« ربنا افتح بيننا وبين قومنا بالحق »

دراسات تربوية

من أجل وعى تربوى عربى مستنير

سلسلة أبحاث تصدر عن رابطة التربية الحديثة — المجلد العاشر
(١٣ ميدان التحرير بالقاهرة) — الجزء (٧٠) ١٩٩٤

رئيس التحرير

أ . د . سعيد اسماعيل على

مدير التحرير

أ . د . محمود كامل الناقة

سكرتيرو التحرير

د. مصطفى عبد القادر عبد الله

أ.د. محمد وجيه زكى الصاوى

د. سلامة صابر

هيئة التحرير

أ.د. حامد عبد السلام زهران

أ.د. رشدى أحمد طعيمة

أ.د. زينب حسن حسن

أ.د. عبد الفتاح حجاج

أ.د. فؤاد أبو حطب

أ.د. فيليب اسكاروس

أ.د. نبيل أحمد عامر

اشرف على اخراج هذا العدد

دكتور/محمد عبد القوى شبل الغنام

التوزيع : عالم الكتب ، ٣٨ ش عبد الخالق ثروت بالقاهرة

قواعـــد النشر

— جميع الدراسات والابحاث المنشورة كتبت خصيصا لهذه السلسلة باستثناء ما نعيد نشره من تراثنا التربوى ٠

— ترسل الدراسات والابحاث باسم رئيس التحرير (كلية التربية بجامعة عين شمس ، روكسى ، مصر الجديدة القاهرة) (أو على رابطة التربية الحديثة ، ١٣ ميدان التحرير بالقاهرة) ٠

— تقدم الدراسة أو البحث المطلوب نشره مكتـــوبا على الآلة الكاتبة (نسختان) على أن يكون الحد الأقصى ١٢٠٠ كلمـــة (حوالى ٣٥ صفحة فولسكاب) ٠

— تخضع الدراسات والابحاث للتحكيم العلمى من قبل نخبة من أساتذة التربية وعلم النفس فى مصر وخارجها ٠

— تسلسل الهوامش وتجمع فى نهاية الدراسة مع اثبات البيانات الكاملة عن المصدر عند ذكره أول مرة ، وذكر رقم الصفحة التى رجع اليها عند كل اشارة الى المصدر ٠

— لا يجوز تقديم البحث أو الدراسة الى أى جهة أخرى اذا قدمت الى هذه المجلة ٠

— لا يجوز اعادة نشر أى دراسة من قبل صاحبها قبل مرور عام من تاريخ النشر الا بموافقة صريحة من التحرير ٠

— من الضرورى قدر الامكان التقليل من الجداول الاحصائية ٠

— للتحرير اختصار الدراسات المطولة بما لا يخل بأفكارها الاساسية ٠

— الآراء التى تنشر تعبر عن رأى أصحابها ٠

— ترتيب البحوث والدراسات المنشورة يخضع فقط للظـــروف الفنية ولا يعكس ترتيبا فى « التقدير » ٠

مستشـــارو التحـــرير

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

أ.د. ابراهيم بسيونى عميرة
أ.د ابراهيم حافظ
أ.د. ابراهيم عصمت مطاوع
أ.د. ابراهيم قشـــقوش
أ.د. أحمد اللقـــانى
أ.د. أحمد المهدى عبد الحليم
أ.د. أحمد عبد العزيز سلامة
أ.د. أحمد كمال عاشور
أ.د. أمـــال مختـــار
أ.د.أمينة كاظم
أ.د. أنور الشرقاوى
أ.د. جابر عبد الحميد جابر
أ.د. حامد العبـــد
أ.د. حامد زهـــران
أ.د. حامد عمـــار
أ.د. حسان محمد حسان
أ.د. حسن الفقى
أ.د. حسن شـــحاته
أ.د. حلمى أحمد الوكيل
أ.د. حلمى المليجى
أ.د. رشـــدى طعيمة
أ.د. رشـــدى فـــام
أ.د. زينب الشربينى
أ.د. سامية القطان
أ.د. سعد عبد الرحمن
أ.د. سعد مرسى أحمد
أ.د. سعد يسى
أ.د. سعيد اسماعيل على
أ.د. سليمان الخضرى
أ.د. سيد خير الله
أ.د. سيد عثمان
أ.د. شكرى عباس
أ.د. صبرى الدمرداش
أ.د. صلاح حوطر
أ.د. ضياء زاهـــر
أ.د. صـــفاء الأعسر
أ.د. طلعت منصور

د. عبد الراضى ابراهيم
أ.د. عبد الرحمن النقيب
أ.د. عادل عز الدين
أ.د. عبد السلام عبد الغفار
أ.د. عبد السميع سيد أحمد
أ.د. عبد الفتاح حجاج
أ.د. عبد الفتاح جلال
أ.د. عبد الغنى عبود
أ.د. عبد اللطيف فؤاد
أ.د. عبد المسيح داود
أ.د. عرفات عبد العزيز
أ.د. عزيز حنـــا
أ.د. عنايات زكى
أ.د. فاروق اللقـــانى
أ.د. فاروق صـــادق
أ.د. فاروق عبد السلام
أ.د فايز مـــراد
أ.د. فتح الباب عبد الحليم
أ.د. فتحى يونس
أ.د. فؤاد أبو حطب
أ.د. فؤاد قلادة
أ.د. فكرى حسن ريان
أ.د. كمال اسكندر
أ.د. كوثر كوجك
أ.د. محمد المفتى
أ.د. محمد خليفة بركات
أ.د. محمد سيف الدين فهمى
أ.د. محمد صابر سليم
أ.د. محمد عبد الظاهر الطيب
أ.د. محمد قدرى لطفى
أ.د. محمود أبو زيد
أ.د. محمود كامل الناقة
د. محمود عمر
أ.د. منير كامل
أ.د. نادية جمال الدين
أ.د. نبيل أحمد عامر
أ.د. وليم عبيـــد

الفهـــرس

الموضـــوع	الصفحة
— **صبى يسأل : من اخترع المدارس ؟** د٠ أحمد زكى	٥
— **وهم اسمه : علمى وأدبى !** د٠ سعيد اسماعيل على	١٠
— **كليات التربية والابداع : رؤية مستقبلية** د٠ ضياء الدين زاهر	١٣
— **آراء طالبات كلية التربية للبنات بجدة حول بعض جوانب التدريس فى مادة المناهج وعلاقتها بالتحصيل** د٠ ملكة حسين صابر	٤٠
— **الأبعاد التربوية لآيات الله الكونية فى القرآن الكريم** د٠ عبد التواب عبد اللاه	٨٠
— **الاتجاه النمائى للتعاون والتنافس والفردية لدى التلاميذ فى مراحل تعليمية وثقافية مختلفة من الجنسين** د٠ محمد مصطفى الديب د٠ أسماء عبد العال الجبرى	١٢٨
— **فاعلية أسلوب التعلم التعاونى على التحصيل الدراسى فى مادة الدراسات الاجتماعية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائى** د٠ فتحية حسنى محمد	١٧١
— **الدروس الخصوصية فى التعليم الثانوى العام حجمها وأسبابها** د٠ فاروق شوقى البوهى	٢٠٧
— **دور التعليم الصناعى فى توفير العمالة الفنية فى المملكة العربية السعودية** د٠ أميرة طه بخش	٢٥٦

صبى يسأل : من اخترع المدارس ؟

بقلم الدكتور أحمد زكى

قلت للصبى : «فى هذا الشهر يذهب الصيف ، وينتهى البحر ، والعوم» ·

قال الصبى : «ثم ماذا ؟» ·

قلت : «تفتح المدارس» ·

فوجم ، ثم فكر ، ثم سأل : «من اخترع المدارس ؟ » ·

سؤال لا يسأله على هذا النحو ، وفى هذه المناسبة الا ذو ضيق · ضيق بالمدارس وذكراها ·

لم يكن الصبى غبيا ، ولم يكن متخلفا · كان الأول فى فصله ومدرسته، بل الأول فى منطقته ، وكأنه دائما · ولم يكن فى عامه الدراسى مرهقا فهو يراوح بين الدراسة واللعب · وله فى الرياضة البدنية جهود كسب منهـــا جوائز ، ومع هذا فهو يسأل ، وقد انتهى الصيف : من اخترع المدارس ··؟

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

اخترع المدارس من اخترع المستشفيات :

وأجبته على سؤاله فى شىء من التفصيل ، اجماله أن الذى اخترع المدارس ، هو الذى اخترع المستشفيات ، واخترع الأسواق والبنوك ، ذلك الفكر الانسانى غير المسمى الذى لايألو فى المدنية التى اصطنعها تنظيما ، ولا يألو لها توسيعا · ويكثر الناس فتتغير أساليب كانت تنفع على قلة · والمدارس فى القديم كانت تتألف من أستاذ يحوطه ويلازمه عدة مـــن طلاب ، كانوا هم طالبيه ، وكانوا مريديه · ويتحلقوا حوله ، يقول فيستمعون ويسجلون ، وفى الذى يقول يناقشون · ويجتمع بهم عندما يريد ، فىساعة تتفق · ويدرس مايشاء لا مايشاؤون · وما كان لهم أن شاءوا · فهؤلاء كبار

(*) الهلال ، سبتمبر ١٩٥٧ ، صص ١٨ ــ ٢١ ·

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

وكان التعليم قليلا ، وكان أكثره فرديا ·

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

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

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

المدارس أشياء مصطنعة :

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

ولست أعيب المدارس نظاما ..

ولست أعيب الجند نظاما ..

وانما أنا أفكر فى هذه المدنية الانسانية التى تتألف من نظم كلهـــا مصطنعة . وهنا أسائل نفسى ، ويسائل معى آلاف من البشر : هل تعيـــب المدنية ما فيها من اصطناع ؟

المدنية وأساليب الطبيعة :

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

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

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

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

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

الفطرة لاتعرف الدباغة والصباغة :

ومع هذا ، فمن الناس من ينسى كل هذا .

من الناس من تحدثه فى أمر شىء ، أو أمر عادة ، فلا يرضاها ، ويرضى نقيضها ، وكل حجته فى هذا أن يمتدحها بأنها أقرب الى الطبيعة وأقرب الى الفطرة ٠

وتبحث فى شئونه ، ولو كان بدويا ، فتجد أنه ما كان أبعده عن طبيعة وعن فطرة ٠

وتدعوه الى طعام ، وعلى المائدة السكين والشوكة والملعقة ، فيعمد الى أصابعه يغوص بها فى الطعام غوصا ٠ لماذا ؟ لانها الفطرة ، ولأن الله خلق الأصابع لهذا ٠ ويعجبنى قوله ان الله خلق الأصابع لهذا ، ولكن لاتعجبنى حجته بأنها الفطرة ٠ لأنى انظر الى سائره فأجد الحذاء ، وهو من جلد مدبوغ مصنوع ، والفطرة لاتعرف الدباغة ولا الأحذية صناعة ٠ وأجد الثوب الذى عليه من صوف أو حرير مصبوغ ، والفطرة لاتعرف الصوف والحرير ثيابا ، ولم تعرف ما الصباغة ٠ وشعره مقصوص فلو أنه آمن بالفطرة حقا لارسله ٠

ولست أدافع عن أكل بشوكة وسكين ، أو لبس صوف وحرير ، ولكن أدفع تلك الحجة التى كثيرا ما تضلل الناس ، لافى صغيرات الأمور ، ولكن فى كبيراتها ، فتمنع عنهم الخير بأن تكره اليهم المدنية بأنها شىء مصطنع ، فلا يسيرون مع أمم الأرض فى سبيلها ، فيتخلفون أفرادا ، ويتخلفون أمة ، ويسبق غيرهم والسبق سيادة ٠

انهم يتوقفون ويتخلفون ، وليتهم وقفوا عند فطرة ٠ أنهم وقفوا من طريق مدنية سار فيها أجدادهم على بعد خطوات كثيرة عديدة من فطرة للانسان أولى ٠ ووصفوا ما وقفوا عنده فى طريق هذه المدنية القديمة فطرة٠ تلبس عليهم الأمر فأخطأوا ٠

وقالوا هذا شرقى وهذا غربى ٠

وقالوا فى أسلوب مأكل أو مطعم أو مسكن ، أو عادات تعودها الانسان فى شتى بقاع الأرض ، أن هذا شرقى وهذا غربى ٠

وحمدوا الشرقى لمجرد شرقيته ٠ وذموا الغربى لمجرد غربيته ٠

والغرب تكره فيه ساسة ، وهو يكره سياسة ، لاشك فى هذا بل هو فى هذا يمقت مقتا ٠

ولكن كيف يعزف عن علم وفن ، وعن آداب ، لأنها شرقية أو غربية ٠ أو كيف يعزف عن عادات قوم وأساليب عيش ، اقتضاها ذلك العلم وذاك الفن ، اقتضتها تلك المدنية عامة ، لانها اصطناعية ، فى حين أن العلم ، الذى يمجده اليوم كل أهل الأرض ، أبعد مايكون عن فطرة ٠

وان تكن البداوة أقرب شىء الى فطرة ، فالعلم أبعد شىء عن بداوة ٠ وهو لو عاش فيها لمات ليومه ، لأن العلم اصطناع بدأ ، اصطناعا ولاينتهى الا عند اصطناع ٠

كل ما أنتجه الفكر الفطرى فطرة ٠

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

انى أعود فأقول ان كل هذه الأشياء التى سميتها مصطنعة انما هى أشياء فطرية ، فطرها العقل الانسانى ، وأى شىء كالعقل فى الانسان يمكن أن يكون فطرة ٠

وكل ما فطر العقل فهو فطرة ٠ مآكلنا ، وملابسنا ، ومساكننا ، وعلمنا ، وفننا ، وعاداتنا ، مهما بلغت من درجات فى مدنية ، فهى فطرة ، لأن العقل فطرها ٠ فان أنت سميتها مصنوعة ، فذلك لأن الفطرة صنعتها ٠

ومدارسنا ، تلك التى بدأنا بها الحديث ، وسميناها مصنوعة ، هى من تنظيم العقل الانسانى ، ومن ترتيبه ، وهى بعض حيلته ، فهى من انتاج تلك الفطرة الأولى التى هى فكر الانسان ، وفطنته وذكاؤه ٠

***

حكمة رائعة

على باب أحدى الكنائس فى أمريكا سجلت هذه الكلمة الرائعة « كثير من الناس يشعرون بالوحدة والوحشة ، ذلك لأنهم يشيدون جدرانا بدلا من اقامة جسور » ٠

وهم اســمه : علمى وأدبى !

دكتور سعيد اسماعيل على

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

من تلك الأوهام ، هذه القسمة الشهيرة فى عالم التعليم بين العلمى والأدبى ٠

ولقد كانت تلك القسمة لها وجاهتها فى سالف الزمان عندما كانت هناك فئة من المعارف يحصل عليها الباحث نتيجة اصطناعه منهجا علميا أخـــر استنباطا رياضيا يقوم على التعامل مع الأرقام والرموز بحيث يكون الفيصل عند الاختلاف حول نتيجة ، هو الاحتكام الى (التجربة) والى العمليـــات الرياضية ٠

وتختلف تلك الفئة من المعارف عن فئة أخرى تقوم بالدرجة الأولى على (التذوق الوجدانى) والتأمل العقلى المجرد ، حتى اذا نشب خلاف حـــول النتيجة ، صعب الفصل فيه ، فالذوق الوجدانى عند (أ) من الناس يختلف غالبا عنه عند (ب) ولايكون أحدهما صوابا والآخر خطأ ٠ وكذلك بالنسبة للنتائج الفكرية للتأملات العقلية المجردة ٠

نتيجة لهذا ، عرف التعليم تلك القسمة الى علمى وأدبى ٠ الأول يقوم على دراسة الفيزياء والكيمياء والرياضيات ، والآخر يقوم على دراســـة التاريخ والجغرافيا والفلسفة واللغات ٠ واذا كنا نجد اللغات قائمة أيضا فى القسم العلمى ، فلم يكن ذلك لأنها (علوم) وانما لأنها (أدوات) ضرورية لدراسة مختلف أفرع المعرفة ، وتظل اللغات معتبرة من الآداب ، بدليـــل اختصاص دراستها المتخصصة فى كلية (الآداب) ٠

وبناء على ذلك أيضا ، قام التعليم الجامعى ، منذ نشأته الأولى على كليتين أساسيتين لهذا التعليم كله : كلية العلوم ، لدراسة النظريات (العلمية)، وكلية الآداب لدراسة النظريات الفلسفية والاجتماعية والأدبية ٠

واذا كان عالمنا المعاصر يشهد تحولات جذرية حتمت مراجعة بعض المفاهيم والاتجاهات الأساسية فى عالمى السياسة والاقتصاد ، فنحن كذلك فى حاجة الى مراجعة جذرية لهذه القسمة (الضيزى) نتيجة تلك التحولات العلمية والفكرية والتقنية ، التى هى أشد خطرا وأبعد أثرا من تحـــولات السياسة والاقتصاد ٠

لقد أصبح مستقراً فى الأذهان الآن أن العلم : محتوى + منهج ٠ المحتوى هو مجموعة المعارف المصنفة الى هذا الفرع وذاك : فيزياء ، كيمياء ، ٠٠ الخ ٠ وأما المنهج فهو طريقة البحث والتفكير ٠

وصفة (العلمية) تكتسبها المعرفة ، لا بمحتواها وانما بمنهجها ٠ وآية ذلك ، أن هناك دراسات فى الحيوان والنبات والطبيعة ، لأرسطو وغيره من فلاسفة العصور القديمة والوسطى ، ومع ذلك ، لانعتبرها (علمية) لأنها افتقدت المنهج العلمى ٠

ولقد استطاع المنهج العلمى أن يغزو الكم الأكبر من المعارف ، مثلما رأينا فى مختلف علوم الاقتصاد والتجارة والادارة والاجتمـــاع والنفس والتربية واللغات ، مما أصبح الأمر معه محتما علينا النظر اليها باعتبارها (علوما) بمعنى الكلمة ٠

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

فالجغرافيا : هل هى نتيجة تذوق وجدانى أو تأملات عقلية ؟

وهل يستطيع أحد أن يقول هذا أيضا على التاريخ ؟

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

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

أن يضع من القواعد والموازين مايميز به ـ الى حد كبير ـ بين افرازات الابداع ليحكم ، على مدى جودتها ٠

وماذا تقول عن علوم الاجتماع ؟

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

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

اننا قد نفكر فى ظاهرة فلكية بطريقة خرافية ، فلا يكون هذا علما ، وقد نستخدم الدراسة الامبريقية لدراسة ظاهرة سلوكية ، فيكون هذا علما ٠

ومن هنا ، أفلا نعتبر مصطلحا مثل (الثقافة العلمية) الذى يطلق ليعنى به جملة المعرفة الخاصة بالفيزياء والكيمياء والرياضيات والمجالات التقنية مصطلحا صحيحا ؟ ٠ وكذلك الأمر بالنسبة لمصطلح (الثقافة الأدبية) ، فهو أيضا مجال من مجالات الثقافة العلمية ٠

وعلى هذا ، فنحن نقترح أن تكون التسمية : (الثقافة الانسانية) و (الثقافة الكونية (الطبيعية) على أساس محورى هذا العالم : الانسان والكون (الطبيعة) مع الاقرار بأن صفة العلمية يمكن أن تكون فى هذا المجال أو ذاك وفقا للمنهج ٠

ان القسمة الى (أدبى) و (علمى) فى التعليم العام تظهر تخلفا علميا منهجيا يتبدى فى ثنائيات عديدة ، وتجزئة صارخة تجاوزها التاريخ المعاصر ، وهناك بلدان متقدمة تجاوزت القسمة عن طريق توفير مساحة للاختيار بحيث لاتتوازى الاختصاصات وانما تتقاطع وتتكامل ٠

كليات التربية والابداع : رؤية مستقبلية

د٠ ضياء الدين زاهر (*)

أولا : اقترابات أساسية :

(أ) مدخل : الابداع التربوى مشروع وجود لايتحقق انجازه الا مـــن خلال علاقة ديالكيتكية بين الابداع والتربية ٠ وبدهى أن هذه العلاقة تنمو وسط سياق مجتمعى حضارى معين يؤثر فيها وتؤثر فيه ٠

واذا كان الأمر كذلك ، فانه يصبح من مهمة كليات التربية تفهم الأطر المرجعية لتنمية الابداع وأثرائها ، ولكن المشاهد أن دور كليات التربية فى هذا الصدد لايتمتع بالتقدير المحمود من جانب التربويين والتنمويين على حد سواء ، وحوله جدل خفى ، واسع الانتشار ، ليس كله مريحا ٠ والمنطقى أن تكثر الشكوك والهواجس فى غيبة التفكير النقدى والاختبار الامبيريقى لهذه العلاقة ، وأن يعتريها الغموض مع كونها واضحة ٠ ومن هنا فان أى مناقشة للدور المستقبلى لكليات التربية فى تنمية الابداع لايمكن أن تكـــون مجدية بدون أن نوضح أولا ماذا نقصد بالابداع ، وأى ابداع نريد فى كليات التربية ، وما واقع الابداع فى كليات التربية ، وأخيرا ، ما السيناريوهات المحتملة والممكنة لحركة الابداع داخل كليات التربية ٠

(ب) فى معنى الابداع : تكشف لنا أية مراجعة دقيقة لأدبيات الابداع عن وجود تشتت كبير فى تحديد مفهوم «الابداع» وعدم اتفاق على تعريفه ٠ فعلى الرغم من كثرة تداول وتعاطى المفهوم بين المختصين والعامة الا أنه مازال يعطى معانى شتى ، ومازال يحيط به الغموض ، ويكتسيه الوضوح الزائف ٠ على أننا نجد أن معالجات الخطابات العلمية المختلفة لهذا المفهوم، سيكولوجية أو فلسفية أو تربوية أو علمية تكنولوجية أو غيرها ، تتذبذب بين معنيين أولاهما ، معنى **واسع يأخذ بالتعريف بالنقيض** ، فالابداع يصـــبح نقيض «الاتباع» ، أو نقيض «الثابت» ، أو نقيض «التقليد أو المحاكاة أو

(*) أستاذ أصول التربية ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ٠

المسايرة (١) · وثانيهما يرى الأبداع **وفق معنى ضيق لايحتمل سوى واحدة من الفئات** الأربع التالية (٢) :

ـ العملية الابداعية ، أو الكيفية التى بها يبدع المبدع عمله ·
ـ الانتاج الابداعى ·
ـ السمات الشخصية للمبدعين ·
ـ الامكانية الابداعية كما تتكشف من خلال الأداء على اختبـــارات قياس القدرات الابداعية ·

وقد يضيف البعض (٣) فئة خامسة هى العوامل والظروف البيئية التى تساعد على نمو الابداع وهى مايطلق عليها «بالبيئة المبدعة» ·

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

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

---

(١) أنظر نماذج لهذا المعنى العام فى :
ـ أدونيس (على أحمد سعيد) : الثابت والمتحول : بحث فى الاتباع والابداع عن العرب : الجزء الثالث : صدمة الحداثة (بيروت : دار العودة ، ١٩٧٨)·
ـ حليم بركات : المجتمع العربى المعاصر : بحث استطلاعى اجتماعى ، (بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية ، ١٩٨٤) ، صص ٣٤٢ ـ ٣٤٣ ·

(٢) محى الدين أحمد حسين : القيم الخاصة لدى المبدعين ، (القاهرة : دار المعارف ، ١٩٨١) ، صص ٨٠ ـ ٨٥ ·

(٣) حسين عبد العزيز الدرينى : الابـداع وتنميته ، فى مراد وهبه (محرر) ، الابداع والتعليم العام ، (القاهرة : المركز القومى للبحـــوث التربوية والتنمية ، ١٩٩١) صص ٦١ ـ ٦٣ ·

أن هذا مرهون أساسا بالانتقال من مستوى معين للابداع ، الى مستوى أعلى، لذا فيمكننا ، منعا للخلط أن نتصور الابداع فى مستويات ثلاث :

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

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

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

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

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

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

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

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

– **اعداد وتدريب وتأهيل واعادة تأهيل الكوادر البشرية ، التعليمية** والادارية والفنية المتخصصة ، اللازمة للتنمية التربوية · وذلك وفق تصورات وأساليب وتخصصات غير تقليدية وبرامج مثيرة للابداع ·

– **تطوير وتحديث النظم والأساليب التربوية :** عـــن طريق تقـــديم

الاستشارات لمختلف المؤسسات التربوية بهدف تذليل العقبات وحل المشكلات (سواء لنظم التعليم النظامى أو لمؤسسات تعليم الكبار) ٠

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

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

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

ان رؤية صادقة لكليات التربية لاتتم الا من خلال النظر اليها كمنظومة system فالنظر الى كليات التربية نظرة نظامية تحليلية يمكن أن يوضح لنا مدى الحاجة الشديدة لهذه الكليات الى التطوير والتجديد والأبداع ٠

وعموما اذا اتفقنا على أن المنظومة ، فى أبسط تحديد لها ، هى كيان فكرى أو مادى مكون من مجموعة من الموارد البشرية وغير البشرية المتداخلة والمتفاعلة فيما بينها وفقا لقواعد معينة ، لتحقيق وظيفة أو وظائف مفيدة تتصل بطبيعة هذه الموارد ، وهى بالتالى تضم ، بصفة عامة (*) ، مكونات ثلاثة هى : مدخلات Inputs وعمليات Processes ومخرجات Outputs وكلية التربية تعتبر بهذا المعنى منظومة متكاملة لها مدخلات البشرية وغير البشرية والآليات والقوانين التى تحول هذه المدخلات أو الموارد الى مخرجات تذهب الى سوق العمل ٠

ويمكن حصر أهم **مدخلات** منظومة كليات التربية فى النظم الفرعية التالية والتى يوضحها الشكل رقم (٢) ٠

(*) التصنيف الدقيق للمنظومة يأخذها على أنها مكونة من خمسة مكونات أساسية هى المدخلات والعمليات والنواتج Outcomes ، والمخرجات ، وعائدات ٠

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

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

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

(د) مدخلات ثقافية : وتتضمن الأهداف التربوية العامة الخاصة

المشتقة من فلسفة المجتمع والتى تعبر عن فلسفة التعليم الجامعى الذى تنتمى اليه ، كما تتضمن ترجمة لمواصفات المجتمع وقيمه وطموحاته فى محتوى التعلم المطروح داخل كل قسم من أقسام الكلية والذى يتبدى فى المـــــواد والمقررات الدراسية ، والأنشطة التربوية المصاحبة للمحتوى ، والأساليب والتقنيات المتبعة فى التدريس وفى التقويم ٠

(ه) مدخلات معلوماتية : وتتصل بكافة المعلومات والبيانات والحقائق عن مكونات المنظومة وبيئتها التعليمية والمجتمعية ، ومايتصل بهـــا مـــن لوائح وتشريعات وقوانين تحدد المسئوليات ونظم العمل ، وكل ما يعين فى قرارات فعالة بشأن المنظومة ، كما أنها تستخدم لتحديد أساليب المتابعـــة والتقويم والرقابة على المنظومة ٠

أما عمليات وآليات المنظومة ، فهى تنطوى على تفاعلات مطردة بيـن المدخلات بأنواعها المختلفة (داخل كل قسم علمى) بغية تحويلها الى مخرجات٠ وفى حالة المنظومات الكبرى مثل كلية التربية يصعب دراسة كل التفاعلات والأنشطة التفصيلية لذا نلجأ الى مفهوم الصندوق الأسود Black Box الذى أمدنا به علم السيبرناطيقا ليفسر لنـا هذه التفاعلات والعلاقة بيـن المدخلات والمخرجات ٠ ولكن بصورة عامة يمكن القول بأن التفاعلات تتم بين مكونات المنظومة الفرعية للمناهج وتضم الأهداف التدريسية والمحتوى والمتعلم وطرق التدريس وأنشطة التعلم وأساليب التقويم) فيما بينها وبين باقى المدخلات للمنظومة الرئيسية (بشرية وسياسية وادارية واقتصادية وثقافية ومعلوماتية) ٠

ويتم هذا فى مكان ما (قاعات التعلم من معامل أو مدرجات أو غيرها) وفى زمان معين (هو العالم الأكاديمى الممتد) ، ووفق قواعد وضوابط أكاديمية وقانونية محددة ، وفى اطار مناخ اجتماعى معين مستمد من الواقع الاجتماعى والأكاديمى ، ويتولى قيادة هذه التفاعلات عضو هيئة التدريس بخبراتـــه ونضجه وعلمه ، وعلى نحو يسهم فى تحقيق أهداف المنظومة وبشكل ينعكس فيما بعد على المخرجات سلبا أو ايجابا ٠

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

اكتساب الطالب المتعلم للخبرات المخطط لها من قبل (من قبيل زيادة المعلومات والخبرة ، اكتساب مهارات جديدة ، تعديل سلوك ، علاقات واتجاهات جديدة، حل مشكلات ٠٠ الخ)، كذلك حدوث نمو مهنى بالنسبة لأعضاء هيئـــات التدريس ، ومعاونوهم ، وظهور نتائج بحوث ودراسات ٠ كذلك فى النواتج والعائدات غير المباشرة المؤثرة على الاقتصاد والثقافة والقيم فى المجتمع٠ **وثانيها ، مخرجات وجدانية** ، وتتمثل فى الأثر غير المحسوس لعمل المنظومة، وقد يتمثل فى ردود الأفعال والأنطباعات الايجابية أو السلبية ، بشأن المخرجات الانتاجية والعمليات ٠ **وثالثها ، التغذية الراجعة** التى تتعلق ببنية المنظومة وعملياتها ومخرجاتها فى علاقاتها بالسياقات التربوية والمجتمعية لهـــا وكيفية تأثرها بها وتأثيرها فيها ٠ وهذه التغذية بأشكالها المختلفة (المستمرة والمرجأة ، السلبية والايجابية ، الداعمة أو المتحدية ٠٠٠ الخ) تعمل بمثابة تقويم كلى لعمل المنظومة ومتابعة لها ٠

وبدهى أن منظومة كلية التربية ، كأى منظومة مفتوحة أخرى ، تتبادل المدخلات والطاقة مع **البيئة الاجتماعية** التى تحيط بها ، (سواء كانت قريبـة أو بعيدة) ، كالمناخ الذى تعمل فيه والذى تحكمه القوانين والسياســـات العامة والمناخ النفسى والسياسى وأمزجة الناس واتجاهاتهم والبرامج الأخرى والموارد المالية ٠٠ الخ ٠ ولعل هذا التبادل يتطلب عن الادارة الواعية لمنظومة الكلية أن توثق علاقاتها وتزيد وعيها ببيئتها وبالقوى الدينامية التى توجد بها ٠

ولكن المتأمل لطبيعة الدور الذى تمارسه حاليا منظومات كليات التربية يكتشف تدهورا خطيرا فى ممارستها لرسالتها الابداعية ٠ فهذه الممارسـة تكتسى ظلالا كثيفة من الغموض والفوضى ، كما تتسم بالهامشية ، والجزئية، ولعل الشواهد التالية تؤكد ذلك :

- تكريس كليات التربية جل أهدافها فى برامج تقليدية ، فكرا ومضمونا وأساليبا ، وتقويما ، لاعداد المعلم دون ايلاء باقى الأهداف التنموية الابداعية الأخرى أعتبارا يتناسب مع أهميتها القصوى ٠ كما أن الاعداد التربوى للمعلم فى صورته الحالية غير قادر على خلق كفاءة مهنية فعالة ومبدعة يمكنها أن تنهض بالأدوار الوظيفية التى تتطلبها مدارسنا ٠

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

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

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

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

---

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

ـ ضعف العلاقات المباشرة بين أعضاء هيئات التدريس وطلابهم بشكل واضح ، وهى العلاقات التى يمكن أن تكون عاملا ميسرا لمناخ الابداع أو معوقا له ، الى جانب غياب مشاركات أعضاء هيئات التدريس فى أنشطة الطلاب وعدم المشاركة فى التخطيط لمثل هذه الأنشطة ٠

ـ ضعف مستوى الخريج ، وندرة ملاحقته فى ميدان عمله كما هو الحال فى الكثير من المهن المتقدمة ٠

ـ تمركز طرق تدريس أعضاء هيئات التدريس على أساليب تقليدية املائية لاتعطى للطالب المعلم نموذجا ـ يحتذى به فى أداء التدريس ، مع اعتماد قطاع غير قليل من هيئات التدريس على مذكرة أو كتاب واحد فى التدريس مما يعرقل النمو المعرفى والابداعى للطالب المعلم ٠ لاسيما وأن معظم المحتوى العلمى الوارد فى هذه المذكرات أو الكتب منقول أو مترجم عن بيئات أجنبية التى تعمق التبعية الثقافية وليست هناك كتابات عربية أصيلة أو ناقدة تحليلية الا فيما ندر ٠

ـ ضعف مصادر تمويل الأنشطة البحثية ، مع ضعف القدرة الابداعية على استنباط بدائل جديدة ٠

ـ كثرة القيود التنظيمية التى تحد من أية مبادرات أو مغامرات فكرية جريئة لرؤية المشكلات من منظور مخالف ٠

ولعل هذا كله يقودنا الى التأكيد على أن تنمية الابداع فى حاجة ملحة لكليات التربية ومستقبل هذه الكليات رهن بهذا التحول الهام والضرورى ٠ ولعل الجزء التالى يوضح ذلك بجلاء ٠

ثالثا : سيناريوهات كيفية لمستقبل الابداع فى كليات التربية :

اتساقا مع ما عرضناه من قبل فانه يمكن صياغة ثلاث سيناريوهات عن كيفية تصور مستقبل الابداع فى كليات التربية فى علاقتها بالتنمية التربوية فى المجتمع وبحركية العلاقات بين التعليم والمجتمع ككل ، وبينه وبين المستجدات الاقليمية والعالمية ٠

وهذه السيناريوهات لاتمثل جميع البدائل المحتملة والممكنة ، وانما

تمثل فقط نقاطا حاسمة فى الأولى منها ، يقوم سيناريو اتجاهى (تشاؤمى) وهو نهاية خط متصل فى نهايته الأخرى سيناريو تحولى (تفاؤلى) ، وفى المنتصف يقوم سيناريو ثالث يبتعد عن التشاؤم ولكنه لايلبى كافة الطموحات الابداعية (التفاؤلى) ٠

وبدهى أن ثمة تداخلات ممكنة ، ظاهرة وخفية ، بين السيناريوهات الثلاث ، وأن امتناع التفاعل بينهما غير وارد بالمرة ، فكل سيناريو ينطوى على مشهد أو مشاهد من سيناريوهات أخرى ٠ لذا فان النظر الى هـــذه السيناريوهات لابد أن يأخذ فى اعتباره هذا الجانب المهم ٠ لذا ، فقد قادنا ذلك الى التقدم بسيناريو ممكن التحقيق ، وهو حالة وسط بين السيناريو الاصلاحى والتحولى ، فهو أكبر من أن يكون ذو طابع اصلاحى فقط وأقل من أن يكون ابداعيا بشكل كامل (تحولى) ٠

وفيما يلى عرض لأهم الملامح الرئيسية لكلسيناريو من تلكالسيناريوهات

(أ) السيناريو الاتجاهى :

يستند هذا السيناريو الى فرضيات أساسية فحواها أن كليات التربية سوف تستمر فى نموها وتطورها بنفس المعدلات الماضية مع امكانية احداث تعديلات أو تحسينات هامشية ، وأن مثل هذه الحركة الامتدادية الخطية تتوافق مع حركة التنمية التربوية فى المجتمع التى ستظل غير قادرة ، علميا وعقلانيا وانسانيا ، على اعداد المواطن والمجتمع القادرين على مواجهة التحديـــات المجتمعية والحضارية ٠

ومن جهة أخرى فان المجتمع سيظل غير مؤمن وغير متحمس لمهنـــة التعليم ، وغير قادر على توفير الاحتياجات الأساسية لتطويرها ، مما يؤدى الى تردى المكانة الاجتماعية للمعلم ، والى تراجع مستمر فى المكانة والفاعلية السياسية لنقابة المعلمين مجتمعيا ٠ وبالتالى يصبح التعليم مشكلة تخلف فى مجتمع متخلف ٠

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

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

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

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

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

(ب) السيناريو الاصلاحى :

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

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

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

قدراته الأساسية (الشفوية والمعرفية والعددية والجغرافية والرمزية ٠٠ الخ)، كما أنها سوف تدرب الطالب المعلم على مهارات المستقبل وأهمها مهارة التوقع Anticipatry والتى هى فى تحليلها النهائى قدرة على مواجهة المواقف الجديدة ، وعلى رؤية الأحداث قبل وقوعها ، وعلى تقويم ما يترتب على ما يبرم من قرارات أو يتخذ من اجراءات ، واستنباط بدائل جديدة ، لما لم يكن له بدائل من قبل ٠ وكذلك مهارة التشارك Participatory وهى مهارة اجتماعية تكمل التوقع باعتباره عملية عقلية تؤدى الى فهم واضح مشترك وفعال للمشكلات وبلورة ناتج ما أبدع ، من خلال التعاون والتحاور والتعاطف والأخذ والعطاء ٠ وسيتطلب الأخذ بهاتين المهارتين افساح مجال واسع لاستخدام أساليب واقترابات حديثة وفعالة كالمقاربة البينية Interdisciplianry APP والتى تشير الى كل المجهودات المشتركة المبذولة لحل مشكلات جديدة ، والتى يترتب عليها استحداث تخصص جديد يقع نطاقه بين تخصصين آخرين أو أكثر موجودين بالفعل ٠ والى جانب ذلك هناك المقاربات المتجاوزة أو المتبادلة Trandisciplinary والتى تهتم بوحدة نظرتنا الى العالم من خلال تطوير اطار عام نقترب على أساسه من المشكلات الشبيهة بها ، وكذلك المقاربات العابرة للتخصصات Crossdisciplinary والتى توظف التخصصات المختلفة لحل مشكلات معينة ، دون أية محاولة لمزج هذه التخصصات ذاتها أو حتى أجزاء منها فى تخصصات جديدة ، كما فى الاقترابات السابقة ٠ وسوف تهتم كل هذه الاقترابات بتحقيق التكامل والوحدة ليس فقط بين التفاصيل والخصوصيات فى المناهج الدراسية ، بل لتوضيح وحدة المعرفة الانسانية فى شقيها الطبيعى والانسانى والاجتماعى ، داخل عمليات التعليم والتعلم ٠

وسوف تنتقل أساليب التقويم من مستوى الامتحانات التقليدية التى لاتقيس سوى المعارف والمستويات الدنيا من التحصيل الدراسى أى القشرة الخارجية للتعلم ، الى استخدام أساليب أخرى متعمقة تتعرف على القدرات الحقيقية العليا لنتائج التعلم وتمتد طوال فترة التعلم ، كالاختبارات التكوينية Formative Testing والاختبارات النهائية Summative Testing وغيرها من الاختبارات التى تسعى لتقديم أقرب صورة ممكنة شبه حقيقية عن امكانات الطلاب وقدراتهم الفعلية والتخطيطية والابداعية ٠

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

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

أغراض «تحديد الأهداف ودعمها والاعلام عنها ، ومن أجل ترشيد التقويم ، وعقلنة معاييره ، ومن أجل تحديد وتحليل الدلائل مع كل مشكلة أو متغير ، ومن أجل اتخاذ القرار المناسب والتوجيه المحكم والميزانية المبرمجة ، ومن أجل سرعة الانجاز ، وخفض الكلفة دون مساس بالفاعلية أو الوظيفية » (١) ٠

وسوف يتحول رؤساء الأقسام الى أشخاص قياديين مستنيرين يلهمون أعضاء هيئات التدريس ، ويتعاملون معهم بروح النص القانونى ووفق اجراءات بسيطة ميسرة ، خاصة عندما يتصل الأمر بالعمل العلمى والبحثى٠ كما ستشيع سبل المشورة العلمية والأكاديمية ، ويتسع هامش الحريات الأكاديمية ٠

(ج) سيناريو الأبداع :

يلعب التعليم ضمن هذا السيناريو دورا ابداعيا تقدميا يتجاوز بكثير أية أدوار تطويرية أو اصلاحية سبق الحديث عنها ٠ فأهم ما يعنيه هو تنمية الابداع التكنولوجى والمعرفى والاجتماعى ، وتعميق صلة الطالب المعلم بعصره وعروبته ودينه ، هذا الى جانب ايلاء التربية الجماعية أهمية كبيرة بحيث تكون مهمة التعليم العليا فى هذا كله هى اعداد المعلم المبدع ، والقادر على صنع مستقبله ، ومستقبل أمته والمشارك فى العطاء الانسانى العالمى ٠ وجملة تخليق «المجتمع المعلم المتعلم والمستمر فى التعلم » ، وسوف يكون المجتمع مؤهلا ديمقراطيا وداعيا لتقدير هذا الدور للتعليم ، ويوفر لمؤسسات التعليم وغيرها اطار ديمقراطى يسمح بالتعددية ، هذا الى جانب توجه جماهيرى مبدع نحو الوحدة العربية ونحو مشروع حضارى انسانى للتقدم ، وتصبح مسئولية تحقيق أهداف التعليم مسئولية مجتمعية تشارك فيها كافة التنظيمات والمؤسسات الأهلية والرسمية بغية تحرير الطاقات الشعبية واستثارة القوى الخلاقة والمبدعة الكامنة فيها من أجل تأكيد قواعد للتغيير وتحقيق التقدم ٠ ويتم هذا كله بالاعتماد على شكل للتعليم يجعله مستمرا مدى الحياة وعلى نحو يزود كل مواطن بالقدر المناسب من التعليم بما يتناسب

---

(١) محمود قمبر : نظم الادارة التربوية فى العالم العربى ، بحث فى الدورة التدريبية الاقليمية فى تخطيط الاصلاح التربوى وتحديث الادارة العربية بيروت ، ١٩٨٠ ، ص ١٤١ ٠

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

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

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

الموضوعى بذاته وبيئته ومجتمعه وقوميته ومستقبله وفق نظرة محيطة متداخلة ومتشابكة دونما تعارض ٠

وفى اطار هذه الحدود ، فان كليات التربية ستركز على توفير أساليب تدريسية وتكنولوجية فعالة لتدريب متعلميها على اكتشاف المجهول ، وتفجير الطاقات الابداعية لديهم ، كأساليب حل المشكلات ، والعصف الذهنى ، والسيناريوهات والسينكتكس Synectics وألعاب المحاكاة والخيال العلمى وغيرها ٠ والربط بين المعارف العامة والمهارات الفنية والمزاوجة بين الخبرات الشخصية والعملية والأكاديمية ٠ كذلك الاهتمام بالجوانب الوجدانية والعاطفية للطالب المعلم بما يساعده على تكوين مفهوم صحيح عن ذاته ويجنبه المرور بتشوهات عاطفية ، ويزيد قدرته على التعبير الواعى عن ذاته فى مجالات معرفية ابداعية تتجاوز كل ما يحصله من معارف وموارد دراسية، وتتيح له الاتصال الحقيقى بالعالم الذى يحياه وفق نظرة موضوعية وروحية فى آن واحد ٠

وستتيح مناهج ، ضمن هذا الشأن أيضا فرصا لتدعيم وعى المتعلمين وقدرتهم على المبادرات الذاتية والتهيؤ للمشاركات الانتاجية ، الجماعية والمجتمعية ٠

أما البحوث التربوية فسوف تنتظم بشكل عام ضمن طريقة تربوية جديدة لاعادة فحص الواقع التعليمى ضمن أولويات مختارة ، ووفق تحسب رشيد للمستقبل ومطالبه ، وسوف تكون ادارتها بفاعلية على نحو يخضعها لحسابات المردود ، هذا الى جانب قيام البحوث الأساسية المتصلة باثراء أدبيات التخصصات التربوية والنفسية المختلفة ٠ ولكن بنسبة أقل ٠

وسوف تكون هناك جسور قوية بين كليات التربية ومواقع العمل التربوى التنفيذى والتخطيطى ، فى المدارس ومراكز البحوث والوزارة ، كما سيمتد التعاون البحثى الى مواقع أخرى كمحو الأمية والتدريب واعادة التدريب والتأهيل واعادة التأهيل والتثقيف العام مع كل الوزارات والقطاعات المجتمعية ذات الصلة بقضايا التنمية البشرية بصفة عامة ٠ كما سوف تتدعم نظم المعلومات داخل الكليات على نحو يخدم البحوث العلمية بشكل مباشر وفعال ٠

فى حين أنه سيحدث تحول نوعى ملموس فى طبيعة ادارة كليات التربية تصبح بمقتضاه الادارة أداة تطوير واصلاح ، أى ادارة متوجهة للمستقبل ومتحسبه له ، فى نفس الوقت الذى تضع عيونها على الحاضر وفواعله ٠ وفى هذه الحدود فان ادارة الأقسام والكليات التربوية سوف تركز بقوة على القيادة الجماعية المستندة الى مشاركة فاعلة من جميع أعضاء هيئات التدريس والعاملين بالأقسام أو الكليات والطلاب ، كما ستستجيب الادارة للتحدى المعلوماتى بمفاهيمه وتقنياته وتسخيرها جميعا لصالح العمليات التعليمية والتدريسية وتطوير الادارة التنفيذية وتنشيط البحث العلمى التربوى ، وزيادة فعالية المعلمين والقياديين من رجال التعليم ، ورفع مستوى دورات التدريب المستمر ، والتنشيط والتأهيل التى ستتولاها الكليات بنفسها أو بالمشاركة مع الوزارة ، وتفيد منه أيضا فى خدمة الأغراض التربوية والتعليمية كخدمة الأعداد المتزايدة من الطلاب ، ونشر الثقافة التربوية لأكبر عدد من المواطنين، كما سوف يستخدم فى توفير الوقت والجهد ورفع الفاعلية والكفاية لكافة عمليات منظومات الكليات ٠

(د) السيناريو الممكن :

اذا أمعنا النظر فى السيناريوهات السابقة ، وجدنا أنه يستحيل تواجد أى منها بمفرده فى الواقع ٠ فكل سيناريو منها تتداخل بعض مشاهده مع مشاهد السيناريو الآخر ، ولايمكن أن نجد سيناريو منها يقارب الواقع الذى هو مزيج من ملامح ومشاهد كل هذه السيناريوهات الثلاث ، لذا فاننا سنحاول رسم ملامح سيناريو ممكن يستطيع أن يعتبر أساسا يمكن التخطيط لكليات التربية على أساسه ، ويتميز هذا السيناريو بكونه يقع بين السيناريو الاصلاحى والابداعى كما سبقت الاشارة ، وهذا السيناريو يعتمد على ارادة سياسية وجماهيرية للتغيير والتحول نحو الابداع الجماهيرى الذى يقود الى مشروع قومى للتعليم موظف توظيفا مضاعفا داخل خطاب النهضة المصرى والقومى، ضمن ناحية سيصبح التعليم آلية لتجلية التراث العربى واحيائه للدفاع عن الذات المصرية والعربية فى مواجهة التحديات الخارجية ، وذلك بتطوير شروط موضوعية لنقل متواتر لهوية هذا التراث وأطره ، وتأكيد خصوصيته، وتوظيف ثوابته وفواعله فى انهاض الواقع المعاش ، ومن ناحية أخرى سيصبح هذا التعليم آلية رئيسية فى تحقيق الانتساب المستمر ، للمواطن

والوطن والمستقبل بتمكينها من التكيف مع تحدياته ، ومـــن تملك الأدوات والمهارات الفاعلة لصنعه ٠

ولعل الوصول الى مثل هذا التصور سيقتضى من كليات التربية المشاركة الفاعلة فى دعم الابداع فى كافة مجالاته واهتماماته على نحو يشيعه داخل وخارج مؤسسات التعليم والتربية المختلفة ٠ وسوف تستثمر كليات التربية ضمن هذا السيناريو المدخلات والآليات التالية :

أولا : رسم سياسة للتدريب وتطوير هياكله وبرامجه :

اذ أن أية جهود حقيقية فى هذا المجال ، الذى يعتبر بحق المدخـــل الأكثر فاعلية والأسرع زمنا فى تطوير الدور الابداعى لكليات التربية ، تتوقف على توافر سياسة وطنية للتدريب تلبى الاحتياجات التدريبية للمهن المختلفة٠ ومؤسسة على تقديرات فعلية لاحتياجات التدريب على المستويين الوطنـــى والمؤسسى من حيث حجم العمالة وموقفها ومستوياتها واحتياجاتها وفى هذا الصدد سوف يتطلب الأمر ما يلى (*) :

ـ انشاء شبكة أو جهاز للمعلومات التدريبية للمهن والقطـــــاعات المختلفة داخل كل كلية تربية يسهم فى توفير صورة واقعية عن طبيعة احتياجات هذه المهن وكيفية التخطيط لتدريبها ٠

ـ توفير وكادر تدريبية مؤهلة بالحجم والمستوى المطلوب سواء مـن بين أعضاء هيئات التدريس أو كفاءات تدريبية من خارج الجامعة ٠

ـ تدعيم علاقة مراكز التدريب بالكليات بمراكز التدريب التابعة لوزارة التربية والتعليم واقامة علاقات اتصال صحيحة بينها لتنسيق المواقـــــف وتبادل البرامج والأساتذة الزائرين والفنيين وتبـــادل المطبوعات ومنـــع الازدواجية ٠

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

ـ ضياء الدين زاهر : تخطيط برامج تدريب معلمى الكبار فى الجامعات ٠

ـ ضياء الدين زاهر : تدريب الكوادر الادارية والتدريسية لتعليم الكبار : اطار تخطيطى مقترح ٠

- الاهتمام ببحوث التدريب وتطويره على نحو يثرى حركة البحث والتحليل الدقيق المدروس لبرامج التدريب ، وبما يسهم فى تحليل مكونات المهن والوظائف كأساس لنجاح البرامج المصممة وأساليب تنفيذها وتقويمها ٠

- تنويع برامج التدريب بحيث تتعدد وفقا لطبيعة الهدف منها ٠ وفى هذا الصدد سوف تولى كليات التربية منفردة أو بالتعاون مع وزارة التربية، أهتماما ملحوظا ببرامج تدريبية كتلك الخاصة بالتأهيل والتى يمكن أن توجه الى المعلمين غير المؤهلين تربويا وأكاديميا ، وبرامج استكمال التأهيل Completion Quality Program أو التدريب الاضافى ، ويخصص لاستكمال الاعداد السريع المتخصص للمعلمين المؤهلين مما تنقصهم بعض النواحى التى تتطلبها طبيعة الأعمال التى يقومون بها ، والبرامج التجديدية Refresher Program وتهيىء لتجديد معلومات المعلمين المؤهلين لمسايرة المناهج والتطورات الحديثة ، وبرامج التوجيه Guidance Program وتوجه للمعلمين الجدد قبل التحاقهم بالعمل التدريسى لاكسابهم المهارات التدريسية والتربوية اللازمة للاندماج فى حياتهم التعليمية والتربوية وتعريفهم بمشكلات كل من المجتمع المحلى والمدرسى ٠ كما سيكون للكليات دور رئيسى فى التخطيط وتنفيذ البرنامجين الأساسيين أولهما برنامج الترقية Promotion Program ويعد المعلمين للانتقال الى وظائف أعلى ، ويستهدف تعريفهم بمهام وظائفهم الجديدة وتدريبهم عليها ٠ وثانيها لايتصل بتدريب المعلمين بل بتدريب القادة Leadership Program وتأتى أهميته هنا فى كونه يدرب ويعد القادة التربويين والموجهين فى كافة المجالات التربوية بغية تأهيلهم كمدربين ليتولوا مهام تدريب المعلمين فى كل موضوع دراسى (١) ٠

- استعمال أساليب وتقنيات تدريبية متجددة ، دوما بما يتناسب مع تلبية احتياجات المتدربين وتنمية ابداعاتهم المهنية والشخصية ٠ ومن بين أهم هذه الأساليب والتقنيات : الاستثارة الفكرية أو العصف الذهنى ، تمثيل الأدوار Role Playing ، نماذج المحاكاة Simulation Models تآلف الاشتات Synetics ، الورش الدراسية Workshops نظرية المباريات Game Theory دراسة الحالات Case Studies ٠٠ الخ ٠

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

- تقويم البرامج التدريبية تقويما مستمرا ، بما يفيد فى تحديد أيـــة اختلالات تصيب هذه البرامج أو تعوق انشطتها أو تجعلها متخلفة عن التقدم فى العلم الاجتماعى والتربوى وتقويم صورة واضحة عن مدى انجاز أهداف هذه البرامج · وتقدم لنا التكنولوجيا الذهنية الجديدة العديد من تقنيـــات التقويم المعدلة ·

- تطوير أساليب تحديد الاحتياجات التدريبية والحرص على تجديدها باستمرار ·

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

- نشر الوعى التدريبى عن طريق الاعلام والمؤتمرات واللقـــاءات والندوات ، اذ أن ثمة اعتقادا بأن عمليـة التدريب عملية سهلة وأن كـــل فرد يمكنه تدريب فرد آخر واكسابه المهارات المطلوبة ، وهذا مرجعـــه ان التدريب كعلم وفن لم يأخذ حقه من الاعلام ، كما أن نظمه وقواعده وأنواعه وأساليبه وأسس نجاحه ونتائجه الناجحة لم يعلن عنها بالقدر المناسب ·

ثانيا : التدقيق الشديد فى انتقاء الطالب المعلم فى ضوء رؤية للمتمهين التربوى الشامل :

حيث ستساعد ظروف مجتمعية كثيرة ، منها على حدوث البطالة فى عدد كبير من المهن ، فى جذب العناصر الموهوبة والمتميزة الى مهنة التعليم ، كما سيتم اعدادهم اعدادا علميا ومهنيا وسياسيا راقيا ، ينمى فيهم التفكير العلمى والنقدى والابداعى والتعاون الاجتماعى والمبادرات الفردية ، ومباشرة

دور فاعل فى السياسات التعليمية والاجتماعية بما يتناسب مع التحـــولات الجذرية فى طبيعة عمل المعلم فى مجتمع المستقبل والمسئوليات الموكولة اليه ٠

وبدهى أنه لايمكن تصور أو تحقق الاعداد الجيد لهؤلاء الطـــلاب ــ المعلمين الا فى اطار التمهين التربوى الشامل ، حيث يقوم التعليم كمهنة متكاملة تعمل داخليا على تطويرها ، واحداث تنمية ذاتية مستمرة ، شأنها فى ذلك شأن كل المهن المتقدمة كالطب والهندسة ٠ حيث يتم اعداد قلة من المهنيين الأكفاء على أعلى المستويات وبأحدث الطرق ، وتساعدهم كثـــرة مطلوبة من المعاونين المتخصصين فى مجالات العمل الثقافى والتربـــوى والادارى الاجتماعى ٠٠ وبدون ذلك فان مهنة التعليم لن تجد أبدا أحسن المربين ولن تسير قدما فى طريق النمو الذاتى ٠

ثالثا : تثوير مناهج اعداد الطالب المعلم :

ويتم هذا التثوير للمفاهيم على نحو يجعلها ــ هدفا ومضمونا وطريقة وتقويما ، سبيلا نحو الارتفاع الفعلى بقدرات ومهارات الطالب المعلم ، وزيادة انفتاحه على العالم وثقافاته ، وتدريبه على التعامل الذكى مع الثـــورة المعلوماتية ومنجزاتها مع تبصيره بآثارها الاجتماعية وتطبيقاتها ، وفتـح فرص التعلم المستمر مدى الحياة أمامه ٠ وفى هذا الخصوص سوف يتم التركيز على (١) :

ــ تطويع التطور التكنولوجى لخدمة الأهداف التعليمية ٠ وادماج المعلوماتية والبرمجيات فى عملية التعليم وأدواتها ٠

ــ التوسع فى استخدام استراتيجيات تدريسية فاعلة ، كالتعلم الذاتى (فيديو ــ افلام ــ تسجيلات صوتيه ٠٠ الخ) ، والتعلم بالتمكن ، والتعـــلم بحل المشكلات ، والتدريس المصغر Micro Teaching ، وتحليل التفاعل، وتنمية الابداع ، والتعلم من بعد ، وأسلوب الوحدات التدريسية الـــذاتى Modalas وفقا لمتطلبات المواقف التعليمية ٠ على أن تكون مثل هـــذه الاستراتيجيات وسيلة ليس فقط لخلق أجيال مبادرة متفتحة للتغير وقادرة

---

(١) أنظر : ضياء الدين زاهر : كيف تفكر النخبة العربية فى تعليم المســتقبل (عمان : منتدى الفكر العربى ، ١٩٩٠) ٠

على صناعته ، بل أيضا تعميق علاقة عضو هيئة التدريس بالطالب - المعلم وتوطيدها على نحو ييسر الابداع باعتبار مثل هذه العلاقة عنصرا حاكما فى توفير المناخ المناسب لتنمية الابداع ٠

- تقليل الاهتمام البالغ بالجوانب النظرية فى المناهج الأكاديمية ، والتركيز على الجوانب العملية والتطبيقات وربط الطالب المعلم بالواقع التعليمى المعاشى ٠

- تجريب وتطبيق البحوث والدراسات العلمية والنفسية فى مدارس تجريبية قبل تصميمها مع تطوير برامج التربية العملية وتجديد أساليبها والعناية بها بما يتكافأ مع أهميتها فى برنامج اعداد المعلم ٠

- تغيير جذرى فى نظم الامتحانات ، حتى تصبح معيارا للمعلومات والقدرات فى آن واحد ، وحتى لا تظل الاداة السحرية الوحيدة للمعلم لأرهاب تلاميذه وتقييمهم ٠

- تعميق التربية الفنية والجسدية والأخلاقية فى مناهج اعداد المعلم ، على نحو يحولها الى انشطة وممارسات أكثر منها مجرد معلومات ٠

- انشاء مراكز للتقنيات التربوية موزعة على كل كليات التربية ٠

- توجيه برامج اعداد المعلم للتمركز حول الاداء Performance أو الكفاية Competency بما يسهل من عمليات قياس عائدها ومردودها ٠

رابعا : تطوير أساليب ادارة كليات التربية وأقسامها :

وهذه ستكون الآلية الأساسية فى تنمية الابداع باعتبار الادارة هى المحرك الأساسى لهذه العملية ، فالادارة الواعية للكلية ولأقسامها سوف تحرص على تغيير كافة العوامل البنائية للبرامج الأكاديمية وتوفر الشروط البيئية المحرضة على النشاط الأبداعى وظهور المبدعين سواء من الطلاب أو أعضاء هيئات التدريس ٠

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

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

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

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

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

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

---

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

- تعبئة وحشد كل الطاقات والامكانات بالكليات لخدمة هدف تنمية الأبداع والدعوة لعقد الندوات والمؤتمرات التى تروج لهذا الهدف وتخاطب كافة الجهات المعنية عن طريق التسويق الثقافى لها ، واستخدام وسائل الاتصال (خاصة الصحف والتليفزيون) فى مخاطبة الجماهير وضمان حماستها لهذا المشروع القومى ، هذا الى جانب العمل على تبنى العام القادم مثلا ، **كعام للابداع** ·

خامسا : البحوث والدراسات العليا :

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

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

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

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

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

د٠ ملكة حسين صابر (*)

المقدمة ومشكلة البحث :

تعتبر عملية التعلم والتعليم من العمليات التى يتفاعل فيها معلم أو أكثر مع مجموعة من الطلاب ولكل من هذه الأطراف خصائص تؤثر سلبـــا أو ايجابا على عملية التعليم ٠ ويزيد من تعقيدها اختفاء مؤشرات مهمة عن مدى فاعليتها نتيجة لطبيعة العلاقة بين المعلم والطلاب من جهة ونتيجة لتأثير عملية التحصيل بعوامل أخرى خارج بيئة المدرسة ٠

والواقع أن هناك سؤالا يشغل بال كل معلم عن مدى توفيقه فى أداء رسالته والوصول بطلابه الى المستوى المطلوب ، ومع ذلك فأغلب المعلمين يتردد فى سؤال طلبته أو زملائه عن هذا التوفيق ، مع أنه بالنسبة للمعلم يمكن سؤال الموجه الذى يقوم بالاشراف عليه عن مدى توفيقه فى أدائه ٠ لكن لو انتقلنا الى الأستاذ الجامعى حيث لاتوجد وسيلة يتعرف بها على مدى توفيقه فى أدائه لذا يظل تساؤله حائرا لفترة ثم يألف أداءه المتكرر ، ويعتـــاد عليه ثم يقتنع به دون أن يجد اجابة محايدة ومقنعة لسؤاله الحائر : مامدى توفيقى فى أداء رسالتى ؟ وما فاعلية ما أقوم به من تدريس ؟ (١٤) ٠

وفى الواقع أنه يمكن القول أنه قد انتشرت فى الأوساط الجامعية فكرة تقييم الطلاب لأداء أساتذتهم فى التدريس ٠ وتلقى الفكرة الى الآن مؤيدين ومعارضين لما لها من ايجابيات وسلبيات ، والفكرة مبنية على أســـاس منطقى هو أن الطالب يدرك أخطاء الأستاذ وقصوره ، وهو يدرك أيضا مدى افادته من المادة والكتاب المقرر ، وفى نفس الوقت يهتم الأستاذ أن يعرف جوانب القوة والضعف فى شخصيته ولاسبيل الى تلك المعرفة الا عن طريق الطالب اذ لا يمكن لزملائه من أعضاء هيئة التدريس الجلوس فى المحاضرة

