ربنا افتح بيننا وبين قومنا بالحق

دراسات تربوية

من أجل وعى تربوى عربى مستنير

سلسلة أبحاث تصدر عن رابطة التربية الحديثة ، المجلد التاسع . الجزء (٦١)
(١٣) ميدان التحرير بالقاهرة عام ١٩٩٤

رئيس التحرير
أ٠د٠ سعيد اسماعيل على
مدير التحرير
أ٠د٠ محمود كامل الناقة

سكرتيرو التحرير
د٠ مصطفى عبد القادر عبد الله
د٠ محمد وجيه زكى الصاوى
د٠ سلامة صابر العطار

هيئة التحرير
أ٠د٠حامد عبد السلام زهران
أ٠د٠ رشدى أحمد طعيمة
أ٠د٠ عبد الفتاح حجاج
أ٠د٠ فؤاد أبو حطب
أ٠د٠ فيليب اسكاروس
أ٠د مصطفى درويش
أ٠د٠ نبيل أحمد عامر

التوزيع : عالم الكتب ، ٣٨ ش عبد الخالق ثروت بالقاهرة

مستشارو التحرير

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

الأساتذة الدكاترة :

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

د. عبد الراضى ابراهيم
أ.د. عبد الرحمن النفيب
أ.د. عبد السلام عبد الغفار
د. عبد السميع سيد أحمد
أ.د. عبد الفتاح حجاج
أ.د. عبد الفتاح جلال
أ.د. عبد اللطيف فؤاد
أ.د. عبد المسيح داوود
أ.د. عرفات عبد العزيز
أ.د. عنايات زكى
أ.د. فاروق اللقانى
أ.د. فاروق صادق
أ.د. فايز مراد
أ.د. فتح الباب عبد الحليم
أ.د. فتحى يونس
أ.د. فؤاد أبو حطب
أ.د. فؤاد قلادة
أ.د. فكرى حسن ريان
أ.د. كمال اسكندر
أ.د. كوثر كوچك
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
د . محمود عمر
أ.د. محمود كامل الناقة
أ.د. منير كامل
أ.د. نادية جمال الدين
أ.د. نبيل أحمد عامر
أ.د. وليم عبيد

الفهرست

الصفحة

- **الأستاذ محمد فريد أبو حديد** ٥
  تعلمت من حياتى فى التعليم
- **الشيخ محمد الغزالي** ١١
  سياسة الاسلام التربوية
- **د٠سعيد اسماعيل علي** ٢١
  حي علي النقد
- **د٠ ضياء الدين زاهر** ٢٥
  الانتاجية العلمية والنظرات النقدية . دراسة في أدب الاختلاف
- **د٠ السيد سلامة الخميسي** ٤٢
  مصادر النمو المهني لأستاذ الجامعة المعار لأقطار الخليج العربية بين الامكانية .. والاشكالية
- **د٠ ريما سعد الجرف** ٨٨
  تحليل أخطاء التعرف علي الرموز المكتوبة لدي تلميذات الصفوف الأول والثاني والثالث الابتدائي بالمملكة العربية السعودية
- **د٠ سعد بن محمد الحريقي د٠مهني محمد غنايم** ١٤٨
  الكفاية الخارجية لكلية التربية . جامعة الملك فيصل كما تتمثل في كفاية خريجيها من المعلمين
- **د٠ عبدالله عبد الرحمن المقوشي د٠ سر الختم عثمان علي** ١٧٥
  د٠ يعقوب نشوان
  دراسة تقويمية لواقع التربية الميدانية في كلية التربية جامعة الملك سعود
- **د٠ بسامة خالد المسلم** ٢٠٤
  القوة التفسيرية للنظريات الاجتماعية لعمليات الضبط الاجتماعي في النظام التعليمي الأمريكي
- **د٠ هيام نجيب الشريدة** ٢٤٥
  الاحتياجات التدريبية للعاملين الاداريين في جامعة اليرموك
- **د٠ فيصل الراوي طايع** ٢٨٠
  أساسيات تربية الانسان في موعظة لقمان الحكيم

قواعد النشر

- جميع الدراسات والأبحاث المنشورة كتبت خصيصا لهذه السلسلة باستثناء ما نعيد نشره من تراثنا التربوى الحديث
- ترسل الطلبات والأبحاث باسم رئيس التحرير (كلية التربية بجامعة عين شمس ، روكسى ، مصر الجديدة ، القاهرة) أو على رابطة التربية الحديثة ، ١٣ ميدان التحرير بالقاهرة) .
- تقدم الدراسة أو البحث المطلوب نشره مكتوبا على الآلة الكاتبة (نسختان) على أن يكون الحد الأقصى هو ١٤٠٠٠ كلمة (حوالى ٤٠ صفحة فلوسكاب) .
- تخضع الدراسات والأبحاث للتحكيم العلمى من قبل نخبة من أساتذة التربية وعلم النفس فى مصر وخارجها .
- تسلسل الهوامش وتجمع فى نهاية الدراسة مع إثبات البيانات الكاملة من المصدر عند ذكره ، أول مرة ، وذكر رقم الصفحة التى رجع إليها عند كل اشارة إلى المصدر .
- لا يجوز تقديم البحث أو الدراسة إلى أى جهة أخرى إذا قدمت إلى هذه المجلة.
- لا يجوز اعادة نشر أى دراسة من قبل صاحبها قبل مرور عام من تاريخ النشر إلا بموافقة صريحة من التحرير .
- من الضرورى قدر الامكان التقليل من الجداول الاحصائية .
- للتحرير اختصار الدراسات المطلوبة بما لا يخل بافكارها الأساسية.
- الآراء التى تنشر تعبر عن آراء أصحابها .

تعلمت من حياتي في التعليم *

بقلم الأستاذ محمد فريد أبو حديد

أجلس الآن والشمس تميل إلى الغروب فى ساعة الأصيل ، تحاور السحب البيض التى تحيط بها فى أفق الغرب مثل غزالة تحتوشها ضوارى الصيد . وما أجمل هذا الشاطىء الهادىء الذى تتهادى عليه الأمواج اللازوردية الصافية وتتسابق على الرمال الصفر الباسمة الذهبية .. انه البحر الأبيض المتوسط العزيز الذى ينبض مع قلوب الشعوب العربية المتيقظة للحياة من سورية ولبنان إلى الجزائر ومراكش ، فأنا أسرح ببصرى فى زرقة صافية فى أدنى الأفق وأقصاه من فوقها زرقة صافية فى سماء تحنو على الكون من أعلاه .. هدوء شامل وسلام عميق على شواطىء طرابلس ، لا يكاد المرء يحس فيها لنفسه وجودا مستقلا عن الوجود الأعظم الذى يغمره فى طيه كما يغمر البحر العظيم ذرة الرمل فى أعماقه ، وكما يغمر الفضاء ذرة الماء السابحة فى سحابه . وتواردت على ذهنى وأنا فى هذه الحالة من الاستغراق صور من الماضى والحاضر وذكريات من مواقف حياتى فى سهلها ووعرها ووجوه عرفتها أو مررت بها من أصدقاء أعزاء وأبناء أحباء ، واستحال كل ذلك الى عالم واحد يحيط بى غامضا ملهما يتحدث بأحاديث تملأ القلب بالمعانى ، ولكنى لا أميز لها لفظا . كانت سنوات جهاد طويلة تعصف أحيانا وتهدأ أحيانا ، شققتها وخرجت منها إلى سنوات أخرى ما تزال تعصف أحيانا وتهدأ أحيانا .

تأمل وذكريات

وأخذت أتأمل حياتى فى التعليم خاصة وساءلت نفسى هل أستطيع أن أحاسبها على ما جنيت فيها من ثمار حلوة أو مرة ، وهل أستطيع أن أجمعها فى نسق واحد كما يجمع الرحالة أشتات ما التقطه فى رحلاته من صور المناظر أو تحف الآثار التى مر بها فى رحلاته . وها أنذا أعرض بعض معالم هذه الذكريات ولا أدرى كيف تقع فى أنظار من يتأملونها ، وأن كنت كلما تمثلتها شعرت بهزات تلك السنوات الماضية تعود إلى فتية قوية تملأ فؤادى بنشوة الشباب .

---

* مجلة الهلال ، فبراير ١٩٥٦ ، ص ص ٣٨ – ٤٣ .

لقد شاركت فى تعليم ألوف وألوف من الأبناء فى عهود مختلفة ، وتحت نظم متعددة ، وكنا نحن المعلمين وتلاميذنا نرضى حينا ونسخط حينا وننجح فى مواطن ونخفق فى أخرى ، ونحاول أن نلقى اللوم إذا أخفقنا على شىء خارج عنا ، كالنظم التى تتحكم فينا أو المناهج التى تحدد ميادين أعمالنا .

ولكنى الآن بعد مضى هذه السنوات أنظر إلى الوراء لهؤلاء الأبناء طبقة بعد طبقة ممن تعلموا فى عهود مختلفة وتحت نظم وبرامج متعددة فأراهم اليوم يقومون بأعمالهم فى الحياة على مثل النمط الذى كانوا يقومون به فى أعمالهم المدرسية .. لكل منهم طريقته فى التفكير ، ولكل منهم أسلوبه فى المعاملة ، ولهذا بدا لى أن النظم والمناهج ما هى سوى وسائل شتى يستطيع كل منها أن يصل إلى الغاية الواحدة ، والعبرة فى التربية انما تكون بالمعلم وتلميذه . هذا هو لب التربية فى نظرى ، انها تنمية للمواهب وتهذيب فى الأسلوب ولكنها لا تستطيع أن تخلق من عندها جديدا . والسر الأعظم الذى يجعل للتربية أثرها هو مقدار ما تبلغ من النجاح فى تحريك عقول الأبناء ومشاعرهم . وبهذه المناسبة يحضرنى مثال من قصة الرجل الذى ذهب الى المسرح ليرى رواية بلغة لا يفهمها . فلما ضاق بقلة فهمه وهو يرى الناس يضحكون ضحكا عاليا لما يسمعون ، قال لصاحبه الذى الى جانبه « اننى لا أفهم لم يضحك الناس » . فقال له صاحبه : « يكفيك أن تضحك إذا سمعتهم يضحكون وانت تجد فى نفسك المتعة ذاتها ! » . فكثير من التعليم لا يزيد على أن يضحك الأبناء اذا سمعوا غيرهم يضحك - أو بقول آخر - يرددون ما يسمعون من غيرهم بغير أن يشعروا فى نفوسهم بشىء يحركها ، وهذا هو السبب فى أن بعض الأبناء يمرون فى دراستهم بغير أن ينالوا منها فائدة سوى أنهم يرددون بعض ما سمعوا .

العنصر الفعال

وعلى هذا أقول أن المعلم هو العنصر الفعال والعنصر الجوهرى فى التربية ، اذكر انى وقفت يوما أناقش أحد أصدقائى - وكان اذ ذاك يشتغل بمقاييس الذكاء - وكنت أعرف أبنائى حق المعرفة ، فاختلفت معه فى تقديره لبعضهم اذ وضعهم مع الخاملين وكنت أعرفهم من المبرزين الممتازين ، كما اختلفت معه على بعض آخر جعلهم من الممتازين بحسب المقاييس التى عنده ، وأنا أعرف مقدار تواضعهم فى الاستعداد الطبيعى . ولم يكن فى ذلك الوقت لدينا ما نحتكم اليه فى خلافنا لأن الزمن وحده هو الذى ينطق بالحكم الأخير على استعداد الناس وذكائهم . والآن بعد مرور هذه السنوات

الطويلة أستطيع أن أقول أن الزمن قد أصدر حكمه ، ودلنى على أن معرفتى لأبنائى كانت أصدق من دلالة المقاييس الوضعية على استعدادهم وذكائهم . فمقاييس العلم إذا أفادت فى اختبار من لا نعرفهم فانها لا تغنى كثيرا فيمن نعرف من أبنائنا . والمعلم الصالح هو الذى يعرف أبناءه فردا فردا . وحكمه عليهم أعظم دلالة وأدق فراسة . ولهذا أقول لزملائى المعلمين أن أول واجباتهم معرفة تلاميذهم كأفراد لكل واحد منهم شخصيته . فالانسان أنفس الموجودات واعترافنا بنفاسته تلقى على المعلمين مسئولية تربيتهم فردا فردا ، كل تلميذ صغير يجلس فى فصله له وجوده وشخصيته وانسانيته ، وله حقه فى النمو الى قصاراه فى جسمه وعقله وروحه وشخصصيته بين لداته ، واغفال فرد واحد قد يؤدى إلى خسارة جسيمة للأمة لأنه قد يضيع عليها قوة جبارة كان فى استطاعتها أن تؤدى أكبر الخدمات لقومها وللانسانية لو بلغت قصاراها من النمو الكامل .

واجب المعلم

وعلى ذكر ما يستطيعه المعلم فى العناية بأبنائه أفرادا ، أذكر حادثة كان لها أكبر الدلالة عندى .. فقد لاحظت أن أحد التلاميذ يتكرر عقابه كل يوم حتى خيل إلى أنه لابد أحد الشياطين المردة . فاستدعيته لأرى من يكون ، وما كان أشد عجبى عندما رأيته صبيا صغيرا لا يزيد على الثانية عشرة أو نحوها ، وكان فى مظهره ما ينم عن النجابة والنشاط ودقة الحس والتهذيب . فحملنى هذا على التحقق من أمره حتى علمت من ظروف حياته أنه لا يجد فى بيته متنفساً لنشاطه ، ولا تتاح له فرصة للأنس الاجتماعى مع رفقاء فى أسرته ، ولهذا كان كلما جاء إلى المدرسة وذهب إلى فصله ، أكثر من التحدث إلى زملائه فيلهيه هذا عن متابعة الدرس ، واذا لها عن درس عجز عن فهم الدروس التالية . فاذا كلف بواجب لم يستطع أداءه . فعنيت بأمره وتعمدت أن أقوم أنا بتعليمه ما تعذر عليه فهمه ، وهو مادة الرياضيات التى لا أتقنها ، فكنت أتعلم الدرس من المعلم ثم أقوم بتدريسه لهذا التلميذ ، فوجدت منه استجابة عجيبة . وشجعه الشعور بأنه قد نجح فى الفهم فبذل الجهد فى تدارك ما فاته وزالت منه عقدة الكراهة لتلك المادة . وفى الوقت عينه أشركته فى جماعات النشاط الرياضى والاجتماعى ، فكان فى أول الأمر نافرا كالأوابد الوحشية ، ثم استأنس الى زملائه شيئا بعد شىء حتى صار من أقطاب تلك الجماعات . وهو اليوم بحمد الله من خيرة رجال مصر علما وخلقا وشق طريقه فى حياته موفقا سعيدا .

فمن أجل هذا أقول أن من واجب المعلم أن يؤدى حق كل فرد من تلاميذه بمعرفته معرفة تامة والعناية به كأنه ولده ، لأن اغفاله اغفال لفرض واجب من أجل حياة نفيسة لها حقها الكامل فى الحياة .

وأحب أن أتواضع وأقول أن المعلم لا يستطيع أن يخلق فى تلميذه قوة جديدة ولا يمكن أن يجعل من القزم عملاقا ، ولكنه بكل تأكيد يستطيع أن يحطم العملاق فيحيله إلى قزم . ان كلمة سخرية واحدة أو عقوبة ظالمة تقع على تلميذ صغير ، قد تكون حدا فاصلاً بين ماضى الصبى ومستقبله . وكم من رجل محطم فى نفسيته وعقليته قد بدأ تحطيمه على أثر خطأ ارتكبه أحد المسئولين عنه كأبيه أو أمه أو معلمه عندما كان ناشئا غض العود ضعيف المقاومة . وكثير من مسالك الشباب المعوجة كالتحدى أو قلة المبالاة بالقيم الأخلاقية أو الاجتماعية وكالاسفاف فى السلوك والمعاملة ، يكون أثرا من آثار أخطاء صغيرة ارتكبها هؤلاء المسئولون عندما كان الشاب طفلاً أو صبيا صغيرا .. حقا ان مثل هذه الأخطاء قليل الحدوث بحمد الله ، ولكنها خطيرة الأثر ونرجو ألا يكون لها وجود بين الآباء والمعلمين .

أثر المعلم فى تلاميذه

وهناك صور مماثلة فى ذهنى إلى اليوم رغم مرور عشرات من السنين عليها ، وهى تدل على أن المثال الذى يضربه المعلم لتلاميذه أبلغ أثرا فى التربية من كثير من المواعظ والدروس الأخلاقية . المعلم للتلميذ الصغير رجل عظيم ، ولذلك كان على المعلم أن يكون عظيما ، وأن يكون له قلب كبير . قمنا يوما برحلة إلى الصحراء ، وكانت معنا معدات الاقامة كالخيام وصفائح الماء ومواد الطعام ، وكلها فى ربط كبيرة ثقيلة . فلما أردنا أن نعسكر اخترنا مكانا عاليا لنكون بأمن من الحشرات أو سيول المياه فجأة ، وأردنا أن نحمل الربط الثقيلة إلى أعلى . وبدأ التشاحن بين الطلاب على أيهم يحمل هذه الربطة أو تلك . فاخترت أنا صفيحة ماء مملوءة ووضعتها على كتفى وصعدت فى سفح التل صامتا بغير أن أنظر إلى ورائى . فاذا صف طويل من الطلاب يسيرفى أثرى وكل منهم يحمل ربطة بغير مناقشة .

فالمعلم الذى يقف أمام تلاميذه يتعرض لعدد كبير من الوجوه فى كل منها عينان تبصران وتلاحظان كل حركة من حركاته وكل تصرف من تصرفاته .. فالأمثلة التى يضربها المعلمون لتلاميذهم تنعكس بغير شك على الحياة القومية بعد بضع سنين عندما يصير أبناؤهم رجالا يوجهون شئون الحياة .

ولست أتردد أن أقول أن قلة ضئيلة من الآباء والمعلمين تضرب لأبنائها أمثلة تدعو إلى السخرية ، واذا كان الأبناء لا يقلدونهم فيما يشعرون أنه يدعو إلى السخرية ، فانهم على الأقل يستهينون بالجيل الكبير وينقدون ذلك الرباط الذى ينبغى أن يكون بين الأجيال من التعاطف والاحترام المتبادل فى الوطن الواحد .

الصداقة بين المعلم وتلاميذه

وهناك مواقف أخرى كثيرة عرفت فيها من تجاربى أن سعادتى كمعلم تتضاعف بمقدار ما أفوز به من الصداقات مع تلاميذى ، وهذا يدعوني إلى أن أقول أن المعلم الصالح هو الذى يعد تلاميذه أصدقاء له . فتلاميذنا وأبناؤنا جيل من الانسانية والفرق بين الكبير والصغير لا يزيد على فرق فى مرحلة النمو التى يمر بها الفرد . ولكن شعور الانسانية والعواطف والكرامة البشرية حق مشترك للجميع مهما اختلفت مراحل الحياة .. فالأساس الذى تقوم عليه علاقة المعلم أو الأب بابنائه هى علاقة الصداقة وأساسها دائما المودة والعطف والتقدير . وليس أبعد عن اللائق بالمعلم أن يقف من أبنائه موقف المعاداة .

أذكر بسعادة عظيمة يوم أسأت إلى أحد أبنائى فى ساعة غضب أو « نرفزة » وما هو إلا قليل حتى شعرت بأننى أخطأت ، فبادرت بالاعتذار علنا لهذا التلميذ كما أسأت إليه علنا . وكان لهذه الدفعة من جانبى أثر عظيم فى تمكين الصداقة بينى وبين تلميذى سابقا وصديقى (حاليا) .

وأذكر مرة أخرى أن أحد تلاميذى قام فى الفصل يجبهنى بعبارات قاسية لأنه ظن خطأ أنى فى بعض مسالكى أتعمد الاساءة إليه . وكنت عند ذلك شابا فى أول عهدى بالتعليم ، فتعجبت لما بدا منه لأنى لم أذكر أننى تعمدت أن أسىء إليه . فلما انتهى من مقالته قلت له : « انى آسف لأنك تجبهنى بهذه المقالة الشديدة ولست أشعر بأنى أسأت اليك ، ولا أنى أردت الاساءة اليك . فانت تظلمنى وتتعدى علىّ ، وأنا آسف لمسلكك وغاضب عليك » ، ثم مضيت فى درسى . فما كان من تلاميذى إلا أن صمتوا صمتا عميقا ، وما فرغت من الدرس وخرجت حتى بادروا جميعا مع زميلهم للاعتذار وبالغ الطالب فى اظهار أسفه وما يزال هذا الطالب صديقا كريما أعتز بصداقته . ولو كنت وقفت منه موقف المعاداة لتمادى هو فى ميله للتحدى ، ولخسرت أنا صداقة عزيزة ، أعدها من دواعى سعادتى . وكيف نطمع أن يتعلم الأبناء مسلك الكرامة والتهذب فى المعاملات اذا لم يتشربوا هذا المسلك ممن يمثلونه لهم من آبائهم ومعلميهم الذين يحلون عندهم محل الاحترام ؟

كلمة للشباب :

هذه كلها حقائق تعلمتها من تجاربى فى حياتى التعليمية أبسطها لقراء الهلال وفيهم الآباء والمعلمون راجيا أن تقع منهم موقع التقدير والاعتبار ، ولى فى آخر هذا الحديث كلمة أخرى أوجهها للشباب من مواطنى ولاسيما الطلاب الذين يقفون فى وقت من أوقات حياتهم مترددين فى اختيار الطريق الذى يسلكونه فى مستقبلهم . فقد وقفت مثل هذا الموقف فى أيام شبابى ، وكنت أحلم بأن أكون من رجال القانون متأثرا بمؤثرات عدة ليس لها علاقة بما آنسه من ميولى واستعدادى الشخصى ..

كنت أحلم أن أكون مثل بعض أهلى الذين يشتغلون بالقانون وهم فى نظرى أمثلة لما أطمح إليه فى حياتى من النجاح والمكانة الاجتماعية ، وكنت أميل إلى أن أزامل بعض أصدقائى الأعزاء الذين اختاروا دراسة القانون ولكن ظروفى الخاصة لم تساعدنى على الدخول فى مدرسة الحقوق ولم أجد أمامى إلا مدرسة المعلمين العليا فدخلتها وأنا كاره ، حتى لقد تمنيت فى بعض أيامى بها لو سنحت فرصة تضطرنى إلى مفارقتها .

واعترف بأننى كنت فى بعض الأحيان اندفع مع شعورى الكامن وأثور ثورات تستحق أن أفصل من أجلها من المدرسة ، وكان الفضل فى التجاوز عنها لأستاذى الرجل الطيب النبيل المغفور له اسماعيل حسنين (باشا) ناظر المدرسة .

ثم عوضت عما فاتنى بعد تخرجى فى مدرسة المعلمين ، ودرست القانون (من منزلى) وحصلت على الليسانس المرموق بعد حين . ثم وقفت أفكر فى الاختيار بين التعليم الذى اشتغلت به بضع سنوات ، وبين القانون الذى كنت أحلم بالاشتغال به منذ صباى وعند ذلك تبينت لى الحقيقة وآثرت البقاء فى التعليم ، لأننى كنت قد انست إليه وتعلقت به ، واتضحت لى حقيقة ميلى إليه .

ومعنى هذا أن كثيراً من الشباب لا يختار مستقبله لما يشعر به من حقيقة ميله واستعداده لدراسة بعينها ، بل يكون فى الأغلب متأثرا بدوافع أخرى لا علاقة لها بميله الحقيقى ، فأغلب الظن أن المرجع فى نظر الكثيرين هو مقدار ما ينتظر من المكسب ونظرة الناس إلى مكانة المهنة وغير ذلك من المقاييس التى تتصل بالغنى وذو الحظوة الاجتماعية .

وأحب أن أبادر فأقول أن الحياة علمتنى أن المكاسب المادية والمكانة الاجتماعية لا تتوقف على مهنة بعينها دون الأخرى ، فالعبرة دائما بأن يكون صاحب المهنة فى الصف الأول مكينا فى فنه . وما أحقر المهنة أيا كانت فى يد من لا يقدرون عليها !

فليعلم الشباب أنه لا توجد فى الحياة مهنة شريفة وأخرى حقيرة ، بل كل المهن شريفة ما دامت تقوم بخدمة المجتمع . وانما الذى يوجد فهو فرد يستحق التشريف وآخر لا يستحقه . وأحرى بشبابنا أن يستشيروا ميولهم ومقدراتهم عند اختيار مهنة حياتهم .

سياسة الإسلام التربوية *

الشيخ محمد الغزالى

هل حدة الذكاء وسعة العلم تغنيان عن طيب النفس وشرف الخلق ؟

كلا ، اننا نمقت الذكى الشرير ، ونوجل من معاملته ، ونعتقد أن النفس الضغيرة لا تزيدها المعرفة الكبيرة إلا قدرة على الأذي ، وطاقة علي الإساءة ومن الخطأ أن نحسب الدين معرفة نظرية أو قراءة طويلة . اذا لم يكن الدين كبحا للهوى ، وامتلاكا للطبع فلا خير فيه ولا جدوى منه .....

وقد أكد القرآن الكريم أن تزكية النفس الانسانية هى الغاية من شتى التكاليف ، والتزكية المنشودة هى التربية الصحيحة ، هى تصفية المعدن الانسانى من شوائبه وجعل الغرائز كلها تحت رقابة العقل المؤمن تطغى ولا تجمع .....

والناظر فى الحضارة الحديثة يراها ارتقت كثيرا فى ميادين الكشوف الكونية ، واستغلت المطابع فى نشر ألوف الألوف من الكتب والصحف ، واستغلت الكهرباء فى انشاء دور الاذاعة المختلفة ، وفى تسخير الأقمار الصناعية لمزيد من الاطلاع والتعليم – فهل كان ذلك تقدما أنسانيا حقا ؟

ان الأثرة الفردية والجماعية ضربت مع هذا التقدم وتفاحشت الشهوات والمظالم ، وظهر الفساد فى البر والبحر واتسعت دائرة الالحاد والتدين الجاهل ، مما يجعلنا نقرأ الآية الكريمة « أفرأيت من اتخذ آلهه هواه وأضله الله على علم ، وختم على سمعه وقلبه وجعل على بصره غشاوة ، فمن يهديه من بعد الله ، أفلا تذكرون » ؟

انه لابد من عمل يقوم به المرء داخل نفسه حتى تصلح ، عمل مرهق جاد يكسر الرغبة الجامحة ، ويخضع الانسان لوصايا الرحمن « فأما من طغى وآثر الحياة الدنيا فان الجنة هى المأوى ، وأما من خاف مقام ربه ونهى النفس عن الهوى فان الجنة هى المأوى » فان أشكال العبادات لا تصنع ذلك التغيير الحاسم .... اذا لم تمح الصلوات الحسد والحقد من نفسك ، فلا صلاة لك ، السجود الحقيقى ليس انطواء الجسم أمام الله بل هو انقياد القلب لهداياته ووصاياه .

---

* محاضرة افتتاحية ألقيت فى مؤتمر (نحو بناء نظرية تربوية معاصرة) ، عمان (الأردن) ، ٢٤-٢٧ /٧/ ١٩٩٠ نظمه المعهد العالى للفكر الإسلامى مع آخرين .

الخيط المعقد لا ينحل ويسترسل الا بفك عقدة عقدة عقدة ، ولا تفيد فى ذلك تغطية ولا تحلية ، والنفس المعقدة لا تعود لفطرتها ولا تستقيم مع سجيتها الا بعد ذهاب عللها وعودة العافية اليها ..

فاذا كانت العبادات استعانة بالله على بلوغ هذا الهدف ، واذا قبلها الله ، وأعان الضارع فى ساحته فأصلح نفسه ، وأقام عوجه ، فالعبادة صحيحة مقبولة ، والا .... فالوضع لم يتغير . اننى أراقب نفسى وأراقب من حولى فأرى أن بيننا وبين الصلاح الحق بعدا سببه اننا قد نعرف الدواء ولا نحسن التداوى ، ولا نقدر على مطالبه ...

وهناك من يجهل أنه مريض ، ويقاوم من يطلبون له الشفاء ، بل قد زعم أنه هو الطبيب بكل شىء .

فلنعد مرارا إلى فهم الآية الكريمة « ونفس وما سواها فالهمها فجورها وتقواها ، قد أفلح من زكاها ، وقد خاب من دساها » .

لا أستطيع الفصل بين تقوى الله وحسن الخلق ، ربما عاملني شخص ما بلطف ، ونظر الي بوجه طليق ، وهذا شئ أحمده عليه . لكن ما العمل اذا كان هذا الشخص لا يذكر لله عهدا ، ولا يشكر له نعمة ، ولا يدين له بولاء ؟ هل أعد هذا الشخص فاضلا لأنه أحسن معاملتي علي حين أساء معاملة ربه ؟

أعرف أن الحضارة الحديثة اغفلت الجانب الالهي وأسقطته من كل حساب ، لكن هذا المسلك من أوزارها لا من مناقبها ....

الانسان الخير لا ينقسم علي نفسه فيكون طيبا هنا وخبيثا هناك ، بل تسود خلاله صبغة واحدة ووجهة ثابتة ، ... نحن نعد أعداء المجتمع البشري مجرمين لأنهم يعتدون وينحرفون ، والقرآن الكريم يثبت الصفة نفسها علي من يخاصم الله ويلحد في دينه " ومن أظلم ممن ذكر بايات ربه ثم أعرض عنها ، إنا من المجرمين منتقمون " .

وعندما نسمع نصح لقمان لابنه ، نراه يمزج بين حسن معاملة الله وحسن معاملة الناس " يا بني أقم الصلاة ، وأمر بالمعروف ، وأنه عن المنكر ، وأصبر علي ما أصابك ان ذلك من عزم الأمور ، ولا تصعر خدك للناس ، ولا تمش في الأرض مرحا ، ان الله لا يحب كل مختال فخور "

انها سفالة بعيدة القرار أن يكفر أمرؤ بالله ويعالن بحربه ثم ينتظر من الناس التقدير لأنه ابتسم لهم بعد ما تجهم لسيده ، ما يقبل ذلك أحد .

ومعني الايمان بالله أن أكون أهلا لمعرفته وجديرا بالانتماء اليه ، ولايصلح لذلك الا

من هذب نفسه ، وصان مسلكه ، انك لا ترشح نفسك لصحبة كبير الا اذا أصلحت هيئتك ، وزكيت سيرتك ، فكيف ينتمي الي الله مسف في أحواله ، مسئ في أعماله ، مريب في خلاله ؟ الواقع أن بعض المنتسبين الي الدين ينفرون منه بما يلاحظ عليهم من انحلال وهبوط .... والتدين الفاسد عدوان مضاعف علي الدين الحق ، وهو جريمة ارتكبتها أمتنا في العصر الأخير .

لابد من جهاد دائم للنفس حتي تبرأ من رذائل الأثرة والهوي والعدوان .. وأي دين يبقي مع بقاء هذه الآفات ؟ يقول الله تعالي : " وأحضرت الأنفس الشح " ولا حرج في دفاع المرء عن مصالحه ، أما ان يخرج من بيته كما يخرج السبع من غابة ، لا هم له الا أن يفترس ويغتال ، فهذه وحشية ، الحيوان لا يفكر الا في نفسه وأولاده ، وبعض الناس ينطلقون في الشوارع لا تملكهم الا هذه الفكرة ، فهم ينتقلون من منحدر الي منحدر ، وبعض آخر مشغول بهدم الآخرين ، والبحث عن عيوبهم ، والتسلي بآلامهم .. ولا أدري لماذا يتخيل بعض الناس أنه لا يبني نفسه الا اذا هدم غيره ؟

وهناك باحثون عن اللذة ، يمدون أعينهم الي المكشوف والمستور من العورات ، وقد حسبوا أن من حقهم إشباع شهواتهم لأن الكبت لا يجوز ، وحبس الرغبة المحرمة من وصايا الأديان البالية !

وهناك متملقون يقبعون تحت أقدام السادة معلنين الطاعة ومنتظرين الأوامر ليمدحوا هذا ويشتموا ذاك . أن فقدان التربية السليمة ، والتدين الحق جعل الدنيا جحيما ، وجعل العلاقات البشرية في الخصيتين .

والحل الفذ أن نعود الي حقيقة الدين ، فنوثق علاقتنا بربنا ، ونحسن الصلاة له والخشوع بين يديه ، ونجعل علاقتنا بالناس محكومة بمعالم التقوي وخشية الله و التأهب للقائه....

ان الدين في الغرب نهج لخدمة الرجل الأبيض ، واستغلال ثروات الأرض ونسيان الدار الآخرة ، وقد لفحتنا هذه النار المندلعة ، فلنعد بالدين الي حقيقته ، ولنجعله ربانية طاهرة ، وأخوة مواسية ، وصالحات بررة " ومن يسلم وجهه الي الله وهو محسن ، فقد استمسك بالعروة الوثقفي ، والي الله عاقبة الأمور ".

هناك أمر أجدني مسوقا اليه وأنا أتأفف لما عرا أمتنا ، وهو أمر قد يبدو علميا ، ولكنه عندي من صميم الأخلاق ، ودعائم التربية ..

يستحيل أن تقوم حضارة اسلامية تخاصم الكون وتجهل مفاتحه ، أو تخاصم الانسان وتجافي فطرته لأن القرآن الكريم يبني الايمان علي فهم الكون ودراسة الأنسان.

ورجال محمد عندما بنوا لكتابهم دولة ، كانوا يسبحون في بحر الحياة ، ويتعاملون بذكاء مع تياراته ومده وجزره ، أو بتعبير الدكتور " لويس عوض " كانوا علمانيين خبراء بالمادة والمجتمع وشئون الحياة كلها ".

سئل الدكتور لويس : هل يحافظ الاسلام حتي يومنا هذا الي دعوته الشاملة ؟

فأجاب : "كلا ، واذا كان الاسلام قديماً قد استطاع التغلب علي بيزنطة فلأنه كان دينا علمانيا أكثر من الدين المسيحي في القرن السابع ، كان دينا معنيا بأمور الحياة ، كما كان معنيا بالغيبيات والروحانيات، علي حين كان نظام بيزنطة روحانيا ، مغرقا في الغيبيات" ..

ثم قال الدكتور :" ويبدو أن ما تحلم به الجماعات الاسلامية هو الاسلام البيزنطي " .

ولست بصدد التعليق الموسع علي كلام لويس عوض ، وأنما يهمني الاشارة الي أن التربية الاسلامية الصحيحة تقوم علي فقه واسع في الحياة والأحياء ، في الأرض والسماء في كل ما يؤثر فينا ونؤثر فيه ، حتي لكان ذلك كله ديننا ودنيانا ، وأولنا وأخرنا .... ثم تسخير ما بلغناه بعد ذلك لارضاء ربنا وكسب آخرتنا ، وفق الآية المعروفة ، " تلك الدار الآخرة نجعلها للذين لا يريدون علوا في الأرض ولا فسادا والعاقبة للمتقين " .

يستحيل أن يكون الجهل بالحياة دينا ، أو أن يكون الفشل فيها تقوي ، املك الدنيا بذكاء واقتدار ثم وجهها لاعلاء كلمة الله ، واعزاز الايمان ورفع رايته .

أن من يملك صفرا في شئون الدنيا لن يكون الا صفرا في شئون الآخرة ، وقد رأيت اقواما لا قدم لهم في آفاق المعرفة يريدون الحديث عن الله ودينه ، فاستغربت جرأتهم وقلت " الرحمن فاسأل به خبيرا " .

كيف يعرف الله أو يعرف الناس به جاهل بالعالم وما فيه وبالتاريخ ومباهجه ومآسيه ؟! .

ان القرآن كتاب لا يرتفع الي مستواه رجل عادي ، ومحمد لا يستطيع التآسي به الا انسان في عقله نور وفي قلبه نور . لا يمكن بناء قاعدة للتربية حتي نحدد أولا موقفا من الدنيا ، أنعيش لها أم للدار التي بعدها ؟ أم للأثنتين معا ؟

ان الحضارة الحديثة انطلقت من قاعدة مهدها عصر الأحياء من خمسة قرون ، قاعدة بشرية عقلانية ، تدرس السموات والأرض وما بينهما ، وتستكشف أسرار المادة ، ثم تجعل ثمرات الدرس والكشف لخدمة الانسان .

هل للدين موضع في هذه الدراسات الجادة الدءوب ؟ كلا ، لقد وقعت عداوة دامية خسيسة بين العلم والكنيسة ، جعلت العلماء يعتقدون أن الدين مرادف للجهالة والجمود وان رجاله أوثان حية رديئة ينبغي الخلاص منها ...

فأين الاسلام عندئذ ؟ لقد انتحر المسلمون في الأندلس وقضي عليهم العفن السياسي والترف الاجتماعي ، وانشغال العلماء بقضايا جزئية ومسائل جدلية ، لم يكن الأندلسيون في النصف الثاني من تاريخهم نماذج مقبولة للاسلام ، بل كانوا ينفرون منه ، وفقدوا فقداناً تاما خصائص الدعوة والدعاة .....

وهذا البلاء انتقل من الشرق الاسلامي الي الغرب ، فان فساد السياسة والاقتصاد والعمران تكاثرت جراثيمه ، وتنامت نتائجه حتي قضي التتار علي الخلافة المعتلة ، ثم قضي الصليبيون من بعد علي الدويلات الاسلامية في الأندلس ، والتي كان شغلها الشاغل التنازع علي السلطة والثروة ...

صحيح أن الأتراك رفعوا راية الخلافة ، واستطاعوا في زحف باهر أن يخترقوا شرق أوروبا حتي النمسا ، ولكن الأتراك كانوا قوة عسكرية ، ولم يكونوا فجرا ثقافيا جديدا ، ولو صحبهم جهاز للتربية والتعليم ، والبلاغ المبين لكان لهم في الأقطار المفتوحة شأن آخر ؟؟

انهم رفضوا أن يتعربوا كما رفض العرب أن يؤثروا علي أنفسهم ، وان يتركوا السلطان لغيرهم ، فكان التوسع الاسلامي خاليا من بذور الحضارة الأولي ، ومن أسباب الحياة الصحيحة فسرعان ما أنهار ، وانهار العالم الاسلامي بعده ، وأصبح أثرا بعد عين

أما الأوروبيون ، فبعيدا عن الدين قرروا حرياتهم السياسية ، ووضعوا " الماجناكارتا " بعد قتل الملك المستبد بالدين ، ووضعت لأصحابها نظاما آخر . كانت ثورة تتسم بالبطش وتسرف في الفتك .... ثم جاءت الثورة مصحوبة بسيول من الدماء ، وألوان من الوحشية ، وقد هدمت الكنائس بعد ما فرغت من أهلها ، أما المساجد فقد دفنت أهلها فيها ، ومصاب الاسلام في الاتحاد السوفيتي يحتاج الي دراسات واسعة .

المهم بعد هذه النظرة الخاطفة ان حضارة الغرب من قرون قامت علي الكفر بالله وان كانت قد انتفعت ببعض المخلفات الاسلامية والانسانية في نهوضها .

بيد أن شيئا قد حدث مع بدايات القرن الأخير ، فان الصليبية لعقت جراحها ، وأخذت تقترب من المنتصر تتودد اليه ، وتعرض عونها عليه ، وكذلك فعلت الصهيونية واصطلح الجميع علي اخراج الرسالة الخاتمة ، والاستيلاء علي ميراثها الضخم ، وقد

بدا لكل عين أنه ميراث لا صاحب له ، أو بتعبير اخر لا حارس له .

وشعر أتباع محمد بحرب الابادة تقترب منهم ، ونيات الغدر والفتك تلفح كيانهم .

واستيقظت نوازع الحياة في الأمة المنكوبة ، وشرع المدافعون في ميادين العلم والتربية والاقتصاد والعمران يتنادون لانقاذ الرسالة التي أحدق بها العدو من ناحية .

ان البلاء شديد ، ولكن طريق الخلاص منه واضح ، وبعد ما نثوب الي رشدنا ونستمسك بكتابنا تقوي الحصون ويتراجع العادون ... والأساس تربية صالحة علي نحو ما فعل سلفنا الأولون فما معالم هذه التربية ؟

التربية عمل يستغرق العمر كله ، منذ بدء التكليف الي انتهاء الأجل ، ومن الخطأ تصور انها بناء يتطلب بضعة شهور أو بضعة سنين يعقبه استجمام واسترخاء ، المؤمن مع نفسه كقائد السيارة يظل يقظا طول الطريق ، والا فقد يهلك في ساعة اغفاء ...

وقد ألفنا في حياتنا أن نجعل طلب العلم مراحل ، وان نمنح الدارسين اجازات أو شهادات تدل علي ما نالوا منه ، فهل التربية كذلك ؟ لا . ان الأقساط التي ننالها من الاكتمال النفسي لم توضع لها سلالم واضحة ، ولم ترصد لها علامات ، يبدو لأن علم ذلك عند الله وحده اولا ، ولأن التربية ليست مناهج موقوتة ، يقاس تحصيلنا فيها حينا بعد حين ، ان المرء يجاهد نفسه بالغدو والآصال ، سائرا الي ربه بثبات ، والسائر الي الله يترضاه : بفعل ما أمر وترك ما نهي ، ولا يزال سائرا يطوي مراحل حياته ، حتي اذا قارب النهاية قيل فيه ، " الذين تتوفاهم الملائكة طيبين يقولون سلام عليكم ، ادخلوا الجنة بما كنتم تعملون" . لقد طابت نفسه كما يطيب الثمر علي أغصانه ، ثم يجئ الحصاد في ابانه ، فاذا نفس تهيأت لسماع النداء الأخير " يا أيتها النفس المطمئنة ارجعي الي ربك راضية مرضية فادخلي في عبادي وادخلي جنتي " .

وتتناول التربية الانسان من عدة نواح : الأولي شعوره بنفسه – أعني عبادة الذات – فالشعور الايجابي بالذات يكاد يكون حجر الزاوية عند بعض الناس ، وهو أساس الفخر والكبر وحب الظهور وطلب الثناء والانسياق مع مطالب الرياء ، وهو مصدر الحقد والحسد والعداوات الممتدة ظاهرة وباطنة ، والواقع ان الانسان عندما يدور حول نفسه وحدها ، لا يصلح لشئ ولا يصلح به شئ ، وبعد ذلك سر اتفاق العلماء علي أن اعمال القلوب أهم من اعمال الجوارح ، وان معاصي القلوب أخطر من أنواع العوج الآخري .

ولن ينجو المرء من هذا الداء الا اذا وثق روابطه بالله وصفي نيته معه ، وحرص علي ابتغاء وجهه وانتظار ما عنده ..... وجعل هضم النفس ، واحتقار العاجلة أغلب علي سيرته وأوضح في شتي معاملاته .

ويختلف حب الناس للشهوات اختلافا واسعا ، نعم ، أنهم متفقون علي اجابة غرائزهم البدنية ، بيد اني لاحظت أن هناك من يحب الطعام ، وهناك من يحب النساء ، وهناك ما يحب المال ، وهناك من يحب الشهرة ، وقد يضحي بشهوة في سبيل آخري آثر لديه .

والتربيةالصحية تستبقي من الشهوات القدر الذي تقوم به الحياة ، وتراقب بحذر ما فوق ذلك . وفي تراثنا الديني معالم مشرقة لهذا المنهاج الذي ينشئ النفوس إنشاء علي مكارم الأخلاق ومحاسن الشيم ..

وقد تأملت في التراث الانساني الخصب ، الجامع بين الدين والفلسفة والآدب ، فلم أجد أغني ولا أدق ولا أرق من الثروة التربوية التي تركها محمد عليه الصلاة والسلام .

وهناك عدة آلاف من الأحاديث المقبولة ، وهناك معالم سيرة انسانية طهور ، تسبح في فلك لا يقف ابدا . وقد يهوي النجم ولكن محمدا يستحيل أن يهوي ..

وطريق الاكتمال والتسامي هو التزام هذه الأسوة والاستمداد الدائم منها ، ويتطلب ذلك نوعا من المعاناة والمجاهدة ، يعجز عنها الا من عصم الله .

ان التربية ليست وضع البذور في أرض علي رجاء مطر يجئ أو لا يجئ ، ولا جهد وراء ذلك ، كلا ، انها بذر وسقي وتعهد ومطاردة للحشرات والأوبئة ، ومتابعة صاحية حتي اوان النضج .

والمربون هم البيت - وأساسه المرأة - والمدرسة والمسجد ، والشارع والدولة بما ملكته في العصور الأخيرة من قدرات اقتصادية وثقافية واعلامية . والحق أن الصحابة والتابعين كانوا نتاج تربية نبوية مباشرة جعلت منهم الجيل الذي حول الخضارة الانسانية من حال الي حال .

وأشعر اليوم بشئ من الآسي واليأس لاننا لا نجمع من عناصر التربية ما يجعل امتنا تثبت في مغارسها ، وتجدي علي رسالتها ... ذاك في وقت تعربد فيه شياطين الانس والجن ، ويكاد الهوي ينفرد بزمام العالم أجمع . لا بأس أن أقسم الأخلاق الي قسمين : اخلاق ربانية واخلاق انسانية ، ولأرجئ الحديث الآن في القسم الثاني مع أن كليهما ضروري لصدق الايمان واكتماله .. المؤمن الناضج الاعتقاد يتجاوب مع قول الرجل الصالح " وافوض أمري الي الله ان الله بصير بالعباد " فمن نضب فؤاده من التفويض الي الله فقد الأخلاق الربانية ...

والمؤمن الناضج الاعتقاد يقتنع بقول الله له " وان يمسسك الله بضر فلا كاشف له الا هو ، وان يمسسك بخير فهو علي كل شئ قدير " فمن حسب أن احدا يكشف ضره

بعيدا عن الله ، او أن ذا سلطان يسوق اليه الخير بعيدا عن الله ، فقد تجرد من الأخلاق الربانية.

والمؤمن يكتفي بنظر الله اليه ، ورقابته عليه ، ويعي بعمق قول الله : " فمن كان يرجو لقاء ربه فليعمل عملا صالحا ولا يشرك بعبادة ربه أحدا . فمن رمق وجها آخر ، وأمل الخير عنده فقد عري عمله عن الاخلاص وفقد الأخلاق الربانية ....

وعلماء القلوب شحنوا كتبهم بهذه المعاني ، لأنهم موقنون بان معاصي القلوب أخطر من معاصي الجوارح ، فهذه المعاصي القلبية سرطان يأتي علي الايمان من القواعد ....

وقد لاحظت – وأستغفر ربي وأستعيذ به – ان عددا من قادة الثقافة ورجال السياسة ، مبتلون بهذا السرطان ، وأن عبادة الذات والتقوقع في مطامعها يسيطران عليهم . ويشاركهم في هذا البلاء اذناب يطنون حول مآربهم ومجالسهم طنين الذباب ....

امراض القلوب لا الخلاف الفقهي اخطر شئ علي الدنيا والدين معا .

ما الخلاف الفقهي ؟ انه كالخلاف بين المحافظين والعمال في انجلترا او كالخلاف بين الجمهوريين والديمقراطيين في امريكا . هؤلاء الناس متفقون علي الأصول الرئيسية والأهداف العامة ، وربما تفاوتت أنظارهم في الترتيبات الداخلية لنظام البيت .

أما في أمتنا فقد رأيت الرعاع يبنون العلالي علي هذا الخلاف ، ويخرجون منه بنتائج مدمرة . لنفرض أن رجلا يتبع أبا حنيفة ولا يتبع ابن حزم ، أو العكس ، ما علاقة هذا بالقرب من الله أو البعد عنه ؟ وما صلة هذا بالفسوق أو التقوي ؟ هذا خلاف يحكم فيه بالخطأ أو بالصواب ، أنه خلاف عقلي في نطاق محدد ومن السفه ربطه بحقيقة الدين أو وحده الأمة ، فلو تصورت أن مخالفا لابن حزم – أيام سلطانه – وشي به الي الصليبيين كي يبطشوا به ، فانا اعد الواشي مرتدا ، او هو من سلالة ابي لؤلؤة أو ابن ملجم .

ومثله في الزيغ من يفضلون أن تحكم افغانستان الشيوعية ولا يحكمها ابو حنيفة ، ويوجد متدينون في عصرنا ينحدرون الي هذا الدرك من الغباء او الحقد ، وقد أنوا الله ورسوله بهذا الفكر الوضيع ، وذاك سر حملتي عليهم وضيقي بهم .. ان الخلاف الفقهي في ديننا – اذا استوفي شرائطه العلمية والخلقية لا يسمي معصية ابدا ، بل كل مجتهد مأجور باجماع الأمة ....

والذين يتذرعون بالخلاف في الفروع واللمز ، والتمزيق والتفريق جديرون بالتأديب ... ولا أصدق أن رجلا مؤمنا استجمع الأخلاق الربانية يسف الي هذا المستوي ..

ونتحدث الآن عن الأخلاق الانسانية كالصدق والأمانة والوفاء والشرف ... الخ وانما سميتها كذلك لأنها عامة تشمل المسلمين وغيرهم . واضداد هذه الأخلاق هي أركان النفاق ، قال رسول الله صلي الله عليه وسلم : " اربع من كن فيه كان منافقا خالصا ، ومن كانت فيه خصلة منهن ، كانت فيه خصلة من خصال النفاق حتي يدعها : اذا اؤتمن خان واذا حدث كذب ، واذا عاهد غدر ، واذا خاصم فجر " .

والغريب ان الفجور في الخصومة ، والعبث بالعقود والعهود والاستهانة بالكلمة ، والاضاعة للأمانات ، كلها تكاد تكون عادات مألوفة بين الكثيرين ، وان المسلمين لا يلتزمون بما ورثوا من دين في ميادين الأخلاق عامة الا من عصم الله ...

علي حين نجد أتباع ملل آخري يتحررون في معاملاتهم ومسالكهم مكارم الأخلاق ، ويترفعون عن الفوضي والاسفاف والتسبب . وقد قلت : انني نظرت في تراث العظماء ، فلم أجد أغني ولا أزكي ولا أوسع ولا أرفع مما تركه محمد في ميدان الأخلاق فما الذي باعد الأمة عن تراثها وزحزحها عن قواعدها ... ؟ ان الخلق العظيم لأمة ما نتاج جملة من العناصر المتماسكة المتكاملة ، تلتقي فيها العقائد والعبادات والأحوال الاقتصادية والسياسية....

ثم أن الخلق ليس قراءة ورقة ولا سماع درس ، انه صناعة شاقة ، وتجارب متكررة ، وتكلف مستمر ينتهي بأن يكون ملكة قائمة وصبغة ثابتة . وقد لاحظت أن جهودا شيطانية بذلت ، ليكون الايمان عقيما ، بالتأويل والتعطيل المتعمدين ...

فقد يكون الايمان عندالبعض كلمة فقط لا عمل معها ، وقد يكون العمل نافلة يزداد بها وقد يستغني عنها .. وصور العبادات تؤلف أسفارا في ضبطها ، أما جوهرها الباطن فقلما يكترث به . وقد نشأت عن ذلك مفارقات رجحت كفة المجتمعات الكافرة ، وهوت بكفة المجتمعات المؤمنة ، فقول الزور في ديننا يعادل الشرك " اجتنبوا الرجس من الأوثان ، واجتنبوا قول الزور ، وقول الزور كبيرة في قضية صغيرة بين رجلين أو امرأتين، ولكننا في العالم العربي مثلا نصنع انتخابات مزورة يشترك فيها (عشرات الالوف من الناس ، وتتواصي الأطراف المعنية بقبول نتائجها ، وتسكت الجماهير الغفيرة مغضية أو عاجزة) . وهذا الوضع لا تعرفه أمم علمانية تحتقر الزور ، وتحترم الحق ، وتنظر الي الكلمة المنطوقة علي أنها رباط خطير ، وكأنها هي التي نفذت قول القرآن الكريم : " انما يفتري الكذب الذين لا يؤمنون بايات الله ، أولئك هم الكاذبون . "

اننا فقراء الي الأخلاق الربانية والأخلاق الانسانية علي السواء .....

وقد أدرت ظهري لمتدينين قصروا ثيابهم وتمنوا الموت الزؤام لمن يخالفهم في ان

لحم الجزور ينقض الوضوء ، وان شهادة المرأة لا تقبل في الحدود والقصاص ..... الخ

من الأخلاق الربانية والانسانية بنيت الأمة الاسلامية والبناء باق ما بقيت هذه الأخلاق ، فاذا وهن تصدع الصرح كله ، وتعرض للضياع .

ان العقائد هي التي تصنع المثل العليا ، والمثل العليا هي التي تهيمن علي السلوك وتوجهه ، والعقائد طور للنفس الانسانية ينقلها من الميوعة الي الثبات والصلابة ، والأخلاق هي القوالب التي تصاغ فيها حركات المرء وسكناته ، ويستحيل ان يتوفر الاحترام لأمة لم تستقر عقائدها وأخلاقها .... وقد شرحنا في كتبنا الآخري الاعجاز المحمدي في تكوين العرب واخراجهم من الظلمات الي النور ، ان هذه السياسة التربوية التي رسمها امير الأنبياء لاتزال وحدها القديرة علي اعادة البناء المتصدع وانقاذ أمة كبيرة من مهاوي الفناء والهزيمة .....

حول "علي النقد"

دكتور / سعيد اسماعيل علي

في أواخر مايو من العام الحالي ١٩٩٣ ، سافرت من الكويت ، حيث كنت أقضي في جامعتها فصلا دراسيا أستاذا زائرا ، الي الرياض ، في أجازة عيد الأضحي ، في زيارة لابنتي ، وكان من الطبيعي أن التقي بأخوة وزملاء أعزاء يعملون في جامعتي الرياض : الملك سعود والامام محمد بن سعود .

كان مما التقيت بهم ، الأخ الحبيب ، والصديق العزيز د. محمد عبد العليم مرسي، والذي زاملنا منذ عام ١٩٧٢ – علي ما أذكر – معيدا فمدرسا مساعدا بقسم أصول التربية بتربية عين شمس ، ثم سافر في بعثة الي الولايات المتحدة الأمريكية ، وينتقل من هناك الي جامعة الامام .

ومن بين موضوعات عدة ، أخبرني الصديق العزيز بأنه أعد دراسة عن كتاب (الانتاجية العلمية لأعضاء هيئة التدريس بجامعات الخليج) الذي الفه كل من د. محمد ضياء الدين زاهر ود. محيي الدين توق ، وصدر عن مكتب التربية العربي لدول الخليج ، وأن هذه الدراسة كانت قد أعدت للنشر في (رسالة الخليج) ، ثم رؤي صرف النظر عن ذلك ، حيث رأي أولوا الأمر أنه لا يصح أن يصدر نقد علي صفحات المجلة التي يصدرها المكتب ، الذي صدر عنه الكتاب ، وسألني الدكتور محمد ان كان ممكنا نشرها في مجلتنا (دراسات تربوية) .

الحق أنني ، بصفة عامة ، أحتفي كثيرا بالأعمال النقدية لأسباب سوف أذكرها في حينها ، ومع ذلك فقد استسمحت صديقنا في إرجاء رأيي النهائي حتي أقرأ الدراسة، ذلك أن الكتاب للدكتور ضياء ، وللدكتور ضياء مكانة عندي يصعب وصفها وصفا عاما ، صحيح أنه لم يتتلمذ علي في مرحلتي الماجيستير والدكتوراه ، ولكنه ، منذ أن كان طالبا في الصف الرابع بقسم الطبيعة والكيمياء ، حيث درست له مقرر أصول التربية ، وأنا أتعامل معه كابن ، مهما تباينت المواقف وأختلفت الظروف وتعددت الأحوال.

وصحيح أن الحق حق ولا ينبغي أن تقف أمام التعبير عنه علاقات شخصية تتسم بالمودة والدفء العاطفي ، لكنني انسان قبل كل شيء ، وأحيانا ما أشعر بضعف أمام بعض المواقف التي ألمس فيها أن اساءة ما قد تنال ابن علميا لي .

فلما قرأت دراسة الدكتور محمد أحسست أنها أميل الي الموضوعية ، وأنها عكست أسلوبه الشخصي الذي يعرفه عنه القريبون منه ، من حيث عفة القلم واللسان ، وان كان هذا لا ينفي امكان التشدد ، أحيانا ، حيث يقتضي الموقف - كما يراه - في اللهجة والعبارة ، ومن هنا فقد سارعت اليه معلنا ترحيبي بنشر الدراسة .

لكنني في نفس الوقت ، آثرت ألا أفاجئ الدكتور ضياء بها ، ومن هنا ظلت الدراسة معي وأنا بالكويت ، حتي عدت في آخر يونية ، ثم حدثته عنها في منتصف يوليو علي وجه التقريب ، بل وأعطيتها له طالبا أن يعد ردا عليها لكي ينشرا معا في عدد واحد . وقد تعمدت أن أخفي اسم الدكتور محمد عبد العليم مؤقتا من علي دراسته ، وشرحت للدكتور ضياء في حينه دافعي الي ذلك ، وما كنت أود أن أشير اليه هنا ، أما وأن ضياء قد أشار في رده الي أنني أعطيته الدراسة دون أن يكون عليها اسم صاحبها لسبب لا يعلمه هو ، فلابد وأن أشرح ذلك .

فأنا أعلم الكثير عن حساسية د. ضياء المفرطة مما يجعل رد فعله أكبر من حجم الفعل في بعض الأحيان ، ومن هنا فقد قدرت أنه سوف يعتبر النقد وكأنه تجريح شخصي له فينبري الي الاحتداد في الرد ، ولم أرد أن يتجه رده الي د. محمد شخصيا ، وينحصر في (الموضوع) ذاته . وبالطبع ، فبعد أن يكتب د. ضياء رده ، كان لابد وأن يعرف صاحب النقد .

ومع ذلك فقد صدق حسي ، فاذا برد د. ضياء يتسم بالحدة والقسوة ؛ الي الدرجة التي جعلتني أضطر اضطرارا الي حذف بعض الكلمات وبعض العبارات ، محاولة مني في حصر الخلاف في حدود (الموضوع) ، والتزاما بالعنوان الذي وضعه تعبيرا عن رده هو صورة من صور (أدب الأختلاف) .

ولم أستطع أن أنشر رد د. ضياء في نفس العدد الذي نشرنا فيه نقد د. محمد ، ذلك أن د. ضياء ، منذ أن تسلم مني مقال د. محمد في منتصف يوليو ، لم يسلمني رده الا في أواخر أكتوبر (بريديا) ، بعد أن كان لابد من دفع مقال د. محمد الي المطبعة في ١٩٩٣/٩/٩ .

ان التجربة الحالية قد تشوبها شوائب ، وقد تتعثر وتترك مشاعر لدي هذا أو ذاك ، ومع ذلك ، فنحن في حاجة الي تواصل هذه التجربة سواء بالنسبة لنفس الموضوع أو بالنسبة لكتابات آخري ، فمثل هذا التواصل سبيل هام علي طريق النضج والصحة السوية.

انني علي يقين من أن نمو الفكر التربوي واثرائه لن يتأتي الا بازدهار حركة نقد

حتي ولو تحولت الي (معارك فكرية) و (منازلات علمية) و (مبارزات كتابية) ، فالتلاقح الفكري هو الذي يولد أفكارا جديدة ، وهذا هو الأمر الذي نفتقده تماما في ساحة الفكر التربوي حتي الآن .

وأني لأعتذر للقارئ الذي يداوم علي متابعة مجلة دراسات تربوية ، لاضطراري تكرار بعض المقولات التي سبق أن رددتها في الأعداد الأولي ، طالما أن الواقع المعني بهذه المقولات ما زال مستمرا في جموده وترديه .

لقد أخذت هذه المجلة علي عاتقها مهمة اثارة الحوار والنقاش حول الانتاج الفكري والتربوي منذ العدد الأول :

- فلقد تعمدنا نشر دراسة للأستاذ محمود أمين العالم نقدا لكتب الفلسفة التي قررت ، علي مدار عهود ثلاثة في الثانوية العامة ، نالتني منها سهام نقد واضحة ، لكي أرفع الحرج عن آخرين ونضرب المثل في ذلك .
- وكان جميلا أن تدفع هذه الدراسة أحد الباحثين هو د. عبدالله ابراهيم بقسم المناهج بتربية الاسكندرية لكي يكتب دراسة يناقش فيها ما ذكره العالم .
- وعندما كتب د. سيد عثمان دراسته المتميزة عن اللاعلمية في محاولات التفسير العلمي لآيات القرآن الكريم ، وعدنا د. فؤاد أبو حطب بأن يكتب مناقشة لها ، وكررنا دعوتنا له شفاهة وكتابة بالمجلة ، لكن ظروفا - فيما يبدو - حالت بينه وبين ذلك ، مما فوت علينا فرصة الاستمتاع بحوار توقعنا أن يكون ثريا .
- وكتب الدكتور عبد السميع سيد أحمد دراسة جيدة عن أزمة الفكر التربوي في مصر استثارني منها جزء خاص بي علي وجه الخصوص ، وجزء عام آخر ، فكتبت في العدد الثاني مقالا أرد به عليه وكانت القضية تحتاج الي تواصل الحوار ، ولكنه انقطع .
- وكم دعوت زملاء وتلاميذ أن يتناولوا بالنقد عددا من الكتب ، فكانت الاجابة الشائعة من زملاء أنهم يخشون (زعل) صاحب الكتاب ، واجابة التلاميذ أنهم يخشون من الانتقام منهم عند التقدم للترقية ، فاضطررت مرتين أن أقوم أنا بمثل هذا النقد ، عسي أن يستثير النقد صاحبي الكتابين ، فيثور حوار ، لكن الصمت كان هو رد الفعل الوحيد .

.. وهكذا

وهكذا تتأكد صحة المقولة الشهيرة بأن أحدا منا لا يقرأ للآخر ، وإن قرأ ، لا

يعلن عن رأيه فيما قرأ ، عن طريق مقال أو دراسة نقدية وفقا للأساليب النقدية المعروفة ، ويكتفي - غالبا - بالتعبير عن رأيه - ان حدث - بكلمات عابرة ، تقال في جلسات خاصة .

كيف يمكن لنا اذن أن نأمل ثراء فكريا مع هذا الحال ؟

فلننظر الي ما يحدث من معارك أدبية وفنية بين النقاد ومنتجي ومبدعي العمل الأدبي والعمل الفني ، نجد أن مثل هذه المعارك تدفع الي مزيد من الابتكار والتجديد والاثراء والتطور الفكري .

اننا ما زلنا نلح وندعو كافة العاملين بالبحث والفكر التربوي أن يتكاتفوا لتحريك الماء الآسن ، فالمركب واحدة ، اذا تأخرت تأخرنا جميعا ، واذا تقدمت تقدمنا جميعا ، واذا غرقت ، لاقدر الله ، انتقلنا جميعا الي رحمة الله ..

وها هو صوتنا يعلو مؤذنا من فوق هذا المنبر :

حي " علي النقد "

الإنتاجية العلمية والنظرات النقدية
دراسة في أدب الإختلاف

د . ضياء الدين زاهر *

ارتبطت مكانة الجامعة ، كفكرة وكمؤسسة ، منذ نشأتها الأولي بمكانة أساتذتها، فتاريخياً كانت الجامعة نفسها مجتمعاً للأساتذة أكثر منها مجتمعاً للطلبة ، حتي أن العديد من الثقات يعرفون الجامعة من خلال مجموعة أساتذها وعلمائها ، كما أصبحت سمعة وقوة الجامعات اليوم تقاس بارتفاع أو انخفاض أداء أو إنتاجية علمائها ، ولعل دراسات بيرلسون Berleson وكارتر A.M. Cartter وغيرهم من الخبراء في تقييم الجامعات الأمريكية خير شاهد علي هذا .

وقد جاء الاهتمام بدراسات تقويم الأداء الأكاديمي والإنتاجية العلمية للأستاذ الجامعي ليس من قبيل التعرف علي مدي كفاءة هذا الأداء أو تلك الإنتاجية وترشيدها أو لمجرد إثراء المعرفة الإنسانية فقط ، بل أيضا لتطوير دور الجامعات في تحقيق التنمية المجتمعية والتحرر السياسي والإقتصادي والثقافي ، باعتبار أن هذا التحرر يرتكز ، بالدرجة الأولي ، علي إمكاناتنا وقدراتنا العلمية والتكنولوجية علي حد تعبير الفيزيائي الفرنسي الأشهر " لويس دي برولي ".

وقد تكاثرت في العقود القليلة الماضية البحوث والدراسات المتصلة بتقويم الإنتاجية العلمية ضمن إطار ما يسمي بعلم العلم « Science of Science » وهو علم حديث نسبيا يشير في تحليله النهائي إلي تخصص متجانس ينطوي علي العديد من التخصصات ؛ بعضها نظري عالي التجريد " كمنطق المعرفة" ، وبعضها ذو صبغة تجريبية تتناول البحث الأساسي « كسيكولوجية النشاط البحثي » ، وثالثة تتناول النشاط المعرفي في إطار تطبيقاته وبيئته الإجتماعية ، مثل علم إجتماع العلم (سوسيولوجيا العلم) ، وهناك أيضا تخصصات تركز علي نماذج التطبيق ونشاطاته مثل تخطيط النشاطات العلمية ، وتتجمع مثل هذه التخصصات العلمية، وغيرها في موضوع عام واحد هو العلم والمعرفة العلمية .

وقد كشفت دراسات وبحوث هذا العلم عن العديد من النتائج الثرية بشأن الكثير من المناطق الغامضة في عمل أداء الجامعات وإنتاجية أساتذتها ، وحركة البحث

---

* أستاذ أصول التربية ، كلية التربية ، جامعة عين شمس

والتدريس بها ، ما كان لها أن تظهره لولا تلك النظرة الموضوعية والنقدية الجادة التي تتسم بها تلك البحوث الجديدة في علم العلم وفروعه المختلفة .

وعلي الرغم من الأهمية البالغة لهذه الدراسات بالنسبة لتعليمنا الجامعي العربي خاصة ولقضية التنمية العلمية في مجتمعاتنا عامة ، لم تظهر إلي الوجود دراسات وبحوث عربية بالقدر الذي يتكافأ مع أهميتها القصوي ، فمعظم المتاح ليس أكثر من الإنطباعات وملاحظات نظرية علي الواقع لا تقوي علي إعادة صياغة أفكارنا بشأن الأداء الأكاديمي ، ولا تصل إلي مرتبة النظرية المتجانسة التي تتيح لنا فحصاً موضوعياً ونظرة نقدية له .

من هنا تأتي أهمية الدراسة التي نتصدي لتفنيد ما يثار حولها من نقود ، فهذه الدراسة تنبعث من هاجس البحث عن مساهمة أولية ملائمة لتحليل وتقويم الأداء الأكاديمي العربي ممثلا في الإنتاجية العلمية للأستاذ الجامعي بالجامعات الخليجية ، وصولا نحو رسم ملامح إطار تخطيطي مرن لتطوير هذه الإنتاجية خاصة وأداء الأستاذ الجامعي عامة.

وقد سعدت أنا وزميلي بالتعليقات الشفهية والتحريرية العديدة التي تناولت بالتقريظ هذه الدراسة ، وأحاطتها بالتقدير والإشادة ، ووصفتها بالريادة ، لا سيما تلك التي جاءت من جانب رواد هذا الفرع العلمي الجديد ، وفي مقدمتهم الدكتور أنطوان زحلان والأستاذ الدكتور أسامه أمين الخولي ، والمفكر والمنهجي الكبير الأستاذ السيد ياسين ، إلي جانب العديد ممن لهم علاقة وثيقة بالحث العلمي في ستي مجالات المعرفة . ولكن سعادتي الحقيقية جاءت عندما تلقيت من الأستاذ الدكتور سعيد إسماعيل علي مخطوطة مقالة معنونة بـ « نظرة نقدية لكتاب الإنتاجية العلمية لأعضاء هيئة التدريس بجامعات الخليج العربي » . وطلب مني - إذا رغبت - أن أرد علي ما جاء بها من ملاحظات نقدية ، ولاحظت أنه قد حذف اسم صاحب المقالة لأغراض لا أعلم عنها شيئاً .

وقد تصورت أن هذا النقد أو الإنتقاد - كما سأوضح فيما بعد - بداية كافية لتدشين عصر جديد من النقد العلمي الجاد نفتقده تماماً في حياتنا العلمية المعاصرة ، نقد يسعي إلي تعزيز الأفكار العلمية وتطوير المسائل والقضايا الفكرية حولها ، ومن ناحية ثانية يسعي إلي تصفية الأفكار والإنطباعات والممارسات الخاطئة في شتي حقول العلم . وتستبين قيمة هذا النقد وموضوعيته عندما يراعي شروط ثلاث :

أ -أن يأتي بأمور وأحكام نقر بصحتها ، فنتعلم منه ، ونغير من أفكارنا حول المسألة المثارة ، ونعترف بأخطائنا عن طيب خاطر وسماحة فكر.

ب – أو أن يجلي لنا قضايا جدلية ، نستطيع أن نتفاوض بشأنها ، كل وفقا لمبرراته وحيثياته ، وقد نتفق علي حد أدني حولها وقد لا نتفق المهم أن تتبلور الرؤي حول القضية المثارة ، اتفاقا أو اختلافا .

جـ – أو أن تأتي بمغالطات غير مقصودة ، فنفندها .

وللناقد أيضا شروط حتي يصبح هكذا ، وهي أن يكون جديراً بالتصدي لموضوعه، أميناً في نقده، متمرساً بأساليب وتقنيات التحليل والتركيب الفكري المنهجي ، هاضما لأدبيات الموضوع الذي يتصدي له ، أو علي الأقل تلك المتصلة بالمسائل التي يعالجها في نقده ، وقبل وبعد هذا كله لابد أن يكون أخلاقيا بالمعني الواسع الكلمة . ولا يعتبر نقده ساحة للخطابية الجوفاء ، وأن يتسم خطابه النقدي بالإتساق والمنطقية والموضوعية .

وواضح تماما أن هذه الشروط ، شروط النقد والناقد معاً شروط عزيزة ، ويندر توافرها في النقد العلمي السائد الآن في حقل التربية فنري الكثير من النقود تتشبع بالذاتية ، وتفتقد الأمانة العلمية ، فيستحيل النقد منشوراً سياسياً ، بالمفهوم الواسع لكلمة سياسي ، فيكيل الإتهامات و الإفتراءات ، ويخلو من أية " إضاءات " حقيقية للعمل العلمي ، وتصبح غايته هي تأليب صانعي القرار ، بل وتحريض العلماء وطلاب العلم ضد الأعمال العلمية المتميزة ، وذلك دون وجه حق .

والمقالة المشار إليها سابقا هي – في – تحليلها النهائي – تنصب سرير "بروكسيت" لعملنا العلمي ، وتقطع أوصاله في محاكمة غير عادلة.

والواقع أنني تصورت أن صاحب المقالة قد استغل الخمس سنوات الكاملة التي أمضاها في قراءة ودراسة وتفنيد دراستنا (المنشورة عام ١٩٨٨) !، في فهم الإمكانات والحدود التي تحيط بها ، وأن تأتي مقالته تعبيراً صادقاً عن ملاحظاته الموضوعية بشأن أمور أساسية في متن الدراسة ، كموضوعها ، ومنهجها (بالمعني الدقيق لكلمة منهج) ، وأسس وخطوات تصميم أدواتها ، وأدبياتها ، والأساليب والتقنيات العقلية والتحليلية والرياضية المستخدمة في معالجة نتاجها ، والتحاور حول مدي موضوعيتها من عدمه . كما تصورت أن مقالته ستتناول التصميم المنطقي أو البناء المعماري للدراسة ، أو تبحث في صلب التوصيات والمقترحات وتناقشها من حيث موضوعيتها وقابليتها للتنفيذ .... إلخ.

هكذا تصورت المقالة التي بين يدي ، ولكن شيئاً من هذا لم يحدث .. وأبدأ لم تقترب مقالة صديقنا الناقد من أي من هذه النقاط الأساسية .. فكل ماركزت عليه نقطة ضيقة للغاية هي "عينة الدراسة" وحتي هذه النقطة كشفت عن عدم إلمام صديقنا

بأبجديات الدراسة الأمبيريقية تماماً.

لذلك فقد صدمت حقاً لهذه البداية المتهافتة لعصر ما ندعي تسميته بالنقد العلمي التربوي ، فهي بداية تنم عن تغافل شروط الخطاب النقدي الجاد ، ورغبة في الاستفزاز .

وبعيداً عن أي استفزازات يمكن أن تثيرها المقالة المشار إليها ، سنحاول في السطور القادمة توضيح موقفنا العلمي الموضوعي دون أي ادعاء "بالعصمة العلمية" وسنحرص علي التتابع الذي أتي به صديقنا الناقد ، برغم ما يثيره للقارئ ولنا من فوضي وارتباك ، فالمقالة في عمومها تنقسم إلي جزئين متساويين ، أولهما ، محاولة لتلخيص دراستنا عن الإنتاجية العلمية ، وهذا الجزء لن نتوقف عنده فهو مجرد مدخل للناقد وفذلكة متحيزة.

أما الجزء الثاني فيحتوي علي ملاحظات صديقنا الناقد علي الدراسة ، وقد أجملها في أربعة عشرة ملاحظة كاملة . لذا ، فسوف نعكف على تأملها وتفنيدها ، وليس رفضها أو تأييدها كما علمنا "فرنسيس بيكون" فهذه الملاحظات يمكن تجميعها – من وجهة نظري – حول أربعة نقاط (غير متكافئة) . وهي :

أ – عنوان الدراسة.

ب – عينة الدراسة (وهي تضم القسم الأعظم من الملاحظات).

جـ – إجراءات التطبيق .

د – نتائج الدراسة .

وقد احتلت العينة الصدارة من بين هذه النقاط الأربع حيث مثلت أكثر من ٩٠٪ من سطور الملاحظات . وعموما فإننا سنناقش هذه النقاط الأربع بتفاصيلها الكاملة ونوضح موقفنا منها ، رغم علمنا بأن هذه النقاط الأربع تتداخل فيما بينها ، بحيث يبدو ما يتصل بالنقطة الأولي ذي علاقة وثيقة بباقي النقاط ، وكذلك الأمر بالنسبة لباقي الثلاث نقاط الباقية .

أولاً : عنوان الدراسة :

أشار صديقنا الناقد في ملاحظته الأولي إلي أننا قد سقطنا "سقطة علمية كبيرة"!! عندما لم ننص في عنوان دراستنا علي أنها دراسة لـ "بعض" جامعات الخليج العربي .

ويبدو هذا الانتقاد وجيهاً خاصة عندما نتوجه إلي طالب دراسات عليا يريد أن يسجل رسالة ماچستير أو دكتوراه في سيمنار أحد الأقسام العلمية التربوية ، ولكن من ناحية أخري تختلف المسألة عندما ننظر بحكمة للأمر من منظور الأصول المنهجية المرعية ، فهناك دائما ما يسمي بحدود الدراسة Limitations of Study والتي تسمح للباحث أن يحدد بكل حرية مفردات عينته وفقاً لشروط متفق عليها .

ولننظر بتفصيل أكثر علي عينتنا في الدراسة المشار إليها . أنها تضم بالفعل كل جامعات الكويت والبحرين والإمارات وقطر ، ولم تكن هناك جامعة في سلطنة عمان وقت الإجراء الدراسة . تبقي فقط المملكة العربية السعودية ، التي مثلتها جامعة الملك سعود أقدم وأكبر الجامعات الخليجية ، فهل كنا بذلك "نضلل" القارئ عندما لم نضع كلمة "بعض"؟. ومن ناحية ثانية ، لو أن الكاتب تجشم عناء النظر في مراجع الدراسة ، أو رجع بنفسه إلي الدراسات الكثيرة التي يدعي إطلاعه عليها في أدبيات " علم العلم " لتبين له أن أشهر دراسة ميدانية أجريت علي الجامعات الأوروبية لقياس الإنتاجية العلمية لأقسامها ، والتي تم نشرها عام ١٩٧٩ ، طبقت علي عدد محدود من الجامعات الأوروبية ، وهذا العدد لا يتجاوز ١٪ من الجامعات الأوروبية (وليس ٥٠٪) مثل دراستنا) ، ومع ذلك فقد كان عنوانها : الإنتاجية العلمية Scientific Productivity وفي عنوانها الفرعي للجامعات الأوروبية .

وصديقنا الناقد – علي ما يبدو – لا يعترف بالدراسات الأوروبية ، إذن فعليه أن يعود إلي أشهر الدراسات الأمريكية والتي رجعنا إليها في دراستنا ، وهي دراسات كارتر لقياس نوعية الدراسات العليا الأمريكية (ص ٣١١ في دراستنا) A. Cartter An Assessment of Quality in Graduate Education

والتي تعرض فيها لتصنيف الجامعات الأمريكية . إنه لم يتناول جميع الجامعات الأمريكية ، فهذا مستحيل (فهناك أكثر من ٤٢٠٠ جامعة أمريكية) ، بل تناول عدداً محدوداً من الجامعات الكبري ، ومع ذلك لم يضع كلمة Some أو ما شابه في دراسته ، ولم يشر إلي أنه درس أغلب الجامعات المائة الكبري في عنوان دراسته ، فالقارئ يستطيع أن يتعرف علي ذلك في حدود الدراسة كما يشير إليها الباحث أو الدارس .

وغير هؤلاء كثيرون ، فهناك دراسات أمريكية وأوروبية شهيرة لعلماء مثل Dixonong and... , Rostas Berlson, Reuck, Plez, Clark and Natnett, Wrignt إذن ما يدعي الكاتب أنه سقطة علمية يتداعي عندما نفهم الخطوط العريضة للأصول المنهجية .

ثانياً عينة الدراسة :

وقد تناولها صديقنا الناقد في مقالته وفقاً لتتابع خاص سنراعيه وهو :-

أ ـ تمثيل الجامعات في العينة :

وقد جاءت هذه النقطة في أكثر من بند بأشكال متنوعة (فقد أشار إليها في ملاحظات أرقام ٢ . ٦ . ٨ . ١٤) وفي كل هذه الإشارات كان الكاتب ينقدنا لاقتصارنا علي ست جامعات خليجية من أصل أربعة عشرة جامعة (لاحظ هذا العدد مع عدد ملاحظاته فهو يعطي إيحاء بأنه المدافع الأوحد عن جميع الجامعات الخليجية وينصب نفسه حكماً) أدعي وجودها عام ١٩٩١ !! .

وبداية ، لابد من توضيح أن أصول النقد تقتضي أن يكون القياس لسنة التطبيق وليس بعدها ، وإلا فكيف تحاكم عملا علميا أجري عام ١٩٨٦ ببيانات عام ١٩٩١؟ فهذا أمر لا يجوز إطلاقاً . والواقع أن عدد الجامعات وقت اختيار العينة قبل التطبيق بشهرين (أي نوفمبر ١٩٨٥) كان ١٢ جامعة فقط . إذن فنسبة الجامعات الممثلة في العينة كانت حوالي ٥٠٪ . إذن لنا أن نتساءل : هل عينة حجمها نصف المجتمع الأصلي أو حتي ٤٠٪ منه تعتبر عينة غير علمية وغير ممثلة كما يدعي الكاتب ؟!! .

وفي كل الأحوال دعونا نناقش المسألة بمزيد من التفاصيل :

تضمت وثائق الدراسة ومخططها الأصلي علي ضرورة استيعاب جميع دول الخليج العربية (الإمارات – قطر – البحرين – عمان – الكويت – المملكة العربية السعودية) ، إلي جانب باقي الدول المنضمة إلي مكتب التربية العربي لدول الخليج (العراق) وذلك ضمن عينة الدراسة وقد ضمنت بالفعل جميع جامعات الخليج بالإضافة إلي جامعة واحدة من المملكة العربية السعودية .

ولكن لصعوبات يستحيل التغلب عليها تم استبعاد العراق ، وقد أشرنا إلي ذلك في صفحة ٥٨ من الدراسة ، حيث ذكرنا أنه "قد أستبعدت جامعة الجمهورية العراقية لاستحالة الحصول علي بيانات نتيجة لظروف الحرب رغم الجهود المضنية التي بذلت من قبل مكتب التربية العربي لدول الخليج ، ومن جانب فريق البحث رسمياً وشخصياً . فالجامعات العراقية لم ترد علي مكاتباتنا ولا مكاتبات مكتب التربية العربي ، وقد حاولنا عن طريق الاتصالات الشخصية ولم تنجح ، حتي أنه عند حضور عدد من المسئولين عن الجامعات العراقية وعمداء كليات بعض الجامعات العراقية لأحد المؤتمرات بمدينة العين بدولة الإمارات حاولنا إقناعهم بالمشاركة ، ورفضوا حتي أن يشاركوا هم أنفسهم ، والتوجه العراقي بشأن التكتم البالغ علي وضعية البحث العلمي العراقي ليس سراً الآن ،

ولعل حرب الخليج وما حدث فيها يكشف بكل جلاء مدي صدق ما ندعي ، بشأن حرص العراق البالغ علي إخفاء كل ما لديه من بحث علمي بكل الأساليب .

هذا بالنسبة إلي جامعات العراق ، أما بالنسبة لجامعة السلطان قابوس بسلطنة عمان ، فالأمر واضح حيث أنها لم تفتتح سوي بعد عام من بدء العمل في الدراسة المشار إليها . كما أن أغلبية أساتذتها في البداية كانوا غير عرب .

وأخيراً بالنسبة لجامعات المملكة العربية السعودية ، وهي الهاجس الرئيسي لكاتبنا العزيز ، فالذي لا يعلمه أنه طبقاًلأهدافنا التي أوضحناها في الدراسة كان من المقرر التطبيق علي ثلاثة جامعات سعودية تمثل من حيث الشكل ثلاثة أبنية تنظيمية وهي جامعة الملك سعود (كجامعة مدنية) ، وجامعة الإمام محمد بن سعود (كجامعة دينية) ، وجامعة الملك فهد للبترول والمعادن بالظهران (كجامعة تكنولوجية) . فمن البديهي أننا سوف نستفيد علمياً اذا إقتربنا أكثر من فهم طبيعة تأثيرات البني التنظيمية علي الإنتاجية العلمية ، رغم إدراكنا الكامل بأن هذا الاختلاف في الشكل لا يمتد أبداً إلي طبيعة السياقات المجتمعية والأكاديمية للجامعات السعودية جميعاً ، وهو ما سوف نوضحه في جزء تال .

المهم أننا أرسلنا بالفعل إلي مكتب التربية العربي لدول الخليج بذلك ، ورجوناه بشدة أن يوعز بإرسال الإستمارات التي أعددناها وأرسلناها للمكتب ، إلي الجامعات الثلاث : الملك سعود ، والإمام ، والملك فهد . ولما تأخر المكتب في الرد أرسلنا إليه مرة أخري بإلحاح ، بل تكرر إلحاحنا مرات بهذا الشأن (ويمكن مراجعة مراسلاتنا بهذا الخصوص مع المكتب) ، بل طلبنا من المكتب تكليف أحد أعضاء هيئة التدريس في جامعة من الجامعات الثلاث بإتمام وتوزيع هذه الأستبيانات بالتعاون مع إدارة الجامعة ورصدنا مكافأة مالية له تماماً كما حدث في باقي الجامعات . مع تزويدهم بدليل لتطبيق الإستبيان ، لكن أيضاً لم نتلق سوي وعود بأن الإستمارات قد أرسلت إلي الجامعات السعودية .. وتأخر الرد ، وفي كل مرة كنا نؤخر البرنامج الزمني لتطبيق الاستبيانات كما أوضحنا ذلك تفصيلاً في صفحة ٥٧ من الدراسة.

وقد حاولنا عدة مرات التغلب علي هذا المأزق بالإتصال الشخصي مع عدد من العلماء والشخصيات الجامعية المرموقة بالجامعات السعودية ، كما سافر زميلي إلي السعودية للتمكن من تيسير الحصول علي مزيد من الاستمارات ، في نفس الوقت الذي سافر سافر فيه كاتب هذه المقالة إلي قطر والبحرين والكويت ، وتمكنا في النهاية في الحصول علي أقصي ما يمكن أن نحصل عليه بصعوبة فائقة .

واضح إذن أننا لم نقصر ، ولم نخطئ منهجياً ، وواضح أيضاً أن طموحنا العلمي كان عالياً، لذا أصطدم بالعديد من الصعوبات ولكنها لم تنل من هذا الطموح مطلقاً.

وقد عرضنا بكل وعي وأمانة كل الصعوبات الإدارية والمنهجية ، وكشفنا بكل صدق عن أن مثل هذه الصعوبات كانت خارجة عن سيطرتنا تماماً ، ولا لوم علينا .. في نفس الوقت أوضحنا كيف أن مثل هذه الصعوبات لم تنل من المنهجية العلمية الصارمة التي ارتضيناها لأنفسنا ولدراستنا ، والتي نفذت بكل موضوعية ، وبأفق مرن وواع بكل المعوقات ، وهو الأمر الذي حدا بالأستاذ الدكتور علي التويجري العالم المشهور والمدير العام لمكتب التربية العربي لدول الخليج إلي التأكيد علي أن :

" الكتاب (الدراسة) رائد ريادة حقيقية في موضوعه وفي منهجه ، فإذا كان موضوعه هو دراسة العلم والعلماء فإن هذا الموضوع قد أصبح لدي دول العالم علماً يكاد أن يكون قائماً بذاته قد يطلق عليه اسم علم العلم .. وأدبياتنا العربية .. تكاد أن تكون خالية من مثل هذا الإهتمام العلمي بالعلم .. ويثير هذا الكتاب تلك القضية إثارة كاملة متعرضاً لجوانبها ولتطور مباحث علم العلم ومنهجه موضحاً إطارها المنهجي والنظري . وقد يكفي ذلك في حد ذاته لأن يجعل الكتاب كما نقول رائداً في موضوعه . وسوف يجد القارئ في الفصلين الأول والثاني للكتاب (والذي كتبهما كاتب هذه المقالة) عرضاً يكاد أن يكون غير مسبوق في العربية لنشأة هذا المبحث وتاريخه وتطوراته وبحاثه الكبار في العالم وتعريفاً بدراساتهم وبحوثهم وذلك في متن الدراسة أو في هوامشها الغنية الهامة . ولكن الكتاب ، كما قلت ، رائد أيضاً في منهجه . فالدراسة في صلبها ، هي دراسة "حالة الإنتاجية العلماء" في ست جامعات خليجية من خمس دول من الخليج العربية . وبصرف النظر عن هذا التحديد الذي فرضته ظروف التطبيق للدراسة وأملته حدود الاستجادة للبحث فإن المنهج الذي استخدم في الدراسة هو منهج يطبق لأول مرة تقريباً علي مثل هذا المجتمع من العلماء في عالمنا العربي . فالدراسات الإنتاجية بالعربية تكاد تعد علي أصابع اليد الواحدة وتتجه إلي المؤسسات والجامعات أكثر مما تتجه مباشرة – كما تفعل الدراسة الحالية –للعلماء أنفسهم" *.

إذن فنحن لم نضيع هدفاً أساسياً من أهداف الدراسة وهو إشتراك الجامعات الدينية كما يدعي صديقنا الكاتب . فالسبب أولا وأخيراً اداري ، مسئول عنه مكتب التربية العربي أو ادارات الجامعات المعنية وهو الأمر الأرجح . علي أن كل هذا لا ينبغي

---

* انظر الدراسة ص ص (١٤ ـ ١٥) .

أن يغفل حقيقة هامة يعلمها جميع من عمل أو تعامل مع الجامعات السعودية وهي أنه علي الرغم من الاختلاف الظاهري في البني التنظيمية لكل منها ، فإنها تشترك -كما سبق وأوضحنا - في كونها جامعات تحمل الطابع الإسلامي وتحرص عليه حرصاً بالغاً، ولكن الخلاف وارد فقط في حجم ومضمون ما يدرس من مقررات ونوعية ما تقسم إليه من كليات وأقسام ، ولكن السياقات المجتمعية والأكاديمية تتفق في خطوطها العامة.

وبعد أن أثار صديقنا الناقد بنقده هذه الزاوية ، اختتم ملاحظته بما يتناقض مع كل ما جاء بقوله "وحتي هنا والنسبة معقولة طالما أن هذه العينة ممثلة لمجتمع الدراسة".

ب - تمثيل الأقسام العلمية في العينة :

يصرح صديقنا الناقد بكل جرأة لا تخلو من تورط " أن مشكلة الدراسة الكبري ، والتي تنسف نتائجها من أساسها - دون أدني مبالغة - تأتي حين نصل للأقسام العلمية التي أختارها الباحثان للتعامل مع عينة من أساتذها . وقد اختارا أن يتعاملا مع عينة من أساتذة عشرة أقسام علمية فقط . إننا أمام خطأ في تنفيذ منهجية البحث لا يمكن التغاضي عنه علمياً " .

هكذا قال صديقنا الناقد بعباراته البلاغية والخطابية الكبيرة . فقد اكتشف بعد دراسة خمس سنوات لدراستنا ، أن دراستنا اقتصرت في حجمها علي عشرة أقسام من كل الجامعات الست. إذن فهذا النقد يظهر من جانب الناقد عدم دراية بلغة وطبيعة الدراسات الأمبيزيقية وبأصولها . فألفته بالمقالات والكتابات التجميعية باعدت بينه وبين الخطاب الأمبيزيقي البحثي تماماً . ففي الدراسات الأمبيزيقية مهما تم التجهيز والإعداد لها ومهما جيشنا من مناهج وأدوات وإمكانات وأموال ، فلابد من حصر عدد معقول من المتغيرات الحاكمة لإمكان التعامل معها والتحكم فيها . وكان من بين هذه المتغيرات الحاكمة متغير التخصص العلمي ، ونظرنا إليه من زاوية أن هناك ثمة علاقة وثيقة بين الإنتاجية العلمية ودرجة تطور التخصص العلمي.

وعلي وجه التحديد في أدبيات علم العلم - وهو موضوع دراستنا - كان التركيز علي تخصص علمي واحد في معظم الدراسات والبحوث التي أجريت ، فقد أجريت دراسات عن علم الإجتماع وحده أو علم النفس أو الكيمياء أو الفيزياء أو الإقتصاد ... الخ ، وفي عدد أقل من دراسات هذا العلم كان التركيز علي تخصص أو ثلاثة. وفي النادر كان التركيز علي عدد أكبر لم يتجاوز خمس تخصصات .

لذا ، فقد كان طموحنا في دراستنا تمثيل العلوم الرئيسية الطبيعية والبولوجية

والاجتماعية والانسانية ، قدر المستطاع. ولم يكن في مقدورنا ولا في مقدور أي باحث أو فريق بحث أن يتعامل مع كافة العلوم والتخصصات لاختلاف طبيعة هذه التخصصات واختلاف مفهوم البحث فيها ، وبالتالي صعوبة السيطرة علي علاقات التأثير والتأثر فيها.

إذن فاختيارنا للعينة لم يكن عشوائياً ، وإنما يستند إلي إطار نظري متين استندنا إليه ليس فقط في اختيار العينة ، ولكن أيضاً في تفسير نتائجها . وإن كنا قد أشرنا بإيجاز إلي ذلك ، فيمكننا في السطور التالية أن نوضح طبيعة العلاقة الوثيقة بين الإنتاجية البحثية الأكاديمية ودرجة تطور التخصص العلمي.- فتوماس كون T.S.Kuhn يشير في كتابه الأشهر The Structure of Scientific Revotuation (Chicogo: The University of Chicago,1970),P.90. إلي أن الأبنية المعرفية للمجالات العلمية تختلف من مجال إلي آخر ، حيث نجد أن بعض المجالات مثل الفيزياء، علي سبيل المثال ، تمتلك ما يطلق عليه النموذج الأساسي (الإطار) عالي التطور highly developed في حين نجد مجالات وتخصصات أخري مثل بعض العلوم الإجتماعية ، في مرحلة ما قبل النموذج الأساسي (الإطار) apre Paradigmatic أو تكون منقسمة إلي مدارس متنافسة. وبعض العلوم تكون «نظرية» بدرجة مرتفعة أيضاً، في حين أن آخري تكون وصفية.

