .
- ١٣ - رشدى لبيب قلبنى : « أنواع البحوث فى التربية ، ومجالاتها » .
آراء حول البحوث التربوية . القاهرة : المنظمة العربية للتربية
والثقافة والعلوم ، ١٩٧٧م .
- ١٤ - رضا مسعد السعيد ، سعيد جابر المنوفى : « التطورات الحديثة
فى مجال تعليم وتعلم الرياضيات ومدى مواكبة برامج تدريب
معلمى الرياضيات أثناء الخدمة لها » . المؤتمر العلمى الثانى -

- اعداد المعلم : التراكمات والتحديات . الاسكندرية : الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، ١٥ - ١٨ يوليو ١٩٩٠ م .
- ١٥ - رمزية الغريب : التقويم والقياس النفسى والتربوى . القاهرة : مكتبة الانجلو المصرية ، ١٩٨٥ م .
- ١٦ - زين العابدين درويش : تنمية الابداع : منهجه وتطبيقه . القاهرة : دار المعارف ، ١٩٨٣ م .
- ١٧ - سميرة أحمد السيد ، كمال يوسف اسكندر : « أسلوب مقترح لملاحظة وتسجيل أنماط السلوك غير اللفظى الشائعة الاستخدام لدى معلمى ومعلمات المرحلة الابتدائية بدولة البحرين » ، التربية المعاصرة . العدد العاشر (يونيو ١٩٨٨) ، (١٣٨-١٧٩) .
- ١٨ - صلاح الخراشى : «نمو مهارات التدريس العامة والاتجاه نحو مهنة التدريس لدى طلاب شعبة التعليم الصناعى بكليات التربية وعلاقته ببعض العوامل (دراسة تتبعية) » . دراسات تربوية . المجلد الثانى . الجزء السادس (مارس ١٩٨٧) ، (١١٠-١٥٦) .
- ١٩ - عايدة عباس أبو غريب ، فاطمة ابراهيم حميدة : « دراسة لتشخيص بعض الكفايات الأدائية لدى معلمى المواد الاجتماعية فى الحلقة الثانية من التعليم الأساسى (دراسة ميدانية) » . المؤتمر الثانى - اعداد المعلم: التراكمات والتحديات، الاسكندرية: الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، ١٥ - ١٨ يوليو ١٩٩٠ م .
- ٢٠ - عبد الفتاح أحمد حجاج : « اتجاهات فى اعداد معلم المرحلة الاولى وموقع التجربة القطرية منها » . حولية كلية التربية . العدد الثانى (١٤٠٣ هـ - ١٩٨٣ م) (١٠١٠ - ١٢٢) .
- ٢١ - عبد الفتاح الشرقاوى وآخرون . الرياضيات للصف الخامس من كتاب الرياضيات المطورة والموحدة لدول الخليج العربية ، ط٢ ، دولة قطر : ادارة المناهج والكتب المدرسية بوزارة التربية والتعليم ، ١٤١٠ هـ - ١٩٩٠ م .

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

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

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

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

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

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

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

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

- ٣٠ - فؤاد محمد موسى : « دراسة تقييمية لجوانب الاشراف على التربية العملية بكلية التربية - جامعة المنصورة » . دراسات تربوية . المجلد الثانى ، الجزء السادس (مارس ١٩٨٧ م) . (٤٣-٦٦) .
- ٣١ - قسم المناهج وطرق التدريس : استمارة المشرف لتقويم طالب التربية العملية المتصلة بالمدرسة ، القاهرة : كلية البنات بجامعة عين شمس ، (بدون تاريخ) .
- ٣٢ - قسم المناهج وطرق التدريس : استمارة تقويم الطالب المعلم ، الدوحة : كلية التربية بجامعة قطر ، (بدون تاريخ) .
- ٣٣ - كافية رمضان ، عزت عبد الموجود : تقويم المناهج وطرق التدريس وتقنيات التعليم فى الكويت ، الكويت : مطبعة حكومة الكويت ، ١٤٠٩ هـ - ١٩٨٨ م .
- ٣٤ - كلية التربية بجامعة المنيا : « توصيات مؤتمر اعداد المعلم فى ضوء استراتيجية تطوير التعليم » . المجلد الثالث للمؤتمر الأول لكلية التربية ، المنيا : ٢٨ - ٣٠ أكتوبر ١٩٩٠ م .
- ٣٥ - كمال الدين محمد هاشم : « برنامج مقترح لتنمية بعض الكفايات التعليمية لدى معلم المواد التجارية بالمرحلة الثانوية التجارية بالسودان فى أثناء الخدمة » ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ، ١٤١٢ هـ - ١٩٩١ م .
- ٣٦ - لجنة أمانة الندوة : التقرير النهائى لندوة نحو تربية أفضل لتلميذ المرحلة الابتدائية بدول مجلس التعاون لدول الخليج العربية . الدوحة : كلية التربية ومركز البحوث التربوية بجامعة قطر ، ٢٥ - ٢٧ ابريل ١٩٩٢ م .
- ٣٧ - ماجدة محمد صلاح الدين ، هميمة ابراهيم حشيش : « تحديد كفايات العلوم المرتبطة بالاعداد المهنى فى مسابقات الميدان والمضمار لطالبات كلية التربية الرياضية للبنات بالاسكندرية » . المؤتمر الأول - دور التربية الرياضية فى المجتمع المصرى المعاصر . أبو قير ، الاسكندرية : لجنة قطاع التربية الرياضية - المجلس الأعلى للجامعات ، ١٨ - ٢٠ ديسمبر ١٩٨٦ م .
(دراسات تربوية)

- ٣٨ - مباركة صالح على الأكرف : « تطوير برامج تدريب معلمة الفصل أثناء الخدمة بدولة قطر فى ضوء مدخل الكفايات » ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ، ١٤١٠ هـ - ١٩٩٠ م .
- ٣٩ - محمد أحمد مهران : « ملخص بحث اعداد برنامج مقترح لتدريب معلمى الحلقة الابتدائية من مرحلة التعليم الأساسى على مهارة التفاعل مع مشكلات البيئة وقياس مدى فاعليته » . مجلة كلية التربية . المجلد الثانى . العدد السابع (يونيه ١٩٩١ م) . (٥٩٥ - ٦٢٤) .
- ٤٠ - محمد اسماعيل عبد المقصود : « دراسة تقويمية لتنفيذ وتقويم منهج الجغرافية بالمرحلة الثانوية العامة » . التربية المعاصرة . العدد الحادى عشر (مارس ١٩٩٠ م) . (٣٧٣ - ٣١٩) .
- ٤١ - محمد أمين المفتى : أثر مستوى أداء المدرس على اتجاه تلاميذ الصف الأول من المرحلة الثانوية نحو الرياضيات . القاهرة : مطبعة العاصمة ، (بدون تاريخ) .
- ٤٢ - محمد أمين المفتى : « دور الرياضيات المدرسية فى تنمية الابداع لدى المتعلم » الابداع والتعليم العام . القاهرة : المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية ، ١٩٩١ م .
- ٤٣ - محمد أمين المفتى : « سلوك التدريس » . القاهرة : مؤسسة الخليج العربى ، ١٩٨٤ م .
- ٤٤ - محمد أمين المفتى : « مستوى الكفايات التدريسية لدى معلمى الرياضيات بالمرحلة الابتدائية وأثرها على تحصيل تلاميذهم » . المؤتمر الأول للتربية فى مصر - المدرسة الابتدائية (الحلقة الأولى من التعليم الأساسى) . الاسماعيلية : ٢٤ - ٢٦ سبتمبر ١٩٨٨ م .
- ٤٥ - محمد جمال الدين عبد الحميد : « المحددات العاطفية للتحصيل الأكاديمى : دراسة العلاقة بين بعض هذه المحددات وتحصيل طلاب الصف الثانى الثانوى العلمى بدولة قطر فى مادة الفيزياء » .

- المجلد التاسع عشر ، دراسات فى المناهج الدراسية ، الدوحة :
مركز البحوث التربوية بجامعة قطر ، سبتمبر ١٩٨٦م .
- ٤٦ - محمد زياد حمدان : تحضير الدروس اليومية : تنفيذه وخطته
المتنوعة فى التعلم والتدريس . عمان : دار التربية الحديثة ،
١٤٠٦ هـ - ١٩٨٦ م .
- ٤٧ - محمد عادل سودان ، عدنان فرحان أفرام : تقرير أولى عن زيارة
خبيرى اليونسكو الى دولة قطر فى مهمة عن الرياضيات الحديثة .
الدوحة : ٣ - ٧ شباط ١٩٨١م .
- ٤٨ - محمد لبيب النجى ، محمد منير مرسى : البحث التربوى :
أصوله ومناهجه . القاهرة : عالم الكتب ، ١٩٨٣م .
- ٤٩ - مصطفى عبد السميع محمد : « الخصائص المميزة لمعلم الرياضيات
كما تحددتها عينة من تلاميذ المدرستين الاعدادية والثانوية ومدى
اتفاق الطلاب المعلمين عليها » . المؤتمر العلمى الثانى - اعداد
المعلم : التراكمات والتحديات . الاسكندرية : الجمعية المصرية
للمناهج وطرق التدريس ، ١٥ - ١٨ يوليو ١٩٩٠م .
- ٥٠ - مكتب التربية العربى لدول الخليج : وقائع ندوة اعداد المعلم
بدول الخليج العربى ، الدوحة : مركز البحوث التربوية ، ٧ -
٩ يناير ١٩٨٤م .
- ٥١ - نبيل أحمد عامر صبيح : دراسات فى اعداد وتدريب المعلمين .
القاهرة : مكتبة الانجلو المصرية ، ١٩٨٤م .
- ٥٢ - نبيل عبد الواحد فضل : « دراسة تجريبية لاختبار فاعلية تدريس
نموذج فى تخطيط الدروس اليومية ببرامج اعداد العلوم بكليات
التربية » . المؤتمر العلمى الاول - آفاق وصيغ غائبة فى اعداد
المناهج وتطويرها . الاسماعيلية : الجمعية المصرية للمناهج
وطرق التدريس ، ١٥ - ١٨ يناير ١٩٨٩م .
- ٥٣ - وديع مكسيموس داود : صفات معلم الرياضيات الناجح (بحث
ميدانى) . جامعة أسيوط : كلية التربية ، ١٩٨٢م .

- ٥٤ - وزارة التربية والتعليم . التعليم فى دولة قطر فى القرن العشرين .
دولة قطر : مطابع على بن على ، فبراير ١٩٩١ م .
- ٥٥ - وليم عبید وآخران : تربويات الرياضيات ، ط ٢ ، القاهرة :
مكتبة الأنجلو المصرية ، ١٩٨٩ م .

ثانيا : المراجع الأجنبية :

56. Al Methen, Armena and Wilkson, William J. "What students in Kuwait Censiler to be the Characteristics of a (Good) Science Teacher". **Research in Science and Technological Education**. Vol. 4 (1986), 175-178.
57. Arora, Kamla. **Differences Between effective and Ineffective Teachers**. New Delhi : S. Chand and Company LTD, 1978.
58. Best, John W. **Research In Education**. 4th ed. New Delhi : Prentice-Hall of India Private Limited, 1983.
59. Brady, Betty Woolley. **Mathematics Competencies Arkansas Student, Should Acquire in High School to Increase Their Potential For Suceess in Nonremedial Postsecondary Mathematics Courses**. Michigan : U.M.I. Dessertation Services — A Bell and Howell Information Company, May 1984.
60. Freund, John E. **Statistics : A First Course**. 3rd ed. New Jersey : Prentice-Hall, Inc., 1981.
61. Good, Corter V. (The Editor) **Dictionary of Education**. 3rd ed. U.S.A. : McGraw-Hill Company, 1973.
62. Okey, James R. and Brown, Jerry L. **Acquiring Teaching Competencies : Reports and Studis. 1. Competencies for for Performance-Based Teacher Training**. Bloomington : National Center for the Development of Training Materials in Teacher Education, School of Education, Indiana University, (n.d.).
63. Whitty, Geoff and Wilmott, Elizabeth. "Competence - Based Teacher Education : approaches and issues". **Cambridge Journal of Education**. Vol. 21 (1991), 309-318.

ملحق رقم (١)

مكتــــوم

دولة قطر
وزارة التربية والتعليم

تقرير موجه عن مدرس

العام الدراسي ١٤ / ١٤ هـ

الموافق ١٩٨ / ١٩٨ م

المادة : _____ اسم الموجه : _____
اسم المدرس : _____ المدرسة : _____
تاريخ التعيين : _____ المؤهل وتاريخه : _____
الدرجة : _____ رقم الوظيفة : _____

أولا : الشخصية (٢٥) درجة

الدرجة المعطاة

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

ثانيا : الجهد التعليمي (٧٥) درجة

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

- (الدرجة الكلية بالأرقام)
(الدرجة الكلية بالحروف)
(التقدير)

ثالثا : ملاحظات يرى الموجه اضافتها :

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

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

ملحق رقم (٢)

بطاقة ملاحظة أداء معلم الرياضيات للمرحلة الابتدائية
فى كفايات تنفيذ الدرس

اعداد

٥٠ نصره رضا حسن الباقر

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

تعليمات استخدام البطاقة :

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

- أولا : استشارة انتباه التلاميذ وتشويقهم من خلال مداخل تدريسية مختلفة .
- ثانيا : استخدام طرائق تعليمية مناسبة لتقديم الدرس .
- ثالثا : تنويع المهام التدريسية بما ينفق بقدر الامكان مع مواجهة الفروق الفردية .
- رابعا : استخدام أساليب وممارسات مناسبة لتقديم الدرس .
- خامسا : استخدام وبناء وسائل التعليم أثناء الدرس .
- سادسا : صياغة الأسئلة الصفية الجيدة وتوجيهها .
- سابعا : استخدام أسلوب الغلق فى الموقف التعليمى .
- ثامنا : التقويم .

- تساعا : التفاعل مع التلاميذ وادارة الفصل
- عاشرا : تنمية التفكير الابداعى

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

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

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

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

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

- تعنى « درجة عالية » : ممارسة المعلم للكفاية بشكل دائم فى المواقف المناسبة ، وبالتالي تظهر الكفاية بصورة واضحة ومؤكدة فى تدريسه ، وبنسبة ١٠٠% الى أكثر من ٧٥% من المواقف المناسبة فى الحصه .
- وتعنى « درجة متوسطة » : ممارسة المعلم للكفاية فى الغالب ، وتظهر بدرجة أقل وضوحا فى تدريسه ، وبنسبة ٧٥% الى أكثر من ٥٠% من المواقف المناسبة فى الحصه .

- وتعنى « درجة قليلة » : ممارسة المعلم للكفاية تظهر بنسبة ٥٠% الى أكثر من ٢٥% من المواقف المناسبة فى الحصة .
- وتعنى « درجة نادرة » : ممارسة المعلم قلما تظهر فى تدريسه ، وتكون بنسبة ٢٥% ، فأقل من المواقف المناسبة فى الحصة .
- وتعنى « درجة معدومة » : لا تمارس الكفاية من قبل المعلم ، وبالتالي لاتظهر فى تدريسه فى حجرة الدراسة على الإطلاق .
- توضع علامة « √ » تحت الخانة المخصصة وذلك بالنسبة لكل كفاية فرعية .
- ٣ - تطبق البطاقة من بداية الحصة ويستمر استخدامها حتى نهايتها .

أولا : استثارة انتباه التلاميذ وتشويقهم
للدرس من خلال المداخل التدريسية
التالية :

- ١ - يربط الدرس الجديد بما سبق
للتلاميذ تعلمه من معلومات سابقة ، ويتم
ذلك اذا قام المعلم باى من الآتى :
- ١ - أ . مراجعة مفاهيم وتعميمات
ومهارات وردت فى دروس سابقة .
- ٢ - ب . مناقشة واجبات منزلية
- ٣ - ج . توظيف معلومات التلاميذ
السابقة فى عملية التهيئة بالبء بها ثم
الانتقال تدريجيا الى المعلومات الجديدة
- ٤ - د . الربط بأية طريقة أخرى
- ٢ - يعد التلاميذ لتعلم ذى معنى للمادة
الجديدة اللاحقة باستخدام منظم خبرة
متقدم ، مثل :
- ٥ - أ . يوظف مفهوما عاما فى تناول
الأفكار الجديدة فى الدرس
- ٦ - ب . يمهد بعرض كلى عام بتقديم
مادة تمهيدية عن المحتوى التعليمى
الجديد
- ٧ # ٣ - يقدم المادة الجديدة فى شكل تساؤل
أو مشكلة
- ٨ - ٤ - يعرض مقدمة تاريخية كمدخل
للدرس
- ٩ - ٥ - يستخدم مسألة قصصية فى التهيئة

درجة ممارسة المعلم لها

م	الكفاية	عالية	متوسطة	قليلة	نادرة	معدومة
١٠	٦ - يوظف حدثا من الأحداث الجارية في عملية التهيئة					
	ثانيا : استخدام طرائق تعليمية مناسبة لتقديم الدرس :					
١١	١ - العرض المباشر : يشرح طوال الوقت ويستمتع التلاميذ طول الوقت أو معظمه					
١٢	٢ - عرض مباشر محسن (متركز حول التلميذ) : كيف محاضرته بين الحين والآخر بالقاء الأسئلة على التلاميذ وتشجيع التعليقات ، وملاحظة التعبيرات على وجوههم ، وملاحظة تفاعلاته الأخرى ، بحيث لا يقتصر على المحاضرة والعرض ، وانما يخلق فرصا متعددة للتفاعل معهم .					
١٣	٣ - العرض التبادلي : يوزع الوقت بين شرح وحوار مع التلاميذ حيث يحرص المعلم على وجود دور واضح لهم في تبادل الأسئلة والاجابات					
١٤	٤ - طريقة بيان عملي : يقدم خاصية أو فكرة عن طريق عرض صورة أو استخدام نموذج يفك ويركب أجزاؤها ، أو يقوم بتجربة عملية ويشاهدها التلاميذ بهدف الوصول الى نتيجة أو نتائج معينة					
١٥	٥ - طريقة معملية : يطلب من التلاميذ القيام بتجارب أو تعيين قياسات أو جمع بيانات					

درجة ممارسة المعلم لها

م	الكفاية	عالية	متوسطة	قليلة	لا تدار	معدومة
١٦	٦ - طريقة فردية : يعطى للتلاميذ فرصا للعمل كلا بمفرده وبخطوه الذاتى مع متابعته لكل فرد منهم					
# ١٧	٧ - طريقة استقرائية : يبدأ بدراسة عدد كاف من الحالات الفردية التى تشترك فى خاصية معينة ويوصل منها الى حالة عامة ، وذلك بأن يعطى المعلم للتلاميذ أمثلة أو مواقف يستنتجون منها تعميما أو يكشفون قانونا معيناً					
# ١٨	٨ - طريقة استنباطية : يقيس من حالة عامة على حالات فردية ، وذلك بأن يعرض التعريف أو العلاقة أو الخاصية أو القانون أولاً ثم يعطى الأمثلة والتطبيقات					
# ١٩	٩ - طريقة المشروعات الفردية أو مشروعات المجموعة الصغيرة يتيح للتلاميذ تعلماً ذاتياً من خلال قراءات معينة أو مهام اضافية مرتبطة بموضوع الدرس أو بموضوع درس قادم ويطلب القيام بها فرادى أو فى مجموعات صغيرة					
# ٢٠	١٠ - طريقة حل المشكلات : ١٠ - أ. يعرض الأمثلة والتمارين فى شكل مشكلات ، ويطلب من التلاميذ محاولة حلها بعد فهمهم لمعطياتها والمطلب منها ووضع خطط لحلها					
# ٢١	١٠ - ب. يعطى مشكلات (تمارين ومسائل) للتلاميذ ويوصل بالتلاميذ الى اكتشاف ان لها أكثر من حل أو لا يوجد لها حل					

درجة ممارسة المعلم لها

م	الكفاية	عالية	متوسطة	قليلة	معدومة
# ٢٢	١٠ - ج . يقدم مشكلة لها أبعاد متعددة ويعطى فرصا لمشاركة كل التلاميذ أو معظمهم فى حلها طبقا لتنظيم معين بينهم ثالثا : تنوع المهام التدريسية بما يتفق بقدر الامكان مع مواجهة الفروق الفردية :				
٢٣	١ - يحدد المستويات التحصيلية المختلفة للتلاميذ				
٢٤	٢ - ينظم مواقف تعليمية متنوعة تسمح باختيار مهام تعليمية تتفق مع المستويات المختلفة للتلاميذ				
٢٥	٣ - يقدم أنشطة علاجية للمتعلمين دون المستوى العادى (داخل أو خارج الفصل)				
# ٢٦	٤ - يقدم أنشطة اثرائية للمتعلمين فوق المستوى العادى (داخل أو خارج الفصل)				
٢٧	٥ - يقدم أنشطة تدعيمية للمتعلمين من ذوى المستوى المتوسط				
٢٨	٦ - ينوع المداخل التدريسية باختلاف مستويات التلاميذ وميولهم				
٢٩	٧ - ينوع الوسائل التعليمية باختلاف مستويات التلاميذ وميولهم				
٣٠	٨ - يكلف التلاميذ بتمارين وتدريبات ومسائل ومناه وواجبات متفاوتة وفقا لقدراتهم واستعداداتهم				
٣١	٩ - يشعر التلاميذ بإمكانية نجاحهم ويجنبهم الخوف				

م	الكفاية	عالية	توسطة	د
٣٢	١٠ - ينمى الثقة بالنفس واحترام الذات لدى التلاميذ			
	رابعاً : استخدام أساليب وممارسات مناسبة لتقديم الدرس :			
٣٣	١ - يقدم الدرس من السهل الى الصعب			
٣٤	٢ - يوازن بين المفاهيم والمهارات بحسب طبيعة الموضوع			
# ٣٥	٣ - ينمى مهارة الطلاقة فى التعبير الرياضية المختلفة لدى التلاميذ			
٣٦	٤ - يعطى أمثلة وتطبيقات مناسبة للمادة العلمية			
٣٧	٥ - يقدم عدداً مناسباً من الأمثلة (التمارين وذلك فى حصص المراجعة أو حل تمارين) تتفق مع أهمية الموضوع			
٣٨	٦ - يقدم عدد مناسباً من التطبيقات تتفق مع أهمية الموضوع			
٣٩	٧ - يجرى العمليات الرياضية بدقة			
٤٠	٨ - يهتم بدور التقريب والتقدير التقريبي لنواتج العمليات			
# ٤١	٩ - يناقش الحلول الخاطئة للتلاميذ بحيث يقودهم الى اكتشاف الخطأ فى حالة الوقوع فيه والتناقض فى حالة وجوده			
٤٢	١٠ - يعلل الخطوات التى يقوم بها عند حل مسألة رياضية أو تمرين رياضى			
# ٤٣	١١ - يشجع التلاميذ على اصدار الأحكام بدقة وحين تكتمل البيانات والأدلة			

درجة ممارسة المعلم لها

م	الكفاية	عالية	متوسطة	قليلة	نادرة	معدومة
٤٤	١٢ - يستخدم الاستراتيجيات الصحيحة للبرهنة على صحة قضية ما					
٤٥	١٣ - يتحقق ما اذا كانت النتيجة التي يتم التوصل اليها عند حل مسألة (أو تمرين) ما صحيحة أم لا					
٤٦	١٤ - يستخدم القواعد الصحيحة للمنطق الرياضي					
٤٧	١٥ - يهتم بالتعرف على أنماط رياضية					
٤٨	١٦ - يهتم ببناء نموذج رياضي خامسا : استخدام وبناء وسائل التعليم أثناء الدرس					
٤٩	١ - يستخدم وسائل تعليمية مناسبة للمحتوى الدراسى ولأهداف تدريسه ومستوى التلاميذ					
٥٠	٢ - يستخدم الوسيلة التعليمية بطريقة صحيحة					
٥١	٣ - يستخدم الوسيلة التعليمية فى التوقيت المناسب					
٥٢	٤ - يستخدم وسيلة تعليمية صحيحة ودقيقة من الناحية العلمية					
٥٣	٥ - يستفيد من مصادر التعلم فى البيئة المحلية والامكانات المتاحة بالمدرسة					
	٥ - أ. البرامج التربوية التلفزيونية					
	٥ - ب. المطبوعات والمجلات والصحف					
	٥ - ج. الصور والكاركاتير					
	٥ - د. الخرائط والملصقات واللمحات (العد أو الكسور)					

درجة ممارسة المعلم لها

م	الكفاية	عالية	متوسطة	قليلة	لا إدارة	معدومة
	٥ - هـ . أفلام ثابتة أو متحركة					
	٥ - و . أدوات هندسية					
	٥ - ز . السبورة .					
	٥ - ح . الكتاب المدرسى					
	٥ - ط . مكتبة المدرسة					
	٥ - ي . حاسبات الجيب					
	٥ - ك . أجهزة الكمبيوتر					
	٥ - ل . وسائل أخرى (تحدد)					
٥٤	٦ - يستخدم وسائل تعليمية من اعداده					
	٦ - أ . أوراق عمل					
	٦ - ب . مجسمات					
	٦ - ج . رسوم وأشكال توضيحية					
٥٥	٧ - يراعى بساطة اخراج وتكلفة الوسيلة من الناحية الاقتصادية					
٥٦ #	٨ - يستخدم أسلوب الاقناع البصرى والعملى فى توجيه التلاميذ وتعليمهم سادسا : صياغة الاسئلة الصفية الجيدة وتوجيهها :					
	١ - يطرح اسئلة تتسم بالآتى :					
٥٧	١ - أ . وثيقة الصلة بالموضوع					
٥٨	١ - ب . صحيحة ودقيقة علميا					
٥٩	١ - ج . بسيطة التركيب (اى تشتمل على فكرة واحدة)					
٦٠	١ - د . خالية من الغموض					
٦١	١ - هـ . مناسبة لمستوى التلاميذ العلقى والمعرفى					
٦٢	١ - و . متدرجة من السهل الى الصعب					
٦٣	١ - ز . تقيس مستويات تعلم مختلفة					
٦٤	١ - ح . تتجنب الايحاء بالاجابة					

درجة ممارسة المعلم لها

م	الكفاية	عالية	متوسطة	قليلة	نادرة	معدومة
	٢ - يطرح الأسئلة بحيث :					
٦٥	٢ - ١ . يتكلم بصوت واضح					
٦٦	٢ - ب . يتيح وقتا مناسباً للتلاميذ للتفكير فيها					
٦٧	٢ - ج . بوزع الأسئلة توزيعاً عادلاً بين التلاميذ					
٦٨	٢ - د . يراعى الفروق الفردية بين التلاميذ					
٦٩	٢ - هـ . يصفى باهتمام للاجابات دون مقاطعتها					
٧٠	٢ - و . يتجنب الاجابات الجماعية					
٧١	٢ - ز . يساعد المخطئين على تصحيح أخطائهم بأنفسهم					
٧٢	٢ - ح . يساعد فى استكمال الاجابات الناقصة					
٧٣	٢ - ط . يستخدم التعزيزات اللفظية الفورية المناسبة					
٧٤	٢ - ي . يوجه الموقف التعليمى بأسلوب لا يؤثر على شعور التلاميذ					
# ٧٥	٢ - ك . يشجع التلاميذ على اثاره الأفكار والقاء الأسئلة					
# ٧٦	٢ - ل . يتقبل الحلول غير النمطية - فى حالة ظهورها -					
# ٧٧	٢ م . يتقبل الأسئلة - فى حالة ظهورها - بكل أنواعها والتحاور بشأنها					
٧٨	٢ - ن . يحسن استغلال أسئلة التلاميذ - أن وجدت - أو اجاباتهم عن أسئلته					

درجة ممارسة المعلم لها

م	الكفاية	عالية	متوسطة	قابلة	ناذرة	معدومة
	سابعاً : استخدام أسلوب الغلق فى الموقف التعليمى :					
٧٩	١ - يقدم ملخصاً شفوياً أو سبورياً					
	٢ - يعطى تطبيقاً متنوعاً بحيث :					
٨٠	٢ - أ . يعطى تمريناً أو مسألة مناسبة مع ما تم تقديمه فى الدرس					
# ٨١	٢ - ب . يتيح الفرصة للتلاميذ لحل التطبيقات المتنوعة على ما تم لهم تعلمه بصورة فردية					
٨٢	٢ - ج . يلاحظ أداءات التلاميذ					
٨٣	٢ - د . يدون الملاحظات					
٨٤	٢ - هـ . ينتهى بمناقشة الحل جماعياً بما يمكن اعتباره تدعيماً لما تم تقديمه خلال الدرس					
٨٥	٣ - يعطى واجبات منزلية					
٨٦	٤ - ينهى الدرس فى الوقت المحدد له					
	ثامناً : التقييم :					
٨٧	١ - يستخدم وسائل تقييم مناسبة					
	١ - أ . اختبارات تحصيلية					
	١ - ب . أسئلة صفية					
	١ - ج . بطاقة ملاحظة فى التجارب والمسائل العملية					
٨٨	٢ - يستخدم تقويماً فردياً حيث يعطى لكل تلميذ تمرين أو مسألة تتناسب مع مستواه					
٨٩	٣ - يستخدم تقويماً جماعياً حيث يعطى مسائل أو تمارين موحدة لجميع التلاميذ					
٩٠	٤ - ينوع فى شكل الاختبارات					

درجة ممارسة المعلم لها

م	الكفاية	عالية	متوسطة	قابلة	لادارة	معدومة
٩١	٥ - ينوع فى وسائل التقويم					
٩٢	٦ - يعرض نتائج اداءات التلاميذ ويوضح نواحي القوة ونواحي الضعف فيها					
٩٣	٧ - يحدد الأخطاء الشائعة لدى التلاميذ					
٩٤	٨ - يعالج الأخطاء الشائعة لدى التلاميذ					
٩٥	٩ - يعالج الأخطاء العارضة لدى التلاميذ					
٩٦	١٠ - يستخدم التقويم فى ارشاد التلاميذ وتوجيههم (تقديم التغذية الراجعة)					
٩٧	١١ - يراعى استمرارية التقويم اثناء الدرس					
	تاسعا : التفاعل مع التلاميذ وادارة الفصل :					
٩٨	١ - يتفاعل مع مختلف أنواع التلاميذ بنزاهة بغض النظر عن مستوى قدراتهم					
٩٩	٢ - يصفى باهتمام ويحيب على تساؤلات التلاميذ - ان وجدت -					
١٠٠	٣ - يشيع جوا من المرح خلال الحصة مع البعد عن التهريج					
# ١٠١	٤ - يتقبل أفكار التلاميذ ومقترحاتهم بأسلوب ديمقراطى					
١٠٢	٥ - يضبط النظام فى مناخ تربوى					
١٠٣	٦ - يعالج مشكلات النظام فى جو ودى					

درجة ممارسة المعلم لها

م	الكفاية	عالية	متوسطة	قليلة	نادرة	معدومة
١٠٤ #	٧ - يعمل على كسر حاجز الخوف لدى التلاميذ بحيث لا يترددون في التساؤل والاستفسار					
١٠٥	٨ - يعمل على اكساب التلاميذ النظام والترتيب في انجاز المهام					
١٠٦	٩ - يعمل على مراعاة التلاميذ للدقة في انجاز المهام					
١٠٧	١٠ - يعمل على مراعاة التلاميذ للسرعة في انجاز المهام					
١٠٨	١١ - يستخدم أسلوب الاقناع في توجيه العادات السلوكية لدى التلاميذ					

ملحق رقم (٣)

أسماء الخبراء والمحكمين وصفاتهم
فى مراحل اعداد أداة البحث

- أ.د. وليم تازروس عبيد : أستاذ المناهج وطرق تدريس الرياضيات المتفرغ ووكيل شؤون الدراسات العليا سابقا بكلية التربية جامعة عين شمس ج.م.ع .
 - أ.د. جابر عبد الحميد جابر : أستاذ علم النفس التعليمى ووكيل جامعة قطر .
 - أ.د. ممدوح محمد سليمان : أستاذ المناهج وطرق تدريس الرياضيات بكلية التربية - جامعة البحرين .
 - أ.د. محمد جمال الدين يونس : أستاذ المناهج وطرق تدريس العلوم ورئيس قسم المناهج وطرق التدريس بكلية التربية - جامعة قطر .
 - أ.د. سليمان الخضرى الشيخ : أستاذ ورئيس قسم علم النفس التعليمى بكلية التربية - جامعة قطر .
 - أ.د. اسماعيل عبد الرحمن أمين : أستاذ الرياضيات بكلية العلوم - جامعة قطر .
 - أ.د. وديع مكسيموس داود : أستاذ المناهج وطرق تدريس الرياضيات وعميد كلية التربية الرياضية بجامعة أسيوط ج.م.ع .
 - أ.د. محمد أمين المفتى : أستاذ المناهج وطرق تدريس الرياضيات بكلية التربية - جامعة عين شمس ج.م.ع .
 - أ.د. عبد العزيز محمد عبد العزيز : أستاذ المناهج وطرق تدريس الرياضيات بكلية التربية - جامعة الأزهر ج.م.ع .
 - د. مصطفى عبد السميع محمد : أستاذ المناهج وطرق تدريس الرياضيات المشارك بكلية المعلمين بالرياض - المملكة العربية السعودية .
- (دراسات تربوية)

- د. رمضان صالح : أستاذ المناهج وطرق تدريس الرياضيات المشارك بكلية التربية - جامعة البحرين .
- د. مصطفى عبد الله مصطفى : مدرس الرياضيات بكلية العلوم - جامعة قطر .
- د. مريوان الطالبانى : مدرس الرياضيات بكلية العلوم - جامعة قطر .
- د. على حيدر : مدرس الرياضيات بكلية العلوم - جامعة قطر .
- د. عبد الله الشبل : مدرس المناهج وطرق تدريس الرياضيات بمركز العلوم والرياضيات بالكلية المتوسطة لاعداد المعلمين بالرياض - المملكة العربية السعودية .

ملحق رقم (٤)

أسماء وصفات الموجهين والمعلمين ومشرفى التربية العملية
فى مراحل اعداد أداة البحث

- ١ - السيد/حسين على لافى : موجه - رياضيات - التوجيه التربوى -
وزارة التربية والتعليم .
- ٢ - السيدة/سعدى نمر رضوان : موجهة رياضيات - ادارة تعليم
البنات - وزارة التربية والتعليم .
- ٣ - السيدة/شيخة محمد حسن آل ثانى : موجهة رياضيات - ادارة
تعليم البنات - وزارة التربية والتعليم .
- ٤ - السيدة/فريال أحمد الجنيدى : موجهة رياضيات - ادارة تعليم
البنات - وزارة التربية والتعليم .
- ٥ - السيدة/ليلى على محمد فخرو : موجهة رياضيات - ادارة تعليم
البنات - وزارة التربية والتعليم .
- ٦ - السيدة/نفيسة أبو شادى : موجهة رياضيات - ادارة تعليم البنات -
وزارة التربية والتعليم .
- ٧ - السيدة/هناء محمد هلال : موجهة رياضيات - ادارة تعليم
البنات - وزارة التربية والتعليم .
- ٨ - السيدة/ابتسام عبدالله الكبيسى : مدرسة بمدرسة أم سلمة الابتدائية
للبنات .
- ٩ - السيد/أحمد عبد العليم : مدرس بمدرسة ابن خلدون الاعدادية
للبنين .
- ١٠ - السيد/أحمد ناجى خليفة : مدرس بمدرسة على بن أبى طالب
الاعدادية للبنين .
- ١١ - السيد/جمال جميل الحاج صبيح : مدرس بمدرسة الأحنف بن قيس
الاعدادية للبنين .

- ١٢ - السيد/حسن ابراهيم عوض : مدرس بمدرسة أبى عبيدة الاعدادية للبنين .
- ١٣ - السيدة/حنان محمد رشاد : مدرسة بمدرسة الخور الاعدادية للبنات .
- ١٤ - السيد/راضى خميس أبو أحمد : مدرس بمدرسة الخور الثانوية للبنين .
- ١٥ - السيدة/راوية عامر عبد الحميد عامر : مدرسة بمدرسة السلام الابتدائية للبنات .
- ١٦ - السيد/زهدي أبو عفيفة : مدرس بمدرسة عثمان بن عفان الابتدائية للبنين .
- ١٧ - السيد/سالم خيرى سعيد كريم : مدرس بمدرسة ابن خلدون الاعدادية للبنين .
- ١٨ - السيدة/سعاد منصور على وردة : مدرسة بمدرسة الخور الاعدادية للبنات .
- ١٩ - السيد/سيد عبد الله : مدرس بمدرسة ابن خلدون الاعدادية للبنين .
- ٢٠ - السيد/عادل أحمد عبد الجليل : مدرس بمدرسة قطر الاعدادية للبنين .
- ٢١ - السيد/عبد المحمود محمد أحمد : مدرس بمدرسة الدوحة الاعدادية للبنين .
- ٢٢ - السيد/عبد الوهاب العاصى : مدرس بمدرسة عثمان بن عفان الابتدائية للبنين .
- ٢٣ - السيد/على الرواشدة : مدرس بمدرسة ابن خلدون الاعدادية للبنين .
- ٢٤ - السيد/غالب الطويل : مدرس بمدرسة أحمد بن حنبل الثانوية للبنين .

- ٢٥ - السيدة/فايزة نجيب : مدرسة بمدرسة أم صلال محمد الثانوية للبنات .
- ٢٦ - السيد/محمد أمين موسى الزاهد : مدرس بمدرسة ابن تيمية الثانوية للبنين .
- ٢٧ - السيد/محمد عبد الكريم القيج : مدرس بمدرسة الدوحة الثانوية للبنين .
- ٢٨ - السيد/محمد عبد اللطيف حسن : مدرس بمدرسة على بن أبي طالب الاعدادية للبنين .
- ٢٩ - السيدة/مريم بلال سالم : مدرسة بمدرسة الاخلاص النموذجية .
- ٣٠ - السيدة/نجاة النجار : مدرسة بمدرسة المنصورة النموذجية .
- ٣١ - السيد/أحمد توفيق السرسى : مشرف تربية عملية بكلية التربية - جامعة قطر .
- ٣٢ - السيدة/خولة يوسف أبوجياب : مشرفة تربية عملية بكلية التربية - جامعة قطر .
- ٣٣ - السيدة/منجية السنومى : مشرفة تربية عملية بكلية التربية - جامعة قطر .

الدراسات المقارنة فى السياسة

التعليمية : أبعاد منهجية مقترحة

دكتور / شاكر محمد فتحى أحمد (*)

تمهيد:

لا جدال فى أن النظام التعليمى يستهدف تحقيق أغراض متعددة للمجتمع ، فمجتمعات العالم على اختلاف ألوانها تستخدم النظام التعليمى كأداة من أدوات تحقيق العدالة الاجتماعية وتحقيق الأمن القومى وما شابه ذلك . لذلك لم يكن غريباً أن تتزايد الأموال التى تنفق على النظام التعليمى فى عالمنا المعاصر ، وأن ينظر اليه على أنه استثمار طويل المدى يستهدف من ورائه الحصول على أفضل قدر ممكن من المخرجات التعليمية - كما ونوعاً - التى تتفق ومتطلبات المجتمع .

ويعمل النظام التعليمى - كما هو متعارف عليه - فى مجتمع له سياقه المتفرد وسياسته المتميزة ، وفى ضوء ذلك تتجدد السياسة التعليمية التى توجه النظام التعليمى وترسم اجراءات العمل به . لذلك كان من الضرورى أن يستند تخطيط السياسة التعليمية الى خطوات المنهج العلمى ، كسبيل للنظرة المستقبلية - على المدى الطويل أو المدى القصير - الى النظام التعليمى (١) . تلك النظرة التى تأخذ فى اعتبارها التغيرات السريعة والمتلاحقة الحادثة فى العالم والمجتمع والعلاقات التشابكية بين سياسات القطاعات المجتمعية .

ويعنى ذلك أن صياغة السياسة التعليمية وتطويرها يتطلب باستمرار مراجعة التغيرات العالمية والمجتمعية ، وسبل تكامل السياسات المختلفة لقطاعات المجتمع ، وعلاقات التأثير والتأثر المتبادلة بين هذه السياسات ، والعلاقات التشابكية بين السياسة التعليمية من جهة وبين

(*) كلية التربية ، جامعة عين شمس .