(*) أستاذ مشارك المناهج وطرق التدريس ، كلية البنات بجدة ٠

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

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

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

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

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

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

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

كذلك قام الباحث (٢٠ : ١٩٨٩) بدراسة أشارت نتائجها الى وجود علاقة موجبة دالة احصائيا عند مستوى (٠١ر) بين اتجاهات الدارسين

بالمستوى الأول بالتأهيل التربوى بالأزهر نحو كتاب علوم البيئة وتحصيلهم للمفاهيم البيئية ٠

كذلك أجرت ملكة صابر (١١ : ١٤٠٨) دراسة توصلت فيها الى أن الطالبات اللائى تتسم اتجاهاتهن بالايجابية نحو التربية العملية يرتفع أداؤهن على بطاقة تقويم التربية العملية ٠

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

- كان معامل الارتباط بين تصور الطلاب عن وضوح المادة والدرجات التى حصلوا عليها دالا عند مستوى (٠٥ر) ٠

- كان معامل الارتباط بين تصور الطلاب عن مدى الحاجة الى الجهد المطلوب لتحصيل المادة الدراسية ودرجاتهم التى حصلوا عليها دالا عند مستوى (٠٥ر) ٠

- كذلك كان معامل الارتباط بين تصور الطلاب عن القيمة التطبيقية للمادة والدرجات التى حصلوا عليها دالا عند مستوى (٠٥ر) ٠

- ثم كان معامل الارتباط أيضا بين تصور الطلاب عن احساسهم بتعاطف المعلم ودرجاتهم التى حصلوا عليها دالا عند مستوى (٠٥ر) ٠

كذلك دراسة عبد الغفار (١٢ : ١٩٨٨) التى توصل فيها الى أن أكثر الصعوبات التى ذكرها الطلاب تركزت حول صعوبات المقرر والصعوبات الأخرى كانت حول شخصية المعلم ٠

ثم هناك دراسة مكارى (١٧ : ١٩٨٨) التى توصلت الى أن هناك مغالاة فى التقديرات الذاتية لمدى فعالية الممارسات التدريسية وانسجام تقديرات الطلاب لمدى هذه الفعالية ٠

كذلك قام (١٧ : ١٩٨٨) بدراسة توصلت نتائجها الى أن الطلبة يستخدمون عاطفتهم أكثر من عقولهم فى عملية التقييم وهم أيضا غير جديين فى المساهمة فى عملية التقييم ، كذلك يتأثر الطلبة بدرجة كبيرة بخصائص المدرس وبظروف الجامعة ٠

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

نتائجها الى أن الدرجات المعطاه من الأساتذة لطلبتهم كان لها أثر ايجابى فى تقييم الطلبة لأساتذتهم ٠

أما دراسة (٢٠ : ١٩٨١) فقد استخلصت أنه يمكن القول أن تقدير الطلاب للتدريس يعد مقياسا صادقا لفاعلية تدريس المعلم الجامعى ٠

ويضيف (٢١ : ١٩٨٠) أن الطلاب يكونون أكثر رضا عن تـــدريس المعلمين الذين يعطونهم درجات أعلى من غيرهم ، كذلك توصل الى وجـــود ارتباط متوسط بين رضا الطلاب عن التدريس ودرجاتهم فى الاختيار ٠

مشكلة البحـث :

يمكن تحديد مشكلة البحث فى التساؤل التالى :

ماتصور طالبات كلية التربية للبنات بجدة بالفرقة الرابعة عن الأستاذ الجامعى كمؤشر لمدى استيعابهم للمادة ـ المناهج ـ وبالتالى للدرجات التى يتوقع حصولهم عليها فى المادة ؟

أهـداف البحث :

يهدف البحث الحالى الى التعرف على آراء طالبات كلية التربية للبنات بجدة ـ الفرقة الرابعة علمى ـ طالبات الدبلوم العام فى التربية ٠ فى بعض جوانب تدريس مادة المناهج وعلاقتها بتحصيلهن فى هذه المادة ٠

حـدود البحث :

سوف يقتصر البحث على :

ـ طالبات كلية التربية للبنات بجدة ـ الفرقة الرابعة علمى للعـــام الدراسى ١٤١١ ـ ١٤١٢ هـ ، ١٩٩١ ـ ١٩٩٢ م بعد استبعاد الطالبـــات الباقيات للاعادة ٠

ـ طالبات الدبلوم العام فى التربية للعام الدراسى ١٤١٢ هـ بعد استبعاد الطالبات الباقيات للاعادة فى هذه المادة ٠

فروض البحث :

١ ـ لايوجد ارتباط دال احصائيا بين آراء طالبات كلية التربية للبنات

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

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

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

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

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

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

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

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

خطوات البحث :

سار البحث فى الخطوات التالية :

١ ـ مراجعة الدراسات السابقة ٠
٢ ـ بناء استمارة استطلاع رأى الطالبات واختبار صدقها وثباتها ٠
٣ ـ تحديد مجتمع البحث واختيار العينة ٠
٤ ـ تطبيق الاستمارة على عينة البحث ، ورصد درجاتهن فى امتحان آخر الفصل الدراسى للعام الدراسى ١٤١٢ هـ ٠
٥ ـ تحليل النتائج وعرضها ٠

أولا : خصائص عضو هيئة التدريس :

عضو هيئة التدريس صاحب مهنة ذات مسئوليات متعددة وحتى يؤدى وظيفته على أكمل وجه لابد أن تتوفر فيه خصائص وسمات تؤهله للقيام بها ٠

ولقد حاول بعض الباحثين تحديد الخصائص المختلفة التى يجب أن يتصف بها عضو هيئة التدريس ، وبالرغم من اختلاف الباحثين فى تصنيف هذه الخصائص الا أن هناك قدرا مشتركا من الاتفاق بينهم ٠

وترى نوره عبد الغفار (١٤ : ١٩٩٢/٩١) «أن التدريس نشاط عقلى وانفعالى يتصل فيه المعلم بطلابه ، لذا فهو يحتاج الى مهارات تساعد طلابه على التعليم والبحث نشاط عقلى يستخدم الباحث فيه منهج البحث العلمى للوصول الى نتائجه فهو يحتاج الى مهارات تحليلية وعلمية ليكون موضوعيا فى حكمه لا ذاتيا ٠

أما الخدمة العامة فهى نشاط تطبيقى يقوم فيه عضو هيئة التدريس بالمساهمة فى تنمية المجتمع بأساليب مختلفة ، لذا فهو بحاجة الى قدرات ادراكية لأهداف المجتمع وخططه التنموية وان عضو هيئة التدريس بحاجة الى الجمع فى قدراته بين المربى والعالم والباحث » ٠

وتتفق (١٤ : ١٩٩١) و (٧ : ١٩٧٧) و (١١ : ١٩٨٩) فى أن لعضو هيئة التدريس خصائص تنقسم الى :

١ - **الخصائص العلمية الأكاديمية :** بمعنى أن يكون متمكنا فى مجال تخصصه واسع الاطلاع غزير المعرفة قادرا على ربط العلم بالمجتمع تم على جمع المعلومات وتفسيرها وتحليلها ، اضافة الى معرفته بقواعد البحث العلمى قادرا على ادراك المشكلات أو الموضوعات التى تحتاج الى بحث ودراسة ٠

٢ - **الخصائص المهنية :** وتتمثل فى قدرة عضو هيئة التدريس على أداء مسئولياته والتى من أهمها التدريس ومن أهم تلك الخصائص : القدرة على التخطيط والاعداد الجيد للمحاضرة بطريقة مناسبة لخصائص طلابه مع قدرته على الاستخدام الجيد للوسائل التعليمية المتمشية مع روح العصر والتقدم العلمى ٠ اضافة الى المامه بأساليب التقويم المختلفة مع قدرته على مراعاة الفروق الفردية بين طلابه ثم لابد أن يكون على كفاءة عالية فى توطيد العلاقة السليمة بزملائه وطلابه ٠

٣ - **الخصائص الشخصية والأخلاقية :** ويتمثل ذلك فى الأخلاق الفاضلة وحسن المعاملة والمساواة بين طلابه وقوة الشخصية والثقة بالنفس واحترام أوقات العمل والتواضع وحسن المظهر والقدوة الحسنة وسرعة البديهة والاخلاص فى العمل وسلامة النطق ووضوح الصوت ٠

وتوفر هذه الخصائص مجتمعة يشير الى أن العمل فى مؤسسات التعليم العالى يحتاج الى فئة مؤهلة ومعدة لاكتساب تلك الخصائص والصفات مؤهلة للقيام بمسئولياتها خير قيام ٠

ثانيا : مسئوليات عضو هيئة التدريس :

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

-التدريس - البحث العلمى - خدمة المجتمع

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

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

ومن أهم الفعاليات التى يشتمل عليها التدريس ما يلى : ـ

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

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

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

٤ ـ المشاركة فى الأنشطة اللاصفية ·

٥ ـ تخصيص ساعات مكتبية يمكن للطلاب خلالها الرجوع الى عضو هيئة التدريس عند الحاجة ·

٦ ـ الارشاد الأكاديمى وفيه يقوم عضو هيئة التدريس بتقديم النصح والأرشاد لطلابه (١٤ : ١٩٩١) و (٣ : ١٩٩٠) و (١١ : ١٩٨٨) ·

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

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

العلمية ، بل أن بعض مؤسسات التعليم العالى تخصص (٣٣٪) من أعباء أعضاء هيئة التدريس الوظيفية للقيام بالأبحاث العلمية ٠

«وترجع أهمية البحث العلمى الى أنه يساعد عضو هيئة التدريس على التمكن الجيد من مجال تخصصه وأن يأخذ بعين الاعتبار ذلك التـــزايد المضطرد فى المعرفة بصفة عامة فهذا يتطلب منه ملاحقة كل جديد بالاضافة الى ذلك يجب أن يكون على دراية بأنسب الطرق والوسائل التى تمكنـــه من أداء هذا الدور مع قدرته على ربط المعارف والمهارات التى يقـــوم بتعليمها لطلابه بخصائص المجتمع وأن يجعل تعليمه وظيفيا الى أبعد حد مستطاع» (٧ : ٣٤) ٠

العلاقة بين البحث والتدريس :

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

الرأى الأول : «يأتى التدريس فى المرتبة الأولى فى وظائف عضو هيئة التدريس ، لذا فان القيام بالأبحاث العلمية يكون على حساب التدريس ووقته، والوقت الذى يقضيه عضو هيئة التدريس فى البحث والاطلاع من الأولى أن يقضيه فى الأعمال التى تتصل بالتدريس كتحضير دروسه أو اللقاء مع طلابه » ٠

الرأى الثانى : يرى أصحاب هذا الرأى أنه لاتوجد علاقة بين البحث والتدريس وأنهما منفصلان عن بعضهما بدليل أن كثيرا من الأبحاث التى يقوم بها عضو هيئة التدريس ليست لها علاقة بالمواد التى يقوم بتدريسها لطلابه ٠

الرأى الثالث : بينما يرى أصحاب هذا الرأى أن البحث والتـــدريس يكمل أحدهما الآخر وليس هناك انفصال فالبحث ينمى خبرة عضو هيئـــة التدريس المعرفية فيقدم جديدا لطلابه باستمرار ، والتدريس يطرح تساؤلات ومشكلات تكون منطلقا لبحوث جديد» (١٤ : ٨٥) ٠

وترى الباحثة أنه لايمكن الفصل بين البحث والتدريس ، فالبحـــث

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

١ - البحث العلمى يساعد عضو هيئة التدريس على التمكن الجيد فى مجال تخصصه ويمكنه من ملاحظة كل جديد ، كما يساعد على اختيار أنسب الطرق والوسائل التى تمكنه من أداء هذا الدور وهذا دون شك يؤدى الى النمو المهنى الذى ينعكس على التدريس أداء ومهمة ٠

٢ - من خلال عملية التدريس التى يقوم بها عضو هيئة التدريس تظهر الكثير من النقاط تدفعه الى البحث والاطلاع واكتشاف الجديد ٠

(ج) خدمة المجتمع : «يقصد بها الأنشطة التى يقوم أو يشارك بها عضو هيئة التدريس فى مجتمع الجامعة ذاتها أو المجتمع الخارجى وقد يتم هذا النشاط من خلال المشاركة فى اللجان الجامعية المختلفة سواء على مستوى الجامعة أو الكلية أو القسم ، أو قد تكون من خلال الأعمال الاشرافية الادارية داخل الجامعة وخارجها كتنظيم المؤتمرات والندوات والأنشطة الاستشارية والانتدابات والعمل فى اللجان الخارجية وغيرها » (٣ : ١٩٩٠)٠ «ذلك لأن عضو هيئة التدريس فى مؤسسات التعليم العالى هو الذى يحقق الجزء الأكبر من نشاطات خدمة المجتمع لأن هناك بعض الخدمات تحتاج الى أفراد ذوى خبرة ومهارة وهو بذلك يخرج عن دور معلم الجامعة التقليدى والذى انحصر فى تلقين المعلومات لطلابه فقط وظل فى برجه العاجى كما كان يطلق عليه نتيجة انفصاله عن المجتمع وعدم الاهتمام بمشكلاته وحاجاته» (٧ : ٤٣ ، ١٩٧٧) ٠

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

- مراقبة الله فى السر والعلن ٠
- بذل الجهد لتنمية ميدانه العلمى عن طريق البحث والتجربة والنشر٠
- بذل الجهد لتطوير وسائل التدريس التى يستخدمها والوقوف على تقييم أدائه بنفسه من حين لآخر ومواصلة الاطلاع المستمر (١ : ١٩٨٤) ٠

استخدام آراء الطلبة فى تقييم أداء أعضاء هيئة التدريس الجامعى :

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

(أ) الطلبة وحدهم باستطاعتهم الحكم على مدرسهم داخل قاعات الدرس وتقرير ما اذا كان هذا المدرس ذا شخصية متميزة محبا لعمله فى التدريس داخل الجامعة ، يستطيع أن يثير اهتمام الطلبة الموضوعات التى يقوم بتدريسها لهـــم ٠

(ب) الطلبة وحدهم باستطاعتهم التعرف على نقاط القوة أو نقاط الضعف فى سلوك المدرس داخل قاعة الدرس ٠

(ج) لما كان الموقف التدريسى موقف أداء حر ، فان حكم الطلبة على حيوية المدرس يصبح برهانا واضحا على هذه الحيوية ومداها ٠

أما أصحاب الرأى الآخر فهم يعترضون على اشراك الطلبة فى ابـداء رأيهم فى أداء مدرسهم على اعتبار أن :

(أ) طالب الجامعة لم يبلغ مرحلة تكوينه حدا يمكنه من الحكم على أستاذه الجامعى ٠

(ب) اشراك الطلبة (طلاب الجامعة) فى تقييم أداء الأستاذ الجامعى يؤدى الى تحطيم العلاقة بين الأستاذ والطالب ويفسد كل فرص التفاعل الجيد بينهما ٠

والحقيقة أن هذا الرأى يخالف رأى الباحثة حيث أنه من المعروف أن أداء الأستاذ الجامعى بالتدريس داخل القاعات الدراسية لايمكن الحكم عليه الا من خلال رأى الطالب الجامعى نفسه شرط أن يكون الأستاذ راغبا فى ذلك بهدف أن يسعى الى التعرف على نقاط الضعف والقوة فى أدائه بهدف تحسين هذا الأداء ٠

وحتى يمكن للجامعات أن تستفيد بآراء الطلبة فى أداء مدرسيهم لابد

أن تحرص على توفير مجموعة من الشروط لكى تضمن نقاء عملية التقييم · من هذه الشروط ما يأتى :

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

اجراءات الدراسة :

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

اختارت الباحثة العبارات التى تتصل بموضوع البحث ، كما قامت باعداد استبيان مفتوح يهدف الى امدادها بالمعلومات الكافية التى تساعد فى تحديد مجال البحث · وقد تمت صياغة الاستفتاء على النحو الآتى : ـ

هناك مشكلات تتعلق بطريقة التدريس المتبعة فى مادة المناهج نرجو ذكر وتحديد مايواجهك من مشكلات أثناء دراستك لهذه المادة ·

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

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

وضعت الباحثة خمسة محاور تعبر عن آراء الطالبات فى بعض جوانب الأداء التدريسى للأستاذ الجامعى هى :

١ ـ الخصائص الشخصية ·

٢ ـ الخصائص المهنية ٠
٣ ـ طريقة التدريس ٠
٤ ـ المحتوى الخاص بمادة المناهج ٠
٥ ـ طريقة التقويم ٠

وكل محور من المحاور السابقة الذكر يحوى عددا من العبارات ٠

صدق المحكمين : تم عرض القائمة على لجنة من المحكمين المختصين فى بعض جامعات وكليات المملكة العربية السعودية وهى جامعة أم القرى بالطائف ـ جامعة الملك عبد العزيز فى جدة ، كلية التربية للبنات بجدة ٠ وقد أشار بعض المحكمين ببعض التعديلات لبعض العبارات وهى :

العبارات رقم ٢ ، ٥ ، ٦ من محور المحتوى الخاص بمادة المناهج ٠

ثم العبارتان رقم ٦ ، ٧ من محور الخصائص الشخصية ٠
ثم العبارتان رقم ١ ، ٥ من محور الخصائص المهنية ٠

ثبات الاختبار : طبق الاختبار بعد أن أجريت عليه التعديلات التى أشار اليها المحكمون على مجموعة من طالبات الفرقة الثالثة علمى ـ طالبات الدبلوم العام فى التربية وعددهن خمسون طالبة ٠

لحساب معامل درجة ثبات الاختبار تم ايجاد معامل الارتباط بين نصفى الاختبار باستخدام المعادلة العامة لحساب معامل الارتباط من الدرجات الخام ٠

تم تصحيح معامل الثبات باستخدام معادلة اسبيرمان ـ براون ، وقد وجد أن معامل ثبات الاختبار بلغ (٧٣ر٠) وهو يدل على أن الاختبار يتمتع بدرجة مقبولة من الثبات ٠

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

المحور الأول : الخصائص الشخصية ويتكون من (١٤) عبارة ٠
المحور الثانى : الخصائص المهنية ويتكون من (٧) عبارات ٠

المحور الثالث : طريقة التدريس ويتكون من (١٨) عبارة ٠

المحور الرابع : المحتوى الدراسى لمادة المناهج ويتكون من (١٠) عبارات ٠

المحور الخامس : طريقة التقييم ويتكون من (١٠) عبارات ملحق رقم (١) ٠

عينة الدراسة :

اختيرت العينة من طالبات الفرقة الرابعة ـ القسم العلمى للعام الدراسى ١٤١١ ـ ١٤١٢ هـ وعددهن (٦١) طالبة ، وطالبات الدبلوم العام فى التربية للعام الدراسى ١٤١٢ هـ واللاتى سبق لهن دراسة مادة المناهج وعددهن (٤٠) طالبة وبذلك يصبح مجموع أفراد العينة (١٠١) طالبة ٠

ـ استبعد من مجتمع الدراسة الطالبات اللاتى سبق أن طبق عليهن الاختبار عند تقنينه ٠

ـ استبعدت الطالبات الباقيات للاعادة فى مادة المناهج من مجتمع الدراسة أيضا ٠

تطبيق الأداة :

تم تطبيق الاستبيان على أفراد عينة البحث من طالبات الفرقة الرابعة القسم العلمى واللاتى سبق لهن دراسة مادة المناهج فى الفصل الدراسى الثانى عام ١٤١١ ـ ١٤١٢ هـ ، وكذلك على طالبات الدبلوم العام فى التربية واللاتى درسن المادة فى العام الدراسى ١٤١٢ هـ فصل أول ثم رصد الدرجات تمهيدا لمعالجتها احصائيا ملحق رقم (٢) ، (٣) ٠

النتائج وتفسيرها (*) :

الفرض الأول :

ينص الفرض الأول على أنه لايوجد ارتباط دال احصائيا بين آراء

(*) لاختبار صحة الفروض تم حساب معامل الارتباط بين مجموع الاجابات التى حصلت عليها بنود كل فرض بعبارة بدرجة كبيرة (٣) درجات بدرجة متوسطة (٢) =

طالبات كلية التربية للبنات بجدة الفرقة الرابعة ـ القسم العلمى للخصائص الشخصية للأستاذ الجامعى كما تمثلها عبارات المقياس ودرجة تحصيلهن آخر الفصل الدراسى الثانى للعام الدراسى ١٤١١ هـ ٠

جدول رقم (١) معامل الارتباط بين آراء
طالبات الفرقة الرابعة القسم العلمى للخصائص الشخصية للأستاذ الجامعى كما تمثلها عبارات المقياس ودرجة تحصيلهن آخر الفصل الدراسى الثانى

درجات طالبات الفرقة الرابعة القسم العلمى	عدد الطالبات	معامل الارتباط	مستوى الدلالة(٠١ر)
الطالبات الحاصلات على درجات (٦٠ ـ ٦٩)	٣	٧٣١ر	دالة
الطالبات الحاصلات على درجات (٧٠ ـ ٧٩)	٢٤	٠١٧ر	غير دالة
الطالبات الحاصلات على درجات (٨٠ ـ ٨٩)	٢٠	٠٨٤ر	غير دالة
الطالبات الحاصلات على درجات (٩٠ ـ ١٠٠)	٢٠	٠٦٢ر	غير دالة

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

=

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

$$\text{س} = \frac{\text{ن مج س ص} - \text{مج س} \times \text{ص}}{\sqrt{\text{ن مج س}^2 - (\text{مج س})^2}^{\frac{1}{2}} \sqrt{\text{ن مج ص}^2 - (\text{مج ص})^2}}$$

باعتبار أن :

س ٠٠٠ مجموع تقدير الطالبة للبنود المكونة لكل فرض ٠

ص ٠٠٠ الدرجة النهائية للطالبة طبقاً لكشوف الكنترول ٠

ن ٠٠٠ عدد طالبات العينة ٠

ودرجة تحصيلهن فى مادة المناهج تتراوح بين (٦٠ ـ ٦٩) درجة كان عددهن ثلاث طالبات فقط من أفراد العينة ٠ كما يشير الجدول أيضا الى أن معامل الارتباط قيمته (٧٣١ر) له دلالة احصائية عند مستوى (٠١ر) ، وهذا يتفق مع الدراسة التى قام بها (١٦ : ١٩٨٨) ، وكذلك ما اتفقت عليه بعض نتائج (١٤ : ١٩٩١) و (٧١ : ١٩٨٨) و (١١ : ١٩٨٨) فى أن من السمات الشخصية للأستاذ الجامعى حسن المعاملة والمساواة بين طلابه ٠

ويشير الجدول الى أن الطالبات الحاصلات على (٧٠ ـ ٧٩) درجة وعددهن (٢٤) طالبة كان معامل الارتباط بين الخصائص الشخصية ودرجة تحصيلهن آخر الفصل الدراسى الثانى فى مادة المناهج (١٧٠ر) وهو غير دال احصائيا ٠

كذلك الطالبات الحاصلات على الدرجات (٨٠ ـ ٨٩) درجة كان عددهن (٢٠) طالبة وكان معامل الارتباط بين الخصائص الشخصية ودرجة تحصيلهن آخر الفصل الدراسى الثانى فى مادة المناهج (٨٤٠ر) وهو غيردال احصائيا ٠

ثم يشير الجدول الى أن الطالبات الحاصلات على الدرجات (٩٠ ـ ١٠٠) درجة وعددهن (٢٠) طالبة كان معامل الارتباط (٦٢٠ر) وهو غير دال احصائيا أيضا ٠

وهذه الدراسة تتفق مع الدراسة التى قام بها (١٢ : ١٩٩٠) ٠

الفرض الثانى :

ينص الفرض الثانى على أنه لايوجد ارتباط دال احصائيا بين آراء طالبات الفرقة الرابعة القسم العلمى للخصائص المهنية للأستاذ الجامعى كما تمثلها عبارات المقياس ودرجة تحصيلهن فى مادة المناهج الفصل الدراسى الثانى للعام الدراسى ١٤١١ ـ ١٤١٢ هـ ٠

جدول رقم (٢)
معامل الارتباط بين آراء طالبات الفرقة الرابعة القسم العلمى للخصائص المهنية للأستاذ الجامعى كما تمثلها عبارات المقياس ودرجة تحصيلهن آخر الفصل الدراسى الثانى

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

يشير الجدول السابق الى معامل الارتباط بين درجة تحصيل طالبات الفرقة الرابعة لمادة المناهج (٢٤٧ر) وهو دال عند مستوى (٠٥ر) ٠

وهذا يتفق مع دراسة (١٦ : ١٩٨٨) وكذلك دراسة (١٤ : ١٩٩١) و (٧ : ١٩٧٧) و (١١ : ١٩٩٠) فى أن لعضو هيئة التدريس خصائص مهنية من أهمها : القدرة على التخطيط والاعداد الجيد للمحاضرة بطريقة تناسب خصائص طلابه ٠

الفرض الثالث :

ينص الفرض الثالث على أنه لايوجد ارتباط دال احصائيا بين آراء طالبات الفرقة الرابعة القسم العلمى فى طريقة تدريس الأستاذ الجامعى كما تمثلها عبارات المقياس ودرجة تحصيلهن آخر الفصل الدراسى الثانى ٠

جدول رقم (٣)
معامل الارتباط بين آراء طالبات الفرقة الرابعة القسم العلمى لطريقة تدريس الأستاذ الجامعى كما تمثلها عبارات المقياس ودرجة تحصيلهن آخر الفصل الدراسى الثانى

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

يشير الجدول رقم (٣) الى أن معامل الارتباط الذى يمثل العلاقة بين طريقة تدريس الأستاذ الجامعى كما تمثلها عبارات المقياس ودرجة تحصيلهن آخر الفصل الدراسى الثانى لمادة المناهج للعام الدراسى ١٤١٢ هـ قيمته (١٩٩ر) وهو غير دال احصائيا ٠

وهذا يتفق مع الدراسة التى قام بها (٢ : ١٩٨٩) فى تساؤله الأول وهو مامدى استخدام أعضاء هيئة التدريس للوسائل التعليمية حسب تخصصهم ٠

الفرض الرابع :

ينص الفرض الرابع على أنه لايوجد ارتباط دال احصائيا بين آراء طالبات الفرقة الرابعة القسم العلمى فى المحتوى الخاص بمادة المناهج كما تمثلها عبارات المقياس ودرجة تحصيلهن آخر الفصل الدراسى الثانى للعام الدراسى ١٤١١ ـ ١٤١٢ هـ ٠

جدول رقم (٤)

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

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

يشير الجدول رقم (٤) الى أن معامل الارتباط الذى يمثل العلاقة بين محتوى مادة المناهج كما تمثلها عبارات المقياس ودرجة تحصيلهن آخر الفصل الدراسى عام ١٤١١ هـ قيمته (٢١٦ر) وهو ارتباط غير دال احصائيا٠ وهذه الدراسة تتفق مع الدراسة التى قام بها (١٢ : ١٩٨٨) وتختلف مع الدراسة التى قام بها (١٦ : ١٩٨٨) مع نتيجة الفرض الأول حيث كان معامل الارتباط بين تصور الطلاب عن وضوح المادة والدرجات التى حصلوا عليها دالا عند مستوى (٠٥ر) ٠

الفرض الخامس :

ينص الفرض الخامس على أنه لايوجد فرق دال احصائيا بين آراء طالبات الفرقة الرابعة - القسم العلمى فيما يتعلق بطريقة تقييم الأستاذ الجامعى كما تمثلها عبارات المقياس ودرجة تحصيلهن آخر الفصل الدراسى الثانى للعام الدراسى ١٤١١ هـ ٠

جدول رقم (٥)

معامل الارتباط بين آراء طالبات الفرقة الرابعة القسم العلمى وطريقة تقويم الأستاذ الجامعى كما تمثلها عبارات المقياس ودرجة تحصيلهن آخر الفصل الدراسى الثانى

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

يشير الجدول الى أن معامل الارتباط الذى يمثل العلاقة بين طريقة تقويم الأستاذ الجامعى كما تمثلها عبارات المقياس ودرجة تحصيلهن آخر الفصل الدراسى الثانى عام ١٤١١ هـ فى مادة المناهج وهو (٢٦٦ر) وهو ارتباط دال احصائيا عند مستوى (٠٥ر) ٠

وتؤكد هذه الدراسة ماذكره (١١) : ١٩٨٨) فى صفات الأستاذ الجامعى فى التقويم الجيد ٠

الفرض السادس :

ينص الفرض السادس على أنه لايوجد ارتباط دال احصائيا بين آراء طالبات الفرقة الرابعة القسم العلمى - فى عبارات المقياس بصفة عامة وبين درجة تحصيلهن آخر الفصل الدراسى الثانى للعام الدراسى ١٤١١ - ١٤١٢ هـ ٠

جدول رقم (٦)
معامل الارتباط بين آراء طالبات الفرقة الرابعة القسم العلمى
فى عبارات المقياس بصفة عامة ودرجة تحصيلهن آخر
الفصل الدراسى الثانى

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

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

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

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

الفرض السابع :

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

جدول رقـم (٧)
معامل الارتباط بين آراء طالبات الدبلوم العام فى التربية
للعام الدراسى ١٤١٢ هـ وعبارات المقياس بصفة عـامة
ودرجة تحصيلهن آخر الفصل الدراسى الأول

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

يشير جدول رقم (٧) الى معامل الارتباط الذى يمثل العلاقة بيـن عبارات المقياس بصفة عامة ودرجة تحصيلهن آخر الفصل الدراسى الأول للعام الدراسى ١٤١٢ هـ وهو معامل الارتباط قيمته (١٣٦ر) وهو غير دال احصائيا وهذه النتيجة تختلف مع الدراسة التى قامت بهـا (١٣ : ١٤٠٨) وتختلف مع الدراسة التى قام بها (١٧ : ١٩٨٨) وهى بعنوان : «التقويـم الذاتى لدور عضو هيئة التدريس مقارنا بتقويم الطلاب للدور نفسه » ، فى حين تتفق هذه الدراسة مع الدراسة التى قام بها نفس الباحث فى العام نفسه ١٩٨٨ وهى بعنوان «اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو تقييم الطلبـة للممارسات التدريسية الجامعية » ٠

الفرض الثامن :

ينص الفرض الثامن على أنه لايوجد فرق دال احصائيا بين متوسـط درجات المقياس بصفة عامة لطالبات الفرقة الرابعة ـ القسم العلمى وطالبات الدبلوم العام فى التربية للعام الدراسى ١٤١١ ـ ١٤١٢ هـ ٠

جدول رقم (٨) يوضح قيمة المتوسط الحسابى لكل من
طالبات الفرقة الرابعة القسم العلمى وطالبات الدبلوم العام فى
التربية للمقياس وقيمة (ت)

عدد طالبات الفرقة الرابعة القسم العلمى	عدد طالبات الدبلوم العام فى التربية	متوسط درجات الفرقة الرابعة	متوسط طالبات الدبلوم العام فى التربية	الانحراف المعيارى للفرقة الرابعة علمـــى	الانحراف المعيارى لطالبات الدبلوم	قيمـــة (ت)	مستوى الدلالة
٦١	٤٠	١٣١ر٤٩٢	١٤٩ر٧٠٠	١٩ر٩٦١	١٠ر٦١٦	٥ر٢٤٠	٠٥ر

متوسط طالبات الفرقة الرابعة القسم العلمى لدرجات المقياس ككـــل (٤٩٢ر١٣١) وكذلك متوسط طالبات الدبلوم العام فى التربية لدرجات المقياس ككل هو (٧٠٠ر١٤٩) وهو يفوق متوسط طالبات الفـــرقة الرابعة القســـم العلمـــى ٠

ويشير الجدول الى قيمة (ت) وهى (٢٤٠ر٥) وهى دالة عند مستوى (٠٤٠ر٠) ، لصالح طالبات الدبلوم العام فى التربية ٠

التوصيات :

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

١ ـ ضرورة اجراء مزيد من البحوث فى مجال استطلاع رأى الطالبات فى الجوانب المختلفة لعمليتى التعليم والتعلم فى التدريس الجامعى ٠

٢ ـ الاهتمام بزيادة احساس الطالبات بالقيمة التطبيقية للمواد التـــى يدرسها خاصة التربوية منها ٠

٣ ـ الاهتمام بتشجيع الطالبات على ابداء آراء حرة فى المادة الدراسية والمعلم خاصة فى حالة ما اذا طلب منهن ذلك ٠

المراجـــع :

١ - القاضى ، صبحى عبد الحفيظ : قضايا جامعية٠الدمام : دار الاصلاح، ١٤٠٤ هـ - ١٩٨٤ م ٠

٢ - الأسود ، محمد على : «مدى استخدام أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية جامعة صنعاء للوسائل التعليمية» ، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ٠ (المؤتمر العلمى الأول ، المجلد الثانى) صص ٥٧٧ - ٥٩٢ ٠

٣ - الكندرى ، جاسم يوسف : «تحليل النشاط الأكاديمى لأعضاء هيئة التدريس الكويت» ، رسالة الخليج العربى ، (العدد : ٣٤ ، السنة العاشرة ، ١٩٩٠م) صص ٤٠ - ٧٢ ٠

٤ - أحمد ، لطفى بركات : «اعداد عضو هيئة التدريس» ، ندوة عضو هيئة التدريس الجامعات العربية المنعقدة فى جامعة الملك سعـــود بالرياض ، ١٩٨٣ ٠

٥ - جرجس ، رزق : «أستاذ الجامعة فى أمريكا» ، مجلة التربيـــــة الحديثة ، (العدد : ١ ، ١٩٦٣م) صص ٢١ - ٢٩ ٠

٦ - جوهر ، صلاح الدين : «التقويم الذاتى فى مجال العمل الأكاديمى»، حولية كلية التربية ، (السنة الرابعة ، العدد الرابع ، ١٩٨٥ م) صص ١٧ - ٣٣ ٠

٧ - حجاج ، عبد الفتاح أحمد : «معلم الجامعة أبرز سماته الاجتماعية والنفسية » ، صحيفة التربية ، (السنة التاسعة والعشرون ، العـدد الثالث ، ١٩٧٠م) صص ٣٤ ، ٣٩ ٠

٨ - حمدان ، محمد أحمد : «مسئوليات عضو هيئة التدريس» ، نـــدوة عضو هيئة التدريس فى الجامعات العربية المنعقدة فى جامعـــة الملك سعود ، الرياض : ١٩٨٣ م ٠

٩ - راشد ، على : الجامعات والتدريس الجامعى ، جدة : دار الشروق ، ١٤٠٨ هـ - ١٩٨٨ م ٠

١٠ - شلبى ، أحمد ابراهيم : «صعوبات تحصيل مادة الجغرافيا كما يراها طلاب المرحلة الثانوية » ، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، (المؤتمر العلمى الأول ، المجلد الثانى ، ١٩٩٠ م) صص ٤٩٩ - ٥١٣ .

١١ - صابر ، ملكة حسين : «دراسة العلاقة بين اتجاهات طالبات كلية التربية للبنات نحو برنامج التربية وأدائهن فيه » ، ١٤٠٨ هـ ، بحث مقبول للنشر ، كلية التربية ، المدينة المنورة - فرع جامعة الملك عبد العزيز .

١٢ - عبد الغفار ، نوره : «اعداد عضو هيئة التدريس فى كلية التربية للبنات وتطوير أدائه الأكاديمى والمهنى » ، رسالة دكتوراه ، كلية التربية بجدة ، ١٤١١ هـ - ١٩٩١ م .

١٣ - عبد الجواد محمد عزت وآخرون : «الاتجاهات الحديثة فى تعليم اللغة العربية الدينية » ، القاهرة : مطابع سجل العرب ، ١٩٨٤ م .

١٤ - عابدين ، أبو بكر : «تصور الطلاب عن بعض جوانب التدريس كمؤشر للتحصيل ، دراسات فى المناهج وطرق التدريس ، (العدد الرابع ، ١٩٨٨ م) ، صص ٥٩ - ٧٣ .

١٥ - عوده ، أحمد سليمان عوده : «اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو تقييم الطلبة للممارسات التدريسية الجامعية» ، المجلة العربية للبحوث التربوية ، (العدد ١ ، ١٩٩٠م) صص ١١١ - ١٣٣ .

١٦ - مرسى ، محمد عبد العليم : «الحاجة الى أعضاء هيئة تدريس مؤهلين فى الجامعات العربية حتى عام ٢٠٠٠» ، مجلة جامعة الامام محمد بن سعود الاسلامية ، الرياض : (العدد الأول ، ١٩٨٩م ، صص ٣٦٣ - ٤١٥ .

١٧ - مكارى ، نبيلة ميخائيل : «أثر تدريب المعلمين والمدرسين المساعدين والمدرسين بالجامعات المصرية خلال الدورات التدريبية على اتجاهاتهم التربوية » ، رسالة ماجستير - غير منشورة - كلية التربية ، جامعة الأسكندرية ، ١٩٨١ م .

١٨ ـ نجم ، حسن أحمد : «عضو هيئة التدريس فى الجامعات السعودية»، ندوة عضو هيئة التدريس فى الجامعات العربية المنعقدة فى جامعة الملك سعود ، ١٩٨٣ م ٠

19. Avikee F.F., A.M. "Factors Affecting Student Evaulation of College Faculty Members" Journal of Applied Psychology, 1953, 37, 458-460.

20. Cohen, Peter "A. and Student Achievement : A Mata. Analysis of Multisection Valicity Studies". Review of Education Research V51 No. 3, Fall 1981.

21. Howard George and Maxwell Scott. "Correlation between student satisfaction and Grades : A case of Mistaken causation" Journal of Education Psychology. V.72 No., 1980.

ملحق رقم (١)

أختى الطالبة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته وبعد ٠ ،،

تقوم الباحثة بكلية التربية للبنات بجدة بدراسة بعنوان «آراء طالبات كلية التربية بجدة حول بعض جوانب التدريس فى مادة المناهج وعلاقتها بالتحصيل» ٠

تتضمن هذه الدراسة اعداد مقياس يهدف الى تحديد آراء طالبات كلية التربية للبنات بالفرقة الرابعة واللائى سبق لهن دراسة مادة المناهج فى الفصل الدراسى الثانى عام ١٤١١ هـ حول بعض جوانب التدريس فى مادة المناهج وعلاقتها بالتحصيل يحوى هذا المقياس قائمة من النقاط التى تهدف الى تحديد رأى الطالبة فى الأستاذة التى قامت بتدريس مادة المناهج فى العام الماضى ١٤١١ ـ ١٤١٢ هـ ٠

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

مثـــال :

تعمد الأستاذة فى تدريسها الى مشاركة الطالبات بشكل جيد ٠

	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة بسيطة
ـ فاذا وجدت أن السؤال يتمشى مع «بدرجة كبيرة» بالنسبة لك فضعى علامة (×) تحت العمود الأول الذى عنوانه «بدرجة كبيرة» هكذا ٠٠	×	ـــــ	ـــــ
ـ واذا وجدت أن السؤال يتمشى مع «بدرجة متوسطة» الأهمية بالنسبة لك فضعى علامة			

(×) تحت العمود الثانى الذى عنوانه «بدرجة متوسطة» هكذا ..

ـــــ	× ـــ	ـــــ

- واذا وجدت أن السؤال يتمشى مع «بدرجة بسيطة» فضعى علامة (×) تحت العمود الثالث الذى عنوانه «بدرجة بسيطة» هكذا.

ـــــ	ـــــ	× -

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

نرجو الاجابة على جميع الأسئلة وعدم ترك أى منها .

وجزاك الله خيرا . ،،

الباحثة

المحور الأول : الخصائص الشخصية

رقم العبارة	العبـــارة	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة بسيطة
١	تتمتـع الأستاذة باليقظـــة أثنـــاء المحاضرة			
٢	تتميز الأستاذة بقدرتها على التعامل الحسن مع الطالبات			
٣	تلتزم الأستاذة بمواعيد المحاضرات بدقـــة			
٤	تحرص الأستاذة على استمرار علاقة الود والاحترام المتبادل بينها وبيـن الطالبات			
٥	تثق الأستاذة بنفسها			
٦	لاتفرق الأستاذة فى معاملتها بيـن الطالبات			
٧	تتميز الأستاذة بصفتى الحزم والمرونة معـــا			
٨	تتمكن الأستاذة من ضبط الطالبات بطريقة تربوية سليمة			
٩	تحرص الأستاذة على التعاون مـــع الطالبات لحل مشكلاتهن الدراسـية التى تواجههن			
١٠	تحاول الأستاذة فهـــم طبيعة كـل طالبـة			
١١	تشجع الأستاذة الطالبة على ابـداء رأيها فى بعض جوانب التدريس			
١٢	تحرص الأستاذة على التمسك بتعاليم الدين الاسلامى فى مظهرها وخلقها			
١٣	تتسم الأستاذة بروح المرح			
١٤	تؤدى الأستاذة عملها بدقة			

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

رقم العبارة	العبـــــارة	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة بسيطة
٨	تقوم الأستاذة بشرح الموضوعـــات التى يصعب على بعض الطالبـــات فهمها عندما يطلب منها ذلك ·			
٩	تهتم الأستاذة باستثارة تفكير الطالبات حول النقاط المختلفة فى الموضوع عن طريق القاء الأسئلة بين الحين والآخر			
١٠	تشجـع الأســتاذة الطالبات علـــى التعبير عن آرائهن فى موضوعات المـادة			
١١	تهتم الأستاذة بالقاء الأسئلة فى نهاية كل موضوع للتأكد مـــن استيعـاب الطالبات له ·			
١٢	تعمد الأستاذة فى تدريسها الـــى مشاركة الطالبات بشكل جيد			
١٣	تـــربط موضـــوعات المحاضـــرة بالموضوعات السابقة			
١٤	الأستاذة تعطى المادة حقها من المناقشة مع الطالبات			
١٥	ساعدتنى أستاذة المناهج فى التعرف على كيفية صياغة الأهداف السلوكية بشكل جيد ·			
١٦	تستخدم الأستـاذة الأمثلة الحيـــة لتوضيح وتبسيط النقاط الصعبة			
١٧	تشعرنى أستاذة المادة بأنى طالبـة مهمة فى محاضرتها			
١٨	أتابع محاضرات هذه المادة أثنـاء الشـرح وأفهم مايجرى فيها مـــن مناقشات			
	المحور الرابع : المحتوى :			
١	أشعر بأن موضوعات مادة المناهج مترابطة ومتسلسلة			

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

رقم العبارة	العبارة	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة بسيطة
٥	تقيس أسئلة الأستاذة قدرة الطالبة على الفهم أكثر من الحفظ			
٦	يضايقنى أن تكون جميع أسئلة الامتحان موضوعية ·			
٧	أشعر بأن الأستاذة موضوعية فى طريقة تصحيحها للامتحان			
٨	تلفت الأستاذة نظر الطالبات الى الأخطاء الشائعة التى تلاحظها بعد عملية التصحيح			
٩	أتمنى أن يكون هناك أكثر من وسيلة للتقويم غير الاختبار التحريرى			
١٠	يضايقنى أن تكون جميع أسئلة الامتحان مقالا			

ملحق رقم (٢)

درجات طالبات القسم العلمى ـ الفرقة الرابعة

المقياس + درجة امتحان الفصل الدراسى الثانى ١٤١١ هـ

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

رقم الطالبة	رقم الطالبة	درجة الامتحان	الخصائص الشخصية	الخصائص المهنية	طرق التدريس	المحتوى	التقويم	المجموع
	ثانيا :							
	الاقتصاد المنزلى :							
١		٨٥	٣٠	١٦	٤٥	٢٦	٢٠	١٣٧
٢		٩٣	٣٨	١٥	٤٧	٢١	٢٤	١٤٥
٣		٩٨	٣٩	١٤	٥٠	٢٥	٢٧	١٥٦
٤		٩٢	٣٢	١٣	٤٢	٢٥	١٩	١٣١
٥		٨٣	٣٦	١٢	٤١	٢٤	١٧	١٢٩
٦		٦٨	٤٦	١٢	٣٨	٢٠	١٧	١٣٣
٧		٧٠	٣٤	١٥	٤٣	٢١	٢١	١٣٤
٨		٩٨	٣٩	١٦	٢٨	٢١	٢٣	١٢٧
٩		٩٢	٣٨	١٥	٤٥	٢١	٢٣	١٤٢
١٠		٧٨	٢٥	١٥	٣٧	١٩	٢٢	١١٨
١١		٩٣	٣٥	١٦	٤١	١٨	٢٤	١٣٤
١٢		٩٨	٣٩	١٣	٤١	١٢	٢٠	١٢٥
١٣		٧٢	٣٥	١٧	٣٦	٢٠	٢٢	١٣٠
١٤		٨٨	٣٧	١٥	٤٦	٢٢	٢٨	١٤٨
١٥		٩٧	٣٥	١٧	٤٩	٢٥	٢٩	١٥٥
١٦		٨٩	٥٣	١٨	٤٧	٢٣	٢٤	١٦٥
	ثالثا : نبات :							
١		٧٧	٣٢	١١	٢٧	١٩	١٨	١٠٧
٢		٨٣½	٣٩	١٣	٤٢	٢٢	١٩	١٣٥
٣		٨٦	٣٢	١٥	٢٢	٢١	٢٣	١١٣
٤		٩٣	٣٠	١٦	٣٣	٢٥	٢٥	١٢٩
٥		٩١	٣٣	١١	٤١	٢١	٢٢	٩٢
٦		٨٩	٢٢	٨	٣٥	١٤	٣٢	١٠٢
٧		٨٤	٣١	١٣	٣٦	٢١	٢٤	١٢٥

رقم الطالبة	رقم الطالبة	درجة الامتحان	الخصائص الشخصية	الخصائص المهنية	طرق التدريس	المحتوى	التقويم	المجموع
٨		٨١	٣٣	١١	٣٧	١٩	٢٧	١٢٧
٩		٨٩	٣١	١٦	٤٢	٢١	٢٥	١٣٥
١٠		٧٦	٣٣	١٥	٤٥	٢٦	٢٦	١٤٥
١١		٨٦	٣٧	١٥	٤٣	٢١	٢٢	١٣٨
١٢		٨٣	٣٨	١٤	٤٦	٢٧	٢٥	١٥٠
١٣		٨٠	٣٧	١٦	٤٩	٢٥	٢٩	١٥٦
١٤		٨٥	٣٨	١٢	٣٧	٢٢	٢٢	١٣١
	رابعا : الكيمياء :							
١		٩٦	٣٢	١٣	٣٣	١٨	٢٧	١٢٣
	خامسا : فيزياء :							
١		٧٨	٢٢	٨	٢٣	١٦	٢٣	٩٢
٢		٩٥	٢٨	١٣	٣٤	٣٣	٢٦	١٣٤
٣		٨٤	٣٦	١٦	٤٣	٢٢	٢٣	١٤٠
٤		٨١	٤٠	١٨	٤٠	٢٨	٢٤	١٥٠
٥		٧٥	٣١	١١	٣٤	٢١	٢٣	١٢٠
٦		٧٠	٢١	١٥	٣٢	١٥	٢٥	١٠٨
٧		٩١	٣٩	١٦	٤٧	٢٥	٢٧	١٥٣
	سادسا : حيوان :							
١		٩٢	١٥	١٨	٢١	١٧	٢١	٩٢
٢		٧٠	٢٦	١٤	٣٣	٢٧	٢٩	١٢٩
٣		٦٦	٣٦	١٣	٣٩	١٨	٢٣	١٢٩
٤		٨٣	٤٠	١٤	٤٤	٢١	٢٧	١٣٥
٥		٧٥	٣٥	١٣	٣٣	١٤	١٩	١١٤

تابع ملحق رقم (٣)

درجات طالبات الدبلوم العام فى التربية (الاستبيان + الامتحـــان)
الفصل الدراسى الأول ١٤١٢ هـ

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

ملحق رقـــم (٣)

درجات طالبات الدبلوم العام فى التربية (الاستبيان + الامتحـــان)
الفصل الدراسى الأول ١٤١٢ هـ

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

الأبعاد التربوية لآيات الله الكونية فى القرآن الكريم
دراسة تحليلية من منظور التربية الاسلامية

د/ عبد التواب عبد اللاه (*)

مقـــدمة :

لقد خلق الله الكون لهدف عظيم فقال تعالى «وماخلقنا السموات والأرض ومابينهما لاعبين ما خلقناهما الا بالحق » (الدخان ـ ٣٨) ، وخلق الانسان واستخلفه فى الأرض ليعمر هذا الكون فقال تعالى : «ولقد مكناكم فى الأرض وجعلنا لكم فيها معايش قليلا ماتشكرون» (الأعراف ـ ١٠) ، وسخر له ما فى السموات والأرض وزوده بوسائل القدرة على الخلافة والتعمير ، فأسبغ عليه نعمة العقل الذى به يحقق التفاعل المثمر مع طاقات وكنوز الأرض فقال تعالى : «ولقد كرمنا بنى آدم وحملناهم فى البر والبحر ورزقناهم من الطيبات وفضلناهم على كثير ممن خلقنا تفضيلا » (الاسراء ـ ٧٠) ، ودعاه سبحانه وتعالى الى أن يتأمل ويتدبر فى الكون ويستكشف أسراره ليتبين أن كل صفحة من صفحات هذا الكون هى بمثابة برهان ودليل على وجود الله ووحدانيته وعظمة خلقه وتفرده بالألوهية والملك والتدبير ٠

واذا سلمنا بأن التربية الاسلامية محورها الانسان المؤمن العابد لله وحده ، فان ديناميكية العلاقة بين الانسان والكون والحياة والفاعلية المستمرة بينهما تبرز لنا حقيقة هامة وهى أن النظرة الى الكون مقوم من مقومـات التربية الاسلامية ، فمن المعروف أن التصور الاسلامى للكون والانســـان والحياة تشكل الأساس الفلسفى للتربية الاسلامية ، وفى ضوء هذه الفلسفة تتحدد التطبيقات التربوية لبناء الانسان المسلم ٠ وعليه يمكن اعتبار المعرفة التى تتعلق بالكون وظواهره وقوانينه والغاية من خلقه بعدا هاما وأساسيا من أبعاد التربية الاسلامية ٠

والقارىء المتدبر لكتاب الله العزيز يجد أن الآيات الكونية شغلت حيزا

(*) استاذ مساعد أصول التربية ـ كلية التربية ـ جامعة أسيوط ٠

كبيرا بين آيات الكتاب المبين بلغت ما لايقل عن ثمانمائة آية تنطق بالحقيقة المطلقة للظواهر الكونية (١) ولن نجد هذه الآيات قد جمعت فى موضع واحد من القرآن ، بل جاءت متفرقة متناثرة بين سوره ، ومع ذلك «فلم تخل سورة من سور القرآن الكريم - وخاصة السور المكية - من اشارة أو تصريح أو عرض كامل للنظر فى الكون والتأمل فى نظامه وابداعه لتحريك السمع والبصر والحواس والعقل للتفكير فى خلق الله تعالى » (٢) · وهذا يؤكد لنا عناية القرآن الكريم بالظواهر الكونية ·

والمتأمل والمدقق فى تفسير الآيات الكونية يستشعر غايات عظمى أولها : ادراك وجود الله ووحدانيته وعظمة خلقه ، فالآيات الكونية فيها من الاستدلال والبرهان والحجة على توحيد الخالق وتدعيم ايمانه ، وترسيخ العقيدة الاسلامية والدعوة اليها · وثانيهما : ادراك خاصية المنفعة والتسخير التى هى من متطلبات العمارة والخلافة فى الأرض ، وهذه الخاصية لن تتحقق الا بالعلم والمعرفة وسبيلها فى ذلك العقل والارادة ·

ولقد زاد اهتمام العلماء فى السنوات الأخيرة بقضية الاعجاز العلمى للقرآن واتجهوا الى دراستها وبذلوا جهودا واضحة فى تحقيقها والكشف عن أدلتها وتتبع أوجهها من منطلق أن اليقين بخلود الاعجاز العلمى للقرآن هو أساس البناء الايمانى للمسلم · والآيات الكونية رحلة قصيرة مع ظواهر الكون تبين لنا الأوجه العلمية الكونية التى تكشف للانسان عن حقائق لم يكن يعرفها من قبل ، فتزيد الكتاب العزيز عطاء وتجديدا وخلودا فى اعجازه ، وهذا يعنى التجديد للدعوة الاسلامية على مر العصور ·

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

من هنا كانت منطلقات الدراسة الحالية ، حيث تحاول أن تعالج بعدا فلسفيا من أبعاد التربية الاسلامية الذى يتمثل فى نظرة الاسلام الى الكون من خلال آيات الله الكونية التى وردت فى الكتاب العزيز ، ومما لاشك فيه أن التحليل الفلسفى لمعطيات الاسلام للكون ، يحدد لنا بعض التطبيقات التربوية الهامة التى تسهم فى بناء الانسان المسلم وفقا للمنهج الذى شرعه الله سبحانه وتعالى من مصدريه الأساسيين وهما : كتاب الله وسنة ورسوله ٠

أهمية الدراسة ومبرراتها :

ان الدارس للفكر التربوى فى ماضيه وحاضره يجد أن الاسلام كان له السبق فى تقديم نظرية تربوية اسلامية صالحة للتطبيق فى كل زمان ومكان تستمد مقوماتها من تصور شامل ومتكامل للكون والانسان والحياة ، تستهدف اعداد الانسان المؤمن لتحقيق العبودية لله تأكيدا لقوله تعالى : «وماخلقت الجن والانس الا ليعبدون» (الذاريات ـ ٥٦) ، والنظرية التربوية الاسلامية تنفرد بسمة أساسية تميزها عن باقى نظريات التربية الأخرى وهى «أنها تربية ربانية ميدانها الكون ، ومحورها الانسان وهدفها الحياة المؤمنة » (٣) ٠

ومع تسليمنا بأن النظرية التربوية الاسلامية متجددة وصالحة للتطبيق فى كل زمان ومكان ، فان هذا يدعونا الى القول بأن معالم هذه النظرية سوف تظل متجددة زاخرة بالعطاء تنبض بنبض العصر من أجل تربية الانسان المؤمن الى أن يرث الله الأرض ومن عليها ٠

ومن أدبيات الفكر التربوى أن أى تطبيق تربوى لايكون الا اذا كان وراءه تصور أو اطار فكرى متصل به ، ولهذا يمكن اعتبار التصور الاسلامى للكون موجها أساسيا لبعض الممارسات التطبيقية فى تربية الانسان المسلم ٠

من هذا المنطلق تبرز أهمية الدراسة فى ضوء الاعتبارات التالية :

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

للكون مقوما من مقومات النظرية التربوية الاسلامية ، ولسنا فى حاجة الى أن نوضح هنا المقصود بالنظرية التربوية وعلاقتها بقضية الفلسفة والتحليل الفلسفى فذلك أمر انتهى البحث فيه وتوصل رجال التربية الى أن أى نظرية تربوية لايمكن لها أن تنمو وتتجدد مالم تستند الى مفاهيم وأفكار تشكل الاطار العام لهذه النظرية ، والكون يعد فى منظومة ثلاثية مترابطة هدفها بناء الانسان المسلم وهذه المنظومة هى (الانسان ـ الكون ـ الحياة) ٠

٢ ـ ان العلوم الكونية وسيلة لتربية الجانب العقائدى للانسان المسلم ، فالمنظور الاسلامى للكون النابع من كتاب الله وسنة رسوله تتجلى فيه معطيات فكرية هى منطلقات للبناء العقائدى فمعرفة الحقائق الكونية مسلك من المسالك المؤدية الى معرفة الله والاستدلال على وجوده ووحدانيته ، وكلما رسخت قدم الانسان فى علوم الكون قوى يقينه وازداد ايمانه بالله ، وادرك الحكمة السامية من وراء خلق هذا الكون العظيم ٠ هذه المعطيات تنبع منها أهداف التربية الاسلامية ، وينبنى عليها المحتوى والطريقة والممارسات التربوية الأخرى ٠

٣ ـ ظهور النزعة العلمية فى تفسير آيات القرآن الكريم وبصفة خاصة فى الآيات الكونية ، وهذا يلقى على رجال التربية مسئولية كبرى وهى استجلاء الدلالات التربوية للاعجاز العلمى الخالد والمتجدد لكتاب الله العزيز ولعل الاستجابة لهذه المسئولية تبرز بوضوح اذا ارتبطت بآيات الله الكونية التى «تنطق باتساع ملك الله وعظمته فى الآفاق فهى مدار اثبات وجود الله سبحانه وتعالى ووحدانيته ومظهر كثير من صفاته التى لا نهاية لكمالها كالقدرة والعظمة والرحمة والحكمة ، ودلالتها على ذلك كله قطعية برهانية » (٤) ٠

٤ ـ انه على الرغم من الفيض الغزير فى دراسات التربية الاسلامية التى اهتمت بالفكر التربوى الاسلامى ومعطياته للانسان والكون والحياة ، الا أن الدراسات التى اهتمت باستجلاء الدلالات التربوية لمعطيات الاسلام للكون وترجمتها الى تطبيقات ومناشط تربوية لاتزال محدودة ٠

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

الكونية فى كتب العلوم بمراحل التعليم العام بالمملكة العربية السعودية ، استهدفت الدراسة تحليل كتاب التلميذ فى مادة العلوم بمراحل التعليم العام الثلاث (الابتدائية ، والمتوسطة ، والثانوية) من أجل التعرف على الآيات الكونية التى وردت فى هذه الكتب والتحقق من المدلول العلمى لهذه الآيات ومدى ارتباطه بمحتوى الموضوعات المستشهد فيها بهذه الآيات ٠

وقد طبقت الدراسة فى العام الدراسى ١٩٨٨/٨٧ ، وتوصلت الدراسة الى عدة نتائج كان من أهمها أن الآيات الكونية التى وردت فى الكتب التى تم تحليلها كانت محدودة بالمقارنة بعددها فى القرآن الكريم ، كما افتقرت ذكر المدلول العلمى للآيات الكونية بصورة صريحة ، وقد ذكرت ضمنية بنسبة ٥٠٪ ، كما خلت كتب العلوم من الاشارة الى الاعجاز العلمى للقرآن الكريم الذى تتضمنه الآيات الكونية (٥) ٠

ويحسن فى هذا المقام أن نذكر العديد من الجهود العلمية التى تستهدف تأصيل الفكر الاسلامى فى العلوم الطبيعية من خلال آيات الله الكونية ، منها دراسة حمدى أبو الفتوح عطيفة (١٩٨٦) عن أسلمة الخطط الدراسية للعلوم المدرسية فى العالم الاسلامى ، ودراسة أمين صالح كشميرى وعثمان أحمد عبد الوهاب عن وضع العلوم الطبيعية فى المنهج الاسلامى (١٩٨٠) (٦) ٠

وهناك بعض الدراسات التى استهدفت التنظير الفلسفى التحليلى والعلمى للآيات الكونية وبيان أوجه الاعجاز العلمى بها ، ويمثل هذا الاتجاه كتابات : عبد الله شحاته ، ومحمد أحمد الغمراوى ، ومحمد جمال الدين الفندى ، ومنصور محمد حسب النبى الذين اسهموا بدوافع ايمانية فى الكشف عن أسرار الكون من كتاب الله المقروء من أجل غرس العلم والايمان فى نفوس الشباب المسلم الذى يتصارع مع الحضارة المادية بكل تحدياتها ٠

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

الدراسة الحالية تعد واحدة من المعالجات الفلسفية التى تسد ثغرة فى هذا المجال ٠

مشكلة البحث :

ان القرآن الكريم هو كتاب الله الذى لايأتيه الباطل من بين يديه ولا من خلفه ، فهو كتاب علم وهداية ، ومنهج تربوى للبشر ، وهو المصدر الأول الأساسى للنظرية التربوية الاسلامية ، والاسلام لم يقدم لنا تربية فى صورة كلمات صريحة محددة بأهداف ومحتوى وطريقة وغير ذلك ، بل قدم لنا مبادىء وأسسا تتكامل مكونة منهجا تربويا شاملا يتعدى حدود الزمان والمكان يستهدف سعادة الانسان فى الدارين الدنيا والآخرة ٠

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

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

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

١ ـ ما موقف الاسلام من العلوم الكونية ؟
٢ ـ ما التصور الاسلامى لأبعاد الكون كما ورد فى آيات الله الكونية ؟
٣ ـ ما التطبيقات التربوية المترتبة على هذا التصور والتى تسهم فى تربية الانسان المسلم من حيث : الأهداف والمحتوى والطريقة والمعلم ٠

منهج البحث :

اقتضت طبيعة الدراسة استخدام منهج تحليل المحتوى Content

Analysis وهو أسلوب بحثى يهتم بتحليل البيانات والألفاظ والنصوص والمفاهيم الى دلالات واستنتاجات موضوعية ، ولما كانت الآيات الكونية هى محور الدراسة ومصدر الاجابة عن أسئلتها ، فان هذا المنهج يعد من أنسب المناهج حيث نهجت الدراسة الى التحليل الدقيق والعميق لنصوص الآيات الكونية وفقا لسيرها واستجلاء الدلالات العلمية والتربوية منها ٠

مصطلحات الدراسة :

● الآيات الكونية : هى الآيات القرآنية التى تتضمن اشارات عن عناصر الكون المادى (كتاب الله المنظور أو عالم الشهادة) وظواهره وحقائقه العلمية التى نلمسها بحواسنا المجردة ٠

● التصور الاسلامى للكون : «الرؤية القرآنية لأبعاد الكون وظواهره فى علاقته بالخالق والمخلوق ٠

● التفسير العلمى للآيات الكونية : الاستعانة بحقائق العلم التجريبى فى توضيح الدلالات العلمية لآيات الله الكونية ٠