وقد أقام كل من زوكرمان وميرتون في دراساتهم الشهيرة عن سوسيولوچيا العلم (1973, P.507)The Sociology of Sciénce علي أساس هذه الفكرة تقوم بإمكانية تحديد المبادئ العلمية بحد يسمح بتنسيق المعرفة. فالتنسيق أو التصنيف Codification يشير إلي تجميع المعرفة الأمبيريقية في صياغات نظرية موجزة يقوم بعضها علي بعض في تشكيلات متبادلة ومتداخلية. ففي الميادين العلمية عالية التنسيق نجد أن المعرفة موجّزة ومدمجة بلغة رياضية رشيقة . ومن أمثلة الميادين العلمية عالية التنسيق : الفيزياء والكيمياء، أما علوم النبات والحيوان ؛ فهي أقل تنسيقاً ، في حين أن أقل الجميع تنسيقاً هي العلوم الإجتماعية ، وأقل منها العلوم الإنسانية. وتبعاً لهذه النظرية فإن ثمة اختلافاً مفترضاً بين فروع التخصص الواحد تبعاً لدرجة تطوره معرفياً، فإنتاجية النظريين يمكن أن تختلف عن إنتاجية التجريبيين في نفس الفرع المتخصص ، لاحظ ذلك في علوم الفيزياء والكيمياء والإجتماع والإقتصاد والتربية... الخ.

ونخلص مما سبق إلي وجود تأثير قوي لموضوع التخصص المعرفي علي حجم الإنتاجية العلمية ونوعيتها وذلك لسببين :

أولهما : درجة التحرك إلي جبهة البحث ؛ ففي العلوم العالية التنسيق يستطيع طلاب

الدراسات العليا أن يتعلموا بسرعة الحالة الراهنة لميدانهم من مراجع وكتب مقررة ، كما أنهم يبدأون أعمالهم من أقصي نقطة انتهي إليها العلم والبحث . في حين نجد في الميادين العلمية الأقل تنسيقاً لا تترابط المعارف ولا تضغط ، لذا فتكون هناك حاجة إلي خبرة كبيرة للحصول علي كفاءة في هذه الميادين ، ويصبح علي العلماء فيها (أي العلوم/ أقل تنسيقاً) أن يلموا بكميات ضخمة من الحقائق الوصفية ونظريات من مستوي منخفض ، وذات تضمينات ودلالات لا تفهم بطريقة جيدة.

أما **السبب الثاني** ، فيتلخص في سهولة الحصول علي تحقيق إسهام متميز في مجال العلوم عالية التنسيق عنه في غيرها من العلوم . فطبيعة وحجم التباين أو الانحراف في العلوم الإجتماعية المصاحبة للبحث العلمي هو الذي من خلاله تتحدد قيمة الإنتاج العلمي وأهميته. ففي العلوم العالية التنسيق نجد اتفاقا كبيرا في الرأي، ولهذا يكون من السهولة بمكان تحديد أهمية الاكتشافات والإبداعات الجديدة، في حين نجد في الميادين العلمية الأقل تنسيقاً، أن تحديد أهمية الاكتشافات يعتمد إلي حد كبير ، إلي سمعة وشهرة المؤلف أو الباحث وعلاقاته، حيث نجد أن الصفات الشخصية والاجتماعية للعلماء أكثر احتمالا في التأثير علي رؤية أفكارهم، وفي الإستقبال الذي يوافق تلك الأفكار ودرجة الإحتفاء بها . وكنتيجة لذلك نجد أن أعمال العلماء صغار السن الذين في المتوسط أقل شهرة في الميدان، سيكون لهم فرص أقل في أن يحظوا باهتمام في العلوم الأقل تنسيقاً أو أقل العلوم الرخوة Soft Sciences ، علي حد تعبير ميرتون وزوكرمان.

وقد ربطت هذه النظرية كذلك بين العمر الوظيفي للأستاذ الجامعي وبين استقبال منشوراته العلمية ، وأكدت علي أنه كلما كان التنسيق عالياً كلما كان استقبال واحترام العلماء لمنشورات العلماء وصغار السن أفضل والعكس بالعكس، ففي العلوم ضعيفة التنسيق تكون فرص العلماء الصغار قليلي الخبرة في نشر مطبوعاتهم أقل بكثير من ذوي الخبرة الطويلة.

لهذا كله كان تركيزنا علي اختيار عينات من ميادين علمية متنوعة منها الطبيعية (الكيمياء والفيزياء والجيولوجيا والرياضيات) وهي عالية التنسيق ، ومنها العلوم البيولوجية الأقل تنسيقاً (علم الحيوان، وعلوم الطب) ومنها العلوم الإجتماعية ذات الدرجة الأقل في التنسيق (علم الاجتماع – علم الاقتصاد – علم التربية) والعلوم الإنسانية (علم النفس) كما راعينا أن نتعرف علي نماذج من العلوم التي تمثل التراث المعنوي للأمة (كالتاريخ واللغة العربية والدراسات الاسلامية) ، بالإضافة إلي اللغات . إذن فنحن قد مثلنا العلوم

كلها في عينة الدراسة . ولكن الملفت أن الكاتب العزيز لا يعلم عن التخصصات الكثير بل حتي أسماءها العلمية ، فهو يذكر مثلاً أن هناك تخصصات قد غابت عن الدراسة تماماً بحيث لا يمكن الإعتماد علي نتائجها !! ، وهذه التخصصات هي عنده : علم الأحياء وعلوم البحار !! (الكاتب لا يعلم بدقة ما هو علم الأحياء وإلا ما كتب عنه بهذا الشكل). والكيمياء !! والإقتصاد !! واللغة العربية والدراسات الإسلامية واللغة الإنجليزية ، والطب.

ويتجاهل الكاتب عن عمد ما كتبناه في دراستنا المنشورة في صفحة ٦٣ بالنص«ضمت العينة عشرة أقسام رئيسية مقسمة بالتساوي حسب الأقسام العلمية علي كل من العلوم الطبيعية (الفيزياء والكيمياء والرياضيات والحيوان والجيولوجيا) والعلوم الاجتماعية والانسانية (التربية والتاريخ وعلم الإجتماع وعلم النفس والاقتصاد) كما ضمت مجموعة أقسام أخر (اللغة العربية ، اللغة الإنجليزية، الفلسفة الطب، التربية الرياضية)(١).ص(٦٣).

ومعني هذا أننا قد طبقنا علي خمسة عشر قسماً علمياً كافة التخصصات العلمية بكل درجات تطورها المعرفي. منها عشرة أقسام أساسية وخمسة أقسام مقارنة للاسترشاد. وهنا تنهار اتهامات وافتراءات الكاتب كلية بهذا الخصوص.

تبقي نقطة أخيرة بخصوص الأقسام وتمثيلها في العينة. فصديقنا الناقد يقول بكل حسم" إننا أمام خطأ في تنفيذ منهجية البحث لا يمكن التغاضي عنه علمياً"، ثم يواصل نقده ! "هل تصلح عينة من عشرة أقسام كي تمثل جامعات وكليات بها أكثر من ستمائة قسم علمي؟".. وفي موضع آخر بقوله " لكن عشرة أقسام علمية من بين أكثر من (٦٠٠) ستمائة قسم علمي ، بها تنوعات علمية شتي ، لا يمكن أن يقال أنها تمثل الجامعات الخليجية ." ثم يستنتج أن هذا يظلم البحث العلمي ويسطح الأمور بشكل خطير .

وصديقنا العزيز لم يفهم معني أن نختار أقساماً عشر ، فمن بين كل جامعة اخترنا عشرة أقسام وليست العينة عشرة أقسام من كل الجامعات وهذا معناه أننا تعاملنا مع ٦٠ (ستين) قسماً علمياً رئيسياً بجامعات العينة ، هذا بالإضافة إلي الأقسام الخمسة التي تم التعامل معها في عدد من الجامعات كما أشرنا . وهذا معناه أننا حتي علي مستوي الأقسام كانت العينة أكثر من ١٠٪ من المجتمع الأصلي حتي بحساباته عام ١٩٩١ ، إن قبلنا هذه الحسابات !! .

ومن ناحية آخري : كيف نقيس الأقسام عام ١٩٩١ مع أن العينة تم اختيارها في نوفمبر ١٩٨٥ وطبقت في يناير ١٩٨٦ ؟ أنه خلل فكري مقصود به التهويل والإستفزاز؟!!

جـ - حجم العينة وتوزيعاتها :

يرتب صديقنا العزيز علي ما أورده من افتراءات النتيجة التالية "نتج عن الخطأ المنهجي السابق خطأ أكثر تمثل في صغر حجم العينة من أساتذة الجامعات الخليجية الذي طبقت عليهم إستمارات الدراسة".

بيانات ١٩٨٥ !! ففي عام ١٩٨٥ بلغ عدد أعضاء هيئة التدريس بالجامعات الخليجية القائمة وقتئذ حوالي ٢٠٠٠ عضواً ، وهذا يعني أن عينة دراستنا كانت حوالي ١٠٪ من المجتمع الأصل (٢٠٦ عضو هيئة تدريس) ، وهي نسبة عالية مرتفعة للغاية إذا علمنا درجة التجانس العالية لمجتمع العينة من ناحية الصفات التي كنا نريد دراستها ، لذا، فإن عينة صغيرة ، كما ذكرنا ، قد تعطينا نتائج يعتمد عليها أكثر من تلك التي نحصل عليها من عينة كبيرة لمجموع مختلف من ناحية هذه الصفات.

ونقطة أخري تضاف إلي ما سبق ، وهي أننا واجهنا صعوبة غياب القوائم الشاملة والدقيقة التي تشكل إطار الدراسة ، مما أدي إلي صعوبة سحب العينات المقررة بشكل واضح ودقيق .. وقادنا هذا إلي اختيار عينات مقصودة غير احتمالية أحياناً (أنظر ص٥٧) . ولكن هذا كله لا يمنعنا من التأكيد ، علي أن طبيعة منهج الدراسة وطبيعة عينة الدراسة تشير إلي قدرة هذه العينة الصغيرة نسبياً (١٠٪) علي تمثيل المجتمع الأصلي لها علي الأقل ، في سماته الرئيسية ، وفي طبيعة السياقات المجتمعية والأكاديمية والشخصية التي يتحرك فيها وبها ، لاعتبارات أساسية هي :

١ - أن بني الجامعات المختارة متشابه إلي حد كبير وإن اختلفت سياقاتها التاريخية والمجتمعية ، كما أن كل هذه الجامعات يعتمد نظام الساعات المعتمدة في التدريس ، وتتبع صيغة الجامعات المدنية.

٢ - إن معظم العاملين في هذه الجامعات من المواطنين العرب من دول عربية محدودة في الغالب (مصر، الأردن، السودان سوريا) مما يجعل احتمالية التشابه بينهما قريبة جداً.

ثالثاً : إجراءات التطبيق :

أ - يخلط صديقنا الناقد بين توزيع الاستمارات (الاستبيانات) وبين استردادها ، فهو يأخذ علينا أننا قد وزعنا استمارتين فقط علي أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية جامعة الملك سعود ، وهو أمر غير حقيقي ، وغير منطقي في نفس الوقت إذ قمنا بطبع حوالي ١٠٠٠ استمارة ، أي ما يوازي حوالي ٥٠٪ من المجتمع الأصلي ، وأرسلنا إلي

مكتب التربية العربي بالرياض ما يخص الجامعات السعودية الثلاث السابق الإشارة إليها من استمارات ، وتولي المكتب بالفعل إرسال هذه الاستمارات إلي هذه الجامعات بما يتفق مع هدفنا بالحصول علي ٢٠٪ من المجتمع الأصل ، كما خططنا . ولكن ما تم استرداده بالفعل كان مقيداً بمدي استجابة ادارة الجامعات وإدارة كل كلية علي حدة وأيضاً بموقف كل عضو هيئة تدريس بها من الاستبيان .

لذا ، فلم نسترد سوي استمارتين من كلية التربية ، في حين تم الحصول من باقي كليات الجامعة علي ٢٤ استمارة وهذا ليس ذنبنا ، كما لا يمثل خطأ منهجياً يستحق الشنق كما يري صديقنا المبالغ ؛ ثم إن المقارنة مع جامعة الإمارات بالضرورة ظالمة ، فمن الطبيعي أن يتعاطف معنا زملاء لنا بكلية التربية جامعة الإمارات ، وباقي الزملاء بكليات الجامعة المختلفة ، خاصة وأننا كنا نلاحقهم باستمرار شخصياً وإداريا . حتي حصلنا علي النسبة المقررة للعينة منهم. إذن فالمسألة من زاوية أخري ، ليست مسألة مكانة متميزة لكلية التربية جامعة الملك سعود ومكانة متدنية لجامعة الإمارات كما يقول ناقدنا محاولاً إثارة تمايزات لا وجود لها ، بل مسألة مناخ أكاديمي وإداري متعاطف أو معادي للبحث العلمي ، وكذلك مسألة ترتيبات وإجراءات إدارية وإتصالية . ويصبح من العيب أن ننصب أنفسنا حكماً علي كلية خليجية وننظر إليها من عل بإستخفاف ودون تملك المعايير النوعية القادرة علي تأييد حكمنا العقوي هذا !! .

ب – يتجاهل الناقد العزيز طبيعة العلاقة الحميمة بين الإدارة السياسية والإدارة الأكاديمية ، بل يؤكد علي فصلهما تماماً في ملاحظته التاسعة ! والغريب أن يأتي هذا علي لسان صديقنا الناقد بالذات! فمن أبجديات التحليل المنطقي التأكيد علي وجود علاقة وطيدة بين البيئة المجتمعية ، ولا سيما الإدارة السياسية ، وبين الإدارة العليا الأكاديمية ، فالأخيرة هي المنفذ الفعلي لتوجهات الأولي ولعل ما سبق وأوضحناه عن موقف عدد من رجال الادارة العليا الجامعية بالعراق من التعاون مع دراستنا ليوضح كيف أن التوجهات السياسية العراقية السائدة في هذه الفترة أرغمت الإدارة الجامعية علي عدم التعاون.

وفي هذا بيان بمدي صلة الإدارة السياسية بالإدارة الجامعية .

ولعل النظر في موقف ادارة الجامعات السعودية الثلاث يمكن أن يوضح أيضاً هذه النقطة بجلاء ، وكذا الأمر بالنسبة لجامعات أخري ، ولم يشذ عن هذا الموقف سوي جامعة قطر ، حيث أظهرت الإدارة العليا للجامعة اهتماماً بالغاً بالدراسة مما مكننا من الحصول علي نسبة معقولة من الاستبيانات عن طريقها ، كما أتاحت لنا فرص الاتصال الشخصي بأعضاء هيئات التدريس ، والأسباب وراء ذلك واضحة في مقدمتها إيمان هذه

الجامعة بالبحث العلمي والصلات الوثيقة والقديمة بيننا وبين المسئولين عن إدارة هذه الجامعة وعوامل أخري معروفة.

كل هذا يوضح أن لا تناقض مطلقاً فيما صرحنا به من حصولنا علي استمارات معقولة من جامعة قطر ، وأن كان قد صادفنا في جامعات أخري صعوبات جمة في تقريرنا للسيد المدير العام الأسبق لمكتب التربية. إذن فالأمر لا يقتضي من صديقنا الكريم أن يقوم بتوجيه اتهامات مغلوطة ، كما لا يقتضي بدرجة أكبر ألا ينصب نفسه حكماً ومدافعاً مجيداً عن سماحة الادارات الجامعية التي تشجع البحث العلمي ، وتؤمن بحرية عضو هيئة التدريس بها ، وتسعي لتأكيد استقلالية جامعاتها، فنحن جميعاً كعلماء نعلم تماماً من يشجع البحث العلمي ، ومن يعوقه ، وكيف يتم ذلك ، ولأي غرض .. فالمسألة واضحة.

د – نتائج الدراسة :

يقول ناقدنا المتحفز ، في ملاحظته الثانية عشر، "حينما وصلنا إلي مناقشة نتائج الدراسة ، في صفحة ١١٧ وما بعدها ، صنف الباحثان العوامل المؤثرة في الإنتاجية العلمية لأعضاء هيئة التدريس .. إلي فئتين : الفئة الأولي تمثل العوامل الأكاديمية ، وغاب عنهما بعد هام وهو العوامل المجتمعية " .. ثم راح يذكر لنا مزايا هذه العوامل المجتمعية تمهيداً ليعرفنا بنفسه خلال كتابه ذكره ، والذي يدعونا لقراءته:

"مايخالف" علي رأي الأخوة الخليجيين . ولكن المسألة هي: هل هذا الإتهام صحيح ؟.

الواقع أن هذا النهج في الانتقاد يكشف عن عقلية متحيزة تماماً تأخذ بمنطق "ولا تقربوا الصلاة.." فالتصميم المنطقي والمعماري للدراسة ، خاصة في الفصل الثاني ينطلق من تأكيد بالغ علي أهمية السياق المجتمعي للإنتاجية العلمية ، بل ويكشف عن أن العلم قد أصبح مؤسسة مجتمعية بعدما كان مجرد فلسفة طبيعية ، ويحلل بالتفصيل العلاقة الديناميكية للعلم بالمجتمع، لذا فقد بدأنا في هذا الفصل في تحليلنا السياقات الرئيسية للإنتاجية العلمية بالسياق المجتمعي وناقشناه بإستفاضة وفقاً لثلاثة أركان متشابكة هي : البنية الإجتماعية والإقتصادية السائدة ، وسياسات العلم واستراتيجياته ، والحريات الأساسية ، والكل يعلم مدي المخاطرة في مناقشة مثل هذه القضايا في مجتمع العينة . (أنظر صص٨٥-٩٢من الدراسة). في الوقت نفسه ضمنا أداة الإستبيان العديد من المحاور المجتمعية ، بشكل سافر وآخر ضمني ، سعياً نحو تحسس

تأثير السياقات المجتمعية علي منظومة الإنتاجية العلمية لعضو هيئة التدريس (راجع أصل استمارة الاستبيان بالدراسة صص (٢٧٣-٣٠٠).

كما أننا من ناحية أخري قسمنا في معالجتنا الإحصائية والتحليلية العوامل الأكاديمية إلي قسمين : الأول : معنى بالعوامل الشخصية ، والثاني يختص بالعوامل الأكاديمية ذات الطابع الاجتماعي التي مست السياق المجتمعي وتعرضت له بشكل مباشر (مثل مصادر التأثيرالمجتمعية علي الإنتاجية ، الديناميكية الإجتماعية .. الخ) . حيث أن معرفة الكيفية المحددة التي تؤثر فيها العوامل المجتمعية التي تم الحديث عنها في هذه الدراسة ليست بالأمر اليسير كما يتوهم الصديق العزيز ، فالأمر يحتاج إلي منهجية مختلفة نوعاً ما عن منهجية هذه الدراسة ، إذ أن هذه العوامل بحكم طبيعتها علي درجة عالية من العمومية يصعب معها تحديدها تحديداً إجرائياً دقيقاً يخضع نفسه للقياس الرقمي الدقيق الذي يمكن ربطه فيما بعد بالإنتاجية العلمية . وربما لهذا السبب بالذات يتم الحديث في عرض النتائج عن هذه العوامل بشكل متحفظ وإستنتاجي عام في علاقته بالبحث العلمي والإنتاجية العلمية علي الرغم من أهميته ، أو من خلال استقراءات غير مباشرة تنجم عن ربط الإنتاجية بمخططات البحث العلمي وموازاته وتطور سياساته وكوادره ودرجة التطور الإقتصادي والإجتماعي وتوفر الحريات العامة في المجتمع .ص ص(٢٥٨ - ٢٥٩).يعود " بلاشك إلي العوامل المجتمعيةالتي غطتها هذه الدراسة، كما تظهر الحاجة الماسة إلي تخطيط سياسات البحث العلمي تخطيطاً علمياً دقيقاً وادارته ادارة علمية عصرية ليس علي مستويات الجامعات فحسب ، بل وعلي مستوي الدولة ككل .. وغني عن البيان أن هذا التخطيط لا يمكن أن يحدث إلا ضمن بيئة مجتمعية مناسبة للبحث العلمي بكل ما تحتاجه هذه البيئة من الدعائم الإقتصادية والمالية ، وتشريعات سياسات البحث العلمي ، والحريات الأساسية والتمويل المالي اللازم ، وقد يتطلب هذا الأمر من جامعات دول الخليج العربي إعادة النظر في بناها العلمية البحثية ، وإدارتها للبحث العلمي وسياساته وأولوياته فى الإنفاق فيها ، وسياسات الاستخدام ، وتوزيع العمل وأعبائه" . الدراسة ص ص (٢٦٦-٢٦٧).

هل بعد هذا كله تجاهلت دراستنا السياقات المجتمعية وتأثيرها في الإنتاجية العلمية ؟! هل يستطيع أحد البحاث العلميين أن يقول أكثر من هذا في مجتمع العينة بكل الظلال المعروفة عنه ؟ أتحدي ! ناهيك عما كان في المخطوطة الأولي للدراسة قبل إعادتها لنا لمراجعتها والتخفيف من حدة انتقاداتها للسياقات المجتمعية المؤضرة في الإنتاجية العلمية للعينة .

مرة أخري ، يتكشف لنا بوضوح كيف أن ناقدنا الكريم ، كان متحاملا في نقده غاية التحامل ، رغم أنه كان يكتب بلغة سليمة ، بل أعترف أنها سلسلة وأخاذة ، إلا أنها كانت أقرب إلي لغة الخطباء منها إلي لغة البحاث والمفكرين ، أقصد تلك اللغة المنضبطة والدقيقة والموضوعية . كما أن خطابه النقدي هش فلم يثر قضايا جدلية نتحاور حولها بعمق ، ولم يزودنا بأفكار علمية جديدة، ولم يطور أية مسألة فكرية أو منهجية تتصل ، بموضوع النقد .

بهذه التكوينة العجيبة سمح صديقنا العزيز لنفسه بتوجيه افتراءات وأكاذيب علي عمل علمي يمثل ، في كل الأحوال ، اجتهاداً يستحق أن يناقش بموضوعية ، كما يستحق أن يشجع ، خاصة أنه يسعي إلي تأصيل العلمية ، والجماعية ، والموضوعية في حقل التربية ، ذلك الحقل المعرفي الذي طالما حفل خطابه العلمي بالخطابية والضبابية في نفس الوقت ، وتشبعت ممارساته بالفردية والوصفية المسطحة ، كما اعتمدت أدبياته ، في جزء قليل منها ، علي التسكع علي موائد التخصصات العلمية المنضبطة والنقل المشوه عنها ، كما غاب عن ساحته الخطاب النقدي الجاد والمتنوع .

أدعو بعد كل هذا القارئ العزيز إلي العودة سريعاً للفحص الدقيق لملفات القضية ، أقصد الدراسة الأصلية عن الإنتاجية ، ومقالة صديقنا الناقد ، وأن يعيد قراءة مقالتي هذه مرة أخري ليتحري بنفسه عن جوانب الحقيقة العلمية .

وبعد ، فهذه بداية ، قد تبدو ساخنة، لعهد جديد من النقد العلمي الجاد والموضوعي الذي أتمني أن تتواصل حلقاته وأن تتسع له صدور علمائنا التربويين وأن يفسحوا له المجال ، بل أن يتعهدوه بالرعاية والتعميق والتطوير ، سعياً نحو تأصيل علم تربوي جديد ، قادر علي الإسهام الحقيقي في مسيرة المعرفة الإنسانية بالمفهوم الواسع والخصب لهذا الإسهام ، وشكراً.

مصادر النمو المهني لأستاذ الجامعة المعاصر لأقطار الخليج العربية بين الإمكانية .. والإشكالية (دراسة ميدانية)

د . السيد سلامة الخميسى *

أولاً : الاطار العام للدراسة

مدخل إلى مشكلة البحث :

رغم الجذور الممتدة – تاريخياً – لفكرة الجامعة وكيانها ووظيفتها في المجتمع ، ورغم التغيرات التي حلت بالمؤسسة الجامعية بنية ووظائف في المراحل التاريخية المتعاقبة ، فإن عقد السبعينيات عموما ، يمثل منعطفا تاريخيا بارزا في تطوير وجود الجامعات المعاصرة وتوجهاتها المستقبلية .

فتزايد الطلب علي التعليم الجامعي ، وتعاظم الحاجات التنموية الي بحوث الجامعات ، وانعكاسات ما عرف في الستينيات بالثورة الطلابية أو حركات الاحتجاج الطلابي ضد السلطات الجامعية ... مثل هذه العوامل ، وغيرها اجتمعت وتفاعلت لتهز البنية الجامعية من الأساس سعيا لتنظيم دورها وتطوير فاعليتها .

واضحي معلوما لدي المؤسسة الجامعية ، أنه لابقاء لها ولا حياة بدون السعي للتعامل الفاعل مع المتطلبات الجديدة والحاجات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية الناشئة . ولم يعد الدور التقليدي للجامعة والمتمثل في بث المعرفة ونشرها في جموع الطلاب – كافيا أو مقنعا من المنظور المجتمعي . بل أن هذا الدور نفسه بات خاضعا للفحص والامتحان ضمن معايير محددة جديدة (١).

وكان علي رأس الجوانب الجامعية التي حظيت بالاهتمام لإحداث التطوير ، تلك المتعلقة بأستاذ الجامعة نفسه ... اختياره .. اعداده وتكوينه .. أدواره .. فاعليته ، حريته الأكاديمية والفكرية .. نماؤه المهني .. وكان من الطبيعي أن تثار مثل هذه الاهتمامات لدور الأستاذ والمكانة التي يتبوأها في الكيان الجامعي . فقد قامت الجامعة أصلا علي الأستاذ ودشنت الي الوجود الإجتماعي وتأصلت فيه وتجذرت في أرضيته ، ونمت

* أستاذ مساعد أصول التربية – كلية التربية بدمياط – جامعة المنصورة .

وتطورت بأستاذها قبل أي عامل آخر . كما روجت سمعة الجامعة العلمية والأكاديمية بسمعة أساتذها ومكانتهم العلمية وجهودهم غير العادية لتغيير الواقع الاجتماعي .

وقد تنوعت صنوف الاهتمام بأستاذ الجامعة ، وخاصة فيما يتصل بإعداد هيئات التدريس وتطويرهم مهنيا . ومن هذه الصور والأشكال إنشاء المعاهد والمؤسسات المتخصصة لتطوير التعليم الجامعي ، ومنها البرامج القصيرة والطويلة ، الندوات ، والحلقات التدريبية وورش العمل المخصصة للتطوير الأكاديمي وللتطوير الإداري بالجامعات والكليات ، ومنها برامج تنمية الكفايات البحثية والتدريسية للأكاديميين ، وأصدار الكتب والأدلة حول أساليب وطرائق الإعداد والتطوير المهني .

ولم تكن الجامعات العربية – رغم حداثتها النسبية قياسا بمثيلاتها في الغرب – بعيدة عن تيارات التغيير والتطوير التي تعرضت لها الجامعات في الدول المتقدمة . فقد كانت مشكلات التعليم الجامعي في الأقطار العربية علي رأس القضايا والمسائل التي أولاها رجال الفكر والثقافة والتربية جل اهتماماتهم طوال الأعوام الثلاثين الماضية . ويعبر عن هذا الاهتمام العديد من المقالات والبحوث والمؤتمرات والندوات والفعاليات الفكرية والعلمية المختلفة لدراسة تلك المشكلات والتباحث والنقاش حولها (٢).

ومهما اختلفت أدوار الأستاذ الجامعي من معهد الي آخر ، أو من بلد إلي آخر ، فإن قيمة الجامعة تظل مرهونة بمكانة هيئات التدريس بها وكفاءتهم العلمية . ويجد المتأمل لأوضاع هيئات التدريس بجامعات الدول العربية أنها تتسم بعدم الاستقرار ، حيث يعاملون معاملة الموظفين الحكوميين ، ويتقاضون مرتبات لا تتفق ومكانتهم الأدبية ومسؤولياتهم العلمية والاجتماعية (٣).

ولكن هذا النمو الكمي قد لا يرافقه بالضرورة أو يستتبعه نمو كيفي أو تحسن في مستوي التعليم الجامعي . فإذا كانت الجامعات تضم الطلاب والأساتذة والمدرسين المساعدين (المحاضرين) والمعيدين وجهاز الإدارة العليا والتجهيزات الفنية والمادية والخدمية ، إلا أن الجامعة بأساتذتها لابمبانيها ، والجامعة بفكر هؤلاء الأساتذة وعملهم وخبرتهم قبل أي شئ آخر ، فبعلم هؤلاء الأساتذة وبحوثهم تعرف بين شقيقاتها وتحترم ، فسمعة الجامعة من سمعة أساتذتها (٥) .

وعليه ، فإن أية مشكلات تتعلق بأستاذ الجامعة إنما يكون لها إفرازاتها وإنعكاساتها علي مختلف الجوانب لفعاليات الجامعة ودورها وسمعتها . وتكون بالتالي خطورة هذه المشكلات بقدر خطورة الموقع الذي يتبوأه الأستاذ في هيكل الجامعة وكيانها .

أن كثيراً من الظواهر السلبية في الوسط التعليمي الجامعي مثل ، انخفاض مستوي الطلاب أو انتشار ظاهرة الرسوب ، والشكوي المتزايدة من مستوي الخريجين في سوق العمل ، وضعف كفايتهم الانتاجية فيه ، ترجع الي عوامل عدة ، من أهمها ضعف كفاءة التأهيل التربوي المهني لأعضاء هيئة التدريس (٦).

ففي دراسته المعنونة بـ "عضو هيئة التدريس الجامعي ، إعداده ومسؤولياته ومشكلاته " بين (قاضي) : أن انخفاض المستوي العلمي للطلاب يعود إلي سؤ أحوال أعضاء هيئة التدريس في الجامعات العربية ، وإلي أسلوب تقييم أداء عضو هيئة التدريس لا سيما التقييم لغرض الترقية ، فضلا عن مشكلة تقييم إعدادهم الأكاديمي ونموهم المهني . لذلك ، يقترح صاحب الدراسة علي عضو هيئة التدريس أن يسعي الي تنمية تخصصه العلمي وتطوير وسائل تدريسه وأساليب تقييم أدائه بنفسه من حين لآخر والإتصال المستمر بالمستجدات في مجال تخصصه (٧).

ولكن .. هل النمو العلمي والمهني لأستاذ الجامعة رهن بجهده الخاص وسعيه الذاتي لتطوير إعداده وتكوينه ؟ وهل يمكن تحييد المتغيرات المجتمعية العامة أو المؤسسية الخاصة المحيطة بالأستاذ والمؤثرة عليه ؟ أو هل يمكن غض الطرف عن انعكاسات هذه المتغيرات علي نموه مهنياً ؟ ! .

لعل الأستاذ الجامعي المصري – علي وجه الخصوص – كان أكثر تأثراً بهذه المتغيرات وأكثر معاناة منها عن غيره من نظرائه في الجامعات الآخري حتي العربية منها . فالمتغيرات المجتمعية المحيطة بالأستاذ المصري – في الداخل – والواقع المادي الاجتماعي والنفسي الذي يعمل فيه لعبت ومازالت تلعب دوراً مركزيا طاردا من بيئته التي أعد ليخدم فيها أصلا . كما أن المناخ العام – والمؤسسي علي وجه التحديد – الذي يعمل فيه أو ينتقل اليه – بالنسبة للأستاذ المعار – لم يكن دوما بأفضل حال من سابقه رغم اليسر المادي الذي قد يتوفر هناك – في أقطار الخليج مثلا – والذي كان أصلا عاملا من عوامل خروجه من جامعته الأم .

فإذا تناولنا المسألة – مسألة الإعارة – من منظور العلاقات الشبكية بين المتغيرات والعوامل ، فإن ثمة عناصر فاعلة تتعلق بالحرية الأكاديمية ، وأعباء العمل ، والمناخ المؤسسي والدور المتوقع ، والرضا المهني ... وهي كلها عوامل لا يمكن عزل تأثيراتها السلبية علي النمو المهني لأستاذ الجامعة المعار .فعلي الرغم من الأسبقية التاريخية للجامعات المصرية ورغم تميز دورها حضاريا بين قريناتها من الجامعات العربية وتقدم إنجازاتها التعليمية والعلمية والبحثية علي مستوي الوطن العربي ، وتميز دور أساتذتها

قطريا وقوميا ، رغم هذا كله فإن ثمة عوامل مختلفة سياسية واقتصادية واجتماعية ونفسية جعلت الجامعات المصرية بيئة طاردة لأساتذتها في حقب زمنية مختلفة . فأمام ضغوط العمل ، وعدم كفاية الرواتب ، وضعف التجهيزات التعليمية والبحثية ، وزيادة الأعباء وفي ظل تغير الظروف الاجتماعية والاقتصادية الضاغطة ، كان الخروج من الجامعة – هجرة أو إعارة – سعياً للبحث عن فرص عمل أفضل في ظل مناخ عمل أفضل يتناسب وطموح أستاذ الجامعة . ورغم الجوانب الإيجابية لهذه الظاهرة والمتمثلة – رسمياً علي الأقل – في الوفاء بالالتزامات القومية الريادية لمصر عموما ولجامعاتها خصوصا نحو الأقطار العربية ، وليس هذا فحسب بل لترويج سمعة الجامعات المصرية وأساتذتها في السوق التعليمي والعملي العربي . رغم هذا فإنه يظل لتلك الظاهرة ظلالها السلبية علي الواقع التعليمي الجامعي المصري ، ويظل لها تفاعلاتها المتضاعفة سلبا علي جزء كبير من هؤلاء الأساتذة المعارين أنفسهم (٨).

فالأستاذ المعار يقضي عدة سنوات لا يمكن إسقاطها من عمره المهني والأكاديمي، وإذا لم تتح لهذا الأستاذ سبل النمو العلمي والمهني في فترة وجوده خارج جامعته الأم ، أضحت هذه السنوات فترة هدر لإمكاناته ، ومن ثم هدر الإمكانات الجامعة الأم وبالتالي – وفي التحليل النهائي – هدر الواحدة من أهم الإمكانات البشرية المتخصصة في المجتمع كله .

وهنا تثار تساؤلات هي : هل تتوفر بالضرورة لأستاذ الجامعة المعار أو المتعاقد للجامعات العربية الخليجية فرص العمل الأفضل أكاديميا ومهنيا ؟ وهل هناك ما يضمن أن هذا الأستاذ الذي ترك جامعته الأم – مؤقتا أو نهائيا – سوف يجد المناخ التعليمي والعلمي الذي يسهم في تطوره وإرتقائه مهنيا ؟ وهل سوف تتاح لأستاذ الجامعة المعار أو المتعاقد – فرص العودة إلي جامعته الأم أكثر نموا وأعمق خبرة ، وأكثر قدرة علي الاضطلاع بأدواره المتوقعة ؟

مثل هذه التساؤلات الأولية ، أثارها الإحساس بمشكلة البحث ، ومنها تبلورت متطلباته وتوجهاته المنهجية .

فكرة الدراسة وأهدافها :

من الخطأ الاعتقاد بأن العمل العلمي والتعليمي في أقطار "اليسر" المادي يتيح للأكاديميين دوما فرص النمو العلمي والمهني . إذ أن مثل هذا الاعتقاد غالبا ما تتوافر عوامل ومتغيرات معينة تجعل التحفظ بشأنه ، والحذر بشأن تعميمه أمرا ضروريا .

فقد أتيح للباحث – من خلال عمله في إحدي المؤسسات التعليمية في أحد أقطار الخليج العربية – أن يتعرف علي كثير من جوانب معاناة الأساتذة الجامعيين المعارين فيما يتصل بالجوانب المتعلقة بنموهم في مجالات التدريس والبحث والمهنة الأكاديمية بشكل عام . فثمة عوامل مؤسسية ومادية ومجتمعية وشخصية تحول دون إتاحة فرص النمو المهني للأستاذ . فقد توفرت للباحث جملة من الملاحظات التي أمكن تلمسها – أو معايشتها بالفعل – عن ظروف في مؤسسات تعليمية أدني من المستوي الجامعي الذي جاء منه الأستاذ ، أو زيادة ساعات العمل الرسمي داخل المؤسسة ، أو الإفتقار الي المكتبات والمختبرات التي تتوفر بها إمكانات العمل التعليمي والبحثي الصحيح ، أو ندرة – إن لم يكن انعدام – حلقات النقاش العلمي الدوري ، أو بعض القيود الرسمية المحاطة بالحرية الأكاديمية التي تتيح فرص الانطلاق العلمي التلقائي للأستاذ .. هذا ، علاوة علي بعض "المحرمات" المجتمعية والثقافية التي تجعل من العمل العلمي – لاسيما الميداني – مغامرة محفوفة بالمخاطر ..

وما من شك أن مثل هذه الظروف وغيرها تؤدي الي انكماش فرص النمو المهني المتاحة ، أو التي يمكن أن تتاح أمام الأستاذ الجامعي المعار . ومن ثم ، فلا يبالغ بعض الأساتذة ممن قابلهم الباحث ، حينما يصرحون بأن فترة الإعارة غالبا ما تكون – بالنسبة لكثير من الأساتذة – فترة ركود علمي ومهني ، خاصة أن جل الاهتمام الشخصي في هذه الفترة يتمركز حول تحقيق المكاسب المادية ، وسعي الأستاذ لتأمين فرصة بقائه في العمل المعار إليه أطول فترة زمنية ممكنة حتي يمكن استثمار هذه المرحلة الزمنية من عمره لتحقيق مالم يمكن تحقيقه داخل الوطن.

مثل هذه الهواجس ، والانطباعات ، والملاحظات دفعت الباحث للتفكير في إمكانية دراسة هذه الوضعية من خلال سبر أغوار المعارين أنفسهم والتعرف إلي واقعهم المهني المعاش خارج الوطن.

أما أهداف الدراسة فتتمثل في :

١ – تحديد أهم المصادر الممكنة للنمو المهني لأستاذ الجامعة المعار لسلطنة عمان والذي يعمل في مؤسساتها التعليمية والعلمية المختلفة.

٢ – الوقوف علي مدي إفادة أستاذ الجامعة من هذه المصادر – في حالة توفرها – في نموه مهنيا خلال فترة إعارته .

٣ – الوقوف علي أهم العوامل المعوقة لاستفادة أستاذ الجامعة من هذه المصادر – في حالة توفرها – في تحقيق نموه مهنيا .

٤ – طرح بعض التوصيات والمقترحات التي يمكن التوسل بها لترشيد عملية إعارة الأساتذة المصريين للأقطار العربية الخليجية ، بما لا يجعل من الإعارة مصدراً لاستنزاف الإمكانية العلمية التعليمية للجامعات المصرية ، ومصدرا من مصادر تدني المستوي العلمي والمهني للأستاذ .

تحديد مشكلة البحث :

يمكن تحديد مشكلة الدراسة الراهنة منهجيا في التساؤل الرئيسي التالي :

ما أهم المصادر الممكنة للنمو المهني لأستاذ الجامعة المصري المعار لأقطار الخليج العربية ؟ وما مدي إفادة الأستاذ من هذه المصادر في تحقيق نموه المهني ؟

وتستدعي الإجابة عن هذا التساؤل الرئيسي السابق ، الإجابة عن التساؤلات الفرعية التالية :

١ – ما أهم المصادر الممكنة للنمو المهني لأستاذ الجامعة المعار ايا كان الموقع التعليمي أو العلمي الذي يعمل فيه ؟

٢ – ما مدي اختلاف إمكانية توفر هذه المصادر باختلاف المؤسسات العلمية أو التعليمية التي يعمل بها الأستاذ المعار ؟

٣ – ما مدي إفادة أستاذ الجامعة المعار من هذه المصادر في نموه مهنيا ؟

٤ – ما مدي اختلاف درجة الإفادة من هذه المصادر باختلاف المؤسسة أو الهيئة التي يعمل فيها الأستاذ المعار ؟

٥ – ما أهم الأسباب التي تحول دون إفادة أستاذ الجامعة المعار من مصادر النمو المهني في حالة توفرها ؟

٦ – كيف يمكن ترشيد إعارة أستاذ الجامعة المصري لأقطار الخليج بما لا يؤثر سلبا علي نموه المهني ؟

حدود البحث :

تتحرك هذه الدراسة في إطار الحدود التالية :

من حيث مصادر النمو المهني : حددت هذه المصادر الممكنة في ضوء التوقع ، والدراسة الاستطلاعية فتمثلت في المصادر الواردة في استمارة الاستبيان (أنظر الملحق) .

منطقة الدراسة : اقتصر إجراء هذه الدراسة علي المؤسسات العلمية والتعليمية العالية في سلطنة عمان .

من حيث العينة : طبقت أدوات البحث علي عينة من أساتذة الجامعات المصريين المعارين الذين يعملون في مؤسسات علمية وتعليمية مختلفة بعضها تابع لوزارة التربية والتعليم وهي (الكليات المتوسطة للمعلمين والمعلمات – دائرة البحوث التربوية – دائرة تطوير المناهج – دائرة إعداد وتوجيه المعلمين – معهد التأهيل التربوي) وجامعة السلطان قابوس ، ومعاهد السلطان قابوس للدراسات الإسلامية (التابعة لديوان البلاط السلطاني) .

من حيث منهاجية الدراسة : فالدراسة ميدانية تعتمد علي المنهج الوصفي التحليلي ، من خلال تحليل وتفسير البيانات المتجمعة من الدراسة الميدانية في ضوء الإطار النظري والمفاهيمي وكذا في ضوء خلفية الدراسة الميدانية نفسها .

منطلقات الدراسة وموجهاتها :

تستند فكرة هذه الدراسة الي عدة منطلقات Assumptions أو اقتراحات أهمها:

١ – أن الجامعة – أي جامعة – تستمد مكانتها وسمعتها العلمية من مكانة أساتذتها وسمعتهم ، فالجامعة بأساتذتها وليس العكس .

٢ – يستمد الأستاذ الجامعي أهميته أساسا من كفايته الأكاديمية ، ويتصل بهذه الكفاية مقدرة الأستاذ البحثية والتدريسية والشخصية (٩).

٣ – إذا كان النمو العلمي البحثي يفضي بالضرورة إلي نمو مهني ينعكس علي التدريس ، أداءا ومهارة ، فالنمو المهني في التدريس قد يترتب عليه نمو علمي بحثي ، أو علي الأقل سعي للاستزادة من المعلومات الجديدة (١٠) . فالتدريس والبحث يؤثر كل منهما في الآخر باعتبارهما رافدين هامين من روافد النمو المهني للأستاذ .

٤ – تمثل الإعارات لأقطار الخليج العربية مصدرا محتملا من مصادر هدر إمكانية الأساتذة المعارين ، ويزداد مستوي هذا الهدر وتتضاعف انعكاساته في حالة عزوف الأساتذة عن العودة لجامعتهم بعد الإعارة .

٥ – عندما يعمل الأستاذ الجامعي المعار في مناخ علمي وتنظيمي ومؤسسي أدني مما كان يعمل في إطاره ، فإن هذا يمثل أحد المسببات المحتملة للتدني المهني .

ثانياً : الإطار النظري والمفاهيمي

وظائف الجامعة .. ومهام الأستاذ وأدواره :

غالبا ما تأخذ طبيعة المؤسسة الجامعية ووظائفها كمصدر لتحديد طبيعة المهام التي يجب أن يضطلع بها أساتذتها واتجاهات هذه المهام . ومع ذلك فإن التركيز علي مهام الأستاذ وأدواره تختلف باختلاف الجامعة ، وإختلاف طبيعة القسم الذي ينتمي اليه.

ومهام عضو هيئة التدريس ليست ثابتة أو نهائية . فعلي الرغم من الإتقان الذي أضحي إجماعا حول مهام الجامعة ووظائفها والمتمثلة في الوظيفة الثلاثية – البحث ، والتدريس ، وخدمة المجتمع – فإن ثمة اهتماما عاما بتطوير هذه الوظائف وتفعيلها لكي تكون الجامعة أكثر تأثيرا في المجتمع ، وأكثر استجابة لمتطلباته المتغيرة .

وتطوير المهام الجامعية ، وتفعيل أدوارها يصبح ممكنا – بالدرجة الأولي – من خلال تطوير مهام أساتذتها وتفعيل أدوارهم ومن خلال تنميتهم مهنيا بإعتبارهم العنصر الأول الفاعل في تحقيق مساعي الجامعة وترجمة مستهدفاتها في دنيا الواقع .

وقد أضحي الاهتمام بتنمية عضو هيئة التدريس يمثل بؤرة لحركة ملحوظة وهامة في التعليم الجامعي والعالي . ويرجع هذا الإهتمام لأسباب عدة أهمها : احتجاجات الطلاب ضد تزايد الاهتمام بالبحث العلمي علي حساب التدريس ، والشعور المجتمعي المتزايد بعدم الرضا نحو كفايات خريجي الكليات ، وتقليل أعداد الطلاب المقبولين بالجامعات ، وتقليص مصادر التمويل الجامعي (١١) . ويتلاقي مع تلك التوجهات ويدعمها تلك التطورات الحادثة في مجال عمل أساتذة الجامعة . فثمة تطورات حادثة في أساليب البحث وتصميماته وإجراءاته ، والأجهزة المستخدة ووسائل جميع البيانات . وثمة تطورات أخري في مجال التدريس وطرق استراتيجياته ، وفي تكنولوچيا التعليم ، وطرق التقويم وأساليبه . وهناك أيضا تطورات في مجال انفتاح الجامعة علي المجتمع وخدمته والاستجابة لحاجاته المستجدة والمتغيرة .

ان هناك ما يحدد دور عضو هيئة التدريس ، وهناك أنشطة وفعاليات تتعلق بهذا الدور ، كما أن هناك أيضاً معايير تحكم هذا الدور . وهذه وتلك قد بنيت علي أساس مهام الجامعة وتوقعات المجتمع المتعلقة بتلك المهام ، وعلي أساس تحليل الوظيفة التي تمارس هذا الدور وما هو متوقع فيما يتعلق بالبحث والتدريس وخدمة المجتمع . فلكل معاييره ومتطلباته التي يجب أن تعرف وتحدد لكي تمارس ، حتي تتحقق الأهداف (١٢) .

ويشير "عبد الموجود" الي العلاقة بين مهام أستاذ الجامعة ، ووظائف الجامعة نفسها مبينا أنه لاخلاف علي أن تتبني الجامعة أكثر من وظيفة كالبحث والتدريس والخدمة العامة . "..... ينبغي أن نؤكد أن لكل وظيفة متطلباتها ، وأن الحصول علي درجة الدكتوراه لا يعني بالضرورة التدريب علي أداء جميع هذه الوظائف الثلاث ، أو أدائها بدرجة عالية من الكفاءة ، ذلك لأن كل وظيفة تقتضي مهارات عمل مختلفة عن الوظيفة الآخري ، وأن كانت هناك صفات مشتركة بين البحث والتدريس والخدمة العامة " (١٣)

فالبحث العلمي : يقتضي مهارات بحثية تحليلية رفيعة المستوي . فالباحث حين يسعي للتحقق من مشكلة ما فإنه يستخدم منهجا علميا معينا لابد أن يكون علي دراية بأصوله وتقنياته ، ويقدم تقريرا بنتائج هذا التحقيق . وهو في هذه الحالة إنسان يسعي للموضوعية قدر الإمكان بحكم الطبيعة الموضوعية لعملية البحث . فهو لا يفسر بيانات بحثه وفق ذاتيته المحضة ، كما لا يمكنه أن يستنتج نتائج لا تدعمها بيانات كافية .

والقيمة النهائية للبحث العلمي الذي ينتجه أستاذ الجامعة أو الذي يسهم في إنتاجه تقاس بالقدر الذي يعده الباحثون جزءا لا غني عنه في الدراسة المكثفة والترتيب المنهجي لفرع علمي أو موضوع أو مسألة ما ، أو كأداة هامة لمواصلة الجدل الفكري والعلمي . ويكون الاختبار النهائي لقيمة البحث هو ما إذا كانت المادة المنشورة تفيد في تدعيم النظرية والمعرفة القائمين أو في ابتداع أسس نظرية وعلمية جديدة (١٤) .

والتدريس : نشاط عقلي انفعالي ، يتطلب الفعل ، والانفعال والتفاعل داخل حجرة الدراسة . والأستاذ القائم بالتدريس يحاول أن يستخدم مهاراته وإمكاناته من أجل مساعدة طلابه علي التعلم . وإذا كان الأستاذ الباحث يري نتائج جهده بطريقة ملموسة ومباشرة وسريعة نسبيا ، فإن الأستاذ المدرس لا يري نتيجة جهده إلا بالطريقة غير مباشرة ونسبية الي حد ما . فنتائج البحث ترد الي جهد الباحث بالدرجة الأولي ، بينما نتائج التعليم لا ترد الي جهد المدرس وحده ، وإنما يشارك هذا الجهد عوامل وإسهامات عديدة داخل بيئة النظام وخارجه علي السواء (١٥) .

وللتدريس أثاره الفعالة علي الطلاب ، فحينما يكون التدريس فعالا فانه يستثير أفكار الطلاب ويشحن خيالهم ويغذي إدراكهم بالأفكار والتوجهات العقلانية . والمدرسون الفعالون يختارون المحتوي الذي يتحدي عقول الطلاب وينظمونه ويعرضونه بأساليب وإستراتيجيات تدفع الطلاب الي التفاعل معه . كما أن هؤلاء المدرسين يمارسون مستويات رفيعة من الاتصال الشخصي - غير الرسمي - مع الطلاب ويعززون رضاهم

ودافعيتهم التعليمية (١٦).

أما الخدمة العامة : فهي نشاط تطبيقي تسعي الجامعة من خلاله الي تطبيق الأساليب العلمية والمستحدثات التكنولوچية في حل مشكلات المجتمع وتسهيل عملية التنمية . ولكي يسهم عضو هيئة التدريس في أداء هذه الوظيفة فإنه يحتاج الي مهارة في الاتصال مع المؤسسات الأخري خارج الجامعة كما يحتاج الي معرفة بفلسفة خدمة المجتمع وميادين تلك الخدمة العامة عموما والتعليم المستمر خصوصاً . وفوق هذا وذاك لابد أن يمتلك عضو هيئة التدريس اتجاهات إيجابية نحو هذه المهمة وقناعة بأهميتها بين وظائف الجامعة الآخري (١٧) .

والوظائف الثلاث السابقة ليست منفصلة ، حيث لا يعمل أي منها بمعزل عن الآخر ، فثمة جوانب مشتركة بين التدريس والبحث والخدمة العامة ، منها القدرة علي استرجاع المعلومات واستخدامها والنظرة التحليلية والقدرة علي تنظيم العلاقات الاتصالية ومهاراتها . فالترابط بين الوظائف الثلاث ترابط عضوي تكاملي . فالتدريس يثري البحث ويمده بالبراعم البحثية ، والبحث يغذي التدريس من خلال النتائج المستخلصة من البحوث التي تعطي التدريس ابعادا تحديثية . أما الخدمة العامة ، فهي تستفيد من نتائج البحث العلمي وخلاصة التدريس . وفي نفس الوقت ، تثير الخدمة العامة أمام البحث مزيدا من التحديات والمشكلات البحثية الحافزة للبحث والدافعة اليه مما يوفر للباحثين أرضا خصبة لبيان مهاراتهم ، وإظهار إبداعاتهم العلمية .

وما يمكن التوصل إليه : أن للجامعة وظائف ثلاث أساسية ، ولكل وظيفة متطلباتها التي يقابلها مهام وأدوار لعضو هيئة التدريس .

مهام عضو هيئة التدريس في الجامعات العربية :

بتحليل الوظائف السابقة للجامعة ، والنظر فيما يقتضيه الوفاء بها من أدوار ومهام عضو هيئة التدريس ، فان الدراسة الراهنة تتبني تلك المهام التي طرحت في أحدي الندوات العربية والتي وصفت مهام أستاذ الجامعة وحددتها فيما يلي (١٨) :

١ – رعاية الطلبة فكريا وتربويا بما يضمن تنشئة جيل مؤمن بالمبادئ الإسلامية وأهداف الأمة العربية ومستقبلها في بناء المجتمع العربي .

٢ – الإشراف علي البحوث والرسائل الجامعية .

٣ – القيام بالتدريبات النظرية والعملية والتطبيقية والميدانية وتطويرها المستمر

ومتابعة حسن سيرها والإشراف علي تحضير مستلزمات التجارب المختبرية والتطبيقية والميدانية .

٤ – إجراء البحوث العلمية الأساسية الهادفة لخدمة خطط التنمية القومية في مختلف المجالات .

٥ – الالتزام بعدد ساعات العمل الأسبوعية التي تحددها تعليمات الجامعة .

٦ – المشاركة في النشاطات الجامعية كالمواسم الثقافية ومعارض الكلية وحفلات التخرج والفعاليات الطلابية ، وما يطلب القيام به من فعاليات علمية وإجتماعية .

٧ – المشاركة في التأليف والترجمة والنشر .

٨ – المشاركة في المجالس واللجان الدائمة والمؤقتة التي يكلف بها .

٩ – المشاركة في تطوير الأقسام العلمية فكريا وتربويا وعلميا ، وذلك بتقويم الدراسات والبحوث والتقارير والخطط والمناهج الدراسية وغيرها وإبداء رأيه فيها كلما دعت الحاجة .

١٠ – إجراء الإمتحانات ومراقبة حسن سيرها .

١١ – المشاركة في الندوات والمؤتمرات والحلقات الدراسية داخل الجامعة وخارجها .

١٢ – القيام بالدراسات والبحوث التي تقترحها دوائر الدولة الرسمية وشبه الرسمية في نطاق التعاون بين الجامعات وتلك الدوائر .

١٣ – اداء الواجبات الإدارية التي يكلف بها في الجامعة .

١٤ – تقديم تقرير سنوي الي رئيس القسم يتضمن نشاطه التدريسي وما أكمله من المناهج وما اعترضه من مشكلات وما يقترحه من توصيات لحلها ، كما يتضمن البحوث والمقالات التي نشرها والمحاضرات العامة التي ألقاها ومقترحاته لتطوير المناهج والقسم والكلية .

١٥ – العمل في المراكز أو المكاتب الإستشارية التابعة للجامعة .

بيد أن العلاقة بين الوظائف (الجامعية) والمهام - (الأستاذ) علاقة وثيقة وتفاعلية فيها التأثير والتأثر . ولا يمكن تصور قيام الجامعة بوظائفها الثلاث خير قيام بدون اضطلاع الأستاذ بمهامه وأدواره المفترضة والمتوقعة . كما لا يمكن أن تخضع هذه المهام لمنطق الثبات أو التحديد النهائي فلهذه المهام جوانبها المهنية ، وهذه المهام ديناميكية بحكم التغير الحادث في المهنة وتجدد تحدياتها وتغير متطلباتها . ومجرد

الحصول علي شهادة الدكتوراه أو غيرها من الدرجات العلمية لا يعني ضمان النمو المهني الذي يؤهل صاحبه للوفاء بمتطلبات الدور بإقتدار .

المهنة الأكاديمية .. والأستاذ كمهني :

حدد لبيت " Lippit " مجموعة من المواصفات التي ينبغي أن تتوافر في الشخصية المهنية والتي تحدد فيما يلي (١٩) :

- التركيز علي أسلوب حل المشكلات كمدخل للتعليم والتغير .
- استخدام البيانات الإحصائية ولا يعتمد علي الانطباعات فقط .
- تنمية العلاقات مع الآخرين ، ولكن بدون إعتمادية .
- ممارسة ما يصل اليه في ميدان المعرفة المتخصصة .
- تشخيص المواقف بعمق وتدقيق .
- فهم الذات باستمرار ولا يجعل حاجاته الشخصية عقبة في نمو الآخرين أو المؤسسة .
- إقامة اتصالات علي مستوي الواقع بعقل متفتح .
- تقبل الأخطاء والاعتراف بها والتعلم من الإخفاقات .
- ابداء الرغبة في التجريب وفي الإبداع .
- تنمية فلسفة شخصية عن العمل والمؤسسة .
- الإستعداد لبيان عدم المعرفة أو القدرة .
- الرغبة الدائمة في التعلم وتعديل الفكر والسلوك .

وتطبيق مفهوم المهنة ومعاييرها علي أعضاء هيئة التدريس بالجامعات يفضي الي ما يسمي بـ " المهنة الأكاديمية " حيث يتجسد فيها مفهوم المهنة وتتجلي فيها المعايير المهنية . فالمهنيون الأكاديميون - أعضاء هيئة التدريس - يشتركون في دور عام ويخضعون لمعايير معينة متماثلة ولكنهم معنيون بفروع معرفية وتخصصات دراسية بعينها .

وعليه ، فإن مجرد الحصول علي درجة الدكتوراه لا تؤهل صاحبها للوفاء بكل متطلبات المهنة الأكاديمية . فإذا كانت هذه الدرجة تعد أولي متطلبات الالتحاق بتلك المهنة ، الا أن الإستمرارية في الانتماء لهذه المهنة تستوجب نماء مهنيا مستمرا حتي يكون

العضو خليقا بالاضطلاع بالأدوار المهنية بإقتدار وحتي يسهم في ارتقاء المهنة والتجديد فيها . فالمهارات التدريسية المتنوعة ، والتعامل مع تكنولوجيا التعليم ، وإتقان مهارات المشاركة في البحوث الفريقية ، وتوجيه الطلاب وإرشادهم ، والاسهام في برامج التعليم المستمر التي تقدمها الجامعة للمجتمع المحيط ، والتأليف والنشر ، والمشاركة في المؤتمرات .. وغير ذلك كله من ممارسات وفعاليات لا يفي بتحقيقها مجرد الحصول علي الدكتوراه ، وإنما تحتاج الي معايشة وانفتاح علي مصادر النمو المهني داخل الجامعة وخارجها ، كما تحتاج الي مجالات متنوعة من المعايشة الخبرية ، وتحتاج الي قنوات اتصال متعددة تتيح لعضو هيئة التدريس فرص اثراء معرفته وصقل خبرته وتدعيم اتجاهاته وتعزيز قيمة والتزاماته المهنية .

ويشير "حسان" إلي أن قضية التعامل مع التدريس الجامعي علي أنه مهنة تحتاج الي إعداد خاص ، أصبحت قضية ملحة في الفكر الجامعي الغربي ، وتحتاج اهتماما مضاعفا في الفكر الجامعي العربي (٢٠) .

النمو المهني لأستاذ الجامعة : جوانبه .. أبعاده :

إن مراجعة الأدبيات الخاصة بتنمية عضو هيئة التدريس تشير إلي عدد من المصطلحات التي تستخدم أحيانا كمترادفات ، وإن كان ثمة اختلاف بينها في المعني والمضمون ، وفيما يلي بعض هذه المصطلحات :

- التنمية التعليمية (التدريسية) : Instructional Development

والتي تركز علي نمو وتنمية مهارات العضو الخاصة بتكنولوجيا التعليم وطرائق التدريس ، والتعليم المصغر ، والوسائل المعينة ، والتعامل مع المناهج والمقررات الدراسية (٢١) .

- التنمية المهنية : professional Development

وتركز علي نمو وتنمية عضو هيئة التدريس في مختلف أدواره المهنية (٢٢) .

- التنمية التنظيمية : Organizational Development

وتركز علي نمو عضو هيئة التدريس أو الأعضاء في أدوارهم المهنية المتنوعة والخاصة بالمؤسسة أو الهيئة كنظام (٢٣) .

- التنمية الوظيفية : Career Development

وتركز علي الإعداد للإرتقاء والترفيع الوظيفي Career Development في إطار

المهنة التي يعمل فيها عضو هيئة التدريس .

- التنمية الشخصية : Personal Development

وتركز على نمو وتنمية مهارات التخطيط الحياتي . وإقامة علاقات شخصية وظيفية ونمو مجتمع الكلية أو المؤسسة التعليمية كأفراد إنسانيين (٢٤) .

ومختلف الأشكال السابقة من التنمية ، يرتبط بعضها ببعض حيث تصب جميعها في مجري واحد يعني بتنمية المؤسسة الأكاديمية برمتها . ولكن أكثر هذه المصطلحات إرتباطا بالموضوع الراهن هي : التنمية التدريسية ، والتنمية المهنية حيث يرتبطان معا بعلاقة الجزء (التنمية التدريسية) بالكل (التنمية المهنية) . ولذلك يصبح استجلاء معانيهما مطلبا هاما في هذا السياق المفاهيمي .

١ - التنمية المهنية :

يفضل كثير من الباحثين والمهتمين بأدبيات أعضاء هيئة التدريس استخدام مصطلح التنمية المهنية . كما دعت حركة تنمية أعضاء هيئة التدريس ، فإن العديد من مراكز التنمية الجامعية والأكاديمية قد وجهت جل اهتمامها لتنمية جوانب أساسية تشمل : التدريس ، البحث ، والخدمة العامة ، وهو ما أطلق عليه " التاج المثلث للأكاديمية "The Triple Crown of Academia وإن كانت الخدمة العامة تقع خارج حدود هذه الأدوار في بعض الأقطار (٢٥) .

وإذا كان ثمة غموض في مفهوم التنمية المهنية ، فإن هذا الغموض مرجعه أصلا ما يحيط بمصطلح " التنمية " عموما من غموض . وفي هذا الصدد ، يشير "ريجل" Reigle الي أن مفهوم التنمية يرتبط ببعض أو كل من المفاهيم التالية :

- التحسين (التطوير) : Improvement
- العلاج : Remediation
- اعادة التدريب : Retraining
- التجديد : Rejuvenation

ومن ثم ، فان التنمية المهنية تتسع - كعملية - لتضم أربعة جوانب منفصلة وهي : التحسين والتطوير المهني ، والإصلاح المهني ، وإعادة التدريب المهني ، والتجديد المهني .

٢ – التنمية التدريسية :

تمركزت حركة تنمية أعضاء هيئة التدريس بالتعليم الجامعي والعالي في الأساس حول تحسين وتطوير العملية التعليمية . وما زالت برامج التنمية في العديد من الكليات ومراكز التعليم تتعامل مع هذا الجانب بإعتباره أولوية ملحة . وثمة دلائل تشير إلي أن أولئك الأعضاء الذين يسعون لتطوير مهاراتهم التدريسية غالبا ما يحصل طلابهم علي معدلات مرتفعة من الإنجاز الدراسي ، كما ينظر هؤلاء الطلاب اليهم كمدرسين أكفاء (٢٦) .

وقد تزايد الاهتمام بتنمية عضو هيئة التدريس في هذا الجانب استنادا الي عدد من المسلمات أهمها (٢٧) :

– أن التدريس علم له أصوله وقواعده .

– أن القدرة علي البحث لا تعني بالضرورة القدرة علي التدريس رغم العلاقة الوثيقة بين التدريس والبحث العلمي .

– أن رفع كفاءة المدرس الجامعي عن طريق استخدام الطرق والأساليب التعليمية الحديثة من شأنه رفع كفاءة التعليم والبحث العلمي في نفس الوقت .

– أن الاعداد التربوي للمدرس الجامعي من شأنه أن يعمق الجوانب الإنسانية في عملية التدريس ويطور العلاقة بين المدرس والطلاب . وعلي ضوء المسلمات السابقة واستنادا اليها ، تزايد الاهتمام بإستمرارية تنمية المهارات التدريسية لعضو هيئة التدريس الجامعي من خلال الإلتحاق بدورات التعليم المستمر في الجوانب النفسية والتربوية والإلتحاق بالدورات والمشاغل الخاصة بوسائل وطرائق التعليم ، وتكنولوجيا التعليم والاختبارات والتقويم والإشاد الأكاديمي للطلاب . هذا فضلا عن الأهمية المعقودة علي عضو هيئة التدريس في تنمية هذه الجوانب تلقائيا من خلال الخبرة والتعلم الذاتي .

(٣) التنمية البحثية :

وتركز علي تنمية عضو هيئة التدريس كباحث من خلال نمو وتنمية كفاياته البحثية بدءا من أساليب جمع المعلومات حول المشكلات البحثية ، وإنتهاء بتوجيه مخرجات البحث ونتائجه لمجالات التطبيق ذات العلاقة لحل بعض المشكلات . بمعني آخر ، فإن التنمية البحثية تعني في المحصلة النهائية بزيادة الإنتاجية العلمية لعضو هيئة التدريس .

والإنتاجية العلمية تمثل محورا رئيسيا من محاور التنمية العلمية وتعبر عنها .

ولكي تستمر التنمية العلمية كمنظومة فلابد أن تفرز مردودا كفؤا وفعالا . ويمكن التعبير عن الانتاجية العلمية بعدد من المؤشرات الكمية التي تشتق منها . وتتصل هذه المؤشرات بالمنشورات العلمية للباحث من كتب وبحوث ومقالات الي جانب مظاهر التقدير العلمي له وحضور المؤتمرات وعضوية الدورات وغيرها (٢٨) .

وعلي الرغم من الارتباط بين الأشكال السابقة من تنمية عضو هيئة التدريس فان ثمة فروقا بسيطة في جوانب التركيز – فالتنمية المهنية تسلم بإمكانية التنمية في البحث وفي الخدمة العامة ، تماما مثل إهتمامها بالتنمية التدريسية . ولكن الملاحظ أن اهتماما قليلا قد وجه للتنمية في مجال البحث وفي الخدمة العامة قياسا بالاهتمام بالتنمية التدريسية ، بمعني أن التنمية التدريسية كانت تمثل أكثر جوانب التنمية ظهورا واهتماماً (٢٩) .

وربما يرجع الاهتمام المتزايد بالجانب التدريسي في برامج تنمية أعضاء هيئة التدريس الي الاعتقاد الذي شاع في الأوساط الجامعية لفترة طويلة والذي كان مفاده أن ثمة تركيزا واهتماما أكبر علي البحث ولامبالاة نسبية تجاه التدريس . وكرد فعل لهذا الاعتقاد – ولعوامل أخري مصاحبة مثل التطورات الحادثة في المجال التربوي والنفسي – نشأ اتجاه معاكس يدعو الي توجيه الاهتمام نحو التدريس بحيث يتبوأ موقعه الملائم في التنمية المهنية لعضو هيئة التدريس .

علي أية حال ، تفضي الطروحات النظرية والمفاهيمية السابقة إلي الخلوص إلي أن الدراسة الراهنة تبني مضمون التنمية المهنية نظريا كما ورد في هذا الإطار باعتبارها تشمل الجوانب الثلاثة من التنمية (التدريسية – البحثية – الخدمة العامة) .

أما علي المستوي الإجرائي الذي يوجه الدراسة الميدانية ومناقشة نتائجها فإن تبني الإتجاه النظري والمفاهيمي السابق يفضي إلي بلورة المفهوم التالي لأستاذ الجامعة :

"كل مظاهر وأشكال النمو والتطور الكمي والكيفي في المعلومات والمعارف والمهارات والتقنيات المتصلة بممارسة الأستاذ الجامعي لأدواره المهنية (التدريس – البحث – الخدمة العامة) وكذا ما يكتسبه من معلومات وخبرات متنوعة (تعليمية – بحثية – ادارة تنظيمية) تتعلق بالعمل نتيجة لممارسته لمهامه وأدواره المهنية في عمله الحالي " .

ويستند هذا المفهوم الذي تتبناه الدراسة إلي جملة من الركائز المبررة والشارحة له أهمها :

– أن التنمية المهنية تمتد جوانبها لتشمل الأبعاد الأربعة للتنمية : التطور ،

الاصلاح ، اعادة التدريب ، التجديد .

– أن التنمية المهنية تعني بالأدوار الثلاثة الرئيسية : التدريس ، البحث العلمي ، الخدمة العامة وما يتعلق بها من أدوار فرعية .

– أن التنمية المهنية تشمل – كيفيا – المعرفة العامة ، والمعرفة التخصصية ، والمهارات والخبرات وتطوير الأداء .

– أن مصادر التنمية المهنية لأستاذ الجامعة متسعة ومتعددة ومتنوعة بدءا من العلاقات الشخصية غير الرسمية مع الزملاء وإنتهاء بالدورات والحلقات والمشاغل التدريبية المعدة أصلا لبلوغ أهداف محددة سلفا .

– أن التنمية المهنية ليست متغيرا تابعاً حتمياً لمجرد وجود الأستاذ في المهنة وإنما هي مرهونة بمدي توفر مصادرها ، ومدي إفادة الأستاذ من هذه المصادر في نمائه مهنيا .

– أن تغير الواقع المهني الذي يعمل فيه أستاذ الجامعة قد يؤثر ايجابا أو يؤثر سلبا علي تنميته مهنيا .

– أن التنمية المهنية لأستاذ الجامعة يمكن التعبير عنها كميا وكيفيا .

ثالثا : الإطار الميداني

أهداف الدراسة الميدانية :

تأتي أهداف الدراسة الميدانية مكملة للأهداف التي صدر بها الإطار العام للدراسة ، ومن ثم فهي مشتقة منها ومتكاملة معها . فقد اتخذ الباحث من العينة موضع الدراسة مصدرا واقعيا للإجابة عن أهم التساؤلات المثارة والتحقق من بعض الفرضيات التي قادت منهجيا الي هذا البحث ولا سيما فيما يتصل بالوقوف علي أهم معوقات التنمية المهنية للأستاذ الجامعي المعار .

الإجراءات والمنهاجية المتبعة :

١ – العينة :

– تم حصر المؤسسات والهيئات التعليمية والعلمية المختلفة التي يعار اليها أساتذة جامعيين مصريين بسلطنة عمان ، والتعرف الي الطابع المهني العام للمهام التي يقومون

بها فكانت علي النحو المبين في الجدول التالي :

جدول(١)
يبين المؤسسات والهيئات التعليمية والعلمية التي يعمل بها أساتذة مصريون بسلطنة عمان

م	الهيئة أو المؤسسة	الطابع العام للمهام المهنية للأستاذ العامل بها
١	الكليات المتوسطة للمعلمين والمعلمات	تعليمية وإشرافية.
٢	جامعة السلطان قابوس	تعليمية وبحثية وإشرافية.
٣	معهد التأهيل التربوي للجامعيين	تعليمية وإشرافية.
٤	معاهد السلطان قابوس للدراسات الإسلامية *	تعليمية
٥	دائرة تطوير المناهج**	تخطيطية وإستشارية.
٦	دائرة إعداد وتوجيه المعلمين**	تخطيطية وإستشارية.
٧	دائرة البحوث التربوية**	استشارية وبحثية.

* تتبع هذه المعاهد دائرة المساجد والمدارس التابعة لديوان البلاط السلطاني .

** تتبع هذه الدوائر المديرية العامة للتنمية التربوية ، وهي إحدي المديريات العامة التابعة لوزارة التربية والتعليم .

– قام الباحث بعمل حصر لأعداد وأسماء الأتذة المصريين العاملين بهذه الهيئات أو المؤسسات المبنية في الجدول من خلال الإستعانة ببعض البيانات الإحصائية الأولية والإتصال ببعض الزملاء بها مباشر أو عن طريق الإتصال الهاتفي . ووصل عدد ما أمكن حصره ٨٧ عضوا من أعضاء هيئة التدريس والخبراء والباحثين .

أداة البحث :

– قام الباحث بعمل لقاءات مبدئية مع بعض أفراد هذه العينة من كل المؤسسات والهيئات السابق ذكرها ، وتم تجميع وتسجيل بعض الأراء والملاحظات والبيانات حول الدراسة ومتغيراتها بهدف صياغة أداة البحث وبلورة توجيهاته .

– تم إعداد الصورة المبدئية للاستبيان علي ضوء الملاحظات التي أمكن تجميعها وكذا علي ضوء الأدبيات والدراسات المتصلة بالمشكلة والمشار اليها في الإطار النظري والمفاهيمي للدراسة .

– عرضت الاستمارة في شكلها المبدئي علي مجموعة من الأساتذة بكلية التربية والعلوم الإسلامية بجامعة السلطان قابوس وبعض الكليات المتوسطة من الأساتذة المساعدين والمتخصصين في العلوم التربوية . وسجلت ملاحظات وأراء هؤلاء الأساتذة كمحكمين للأداة .

- عدلت فقرات وبنود الاستمارة علي ضوء هذه الملاحظات ولا سيما تلك التي اتفقت بشأنها جل الأراء أو كلها ، حتي تفي الاستمارة بالغرض ويتحقق فيها عامل الصدق . وصيغت الأداة في شكلها النهائي - بعد التعديل - فكانت علي النحو الذي طبقت فيه علي أفراد العينة (٣٠) .

تطبيق الأداة : وزعت استمارة الاستبيان - في شكلها النهائي - باتباع أسلوب الاستبيان البريدي Mailed Questionnaire مع أفراد العينة في كل الهيئات والمؤسسات السابق تحديدها باستثناء الكلية التي يعمل بها الباحث حيث طبق فيه الاستبيان بالشكل المباشر . وقد وزع الاستبيان بريديا في شهر يناير ١٩٩٢م .

ثم جمعت استمارات الاستبيان بريديا أو بالشكل المباشر خلال الفترة من آخر يناير حتي أوائل ابريل . وكان عدد استمارات الاستبيان المكتملة الإجابات والصالحة للتفريغ والتحليل ٦٦ استمارة بنسبة فاقد بلغت (١ر٢٤٪) .

٣ - خصائص العينة :

فرغت البيانات الواردة باستمارة الاستبيان ، وصنفت خصائص العينة فكانت علي النحو المبين في الجدولين التاليين :

بإستقراء بيانات الجدولين التاليين يمكن استخلاص الخصائص التالية :

- **الدرجات العلمية لأفراد العينة** : أن أكثر من نصف أفراد العينة (٥ر٥٧٪) في درجة مدرس ، وحوالي ثلثها (٣ر٣٠٪) في درجة أستاذ مساعد . بينما يمثل درجة أستاذ ٦٪ فقط من العينة .

- **جهة العمل بالسلطنة** : إن ما يقرب من نصف أفراد العينة (٥ر٤٨٪) يعملون بالكليات المتوسطة للمعلمين والمعلمات بالسلطنة ، يليهم من يعملون بجامعة السلطان قابوس (٧ر٢٢٪) ثم العاملون بمعاهد السلطان قابوس للدراسات الإسلامية ، ثم الملتحقون بوزارة التربية والتعليم كخبراء (٦ر٧٪) .

- **الوظيفة الحالية بالسلطنة** : يمثل المعينون في وظيفة مدرس (بالجامعة والكليات المتوسطة والمعاهد الإسلامية) غالبية أفراد العينة (١ر٦٢٪) يليهم المعينون في وظيفة أستاذ مساعد (١ر١٥٪) .

- **سنوات الخبرة في السلطنة** : أن ما يقترب من نصف أفراد العينة (٩ر٤٦٪) قضوا في عملهم بالسلطنة من سنتين الي أربع سنوات يليهم من قضوا أقل من سنتين (٧ر١٩٪) .

- **الوظيفة السابقة قبل العمل بالسلطنة** : ان أكثر من نصف أفراد العينة (٥٣٪) كانوا يعملون مدرسين بالجامعات المصرية يليهم من كانوا يعملون في وظيفة أستاذ مساعد (٣ر٢٧٪) بالجامعة ، ويلاحظ ارتفاع نسبة الذين لم يبينوا وظيفتهم السابقة (٦ر١٦٪) .

جدول رقم (٢)

يبين أهم خصائص العينة

الخصائص / العدد والنسبة	الدرجات العلمية				جهة العمل بالسلطنة					الوظيفة الحالية بالسلطنة					عدد سنوات العمل بالسلطنة				الوظيفة السابقة قبل العمل بالسلطنة				المجموع
	مدرس	أستاذ مساعد	أستاذ	غير مبين	الكليات التكنولوجية	الجامعات	معهد التأهيل التربوي	المعاهد الإسلامية	الوزارات*	مدرس	أستاذ مشارك	أستاذ مساعد	أستاذ	غير مبين	أقل من ٢	٢-أقل من ٤	٤ فأكثر	غير مبين	مدرس	أستاذ مساعد	أستاذ	غير مبين	
العدد	٢٨	٢٠	٤	٤	٢٢	٥	٢	١١	٥	٤١	٤	٦٠	-	٥	١٨	٢١	١٣	٤	٢٣	٨	٢	١١	٦٦
النسبة المئوية	٧٠٥	٣٠٣	٦	٦	٤٨٥	٧٥٦	٣	١٦٦	٧٦	٦٢٨	٦	١٥٩	-	٧٧	٢٧٣	٣١٨	١٩٧	٦	٥٣٤	٧٤٣	٣	١١٦	١٠٠٪

* يقصد بها هنا الدوائر التابعة لوزارة التربية والتعليم وهي :دائرة البحوث التربوية ، دائرة تطوير المناهج ، دائرة اعداد وتوجيه المعلمين

جدول رقم ٣

يبين توزيع التخصصات العلمية لأفراد العينة

التخصص / العدد والنسبة	أصول تربية	مناهج وطرق تدريس	علم نفس وصحة نفسية	دراسات إسلامية	لغة عربية	علم اجتماع	فلسفة جمال	دعوة وإعلام	تاريخ	جغرافيا	رياضيات وحاسوب	كيمياء	طبيعة	احياء	المجموع
ك	١٢	١١	١٢	٢	٣	٣	١	١	٣	١	٣	١	٢	٢	٦٦
٪	١٨٫٢	١٦٫٦	١٨٫٢	٣٫٠	٤٫٥	٤٫٥	١٫٥	١٫٥	٤٫٥	١٫٥	٤٫٥	١٫٥	٣	٣	١٠٠٪

- **التخصصات العلمية لأفراد العينة** : ان المتخصصين في الدراسات الإسلامية ، والمتخصصين في أصول التربية كل علي حدة يمثلون أكثر فئات العينة عددا حيث تساوت نسبة تمثيل كلا التخصصين (١٨ر٢٪) . ويلي هذين التخصصين تمثيلا في العينة ، المتخصصون في كل من المناهج وطرق التدريس (١٦ر٦٪) والمتخصصون في علم النفس والصحة النفسية (١٦ر٦٪) وهو تمثيل طبيعي لكون جل هؤلاء معارون للعمل بالكليات المتوسطة ، والمعاهد الإسلامية وجامعة السلطان قابوس (وخاصة كلية التربية والعلوم الإسلامية).

- ويلاحظ انخفاض نسبة المتخصصين في العلوم الطبيعية ، وذلك يتفق مع طبيعة التخصصات الدراسية في الكليات المتوسطة وإنخفاض أعداد الطلاب بها مقارنة بالتخصصات النظرية ، وكذلك لأن غالبية أعضاء هيئة التدريس بكليات العلوم الطبيعية والتطبيقية (العلوم - الصيدلة - الهندسة - الطب ...) بجامعة السلطان قابوس من غير العرب .

(٤) أسلوب المعالجة الإحصائية :

بعد تطبيق الإستبيانات وتفريغ بياناتها وجدولتها أستخدمت الأساليب الإحصائية التالية:

نسبة متوسط الإستجابة : حيث أعطيت أوزان افتراضية لدرجات الاستجابة الثلاث متدرجة من الإيجابي الي السلبي (٣-٢-١) ثم حسبت الدرجة الكلية لكل بند (بضرب تكرار البند في وزن الموافقة) . ثم حسبت النسبة المئوية لمتوسط الاستجابة بالمعادلة التالية :

$$\text{النسبة المئوية لمتوسط الإستجابة} = \frac{\text{الدرجة الكلية للبند}}{\text{مجموع حواصل ضرب كل تكرار X الوزن المقابل}}$$

مقياس حسن المطابقة كا ٢ :[٣١] حيث استخدم هذا المقياس لمعرفة أثر متغير جهة العمل علي استجابات أفراد العينة لعبارات الاستبيان .

رابعاً : نتائج الدراسة

تموكز الهدف من الدراسة الميدانية حول التعرف الي مصادر النمو المهني لأستاذ الجامعة المعار ، وبيان مدي إفادته من هذه المصادر ومعوقات عدم الإفادة ، ولذا فإن البيانات والنتائج الناشئة عن الدراسة الميدانية سوف توجه - منهجيا - في اتجاه الإجابة عن تساؤلات البحث حسب تسلسلها .

(١) مدي توفر مصادر النمو المهني لأفراد العينة ككل :

وتستخلص نتائج هذا المحور من بيانات الجدول التالي :

جدول(٤)

يبين توزيع إستجابات أفراد العينة علي مصادر النمو المهني

م	مدي التوفر والإتزان / مصادر التنمية المهنية	متوفرة	الي حد ما	غير متوفرة	نسبة متوسط الإستجابة ٪
		٣	٢	١	
١	المكتبة	٣٠	٢٧	٩	٥٨,٨
٢	السبورة ومنارة المعلومات	١١	١٣	٢	٣٢,٧
٣	الجرائد والدوريات	٩	٢٧	٣٠	٢٤,٣
٤	الأفلام والتسجيلات	٥	١٢	٤٩	١٧
٥	المجالس العلمية الأكاديمية	١٨	١٤	٣٤	٤٦,٦
٦	المهام الوظيفية الرسمية	٣٣	٢١	١٢	٦٤,٧
٧	المشاغل وورش التدريب	١٧	١٨	٣١	٤٣,٢
٨	المجلات والدوريات المتخصصة	١٨	١٠	٣٩	٤٦,٤
٩	النشرات الدورية الرسمية	٢٥	٢٠	٢١	٥٥,١
١٠	المختبرات والخبرات العملية	١٦	٢١	٢٩	٤٠,٣
١١	الخبرات الميدانية خارج المؤسسة	١٦	٢٣	٢٧	٣٩,٧
١٢	المناهج والكتب الدراسية	٤٢	٢٢	٣١	٧٣,٣
١٣	مناخ العمل واطاره المؤسس	٢٠	٢٦	٢٠	٤٤,٨
١٤	معارض الكتب والمناسبات الثقافية	١٣	٢٩	٢٤	٣٢,٢
١٥	وسائل الإعلام	٢١	٣١	١٤	٤٥,٣
١٦	المراكز البحثية	١٦	١١	٣٨	٤٤,٤
١٧	تبادل الزيارات مع المؤسسات الأخري	٥	١٣	٤٨	١٦,٩
١٨	العلاقات الشخصية	٢٩	٢٨	٩	٥١,٣
١٩	مصادر أخري*				

* تمثلت أهم هذه المصادر في : الكتب التي يحضرها الأستاذ معه من موطنه (بنسبة ٤٧٪) والإتصالات الهاتفية مع الزملاء في السلطنة وفي خارجها (١٨٪).

ويستخلص من الجدول السابق ما يلي :

١ - أن المناهج والكتب الدراسية مثلت أكثر مصادر النمو المهني توفرا أمام أفراد

العينة حيث بلغت نسبة متوسط الاستجابة (٣ر٧٣٪) ثم المهام الوظيفية الرسمية (بنسبة ٧ر٦٤٪) ثم المكتبة (بنسبة ٨ر٥٨٪) فالنشرات الدورية الرسمية بنسبة (١ر٥٥٪) . بينما جاء تبادل الزيارات مع المؤسسات الآخري ، وحضور المؤتمرات العلمية في ذيل هذه المصادر من حيث التوفر ، حيث بلغت نسبتها علي التوالي (٩ر١٦٪ ، ١٧٪) .

٢ - أن ثمة مصادر آخري : كالمجلات والدوريات المتخصصة ، والندوات ، والمجالس العلمية الأكاديمية ، والمختبرات والخبرات العلمية ، ومعارض الكتب .. لم ترق نسبة تمثيل أي منها -كمصدر للتنمية المهنية - الي ٥٠٪ من نسبة متوسط الاستجابة .

٣ - أن وسائل الأعلام - الصحف - الإذاعة - التليفزيون ، مثلت أحد مصادر التنمية المهنية المتاحة بنسبة اقتربت من النصف (٣ر٤٥٪) أي بنسبة أكثر من تلك التي حصلت عليها مصادر أكثر تخصصا كالسيمنارات العلمية ، والندوات ،ومعارض الكتب ، والمراكز البحثية .

(٢) مدي اختلاف توفر مصادر النمو المهني بإختلاف المؤسسات العلمية والتعليمية :

وتستخلص نتائج هذا المحور من بيانات الجدول التالي :

جدول(٥)

يبين توزيع إستجابات أفراد العينة علي مصادر النمو المهني حسب المؤسسات التي يعملون بها

م	فئات العينة والإستجابات / المصادر	مؤسسات الوزارة		الجامعة		المعاهد الإسلامية		ي٢	مستوي الدلالة
		ن الموافقة	٪	ن الموافقة	٪	ن الموافقة	٪		
١		١٤	٤٨,٣	١٣	٩٠,٧	٢	٩٣,١	١٥,٢	دالة
٢		٣	١٧,٦	٨	٦٣,٢	-	-	١٧,١	...
٣		٤	٢١,٢	٢	١٩,٤	٣	٤٠,٩	٩,٧	غير دالة
٤		٢	٢٠,٧	٣	٣٤,٦	-	-	١٣,٣	دالة
٥		٢	١١,٥	٧	٦١,٨	٩	٩٠,٠	٢٢,١	...
٦		١٤	٥١,٢	١٠	٧٥,٠	٩	٨٧,١	١٨,٦	...
٧		١٠	٤٠,٥	٧	٦٣,٦	-	-	١٤,٦	...
٨		٧	٣٦,٨	٩	٦٩,٢	١	١٨,٨	٢٢,٧	...
٩		٩	٣٨,٠	١١	٨٠,٥	٥	٦٢,٥	١٧,٨	...
١٠		٧	٣٢,٣	٧	٥٦,٨	٢	٣٥,٣	٧,٢	غير دالة
١١		٩	٣٧,٥	٧	٩٥,٥	-	-	١١,٦	...
١٢		٢٢	٦٥,٣	١٤	٥٨,٣	٦	٦٦,٧	٨,٩	...
١٣		٧	٣٠,٤	٧	٦٣,٢	٦	٦٦,٧	٦,٨	...
١٤		١	٥,١	٨	٤٤,١	٤	٥٠,٥	١٧,٤	دالة
١٥		١٤	٤٨,٨	٥	٧١,١	٢	٣١,٦	٤,٥	غير دالة
١٦		٥	٢٧,٣	٩	٤١,٤	٢	٥٠,٠	١٣,٢	دالة
١٧		-	-	٤	٧١,١	١	٦٦,٧	٢,٥	غير دالة
١٨		١٤	٤٨,٣	٩		٦	٦٦,٧	٨,٩	...

وباستقراء بيانات الجدول السابق ، يمكن استخلاص ما يلي :

١:٢ أن أكثر من نصف مصادر النمو المهني الممكنة في السلطنة يختلف مدي توفرها بإختلاف مواقع العمل التي ينتمي اليها أفراد العينة (جامعة السلطان قابوس – الدوائر والمعاهد والكليات التابعة للوزارة – المعاهد الإسلامية) حيث تبدو الفروق دالة بين فئات العينة الثلاث في المصادر التالية :

(أ) المكتبة .
(ب) السينمارات العلمية .
(جـ) المؤتمرات .
(د) المجالس العلمية الأكاديمية .
(هـ) المهام الوظيفية الرسمية .
(و) المشاغل والورش التدريبية .
(ز) المجلات والدوريات المتخصصة.
(ح) النشرات الدورية الرسمية .
(ط) معارض الكتب والمناسبات الثقافية .
(ي) المراكز البحثية .

٢:٢ أن ثمة مصادر أخري لا يختلف مدي توفرها باختلاف مواقع عمل أفراد العينة ، حيث لا تظهر فروق ذات دلالة بين فئات العينة الثلاث في هذه المصادر وهي :

(أ) الندوات .
(ب) المختبرات والخبرات العلمية .
(جـ) الخبرات الميدانية خارج المؤسسة .
(د) المناهج والكتب الدراسية .
(هـ) مناخ العمل وإطارة المؤسسي .
(و) وسائل الإعلام .
(ز) تبادل الزيارات مع المؤسسات الأخري .
(ح) العلاقات الشخصية .

٣:٢ تختلف المصادر المتاحة للتنمية المهنية لأفراد العينة باختلاف المؤسسات والهيئات التابعين لها كما يلي :

- كانت أكثر المصادر توفرا لفئة العاملين بالدوائر والمعاهد التابعة لوزارة التربية والتعليم مرتبة - حسب أهميتها - كما يلي :

(أ) المناهج والكتب الدراسية (٣ر٦٥٪) .

(ب) المهام الوظيفية الرسمية (٢ر٥١٪) .

(جـ) وسائل الإعلام (٨ر٤٨٪).

(د) المكتبة (٣ر٤٨٪) .

- وكانت أكثر المصادر توفرا لفئة العاملية بجامعة السلطان قابوس كما يلي :

(أ) المناهج والكتب الدراسية (٥ر٩٥٪) .

(ب) المكتبة (٧ر٩٠٪) .

(جـ) النشرات الدورية الرسمية (٥ر٨٠٪) .

(د) المهام الوظيفية الرسمية (٠ر٧٥٪) .

(هـ) المراكز البحثية (١ر٧١٪) .

(و) العلاقات الشخصية (١ر٧١٪) .

- أما أكثر المصادر توفرا لفئة العاملين بمعاهد السلطان قابوس للدراسات الإسلامية فكانت علي النحو التالي :

(أ) المجالس العلمية الأكاديمية (٠ر٩٠٪) .

(ب) المهام الوظيفية الرسمية (١ر٨٧٪) .

(جـ) المناهج والكتب الدراسية (٧ر٦٦٪) .

(د) تبادل الزيارات مع المؤسسات الآخري (٧ر٦٦٪) .

(هـ) العلاقات الشخصية (٥ر٦٢٪) .

(٣) مدي إفادة أفراد العينة من مصادر النمو المهني المتاحة :

وتستخلص نتائج هذا المحور من بيانات الجدول التالي :

جدول(٦)

يبين توزيع إستجابات أفراد العينة ككل فيما يتصل بمدي الإفادة من مصادر النمو المهني

م	الإستجابات / المصادر	مدي الإفادة			نسبة متوسط الإستجابة ٪
		يستفاد منها	إلي حد ما	لا يستفاد منها	
١		٢٨	٣٠	٨	٥٥,٣
٢		٩	١٥	٤٢	٢٧,٣
٣		١١	٢٢	٣٣	٢٥,٠
٤		٤	١٠	٥٢	١٤,٣
٥		١٤	١٢	٤٠	٣٨,٩
٦		٣٤	٢٠	١٢	٦٦,٢
٧		١٧	١٦	٣٣	٤٣,٩
٨		١٥	١٢	٣٩	٤١,٧
٩		٢١	١٩	٢٦	٤٩,٦
١٠		١٠	٢٣	٣٣	٢٧,٥
١١		١٨	١٥	٣٣	٤٦,٢
١٢		٣١	٢٦	٩	٦٠,٤
١٣		١٥	٢٦	٢٥	٣٦,٣
١٤		١٥	٢٤	٢٧	٣٧,٥
١٥		١٩	٢٩	١٨	٤٢,٩
١٦		٩	١٦	٤١	٢٧,٠
١٧		٥	١٣	٤٨	١٦,٩
١٨		٢١	٣٠	١٥	٤٥,٧

وباستقراء بيانات الجدول السابق ، يمكن استخلاص ما يلي :

- أن غالبية هذه المصادر (١٤مصدر) لا يستفيد منها أفراد العينة في تنميتهم مهنيا بالدرجة الملائمة ، فلم يتعد عدد المصادر التي وصلت فيها نسبة الإفادة الي ٥٠٪ فأكثر أربعة مصادر .

- أن أكثر المصادر افادة في النمو المهني لأفراد العينة كانت علي النحو التالي :

(أ) المهام الوظيفية الرسمية (بنسبة ٢ ر ٦٦٪) .

(ب) المناهج والكتب الدراسية (بنسبة ٤ر٦٠٪) .

(جـ) المكتبة (بنسبة ٣ر٥٥٪) .

(د) النشرات الدورية الرسمية (بنسبة ٦ر٤٩٪) .