سياسات القطاعات المجتمعية من جهة أخرى ، وأيضا الظروف والعوامل التي تزيد من فعالية السياسة التعليمية والعوامل والقوى التي تحد من صياغتها وتطويرها على نحو يحقق الأهداف المبتغاة منها .

ومن هنا برزت أهمية الدراسات المقارنة فى مجال السياسة التعليمية بالنسبة للمجتمعات ليس بغرض توفير خبرات مجتمعية مختلفة يتم استعارتها ، وإنما بغرض اعتبار هذه الدراسات وسيلة فعالة فى التعرف على نماذج متعددة لتكامل السياسات المجتمعية فى ضوء المتغيرات العالمية المشتركة والظروف البيئية المتباينة ، ونماذج صياغة السياسات التعليمية وتطويرها فى ضوء هذه المتغيرات والظروف ، الأمر الذى يمكن صناع السياسة التعليمية فى مجتمع معين من استخلاص المبادئ العامة لتكامل السياسات المجتمعية والمبادئ الواجب أخذها فى الاعتبار عند صياغة السياسة التعليمية وتطويرها وكذلك اشتقاق اجراءات توجيه السياسة التعليمية على نحو يرتبط ايجابيا بمتطلبات المجتمع . بل ان الدراسات المقارنة تمكن صناع السياسة من ابتكار نموذج لصياغة سياسة التعليم وتطويرها ، يشق من المبادئ العالمية الواجب اتباعها لصياغة هذه السياسة صياغة علمية من جهة ، خصوصيات المجتمع وامكانات القوى البشرية للتعليم من جهة أخرى .

ولقد شهد ميدان السياسة التعليمية المقارنة تنوعا فى الدراسات ، تباينت فيها جوانب التشابه وجوانب الاختلاف وتنوعت فيها محاور الدراسة ، الأمر الذى يتطلب بالضرورة التوصل الى أبعاد منهجية لبحوث السياسة التعليمية المقارنة ومن ثم تتحدد مشكلة الدراسة فى السؤال التالى :

ما الأبعاد المنهجية المقترحة لبحوث السياسة التعليمية من المنظور المقارن ؟

ومن أجل التوصل الى هذه الأبعاد فان منهجية الدراسة تعتمد على أسلوب التحليل النظرى فى تناولها مفهوم سياسة النظام التعليمى وطبيعة السياسة التعليمية المقارنة واتجاهات الدراسة والبحث فيها ، مما يفيد فى استخلاص معطيات تستخدم فى صياغة تلك الأبعاد .

سياسة النظام التعليمي :

لعل من بديهيات القول أن لكل نظام تعليمي سياقاً ثقافياً مميزاً يختلف من مجتمع إلى آخر ، فالنظام التعليمي في بلد ما لا يكون نظاماً قائماً بذاته ، يعمل بمفرده ، مجرداً عن النظم السائدة في المجتمع الذي ينتمي إليه ، إنما يكون النظام التعليمي جزءاً من هذه النظم ، يعمل معها ويؤثر فيها ويتأثر بها على الدوام . ونستطيع القول لذلك بأن سياسة النظام التعليمي في حد ذاتها لا يمكن أن تعمل بمعزل عن سياسات هذه النظم ، لما بين سياسة النظام التعليمي وسياسات تلك النظم من ارتباط وتكامل وعلاقات تشابكية ، وبالتالي فالتغيرات المتلاحقة التي يشهدها المجتمع تجد صداها في السياسات القومية والفرعية بالمجتمع ، ويتم دوماً مراجعة وتقويم هذه السياسات - ومن بينها سياسة النظام التعليمي - في ضوء ما يظهر من نتائجها في المجتمع ذاته ، ومدى اتساق هذه النتائج مع متطلبات التغيرات المتلاحقة .

والواقع أن السياسة تعتبر مهمة لعمل أي نظام ، وذلك لكونها توجه العمل في النظام وتمكن أعضائه من أن يتبعوا طريقاً مشتركاً وان يسلكوا سلوكاً متماسكاً ، كما تقدم مؤشرات للعمل المستقبلي لأي نظام (٢) . والسياسة التعليمية (سياسة النظام التعليمي) مثلها مثل السياسات الاجتماعية الأخرى تركز على أهداف مستتقة من بيئة مجتمعها وترتبط ارتباطاً وثيقاً بالسياسة العامة لمجتمعها ، وتقدم مؤشرات للعمل المستقبلي في التنظيمات الإدارية للنظام التعليمي . لذلك تنحصر غاية السياسة التعليمية في تحقيق الأهداف المستتقة من بيئتها عن طريق برامج عمل تنفيذية طبقاً لهيكل إدارية معينة (٣) . ومن الضروري أن تأخذ هذه البرامج في اعتبارها كلا من الاحتياجات المستقبلية للمجتمع وحاجات الفرد المتجددة وامكانيات البيئة التربوية (٤) .

ولقد أصبح في حكم المسلمات أن سياسة النظام المستقبلي للتعليم تركز على عدة أهداف من بينها تنمية القدرات الابتكارية والابداعية لدى التلاميذ وتنمية مهارات التفكير الناقد لديهم ، وتعويد التلاميذ على

أن يعلموا أنفسهم بأنفسهم وأن يستخدموا المصادر الأساسية للحصول على المعرفة ، وتدعيم سبل الانتقال المتبادل بين التعليم النظامى والتعليم غير النظامى على دوام الحياة ، وتعليم التلاميذ الثقافة التكنولوجية والثقافة البيئية ، وتعريف التلاميذ بالثقافات الأخرى وكيفية تنمية سبل الاتصال والتعاون مع هذه الثقافات ، وأيضا تنويع الأنشطة التعليمية بما يفيد فى تنمية ميول التلاميذ وتعليمهم كيفية العمل الجمعى وكيفية شغل أوقات فراغهم(٥) .

ويعنى ما سبق أن السياسة التعليمية تمثل فكرا عاما أو مبادئ عامة أو اتجاهات توجه النظام التعليمى ، وهى فى الوقت ذاته تيسر من تنفيذ الأهداف التربوية وتحقيقها فى المؤسسات التعليمية من أجل خدمة أعضاء هذه المؤسسات . ومن ثم فالسياسة التعليمية تقدم تصورا لبرنامج العمل الذى يستخدم كمؤشر للقرارات الحالية والمستقبلية فيما يختص بقضية ما فى الحقل التعليمى .

واستطرادا لما سبق يمكن القول بأن السياسة التعليمية تحتوى على عنصرين أولهما المبادئ أو الاتجاهات وثانيها إجراءات العمل وقواعده، كما أنها تتركز على أهداف تربوية مرغوب تحقيقها . وتتطلب السياسة التعليمية مجموعة من الاجراءات المخطط لها بطريقة علمية ينبثق منها مجموعة مترابطة وملتسلة من القرارات التربوية ، وعلى هذا النحو فان السياسة التعليمية وعملية صنع القرارات التربوية واتخاذها يمكن اعتبارهما منظومة علمية . وذلك لأن البيانات والمعلومات الخاصة بالسياسة التعليمية كثيرا ما تتداخل مع البيانات والمعلومات التى يترتب عليها صنع واتخاذ القرارات التربوية الرشيدة ، كما أن تحديد المسارات البديلة للقرارات التربوية عادة ما يقدمها واضعو السياسة .

وثمة تأكيدات على أن عملية صنع واتخاذ القرارات التربوية تعد بمثابة الرباط الأساسى بين عمليات واجراءات السياسة التعليمية من ناحية وإدارة النظام التعليمى من ناحية أخرى . على اعتبار أن صنع واتخاذ القرار تعتبر عصب الوظيفة التنظيمية . وتذهب وظيفة التوجيه التخطيط والتنفيذ والتقييم ، وكل جزئيات هذه الدائرة ضرورية وحيوية إذا ما أريد التوصل الى قرارات تربوية رشيدة(٦) .

(دراسات تربوية)

وفى هذا الصدد ينبغي ذكر أن عملية صنع القرار واتخاذها نالت عناية بالغة من علماء الاجتماع وعلماء الدراسات السلوكية وعلماء الادارة على مدى سنوات القرن العشرين . ويؤكد كثير من علماء الادارة أمثال سيمون Simon وليفنجستون Livingstion أن عملية صنع واتخاذ القرار تعتبر أمرا أساسيا لجميع الوظائف الادارية (٧) . وعلى نفس المنوال يمكن اعتبار أن كل نشاط من أنشطة الادارة التعليمية يتضمن سلسلة من القرارات التي ترتبط ارتباطا وثيقا بالوظائف الادارية (٨) . فالتخطيط التربوي وصنع القرارات واتخاذها عمليتان متلازمتان ، على اعتبار أن التخطيط التربوي الفعال يؤدي الى زيادة فعالية عملية صنع القرارات وترشيد القرارات التربوية المنفذة لجوانب هذا التخطيط ، وتتنضح حصيلة ذلك على المستوى الاجرائى للنظام التعليمى ، ومن ثم ترتفع كفاءة هذا النظام . وتنحصر الوظيفة الرئيسية للتنظيم الادارى - للتعليم - فى تحقيق أهداف العملية التربوية عن طريق عدة وسائل ، تتمثل فى تنظيم العمل طبقا لمستوياته ونوعياته ، وتوفير ما يلزمه من القوى البشرية المدربة ، لذلك يسعى التنظيم الى اتخاذ القرارات الخاصة بهذه الوسائل ، ويعنى ذلك أن عملية صنع واتخاذ القرار تعتبر عصب الوظيفة التنظيمية . وتذهب وظيفة التوجيه الى تلازم الاشراف مع العمل ، حتى توجه مسار العمل التربوى الى الوجهة السليمة فى حين أن وظيفة المتابعة تنحو الى متابعة تنفيذ العمل التربوى فى ضوء معايير معينة مستمدة من ضمانات استمرارية الأداء بكفاءة ونجاح ، وتحتاج كلتاوظيفتين الى اتخاذ القرارات التى تيسر من أداء وظيفتها . وترتبط عملية صنع واتخاذ القرارات ارتباطا مباشرا بوظيفة التقويم فى العملية التربوية ، حيث تحتاج هذه الوظيفة الى اتخاذ القرارات التى تساعدها فى الحكم على عمليات اعداد التلاميذ .

ويؤكد رجال الفكر الادارى التربوى على أن النمط الادارى يحدد كيفية صنع السياسة التعليمية وصنع القرارات التربوية واتخاذها فى المستويات الادارية المختلفة . وفى النمط المركزى تتم عملية صنع السياسة التعليمية وصنع القرارات التربوية واتخاذها على المستوى الادارى الأعلى . أما فى النمط اللامركزى فان المستويات الادارية

المختلفة تشترك فى عملية صنع السياسة وعملية صنع القرارات التربوية واتخاذها (٩) .

وإذا كانت الوظائف الادارية تنطلق من السياسة التعليمية وتعمل على تحقيق أهدافها فان عملية صنع القرارات التربوية تبنى أيضا فى أساس السياسة التعليمية ، حيث أن السياسة التعليمية هى البيئة الأولية لخدمة عملية تحليل البدائل المختلفة للقرار الواحد والمفاضلة بينها من أجل اختيار البديل الملائم الذى يشكل القرار الرشيد . وهذا يعنى أن ترشيد عملية صنع واتخاذ القرار التربوى تتطلب دوما أن تطور عملية صنع السياسة التعليمية بما يخدم متطلبات المجتمع .

ومن الأهمية بمكان ذكر أن الأسلوب الذى يتبع فى صنع السياسة التعليمية يختلف باختلاف السياقات الثقافية ، فهناك عوامل كثيرة تتحكم فى صنع السياسة التعليمية ، منها عوامل سياسية وأخرى اجتماعية وثالثة اقتصادية ورابعة دينية وخامسة عوامل مرتبطة بصناع السياسة التعليمية أنفسهم (خلفيتهم الأكاديمية - خبرتهم الميدانية - قيمهم واتجاهاتهم - أنماط سلوكهم) .

ومن هنا جاءت ضرورة صنع سياسة التعليم بعقلانية ومنهجية علمية فهى عملية منظمة لتشكيل المستقبل ، ولقد تنوعت منظورات المفكرين فى توصيف عملية صنع السياسة التعليمية وما يستتبعها من عمليات أخرى مثل تقرير السياسة وتنفيذها وتقييمها . ويكاد يكون هناك اجماع على ضرورة تنوع فئات صانعى السياسة التعليمية . بحيث تضم كلا من رجال التربية ورجال السياسة وأهل العلم والخبرة وممثلى النقابات المهنية وأساتذة الجامعات ومسئولى التعليم على المستوى القومى والمستوى الأقليمى والمستوى المحلى ومسئولين من مراكز البحوث التخصصية . وربما يرد سبب تعدد فئات صانعى السياسة التعليمية الى طبيعة هذه السياسة وتشعبها وارتباطها الوثيق بكافة قطاعات المجتمع وأفراده (١٠) . ويكون صناع السياسة التعليمية فى أى مجتمع أمام مسؤوليات متعددة ، الأولى أنهم مسئولون أمام الساسة عن صياغة سياسة التعليم فى ضوء مبادئ السياسة **Politics** فهم يعملون من خلال نظام سياسى معين ، والثانية أنهم مسئولون أمام العامة عن ابتكار نظام

واضح المعالم للسياسة التعليمية ويتضح فيه دور جماعات الضغط ومدى تأثيرها على توجيه عمليات السياسة التعليمية وتوجيهاتها ، أما المسؤولية الثالثة فتختص بتسيير الأمور داخل النظام وما يتعلق بذلك من ادارة وتنظيم (١١) .

ومن الضروري أن يلم صناع السياسة التعليمية بأساليب تحليل السياسات وتقويمها ، فهم ليسوا صناعا لقرارات مستقبلية فحسب بل أيضا مختصون بمراقبة وتحليل نتائج قرارات تم اتخاذها ، وكذلك من الضروري أن يلموا بفكرة جيدة عن المجالات المعرفية التخصصية المرتبطة بمجال السياسة التعليمية . فلا غرابة اذا أن يطالب بعض المفكرين بضرورة اعداد صانع السياسة التعليمية وتجهيزه من خلال برنامج يتضمن موجهات أساسية للعمل وأساسيات المجالات المعرفية المرتبطة بالسياسة التعليمية وأساليب صياغة السياسة التعليمية وتنفيذها وتقويمها وفتيات تخطيط السياسات الفرعية للتعليم ، أيضا نماذج تحليل السياسة التعليمية (١٢) .

وقد يدعونا سياق الحديث عن السياسة التعليمية الى نوع من الاستطراد نقرر فيه أن ثمة معايير تفيد فى الحكم على مدى سلامة هذه السياسة وقدرتها على الاستجابة لاحتياجات الفرد والمجتمع معا ، وتمثل هذه المعايير فيما يأتى : (١٣) .

١ - الدينامية الاجتماعية . اذا كانت السياسة التعليمية تنبع من نظام اجتماعى له خصائصه الثقافية وظروفه الحاضرة وأماله المستقبلية فانه من الضروري أن تعكس السياسة التعليمية بوضوح العلاقة الدينامية بين التربية والمجتمع أو علاقات التأثير والتأثر بين التربية والانظمة المجتمعية .

٢ - الأساس المعلوماتى . يجب أن تستند السياسة التعليمية على نظام دقيق للمعلومات يضم معلومات خاصة بالقطاعات المختلفة للمجتمع .

٣ - الجهد التعاونى . لأن التربية لا تنشأ فى فراغ فان السياسة التعليمية تحتاج الى تضافر جهود المؤسسات التعليمية مع المؤسسات

المجتمعية الأخرى وأيضا ربط السياسة التعليمية بعناصر السياسات الاجتماعية الأخرى .

٤ - المرونة . ان أى سياسة غير قابلة للتطبيق لا تكون سياسة ناجحة وفعالة ، وتقتضى مرونة السياسة التعامل مع فن الممكن وليس فن المستحيل ، فلا بد أن يراعى صانع السياسة التعليمية الامكانيات المادية للمجتمع ، والصادر البشرية اللازمة لوضع السياسة موضع التنفيذ ، والاطار المرجعى والقيمى للأفراد ، والحاجات الآنية والبعيدة للمجتمع ، كما تقتضى هذه المرونة الأخذ بأسلوب البدائل حتى لا تأتى السياسة ضيقة فى توجهاتها وجامدة فى حركتها .

٥ - البناء المؤسسى الذى يربط بين الأهداف التربوية الكبرى (الغايات) وبين السياسات التربوية من جانب ثم بين التخطيط التربوى من جانب آخر ، ووجود مثل هذه الآلية المؤسسية يساعد على ترجمة السياسة الى استراتيجيات وخطط وبرامج تنفيذية .

٦ - شمولية المحتوى . لكى تكون السياسة التعليمية مؤثرة يجب أن تتعرض لجميع جوانب العملية التعليمية ولا بد من اتخاذ مواقف واضحة لقضايا جوهرية فى مجال التعليم ، مثل ديمقراطية التعليم وتكافؤ الفرص التعليمية ، ومجانية التعليم ، وتنوع التعليم ، وسياسات التدفق الطلابى ، ومحو الأمية والتعليم غير النظامى ، وتعليم المرأة .

٧ - جدوى الاستثمار . لابد عند صنع السياسة التعليمية من التأكد من جدوى الاستثمار فى مجال التعليم ، ويفيد الاستناد الى بعض الأسس فى هذا الشأن مثل تحليل الكلفة المطلوبة للمشروع التعليمى والعائد المتوقع منه ، وموقع المشروع التعليمى من خطة التنمية الشاملة ومدى تأثيره فى تحقيق أهدافها .

٨ - الأساس العلاجى للمشكلات التعليمية . لابد أن تتضمن السياسة التعليمية موقفا توصيفيا لعلاج بعض المشكلات الأساسية التى تعترض حركة التعليم وتحد من كفاءته ومن أهم هذه المشكلات الكفاءة الداخلية والكفاءة الخارجية وكفاية التمويل .

٩ - الاستمرارية . أن معيار الدينامية فى السياسة التعليمية يقتضى استمراريته اذ لابد لها من مسايرة التغير ومواكبة ما يجت من عوامل ومؤثرات وهى لا تلغى سياسات قبلها بقدر ما تضيف اليها وتعديل فيها . ولذلك يمكن القول أنه لا يصلح السياسة التعليمية الا مرید من السياسة التعليمية ، كما أن شعار التربية المستمرة يقتضى من خصائص السياسة التعليمية توفير بعد الاستمرار والتواصل لهذہ السياسة ، فالسياسة الناجحة والفعالة لا تكون مرحلية فقط .

١٠ - معيار التجديد . ان السياسة التعليمية الناجحة هى التى تؤكد على التعامل بأسلوب ابتكارى مع الواقع التربوى وتشجيع التجديد والتطوير فى الواقع التربوى ، ومن هنا فمعيار الحداثة والتقدمية والتطوير يعتبر من المعايير والضوابط الأساسية للسياسة التعليمية .

١١ - المناخ المناسب . لاشك أن السياسة التعليمية تحتاج الى مناخ مناسب يتسم بالتنوير الفكرى والقيادة التربوية الواعية ، الأمر الذى يفيد فى تنفيذ السياسة التعليمية بكفاءة وفعالية .

١٢ - المشاركة الواسعة من ذوى الخبرة والحكمة وأصحاب الرأى فى صنع السياسة التعليمية ، وذلك لأن التعليم مطلب شعبى يقتضى هذه المشاركة ويتطلب الدعم من جميع فئات الشعب .

ومجمل ما سبق من قول أن السياسة التعليمية عنصر أساسى من عناصر السياسة الاجتماعية فى أى مجتمع ، وهى لازمة لرسم آلية العمل فى النظام التعليمى وتوجيهه . ومن الملفت للنظر أن ميدان السياسة التعليمية بما يضمنه من عمليات وأفراد كان ومازال يعد من المجالات البحثية الخصبة لأنواع متعددة من الدراسات من بينها الدراسات التربوية المقارنة .

السياسة التعليمية نموذج للدراسات المقارنة :

تلعب الدراسات المقارنة دورا مهما فى تدعيم المفاهيم العالمى لا عن طريق اضافتها معارف جديدة ورؤية جديدة فى حل المشكلات

التعليمية المعقدة فحسب ، بل كذلك عن طريق عقد مؤتمرات قومية وعالية يبحث فيها سياسات التعليم وتخطيطه فى بلدان العالم . لذلك بات من الواضح أن الدراسات المقارنة تساعد فى رسم السياسة التعليمية واتخاذ القرارات التربوية الرشيدة فى ضوء البدائل التى توفرها هذه الدراسات .

وتؤكد الشواهد أن جذور الدراسات المقارنة فى ميدان السياسة التعليمية تردت الى مارك انطوان جوليان ، فهو من أوائل من نادوا باحتمال انشاء علم للنظم والسياسات التربوية ، ففى كتابه « خطة وأفكار أولية عن عمل فى التربية المقارنة » الصادر عام ١٨١٧م دعا الى الملاحظة العلمية الدقيقة للظواهر التعليمية والى جدولة الملاحظات بطريقة تسمح بمقارنتها واستخلاص المبادئ العامة والأحكام التى تتيح صياغة السياسة التعليمية وتقريرها . وقد وضع جوليان ستة تصنيفات يمكن تصنيف المعلومات التربوية على أساسها ، وهى : التعليم الابتدائى والأولى - التعليم الثانوى والكلاسيكى - التعليم العالى والتربية العلمية - اعداد المعلمين - تعليم الفتاة - التعليم وعلاقته بالتشريع والمؤسسات الاجتماعية (١٤) . وكان جوليان يسعى الى تأكيد أهمية الوسائل التربوية المتاحة ونوعيتها وفعاليتها ، ومن جهة أخرى البحث فى أصول العملية التربوية وأساليب الادارة والطرق التى تواجه بها التربية حاجات المجتمعات المختلفة . الأمر الذى يفيد فى صياغة سياسة تعليمية بطريقة علمية .

ولم تأخذ دعوة جوليان المنحى الاجرائى الا فى القرن العشرين حيث ظهرت عدة دراسات مقارنة فى ميدان السياسة التعليمية ، وكانت بدايتها على يد سرجيوس هسن Sergius Hessen عام ١٩٢٨م ودراسات هانز عامى ١٩٢٩م ١٩٣٣م . ثم توالى بعد ذلك العديد من الدراسات المقارنة للسياسة التعليمية فى النصف الثانى من القرن العشرين ، من بينها دراسات فوستر Foster عامى ١٩٦٢م و ١٩٦٣م عن نظم التعليم والثقافة فى غرب أفريقيا ، ودراسات هيوسن Husen عن الاصلاحات التعليمية فى السويد ، وأعمال بولستون

Paulston عن التطوير التعليمى فى السويد فى عام ١٩٦٨ م ،
فضلا عن أعمال شلتز Schultze وفوهر Führ عن سياسة
التعليم فى المانيا الاتحادية عام ١٩٦٧م (١٥) .

ولا تسعى الدراسات المقارنة مطلقا الى اقرار مبدأ استعارة ونقل
سياسة تعليمية برمتها من بلد الى آخر ، فهذا مبدأ يجانبه الصواب
تماما لاختلاف السياق الثقافى من بلد لآخر ، ولكن تسعى الدراسات
المقارنة الى استخلاص تعميمات عن نظم السياسات التعليمية ، يمكن
تطويعها بما يناسب السياق الثقافى لكل بلد . والدراسات المقارنة على
هذا النحو تعتمد الى ترسيخ الاستفادة العلمية المنظمة لسياسة التعليم فى
بلد ما من السياسات التعليمية الأخرى بما يناسب ظروفه . إذ أن
سياسة التعليم فى بلد ما لا يمكن أن تعيش بمعزل عن مثيلتها فى البلدان
الأخرى ، فتاريخ التربية يثبت دوما أن ما من سياسة تعليمية فى بلد ما
الا وتأثرت بغيرها من السياسات التعليمية وما من نظرية تربوية
الا وتخطت حدود البلد الذى ظهرت فيه وأثرت فى النظم التعليمية .
فقد تأثر التعليم عند أفلاطون بالتعليم فى مصر القديمة ، كما تأثر
التعليم عند الرومان بالتعليم لدى الأغريق ، وتأثرت سياسات التعليم
الأوروبى منذ عصر النهضة بسياسة التعليم عند العرب ، وربط التعليم
بالسياسة فى معظم دول العالم مبنى على الكثير من آراء أفلاطون
وأرسطو ، وآراء روسو وفروبل وماريامنتسورى فى تربية الطفل وتعليم
الصغار شكلت ملامح سياسة تعليم ما قبل المدرسة فى كثير من بلدان
العالم .

وعلى أية حال هناك مبدعان رئيسيان ينبغى مراعاتهما عند
محاولة الاستفادة سياسة تعليمية من سياسة تعليمية . وهما : مبدأ الملائمة
الثقافية ، ومبدأ القدرة على الاستفادة . أما المبدأ الأول فيعنى ضرورة
التأكد قبل نقل أى خبرة تربوية أو تعليمية من بلد الى آخر من ملاءمتها
للبلد المنقولة اليه . وهكذا أيضا لا يجوز نقل خبرة تربوية أو تعليمية
من بلد الى آخر الا اذا كانت ظروف البلد المنقولة اليه تستجيب لهذا
النقل . أما المبدأ الثانى وهو القدرة على الاستفادة فيعنى أن بلدا

لا يستطيع الانتفاع بخبرات بلد آخر الا اذا كانت قدرته وامكانياته تسمح بذلك ، فلا يجوز مثلا أن يقوم بلد ذو امكانيات مادية وفنية محدودة باجراء بحوث تربوية على نطاق واسع لمجرد أن بلدا آخر يقوم بها ، ولا يجوز لبلد أن تنفذ سياسة لنظامها التعليمي لمجرد أن بلدا آخر به هذه السياسة ، وهكذا فلكل بلد ظروفه وامكانياته ، ولا بد أن تراعى هذه الظروف والامكانيات فى كل محاولات الاستفادة من الخبرات التربوية والتعليمية (١٦) .

ويرى المفكرون أن الدراسات المقارنة فى السياسة التعليمية تساعد على فهم نظم سياسات التعليم ومشكلاتها ، وذلك فى ضوء القوى الثقافية المؤثرة فيها . ولاشك أن دراسة السياسات التعليمية على هذا النحو والتعرف على كيفية مواجهة مشكلاتها يترتب عليه اتساع أفق الباحثين والتبصر بطبيعة السياسة التعليمية وعلاقتها التشابكية مع السياسات الاجتماعية الأخرى ، ومن ناحية أخرى الحد من قبولهم السلبى لكثير من أوضاع السياسات التعليمية . ومن ناحية ثالثة دفعهم الى اقتراح سبل الاصلاح التعليمى . ويفترض فى باحث الدراسات المقارنة للسياسات التعليمية أن يكون ملما تماما بالنظم المجتمعية والسياسات التعليمية موضوع الدراسة وعلاقتها التشابكية مع مثيلاتها من السياسات الاجتماعية الأخرى ، وعلى صعيد آخر من المفروض أن يذهب الى أبعد من وصف السياسات التعليمية والنظم التعليمية ، اذ يجب عليه أن يتعرف على القوى الثقافية التى تقف خلف هذه السياسات والنظم والنمى لا يمكن فهمها دون تحليل هذه القوى ، هذا بالاضافة الى ضرورة المام الباحث بلغة أجنبية أو أكثر وكذلك المام بالعلوم الاجتماعية والعلوم السلوكية لأن هذا سوف يفيد فى تحليل السياسة التعليمية والكشف عن ايجابياتها وسلبياتها .

ويعتبر ذلك متطلبات أساسية لباحث السياسات التعليمية المقارنة تمكنه من القيام بدراسات مقارنة حقيقية فى ميدان السياسة التعليمية ، يسفر عنها تبصير مسؤولى السياسات التعليمية وصناعها فى أى بلد من بلدان العالم بسبل احداث التغيير المأمول والمقصود فى المجتمع وتهيئة البيئة المجتمعية لتقبل سياسات جديدة ، ومن جهة أخرى اجراءات

المحافظة على السياسات التعليمية القائمة واجراءات تطويرها ، ومن جهة ثالثة أساليب مراقبة وضبط ممارسات السياسة التعليمية ، ومن جهة رابعة أنماط الممارسات المختلفة لكل مبدأ من مبادئ السياسات التعليمية ، ومن جهة خامسة القوى والعوامل الحاكمة للتقارب أو التباعد بين سياسات التعليم وممارستها ، ومن جهة سادسة اتجاهات تطوير النظم التعليمية وإدارة تطويرها وعلاقة ذلك بتطوير السياسات التعليمية ، ومن جهة سابعة المشكلات التعليمية المشتركة على مستوى العالم وحلولها المتعددة ، ومن جهة ثامنة أساليب ونماذج تحليل السياسات التعليمية ، ومن جهة أخيرة نظم تقويم السياسات التعليمية وممارستها .

وتشير الأدبيات التربوية الى أن بحوث السياسات التعليمية المقارنة تتميز بعدة سمات أو ملامح ، من بينها ما يلي (١٧) :

١ - أن المشكلات البحثية تتعلق بسياسات التعليم وممارساتها وكذلك السياسات الفرعية وممارساتها داخل النظم التعليمية .

٢ - أن الأهداف الرئيسية لهذه البحوث تتمثل فى استخلاص تعميمات فى مجالات السياسات التعليمية (فيما يتعلق بعمليات السياسة ومراقبتها وتقويمها وتحليلها والعلاقات التأثيرية بينها وبين البيئة وما شابه ذلك) . ويمكن تطويع هذه التعميمات لتتنسق مع سياق ثقافى لبلد ما وخصوصياته .

٣ - أن بحوث السياسات التعليمية المقارنة تتعدد لتشمل عدة مجالات منها ، التقارير التعليمية عبر القومية وعبر الثقافية والتقارير التعليمية فى بلد ما فى فترتين تاريخيتين مختلفتين وذلك من أجل توفير قاعدة بيانات من الحقائق التربوية تفيد فى عمليات السياسة التعليمية ، ومن ناحية أخرى التجديدات التربوية سواء عبر القومية أو عبر الثقافية . ومن ناحية ثالثة عمليات السياسة التعليمية وهياكلها الادارية ، ومن ناحية أخيرة اجراءات تحليل وتقويم سياسات التعليم فى عدة بلاد .

ونظرا لتنوع المشكلات البحثية والأهداف والمجالات فى السياسة

التعليمية المقارنة كان من الطبيعي أن تتعدد اتجاهات الدراسة والبحث فيها . ومن هنا يجيء التساؤل عن أهم هذه الاتجاهات .

اتجاهات الدراسة والبحث فى السياسة التعليمية المقارنة :

من نافلة القول أن أهمية دراسات السياسة التعليمية المقارنة تبرز فى كونها أصبحت تسعى الى استخدام المعطيات المتوافرة على مستوى العالم من مادة علمية تتعلق بسياسات التعليم ونظمه للتوصل الى تعميمات فى مجالات السياسة التعليمية ولاختبار المتغيرات المختلفة التى توضح العلاقة بين السياسة التعليمية والبيئة المجتمعية وتوضح العلاقة بين السياسة وممارستها وأيضا تحليل وتقويم هذه الممارسات فى قوميات مختلفة .

لذلك عمدت الدراسات المقارنة فى ميدان السياسة التعليمية الى العديد من الاتجاهات البحثية ، من أهمها ما يلى :

١ - مداخل التحليل الكلى فى السياسة التعليمية :
Macroanalytical Approaches يعمد اتجاه التحليل الكلى الى تناول السياسة التعليمية فى علاقاتها بالنظم السياسية والاقتصادية ، لذلك فان دراسات هذا الاتجاه تأخذ منحنيين ، أولهما يختص بتحليل الهياكل الادارية للسياسة التعليمية ومنظوماتها وكذلك تحليل السياسة من حيث كونها مؤشرات دالة على النظم السياسية والاقتصادية والاجتماعية ، ثانيهما يختص بتحليل أهداف ومبادئ السياسات التعليمية وما يتبعها من اجراءات على مستوى الممارسة فى النظم التعليمية . وعلى وجه العموم يهدف التحليل الكلى الى توفير بيانات ومعلومات عن السياسات التعليمية على المستويين النظرى والتطبيقي ، مما يمكن المسئولين من التعرف على سبل الاصلاحات التربوية اللازمة لحل المشكلات .

وواقع الأمر أن هناك عدة دراسات تنتمى لهذا الاتجاه من بينها دراسات سياسات التعليم فى عدة بلدان ، ودراسات الهياكل التنظيمية لمنظومات السياسة التعليمية، ودراسة ماير Meyer ورفاقه عن سياسات التوسع فى أعداد المقيدىن بالتعليم على مستوى العالم فى الفترة من

١٩٥٠م الى ١٩٧٠م وعلاقة هذه السياسات بالتغيرات الحادثة فى النظم السياسية والاقتصادية والاجتماعية (١٨) .

وعلى صعيد مبادئ السياسات التعليمية واجراءاتها على مستوى النظم التعليمية توجد عدة معالجات تزخر بها أدبيات الدراسات المقارنة ، تجمعها سمة مشتركة هى النظر الى النظام التعليمى على أنه جزء من نظام ثقافى أكبر . وتتمثل أهم هذه المعالجات فى معالجة بيريداي ومعالجة هافيجهرست ومعالجة المؤتمر الدولى الاول للدراسة المقارنة (١٩) . ويشير بيريداي Bereday الى التربية المقارنة باعتبارها « الجغرافية السياسية للمدارس » وأن الغرض من دراستها - بالاعتماد على مساعدة أساليب الدراسة فى العلوم الاجتماعية المختلفة - هو البحث عن دروس يمكن استخلاصها من المتغيرات التى يمكن الحصول عليها من التطبيقات التربوية فى المجتمعات المختلفة .

وفى سياق اتجاه التحليل الكلى يقدم هافيجهرست معالجة تقوم على أساس أنه عند دراسة النظم التعليمية ، فإنه يجب أن يتم تحليل كل نظام منها من خلال ارتباطه بالمؤسسات الأساسية فى المجتمع وهى الأسرة والاقتصاد والدين والحكومة . وهو يذكر أن هناك طريقة جيدة لدراسة التعليم مقارنا ، وذلك عن طريق دراسة الاستجابات التعليمية التى تبديها مختلف المجتمعات لمشاكلها الخاصة ، مثل الاختلاف العنصرى والاختلافات فى العقيدة والتفاوت الاجتماعى - الاقتصادى والتغير الاجتماعى ومشكلات التكنولوجيا .

وهناك المعالجة التى نادى بها المؤتمر الدولى الاول للدراسات المقارنة فى تعليم الكبار ، وهى تقوم على أساس دراسة تعليم الكبار فى أى بلد باعتباره جزءا من نظام تعليمى أكبر ، وقدمت المعالجة أمثلة على ذلك وهى : النظام الانجليكى (يشمل المملكة المتحدة والهند وهونج كونج ونيجيريا والسودان) - النظام الفرنسى (يشمل فرنسا والجزء الناطق بالفرنسية فى كندا وأفريقيا وآسيا) - نظام أمريكا الشمالية (يشمل الولايات المتحدة الأمريكية والجزء الناطق بالانجليزية فى كندا وبعض المناطق فى آسيا وأفريقيا التى تضمها برامج أمريكية) -

النظام الاسكندنافي (يشمل الدانمرك والنرويج والسويد وكذلك بعض البرامج التى تتعلق بتعليم الكبار فى بعض بلدان أفريقيا) - النظام الأسباني (يشمل عدة بلاد فى أمريكا اللاتينية) - النظم المختلطة أو الجديدة (تشمل يوغوسلافيا) . والملاحظ أن هناك عدة مآخذ على هذا التصنيف فهناك فروق كثيرة داخل النظام الواحد ونظهر هذه الفروق جلية داخل النظام الانجليكى ، كما أن هذا التصنيف يكشف عن بعض السمات ولكنه فى الوقت ذاته يميل أيضا لحجب أو تشويه غيرها من السمات التى تميز هذه الأنظمة .

٢ - مداخل التحليل الجزئى فى السياسة التعليمية :
Microanalytical Approaches يركز اتجاه التحليل الجزئى على الدراسات الجزئية أو الصغرى فى ميدان السياسة التعليمية . فالتحليل الجزئى يختص بدراسة السياسة التعليمية وممارستها على المستوى الأقليمى أو المستوى المحلى وعلاقتها بالبيئة المجتمعية ، من جانب آخر يتعلق التحليل الجزئى بدراسة السياسات الفرعية للتعليم مثل سياسات التعليم الجامعى والعالى وسياسات الادارة التعليمية وسياسات تدريب المعلمين وما شابه ذلك (٢٠) .

ولقد أتبع هذا الاتجاه كثير من علماء التربية المقارنة الذين يرون أنه يجب أن تتناول الدراسات المقارنة عددا من السياسات الفرعية للتعليم ومشكلاتها المنتقاة من عدة بلدان أو المنتقاة من بلد واحد فى فترات زمنية مختلفة ، وذلك فى اطار النسق الاجتماعى لهذه السياسات وعلاقتها المتبادلة . وربما خير مثال لهذا الاتجاه دراسات سرجيوس هسن الفليسوف المربى الروسى فى عام ١٩٢٨ وكذلك دراسات هانز(٢١) ، حيث تخير هسن أربع مشكلات رئيسية من مشكلات السياسة التعليمية ، وهى : التعليم الالزامى - المدرسة والدولة - المدرسة والكنيسة - والمدرسة والحياة الاقتصادية - الدولة والأسرة - الأقليات القومية - الجامعات - التمويل - التربية السياسية ، وقد حلل هسن الأسس والعوامل التى تقوم عليها هذه المشكلات ، ثم أتبع ذلك ببيان للتشريعات الحديثة المتبعة فى بعض البلاد فيما يتعلق بهذه المشكلات . وقد تأثر هانز بالطريقة التى اتبعها ذلك الفيلسوف الروسى ، فأخرج

عام ١٩٢٩ كتابه عن مبادئ السياسة التعليمية وأضاف فيه الى المشكلات الأربعة السابقة أربع مشكلات أخرى وهى : العلاقة بين الدولة والأسرة ، والأقليات القومية ، والجامعات ، والتمويل ، والتربية السياسية . وعندما أعاد طبع كتابه عام ١٩٣٣ أضاف اليه مشكلتين أخريين وهما التعليم المهنى وتعليم الكبار . ولقد حلل هانز المشكلات المذكورة من وجهة النظر الديمقراطية كما أوضح الحلول العملية التى قدمتها الدول لهذه المشكلات ، وذلك بغرض التوصل الى المبادئ التى من المفترض أن تسيروها وفقا لها السياسة التعليمية .

٣ - الدراسات عبر القومية : Cross-National Studies

زاد فى الوقت الحاضر استخدام الاتجاه عبر القومى فى الدراسات المقارنة لميدان السياسة التعليمية ، وينحى هذا الاتجاه الى جمع المعلومات المتعلقة بالسياسات التعليمية وبيئاتها المتعددة فى مناطق عبر قومية سواء من حيث الوثائق الرسمية أو من حيث الملاحظة العلمية أو من حيث البيانات الخاصة بالعينات المسحية ، ويقود تحليل هذه المعلومات الى صياغة فروض علمية تتنوع بين الكيفية والكمية ، ويعقب ذلك اختبار هذه الفروض ، ومن الممكن أن يكون اختبار الفروض نواة لأبحاث مستقبلية أكثر عمقا وتحليلا (٢٢) .

وثمة تأكيدات على فائدة هذا الاتجاه فى اعداد وتدريب الباحثين فى مجال السياسات التعليمية المقارنة ، بالإضافة الى قلة تكلفته المادية . وهناك العديد من الأمثلة على الدراسات عبر القومية خاصة فيما يتعلق بممارسات السياسة التعليمية وما ينتج عنها من مشكلات ، وربما من أكثر هذه الأمثلة شيوعا ما يتمثل فى مشكلة تعليم الكبار فى البيئات القطبية التى تؤثر على الرجال والنساء والذين يتوزعون بين مناطق عبر قومية مختلفة فى ألاسكا فى الولايات المتحدة الأمريكية وكندا وفى جرينلاند والنرويج والسويد وفنلندا ، ولقد توصل دارسو هذه المشكلة الى حلول علمية ، يمكن اعتبارها نقاط انطلاق لدراسات تجرى فى دول أخرى تعاني من نفس المشكلة . وجدير بالذكر أن الحد الأدنى من الشروط اللازمة لنجاح مثل هذه الدراسات يتمثل فى وجود ما لا يقل عن باحث واحد أو فريق من الباحثين فى كل بلد تتناولها الدراسات عبر

القومية التى تهتم بمشكلات مشتركة من أجل العمل معا كل فى بلده فى سبيل الوصول الى اتفاق حول الموضوع المطلوب بحثه بما فى ذلك تعريف المشكلة المراد بحثها ، والتصنيف المتبع فيها ، والأساليب المنهجية المناسبة لاجراء الدراسة وما غير ذلك . كما أنه من الضرورى أيضا أن يقوم المشتركون فى هذه الدراسات بعقد الاجتماعات بينهم بشكل دورى يسمح بتبادل الخبرات وادخال التعديلات على أدوات البحث المستخدمة أو الأساليب المتبعة فى الدراسة أو الطرق المنهجية أو الاجرائية (٢٣) .