● التطبيقات التربوية : الممارسات التربوية المترتبة على التصور الاسلامى للكون وظواهره من حيث الأهداف والمحتوى ، والطريقة ، والمعلم ٠

خطوات البحث :

سوف يقوم الباحث بالتنظير الفلسفى والتحليلى للتصور الاسلامى للكون كما ورد فى آيات الله الكونية من خلال بعض النقاط التى ترتبط ارتباطا وثيقا بموضوع الدراسة ، ومحاولة استخلاص التطبيقات التربوية التى تسهم فى اعداد الانسان المسلم ٠

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

- موقف الاسلام من العلوم الكونية ٠
- مقومات التصور الاسلامى لأبعاد الكون وظواهره كما وردت فى القرآن الكريم ٠
- التطبيقات التربوية من حيث الأهداف والمحتوى والطريقة والعلم ٠

موقف الاسلام من العلوم الكونية :

ان الحديث عن موقف الاسلام من العلوم الكونية يفرض علينا التمهيد له بعرض موقف الاسلام من العلم بصفة عامة ثم الانتقال الى معالجة المنظور الاسلامى للعلوم الكونية ٠

لانحسب أننا فى حاجة الى الاسهاب أو التطويل فى بيان مكانة العلم والعلماء فى الاسلام ، لكن الذى نريد أن نؤكده هنا هو عمومية النظـــرة القرآنية الى العلم ودعوته المستمرة الى الاستزادة منه لأنه الطريق الى معرفة الله وعظمة قدرته وتفرده بتدبير شئون هذا الكون ، وهو السبيل الى الايمان الصادق والعمل الصالح والى كل عمل دنيوى مثمر ٠

فلم يعرف دين من الأديان أو ملة من الملل اهتم بالعلم وحث عليـــه وبالغ فى رفع منزلته وجعله سبب سعادة الانسان فى الدنيا وفلاحه فى الآخرة مثل حفاوة الاسلام به ، ويكفى فى تقدير هذه المكانة أن أولى آيات القرآن الكريم نزولا على النبى صلى الله عليه وسلم كانت أمرا بالقراءة وتعليما بالقلم وتذكيرا بالعلم فقال تعالى : «اقرأ باسم ربك الذى خلق ، خلق الانسان من علق ، اقرأ وربك الأكرم ، الذى علم بالقلم ، علم الانسان مالم يعلم » (سورة العلق) ، هذا يؤكد أن الاسلام رسالة علم قبل كل شىء لأن العلم هو أساس مناشط الحياة وقاعدة لكل عمل ارادى «فالمرء لايعمل مالم يرد ، ولايريد مالم يعلم فالنفس لا تتجه الى المجهول كما يقول المناطقة وعلماء النفس » (٧) ٠

والمتأمل فى كتاب الله العزيز يجد الدعوة الى العلم سبقت الدعوة الى التوحيد ومرجع ذلك أن العلم نور وهداية ، وأن الجهل ينافى التوحيد ، فلابد اذن من العلم الذى يعرف به الله تعالى ، ويوحد به الموحدون ، ويعبـــده به العابدون لأن الجهل ظلمات ، والله نور السموات والارض (٨) فالاسلام جاء بعبادات ومعاملات وأحكام ونظم لايمكن معرفتها وكيفية أدائها الا عن طريق العلم ، ولهذا كان العلم فريضة يلزم تعلمها ٠

وقد أفاض القرآن الكريم فى آيات متعددة تبين مكانة العلم والحث على تعلم حقائق الكون ومعرفة أسراره ، ومكانة العلماء وفضلهم على غيرهم ٠

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

راسخة ثابتة الجذور فى أعماقه ، وسبيل التقوى الصحيحة الى معرفة الله عز وجل ٠

٣ ـ العلم أساس الخير والعمل الصالح فى الدارين الدنيـــا والآخرة : اذا كان العلم هو طريق الايمان الصحيح الذى يمثل الجانب الفكرى لعقيدة المسلم ، فبالعلم أيضا يتحقق الجانب التطبيقى لعقيدته من أجل سعادته فى الدنيا وفلاحه فى الآخرة ، فالله سبحانه وتعالى استخلف الانسان فى الأرض وطلب منه العمارة ، وحثه على تسخير ما أودعه فيها من ثروات لخدمة حياته وتحقيق الخير والمتعة له ٠

وقد حفلت العديد من آيات الله الكونية باشارات التسخير لما أودعه الله سبحانه وتعالى من ألوان النعم العديدة لصالح الانسان فى الدنيـــا والآخرة ، فقال تعالى : هو الذى خلق لكم ما فى الأرض جميعا» (البقرة ـ ٢٩) ، واشارة التسخير التى حملتها العديد من آيات الله الكونية ، تشـير الى التوجيه نحو الاستفادة والنفع لثروات الأرض وكنوزها على أن تكون الاستفادة فى الاتجاه الذى يحقق الخير للانسانية فى حدود شرع الله ٠

وقد زود سبحانه وتعالى الانسان بالعقل الذى يمكنه من السيادة على الكون وتحقيق هدف التسخير المبنى على العلم ، وبذلك تصبح العلوم الدينية والدنيوية وسائل التسخير الذى أراده الله للانسان لبلوغ مقام الخلافة فى الأرض من هنا كان العلم أساس الخير والنفع للانسان فى دينه ودنياه ٠

ومن ناحية أخرى فان امتنان الله سبحانه وتعالى على الانسان بتسخير هذا الكون الصديق النافع للانسان ، يقتضى منه أن يحسن استغلاله والافادة منه بما يحقق سعادته فى الدنيا والآخرة وحسن الاستغلال يتم بالاخـــلاص والعمل الصالح فقال تعالى : «فمن كان يرجو لقاء ربه فليعمل عملا صالحا ولايشرك بعبادة ربه أحدا» (الكهف ـ ١١٠) ، والعمل الصالح بمعناه الواسع يعم كل التكاليف العملية التى تربط الانسان بالخالق والكون الذى يحيط به ، فيشمل العبادات والمعاملات والأمر بالمعروف والنهى عن المنكر ، وأعمال القلوب كالاخلاص والتوكل والصبر » (١٣) ٠ ولن يتحقق هذا الا بالعلم لأن معرفة التكليف الشرعى والأحكام العملية ضرورة شرعية لصحة الأعمال ٠

المنظور الاسلامى للعلوم الكونية :

لقد تبين لنا مما سبق أن العلم فى المنهج القرآنى مطلق الدلالة شامل لكل ماينفع الانسان فى دينه ودنياه ، أى أن الاسلام لايفرق بين العلم الدينى والعلم الدنيوى مصداقا لقوله تعالى : «وقل رب زدنى علما» (طه ـ ١١٤) ويقول المفسرون ان التنوين فى لفظ (علما) يوحى بالاستغراق والشمول ، فالانسان فى كل زمان ومكان مطالب بالاستزادة من كل علم يسبر به أغوار الوجود بلا حدود ولا قيود ومعنى ذلك أن مسيرة العلم لن تتوقف حتى تقتحم كل مجهول (١٤) ٠

فالكون المادى (عالم الشهادة) وجود واقعى وحقيقة مقررة ومسرح لنظرات الانسان ومجال لفكره وتأملاته وتجاربه الحسية ، وبذلك فالكون المادى مصدر لادراك المعرفة بالوسائل التى أنعم الله تعالى بها على الانسان كالعقل والحواس والارادة قال تعالى : «والله أخرجكم من بطون أمهاتكم لاتعلمون شيئا وجعل لكم السمع والأبصار والأفئدة لعلكم تشكرون » (النحل ٧٨) ٠

كما يقرر المنهج القرآنى أن هناك مصدرا آخر وأعظم للعلم والمعرفة وهو الوحى الالهى (عالم الغيب) وهو كتاب الله المسطور ذلك الكتاب الخالد والمصدر الأعظم للعلم والهداية الذى يمدنا بالمعرفة عن عالم الغيب الذى لايصل اليه الانسان من خلال الكون أو العالم المحسوس والذى استأثر الله تعالى بعلمه وهى المعرفة التى تتعلق بعلم الغيب فقال تعالى : «وعنده مفاتح الغيب لايعلمها الا هو» (الأنعام ـ ٥٩) ، ومنها مايتعلق بعلم الروح فقال تعالى: «ويسألونك عن الروح قل الروح من أمر ربى وما أوتيتم من العلم الا قليلا» (الاسراء ـ ٨٥) ، ومنها مايتعلق بعلم الساعة فقال تعالى : «وعنده علم الساعة واليه ترجعون » (الزخرف ـ ٨٥) ٠

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

الوسطى ، فالدين هو الذى يوجه العلم الى الخير والاصلاح ، وبدونه يصير العلم أداه فساد وتخريب ٠

وبهذا نجد كلمة العلم فى القاموس الاسلامى أطلقت ولم تقيد بمادة معينة من مواد العلم ، توجب أن تبقى عامة لايستثنى منها الا ما استعاذ منه الرسول الكريم صلى الله عليه وسلم وهو العلم الذى لاينفع (١٥) ٠

وقد أشار علماء الاسلام الى أنواع المعرفة ومراتبها أمثال الغزالى وابن سينا ، وابن خلدون وابن تيمية ، وابن عبد البر وغيرهم من العلماء ، والمكتبة الاسلامية حافلة بهذا التراث الذى يؤكد الترابط والتكامل بين العلوم الدينية والعلوم الدنيوية فى الوصول الى المعرفة الصحيحة ، فقد ذكر ابن عبد البر فى كتابه جامع بيان العلم وفضله حول تقسيم العلوم ومراتبها «أن العلوم عند جميع أهل الديانات ثلاثة : علم أعلى وهو علم الدين ، وعلم أوسط وهو علوم الدنيا ، وعلم أسفل وهو علوم أحكام الصناعات وضروب الأعمال (١٦) وقسم الامام الغزالى العلوم الى قسمين : علوم الدين ولها فروض العين التى يجب معرفتها على كل مسلم وعلى رأسها كتاب الله عز وجل ، «وعلوم الدنيا ولها فروض الكفاية وهى العلوم التى لايستغنى عنها فى تسيير أمور الدنيا مثل الحساب والطب والفلك وعلوم الصناعات كالفلاحة والحياكة وغيرها » (١٧) ، وقسم ابن خلدون العلوم المعارفة بين أهل العمران الى ثلاثة هى : علوم عقلية ، وعلوم نقلية ، وعلوم الصنائع (١٨) ٠

مما سبق يتبين لنا أن مدلول العلم فى الاسلام لم يكن قاصرا على العلوم الدينية ، بل يتسع فيشمل كل العلوم الدينية والدنيوية التى تعد الانسان المسلم لبلوغ أمر الخلافة والتعمير ، فالاسلام قد جعل العلم بالله وصفاته ، وكماله هو أعلى المعارف وأرقاها ويتم ذلك بطريقين ، عن طريق العلم بالوحى (القرآن الكريم) وعن طريق العلم بالكون وموجوداته وأسراره٠ وفى ضوء ذلك يمكن أن نقرر أن العلوم الكونية هى علوم اسلامية أيضا بحكم الأمر الالهى بالنظر والتدبر والتفكر فى صفحات هذا الكون العظيم ، فالكون المادى معطيات حسية ، وآيات لقوم يعقلون أو يتفكرون أو يفقهون ومسرح للدرس والبحث العلمى ٠

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

أولا : ان تحقق النفع والصالح العامين للانسان فى دينه ودنيـــاه ، فالاسلام يوجهنا الى العلوم الكونية التى تحمل فى ثناياها ضروب المنـافع وألوان المصالح ، بل نهانا ويحذرنا من العلوم التى لاتنفع ، وقد كان رسولنا الكريم صلى الله عليه وسلم ، يتعوذ دائما من العلم الذى لاينفع ٠

ثانيا : أن تكون وسيلة لتعميق الايمان وترسيخ العقيدة الاسلامية ، أى تصبح السبيل الى معرفة الله تعالى ، وهى برهان عقلى يزيد الانسان ايمانا تطبيقا لقوله تعالى : «سنريهم آياتنا فى الآفاق وفى أنفسهم حتى يتبين لهم أنه الحق » (فصلت ـ ٥٣) ٠

ثالثا : أن تكون حدودها الكون المادى فى وجوده الواقعى الذى هـو فى حدود الادراك العقلى ، فالاسلام ينهى عن البحث فى مجالات المعرفـــة التى تخرج عن نطاق العقل البشرى وحدوده ، كالخوض فى معرفة الحياة الغيبية أو ما استأثر الله تعالى بعلمه مصداقا لقوله تعالى : «ولاتقف ماليس لك به علم » (الاسراء ـ ٣٦) ، لكن الحقيقة التى ينبغى أن نؤكد عليها أن الايمان بعالم الغيب أصل من أصول الفطرة الانسانية ، وان العلوم الكونية تجسد للانسان المسلم بعض الاستدلالات فى عالم الغيب ومن هنا فان البحث فى العلوم الكونية يسير فى اتجاهه الصحيح فى ضوء الايمان بحقائق العلم الغيبـــى ٠

رابعا : أن تتسم باليقين والموضوعية والامانة العلمية ، فالاســـلام يحارب العلم الظنى ولايقبل التفكير بالظن والهوى فقال تعالى : «وان الظن لايغنى من الحق شيئا (النجم ـ ٥٨) ، ويحثنا المنهج القرآنى على الاهتمام بالحقائق وجواهر الأمور فى ضوء استقراء الأدلة المدعومة بالبراهين العقلية فقال تعالى : («واما من خاف مقام ربه ونهى النفس عن الهوى فان الجنة هى المأوى » (النازعات ـ ٤٠ ـ ٤١) ، كما توجهنا الشريعة السمحاء الى ضرورة توخى الأمانة العلمية فى البحث فى العلوم الكونية ، فالتجرد مـن الأمانة العلمية هو خيانة مصداقا لقول رسول البشرية صلى الله عليه وسلم «تناصحوا فى العلم فان خيانة فى العلم أشد من خيانة فى المال » ٠

يتبين لنا من هذه الضوابط أن العلوم الكونية كما يقررها المنهج القرآنى وكما تؤكدها آيات الله الكونية هى علوم هادفة لخير الانسان فى دينه ودنياه، وان نتائجها اذا درست فى الاتجاه الصحيح ، تزيد عقيدة المسلم عمقا وايمانا ورسوخا ، وقد كانت جهود علماء المسلمين أمثال ابن الهيثم ، وابن سينا ، وابن حيان ، والخوارزمى وغيرهما صفحة خالدة فى العلوم الكونية نهلت منها الحضارة الأوربية ، فكانت خير شاهد على سبق الاسلام فى الاهتمام بالعلوم الكونية وجعلها من نعم الله على عباده ٠

مقومات التصور الاسلامى لأبعاد الكون وظواهره كما ورد فى آيات الله الكونية :

ان القرآن الكريم كتاب الله الخالد يحمل ويعالج بين ثناياه سائر القضايا البشرية ، فكما هو كتاب شريعة وعقيدة ، فانه كذلك كتاب علـــم وهداية ، فهو كتاب علم لأنه يحمل التصورات العلمية الصحيحة للموجودات الكونية والحكمة من وجودها ، وهو كتاب هداية لأنه يتخذ من هذه التصورات حجة بالغة ودروسا ناصعة ، وموجهات وتذكرة لهداية الانسان الى الصراط المستقيم ٠ وفى ذلك يقول الحق تبارك وتعالى : «تبارك الذى نزل الفرقان على عبده ليكون للعالمين نذيرا » (الفرقان ــ ١) ٠

واذا أمعنا النظر فى كتاب الله العزيز لوجدنا ما لا يقل عن ثمانمائة آية كونية هى تصورات مجردة للموجودات الكونية ، هذه التصورات تحمل حقائق علمية مطلقة الدلالة ، واستدلالات عقلية نتلمس فيها وجود الخالق وقدرته سبحانه وتعالى ، وحكمته السامية وراء هذا الخلق ، وسوف نقف أمام آيات الله الكونية موقف المتأمل والمحلل لنستخلص منها أهم مقومات الكون وظواهره ٠ وتتمثل هذه المقومات فى الآتى :

١ ــ **الكون مخلوق لغاية عظمى :** فالكون مخلوق خلقا هادفا وخلقــه الله سبحانه وتعالى لحكمة الهية فقال تعالى : «وما خلقنا السموات والأرض وما بينهما الا بالحق وأجل مسمى» (الأحقاف ــ ٣) فالحكمة من خلق الكون أن يكون كتابا مفتوحا نستقرأ منه حقيقة الالوهية والوحدانية التى ينطــلق منها الانسان لتحقيق العبودية لله وحده ٠ فكل ظاهرة من ظواهر الكون خلقت لغاية ، وهذه الغايات هى وسائل لتحقيق غاية تتجلى فى قول الحق

تبارك وتعالى : «وما خلقت الجن والانس الا ليعبدون» (الذاريات - ٥٦) ٠

وتحقيق العبادة الصحيحة لله وحده لن تتم الا اذا أدرك الانسان الغاية من خلق الموجودات الكونية ، فالانسان يصل الى مرتبة رفيعة من الايمان عن طريق تلمس الغاية من الأشياء داخل اطار الكون المادى أو حدوده الطبيعية (١٩) ٠

وجدير بالذكر أن الاشارات التى وردت فى آيات الله الكونية عن حقائق الكون وظواهره واحداثه لم ترد بقصد تعريف الانسان بهذه الحقائق لذاتها، بل هى دعوة صريحة للنظر فى خلق هذا الكون والتدبر فى سننه وقوانينه وربط الانساب بخالق هذا النظام الكونى البديع ، أى أن الانسان يستمد من النظام الكونى وظواهره الانتماء لله سبحانه وتعالى ومن خلال هذا الانتماء يدرك الحكمة السامية وراء خلق هذه الموجودات الكونية ، وبذلك يتبين لنا أن هدف الخلق من هذا الكون العظيم يكمن فى أنه مجال النشاط العقلى للانسان من حيث التأمل والتفكر والتدبر فى نظام هذا الكون وتناسقه وابداعه الذى يدفعه الى تحقيق العبودية لله وحده ٠

٢ - **الكون محدث** : ان الكون مخلوق محدث وليس هو بالقديم الأزلى، فالله سبحانه وتعالى هو الذى خلق هذا الكون وأنشأه انشاء وأعطى كل شىء خلقه وصورته ووظيفته ، وقد أشارت بعض الآيات الكونية الى مراحل نشأة الكون والخلق لمادة الكون وعناصره ، كما أشارت البعض الآخر الى مراحل التطور والظواهر الكونية ، وفى هذه الآيات دلائل على حداثة الكون ونفى قدمه وأزليته ٠ فقال تعالى : «الله خالق كل شىء وهو على كل شىء وكيل» (الزمر - ٦٢) وفى موضع آخر قال تعالى (أو لم ير الذين كفروا أن السموات والأرض كانتا رتقا ففتقناهما وجعلنا من الماء كل شىء حى أفلا يؤمنون) (الأنبياء - ٣٠) ٠

هذه الآيات الكريمة وغيرها تؤكد على أن هذا الكون الفسيح المعجز فى بنائه ، المذهل فى اتساعه ، الرائع فى حركته واتزانه لابد وأن يكون مخلوقا وهو منذ أن خلق يخضع لقوانين وسنن كونية محددة ليس لعناصر المصادفة فيها مكان ، ولم يكن أزليا فقد كانت له بداية ، وهو أيضا ليس بأبدى فسوف تكون له نهاية فى يوم ما لايعلمه الا الله ٠

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

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

كما أن القانون الطبيعى القائل : ان المادة لاتفنى ولاتستحدث من عدم «يفسر الى حد كبير حداثة مادة الكون ، فالمادة المكونة لهـــذا الكون فى عناصرها المختلفة تأخذ أشكالا مختلفة ودورات متتابعة تعود بعدها الى ماكانت عليه عن طريق الانحلال والفناء بينما يقف هذا القانون عاجزا عن تفسير خلق هذا الكون من العدم ، فالله سبحانه وتعالى خلق هذا الكون العظيم من عدم محض ، ونسقه ونظمه فكان كونا منسجما متوازنا وسيره بعدد من السنين الالهية ـ الثابتة الراسخة التى لاتتبدل ولا تتحول ولاتضل ولا تتوقف ولا يعلم عدة هذه السنين الا خالقها ومدبر أمرهـــا سبحـــانه وتعالى (٢٢) ·

كذلك قوانين الديناميكا الحرارية أو قانون الطاقة المتاحة يثبت أنـــه

لايمكن أن يكون وجود الكون أزليا ، وانه سوف يفنى فى يوم ما بأمر الله - فقانون الطاقة المتاحة الذى يصف لنا أن الحرارة تنتقل باستمرار من وجود حرارى الى عدم حرارى والعكس غير ممكن وباستمرار انتقال هذه العملية فانه لابد من أن يأتى وقت تتساوى فيه حرارة جميع الأجسام وفى هذه الحالة تنتهى العمليات الكيميائية والطبيعية ويترتب على ذلك انتهاء الحياة فى هذا الكون (٢٣) · هذا يعنى أن صفة الحدوث والفناء للكون حقيقة أثبتها العلم التجريبى ، والتسليم بحدوث الكون يقتضى التسليم بوجود محدث له ، ولابد أن يكون هذا المحدث خارجا عن هذا الكون ومستقلا عنه ، وكاملا كمالا مطلقا وهو الله خالق كل شىء وصدق الله العظيم حيث يقول : لو كان فيهما آلهة الا الله لفسدتا فسبحان الله رب العرش عما يصفون » (الأنبياء - ٢٢) ·

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

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

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

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

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

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

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

ويصاحب هذه الديناميكية والصيرورة الدائبة أن الكون فى اتساع دائم، وقد أشار الله سبحانه وتعالى الى اتساع الكون وتمدده فقال تعـــالى : «والسماء بنيناها بأيد وانا لموسعون » (الذاريات ــ ٤٧) ، وفى موضع آخر قال تعالى : «يزيد فى الخلق مايشاء ، ان الله على كل شىء قدير» (فاطر ــ ٣٠) ٠

وقد أثبت العلم التجريبى من خلال الدراسات المتعمقة حول طيف المجرات ، أن المجرات تبدو آخذة فى الابتعاد متدفقة فى الفضاء بسرعة هائلة قد تبلغ ١٤٠٠٠ ميل فى الثانية الواحدة ، كما أن عملية ميلاد النجوم والمجرات فى الكون مستمرة وهذا يؤكد أن الكون آخذ فى التمدد والانتشار والاتساع تصديقا لقوله تعالى : «وانا لموسعون» ٠

واذا كان الكون يتمدد ويتوسع بأمر الله ، فان الله سبحانه وتعالى أمر بخلق المادة بمعدل معين يكافىء التمدد الحادث حتى يتحقق التوازن المطلق فى حركة الكون ٠ أى أن هناك توازنا مطلقا بين خلق المادة المستمر ٠ واتساع الكون وتمدده ، وصدق الله العظيم اذ يقول ، «وخلق كل شىء فقدره تقديرا» (الفرقان ــ ٢) وهذا يعنى أنه اذا كانت عناصر الكون وظواهره تتغير وتتطور مع الزمن لكن الكون نفسه لايتغير ولايتبدل لأن خالقه لايتغير ولايتبدل ٠

٥ ــ ظواهر الكون واحداثه تخضع لقانون السببية : ان كـــل ما فى الكون يرتبط بعضه ببعض ارتباط الأسباب بالمسببات ، فيما يحدث فيه يكون نتيجة لما سبقه ، وسببا لوجود ما بعده ، أى ظواهر الكون وحوادثه ، ثم تتوالى وتستمر تبعا لنواميس وصفها الله سبحانه وتعالى ، كل حادثة فى الكون تتلوها أخرى وتترتب عليها ثالثة ، وهكذا نرى الكون كله أجزاء مترابطة لا انفصال بينها ولا تعارض أو تفكك (٢٦) ٠

وقد أشار القرآن الكريم الى قانون السببية فى آيات متعددة تبين أن لكل موجود فى هذا الكون سببا وعلاقة وحكمة ونظاما لايتعداه ، فقال تعالى : «وان من شىء الا عندنا خزائنه وما ننزله الا بقدر معلوم» (الحجر ــ ٢١) هذا يعنى أن حوادث الكون وظواهره لاتتم بالصدفة أو الاتفاق بل تتم بأحكام وتدبير وقصد آلهى لأن الصدفة هى انعدام السبب الفاعل وغيبة النظـــام والاتساق ونفى الوجود لخالق هذا الكون ٠ «وقد لجأ الملحدون والماديون

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

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

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

الليل والنهار ، وآتاكم من كل ما سألتموه ، وان تعدوا نعمة الله لاتحصوها ان الانسان لظلوم كفار» (ابراهيم ٣٢ ـ ٣٤) ٠

هذه الآيات وغيرها تبين أن مظاهر الكون والطبيعة خلقت لنفع الانسان وخيره ، كما أنها تحث المسلم على استخدام عقله وفكره ليكشف عن قوانين الطبيعة من أجل استغلال خيراتها وكنوزها وتسخيرها لصالحه ، وهذا يعنى أن الكون وظواهره صديق حميم للانسان وليس عدوا له أو عقبة فى سبيل تقدمه على عكس ما قالت نظرية داروين من أن الانسان يعيش فى بيئة غير مطاوعة وأن يد الطبيعة ملطخة بالدماء وان البقاء للأصلح (٢٩) ٠

فالشعور بالسلام بين الكون وظواهره وبين الانسان يمضى فى طريقه مطمئنا يحاول كشف سنن هذا الكون بروح من يتعرف الى هذا الكون لا من يتصارع معه وكلما كشف سنة من سننه جعلها للخير واتجه بها اليه لأن كشفها لم يجىء نتيجة معركة انما نتيجة صداقة ولأنها من صنع الله الذى يدعوه الى الخير والبر وينهاه عن الشر والعجز (٣٠) ٠

واذا كان الكون يمثل خير صديق للانسان وخير أداة لتقدمه ونفعه ، فـــان ذلك يقتضى أن يتبادل الانسان هذا الخير مع الكون وظواهره فلا يسرف فى استخدام ما أنعم الله به عليه فقال تعالى : «ولا تسرفوا ، انه لايحب المسرفين » (الأنعام ـ ١٤١) ولا يفسد فى الأرض ولايظلم أخاه الانســـان ولايعتدى على الآخرين ، فقال تعالى : «ولا تعتدوا ان الله لايحب المعتدين» (البقرة ـ ١٩٠) أى يستخدم ما سخر الله له فى حدود ما شرع الله به ٠

تلك هى مقومات التصور الاسلامى للكون وظـــواهره التـــى يمكن استخلاصها من آيات الله الكونية وهذه المقومات تشكل فى كليتها اطارا فلسفيا للتربية الاسلامية يتعلق بالعلاقة بين الانسان والكون الذى يمكن أن تحدد فى ضوئه التطبيقات التربوية التى تسهم فى بناء الانسان المسلم ٠

التطبيقات التربوية

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

وادراك الحكمة السامية وراء خلق موجوداته ، كما أنه مجال للنفع والتسخير للانسان للقيام بمهمة الخلافة التى أبت سائر المخلوقات أن تحملها وأشفقت من حملها من أجل تحقيق الغاية النهائية لوجود الانسان فى هذا الكون وهى العمل الصالح واخلاص العبادة لله وحده · وفى هذا الجزء سوف نحاول ترجمة مقومات التصور الاسلامى الى واقع تربوى يسهم فى تربية الانسان المسلم من خلال المحاور الرئيسية للعملية التعليمية وهى : الأهداف ، والمحتوى، والطريقة ، والمعلم ·

أولا : الأهداف التربوية :

لاشك أن الأهداف التربوية هى نقطة البداية فى أى عمل تربوى ، فعلى ضوئها يتحدد الاطار العام للعملية التعليمية بجميع أبعادها من مناهج مدرسية ، وطرائق وأساليب تقويمية · ونرى أنه لابد من التمييز هنا بين الأهداف التربوية ، والأهداف التعليمية قبل أن تحدد الأهداف التربوية لدراسة الكون وظواهره ·

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

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

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

بهدف تغييرها ، وهذه المجالات هى : المجال المعرفى (Cognitive Domain) ويتضمن الأهداف التى تتعلق بالعمليات العقلية المعرفية مثل التذكر والادراك والاستدلال والمجال الوجدانى (Affective Domain) : ويتضمن الأهداف التى تتعلق بالعمليات النفسية مثل الميول والاتجاهات والقيم وأوجه التقدير والمجال النفس حركى (Psychomotor Domain) ويتضمن الأهداف التى تتعلق باكتساب المهارات مثل المهارات العقلية واليدوية التى تتضمنها العملية التعليمية (٣٣) ٠

ويعد تصنيف بلوم مقبولا الى حد كبير فى الوسط التربوى ، بل ويمكن توظيفه ليتناسب مع أهداف التربية الاسلامية ، وسوف نوضح ذلك عند تحديد أهداف التربية الاسلامية التى تتعلق بالكون ٠

ومن المعروف أن الأهداف التربوية لابد لها من مصدر تشتق منه ومعطيات وركائز تعتمد عليها فى صياغتها ، ولهذا فان معطيات الاسلام للانسان والكون والحياة تعد المصدر الأساسى لأهداف التربية الاسلامية ٠ ولقد حدد الله سبحانه وتعالى الهدف الاساسى والنهائى لوجود الانسان فى الكون فى قوله تعالى : «وما خلقت الجن والانس الا ليعبدون» (الذاريات - ٥٦) ، وعليه فان أهداف التربية الاسلامية ينبغى أن تدور حول هذه الغاية النهائية لحياة البشر وهى : «عبادة الله» ٠

ولهذا يتفق مفكرو الاسلام ورجال التربية على أن الهدف العريض والنهائى للتربية الاسلامية «هو اعداد الانسان الصالح العابد لله حق عبادته أى «يصير الانسان - كل انسان - عابدا ، ذلك هو الهدف الكلى للتعليم والتربية فى الاسلام» (٣٤) ٠ ومفهوم العبادة أوسع مدلولا من اقامة الشعائر ، فالانسان لايمكن أن يقضى حياته كلها فى اقامة الشعائر ، والله لم يكلفه بهذا ، وانما كلفه بألوان أخرى من النشاط وذلك من مدلول قوله تعالى : «واذ قال ربك للملائكة انى جاعل فى الأرض خليفة» (البقرة - ٣٠) (٣٥) ٠ أى أن مفهوم العبادة فى الاسلام «يشمل نشاط الانسان كله من اعتقاد وفكر وشعور وتصور وعمل ما دام الانسان يتوجه بهذا النشاط الى الله ويلتزم فيه شرعه ويسير على منهجه » (٣٦) ٠

وفى ضوء تقسيم الأهداف الى أهداف تربوية وأخرى تعليمية فان

الهدف النهائى للتربية الاسلامية يتحدد فى اعداد الانسان الصالح المؤمن بالله العابد له وحده ، كما تتحدد الأهداف التعليمية الاسلامية فى بنـــاء الشخصية المسلمة المتكاملة التى يصفها علماء النفس بأنها «بنية موحـــدة متماسكة متناسقة ذات صيغة مميزة ، ومنفردة ، نواتها العبودية لله والتقوى والاحسان ، ومعالمها الحرية والاستقلال والكرامة والايجابية والتفرد والتفتح والتوازن » (٣٧) ٠

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

(أ) أهداف تتعلق ببناء العقيدة ٠
(ب) أهداف تتعلق بتربية العقل ٠
(ج) أهداف تتعلق بتربية الجانب الاجتماعى ٠

(أ) الأهداف العقائدية : ان عناصر الكون وظواهره وأحداثه مجـــال خصب لتربية ايمانية تستهدف عقد الصلة الدائمة بين الخالق والمخلوق من أجل تعزيز ايمان الفرد بالله ، وتحقيق العبودية لله وحده ، وتتجلى فى آيات الله الكونية اشارات ومدلولات لمعالم هذه التربية الايمانية التى تربى عقيدة الانسان المسلم على التقوى والايمان والعمل الصالح لكى يعبد الله حـــق عبادته ٠ وفى ضوء التصور الاسلامى للكون يمكن أن نستخلص بعض أهداف التربية الاسلامية التى تربى عقيدة الانسان المسلم فيما يلى :

١ ـ حث الانسان على اكتساب المعرفة الكونية والتأمل فيها ، والبحث فى جوانبها من أجل ادراك الحكمة السامية وراء خلق هذا الكون العظيم ٠

٢ ـ النظر الى الكون وظواهره على أنه المصدر الأساسى لاستنباط الدلائل والبراهين العقلية القاطعة على وجود الله ووحدانيته وتفرده بالملك والتدبير ٠

٣ - اعتبار العلوم الكونية طريقا لتعزيز الايمان بالله ، وترسيخا لعقيدة الفرد المسلم ٠

٤ - الاستزادة من معرفة التنظيمات والتوافقات الآلهية المطلقة الدلالة التى تتجلى فى حقائق الكون وأسراره ، فهى السبيل الى تلمس قدرة الله وعظمته وبديع صنعه ٠

٥ - ادراك مظاهر الاعجاز العلمى الخالد والمتجدد فى كل صفحة من صفحات الكون وجعلها دوافع لاستثارة النزعة الفطرية فى الانسان للبحث عن هذا الكون ، وتدعيم حاسة التدين التى تجعل الفرد يميز بين الخير والشر وبين الأسباب المادية والأسباب الآلهية ٠

٦ - حث الانسان على طلب العلم والبحث والتجريب وكشف المزيد من أسرار الكون ، وادراك أن المعرفة بأسرار الكون ليست أهدافا أو غايات فى ذاتها بقدر ماهى وسائل لبناء العقيدة الصحيحة والايمان الكامل بالله ٠

٧ - تربية الانسان على الطاعة والاخلاص فى العمل لوجهه الكريم وذلك بعد أن يستشعر أن كل ما فى الكون خاضع لله ولتدبيره ولأمره ومشيئته، وهذا كفيل أن يربى عواطف الانسان المسلم وانفعالاته على طاعة الله والخوف منه والخشوع له ٠

٨ - ادراك أن تفاعل الانسان مع الكون عبادة ، فالعلم عبادة ، وعمارة الأرض وتسخيرها عبادة ، والنظر فى الكون والتأمل فى عظمة الخالق عبادة ، وهذا يربى فى الانسان الرؤية الشاملة للهدف النهائى من خلق هذا الكون ٠

٩ - تربية القيم الجمالية لدى الانسان ، فالكون ملىء بآيات الجمال المتناسقة ، والصور التعبيرية الرائعة التى تتمثل فى الجبال والأنهار والسهول والوديان وغيرها من الموجودات التى تدعو الانسان الى التدبر فى جمال الخلق وتناسقه وابداعه وتعلقه بأعماق الكون الفسيح ٠

جملة القول أن حقائق الكون وظواهره وأحداثه مادة التربية الاسلامية ووسيلتها لتربية عقيدة الانسان المسلم ، واعداده لتحقيق الهدف النهائى الذى خلق من أجله وهو عبادة الله وطاعته ٠

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

هذه الاشارات فى مجملها جاءت مؤكدة على أن العقل قوة مدركـــة فطرية فى الانسان ، وأنه يستعمل لثلاثة معان : الأول : الادراك ، والثانى : العمل بمقتضى الادراك ، والثالث : التعقل القلبى » (٣٨) ، أى أن العقل وظيفة وليس شيئا قائما بنفسه وهكذا «ذكر القرآن الكريم جزءا من مكونات الانسان التى يراها الاسلام ذات أهمية خاصة لأن بها يتم ادراك المسئولية ، وتحمل تكاليف الأمانة » (٣٩) أى أن من وظائف العقل «أن يتأمل فيهـــا يدركه ويقلبه على وجوهه ، ويستخرج من بواطنه وأسراه ، ويبنى عليها نتائجه وأحكامه » (٤٠) وعلى أساس هذه الوظيفة الادراكية كان العقل مناط التكليف لحمل الأمانة ، وتحديد رسالة الانسان فى هذا الكون ·

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

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

الظلمات الى النور ، وتهديه الى معرفة الله سبحانه وتعالى الذى أعطى كل شىء خلقه ثم هدى ٠

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

١ ـ تنمية الأسلوب العلمى فى التفكير والتأمل والتدبر فى موجودات الكون من أجل اكتشاف القوانين والنواميس التى تحكم العلاقات بين عناصره والتى تقف وراء ظواهره وتعود الانسان وتدربه على خطوات التفكير العلمى وتطبيقه فى حياته العلمية واليومية ٠

٢ ـ تعويد الانسان على الاعتماد على الحواس التى أنعم الله بها عليه للوصول الى المعرفة الحقيقية بشرط أن تستخدم هذه الحواس فى استقامة وعدم تعطيلها أو الانحراف بها عن تحقيق الوظيفة التى خلقت من أجلها ، مصداقا لقوله تعالى : «ان السمع والبصر والفؤاد كل أولئك كان عنه مسئولا» (الاسراء ـ ٣٦) ٠

٣ ـ حث الانسان على عدم التسرع فى اصدار الأحكام قبل استكمال المعلومات اللازمة ، والتعرف على الحقيقة كاملة ، ودراسة الأمر دراسة واقعية من جميع جوانبه ، وأن يبنى الأحكام على حقائق ومسلمات لا على أساس الأوهام والظنون تصديقا لقوله تعالى : «ان جاءكم فاسق بنبأ فتبينوا أن تصيبوا قوما بجهالة فتصبحوا على مافعلتم نادمين» (الحجرات ـ ٦) ٠

٤ ـ تحرير الانسان من الخرافات والأوهام وأعمال السحر وأشكال التفكير الخاطئة ، وتدريبه على التعليل والقياس والاستدلال العقلى فى ادراك العلاقة بين الظواهر الكونية وبين مسبباتها الحقيقية التى تتعدى المسببات المادية تصديقا لقوله تعالى : «وآتيناه من كل شىء سببا فاتبع سببا » (الكهف ـ ٨٤ ، ٨٥) ٠

٥ ـ تصحيح المفاهيم والتصورات الخاطئة التى تتعلق بالظواهر الطبيعية الناتجة عن القصص الخيالية الأسطورية التى سادت العصور القديمة ، وربط المفاهيم والتصورات بحقائق ونظريات العلم الحديث التى تؤكد خطأها ٠

٦ ـ تعويد الانسان على نشر المعرفة الصحيحة وعدم كتمان أى علم اهتدى اليه مصداقا لقوله تعالى : «ان الذين يكتمون ما أنزلنا من البينات والهدى من بعد ما بيناه للناس فى الكتاب أولئك يلعنهم الله ويلعنهم اللاعنون» (البقرة ـ ١٥٩) وربط المعرفة بتطبيقاتها فى حياته لقوله تعالى : «يا أيها الذين آمنوا لم تقولون ما لاتفعلون كبر مقتا عند الله أن تقولوا مالا تفعلون» (الصف ٢ ، ٣) ٠

٧ ـ تنمية الاتجاهات العلمية الايجابية التى تتعلق بالتفكير فى معجزات الله الكونية وذلك من خلال الاستعانة بنتائج العلم التجريبى لتوضيح واستجلاء المدلول العلمى لآيات الله الكونية ٠

٨ ـ غرس أخلاقيات البحث العلمى التى تتمثل فى الأمانة العلمية والموضوعية والتجرد من الميول والأهواء ، والبعد عن الغرور بالعلم والمعرفة، وتوظيف العقل لما فيه صلاح الدين والدنيا ٠

(ج) الأهداف الاجتماعية : يهتم الاسلام بتربية الجانب الاجتماعى للانسان المسلم من أجل أن يدرك حقوقه وواجباته ويقدر مسئولياته نحو نفسه ونحو مجتمعه المسلم ، فالانسان اجتماعى بفطرته بحكم خلق الله مصداقا لقوله تعالى : «يا أيها الناس انا خلقناكم من ذكر وأنثى وجعلناكم شعوبا وقبائل لتعارفوا ان أكرمكم عند الله اتقاكم ان الله عليم خبير » الحجرات ـ ١٣) ٠

والنظام الاجتماعى فى الاسلام يقيم توازنا بين الفرد والمجتمع ، أى يقوم بينهما تكامل يوجب على كل منهما تبعات ويرتب لكل منهما حقوقا ولذلك نظم الاسلام علاقة الفرد بأسرته ، وعلاقة الفرد بالمجتمع وركز على ايجاد الانسان الصالح للعيش فى هذا العالم الكبير ٠ (٤١) ٠ وفى ضوء معالم النظرية الاجتماعية فى الاسلام فان التربية الاسلامية «تعمل على تنشئة الأفراد اجتماعيا وتكوينهم تكوينا صالحا فى سبيل تنمية شخصية الانسان العابد لله ، وذلك عن طريق تنمية صفاته الفردية وغرس الفضائل الاجتماعية بحيث يعرف حقوقه وواجباته ، ولايطغى بفرديته على المجتمع ولايطغى المجتمع عليه (٤٢) ٠

ولما كان الانسان مستخلفا فى هذا الكون ومطالبا بالتعمير والتسخير

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

١ ـ تنمية الشعور بالمسئولية وتقدير نتائجها ، فالعلاقة التسخيرية التى تربط الانسان بالكون تقتضى أن يكون الانسان مسئولا عما يؤديه من عمل ، وملتزما فى عمله بشرع الله ومتشبعا بروح الخدمة وحب الناس والتعاون معهم من أجل الخير والصالح العام ، ومضحيا فى سبيل خدمة دينه واعلاء كلمة الله سبحانه وتعالى وصدق الله العظيم حيث يقول : «وكلهم آتية يوم القيامة فردا» (مريم ـ ٩٥) ٠

٢ ـ تنمية القيم نحو حب العمل والاخلاص فيه ، فلن تتحقق مهمة التسخير التى أرادها الله الا باتقان العمل والاخلاص فيه ، ولن يتحقق الانتاج والابتكار والنمو الاقتصادى للمجتمع الا باحترام العمل وتقوى الله وخشيته فى السر والعلن ٠

٣ ـ تنمية الاتجاهات الايجابية نحو المحافظة على التوازن البيئى وعدم الاخلال بمقومات التوازن الطبيعى التى تجعل الانسان يعيش فى وفاق مع بيئته لايطغى ولا يفسد ولا يتجاوز حد التسخير النافع الذى آمر به الله سبحانه وتعالى فى شريعته ٠

٤ ـ تنمية الاحساس الدينى الذى يجعل الانسان حارسا أمينا على ما أستودعه الله فى الكون من نعم وأن يستغلها بحكمة وتدبر حتى لايكون اثمها أكثر من نفعها ، فلا يسرف ولا يبذر ولا يبدد بل يستفيد من هذه النعم بقدر ما تيسر له الحياة ٠

هذه الأهداف فى مجملها تربى الجانب الاجتماعى للانسان المسلم ، وترسم له العلاقة الصحيحة التى ينبغى أن يكون عليها فى تفاعله مع البيئة الطبيعية التى تحيط به والتى تحقق لنا فى النهاية الانسان المسلم الصالح العابد لله حق عبادته ٠

ثانيا : المحتوى :

يقصد بالمحتوى «مجموعة الخبرات التربوية والحقائق والمعلومات التى يرجى تزويد الطلاب بها ، وكذلك الاتجاهات والقيم التى يراد تنميتهـــا ، والمهارات النفس حركية التى يراد اكتسابها بهدف تحقيق النمو الشـــامل المتكامل لهم فى ضوء الأهداف المقررة» (٤٣) ٠

ويرتبط المحتوى بالأهداف ارتباطا وثيقا ، ففى ضوء الأهداف المقررة يتحدد اختيار المحتوى وتنظيمه ٠ وتعد عملية الاختيار والتنظيم من أهم الأمور التى تتضمنها استراتيجية التخطيط للمناهج الدراسية ، وعليه فان اختيار المحتوى وتنظيمه يتم فى ضوء الهدف العام والنهائى للتربية الاسلامية وهو بناء الانسان الصالح العابد لله حق عبادته الذى يتفاعل بالتقوى والايمان مع بيئته الطبيعية والاجتماعية ٠

ولقد تبين لنا فى مستهل البحث أن مصادر المعرفة من المنظور الاسلامى هى الكون المادى (عالم الشهادة) ، والوحى الالهى (عالم الغيب) وبناء على ذلك فان العلوم نوعان ، «علوم سمعية أى جاءت بالسماع عن طريق الوحى والرسل ، وعلوم عقلية أى تلك التى وجه الله العقل للبحث بها ، وكـــلا النوعين علوم شرعية لأن ثمرتهـا الكشـــف عن آيـــات الله فى الـــوحى والخلق» (٤٤) فالاسلام ينظر الى المعرفة نظرة كلية شاملة بمعناها المطلق الذى يشمل جميع العلوم والمعارف النافعة للانسان فى دينه ودنياه ، أى لايفرق بين علوم كونية وعلوم شرعية» لأن أصلها واحد ، ومصدرها واحد وهو الخالق سبحانه وتعالى ، وميدانها واحد وهو الخلق أو الوجود ، وغايتها واحدة وهى معرفة الله سبحانه وتعالى » (٤٥) ٠

واذا كانت هذه معطيات الاسلام لطبيعة المعرفة ، فان اختيار المحتوى وتنظيمه من وجهة النظر الاسلامية ينبغى أن يتم فى ضوء مبادىء الوحدة ، والشمول والتكامل ، فالعلوم الشرعية تحقق هدف المعرفة بالوحى الالهى (عالم الغيب) والعلوم الكونية تحقق هدف المعرفة بالكون وامكانية تسخيره وبذلك تصبح العلوم الشرعية والكونية علوما اسلامية مادامت داخل الاطار الاسلامى ومتفقة مع تصوره ومفهومه وملتزمة بأحكامه وكلها مطلوبة بقدر للمسلم العادى ومطلوبة على مستوى التخصص لفقهاء الأمة ومجتهديها وعلمائها » (٤٦) ٠

واذا رجعنا الى آراء علماء الاسلام فى مدلولاتهم لمحتوى المنهـــج الاسلامى ، فاننا نلمس وحدة النظرة والاتفاق على التكامل بين العلوم الشرعية والعلوم الكونية فى تحقيق الغاية النهائية وهى المعرفة بالله سبحانه وتعالى واخلاص العبودية لله وحده ، وقد أشرنا الى مراتب العلوم والمعرفة عند ابن عبد البر وابن تيمية ، والغزالى ، وابن خلدون والحقيقة التى نستخلصها من أرائهم أن العلوم الشرعية والعلوم الكونية كلاهما مكون أساسى مـن مكونات محتوى المنهج ، وكلاهما مهم لاعداد الانسان المسلم لدينه ودنياه ومما يؤكد على ذلك أنه فى صدر الاسلام لم يكن هناك سوى نظام واحـــد للتعليم تدرس فيه العلوم الدينية البحتة جنبا الى جنب مع العلوم الدنيوية مثل الهندسة والطب» (٤٧) وهذا يدعونا الى ازالة الحواجز الجامدة بيـن العلوم الدينية والعلوم الدنيوية التى تتسم بها بعض أنظمة التعليم المعاصرة، وان تعالج العلوم الدنيوية بروح الشريعة الاسلامية ، أى يتم معالجة المعرفة فى العلوم والرياضيات والهندسة والطب فى ضوء التكامل والترابط الوثيق بينها وبين العلوم الشرعية ، لهذا تتجه البلدان الاسلامية الآن الى الأخـذ بالتأصيل الاسلامى للعلوم الطبيعية والانسانية فى ظل التقسيم المعمول به فى أنظمتها التعليمية ٠

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

١ ــ أن يعكس المحتوى مبادىء الوحدة والتكامل والشمول بين الانسان والكون والحياة وأن يبرز التفاعل بينهما من أجل تحقيق الغاية النهائية من وجود الانسان فى الكون ٠

٢ ــ التوجيه الاسلامى للمعرفة الكونية بحيث تصبح وسيلة لمعرفة الله سبحانه وتعالى ، وتدعيما للايمان والتقوى والورع ٠

٣ ــ ان يتم تنظيم المحتوى بطريقة تسمح بغرس الفضائل وبناء القيـم الاسلامية ، وتربية الجانب السلوكى للانسان ٠

٤ ــ أن يقرب المتعلم من الفهم الصحيح لادراك وجود الله من خلال آثاره فى الكون وأن يجعل المتعلم يستشعر بالقرب بينه وبين الخالق ٠

٥ ـ ألا تقدم الحقائق للمتعلم على أنها أجزاء مبتورة من كل أكبر هو الكون بوحداته وشموله ، بل يجب أن يكشف عن العلاقة بين سائر المخلوقات وبين خالقها ، وأن يدرس القوانين والأسباب والنتائج على أنها مظهر لسنن الله فى تنظيم الكون (٤٨) ٠

٦ ـ أن تعرض الحقائق العلمية بأسلوب يساعد على التفكير والبحث والاستقصاء وصولا الى الكشف عن الغاية النهائية التى تكمن وراء السنن والقوانين التى تسير العلاقات بين موجودات الكون ٠

٧ ـ أن يتم تناول الحقائق العلمية بأسلوب يدعم ادراك المتعلم بـــأن الانسان مهما توصل من علم فان علمه سيظل محدودا مصداقا لقوله تعالى : (وما أوتيتم من العلم الا قليلا) (الاسراء ـ ٨٥) ٠

٨ ـ البعد بقدر الامكان عن المعرفة الجدلية التى لا طائل من ورائها والتى تقع فى حدود الكون المادى ، مصداقا لقوله تعالى : « ولاتقف ماليس لك به علم » (الاسراء ـ ٣٦) ٠

٩ ـ أن تبرز الحقائق العلمية التوافقية بين الدين والعلم وعدم التعارض بينهما ، مع مراعاة ربط حقائق العلم التجريبى بالنصوص القرآنية لتوضيح معجزات الله سبحانه وتعالى فى خلقه ٠

وخلاصة القول أن هذه الاعتبارات تستهدف التوجيه الاسلامى لمحتوى المناهج الدراسية ، ـ وبصفة خاصة فى العلوم الكونية ـ الذى يدعم ايمان الفرد بالله ، ويرسخ عقيدته ، ويقوى فيه الالتزام بالتفاعل المثمر والصالح مع عناصر الكون ليحقق الخلافة التى أرادها الله ٠

ثالثا : طريقة التدريس :

ان طريقة التدريس هى الترجمة العقلية للأهداف المرجوة من خـــلال المحتوى أو المنهج الدراسى لأحداث التغيير المرغوب فيه فى سلوك المتعلم٠ والطريقة بمدلولها الصحيح أكثر من مجرد وسيلة لتوصيل المعلومات ، فهى نشاط تفاعلى بين عدة أطراف : معلم ، ومتعلم ، وأهداف ، ومحتوى ٠

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

ذاتها ، بل هى وسيلة لاحداث التغيير المرغوب فيه فى سلوك المتعلم ، كما أنه لاتوجد هناك طريقة تدريس أفضل من غيرها بل هناك طريقة تدريس أنسب ، فالطريقة الناجحة هى الطريقة التى تتناسب مع طبيعة الدرس ومستوى المتعلم ، وامكانيات المتعلم ٠

من هذا المنطلق ، فان الطريقة من المنظور الاسلامى هى الأساليب التى يتبعها المعلم فى توظيف المحتوى لبناء الانسان المسلم فى جوانبه العقائدية والعقلية والجسمية والخلقية والوجدانية والاجتماعية ، والتى تحقق التوجيه الاسلامى لعناصر المحتوى الذى يعمق فى أذهان المتعلم الصلة الدائمة بين الله والانسان والكون والتى تصوغ العملية التدريسية بروح الاسلام وخلاقياته فى ضوء الهدف العام وهو تحقيق العبودية لله وحده وطاعته وتقواه ٠

وطرق تدريس التربية الاسلامية تتنوع بحسب مناسبتها لتحقيق الأهداف المرجوة واذا رجعنا الى مقومات التصور الاسلامى لأبعاد الكون وظواهره التى تؤكد على أن الكون وأبعاده مصدر للعلوم والمعارف ، ومجال للفكر والنظر والتأمل والتدبر فى عظمة خلقه ، وأن العلاقة بين الانسان والكون علاقة مسخر وأن العلاقة بين الله والانسان علاقة عابد ومعبود ، ومنعم ومنعم عليه ، وأن كل ما ورد من حقائق علمية فى آيات الله الكونية ليست غاية فى ذاتها ، وانما هى وسيلة للتعرف على خالق هذا الكون وصفات كماله ، واكتشاف العلاقات والقوانين والسنن التى تنظم الكون حتى يمكن استثمارها لنفع الانسان ٠

فان هذه المقومات تقتضى الاهتمام بأساليب معينة عند تدريس المعرفة التى تتعلق بالكون وظواهره فى شتى مجالات المعرفة ، وفيما يلى سوف نناقش بايجاز أهم هذه الأساليب ٠

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

اطارها وميدانها ، ثم الانتقال الى خطوة التعرف على تفاصيل الظاهرة من خلال تحرى المعلومات المتعلقة بها وجمعها ، ثم الانتقال الى مرحلة تحليل هذه المعلومات وتدبرها وتصنيفها واكتشاف العلائق بينها ، ثم الانتقال الى خطوة اكتشاف الحكمة الكامنة وراء الظاهرة » (٤٩) ٠

ومن المقومات الأساسية ، التى يتطلبها المنهج العلمى فى التفكير «الاعتماد على الحواس والعقل ، وتوفر درجة عالية من الموضوعية والتجرد والتنزه عن الهوى والالتزام بحدود معينة عند استخدام ذلك الأسلوب من التفكير ، وتحرر العقل من كل قيد «يعطل تقدمه» (٥٠) ، كما يتطلب أيضا تدريب العقل على أداء وظائفه التى تتمثل فى الملاحظة والاستدلال والقدرة على التمييز والربط بين الأسباب والنتائج ٠

والعلوم الكونية مجال واسع لاستخدام أسلوب التفكير العلمى ، وذلك لأن مصدرها الأساسى الكون وظواهره واحداثه ، فاستخدام هذا الأسلوب يساعد المتعلم على ادراك وجود الله وعظمته وقدرته فيما صنع وأبدع ، كما يساعده على فهم واستكشاف قوانين الطبيعة التى تحكم نظام الكون ويثبت فى نفس المتعلم صفات كمال الخالق ويدعم ايمانه ويرسخ عقيدته ٠

٢ - **أسلوب الحوار والجدل** : وهو نشاط عقلى يستهدف الوصول الى الاقناع ، «وقد أقر الاسلام من الجدل ما يرد به على الخصوم من الحجج والبراهين ، وما يساق من الأدلة لتثبيت العقائد وتقرير قواعد الله ، كما أقر الحوار والقصد منه الاسترشاد والنظر للعظة والاعتبار أو الترجى والدعاء» (٥١) ، فقال تعالى : «وجادلهم بالتى هى أحسن » (النحل - ١٢٥)٠

ولأسلوب الحوار أثر بالغ فى نفس المتعلم حيث يوقظ عواطفه وانفعالاته ويوجهها الى المثل الأعلى كما يساعده على تأصيل الفكرة فى نفسه ويعمقها الأمر الذى يؤدى الى الاقتناع (٥٢) ٠ كما يربى العقل على التفكير السليم والوصول الى الحقائق بأسلوب علمى صحيح ٠

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

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

٣ - **أسلوب الاستنباط أو الاستدلال** : وهو أسلوب يعتمد على النشاط العقلى ، حيث يقوم المتعلم باستنباط معرفة جديدة من خلال الربط بين الواقع ومشاهداته . وآيات الله فى الآفاق والأنفس معطيات لمعرفة متجددة وعدنا الله سبحانه وتعالى أنه سيكشفها لنا تباعا وحتى قيام الساعة مصداقا لقوله تعالى : «سنريهم آياتنا فى الآفاق وفى أنفسهم حتى يتبين لهم أنه الحق» (فصلت - ٥٣) .