- أما عن الأسباب المفسرة لضعف أو إنعدام الإفادة من هذه المصادر في النمو المهني لأفراد العينة :

فقد تعددت الأسباب التي علل بها غالبية أفراد العينة عدم إفادتهم أو ضعفها من بعض مصادر النمو المهني المتاحة أو الممكنة ، ولوحظ ارتفاع مستوي استجابة أفراد

العينة علي هذا المحور . وقد أمكن تجميع هذه الأسباب وتصنيفها ومن ثم حصر الأسباب الأكثر شيوعا ، أي التي تحظي بنسبة تكرار لا تقل عن ٥٠٪ من استجابات أفراد العينة ككل . ويمكن تصنيف هذه الأسباب حسب كل مصدر كما يلي :

الأسباب الخاصة بالمكتبة * :

- قلة الكتب وضيق المكان .
- أغلب الكتب المتوفرة قديمة ولم تتوفر المراجع الحديثة أو الأجنبية .
- عدم وجود مجلات أو دوريات متخصصة .
- ضيق الوقت وكثرة الأعباء التدريسية .
- معظم الكتب وردت للمكتبة بدون خطة ودون تدخل من الأساتذة .

السيمنارات العلمية :

- عدم تشجيع مثل هذه السيمنارات من قبل المسئولين .
- ضيق وقت عضو هيئة التدريس .
- في حالة انعقادها يغلب عليها طابع الإستعراض العلمي من قبل بعض الأعضاء .
- ليس لها جدوي لعدم وجود دراسات عليا .
- تدني مستويات المناقشة العلمية وغلبة الجوانب الشخصية علي توجهاتها .

النـــــــدوات:

- عدم وجود تخطيط لذلك من قبل المسئولين .
- الاهتمام بالعمل التقليدي الروتيني بدرجة أكبر .
- تدني الطموحات الثقافية والعلمية لدي الكثيرين وقلة الندوات ، وضعف الحضور في حالة إنعقادها .
- مقصورة علي عمل لقاءات لمناقشة أمور وقضايا تعليمية (كالتربية العملية مثلا

---

* غالبية هذه الأسباب وردت في استجابات أفراد العينة من الكليات المتوسطة للمعلمين والمعلمات .

- أو الامتحانات ...) .
- تكوين غير متخصصة في حالة انعقادها وتخدم موضوعات عامة فقط .
- شكلية ومناسبة فقط .

المؤتمرات :

- ضعف تشجيع المسئولين لمثل هذا النشاط .
- لا تتوفر التسهيلات للمشاركة فيها في حالة انعقادها .
- ضيق وقت عضو هيئة التدريس .
- قلة عدد المتخصصين في المجالات المختلفة .
- تتطلب تفرغا ليوم أو أكثر وهذا غير متاح في إطار العمل الرسمي .
- لم ندع اليها أو نعلن بها من قبل .
- لا تمثل المشاركة فيها ميزة وظيفية لعضو هيئة التدريس .

المجالس العلمية الأكاديمية :

- ندرة انعقادها .
- اهتمامها بالجوانب الإدارية والتنظيمية الروتينية وضعف الاهتمام بالنواحي العلمية .
- مجالس شكلية وليس لها فاعلية .
- الموضوعات المثارة فيها عامة وغير متخصصة .
- تشكيلها أصلا غالبا ما يكون غير علمي فكيف تكون تأثيراتها العلمية ؟!
- تهتم أكثر بالقضايا التعليمية بينما القضايا العلمية تحظي بإهتمام هامشي .

المهام الوظيفية الرسمية :

- أغلب هذه المهام تدريسيه وليس فيها مهام بحثية .
- روتينية تهبط بمستوي الأساتذة نتيجة الإحساس بعدم القدرة علي تغييرها والارتقاء بها .
- تمثل معظمها خبرات دون الخبرات التي سبق اكتسابها .

المشاغل والورش التدريبية :

- لا تتعلق بالتخصص العلمي .
- خاصة بالمقررات التدريسية في أغلبها .
- لا يتاح المشاركة الا في المحلي منها ، أما المشاغل المركزية فبعد المكان وضيق الوقت لا يتيحان المشاركة فيها .
- لا تقام بناء علي إحتياجات يحددها أعضاء هيئة التدريس أنفسهم وإنما تحدد من قبل السلطان الرسمية .

المجلات والدوريات المتخصصة :

- لعدم توفرها أصلا ، فلا توجد في مجال الدراسات التربوية - علي سبيل المثال - سوي مجلة "رسالة التربية " التي تصدرها دائرة البحوث التربوية ، نادرا ما تصدر بإنتظام وحدود النشر فيها محدودة للغاية .
- عدم وجودها بمكتبة الكلية .
- لا تتوفر إلا في الجامعة وفي العاصمة ولا تسمح ظروف العمل بالاستفادة منها بالشكل المرضي لتعقيد نظام الإستعارة والإطلاع .
- المؤسسة التي أعمل بها غير مشتركة في أية دورية علمية .

النشرات الدورية الرسمية :

- خاصة بالتعليمات الإدارية في أغلب الأحيان .
- غير منتظمة .
- الوارد منها تعليمات وليس لها مضمون يرقي لمستوي الخبرات العلمية أو التعليمية.

المختبرات والخبرات العملية :

- إمكاناتها ضعيفة .
- تجهيزاتها لا ترقي لمستوي الإسهام في النمو المهني .
- معظم استخدامها موجه للأغراض التعليمية الخاصة بالطلاب .

- استخدامها في مجال البحث محاط بالتحفظات والقيود .
- ينقصها الكفاءات الفنية لتشغيلها في حالة وجودها .
- لم يخطط لإنشائها بحيث تفي بالأغراض التعليمية والعلمية بشكل جيد .

الخبرات الميدانية خارج المؤسسة :

- الوقت لا يسمح بتفعيل دورها .
- تقتصر علي مجال التربية العملية .
- معتمدة علي الخبرة الذاتية والتكليف من قبل المؤسسة .
- كلها خبرات مكررة ومملة .

المناهج والكتب الدراسية :

- بها الكثير من الحشو .
- إنخفاض مستواها وسطحيتها .
- مفروضة حيث حددت سلفا دون اختيار من القائمين علي تدريسها .

مناخ العمل وإطاره المؤسسي :

- سيطرة الروتينية والشكلية .
- زخم القرارات والتعميميات .
- مركزية الإدارة .
- سئ وملئ بالمتناقضات .
- عدم تجانس الكوادر البشرية العاملة * .
- خلوه من الطابع العلمي .
- تدني مستوي الدافعية للإنجاز .
- سئ جدا نظرا لسلوكيات المعار ، والإعارة وما يحيط بها من جو نفسي وإجتماعي مضطرب .
- غلبة الإهتمامات المادية علي فكر وسلوكيات المعار .

---

* ففي الكليات المتوسطة - علي سبيل المثال - تباين المؤهلات العلمية لأعضاء هيئة التدريس من الدرجة الجامعية الأولي (البكالوريوس أو الليسانس) حتي الأستانية .

- حرص غالبية المعارين علي الإلتزام بكل ما من شأنه تجديد عقود عملهم بصرف النظر عن الإسهام الحقيقي في تطوير المناخ أو الإرتفاع بمستواه .

معارض الكتب والمناسبات الثقافية .

- ندرة هذه المعارض .
- مركزيتها حيث تقام غالبا في العاصمة .
- معظم الكتب عامة وغير متخصصة .
- ضيق الوقت وزيادة الأعباء الظيفية .
- غير منتظمة ومناسبة فقط ولا يقيد بها في النمو المهني .

وسائل الإعلام :

- اهتمام البرامج الإعلامية بالجوانب الترفيهية والثقافية العامة .
- الإفادة منها تعتمد علي الصدفة ولا يعتد بها كمصدر دائم للنمو المهني .
- لأن البرامج المتخصصة مساحتها محدودة في الوسائل الثلاث .

المراكز البحثية :

- ندرتها حيث لا يوجد سوي مركزين أحدهما بالجامعة ، والآخر بالوزارة . - فرص الإفادة منها قاصرة علي العاملين بها .
- لا توجد قنوات اتصال بين عملي وتلك المراكز .
- منغلقة علي نفسها .
- غالبا ما تكون هي نفسها من معوقات التنمية المهنية حيث تفرض نوعا من الوصاية الفكرية والعلمية الرسمية علي البحوث التي يبادر أعضاء هيئات التدريس - خارجها - لإجرائها .

تبادل الزيارات مع المؤسسات الأخري :

- تقتصر علي الطلاب .
- محدودة .

- القيود بشأنها كثيرة فيما يتصل بالمعار .
- يختار لها أشخاص يعينهم لاعتبارات رسمية أو إدارية أو شخصية .
- ضعف الإمكانات .
- زحمة جدول العمل الرسمي .

العلاقات الشخصية :

- هي في حدود المهام الوظيفية الضيقة .
- غالبا ما تكون نفعية أو من طر واحد .

(٤) إختلاف مدي إفادة فئات العينة من مصادر النمو المهني :

وتستخلص نتائج هذا المحور من بيانات الجدول التالي :

جدول(٧)

يبين توزيع إستجابات فئات العينة فيما يتصل بدرجات الإفادة من المصادر

م	الفئات والإستجابات / المصادر	فئة الوزارة		فئة الجامعة		فئة المعاهد الإسلامية		ي٢	مستوي الدلالة
		ن الموافقة	٪	ن الموافقة	٪	ن الموافقة	٪		
١		١٤	٤٨,٨	١٠	٧٥,٠	٤	٤٦,٢	١٣,١	دالة
٢		٤	٢٣,١	٤	٣٦,٤	١	٢١,٤	١١,٦	غير دالة
٣		٥	٢٦,٨	٣	٢٨,١	٣	٤٠,٩	١٤,٦	...
٤		١	٦,٥	٣	٣٧,٣	–	–	١٥,١	...
٥		٢	١٢,٠	٥	٥١,٧	٧	٨٠,٨	١٧,١	...
٦		١٥	٩٠,٩	٩	٦٩,٢	١٠	٩٣,٨	٢٢,٦	...
٧		١١	٤٤,٠	٦	٦٠,٠	–	–	١٩,٦	...
٨		٧	٣٦,٨	٧	٦٠,٠	١	١٨,٨	٦,٩	...
٩		٧	٣٢,٣	٩	٦٩,٢	٥	٦٥,٢	٢١,١	دالة
١٠		٥	٢٤,٦	٤	٣٥,٣	١	٢١,٤	٨,٦	غير دالة
١١		٩	٣١,٣	٩	٧١,١	–	–	١٧,٥	دالة
١٢		١٢	٤١,٩	١٣	٩٢,٩	٦	٦٩,٢	١٣,١	...
١٣		٥	٢٣,١	٥	٤٦,٩	٥	٦٠,٠	٦,٨	غير دالة
١٤		٤	٣٤,٤	٨	٦٦,٧	٣	٣٩,١	١٣,٦	دالة
١٥		١١	٤١,٨	٧	٥٦,٨	١	١٧,٦	١٨,١	...
١٦		٢	١١,٨	٦	٥٢,٩	١	١٧,٦	١٥,١	...
١٧		–	–	٥	٤٦,٩	–	–	٩,٦	غير دالة
١٨		٨	٣٢,٠	٨	٦٣,٢	٥	٦٠,٠	٤,٥	...

وباستقراء بيانات الجدول السابق ، يمكن إستخلاص النتائج التالية :

١ – أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين فئات العينة فيما يتصل بدرجة الإفادة من مصادر التنمية المهنية ، وإنحصرت هذه الفروق في ٦ مصادر فقط وهي :

(أ) المكتبة .

(ب) النشرات الدورية والرسمية .

(جـ) الخبرات الميدانية خارج المؤسسة .

(د) معارض الكتب والمناسبات الثقافية .

(هـ) وسائل الإعلام .

(و) المراكز البحثية .

٢ – وأن غالبية مصادر التنمية المهنية الآخري (وعددها ١٢ مصدر) لم تظهر النتائج فروقا دالة بين فئات العينة الثلاث في مدي الإفادة منها .

٣ – تختلف درجة الإفادة من مصادر النمو المهني ، وأهمية كل مصدر بإختلاف مواقع العمل التي ينتمي اليها أفراد العينة .

– فبالنسبة لأفراد العينة الذين يعملون بدوائر معاهد الوزارة ، كانت أكثر المصادر إفادة في تنميتهم مهنيا كما يلي :

(أ) المهام الوظيفية الرسمية (بنسبة ٩ر٩٠٪) .

(ب) المكتبة (بنسبة ٨ر٤٨٪) .

– وبالنسبة لأفراد العينة العاملين بالجامعة فكانت أكثر المصادر إفادة كما يلي :

(أ) المناهج والكتب الدراسية (بنسبة ٩ر٩٢٪) .

(ب) المكتبة (بنسبة ٠ر٧٥٪) .

(جـ) الخبرات الميدانية خارج المؤسسة (بنسبة ١ر٧١٪) .

(د) المهام الوظيفية الرسمية (بنسبة ٢ر٦٩٪) .

ومن الملفت للنظر أن المراكز البحثية ، والمجالس العلمية الأكاديمية لم تزد نسبة تمثيلها كمصدر من مصادر النمو المهني الممكنة عن النصف تقريبا رغم أهميتها في المؤسسة الجامعية وإرتباطها بكيانها العلمي والمهني .

– أما بالنسبة للعاملين بالمعاهد الإسلامية ، فكانت أكثر المصادر إفادة في نموهم مهنيا كما يلي :

(أ) المهام الوظيفية الرسمية (بنسبة ٨ر٩٣٪) .

(ب) المجالس العلمية الأكاديمية (بنسبة ٨ر٨٠٪) .
(جـ) المناهج والكتب الدراسية (بنسبة ٢ر٦٩٪) .

خامساً : مناقشة النتائج والتوصيات

المناقشـــــة :

هدفت هذه الدراسة – كما هو مبين في إطارها العام – الي التعرف علي أهم المصادر الممكنة للنمو المهني لأستاذ الجامعة المعار الي سلطنة عمان والذي يعمل في مؤسساتها التعليمية والعلمية المختلفة ، والوقوف علي مدي إفادته من هذه المصادر في تنميته مهنيا خلال فترة إعارته ، وكذا الوقوف علي أهم العوامل والأسباب المعوقة لاستفادته من هذه المصادر .

– وفي معرض الإجابة عن التساؤل الأول المتعلق بالمصادر الممكنة لتنمية أستاذ الجامعة المعار مهنيا بينت النتائج أن أكثر هذه المصادر توفرا تتمثل في :

(أ) المناهج والكتب الدراسية .
(ب) المهام الوظيفية الرسمية .
(جـ) المكتبة .
(د) النشرات الدورية الرسمية .

بينما تدنت إمكانية توفر مصادر أخري مثل السيمنارات ، والمؤتمرات ، تبادل الزيارات مع المؤسسات الأخري .

ويمكن تفسير هذه النتائج علي ضوء الواقع المهني التعليمي والعلمي بسلطنة عمان ، وكذا خصائص العينة نفسها . فالجامعة – وهي أعلي المؤسسات العلمية والتعليمية – حديثة العهد حيث لم يتخرج منها سوي ثلاث دفعات حتي الآن ، ومن ثم فهي أحدث الجامعات الخليجية حتي الآن . كما أن الأساتذة الذين يعملون بالكليات المتوسطة ويمثلون ما يقرب من نصف إجمالي العينة (٥ر٤٨٪) والموزعين علي تسع كليات يعملون في ظروف مهنية أدني بكثير من الواقع المهني الذي جاءوا منه . فلا يوجد بالعاصمة مسقط من هذه الكليات سوي إثنتان ، والسبع الآخري موزعة علي بقية الولايات ، كما أن ثلاثا من هذه الكليات السبع حديثة العهد حيث لم يمض علي إنشائها أكثر من سنتين .

ومن ثم يمكن القول أن البنية العلمية والتعليمية لم تصل بعد الي مستوي النضج الذي يجعل هذه المؤسسات أرضا خصبة لنماء الأستاذ مهنيا . ولذا اقتصرت مصادر النمو المهني علي الحد الأدني الضروري من البنية التعليمية والعلمية الذي لا يمكن لمؤسسة تعليمية وعلمية أن تبدأ بدونه كالمناهج والمكتبة والنشرات الرسمية . أما المصادر الآخري التي تحتاج الي مراحل متأخرة من الرشد العلمي والتعليمي – كالسمينارات والمجالس العلمية والأكاديمية ، فيحتاج توفرها ، واستواء شأنها الي بعض الوقت .

– وفي معرض الإجابة عن التساؤل الثاني المتعلق بمدي اختلاف توفر هذه المصادر بإختلاف المؤسسة العلمية أو التعليمية التي يعمل بها الأستاذ المعار فقد أظهرت النتائج اختلافا في مدي توفر أكثر من نصف هذه المصادر (١٠ مصادر) لاختلاف هذه المؤسسات العلمية والتعليمية التي يعمل بها الأساتذة المعارين . كما اختلفت أيضا أولويات هذه المصادر من حيث توفرها بإختلاف هذه المؤسسات .

ويرجع ذلك بدرجة كبيرة الي جملة عوامل أهمها :

(أ) اختلاف ظروف نشأة كل مؤسسة وخاصة من الناحية الزمنية .

(ب) التباين في الإمكانات المادية ، ففي الوقت الذي تحظي فيه جامعة السلطان قابوس بإمكانات مادية وفنية – خدمية وتعليمية وعلمية – رفيعة المستوي ، فإن الكليات المتوسطة للمعلمين والمعلمات – علي سبيل المثال – تعاني من قصور حاد في بعض الإمكانات الدنيا حتي تلك المتصلة بالمتطلبات التعليمية . في الوقت الذي تحتل فيه المعاهد الإسلامية ، وبعض دوائر وزارة التربية والتعليم – مثل دائرة البحوث التربوية – موقعا وسطا من حيث الإمكانات المادية والفنية .

(جـ) الاختلاف النسبي في الطابع المهني للمؤسسات والهيئات التي يعمل بها الأساتذة المعارون . فالأستاذ الذي يعمل بالجامعة معني أساسا بالتدريس ، والبحث ، والخدمة العامة في ظل الوظائف الثلاث الرئيسية للجامعة . بينما الأستاذ الذي يعمل في دائرة البحوث التربوية أو دائرة المناهج ، أو دائرة اعداد وتوجيه المعلمين ، معني أساسا بمهام بحثية أو إستشارية أو تخطيطية . أما الأستاذ الذي يعمل بالكليات المتوسطة أو بالعاهد الإسلامية فمعني أساسا بالمهام التدريسية والإشرافية ذات الطابع التعليمي .

ولذلك فمن الطبيعي أن يكون عدد المصادر المتوفرة والممكنة للنمو المهني للأساتذة العاملين بجامعة السلطان قابوس أكثر منها لدي المواقع المهنية الأخري .

– وفي معرض الإجابة عن التساؤل الثالث المتعلق بمدي إفادة أستاذ الجامعة المعار من هذه المصادر في نموه مهنيا ، فقد أظهرت النتائج أن عدد المصادر التي

يستفيد منها أساتذة الجامعة بالمستوي الملائم لم يتعد أربعة مصادر وهي : المهام الوظيفية الرسمية ، والمناهج والكتب الدراسية ، والمكتبة ، والنشرات الدورية الرسمية . وهي تقريبا نفس المصادر الأكثر توفرا ، (كما بينت نتائج الإجابة عن التساؤل الأول) وهذه النتيجة تكشف الي حد كبير عن محدودية المصادر الممكنة للنمو المهني للأستاذ المعار مما يجعل من سنوات الإعارة خارج جامعته الأم سنوات هدر الإمكانات النماء المهني تعليميا وعلميا .

وتبقي مساعي ومبادرات النمو المهني للأستاذ المعار – في حالة سعيه لذلك – مجرد أماني أكثر منها مبادرات جادة بحكم بعده عن دائرة اتخاذ القرار أو تحديد توجهات المؤسسة التي يعمل بها .

فنظرا للطبيعة الخاصة لجامعات الخليج العربي – وغيرهما من المؤسسات التعليمية والعلمية الآخري – من حيث اعتمادها علي العناصر العربية الوافدة في الكوادر التعليمية بشكل كبير ، وعلي العناصر المواطنة في الكوادر الإدارية ، يحتل نوع العقد وطبيعة العمل الإداري أهمية خاصة في علاقتها بالإنتاجية العلمية (٣٢) . ولذلك تبقي الافادة من هذه المصادر محكومة بالاعتبارات الوظيفية الروتينية التي لا تتطلب مبادرات من قبل الأستاذ المعار ، أو تتطلب إجراءات إدارية وتنظيمية غير عادية .

فالمهام الوظيفية الرسمية – تدريسا ، بحثا ، إشرافا ، استشارة – حتمية ، بحكم أهداف المؤسسة التعليمية والعلمية وبنيتها ووظائفها . والمناهج والكتب الدراسية حتمية طالما أن هناك وظائف تدريسية ، والمكتبة تمثل الحد الأدني اللازم لأية مؤسسة تعليمية حتي علي مستوي المدرسة ، والنشرات الدورية الرسمية مثل الحد الأدني الحتمي من إجراءات إدارة المؤسسة وتنظيمها وتسييرها .. فهل يمكن للأستاذ المعار أن يكون في حل من التعاون مع هذه المصادر ؟!

– وفي معرض الإجابة عن التساؤل الرابع المتعلق باختلاف مدي الإفادة من هذه المصادر باختلاف مواقع العمل ، فقد أظهرت النتائج فروقا في درجة الإفادة بين فئات العينة الثلاث في ستة مصادر علي الأقل . وتفسير هذه النتيجة يسير في نفس السياق والتوجه الذي فسرت به نتائج الإجابة عن التساؤل الثاني . فطالما اختلفت إمكانية توفر هذه المصادر من مؤسسة لآخري ، فيترتب عليها بالضرورة – في أغلب الأحيان – إختلاف درجة الإفادة بين الأساتذة أنفسهم . يضاف الي ذلك الاختلاف النسبي في المهام الوظيفية الرسمية ، والاختلاف في درجات الرضا المهني ، والدافعية للإنجاز والعمل ، والاختلاف بين الأساتذة في الوقت المتاح للإفادة من هذه المصادر وغيرها . وقد

أظهرت نتائج دراسة سابقة أنه كلما تحسنت بعض جوانب ظروف العمل بالقسم تحسنت الإنتاجية العلمية عندما تقاس بالعدد المطلق من البحوث بشكل خاص (٣٣) .

- وفي معرض الإجابة عن التساؤل الخامس والأخير المتعلق بأسباب عدم الإفادة من هذه المصادر في حال توفرها . فقد تنوعت الأسباب والعوامل التي تحول دون تلك الإفادة وأكثر هذه العوامل شيوعا في استجابات الأساتذة ارتبطت بطبيعة المؤسسة التي يعمل بها الأستاذ مثل طغيان المهام الوظيفية الروتينية ، وضيق الوقت ، وغياب الحوافز الدافعة للإنتاجية المتميزة ، ومحدودية الحرية المتاحة للأستاذ مهنيا ... الخ . وهناك بعض العوامل المرتبطة بالأساتذة أنفسهم مثل طغيان الاهتمامات المادية (كالإدخار ، والتحويلات ..) وتدني الطموحات العلمية ، والحرص علي الاستمرارية في العمل ، والتحفظ تجاه أية مساعي أو أنشطة تهدد هذه الإستمرارية .

بمعني آخر ، يمكن القول أن ضمانات الإفادة من هذه المصادر في تنمية الأستاذ المعار مهنيا لم تتوفر بعد بالدرجة التي تجعل سنوات الإعارة إضافة زمنية في النمو المهني للأستاذ المعار .

فحتي هؤلاء الأساتذة الذين يعملون بجامعة السلطان قابوس - وهي أرقي مؤسسة تعليمية وعلمية في السلطنة - قد أوردوا في إجاباتهم ما يفيد عدم استثمارهم لسنوات الإعارة في نموهم المهني بالشكل المتوقع علي الرغم من الرواتب المرضية ، والإمكانات المادية الهائلة . فغياب الدراسات الطيا وبالتالي عدم إرساء قواعد وأسس متبلورة للبحث العلمي المؤسس من شأنها أن تضعف من فرص المناقشات العلمية البناءة، وتغيب مظاهر الجدل الفكري بين الأساتذة ، وتظل الوظيفة الأكثر ظهورا وفاعلية هي الوظيفة التدريسية التي لا تكفي لنماء الأستاذ المعار مهنيا ، وثمة عوامل أخري ترتبط بالأساتذة أنفسهم تضعف من فرص استثمار إمكانات الجامعة في نموهم مهنيا وهي تقترن ببعض الظواهر التي تشيع بين المعارين والعاملين في أقطار الخليج عموما مثل الاهتمامات المادية الأساسية أو الترفيه . فليس بخاف أن البعض ينظر لسنوات الإعارة من منظور إقتصادي وإجتماعي بحت .

التوصيات :

لقد أسفرت هذه الدراسة بجانبيها النظري والميداني عن عدة نتائج ومعطيات ذات علاقة مباشرة بالنمو المهني لأفراد العينة . وتشكل هذه النتائج مؤشرات هامة لرسم السياسات المصرية المتعلقة بالنمو المهني لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات بشكل عام ،

ولرسم السياسات العلمية المتعلقة بإعارة الأساتذة للعمل بالخارج بشكل خاص . ومن ثم يمكن أن تخدم هذه المؤشرات وتلك النتائج كمرتكزات عامة في مجال تخطيط استراتيجيات إعارة أساتذة الجامعات للعمل في الأقطار العربية الآخري . ومن ثم يمكن أن تور د الدراسة الراهنة بعض التوصيات ذات العلاقة مثل :

(١) إعادة النظر في سياسات الجامعات المصرية الخاصة بإعارة الأساتذة للعمل في الأقطار العربية الخليجية بحيث تراعي هذه السياسات :

– ضمان عمل الأستاذ الجامعي في ظروف مهنية لا تقل مستوي عن الظروف المهنية التي يعمل فيها حتي لا تمثل سنوات الإعارة مصدر هدر لإمكاناته العلمية والبحثية .

وهنا توصي الدراسة بأن تقف الجامعات المصرية موقفا حازما من تعاقد أعضاء هيئة التدريس للعمل بالكليات المتوسطة للمعلمين والمعلمات أو غيرها من المؤسسات التعليمية والعلمية دون المستوي الجامعي .

– اطلاع الجامعة الأم لعضو هيئة التدريس علي الواقع المهني الذي سوف ينتقل اليه الأستاذ المعار بحيث تحاط الجامعة بخصائص هذا الواقع مهنيا حتي تكون هذه الخصائص في الاعتبار عند النظر في تحديد أجازة الأستاذ في السنوات التالية .

– أن تتولي الجامعات الأم – عن طريق المجلس الأعلي للجامعات – تبصير عضو هيئة التدريس المتعاقد أو المعار بنظام التعليم أو العمل الذي سوف ينتقل اليه العضو المعار أو المتعاقد حتي يكون علي وعي بطبيعة مهامه وأدواره المستقبلية خارج الوطن .

– استحداث قنوات اتصال فعالة بين كل جامعة وأعضائها المعارين بحيث تسمح مثل هذه القنوات بتواصل الأستاذ المعار مع كليته وجامعته ولا ينقطع عنها مهنيا . فالأستاذ المعار سوف يعود – غالبًا – الي جامعته ومن ثم فهو في حاجة الي معرفة ما تمر به جامعته من مستحدثات خلال سنوات اعارته ، وهو في حاجة أيضا الي التواصل مع جامعته من خلال المؤتمرات والمنشورات العلمية والقوانين واللوائح والتنظيمات الإدارية والعلمية المستجدة .

(٢) تتولي الجامعات المصرية القيام ببعض الإجراءات والفعاليات التنظيمية العلمية والثقافية التي من شأنها تشجيع أساتذتها المعارين علي النمو المهني طوال مدة إعارتهم ومن هذه الإجراءات :

– تعقد كل جامعة – في فترة الأجازة الصيفية – مؤتمرا للمعارين خارجها ، تناقش فيه مختلف القضايا والمشكلات المتعلقة بالنمو المهني للأساتذة المعارين من خلال

لجان فرعية حسب التخصصات والكليات التي ينتمي اليها المعار . وترفع توصيات هذه المؤتمرات للجهات المعنية لحل ما يمكن من مشكلات ، وتيسير سبل التنمية المهنية الخاصة بالجامعة الأم .

– يمكن أن تتاح الفرصة بكل جامعة ، أو كل كلية لإتخاذ ما تراه من معايير مهنية كشروط لتجديد إعارة أعضاء هيئة التدريس بها ، كأن تشترط حدا أدني من الأبحاث التي ينجزها العضو في كل عام اعارة كي تتجدد الموافقة علي الإعارة من قبل الكلية أو الجامعة .

– أن تيسر الجامعات والكليات ومراكز البحوث سبل التواصل العلمي والمهني بينها وبين أساتذتها المعارين في مواقع عملهم وخاصة فيما يتصل بما تنشره الكليات والجامعات من دوريات علمية ومجلات متخصصة ، وما تعقده من مؤتمرات أو ندوات أو أية فعاليات حتي تتاح للأستاذ المشاركة فيها أو المعلم بنتائجها أو متابعتها .

– تصدر كل جامعة سجلا إحصائيا تفصيليا عن أساتذتها المعارين بشكل شبه دوري بحيث يشتمل هذا السجل علي كل ما يتصل بالجوانب المهنية للأستاذ المعار .

– تقوم الملحقيات والبعثات الثقافية المصرية بالأقطار العربية الخليجية وغير الخليجية – بالتنسيق مع المجلس الأعلي للجامعات – بالاتصال بالأساتذة المعارين ومعاونتهم في تذليل كل ما من شأنه تعويق نمائهم المهني في مواقع عملهم وبما لا يؤدي الي التدخل غير المقبول في المؤسسات المعارين اليها .

– تعقد الجامعات دورات تدريبية تجديدية للأساتذة العائدين من الإعارة وتبني هذه الدورات علي الاحتياجات التدريبية الحقيقة للعائدين ، كما تتاح الفرص الملائمة لتبادل الخبرات المهنية لهؤلاء العائدين والإستفادة منها .

بحوث ودراسات تثيرها الدراسة :

وبعد ... فهذا هو أهم ما خلصت اليه الدراسة الراهنة من نتائج وما تقدمه من توصيات ، ولكن وحتي تؤتي مثل هذه التوصيات أكلها فيجب التعامل مع ظاهرة الإعارة في إطارها الصحيح ومن منظور شامل لا يحصرها في محدداتها الإقتصادية من قبل المعارين أنفسهم أو الدولة . فالأستاذ الجامعي هو العماد الرئيسي للجامعات المصرية ولاكيان للجامعة بدونه ، ولا رفعة لها الا به . والجامعات لم تعد ترفا علميا في المجتمع المعاصر ، بل هي قوة نمائية ريادية للمجتمع بأسره . ولذا يجب أن يعاد النظر في ظاهرة بكاملها – مثل ظاهرة الإعارة – إذا ما تبين أنها يمكن أن تمثل – بشكلها

وصيغتها الحالية – هدرا لإمكانية الأساتذة ، والجامعات ، ومن ثم الجميع .

ويقود مثل هذا الاستخلاص الي اقتراح بعض الدراسات التي يمكن أن تتجلي كثيرا من جوانب مسألة الإعارة :

– الاسهامات العلمية للأساتذة المصريين بأقطار الخليج العربية .

– المشكلات الشخصية والإجتماعية للأستاذ المعار وأثرها علي إنتاجيته العلمية .

– الانتاجية العلمية للأستاذ المعار قبل وبعد الإعارة : دراسة مقارنة .

– الحرية الأكاديمية للأستاذ المعار بأقطار الخليج العربية .

– دراسة مقارنة لأوضاع الأساتذة المعارين لأقطار الخليج العربية .

المراجع والهوامش

(١) خليل ابراهيم العريض : " التطور المهني والفني لأعضاء هيئة التدريس والإداريين بالجامعات الخليجية " في : وقائع الندوة الفكرية الثانية لرؤساء ومديري الجامعات في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج . جامعة الملك عبد العزيز ، جدة ١٣-١٥ ابريل ١٩٨٥ ، ص ٣٠٨ .

(٢) من هذه الجهود والفعاليات علي سبيل المثال :

- الحلقة الدراسية لمناقشة : " فلسفة تربوية متجددة لعالم عربي يتجدد "التي عقدت في بيروت عام ١٩٥٥م والتي انتهت الي صياغة مقترحة لعقيدة تربوية عربية حددته في ٢٥ بندا خصت الجامعة منها بخمسة بنود منها رسالة الجامعة ووظيفتها .

أنظر : جماعة من علماء التربية في العالم العربي : فلسفة تربوية متجددة لعالم عربي يتجدد . الجامعة الأمريكية ببيروت ، دائرة التربية ، ١٩٥٥م .

- ندوة جريدة "الثورة " العراقية حول قضايا التعليم الجامعي في العراق عام ١٩٦٩م .
- مؤتمر " رسالة الجامعة في المملكة العربية السعودية " جامعة الملك سعود ١٦-١٩ نوفمبر ١٩٧٤م .
- ندوة جريدة "الرأي العام " الكويتية عام ١٩٧٥م حول العمل الجامعي في جامعة الكويت .
- ندوة جريدة " الوطن " الكويتية عام ١٩٨٤م حول " التعليم العالي وأفاق المستقبل .
- ندوة "عضو هيئة التدريس في الجامعات العربية " الموضوعات الرئيسية للندوة ، الرياض ، جامعة الملك سعود ، ١٩٨٣م .
- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم - ادارة التربية : المؤتمر الثاني للوزراء المسؤولين عن التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي ، تونس ٢٠-٢٢ أكتوبر ١٩٨٣م .
- هذا غير أنشطة وفعاليات هيئات ومنظمات عربية وقطرية مثل :

إتحاد الجامعـــات العربيـــة .

المجلس الأعلي للجامعـات بمصر .

مجلس التربية العربي لدول الخليج .

نوادي أعضـــاء هيئـــة التدريس .

وهذه الجهود أكثر من أن يشار اليها تفصيلا في هذا الإطار .

(٣) ضياء الدين زاهر : " مستقبل الجامعة في مصر : تحديات وخيارات " في : الكتاب السنوي في التربية وعلم النفس ، المجلد الثالث عشر ، اشراف د/ سعيد اسماعيل علي ، ١٩٨٧م ، ص ص ٢٢٩ - ٢٣٠ .

(٤) أحمد صيداوي : " التعليم العالي العربي من الواقع الي التطوير النوعي " في : " المجلة العربية لبحوث التعليم العالي ، العدد الثاني ١٩٨٤م ، ص ص ٣٣-٧٤ .

(٥) محمد عبد العليم مرسي : " حتي يكون هناك شيئا من الإنصاف لعضو هيئة التدريس في جامعاتنا العربية . " في : رسالة الخليج العربي ، السنة السادسة ، العدد ١٨/١٤٠٦هـ - ١٩٨٦ ، ص ٢٣٧ .

(٦) صائب الألوسي : " التعليم الجامعي في دول الخليج العربية : واقعه ومؤشراته المستقبلية " في : وقائع الندوة الفكرية الثانية لرؤساء ومديري الجامعات في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج ، مرجع سابق ، ص ص ٧٧ - ٧٨ .

(٧) صبحي عبد الحفيظ قاضي : " عضو هيئة التدريس الجامعي : إعداده ومسئولياته ومشكلاته . مركز البحوث التربوية والنفسية - كلية التربية بمكة المكرمة ، ١٩٨٣م ، ص ص ٥٦ - ٧٠ .

(٨) لمزيد من التفصيل حول هذه المسألة ورأي مسئول سابق عن التعليم الجامعي أنظر :

محمد حلمي مراد : " حوار حول التعليم الجامعي " في : دراسات تربوية ، رابطة التربية الحديثة ، القاهرة ، المجلد الخامس ، الجزء ٢٣ - ١٩٩٠م ، ص ص ٢٧ - ٣٨ .

(٩) ضياء الدين زاهر : مستقبل الجامعة في مصر " ، مرجع سابق ، ص ٢٣٠ .

(١٠) نفس المرجع ، ص ٢٣٠ .

(١١) Claude B. Mathio : "Staff Development " on : Encyclopedia of Educational Research. ed. by: Harold E. Metzel (New York free press, 1982), pp. 646-55.

(١٢) أنور الخطيب : " تحضير الكفايات العلمية والدرسات العليا " في : المؤتمر التربوي لتطوير التعليم العالي والجامعي ، دمشق ، أغسطس ١٩٧١م ، ص ص ٨٠ - ٨١ .

(١٣) محمد عزت عبد الموجود : " التعليم العالي وإعداد هيئة التدريس " في : دراسات تربوية ، المجلد الثالث ، الجزء ١١ ، مارس ١٩٨٨م ، ص ٤٧ .

(١٤) جون ب . ديكنسون : العلم والمشتغلون بالبحث العلمي في المجتمع الحديث . ترجمة ، شعبة الترجمة باليونسكو ، سلسلة عالم المعرفة ، العدد ١١٢ ، الكويت ، ابريل ١٩٨٧م ، ص ٣٧ .

(١٥) محمد عزت عبد الموجود : المرجع السابق ، ص ص ٤٧ - ٤٨ .

(١٦) خليل يوسف الخليلي : " مشكلات التدريس لجامعي من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة اليرموك " في : دراسات تربوية ، المجلد السادس ، الجزء ٣٥، ١٩٩١م ، ص ٢٨٩ .

(١٧) سيف الإسلام علي مطر : الإحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعة . سلسلة بحوث تربوية . العدد ٣٠ رابطة التربية الحديثة . القاهرة ١٩٩٠م ، ص ٣٦ .

(١٨) أنظر :

وقائع الندوة الفكرية الثانية لرؤساء ومديري الجامعات في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج ، مرجع سابق ، ص ص ٤٧٤ – ٤٧٥ .

(١٩) G. L. Lippitt : Visualising change : University Associates, 1973. P. 65.

(٢٠) حسان محمد حسان : نحو أهداف سلوكية للتعليم الجامعي العربي ، القاهرة ، دار الثقافة للطباعة والنشر ، ١٩٩٠م ص ص ٥٣ – ٥٥ .

(٢١) أنظـــــر :

- Jerry G. Gaff : Toward Faculty Renewal. San Francisco : Jossey Bass, 1975.

- William H. Berquist & Steven R. phillips : A Handbook for faculty Development. Washington, D.C. Council for the Advancement of Small Colleges, 1975.

(٢٢) -Mary L. Crow : " The Future" in : Journal of Teacher Education, No. 29 (May / June) 1978, pp. 33-36.

(٢٣) Ibid. , pp. 33 - 36 .

(٢٤) - Rodney p. Riegle : " Conception of Faculty Development" in Educational Theory. Board of Trustees of the University of Trustees of the University of Illinois, Vol. 37, No. !, Witner , 1987, p. 54.

(٢٥) Ibid. , p. 56 .

(٢٦) أنظـــر:

-patricia E. Van West : " toward A Greying Professoriate : A study of Faculty Stages (ph.D. diss. , Illinois State University), 1982.

(٢٧) طه تايه النعيمي : " الإعداد المهني والفني لأعضاء هيئة التدريس والإداريين " . في : وقائع الندوة الفكرية الثانية لرؤساء ومديري الجامعات في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج ، مرجع سابق ، ص ص ٢٩٢ – ٢٩٣ .

(٢٨) محيي الدين توق ، ضياء الدين زاهر : الإنتاجية العلمية لأعضاء هيئة التدريس بجامعات الخليج العربي . الرياض ، مكتب التربية العربي لدول الخليج ، ١٩٨٩ ، ص٤٤ .

(٢٩) - Rodney p. Riegle : Op. vit. , p. 56.

(٣٠) أنظر : ملحق البحث .

(٣١) أنظـــــر :

فؤاد البهي السيد : علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري ، القاهرة ، دار الفكر العربي ، ١٩٧٩م ، ص ٤٩٩ .

(٣٢) محي الدين توق ، ضياء الدين زاهر : مرجع سابق ، ص ٢٦٢ .

(٣٣) نفس المرجع ، ص ٢٦٧ .

ملحـــــق
استبيان : أراء أساتذة الجامعة المعارين
حول مصادر نموهم مهنيا

الفاضـــل / الفاضلـــة /

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته . . .

فالإستبيان المرسل لكم ، هدفه التعرف الي مصادر النمو المهني من خلال عملكم الحالي من حيث مدي توفرها وتنوعها ، ومدي إستفادتكم منها وكذا أهم أسباب عدم الإستفادة في حالة وجودها .

والنمو المهني للأستاذ الجامعي – وفقا للتعريف الميداني للإستبيان – يعني : "كل مظاهر وأشكال التطور الكمي والكيفي في المعلومات والمعارف والمهارات والتقنيات المتصلة بالتخصص العلمي للأستاذ ، وكذا ما يكتسبه من معلومات وخبرات متنوعة (تعليمية – بحثية – ادارية وتنظيمية ..) تتعلق بالعمل ، نتيجة لممارسة لمهامه وأدواره المهنية في عمله الحالي " .

والمرجو منكم قراءة كل عبارة من عبارات الإستبيان وبيان رأيكم بشأنها بوضع علامة (√) أمام العبارة وفي الخانة التي تتفق ورأيكم فيها ، وكتابة ما ترونه من معوقات في حالة وجودها في الخانة الأخيرة كما يمكن إضافة أية مقترحات أو أراء اذا ما رأيتم ذلك .

* يرجي – بعد الإجابة علي الإستبيان – التكرم بإرسالها بريديا علي العنوان المسجل في ذلك صفحة الغلاف .. أملا سرعة الرد قدر الإمكان .

مع وافر الشكر والتقدير سلفا .

الباحـــــث

بيانات عامـــــة :

١ – الإسم : (إذا رغبتم) ---------- ٢ – الدرجة العلميـــة : --------

٣ – التخصـــص الدقيق : ---------- ٤– جهة العمل بالسلطنة : --------

٥ – الوظيفة الحاليـــة : ----------

٦ – عدد سنوات العمل بالسلطنة :

أقـــل من عامـــين ( ) من عامين – أقل من ٤ ( ) أربعـــة أعوام فأكثر ( )

٧ – الوظيفة السابقة للعمل في السلطنة : ----------

٨ – ما أهم مقترحاتكم لزيادة الإستفادة من هذه المصادر ؟

مع خالص الشكر لحسن تعاونكم ، ،

م	مصادر النمو المهني	١ - مدي توافرها			٢ - مدي الاستفادة			(في حالة عدم الاستفادة) أهم الأسباب *
		متوفرة كثيرا	الي حد ما	غير متوفرة	بدرجة كبيرة	الي حد ما	لا يستفاد منها	
١	المكتبـــــــــة							
٢	السيمنـارات العلميـــة							
٣	النـــــــدوات							
٤	المؤتمـــــــرات							
٥	المجالس العلمية الاكاديمية							
٦	المهام الوظيفية الرسمـية							
٧	المشاغل والورش التدريسية							
٨	المجلات والدوريات المتخصصة							
٩	النشرات الدورية الرسمية							
١٠	المختبرات والخبرات العلمية							
١١	الخبرات الميدانية خارج المؤسسة							
١٢	المناهج والكتب الدراسية							
١٣	منافع العمل واطاره المؤسسي							
١٤	معارض الكتب والمناسبات الثقافية							
١٥	وسائل الاعلام							
١٦	المراكز البحثية							
١٧	تبادل الزيارات مع المؤسسات الأخري							
١٨	العلاقات الشخصية							
١٩	مصادر أخري متاحة (تذكر)							* يرجي تخصيص أسباب عدم الاستفادة حسب كل مصدر

تحليل أخطاء التعرف على الرموز المكتوبة لدى تلميذات الصفوف الأول والثانى والثالث الإبتدائى بالمملكة العربية السعودية

د٠ ريما سعد الجرف*

مقدمة

ان تنمية القدرة لدى كل تلميذة على القراءة هى مهمة المدرسة الابتدائية الأولى ، حيث يبدأ تعريف التلميذات بحروف الكتابة العربية وكلماتها فى الصف الأول الابتدائى ، ويستمر اكتساب التلميذات لمهارات التعرف على الرموز المكتوبة فى الصفين الثانى والثالث ، حيث يكتسبن القدرة على ادراك العلاقة بين الرموز المكتوبة والأصوات المنطوقة ، أى القدرة على ادراك العلاقة بين شكل الحرف ونطقه ، وبين شكل الكلمة ونطقها ومعناها ، وشكل الجملة ونطقها ومعناها ، كما يتدربن على وسائل التعرف على الكلمات وتحليلها الى عناصرها ، حتى اذا ما وصلت التلميذات الى نهاية الصف الثالث يتوقع أن يكتسبن القدرة على التهجئة الصحيحة للكلمات ٠ وفى هذا الصدد ، ذكرت كوهين وشوارتز(١٩٧٥)Cohen &Schwartz أن القدرة على تهجئة الكلمات بسرعة وبدقة من شأنها أن تمهد الطريق للقراءة الجهرية السليمة والقراءة الصامتة السريعة ، وسوف تؤدى بالتالى الى اكتساب التلميذات لمهارات فهم المقروء بصورة حاذقة ٠ كما أن القدرة على التعرف على الرموز المكتوبة باللغة العربية لها أهميتها فى نمو التلميذات فى مهارات القراءة الأخرى واعتماد نجاحهن اللاحق فى المدرسة وفى المواد الدراسية عليها٠

ان المهارات القرائية عبارة عن سلسلة مرتبط بعضها بالبعض الآخر ، أى ينبغى أن تتعلم التلميذات احدى المهارات وتتقنها قبل أن ينتقلن الى تعلم مهارة جديدة ، لذا فإن عملية تحديد المهارات التى اكتسبتها التلميذات وتلك التى لم يكتسبنها فى أثناء عملية التعلم من الأهمية بمكان ، حتى يمكن معالجة نواحى الضعف والقصور منذ البداية٠

الحاجة الى الدراسة

على الرغم من أهمية تنمية قدرة تلميذات الصفوف الأول والثانى والثالث على

* معهد اللغات والترجمة ، جامعة الملك سعود

التعرف على الرموز المكتوبة باللغة العربية ، الا أنه لاتوجد دراسة علمية منشورة – فى حدود علم الباحثة – حول الصعوبات التى تواجهها تلميذات الصفوف الثلاث الأولى فى المملكة فى عملية التعرف على الرموز المكتوبة باستخدام اختبار أعد خصيصاً لهذا الغرض . اضافة الى أن معلمات الصفوف الثلاثة الأولى يعتمدن فى تقويم أداء التلميذات فى القراءة على اختبارات من اعدادهن تهدف الى ترفيع التلميذات الى الصف التالى ، وليس تحديد الصعوبات التى تواجه التلميذات أثناء الدراسة .وتكون تلك الاختبارات أحياناً غير محددة الهدف ، وتركز احياناً أخرى على بعض المهارات القرائية وتهمل البعض الآخر . لذا فإن المعلمات فى الصفوف الأولى بحاجة الى دراسة تحدد لهن مهارات التعرف التى اكتسبتها التلميذات وتلك التى لم يكتسبنها نتيجة لاستخدام كتب قراءة معينة وطرق معينة فى التدريس .

أهمية الدراسة

تكمن أهمية هذه الدراسة فى أنها تزود المعلمات باختبار شامل يقيس مهارات التعرف التى يتوقع من التلميذات أن يكتسبنها فى الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية ، كما أن نتائج تطبيق هذا الاختبار سوف تقدم تقويماً لمدى نمو تلميذات الصفوف الاول والثانى والثالث الابتدائى فى مهارات التعرف الرئيسة والدقيقة ، وتحدد لهن المهارات التى اكتسبتها التلميذات وتلك التى لم يكتسبنها ، وتعرفهن بالصعوبات التى تواجهها تلميذات كل صف فى عملية التعرف حتى يركزن عليها فى التدريس.

هدف الدراسة

تهدف هذه الدراسة الى تحليل أخطاء التعرف على الرموز المكتوبة لدى تلميذات الصفوف الأول الثانى والثالث الابتدائى لتحديد الصعوبات التى تواجهها تلميذات كل صف فى التمييز بين الأصوات المسموعة ، والتمييز البصرى بين الرموز المكتوبة ، والقدرة على ربط الرمز سواء كان حرفاً أم كلمة أم جملة بنطقها ، والقدرة على التعرف على الكلمة المكتوبة كوحدة (اي التعرف على رسم الكلمة ونطقها ومعناها) ، والقدرة على التعرف على الكلمة المكتوبة فى سياق الجملة ، والقدرة على التحليل البنائى للكلمة المركبة باستخدام اختبار أعد خصيصاً لهذا الغرض.

اسئلة الدراسة

تحاول هذه الدراسة أن تجيب على الأسئلة التالية :

١- ما الصعوبات التى تواجهها تلميذات الصفوف الأول والثانى والثالث الابتدائي في التعرف على الرموز المكتوبة وفى المهارات الدقيقة التابعة لكل مهارة من مهارات التعرف ؟

٢- مامستوى صعوبة كل مهارة من المهارات على تلميذات كل صف ؟ بعبارة أخرى ، أى مهارات الاستعداد والتعرف أكثر صعوبة على تلميذات كل صف ؟

٣- هل هناك اختلاف بين متوسط أخطاء تلميذات الصفوف الثلاثة فى مهارات الاستعداد والتعرف المختلفة ؟ وهل تزداد قدرة التلميذات على التعرف على الرموز المكتوبة ويزداد إتقانهن لكل مهارة من مهارات التعرف من الصف الأول الى الصف الثانى الى الصف الثالث ؟ أى هل تقل الصعوبات التى تواجهها التلميذات كلما ارتقين فى الصف الدراسى؟

٤- هل تختلف تلميذات الصف الدراسى الواحد فى القدرة على التعرف على الرموز المكتوبة وفى مهارات التعرف المختلفة ؟ وما مدى صعوبة كل مهارة من مهارات التعرف على التلميذات الضعيفات فى كل صف ؟

٥- هل هناك علاقة بين أخطاء تلميذات كل صف فى إحدى المهارات وأخطائهن فى المهارات الأخرى ومجموع الأخطار فى الاختبار ككل ؟

فروض الدراسة

تحاول هذه الدراسة ان تتحقق من صحة الفروض التالية :

١- عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط اخطاء تلميذات الصفوف الاول والثانى والثالث فى التعرف بشكل عام ومتوسط اخطاء الصفوف الثلاثة فى كل مهارة من مهارات الاستعداد والتعرف .

٢- ليس هناك علاقة بين مجموع أخطاء تلميذات كل صف فى احدى المهارات ومجموع اخطائهن في كل مهارة من المهارات الباقية .

٣- ليس هناك علاقة بين مجموع أخطاء تلميذات كل صف فى التعرف بشكل عام ومجموع أخطاء التلميذات فى كل مهارة من المهارات الفرعية .

حدود الدراسة

اقتصرت هذه الدراسة على تحليل

* اخطاء تلميذات الصفوف الأول والثانى والثالث الابتدائى فى التعرف على الرموز المكتوبة فى مدارس البنات فقط .
* كما اقتصرت على تحديد الصعوبات التى تواجه التلميذات فى التعرف على الرموز المكتوبة فقط ، ولم تتطرق الى الصعوبات التى تواجه التلميذات فى فهم المقروء أو القراءة الجهرية أو السرعة فى القراءة.
* استخدمت هذه الدراسة اختباراً واحداً للصفوف الثلاثة تغطى مفرداته عدة مستويات تبدأ بمهارات الاستعداد للقراءة وتنتهى بالمستويات العليا من مهارات التعرف ، دون تكرار للمهارات أو المفردات ، لأن استخدام اختبار منفصل لكل صف سوف يؤدى الى تكرار قياس بعض المهارات فى الاختبارات الثلاث ، وذلك لصعوبة تحديد مهارات التعرف الدقيقة التى ينبغى أن تدرس فى كل صف من الصفوف الثلاثة الأولى بسبب اعادة تدريب التلميذات على المهارات التى درسنها فى الصف السابق (كما تبين من تحليل تدريبات فى كتب القراءة المقررة على التلميذات فى المملكة) . علاوة على أن الصفوف الثلاثة تشكل مرحلة واحدة من مراحل تنمية المهارات القرائية هي مرحلة تعلم مبادئ القراءة واكتساب مهارات التعرف على الرموز المكتوبة الاساسية.

الدراسات السابقة

الدراسات العربية السابقة : باستعراض الدراسات العربية التى عثرت عليها الباحثة والمتوفرة فى مراكز المعلومات والأبحاث فى المملكة والتى تدور حول تعليم القراءة لتلاميذ المرحلة الابتدائية ، تبين أن الدراسات التى ركزت على دراسة التأخر القرائى أو صعوبات التعرف على الرموز المكتوبة بالذات قليلة العدد . ولم تركز تلك الدراسات على تشخيص صعوبات التعرف المختلفة بصفة خاصة وبصورة مفصلة ومركزة ، ولم تستخدم الاختبارات التشخيصية كأداة للبحث ، بل استخدمت المقابلة والاستبيان . ومن الدراسات التى ركزت على دراسة صعوبات القراءة والكتابة والاملاء دراسة السعيد (١٩٨١م) ، التى أجراها على ١٣٠ تلميذاً فى الصف الثانى الابتدائى بمدينة الرياض ، حيث استخدم الباحث المقابلات الشخصية مع كل تلميذ وسبع بطاقات تحتوى كل منها على كلمتين اختيرتا من الكتاب المقرر . وأشارت نتائج الدراسة الى أن ١٠٪ من تلاميذ

الصف الثانى لايقرأون مطلقاً ، ١٠٪قرأوا بضع كلمات ،١٧٪ لايميزون الحروف ،٣٪ لم يكتبوا شيئا ، ٢٣٪ كتبوا بضع كلمات ، ١٠٪ يجيدون القراءة وضعاف فى الكتابة ، و٥٪ يستطيعون الكتابة ولايستطيعون القراءة.

ومن الدراسات التى ركزت على اكتشاف العوامل المؤثرة فى التأخر القرائى لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية دراسة السعيد وأخرين (١٩٧٨) حيث هدفت تلك الدراسة الى تحديد العوامل المؤثرة فى مشكلة تردى القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف الأول فى مدينة الرياض وذلك باستفتاء آراء مدراء ووكلاء هذه المدارس والاطلاع على السجلات المدرسية ومشاهدة التلاميذ فى أثناء دروس القراءة واجراء مقابلات مع ٢٣ مدرساً و٩٦ تلميذاً . وبينت نتائج الدراسة أن للعوامل النفسية والجسمية والصحية والبيئة المنزلية والغياب المتكرر أثراً فى تأخر التلاميذ فى القراءة والكتابة.

وهناك دراسات قديمة ركزت على تصميم اختبارات لمساعدة المعلمين فى تشخيص صعوبات القراءة لدى التلاميذ منها دراسة لطفى (١٩٥٩) . حيث قام ببناء ١٢ اختباراً تشخيصياً لقياس السرعة فى فهم المقروء والقدرات الأساسية فى القراءة الصامتة ولتشخيص عيوب القراءة الجهرية وقام بتجريب تلك الاختبارات على مجموعة من التلاميذ .

أما معظم الدراسات التى تدور حول تحليل اخطاء القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية فقد ركزت على أخطاء التلاميذ فى القراءة الجهرية مثل دراسة الصمادى والربضى (١٩٨٨) ، الملا (١٩٨٧) ، وحتاملة وجرادات والعمرى (١٩٨٦) . وركزت بحوث اخرى على دراسة قدرة التلميذات على القراءة الصامتة والسرعة وفهم المقروء مثل دراسة سلطان (١٩٨٥)

الدراسات الأجنبية السابقة : قامت الباحثة باجراء استقصاء للمعلومات عن طريق الكمبيوتر والبحث فى قاعدة معلومات ERIC، اضافة الى الاطلاع على مجموعة كبيرة من الكتب التى تدور حول التأخر القرائى وتشخيص صعوبات القراءة ، فتبين أن الدراسات التى تدور حول تحليل أخطاء تلاميذ الصفوف الأولى فى جميع مهارات التعرف على الرموز المكتوبة باستخدام اختبار يقيس جميع مهارات التعرف قليلة جداً ، على الرغم من أن الاختبارات التى تستخدم فى تشخيص صعوبات التعرف المختلفة وفى تشخيص التأخر القرائى كثيرة جداً ، وعلى الرغم من أن الدراسات التى تدور حول الصعوبات التى يواجهها تلاميذ المرحلة الابتدائية من ذوى الذكاء المتوسط فى القراءة

يعود تاريخها الى عام ١٨٩٦م. وتجدر الاشارة الى أن هناك دراسات عديدة ركز بعضها على العوامل اللغوية التى تؤثر فى القراءة والفهم مثل دراسة سميث وآخرين (١٩٧٣) وسميث (١٩٧١) Smith ، وعلى مشكلات محددة فى التأخر القرائى أو العسر القرائى مثل دراسة فيرنون (١٩٥٧) و(١٩٦٩) Vernon ، اضافة الى التقارير الرسمية التى خصصت بالكامل أو خصص فيها فصل للأطفال الذين يعانون من صعوبات فى القراءة. كما أجريت دراسات عديدة لقياس تحصيل التلاميذ فى القراءة أو لمقارنة مستوى تحصيل التلاميذ فى القراءة فى فترتين متباعدتين على مستوى المنطقة التعليمية أو الولاية ، يعود تاريخ بعضها الى الثلاثينات والأربعينات ، ولازالت تجرى حتى وقت قريب ، على سبيل المثال لا الحصر دراسة سميث وايتون (١٩٤٥) ، ويتى وكومر (١٩٥١)Witty &Coomer وروجرز (١٩٤٦) Rogers وتقرير منطقة لوس انجلوس التعليمية (١٩٧١) ، (١٩٧٢) وتقرير فلوريدا (١٩٧٢) ، ودراسة فينتش وجيلينواتر (١٩٤٩) †Finch &Gillenwater، وميلر ولانتون (١٩٥٦) Miller & Lanton ، فار وفاى ونجلى (١٩٧٨) Far , FaY & Negley ، فار وتوينمان وروالز (١٩٧٤) Far, Tuinman & Rowls وغيرها.

ومن الدراسات المستفيضة التى هدفت الى تشخيص صعوبات القراءة لدى تلاميذ الصفوف الأولى من المرحلة الابتدائية (علماً بأن تلك الدراسات لم تركز على التعرف على الرموز المكتوبة بشكل خاص ومركز ومفصل)، دراسة مالمكويست (١٩٥٨) Malmquist على ١١١٩ تلميذ فى الصف الأول وحتى الرابع الابتدائى فى السويد ، حيث قامت الباحثة بتطبيق مجموعة من الاختبارات لقياس السرعة والدقة فى القراءة الجهرية والقراءة الصامتة وفهم المقروء والتعرف على الكلمة المكتوبة وقراءة الفقرة والادراك البصرى والاملاء . وقامت بمقارنة أداء التلاميذالضعاف والمتوسطين والمتفوقين فى القراءة ودراسة العلاقة بين التأخر القرائى والمشكلات الانفعالية ومشكلات الشخصية والعوامل الأسرية والمدرسية والذكاء وضعف السمع والبصر وغير ذلك.

وفى اسكتلندا ، ترأست كلارك (١٩٧٠) و(١٩٧٩) Clark فريق بحث قام بدراسة تتبعية لمدة ثلاث سنوات على ١٥٤٤ تلميذ فى الصف الأول والثانى والثالث الابتدائي لتحديد التلاميذ المتأخرين قرائياً ، وابتدأت الدراسة عندما كان التلاميذ فى سن السابعة بعد ان اكملوا عامين من الدراسة ، حيث طبق عليهم فى العام الأول من الدراسة مجموعة من الاختبارات من بينها اختبار فى التعرف على الرموز المكتوبة والاستماع . واستخدم العمر التحصيلى فى عرض نتائج الدراسة . وأظهرت نتائج الدراسة أن ٢٣٦

تلميذ (١٥.٣٪) لايستطيعون القراءة على الاطلاق . وفى العام الثانى من الدراسة أى فى نهاية الصف الثالث ، اختبر هؤلاء التلاميذ الضعاف فى القراءة والاملاء . وتبين أن نصفهم لايزال بدون مهارات كافية فى القراءة . وفى العام الثالث طبق على التلاميذ المتأخرين مجموعة من الاختبارات من بينها اختبار فى تمييز المسموع والتمييز البصرى والتحليل الصوتى والتعرف على الكلمة منفردة والتمييز والاتجاه البصرى وتمييز الحرف الأول والحرف الأخير فى الكلمة واختبار فى القراءة الجهرية . وأظهرت النتائج أن التلاميذ المتأخرين لايزالون يواجهون صعوبات كبيرة فى المهارات المذكورة سابقاً . وأحيل ١١١ تلميذ منهم الى أخصائى فى علم النفس التربوي لدراسة حالة التأخر القرائى لديهم .

أما الغالبية العظمى من الدراسات الحديثة التى تدور حول دراسة التعرف على الرموز المكتوبة لدى التلاميذ فى الصف التمهيدى وحتى الثالث الابتدائى فقد ركزت على تحليل أخطاء التلاميذ فى القراءة الجهرية ، المقارنة بين أداء التلاميذ المتأخرين فى القراءة والتلاميذ العاديين أو المتفوقين فى احدى المهارات الدقيقة مثل ادراك الأصوات المسموعة ، أو دراسة العلاقة بين احدى المهارات الدقيقة مثل ادراك الأصوات المسموعة وتعلم القراءة ، أو المقارنة بين اكتساب التلاميذ لاحدى المهارات الدقيقة مثل التعرف على الحروف باستخدام طريقتين مختلفتين فى التدريس .

ومن الدراسات الحديثة التى هدفت الى التعرف على نسبة تلاميذ الصف الأول الذين يستطيعون استخدام السياق والصوت الأول فى الكلمة للتعرف على الكلمات غير المألوفة دراسة كنينجهام (١٩٨٥) Cunningham . حيث وجدت أن ٥٣٪ من التلاميذ استطاعوا أن يزاوجوا بين ٨٣٪ فأكثر من الجمل والصور المناسبة لها ، واستطاع ١٦٪ من التلاميذ ربط ١٧٪ أو أقل من الكلمات والصور التى تمثلها ، ولم يستطع ٩٪ من التلاميذ ربط الجمل بالصور المناسبة . واستنتجت الباحثة أن كثيراً من تلاميذ الصف الأول يستطيعون استخدام الصامت الأول والقرائن السياقية للتعرف على الكلمات غير المألوفة.

بالنسبة للتمييز البصرى ، فقد وجدت جبسون وآخرون (١٩٦٢) Gibson et al أن عدد الأخطاء فى التمييز البصرى بين الرموز المكتوبة يقل كلما كبر التلاميذ فى السن . ولم يجد روبلى وآش وباكلاند (١٩٧٩) Rupley, Ashe & Buckland علاقة بين التمييز البصرى والتعرف على الحروف والكلمات المكتوبة ، ووجدوا أن أخطاء تلاميذ الصفوف الأول والثانى والثالث الابتدائى فى جميع مستويات (مهارات) التمييز البصرى بين

الجرافيمات تقل كلما ارتقى التلاميذ فى الصف الدراسى . وقامت فيجان وميرى واتر (١٩٩٠) Feagans & Merriwether بدراسة العلاقة بين القدرة على التمييز البصرى بين الحروف والقدرة على القراءة والتحصيل لدى التلاميذ المتوسطين والتلاميذ المتأخرين دراسياً عبر سنوات المرحلة الابتدائية فوجدتا أن التلاميذ المتأخرين دراسياً والذين كانوا يعانون من مشكلات فى التمييز البصرى فى سن السادسة والسابعة قد ازداد أداؤهم فى القراءة والتحصيل العام ضعفاً عبر صفوف المرحلة الابتدائية مقارنة بغيرهم من التلاميذ المتأخرين دراسياً والتلاميذ المتوسطين ممن لايعانون من ضعف فى القدرة على التمييز البصرى.

بالنسبة لربط الحرف المكتوب بنطقه فقد أشارت دراسات عديدة على عينات من تلاميذ الصف التمهيدى والأول والثانى مثل دوريل وميرفى (١٩٦٣) Durrell & Murphy وكولمان (١٩٧٠) Coleman وليبرمان وشانكوايلر واور لاندو وهاريس وبيرتى (١٩٧٠) Liberman , Shankweiler, Orlando, Harris, and Berti ووليامز ونافل (١٩٧٧) Williams & knafle أن التلاميذ يواجهون صعوبة أكبر فى تعلم قراءة الحركات من الصوامت ، حيث يخطئون فى قراءة الحركات بصورة أكبر.

بالنسبة للتعرف على الكلمة المكتوبة منفردة وفى السياق ، فقد وجد جودمان (١٩٦٥) Goodman أن قدرة الصفين الأول والثالث على التعرف على الكلمات المكتوبة أثناء قراءة الكلمات فى سياق كانت أعلى من قدرتهم على قراءة الكلمات منفردة بدون سياق . وأشارت دراسة أليجتون (١٩٧٧) Allington الى أن التلاميذ الضعاف أكثر قدرة على التعرف على الكلمات فى السياق منهم على التعرف على الكلمات منفردة بدون سياق.

وأضاف بيميلر (١٩٧٠) Biemiller أن التلاميذ الضعاف فى القراءة غير قادرين على احراز أى تقدم بسبب اعتمادهم على النص للتعرف على الكلمات بدلاً من استخدام القرائن المتعلقة بالرسم المكتوب.

وفى دراسة أجرتها جول (١٩٨٠) Juel قام تلاميذ ضعاف ومتوسطون ومتفوقون فى القراءة فى الصفين الثانى والثالث بقراءة كلمات تختلف فى درجة صعوبة التعرف عليها ، وفى مدى شيوعها ، وعدد المقاطع المكونة منها . وقاموا بقراءة مجموعة من الكلمات منفردة (بدون سياق) ومجموعة أخرى فى سياق ضعيف ومجموعة ثالثة فى سياق جيد. فوجدت الباحثة أن أخطاء التلاميذ فى الكلمات الأقل شيوعاً والأكثر صعوبة من حيث التعرف عليها أكثر بغض النظر عن نوع السياق ، وأن أخطاء التلاميذ فى

الكلمات القليلة الشيوع ذات المقطع الواحد كانت أكثر من أخطائهم فى الكلمات القليلة الشيوع ذات المقطعين . كما أظهرت نتائج الدراسة تفوق التلاميذ المتفوقين فى القراءة فى التعرف على الكلمات القليلة الشيوع ، إما بسبب حصيلتهم الجيدة من الكلمات التى يستطيعون التعرف عليها كوحدة أو لأن قدرتهم فى التعرف على الرموز المكتوبة أفضل . ووجدت أن التلاميذ الضعاف يعانون من عدم القدرة على التعرف على الكلمات منفردة ، كما أنهم غير قادرين على الاستفادة من القرائن الموجودة فى السياق الضعيف فى التعرف على الكلمات الصعبة . ووجدت أن التلاميذ من جميع المستويات يستخدمون السياق فى التعرف على الكلمات الصعبة . ولكن كلما ازدادت قدرة التلاميذ فى القراءة فانهم لايستخدمون السياق فى التعرف الا عندما تكون القرائن الموجودة فى رسم الكلمة ضئيلة جداً ، ولا يستخدمون السياق إلا فى التعرف على الكلمات ذات الشيوع المنخفض والكلمات الصعبة التهجئة ، أما التلاميذ الضعاف فيستخدمون السياق للتعرف على جميع أنواع الكلمات ، ويستخدم التلاميذ المتوسطون السياق للتعرف على جميع أنواع الكلمات ولكن بدرجة أقل من التلاميذ الضعاف . وأشارت نتائج الدراسة الى وجود فروق فى القدرة على التعرف على الكلمات منفردة والتعرف على الكلمات فى السياق بين التلاميذ المتوسطين والتلاميذ الضعاف.

الإطار النظرى

١- مراحل تنمية مهارات القراءة

قامت شول (١٩٨٣) Chall بتحديد ست مراحل لتعليم المهارات القرائية للتلاميذ ابتداء من المرحلة التمهيدية التى تسبق المرحلة الابتدائية حتى المرحلة الجامعية . وسنعرض هنا المراحل الأربعة الأولى فقط ، لأنها تغطى صفوف المرحلة الابتدائية.

١٠١- مرحلة الاستعداد للقراءة (المرحلة التمهيدية) : وتمتد من لحظة الميلاد حتى سن السادسة أى مرحلة الروضة والصف التمهيدي ، وتشمل ما يتعلمه الطفل فى المنزل من الأسرة ومن وسائل الاعلام كالتلفزيون . حيث يكون الطفل فكرة عن الحروف الهجائية والكلمات والكتب . وفيها تنمو حصيلته من المفردات والتراكيب.

٢٠١- مرحلة التعرف على الرموز المكتوبة : وتمتد من سن السادسة حتى السابعة أى تشمل الصفين الأول والثانى الابتدائى ، حيث يتعلم الطفل الحروف الهجائية ،

ويربط كل حرف بما يقابله من أجزاء الكلمة المنطوقة ، ويتكون لدى الطفل مفهوم القراءة فيعرف فيم تستخدم الحروف ، ويدرك أن كلمة "بنت" مثلاً تختلف عن كلمة "بيت" وكلمة " نبت " . وفى نهاية هذه المرحلة ، يبدأ الطفل فى تكوين فكرة عن قواعد التهجئة.

٣٠١- مرحلة التثبيت والطلاقة : وتشمل الصفين الثانى والثالث الابتدائى ، حيث يتم تثبيت ماتعلمه التلميذ فى المرحلة السابقة عن طريق قراءة كل ماهو مألوف ومعروف. ويستخدم التلاميذ قدرتهم على التهجئة مع التكرار الموجود فى اللغة وفى القصص التى يقرؤونها وقدرتهم على استخدام السياق لزيادة الطلاقة والسرعة فى القراءة.

٤٠١- مرحلة القراءة لتعلم الجديد : وتشمل الصف الرابع الابتدائى وحتى الصف الثانى المتوسط . وهذه المرحلة تتفق مع المفهوم التقليدى الذى يقول بأن الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية هى مرحلة تعلم القراءة ، أما الصفوف الثلاثة الأخيرة من المرحلة الابتدائية فهى بداية مرحلة القراءة من أجل التعلم ، حيث يتحتم على التلميذ أن يستخدم معلوماته وخبراته أثناء عملية القراءة ، ويقرأ حتى يحصل على الحقائق والمفاهيم وكيفية صنع الأشياء . ويمارس التلاميذ فى هذه المرحلة القراءة الصامتة بدلاً من القراءة الجهرية ويجيبون على اسئلة شفهية او تحريرية تقيس مدى فهمهم للنص الذي قرؤوه . ويتدربون علي عدة انواع من اسئلة الفهم . كما يتدربون على القراءة السريعة . ويعتمد تدريب التلاميذ على المهارات القرائية فى هذه المرحلة على كتاب مقرر فى القراءة يحتوى على عدد من النصوص النثرية.

٢. مهارات الاستعداد للقراءة (المهارات التمهيدية)

هى المهارات التى ينبغى تنميتها لدى التلاميذ فى مرحلة ماقبل المدرسة الابتدائية أو فى بداية الصف الأول لتهيئة التلميذ للبدء فى تعلم القراءة ولمساعدته على الاستمرار فى عملية تعلم القراءة بنجاح . وتكون أنشطة وتدريبات الاعداد للقراءة مشابهة لأنشطة وتدريبات البدء فى عملية القراءة. هذا وقد حدد عدد من المتخصصين مهارات الاستعداد للقراءة منهم : بيرمايستر (١٩٨٣) Burmeister ، ديركن (١٩٨٣) Durkin ، دافى وشيرمان (١٩٧٧) Duffy & Sherman ، فلود ولاب (١٩٨١) Flood &Lapp ، كالوجر وكولسون (١٩٧٨) kaluger & kolson، هيلريك (١٩٧٧) Hillerich ، اندرسون ولاب (١٩٧٩) Anderson &Lapp كما يلى :

١٠٢ مهارة تمييز المسموع : وهى القدرة على التمييز الشفهى والسماعى بين كلمة وأخرى وصوت وآخر ، حتى يكتسب التلميذ القدرة على التعلم عن طريق السمع ، وحتى ينجح فى عملية التحليل الصوتى لاحقاً · ويتكون تمييز المسموع من التعرف الشفهى على الحروف الهجائية والكلمات والعبارات ، وغالباً مايتم تدريسها عن طريق مقابلة الحروف والأصوات ومجموعة من (الفونيمات) والكلمات ·

٢٠٢ مهارة التمييز البصرى : وهى القدرة على التمييز بين شئ وآخر وبين كلمة واخرى وبين حرف وآخر ، والقدرة على التعلم عن طريق النظر ، أى عن طريق رؤية الاشياء ، وتنمية حصيلة من الكلمات التى يدركها كوحدة ، ومعرفة العلاقة بين الرموز المكتوبة والأصوات المنطوقة أثناء التدريب على التحليل الصوتى · ويتم تدريب التلاميذ على التمييز البصرى بين الحروف الهجائية والكلمات والعبارات ، وذلك بمقابلة الحروف و(الجرافيمات) والكلمات والعبارات.

٣٠٢ مهارة التمييز السماعى البصرى : وهى القدرة على التعرف على أسماء الأشياء التى يراها التلاميذ وربط الكلمات المكتوبة بنطقها أثناء التدريب على التحليل الصوتى ، أى ربط الجرافيمات (الحرفيمات) بالفونيمات (الصوتيمات) وتنمية حصيلة التلاميذ من الكلمات التى يمكن ان يقرأوها كوحدة دون تجزئتها.

٤٠٢ المهارات البصرية الحركية : وهى قدرة التلاميذ على تحريك اعينهم من اليمين الى اليسار اثناء القراءة ، والانتقال من سطر الى السطر التالى بسلاسة.

٣٠ التعرف على الرموز المكتوبة

عرف أيفز وبورسوك وأيفز (١٩٧٩) lves , Bursuk& lves واولسون وديلنر(١٩٨٢) Olson & Dillner مهارات التعرف على الرموز المكتوبة بأنها المهارات التى تساعد القارئ على نطق الحروف أو الكلمات أو الجمل والتقاط المعنى منها ، وأضاف ايفز وبورسوك وأيفز أن عملية التعرف على الرموز المكتوبة تتكون من ثلاثة جوانب هى :

أ· التعرف على رسم الحرف أو الكلمة أو الجملة

ب. تهجئة الحرف أو الكلمة أو الجملة

جـ. التعرف على معنى الكلمة أو الجملة

وقام أيفز وبوريوك وأيفز وأولسون وديلز بتصنيف مهارات التعرف الى مجموعتين رئيستين هما : مهارات التعرف على الكلمة كوحدة . والمهارات الهجائية . وفيما يلى تعريف كل منهما .

١٠٣ التعرف على الكلمة كوحدة : هو القدرة على نطق الكلمة والعبارة وأجزاء الجملة ، حين رؤيتها فوراً ، دون اللجوء الى تجزئة الكلمة الى مكوناتها وأجزائها الصوتية والصوفية ، كأن يستطيع الطفل أن يتعرف على اسمه حين يراه . ويستطيع معظم القراءة تعرف الكلمات حال رؤيتها ، وهذه الطريقة هى أسرع طريقة للقراءة . وصنف أيفز وبورسوك وأيفز مهارات التعرف على الكلمة كوحدة الى نوعين من المهارات هما : تعرف الشكل العام للكلمة وتعرف الكلمة من خلال الصورة .

١٠١٠٣ تعرف الشكل العام للكلمة : هو القدرة على التعرف على الكلمة عن طريق الانتباه الى طول الكلمة وشكلها وأجزائها الواقعة تحت السطر ، وأجزائها الواقعة فوق السطر ، وعدد النقط لكل حرف ، وهل النقط تحت الحرف أم فوق الحرف ، والشكل المتصل والمنفصل للحرف الواحد ، ودرجة ميل الحرف . ويعتمد ذلك على قدرة التلميذة على التمييز البصرى بين الكلمات ، وليس من الضرورى أن تعرف التلميذ رسم الحروف وأسماءها ، أو أن تكون قادرة على ربط كل رمز مكتوب بنطقه ، بل تتعرف على الكلمة دون الالتفات الى الحروف التى تتكون منها .

٢٠١٠٣ تعرف الكلمة من خلال الصور : هى القدرة على الاستعانة بالصور والخرائط والرسوم التوضيحية المصاحبة للنص ، أو لأجزاء منه ، للاستدلال على نطق الكلمة المكتوبة . وهذه المهارات مهارات غير لغوية ، تستخدم للتعرف على الكلمات والعبارات والجمل . وحتى تتمكن التلميذة من التعرف على الرموز المكتوبة من خلال الصورة بصورة صحيحة ، ينبغى أن تدرك العلاقة بين الصورة والنص المصاحب لها ، وأن تكون قادرة على الاستنتاج ، وأن يكون لديها حصيلة جيدة من الكلمات.

٢٠٣ مهارات التهجئة : هى القدرة على نطق الكلمات المكتوبة التى لاتستطيع التلميذة التعرف عليها كوحدة فوراً ، وربط تلك الكلمات بمعناها . وقام أولسون وديلز وديركن وبيرمايستر بتصنيف مهارات التهجئة الى مايلى : مهارات التحليل الصوتى للكلمة (اي ربط الرمز المكتوب بنطقه) ، ومهارات التحليل البنائى للكلمة المركبة ، ومهارات تعرف الكلمة فى السياق ، وفيما يلى تعريف كل منها .

١٠٢٠٣ التحليل الصوتى : هو عملية ربط الأصوات المنطوقة (الفونيمات) بالرموز المكتوبة (الحرفيمات او الغرافيمات) أى أنه عملية تجزئة الكلمة الى وحدات صغيرة مكتوبة ، وربط كل وحدة مكتوبة بنطقها ، ثم دمج الوحدات المكتوبة والأصوات المنطوقة لتكوين مقاطع ، ونطق كل مقطع على حدة ، ثم دمج المقاطع معاً للنطق بالكلمة . ويعتمد التحليل الصوتى على معرفة الفواصل بين الأصوات المتتابعة فى الكلمات والجمل ، اذ من السهل على التلميذة أن تحدد أين تبدأ الكلمة وأين تنتهى عندما تكون مكتوبة سواء استطاعت أن تتهجاها أم لا . أما اذا كانت الكلمة منطوقة ، فليس من السهل أن تحدد بداية كل مقطع ونهايته . وتتطلب القدرة على التحليل الصوتى القدرة على التمييز البصرى بين الغرافيمات المتتابعة ، والقدرة على التمييز السماعى بين الفونيمات المنفصلة والفونيمات المتتابعة ، والقدرة على ربط الفونيمات بالغرافيمات ، والقدرة على دمج الفونيمات فى مقاطع ، ودمج المقاطع لتكوين كلمات كاملة ، أى تكوين كلمات كاملة من الوحدات الصوتية (وحدات النطق او الفونيمات) والوحدات الاملائية (الوحدات المكتوبة او الغرافيمات).

٢٠٢٠٣ التحليل البنائى : هو القدرة على تحليل الكلمة المألوفة الى مورفيمات (اي مكونات صغيرة تحمل معنى) ،أى القدرة على تجريد الكلمة المركبة من حروف الزيادة ، وعلامات الإعراب ، وعلامات التأنيث والتذكير ، وعلامات التثنية والجمع ، وضمائر الرفع والنصب المتصلة ، وحروف الجر والعطف والقسم والتنبيه والاستقبال والجزم والنفى ، وأداة التعريف .. الخ ، واستخدام هذه الأجزاء للتعرف على الكلمة المجردة ، والتعرف على معناها .

٣٠٢٠٣ تعرف الكلمة فى السياق : هو القدرة على استخدام مافى سياق الجملة من معلومات عن دلالات الألفاظ (أى معانى الكلمات التى تحيط بالكلمة الغريبة) ، وما

فى السياق من معلومات نحوية أى (طريقة بناء الجملة) ، وموقع الكلمة الغريبة فى الجملة ، وموقعها من الاعراب لتهجئة الكلمة الغريبة والتعرف على معناها . والواقع أنه لايمكن فصل عملية التحليل الدلالى والتحليل النحوى عن بعضهما البعض.

أداة البحث

لتحديد الصعوبات التى تواجهها تلميذات الصفوف الأول والثانى والثالث الابتدائى فى التعرف على الرموز المكتوبة ، تم بناء اختبار قراءة يتكون من سبعة أجزاء يقيس الجزءان الاول والثانى بعض مهارات الاستعداد للقراءة وهما : التمييز السمعى والتمييز البصرى ، وتقيس الأجزاء الخمسة الباقية مهارات التعرف على الرموز المكتوبة الاساسية التالية : ربط الحرف المكتوب بنطقه ، والتعرف على الكلمة كوحدة . والتعرف على الكلمة المكتوبة فى السياق ، وربط الكلمة المكتوبة بنطقها ، والتحليل البنائى للكلمة المركبة . وللإطلاع على مكونات المحتوى التى غطاها الاختبار ومهارات الاستعداد للقراءة والتعرف الرئيسة والدقيقة التى قاسها ، انظر مواصفات الاختبار فى جدول (١) . وفيما يلى وصف موجز لطريقة تحديد كل من محتوي المادة القرائية والمهارات التى يقيسها الاختبار.

١ . المحتوى الذى يغطيه الاختبار : قبل الشروع فى عملية بناء الاختبار ، تم تحديد محتوى المادة القرائية التى سيغطيها الاختبار ، وذلك بعمل الآتى : حصر الحروف والرموز التى يتكون منها نظام الكتابة العربية ، اعداد قائمة بقواعد التهجئة فى اللغة العربية ، الاطلاع على كتاب المنهج الصادر عن الرئاسة العامة لتعليم البنات للتعرف على محتوى المادة القرائية التى ينبغى أن تتعلمها تلميذات الصفوف الأول والثانى والثالث الابتدائى ، تحليل تدريبات التعرف على الرموز المكتوبة فى كتب القراءة ، تحليل محتوى الدروس فى كتب القراءة المقررة على الصفوف الثلاث للتعرف على مدى شيوع الكلمات وفقاً لقواعد التهجئة.

٢ . المهارات التى يقيسها الاختبار : تم اعداد قائمة بمهارات الاستعداد للقراءة ومهارات التعرف التى سوف يقيسها الاختبار ، أى تحديد المهارات التى يتوقع من التلميذات أن يكتسبنها فى نهاية الصف الثالث . واعتمد فى اعداد قائمة المهارات على مايلى : مهارات الاستعداد للقراءة (المهارات التمهيدية) ومهارات التعرف على

الرموز المكتوبة الرئيسة والمهارات الدقيقة المنبثقة عن كل منها والتى تم تحليلها وتعريفها مسبقاً ، مراحل تنمية المهارات القرائية فى المرحلة الابتدائية ، تحليل أهداف مقررات القراءة للصفوف الثلاثة ، الاطلاع على أهداف تعليم القراءة فى المرحلة الابتدائية فى كتاب المنهج ، محتوى المادة القرائية.

بعد ذلك تم تحديد مجموعتين من مهارات الاستعداد وخمس مجموعات رئيسة من مهارات التعرف، وصيغت كل مهارة فى عبارات سلوكية واضحة محددة يمكن قياسها . وتم تعريف كل مهارة اجرائياً فى عبارات تصف سلوك التلميذات الذى يستدل منه على أن الهدف من اكتساب مهارات الاستعداد للقراءة والتعرف على الرموز المكتوبة قد تحقق . ولم يتم توزيع مهارات التعرف على الصفوف الدراسية بسبب تدريس المهارات التى درستها التلميذات فى الصف السابق . علاوة على أن الصفوف الثلاثة تشكل مرحلة واحدة من مراحل تنمية المهارات القرائية هى مرحلة تعلم مبادئ القراءة واكتساب مهارات التعرف الاساسية.

وللتحقق من صدق قائمة المهارات ، تم عرضها على عدد من المتخصصين فى اللغة العربية وفى المناهج وطرق التدريس ، حيث طلب من المحكمين أن يطلعوا على القائمة ، وأن يحددوا ما إذا كانت كل مهارة من مهارات الاستعداد والتعرف الرئيسة والدقيقة صالحة للتدريس لتلميذات الصفوف الأول والثانى والثالث . كما طلب من المحكمين أن يضيفوا المهارات التى يرونها مناسبة ، وأن يجروا التعديلات اللازمة على صياغة المهارات . بعد الاطلاع على ملاحظات المحكمين ، أجريت التعديلات اللازمة على المهارات ، وحذفت المهارات التى لاتتناسب مع مستوى التلميذات فى الصف الاول والثانى والثالث الابتدائى.

بعد تحديد محتوى المادة القرائية التى سيغطيها الاختبار والمهارات التى سوف يقيسها ، تم اعداد جدول مواصفات الاختبار وذلك لوضع هيكل عام يساعد فى عملية كتابة واعداد مفردات الاختبار ، حيث شمل الجدول جميع الأهداف التى يقيسها الاختبار وجميع مفردات المحتوى التى تغطيها الأسئلة ، كما أن الجدول يعطى صورة عن عدد مفردات الاختبار ، ويعكس أيضاً درجة تركيز مفردات الاختبار على المهارات وعلى المحتوى (Lien، ١٩٧٦).

٣. ثبات الاختبار وصدقه :

للتحقق من صدق الاختبار وثباته ، تم تجربته على عينة عشوائية طبقية مكونة من ٢١٦ تلميذة فى الصف الاول و٢٠٣ تلميذات فى الصف الثانى و٢١٤ تلميذة فى الصف

جدول رقم (١)

جدول مواصفات اختبار مهارات الاستعداد والتعرف

المجموع الكلى	المهارات							
	تمييز المسموع	التمييز البصرى	ربط الحرف ينطقه	تعرف الكلمة كوحدة	تعرف الكلمة فى السياق	ربط الكلمة بنطقها	التحليل البنائى	المجموع الكلى
الصوامت منفصلة		٢	٤					٦
الصوامت متصلة		٤	٧					١١
الحركات القصيرة		٢	١					٣
الحركات الطويلة			١					١
الألف المقصورة			١			٢		٣
التنوين		١				٣		٤
السكون		١	١					٢
الشدة مع الحركات القصيرة		١	٢					٣
الشدة مع التنوين		١						١
المدة			١			٢		٣
علامة الألف المحذوفة		١						١
الصلة		١						١
الهمزة		١	١			٦		٨
الحروف المحذوفة فى الكلمة						٣		٣
الحروف الزائدة فى الكلمة						٢		٢
الفونيمات التى لها رسمان			١			٢		٣
الحرفيمات التى لها نطقان						٢		٢
الأصوات المضعفة						٢		٢
القطع والوصل						٩		٩
دمج الحروف	١٠	٥		٨	١٠	٢		٣٥
كلمات مركبة		٥		٣			١٠	١٨
جمل				٤				٤
المجموع الكلى	١٠	٢٥	٢٠	١٥	١٠	٣٥	١٠	١٢٥

الثالث من عشر مدارس ابتدائية بمنطقة مكة المكرمة وذلك لاجراء التعديلات اللازمة على مفردات الاختبار • وبلغت معاملات ثبات الاتساق الداخلى للاختبار ككل ٩٥ . • للصف الاول ،٩١ . • للصف الثانى ، ٨٩ . • للصف الثالث•

والاختبار الحالى صادق المحتوى لأن عينة المفردات التى يشتمل عليها كافية لتغطية مهارات الاستعداد للقراءة ومهارات التعرف على الرموز المكتوبة المختلفة التى ينبغى أن تكتسبها التلميذات فى الصفوف الثلاثة ، حيث اختيرت عينة متوازنة تشتمل على كلمات سهلة وكلمات صعبة وكلمات تخطئ التلميذات فى قراءتها ، وتمثل المجال الكبير الذى اختيرت منه • وأعدت مجموعة من المواصفات حددت مفردات العينة المختارة ، واعتمدت هذه المواصفات على تحليل المقررات الدراسية وتوصيات المختصين فى مجال القراءة ، وبنى الاختبار بدقة حسب المواصفات الموضوعة •

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من ٣٢٠ تلميذة فى الصف الأول و٣٢٨ من الصف الثانى و ٣٤٤ من الصف الثالث الابتدائى من عشر مدارس ابتدائية بمنطقة مكة المكرمة • حيث اختير صف واحد لكل مستوى دراسى من كل مدرسة بطريقة عشوائية • وكانت عينة المدارس ممثلة للمجتمع الكلى لتلميذات الصف الأول والثانى والثالث الابتدائى من حيث حجم المدرسة وموقعها فى المدينة والمستوى الاجتماعى الاقتصادى للحى الذى تقع فيه • كما شملت عينة المدارس مدارس من المدينة ومدرسة واحدة فى احدى القرى • وتم تطبيق الاختبار على الفصول المختارة من المدرسة بطريقة عشوائية واختير وقت تطبيق الاختبار على كل صف فى اليوم الدراسى بصورة عشوائية •

اجراءات التطبيق

قام بتطبيق الاختبار فى المدارس ثمانى معلمات تحمل كل منهن درجة البكالوريوس ، وأشرفت على فريق التطبيق باحثة تحمل درجة الدكتوراه فى التقويم التربوي• حيث قامت بتعريف المعلمات بالاختبار وتدريبهن على تطبيقه • وطبق الاختبار على تلميذات العينة بصورة جماعية فى نهاية العام الدراسى بعد الانتهاء من دراسة مقررات اللغة العربية وقبل بداية الامتحانات النهائية • واستغرقت عملية تطبيق الاختبار على عينة المدارس أسبوعين•

وحتى تكون اجراءات التطبيق موحدة ، أعطيت المعلمات تعليمات موحدة حول

خطوات تطبيق الاختبار ، والأمور التى ينبغى مراعاتها أثناء التطبيق ، وضرورة أن يقتصر تدريب التلميذات على الأمثلة المحلولة الموجودة فى كراسة الاختبار ، وعدم اعادة التعليمات بعد شرح الأمثلة أكثر من مرة ، لان اعادة شرح التعليمات لبعض الفصول مرات ومرات وعدم شرح التعليمات للبعض الآخر من شأنه أن يؤثر على اداء التلميذات.

قبل بداية الاختبار قامت كل معلمة بتعريف التلميذات بالاختبار وهدفه ، وتشجيع التلميذات على بذل أقصى مافى وسعهن للاجابة على جميع الأسئلة ، والحرص على أن يكون جو الفصل عادياً ومرحاً . بعد توزيع كراسات الاختبار على التلميذات ، قامت التلميذات بتعبئة البيانات الموجودة على غلاف الاختبار ، وأعطت كل معلمة التعلميات الخاصة بكل جزء بكل وضوح وببطء وبصوت مسموع للجميع ، مع شرح الأمثلة المحلولة ، والتأكد من أن التلميذات قد فهمن التعليمات ، وطريقة تسجيل اجاباتهم فى الكراسة ، مع مراعاة عدم الانتقال من أى جزء من أجزاء الاختبار والجزء الذى يليه، إلا بعد انتهاء جميع التلميذات من الاجابة على جميع اسئلة ذلك الجزء ، والتأكد من أن جميع التلميذات قد فتحن نفس الصفحة ، وأنهن يجبن بالطريقة الصحيحة ، وعدم السماح للتلميذات بالاجابة على المفردات بطريقة عشوائية ، خصوصاً اذا انتهى الوقت ، وعدم السماح لهن بنقل الاجابة من بعضهن البعض أو مساعدة بعضهن البعض أثناء الاختبار ، ومراعاة جلوس التلميذات بعيداً عن بعضهن البعض قدر الامكان . ونظراً لأن الاختبار اختبار قوة وليس اختبار سرعة ، لم تكن هناك مدة زمنية محددة للاختبار.