٤ - الدراسات عبر الثقافية : Cross-Cultural Studies

يقصد بها الدراسات المتعلقة بمجالات علم الانثروبولوجى والتى تتم عبر ثقافات مختلفة . وتقدم هذه الدراسات رؤية علمية قيمة فى ميادين التربية المقارنة على وجه العموم وميدان السياسة التعليمية على وجه الخصوص ، اذ أن موضوع هذه الدراسات هو الانسان والمجتمع من المنظور المقارن ، وهدفها هو خدمة قضايا المجتمع والمساهمة فى رسم السياسات الاجتماعية . وعلى وجه الاجمال تعتمد هذه الدراسات الى مقارنة الظاهرة أو السلوك فى عدد من المجتمعات البشرية وتسجيل التشابه والاختلاف ، الأمر الذى يفيد فى تزويد المجتمع بمعلومات يمكن الافادة منها فى وضع سياساته الاجتماعية ومن بينها السياسة التعليمية . ومن أمثلة هذه الدراسات ما يلى (٢٤):

- (أ) دراسات السلوك الانسانى فى مختلف الثقافات ، بهدف التعرف على سمات السلوك الانسانى وخصائص الجنس البشرى .
- (ب) دراسة المجتمعات والثقافات ، سواء عبر تاريخية أو دراسة متزامنة .
- (ج) دراسة وسائل المجتمعات فى تشكيل الشخصية الفردية .
- (د) دراسة الخصائص العقلية والسلوكية لفئة المتعلمين فى مختلف الأنماط الثقافية .
- (هـ) دراسة بعض الظواهر الاقتصادية وعلاقتها بالنظم والاناساق

الفرعية بالمجتمع من ناحية والنسق الاجتماعى والنسق الثقافى الكلى من ناحية أخرى .

(و) دراسة السلوك الاجتماعى وعلاقته بالنظم الاجتماعية والنظم السياسية .

ولا شك أن هذه الدراسات وغيرها تزود أى مجتمع بمعلومات أكثر دقة وتحديدا عن عمليات نمو الثقافة واتساع نطاقها كما تمكنه من فهم الأفراد ، مما يساعده على التوصل الى أفضل السياسات لتعليم الصغار وانتهاج أساليب الضبط الاجتماعى الملائمة .

٥ - دراسة العلاقات الدولية (٢٥) : The Study of International Relations
ظهرت دراسة العلاقات الدولية والتبادلات فى ميادين التعليم والعلم والثقافة ابان ثلاثينات هذا القرن ، ويطلق عليها بعض المفكرين دراسة العلاقات الثقافية بين الدول . وتختص هذه العلاقات بدراسة أثر برامج التعاون الأكاديمى على سياسات التعلم ، حيث يؤثر كثير من الدول على سياسات التعليم فى دول أخرى وذلك من خلال العديد من برامج التعاون الأكاديمى الرسمية وغير الرسمية مثل المنح الجامعية والبعثات العلمية للحصول على درجات أكاديمية وزيارات أساتذة الجامعات والبعثات الثقافية والمساعدات الفنية وما شابه ذلك . وعادة ما يكشف هذا النوع من الدراسات عن المؤثرات الخارجية التى تشكل سياسات التعليم فى بعض الدول وعلى وجه الخصوص دول العالم الثالث .

٦ - دراسة العوامل والتأثيرات البيئية : Factors and Environment Influences
ان صنع السياسة التعليمية لا يتم بمعزل عن الأوضاع والعوامل والمتغيرات الخاصة بالبيئة الداخلية لنظام السياسة التعليمية والبيئة الخارجية المحيطة بهذا النظام وأيضا البيئة المحيطة بالمجتمع الذى ينتمى اليه ذلك النظام . وهذا الأمر يستوجب ضرورة الاهتمام بدراسة تلك البيئة بنوعياتها المختلفة ليس فقط لما لها من أثر

واضح على السياسات التعليمية بل أيضا للتأكد من توافر الأوضاع البيئية
الملائمة لوضع السياسات التعليمية المناسبة .

لذلك قام العديد من الباحثين فى علوم السياسة بمحاولات متعددة
لتصنيف العوامل والتأثيرات البيئية على نحو يمكنهم من دراسة السياسة
وتحليلها من المنظور المقارن فى عدة دول ، ويوضح لهم مدى التباين فى
التأثيرات البيئية على السياسة .ومن بين هذه التصنيفات تصنيف سيجل
ووينبرج (Siegel & Weinberg (1977) ، ذلك التصنيف الذى قسم
التأثيرات البيئية الى نوعين ، أولهما تأثيرات بيئية داخلية وتضم
المحددات البيئية للسياسة مثل العوامل الاقتصادية والبيئة الفيزيائية
(الطبيعية) والعوامل الاجتماعية والعوامل الديموجرافية كما تضم
محددات النظام السياسى مثل أسلوب الحكم السياسى وفئات السلطات
الحاكمة وبرامجها ، وثانيهما التأثيرات الخارجية التى تشملها قوى
التطوير الدولية (التطويرات السياسية والاقتصادية) من جهة والضغط
والمساعدات والتعاون الدولى (كل ما يرتبط بصنع السياسة العامة
والسياسة التعليمية) من جهة أخرى(٢٦) .

كما قدم ليشر (Leichter (1979) تصنيفا آخر للعوامل
والتأثيرات البيئية يفيد فى تحليل السياسة العامة وأيضا يمكن استخدامه
فى تحليل السياسة التعليمية ويميز هذا التصنيف بين أربع فئات من
العوامل والتأثيرات البيئية ، تختص الفئة الأولى بالعوامل الموقفية
(مثل العوامل الاقتصادية والتكنولوجية) ، وتشمل الفئة الثانية العوامل
الهيكلية (مثل الهيكل الادارى للنظام السياسى والهيكل الادارى للنظام
الاقتصادى) ، وتنطوى الفئة الثالثة على العوامل الثقافية (تميز هذه
الفئة بين عوامل الثقافة العامة وعوامل الثقافة السياسية) ، وتتمحور
الفئة الرابعة حول التأثيرات البيئية (وتتمثل فى البيئة السياسية
الداخلية والاتفاقات الدولية وبرامج التعاون الدولية المتعددة)(٢٧) .

ان استقراء اتجاهات الدراسة والبحث فى السياسة التعليمية
المقارنة يوضح مدى التنوع والثراء التى تتميز به هذه الاتجاهات .
(دراسات تربوية)

والنظرة المتفحصة لها توضح أن اتجاه التحليل الكلى يختص بدراسة السياسات العامة للتعليم وتطورها وكذلك النظم التعليمية من حيث الهياكل الادارية والعمليات والمبادئ والعلاقات المتبادلة بين السياسات والنظم من جهة وبين النظم المجتمعية من جهة أخرى . وان اتجاه التحليل الجزئى ينحو الى دراسة السياسات الفرعية للتعليم وهياكلها وعلاقتها بالنظم المجتمعية المحيطة . ويفهم من ذلك أن الاتجاهين يؤكدان على أن موضوع المقارنة يتنوع فيما بين السياسات العامة للتعليم والسياسات الفرعية لتلك السياسة العامة ، وأن مجال المقارنة كما يفسره هذان الاتجاهان هو دول اقليمية وبلاد العالم .

ويوضح اتجاه الدراسات عبر القومية أنه يمكن دراسة سياسات فرعية للتعليم فى مناطق عبر قومية ، وفى هذا اتفاق مع الاتجاه السابق فى موضوع المقارنة ، بيد أن النقطة الجديدة بالملاحظة أن اتجاه الدراسات عبر القومية أضافمجالا جديدا للدراسات المقارنة وهو المناطق عبر القومية . الأمر الذى يفيد فى اتساع مدى المقارنة .

ويشير اتجاه الدراسات عبر الثقافية الى أن موضوع المقارنة لا يقتصر فقط على دراسة الظاهرة التعليمية (السياسة العامة للتعليم - سياساتها الفرعية - النظم التعليمية - الهياكل الادارية وما شابه ذلك) ، بل يشمل أيضا دراسة السلوك الانسانى والسلوك الاجتماعى فى عدة بلاد مختلفة الثقافات . وهنا يمكن ملاحظة أن هذا الاتجاه يثرى مجال المقارنة باضافته جانب بلاد متعددة الثقافات .

ويذهب اتجاه العلاقات الدولية الى التأكيد على أن ثمة مجالا جديدا لموضوع المقارنة يتمثل فى العلاقات الدولية . وفى الوقت ذاته يؤكد هذا الاتجاه بطريق غير مباشر على أن هناك قوى مؤثرة على سياسات التعليم وهى قوى أجنبية من خارج المجتمع . ويفهم من ذلك أن بيئة السياسة التعليمية ليست هى البيئة المحيطة بها والنمى تقع داخل المجتمع فقط ، ولكن هناك بيئة خارجية تقع خارج نطاق المجتمع لها تأثيرها على السياسة التعليمية بدرجة أو بأخرى ، وهذا أمر مفيد فى تفسير السياسة ومعرفة أسباب تشكيلها على نحو ما .

ويؤكد اتجاه العوامل والتأثيرات البيئية أن بيئة السياسة العامة للتعليم أو السياسات الفرعية لها تنقسم الى بيئتين ، أولاهما بيئة داخلية تقع داخل نطاق المجتمع الذى تنتمى اليه هذه السياسات ، وثانيهما بيئة خارجية تقع خارج المجتمع وتمثل العالم المحيط به . وهذا أمر مفيد فى تفسير السياسات التعليمية ويوضح هذا الاتجاه والاتجاه السابق له نوعية العوامل المفسرة للسياسات التعليمية وكذلك القوى المؤثرة فى تشكيلها ، وهذان الاتجاهان يفيدان فى تقديم اجابة علمية عن سؤال جوهرى فى ميدان الدراسات المقارنة ، وهو لماذا قررت سياسات بعينها دون غيرها فى دولة ما ؟

الأبعاد المنهجية لدراسة السياسة التعليمية المقارنة :

ان استقراء الدراسة التحليلية لسياسة النظام التعليمى وطبيعة السياسة التعليمية المقارنة واتجاهات البحث فيها يقود الى استخلاص عدة معطيات أساسية ، هى :

١ - ان السياسة التعليمية ترتبط ارتباطا وثيقا بالسياسة العامة للمجتمع . وأن السياسة التعليمية تمثل فكرا عاما يوجه النظام التعليمى ، وتتكون من مبادئ واجراءات للعمل ، وترتكز على أهداف تربوية مرغوب تحقيقها ، كما تهدف الى تطوير النظام التعليمى من خلال ما تنتجه من قرارات واستراتيجيات للتجديد التربوى .

٢ - أن هناك معايير لتقويم السياسة التعليمية ومدى استجابتها لاحتياجات الفرد والمجتمع .

٣ - ان اتجاهات الدراسة والبحث فى السياسة التعليمية المقارنة تعتبر بدائل متكاملة لبحث سياسات التعليم ، وذلك لأن هذه الاتجاهات مجتمعة تفيد فى فهم منظومات السياسات التعليمية وثقافتها ونظمها التعليمية ، كما أنها تقدم رؤية أكثر شمولاً للبحث . وهذه المعطية تمثل أهمية على درجة كبيرة ودلالة ذات معنى فى عملية اشتقاق عدة أبعاد منهجية لدراسة هذه السياسات من منظور مقارن .

٤ - أن موضوع المقارنة فى السياسات التعليمية يشمل القوى البشرية

ذات الصلة بالسياسة التعليمية وعمليات سياسات التعليم وعناصرها ومخرجاتها ومشكلاتها والعلاقات الدولية وأثرها على هذه السياسات ، وكذلك العلاقة بين هذه الأمور . ومن ثم تكون المقارنة بين الحقائق التربوية ذاتها وأيضا تكون المقارنة بين العلاقات التى تربط بين هذه الحقائق ، ويعد هذا توجها معاصرا فى التربية المقارنة (٢٨) .

٥ - ان مجال المقارنة فى السياسات التعليمية يمكن أن يتنوع ليشمل عينات عالمية واقليمية عبر ثقافية وعبر قومية وعبر زمنية . فالعينة العالمية أو الشاملة تختص بجمع المعلومات عن كل بلاد العالم أو معظمها ، وتكون العينة الإقليمية مقصورة على المعلومات الخاصة بالدول التى تجمعها وحدة إقليمية واحدة مثل دول أمريكا اللاتينية ، وتشمل العينة القومية الأقاليم المختلفة التى تتكون منها دولة ما ، وتمتد العينة عبر الثقافية على مدى عدة دول متعددة الثقافات ، وتنحو العينة عبر القومية الى دراسة ظاهرة تعليمية خاصة بفئة ما فى مناطق عبر قومية ، أما العينة عبر الزمنية فتتولى دراسة موضوع معين فى دولة ما فى فترتين زمنيتين مختلفتين لاختبار فرض ما أو عدة فروض . وهناك بعض المعايير التى تفيد فى اختيار حالات الدراسة لكل عينة من العينات السابقة ، وربما أهم هذه المعايير ما يتمثل فى مطابقة الحالة للفروض ، بمعنى أن تكون الحالة وثيقة الصلة بالفروض التى يضعها الباحث ، ومن ناحية أخرى الاقتصاد فى الدراسة ، بمعنى اختيار العدد الملائم من الحالات التى يمكن اتخاذها أساسا للمقارنة واختبار الفروض (٢٩) .

٦ - أن زاوية المقارنة فى السياسات التعليمية يمكن أن تأخذ نمطين ، أولهما دراسة استاتيكية لسياسات التعليم بحيث توضح الوضع القائم حاليا ، وثانيهما دراسة ديناميكية تركز على دراسة النمو التطوري لسياسات التعليم ، والدراسة الديناميكية مفيدة للغاية لأنها تخبرنا عن حجم وقوة الاتجاهات التعليمية كما أنها تساعد على تمييز المتغيرات المتلاحقة فى المجتمعات وما يسفر عنها من اصلاحات وتجديدات تربوية ، وكل هذا مفيد ولازم لاجراء التوقعات وحساب المستقبل .

٧ - ان المؤثرات البيئية على السياسات التعليمية وسياساتها

الفرعية تتنوع فيما بين مؤثرات نابعة من المجتمع الذى تنتمى اليه هذه السياسات وبين أخرى آتية من العالم المحيط بهذا المجتمع . وهذه المعطية على قدر كبير من الأهمية للدراسات المقارنة لأنها تفيده فى التحليل الثقافى لهذه السياسات وربما تفيده أيضا فى توضيح القوى الكامنة وراء أوجه التشابه والاختلاف بين تلك السياسات .

٨ - أن الهدف الرئيسى لبحوث السياسات التعليمية المقارنة يتمثل فى استخلاص تعميمات أو مبادئ يمكن الاستفادة منها .

لا شك أن هذه المعطيات تمثل موجهات للعمل فى مجال السياسات التعليمية المقارنة ، كما أنها تفيده فى صياغة عدة أبعاد منهجية لدراسة سياسات التعليم من المنظور المقارن . وتعد هذه الأبعاد بمثابة جوانب بحثية للدراسة ، يمكن اتباعها والعمل بها بعد تحديد مجال المقارنة واختيار حالات الدراسة طبقا لطبيعة مشكلة البحث والهدف منه .

وتتكون الأبعاد المنهجية المقترحة مما يأتى :

أولا : المستويات التنظيمية للسياسة التعليمية وعملياتها : يمكن

التعبير عن هذا البعد بما يسمى الهيكل الإدارى للسياسة التعليمية ، وهو يعتبر نظاما فرعيا من نظام أكبر هو الهيكل الإدارى للدولة . ويستند الهيكل الإدارى للسياسة التعليمية الى فلسفة مستقاة من النظم السياسية والاجتماعية والاقتصادية السائدة فى المجتمع ، وتهدف هذه الفلسفة الى التحكم فى النظام الإدارى للسياسة التعليمية وتحديد مسارات وتوجيه مجالات عمله ، بما يحقق أهداف هذه السياسة وأهداف المجتمع . ويوضح الهيكل الإدارى للسياسة التعليمية المستويات التنظيمية ، وفئات الأفراد فى هذه المستويات ، وطريقة توزيع السلطة عليهم ، ومهامهم المختلفة التى تشكل عمليات السياسة .

وربما يكون من المفيد فى هذا الصدد الاعتماد على نموذج التنظيم الرسمى ، الذى يقسم الهيكل الإدارى للسياسة التعليمية الى ثلاثة مستويات تنظيمية ، أولها مستوى تنظيمى قومى على مستوى الدولة ككل ، وثانيها مستوى تنظيمى إقليمى على مستوى إقليم من أقاليم

الدولة ، وثالثها مستوى تنظيمى محلى على مستوى قطاع من قطاعات الاقاليم . ويفيد هذا النموذج فى تحديد نوعية الأفراد دوى الصلة بالسياسة التعليمية ، ومن ثم يمكن مقارنتها بالفئات الواجب تضمينها فى نظام السياسة التعليمية كما جاء فى أدبيات التربية . ومن جانب آخر تحديد اتجاهات علاقات السلطة واستراتيجيات الاتصال داخل كل مستوى على حدة وبين المستويات التنظيمية بعضها البعض ، وكذلك نظم المراقبة والضبط . ومن جانب ثالث وصف وتحليل عمليات السياسة التعليمية ، والتي تتمثل فى الصياغة والتقرير والتنفيذ والتقييم .

ثانيا : عناصر السياسة التعليمية ومخرجاتها : تتكون السياسة التعليمية من عنصرين أساسيين ، هما المبادئ واجراءات العمل وقواعده ، هذان العنصران يشكلان مجالا خصبا للدراسات المقارنة ، لأن دراسة عناصر السياسة التعليمية بمنظور مقارن سوف يؤدى الى التعرف على خبرات متنوعة والأمام بطبيعة هذه المبادئ والاجراءات وفروعها، وهذا بدوره يفيد فى استخلاص قواعد عامة لزيادة فعالية السياسة التعليمية .

ومثلما تكون دراسة عناصر السياسة التعليمية مهمة ولازمة لأنها تكون جزءا أساسيا من هذه السياسة بمفهومها الشمولى ، فان دراسة مخرجات السياسة التعليمية - وخاصة القرارات التربوية والتجديدات التربوية - تكون مهمة أيضا . وتنبع أهمية دراسة القرارات والتجديدات من أنها تكشف عن مدى شمولية السياسة التعليمية لجميع جوانب العملية التعليمية أو الجوانب الجوهرية للتعليم مثل ديمقراطية التعليم ومجانيته وتنويع التعليم وسبل التكامل بين التعليم النظامى والتعليم غير النظامى ، وعلى صعيد آخر تبين مدى استمرارية السياسة التعليمية ومسايرتها للمتغيرات المتلاحقة ، وعلى صعيد ثالث تبين مدى ابتكارية الأساليب التى تعول عليها السياسة التعليمية فى تعاملها مع الواقع التربوى ، وعلى صعيد أخير توضح الأساس المعلوماتى التى تستند اليه السياسة التعليمية ومدى ملاءمته . وهذه كلها معايير لازمة للحكم على فعالية السياسة التعليمية .

ثالثا : المشكلات الأساسية فى السياسة التعليمية : تذهب الأدبيات

التربوية الى التأكيد على أن السياسة التعليمية لا بد أن تتضمن موقفا توصيفيا لعلاج بعض المشكلات الأساسية التي تعترض مسيرة التعليم . ومن ثم فان دراسة هذه المشكلات وحلولها يكون مفيدا فى ميدان بحوث السياسة التعليمية المقارنة ، حيث أن هذه المشكلات تعتبر عامة ومشتركة بين عدة بلدان ، مثل مشكلات الكفاءة الداخلية والخارجية للنظام التعليمى ومدى مناسبة التمويل لتحقيق الأهداف التعليمية وتحقيق تكافؤ الفرص التعليمية . كما أن دراسة هذه المشكلات الأساسية تفيد فى التعرف على الدينامية الاجتماعية للسياسة التعليمية وجدوى الاستثمار وهما معياران من معايير تقويم السياسات التعليمية .

رابعاً : التحليل الثقافى للسياسة التعليمية : اذا كان تجميع بيانات وصفية أو احصائية عن المستويات التنظيمية للسياسة التعليمية وعملياتها عناصرها ومخرجاتها ومشكلاتها يعد بمثابة الخطوة الأساسية لبحوث السياسات التعليمية المقارنة ، فان الخطوة المنطقية التى تلى ذلك هى تحليل هذه البيانات والمعلومات عن السياسات التعليمية المقارنة فى ضوء خلفياتها وسياقها الثقافى بقصد اكتشاف القوى الثقافية والأسباب التى جعلت السياسات التعليمية تبدو بالصورة التى هى عليها : والتى فرضت أنساقاً مختلفة لهذه السياسات من جهة ، وقرارات واستراتيجيات تربوية متعددة لمبادئ السياسات التعليمية من جهة أخرى ، وحلولا مختلفة لمشكلات تربوية واحدة من جهة ثالثة .

ويعد التحليل الثقافى لسياسة التعليم فى بلد ما ضرورة لازمة وسبيل لا غنى عنه فى فهم منظومة السياسة التعليمية فى هذا البلد وديناميتها وعلاقتها التشابكية مع الأنظمة المختلفة السائدة فى هذا البلد وأيضا القوى الثقافية التى تحكمها . فمنظومة السياسة التعليمية فى أى بلد من بلاد العالم تعتبر جزءا من نظام البلد ذاته تعمل مع أجزائه وتؤثر فيها وتتأثر بها على الدوام ، كما أنها تتأثر بالاوضاع والعوامل والمتغيرات المتعلقة بالبيئة الداخلية للبلد والبيئة الخارجية المحيطة بها .

والتحليل الثقافى على هذا النحو هو تحليل لمنظومة السياسة التعليمية فى كل دولة على حدة وذلك فى ضوء القوى الثقافية

والاسباب سواء النابعة من هذه المنظومة ذاتها أو النابعة من السياق المحيط بها . فالتحليل الثقافى يمكن تقسيمه الى ثلاثة أنواع ، ينحصر النوع الأول فيما يسمى بتحليل سياق منظومة السياسة التعليمية ذاتها لمعرفة دور كل من المقومات البشرية والمقومات المادية والمقومات المعنوية (القيم - العقائد - الاتجاهات) والعلاقات بين الأفراد فى تشكيل السياسة التعليمية على النحو التى تبدو عليه . ويختص النوع الثانى بتحليل السياق الاجتماعى المحيط بالمنظومة - داخل الدولة ذاتها - لمعرفة المؤثرات الثقافية (سياسية واقتصادية واجتماعية وغيرها) التى تسهم الى حد بعيد فى تشكيل المنظومة على نحو معين . وينطوى النوع الثالث على تحليل السياق الخارجى المحيط بالمجتمع الذى تنتمى اليه المنظومة ، لمعرفة الأوضاع والمتغيرات النابعة من هذا السياق والتي تؤثر على المنظومة بسمات ومظاهر معينة .

خامسا : المقارنة التفسيرية للسياسة التعليمية : تشكل المقارنة النفسيرية ركنا أساسيا من أركان بحوث السياسات التعليمية المقارنة ، ويأتى موضع هذا الركن بعد التحليل الثقافى لكل سياسة تعليمية على حدة . والمقصود بالمقارنة التفسيرية هو تحديد أوجه الشبه وأوجه الخلاف بين السياسات التعليمية ثم تفسير هذه الأوجه فى ضوء مفاهيم بعض العلوم الاجتماعية . وقد تكون المقارنة التفسيرية مقارنة عامة أو مقارنة جزئية ، فالمقارنة العامة تكون بين اثنين أو أكثر من منظومات السياسات التعليمية فى كافة نواحيها أما المقارنة الجزئية فتتطوى على سياسات فرعية للتعليم وما شابه ذلك . وعلى صعيد آخر من الممكن أن تكون المقارنة بين النظم الفرعية لسياسات التعليم ذاتها أو أن تكون بين العلاقات التى تربط هذه النظم .

ويعد تحديد أوجه الشبه وأوجه الخلاف بين السياسات التعليمية جزءا رئيسيا فى المقارنة التفسيرية ، ولكنه لا يمثل جميع أجزائها . فصلب عمل المقارنة التفسيرية - بل معظمه - ينبغى أن ينصب على تفسير هذه الأوجه ، وتقديم اجابة علمية عن الأسباب الكامنة وراء أوجه التشابه فى بعض سياسات التعليم (السائدة فى مجتمعات ذات قوى ثقافية متقاربة أو متباينة) وكذلك الأسباب الكامنة وراء أوجه الاختلاف

فى بعض سياسات التعليم (السائدة فى مجتمعات متقاربة ومتباينة ثقافيا) .

وعادة ما يتم تفسير أوجه التشابه المشار اليه فى ضوء اطار نظرى لمفهوم معين من مفاهيم العلوم الاجتماعية ، مثل اطار أو نموذج التنظيم المفتوح (وهو أحد أطر مفهوم التنظيم) . وفى الوقت ذاته يتم تفسير أوجه الاختلاف المشار اليها فى ضوء أطر نظرية مختلفة لمفهوم ما من المفاهيم السائدة فى العلوم الاجتماعية ، مثل نموذج التنظيم المفتوح فى هذا الصدد تفسير أوجه التشابه والاختلاف فى ضوء المتغيرات العالمية والعلاقات الدولية .

وتتمثل الغاية النهائية للمقارنة التفسيرية المتعلقة بالسياسات التعليمية فى التوصل الى تعميمات أو استنتاجات تصلح كأسس لوضع بدائل أو حلول لظاهرة السياسة التعليمية موضوع الدراسة .

سادسا : طرح البدائل والحلول : يمثل هذا البعد ما يعرف فى التربية المقارنة بالجانب النفعى الاصلاحى ، ولا يقصد بهذا البعد استعارة أو نقل سياسات تعليمية ، وانما يقصد به كيفية الاستفادة العلمية من هذه السياسات واشتقاق اطار يتناسب مع مبادئ السياسات التعليمية موضوع الدراسة من جهة والبيئة الثقافية للبلد التى تعانى من مشكلة ما فى سياستها التعليمية من جهة أخرى .

وعلى وجه العموم يبدأ هذا البعد من حيث انتهى البعد السابق ، أى من المبادئ التى تم التوصل اليها فى المقارنة التفسيرية . فبناء على هذه المبادئ يتم وضع البدائل والحلول المختلفة (التصور المقترح) ، ثم يعقب ذلك فحص هذا التصور فى ضوء السياق المجتمعى للبلد الذى يعانى من مشكلة الدراسة وكذلك تطلعاته المستقبلية . للتعرف على الجوانب الواجب تعديلها فى هذا التصور والصعوبات التى تواجهها اذا ما وضع موضع التنفيذ وكيفية التغلب عليها . وبذلك تطرح بدائل أو حلول ذات قيمة فى الدراسات المقارنة للسياسات التعليمية .

ان النظرة المتفحصه للابعاد المنهجية المقترحة لدراسة السياسات

التعليمية المقارنة تبين أن الأبعاد الثلاثة (المتعلقة بالمستويات التنظيمية للسياسات التعليمية وعملياتها - عناصرها ومخرجاتها - المشكلات الأساسية) تمثل جانبا وصفا في بحوث السياسات التعليمية المقارنة وهذا الجانب الوصفي من الممكن أن يتم تناوله بالأبعاد الثلاثة مجتمعة أو أن يقتصر على بعد واحد فقط أو بعدين . وأن البعد المنهجي الرابع ينحو الى جانب التحليل الثقافي وهو جانب لازم في الدراسات المقارنة . وأن البعد المنهجي الخامس يمثل جانب التحليل المقارن وهو جانب لازم أيضا في الدراسات المقارنة ومدخلات للبعد المنهجي السادس الذي يمثل بدوره جانب الاصلاح . وفي حقيقة الأمر هذه الجوانب تعد لازمة لبحوث السياسات التعليمية المقارنة ، طالما أن هدفنا في الدراسات المقارنة في ميدان السياسة التعليمية - طبقا لما جاء في الأدبيات التربوية - هو التوصل الى مبادئ واتجاهات يمكن الاستفادة منها في البلد التي تعاني من المشكلة ، شريطة أن تتسق هذه الافادة مع السياق الثقافي لهذا البلد وكذلك تطلعاته المستقبلية فضلا عن توجهات التنظير في هذا الصدد .

مراجع الدراسة

- ١ - عبد الفتاح أحمد حجاج ، السياسة التعليمية : طبيعتها - مبرراتها - خصائصها ، جامعة قطر ، مركز البحوث التربوية ، ١٩٨٣ ، ص ١٨ .
2. William G. Monaham and Herbert R. Hengst, **Contemporary Educational Administration**, New York, Macmillan Publishing Co., 1982, p. 266.
3. J.R. Hough, **Educational Policy : An International Survey**, London, Croom Ltd., 1984, p. 17.
4. Carolyn Bexter and Others, **Economics and Education Policy**, London, Longman Group Ltd., 1977, p. 120.
- ٥ - سعد الدين ابراهيم وفايز مراد مينا ، « تجارب تطوير التعليم فى البلدان المتقدمة » ، فى : مستقبل النظام العالى وتجارب تطوير التعليم ، عمان ، منتدى الفكر العربى ، ١٩٨٦ ، صص ١٩٧ - ١٩٨ .
- ٦ - عبد الفتاح أحمد حجاج ، مرجع سابق ، ص ١٩ .
7. Ralph B.Kimbrough and Michael Y.Nunney, **Educational Administration : An Introduction** New York, Macmillan Publishing Co., 1983, pp. 323-324.
8. Ananda W.P. Guruge **General Principles of Management for Educational Planners and Administrators**, Paris, UNESCO, 1984, p. 35.
9. Paula F. Silver, **Educational Administration : Theoretical Perspectives on Practice and Research**, New York, Harper Row Publishers, 1983, p. 23.
10. Torsten Husen and Maurice Kogan, **Educational Research and Policy : How Do They Relate**, Oxford, Pergamon Press Ltd., 1984, p. 14.
- ١١ - سيف الاسلام على مطر ، العلاقة بين البحث التربوى وصنع

- السياسة التعليمية : دراسة تحليلية لبعض عوامل الانفصال والاتصال ، القاهرة عالم الكتب ، ١٩٨٦ ، ص ٢١٠ .
12. Israel Scheffer, "On the Education of Policymakers", Harvard Educational Review, Vol. 54, No. 2, May 1984, pp. 152-153.
- ١٣ - محمد عزت عبد الموجود ، « تقويم السياسة التعليمية » ، المركز القومى للبحوث الاجتماعية والجنائية ، ندوة : تقويم السياسات الاجتماعية فى مصر (١٣ - ١٥ ابريل ١٩٨٨) ، القاهرة ، ١٩٨٨ ، ص ٥ - ٩ .
- ١٤ - نبيل أحمد عامر صبيح وآخرون ، مقدمة فى التربية المقارنة ، القاهرة المطبعة الفنية الحديثة ، ١٩٨٨ ، ص ٢١ - ٢٢ .
15. F.S. Coombs, "Comparative Studies of Educational Policy", in T. Nevill Postlethwaite, Encyclopedia of Comparative Education, Oxford, Pergamon Press Ltd., 1988, p. 29.
- ١٦ - نبيل أحمد عامر صبيح ، مرجع سابق ، ص ٨٢ .
17. J.P. Keeves, "Legitimatory Research", in Herbert J. Walberg and Geneva D. Haertel (Eds.), The International Encyclopedia of Educational Evaluation, Oxford, Pergamon Press, 1990, p. 686.
- J.D. Nisbet, "Policy-oriented Research", Ibid., p. 691.
18. Gail P. Kelly and Others (Eds.), "Trends in Comparative Education : A Critical Analysis", Comparative Education, New York, Macmillan Publishing Co., 1982, p. 522.
- ١٩ - نبيل أحمد عامر صبيح ، مرجع سابق ، ص ١٠٦ - ١٠٩ .
20. Gail P. Kelly and Others (Eds.), Op. Cit., pp. 522-523.
- ٢١ - نيقولاس هانز ، التربية المقارنة ، ترجمة يوسف ميخائيل أسعد ، القاهرة ، دار النهضة العربية ، ١٩٦٦ ، ص ١١ - ١٢ .
- محمد قدرى لطفى ، فى التربية المقارنة : دراسات فى نظم التعليم ، القاهرة ، مكتبة مصر ، بدون تاريخ ، ص ١٣-١٣ .

22. W.D. Halls, "Comparative Education : Exploration", in Comparative Education, Vol. 3, June 1967, p. 191.
- ٢٣ - نبيل أحمد عامر صبيح وآخرون ، مرجع سابق ، ص ص ١١٦ - ١١٧ .
- ٢٤ - سعيد فالج الفامدى وعبد الله عبد الغنى غانم وحسن محمد صالح ، المدخل الى علم الانسان ، الاسكندرية ، المكتب الجامعى الحديث ، ١٩٨٨ ، ص ص ٢٩ - ٣٨ .
25. Alan Elliott, "Comparison and Interchange : The Relevance of Cultural Relations to Comparative Education", in Comparative Education, Vol. 2, No. 2, March 1966, pp. 64-66.
26. Carlos Alberts Tors, "The Capitalist State and Public Policy Formation : Framework for a Political Sociology of Educational Policy Making", British Journal of Sociology of Education, Vol. 10, No. 1, 1989, p. 81.
27. Ibid., p. 82.
28. Rolland G. Paulston, "Toward a Reflective Comparative Education ?", Comparative Education Review, Vol. 34, No. 2, May 1990, p. 254.
- ٢٩ - وهيب سمعان ، دراسات فى التربية المقارنة ، ط ٣ ، القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية ، ١٩٧٨ ، ص ص ٤١ - ٤٣ .
- نبيل أحمد عامر صبيح ، مرجع سابق ، ص ٦٩ .

دور كلية الآداب – جامعة السلطان قابوس

فى اعداد الشباب للحياة والمساهمة فى التنمية المستقبلية

د. صالحه عبد الله يوسف عيسان(*)

المقدمة :

أن أهمية العنصر البشرى فى التنمية من المسائل التى اتفقت عليها معظم الآراء باعتباره هدف التنمية ووسيلتها الأساسية . فالعنصر البشرى هو أساس التخطيط والتنفيذ فى جميع مؤسسات المجتمع .

وقد شهدت منطقة الخليج العربى منذ الستينات حركة نهوض وتطور اجتماعى واقتصادى ، مما دعا الى العمل لتوفير كوادر بشرية مؤهلة من حملة الشهادات الجامعية بمستوياتها المختلفة وفى مختلف التخصصات لتلبية حاجات التنمية . وبناء على ذلك أنشئ العديد من الجامعات والكليات والمؤسسات والمعاهد المتخصصة والتى وجهت برامجها لاعداد الكوادر الوطنية لسد العجز القائم فى الكفاءات التخصصية العالية التى تقع عليها مسؤولية تنفيذ مشاريع وخطط التنمية التى تم تبنيها فى هذه المنطقة فى أواخر السبعينات وبداية عقد الثمانينات .

وسلطنة عمان ، انطلاقا من ايمانها بأهمية التعليم العالى ودوره فى دفع عجلة التنمية فى البلاد ، وجهت اهتماما كبيرا لتطوير التعليم العالى ، بعد أن اتخذت كثيرا من الخطوات العملية لتطوير التعليم العام ومجالاته المختلفة . وتدرك السلطنة ان الحاجة الى التطوير يتطلب الاهتمام بالتخصصات العلمية والعملية والفنية والنظرية ، كما تدرك أن تحقيق التوازن بين التخصصات المختلفة ومتطلبات التنمية

(*) كلية التربية والعلوم الاسلامية ، جامعة السلطان قابوس .

يعتبر مسألة جوهرية فى التخطيط العملى لانشاء وتطوير الكليات التى تلبى كلا الجانبين (العلمى والعلمى) .

وقد بلور الخطاب الذى القاه صاحب الجلالة السلطان قابوس بن سعيد فى حفل افتتاح جامعة السلطان قابوس فى ٦ ربيع الأول ١٤٠٧ هـ ٩ نوفمبر ١٩٨٦ م ، السياسة التعليمية الشاملة واجراءاتها العملية والمنطلقة من واقع المجتمع العمانى حيث قال جلالته .

« لقد انتهجنا فى انشاء هذه الجامعة سياسة واقعية فى التخطيط والتطبيق . ولم نقلد تجربة بذاتها ، وانما أخذنا بايجابيات النظم الأكاديمية المعاصرة ضمن نظام يلائم واقعنا العمانى ، ويعبر عن الشخصية الحضارية لشعبنا . كما وفرنا لهذا الصرح العلمى كل ما يمكنه من تقديم مستوى رفيع للدراسات الأكاديمية ليلبى المتطلبات الأساسية فى مجالات الطب والهندسة والعلوم والزراعة والتربية والعلوم الاسلامية ، فضلا عما هو متاح من امكانيات للتوسع وفقا لاحتياجات كل مرحلة . وفى هذا الاطار وتدعيما لدور الجامعة ، فاننا قد أمرنا بانشاء كلية للآداب فى أقرب وقت لتوفير فرص جديدة أمام ابنائنا لتلقى دراسات جامعية متخصصة فى العلوم الثقافية والاجتماعية الى جانب ما توفره الكليات القائمة الآن من دراسات عملية وتقنية ، وكذلك انطلاقا من حرصنا على اعداد الشباب العمانى لحمل مشعل العلم والفكر والمشاركة الايجابية فى صنع حاضر البلاد ومستقبلها » (١) .

وبحلول العام الجامعى ١٤٠٨/١٤٠٧ هـ - ١٩٨٨/١٩٨٧ م ، تم افتتاح كلية الآداب . وهى تعتبر احدى كليات الجامعة الست والتى وجهت برامجها لتلبية حاجات التنمية فى سلطنة عمان .

وقبل البحث فى دور هذه الكلية فى اعداد الشباب العمانى للتخصصات المطلوبة حاضرا وتوجهات برامجها مستقبلا لابد من عرض بعض الدراسات التى تعرضت لواقع كليات الآداب والدراسات الانسانية بشكل عام ودور هذه الكليات فى منطقة الخليج العربى ولا بد من الالمام بالتوجهات الحديثة فى التعليم العالى عامة والدراسات الاجتماعية خاصة ، وكيفية تطوير المناهج الجامعية لتلبى حاجات التنمية ولمواجهة

التغيرات المتسارعة التي يشهدها العالم فى مجالات المعرفة والتكنولوجيا ، وتوقعات متطلبات المستقبل • اضافة الى عرض وتحليل واقع كلية الآداب بجامعة السلطان قابوس ، والهدف من هذا التحليل هو الوصول الى بعض المقترحات التى يؤمل أن تثرى وترتقى بهذا الدور الى المستوى المرغوب وتحقيق الأهداف الموضوعة لهذه الكلية .

مشكلة الدراسة :

تحاول هذه الدراسة البحث فى دور التعليم الجامعى ، متمثلا فى دور كلية الآداب فى تنمية وتلبية حاجات المجتمع العمانى ، وكيف يمكن الاستفادة من الاتجاهات الحديثة فى التعليم الجامعى وتحقيق الذات والهوية المحلية لهذا التعليم فى سلطنة عمان • وتهدف الدراسة الى الاجابة عن الأسئلة التالية : -

- ١ - ما التوجهات الحديثة فى التعليم الجامعى ؟
- ٢ - ما واقع التخطيط للتعليم الجامعى فى جامعة السلطان قابوس ؟
- ٣ - ما دور كلية الآداب - جامعة السلطان قابوس فى التعليم الجامعى فى سلطنة عمان ؟
- ٤ - ما الدور الذى يتوقع منها القيام به مستقبلا ؟

أهمية الدراسة :

ترجع أهمية هذه الدراسة فى أنها : -

١ - يمكن أن توضح لنا كيفية الاستفادة من الدراسات السابقة التى أجريت اقليميا وعالميا لتطوير برامج الدراسات الانسانية والاجتماعية فى كليات الآداب ، ومحاولة الاقتباس بما يتلاءم وظروف المجتمع العمانى ومتطلباته .