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

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

وأسلوب الاستنباط من الوجهة العلمية له وجهان هما : الاستقراء والاستنتاج (القياس) فالاستقراء هو تتبع الجزئيات وتفحصها للوصول الى

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

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

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

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

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

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

القسم الذى استحق أن يقسم به الجليل العظيم وهناك الأمثلة كثيرة ومتعددة فى آيات الله الكونية التى يمكن أن يستخدم فيها هذا الأسلوب ٠

٥ ـ **أسلوب القصة** : وهو أسلوب تربوى له أثر عظيم فى نفوس المتعلمين وخاصة اذا وضعت فى أسلوب عاطفى مؤثر (٥٥) ، وقد استخدم القرآن الكريم أسلوب القصة «لأغراض دينية ربانية ولابلاغ الدعوة الاسلامية وتثبيتها » (٥٦) فقال تعالى «نحن نقص عليك أحسن القصص بما أوحينا اليك هذا القرآن » (يوسف ـ ٣) واذا رجعنا الى كتاب الله العزيز وتأملنا قصة يوسف ، وهود ، ونوح ، وشعيب ، وابراهيم وغيرها لأدركنا أن لكل قصة عبرة لأولى الألباب ٠

وخلق الكون ونشأته أيضا قصة تحكيها آيات متعددة من آيات الله الكونية وتنطق بها الآيات التالية قال تعالى : «أو لم ير الذين كفروا أن السموات والأرض كانتا رتقا ففتقناهما» (الأنبياء ـ ٣٠) ، وفى موضع آخر قال تعالى : «ثم استوى الى السماء وهى دخان» (فصلت ـ ١١) ، وفى موضع آخرها قال تعالى : «والسماء بنيناها بأيد وانا لموسعون » (الذاريات ـ ٤٧) وهناك آيات أخرى تتناول أطوار الخلق والتكوين والتدبير والحركة فقال تعالى : «ولقد خلقنا السموات والأرض وما بينهما فى ستة أيام وما مسنا من لغوب» (ق ـ ٣٨) ، وهناك آيات تشير الى عدد السموات والأرض التى تم خلقها فقال تعالى : «الله الذى خلق سبع سموات ومن الأرض مثلهن يتنزل الأمر بينهن لتعلموا أن الله على كل شىء قدير وأن الله قد أحاط بكل شىء علما) (الطلاق ـ ١٢) ثم أشارت آيات أخرى الى مراحل تكوين الأرض ونشأة الحياة عليها فقال تعالى : «ءأنتم أشد خلقا أم السماء بناها ، رفع سمكها فسواها ، وأغطش ليلها وأخرج ضحاها ، والأرض بعد ذلك دحاها ، أخرج منها ماءها ومرعاها ، والجبال أرساها ، متاعا لكم ولأنعامكم» (النازعات ـ ٢٧ ـ ٣٣) ٠

فالمعلم المسلم يمكنه تعميق ايمان المتعلم من خلال هذه القصة العظيمة فالسياقات القرآنية التى تحكى قصة الخلق والنشأة للكون ومراحل تطوره لها قوة التأثير على عواطف المتعلم لتجعله يخشع بجوارحه لعظمة هذا الخلق الذى خلقه واحد أحد هو الله الذى أعطى كل شىء خلقه وأعطى كل شىء صورته ووظيفته ٠ وهناك من القصص الأخرى التى تعرض ظواهر الكون

وحوادثه والتى يمكن أن تحقق توجيها لسلوك المتعلم ، وتربية لعواطفـــه وانفعالاته ، وتعميقا لايمانه ، وترسيخا لعقيدته ٠

٦ ـ **أسلوب الأمثال** : وهو أسلوب يستخدم للتوضيح أو التشبيه أو القياس ، وقد استخدم المنهج القرآنى هذا الأسلوب لتقريب المعنى الى الأذهان، وتحريك العواطف والوجدان الى عمل الخير واجتناب المنكرات وتربية العقل على التفكير العلمى والقياس المنطقى» (٥٧) ، فقال تعالى : «وتلك الأمثال نضربها للناس وما يعقلها الا العالمون» (العنكبوت ـ ٤٣) ٠

وحوادث الكون وظواهره أمثلة محسوسة يستشعرها كل انســـان يستلهم منها عظمة الخالق ووحدانيته واقرار الالوهية له وحده ، كما أنها تنمى فى المتعلم أسلوب التفكير العلمى ففى قوله تعالى : «الله الذى خلـق سبع سموات ومن الأرض مثلهن» اختلف المفسرون فى تفسير عدد السموات والأرض ، فالبعض فسر العدد سبعة بأنه يفيد التعدد ، والبعض الآخر ذكر أن السموات السبع هى المجموعة الشمسية لكن المتأمل فى الآية الكريمة يدرك أن معنى «مثلهن» تفيد التشبيه أو التساوى أى أن لكل أرض سماء تعلوها وهذا يعنى أن هناك سبع سموات وسبع أرضين ويؤيد هذا قول الرسول الكريم صلى الله عليه وسلم «اللهم رب السموات السبع وما أظللن ، ورب الأرضين السبع وما أقللن» (٥٨) ٠

هذا المثال تطبيق عملى لاستخدام المنهج العلمى فى التفكيـــر لادراك الحقيقة النهائية ٠

والحقائق الكونية التى تشير اليها آيات الله الكونية أمثلة محسوسة تؤكد فى يقين مطلق الاعجاز العلمى لكتاب الله العزيز ، وصدق رســـوله الكريم صلى الله عليه وسلم ، كما أن موجودات الكون من جبال وبحار وأنهار وأرض وسماء وهواء وجاذبية وشمس وقمر ونبات وحيوان وغير ذلك لهى أمثلة حسية على التوازن البيئى والقصد الالهى لاستمرارية الحياة من أجـل تحقيق الهدف النهائى للخلق وهو تحقيق العبودية لله وحده ٠

وبذلك يستطيع المعلم أن يستعين بالتنظيمات والتوافقات الرائعة كأمثلة توضيحية لشرح القانون الالهى الأعظم الذى يتضمنه قول الحق تبـــارك

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

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

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

رابعا : المعلم :

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

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

فاعتبر التعليم بمثابة الواجب المقدس ، فكان عليه الصلاة والسلام يعلم أصحابه ، ويأمر بتعليم الناس فقال : «خيركم من تعلم العلم وعلمه» وكانت حياته مثلا حيا للمعلم العظيم فقال عن نفسه «انما بعثت معلما» وقال عنه الحق تبارك وتعالى : «لقد كان لكم فى رسول الله أسوة حسنة لمن كان يرجو الله واليوم الآخر» (الأحزاب - ٢١) من هذا المنطلق تأتى أهمية اعداد المعلم المسلم الذى يحقق تربية الانسان الصالح العابد لله وحده ٠

ومن المنظور الاسلامى ، فان معايير اعداد المعلم ينبغى أن تستمد من القيم الاسلامية ، ومن القدوة الحسنة لرسولنا الكريم صلى الله عليه وسلم ، وفى ضوء التصور الاسلامى للكون فان المعلم المسلم هو الذى يستطيع أن يجعل حقائق الكون وظواهره واحداثه قاعدة أساسية ينطلق منها لاحداث التغيرات المرغوب فيها فى سلوك المتعلم والتى تسهم فى تعميق ايمانه بالله بمعنى آخر ان يجعل قلب المتعلم وثيق الصلة بآثار وجوده وعظمة خلقه التى تتجلى فى كل صفحة من صفحات هذا الكون العظيم ٠

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

أن يكون متدينا بمعنى أن يكون ملتزما بالمنهج الاسلامى سلوكا وفكرا، وأن يتسم بالفاعلية والقدرة على ربط حقائق الكون بالتدبر فى عظمة خلق الله ، والاستدلال عليها كلما أتيح ذلك فيما يقوم بتدريسه ، وأن يمتلك روح المبادرة والنزعة الى التجديد والتجريب والرغبة فى مواصلة البحث والدراسة والكشف عن أسرار الكون العظيم ، وأن يكون متعمقا فى مادته العلمية بحيث يستطيع أن يحقق الصلة العضوية بين الدين والعلم من خلال حقائق الكون وظواهره ، وأن يتميز بالذكاء وسلامة التفكير والقدرة على الملاحظة وربط الأسباب بمسبباتها والتريث والتثبت فى اصدار الأحكام للوصول الى الحقيقة النهائية ، وأن يتحلى بالخلق القويم ، وأن يكون متواضعا يتميز بالنزاهة ، وأن يكون متحمسا ومخلصا للعمل فى مهنة التدريس ٠

الخلاصة :

وبعد فقد حاولنا الاجابة عن أسئلة الدراسة من خلال تنظير بعض

المتغيرات التى ترتبط بموضوع الدراسة ، وتبين لنا أن مقومات التصور الاسلامى لأبعاد الكون وظواهره هى معطيات فلسفية تنبثق منها أهـــداف التربية الاسلامية ومحتواها ، وأساليب تعلمها ، كما أنها تحـدد السـمات الواجب توافرها فى المعلم المسلم · وهذا يقتضى من رجال التربية مراعاة التطبيق التربوى لمعطيات الاسلام لعلاقة الانسان بالكون وظواهره · ويتطلب ذلك أن يراعى فى صياغة الأهداف أن تقرب الصلة بين المتعلم وبين الله من خـــلال حقـــائق الكـــون وظـــواهره ، وأن يـــراعى فى تخطيـط المحتـــوى وتنظيمـــه أن يحقـق التأصـــيل الاســـلامى للعـلوم المختلفة سواء كانت نظرية أو تطبيقية ـ وربطها بآيات الله الكونية بحيث تبرز المعرفة ، وأن يراعى فى تنفيذ العملية التعليمية استخدام أســـلوب التدريس المناسب للمعرفة الكونية الذى يحقق التفاعل الايجابى المثمر بين المتعلم وبين عناصر الكون فى ضوء احساس عميق بالايمان والورع والتقوى من أجل تحقيق الهدف النهائى للتربية الاسلامية وهو اعداد الانسان الصالح الذى يعبد الله حق عبادته ، ويعمر الأرض ويسخرها لخدمة دينه ودنياه وفق شريعته الغراء ·

الهـــوامش

١ ـ محمد أحمد الغمراوى : الاسلام فى عصر العلم ٠ أعداد : أحمـد عبد السلام الكردانى ، القاهرة : دار الكتب الحديثة ، د٠ت٠ ص ٣٠٩ ٠

٢ ـ عبد الله شحاته : تفسير الآيات الكونية ٠ القاهرة : دار الاعتصام ٥ ٠ ت ، ص ٣٠ ٠

٣ ـ اسحق أحمد فرحان : التربية الاسلامية بين الأصالة والمعاصرة ٠ عمان : دار الفرقان ، د٠ت٠ ص ٣٧ ٠

٤ ـ محمد أحمد الغمراوى : مرجع سابق ، ص ٢٨٤ ٠

٥ ـ حسن حسين زيتون : «الآيات الكونية فى كتب العلوم بمراحل التعليم العام بالمملكة العربية السعودية » ، دراسات تربوية ، المجلد الرابع ، الجزء (١٦) ، يناير ١٩٨٩ ، صص (١٧٤ ـ ٢١١) ٠

٦ ـ حمدى أبو الفتوح عطيفة : تصور مقترح لأسلمة الخطط الدراسـية للعلوم المدرسية فى العالم الاسلامى (الطبعة الأولى) مكة المكرمة : المركز العالمى للتعليم الاسلامى ، ١٤٠٦ هـ ، صص (١٤ ـ ١٦) ٠

٧ ـ عبد الستار محمد نوير : «القرآن والعلم» حولية كلية الشريعـة والدراسات الاسلامية ، جامعة قطر ، العدد الرابع ، ١٩٨٥ ، ص ٢٠٥ ٠

٨ ـ محمد زين الهادى الفرمابى : منهاج الحياة فى الاسلام (الطبعة الأولى) الرياض ، دار العاصمة ، ١٤٠٨ هـ ، ص ٨٢ ٠

٩ ـ يوسف القرضاوى : وجود الله ، القاهرة : مكتبة وهبة : ١٩٧٩ ، ص ٢٥ ٠

١٠ ـ المرجع السابق ص ٥٥ ٠

١١ ـ صابر طعيمة : العقل والايمان فى الاسلام (الطبعة الأولى) بيروت ، دار الجيل ، ١٩٧٩م ، ص ١٩ ٠

١٢ ـ سيد قطب : مقومات التصور الاسلامى ، (الطبعة الرابعة) القاهرة : دار الشروق ، ١٩٨٨ ، ص ٣٥٤ ٠

١٣ ـ عبد الستار محمد نوير : مرجع سابق ، ص ٢٠٩ ٠

١٤ ـ السيد رزق الحجر : «العلم والمعرفة بين المنهج القرانى والتصورات الانسانية » ، مجلس كلية الشريعة وأصول الدين ـ جامعة الامـــام محمد بن سعود الاسلامية ، العدد الثالث ، ٤٠٤ هـ ، ص ٣٥٤ ٠

١٥ ـ يوسف السويدى : الاسلام والعلم التجـريبى ، (الطبعـــة الأولى) الكويت ، مكتبة الفلاح ، ١٩٨٠ ، ص ١٧ ٠

١٦ ـ يوسف بن عبد البر : جامع بيان العلم وفضله ، الجزء الثـــانى ، بيروت : دار الكتب العلمية ، ١٣٩٨ هـ ، ص ٤٦ ٠

١٧ ـ محمد سيف الدين فهمى : النظرية التربويـــة وأصولها الفلســـفية والنفسية القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية ١٩٨٢م ، ص ٧٧ ٠

١٨ ـ ابن خلدون : مقدمة ابن خلدون ، (الطبعة الرابعة) ، بيـــروت دار القلم ، ١٩٨١ ، صص (٤٣٥ ـ ٤٣٦) ٠

١٩ ـ محمد جمال الدين الفندى : الله والكون ٠ القاهرة : الهيئة المصرية العامة للكتاب ، ١٩٧٦ ، ص ٢٢ ٠

٢٠ ـ عمر التومى الشيبانى : فلسفة التربية الاسلامية ، الدار العربيـــة للكتاب ، ١٩٨٨ م ص ٥٤ ٠

٢١ ـ صابر طعيمة : مرجع سابق ، ص ١٠٤ ٠

٢٢ ـ محمد عبد الله الشرقاوى : «الاسلام والنظر فى آيات الله الكونية» دعوة الحق ـ رابطة العالم الاسلامى ، السنة الخامسة ، العدد ، ٤٧، نوفمبر ١٩٨٥ م ، ص ٩٥ ٠

٢٣ ـ وحيد الدين خان : الاسلام يتحدى ، ترجمة : ظفر الاسلام خـــان (الطبعة الخامسة) ، بيروت : الشركة المتحدة للتوزيع ١٩٨١م ، ص ٥٥ ٠

٢٤ ـ عبد العليم عبد الرحمن خضر : هندسة النظام الكونى فى القرآن الكريم · (الطبعة الأولى) ، جدة : تهامة ، ١٩٨٣ ، ص ٩٥ ·

٢٥ ـ كريس موريسون : العلم يدعو للايمان ، ترجمة : محمود الفلكى · (الطبعة الخامسة) القاهرة : النهضة المصرية ، ١٩٦٥ ، ص ٧٧ ·

٢٦ ـ كارم السيد غنيم : «العلوم الكونية والبحوث المدنية فى ميزان الاسلام» الاسلام اليوم ، المنظمة الاسلامية للتربية والثقافة والعلوم ، العدد الثالث ، ابريل ١٩٨٥ ، ص ٣٨ ·

٢٧ ـ منصور محمد حسب النبى : «الكون والاعجاز العلمى للقرآن (الطبعة الثالثة) القاهرة : دار الفكر العربى ١٩٩١ ، ص ٣٢ ·

٢٨ ـ عمر التومى الشيبانى : مرجع سابق ، ص ٥٢ ·

٢٩ ـ محمد منير مرسى : التربية الاسلامية ، أصولها وتطورها فى البلاد العربية ، القاهرة : عالم الكتب ، ١٩٨٣م ، ص ٨٣ ·

٣٠ ـ سيد قطب : مرجع سابق ، ص ٣٤٧ ·

٣١ ـ فاروق حمد الفرا : «دور التقنيات التربوية فى تطور بعض عناصر المنهج المدرسى» ، رسالة الخليج العربى ، العدد ٢٣ ، السنة الثامنة ، ١٩٨٧م ، ١٤٠ ·

٣٢ ـ ماجد عرسان الكيلانى : أهداف التربية الاسلامية : دراسة مقارنة بين أهداف التربية الاسلامية والأهداف التربوية المعاصرة · (الطبعة الثانية) ، المدينة المنورة : مكتبة دار التراث ، ١٩٨٨ ، ص ١٨ ·

33. Bloom, B.S. et al., The Taxanomy of Education of Educational Objectives, N.Y., John Wiley and Sons Inc., 1962, pp. (197-110).

٣٤ ـ عبد الفتاح جلال : من الأصول التربوية فى الاسلام ، المركز الدولى للتعليم الوظيفى للكبار فى العالم العربى ، سرس الليان ، ١٩٧٧ ، ص ٧٩ ·

٣٥ ـ على خليل مصطفى أبو العينين : فلسفة التربية الاسلامية فى القرآن الكريم ، (الطبعة الثالثة) ، المدينة المنورة مكتبة ابراهيم حلبس ، ١٩٨٨ م ، ص ١٤٠ ·

٣٦ - محمد سلام مدكور : التعليم فى الاسلام ، ماضيه وحاضره ، نقـــلا عن : سعيد اسماعيل على ، اتجاهات الفكر التربوى الاسلامى ، القاهرة : دار الفكر العربى ، ١٩٩١م ، ص ٢٥ ٠

٣٧ - سيد أحمد عثمان : المسئولية الاجتماعية والشخصية المسلمة ، دراسة نفسية تربوية ، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية ، ١٩٧٩ م ص ٠٦

٣٨ - مقداد يالجن : جوانب التربية الاسلامية ٠ (الطبعة الأولى) بيروت، مؤسسة دار الريحانى للطباعة والنشر ، ١٩٨٦ م ص ٨٨ ٠

٣٩ - عبد الفتاح جلال : مرجع سابق ، ص ٣٧ ٠

٤٠ - عباس العقاد : التفكير فريضة اسلامية (الطبعة الأولى) ، الكويت ، دار العلم ، د٠ت٠ ص ٧ ٠

٤١ - اسحق أحمد فرحان : مرجع سابق ، ص ٧٤ ٠

٤٢ - على خليل مصطفى أبو العينين : مرجع سابق ، ص ٢٠٢ ٠

٤٣ - رشدى أحمد طعيمه : الأسس النفسية والتربوية والاجتماعية لبناء مناهج تعليم اللغة العربية «بحث مقدم الى ندوة مناهج العربية فى التعليم ماقبل الجامعى فى الفترة (٣/٣٠ - ٤/٤) » ١٩٨٥ بالرياض جامعة الامام محمد بن سعود الاسلامية - مركز البحوث - الرياض ١٩٨٥ ، ص ٧٣ ٠

٤٤ - ماجد عرسان الكيلانى : «ابن تيمية» بحث مقدم الى مكتب التربيـــة العربى لدول الخليج ، مع اعلام التربية العربية الاسلامية ، الرياض : مكتب التربية العربى لدول الخليج ، الجزء ١٩٨٨ ، ص ٢٥٨ ٠

٤٥ - سوازن محمد المهدى : «المضامين التربوية لنظرية المعرفة» ٠ دراسات تربوية ، المجلد السادس ، الجزء (٣٠) ، ١٩٩٠ ، ص ٢٩٢ ٠

٤٦ - سيد سجاد حسين ، سيد على أشرف : أزمة التعليم الاســـلامى ٠ ترجمة أمين حسن ، (الطبعة الأولى) ، جدة : شركة مكتبات عكاظ للنشر والتوزيع ، ١٩٨٣ ، ص ٦١ ٠

٤٧ - المرجع السابق ، ص ٦٧ ٠

٤٨ ـ سهام محمود العراقى : «التطبيق التربوى للمنهج القرآنى فى تربية الانسان» ، دراسات تربوية ، المجلد الخامس (الجزء (٢٥) ، ١٩٩٠، صص (٩٨ ـ ٩٩) ٠

٤٩ ـ ماجد عرسان الكيلانى : أهداف التربية الاسلامية ، مرجع سابق ، ص ٦٠ ٠

٥١ ـ عبد البديع عبد العزيز الخولى : التربية العقلية فى الاسلام ، دراسات تربوية ، المجلد السادس ، الجزء (٣٥) ، ١٩٩١م ، ص ٤٩ ٠

٥٢ ـ عبد الرحمن النحلاوى : أصول التربية الاسلامية وأساليبها فى البيت والمدرسة والمجتمع ٠ (الطبعة الأولى) ، دمشق : دار الفكر ، ١٩٧٩ ، ص ١٨٥ ٠

٥٣ ـ عبد الحليم الجندى : القرآن والمنهج العلمى المعاصر ٠ القاهرة دار المعارف ١٩٨٤ م ، ص ٤٥ ٠

٥٤ ـ رؤوف عبد الرازق العانى : اتجاهات حديثة فى تدريس العلوم ٠ (الطبعة الثالثة) ، الرياض : دار العلوم للطباعة والنشر ، ١٩٨٢ م ، ص ٨٦ ٠

٥٥ ـ على خليل : مرجع سابق ، ص ٢٣٤ ٠

٥٦ ـ عبد الرحمن النحلاوى : مرجع سابق ، ص ٢١٤ ٠

٥٧ ـ المرجع السابق ، صص (٢٢٦ ـ ٢٢٧) ٠

٥٨ ـ منصور محمد حسب النبى ، مرجع سابق ، ص ٣١١ ٠

٥٩ ـ محمد عبد الله دراز : الدين ٠ الكويت : دار القلم ، ١٩٧٢ ، ص ٧٥٠

الاتجاه النمائى للتعاون والتنافس والفردية لدى التلاميذ فى مراحل تعليمية وثقافية مختلفة من الجنسين

د٠ محمد مصطفى الديب (*) د٠ أسماء عبد العال الجبرى (**)

مقدمة الدراسة :

يوجد اهتمام بتنوع استخدام أساليب التعلم فى الفصل الدراسى ، وخاصة أسلوب الاعتماد الاجتماعى المتبادل ، والذى يتمثل فى ثلاثة أساليب: أسلوب الاعتماد الايجابى المتبادل (التعاون) ، وأسلوب الاعتماد السلبى المتبادل (التنافس) ، وأسلوب الاعتماد غير المتبادل (الفردية) ٠

ووجد اهتمام بهذه الأساليب فى أمريكا ، حيث يشجع التلاميذ هناك على التعلم التنافسى أكثر من التعلم التعاونى والفردية ، وأن المدرسين يكافئون التلاميذ بناء على هذا الأسلوب ، ومع ذلك فقد وجهت انتقادات للتعلم التنافسى ، لأن بعض الدراسات أكدت على أهمية استخدام الأسلوب التعاونى والفردية ٠ ولذلك فان نتائج الدراسات الحديثة أكدت أيضا على الاهتمام باتجاهات التلاميذ نحو أسلوب التعلم الذى يرغب التلميذ فى استخدامه فى الفصل الدراسى لأن هذه الدراسات أشارت الى وجود ارتباط ايجابى بين رغبة التلميذ فى استخدام أسلوب معين فى التعلم وزيادة تحصيله الدراسى (جونسون ، جونسون ١٩٧٤) ٠

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

(*)مدرس علم النفس التعليمى ، كلية التربية ، جامعة الازهر ٠
(**) مدرس علم النفس بمعهد الدراسات العليا للطفولة ، جامعة عين شمس ٠

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

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

مشكلة الدراسة :

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

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

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

كروكنبرج Crockenberg أنه لم توجد فروق دالة احصائيا بين الذكور والاناث فى السلوك التعاونى ٠

ونظرا لاختلاف النتائج فى معرفة أى اتجاه يفضله التلاميذ فى المراحل العمرية المختلفة ٠ وكذلك تناقض النتائج بين الجنسين فى تفضيل أى اتجاه من الاعتماد المتبادل ٠ لذا وجد الباحثان أنه من الأهمية بمكان دراسة الخط النمائى للتعاون والتنافس والفردية بين التلاميذ من الجنسين فى مصر وبين تلاميذ الريف والحضر ، ولأنه لا توجد دراسة عربية (فى حدود علم الباحثين) تناولت الخط النمائى للتعاون والتنافس والفردية ٠ ومن هنا تتحدد مشكلة الدراسة فى التساؤلات الآتية :

١ ـ هل تختلف درجة الاتجاه النمائى للتعاون والتنافس والفردية باختلاف المراحل العمرية المختلفة ؟ ٠

٢ ـ هل تختلف درجة الاتجاه النمائى للتعاون والتنافس والفردية باختلاف الجنس ؟

٣ ـ هل تختلف درجة الاتجاه النمائى للتعاون والتنافس والفردية باختلاف الثقافة ؟ ٠

هل التفاعل بين العمر والجنس والثقافة يؤثر فى الاتجاه النمائى للتعاون والتنافس والفردية ؟ ٠

الهدف من الدراسة :

تهدف هذه الدراسة الى التعرف على الاتجاه النمائى للتعاون والتنافس والفردية لدى التلاميذ فى مراحل عمرية (الابتدائى ، الاعدادى ، الثانوى) وثقافية (الريف ، الحضر) من الجنسين (الذكور ، الاناث) ٠

تحديد المصطلحات :

الاتجاه نحو الاعتماد المتبادل : Interdependence « هو استجابة التلميذ بقبول أو رفض أسلوب أو طريقة التعامل مع زملائه فى العمل المدرسى وذلك لانجاز مهام تعليمية » (جونسون ، وجونسون ١٩٧٥ ، حسين الدرينى ١٩٨٦) ٠

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

الاتجاه نحو الفردية : هو استجابة التلميذ بالقبول أو الـــرفض فى دراسة المواد التعليمية بمفرده دون التعامل مع زملائه بالايجاب أو السلب ، وعدم اعاقتهم فى الدراسة · بمعنى أنه لا توجد علاقة ايجابية أو سلبية بين التلميذ وزملائه أثناء انجاز الهدف ، ومن ثم يكون الناتج مفيدا للتلميذ فقط مع تجاهل نتائج التلاميذ الآخرين فى الموقف الدراسى · (جونسون وآخرون ١٩٧٨ ، جونسون ونورم ـ هبسين ١٩٧٩ ، جونسون وآخرون ١٩٨٣) ·

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

الاطـار النظـــرى

خصائص التعاون والتنافس والفردية :

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

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

كما يتصف التعاون بأن الأفراد يبذلون الجهد معا للوصول الى المعلومات

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

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

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

العلاقة بين التعاون والتنافس والفردية :

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

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

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

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

نمو الاعتماد المتبادل من مرحلة الطفولة الى المراهقة :

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

المقبولة من الجماعة تكون لديه فرصة للنجاح والتكيف الاجتماعى والتعاون مع الرفاق فى اللعب واكتساب روح الفريق ، ولذلك تتحقق درجة من الانسجام فيما بين أفراد الجماعة فى العديد من المواقف الاجتماعية عندما يعرفون ما الذى يتوقعه الواحد منهم من الآخر ٠

ثم تأتى بداية فترة البلوغ ، وهى فترة يقل فيها الميل الى أى نشاط اجتماعى ، ثم يتدرج الميل ليكون المراهق أكثر ميلا للتفاعل الاجتماعى والاهتمام به ، ويعاود الظهور ، ويميل باخلاص شديد الى الآخرين ، وخاصة أولئك الذين يشعر أنهم فى حاجة الى الرعاية ٠ ويتمثل هذا الميل فى مشاركته الفعالة فى النشاط الاجتماعى المدرسى ، وفى مشروعات خدمة البيئة التى تنظم عادة لمساعدة سكان المنطقة التى توجد فيها المدرسة ٠ كما تظهر على المراهق ميول سياسية سواء كانت تتعلق بالسياسة الداخلية أو بالسياسة الدولية ، ويظهر فى شكل جهد واضح لاصلاح الأسرة والأصدقاء والمدرسة (آمال صادق ، فؤاد أبو حطب ، ١٩٩٠) ٠

ويميل المراهق الى القيام بهذا السلوك أملا فى زيادة التقبل الاجتماعى الذى يكون مطلبا من أهم مطالب النمو فى مرحلة المراهقة ، وليكون صورة مثالية عن نفسه ، ويحققها بالفعل فى عالم الواقع ، ويمكنه أن يقبل نفسه، بمعنى أن يحب نفسه ويشعر بأن الآخرين يجدون فيه صفات حميدة ، وبالتالى يتحقق التكيف الاجتماعى وذلك لحاجته الشديدة الى الانتماء الى جماعة يشبع فيها حاجاته الاجتماعية ٠ حيث أن فى هذه المرحلة يحكم عالم المراهق معياران ٠ أحدهما : توقعات الكبار منه والآخر توقعات جماعة الأقران ٠ وهو عادة ما يختار معيار جماعة الأقران بسبب الاتجاه الخارجى للنمو فى هذه المرحلة ٠ وبالتالى تظهر الحاجة الى الشعور بالانتماء الى الجماعة وتحديدها ٠ وكل هذا يؤدى الى تماسك جماعة الرفاق من المراهقين الى أقصى حد ممكن ، ويعتبر هذا التفاعل فى جوهره أحد صور الاعتماد المتبادل٠ (محمد عماد الدين اسماعيل ١٩٨٩) ٠

ولكن قبل نهاية فترة المراهقة قد تظهر أشكال من العلاقات قد لاترضى ذاتية المراهق ورغبته فى الشعور بالتفرد ٠ وكيف يتخلص المراهق من الاعتماد الكلى أو الخضوع التام لفكرة الجماعة وهدفها ؟ ٠ حيث أنه لم يعد الآن صغيرا كما كان ٠ وكيف يمكن أن يحتفظ بعلاقة التبادلية دون تسلط أو انزواء ؟ (المرجع السابق) ٠

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

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

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

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

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

واذا انتقلنا الى ما يحدث فى مدارس مصر لا نجد تأكيدا مقصـــودا وواضحا لأى من أسلوبى التنافس أو التعاون · وان كان يبدو أن الســـائد فى هذه المدارس هو ترك عملية التنافس بين التلاميذ على المستوى الفردى تجرى تلقائيا دون أى تخطيط · (عماد الدين اسماعيل ، ١٩٨٩) ·

وبالطبع يختلف تفضيل أنشطة التعاون والتنافس بين التلاميذ مـــن الجنسين من ثقافة لأخرى ، ومن ثقافة فرعية لأخرى داخل المجتمع الواحد · كما تختلف تبعا للمستوى الاقتصادى والاجتماعى ·

الدراســات الســابقة

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

١ ـ دراسات تناولت الفروق بين الذكور والاناث فى مراحل عمرية وثقافية مختلفة فى التعاون والتنافس والفردية ·

٢ ـ دراسات اهتمت بتصميم مقاييس للتعاون والتنافس والفردية ·

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

قام مادسن Madsen (١٩٧١) بدراسة الفروق بين أعمار وثقافات مختلفة فى التعاون والتنافس لدى التلاميذ · أوضحت النتائج ان اتجـــاه التلاميذ المكسيكيات نحو التعاون كان أعلى من اتجاه التلاميذ الأنجلو أمريكان نحو التعاون · بينما أوضحت النتائج أن اتجاه التلاميذ الأنجلو أمريكان نحو التنافس أكثر من اتجاه التلاميذ المكسيكان نحو التنافس · وقد وجد الباحث أن كلا التعاون والتنافس يزداد بزيادة العمر لدى التلاميذ ·

وأجرى جونسون وجونسون (١٩٧٦) دراسة عن تفضيل التلاميـــذ للتعليم التعاونى والتنافسى · تكونت عينة الدراسة من ، ١١٠ تلاميذ مـــن المرحلة الابتدائية والثانوية · أوضحت النتائج أن الطلاب فى الموقف التعاونى

والتنافسى فضلوا خبرات التعلم التعاونى أكثر من خبرات التعلم التنافسى ٠

كما أجرى مك كلينتوك (١٩٧٦) دراسة عن تفضيل التلاميذ (ذكـــور واناث) لأسلوب كل من التعاون والتنافس والفردية ٠ أوضحت النتائج أن الذكور كانت لديهم اتجاهات تنافسية أكثر من الاناث ، ومع ذلك كانـــوا يرغبون فى العمل التعاونى ٠

وأجرى أيضا مك كلينتوك (١٩٧٧) دراسة أخرى عن تفضيل التلاميذ لأسلوب التعاون والتنافس والفردية فى مراحل عمرية مختلفة ٠ أوضحت النتائج أن السلوك التعاونى والتنافسى يزداد بزيادة العمر ، بينما لم توجد فروق دالة احصائيا بين التلاميذ فى الفردية ٠

وأجرى براون Brown (١٩٧٨) دراسة عن اختبار الفـــروق الجنسية والثقافية لدى أعمار من التلاميذ فى التعاون والتنافس وعلاقتهما بالتحصيل الدراسى ٠ تكونت عينة الدراسة من ١٤٤ تلميذا من الصف الأول الى الصف الخامس الابتدائى الاتشـــروكى Cherakee أمريكـــان والأنجلو أمريكان ٠

أشارت نتائج الدراسة الى أن التلاميذ الاتشروكى الصغار كانوا أكثر تعاونا من تلاميذ الأنجلو أمريكان ٠ بل ازدادت الفروق بينهما فى الصف الرابع والخامس الابتدائى فى السلوك التعاونى ٠ وفى الاجراء التنافسى كان تلاميذ الأنجلو أمريكان أكثر تنافسا من تلاميذ الاتشروكى فى جميـــع الصفوف ٠ كما أوضحت النتائج أن السلوك التعاونى والتنافسى يـــزداد بزيادة العمر ٠ ولم توجد فروق بين الذكور والاناث فى السلوك التعاونى والتنافسى ٠

وأجرى أهلجرين Ahlgren وجونسون Johnson (١٩٧٩) دراسة عن الفروق بين الذكور والاناث فى الاتجاه نحو التعاون والتنافس فى مراحل عمرية مختلفة ٠ تكونت العينة من ٢٤٠٠ تلميذ من الصف الثانى الابتدائى الى الصف الثانى عشر ٠ وقد استخدم مقياس فعالية مـــدارس منيسوتا ٠

أظهرت نتائج الدراسة أن الاناث كانت لديهن اتجاهات ايجابية نحـــو

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

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

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

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

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

يتضح من النتائج أيضا أن النظام التعليمى فى اليابان يساعد التلاميذ

على اكتساب المبادىء التعاونية كالاهتمام بجهود الآخرين ومساندتهم ٠

وقام سكميدت Schmidt وآخرون (١٩٨٨) ، بدراسة عن الفروق بين الأطفال والكبار فى نمو الاستجابة التعاونية أو التنافسية ٠ وأظهرت نتائج الدراسة أنه لاتوجد بين الأطفال الصغار والكبار فى نمو الاستجابة التعاونية أو التنافسية ٠ كما كشفت النتائج أن الأطفال الصغار كانوا أكثر استخداما لعبارات الود والاهتمام والانتباه للآخرين أكثر من الأطفال الكبار كما أن الذكور كانوا أكثر حبا لاستخدام عبارات الود من الاناث ٠

ثانيا : الدراسات التى اهتمت بتصميم مقاييس للتعاون والتنافس والفردية :

قام جونسون ونوم هبس Norem-Hebeism (١٩٧٩) بتصميم مقياس الاعتماد الاجتماعى المتبادل بين الأفراد (التعاون والتنافس والفردية) والذى طبق على عينة قدرها ٦ آلاف تلميذ من الصف السابع والثانى عشر ٠

أشارت نتائج الدراسة الى أن التعاون كان مستقلا عن التنافس أى أن العلاقة بينهما غير دالة ٠ بينما وجدت علاقة سالبة بين التعاون والفردية ، ومع ذلك فقد وجدت علاقة ايجابية بين التنافس والفردية عند تلاميذ الصف السابع فقط ٠

كما صمم أوينز Owens وستراتون Straton (١٩٨٠) مقياسا لتفضيل أسلوب التعليم التعاونى والتنافسى والفردية ٠ تكونت العينة طبق عليها المقياس ١٦٤٣ تلميذا من الصف الرابع الى الصف الحادى عشر موزعين على ثلاث مجموعات ٠

وقد أظهرت النتائج أن الاناث فضلن أسلوب التعلم التعاونى أكثر من الذكور على مستوى جميع الصفوف الدراسية ٠ بينما فضل الذكور أسلوب التعلم التنافسى والفردية أكثر من الاناث على مستوى جميع الصفوف الدراسية ، ومع ذلك فقد وجد ميول الى تفضيل أسلوب التعلم التنافسى ، بينما قل تفضيل أسلوب التعلم التعاونى والفردى مع زيادة العمر ٠

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

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

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

تعليق على نتائج الدراسات السابقة :

يتضح من نتائج الدراسات السابقة ما يأتى :

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

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

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

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

الآخرين مثل أطفال المكسيكو أمريكان والأفرو أمريكان · ونادرا مايوجد تعاون تلقائى بين التلاميذ الأمريكان ·

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

منهج الدراسة والاجراءات

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

أولا : فروض الدراسة :

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

٢ - لاتوجد فروق ذات دلالة احصائية بين التلاميذ فى المراحل المختلفة (الابتدائى ، والاعدادى ، والثانوى) والثقافية (الريف ، والحضر) والجنس (الذكور ، والاناث) فى الاتجاه نحو التنافس ·

٣ - لاتوجد فروق ذات دلالة احصائية بين التلاميذ فى المراحل المختلفة (الابتدائى ، والاعدادى ، والثانوى) والثقافية (الريف ، والحضر) والجنس (الذكور ، والاناث) فى الاتجاه نحو الفردية ·

ثانيا : عينة الدراسة :

اشتملت عينة الدراسة على ٢١١٨ تلميذا وزعوا كالآتى : ١٠٦٨ تلميذا من الحضر ، ١٠٥٠ تلميذا من الريف ، منهم فى المرحلة الابتدائية ٦٩٦ تلميذا وفى المرحلة الاعدادية ٧٣٢ ، وفى المرحلة الثانوية ٦٩٠ تلميذا ، والذكور ١٠٦٨ تلميذا ، والاناث ١٠٥٠ تلميذة · وفيما يلى جدول رقم (١) يوضح توزيع أفراد العينة على متغيرات الدراسة ·

جـــدول رقـم (١)

يوضح توزيع أفراد العينة على متغيرات الدراسة

المرحلة	الأسلوب / الثقافة	التعـــاون		التنافس		الفـــردية		المجموع
		ذكور	اناث	اناث	ذكور	ذكور	اناث	
الابتدائية	ريـف	٥٩	٥٩	٥٩	٥٩	٥٩	٥٩	٣٥٤
	حضر	٦٠	٥٤	٥٤	٦٠	٦٠	٥٤	٣٤١
الاعدادية	ريـف	٥٣	٦٣	٦٣	٥٣	٥٣	٦٣	٣٤٨
	حضر	٦٤	٦٤	٦٤	٦٤	٦٤	٦٤	٣٨٤
الثانويـة	ريـف	٦٠	٥٦	٥٦	٦٠	٦٠	٥٦	٣٤٨
	حضر	٦٠	٥٤	٥٤	٦٠	٦٠	٥٤	٣٤١
المجمـــوع		٣٥٦	٣٥٠	٣٥٠	٣٥٦	٣٥٦	٣٥٠	٢١١٨
		٧٠٦		٧٠٦		٧٠٦		

ثالثا : أدوات الدراسة :

أعد الباحثان مقياس التعاون والتنافس والفردية ، وذلك للتحقق من فروض الدراسة · وفيما يلى خطوات اعداده وتقنينه : -

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

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

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

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

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

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

أولا : الصدق :

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

الدراسات العليا للطفولة ، وكلية البنات بجامعة عين شمس ، وقد وافق معظمهم على عبارات المقياس ماعدا بعض الملاحظات على العبارات لمناسبتها للتلاميذ وقد أخذ ذلك فى الاعتبار ٠

(ب) الاتساق الداخلى : قام الباحثان بحساب الاتساق الداخلى للمقياس وذلك بعد تطبيقه على عينة قدرها ٤١ تلميذا من كل مرحلة تعليمية ، حيث تم حساب معامل الارتباط بين المجموع الكلى لكل متغير (التعاون ، التنافس ، الفردية) وبين عبارات المقياس ، والجدول التالى يوضح هذه المعاملات ٠

جـــدول رقم (٢)

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

التعاون ن = ٤١				التنافس ن = ٤١				الفردية ن = ٤١			
رقم العبارة	المرحلة الابتدائية	المرحلة الاعدادية	المرحلة الثانوية	رقم العبارة	المرحلة الابتدائية	المرحلة الاعدادية	المرحلة الثانوية	رقم العبارة	المرحلة الابتدائية	المرحلة الاعدادية	المرحلة الثانوية
٢	٠ر٣٠	٠ر٣٧	٠ر٣٦	١	٠ر٧٢	٠ر٥٤	٠ر٦٩	٣	٠ر٤٢	٣٣	٠ر٤٩
٥	٠ر٣٣	٠ر٣٧	٠ر٣٥	٤	٠ر٣١	٠ر٣٠	٠ر٥٨	٦	٠ر٧٠	٠ر٦٢	٠ر٤١
٨	٠ر٥٥	٠ر٤٩	٠ر٧٣	٧	٠ر٤٩	٠ر٦٦	٠ر٦٠	٩	٠ر٣٨	٠ر٣١	٠ر٣٣
١١	٠ر٣٢	٠ر٥٩	٠ر٦٧	١٠	٠ر٣٤	٠ر٣٣	٠ر٥٨	١٢	٠ر٦٧	٠ر٦٣	٠ر٦٤
١٤	٠ر٣٩	٠ر٤٤	٠ر٣٥	١٣	٠ر٣٠	٠ر٤٧	٠ر٥٥	١٥	٠ر٦٣	٠ر٣٦	٠ر٦٣
١٧	٠ر٦٤	٠ر٣٨	٠ر٤١	١٦	٠ر٥٤	٠ر٦٥	٠ر٥٩	١٨	٠ر٦٣	٠ر٥٤	٠ر٥٢
٢٠	٠ر٥٠	٠ر٥٢	٠ر٥٤	١٩	٠ر٤٧	٠ر٣٧	٠ر٣٢	٢١	٠ر٣٨	٠ر٦٥	٠ر٣٣
٢٣	٠ر٥٢	٠ر٥٦	٠ر٣١	٢٢	٠ر٥٨	٠ر٦٧	٠ر٦٠	٢٤	٠ر٣٠	٠ر٣٩	٠ر٤٣
٢٦	٠ر٣٠	٠ر٣٠	٠ر٥٦	٢٥	٠ر٣١	٠ر٤٧	٠ر٥٥	٢٧	٠ر٤٠	٠ر٧١	٠ر٦٩
٢٩	٠ر٤٢	٠ر٥٣	٠ر٤١	٢٨	٠ر٤٨	٠ر٣٠	٠ر٤٢	٣٠	٠ر٤٢	٠ر٤٦	٠ر٧٠

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين كل عبـــــارة والمجموع الكلى لكل من التعاون والتنافس والفردية تراوح ما بين ٠ر٣٠ - ٠ر٧١ وهذه المعاملات دالة عند مستوى ٠ر٠١ وبذلك يعتبر هذا الاتساق مؤشرا لصدق المقياس وصالحا للاستخدام ٠

ثانيا : ثبات المقياس :

تم حساب ثبات المقياس وذلك باستخدام معادل كرونباخ ألفا على عينة قدرها ٤١ تلميذا وتلميذة من كل مرحلة من المراحل التعليمية ٠ والجدول التالى رقم (٣) يوضح المتوسط والانحراف المعيارى ومعاملات الثبات ٠

جـــدول رقـــم (٣)

يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية ومعاملات الثبات للتعاون
والتنافس والفردية فى المراحل التعليمية المختلفة

المقياس / المرحلة	التعـــــاون ت ٤١			التنـــافس ت٤١			الفرديـــة ت = ٤١		
	المتوسط	الانحراف المعيارى	معامل الثبات	المتوسط	الانحراف المعيارى	معامل الثبات	المتوسط	الانحراف المعيارى	معامل الثبات
الابتدائية	٢٢ر٩٠	٣ر٣٥	٠ر٥٤	٢٠ر٨٨	٣ر٥٠	٠ر٥٣	١٨ر٥١	٣ر٩٨	٠ر٦٣
الاعدادية	٢٢ر٥٦	٣ر٤٦	٠ر٥٦	٢١ر٩٠	٣ر٥٩	٠ر٥٧	١٩ر٢٠	٤ر٠٥	٠ر٦٨
الثانوية	٢٤ر٠٢	٢ر٩٣	٠ر٥٢	٢٠ر٦٠	٣ر٦٣	٠ر٧٠	١٧ر٠٠	٣ر٨٣	٠ر٦٦

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الثبات تراوحت مابين ٥٢ر٠ - ٧٠ر٠ وهذه المعاملات دالة عند مستوى ١٠ر٠ وهو مستوى مقبول لثبات المقياس ويمكن أن نعتمد عليه والوثوق به ٠

نتـــائج الدراســـة

للتحقق من الفروض التى تم صياغتها سابقا تم معـــالجة البيـــانات احصائيا وذلك باستخدام تحليل التباين ٣ (ابتدائى ، اعدادى ، ثانوى) × ٢ (ريف ، حضر) × ٢ (ذكور ، اناث) ٠ كما تم استخدام اختبار «ت» ، وذلك لحساب اتجاه الفروق لصالح أى المجموعات ، وفيما يلى هذه النتائج : -

أولا : نتائج الفرض الأول :

جدول (٤) يوضح تحليل التباين ٣ × ٢ × ٢ للمجموعات العمريـة والثقافية والجنس فى الاتجاه نحو التعاون :

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
المراحل العمرية (ابتدائى ، اعدادى ، ثانوى) أ	٧٩٧ر٢٦	٢	٣٩٨ر٦٣	٢٣ر٦٠	٠ر٠٠١
الثقافة (الريف ، الحضر) ب	٦٤ر٩٨	١	٦٤ر٩٨	٣ر٨٥	٠ر٠٥
الجنس (ذكور ، اناث) ج	٣٧١ر٠٦	١	٣٧١ر٠٦	٢١ر٩٧	٠ر٠٠١
تفاعل أ × ب	٣٥٣ر٤٢	٢	١٧٦ر٧١	١٠ر٤٦	٠ر٠١
تفاعل أ × ج	١١٩ر٤٩	٢	٥٩ر٧٥	٣ر٥٤	٠ر٠٥
تفاعل ب × ج	٣٣ر٢٧	١	٣٣ر٢٧	١ر٩٧	غير دالة
تفاعل أ × ب × ج	١٦ر٣٤	٢	٨ر١٧	٠ر٤٨	غير دالة
الخطـأ	١١٧١٩ر٩٩	٦٩٤	١٦ر٨٩	–	–
المجموع الكلى	١٣٤٧٥ر٨١	٧٠٥	١٩ر١١	–	–

يتضح من الجدول السابق أن قيمة «ف» كانت دالة احصائيا بين المراحل العمرية المختلفة (ابتدائى ، اعدادى ، ثانوى) عند مستوى ٠٠١ر٠ ، وبين الريف والحضر عند مستوى ٠٥ر٠ ، وبين الذكور والاناث عند مستوى ٠٠١ر٠ فى الاتجاه نحو التعاون ٠ كما وجد تفاعل بين المراحل العمرية والثقافة عند مستوى ٠١ر٠ ، وبين المراحل العمرية والجنس عند مستوى ٠٥ر٠ بينما لم يوجد تفاعل بين الثقافة والجنس ، وبين المراحل العمريـــة والثقافة والجنس فى الاتجاه نحو التعاون ٠

والجدول (٥) يوضح قيمة «ت» ومستوى دلالتها وذلك لحساب الفروق بين تلاميذ المراحل العمرية المختلفة ، وبين تلاميذ الريف والحضر ، وبين الذكور والاناث فى الاتجاه نحو التعاون ٠

جـــدول رقـم (٥)

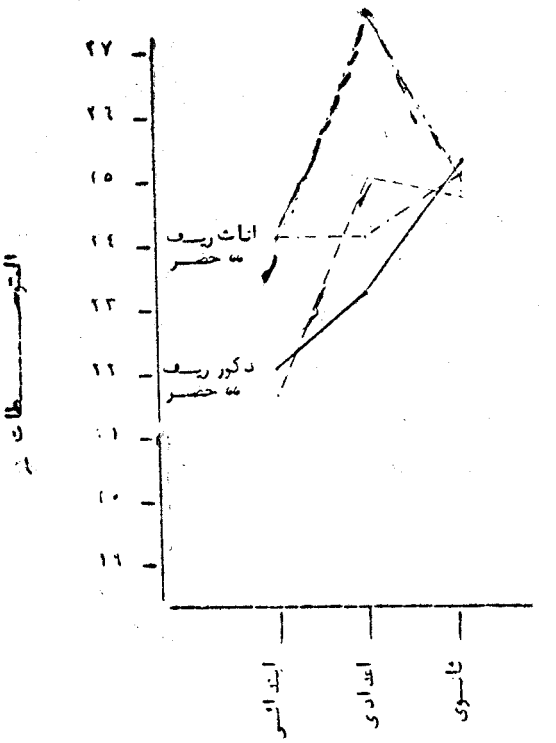
المتوسط الحسابى والانحراف المعيارى وقيمة «ت» ومستوى دلالتها
للمقارنة بين التلاميذ فى المراحل العمرية المختلفة والثقافة
والجنس فى الاتجاه نحو التعاون

المجموعة	عدد الأفراد	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	قيمة «ت»	مستوى الدلالة
المرحلة الابتدائية	٢٣٢	٢٢ر٩٦	٤ر٦٨	٤ر٩٥	٠ر٠١
المرحلة الاعدادية	٢٤٤	٢٥ر٠٥	٤ر٥١		
المرحلة الابتدائية	٢٣٢	٢٢ر٩٦	٤ر٨٦	٦ر٢٩	٠ر٠١
المرحلة الثانوية	٢٣٠	٢٥ر٣٥	٣ر٤٢		
المرحلة الاعدادية	٢٤٤	٢٥ر٠٥	٤ر٥١	٠ر٨٣	غير دالة
المرحلة الثانوية	٢٣٠	٢٥ر٣٥	٣ر٤٢		
الريف	٣٥٠	٢٤ر١٢	٣ر٦٢	١ر٩٧	٠ر٠٥
الحضر	٣٥٦	٢٤ر٧٧	٤ر٩٩		
الذكور	٣٥٦	٢٣ر٧٥	٤ر٧٢	٤ر٥٣	٠ر٠١
الاناث	٣٥٠	٢٥ر٢٠	٣ر٨٦		

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

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

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



المراحـــل العمـــرية

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

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

تفسير نتيجة الفرض الأول :

يتضح من هذه النتيجة أنها متفقة مع نتائج دراسات عديدة منها دراسة مادسن Madsen, 1971 وأهلجرين ، وجونسون Ahlgren, et al., 1979 وشوالب وشوالب Shalb, Shalb, 1985 حيث أظهرت نتائج دراستهم أن هناك دورا للعمر والجنس فى الاتجاه نحو التعاون وأنه يزداد مع زيادة العمر ، كما ظهر التعاون واضحا بين الاناث أكثر من الذكور ٠

ويرجع تفسير ذلك لطبيعة تطور النمو من مرحلة الطفولة الى مرحلة المراهقة وما تتميز به مطالب النمو فى كل مرحلة ٠٠ فكما ذكر الباحثان فى الاطار النظرى ان الطفل فى عمر المرحلة الابتدائية تزداد قوة الرغبة فى أن يكون عضوا فى جماعته أى فى وسط مجموعات صغيرة من الأطفال فى نفس العمر والجنس ، ولكن ليس لهذه الجماعة هدف معين يحاولون باجتماعهم هذا تحقيقه لأن درجة النضج الاجتماعى لا تمكنهم فى تحديد هدف معين يسعون الى تحقيقه من خلال تواجدهم فى فريق ولكن فى مرحلة المراهقة وهى مرحلة المدرسة الثانوية يدرك المراهق هدفه ويحدده ، كما يرتبط وضوح الهدف هنا بوضوح الطريق الى الهدف ايجابيا مع الخصائص الدافعية لأعضاء الجماعة ٠

كما يرجع تفسير زيادة التعاون بين الاناث عن الذكور الى أن الفتيات يحكم عالمهن معيار توقعات الكبار منهن والتعامل مع هذا المعيار هو الذى يحدد الاتجاه الخارجى للنمو ٠

أما تفسير زيادة التعاون بين تلاميذ الحضر عن الريف وهذه النتيجة لم تكن متوقعة ، فان الاعتقاد السائد أن تكون النتيجة لصالح تلاميذ الريف وربما يرجع تفسير ذلك الى زيادة الطموح وتحقيق الذات بين تلاميذ الريف هو الذى ساعد على انخفاض درجة التعاون بينهم وذلك لتحقيق هدف فردى يشبع حاجات نفسية لديهم ٠

ثانيا : نتائج الفرض الثانى :

جـدول رقـــم (٦)

يوضح تحليل التباين ٣ × ٢ × ٢ للمجموعات «العمرية والثقافية والجنس فى الاتجاه نحو التنافس

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة «ف»	مستوى الدلالة
المراحل العمرية :					
ابتدائى ، اعدادى ، ثانوى) أ	١٤١ر٣٩	٢	٧٠ر٧٠	٣ر٨٧	٠٥ر٠
الثقافة (الريف ، الحضر) ب	٢ر٢٤	١	٢ر٢٤	٠ر١٢	غير دالة
الجنس (ذكور ، اناث) ج	٤١٨ر٨٥	١	٤١٨ر٨٥	٢٢ر٩١	٠٠١ر٠
تفاعل أ × ب	١٢٧ر٩٤	٢	٩٣ر٩٧	٥ر١٤	٠١ر٠
تفاعل أ × ج	٢٨٩ر٢٥	٢	١٤٤ر٦٣	٧ر٩١	٠١ر٠
تفاعل ب × ج	٦٣ر٢٧	١	٦٣ر٢٧	٣ر٤٦	٠٥ر٠
تفاعل أ × ب × ج	٣٩ر٢٨	٢	١٩ر٦٤	١ر٠٧	غير دالة
الخطـــأ	١٢٦٨٤ر٠٥	٦٩٤	١٨ر٢٨	–	–
المجموع الكلى	١٣٧٦٦ر٢٧	٧٠٥	١٩ر٥٣	–	–

يتضح من الجدول السابق أن قيمة «ف» كانت دالة احصائيا بين المراحل العمرية المختلفة (ابتدائى ، اعدادى ، ثانوى) عند مستوى ٠٥ر٠ وبين الذكور والاناث عند مستوى ٠١ر٠ فى الاتجاه نحو التنافس بينما كانت قيمة «ف» غير دالة احصائيا بين تلاميذ الريف والحضر ٠ كما وجد تفاعل بين المراحل العمرية والثقافية وبين المراحل العمرية والجنس عند مستوى ٠١ر٠ ، وبين الثقافة والجنس عند مستوى ٠٥ر٠ بينما لم يوجد تفاعل بين المراحل العمرية والثقافية والجنس ٠

والجدول التالى يوضح قيمة «ت» ومستوى دلالتها وذلك لحساب الفروق بين تلاميذ المراحل العمرية المختلفة ، وبين تلاميذ الريف والحضر ، وبين الذكور والاناث فى الاتجاه نحو التنافس ٠

جـــدول رقم (٧)

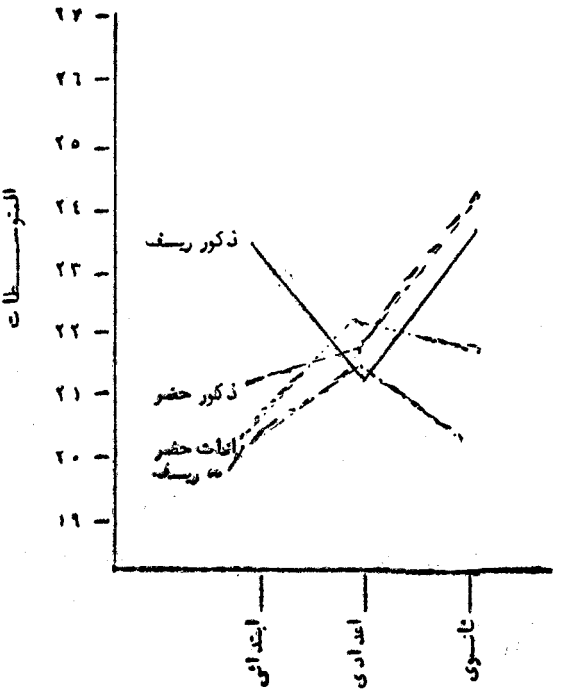
المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة «ت» ومستوى دلالتها
للمقارنة بين التلاميذ فى المراحل العمرية المختلفة والثقافة والجنس
فى الاتجـــاه نحو التنافس

المجموعة	عدد الأفراد	المتوسط	الانحراف	قيمة « ت »	مستوى الدلالة
المرحلة الابتدائية	٢٣٢	٢١ر٣٩	٤ر٦١	٠ر٨٣	غير دالة
المرحلة الاعدادية	٢٤٤	٢١ر٧٧	٤ر٦٩		
المرحلة الابتدائية	٢٣٢	٢١ر٣٩	٤ر٦١	٢ر٧٢	٠ر٠١
المرحلة الثانوية	٢٣٠	٢٢ر٤٧	٣ر٨٤		
المرحلة الاعدادية	٢٤٤	٢١ر٧٧	٤ر٦٩	١ر٧٩	غير دالة
المرحلة الثانوية	٢٣٠	٢٢ر٤٧	٣ر٨٤		
الذكور	٣٥٦	٢٢ر٦٤	٤ر٢٨	٤ر٧٠	٠ر٠١
الاناث	٣٥٠	٢١ر٠٩	٤ر٤٣		

يتضح من الجدول السابق أن قيمة «ت» كانت دالة احصائيا عند مستوى ٠١ر٠ بين تلاميذ المرحلة الابتدائية والثانوية لصالح تلاميذ المرحلة الثانوية وبين التلاميذ الذكور والاناث لصالح الذكور فى الاتجاه نحو التنافس ٠ أى أن تلاميذ المرحلة الثانوية لديهم اتجاه نحو التنافس أكثر من تلاميذ المرحلة الابتدائية ٠ كذلك الذكور لديهم اتجاه نحو التنافس أكثر من الاناث ٠ بينما كانت قيمة «ت» غير دالة احصائيا بين تلاميذ المرحلة الابتدائية والاعدادية والمرحلة الاعدادية والثانوية فى الاتجاه نحو التنافس ٠

وفيما يلى رسم بيانى يوضح الخط النمائى للاتجاه نحو التنافس لدى تلاميذ الريف والحضر من الذكور والاناث بالمراحل العمرية المختلفة ٠

شكل (٢) يوضح الخط النمائى للاتجاه نحو التنافس لدى تلاميذ الريف والحضر والذكور والاناث بالمراحل العمرية المختلفة ٠



يتضح من الرسم البيانى أن متوسط كل مجموعة فى المرحلة الابتدائية

كان : ٢٣ر٤٧ ذكور ريف ، ٢١ر١٣٢ ذكور حضر ، ٢٠ر٣٤ اناث ريف ، ٢٠ر٥١ اناث حضر ٠ وفى المرحلة الاعدادية كان : ٢١ر٥١ ذكور ، ٢١ر٨٤٢ ذكور حضر ، ٢١ر٥٥ اناث ريف ، ٢٢ر١١ أناث حضر ٠ وفى المرحلة الثانوية كان : ٢٣ر٥٨ ذكور ريف ، ٢٤ر٢٠ ذكور حضر ، ٢٠ر٣٠ اناث ريف ، ١١ر٥٧ اناث حضر ٠

يتضح أيضا من الرسم البيانى والمتوسطات السابقة لجميع المجموعات أن متوسطات الاتجاه نحو التنافس قد زادت فى المرحلة الاعدادية فى مجموعة ذكور حضر ، واناث ريف وحضر ، وانخفض فى مجموعة ذكور ريف ٠ وفى المرحلة الثانوية قد زاد الاتجاه نحو التنافس فى مجموعة اناث ريف وحضر ٠ كما يتضح أيضا من الرسم البيانى أن الذكور (ريف وحضر) ، كانوا أكثر ازديادا فى الاتجاه نحو التنافس من الاناث فى جميع المراحل العمرية المختلفة ٠

تفسير نتيجة الفرض الثانى :

تتفق نتيجة هذا الفرض مع نتائج دراسة براون Brown (١٩٧٨) فى أن السلوك التنافسى يزداد بزيادة العمر ولكن لم تتفق نتيجة هذه الدراسة مع البحث الحالى ، حيث لم تظهر نتائجه وجود فروق بين الذكور والاناث فى السلوك التعاونى والتنافسى بينما اتفقت نتائج دراسة أهلجرين Ahlgren مع الدراسة الحالية ٠

ويرجع الباحثان تفسير ازدياد التنافس مع زيادة العمر الى وضوح الهدف ووضوح الطريق الى الهدف ايجابيا مع كفاءة أعضاء الجماعة ٠ وذلك لأن ذلك يجعلهم يشعرون أنهم أكثر دافعية ويشعرون بطمأنينة أكبر ويعملون بكفاءة أكبر حين يكون الطريق الى الهدف واضحا نسبيا أكثر مما لو كان الطريق غامضا ٠ فعندما يعرف التلاميذ ماهو متوقع منهم فانهم سيكونون أكثر دافعية ، وأكثر كفاءة فى انجاز هدف الجماعة المراد تحقيقه سواء كان تعاونيا أو تنافسيا ٠

كما يعزى تفضيل التنافس الى أن التلاميذ يجدون أن هدفهم غير

متجانس مع أهداف الجماعة وبالتالى يفترض أن هذا سيؤثر على انتاجية الجماعة ، ورضا العضو عنها ، لذا يفضل أن يقوم بالمهمة ويحدد المسئولية الواجبة عليه ، والتى تتعلق بانتاجيته حسب مستواه وحسب حالة التفوق التى يريد أن يحققها ويعزو النجاح هنا لذاته ٠٠ ومن هنا فلا يوجد فى هذا التفضيل للتنافس فرق بين الريف والحضر ٠

ثالثا : نتائج الفرض الثالث :

جدول (٢) يوضح تحليل التباين ٣ × ٢ × ٢ للمجموعات العمرية
والثقافية فى الاتجاه نحو الفردية لدى الجنسين

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة «ف»	مستوى الدلالة
المراحل العمرية (ابتدائى ، اعدادى ، ثانوى) أ	٨٨٦ر٥٨	٢	٤٤٣ر٢٩	٢٢ر٩٦	٠ر٠٠١
الثقافة (ريف ، حضر) ب	٦٣٥ر٦١	١	٦٣٥ر٦١	٣٢ر٩٢	٠ر٠٠١
الجنس (ذكور ، اناث) ج	٣ر٠٢	١	٣ر٠٢	٠ر١٦	غير دالة
تفاعل أ × ب	١٨٥٢ر٨٥	٢	٩٢٦ر٤٣	٤٧ر٩٨	٠ر٠٠١
تفاعل أ × ج	١٦٣ر٦٦	٢	٨١ر٨٣	٤ر٢٤	٠ر٠٥
تفاعل ب × ج	٤٧٩ر٥٨	١	٤٧٩ر٥٨	٢٤ر٨٤	٠ر٠٠١
تفاعل أ × ب × ج	٠ ٣٨ر٥٦	٢	١٩ر٢٨	٠ر٩٩٨	غير دالة
الخطأ	١٣٣٩٨ر٨٣	٦٩٤	١٩ر٣١	–	–
المجموع الكلى	١٧٤٥٨ر٦٩	٧٠٥	٢٤ر٧٦	–	–

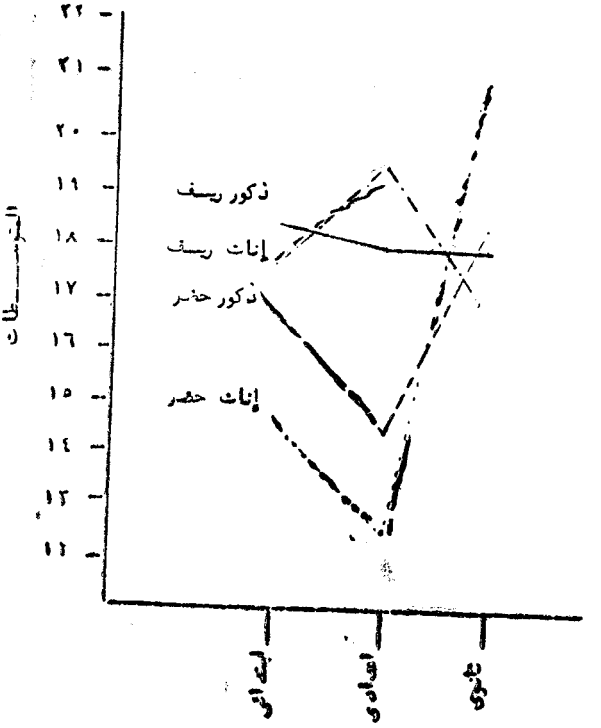
يتضح من الجدول السابق أن قيمة «ف» كانت دالة احصائية بين المراحل العمرية المختلفة (ابتدائى ، اعدادى ، ثانوى) عند مستوى ٠,٠١ وبين الريف والحضر عند مستوى ٠,٠١ فى الاتجاه نحو الفردية ، بينما كانت قيمة «ف» غير دالة احصائيا بين الذكور والاناث فى الاتجاه نحو الفردية ٠ كما وجد تفاعل بين المراحل العمرية والثقافية عند مستوى ٠,٠١ وبين المراحل العمرية والجنس عند مستوى ٠,٠٥ ، وبين الثقافة والجنس عند مستوى ٠,٠١ بينما لم يوجد تفاعل بين المراحل العمرية والثقافية والجنس فى الاتجاه نحو الفردية ٠ والجدول التالى يوضح قيمة «ت» ومستوى دلالتها وذلك لحساب الفروق بين تلاميذ المراحل العمرية المختلفة ، وبين تلاميذ الريف والحضر، وبين الذكور والاناث فى الاتجاه نحو الفردية ٠

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

المجموعـــة	عدد الأفراد	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	قيمة «ت»	مستوى الدلالة
المرحلة الابتدائية	٢٣٢	١٧ر١٦	٤ر٧٦	١ر٩٧	٠ر٠٥
المرحلة الاعدادية	٢٤٤	١٦ر٠٠	٤ر٨٥		
المرحلة الابتدائية	٢٣٢	١٧ر١٦	٤ر٧٦	٣ر٧٢	٠ر٠١
المرحلة الثانوية	٢٣٠	١٨ر٧٩	٤ر٩٠		
المرحلة الاعدادية	٢٤٤	١٦ر٠٠	٤ر٨٥	٦ر٢٠	٠ر٠١
المرحلة الثانوية	٢٣٠	١٨ر٧٩	٤ر٩٠		
الريف	٣٥٠	١٨ر٢٩	٤ر٠٣	٥ر٢٤	٠ر٠١
الحضـــر	٣٥٦	١٦ر٣٥	٥ر٦٥		