تصحيح الاختبار

بعد فصل كراسات الاختبار الخاصة بكل صف . قامت الباحثة بتصحيح جميع كراسات الاختبار للصفوف الثلاثة باستخدام مفتاح التصحيح ، وروعى فى عملية التصحيح مايلى :

- لكل مفردة من مفردات الاختبار استجابة صحيحة واحدة فقط .
- اعتبرت استجابة التلميذة للمفردة اما صحيحة أو خاطئة ، وحصلت التلميذة على درجة اذا كانت استجابتها صحيحة وعلى صفر اذا كانت استجابتها خاطئة (عدم وجود كسور فى الدرجات).
- اذا اختارت التلميذة استجابة ثم حذفتها واختارت استجابة جديدة اعتمد التصحيح على الاستجابة الجديدة.
- اذا اختارت التلميذة استجابة ثم حذفتها ولم تختر استجابة جديدة حصلت على صفر.

-اذا اختارت التلميذة استجابة ثم حذفتها وكانت صحيحة ثم اختارت استجابة جديدة وكانت خاطئة اعتبرت استجابتها خاطئة.

- اذا اختارت التلميذة استجابتين او اختارت جميع الاختيارات لم تحصل على اية درجة.

التحليل الاحصائي

لتحديد الصعوبات التى تواجهها تلميذات الصفوف الثلاثة فى التعرف على الرموز المكتوبة ، حسب مجموع الاستجابات الخاطئة فى كل جزء من اجزاء الاختبار على حدة ، كما حسب المجموع الكلى للاستجابات الخاطئة فى الاختبار ككل . ونظراً لاختلاف عدد الأسئلة من جزء لأخر ، فقد حسبت النسبة المئوية للاستجابات الخاطئة فى كل جزء وفى الاختبار ككل ، وأدخلت البيانات فى الحاسب الآلى واستخدمت الحزمة الاحصائية SPSS لحساب المتوسط والوسيط والانحراف المعيارى والخطأ المعيارى والمدي والمئينيات لكل جزء من اجزاء الاختبار وللاختبار ككل لكل صف علي حدة . كما حسب معامل الارتباط بين مجموع الأخطاء فى كل جزء وبقية الأجزاء وبين مجموع الأخطاء فى كل جزء وفى الاختبار ككل لكل صف دراسى على حدة ، وتم اجراء تحليل التباين الأحادى لمقارنة الصفوف الثلاثة من حيث متوسط الأخطاء التى وقعت فيها التلميذات فى كل مهارة وفى الاختبار ككل ، واستخدم اختبار شيفيه لتحديد الصفوف ذات الأخطاء الأكثر ولتحديد المهارات الأكثر صعوبة على كل صف ولحساب النسبة المئوية للأخطاء فى كل مهارة دقيقة تابعة لكل مهارة اساسية ، حسب مجموع أخطاء الصف الواحد فى كل مفردة من مفردات الاختبار وحسبت النسبة المئوية للأخطاء فى كل مفردة وتم تجميع المفردات التى تقيس نفس المهارة الدقيقة معاً ، وحسب الوسيط لمجموعة المفردات التى تقيس احدى المهارات الدقيقة .

نتائج الدراسة

اولاً : لتحديد الصعوبات التى تواجهها التلميذة العادية المتوسطة فى كل صف من الصفوف الثلاثة فى مهارات التعرف الأساسية وفى المهارات الدقيقة التابعة لكل مهارة أساسية ، سوف يستخدم الوسيط فى عرض النتائج . ويتضح من جدول رقم (٢) أن التلميذة العادية المتوسطة فى الصف الأول لم تتقن مهارات التعرف المختلفة الى حد كبير . وتختلف درجة اتقانها للمهارات المختلفة ، اذ أنها لم تستطع التعرف على ٦٦٪ من

مفردات الاختبار ككل ، وعلي٤٠٪ من مفردات اختبار التمييز البصرى و٤٧٪ من مفردات اختبار التعرف على الكلمة كوحدة و٥٠٪ من مفردات اختبارا تمييز المسموع و٦٠٪ من مفردات اختبار ربط الحرف بنطقه ، و٨٠٪ من مفردات اختبار تعرف الكلمة فى السياق و ٨٣٪ من مفردات اختبار ربط الكلمة بنطقها وجميع مفردات اختبار التحليل البنائى ٠

ويظهر من جدول (٢) أن التلميذة العادية المتوسطة فى الصف الثانى قد أخطأت فى ٥٧٪ من مفردات اختبار التعرف ككل ، و١٦٪ من مفردات اختبار التمييز السماعى و٣٠٪ من مفردات التعرف على الكلمة فى السياق و٤٠٪ من مفردات اختبارى تمييز المسموع والتعرف على الكلمة كوحدة و ٤٥٪ من مفردات اختبار ربط الحرف بنطقه و٦٩٪ من مفردات اختبار ربط الكلمة المكتوبة بنطقها و٨٠٪ من مفردات اختبار التحليل البنائى ٠

كما يبين جدول (٢) أن التلميذة العادية المتوسطة فى الصف الثالث قد أخطأت فى ١٢٪ من مفردات اختبار التمييز السماعى ٣٠٪ من مفردات اختبارى تمييز المسوع والتعرف على الكلمة فى السياق و٣٣٪ من مفردات اختبار التعرف على الكلمة كوحدة و ٤٥٪ من مفردات اختبار ربط الحرف بنطقه و٥٤٪ من مفردات اختبار ربط الكلمة المكتوبة بنطقها و ٧٠٪ مفردات اختبار التحليل البنائى ٠

أما بالنسبة لأخطاء التلميذة العادية المتوسطة فى الصفوف الأول والثانى والثالث في المهارات الدقيقة التابعة للمهارات الأساسية ، فقد أظهرت نتائج التحليل مايلى :

١٠ فى اختبار التمييز البصرى ، أظهرت تلميذات الصف الأول عدم القدرة على التمييز البصرى بدرجات متفاوتة بين الحالات التالية:

- رسم الحروف ومعها الشدة وهمزة القطع : ألوسيط = ٥١٪
- رسم الكلمات : الوسيط =٦٧٪

٢٠ فى مهارة ربط الحرف المكتوب بنطقه ، اظهرت تلميذات الصفوف الأول والثانى والثالث عدم القدرة على ربط الحالات التالية بدرجات متفاوتة بنطقها :

- الحروف المتصلة : الوسيط للصف الأول =٦١٪ للصف الثانى =٤١٪ والصف الثالث =٣٤٪٠
- الحروف ومعها الحركات القصيرة والطويلة والشدة والتنوين والسكون والهمزة : الوسيط للصف الأول =٨١٪ ، للصف الثانى= ٦٥٪ وللصلف الثالث =٦٠٪

جدول رقم (٢)

المتوسط والانحراف المعيارى والخطا المعيارى والوسيط والمدى النسبة المئوية للإستجابات الخاطئة فى كل مهارة فرعية وفى الاختبار ككل على مستوى الصفوف الأول والثانى والثالث

	الصف	تميز المسموع	التمييز البصرى	ربط الحرف بنطقه	تعرف الكلمة كوحدة	تعرف الكلمة فى السياق	ربط الكلمة بنطقها	التحليل البنائى	المجموع الكلى
المتوسط	١	٥٠	٤٧	٦١	٤٨	٧٣	٨٠	٩٦	٦٥
	٢	٣٩	٢٠	٤٧	٤٣	٣٥	٦٩	٦٩	٥٨
	٣	٣٦	١٧	٤٦	٣٥	٣٣	٥٦	٦١	٤١
الانحراف المعيارى	١	٢٨,٥٩	٢٨,٣٦	٢٠,٨٤	٢١,٨٢	٢٨,٨٠	١٩,٢٧	١١,٧١	١٦,٢٣
	٢	١٨,٦١	١٩,٠٢	١٣,٦٢	٢٠,٤٨	٢٤,٣٧	١٥,٨٩	٣١,٠٣	١٣,٢١
	٣	١٨,٥١	١٦,٠٣	١٦,١٩	١٨,٤٥	١٩,٩٢	١٦,١٨	٣٣,٧٣	١١,٩٥
الخطا المعيارى	١	١,٦٠	١,٥٩	١,١٧	١,٢٢	١,٦١	١,٠٨	٠,٦٦	٠,٩١
	٢	١,٠٣	١,٠٥	٠,٧٥	١,١٣	١,٣٥	٠,٨٨	١,٧١	١,٧٣
	٣	١,٠٠	٠,٨٦	٠,٨٧	٠,٩٩	١,٠٧	٠,٨٧	١,٨٢	٠,٦٤
الوسيط	١	٥٠	٤٠	٦٠	٤٧	٨٠	٨٣	١٠٠	٦٦
	٢	٤٠	١٦	٤٥	٤٠	٣٠	٦٩	٨٠	٥٧
	٣	٣٠	١٢	٤٥	٣٣	٣٠	٥٤	٧٠	٤٢
المدى	١	١٠٠-١٠	١٠٠-٠	١٠٠-٢٠	١٠٠-١٣	١٠٠-٠	١٠٠-٣٤	١٠٠-٣٠	١٠٠-٣٢
	٢	١٠٠-١٠	١٠٠-٠	٨٠-٢٠	١٠٠-٠	١٠٠-٠	١٠٠-١١	١٠٠-٠	١٠٦-١٨
	٣	١٠٠-١٠	١٠٠-١٢	٩٠-١٠	٩٣-٧	١٠٠-٠	٩٧-١٧	١٠٠-٠	٧٦-١١

ن الصف الاول = ٣٢٠
ن الصف الثانى = ٣٢٨
ن الصف الثالث = ٣٤٤

٣- فى مهارة ربط الكلمة المكتوبة بنطقها ، أظهرت تلميذات الصفوف الأول والثانى والثالث عدم القدرة على ربط الحالات التالية بدرجات متفاوتة بنطقها :

- الألف المقصورة : الوسيط للصف الأول = ٦١٪ والصف الثانى =٥٨٪ وللصلف الثالث= ٤٥٪

- دمج الحروف : الوسيط للصف الأول =٦٤٪ وللصف الثانى =٤٦٪ وللصف الثالث =٣٤٪.

- القطع والوصل : الوسيط للصف الأول =٦٦٪ وللصف الثانى = ٦٢٪ وللصف الثالث =٤٨٪

- الأصوات المضعفة : الوسيط للصف الأول =٦٧٪ وللصف الثانى =٦٠٪ وللصف الثالث =٤٩٪

-رسم الهمزة : الوسيط للصف الأول = ٧٠٪ وللصف الثانى =٦٣٪ وللصف الثالث=٤٧٪.

- التنوين أخر الكلمة : الوسيط للصف الأول =٧٦٪ وللصف الثانى =٧٦٪ وللصف الثالث =٥٣٪.

- الحروف الزائدة فى الكلمة : الوسيط للصف الأول = ٧٩٪ وللصف الثانى =٦٦٪ وللصف الثالث =٥٩٪.

-الحرفيمات التى لها نطقان : الوسيط للصف الأول =٨١٪ وللصف الثانى =٦٥٪ وللصف الثالث =٥٦٪ .

- الحروف المحذوفة فى الكلمة : الوسيط للصف الأول =٨٥٪ وللصف الثانى =٧٨٪ وللصف الثالث =٦٠٪.

-المدة : الوسيط للصف الأول = ٨٥٪ وللصف الثانى =٧٧٪ وللصف الثالث =٧٤٪

- الفونيمات التى لها رسمان : الوسيط للصف الأول =٩٦٪ وللصف الثانى =٨٤٪ للصف الثالث =٧٨٪.

ثانياً : بالنسبة لمستوى صعوبة كل مهارة من المهارات على تلميذات كل صف ، فيظهر من النسبة المئوية لمتوسط أخطاء التلميذات فى كل مهارة والمبينة فى جدول (٢) أن أكثر المهارات سهولة على تلميذات الصف الأول هى مهارات التمييز البصرى والتعرف على الكلمة كوحدة وتمييز المسوع ، (متوسط الأخطاء فيها متقارب =٤٧٪،٤٨٪،٥٠٪ على التوالى) ، يليها فى الصعوبة مهارة ربط الحرف بنطقه (متوسط الأخطاء =٦١٪) ، ثم مهارة ربط الكلمة المكتوبة بنطقها (متوسط الأخطاء =٨٠٪) واكثر المهارات صعوبة هى مهارة التحليل البنائى للكلمة المركبة (متوسط الأخطاء =٩٦٪).

وعلى مستوى الصف الثانى ، يظهر من جدول (٢) ان أكثر المهارات سهولة هى التمييز البصرى (متوسط الأخطاء =٢٠٪) ، يليها صعوبة مهارتا التعرف على الكلمة

فى السياق وتمييز المسموع (متوسط الأخطاء =٣٥٪، ٣٩٪ على التوالى) ، يليها صعوبة مهارتي التعرف على الكلمة كوحدة وربط الحرف المكتوب بنطقه (متوسط الأخطاء = ٤٣٪ ،٤٧٪ على التوالى)، وأكثر المهارات صعوبة هما مهارتا ربط الكلمة المكتوبة بنطقها والتحليل البنائى (متوسط الأخطاء =٦٩٪) ٠ وعلى مستوى الصف الثالث ، يتضح من جدول (٢) أن أكثر المهارات سهولة هى التمييز البصرى (متوسط الأخطاء =١٧٪) يليها صعوبة تمييز المسموع والتعرف على الكلمة كوحدة والتعرف على الكلمة فى السياق (متوسط الأخطاء =٣٦٪ ،٣٥٪، ٣٣٪ على التوالى) ، يليها ربط الحرف المكتوب بنطقه (متوسط الأخطاء =٤٦٪) وأكثر المهارات صعوبة هما ربط الكلمة المكتوبة بنطقها والتحليل البنائى (متوسط الأخطاء =٥٦٪ ، ٦١٪ على التوالى)٠

وبمقارنة متوسط أخطاء الصفوف الثلاثة ، نجد أن أكثر المهارات سهولة على الصفوف الثلاثة هى التمييز البصرى يليها تمييز المسموع ثم التعرف على الكلمة كوحدة أو التعرف على الكلمة فى السياق ، وبدرجة متوسطة ربط الحرف المكتوب بنطقه وأكثر المهارات صعوبة هما ربط الكلمة المكتوبة بنطقها والتحليل البنائى على التوالى٠

ثالثا : بالنسبة للفروق بين متوسط أخطاء الصفوف الثلاثة فى المهارات المختلفة وما اذا كانت القدرة على التعرف على الرموز المكتوبة تزداد من صف الى الصف الذى يليه ، فقد اظهرت نتائج تحليل التباين الأحادى وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى ٠,٠١ بين متوسط أخطاء تلميذات الصفوف الثلاثة فى تمييز المسموع (ف=٣٧,١٤) ، وفى التمييز البصرى (ف=١٨٣,٩٩٧) ٠ وفى ربط الحرف بنطقه (ف=٧٣,٨١) ، وفى التعرف على الكلمة كوحدة (ف=٣٣,١٥) ، وفى تعرف الكلمة فى السياق (ف=٢٦٩,٥١) ، وفى ربط الكلمة المكتوبة بنطقها (ف=١٦٢,٧٨) ، وفى التحليل البنائى (ف=١٤٧,٨٣) ، وفى الاختبار ككل (ف=٢٥١,٧٠)٠

ونتيجة لوجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط أخطاء تلميذات الصفوف الثلاثة فى المهارات وفى الاختبار ككل ، فقد تم اجراء اختبار شيفيه Scheffe,s test لتحديد الصفوف التى تواجه صعوبات اكثر فى كل مهارة ، وقد تبين الاتى :

١٠ وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين الصفين الأول والثانى لصالح الصف الثانى وبين الصفوف الأول والثالث لصالح الصف الثالث فى مهارة تمييز المسموع وفى مهارة التمييز البصرى وفى مهارة ربط الحرف بنطقه وفى مهارة التعرف على الكلمة فى السياق ٠ هذا يعنى أن متوسط أخطاء تلميذات الصف الأول فى

المهارات السابقة أعلى من متوسط أخطاء تلميذات الصف الثانى ، وأن متوسط أخطاء تلميذات الصف الأول أعلى من متوسط أخطاء تلميذات الصف الثالث (انظر جدول رقم٢) . أى أن اتقان التلميذات لمهارات تمييز المسموع والتمييز البصرى وربط الحرف بنطقه والتعرف على الكلمة المكتوبة فى السياق يزداد من الصف الأول الى الصف الثانى ولايزداد من الصف الثانى الى الصف الثالث.

٢ .وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين الصفين الأول والثانى لصالح الصف الثانى وبين الصفين الأول والثالث لصالح الصف الثالث ، وبين الصفين الثانى والثالث لصالح الصف الثالث فى اختبارات التعرف على الكلمة كوحدة وربط الكلمة المكتوبة بنطقها والتحليل البنائى وفى الاختبار ككل . هذا يعنى أن متوسط أخطاء تلميذات الصف الأول فى المهارات السابقة أعلى من متوسط أخطاء تلميذات الصفين الثانى والثالث ، وأن متوسط أخطاء تلميذات الصف الثانى أعلى من متوسط أخطاء تلميذات الصف الثالث فى المهارات السابق ذكرها (انظر جدول رقم ٢) ، أى أن أخطاء التلميذات تقل ويزداد اتقانهن لمهارات التعرف كلما ارتقت التلميذات فى الصف الدراسى.

جدول رقم (٢)

النسب المئوية لعدد الأخطاء فى كل مهارة وفى الاختبار ككل وما يقابلها من رتب مئينية على مستوى الصف الأول

المئين	تمييز المسموع	التمييز البصرى	ربط الحرف بنطقه	تعرف الكلمة كوحدة	تعرف الكلمة فى السياق	ربط الكلمة بنطقها	التحليل البنائى	المجموع الكلى
٩٠	١٠	١٢	٣٣	٢٠	٤٠	٤٧	٨٥	٤٠
٧٥	٣٥	٢٢	٤٥	٢٧	٥٠	٦٦	١٠٠	٥٣
٥٠	٥٠	٤٠	٦٠	٤٧	٨٠	٨٣	١٠٠	٦٦
٢٥	٧٠	٦٨	٧٥	٦٧	١٠٠	١٠٠	١٠٠	٧٦
١٠	٩٠	٩٤	٩٠	٧٧	١٠٠	١٠٠	١٠٠	٨٦

جدول رقم (٤)

النسب المئوية لعدد الأخطاء فى كل مهارة وفى الاختبار ككل وما يقابلها من رتب مئينية على مستوى الصف الثانى

المئين	تمييز المسموع	التمييز البصرى	ربط الحرف بنطقه	تعرف الكلمة منفردة	تعرف الكلمة فى السياق	ربط الكلمة بنطقها	التحليل البنائى	المجموع الكلى
٩٠	٢٠	٤	٣٠	٢٠	١٠	٤٩	١٠	٤٣
٧٥	٣٠	٨	٣٥	٢٧	١٥	٥٧	٥٠	٤٩
٥٠	٤٠	١٦	٤٥	٤٠	٣٠	٦٩	٨٠	٥٧
٢٥	٤٥	٢٤	٥٥	٦٠	٤٥	٨٠	١٠٠	٦٦
١٠	٧٠	٤٤	٦٥	٧٣	٦٠	٨٩	١٠٠	٧٣

جدول رقم (٥)

النسب المئوية لعدد الأخطاء فى كل مهارة وفى الاختبار ككل وما يقابلها من رتب مئينية على مستوى الصف الثانى

المئين	تمييز المسموع	التمييز البصرى	ربط الحرف بنطقه	تعرف الكلمة منفردة	تعرف الكلمة فى السياق	ربط الكلمة بنطقها	التحليل البنائى	المجموع الكلى
٩٠	٢٠	٤	٢٥	١٣	١٠	٣٧	٠	٢٥
٧٥	٣٠	٨	٣٥	٢٠	١٥	٤٦	٣٥	٣٤
٥٠	٤٠	١٢	٤٥	٣٣	٣٠	٥٤	٧٠	٤٢
٢٥	٤٥	٢٠	٦٠	٤٧	٤٥	٦٩	٩٠	٤٩
١٠	٦٠	٢٨	٦٥	٦٠	٦٠	٧٤	١٠٠	٥٥

رابعاً : بالنسبة لمدى اختلاف تلميذات الصف الدراسى الواحد فى عدد الأخطاء فى كل مهارة ومدى صعوبة كل مهارة على التلميذات الضعيفات فى كل صف ، فتوضح الجداول رقم (٣) ، (٤) ،(٥) توزيع تلميذات كل صف دراسى الى خمس رتب مئينية ، وقيام كل منها بالنسبة المئوية لأخطاء التلميذات فى كل مهارة وفى الاختبار ككل . ويتضح من الجداول الثلاثة أن هناك فروقاً فردية واسعة بين تلميذات كل صف من حيث الاستعداد للقراءة والقدرة على التعرف على الرموز المكتوبة بشكل عام ودرجة اتقان التلميذات لكل مهارة من المهارات السبع. كما تبين النسبة المئوية للانحراف المعيارى

المبينة فى جدول (٢) وجود تفاوت كبير بين تلميذات الصف الواحد فى الصعوبات التى يواجهنها فى المهارات المختلفة ،أى فى درجة اتقانهن للمهارات ، ويلاحظ أن التفاوت بين تلميذات الصف الأول أعلى منه بين تلميذات الصفين الثانى والثالث ، كما أن التفاوت بين تلميذات الصف الثانى أعلى منه بين تلميذات الصف الثالث.

ومن ناحية مدى صعوبة كل مهارة على التلميذات الضعيفات فى كل صف ، فيشير جدول (٣) الى أن ٢٥٪ من تلميذات الصف الأول الابتدائى أخطأن فى نحو ٧٠٪ فأكثر فى مفردات اختبار تمييز المسموع والتمييز البصرى وربط الحرف بنطقه والتعرف على الكلمة كوحدة وأخطأن فى جميع مفردات اختبار التعرف على الكلمة فى السياق

جدول رقم (٦)

معاملات الارتباط بين الاستجابات الخاطئة لكل مهارة والمهارات الأخرى وللاختبار على مستوى الصف الأول

مهارات التعرف	تمييز المسموع	التمييز البصرى	ربط الحرف بنطقه	تعرف الكلمة كوحدة	تعرف الكلمة فى السياق	ربط الكلمة بنطقها	التحليل البنائى	المجموع الكلى
التمييز البصرى	٠,١٥ **	–	–	–	–	–	–	–
ربط الحرف بنطقه	٠,٥٧ **	٠,٤٢ **	–	–	–	–	–	–
تعرف الكلمة كوحدة	٠,٥٨ **	٠,٣٥ **	٠,٧٧ **	–	–	–	–	–
تعرف الكلمة فى السياق	٠,٣٤ **	٠,٣٤ **	٠,٥٤ **	٠,٥٣ **	–	–	–	–
ربط الكلمة بنطقها	٠,٣٠ **	٠,٣٧ **	٠,٦٠ **	٠,٥٦ **	٠,٥٦ **	–	–	–
التحليل البنائى	٠,٠٠٨ **	٠,٣٨ **	٠,٠٧٤	٠,٠٥٨	٠,٢٢ **	٠,٠٨	–	–
المجموع الكلى	٠,٥٥ **	٠,٧٠ **	٠,٨٤ **	٠,٧٩ **	٠,٧١ **	٠,٨٠ **	٠,٢٤ **	–

** دال عند مستوى ٠,٠١

* دال عند مستوى ٠,٠٥

وربط الكلمة المكتوبة بنطقها والتحليل البنائى . كما يتبين من جدول (٤) ان ٢٥٪ من تلميذات الصف الثانى قد أخطأن فى نحو ٤٥٪ فأكثر من مفردات اختبار تمييز المسموع والتعرف على الكلمة فى السياق وفى ٥٥٪ فأكثر من مفردات اختبار ربط الحرف المكتوب بنطقه ، وفى ٦٠٪فأكثر من مفردات اختبار التعرف على الكلمة كوحدة ، وفى ٨٠٪ فأكثر من مفردات اختبار ربط الكلمة المكتوبة بنطقها وفى جميع مفردات اختبار التحليل البنائى . ويظهر من جدول (٥) أن ٢٥٪ من تلميذات الصف الثالث قد أخطأن فى نحو ٤٥٪ فأكثر فى اختبار تمييز المسموع والتعرف على الكلمة كوحدة والتعرف على الكلمة فى السياق ، و٦٠٪ فأكثر فى مفردات اختبار ربط الحرف بنطقه ،

و٦٩٪ فأكثر فى اختبار ربط الكلمة المكتوبة بنطقها ، ٩٠٪ فأكثر فى اختبار التحليل البنائى.

جدول رقم (٧)

معاملات الارتباط بين الاستجابات الخاطئة لكل مهارة والمهارات الأخرى وللاختبار ككل للصف الثاني

مهارات التعرف	تمييز المسموع	التمييز البصرى	ربط الحرف	تعرف الكلمة بنقطة	تعرف الكلمة في	ربط الكلمة كوحدة	التحليل البنائي السياق	المجموع الكلى بنطقها
التمييز البصرى	٢٧,**	-	-	-	-	-	-	-
ربط الحرف بنطقه	١١,**	١٥,**	-	-	-	-	-	-
تعرف الكلمة كوحدة	١٥,**	٢,**	٤٦,**	-	-	-	-	-
تعرف الكلمة فى السياق	٢٥,**	١٨,**	٣٦,**	١٥,**	-	-	-	-
ربط الكلمة بنطقها	١٧,**	١٠,**	٠٣,	٠٥,	١١,**	-	-	-
التحليل البنائى	٢٤,**	٢٣,**	٢٨,**	٢٨,**	٤٠,**	٠٥,	-	-
المجموع الكلى	٤٧,**	٦٣,**	٥٣,**	٥٧,**	٥٧,**	٥٥,**	٥٧,**	-

** دال عند مستوى ٠,٠١

* دال عند مستوى ٠,٠٥

جدول رقم ٨

معاملات الارتباط بين الاستجابات الخاطئة في كل مهارة والمهارات الاخري والاختبار ككل للصف الثالث

مهـــارات التعـــرف	تمييز المسموع	التمييز البصري	ربط الحرف بنقطة	تعـــرف الكلمة	تعرف الكلمة في كوحدة	ربط الكلمة السياق	التحليل البنائي بنطقها	المجموع الكلي ٠.
التمييز البصري	٠,٠٢٩	-	-	-	-	-	-	-
ربط الحرف بنقطة	٠,٣١ **	٠,٣٢ **	-	-	-	-	-	-
تعرف الكلمة كوحدة	٠,٣٣ **	٠,٣٦ **	٠,٥٤ **	-	-	-	-	-
تعرف الكلمة في السياق	٠,٢٨ **	٠,٢٩ **	٠,٤٤ **	٠,٤٤ **	-	-	-	-
ربط الكلمة بنطقها	٠,١٣ **	٠,٢٣ **	٠,٢٧ **	٠,٢٣ **	٠,٢٩ **	-	-	-
التحليل البنائي	٠,٢١ **	٠,٢٢ **	٠,٤٦ **	٠,٢٨ **	٠,٤٦ **	٠,٢٨ **	-	-
المجموع الكلي	٠,٢٨ **	٠,٥٩ **	٠,٧٤ **	٠,٦١ **	٠,٦٨ **	٠,٧٢ **	٠,٧٠ **	-

** دال عند مستوي ١ ر.

* دال عند مستوي ٥ ر.

خامساً : بالنسبة لمدى وجود علاقة بين أخطاء تلميذات كل صف فى الاختبار ككل وأخطائهن فى كل مهارة من المهارات ، وبين أخطاء التلميذات فى احدى المهارات وأخطائهن فى باقى المهارات فتبين الجداول أرقام (٦) (٧)،(٨) أن معاملات الارتباط بين مجموع أخطاء تلميذات كل صف فى الاختبار ككل وأخطاء التلميذات فى كل مهارة أعلى من معاملات الارتباط بين أخطاء التلميذات فى احدى المهارات وأخطائهن فى المهارات الأخرى٠ويتضح من الجداول الثلاثة أن معاملات الارتباط موجبة ودالة باستثناء معاملات الارتباط بين أخطاء تلميذات الصف الأول فى مهارة التحليل البنائى وكل من تمييز المسموع وربط الحرف بنطقه والتعرف على الكلمة كوحدة وربط الكلمة بنطقها فغير دالة٠ وفى الصف الثانى نجد أن معاملات الارتباط بين أخطاء التلميذات فى ربط الكلمةبنطقها وكل من ربط الحرف المكتوب بنطقه والتعرف على الكلمة كوحدة غير دالة٠

مناقشة النتائج

نظراً لأن معلمات المرحلة الابتدائية يعتمدن اعتماداً كلياً على كتب القراءة المقررة على التلميذات وما تتضمنه من تدريبات ، وعلى توجيهات كتاب المنهج الصادر عن الرئاسة العامة لتعليم البنات حول تعليم مبادئ القراءة لتلميذات الصفوف الأولى ، وحيث أن الباحثة قد قامت بإجراء دراسة تحليلية للتعرف على مهارات التعرف التى تركز عليها تدريبات التعرف فى كتب القراءة المقررة على تلميذات المرحلة الابتدائية باستخدام نفس قائمة المهارات التى اعتمد عليها فى بناء اختبار التعرف المستخدم فى الدراسة الحالية (انظر الجرف ١٤١٢هـ) ،لذا فإن الباحثة ستقوم بربط الصعوبات التى تواجهها تلميذات الصفوف الثلاثة فى التعرف على الرموز المكتوبة بمهارات التعرف التى تتضمنها وتفتقر اليها الكتب المقررة ، اضافة الى ربط نتائج الدراسة الحالية بما استطاعت أن تحصل عليه من نتائج لدراسات تدور حول تنمية مهارات التعرف لدى تلاميذ الصفوف التمهيدي والأول والثانى والثالث الابتدائى ، اضافة الى تقديم بعض التوجيهات حول تدريس بعض المهارات.

اولاً : أظهرت نتائج الدراسة الحالية أن تلميذات الصف الأول قد أخطأن فى نصف مفردات اختبار تمييز المسموع أى أن تلميذات الصف الأول يجدن صعوبة فى تمييز الكلمات التى تبدأ بنفس الصوت أو تنتهى بنفس الصوت أو على نفس الوزن . كما تبين أن هناك تفاوتاً كبيراً بين درجة اتقان تلميذات الصف الأول لمهارة تمييز المسموع (الانحراف المعيارى =٢٨.٥٩) وأن هناك تفاوتاً كبيراً بين تلميذات الصف الأول فى القدرة العامة على التعرف على الرموز المكتوبة (الانحراف المعيارى = ١٦.٢٣). وتتفق هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة حيث بينت نتائج بحوث برادلى وبريانت (١٩٨٣)Bradley &Bryant ، وكامهى وكاتس (١٩٨٩) Kamhi & Catts وليبرمان وشانكوايلر(١٩٨٥) Liberman & Shankweiler ، ولاندبيرج وفروست وبيترسون (١٩٨٨) ، Lundberg Frost & peterson ، وتانمر وهريمان ونسديل (١٩٨٨) Tunmer , Herriman & Nesdale، وواجنر وتورجسون (١٩٨٧) Wagner &Torgesen ، ووليامز(١٩٨٦) Williams أن ادراك الأصوات المسموعة يعد المصدر الرئيسى للفروق الفردية بين التلاميذ فى اكتساب القدرة على القراءة ، وذلك عندما يكون ادراك الأصوات قدرة معرفية تؤدى الى تصنيف الأصوات المتشابهة فى فئات تتطلب الاستخدام الماهر لفونيمات اللغة المنطوقة.

وقد يرجع سبب الصعوبات التى تواجهها تلميذات الصف الأول فى التمييز بين الأصوات المسموعة الى أن كتاب القراءة المقرر على تلميذات الصف الأول لايحتوى على أية تدريبات على تمييز المسموع . وتجدر الاشارة الى أن دراسات مارتش ومينو (١٩٧٧) March &Mineoولوكوويكزولو (١٩٧٩) Lewkowiks &Low ووالاتش ووالاتش (١٩٧٦)Wallach & Wallach، ووليامز (١٩٨٠) Williams قد أظهرت أن ادراك الأصوات هو أحد مكونات الاستعداد للقراءة فى المراحل الأولى لتعلم القراءة ، وأن تدريب التلاميذ على ادراك الأصوات من شأنه أن يؤدى الى النجاح فى عملية القراءة فى مرحلة تعلم القراءة . أى أن نتائج البحوث تؤكد على ضرورة تدريب تلميذات الصفوف الثلاثة الأولى خاصة الصف الأول على تمييز الأصوات المسموعة ، وعلى المعلمة أن تقوم بإعداد تدريبات اضافية . فقد بينت نتائج دراسات كالفى وليندامود وليندامود (١٩٧٧) Calfee, Lindamood &Lindamood وفوكس وروث (١٩٧٥)Fox &Routh وروزنر وسايمون (١٩٧١) Rosner &Simon وليبرمان (١٩٧٣) Liberman وهيلفجوت (١٩٧٦) Helfgott امكانية تدريب التلاميذ على بعض المهام الخاصة بادراك الأصوات المسموعة .

وقامت لوكوويكز(١٩٨٠)Lewkowiks باعداد قائمة تشتمل على بعض أنواع التدريبات على ادراك الأصوات المسموعة يمكن استخدامها مع التلميذات مثل : المزاوجة بين الصوت والكلمة ، أى التعرف على صوت سبق تحديده – داخل الكلمة ، ادراك أن كلمتين تبدأن أو تنتهيان بنفس الصوت أو تحتويان على نفس الصوت وسط الكلمة ، ادراك الكلمات المسجوعة ، فصل الصوت الأول والأوسط والأخير من الكلمة ، فصل الأصوات التى تتكون منها الكلمة وفق ترتيبها فى الكلمة ، ذكر عدد الأصوات التى تتكون منها الكلمة ، دمج الأصوات أى الاستجابة لمجموعة من الأصوات وذلك بالتعرف على ونطق الكلمة التى تكونها ، نطق الكلمة الجديدة الناتجة عن حذف أحد الأصوات من الكلمة ، تحديد الصوت المحذوف بعد سماع كلمتين متماثلتين حذف من أحدهما صوت واحد ، سماع كلمة ثم نطق الكلمة بعد ابدال أحد أصواتها .

ثانياً: أظهرت نتائج الدراسة الحالية أن تلميذات الصف الأول قد أخطأن في ٤٠٪ من مفردات اختبار التمييز البصرى ، وتبين أن التمييز البصرى بين رسم الكلمات (الوسيط =٦٧٪) أصعب من التمييز البصرى بين رسم الحروف ومعها الشدة وهمزة القطع (الوسيط =٥١٪) ، وأن التمييز البصرى بين رسم الحروف ومعها الشدة وهمزة القطع أصعب من التمييز البصرى بين الحروف بوضعيها المنفصل والمتصل . وتتفق هذه

النتيجة من نتائج الدراسات السابقة ، اذ وجدت سانتا (١٩٧٥) Santa أن هناك فروقاً ذات دلالة احصائية بين متوسط عدد الأخطاء التى ارتكبها تلاميذ الصف التمهيدى الذين تدربوا على التمييز بين الكلمات ومتوسط عدد الأخطاء التى ارتكبها التلاميذ الذين تدربوا على التمييز البصرى بين الحروف والأشكال لصالح المجموعة الأولى ، وأن العلاقة بين القدرة على التمييز البصرى بين الكلمات والقدرة على التعرف على الكلمات كانت أكبر من العلاقة بين القدرة على التمييز البصرى بين الحروف والأشكال والقدرة على التعرف . لذا على المعلمة أن تدرب تلميذات الصف الأول على التمييز البصرى بين الكلمات حيث أنه أكثر فعالية ، لأن تعلم التمييز بين الكلمات - كما أشار ترافرز (١٩٧٣) Travers يشمل بصورة حتمية تعلم السمات التى تسمح بتمييز الحروف ، نظراً لأن كثيراً من السمات المميزة للكلمة تشمل السمات المميزة للحروف.

وقد يرجع السبب فى صعوبة التمييز البصرى بين رسم الكلمات والحروف ومعها الحركات والعلاقات ، أن كتاب القراءة المقرر على تلميذات الصف الأول لايحتوى على أية تدريبات على التمييز البصرى بين الحروف والكلمات المكتوبة (الجرف ١٤١٢هـ) . خاصة وأن طبيعة نظام الكتابة العربية يتطلب ذلك ، اذ تشترك عدة حروف فى الرسم وتختلف فقط فى عدد النقط للحروف ، وهل النقط فوق الحرف أو تحت الحرف مثل (ب ت ن ي ث) . واضافة الحركات وعلامات السكون والشدة وهمزة الوصل والقطع فوق الحرف أو تحته ، بالاضافة الى أن عدد النقط سوف يزيد من السمات التى ينبغى أن تكتسب القدرة على الانتباه اليها.

ثالثاً : أظهرت نتائج هذه الدراسة أن ربط الحركات القصيرة والطويلة وعلامات التنوين والشدة والتنوين والسكون والهمزة بنطقها أصعب على تلميذات الصفوف الثلاثة من ربط الصوامت بنطقها ، وأن ربط الحروف بوضعها المتصل بنطقها أصعب من ربط الحروف بوضعها المنفصل بنطقها . وتتفق هذه النتيجة مع نتائج البحوث السابقة ، حيث أشارت دراسات عديدة على عينات من تلاميذ الصفوف التمهيدي والأول والثانى مثل دراسة دوريل وميرفى (١٩٦٣) Durrell &Murphy، ليبرمان وشانكوايلر واورلاندو وهاريس وبيرتى (١٩٧١) Liberman, Shankweiler, Orlando, Harris, and Berti وكولمان (١٩٧٠) Coleman وويليامز ونافل (١٩٧٧)Williams &Knafle أن التلاميذ يواجهون صعوبة أكبر فى تعلم قراءة الحركات من الصوامت ، حيث يخطئون أكثر في قراءة الحركات.

وقد يعود السبب فى أن ربط الحركات القصيرة والطويلة وعلامات التنوين والشدة والتنوين والسكون والهمزة بنطقها أصعب على تلميذات الصفوف الثلاث من ربط الصوامت بنطقها ، وأن ربط الحروف بوضعها المتصل بنطقها أصعب من ربط الحروف بوضعها المنفصل بنطقها ، هذا الى أن تدريبات ربط الحرف بنطقه فى كتاب الصف الأول قد تجاهلت ربط الحركات القصيرة وعلامة السكون بنطقها ، وربط علامات التنوين والشدة والهمزة والمدة بنطقها (الجرف ١٤١٢هـ) ، أى أن التلميذات لايتدربن على ذلك على الاطلاق.

وتجدر الاشارة الى أنه عند تدريس حروف اللغة العربية لتلاميذ الصف الأول ، على المعلمة ألا تركز على أسماء الحروف فقط ، وانما ينبغى أن تركز على أصوات الحروف وأسمائها معاً . فقد وجد ساميولز (١٩٧٢) Samules وجينكنز (١٩٧٢) Jenkins أن تعلم أسماء الحروف أسهل على تلاميذ الصف الأول من تعلم أصوات الحروف ، وأن تعلم أصوات الحروف يسهل تعلم القراءة أكثر من تعلم أسماء الحروف . ووجد ساميولز أن تدريب تلاميذ الصف الأول على أسماء الحروف لم يساعدهم فى قراءة الكلمات . ووجد اونماخت (١٩٦٩) Ohnmacht أن تلاميذ الصف الأول الذين تلقوا تدريباً على أصوات الحروف وأسمائها معاً كان أداؤهم فى مقاييس معرفة الكلمات word knowledge ، وتمييز الكلمات والفهم أفضل من اداء التلاميذ الذين تلقوا تدريباً على أسماء الحروف فقط . ووجد جينكنز أن تدريب التلاميذ العاديين الذين يعرفون بعض أسماء الحروف على أصوات الحروف جعل اكتساب مفردات القراءة يتقدم بصورة أسرع.

رابعاً : أظهرت نتائج الدراسة الحالية أن مهارة ربط الحرف المكتوب بنطقه أصعب على تلميذات الصفوف الأول والثانى والثالث من مهارة التعرف على الكلمة كوحدة ، وهذا يعنى أن تلميذات الصفوف الثلاثة قد اكتسبن القدرة على التعرف على الكلمة منفردة قبل أن يكتسبن القدرة على ربط الحرف المكتوب بنطقه بدقة . وتختلف هذه النتيجة عن نتائج البحوث السابقة ، حيث وجد جوتنتاك وهيث (١٩٨٠) Guttentag &Haith أن تلاميذ الصف الأول قد اكتسبوا القدرة على قراءة الحروف بصورة ألية قبل أن يكتسبوا القدرة على قراءة الكلمات بسرعة وبدقة . ووجد لابيرج وساميولز (١٩٧٤) Laberge &Samuels أن القدرة على التعرف الآلى على الحروف تنمو اما قبل أو مع تنمية القدرة على قراءة الكلمات المكتوبة بسرعة وذلك فى مرحلة تعلم القراءة.

وقد يرجع السبب ، فى أن ربط الحرف المكتوب بنطقه اصعب على تلميذات

الصفوف الثلاثة من التعرف على الكلمة منفردة والتعرف على الكلمة فى السياق الى المدخل المتبع فى تعليم مبادى القراءة للتلميذات . اذ يعتمد كتاب الصف الأول فى تعليم مبادئ القراءة للتلاميذات على الطريقة الكلية التحليلية التى تبدأ بقراءة الكلمة كوحدة وبصورة منفردة . ويبدأ بتقديم مجموعة صغيرة من الكلمات الثلاثية المشكلة بحركة الفتحة . وفى البداية تتكون كل كلمة من حروف لا تتصل مع ماقبلها او بعدها من الحروف مثل (زَرَعَ ،دَرَس) ، وتكون كل كلمة مقترنة بالصورة الدالة عليها ، وتتعلم التلميذات قراءة كل كلمة منها كوحدة دون ذكر اسم أو صوت كل حرف ، ثم يتعرفن على الحروف المكونة للكلمة من خلال الكلمة ، ثم يتدربن على قراءة كلمات ثلاثية اتصل فيها حرفان مثل (قرأ) وهكذا . ويتم تدريب التلميذات على قراءة الكلمة مرة وحروف الكلمة مكتوبة بصورتها المتصلة ثم وحروف الكلمة مكتوبة بصورتها المنفصلة . ويتم تقديم الحروف والرموز حرفاً حرفاً ورمزاً رمزاً من خلال كلمات تحتوى على رمز أو حرف واحد جديد فقط سواء كان صامتاً أو حركة أو علامة ، أما باقى حروف ورموز الكلمة فتكون مألوفة للتلميذات . وبعد أن تقرأ التلميذات الكلمة كوحدة ويتعرفن على رسم الحرف أو الرمز الجديد من خلال الكلمة ، يقمن بقراءة مزيد من الكلمات الجديدة التى تتكون من حروف ورموز سبق أن تعلمنها ولاتكون هذه الكلمات مقترنة بالصور . كما يتدربن على قراءة جمل قصيرة مكونة من كلمتين مؤلفتين من الحروف والكلمات التى سبق تعلمها . أى أن تعليم القراءة للتلميذات يعتمد أساساً على التعرف على الكلمة منفردة ثم ينتقل الى التعرف على الحروف ويسير قدماً قبل أن تكون التلميذة قد تعامت جميع الحروف والحركات والعلامات واكتسبت القدرة على التعرف الآلى عليها، اذ لايكتمل تعلم التلميذة للحروف والحركات والعلامات الا قرب نهاية المقرر.

خامساً : أظهرت نتائج الدراسة الحالية أن التعرف على الكلمة فى السياق أصعب على تلميذات الصف الأول من التعرف على الكلمة منفردة ، أما على مستوى الصفين الثانى والثالث فإن التعرف على الكلمة منفردة أصعب من التعرف على الكلمة فى السياق . وتتفق هذه النتيجة جزئياً مع نتائج الدراسات السابقة . فقد وجدت ايري وويلس (١٩٨٠)Ehri &Wilce أن تلاميذ الصف الأول الذين تدربوا على قراءة حروف المعانى والأدوات فى قائمة (اي بصورة منفردة بدون سياق) واستمعوا الى جمل تحتوى على تلك الكلمات ، قد تعلموا الرسم المكتوب ونطق تلك الكلمات بصورة أفضل من التلاميذ الذين تدربوا على قراءة الحروف والأدوات فى سياق الجملة . حيث ارتكب تلاميذ المجموعة الأولى أخطاء فى قراءة الكلمات فى القوائم أكثر من تلاميذ المجموعة الثانية ، وبالتالى

تلقى تلاميذ المجموعة الأولى تغذية راجعة حول العلاقة بين الحروف المكتوبة ونطقها أكثر من تلاميذ المجموعة الثانية. حيث كان على تلاميذ المجموعة الأولى أن يستخدموا القرائن الموجودة فى رسم الكلمة أثناء محاولتهم نطقها ، بينما استفاد تلاميذ المجموعة الثانية من سياق الجملة فى محاولة التعرف على الكلمات.

وقد يرجع السبب فى صعوبة التعرف على الكلمة فى السياق على تلميذات الصف الأول أن طريقة تعليم مبادئ القراءة لتلميذات الصف الأول المتبعة فى الكتاب المقرر تعتمد أساساً على قراءة الكلمة منفردة وعلى قراءة جمل قصيرة مكونة من كلمتين فقط ، ولاتبدأ التلميذات فى قراءة قصص قصيرة على هيئة نص متصل إلا قرب نهاية الكتاب أى مع نهاية الصف الأول . أى أن تلميذات الصف الأول لم يتدربن على قراءة نص متصل وبالتالى لم يتدربن على التعرف على الكلمة غير المألوفة فى سياق الجملة . أما على مستوى الصفين الثانى والثالث ، فإن كتب القراءة المقررة على تلميذات الصفين الثانى والثالث مكونة أساساً من نصوص طويلة ، وكل نص يحتوى على كلمات لم تتدرب التلميذات على قراءتها من قبل ، لذا فإن التلميذات يعتمدن فى التعرف على الكلمات غير المألوفة على السياق الدلالى والنحوى ، اضافة الى استخدام ماتعلمنه من قواعد التحليل الصوتى (ربط الرمز المكتوب بنطقه). وهنا أشار روملهارت (١٩٧٦) Rumelhart الى أن القدرة على التعرف على الكلمات تعتمد على استخدام السمات المميزة للكلمات والقرائن الموجودة فى السياق.

بالإضافة الى طريقة التدريس المتبعة ، إذ قد يرجع السبب فى صعوبة التعرف على الكلمة فى السياق على تلميذات الصف الأول ، وصعوبة التعرف على الكلمة كوحدة على تلميذات الصفين الثانى والثالث الى عدم كفاية تدريبات التعرف على الكلمة كوحدة فى كتابى الصفين الثانى والثالث ، والتعرف على الكلمة فى السياق فى كتاب الصف الأول . فقد تبين من دراسة الجرف (١٤١٢هـ) أن النسبة المئوية لعدد التدريبات التى خصصت لتدريب تلميذات الصفوف الأول والثانى والثالث على التعرف على الكلمة كوحدة قد بلغت ٥٪ ،٩٪، ٢٪ على التوالى . أما مهارة التعرف على الكلمة فى السياق ، فقد خصص لها كتاب الصف الأول ١٢٪ وكتاب الصف الثانى ٢٦٪ ، وكتاب الصف الثالث ٥١٪ من المجموع الكلى للتدريبات . وحيث أن الهدف الأساسى من تنمية قدرة التلميذات على التعرف على الرموز المكتوبة هو وصول التلميذات الى درجة من الاستقلالية والطلاقة والاتقان والسرعة فى قراءة الكلمات المكتوبة فور رؤيتها ، لذا فإن تدريبات التعرف فى كتابى الصف الثانى والثالث لم تعط مهارة التعرف على الكلمة كوحدة حقها من الاهتمام

مقارنة بعدد التدريبات المخصصة للتعرف على الكلمة فى السياق ، لذا كان التعرف على الكلمات كوحدة أصعب من التعرف على الكلمة فى السياق ، وذلك لعدم كفاية التدريب على تلك المهارة.

سادساً : أظهرت نتائج الدراسة الحالية أن مهارة ربط الكلمة المكتوبة بنطقها هى احدى أصعب مهارتين على تلميذات الصفوف الثلاثة وأن هذه المهارة أصعب على تلميذات الصف الأول من الصف الثانى ، وعلى تلميذات الصف الثانى من الصف الثالث . وتتفق هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة التى أجريت على بعض مهارات التحليل الصوتى . ففى دراسة أجراها برادفورد (١٩٥٤) Bradford للتعرف على قدرة التلاميذ فى سن ٦-٨ سنوات على فصل الفونيمات من الكلمات ، أى التعرف على الحرف الأول فى الكلمة وهى احدى مهارات التحليل الصوتى ، وجد أن التلاميذ الأكبر سنا أكثر نجاحاً فى ذلك . ووجد بروس (١٩٦٤) أن التلاميذ الذين يتراوح عمرهم الزمنى بين ٥-٧ سنوات وعمرهم العقلى بين ٥-٩ سنوات لايستطيعون قراءة الكلمات بعد تجريدها من بعض الحروف أو المقاطع فى بداية الكلمة ووسطها ونهايتها . ولم يستطع صغار السن من التلاميذ قراءة الكلمات على الرغم من أنهم قد تلقوا بعض التدريب على التحليل الصوتى (أى ربط الرمز المكتوب بالصوت المنطوق).

ووجد ليفين وبيميلر (١٩٦٨) Levin & Biemiller أن التلاميذ بين سن ٧-٩ يجدون صعوبة أكبر ويخطئون أكثر فى قراءة الصوامت ذات النطقين عندما يكون أحد النطقين أقل شيوعاً من النطق الآخر ، كما أنهم يقرؤونها بصورة أبطأ . ووجد أن أخطاء التلاميذ تكون أقل عندما يكون الصامت فى بداية الكلمة منها عندما يكون الصامت وسط الكلمة . وأشارت نتائج دراسة لي (١٩٥٧) Lee الى أن خروج الكلمة عن قواعد الاملاء ليس سبباً رئيساً فى صعوبة القراءة ، ولكنه سبب للخلط الذى يحدث أثناء قراءة الكلمات منفردة حيث لايوجد سياق للوصول الى المعنى.

وأظهرت نتائج هذه الدراسة أن أصعب مهارات ربط الكلمة المكتوبة بنطقها على تلميذات الصفوف الثلاث هى : ربط الألف المقصورة داخل الكلمة بنطقها ، دمج الحروف ، التعرف على مواضع القطع والوصل فى الكلام المتصل ، ربط الأصوات المضعفة داخل الكلمة برموزها المكتوبة ، ربط الهمزة داخل الكلمة بنطقها ، ربط التنوين آخر الكلمة بنطقه ، تعرف الحروف الزائدة فى الكلمة ، ربط الحرفيم الذي له نطقان بنطقيه ، التعرف على الحروف المحذوفة فى الكلمة ، ربط علامة المدة داخل الكلمة بنطقها ، ربط الفونيمة التى لها رسمان برسميها على التوالى .

وقد يرجع السبب فى صعوبة مهارة ربط الكلمة المكتوبة بنطقها والمهارات الدقيقة التابعة لها على تلميذات الصفوف الثلاثة عدم كفاية التدريب الذى تتلقاه التلميذات ، حيث ركز كتاب الصف الأول على ٦ مهارات دقيقة ، وركز كتاب الصف الثانى على ١٣ مهارة دقيقة ، وركز كتاب الصف الثالث على ٧ مهارات دقيقة . وتجاهلت التدريبات كثيراً من المهارات الدقيقة . ففى كتاب الصف الأول تجاهلت التدريبات المهارات الدقيقة التالية : ربط الحركات القصيرة وعلامة السكون بنطقها ، ربط علامات التنوين والشدة والهمزة والمدة بنطقها ، نطق الحرف الأول من الكلمة ، نطق الهمزة فى المواضع المختلفة ، التمييز بين الكلمات التى تختلف فى رمز واحد وصوت واحد . وعلى مستوى الصف الثانى ، تجاهلت تدريبات التحليل الصوتى المهارات الدقيقة التالية : التعرف على مواضع الوصل فى الكلام المكتوب ، وربط الأصوات المضعفة فى الكلمات برموزها المكتوبة (مثل الصوامت بعد الـ الشمسية واللام بعد لام الجر) . وعلى مستوى الصف الثالث ، تجاهلت التدريبات مايلى : التعرف على الحروف التى تكتب ضمن حروف الكلمة ولاتنطق (مثل : الالف وسط كلمة " مائة " ، الالف آخر الفعل المنتهى بواو الجماعة ، الواو وسط كلمة " اولئك" ، الواو أخر كلمة " عمرو" ، الألف فى آخر الاسم المنصوب المنون ، همزة الوصل فى آخر الفعل الأمر من الفعل الثلاثى ، همزة الوصل فى الاسماء مثل " امرأة ، اسم") . وتجاهلت التدريبات مهارة التعرف على الأصوات التى تنطق ولاتكتب (مثل : همزة الوصل فى البسملة ، همزة الوصل فى "ابن" و"ابنة " اذا وقعت بين علمين ، الألف وسط كلمة " الله " ، "اله" ، الألف المحذوفة فى اسم الاشارة "هذا" ، ألف التنوين فى حالة النصب " كتاباً ، اللام فى أسماء الموصول كما فى " الذى " همزة الوصل فى الـ التعريف فى كل اسم دخلت عليه لام الجر كما فى " للولد" ، النون فى كل كلمة منتهية بالنون اذا تصلت بنون النسوة كما فى "يتعاون " ، وفى كل كلمة منتهية بالنون اذا اتصلت بنون الوقاية " اعنّى " ، وفى كل كلمة منتهية بالنون اذا اتصلت بـ "نا" مثل "آمناً") .

كما تجاهلت تدريبات التحليل الصوتى ربط الفونيمة التى لها رسمان برسميها (مثل : التاء المربوطة المنقطة تنطق تاء كما فى السيارة حمراء " ، والهاء آخر الكلمة كما فى "له وجيه " ، واو الجماعة بعد الفعل والواو الأصلية فى الفعل وواو الجماعة بعد الرسم تنطق واو ممدودة وتكتب مختلفة كما فى " كتبوا ، يدعو ، معلمو المدرسة، التاء المربوطة ، التاء المبسوطة ، النون تكتب " ن " و " تنوين ") . وتجاهلت تدريبات التحليل الصوتى تدريب التلميذات على الكلمات التى تختلف فى صوت واحد ورمز واحد ، والتعرف على

مواضع الوصل فى الكلام المقروء، وربط الأصوات المضعفة فى الكلمات برموزها المكتوبة (مثل الصوامت المشددة والصوامت بعد الـ الشمسية واللام بعد لام الجر)٠

وتجدر الاشارة الى أن العديد من الدراسات قد اشارت الى اهمية مهارة ربط الرمز المكتوب بنطقه (التحليل الصوتى) ٠ فقد قام هاميل وماك نات (١٩٨١) Hammil & McNutt بدراسة ومراجعة ٣٢٢ دراسة ارتباطية أجريت على مدى ثلاثين عاماً وذلك لحصر المتغيرات ذات العلاقة القوية بالقراءة ،فوجد أن الوسيط لمعاملات الارتباط فى تلك الدراسات بين القراءة والقدرة على التحليل الصوتى قد بلغ ٧١ .٠٠ وأشارت نتائج دراسات أخرى الى أن مناهج القراءة التى تركز على تدريس التلاميذ مهارات التحليل الصوتى (ربط الرمز المكتوب بنطقه) فى المراحل الأولى لتعليم القراءة بصورة مكثفة تؤدى الى تنمية قدرة التلاميذ على نطق الكلمات بصورة أفضل من المناهج التى تركز على المعنى واستخدام الطريقة الكلية ٠ ووجد بوتس وسابينو (١٩٦٨) Potts & Sapino وهارتليدج ولوكاس ومين (١٩٧٢) Hartlage, Lucas & Main أن تدريب تلاميذ الصف الأول على مهارات التحليل الصوتى قد أدى الى اكتساب هؤلاء التلاميذ القدرة على نطق الكلمات نطقاً صحيحاً فى القراءة الجهرية ، والى اكتسابهم القدرة على التعرف على الكلمات بصورة أفضل عند قراءة النص قراءة صامتة ٠ ووجد Foorman , Novy & Liberman (1991) أن تدريب تلاميذ الصف الأول على ربط الرموز المكتوبة بأصواتها المنطوقة قد زاد من قدرتهم على القراءة والاملاء ٠ ووجدت بار (١٩٧٢) Barr أن التلاميذ الذين تدربوا على قراءة الكلمات بطريقة التحليل الصوتى (الطريقة التحليلية) كانوا أكثر قدرة على قراءة الكلمات غير المألوفة من التلاميذ الذين تدربوا على قراءة الكلمات بالطريقة الكلية٠

سابعاً : أظهرت نتائج الدراسة الحالية أن القدرة على التحليل البنائى هى أصعب مهارات التعرف على تلميذات الصفوف الثلاثة ٠ وقد يعود السبب الى عدم التدريب على تلك المهارة ،اذ أن كتب القراءة المقررة على الصفين الأول والثانى (الطبعة القديمة المستخدمة قبل عام ١٤١١هـ) والثالث لم تخصص لتلك المهارة أية تدريبات وخصص لها كتاب الصف الثانى طبعة (١٤١١هـ) ١٤٪ من المجموع الكلى لتدريبات التعرف ٠ وتشير نتائج البحوث الى أن تدريب التلاميذ على التحليل البنائى ، أى تجزئة الكلمة الغريبة الى وحدات صغيرة ذات معنى، من شأنه أن يسهل عملية التعرف على الكلمات المكتوبة ، كما أشارت نتائج البحوث الى أنه يمكن تدريب تلاميذ المرحلة الابتدائية ابتداء من الصف الأول على مهارات التحليل البنائى ٠ حيث قامت هانسن (١٩٦٦) Hansen

بتدريب تلاميذ الصف الأول الابتدائى على التعرف على العلامات التى تضاف الى أواخر الكلمات لتدل على زمن الفعل وصيغة الجمع للأسماء أو صيغة التفضيل وغيرها ، وأظهرت نتائج الدراسة أن هناك فروقاً ذات دلالة احصائية بين تلاميذ المجموعة التجريبية وتلاميذ المجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية فى اختبار يقيس القدرة على التعرف على تلك العلامات ، ولكن لم تكن هناك فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعتين من حيث القدرة العامة على القراءة . ولم يستخدم أى مقياس لاختبار قدرة التلاميذ على التعرف على الرموز المكتوبة.

ثامناً : أظهرت نتائج تحليل التباين أن اتقان التلميذات لمهارات تمييز المسموع والتمييز البصرى وربط الحرف المكتوب بنطقه والتعرف على الكلمة فى السياق يزداد من الصف الأول الى الثانى ولايزداد من الصف الثانى الى الثالث . وتتفق هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة . حيث وجدت جبسون وأخرون (١٩٦٢) Gibson et al أن عدد أخطاء التلاميذ فى التمييز البصرى بين الرموز المكتوبة يقل كلما كبروا فى السن . كما وجد روبلى وآش وبكلاند (١٩٧٩)Rupley Ashe & Buckland أن أخطاء التلاميذ فى جميع مستويات التمييز البصرى بين الجرافيمات تقل كلما ارتقى التلاميذ فى الصف الدراسى . وقامت فيجان وميرى ويذر (١٩٩٠) Feagans & Merriwether بدراسة العلاقة بين القدرة على التمييز البصرى بين الحروف والقدرة على القراءة والتحصيل لدى التلاميذ المتوسطين والتلاميذ المتأخرين دراسياً عبر سنوات المرحلة الابتدائية ، فوجدتا أن التلاميذ المتأخرين دراسياً والذين كانوا يعانون من مشكلات فى التمييز البصرى فى سن السادسة والسابعة قد ازداد اداؤهم فى القراءة والتحصيل العام ضعفاً عبر صفوف المرحلة الابتدائية مقارنة بغيرهم من التلاميذ المتأخرين دراسياً والتلاميذ المتوسطين ممن لايعانون من ضعف فى القدرة على التمييز البصرى.

أما بالنسبة لتساوى تلميذات الصفين الثانى والثالث فى تلك المهارات ، فهذا يتفق أيضاً مع نتائج الدراسات الأخرى ، حيث قامت دورنج (١٩٧٦)Doehring باختبار مجموعة من التلاميذ فى الصف التمهيدى وحتى الصف الثانى الثانوى فى مجموعة من المهام التى تتطلب أنواعاً مختلفة من التعرف على الحروف والكلمات ، فوجدت أن التطورات الرئيسة فى قدرة التلاميذ على قراءة الكلمات تحدث فى منتصف الصف الثانى.

اضافة الى ماتقدم ، فإن هذه النتيجة تتمشى منطقياً مع التسلسل الهرمى لمهارات التعرف . اذ أن المهارات الثلاث الأولى من المهارات التمهيدية التى تتدرب عليها

التلميذات قبل البدء فى تعلم مبادى القراءة أو فى المراحل الأولى من تعلم مبادى القراءة ، وتلميذات الصف الأول فى المرحلة الأولى من تعلم مبادى القراءة ولم يكتسبن بعد الطلاقة والمرونة والسرعة والحذق فى التمييز سماعياً بين الكلمات التى تبدأ بنفس الصوت أو تنتهى بنفس الصوت أو على نفس الوزن ، وفى الانتباه بصورة دقيقة الى طول الكلمة وعدد النقط للحرف ومكان النقط على الحرف .. الخ وربط الأوضاع المختلفة للحرف والحركات الطويلة والقصيرة وعلامات الشدة والسكون والتنوين والمدة والهمزة والألف المحذوفة بنطقها ، لذا تفوقت تلميذات الصفين الثانى والثالث على تلميذات الصف الأول فى تلك المهارات نتيجة لعامل الخبرة . وقد يرجع السبب فى تساوى تلميذات الصفين الثانى والثالث فى تلك المهارات الى اتقانهن للحروف المكتوبة ، والى قدرتهن على تمييز الأجزاء المتشابهة والمختلفة فى الكلمات ، وذلك بسبب الخبرة والتدريب على القراءة . اضافة الى اكتسابهن السرعة والدقة فى التعرف على الحروف بسبب عامل الخبرة . وقد يرجع سبب تفوق تلميذات الصفين الثانى والثالث على الصف الأول فى القدرة على التعرف على الكلمة فى السياق ، لأنهن يتدربن على قراءة نصوص نثرية مكونة من جمل ويتدربن على ملء المكان الخالى فى الجملة بالكلمة المناسبة . أما سبب عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين الصفين الثانى والثالث فقد يعود الى قدرة التلميذات على الاستفادة من سياق الجملة فى اختيار الكلمة ذات المعنى المناسب للسياق ، أما تلميذات الصف الأول فلا يتدربن على مثل هذه المهام.

أما تفوق تلميذات كل صف على الصف الذى يسبقه فى القدرة على نطق الكلمة كوحدة ، وربط الكلمة المكتوبة بنطقها والتحليل البنائى والقدرة على التعرف بشكل عام ، فقد يرجع السبب الى أن هذه المهارات من المهارات المتقدمة . فالقدرة على التعرف على الكلمة كوحدة ترتبط بحصيلة التلميذات من المفردات وكثرة التدريب على القراءة . اضافة الى أن حصيلة التلميذات من المفردات وخبرتهن فى القراءة تزداد كلما ارتقين فى الصف الدراسى . أما مهارة ربط الكلمة المكتوبة بنطقها فتضم مجموعة كبيرة من المهارات الدقيقة مثل التعرف على الحروف التى تكتب ولاتقرأ ، والتعرف على الأصوات التى تنطق وليس لها حرف مكتوب يمثلها ، والتعرف على الفونيمات التى لها رسمان والحرفيمات التى لها نطقان ، والمواضع المختلفة للهمزة فى الكلمة ..الخ . وحيث أن هذه المهارات أصعب ، لذا يتم تعليمها للتلميذات تدريجياً ، وكلما ارتقت التلميذات فى الصف الدراسى ، ازدادت معرفتهن بقواعد التهجئة وازداد حذقهن . وبالنسبة للقدرة على التحليل البنائى ، أى تجريد الكلمة المزيدة من حروف الزيادة فتتدرب تلميذات

الصف الأول على قراءة كلمات مجردة فى الغالب ولا يتدربن على قراءة كلمات مزيدة الى درجة تمكنهن من التمييز بين الكلمة المجردة والمزيدة . ويرجع تفوق تلميذات الصف الثالث على تلميذات الصف الثانى الى عامل الخبرة . أما تفوق تلميذات كل صف على الصف الذى يسبقه فى القدرة العامة على التعرف على الرموز المكتوبة بشكل عام ، فقد يرجع الى أن عدد التلميذات اللواتى يستطعن الاجابة على أية مفردة من مفردات الاختبار اجابة صحيحة ينبغى أن يزداد من صف دراسى معين الى الصف الذى يليه ، لأن الاختبار يقيس مهارات ينبغى أن يزداد اتقان التلميذات لها كلما ارتقين فى الصفوف الدراسية.

اما من حيث الاختلاف بين تلميذات الصف الواحد فى درجة الصعوبة التى يواجهنها فى كل مهارة ، فهذا يشير الى ضرورة اكتشاف المعلمة للتلميذات الضعيفات فى كل مهارة بصورة دورية منذ البداية وقيامها باعداد تدريبات علاجية لمعالجة نواحى القصور لدى هؤلاء التلميذات فى هذه المرحلة المبكرة. ويمكن أن تشجع المعلمة كل تلميذة على قراءة بعض الكتب الاضافية المبسطة الخاصة بالأطفال كقصص الأطفال كلاً وفق مستوى نضجها القرائى وتقوم بتوجيه التلميذات فى عملية اختيار الكتب وقراءتها .

تاسعاً : أظهرت نتائج الدراسة الحالية وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة بين كل مهارة من مهارات التعرف وباقى المهارات وبين كل مهارة من مهارات التعرف والقدرة العامة على التعرف . وتتفق هذه النتيجة مع نتائج الدراسات الأخرى . فقد قام هاميل ومالك نات (١٩٨١) Hammil & McNutt بدراسة ومراجعة ٣٢٢ دراسة ارتباطية أجريت على مدى ثلاثين عاماً وذلك لحصر المتغيرات ذات العلاقة القوية بالقراءة ، فوجد أن القدرات المتعلقة باللغة المكتوبة مثل ربط الحرف المكتوب بالصوت المنطوق ، ومعرفة الحروف الهجائية ، والتمييز بين حرف وآخر تأتى فى المقام الأول من حيث قوة ارتباطها بالقراءة ، وتأتى قدرات اللغة المنطوقة مثل دمج الفونيمات والتمييز بين الفونيمات وغيرها فى المقام الثانى . وقام كافال (١٩٨٢) Kavale بمراجعة واستعراض ١٦١ دراسةحول العلاقة بين مهارة الادراك البصرى والقراءة . فوجد أن التمييز البصرى والذاكرة البصرية هما أكثر المتغيرات ارتباطاً بالتعرف على الرموز المكتوبة ، وأن تلك العلاقة الارتباطية دالة . ووجد الباحثون منذ عام ١٩٢٠ علاقة بين الادراك البصرى والمهارات القرائية . حيث وجدت دراسات جوينز (١٩٥٨) Goinsوأولسون (١٩٦٨) Olson ومونرو Monroe علاقة قوية بين التحصيل القرائى العام ودرجة التلميذ الكلية فى الادراك البصرى . وأظهرت نتائج دراسات فوكس وروث ، وكالفي ، وبرادلى وبريانت ، وهلفجوت

وليبرمان وشانكوايلروفيشر وكارتر وبيتش وهاردنج (١٩٨٤) Beech & Harding وجود علاقة ارتباطية قوية بين ادراك الفونيمات والقدرة على القراءة وعلى تعلم القراءة أى أن الضعف فى القراءة له علاقة بصورة خاصة بعدم القدرة على ادراك الأصوات والفونيمات.

اضافة الى ماتقدم ، فإن النتيجة السابقة تدل على أن كل جزء من أجزاء الاختبار يقيس مهارة مستقلة من مهارات الاستعداد للقراءة والتعرف ، واذا كانت التلميذات يتدربن على مهارات الاستعداد والتعرف المختلفة ، فإن قدرتهن العامة على التعرف على الرموز المكتوبة سوف تزداد فى جميع المهارات ، أى أن نموهن فى مهارة ما سيسير جنباً الى جنب مع نموهن فى مهارة أخرى . وتشير هذه النتيجة الى انطباق شروط الاختبار الجيد على اختبار التعرف المستخدم فى هذه الدراسة من حيث الدقة والصلاحية لقياس مهارات التعرف المختلفة . فقد أشارهايوورد (١٩٦٨) Hayward الى أنه حتى تكون أجزاء الاختبار صالحة لقياس احدى المهارات ، ينبغى أن يكون كل جزء من أجزاء الاختبار مستقلاً عن الأجزاء الأخرى الى حد ما ، وينبغى أن يكون معامل الارتباط بين الأجزاء أقل من ٠.٦٥ أى كلما كان معامل الارتباط بين أجزاء الاختبار منخفضاً ، كانت تلك الأجزاء تقيس مهارات مستقلة تتطلب الاجابة على مفردات ذلك الجزء قدرة معينة دون تداخل بين المهارات الأخرى . لذا فإن عملية تدريب التلميذات على التعرف على الرموز المكتوبة ينبغى أن تركز على جميع مهارات الاستعداد للقراءة والتعرف بنفس الدرجة ولا تتجاهل اياً منها ، لأن ذلك سيؤثر سلباً على نمو التلميذات فى القدرة على التعرف على الرموز المكتوبة بشكل عام.

المراجع العربية

الجرف ريما سعد (١٩٩٢) . تصنيف تدريبات التعرف فى كتب القراءة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية. الرياض : جامعة الملك سعود ، الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (دراسة مقبولة للنشر)

حتاملة ، ابراهيم وجرادات ، ضرار والعمرى ، خالد (١٩٨٦م) . تحليل وتقويم اخطاء القراءة والاستيعاب لتلاميذ المرحلة الابتدائية فى الأردن . المجلة التربوية ، المجلد ٣ ، العدد ١٠ ص ص ٧٧-١٠١.

السعيد ، عبد العزيز محمد وأخرون (١٩٧٨) . بحث مشكلة تردى القراءة والكتابة فى الصف الاول الابتدائى الرياض .

ـــــ (١٩٨١م) . دراسة مستوى القراءة والكتابة لدى طلاب الصف الثانى فى بعض المدارس الابتدائية بمدنية الرياض . الرياض : وزارة المعارف.

سلطان ، حنان عيسى (١٩٨٥) . قياس قدرة تلميذات المرحلة الابتدائية فى مدينة الرياض على القراءة : دراسة ميدانية . دراسات تربوية : مجلة كلية التربية بجامعة الملك سعود ، المجلد ٢ ص ص١٠٣ -١٤٥

الصمادى ، عقلة محمود والريضى ، سليم (١٩٨٨) . التباين اللغوى فى القراءة الشفوية لدى طلبة السادس الابتدائي والثالث لاعدادى والثانى الثانوى فى مدارس مدينة اربد فى الأردن . المجلة التربوية ، المجلد ٥، العدد ١٧ ص ص ٩٩-١١٧

لطفى ، محمد قدرى (١٩٥٧) . التأخر فى القراءة : تشخيصه وعلاجه فى المدرسة الابتدائية : بحث تجريبى القاهرة : مكتبة مصر بالفجالة .

الملا ، بدرية سعيد (١٩٨٧) . التأخر فى القراءة الجهرية : تشخيصه وعلاجه . الرياض : دار عالم الكتب للنشر والتوزيع.

Bibliography

Allington R.& Strange, M. (1977). Effects of grapheme substitution in connected text upon reading behavior Language, 1 1, 258-297.

Anderson, P. & Lapp, D. (1979). Language skills in elementary education. (3rd.Ed.) . Macmillan Barr, R. C.(1972). The influence of Instructional Condition on word recognition errors. Reading Research Quarterly, 7, 509-529 .

Beech, J.R. & Harding, L.M. (1948. Phonemic processing and the poor

reader from a devolopmental point of view. Reading Research Quarterly, 19, 357-366.

Biemiller, A. (1970). The development of the use of graphic and contextual information as children learn to read. Reading Recearch Quarterly . 6. 75-96.

Bradford, H. (1954). Oral-aural differentiation among basic speech sounds as a factor in spelling readiness. Elementary School Journal.54. 354.

Bradley, L. & Bryant, P. (1983) . Categorizng sounds and learning to read-a causal connection Nature. 301, 419-421.

Bruse, D. (1964). The analysis of word sounds by young children. Britich Journal of Education Psychology. 34. 158-170.

Burmeister, L. E. (1983). Foundations and strategies for teaching children to read, Addison Wesley Publishing Co.

Calfee, R., Lindamood, P. &C. (1973). Acoustic-phonetic skill and reading Kindergarten through twelfth grade. Journal of Education Psychology. 64. 293-398.

Chall, J. (1983). Stages of reading development. McGraw-Hill Book Company.

Clark, M. (1970). Reading Difficulties at schools. Penguin Books.

Clark, M. (1979). Reading Difficulties at schools. London: Heinemann Education Books.

Cohen , A& Schwartz, E. (1975). Interpreting errors in word recognition, The reading Teacher, 28,534-537.

Coleman, E. (1970) Colleciting data base for a reading technology. Journal of Education Psychology. monograph. 61, 1-23.

Cunningam, P. (1958). First grade' simultaneous use of context and initial consonant cues to decoding unfamilir-in-print words. Reading Improvement. 22, 132-137.

Doehring, D. (1976). Acquisition of rapid responses. Monographs of the Society for Research in Child Developmet, 41(2, Serial No. 165).

Duffy .G.G. & Sherman , G.B.(1977). Systematic reading instruction. (2nd ed.). New York: Harper & Row.

Durkin, D. (1983). Teaching them to read. (4th ed). Allyn &Bacon Inc.

Durrell, D. and Murphy, H. (1963). Boston University research in elementary school reading. 1933-1963. Boston University journal of Education, 146 .3-53.

Ehri, L. & Wilce, L. (1980). Do beginners learn to read function word better in sentences or in lists? Reading Research Quarterly. 15, 451-475.

Far, R., & Fay, L., Negley , H. (1978). Then and now: Reading achievement in Indiana (1944-1945 and 1976). Indiana University: Indiana..

Far, R., Tuinman, J.& Rowls, M. (1974). Reading achievement in the United States: Then and now Indiana University: Indiana..

Feagan , L. & Merriwether, A. (1990). Visual discrimination of letter-like forms and its relationship to achievement over time in children with learning disabilities. journal of learning Disabilities. 23 7, 417-424.

Finch, F. & Gillenwater, V. (1949). Reading achievement then and now . Elementary School journal. 49, 446-454.

Flood, J. & Lapp, D. (1918). Language/reading instruction for the young child. collier Macmillan Publishers.

Florida, Jacksonville. (1972). Summary test results: achievement test grades1.2 & 3. Test and Measurement Unit, Research and Program Evaluation Section, Duval County School District Board.

Foorman, B., Francis, D., Novy, D., & Liberman, D. (1991). How letter-sound instruction meddiate progress in first grade reading and

spelling. journal of Education psychology. 83. 456-469.

Foorman, B.R. and Liberman, D. (1989). Visul and phonological processing of words: A comparison of good and poor readers . journal of learning Disabilities. 22. 6. 349-355.

Fox, B.& Routh, D.K. (1984). phonemic analysis and synthesis as word attack skill: Revisited. journal of Educational Psychology.76 6. 1059-1064.

Gibson, E. , Gibson, J. & Pick, A. Osser, H. (1962). A developmental study of the discrimination of letter-likke forms. journal of Comparative and Physiollogical. 55 , 897-906.

Goins, J. (1958). Visual perceptual abilities and early reading progress. University of Chicago Press: Chicago.

Goodman, K. 91965). A linguistic syudy of cues and miscues in reading. Elementary English. 43. 639-643.

Goodman, K. (1970). A linguistic study of cues and miscues in reading (3rd ed.) New york: Harper and row.

Guttentag, R. & Haith, M. (1980). A longitudinal study of word processing by first grade children. journal of Educational Psychology, 72, 701-705 .

Hammil, D. & McNutt, G. (1981). The correlates of reading : The consensus of thirty years of correlation research. Pro-Ed: Texas.

Hansen, I. W. (1966). First grade children work with variant word endings. Reading Teacher, 1 9, 505-511.

Hartlage,L. C. , Lucas, D. G. &Main, W.H. (1972). Comparison of three approaches to teaching reading skill. perceptual and Motor Skills, 3 4, 231-232 .

Helfgott, J. A. (1976). phonemic segmentation and blending skill of kindergarten children: implications for beginning reading

acquisition. Conemporty Edducatin Psychology, 1, 157-19=69.

Hillerich, R. L. (1977). Reading fundamentals for preschool and primary chilldren. Charles E. Merrill Publishing Co.

Ives, J. P. , Bursuk, L. Z. & Ives, S. A. (1979). Word identification techniques. Rand McNally College Publishing Co.

Jenkins, J., Bausell, R., & Jenkins, L. (1972). Comparisons of letter name and letter sound training as transfer variables. American Educational journal, 9, 75-86.

Juel, C. (1080). Comparison of word identification strategies with varying context, word type, and reader skill. Reading Rsearch Quarterly. 3. 358-375.

Kamhi, A. & Catts, H. (1989). Reading disabilities: A developmental language perspective. Boston: College-Hill Press.

Kavate, K. (1982). Meta-analysis of the relationship between visual perceptual skill and reading achievement. journal of Learning Disabilities. 15, 42-51.

Laberage, D. & Samules, S. (1974). Toward a theory of automatic information processing in reading. Cognitive Psychology, 6, 293-323.

Lee, W. (1957). Spelling irregularties and reading difficulty in English. National Foundation for Educational Research.

Levin, H. & Biemiller, A. (1968). Words vs. Pseudo words. In H. Levin, E. J. Gibson & J. Gibson (Eds), The analysis of Reading Skill. U.S. Development of Heath, Education & Welfare.

Lewkowics, N. & Low, L. (1979). Effects of visual aids and word structure on phonemic segmentation. Contemporary Educational Psychology, 4 238- 252.

Liberman, l. Y. (1973). Segmenation of the spooken word and reading

acquistion. Bulletin of the Orton Society. 23, 65-77.

Liberman, I.Y., Shankwelier, D. (1958). phonology and the problem of learning to read: an unnatural act. Bulletin of the Orton Society, 30. 179-196.

Liberman, I.Y., Shankwelier, D.Fischer, F., Carter, B. (1974). Explicit syllable and phoneme segmentation in the young child. journal of Experimental Child psychology. 18. 201-212.

Liberman, I.Y., Shankwelier, D, Orland, C., Harris , K. and Berti, F. (1971). Letter confusions and reversals of sequence in the beginning reader: Implications for Orton's theory of development dyslexia. Cortex. 7. 127-142.

Lien, A. J. (1976). Measurement and evaluation of learning. (3rd ed.). Wm.C. Brown Company Publishers: Dubuque, lowa.

Los Angeles Unified School District. Summary report. primary reading testing program. May 1971. Report No. 317. Measurement and Evaluation Branch.

Los Angeles Unified School District. Summary report of primary reading testing program. May 1972. Report No. 323. Measurement and Evaluation Branch.

Lundberg, I. Forst, J. & Peterson, O. (1988). Effects of an extensive program for stimulating phonological awareness in preschool children. Reading Recearch Quarterly. 23, 263-284.

Malmquist, E. (1958). Factors related to reading disabilities in the first grade of the elementary school. Stockholm: Almqvist & Wiksell.

Marchbanks, G. & Levin, H. (1965). Cues by which children recognize words. journal of Educational Psychology. 56. p. 57.

March, G. & Mione, R> (1977). Traning preschool children to recognize phonemes in words. journal of Educational psychology, 69. 748-753.

Miller, V. & Lanton, W. (1956). Reading achievement of school children - then and now Elementary English. 33. 91-97.

Monroe, M. (1935). Reading aptitude tests for the prediction of success and failure in beginning reading . Education. 56. 7-14.

Morris, J., Capy, L., Alegria, J. & Bertelson, p. (1979) Does awareness of speech as a sequence of phones arise spontaneously? Cognition. 7. 323-331

Ohnmacht, D. (1969). The effects of letter knowledge on achievement in reading in the first grade. Paper presented at American Educational Research Association meeting in Los Angeles. ERIC Document Reproduction Service ED 028 913.

Olson, A. (1966). School achievement, reading ability and specific visual perception skills in third-grade. Reading Teacher. 19 . 490-492.

Olson, J. P. & Dillner, M. H. (1982). Learning to teach reading in the elementary school. (2nd ed.) Macmillan Publishing Co., Inc.

Potts, M. & Savino, C. (1968). The relative achievement of first graders under three different reading programes. journal of Educational Research, 61, 477-450.

Pratt, A.C. & Brady, S. (1988). Relationship of phonological awreness to reading disability in children and adults. journal of Educational Psychology, 80. 3 319-323.

Rosner, J. & Simon, D. (1971). The Auditory Analysis Test: An initial report. journal of Learning Disabilities. 4 . 384-392 .

Rupley, H. Ashe, M. & Buckland, P. (1979). The relationship between letter-like forms and word recognition. Reading World. December, 113-123.

Samuels, S. (1972). The effect of letter-name knowledge on learning to red. American Educational Research journal. 9, 65-74.

Santa, C. (1975). Visual discrimination and word recognition, Reading Improvement. 12. 245-250.

Smith, H. & Eaton, M. (1945). Analysis of the proficiency in silient reading of 15206 sixth grade pupils in 648 schools in Indiana. Bulletin of the School of Education, Indiana University. 21.6.

Stanovich, K. (19860. Matthew effects in reading : Some consequences of individual difference in the acquisition of literacy, Reading Research Quarterly. 21. 360-407.

Travers, R. (1973). Educational psychology: A scientific education for educational practice. New York: MacMillan Co.

Tunmer, E. & Nesdale, A. (1985). phonemic segmentation skill and beginning reading. journal of Educationl Psycology, 77, 4,. 417-427.

Tunmer, E, Herriman, M. & Nesdale, A. (1988). Metalinguistic abilities and begining reading. Reading Recearch Quarterly. 23. 134-158.

Vernon, M. (1957). Backwardness in reading. Cambridge University Press

(1971). Reading and its difficulties. Cambridge University Press

Wagner, R. & Torgesen, J. (1987). The nature of phonological processing and its causal role in the acquisition of reading skills. Psychological Bulletin. 101, 192-212.

Wallach, M. & Wallach, L. (1976). Teaching all children to read. Chicago: University of Chicago press.

Williams, J. (1979). The ABD's of reading: Aprogram for the learning-disabled. In L.B. Resnick & P. A. Weaver (Eds.) Theory and practice of early reading (Vol. 3). Hillsdale, N. J. : Erlbaum.

Williams, J. (1986). The role of phonemic analysis in reading. In J. Torgesen & B. Wong (Eds.), Pschological and educational perspectives on learning disabilities. 399-416. San Diago: Academic Press.

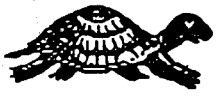
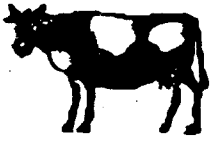
Williams, J. , Blumberg, E. & Williams, D. (1970). Cues used in visual recognition. journal of Educational Psychology. 61. p. 310.

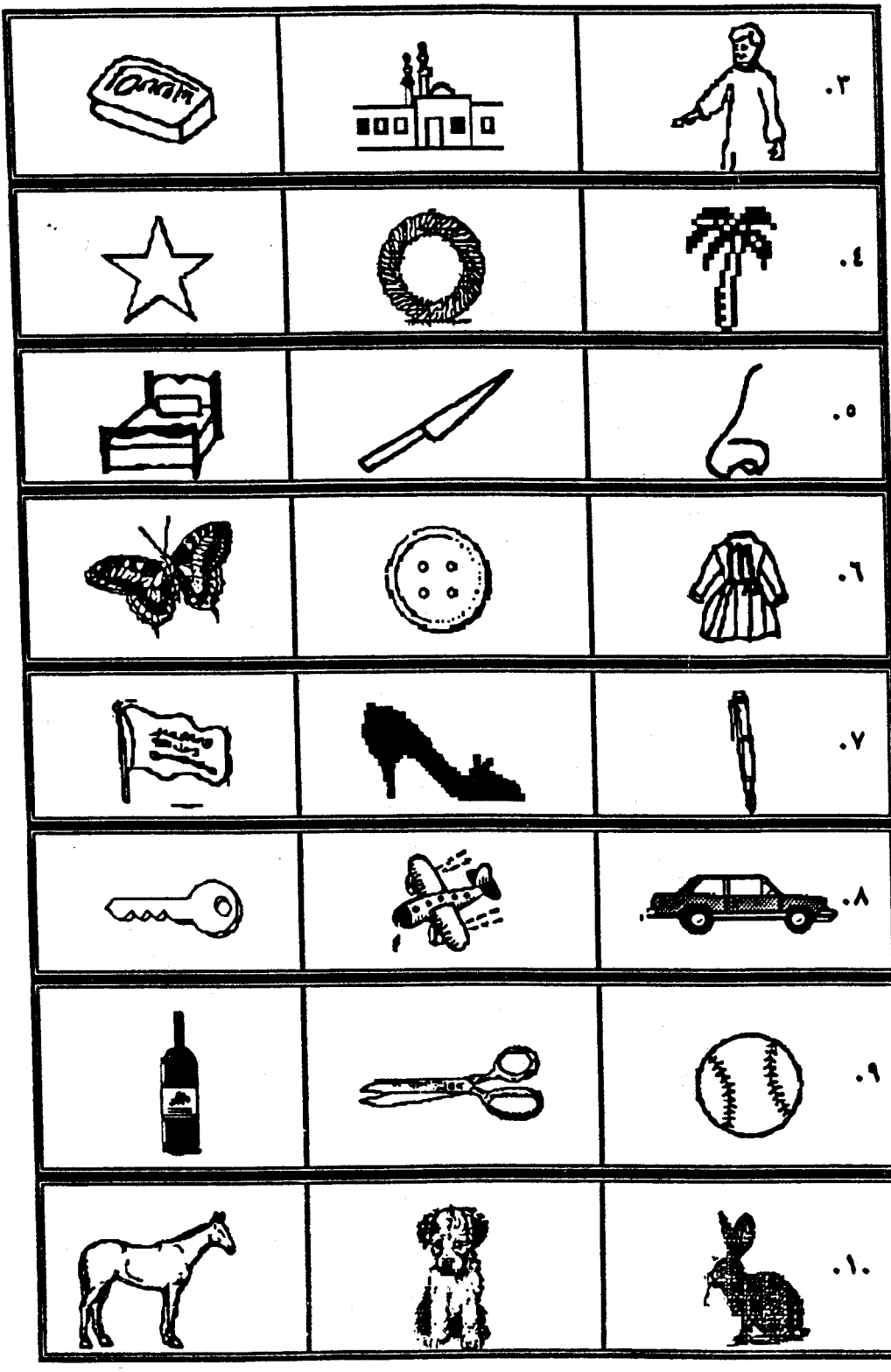
Williams, M. & Knafle, J. (1977). Comparative difficulty of vowel and consonant sounds for beginning readers. Reading Improvement. 14. 1 2-10.

Witty, P. & Coomer, A. (1951). How successful is reading instruction today? Elementary English 28. 451-478.

اختبار تمييز المسموع

انظري الى الصور الثلاث في كل صف . قولي اسم كل صورة في ذهنك تجدي ان صورتين منها تبدآن بنفس الحرف ، او تنتهيان بنفس الحرف او على نفس الوزن . اما الصورة الثالثة فهي مختلفة . ضعي علامة ✓ تحت الصورة المختلفة .

مثال ١ ✓		
مثال ٢		✓
مثال ٣	 ✓	
مثال ٤	✓	
٠١		
٠٢		


٣.
٤.
٥.
٦.
٧.
٨.
٩.
١٠.

اختبار التمييز البصري

انظرى الى الحرف او الكلمة الكلمة الموجودة على يمينك ثم ضعي دائرة حول الحرف المطابق او الكلمة المطابقة له بين مجموعة الحروف والكلمات الى اليسار.

مثال ١ : ن — ت (ن) ب ث

مثال ٢ : يـ — تـ ثـ (يـ) بـ

مثال ٣ : أقدام — أقزام أفرام أقزام (أقدام)

١.	ك	لء	ن	ل	ك
٢.	س	ش	ش	س	ش
٣.	ح	خ	ح	ج	خ
٤.	ـة	ـه	ـف	ـة	
٥.	ـف	ـق	ـف	ـص	ـص
٦.	ـش	ـت	ـث	ـش	ـس
٧.	ـص	ـص	ـض	ـف	ـض
٨.	بُ	بٌ	بُ	بُ	بٌ
٩.	ض	ضاً	ضاً	صاً	ض
١٠.	غٌ	غٌ	غٌ	غٌ	غَ
١١.	ك	كُ	ك	كَ	ك
١٢.	صْ	صْ	صْ	صٌ	ض
١٣.	ث	ثَ	ث	ثٌ	ث
١٤.	طٌ	طٌ	طٌ	طٌ	طٌ
١٥.	هـ	هَـ	هَـ	هُـ	هـ
١٦.	إلى	إلي	ألى	إلى	ألي
١٧.	الآنية	الأنه	ألانه	الآنية	لأنه
١٨.	ندى	نرى	فدى	ندي	ندى
١٩.	عَطَش	عَطْشى	عَطَش	عَطَشي	غَطَش
٢٠.	صغيرة	منيرة	ضفيرة	صفيره	صفيرة
٢١.	أخلاق	أعلاف	أخلاق	أحلاف	لحلاق
٢٢.	وللعبادة	ولغباره	وعبارة	وغباوة	وللعبادة
٢٣.	أظْلَلْتَني	أضْلَلْتني	أظْلَلْتني	أظْلَلْتَني	أظَلاّني
٢٤.	يَضْحَكون	يَضْحَكوا	تَضْحَكين	يَضْحَكون	تَضْحَكون
٢٥.	إسْتِطلاع	إسْتِصلاح	إسْتِطْلاع	إسْتِقْلال	إسْتيضاح

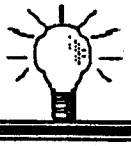
اختبار ربط الحرف المكتوب بنطقه

انظري الى الصورة ، قولي اسمها ثم ضعي دائرة حول الحرف الموجود فيه .

مثال ١ : ط ف ح (هـ)

مثال ٢ : ق (فـ) ل ن

مثال ٣ : (نـ) تـ بـ يـ



مثال ٤ : فَ فْ (فِ) فُ

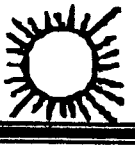
١. ذ ز د ظ

٢. ك ن ف ق

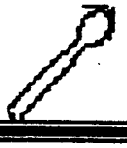
٣. ظ ذ ض د

٤. ث ذ ت س

٥. ـثـ شـ ش سـ



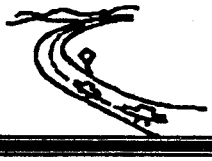
٦. ـعـ ـعـ ع ـعـ



٧. ـعـ ـعـ ع ـعـ

٨. ى ـى ـي ي

٩. ـع ع ـع ـع



١٠. هـ ـه ة ـة

١١. ي ـي ـي ي

١٢. كو كُ كّ كً

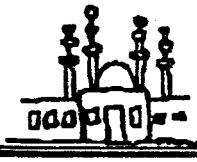
١٣. فِي فْ فِـ فى

١٤. طَ طْ طا طٌ

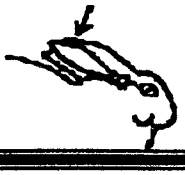
١٥. مَ مِ مْ مُ

١٦. رْ رٌ رُ رِي

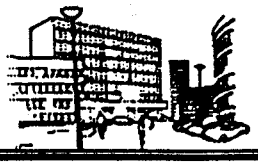
١٧. أ أأ ءَ آ



١٨. إ أ أ ء



١٩. ذن ذَ ذأ ذِ



٢٠. آ ى أ ي

اختبار تعرف الكلمة منفردة

اقرئي الكلمات الثلاث ثم ضعي دائرة حول الكلمة الدالة على الصورة .