٢ - يمكن أن تبين لنا السلبيات التى قد تظهر نتيجة عدم اتباع الأسلوب العلمى فى معرفة الاحتياجات التعليمية للمتعلمين وكيفية تطويرها الى الأفضل .

٣ - يمكن أن تساعد المسؤولين عن التعليم الجامعي فى إعادة النظر فى البرامج والتخصصات التى تقدمها كلية الآداب بحيث تساهم فى تحقيق أهداف التنمية المجتمعية .

حدود الدراسة :

— ستعرض الدراسة بايجاز الى : —

(أ) بعض الاتجاهات العالمية التى تدعو الى تحرير برامج الدراسات الاجتماعية والانسانية من التقليدية .
(ب) ستركز الدراسة على واقع برنامج الدراسة فى كلية الآداب جامعة السلطان قابوس وامكانية تطويره لتلبية متطلبات المجتمع العماني .

الأسلوب المنهجى للدراسة :

ان المنهج المتبع فى اعداد الدراسة هو المنهج الوصفى وخاصة المسح المدرسى للاجابة عن الاسئلة التى ذكرت سابقا . وكما هو معروف ، فان هذا المنهج يقوم على دراسة ما هو كائن وتفسيره والتعرف على الممارسات الشائعة فى تخطيط وتنفيذ برنامج كلية الآداب - جامعة السلطان قابوس خاصة وتبيان الايجابيات والسلبيات واقتراح الحلول المناسبة لتطويره وجعله مسيرا للمتغيرات المستمرة نظريا وعمليا .

الدراسات السابقة :

قبل الاجابة عن الأسئلة الرئيسية للدراسة لابد من التطرق الى بعض الدراسات والبحوث التى تعرضت للتعليم الجامعي وقضاياها المختلفة سواء فى الوطن العربى عامة أو الخليج . وخاصة ما يتصل بموضوع الدراسة بالذات . ومن هذه الدراسات ما يلى :

١ - دراسة مكتب التربية العربى لدول الخليج « التعليم العالى والتنمية فى دول الخليج » ١٤٠٢/١٩٨٢م . تشير هذه الدراسة الى أن الدراسات الانسانية تغلب على التعليم الجامعي فى دول الخليج ويتجه اليها أغلبية الطلاب الملتحقين بالجامعات الخليجية (٢) .
(دراسات تربوية)

٢ - دراسة مكتب التربية العربى لدول الخليج « واقع التعليم الجامعى والعالى فى الدول الأعضاء بمكتب التربية العربى لدول الخليج » ١٤٠٧هـ/١٩٨٧م . نجد الاشارة الى أن التخصصات الانسانية مازالت تحتل مكانة الصدارة فى اعداد الطلبة المقبولين والمستمرين فى الدراسة فى جامعات دول الخليج العربى (٣) .

بمقارنة نتائج الدراستين ١٩٨٢ و ١٩٨٧ م نستخلص أنه بغض النظر عن توجيه الاهتمام فى الدراسة الاولى الى المحافظة على المستوى الأكاديمى ووضع سياسة قبول رشيدة فى التعليم الجامعى بناء على الحاجات الانية والمستقبلية فى المنطقة ، والتوسع فى الكليات المتوسطة ذات التخصصات الفنية لاسيتعاب الأعداد الكثيرة من خريجي الثانوية الذين لا يجدون مكانا فى الكليات العلمية (٣) الا أن الدراسة المسحية الثانية (١٩٨٧م) بينت أن السلبيات مازالت قائمة .

٣ - دراسة سعاد عبد العزيز المانع . تشير هذه الدراسة الى أن المشكلة الأساسية التى تواجه الدراسات النظرية فى دول الخليج عموما تتلخص فى ثلاث أنماط أساسية : -

(أ) أن الخريجين من هذه الكليات يزيدون عن حاجة البلاد . وهم لا يسهمون أسهاما ملحوظا فى تطوير مجالات التنمية العلمية والاقتصادية والصناعية التى تعتمد عليها مظاهر التطور الحديث .

(ب) الضعف الملحوظ فى المستوى العام لمعظم الخريجين من هذه الكليات .

(ج) كثرة الاقبال على هذه الكليات وتدنى درجات المقبولين فيها بوجه عام عن الكليات العلمية (٤) - (انظر جدول رقم (١٤)) .

٤ - دراسة أسعد أبو الرضا : تشير هذه الدراسة الى أهمية تدعيم قيم المجتمع وتقاليده وتنمية كفاءاته واعداد أطره وصقلها ، باتصالها على المستوى الدولى بغيرها من الكليات المناظرة فى جامعات العالم المختلفة عربية وغير عربية . تفيد من خبراتها وبحوثها ومناهجها

وخططها وتجاربها ومشروعاتها وهيكلها ، فيما ترى نفسها بحاجة اليه وفق ظروفها التاريخية ومقوماتها الحضارية وغير ذلك مما يدعم دورها فى ترسيخ القيم والتقاليد (٥) .

٥ - دراسة عبد الرحمن بن محمد الطيب الأنصارى : تؤكد هذه الدراسة على أن كليات الآداب فى منطقة الخليج أصبحت عليها مسئوليات كبيرة تجاه المجتمع . . . وعليها أن تتحمل العبء الكبير فى الاختصاصات الانسانية مثل اللغة العربية وآدابها وعلوم التاريخ والجغرافيا واللغات الأجنبية والاجتماع والفنون والتراث ويضيف أن هذه العلوم مرتبطة ارتباطا وثيقا بحياة الانسان وفكره ولعبه . . . اضافة الى أنها مطالبة بالمساهمة الفعالة فى دفع عجلة التنمية فى منطقة الخليج العربى(٦) .

جدول رقم ١ : مجموع عدد الطلاب والطالبات المسجلين فى كليات الآداب فى مرحلة البكالوريوس فى جامعات دول مجلس التعاون للعام (١٩٨٨/١٩٨٩) (٧) .

مجموع عدد الطلاب		الجامعة
الطلاب	الطالبات	
٩٣٨	١٥٧٢	١ - جامعة الامارات المتحدة
٤٨٢	٦٥٦	٢ - جامعة البحرين
١٧٩٥	٢٥٢٩	٣ - جامعة الكويت
		٤ - جامعات المملكة العربية السعودية
٢٨٢٠	٥٠٠٣	جامعة الملك عبد العزيز
		جامعة أم القرى
٩٨٠	١٥٦٢	كلية اللغة العربية
٢٦٥	٧٥٨	كلية العلوم الاجتماعية
		جامعة الامام محمد بن سعود
٢٢	٨٩٧	كلية اللغة العربية
١٣٥	١٠٣٥	كلية العلوم الاجتماعية بالرياض
١٨	١١٢٠	كلية العلوم الاجتماعية بالقصيم
٣٣	١٠٠٥	كلية اللغة العربية الاجتماعية فى الجنوب

		الجامعة الاسلامية
-	١٧٤	كلية اللغة العربية
٣٣٥٧	٥٥٩٨	جامعة الملك سعود
		كليات البنات بالرئاسة العامة لتعليم البنات
٢٥٦١	٢٥٦١	كلية الآداب بالرياض
٤٣٦٤	٤٣٦٤	كلية الآداب بالدمام
٤٩	١٢١	٥ - جامعة السلطان قابوس
٣٩٥	٦٢٨	٦ - جامعة قطر

نستخلص مما سبق أن الدراسات التي تناولت واقع كليات الآداب في دول المنطقة ركزت على ترشيد سياسات القبول في هذه الكليات ، وتطوير برامجها لكي تواكب المتغيرات المستمرة ، الاهتمام بالتخطيط المرتبط بنواحي التخطيط الأخرى في المجتمع لتجنب العزلة ولتؤدى دورها بإيجابية . وما أود التأكيد عليه هو الاهتمام بادخال التخصصات التي تلبي متطلبات المجتمع الانية والمستقبلية والابتعاد قدر الامكان عن التقليدية والافتباس غير المبنى على أسس علمية ولا ينطلق من الواقع المعاش في منطقة الخليج العربى .

— التوجهات الحديثة فى التعليم الجامعى :

من أهم مظاهر تطوير التعليم الجامعى ربط الجامعة بالمجتمع وتحقيق التوازن بين الجانب النظرى والتطبيقى فى برامجها ، وتوثيق الصلة بين محتوى المادة التعليمية وحياة الطلاب ومشكلات البيئة الحقيقية التى يعيشون فيها ، والتوجه الى التخطيط العنمى للمناهج لتحقيق التوازن بين متطلبات المجتمع وحاجاته من العمالة البشرية المتعلمة فى اطار التطور العالمى .

ويؤكد محمد نبيل نوفل (١٩٨٥م) على أنه يوجد فى الفكر التربوى الغربى المعاصر اتجاه قوى يدعو الى الاعتراف بتأثير الاوضاع الاقتصادية والاجتماعية على التعليم ويعمل على بحث مظاهر التأثير ونتائجه . وساعد على تزايد هذا الاتجاه عدد من العوامل منها : -

- المشكلات الاقتصادية والاجتماعية الكثيرة التى يعانى منها العالم الغربى .
- تزايد اضطرابات الشباب وحركات الثورة بين صفوفهم .
- وضع العلماء والمتعلمين فى مكان الصدارة فى عملية الانتاج وفى التطور الاقتصادى والاجتماعى .
- التطور العلمى والتكنولوجى المعاصر الذى جعل العلم قوة انتاجية وجعل الانتاج الاقتصادى عملية علمية (٨) .

ولم تقتصر محاولات التحديث فى التعليم الجامعى على كليات محددة ، بل شمل جميع الكليات ومناهجها . فان برامج الاصلاح والتطوير التى ادخلت فى كليات الآداب والعلوم الاجتماعية أدت الى تغيرات واضحة فى أهدافها ومضمونها وبرامجها . فلم يعد دور كلية الآداب مرتبطين فقط بتقديم البرامج الموجهة لدراسة الآداب القديمة والتخصصات المعرفية البحتة ، بل اتسعت مجالات التخصص المعرفية وتطورت وظيفتها ومحتواها ، وتبنت هذه الكليات كذلك مصطلحات جديدة للمجالات التخصصية بها .

فمنذ الستينات بدأت الدعوة الى العودة الى التكامل وصياغة منهج اجتماعى كلى ، يتناول دراسة الظاهرة الاجتماعية دراسة متكاملة شاملة لاحتوائها على عناصر مختلفة . ولجأت العلوم الاجتماعية الى الاستعانة بمناهج العلوم الطبيعية والرياضية والحيوية فى البحوث التجريبية والتطبيقية ، مع اختلاف طبيعة موضوعاتها . وهكذا برز الاتجاه الى العلم الاجتماعى بدلا من العلوم الاجتماعية . أو الانسانية (مصطلحان متداخلان) تعالج عامة نشاط الانسان وانتاجه وعلاقاته وقيمه فى المجتمع . وتعالج المجتمع وتركيبته فى سعيه لتحقيق وجوده واشباع حاجاته المادية والاجتماعية والروحية (٩) .

نستخلص من الفقرة السابقة ان الهدف الجوهرى للعلوم الاجتماعية هو تنمية الانسان وانتاجه ومجتمعه ، فهى بلا شك لها دورها فى التنمية ومواجهة ظاهرة التغير الحضارى . . ودورها لا يقتصر على مرحلة معينة من مراحل التنمية ، فهى مهمة فى مرحلة التخطيط الذى يجب أن يقوم

فى الأساس على أساس الخريطة الاجتماعية ، لا على أساس الدخل القومى أو الفردى وحده ، وفى مرحلة التنفيذ ، ونشر الوعى بأهداف التنمية واستنفار الجهود لها ، ودعم القوى الذاتية فيها ، وفى مرحلة التقويم لفرز العوامل الايجابية والسلبية (١٠) .

وإذا استوعبنا هذا الدور الاستيعاب الكامل ... لوظفت العلوم الاجتماعية توظيفاً صحيحاً فى الحياة العامة ولتخلصنا من النظرة الضيقة التى تربط التنمية بالكفاءات المهنية فى العلوم التقنية والعلمية فقط .

وانطلاقاً من هذا الدور ، ينبغى توجيه الدراسات الاجتماعية والانسانية التى يهيا لها على المستوى الجامعى الى ما يجعلها خادمة لأهداف التنمية ، ومساعدة على حل مشكلتها الاقتصادية والادارية والاجتماعية والنفسية وملبية لاحتياجاتها من المتخصصين والباحثين والاختصاصيين الاجتماعيين والنفسيين وما الى ذلك (١١) .

ولكى تحقق مناهج الدراسات الاجتماعية والانسانية دورها الايجابى فى اعداد الكوادر لمواجهة متطلبات التنمية والمتغيرات المجتمعية واتجاهات التجديد فى التعليم العالى لابد من اتباع استراتيجيات معينة لتطويرها وفقاً لواقع المجتمع وحاجاته . ويبرز بعض الباحثين المعنيين بالتطوير عامة ثلاثة أنواع من الاستراتيجيات ، التى يرى د. عبد العزيز ابراهيم البسام أنها مناسبة لمشروع تطوير المناهج فى أنظمة التربية عامة وتطوير مناهج التعليم الجامعى خاصة وهى : -

- الاستراتيجية العقلانية المستندة الى البحث العلمى وما يتولد عنه من نماذج للتطوير .
- الاستراتيجية الوجدانية المستندة الى اشارة الاهتمامات وتنمية الاتجاهات .
- الاستراتيجية الادارية المستندة الى القرار السياسى والتنظيم الادارى (١٢) .

(أ) فالاستراتيجية العقلانية المستندة الى البحث العلمى وما يترتب عليه من التطوير تتطلب ما يأتى : -

— مسح لواقع المناهج الراهنة مسحا وصفيا مقارنا يكشف عن نشأتها وتطورها وعناصرها ومدى ما فيها من الاجمال والتفصيل .

— وضع منهجية علمية عامة لتطوير المناهج يستند الى الاهداف العامة فى السياسة التربوية ، وما ستحتاج اليه من التجديد والتبديل والى العناصر الأساسية الخمسة التى يركز عليها تطوير المناهج (التكامل ، والملائمة مع خصائص المتعلمين وحاجاتهم والملائمة مع المجتمع وحاجاته ومتابعة تطور المعرفة والموازنة فى تنظيم الدراسات والبحث العلمى) .

— استطلاع آراء المؤسسات والفئات المعنية بالتطوير . وتشمل المؤسسات الحكومية ومؤسسات الانتاج والخدمات فى المجتمع وفئات من المفكرين والعلماء والمتخصصين واستطلاعات للرأى العام ولوسائل الاعلام ، وأعضاء هيئة التدريس وتشخيصهم للمناهج . ومجالات تطويرها ، والاتحادات والجمعيات المهنية ، والعلمية والمسؤولين عن ادارة مؤسسات التعليم العالى ، والطلبة وما لديهم من آراء وخبرات متعلقة بالمناهج والمشكلات التى يواجهونها وتطلعاتهم فى دراساتهم وفى مهماتهم المهنية والاجتماعية .

(ب) والاستراتيجية الوجدانية تركز على اثاره الاهتمام وتنمية المواقف الايجابية نحو التحديث وتتطلب الدعوة والمشاركة . . . وهذه المشاركة ضرورية فى تطوير مناهج التعليم العالى .

(ج) اما الاستراتيجية الادارية فتتعلق بالتنظيم الادارى وما يتعلق به من اجراءات متصلة بالتشريح والموارد البشرية والمادية . فتبنى مشروع التطوير يقتضى مراجعة السياسة التربوية وتطوير الاجهزة القائمة أو انشاء أجهزة جديدة وتحديد مهماتها وتوزيعها واصدار القوانين والانظمة والتعليمات وتبنى الخطط وتوفير الموارد لها(١٢) .

ان كليات الآداب والعلوم الاجتماعية فى دول الخليج فى حاجة

ماسة لتبنى هذه الاستراتيجيات فى تطوير برامجها ومحتواها لتلبى الحاجات الملحة ولتجنب الهدر فى الكفاءات العالية اذا لم يتم اعدادها وترشيدها وفقا للخطط التنموية العامة ٠٠٠ ولا بد من التنويه هنا بأن توجيه التخصصات فى هذه الكليات وفقا لخطط التنمية لا يعنى اغفال اعداد المتحقيين وتزويدهم بالثقافة العامة والمهارات التى تؤهلهم للمساهمة كأفراد فى تطوير المعرفة والعلوم الانسانية - انتاجا وارتقاء - محافظين على ذاتيتهم الثقافية والحضارية .

واذا كانت هذه هى التوجهات الحديثة فى تخطيط وتطوير التعليم الجامعى عامة ، فما هو واقع التخطيط للتعليم الجامعى فى سلطنة عمان ودوره لمواجهة التزايد المتصاعد فى متطلبات المجتمع من الموارد البشرية العمانية المؤهلة تأهيلا جامعيا فى المجالات المختلفة ؟

واقع التخطيط للتعليم العالى فى جامعة السلطان قابوس :

تعتمد سلطنة عمان سياسة تخطيطية محددة فى مجالى التعليم والتدريب التى يرى المسؤولون أنها مناسبة لتحقيق الغرض من الموارد البشرية العمانية بما يناسب أهداف التنمية . التى تم وضعها على مستوى سياسى بواسطة مجلس التربية والتعليم والتدريب المهنى برئاسة حضرة صاحب الجلالة السلطان المعظم . ويتضح الاهتمام باتباع التخطيط للتعليم الجامعى منذ الاعلان الأول عن تأسيس جامعة السلطان قابوس والذى تبعه المرسوم السلطانى (١٧ مايو ١٩٨١م) والفاضى بتكوين اللجنة التأسيسية للجامعة برئاسة وزير التربية والتعليم التى باشرت أعمالها منذ ذلك التاريخ ، وقد حددت المهام المطلوبة من اللجنة التأسيسية القيام بها والتى وضحها وزير التربية والتعليم كالاتى :

- ١ - تفهم ودراسة اغراض ومهام الجامعة وتحديد نوعية البرامج المطلوبة بتطوير الكليات والاقسام ومراكز البحوث والنهوض بها .
- ٢ - اعداد خطة عمل عامة مبرمجة توضح مراحل التنفيذ .
- ٣ - تحديد متطلبات تنفيذ كل مرحلة من مراحل العمل .
- ٤ - اعداد قائمة بالتخصصات والخبرات من الاستشاريين المطلوبين لكل مجال من المجالات العلمية والتربوية .

- ٥ - استعراض التصميمات الهندسية والمعمارية وتقديم الاقتراحات المتعلقة بالاحتياجات الاكاديمية فى المجالات الفنية والادارية .
- ٦ - تقديم الرأى والمشورة فيما اذا كانت مناهج الجامعة وبرامجها جاءت محققة للهدف و متمشية مع ثقافة المجتمع العمانى الاسلامى .
- ٧ - مد جسور التعاون مع الوزارات والجهات الحكومية لبلوغ الغاية والهدف من أجل مصلحة الوطن .
- ٨ - العمل على فتح قنوات الاتصال والتعاون مع المؤسسات التعليمية والتربوية خارج السلطنة بهدف الحصول على تعاونها من أجل تحقيق مشروع الجامعة .
- ٩ - مراجعة كل البرامج والمناهج الاكاديمية والتخصصية والفنية .
- ١٠ - اتخاذ الخطوات اللازمة لتوفير هيئة التدريس المناسبة من العمانيين وغير العمانيين للجامعة .
- ١١ - التصديق على كل مرحلة من مراحل العمل فى المشروع (١٤) .

وقد تبلورت جهود هذه اللجنة واللجان الفرعية المتخصصة المتواصلة منذ ١٩٨١م وحتى ١٩٨٦م فى استكمال جميع الجوانب المتعلقة بالمشروع بافتتاح الجامعة واستقبالها أول فوج من طلابها بحلول عام ١٩٨٦م والذين تخرجوا كأول دفعة بكلية التربية والعلوم الاسلامية عام ١٤١٠هـ - ١٩٩٠م .

ولكل مؤسسة علمية أهداف محددة ، ولجامعة السلطان قابوس أهداف مستقاة من واقع المجتمع ومتطلباته وتطلعاته المستقبلية وقد ركزت أهداف هذه الجامعة - كما جاءت فى القانون الاساسى لها - الفصل الثانى مادة (٢) - على : -

- (أ) اعداد أجيال مؤهلة تعى تراث أمتها الحضارى والاسلامى وترسيخ ايمانها بالله وولائها للوطن والسلطان .
- (ب) اعداد الشباب العمانى وتأهيلهم أكاديمياً وفنياً وتعويدهم الاعتماد على النفس والاستعداد المستمر لخدمة الوطن .

(ج) المحافظة على هوية المجتمع العماني بما فيه من قيم أخلاقية واجتماعية .

(د) الاهتمام بالمعارف الفكرية وتنمية الصفات الايجابية فى الشخصية العمانية والحرص على الالتزام بالمنهج الاسلامى والعلمى فى الحياة .

(هـ) اعتبار البحث العلمى أداة فعالة للكشف عن الحقائق العلمية وحل المشكلات والتنبؤ بالظواهر الاجتماعية واجراء البحوث المتصلة بالبيئة العمانية على وجه الخصوص وبغيرها من البيئات فى مجالات التكنولوجيا والاقتصاد والعلوم والآداب . وذلك للارتقاء بالمستوى الثقافى والمعيشى للمجتمع العماني خاصة وللانسانية عامة .

(و) القيام بدور مباشر وفعال فى خطط التنمية الاقتصادية والاجتماعية فى المجتمع العماني . وذلك بالمساهمة فى تطوير الانتاج وتحقيق استخدام أمثل للموارد والطاقات المتاحة .

(ز) السعى الى خدمة المجتمع العماني من خلال الاسهام فى ايجاد الحلول المناسبة للمشاكل الثقافية والاجتماعية والاقتصادية .

(ح) تبادل الخبرات وتوثيق الروابط العلمية والثقافية مع الجامعات العلمية العربية والعالمية (١٥) .

ان هذه الأهداف تؤكد التوجه الجاد نحو دور الجامعة والذي لا يقتصر على نقل المعرفة ، بل الى اعداد وتاهيل الشباب العماني أكاديميا وفنيا ومهنيا . فهى تسعى الى الابتعاد عن المفاهيم التقليدية للتعليم الجامعى والمؤدية الى تمجيد المعرفة المستقاة من الكتب التراثية فقط . بعد هذا العرض الموجز لواقع الجامعة عامة ، سيركز القسم التالى على كلية الآداب، أهدافها ، برامجها ودورها فى اعداد الكوادر الوطنية .

— كلية الآداب :

ترجمت وفصلت الأهداف العامة لجامعة السلطان قابوس ضمن أهداف كل كلية من كلياتها تبعا لمجالاتها التخصصية ودورها المحدد . .

ونراها واضحة فى الأهداف المحددة لكلية الآداب والتى يمكن تلخيصها فيما يلى :

— اتاحة الدراسة والتخصص فى ميادين المعرفة التى تلبى احتياجات السلطنة مع الاهتمام بالثقافة العامة ، والتركيز على المستوى العلمى المتميز .

— العمل على رقى الآداب والفنون وتقدم العلوم فى اطار القيم الاسلامية الرفيعة والتقاليد العمانية الأصيلة .

تنمية روح البحث العلمى وروح العمل الجماعى عند الطلاب مع الاهتمام بالبحوث العلمية المرتبطة باحتياجات المجتمع .

— الاهتمام بالحضارة العربية ونشر تراثها وترسيخ القيم الاسلامية (١٦) .

ولوضع هذه الأهداف موضع التنفيذ ، اتجهت الجهود الأولية الى:-

(أ) تخطيط المناهج والمقررات للسنوات الاربع المقررة للتخرج .

(ب) امداد الكلية بالكوادر العلمية اللازمة لتمكينها من تنفيذ

برامجها المعتمدة .

وتتكون الكلية من الأقسام العلمية التالية : -

— قسم اللغة العربية وآدابها .

قسم اللغة الانجليزية وآدابها .

— قسم التاريخ والجغرافيا (وحدة التاريخ وحدة الجغرافيا) .

— قسم الاجتماع والفلسفة (وحدة علم الاجتماع ووحدة

الفلسفة) .

— قسم الصحافة والاعلام .

— قسم المكتبات والوثائق .

— قسم الفنون المسرحية .

وتشارك أقسام الكلية المختلفة فى طرح عدد من المقررات الدراسية

لطلاب كلية التربية والعلوم الاسلامية (خلال الفصول الثمانية) اما كمقررات اختيارية أو كمقررات أساسية مساندة للتخصص ، حيث أن نظام جامعة السلطان قابوس يعتمد على التكامل بين برامج ومقررات التخصصات فى الكليات المختلفة ، فتتولى كل كلية تدريس المقررات التى تدخل ضمن اختصاصها ، ولا يتكرر طرح مقرر ما فى أكثر من كلية .
مثلا : تتولى كلية العلوم تدريس المقررات العملية لطلاب شعبة العلوم والرياضيات - تربية بينما تتولى كلية الآداب تدريس جميع المقررات التخصصية المطلوبة لتخصصات التربية وتتولى كلية التربية والعلوم الاسلامية تدريس مقررات الاعداد المهني لهؤلاء .

وتقوم الكلية كذلك بتدريس المقررات التأسيسية العامة التى تدخل ضمن متطلبات البرنامج التأسيس الجامعى المشترك لجميع الطلاب فى الجامعة ، والتى رصدت لها ١٨ ساعة معتمدة من العدد الاجمالى للساعات المعتمدة المطلوبة للتخرج(*) وهذه المقررات هى : -

عمان والحضارة الاسلامية :

وضعت أهداف محددة للمقرر مستمدة من الاهداف العامة للجامعة
والتي وضعت كالتالى : -

(أ) الهدف القومى : يركز هذا الهدف على مساعدة المتعلم على تنمية وتطوير معرفته عن موقع عمان من مضمار الثقافة العربية الاسلامية ودورها المتميز فى اثناء هذه الحضارة على مدى الازمان وأهميتها فى الثقافة الاسلامية والعربية .

(ب) الهدف الدينى : يركز هذا الهدف على تمكين الطالب من معرفة المبادئ والمفاهيم الدينية ، ليس فقط بمفهومها كمادة تؤخذ من الكتب لكن كوسيلة فريدة فى معالجة أساليب الحياة وبالقدرة على تبادل الأخذ والعطاء فى عصر العلوم والتقنية المعاصرة وان يستوهب المذهب الاباضى لكونه منهج عمان الفكرى بالاضافة الى دوره كوسيلة لنشر الاسلام فى انحاء أخرى من العالم .

(ج) الهدف التاريخي : يركز هذا الهدف على مساعدة الطالب على معرفة الحقائق التاريخية الثابتة والموثوقة عن وطنه عمان .

— اللغة العربية :

تعتبر اللغة العربية بالنسبة للطالب العماني العنصر الاساسى لثقافته الوطنية (على الرغم من أن تدريس المواد العلمية فى جامعة السلطان قابوس باللغة الانجليزية ، باستثناء كليتى الآداب والتربية والعلوم الاسلامية) لذا ينبغى أن يضاعف الاهتمام بتحسينها وتطويرها فى المرحلة الجامعية وعليه فان أهداف هذا المقرر تركز على :

- الارتقاء بملكات الطلاب اللغوية كتابة وحديثا .
- الارتقاء بملكات التذوق والنقد الأدبى ، قديمه وحديثه .
- الارتقاء بملكات الطلاب فى القراءة مع العناية بصحة اللغة ونحوها والمقدرة على اكتشاف الاخطاء اللغوية وتجنبها .
- تنمية ميول الطلاب نحو الاطلاع الأدبى الجر وانتقاء الجيد من الكتب بما يوافق رغباتهم الخاصة وتثقيفهم الذاتى (١٧) .

— المجتمع العماني المعاصر :

نظرا لاهمية الثقافة العامة وتحقيق التلاحم بين الطلاب ووعيمهم بأهمية العنصر السكانى فى المجتمع ودوره فى تطويره فقد أقر مجلس الجامعة احتساب هذا المقرر كمتطلب أساسى لجميع الطلاب فى سبتمبر ١٩٩٠ م وبدأ تدريسه مع بداية العام الجامعى ١٩٩٠/١٩٩١ لأهميته العامة لجميع الطلاب . وقد وضعت أهداف محددة له انطلاقا من واقع المجتمع العماني وتطلعاته المستقبلية ودور أبنائه فى تحديثه وركزت أهدافه على :

- تبصير الطالب الجامعى بمختلف الظروف الاجتماعية والاقتصادية التى تشكل الابعاد الراهنة لواقع مجتمعه .
- تقديم اطار معرفى متكامل لقضايا المجتمع العماني المعاصر وامكاناته واحتياجاته ومشكلاته .

— تدعيم ارتباط خريج الجامعة بمجتمعه باستثارة دافعيته للمشاركة فى حل قضاياها فى حدود تفهم واع لظروف الوضع الراهن وانجازات الحاضر وتطلعات المستقبل .

— تحديد موقع خريج الجامعة من مجتمعه وتقدير موضوعى واقعى لحدود دوره المستقبلى والمهنى فى حياته العلمية ايا كان تخصصه .

— تأكيد قيمة العلم فى خدمة المجتمع والارتباط العضوى بين النظرية والتطبيق من خلال انفتاح الطالب أو تعرفه على مجالات وفرص العمل المستقبلية وتحديد واقعى لحجم ما ينتظره من دوره وما سيحمله من مسؤوليات وما سيواجهه من مشكلات فى حياته المهنية وذلك كله بعيدا عن دروس النصح والارشاد والوعظ التقليدية (١٨) .

ان المراجعة العامة للأهداف الموضوعية للمقررات التأسيسية العامة طموحة وشاملة وتقوم الأقسام المختصة فى كلية الآداب بترجمتها الى أهداف سلوكية / وظيفية تتناسب والفترة المقترحة لتدريسها وهى فصل دراسى واحد لكل منها .

وعلى ضوء الحقيقة القائلة بأن سلطنة عمان فى حاجة ماسة للقوى العاملة العمانية المؤهلة القادرة على القيام بدورها فى التنمية وفقا لمجالات التخصص المختلفة فقد وضعت سياسة محددة لقبول الطلاب وتسكينهم فى الكليات المختلفة وفقا للتقديرات الموضوعية للأعداد المطلوبة فى كل مجال من مجالات العمل المتوفرة فى البلاد والتى تتطلب نسبة معينة من الجامعيين وتستقبل الجامعة عامة نسبة ٢٠% الى ٢٥% من خريجي الثانوية العامة والذين تؤهلهم قدراتهم العقلية لمواصلة التعليم العالى والذين لا يقل معدلهم العام عن ٧٠% فى الثانوية العامة والجدول رقم (٢) يوضح أعداد الطلاب المقبولين فى هذه الكلية منذ افتتاحها .

جدول رقم (٢) اعداد الطلاب المقبولين بكلية الآداب ١٩٨٧ ، ١٩٩٢

الاجمالي	اناث	ذكور	العام الجامعى	الدفعة
١٠٨	٥٤	٥٤	م١٩٨٨/٨٧	الأولى
١٢٣	٤٧	٧٦	م١٩٨٩/٨٨	الثانية
١٢٣	٤٥	٧٨	م١٩٩٠/٨٩	الثالثة
١٤٢	٧٤	٦٨	م١٩٩١/٩٠	الرابعة
١٤٣	٨٥	٥٨	م١٩٩٢/٩١	الخامسة
٦٣٩	٣٠٥	٢٣٤		المجموع

اما الجدول رقم (٣) فيوضح عدد طلاب كلية الآداب ونسبتهم مقارنة بالاعداد المسجلة من الطلاب فى كليات الجامعة المختلفة حسب احصاء عام ١٩٩٢/٩١ .

جدول رقم (٣) ملخص الطلاب للعام الجامعي ١٩٩٢ - ١٩٩٣ (١٩)

الكلية	عدد الذكور	عدد الاناث	الاجمالي	النسبة المئوية		النسبة المئوية للاجمالي ككل
				١	٢	
الزراعة	٤٠٨	٢٨	٤٣٦	%٩٣٫٦	%٦٫٤	١٢٥٥
الاداب	٢٨٠	٢٥١	٥٣١	%٥٢٫٧	%٤٧٫٣	١١٥٢٢
التربية	٤٠١	٩٠٧	١٣٠٨	%٣٠٫٦٦	%٦٩٫٣٤	٣٧٧٥
الهندسة	٤٠٥	٤٤	٤٤٩	%٩٠٫٢٢	%٩٫٧٨	١٢٢٩٩
الطب	٢١٢	١٧١	٣٨٣	%٥٥٫٣٥	%٤٤٫٦٥	١١١
العلوم	١٦٣	٢١٧	٣٨٠	%٤٣٫٩٩	%٥٦٫٠١	١١٠
المجموع	١٨٦٩	١٦١٨	٣٤٨٧	%١٠٠	%١٠٠	١٠٠٠

أما فيما يتعلق بنظام الدراسة فيلتحق الطلاب ، فى كلية الآداب ، عادة بمقررات عامة مشتركة خلال العام الدراسى الأول ، وبعد اجتيازهم لهذه المقررات يتم توزيعهم على الأقسام والتخصصات التى ورد ذكرها سابقا ٠٠٠ والجدول رقم (٤) يبين توزيع طلاب الدفعة الأولى والثانية على هذه التخصصات .

جدول رقم (٤) احصائية باعداد الطلاب المسجلين فى التخصصات المتوفرة فى كلية الآداب

التخصص	الدفعة الأولى			الدفعة الثانية			المجموع الكلى		
	ذ	أ	م	ذ	أ	م	ذ	أ	م
التاريخ	٦	٣	٩	٦	٣	٩	١٢	٦	١٨
اللغة العربية	٢	١٠	١٢	٥	١٥	٢٠	١٧	١٥	٣٢
اللغة الانجليزية	٤	٧	١١	٣	٧	١٠	٧	١٤	٢١
الجغرافيا	٥	٤	٩	٩	١	١٠	١٤	٥	١٩
الاجتماع	-	١٤	١٤	٣	٨	١١	٣	٢٢	٢٥
الفلسفة	٥	٤	٩	٤	٦	١٠	٩	١٠	١٩
الصحافة والاعلام	١٥	٥	٢٠	٢٠	١	٢١	٣٥	٦	٤١
المكتبات والوثائق	١٧	٧	٢٤	١٣	١٧	٣٠	٣٠	٢٤	٥٤
الفنون المسرحية	٣	٩	١٢	-	-	-	-	-	-
المجموع	٥٧	٦٣	١٢٠	٧٣	٤٨	١٢١	٢١٢	١٤٦	٣٥٨

بعد مراجعة الاعداد المسجلة من الطلاب فى كلية الآداب ومجالات تخصصاتهم ، لابد من القاء نظرة خاصة على الاعداد المبتعثة ومجالات تخصصها للوصول الى تصور واقعى وعملى لما تحتاجه السلطنة من مجالات تخصصية ملحة مستقبلا ، وكيف يتم التخطيط لها وفقا للظروف الموضوعية والذاتية للمجتمع العمانى .

تبين من الدراسات المسحية لمجموعة المهنيين والمتخصصين المعانين (المجموعة أ - ١ و أ - ٢) (*) ان هناك تزايدا فى الطلب على هذه المجموعة بمقدار ٩٤٠٠ فرد حسب تقديرات الخطة الخمسية (دراسات تربوية)

الثالثة ١٩٩٠/٨٥م من القوى العاملة الوطنية ، فى حين يرتفع العرض منها بحوالى ٧٠٠ فرد ، بالرغم من الزيادة المستمرة فى أعداد المبعوثين للدراسة الجامعية بالخارج - وأعداد الملتحقين بجامعة السلطان قابوس منذ العام ١٩٨٧/٨٦م لسد النقص الكبير فى فئة المهنيين والتخصصيين العمانيين ، ويبدو النقص واضحا فى فئة المهندسين والأطباء والاقتصاديين والمحاسبين وغيرهم (٢٠) .

والنقص فى هذه الفئة لا يعنى أن هناك اكتفاء ذاتيا فى فئة العمالة فى المستوى المهنى الحالى الذى يتطلب شهادة جامعية أو ما يعادلها فى التخصصات الأدبية والعلوم الاجتماعية (المجموعة أ - ٢) ، فمازالت السلطنة تعاني نقصا واضحا فيها .

ويتضح من الجدول رقم (٥) أن هناك نقصا أو ندرة فى بعض التخصصات الاجتماعية والأدبية والتي لابد من التخطيط لتوفيرها فى جامعة السلطان قابوس لسد العجز القائم .

جدول رقم (٥) توزيع الطلاب الجامعيين المبعوثين فى بعض التخصصات الاجتماعية والأدبية للعام الدراسى ١٩٨٩/٨٨م (٢١) .

م	التخصص موضوع الدراسة		المجموع	لاجمالى
	ذكور	اناث		
١	آداب	١١٦	٣٨	١٥٤
٢	حقوق	١٥١	٣	١٥٤
٣	تجارة وعلوم ادارية	٢٢٤	٤١	٢٦٥
٤	اقتصاد وعلوم سياسية	٣٥	٤	٣٩
٥	اعلام	٣٧	-	٣٧
٦	آثار	-	-	-
٧	خدمة اجتماعية	٤	١	٥
٨	فنون	٢	-	٢
٩	علاقات دولية وسكرتارية	٤٤	١	٤٥
١٠	اللغة الانجليزية	٢	-	٢
١١	تخصصات أخرى	٨٨	١١	٩٩
	الاجمالى	٧٤٣	٩٩	٨٤٢

الدور الذى يتوقع أن تقوم به كلية الآداب :

بالرغم من الجهود المبذولة فى تطوير كلية الآداب ، فإن هناك بعض الأمور الملحة التى يرجى أن تؤخذ بعين الاعتبار فى هذا التطوير والتى أوجزها فيما يلى :

١ - أن النظرة الفاحصة ، لعدد الجامعيين وتخصصاتهم سواء فى كلية الآداب أو المبعوثين منهم ، تبين لنا أن هناك مجالات متعددة لابد من توجيه عناية عند التخطيط فى استحداث أقسام وتخصصات جديدة . ومن هذه التخصصات لابد من التخطيط لها : الآثار والانثروبولوجيا واللغة الفرنسية واللغات الشرقية وعلم النفس .

٢ - ان الاتجاه العالمى فى التعليم يركز على تفرغ التخصصات الى أقسام أكاديمية محددة ، والمتعارف عليها أنها تخصصات قائمة بذاتها لها أهدافها ومناهج البحث فيها ، لتؤدى دورها الإيجابى نحو المجتمع ، وهذا يدعو الى اتخاذ الخطوات العملية لوضع سياسة محددة لاستقلالية بعض الأقسام القائمة لتوجه جهدها الى التخصصات الدقيقة التى تحتاجها السلطنة .

٣ - بناء على حاجة السلطنة لتخصصات محددة فى مجالات العلوم الاجتماعية والآداب ، وقلة المعروض من الأعداد المؤهلة فيها ، لذا لابد من زيادة نسبة الاستيعاب فى هذه التخصصات وخاصة اللغات الأجنبية .

٤ - للوصول بالمناهج التعليمية الى مستوى متطور ، ويقدم أهداف التنمية ومتطلبات المجتمع العماني مستقبلا ، لابد من : -

— توفير الامكانيات اللازمة ووضع الخطط المفصلة لتطوير مناهج الدراسة .

— تحديث محتوى المناهج لتكون أكثر واقعية وملائمة للبيئة العمانية وملبية لربط الجامعة بالمجتمع .

— الأخذ بالاتجاهات الحديثة فى التعليم العالى ، والمبادرة فى

التجديد فى مجال المقررات المختلفة . وهذا يتطلب وضع خطة مبرمجة لتطوير البرامج التعليمية والتي تهدف الى اعادة التكوين الفكرى والعلمى للطلبة فى اطار من المبادئ والقيم والاتجاهات النامية فى المجتمع ، ووفق انماط جديدة من التفكير والأساليب الحديثة لمعالجة المشكلات التى تحدث من عدم التوفيق بين المعروض من الانتاج العلمى والعملى والفنى من الكوادر البشرية وبين المطلوب من هذه الكوادر فى التخصص والكفاءة .

— الأخذ بالاستراتيجية الحديثة فى تجديد وتطوير البرامج التعليمية (٢٢) .