يتضح من الجدول السابق أن قيمة «ت» كانت دالة احصائيا عند مستوى ٠٫٠٥ بين تلاميذ المرحلة الابتدائية وتلاميذ المرحلة الاعدادية لصالح تلاميذ المرحلة الابتدائية ، وعند مستوى ٠٫٠١ بين تلاميذ المرحلة الابتدائية وتلاميذ المرحلة الثانوية لصالح تلاميذ المرحلة الثانوية ، وبين تلاميذ المرحلة الاعدادية وتلاميذ المرحلة الثانوية لصالح المرحلة الثانوية ، وبين تلاميذ الريف وتلاميذ الحضر لصالح تلاميذ الريف فى الاتجاه نحو الفردية٠ أى أن تلاميذ المرحلة الثانوية أكثر فردية من تلاميذ المرحلة الابتدائية والاعدادية ، وتلاميذ الريف أكثر فردية من تلاميذ الحضر فى الاتجاه نحو الفردية ٠ وفيما يلى رسم بيانى يوضح الخط النمائى للاتجاه نحو الفردية لدى تلاميذ الريف والحضر من الذكور والاناث بالمراحل العمرية المختلفة ٠

رسم رقم (٣) يوضح الخط النمائى للاتجاه نحو الفردية لدى تلاميذ الريف والحضر من الذكور والاناث بالمراحل العمرية المختلفة ٠



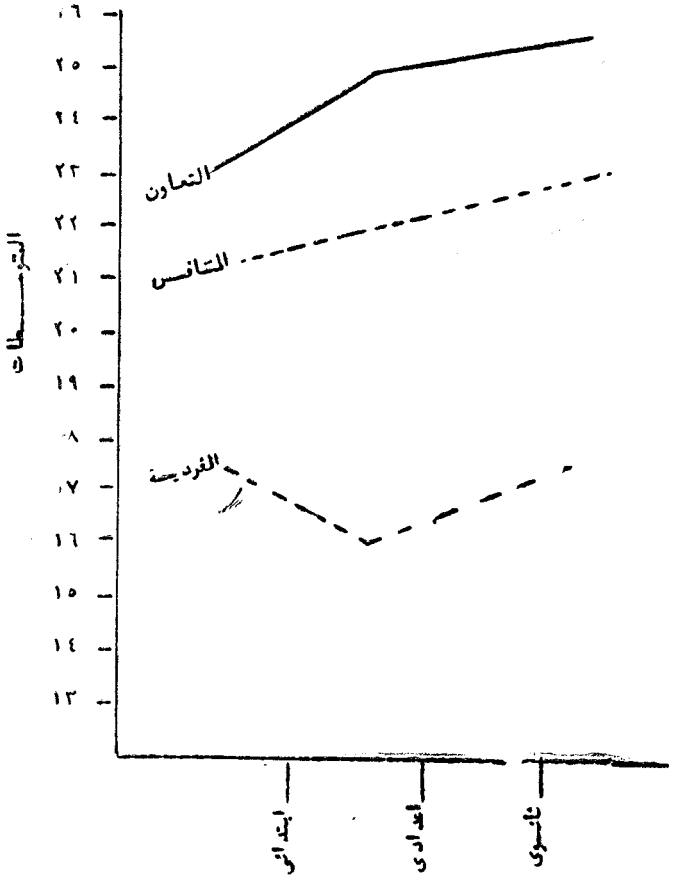
مراحل عمرية مختلفة

يتضح من الرسم البيانى أن متوسط كل مجموعة فى المرحلة الابتدائية كان ١٨ر٦٤ ذكور ريف ، ١٦ر٩٣ ذكور حضر ، ١٧ر٩٧ اناث ريف ، ١٤ر٩٣٢ اناث حضر ، وفى المرحلة الاعدادية كان ١٨ر٠٨ ذكور ريف، ١٤ر٤١ ذكور حضر، ١٩ر٦٥ اناث ريف ، ١٢ر٥٠ اناث حضر ، وفى المرحلة الثانوية كان ١٨ر٠٠ ذكور ريف ، ١٨ر٤٠ ذكور حضر ، ١٧ر٠٠ اناث ريف ، ٢١ر٠٠ انـــاث حضـــر ٠

يتضح أيضا من الرسم البيانى والمتوسطات السابقة لجميع المجموعات أن متوسطات الاتجاه نحو الفردية قد زاد فى مجموعة اناث الريف فى المرحلة الاعدادية ثم انخفض فى المرحلة الثانوية ٠ بينما انخفض الاتجاه نحـــو الفردية لدى تلاميذ الريف فى المرحلة الاعدادية والثانوية ٠ وقد انخفض أيضا الاتجاه نحو الفردية فى نفس المجموعتين ٠

وفيما يلى رسم بيانى يوضح الخط النمائى للاتجاه نحو التعـــاون والتنافس والفردية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية والاعدادية والثانوية لبيان الفروق بين الاتجاهات الثلاثة فى جميع المراحل العمرية ٠

رسم رقم (٤) يوضح الخط النمائى للاتجاه نحو التعاون والتنـــافس والفردية لدى تلاميذ المراحل العمرية المختلفة ٠



يتضح من الرسم البيانى السابق أن متوسط درجات مجموعات التعاون كان ٢٢ر٩٦ فى المرحلة الابتدائية ، ٢٥ر٠٥ فى المرحلة الاعدادية ، ٢٥ر٣٥ فى المرحلة الثانوية ، كما كان متوسط درجات مجموعات التنافس ٢١ر٣٩ فى المرحلة الابتدائية ، ٢١ر٧٧ فى المرحلة الاعدادية ، ٢٢ر٤٧ فىالمرحلة الثانوية٠ كذلك كان متوسط درجات الفردية ١٧ر١٦ فى المرحلة الابتدائية ، ١٦ر٠٠ فى المرحلة الاعدادية ، ١٨ر٧٩ فى المرحلة الثانوية ٠

يتضح أيضا من الرسم السابق أن المتوسط قد زاد فى المجموعـــات

الثلاث (التعاون ، التنافس ، الفردية) فى جميع المراحل العمرية ماعدا الفردية قد انخفض فيها المتوسط فى المرحلة الاعدادية ثم ازداد فى المرحلة التالية لها ، وهذا يدل على وجود اتجاه نمائى فى الاتجاه نحو التعاون والتنافس والفردية ٠

يتضح أيضا أن متوسط مجموعات التعاون كانت أكثر زيادة من متوسط مجموعات التنافس والفردية ، كما أن متوسط مجموعات التنافس أكثر ازديادا من متوسط مجموعات الفردية ٠

تفسير نتيجة الفرض الثالث :

وتفسير ذلك أن تفاعل العضو مع أعضاء الجماعة يدفعه دافعان ـ كما يرى زاندر Zander ـ للتوجه نحو الجماعة هما الرغبة فى نجاح الجماعة والرغبة فى تجنب فشل الجماعة ٠ وبالنسبة للأفراد الذين لديهم رغبة لتحقيق نجاح الجماعة ، فان الذروة تحدث حينما يكون احتمال النجاح ٥٠٪ طالما أن قيمة الدافع منسوبة عكسيا الى احتمال النجاح ، وان هؤلاء الأشخاص يتأثرون أساسا بجاذبية النجاح ، وحينما يتحرك العضو داخل الجماعة يحاول تجنب الفشل ولذلك يفضل ألا يختار أى عمل يؤدى الى احتمال الفشل (مارفن شو ، ١٩٨٦) ٠

أما بالنسبة للتلاميذ الذين يفضلون الفردية قد يرجع ذلك لنظرة المراهق أو الطفل نظرة سلبية وغير ودية الى الجماعة ، كما أن الآخرين فى الجماعة ينبذونه ، مما يؤدى الى عدم قدرته على اتخاذ رأى فى حل مشكلة مع الجماعة أو فى القرارات الفعالة للجماعة ، وهنا يشعر أن الجماعة لا تستطيع أن تفهم أو تعلم فيجد أن الفردية فى أداء المهمة يكون فيها أكثر تحقيقا وتقديرا لذاته بصرف النظر عن تحقيق مشاعر الرضا عن الجماعة عنه ٠

أما تفسير زيادة الفردية بين الريف عن الحضر قد يكون تفسير ذلك أنه من الصعب بالنسبة للفرد فى الريف أن يغير من شخصيته حينما يصير عضوا فى جماعة معينة ٠ أو حينما يكتشف أن الآخرين فى الجماعة تنقصهم قدرات معينة مطلوبة لاكمال مهمته ٠ وربما يفضل فى أن يسلك وفقا لهذه المعلومات خوفا من الظهور بمظهر العدوانى أو المستخف ، مثل هذه الاستجابة سوف تخفض من فاعلية العضو فى الجماعة ، ولا تمكنه من عرض اقتراحاته

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

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

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

توصـــيات

بناء على نتائج هذه الدراسة يمكن تقديم بعض المقترحات التالية :

١ ــ بناء مقياس للأساليب المفضلة فى التعلم وذلك لاستخدامه فى معرفة الأسلوب الذى يفضله التلميذ فى التعلم لكل مرحلة تعليمية ·

٢ ــ توزيع التلاميذ على الفصول الدراسية بناء على الأسلوب التعليمى الذى يفضلونه فى تعليم المواد الدراسية ·

٣ ــ توجيه الآباء على أفضل الأساليب فى تعليم أبنائهم ، وخاصة أسلوب التعلم التعاونى لأنه يتضمن مساعدة الآخرين ومساندتهم ومشاركتهم وقت الحاجة فى العمل المدرسى ·

٤ ــ تشجيع التلاميذ على التنافس وخاصة التنافس الجماعى لأنه يجمع بين أسلوبى التعلم التعاونى والتنافسى ، لأنه يتضمن تقديم المكافآت التى توزع على التلاميذ بالتساوى بناء على تقدمهم فى التحصيل الدراسى ·

٥ ــ مراعاة الأسلوب الذى تفضله كل ثقافة فى المجتمع · لأن كل ثقافة لها طبيعتها الخاصة التى تختلف عن الثقافات الأخرى · ولذلك فكل مجتمع له أسلوبه الخاص فى التعلم ·

المراجـع العربيـــة

١ ـ آمال صادق ، فؤاد أبو حطب : نمو الانسان من مرحلة الجنين الى مرحلة المسنين ، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية ، ١٩٩٠ ٠

٢ ـ حامد عبد السلام زهران : علم نفس النمو ، الطبعة الثانية ، القاهرة : عالم الكتب ، ١٩٧٢ ٠

٣ ـ حسين عبد العزيز الدريني : وضع مقياس للأسلوب المفضل فى التعلم ، مجلة التربية ـ كلية التربية ، جامعة الأزهر ، العدد السادس ، ١٩٨٦ ، ص ٥٩ ـ ٨٨ ٠

٤ ـ حمدى محروس أحمد : مقياس الاتجاه نحو التعاون ، كراســـة التعليمات ، القاهرة مكتبة المجلد العربى ، ١٩٨٥ ٠

٥ ـ سعدية محمد على بهادر : فى علم نفس النمو ، الطبعة الثانية ، الكويت : دار البحوث العلمية ، ١٩٨١ ٠

٦ ـ سوزنا ميلر : سيكولوجية اللعب ٠ ترجمة حسن عيسى ، الكويت : مجلة عالم المعرفة ، العدد ١٢٠ ـ ديسمبر ١٩٨٧ ، ص ٤٧ ـ ٦٢ ٠

٧ ـ مارفن شو : ديناميات الجماعة ، ترجمة مصرى حنورة ، محيى الدين أحمد حسن ، القاهرة : دار المعارف ، ١٩٨٦ ٠

٨ ـ محمد عماد الدين اسماعيل : الطفل من الحمل الى الرشد ٠ الجزء الثانى الصبى والمراهق ، الكويت : دار القلم للنشر والتوزيع ، ١٩٨٩ ٠

٩ ـ محمد مصطفى الديب ، أسماء الجبرى : دراسة الفروق بيـــن الطلاب مرتفعى الاعتماد المتبادل بصوره الثلاث (التعاون ، التنافس ، الفردية) فى التوافق الشخصى والاجتماعى ٠ التربية ٠ (مجلة للابحاث التربوية) كلية التربية ـ جامعة الأزهر ، العدد ٣٩ ، ١٩٩٣ ، ص ٩١ ـ ١٥٦ ٠

المراجـع الأجنبيـــة

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

11. Ahlgren, A. Sex Differences in correlates of cooperative and competitive school attitudes. Developmental Psychology. 1983, Vol. 19, 6, 881-888.

12. Bronfenbrenner, V. Two worlds of child hood : U.S.A. and V.S.S.R. New York : Basic Books, 1970.

13. Brown, A.D. An Examination of age, Sex, and cross-cultural differences in cooperation and competition, and the relationship of the two variables to school. Diss. Abs. Int. 1978, Vol. 38 (12-B) 6251.

14. Carment, D.W. Effects of sex role in a maximizing difference game, journal of conflict Resolution(1947, 18, 461-472.

15. Crockenberg, S.B., Bryant, S.K. Fwilce, L.S. the effect of cooperatively and competitively structured learning environments on interpersonal behavior. child Development, 1976, 47, 386-390.

16. Grossach, M. M. Some Effects of cooperation and competition upon small group blhavior. Journal of abnormal and social psychology, 1954, 49, 344-347.
Howes, C. Sharing Fantasy : Social pretend play in toddlers. Child Development, 1985, 56, 1253-1258.

17. Johnson, D.W. J. Johnson, R.T. Instructional Structure. Cooperative, competitive or individualistic. Review of Educational Research, 1974, 213-240.

18. ———— The gool Structure of open Schools. Journal of Research and Development in Education, 1974, 8, 30-47.

19. ———— Learning together and alone : cooperation, competition, and individualization, Englewood cliffs, N. J. : Prentice-Hall, 1975.

20. ———— Students perceptions and preferences for cooperative and competitive learning experiences, Pereptual and Motor Skills, 1976, 42, 989-990.

21. ———— Anderson, D. Student cooperative Competitive and individualistic Attitudes, and attitudes toward Schooling. Journal of Psychology, 1978, 100, 183-199.

22. Johnson, D.W. ; Norem-Hebeisen, A.A. A measure of co-operative. Competitive and individualistic Attitudes. Journal of social Psychology, 1979, 109, 253-261.

23. Modsen, M.C. Developmental and ross-cultural differences in cooperative and competitive behavior of young children. Journal of cross-Cultural Psychology, 1971, 2, 365-371.

24. McClintock, C.G., Moshowitz, J.M. Childrens, Preferences for individualistic, Cooperative, and competitive outcomes. Journal of personality and social Psychology, 1976, 34, 543-555.

23. ————McClintock, E. Variation in preferences for individualistic, competitive and cooperative outcomes as function of age, game, class, and task in nursery school children, child Development, 1977. 48, 1090-1085.

26. Owens, L., Straton, R.G. The Development of cooperative, competitive and individualised learning Preference Scale for Students. Britch Journal of Educational Psychology, 1980, 50, 147-161.

27. Schmidt, C.R., Ollendick, T.H.; Stanowicz, L.B. Developmental changes in the influence of assigned gools on cooperation and Competition. Developmental Psychology, 1988, 24, 4; 574-579.

28. Shwalb, D.W., Shalb, B.J. Japanese cooperative and competitive attitudes, age, and gender effects. International Journal of Behavioral Development, 1985, Vol. 8, 313-328.

29. ———— The Development of cooperation and Competition in Japanese schools : Two national surveys. Evaluation in Education : An International Review Series, 1985, Vol. 9, 3, 285-295.

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

د٠ فتحية حسنى محمد (*)

مقـــدمة :

يلمس المتابع للتغيرات العميقة التى يمر بها عالمنا المعاصر ، وما ينبىء عنه اقتراب القرن الحادى والعشرين من تحولات أوسع وأعمق على مختلف الأصعدة ، وفى جميع المجالات أن التعليم ونظمه بحسبانه أمثل صـــور الاستثمار ، حدا بالعديد من الدول الى تبنى الكثير من الاصلاحات التعليمية وانتهاج سبل منوعة لتطوير نظمها وممارساتها التعليمية ٠

ولم يقف الأمر عند حد اعادة النظر فى الفكر الذى يهدى الممارسة فى مجال تطوير مختلف عناصر المنظومة التعليمية ، بل تعداه الى الطرائق والأساليب والاستراتيجيات والوسائل بغية التوصل الى أكثرها ملاءمـــة وأجداها مردودا ونتاجا ٠ وفى عالم قائم على معطيات العلم والتفكير العلمى من ناحية ، وعلى ماينجم عن ذلك من تقنيات وتجديدات من ناحية أخرى ، فان القعود عن السعى للتوصول الى أنسب صيغ تعليم الأفراد بفاعلية وكفاية، لهو أمر يؤدى حتما الى التخلف وعدم مواكبة روح العصر ٠

واذا كانت جهود التربية بعامة ـ نظامية وغير نظامية ـ تستهدف اتاحة الفرصة لنمو قدرات وامكانات واستعدادات الفرد الى أقصى حـــد مستطاع ، فان المؤسسة التعليمية النظامية المتخصصة لابد وأن تعيد النظر ـ وبصفة مستمرة ـ فى فلسفتها وتنظيمها وبرامجها وطرائقها وأساليبها وجميع نواحى النشاط بها ، متخذة من نمو الفرد نبراسا هاديا لها ، ومرشدا للجهد الذى تقوم به ٠ ولعل العبء الأكبر فى ذلك يقع على عاتق المعلم باعتباره

(*) أستاذ مساعد المناهج وطرق تدريس المواد الفلسفية ، كليـــة التربية ـ جامعة الاسكندرية ٠

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

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

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

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

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

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

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

أهمية الدراسة والهدف منها :

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

استراتيجية التعلم التعاونى - الى جزئيات صغيرة ، وشعور المتعلم بقدر أوفر من الأمن حيث يعلم ويتعلم من القرناء ، وكذا ان الانجاز ينسب للمجموعة ، يؤدى به (المعلم) الى مستوى متنامى من الدافعية والاقبال على التعلم ٠

أما فيما يتعلق بما تستهدفه هذه الدراسة ، فيتمثل فى السعى للوقوف على أثر استخدام استراتيجية التعلم التعاونى وما تتضمنه من صياغة محتوى الموقف التعليمى على شكل وحدات تعليمية مصغرة فى التحصيل الدراسى للتلاميذ ٠

مشكلة الدراسة :

من الملاحظ تدنى مستوى تحصيل تلاميذ الصف الخامس بالمرحلة الابتدائية فى مجالات الدراسة بوجه عام ، والدراسات الاجتماعية بوجه خاص ٠ ولقد أشارت بعض الدراسات الى أن القصور فى التحصيل الدراسى وغيره من جوانب التعلم لايعزى الى أمور تتعلق بالتلاميذ وانخفاض مستوى قدراتهم التحصيلية ، بل ان ذلك قد يرجع الى عدم تهيئة البيئة المواتية للتعلم٠ بعبارة أخرى ، فان المشكلة تتبدى فى أن الاستراتيجيات والأساليب التعليمية تحد من فاعلية تعلم التلاميذ ٠ ومن ثم فان الدراسة الحالية تقوم على مسلمة مؤداها أن تبنى استراتيجية التعلم التعاونى وتنظيم الموقف التعليمى بالنسبة لتلاميذ الصف الخامس الابتدائى فى مادة الدراسات الاجتماعية من شأنه أن يؤدى الى رفع مستوى فاعلية تعلم هؤلاء التلاميذ وكذا رفع مستوى تحصيلهم الدراسى فضلا عن جوانب أخرى للتعلم ٠

وعليه يمكن صياغة مشكلة الدراسة الحالية فى السؤال الرئيسى الآتى:

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

ويبنى هذا السؤال الرئيسى على المسلمات البحثية التالية :

١ - أن تحصيل التلاميذ الذين يتعلمون وفق أسلوب التعلم التعاونى وطبقا لتنظيم المحتوى فى صورة وحدات مصغرة يكون أعلى من تحصيل التلاميذ الذين يتعلمون وفقا للأسلوب التقليدى ٠

٢ - أن تحصيل التلاميذ فى الفصول التى تتبع أسلوب التعلم التعاونى والتى يتم تقسيم التلاميذ فيها على مجموعات صغيرة غير متجانسة مع حفزهم بحوافز جماعية ملائمة يكون أعلى من تحصيل التلاميذ فى الفصول التى لايستخدم فيها هذا الأسلوب ٠

٣ - أن الأثر المنشود من تطبيق أسلوب التعلم التعاونى والذى يستهدف رفع مستوى تحصيل التلاميذ يتطلب من المعلم القائم على عملية توجيه التعلم مهارات وسمات شخصية معينة ، وكذا قدرات تنظيمية لتهيئة أفضل صورة ممكنة لبيئة التعلم ٠

الفـــرض :

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

لاتوجد فروق دالة احصائيا عند مستوى $P<0.05$ فى التحصيل الدراسى بين التلاميذ الذين يتعلمون وفقا لأسلوب التعلم التعاونى والتلاميذ الذين يتعلمون وفقا للأسلوب التقليدى ٠

منهج وأدوات الدراسة :

فى ضوء طبيعة البحث الحالى والهدف منه ، فان المعالجة قامت أساسا على تصميم شبه تجريبى Quasi-Experimental حيث ينظم الموقف التعليمى بالنسبة لمجموعة من التلاميذ (التجريبية) وفق خصائص أسلوب التعلم التعاونى ، بينما تعلم مجموعة أخرى (ضابطة) وفق الأسلوب التقليدى المعمول به ٠ هذا ولقد روعيت الاعتبارات الأساسية فى تطبيق هذا المنهج وما تضمنته هذه الدراسة من أدوات للمعالجة (اختبارات قبلية وبعدية لضمان تجانس المجموعات وتثبيت المتغيرات وقياس الأثر ، كذا تصميم وتنظيم الخبرات والمحتوى المعرفى بحيث يمكن التعرف على الفروق فى النتائج بين الأخذ بأى من الأسلوبين) ٠٠

أهم المصطلحات :

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

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

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

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

خطوات الدراسة :

تسير الدراسة الحالية وفق الخطوات الرئيسية التالية :

١ - لمحة عن موضوع الدراسة واهميته والهدف منه ·

٢ - الاطار النظرى للدراسة وعرض تحليلى لأبرز الدراسات السابقة حول الموضوع ·

٣ - التصميم التجريبى ·

٤ - معالجات الدراسة ·

٥ - أهم النتائج ومناقشتها ·

٦ - توصيات الدراسة ·

الاطار النظرى :

مبررات الأخذ بأسلوب التعلم التعاونى :

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

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

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

ماهية التعلم التعاونى ومحدداته :

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

أو طرق الدراسة الجمعية حيث يدرس الجميع مع بعضهم البعض ولاتكون هناك مهام منفصلة لكل منهم (١١) ٠

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

● أنه يؤدى الى تحقيق مزايا وفوائد أكاديمية واجتماعية لجميع المتعلمين من ذوى القدرات التحصيلة المرتفعة والمتوسطة والمنخفضة ٠

● لعل فى اتباع مثل هذا الأسلوب على مستوى غرفة الدراسة مايؤدى الى تعميمه فى المدرسة ككل حيث يسود الاتجاه التعاونى بين جميع أفراد المجتمع المدرسى من تلاميذ ومعلمين واداريين (١٢) ٠

ان التعلم التعاونى - كاستراتيجية تعلمية - يتضمن توجيه عملية التعليم لمجموعات صغيرة تدفع المتعلمين أن يعملوا مع بعضهم البعض ساعين للوصول بتعلم كل منهم لأقصى حد ممكن ٠ وطبقا لهذا الأسلوب فان أفراد الفصل يقسمون الى مجموعات صغيرة تتراوح مابين تلميذين الى أربعة ، وتتسلم المجموعة اطار العمل أو التعيين المكلفة به من المعلم والارشادات المتعلقة بالسير فيه ، ويعكف أعضاء المجموعة على العمل سويا حتى يتسنى لكل منهم الفهم والاستيعاب ٠ وفى ذلك يتوجب عليهم حسم الفروق والاختلافات بينهم ، ومن ثم يدركون أن ثمة دافع فى نجاح كل فرد منهم فى مهامه ويصبحون مسئولين عن تعلم واتقان تعلم كل منهم على حدة ٠

ان المهارة الأساسية التى يحتاج اليها المعلم فى هذا الصدد هى كيف ومتى تحدد أهداف تعلم التلاميذ بطريقة تنافسية وبطريقة تعاونية ، وبذلك يستطيع المعلم التأثير فى نمط التفاعل بين التلاميذ وكذا فى النواتج التعليمية لكل منهم (١٣) ٠

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

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

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

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

المجموعة الوقوف على نتيجة مشاركته وكذا اسهامات الآخرين أى تمثل نوعا من التغذية الراجعة المباشرة للأفراد ٠

وفى حين يميل السلوك التعاونى نحو تحقيق أعلى انجاز فى جميع الأعمال المتعلقة بالمدرسة ، فان أفضلية وتفوق الاتجاه التعاونى فى التعلم على الاتجاه التنافسى والفردى يمكن أن يلمس بوضوح فى تعلم المفاهيم وجهود حل المشكلات ٠ ويتيح التعلم التعاونى السياق الذى يتم فيه اكتساب المعرفة وما بعد المعرفة Meta-cognition على أفضل نحو ممكن ٠ ويؤدى التفاعل بين الأشخاص - فى أطار التعلم التعاونى وبصفة خاصة التحدى العقلى الناجم عن تصارع الأفكار والاستنتاجات الى نمو القدرة على التفكير الناقد ، وكذا القدرة على التعليل وربط النتائج بالأسباب والمقدمات ٠ ان التفكير الموحى والالهام والذى يبعث على الابداع ينتج من التفسيرات الشفهية والتوضيح والاحكام المطلوب فى أعمال مجموعات التعلم التعاونى ٠ وهكذا فان فى شرح مايقوم به المتعلم لأقرانه من أعضاء المجموعة ماييسر فهم كيفية تطبيق معرفة الفرد ومهاراته فى مجال العمل والتفاعل الاجتماعى ٠

عرض تحليلى لأهم الدراسات السابقة :

١ - دراسة **Belt, R. & Heslie, C.** (١٤) تتضمن الدراسة ثلاثة أجزاء وتعالج تطور واستخدام برنامج للتعلم التعاونى فى الصف الخامس ، بالاضافة الى جوانب الاشراف على ذلك النشاط التعلمى ٠ ومن منظور المعلمين تعرض الدراسة لتشكل المجموعات من التلاميذ وتطور مهاراتهم الاجتماعية ، والاعتماد المتبادل بين رفاق المجموعة وكذا المجموعات غير المتجانسة والاعتماد المتبادل بين المجموعات ومدى ملاءمة الأنشطة ، وهى الاعتبارات الواجب مراعاتها فى الدرس التعاونى الناجح ، وفى الجزء الثانى تعرض الدراسة لتفاصيل تدريب وتوجيه وخبرات المعلم فيما يتعلق بطرق التعلم التعاونى فى ثلاثة فصول من الصف الخامس ٠ ويقدم هذا الجزء كذلك وصفا لمشروع بحثى صمم بغرض تقويم الاعتبارات الأساسية الخمس لدروس التعلم التعاونى وذلك من خلال الملاحظة فى الفصل ، والمناقشات بين الطلاب والمعلمين والمسوح أو التقارير التى يقومون بها ٠

وتشير نتائج الدراسة الى ان التعلم التعاونى أسلوب فعال فى التعلم والتعليم الناجحين ٠

٢ - **دراسة** **Mclean, D.** (١٥) تناقش هذه الدراسة جوانب التعلم التعاونى كطريقة للتدريس تستخدم الحوافز الداخلية أى تلك التى تنبعث من داخل المتعلم وبصفة خاصة فى تعليم الأطفال الصغار ٠ ان المنظور النمائى للتعليم التعاونى والذى يستوجب تفاعل القرناء بدون استخدام الحوافز الخارجية ، مما يؤدى الى النمو العقلى والاجتماعى ينبنى على نظريات فيجوتسكى Vygotsky وبياجية Piaget ، ويدعم هذه النظرة فيض من الأدلة التى تشير الى أن الحوافز الخارجية تؤثر فى اتجاه الأداء الابداعى ٠ وللنهوض بالتعلم التعاونى ، فان بوسع المعلمين أن :

(أ) يهيئوا للأطفال أنشطة ملائمة للنمو ٠
(ب) وأن يشجعوا التفاعل الاجتماعى ٠
(ج) وأن يدفعوا الأطفال للعمل مع أقران من ذوى القدرات المتباينة ٠
(د) وأن يطوروا من الأنشطة مايمكن الأطفال من الوقوف على الخبرة المباشرة ٠
(هـ) أن يدفعوا الأطفال للانغماس فى عملية التعلم ٠
(و) أن يقدموا دلائل عمل وارشادات باستخدام طريقة المشروع للتعلم فى الفصل ٠

ان طريقة المشروع من شأنها أن تركز على القدرات المختلفة للأطفال ، وتدور حول موضوع معين وتسمح كذلك بعملية تعلم مفتوحة النهاية ٠ ان مزايا التعلم التعاونى تضمن التأكيد على التعاون بأكثر من التنافس ، وكذا تنمية المهارات الاجتماعية واتاحة الفرص أمام الطفل المعوق ليقدم اسهاما لعمل المجموعة ٠

٣ - **دراسة** **Hadderman, M.** (١٦) تؤكد هذه الدراسة على أهمية التعلم التعاونى كسبيل لمواجهة وحل العديد من المشكلات التعليمية بدءا من تغيير فكرة نظرة الأطفال ذوى القدرات والامكانات المنخفضة عن ذواتهم الى الأفضل الى تحقيق النجاح الأكاديمى لجميع التلاميذ ٠ كما تشير الدراسة الى أن للتعلم التعاونى امكانات هائلة كمتمم وكبديل لطرق التدريس

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

٥ ـ بالرغم من بعض التباينات فى جزئيات التصميم التجريبى للدراسات المشار اليها ، الا أنها تتفق فى الاطار العام للنتائج من حيث فاعلية اتباع هذا الأسلوب (التعاونى) فى التعلم ، وذلك لتضمنه الجهد الفردى والميل التنافسى فضلا عن الاتجاه التعاونى ٠

٦ ـ تؤكد نتائج الدراسات السابقة على فاعلية أسلوب التعلم التعاونى داخل حجرة الدراسة ليس فقط من حيث اسهامها فى رفع المستوى التحصيلى للمتعلمين ، بل وفى زيادة التفاعلات الاجتماعية الايجابية بين التلاميذ نتيجة للعمل المشترك ٠

٧ ـ من تحليل أدبيات الموضوع نلمس أن هناك اهتماما متناهيا بالأخذ بأسلوب التعلم التعاونى فى المراحل التعليمية المختلفة ، وبصفة خاصة استخدامه فى المرحلة الابتدائية حيث توجد دلائل متعددة وايجابية تشير الى أن اتباعه يؤدى الى رفع مستوى التحصيل المعرفى لدى التلاميذ بالمقارنة بالطرق التقليدية وكذا ينمى فى أطفال المدرسة الابتدائية اتجاهات ايجابية نحو التعاون والعمل المشترك وتقبل وتقدير بعضهم بعضا ، فضلا عن نموهم الاجتماعى ٠

التصميم التجريبى :

لما كان الغرض الأساسى من اجراء هذه الدراسة هو الوقوف على مدى فاعلية اتباع أسلوب التعلم التعاونى فى رفع مستوى تحصيل تلاميذ الصف الخامس الابتدائى فى الدراسات الاجتماعية مقارنا بفاعلية اتباع الأسلوب التقليدى ، فقد قامت الباحثة باختيار العينة التى ستجرى عليها الدراسة وقسمت الى مجموعتين رئيسيتين (تجريبية) و (ضابطة) ، وكذا قامت بتطبيق بعض الأدوات على أفرادها قبل الشروع فى التجربة ٠ كذا قامت الباحثة بوضع اختبارات للتحصيل والاستعداد طبقت قبل ، ثم بعد القيام بالتجربة ٠ بالاضافة الى ذلك قامت الباحثة بتوفير الاعتبارات الواجب مراعاتها فى التعلم التعاونى ، وصاغت وحدة دراسية روعى فيها جميع اعتبارات التعلم التعاونى ، وكذا تدريب المعلمين الذين سيقومون بالتعليم وذلك للمجموعة التجريبية ٠ وبعد تطبيق الأدوات ومراعاة كافة الشروط والاعتبارات لكلتا المجموعتين ، رصدت النتائج وحللت بالطرق المناسبة ٠ وفيما يلى نورد وصفا تفصيليا لتلك الخطوات :

العينـــة :

شملت عينة الدراسة ١٦٠ تلميذا هم تلاميذ أربعة فصول من الصف الخامس الابتدائى من مدرستى هدى شعراوى وبلقيس بمديرية التربيـــة والتعليم بالاسكندرية فى العام الدراسى ١٩٩٣/٩٢ ، وقد تم اختيار فصلين دراسيين من بين الفصول الأربعة بأسلوب عشوائى لكى يمثلوا المجموعة التجريبية التى يشارك تلاميذها فى أسلوب التعلم التعاونى بينما مثل الفصلان الآخران المجموعة الضابطة التى تدرس بالأسلوب التقليدى · ويوضـــح الجدول التالى مواصفات هذه العينة ·

المواصفات	عدد التلاميذ المقيدين	عدد أفراد العينة	نوع المجموعة
فصل (٥/١) مدرسة هدى شعراوى	٤٢	٤٠	مجموعة تجريبية (١)
فصل (٥/٢) مدرسة بلقيس	٤٠	٤٠	مجموعة تجريبية (٢)
فصل (٥/٢) مدرسة هدى شعراوى	٤٠	٤٠	مجموعة ضابطة (١)
فصل (٥/١) مدرسة بلقيس الابتدائية	٤١	٤٠	مجموعة ضابطة (٢)
المجمـــوع	١٦٣	١٦٠	

بناء أدوات الدراسة :

تم بناء أدوات الدراسة حيث اشتملت الأدوات على مجموعة مـــن الاختبارات تضمنت ما يلى : ـ

أولا : امتحان نصف العام للصف الخامس الابتدائى بمديرية التربيـــة والتعليم بالاسكندرية للعام الدراسى ١٩٩٣/٩٢ فى مادة الدراســـــات الاجتماعية ·

ثانيا : اختبار للتحصيل الدراسى فى مادة الدراسات الاجتماعية من وضع الباحثة ·

١ - استعانت الباحثة بنتائج الامتحان المشار اليه فى أولا كمؤشر لتقدير التحصيل القبلى لدى أفراد العينة · باعتباره وسيلة يمكن من خلالها التأكد من أن تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة لديهم نفس القدرة التحصيلية ومن ثم يمكن القول بأن لديهم نفس الاستعداد للتعلم الجديد ، الأمر الذى يجعلنا نطمئن الى أن أى تغير فى أداء أفراد المجموعتين يمكن أن يعزى الى الطريقة المستخدمة والذى يجعلنا نعتقد فى ذلك هو أن أفراد المجموعتين قد تعرضوا لهذا الاختبار تحت نفس الظروف ·

٢ - الاختبار التحصيلى :

(أ) الهدف من الاختبار : يهدف هذا الاختبار الى قياس مستوى تحصيل تلاميذ الصف الخامس الابتدائى فى مادة الدراسات الاجتماعية ·

(ب) بناء الاختبار : تم اعداد حزمة من المفردات الموضوعية بلغت مائة مفردة لقياس مستوى تحصيل التلاميذ فى مادة الدراسات الاجتماعية ·

(ج) اختيار مفردات الاختبار : تكون الاختبار من خمسين مفردة موضوعية اختيرت من الحزمة التى قامت الباحثة باعدادها وتم صياغتها فى شكل مفردات موضوعية فى صورة اختيار من متعدد ·

صدق الاختبار : قامت الباحثة بعرض الاختبار بصورته المبدئية على مجموعة من المحكمين تضمنت مجموعة من أعضاء هيئة التدريس من المهتمين بتدريس الدراسات الاجتماعية ، بجانب مجموعة أخرى من مدرسى وموجهى مادة الدراسات الاجتماعية فى مدارس العينة · وقد قام المحكمون بابداء مجموعة من الملاحظات تعلقت بمحتوى بعض المفردات من حيث سهولتها أو صعوبتها ومدى اتساقها مع مقرر الدراسات الاجتماعية ، وقد قامت الباحثة ببناء الاختبار التحصيلى الذى تكون من خمسين مفردة موضوعية صيغت فى شكل اختيار من متعدد بعد الأخذ فى الاعتبار الملاحظات والتعديلات التى أقرها المحكمون ·

ثبات الاختبار : قامت الباحثة بتقدير معامل ثبات الاختبار بواسطة استخدام معادلة كيودر - ريتشاردسون (الصيغة K R.21) وذلك لتقدير الاتساق الداخلى لمفردات الاختبار ، وقد بلغ ثبات الاختبار ٨٥٦ر من خلال ذلك يمكن الاعتماد على مصداقية وثبات الاختبار والاطمئنان له وتطبيقه على أفراد العينة أثناء التجربة ·

وسيتم تطبيق الاختبار التحصيلى الذى أعدته الباحثة تطبيقا قبليا قبل التجربة للتأكد من أن أفراد المجموعتين سيبدأون التعلم الجديد من نفس النقطة "zero point" كما سيطبق نفس الاختبار تطبيقا بعديا لقياس الأثر الناتج من كل طريقة مما يسهل عليه المقارنة ٠

الوصف التفصيلى للتجربة :

أولا المجموعة التجريبية : حيث استخدم أسلوب التعلم التعاونى ، وتألفت المجموعة من فصلى ١/٥ بمدرسة هدى شعراوى ، ٢/٥ بمدرسة بلقيس ، وتم تقسيم تلاميذ كل فصل الى مجموعات صغيرة متباينة القدرة على التحصيل عدد كل منها ستة تلاميذ وذلك على أساس :

(أ) نتيجة كل منهم فى امتحان نصف العام لامتحان الدراسات الاجتماعية للصف الخامس بمحافظة الاسكندرية ١٩٩٣/٩٢ ٠

(ب) نتيجة كل منهم فى امتحان التحصيل القبلى للدراسات الاجتماعية ٠

● قام معلم الفصل باختيار قادة المجموعات وتم تدريبهم على عمليات وأنشطة بناء الفريق مثل الاستماع لبعضهم البعض ، التعاون ، المعاملة باحترام ٠٠ الخ ٠

● وصف مدة التعلم : اختيرت وحدة قصة الصناعة من مقررات الدراسات الاجتماعية للصف الخامس باعتبارها الوحدة المقرر دراستها عقب اجازة منتصف العام وتتضمن العناصر الآتية :

(أ) معنى الصناعة ٠
(ب) الصناعات اليدوية ٠
(ج) الثورة الصناعية واكتشاف البخار ٠
(د) الصناعات الحديثة ٠

وتم تدريس الوحدة للمجموعتين وتركز الاختلاف بينهما فى طريقة التدريس ٠

● تجهيز التدريس داخل حجرات الدراسة : عندما تم تجهيز مواد

التعلم وتوزيع التلاميذ على مجموعات صغيرة غير متجانسة ، سـارت عملية التدريس باستخدام أسلوب التعلم التعاونى وفقا للتسلسل التعليمى التـالى :

(أ) بناء أوراق عمل منظمة التعلم وحدة «قصة الصناعة» وتضمنت هذه الأوراق قائمة بالأهداف والمهام المطلوبة وعناصر الوحدة ، وشملت كل ورقـة عمل مشكلات وتساؤلات وأمثلة تبين كيفية حل المشكلات المطروحة للمناقشة ٠

(ب) عرضت الوحدة فى أربع ورقات رئيسية هى : معنى الصناعة ، الصناعات اليدوية ، الثورة الصناعية ، ثم الصناعات الحديثة ٠

(ج) تم التعلم فى اطار كل مجموعة بناء على تقسيم الأفكار الأساسية التى تحتوى عليها كل مشكلة ، وعن طريق المشاركة والتعاون يساعد كل تلميذ متفوق تحصيليا أقرانه الأقل منه فى تجميع الأفكار واستثارة التفكير للمشاركة فى التوصل الى حل للمشكلة المعروضة عليهم ٠

(د) تم اعداد مواد التقويم تضمنت اختبارا «قبليا ـ بعديا» ، تمارين وأسئلة من الكتاب المقرر ، تمارين من كتب خارجية ٠

● الاعداد للتدريس التعاونى : تمت الاستعانة بأربع من طالبـات الدبلوم الخاصة بتربية اسكندرية تخصص مناهج وطرق تدريس اجتماعيات ، حيث كلفت اثنتان بتدريس المجموعة الضابطة ، والأخريان لتدريس المجموعة التجريبية ٠ كذا تم تنفيذ برنامج تدريبى مصغر للطالبتين اللتين قامتا بالتدريس للمجموعة التجريبية بهدف اكسابهما مهارات أسلوب التعلم وكيفية اعداد

الدرس التعاونى ٠ فقد تضمن ذلك البرنامج المصغر دراسة نظرية مستفيضة عن أسلوب التعلم التعاونى ومكوناته وخصائصه ٠ بالاضافة الى ذلك فلقد تضمن البرنامج نماذج للدروس التى تستخدم وفق هذا الأسلوب ٠ هذا ولقد قامت الطالبتان بممارسة التدريس وفق هذا الأسلوب داخل بيئة الفصل ، وقبل الشروع فى التجربة لمدة خمس حصص حتى تتقن مهاراته ، كمـا استخدمت التغذية الراجعة فى أحكام مكونات البرنامج التدريبى لكى تتمكن الطالبتان من استخدام أسلوب التعلم التعاونى على أحسن نحو ممكن ٠

● موقف التدريس للمجموعة التجريبية : بعد أن تمت الخطـــوات السابقة وأصبح الموقف مهيأ لتنفيذ التجربة بمعنى تدريس هذه المجموعة وفق أسس اسلوب التعلم التعاونى ، كانت البداية :

(أ) عرض المشكلة من جانب المعلمة على مجموعات التلاميذ عـــن طريق أوراق العمل المعدة سلفا ، ولقد كان السؤال المحورى فى هذه المشكلة يدور حول «الأشياء التى سيحتاجها الانسان فى حياته ، ولايجدها جاهزة فى الطبيعة كما يريدها » ٠

(ب) حاولت كل مجموعة جمع البيانات الخاصة بالمشكلة المطروحة ، وفى هذا عمد التلاميذ الى المناقشة الجماعية وتقسيم المسئوليات فيما بينهم، وكذا تبادل الفكر ، ثم السعى لمصادر المعلومات كقراءة الكتب أو اللجوء للمعلم أو ما شابه ذلك ٠

(ج) استخدم أسلوب الحفز من جانب المعلمة وقـــادة المجموعـــات وأعضائها لتشجيع الأطفال ذوى الامكانات المبتدئة أو المحجمين عن المشاركة لبذل جهد أكبر وتقديم اسهاماتهم مهما كانت ضئيلة للتوصل الى حل المشكلة المطروحة أو جزئياتها ٠ وادراكا من الصغار بأنهم كمجموعات فى موقف تنافسى مع بعضهم البعض ، بذلوا جهودا ملموسة فى تعليم الأقل قدرة على التحصيل والاستفادة من امكاناتهم فى مختلف الأنشطة ٠

(د) قامت المعلمة بدورها بالتوجيه وابداء المشورة ومناقشة أعضاء المجموعات تنويرا لهم وتوضيحا لبعض العناصر والجزئيات مما أدى الى زيادة فاعلية التعلم ٠

(هـ) عندما انتهت المجموعات جميعها من وضع تصوراتها وتقديـــم مقترحاتها ومبرراتها لحل المشكلة المطروحة قامت المعلمة بتنسيق تلك العروض وفتح مجال المناقشة للمجموعات ككل وصولا الى أفضـــل الاستجـــابات الصحيحة ، وتصويب ما قد تكون المجموعات قد اتته من أخطاء ٠

(و) استعرضت مجموعات التلاميذ الكتاب المدرسى والتمرينات المعروضة فيه للتدريب على حلها وذلك لتعزيز التعليم وتدعيمه ، وخاصة لدى الأطفال ذوى القدرات الأقل ٠ ولقد استغرقت التجربة حوالى شهر ونصف حيـث بدأت فى منتصف فبراير ١٩٩٣ وحتى نهاية مارس ١٩٩٣ ٠

ثانيا : المجموعة الضابطة : - حيث استخدم الأسلوب التقليدى فى التعليم ، وذلك لتلاميذ فصلى ٢/٥ من مدرسة هدى شعراوى ، ١/٥ من مدرسة بلقيس وفى ذلك فلقد درس هؤلاء التلاميذ موضوع «قصة الصناعة» وفق الأسلوب التقليدى حيث اعتمدت كل من المعلمتين على العرض المباشر للمادة المعرفية المتضمنة فى هذا الموضوع ولقد روعى فى تدريس هذه الوحدة للمجموعة الضابطة أن تحقق الأهداف التعليمية ذاتها ، وكذا أن يلم التلاميذ بنفس المحتوى المعرفى كما فى المعالجة التجريبية · وعليه توخت كل من المعلمتين السير فى اجراءات الدرس وفقا للخطوات الآتية :

(أ) تهيئة التلاميذ لموضوع الدرس ·

(ب) عرض المفاهيم والمعلومات والمهارات الجديدة ·

(ج) اعطاء أمثلة للمعلومات والمفاهيم المتضمنة فى الدرس ·

(د) التركيز على استيعاب التلاميذ الحقائق والمفاهيم المتضمنة فى الموضوع ·

(هـ) التطبيقات ·

وبعد الانتهاء من التدريس لكلتا المجموعتين (التجريبية والضابطة) تم التطبيق البعدى للاختبار التحصيلى على جميع أفراد العينة ·

نتائج الدراسة وتحليلها :

أولا تحديد المقدرات المدخلية لتلاميذ المجموعتين الضابطة والتجريبية :

وقد تم ذلك عن طريق تحليل نتائج تلاميذ المجموعتين فى اختبار نصف العام فى الدراسات الاجتماعية ، باستخراج المتوسط الحسابى لدرجات تلاميذ كل مجموعة فى هذا الاختبار ، وايجاد الفروق بين تلك المتوسطات بحساب قيمة اختبار (ت) (T- Test) ودلالتها الاحصائية عند مستوى ($P<0.05$) فجاءت النتائج على النحو المبين بالجدول رقم (٢) التالى : -

جـدول رقـــم (٢)

نتائج اختبار (ت) للمقارنة بين أفراد المجموعتين

الضابطة والتجريبية فى اختبار نصف العام فى الدراسات الاجتماعية

المجموعة	عدد التلاميذ	المتوسط = ×	S.D	× المجموعة	S.D المجموعة	T. TEST	
ضابطة (١)	٤٠	٢٣ر٧٥	١ر٨٦٤	٢٣ر٥١٦	٠ر٣٣٦	١ر٠٨٦٤١	٥ر١
ضابطة (٢)	٤٠	٢٣ر٢٧٥	١ر٧٦٨				
تجريبية (١)	٤٠	٢٣ر٢٥	١ر٨٩١	٢٣ر٢١٦	٠ر٠٥٣	٠ر١٧٨٠٥٧	
تجريبية (٢)	٤٠	٢٣ر١٧٥	٢ر٠٤٩				

وتشير نتائج الجدول السابق الى ما يلى : -

١ - ان المتوسط الحسابى لدرجات تلاميذ المجموعة الضابطة فى اختبار نصف العام فى الدراسات الاجتماعية يساوى (٢٣ر٥١٦) فى حين أن هذا المتوسط لتلاميذ المجموعة التجريبية يساوى (٢٣ر٢١٦) ٠

٢ - لاتوجد فروق دالة احصائيا عند مستوى ($p<0.05$) بين متوسطات درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية فى هذا الاختبار ، حيث جاءت قيمة اختبارات (T. Test) للفروق بين متوسطات المجموعتين مساويا (١ر٥) وهى قيمة غير دالة احصائيا ، مما يشير الى أن القدرة التحصيلية لتلاميذ المجموعتين الضابطة والتجريبية فى مجال الدراسات الاجتماعية تكاد تكون واحدة ٠ بمعنى أن تلاميذ المجموعتين لديهم نفس الاستعداد فى تحصيل الدراسات الاجتماعية وذلك قبل البدء فى اجراءات التجربة ، الأمر الذى يجعلنا نطمئن الى القول بأن فى حالة وجود فروق دالة احصائيا بين المجموعتين بعد اجراء التجربة يمكن ارجاعه الى تلك التجربة ٠

٣ - أن المتوسط الحسابى لتلاميذ المجموعة الضابطة الأولى فى اختبار نصف العام فى الدراسات الاجتماعية يساوى (٢٣ر٧٥) ، فى مقابل (٢٣ر٢٧٥) لتلاميذ المجموعة الضابطة الثانية ، وان قيمة اختبار (T) للفروق بين هذين المتوسطين تساوى (١ر٠٨٦٤١) وهى قيمة غير دالة احصائيا عند مستوى ($p<0.05$) مع درجات حرية (٧٩) ٠

٤ - ان المتوسط الحسابى لتلاميذ المجموعة التجريبية الأولى فى اختبار نصف العام فى الدراسات الاجتماعية يساوى (٢٣ر٢٥) ، فى مقابل (٢٣ر١٧٥) لتلاميذ المجموعة التجريبية الثانية ، كما أن قيمة اختبار (T) للفروق بين هذين المتوسطين تساوى (٠ر١٧٨٠٥٧) وهى قيمة غير دالة احصائيا عند مستوى ($p<0.05$) مع درجات حرية (٧٩) ٠

ولعل ماتقدم يشير الى وجود درجة عالية من التقارب فى المقدرات القبلية لتلاميذ المجموعتين التجريبيتين من ناحية ، وبين تلاميذ المجموعتين الضابطتين من ناحية ثانية ، وبين تلاميذ المجموعة التجريبية الكلية والمجموعة الضابطة الكلية من ناحية ثالثة الأمر الذى يمكن معه الاطمئنان كما سبق

القول الى أن أى تغير فى المقدرات البعدية لتلاميذ أى من المجموعتين يمكن ارجاعه الى فاعلية التجربة ٠

ثانيا : ـ توزيع تلاميذ المجموعة التجريبية فى مجموعات جزئية متباينة فى القدرة على التحصيل ٠

ولتحقيق ذلك ، تم حساب المتوسط الحسابى والانحراف المعيارى والدرجة المعيارية لدرجات تلاميذ المجموعتين التجريبيتين فى اختبار نصف العام فى الدراسات الاجتماعية ، وفى ضوء التوزيع المعيارى الاعتدالى تم ترتيب تلاميذ كل مجموعة وفقا لمستوى مقدراتهم المدخلية من المستوى المرتفع الى المستوى المنخفض ، ثم تلى ذلك تجميع تلاميذ كل مجموعة فى مجموعات ثلاثية متباينة تحصيليا تقريبيا ، بحيث تضم كل مجموعة تلميذين من ذوى المستوى المرتفع تحصيليا ومثلهما من أصحاب المستوى المتوسط وآخرين من أصحاب المستوى المنخفض وقد جاءت النتائج التى تم فى ضوئها هذا التوزيع كما هو مبين بالجدول رقم (٣) التالى : ـ

جـدول رقـم (٣)

المتوسطات والدرجات المعيارية لنتائج أفراد المجموعة التجريبية

فى اختبار نصف العام فى الدراسات الاجتماعية

المجموعة	مستوى القدرة	الدرجات الخام	الدرجات المعيارية	المتوسط=X	S.D	عدد التلاميذ
تجريبية (١)	عالية	٢٢ ٢٥	١,٦٦ < ع ≤ ١	٢٣,٢٥	١,٨٩١	١٣=(٣٢,٥٪)
	متوسطة	٢٠ ٢١	١ ≤ ع ≤ ٠			١٨=(٤٥٪)
	منخفضة	١٧ ١٩	١ ≤ ع > ٣,٦٠			١٠=(٢٥٪)
تجريبية (٢)	عالية	٢٢ ٢٥	١,٢٣ < ع ≤ ١	٢٣,١٧٥	٢,٠٤٩	١٤=(٣٥٪)
	متوسطة	٢٠ ٢١	١ ≤ ع ≤ ١			١٤=(٣٥٪)
	منخفضة	١٧ ١٩	١ ≤ ع > ٢,٩			١٢=(٣٠٪)

ومن الجدول السابق يتضح ما يلى : ـ

١ ـ أن الدرجات المعيارية للتلاميذ ذوى المقدرات المدخلية العليـــا (أصحاب المستوى التحصيلى المرتفع) فى المجموعة التجريبية الأولى تنحصر

بين (١ ، ٦٦ر١) وان مثيلتها لتلاميذ المجموعة التجريبية الثانية تنحصر بين (١ ، ٢٣ر١) ، وأن تلاميذ هذا المستوى فى المجموعة التجريبية الأولى هو (١٣) تلميذا فى حين أن عدد أقرانهم فى المجموعة الثانية هو (١٤) تلميذا ٠

٢ ـ أن الدرجات المعيارية للتلاميذ ذوى المقدرات المدخلية المتوسطة (أصحاب المستوى التحصيلى المتوسط) فى المجموعتين التجريبيتين تنحصر بين(ـ ١ ، ١) وأن عدد تلاميذ هذا المستوى فى المجموعة التجريبية الأولى يساوى (١٨) تلميذا فى حين أن عددهم فى المجموعة التجريبية الثانية يساوى (١٤) تلميذا ٠

٣ ـ أن الدرجات المعيارية للتلاميذ ذوى المقدرات المدخلية المنخفضة (أصحاب المستوى التحصيلى المنخفض) فى المجموعة التجريبية الأولى تنحصر بين (ـ ١ ، ٦ر٣) وأن مثيلتها لتلاميذ المجموعة التجريبية الثانية تنحصر بين (ـ ١ ، ٩ر٢) ، وأن عدد تلاميذ هذا المستوى فى المجموعة الأولى يساوى (١٠) تلاميذ ، أما عددهم فى المجموعة الثانية فيساوى (١٢) تلميذا٠

ثالثا : نتائج المقارنة القبلية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية :

وذلك بهدف تحديد نقطة البداية فى التعلم الجديد لكل مجموعة والتعرف على مايمتلكه أفراد كل مجموعة من المهارات المستهدفة قبل البدء فى عمليات التدريب باعتبار ذلك يمثل بداية منطقية لتحديد فاعلية كل من المعالجة التجريبية (التعليم التعاونى) والمعالجة الضابطة (الطريقة التقليدية) على التحصيل والمقارنة بين كلا الطريقتين ، كذا لتحديد أثر التدريب الناتج من كل معالجة٠

ولتحقيق ذلك ، تم تطبيق الاختبار القبلى / البعدى تطبيقا قبليا على كل مجموعة ، ثم حساب الفروق بين المتوسطات باستخدام اختبار T وقد جاءت النتائج على النحو المبين بالجدول رقم (٤) التالى :

جـدول رقـم (٤)

نتائج اختبار (ت) للمقارنة بين متوسطات أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية فى الاختبار القبلى

المجموعة	عدد التلاميذ	المتوسط = ×	S.D	T. TEST
التجريبية	٨٠	٥ر٦٣٤	٣ر٠٢١	٠ر٤٨٠٧
الضابطة	٨٠	٥ر٦٠٩	٣ر٣٥١	

(T الجدولية) عند درجة حرية (١٦٠) = ١ر٩٨٠

ومن الجدول السابق يتضح ما يلى :

١ ـ المتوسط الحسابى لتلاميذ المجموعة التجريبية فى الاختبار القبلى يساوى ٥ر٦٣٤ بانحراف معيارى قدرة ٣ر٠٢١ ٠

٢ ـ المتوسط الحسابى لتلاميذ المجموعة الضابطة فى الاختبار القبلى يساوى ٥ر٦٠٩ بانحراف معيارى قدره ٣ر٣٥١ ٠

٣ ـ **قيمة** (T) للفرق بين المتوسطين تساوى ٠ر٤٨٠٧ وهى قيمة غير دالة احصائيا عند مستوى ($P<0.05$) مع درجات حرية (١٥٨) ٠

ولعل ذلك يشير الى أن المجموعتين الضابطة والتجريبية قد بدأتا التعلم الجديد من مستوى واحد تقريبا ومن ثم فان أى تغيير فى أداء أى مجموعة يمكن ارجاعه الى أثر الطريقة المستخدمة فى تعلمها الجديد ٠

رابعا : نتائج المقارنة البعدية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية :

وذلك بهدف التعرف على المستوى الذى وصلت اليه كل مجموعة بفعل الطريقة التى استخدمت معها ٠٠ ومن ثم تحديد أثر التعلم التعاونى فى تحصيل المجموعة التجريبية وأثر الطريقة التقليدية فى تحصيل المجموعة الضابطة ٠ ويتبين ذلك من خلال المقارنة بين أثر التعلم الناتج من كل طريقة متمثلا فى المتوسط الحسابى لتلاميذ كل مجموعة فى الاختبار البعدى ٠

ولتحقيق ذلك تم تطبيق الاختبار القبلى / البعدى تطبيقا بعديا ثم

حسبت المتوسطات الحسابية لدرجات تلاميذ كل مجموعة وانحرافاتهـــا المعيارية ، وقد تم ايجاد قيمة اختبار (T) للفروق بين المتوسطين ، ودلالتها الاحصائية عند مستوى ($P<0.01$) فجاءت النتائج على النحو المبين بالجدول رقم (٥) التالى :

جـدول رقـم (٥)
نتائج اختبار (ت) للمقارنة بين المجموعتين
الضابطة والتجريبية فى الاختبار البعدى

المجموعة	عدد التلاميذ	المتوسط = ×	S.D	T. TEST
التجريبية	٨٠	١٩ر٨٨	٣ر٣٩٣	١٠ر٠٤٦٩
الضابطة	٨٠	١٤ر١٦	٣ر٧٤٣	

(T الجدولية) عند درجة حرية (١٥٨) = ٢ر٧٠٤ ($P<0.01$)

ومن الجدول السابق يتضح ما يلى :

١ ـ أن المتوسط الحسابى لتلاميذ المجموعة التجريبية فى الاختبـــار البعدى يساوى (١٩ر٨٨) بانحراف معيارى قدره ٣ر٣٩٣ ، وفى حين ان المتوسط الحسابى لتلاميذ المجموعة الضابطة فى نفس الاختبار يســـاوى (١٤ر١٦) بانحراف معيارى قدره (٣ر٧٤٣) ٠

٢ ـ أن قيمة (T) للفروق بين المتوسطين تساوى (١٠ر٠٤٦٩) وهذه القيمة دالة احصائيا عند مستوى ($P<0.01$) مع درجات حرية (١٥٨) مما يشير الى أن الفرق بين متوسطى المجموعتين ليس مرده الصدفة ، بل يرجع الى أثر الطريقة التى استخدمت مع كل مجموعة ٠

ولما كان المتوسط الحسابى الأعلى جاء لصالح المجموعة التجريبية ، اذن يمكن القول بأن استخدام أسلوب التعلم التعاونى هو الذى أوجد هـذا الفرق ذا الدلالة الاحصائية عند مستوى ($P<0.01$) ٠ ومن ذلك نستنتج أن التعلم التعاونى أكثر فاعلية فى تحصيل التلاميذ من الطريقة المعتادة ٠

خامسا : نتائج المقارنة بين أداء تلاميذ المجموعة التجريبية قبل المعالجة وبعدها :

وذلك للوقوف على أثر أسلوب التعلم التعاونى على تحصيل تلاميذ المجموعة التجريبية · وذلك بمقارنة متوسط درجات هؤلاء التلاميذ فى الاختبار القبلى لمتوسط درجاتهم فى الاختبار البعدى ، وايجاد قيمة (T) للفروق ودلالتها الاحصائية للفروق بين المتوسطين ، وقد جاءت نتائج هذه المقارنة على النحو المبين بالجدول رقم (٦) التالى : -

جدول رقم (٦)

نتائج اختبار (ت) للمقارنة بين أداء أفراد المجموعة التجريبية فى الاختبارين القبلى والبعدى

الاختبار	عدد التلاميذ	المتوسط = ×	S.D	T. TEST
قبلى	٨٠	٥ر٦٣٤	٣ر٠٢١	٢٧ر٩٩٧٤
بعدى	٨٠	١٩ر٨٨	٣ر٣٥١	

(T الجدولية) عند درجة حرية (١٥٨) = ٢ر٧٠٤ عند مستوى ($P<0.01$)

ومن الجدول رقم (٦) السابق يتضح ما يلى : -

١ - أن متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية فى الاختبار القبلى يساوى (٥ر٦٣٤) بانحراف معيارى قدره (٣ر٠٢١) وأن متوسط هؤلاء التلاميذ فى الاختبار البعدى يساوى (١٩ر٨٨) بانحراف معيارى قدره (٣ر٣٥٦) ·

٢ - أن قيمة اختبار (T تساوى (٢٧ر٩٩٧٤) وهى قيمة دالة احصائيا عند مستوى ($P<0.01$) بدرجات حرية (١٥٨) مما يشير الى أن الفروق بين المتوسطين ليس مرده الصدفة ·

ولما كان المتوسط الأعلى جاء لصالح الاختبار البعدى ، فمن الممكن أن نستنتج من ذلك ، أن التغير الذى حدث فى أداء المجموعة التجريبية بعد التدريس جاء كنتيجة لأسلوب المعالجة وهو هنا أسلوب التعلم التعاونى ·

سادسا : نتائج المقارنة بين أداء تلاميذ المجموعة الضابطة قبل المعالجة وبعـــدها :