مثال : كُتَيِّب (كِتاب) كاتِب

١. عُلِم عَلَم عَلَم

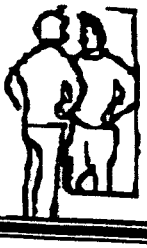
٢. بَنَت نَبات بَنات

٣. دارِج دَرّاجة أدْراج

٤. قول قُلّ قَوال

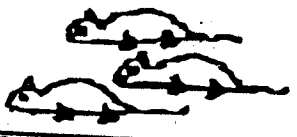
٥. حَمّام حَمام حَمَم

٦. غَسّال غَسَل غَسيل

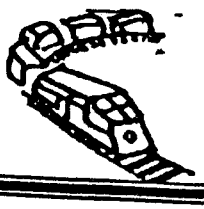


٧. مِراءة مَرْأة مِرْأة

٨. مِكواة مَكْوي مَكاوي

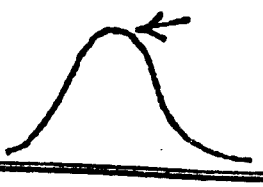


٩. فَأران فأراً فئران



١٠. قَطَرات قِطارات قَطَرتان

١١. يستحمون تستحمين يستحمان



١٢. قِمَّة جِبال قِمَّةُ لِجَبَل قِمَّةُ الجَبَل

١٣. ذِئْبُنا وَغَزالُنا ذِئْبٌ وَغَزالٌ ذِئْبان وَغَزالان

١٤. شَطَّا النَّهار شاطِئُ النَّهْرِ شَطُّ الأنْهار

١٥. رَكِبَ وَلَدان الحِصانَ
رَكِبَ الوَلَدُ حِصانًا
يَرْكَبُ والِدٌ حِصانَهُ

اختبار تعرف الكلمة في السياق

اقرئي كل جملة والكلمات الثلاث التي امامها ثم ضعي دائرة حول الكلمة المناسبة للفراغ.

مثال : لَعِبَ مُحَمَّدٌ ـــ كبير (بالكرة) كَلْب

١. يطيرُ العُصْفورُ فَوْقَ ـــ	دخول	تَعِبَ	الشَجَرة
٢. الجَبَلُ ـــ	يَصيح	عالٍ	أليف
٣. اشْتَرى طَلال ـــ	سَريع	يَكْتُب	فاكِهة
٤. ـــ إياد مُسْرِعاً	نَجَحَ	ذَهَبَ	أغْلَقَ
٥. فَتَحَتْ أرْوى ـــ	الحِذاء	الصَحْراء	النافِذة
٦. قَسَّمَ المُحْسِنُ أمْوالَهُ على ـــ	الحيوانات	السَيّارات	المُحْتاجينَ
٧. يَحْرُثُ الفَلاحُ الأرْضَ ـــ	بالمِحْراث	بالبَقَرة	بالفأس
٨. لا طعامَ عِنْدَهُم ولا ـــ	غابة	مَأوى	حَياة
٩. في جِسْمِ الإنْسان ـــ دقيقة	آلات	أدَوات	أجْهِزة
١. يَسْتَحِقُّ المُجْتَهِدُ ـــ عَظيماً	مُكافئة	مُكافئوه	مُكافأة

اختبار ربط الكلمة المكتوبة بنطقها

استمعي الى الكلمة او السؤال الذي تقوله المعلمة جيداً ثم اقرئي الكلمات الثلاث الموجودة امامك وضعي خطاً تحت الكلمة المطابقة لها.

مثال ١: هدأ هدىء هدوء

مثال ٢: أعطيك الكيس أعطي الكيس أعطي كيس

مثال ٣: وَضَعَتْ باقة تمام

١.	أمن	أمِن	أمِن
٢.	طالَت	تَلَت	طَلَت
٣.	بِضاعة	بدْعة	بِضْعة
٤.	أثَر	أثَر	آثار
٥.	فَرَق	فَرَق	فارَق
٦.	زَأر	زائِر	زَئير
٧.	يُسرا	يسرة	يسرى
٨.	مَلا	مَلْء	مَلاء
٩.	للاعب	لي لَعِب	لِلَعب
١٠.	يَأْخُذ	يُؤاخِذ	يُؤْخَذ
١١.	يَحْيي	يَحْيَى	يَحْيا
١٢.	فَسَأل	فأسأل	فَسُئِل
١٣.	أذن	أذىً	أذان
١٤.	جَزاؤه	جَزاءه	جَزائه
١٥.	كَفَراشة	كُل فراشة	كالفراشة
١٦.	برجوع	بي رجوع	بالرجوع
١٧.	لا أسْتَمِرّ	لأسْتَمَر	لَسْتَ مر
١٨.	الليْمون	اليمون	لليْمون
١٩.	اسْتَأصَل	اسْتِئصال	استؤصِل
٢٠.	بل إرواء	بلا إرواء	بالإرواء
٢١.	جاءَ حَمْد	جاءَا أحْمَد	جاءَ أحْمَد
٢٢.	وَراءَ رَجُل	وَراءَ الرَجُل	وَراءَ رجال
٢٣.	نَصَبَ السُلَّم	نَصَبوا سُلَّم	نَصَبوا السُلَّم
٢٤.	مَسافَة طَويلة	مَسافَتان طويلة	مَسافات طَويلة
٢٥.	قِطْعَتان من الحَلوى	قِطْعَةٌ مِن حَلوى	قِطَعٌ مِن الحَلوى

٢٦. الولد	البيت	التي
٢٧. القلم	الذين	الجرة
٢٨. يبني	النساء	نسيج
٢٩. الربيع	الثعلب	الحائط
٣٠. عمروا	عمرا	عَمرو
٣١. أيْمَن	نامي	يَلجَأ
٣٢. يَعيشا	لَعبوا	أخَذا
٣٣. يُلاحِظ	أدْفَع	سَلْمى
٣٤. هذا	هنا	هكذا
٣٥. عصي	عصا	عصي

اختبار التحليل البنائي

فيما يلي ثلاث كلمات كبيرة بداخل كل منها كلمة صغيرة مشتركة بينها. اقرني كل كلمة ثم ضعي دائرة حول الكلمات الصغيرة المشتركة بينها.

مثال ١: شَرِبتُ شَرِبَ سَتَشرَبُ

مثال ٢: الوَلَدُ وَلَدُهُ لِلوَلَدِ

١. مِنْهُ	مَنْها	مَنْكَ
٢. فيكُم	فينا	فيكُنَّ
٣. أجَلسْتَ	لِيَجْلِس	سَأجْلِسُ
٤. سَمِعْتُك	سَمِعْناهُم	فَلْنَسْمَعْكُما
٥. صافية	صافِيات	صافِيَتان
٦. سيكتب	كتبنا	كتبتم
٧. الطائرة	للطائرتين	والطائرات
٨. كبيرات	كبيرة	الكبير
٩. زرعوا	فليزرع	زرعوه
١٠. قلمي	القلم	قلمها

الكفاية الخارجية لكلية التربية ، جامعة الملك فيصل كما تتمثل في كفاية خريجيها من المعلمين

د . سعد بن محمد الحريقى *　　د . مهنى محمد غنايم **

مقدمة :

يعد التعليم مركزا لاهتمام معظم المجتمعات في كافة مراحله وتبدل الجهود من أجل الإرتفاع بمستوى كفايته إلي اقصي درجة ممكنة ، ايمانا منها بقدرة التعليم علي تطوير المجتمع وتقدمه.

وتعد كفاية التعليم انعكاسا للقوي والعوامل التي تؤثرو فيها ، سواء أكانت من داخل النظام التعليمي ذاته أو خارجه ، ومعني هذا أن المخرجات التي يعدها النظام التعليمي في أي وقت ، وفي أي مكان ، إنعكاس لكم وكيف المدخلات التي تفاعلت فيها بينها لإعداد هذه المخرجات بمواصفات قد تقبلها مجالات العمل المختلفة وقد لا تقبلها ، ويتحدد القبول من عدمه بمدي مطابقة مواصفات المخرجات لمطالب سوق العمل ومجالات الإنتاج .

لذلك يصبح من الضروري أن تراعي مؤسسات الإعداد بصفة عامة احتياجات القطاعات المختلفة من الخريجين بالكم والكيف اللازمين لتغطية هذه الاحتياجات علي المدي الأجل والعاجل . وهو ما يندرج تحت تخطيط النظام التعليمي في ضوء مطالب قطاعات الخدمات والإنتاج في المجتمع .

وكفاية التعليم الداخلية والخارجية كل متكامل ، وإنما تقسمها الدراسات والبحوث العلمية لأجل تحديد أهداف ولإتباع منهج معين وربما لصعوبة قياس جانبيها في آن واحد .

وقد أشارت بعض الدراسات والبحوث إلي انخفاض كفاية التعليم العالي الداخلية والخارجية في الوطن العربي بصفة عامة . وقد يعزي انخفاض كفاية التعليم الخارجية الي عدة عوامل تتضافر معا وتسبب انخفاض هذه الكفاية ومنها حداثة النشأة لعدة

* أستاذ مشارك بكلية التربية ، جامعة الملك فيصل

** أستاذ مساعد أصول التربية ، كلية التربية ، جامعة المنصورة .

جامعات في بعض الدول العربية ، وتأثره بالتوسع الكمي دون توفير المستلزمات وتحسين الجوانب النوعية ، والتباين في التخصصات ، والاعتماد علي نتائج الطلاب في الامتحانات العامة دون تقصي ميولهم واستعداداتهم . وقد أثرت هذه العوامل بل شك في نقص تكيف مؤسسات التعليم العالي لمطالب المجتمع والتنمية الشاملة . عبد العزيز البسام (١٩٨٧ ، ص ١٠٩ - ١١٣) .

وبالنسبة لكفاية التعليم العالي بالمملكة العربية السعودية ، فقد أشارت خطة التنمية الخامسة الي نقص هذه الكفاية (فقد أثبتت الدراسات تدني مستوي الكفاية الداخلية والخارجية للتعليم العالي ، ويتمثل ذلك كمياً في سمات مخرجات التعليم وإحتياجات سوق العمل) . وزارة التخطيط (١٩٩٠ ، ص ٣١٤) .

ولإلقاء الضوء علي الكفايةالخارجية للتعليم العالي وأساليب تقديرها وتطبيق ذلك علي مؤسسة علمية ، وتحري نتائج التطبيق وكيفية الإستفادة منها كانت الدراسة الحالية .

مشكلة البحث :-

نبعت فكرة الدراسة من عمل الباحثين بكلية التربية ومشاركتها في إعداد وتدريب الطلاب وملاحظتهم أثناء التطبيق . ونبعت كذلك من خلال محاولة تطوير الخطة الدراسية بالكلية لما لها من تأثير في كفاية الخريجين . وتأكدت الفكرة بمحاورة بعض مدراء المدارس والموجهين من مختلف التخصصات بنقص في أداء المعلم في عدة تخصصات من المتخريجين في كلية التربية جامعة الملك فيصل . وهذا بالرغم من أن عددا من المدخلات لا بأس به من حيث الكم والكيف متوفر بالكلية لإعداد هؤلاء المعلمين .

لذا حاول الباحثان دراسة الكفاية الخارجية لكلية التربية جامعة الملك فيصل بالإحساء متمثلة في كفاية خريجيها من المعلمين الذين تعدهم للعمل في بيئتها ، وكما تظهر من خلال أدائهم لعملهم بالمدارس ، وحسب ما يراه كل من المعلمين أنفسهم وكذلك موجهيهم . وتحددت مشكلة الدراسة في محاولة الإجابة عن السؤالين الآتين : -

١ - ما مستوي الكفاية الخارجية لكلية التربية جامعة الملك فيصل كما تتضح في أداء خريجيها من المعلمين ، كما يراها كل من المعلمين والموجهين ؟

٢ - ما مدي اختلاف هذه الكفاية لدي المعلمين حسب التخصص الدراسي والخبرة في التدريس والمرحلة التي يعملون بها ؟

فروض البحث :-

نظرا لخبرة الباحثين في العمل بالتدريس والإشراف الأكاديمي والتوجيه بالكلية ، ومن خلال متابعتهم لأداء بعض المتدربين بالمدارس ومحاورتهم لبعض المعلمين والموجهين (كما سبق القول) يفترض الباحثان ما يلي :

١ - توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات الموجهين والمعلمين لكفاية المعلمين خريجي كلية التربية جامعة الملك فيصل .

٢ - توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مستوي كفاية المعلمين حسب التخصص الدراسي ، الخبرة في التدريس ، المرحلة الدراسية .

أهمية البحث وأهدافه :-

أن التطور السريع والمتنامي في كل مجالات الحياة وفي أنحاء العالم يفرض علي مخططي التعليم وواضعي سياساته وراسمي استراتيجياته ضرورة ملاحظة هذا التطور من خلال عدة زوايا ، ومنها تقويم الواقع الحالي للنظام التعليمي ، ومن ثم تتضح أهمية البحث الحالي في محاولته الوقوف علي واقع الكفاية الخارجية لإحدي المؤسسات التعليمية بالجامعة وهي كلية التربية بهدف تطوير الخطة الدراسية بها وإعادة النظر في برامج الإعداد بما يضمن إعداد المعلم الكفء مستقبلا ، ونظرا لقلة البحوث والدراسات السابقة في مجال قياس الكفاية الخارجية بصفة عامة ، والكفاية الخارجية للمعلمين بصفة خاصة ، فإن المحاولة الحالية (البحث الحالي) ربما تكشف عن أسلوب علمي أو منهجية تساهم في قياس هذه الكفاية مستقبلا مما يوضح أهمية القيام بمثل هذه البحوث . أضف الي ذلك صعوبة قياس المخرجات التعليمية بصفة عامة وصعوبة قياس كفاية المعلم علي وجه الخصوص ، إذ أشار بروس، وليام Bruce & William(٢٥-٦٣) الي أن كفاية المعلم (أو فاعليته) معقدة لدرجة أنه لا يستطيع أحد - علي حد قولهما - أن يحدد مكونات المعلم الكفء . حيث أن الباحثين الذين قضوا عدة أعوام في تحليل الدراسات المتعلقة بالتدريس الجيد لم ينتهوا الي محددات (معايير) المعلم الكفء .

والباحثان لا يدعيان أنهما يمتلكان العصي السحرية التي ستمكنهما من تحديد هذه المعايير ، إلا أنهما علي يقين بأنه ليس هناك مستحيل ، لأنه لو توفرت المعايير - فرضا - فلربما لا يتفق عليها الجميع ، إذا فهي نسبية ، ووصفها بالنسبية يجعلها مرنة لتقيس الكفاية حسب طبيعة البحث وعينة الدراسة وحدودها وأهدافها ... الخ) . وهو ما يمكن وصفه (بعدم كمال العلم وإكتمال المعرفة) . فالعلم كله ، كماله ومثاله وتمامه عند

الله سبحانه وتعالي . والقصور من سمات البشر .

وتتضح أهمية البحث الحالي - كذلك - فيما يذهب اليه من أهداف يمكن تحديدها فيما يلي :

١ - معرفة مستوي كفاية المعلمين خريجي كلية التربية جامعة الملك فيصل والذين يعملون بمدارس منطقة الإحساء .

٢ - تحديد مستوي هذه الكفاية لكلية التربية لإعداد مصدر هؤلاء المعلمين ..

٣ - معرفة مدي الفروق في هذه الكفاية بين المعلمين من حيث التخصص الدراسي والخبرة في التدريس ، والمرحلة الدراسية التي يعملون بها .

٤ - تقديم بعض التوصيات والاقتراحات التي يمكن أن تساهم في تطوير الكلية مستقبلاً وفي تخطيط سياسة التعليم بها .

منهج البحث :-

استخدم الباحثان المنهج الوصفي لمعرفة البحوث و،الدراسات السابقة والمحاولات التي بذلت لتحديد خصائص المدرس الناجح ولتقدير كفاية المدرس . ولزم لذلك الاستعانة بالأسلوب الميداني للتعرف علي الكفاية الخارجية لكلية التربية كما تعكسها كفاية خريجيها من المعلمين الذين يعملون بمدارس التعليم العام .

أداة البحث : -

استخدم الباحثان استبيانا تضمن عدة جوانب رئيسية هي :

القدرات المرتبطة بتخطيط عملية التدريس ، والقدرات المرتبطة بتنفيذها، وقدرات التقويم بالإضافة إلي قدرات عامة وسمات شخصية تميز المدرس الناجح ، وللتحقق من صدق الاستبيان تم عرضه علي بعض أساتذة كلية التربية ، وفي ضوء ما أتفق عليه المحكمين استبقي في الاستبيان المفردات التي اتفق عليها المحكمون من خلال اختيار عينة إستطلاعية عددها (٢٠) مدرسا ، أعيد عليهم بعد عشرة أيام وكان معامل الارتباط بين الأدائين (معامل الثبات) هو ٨٧ر ، مما يعني أن الأستبيان يتميز بقدر مرتفع من الثبات .

حدود البحث :-

اقتصر البحث علي المعلمين خريجي كلية التربية جامعة الملك فيصل والذين يعملون بمنطقة الإحساء ومن يقوم علي توجيههم من الموجهين العاملين بإدارة التعليم بالمنطقة نفسها .

مصطلحات البحث : -

فسر معجم اللغة العربية (١٩٨٠ م ، ص ٧٩١) في المعجم الوسيط كلمة الكفاية بمعني (المماثلة في القوة والشرف ، وفي حالة العمل يقصد بها القدرة عليه وحسن تصريفه) .

وتعني الكفاية - كما يري William (١٩٧٦م ، ص٢٥١) القدرة ويقصد بها كفاية الفرد في القيام بعمل ما أو وظيفة معينة .

وتعني الكفاية الحصول علي أكبر قدر من المخرجات باتستخدام عدد محدد من المدخلات . أدم Adam (١٩٧١م ، ص٤٧) .

ويشار الي عكس الكفاية في العملية التعليمية الي درجة الهدر في الموارد أو ضياعها دون إعطائها الإنجاز المطلوب منها . شيهان Sheehan (ص١٣٢ ،١٩٧٣م) .

ويري وليم William (١٩٧٦م ، ص١٨٥) أن ثلاثة عوامل تؤثر في كفاية المعلم هي :

محتوي المنهج الذي يدرسه ، المعرفة المهنية ، مهارات الفصل الدراسي (التي يقوم بها في حجرة الدراسة) .

وذكر هوج Hough (١٩٨٠م ،ص٨١) أنه لأغراض المقارنة تتخذ كفاية التعليم Efficiency وإنتاجياته Productivity (علي أنهما معني واحد) كأساس للمقارنة بين الأنظمة التربوية ، أو بين عدة جوانب في النظام التعليمي الواحد .

وتقسم كفاية التعليم بصفة عامة الي قسمين ، الكفاية الداخلية والكفاية الخارجية .

وتعني الكفاية الداخلية - كما يري لندجرن Lindgren (١٩٧٤م ،ص٧٦) النظر الي النشاط التربوي كعملية تستهلك عناصر (مدخلات) مختلفة كالمعلمين ورأس المال والأجهزة التعليمية و.... الخ.

وتعني الكفاية الخارجية النظر الي التعليم كعامل من عوامل التقدم الاقتصادي ، والاجتماعي بحيث تقاس /كفايته بمدي إسهامه في خدمة الفرد والمجتمع وبمدي ارتباط

مخرجاته بمطالب المجتمع وأهدافه . هادية أبو كليلة ، (١٩٨٤ ، ص١٠٤) . وتتحقق الكفاية الخارجية للنظام التربوي بقدر تفاعل هذا النظام مع المنظومات الأخري في المجتمع وتبادل المهام بينهما في تواؤم وإنسجام . شكري عباس حلمي (١٩٩٠م ، ص ٤١، ٤٢) . وتهدف الكفاية الخارجية - من وجهة نظر اندره سماك (١٩٧٤ ، ص٨٩) الي تطابق مخرجات التعليم ومواصفاته مع متطلبات التنمية الاقتصادية والإجتماعية .

ويري طاهر الغنام (١٩٨٠ م ،ص٩) أن الكفاية الخارجية تهدف الي انتاج خريج مجهز بالمعارف والمهارات التي تحوز رضا الجماعة . والجماعة هنا يقصد بها سوق العمل أو الميدان العلمي الذي سينخرط فيه المتخرج بعد تخرجه .

وتتحق الكفاية الخارجية عند بنسون Benson (١٩٧٥م ،ص٥١) عندما ينتج التعليم مخرجات يعتبرها المستهلكون ذات قيمة عالية .

ويري محمد مرسي وعبد الغني النوري (١٩٧٧م،ص٢٢٤) أن الكفاية الخارجية تتحقق عندما يمتلك الخريج القدرة الإجتماعية علي القيام بدور المواطنة الصالحة وممارسة الحقوق والواجبات الإجتماعيةالمرتبطة بهذا الدور .

وخلاصة القول أن الكفاية الخارجية للتعليم تعني إنتاج الخريجين بالكم والكيف المجهزين بالمعارف والمهارات والقدرات التي تمكنهم من أداء أعمالهم المحددة سلفا وبإقتدار .

وفي حالة الكفاية الخارجية لكلية التربية بجامعة الملك فيصل (موضوع الدراسة الحالية) تتمثل هذه الكفاية فيما يؤديه المعلمون خريجو الكلية من أدوار مرتبطة بتخطيط التدريس وتقويمها . وتتمثل كذلك في قدرات عامة من أداء وظائفهم بكفاية عالية. ومقدار هذه الكفاية سيتحدد علي ضوء ما يراه كل من المعلمين خريجي كلية التربية جامعة الملك فيصل أنفسهم ، وموجهيهم في التخصصات المختلفة .

تعريف بكلية التربية جامعة الملك فيصل :

أنشئت كلية التربية عام ١٤٠١ هـ ، ومقرها مدينة الإحساء . وبدات الدراسة بالكلية في الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي ١٤٠١/١٤٠٢هـ والهدف الأساسي لتها تلبية حاجة المملكة العربية السعودية من المدرسين التربويين في التخصصات المختلفة الي جانب اعداد البحوث العلمية .

وتضم الكلية عدة مراكز علمية هي : مركز وسائل وتكنولوجيا التعليم ، مركز الإرشاد والتوجيه التربوي ، مركز القياس والتقويم ، مركز التعليم المستمر . وبها عدد من

الأقسام الاكاديمية هي : الدراسات الإسلامية ، اللغة العربية ، اللغة الأجنبية ، الدراسات الإجتماعية ، الإدارة التعليمية ، التربية ، الطبيعة (الفيزياء) ، الكيمياء ، الرياضيات ، الأحياء ، كما تقدم كالكلية تخصصات رئيسية وأخري فرعية .

وتقوم الدراسة بالكلية علي أساس نظام الساعات المعتمدة الذي يسمح للطالب أن يختار المقررات الدراسية والتخصص الذي يناسبه بما يتفق مع قدراته وميوله وإهتماماته . وذلك من خلال فصلين دراسيين لكل عام دراسي في حدود (٦-٨) فصول دراسية في المتوسط .

وتتطلب الخطة الدراسية العامة للكلية للحصول علي درجة البكالوريوس أن يكمل الطالب حوالي ١٢٥ ساعة معتمدة بنجاح علي الأقل حتي يحصل علي درجة البكالوريوس في الأداب والتربية أو في العلوم والتربية وفي إحدي تخصصات الكلية وتقسم هذه الساعات الي :

أ) متطلبات الجامعة (١٢ساعة) وهي إجبارية .

ب) متطلبات الكلية (٢٤ساعة) منها ٢٥ ساعة إجبارية ، ٦ ساعات إختيارية .

ج) متطلبات التخصص (٧٩ ساعة) وهي إجبارية لاستكمال برنامج التخصص .

وتضم الكلية أكبر عدد من الطلاب والطالبات بجامعة الملك فيصل . ويوضح الجدول الآتي وضع الكلية بالنسبة للجامعة من حيث إستيعاب الطلاب .

جدول رقم ١

تطور استيعاب كلية التربية للطلاب ونسبته الي إجمالي الجامعة خلال الخطة الخمسية الرابعة (١٤٠٥ - ١٤١٠ هـ)

الطلاب	مقبولون		مسجلون		خريجون	
العام الدراسي	بالتربية	٪للجامعة	بالتربية	٪للجامعة	بالتربية	٪للجامعة
١٤٠٥/١٤٠٦ هـ	٤٠٢	٣٨	١٢٨٤	٣٧	١٧٠	٤٠
١٤٠٦/١٤٠٧هـ	٣٨٢	٣٩	١٣٨٨	٣٦	٢٩١	٥١
١٤٠٧/١٤٠٨هـ	٥٠٦	٤٧	١٦٠٧	٤٠	٢٨١	٤٧
١٤٠٨/١٤٠٩هـ	٥٣٣	٤٥	١٨١٧	٤٢	٢٣٩	٣٤
١٤٠٩/١٤١٠هـ	٦١١	٤٦	٢٠٥٠	٤٥	٣٥٢	٤٨
		٤٣		٤٠		٤٤

ويتضح من الجدول أن كلية التربية تستوعب - سواء من حيث القبول أو التسجيل

للطلاب – نسبة كبيرة من طلاب الجامعة وكذلك بالنسبة للتخرج . وقد بلغت هذه النسب خلال الخمس سنوات الأخيرة (١٤٠٥ – ١٤١٠ هـ) في المتوسط ٤٣ ٪ من المقبولين ، ٤٠ ٪ من المسجلين ، ٤٤ ٪ من الخريجين بكليات الجامعة قاطبة .

ولعل هذا ما دعي الباحثين لإختيار كلية التربية كعينة من كليات الجامعة بالإضافة الي حكم عمل الباحثين بنفس الكلية وخبرتهما بمجال التدريس بها .

أما بالنسبة للقائمين علي التدريس والإرشاد والتوجيه بكلية التربية من المعيدين والمحاضرين وأعضاء هيئة التدريس فيوضح ذلك الجدول الآتي :

جدول (٢)

نسبة طلاب كلية التربية الي القائمين علي التدريس في العام الدراسي ١٤٠٩ / ١٤١٠ هـ

عدد الطلاب المسجلين في عام ١٤٠٩/١٤١٠هـ	نسبتهم الي		
	الإجمالي	بدون المعيدين	هيئة التدريس
٢٠٥٠	١ : ١٤	١ : ٢٠	١ : ٢٥

ويتضح من الجدول أن نسبة الطلاب الي إجمالي عدد القائمين علي التدريس هي ١ :١٤ ، ونسبتهم الي الإجمالي بعد إستبعاد المعيدين (حيث يقوم المحاضرون بالتدريس) هي ١ –٢٠ ونسبتهم الي أعضاء هيئة التدريس (بعد استبعاد المعيدين والمحاضرين) هي ١ : ٢٥ أي بمعدل ٢٥ طالب لكل عضو هيئة تدريس .

وهي معدلات مناسبة بالقياس ،الي المعدلات الدولية المتعارف عليها . حيث أن الأرقام المتوفرة في هذا الخصوص تبين أن النسب المعقولة فيما يتعلق بالتفاعل بين المعلم والطلاب تتراوح بين (٢٥ – ٣٠) في حلقات البحث . أنطوان رحمه (١٩٨٧م،ص ٤٧).

الدراسات السابقة :-

من الملاحظ أن هناك العديد من الدراسات والبحوث السابقة التي تناولت كفاية التعليم بعامة . بنوعيها الداخلية والخارجية . الا أنه يلاحظ علي هذه الدراسات أن

معظمها ركزت علي الكفاية الداخلية دون الخارجية ، وربما يكون ذلك عائدا الي أن الأولي أيسر في التقدير أو الحساب من الثانية ، أو لأن الأولي (الداخلية) أكثر تحديدا من الثانية (الخارجية) . وقد يكمن السبب في ذلك أيضا أن العوامل المؤثرة في الكفاية الداخلية أكثر وضوحا وأسهل تحديدا وقياسا من الثانية ، وقد تكون هناك أسباب أخري غير تلك .

وقد أشار كومبز (١٩٨٦م،ص٩٢) الي صعوبة قياس المخرج ،التعليمي ، حيث يري أن التقدير الشامل والدقيق لمخرجات أي نظام تعليمي أمر مستحيل تقريبا ، ورغم ذلك فإنه من الممكن الحصول علي تقدير تقريبي مفيد .

أشار محمد جامع ومحمد علي محمد (١٩٨٧ م) الي كفاية الجامعات من زوايا أخري مثل كفاية الجامعة في بناء الشخصية الجامعية من خلال تحديد بعض المعارف والمهارات والقدرات التي يجب أن تنميها الجامعة في الخريجين .

وفي دراسة أجراها يوسف نبراوي وعلي يحيي (١٩٨٤ م) ذكر أن الحكم علي كفاية التعليم الجامعي تعتمد علي اتجاهات الطلاب نحو الممارسات التربوية ، علي اعتبار أن هذه الممارسات التربوية لا تكفي للحكم علي كفاية التعليم ، ويمكن أن تعد ضمن . مؤشرات أخري عديدة .

ونظرا الي محور اهتمام هذه الدراسة تنحصر كفاية التعليم – كما تتمثل في كفاية المعلمين – في محاولة التعرف علي معايير هذه الكفاية من خلال ما كتب عن المعلمين وتقويمهم ومؤشرات نجاحهم في مهنة التدريس ، وربما يتضح ذلك فيما يلي :

تعددت الكتابات والآراء حول الصفات التي تميز المدرس الناجح والتي يمكن أن تتنبأ بنجاح المدرس في مهنة التدريس ، وهناك من ذهب الي القول بأن التفوق في المادة العلمية التي يدرسها مؤشر أساسي لنجاحه ، وهناك من رأي أن هذا التفوق ليس كافيا كما لابد من الاعداد المهني التربوي وحذق المعلم لمهارات التدريس وأساليب التعلم ، وفنون التدريس .... الخ . أنه – وكما سبق القول – لا زال التنبؤ بالنجاح في التدريس صعبا من أي مهنة أخري ، نظرا لأن المدرس يتعامل مع أكثر الأشياء تعقيدا وهو الانسان (العقل البشري) .

وقد بذلت عدة محاولات لتقويم المدرسين بهدف اشتقاق معايير كفايتهم وبالتالي استخدامها في إصدار الأحكام عليهم وتقويمهم . وفيما يلي عرض لعدد من هذه المحاولات :

(أ) دراسات حول عمل المعلمين : أجري محمد عفيفي (١٩٨٥ م) دراسة هدفت الي تحديد صفات المعلم الفعال والمهارات اللازمة لنجاحه في عملية التدريس ،

وانتهت هذه الدراسة الي أن المعلم الناجح يجب أن يمارس عدة أدوار تجعله قادرا علي :

- إثارة دافعية التلاميذ .
- الحفاظ علي النظام داخل الفصل .
- مساعدة التلاميذ علي الإنضباط .
- التكيف مع مستويات التلاميذ .
- التنوع في طرق التدريس .
- استخدام المعينات السمعية والبصرية بكفاءة عالية .
- تخطيط وتنظيم العمل الخاص .
- الجدية والطلاقة والحماسة .
- تنمية مفهوم الذات لدي التلاميذ .
- اتقان مهارات التخطيط للتدريس ، وتنفيذ التدريس ثم تقويم عملية التدريس .

من الدراسات والبحوث السابقة التي اهتمت بتحليل أدوار المعلمين والمهارات اللازمة لنجاحهم في التدريس : رمزية الغريب (١٩٦٠) ، عزيز حنا داود (١٩٦٥) ، فلندرز Flanders (١٩٦٩) ، محمد عبد العليم مرسي (١٩٨٥) ، رداح الخطيب (١٩٨٩) . وانتهت هذه الدراسات الي أن صفات المعلم الناجح تتمثل في المظهر العام ، والتمكن من العادة الدراسية ، والقيادة ، واحترام اللوائح والقوانين المدرسية ، والمشاركة الوجدانية ومساعدة التلاميذ ، وانتهت كذلك الي بعض الكفايات التدريسية اللازمة لنجاح المعلم وهي :

الوضوح في عرض الدرس ، والتنظيم المعرفي للدرس ، وتنويع الأسئلة ، واستخدام مستويات متمايزة منها . تجنب النقد اللاذع للطلاب ، وإستخدام النقد البناء ، وتنوع الأنشطة التي يقوم بها المدرس في الفصل .

وقد بين متشنر Michner ٦٣:١٦ أن المدرس الناجح Effective Teacher يجب أن يتسم بما يلي :

١ - فهم عميق للفلسفة التربوية السائدة في المجتمع الذي يعمل فيه .

٢ - تمكن كاف من المادة الدراسية التي يدرسها .

٣ - الملم بعدة أساليب من أساليب التدريس .

٤ – فهم طبيعة نمو أطفال المرحلة التي يدرسها .
٥ – شخصية ذات استعداد ذاتي للقيام بمهنة التدريس .

(ب) الطلاب وتقويم المعلمين :– شاع استخدام أسلوب تقويم المعلمين من خلال سؤال طلابهم عن الصفات التي تعجبهم أو لا تعجبهم في مدرسيهم ، سعيد محمد يامشموس (١٩٨٥,ص٣٦،ص٣٩) ، وهذه الطريقة تسفر عن سمات شخصية أو إنسانية في المدرس كما يراها أو يحبها أو يرغب فيها الطلاب ، وربما تكون أحكامهم متأثرة بمواقف معينة نحو المدرسين ، وحتي إذا ما تأثرت هذه الأحكام بجوانب ذاتية من قبل الطلاب ، فالسمات الشخصية أو الإنسانية لا تكفي للحكم علي المعلمين ومعرفة كفايتهم .

(ج) فعالية المعلمين وأهداف التربية :– يمكن معرفة المدرس الناجح حينما يتمثل أهداف التربية ويكون فعالا في تحقيقها ، وهو يؤدي عمله في المدرسة . ولكن كفاية المعلم كانعكاس لمدي تحقيق أهداف التربية يصعب قياسها بدقة والتحكم فيها نظرا لعدة اعتبارات ، منها أن تحقيق أهداف التربية مرهون بعوامل كثيرة ومدخلات أكثر أحدها المعلم ، وبالتالي يصعب حصر تأثير المعلم في كم وكيف الأهداف المتحققة .

(د) قوائم مقتضيات التدريس :– حاول عدد من رجال التربية وضع قوائم لمقتضيات التدريس مبنية علي خبراتهم كمدرسين وكملاحظين وكعاملين مع مدرسين آخرين ، هذه القوائم استخدمت في تقويم عمل المدرس في المدرسة وفي تقويم طلاب كليات التربية ، وأورد محمد عبد السلام أحمد (١٩٨١,ص٣٨-٢٠٤) عددا من هذه القوائم ، ومنها قائمة كاليفورنيا للقدرات علي التدريس التي وضعها مجلس كلية التربية بجامعة كاليفورنيا ، وتتضمن عدة عناصر تبين المهام التي يجب أن يقوم بها المدرس والتي يمكن علي ضوئها الحكم علي مدي نجاحه في التدريس ، وعناصر هذه القائمة ستة رئيسية هي :

١ – القدرة علي تعليم التلاميذ .
٢ – ارشاد وتوجيه التلاميذ بحكمة .
٣ – مساعدة التلاميذ علي فهم وتقدير الميراث الثقافي .

٤ – المساهمة بفعالية في أنشطة المدرسة .
٥ – المساعدة في تكوين علاقات طيبة بين المدرسة والمجتمع المحلي .
٦ – العمل في مستوي مهني .

كما أورد محمد عبد السلام أحمد (١٩٨١) أيضاً في دراسته مقياس التقدير الذاتي لقدرات التدريس الذي أعد من قبل أساتذة كلية التربية بجامعة ولاية أوهايو وتضمن قدرات التدريس في ١٥ مجالا هي :

١ – فهم فرص الخدمة والقدرة علي القيام بها .
٢ – فهم طبيعة تخطيط وإستخدام العمليات في الحياة اليومية والتعليم .
٣ – فهم طبيعة تقويم وإستخدام العمليات في الحياة اليومية وفي التدريس .
٤ – فهم أسس الحياة الصحيحة ، عقليا وجسميا ، وتطبيق هذه الأسس علي الحياة الشخصية وعلي التدريس .
٥ – فهم نمو الطفل وتعلمه والقدرة علي التعامل الفعال معها في التدريس .
٧ – فهم عمليات الإرشاد الوظيفي والقدرة علي تطبيق أسسها في التدريس .
٨ – فهم مواد وطرق التعليم والقدرة علي إستخدامها .
٩ – فهم مكانة أوجه النشاط الخارجة عن المنهج الدراسي مع القدرة علي توجيهها .
١٠ – فهم مكانة التقويم والقدرة علي إستخدام عمليات التقويم .
١١ – فهم المجتمع المحلي والقدرة علي ربط المدرسة بالمجتمع المحلي في التدريس.
١٢ – فهم مكانة الوسائط المختلفة في التعبير الشفوي والكتابي والقدرة علي إستخدامها في التدريس .
١٣ – فهم مكانة الوسائط الفنية المختلفة في التدريس والقدرة علي إستخدامها .
١٤ – فهم مكانة التحصيل في العملية التعليمية والقدرة علي جعله وظيفيا في التدريس.
١٥ – فهم فلسفة التربية والقدرة علي جعلها وظيفية في التدريس .

بطاقة تقويم المدرس :– ويتضمن هذا المقياس الصفات اللازمة لنجاح المدرس في التدريس ، واشتملت علي عدة صفات شخصية وأخري مهنية يمكن إعطاء كل منها تقدير ، رقميا ثم إستخراج الدرجات المعيارية بطريقة ليكرت . محمد عبد السلام أحمد (١٩٨١) .

وصممت وزارة التربية والتعليم بمصر دليلا لتقويم المدرس تضمن عدة عناصر هي :

١ – الالمام بالمادة والاستزادة منها .
٢ – الالمام بالعملية التربوية والطريقة .
٣ – الألمام بالادارة المدرسية .
٤ – السلوك الشخصي والسمعة الخلقية .
٥ – الاستعداد الذهني والقدرة علي التصرف .
٦ – ضبط النفس والإتزان الفعلي .
٧ – علاقة المدرس بالزملاء .
٨ – علاقة المدرس بالتلاميذ .
٩ – أثر المدرس في نواحي الحياة المدرسية .
١٠ – النشاط الإجتماعي خارج المدرسة .
١١ – المواظبة .
١٢ – المظهر الخارجي .

وأعدت وزارة المعارف بالمملكة العربية السعودية بطاقة حديثة لتوجيه المعلم وتقويمه (وهي أحدث بطاقة حاليا يتم علي ضوئها تقويم المعلمين بمراحل التعليم العام ومنهم المعلمين عينة البحث الحالي) وإشتملت هذه البطاقة علي الجوانب الأتية : محمد عبد السلام أحمد (١٩٨١)

١ – معلومات شخصية عن المعلم من حيث مؤهله والجنسية والدورات التدريبية والفصل الذي يدرسه ... الخ .
٢ – الأداء الوظيفي : وتضمن عدة عناصر كالالتزام باللغة الفصحي والاهتمام بالنمو المعرفي والمحافظة علي أوقات الدوام ، والتمكن من المادة العلمية ، والاهتمام بالتقويم المستمر ، والمهارة في عرض الدروس وادارة الفصل .. الخ .
٣ – الصفات الشخصية : وتضمنت السلوك العام وتقدير المسئولية وتقبل التوجيهات وحسن التصرف .
٤ – العلاقات مع الرؤساء والزملاء والطلاب وأولياء الأمور . وقد اشتملت البطاقة علي ملاحظات عامة حول المعلم .

يتضح مما سبق عرضه أن محاولات عدة بذلت ولا زالت لأجل التوصل الي معايير كفاية المعلمين . وقد تناولت هذه المحاولات المعلم كإنسان وكمربي ذي دراية بخصائص نمو المتعلمين وطرق تعليمهم ، كما أن نجاح هذا المعلم مرهون بحذقه لمهارات التدريس وادارة الفصل والأداء الوظيفي المرتبط بمهنة التدريس ... الخ والصفات الشخصية كذلك أحد العوامل الهامة التي تنبئ عن مدي نجاح المعلم في مهنة التدريس .

وفي ضوء المحاولات السابقة (الدراسات والبحوث) حاول الباحثان إعداد بطاقة لتحديد مستوي كفاية المعلمين (عينة البحث) من خلال عدة قدرات ترتبط بتخطيط عملية التدريس وتنفيذها وتقويمها ، بالإضافة الي بعض القدرات العامة والسمات الشخصية التي تمكن المعلم من أداء عمله بكفاية عالية .

الاطار الميداني

للإجابة علي سؤالي البحث ولإختبار فروضه ولتحقيق أهدافه الممثلة أساسا في تقدير مستوي كفاية المعلمين خريجي كلية التربية جامعة الملك فيصل ، قام الباحثان بإجراء دراسة ميدانية وفقا للمراحل الآتية :

١ – اعداد استمارة استبانة لتقدير كفاية المعلمين – في صورتها الأولية – في ضوء ما تم عرضه من محاولات سابقة لتقدير كفاية المعلمين ثم عرض الاستبانة علي عدد من المتخصصين في التربية والمهتمين بالميدان ، وعلي عدد من الموجهين والمعلمين من ذوي الخبرة ، وذلك للتحقق من أهمية عبارات الاستبانة وإمكانية إستخدامها لتقدير كفاية المعلمين . وفي ضوء ما أشاروا به من تعديل وإضافة لعبارات الاستبانة تمت صياغتها في صورتها النهائية .

٢ – الكتابة الي ادارة التعليم بالإحساء لآخذ الموافقة علي تطبيق الاستبانة في مراحل التعليم العام ، وقد استغرقت الموافقة والرد حوالي شهرين .

٣ – ارسال الاستبانة للتطبيق بدون تحديد اعداد معينة مع التوصية بتطبيقه علي أكبر عدد ممكن من المعلمين خريجي كلية التربية جامعة الملك فيصل بالاحساء ومن يوجهونهم من الموجهين في التخصصات المختلفة .

٤ – تمت اعادة الاستبانة بعد حوالي اسبوعين من ارسالها ، وبعد فحصها اتضح أن عدد أفراد العينة (٢٥) موجها هم كل الموجهين بمنطقة الاحساء و (٥٠)

معلما (من خريجي كلية التربية جامعة الملك فيصل) . يشكلون حوالي ٢٥٪ من خريجي الكلية خلال الخمس سنوات (١٤٠٥هـ - ١٤٠٩ هـ) ، حوالي ٥٠٪ من الخريجين الذين عملوا بالتدريس بالفعل في منطقة الاحساء . ويوضح الجدول (٣) ، (٤) توزيع عينة البحث من المعلمين والموجهين .

جدول (٣)

توزيع أفراد عينة البحث من المعلمين حسب التخصص والخبرة والمرحلة الدراسية

التخصص	العدد	سنوات الخبرة	العدد	المرحلة الدراسية	العدد
دراسات إسلامية	١٨	١ - ٣	٢٨	متوسط (إعدادي)	٣٠
لغة عربية	١٢	٤ - ٦	١٠	ثانوي	٢٠
إجتماع ومواد إجتماعية	٦	٧ فأكثر	١٢		
رياضيات	٥				
كيمياء	٥				
لغة إنجليزية	٤				
المجموع	٥٠		٥٠		٥٠

جدول (٤)

توزيع أفراد عينة البحث من الموجهين حسب التخصص والخبرة والمرحلة الدراسية

التخصص	العدد	سنوات الخبرة	العدد	المرحلة الدراسية	العدد
دراسات إسلامية	٥	١ - ٥	١٢	ابتدائي	٢٢
لغة عربية	٩	٦ - ١٠	١٠	متوسط	٢٥
إجتماع ومواد إجتماعية	٣	١١ فأكثر	٣	ثانوي	٢٣
رياضيات	٢				
علوم	٢				
لغة إنجليزية	٢				
أخري	٢				
المجموع	٢٥		٢٥		-

٥ – تم تفريغ بيانات الاستبانة ثم معالجتها احصائيا بطرق وأساليب مختلفة اعتمدت أساسا علي أسلوب (SAS) الاحصائي Statistical Analysis System .

٦ – عند تقدير الكفاية للمعلمين أعطيت الدرجات (١ ، ٢ ، ٣ ، ٤ ، ٥) لمستويات الكفاية (ضعيف – مقبول – جيد – جيد جدا – ممتاز) علي الترتيب .

٧ – بعد المعالجة الاحصائية للبيانات أسفر التحليل عن النتائج الآتية :

نتائج البحث

أولاً : الكفاية كما يراها الموجهون :

جدول (٥)

تقديرات الموجهين لكفاية المعلمين خريجي كلية التربية جامعة الملك فيصل

الكفاية / العنصر	أصغر قيمة	أكبر قيمة	متوسط الكفاية	تقدير الكفاية
تخطيط التدريس	٢٠	٤٧	٣٣ر٧	جيد
تنفيذ الدرس	٣٦	٨٦	٥٩ر٨٤	جيد
تقويم التدريس	١٦	٥٦	٣٣ر٨٠	مقبول
قدرات عامة وصفات شخصية	٢٣	٦٢	٣٩ر٨٠	جيد
المستوي العام للكفاية	٨٥	٢٥١	١٦٧ر٢	جيد

يوضح الجدول (٥) تقديرات الموجهين لكفاية المعلمين ، وهي علي الوجه الآتي :

– الكفاية في تخطيط التدريس تراوحت قيمتها بين ٢٠ = مقبول ، ٤٧ = جيد جدا ومتوسط قدره ٣٣ر٧٦= جيد .

– الكفاية في تنفيذ الدرس تراوحت بين ٣٦ = ضعيف ، ٨٦ = جيد جدا ، ومتوسط قدره ٥٩ر٨٤ = جيد .

– الكفاية في تقويم التدريس تراوحت بين ١٦=ضعيف ، ٥٦ = جيد جدا ،

ومتوسط قدره ٨ر٣٣= مقبول .

- الكفاية في القدرات العامة والصفات الشخصية تراوحت بين ٢٣=ضعيف ، ٦٢ = جيد جدا ، ومتوسط قدره ٨ر٣٩= مقبول .

وقد تراوح المستوي العام لكفاية المعلمين حسب تقديرات موجهيهم - بين ٨٥= ضعيف ، ٢٥١= جيد جدا ، ومتوسط حسابي ٢ر١٦٧ وهو يعادل التقدير جيد.

ومعني هذا أن مستوي كفاية المعلمين خريجي كلية التربية جامعة الملك فيصل كما يراه الموجهون المشرفون عليهم جيد .

ثانيا : الكفاية كما يراها المعلمون أنفسهم :

جدول (٦)

تقديرات المعلمين خريجي كلية التربية جامعة الملك فيصل لأنفسهم

الكفاية / العنصر	أصغر قيمة	أكبر قيمة	متوسط الكفاية	تقدير الكفاية
تخطيط التدريس	٣٠	٤٨	٤١,٤٨	جيد جدا
تنفيذ الدرس	٥٣	٩٣	٨١,٢٦	جيد جدا
تقويم التدريس	١٧	٥٨	٤٦,٥٦	جيد
قدرات عامة وصفات شخصية	٢٥	٦٤	٥٢,٧٢	جيد جدا
المستوي العام للكفاية	١٢٥	٢٦٣	٢٢٢,٠٢	جيد جدا

يوضح الجدول (٦) تقديرات المعلمين أنفسهم لمستوي كفايتهم وهي علي الوجه الآتي :

- الكفاية في تخطيط التدريس تراوحت بين ٣٠ = مقبول ، ٤٨ = جيد جدا ومتوسط قدره ٨٤١ر٤٨= جد جدا .
- الكفاية في تنفيذ التدريس تراوحت بين ٥٣ = مقبول ، ٩٣ = جيد جدا، ومتوسط قدره ٢٦ر ٨١= جد جدا .

- الكفاية في تقويم التدريس تراوحت بين ١٧ = مقبول ، ٥٨ = جيد جدا ومتوسط قدره ٥٦ر ٤٦ = جيد جدا .
- الكفاية في القدرات العامة والصفات الشخصية تراوحت بين ٢٥ = مقبول ، ٦٤ = جيد جدا ومتوسط قدره ٧٢ر٥٢= جد جدا .

وقد تراوح المستوي العام لكفاية المعلمين حسب تقديراتهم أنفسهم لكفايتهم - بين ١٢٥= مقبول ، ٢٦٣= جيد جدا ، ومتوسط قدره ٢٢٢ = جيد جدا ومعني هذا أن مستوي كفاية المعلمين خريجي كلية التربية جامعة الملك فيصل كما يرونه هم أنفسهم - جيد جدا .

ثالثا : التباين بين الموجهين والمعلمين في تقديرات كفاية المعلمين :

يتضح من الجدولين (٧) ، (٨) أن تقديرات الموجهين لكفاية المعلمين تختلف عن تقديرات المعلمين لأنفسهم ، هذا بصفة عامة .

ولإختبار الفرض الأول من فروض البحث ونصه :

((توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات الموجهين والمعلمين لكفاية المعلمين خريجي كلية التربية جامعة الملك فيصل)) استخدم تحليل التباين الذي تتضح نتائجه في الجدول الآتي :

جدول (٧)

التباين في تقديرات الكفاية بين الموجهين والمعلمين

مصدر التباين	د . ح	مجموع المربعات	متوسط المربعات	ف	الدلالة
النموذج	١	٥٠٠٨٧	٥٠٠٨٧	٦٢	٠٠٠١ر
المتبقي	٧٣	٥٩٣٦٥	٨١٣		

وتبين قيمة ف ودلالتها الإحصائية بالجدول السابق أنه توجد فروق ذات دلالة احصائية بين تقديرات الموجهين لكفاية المعلمين ، وبين تقديرات المعلمين لأنفسهم . ويوضح الجدول الآتي المتوسط للكفاية كما يراه كل من الموجهين والمعلمين :

جدول (٨)

المتوسط العام لكفاية المعلمين

النوع	العدد	متوسط الكفاية	التقدير المقابل
موجهون	٢٥	١٦٧	جيد
معلمون	٥٠	٢٢٢	جيد جدا
المتوسط العام	-	١٩٤ر٥	جيد

ويتضح من الجدول أن الموجهين يقدرون كفاية المعلمين بمتوسط حسابي قدره ١٦٧ يقابله تقدير جيد ، بينما يقدرها المعلمون أنفسهم بمتوسط قدره ٢٢٢ يقابله تقدير جيد جدا . والمتوسط العام لكفاية المعلمين خريجي كلية التربية جامعة الملك فيصل - كما تراه عينة البحث بصفة عامة - قدره ١٩٤ر٥ وهو ما يعادل التقدير جيد .

رابعاً : التباين في الكفاية حسب التخصص والخبرة والمرحلة الدراسية التي يعمل بها المعلمون :

نظرا لأن عينة البحث من المعلمين اشتملت علي تخصصات مختلفة ، وخبرات غير متساوية ، والعمل في مرحلتين مختلفتين ، فقد حسب التباين لاختبار الفرض الثاني من فروض البحث ونصه :

((توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مستوي كفاية المعلمين حسب التخصص الدراسي ، والخبرة في التدريس ، والمرحلة الدراسية)) والذي تتضح نتائجه في الجدول رقم (٩).

جدول (٩)

التباين في كفاءة المعلمين حسب متغيرات التخصص والخبرة الدراسية

مصدر التباين	د . ح	مجموع المربعات	متوسط المربعات	ف	الدلالة
التخصص	٥	٢١٦٣٠	٤٣٢٦	١٨,٦	,١٠٠٠
الخبرة	٣	٤٢٨٣	١٤٢٨	٦,٢	,٠٠١٥
المرحلة الدراسية	١	٧٢٤	٧٢٤	٣,١	,٠٨٤٧
المتبقي	٤٠	٢٩٦٢	٢٣٢	-	

وتبين قيمة ف ودلالتها الاحصائية بالجدول السابق أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين كفاية المعلمين فيما يتعلق بالتخصص والخبرة .

أما بالنسبة لمتغير المرحلة الدراسية فالفروق في الكفاية بين المعلمين غير دالة احصائيا حيث أن قيمة ف غير معنوية .

ولرصد الفروق في الكفاية بين المعلمين حسب التخصص والخبرة استخدم الأسلوب الأحصائي (SAS) لحساب الفروق في المتوسطات للكفاية (LSMEAN) بين المعلمين والتي تتضح في الجدولين (١٠) ، (١١) .

جدول (١٠)

التباين في كفاية المعلمين حسب التخصص

التخصص	عدد المعلمين	متوسط الكفاية	التقدير المقابل
دراسات إسلامية	١٨	٢٣٠	جيد جدا
لغة عربية	١٢	٢٤١	جيد جدا
اجتماع ومواد إجتماعية	٦	١٦٤	جيد
رياضيات	٥	٢٢٩	جيد جدا
كيمياء	٥	٢٤١	جيد جدا
لغة إنجليزية	٤	٢٤٧	جيد جدا

ويتضح من الجدول أن أعلي متوسط لكفاية المعلمين (حسب تقديراتهم لأنفسهم) ٢٤٧ = جيد جدا لتخصص اللغة الإنجليزية يليه تخصص اللغة العربية والكيمياء وهما علي نفس المستوي من الكفاية ٢٤١ = جيد جدا ، ثم تخصص الدراسات الإسلامية بكفاية ٢٣٠ = جيد جدا ، فتخصص الرياضيات ٢٢٩ = جيد جدا ، وأخير تخصص الإجتماع والمواد الإجتماعية بمتوسط كفاية ١٦٤ = جيد .

جدول (١١)

التباين في كفاية المعلمين حسب الخبرة

عدد سنوات الخبرة	عدد المعلمين	متوسط الكفاية	التقدير المقابل
١ - ٣	٢٨	٢٢٣	جيد جدا
٤ - ٦	١٠	٢١٤	جيد
٧ فأكثر	١٢	٢٣٢	جيد جدا

ويتضح من الجدول أن كفاية المعلمين القدامي (الأكثر خبرة – سبع سنوات فأكثر) أكبر من كفاية المعلمين الجدد (الأقل خبرة) (١ – ٣) سنوات ، (٤–٦) سنوات . وعلي العكس من ذلك فكفاية المعلمين الأحدث خبرة (١–٣) سنة أعلي من كفاية المعلمين ذوي الخبرة المتوسطة (٤–٦) ولا ندري سبب ذلك .

مناقشة نتائج البحث : –

حاول البحث أن يتعرف علي مستوي الكفاية الخارجية لكلية التربية جامعة الملك فيصل كما تنعكس في كفاية بعض خريجيها من المعلمين .

وعلي الرغم من صعوبة قياس الكفاية الخارجية بصفة خاصة في مجال التعليم ، ومع وعي الباحثين بأن كفاية المعلمين التي تم تقديرها – في ضوء حدود البحث الحالي – ليست نتائج الإعداد بالكلية فقط ، بل أنها نتاج عدة عوامل ومؤثرات متعددة أحدها (الاعداد بالكلية) وربما تكون أهمها بحيث يمكن تقديرها ، فقد حاول الباحثان تقدير هذه الكفاية في ضوء ما توفر لهما من إمكانات . وإنتهي البحث الي عدة نتائج سبقت الإشارة اليها تفصيلا في الجداول السابقة . ويمكن مناقشة هذه النتائج فيما يلي :

أولا : الكفاية كما يراها الموجهون :

– تباين الحد الأدني والحد الاعلي لعناصر الكفاية (التخطيط – التنفيذ – التقويم ... الخ) . وتراوحت قيمتها بين مقبول في تقويم التدريس ، وجيد في العناصر الآخري . وهذا يعني أن قدرات المعلمين خريجي كلية التربية جامعة الملك فيصل متواضعة في تقويم تدريسهم وبالتالي في تقويم طلابهم .

– تراوحت كفاية المعلمين بين ضعيف وجيد جدا ومعني ذلك أن هناك من بين المعلمين خريجي كلية التربية من يتصفون بضعف مستوي الكفاية ، ، وهناك أيضا المستوي : مقبول وجيد وجيد جدا بينما لم يحصل أحد علي تقدير ممتاز .

– المستوي العام لكفاية المعلمين خريجي كلية التربية جامعة الملك فيصل : جيد . وهو متواضع بالطبع حيث أنه يتوسط جوانب التقدير المعتادة ضعيف ، مقبول ، في طرف ، جيد جدا ، ممتاز في طرف آخر .

ثانياً : الكفاية كما يراها المعلمون أنفسهم :

– تباين الحد الأدني والحد الأعلي لعناصر الكفاية ، وتراوحت قيمتها بين جيد

لتقويم التدريس ، وجيد جدا للعناصر الآخري .

ونفس الشئ الذي قدره الموجهون للكفاية حيث أن أقل كفاية للمعلمين في جانب التقويم . ومعني ذلك اتفاق بين المعلمين والموجهين علي أن كفاية المعلمين في التقويم تعد أقل كفاية مقارنة بمثيلاتها من العناصر الآخري لكفاية المعلمين .

- تراوحت كفاية المعلمين بين مقبول وجيد جدا . والتقدير ممتاز للكفاية غير وارد كما يري المعلمون أنفسهم . ونفس الشئ بالنسبة للموجهين .

- المستوي العام لكفاية المعلمين حسب تقديراتهم - جيد جدا ، وهذا يختلف مع تقدير الموجهين لهم وهو جيد .

ثالثا : تبين وجود دالة احصائيا بين تقديرات الموجهين والمعلمين لكفاية المعلمين خريجي كلية التربية جامعة الملك فيصل حيث قدر الموجهون هذه الكفاية بتقدير - جيد جدا = ٢٢٢ درجة) .

ومعني هذا أن التقدير لكفاية المعلمين حسب رأي عينة البحث (جيد = ٥ر١٩٤درجة) . وهو بالطبع متواضع كما سبق القول .

رابعا : تبين وجود فروق دالة احصائيا بين مستوي كفاية المعلمين حسب متغيرات التخصص والخبرة ، بينما المرحلة الدراسية لم يكن لها تأثير في الكفاية ، فمن حيث التخصص كانت كفاية معلمي اللغة الإنجليزية أعلي كفاية ، ثم معلمي اللغة العربية والكيمياء (علي نفس الدرجة من الكفاية) ، ثم معلمي الدراسات الإسلامية فالرياضيات، وأخيرا الإجتماع والمواد الإجتماعية كأقل مستوي في الكفاية .

ومن حيث الخبرة ، كانت كفاية المعلمين الأكثر خبرة أكبر من كفاية المعلمين الأقل خبرة . وإن كان المعلمون الأحدث في الخبرة (١-٣) سنوات أكثر كفاية من متوسطي الخبرة بالتدريس (٤-٦) سنوات .

توصيات واقتراحات :-

انتهي البحث الي نتيجة عامة مؤداها أن التقدير العام لمستوي كفاية المعلمين خريجي كلية التربية جامعة الملك فيصل (جيد) حسب تقدير أفراد عينة البحث . وان كان هناك تباين حول تقدير هذه الكفاية بين الموجهين والمعلمين ، فتقدير الموجهين جيد ،

وتقدير المعلمين جيد جدا . ومن الطبيعي أن يكون تقدير المعلمين لأنفسهم أفضل من تقدير موجهيهم لهم ، وربما لأن النفس البشرية جبلت (أي طبعت) علي ذلك ، الاماندر .

ونظرا لأن أي من عناصر الكفاية الأربعة (التخطيط – التنفيذ – التقويم – الصفات العامة) لم تحظ بتقدير ممتاز ، ونظرا لأن التقدير العام لمستوي الكفاية (جيد) وهو يقع في منتصف تقديرات الكفاية ، لذلك يمكن القول أن مستوي كفاية المعلمين خريجي كلية التربية جامعة الملك فيصل متوسط ، وبلغة أخري فهو متواضع .

وفي ضوء ما توصل اليه البحث من نتائج يوصي بما يلي :

١ – اعادة النظر في برنامج اعداد المعلم بكلية التربية جامعة الملك فيصل خاصة جانب الإعداد المهني وتطويره في ضوء المستجدات في الميدان .

٢ – التأكيد علي أهمية التدريب الميداني (التربية العملية) لما له من أهمية في صقل مهارات التدريس وأداء بكفاية عالية .

ونظرا لأن مستوي كفاية المعلمين – عينة البحث – في بعض القدرات التي تناولتها الاستبانة نالت تقديرا أقل من جيد ، يقترح البحث تخطيط دورة تدريبية (أو عدة دورات) لتدريب المعلمين وزيادة مهاراتهم ومعلوماتهم حول هذه القدرات ، وهي :

(أ) فيما يتعلق بتخطيط عملية التدريس :

١ – ترجمة الأهداف العامة الي أهداف سلوكية .

٢ – تحديد المفاهيم والحقائق المتضمنة في التدريس .

٣ – ربط مادة المعلم التي يدرسها بالمواد الدراسية الآخري .

٤ – ربط موضوعات المقرر الدراسي ببعضها البعض .

(ب) فيما يتعلق بتنفيذ التدريس (الأداء) :

١ – ربط موضوع الدرس بالواقع الاجتماعي للطلاب .

٢ – استخدام طرق تدريس متنوعة .

٣ – استخدام الوسائل التعليمية المناسبة .

٤ – ربط المادة العلمية بمشكلات الطلاب اليومية .

٥ – تعميق معلومات المدرس أكثر مما بالكتاب المدرسي .

(ج) فيما يتعلق بعملية التقويم :

١ – تنويع الواجبات بحيث تراعي الفروق الفردية بين الطلاب .

٢ – استخدام أسئلة تثير فكر الطلاب وتفاعل المتميزين منهم .
٣ – تشجيع ومساعدة الطلاب المتأخرين دراسياً
٤ – تحليل وتفسير نتائج إختبارات الطلاب .
٥ – استخدام النتائج في تحسين مستوي الطلاب .

(د) فيما يتعلق بالقدرات العامة والصفات الشخصية :

١ – تيسير عملية نمو الطلاب بكل أبعادها .
٢ – التجدد بإستمرار وتقبل الجديد بعد تنفيذه .
٣ – معرفة نظرية في مجال النمو ونظرياته وتطبيقاتها .
٤ – معرفة بأصول ومناهج البحث التربوي .
٥ – البحث عن الحقيقة والدفاع عما يعتقد أنه حق .

هذه الدوره التدريبية يمكن عقدها بعد التخطيط لها بالتنسيق بين الجامعة ممثلة في كلية التربية وادارة التعليم بحيث يكون محورها الرئيسي تلك القدرات والمهارات والصفات السابق الأشارة اليها وعلي أن يحدد لها مكان معين وزمن محدد يتناسب مع المعلمين وبراعي ويتناسب كذلك مع المسئولين والقائمين علي أمر تنفيذها .
وربما يكون توفير نوع من الحوافز دافعا لحضور المعلمين هذه الدورات والمشاركة فيها .

المراجـــع

(١) أبو كليلة ، هادية : الكفاية الداخلية للجامعات الأقليمية في ج . م . ع ، رسالة دكتوراه ، غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة المنصورة ، المنصورة ١٩٨٤ .

(٢) محمد عبد السلام أحمد : القياس النفسي والتربوي ، الطبعة الثانية عشر ، القاهرة ، مكتبة النهضة المصرية ، ١٩٨١ .

(٣) بامشموس ، سعيد وآخرون : التقويم التربوي ، الطبعة الثانية ، الرياض، دار الفيصل الثقافية ، ١٩٨٥م .

(٤) البسام ، عبد العزيز : تطوير المناهج للتعليم العالي في الوطن العربي ، في وقائع الندوة الفكرية الثانية لرؤساء ومديري الجامعات في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج ، المنعقدة بجامعة الملك عبد العزيز بجدة في ١٣-١٥ أبريل ١٩٨٥م ، مكتب التربية العربي لدول الخليج ، الرياض ١٩٨٧ .

(٥) جامع ، محمد نبيل ، محمد علي محمد .. كفاءة الجامعة في بناء الشخصية الجامعية ، مجلة إتحاد الجامعات العربية ، الأردن ، العدد ٢٢ ، يوليو ١٩٨٧ م .

(٦) حلمي ، شكري عباس .. الأهداف ومستقبل التربية ، القاهرة ، مكتبة وهبه ، ١٩٩٠.

(٧) الخطيب ، رداح .. تطوير التدريس الجامعي في مركز الدراسات الجامعية للبنات بجامعة الملك سعود بالرياض ، المجلة العربية لبحوث التعليم العالي ، المركز العربي لبحوث التعليم العالي ، سوريا ، العدد السابع، يونيو ١٩٨٩ م .

(٨) داود ، عزيز حنا .. الصفات اللازمة لنجاح طلبة كليات المعلمين في مهنة التدريس ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية جامعة عين شمس ، ١٩٦٥م .

(٩) رحمه ، أنطوان .. الهدر في التعليم العالي وسبل علاجه ، سلسلة دراسات ووثائق عن التعليم والتنمية في الوطن العربي (العدد ٢٦) ، مكتب اليونسكو الأقليمي للتربية في الدول العربية ، ديسمبر ١٩٨٧ .

(١٠) سماك ، أندره .قياس الكفاءة الداخلية الكمية للتعليم مجلة التربية الجديدة،العدد الثالث ،أغسطس ١٩٧٤.

(١١) عفيفي ، محمد عادل .. تقويم بعض برامج المواد التربوية بكليات التربية من خلال أداء طلاب التربية العملية لمهارات مهنة التدريس ، رسالة دكتوراه ، غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة الزقازيق ١٩٨٥ م .

(١٢) الغنام ، طاهر أحمد .. عناصر استراتيجية لتحسين النظام التعليمي ، الدورة التدريبية عن تخطيط الإصلاح التربوي وتحديث الإدارة في الدول العربية ، اليونسكو ، بيروت ، مارس ١٩٨٠ .

(١٣) الغريب ، رمزية .. أبحاث في علم النفس ، القاهرة ، النهضة المصرية ، ١٩٦٠ .

(١٤) كومبز ، ف.ع .. أزمة التعليم في عالمنا المعاصر ، ترجمة أحمد خيري كاظم وجابر عبد الحميد ، القاهرة، دار النهضة العربية ، ١٩٨٦م .

(١٥) مرسي ، محمد منير ، عبد الغني النوري .. تخطيط التعليم واقتصادياته ، القاهرة ، دار النهضة العربية ، ١٩٧٧ .

(١٦) مرسي ، محمد عبد العليم .. المعلم والمناهج وطرق التدريس ، الطبعة الأولي ، الرياض ، علم الكتب ١٩٨٥ .

(١٧) نبراوي ، يوسف ، علي يحيي .. اتجاهات طلبة جامعة الإمارات العربية المتحدة نحو الممارسات التربوية في الجامعة (دراسة ميدانية) ، المجلة العربية للبحوث التربوية ، المجلد الرابع ، العدد الثاني ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، تونس ، يوليو ١٩٨٤ .

(١٨) وزارة التخطيط .. خطة التنمية الخامسة بالمملكة العربية السعودية ١٩٩٠ – ١٩٩٥ ، الرياض ١٩٩٠ م .

(١٩) مجمع اللغة العربية ، المعجم الوسيط ، الجزء الثاني ، القاهرة ، دار المعارف ، ١٩٨٠ .

20 -Adams, D., .. Eduation in National Development, London, Keguan paul,1971.

21 -Benson, c., .. Education Finance in the coming Decade,Bloomington, Indiana, phi Delta Kappa foundation, 1975.

22 -Flanders, N. A. , and Simon, A. , .. Teacher effectiveness, In: The Encyclopedia of Education Research . 4th edition, New York Macmillan,1969.

23 -Hough, J., .. Economics of Education, in .. Education Research and Development in Britain 1970 - 1980, First Published, NFER, NELSON Publishing Company, 1982.

24 -Lindgren, H., .. Education flow Models with Application to Arab Statistical Data , Sweden, 1974.

25 -Pollack, M., .. and Miffer, D., .. Teachers make the Difference, an introduction to Education, New York, Harper and Raw, 1980.

26 -Sheehan, J., ..The Economics of Education, London , George Allen, 1973.

27 - William, G.w. , .. Inserves Education of vocational and Technical Educators : A Results oriented Approach, In : Handbook on contemporary Education , xerox Company, New York , 1976.

دراسات تم الإطلاع عليها :

- مهني غنايم .. الأهدار التربوي في التعليم العام ، أسبابه وطرق معالجته ، مكتب التربية العربي لدول الخليج بالرياض ، ١٩٩٠م .
- مهني غنايم .. الكفاءة الداخلية الكمية للتعليم الإبتدائي الحكومي بالكويت المجلة التربوية ، العدد التاسع عشر ، المجلد الخامس ، ١٩٨٩م .
- وزارة المعارف بالمملكة العربية السعودية .. التطوير التربوي : الكفاءة الداخلية للتعليم الإبتدائي (بحث في ظاهرة الإعادة والتسرب) ، مجلة التوثيق التربوي ، السنة السادسة عشرة ، العدد الخامس والعشرون ، ١٩٨٦م .
- حسن عبد المالك .. الكفاءة الداخلية لنظام التعليم بجامعة الأزهر ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية، جامعة الأزهر ، القاهرة ، ١٩٨٢م .
- Mohamed Hosny .. An Analysis of the Internal Efficiency of the Basic Primmary Education system in Egypt , Unpublished phd, U.S.A. , Pensylvania State Univeresty, 1980.
- Ministry of Education an Youth Affair .. The Internal Efficiency of Omani Educational System (A study of Educational Wastage) , Oman, 1984.

دراسة تقويمية لواقع التربية الميدانية في كلية التربية جامعة الملك سعود

د. عبد الله عبد الرحمن المقوشي* د. سر الختم عثمان علي*
د.يعقوب نشوان **

مقدمة

تمثل التربية الميدانية عنصراً أساسياً في اعداد المعلم . ففيها تنعكس المحصلة النهائية للاعداد التخصصي والتربوي ، حيث تتاح للطالب المتدرب فرص تطبيق هذه المعرفة النظرية في عمليات تحت اشراف مشرفين متخصصين وبمساعدتهم . على أنه من العوامل المهمة لنجاح هذه التجربة أن يتعهدها - القائمون على برنامجها - بالتقويم المستمر ، ذلك التقويم الذي يشتمل على العناصر المختلفة ذات الصلة المباشرة بها ، وهي بالتحديد:

أ- الطالب المتدرب . ب- المشرف

ج- المدرسون المتعاونون. د- مدراء المدارس.

وأما المسألة التي ينصب عليها التقويم فهي تحديد مستوى الدور الذي يؤديه كل عنصر من هذه العناصر من ناحية ، ومن ناحية أخرى تحديد مدى التفاعل بين هذه العناصر في سبيل مهمة التربية الميدانية بفاعلية ونجاح .

وفي جامعة الملك سعود ، يشرف على برنامج التربية الميدانية الذي يهدف الى اكتساب الطلبة المعلمين جملة من الكفايات التعليمية ، لجنة التربية الميدانية التي تضم كافة المشرفين عليها. ولعل من أهم مهام هذه اللجنة البحث في جدوى وفعالية البرنامج المعمول به حالياً من حين لآخر ، وعليه ، فقد هدفت المدراسة الى تقويم برنامج التربية بجامعة الملك سعود.

---

* كلية التربية ، جامعة الملك سعود

** كلية التربية ، جامعة صنعاء

مشكلة الدراسة:

ترتكز هذه الدراسة على الاجابة عن السؤال التالى:

* ماواقع التربية الميدانية فى كلية التربية – جامعة الملك سعود؟

أهداف الدراسة :

تهدف هذه الدراسة الى تقويم واقع التربية الميدانية فى كلية التربية– جامعة الملك سعود من وجهة نظر كل من:

أ– المشرفين ·

ب– مديري مدارس التطبيق

ج– المعلمين المتعاونين·

د– الطلاب المتدربين·

أسئلة الدراسة :

١– مامؤهلات أفراد الدراسة (مشرف الكلية ، مدراء المدارس ، المدرسون المتعاونون)؟

٢– ماجنسية المدراء والمشرفين والمدرسين المتعاونين ؟

٣– ماخبرات المشرفين ومدراء المدارس والمدرسين المتعاونين فى مجال التدريب والاشراف على طلاب التربية الميدانية؟

٤– ماهى تخصصات أفراد الدراسة ؟

٥–مامستوى أداء طلاب التربية الميدانية فى التدريس؟

٦– مامستوى طلاب التربية الميدانية فى مجال الاعداد التربوي والتخصص؟

٧– مامدى تعاون مدراء مدارس التدريب فى برامج التربية الميدانية؟

٨– مامدى مساهمة مشرف الكلية فى برنامج التربية الميدانية؟

٩–مامدى مساهمة المدرس المتعاون فى تدريب طلاب التربية الميدانية؟

١٠–مامتوسط الحصص الاسبوعية التى يدرسها طلاب التربية الميدانية وما هى الصفوف التى يدرسونها؟

١١–مامدى تفرغ طالب التربية الميدانية لعمله التدريبى فى المدارس ؟

١٢– ما رأى طلاب التربية الميدانية فى مهنة التدريس؟

أهمية الدراسة :

تنجلي أهمية الدراسة فى أن نتائجها قد تحمل مؤشرات مهمة بالنسبة للواقع الحالى للتربية الميدانية ، وبالتالى قد تقترح جوانباً من التعديل والتطوير فيه. ومما يضاعف من أهمية الدراسة هو قلة الدراسات التى اختصت بهذا البرنامج.

حدود الدراسة :

نتائج هذه الدراسة تنطبق على المشرفين ومديري المدارس ، والمعلمين المتعاونين والطلاب المتدربين فى الفصل الدراسى الذى شملته هذه الدراسة فقط.

ولايمكن تعميم نتائجها حتى اجراء عدد كبير من هذه الدراسات فى كلية التربية جامعة الملك سعود وفى كليات التربية الأخرى فى المملكة.

تعريف مصطلحات الدراسة :

تشتمل هذه الدراسة على المصطلحات الآتية :

١- **التربية الميدانية** : التربية الميدانية مقرر دراسى من مقررات قسم المناهج وطرق التدريس . ويحدد لكل تخصص رقم تحت رمز نهج مقررات هذا القسم وعدد ساعات هذا المقرر اثنتا عشرة ساعة (١٢ ساعة) مقررة. ويسمح للطالب بالتسجيل فى هذا المقرر بعد انهاء جميع الساعات المقررة فى الجانبين التخصصي والتربوي من برنامج التخرج . أما الجانب التخصصي فيشتمل على المقررات فى حقل المادة الدراسية والتى يدرسها الطالب ، إما فى كلية العلوم أو كلية الآداب أو فى بعض أقسام كلية التربية كقسم الدراسات الاسلامية وقسم علم النفس وقسم التربية البدنية والتربية الفنية. وأما الجانب التربوي فيشتمل على المقررات التى تمثل الاعداد المهنى للطالب. ومن أهم هذه المقررات مقرر طرق التدريس الخاصة ومقرر التربية الميدانية.

ويهدف هذا المقرر الى اتاحة الفرصة للطالب المعلم كي يطبق ماتلقاه من مواد نظرية ، بالاضافة الى المشاركة في الحياة المدرسية في جوانبها الاجتماعية والادارية والتنظيمية.

ولايسمح للطالب بالتخرج من الجامعة الا اذا اجتاز هذا المقرر.

٢- **الطالب المتدرب (طالب التربية الميدانية)** : هو الطالب الذى أنهى جميع الساعات المقررة فى البرنامج المرسوم لتخرجه فى الجامعة . ولم يبق له سوى

الساعات المقررة للتربية الميدانية . وعددها (١٢ ساعة).

وقد يسمح للطلاب الذين بقى عليهم مقرر واحد ، الى جانب مقرر التربية الميدانية ، بالتسجيل فيه شريطة أن يسجل الطالب هذا المقرر فى الساعات المسائية فى الجدول الدراسى للجامعة.

ويتدرب طالب التربية تحت أشراف مشرف يحدده قسم المناهج وطرق التدريس ويكون في مجال تخصص الطالب ، ويمضى الطالب فصلاً دراسياً كاملاً (حوالى أربعة عشر اسبوعياً) في احدى المدارس المتوسطة أو الثانوية بمدينة الرياض . حيث يحدد له عدد معين من الحصص الأسبوعية في الجدول الدراسى. ومتوسط عددها ثمان. والى جانب التدريس ، يمارس الطالب المعلم جميع الأنشطة التعليمية والتربوية من تقويم ، واعطاء واجبات منزلية وتقويمها ، بالاضافة الى الاشراف على النشاط غير الصفى بالمدرسة.

٣- **مشرف الكلية**: هو عضو هيئة تدريس أو محاضر بقسم المناهج وطرق التدريس، أو من يستعان بهم من خارج الكلية ، شريطة استيفاء خبرات ومؤهلات مشرف الكلية. وحسب طبيعة هذا القسم فان المشرف غالباً مايكون من ذوى الخبرات الطويلة فى مجال الاشراف على التربية الميدانية . وتناط بالمشرف مهمة الاشراف على عدد معين من طلاب التربية الميدانية ، ويتفاوت العدد من مشرف لآخر حسب تخصصات الطلاب المتدربين . وتتمثل مهمة المشرف فى تهيئة الطلاب المتدربين للتربية الميدانية ، بالاضافة الى زيارة الطالب المتدرب فى المدرسة ، وتشمل الزيارة مشاهدة تدريس الطالب فى حجرة الدراسة، ثم ابداء ملاحظات عن تدريسه بعد نهاية الحصة ، وكذلك ارشاده وتوجيهه في كل مايتعلق ببرنامجه التدريبي، وكذلك الوقوف على اسهامه فى النشاط المدرسى والالتزام بقواعد تنظيم الحياة المدرسية، من مواظبة على الدوام اليومى والتمشى مع القواعد التى تحكم هذه المهنة.

٤- **مدرسة التدريب** : هى احدى المدارس المتوسطة أو الثانوية بمدينة الرياض تابعة لمنطقة تعليم الرياض .ويتم تحديد هذه المدارس بموجب اتفاق بين قسم المناهج وادارة التدريب بمنطقة تعليم الرياض . ويراعى أن تكون هذه المدارس موزعة بصورة متوازنة بين أحياء مدينة الرياض.

يمضى الطالب المتدرب فترة التدريب بهذه المدرسة ، وتتم معاملته بصورة مماثلة لمدرس المادة فى المدرسة.

٥- **مدير مدرسة التدريب** : هو الشخص المسئول عن ادارة المدرسة حسب

اللوائح الصادرة من وزارة المعارف في هذا الشأن . وأما دوره فى برنامج التربية الميدانية ، فيتمثل فى متابعة الطالب المتدرب فى مهمته التعليمية والتربوية . كالالتزام بالدوام الرسمى ، وانتظام تحضير الدروس ، هذا ويستأنس مشرف الكلية برأى المدير فى تقويم الطالب المتدرب.

٦- **المدرس المتعاون** : هو أحد مدرسي المواد المقررة فى المرحلة المعنية ، وغالباً مايكون قد أمضى فترة مناسبة فى التدريس . بعد حصوله على المؤهل المطلوب للعمل بالتدريس في المرحلة.

ويعاون هذا المدرس في برنامج التربية الميدانية من حيث تعريف الطلاب المتدربين بالمقررات الدراسية وأسس وأساليب توزيعها على أسابيع الفصل الدراسي ، كما يساهم فى عملية تحضير الدروس فى الفترة المبكرة من مرحلة التدريب. كذلك يزود الطلاب بخبرات فى مجال اجراء الاختبارات ، وتصحيحها ورصد درجاتها . وفى بداية فترة التربية الميدانية يحضر الطالب المتدرب عدداً من الحصص التى يدرسها هذا المدرس ، بغية الاستفادة من خبراته فى طرق التدريس ، واستخدام الوسائل التعليمية ، وضبط الصف . هذا الى ان جانباً من حصص هذا المدرس يخصص للطالب المتدرب.

الدراسة السابقة

يهدف هذا الفصل الى التعرف على الدراسات السابقة المتصلة بموضوع الدراسة الحالية. وقد تم اختيارها للاستفادة من نتائجها او المنهجية التى اتبعت فيها . وفيما يلى عرض لهذه الدراسات :

أولاً : الدراسات العربية :

١- **دراسة على ، سر الختم عثمان (١٩٧٧م)** (١): وعنوان الدراسة (التدريس المصغر ودوره فى تطوير الأداء فى التربية العملية الميدانية). بدأت الدراسة بتعريف موجز للتعليم المصغر ، والذى يتمثل فى تهيئة موقف تدريسي تقل فيه الصعوبات والتعقيدات التى عادة ما تحدث فى التدريس الصفى ، كما أنه فى التدريس المصغر يجد المدرس والطالب تغذية راجعة . وبعد هذا التعريف ، أشارت الدراسة الى طبيعة التدريس المصغر فى التربية الميدانية ، فأشارت الى استخدامه فى تهيئة الطلاب للتدريس من خلال اتقان مهارات معينة . وذلك قبل أن يشرعوا فى برنامج التربية الميدانية . وأوضحت الدراسة أن أهم مجالات لاستخدام التدريس المصغر هى التدريب على

المهارات الأساسية . واختارت الدراسة ثلاثة أنواع من هذا المهارات وهى :

أ- مهارة صياغة السؤال وطرحه.

ب- مهارة جذب انتباه التلاميذ.

ج- مهارة المشاهدة (أى مشاهدة الطالب المتدرب للدروس التى يقدمها زملاؤه المتدربين).

وكانت الوسيلة لاجراء دروس التدريس المصغر هى شريط الفيديو ، حيث كان يتم تصوير الطالب المتدرب أثناء ممارسته لمهارة من المهارات الآنفة الذكر.

وبعدئذ يعرض الدرس الذى تم تصويره ، ويعقب ذلك مناقشة فى شكل ملحوظات يبديها بقية الطلاب المتدربين والمشرف ، وهى بمثابة تغذية راجعة للطالب الذى يقدم الدرس . ثم تتكرر التجربة فى ضوء التغذية الراجعة ، ويعاد التصوير ، ثم يعرض ثانية ، وهكذا تسير العملية الى أن يتم التثبت من اتقان الطلاب المتدربين للمهارة المعينة.

وتعتبر هذه الدراسة ذات صلة بموضوع البحث ، وحيث أنها تشتمل على أسلوب من الأساليب التى تعد فعالة في رفع مستوى أداء طلاب التربية الميدانية .

٢-دراسة الخولى ، محمد على (١٩٧٧م) (٣) : عنوان الدراسة (التربية الميدانية - دراسة تحليلية تقويمية) .أهم مااشتملت علية الدراسة من أهداف تتعلق بموضوع البحث ، مايلى:

أ- التعرف على المشكلات التى يواجهها المعلمون الطلاب فى اثناء التربية الميدانية.

ب- التعرف على أداء وانطباعات الطلاب المعلمين حول مدى استفادتهم من التربية الميدانية وطريقة تنظيمها.

وقد تكونت عينة الدراسة من مجموعتين : المجموعة الأولى وتضم الطلاب الذين تخرجوا من كلية التربية فى عام ١٣٩٥/١٣٩٦هـ . أما المجموعة الثانية فقد ضمت عدداً من الطلاب الذين كانوا يمارسون التربية الميدانية فى الفصل الأول من العام الدراسى ١٣٩٦/١٣٩٧هـ . وكانت الاستبانة تمثل احد ادوات الدراسة .

وأهم ماجاء فى نتائج الدراسة- فيما يخص هذا البحث - مايلى:

١- رأى معظم الطلاب المتدربين ان مشاهدتهم لزملائهم وهم يدرسون أمر مفيد لهم.

٢- رأى معظم الطلاب المتدربين ضرورة زيادة عدد زيارات المشرفين لهم.
٣- فضل معظم الطلاب المتدربين- تقريباً - أن تكون زيارة المشرف لهم مفاجئة.
٤- أفاد معظم الطلاب المتدربين أنهم يفضلون أن يوضح لهم المشرف أخطاءهم ومزاياهم على السواء.
٥- رأى معظم الطلاب المتدربين أن يأخذ الطالب مقرر التربية الميدانية فى السنة الأخيرة من البرنامج الدراسى. وأن تكون مدة التربية الميدانيةفصلاً دراسياً واحداً لا فصلين.
٦- أفاد أكثرية الطلاب تقريباً (٧١٪) أن التربية الميدانية أكسبتهم قدرة عالية على ضبط الصف.
٧- أما بالنسبة للاقتراحات التى وردت فى الدراسة ، فان أهم ماشتملت عليه:
أ- ضرورة البحث عن وسيلة لتحسين مستوى التعاون بين الطلاب المتدربين ومديري المدارس.
ب- ضرورة اتخاذ الخطوات اللازمة لتحقيق أكبر قدر من التعاون بين الطلاب المتدربين والمعلمين الاساسيين فى المدرسة.

ثانياً: الدراسات الاجنبية :

١-دراسة كريمر ١٩٧٥ (Creamer 1975) (٣) : هدفت الدراسة الى تحديد وتحليل الفروق فى المعلومات الخاصة بالوضع الديمغرافى والممارسات المتعلقة بمشرف التربية الميدانية في معاهد اعداد المعلمين الحكومية والخاصة.

وإن المعلومات التى استخدمت كأساس لهذا المثال ، قد حصلت من استبانة ارسلت بالبريد الى مشرفى التربية الميدانية فى المدارس الثانوية في ولاية كنتكى الأمريكية ، وكذلك تم ارسالها الى رؤساء رابطة اعداد المعلمين في كل الولايات الامريكية. ورؤى أن تكون آراء هؤلاء الأخيرين مثار مقارنة مع آراء مشرفى التربية الميدانية فى معاهد اعداد المعلمين.

وقد تم الحصول على المعلومات الديمغرافية الخاصة بالاشراف ، بالاضافة الى درجة استخدام ممارسات اشرافية مختارة ، وذلك بعد أن أجاب عن الاستبانة ست وثمانون مشرفاً من معاهد إعداد المعلمين الحكومية وثمانية من معاهد اعدا المعلمين الخاصة.

ولقد اتضح أن الممارسات الاشرافية المهمة من الناحية الاحصائية تتعلق بالعلاقة بين المشرف من المعهد والطالب المتعلم . وهذه الممارسات هى:

١- يعقد اجتماعاً مع الطالب المتدرب مباشرة بعد نهاية الزيارة الصفية.

٢-يساعد الطالب المتدرب على حل مشكلاته الخاصة.

٣- يقدم اقتراحاً للطالب المتدرب حول مظهره وعاداته الشخصية.

٤-يكتب توصية للطالب المتدرب حينما يود البحث عن وظيفة.

٥- يستخدم أساليب تحليل التفاعل فى تقويم الطلاب المعلمين.

٦- يشجع استخدام الفيديو والوسائل السمعية فى التقويم الذاتى للطلاب المعلمين.

٧-يعقد اجتماعات جماعية أو ندوات مع الطلاب المعلمين خلال فترة التربية الميدانية.

هناك ممارسات تتعلق بالعلاقة بين المشرف من المعاهد والمدرس المتعاون، ولقد اتضح من التحليل الاحصائى للدراسة ، أنها فى صالح المشرفين من المعاهد الحكومية ، وهذه الممارسات هى :

١- يزود المدرس المتعاون بملف يحوي معلومات شخصية عن الطالب المعلم . ويتم ذلك قبل بداية فترة التربية الميدانية.

٢- يزود المدرس المتعاون بمرشد أو دليل للتربية الميدانية.

٣- يدعو المدرس المتعاون ليساعد فى عملية تقويم برنامج التربية الميدانية .

٤- يسهم فى برامج التدريب أثناء الخدمة الخاصة بالمعلمين المتعاونين .

وقد ذكر كثير من مشرفى المعاهد الخاصة أن هذه الممارسات ليست من اختصاصهم بل من اختصاص جهات أخرى مثل مدير ادارة التربية الميدانية.

أما فيما يتعلق بمقارنة المعلومات الديمغرافية بين المشرفين فى المعاهد الحكومية والمعاهد الخاصة ، فقد أوضحت المقارنة أن المشرفين فى المعاهد الخاصة لديهم مؤهلات علمية أعلى من زملائهم فى المعاهد الحكومية.

وقد ركزت هذا الدراسة على الاشراف على التربية الميدانية من جانب المشرفين فى معاهد إعداد المعلمين ، وكذلك مؤهلاتهم وخبراتهم العملية فى مجال الاشراف على التربية الميدانية- كما ألقت الدراسة الضوء على العلاقة بين مشرف المعهد والمدرس المتعاون- وكل هذه المسائل التى عنيت بها الدراسة تدخل فى نطاق هذا البحث ، الذي

يستهدف التعرف على واقع التربية الميدانية من حيث الاشراف القائم على خبرة مشرف الكلية ، والمدرس المتعاون فى مدرسة التدريب.

٢- دراسة بوشي وآخرين ١٩٧٨(Boschee and Others 1978) (٤): قدم الكاتب وزملاؤه لدراستهم باشارة لدراسة أجريت فى عام ١٩٦٩ كان من أهم نتائجها أن المدرسين المتعاونين لديهم أثر كبير على اتجاهات الطلاب المعلمين . وقد تم تحديد الفلسفات التربوية التى تبحث الدراسة عن التأثير الذى يحدثه عليها المدرس المتعاون. من هذه الفلسفات ، البراجماتية والمثالية ..الخ.

وتتمثل هذه الدراسة فى التعرف على هذا التأثير ، ودارت أسئلة الدراسة حول هذا المحور ، أى أثر المدرس المتعاون على الفلسفة التربوية للطالب المتدرب.

وتكونت عينة الدراسة من طلاب معلمين من كلية التربية وقد اوضحت نتائج الدراسة أن المدرسين المتعاونين ليس لهم تأثير على القيم التى يؤمن بها الطلاب .

على أن الدراسة أوصت بمزيد من الدراسات فى هذا المجال . على شريطة أن تكون العينة أكبر حجماً ، وأداة الدراسة أكثر تقدماً.

هذه الدراسة ذات صلة بموضوع البحث من حيث التعرف على أثر المدرس المتعاون فى جانب من الاعداد التربوي للطالب المتدرب ، وهذا الجانب يتصل بمسألة جوهرية وهى الفلسفة التربوية التى يسير عليها الطالب . وفى هذا البحث يُستفتى المدرس المتعاون عن مستوى الاعداد التربوي للطالب المتدرب.

٣- دراسة برودبلت ١٩٨٠(Brodbelt 1980) (٥): بدأ الكاتب دراسته بقوله أن عملية اختيار المدرس المشرف تعد من الجوانب التى تعانى من الاهمال في برنامج التربية الميدانية . ورغم تزايد الأفراد الذين يتقدمون للعمل كمشرفين على التربية الميدانية ، الا أن عملية الاختيار لم تتم بدرجة حسنة الى حد كبير ، رغم أن التربية الميدانية تعد تجربة جوهرية في مضمار اعداد المعلمين ، بل هى اهم مرحلة فى هذا المجال.

ومن الجوانب البالغة الأهمية فى هذه التجربة ، اختيار المدرس المشرف ، والذى يظل فى معظم جوانب هذه الخبرة هو النموذج الوحيد للطالب المعلم .

وتقر نتائج بعض البحوث هذا الرأى ، فقد استنتج Leslie أن المدرس المتعاون

هو أهم شخص له تأثير على الخبرة العملية للمدرس المستقبلى (أى الطالب المعلم).

ويقول الكاتب إن المشكلة الأساسية هى تحديد معايير لاختيار المدرس المشرف ، لاسيما وأن اعداد الطلاب المعلمين قد أخذت في الازدياد ، وقد حان الوقت لتطوير معايير عملية ومحددة تحديداً واضحاً لاختيار المدرس المشرف.

وقد قام بحث الكاتب على أداة تمثلت فى استبانة أجاب عنها طلاب معلمون سابقون ، يزيد عددهم على الألفين . ولقد اتضح أن ٣٠٪ منهم لم يتلقوا تغذية من المدرس المشرف . وهنا يشير الكاتب بأن هذه الحقيقة وحدها تبرز الحاجة الى وضع معايير لاختيار المدرس المشرف على التربية الميدانية.