٥ - توجيه عناية خاصة للابحاث التى تتعلق بالقضايا والمشكلات المعاصرة المرتبطة بالتنمية لذا لابد من تطبيق مبدأ المشاركة فى مجال البحوث ودعمه ، من خلال التعاقدات مع أجهزة السلطة التنفيذية لوضع تصورات وحلول عملية لبعض المشكلات التى تواجه المجتمع العمانى فيما يتعلق بتنمية الكوادر البشرية والاهتمام بالدراسات الأساسية لتحديد حاجات المجتمع من التخصصات الاجتماعية والانسانية على المدى المتوسط والبعيد .

٦ - من المعلوم أن الامكانيات والخبرات المتوفرة فى أية كلية من كليات الآداب فى منطقة الخليج العربى لا يمكنها وحدها الايفاء بكافة متطلباتها ، لذا لابد من التنسيق فيما بينها لتطوير البرامج الدراسية وفقا للاحتياجات الذاتية لكل دولة ودول الخليج مجتمعة . وهذا يعتبر ترجمة جزئية لتوصية المؤتمر الأول للوزراء والمسؤولين عن التعليم العالى والبحث العلمى (الجزائر / مايو ١٩٨١م) التى دعت الى اتخاذ استراتيجية عربية لتطوير التعليم العالى تحيط بمجمل أبعاده وقضاياه الرئيسية وتحديد معالم مساراته واتجاهات تطويره وترسم برامج العمل ومستلزماته على أسس قطرية وقومية ودولية (٢٣) .

٧ - من الأمور التى تحتاج الى نوع من الاهتمام ، ايجاد مركز يعنى بالبحث العلمى فى مجال الدراسات الانسانية ويتمثل دور هذا

المركز فى القيام بالبحوث التى تتجاوز نطاق العمل الفردى ٠٠٠ ان مجال الدراسات الانسانية خصب وغنى فى سلطنة عمان ويحتاج الى جهد جماعى بين الباحثين سواء داخل المركز أو التنسيق مع الهيئات والمؤسسات ذات العلاقة - ولا بد من وضع خطة شاملة لاجراء هذه الدراسات التى تفيد وتعنى بالتراث والثقافة المحلية وتساعد على تطوير مضمونها .

وخلال القول ٠٠٠ يؤمل أن تكون هذه الدراسة قد أعطت تصورا متواضعا عن واقع كلية الآداب - جامعة السلطان قابوس . وما يهمنى بالدرجة الأولى هو اعطاء رؤية واقعية لما تقوم به من دور فى اعداد الشباب العمانى . وبما أن تجربة هذه الكلية قصيرة مقارنة وكليات الآداب والعلوم الاجتماعية فى منطقة الخليج فلا بد أن تكون هناك الايجابيات والسلبيات الناتجة عن سير التنفيذ وليس فى الاستراتيجية العامة . ولتقوم هذه الكلية بدورها الايجابى المرغوب ، لابد من تقويم مسيرة العمل الذى لا ينعزل عن المجتمع ، فهى موجهة لخدمته واعداد كوادره الجامعية لتساهم فى تطويره سواء على المدى القريب أو البعيد .

الهوامش والمصادر

- ١ - سلطنة عمان . الكلمة السامية لحضرة صاحب الجلالة السلطان قابوس بن سعيد المعظم فى حفل افتتاح جامعة السلطان قابوس ٦ ربيع الأول ١٤٠٧ هـ ٩ نوفمبر ١٩٨٦ م .
- ٢ - مكتب التربية العربى لدول الخليج . وقائع الندوة الفكرية الأولى لرؤساء ومديرى الجامعات فى الدول الأعضاء بمكتب التربية العربى لدول الخليج (البحرين ١٤٠٢هـ / ١٩٨٢ م) الرياض : مطبعة مكتب التربية العربى لدول الخليج ١٤٠٥ هـ / ١٩٨٥ م (ص ٢٧ - ٢٨) .
- ٣ - مكتب التربية العربى لدول الخليج . وقائع الندوة الفكرية الثالثة لرؤساء ومديرى الجامعات فى الدول الأعضاء بمكتب التربية العربى لدول الخليج - بعدد ٢٠ - ٢٢ شعبان ١٤٠٧ / ١٩٨٧ م الرياض : مكتب التربية العربى لدول الخليج ١٤٠٩ هـ / ١٩٨٨ م ص ٦٥ - ٧١ .
- ٤ - سعاد عبد العزيز المانع « نحو مكانة أخرى لكليات الآداب والانسانيات فى دول مجلس التعاون الخليجى » رسالة الخليج العربى . ع ٣٧ رمضان ، ص ١١ ، ١٤١١ هـ / ١٩٩١ م ، الرياض : مكتب التربية العربى لدول الخليج ، ص ٣١ .
- ٥ - سعد أبو الرضا « دور كليات الآداب فى ترسيخ القيم والتقاليد العريقة للمجتمع دراسة مقدمة لندوة التواصل العلمى والثقافى بين كليات الآداب والانسانيات فى دول مجلس التعاون الخليجى (١٧ / ٣ / ١٩٩٠ م ، الكويت : جامعة الكويت ، كلية الآداب فى ٠٣)
- ٦ - عبد الرحمن بن محمد الطيب الأنصارى « دور كليات الآداب فى ترسيخ القيم والتقاليد العريقة للمجتمع » دراسة مقدمة لندوة التواصل العلمى والثقافى بين كليات الآداب والانسانيات فى دول مجلس التعاون الخليجى (١٧ / ٣ / ١٩٩٠ م ، الكويت : جامعة الكويت ، كلية الآداب ٨ .

- ٧ - عن التقرير الاحصائى السنوى للتعليم فى دول الخليج العربية للعام الدراسى ١٤٠٨/١٤٠٩ هـ ، مكتب التربية العربى لدول الخليج ، ١٤١٠ هـ / ١٩٩٠ م .
- ٨ - محمد نبيل نوفل : دراسات فى الفكر التربوى المعاصر . القاهرة مكتبة الأنجلو المصرية ، ١٩٨٥ م الى ٤٣ .
- ٩ - محى الدين صابر : من قضايا التنمية فى المجتمع العربى . بيروت : المكتبة العصرية ١٩٨٧ م . صص ١٥٠ - ١٥١ .
- ١٠ - المرجع السابق ، ص ١٦٦ .
- ١١ - عمر التومى الشيبانى : التربية وتنمية المجتمع العربى . تونس : الدار العربية للكتاب ١٩٨٥ ، ١٨٦ م .
- ١٢ - عبد العزيز ابراهيم البسام « تطوير المناهج للتعليم العالى فى الوطن العربى » وقائع الندوة الفكرية الثانية لرؤساء ومديرى الجامعات فى الدول الأعضاء بمكتب التربية العربى لدول الخليج - جامعة الملك عبد العزيز ٢٣ - ٢٥ رجب ١٤٠٥ هـ - ١٣ - ١٥ - ابريل ١٩٨٥ م الرياض : مكتب التربية العربى لدول الخليج ، ١٩٨٥ ، ص ١٢٩ .
- ١٣ - المرجع السابق ، ص ص ١٢٩ - ١٣١ .
- ١٤ - سلطنة عمان : مشروع جامعة السلطان قابوس - التقرير الاول عن سير العمل ، مارس ١٩٨٣ م ، ص ٢ - ٣ .
- ١٥ - سلطنة عمان : القانون الاساسى لجامعة السلطان قابوس - ولائحته التنفيذية - صدر بموجب المرسوم السلطانى رقم ٨٦/٩ . سلطنة عمان : مطبعة جامعة السلطان قابوس ، ١٩٨٦ م ص ١٠ .
- ١٦ - جامعة السلطان قابوس ، كلية الآداب : التقرير السنوى العام لكلية الآداب عن العام الجامعى ١٤٠٨ / ١٤٠٩ هـ ١٩٨٨ / ١٩٨٩ م ، ص ١ .
- (*) العدد الاجمالى للساعات المعتمدة المطلوبة للتخرج حتى عام ١٩٩١ م :

- (أ) كلية الآداب ١٣٨ ساعة معتمدة .
- (ب) كلية التربية والعلوم الاسلامية ١٣٨ ساعة معتمدة .
- (ج) اما الكليات الاخرى ، فالعدد الاجمالي يزيد عن ذلك لان السنوات المقررة للتخرج تزيد عن أربع سنوات .
- (د) تم تخفيض عدد الساعات المعتمدة مع بداية العام الجامعى ١٩٩٢م الى ١٢٢ ساعة .
- ١٧ - سلطنة عمان : مشروع جامعة السلطان قابوس - التقرير الأول عن سير العمل ، مارس ١٩٨٣م ، صص ١٥ - ١٦ .
- ١٨ - جامعة السلطان قابوس ، كلية الآداب : ورقة عمل بشأن طرح مقرر دراسى جديد عن (المجتمع العمانى المعاصر) ١٩٨٩ ، ص ١٠ .
- ١٩ - جامعة السلطان قابوس - ادارة القبول والتسجيل - احصاء العام الجامعى ٩١ - ١٩٩٢ م .
- (*) المجموعة المهنية (أ - ١) هى فئة العمالة فى المستوى المهنى العلمى والتكنولوجى العالى والدخول لهذا المستوى يتطلب شهادة جامعية أو ما يعادلها فى العلوم التطبيقية والرياضيات والعلوم .
- المجموعة المهنية (أ - ٢) هى فئة العمالة فى المستوى المهنى العالى الذى يتطلب شهادة جامعية أو ما يعادلها فى التخصصات الأدبية والعلوم الاجتماعية .
- ٢٠ - سلطنة عمان : التقرير النهائى لأعمال الندوة الوطنية لاعداد وتنمية القوى العاملة فى سلطنة عمان ٢٠ - ٢٣ رجب ١٤٠٤ هـ ٢٢ - ٢٥ ابريل ١٩٨٤م سلطنة عمان - مطبعة الباطنة ، ١٩٨٤ م ، ص ٧٧ .
- ٢١ - سلطنة عمان : وزارة التربية والتعليم والشباب - المديرية العامة للتنمية التربوية - دائرة التخطيط التربوى - قسم الاحصاء . الكتاب السنوى للاحصاءات التعليمية - العام الدراسى ١٩٨٨ / ١٩٨٩م ، العدد ١٩ نوفمبر ١٩٨٩م سلطنة عمان : مطبعة روى الحديثة ديسمبر ١٩٨٩ ، ص ٢٠٩ .

- سلطنة عمان : مجلس التنمية - الامانة العامة ، المديرية العامة
للاحصاءات الوطنية : الكتاب الاحصائى السنوى ١٩٨٩م .
العدد ١٧ سبتمبر ١٩٨٩ سلطنة عمان : مطبعة عمان ومكتبتها
٣١٩٨٩ ، ص ٤٨ .
- ٢٢ - مسارع حسن الراوى : دراسات حول التربية فى البلاد العربية ،
واقعه ومؤشراته المستقبلية - وقائع الندوة الفكرية الثانية لرؤساء
مديرى الجامعات فى الدول الاعضاء ، مرجع سابق فى ٧٠ .
- ٢٣ - مسارع حسن الراوى : دراسات حول التربية فى البلاد العربية ،
بيروت : المكتبة العصرية ١٤٠٧ هـ - ١٩٨٧م ، من ص : ٢٣١ .

مصادر أخرى :

- ١ - صالح محمد الشعيبي : التوظيف واتجاهات سياسات التعليم لدول
الخليج العربية المؤتمر الخليجي السادس لادارة الموارد البشرية -
دولة الامارات العربية المتحدة - مطبوعات معهد الخليج لادارة
الموارد البشرية ١٩٨٩م .
- ٢ - صالحه صنقر : « تأملات فى مناهج التعليم فى جامعات الوطن
العربى » ، « ندوة سياسية تطوير التعليم العالى فى الوطن
العربى ٤ - ٩ ربيع الأول ١٤٠٦ هـ ١١/٢١/١٩٨٥م دمشق :
المركز العربى لبحوث التعليم العالى المنظمة العربية للتربية
والثقافة والعلوم .
- ٣ - محمد سيف الدين فهمى : « اتجاهات التغيير والتطوير فى
التعليم الجامعى وموقف جامعات الخليج منها » رسالة الخليج
العربى ع ٢٨ ، ص ٩ ، ١٤٠٩ هـ - ١٩٨٩م .
- ٤ - منير بشور : اتجاهات فى التربية العربية . على ضوء تقرير
استراتيجيات تطوير التربية العربية ، تونس : المنظمة العربية
للتربية والثقافة والعلوم - وحدة البحوث التربوية ١٩٨٢م .
- ٥ - نعيم حبيب جعيني : السياسة التعليمية فى الوطن العربى -
الواقع والافاق - بيروت : معهد الانماء العربى ١٩٨٧م .

أثر طريقة التعليم بواسطة الحاسوب فى تحصيل طلبة الصف الأول الثانوى فى تعلم الجغرافيا فى الأردن

د / ابراهيم القاعود (*)

مقدمة :

يعيش العالم اليوم عصر التقدم العلمى والتكنولوجى ، وقد انتشرت التكنولوجيا فى جميع مناحى الحياة بشكل متسارع ، وأسهمت اسهاما كبيرا فى مجال التربية والتعليم، حيث عملت على توفير الوسائل وتطوير الأساليب والتقنيات ، فكان منها ادخال الحاسوب فى التعليم .

ولقد شهد الحاسوب التعليمى اهتماما كبيرا فى دول العالم المتقدم: فصممت البرامج ونفذت المشاريع وأجريت الدراسات حتى أصبح وسيلة تعليم تساعد المتعلم على امتلاك مهارات التفكير ، والتقدم فى التعلم حسب سرعته وقدرته .

وقد اهتمت الدول العربية بهذه التقنية كما هو الحال مثلا فى العراق ، ومصر ، والسعودية والبحرين . اذ أدخلت مادة الحاسوب فى المدارس الثانوية ، ودرب عدد من المعلمين على استخدام هذه التقنية ، وأدخلت كمساقات فى الكليات والجامعات (ابراهيم ، ١٩٨٧) ، (على والتكريتى ، ١٩٩١) .

ولم تكن الأردن بأقل اهتماما من غيرها من الدول ، فقد أدخلت تجربة الحاسوب للصفوف الثانوية منذ عام ١٩٨٤ واتسعت هذه التجربة حتى شملت (١٦٢) مدرسة عام ١٩٨٨ ، وتم عقد الاتفاقيات مع الدول الأجنبية ، واستقدم الخبراء ، وأرسل المعلمون والمشرفون فى دورات تدريبية على استخدام الحاسوب (خليفات ، ١٩٩٠) .

(*) كلية التربية والفنون ، جامعة اليرموك .

وعلى الرغم من كل ذلك ، فقد بقي استخدام الحاسوب مقصورا على كونه مادة ومنهاجا يدرس ، ولم يستخدم كأداة ووسيلة للتعليم ، ويشير كمال ونوفل (١٩٩١) نقلا عن (Hills) أن التجارب أثبتت أن الأطفال والتلاميذ يستطيعون التعامل مع الحاسوب كأداة ونظام تعليمي بشكل ابداعى مثير ، ويقول هيلز (Hills, 1987) أن بعض الباحثين يرى أن الطلاب يفضلون استخدام الحاسوب على طريقة المحاضرة ، اذ أنه يقوم على مراعاة الفروق بين المتعلمين أكثر من طريقة المحاضرة ، كما أنه يثير دافعيتهم بدرجة أكبر ويجعلهم يقومون أخطاءهم بعيدين عن سلطة المعلم ورهبته أو الخجل منه .

ويشير بعضهم الى أن للحاسوب فى ميدان الجغرافيا الفوائد التالية : (Shepherd, Ifan, 1980)

— يمكن محاكاة بعض الظواهر من خلاله ، مما يجعل الطلبة أكثر استيعابا للظاهرة قيد الدراسة .

— يساعد الطلبة على حل مشكلاتهم بأنفسهم والقدرة على اتخاذ القرار بطريقة عقلانية .

— يساعد فى رسم خرائط دقيقة تجعل الطلبة يتصورون الظاهرة بشكل صحيح ، ويحللون المعلومات بدقة علمية .

ويبرر الحاجة الى استخدام الحاسوب فى تدريس الجغرافيا نتائج بعض الدراسات فى الأردن التى كشفت عن نقاط ضعف منها ما يتعلق بالكتاب المدرسى والمحتوى والأهداف وأساليب التدريس (الخوالدة ، ١٩٨٦ ، أبو حلو ، ١٩٨٦) ، ومنها يتعلق بضعف امتلاك طلبة المرحلة الثانوية للمفاهيم والمهارات الجغرافية (شواقفة ، ١٩٨٢ ، أبو الهيجاء ، ١٩٨٤ ، والطيطى ، ١٩٨٣) ، ويتعلق بعضها بوجود مشكلات بالمحتوى وطرق التدريس (الروسان ، ١٩٨٦ ، القضاة ، ١٩٨٦) وأخرى تتعلق بنفور الطلبة وعزوفهم عن مادة الجغرافيا نظرا لصعوبتها وعدم ملاءمتها للفروق الفردية (العباينة ، ١٩٨٧) .

ان ما سبق ذكره من مشكلات تعترض تدريس الدراسات الاجتماعية بعامة والجغرافيا خاصة ، يدفعنا للبحث عن وسيلة أخرى وهى الحاسوب ، لعل هذه الوسيلة يمكن أن تجد مكانها المناسب فى تدريس الجغرافيا من أجل تحقيق أهدافها المرجوة .

الدراسات السابقة :

تعددت الدراسات التى بحثت فى أثر استخدام الحاسوب فى تحصيل الطلبة واتجاهاتهم ، وقد تضاربت النتائج ، وفيما يلى استعراض لذلك .

قام اندرول (Androll, 1976) بدراسة فى الولايات المتحدة الأمريكية هدفت الى معرفة أثر الحاسوب فى تنمية مهارات حل المشكلة ، وقد اختار عينة مكونة من (١٣٣) طالبا من طلبة المرحلة الثانوية ، ودلت النتائج على تفوق الطلبة الذين درسوا مساق التعليم المبرمج فى برمجة الحاسوب لحل المشكلات ، على الطلبة الذين لم يدرسوا المساق بالطريقة نفسها .

وأجرت جامعة ميسورى دراسة (Thomas, and Jacqueline, 1982) تم تطبيقها فى مدرسة ديفيد هكمان الثانوية للتعرف على امكانية استخدام الحاسوب بأسلوب المحاكاة ، كاستراتيجية تعليمية ذات فاعلية فى الدراسات الاجتماعية ، وقد طبقت الدراسة على مساق الحضارة الأمريكية ، ودلت النتائج على أن اتجاهات الطلبة نحو الحاسوب أصبحت ايجابية وأنهم تفاعلوا مع البرنامج بحماس وحيوية .

أما الحريقى (AL-Harekey, 1983) فقد قام بدراسة عام ١٩٨٣ فى السعودية هدفت الى معرفة أثر استخدام الحاسوب فى تحصيل الطلبة ، وتكونت العينة من (١٢٠) طالبا وطالبة قسمت ثلاث مجموعات ، تعلمت الأولى بوساطة الحاسوب فى حين تعلمت الثانية بوساطة التلفزيون ، أما الثالثة فتعلمت بالطريقة التقليدية ، وأشارت النتائج الى تفوق كل من طلبة الحاسوب ، وطلبة التلفزيون ، على الطلبة الذين تعلموا بالطريقة التقليدية .

الحاسوب على المجموعة الضابطة فى تحصيل المعلومات وتنمية المهارات ،
اضافة الى نجاح الحاسوب فى تحسين اتجاهات الطلبة .

وعمل فوكس عام ١٩٨٦ (Fox, 1986) دراسة قارن خلالها بين
طريقة الحاسوب وطريقة المحاضرة ، وتم اختيار عينة عشوائية مكونة
من (١٨٨) طالبا يدرسون مساق العلوم فى جامعة كلورادو الشمالية ،
قسمت الى مجموعتين : الاولى تعلمت بطريقة الحاسوب ، والثانية
تعلمت بطريقة المحاضرة ، وقد تبين من نتائج الدراسة تفوق المجموعة
التي تعلمت بطريقة المحاضرة على التي تعلمت بطريقة الحاسوب فى
اختبار التحصيل ، وبهذا تكون نتائج هذه الدراسة قد اختلفت مع نتائج
دراسة مارش .

وقام هدلند وكاسولارا (Hedlund, and Casolara, 1986)
بدراسة تشابهت نتائجها مع نتائج الدراسة التي قامت بها جامعة
ميسورى ، اذ اظهرت هذه الدراسة فاعلية الحاسوب فى تحسين اتجاهات
الطلبة فى مادة علم النفس .

أما دراسة بيلى (Bailey, 1987) فقد كشفت عن أن استخدام طلبة
الدراسات الاجتماعية للحاسوب بأسلوب التدريب والممارسة يزيد من
تحصيلهم اذ لاحظ أن علامات الطلبة قفزت من ٨١% قبل التدريب الى
٨٨% بعد التدريب .

ووضح راندى (Randy, 1987) أن هناك عددا من الدراسات أجريت
حول أثر الحاسوب فى مباحث ومراحل تعليمية متنوعة ، وأن نتائجها
أدت الى زيادة تحصيل الطلبة الذين تعلموا بالحاسوب مقارنة بنظائرهم
الذين تعلموا بالطريقة التقليدية ، اضافة الى أن الحاسوب يختصر الزمن
اللازم للتعلم ، ويسهم فى تعديل اتجاهات الطلبة نحو الايجاب .

أما ثورن بيرق (Thornburg, 1989) فقد قام بدراسة فى الولايات
المتحدة الأمريكية هدفت الى تقصى أثر استخدام الحاسوب فى تنمية
مهارات اتخاذ القرار والتفكير العقلانى وانتقال أثر هذه المهارات عند
طلبة الدراسات الاجتماعية فى المرحلة الثانوية ، استخدمت الدراسة

وفى مراجعة قام بها كولك وآخرون (Kulk and others, 1983) تم خلالها تحليل أكثر من (٥٠) دراسة حديثة حول تأثير الحاسوب فى التعليم ، تبين أن أكثر من ٨٠٪ منها ، أظهرت فاعلية الحاسوب فى تحصيل الطلبة ، اضافة الى أنه يختصر من ٣٠ - ٩٠٪ من الوقت اللازم لتعلم الطلبة .

وفى دراسة أجراها مارش (March 1985) هدفت الى معرفة أثر بعض برامج الحاسوب فى تحصيل طلبة الدراسات الاجتماعية ، شملت عينتها طلبة الصف السابع ، واختيرت من مدرسة خاصة ، وقسمت الى مجموعتين : - تجريبية ، تعلمت عن طريق الحاسوب ، وضابطة تعلمت بالطريقة التقليدية ، ووضحت النتائج تفوق المجموعة التى تعلمت عن طريق الحاسوب على المجموعة التى تعلمت بالطريقة التقليدية فى مستوى الاستيعاب والتطبيق ، فى حين لم تظهر فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعتين فى مستوى التحليل والتركيب والتقييم .

كما قام ستبنوسكى (Stepnoski, 1985) بدراسة لمعرفة أثر استخدام نظام التخزين والارجاع فى الحاسوب فى تحصيل الطلبة وزيادة مواظبتهم فى حل الأسئلة فى الرياضيات ، قسمت العينة الى مجموعتين: الأولى تجريبية والثانية ضابطة ، وأشارت النتائج الى عدم وجود أثر للحاسوب فى تحصيل الطلاب ، وأن الوقت الذى يستغرقه الطلبة أمام الحاسوب لحل المسائل الرياضية أكثر من الوقت الذى يستغرقونه بالطريقة التقليدية ، مع عدم وجود علاقة بين الوقت الذى يمضى باستخدام الحاسوب ونسبة المسائل الصحيحة .

وتقصت دراسة وايت (White, 1986) أثر النشاطات المرتبطة بالحاسوب فى تحصيل المعلومات وتنمية المهارات والاتجاهات لدى طلبة الدراسات الاجتماعية ، واختيرت عينة مكونة من (١٤) معلما من معلمى الدراسات الاجتماعية فى المرحلة الثانوية وصفين مع كل معلم ، اذ بلغ عدد طلبة عينة الدراسة (٦٦٥) طالبا قسموا الى مجموعتين - تجريبية ، تعلمت الدراسات الاجتماعية عن طريق النشاطات المعتمدة على الحاسوب وضابطة تعلمت بالطريقة التقليدية ، ووضحت النتائج تفوق مجموعة

برنامجين من الحاسوب صمم الأول ليعزز عملية اتخاذ القرار ويسهلها ، وطور الثانى ليعزز عمليات الكتابة والمناقشة وتعديل الأفكار والمعتقدات ، وطبق البرنامجان ، وتم تكاملهما بطريقة تعليمية مبنية على البحوث التربوية والعقلية المتعلقة بأفضل استراتيجيات اتخاذ القرار ، وتم التطبيق على موضوعات تتعلق بعملية الانتخابات الأمريكية ، حيث يقوم الطالب بالاختيار وكتابة مقالة يبرر فيها سبب اختياره ، مع تحليل المقالات السياسية التى تمت كتابتها •

ودلت النتائج على ما يلى : -

— لا يوجد أثر ذو دلالة احصائية فى نقل مهارات المناقشة بعد تحليل المقالات السياسية •

— لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية بين البرنامجين فى تنمية مهارات التفكير •

— أظهر التحليل الوصفى لنشاطات الطلاب كيفية تعديل استراتيجيات البحث والتقويم والتركيب باستخدام البرنامجين •

وتشير الدراسة التى قام بها سث وثوراس (Seth and Thomas,1990) الى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية فى التحصيل ، بين المجموعة التى تعلمت الدراسات الاجتماعية بطريقة الحاسوب ، والمجموعة التى تعلمت الموضوع نفسه بالطريقة التقليدية •

أما الدراسات الأردنية التى أجريت فى هذا الموضوع فهى نادرة جدا ، فلا توجد سوى دراسة واحدة فقط أجريت عام ١٩٨٩ (حمدى ، ١٩٨٩) على طلبة الدراسات العليا فى مادة الرياضيات ، ودلت نتائجها على أن هناك فروقا ذات دلالة فى تحصيل الطلبة الذين تعلموا عن طريق الحاسوب والطلبة الذين تعلموا بالطريقة التقليدية لصالح الحاسوب ، وأن هذه الطريقة اختصرت زمن التعلم بمقدار الثلثين ، وحسنت اتجاهات الطلبة ، وبهذا تكون هذه الدراسة قد اختلفت نتائجها المتعلقة بزمن التعلم مع ما توصل اليه ستبنوسكى حول ذلك •

أما الدراسات العربية التجريبية التي أجريت فى هذا المجال فهى نادرة أيضا ، ومن هذه الدراسات ، الدراسة التى قام بها على والتكريتى عام (١٩٩١) فى العراق التى طبقت على طلبة كلية التربية الثانية (ابن الهيثم) فى موضوع المصفوفات ، وتبين من النتائج تفوق طلبة الحاسوب على طلبة الطريقة التقليدية فى التحصيل ، وتفوق الطلبة من ذوى التحصيل المتوسط والمرتفع فى المجموعة التجريبية على أقرانهم من المستوى نفسه فى المجموعة الضابطة .

وفى دراسة مشابهة لدراسة جامعة ميسورى ودراسة هيلند ورفيقه ، قام عزيز (١٩٩٠) بدراسة فى مصر لقياس مدى فاعلية الحاسوب ، على اتجاهات طلبة الصفين الثانى والثالث الثانوى فى مبحث الرياضيات ، وتوصلت الدراسة الى أن للحاسوب تأثيرا ايجابيا فى اتجاهات الطلبة .

ويلاحظ من الدراسات السابقة والدراسة الحالية عدة أمور منها :

أن معظم الدراسات السابقة والدراسة الحالية بحثت أثر التعليم عن طريق الحاسوب فى تحصيل الطلبة واتجاهاتهم ، الا أن الدراسة الحالية تميزت عن جميع الدراسات السابقة فى أنها أدخلت الجنس كمتغير ، فكشفت عن أثره وأثر التفاعل بينه وبين الطريقة (الحاسوب/تقليدية) فى تحصيل الطلبة ، وهذا ما افتقرت اليه الدراسات السابقة جميعها .

ومن الجدير بالذكر أن الدراسات السابقة غطت عددا من الموضوعات الدراسية كالدراسات الاجتماعية ، والرياضيات ، والعلوم ، وعلم النفس ، فى حين جاءت هذه الدراسة لتكشف عن أثر استخدام الحاسوب فى تحصيل طلبة الصف الأول الثانوى فى مادة الجغرافيا بالذات تلك المادة التى أشارت اليها بعض الدراسات بأنها منفرة وصعبة ويعزف عنها الطلبة (عبابنة ، ١٩٨٧) مما يؤكد البحث عن طرق وتقنيات تجعلها مشوقة ، وممتعة لتحقيق أهدافها المرجوة ، وهذا ما يبرر هذه الدراسة .

هدف الدراسة ومشكلتها :

هدفت هذه الدراسة الى معرفة أثر طريقة التعلم بواسطة الحاسوب في تحصيل طلبة الصف الأول الثانوى فى مبحث الجغرافيا ، ومقارنة ذلك بالآثر الذى ينشأ عن استخدام الطريقة التقليدية ، وهدفت أيضا الى معرفة أثر الجنس، والتفاعل بينه وبين طريقة التدريس فى التحصيل .

وهى بذلك تحاول الاجابة عن الاسئلة التالية :

السؤال الأول : هل توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط علامات طلبة الصف الأول الثانوى الأدبى (الحادى عشر) الذين يتعلمون الجغرافيا عن طريق الحاسوب ، ومتوسط علامات الطلبة الذين يتعلمون بالطريقة التقليدية على اختبار التحصيل ؟

السؤال الثانى : هل توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط علامات طلاب الصف الأول الثانوى فى مادة الجغرافيا، ومتوسط علامات طالبات الصف نفسه على اختبار التحصيل ؟

السؤال الثالث : هل توجد فروق ذات دلالة احصائية بين تحصيل طلبة الصف الأول الثانوى فى مادة الجغرافيا تعزى للتفاعل بين طريقة التدريس (الحاسوب/تقليدية) وجنس المتعلم (ذكور ، اناث) ؟

أهمية الدراسة :

تبدو أهمية الدراسة من اهتمام وزارة التربية والتعليم الأردنية بإدخال تجربة الحاسوب فى عدد من المدارس الثانوية فى المحافظات المختلفة ، وبخاصة أن بعض الدراسات كشفت عن نجاح هذه التجربة. (الطيطى ، ١٩٨٨) . اضافة الى ذلك ، تكمن أهمية هذه الدراسة فى النقاط التالية :

— يمكن أن يفيد الطلبة من هذه الدراسة ، اذ تسهل عليهم عملية تعلم الجغرافيا ، وذلك باختصار الزمن اللازم لذلك ، وتزيد ثقتهم بأنفسهم ، ودافعيتهم للتعلم ، وتنمى بالتالى مهارات التفكير لديهم وتنقلهم من تعلم المعلومات الى تعلم التفكير .
(دراسات تربوية)

— يتوقع أن يفيد المعلمون من هذه الدراسة ، اذ تزداد قدراتهم فى مواجهة الحاجات التعليمية للتطور العلمى والتكنولوجيا من جهة ، وتقدير فاعلية الحاسوب فى تحصيل الطلبة من جهة أخرى .

— ربما يفيد العاملون من هذه الدراسة على تدريب المعلمين وتأهيلهم فى الأردن ، بحيث يركزون فى برامجهم التدريبيية على ممارسات حول استخدام الحاسوب فى التدريس ، واعداد دروس تطبيقية على ذلك ، مما يسهم فى تطوير طرق وأساليب التدريس وتطوير فاعلية التعلم الذاتى .

— ربما يفيد من هذه الدراسة العاملون فى مديرية المناهج والمشرفون على مادة الحاسوب بحيث يعممون تجربة الحاسوب فى التعليم ، ويزيدون من عدد الأجهزة ويولونها أهمية قصوى على المستويين التخطيطى والتطبيقى .

— ومما يزيد من أهمية الدراسة أنها الأولى من نوعها فى الأردن (حسب علم الباحث) وان لم يكن فى الوطن العربى ، التى بحثت فى أثر الحاسوب فى تحصيل الطلبة فى مادة الجغرافيا بالذات ، تلك المادة التى تلقى نفورا وعزوقا من الطلبة والمعلمين على حد سواء (العبابنة ، ١٩٨٧) .

التعريفات الاجرائية :

طريقة التدريس بالحاسوب : طريقة وتقنية حديثة يستخدم الطلبة فيها الحاسوب وسيلة تعليمية ، بحيث يتعلمون وحدة الصين المقررة للصف الأول الثانوى من خلال برنامج تجارى مبيع فى الأسواق ، وقد أعدته احدى الشركات المتخصصة بهذا المجال ، وقد تضمن البرنامج معلومات وبيانات وخرائط عن النواحي الطبيعية والبشرية والاقتصادية للوحدة التعليمية ، وكان المتعلم يكتشف المعلومات ويقوم بالتدريبات ويحصل على تغذية راجعة ، بحيث تتاح له حرية التقدم بحسب الوقت والسرعة المناسبة له ، كما كان يقوم بتطبيقات على الخرائط الصماء ، والتدريبات المرافقة للبرنامج المعد من قبل الباحث ، ويعود ثانية الى

البرنامج ليقوم نفسه بنفسه ، ويستخلص تعميمات يتم كتابتها فى دفتر أعد لهذا الغرض ، وبهذا يكون البرنامج قد طبق فى موقف صفى طبيعى يكون فيه المعلم موجها ومرشدا .

الطريقة التقليدية : هى عمليات واجراءات تشييع فى ممارسات معلمى الجغرافيا الصفية ، يكون الطالب فيها مستقبلا والمعلم مركز الفاعلية يعتمد على أسلوب اللقاء مع طرح الأسئلة المباشرة والالتزام بالكتاب المدرسى واستخدام الوسائل التعليمية المناسبة ، ويقوم المعلم فى هذه العمليات باعداد مذكرة تحضير دروس يومية تشتمل على الأهداف والأنشطة والوسائل التى تساعد على نقل المعلومات الجغرافية للطلاب .

التحصيل : هو ناتج ما يتعلمه الطلبة بعد التعلم مباشرة ، ويقاس بالعلامة التى يحصل عليها الطالب فى اختبار التحصيل الذى أعده الباحث لأغراض الدراسة .

محددات الدراسة :

تتحدد هذه الدراسة بعدة محددات هى :

— اقتصرت هذه الدراسة على طلبة الصف الاول الثانوى الأدبى (الحادى عشر) ، الذين يدرسون الجغرافيا فى مدارس التربية والتعليم لمحافظة (أريد) للعام الدراسى (٩١/٩٠) ، والذين يتواجدون فى المدارس التى يتوافر فيها أجهزة الحاسوب ، وهذا ما يحد من تعميم نتائج هذه الدراسة خارج مجتمعها والمجتمعات المشابهة لها .

— أداة القياس هى من اعداد الباحث ، وليس من الأدوات المقننة ، لهذا فان نتائج الدراسة تعتمد على مدى صدقها وارتفاع ثباتها .

— تتحدد نتائج هذه الدراسة فى ضوء طريقة التعليم بالحاسوب ضمن الوضع الصفى العادى والسائد فى مدارس العينة .

افتراضات الدراسة :

حتى يمكن تحليل النتائج واصدار التعميمات والتوصيات ، لابد من وضع الافتراضات التالية :

- يفترض أن تكون العينة ممثلة لمجتمعها .
- يفترض أن يكون الطلاب موزعين على شعب الصف الأول الثانوى فى مدارس مجتمع الدراسة توزيعا عشوائيا .
- ان حضور الباحث ومعلم الحاسوب بعض الحصص فى مدارس العينة لا يؤثر فى النتائج .

الطريقة والاجراءات :

مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة من المدارس الثانوية التابعة لمديرية التربية والتعليم فى مدينة (أربد) ، وقد اشتملت العينة على شعبتين للذكور ، ومثلها للاناث بواقع شعبة واحدة من كل مدرسة وقد بلغ عدد أفراد العينة (١٣١) طالبا وطالبة واتبع الباحث فى اختيارها وتوزيعها الخطوات التالية :

— تحديد المدارس التى يوجد فيها معلمون يقومون بتدريس الجغرافيا للصف الأول الثانوى ، ويحملون درجة الليسانس فى الجغرافيا ودبلوما فى التربية ، وخبرة فى التدريس (١٠ - ١٥ عاما ، والتي يوجد فيها معلمون يدرسون الحاسوب وذوو مؤهل علمى واحد ، وممن خضعوا لنفس الدورات على الحاسوب داخل الأردن وخارجه .

— اختيار مدرستين فى مدينة اربد (ومن المدارس التى انطبقت عليها المعايير السابقة) احدهما للذكور والاخرى للاناث لتدريس الجغرافيا عن طريق الحاسوب فى شعبة واحدة فى كل من المدرستين المذكورتين ، وذلك لتطوع معلمى الحاسوب القيام بتدريب معلمى الجغرافيا ، ولتطوع معلمى الجغرافيا التدريس بهذه الطريقة .

— اختيار - بطريقة عشوائية - شعبتى المقارنة اللتين درستا بالطريقة التقليدية من بين المدارس التى انطبقت عليها معايير الدرجة العلمية والتربوية والخبرة لمعلمى الجغرافيا ومعلماتها ، بواقع شعبة واحدة من الذكور ومثلها من الاناث .

أداة الدراسة :

تكونت أداة الدراسة من اختبار تحصيل من نوع الاختيار من متعدد ، بلغ عدد فقراته (٣٠) فقرة بواقع (١٠) فقرات لكل مستوى من مستويات المعرفة والاستيعاب والتطبيق ، ولكل فقرة أربعة بدائل واحدة منها فقط صحيحة (انظر الملحق رقم ١) ، وقد تم التأكد من صدقه عن طريق عرضه على لجنة محكمة من ذوى الاختصاص لابداء الملاحظات حول الصياغة ، ومدى نجاح الفقرات فى تغطية المحتوى وملاءمتها للأهداف ، وقد حسبت معاملات التمييز لكل فقرة من الفقرات عن طريق استخدام المجموعة العليا والمجموعة الدنيا ، وقد تراوحت هذه المعاملات بين (٠.٢ - ٠.٩) ، كما حسبت معاملات الصعوبة لكل فقرة ، وقد تراوحت هذه المعاملات بين (٠.١٠ - ٠.٩) ، وللوقوف على ثبات الاختبار تم تطبيقه على مجموعة مكونة من (٣٠) طالبا يشكلون شعبة دراسية للصف الأول الثانوى ثم أعيد اليهم بعد (١٥) يوما ، وحسب الثبات حسب معامل ارتباط بيرسون للاختبار واعادته فوجد (٨٩) واعتبر ذلك مناسباً لأغراض الدراسة .

اجراءات الدراسة :

١ - تدريب معلمى الجغرافيا المشاركين فى الدراسة فى المجموعة التجريبية من قبل معلمى الحاسوب على كفايات التعليم اللازمة لاستخدام طريقة الحاسوب ، وفق الاجراءات التالية :

— عقد ست لقاءات فى أسبوعين متتالين ، ولمدة ساعتين لكل لقاء ، نوقشت خلالها معلومات عن الحاسوب بشكل نظرى من حيث : مفهوم الحاسوب ، أهدافه ، أهميته ، لغاته وتطبيقاته ، استخدامه كوسيلة تعليم .

— عقد ثلاثة لقاءات فى ثلاثة أيام متتالية ولمدة ساعتين فى كل لقاء ، وقد تناولت هذه اللقاءات التدريب على تشغيل الأجهزة وتحميل البرمجية ، ومناقشة بعض الأنشطة اللازمة للتعامل مع برنامج الحاسوب وتنفيذها .

١ - عقد لقاءين قبل البدء بالتطبيق بيوم واحد ، لمشاهدة البرنامج والتدريب على تحميل البرمجية ، والتنقل بين اللوائح ، واختيار دولة معينة ، ومشاهدة موقع دولة مختارة ، وعرض الخرائط والتأكد من الأنشطة المرافقة ومدى صلاحية الأجهزة ومناسبتها .