وذلك للوقوف على أثر التدريس بالطريقة التقليدية على تحصيل تلاميذ المجموعة الضابطة · وذلك بمقارنة متوسط درجات هؤلاء التلاميذ فى الاختبار القبلى بمتوسط درجاتهم فى الاختبار البعدى ، وايجاد قيمة (T) ودلالتها الاحصائية عند مستوى ($P<0.01$) للفروق بين المتوسطين وقد جاءت النتائج على النحو المبين بالجدول رقم (٧) التالى :

جـدول رقـم (٧)

نتائج اختبار (ت) للمقارنة بين أداء المجموعة الضابطة فى الاختبارين القبلى والبعدى

الاختبـــار	عدد التلاميذ	المتوسط = ×	S.D	T. TEST
قبـــلى	٨٠	٥ر٦٠٩	٣ر٣٥١	١٥ر٨٥٤
بعـــدى	٨٠	١٤ر١٦	٣ر٧٤٣	

(T الجدولية) عند درجة حـــرية (١٥٨) = ٢ر٧٠٤ عند مســـتوى ($P<0.01$)

ومن الجدول السابق يتضح أن :

١ ـ المتوسط الحسابى لدرجات تلاميذ المجموعة الضابطة فى الاختبار القبلى يساوى بانحراف معيارى قدره (٣ر٣٥١) ، وأن متوسط درجاتهم فى الاختبار البعدى يساوى (١٤ر١٦) بانحراف معيارى قدره (٣ر٧٤٣) ·

٢ ـ أن قيمة اختبار (T) تساوى (١٥ر٨٥٤) وهى قيمة دالـــة احصائيا عند مستوى ($P<0.01$) مع درجات حرية (١٥٨) ، مما يشير الى أن الفروق بين المتوسطين ليس مرده الصدفه ·

ولما كان المتوسط الأعلى جاء لصالح الاختبار البعدى ، فيمكن القول هنا بأن التغير الذى حدث فى أداء المجموعة الضابطة بعد التدريس جـــاء كنتيجة لأسلوب المعالجة ، وهو هنا الأسلوب التقليدى أو الطريقة التقليدية فى التدريس

من خلال النتائج السابقة مجتمعة يمكن أن نخلص الى نتيجة عامة للبحث نلخصها فيما يلى : -

«ان كلا المعالجتين - أسلوب التعلم التعاونى والطريقة التقليدية - قد أكسبت تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة المهارات المعرفية والأدائية المستهدفة من التجربة الا أن أسلوب التعلم التعاونى كان تأثيره أكبر فى زيادة تحصيل تلاميذ المجموعة التجريبية لتلك المهارات «مقارنا بالطريقة التقليدية» ٠

مناقشة النتائج :

فى ضوء ما أسفرت عنه الدراسة من نتائج ، يمكن القول أن النتيجة الرئيسية التى توصل اليها البحث هى أن التعلم التعاونى داخل بيئة حجرة الدراسة قد أدى الى ارتفاع مستوى التحصيل الدراسى لدى التلاميذ فى وحدة «قصة الصناعة» ٠

● عندما عمل التلاميذ سويا وفى مجموعات صغيرة غير متجانسة ، وبطريقة تعاونية استطاعوا أن يساعدوا بعضهم البعض فى تحسين مستوى أدائهم والوصول الى مستوى ملائم من الفهم للمفاهيم المتضمنة فى هذا الموضوع ٠ وفضلا عن اتساق هذه النتيجة مع أدبيات التعلم التعاونى ، فان الدراسات التى عرضت فى هذا البحث تتفق ونتائجها مع ما توصلت اليه هذه الدراسة ٠ ففى دراسة ٠ Belt, R. & Heslie (٢٢) والتى أجريت أيضا على تلاميذ من الصف الخامس ، ويكاد يكون تصميمها التجريبى واجراءاتها متطابقة مع الدراسة الحالية ، وان كانت فى سياق ثقافى مغاير، فان أثر اتباع أسلوب التعلم التعاونى فى رفع مستوى التحصيل وفى انماء المهارات الاجتماعية جاء مشابها لما توصل اليه البحث الحالى ٠

● تقدم نتائج هذه الدراسة دليلا آخر على فاعلية استخدام أسلوب التعلم التعاونى فى رفع مستوى التحصيل الدراسى ليس فى مجال معرفى بعينه فحسب ، بل فى سائر المجالات المعرفية ، وفى مختلف خبرات المنهج المدرسى ٠ وتدعم ذلك نتائج معظم البحوث السابقة والتى أشارت الى أن أتباع أسلوب التعلم التعاونى يسهم فى رفع مستوى التحصيل الدراسى فى الرياضيات والعلوم واللغات والدراسات الاجتماعية بوجه عام ، وان كان

ذلك بدرجات متفاوتة وفى ضوء طبيعة المادة المتعلمة ومدى خبرة المعلم ومهارته فى أدارة الموقف التعليمى طبقا لهذا الأسلوب (٢٣) ٠

● يمكن أن يعزى ارتفاع مستوى تحصيل التلاميذ الذين درسوا وحدة «قصة الصناعة» طبقا لأسلوب التعلم التعاونى واستيعابهم للمفاهيم المتضمنة فى هذه الوحدة الى أن ذلك الأسلوب وآلياته قد أسهم فى استثارة دافعية التلاميذ ومشاركتهم الايجابية وشعورهم بجدوى التعاون البناء فى أنشطة بيئة حجرة الدراسة مما أدى الى رفع مستوى تحصيلهم بالمقارنة بالتلاميذ الذين درسوا الوحدة المشار اليها طبقا للأسلوب التقليدى ٠ بالاضافة الى ذلك ، فان بالامكان القول ان التحسن الذى طرأ على تحصيل مجموعة التلاميذ الذين درسوا الوحدة طبقا لأسلوب التعلم التعاونى يرجع الى عوامل أساسية ثلاث هى :

١ ـ تقسيم تلاميذ الفصل وتنظيمهم فى مجموعات صغيرة العدد متباينة القدرات ٠

٢ ـ تغير واعادة تنظيم معطيات بيئة التعلم ٠

٣ ـ الدقة فى تحديد الأهداف المشتركة وتوزيع المهام التعليمية ، واتباع اجراءات ملائمة لحفز التلاميذ على المشاركة الايجابية ٠ وفى ذلك فان Mclean (٢٣) على سبيل المثال يركز على جوانب الدافعية واستثارتها ، وكذا الحفز ومدى أهميته فى التعلم التعاونى مشيرا الى أن ذلك ينبىء على نظريات فيجوتسكى وبياجيه فى النمو العقلى والاجتماعى ، وأن الأمر فى المحصلة النهائية يتوقف على مدى مهارة المعلم فى قيامه بمهامه فى هذا الصدد ٠

● أن توزيع التلاميذ على مجموعات صغيرة غير متجانسة تشمل ذوى القدرات المرتفعة على التحصيل وذوى القدرات المتوسطة وذوى القدرات المنخفضة يزيد من نسبة المشاركات التعاونية داخل المجموعة الواحدة حيث تتعدد الفرص لتقديم المساعدات وتقبلها بين التلميذ والآخر ، فيساعد التلميذ الأقدر تحصيليا زميله الأقل قدرة ، ويقدم الأخير للمجموعة ما قد يعجز عن أدائه بكفاءة الأعضاء الآخرين فيها ٠ وبهذه الصورة تزداد دافعية الجميع للتعلم واقبالهم عليه ، كذا تتزايد درجة مشاركتهم فى الموقف التعليمى ، ويدركون أنه لكى ينجح الفرد فان ذلك مرهون بنجاح الجماعة وان الجماعة

بجميع أعضائها مسئولة عن بلوغ الفرد للهـــدف وتحقيـق المســـتوى المنشود ٠

والمستقرىء لأدبيات ودراسات التعلم التعاونى يلمس اتفاقا يكاد أن يكون عاما فى أن تحديد الأهداف والمهام بدقة وكذا تشجيع المتعلمين من ذوى القدرات المتباينة على التفاعل مع بعضهم البعض بصورة ايجابية وانسانية، تؤدى الى زيادة فاعلية التعلم ، كما أن التنافس البناء بين المجموعات من شأنه أن يدفع أفرادها الى تعديل سلوكهم التعليمى بغية الوصول الى أكبر صورة ممكنة ٠ ويؤكد كل من Johnson, D. &Jonson, E. (٢٦) على أن مفهوم التعاون يشير الى «العمل سويا للوصول الى أهداف مشتركة٠ وفى اطار الأنشطة التعاونية يسعى الأفراد لتحقيق نواتج ذات جدوى لهم ولجميع أعضاء الجماعة» من ناحية أخرى ، فأن اعادة تنظيم بيئة الدراسة من الشكل المعتاد الى صورة المجموعات الصغيرة ، ومن الاعتماد علـــى المعلم كمصدر رئيسى بل أوحد للمعرفة الى الاعتماد على الذات وعلى الأقران أخذا وعطاء ، والسعى لتحصيل المعرفة اعتمادا على النشـــاط الذاتى فى تقصى المفاهيم والأفكار ومناقشة الاطروحات والسعى للتوصل الى النتائج وتفسيرها ٠ فضلا عن ذلك فان أسلوب التعلم التعاونى يتضمن تدريب التلاميذ على حل المشكلات من خلال عرض الدروس وعناصرها ، ولقد اتبع ذلك فى الدراسة الحالية ، وهناك مؤشرات على تزايد مهاراتهم فى مواجهة مايعترضهم من مشكلات والسعى لحلها ٠ ولعل ذلك يتفق مـــع ما أوردتـــه كتـــابات Slavin (٢٦) حول مايحدثه أسلوب التعلم التعاونى من تميز علـــى المستوى الفردى ، ومايدفع الى انتشاره فى المدرسة ككل وفى كل مايقدم وفى اطارها من خبرات ٠

لعل ما توصل اليه البحث الحالى من نتائج حول فاعلية التعلم التعاونى فى رفع مستوى تحصيل التلاميذ ما يشير الى ضرورة مراجعة الممارسات التقليدية فى مدارسنا ، والتى تركز بشكل أو بآخر على تقسيم التلاميـــذ وتوزيعهم على فصول للمتفوقين وأخرى لضعاف التلاميذ مما يؤدى الـــى تثبيط الهمم وعدم استثمار القدرات بشكل صحيح ٠ كذا ، فان نتائج البحث تلقى الضوء على خطأ الممارسات السائدة فى نظامنا التعليمى والتى تشجع التنافس بصورته السلبية مما يضعف روح المشاركة والعمل التعاونى البناء

كقيم اجتماعية مستهدفة تتفق مع فلسفة المجتمع والأسس الواجب مراعاتها فى مناهج التعليم ٠

برزت من خلال البحث الحالى نتيجة مؤداها أن اتباع أسلوب التعلم التعاونى بما يتضمنه من مهام تعليمية ذات بنى معرفية محددة ، أدى بالتلاميذ موضوع التجربة الى تعلم المفاهيم والمبادىء والتعميمات المتضمنة فى الوحدة بأفضل مما حققته الطريقة التقليدية ٠ بعبارة أخرى ، فان التلاميذ عندما عملوا سويا فى مجموعات تعاونية استطاعوا أن يستوعبوا المفاهيم والتعميمات باعتبارها أهدافا مشتركة لديهم ٠ وهدف النتيجة تتفق مع ماتوصل اليه «نوح» (*) فى دراسته حول أسلوب التعلم التعاونى وأثره فى تعلم الرياضيات ٠

التوصيات

فى ضوء نتائج الدراسة تقترح الباحثة التوصيات التالية :

١ ـ تشجيع المعلمين على استخدام طرق التعلم التعاونى داخل حجرة الدراسة فى مجال الدراسات الاجتماعية بوجه عام وفى مجال مهارات حل المشكلات الاجتماعية بوجه خاص ، وذلك بتدريبهم على المهارات المتعلقة به ٠

٢ ـ ضرورة الانتباه الى أن فاعلية التعلم التعاونى تتطلب اعدادا وتنظيما جيدا لبيئة حجرة الدراسة يختلف عن البناء التقليدى لها ٠ وبدون هذا التنظيم فان التلاميذ لايصلون الى تقسيم الأهداف والمهام المشتركة ومن ثم الحد من فاعلية التعلم التعاونى ٠

٣ ـ اعادة النظر فى بعض الممارسات التقليدية التى تنتشر فى نظامنا التعليمى مثل التركيز على الممارسات التنافسية وتقسيم الفصول الى أقوياء وضعفاء فى ضوء الاسهامات التى وفرها التعلم التعاونى ٠

٤ ـ متابعة البحث لتأكيد نتائج أثر التعلم التعاونى على زيادة التحصيل فى المواد الاجتماعية من جانب ودراسة الجوانب الأخرى كالاتجاهات والقيم فى المجال الوجدانى من جانب آخر ٠

٥ ـ الاهتمام بمجال دراسات التعلم التعاونى المتمثلة فى دراسة العمليات والتفاعلات بين المجموعات ودراسة المهارات الاجتماعية المتعددة والنواتج غير المعرفية الأخرى ٠

الهـــوامش

1. Slavin, R.E.; Development and Motivational Perspectives on Cooperative Learning, **Child Develcpment,** Vol. 58, pp. 1101-1167.

2. Johnson, D.W.; E.T. J ohnson; Classroom Instruction and Cooperative Learning inWaxman, H.C., H.J. Walberg (eds.), Effective Teaching. Current Research, (Berkley Ca. : **Meculchan, 1991).**

3. Slavin, R.E.; Cooperative Learning, **Review of Education** Research, Vol. 50, pp. 315-342.

— Johnson, D.W.; G. Mayama, R. Johnason, D. Nelson, H. Sken, Effects of Cooperation, Comptitive, and Individualistic goal Structures on. Achievement : A Meta-Analysis, Psychological Bulletin, vol. 89, pp. 47-62.

4. Johnson, D.W., E.T., Johnson, op. cit., p. 278.

٥ ـ محمد مسعد نوح : دراسة تجريبية لأثر التعلم التعاونى فى تحصيل تلاميذ الصف الثانى الاعدادى للمهارات الجبرية ، المجلة التربوية ، جامعة الكويت ، ربيع ١٩٩٢ ، ص ١٣٥ .

6. See : Johnson, D.W., E.T. Johnson, op. cit., p. 278.

٧ ـ يوسف قطامى : سيكولوجية التعلم والتعليم الصفى (بيروت : دار الشروق ، ١٩٨٩) ص ٦٥ .

8. Johnson, D.W. & Johnson, R.T., Effects of Cooperative and Individualistic Instruction on Handicapped and non-Handicapped Students, **Journal of Social Psychology,** 118, 1982, pp. 257-286.

9. See : Ames, C.; Competitive, Cooperative, and Individualistic Goal Structure, in : Ames, R.E. & Ames, C. (eds.); Research on Motivation in Education, (Orlando : Academic Press, 1984).

10. Slavin, R.E.; Cooperative Learning, (New York : Longman, 1983).

11. Slavin, R.E.; Students Motivating to Excel : Cooperative Incentives, Cooperative Tasks, and Students Achievement, **The Elementary School Journal,** 85, 1984, pp. 53-56.

12. Slavin, R.E.; Cooperative Learning and the Cooperative School, Educational Leadership, 45, 1987, pp. 7-15.

13. Johnson, D. & E.T. Johnson; op. cit., p. 278.

14. Belt, R.C., Heslie; Practical Uses of Cooperative Learning in a Fifth Grade Classroom, Paper presented at the Annual meeting of the Association of Teacher Educators, Orlando, Fa., Feb. 1992.

15. Mclean, D.L.; Theory to Practice in the Young Child's Classroom, Research Report, Tennesee, U.S., Jan. 1992.

16. Hadderman, M.; Cooperative Learning in Elementary Schools, (Alexandria VA. : National Association of Elementary School Principals, 1992).

16. Mattingly, R., R. Vansickle ; Cooperative Learning and Achievement in Social Studies; Jigsaw II, **Social Education,** Vol. 55, No. 6, Oct. 1991.

18. Lyman, L., Foyle ; Teaching Geography Using Cooperative Learning **Journal of Geography,** Vol. 90, No. 5, Sep. Oct. 1991.

19. Phoenix, K., Cooperative Learning : How Does it Affect Discipline ?, Master's Field Project Report, University of Virginia, Apr. 1992.

20. Herlster, D., J. Hannula; Cooperative Learning in the Teacher Preparation Course, Orland, FL: Association of Teachers Education, 1992.

٢١ ـ محمد مسعد نوح : دراسة تجريبية لأثر التعلم التعاونى فى تحصيل تلاميذ الصف الثانى الاعدادى للمهارات الجبرية ، المجلة التربوية ، جامعة الكويت ، العدد ٢٧ ، ربيع ١٩٩٣ .

22. Belt, R., Heslie, C.; op. cit.

23. See : a) Hadderman, M., op. cit.
b) Mattingly, R., R. Vansickle, op. cit.

24. Mclean, D.L.; op. cit.

25. Slavin, R.E.; Development and Mativational Perspectives on Cooperative Learning, op. cit.

26. Johnson, D.W., E.T. Johnson; op. cit.

27. Slavin, R.E.; Students Motivating Students to Excel., op. cit.

— Slavin, R.E.; Cooperative Learning and the Cooperative School, op. cit.

الدروس الخصوصية فى التعليم الثانوى العام :
حجمها وأسبابها
دراسة ميدانية بمحافظتى البحيرة والاسكندرية

د٠ فاروق شوقى البوهى (*)

مقـــدمة :

اذا حاولنا دراسة المشكلات التى يعانى منها نظام التعليم فى مصـــر لن نجد دليلا أفضل من الوثائق الصادرة عن وزارة التربية والتعليم حيث ترصد هذه الوثائق العديد من المشكلات منها غياب الفلســـفة التعليميـــة الواضحة ، وتأخر النظام التعليمى عن مواجهة التغيـــرات الاقتصـــادية والسياسية والاجتماعية والتكنولوجية ، بالاضافة لجزئية الاصلاحات التـــى تتناول مكونات من النظام التعليمى ، والاخلال بمبدأ تكافؤ الفرص فى التعليم مع غياب التخطيط التعليمى وتخلف المقررات ونقص العدد الكافى من المبانى المدرسية (١) ٠

واذا كانت هذه هى بعض المشكلات التى تقرها الوزارة بنفسها ، فالأمر الطبيعى أن تسير الوزارة فى طريق التغلب على تلك المشكلات ، ولكن المتفحص للاجراءات والتشريعات التى تصدرها الوزارة نجد أنها تعمل فى معظمها على تفاقم هذه المشكلات وليس احتوائها ، بالاضافة للاصرار على أن المشكلات التى يعانى منها التعليم هى مشكلات اقتصادية ، وقد يبدو ذلك للوهلة الأولى صحيحا ، ولكن الأزمة فى جوهرها اجتماعية وسياسية ، فالأزمة فى مجال التعليم ليست الا جزء من أزمة مجتمعية شاملة لكل الأبعاد الاجتماعيـــــة والسياسية والقومية ٠

ونظرا لأن السياسة التعليمية لأى نظام تعليمى ماهى الا جزء مـــن السياسة الاجتماعية العامة ٠ تخضع سياسة التعليم فى مصر للتوجهات الأيدولوجية للسلطة الحاكمة ، التى تتجه فى مصر الى التعامل مع أزمة

(*) كلية التربية ـ جامعة الاسكندرية ٠

التعليم ومشكلاته على اعتبار أنها أزمة مالية تولدت عنها المشكلات التى يعانى منها نظام التعليم بمراحلة المختلفة ، وتبرز ملامح السياسة المصرية حاليا نحو تقليل الدعم الحكومى للتعليم بمراحله المختلفة ، وتوفيره لمن يقدر عليه ماديا مثل العلاج والاسكان مع تجاهل أن غالبية الشعب يعانى من انخفاض حاد فى مستوى المعيشة من جانب ، وعلى الجانب الآخر التخلى عما نص عليه الدستور والوثائق الدولية التى وقعت عليها مصر والتى تكفل مجانية التعليم ، والنظر اليه باعتباره حقا لكل مواطن بغض النظر عن مستواه الاقتصادى ، كما تقرر وثائق وزارة التربية والتعليم بأن المشكلات التى يعانى منها التعليم تؤدى الى الاخلال بمبدأ تكافؤ الفرص فى التعليم الى جانب انتشار الدروس الخصوصة والتى أقرتها المراسيم الوزارية بتنظيم المجموعات الدراسية مدفوعة الأجر مما يضيف عبئا ماليا جديدا على غالبية الشعب ويتناقض مع مبدأ مجانية التعليم لجميع مراحل التعليم الذى نص عليه الدستور ، حيث تنص القرارات الوزارية على أن يدفع الطالب مبالغ معينة عند بداية التحاقه ، وقرارات أخرى تطالبه بدفع مبالغ أخرى أثناء تواجده بالمدرسة ثم عند تخرجه بل وينص على أن هذه المصروفات المالية لايجوز الاعفاء منها وتحصل دفعة واحدة (٢) ٠

هذا فى الوقت الذى نجد أن على ولى الأمر أن يدفع لابنه مصروفات أخرى بعضها منظور والبعض الآخر غير منظور مثل الأدوات المدرسية ، والزى الخاص بالمدرسة وانتهاء بالدروس الخصوصية فى المنزل أو المسماة مجموعات دراسية ، وفق هذا فان النتيجة المتوقعة بالنسبة للأسر التى تقع تحت خطر الفقر هى عدم ارسال ابنائها الى المدارس مما يؤدى الى الأمية، البطالة ، الانحراف ، ضعف الانتاجية ، وهكذا ٠

كما تشير مؤشرات القبول فى التعليم الجامعى الى تقليص اعداد المقبولين فى التعليم العالى والجامعى وذلك بوضع نسبة محدودة تصل الى ٣٠٪ من مجموع الطلاب الناجحين فى نهاية مرحلة التعليم الأساسى يكون لهم الحق دون غيرهم فى الالتحاق بالتعليم الثانوى العام الموصل عمليا الى الجامعة (٣) ٠

ومع زيادة الوعى بأهمية التعليم بالنسبة للفرد اقتصاديا واجتماعيا ونقص فرص العمل نتيجة لتخلى الدولة عن توفيرها فرص العمل للخريجين ،

ظهر صراع تنافسى حاد من أجل الوصول للمقعد الدراسى فى الجامعة مهما كان الثمن بصرف النظر عن القيمة العلمية · فالمقصود لدى الطالب وأهله هو المركز الاجتماعى الذى تمثله مجالات التعليم الطبى والهندسى والعسكرى للفرد بعد تخرجه ولقد كانت هذه المسألة «أحد أهم الأسباب المباشرة لظاهرة الدروس الخصوصية كعامل مساعد على التفوق الدراسى أو حتى للوصول للمستوى الذى يسمح بالوصول للمقعد الدراسى المرغوب فيه » (٤) ·

ان الدروس الخصوصية أصبحت من المشكلات الحادة التى طغت على سطح الحياة الاجتماعية فى المجتمع المصرى فى الأعوام الأخيرة خاصة منذ الأخذ بسياسة الانفتاح الاقتصادى عام ١٩٧٤ ، وهى تمثل تناقضا من التناقضات التى تفرض نفسها على حياتنا فهى قانونا ممنوعة ، ومن ذلك أصبح لهذه الدروس صفة الانتشار ، الأمر الذى يوشك منها أن يجعل منها أحد الظواهر الاجتماعية التى عززتها الظروف التاريخية والاجتماعية التى مر بها المجتمع المصرى فى العقود الأخيرة · ويضاعف من خطورة هذه المشكلة أنها أخذت تستقر وتأخذ صفة الدوام النسبى مع تسليم أطرافها (الوزارة ، الطالب وولى الأمر ، المعلم) وقبولها كواقع فرض نفسه نتيجة للظروف التى أوجدتها ·

لقد أوجدت الدروس الخصوصية سوقا موازية للتعليم (٥) ، وأصبحت عبئا على أولياء الأمور من جانب وعلى الجانب الآخر تعكس حالة صارخة من عدم تكافؤ الفرص بين أبناء المجتمع الواحد فقيره وغنيه ، ريفه وحضره ·

مشكلة الدراسة :

تقود المقدمة السابقة الى التساؤل الرئيسى التالى :

هل تمثل الدروس الخصوصية ظاهرة ؟ وما أسباب انتشارها بمدارس التعليم الثانوى العام فى جمهورية مصر العربية ؟ وكيف نواجهها ؟

وبصورة أكثر تحديدا فان المشكلة تتشكل بتركيب الأسئلة التالية :

١ ـ ما مدى انتشار الدروس الخصوصية بين طلاب الثانوية العامة ؟ وفى أى الأقسام وأى المواد الدراسية يزداد الاقبال عليها ؟

٢ ـ ما المستوى التعليمى والاقتصادى للأسر التى ينتمى اليها الطلاب الذين يحصلون على دروس خصوصية ؟

٣ ـ ما أسباب انتشار الدروس الخصوصية بين طلاب المـــدارس الثانوية العامة من وجهة نظر الطلاب وأولياء الأمور والمعلمين ؟

٤ ـ ما آراء المعلمين فى الدروس الخصوصية والآثار المترتبة عليها ؟

٥ ـ ما المقترحات التى يمكن تقديمها لحل هذه المشكلة ؟

أهمية الدراســة :

تعد مشكلة الدروس الخصوصية من المشكلات أو الظواهر الاجتماعية الحادة التى تواجه نظام التعليم فى مصر وذلك للأسباب الآتية :

١ ـ ان الدروس الخصوصية تقلل من قدرة النظام التعليمى علـــى الاحتفاظ بثقة الطلبة بالمدرسة كمؤسسة تعليمية تهدف لتأدية الرســـالة التعليمية على أكمل وجه (٦) ٠

٢ ـ ان انتشار الدروس الخصوصية يمثل اضعافا لقيمة المدرســة الرسمية للدرجة التى تصبح فيها الدروس الخصوصية هى الأساس والمدرسة ليس لها الا وجود هامشى لايبرره الا احتفاظها بحق اصدار الشهادات ٠

٣ ـ يترتب على انتشار الدروس الخصوصية ضياع فى مدخـــلات التعليم من أموال وجهود بشرية واختلال فى التوازن مع مخرجاته فيصبح مردود التعليم أقل مما ينفق عليه من أموال وجهود بشرية ، الأمر الذى يزيد من كلفة التعليم ويرفع نسبة الفاقد التعليمى ٠

٤ ـ يشكل انتشار الدروس الخصوصية خطورة كبيرة من حيث أنها لاتتيح للطلبة فرصا متكافئة من الناحية التحصيلية وتؤثر على سلوكهم اذ تبعدهم عن الجو الصفى والمشاركة الجماعية فى الدروس ، وبالتالى تؤثر فى قدرتهم على التكيف الاجتماعى والتفاعل مع المدرس أثناء التدريس (٧) ٠

٥ ـ ان انتشار الدروس الخصوصية يخل بمبدأ مجانية التعليم ويفرغ هذا المبدأ من محتواه ويحد من قدرته على تحقيق ديمقراطية التعليم (٨) ٠

أهداف الدراسة :

١ ـ التعرف على حجم ومدى انتشار الدروس الخصوصية بين طلاب الثانوية العامة فى كلا من محافظتى البحيرة والاسكندرية ٠

٢ ـ التعرف على الأسباب المؤدية لانتشار الدروس الخصوصية بالمدارس الثانوية كما يدركها التلاميذ وأولياء أمورهم ومعلميهم ٠

٣ ـ التعرف على المستويات الاقتصادية للأسرة التى يقبل أبناؤها على الدروس الخصوصية ٠

٤ ـ التعرف على مجالات الدروس الخصوصية ٠

٥ ـ التعرف على الآثار المترتبة على انتشار الدروس الخصوصية ٠

٦ ـ تقديم الاقراحات التى يمكن ان تساهم فى الحد من ظاهرة الدروس الخصوصية ٠

حدود الدراسة :

١ ـ أجريت الدراسة على عينة من طلاب المدارس الثانوية العامة بمحافظتى الاسكندرية والبحيرة بجميع ادراتهما التعليمية (المنتزة ، شرق ، وسط ، غرب ، الجمرك ، العامرية ، دمنهور ، أبو المطامير ، كفر الدوار ، أبو حمص ، الدلنجات ، كوم حمادة ، وادى النطرون ، ايتاى البارود) وذلك لوقوع المحافظتين فى نطاق عمل الباحث بكليتى التربية بالاسكندرية ودمنهور٠

٢ ـ اشتملت عينة أولياء الأمور على آباء من مختلف المستويات التعليمية ومختلف فئات الدخل تم اختيارهم بعد الحصول على البيانات الشخصية من أبنائهم ٠

٣ ـ اشتملت عينة المعلمين على معلمين ومعلمات من التخصصات التى تدرس بالمدارس الثانوية العامة ويكثر اقبال التلاميذ على الدروس الخصوصية فيها ٠

٤ ـ لم تشتمل العينة على الطلاب وأولياء الأمور الذين يلتحق أبناؤهم بالتعليم الثانوى الخاص أو المعلمين العاملين به ٠

منهج الدراسة :

استخدم الباحث المنهج الوصفى واستعان بالاستبيانات المقدمة للطلاب

وأولياء الأمور والمعلمين ، وذلك لمعرفة مدى انتشار هذه الظاهرة والتعرف على العوامل والأسباب المؤدية لانتشارها فى محافظتى الاسكندرية والبحيرة، وآراء أفراد العينات الثلاثة فى الدروس الخصوصية ومقترحاتهم للحد منها ٠

مصطلحات الدراسة :

الدروس الخصوصية : باستقراء وتحليل الدراسات السابقة تتبنى الدراسة الحالية التعريف التالى للدروس الخصوصية : «هى كل جهد تعليمى مكرر يحصل عليه التلميذ منفردا أو فى مجموعة نظير مقابل مادى يدفع للقائم به» (٩ ، ١٠ ، ١١ ، ١٢ ، ١٣) ٠

والتعريف السابق يدخل مجموعات التقوية التى تقدمها المدارس نظير مقابل مادى يدفعه التلميذ فى اطار الدروس الخصوصية ، كما لايدخل المساعدات التى يتلقاها الأبناء من آبائهم فى اطارها ٠

المرحلة الثانوية العامة : هى تلك المرحلة التى تلى مرحلة التعليم الأساسى وتهىء الطالب للالتحاق بالتعليم العالى ٠

الدراسات السابقة :

لقد اجرى المهتمون بظاهرة الدروس الخصوصية العديد من الدراسات والبحوث النظرية والميدانية فى محاولة لاماطة اللثام عن هذه الظاهرة وفهم طبيعتها وتفسيرها وللتعرف على أسباب انتشارها ، واشتملت الدراسات على نتائج ومقترحات للحد من هذه الظاهرة وعلاج مسبباتها ٠

الملفت للنظر أن بعض هذه الدراسات أجرى بواسطة هيئات ومؤسسات بحثية مثل بحث الدروس الخصوصية الذى أجرى بواسطة محمد خليفة بركات وآخرون لوزارة التربية والتعليم بالقاهرة عام ١٩٦١ (١٤) ، وتقرير المجلس القومى للتعليم والبحث العلمى والتكنولوجيا عام ١٩٩١ (١٥) ، وكذلك دراسة المركز القومى للبحوث الاجتماعية والجنائية عام ١٩٨٦ بعنوان استطلاع الدروس الخصوصية (١٦) ، بالاضافة للدراسات التى أجريت بواسطة أعضاء هيئات التدريس بكليات التربية ومنها : الدروس الخصوصية مشكلة اجتماعية (١٧) ، الدروس الخصوصية والمجتمعات الدراسية (١٨) ،

ظاهرة الدروس الخصوصية : بحث ميدانى (١٩) ، المدرسة الموازية (٢٠)، ظاهرة الدروس الخصوصية كأحد معوقات التحول الديمقراطى (٢١) ، الدروس الخصوصية بين الحقيقة والأوهام (٢٢) ، الدروس الخصوصية أو التعليم فى السوق الموازية (٢٣) ، الدروس الخصوصية ظاهرة حقيقية ٠٠ مرض (٢٤) ، وأخيرا صدرت دراسة المركز القومى للبحوث التربوية عام ١٩٩١ التى تناولت ظاهرة الدروس الخصوصية ضمن تقرير لجنة قطاع التربية ٠

وبعد الاطلاع على هذه الدراسات جميعا أمكن استخلاص الخطوط العريضة التالية :

ـ أن الدروس الخصوصية تمثل ظاهرة خطيرة تؤثر على كفاءة النظام التعليمى ٠

ـ أن الدروس الخصوصية تنتشر بين جميع الأوساط التعليمية وجميع المراحل التعليمية ٠

ـ أن الدروس الخصوصية أصبحت مكلفة جدا وتمثل عبئا على كاهل أولياء أمور الطلاب ٠

ـ أن الدروس الخصوصية تشمل جميع المواد الدراسية ولاتقتصر على مادة دون أخرى خصوصا فى المرحلة الثانوية ٠

ـ أن الدروس الخصوصية تنتشر بين البنين والبنات على السواء فى جميع المراحل التعليمية ٠

ـ اتفاق جميع الدراسات على عوامل وأسباب الدروس الخصوصية ، وكذلك فى المقترحات التى قدمتها هذه الدراسات لعلاج هذه المشكلة ٠

ـ كما تشير الدراسات أيضا الى أن الدروس الخصوصية ظاهـــرة أفرزتها التناقضات بين النظام التربوى بشمولية نظرته من حيث اعداد أفراده اللازمين لسد حاجات المجتمع والقيود المفروضة على امكاناته من الناحية المادية ، من ناحية والمجتمع من حيث تطلعات أفراده بغض النظر عـــن امكاناتهم العقلية من جهة أخرى ، وسيبقى هذا التناقض قائما فى غياب تفهم أفراد المجتمع لامكانات أولادهم وحاجات الدولة من كافة التخصصات بـــل سيزيد من حدته اختلاف تقدير المجتمع لحملة الشهادات المتوسطة والمهنية

وتطلع أفراد المجتمع الى أن يصبح أولادهم من حملة الشهادات الجامعية بالرغم من استعدادتهم العقلية · وبالرغم من هذا الا أن هناك بعض الحالات التى تحتاج الى علاج عن طريق الدروس الخصوصية مثل التخلف الدراسى لأسباب مرضية أو نتيجة للغياب أو لظروف أخرى · ولقد استوعبت الدراسات التى أجريت عن ظاهرة الدروس الخصوصية هذه الأسباب واقترحت بدائل للدروس الخصوصية ·

- ولقد أشارت الدراسات أيضا الى اخفاق المقررات والمناهج الحالية فى ايجاد حلول مناسبة لمواجهة تحديات العصر ومشكلات المجتمع ، بالاضافة لتضخم المواد الدراسية وازدحامها ، واعتماد عمليات التطوير على الحذف والاضافة ، جعل من تلك المقررات مسوخا مشوهة على التلميذ متابعتها ·

- كما تشير الدراسات الى عدم ثقة أولياء أمور التلاميذ فى أساليب التعليم الحالية وثقتهم فى انخفاض كفاءة العملية التعليمية وعجز المعلمين عن تأدية واجبهم التعليمى من الأسباب القوية لدفع ابنائهم الى حلقة الدروس الخصوصية ·

- وتؤكد الدراسات الى أن قلة نصيب التلميذ من العناية الفردية التى يوجهها المعلم داخل الفصل نتيجة ازدحام الفصول أحد العوائق الرئيسية أمام تحقيق أهداف النظام التعليمى ، مما يدفع بالتلميذ للبحث عن البديل للحصول على هذه الرعاية ·

- وتبرز الدراسات الى أن طول المناهج وكثرة التفاصيل الواردة فيها، بالاضافة لصعوبة بعض المواد الدراسية مثل الرياضيات والفيزياء والكيمياء وعدم مناسبة الكتب المدرسية من حيث بساطة العرض والتشويق من بين الأسباب المؤدية لانتشار الدروس الخصوصية ·

- وتؤكد الدراسات الى أن تركيز الامتحانات على قياس قدرة الطالب على الحفظ واسترجاع المعلومات ، واعتماد نظام القبول فى الجامعات على الدرجة النهائية فى امتحان الثانوية العامة ، بالاضافة للفرق المتزايد بين عدد الطلبة الحاصلين على الثانوية العامة وعدد الأماكن المتاحة فى الجامعات والمعاهد عوامل تساعد على انتشار الدروس الخصوصية ·

أدوات الدراسة :

باستقراء نتائج الدراسات السابقة والأدبيات التى تناولت ظاهـــرة الدروس الخصوصية ، صمم الباحث ثلاثة استبيانات : الأول يقدم لطلاب المدارس الثانوية العامة (الصف الثالث) والثانى يقدم لأولياء الأمور ، والثالث للمعلمين القائمين بالتدريس فى المدارس الثانوية العامة ٠

وعرضت الاستبيانات الثلاثة على مجموعة من أساتذة كلية التربيـــة بجامعة الاسكندرية (ملحق رقم ١) ٠ للتأكد من صدق عبارات الاستبيانات الثلاثة للتعرف على أسباب الظاهرة موضع الدراسة وكانت الصور النهائية للاستبيانات كما هو موضح فى ملحق ٢ ، وملحق ٣ ، وملحق ٤ ٠

وبتطبيق الاستبيانات على عينة استطلاعية من الطلاب وأولياء الأمور والمعلمين (اشتملت علـى ٥٠ طالبـا وطالبة ، ٥٠ من أولياء أمـــورهم ، ٢٥ معلما ومعلمة استبعدوا بعد ذلك من العينة المختارة للدراسة) وبعـد اعادة التطبيق بلغ مقياس الثبات للاستبيانات الثلاثة كما يلى :

١ ـ معامل الثبات للاستبانة المقدمة للطلاب ٨٩ر٠
٢ ـ معامل الثبات للاستبانة المقدمة لأولياء الأمور ٩٢ر٠
٣ ـ معامل الثبات للاستبانة المقدمة للمعلمين ٩٣ر٠

التحليل الاحصائى :

استخدم الباحث النسب المئوية واختبار كا٢ لحسن المطابقة ، وحساب الفروق بين المتوسطات فى المعالجة الاحصائية للبيانات والاجابة علـــى تساؤلات الدراسة ٠

عينة الدراسة :

اشتملت العينة موضوع الدراسة على :

أولا : عينة الطلاب : اختيرت عينة عشوائية مقصودة من طلاب الصف الثالث بمدارس التعليم الثانوى العام الحكومى بمحـــافظتى الاسكنـــدرية والبحيرة بلغ عددها ١٢٦٠ طالبا وطالبة ويشكل هذا العدد (٥٪) من المجتمع

الأصلى للطلاب الذى يبلغ ثلاثين ألفا ومائتين (٣٠٢٠٠ طالبا وطالبة) ملتحقين بهذه المرحلة فى العام الدراسى ١٩٩٠/١٩٩١ (*) ٠

ثانيا : عينة أولياء الأمور : اختير ٣٠٠ ولى أمر ممن لهم ابناء ملتحقين بالمدارس الثانوية العامة بمحافظتى الاسكندرية والبحيرة يمثلون جميع الادارات التعليمية ومختلف المناطق السكينة بالمحافظتين ٠ وتم تحديدهم بعد الحصول على البيانات الخاصة بهم من أبنائهم ، بحيث يمثلون مختلف المستويات التعليمية ومستويات الدخل ٠

ثالثا : عينة المعلمين : اختيرت عينة عشوائية ممن يقومون بتدريس مواد يزداد الاقبال على الدروس الخصوصية فيها كالرياضيات واللغات الأجنبية واللغة العربية والعلوم بمختلف فروعها وبلغ عددهم ٣٠٠ معلما ومعلمة ، ويمثلون نسبة ٢٧٪ من مجموع ١١٠٠ معلم يعملون بالمدارس الثانوية بالمحافظتين (*) وروعى تمثيل العينة للمعلمين فى مختلف الادارات التعليمية بالمحافظتين وتمثيل المعلمين والمعلمات ٠

والجداول التالية توضح توزيع عينة الدراسة :

جدول رقم ١

توزيع العينة الاجمالية حسب الجنس والموطن

العينة		محافظة الاسكندرية	محافظة البحيرة	اجمالى
الطلاب	ذكور	٣٥٠	٣٥٠	٧٠٠
	اناث	٢٨٠	٢٨٠	٥٦٠
أولياء الأمور		١٧٠	١٣٠	٣٠٠
المعلمون	ذكور	١٠٠	١٠٠	٢٠٠
	اناث	٥٠	٥٠	١٠٠
المجموع		٩٥٠	٩١٠	١٨٦٠

بيانات تم الحصول عليها من ادارتى الاحصاء بالمحافظتين للعام الدراسى ٩٠/١٩٩١ ٠

جـدول رقـــم ٢

توزيع عينة الطلاب وفقا للتخصص (أدبى - علمى)

الجنس	القسم العلمى		القسم الأدبى		الجملة
	محافظة الاسكندرية	محافظة البحيرة	محافظة الاسكندرية	محافظة البحيرة	
ذكـور	٢٠٠	٢٠٠	١٥٠	١٥٠	٧٠٠
انـاث	١٦٠	١٦٠	١٢٠	١٢٠	٥٦٠
المجموع	٣٦٠	٣٦٠	٢٧٠	٢٧٠	١٢٦٠

نتائج الدراسة :

أولا : انتشار الدروس الخصوصية :

للاجابة على سؤال هل تأخذ دروسا خصوصية ؟ الموجه للطلاب ، وهل تقدم على اعطاء دروس خصوصية ؟ للمعلمين ، وهل تعطى أولادك دروسا خصوصية ؟ الموجه لأولياء الأمور جاءت النتائج للاستجابات الايجابية كما هو موضح فى الجدول الآتى :

جـــدول رقـم (٣)

تكرارات ونسب انتشار الدروس الخصوصية فى المحافظتين

العينة		محافظة البحيرة		محافظة الاسكندرية		النسبة العامة
		تكرار	٪	تكرار	٪	
الطلاب	ذكـور	٢٧٠	٧٧ر١٤٪	٢٨٤	٨١ر١٤٪	٧٩ر١٤٪
	انـاث	١٧٣	٦١ر٧٩٪	٢٣٦	٨٤ر٢٩٪	٧٣ر٠٣٪
المعلمون	ذكـور	٧٢	٧٢٪	٧٨	٧٨٪	٧٥٪
	انـاث	١٢	٢٤٪	٢٦	٥٢٪	٣٨٪
أولياء الأمور		١١٠	٦٤ ر٧٪	١٥٠	٨٤ ر٦٪	٨٦ر٦٦٪

ولقد اتضحت من الجدول السابق النتائج التالية :

١ ـ ان الدروس الخصوصية منتشرة انتشارا واسعا بما يجعلها ظاهرة فى كل من محافظتى البحيرة والاسكندرية (٩٦٣ طالبا وطالبة بنسبة ٤ر٧٦٪ من اجمالى أفراد العينة البالغ ١٢٦٠ يحصلون على دروس خصوصية) ٠

٢ ـ ان الدروس الخصوصية تنتشر بين الطلاب كانتشارها بين الطالبات، حيث حسبت كا٢ وكانت قيمتها ٢٦٩ر١ ووجد انها غير دالة احصائيا عند مستوى ٠٥ر٠ ويوضح ذلك ان الطلاب والطالبات يعتمدون على الدروس الخصوصية بنسب متقاربة فى كل من المحافظتين وقد يرجع سبب ذلك لاهتمام الأسرة المصرية بتوفير التعليم لبناتها كما توفره لأبنائها الذكور ، وتختلف هذه النتيجة مع ما توصلت اليه دراسات أخرى سابقة (٢٥) ٠

٣ ـ أن المعلمين (١٥٠ من أصل ٢٠٠ يمثلون ٧٥٪) أكثر اعطاء للدروس الخصوصية من المعلمات (٣٨ معلمة من اجمالى عينة المعلمات البالغ ١٠٠) وقد يرجع ذلك للاعتبارات الاجتماعية المحيطة بالمرأة فى مجتمعاتنا العربية وحاجتها الى الوقت بعد العمل الرسمى لرعاية اسرتها والتقاليد التى لاتسمح لها بحرية الحركة لاعطاء الدروس فى منازل الطلاب كما يفعل المعلمون ولثقة أولياء الأمور والطلاب بالمعلمين أكثر من المعلمات ٠

٤ ـ توضح النتائج أن أكثر من ٨٦٪ من عينة أولياء الأمور البالغ عددهم ٣٠٠ يعطون أولادهم دروسا خصوصية وعللوا ذلك بانهم يرضون ضمائرهم نحو ابنائهم ٠

الجهة التى يتلقى عندها الطالب دروسا خصوصية :

فيما يلى توزيع الطلبة الذين تلقوا دروسا خصوصية حسب الجهة التى يتلقى عندها الطالب دروسا خصوصية ٠

جـدول رقـــم (٤)

نسبة الانتشار وفقا للجهة التى يتلقى الطالب لديها دروسا خصوصية

الجهة	نفس معلم المادة	معلم آخر مختص	فصول تقوية	معاهد مسائية	المجموع
مجموع المشتركين	١٢٦	٦٢٦	١٦٣	٤٨	٩٦٣
النسبة المئوية	٪١٣٫٠٨	٪٦٥	٪١٦٫٩٢	٪ ٥	٪١٠٠

يوضح الجدول السابق أن (٦٥٪) من أفراد الدراسة تلقوا دروسا خصوصية عند معلم آخر مختص بموضوع المادة الدراسية يليهم (١٦٫٩٢٪) تلقوا دروسا خصوصية فى فصول التقوية التى تعقدها المدارس فى بعض المواد الدراسية ، يليهم (١٣٫٠٨٪) تلقوا دروسا خصوصية عند نفس معلم المادة الدراسية ٠

بمعنى آخر (٨٦٫٩٢٪) من الطلاب يتلقون دروسا خصوصية عند جهات أخرى غير المعلم الأصلى للمادة الدراسية ، وارتفاع هذه النسبة يمكن أن يوحى بأن معلم المادة الأصلى لاتتوافر فيه الكفايات التعليمية والمؤهلات الأكاديمية التى تؤهله لبناء جسور الثقة بامكاناته العلمية مع طلابه الأمر الذى يؤدى بهؤلاء الطلاب للبحث عن جهات أخرى ليتلقوا عندها دروسا خصوصية ليعرضوا من خلاله ما يشعرون بأنه لايتوافر عند معلمهم الأصلى٠

ثانيا : مدى انتشار الدروس الخصوصية حسب القسم الملتحق به الطالب :

يعرض الجدول التالى توزيع الطلاب الذين يتلقون دروسا خصوصية حسب القسم الملتحقين به (علمى ـ أدبى) :

جـدول رقـم (٥)

يوضح انتشار الدروس الخصوصية حسب القسم والجنس لطلاب الثانوية العامة

الجنس	القسم العلمى				القسم الأدبى				المجمـوع			
	محافظة الاسكندرية		محافظة البحيرة		محافظة الاسكندرية		محافظة البحيرة		علمى		أدبى	
	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪
ذكـور	١٨٢	٩١	١٧٤	٨٧	١٠٢	٦٨	٩٦	٦٣ر٣٣	٣٥٦	٨٩	١٩٨	٦٦
انـاث	١٣٨	٨٦ر٣	٩٣	٥٨ر١	٩٨	٨١ر٧	٨٠	٦٦ ر٧	٢٣١	٧٢ر٢	١٧٨	٧٤ر٢
الجمـلة	٣٢٠	٨٨ر٩	٢٦٧	٧٤ر١	٢٠٠	٧٤ر١	١٧٦	٦٥ ر٢	٥٨٧	٨١ر٥	٣٧٦	٦٩ر٦
كـا٢	٢ر٢١	د٠ج = ١			٠ر٢٩٣	د٠ج = ١			١ر٩٨٢	د٠ج = ١		

وباستطلاع نتائج الجدول السابق يتضح ما يلى :

- انه لاتوجد فروق دالة احصائيا عند مستوى ٠٫٠٥ لجميع قيم كا٢ الواردة بالجدول ويشير ذلك الى أن مدى انتشار الدروس الخصوصية لايختلف بين الذكور والاناث بالقسم العلمى والقسم الأدبى فى كل من المحافظتين ٠

- يلاحظ أن ٨٩٪ من طلاب القسم العلمى فى المحافظتين تلقوا دروسا خصوصية من أصل ٤٠٠ طالب ، بينما أوضحت النتائج حصول ١٩٫٧٢٪ من عينة الاناث فى المحافظتين والبالغ عددها ٣٢٠ طالبة من طالبات القسم العلمى ، ويلاحظ ارتفاع نسبة الطلبة عن نسبة الطالبات اللواتى يحصلن على دروس خصوصية فى القسم العلمى وتختلف هذه النتيجة مع ماتوصلت اليه الدراسة التى أجراها دياب (١٩٨٣) والتى أشارت الى أن نسبة الطالبات اللواتى حصلن على دروس خصوصية أعلى من نسبة الطلاب ، وقد يرجع ذلك الى أن العينة التى اشتملت عليها دراسة دياب كانت غالبيتها من طلاب وطالبات الكليات النظرية وغالبيتهن من الاناث ٠

- تشير النتائج الواردة فى الجدول السابق الى (انخفاض نسبة الطلاب الذين تلقوا دروسا خصوصية فى القسم الأدبى اذ بلغت نسبتهم ٦٦٪ من أصل ٣٠٠ طالب ، عن الطالبات اللواتى بلغت نسبتهن ١٧٫٧٤٪ من أصل ٢٤٠ طالبة وقد يرجع ذلك لاقبال الاناث على الالتحاق بالقسم الأدبى للالتحاق بكليات الاقتصاد والعلوم السياسية ، أو كليات التربية والآداب والتجارة بنسبة أكبر من الطلاب ٠

- على مستوى المحافظتين وجدت فروق دالة احصائيا بين طالبات القسم العلمى اللواتى حصلن على دروس خصوصية ، اذ بلغت قيمة كا٢ = ٥٫٤٧٧ وهى دالة عند مستوى ٠٫٠٥ ، ولقد بلغت نسبة طالبات القسم العلمى اللواتى حصلن على دروس خصوصية ٢٥٫٨٦٪ من أصل ١٦٠ طالبة، بينما بلغت النسبة لطالبات القسم العلمى بمحافظتى البحيرة ١٣٫٦٨٪ من أصل ١٦٠ طالبة ٠ وقد يرجع ذلك لاهتمام طالبات القسم العلمى فى محافظة الاسكندرية بالحصول على فرصة للالتحاق بالتعليم العالى أكثر من اهتمام طالبات القسم العلمى بمحافظة البحيرة التى يغلب عليها الطابع الريفى بتقاليده ٠

- يستخلص من الجدول السابق عدم وجود فروق دالة احصائيا لمدى انتشار الدروس الخصوصية فى كل من المحافظتين اذ بلغت قيمة كا٢ (٠ر٩٧٥) على الرغم مما يبدو ان نسبة انتشارها بلغت ٨٢ر٥٣٪ من اجمالى عينة الطلاب بمحافظة الاسكندرية وعددها ٦٣٠ ، بينما بلغت النسبة فى محافظة البحيرة ٧٠ر٣١٪ من اجمالى عينة الطلاب وعددها ٦٣٠ . ويعكس ذلك التطور الذى طرأ منذ أواخر السبعينات من هذا القرن ، اذ أن دراسة المركز القومى للبحوث (١٩٧٨) بينت انتشار الدروس الخصوصية فى الأقاليم أكثر من انتشارها فى القاهرة الكبرى(٢٦). كما تتفق هذه النتيجة مع ماتوصلت اليه دراسة أحمد ابراهيم (١٩٨٧) من انخفاض نسبة الطلاب الذين يتلقون دروسا خصوصية فى الأقاليم عن طلاب المدينة (١٧) .

ثالثا : انتشار الدروس الخصوصية حسب المواد الدراسية :

(أ) المواد الدراسية للفرع الأدبى التى يتلقى الطالب فيها دروسا خصوصية :

يوضح الجدول التالى توزيع عينة الدراسة وفقا للمواد الدراسية التى تلقى فيها الطالب دروسا خصوصية فى الفرع الأدبى .

جـدول رقـم (٦)

نسب انتشار الدروس الخصوصية حسب المادة الدراسية فى الفرع الأدبى

الجنس	المواد التى فيها يتلقى التلاميذ دروسا خصوصية	اللغة الانجليزية	اللغة الفرنسية	اللغة العربية	الجغرافيا	التاريخ	الفلسفة الاجتماع	مجموع الطلاب
ذكـــور	العدد	٢١٣	١٦٨	٣٨	٤٥	٢٤	١٧	٣٠٠
	النسب المئوية	٧١ ٪	٥٦ ٪	١٢ر٧٪	١٥٪	٨ ٪	٥ر٧ ٪	
انـــاث	العدد	١٤٢	١٧٩	٦١	٣٨	٢٠	١٣	٢٤٠
	النسبة المئوية	٥٩ر٢٪	٧٤ر٦٪	٢٥ر٤٪	١٥ر٨٪	٨ر٣ ٪	٥ر٤ ٪	
الجملة	العدد	٣٥٥	٣٤٧	٩٩	٨٣	٤٤	٣٠	٥٤٠
	النسبةالمئوية	٦٥ر٧٪	٦٤ر٣ ٪	١٨ر٣٪	١٥ر٤٪	٨ر٢ ٪	٥ر٦ ٪	

يوضح الجدول السابق ان (٧٤ر٦٤٪) من الطلاب تلقوا دروسا خصوصية فى مادة اللغة الانجليزية يلى ذلك (٢٦ر٦٤٪) تلقوا دروسا خصوصية فى اللغة الفرنسية ، كما بلغ من تلقوا دروسا خصوصية فى اللغة العربية (٣٣ر١٨٪) أما بقية المواد الدراسية الأخرى فكانت نسبة الطلبة الذين تلقوا فيها دروسا خصوصية متدنية ، واعتمادا على هذه النتائج يمكن الاستنتاج بأن طلاب المرحلة الثانوية يواجهون صعوبات متفاوتة فى درجة حدتها لتعلم اللغات الأجنبية واللغة العربية ، مما يمكن أن يفسر بأن هناك خللا ما يمكن فى تنظيم محتوى المناهج الدراسية المقررة وأساليب وسائل التدريس المتبعة من قبل معلمى هذه المواد ٠

وبحساب قيمة كا٢ لمعرفة دلالة الفروق بين الذكور ونسب الاناث فى المواد المختلفة وجد قيمتها ٢١٨ر٦١٢ وهى دالة احصائيا عند مستوى ٠٥ر٠ وبالتالى فان الاقبال على الدروس الخصوصية فى هذه المواد يتأثر بعامل الجنس وتتفاوت نسبة الاقبال فى هذه المواد بين الذكور والاناث ، ويظهر ذلك فى مادة اللغة الانجليزية حيث تتلقى نسبة ٧١٪ من الذكور دروسا خصوصية فيها بينما تبلغ هذه النسبة ١٦ر٥٩٪ بين عينة الاناث ، ويزداد اقبال الاناث على تلقى دروس خصوصية فى مادة اللغة الفرنسية (٥٨ر٧١٪) وهى أكبر من نسبة اقبال الذكور على تلقى دروس خصوصية فيها (٥٦٪) ، ٠ وكذلك بالنسبة لمادة اللغة العربية يزداد اقبال الاناث على تلقى دروس خصوصية بنسبة أكبر (٤ر٢٥٪) من نسبة تلقى الذكور (٦٣ر١٢٪) دروسا فى اللغة العربية ومرد ذلك لاهتمام الاناث بدراسة اللغات الأجنبية واللغة العربية بدرجة أكبر من اهتمام الذكور ، حيث يزداد اقبال الاناث على الكليات النظرية وبالذات فى اقسام اللغات الأجنبية أكثر من اقبال الذكور على هذه الأقسام ٠

(ب) المواد الدراسية للفرع العلمى التى يتلقى الطالب فيها دروسا خصوصية :

فيما يلى جدول يبين توزيع عينة الدراسة وفقا للمواد الدراسية التى تلقوا فيها دروسا خصوصية فى الفرع العلمى ٠

جـــدول رقـم (٧)

توزيع طلاب القسم العلمى حسب المادة الدراسية التى تلقوا دروسا خصوصية فيها

الجنس	المواد التى فيها يتلقى التلاميذ دروسا خصوصية	الرياضيات	اللغة الانجليزية	اللغة العربية	الفيزياء والكيمياء	اللغة الفرنسية	الاحياء	مجموع الطلاب
ذكـور	العدد	٢٦٤	١٠٤	٦٨	٥٢	١٠	٨	٤٠٠
	النسبة المئوية	٦٦ ٪	٢٦ ٪	١٧ ٪	١٣ ٪	٢ر٥ ٪	٢ ٪	
انـاث	العدد	٢٣٠	٩٠	٦٨	٥١	١٥	٩	٣٢٠
	النسبة المئوية	٩ر٧١ ٪	١ر٢٨ ٪	٣ر٢١ ٪	٩ر١٥ ٪	٧ر٤ ٪	٨ر٢ ٪	
الجملة	العدد	٤٩٤	١٩٤	١٣٦	١٠٣	٢٥	١٧	٧٢٠
	النسبة المئوية	٦ر٦٨ ٪	٢٧ ٪	٩ر١٨ ٪	٣ر١٤ ٪	٥ر٣ ٪	٤ر٢ ٪	

يوضح الجدول السابق أن (٦١ر٦٨٪) من الطلاب تلقوا دروسا خصوصية فى مادة الرياضيات يليهم (٢٧٪) تلقوا دروسا خصوصية فى اللغة الانجليزية ، وبلغت نسبة الذين تلقوا دروسا خصوصية فى الفيزياء والكيمياء (٨٩ر١٨٪) ومن تلقوا دروسا خصوصية فى مادة اللغة العربية، (٣٠ر١٤٪) ، أما بقية المواد الدراسية الأخرى فكانت نسبة الطلبة الذين تلقوا دروسا خصوصية فيها منخفضة جدا حيث بلغت هذه النسبة لمادة الأحياء مثلا ٣٦ر٢٪ ٠

واعتمادا على هذه النتائج نلاحظ أن طلاب القسم العلمى بالمدارس الثانوية العامة يواجهون صعوبات متفاوتة فى درجة حدتها فى تعلم الرياضيات واللغة الانجليزية واللغة العربية والفيزياء والكيمياء ،ولايوجد اختلاف بين نسب انتشار الدروس الخصوصية فى هذه المقررات بالنسبة للذكور والاناث ، حيث حسبت كا٢ وكانت قيمتها ٢ر٣٨٩ وهى غير دالة احصائيا عند مستوى ثقة ٩٥ر٠

رابعا : انتشار الدروس الخصوصية حسب خلفية الأسرة التعليمية والاقتصادية :

(أ) المستوى التعليمى للأسر التى ينتمى اليها الطلاب الذين يحصلون على دروس خصوصية :

فيما يلى جدول يبين توزيع الطلبة الذين تلقوا دروسا خصوصية حسب درجة تعليم كل من الوالدين ٠

جـدول رقـم (٨)

نسبة انتشار الدروس الخصوصية وفقا للمستوى التعليمى للوالدين

درجة تعليم الوالدين		الأمى	الابتدائى	الاعدادى	الثانوى أو المتوسط	الجامعى	الجملة
الأب	التكرار	١٧٣	١٥٥	٢١١	٢٠٢	٢٢٢	٩٦٣
	النسبة المئوية	١٨	١٦	٢١ر٩	٢١ر١	٢٣	١٠٠
الأم	التكرار	٣٤٦	١٧٣	١٥٤	٢٧٠	٢٠	٩٦٣
	النسبة المئوية	٣٥ر٩	١٨	١٦	٢٨	٢ر١	١٠٠
متوسط تعليم الوالدين	التكرار	٢٥٩	١٦٤	١٨٣	٢٣٦	١٢١	٩٦٣
	النسبة المئوية	٢٦ر٩	١٧	١٩	٢٤ر٥	١٢ر٦	١٠٠

بتحليل البيانات التى تم الحصول عليها من الطلاب والطالبات الذين يحصلون على دروس خصوصية تبين أن درجة تعليم (٨٧ر٥٥٪) من الآباء و (٨٨ر٦٩٪) من الأمهات دون المستوى الثانوى واذا جاز الافتـــراض بأن أولياء الأمور يمكن أن يساعدوا ابنائهم فى المواد الدراسية التى يدرسونها فى المرحلة الثانوية ، فان النسب المذكورة اعلاه تشير الى انه من غير الممكن ان يساعد الآباء أبناءهم لزيادة فهمهم للمواد الدراسية أو لمواجهة الصعوبات فيها ، لأن مستوى تعليمهم أدنى من المستوى الأكاديمى الذى وصل اليه أبناؤهم ، الأمر الذى يستتبع بالتالى أن يلجأ مثل هؤلاء الطلاب وأولياء أمورهم الى معلمين مختصين لتلقى دروس خصوصية فى بعض المواد الدراسية التى تعترضهم فيها صعوبات معينة ٠

كما يقل أعتماد أبناء الأسر التى يرتفع فيها مستوى تعليم الوالدين عن مستوى التعليم الثانوى على الدروس الخصوصية اذ تبلغ نسبة أبناء هذه الأسر والذين يتلقون دروسا خصوصية ٦ر١٢٪ على العموم ، وتقل هذه النسبة اذا كانت الأم حاصلة على مؤهـــل جـــامعى ، اذ بحكم تواجـــدها ومسئولياتها الأسرية تولى أبناءها رعاية تعليمية أكبر من الآباء من نفس المستوى ، ويؤكد ذلك قيمة كا٢ التى وجد قيمتها ٠١٥ر٢٤٦ وهى دالـــة عند مستويات الثقة ، مما يدل على وجود علاقة بين انتشـــار الـــدروس الخصوصية والمستوى التعليمى للوالدين ، حيث يزداد انتشار الدروس الخصوصية لأبناء الأسر التى يقل فيها مستوى تعليم الوالدين عن المستوى الثانوى ويقل فى الأسر التى يكون مستوى تعليم الوالدين فيها جامعيا ، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت اليه دراسة أحمد ابراهيم (٢٨) ٠