وبعد أن حلل الكاتب أوضاع المدرسين المشرفين من حيث مؤهلاتهم وخبراتهم ، أورد المعايير الآتية لاختيار المدرس المشرف :

أولا – ١– درجة الماجستير (فى حقل المادة الدراسية) ، ويمكن أن يستثنى من ذلك المدرس الذى يزكيه مدير مدرسته ، بأنه أفضل المدرسين فى المدرسة.

٢– الخبرة فى التدريس (خبرة تدريسية لاتقل عن ثلاث سنوات) وألا يقل تقديره فى الأداء عن «جيد».

٣– أن يزكيه رئيس قسم أو مدير مدرسة أو مشرف آخر.

٤– أن يكون قد تقدم بطلب للاشراف على أحد الطلاب المعلمين . وذلك بعد أن يكون المتقدم قد درس مقرراً فى الاشراف على التربية الميدانية.

ثانيا: مهارات ذات صلة بالتدريس فى حجرة الدراسة ومهارات تتعلق بالجانب الشخصى ، كالمظهر ، والمواظبة والمرونة والود ..الخ

وقد علق الكاتب على هذه المعايير ، فذكر أنها قد تكون غير كافية ، رغم أن تطويرها قد تم من خلال النقاش والحوار مع مشرفين سابقين ، وكان هناك اجماع من جانبهم على أن الاشراف على الطلاب المعلمين ينبغى أن يعهد به إلى أفضل المعلمين.

ويقول الكاتب : « اذا كنا نود ان نعد مدرسين مستقبليين يتسمون بالخيال والابتكار فى التدريس ، فلا بد أن نتأكد أن خبرتهم فى التربية الميدانية تقوم على نماذج تنمى هذه الخصائص ».

باستعراض أهداف هذه الدراسة ونتائجها ، تتضح أهميتها من حيث اقتراح معايير لاختيارالمدرس المشرف . وهذا أمر يتصل بهذا البحث الذى يعنى بمعرفة دور المدرس المشرف (المتعاون) فى التربية الميدانية.

٤- **دراسة ييتس ١٩٨١** (Yates 1981) (٦) : أشارت مقدمة الدراسة الى أنماط اعداد المعلمين فى انجلترا فأوردت نمطين :

أحدهما برنامج مدته ثلاث سنوات ، ينال بعده الدارس درجة البكالوريوس فى التربية ، مع اتاحة الفرصة له لقضاء سنة دراسية رابعة لنيل درجة بكالوريوس مع مرتبة الشرف . أما البرنامج الآخر فيختص بمنح دبلوم فوق الجامعى فى الاعداد المهنى للمعلمين.

وفى كلا البرنامجين ، تمثل التربية الميدانية عنصراً أساسياً . وفى انجلترا مثلما هو الحال في الولايات المتحدة الامريكية ، تبذل الجهود المستمرة لتحسين مستوى التربية الميدانية.

ولقد هدفت الدراسة الى معرفة :

(١) تنظيم الاشراف على التربية الميدانية.

(٢) فعالية الاشراف على التربية الميدانية.

ومن المأمول أن تكون نتائج هذه الدراسة ذات فائدة بالنسبة لتوسيع الخبرات والمعارف اللازمة لتحسين الخبرات المستقبلية للتربية الميدانية .

ولقد ركزت الدراسة على التربية الميدانية في برنامج اعداد المعلمين ذي الثلاث أو الأربع سنوات ، ومن ثم لم تشمل البرنامج الآخر وهو « ديلوم فوق الجامعى ».

جرت الدراسة بموجب منحة من وزارة التربية والعلوم فى بريطانيا وتمت فى أربع خطوات على النحو الآتى:

١- طلب من معاهد اعداد المعلمين في انجلترا وويلز اعطاء معلومات ذات صلة بطرق تنظيم التربية الميدانية ، وكذلك بالأنماط القائمة في مجال الاشراف على التربيةالميدانية.

٢- اختيار عينة عشوائية من خمسمائة طالب (٥٠٠) ، ومائة معلم متعاون ومشرف كلية ، وقد طلب من أفراد العينة اعطاء معلومات عن فاعلية الاشراف على التربية الميدانية . وقد قام أفراد العينة بملء استبانة أوضحوا فيها موافقتهم أو عدمها بالنسبة للعبارات التى اشتملت عليها الاستبانة ذات الاربع مقاييس .

٣- اجراء مقابلات شخصية مع عينة عشوائية تتألف من خمسين طالباً معلماً (٥٠) وعشرين معلماً متعاوناً (٢٠) وعشرين مشرفاً من الكلية (٢٠) . واختير

هؤلاء جميعاً بطريقة عشوائية من بين أفراد العينة الذين قاموا بملء الاستبانة فى المرحلة السابقة. وهدفت هذه المقابلات الفردية الى الكشف بطريقة أكثر عمقاً عن المسائل ذات الصلة بفاعلية الاشراف على التربية الميدانية.

٤- تطوير مشروع تجريبى أثناء الخدمة عن الاشراف على التربية الميدانية للمدرسين المتعاونين . ولقد أتاح البرنامج الفرص لمدرسين متعاونين (اختيروا من مقاطعة لندن) ومشرف كلية من أحد معاهد اعداد المعلمين ، كى يختبروا عملية الاشراف وكذلك استكشاف فرص تحسين مستوى الاشراف على الطلبة المتعلمين.

وتتلخص أهم نتائج دراسته فيما يلى :

الخطوة الأولى : تحديد الأنماط القائمة للتربية الميدانية والاشراف عليها : اتضح أن التربية الميدانية مقرر متطلب فى كل سنة من سنوات الدراسة فى المعاهد التى شملتها الدراسة . وأن متوسط مدة التربية الميدانية هو خمسة أسابيع فى السنة الأولى والثانية ، وثمانية أسابيع فى السنة الأخيرة . ومن ثم فان جملة أسابيع التربية الميدانية هى ثمانية عشر أسبوعاً (١٨ اسبوع) . أى ثمانية وثمانين يوماً عملياً (جميع أيام الاسبوع ماعدا عطلة نهاية الاسبوع).

١- أوضحت البيانات أن هناك اشرافاً على التربية الميدانية فى جميع هذه المعاهد . ويتبع بعضها نظام الاشراف المشترك فى حين أن البعض الآخر منها يعين مشرفاً واحداً للطالب المعلم.

٢- تختلف المعاهد من حيث جعل الاشراف بيد مشرفين عموميين أو متخصصين. وأكثرية المعاهد ذكرت أنها تعين مشرفاً فى المادة الدراسية تربوياً.

٣- بالنسبة للمعاهد التى تستخدم مشرفاً واحداً ، فان متوسط عدد الطلاب المعلمين لكل مشرف هو حوالى خمسة طلاب وأما المعاهد التى تستخدم مشرفين ، فان الممارسة السائدة هى أن يعهد الى المشرف الأول بالاشراف على عدد من الطلاب أكبر مما يشرف عليه المشرف الثانى.

هنالك اختلافات فى عدد الزيارات التى تتوقع المعاهد أن يقوم بها المشرف للطلاب المعلمين . ومهما يكن من أمر فان متوسط عدد الزيارات الممكنة هى حوالى اثنتى عشرة (١٢) زيارة لكل طالب متعلم ، أو فى المتوسط زيارة واحدة كل خمسة أيام عمل.

الخطوة الثانية : فاعلية الاشراف على التربية الميدانية من وجهة نظر الطلاب المعلمين ، والمعلمين المتعاونين ومشرف الكلية . أشارت نتائج الدراسة الى أن الاشراف على التربية الميدانية من جانب مدارس التدريب هو أكثر فائدة من الاشراف من جانب المعاهد ، وهذا التعميم قائم على النتائج الآتية:

(أ) ذكر ٧٢٪ من الطلاب المعلمين أن اسهام المدرس المتعاون فى التدريب هو أكثر مساعدة مما يقدمه لهم مشرف الكلية.

(ب) أن الوقت الذى يمضيه المدرس المتعاون مع الطالب المعلم ، سواء فى المشاهدة أو النقاش ، أكبر من الوقت الذى يمضيه مشرف الكلية مع الطالب المعلم.

الخطوة الثالثة : المقابلات الشخصية ومعرفة فاعلية الاشراف على التربية الميدانية : أقر معظم الأفراد الذين أجريت معهم المقابلة أهمية الاشراف القائم على خبرات المعلمين ، كما أكدوا على أهمية التربية الميدانية فى برنامج تدريب المعلمين . وقد أوضح أفراد المقابلة أن هناك ثمة قصوراً فى أطر الاشراف القائم عندئذ. وتتمثل هذه النواقص فى :

١- رغم اعتراف المدرسين المتعاونين بأهمية التربية الميدانية الا أنهم يشعرون بأنها قد تعرقل الدراسة فى الصف .

٢- هناك حاجة لتحسين الاتصال بين مشرف الكلية والمدرس المتعاون من ناحية، وبين معاهد اعداد المعلمين ومدارس التدريب من ناحية أخرى .

٣- رأى الطلاب والمعلمون المتعاونون أن المدرس المتعاون هو أكثر اهتماماً بدعم الطالب المعلم ومساندته ، وأن مشرف الكلية يهتم بتقويم الطالب المعلم أكثر من اهتمامه بمساندته ودعمه.

الخطوة الرابعة : برنامج تدريب أثناء الخدمة للمعلمين المتعاونين ومشرف الكلية : هذه الخطوة عبارة عن محاولة لتدريس مقرر فى برنامج التدريب المعتاد الخدمة لمشرف الكلية والمعلمين المتعاونين ، وعنوان المقرر:

« **الاشراف على الطلاب المعلمين** » ، واشتمل على الموضوعات الآتية :

طبيعة التربية الميدانية – طبيعة الاشراف على التربية الميدانية – الدور الذى يقوم به كل من مشرف الكلية والمعلم المتعاون ومدير المدرسة– تقويم طالب التربية الميدانية – مشكلات الاشراف على الطلاب المعلمين – تحسين الاشراف المشترك بين الكلية

ومدارس التدريب.

وقد تم الاتفاق على أنه من أجل زيادة المشاركة خلال المقرر الدراسى ، لابد من الاستخدام المكثف لطرق المناقشة القائمة على المجموعات ، وطرق تحديد المهام ، وان يتم استكشاف كل مجالات المحتوى بعمق.

وفى ختام المشروع ، اتخذت توصيات لتحسين مستوى التربية الميدانية، وهى كما يلى:

١-ضرورة تحسين الاتصال والمعلومات بين معاهد اعداد المعلمين ومدارس التدريب.

٢- ضرورة ربط مشرف الكلية- حيثما أمكن - بالمدارس وعلى أساس منظم.

٣- قبل بداية التربية الميدانية ، ينبغى عقد اجتماع ثلاثى يضم مشرف الكلية، والمدرس المتعاون ، والطالب المعلم ، وذلك كأساس للاتصال ، ولتوضيح المسائل المتوقعة.

٤- لابد من وضع مجموعة من الخطوط الموجهة المقبولة لكل الأطراف ، وذلك بهدف المساعدة فى توضيح دور مشرف الكلية ، المدرس المتعاون ، والطالب المعلم.

٥- تصميم مقررات دراسية عن الاشراف على التربية الميدانية للمدرسين المتعاونين .

أما استنتاجات الدراسة ، فإن التربية الميدانية فى انجلترا والولايات المتحدة ، تمثل جزءاً مهماً فى برنامج اعداد المعلمين ، ورغم أن البرنامج في تحسن مستمر ، الا أن هناك حاجة للمزيد من التحسن . وتنوه الدراسة بحاجة المدارس ومعاهد اعداد المعلمين للعمل كشركاء فى الاشراف على التربية الميدانية ، وهناك حاجة لتطوير أطر للاشراف من شأنها أن تخدم أفضل الاهتمامات للطالب المعلم، والمعلم المتعاون ومشرف الكلية.

وتتجلي أهمية الدراسة في تركيزها على تطوير برامج التربية الميدانية ، وخاصة فى مجال الاشراف المشترك بين الكلية ومدارس التدريب . وهذا له صلة بموضوع هذا البحث الذى يشمل كل الأطراف ذات الصلة بالتربية الميدانية .

٥ - **دراسة جيتلن ١٩٨١** (Gitilin 1981) (٧) : تتناول هذه الدراسة التقويم الأفقى للطالب المعلم ، باعتبار أن هذا التقويم طريق الاشراف . ويتألف هذا النوع من

التقويم من العناصر الآتية :

تحديد الغايات ، وذلك بجعل الطلاب المعلمين يحددون غاياتهم قبل عرض دروسهم للمشاهدة . ثم يتم تفصيل الغايات الى غايات قصيرة المدى (للدرس أو الوحدة)وغايات بعيدة المدى (لمدة فصل دراسى أو عام أو أكثر).

وبعد تحديد الغايات-القصيرة والبعيدة المدى-تتم مناقشتها من جانب المشرف والطالب للتأكد من أن الجميع يفهمونها بنفس المعنى.أما دور المشرف بالنسبة لهذه الغايات فهو مساعدة الطالب المعلم كى يصيغ هذه الغايات بصورة أكثر تحديداًووضوحاً

مشاهدة الدرس : تتم مشاهدة الدرس مع التركيز على الغايات التى وضعها الطالب المعلم . وهذا سيمكن المشرف من جمع معلومات من شأنها ابراز العلاقة بين الغايات والممارسات . وفى بعض الحالات ستساعد الطالب المعلم على التفكير فى تعديل أهدافه . وسيلاحظ المشرف بعض الممارسات التى ليست لها صلة بالغايات . ويمكن استخدام هذه المعلومات فى توسيع مدى الغايات او ترسيخ الغايات القائمة.

إن هذه الممارسة الاشرافية ذات الطابع التقويمى ، يمكن الاستفادة منها فى تقديم مقترحات بشأن تحسين أساليب الاشراف ، وهذه المسألة ذات صلة بالموضوع الذى تعنى به هذه الدراسة.

مناقشة عامة للدراسات السابقة :

إن معظم الدراسات السابقة التى تم استعراضها عبارة عن تقارير لبحوث أجريت فى جوانب معينة من خبرة التربية الميدانية ، كالاشراف ، ونظم التربية الميدانية ، او اختيار المدرس المتعاون وسبل تنمية مهاراته وقدراته الاشرافية.

وهذه الأمور تتصل بطريقة أو أخرى بالموضوع الذى يهدف هذا البحث إلي معالجته ، أى واقع التربية الميدانية في كلية التربية بجامعة الملك سعود.

ولقد تأكد الباحثون من خلال مراجعة هذه الدراسات من أهمية جانب التقويم الذي هم بصدده فى هذا البحث ، يضاف الى ذلك ، التشابه الوافى

فى رؤيتهم للعناصر الواجب تضمينها فى التقويم ، ولذلك فقد اعتبرت هذه الدراسات مفيدة من هذه النواحى.

إجراءات الدراسة

عينة الدراسة :

تتألف عينة الدراسة من مجتمع البحث والذى يتمثل في جميع الطلاب المتدربين وعددهم ثمان وسبعين ومئتا طالب متدرب ، والمشرفين وعددهم واحد وعشرين مشرفاً ، ومدراء المدارس وعددهم ستون مديراً ، والمعلمين المتعاونين وعددهم خمسون معلماً متعاوناً ، وذلك خلال الفصلين الدراسين الأول والثانى من العام الجامعى ١٤٠٧/١٤٠٨هـ.

اداة الدراسة :

تتكون اداة الدراسة من أربع استبانات بيانها كما يلى :

١- استبانة يجيب عنها المشرفون.

٢- استبانة يجيب عنها مدراء المدارس.

٣- استبانة يجيب عنها المدرسون المتعاونون.

٤- استبانة يجيب عنها طلاب التربية الميدانية.

وتركز الاستبانات على الموضوعات التالية :

١- عدد طلاب التربية الميدانية.

٢- عدد الزيارات التى يقوم بها المشرف للطالب المتدرب.

٣- مستوى طلبة التربية الميدانية في مجال التخصص .

٤- مستوى طلاب التربيبة الميدانية فى مجال الاعداد التربوي .

٥- مستوى أداء طلاب التربية الميدانية فى مجال الاعداد والتربوي.

٦- مدى جدية نظرة طلاب التربية الميدانية نحو مهنة التدريس.

٧- تعاون ادارة المدرسة مع الطالب المتدرب.

٨- التنسيق بين المشرفين والمدرسين المتعاونين فى الاشراف على التربية الميدانية

من خارج القسم.

٩- طبيعة العلاقة بين الطالب المتدرب والمشرف.

١٠- دور المشرف فى انجاح تجربة التربية الميدانية.

١١- تعاون مدرس المادة مع الطالب المتدرب.

١٢- التنسيق بين المشرف ومدرس المادة.

١٣- طبيعة العلاقة بين الطالب المتدرب والمشرف.

١٤- التزام طلاب التربية الميدانية بساعات الدوام الرسمى فى المدرسة .

١٥- مشاركة طلاب التربية الميدانية في الأنشطة الصفية واللاصفية.

١٦- مشاركة مدير المدرسة فى تقويم طلاب التربية الميدانية.

١٧- مشاركة المدرس المتعاون فى تقويم طلاب التربية الميدانية.

هذا وستكون هناك موضوعات مشتركة - من هذه الموضوعات - بين استبيانين أو أكثر ، كما ستختص كل استبانة بالموضوعات التى تهم الافراد الذين سيجيبون عنها.

تم اعداد هذه الاستبانات من قبل لجنة التربية الميدانية والتى يكون الباحثون أعضاء فيها . ولقد تم تطبيق هذه الاستبانات عدة مرات وتم تحكيم صدقها الظاهرى من قبل مجموعة من الزملاء فى القسم كما تم قياس معامل الثبات لكل منها وكان عالياً.

جمع المعلومات :

تم جمع المعلومات من قبل الطلاب عن طريق توزيع الاستبانات من قبل الباحثين ، حيث حددوا يوماً فى الأسبوع الأخير من التدريس يلتقى فيه جميع الطلاب فى الكلية للاجابة عن الاستبانات . وقد قام الباحثون بشرح طريقة الاجابة .

كما تمت الاشارة الى أن الغرض من هذه المعلومات هو تطوير برنامج كلية التربية عامة والتربية والميدانية خاصة ، كما تمت الاشارة الى أن المشرفين عليهم أن يطلعوا على هذه المعلومات . كما تم جمع المعلومات من قبل المشرفين والمدراء والمعلمين المتعاونين بشكل انفرادى (كل مدرسة على حدة) ، ولقد قام الباحثون بذلك.

نتائج الدراسة *

أولاً : مؤهلات أفراد الدراسة :

أ- المشرفون : اتضح من النتائج أن مؤهلات مشرفى الكلية تراوحت مابين درجة الماجستير والدكتوراه ، على أن حملة الماجستير يزيدون قليلاً عن حملة الدكتوراه.

ب- مدراء المدارس : عن مؤهلات مدراء المدارس فإن من يحمل منهم المؤهلات الجامعية ليسانس وبكالوريوس قد بلغ ٩٥٪ من مجموع(٦٠)مديراً شملتهم الدراسة.

ج- المدرسون المتعاونون : وفيما يتعلق بالمدرسين المتعاونين ، فإن ٩٨٪ منهم حاصلون على درجات جامعية ، وهناك واحد حاصل على الماجستير

د- طلاب التربية الميدانية : تشير نتائج الدراسة بأن ثلثى الطلاب تقريباً حاصلون على درجة جيد في شهادة الدراسة الثانوية فى حين حوالى الثلث تقريباً حاصلون على تقدير جيد جداً ، ومن ثم فإن تقدير اتهم تراوحت بين جيد وجيد جداً.

اسماء الدول التى تخرج المشرفون من جامعاتها ومعاهدها : يتضح من نتائج الدراسة أن معظم المشرفين تخرجوا من ثلاث دول ، هى الولايات المتحدة الامريكية (٢٨ر٦٪) ومصر (٢٨ر٦) والمملكة العربية السعودية (١٤ر٣٪) .

الرتب العلمية للمشرفين : انحصرت الرتب العلمية للمشرفين مابين محاضر وأستاذ مشارك ، ويمثل المحاضرون أكثر من نصف عدد المشرفين تقريباً . اما الأساتذة المساعدون والذين هم حملة درجة الدكتوراه فيبلغ عددهم ثلث عدد المشرفين . وحسب نظام قسم المناهج فى كلية التربية فإن المحاضرين يفرغون للاشراف على التربية الميدانية . أما اعضاء هيئة التدريس (وهم حملة الدكتوراه) فيما رسون التدريس فى الكلية الى جانب الاشراف على التربية الميدانية.

ثانياً : الجنسية :

أ- المشرفون : يزيد عدد المشرفين غير السعوديين على المشرفين السعوديين قليلاً ، حيث بلغت نسبة الأول ٥٢ر٤٪ ، ونسبة السعوديين ٤٧ر٦٪ ، وربما يعزى ذلك الى ان نسبة المحاضرين السعوديين ماتزال قليلة .

---

* تم حذف كثير من الجداول الخاصة بالنتائج بواسطة التحرير

ب- **المدرسون المتعاونون** : ان غالبية المدرسين المتعاونين من السعوديين كما تظهر النتائج حيث بلغت نسبتهم (٨٢٪) ، وأما نسبة غير السعوديين فقليلة (١٨٪)

ثالثاً : خبرات افراد الدراسة (مشرفين ومدراء مدارس ومدرسين متعاونين):

أ- **خبرة مدراء المدارس فى الادارة المدرسية** : أشارت النتائج إلي أن اكثر من نصف عدد المديرين لديه خبرة فى الادارة المدرسية تقل عن عشر سنوات ٠ ولم يكن سوي ٤٥٪ منهم ذا خبرة تزيد عن تسع سنوات ٠

ب- **خبرة مدراء المدارس فى التدريب العام إضافة الى التعليم الجامعى** : توضح النتائج أن غالبية مدراء المدارس تنحصر خبرتهم - فى التدريب العام إضافة الى التعليم الجامعى - بين سنة وخمس سنوات ، ويلى ذلك من لديهم خبرة من ست الى عشر سنوات ٠ ومن ثم فإن معظم المدراء تقريباً تقل خبرتهم فى التدريب عن عشر سنوات ٠

ج- **خبرة المشرفين فى مجال الاشراف على طلاب التربية الميدانية** : تشير النتائج الى أن معظم المشرفين لديهم خبرة فى الاشراف تزيد عن العشر أعوام (٢٨ر٦) ، وبصفة عامة يمكن القول أن عدد سنوات الخبرة فى الاشراف على التربية الميدانية من قبل المشرفين تعتبر مناسبة وربما يكون السبب فى ذلك أن قسم المناهج يتوخى فى اختيار من يعمل فيه توفر الخبرة الطويلة والجيدة فى الاشراف على التربية الميدانية ٠

د- **عدد طلاب التربية الميدانية الذين اشرف عليهم : حتى الآن (أى حتى فترة إجراء البحث)** : يتضح من النتائج ان عدد الطلاب الذين قام المشرف بالاشراف عليهم قد تجاوز التسعين ، وفى هذا دلالة على أنه من حيث عدد الطلاب ، فقد يكون المشرف قد اكتسب خبرة لايستهان بها فى هذا المجال التدريبى٠

رابعاً : تخصصات افراد الدراسة (المشرفين - مدراء المدارس ، المدرسين المتعاونين ، وطلاب التربية الميدانية:

المشرفون : أ- يلاحظ أن التربية الاسلامية حصلت على أكبر نسبة من تخصصات المشرفين ، أما بقية التخصصات فإن نسبتها متقاربة تقريباً٠

ب- **مـدراء المدارس** : تراوحت تخصصات مدراء المدارس مابين التخصصات الأدبية والعلوم الشرعية والعلوم الطبيعية ، على أن معظم هؤلاء المديرين كانت تخصصاتهم تقع ضمن العلوم الشرعية والأدبية ، إذ لم تبلغ نسبة التخصصات العلمية سوى ٤ر١٨٪.

ج-**المدرسون المتعاونون** : أما المدرسون المتعاونون ، فإن معظمهم متخصص أيضاً فى العلوم الشرعية ، ويلى ذلك تخصص اللغة العربية.

هـ- **وفيما يختص بتخصصات الطلاب** : فيتضح من النتائج أنهم يدرسون فى كافة التخصصات العلمية والأدبية ، ولكن معظمهم يدرسون تخصص التربية الاسلامية حيث بلغت نسبة هؤلاء ٤ر٤١ من مجموع طلاب التربية الميدانية .

خامساً : مستوى أداء طلاب التربية الميدانية فى رأى المشرفين ومدراء المدارس والمدرسين المتعاونين :

فيما يتعلق بمستوى طلاب التربية الميدانية فى التدريس ، فقد افاد غالبية المشرفين (٤ر٧١٪ بأن المستوى جيد ، ويتفق معهم فى هذا الرأى كل من مدراء المدارس (٨٥٪) وكذلك المدرسون المتعاونون (٨٤٪) .

وفيما يتعلق بمستوى طلاب التربية الميدانية فى مجال التخصص فقد رأى غالبية المشرفين أنه متوسط بينما رأى غالبية المدرسين المتعاونين أنه جيد . وربما كانت نظرة المشرفين أقرب الى الصواب بحكم ارتباطهم ببرامج التخصص الجامعية.

سادساً: مستوى طلاب التربية الميدانية فى مجال الاعداد التربوى من وجهة نظر المشرفين والمدرسين المتعاونين :

بالنسبة لمستوى طلاب التربية الميدانية فى مجال الاعداد التربوى ، فقد افاد معظم المشرفين تقريباً (٩ر٦١) بأن هذا المستوى متوسط ، فى حين ذكر هناك أكثرية المدرسين المتعاونين بأن مستوى الطلاب جيد ، ومن ثم فان هناك اختلافاً بين الفئتين حول مستوى طلاب التربية الميدانية فى مجال الاعداد التربوى ، وبما أن المشرفين هم أكثر التصاقاً ببرنامج الاعداد التربوي بحكم عملهم فى كلية التربية فالأرجح أن تكون نظرتهم أقرب الى الدقة.

سابعاً : مامدى تعاون مدارس التدريب فى تدريب طلاب التربية الميدانية :

(أ) من وجهة نظر المشرفين وطلاب التربية الميدانية : يكاد يتفق كل من المشرفين وطلاب التربية الميدانية فى أن التعاون بين ادارة مدرسة التدريب وطلاب التربية الميدانية جيد ، حيث عبر عن ذلك (٥ر٩٠٪) من المشرفين و (٨ر٨٣٪) من طلاب التربية الميدانية ٠

(ب) مشاركة مدراء المدارس فى تقويم طلاب التربية الميدانية : توضح النتائج أن غالبية مدراء المدارس ٩٠٪ يشاركون فى تقويم طلاب التربية الميدانية الذين يتدربون فى مدارسهم ٠

(ج) رأى المدراء فى مدى مشاركة طلاب التربية الميدانية فى الأنشطة المدرسية الصفية واللاصفية : أفاد أكثر من ٥٠٪ من المدراء بأن مشاركة الطلاب فى الأنشطة المدرسية الصفية واللاصفية جيد ، فى حين افاد حوالى ثلث المدراء بأن مستوى المشاركة متوسط ٠

(د) رأى مدراء المدارس فى مدى التزام طلاب التربية الميدانية بساعات الدوام الرسمى : أفاد غالبية مدراء المدارس بأن مستوى التزام الطلاب بساعات الدوام الرسمى جيد ، حيث قرر ذلك ٣ر٨٨٪ من هؤلاء المدراء٠

(هـ) مدى دعوة مدراء المدارس طلاب التربية الميدانية للمشاركة فى اجتماعات المدرسين بالمدارس : أوضحت غالبية المدراء ٧ر٩٦٪ أنهم يدعون طلاب التربية الميدانية للاشتراك فى اجتماعات المدرسين ٠ وهذه الاجتماعات مفيدة للطلاب ، إذ أنها تتناول مسائل تعليمية تعالج جملة من المشكلات التربوية ولاسيما التى تتعلق بسلوك الطلاب واحتياجاتهم٠

(و) مدى رغبة مدراء المدارس فى أن يستمر طلاب التربية الميدانية فى التدريب بمدارسهم : اتضح أن معظم مدراء المدارس (٧ر٩٦٪) يرغبون فى أن يستمر هؤلاء الطلاب فى التدريب بمدارسهم ، وفى هذا دلالة على أن هناك تعاوناً من قبل هؤلاء المدراء فى البرنامج التدريبى٠

ثامناً : مدى مساهمة المشرف فى تدريب طلاب التربية الميدانية :

(أ) تشير النتائج الى أن غالبية المشرفين أشرفوا على أكثر من عشر طلاب فى الفصلين الدراسيين لكل مشرف من المشرفين ، وهذا يدل

على أن العبء الاشرافى كبير نسبياً ، وخاصة بالنسبة لأعضاء هيئة التدريس (حملة الدكتوراه) إذا أنهم يقومون بتدريس المقررات النظرية الى جانب الاشراف على التربية الميدانية.

(ب) عدد الزيارات التى قام بها المشرف لطلاب التربية الميدانية شهرياً : تراوحت الزيارات بين ثلاث وأربع شهرياً ، حيث عبر عن ذلك ٧ر٥٤٪ من الطلاب كما أفاد أكثر من ثلثهم تقريباً ٦ر٣٥٪ بأن عدد هذه الزيارات تراوح بين خمس وست فى الشهر . وبصفة عامة فإن عدد هذه الزيارات لم يقل عن اربع فى الشهر . (الجدول رقم٣)

(ج) اما بالنسبة للزيارات التى قام بها المشرف لطلابه خلال الفصل الدراسى ، فيتضح من النتائج أن معظم المشرفين يقوم بأكثر من تسع زيارات لكل طالب تربية ميدانية خلال الفصل الدراسي . (الجدول رقم ٤)

(د) أفاد غالبية طلاب التربية الميدانية بأن علاقتهم بمشرفيهم جيدة ، حيث قرر ذلك ٨ر٩٦٪ منهم و فى حين لم يقرر أحد منهم ضعف هذه العلاقة.

(هـ) دور المشرف فى انجاح التربية الميدانية من وجهة نظر الطلاب : يتضح من النتائج أن دور المشرف فى انجاح تجربة طالب التربية الميدانية جيد حيث أفاد بذلك ٩٤٪ من الطلاب فى حين لم يقرر أحد منهم ضعف هذا الدور.

تاسعاً : مدى مساهمة المدرس المتعاون فى تدريب طلاب التربية الميدانية :

(أ) عدد الحصص التى شاهد فيها طلاب التربية الميدانية الدروس التى قدمها المدرس المتعاون : أفاد معظم المدرسين المتعاونين (٦٤٪) بأن عدد الحصص التى قد شاهد فيها طلاب التربية الميدانية الدروس التى قدمها هؤلاء المدرسون تراوح بين حصة وحصتين ، وهذا يدل على أن المشاهدة لم تتم بدرجة كافية ، خاصة وأن هذه المشاهدة تعد وسيلة يكتسب بها الطلاب المتدربون كثيراً من الخبرات التعليمية قبل شروعهم فى التدريس بصفة رسمية.

(ب) عدد المرات الأسبوعية التى يقدم فيها المدرس المتعاون المساعدة لطلاب التربية الميدانية : اتضح من النتائج ان عدد مرات المساعدة التى يقدمها المدرس المتعاون لطالب التربية الميدانية أسبوعياً تراوحت بين مرة ومرتين اسبوعيا حيث أفاد بذلك ٦٩٪ من المدرسين . ولما كان عدد هذه المرات صغيراً خاصة فى الأيام الأولى للبرنامج ، فقد يكون السبب فى ذلك أن فكرة المدرس المتعاون لم تتبلور الى الآن فى هذا البرنامج ، هذا بالإضافة إلى أن مشرف الكلية يقوم بدور كبير فى توجيه الطالب وارشاده.

(ج) التنسيق بين المدرس المتعاون والمشرف: أفاد غالبية المدرسين المتعاونين بنسبة٧٥٪أن التنسيق بينهم وبين المشرفين-فيما يختص بتدريب الطلاب-جيد.

عاشراً : الصفوف التى قام طلاب التربية الميدانية بتدريسها وما متوسط عدد الحصص الاسبوعية التى درسوها فى هذه الصفوف :

تتضح من اجابات طلاب التربية الميدانية أن الصفوف التى قاموا بتدريسها تراوحت مابين الصف الأول المتوسط والصف الثالث الثانوى ، ومما تجدر الاشارة اليه أن حوالى ٩٢٪ من هؤلاء الطلاب يدرسون فى الصف الأول والثانى المتوسط فى حين لم يدرس منهم فى المرحلة الثانوية سوي ٨ر٥٪ .

(أ) رأى مدراء المدارس : أفاد غالبية المدراء بأن متوسط عدد الحصص الأسبوعية التى قام طلاب التربية الميدانية بتدريسها تتراوح مابين سبع وتسع حصص . (الجدول رقم ٥)

(ب) رأى المدرسين المتعاونين : أشار غالبية المدرسين المتعاونين تقريباً (٦٠٪) بأن متوسط عدد الحصص الأسبوعية التى درسها طلاب التربية الميدانية تراوحت مابين ثمان وتسع حصص.

(ج) رأى المشرفين : ذكر غالبية المشرفين تقريباً (٤٧ر٦) بأن متوسط عدد الحصص الأسبوعية التى درسها طلاب التربية الميدانية تراوح مابين ثمان وتسع حصص.

حادى عشر : مدى تفرغ طالب التربية الميدانية للتدريب بالمدارس :

فيما يتعلق بتفرغ طالب التربية الميدانية للتدريب بالمدارس ، أظهرت النتائج أن

٧ر٦٤٪ منهم متفرغ للتربية الميدانية ، أما الباقون فقد تراوح عدد الساعات النظرية التى يدرسونها الى جانب التربية الميدانية مابين ٣-٥ ساعات ، حيث بلغت نسبة هؤلاء الطلاب ٧ر٣٢٪ .

ثانى عشر : رأى طلاب التربية الميدانية فى مهنة التدريس :

(أ) رأى المشرفين والمدرسين المتعاونين والمدراء فى مدى جدية نظرة طلاب التربية الميدانية فى مهنة التدريس : رأى اكثرية المشرفين ٢ر٧٦٪ بأن نظرة الطلاب نحو مهنة التدريس جادة بصورة جيدة ، وأفاد معظم المدرسين المتعاونين ٩٢٪ بأنها كذلك ، ويتفق مدراء المدارس فى هذا الرأى حيث عبر غالبيتهم ٧٥٪ بأن نظرة الطلاب جادة بدرجة جيدة نحو مهنة التدريس.

(ب) رأى الطلاب فى مهنة التدريس : أشار معظم طلاب التربية الميدانية بنسبة ٤٧٪ الى أن مهمة التدريس تعد وسطاً بين التعب والراحة ، وقرر ٢٣٪ منهم بأنها مهنة مريحة وذكر ٥ر٢٩٪ منهم بأنها مهنة متعبة .

(ج) مدى رغبة فى الانخراط فى مهنة التدريس بعد تخرجهم : اتضح من النتائج أن ٧ر٧٢٪ من الطلاب يرغبون فى الانخراط فى مهنة التدريس بعد التخرج من كلية التربية . وأن قليلاً منهم ٥ر٦٪ لايرغبون فى ذلك ، فى حين أشار ٥ر٢٠٪ بأنهم غير متأكدين ما اذا كانوا سيعملون بالتدريس بعد التخرج أم لا.

ملخص النتائج والاستنتاجات :

أهم ماتمخض عنه البحث من نتائج يتمثل فيما يلى :

١- يتصف معظم المشرفين بخبرة طويلة عموماً فى مجال الاشراف على طلاب التربية الميدانية ، أما مدراء المدارس فمعظمهم تقل خبرته عن شهر سنوات.

٢- معظم المشرفين تخرج من جامعات مصر والولايات المتحدة والمملكة السعودية وبالنسبة لجنسياتهم ، فأن عدد المحاضرين السعوديين قليل.

٣- فيما يتعلق بمستوى الاعداد التربوي لطلاب التربية الميدانية ، يتراوح بين متوسط وجيد . أما مستوى الطلاب فى مجال التخصص ، فيرى غالبية

المشرفين أنه متوسط بينما يرى غالبية الأساتذة المتعاونين أنه جيد.

٤- التعاون بين مدارس التربية وكلية التربية فى التربية الميدانية جيد عموماً ، ويقوم المدراء بدعوة الطلاب لحضور اجتماعات المدرسين ، ويشاركون فى تقويمهم ، ويتابعون التزامهم بساعات الدوام الرسمى . وقد افادوا بأن مستوى الطلاب فى هذا المجال جيد . كما عبروا عن رغباتهم فى استمرار طلاب التربية الميدانية فى التدريب بمدارسهم.

٥- مستوى مشاركة طلاب التربية الميدانية فى الاشراف على الأنشطة المدرسية جيد عموماً.

٦- يؤدى المشرفون دوراً جيداً فى انجاح تجربة التربية الميدانية . ويتمثل ذلك فى زياراتهم بالمدارس لتوجيههم وتقويم عملهم.

٧- عدد الحصص التى يشاهد فيها طلاب التربية الميدانية دروس المدرس المتعاون قليلة ، وغير كافية.

٨-مستوى التنسيق بين المشرف والمدرس المتعاون جيد عموماً.

٩- معظم طلاب التربية الميدانية يتدربون فى المدارس المتوسطة ، وهناك قلة تتدرب فى المدارس الثانوية ، علماً بأن مهمة كلية التربية هى إعداد معلمين للمرحلتين المتوسطة والثانوية .

١٠- هناك عدد لايستهان به من طلاب التربية الميدانية يدرسون مقررات نظرية إلى جانب قيامهم ببرنامج التربية الميدانية .وإن دراسة الساعات النظرية غالباً ماتكون على حساب المجهود الذى ينبغى أن يبذله الطالب المتدرب فى تحضير دروسه وتصحيح واجبات التلاميذ ، والمشاركة بدور كبير فى الأنشطة المدرسية.

١١- رغم التعاون بين المدرس المتعاون وطلاب التربية الميدانية إلا أن حجم المساعدة التى يقدمها المدرس لهؤلاء الطلاب محدودة.

١٢- فيما يتعلق بنظرة الطلاب لمهنة التدريس ، فإنها نظرة جيدة ، وعبر معظمهم تقريباً عن رغبتهم فى الانخراط فى مهنة التدريس بعد التخرج.

توصيات البحث

فى ضوء نتائج البحث ، يوصى الباحثون بما يلى :

١- ضرورة زيادة عدد الحصص التى يشاهد فيها طلاب التربية الميدانية الدروس التى يقدمها المدرس المتعاون : ولو اقتضى الامر أن يحدد المشرف للطلاب المتدربين عدداً من الحصص يشاهدونها خلال الفصل الدراسى ، وأن تتم مناقشة بطاقة المشاهدة عند لقاء المشرف بطلابه.

٢-من الملاحظ أن عدد الطلاب فى تخصص العلوم والرياضيات قليل ، ومن ثم لابد من تشجيع الطلاب للالتحاق بهذه التخصصات .

٣-ينبغى زيادة عدد الطلاب الذين يتدربون فى المرحلة الثانوية لأنها احدى المراحل التى تعد كلية التربية معلمين بها .

٤- عدم السماح لطلاب التربية الميدانية بالتسجيل فى مقررات نظرية إلى جانب مقرر التربية الميدانية ، بل ينبغى أن يتفرغ تفرغاً كلياً للتربية الميدانية بحيث يؤدى واجباتها المختلفة على الوجه الأكمل.

٥- من أجل تنمية دور المدرس المتعاون فى تدريب طلاب التربية الميدانية ، فينبغى تطوير فكرة المدرس المتعاون والمعمول بها فى بعض البلاد كالولايات المتحدة ، ومن ثم يشمل هذا التطوير وضع معايير لاختيار المدرس المتعاون ، وتحديد واجباته فى التدريب ، وتحديد أساليب مكافأته لقاء هذا العمل سواء مكافأة مادية ، أو أدبية . ومن أجل ايجاد كوادر من هذه النوعية من المعلمين ، فلابد أن تنُظم لهم كلية التربية دورات تدريبية تستهدف تطوير ادائهم وزيادة كفاياتهم.

٦- اجراء دراسة تختص بمستوى طلاب التربية الميدانية فى مجال الإعداد التخصصى . وأن يكون هناك تنسيق بين كلية التربية وكليات الاعداد التخصصى (الآداب والعلوم) فيما يتعلق بدراسة خطة الاعداد التخصص) .

الهوامش

١ – سر الختم عثمان على « التدريس المصغر ودوره فى تطوير الأداء فى التربية العملية الميدانية » ، مجلة دراسات ، المجلد الأول ، مجلة كلية التربية ، جامعة الملك سعود ، الرياض ، ١٩٧٧ م ، ص ص ٢٠٩ – ٢١٩ .

٢ – محمد على الخولى « التربية الميدانية – دراسة تحليلية تقويمية » مركز البحوث التربوية ، كلية التربية – جامعة الملك سعود ، الرياض ١٩٧٧ م ، ص ص ٣١ – ٣٥ ، ص ص ٤١ – ٤٥ .

(3) Glynn, N. Creamer, " College Supervisor of Secondary Student Teaching in state and Private School", in Contemporary Education , Vol XLVI, No 4, Summet 1975, pp 249 - 253 .

(4) Floyd Boschee, Donald R Prescott and Dennis Hein Do Coopetating Teachers J. of Teacher Education, Vol. XXIX, No. 2, 1987, p. 57.

(5) Samuel Brodbelt : Selecting supervising Teacher Contemporary Education, No. 2, Winter 1980, pp 64 - 66.

(6) John W. Yates : Student teaching in Enland Results a Recent Survey, J.& Teacher Education, Sep - Oct.,Vol. XXXLL No. 5, 1981, pp. 44 - 46 .

(7) Andrew gitlin : Harizantal Evaluation An approach to Student Teacher Supervision, J.of Teacher Education, Sep - Oct.,Vol. XXXLL No. 5, 1981, pp.47 - 50.

ملحق

جدول رقم (١)

يوضح اجابات المشرفين والمدرسين المتعاونين عن مدى مستوى التخصص لطلاب التربية البدنية

مستـــوى الاعداد التخصصى المشرفون والمدرسون المتعاونون	غير مبين		جيد		مقبول		ضعيف	
	تكرار	٪	تكرار	٪	تكرار	٪	تكرار	٪
المشرفون	١	٤,٨	٧	٣٣,٣	١٣	٦١,٩	-	-
المدرسون المتعاونون	٥	١٠,٠	٣٦	٧٢,٠	٩	١٨,٠	-	-

جدول رقم (٢)

يوضح اجابات مدراء المدارس حول مدى التزام طلاب التربية الميدانية بساعات الدوام الرسمى

الالتزام بساعات الدوام الرسمى	التكرار	النسبة المئوية
جيد	٥٣	٨٨,٣
متوسط	٧	١١,٧
ضعيف	-	

جدول رقم (٣)

يوضح اجابات طلاب التربية الميدانية عن عدد الزيارات الشهرية التى يقوم بها مشرفهم شهرياً

عدد الزيارات	التكرار	النسبة المئوية
غير مبين	٤	١,٤
١ – ٢ زيارة	٢٣	٨,٣
٤ – ٦ زيارة	١٥٢	٥٤,٧
٧ – ٩ زيارة	٩٩	٣٥,٦

جدول رقم (٤)

يوضح اجابات المشرفين عن عدد الزيارات التى قام بها طلاب التربية الميدانية خلال الفصل

عدد الزيارات	التكرار	النسبة المئوية
١ – ٣ زيارة	١	٤,٨
٤ – ٦ زيارة	–	–
٧ – ٩ زيارة	–	٣٣,٣
أكثر من ٩ زيارات	١٣	٦١,٩

جدول رقم (٥)

يوضح اجابات مدراء المدارس عن عدد الحصص الأسبوعية التى درسها طلاب التربية الميدانية

متوسط عدد الحصص	التكرار	النسبة المئوية
غير مبين	١٩١	٦٨,٧
١ –٣ حصص	٦٥	٢٣,٤
٤ – ٦ حصص	٦	٢,٢
٧ – ٩ حصص	١٣	٤,٧
أكثر من ٩ حصص	١	٠,٤

القوة التفسيرية للنظريات الإجتماعية لعمليات الضبط الإجتماعي في النظام التعليمي الأمريكي (١)

د . بسامة خالد المسلم *

المقدمة :-

إن مفهوم الضبط الإجتماعي مفهوم واسع ، إذ يقصد به كل ما يؤدي إلي المحافظة علي الأوضاع السائدة والمتعارف عليها والمقبولة سلفا .

وحيث أن موضوع الضبط الإجتماعي يشمل العديد من المتغيرات ، فإنني سوف أتخذ متغيرا واحدا لتتم دراسته دراسة وافية ، وسوف أختار أن أناقش في هذه الدراسة موضوع اللامساواة في فرص التعليم لعموم الناس وللمرأة بصفة خاصة ، التي تؤدي بدورها إلي لامساواة في فرص العمل لبعض الأقليات بصورة عامة وللمرأة بصفة خاصة . ويري العديد من الباحثين ، أن إعادة تصدير هذه اللامساواة للمجتمع الأوسع (وذلك للحفاظ علي بنية السلطة اللامتساوية أصلا في المجتمع) أصبحت وظيفة سواء (الوظيفة) الرسمية والواضحة أم الخفية للمدرسة .

باختصار سوف أتخذ ظاهرة التفرقة بين الجنسين نموذجا يوضح عملية الضبط الاجتماعي في التعليم ، فالتفرقة بين الجنسين هنا تكون جزءا من عملية الضبط الاجتماعي ، وسبب اختياري لهذا المتغير ينطلق أولا من صعوبة إيجاد تفسير نظري يوضح أسباب التفرقة بين الجنسين ، وثانيا بسبب إهمال البحوث المهتمة بتطبيقات هذه النظريات الإجتماعية لهذا الموضوع . فاللامساواة هذه في فرص الحصول علي تعليم والفرص المتاحة أثناء التعليم تتطابق مع الطبيعة الطبقية للمجتمع الأوسع علي حد القول بولز وجنتس (١٩٧٦) .

الأسئلة التي يطرحها البحث : -

هل تستطيع النظريات الاجتماعية الغربية أن تفسر نمط الضبط الاجتماعي ممثلا في الحفاظ علي المرأة خارج نطاق بنية السلطة ؟ (من خلال عمليات التفرقة ضد المرأة

* قسم أصول التربية ، كلية التربية ، جامعة الكويت

التي تحدث سواء في المدرسة أو في المجتمع الأوسع) للإجابة علي هذا السؤال سوف أستخدم النظريات التي يقدمها علم الإجتماع كإطار نظري لفهم الطريقة التي تحقق بها المدارس الأمريكية الضبط الإجتماعي . هذا التحديد في طريقة الإجابة عن السؤال السابق سوف يحدد لنا السؤال لنصوغه كما يلي : إلي أي مدي نجحت هذه النظريات الإجتماعية في مساعدتنا علي فهم دور النظام التعليمي الأمريكي ؟ وما هي الآلية التي تعمل بها المدارس الأمريكية لتحافظ علي الضبط الإجتماعي في المجتمع الأمريكي ؟ .

أدبيات البحث :-

عموما ، لا أعلم عن بحث يختبر تأثير الجنس علي الطريقة التي تحقق بها المدارس الضبط الإجتماعي . ولكن هناك مجموعة لا بأس بها من البحوث تنظر مباشرة في خبرة عمليات التطبيع الإجتماعي للمرأة في المدارس الأمريكية . وهذه الأدبيات ، سنسميها الأدبيات المهتمة بشئون المرأة (Feminist Literature) وهي تخبرنا أن المدارس بالفعل تطبع تلاميذها تطبيعا مختلفا حسب جنسهم . Frazier, and Sadker,(1973) Spaulding (1963), Stacy et. al. ,(1974), Estler (1975), . Kilson (1976) Thomas and Stewart (1971), Weitzman ,et. al (1972), Klly & Nihlen(1982), Macdonald(1980), Mcrobbie(1978), .Pietrofesa & Schlossberg (1977), Pottker (1977) , Searsel.et (1974) وهناك مجموعة أدبية تجعل موضوع الضبط الإجتماعي موضوعها الأساسي وتهتم بالطريقة التي تحقق بها المدارس الضبط الاجتماعي . هاتان المجموعتان الأدبيتان لم يحدث أن أدمجتا أو وحدتا . ومجموعة الأدبيات التي تركز علي طريقة تحقيق المدارس للضبط الإجتماعي في الواقع ليست مجموعة واحدة بل تنقسم إلي مجموعتين :-

١ - المجموعة الأولي وهي الإتجاه الأكثر شعبية بين الباحثين وهي تراث رئيسي يسمي التراث الخاص بالتدرج الإجتماعي Stratification tradition . هذه المؤلفات تهتم بصورة رئيسية بمشكلة الحراك الإجتماعي وأثر التعليم عليه . وهذا النوع من البحوث يركز علي الذكاء (I.Q.) والمنزلة الإجتماعية - الإقتصادية (Socio-economicstatus)(SES) والأصل العرقي(Race) ومستوي تعليم الوالدين ... الخ كمتغيرات مستقلة يمكنها أن تؤثر علي الموضع الطبقي للأفراد المختلفين في المجتمع الواحد .

وتستخدم هذه البحوث نموذجاً يشبه المدرسة بالمصنع ولها مدخلات (هم التلاميذ

الصغار) ومخرجات (وهم الخريجون والخريجات أو المنسحبون والمنسحبات) كما للمصنع مدخلات (المواد الخام) ومخرجات (سلع مصنعة قابلة للإستخدام) ، وهذا النموذج يسمي Factory input- output model of Schooling ، ومن خلال هذا النموذج ينظر إلي المدرسة كصندوق مغلق black - box لا نعلم ما يجري في داخله من عمليات وخبرات ، علما بأن بداخله عمليات كتلك التي تجري في داخل المصنع ، من خلال هذه العمليات يطبع الأفراد فيخرجون (المخرجات) ليصبحوا سلعا مصنعة جاهزة أو قابلة للإستخدام في المجتمع الطبقي . وكل فرد (الذي هو أحد مخرجات العملية المدرسية Schooling) يتولي مهمة مختلفة في المجتمع بحسب كفاءته الأكاديمية Bowels and Gintis (1976) ,Coleman. et.al.,(1966) Duncan et.al.,(1975),Jencks (1972) Rehberg and Rosenhal (1976) Sewell and Hauser (1975) Sewell, et.al.(1969) , Sewel, et.at.(1970) Blau and Duncan (1967).

٢ – أما مجموعة الأدبيات الثانية في علم إجتماع التربية والتي هي أقل شعبية من سابقتها ، فيمكن أن نسميها الإتجاه النقدي Critical Literature وترفض هذه الأدبيات النموذج السابق الذكر (الذي يمثل المدرسة بالصندوق المغلق والذي لديه مدخلات ومخرجات كما للمصنع مدخلات ومخرجات) وتصر علي أن تتفحص داخل ما يسمي بالصندوق المغلق لتري بالفعل ماذا يحدث للتلاميذ داخله من خلال عملية أو خبرة التطبيع الإجتماعي داخل المدرسة . أي أنهم ينادون بفتح هذا الصندوق المغلق ليشاهدوا العمليات التربوية التي تجري بداخله . والباحثون في هذا المضمار يحاولون أن يروا عمليات التحول التي تأخذ مكانا في المدارس ويريدون أن يتعرفوا علي تلك العمليات التي تحول الأفراد إلي شئ آخر (سلع مصنعة) غير ما كانوا عليه قبل العملية المدرسية هذه ، ذلك اذا كان هناك بالفعل عملية تحول تأخذ مكانا . وهذه الأدبيات مهتمة بصورة رئيسية بما يعلم داخل المدرسة ، وطبيعة المعرفة المدرسية School Knowledge ومن هم أصحاب هذه المعرفة Who's Knowledge is it وما هي مكونات هذه المعرفة وكيف تنقل إلي التلاميذ . Apple (1982) , (1979a) , (1979b) Bourdieu & Passeron (1977) Cicourel and Kitsus (1963), Cusick (1973) Rosenbaum (1979, Witty and Young (1976) , Young (1971) Alexander et. al., (1978))Anyon (1979). Clark (1960) Bourdieu (1973) Langton and Jennings (1968), Lightfoot (1973) Litt (1963) Rist (1970) Bernstein (1977), Karable (1977).

والباحثون الذين يفصلون هذه الطريقة في البحث لفهم الخبرة المدرسية يتوصلون إلي إهتماماتهم عن طريق دراسة ملامح عديدة لمنهج المدرسة من حيث الشكل Form والمحتوي Content ، ويقسمون شكل المنهج إلي شكل رسمي وشكل خفي .

فالمنهج الرسمي هو ما يقال في الكتب المدرسية ، والمنهج الخفي هو مالايقال في الكتب المدرسية بالمقارنة مع ما قيل فيها (في الكتب المدرسية) فمن الممكن أن يكون المنهج الخفي كامنا في طريقة وصف المعرفة في هذه الكتب المدرسية ، وذلك يعني شكل المعرفة التي تعلم في المدرسة . كما يمكن أن يكون كامنا في خبرة التطبيع الإجتماعي داخل وخارج الفصل الدراسي مثل التفاعل بين المعلم والتلميذ ، والتفاعل بين تلميذ وتلميذ، والنظم السلوكية واللوائح والقوانين المدرسية ، وبنية السلطة المدرسية ... الخ ، أما محتوي المنهج فهو الطريقة التي توصف بها المعرفة ومدي شرعيتها وواقعيتها ... الخ .

وتتساءل هذه المدرسة الفكرية الجديدة عن مدي شرعية ومصداقية المعرفة المدرسية ، وربما مصداقية المعرفة عموما التي تؤسس علي ما يعلم في المدارس Apple (1979), (Apple ed.(1982) Apple and Wies (1983) Illich (1971), Geroux (1983), Anyon (1979), Young (1971) Bourdieu & Passeron (1977) ليس لهاتين المجموعتين الأدبيتين المتميزتين عن بعضهما في علم إجتماع التربية الأمريكي اهتمام كبير بالجنس Sex (أي جنس التلميذ) كمتغير يمكن أن يشكل خبرة التلميذ في المدرسة . وليس هذا الإهمال بسبب ندرة أو قلة البحوث التي تستخدم الجنس كمتغير ، لأن هناك كما ذكر سابقا مجموعة ثالثة من البحوث التي تهتم بشئون المرأة وتتعامل مع هذا المتغير وتوفر معلومات ميدانية Empirical data ومعلومات مبنية علي الملاحظة والإختبار عن المرأة وتعليمها -ويعلل الباحثون هذه الفجوة أو الحلقة المفقودة بالفرضية القائلة بأن هناك تأثيرا محايدا من التعليم علي الجنسين. وبعبارة أخري أنهم يقولون إن ما يحدث للرجال في التعليم يحدث للنساء أو يطابق ما يحدث للنساء أيضا . وذلك يعني أنه لا يوجد تمييز في إحداث عملية التطبيع التي تأخذ مكانها في المدارس بين الذكور أو الإناث . ولكن المعلومات التي توفرها مؤلفات المجموعة الثالثة وهي المهتمة بشئون المرأة تجعلنا نشك في صحة هذه الفرضية.أنظر، Spaulding (1963) Stacy et.al.(1974)I.Kelly and Nihlen(1982),MacDonald(1980), Mcrobbie (1978).

طريقة البحث :-

بعد إعطاء فكرة موجزة عن تلك المجموعات الثلاث من المؤلفات سوف أشرح خطة

هذا البحث في الإجابة عن الأسئلة التي طرحتها في بداية البحث .

غالبا ما تأخذ النظريات الإجتماعية في الإعتبار آليات الضبط الإجتماعي كسبب رئيسى يؤكد ليس فقط لفرز الأفراد للأدوار المختلفة في الحياة ، وإنما أيضا لاستمرار المجتمع وبعض الأنماط ونماذج السلوك الإجتماعي والقيم والنظم ... الخ في مجتمع ما .

وموضوع الضبط الإجتماعي موضوع واسع ، قد يركز علي شروط تكيف الفرد وخضوعه ، أو يركز علي السلطة ومدي شرعية المحافظة أو الإبقاء علي بناء مؤسسة معينة . وسوف يشرح هذا البحث كيف تسهم المدارس في إبقاء بنية إجتماعية ما . وعلي وجه التحديد سوف يركز هذا البحث علي الدور الذي تقوم به المدارس في إعادة إنتاج بنية السلطةالمهيمنة في المجتمع الأوسع (أي خارج المدرسة) ، وسوف أذكر عرضا دور المدارس في الإبقاء علي المعايير والقيم السائدة في المجتمع . والإهتمام الرئيسي لهذا البحث سوف يكرس للطريقة التي تبقي بها المدارس علي الأدوار المصبوبة في قوالب حسب جنس الفرد Sex-Role Stereotyping وذلك من خلال خبرة التطبيع الإجتماعي المختلفة لكلا الجنسين مما يساعد علي إبقاء المرأة بعيدا عن بنية السلطة في المجتمع غارسا الشعور باللامساواة .

سوف أدمج المجموعات الأدبية الثلاث التي ذكرت آنفا في علم الإجتماع الأمريكي وعلم إجتماع التربية لاستخدامها كإطار نظري ، وتعي الباحثة بأن هذه المجموعات متميزة عن بعضها البعض وأن لكل منها تقاليدها الخاصة بها ، ولكن الباحثة تعتقد بإمكانية دمجها (وهنا تكمن أهمية البحث) لتساعدنا علي فهم الطريقة التي من خلالها تعمل المدارس علي المحافظة علي الضبط الإجتماعي في المجتمع الأوسع . والطريقة التي سوف تستخدم بها المجموعات الأدبية الثلاث لفهم كيف تبقي بنية السلطة وتستمر ، كما يلي : -

١ - أدبيات الاتجاه النقدي سوف تساعدنا علي فهم ماذا يحدث داخل المدرسة بصورة عامة علي المستوي المايكرو (الصغير) .

٢ - هذه المجموعة مزدوجة مع الأدبيات المهتمة بشئون المرأة سوف تمدنا بمعرفة ما يحدث للذكور داخل المدارس .

٣ - أما المؤلفات المهتمة بموضوع التدرج الإجتماعي أو الطبقية والتربية أي علم اجتماع التربية التقليدي ، فهي ترينا ماذا يحدث للمخرجات المدرسية علي المستوي الماكرو (الكبير) خارج النظام التربوي ، وهكذا ستوضح الأدبيات الممثلة للاتجاه النقدي ما يحدث داخل المدرسة ليفسر لنا ما يحدث خارجها للمخرجات المدرسية وهذا سوف

يوضح لماذا تبدو منتجات التعليم علي ما تبدو عليه .

وسوف تجتهد الباحثة في توضيح ما قد يبدو في هذا من عمومية . إن ما يحدث داخل المدارس (الصندوق المغلق Black Box) قد يكون السبب الكامن وراء كيفية توزيع بعض الناس علي البنية الطبقية في المجتمع الأوسع ، إذ يصبح بعض الناس بعد تخرجهم من التعليم جزءاً من بنية السلطة دون البعض الآخر . فما هي تلك الآليات التي تؤدي ببعض الناس دون غيرهم ليصلوا إلي مراتب إجتماعية عالية ؟ ما هي الخبرة المدرسية التي تجعل اللامساواة ممكنة في المخرجات المدرسية أو في مرحلة ما بعد المدرسة ؟ إذا كانت المدارس كما يقال تزود الأفراد بالتدريب الذي سوف يحتاجونه بعد فترة الدراسة ، فكيف يحدث أن شخصين في نفس الفصل الدراسي مدربين بواسطة نفس المعلم أو المعلمة ينتهي بهما الأمر إلي أن يحتلا دورين مختلفين في البنية السلطوية ، أحدهما في القمة والآخر في القاعدة ؟ هل هذا بالفعل نو علاقة بدرجة ذكاء الفرد فقط أم أن هناك أسبابا أخري حاكمة ؟ تري أدبيات الاتجاه النقدي أن الخلفية الاجتماعية والبيئية تؤثر في الأغلب علي الفرد أكثر من تأثير المدرسة عليه بل إن المدرسة تكرس دور الخلفية الإجتماعية .

تزودنا مؤلفات الاتجاه النقدي والمؤلفات المهتمة بشئون المرأة ببعض الأجوبة لهذه الأسئلة ، إلا أن مؤلفات الاتجاه النقدي لا تهتم بما يحدث للفرد بعد سني الدراسة ، بينما تهتم المؤلفات التي تتخذ موضوع الطبقية محورا لها – أي علم اجتماع التربية التقليدي – بما يحدث للفرد بعد سني الدراسة . ولذلك تري الباحثة أنه من الضروري أن تستخدم هاتين المجموعتين من المؤلفات لفهم العوامل التي تسهم في تشكيل بنية السلطة ، وكيف يتم الإبقاء عليها كما هي . ولكن هاتين المجموعتين لا تهتمان بمتغير الجنس ، ولهذا نستعين بمجموعة من المؤلفات المهتمة بشئون المرأة : وذلك لمضاهاة ما يحدث للذكور في مقابل ما يحدث للإناث في المدرسة ، وكيف يمكن أن تؤثر هذه التفرقة علي بنية السلطة في المجتمع الأمريكي ، فبنية السلطة تكاد تخلو من الإناث كما تكاد تخلو من السود والأقليات الأخري . صحيح أن بنية السلطة تؤثر علي المدرسة وتعيد المدرسة تصدير هذا التأثر فتبقي البنية علي ما هي عليه إلا أنه يجب علينا أن نسأل كيف يحدث هذا ولماذا ؟ ما هي الآليات التي تعيد بها المدرسة تصدير هذا التأثير ؟ وما هو دور المدرسة في التغيير خصوصا وأن التوسع في المدارس أو الإصلاح التربوي الذي أنشئ كان من أجل إيجاد إنصاف وعدالة ومساواة بين البشر وتوفير الفرص للبعض الذين لا تساعدهم خلفياتهم الاجتماعية أو الاقتصادية علي تغيير حياتهم ولا تساعدهم علي

الحراك إلي أعلي ، فأين كل ما أدعاه المصلحون من المربين والسياسيين والاقتصاديين بأن التوسع في التعليم وتعميمه علي جميع الطبقات سوف يغير الأوضاع الاقتصادية والاجتماعية للأقليات المحرومة من جميع الميزات ، إلي الأفضل ؟ .

خطوات البحث :-

في هذا البحث سوف أركز أولا علي أربع نظريات اجتماعية وأشرحها ، وسوف أعالج دور كل من هذه النظريات في تفسير بعض الأنماط والظواهر التي ظهرت في ميدان علم الاجتماع التربية الأمريكي . وثانيا سوف أتفحص مسألة اللامساواة في المدارس الأمريكية ، والطريقة التي تعيد بها المدارس تصدير اللامساواة في المجتمع الأوسع . وثالثا سوف أقوم قدرة النظريات الاجتماعية الأربع علي توفير الشروح من أجل الوصول إلي إطار تفسيري Explainatory Power لفهم مشكلة اللامساواة في المدارس خصوصا بالنسبة للإناث . وهكذا سوف أنظر للضبط الاجتماعي من خلال اللامساواة المدرسية بين الجنسين وإعادة إنتاج البنية المدرجة للمجتمع الأوسع وإعادة إنتاج العلاقات الاجتماعية والاقتصادية بين الجنسين في المجتمع الأمريكي . وفي نهاية هذا البحث سوف أحاول إيضاح أي من هذه النظريات هي الأفضل في تفسير الأنماط والظواهر التي نشأت في نفس المكان الذي نشأت فيه هذه النظريات (الغرب) .

الجزء الأول

النظريات الاجتماعية :

سوف نناقش هنا أربع نظريات إجتماعية :

(١) النظريات الوظيفية البنيوية التقنية Technical Structural Functional Theories

(٢) نظريات الصراع Conflict Theories

(٣) نظريات التفاعل الرمزي Symbolic Interctionism

(٤) نظرية الفينومينولوچيا Phenomenolgical Theory .أي النظرية التي تهتم بإبراز الظواهر الاجتماعية عن طريق وصفها العلمي للظواهر الاجتماعية الواقعية مع اجتناب كل تأويل أو شرح أو تقويم وسوف نسميها هنا الظاهراتية . وكل نظرية من هذه النظريات مكونة من عدد من النظريات الفرعية ، ولكن في هذا البحث سوف يتم شرحها

بصورة عامة ولن يكون بالإمكان عرض وتحديد الاختلافات في داخل النسق النظري الواحد .

١ - النظرية الوظيفية : -

هيمنت نظرية الوظيفية البنيوية علي المدرسة الأمريكية الاجتماعية وعلم اجتماع التربية حتي الخمسينات من هذا القرن ، وبدأ نشؤ هذا المنظور مع أوجست كومت (Auguste Comte) (1798-1857) في القرن التاسع عشر ، وقد واصلت هذه النظرية وجودها (برغم الصعوبات والعقبات التي واجهتها) بواسطة علماء اجتماع مختلفين مثل هربرت سبنسر (Herbert Spencer) (1820-1903) وأميل دوركايم (Emile Durkheim) ، ثم أعيد إحياؤها في الثلاثينات من هذا القرن بواسطة تالكوت بارسونز (Talcot Parsons) (Turner, 1978:19:38). وينظر الوظيفيون إلي المجتمع كنظام عضوي يلبي متطلبات أساسية وظيفية Pre-required Functios ويحتاج إلي توازن من أجل أن يستمر في بقائه . والسبب الذي أدي بهم إلي أن ينظروا إلي المجتمع بهذه الطريقة متعلق إلي حد ما بالاكتشافات البيولوجية في ذلك الوقت التي كانت ، مقارنة ، متقدمة ، والتي كشفت عن الغموض حول الأجهزة العضوية بجميع مستويات المملكة الحيوانية . لقد وجد أنه في داخل النظام البيولوجي الكامل أنظمة فرعية صغيرة تلبي حاجات وظيفية للكائن الحي . هذه الاحتياجات الوظيفية ضرورية لحالة التوازن للنظام البيولوجي المعين ، وبالتالي فهي ضرورية لبقاء الكائن البيولوجي .

ولقد ظن الوظيفيون أن هذه الفكرة ، أي فكرة أن الأنظمة الفرعية المختلفة تلبي احتياجات وظيفية مختلفة في النظام البيولوجي الواحد ، وأن هذه الاحتياجات الوظيفية الملباة ذات أثر علي توازن النظام الكامل ، يمكن تطبيقها بنفس الطريقة لتفسير حاجة المجتمعات إلي نظم فرعية متعددة تلبي حاجات وظيفية مختلفة لتؤدي إلي توازن المجتمع الواحد . بالإضافة إلي ذلك فأن تصنيف المملكة الحيوانية في نظرية التطور الداروينية بحسب تعقيد النظم البيولوجية للحيوانات المختلفة أوحي لعلماء الإجتماع بالفكرة الغامضة بأنهم يمكنهم تفسير وترتيب rank المجتمعات بحسب تعقيدها ، فالنظرية الداروينية تقضي ضمنا أنه كلما تعقد النظام البيولوجي للكائن الحي كلما كان تطوره متقدما (Turner1978:19-25) . لقد ظن علماء الإجتماع أنه يمكن شرح المجتمعات وإستمرارها بواسطة وظائفها ومستوي التوازن وتقسيم العمل الذي يمكن أن تحرزه المجتمعات المختلفة . ولقد ترجمت كلمة التوازن equilibrium في النظام العضوي إلي

الضبط الإجتماعي Social Order في النظام الإجتماعي Social System . ومن الممكن أن يقال بأن النظرية الوظيفية نشأت مع الثورة العلمية التي رافقها بزوغ المجتمع الصناعي . لذلك فهي تركز علي تقسيم العمل في المجتمع ، وعلي العلاقة بين الأجزاء من جهة والعلاقة المتبادلة بين الأجزاء والنظام الإجتماعي الكلي من جهة آخري ، وكيفية الإبقاء علي الحالة السوية للنظام أي التوازن Equilibrium .(Turner 1978:37)

الوظيفية والتربية :

استخدم التربويون النظرية الوظيفية في التربية لتفسير ظهور التربية ووظائفها والمتطلبات التربوية لوظائف بعينها . وقد انشغل المنظرون للوظيفة البنيوية في التربية بالتكامل والدمج الإجتماعي المبني علي أساس القيم المشتركة – الإجماع . وكانت وظيفة التربية بالنسبة لهم هي دفع الأفراد إلي أن يتصرفوا بطرق ملائمة للإبقاء علي المجتمع في حالة توازن . وبالإضافة إلي ذلك تنظر هذه المدرسة الفكرية إلي التوسع التربوي والتربية الجماهيرية Mass education في أمريكا علي أنها النتيجة التي تبعت الحرب العالمية الثانية كجزء من الحرب الباردة بين الولايات المتحدة الأمريكية والاتحاد السوفيتي ، والبقاء في هذه الحرب لأولئك الذين لديهم تفوق تكنولوچي . والتفوق التكنولوچي يتطلب الإستعمال الفعال لأقصي حد لما تملكه الدولة من موارد فكرية ، وهذا لا يمكن عمله إلا من خلال التربية ، وبالتالي فإن التربية تستخدم لوظيفة مزدوجة : (١) المحافظة علي الضبط الإجتماعي من خلال التلقين Indoctrination لقيم معينة و (٢) استخدام التعليم كقناة لانتقاء الأفراد الأكثر ملاءمة لتعزيز تفوق الأمة . ونتيجة لذلك اعتبر توزيع القوة العاملة علي طبقات ، أحد وظائف النظام التعليمي.

ويفسر هؤلاء المنظرون في علم اجتماع التربية نشوء النظام التعليمي الحديث وتوسعه كما يلي : –

(١) المهارات المتطلبة في الوظائف في مجتمع صناعي تزداد باستمرار بسبب التغير التكنولوچي ، الذي يؤدي إلي تغيرات تحدث في بنية العمل .

(٢) نسبة الوظائف التي تتطلب مهارات منخفضة تقل ونفس الوظائف ترفع من مستوي المهارات المتطلبة .

(٣) يجادل الوظيفيون بأن التعليم الجماهيري Mass education الرسمي يوفر التدريب إما في مهارات معينة ، أو في القدرات العامة الضرورية للوظائف التي تحتاج إلي مهارات عالية لأنه – أي التعليم الجماهيري الرسمي – بدأ نتيجة لعمليات التصنيع .

لذلك يستنتجون أن المتطلبات التربوية للتوظيف ترتفع بإستمرار .Karabel, & Halsey (,1977:119).

٢ - نظريات الصراع :-

أعيد إحياء نظريات الصراع في الخمسينات في التراث الماركسي واعتبر النموذج الذي قدمه الوظيفيون مبالغا في دور التكنولوچيا ويقلل من شأن وأهمية الصراع الأيديولچي في محاولات الأفراد الوصول إلي السلطة والنفوذ كعوامل أساسية في تفسير بقاء مجتمعات معينة وأنماط معينة في هذه المجتمعات . ومن ناحية أخري لم تكن الأوضاع الاجتماعية (الاستقرار) صالحة أو ملائمة لإزدهار ونجاح نظرية الصراع . وفي الستينات أصبح التغير هو السائد . وقد ساعد هذا مرة أخري علي إعادة إحياء نظرية الصراع في التراث الماركسي .(Karabel,& Halsey,1977:28)

وظيفية الصراع :- يري منظرو الصراع أن للصراع وظيفة هامة في استمرار المجتمع وتغيره ، بعكس النظرية الوظيفية التي تري أن الصراع لا وظيفي بل إنه مرضي ويؤدي إلي الانحراف لأنه يسهم في إنعدام الاستقرار الاجتماعي وهذا بالنسبة لهم مرضي (Pathogical) (Turner, 1978:142 and Zeitlin, 1973:104) ويركز القائلون بوظيفية الصراع علي الطبيعة الصراعية للواقع الإجتماعي فيقول منظرو الصراع بأن الصراع ، وبالتالي التغير الناتج عنه ، كلاهما نتاج محتوم أو متعزز إجتنابه للحقيقة الاجتماعية أو الواقع الاجتماعي . وذلك لأن اختلاف المصالح والقوي في المجتمع تجعل كل جماعة في المجتمع تستغل الآخري كلما أستطاعت إلي ذلك سبيلا ، وهذا يؤدي إلي ظهور التوتر . لذلك فإن هذه النظرية تركز علي أسباب الصراع وتغير المجتمعات بدلا من التركيز علي أسباب المحافظة Maintenance علي النظام الاجتماعي . إن هذه النظرية تنظر إلي ما يراه الوظيفيون كقيم سائدة وتقاليد وعادات وطبائع مؤسسية للمجتمع هي قيم سائدة وتقاليد وعادات وطبائع مؤسسية للجماعة المسيطرة علي الناس والتي فرضت علي غيرها من الجماعات المحرومة اقتصاديا وسياسيا وإجتماعيا وهي جماعات مجردة من القوة . ويري الصراعيون أن القوة أو السلطة Power هي المتغير المستقل الجديد الذي يجب أن يستخدمه منظرو نظرية الصراع لدراسة الاستقرار أو التغير الاجتماعي (ويعتمد ذلك علي من يملكه) والقوة يمكن أن تكون في شكل الموارد الاقتصادية الرئيسية لمجتمع ما . ويري هؤلاء المنظرون أن الصراع يمكن أن يوجد داخل توزيع هذه الموارد الاقتصادية وهي جزء لا يتجزأ من التوزيع غير المتساوي لهذه الموارد . وإيضا

هذه الجماعة المسيطرة علي هذه الموارد هي الجماعة التي تمتلك القوة .

نظرية الصراع والتربية :- في التربية أيضا أخذت نظرية الصراع في الاعتبار . ويؤكد منظرو الصراع في التربية علي أن القوة هي المتغير الأكثر حسما في البنية التربوية وذلك في إطار وضع المتطلبات التربوية (1971:1002-1019), Collins ولذلك تقوم المدرسة بنشر القيم الاجتماعية لجماعة معينة من الناس في كل المجتمع (Dreeben !968,1977) . ويعزو هؤلاء المنظرون عملية الضبط الاجتماعي إلي هيمنة جماعة واحدة معينة وهيمنة فكرها علي الجماعات الآخري في المجتمع . وهم إذ يحللون النظام السياسي وعلاقته بالنظام الاقتصادي ، يلاحظون ما يلي :-

١) الجماعة المؤثرة في الحياة السياسية في المجتمع الرأسمالي هي نفسها الجماعة التي لديها قوة اقتصادية - رجال أعمال وصناعيون .

٢) بالإضافة إلي ذلك عندما تسيطر جماعة ذات مكانة اجتماعية علي التربية فأنها تحاول أيضا أن تعزز سيطرتها داخل منظمات العمل . وبالتالي فإن المتطلبات التربوية الوظيفية يمكن أن تخدمهم في نقطتين :

(أ) أن تختار أعضاء جددا لمراكز الصفوة الذين يشاركون معهم ثقافة الصفوة

و(ب) في المستويات الدنيا من التعليم يحصلون علي موظفين من الطبقات الدنيا والمتوسطة الذين اكتسبوا احتراما عاما لقيم الصفوة(Karabel & Halsey 1977:1-77) كما يري أصحاب هذه النظرية من أمثال كولين (Collin 1971) وبولز وجنتس (Bowles & Gintis 1976) أن النظام التعليمي نفسه في أمريكا عامل حاسم في إعادة إنتاج نفس شكل وطبيعة تقسيم العمل ؛ وذلك يعني أن النظام التعليمي نفسه انعكاس للبنية المهيمنة علي المجتمع الرأسمالي (Bowles and Ginitis (Karabell & Gintis 1976) (1976 وفي الواقع فإنهم يقولون إن فهم طبيعة النظام التعليمي في المجتمع الرأسمالي يعتمد علي فهم البنية الطبقية في المجتمع .

مقارنة النظرية الوظيفية بنظرية الصراع في التربية :-

لا يؤيد المنظرون للوظيفية الضبط الاجتماعي الذي يحدث من خلال العملية المدرسية Schooling فحسب بل يفترضون - أكثر من ذلك - أن هذه هي الوظيفة الملائمة والطبيعية للمدارس والنظام التربوي بوجه عام . بينما يري المنظرون لنظرية الصراع أن الضبط الاجتماعي من خلال التعليم يكون ناتجا عن علاقات القوي والبنية المهيمنة للنظام الاقتصادي الرأسمالي في مجتمع ما ، وأن هذا الضبط يقع لصالح فئة

ضد فئة أخري مما يعني أن عامل الظلم متوفر هنا . أي أنه بينما يري الوظيفيون أن الضبط الاجتماعي عامل محايد إن لم يكن إيجابيا ، يري منظرو الصراع أنه عامل سلبي بل وقد يكون مرضيا لأنه ضد التغير والتغير أساسي لدي منظري الصراع .

وهكذا نري أن كلا المدرستين الفكريتين تتفقان علي أن المدارس تسهم في إبقاء الطبيعة الطبقية للمجتمع ، وهذه الطبقية تكون عادة في صالح فئة معينة من الناس . إلا أن المدرستين الفكريتين تختلفان كثيرا في إجابتهما عن الأسئلة : لماذا يأخذ الضبط الإجتماعي الشكل الذي هو عليه ؟ ولماذا تعمل المدارس بهذه الصورة ؟ كما تختلف المدرستان في فهمهما للأسباب والأسس التي تجعل المجتمع يظهر لنا كما هو ظاهر ، والأسباب التي تجعل المدارس تعمل بالطريقة التي تعمل بها . إذ يري بعض المنظرين لنظرية الصراع أن النظام الاقتصادي الرأسمالي يعتمد بصورة رئيسية علي اللامساواة في توزيع مصادر القوة أو السلطة داخل النظم السياسية والاقتصادية . ويعتقد منظرون من أمثال بولز وجنتس أن المدارس الأمريكية تعمل لإعادة إنتاج هذه اللامساواة الموجودة أصلا في المجتمع الأمريكي (Karabel and Halsey 1977, Bowles 1971 Bowles & Ginitis 1976) هذا ، بينما يري الوظيفيون أن وظيفة المدرسة المشروعة بل والطبيعية هي المحافظة علي ما هو كائن من أجل الإبقاء علي المجتمع في حالة استقرار وذلك من خلال خلق إجماع علي قيم معينة للمجتمع بغض النظر عن قيم أي فئة في المجتمع تكون هذه القيم . بل إن منظرين للنظرية الوظيفية من أمثال بارسونز يرون أن المدارس تقوم بعملية التوزيع الاجتماعي Social allocation علي أسس موحدة وموضوعية والطريقة الموحدة لعملية الفرز هذه كما يراها بارسونز هي نوع من الآلية والميكانيكية التي تستخدم قدرات التلاميذ كمعيار أو مقياس لتصنيفهم . وهذه القدرات ممكن تحديدها عن طريق نوعين من الإنجاز : إنجاز معرفي Cogntive Achievement وإنجاز سلوكي ، أما الإنجاز المعرفي فهو نو علاقة بالمهارات الفنية والعلمية ، وأما الإنجاز السلوكي فهو نو علاقة بالمهارات الإجتماعية والأنماط والعادات والسلوك الحسن والمناسب للمواقف الإجتماعية المختلفة . هذا ويضيف الوظيفي بارسونز بأن الإنجاز السلوكي أكثر تحديدا من الإنجاز الإدراكي نسبة إلي أن المهمات العقلية سهلة نسبيا للتلاميذ نوي القدرات العالية . (Parsons 1977) .

بإختصار ، يختلف الوظيفيون عن الصراعيين في صياغة مشاكل التربية واللامساواة والطبقية في المجتمع إختلافا أساسيا :-

(١) فبينما يري بعض الوظيفيين أن المعرفة الفنية الممتازة للمتعلمين تعليماً عالياً

تؤثر علي كسبهم (دخولهم earnings) المرتفع ، يري الصراعيون أن الفروق المعرفية تقدم علي الأفضل تفسيرا جزئيا فقط لمنزلتهم الممتازة ويشيرون إلي عوامل في الشخصية بدلا من العوامل في الفروق المعرفية .

(٢) بينما يقدم الوظيفيون وصفا للعلاقات الموجودة بين النظام التربوي والمؤسسات الاجتماعية الآخري ، يقدم الصراعيون شرحاً للأسئلة :لماذا توجد هذه العلاقات ؟ وكيف تتغير هذه العلاقات بمرور الوقت ؟ ولماذا تبدو هذه العلاقات كما تبدو ؟ وما علاقتها بالمجتمع الأوسع خارج المدرسة ؟ ... الخ .

(٣) وبينما يميل الوظيفيون إلي أن ينظروا إلي عملية التنشئة الإجتماعية كواحدة من القيم العامة أو المشتركة التي تجعل المجتمع متماسكا معا ، يختبر الصراعيون (والذين هم أصلا ماركسيون جدد وفيبريون جدد) المصالح التي تشكل الأساس لهذه القيم ، وقد لاحظوا أن عملية التنشئة الاجتماعية تختلف بإنتظام حسب الطبقة الإجتماعية

(٤) وبينما ينظر الوظيفيون دائما إلي النظام التربوي كنظام يقدم فرصا للحراك الاجتماعي والاقتصادي للأفراد ، يؤكد الصراعيون عموما دور التربية في الإبقاء علي نظام من بنية اجتماعية اقتصادية لا متساوية (Karable & Halsey 1977 P.35).

(٥) وقد لوحظ أنه بينما يستخدم الصراعيون مفاهيم مثل المتناقضات والتطابقات في البنية الاجتماعية الاقتصادية لشرح التغير في وظيفة النظام التربوي وعلاقته في المجتمع ، يستخدم الوظيفيون في مقابل ذلك مفاهيم كالإنجاز لشرح وظيفة النظام التربوي وعلاقته في المجتمع .(Karabel & Halsey ,1977P.411) . وهكذا يؤكد المنظرون للوظيفية ولنظرية الصراع علي أن المدارس تسهم بدرجة كبيرة جدا في الضبط الاجتماعي وفي اللامساواة داخل بنية النظام الاجتماعي . ولكنهما يختلفان في نقدهما وطرحهما وفي تعريفهما للطريقة التي توظف بها المدارس لتحقيق الضبط الاجتماعي . كذلك وقد تستخدم المجموعتان من النظريات نفس الأدلة evidence ولكنهما تختلفان في تفسيرهما .

هذا وينتقد منظرو الصراع الوظيفيين بأنهم (١) يبالغون في دور التكنولوچيا في تشكيل النظام التربوي و (٢) يقللون في تقدير أهمية الصراع والأيديولوچيا و (٣) يهملون مضمون العملية التربوية .

ولكن بالرغم من هذا النقد إلا أن كثيرا من الباحثين يرون أن للوظيفية أهمية في تطوير البحث التربوي مثل ربط التربية بمؤسسات رئيسية في المجتمع كالاقتصاد والسياسة . وكذلك لتأكيدها علي مفاهيم مثل " الإجماع " و " الإتزان " و " الإنجاز " أثر

هام في التغير التربوي وفي تطوير البحث التربوي ، وكذلك لربط التقدم التكنولوچي وما سببه من تغير في بنية العمل التي أصبحت تتطلب بصورة مستمرة مهارات معقدة باستمرار ، أقول لربط هذا التقدم التكنولوچي بالنمو والتغير التربوي أثر هام في فهمنا لجميع هذه العلاقات المتشابكة بين التربية والعوامل المجتمعية الأخري Halsey & Karable(1977)P.9.19

ويقول كولين ، وهو صراعي ، بأن توسع النظام التربوي الأمريكي يعكس آثار التنافس بين مجموعات ذات مراتب إجتماعية إقتصادية عالية علي الثروة والقوة والنفوذ أكثر مما يعكس الحاجات الإقتصادية التقنية النامية . ويري كولين بأن النشاط الرئيسي للمدرسة هو تعليم الثقافة الرئيسية في المجتمع (داخل وخارج الفصل المدرسي) ، ومن هذا المنظور يتضح أنه ليس من المهم أن تعلم المدرسة تقنية فنية Techiical Knowlelge وإنما يجب أن تطبع وتغرس في الذهن أشياء مثل علوم الصرف ، طبيعة الملبس ، الذوق الجمالي ، القيم والطباع .. الخ ومن هذا المنظور نجد أنه لابد لنا من أن نختبر ما يحدث أثناء العملية التعليمية داخل المدرسة ، لأنه ما دامت المدارس تعلم الثقافات الرئيسية في مجتمع ما بغض النظر عن الثقافات الفرعية الأخرى للأقليات المختلفة ، يجب أن نعرف ملامح هذه الثقافات الرئيسية ولابد أن نتعرف العمليات التي بواسطتها تنتقل هذه الثقافة (Karable & Halsey 1977 P.2) وهذا يتطلب منهج بحث يختلف عما تعودنا عليه (كمي وماكرو) لننتقل إلي منهج بحث (كيفي ومايكرو) وهذا هو ما توفره لنا نظريات في علم الإجتماع الحديث في صورة نظريات التفاعل الرمزي والظاهراتية .

٣ - نظريات التفاعل الرمزي :-

يستخدم الإنسان الرموز ليتواصل ويتفاهم مع الآخرين من جنسه . وبسبب قدرتهم علي الاتفاق علي معاني معينة للأصوات والإيماءات الجسدية يستطيع الناس التواصل بفعالية . والتواصل الرمزي معقد حيث أنه يستخدم أكثر من كلمة أو لغة في أثناء تواصله ، حيث أن الناس يستخدمون إيماءات الوجه ونبرة الصوت والملامح وغيرها من إيماءات الرموز التي توصل الإنسان إلي معاني عامة لها وتوصل إلي فهمهما Turner . P . 327

لقد نشأت هذه النظرية في نهاية القرن التاسع عشر واستحدثت اهتمامات جديدة لعلماء الاجتماع مثل التحليل المصغر Micro analysis لبعض الظواهر الاجتماعية . وقد

كانت الأسئلة التي تمثل وجهة نظر علماء الإجتماع في ذلك القرن كالتالي : ما هي العلاقة بين الفرد والمجتمع ؟ وبأي الطرق يعكس الواحد الآخر ؟ وكيف يشكل المجتمع الفرد أو كيف يخلق الفرد المجتمع وكيف يبقيه ويغيره ؟ وبأي الطرق يمثل المجتمع وشخصية الفرد علاقة متبادلة ومنفصلة ؟ Turner P.309 . وقد تأثرت هذه المدرسة الفكرية كثيرا بجورج هربرت ميد George Herbert Mead . وقد حاول ميد أن يبين كيف يمكن للعقل والنفس الإجتماعية والمجتمع أن يظهروا ، وكيف يمكن المحافظة عليهم من طريق التفاعل .Turber P.316 ؟ ويفهم ميد العقل علي أنه عبارة عن عمليات بدلا من كونه بناء Turner P.317 فنظرية التفاعل الرمزي تركز علي كيفية قيام العمليات الرمزية بإرساء الأسس لاتخاذ الدور الاجتماعي role taking والتدريب الخيالي Imaginative rehearsal وتقويم الذات بواسطة أفراد يحاولون التكيف مع بعضهم البعض لفهم تركيبة البناء الإجتماعي ، وكيف يبقي ويحفظ وكيف يتغير Turner p . 324 ويؤكد منظرو التفاعلية الرمزية علي قدرة الإنسان علي خلق واستخدام الرموز . Turner P. 327

ويري ميد أن قدرة الإنسان علي استخدام وتفسير ما يسميه " الإيماءات المألوفة " أو المتعارف عليها Conventional Gestures مع المعاني العامة يمثل خطوة هامة في طريق تنمية العقل والنفس والمجتمع . فعندما يقوم الإنسان بإدراك وتفسير الإيماءات يكشف قدرته علي اتخاذ أدوار الآخرين ما دام يستطيع أن ينظر من منظورهم (من حيث الموقف ، الحاجات ، الرغبات والنزعات أو الميول لعمل شئ) ، وما دام يستطيع أن ينظر من منظور أولئك الذين يجب عليه أن يتعاون معهم من أجل البقاء ، فهو يستطيع أن يأخذ دورهم Turner p.317 . يؤكد ميد علي أنه بواسطة قراءة وتفسير إيماءات الآخرين ، يتواصل الناس ويتفاعلون ويستطيعون تبادليا قراءة بعضهم بعضا وتوقع استجابات بعضهم البعض ويتكيفون مع بعضهم البعض ، ويسمي ميد هذه القدرة " اتخاذ الدور " role taking ، وعملية اتخاذ الدور تعتبر آلية mechanism أساسية كي يظهر التفاعل . ولا يمكن للتفاعل نفسه أن يظهر بدون القدرة على قراءة الايماءات واستخدامها ووضع الشخص نفسه محل الآخرين . ولا يمكن للإنسان أن يتطور ولا لأنماط المنظمة الاجتماعية أن تتطور بدون التفاعل Turner p.328 .

الإنسان يخلق الرموز ويستخدمها . ويتواصل الناس مع بعضهم بالرموز ويتفاعلون عن طريق اتخاذ الدور role taking الذي يتضمن قراءة الرموز الصادرة عن الآخرين Turner p.329 . ويري بلمر Blumer أن المنظمة الاجتماعية يجب أن ينظر

إليها علي أنها عملية بدلا من كونها بنية أو بناء Turner p.333

كما يري بلمر التفاعل علي أنه في حالة تغير مستمر ، ولهذا ينظرإلي المنظمة الاجتماعية علي أنها غاية في المرونة والقدرة علي التشكل كما أنها غير واضحة المعالم Turner p.334 . ويحددها الأفراد المكونون لها كل حسب وجهة نظره .

لذلك لا يمكن أن ينظر إلي العمليات الرمزية للأفراد علي أنها وسيلة حيادية بحيث تعمل القوي الإجتماعية من خلالها ، بل يجب أن ينظر إلي هذه العمليات الرمزية الصادرة عن الأفراد علي أنها محددة للطريقة التي تشكل بها الأنماط الاجتماعية وتحافظ عليها وتغيرها علي الأقل من وجهة نظرهم Turner p.335

طرق بحث التفاعلية الرمزية (الملاحظة المشاركة) :

ولفهمهم الجديد للحقيقة الاجتماعية في مباشرة موضوع علم الإجتماع يحتاج منظرو التفاعلية الرمزية إلي طرق بحث جديدة : فعمليات التفاعل الرمزي تملي طريقة بحث لابد لها من أن تراعي المنظور الجديد لملامح الواقع العملي ، ويجب أن تتبني إجراء طرق بحث تشجع الفحص المباشر وغير المتحيز للحقيقة الإجتماعية كما تراها النظرية الجديدة .

وهي لهذا تحتاج إلي معالجة فنية خاصة بالعلاقات بين الأشخاص Inter-Personal technique Social becoming . وبواسطة هذه المعالجة الفنية يمكن القيام بعملية تفحص عن قريب لما يسمي بالصيرورة الإجتماعية Social becoming أو العمليات الإجتماعية Social Processes . لذلك يجب أن تكون طريقة النشاط البحثي عملية تفاعل رمزي من خلالها يتخذ الباحث دور الأفراد مواضيع البحث والمبحوثين .

وفي هذه الطريقة الجديدة ، علي الباحث أن يقوم بدور المرء المراقب ويحاول أن يري الوضع من خلال نظرة الشخص المراقب بدلا من أن يراه من وجهة نظر الباحث نفسه Turner, pp.334 - 337 .

نظرية التفاعل الرمزي والتربية :

أستخدم عدد قليل من الباحثين في علم اجتماع التربية طريقة بحث التفاعل الرمزي مثل رست Rist 1970m عندما حاول فهم طبيعة التفاعل بين التلميذ والمعلم في أحد مدارس رياض أطفال السود في أمريكا Ghetto Kindergarten School . وقد

كشف رست في بحثه هذا عن بعض ما يمكن أن يحدث في أثناء عمليات التطبيع الاجتماعي في فصل مدرسي واحد في هذه المدرسة . كذلك كشفت هذه الدراسة عن الآثار المباشرة لهذا التطبيع الاجتماعي علي نتائج (Out Comes) التلاميذ مثل الأداء .