٢ - تدريب الطلبة : يتعلم طلبة الصف الأول الثانوى مسادة الحاسوب ضمن منهاج مدرسى مقرر من قبل وزارة التربية والتعليم الأردنية ، وذلك عندما قامت بادخال تجربة الحاسوب التعليمى فى المدارس منذ عام ١٩٨٤م ، وبهذا فان المجموعة التجريبية تعد مالكة لكفايات استخدام الحاسوب ، لكن الباحث عقد ثلاثة لقاءات مع العينة التجريبية تعرفوا خلالها على موضوع الدراسة وأهميتها ، وبعض الاجراءات الفنية المتعلقة بالبرنامج من حيث تحميل البرمجة والتنقل بين اللوائح واختيار دولة بالنسبة للعالم .

٣ - تزويد المعلمين فى المجموعة التجريبية بالتدريبات اللازمة للتفاعل مع برنامج الحاسوب وتقييم الطلبة (انظر الملحق رقم ٢) وذلك لتحقيق أهداف الوحدة التدريسية (الصين) ، أما المجموعة الضابطة فقد زود معلموها بمذكرات التحضير اليومية المعتمدة على الطريقة السائدة فى المدارس وذلك لتحقيق أهداف الوحدة التدريسية ذاتها (الصين) .

٤ - تطبيق الاختبار قبل التجربة على عينة الدراسة للوقوف على مستوى الطلبة القبلى .

٥ - الايعاز للمعلمين بتطبيق الدراسة كل فى مدرسته وبحسب الجدول المدرسى المقرر على أن يقوم معلمو الجغرافيا فى المجموعة التجريبية بتطبيق التجربة تحت اشراف معلمى الحاسوب لتقديم المساعدات الفنية عند الضرورة .

تصميم الدراسة :

تكونت عينة الدراسة من أربع مجموعات هى :

— مجموعتان للذكور : تعلمت الأولى وحدة الصين بطريقة الحاسوب ، وتعلمت الثانية الوحدة نفسها بالطريقة التقليدية .

— مجموعتان للاناث : تعلمت الأولى وحدة الصين بطريقة الحاسوب ، وتعلمت الثانية الوحدة نفسها بالطريقة التقليدية ، لذا فان المتغيرات المستقلة فى هذه الدراسة هى :

١ - طريقة التدريس ولها مستويان : استخدام الحاسوب ، والطريقة التقليدية .

٢ - الجنس : ذكر وأنثى .

اما المتغيرات التابعة فهى تحصيل الطلبة فى اختبار التحصيل الذى أعد لهذا الغرض وعليه فان التصميم الذى استخدم فى هذه الدراسة هو التصميم العاملى (٢ × ٢) .

المعالجة الاحصائية :

استخدم تحليل التباين الثنائى (ANOVA) لاختبار أثر المتغيرين المستقلين ، الطريقة والجنس ، والتفاعل بينهما فى تحصيل طلبة الصف الاول الثانوى ، وقد اعتمد الباحث للاجابة على أسئلة الدراسة مستوى الدلالة الاحصائية $\alpha = 0.05$.

نتائج الدراسة ومناقشتها :

هدفت هذه الدراسة الى معرفة أثر طريقة التعلم بواسطة الحاسوب فى تحصيل طلبة الصف الاول الثانوى فى مبحث الجغرافيا فى الاردن ، كما هدفت الى معرفة أثر الجنس والتفاعل بينه وبين الطريقة فى التحصيل .

ومن أجل الاجابة عن أسئلة الدراسة الثلاثة ، تم حساب المتوسطات الحسابية لعلامات (نتائج) طلبة الصف الاول الثانوى على اختبار التحصيل ، انظر الجدول رقم (١) ، كما تم استخدام تحليل التباين الثنائى (ANOVA) انظر الجدول رقم (٢) .

جدول رقم (١)
المتوسطات الحسابية لعلامات طلبة الصف الأول الثانوى
على اختبار التحصيل

الطريقة	الحاسوب	التقليدية	المعدل
الجنس			
ذكور	٢٠٦٦	٢٠١٣	٢٠٣٧
اناث	٢٣٠٥	٢٠٥٩	٢١٩١
المعدل	٢٢٠٤	٢٠٣٧	

جدول رقم (٢)
نتائج تحليل التباين للعلامات على اختبار التحصيل

الاحصائى	مجموع مربع درجات الحرية	متوسط مربع الانحرافات	مقدار الاحصائى	مستوى الدلالة لقيمة ف
الطريقة	١	٨١١١١	*٨٧٥	٠.٠٥
الجنس	١	٦٩٥٣٩	*٦٩٢	٠.١٠
التفاعل	١	٣٠١٦١	٣٠٠٣	٠.٨٦
الخطأ	١٢٧	١٢٧٥٦٣٧	١٠٠٤٤	-

$$(\alpha = ٠.٠٥)$$

يظهر من الجدول رقم (٢) ما يلى :

١ - تدل أول قيمة للاحصائى (ف) الى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط علامات الطلبة الذين تعلموا الجغرافيا بوساطة الحاسوب وبين متوسط علامات الطلبة الذين تعلموا المادة نفسها بالطريقة التقليدية على اختبار التحصيل ، وذلك لصالح طريقة الحاسوب ، اذ بلغ متوسطهم الحسابى (٢٢٠٤) فى حين بلغ متوسط الطلبة الذين تعلموا بالطريقة التقليدية (٢٠٣٧) . ان ذلك يدل على تفوق طريقة

التعليم بالحاسوب على الطريقة التقليدية ، وبهذا يكون قد تمت الاجابة عن السؤال الأول من أسئلة الدراسة .

وتنسجم هذه النتيجة مع نتائج عدد من الدراسات السابقة التي أظهرت فروقا ذات دلالة احصائية فى تحصيل الطلبة الذين تعلموا بوساطة الحاسوب ، والطلبة الذين تعلموا بالطريقة التقليدية ، لصالح أفراد مجموعة الحاسوب (Randy, 1987, Bailey, 1987, Mach, 1985 Kulik and others, 1983, Al- Harekey, 1983, White, 1986

(نرجس ١٩٨٩ ، على والتكريتى ١٩٩١

فى حين تعارضت هذه النتيجة مع نتائج عدد من الدراسات السابقة (Fox, 1986, Seth, 1990, Stepnoski, 1985)

وربما كان مرد هذه الأفضلية للحاسوب على الطريقة التقليدية فى التحصيل الى واحد أو أكثر من العوامل التالية :

— يتيح استخدام الحاسوب كطريقة لتعليم الجغرافيا فرصا أفضل للطلبة للمشاركة الفاعلة فى العملية التعليمية ، فقد تبين من خلال سير الدراسة ومن ملاحظات الباحث الصفية ، ان الطلبة اظهروا اندفاعا وحماسا نحو التعلم بهذه الطريقة فى المجموعة التجريبية أكثر من نظرائهم الذين تعلموا بالطريقة التقليدية ، حيث أن تفاعل الطلبة مع برنامج الحاسوب أسهم فى زيادة عملية التعلم ، فكان الطالب يتعلم من خلال البرنامج بنفسه بتحمس شديد . ويتفق هذا التفسير مع ما توصل اليه ثوماس وجاكلين (Thomas and Jacqueline, 1982, p. 112) من ان الطلبة الذين تعلموا الدراسات الاجتماعية بوساطة الحاسوب كانوا قد تعلموا بشدة وبحماس بشكل يقوم على التعاون والتفاعل . كما يتوافق ذلك مع وجهة نظر كل من سقراط ، وروسو ، والجشتالت وبياجيه التى ترى ان التعلم يأتى عن طريق التفاعل مع الموقف واكتشاف المفاهيم عن طريق الاستبصار « (الفرحان ورفيقاه ، ١٩٨٤ ، ص ٣٦) .

— ان الطلبة الذين تعلموا الجغرافيا بطريقة الحاسوب وجدوا

متعة ورغبة وشوقا فى استخدام هذه الطريقة ، حتى أنهم لم يشعروا بالملل مطلقا ، ويتوافق هذا التفسير مع مذكره بعض الباحثين من أن تدريس الدراسات الاجتماعية عن طريق الحاسوب ، يعد ممتعا للطلبة ويجعلهم يقبلون عليه برغبة ودافعية Mark, 1988, P-113

— تضمن برنامج الحاسوب وأنشطته بعض المواقف التى تطلبت التفكير كالقيام بحل بعض المسائل الرياضية وتحليل البيانات ، والقيام بعمليات التصنيف والتطبيق على الخرائط ، وكل ذلك أسهم فى تنمية مهارات التفكير عند الطلبة ، وجعلهم يمتلكون المبادئ بشكل دقيق من خلال البرنامج ، أكثر من نظرائهم فى المجموعة الضابطة الذين تعلموا ومارسوا بعض الأنشطة بطريقة تقليدية روتينية لا تنمى التفكير وتخلو من الابداع ، مما حرّمهم من امتلاك مبادئ التطبيق وانتقال اثر التعلم . ويتوافق هذا التفسير مع دراسة اندرول (Androll, 1978) التى أظهرت فاعلية الحاسوب فى مهارات حل المشكلة ، ويتفق ذلك مع ما قاله جيمس (James, 1987, p. 4, 16) من أن الحاسوب يساعد طلبة الدراسات الاجتماعية فى اختبار الفرضيات واكتساب المعلومات بطريقة جديدة وفاعلية وهذا يشجع ويعزز عملية التفكير وبخاصة اذا استخدم الحاسوب بابداع وعناية . ويعزز ذلك ما قاله جراى Gray من أننا لو حللنا بعض المسائل واستخلصنا منها مبدأ عاما لأمكننا تطبيق هذا المبدأ على جميع المسائل المشابهة لها وتمكنا من حلها دون عناء . (ستانلى جراى، ترجمة عبد العزيز ، ١٩٣٩ ، ص ٣٤) .

— عمل برنامج الحاسوب على تزويد الطلبة بالتغذية الراجعة لاجاباتهم ، مما جعلهم يقومون بأنفسهم بأنفسهم بعيدا عن سلطة المعلم ورهبته، مما زودهم بالتالى بتعزيز ايجابى تمكنا من خلاله من الوصول الى التعلم الاتقانى ، وأدى بهم الى تحصيل أعلى من نظرائهم الذين تعلموا بالطريقة التقليدية القائمة على المحاضرة وتلقين المعلومات وممارسة بعض الأنشطة بعيدا عن التقويم الذاتى أو التعلم الالقائى . ويمكن القول «أن التعزيز الايجابى يدعم القدرة على الاستجابة الصحيحة ويؤثر بالتالى فى زيادة التحصيل »

٢ - أما عن أثر الجنس فقد أظهر الجدول رقم (٢) أن هناك فروقا ذات دلالة احصائية بين متوسط علامات الذكور ، وبين متوسط علامات الاناث ، لصالح الاناث ، اذ بلغ متوسطهن الحسابى (٢١ر٩١) فى حين بلغ متوسط الذكور (٢٠ر٣٧) . وبهذا يكون قد تمت الاجابة عن السؤال الثانى من أسئلة الدراسة .

وقد يكون مرد تفوق الاناث على الذكور ، الى أن الاناث أكثر انتباها وصبرا وجلدا وحرصا من الذكور على التعلم ، ومما يعزز ذلك حصول الاناث اللواتى تعلمن بوساطة الحاسوب على متوسط حسابى (٢٣ر٠٥) فى حين حصل الذكور الذين تعلموا بالطريقة التقليدية على متوسط (٢٠ر٦٦) . ان الفارق بين المتوسطين لصالح الاناث قد أسهم فى رفع متوسط الاناث اللواتى تعلمن بالحاسوب واللواتى لم يتعلمن به .

٣ - ويشير الجدول رقم (٣) الى أن عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية فى تحصيل الطلبة يعزى للتفاعل بين الطريقة والجنس ، وبهذا يكون قد تمت الاجابة عن السؤال الثالث من أسئلة الدراسة .

وبناء عليه يمكن القول أن النتائج أظهرت تفسوق الحاسوب على الطريقة التقليدية ، وتفوق الاناث على الذكور ، مع عدم وجود أثر للتفاعل بين الطريقة والجنس فى التحصيل .

التوصيات :

يقترح الباحث فى ضوء نتائج هذه الدراسة وتفسيراتها ومحدداتها التوصيات التالية :

١ - لما كانت الدراسة قد أظهرت تفوق الطلبة الذين تعلموا بوساطة الحاسوب على الطلبة الذين تعلموا بالطريقة التقليدية فان الباحث يوصى وزارة التربية والتعليم بتعميم تجربة ادخال الحاسوب فى التعليم ، وتدريب المعلمين والمشرفين على استخدام الحاسوب كوسيلة تعليم .

— ضرورة استخدام المعلمين لبرامج الحاسوب فى تدريس الجغرافيا .

— ضرورة اجراء دراسة مشابهة تأخذ بعين الاعتبار اتجاهات الطلبة نحو مادة الحاسوب وأثره فى تنمية مهارات التفكير الابداعى .

٢ - لما كانت الدراسة قد اقتصرت على مستوى المعرفة وللاستيعاب والتطبيق من تصنيف بلوم ، فينبغى اجراء دراسة تأخذ بعين الاعتبار أثر الحاسوب فى تحصيل الطلبة فى مستويات بلوم جميعها .

المراجع العربية :

- ١ - ابراهيم ، فوزى . (١٩٨٧) : دور الكمبيوتر فى تطوير التعليم بمصر ، بحث مقدم الى مؤتمر نحو مشروع حضارى تربوى ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ، القاهرة ، ص ٥٦٨ - ٦١٠ .
- ٢ - أبو حلو ، يعقوب . (١٩٨٦) : « دراسة تحليلية لمحتوى كتب التربية الاجتماعية المقررة على تلاميذ الصفوف الرابع والخامس والسادس الابتدائية فى المدارس الحكومية فى الأردن » أبحاث اليرموك ، المجلد (٢) ، العدد (١) .
- ٣ - أبو الهيجاء ، محمد . (١٩٨٤) : « العلاقة بين مدى اكتساب معلمى الدراسات الاجتماعية للصف السادس الابتدائى فى الأردن لمهارة قراءة الخرائط والرسوم البيانية ومدى اكتساب تلاميذهم فى الصف نفسه لتلك المهارات » . رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية والفنون ، جامعة اليرموك ، اربد - الأردن .
- ٤ - حمدى ، نرجس . (١٩٨٩) : « أثر استخدام أسلوب التعليم عن طريق الحاسوب فى تحصيل طلبة الدراسات العليا واتجاهاتهم نحو استخدام الحاسوب فى التعليم » مجلة دراسات ، الجامعة الأردنية ، المجلد السادس عشر ، العدد السادس ، ص ٨١ - ٩٥ .
- ٥ - خليفات ، عقله . (١٩٩٠) : « مدير الحاسوب التعليمى فى سطور » . الحاسوب التعليمى ، العدد الاول ، مديرية المناهج وتقنيات التعليم ، عمان ، ص ١ ، ٢ .
- ٦ - الخوالدة ، محمد . (١٩٨٦) : « دراسة تحليلية لمحتوى كتب الاجتماعيات فى المرحلة الاعدادية فى الأردن » مركز البحث والتطوير ، جامعة اليرموك ، اربد ، الأردن .
- ٧ - الروسان ، ماجد . (١٩٨٦) : « مشكلات الدراسات الاجتماعية كما يراها معلمو الدراسات الاجتماعية فى المدارس الثانوية الحكومية فى الأردن » . رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية والفنون ، جامعة اليرموك ، اربد ، الأردن .

- ٨ - ستانلى ، جراى . (ترجمة عبد النور وآخرون) (١٩٣٩) :
« التفكير التأملى أو حل المسائل » ، ابحاث علم النفس فى
التربية والتعليم . (تصنيف سكنر) الجامعة الأمريكية ، القاهرة .
- ٩ - شواقفة ، سعود . (١٩٨٢) : « مدى اكتساب طلبة المرحلة
الثانوية فى الأردن لمفاهيم الجغرافية ومهارة قراءة الخرائط
الجغرافية » ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية
والفنون ، جامعة اليرموك ، اربد ، الأردن .
- ١٠ - الطيطى ، عبد الجواد . (١٩٨٨) : « تقويم تجربة ادخال
الحاسوب فى التعليم فى المدارس الاردنية . رسالة ماجستير غير
منشورة ، كلية التربية والفنون ، جامعة اليرموك ، اربد ، الأردن .
- ١١ - الطيطى ، محمد . (١٩٨٣) : « أثر مدى اكتساب معلمى
الجغرافيا فى المرحلة الاعدادية للمناهج الجغرافية فى تحصيل
طلبتهم فى الصف الثالث الاعدادى لتلك المفاهيم والمهارات فى
مدارس وكالة الغوث الدولية فى الأردن » . رسالة ماجستير غير
منشورة ، كلية التربية والفنون ، جامعة اليرموك ، اربد ، الأردن .
- ١٢ - عابنة ، نواف . (١٩٨٧) : « عزوف طلبة الصف الثالث الثانوى
الأدبى عن مادة جغرافية الوطن العربى من وجهة نظر الطلبة
والمعلمين والمعلمات » . رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية
التربية والفنون ، جامعة اليرموك ، اربد ، الأردن .
- ١٣ - عزيز ، نادى . (١٩٩١) : « مدى فاعلية مقرر فى الكمبيوتر
لمعلمى الرياضيات وعلاقة ذلك بنمو اتجاه طلابهم نحو استخدام
الكمبيوتر فى تعلم الرياضيات » . مجلة كلية التربية ، أسوان ،
جمهورية مصر العربية ، العدد الخامس ، ص ١٢٥ - ١٥٢ .
- ١٤ - على ، خميس ، والتكريتى ، عامر . (١٩٩١) : « أثر استخدام
الحاسبة الالكترونية فى تحصيل الطلبة فى موضوع المصفوفات »
المجلة العربية للتربية ، المجلد الحادى عشر ، العدد الأول ،
المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، تونس ، ص ٣٤-٤٤ .

- ١٥ - الفرحان ، اسحق ورفيقاه (١٩٨٤) : « تعليم المنهاج التربوى ،
انماط تعليمية معاصرة ، دار الفرقان للنشر والتوزيع ، عمان .
- ١٦ - القضاة ، سليم (١٩٨٦) : « مشكلات الدراسات الاجتماعية كما
يراهها معلمو الدراسات الاجتماعية فى المدارس الاعدادية الحكومية
فى الأردن » ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية
والفنون ، جامعة اليرموك ، اربد ، الأردن .
- ١٧ - كمال ، مروان ، ونوفل ، محمد (١٩٩١) : « التعليم فى عصر
الكمبيوتر » ، المجلة العربية للتربية ، المجلد الحادى عشر ،
العدد الاول المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، تونس ،
ص ٢٦ - ٣٢ .

المراجع الأجنبية :

1. Androll, Frederick, (1976). "The Effects of programmed course in Computer Programming with Different Feedback Procedures on Mathematical Reasoning Ability". **Dissertation Abstract International**. Vol. 37, p. 780A.
2. Bailey, Steve (1987). "Using the Computer in Middle School Social studies." *The Social Studies*, vol. 78 N. 1, p. 23-25.
3. Fox, James ALBert, (1986). "A comparison of lecture Based Instruction and Computer Based Individualized Instruction". **Dissertation Abstract International**, Vol. 47, No. 6, p. 2132-A.
4. Al-Hareky. (1983). "A study of the Effectiveness of Modern Educational Technology on the Mathematics Performance of Elementary Students in Saudi Arabia. Thesis, in Curriculum and instruction, Penn state University, p. 115-119.
5. Hedlund, D. and Casolara, M. (1986) "Student Reaction to the use of computerized Experiments in Introductory psychology". **Educational Technology**, Vol. 26, No. 3, p. 42-45.
6. Hills. (1987). **Educational for a computer Age**, London, Croom Helm.
7. James, Lengel, (1987). Thinking Skills, Social Studies and Computer, **The Social Studies**, Vol. 78, No. 1, p. 14, 16.
8. Kniep, Willard. (1977). "Some effects of High level Questions with Systematic Positive Re-inforcement on the Achievement of Selected Social Studies concepts". **Social Education**, Vol. 41,, p. 341.
9. Kulik, J.A. (1983). "Synthesis of Research on Computer-based Instruction". **Educational leadership**, Vol. 41, N. 1, pp. 19-21.
10. Kulik, J.A. R.L. Bangert and G.W. Williams. (1983). "Effects of Computer based Teaching on Secondary School Students". **Journal of Educational psychology**. Vol. 75, N. 1, p. 19-26.
11. Marke, Schug (1988) "What Do Social Studies Teachers Say

- about using computers" ? **The Social Studies**. Vol. 79, No. 3, p. 112-115.
12. Marsh, Merle Miller. (1985). "Computers Assisted learning in the Social Studies Development and Evaluation of A series of Computer programs for Middle School Students". **Dissertation Abstracts International**, Vol. 46, No. 4, p. 884-A.
 13. Randy, Elliot Bennett. (1987). **Planning and Evaluating Computer Education**. Merrill publishing company, A Bell and Howel information company Columbus, Ohio, p. 14.
 14. Seth, and Thomas, (1990), "A Study of the Effects of Computer Assisted Instruction in the Social Studies". **The Social Studies**, Vol. 81, N. 2, p. 73-76.
 15. Shepherd, Ifan, (1980) "Computer Assisted learning in geography, Current Trends and Future prospects. Council for Education Technology, Britain.
 16. Stepnoski, Marilyn. (1985). "Effects of computer-Monitored Feedback procedure on worksheet performance and Attending Behaviour of Remedial Math. Student". **Dissertation Abstract International**. Vol. 45, N. 12, p. 3613-A.
 17. Thomas, Weible, and Jacqueline, McMahon (1982). "Using Microcomputers in the Social Studies". **The Social Studies**. Vol. 73, No. 3, p. 110-113.
 18. Thornburg, Devin Garth, (1989) "Computer-based Instruction and Support of Decision-making and Reasoning Skills in High School Social Studies". **Dissertation Abstract International**, Vol. 49, No. 9.
 19. White, Charles. (1986). "The impact of structured Activities with A comptuer - Based File - Management program on Selected Information - processing Skills. **Dissertation Abstract International**, Vol. 47, N. 2, p. 513-A.3.

ملحق رقم (١)

اختبار تحصيلى فى وحدة الصين للصف الاول الثانوى
فى مبحث الجغرافيا

١ - تعليمات الاختبار

يتكون هذا الاختبار من ٣٠ فقرة من نوع الاختيار من متعدد لكل فقرة أربعة بدائل ، واحدة منها فقط صحيحة ، فما عليك الا وضع اشارة × فى ورقة الاجابة المرفقة فى مربع الحرف الدال على الاجابة الصحيحة وفيما يلى مثال على ذلك :

— اذا سرت مع حافة نهر الأردن من بحيرة طبريا الى البحر الميت ، فانك تتجه نحو :

ب - الجنوب

أ - الشمال

د - الغرب

ج - الشرق

فالاجابة الصحيحة لهذه الفقرة هى ذات الحرف (ب) فالمطلوب وضع اشارة × فى ورقة الاجابة المرفقة تحت الحرف (ب) امام الرقم الذى يشير الى الفقرة .

الباحث

د . ابراهيم القاعود

٢ - فقرات الاختبار

- ١ - أى من التالية أعلى جبال الصين ؟
أ - كون لون ب - هملايا ج - التاي د - تيان شان
- ٢ - أى من التالية تعد من منخفضات الصين ؟
أ - تاريم ب - القطاره ج - ارغوان د - اورال
- ٣ - من أنهار الصين نهر :
أ - السند ب - الجانج ج - فيسى د - الهوانجهو
- ٤ - يقدر عدد سكان الصين حاليا ب :
أ - أكثر من بليار ب - أكثر من تريليون
ج - أكثر من مليار د - أقل من مليار
- ٥ - السلالة الرئيسية السائدة فى الصين هى :
أ - القوقازية ب - المغولية ج - الزنجية د - الهندية
- ٦ - أى واحدة من التالية تعد ميزة من مزايا الزراعة فى الصين ؟
أ - قلة الانتاج الزراعى ب - الاعتماد على مياه الأمطار
ج - الاعتماد على المياه الجوفية د - تعدد الأصناف الزراعية
- ٧ - أى من التالية لا يعد من الثروات الحيوانية فى الصين ؟
أ - الأسماك ب - الخنازير ج - الابقار د - عجول البحر
- ٨ - تحتل الصين المرتبة الأولى فى العالم فى انتاج :
أ - البترول ب - الغاز الطبيعى
ج - الفحم د - الكهرباء

- ٩ - أى من التالية يعد من مناطق حقول الفحم فى الصين ؟
أ - هونان ب - زتشوان ج - يونان د - سيكيانغ
- ١٠ - أى من الصناعات التالية يعد ضئيل الانتاج فى الصين ؟
أ - الفوسفات ب - الأسمنت ج - الأسلحة د - المنسوجات
- ١١ - اذا علمت أن المنطقة الغربية من الصين، منطقة جبلية، والمنطقة الشرقية سهلية، يمكن القول ان سكان الصين يتركزون فى الجهة:
أ - الغربية ب - الشرقية ج - الشمالية د - الجنوبية
- ١٢ - اذا علمت أن الصين تحتل مساحة واسعة من قارة آسيا ، فيمكن القول انها تقع فى الجهة :
أ - الشمالية الغربية ب - الجنوبية الشرقية
ج - الجنوبية الغربية د - الشمالية الشرقية
- ١٣ - اذا علمت ان هضبة التبت هى من أهم المرتفعات الصينية ، وان هذه المنطقة تعمل على حجز الرياح القادمة من المنطقة الشمالية والغربية ، يمكن أن تستخلص أن أعلى المرتفعات فى الصين تقع فى الجهة :
أ - الجنوبية الغربية ب - الشمالية الغربية
ج - الجنوبية الشرقية د - الشمالية الشرقية
- ١٤ - اذا عرفت ان عدد سكان العالم يزيد عن ٤ مليارات ، يمكن أن تستخلص أن نسبة سكان الصين الى سكان العالم هى :
أ - ٥٠% ب - ٧٥% ج - ٢٥% د - ٢٥%
- ١٥ - أى من مجموعة الديانات التالية تعد ديانات رئيسة فى الصين ؟
أ - البوذية والكنفوشية ب - الاسلامية والبوذية
ج - الهندوسية والاسلامية د - الكنفوشية والاسلامية

١٦ - إذا علمت أن الأرز يزرع في الصين ثلاث مرات في السنة مما جعلها تحتل المرتبة الأولى في إنتاجه ، عند ذلك يمكن أن تستخلص أن الأرز في الصين :

- أ - يستهلك محليا
- ب - يصدر للخارج
- ج - يستهلك نصفه ويصدر الباقي
- د - يستهلك ويصنع الباقي

١٧ - أي من مجموعة المحاصيل التالية يعد محاصيل صناعية في الصين؟

- أ - قطن ، مطاط ، رز
- ب - رز ، قطن ، شاي
- ج - رز ، فول الصويا ، شاي
- د - رز ، فول الصويا ، شاي

١٨ - إذا عرفت أن الصين من الدول المتقدمة صناعيا ، وبخاصة في الصناعات الثقيلة ، يمكن القول أن أهم المعادن المنتجة في الصين هي :

- أ - الخارصين ب - الاملاح ج - البوتاس د - الحديد

١٩ - إذا علمت أن حقل شانسي هو من حقول الفحم التي تقع في سهل الصين العظيم ، عندها يمكن أن تستخلص أن ذلك الحقل هو من مجموعة الحقول :

- أ - الشمالية ب - الشرقية ج - الوسطى د - الجنوبية

٢٠ - إذا علمت أن الصين تعاني من صعوبات في شبكة الطرق الحديدية ، يمكن أن يرجع ذلك الى :

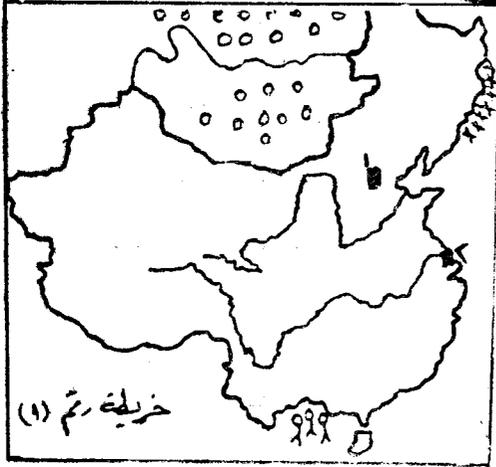
- أ - قصر المسافات بين المدن
- ب - طبيعة المنطقة الجبلية التي تقع في غرب الصين
- ج - المنطقة السهلية والساحلية في شرق الصين
- د - تعرج السواحل الصينية

٢١ - يمكن حساب الكثافة السكانية لدولة ما عن طريق :

- أ - عدد السكان × المساحة
- ب - عدد السكان ÷ المساحة

- ح - (عدد السكان ÷ المساحة) × ١٠٠
د - (عدد السكان × المساحة) ÷ ١٠٠

٢٢ - يشير الرمز × فى الخريطة المرفقة رقم (١) الى بحر :



- أ - اليابان
ب - الصين
ج - الأصفى
د - بهرنغ

٢٣ - يشير الرمز (٥) فى الخريطة المرفقة رقم (١) الى الدول التى تحدد الصين من الشمال وهذه الدول هى :

- أ - بورما ومنغوليا
ب - الهند ونيبال
ج - أفغانستان والاتحاد السوفيتى
د - الاتحاد السوفيتى ومنغوليا

٢٤ - يشير الرمز ٩ فى الخريطة المرفقة رقم (١) الى الدولة التى تحدد الصين من الجنوب وهى :

- أ - أفغانستان ب - الهند ج - فيتنام الشمالية د - منشوريا

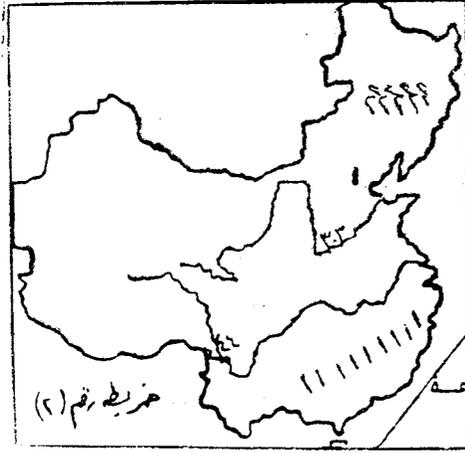
٢٥ - يشير الرقم (١) فى الخريطة المرفقة رقم (١) الى موقع أحد المدن التالية :

- أ - بكين ب - شنغهاى ج - كانتون د - هنكاو

٢٦ - يشير الرقم (٢) فى الخريطة المرفقة رقم (١) الى موقع أحد المدن التالية :

- أ - نانكنج ب - شنغهاى ج - كانتون د - هنكاو

٢٧ - يشير الرمز ١١١١١ في خريطة الصين رقم (٢) الى مناطق زراعة :



- أ - فول الصويا
- ب - الذرة
- ج - الأرز
- د - القمح

٢٨ - يشير الرقم (٢) في خريطة الصين رقم (٢) الى مناطق زراعة:

- أ : فول الصويا ب - الأرز ج - الشاي د - السمسم

٢٩ - يشير الرقم (٣) في خريطة الصين رقم (٢) الى مناطق انتاج :

- أ - الانتيمون
- ب - التنجستن
- ج - القصدير
- د - النحاس

٣٠ - يشير الرقم (٤) في خريطة الصين رقم (٢) الى مناطق انتاج :

- أ - التنجستن ب - القصدير د - الانتيمون د - البوكسيت

ملحق رقم (٢)
نموذج من التدريبات التي قدمها الباحث
لتقويم طلبية الحاسوب

تدريبات :

١ - وضح على خريطة الصين الصماء التي أمامك ما يلي :

- الحدود .
- المدن الرئيسية .
- الأنهار الرئيسية .
- المناطق الصناعية .

قارن اجابتك بما هو موجود فى البرنامج ، وقوم نفسك ، ثم صوب
أخطاءك ان وجدت .

٢ - استخلص من البرنامج معدل الزيادة السنوية للسكان فى الصين .

٣ - اكتب تقريراً مختصراً عن موقع الصين ، وأهم المعالم
التضاريسية فيها ، وقارن ما كتبت بما هو موجود فى البرنامج ، وصوب
أخطاءك ان وجدت .

٤ - استخلص من البرنامج أهم حقول الفحم فى الصين ، وأماكن
وجودها .

٥ - استخلص من البرنامج مميزات الزراعة فى الصين .

٦ - من خلال البرنامج هل تعتقد أن الصين دولة قوية من النواحي
الصناعية والزراعية ، وضح ذلك مقدماً أدلة احصائية مقنعة .

الاستقلال النفسى عن الوالدين لدى الشباب وعلاقته بتوافقهم فى الجامعة

د/محمد محروس الشناوى(*) د/محمد السيد عبد الرحمن(*)

مقدمة :

تفترض نظريات النمو الانسانى بصفة عامة وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الاستقلال النفسى Psychological Separation فى مرحلة المراهقة المتأخرة وبداية الرشد ، وتحقيق التوافق فى مجالات الحياة المختلفة وبذلك فان توجه المراهق نحو تحقيق التوافق الشخصى والاجتماعى والاكاديمى يعتمد بدرجة كبيرة على قدرة هذا المراهق على تحقيق الاستقلال النفسى عن الوالدين ، وأن يكون لديه الاحساس بهويته كشخص مستقل .

ويذكر تيبير (Teyber, 1983) أن الاستقلال النفسى عن الوالدين يرتبط بتحقيق النجاح الأكاديمى فى مرحلة الجامعة ، ويضيف ملاحظته أن الدراسات التى أجريت فى مجال الاستقلال النفسى قليلة ، وهو يرجع ذلك الى عدم وجود الأداة المناسبة لقياس هذا المتغير .

كما لاحظ أليسون (Elson, 1964) وكل من فولير ، ميدالى ولورد (Fulmer, Medali & Lord, 1982) أن كثيرا من المشكلات التى تدفع بالطلاب الى مراكز الارشاد والعلاج النفسى فى الجامعات هى فى الواقع مظاهر لأعراض تتصل بالكفاح من أجل الاستقلالية والفردية .

وقد قام هوفمان (Hoffman, 1984) باعداد قائمة لقياس الاستقلال النفسى عن الأبوين تشمل على ١٣٨ فقرة ، نصفها خاص بقياس الاستقلال

(*) كلية العلوم الاجتماعية ، جامعة الامام محمد بن سعود الاسلامية .

عن الأب والنصف الآخر لقياس الاستقلال عن الأم ، وتوصل الى تحديد أربعة أبعاد لهذا المقياس هي الاستقلال الوظيفي ، والاستقلال العاطفي ، استقلال الصراعات ، والاستقلال فى الاتجاهات . وقد شجع ذلك مجموعة من الباحثين على القيام بمجموعة من الدراسات حول علاقة هذا المتغير بمجموعة أخرى من المتغيرات .

ورغم أن كثيرا من نظريات النمو النفسى تشير بشكل أو بآخر الى مفهوم الاستقلال النفسى أو الفردية تحت مسميات مختلفة مثل الهوية Identity ، التمايز Differentiation الا أن أولى النظريات التى تحدثت عن هذا المفهوم كانت نظرية التحليل النفسى تحت مصطلح الاستقلال والفردية Separation-Individuation باريس (Paris, 1976) ، حيث ترى أن الباعث لدى الفرد نحو التوافق الشخصى الصحيح يعتمد بدرجة كبيرة على قدرته على الاستقلال نفسيا عن والديه واكتسابه للاحساس بالهوية كشخص مستقل .

وترى مارجريت ماهر (Mahler, 1968) التى اقترحت اصطلاح الاستقلال والفردية أن هذه العملية تتكون خلال مرحلة الطفولة من مجموعتين من المتغيرات المرتبطة داخليا . احداها ذات طبيعة سلوكية Behavioral وتتمثل فى الدرجة والمرونة التى يحقق بها الطفل نشاطا سلوكيا مستقلا ، والمجموعة الثانية ذات طبيعة معرفية تتمثل فى عملية التمثيل العقلى Mental Representation وهى الدرجة ومدى الثبات فى التفريق بين الذات وبين تمثيل الأشياء ، وقدرة الطفل على التصرف باستقلالية عن الأم ، ورؤية نفسه معرفيا (عقليا) على أنه شخص مستقل ، تعتبر مهام متداخلة من مهام النمو . وترى ماهر ، وباين وبيرجمان (Mahler, Pine & Pergman, 1975) أن هذه المهام تتحقق عادة خلال الأعوام الثلاثة الأولى من حياة الطفل فى اطار علاقة عاطفية مكثفة بين الأم والطفل حيث تفضى بالطفل الى مجموعة من المراحل المتتابعة التى تتلشى فيها هذه العلاقة . غير أن بلوس (Bloss, 1979) قد اقترح أن هناك عملية استقلال وتفرد ثانية تحدث أثناء مرحلة المراهقة حيث يزداد فيها الاستهداف لتنظيم الشخصية ، ويضيف أن الحل

الناجح لكل من المرحلتين الأولى والثانية للاستقلال والتفرد. ضروري للنمو النفسى الصحيح .

ومع ظهور الكتابات الحديثة فى مجال الأسرة ، والعلاج الأسرى **Family Therapy** وبصفة خاصة نظريات العلاقات مع الأشياء **Object Relation** والمنظومات الأسرية **Family Systems** ، ظهر مفهوم المفارقة (التمايز) **Differentiation** كمرادف لمفهوم الاستقلال والفردية **Separation-Individuation** ويرى بووين (1972 : Bown) وهو من أبرز من كتبوا فى نظرية المنظومة الأسرية **Family Systems Theory** أن هناك قوى تعادلية فى حياة الأسرة . قوة تدفع نحو الفردية **individuality** أو الاستقلال الذاتى **Autonomy** . وقوة تدفع نحو التجمع **Togetherness** أو الانتشار **Fusion** وقد أطلق على القوة التى تدفع الى الفردية اصطلاح المفارقة أو التمايز **Differentiation** فى مقابل القوة الثانية : الائتلاف أو التجمع **Togetherness** .

ويرى بووين أن الناس يتوزعون على خط متدرج يمكن أن نسميه تدرج الاختلاف **Scale of Differentiation** يتراوح بين المستويات الأدنى الى المستويات الأعلى من اختلاف الذات (مفاضلة الذات عما حولها) ، ويعتبر المستويات الأعلى على هذا التدرج كائنة فى المستوى النظرى فقط حيث يحتفظ بها للمستوى الذى قد يتطور له الناس ولكن الانسان لم يصل اليه بعد . أما الناس الذين يقعون فى الطرف الأدنى من هذا التدرج فهم الذين تسيطر عليهم قوة التجمع أو الائتلاف فى تفكيرهم ونشاطهم . أما أولئك الذين يقتربون نحو الطرف الأعلى من التدرج فهم الذين تقترب لديهم كل من قوى الانفراد والتجمع الى حد أمثل من التوازن ، وهذا التوازن يسمح للشخص أن يكون فردا محررا أو مستقلا بشكل جيد ، بالاضافة الى كونه عضوا مؤثرا فى فريق (هو فريق الأسرة بالطبع) . وفى الواقع فان معظم الناس يقعون حول منتصف هذا التدرج .

أهمية الدراسة :

تحاول الدراسة الراهنة التعرف على العلاقة بين الاستقلال النفسى عن الوالدين لدى طلاب احدى الجامعات المصرية (جامعة الزقازيق) ، وتوافق هؤلاء الطلاب بالجامعة ، لما لهذه المتغيرات من أهمية فى ارشاد هؤلاء الطلاب لحلول المشكلات التى تصادفهم ، كما ترجع أهمية الدراسة الى كونها دراسة استطلاعية تلقى الضوء على المتغيرات التى تتناولها ومالها من أهمية فى الصحة النفسية .

الهدف من الدراسة

تهدف هذه الدراسة الى بحث العلاقة بين الاستقلال النفسى عن الوالدين بأبعاده المختلفة ، وبعض مظاهر التوافق فى مرحلة المراهقة المتأخرة ، وكذلك دراسة الفروق بين الجنسين ، وبين طلاب الريف وطلاب الحضر فى الاستقلال النفسى .

مشكلة الدراسة :

تحاول الدراسة الراهنة الاجابة على التساؤلات الآتية :

- ١ - هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين أبعاد الاستقلال النفسى ، وأبعاد التوافق ودرجته الكلية لدى طلاب الجامعة .
- ٢ - هل يتأثر الاستقلال النفسى لطلاب المرحلة الجامعية بمتغيرى الجنس والبيئة والتفاعل بينهما .
- ٣ - هل يتأثر التوافق النفسى لطلاب المرحلة الجامعية بمتغيرى الجنس والبيئة والتفاعل بينهما .