(ب) الدخل الشهرى للأسر التى ينتمى اليها الطلاب الذين يحصـــلون على دروس خصوصية :

فيما يلى جدول يبين توزيع الطلبة الذين تلقوا دروسا خصوصية حسب الدخل الشهرى للأسر التى ينتمون اليها ٠

جـــدول رقـم (٩)

نسبة انتشار الدروس الخصوصية وفقا للدخل الشهرى للأسرة

دخل الأسرة الشهرى	أقـل من ١٠٠ جنيه	١٠١ ـ ٢٠٠ جنيه	٢٠١ ـ ٣٠٠ جنيه	٣٠١ ـ ٤٠٠ جنيـه	٤٠١ ـ ٥٠٠ جنيه	أكثر من ٥٠١ جنيه
المجمـــوع ٩٦٣ طالبا	١٨٠	٢٣٠	٣٣٠	٩٩	٦٧	٥٧
النسبة المئوية	١٨ر٦٩	٢٣ر٨٨	٣٤ر٧٢	١٠ر٢٨	٦ر٩٦	٥ر٩٢

يلاحظ من الجدول السابق أن (٨٤ر٤٢٪) من الطلاب الذين يتلقون دروسا خصوصية من أسر يقل دخلها الشهرى عن ٢٠٠ (مائتين) جنيها يليهم (٢٦ر٣٤٪) ينتمون الى أسر يتـــراوح دخلها الشـــهرى بين ٢٠١ الـــى ٣٠٠ جنيها مصريا ، مما يعنى أن (١١ر٧٧٪) من الطلاب الذين يحصلون على دروس خصوصية ينتمون الى أسر محدودة الدخل مما يعكس الآثار السيئة التى تترتب على توجيه تلك الأسر معظم دخلها للانفاق على الدروس الخصوصية لابنائها ، مما يتناقض أيضا مع فلسفة النظام التعليمى فى مصر الذى يسعى الى توفير فرص التعليم المتكافئة لجميع أبناء الشعب بصرف النظر عن انتمائهم الطبقى أو الاقتصادى ، ويعكس ذلك أيضا مقدار المعاناة التى تواجهها هذه الأسر للوفاء بكافة الالتزامات المعيشية للأسر من مسكن وملبس وعلاج ، والنتيجة السابقة توضح استحالة تحقيق تلك الأسر التوزيع المتوازن بين المتطلبات المعيشية ومايتفق على الدروس الخصوصية وهـــذه النتيجة تؤكد ما توصلت اليه الدراسات الســـابقة مثل المركز القـــومى للبحوث (٢٩) ، دراسة دياب (٣٠) ، دراسة أحمد ابراهيم (٣١) ٠

خامسا : الأسباب التى دفعت طلاب التعليم الثانوى العام للاقبال على الدروس الخصوصية :

للاجابة على التساؤل الثالث الذى طرحته هذه الدراسة ، فلقد تـــم استخراج المتوسط الحسابى لاستجابات أفراد العينة بالنسبة للعوامل التى دفعت الطلبة لتلقى الدروس الخصوصية كما جاءت فى أداة الدراسة (انظر الملحق رقم ٢) ٠

(أ) أسباب الدروس الخصوصية وفقا لاستجابات أفراد العينة من الطلاب والطالبات :

يوضح الجدول التالى نسب ومتوسطات استجابات كل من الذكـــور والاناث لعوامل وأسباب الدروس الخصوصية ، وباجراء اختبار حسن المطابقة بين استجابات الذكور واستجابات الاناث وجد أن قيمة كا٢ = ١٠٦ر٤٠ وهى دالة عند درجة حرية ١١ ومستوى ثقة ٩٩ر٠ وتختلف استجابات الذكور عن استجابات الاناث للسبب الأول (احتاج للدرس الخصوصى لضعفى فى المادة الدراسية) حيث أن نسبة موافقة الذكور له تبلغ ٤ر٥٩٪ ونسبة موافقة الاناث له تبلغ ٥٦٪ ، وكذلك بالنسبة للسبب الثالث (احتاج للدرس الخصوصى

لعدم استفادتى من المعلمين) حيث أن نسبة موافقة الذكور عليه ٧٢ر٥٧٪ ونسبة موافقة الذكور له تبلغ ٥٩ر٤٪ ونسبة موافقة الاناث له تبلغ ٥٦٪ ، وكذلك بالنسبة للسبب الثالث (احتاج للدرس الخصوصى لعدم استفادتى من المعلمين) حيث ان نسبة موافقة الذكور عليه ٧٢ر٥٧٪ ونسبة موافقة الاناث عليه بلغت ٦٦ر٤٪ ، وكذلك بالنسبة للأسباب التاسع ، العاشر ، الحادى عشر ٠

كما يلاحظ أن الأسباب التى حازت على أعلى نسبة موافقة بين الجنسين على الترتيب هى :

- صعوبة المناهج والمقررات الدراسية ٩٤ر٧٪
- الحصول على مجموع مرتفع يؤهل للالتحاق بالكلية التى ارغب فيها ٩٤ر٤٪
- عدم الاستفادة من المعلمين فى الفصل ٦٩ر٨٪
- عدم الاستفادة من الدروس التعليمية المقدمة فى التليفزيون ٦٤ر٧٪
- الرغبة فى الحصول على مزيد من التقوية فى المادة ٦٤ر٣٪

وحصلت الأسباب التالية على أدنى التكرارات كدوافع للدروس الخصوصية :

- الرسوب فى المادة ٣٠ر٦٪
- نصح الزملاء ٣٢ر٦٪
- التعود على الدروس الخصوصية ٣٨ر٨٪

ولقد أوضحت دراسة أحمد ابراهيم (٣٢) أن ٥ر٥٥٪ يقبلون علـــى الدروس الخصوصية للضعف فى المادة ، وبينت الدراسة الحالية أن هذه النسبة بلغت ٣ر٦٤٪ لأفراد هذه العينة ، كما أوضحت الدراسة السابقة أن ٢ر١٨٪ أرجعت سبب الدروس الخصوصية لعدم الاستفادة من معلم الفصل بينما بلغت النسبة فى هذه الدراسة ٨ر٦٩٪ ، وأوضحت الدراسة السابقة أن ٧ر٣٨٪ أرجعت السبب الى الرغبة فى الحصول على مجموع مرتفع بينما بلغت النسبة فى الدراسة الحالية ٤ر٩٤٪ ، كما بينت الدراسة السابقة أن رغبة ولى الأمر كانت بنسبة ٢ر٥٪ وبلغت فى الدراسة الحالية ٩ر٥٨٪ مع الأخذ فى عين الاعتبار أن عينة الدراسة السابقة كانت ٤٠٠ تلميذا من مختلف المراحل الدراسية بينما اقتصرت هذه الدراسة على الصف الثالث الثانوى مما يوضح اختلاف النتائج التى حصلت عليها هذه الدراسة عن الدراســـة السابقة ٠

(ب) رأى أولياء أمور الطلاب فى أسباب الدروس الخصوصية :

باستطلاع رأى أولياء أمور الطلاب فى أسباب الدروس الخصوصية (انظر ملحق رقم ٣) حصلنا على الاستجابات التالية :

يتضح من الجدول التالى أن أولياء الأمور يوافقون بنسبة ٩٢٪ على أن صعوبة المناهج الدراسية هى السبب الأول لاعطاء أولادهم دروسا خصوصية، يلى ذلك اعتقاد ٨٢٪ منهم بأن الدروس الخصوصية ضمان لنجاح ابنائهم بتفوق والحرص على عدم رسوبهم العاملين (السادس والحادى عشر) ، كما يرى ٧ر٦٤٪ من أولياء الأمور ان عدم اداء المعلمين واجبهم كما يجب (السبب رقم ٥) يمثل دافعا قويا لاعطاء أبنائهم دروسا خصوصية ٠

جـــدول رقـم (١١)

تكرارات الموافقة ونسبتها على أسباب الدروس الخصوصية لأولياء الأمور

الرقم	العبارة	أولياء الأمور (ن = ٣٠٠) تكرارات الموافقة	نسبة الموافقة	المتوسط	الانحراف المعيارى
١	عـدم توافر الوقت الكـافى لمتابعة أولادى دراسيا ·	١٤٤	٤٨	٠ر٩٦	٠ر٢١
٢	شكوى أبنائى المستمرة مـن معلميهم ·	١٧١	٥٧	١ر١٤	٠ر١٩
٣	معلمو أبنـائى طلبـوا منـى اعطائهم دروسا خصوصية ·	١٢٩	٤٣	٠ر٨٦	٠ر٠٨
٤	عدم ثقتى فى طـرق التعليـم الحالية ·	١٥٣	٥١	١ر٠٢	٠ر١٢
٥	عدم تأدية المعلمين لواجباتهم·	١٩٤	٦٤ر٧	١ر٢٩	٠ر٢٤
٦	الدروس الخصوصية ضـمان لنجاح أبنائى وتفوقهم ·	٢٤٦	٨٢	١ر٦٤	٠ر٣٤
٧	اهمـال أبنـائى وتقصـيرهم الدراسى ·	١٢٩	٠٤٣	٠ر٨٦	٠ر١٢
٨	ضمان الحصول على الدرجات النهائية فى أعمـال السـنة والامتحانات الصفية ·	١٨٦	٦٢	١ر٢٤	٠ر١٨
٩	صعوبة المناهج الدراسية ·	٢٧٦	٩٢	١ر٨٤	٠ر٤٤
١٠	ضـعف مسـتوى التعليـم بالمدارس العامة ·	١٧٤	٥٨	١ر١٦	٠ر١٨
١١	الحرص على عـدم رسـوب أبنائى ·	٢٤٦	٨٢	١ر٦٤	٠ر٢٦
١٢	تجنب الشعور بالتقصير نحـو أبنائى ·	١٣٢	٤٤	٠ر٨٨	٠ر١١
١٣	لكـى يشعر أبنائى بالثقـة والاطمئنان ·	١٤١	٤٧	٠ر٩٤	٠ر٢٢
١٤	لتزويد أبنـائى بمعلومـات ضرورية لا يتسع وقت المعلم لاعطائها فى الحصة ·	١٧٤	٥٨	١ر١٦	٠ر١٤
١٥	التفاخر والمباهاة أمـام الأهـل والأصدقاء ·	٩٦	٣٢	٠ر٦٤	٠ر١٦
١٦	البرامـج التعليمية بالتليفزيون غير فعالة لأبنائى ·	١٤١	٤٧	٠ر٩٤	٠ر١٩

بتطبيق اختبار كا٢ لحسن المطابقة على استجابات المعلمين واستجابات المعلمات بشأن أسباب الدروس الخصوصية ، كانت قيمة كا٢ = ٤ر٠٠٥ وهى غير دالة احصائيا عند مستوى ثقة ٩٥ر٠ وهذا يعنى عدم اختـــلاف المعلمين والمعلمات على الأسباب التى تؤدى الى الدروس الخصوصية من وجهة نظرهم ٠

وحصلت الأسباب التالية على نسب موافقة عالية بين كل من المعلمين والمعلمات :

١ قصور المناهج والمقررات الحالية ٨٨ر٣٣٪

٢ الحصول على مجموع مرتفع يتيح له الالتحاق بالكلية التى يرغب فيها ٨٤ر٦٧٪

٣ تزويد التلميذ بالمعلومات الاضافية التى لايتسع وقت الحصة لهـــا ٨٣ر٣٣٪

٤ ازدحام الفصول لايتيح الوقت الكافى للتأكد من فهم التلميذ للدرس ٧٩ر٦٧٪

٥ عدم توفير المدرسة حصص تقوية للتلاميذ الضعاف فى المادة الدراسية ٦٠٪

وبمقارنة استجابات فئات العينة الثلاث (الطلاب ـ أولياء الأمور ـ المعلمين) وذلك لأحد عشر سببا مشتركا بين الفئات الثلاث أو فئتين منها حصلنا على النتائج التى يوضحها الجدول التالى :

جـدول رقـم (١٣)

متوسط استجابات المعلمين والمعلمات فى الدروس الخصوصية وآثارها

الرقم المقابل للطلاب	السبب	الطلاب		الرقم المقابل لولي الامر	اولياء الامور		الرقم المقابل للمعلم	المعلمين	
		المتوسط	الانحراف		المتوسط	الانحراف		المتوسط	الانحراف
(١)	الضعف فى المادة الدراسية وضعف مستوى التعليم.	١,١٦	٠,١٤	(١٢)	١,١٦	١,١٨	(١٠)	١,٢٤	٠,٢٣
(٢)	الحصول على مزيد من التقوية فى المادة.	١,٢٣	٠,١٨	(١٤)	١,١٦	١,٢٤	(٤)	١,٧	٠,٢١
(٣)	عدم الاستفادة من المعلمين داخل الصف أو فى الحصة	١,٣٩	٠,٣١	(٥.٢)	١,٢١	٠,٢١	(٩)	٠,٩	٠,١٥
(٤)	الحصول على مجموع مرتفع للالتحاق بالكلية المرغوبة.	١,٩	٠,٢٨	(١١.٦)	١,٦٤	٠,٣	(٢)	١,٧٣	٠,٣٥
(٦)	اصرار الوالدين وتوفير امكانيات النجاح والتفاخر.	١,١٩	٠,٢٤	(١٢ ١٥)	٠,٧٦	١,١٣	(٥)	١,٩	٠,١٩
(٧)	توجيه المعلم وتوصيته	١,٠٣	٠,١٨	(٣)	٠,٨٦	٠,٠٨	(١)	٠,٦٧	٠,٢٣
(٩)	الاستفادة من درجات اعمال السنة أو الاعمال الصفية	١,١٧	٠,٢٥	(٨)	١,٢٤	٠,١٨	---	---	---
(١١)	عدم الاستفادة من البرامج التعليمية المقدمة بالتليفزيون	١,٣١	٠,٢٦	(١٦)	٠,٩٤	٠,١٩	---	---	---
(١٢)	صعوبة المناهج والمقررات وقصورها.	١,٨٩	٠,٢٩	(٩)	١,٨٤	٠,٤٤	(٨)	١,٧٨	٠,٣٨
	عدما توافر الوقت الكافي لمتابعة الابناء أو الطلاب دراسيا	---	---	(١)	٠,٩٦	٠,٢١	(٦)	١,١١	٠,٢١
	بعث الثقة والاطمئنان فى نفوس الطلاب	---	---	---	١,١٦	٠,٢١	---	١,٢٢	٠,٢٣

بمقارنة الفروق بين متوسطات الفئات الثلاث وجدت فروق دالـــة احصائيا عند مستوى ٠٫٠٥ ، حيث بلغت قيمة «ت» بين متوسط درجـات ادراك الطلاب للأسباب وادراك أولياء الأمور ١٢٫٨٥٥ وهى دالة عند مستوى ثقة ٠٫٠٥ لدرجة حرية ١٥٥٨ ، وكذلك كان دلالة الفرق بين متوسط استجابات الطلاب ومتوسط استجابات المعلمين لهذه الأسباب بعد حساب قيمة «ت» التى بلغت ٨٫٨٦ لدرجة حرية ١٥٥٨ ، دال عند مستوى ثقة ٠٫٠٥ وكذلك وجـــد الفرق بين متوسط ادراك أولياء الأمور ومتوسط ادراك المعلمين لأســـباب الدروس الخصصية دال حيث بلغت قيمة «ت» ٣٫٣٥ وهى دالة عند مستوى ثقة ٠٫٠٥ لدرجة حرية ٥٩٨ ، وترجع دلالة تلك الفروق الى تباين الاستجابات للأسباب التالية :

- الدروس الخصوصية ضرورية للحصول على مزيد من التقوية فى المادة الدراسية ٠
- الدروس الخصوصية ضرورية لتوفير امكانيات النجاح المطلوب ٠
- عدم الاستفادة من البرامج التعليمية المقدمة فى التليفزيون ٠
- عدم توفر الوقت الكافى من أولياء الأمور والمعلمين لمتابعة التلاميذ دراسيا ٠

بينما كان اتفاق الفئات الثلاث غير دال احصائيا للأسباب التالية :

- الضعف فى المادة الدراسية وضعف مستوى التعليم ٠
- عدم الاستفادة من المعلمين داخل الصف ٠
- الاستفادة من درجات الأعمال الصفية ٠
- صعوبة المناهج والمقررات الدراسية وقصورها ٠
- بعث الثقة والاطمئنان فى نفوس الطلاب ٠

وتتفق تلك النتيجة مع ما توصلت اليه دراسة أحمد ابراهيم (٣٢) حيث أوردت تلك الدراسة أن أسباب لجوء الطلاب الى الدروس الخصوصـــية ترجـع الى :

- الضعف فى المادة الدراسية ٠
- الرغبة فى مزيد من التفوق ٠
- قلة الاستفادة من معلم الفصل ٠

- الرغبة فى الحصول على مجموع مرتفع ٠
- رغبة ولى الأمر ٠
- الدراسة الحالية قارنت استجابات المعلمين وأولياء الأمور مع استجابات الطلاب وحصلت على نتائج تفيد وجود فروق دالة احصائيا بين ادراك الفئات الثلاث لأسباب الدروس الخصوصية مما لم تختبره الدراسات السابقة ٠

خامسا : ادراك المعلمين والمعلمات للدروس الخصوصية والآثار المترتبة عليها :

بتحليل استجابات المعلمين والمعلمات لدوافع الدروس الخصوصية وآثارها كما وردت فى استبانة الدراسة (انظر ملحق رقم ٤) حصلنا على النتائج الموضحة فى الجدول التالى ٠

يوضح الجدول السابق ، اتفاق كل من المعلمين والمعلمات على أن الدروس الخصوصية عمل مرهق وممل (٨٨٪ من المعلمين ، ٩١٪ من المعلمات)، كما أن عدم توافر الامكانيات المادية المناسبة للمعلمين دافع لاعطائهم دروسا خصوصية (٥ر٨٠٪ من المعلمين ، ٥٦٪ من المعلمات) ، يدرك المعلمون والمعلمات بأن الدروس الخصوصية تتنافى ومبدأ تكافؤ الفرص التعليمية (٦٢٪ من المعلمين ، ٧٨٪ من المعلمات) ، ويؤكد المعلمون أن الأموال التى يحصلون عليها من الدروس الخصوصية لأزمة لمواجهة متطلبات الحياة ٥ر٧٥٪ ، وان كانت المعلمات أكدن ذلك بنسبة ٤٦٪ فقط باعتبار أن مسئولية الأسرة تقع على الرجل · وتكاد تتفق نظرة المعلمين والمعلمات للمدرس الذى يعطى دروسا خصوصية بأنه كفء مهنيا (٦٢٪ من المعلمين ، ٦٨٪ من المعلمات) ، وكذلك تتفق نظرة المعلمين والمعلمات فى أن الدروس الخصوصية تسلب مجانية التعليم مضمونها (٥ر٦٥٪ من المعلمين ، ٦٣٪ من المعلمات)، ويكاد يجمع المعلمون والمعلمات على أن مواجهة الدروس الخصوصية لايمكن تحقيقها باصدار قانون يحرمها اذ أن هذا القانون موجود فعلا ورغم ذلك تنتشر الدروس الخصوصية كما بينا سابقا فى البند أولا ·

وباختبار دلالة الفرق بين متوسط استجابات المعلمين ومتوسط استجابات المعلمات لدوافع وآثار الدروس الخصوصية وجد أن قيمة «ت» التى بلغت ١٨ر١ غير دالة احصائيا عند مستوى ٠٥ر٠ لدرجة حرية ١٢٩٨ ، ويعنى ذلك اتفاق آراء كل من المعلمين والمعلمات بالنسبة للدوافع والآثار المترتبة على الدروس الخصوصية · ولم تشر الدراسات السابقة الى هذا البعد فى دراساتها ·

استنتاجات الدراسة :

من استعراض النتائج التى حصلت عليها الدراسة وبأستطلاع آراء الطلاب وأولياء الأمور ، والمعلمين والمعلمات بشأن الدروس الخصوصية ، من حيث مدى انتشارها ، أسبابها توصلت الدراسة فيما يلى الى عدد من الاستنتاجات ، هى :

١ ـ أن ظاهرة الدروس الخصوصية بالمدارس العامة تنتشر فى

المحافظتين موضع الدراسة بنسبة ٧٦ر٠٨٪ بين الطلاب ، بين المعلمين بنسبة ٥٦ر٥٠٪ وحسب رأى أولياء الأمور بنسبة ٨٦ر٦٦٪ ٠

٢ ـ أن طلبة القسم العلمى يقبلون على تلقى الدروس الخصوصية أكثر من طلبة القسم الأدبى ، مما يشير الى ان طلبة القسم العلمى يواجهـــون صعوبات فى المنهاج الدراسى المقرر ويحتاجون لمساعدة معلمين خصوصيين خارج نطاق البرنامج الدراسى المقرر (نسبة طلاب العلمى الذين يحصلون على دروس خصوصية ٨١ر٥٪ وطلاب الأدبى الذين يحصلون على دروس خصوصية ٦٩ر٦٪ ، (انظر الجدول رقم ٥) ٠

٣ ـ أن تدنى مستوى التعليم الأكاديمى لأولياء أمور أفراد عينـــة الدراسة مقارنة بالمستوى الأكاديمى الذى وصل اليه ابناؤهم يؤدى بهؤلاء الطلبة الى تلقى دروس خصوصية فى بعض المواد التى تعترضهم فيهـــا صعوبات معينة (نسبة ٥٦٪ من الآباء ، ٧٠٪ من الأمهات دون التعليـــــم الثانوى ، انظر الجدول رقم ٨) ٠٠

٤ ـ أن أغلب الطلبة الذين يتلقون دروسا خصوصية هم من الأسر ذات الدخل المحدود ، الأمر الذى يبين أن ارتفاع دخل الأسرة الشهرى ليس السبب الرئيسى الذى يحفز الطلاب على تلقى الدروس الخصوصية (١١ر٧٧٪ من الطلاب يقل دخل أسرهم عن ٣٠٠ جنيه مصرى ، انظر الجدول رقم ٩) ٠

٥ ـ أن أغلب الطلبة الذين يتلقون دروسا خصوصية يبحثون عن جهة أخرى غير معلم المادة الدراسية ، الأمر الذى يوحى بأن معلم المادة الأصلى لاتتوافر عنده الكفايات التعليمية والمؤهلات الأكاديمية التى تؤهله لبنـــاء جسور من الثقة بامكانات العلمبة مع طيبه مما يؤدى بهؤلاء الطلاب للبحث عن جهات أخرى ليتلقوا عندها دروسا خصوصية ليعرضوا من خـــلالها ما يشعرون بأنه لايتوفر عند معلم المادة الأصلى (٦٥٪ من الطلاب يحصلون على دروس خصوصية عند معلم آخر ، انظر الجدول رقم (٤) ويؤكد المعلمون بأن الطلاب لايحصلون على دروس خصوصية الا عند المعلم الكفء ٠

٦ ـ أن طلاب القسم العلمى يواجهون صعوبات متفاوتة فى درجـــة حدتها فى تعليم الرياضيات ، اللغة الانجليزية ، اللغة العربية ، الفيـزياء، الكيمياء ، مما يمكن أن يفسر بأن هناك خللا ما قد يمكن فى تنظيم ومحتوى

المنهاج الدراسى المقرر أو فى أساليب وطرق التدريس المستخدمة من قبـــل معلمى هذه المواد (انظر الجدول رقم ٧) ٠

٧ ـ أن طلاب القسم الأدبى يواجهون صعوبات متفاوتة فى درجة حدتها فى اللغة الانجليزية ، اللغة الفرنسية ، اللغة العربية (انظر الجدول رقم ٧) ويمكن أن يفسر ذلك بأن هناك خللا فى تنظيم ومحتوى المنهاج الدراسى المقرر أو فى أساليب وطرق التدريس المستخدمة فى هذه المقررات ٠

٨ ـ ان أعتماد درجات النجاح فى امتحانات الثانوية العامة كمعيار أساسى وربما وحيد فى القبول بالكليات يعد عاملا جوهريا فى تكالب الطلاب وأولياء الأمور على الدروس الخصوصية (انظر جدول ١٠ ، ١١ ، ١٢ ، ١٣)٠

٩ ـ أن عدم فاعلية أساليب التدريس المعتمدة من قبل المعلمين وعدم فاعلية البرامج التعليمية المقدمة فى التليفزيون ، وعدم توافر حصص تقوية تقدمها المدارس للطلاب الذين يواجهون صعوبات فى بعض المواد الدراسية يسهم بقسط من المسئولية فى انتشار ظاهرة الدروس الخصوصية (أنظـر جدول ١٠ ، ١١ ، ١٢ ، ١٣) ٠

١٠ ـ أن العامل المادى وعدم توافر الامكانات المالية المناسبة للمعلمين من أسباب التكالب على اعطاء الدروس الخصوصية (انظر الجدول رقم ١٤)٠

١١ ـ أن للدروس الخصوصية آثارا سلبية على مجانية التعليم وتوفير الفرص المتكافئة بين الطلاب للوصول الى التعليم الجامعى ، اذ ظهر عامل المقدرة المالية بجانب المقدرة العلمية كعامل مؤثر فى فرص الالتحاق بالتعليم الجامعى ٠

التوصيات :

اعتمادا على النتائج التى توصلت اليها هذه الدراسة فيما يلى عدد من التوصيات التى قد تسهم فى الحد من ظاهرة الدروس الخصوصية بمدارس التعليم الثانوى العام بجمهورية مصر العربية :

١ ـ ان تقوم وزارة التربية والتعليم بتوفير المعلمين المختصين والمؤهلين أكاديميا وتربويا فى المدارس الثانوية وبخاصة فى المواد التى ظهر من خلال

الدراسة أنها تحتل مرتبة عالية بالنسبة لتلقى الطلاب دروسا خصوصية فيها وهى الرياضيات ، اللغة الانجليزية ، اللغة الفرنسية ، اللغة العربية ، الفيزياء، الكيمياء (٣٣) ٠

٢ ـ أن تعمل وزارة التربية والتعليم على تطوير نظام الحوافز المالية للمعلمين خاصة الأكفاء منهم لتشجيعهم على بذل الجهد فى الفصول الدراسية والتخلى عن اعطاء دروس خصوصية ٠

٣ ـ ان تقوم وزارة التربية التعليم ومركز البحوث التربوية باجراء الدراسات والبحوث اللازمة لمعرفة أسباب ضعف الطلبة فى مواد الرياضيات واللغات والفيزياء والكيمياء لمحاولة ايجاد الحلول المناسبة التى تحول دون اقبال الطلبة لتلقى دروس خصوصية فيها خارج نطاق البرنامج الدراسى المقرر ٠

٤ ـ أن تجرى الجهات المسئولة دراسة تقويمية لبرامج حصص التقوية التى تقدمها المدارس بهدف التعرف على فعالية هذه البرامج وللاجابة على التساؤل التالى :

لماذا لم يجد الطلاب فى حصص التقوية بديلا لتلقى الدروس الخصوصية عند جهات أخرى ؟

٥ ـ أن تقوم مراكز البحوث التربوية وكليات التربية باجراء دراسات تقويمية للتعرف على مدى فعالية البرامج التربوية المقدمة بالتليفزيون والاذاعة لطلاب التعليم الثانوى العام ، بهدف أن تتوافر فى هذه البرامج مايمكنها من المساهمة فى ايجاد الحلول للصعوبات التى تواجه طلاب هذه المرحلة فى بعض المواد الدراسية (٣٤) ٠

٦ ـ أن يقوم المجلس الأعلى للجامعات فى جمهورية مصر العربية باعادة النظر فى الأسس التى تعتمد لقبول الطلبة فى الكليات والبرامج والتخصصات المختلفة ، بحيث لايعتمد على مجموع الطالب فى امتحان شهادة الثانوية العامة كأساس وحيد ورئيسى معتمد يتم تصنيف الطلاب وقبولهم بموجبه (٣٥) ٠

٧ ـ أن تطور الجامعات والكليات المختلفة بجمهورية مصر العربية اختبارات ومقاييس يتم على أساسها تصنيف الطلاب وفق قدراتهم

واستعداداتهم واتجاهاتهم لمتابعة دراساتهم الجامعية من منظور أن مجموع الطالب فى امتحان شهادة الثانوية العامة ليس المقياس الوحيد الذى يمتلك القدرة التنبؤية الدقيقة للنجاح فى الدراسة الجامعية (٣٦) ٠

٨ ـ أن يعاد النظر فى الخطط والمناهج الدراسية الحالية المعتمدة فى المرحلة الثانوية بحيث تتوفر فى هذه الخطط والمناهج الموصفات المعتمدة فى الدول المتطورة تربويا ، وأن تتصف هذه الخطط والمناهج بالمرونة والشمولية والتنوع وتعدد الاختيارات للطلاب وسهولة الانتقال من مسار دراسى الى آخر ، والأخذ بمفهوم المدرسة الثانوية الشاملة (٣٧) ٠

٩ ـ أن يعاد النظر فى نظام الامتحانات العامة وامتحان شهادة الثانوية العامة على وجه الخصوص والتى يتم التركيز فيها على جوانب المعرفة النظرية من جهة ، بحيث يتم تطوير نظام الامتحانات ليأخذ بعين الاعتبار ما يمتلكه الطلبة من كفايات ومهارات علمية يمكن توظيفها فى المجتمع أو الدراسة الجامعية ٠

١٠ ـ تدريب المعلمين قبل بداية العام الدراسى بوقت كاف على المناهج والمقررات الجديدة ، بوضع برامج تدريب مستمر قبل وخلال العام الدراسى للتعرف على الصعوبات التى تواجه المعلمين أثناء تدريسهم هذه المناهج والمقررات الجديدة وارشادهم لطرق التغلب عليها أولا بأول ٠

الهـــوامش

١ ـ أحمد فتحى سرور ، استراتيجية تطوير التعليم ، (القاهرة : وزارة التربية والتعليم) ، ١٩٨٧ ٠

٢ ـ وزير التربية والتعليم ، قرار وزارى رقم ١٦٢ ، القاهرة : وزارة التربية والتعليم ، بتاريخ ١٩٨٩/٧/٢٥ ٠

٣ ـ شبل بدران ، العلاقة بين بنية النظام السياسى والسياسة التعليمية فى الفترة من عام ١٩٥٢ ـ ١٩٨٩ ، التربية المعاصرة ، (القاهرة : رابطة التربية الحديثة) ، عدد ١٣ أكتوبر ١٩٨٩ ٠ ص ٢٠ ٠

٤ ـ المرجع السابق ، ص ٢٤ ٠

٥ ـ عبد الفتاح تركى ، المدرسة الموازية ، (الاسكندرية : دار المطبوعات الجديدة) ، ١٩٨٣ ٠ ص٠ص٠ ١٠ ـ ١٥ ٠

٦ ـ فاروق عبد الحميد اللقانى ، ظاهرة الدروس الخصوصية : بحث ميدانى ، (الاسكندرية : منشأة المعارف) ، ١٩٨٢ ٠ ص٠ص٠ ٣ ـ ٤ ٠

٧ ـ أحمد ابراهيم أحمد ، الدروس الخصوصية (ظاهرة ـ حقيقة ـ مرض) دراسة ميدانية ٠ التربية المعاصرة ، (القاهرة : رابطة التربيـــة الحديثة) ٠ العدد الخامس والسادس ، فبراير ١٩٨٧ ٠ص٠ ١٥٨ ٠

8. Besage, Frank. "Social Darwinism, Race, and Research". **Educational Evaluation and Policy Analysis,** 1981, Vol. 5, No. 1, pp. 55-69.

٩ ـ محمد خليفة بركات وآخرون ، بحث الـدروس الخصوصـــية ، (القاهرة : وزارة التربية التعليم) ، ١٩٦١ ٠ ص ٥ ٠

١٠ ـ نجى الله حامد الطنطاوى ، الدروس الخصوصية ـ مشـــكلة اجتماعية ، صحيفة التربية ، مجلد ٢٠ ، مايو ١٩٦٨ ، ص ٠ ٥٣ ٠

١١ ـ عبد الفتاح تركى ، مرجع سابق ، ص ٠ ٥٣ ٠

١٢ ـ يحيى طلعت ، الدروس الخصوصية بين الحقيقة والأوهـــام ، صحيفة التربية ، السنة الرابعة والثلاثون ، عدد ٣ ، مارس ١٩٨٣ ص٠ ٠٩

١٣ ـ أحمد ابراهيم أحمد مرجع سابق ص ١٦٣ ٠

١٤ ـ محمد خليفة بركات وآخرون ، مرجع سابق ٠

١٥ ـ صلاح حامد ، تقرير المجلس القومى للتعليم والبحث العلمى والتكنولوجيا ، (القاهرة : المجالس القومية المتخصصة) ، ١٩٩١ ٠

١٦ ـ جهاز استطلاع الرأى ، استطلاع الدروس الخصوصية ، (القاهرة: المركز القومى للبحوث الاجتماعية والجنائية) ، ١٩٧٨ ٠

١٧ ـ نجى الله حامد ، مرجع سابق ، ص ١٥ ٠

١٨ ـ ابراهيم محمد الشافعى وآخرون، الدروس الخصوصية والتحصيل الدراسى ، بحث ميدانى ، (المنيا : كلية المعلمين) ، ١٩٧٠ ٠

١٩ ـ فاروق عبد الحميد اللقانى ، مرجع سابق ٠

٢٠ ـ عبد الفتاح تركى ، مرجع سابق ٠

٢١ ـ اسماعيل محمد دياب ، ظاهرة الدروس الخصوصية كأحد معوقات التحول الديمقراطى فى مصر ، الكتاب السنوى فى التربية وعلم النفس ، المجلد ١٠ ٠ (القاهرة : دار الفكر العربى) ، ١٩٨٨ ٠

٢٢ ـ يحيى طلعت ، مرجع سابق ٠

٢٣ ـ سعيد اسماعيل على ، محنة التعليم فى مصر ، كتاب الأهالى (القاهرة : حزب التجمع) ، ١٩٨٤ ، ص٠ص٠ ١٩٠ ـ ٢٠٤ ٠

٢٤ ـ أحمد ابراهيم أحمد ، مرجع سابق ٠ ص٠ ١٥٣ ـ ١٨٦ ٠

٢٥ ـ اسماعيل دياب ، مرجع سابق ٠ ص ٠ ١٥٣ ٠

٢٦ ـ جهاز استطلاع الرأى مرجع سابق ٠ ص ٠ ٢٤ ٠

٢٧ ـ أحمد ابراهيم أحمد ، مرجع سابق ٠ ص ٠ ١٧٠ ٠

٢٨ ـ أحمد ابراهيم أحمد ، مرجع سابق ٠ ص٠ ١٧٧ ٠

٢٩ ـ المركز القومى للبحوث التربوية ، مرجع سابق ٠ ص٠ ٤ ٠

٣٠ ـ اسماعيل دياب ، مرجع سابق ٠ ص ٠ ١٦٠ ـ ١٦٥ ٠

٣١ ـ أحمد ابراهيم ، مرجع سابق ٠ ص ٠ ١٧٦ ـ ١٧٧ ٠

٣٢ ـ المرجع السابق ، ص ٠ ١٧٢ ٠

٣ ـ المرجع السابق ، ص٠ ١٧٣ ـ ١٧٤ ٠

34. Berney, Tomi, D., Gritzer, G., **Computer-Focused Russian Bilingual Instructional Program,** 1988-89 (VA, Alexandria: National Association of College Admission Coundelors), 1991, p. 25.

35. Powers, Donald, E., **Preparing for the SAT; A survey of programs and resources. College Boad Report No. 88-7** (N.J., Princeton : Educational Testing Service), 1988, p. 31.

36. Vanis, Amry; Mills, K., **Adult Basic Education Tele-Teacher,** (Ariz. : Salado Community Colls.), 1987, pp. 9-11.

37. Howard, Catherine, **Garfied Options for Leadership Development.** (Varginia Commonwealth Univ., Richmond. Dept. of Psychology), 1990, p. 8.

ملحق رقم ١

قائمة بأسماء المحكمين

١ - أ٠د٠ على شلتوت : أستاذ متفرغ بقسم أصول التربية كلية التربية - جامعة الاسكندرية ٠

٢ - أ٠د٠ محمود منسى : أستاذ ورئيس قسم علم النفس التعليمى وعميد كلية التربية - جامعة الاسكندرية (دمنهور) ٠

٣ - أ٠د٠ رجب أحمد الكلزة : وكيل كلية التربية لشؤون الطلاب وأستاذ بقسم المناهج وطرق التدريس كلية التربية - جامعة الاسكندرية٠

٤ - أ٠د٠ سيف الاسلام على مطر : أستاذ ورئيس قسم أصول التربية كلية التربية - جامعة الاسكندرية ٠

٥ - د٠ كمال نجيب الجندى : أستاذ مساعد بقسم المناهج وطرق التدريس - كلية التربية - جامعة الاسكندرية ٠

٦ - د٠ الهام مصطفى عبيد : أستاذ مساعد بقسم أصول التربية كلية التربية بدمنهور ٠

٧ - د٠ حميدة عبد العزيز ابراهيم : مدرس بقسم أصول التربية كلية التربية - جامعة الاسكندرية (دمنهور) ٠

ملحـق رقـم ٢

اســتبانة الطــلاب
للتعرف على أسباب الدروس الخصوصية

أولا : املء البيانات التالية :

١ ـ الجنس ذكر ( ) انثى ( )
٢ ـ الصف الدراسى الذى تلتحق به ـــــــ المرحلة ـــــــ
٣ ـ الشعبة / العلوم : ـــــــ الآداب : ـــــــ
٤ ـ نوع التعليم / عام ( ) خاص ( )
٥ ـ وظيفة الأب : ـــــــ وظيفة الأم : ـــــــ
٦ ـ المستوى التعليمى للأب :
أمى ( ) ابتدائى ( ) اعدادى ( ) ثانوى ( )
جامعى ( )
٧ ـ المستوى التعليمى للأم :
أمى ( ) ابتدائى ( ) اعدادى ( ) ثانوى ( )
جامعى ( )
٨ ـ عدد الاخوة والأخوات الملتحقين بمراحل التعليم المختلفة :
حكومى ـــــــ خاص ـــــــ
٩ ـ الحى الذى يقع فيه السكن :

---

١٠ ـ متوسط الدخل الشهرى للأسرة : ـــــــــ جنيه مصرى

ثانيا :

١ ـ هل تحصل على دروس خصوصية ؟
نعم ( ) لا ( )
٢ ـ فى أى المواد الدراسية تأخذ دروسا خصوصية ؟ ـــــــــ
٣ ـ هل تأخذ دروسا خصوصية ؟
بمفردك ( ) مع مجموعة ( )

بفصول التقوية التى تقدمها المدرسة ( )

٤ ـ الشهر الذى تبدأ فيه الحصول على درس خصوصى : ـــــــــ

٥ ـ عدد المرات الاسبوعية التى تحصل فيها على الدرس الخصوصى :

٦ ـ الوقت الذى تحصل على الدرس الخصوصى (صباحا ، عصرا ، مساء ٠٠ الخ) : ـــــــــــــــ

٧ ـ عدد مرات الرسوب : ـــــــــ فى أى مرحلة : ـــــــــ

المطلوب منك وضع (/) أمام كل عبارة بما يناسبك ٠

الرقم	العبارة	أوافق بشدة	أوافق	لا أوافق
١	احتاج للدروس الخصوصية لضعفى فى المادة الدراسية ٠			
٢	أقدم على أخذ الدروس الخصوصية لرغبتى فى مزيد من التقوية ٠			
٣	احتاج للدروس الخصوصية لعدم استفادتى من المعلمين فى الفصل ٠			
٤	أحتاج للدروس الخصوصية للحصول على مجموع مرتفع يمكننى من دخول الكلية التى أرغبها ٠			
٥	أحتاج للدروس الخصوصية لتعودى على ذلك ٠			
٦	أحصل على الدروس الخصوصية لاصرار والدى على ذلك ٠			
٧	أحصل على الدروس الخصوصية بناء على نصيحة معلمى ٠			
٨	أحصل على الدروس الخصوصية بناء على نصيحة زملائى ٠			
٩	أحصل على الدروس الخصوصية			

القم	العبارة	أوافق بشدة	أوافق	لا أوافق
	لحرصى على درجات الأعمال الشهرية والصفية ·			
١٠	أحصل على درس خصوصى لرسوبى فى المادة ·			
١١	البرامج التعليمية فى التليفزيون ضعيفة الفاعلية بالنسبة لى ·			

ماهى مقترحاتك للتغلب على ظاهرة الدروس الخصوصية ؟

ملحق رقم ٣
استطلاع رأى
أولياء أمور التلاميذ حول الدروس الخصوصية

أولا : بيانات شخصية :

١ ـ الاسم (اختيارى) : _____

٢ ـ الوظيفة : _____ المؤهل التعليمى : _____

٣ ـ عدد الأبناء : _____

٤ ـ عدد الأبناء الذين يأخذون دروس خصوصية : _____

٥ ـ المراحل التعليمية التى يلتحق بها الأبناء _____

ثانيا المطلوب منك عزيزى ولى الأمر وضع (/) أمام الاختيار المناسب من وجهة نظرك لتحديد الأسباب والعوامل التى دفعتك لاعطاء ابنائك دروسا خصوصية ٠

الرقم	العبارة	أوافق بشدة	أوافق	لا أوافق
١	أعطى أبنائى دروسا خصوصية لضعفى لأنى لا أملك الوقت الكافى لمتابعتهم ٠			
٢	أعطى أبنائى دروسا خصوصية لشكواهم المستمر من ضعف مستوى معلميهم ٠			
٣	أعطى أبنائى دروسا خصوصية لأن معلميهم طلبوا منى ذلك ٠			
٤	أعطى أبنائى دروسا خصوصية لعدم ثقتى فى طرق التعليم التى يتبعها معلموهم ٠			
٥	عدم تأدية المعلمين لواجباتهم يدفعنى لاعطاء أبنائى دروسا خصوصية ٠			
٦	أعطى أبنائى دروسا خصوصية لأضمن نجاحهم بتفوق ٠			

الرقم	العبارة	أوافق بشدة	أوافق	لا أوافق
٧	أعطى أبنائى دروسا خصوصية لمعرفتى باهمالهم وتقصيرهم فى دراستهم ·			
٨	أعطى أبنائى دروسا خصوصية لدى المعلمين الذين يدرسوهم لأضمن على معدل عال فى درجات النشاط الصفى ·			
٩	شكوى ابنائى المستمرة من صعوبة المناهج دفعتنى لاعطائهم دروسا خصوصية ·			
١٠	لو التحق أبنائى بالمدارس الخاصة لما كانت هناك حاجة لاعطائهم دروسا خصوصية ·			
١١	خوفى من رسوب أبنائى يدفعنى لاعطائهم دروسا خصوصية ·			
١٢	أعطى أبنائى دروسا خصوصية لكى لا أشعر بالتقصير نحوهم ·			
١٣	الدروس الخصوصية تشعر أبنائى بالثقة والاطمئنان بصرف النظر عن مدى استفادتهم منها ·			
١٤	الدروس الخصوصية تزود أبنائى بمعلومات ضرورية لايتسع وقت المعلم فى الحصة لتقديمها لهم ·			
١٥	أعطائى دروسا خصوصية لأبنائى مدعاة لفخرى أمام الأهل والأصدقاء ·			

هل لديك مقترحات للحد من ظاهرة الدروس الخصوصية ؟

_____

_____

_____

_____

ملحق رقم ٤
استطـــلاع رأى
معلمى ومعلمات المرحلة الثانوية العامة فى الدروس الخصوصية

فيما يلى قائمة مكونة من ٢١ عبارة تتناول أسباب الدروس الخصوصية، رأيك فى الدروس الخصوصية وآثاره · الرجاء قراءتها بدقة ووضع علامة (/) حسب ماتراه مناسبا ومعبرا عن رأيك أمام كل عبارة ·

الرقم	العبارة	أوافق بشدة	أوافق	غير أوافق
١	الدروس الخصوصية ضرورية لمساعدة التلميذ على النجاح حتى ولو كان متفوقـا ·			
٢	الدروس الخصوصية ضرورية لعلاج جوانب الضعف التى يعـانى منهـا التلميذ ولايتسـع وقـت الحصـة لعلاجهـا ·			
٣	الدروس الخصوصية تبعث الثقـة والاطمئنان لدى التلميذ بصرف النظر عن استفادته منها ·			
٤	الدروس الخصوصية ضرورية لتزويـد التلميذ بالمعلومات الاضافية التى لا يتسع وقت الحصة لتقديمها له ·			
٥	الدروس الخصوصية مظهر لتفـاخر أسرة التلميذ بتوفير كافة امكانيات النجاح له ·			
٦	الدروس الخصوصية مبرر للأسـرة للتخلص عن مسئوليتها فى متابعـة أبنائها دراسيا ·			
٧	ازدحام الفصول لايتيح الوقت الكافى للتأكد من فهم التلميذ للدرس بعكس الدرس الخصوصى ·			

الرقم	العبارة	أوافق بشدة	أوافق	غير أوافق
٨	المناهج والمقررات الحالية يشوبها القصور والنقص مما يصعب معالجته داخل الفصل ·			
٩	زمن الحصة لايكفى لتحقيق الأهداف المرجوة من الدرس وتتاح الفرصة لذلك فى الدرس الخصوصى ·			
١٠	عدم توفير المدرسة وقت لتقديم حصص استدراكية (تقوية) يشجع على الدروس الخصوصية ·			
	رأيك فى الدروس الخصوصية وآثارها :			
١١	المدرس الذى يعطى الدروس الخصوصية كفء مهنيا ·			
١٢	الأموال التى اتلقاها من الدروس الخصوصية ضرورية حتى أستطيع مواجهة متطلبات المعيشة ·			
١٣	بدون الدروس الخصوصية لا استطيع الاستمرار فى عملى ·			
١٤	المدرس الذى يجبر تلاميذه على أخذ الدروس الخصوصية لاغبار عليه ·			
١٥	الدروس الخصوصية تتيح فرصة التنافس بين المعلمين لصالح العمل ·			
١٦	الدروس الخصوصية صورة من صور التعاون بين البيت والمدرسة ·			
١٧	المعلم الكفء هو المعلم الذى يتبارى التلاميذ على أخذ دروس خصوصية عنده ·			
١٨	متى توافرت لى الامكانيات المادية سأتوقف عن الدروس الخصوصية ·			
١٩	الدروس الخصوصية عمل ممل ومرهق ·			

الرقم	العبارة	موافق بشدة	موافق	غير موافق
٢٠	الدروس الخصوصية تتنافى وتكافؤ الفرص التعليمية ٠			
٢١	الدروس الخصوصية تسلب مجانية التعليم مضمونها ٠			
٢٢	يجب مواجهة الدروس الخصوصية باصدار قانون يحرمها ٠			

هل لديك مقترحات للحد من ظاهرة الدروس الخصوصية ؟

دور التعليم الصناعى فى توفير العمالة الفنية فى المملكة العربية السعودية

د٠ أميرة طه بخش (*)

مقدمـــة :

اقتصر النشاط الاقتصادى بالمملكة على بعض الصناعات التقليديـــة البسيطة وكان الاقتصاد يعتمد على الزراعة والرعى ، وكانت بعض الصناعات التقليدية البسيطة تمارس داخل المدن أكثر من القرية والبادية ، وكان عدد العاملين فى هذا المجال قليلا بسبب النظرة الدونية للمجتمع للعمل فى الحرف اليدوية التى كان ينظر اليها على أنها من الأعمال التى تقلل من شأن صاحبها٠

وعلى أثر اكتشاف البترول فى المملكة بدأت الصناعات بمفهومهـــا الحديث فى الظهور وترتب على ذلك حاجة البلاد الى كفاءة ومهارة عاليـــة تتطلبها صناعة البترول أو تكريره ، ومع بدء الاهتمام بالتنمية والتخطيط كشفت صناعة البترول التى قامت بها الوزارات المختصة ، ظاهرة ارتفاع معدلات التخلف فى نواحى الحياة الاقتصادية للأعوام ما قبل ١٣٩٠ هـ وخاصة فى ميادين الصناعة والزراعة والنقل ، علاوة على عمق تدنى الحياة الاجتماعية والتعليمية والصحية ٠ لذلك قامت الدولة باعداد خطط التنمية الخمســـية الشاملة للبلاد منذ عام ١٣٩٠ هـ حتى وقتنا الحاضر ، وقد بلغت حتى الآن خمس خطط تنموية استفادت منها البلاد فى مجالات شتى (١) ٠

ان التنمية الصناعية بالمملكة تعد حديثة العهد اذا ما قورنت بالأعمال التجارية ويقوم الهيكل الصناعى على دعامتين :

(أولا) : قطـــاع الصـــناعات الأساســـية المستنـــدة الى المـــواد «الهيدروكربونية» ٠

(*) أستاذ مساعد تربية اسلامية وتربية مقارنة ، كلية التربية ، جامعة أم القرى مكة المكرمة ٠

(١) وهبه ، حافظ ، جزيرة العرب فى القرن العشرين ، القـــاهرة ، ١٩٦٧ م ، ص ١٣٣ ٠

(ثانيا) : قطاع النشاطات الصناعية التحويلية ٠

أما قاعدة الانتاج الصناعى فى المملكة فتشمل القطاعات التالية (١) :

١ ـ المشروعات التى تتولى الشركة السعودية للصناعات الأساسية (سابك) اقامتها وتشغيلها وتتمثل معظمها فى الصناعات «الهيدروكربونية» تليها صناعة المعادن الثقيلة ٠ وتتطلب هذه الصناعات استثمـــارات ذات رؤوس أموال كبيرة ، واستهلاكا مكثفا للطاقة وتستخدم المواد الناتجة من تكرير الزيت ومعالجة الغاز ويطلق على هذه المشروعات (قطاع الصناعـات الأساسية) ٠

٢ ـ المصانع المرخصة من وزارة الصناعة ويمتلكها القطاع الخاص وحق لهذه المصانع الحصول على قرض من صندوق التنمية الصناعيـــة السعودى وتقدم الدولة له الحوافز التشجيعية والمالية كتأجير الأراضى فى المدن الصناعية بأسعار رمزية مع توفير الطاقة اللازمة والمرافق بأسعار مناسبة ، وتقديم القروض من صندوق التنمية الصناعية بدون فوائد ولمـدة عشر سنوات بنظام الأقساط المؤجلة ٠ وتقوم الدولة باعطاء الأولوية للمنتجات الوطنية عند تأمين مشتروات الدولة فى كافة مرافقها وأجهزتها ، كما تقوم الدولة بتقديم المنح التدريبية وفرص الحماية الجمركية لبعض المنتجـــات الوطنية ٠

٣ ـ المصانع الصغيرة (الورش) والتى تقوم بأعمال الاصلاح وانتاج السلع على نطاق صغير وتحصل على تراخيص من البلديات المحلية بالاضافة الى حصولها على سجل تجارى من وزارة التجارة أو فروعها ، ولاتتبع هذه المصانع الصغيرة وزارة الصناعة ٠ ويقوم بنك التسليف السعودى بتقديم القروض لهذه الورش فى حالة ما يكون المالك للورشة من الطلاب المتخرجين من المؤسسة العامة للتعليم الفنى والتدريب المهنى ٠

وتتمثل أهداف السياسات الصناعية فى المملكة العربية السعودية فى

---

(١) دحلان ، عبد الله صادق ٠ تقييم السياسات الصناعية بالمملكة العـــربية السعودية ومدى تجاوب المنشآت الصناعية معها ـ دراسة ميدانية للحصول على درجة الدكتوراه فى ادارة الاعمال ، القاهرة ، ١٩٨٧ م ، ص ٢٩ ـ ٣٠ ٠

رفع طاقة الاقتصاد الوطنى الانتاجية والاستفادة من المزايا بالنسبة التى تتيسر فى الأسعار المنخفضة للطاقة والكميات الوفيرة من المواد الخام (البترول ومشتقاته) ، وتوسيع وتعميق صلات المملكة بالتكنولوجيا العالمية الحديثة ، وتحقيق الاستفادة من كامل طاقات القطاع الخاص فى الصناعات التحويلية ، وتحقيق تنمية صناعية اقليمية متوازنة ، ورفع انتاجية القطاع الصناعى بتشجيع قيام المصانع ذات الطاقات الانتاجية المثلى ، وتقليل اعتماد الصناعة على العمالة الوافدة وذلك من خلال تطوير المهارات الوطنية بتنمية امكانيات التعليم الصناعى واتباع أسلوب التدريب على رأس العمل ، وزيادة نسبة التعاون والتكامل بين مختلف الصناعات القائمة ٠

وقد أصدرت حكومة المملكة فى عام ١٣٧٤ هـ بيانا يحدد مبادىء السياسة الصناعية التى تتبعها المملكة لتحقيق التنمية الصناعية المرجوة بهدف اعطاء المواطنين السعوديين الفرصة الكاملة لتحقيق أقصى فائدة اقتصادية واجتماعية من برامج التنمية الصناعية ، وكذلك لاطلاع الوزارات والادارات الحكومية ورجال الأعمال داخلها وخارجها على المبادىء الأساسية لسياسة الدولة تجاه التنمية الصناعية (١) ٠

وقد ركزت الدولة على دعم الصناعة فى اطار الحرية الاقتصادية تمشيا مع مبادىء العقيدة الاسلامية وكذلك حرية المنافسة وتشجيع المستثمرين الوطنيين والأجانب على المشاركة فى مشاريع التنمية الصناعية، بالاضافة الى استخدام الأساليب والطرق الحديثة فى التنمية والصناعية ٠

وكان الهدف من اصدار الحكومة لهذه السياسات هو تحديد الاتجاهات العامة والاطار الذى تنتهجه الدولة فى هذا المجال ، مما سينعكس ايجابيا على نمو الصناعة الوطنية فى ظل قواعد ونظم واضحة ومعلنة رسميا من قبل الدولة لرجال الصناعة ٠ لذلك يجب على منشآت الأعمال الصناعية بالمملكة أن تدرس السياسات التى وضعت بمعرفة أجهزة الدولة المختلفة لمعرفة مدى تأثيرها عليها ٠

---

(١) معهد الادارة العامة ، ندوة التخطيط للقوى العاملة فى المجال الفنى والمهنى ، الرياض ، ١٤١٠ هـ ، ص ٢٣ ٠

ونجحت الصناعات الأساسية للبتروكيماويات فى اقتحام الأسواق العالمية بالرغم مما عانته فى بداية تطويرها من محدودية الخبرات الوطنية فى مجال التسويق الدولى وماصاحب ذلك من عقبات أعترضتها على المستوى الدولى ، ونظر لكون الأسواق الطبيعية للبتروكيماويات هى فى الدرجة الأولى أسواق الدول الصناعية ، فان حدة التنافس بين منتجى البتروكيماويات ستزداد فى الفترة القادمة ، يدعم ذلك التغيرات التى طرأت على العلاقات الاقتصادية بين المعسكرين الغربى والشرقى وتوحيد أوروبا فى بعض الجوانب ، مع بداية عام ١٩٩٤ م ، ولايخفى علينا ما لذلك كله من تأثير على العرض والطلب المتوقع للبتروكيماويات الأساسية ، والذى يتطلب بدوره اتخاذ الاجراءات للتعرف على فرص تسويقية جديدة وتطوير قدرات التسويق الوطنية واستكمال مشروعات الصناعات البتروكيماوية الأساسية حسب توقعات الطلب العالمى ومراجعة السياسة السعرية للمواد الأولية المنتجة فى ظل أولويات توفيرها للسوق المحلى ٠

ان ما تتمتع به المملكة من ميزة نسبية فى الصناعات البتروكيماوية وما حققته من خبرات فنية وتسويقية فيها ، يعطيها مركزا متميزا فى كافة مراحل التنمية الصناعية ، مما يجعلها لسنوات عديدة قادمة محور التصنيع٠

وعليه فان المرحلة القادمة تتطلب اهتماما خاصا فى دعم وتشجيع الصناعات المكملة والصناعات البتروكيماوية بحيث يستفاد من أبحاث التقنية العالمية فى مجال البتروكيماويات التى أزالت القيود عن محدودية الصناعات البتروكيماوية ٠

ان التركيز على الصناعات البتروكيماوية المكملة هو استكمال لسلسلة حلقات النجاح الذى حققته المملكة فى الصناعات البتروكيماوية فى اطار التنسيق العالمى فى مجال البتروكيماويات ٠

وقد قطعت المملكة شوطا ملموسا فى مجال الصناعات الاحلالية استفاد معظمها من مواد أولية محلية ومن انخفاض تكاليف النقل ومع تزايد صادرات المملكة بدأت تواجه ممارسات تجارية غير عادلة ولا سيما الاغراق والتى لاتتمشى مع نظام التجارة الحرة مما ترك آثارا سلبية على الطاقات الانتاجية للمصانع القائمة ، من ناحية أخرى ، فان مؤشرات التجارة

الخارجية للمملكة تشير الى أنه لا تزال هناك فرص استثمارية عديدة فى مجال الصناعة الاحلالية (١) ٠

وعليه فان المرحلة القادمة تتطلب اجراء تعديلات على سياسات وأنظمة التجارة حيثما يلزم لتحقيق التوازن الأمثل بين احتياجات الصناعات المحلية والمستهلكين السعوديين ، والقضاء على الممارسات التجارية غير العادلة ، كما تتطلب الاستمرار فى توجيه رؤوس الأموال الوطنية واستقطاب رؤوس الأموال الأجنبية نحو الاستثمار فى الصناعات الاحلالية ذات الجـــدوى الاقتصادية ٠

أهداف البحـث :

يستهدف البحث الحالى الوقوف على علاقة التعليم الصناعى بالمملكة بسوق العمالة الفنية ومدى التفاعل بينهما ، مما يقتضى :

١ ـ التعرف على النشاط الصناعى القائم بالمملكة والمشروعات القائمة سواء فى المجال الحكومى أو قطاع الأعمال الخاص ٠

٢ ـ أهداف السياسات الصناعية بالمملكة العربية السعودية ودورها فى رفع طاقة الاقتصاد الوطنى ٠

٣ ـ دور التعليم الصناعى فى توفير العمالة الفنية بالمملكة ٠

٤ ـ الكشف عن المشاكل التى تواجه الدولة فى سعودة الوظائف الفنية فى القطاع الصناعى وكيفية التغلب على هذه المشاكل ٠

٥ ـ التعرف على أسباب نقص العمالة الفنية الوطنية فى القطـــاع الصناعى الخاص ودور الدولة فى التغلب على هذه المشكلة ٠

أهمية الدراسة :

نظرا للتزايد فى سوق العمالة الفنية الوافدة بالمملكة وما وصلت اليه ، كان لابد من تحرك ايجابى من قبل الدولة لتقليل هذه الظاهرة ومحاولة احلال العمالة الفنية الوطنية بأسلوب متدرج من خلال خطة التنمية وذلك بتطوير

---

(١) وزارة التخطيط ، خطة التنمية الرابعة ١٤٠٥ ـ ١٤١٠ هـ ، الرياض ، المملكة العربية السعودية ، ص ٣١٢ ٠

التعليم الصناعى للوفاء باحتياجات القطاعات الصناعية فى الحكومة والقطاع الخاص من هذه العمالة ٠

المنهج المستخدم :

استخدام المنهج التحليلى الوصفى مع الاعتماد على بعض المراجع التى سبق لها التطرق لهذا الموضوع ٠

دور التعليم الفنى والتدريب المهنى فى توفير العمالة بالمملكة (١) :

اهتمت خطط التنمية للمملكة العربية السعودية بالجوانب الخاصة باعداد القوى العاملة الوطنية لتتوافق مع احتياجات تلك الخطط ٠ فقد أشارت خطة التنمية الخامسة (١٤١٠/١٤١٥هـ) الى ضرورة زيادة امكانيات القوى العاملة الوطنية لتواكب النمط التقنى السائد فى الاقتصاد الوطنى والى تخفيض أداد السعوديين غير المهرة الذين يدخلون الى سوق العمل قبل استكمال مناهجهم التعليمية ٠ وكذلك ضرورة تنمية المهارات لدى العمالة الوطنية لتفى باحتياجات القطاع الخاص وذلك من خلال :

١ ـ الاسراع فى تطوير التعليم الفنى والتدريب المهنى ٠
٢ ـ التخطيط للقوى العاملة ٠
٣ ـ زيادة دور ومساهمة المهارات الوطنية وتقديم الفرص المغرية لها فى كل القطاعات مع الأخذ بزيادة دور المرأة فى العمل طبقا لتعليمات الشريعة الاسلامية وتقاليد المجتمع السعودى ٠

وتساعد الدولة القطاع الخاص للوصول الى أهداف تنمية الموارد البشرية الوطنية وتتمثل مساهمة الدولة من خلال الآتى :

١ ـ المؤسسة العامة للتعليم الفنى والتدريب المهنى ٠
٢ ـ معهد الادارة العامة ٠
٣ ـ بعض الوزارات والجهات الحكومية تقوم بادارة معاهد تعليمية أو مراكز تدريبية لتلبية احتياجاتها من التدريب المتخصص ٠

---

(١) وزارة التخطيط ، خطة التنمية الخامسة ١٤١٠ ـ ١٤١٥ هـ ، الرياض ، المملكة العربية السعودية ، ص ٣٢٤ ٠

وكذلك عقد بعض الدورات التدريبية المتخصصة أو حلقات دراسية للمهنين من خلال الجامعات السعودية ، ويكون ذلك بناء على طلب من الجهات الحكومية أو القطاع الخاص ٠

لقد ركزت الخطة الخمسية للتنمية على أهمية دور قطاع التعليم الفنى والتدريب المهنى فى رفع كفاءة وتحسين أداء القوى العاملة الفنية الوطنية واكسابها الخبرة العلمية والمعرفة المطلوبة لمجموعة الوظائف والمهام المحددة التى تحتاجها خطة التنمية بالمملكة العربية السعودية ٠ وأعتبرت هذا القطاع عنصرا أساسيا لاستراتيجية تنمية الموارد البشرية الوطنية بالمملكة ٠

وقد استطاعت المؤسسة العامة للتعليم الفنى والتدريب المهنى منذ انشائها عام ١٣٩٩/١٤٠٠ هـ أن تقوم بتأهيل وتخريج ١٠٠ر٧١٠ متدرب فى مختلف التخصصات ٠ كما بلغ عدد الخريجين من المدارس والمعاهد الصناعية قبل انشاء المؤسسة العامة للتعليم الفنى والتدريب المهنى ٢٢ر٥٦٢ خريج ٠

والجدولان رقما (١) ، (٢) يوضحان عدد الخريجين من المدارس والمعاهد الصناعية قبل انشاء المؤسسة العامة للتعليم الفنى والتدريب المهنى ، وكذلك اعداد الخريجين فى كافة تخصصات المؤسسة العامة للتعليم الفنى التدريب المهنى فى الفترة من (١٣٩٩/١٤٠٠هـ) حتى (١٤٠٩/١٤١٠هـ)٠

أما مساهمة القطاع الخاص فتتمثل فى قيام بعض الشركات والمؤسسات بتقديم برامج تدريبية متخصصة أو دورات تدريبية لموظفيها أو من يرغب فى العمل بالشركة أو المؤسسة ذاتها ، وكذلك قيام الغرفة التجارية الصناعية بعقد دورات تدريبية تلبى بعض احتياجات القطاع الخاص ٠

والخريطة المرفقة توضح توزيع التعليم الصناعى والتدريب المهنى بالمملكة ٠

جـــدول رقـم (١)

عدد الخريجين من المدارس والمعاهد الصناعية

قبل انشاء المؤسسة العامة للتعليم الفنى

والتـــدريب المهنى

م	البيـــان	عدد الخريجين	التاريـخ
١	المدارس الصناعية المتوسطة والثانوية الصناعية والمهنية	٥٤٥٩	من عام ١٣٧٣ هـ الـى عام ١٣٩٩/١٤٠٠هـ
٢	مدارس التعليم الفنى	١٥٢٢	عام ١٣٩٩/١٤٠٠ هـ
٣	مراكز التدريـب المهنى الصباحية	٩٥٤٣	من عام ١٣٨٣هـ الى عام ١٣٩٩/١٤٠٠ هـ
٤	مراكز التـــدريب المهنى المسائية	٦٠٣٨	من عام ١٣٩٧ هـ الى عام ١٣٩٩ هـ
	الاجمـــالى	٢٢٥٦٢	

المصدر : دحلان ، مرجع سابق ، ص ٤٥ .