هذا وبينما أثرت عمليات التطبيع الاجتماعي علي مخرجات التعليم النهائية ، فإن أثرها علي فرص الإنجاز الحياتية ، مازالت تنتظر الإستكشاف ، أما المتضمنات الأخري لبحث كهذا فسوف تناقش في نهاية هذه الدراسة ، لا إدعاء بأن هذا البحث المعين قد يساعد في فهم كيفية عمل العقل الإنساني ، فهو ببساطة يدرس خبرة التطبيع الإجتماعي في تعليم السود في أمريكا Ghetto Education . وكثيرا ما أستخدمت مؤلفات الإتجاه النقدي - طريقة بحث التفاعلية الرمزية التي هي عبارة عن الملاحظة المشاركة Participant observation مثل ليونيس (١٩٧٧) كما تستخدم بعض المؤلفات المهتمة بشئون المرأة في علم إجتماع التربية هذا المنظور أكثر من غيرها .Sears et al (1974,Trecker 1974)

٤ - النظرية الفيومينولوجية (الظاهراتية) :

أنشأ هذه النظرية العالم الألماني أدموند هوزر (هكذا ينطقه الأمريكان وإن هجي بطريقة مختلفة) Edmund Hasser (1859 -1938) ويخطو هوزر بإهتمامات نظرية التفاعل الرمزي خطوة إلي الأمام . فالنظرية تقول بذاتية الحقيقة الإجتماعية . أي أن معرفتنا للحقيقة الإجتماعية معرفة غير موضوعية وتتشكل بحسب المنظور الذي ينظر من خلاله البحث . فالحقيقة الاجتماعية تبني من قبل أفراد مستغرقين Involved فيها ، لذلك يظن الظاهراتيون بأنهم يجب أن ينتبهوا أكثر إلي السؤال : كيف يدرك الأفراد المنهمكون في أدوارهم الاجتماعية المختلفة واقعهم الإجتماعي ؟ بالنسبة لأصحاب هذه النظرية ، فإن موضوعية حقيقة العالم الخارجي تنقطع عن الوجود Ceases to exist متي كان هناك تفاعل اجتماعي ، فهم يرون أن العالم الذاتي Subjective world للأفراد (الممثلون) actors حقيقة في حد ذاتها ، والنظرية لا يجب أن تكون عما هو خارج الوعي بل يجب أن تكون عن " كيف وبأي الطرق يمكن للحالات الذاتية Subjective world للأفراد (الممثلين) actors أن تخلق ، تبقي وتتغير (Turner 1978,p.393) . أي أنهم يريدون أن يدرسوا الوعي نفسه كيف يخلق ، كيف يبقي وكيف يتغير ؟ ما هي المؤشرات التي تؤدي إلي وجود وعي لدي جماعة معينة أو فرد ما في جماعة معينة ... الخ ويعتقد منظرو الظاهراتية بأن للأفراد المختلفين إدراكات مختلفة للظاهرة الاجتماعية الواحدة ، لذلك فهم

يريدون دراسة إدراك كل فرد بدلا من دراسة إدراك كل فرد الباحث لوضع إجتماعي ما. وبهذا فهم يختلفون عن منظري التفاعلية الرمزية الذين مازالوا يريدون تفسير الباحث نفسه للوضعية أو الظاهرة الإجتماعية المعينة ، بينما يريد الظاهراتيون فهم إدراك الفرد المنهمك في الوضع الإجتماعي المعين ، وليس إدراك الباحث ، لأن الحقيقة الإجتماعية لا يمكنها أن تكون موجودة إلا إذا نظر اليها شخص ما . كما أنها يمكن أن ينظر إليها بإختلاف من قبل الأفراد المختلفين . وكل فرد في الواقع يشارك في خلقها ، والفعل فيها ، والتفاعل معها ، وتكوينها ، وإعادة تكوينها ، أو بنائها وإعادة بنائها Constructing it and reconstructing it) . والظاهراتيون وأعون بأن " وعي " الأفراد المختلفين يلون الطريقة التي تدرك بها الحقيقة . ولهذا يتحدي الظاهراتيون العرف العلمي بأن العلم في هذا المجال يمكن أن يكون موضوعيا . بالإضافة إلي ذلك ، فالنظام في المجتمع بالنسبة لهم (الظاهراتيون) يبقي أو يصان بواسطة قدرة الناس علي إقناع بعضهم بعضا ، إن هناك في خارج الذات مجتمعا ، ونجد أن الناس يتصرفون وكأنهم يرون الحقيقة بصورة متشابهة، بل أنهم يعاملون بعضهم بعضا وكأنهم يمكن أن يجدوا الخصائص الأساسية ، بل كأنهم يصنفون الآخرين وفق عوامل مشتركة بينهم . لا أعرف عن بحث في علم اجتماع التربية استخدم هذه النظرية وإن كانت هناك بعض وجهات النظر القريبة منها .

بإختصار ، يلاحظ أن المدرستين الأخيرتين : التفاعلية الرمزية والظاهراتية تتشابهان إلي حد ما في طريقة تناولهما ودراستهما للحقيقة الإجتماعية المتغيرة ، إلا أن الظاهراتية تبتعد عن التقليد العلمي أن وجهة نظر الباحث موضوعية أكثر من غيره ، بل انها تأخذ وجهة نظر المدروس في الإعتبار عند تحليلها للحقيقة الإجتماعية المتغيرة . كما يلاحظ أن هذا ما تختلف فيه هاتان النظريتان عن سابقتيهما : (الوظيفية والصراع) فكل من الوظيفية والصراع تأخذان تحليلات الباحث ووجهة نظره علي أنها موضوعية . صحيح أن نظرية الصراع تري أن هناك نوعاً من الانحياز في نظرة الباحث للموضوع المبحوث إلا إنها تعتقد أنه عندما توضح الخلفية الاجتماعية والايديولوجية للباحث فإنها بذلك تقلل من لا موضوعية العلوم الإجتماعية . وهناك ملاحظة أخيرة يجب أن تطرح هنا وهي أن التفاعلية الرمزية والظاهراتية ليستا نظريتين اجتماعيتين تقليديتين وإنما هما تميلان إلي أن تكونا طرق بحث جديدة مبتكرة .

فيما سبق تم عرض النظريات الاجتماعية المختلفة في علم الاجتماع ، ورأينا مدي مساهمتهما في علم اجتماع التربية بصورة مبسطة . والآن نتجة إلي النظر في مدي قابلية هذه النظريات لشرح وتفسير أنماط الضبط الاجتماعي التي يلاحظها باحثو علم

اجتماع التربية الحديثون ومؤلفو المؤلفات المهتمة بشئون المرأة من استثناء للمرأة من الوصول إلي السلط ومناطق صنع القرار والنفوذ في المجتمع الأمريكي وذلك كنتيجة لما تمر به المرأة الأمريكية في النظام التربوي الأمريكي والتنشئة الإجتماعية في المدارس التي تغرس في المرأة قيما مختلفة عما يغرس في الرجال .

هل يمكن لهذه النظريات أن تفسر هذه الأنماط أم لا ؟

الجزء الثاني

في أي مجتمع طبقي يمكن جزئيا فهم الضبط الاجتماعي من خلال النظر في الطريقة التي تم بها الحفاظ علي الطبيعة الطبقية للمجتمع والطريقة التي تم فيها الإبقاء علي القوة وبنية السلطة والنفوذ في يد جماعة معينة لفترة زمنية ما ، وهذا يعني أن الضبط الاجتماعي يمكن أن يعين أو يقوم عن طريق فهم الأسباب الكامنة وراء استمرارية وبقاء اللامساواة في داخل البنية الاجتماعية ومن بينها بنية اللامساواة بين الجنسين ، فلننظر في الطريقة التي تم بها الحفاظ علي البنية الاجتماعية والاقتصادية في المجتمع الأمريكي من خلال نظمه التعليمية .

علم اجتماع التربية فى مجتمع صناعى رأسمالى

يظن المشتغلون باجتماع التربية أن المدارس تساهم في الإبقاء علي هذه اللامساواة في المجتمع الأوسع (خارج المدارس) عن طريق إعادة إنتاج أفراد مختلفين في الشخصية وفي الكفاءات الأكاديمية لإشباع الحاجات المتعددة للمجتمع ذي البنية المتدرجة الطبقية . وقد وجد كل من سيويل وهولر (١٩٦٩)Sewell and Haller أنه كلما زاد نصيب الفرد من التعليم كلما كان مرجحا أكثر أن يحصل هذا الشخص علي وضع وظيفي أعلي . (Sewell et.al . 1969 : 82 - 92) كذلك وجد أن التحصيل الأكاديمي غالبا ما يكون مرتبطا بخصائص خلفية الطالب . وقد شهد الفكر التربوي الأمريكي كما لا بأس به من المؤلفات التي كتبت عن موضوع اللامساواة وما يسببها وكيف تسهم المدارس فيها في المجتمع الأمريكي ، وكيف تتم عملية إعادة إنتاج القوي الطبقية وبنية السلطة في المجتمع الأمريكي من خلال عمليات الانتقاء عن طريق الخبرة المدرسية . وأكثر ما يهم علماء اجتماعيات التربية هنا هو الآلية التي يتم بها تصنيف وإعادة إنتاج الأفراد من خلال خبرة التطبيع الاجتماعي في فترة دراستهم Their Schooling .

القدرات السلوكية في مقابل القدرات العقلية :

من وجهة نظر افتراضية يري كثيرون أن مستوي الذكاء يجب أن يكون المؤشر الرئيسي في تصنيف الأفراد في المدارس . ولكن المؤلفات تكشف بأن هذا ليس هو واقع الحال ، فقد أشار كل من بارسونز ١٩٥٩ Parsons ودريبن ١٩٦٨ Dreeben إلي أن عملية الاختيار في المدارس الأمريكية تؤكد علي البراعة في صنف معين من التصرفات ذات العلاقة بالمنظمة الاجتماعية السائدة في المجتمع الأمريكي .

ويوضح دريبن بأن التمييز في المدرسة لا يتم فقط علي أساس ما يسميه بالإنجاز المعرفي Cognetive achievement وإنما علي أشياء أخري ، غالبا ما تكون إجتماعية ، وذلك لأن المهام الفكرية تكون سهلة نسبيا علي التلميذ ذي المقدرة العقلية العالية . وفي حالات كثيرة يكون التحدي الأولي Primary Challange للتلميذ قدراته السلوكيه لا قدراته العقلية . ومن ثم فإذا كان هذا صحيحا فإن هذا يعني أن المنجزات المعرفية ليست عاملا حاسما في تحديد عمليات الاختيار في المدارس ، أو بمعني آخر فإن عمليات الاختيار التي يفترض أن تعتمد علي درجات مستوي الذكاء تحدد بعوامل أخري غير الذكاء .

ويؤكد دريبن وكولينز علي أن المدارس تعلم الإنجاز المعرفي كما تعلم الإنجاز السلوكي . ويشير دريبن إلي أن المدارس عندما تعلم الإنجاز السلوكي تصر علي نماذج سلوكية مثل الاستقلال ، الإنجاز ، العمومية Universality والجزئية Specifity ويعني بها أولاً الاستقلال ، أي أن يعتمد الطفل علي نفسه عند بدء دخوله المدرسة ويكون مسئولاً عن تصرفاته ، ويتعلم أن يقوم بأعماله لنفسه وليس كما تعود في البيت أن تلبي حاجاته من قبل أمه وأبيه .. الخ . ثانياً يتعلم الطفل من المدرسة أن الإنجاز شئ مسلم به لابد له من أن يقوم به ويعني القيام بعمل ما علي أفضل وجه وذلك وفق .مستويات موضوعة لهم من قبل النظام التعليمي (المعلم والمنهج والمدرسة ... الخ) . والإنجاز نشاط يقوم به التلميذ ، ليس بمعزل عن التلاميذ الآخرين بل إنه عمل جماعي . كذلك يتعلم الطفل التعميم ، أي أنه يتعلم أن يجرد الأشياء المفردة ويصنفها مع شبيهاتها . وهكذا يتعلم ما هو النجاح وما هو الفشل وما هو الإنجاز بصورة مجردة . وبذلك يقبل فشله علي أساس أنه لم ينجز جيدا .

وثالثا : يتعلم التلميذ الجزئية أو التجزئ Specifity أوالتخصص وهي العملية التي يقوم بها بعكس ما فعل في العمومية ، فهو يمكنه أن يحول الأفكار المجردة إلي مفرداتها ويصف كل حالة جزئية ، فمثلا يمكنه أن يقول إن فلاناً منجز وهذا تفريد للإنجاز . وقد

وجد أن هذه النماذج السلوكية (الإستقلال – الإنجاز ، العمومية والجزئية) ذات علاقة بالمنزلة الإجتماعية – الإقتصادية العالية High SES وما يعبر عن ذلك بوضوح أكثر أن بعض الطلبة إنجازهم في المدارس أفضل نتيجة أصولهم الإجتماعية المتميزة ، أي أن المنزلة الاجتماعية الاقتصادية SES قد تكون هي المحددة للنجاح الأكاديمي للطالب . ويؤكد جنكس وزملاؤه (١٩٧٢) .Jencks et.al أن المنزلة الاجتماعية – الاقتصادية والأصل العرقي Race تشكلان بعض المتغيرات الآخري التي تتلازم Correlate مع النجاح الأكاديمي .

الجنس والتعليم : –

في محاولة لربط المؤلفات المعنية بالطبقية الإجتماعية مع المؤلفات المهتمة بشئون المرأة للتعرف علي أثر الجنس علي الإنجاز الأكاديمي ، يلاحظ الشخص أن هناك تمايزا Differentiation في الطريقة التي تتوسط بها المدرسة في المجتمع الأمريكي حسب الجنس . فالإناث غالبا ما يطبعن كي يكن سلبيات ، معتمدات علي الآخرين ، غير مبتكرات أو ابتكاريات ، وذوات مستوي إنجاز منخفض . أما الذكور فكثيرا ما يطبعون علي أن يكونوا واثقين من أنفسهم ، جريئين ، ذوي الإحترام للذات ، خلاقين ، مبدعين . شجعانا وذوي إنجاز عال (Sears et.al 1974o) . وهذا يعني أن المدارس الأمريكية تكون العادات الإجتماعية بطريقة مخالفة ، أي أن طريقة تكوينها للعادات الإجتماعية تختلف في الذكر عنها في الأنثي ، بالرغم من أن الذكر والأنثي يدرسان في نفس المدرسة وفي نفس الفصل وبواسطة نفس المعلم .

دور النظرية النقدية في توجه البحث التربوي نحو استخدام نظريتي التفاعلية الرمزية والظاهراتية :

يري علماء النظرية النقدية أن علم اجتماع التربية التقليدي أهمل دراسة ما يحدث داخل المدرسة وداخل الفصل الدراسي مهتما فقط بالمدخلات وخصائصها والمخرجات والتغييرات التي تحدث لخصائصها .

لذلك فإن علماء النظرية النقدية يوجهون اهتمام الباحثين لما يسمي بالدراسات المصغرة (الميكرو) micro approach بدل المكبرة (الماكرو) macro approach وذلك من أجل التركيز علي ما يحدث أثناء العملية التعليمية داخل المدرسة وداخل الفصل الدراسي .

ويشبه علماء الإتجاه النقدي المدرسة في دراسات علم إجتماع التربية التقليدي بالمصنع الذي لديه مدخلات ذات خصائص معينة وهي في الغالب مدخلات خام تجري لها عمليات تصنيعية مختلفة لتخرج لنا مخرجات ذات خصائص أخري مختلفة عن تلك التي دخلت فيها وهي مخرجات مصنعة قابلة للاستخدام أو الاستهلاك .

ويسمي هذا النموذج البحثي the factory in-put out-put model ، ويسمي علماء الإتجاه النقدي المدرسة في هذا النموذج الصندوق المغلق black الذي لا نعرف ماذا يجري بداخله من عمليات (تعليمية أو التنشئة الإجتماعية) التي يصبح بعدها التلميذ مخرجاً قابلا للاستخدام في سوق العمل .

المنهج الخفي :

ومن أهم منجزات الاتجاه النقدي ، إيجاد مفاهيم ومتغيرات جديدة يهتم بها البحث التربوي وتؤثر علي المخرجات التربوية (الأفراد) . أما بالنسبة للمفاهيم فقد ظهر مفهوم المنهج الخفي تمييزاً له عن المنهج الرسمي ويعرف بأنه كل ما يحدث داخل الفصل المدرسي وداخل المدرسة من علاقات وعمليات وتفاعلات ، كما أنه يحتوي النظم واللوائح الداخلية للمدرسة والقوانين .. الخ ، كما أنه يحتوي علي كل ما لا يدرس أو يذكر في المنهج الرسمي في مقابل ما يدرس في المنهج الرسمي ، كما أنه يعتبر مواضيع مثل معرفة ما تلك التي تعتبر معرفة شرعية وتدرس في المنهج الرسمي ؟ وما الذي يحدد شرعية المعلومات التي تدرس في المنهج الرسمي .. الخ .

توقعات المعلم :

في بعض البحوث التي طبقت لاستنباط تأثير المنهج الخفي علي أداء الطلبة ، وجد أن ما يتوقعه المدرس من الطالب قد يكون له تأثير قوي علي الأداء الأكاديمي للطالب . ويقول رست إن توقعات المعلم لأداء وإنجاز التلميذ مبنية علي أساس المنزلة الإجتماعية الاقتصادية بدلاً من مستوي الذكاء . حيث لاحظ رست أن معلمة في مدرسة من مدارس السود في أمريكا لمرحلة رياض الأطفال صنفت الأطفال في الأيام الأولي من ابتداء الدراسة إلي متفوقين ومتوسطين وضعاف ، أي أنها صنفت قدراتهم التعليمية قبل أن تعرف مستواهم الفعلي. وشرعت المعلمة في معاملة كل حسب الفئة التي صنفته فيها، وبالتدريج أخذ التلاميذ كل حسب تصنيفه . ويقول رست إن التصنيف تم حسب مظهر الطفل، فالطفل المرتب النظيف المهندم المكوية ملابسه وضع في تصنيف المتفوقين ، أما

الطفل الذي تنبعث منه رائحة أكل أو غيره وأثار النوم بادية عليه وملابسه غير مكوية .. الخ صنف بالضعيف ، وهذه أشياء تعتبر مؤشرات للحالة الاجتماعية الاقتصادية التي ينتمي إليها الطفل ، فالطفل النظيف المرتب المهندم ذو الرائحة الطيبة يأتي من خلفية اجتماعية – اقتصادية عالية والآخر يأتي من خلفية اجتماعية اقتصادية دنيا .

ويشير بعض الباحثين الآخرين إلي أن توقعات المعلم قد تكون مبنية علي أساس الأصل العرقي race ، ولكن هؤلاء الباحثين لا يبدو يضمنون بحوثهم متغير الجنس كعامل يمكن أن يؤثر علي توقع المعلم أو المعلمة . ومع ذلك يمكن الحصول علي معطيات في المؤلفات المهتمة بشئون المرأة التي يمكن أن تدعم فكرة أن توقعات المعلم أو المعلمة يمكن أن تبني علي أساس الجنس كما تفعل مع الأصل العرقي والمنزلة الاجتماعية الاقتصادية (Horner 1974 and levy , 1974).

ويري الكثير من الباحثين وخصوصا أصحاب الاتجاه النقدي والمؤلفات المهتمة بشئون المرأة أن المنزلة الإجتماعية – الاقتصادية ، والأصل العرقي والجنس ليس لها أدني علاقة بالقدرات الفعلية للطالب حيث يرون أن الفروق الموجودة بين هذه المجاميع فروق مكتسبة وليست فطرية ، أكتسبوها من خلال عمليات التنشئة الاجتماعية ، ونجد الطالب يتشرب رأي المعلم أو المعلمة فيه وبالتالي يعكسه ، أي يميل الطالب إلي أن يحقق توقعات المعلم . وبالتالي فقد يتوقف إنجاز الطالب علي توقعات المعلم منه ، كما أشير سابقاً . ثم إن إنجاز الطالب في المدرسة ، يحدد تحصيله الأكاديمي . وهذا بالتالي قد يحدد تحصيله الإقتصادي في المجتمع الأوسع .

أما بالنسبة لموضوع أثر المهارت السلوكية ، التي تدرس من خلال المنهج الخفي (مثل تفاعل المدرس والتلميذ ... الخ) علي المستقبل الاقتصادي للفرد فيخبرنا دريبن أن هذه القدرات السلوكية والاجتماعية يمكن أن يحسب لها حساب في النجاح الاقتصادي . وهذا يعني أن الإناث ، السود والطلبة من أصول أو خلفيات اجتماعية – اقتصادية متدنية متضررون ثقافيا وإقتصاديا وإجتماعيا ليس فقط بمقتضي خلفياتهم الاجتماعية وجنسهم ولونهم وإنما ايضا متضررون بمقتضي الطريقة التي تطبعهم بها المدارس . وبالتالي يكون الفشل في الحياة الاقتصادية أمرا متوقعاً لهذه المجموعة من الناس ، بالإضافة للإناث من جميع فئات المجتمع ، فحتي الإناث اللواتي ينحدرون من خلفيات اجتماعية اقتصادية عليا محرومات تعليميا ويمكن أن يفشلن في حياتهن الاقتصادية (Horner 1974 .. abnd Spencer 1974).

النظرية الوظيفية والتعلم السلوكي :-

بالرغم من أن دريبين يعترف بأن الإنجاز المدرسي غالبا ما يعتمد علي الإنجاز السلوكي بدلا من أن يعتمد علي الإنجاز المعرفي ، وبالرغم من أنه يعلم أن الإنجاز السلوكي يعتمد ليس فقط علي التطبيع الإجتماعي المخالف في المدرسة وإنما يعتمد علي خلفية الطالب الاجتماعية ، فهو (دريبن) مثل بارسونز يري أن المدارس مؤسسات محايدة Neutral agencies تميز بين الأفراد بحسب مستوي القدرة التي يمتلكونها . ويقول كل من دريبن وبارسونز إن الأطفال يذهبون إلي المدارس بمستويات مختلفة من القدرات أي أنهم لم يكونوا متساويين بالنسبة لمستوي قدراتهم عندما بدأوا الذهاب الي المدرسة ، لذلك فطبيعي أن تكون مخرجات التعليم غير متساوية . وبالنسبة لهما (دريبن وبارسونز) فإن المدارس تخدم في توزيع الثروات الإنسانية ، في داخل بنية الأدوار الاقتصادية – الاجتماعية في مجتمع البالغين .

وهذه وظيفة ضرورية للمدارس في المجتمع التكنولوچي الذي لديه حاجات منوعة لقوي عاملة ماهرة . ومن الواضح أن هذا الرأي ينضوي تحت تراث النظرية الوظيفية البنيوية . فالوظيفيون يعتقدون بأنه من أجل أن يعمل المجتمع بكفاءة يجب أن يكون هناك اختلاف بين العاملين فيه . وكما رأينا سابقا يؤكد الوظيفيون علي المفاهيم التالية :

تشكيل القيم Value formation ، الإجماع Consensus علي قيم موحدة للمجتمع والتوازن equilibrium في المجتمع . لذلك فالمدارس بالنسبة لهم تساعد علي صياغة هذه القيم وتتدخل لتوفير الإجماع عليها . وتسهم المدارس أيضا في توزيع الناس بطرق مختلفة علي القوي العاملة ، وذلك يساعد علي توفير الاتزان في المجتمع . وإذا كانت المؤلفات التي أشرنا إليها في هذه الدراسة تري أن المدارس تقوم بكل هذا ، فإن السؤال هو : هل تقوم المدارس بكل هذا بإنصاف ؟

عندما نضع في أذهاننا أثر المنهج الخفي علي الإنجاز الأكاديمي للطالب يكون بيّناً أنه حتى لو كان للطالب قدرات معرفية أو عقلية جيدة ، ولكنه ينحدر من منزلة اجتماعية – اقتصادية متدنية أو كان أنثي أو كان أسودا فإنه من المرجح أن لا يستطيع التغلب علي المصاعب التي تواجهه في أثناء عمليات الأختيار . إذن فإن الإجابة علي السؤال : هل توزع المدارس الناس علي بنية القوي العاملة بإنصاف ؟ هي بالنفي . ولكن الوظيفيين من أمثال بارسونز ودريبن وكولين مازالوا يظنون أن عمليات الاختيار في المدارس تتم بإنصاف وهي عمليات عادلة ، بل إنهم يضيفون أنها تتم علي أسس معيارية موحدة ، وأن تلك الطريقة هي طريقة موضوعية وهي الطريقة الوحيدة التي يمكن

للمدارس أن تقوم بتصنيف وتوزيع الأفراد في بنية العمل في مجتمع البالغين ، والسبب في اعتقادهم ذلك هو أن الطلبة المنحدرين من عائلات تنتمي إلي الطبقات المتوسطة العليا ذوو مميزات أكثر من غيرهم بفضل خلفيات عائلاتهم ، حتي بالنسبة لقدرتهم السلوكية . لذلك فمن المرجح أن يقع الاختيار علي أبناء هذه الطبقة ليكملوا دراستهم ، وبالتالي تكون فرصهم للنجاح الاقتصادي أفضل . وفي هذا المجال من المهم طرح السؤال : ماذا يحدث للإناث اللاتي ينحدرن من عائلات تنتمي إلي الطبقة المتوسطة العليا خلال عمليات الاختبار ؟ هل سيتم فرزهن كما يتم فرز ذكور هذه الطبقة ؟

أي هل سيستفيدن من انتمائهن إلي طبقتهن المتوسطة العالية كما يستفيد قرناؤهن الذكور ؟

أثر الجنس علي القبول في التعليم العالي :

تجد وبستر وزملاؤها (Webster et . al . 1979) أن الإناث والسود يواجهون عقبات أكثر من غيرهم في الحصول علي قبول في الجامعة . وتري غريفثز Griffiths (1980) أن التعليم العالي في إنجلترا مغلق في وجه الإناث ما عدا كليات التربية وغالبا ما تتواجد الفتيات في مقررات دراسية وكليات ذات منزلة منخفضة وذلك بسبب عدم حصولهن علي تقديرات عالية وكذلك بسبب ما يتوقعه منهن القائمون علي سياسات القبول حيث يظنون أنهن لن يستمروا في الدراسة أو في العمل بعد الدراسة ، وأنهن غير متفرغات وأن الفتيات يذهبن إلي الجامعة كي يحصلن علي زوج مناسب . كما أنه يمكننا هنا أن نضرب مثالا علي سياسة القبول في جامعة الكويت حيث تطلب كلية الطب نسبا من الطالبات أعلي مما تطلبه من الطلبة للقبول في كلية الطب ، ولا يستبعد أن تضع سياسات القبول في دول اخري العراقيل أمام الإناث في الكليات المرموقة ، والقبول في الجامعة جزء من عمليات الإختيار في النظام التعليمي ، كذلك فإن التعليم الجامعي متطلب هام لمنزلة وظيفية عالية . وهذا يعني أن الإناث يقصين عن الدخول إلي الجامعة ، ولا حاجة بنا إلي أن نقول إن هذا سوف يحدد منزلتهن الوظيفية وبالتالي موقعهن في بنية السلطة .

النساء والمراكز القيادية :

وتستنتج استلر Estler 1975 في مقالها " النساء والقادة في التعليم العام " أن النساء يتركن في الصفوف الدنيا من هذه المهنة التعليمية مع أن هذه المهنة تعتبر مهنة

نسوية تقليديا في الولايات المتحدة الأمريكية (M.Carey Thomas. 1974) . وتذكر بحوث أخري أن النساء دائما يتركزن في الصفوف الدنيا في عدد من المهن ، فمثلا الأطباء في معظم الأحيان رجال ، أما المرضون في معظم الأحيان فهم نساء (Hartley, 1974, Baruch, 1974, Tiedt 1974) ولذلك تكون النتيجة أن النساء يقصين من المراكز القيادية وبمعني آخر تصبح النساء ذوات منازل أدني من الرجال .

يقول دريبن إن المدارس مؤسسات محايدة للحراك الإجتماعي . ولكن كما رأينا فإن التفرقة تأخذ مكانا في خبرة التطبيع الإجتماعي ، وهذه التفرقة ليست مؤسسة علي القدرات المعرفية ، بقدر ما هي مؤسسة علي التقسيم الطبقي للعمل ، والأصل العرقي والجنس كما يضعها كل من بولز وجنتس ، وتطابق هذه التفرقة تقسيم العمل التدرجي في المجتمع الأوسع (خارج المدارس) . وبمعني آخر : هؤلاء الذين لديهم معرفة ولديهم ارتباط مع الثقافة الرئيسية في المجتمع بفضل خلفيات عائلاتهم وجنسهم وعنصرهم ، هم علي الأرجح الذين سيكون لديهم تعليم أفضل وبالتالي مكانة وظيفية أفضل .

باختصار ، فإن الترقي الوظيفي في المجتمع الأمريكي بصورة عامة مؤسس علي الكفاءة الأكاديمية . لكن الكفاءة الأكاديمية تعتمد علي الإنجاز التعليمي المبكر ، والإنجاز التعليمي المبكر غالبا ما يعتمد علي المنزلة الاجتماعية – الاقتصادية ، الجنس والأصل العرقي . لذلك فالمدارس قد تعيد إنتاج التقسيم الطبقي للعمل . ومن ثم فمن أجل أن يصل شخص ما إلي القمة يجب أن يكون هذا الشخص في معظم الأحيان أصلا من القمة أي أن خلفيته الاجتماعية والاقتصادية تنتمي الي القمة أو أنه ينحدر من عائلة تنتمي إلي القمة .

الوظيفيون والمرأة :-

يقول الوظيفيون بوظيفية تقسيم العمل ثم وظيفية التخصص في العمل ، وبالتالي وظيفية الجنس كأساس لهذا التقسيم . ويقولون إن الاختلاف البيولوچي يحدد الدور الاجتماعي وبالتالي يحدد المنزلة الإجتماعية المختلفة . فهم يرون أن النساء يوزعن علي القوة العاملة بطريقة مختلفة عن توزيع الرجال علي القوة العاملة وذلك لأن العمل ليس جزءا من وظيفتهن البيولوچية الطبيعية ، حيث أن الوظيفة للنساء هي إنجاب الأطفال وتربيتهم ، أي إعادة إنتاج الموارد البشرية . ويدعون أن الطبيعة البيولوچية للنساء ترسم وظائفهن في المجتمع . فالمدارس إذن والمجتمع يعطيان للنساء فرصا عادلة لإثبات أهليتهن وكفاءتهن ، ولكن النساء يذهبن إلي المدارس بمستويات من القدرة أقل من

مستويات القدرة لدي الرجال وهذا هو الشئ الرئيسي الذي يجعل إنجازهن الوظيفي أقل من الرجال .

نقد النظرية الوظيفية : -

المشكلة مع الوظيفيين أنهم لا يستخدمون الزمن في تحليلاتهم ، أي أن عامل التاريخ في أي نظام يدرسونه ، مفقود ، وبالتالي فإن تحليلاتهم مبتورة من جذورها . وهي في معزل عن الزمن ، وبالتالي في معزل عن مضمونها وحيثياتها التي يمكن أن تتدخل في الوضع الكلي المدروس . وهم ينظرون الي المجتمع كشئ ساكن ونظام غير متغير ، وذلك كله لأنهم لا يضعون تاريخ الوضع الكلي في الاعتبار عند دراسته . وبالتالي ، فإن التغير بالنسبة لهم مرضي Pathological .

قد يكون شرح الوظيفيين ، أو بالأحري وصفهم النظام ، علي نحو دقيق ، لكنهم لا يتخطون مرحلة الوصف ، لذلك فالصورة التي يقدمونها دائما غير كاملة . فهم يحددون قيما ويجعلون المجتمع يدور حولها . ويحددون وظائف وحاجات لكل نظام اجتماعي ويفترضون أن إنجاز وإشباع هذه الوظائف والحاجات هو الغرض النهائي لهذه النظم . وبهذا فهم يعزلون النظم الاجتماعية عن واقعها الاجتماعي ولذلك فإن تحليلاتها لا تكاد تمس الواقع ، وتميل إلي أن تكون تحليلات يوتوبية Utopian .

نظريات الصراع واللامساواة والضبط الاجتماعي :-

يري المنظرون لنظرية الصراع في التربية مثل بولز وچنتس أن الطريقة التي توجه بها المدرسة عملية الضبط الاجتماعي مثل طبقية قوة العمل لا تعكس فقط نموا غير متساو (بمعني أن يأتي الأطفال للمدارس بمستويات قدرات ومهارات مختلفة) وإنما تعكس أيضا علاقات القوي الداخلية لمؤسسات العمل الرأسمالية (Bowls & Ginitis p.143) ، وكما اشير سابقا بالنسبة لمنظري الصراع في التربية ، فإن إدخال التعليم النظامي كان نتيجة لظهور المجتمع الصناعي . ويقول بولز وجنتس إن متطلبات التعليم أدخلت في البداية نتيجة لعلاقات القوي الداخلية في النظام الرأسمالي . والنظام الرأسمالي مبني علي أساس توزيع غير متساو للمصادر الاقتصادية وبنية القوي . ويضيف الباحثان ، أن المدارس تساعد علي قبول وجعل التفرقة الطبقية تبدو شرعية ، وذلك من خلال وضع متطلبات تربوية . وقد أدخل هذا بحد ذاته نتيجة للنظام الصناعي الذي يحمل في داخله علاقات غير متساوية .

مميزات نظريات الصراع علي النظرية الوظيفية :-

ويستخدم منظرو الصراع من جهة أخري ديناميكية الواقع الاجتماعي في تحليلهم له لذلك فشروحهم تتصف بأنها أكثر ارتباطا بالواقع الاجتماعي الحي من شروح منظري الوظيفية . إنهم قد يستخدمون نفس المعطيات والبيانات والنظم التي يستخدمها الوظيفيون ، ولكنهم يبحثون عن متغيرات أخري غير المتطلبات الأساسية الطبيعية natural prerequisites للنظم الاجتماعية التي عن طريقها تؤدي وظائفها التي يعتقد الوظيفيون أنها خلقت من أجلها . فأصحاب نظرية الصراع يستخدمون التاريخ لتفسير الوضع الإجتماعي الواحد . لذلك فهم يلفتون النظر إلي فروض واقعية أكثر عن اللامساواة الاجتماعية مثلا كظاهرة اجتماعية مدروسة . صحيح أنها مجرد فروض ولكنها أكثر واقعية من عزو كل شئ للوظائف الطبيعية . الوظائف الطبيعية قد تكون جيدة في شرح النظم البيولوچية ، بينما قد لا تكون كافية لشرح النظم الاجتماعية . وذلك لأنه في النظام الاجتماعي توجد أبعاد أكثر من الوظائف الطبيعية للنظام إذ أنها تستلزم السلوك أو التصرف الإنساني الذي هو متنوع وغير ثابت ومن الصعب التنبؤ به .

نظريات الصراع والمرأة :

عندما يدرس أصحاب نظرية الصراع موضوع المرأة يضعون أشياء أخري غير الوظائف الطبيعية للمرأة في الاعتبار . إنهم ينظرون إلي المرأة من داخل البنية المجتمعية ، بدلا من النظر إليها منعزلة عنها ، ففي تحليلاتهم عن المرأة يهتمون بالبنية القانونية والاقتصادية للنظام وبتاريخ بنية النظام . فهم ينظرون لتطور المجتمع الصناعي كعامل متفاعل مع ما قد يحدث للمرأة . وهم يعترفون بأن المرأة عوملت بطريقة مخالفة في المدرسة عما عومل به الرجل ووزعت توزيعا مخالفا عما وزع به الرجل في القوة العاملة ولكن كون المرأة أمراة فقط ليس سببا لذلك الاختلاف في المعاملة ، لأن النساء لسن القطاع الوحيدالذي يعاني من المعاملة غير المنصفة . إذ الأقليات تعاني من نفس المشاكل التي تعاني منها المرأة في المجتمع الأمريكي .

نقد نظرية الصراع :

إن الاعتقاد القائم بين منظري الصراع بأن الصراع والقوة هي الأسباب الرئيسية وراء اللامساواة في المدارس وفي توزيع الناس علي القوي العاملة ، يبدو أنه مبالغ فيه .

كما أن نظرية الصراع تبالغ في دور الصراع في أنه وراء استمرارية وتغيير هرمية المجتمع ومشاكل المجتمع الآخر من لا مساواة وفقر وحرمان ، فإذا كانت هناك هرمية إجتماعية (وهناك بالفعل هرمية اجتماعية ، ولابد من الملاحظة هنا أن الهرمية بطبيعتها تحتوي علي اللامساواة) فالابقاء عليها يعني الابقاء علي اللامساواة المتضمنة في تلك الهرمية . وكما رأينا فإن النظام التعليمي عزز اللامساواة والهرمية في المجتمع عن طريق تدعيمه لما هو موجود في المجتمع من بني غير متساوية . صحيح كما يقول كولين عندما تهيمن مجموعة من الناس علي بنية القوة ، فإن هذه المجموعة تضع متطلبات تربوية للوظائف من شأنها أن تكرس النظام لصالحها ، وأنه لمن المتوقع أن تعكس المتطلبات التربوية مصالح هذه المجموعة من الناس . ولكن هذا لا يكفي لتفسير اللامساواة في المخرجات المدرسية . فقد لاحظنا مثلا ، أن المنهج الخفي ، من خلال تفاعل المدرس والتلميذ ، له تأثير علي إنجاز الطالب ، وهذا التأثير يبدأ مبكرا (في مرحلة الروضة في بحث رست)، وفي هذه المرحلة (الروضة) لا نجد أن المتطلبات التربوية للوظيفة قد بدأت بعد ، فهناك تعددية في بنية المجتمع نفسه (الطبقية بكافة مستوياتها) وهناك وعي ، أو لا وعي للمعلمة التي قامت بتدريس أطفال رست ، وهناك مؤشرات للإنتماء إلي طبقة أو أخري . وهناك تفاعل رمزي وغير رمزي ، سلوكي ولا سلوكي وفعلي وشفوي ولا شفوي .. الخ وقد استخدمت معلمة الأطفال في بحث رست دون وعي منها مؤشرات الطبقة (كالرائحة ، والنظافة والترتيب) عن طريق التفاعلات الرمزية وغير الرمزية ... الخ في تصنيفها للتلاميذ إلي عال ومتوسط ومنخفض القدرات منذ الأيام الأولي لهم في المدرسة . وقد أثر هذا التصنيف علي أداء وإنجاز وبالتالي تحصيل التلاميذ كل حسب طبقته الاجتماعية . هنا نلاحظ أن وعي المعلمة أو لا وعيها الذي هيمنت عليه مفاهيم الطبقية هو الذي أدي إلي عملية تطبيع إجتماعي مخالف . ومن هنا فإن القوة لا يمكن أن تكون السبب الوحيد وراء اللامساواة في المدارس والتعليم ، وكذلك لا يمكن للقوة أن تكون السبب الوحيد وراء اللامساواة في التوزيع في سوق العمل ، إذ يبدو أن هناك الكثير من المتغيرات المتداخلة التي تؤدي إلي اللامساواة في المخرجات التربوية التي بدورها تؤدي إلي لامساواة في سوق العمل .

وتبدو مقدرة نظرية الصراع علي التفسير محدودة وخصوصا في حال تعليم المرأة ومشاركتها في القوة العاملة . إذ لو كانت القوة هي السبب الوحيد وراء اللامساواة في التعليم المدرسي لأستفاد جميع أفراد الجماعة المتميزة من الامتيازات التربوية التي تغيرت لصالح هذه الجماعة ، ولكن يلاحظ أن بعض الأفراد في هذه الجماعات المتميزة

محرومون من هذه الإمتيازات . وسأضرب هنا مثلاً ليوضح ما أعنيه : من طبيعة الطبقة الاجتماعية الاقتصادية أن يكون فيها أن ينتمي إليها نساء ورجال وأطفال صغار وكبار الخ ، يلاحظ أن النساء المنتميات لهذه الجماعة مازلن يعانين من التفرقة ضدهن ، فماذا يحدث للنساء اللواتي ينتمين إلي هذه الفئة الاجتماعية التي تنعم بمميزات اجتماعية واقتصادية وثقافية ؟ لقد وجدنا في بعض المؤلفات أن النساء ، حتي المنتميات منهن إلي فئة اجتماعية مميزة لسن مميزات في النظام التربوي : (مثل) ١ - إقصائهن من القبول في التعليم العالي .

٢ - وكذلك يتم تطبيع النساء بطريقة مخالفة في المدرسة مما يؤثر علي فرص النجاح في الحياة الاقتصادية كما سبق أن أوضحناه .

٣ - غالبا ما يتم استبعاد النساء أثناء عمليات الاختيار كما بينا سابقا ولديهن معوقات أكثر مما لدي الرجال من نفس الطبقة في فرص القبول في الجامعات .

٤ - وكذلك غالبا ما يتم استبعاد النساء من المساهمة في الوظائف ذات المنزلة العالية كما ظهر سابقا .

٥ - وأيضا غالبا ما نجد النساء بصورة مكثفة في الصفوف الدنيا من النظام الاقتصادي .

إذن ماذا يحدث للنساء اللاتي ينتمين إلي نفس المجموعة المتميزة التي استولت علي القوة ؟ لماذا يوزعن باختلاف عن زملائهن من الرجال في نفس الفئة الاجتماعية ؟ هل يقترح منظرو الصراع أن هناك طبقة غير مرئية تسمي طبقة المرأة التي تنتمي إليها كل النساء بغض النظر عن المنزلة الاجتماعية الاقتصادية التي ينتمي اليها ؟ ومن هنا فعندما يتحدث علماء الاجتماع عن المنزلة الاجتماعية - الاقتصادية ، ألا يعتبرون النساء جزءا منها ؟ أم أن علماء الاجتماع يفرقون بين منزلة اجتماعية اقتصادية عالية مقتصرة علي مجموعة من الرجال الذين لديهم القوة ، ومنزلة اجتماعية اقتصادية دنيا كطبقة من الناس تتضمن نساء ورجالا من منزلة اجتماعية - اقتصادية دنيا بالإضافة إلي النساء من طبقة اجتماعية متوسطة وعليا متوسطة . إن هذا بالطبع منطقي غير معقول ، ولكن وضع المرأة في العلوم الاجتماعية أيضا وضع غير معقول . هذه الأسئلة أعلاه جادة وتحتاج إلي أجوبة لتحدد ما إذا كان تحليل منظري الصراع حقا يستطيع أن يفسر استمرارية وضعية المرأة في النظام التعليمي وفي القوة العاملة في المجتمع الأمريكي ككل بل في جميع المجتمعات .

وفي الواقع فإن استمرار هذه المشاكل في علم الاجتماع والعلوم الاجتماعية

بصورة عامة ، والمشاكل التي تصادف نظرية الصراع أو غيرها من النظريات في تفسير الحقيقة الاجتماعية Social Reality قد يكون بسبب بنية المعرفة نفسها .

فالحقيقة الاجتماعية متعددة وكلية وشاملة وتحدث بأنية ، ولكن المعرفة لا يمكن لها أن تصفها علي هذا النمط بل لابد من أن تصفها خطوة خطوة ، لذلك تأتي المعرفة مشوهة للحقيقة أو بالآحري لبنية الحقيقة ، فالمعرفة لا يمكنها أن تصور الحقيقة الاجتماعية بأنية كما توجد وككل واحد بل لابد لها من أن تقسمها وتجزئها ثم تضعها في نظم قد لا تطابق الواقع . وعموما فالمعرفة مبنية بطريقة تتضمن الهرمية فيها . أي أن هناك مجموعة من الأفكار ومجموعة فرعية من الأفكار أو فرضيات عامة . فرضيات أدني أو فرعية . إن الطبيعة الهرمية للمجتمع – فيما يبدو – لم تنعكس فقط علي النظام التربوي كما يقول بولز وجنتس ، وإنما انعكست أيضا علي الطريقة التي بنيت أو ركبت بها المعرفة . إن الأشياء في المعرفة تجمع في فئات Categories ، مع أن الأشياء قد لا تكون مرتبة هذا الترتيب في الواقع .

والحقيقة أن السبب في ذلك هو اللغة ، فاللغة تتطلب منا أن نكون أحاديين في شرحنا للحقيقة ، ولا تستطيع اللغة أن تشرح الحقيقة الاجتماعية دفعة واحدة بكل تعدداتها وأشكالها وتفاصيلها ، بل لابد لها من أن تبدأ في تنظيمها بطريقة ما . وهذا يطرح السؤال : ولكن هل هذا الشرح يصور الواقع إذا كانت أفكارنا التي نعبر عنها في اللغة لا تعكس الواقع بصدق كما هو . فما هي أهمية تجميع الأفكار بترتيب متقن في فهمنا للحقيقة ؟ وما ميزة تجميع وترتيب الأفكار بطريقة لا تعكس الواقع ؟

وإذا كانت المعرفة مركبة بطريقة هرمية ، فهل هذا هو كل ما هنالك عن الحقيقة الاجتماعية ؟ أعني أن الهرمية ليست هي الشئ الوحيد في الحقيقة الاجتماعية أو الواقع الاجتماعي Social reality . وبالتالي إذا كانت المعرفة تعكس بصدق الهرمية والتي هي جانب واحد من الحقيقة ، إذن فهي ليست صادقة تماما . لذلك أعتقد أنه إذا كانت نظريات كنظرية الصراع والنظرية الوظيفية أو أي نظرية تعجز عن أن تكون قادرة علي شرح أو تفسير الأحداث التي تأخذ مكانا في الواقع ، فالسبب غالبا ما يكون كامنا في طريقة تكوين أو بناء النظريات . وإذا كانت هذه النظريات مهتمة أكثر بتفسير ظاهرة دون أخري ، فسوف تعكس الظاهرة التي تهمها مهما تكون. لذلك فنظرية الصراع قادرة علي شرح الصراع في البنية السياسية والاقتصادية في المجتمع ، ولكنها تفشل فس شرح ظاهرة أخري مثل وضع

المرأة في بنية التربية والإقتصاد . سوف أنتقل كي أناقش نظريتي التفاعل الرمزي Symbolic Interactionism والظاهراتية Phenomenology لأنهما تقتربان أكثر من فهم الظاهرة بالطريقة التي سبق أن أوضحناها .

التفاعلية الرمزية Symbolic Interactionism والتربية : -

لم تستخدم النظرية التفاعلية الرمزية علي نطاق واسع في علم اجتماع التربية كما أستخدمت كل من نظريتي الوظيفية والصراع . ولكن طريقة البحث التي تنادي بها النظرية قد استخدمت خصوصا في أدبيات شئون المرأة Feminist Litrature وبواسطة القليل من علماء الإتجاه النقدي . Critical Sociologists of education .

ففي البحوث القليلة التي أستخدمت فيها هذه النظرية ومنهج بحثها ، ينظر التربويون إلي تنظيم الصف الدراسي Classroom Organization كعملية بدلا من النظر إليها كبنية . وكان باستطاعتهم أن يتبينوا Detect الديناميكيات المتشابكة المستخدمة في عمليات التحاور التي انشغل بها الأفراد (الممثلون) actors (المعلم والتلاميذ) عند تعريفهم لوضعية ما . وبذلك استطاع بعض الباحثين التربويين معرفة العلاقة بين توقعات المعلم ونتائج التلاميذ Student's outcome . إن ذلك يعني أن توقعات المعلم قد تؤثر علي أداء التلميذ من خلال عمليات التنشئة الإجتماعية وطرق الإقناع المختلفة . كذلك كان بإمكانهم أن يتبينوا التمايز differentiation الذي يحدث في خبرة التنشئة الاجتماعية المدرسية .

وهناك من البحوث ما أوضح الظاهرة الغامضة : التلاميذ الذين ينتمون إلي طبقة اجتماعية - اقتصادية عالية لديهم قدرة علي أن ينجزوا ، وبالتالي يحصلون أكثر من التلاميذ الذين ينتمون إلي طبقة إجتماعية إقتصادية دنيا ، حتي لو كان مستوي الذكاء لدي الفئة الأولي أدني منه لدي الثانية . لقد وجد أن توقعات المعلم (التي قد يكون لها أثر قوي في تحصيل التلاميذ) قد تحدد Determined بالمظهر الخارجي للتلميذ (النظافة ، اللبس ، الرائحة) ، وهذه ذات علاقة بالطبقة الاجتماعية الاقتصادية . وبالنسبة للمرأة ، وجد ، كما أشير سابقا ، أن توقعات المعلم قد تحدد بجنس التلميذ ، فالإناث ينشأن علي أن يكن سلبيات خاضعات .. الخ . كل هذا يتم عن طريق عمليات الإقناع والحوار بين الأفراد (الممثلين) actors المعنيين (المعلم والتلاميذ) . إن الباحثة لديها قناعة بأن هذه النظرية مع زيادة البحوث التي تنطلق من منطلقها لابد وأن تكشف لنا عن الكثير من الظواهر الغامضة التي تأخذ مكانا في أوضاع اجتماعية كثيرة .

صحيح أنه في الوقت الحالي لا يساعد وضع نظرية التفاعلية الرمزية علي أن تقدم الكثير . ولكن مع زيادة البحث وزيادة المفاهيم ، يمكنها أن تساعدنا علي إيضاح بعض المفاهيم والتعاريف والكشف عن متغيرات جديدة بل وحتي من الممكن الكشف عن ميادين لمواضيع بحث جديدة .

نقد نظرية التفاعلية الرمزية :-

وعلي الرغم مما لهذه النظرية من قدرة علي فهم كيف يمكن للأنماط المجتمعية أن تحفظ وتتغير وتتطور ، فما زالت تواجهها بعض المشاكل القديمة التي كانت تواجه كل من نظريتي الوظيفية والصراع . ألا وهي البنية الهرمية للنظرية . صحيح أن هذه النظرية تركت الفرضيات المبنية بناء هرميا ، ولكن مازالت تتضمن بعض مظاهر خصائص المعرفة التقليدية ، وهو الإعتقاد الذي يكون جزء لا يتجزأ من النظرية عن إمكانية النزاهة العلمية لدي الباحث في العلوم الاجتماعية وهذا يقتضي ضمنا تفوق الباحث علي المبحوث وذلك بأن يلاحظ الباحث الوضعية الإجتماعية ويتولي القيام بدور الأفراد (الممثلين) المنهمكين بها ، وبالتالي يمكن للباحث أن يكون موضوعياً في حكمه وتحديده وتعريفه وإدراكه للوضعية (الإجتماعية) (علميا) .

هل يستطيع الباحث في العلوم الإجتماعية أن يفصل نفسه عن خلفيته الاجتماعية، الطريقة التي ربي بها ، جنسه وعرقه وديانته .. الخ ؟

هل يستطيع الباحث أن يكون بالفعل نزيها وينسي جميع تعصباته الإجتماعية؟ إنه لقريب من اللا إنسانية أن يكون الشخص غير متحيز (متجردا من كل قيد اجتماعي)، وذلك لأن الإنسان بطبيعته متحيز بسبب اهتماماته . كيف يمكن لإنسان يجري بحثا علي وضعية منهمك فيها أناس آخرون ، من ضمنهم الباحث نفسه ، دون أن يكون متحيزا ؟ الا يعبر عن النظر هذه ؟ أليست هي خلفيته وماضيه وما يحب وما يكره ... الخ ؟ هذا هو النقد الوحيد لدي الباحثة ضد التفاعلية الرمزية والتي تنطبق علي أكثر نظريات علم الإجتماع .

الطريقة الظاهراتية Phenomenological approach :-

استخدمت الطريقة الظاهراتية بواسطة تربويين أقل ممن استخدموا طريقة التفاعلية الرمزية . وما تم عمله في هذا الميدان يكشف لنا أن فرض الظاهراتية فرض صحيح . وهو أن النظرة إلي الحقيقة الاجتماعية تختلف باختلاف الأفراد الذين

يرصدونها ، ولذلك يبني الأفراد حقيقتهم الاجتماعية علي أساس إدراكهم وفهمهم لها . من هنا فإن نتائج Outcome الحقيقة الاجتماعية المركبة (لمبنية) لا يمكن أن تدرس بمعزل عن الطريقة التي أتت بها إلي الوجود . وقد أتي بها إلي الوجود أفراد ، هؤلاء لابد وأن يساهموا في فهمها . وفهمهم لها أساسي لفهم الباحث لها . وقد وجد في بعض البحوث أن إدراك المدرس لما يحدث في حجرة الدرس يختلف عن إدراك التلميذ لنفس الحدث . فمثلا المدرسون لم يكونوا واعين بأن تصرفم في الفصل كان تصرفا منجازا . (للتفاصيل عن ذلك أنظر . (Sears, et.al 1974:174 - 158)

هذا السلوك المنحاز بدوره يخلق لا مساواة خلال خبرة التنشئة الاجتماعية . البحوث التي تستند إلي هذا المنطلق علي حدة غير كافية لتفسير اللامساواة في كل النظام التعليمي ونتائجه في القوي العاملة أو في المجتمع الأوسع ، وسيكون من الصعب معرفة أسباب بقاء هذه اللامساواة مستخدمين الطريقة الظاهراتية فقط . إن ما نحتاجه هنا فهم مشكلة اجتماعية من هذا النوع هو نظرية مكونة من جزءين أحدهما يستخدم التحليل المصغر (ميكرو Micro analysis approach) والآخر يستخدم التحليل المكبر (ماكرو Macro analysis approach) . جزء يهتم بتشكيل الحقيقة الاجتماعية علي أساس من الحياة اليومية ، والآخر يهتم بأثر هذا التشكيل علي النظام الإجتماعي ككل ، ولذلك لأن أي تغير يحصل للنظام الكلي إنما هو نتيجة لما يحدث لظاهرة في الحياة اليومية ، فالأفراد الذين يعملون ويستجيبون لبعضهم بعضا ، هم أنفسهم الأفراد الذين يبنون ويكونون النظام الإجتماعي الكلي ، ومن ثم فهم يغيرون إدراكهم للواقع الإجتماعي وبالتالي يغيرون أفعالهم actions وردود أفعالهم ويبنون ويعيدون بناء واقعهم الإجتماعي الجديد باستمرار ، لذلك ففهم ظاهرة إجتماعية ما حتي بقاء أو استمرار maintenance ظاهرة اللامساواة في المجتمع الأمريكي متعلق بفهم الأفراد للواقع الإجتماعي الجاري Onagoing reality .

الهوامش

١ – ان المقصود بالقوة التفسيرية للنظريات الإجتماعية هو مدي قدرة النظريات الاجتماعية الغربية علي تفسير الظواهر والأنماط الاجتماعية المتكونة في الغرب . وأعني بالنظريات الإجتماعية أربع نظريات اجتماعية هي الوظيفية ، الصراع ، الظاهراتية والرمزية ، وأعني بالضبط الإجتماعي المحافظة علي الوضع السائد والمتعارف عليه والمقبول سلفا .

إن إختياري لموضوع الضبط الاجتماعي في النظام التعليمي الأمريكي بدلا من موضوع الضبط الاجتماعي في النظام التعليمي العربي أو الكويتي مثلا كمجال لإختيار قدرة هذه النظريات الإجتماعية ينطلق من نقطتين هامتين : أولا لا توجد لدينا قاعدة واسعة من البحوث الخاصة بموضوع الضبط الاجتماعي وكيف يؤثر النظام التعليمي في الوطن العربي عليه يمكننا الإعتماد عليها في بحث ها النوع ، بينما لدينا تلك القاعدة الواسعة من البحوث الأمريكية الخاصة بهذا الموضوع . ثانيا وهو السبب الأهم أن هذه النظريات الإجتماعية نشأت في العالم الغربي فإختبارها إذن لابد أن يتم حيثما نشأت لنري مدي إنطباقها علي البيئة التي نشأت فيها ، هل تفسر أنماطها أم لا تفسرها .

Bibliography :

Albert J.

1974 " High-School Sex (Ist) Education " In stacey , J.et.al . (Eds.) And Jill Came Tumbling After . New York: Dell.

Alexander, K.L.

1978 "Curriculm Tracking and Educational Stratification : Some Further Evidence ." American Sociological Review , 43:47-66 .

Añyon , J.

1979 "Ideology and United States History Textbooks. " Harvard Educational Riview , 47: 361- 385.

Apple, M.(ed)

1982 Cultural and Economic Reproduction in Education : Essays On Class , Ideology and the State . London : Routledge and Kegan Paul .

Apple, M.

1979a Ideology and Curriculm . London : Routledge and Kegan Paul.

Apple , M.

1979b "What Correspondence Theories of the Hidden Curriculm Miss." The review of Education , 5:101-112.
Apple, M.& Wies, L.
1983 Ideology & Practice in Schooling . Philadelphia: Temple Univeristy Press.
Baruch ,K.
1974 "Sex-Role Attitudes of Fifth-Grade Girls" In J. Stacy et.al (Eds.) and Jill Came Tumbling After . New York : Dell.
Bernstein , B.
1977 Class Codes and Control . V3 London : Routledge and Kegan Paul.
Blau, P.M.and Ducan, O.D.
1967 The American Occupational Structure . New York : Wiley and Sons.
Bourdieu.P.
1973 " Cultural Reproducation and Social Reproducation " In (Ed) Knowledge , Education and Cultural Change . London : Tavistock.
Bourdieu , P.and Passeron J.C.
1977 Reproducation in Education , Society and Culture. Beverly Hills : Sags Publications.
Bowls , S .
1971 "Unequal Education and the reproducation of Social Division of Labour " Rview of Radical Economic . 3 .
Bowels, S. , & Ginitis H.
1976 Schooling in Capitalist America . New York : Basic Book Inc.
Cicourel, A.W. & Kitsus J.I.
1963 The Educational Decision Makers . Indianapolis : Bobbs-Merrill .
Clark, B.
1960 "The Cooling-Out Function in Higher Education "
American Journal of Sociology Office .
Coleman J.et.al.
1966 Equality of Educational Opportunity . Washington D.C. :

U.S.Goverment Printing oFFice .
Collins , R.
1971 "Functional and Conflict Theories and Educational Stratification ." American Soclogical Review . 36: 1002-1019.
Cusick,P.
1973 Inside High School : The Student'sWorld . New York: Holt, Rinehart and Winston , Inc.
Dreeben , R.
1968 On What is Learned in School . Addison - Wesley.
Dreeben R.
1977" The Contribution of. Schooling to the learning of Norms" In Karabel , ans Halsey , (Eds.) , Power and Ideology in Education New York : Oxford University Press.
Duncan , O.D.et.al.
1975 Socioeconomic Background and Achievements. New York : Academic Press .
Estler , S.E.
1975 " Women as Leaders in Public Education, "Signs , 1 .
Frazier N.& Sadker M.
1973 Sexism in School and Society . New York: Harper & Row
Giroux,H.A.
1983 " Theories of Reproducation and Resistance in the New Sociology of Education :A Critical Analisis."Harvard Education Review .53:257-294.
Griffiths M.,
1980 "Women in Higher Education A Case Study of the Open University in Deem,R, Schooling for Women's Work , London : Routledge & Kegan Paul.
Hartley , R.E.
1974 "Toward an Understanding of Achievement-Related Conflicts In Women,"In Stacey et.al.(Ed.).

I11ich.I
1971 De-Schooling Society . New York: Harper and Raw.
Jencks,C.et.al
1972 Inequality : A Reassessment of the Effect of Familly and Schooling in America . New York, Basic Books.
Karabel ,J.
1977 "Community Colleges and Social Stratification : Submerged Class Conlict in American Higher Education", In Karabeland Halsy (Ed.).
Karabel ,J.&Halsey A.H.
1977 Power and Ideology in Education . New York :Oxford University Press.
Kelly,G.P.&Nihlen,A.s.
1982 " Schooling and the Reproducation of Patriarchy:Unequal Wark Load , Unequal Rewards" < in Apple ,M. (Ed.).
Kilson<M.
1976 "The Status of Women in Higher Education, "Signs, 1:935-942.
Langton,K&Jennings M.K.
1968 "Political Socialization and Highschool Civic Curruclm in the United States, "The American Political Science Review,62:852-867.
Levy,B.
1974 "Do Schools Sell Girls Short?", In Stacey et.al.(Eds.)
Lightfoot, S.L.
1973 "Poltics and Reasoning: Through the Eyes of Teachers and Children",Harvard Educational review.43:197-224.
Litt,E.
1963 " Civic Education, Community Norms and Poltical Indoctrination" American Sociological Review . 28:69-75.
Mac Donald,M.
1980 "Socio- Cultural Reproducation and Women's Education" in Deem,R.(Ed.) Schooing for Women's Work .London : Routledge and

Kegan Paul.
Mc Robbie,A.
1978 "Working Class Girls and the Cuture of Feminity," In Women's Studies Group, Center for Contemporary Cultural Studies .(Ed.) Women Take Issues : Aspects of Women's Subordination . London: Hutchinsom and Company.
Parsons, Talcot .
1977 " The School Class as a Society System" In Peter I.Rose , The study of Society New York : Random House.
Pietro Fesa,J.J.and Schlossberg N.K.
1977 " Counselor Bias and the Female Occupational Role," in Pottker J.& Fishel , A.(Eds.) Sex Bias in the Schools Teaneck, New Jersey: Farleigh Dickinson University Press.
Pottker, J.
1978 "Psychological and Occupational Sex Stereotypes in Elemenary School Readers,"In Pottker,J&Fishel A.(Ed.).
Rehberg, R & Rosenthal E.R.
1978 Class and Merit in the American Highschool . New York: London Inc.
Rist,R.
1970 "Students, Social Class and Teacher Expectations : The Self-Fullfilling Prophecy in Ghette Education :, Harvard Educational Review, 40 : 411-450.
Rosenbaum , J.
1976 Making Inequality . New York : John Wiley and Sons .
Sears , P.et.al.
1974 "Teacher Interaction With Boys and With Girls " in Stacey , et.al.(Eds.).
Sewell,w. et.al.
1969 "The Educational and Early Occupational Attainment Process

,"American Sociological Review , 34:82-92.
Sewell,W.et.al.
1970 "The Educational and early Occupational Status Attainment Process: Replication and Revision," American Sociological Riview, 35:1014-1027.
Sewell , W.& Hauser R.M.
1975 Education Occupation and Earning . New York : Acadamic Press.
Shaw , J.
1980 "Education and the Individual : Schooling for Girls, Or Mixed Schooling - A Mixed Blessing , " In Deem , R.(Ed).
Spaulding , R.l.
1963 Achievement , Creativity , and Self Concept Correlates of Teacher-Puplic Transacation in Elementary Schools.
Cooperative Research Project No.1352 U.S. Dept . of Health , Education & Welfare , Office of Education , Washington , D.C.
Spencer , A.G.
1974 "Why Are There No Women Geniuses? " , in Stacey , et.al.(Eds.) .
Staccey , J.et.al(Eds.)
1974 And Jill Came Tumbling After : Sexism in American Education New York : Dell.
Tiedt , I.M.
1974 " Realistic Counselling for High - School Girls " In Stacey , et.al.(Eds.) .
Thomas ,A & Stewart N.
1971 " Counselor's Response to Female Clientswith Deviate and Conforming Career Goals", Journal of Counseling Psychology . 77:1125-1150.
Thomas , M.C.
1974 "Present Tendecies in Women's College and University Education " In stacey , et.al.(Eds.).
Trecker J.L.

1974 " Women in U.S. History Highschool Textbooks", In Stacey et.al.(Eds.).
Turner , J.H.
1978 The Structure of Sociological Theory . Homewood I11inois: The Dorsy Press .
Valli , L.
1983 " Becoming Clerical Workes : The Relation Between Business Education and the Culture of Femininity " , In Apple W.M. & Weis L.(Eds).
Webester E.et.al.
1970 " The Effect of Race and Sex On College Admission , " Sociology of Education . 44 : 237-244.
Weitzman , L.J. et.al.
1972 "Sex - Role Socialization in Picture Books for pre-school Children ", American Journal of Sociology . 77:1125-1150.
Whitty G.& Young , M.(Eds.)
1976 Exploration in the Politics of School Knowledge. Nafferston , England : Nafferston Books.
Young , M.F.D. (ED.)
1971 Knowedge and Control. London : Callier -Macmillan
Zeitlin , I.M.
1973 Rethinking Sociology. Englewood Cliffs , N.J. : Prentic- Hall,Inc.

الاحتياجات التدريبية للعاملين الإداريين في جامعة اليرموك

د ٠هيام نجيب الشريدة*

توطئة : لوحظ في السنوات الأخيرة في الأردن تزايد في اعداد الموفدين للتدريب، كما ازداد الاهتمام بفعاليات التدريب متمثلاً في تزايد حجم ونوع الدورات التدريبية المعقودة ، وزيادة عدد الموفدين للتدريب في مؤسسات مختصة خارج الأردن وصدور العديد من رسائل الدراسات العليا والأبحاث المتعلقة بالتدريب بمختلف جوانبه ، وتأسيس مراكز ومعاهد وأقسام ووحدات للتدريب في عدد من الوزارات والجامعات الأردنية ٠ فهناك مركز يشرف على التدريب في كل من الجامعة الأردنية ، وجامعة مؤتة ، وجامعة اليرموك٠

وتركز سياسة جامعة اليرموك على التدريب الداخلي للعاملين في الجامعة في مجال التدريب الاداري في ضوء الموارد المالية المتاحة ، بالاضافة الى تحديد أولويات التدريب للموظفين الاداريين بغية رفع مستواهم الاداري ٠وتقوم دائرة التعليم المستمر في الجامعة بطرح برامج تدريبية للأفراد والمؤسسات الحكومية والخاصة لتطوير المفاهيم والكفايات المعرفية ورفع القدرات الادارية لديهم ٠ كما قرر مجلس جامعة اليرموك مؤخرا اعادة تنظيم دائرة التنمية والتخطيط وتنظيم مكتب للتطوير الاداري يتولي مهام التنظيم والتطوير الاداري عن طريق اجراء الدراسات في مجال الهيكل التنظيمي وتبسيط الاجراءات ، ووصف الوظائف وتخطيط العملية التدريبية بالتعاون مع المختصين من أعضاء هيئة التدريس في الجامعة ، بالاضافة الي تنظيم مكتب المعلومات والدراسات للمشاركة في اجراء دراسات لتطوير العملية التربوية٠

وفي الأردن معاهد خاصة لتطوير الادارة كمعهد الادارة الأردني ومعهد الادارة العامة يمارس كل منهما مسؤوليات تطوير الادارة المستمرة٠ وقد نص القانون المؤقت رقم (١٢) لسنة ١٩٨٠ والخاص بمعهد الادارة العامة في الأردن على ممارسة المسؤوليات والصلاحيات المخولة له بموجب أحكام القانون المذكور بالتعاون والتنسيق مع ديوان الموظفين والجامعات الاردنية والمعاهد المماثلة والوزارات والدوائر والمؤسسات الرسمية والخاصة ليواصل تحقيق الأهداف والبرامج التدريبية المنصوص عليها في هذا

* كلية التربية ، جامعة اليرموك

القانون خدمة لخطط التنمية الاقتصادية والاجتماعية عن طريق طرح برامج التنمية الادارية المختلفة واعداد البحوث الادارية وتقديم الاستشارات الادارية للمؤسسات الحكومية والخاصة . وبالرغم من هذا الاهتمام المتزايد في هذا الصدد ، نجد أن الاهتمام لازال موجهاً الى اقامة برامج تدريبية دون تركيز على فعالية التدريب الاداري اللازم.

مفهوم العملية التدريبية :

العملية التدريبية عبارة عن « مجموعة فعاليات تدخل ضمن اطار تخطيط وتنفيذ وتقييم التدريب (محمد سعيد ، ١٩٨٢)

وتعتبر عملية تحديد الاحتياجات التدريبية منطلق العملية التدريبية ، الا أنه لابد من التركيز على مرحلة أساسية ايضا وهي فلسفة التدريب أي الفلسفة التدريبية للمؤسسة وماذا يعني التدريب لها.

نبذة عن جامعة اليرموك*

انشئت جامعة اليرموك عام ١٩٧٦ لتوفير فرص التعليم الجامعي للأعداد المتزايدة من حملة شهادة الدراسة الثانوية لتلبية حاجات المجتمع الأردني من القوي البشرية التي تتطلبها الخبرة التنموية في الأردن وتقرر تسمية الجامعة باليرموك لما لهذا الاسم من مدلولات عربية واسلامية.

بدأت الدراسة في جامعة اليرموك بتاريخ ١٩٧٦/١٠/٩ حيث استقبلت الفوج الأول من الطلبة وعددهم (٦٤٠) طالباً وطالبة يقوم على تدريسهم (٥١) عضو هيئة تدريس ، وقد ازداد هذا العدد حتى بلغ (١٠٠٢٤) طالباً وطالبة في عام ١٩٨٩/١٩٩٠، يقوم على تدريسهم (٥٤٨) عضو هيئة تدريس وفي عام ١٩٧٩/١٩٨٠. تخرج أول فوج منها وعددهم (٦٦٤) خريجاً وخريجة منهم عدد من الطلاب المحولين من جامعات أخري . في حين بلغ عدد الخريجين عام ١٩٨٩/١٩٩٠ (٢٥٩١) خريجا وخريجة. وازداد عدد الموظفين الاداريين والفنيين من ١٩٣ ليبلغ ٩٢٧موظفا وموظفة منهم ٤٥٢ موظفاً مصنفاً والباقي موظفون اداريون برواتب مقطوعة وعقود.

---

*دليل جامعة اليرموك ١٩٨٩/١٩٩٠

وقد أقامت الجامعة تعاوناً علمياً واتفاقيات أكاديمية وبرامج عمل تنفيذية مع الجامعات والمؤسسات العلمية الأخري داخل الاردن وخارجها والبالغ عددها حتى الآن (٤٥) جامعة ومؤسسة علمية على الصعيد الوطني والعربي والدولي، ووضعت الجامعة برنامج بعثات دراسية اكاديمية للحصول على درجتى الماجستير والدكتوراه في مختلف التخصصات لتأمين كوادر الجامعة من أبناء الاردن المتفوقين ، وقد بدأت الجامعة حالياً بتقنين بعثاتها الأكاديمية وقصرها علي المتفوقين في حقول الندرة او الحقول التي مازالت الحاجة لأعضاء هيئة تدريس فيها قائمة وحرصت الجامعة أن تكون مصدر اشعاع فكري وثقافي شامل ، أما التطورات التي مرت بالجامعة منذ نشأتها وحتي عام ١٩٨٩/١٩٩٠فكانت كما يلي:-

تم انشاء كلية العلوم والآداب كأول كلية ، ثم استحدثت دائرة العلوم الانسانية والاجتماعية ودائرة التربية ودائرة العلوم الادارية وعمادة البحث العلمي والدراسات العليا في عام ١٩٧٧/١٩٧٨، ثم انشئت محطة العلوم البحرية في العقبة في عام ١٩٧٩/١٩٨٠، وكذلك تم انشاء كلية الهندسة ومركز الدراسات الأردنية بما في ذلك متحف التاريخ الطبيعي ومركز اللغات ومركز الحاسب الالتكروني والمعلومات ودائرة التعليم المستمر وخدمة المجتمع ومدرسة اليرموك النموذجية في عام ١٩٨٠/١٩٨١ كما بدئ في ذلك العام برنامج الدراسات المسائية.

وفي عام ١٩٨٤/١٩٨٥ أنشئ معهد الآثار والانثروبولوجيا ومركز الدراسات العبرية، وفي عام١٩٨٥/١٩٨٦انشئت كلية الزراعة والبيطرة وكلية الحجاوي التكنولوجية. وفي عام ١٩٨٦/١٩٨٧ انشئت جامعة العلوم والتكنولوجيا في الموقع الرئيسي لجامعة اليرموك ، كما صدر القانون الموحد للجامعات الاردنية رقم ٢٩لسنة ١٩٨٧ ، وفي عام ١٩٨٩/١٩٩٠ تقرر انشاء مركز للعلوم الفيزيائية النظرية والتطبيقية وكلية الشريعة.

خلفية الدراسة واطارها النظري

يؤدى أعضاء الجهاز الاداري في الجامعات دورا هاماً واساسياً في فعالية عملية التدريس . لذا فلا بد من وجود استراتيجيات تتعلق بتحسين وتطوير عملهم لرفع الكفاية الانتاجية في مؤسسات التعليم العالي (Antia1976) . وقد اتخذت العمليات التدريبية أساليب شتي تطور الحضارة الانسانية ووضوح مفهومها في أذهان العاملين فيها ، وتتمثل فعاليات التدريب في حجم ونوع الدورات التدريبية وتأسيس هيئات أو مراكز أو معاهد أو وحدات للتدريب .(Morrison,1976).

وقد لوحظ أن الاهتمام كان منصباً في السابق على إقامة برامج تدريبية للأجهزة الإدارية دون الاهتمام بالجوانب الاخري لفعالية التدريب المتعلقة بالنوع ودور الجهاز أو مهمته أوتقدير الحاجات الاجتماعية (Handy,1973).

ويعتبر التدريب عملية سلوكية المقصود منها التغيير بهدف رفع الكفاية الانتاجية في المؤسسة (Dugan,1982) مع الأخذ بعين الاعتبار الأساليب المختلفة التي تطوّرت بتطوّر الحضارة الانسانية ووضوح مفهومها في أذهان العاملين فيها ، اذ يهتم الإداريون بالكفايات الإدارية الشكلية التي تجعلهم يقومون بعملهم بشكل آلي بعيداً عن مبادئ الإدارة في مفهومها الحديث (خوالدة ومرعي ، ١٩٨٩)، والتي يمكن أن تعزي إلى ضعف اتجاه النمو المهني أو غيابه عند العاملين في الجهاز الإداري .بالاضافة الي وجود مشكلات ادارية تستلزم التدريب والتخطيط وهذا لا يتحقق إلا من خلال الدعم والتأييد المؤسسي .(Wiseam1964).

وهناك مجالات متعددة لتصنيف طرق وأساليب التدريب يمكن حصرها في أساليب تدريبية جماعية وأساليب تدريبية فردية. ويقصد بالأولي ديناميكية الجماعة ، وفي الثانية التدريب على مهارات خاصة . فإعداد الكوادر الإدارية القادرة علي التفاعل مهمة للغاية في تحسين فاعلية المؤسسة(Fredrisk & Mc. Donald,1974). كما أن إعداد كوادر ادارية قادرة علي التفاعل مع المجتمع يساعد في تطويره . ومن المعروف أن سنة التطوير في المجتمعات الانسانية جعلها دائمة التغير مما جعل الانسان يتطلع دائماً الى مواكبة كل جديد والتأمل في معطيات التطور التقني وما تجود به لاختيار ما يلائم احتياجات الفرد والتي هي جزء من احتياجات المجتمع دون أن تؤثر في المفاهيم والقيم الانسانية . ويعتبر التغير السريع المتزايد في سرعته ، من أهم خصائص الحضارة.

ومن الجدير بالذكر أن الاقبال المتزايد على التعليم النظامى في مختلف دول العالم لايمكن المدرسة وحدها من تحمل عبء التعليم فيها مدي الحياة ، لذا فالخبرات الاضافية يمكن أن يكتسبها الفرد من بيئته ، كأن يتعلم من المؤسسات الاجتماعية والمهنية ، فكل مؤسسة تعليمية تحاول الاسهام في اعداد برامج تدريبية حسب المفهوم الذي تراه مناسباً (بركات ، ١٩٨١) . وفي بلد متقدم كبريطانيا تقوم بهذه المهمة مراكز تطوير المجتمع (Extra Mural Studies Report, 1980-1982) . كما أن هناك مدارس خاصة للتدريب في جامعتي لندن وكنت أنشئت عام ١٩٧٥ تقدم دورات ذات صفة مهنية وحرفية كما أشارت لها الدراسة الجزئية للتعليم المستمر ١٩٨٢-١٩٨٣، جامعة كنت.

وتقدم الجامعات الامريكية أنماطاً مختلفة من برامج تدريبية ذات صبغة مهنية

وثقافية مستفيدة من التطورات التقنية في مجال الاتصال لنشر برامجها عن طريق الاذاعة والتلفزيون وأجهزة التسجيل وأجهزة الحاسب الآلي والهواتف ، كما استخدم قسم الاتصالات في جامعة وسكونسن الاذاعة المسموعة والمرئية لتوصيل برامج خاصة لتدريب المهنيين في منازلهم ، كما أنشئت شبكة الحاسب الآلي والهاتف التعليمي في المناقشة وتوجيه الأسئلة (Burrow,1976).

أما بالنسبة لمفهوم التدريب في دول العالم الثالث فينقصه رسم سياسات تعليمية متطورة ، إلا أنه في السنوات الأخيرة قامت بعض الجامعات في تلك الدول بتقديم برامج تدريبية من شأنها إتاحة الفرص للأفراد لتنمية قدراتهم وتدريبهم المهني.

وتشير دراسة (عبد الجواد ١٩٨٣) إلى أن اليونسكو دعت إلى مؤتمرات ثلاث (في السنيور بالدنمارك عامم ١٩٤٩، وفي منتريال في كندا عام ١٩٦٠، وفي طوكيوعام ١٩٧٢) حول نشأة وتطوير مفهوم التعليم المستمر حيث ركزت علي أربعة عوامل هامة هي المناخ الدولي والثورات الثلاث التكنولوجية والإقتصادية والإجتماعية .

وتعتبر عملية تحديد الاحتياجات التدريبية خطوة هامة قبل اعداد البرمانج التدريبي والاحتياجات التدريبية للمؤسسة في اي وقت من الأوقات (بحث المركز القومي للاستشارات والتطوير الاداري ١٩٧٩) ، فأهمية التدريب وتحديد احتياجاته لكل مؤسسة كي تستمر لابد وأن يكون وفقاً لمتطلبات البيئة التي تعمل فيها المؤسسة ، وهناك تغييرات قد تطرأ على مستوي التكنولوجيا المستخدمة أو على أساليب الانتاج المعتمدة لتحديد الاحتياجات التدريبية ، وقد تختلف من مؤسسة إلى أخري نظراً لطبيعتها سواء كانت عامة أو تخصصية ، تقنية أو غيرها . أو اعتمادها مبدأ التخطيط للتدريب أو عدم اعتماده أو توافر المعلومات اللازمة وتحليلها المتعلق بالفعاليات التخصصية من جهة والأفراد العاملين فيها من جهة أخري كمستويات الأداء ودوران العمل .. الخ أو اعتماد برنامج تدريبي صغير في التدريب .(Small pilot program) أو اعتماد برنامج واسع (Wide based program) مما يقتضي دراسة مدي ملاءمة ظروف المؤسسة لاعتماد أحدهما. (محمد سعيد ، ١٩٨٢).

وتتنوع أساليب تحديد الاحتياجات التدريبية إلى عديد من الأساليب ، Morrison 1979.أهمها أساليب المسوحات Survey Techniques . ومنها اتجاهات العاملين Employee Attitude . ومسوحات المستهلك Consumer Survey.ومسوحات الحاجات التعليميةEducational-Needs Survey . ومسوحات المشكلة Problem Survey . وأسلوب التدقيق

Organizational Audit. والأسلوب الفردي Individual Approach . وتحليل المؤسسة Organization Analysis، وتحليل العمل Jop Analysis ، وتحليل القوي العاملة Man power Analysis . ويقصد بتحليل القوي العاملة تركيز طريقة التحليل علي الفرد العامل في عمل معين أكثر من التركيز على العمل نفسه في تحليل الحاجات التدريبية ، أما بالنسبة لتحليل العمل ، فالتركيز يكون على العمل ذاته في تحديد برنامج التدريب ، وهنا يكون الإنتباه منصباً على معايير الأداء المطلوب من العاملين تحقيقها في العمل الذي سيقومون فيه ، بالإضافة إلى أساليب العمل المعتمدة وفي مقدمتها الطريقة التي تعلموا بها . فالجمع مابين اسلوبي تحليل العمل وتحليل القوي العاملة مهم للغاية لأن اجراءات أسلوب تحليل العمل للحصول على المعلومات التي لها صلة بالعمل والتي تعود إلى وصف العمل ومواصفات شاغل العمل يجب أن يسبقها أسلوب تحليل القوي العاملة ، لأن الحقائق والمعلومات التي نحصل عليها قد لا تمثل الحاجة الفعلية ولكنها تؤدى أعمالاً اخري لا علاقة لها بالمواصفات التي تحملها . كذلك فإن المباشرة بتحليل العمل ليس من الضروري أن يكون وصفاً للأعمال فقط ، وهكذا فإن اسلوبي تحليل العمل وتحليل القوي العاملة أسلوبان متداخلان، لا يمكن استخدام أيهما دون الآخر ، لذا لايمكن الاعتماد على أسلوب واحد بحد ذاته في تقدير الاحتياجات التدريبية لأية مؤسسة .

ومن الجدير بالذكر أن اتباع أسلوب التحليل المؤسسي ضروري جداً في تحديد مجالات ومواقع التدريب العامة واتجاهاتها . ويتضمن التحليل المؤسسي دراسة المؤسسة ككل من حيث الأهداف والموارد البشرية والمادية وتخصيصات الموارد وتوزيعها لتحقيق أهداف المؤسسة ، والتركيز على البيئة الاجتماعية والاقتصادية والتكنولوجية التي تحيط بعمل المؤسسة مما يساعد في تحديد الإطار الإستراتيجي العام لمحتوي وإتجاهات التدريب ، لذا لابد من تحويل هذه الاحتياجات الي اهداف محددة بهدف ترجمتها الي سياسات وخطط وبرامج عمل زمنية (محمد سعيد ، ١٩٨٢).

وقد صنف (Morrison,1979) الأهداف التدريبية الى خمسة أصناف .

أهداف تشغيلية	Operational Objectives
وأهداف اداء	Performance Objectives
وأهداف تعليمية	Instructional Objectives
وأهداف رد فعل	Reaction Objectives
وأهداف نمو الشخصية	Personal Growth Objestives

ويعتبر بعض الاختصاصيين في مجال التدريب أن مرحلة تصميم البرامج التدريبية يقع ضمن عملية تخطيط التدريب ، لأن فعالية التصميم يفترض أن تكون بعد افتتاح البرنامج التدريبي والوقوف على احتياجات المشاركين ، ويفترض التعديل في تصميم البرنامج وأساليب التدريب المعتمدة في ضوء تصميم المشاركين. (Dugan,1982

اما إدارة البرنامج التدريبي فتتضمن مجموعة الفعاليات التي تقتضيها إقامة البرنامج ، وتختلف حسب طبيعة الجهة المقيمة للتدريب وتتضمن جميع الفعاليات منذ بدء البرنامج وأثناءه وبعد انتهائه.

مشكلة البحث :

يعاني تدريب العاملين الاداريين في جامعة اليرموك من مشاكل وقضايا هامة نتيجة لافتقار المعلومات اللازمة لتحديد الاحتياجات كأسس وركيزة للتدريب على أسس موضوعية وفق الأولويات وفي ضوء الموارد المتاحة.

وتعتبر هذه الدراسة استجابة ملحة لصانعي القرارات في الجامعة حول تدريب العاملين الاداريين فيها لتحسين وتطوير ممارساتهم العملية وفق خطة متكاملة شاملة تتضمن :

١- أهدافا تدريبية طويلة وقصيرة الأمد في ضوء تقديرات الحاجات المستقبلية والآنية لمختلف مستوياتهم وانواع الموارد البشرية.

٢- تخطيط نشاط التدريب من خلال خطط وبرامج عمل واضحة .

٣- مؤشرات لصياغة سياسات تدريبية وفقا لظروف الجامعة ومحاولة ربطها بتقييم الاداء.

أهمية البحث :

إن دراسة وتحليل الحاجات التدريبية للعاملين الإداريين في مؤسسات التعليم العالي لم يحظ بعناية الباحثين في الوطن العربي بشكل عام وفي الأردن بشكل خاص ، وهذا بحد ذاته يمكن أن يكون مبرراً كافياً لمدى أهمية هذه الدراسة التي تركز على الإحتياجات التدريبية للعاملين الإداريين بجامعة اليرموك بغية تحسين وتطوير ممارساتهم العملية وتوجيه الإهتمام لفاعلية التدريب الذي يركزعلى الكفايات الإدارية اللازمة لهم للقيام بأعمالهم بكفاءة وموضوعية.

محددات البحث:

تقتصر هذه الدراسة على فئة الاداريين العاملين المصنفين في جامعة اليرموك وعددهم (٤٥٢) اداريا بغية تطوير وتحسين عملهم الاداري من أجل تقدم المجتمع وقد استثني من الدراسة الاداريون الموظفون بعقود ورواتب مقطوعة.

اهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة الي تحقيق مايلي :

١- التعرف علي الاحتياجات التدريبية للعاملين الاداريين في جامعة اليرموك (رؤساء الأقسام ، الموظفون ، القائمات بأعمال السكرتاريا) لتحسين وتطوير ممارستهم العملية.

٢- التعرف على أولويات التدريب الاداري للعاملين الاداريين في جامعة اليرموك.

٣- التعرف علي أولويات موضوعات البرامج التدريبية اللازمة لكل فئة من فئات العاملين الاداريين في الجامعة.

أسئلة الدراسة :

١- ماوجه الحاجة الي تدريب العاملين الاداريين في جامعة اليرموك ؟

٢- ما أولويات تدريب فئات العاملين الاداريين في جامعة اليرموك؟

٣- ما محتوي البرامج التدريبية اللازمة لكل فئة من فئات العاملين الاداريين في الجامعة ؟

مجتمع الدراسة :

يتألف مجتمع الدراسة الكلي من الموظفين الاداريين العاملين في جامعة اليرموك موزعين في مختلف دوائر ومراكز الجامعة الادارية الاكاديمية والبالغ عددهم (٤٥٢)* اداريا مصنفاً . والجدول رقم (١) يبين اعداد العاملين الاداريين حسب الوظيفة.

---

* المرجع/ دائرة شؤون العاملين فى جامعة اليرموك / مديرية التوظيف .

جدول رقم (١)

أعداد العاملين الإداريين المصنفين * فى جامعة اليرموك جسب الوظيفة

رئيس قسم إدارى	٤٩
رئيس قسم فنى	٥
موظف إدارى (متضمن) السكرتاريا	٣٦٨
موظف فنى/ يشرف على موظفين	٣٠
المجموع	٤٥٢

الدراسة الاستطلاعية :

تم اختيار عينة مؤلفة من (١٣٦) عاملاً ادارياً موزعين علي دوائر ومراكز للجامعة كما هو مبين جدول رقم (٢) بهدف اختبار استبانة البحث وتصميمها بشكلها النهائى لكل فئة من فئات العاملين الاداريين قبل القيام باجراء المسح الشامل لكافة العاملين الاداريين في جامعة اليرموك .

جدول رقم (٢)

عينة الإداريين موزعين حسب مجال العمل

مجال العمل	العدد
رئيس قسم (إدارى ، فنى)	١٢
موظف	١٠٠
قائمة بأعمال السكرتاريا	٢٤
المجموع	١٣٦

*Kiejcie, R (1970) , Determining Sample Size for Research Activities, Educational and Psychological Measurement vol, 30,1970, pp 607-610.

وكان عدد الاستبانات المستردة (١٣٦) استبانة أى بنسبة ٩٢٪ كما هو مبين في جدول (٣)

جدول رقم (٣)

الاستبانات المستردّة

الفئات	الاستبانات الموزعة العدد	الاستبانات المستردّة العدد
رؤساء الأقسام	١٢	١٢
الموظفون الإداريون	١٠٠	٩١
القائمات بأعمال السكرتاريا	٢٤	٢٣
المجموع	١٣٦	١٢٦

منهجية البحث :

أدوات الدراسة : استخدم الباحث أسلوب المسح باستخدام استبانات كأداة لجمع البيانات . وقد صممت الاستبانة وفقاً لما يلي :

أ- استبانة خاصة بفئة رؤساء الأقسام الاداريين .

ب-استبانة خاصة بفئة الموظفين الادرايين .

جـ- استبانة خاصة بفئة القائمات باعمال السكرتارية.

واشتملت كل استبانة خاصة بكل فئة من فئات العاملين الاداريين على جوانب أساسية للوقوف على الحاجات التدريبية حيث تضمنت الاستبانات الأقسام التالية :

القسم الأول : معلومات عامة تتعلق بمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي ، والوظيفة الحالية ، وعدد سنوات الخبرة في الوظيفة الحالية والمهام والمسؤوليات الموكلة للعامل الاداري وكذلك صعوبات العمل والدورات التدريبية التي شارك فيها ، والمدة المقترحة للتدريب ونوعية الوسائل والأساليب التدريبية المرغوب في التعامل معها والمهام الموكلة للعامل الاداري ومدي اهتمام الادارة العليا بتنمية العاملين الاداريين . هذا

بالاضافة الي عدد الموظفين المشرف عليهم لفئة رؤساء الاقسام فقط.

القسم الثاني : تضمن المهارات الوظيفية ومدي حاجتها المهنية لكل فئة من فئات العاملين الاداريين في الجامعة .

القسم الثالث: تضمن البرنامج التدريبي اللازم لكل فئة.

وللوقوف علي مدي إتقان المهارة الوظيفية لدي الفئات السابقة صُممت فقرات الإستبانة على شكل سلم ليكرت الخماسي التدريج (اتقان تام ٥، اتقان جزئي ٤، اتقان سطحي ٣، لا أتقنها ٢، لا رأى لي ١) أما بالنسبة لمدي الحاجة للمهارات الوظيفية فكان وفق التدريج التالي : (لا رأى لي ١، كبيرة ٢، متوسطة ٣، ضعيفة ٤، لاحاجة لي٥).

صدق وثبات الأداء:

تم عرض الاستبانات لفئات العاملين الاداريين على هيئة من المحكمين من أساتذة الجامعات في الأردن وعددهم (٧) من المختصين في مجالات الادارة التربوية ، ولهم خبرة في مجال التدريب الاداري للتأكد من مدي ملاءمتها لأغراض الدراسة . وقد أخذ الباحث ملاحظاتهم الهامة بعين الاعتبار.

ثم جمعت المعلومات في الدراسة الاستطلاعية باشراف الباحث حيث أجري الاختبار على عينة الدراسة لكل فئة من فئات مجتمع الدراسة ثم أعيد الاختبار للمرة الثانية ، وحسب معامل الثبات بين مرتي التطبيق (٠.٩١) ويعتبر ذلك كافياً لأغراض هذه الدراسة.

تحليل البيانات

بعد جمع المعلومات وتدقيقها وترميزها تم ادخالها علي الحاسوب واستخرجت الجداول اللازمة ، وتم تحليل المعلومات باستخدام معامل الارتباط بين جميع مجالات الدراسة وتبين أن معظم ارتباطاتها تتراوح مابين ٨٠٪ الي ٩٧٪ كما تشير الجداول ارقام (٤) ، (٥) ، (٦)

ويشير معامل الارتباط على أن هناك علاقة قوية بين مدي اتقان المهارة والحاجة الي التدريب.