الدراسات السابقة :

منذ أن وضع هوفمان (١٩٨٤) مقياسه : الاستقلال النفسى لطلاب الجامعة . توالى بعد ذلك الدراسات فى هذا المجال لما قدمه هذا المقياس من فرصة دراسة وقياس هذا المتغير فى علاقته بمتغيرات أخرى كالتوافق ، والاكتئاب ، والعلاقات داخل الأسرة وغيرها . وأهم هذه الدراسات

وأولها كانت دراسة هوفمان (Hoffman, 1984) بعنوان الاستقلال النفسى عن الوالدين لدى الأفراد فى المراهقة المتأخرة ، حيث عرض الباحث فى دراسته لمحاولة تقديم تصور عن الجوانب المختلفة للاستقلال النفسى لدى المراهقين عن والديهم . وقام بتطوير مقياس الاستقلال النفسى للمراهقة المتأخرة وعرض وصفا له ، وتوصل الى تحديد أربعة مقاييس فرعية هى الاستقلال الوظيفى ، الاستقلال العاطفى استقلال الصراعات ، واستقلال الاتجاهات ، وحسبت معاملات الارتباط بين مقياس الاستقلال النفسى ومقياس التوافق الشخصى على قائمة الصفات الشخصية وكذلك الدرجات الخاصة بالمشكلات فى المقررات الدراسية ، والعلاقات العاطفية، وتكونت عينة الدراسة من ٧٥ طالبا ، ٧٥ طالبة من طلاب الجامعة . وقد أوضحت النتائج أن زيادة الاستقلال فى الصراعات يرتبط ايجابيا مع زيادة التوافق الشخصى وبصفة خاصة فى جانب العلاقات العاطفية . كما وجد أن زيادة الاستقلال العاطفى يرتبط أكثر مع تحسن فى التوافق الأكاديمى . وأنهى الباحث دراسته بتوصيات حول استخدام هذه الأداة فى مجال الارشاد النفسى ، وكذلك فيما يتعلق بالدراسات المقترحة مستقبلا .

أما دراسة لوبيز وكامبل ، ووتكينز (Lopez, Campbell, & Wetkins, 1986) فقد سعت لمعرفة العلاقة بين الاكتئاب ، والاستقلال النفسى ، والتوافق فى الجامعة . وكذلك دراسة تأثير جنس الفرد على العلاقة بين الاستقلال النفسى والتوافق فى الجامعة . وتكونت عينة الدراسة من ٤٢ طالبا وطالبة جامعيين (١٨ ذكور ، ٢٤ اناث) من أسر غير منفصلة أو متصدعة . طبقت عليهم مقياس لقياس الاكتئاب ، والاستقلال النفسى ، والتوافق فى الجامعة . فأوضحت النتائج أن الطلاب كانوا أكثر استقلالية عن والديهم عن الطالبات ، كما توجد علاقة ارتباطية سالبة بين الاستقلال النفسى وكل من الاكتئاب والتوافق فى الجامعة لدى الطالبات فقط بينما لا توجد علاقة دالة بين الاكتئاب والتوافق سواء لدى الطلاب أو الطالبات ، وتقترح النتائج الاضافية للدراسة أن العلاقة بين الاستقلال النفسى والتوافق لدى الشباب الصغار يتأثر بنوع الاستقلال ، والتوافق المقاس ، وكذلك يتأثر بجنس الفرد ،

وجنس الوالد . كما ناقش الباحثون أهمية النتائج فى نظريات النمو ،
والبحوث المقبلة .

وكان لدراسة لوبيز واندروز (Lopez & Andrews, 1987) هدف آخر يختلف عن دراستى هوفمان ١٩٨٤ ، ولوبيز وزملائه ١٩٨٦ ، وهو دراسة العلاقة بين الاستقلال النفسى عن الأسرة واتخاذ القرار المهنى وقد عرض الباحثان منظورا أسريا يفسر عدم القدرة على اتخاذ قرار مهنى ، وكذلك الدور الذى تقوم به الأسرة فى اتخاذ القرارات المهنية ، وتوضيح العلاقة بين نمو الأسرة وعملية اتخاذ القرارات المهنية . وخلص الباحثان الى أن عدم القدرة على اتخاذ القرار المهنى ما هو الا عرض يدل على عدم حدوث الاستقلال النفسى عن الأبوين بصورة ملائمة ، ويميز الباحثان بين أولئك الطلاب الذين يعانون من عدم التحديد (المترددین) بسبب عوامل موقفية مثل وجود نواقص فى المعلومات المهنية ، وأولئك الذين لديهم نواقص فى السلوك ، ويرى الباحثان أن اتخاذ القرار المهنى يرتبط بشكل كبير مع تكوين الهوية Identity لدى الراشدين وعملية الاستقلال عن الأسرة . وان هذه المهام تمثل تحولا هاما فى وظيفة الأسرة . وهذا التحول بدوره ينمى الاستقلالية فى عملية اتخاذ القرار لدى الشاب .

أما دراسة مور (Moore, D. 1987) فقد تكونت من دراستين فرعيتين هدفت الأولى الى تحديد مكونات الاستقلال النفسى عن الوالدين فى مرحلة المراهقة المتأخرة وتكونت عينة الدراسة من ٢٠٢ طالبا جامعا ، ١٨٩ طالبة جامعية تتراوح أعمارهم بين ١٨ - ٢١ سنة طبق عليهم الباحث مقياسا من اعداده يتكون من ٣٤ فقرة (بندا) مصمم بطريقة ليكرت لقياس الاستقلال عن الأسرة ، وباجراء التحليل العاملى لبنود المقياس اتضح أن الاستقلال عن الأسرة يتضمن ثمان عوامل هى :
الحكم الذاتى Self-Governance ، الانفصال العاطفى Emotional Detachment ، الاستقلال المالى ، استقلال المسكن ، التحرر Disengagement ، الانضمام للإقامة الداخلية فى الجامعة School Affiliation بدء تكوين أسرة ، التخرج Graduation حيث حددت هذه العوامل أبعاد الاستقلال ، واستخدمت فى الدراسة الثانية .

اما الدراسة الثانية فتهدف الى اختيار بعض المتغيرات الشخصية والاسرية فى علاقتها بعوامل الاستقلال عن الأسرة التى حددت فى الدراسة الأولى وتكونت عينة هذه الدراسة من ٩٩ طالبة ، ١٠٠ طالب جامعى لم يشترك أحد منهم فى عينة الدراسة الأولى ، ويعيشون بعيدا عن أسرهم ، وتتراوح أعمارهم بين ١٨ - ٢٠ سنة . طبق عليهم المقياس السابق الذى يقيس الاستقلال عن الأسرة ، ومقاييس أخرى أهمها : مقياس الوحدة Loneliness لراسل وآخرين Russel et al., 1980 ومقياس تقدير الذات لروز نبرج Rosenberg 1965 ومقياس الرضا عن الحياة Life-Satisfaction لروبنسون وشيفر Robinson & Shaver 1969 ومقياس هوية الانا اعداد تان واخرين Tan et al., 1977 بالإضافة الى مقياس صعوبات الحياة المنزلية ، ومقياس للعلاقة المدركة مع الوالدين - وتوصلت الدراسة الى نتائج عديدة أهمها : عدم وجود فروق بين الجنسين فى العوامل الثمانية لمقياس الاستقلال ماعدا بعد الحكم الذاتى فكانت الفروق دالة عند ٠.٠٥ لصالح الذكور . وباستخدام تحليل الانحدار المتعدد أوضحت النتائج كذلك أن الطريقة التى يحقق بها المراهقون فى مرحلة المراهقة المتأخرة استقلالهم النفسى عن الأسرة ترتبط بدلالة مع سوائهم النفسى ، ومع علاقتهم المدركة مع كل من الأب والأم . واقترحت الدراسة أن البيئة المشجعة للاستقلال عن الوالدين منذ الصغر تؤتى ثمارها بشكل أفضل فى مرحلة المراهقة المتأخرة .

كما قام لوبيز وآخرون (Lopez, et al., 1988) بدراسة تمثل امتدادا لدراسته السابقة مع اندروز وترتبط فى بعض جوانبها بأهداف دراسة مور حيث هدفت الى دراسة العلاقة بين طلاق الوالدين وعدد من المؤشرات فى نمو طلاب الجامعة ، واختارت عينة تتكون من ٢٥٥ طالبا جامعيًا من أسر سوية والعلاقة بين والديهم قائمة فعلا ، وعينة أخرى من ١١٢ طالبا جامعيًا من أسر متصدعة بطلاق الوالدين حيث طلب من المجموعتين الاجابة على مقياسى الاستقلال النفسى ، والتوافق للجامعة . وقد أظهر الطلاب الذين جاءوا من أسر وقع فيها الطلاق بين الوالدين استقلالية عن الأب فى الجوانب الوظيفية ، العاطفية ، واستقلال الاتجاهات أكبر بدرجة دالة احصائيا عن نظرائهم الذين جاءوا من أسر

سوية لم يقع فيها الطلاق. كما أظهروا درجة أعلى فى استقلال الاتجاهات عن نظرائهم الذين انحدروا من أسر سوية . أما الاستقلال الصراعى عن الأب فقد كان أقل بدرجة دالة احصائيا لدى الطلاب الذين انحدروا من أسر متصدعة عن أولئك الذين انحدروا من أسر عادية . واستدل الباحثون على أن الوالدين قد يؤثران بشكل فارق على عمليات الاستقلال النفسى لطلاب الجامعة .

وقد اختلفت نتائج الدراسة السابقة الى حد ما مع نتائج دراسة هوفمان وفيزر (Hoffman & Weiss, 1987) وعنوانها ديناميات الأسرة وعرض لمشكلات طلاب الجامعة . حيث تأثر الباحثان بما لاحظاه من اهتمام المرشدين فى الجامعة بتأثير ديناميات الأسرة على السعادة العاطفية لدى الطلاب وما وصل اليه بعض الباحثين عن أهمية الدور الذى تلعبه العلاقات المضطربة داخل الأسرة فى نشوء المشكلات النفسية التى يأتى بها الطلاب الى المرشدين، وأن هذه الأعراض قد تكون تعبيراً عن الصراع من أجل الاستقلال النفسى عن الأبوين والتى تنشأ عادة خلال هذه المرحلة من مراحل النمو . وقد قام الباحثان بدراسة الاستقلال الوظيفى عن الوالدين ، والصراع الوالدى ، والسيطرة ، وكذلك الأعراض الموجودة لدى الوالدين ، وذلك فى علاقتها مع المشكلات الراهنة لدى طلاب الجامعة . وقد أجرى الباحثان دراستهما على عينة تتكون من ٨٣ طالبا ، ١٠٧ طالبة من أسر غير منفصلة (لا يوجد طلاق بين الوالدين) . وتبين لهما وجود علاقة مباشرة بين درجة الصراع بين أفراد الأسرة ، والتعاسة التى يشعر بها الطلاب كما يقررونها . وقد تبين من الدراسة أنه كلما زادت درجة الاعتماد (عدم الاستقلال) الصراعى للطالب عن أى من الوالدين أو كليهما كلما زادت الأعراض التى أبقاها الطلاب سواء عن أنفسهم أو عن والديهم ، كما وجد ارتباطا دالا احصائيا بين كل من الصراع بين الوالدين من جانب ، والأعراض لدى الطلاب والوالدين من جانب آخر ، ولم يوجد تباين نتيجة للصراع الوالدى باختلاف أيهما كان المسيطر فى العلاقة الزوجية ، وأخيرا أوضح الباحثان أن الأعراض الوالدية ترتبط مع المشكلات الراهنة للطلاب مع كون الاعتماد العاطفى يخدم كمتغير وسيطى هام .

كما كان لدراسة لابسلى واخرين (Lapsley et al. : 1989) هدف مماثل لدراسة كل من هوفمان ١٩٨٤ ، ولبيز وآخرين ١٩٨٦ . وهو دراسة العلاقة بين الاستقلال النفسى والتوافق للجامعة وتكونت عينة الدراسة من مجموعتين الاولى عددها ١٣٠ طالبا من الطلاب المستجدين بالجامعة ، والثانية عددها ١٢٣ طالبا بالسنوات النهائية واستخدما مقياس الاستقلال النفسى (هوفمان ١٩٨٤) لقياس متغير الاستقلال ، ومقياس التوافق للجامعة (بيكر ١٩٨٤) لقياس متغير التوافق ، وقد أظهر الطلاب الجدد ميلا أكبر للاعتماد النفسى على الأب والأم ، ودرجة أدنى من التوافق الاجتماعى والانفعالى عن الطلاب فى المستويات النهائية . كما كانت هناك علاقة واضحة بين الاستقلال والتوافق رغم أن الاستقلال لا يتنبأ بالتوافق ، ويظهر الاستقلال ارتباطا بدرجة أكبر مع التوافق الشخصى والانفعالى وخاصة فى أبعاده : الاستقلال الوظيفى ، والاستقلال العاطفى عن الأم ، والاستقلال الصراعى عن الأب . كما أظهرت الدراسة وجود فروق بين الجنسين حيث أظهرت الاناث استقلالية نفسية أكبر من الذكور ، وأخيرا فان النتائج تظهر أن للتقدم نحو الاستقلالية ليس متساويا عبر الأبعاد الأربعة : الوظيفى ، العاطفى ، الصراعى ، الاتجاهى .

وأخيرا كانت دراسة لوبيز واخرين (Lopez, et al., 1989) والتي هدفت الى معرفة آثار الصراع بين الزوجين ، وانماط الاندماج والتفاعل الأسرى على التوافق لدى طلاب الجامعة . حيث قام الباحثون بتطبيق مقياس التركيب الأسرى (لوبيز ١٩٨٦) ومقياس الاستقلال النفسى (هوفمان ١٩٨٤) ومقياس التوافق للجامعة (بيكر ١٩٨٤) . على عينة من ٢٢٢ طالبا ، ٣٣٢ طالبة فى مرحلة البكالوريوس وذلك لبحث أثر التفاعل بين الصراع الزوجى ونمط الاندماج (الائتلاف) الأسرى على توافق أفراد العينة فى كلياتهم الجامعية . وقد أظهر أفراد البحث الذين جاءوا من أسر تعيسة زواجيا درجة أدنى فى الاستقلال الصراعى عن الوالدين ، ودرجات أدنى بدرجة دالة احصائيا على مؤشرات التوافق فى الكلية عن أولئك الذين لم يكن فى أسرهم هذا الصراع كما أوضح هؤلاء الطلاب الذين جاءوا من أسر تعيسة فى زواجها استقلالا وظيفيا (دراسات تربوية)

وعاطفيا أعلى بالنسبة للآب ، واستقلالا اتجاهيا أكبر عن كل من الآب والأم عما أظهره أولئك الذين جاءوا من أسر سعيدة فى زواجها .

تعقيب على الدراسات السابقة :

منذ أن اقترحت مارجريت ماehler اصطلاح الاستقلال (أو الانفصال) النفسى Psychological Separation والمحاولات تتوالى لاجراچ هذا المفهوم الى حيز الدراسة . وقد نشر هوفمان عام (١٩٨٤) أداة لقياس متغير الاستقلال النفسى حيث حدد له أربعة أبعاد هى :

- Functional Independence . الاستقلال الوظيفى أو المهنى
- Emotional Independence . الاستقلال العاطفى
- Conflictual Independence . استقلال الصراعات (النزاعات)
- Attitudinal Independence . استقلال الاتجاهات

حيث يقيس كل بعد استقلال المراهق عن كل من والديه من جانب معين وقد أدى بناء هذه الأداة الى تشجيع مجموعة من الباحثين على اجراء دراسات فى هذا المجال . وفى الدراسة التى أجراها هوفمان (١٩٨٤) والتى درس فيها العلاقة بين أبعاد مقياسه المذكورة وأبعاد مقياس التوافق للجامعة الذى أعده بيكر (١٩٨٤) Baker اتضح له أن زيادة الاستقلال فى الصراعات يرتبط ايجابيا مع زيادة التوافق الشخصى كما أن زيادة الاستقلال العاطفى يرتبط أكثر مع تحسن التوافق الأكاديمى . أما لوبيز وزملاؤه (١٨٦) فقد اهتم بدراسة العلاقة بين الاستقلال النفسى وكل من الاكتئاب والتوافق فى الجامعة اتضح منها أنه توجد علاقة سالبة بين الاستقلال النفسى وكل من الاكتئاب والتوافق فى الجامعة لدى الطالبات بينما لا توجد علاقة دالة بين الاكتئاب والتوافق لدى الجنسين ، كما أوضحت دراسة لوبيز واندرورز (١٩٨٧) أن الاستقلال عن الوالدين له أهمية فى اتخاذ المراهقين لقرارات حول مستقبلهم المهنى حيث أن اتخاذ القرار المهنى يرتبط كثيرا بتكوين الهوية التى يعتبر الاستقلال النفسى جانبا هاما فى تكوينها . وقد اهتمت دراسة مور (١٩٨٧)

moore بالتعرف على العوامل الداخلة فى مفهوم الاستقلال النفسى حيث أمكنه التعرف على ثمان عوامل للاستقلال واتضح له ارتباطها بجوانب الصحة النفسية .

أما الدراسة التى قام بها لوبيز وآخرون (١٩٨٨) فقد قارنت بين مجموعتين من أسر متصدعة بسبب الطلاق وأسر غير متصدعة واتضح للباحثين أن طلاق الوالدين قد يؤثر بشكل فارق على الاستقلال النفسى لدى طلاب الجامعة . وفى دراسة هوفمان وويز (١٩٨٧) يتضح أن هناك علاقة بين الأعراض التى جاء بها الطلاب الى الارشاد وبين عدم الاستقلال الصراعى عن والديهم وان هناك تشابها بين أعراض الابناء وأعراض الآباء .

وبصفة عامة فان الدراسات السابقة قد تناولت بالدراسة ما يلى :

١ - التعرف على العوامل التى تدخل فى مفهوم الاستقلال : وعلى حين حصل هوفمان (١٩٨٤) Hoffman على أربعة أبعاد هى : الاستقلال الوظيفى والاستقلال العاطفى ، استقلال الصراعات . واستقلال الاتجاهات فان مور (١٩٨٧) moore قد توصل الى ثمانية أنواع من الاستقلال النفسى عن الآباء هى : حكم الذات ، الانفصال العاطفى ، الاستقلال المالى ، استقلال المسكن ، التحرر من الارتباط ، الاندماج والانتماء المدرسى ، بدء تكوين أسرة ، التخرج .

٢ - دراسة العلاقة بين الاستقلال والتوافق فى الجامعة : وقد افترضت هذه الدراسات وجود علاقة ارتباط موجبة بين الاستقلال النفسى عن الوالدين والتوافق للجامعة واستخدم فيها مقياس الاستقلال النفسى الذى أعده هوفمان (١٩٨٤) Hoffman ومقياس التوافق للجامعة الذى أعده بيكر فى جامعة كلارك (١٩٨٤) Baker وكانت أولى تلك الدراسات دراسة هوفمان (١٩٨٤) والتى اتضح له منها أن زيادة الاستقلال العاطفى يرتبط بتحسن فى التوافق الأكاديمى وزيادة الاستقلال الخاص بالصراعات يرتبط ايجابيا مع زيادة التوافق الشخصى . وكانت دراسة لوبيز وزملاؤه (١٩٨٦) مهتمة فى جانب منها بدراسة العلاقة بين التوافق والاستقلال حيث أن هناك علاقة دالة وسالبة بين الاستقلال

النفسي عند الطالبات ووجود اكتئاب وكذلك التوافق . أما دراسة لابسلى وزملاؤه فقد أوضحت أن الطلاب الجدد لديهم ميل أكبر للاعتماد النفسي على الأب والأم ودرجة أدنى من التوافق الاجتماعي والانفعالي عن الطلاب من المستويات النهائية في الجامعة .

٣ - دراسات تناولت تأثير تماسك الأسرة على الاستقلال : حيث تضمنت هذه الدراسات عينات من أسر متصدعة بسبب الطلاق وأخرى لم يقع فيها الطلاق حيث أوضحت دراسة لوبيز وآخرين (١٩٨٨) أن الذين جاءوا من أسر وقع فيها الطلاق يكون استقلالهم الوظيفي والعاطفي والاتجاهي عن آبائهم أكبر من الذين جاءوا من أسر لم يقع فيها الطلاق، إلا أن استقلالها الصراعي عن الوالدين كان أدنى ممن جاءوا من أسر لم يقع فيها الطلاق .

٤ - دراسات تناولت العلاقة بين الاستقلال وبعض جوانب الصحة النفسية : ومن هذه الدراسات دراسة لوبيز واندروز (١٩٨٧) التي درست العلاقة بين الاستقلال النفسي واتخاذ القرارات المهنية حيث اتضح أن الاستقلال النفسي له دور هام في تكوين الهوية الذي يرتبط بدوره مع اختيار مهنة .

كما درس لوبيز وزملاؤه (١٩٨٦) علاقة الاستقلال النفسي بالاكئاب والتوافق حيث (توصل الى وجود ارتباط عكسي (سالب) بين الاستقلال والاكئاب النفسي لدى الطالبات في الجامعة . كما يرى هوفمان وويز (١٩٨٧) نتيجة دراستهما أن هناك علاقة بين الاعراض التي يأتى بها الطلاب للارشاد وبين وجود صراع في الأسرة وكذلك عملية الاستقلال عن الوالدين حيث . اتضح كذلك ان الاعراض الوالدية ترتبط مع المشكلات الراهنة للطلاب وان الاعتماد (عدم الاستقلال) العاطفي يخدم كمتغير وسيطى هام .

وقد استفاد الباحثان من مراجعة الدراسات السابقة في صياغة تساؤلات الدراسة الراهنة حول العلاقة بين الاستقلال النفسي والتوافق في الجامعة ووجود فروق ترجع الى الجنس (ذكور اناث) أو الى البيئة (ريف حضر) أو الى التفاعل بين الجنس والبيئة .

منهج الدراسة واجراءاتها

أولا : العينة :

تكونت عينة الدراسة من ٨٢ طالبا وطالبة بالفرقة الثالثة علمى (شعبة صناعية + طبيعة وكيمياء) بكلية التربية - جامعة الزقازيق . تراوحت أعمارهم بين ٢١٣ سنة - ٢٣٢ سنة بمتوسط ٢٢ر٥٤ سنة وانحراف معيارى ١ر٩٦ ، وينحدرون جميعا من أسر سوية غير متصدعة لوفاة أحد الوالدين أو انفصالهما بالهجر أو الطلاق كما يقيم أفراد العينة بصورة دائمة مع والديهم (الأب والأم) وقد استبعدت الحالات التى لم تستكمل الاجابة على بنود أدوات الدراسة والتى تقيم بعيدا عن الوالدين فى مدن جامعية أو غيرها ، والطلاب الذين يعمل أحد والديهم خارج الوطن . وكان اجمالى عدد الطلاب المستبعدين ٢٧ طالبا وطالبة (١٧ ذكور + ١٠ اناث) . ويمكن تقسيم طلاب العينة من حيث الجنس والبيئة الى :

— **من حيث الجنس :** تضمنت عينة الدراسة ٦٦ طالبا ، ١٦ طالبة بنفس الفرقة الدراسية . ولم توجد بينهم أية فروق ذات دلالة احصائية فى متوسط العمر الزمنى . جدول (١) .

— **من حيث البيئة :** تشمل عينة الدراسة ٤٧ طالبا وطالبة (٣٩ ذكور + ٨ اناث) يقيمون مع والديهم فى القرية (طلاب الريف) . وبحساب قيمة (ت) لدلالة الفروق بين المجموعتين فى العمر الزمنى كانت غير دالة احصائيا ولم توجد بينهم أية فروق فى هذا الجانب .

كما يوضحها الجدول الآتى :

جدول (١) قيمة ت دلالة الفرق بين متوسطى العمر
الزمنى لكل من الذكور والاناث ، وطلاب الريف وطلاب الحضر

قيمة ت المعيارى ودالتها	الانحراف المعيارى	المتوسط	العدد	مجموعتا المقارنة	قيمة ت ودالتها	الانحراف المعيارى	المتوسط	العدد	مجموعتا المقارنة
٠.٨٩	١٧٤	٢٢٣٦	٣٥	طلاب الحضر	٠.٧٧	١٩٨	٢٢٦٨	٦٦	ذكور
غير دالة	٢٢١	٢٢٧٧	٤٧	طلاب الريف	غير دالة	٢٠٢	٢٢٣٥	١٦	اناث

يتضح من الجدول عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين الجنسين أو طلاب الريف وطلاب الحضر فى العمر الزمنى مما يدل على التجانس بين المجموعات فى السن .

ثانيا : الأدوات :

استخدم الباحثان آداتين هما مقياس الاستقلال النفسى لطلاب الجامعة ومقياس التوافق وفيما يلى وصف للأداتين :

١ - مقياس الاستقلال النفسى لطلاب الجامعة : ترجمة وتعريب محمد محروس الشناوى ومحمد السيد عبد الرحمن .

أعد هذا المقياس هوفمان (Hoffman, J.A., 1984) . كأداة لقياس الاستقلال النفسى فى مرحلة المراهقة المتأخرة عن الوالدين وقد استخدم المقياس على نطاق واسع فى عديد من الدراسات التى تمت فى هذا المجال ويتكون المقياس من ١٣٨ عبارة تم صياغتها بطريقة التقرير الذاتى Self-Report فى صورتين :

الصورة الأولى (ب) وتكون من ٦٩ عبارة تقيس أبعاد الاستقلال عن الأب ، الصورة الثانية (م) وتتكون من ٦٩ عبارة تقيس أبعاد الاستقلال عن الأم وتتوزع عبارات كل صورة على أربعة أبعاد هى الاستقلال الوظيفى ، الاستقلال العاطفى - الاستقلال فى الصراعات - الاستقلال فى الاتجاهات . وليست للمقياس درجة كافية .

بناء المقياس واعداده :

استفاد هوفمان فى بنائه لهذا المقياس من المقياس الذى وضعه شيرمان Sherman, 1946 والمعروف بمقياس التحرر لطلاب الجامعة . Emancipation questionnaire For College Students والذى بنى أصلا على اختيار مائت ديل للتحرر للأولاد الذين تتراوح أعمارهم بين (١٠ - ١٨) McDill Emancipation Scale For boys غير ان مقياس شيرمان كان يعطى قيمة واحدة aged 10 to 18

توضح التحرر عن كلا الوالدين ولم يعط درجة للاستقلال عن الأب ، وأخرى للاستقلال عن الأم ، كما أن بعض بنوده لم تعد صالحة . حيث انتقى هوفمان البنود التي اعتبرها شيرمان أكثر قدرة على التمييز بين مرتفعى التحرر، ومنخفضى التحرر فى مجموعة دراسته بغرض الاستفادة بها فى بناء مقياسه الحالى بعد اعادة صياغتها . فبالنسبة للأبعاد الثلاثة : الاستقلال الوظيفى ، والعاطفى ، والصراعات فان بعض من بنودها اشتقت أصلا من مقياس التحرر ، وأعيد كتابتها بطريقة تقيس الاستقلال النفسى عن الأب ، والأم كل على حدة . أما باقى العبارات فقد وضعها المؤلف على نفس النسق مستفيدا فى ذلك من طلابه بالجامعة .

أما البعد الأخير وهو استقلال الاتجاهات فقد اشتقت بنوده من خلال التماثل فى الاتجاهات مع الأب والأم الذى يمكن الحصول عليه من تطبيق مقياس الاتجاهات ، وبمراجعة عدد كبير من الصحف والمجلات . وزعت بنود المقياس الأربعة على المقياس بطريقة عشوائية . بحيث يجاب على كل بند باختيار اجابة واحدة من خمس اجابات (طريقة ليكرت) . وتتراوح الاجابات بين غير صحيحة على الاطلاق - صحيحة الى حد قليل - صحيحة الى حد معقول - صحيحة بدرجة كبيرة - صحيحة تماما .

أبعاد المقياس :

يتكون المقياس من أربعة مقاييس فرعية هى :

١ - الاستقلال الوظيفى : ويعرف بأنه قدرة الفرد على استغلال وتوجيه جهوده الشخصية والعملية بشكل مباشر فى مجال مهنة ما بدون مساعدة من الأب ، والأم . ويستخدم لقياسه ٢٦ عبارة (١٣ عبارة تقيس الاستقلال الوظيفى عن الأب ، ١٣ عبارة تقيس الاستقلال الوظيفى عن الأم) .

٢ - الاستقلال العاطفى : ويعرف بأنه تحرر الفرد من الحاجة المفرطة الى القبول والاندماج Closeness ، والتجمع / المعية Togetherness والتدعيم العاطفى المستمد من علاقته مع الأب

والأم . ويستخدم لقياسه ٣٤ عبارة (١٧ عبارة للاستقلال العاطفى عن الأب ، ١٧ عبارة للاستقلال العاطفى عن الأم) .

٣ - استقلال الصراعات : ويعرف بأنه تحرر الفرد من الشعور المفرط بالذنب والقلق وعدم الثقة ، والمسئولية ، والكبح Inhibition والاستياء Resentment والغضب فى علاقته مع الأب والأم ويستخدم لقياسه ٥٠ عبارة (٢٥ عبارة لاستقلال الصراعات عن الأب ، ٢٥ عبارة لاستقلال الصراعات عن الأم) .

٤ - استقلال الاتجاهات : ويعرف بأنه تصور الفرد لذاته على أنها مختلفة عن الأب والأم لديه نمط وتنظيم من الأفكار والقيم والاتجاهات ويستخدم لقياسه ٢٨ عبارة (١٤ عبارة لاستقلال الاتجاهات عن الأب ، ١٤ عبارة لاستقلال الاتجاهات عن الأم) .

تصحيح المقياس وتفسير الدرجات :

أمام كل عبارة من عبارات المقياس خمس اجابات تتدرج من غير صحيحة على الاطلاق ، الى صحيحة تماما ، ويطلب من المفحوص أن يقرأ العبارة ثم يختار اجابة واحدة من الاجابات الخمس ، وتقدر الدرجة طبقا لمستوى الاجابة الذى اختاره المفحوص على النحو التالى :

غير صحيحة على الاطلاق (درجة واحدة) ، صحيحة الى حد قليل جدا (درجتان) صحيحة الى حد معقول (ثلاث درجات) صحيحة الى درجة كبيرة (أربع درجات) صحيحة تماما (خمس درجات) غير صحيحة على الاطلاق (درجة واحدة) ، صحيحة الى حد قليل جدا (درجتان) ، صحيحة الى حد معقول (ثلاث درجات) ، صحيحة الى درجة كبيرة (أربع درجات) ، صحيحة تماما (خمس درجات) وتحسب درجات كل مقياس من المقاييس الأربعة على النحو التالى :

١ - مقياس الاستقلال الوظيفى : عدد عباراته ١٣ عبارة ، أقصى درجات يحصل عليها اجابات المفحوص (٦٥) وتحسب درجة الاستقلالية بطرح الدرجات الخاصة بالاجابات طبقا للمفتاح السابق من الحد الأقصى لدرجات البعد وهو ٦٥ وبذلك فان الدرجة المحسوبة تمثل الاستقلال

بمعنى أنه كلما ارتفعت الدرجة فان ذلك يدل على زيادة الاستقلال
الوظيفي عن الأب أو عن الأم حسب المقياس .

٢ - مقياس الاستقلال العاطفي : ويتكون هذا المقياس من ١٧ عبارة
وبذلك فان الدرجات التي تحصل عليها اجابات المفحوص تتراوح بين
١٧ ، ٨٥ ، وتحسب الدرجة النهائية للمفحوص على هذا المقياس بطرح
مجموع درجات اجاباته عليه ثم طرحها من ٨٥ .

وتدل الدرجة المرتفعة على زيادة استقلالية المفحوص فى الجوانب
العاطفية عن الأب أو الأم بينما تشير الدرجة المنخفضة الى عكس ذلك .

٣ - مقياس استقلال الصراعات : ويتكون هذا المقياس من ٢٥
عبارة ، وأقصى درجة يمكن أن تعطى لاجابات المفحوص هى ١٢٥ ،
وأقل درجة ٢٥ أما الدرجة النهائية للمفحوص على المقياس فتحسب
بطرح درجة اجاباته من ١٢٥ .

وتدل الدرجات المرتفعة على استقلال المفحوص عن الأب أو الأم
فى الصراعات بينما الدرجات المنخفضة فتشير الى عكس ذلك .

٤ - استقلال الاتجاهات : ويتكون المقياس من ١٤ فقرة ، وتتراوح
الدرجات التي تحسب لاجابات المفحوص بين ١٤ ، ٧٠ وتكون الدرجة
النهائية للمفحوص هى ناتج طرح درجة اجابته من ٧٠ وكلما ارتفعت
الدرجة دلت على استقلال المفحوص عن الأب أو الأم فى اتجاهاته
والعكس صحيح .

دراسة صلاحية المقياس :

— صدق المقياس (صدق التكوين) : للتحقق من صحة الصياغة
اللغوية للعبارات والتطابق بين معنى العبارات والمعنى الذى وضعه
مؤلف المقياس لأبعاده التي تقع تلك العبارات فى اطارها طلب مؤلف
الاختبار من ثلاث طلاب (طالبة وطالبتين) من طلاب الدراسات العليا
بقسم علم النفس كل منهم مستقل عن الاخرين بتصنيف ٢٨٠ عبارة على
الأبعاد الثلاثة : الاستقلال الوظيفي ، الاستقلال العاطفي ، استقلال
الصراعات ، طبقا للتعريف السابق تحديده لكل بعد ، واستبعد بذلك

٢٦ عبارة حصلت على موافقة أقل من ثلثى الطلاب أو لأنها لا تنطبق مع تعريف الأبعاد . وبقي بذلك ٢٥٤ عبارة حصلت على موافقة الثلثين على الأقل لتقيس الأبعاد الثلاثة السابقة ، وأضيفت لهم ٨٠ عبارة لقياس الاستقلال فى الاتجاهات تم اختيارهم بنفس الخطوات السابقة وتم دمج العبارات كلها (٢٥٤ + ٨٠ عبارة) فى مقياس واحد ، وطبق بعد ذلك على عينة قوامها ١٥٠ طالبا وطالبة بالمرحلة الجامعية ، وتم حساب معامل الارتباط بين درجة العبارة ودرجة البعد الذى تنتمى اليه ، واقتصر فقط على المائتى عبارة التى حصلت على أكبر قيم لمعاملات الارتباط . واستبعدت بقية العبارات وكانت العبارات التى اختيرت موزعة على الأبعاد على النحو الآتى :

٤٠ عبارة لكل من الاستقلال الوظيفى واستقلال الاتجاهات ، ٦٠ عبارة لكل من الاستقلال العاطفى ، واستقلال الصراعات نصف العبارات فى كل بعد يلائم قياس علاقة المراهق بالأم فى هذا الجانب والنصف الآخر يلائم قياس علاقة المراهق بالأب فى نفس الجانب وبذلك قسمت المقاييس الأربعة مناصفة الى مقياسين كل منهما يحتوى على الأبعاد الأربعة الا أن واحدا منهما يقيس الاستقلال عن الأم ، والآخر يقيس الاستقلال عن الأب .

واستخدم المؤلف بعد ذلك التحليل العاملى كاختبار تجريبى لصحة ارتباط البنود بالأبعاد التى تقيسها وكوسيلة لاختصار العدد الكلى للبنود وذلك على عينة من ١٥٠ طالبا وطالبة بالمرحلة الجامعية ، طبق عليهم المقياسان (الاستقلال عن الأب ، والاستقلال عن الأم كل على حدة) . مع اجراء طريقة التدوير المتعامد لنتائج التحليل . حيث أوضحت النتائج وجود أربعة عوامل لكل مقياس ، وانتقيت أكثر البنود تشبعا حيث استبعدت العبارات التى يقل تشبعها عن ٠.٣٥ فى الأبعاد : الاستقلال الوظيفى ، والعاطفى ، والصراعات فى حين استبعدت العبارات التى يقل تشبعها عن ٠.٦ فى بعد الاستقلال فى الاتجاهات . مما أدى الى استبعاد ٦٢ عبارة من الأبعاد الأربعة للمقياس . وبذلك أصبح عدد البنود ١٣٨ بندا . موزعة كالتالى : (١٣) عبارة للاستقلال الوظيفى ، (١٧) عبارة للاستقلال العاطفى ، (٢٥) عبارة لاستقلال

الصراعات ، (١٤) عبارة لاستقلال الاتجاهات عن الأم ومثلها للاستقلال عن الأب . وتتضمن الصورة النهائية أربعة عبارات فقط من مقياس التحرر لشيرمان منها (٣) عبارات فى بعد الاستقلال الوظيفى ، وعبارة واحدة فقط فى بعد الاستقلال العاطفى . ويستغرق الاختبار الواحد حوالى ١٢ دقيقة للتطبيق على طلاب الجامعة .

— الاتساق الداخلى : بتقدير الاتساق الداخلى لأبعاد المقياس باستخدام معادلة α لكرونباخ تراوحت قيم α بين ٠.٨٤ - ٠.٩٤ . مما يدل على ارتفاع درجة الاتساق الداخلى لأبعاد الاختبار . كما تراوحت قيم معاملات الارتباط بين الاستقلال عن الأب والاستقلال عن الأم بين ٠.٧١ - ٠.٩١ . وقد أرجع مؤلف الاختبار ذلك اما الى أن نفس صياغة العبارات واحدة سواء للأب أو للأم . أو لأن العينة سوية ومن المتوقع ألا تكون هناك فروق ذات دلالة احصائية بين درجات الاستقلال عن الأم ودرجات الاستقلال عن الأب فى العينات السوية .

كما كان معامل الارتباط بين الاستقلال الوظيفى والاستقلال العاطفى مرتفعا نسبيا (٠.٥٥ . للأم ، ٠.٦٦ . للأب) مما يعنى أنه رغم كونهما مرتبطين الا أن كلا منهما يقيس مجالا مختلفا . كما أن بعد استقلال الصراعات يمثل مجالا مستقلا تماما فلم توجد بينه وبين كل من الاستقلال الوظيفى والاستقلال العاطفى أية ارتباطات دالة احصائية فى حين وجدت علاقة ارتباطية بينه وبين الاستقلال فى الاتجاهات تراوحت بين - ٠.٢٨ : - ٠.٣٣ . فى حين تراوحت معاملات الارتباط بين الاستقلال فى الاتجاهات وكل من الاستقلال الوظيفى والاستقلال العاطفى بين ٠.٣ - ٠.٤ . وكانت قيم معاملات الارتباط التى تم حسابها لكل من الذكور والاناث على حدة مماثلة تقريبا لتلك التى تم الحصول عليها من العينة الكلية كما سبق .

— اعادة التطبيق : تم حساب معامل ثبات الاختبار بطريقة اعادة الاختبار على عينة من ٢٦ ذكور + ٢٨ اناث . أعيد تطبيق الاختبار عليهم بعد فترات زمنية تراوحت بين ٢ - ٣ أسابيع بعد التطبيق الأول . وتراوحت قيم معاملات الارتباط بين درجات التطبيق الأول والثانى ٠.٤٩ - ٠.٩٤ . بالنسبة للدكود بمتوسط ٠.٨٣ . كما تراوحت بين

٠٧ - ٠٦ ر . بالنسبة للاناث بمتوسط ٠٨٣ ر . وكان بعد الاستقلال الوظيفي عن الأم أكثرها تباينا لكل من الذكور والاناث فى حين أن بعد استقلال الصراعات عن الأم كان أكثرها ثباتا .

تقنين المقياس على البيئة العربية :

لتقنين المقياس على البيئة العربية قام الباحثان بترجمته الى اللغة العربية وعرضه مع أصل الاختبار على أحد المتخصصين فى اللغة الانجليزية للتحقق من مطابقة الترجمة للأصل . ثم قام الباحثان بعمل تعديلات فى صياغة ثلاثة بنود من بنود المقياس بحيث تلائم البيئة العربية بعاداتها واتجاهاتها . والعبارات المعدلة كلها تنتمى الى بعد الاستقلال فى الاتجاهات وأرقامها على التوالى فى كلا الصورتين (ب،م) هى ٤٩ ، ٥٤ ، ٦٤ وفيما يلى نص العبارات قبل وبعد التعديل .

— اعتقاداتى بالنسبة لبداية العالم تشبه اعتقادات أبى . عدلت الى : اعتقاداتى بالنسبة لأهمية مساعدة المعوقين تشبه اعتقادات أبى .