جـــدول رقـم (٢)

أعداد الخريجين فى كافة تخصصات المؤسسة العامة للتعليم الفنى والتدريب المهنى

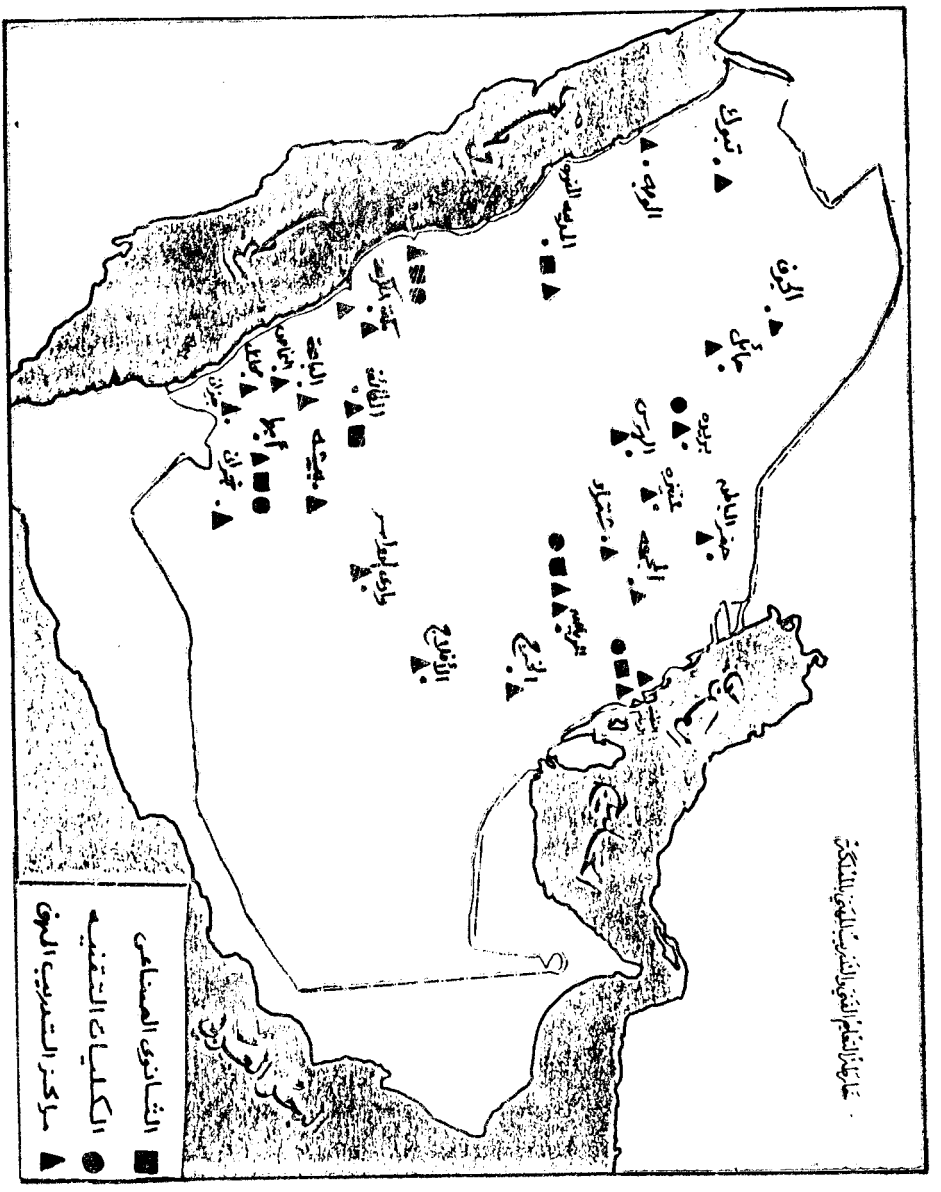
(من عام ١٣٩٩/١٤٠٠ الى عام ١٤٠٩/١٤١٠هـ)

م	المنشأة التعليمية	المدينة أو القرية	تاريخ الافتتاح	التـــاريخ	عدد الخريجين
١	الكليات التقنية المتوسطة	الرياض ـ جدة الدمام ـ القصيم الأحساء ـ أبها	١٤٠٤ هـ	من ١٤٠٤/١٤٠٥ هـ الى ١٤٠٨/١٤٠٩ هـ	٧٥٣
٢	المعهد الفنى العـالى	الرياض	١٣٩٢ هـ	من ١٣٩٩/١٤٠٠ هـ الى ١٤٠٨/١٤٠٩ هـ	٣١٧
٣	التعليم الفنى الثانوى الصناعى	الرياض ـ جدة الدمام ـ أبهـا الطائف ـ الهفوف المدينة ـ عنيزة	١٣٦٩ هـ	من ١٣٩٩/١٤٠٠ هـ الى ١٤٠٨/١٤٠٩ هـ	٧٢٩١
٤	المعهد الثـــانوى للمراقبين الفنيين	الرياض ـ أبها تبوك	١٣٨٥ هـ	من ١٣٩٩/١٤٠٠ هـ الى ١٤٠٨/١٤٠٩ هـ	١٦٠٠

تابع جدول رقم (٢)

م	المنشأة التعليمية	المدينة أو القرية	تاريخ الافتتاح	التاريخ	عدد الخريجين
٥	مراكز التدريب الفنى الصباحية	ثلاثون مدينة	١٣٨٣ هـ	من ١٤٠٠/١٤٠١ هـ الى ١٤٠٩/١٤١٠ هـ	٣١٨٠٦
٦	مراكز التدريب	ثلاثون مدينة		من ١٤٠٠/١٤٠١ هـ الى ١٤٠٩/١٤١٠ هـ	٣٢٥٥٢
٧	مراكز التدريب على رأس العمل			من ١٤٠٠/١٤٠١ هـ الى ١٤٠٩/١٤١٠ هـ	١٢٤٢
			الاجمـــــالى		٧٥٥٦١

المصدر : دحلان ، مرجع سابق ، ص ٤٦ .


تبرك
الكيف
عنابة
سكيكدة
بجاية
تيزي وزو
الجزائر
البليدة
الشلف
وهران
مستغانم
تيارت
سعيدة
تلمسان
سيدي بلعباس
الأغواط
البيض
بسكرة
الجلفة
المسيلة
برج بوعريريج
سطيف
قسنطينة
جيجل
باتنة
خنشلة
سوق أهراس
الطارف
تبسة
الوادي
ورقلة
غرداية
الأبيار
تندوف
بشار
تمنراست
إليزي
الصناعي
الكليات التقنية
مراكز التدريب المهني

جـــدول رقـــم (٣)

التوزيع العددى والنسبى لطالبى العمل

حسب أقسام المهن الفنية للسنوات ١٤٠٦ ، ١٤٠٧ ، ١٤٠٨ هـ

م	السنة		أصحاب المهن العلمية والفنية	عمال الانتاج	الجمـلة
١	١٤٠٦ هـ	العـــدد	٩٩٢	١٣١٨٠	١٤١٧٢
		٪	٧	٩٢	١٠٠
٢	١٤٠٧ هـ	العـــدد	٧٤٤	١٥٣٠٢	١٦٠٤٦
		٪	٤ر٦	٩٥ر٤	١٠٠
٣	١٤٠٨ هـ	العـــدد	٦٠٠	١٦٤٧٧	١٧٠٢٧
		٪	٣ر٥	٩٦ر٥	١٠٠

المصدر : دحلان ، مرجع سابق ، ص ٥٢ .

جـــدول رقـــم (٤)

التوزيع العددى لطالبى العمل الفنى

والمرشحين منهم ونسبة الترشيح للعمل حسب المناطق

للأعوام ١٤٠٦ ، ١٤٠٧ ، ١٤٠٨ هـ

م	المنطقة	البيان	عـــام ١٤٠٦ هـ	عام ١٤٠٧ هـ	عام ١٤٠٨ هـ
١	الوسطى	طالبوا العمل	١٦٧١	١٨٠٥	١٦٥٥
		المرشحون للعمل	١٦٥٠	١٥٦٦	١٢٨٤
		نسبة الترشيح للعمـل	٪٩٨ر٨	٪٨٦ر٨	٪٧٧ر٦
٢	الغربية	طالبوا العمل	٦٠٨٠	٦٤٥٨	٧٢٨٥
		المرشحون للعمل	٥١٥٥	٥٠٥٦	٤٥٥٣
		نسبة الترشيح للعمـل	٪٨٤ر٨	٪٧٨ر٣	٪٦٢ر٥
٣	الشرقية	طالبوا العمل	٥٩٤٦	٧١١٨	٦٨٣٨
		المرشحون للعمل	٤٦٩١	٥٢٩٥	٤٣٤٢
		نسبة الترشيح للعمـل	٪٧٨ر٩	٪٧٤ر٤	٪٦٣ر٥

تابع جدول رقم (٤)

		طالبوا العمل	٤٧٥	٦٦٥	١٢٩٩
٤	الجنوبية	المرشحون للعمل	٣٣١	٤٣٥	٨٠٥
		نسبة الترشيح للعمـل	٪٦٩ر٧	٪٦٥ر٥	٪٦٢
		طالبوا العمل	١٤١٧٢	١٦٠٤٦	١٧٠٧٧
٥	الجملة	المرشحون للعمل	١١٨٢٧	١٢٣٥٢	١٠٩٨٤
		نسبة الترشيح للعمـل	٪٨٣ر٤	٪٧٧	٪٦٤ر٣

المصدر : دحلان ، مرجع سابق ، ص ٥٣ ٠

كما يوضح الجدول رقم (٣) أن طالبى العمل من المهن العلمية يتناقص بمتوسط معدل انكماش سنوى قدره (٧ر٢٨) تم حسابه على أساس أن معدل الانكماش للعام (١٤٠٦/١٤٠٧هـ) من الجدول هو (٣ر٣٣) وقيمته خلال العام (١٤٠٧/١٤٠٨هـ) كانت (٢٤) وتم حساب المتوسط لهاتين القيمتين ٠

أما طالبوا العمل من عمال الانتاج فكان معدل النمو السنوى لهم خلال عام (١٤٠٦/١٤٠٧هـ) يساوى (٦ر١٦) وكانت القيمة (٧ر٧) خلال عام (١٤٠٧/١٤٠٨هـ) وبذلك يكون متوسط معدل النمو السنوى لطالبى العمل من عمال الانتاج (٢ر١٢) ، وهذا التحليل للجدول رقم (٣) يعطينا مؤشرا هاما الى تزايد حاجة المملكة للعاملين فى القطاع الصناعى وتقل هذه الحاجة بالنسبة للعاملين فى مجال المهن الأخرى ٠

ويوضح الجدول رقم (٤) مدى قدرة أجهزة الدولة على تشجيع وتوفير فرص عمل لطالبى العمل فى المجال الفنى حيث وصلت نسبة ترشيح هذه العمالة الى ٤ر٨٣٪ وذلك يوضح مدى الجهود التى تبذل من قبل الدولة لتوظيف العمالة الفنية السعودية ٠

معوقات سعودة الوظائف الفنية فى القطاع الصناعى الخاص (١) :

لم تكن هناك مشكلة تتعلق بتوظيف المواطنين خلال سنوات خطط التنمية الماضية ، غير أنه من المستجدات الاقتصادية ، وانتهاء معظم مشروعات البنية الأساسية والزيادة المستمرة فى اعداد الخريجين وخاصة فى السنتين الأخيرتين من الفنيين والمهنيين ، فقد ظهرت صعوبات تواجه خدمات توظيفهم٠ وتتمثل هذه الصعوبات فى الآتى :

(أولا) : صعوبات تتعلق بطالبى العمل :

١ ـ مازالت الرغبة لدى الكثير من الشباب فى تفضيل العمل بالأجهزة والقطاعات والمؤسسات الحكومية ، بل ليس لدى بعضهم المانع من الانتظار مدة قد تطول ، ترقبا للعثور على فرص وظائف حكومية ٠

---

(١) د٠ فهمى ، منصور ، نقص العمالة فى المملكة العربية السعودية ، جدة : مركز البحوث والتنمية ، جامعة الملك عبد العزيز ، ١٣٩٧ هـ ، ص ٢٤ ـ ٢٥ ٠

٢ ـ اصرار بعض طالبى العمل على الالتحاق بالمنشآت الكبيرة ، وتفضيلهم العمل بها ، نظرا لما تمتاز به هذه المنشآت من استقرار ، ولوجود اللوائح والتنظيمات التى تحكم علاقة العامل بها ، فضلا عما تعرضه من أجـــور ومزايا للوظائف بها ، والعزوف عن العمل لدى المؤسسات الصغيرة التـــى لاتتمتع فى الغالب بالمزايا المذكورة بحكم محدودية الامكانيات ٠

٣ ـ عدم استعداد بعض طالبى العمل للعمل فى مواقع بعيدة عن أماكن اقامتهم أو خارج مدنهم ، ورغبتهم فى الحصول على وظيفة بالقرب من أماكن اقامتهم ولو كانت على حساب التضحية بتخصصهم الفنى والمهنى ٠

٤ ـ مطالبة البعض بوظائف ذات أجور أعلى مما هو معروض عليه اضافة لبعض المميزات ، فالبعض لايزال ماثلا فى ذهنه ما كان سائدا من أجور خلال الفترات الماضية ٠

٥ ـ رفض بعض طالبى العمل للعمل فى الأماكن المفتوحة أو الميدانية ، كالأعمال الفنية لانشاء المصانع ، وتفضيلهم العمل فى الأماكن المغلقة ، والأعمال التى لاتتطلب جهدا جسمانيا ، وكذلك عدم ميلهم للعمل فى بعض الوظائف لعوامل اجتماعية ، أو لتأثير عادات محلية ٠

٦ ـ تدنى الكفاءة الفنية لخريجى التعليم الفنى والتدريب المهنى مما يؤدى الى انخفاض الكفاءة التشغيلية ومعدلات الأداء ٠

(ثانيا) : صعوبات تتعلق بأصحاب العمل :

١ ـ قلة الأجور التى يعرضها الكثير من أصحاب العمل التى لاتتلاءم مع تكلفة المعيشة بالنسبة للمواطن ، وبعضهم يقارن ذلك بما يعطيه للعمالة الأجنبية وهى عمالة فى معظمها قادمة من بلدان تكاليف المعيشة فيها منخفضة ، ومن ثم فان ماتحصل عليه هذه العمالة من أجور وان كانت مجزية لها ، الا أنها تقل عما يمكن أن يقبل به طالب العمل السعودى ، الذى يتطلع الى الحصول على الأجر الذى يكفى لتأمين متطلبات الحياة له ولأسرته ٠

٢ ـ جرت العادة أن يقوم صاحب العمل بالاختيار من مصادر العمالة الوافدة ، ممن تتوافر لديهم الخبرة والممارسة والتأهيل الجيد عند استقدامهم، حتى تتمكن من القيام بمهام الوظيفة بمهارة عالية ، ولذلك فهو يطلب توافر

ذلك أيضا فى المواطن الذى يطلب الالتحاق بالعمل ، وبصورة خاصة طلب توافر سنوات من الخبرة فى العمل ، فى الوقت الذى نجد أن طالبى العمل من المواطنين الخريجين حديثا يفتقرون فى الغالب الى عامل الخبرة والممارسة، حيث لايمكنهم الحصول على ذلك الا بممارسة العمل ٠

٣ ـ يشترط بعض أصحاب العمل توافر بعض المهارات الاضافية كاجادة اللغة الأجنبية أو المعرفة بتشغيل بعض الآلات والمعدات فى مجال ممارسة مهام العمل أو الوظيفة ٠ ولا شك فى أن تمتع العمالة الأجنبية بهذه الأمور يجعلها مفضلة لدى أصحاب العمل على استخدام الأيدى العاملة السعودية ، مما يعوق فرص توظيفها ٠ واذا كانت بعض الأعمال لاتحتاج الى ذلك فان الكثير منها قد لايقتضى ذلك ، وبعضها قد يحتاج الى مجرد الالمام باللغـــة الانجليزية ٠

٤ ـ لقد اعتاد أصحاب العمل فى السنوات الماضية ، نتيجة قلة الأيدى العاملة السعودية المتاحة على الاعتماد على الأيدى العاملة الأجنبية ، مما جعل غالبيتهم يعتادون على حساب تكلفة التشغيل والانفاق فى المقاولات التى يحصلون عليها على أساس أجور وتكلفة العمالة الوافدة ونجدهم فى كثير من الأحيان يبالغون فى شروط شغل الوظائف ، آخذين فى الاعتبار سهولة توافرها فى فئات غير سعودية ، مما يضيق فرص العمل أمام المواطنين ٠

كيفية التغلب على المعوقات والمشكلات التى تواجه السعودة (١) :

ان الدولة بأجهزتها التنفيذية تتابع وبشكل مباشر كل ما يطرأ أو يواجه مكاتب العمل فى سبيل تقديم خدمات التوظيف للمواطنين ، حيث تقـــوم باصدار التعليمات واتخاذ التنظيم المناسب ، بعد عمل الدراسات اللازمة ، وتحليل المعلومات والاحصائيات عن حركة التوظيف واتجاهات سوق العمل٠

وفى سبيل التغلب على الصعوبات التى تواجه عملية السعودة تم اتخاذ العديد من الاجراءات التى أهمها :

١ ـ اصدار التعليمات التى تنص على قصر التوظيف لبعض المهن على المواطنين ، رغبة فى الحد من عنصر المنافسة ودفع أصحاب العمل للبحث

---

(١) دحلان ، مرجع سابق ، ص ٦٠ ـ ٦٢ ٠

عن المواطنين فى شغل بعض الوظائف حسب مايظهر من أهمية هذه الوظائف وتوافر طالبى العمل المؤهلين لذلك ٠

٢ ـ بحث امكانية وضع الحوافز لأصحاب العمل لدفعهم لزيادة نسبة السعوديين وذلك باعطاء الأفضلية عند منح القروض الصناعية أو شـــراء المنتجات الصناعية لمن تكون نسبة السعوديين لديه عالية ، أو ربط هذه القروض بتوظيف نسب معينة من السعوديين ، ونتيجة لذلك فقد شكلت لجنة حكومية لبحث ذلك ٠

٣ ـ التنسيق مع المؤسسة العامة للتعليم الفنى والتدريب المهنى فى مجال العمل على التدريب الميدانى التطبيقى للمتدربين ، وجعل ذلك أحد متطلبات التخرج ، من أجل تضييق فجوة الخبرة العملية وتعويد المتدربين ظروف العمل والتطبيق العملى قبل الاندماج فى الحياة العملية ٠

٤ ـ توعية طالبى العمل ونصحهم وارشادهم نحو الوظائف المناسبة والتدريب الملائم ومستقبل العمل فى بعض المهن ، وكذلك ايضاح مزايا توظيف السعوديين بالنسبة لأصحاب العمل ٠

٥ ـ تدريب العاملين فى أجهزة التوظيف وادخال أجهزة الحاســـب الآلى فى أعمالها من أجل رفع مستوى خدماتها ، وقد تضمن ذلك استقدام بعض الخبراء من منظمة العمل الدولية لبحث مختلف الجوانب للنهوض بهذه الخدمة ٠

٦ ـ من أجل تنشيط عملية توظيف المواطنين واتاحة فرص العمل لهم ، باشرت وزارة العمل من خلال مكاتب العمل ، النظر فى طلبات الاستقدام المقدمة من منشآت القطاع الخاص ، وأصبح الآن لدى مكاتب العمل التوصية بعدم الاستقدام من الخارج على وظيفة يكون ثمة مواطن سعودى يطلبهـــا ومناسب لها ٠

٧ ـ تم اصدار التصنيف المهنى السعودى لمختلف الوظائف فى منشأت القطاع الخاص بما يتوافق والأسلوب الدولى ، وبما يلائم طبيعة الوظائف والمهن فى المملكة ، وذلك من أجل توحيد مسميات المهمن حسب فئاتهـــا وفروعها وأقسامها ، ومن أجل تسهيل عملية التوظيف ، وقد تم الـــزام

المنشآت الخاصة باستخدامه ، كما تم استخدامه عند ادخال المعلومات فى أجهزة الحاسب الآلى لدى الجهات المعنية بالأجهزة الحكومية ٠

٨ ـ هناك اهتمام باصدار التوصيف المهنى السعودى لغالبية الوظائف والمهن الدارجة فى البلاد ، وفق الأسلوب الدولى ، وذلك من أجل ايضاح واجبات وشروط الوظائف بالقطاع الخاص ، لكل من صاحب العمل وطالبى العمل أيضا ، وذلك من أجل وضع الشخص المناسب فى الوظيفة المناسبة ، ورصد الانتاجية فى العمل ٠

٩ ـ يتم باستمرار اصدار التعليمات التى تكفل ترشيد استخدام الأيدى العاملة الأجنبية ، وعمل الضوابط التى تكفل الحد منها أو تحديد الحاجة اليها ٠

١٠ ـ تقوم الوزارة بين الحين والآخر باعداد الدراسات حول أمور التوظيف بمشاركة بعض الجهات المختصة ، وحاليا هناك دراسة مع الأمانة العامة لمجلس القوى العاملة تهدف الى معرفة أسباب ضعف الاستخدام للسعوديين فى القطاع الخاص ، وتشمل دراسة ظروف العمل فى هذا القطاع وموضوع الأجور به والعوامل التى تقف وراء ضعف الاستخدام ٠

أسباب نقص العمالة الفنية الوطنية فى القطاع الصناعى الخاص (١) :

(أولا) : قصور أجهزة الدولة ذات العلاقة بموضوع العمالة :

ان الأجهزة المسئولة عن توفير العمالة الوطنية بالقطاع الصناعى تتمثل فى وزارة التخطيط ، وزارة الصناعة والكهرباء ، مكاتب العمل والعمال ، مكاتب الاستقدام والمؤسسة العامة للتعليم الفنى والتدريب المهنى ٠

ان من أهم أسباب نقص العمالة الفنية الوطنية ، هو قصور أنظمة أجهزة الدولة ويتجلى هذا القصور فى المؤسسة العامة للتعليم الفنى والتدريب المهنى وعدم ملاءمة مخرجاتها مع متطلبات القطاع الصناعى الخاص ومتطلبات واحتياجات التنمية الشاملة للدولة ، ووقوع مكاتب الاستقدام تحت اشراف وزارة الداخلية ولكن تم اصدار الأوامر بأن تكون تحت أشراف وزارة

---

(١) د٠ فهمى ، منصور ، مرجع سابق ، ص ٥٦ ـ ٥٨ ٠

العمل والشئون الاجتماعية حتى يمكن التحكم والسيطرة على كافة الاجراءات، وبذلك يمكن الوصول الى نتائج ايجابية من تطبيق أنظمة العمل والعمال وتطويرها ومتابعتها ، وكذلك الزام المسئولين بالقطاع الصناعى الخاص بالأنظمة واللوائح من خلال الجولات التفتيشية والزيارات الميدانية ومن خلال مراجعة المسئولين لمكاتب العمل والعمال لاستقدام عمالة وافدة يمكن توافرها من العمالة الوطنية فى سوق العمل السعودى ، فان ذلك سيقلل نسبة الاستقدام للعمالة الوافدة الا عند الضرورة القصوى لعدم توافر تلك التخصصات الفنية فى السوق السعودى · كما يمكن التعاون مع وزارة الصناعة والكهرباء فى نشر عملية التوعية وضرورة وضع خطط سعودة للقطاع الصناعى الخاص تشرف عليها وزارة الصناعة والكهرباء بالتنسيق مع وزارة العمل والشئون الاجتماعية ، ويتم تدعيمها من وزارة المالية بزيادة التركيز على التدريب وعلى مهارة العمل ودفع اعانات للمتدربين كجزء من الراتب أثناء التدريب ، وقيام أصحاب العمل الخاص بدفع بقية الراتب للمتدرب خلال مدة التدريب ، ومن ثم محاولة ايجاد فرص العمل فى القطاع الخاص بعد انتهاء فترة التدريب ، وبذلك تكون الدولة قد ساهمتفى تشجيع المسئولين بالقطاع الخاص للقيام بدورهم فى تدريب العمالة الوطنية واكسابها الخبرة اللازمة فى المصانع الوطنية الحديثة والمتطورة ، ويشارك القطاع الخاص بدوره فى تشجيع أبناء هذا الوطن فى ايجاد فرص العمل بالقطاع الخاص ، وان ماتقدمه هذه المصانع جزء مما قدمته الدولة من قروض طويلة الأجل بدون فوائد لقيام هذه الصناعات الوطنية ، وكذلك تسهيلات واعفاءات جمركية تقدمها الدولة لتشجيع القطاع الصناعى الخاص بما يتفق مع سياسة الدولة لتشجيع قيام الصناعات الوطنية بالمملكة ·

(ثانيا) : نظرة رجال الصناعة للعمالة الوطنية :

ان رجال الصناعة بالمملكة العربية السعودية ينظرون من خلال تجاربهم بعدم ثقة فى العمالة الفنية الوطنية وذلك من خلال نظرتهم الى عدم ملاءمة العمالة الفنية الوطنية لمتطلبات واحتياجات الصناعة الوطنية الحديثة المتطورة ، كما ينظرون الى عدم التزام العمالة الوطنية بالاستمرارية فى أداء العمل والتكيف مع أنظمة العمل الصناعى داخل المصنع ، والذى يتمثل فى مواعيد العمل (على فترتين) وأهمية الانتاج والكفاءة الانتاجية والدقة فى أداء العمل وتطويره وعدم التغيب الا بعذر قهرى ·

كما يعتقدون أن الأجور عامل هام حيث أن أجر العامل الفنى الوافد أقل بكثير من أجر العامل الوطنى ، ولكن هذه النظرة ضيقة جدا ، حيث أن العامل الوافد يتم استقدامه بتكلفة مالية مثل تذاكر استقدامه من بلاده الى المملكة وتأمين السكن والمأكل له ، وهكذا نجد أن أجر العامل الوافد يكاد يكون متساويا مع نظيره العامل الوطنى ، اذا أخذنا المزايا التى يتمتع بها العامل الوافد فى الاعتبار ٠

من هنا نجد أن عامل الأجر لايجب أن يكون عائقا فى تعيين العامل الوطنى واتاحة الفرصة له واكسابه الخبرة ، وهى مسئولية اجتماعيـــــة انسانية أوصى بها ديننا الاسلامى الحنيف بالتكافل الاجتماعى بين المسلمين ومساعدة أبناء هذا الشعب المسلم فى توفير رزقه ودخله بدلا من أن تكون هناك بطالة تؤدى الى الانحراف السلوكى الذى يؤثر على المجتمع وعاداته وأخلاقه ٠

ولقد عقد معهد الادارة العامة ندوة التخطيط للقوى العاملة فى المجال الفنى المهنى فى ١٥ رجب ١٤١٠ هـ ، ومن خلال دراسة ميدانية لمعرفة أسباب النقص فى القوى العاملة الفنية والمهنية الوطنية فى الأجهزة الحكومية ، كان من أهم هذه الأسباب عدم وجود حوافز ثم تلاها عدم توافر المؤهل والتخصص وعدم توافر فرص التدريب للوطنيين أثناء العمل ، ثم الثقة المفرطة فى مستوى العمالة الفنية والمهنية الوافدة ، ثم عدم الثقة فى الفنى أو المهنى الوطنى والثقة فى مهارة العمالة الفنية والمهنية الوافدة ، ونظرة المجتمع لهذه المهن وكان أخرها عدم الثقة فى الجهاز المعد لهذه الفئات من العمالة ٠

(ثالثا) : نظرة العمالة الفنية الوطنية للعمل بالقطاع الخاص :

ان العمالة الفنية الوطنية لاتشعر بالأمان والاستقرار الوظيفى داخل العمل الخاص حيث لاتحكمه قوانين صارمة يمكن معها أن يطالب العامل بحقوقه رغم أن الدولة وضعت الأنظمة واللوائح ، ولكن أسلوب هذه الأنظمة به ثغرات يستطيع المسئولون بالقطاع الخاص أن يجدوا الحلول التى تكسبهم القضايا القانونية ضد العامل الوطنى فى حالة رغبة صاحب العمل فى فصل العامل الوطنى ٠

والعامل الآخر انخفاض الأجور فى القطاع الخاص مقارنة برواتب الدولة

وحيث أن متطلبات الحياة الاجتماعية تتطلب دراسة الأجور مع دراسة وتصنيف الهيكل العام للوظائف الفنية والمهنية بصفة عامة فى القطاع الخاص وتحديد الأجور المناسبة لمستوى الحياة الاقتصادية بالبلاد وتقديم دعم من قبل الدولة لتنفيذ ذلك مبدئيا ، ومن ثم الزام أصحاب العمل بذلك من خلال خطط السعودة طويلة الأجل المدعومة من الدولة واختيار صاحب العمل للعمالة الفنية الوطنية المتخصصة ذات الكفاءة الجيدة · وكذلك فهناك رغبة للعمالة الوطنية الفنية فى القطاع الخاص ، لذلك يتحتم وضع نظام واضح لكافة الأطراف وتوصيف الهيكل الوظيفى وتحديد سلم الأجور والمستويات الوظيفية وفرص تولى القيادات بالأقدمية والكفاءة ، وهذا يتطلب قيام كافة الجهات المعنية بدراسة ذلك وكذلك دراسة ما هو متبع من الدول المتقدمة صناعيا واختيار المناسب وما يتلاءم مع المجتمع السعودى ·

ان القطاع الخاص لايتيح المجال للعمل معه وذلك من خلال معاناته المستمرة حول البحث عن وظائف فى القطاع الخاص ووجود اللافتات على أبواب المنشأة الصناعية بعدم وجود وظائف شاغرة بكافة أنواعها ، كما أن بعض العمالة الوطنية الفنية لاتجد فى ذاتها الثقة فى العمل فى بعض المنشآت الصناعية ، ومطالبة هذه الفئة باتاحة فرص التدريب قبل الخدمة فى المنشأة ، وذلك يكون بموافقة أصحاب المصانع وتجهيز مكان للتدريب ولجان لاختيار العمالة الفنية الوطنية التى تجتاز كافة المراحل التدريبية بشكل أفضل ويمكن الاستفادة منها فى أداء العمل ورفع كفاءته الانتاجية مما يعود بالايجابية على المصنع ·

ان البحوث والدراسات قد أثبتت أن العادات والتقاليد لها تأثير كبير على قرار العمل فى القطاع الصناعى الخاص ، فمثلا قامت جامعة الملك عبد العزيز من خلال مركز البحوث والتنمية ببحث عن نقص العمالة فى المملكة العربية السعودية والذى اتضح من خلال هذا البحث أن العادات والتقاليد تؤثر تأثيرا كبيرا فى نقص العمالة ويتمثل ذلك فى تقاعس العمالة الوطنية فى البحث عن العمل ، والنظرة الدنيا للأعمال اليدوية (١) ·

---

(١) معهد الادارة العامة ، ندوة برامج الجامعات ومدى تلبيتها لاحتياجات الدولة من القوى العاملة ، الرياض ، ١٤٠٨ هـ ، ص ٢٩ ·
(دراسات تربوية)

دور الحكومة فى التغلب على مشاكل سوق العمالة بالمملكة :

تقوم الحكومة بدعم المؤسسة العامة للتعليم الفنى والتدريب المهنى من خلال سياسة التوسع فى مختلف مجالات التعليم الفنى والتدريب المهنى ، واعادة توجيه نظام التدريب المهنى نحو تلبية احتياجات سوق العمـــل ، وتنسيق وسائل التنفيذ لنظام التدريب ، وايجاد خدمات مساندة مركزية كمنح شهادات للقوى العاملة الفنية وتطوير الأبحاث والاستشارات فى مجـــال التخطيط والاستشارات المهنية والمعلومات والنشر للبرامج والتقنيات التعليمية الحديثة ، وكذلك التعليم الفنى بالدراسة الجامعية أو الابتعاث · ويجدر بنا الاشارة الى ضرورة مساهمة القطاع الخاص فى تمويل وتقديم خدمـــات التدريب ، وذلك بتشجيع الدولة فى ذلك بدلا من بناء مرافق تدريب اضافية فى القطاع الحكومى وتنسيق القبول بين أنظمة التعليم الفنى والتدريب المهنى والسعودة فى القطاع الخاص عن طريق التدريب وذلك باتباع أسلوب التلمذة الصناعية بواسطة العمالة الوافدة لسعودة الوظائف فى القطاع الخاص ·

ان دور الحكومة يبدو ضروريا فى وضع معايير ومقاييس دقيقة وواعية ومدروسة فى تحديد شروط القبول للطلبة بمدارس ومعاهد التعليم الصناعى·

أما دور أنظمة وخدمات التوظيف فيكون ذلك بمراجعة أنظمة ولوائح العمل والعمال المعمول بها ، وتوفير خدمات سوق العمل وتنفيذ سياســـات تؤدى الى زيادة كفاءة عمليات سوق العمل حيث أن وزارة العمل والشئون الاجتماعية مسئولة عن تطبيق نظام العمل والعمال وتوفير خدمات الارشاد والتوظيف للمواطنين الباحثين عن عمل ونشر المعلومات المتعلقة بسوق العمل بالاضافة الى تنظيم العمالة الوافدة فى القطاع الصناعى ·

فقد أوصت خطة التنمية الخامسة (١٤١٠ ـ ١٤١٥هـ) بضرورة زيادة توظيف العمالة السعودية ، ذكورا واناثا فى كافة القطاعات وكذلك تحقيـق الانسجام بين العمالة السعودية وفرص العمل المتاحة ، والتأكيد على أهمية توافر الخدمات والمعلومات الكافية عن سوق العمل للأفراد فى القوى العاملة ومساعدتهم فى اختيار المهن المناسبة لتخصصاتهم ، لذلك قامت وزارة العمل والشئون الاجتماعية بزيادة عدد مكاتبها الاقليمية لزيادة فرص توظيـــف العمالة السعودية فى القطاع الخاص الذى يمثل الجزء الأكبر من الصناعة فى المملكة ، ومساعدة أصحاب العمل فى العثور على العامل الوطنى المناسب.

كما انتقلت مسئولية استقدام العمالة السعودية الى وكالة الوزارة لشئون العمل وذلك خلال خطة التنمية الرابعة ((١٤٠٥ - ١٤١٠ هـ) وقامت بتنظيم العمالة الوافدة فى القطاع الخاص ٠

وحيث أن قانون العمل السعودى ينص على أولوية العمالة الوطنية فى العمل حتى وان كانت غير مدربة والزام القطاع الصناعى بتدريبها وتطوير كفاءتها ، كما تمنح الحكومة اعانة تدريب لأصحاب العمل مساهمة منها فى تدريب هذه العمالة الوطنية ٠ وينص فى قانون العمل على ضرورة أن تصل نسبة العمالة الوطنية داخل شركات ومصانع القطاع الخاص الى ٧٥٪ من اجمالى العمالة لديها ٠

فمن الضرورى قيام مكاتب مكاتب العمل والعمال بجولات تفتيش للتأكد من هذه النسب وعدم تجاوزها من جانب أصحاب العمل ، ولاتتم الموافقة على استقدام عمالة وافدة الا فى حالة عدم توافر المهارات أو التخصصات المطلوبة فى سوق العمل الوطنى السعودى ٠

ولقد قامت الدولة ممثلة فى مجلس القوى العاملة باعداد دراسات وبحوث حول تنمية واستغلال القوى العاملة ، وأقر المجلس العديد من الاجراءات والسياسات التنفيذية ذات العلاقة بموضوع العمالة الوطنية وتدريبها واحلال السعوديين محل الوافدين ٠

ولقد أشارت خطة التنمية الخامسة (١٤١٠ - ١٤١٥هـ) الى ضرورة أن تتشدد وزارة العمل والشئون الاجتماعية فى تطبيق نظام العمل والعمال واحكامه لضمان نجاح استيعاب القطاع الخاص للعمالة السعودية الجديدة٠ كما أشارت الى أهمية تدخل الدولة فى عملية السعودة وعدم ترك ذلك لقوى السوق (العرض والطلب) بل ايجاد أنظمة العمل المناسبة وتوفير الخدمات العمالية لضمان تحقيق أهداف التنمية الوطنية ٠

وستقوم وزارة العمل والشئون الاجتماعية باجراء مراجعة شاملة لنظام العمل والعمال بما يلائم أوضاع سوق العمل الراهنة وكذلك اعداد وتنفيذ خطة بأهداف محددة للوصول لتنفيذ أحكام نظام العمل والعمالوبذلك تستطيع أن تصل الى زيادة العمالة الوطنية فى القطاع الخاص بصورة تدريجية ٠

وسيقوم الديوان العام للخدمة المدنية بالاجراءات الآتية :

١ - مراجعة نظام التصنيف الوظيفى وهيكل الأجور بهدف الحفاظ على مستويات مناسبة مع القطاع الخاص ٠

٢ - التنسيق مع وكالة شئون العمل فى تبادل المعلومات حول الوظائف الشاغرة لمعرفة فرص العمل المتاحة فى كافة القطاعات الحكومية والخاصة ٠

وقد قامت وزارة العمل والشئون الاجتماعية باصدار تراخيص لبعض الشركات التى ستتولى تأمين خدمات توظيف العمالة والاستشارات الوظيفية للسعوديين الباحثين عن العمل فى القطاع الخاص ٠

وستقوم الوزارة بتطوير خطة التدريب بالتعاون مع المؤسسة العامة للتعليم الفنى والتدريب المهنى وممثلى الغرف التجارية والصناعية ، وكذلك ادخال أحكام جديدة على نظام العمل والعمال تلزم الذين يتلقون التدريب على نفقة صاحب العمل على البقاء مع هذه الشركة لفترة معينة كحد أدنى ، وهذا سيؤثر فى قرار صاحب العمل على قبول العمالة الوطنية وتدريبها طالما أن هناك نظاما يحدد العلاقة ويضمن استمرارية العامل بعد انتهاء التدريب ٠

سياسات واجراءات سوق العمل :

حتى تتحقق أهداف الخطة الخمسية الخامسة للتنمية فى زيادة مساهمة العمالة الوطنية فى كافة القطاعات وخاصة القطاع الخاص كان لابد من وضع وتنفيذ الاجراءات والسياسات التالية :

١ - تحويل التركيز من التوسع الكمى الى دعم التوعية فى التعليم وذلك بتطوير مناهج الدراسة وتوعية هيئة التدريس وادخال الوسائل التقنية الحديثة فى عملية التعليم ٠

٢ - اعطاء أولوية قصوى لتنمية الموارد البشرية الفنية عن طريق استمرار التوسع فى التعليم الفنى والتدريب المهنى خصوصا مابعد المرحلة الثانوية ٠

٣ - وضع معايير اعداد نوعية عالية من الخريجين ٠

٤ - التركيز بصفة خاصة على تحسين الكفاءة الداخلية لنظام التعليم

والتدريب من خلال العمل على تخفيض معدلات التسرب والرسوب وزيادة الاستفادة من الموارد المتاحة ٠

٥ ـ توثيق مجالات التنسيق مع الجهات التى توفر خدمات التعليم والتدريب بين بعضها البعض ، على مختلف المستويات الوطنية والاقليمية والمحلية ٠

٦ ـ انشاء مراكز تهتم بتقديم المشورة للطلاب بشأن التخصصات المهنية الملائمة ضمن مؤسسات التعليم الثانوى ومابعد الثانوى ومعاهد التدريب ، اضافة الى تقوية الروابط بين أصحاب العمل بالقطاع الخاص وبين المؤسسات التعليمية والتدريبية لضمان توافق خريجى هذه المؤسسات مع متطلبات أصحاب العمل ٠

٧ ـ اعداد هيكل شامل للسياسات عن طريق اعداد خطة شاملة لتنسيق عملية تطوير مختلف جوانب نظام التعليم والتدريب وتوسعاته ٠

٨ ـ وضع اطار شامل للسياسات الهادفة الى تنسيق تطوير الجامعات على المدى البعيد ، ولضمان توجيه نشاطات هذه المؤسسات العلمية لمواجهة متطلبات القطاع الخاص من القوى العاملة ٠

٩ ـ وضع اطار شامل للسياسات اللازمة لتوسعة برامج التدريب الفنى والمهنى خصوصا للمستوى الثانوى ومابعد الثانوى ٠

ولتسهيل مهمة التوظيف الفعال للعمالة الوطنية الباحثة عن العمل فى القطاع الخاص ، لابد من تنفيذ السياسات والاجراءات التالية (١) :

١ ـ مراجعة نظام العمل والعمال للتأكد من ملاءمة أحكامه مع أوضاع سوق العمل الحالية والتأكد من أنها تعمل على زيادة اسهام العمالة الوطنية فى القطاع الخاص ٠

٢ ـ وضع أهداف محددة سنوية لتنفيذ أحكام نظام العمل والعمال ، ويجب على الجهات ذات العلاقة بالتعاون مع وزارة التخطيط ، اعداد خطة سنوية للسعودة ووضع أهداف محددة للحد الأدنى من اعداد السعوديين الذين يتعين توظيفهم من قبل مؤسسات القطاع الخاص بمختلف أحجامها ٠

---

(١) معهد الادارة العامة ، ندوة برامج الجامعات ٠٠ ، مرجع سابق ، ص ٣٢ ـ ٣٣ ٠

٣ ـ التوسع فى خدمات سوق العمل لتأكيد مدى توافق مؤهلات العمالة الوطنية التى تبحث عن عمل فى القطاع الخاص مع الوظائف المتوافرة ٠

٤ ـ دراسة ووضع الأنظمة مع الجهات ذات العلاقة والتى تلـــزم المقاولين العاملين بعقود حكومية من زيادة أعداد السعوديين مع الأخـــذ فى الاعتبار التكاليف المترتبة على زيادة اسهام المواطنين السعوديين فى تنفيذ هذه العقود وخاصة فى مجالات التشغيل والصيانة ٠

٥ ـ اعداد المعلومات المتعلقة بسوق العمل وتحليلها ثم توزيعها بصفة دورية على الباحثين عن العمل وأصحاب العمل والطلاب ، على أن تتناول هذه المعلومات موضوعات مثل : متوسط الأجور والرواتب حسب المهن ، والوظائف الشاغرة حسب الموقع ، وتوقعات فرص العمل لمختلف المهن ٠

٦ ـ دراسة جدوى تقديم الدعم المناسب لأصحاب العمل فى القطـــاع الخاص الذين يرغبون فى توفير التدريب على رأس العمل فى مهن معينة ، واعادة احياء أعمال لجنة الاعانات التى تدفع للقطاع الخاص من أجـــل تشجيعهم على تدريب السعوديين ٠

المؤسسات العامة العاملة فى مجال الصناعة بالمملكـة ودورهـــا فى توظيف العمالة الفنية الوطنية (١) :

١ ـ الهيئة الملكية للجبيل وينبع : تتمتع هذه الهيئة بصلاحيات عليـا تحت رئاسةخادم الحرمين الشريفين حفظهالله٠ وتحت اشراف وزير التخطيط ٠ وهو نائب رئيس الهيئة ومهمة الهيئة هى انشاء مدينتين صناعيتين أحدهما فى الجبيل على الساحل الشرقى للبلاد ، والأخرى فى ينبع على الساحل الغربى بغرض توفير كل التجهيزات الأساسية اللازمة لمشاريع الصناعات الأساسية التى ستقوم بانشائها كل من بترومين وسابك داخل مدينتى الجبيل وينبع ٠

ويشمل برنامج التجهيزات الأساسية لكل من الجبيل وينبع بناء المطارات والموانىء والمرافق العامة ، وتوفير الاتصالات السلكية واللاسلكية ، وبنـاء محطات تحلية للمياه ، وأنظمة تبريد مياه البحر ، واعداد لمواقع الصناعية للصناعات الرئيسية والثانوية والمساعدة ، وكذلك انشاء مرافق الخدمات٠

---

(١) دحلان ، مرجع سابق ، ص ٨٥ ـ ٩٠ ٠

٢ - **الشركة السعودية للصناعات الأساسية (سابك)** : نظرا للأهمية الخاصة التى تشكلها الهيدروكربونات لاقتصاد المملكة ، فقد قررت الحكومة الدخول بنفسها للاستثمار فى هذا المجال ، ولتحقيق هذا الغرض فقد أنشأت الحكومة فى عام ١٣٩٦ هـ الشركة السعودية للصناعات الأساسية والتى تملكها الحكومة الآن بنسبة ٧٠٪ برأس مال بلغ عشرة ملايين ريال ٠

ومن انجازاتها حتى عام ١٤١٠ هـ انشاء مجمع صناعى ذى تقنية عالمية ، وتعتبر سابك القوى العاملة الوطنية هى ثروة الوطن الحقيقية وهدفها الاستراتيجى الأول استثمار ثروات المملكة البشرية وتأهيلها لتحمل مسئوليات التصنيع المتطورة ٠ أما هدفها الاستراتيجى الكائن فهو استثمار ثروات المملكة الطبيعية وتحويلها الى منتجات صناعية ذات قيمة مضافة عالية ٠ ولقد سخرت لسد نقص العمالة الفنية أسلوب التوظيف المكثف لرأس المال والطاقة ٠

وقد قامت سابك بالتعاون مع شركائها بتخطيط وتنفيذ سلسلة مكثفة من البرامج التدريبية داخل البلاد وخارجها فى مراكز التدريب المهنية والمعاهد الفنية والعلمية ، ومن ثم التدريب على رأس العمل بمصانعها ومصانع شركاتها ٠ ولقد ركزت فى خطة التدريب على تكثيف التدريب على رأس العمل من سنة الى سنتين حيث يمارس المتدرب نفس المهام التى ستناط به شركته لتهيئته للاندماج فى حياته العملية المقبلة واكتساب قيم الانضباط والالتزام والشعور بالمسئولية ثم يستكمل التدريب بمواقع عمله الفعلى فى شركته وتستمر هذه المرحلة من ثلاثة الى ستة شهور تحت اشراف كوادر متخصصة، ولقد تم انشاء مركز تدريب عصرى داخل كل مصنع مزود بالمختبرات الحديثة ووسائل التدريب الفعالة والوحدات التعليمية المصغرة ٠

ولقد بدأت سابك بعقد ١٥ دورة فى عام ١٩٧٧ م وبلغت أكثر من ألفى دورة فى عام ١٩٨٥م ، وبلغ اجمالى الدورات التى عقدتها حتى نهاية عام ١٩٨٨ م ، ١٠٥٧٠ دورة ٠

وكانت نتائج هذه الدورات تزايد القوى العاملة الوطنية من ٧٩ شخص عام ١٩٧٧ م الى ٤٥٧٥ شخص عام ١٩٨٨م ، والسعودة التى تنشدها سابك هى احلال القوى العاملة الوطنية المؤهلة المدربة محل العمالة الوافدة وفق خطط مدروسة منظمة تكفل سير العمل بصورة مأمونة وفعالة ٠

٣ - المؤسسة العامة للبترول والمعادن (بترومين) : أول مؤسسة أنشائها الحكومة عام ١٣٨٣ هـ لتنمية موارد المملكة الطبيعية الهامة مثل البترول الخام والغاز الطبيعى والمعادن الأخرى ، وخاصة تنمية الصناعات المعتمدة على هذه الموارد ، والى جانب أنشطتها المختلفة من التنقيب عن البترول وحفر الآبار ثم انتاجه ونقله وتوزيعه ، فقد شرعت فى تنفيذ عدد من مشـــاريع مصافى البترول اضافة الى مشروع ضخم لتجميع الغاز ومعالجته ونقله ، وتقوم شركة أرامكو ببناء هذا المشروع لحساب بترومين ٠

ونظرا للكميات الهائلة من النفط الاحتياطى والمنتج فى المملكة فمـــن الطبيعى أن تكون صناعة تكرير النفط هى التى تأتى فى المقدمة ، لذلك تقوم بترومين مع عدد من شركات النفط العالمية بتكرير البترول لتغطية احتياجات السوق المحلى ثم التصدير الى الخارج ، وتوجد حاليا بالمملكة خمس مصافى بينها أكبر مصفاة للبترول فى العالم وهى موجودة فى رأس تنورة ٠

٤ - الغرف التجارية والصناعية : تمشيا مع مبدأ الاقتصاد الحـــر الذى تنتهجه المملكة ، وحرصا على مصالح رجال الأعمال من التجار والصناع ، أصدرت الدولة نظاما يتم بمقتضاه انشاء الغرف التجارية والصناعية ، ولقد وضعت لتلك الغرف أهداف محددة ، تسعى جميعها لرعاية مصالح منتسبيها من التجار والصناع فى شتى المجالات ، وحرصت هذه الغرف على مسايرة النهضة التى تعيشها المملكة ، خاصة وأن دورها قد اتسع فى فترة هذه النهضة ، هذا وتتعدد أوجه الخدمات التى تقدمها لمنتسبيها منها ماهو متعلق بتوفير كافة المعلومات والبيانات التى تهم رجال الأعمال سواء داخل المملكة أو خارجها ، ومنها ماهو متعلق باصدار بحوث وكتب ارشادية لتبصيرهم بشئون أعمالهم ، كذلك منها ماهو متعلق بتدريب الأيدى العاملة فى منشآت قطاع الأعمال فى شتى الأنشطة الاقتصادية ٠ هذا بالاضافة الى رعايـــة مصالحهم من النواحى القانونية مع كافة التجار الذين يتعاملون معهم فى الخارج أو الداخل ٠ كما تقوم الغرف باعداد دراسات الجدوى للمشروعات الحديثة أو عند التوسعة ، وذلك لمساعدة رجال الأعمال الصناعيين عند انشاء مشروعاتهم الجديدة أو توسعة مشروعاتهم القائمة ٠

٥ - المؤسسة العامة للتعليم الفنى والتدريب المهنى (١) : أنشئت عام ١٣٧٣ هـ بهدف تنفيذ الخطط والبرامج الموضوعة للتعليم الفنى والتدريب المهنى لتطوير القوى الوطنية المهنية والفنية ضمن اطار السياسات التى يضعها مجلس القوى العاملة فى مجالات التدريب الفنى فى مختلف التخصصات والتدريب المهنى بمختلف أشكاله ومستوياته ، بالاضافة الى اجراء البحوث والدراسات المهنية لتطوير الأداء والكفاية الانتاجية للقوى العاملة الوطنية ٠

وتقوم المؤسسة العامة للتعليم الفنى والتدريب المهنى بالأشراف على :

أولا : التعليم الصناعى الذى يضم المدارس المهنية الثانوية والمعاهد الصناعية والمعهد الفنى العالى لاعداد المدرسين والمدربين العمليين اللازمين للمدارس المهنية الثانوية ومراكز التدريب المهنى ٠

ثانيا : التعليم الزراعى ويتبعه المعهد الفنى الزراعى النموذجى بمدينه جدة ٠

ثالثا : التعليم التجارى ويضم المدارس الثانوية التجارية والمعاهد العالية للعلوم المالية والتجارية ٠

رابعا : التدريب والاعداد المهنى ويضم مراكز التدريب المهنى ومراكز الاعداد المهنى فى التخصصات الصناعية التجارية ٠ كما تعمل مراكز التدريب المهنى فترة مسائية لاتاحة الفرصة أمام العاملين (من كبار السن) والذين لم يحظوا بفرص التعليم على التدريب على احدى الحرف التى تتناسب وميولهم ٠

١٠ - النتائج والتوصيات :

(أ) النتائج : بعد العرض السابق لموضوع دور التعليم الصناعى فى العمالة الفنية فى المملكة العربية السعودية يمكن التوصل الى النتائج التالية :

١ - اعتماد المشروعات الصناعية السعودية سواء فى القطاع الحكومى و القطاع الخاص بشكل كبير على العمالة الأجنبية ٠

---

(١) المؤسسة العامة للتعليم الفنى والتدريب المهنى ، طريق المستقبل والمسيرة الناجحة ، الرياض ، دار المالك للنشر ، الطبعة الاولى ، ١٤٠٥ هـ ، ص ٢١ - ٢٣ ٠

٢ ـ تقوم حكومة المملكة باستخدام الأساليب والطرق الحديثة فى التنمية الصناعية ٠

٣ ـ نجاح بعض الصناعات بالمملكة فى اقتحام الأسواق العالمية مثل صناعات البتروكيماويات ٠

٤ ـ أصبحت المملكة فى احتياج شديد لخريجى التعليم الصناعى لسد النقص الموجود فى العمالة الفنية فى قطاعات الصناعة فى كل من القطاع الحكومى والقطاع الخاص ٠

٥ ـ قيام الأجهزة المعنية بتوظيف العاملين بالمملكة بتوفير فرص عمل كثيرة لطالبى العمل فى المجال الفنى والمهنى ٠

٦ ـ عزوف الشباب السعودى من خريجى التعليم الصناعى عن العمل فى القطاع الخاص وتفضيلهم للقطاع الحكومى ٠

٧ ـ عدم استعداد بعض طالبى العمل للعمل فى أماكن بعيدة عن مقر اقامتهم أو خارج مدنهم ٠

٨ ـ رفض بعض طالبى العمل للعمل فى الأماكن المفتوحة أو الميدانية كالمصانع والورش ٠

٩ ـ تدنى الكفاءة لخريجى التعليم الصناعى مما يؤدى الى انخفاض الكفاءة التشغيلية ومعدلات الأداء ٠

١٠ ـ تفضيل صاحب العمل فى القطاع الصناعى الخاص بتوظيف العمالة الأجنبية لما تتمتع به من خبرة وممارسة وتأهيل جيد واجادة للغة الانجليزية وتقاضيها مرتبا أقل مما تطلبه العمالة الوطنية ٠

١١ ـ قصور أجهزة الدولة متمثلة فى المؤسسة العامة للتعليم الفنى والتدريب المهنى والتى لاتتلاءم مخرجاتها مع متطلبات القطاع الصناعى الخاص ٠

١٢ ـ نظرة عدم الثقة من رجال الصناعة للعمالة الفنية الوطنية من ناحية عدم الالتزام وقلة الخبرة ومستوى التاهيل العلمى ٠

١٣ ـ يعتبر عامل العادات والتقاليد بالمملكة سببا رئيسيا فى عدم رغبة الشباب السعودى للالتحاق بالأعمال الفنية ٠

(ب) التوصيات : مما سبق يمكننا التوصل الى بعض التوصيات التى نذكر منها :

١ ـ التنسيق بين كافة الوزارت والهيئات عند رسم سياسة التعليم الفنى والتدريب المهنى ٠

٢ ـ العمل على رفع مستوى التعليم الصناعى واعطاء الأولوية فى تطويره للمجالات المتعلقة بعمليات الانتاج والتنمية ٠

٣ ـ الربط بين التعليم الصناعى وبين مواقع الانتاج والخدمات وفرص العمـل ٠

٤ ـ رسم سياسة القبول فى المدارس الصناعية بما يتمشى مـع احتياجات الانتاج واستعدادات الطلبة المهنية ٠

٥ ـ تحديد التخصصات الجديدة فى المدارس الصناعية ٠

٦ ـ العمل على تحديث التجهيزات والمعدات الفنية لمسايرة التقـدم التكنولوجى ٠

٧ ـ العمل على رفع كفاءة أعضاء هيئة التدريس بالتعليم الصناعى٠

٨ ـ تدريب طلبة المدارس الصناعية بالمصانع والورش ومواقع العمل٠

٩ ـ زيادة الحوافز للمهن الفنية ٠

١٠ ـ توعية طالبى العمل ونصحهم وارشادهم نحو الوظائف المناسبة٠

١١ ـ ضرورة اصدار التوظيف المهنى السعودى لغالبية الوظائف والمهن الدارجة فى البلاد ٠

١٢ ـ اصدار التعليمات التى من شأنها ترشيد استخدام الأيدى العاملة الأجنبيـة ٠

١٣ ـ الاكثار من الدراسات والأبحاث حول أمور التوظيف بمشاركة بعض الجهات المختصة ٠

١٤ ـ مراجعة نظام التصنيف الوظيفى وهيكل الأجور ٠

١٥ ـ التنسيق بين الديوان العام للخدمة المدنية ووكالة شئون العمل فيما يختص بالوظائف الشاغرة لمعرفة فرص العمل المتاحة فى كافة القطاعات الحكومية والخاصة ٠

١٦ ـ ضرورة قيام وزارة العمل والشئون الاجتماعية وبالاشتراك مع الغرف التجارية الصناعية وكذلك المؤسسة العامة للتعليم الفنى والتدريـب المهنى بتطوير خطة التدريب ٠

المراجـــع

١ ـ حافظ ، وهبة ، جزيرة العرب فى القرن العشرين ، القاهرة ، ١٩٦٧ م ٠

٢ ـ دحلان ، عبد الله صادق ، تقييم السياسات الصناعية بالمملكة العربية السعودية ومدى تجاوب سياسات المنشآت الصناعية معها ـ دراسة ميدانية للحصول على درجة الدكتوراة فى ادارة الأعمال ، القاهرة ، ١٩٨٧م٠

٣ ـ د٠ فهمى ، منصور ، نقص العمالة فى المملكة العربية السعودية، جدة ، مركز البحوث والتنمية ، جامعة الملك عبد العزيز ، ١٣٩٧ هـ ٠

٤ ـ المؤسسة العامة للتعليم الفنى والتدريب المهنى ، التقرير الاحصائى عام ١٤٠٩ ـ ١٤١٠ هـ ٠

٥ ـ المؤسسة العامة للتعليم الفنى والتدريب المهنى ، طريق المستقبل والمسيرة الناجحة ، الرياض ، دار المالك للنشر ، الطبعة الأولى ، ١٤٠٥ هـ٠

٦ ـ ندوة التخطيط للقوى العاملة فى المجال الفنى والمهنى ، معهد الادارة العامة ، الرياض ، ١٤١٠ هـ ٠

٧ ـ وزارة التخطيط ، خطة التنمية الخامسة (١٤١٠ ـ ١٤١٥ هـ) ، الرياض ، المملكة العربية السعودية ٠

٨ ـ معهد الادارة العامة ، ندوة برامج الجامعات ومدى تلبيتهـــا لاحتياجات الدولة من القوى العاملة ، معهد الادارة العامة ، الرياض ١٤٠٨ هـ ٠