— ان معتقداتى حول ما يحدث للناس بعد موتهم تشابه معتقدات أبى عدلت الى : أن معتقداتى حول أهمية مشاركة الناس فى أحزانهم وأفراحهم تشابه معتقدات أبى .

— ان أفكارى بالنسبة للأمن القومى تتشابه مع أفكار أبى ، عدلت الى : ان أفكارى بالنسبة للانتماء للوطن تتشابه مع أفكار أبى .

ثم بعد ذلك عرض المقياس على خمسة من أساتذة علم النفس والصحة النفسية لابداء الرأى فى عبارات المقياس بصورته ، والتعديلات التى أجراها الباحثان ، وحصلت كل البنود على موافقة المحكمين بنسبة لا تقل عن ٨٠٪ من اجمالى عدد المحكمين واخيرا تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية عددها ٣٣ طالبا جامعي (٢٠ ذكور ، ١٣ اناث) فلم توجد مشكلات تذكر أثناء الاجابة على المقياس ، وبذلك تأكد لدى الباحثين أن المقياس يتمتع بدرجة مناسبة من الصدق الظاهرى .

الاتساق الداخلى للمقياس :

لحساب الاتساق الداخلى للمقياس لمعرفة مدى العلاقة بين أبعاد المقياس تم حساب معامل الارتباط بين درجات الأبعاد والدرجة الكلية لدى العينة الاستطلاعية كما يوضح الجدول التالى (جدول رقم ٢) :

جدول (٢) الاتساق الداخلي لقياس
الاستقلال النفس عن الأب والأم

مصدر الاستقلال إبعاد الاستقلال	عن الأم			عن الأب				
	٤	٣	٢	١	٤	٣	٢	١
الاستقلال الوظيفي	—	—	—	—	—	—	—	—
	X X	X X	X X	X X	X X	X X	X X	X X
الاستقلال المعاطفي	—	—	—	—	—	—	—	—
	X X	X X	X X	X X	X X	X X	X X	X X
الاستقلال المصراعات	—	—	—	—	—	—	—	—
	X X	X X	X X	X X	X X	X X	X X	X X
استقلال الاتجاهات	—	—	—	—	—	—	—	—
	X X	X X	X X	X X	X X	X X	X X	X X

دالة عند ٠.٠١ X X

دالة عند ٠.٠٥ X

ويتضح من الجدول السابق أن أبعاد الاستقلال عن الأب ترتبط ايجابيا عند مستوى دلالة ٠.٠١ فى حين ترتبط أبعاد الاستقلال العاطفى، والصراعات ، والاتجاهات عن الأم ايجابيا وعند مستوى دلالة ٠.٠١. بالاستقلال الوظيفى عن الأم فى حين يرتبط الاستقلال العاطفى عن الأم باستقلال الصراعات عنها عند مستوى ٠.٠٥. ولا توجد علاقة ذات دلالة احصائية بين استقلال الصراعات واستقلال الاتجاهات عن الأم ، وهو ما يدل على تمتع المقياس بدرجة مناسبة من الاتساق الداخلى . وقد التزم الباحثان بعدم حساب درجة كلية للمقياس كما فى الصورة الأصلية له .

ثبات المقياس :

تم حساب ثبات المقياس بطريقتين :

١ - اعادة الاختبار : وذلك على العينة الاستطلاعية بعد ثمانية عشر يوما من التطبيق الاول وكانت كل قيم معاملات الارتباط بين درجات التطبيق الاول ، والتطبيق الثانى دالة احصائية عند ٠.٠١. وتراوحت بين ٠.٧١ ، ٠.٩٢.

جدول (٣) معاملات الثبات لابعاد مقياس الاستقلال النفسى عن الوالدين ، لدى طلاب الجامعة (ن = ٣٣)

أبعاد الاستقلال	الاستقلال	الاستقلال	الاستقلال	استقلال
مصدر الاستقلال	الوظيفى	العاطفى	الصراعات	الاتجاهات
الاستقلال عن الأب	٠.٨٦	٠.٨٥	٠.٨٢	٠.٨٧
الاستقلال عن الأم	٠.٧١	٠.٧٤	٠.٨٣	٠.٩٢

وهذا الجدول يوضح أن المقياس يتمتع بدرجة طيبة من الثبات .

٢ - معامل ألفا (α) لكرونباخ :

بحساب معامل الثبات بطريقة α كرونباخ تراوحت معاملات الثبات بين ٠.٦٨ ، ٠.٨٨. كما يوضحها الجدول الآتى :

جدول رقم (٤)

أبعاد الاستقلال	الاستقلال	الاستقلال	الاستقلال	مصدر الاستقلال
الاستقلال عن الأب	الاستقلال الوظيفي	الاستقلال العاطفي	الاستقلال الصراعات	الاتجاهات
٠.٨٨	٠.٨٣	٠.٧٩	٠.٨١	٠.٨٨
٠.٨٦	٠.٧١	٠.٦٨	٠.٨٤	٠.٨٦

وكما هو معلوم فإن قيم معاملات الثبات هذه تؤكد أن المقياس يتمتع بدرجة جيدة من الثبات . كما تؤكد أنه يمكن أن نشق في نتائجه بدرجة كبيرة .

٢ - مقياس التوافق للجامعة : اعداد : محمد محروس الشناوى
وعلى حسين بدارى (١٩٨٥) .

هذا المقياس مأخوذ عن مقياس بيكر سيرك Baker & Siryk, 1984 وقد صمم على طريقة ليكرت ، ويحتوى على ٥٠ عبارة تنتظم فى المقاييس الفرعية الآتية :

١ - التوافق التحصيلي : وفيه يطلب من المفحوصين أن يعبروا عن اتجاهاتهم نحو الأهداف التعليمية ، والجهد ، وفاعلية أو كفاية جهودهم ومدى تقبلهم للبيئة التعليمية وما تقدمه لهم .

٢ - التوافق الاجتماعى : ويقاس درجة نجاح الفرد فى الأنشطة الاجتماعية والعلاقات الشخصية والتوافق مع البيئة الدراسية ومدى تقبله للبيئة الاجتماعية .

٣ - التوافق الانفعالى : ويقاس مشاعر المفحوصين النفسية والبدنية .

٤ - التوافق للجامعة : وبعض عبارات هذا المقياس الفرعى مأخوذ من المقاييس الفرعية السابقة ، وتقيس عبارات هذا المقياس اتجاهات المفحوصين نحو الخبرات المتصلة بالحياة الجامعية .

وامام كل عبارة من عبارات المقياس اربعة مستويات للاجابة :
موافق بشدة ، موافق ، غير موافق ، غير موافق بشدة . والمطلوب من
المفحوص أن يعبر عن رأيه بوضع علامة (✓) تحت احدى الاجابات
التي تعبر عن رأيه نحو العبارة وذلك فى ورقة الاجابة المنفصلة .

تصحيح عبارات المقياس وتفسير الدرجات :

تقدر الدرجة بالنسبة لكل عبارة من عبارات المقياس كالتالى :
موافق بشدة (٤ درجات) ، موافق (٣ درجات) غير موافق
(درجتان) ، غير موافق بشدة (درجة واحدة) ويكون اتجاه الدرجات
عكس ذلك فى حالة العبارات السالبة .

وتشير الدرجة المرتفعة فى المقياس الى التوافق المرتفع فى الجوانب
التحصيلية والاجتماعية والانفعالية والجامعية وأعلى درجة فى المقياس
تساوى $٤ \times ٥٠ = ٢٠٠$.

كما تشير الدرجة المنخفضة فى المقياس الى سوء التوافق فى
المجالات التحصيلية والاجتماعية والانفعالية والجامعية وأقل درجة
للمقياس تساوى $١ \times ٥٠ = ٥٠$.

صدق المقياس :

حسبت معاملات المقياس قبل ذلك على عينة من طلاب جامعة
الامام بن سعود الاسلامية ، وقد أوضحت النتائج أنه يتمتع بدرجة طيبة
من الصدق كما تم حساب اتساقه الداخلى فى الدراسة الراهنة على عينة
مصرية قوامها ٣٧ طالبا جامعيًا وكانت كلها دالة احصائيًا عند ٠.١ ر .
كما يوضح الجدول الآتى والاختبار بذلك يتمتع بدرجة جيدة من الصدق .

(دراسات تريبوية)

جدول (٥) الاتساق الداخلي لمقياس التوافق
على العينة السعودية ، والعينة المصرية

العينة المصرية = ٣٧	العينة السعودية = ٩٦	
قيمة ر ودالاتها	قيمة ر ودالاتها	
× ×	× ×	
٠.٩١	٠.٨٣	التوافق التحصيلي
× ×	× ×	
٠.٧٨	٠.٧٠	التوافق الاجتماعي
× ×	× ×	
٠.٦٧	٠.٧٠	التوافق الانفعالي
× ×	× ×	
٠.٧٥	٠.٧٢	التوافق للجامعة

× × دالة عند ٠.١

ثبات المقياس :

استخدمت طريقة اعادة تطبيق الاختبار لحساب معامل ثبات المقياس سواء لأبعاده الفرعية أو الدرجة الكلية له وكانت معاملات الثبات لدى عينة التقنين جيدة ، هذا وقد تم اعادة التطبيق بعد ثمانية عشر يوماً من التطبيق الأول .

جدول (٦) معاملات ثبات مقياس التوافق وأبعاده
الفرعية بطريقة اعادة تطبيقه

العينة المصرية = ٣٧	العينة السعودية = ٩٦	أبعاد التوافق
معامل الثبات	معامل الثبات	
٠.٧٦	٠.٨٥	التوافق التحصيلي
٠.٧٨	٠.٨١	التوافق الاجتماعي
٠.٨٨	٠.٩١	التوافق الانفعالي
٠.٨٢	٠.٨٠	التوافق للجامعة
٠.٨٠	٠.٨٤	التوافق النفسي العام

وهذه النتائج تؤكد أن المقياس يتمتع بدرجة جيدة من الثبات ويمكن أن نثق في نتائجه .

معامل ألفا α لكرونباخ :

كان معامل الثبات للدرجة الكلية للمقياس (التوافق النفسى العام) باستخدام معامل ألفا α لكرونباخ يساوى ٠.٧٦. وهى قيمة مرتفعة اذا عرفنا أن معامل ألفا α يعطى أقل معاملات للثبات . وهو ما يؤكد أن الاختبار يتمتع بدرجة جيدة من الصدق والثبات .

جدول (٧) المتوسطات والانحرافات المعيارية لكل من الذكور
والإناث والعينة الكلية على مقياس الاستقلال النفسي والتوافق لدى طلاب
الجامعة وأبعادها .

الجنس الأبعاد	ن = ٨٢ العينة الكلية الانحراف المعيارى		ن = ١٦ إناث المتوسط الانحراف المعيارى		ن = ٦٦ ذكور المتوسط الانحراف المعيارى	
	التوافق التحصيلى	٥٥٥٥٧	٧٤٤	٥٢٣١	٦٨٣	٥٦٣٦
التوافق الاجتماعى	٣٦٩٥	٥٣٧	٣٤١٩	٤٢١	٣٧٦٢	٣٧٦٢
التوافق الانفعالى	٥٥٤	٥٧٢	٣٠٥٠	٥٤٧	٣٢٦١	٣٢٦١
التوافق للجامعة	٣٤٧	٣٥٨	٢٥٥٦	٣٤٤	٢٦٥٥	٢٦٥٥
الدرجة الكلية للتوافق	١٧٠٦	٢١٦٠	١٤٤٤٤	١٥٥١	١٥٢٩٧	١٥٢٩٧
الاستقلال الوظيفى	١٠٦٧	٢٨١٣	٨٦٦	٣١٤٤	١١٠١	٢٧٣٣
ع - من الأب	١٤٣٢	٣١٩٥	١١٠٥	٣٤٥	١١٣٧	٣١٣٣
الاستقلال العاطفى	١١٣٣٦	٦٧٦٧	١٤٩٥	٦٨٦٩	١٠٤٤٣	٦٧٤٢
ع - من الأب	١٠٦٥	٢٥٣٢	٩٠٣	٢٨١٢	١٠٩٦	٢٤٦٤

تابع جدول رقم (٧)

الجنس الأبعاد	ذكور ن المتوسط	٦٦ = ن الانحراف المعياري	اناث ن المتوسط	١٦ = ن الانحراف المعياري	العينة الكلية ن المتوسط	٨٢ = ن الانحراف المعياري
الاستقلال الوظيفي	٣١٢٧	٩٨٣	٢٩٨١	٧٢٥	٣٠٩٩	٩٣٦
عمن الأم	٣٤٠٠	١٠٣٩	٢٧٥٠	٨٤١	٣٢٧٣	٩٣٢
عمن الأم	٧١٧٦	٩٥٢	٧٠٣٧	١٤٠٧	٧١٤٩	١٠٤٨
عمن الأم	٢٩٨٧	٩٧١	٣٠٥٦	١٠٢٢	٣٠٠٠	٩٧٦

جدول (٨) المتوسطات والانحرافات المعيارية لكل من طلاب
الريف وطلاب الحضر المعنية الكلية على مقياس الاستقلال النفسى
والتوافق لدى طلاب الجامعة وأبعادها .

الانحراف المعيارى	العينة الكلية ن = ٨٢		طلاب الحضر ن = ٣٥		طلاب الريف ن = ٤٧		التوافق التوصيلى
	المتوسط	الانحراف المعيارى	المتوسط	الانحراف المعيارى	المتوسط	الانحراف المعيارى	
٧٠٩	٥٥٥٧	٧٢٩	٥٦٠٣	٧٠٠	٥٥٢٣	٧٠٠	التوافق التوصيلى
٤٦٣	٣٦٩٥	٤٧٢	٣٦٩٧	٤٦١	٣٦٩٤	٤٦١	التوافق الاجتماعى
٥٥٤	٣٢٣٠	٦٠٨	٣٢٣٤	٥١٧	٣٢٠٩	٥١٧	التوافق الانفعالى
٣٤٧	٢٦٣٥	٣٩٥	٢٦٣٤	٣١٢	٢٦٣٣	٣١٢	التوافق للجامعة
١٧٠٦	١٥١٣٠	١٧٤٧	١٥١٧٤	١٦٩٢	١٥٠٩٨	١٦٩٢	الدرجة الكليية للتوافق
١٠٦٧	١٨١٣	٩٩٩	٢٤٦٣	١٠٥٢	٣٠٧٤	١٠٥٢	الاستقلال الموظفى عن الاب
١١٣٢	٣١٩٥	١٢١٥	٣٠٣٧	١٠٦٤	٣٢١٣	١٠٦٤	الاستقلال المطابق عن الاب
١١٣٦	٦٧٦٧	١٠٢٤	٦٥٩١	١٢٠٦	٦٨٩٨	١٢٠٦	استقلال المراعات عن الاب
١٠٦٥	٢٥٣٢	١٠٩٩	٢٤٣٠	١٠٤١	٢٦٦٠	١٠٤١	استقلال الاتجاهات عن الاب

تابع جدول رقم (٨)

طلاب الريف = ٤٧ المتوسط الانحراف المعياري	طلاب الحضر = ٣٥ المتوسط الانحراف المعياري	العينة الكلية ن = ٨٢ المتوسط الانحراف المعياري	الاستقلال الوطني
٣١٦٨	١٠٢١٠	٣٠٩٩	ع - من الأم
٣٣٤٧	١٠٢٦٦	٣٢٧٣	ع - الاستقلال المعافى
٧٢٢٦	١٠٢٠	١٠٣٢	ع - من الأم
٣١٠٩	٩٠٥	٧١٤٩	ع - استقلالات المراعات
٣١٠٩	٩٠٥	٧١٤٩	ع - من الأم
٣١٠٩	٩٠٥	٧١٤٩	ع - استقلالات الاتجاهات
٣١٠٩	٩٠٥	٧١٤٩	ع - من الأم

نتائج الدراسة :

تحاول الدراسة الحالية الاجابة عن ثلاث تساؤلات فى سبيل تحقيق الهدف من خلالها .

أولا : نتائج التساؤل الاول :

وينص هذا التساؤل على : توجد علاقة ارتباطية سالبة وذات دلالة احصائية بين أبعاد مقياس الاستقلال النفسى ودرجته الكلية ، وأبعاد مقياس التوافق ودرجته الكلية لدى طلاب المرحلة الجامعية ؟

وللاجابة عن هذا التساؤل تم حساب معاملات الارتباط بين درجات أبعاد مقياس الاستقلال النفسى عن الأب ، والأم ، ودرجات أبعاد مقياس التوافق للجامعة ودرجته الكلية لكل من عينة الذكور ، والاناث، والعينة الكلية من طلاب المرحلة الجامعية . وتم تلخيص النتائج فى جدول (٩) .

كما تم حساب معاملات الارتباط بين درجات طلاب الريف وطلاب الحضر على أبعاد مقياس الاستقلال النفسى عن الأب والأم ، ودرجاتهم على أبعاد مقياس التوافق للجامعة ودرجته الكلية وتلخيص النتائج فى جدول (١٠) .

ويوضح جدول (٩) مايلي :

العلاقة بين التوافق والاستقلال عن الأب وعن الأم :

(أ) **التوافق التحصيلي :** يرتبط التوافق التحصيلي لدى الذكور ارتباطا سالباً دالاً بالاستقلال الوظيفي عن الأب والاستقلال العاطفي عن الأم ويعنى هذا أنه كلما ازداد الارتباط بالأب فى الجوانب الوظيفية والعاطفة كلما ازداد التوافق التحصيلي، كذلك يرتبط التوافق التحصيلي لدى الذكور ارتباطاً عكسياً دالاً مع الاستقلال الوظيفي عن الأم وكذلك مع استقلال الاتجاهات عن الأم .

أما عند الإناث فإن التوافق التحصيلي يرتبط ارتباطاً موجباً ودالاً مع استقلال الصراعات عن كل من الأب والأم أى كلما ازداد الاستقلال فى الصراعات ازداد مستوى التوافق التحصيلي لديهن .

(ب) **التوافق الاجتماعي :** يرتبط التوافق الاجتماعي لدى الذكور ارتباطاً عكسياً دالاً مع الاستقلال الوظيفي واستقلال الاتجاهات عن الأب وكذلك الاستقلال الوظيفي عن الأم بمعنى أنه كلما ازداد الاستقلال فى تلك الجوانب نقص التوافق الاجتماعي .

أما عند الإناث فإن التوافق الاجتماعي يرتبط ارتباطاً موجباً ودالاً مع استقلال الصراعات عن كل من الأب والأم .

(ج) **التوافق الانفعالي :** لا يوجد ارتباط دال بين التوافق الانفعالي (العاطفي) لدى الذكور من أفراد العينة وبين استقلالهم الوظيفي أو العاطفي أو استقلال الصراعات أو لاستقلال الاتجاهات عن الأب أو الأم .

أما الإناث فإن التوافق الانفعالي لديهن يرتبط ارتباطاً موجباً ودالاً مع استقلال الصراعات عن كل من الأب والأم .

(د) **توافق الجامعة :** يرتبط توافق الجامعة لدى الذكور ارتباطاً

عكسيا مع كل من الاستقلال الوظيفى والاستقلال العاطفى واستقلال الاتجاهات عن الأب ولا توجد علاقات ارتباط دالة مع الاستقلال عن الأم .

أما بالنسبة للناث فان توافق الجامعة يرتبط ارتباطا موجبا دالا مع استقلال النزاعات عن كل من الأب والأم . ولا يرتبط ارتباطا دالا بباقي أبعاد مقياس الاستقلال عن الأب أو الأم .

(هـ) التوافق العام (الدرجة الكلية للتوافق : بالنسبة للذكور توجد علاقة ارتباط سالبة ودالة بين التوافق العام وكل من الاستقلال الوظيفى واستقلال الاتجاهات عن الأب ولا توجد علاقات ذات دلالة احصائية مع أبعاد الاستقلال عن الأم .

أما الاناث فان التوافق العام لديهن يرتبط ارتباطا موجبا ودالا مع بعد الاستقلال فى الصراعات عن كل من الأب والأم .

وبمعنى آخر :

فان الاستقلال الوظيفى والاستقلال العاطفى واستقلال الاتجاهات عن الأب ترتبط عكسيا ، أى تؤدى الى انخفاض ، التوافق التحصيلى والاجتماعى وتوافق الجامعة والتوافق العام لدى الذكور فى حين أن الاستقلال الوظيفى واستقلال الاتجاهات عن الأم يرتبط عكسيا مع التوافق التحصيلى والتوافق الاجتماعى . ومعنى هذا أنه حين توجد علاقة بين استقلال الطلاب الجامعيين الذكور عن الوالدين وبين أبعاد التوافق لديهم فان هذه العلاقة تكون عكسية ، أى أن زيادة الاستقلال يؤدى الى نقص التوافق ، وربما يرجع ذلك الى طبيعة القيم فى المجتمع حيث لا يشجع الأبناء على الاستقلال عن آبائهم قبل الزواج .

أما بالنسبة للناث فان الاستقلال فى الصراعات عن الأب وعن الأم تؤدى الى نتائج طيبة بالنسبة للتوافق حيث يؤدى ذلك الى ارتفاع درجات أبعاد التوافق المختلفة وهذه النتيجة تتسق مع مفهوم استقلال الصراعات بأنه التحرر من الشعور بالذنب والاستياء والغضب فى علاقته مع والديه وهى مظاهر عامة للتوافق النفسى . وتتفق هذه النتيجة مع النتائج التى توصل اليها هوفمان ١٩٨٤ .

جدول (١٠) معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس الاستقلال النفسى
وأبعاد مقياس التوافق والدرجة الكلية له لدى طلاب الريف وطلاب
الحضر الجامعيين .

طلاب الريف ن = ٤٧					طلاب العمر ن = ٣٥					ابعاد التوافق
توافق تحميلي	توافق اجتماعي	توافق انفعالي للجامعة	توافق تواثق	توافق تواثق	توافق تواثق	توافق تواثق	توافق تواثق	توافق تواثق	توافق تواثق	ابعاد الاستقلال
٢٥-	٣٠-	٢١-	٢٥-	٣٥-	٢٣-	٢٠-	٢٥-	٣٠-	٢٥-	الاستقلال الوطني عــــن الاب
٣٠-	٣١-	١٨-	٤٥-	٢٩-	٢٣-	٢٧-	٢٥-	٣١-	٣٠-	الاستقلال العاطفي عــــن الاب
٣٥-	٣٥-	١٨-	٢٦-	٤٧-	٢٢-	٢٢-	٢٥-	٣٥-	١٨-	استقلال الصراعات عــــن الاب
٣٥-	١٩-	٢٠-	٢٨-	١٠-	٢٨-	١٠-	٢٥-	١٩-	٣٠-	استقلال الاتجاهات عــــن الاب
٢٣-	١٥-	١٤-	١٦-	١٤-	١٤-	١٦-	١٥-	١٥-	٢٣-	الاستقلال الوطني عــــن الام
٣٠-	٣١-	١٨-	٤٥-	٢٩-	٢٣-	٢٧-	٢٥-	٣١-	٣٠-	الاستقلال العاطفي عــــن الام
٣٥-	٣٥-	١٨-	٢٦-	٤٧-	٢٢-	٢٢-	٢٥-	٣٥-	١٨-	استقلال الصراعات عــــن الام
٣٥-	١٩-	٢٠-	٢٨-	١٠-	٢٨-	١٠-	٢٥-	١٩-	٣٠-	استقلال الاتجاهات عــــن الام

يتضح من جدول (١٠) ما يلي :

(أ) **التوافق التحصيلي** : لا توجد علاقة بين التوافق التحصيلي لدى طلاب الريف وأبعاد الاستقلال عن الأب أو عن الأم أما طلاب الحضر فتوجد علاقة عكسية دالة بين التوافق التحصيلي وكل من الاستقلال الوظيفي والاستقلال العاطفي عن الأب .

(ب) **التوافق الاجتماعي** : بالنسبة لطلاب الريف لا توجد علاقات ارتباط دالة بين التوافق الاجتماعي وأبعاد الاستقلال عن كل من الأب والأم .

أما طلاب الحضر فتوجد علاقة عكسية دالة بين التوافق الاجتماعي وكل من الاستقلال الوظيفي عن الأب واستقلال الصراعات عن الأب أيضا وعلاقة ارتباط موجبة دالة مع استقلال الصراعات عن الأم .

(ج) **التوافق الانفعالي** : بالنسبة لطلاب الريف توجد علاقات ارتباط موجبة دالة بين الاستقلال الوظيفي والاستقلال العاطفي واستقلال الصراعات عن الأب وكذلك علاقة موجبة دالة مع استقلال الصراعات عن الأم ، والتوافق الانفعالي لديهم .

أما طلاب الحضر فتوجد علاقة عكسية دالة مع استقلال الاتجاهات عن الأب وكذلك مع استقلال الاتجاهات عن الأم وعلاقة موجبة دالة مع استقلال الصراعات عن الأم .

(د) **التوافق للجامعة** : بالنسبة لطلاب الريف لا توجد علاقة بين التوافق للجامعة وأبعاد الاستقلال عن الأب أو عن الأم .

أما طلاب الحضر فتوجد علاقة عكسية دالة مع الاستقلال الوظيفي عن الأب .

(هـ) **التوافق العام** : بالنسبة لطلاب الريف توجد علاقة واحدة دالة وموجبة مع استقلال الصراعات عن الأم .

أما طلاب الحضر فتوجد علاقات عكسية ودالة مع الاستقلال العاطفي واستقلال الاتجاهات عن الأب .

وتوجد علاقات موجبة دالة مع استقلال الصراعات عن الأب
واستقلال الصراعات عن الأم .

نتائج التساؤل الثاني :

وينص هذا التساؤل على ما يلي :

هل يتأثر الاستقلال النفسى لطلاب المرحلة الجامعية بمتغيرى
الجنس والبيئة والتفاعل بينهما .

للإجابة عن هذا السؤال تم إجراء تحليل للتباين ثنائى الاتجاه ،
ويوضح الجدول رقم (١١) قيمة (ف) لكل من تأثير الجنس (ذكور -
إناث) والبيئة (حضر - ريف) والتفاعل بينهما (الجنس × البيئة)
ومستوى الدلالة لقيم (ف) المحسوبة وذلك لكل بعد من أبعاد مقياس
الاستقلال عن الأب وكذلك لكل بعد من أبعاد مقياس الاستقلال عن الأم .

جدول (١٢) تحليل التباين لدرجات الفراشات

الصينه على ابعاد مقياس الاستقلال عن الاب

والاستقلال عن الام

اهتمام الاستقلال	مصدر التباين	الاستقلال عن الاب			الاستقلال عن الام		
		درجات الحرية	قيمة (ف)	دالتها	درجات الحرية	قيمة (ف)	دالتها
الاستقلال الوظيفي	الجنس (ذكور - اناث)	١	٢٠٠٧	غير داله	١	٣١	غير داله
	البيئه (ريف - حضر)	١	٢٠٧٦	٠٠١ داله	١	٥٣	غير داله
	الجنس x البيئه	١	٠٠٣	غير داله	١	٠٠٠	غير داله
الاستقلال العاطفي	الجنس	١	١٠٠٤	غير داله	١	٥٢٨	٠٠٥ داله
	البيئه	١	١٤٠	غير داله	١	٣٥	غير داله
	الجنس x البيئه	١	٢٨٧	غير داله	١	٠٠	غير داله
استقلال النزاعات	الجنس	١	٠١٦	غير داله	١	٢٢	غير داله
	البيئه	١	١٥٥	غير داله	١	٥٥	غير داله
	الجنس x البيئه	١	٢٠٤	غير داله	١	٢٩٦	غير داله
استقلال الاتجاهات	الجنس	١	١٣٧	غير داله	١	٠٧	غير داله
	البيئه	١	١١١	غير داله	١	٧٢	غير داله
	الجنس x البيئه	١	٠٧	غير داله	١	٧٢	غير داله

ويتضح من جدول (١١) أنه بالنسبة للاستقلال عن الأب فان هناك تأثيرا رئيسيا للبيئة (ريف/حضر) فى بعد الاستقلال الوظيفى حيث يزداد الاستقلال الوظيفى لدى أفراد البحث الذين يعيشون فى الريف عن أولئك الذين يعيشون فى الحضر أما بالنسبة للاستقلال عن الأم فان هناك تأثيرا رئيسيا للجنس فى بعد الاستقلال العاطفى حيث يزداد استقلال الذكور عن أمهاتهم عن استقلال الاناث بدرجة دالة .

نتائج التساؤل الثالث :

وينص هذا التساؤل على ما يلى :

هل يتأثر التوافق النفسى لطلاب المرحلة الجامعية بمتغيرى الجنس (ذكور - أناث) والبيئة (حضر/ريف) والتفاعل بينهما ؟
وللاجابة عن هذا التساؤل تم اجراء تحليل التباين ثنائى الاتجاه لدرجات الطلاب على أبعاد مقياس التوافق للجامعة ويوضح جدول (١٢) هذه النتائج .

جدول (١٣) تحليل التباين الثنائي لدرجات
 أفراد العينة على ابعاد مقياس التوافق

ابعاد التوافق	مصدر التباين	درجات الحرية	قيمة (ف)	دالتها
التوافق التحميلي	الجنس (ذكور - إناث)	١	٤٤٤	داله ٠.٠٥
	البيئه (ريف - حضر)	١	٤٥	غير داله
	الجنس x البيئه	١	٢٨٠	غير داله
التوافق الاجتماعي	الجنس	١	٧٧٢	داله ٠.٠١
	البيئه	١	٠٦	غير داله
	الجنس x البيئه	١	٢٤٢	غير داله
التوافق الانفعالي	الجنس	١	١٩٨	غير داله
	البيئه	١	١٠	غير داله
	الجنس x البيئه	١	٥٩٩	داله ٠.٠٥
التوافق للجامعه	الجنس	١	١٠٧	غير داله
	البيئه	١	٠	غير داله
	الجنس x البيئه	١	٥٠٢	داله ٠.٠٥
الدرجة الكليه للتوافق	الجنس	١	٣٥٥	غير داله
	البيئه	١	١٢	غير داله
	الجنس x البيئه	١	٧٧	داله ٠.٠١

ومن هذا الجدول يتضح ما يلي :

- ١ - بالنسبة للتوافق التحصيلي يوجد تأثير للجنس لصالح الذكور ولا يوجد تأثير للبيئة ولا للتفاعل بينهما .
- ٢ - بالنسبة للتوافق الانفعالي يوجد تأثير للجنس لصالح الذكور ولا يوجد تأثير للبيئة ولا للتفاعل بينهما .
- ٣ - بالنسبة للتوافق الانفعالي يوجد تأثير للتفاعل بين الجنس والبيئة ولا يوجد تأثير للجنس ولا للبيئة وحدها .
- ٤ - بالنسبة للتوافق فى الجامعة يوجد تأثير للتفاعل بين الجنس والبيئة ولا يوجد تأثير لأيهما منفردا .
- ٥ - بالنسبة للدرجة الكلية للتوافق يوجد تأثير للتفاعل بين الجنس والبيئة ولا يوجد تأثير لأيهما منفردا .

مناقشة عامة

يرى الباحثون وخاصة فى مجال العلاج الأسرى أن هناك جانبين أساسيين فى حياة الأفراد فيما يتصل بعلاقاتهم بوالديهم وأسرهـ المنشأ، الجانب الأول وهو الخاص بمدى الارتباط Attachment أو المعية Togetherness الذى يربط الفرد بأعضاء أسرته والذى يتيح له فى وقت من الأوقات المساندة الاجتماعية social support المناسبة والذى يعمل كأثر ملطف بالنسبة للاحداث الضاغطة حيث يقلل من الآثار غير المرغوبة ومن سوء التوافق . والجانب الثانى هو مدى استقلال انفصال الفرد نفسيا فى اتجاهاته وعواطفه وصراعاته عن والديه Separation وتكوين هوية فردية له . وقد لقى كلا الجانبين اهتماما من الباحثين وبصفة خاصة من حيث تأثيره على التوافق .

وقد أجريت الدراسة الراهنة بهدف التعرف على العلاقة بين الاستقلال النفسى كما يقيسه المقياس الذى أعده الباحثان عن مقياس هوفمان ، والتوافق فى الجامعة كما يقيسه مقياس أعده (الشناوى وبدارى) . حيث يشتمل المقياس الأول على أربعة مقاييس فرعية

الاستقلال الوظيفى ، الاستقلال العاطفى ، استقلال الصراعات ، استقلال الاتجاهات ومن صورتين صورة تقيس الاستقلال عن الأب والصورة الثانية تقيس الاستقلال عن الأم . أما المقياس الثانى فيشمل على أربعة مقاييس فرعية هى التوافق التحصيلى ، والتوافق الاجتماعى والتوافق الانفعالى ، والتوافق الشخصى فى الجامعة بالإضافة الى الدرجة الكلية للمقياس .

اتضح من حساب معاملات الارتباط بين الأبعاد المختلفة للمقياس لكل من الذكور والاناث وأفراد عينة الريف وعينة الحضر أنه توجد مجموعة من الارتباطات الدالة بعضها موجب وبعضها سالب ، وعلى حين كانت مستويات التوافق تقل لدى الذكور مع زيادة استقلالهم عن الأب أو عن الأم فى الجانب الوظيفى ، العاطفى والاتجاهى فان الاناث قد أظهرن نمطا متسقا من الارتباطات الموجبة بين التوافق بأبعاده المختلفة وبعد واحد من أبعاد الاستقلال هو استقلال الصراعات عن كل من الأب والأم .

وتتفق هذه النتائج بشكل عام مع نتائج دراسة هوفمان (١٩٨٤) الذى أوضح أن زيادة الاستقلال فى الصراعات يرتبط بزيادة التوافق - وبصفة خاصة فى الدراسة الراهنة عند الاناث ، أما ما وصل اليه هوفمان من تحسن التوافق بزيادة الاستقلال العاطفى فلم تؤيدها النتائج الخاصة بالذكور حيث كانت العلاقة عكسية وتعنى زيادة التوافق مع نقص الاستقلال لدى الذكور سواء عن آبائهم أو أمهاتهم ، وقد يرجع ذلك الى الخصوصية الحضارية للبيئة التى أجرى فيها البحث من حيث تربية الذكور والاناث والاتجاهات نحوهم .

أما الهدف الثانى الذى كانت الدراسة تسعى اليه ، فهو التعرف على مدى وجود تأثير منفرد لكل من الجنس والبيئة أو تأثير مشترك (تفاعل) لهما على أبعاد الاستقلال عن كل من الأب والأم لدى عينة من طلاب وطالبات الجامعة .

وقد توصل الباحثان الى أن الجنس يلعب دورا فى الاستقلال

العاطفى عن الأم حيث الذكور لديهم استقلال أكبر من الاناث وهذا يتسق مع طبيعة التربية فى البيئة المصرية .

أما البيئة المحلية فانها تؤثر على الاستقلال الوظيفى عن الأب حيث يزداد الاستقلال الوظيفى لدى أفراد العينة المنتمين للريف عن أولئك المنتمين للحضر وهذا يتسق أيضا مع طبيعة البيئة الريفية حيث المتوقع أن الآباء فى الريف يحترفون الزراعة بينما أبناءهم طلاب وطالبات الجامعة قد يدرسون فروعاً أخرى تؤهلهم لوظائف مختلفة عن الآباء .

أما التفاعل بين الجنس والبيئة فليس له أثر على أى نوع من أنواع الاستقلال عن الأب أو الأم .

وبالنسبة للهدف الثالث والذى يشتمل عليه التساؤل الثالث فقد كان منصبا على التعرف على الأثر الذى يقوم به الجنس (ذكور - اناث) والبيئة (ريف - حضر) والتفاعل بينهما على درجات أفراد البحث على أبعاد مقياس التوافق فى الجامعة ، وقد أظهرت نتائج هذا التساؤل أن للجنس دورا فى التوافق التحصيلى حيث يزداد لدى الذكور عن الاناث وكذلك له دور على التوافق الاجتماعى حيث يزداد أيضا لدى الذكور عن الاناث وهذه نتيجة منطقية تتمشى مع الأفراد والقيم السائدة فى المجتمع سواء من ناحية الأدوار الأخرى التى تقع على الفتاة واعتبار التحصيل فى مرتبة ثانية بالنسبة للتأهل لحياة الزوجية أو من حيث الاندماج الاجتماعى الذى يعايشه الطلاب مع وجود قيود قيمية لحماية الفتاة ، كما أوضحت النتائج وجود تأثير للتفاعل بين الجنس والبيئة على التوافق الانفعالى والتوافق للجامعة والدرجة الكلية للتوافق حيث يزداد التوافق لدى الذكور الذين يعيشون فى الحضر .

وتفيد هذه الدراسة فى التعرف على جانب هام من جوانب حياة الشباب الجامعى وهو مدى استقلالهم عن آبائهم ومدى تأثير ذلك على توافقهم حيث توضح النتائج اختلافات ترجع الى الجنس فى العلاقة بين الاستقلال والتوافق فعلى حين تكون العلاقة عكسية لدى الذكور تكون موجبة لدى الاناث مع كون الاناث يتأثرون فى توافقهم ببعدها واحد فى الاستقلال عن الأم وعن الأب وهو الاستقلال فى الصراعات (النزاعات) .

المراجع

١ - العربية :

- ١ - الشناوى ، محمد محروس ، بدارى ، على حسين : تقرير الذات وعلاقته بالتوافق فى الجامعة بحث غير منشورة ، الرياض ، ١٤٠٥ هـ - ١٩٨٥ م .

٢ - الأجنبية :

2. Beker, R.W. & Siryk, B. (1984) Measuring Adjustment to College. *Journal of Counseling Psychology*, 31 (2) 179-189.
3. Blos, P. (1979) *The adolescent Passage*. New York : International Universities Press.
4. Bowen, M. (1972) On the differentiation of Self. in J. Frano, (Ed.) *Family interaction : A Dialogue between family researchers and family Therapists*. New York : Spring.
5. Elson, N. (1964) The reactive impact of adolescent and family upon each other Separation. *Journal of The American Academy of Child Psychiatry*, 3, 669-708.
6. Fulner, F.H., Medalie, J. & Lord, D.A. (1982) Life cycles in transition : A family systems Perspective. *Journal of Adolescence*, 5, 195-217.
7. Hoffman, J.A. (1984) Psychological Separation of Late adolescents from their parents. *Journal of Counseling Psychology*, 31 (2) 170-178.
8. Hoffman, J.A., & Weiss, B. (1987) Family dynamics and Presenting Problems in College Students. *Journal of counseling Psychology*, 34 (2) 127-133.
9. Lapsley, D.K., & Shadid, G.E. (1989) Psychological Separation and Adjustment of college. *Journal of Counseling Psychology*, 36 (3) 286-294.
10. Lopez, F.G. & Andrews, S. (1987) Career indicision : A Fa-

- mily Systems Spective. *Journal of Counseling and Development* 65 (6) 354-357.
11. Lopez, F.G., Campell, V.L., & Watkins, C.E. (1976) Depression, Psychological Separation and College adjustment : An Investigation of Sex differences. *Journal of Counseling Psychology*, 33, 1, 52-56.
 12. Lopez, F.G., Campbell, V.L. & Watkins, C.E. (1988) The Relation of Parental divorce to College Student development. *Journal of Divorce*, 12 (1) 83-98.
 13. Lopez, F.G., Campbell, V.L. & Watkins, C.E. (1988) The Relation of Parental divorce to College Student development. *Journal of Divorce*. 12 (1) 83-98.
 13. Lopez, F.G., Campbeli, V.L. & Watkins, C.E. (1989) Effects of marital Conflict Coalition patterns on college Student adjustment. *Journal of College Student Development*. 30 (1) 46-52.
 14. Mahler, M.S. (1968) *On human Symbiosis and The Vicissitudes of Individuation*. New York : International Universities Press.
 15. Mahler, M.S., Pine, F. & Bergman, A. (1975) *The Psychological birth of The infant*. New York : Basic Books.
 16. Moore, D. (1987) Parent-adolescent Separation : the Construction of adulthood by late adolescents. *Developmental Psychology*. 23, 298-307.
 17. Paris, J. (1976) The Oedipus Complex : A critical reexamination. *Canadian Psychiatric Association Journal* 21, 173-179.
 18. Teyber, E. (1983) Effects of The Parental Coalition on adolescent emancipation from the Family. *Journal of Marital and Family Therapy*, 9 (3) 302-310.