جدول رقم (٤)

يبين معاملات الارتباط الرتبية بين مدى اتقان المهارة والحاجة لرؤساء الأقسام

الرقم	المهارات الوظيفية	RS
١	القدرة على تحديد المهارات الواجب توفرها لقيام الموظف فى القسم بعمله	٠,٧٨
٢	القدرة على تحليل العمل وتوزيع المهام على الزملاء	٠,٩٠
٣	العمل بفاعلية مع الزملاء لرفع مستوى أداء العمل	٠,٨٩
٤	الالتزام بالأنظمة كطريقة للتعامل مع الزملاء	٠,٧٥
٥	الالتزام بالأنظمة كوسيلة لمساعدة الزملاء على تحقيق مزيد من التقبل ولتفهم المسؤولية	٠,٨٠
٦	القدرة على معالجة المواقف الطارئة	٠,٩٤
٧	القدرة على تقويم أداء العاملين فى القسم بموضوعية	٠,٩٠
٨	استخدام أساليب فعّالة لمعالجة الأمور الروتينية فى العمل	٠,٨١
٩	الاتصال المستمر مع الزملاء حول مسؤولياتهم وواجباتهم وأدائهم.	٠,٧٦
١٠	إقامة علاقات جيدة مع الزملاء لتوفير جو من الثقة والاحترام المتبادل مع الزملاء	٠,٨٢
١١	تنمية مهارات التفاعل لتحسين التواصل اللفظى بينك وبين الزملاء	٠,٧٧
١٢	إيجاد جو يحفز على العمل والمبادرة	٠,٨٧
١٣	استخدام أساليب التعزيز والتقدير بشكل فعّال يشجع على الانتاج	٠,٧٩
١٤	المشاركة مع الزملاء بفعالية فى المناقشات البناءة فى العمل	٠,٩٣
١٥	انجاز العمل بشكل مرض وفقاً للمطلوب	٠,٧٩
١٦	القدرة على التوجيه والرقابة ومتابعة تنفيذ الأعمال المطلوبة من الزملاء فى القسم	٠,٨٨
١٧	القدرة على التنسيق والتعاون مع الآخرين ممن لهم علاقة بعمل القسم لانجاز العمل بفعالية	٠,٦٦
١٨	القدرة على التعبير باللغة الانجليزية فى ضوء متطلبات العمل	٠,٦٢

جدول رقم (٥)

يبين معاملات الارتباط الرتبية بين مدى اتقان المهارة وحاجتها للموظف

الرقم	المهارات الوظيفية	RS
١	معرفة مضمون الوظيفة	٠,٨٩
٢	الإلمام بما يجد من تطوّرات وتغيرات فى المهام الوظيفية لتحقيق فعالية أكبر	٠,٨٠
٣	تخطيط العمل ووضع برنامج لتنفيذه	٠,٨٢
٤	الالمام بمهام الدائرة التى يعمل بها الموظف	٠,٧٧
٥	الالمام بالأنظمة والتعليمات التى لها علاقة	٠,٧٥
٦	تنظيم السجلات ومعرفة طرق حفظها وفق طرق الحفظ والتصنيف المعمول بها	٠,٧٩
٧	تنظيم الوقت لانجاز ما هو مطلوب فى الوقت المحدّد	٠,٧٥
٨	تقدير العمل الذى يقوم به الموظف ذاتياً	٠,٩٣
٩	زيادة إنتاجية العمل للوصول إلى المستوى المطلوب	٠,٩٧
١٠	اختيار أساليب مناسبة لتحديد مستوى الأداء المطلوب بالنسبة للمستوى الذى يستطيع الموظف بلوغه .	٠,٩٠
١١	معرفة العلاقة بين العمل الذى تقوم به والأعمال الأخرى	٠,٨٩
١٢	اختيار الأساليب المناسبة للتعامل مع رئيس القسم	٠,٧٤
١٣	اختيار أساليب مناسبة للتعامل مع الزملاء	٠,٧٩
١٤	اختيار أساليب مناسبة للتعامل مع الأفراد الذين يتعاملون مع القسم	٠,٧٩
١٥	القدرة على التعبير باللغة الانجليزية فى ضوء متطلبت العمل	٠,٥٩

جدول رقم (٦)

يبين معاملات الارتباط الرتبية بين مدى اتقان المهارة والحاجة لدى القائمات بأعمال السكرتاريا

الرقم	المهارات الوظيفية	RS
١	الإلمام بواجبات السكرتاريا	٠,٨١
٢	الإلمام بأعمال القسم الذى تعمل فيه السكرتيرة	٠,٩٢
٣	الإلمام بالمهام المتعلقة بالأقسام ذات العلاقة بالقسم الذى تعمل فيه السكرتيرة	٠,٩٠
٤	تخطيط العمل ووضع برنامج للتنفيذ حسب الأولويات	٠,٨٠
٥	مهارة الطباعة باللغة العربية	٠,٩٣
٦	مهارة الطباعة باللغة الإنجليزية	٠,٩٠
٧	مهارة التلكس	٠,٩٠
٨	تنظيم السجلات ومعرفة طرق الحفظ والتصنيف المعمول بها فى الجامعة	٠,٩٠
٩	تصنيف ما يصدر عن القسم من أوراق ومستندات ومحاضر وتوثيقها بالسجلات الخاصة	٠,٨٨
١٠	إدارة الوقت وجدولة المواعيد للمقابلات	٠,٩٠
١١	تنظيم الوقت لإنجاز ما هو مطلوب فى الوقت المحدّد	٠,٨٠
١٢	استخدام الآلات المتوفرة فى القسم	٠,٨٢
١٣	استخدام الهاتف حسب الأصول المرعية	٠,٧٥
١٤	اختيار أساليب مناسبة للتعامل مع الزملاء	٠,٧٨
١٥	اختيار أساليب مناسبة للتعامل مع الأفراد اذى يتعاملون مع القسم	٠,٧٦
١٦	التعامل باللغة الإنجليزية	٠,٩١
١٧	تنظيم مواعيد المدير	٠,٨٨

المتغيرات المعتمدة في حساب أولويات التدريب الاداري :-

اعتمدت الدراسة المتغيرات التالية في تحديد أولويات التدريب الاداري للعاملين الاداريين في الجامعة :

المؤهل العلمي سنوات الخبرة في مجال العمل ، التدريب وفقاً لموقع العمل والمسؤولية ، عدد الساعات التدريبية حيث استخدم الترتيب التالي للمؤهل العلمي :-

المؤهل العلمي	الترتيب
اقل من التوجيهية العامة	٦
توجيهية – عامة	٥
دبلوم كلية مجتمع	٤
بكالوريوس او ليسانس	٣
دبلوم عالي	٢
ماجستير	١

– أما بالنسبة لسنوات الخبرة في مجال العمل استخدم الترتيب التالي :–

سنوات الخبرة في مجال العمل	الترتيب
أقل من سنتين	٤
٢–٥ سنوات	٣
٦–٩ سنوات	٢
١٠ سنوات فما فوق	١

–أما بالنسبة للدورات التدريبية التي حصل عليها رئس القسم فترجمت الي ساعات تدريبية بحيث اعتبر الاسبوع التدريبي ٣٠ ساعة تدريبية ومن ثم اعتمد الترتيب التالي لعد الساعات التدريبية :

الساعات التدريبية	الترتيب
أقل من ٣٠ ساعة	١١
٣٠– اقل من ٦٠ ساعة	١٠
٦٠–اقل من ٩٠ ساعة	٩
٩٠– اقل من ١٢٠ ساعة	٨
١٢٠–اقل من ١٥٠ ساعة	٧
الساعات التدريبية	**الترتيب**
١٥٠–اقل من ١٨٠ ساعة	٦
١٨٠–اقل من ٢١٠ ساعة	٥
٢١٠–اقل من ٢٤٠ ساعة	٤
٢٤٠–اقل من ٢٧٠ ساعة	٣
٢٧٠–اقل من ٣٠٠ ساعة	٢
٣٠٠ فما فوق	١

التدريب وفقاً لموقع العمل والمسؤولية

والحاصل على الدرجة العلمية الأعلى والذي عدد سنوات خبرته أكبر قد يحتاج إلى التدريب بصورة أكبر وفقاً لموقعه في العمل ومسؤوليته ، حيث أنه كلما زاد عدد الموظفين التابعين للمسؤول المتدرب ، كلما ارتفعت درجاته وبذلك يحتاج إلى تدريب أكثر ·وقد استخدم الترتيب التالي بالنسبة لعدد الموظفين التابعين للمسؤول الإداري أو رئيس القسم·

عدد الموظفين	الترتيب
صفر	١
١-٥	٢
٦-١٠	٣
١١-١٥	٤
١٦-٢٠	٥
٢١-٥٠	٦
٥١-١٠٠	٧
١٠١ فما فوق	٨

يلاحظ مما سبق أن ترتيب الأوزان قد قلب بالمقارنة مع المتغيرات الأخري · وذلك لأن من هو مسؤول عن (١٠٠) موظف مثلا بحاجة الي التدريب أكثر ممن هو مسؤول عن (٢٠) موظفا · لذلك أعطي رئيس القسم المسؤول عن (١٠٠) موظف (٧) نقاط بينما أعطى رئيس القسم المسؤول عن (٢٠) موظفا (٥) نقاط فقط ·

وتبعا لما سبق من متغيرات اعتمدت في الدراسة فقد حسبت أولوية المستخدمين الاداريين بالنسبة لعملية التدريب وفقا للمعادلة التالية :

الزولوية = مجموع تراتيب المستخدم الاداري (مجموع اوزان المتغيرات) لكل من المؤهل العلمي وسنوات الخبرة وعدد الساعات التدريبية وعدد الموظفين الذين يشرف عليهم المسؤول الاداري وفقاً لموقعه في العمل ومسؤولياته · أما كيفية احتساب الأولوية في التدريب نسوق المثال التالي :

١- لنفرض أن لدينا موظفاً ادارياً في الجامعة يحمل شهادة البكالوريوس وسنوات خبرته ٤ سنوات وتلقي تدريباً مدته (٤٠) ساعة ويشرف في عمله على (٨) موظفين فان أولويته في التدريب تحسب كما يلي :

شهادة البكالوريوس : (٣) نقاط ، ٤ سنوات خدمة : (٣) نقاط ، ٤٠ ساعة

تدريبية : (١٠) نقاط ، عدد الموظفين الذين يشرف عليهم ٨ : (٣) نقاط ٠

إذن اولويته = ٣+٣+١٠+٣=١٩ نقطة٠

٢- لنفرض أنّ لدينا موظفا يحمل شهادة الماجستير ويعمل كاداري في الجامعة ، وسنوات خبرتة (٤) سنوات وتلقي تدريبا مدته (٤٠) ساعة ويشرف في عمله علي (٨) موظفين فان اولويته للتدريب تحسب كما يلي :

شهادة الماجستير : (١) نقطة ، ٤ سنوات خدمة : (٣) نقاط ، ٤٠ ساعة تدريبية : (١٠) نقاط عدد الموظفين الذين يشرف عليهم ٨ : (٣) نقاط ٠

اذن اولويتة = ١+٣+١٠+٣=١٧ نقطة ٠ وهكذا تم احتساب أولويات الفئات التي ستدرب بموجب مجموع تراتيب أولويات المشاركين ، وقد طبقت الاستبانة على مجتمع الدراسة الكلي للتوصل إلى :

١- تصنيف الاداريين العاملين لأغراض التدريب حسب الأولويات ٠

٢- تصنيف الفئات الادارية لأغراض التدريب حسب الأولويات٠

٣- الحاجات التدريبية اللازمة لكل فئة وفق الأولويات٠

٤- أسماء البرامج التدريبية التي تلزم كل فئة من الفئات التدريبية٠

٥- مؤشرات وركائز لمحتوي البرامج والأساليب والوسائل والأنشطة٠

وتم احتساب أولويات الموضوعات في المنهاج التدريبي لرؤساء الأقسام كما هو مبين في الجدول رقم (٧)

جدول رقم (٧)

أولويات موضوعات محتوى المنهاج التدريبى لفئة رؤساء الأقسام

محتوى المنهاج التدريبى	المهارات الوظيفية بالأرقام	مجموع الأولوية بالأوزان	المتوسط للأوزان	الأولوية فى الموضوعات
قوانين وأنظمة الجامعة / القسم	١ ، ٤ ، ٥	١٦ ، ٢١ ، ٣٠	٢٢،٣٣	٤
التخطيط	١ ، ٢ ، ٣	٣٠ ، ٣٧ ، ٣٠	٣٠	٢
المتابعة	٦ ، ٧ ، ١٣ ، ١٦	٢٧ ، ٣٥ ، ٢٤ ، ٢٤	٢٧،٥	٣
تنظيم السجلات وطرق الحفظ	٨ ، ١٥	٢٣ ، ٢١	٢٢	٥
ادارة الوقت	٣ ، ٥ ، ٦ ، ١٥	٢٣ ، ١٩ ، ٢٧ ، ٢١	٢١،٧٥	٦
الاجتماعات	١١ ، ١٤ ، ١٧	١٢ ، ١٥ ، ٢٣	١٩،٦٦	٧
الاتصال	٣ ، ٩ ، ١٠ ، ١١ ، ١٢ ، ١٣	٢٣ ، ١٨ ، ١٠ ، ١٢ ، ١٣ ، ١٤	١٩،٦٦	٧
مهارات اللغة الإنجليزية	١٨	٤٥	٤٥	١

ومن الجدول السابق استنتج أن الأولوية في موضوعات المنهاج التدريبي اللازم لرؤساء الأقسام في الوحدات الإدارية كما يلي:

أولوية رقم ١	بمتوسط وزن ٤٥	مهارات اللغة الإنجليزية
أولوية رقم ٢	بمتوسط وزن ٣٠	التخطيط
أولوية رقم ٣	بمتوسط وزن ٥ر٢٧	المتابعة والتقويم
أولوية رقم ٤	بمتوسط وزن ٣٣ر٢٢	قوانين وأنظمة الجامعة / القسم
أولوية رقم ٥	بمتوسط وزن ٢٢	تنظيم السجلات وطرق الحفظ
أولوية رقم ٦	بمتوسط وزن ٧٥ر٢١	إدارة الوقت
أولوية رقم ٧	بمتوسط وزن ٦٦ر١٦	الإتصال
أولوية رقم ٨	بمتوسط وزن ٦٦ر١٦	الإجتماعيات

ولتوضيح كيفية الحصول على المعلومات في الجدول رقم ٧ فقد اتبع ما يلي :

- تم تحديد المهارات ذات العلاقة بمحتوي المنهاج التدريبي وذلك بالرجوع الي نتائج الاستبانة التي وزعت علي رؤساء الأقسام ، كما تم حساب أولويات المهارات الوظيفية بجمع العدد الذي قال أنه بحاجة كبيرة للتدريب عليها الي من قالوا أنهم بحاجة متوسطة للتدريب علي المهارة ، وأسقطت من المجموع الإجابات (لارأي لي - ضعيفة - لاحاجة لي).

لحساب أولوية المهارات الوظيفية لرؤساء الاقسام نعود إلي فقرات الاستبانة المبينة في جدول رقم (٤) للوقوف علي درجة مدي إتقان المهارات ، وإلى جدول رقم (٧) لمعرفة المهارات بالأرقام مثال : الأرقام لقوانين وأنظمة الجامعة / القسم هي ٥ . ٤ . ١ فتحسب كالتالي :

أولاً : المهارة الوظيفية رقم ١ جاءت بعد تفريقها من الاستبانات بدرجة كبيرة ١٣ وبدرجة متوسطه ١٧ لذلك فأولوية المهارة بالوزن تساوي ١٣+١٧ = ٣٠

ثانيا : المهارة الوظيفية رقم (٤) جاءت بدرجة كبيرة (٩) وبدرجة متوسطة ١٢ والتي تساوي ١٩+١٢=٢١.

ثالثاً : المهارة الوظيفية رقم ٥ والتي تساوي ٧+٩ = ١٦.

رابعاً : والخطوة الأخيرة في الجدول نقوم بحساب متوسط الأوزان لهذه الحاجات

حيث يعتبر هذا المتوسط عن أولوية الحاجة في الموضوعات التدريبية وهي في هذا المثال ٣٠+٢١+١٦= ٦٧ =٢٢.٣٣

٣ ٣

ثم رتبت المهارات حسب أولوية الحاجة بالاعتماد على متوسط الأوزان الأكثر أولاً ثم الأقل فالأقل وهكذا .

هذا واتبعت نفس الإجراءات السابقة لاحتساب أولويات الموضوعات في المنهاج التدريبي للموظفين وللقائمات بأعمال السكرتاريا كل ضمن الاستبانات والملاحق الخاصة بهن كما هو مبين فيما يلي -

جدول رقم ٩

أولويات موضوعات محتوي المنهاج التدريبي لفئة الموظفين الإداريين

محتوي المنهاج التدريبي	المهارات والأرقام	مجموع الأولويات بالأرقام	المتوسط بالأوزان
التخطيط للعمل	٣	١٧٢	١٧٢
اللغة الإنجليزية	١٥	١٣٧	١٣٧
طرق حفظها	٦	١٢٤	١٢٤
تحديد مستوي الأداء المطلوب	١٠	١٢٢	١٢٢
تنظيم الوقت الانجاز المطارب	٧	١٢٠	١٢٠
زيادة إنتاج العمل للوصول إلي المستوي المطلوب	٨ر٥	١٢١	٦٠,٥
الملم الموظف بمهام الدائرة / القسم	٤ر١	١١١	٥٥,٥
الإتصال	١٢، ١٣، ١٤	٥٧	١٩

ومن الجدول السابق استنتج أن الأولوية فى موضوعات المنهاج التدريبى اللازم للموظفين فى الوحدات الإدارية كما يلى :

جدول(١٠)

أولوية رقم ١	بمتوسط وزن ١٧٢	التخطيط للعمل
أولوية رقم ٢	بمتوسط وزن ١٣٧	اللغة الإنجليزية
أولوية رقم ٣	بمتوسط وزن ١٢٤	تنظيم السجلات ومعرفة طرق حفظها
أولوية رقم ٤	بمتوسط وزن ١٢٢	تحديد مستوي الأداء المطلوب
أولوية رقم ٥	بمتوسط وزن ١٢٠	تنظيم الوقت لانجاز المطاوب
أولوية رقم ٦	بمتوسط وزن ٦٠,٥	زيادة إنتاج العمل للوصول إلي المستـــوي
أولوية رقم ٧	بمتوسط وزن ٥٥,٨	الملم الموظف بمهام الدائرة
أولوية رقم ٨	بمتوسط وزن ١٩	الإتصال

وفيما يلى جدول رقم (١١) يبين أولويات موضوعات المنهاج التدريبى لفئة القائمات بأعمال السكرتاريا .

جدول رقم ١١

أولويات موضوعات محتوي المنهاج التدريبي لفئة الموظفين بأعمال السكرتارية

محتـوي المنهـاج التدريبي في الموضوعات	المهـــــارات	مجموع الأولويات والأرقام	الأولوية بالأوزان	الأولوية للأوزان
مهارات اللغة الإنجليزية	١٦	٨٤	٨٤	١
السجلات والمستندات	٩,٨	٦٠,٦١	٦٠,٥	٢
التخطيط وادارة الشئون المكتبية	١٧,٤	٣٧,٧٢	٥٤,٥	٣
القوانين والأنظمة والتعليمات في الجامعة/القسم والمتعلق بمهام السكرتارية	٣,٢,١	٦٥,٢٧,٥٤	٥٢	٤
مهارات الطباعة باللغتين العربية والإنجليزية والتلكس	١٢,٧,٦,٥	٨٣,٣٦,٢٣,٨	٤٤,٨	٥
ادارة الوقت وتنظيمه	١٧,١١,١٠	٥٢,٤١,٣٧	٤٣,٢٣	٦
الإتصـــــــال	١٥,١٤,١٣	٣١,٢٥,١٦	٢٤	٧

ومن الجدول السابق استنتج أن الأولوية فى موضوعات المنهاج التدريبى للقائمات بأعمال السكرتاريا فى الوحدات الادارية كما يلى :

جدول(١٢)

أولوية رقم ١	بمتوسط وزن	٨٤	مهارات اللغة الإنجليزية في ضوء متطلبات العمـــــل
أولوية رقم ٢	بمتوسط وزن	٦٠,٥	السجلات والمستندات
أولوية رقم ٣	بمتوسط وزن	٥٤,٥	التخطيط وإدارة الشئون المكتبية
أولوية رقم ٤	بمتوسط وزن	٥٢	القوانين والأنظمة والتعليمات الجامعية المتعلقة بمهام السكرتارية
أولوية رقم ٥	بمتوسط وزن	٤٤,٨	مهارات الطباعة باللغتين العربية والإنجليزية
أولوية رقم ٦	بمتوسط وزن	٤٣,٣٣	ادارة الوقت وتنظيمه
أولوية رقم ٧	بمتوسط وزن	٢٤	الإتصـــــــال

نتائج الدراسة ومناقشتها

تشير دراسة تحديد الاحتياجات التدريبية للعاملين الإداريين في الجامعة إلى أن التدريب الإداري لم يبلغ أهدافه في الجامعة وما يزال يعاني مشاكل وقضايا هامة نتيجة لافتقار المعلومات اللازمة لتحديد الاحتياجات التدريبية كأساس وركيزة للتدريب الإداري في ضوء الموارد المتاحة وفقاً للأولويات .

وفيما يلي المؤشرات الهامة التي بينتها نتائج الدراسة حول تحديد الاحتياجات التدريبية للعاملين الإداريين في جامعة اليرموك.

فئة رؤساء الأقسام :

١- بينّت الدراسة أن ٣,٧٪ من رؤساء الأقسام فقط يحملون مؤهلاً إدارياً ، في حين أن ٤٨,١٪ منهم يحملون الشهادة الجامعية الأولى (البكالوريوس أو الليسانس) ، و٥,٦٪ منهم يحملون شهادة دبلوم كلية المجتمع و٢٠,٤٪ يحملون شهادة الثانوية العامة ، و٥,٦٪ منهم يحملون مؤهلاً دون الثانوية

العامة ، أما الحاصلون على مؤهلات غير إدارية فوق مستوي البكالوريوس فقد بلغت نسبتهم ١٦.٧٪ للدبلوم و ٣.٧٪ للماجستير . كما أشارت الدراسة الى أن انخفاض المستوي التعليمي للفرد يقود الي ضرورة تدريبه .

٢- أظهرت الدراسة أن ٢٨.٦٪ من رؤساء الأقسام لم يحضروا برامج أو دورا تدريبية في حين أن ٧١.٤٪ منهم حضروا دورات قصيرة جداً لا تتجاوز لد غالبيتهم ٦٠ ساعة صفية.

٣- إن مانسبته ٨٧٪ من رؤساء الأقسام يشرفون على موظفين آخرين وليس لديهم القدرة على تحليل مهارات العمل الإداري وتنظيمه ، أما البقية منهم والذين يشكلون ١٣٪ من مجتمع الدراسة لرؤساء الأقسام لايشرفون على موظفين حالياً ، إلاّ أنه يتوقع أن تنمو وحداتهم الإدارية في المستقبل القريب.

٤- طالب مانسبته ٧٢٪ من رؤساء الأقسام بالالتحاق بالبرامج التدريبية الإدارية لحل مشاكلهم وصعوباتهم الإدارية والتي شكلت حالاتها ٥٤.٧٪ وصعوباتهم التعليمية والتي شكلت حالاتها ٤٤.٤٪ وصعوباتهم في الاتصال والعلاقات الانسانية والتي شكلت حالاتها ٤٠.٧٪.

٥- أظهرت نتائج الدراسة أن ٩٠.٧٪ من رؤساء الأقسام ليس لديهم خبرة إدارية في مجال عملهم ، ويطالبون بالتدريب لمدة زمنية تتجاوز في إطارها ستة أشهر.

٦- أفادت النتائج أن مانسبته ٧٩٪ من رؤساء الأقسام بحاجة الى مهارات التخطيط الإداري لمراجعة أهدافهم في ضوء المتغيرات المستمرة لتسهيل وضبط تقدم أعمالهم نحو الأهداف المطلوبة وربطها بأنظمة التقييم والتقارير المصممة بالإضافة الى تمكينهم من تحليل العمل وتوزيع المهام على الزملاء كما أن ٦٦٪ من رؤساء الأقسام يفتقرون الى تحديد المهارات الواجب توفرها لقيام زملائهم الموظفين في القسم بأعمالهم ، وقد بلغت الحاجات الملحة لرؤساء الأقسام في هذا المجال ٥٥٪ كما تبين أن ٤٥٪ من رؤساء الأقسام يحتاجون الي مهارة التخطيط لرفع مستوي أدائهم في العمل .

٧- ظهر من خلال النتائج أن ما نسبته ٤٦.٢٪ من رؤساء الأقسام بحاجة الي التعرف على أسس القيادة الإدارية التي يتحقق من خلالها اتصالات فعّالة في مجال أعمالهم ، كما أن ٣١.٤٪ منهم ليس لديهم القدرة على إقامة علاقات جيدة مع الزملاءلتوفير جو من الثقة والاحترام المتبادل ، كما أن ٢٥٪ منهم

لايتمكنون من توفير جو مناسب يحفز زملاءهم على العمل والمبادأة بالاضافة الى أن ٥٧٪ منهم بحاجة الي التعرف على أساليب التعزيز والتقدير بشكل فعال يشجع الزملاء الموظفين في اقسامهم علي الانتاج.

٨- أظهرت الدراسة أن ٤٤٪ من رؤساء الأقسام فى الجامعة لاينجزون أعمالهم الإدارية بشكل مرض وفقاً للمطلوب لافتقارهم للقدرة على إدارة الوقت بموضوعية وعلي أسس علمية صحيحة.

٩- أفادت النتائج أن ما نسبته ٥٤٪ من رؤساء الأقسام يحتاجون الى التدريب علي أعمال التوجيه والرقابة والمتابعة في تنفيذ الأعمال المطلوبة من زملائهم الموظفين في القسم كما أن ٧٢٪ منهم ليس لديهم القدرة علي تقويم أداء الموظفين في أقسامهم بموضوعية و ٦٤٪ منهم لا يستطيعون معالجة أى موقف طارئ.

١٠- إن مانسبته ٥٤٪ من رؤساء الأقسام لايلتزمون بالأنظمة كطريقة للتعامل مع الزملاء لعدم معرفتهم بقوانين وأنظمة الجامعة / القسم . بالاضافة الي افتقارهم الي التنسيق مع الآخرين الذين لهم علاقة بعمل القسم.

أما النتائج المتعلقة بأولويات موضوعات البرامج التدريبية لرؤساء الأقسام والتي تم استخدامها وفقاً لأوزان استجابات الحاجات التدريبية لرؤساء الأقسام فكانت كما يلي :

أولوية (١) أظهرت الدراسة أن الأولوية الأولى يجب أن تعطى للحاجة الي التعبير باللغة الانجليزية في ضوء متطلبات العمل والتعرف علي المصطلحات اللازمة واتقانها وهي الحاجة رقم ١٨ في جدول رقم ٤ بوزن (٤٥) أى أن عدد الذين اجابوا بأن حاجاتهم لها كبيرة أو متوسطة كان (٤٥) فرداً.

وقد تبين من نتائج الدراسة أن ٢ . ٩٪ فقط من رؤساء الأقسام لا يحتاجون هذه المهارة ، وأن ٤ . ٧٪ منهم حاجتهم لها ضعيفة

أولوية (٢) تبين من نتائج الدراسة أن الحاجة الى التدرب على المهارات (١ . ٤ . ٥) والمتمثلة في قدرة رئيس القسم على التخطيط وتحليل العمل وتوزيع المهام على الزملاء من

أجل رفع مستوي أداء العمل ، تحتل الأولوية الثانية من بين أولويات الحاجات بمتوسط وزن (٣٠) . وقد جاءت هذه الاستجابات لتبين أن ٦٨.٤٪ من رؤساء الأقسام ليس لديهم القدرة على ذلك وأنهم بحاجة الي دراسة موضوع التخطيط كعنصر من عناصر العملية الإدارية ومعرفة مضمونه والخطوات التي تتم بموجبها عملية التخطيط الإداري وأنواعه ، بالإضافة الي التعرف علي النماذج التخطيططة اللازمة . كما بينت نتائج الدراسة أن ٥٥.٢٪ منهم بحاجة الى التدريب علي تحديد المهارات الواجب توافرها لقيام الموظف بعمله.

أولوية (٣) أفادت النتائج أن الحاجة الي التدرب على المهارات (٦.٧.١٣.١٦) والمتمثلة في قدرة رؤساء الأقسام على التوجيه والرقابة ومتابعة تنفيذ الأعمال المناطة بهم بالإضافة الي تقويم أداء زملائهم العاملين بموضوعية ، قد احتلت الأولوية الثالثة من بين أولويات الحاجات ، فقد تبين أن ما نسبته ٦٤.٧٪ من رؤساء الأقسام لا يتقنون مهارة تقييم الأداء وهم بحاجة الي التعرفّ علي الوسائل المتعلقة بالمتابعة في العمل واتقان كتابة التقارير . أما نسبة الذين ذكروا بأن حاجتهم ضعيفة لهذه المهارة فقد بلغت ٧.٤٪ وأبدي ٢٥.٩٪ منهم الرأى عن إتقانه لهذه المهارة وامتنع ١.٨٪ عن الادلاء بالرأي كما أبدي٤٤.٣٪منهم عدم قدرته على التوجيه والرقابة ومتابعة تنفيذ الأعمال المناطة بالقسم

أولوية (٤) أظهرت النتائج أن الحاجة الي التدرب علي المهارات (١.٤.٥) وهي المتعلقة بالالتزام بالأنظمة كطريقة للتفاعل مع الزملاء والالتزام بالأنظمة كوسيلة لمساعدة الزملاء على تحقيق مزيد من التقبل للمسؤولية . والقدرة على تحديد المهارات الواجب توفرها لقيام الموظف في القسم بعمله ، كانت هذه الحاجات تحتل الأولوية الرابعة بمتوسط وزن (٢٢.٣) . حيث تبيّن أن ٣٨.٦٪ من رؤساء الأقسام بحاجة الي مراجعة قوانين وأنظمة الجامعة / القسم في حين أبدي ٤٤.٤٪ منهم عن كامل اطلاعهم علي القوانين والأنظمة في الجامعة ، كما تبين أن ١٤.٨٪ منهم ذووا حاجة ضعيفة للتدريب علي هذه المهارات ، ولم يعبرّ عن البقية عن رأيهم.

أولوية(٥) أحتلت الحاجة الي التدرب علي المهارتين(١٥.٨)والمتمثلتين في استخدام أساليب فعالة لمعالجة الأمور الروتينية في العمل وانجاز العمل بشكل مرض وفقاً للمطلوب احتلت هاتان الحاجتان الأولوية الخامسة في أولويات الموضوعات بمتوسط وزن(٢٢).

فقد أبدي ٤٢.٥٪ من رؤساء الأقسام حاجتهم للعمليات التنظيمية في السجلات ، بينما بلغت نسبة الذين حاجاتهم ضعيفة للتدريب علي هذه المهارة ٥٠.٧٪ ، ولم يعبرّ البقية عن رأيهم . وقد بلغت نسبة الذين أجابوا أنهم ينجزون أعمالهم بشكل مرض ٥٠.٥٪.

أولوية (٦) تبين من النتائج أن التدريب علي الحاجات (٣، ٥، ٦، ١٥) والمتمثلة في كيفية إدارة الوقت تحتل الأولوية السادسة بمتوسط وزن ٢١.٧٥٪ . فقد عبرّ ٤٩.٩٪ من رؤساء الأقسام عن حاجتهم لدراسة موضوع إدارة الوقت . كما أبدي ٤٢.٥٪ منهم الرغبة في رفع مستوي أداء العمل والإنجاز في الوقت المحدّد ومعالجة المواقف الطارئة . وقد تكون حاجة تنظيم الوقت وادارته نابعة عن نوع الثقافة السائدة ، اذ لا يحظي الوقت بأدني اهتمام لدي بعض الثقافات ومنها الثقافة العربية.

أولوية (٧) أظهرت النتائج أن الحاجة الي التدرب علي المهارات الواردة في البنود (٣، ٩، ١٠، ١١، ١٢، ١٣، ١٤، ١٧) من جدول رقم ٤ والمتمثلة في الاتصال والاجتماعات تحتل الأولوية السابعة ، فقد عبرّ ٣٣.٣٪ منهم عن رغبته بالتعرف علي الطرق التي يتم بها الاتصال مع الزملاء لإقامة علاقات توفرجواً من الثقة والاحترام المتبادل . كما تبيّن لدي التحليل أن ٢٧.٧٪ منهم بحاجة للمشاركة مع الزملاء بفعالية أكبر في المناقشات البناءة أثناء الاجتماعات . وأبدي ٣٢.٥٪ منهم حاجتهم لهذه المهارة لتساعدهم في القدرة على التنسيق والتعاون مع الآخرين ممن لهم علاقة بعمل القسم ، وعبرّ ٢٢.٢٪ منهم عن حاجتهم لتحسين التواصل اللفظى من منطلق العلاقات الانسانية للعمل علي ايجاد جو يحفز علي العمل والمبادرة.

فئة الموظفين

بينت نتائج الدراسة أن هناك نقصاً فى تدريب الموظفين أثناء قيامهم بالعمل الوظيفي وأن غالبيتهم من حملة شهادة الدراسة الثانوية ودونها .وتشكل نسبتهم ٥٦٪ ، أما حملة دبلوم متوسط فقد شكلت نسبتهم ٢٠٪، بينما بلغت نسبة الحاصلين علي البكالوريوس ١٩٪، وحملة دبلوم علاوة على البكالوريوس ٢٪ وحملة الدراسات العليا ٣٪ وأن ١٥٪ من الجامعيين يحملون مؤهل علوم إدارية.

وقد بينت الدراسة أن نسبة ٥٠٪ من الموظفين حديثي العهد في العمل ، وأن ٣٠٪ منهم فقط شغلوا الوظيفة الحالية خمس سنوات فأكثر . ومن الجدير بالذكر أن ٩٪ من الموظفين الإداريين يشرفون على موظفين آخرين تتراوح نسبتهم مابين موظف واحد إلى ٧ موظفين ، وأن غالبيتهم يفتقرون لحضور دورات تدريبية في مجال عملهم ، أما بالنسبة للوظائف الأخري التي شغلها الموظف قبل وظيفته الحالية ، فقد تبين لدي ٥٠٪ منهم أن

وظيفتهم السابقة لاعلاقة لها بوظائفهم الحالية ، كما تبين أن ٣٠٪ قد أمضوا ٥ سنوات فأكثر فى عمل مشابه قبل التعيين في الجامعة.

أما بالنسبة للصعوبات التي واجهت هذه الفئة في العمل فكان معظمها صعوبات إدارية تتعلق بالتخطيط للعمل ومعرفة الأنظمة والقوانين حيث شكلت نسبة الحالات٥٠٪ ، أما بقية الصعوبات فقد كانت تتعلق بنواح فنية بنسبة ١٧٪ وبنواح انسانية بنسبة ٢٥٪ وصعوبات تعليمية بنسبة ٨٪ . أما تفادي الصعوبات المذكورة فقد اقترح الموظفون أن مراجعة القوانين والأنظمة أهمها ، وكانت نسبة الحالات تشكل ٥٠٪ أما نسبة الحالات للذين لم يجيبوا على كيفية تفادي الصعوبات فقد شكلت ٤١.٧٪ من مجموع الحالات.

تبيّن من الدراسة أن ٣٣.٣٪من الموظفين لم يحضرا دورات تدريبية مطلقاً ، وأن البقية حضروا دورات قصيرة ، وتشكل عدد الساعات التدريبية الصفية ٤٥ ساعة بنسبة ٤١.٧٪ من الحالات ، بينما تشكل عدد الساعات التدريبية الصفية (٢٠-٤٠) ساعة لحالات نسبتها ٥٨.٣٪.

كما تبين من الدراسة أن غالبية الموظفين يعتقدون أن التدريب في مجال وظيفتهم سيؤدي الي دفع مستوي أدائهم .

أما اقتراحهم حول المدة الزمنية للبرامج التدريبية اللازمة لهم ، فقد تراوح معظمها ما بين ستة أشهر الى سنة فما فوق ، وقد شكلت هذه النسبة ٦٦.٧٪ من الآراء ، أما البقية فقد اقترحوا مدة البرنامج الزمنى لمدة تتراوح ما بين أسبوع وشهر.

وهناك اجماع حول أهمية استخدام الوسائل السمعية والبصرية والخبرية والتقنية. فقد شكلت نسبة حالات الحاجة للوسائل السمعية والبصرية ٧٥٪ ، بينما شكلت نسبة حالات الحاجة لاستخدام وسائل تقنية ٤١.٧٪ ووسائل مخبرية ٣٣.٣٪ .

كما كان هناك اجماع على أهمية تناول الأساليب التدريبية المتنوعة ، وبينت رغبة المشاركين باعتماد الأساليب التدريبية المبنية على العمل بنسبة حالات (٩١.٧٪) ، والأساليب التدريبية المبنية على العرض بنسبة حالات (٥٠٪)، والأساليب التدريبية المبنية علي الاختبار بنسبة حالات (٨٣.٣٪) . مما يشير الي أهمية استخدام أساليب متنوعة ومبتكرة.

وقد بينت نسبة الحالات للموظفين المطالبين بالحوافز المالية (٨٣.٣٪)، ونسبة المطالبين بالحوافز التشجيعية (٨٣.٣٪) ، وبالدورات (٥٠٪)، بينما بلغت نسبة الحالات للمطالبين بالترقية (٨.٣٪) . وإذا ما قورنت النسب السابقة وجد أن نسبة الحالات المطلوبة للترقية ضعيفة جداً بالنسبة للحالات الاخري .

وتبين أن المهام والمسؤوليات المناطة بالموظفين تتعلق بمهام وظيفية ادارية كالإحصاء ، وتنظيم السجلات والملفات والتجهيز والصيانة والتدقيق وكتابة التقارير والاشراف وحل المشاكل في العمل ممايشير الي توافق المحتوي للبرامج التدريبية مع المهام والمسؤليات الوظيفية الموكلة للموظفين ،أما ما يتعلق بالدراسات والتحليل وإعداد البرامج والتنسيق فقد اقتصرت على أفراد في الأقسام المختلفة.

أما النتائج المتعلقة بالحاجة الي المهارات الوظيفية ومحتوي البرامج التدريبية ، فقد تم استخراجها وفقاً لأوزان الاستجابات كالتالي :

أولوية (١) أظهرت نتائج الدراسة الحاجة إلى التدرب علي المهارة رقم (٣) والمتعلقة بالتخطيط للعمل ووضع برنامج لتنفيذه ، حيث أن المحتوي المطلوب لها هو تعريف الموظف بأهمية التخطيط الناجح ومضمونه ، وخطوات التخطيط للعمل الذي يقوم به بالإضافة الى عرض النماذج الملائمة ، وقد احتلت هذه الحاجة ، الأولوية الأولى بوزن ١٧٢ . حيث تبين أن نسبة الفئة التى تتقن هذه المهارة هي (٢٦.٧٪) من مجموع الموظفين وهي نسبة متدنية.

أولوية (٢) احتلت الحاجة الي التدرب علي المهارة رقم (١٥) وهي تعبير الموظف باللغة الانجليزية في ضوء متطلبات العمل ، الأولوية الثانية بوزن (١٣٧) . وبالنسبة لمحتوي البرنامج التدريبي لهذه المهارة فهو بعض المصطلحات في اللغة الانجليزية وبعض المهارات اللغوية في المستوي الذي يتطلبه العمل . وقد تبين لدي تحليل الإجابات أن (١٦.٨٪) لديهم القدرة علي التعبير باللغة الانجليزية في ضوء متطلبات أعمالهم المطلوبة وأن (٩٪) منهم فقط لا يحتاجون الي هذه المهارة .

أولوية (٣) كانت الأولوية الثالثة للحاجة الي التدرب علي المهارة رقم (٦) والمتمثلة بتنظيم السجلات ومعرفة طرق حفظها المعمول بها في الجامعة بوزن (١٢٤) . أما المحتوي المطلوب لهذه الحاجة فهو معرفة تنظيم السجلات وفق الأصول والتدريب على تصنيف هذه السجلات وفق التصنيفات المعمول بها في الجامعة . وقد تبينّ ان الموظفين الذين يتقنون تنظيم السجلات كانت نسبتهم (١٧٪) ، بينما تبين أن (٨٣٪) منهم يحتاجون التدريب علي هذه المهارة.

أولوية (٤) احتلت الحاجة الي التدرب علي المهارة رقم (١٠) وهي الحاجة الي اختيار أساليب مناسبة لتحديد مستوي الأداء المطلوب بالنسبة للمستوي الذي يستطيع الموظف بلوغه . احتلت الأولوية الرابعة في سلّم الأولويات بوزن (١٢٢) . أما المحتوي المطلوب

لتطوير هذه المهارة لدي الموظف ، فهي برامج في القياس والتقويم تمكنهم من تقدير أدائهم ذاتياً . وقد أظهرت نتائج الدراسة أن (٤١٪) فقط يستطيعون تقدير أدائهم . كما أن (٤٩٪) لايتمكنون من ذلك وبحاجة الي التدريب علي هذه المهارة . ولم يجب (١٠٪) منهم على هذا السؤال.

أولوية (٥) احتلت الحاجة الي التدرب علي المهارة رقم (٧) وهي حاجة الموظف الي تنظيم وقته لانجاز ماهو مطلوب منه من عمل وأدائه في الوقت المحدد، الأولوية السادسة بوزن (١٢٠).

وقد بينت النتائج أن (٤٥٪) من الموظفين بحاجة الي دراسة الطرق العلمية لإدارة الوقت ، بينما أبدي (٥٠٪) منهم عن عدم حاجته لذلك ، لأنهم يديرون الوقت بموضوعية. بينما امتنع البعض عن الإدلاء بآرائهم .

أولوية (٦) أظهرت الدراسة أن الحاجة الي التدرب علي المهارتين (٨.٥) والمتمثلتين في زيادة انتاجية العمل للوصول الي المستوي المطلوب ، جاءت في الأولوية الخامسة بمتوسط وزن (٦.٥) . فقد بينت نتائج الدراسة أن نسبة من يحتاجون للتدريب علي هذه المهارة بلغت (٩١.٧٪) ، وأن (٣٣.٤٪) حاجتهم كبيرة ومتوسطة . وتبين أن (٤١.٧٪) منهم يتقنون هذه المهارة اتقاناً جزئياً . وأن (٦.٧٪) منهم يتقنونها اتقاناً سطحياً ، مما يشير الي أن تعريف هذه الفئة بمفاهيم زيادة الانتاجية في العمل مهم للغاية . كما عبر (٥٠٪) منهم أن هناك حاجة للإلمام بالتعليمات والأنظمة التي لها علاقة بالعمل لزيادة انتاجية العمل ، بينما أبدي (٣٣.٣٪) منهم عن كامل المامهم بالأنظمة والتعليمات . ولم يبد (١٦.٧٪) منهم الرأي . وقد أبدي (٢٤٪) من الموظفين حاجتهم لمعرفة اسس التقويم الموضوعي في العمل .

أولوية (٧) جاءت الحاجة الي التدرب على المهارتين (١ ، ٤) في الأولوية السابقة بمتوسط وزن (٥٥.٥) . وتتعلق هاتان المهارتان بالمام الموظف بمهام الدائرة / القسم الذي يعمل فيه ومعرفة مضمون الوظيفة التي يقوم بها .

فقد بينّت نتائج الدراسة أن (٦٠٪) منهم فقط لديهم المام كاف بمضمون وظائفهم منهم (٧٪) حاجتهم كبيرة ، بينما تبين أن (٣٥٪) منهم يعرفون مضمون الوظيفة بشكل جزئي و (٨٪) منهم حاجتهم ضعيفة . أما نسبة الذين طالبوا بحضور برنامج تدريبي للتعرف على إدارة الاجتماعات وواجبات الأعضاء في الاجتماع وكتابة محاضر الاجتماعات فقط بلغت (٢٥٪).

أولوية (٨) أظهرت نتائج الدراسة أن الحاجة الي التدرب على المهارات (١٢، ١٣، ١٤) كانت في الأولوية الثامنة بمتوسط وزن (١٩) وتتمثل هذه الحاجة في التعرف علي أساليب الاتصال الفعالة مع الرئيس في العمل والزملاء والأفراد الذين يتعاملون في الأقسام التي يعملون فيها ، فقد بينت نتائج الدراسة أن (٦٨٪) منهم يتعاملون بأساليب فعالة ، بينما (٢٥٪) بحاجة للتدرب علي هذه المهارة ولم يعبر البقية عن آرائهم في الموضوع . أما نسبة الذين عبروا عن حاجتهم لأساليب مناسبة للتعامل مع الأفراد الذي يتعاملون مع الأقسام التي يعملون فيها ، فقد بلغت (٦٦٪).

فئة القائمات بأعمال السكرتاريا:

دلّت نتائج دراسة تحديد الاحتياجات التدريبية للعاملين في جامعة اليرموك ، علي أن هناك حاجة ماسة لتدريب فئة القائمات بأعمال السكرتاريا في ضوء المؤشرات التالية:

١- أظهرت الدراسة أن ما نسبته ٥٠،٥٪ من هذه الفئة يحملن مؤهل الثانوية العامة فما دون . أما نسبة اللواتي يحملن مؤهل البكالوريوس في مجال غير السكرتاريا فقد بلغت ٣،٩٪ . كما بلغت نسبة حملة شهادة دبلوم كلية المجتمع ٤٥،٥٪ إلا ان غالبيتهم لم يتخصص في مجال السكرتاريا .

٢- إن ما نسبته ٥٤،٥٪ من هذه الفئة حديثات في عمل السكرتاريا وقد بلغت نسبة العاملات منهن لمدة عشر سنوات فأكثر ٢١،٧٪ بينما بلغت نسبة العاملات منهن (٥) سنوات فأكثر ٢٣،٧٪ .

٣- تبين من نتائج الدراسة أن ١٧٪ فقط من هذه الفئة عملن في مجال السكرتاريا قبل التعيين في جامعة اليرموك ولديهن خبرة بسيطة لم تتجاوز سنة واحدة . أما نسبة الحديثات في التعيين في الجامعة فقد بلغت ٧٤٪ في حين أن البقية لم يسبق أن عملن في مجال السكرتاريا بل في مجالات اخري .

٤- أظهرت نتائج الدراسة أنّ ٤٤،١٪ من حالات حضور دورات كانت دورات قصيرة جداً في حين أن ٢٧٪ من الحالات كانت حضور دورات فنية قصيرة جداً . أما نسبة حالات اللواتي لم يحضرن أية برامج تدريبية أو دورات ، فقد شكلت ٤٦،٥٪ من الحالات ، أما مدة الدورات فقد كانت لاتتجاوز ٦٠ ساعة صفية لغالبيتهن .

٥- إن مانسبته ١٧٪ من القائمات بأعمال السكرتاريا في الجامعة يواجهن

صعوبات إدارية و ٢٦٪ منهم يواجهن صعوبات انسانية و ١٧٪ يواجهن صعوبات فنية و٢٧٪ منهن يواجهن صعوبات تعليمية . أما الحلول المقترحة فكانت حضور دوارت وبرامج تدريبية . أما نسبة المطالبة بذلك فكانت بواقع ٦٨.٣٪.

٦- طالب ٩٣٪ من هذه الفئة بالالتحاق ببرامج تدريبية في حين أن ٥.٩٪ منهن لم يسجلن إجابة حول أهمية البرامج التدريبية لتحسين أداء عملهن ، أما المدة المقترحة للتدريب فقد كانت في اطار ستة أشهر ل ٧٥٪ من المجتمع الكلي.

٧- تبيّن من الدراسة أن ٨٢٪ من القائمات بأعمال السكرتاريا بحاجة الي مهارات التخطيط للعمل ووضع البرامج للتنفيذ حسب الأولويات .في حين أن ٤١٪ منهن بحاجة أيضاً الي معرفة إدارة الشؤون المكتبية لتسهيل وضبط تقدم أعمالهن نحو الأهداف المطلوبة لرفع مستوي ادائهن في العمل.

٨- أظهرت النتائج أن ٦٨٪ من القائمات بأعمال السكرتاريا يفتقرن الي معرفة تنظيم السجلات وطرق الحفظ حسب الأصول المرعية ، بالإضافة الي أن ٦٣٪ منهم يفتقرن الي الالمام بالتصنيف لتصنيف ما يصدر عن القسم الذي يعملن فيه من أوراق أو مستندات أو محاضر لتو ثيقها في السجلات الخاصة.

٩- اتضح من الدراسة أن مانسبته ٥٩٪ منهن يفتقرن الي الالمام بمعرفة القوانين والأنظمة والتعليمات المتعلقة بالمهام الموكلة إليهن . بالإضافة الي أن ٤٧٪ ليس لديهن المام كاف بأعمال القسم الذي يعملن فيه . كما أن (٧٠٪) منهن يحتجن الي معرفة المهام المتعلقة بالأقسام ذات العلاقة بالقسم الذي يعملن فيه.

١٠- إن مانسبته ٥٢٪ من القائمات بأعمال السكرتاريا لا ينجزن أعمالهن وفقاً للوقت المحدد ، لافتقارهن للقدرة على معرفة الإدارة العلمية للوقت . كما أن ٦٢٪ منهن لايتمكن من إدارة الوقت بموضوعية من حيث جدولة المواعيد وضبط الأعمال المتعلقة بالمهام الموكلة اليهن .

١١- أفادت النتائج بأن ٣٥٪ منهن يفتقرن الي تحقيق اتصالات فعالة مع الزملاء لتوفير جو من الثقة والاحترام المتبادل . بالإضافة الى أن ٤٥٪ منهن بحاجة الي التعرف على أساليب للتعامل مع الأفراد الذين يتعاملون مع القسم..

١٢- أجابت ٨٨٪ من القائمات بأعمال السكرتاريا بأنهن لايستخدمن اللغة

الانجليزية باتقان في ضوء متطلبات العمل ، وقد أبدي مانسبته ٨٢٪ منهن حاجتهن للتعرف علي مصطلحات اللغة الانجليزية المتعلقة بعمل السكرتاريا .

١٣-تبيّن من نتائج الدراسة أن ٨٧٪ من القائمات بأعمال السكرتاريا بحاجة الي اتقان مهارات التلكس ، و٢٢٪ منهن بحاجة الي اتقان مهارة الطباعة باللغة الانجليزية ، و٧٪ منهن بحاجة الي اتقان مهارة الطباعة باللغة العربية .

أما النتائج المتعلقة بأولويات موضوعات البرامج التدريبية للقائمات بأعمال السكرتاريا ، فقد تم استخدامها حسب اوزانها كما يلي :

أولوية (١) جاءت الحاجة الي التدرب على المهارة رقم (١٦) فى المرتبة الأولي بوزن (٨٤) . حيث تتمثل هذه المهارة في اتقان اللغة الانجليزية لاستخدامها في مجال العمل بسهولة . فقد أعرب ٨٤,١٪ من القائمات بأعمال السكرتاريا عن حاجتهن الكبيرة لهذه المهارة والتعرف على المصطلحات اللازمة في ضوء متطلبات العلم لانجاز المهمات المنوطة بهن بفعالية.

أولوية (٢) اظهرت نتائج الدراسة أن الحاجة الي التدرب علي المهارتين (٩,٨) والمتعلقتين بتنظيم السجلات ومعرفة طرق الحفظ والتصنيف المعمول بها في الجامعة ، جاءت في الأولوية الثانية بمتوسط وزن (٦٠,٥) .فقد تبيّن أن ٦٠,٣٪ منهن بحاجة الي التعرف على طرق الحفظ والتصنيف المعمول بهما في الجامعة لتصنيف مايصدر عن القسم من أوراق ومستندات ومحاضر وتوثيقها كما تبيّن أن ٢٩,٧ منهن فقط لسن بحاجة لهذه المهارة.

أولوية (٣) أفادت نتائج الدراسة أن الحاجة الي التدرب علي المهارتين (١٧,٤) احتلت الأولوية الثالثة بمتوسط وزن (٥٤,٥) ، حيث تتمثل هاتان المهارتان في المقدرة على تخطيط العمل وإدارة الشؤون المكتبية ووضع برنامج لتنفيذ الأعمال وفق الأولويات . فقد تبين أن (٧١,٣٪) من القائمات بأعمال السكرتاريا بحاجة ماسة لهذه المهارات . كما تبين أن (٣٦,٤٪) منهن بحاجة لتنظيم مواعيد المدير / العميد بما يتعلق باجتماعاته وإدارة وقت العمل وتنظيمه واتقان مهارة التخطيط في العمل لوضع البرنامج التنفيذي وخطوات عملية التخطيط . ومن الجدير بالذكر أن هذه النسب تتضمن القائمات بأعمال الطباعة.

أولوية (٤) أظهرت الدراسة أن الحاجة الي التدرب علي المهارات (١,٢,٣) تقع في الاولوية الرابعة بمتوسط وزن (٥٢) . حيث تتمثل هذه الحاجة في الالمام بالمهام المتعلقة

بالقسم الذي تعمل فيه السكرتيرة والأقسام ذات العلاقة بالقسم الذي تعمل فيه . فقد بينتنتائج الدراسة أن ٥٣.٦٪ منهن بحاجة الى دراسة الأنظمة والتعليمات المتعلقة بالجامعة / القسم والمتعلقة بواجبات السكرتاريا ، كما عبرت ٤٦.٦٪ منهن عن عدم المامهن بأعمال الأقسام التي يعملن فيها .

كما بينت نتائج الدراسة أن ٦٤.٣٪ من القائمات بأعمال السكرتاريا بحاجة للتعرف علي مهام الأقسام ذات العلاقة بالأقسام التي يعملن فيها لانجاز العلم بفعالية.

أولوية (٥) تبين من نتائج الدراسة أن الحاجة الي التدرب على المهارات (١٢.٧.٦.٥) جاءت في المرتبة الخامسة بمتوسط وزن (٤٤.٨) وهى تتمثل في مهارات التلكس والطباعة باللغتين العربية والانجليزية. فقد تبيّن أن (٨٢٪) منهنبحاجة الي التدرب على مهارات التلكس . وأن (٧١.٣٪) منهن يتقن الطباعة باللغة الانجليزية، بينما٢٢.٧٪ منهن أبدين حاجة ماسة للتدرب علي هذه المهارة ، بينما لم تبد ٦٪ منهن الرأي حول الحاجة لهذه المهارة . أما بالنسبة لحاجاتهن المتعلقة بمهارة طباعة اللغة العربية ، فقد أبدت ٧٪ منهن حاجة ماسة للتدرب عليها . كما أبدت ٣٥.٤٪ منهن الرغبة في حضور دورة للتعرف على انواع آلات الطباعة المتوفرة في مختلف الأقسام في الجامعة.

أولوية (٦) أظهرت النتائج أن الأولوية السادسة كانت للتدرب على المهارات (١٧.١١.١٠) بمتوسط وزن (٤٣.٢٣) . وتتمثل هذه المهارات بإدارة الوقت وجدولته بمواعيد المقابلات للعميد /المدير / رئيس القسم ، فقد أشارت ٥٠.٧٩٪ منهن الي حاجاتهن لتلك المهارة لعدم تمكنهن من تنظيم الوقت لانجاز ماهو مطلوب في الوقت المحدد.

أولوية (٧) تبيّن ان الحاجة الّي التدرب علي المهارات (١٥.١٤.١٣) بمتوسط وزن (٢٤) . كانت تمثل الأولوية السابعة وهي الحاجة الي استخدام الهاتف حسب الأصول المرغبة .فقد عبّرت (١٥٪) من القائمات بأعمال السكرتاريا في الجامعة عن حاجتهن للتدرب على استخدام الهاتف حسب الأصول . كما أبدت (٢٣.١٩٪) منهن حاجتهن لحضور دورة في موضوع الاتصال للاطلاع والالمام بأساليب الاتصال الفعالة . ومن الجدير بالذكر أن ٣٠٪ منهن عبّرن عن أن إلمامهن بأساليب الاتصال الفعال يساعدهن على التعامل مع الزملاء والأفراد الذين يتعاملون مع القسم بموضوعية.

التوصيات :

فى ضوء التحليل السابق يمكن اقتراح التوصيات التالية:

١- ان على أي مؤسسة تربوية ترغب في تطوير كادرها الاداري ان تعتمد البحث العلمي أساساً وركيزة لتحديد الاحتياجات التدريبية لهؤلاء الاداريين مع مراعاة أن تتسم هذه البحوث بالوضوح والتفضيل الذي يجعل نتائجها اطاراً مرجعياً للخطه التدريبية.

٢- تطوير نظام حديث للمعلومات عن العاملين الاداريين وذلك باستخدام نظام الحاسوب.

٣- أن علي أي مؤسسة اعتماد سياسة تدريبية لكادرها الاداري بحيث ترتبط الجوانب التدريبية ارتباطاً وثيقاً بالمهام الوظيفية التي يقوم بها.

٤- أن تعتمد سياسة التدريب الاداري نحو تطوير العمل وكفاءته الأولويات للتغلب على محدودية الموارد المالية والزمنية .

٥- اعتماد التخطيط لاعداد كوادر بشرية إدارية مؤهلة عن طريق البعثات والدورات التدريبية داخل المملكه وخارجها .

٦- تحديد أهداف تدريبية طويلة وقصيرة الأجل لكل مؤسسة تربوية في ضوء تقديرات الاحتياجات الآنية والمستقبلية لأنواع المستويات المختلفة للموارد البشرية.

المراجع

المراجع العربية :

١- المركز القومي للاستشارات والتطوير الاداري (١٩٧٩) . الاحتياجات التدريبية للأدارات العليا في العراق ، بغداد : مؤلف .

٢- خوالده ، محمد ، ومرعي ، توفيق (قيد النشر) . ممارسة الإداريين في جامعة اليرموك للكفايات الإدارية المهمة لوظائفهم من وجهة نظرهم .(مجلة اتحاد الجامعات العربية ، عمان)

٣- دليل جامعة اليرموك ١٩٩٠ ص ص ٢١-٢٩ ، ٤٥٦ ، ٤٥٧

٤- محمد خليفة ، بركات (١٩٨١) مفاهيم واساليب التعليم المستمر - نموذج من اوروبا الغربية للتعليم المستمر والتنمية ، جامعة الكويت .

٥- محمد سعيد ، نضال (١٩٨٢) ، مدخل إلى العملية التدريبية ، المفهوم والممارسة . بغداد : المركز القومي للاستشارات والتطوير الأداري في الجمهورية العراقية : بغداد ص ص ٢-٢٣

٦- معهد الادارة العامة (١٩٨٣) ، مجموعة التشريعات والتعليمات المعمول بها عمان ، الاردن .

٧- نور الدين ، محمد عبد الجواد (١٩٨٣) ، الجامعة والتعليم المستمر) الرياض ، دار العلوم ص ٧٠

المراجع الأجنبية

Antia J.M. (1976). Education adminstration, The journal of the British Educational Society, vol, 5, No.2

Baron G, Copper D. m. and Walker W.G (1969). Educational Adminstration international prespectives by Rand, Mc. Nally and Co. U.S.A pages 1-158.

Burrow,J (1976. University of Adult Education in London: Acentury of Achievement 1876-1967 in University of London.

Dugan, L. (1982). Approaches to traning and Development. Addison-wesley Puplishing Company Mass Chusetts.

Fredrick J. Mc Donald. (1974). The Rational For Competency Bassed Programs in exploring Comptency Bassed Education, ed W. Ropert Houston. Berkly: Mc Cutcher Puplishing Corp.

Handy, C.B. (1973), Understanding Organisation, London: Penguim.

Henderson, E. (1979). An investigation of some out comes of inservice traning . British Journal of Inservice Education vol-B-No. 1 Autumn.

Krejici, R, (1970), Determining Sample size for research Activities, Educational and Psychologcal Measurement VOL, 30,PP 607-610.

Lucas, M. (1978). Information System Concepts for Management, Mc Graw-Hill Co, Inc.

The Open University at work:, An Inroductory Guide for Employers, 1980.

University of London, Department of Extra. Mural studies Report 1980-1982.

University of Kent at Canterbury, Part time Study with the School of Cobting Education 1980-1983.

Wiseman. A (1964). Education and Enviroment, Butler and Tanner, Ltd, London p 66-79.

Morrison, J.H. (1979). Determing Traning Needs in ropert L. Graige (ed) Traning develo pment hand book U.S.A. Second Mc Graw.

أساسيات تربية الإنسان في موعظة لقمان الحكيم

دكتور / فيصل الراوي طايع *

مقدمة :

حفل سوق الثقافة العالمية من القديم بعديد من الآراء والنظريات التربوية التي اهتمت بصيانة الإنسان وتربيته ، والتي منها النظريات المثالية والواقعية والوجودية والإشتراكية والبرجماسية وغيرها ، ورغم ملاءمة كل نظرية منها لظروف واقعها الي حد ما ، إلا أنها جميعاً تقف عاجزة أمام تحديات تربية القرن الجديد (٤/٧**) كما أنها لا يمكن أن تكون عامة وشاملة لكل زمان ومكان .

ولقد شهد النصف الثاني من القرن العشرين ظهور كثير من النماذج التعليمية في العديد من الدول المتقدمة والنامية ، منها المدرسة الشاملة ، والتعليم البوليتكنيكي ، والتعليم الأساسي ، وهذه الأنواع من التعليم تحاول الوصول الي الكمال والشمول والتوازن بين الدراسات النظرية والدراسات التطبيقية والعلم والعمل .

وفي دراسة سابقة للباحث (٢٠-) حول التعليم الأساسي اتضح أن مفهوم التعليم الأساسي أو التربية الأساسية هي إعداد النشء للمواطنة بإمدادهم بأساسيات المواطنة الواعية المنتجة خلال سني التعليم الأولي ، من قيم دينية وسلوكية ووطنية ومعارف واتجاهات ونواحي عملية وثقافية ومهنية ، تلك التي يحتاج اليها الفرد في بيئته زراعية كانت أم صناعية أم حضارية أم صحراوية .

كما ترى اليونسكو أن التربية الأساسية هي الحد الأدني أو المقدار الذي لا يمكن الاكتفاء بأقل منه (١٢/٨) ، وأن جميع أنواع النشاط الإنساني تصلح لأن تكون موضوعات للتربية الأساسية ، ومع اختلافها باختلاف المجتمعات ، إلا أنها يجب أن تتضمن القدرة علي التفكير والتعبير ، والدربة المهنية ، والخبرة المنزلية ، والتعبير الذاتي في الفنون والأشغال اليدوية والتربية الصحية للفرد والجماعة ، ومعرفة البيئة الطبيعية ، والرقي الروحي والأخلاقي والإيمان بالمثل العليا (١٣/٨-١٤) .

---

* أستاذ مساعد أصول التربية بكلية التربية بسوهاج ، جامعة أسيوط .

** الرقم الأول يشير إلي رقم المصدر في قائمة المراجع والثاني إلي رقم الصفحة.

هذه الأفكار والآراء النابعة من الفلاسفة والمفكرين أو من اليونسكو، أثرت علي الفكر التربوي في الدول الإسلامية ، وحدث لقاء بين الفكر الغربي والفكر الإسلامي .

ومنذ ذلك اللقاء بين الغرب المتقدم والشرق الإسلامي المتخلف ، يعيش العالم الإسلامي حياة تقوم علي الإزدواج في التفكير وفي السلوك علي السواء ، فهو يحاول أن يعيش حياة الغرب المتقدم ، وفي الوقت ذاته يحاول أن يتمسك بإسلامه كما توارثه عن آبائه وأجداده ، دون أن يبذل علماؤه جهدا مؤثراً في التوفيق بين المطلبين (٩/٩) . .

وسواء أكان الإنسان في أصل فطرته خيرا أم شريراً فالذي لا ريب فيه ولا شك عند الباحث المنصف هو أن الإنسان في غياب الدين الحق ، تضطرب أمور حياته ، وتتفاوت فيها الموازين والمقاييس الي حد قد يصل الي التناقض (/٣٠).

وعندما تكون العناصر المطلوبة للشخصية هي عناصر طيبة تلتقي جميعها عند نقطة ارتكاز واحدة هي الفضائل التي يمكن تمييزها بأنها كل فعل فعلته فأرضيت فيه ربك ، وأطمأن اليه قلبك ، وأستراح له ضميرك ، ونلت به حب الناس (١٤/١٠) ، بهذا يمكن إعداد الشخصية الإنسانية الخيرة الصالحة .

لذلك ينبغي أن يكون الإسلام هو المصدر الأساسي الذي يستمد منه المجتمع الإسلامي فلسفة تربيته وأهدافها وأسس التخطيط لمستقبلها وأسس مناهجها وطرق تدريسها ووسائلها وأساليب إدارتها ونظمها (٥/١١).

أن أسس الاسلام في التربية والتعليم يمكن أن تفتح الطريق لكل أساس صحيح وثابت لبناء تربوي قويم يقوم علي الإيمان الخالص والعمل الصالح والتواصي بالحق والسعي وراء الحقيقة وتحري العلم والمعرفة ونشرها بين الناس والتواصي بالصبر (٢١٢/١٢-٢١٣).

ويعد القرآن الكريم أعظم مدرسة إلهية وأفضل مقرر علمي ومنهج تعليمي وآداب في السلوك لتنشئة جيل المستقبل ، ولقد جعل المسلمون القرآن حجتهم ومرجعهم ، ولهذا السبب الزموا تعليمه ومعرفته ، والفقهاء يعتبرون القرآن الأصل الأول من أصول الدين ويعتبرون السنة مكملة للكتاب (٩٥/١٢).

وجاءت نظرية التربية في القرآن بناء علي فهم حكيم لمتطلبات الطبيعة البشرية ، ونظرت إلي الإنسان نظرة كلية في إطار المجتمع الذي يعيش فيه وفي إطار مقدرة الإنسان علي إتباع الخير (١٦٥/١٤) .

وفي هذا البحث يتجه الباحث الي القرآن الكريم لاستخلاص عناصر التربية الأساسية للأطفال والشباب من موعظة القرآن الحكيم ، كما وردت في القرآن الكريم ،

والتي تظهر من خلال ما أوصي به لقمان ابنه علي أساس " إدخال عقيدة قوية راسخة في قلبه وعقله أولاً ، بحيث يؤمن بها ويتفاعل معها ، ذلك أن العقيدة قوة محركة وموجهة في الوقت نفسه ، وهي طاقة قوية لا تنفذ ، تجبره علي السير في طريق معين دون الطرق الأخري ، (١٥/١٠٠) .

فما هي عناصر هذه التربية الأساسية الإسلامية التي وردت في موعظة لقمان الحكيم لابنه ؟

مشكلة البحث :

تتضمن موعظة لقمان أساسيات في تربية الإنسان وأسرار قيادته والتحكم في سيرته ، فمالم يصل الناس الي سر الشئ لا يعتبرون أنهم عرفوا حقيقته ، وبدون الحقيقة لا يمكن الوصول الي الهدف ، لهذا فبالرغم من تقدم الدراسات التربوية في كثير من جوانبها لم يصل الناس الي حكمة التربية الأساسية ، أو أساسيات تربية الإنسان تربية أساسية في حال غياب الوعي بالتصوير الإلهي لهذه الأساسيات (١٥/٩٩) .

لذا يحاول البحث الحالي أن يفتش عن تربية الإنسان ، والعناصر التي تشملها التربية الأساسية من خلال موعظة لقمان الحكيم لابنه كما وردت في القرآن الكريم .

ويمكن صياغة مشكلة البحث في التساؤل الآتي : " ما معالم التربية الأساسية في القرآن الكريم كما تتبدي موعظة لقمان الحكيم ؟

والإجابة عن هذا التساؤل تتطلب الإجابة عن السؤالين الفرعيين الآتيين :

١ – ما أسس التربية في موعظة لقمان الحكيم ؟

٢ – ما عناصر تربية الإنسان التي يمكن اشتقاقها من موعظة لقمان الحكيم ؟

منهج البحث :

سوف يعتمد الباحث علي المنهج التحليلي الاستنتاجي ، وذلك لاستقراء عناصر التربية الأساسية في موعظة لقمان الحكيم بإتباع الخطوات الآتية :

١ – الرجوع الي كتب تفسير القرآن الكريم ، التي يستطيع الباحث الوصول إليها ، للتعرف علي تفسير الآيات القرآنية التي تتضمن موعظة لقمان الحكيم ، وهي الآيات من ١٢ الي ٢٠ في سورة لقمان .

٢ – استنتاج الجوانب التربوية المتضمنة في موعظة لقمان .

٣ – الوصول الي نموذج للتربية الأساسية مشتق من موعظة لقمان الحكيم .

تعريف بلقمان الحكيم :

تختلف الروايات في حقيقة لقمان الحكيم ، وسنذكر بعضاً منها :

قال النحاس : هو لقمان بن باعوراء بن ناحو بن تارح، وقيل لقمان بن عنقاء ، وكان نوبيا من أهل أيلة ، وقال وهب : كان ابن أخت أيوب ، وقال مقاتل : ذكر أنه كان أبن خالة أيوب ، وقال الزمخشري : هو لقمان بن باعوراء أبن أخت أيوب أو ابن خالته (١ . ٩٥).

وقيل : كان من أولاد آزر ، عاش ألف سنة وأدركه داود عليه الصلاة والسلام وأخذ عنه العلم ، وكان يفتي قبل مبعث داود ، فلما بعث قطع الفتوي فقيل له ، فقال ألا أكتفي إذا كفيت (٩٥/١).

وقال سعيد بن المسيب : كان لقمان أسودا من سودان مصر ذا مشافر ، أعطاه الله تعالي الحكمة ومنعه النبوة ، وعلي هذا جمهور أهل التأويل ، أنه كان ولياً ولم يكن نبياً (٩٥/١) .

وعلي هذا اختلف أهل التأويل ، فمن قائل أنه كان نبياً ، ومن قائل أنه كان عبداً صالحاً من غير نبوة ، ويقال أنه كان حبشياً ويقال أنه كان نوبياً ، وأياً كان لقمان فقد قرر القران أنه رجل أتاه الله الحكمة (٢٧٨٧/٢) .

وروي من حديث ابن عمر قال : سمعت رسول الله صلي الله عليه وسلم يقول : ولم يكن لقمان نبياً ولكن كان عبدا كثير التفكير ، حسن اليقين ، أحب الله تعالي فأحبه ، فمن عليه بالحكمة ، وخيره في أن يجعله خليفة يحكم بالحق ، فقال رب أن خيرتني قبلت العافية وتركت البلاء ، وإن عزمت علي فسمعا وطاعة فأنك ستعصمني " ، ذكره ابن عطية (٥٩/١-٦٠).

وهو حكيم زاهد في الدنيا غير مكترث بها ولا ملتفت اليها ، أوصي ابنه بما يأبي المحاربة ويقتضي الصبر والمسالمة (٦٠/٣) .

وذكر أن : اسم ابنه ثاران ، وقيل شكم ، وقيل أنعم ، وأن ابنه وامرأته كانا كافرين فمازال يعظهما حتي أسلما (٦٢/١) .

وأن لقمان كان شاكراً في نفسه وواعظاً لغيره ، وهذا يشير إلي علو مرتبة الإنسان بأن يكون كاملاً في نفسه ومكملاً لغيره (١٤٦/٤) كما ذكره القرآن بأنه رجل أتاه الله الحكمة .

أسس التربية في موعظة لقمان الحكيم :

من خلال الرجوع الي تفسير الآيات القرآنية التي تناولت موعظة لقمان لابنه ، يتضح أنها تتضمن أسسا هامة للتربية في النقاط الآتية :

١ – عقيدة التوحيد :

تأتي قضية التوحيد في صورة موعظة من لقمان الحكيم لابنه ، فما يريد الوالد لولده الا الخير ، وما يكون الوالد لولده الا ناصحا ، هذا لقمان الحكيم ينهي ابنه عن الشرك ، ويعلل هذا النهي بأن الشرك ظلم عظيم (٢٧٨٨/٢) .

يلاحظ أنه بدأ في الوعظ بالأهم وهو المنع من الشرك ، وقال : (أن الشرك لظلم عظيم) ، أما أنه ظلم فلأنه وضع للنفس الشريف المكرم بقوله تعالي : (ولقد كرمنا بني آدم) في عبادة الخسيس ، أو لأنه وضع العبادة في غير موضعها ، وهو غير وجه الله وسبيله (١٦٤/٤).

وأما قوله تعالي : (أن الشرك لظلم عظيم) فقيل : أنه كلام لقمان ، وقيل : هو خبر من الله تعالي منقطعاً من كلام لقمان متصلاً به في تأكيد المعني ، ويؤيد هذا الحديث المأثور أنه لما نزل قوله تعالي : (الذين أمنوا ولم يلبسوا ايمانهم بظلم) أشفق أصحاب رسول الله صلي الله عليه وسلم وقالوا : أينا لم يظلم ، فأنزل الله تعالي : (أن الشرك لظلم عظيم) فسكن إشفاقهم ، وإنما يسكن إشفاقهم بأن يذكر الله ذلك عن عبد قد وصفه بالحكمة والسداد (٦٢/١) .

وشرك الإنسان بالله ضربان – أحدهما :إثبات شريك لله وذلك أعظم الشرك ، وأبعد أنواع الضلال ، كما قال تعالي : (ومن يشرك بالله فقد ضل ضلالا بعيداً) ، ومن مات علي هذا الشرك حرم الله عليه الجنة ، كما قال تعالي : (أنه من يشرك بالله فقد حرم الله عليه الجنة) .

والثاني : هو مراعاة غير الله تعالي معه في بعض الأمور ، وهو الرياء والنفاق في الأعمال ، وهو المعني بقوله تعالي : (وما يؤمن أكثرهم بالله الا وهم مشركون) (٨٢/٣) .

وروي عن أبي هريرة رضي الله عنه أن رسول الله صلي الله عليه وسلم قال : قال الله عز وجل : " أنا أغني الشركاء عن الشرك فمن عمل لي عملا أشرك فيه غيري فأنا منه بريئ ، هو الذي أشرك " ، ومن هذا قال رسول الله صلي الله عليه وسلم " الشرك

في هذه الأمة أخفي من دبيب النمل علي الصفا " (٨٢/٣) .

وإنما كان الشرك ظلما عظيما لأن فيه تسوية بين المخلوق الذي لا نفع له وبين الخالق الذي منه كل جود ونفع وخير ، وفيه تحقير النفس الإنسانية الشريفة بأن تخضع وتذل لمخلوق منها صنعته بيدها من حجر أو شجر ولا يملك نفعاً ولا ضررا ولا موتا ولا حياة ولا نشورا" (٨٣/٣) .

والإيمان بالله وبكتبه ورسله قد وصل اليه الإنسان العاقل بعقله وبفطرته ، فقد شكر لقمان ربه ووحده وعظمه واتبع هداه ، ووعظ ابنه بألا يشرك بالله شيئاً (٨٤/٣) .

وقد وصل لقمان الحكيم الي كل ذلك بالحكمة واستعمال العقل ، وقبول الأدلة فليس الاعتراف بالخالق وتفرده بالعبادة مما يتوقف علي النبوات بل هو ما يصل اليه العقل وتدركه الفطرة (٨٤/٣) .

وقضية الإيمان بالله ووحدانيته - كما تظهر - هي قضية عقلية فطرية توصل اليها لقمان الحكيم بعقله وبحكمته ووعظ بها ابنه .

أن الآثار التربوية لعقيدة الإيمان بوحدانية الله تظهر في تنظيم حياة الإنسان النفسية ، وتوحد نوازعه وتفكيره وأهدافه " تجعل كل عواطفه وسلوكه وعاداته قوي متضافة ، متعاونة ترمي كلها الي تحقيق هدف واحد هو الخضوع لله وحده ، والشعور بألوهيته وحاكميته ورحمته وعلمه ، لما في النفوس ، وقدرته ، وسائر صفاته الأخري .

ولا تكون السعادة للنفس البشرية ولا استقامة لها ولا انضباط ، الا اذا ارتبط كل جانب من جوانبها بما يناسبه من معاني الألوهية ، لهذا يجب علي المربي المسلم أن يربط كل جوانب التربية بتوحيد الله وبصفات الألوهية .

٢ - الشكر لله وللوالدين :

في ظل نصيحة الأب لابنه يعرض للعلاقة بين الوالدين والأولاد في أسلوب رقيق ، ويصور هذه العلاقة في صورة موحية فيها عطف ورقة ، ومع هذا فان رابطة العقيدة مقدمة علي تلك العلاقة الوثيقة (٢٧٨٨/٢) .

وفي ظل تلك الصورة الحانية يوجهه الي شكر الله المنعم الأول ، وشكر الوالدين المنعمين التاليين ، ويرتب الواجبات ، فيجئ شكر الله أولا ، ويتلوه شكر الوالدين (٢٧٨٨/٢) .

(ووصينا الانسان بوالديه) قيل : أن هذا مما أوصي لقمان ابنه وأخبر الله به عنه،

أي قال لقمان لابنه : لا تشرك بالله ولا تطع في الشرك والديك ، فان الله وصي بهما في طاعتهما، مما لا يكون شركا ومعصية لله تعالي (٦٣/١) .

وجملة هذه الوصية أن طاعة الأبوين لا تراعي في ركوب كبيرة ، ولا في ترك فريضة علي الأعيان ، وتلزم طاعتهما في المباحات (٦٤/١) .

وتوصية الولد بالوالدين تتكرر في القرآن الكريم ، وفي وصايا رسول الله صلي الله عليه وسلم ، والوليد في حاجة الي الوصية المكررة ليلتفت الي الجيل المضحي المدبر المولي الذاهب في أدبار الحياة ، بعد ما سكب عصارة عمره وروحه وأعصابه للجيل المتجه الي المستقبل .

وفي القرآن الكرم ترتبط الوصية بالوالدين بالوصية بالوحدانية لله أو بعباده الله سبحانه وتعالي ، فمثلا : قوله تعالي :

(واذ أخذنا ميثاق بني اسرائيل لا تعبدون الا الله وبالوالدين احسانا) (البقرة – أية ٨٣) (وقضي ربك ألا تعبدوا الا أياه وبالوالدين احسانا أما يبلغن عندك الكبر أحدهما أو كلاهما فلا تقل لهما أف ولا تنهرهما وقل لهما قولا كريما) (الاسراء – أية ٢٣) ، (قل تعالوا أتل ما حرم ربكم عليكم ألا تشركوا به شيئاً وبالوالدين احسانا) (الأنعام – أية ١٥١) .

ومهما بذل الوالدان من جهد ومن جهاد ومن مغالبة ومن اقناع ليغرياه أن يشرك بالله ، فهو مأمور بعدم الطاعة والأمر بعدم الطاعة لا يسقط حق الوالدين في المعاملة الطيبة والصحبة الكريمة (٢٧٨٨/٢).

وهنا يطلب الحكيم من أبنه أن يشكر لوالديه بعد الشكر لله والايمان به ، وهذا يشير الي أن أول الأعمال التي ينبغي أن يتعلمها الطفل بعد الايمان بالله والشكر له هو الشكر للوالدين والاعتراف بحقهما .

٣ – التوجيه الي قدرة الله :

(يا بني أنها ان تك مثقال حبة من خردل فتكن في صخرة أو في السموات أو في الأرض يأت بها الله ان الله لطيف خبير) (لقمان – أية ١٦).

وفي هذه الأية توضيح لقول لقمان لابنه بقصد اعلامه بمدي قدرة الله تعالي ، حيث قيل أن الحس لا يدرك للخردلة ثقلاً ، اذ لا ترجح ميزانا ، اي لو كان للانسان رزق مثقال حبة خردل في هذه المواضع جاء الله بها حتي يسوقها الي من هي رزقه (٦٦/١)

وهذا توجيه للابن بألا ينشغل بالرزق عن أداء الفرائض وعن اتباع سبيل من أناب اليه .

ويعرض لقمان هذه القضية للدلالة علي قدرة الله سبحانه وتعالي في المجال الكوني الفسيح ، وفي صورة مؤثرة يرتعش لها الوجدان ، وهو يطالع علم الله الشامل الهائل الدقيق اللطيف (٢/٢٧٨٩).

ويتم ذلك العرض في تعبير مصور ، وهذا أفضل طرق القرآن الجميلة الأداء العميقة الايقاع فيدرك من التصور حبة من خردل صغيرة ضائعة لا وزن لها ولا قيمة في صخرة صلبة لا تظهر ، ولا يتوصل اليها أو تكون في السموات ذلك الكيان الهائل الشاسع الذي يبدو فيه النجم الكبير نو الجرم العظيم نقطة سابحة أو ذرة تائهة ، أو في الأرض ضائعة في ثراها وحصاها لا تبين فعلم الله يلاحقها وقدرته لا تفلتها (٢/٢٧٨٩).

وقوله حبة خردل اشارة الي الصغر ، والصخرة اشارة الي الحجاب ، والسموات اشارة الي البعد فأنها أبعد الأبعاد ، والأرض اشارة الي الظلمات فأن جوف الأرض أظلم الأماكن ، وقوله "يأت بها الله " أبلغ من " يعلمها الله " لأن من يظهر له الشئ ولا يقدر علي اظهاره لغيره ، يكون حال في العلم ، دون حال من يظهر له الشئ ويظهره لغيره ، وهذا يعني أن الله يظهرها للأشهاد (٤/١٤٨).

ويظل الخيال يلاحق تلك الحبة من الخردل في مكامنها تلك العميقة الوسيعة ، ويتجلي علم الله الذي يتابعها ، فهنا يخشع القلب وينيب الي اللطيف الخبير بخفايا الغيوب، وتستقر من وراء ذلك تلك الحقيقة التي يريد القرآن اقرارها في القلب ، بهذا الأسلوب العجيب (٢/٢٧٨٩) .

ويراد من ذلك التشبيه البليغ هو : أن الحسنة والسيئة ان كانت في الصغر مثل حبة خردل وتكون مع ذلك الصغر في موضع حريز كالصخرة لا تخفي علي الله (٤/١٤٧).

وقيل : أن المعني أراد الأعمال والمعاصي والطاعات ، أي لا تفوت الانسان المقدر وقوعها منه ، وبهذا المعني يتحصل في الموعظة الترجيه والتخويف (١/٦٧).

وفي هذا المعني قول النبي صلي الله عليه وسلم لعبد الله بن مسعود : "لا تكثر همك ما يقدر يكون وما ترزق يأتيك " وقد نطقت هذه الآية بأن الله تعالي قد أحاط بكل شئ علما ، وأحصي كل شئ عدداً ، سبحانه لا شريك له (١/٦٦).

وهذه الأية الكريمة توضع علي لسان لقمان الحكيم سعة علم الله سبحانه وتعالي وشمول قدرته ، وهذا بعد وصفه بالوحدانية والتفرد بالخلق والعبادة ، وهذا ما أراد لقمان

الحكيم أن يعظ به أبنه أثناء مراحل تربيته .

يدرك الانسان من معرفته لقدرة الله أن كل ما في الكون مما نري ومما لا نري ملك لله ، وكل كائن ، صغيراً كان أو كبيراً يسبح بحمده ويشهد بعظمته ، وهذا يؤكد عند الانسان التسبيح لله بحمده والشهادة بعظمته ، لذلك يتسلح الانسان بالطمأنينة والرجاء مع السعي وعدم التواكل ، لذلك يبتعد الانسان عن اليأس أو الانتماء الي غير الله أو الولاء لغيره .

ويبتعد الانسان عن الهروب من الحياة بالانتحار ، وعن الانحراف بتعاطي المخدرات والمسكرات ، وذلك لأيمانه بأن الأمر كله أوله وآخره لله وحده .

٤ - العبادة :

الخطوة التالية هي التوجه الي الله بالصلاة ، والتوجه الي الناس بالدعوة اليه تعالي ، والصبر علي تكاليف الدعوة ومتاعبها التي لابد أن تكون ، وهذا طريق العقيدة المرسوم ، توحيد الله ، وشعور برقابته وتطلع الي ما عنده ، وثقة في عدله ، وخشية من عقابه ، ثم انتقال الي دعوة الناس واصلاحهم وأمرهم بالمعروف ونهيهم عن المنكر (٢/٢٧٠٩٠) .

والأمر بالصلاة حيث هي العبادة الخالصة لوجه الله تعالي ، وبهذا يعلم أن الصلاة كانت في سائر الملل غير ان هيئتها اختلفت (٤/١٤٨) ، وروي عن الامام علي بن أبي طالب رضي الله عنه وكرم الله وجهه أنه كان كلما دخل عليه وقت الصلاة أصفر مرة وأحمر أخري ، فقيل له في ذلك : فقال أتتني الأمانة التي عرضت علي السموات والأرض والجبال فأبين أن يحملنها وأشفقن منها ، وحملتها ولا أدري أأسئ فيها أم أحسن (٥/٩٦).

وبعد الأمر بالصلاة أراد لقمان من ابنه أن يتمثل المكارم في نفسه ، ويزدجر عن المنكر ، وهنا تتحقق الطاعات والفضائل أجمع ، ولقد أحسن من قال :

ابدأ بنفسك فانهها عن غيها فاذا انتهت عنه فأنت حكيم

وقال المرحوم المراغي : الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر أثر من أثار حب الفضيلة وأساس من أسس صلاح المجتمع الانساني ، وهو يوقظ الشعور وينبه الضمير ويخيف المقدم علي المنكر ، واذا تضامن الناس في ذلك - كما هو الواجب شرعا - ووجد تضامن الناس علي الفضيلة فلا تضيع بينهم ، ووجد تضامنهم علي استنكار الرزيلة فلا توجد بينهم (٣/٩٢) .

وقد روي عبدالله بن المبارك رحمة الله قال : قال رسول الله صلي الله عليه وسلم :

" أن قوما ركبوا سفينة فاقتسموا ، فأخذ كل واحد منهم موضعا ، فنقر رجل منهم موضعه بفأس ، فقالوا : ما تصنع ؟ فقال هو مكاني أصنع فيه ما شئت ، فلم يأخذوا علي يديه فهلك وهلكوا " (١٠١/٥).

أوجب الله الأمر بالمعروف ، والنهي عن المنكر ، ليكون الأمر بالمعروف تأكيداً لأوامره ، والنهي عن المنكر تأييداً لزواجره.

(وأصبر علي ما أصابك) قد يقتضي الحض علي تغيير المنكر أن ينالك ضرر فهو اشعار بأن المغير يؤدي أحيانا ، وهذا القدر علي جهة الندب والقوة في ذات الله ، وأما علي اللزوم فلا (٦٨/١).

وهذا يعني أن من يأمر بالمعروف وينهي عن المنكر يؤذي فأمره بالصبر عليه.

(وان ذلك من عزم الأمور) ان من الأمور الواجبة المعزومة أي المقطوعة ، ويكون المصدر بمعني المفعول (١٤٩/٤) وقال ابن عباس : من حقيقة الايمان الصبر علي المكاره ، وقيل أن اقامة الصلاة والأمر بالمعروف والنهي عن المنكر من عزم الأمور ، أي مما عزمه الله وأمر به ، قال ابن جريج : ويحتمل أن يريد أن ذلك من مكارم الأخلاق وعزائم أهل الحزم السالكين طريق النجاة (٦٩١/١).

وبعد أن طلب لقمان من ابنه أن يكون علي صلة بالله تعالي بإقام الصلاة وطلب اليه أن يكون مكملا للناس ، طلب منه أن يتحلي بالأخلاق الفاضلة ، واختار له منها مثلا هو أكمل أمثلتها وهو الصبر علي المصيبة وعلي ما يناله من أذي سواء أكان ذلك في سبيل الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر ، أم كان في غير ذلك ، والصبر علي المصائب يبقي للعقل نوره ، ويبقي للشخص وقاره ، والصبر في الحرب والشجاعة ، والصبر علي القيام بأوامر الله طاعة ، والصبر علي انفاق المال كرم ، وقد جعل الله ثواب الصابرين من بين الأعمال الصالحة بغير حد ولا حساب فقال تعالي (وانما يوفي الصابرون أجرهم بغير حساب) (٩٣/٢).

يظهر من ذلك أن لقمان الحكيم وهو يربي ابنه يوجهه الي عبادة الله سبحانه وتعالي وذلك باقامة الصلاة ، والأمر بالمعروف والنهي عن المنكر ، والصبر علي ما يصيبه في طريق الدعوة الي الله ، وأن هذا يعد من عزم الأمور ، بذلك تكون مكارم الأخلاق .

تربي العبادة في الاسلام الفرد المسلم علي الوعي الفكري الدائم ، وهذا يجعل الانسان المسلم انسانا منطقيا واعيا في كل أمور حياته ، ومنظماً لا يقوم بعمل الا بالتخطيط والتفكير وأن يكون في يقظة دائمة .

كذلك تربي العبادة في الانسان العزة والكرامة المستمرة من الاعتزاز بالله وتكبيره وتعظيمه ، كما تربي العبادة في الفرد المسلم قدرا من الأخلاق الانسانية المطلقة الغير مرتبطة بزمان أو مكان ، كذلك تربط العبادة الانسان بالجماعة المسلمة ارتباطاً واعيا منظما ، وقائما علي الصدق والثقة .

٥ – الأداب الاجتماعية :

(ولا تصعر خدك للناس ولا تمش في الأرض مرحا ان الله لا يحب كل مختال فخور وأقصد في مشيك وأغضض من صوتك ان أنكر الأصوات لصوت الحمير) (لقمان – آية ١٨–١٩) .

لما أمر لقمان ابنه بأن يكون كاملا في نفسه مكملا لغيره ، كان يخشي بعدها من أمرين أحدهما التكبر علي الغير بسبب كونه مكملا له ، والثاني التبختر في النفس بسبب كونه كاملا في نفسه (١٤٩/٤) .

وأن الله تعالي قدم الكمال علي التكميل ، حيث قال أقم الصلاة ، ثم قال وأمر بالمعروف ، وفي النهي قدم ما يورثه التكميل علي ما يورثه الكمال ، حيث قال (ولا تصعر خدك) ثم قال (ولا تمش في الأرض مرحا) ، وفي طرف النفي من يكون متكبرا علي غيره يكون متبختراً لأنه يتكبر علي الغير الا عند اعتقاده أنه أكبر منه ، وأما من يكون متبخترا في نفسه فقد لا يتكبر ويتوهم أنه يتواضع للناس فقدم نفي التكبر ثم نفي التبختر ، لأنه لو قدم نفي التبختر للزم منه نفي التكبر فلا يحتاج الي النهي عنه (١٤٩/٤).

وتظهر الآداب الاجتماعية من خلال موعظة لقمان في هذه الآية في الجوانب الآتية :

١ – " ولا تصعر خدك للناس " النهي عن الكبر : الصعر، داء يصيب الابل فيلوي أعناقها ، والأسلوب القرآني يختار هذا التعبير للتنفير من الحركة المشابهة للصعر ، حركة الكبر والإزورار وأمالة الخد للناس في تعال واستكبار (٢٧٩/٢).

وقال الهروي : ولا تصعر أي لا تعرض عنهم تكبرا عليهم ، يقال أصاب البعير صعر وصيد ، أي أصابة داء يلوي منه عنقه ، ثم يقال للمتكبر فيه صعر وصيد (٦٩/١) ، ولا تمل خدك للناس كبرا عليهم واعجابا واحتقارا لهم ، وهذا تأويل ابن عباس وجماعة ، وقيل هو أن تلوي شدقك اذ ذكر الرجل عندك كأنك تحتقره ، فالمعني ، أقبل عليهم متواضعاً مؤنسا مستأنسا ، واذا حدثك أصغرهم فأصغ اليه حتي يكمل حديثه ، وكذلك

كان النبي صلي الله عليه وسلم يفعل (٧٠/١).

وهذه الاشارة الي عدم التكبر والتبختر اشارة الي المكارم التي هي صفة الملائكة ، فان عدم التكبر والتبختر صفتهم (١٥١/٤) .

وقد روي عن النبي صلي الله عليه وسلم أنه قال " أن العجب ليأكل الحسنات كما تأكل النار الحطب " ، وقال علي بن أبي طالب كرم الله وجهه : الاعجاب ضد الصواب ، وآفة الألباب (٧٢٢/٥) .

ويظهر من هذا أن أولي الآداب الاجتماعية التي أراها لقمان الحكيم لابنه هو عدم الكبر علي الناس ، وأن لا يكون متكبرا عليهم ، وأن يكون متواضعاً لهم .

(ب) (**ولا تمش في الأرض مرحا ..**)! النهي عن المشي في تخايل وتبختر : المشي في الأرض مرحا هو المشي في تخايل ونفخة ولا مبالاة بالناس ، وهي حركة كريهة يمقتها الله ويمقتها الخلق ، وهي تعبير عن شعور مريض بالذات ، يتقفس في شبه الخيلاء (٢٧٩/٢) أي متبخترا متكبراً وهو النشاط والمشي فرحا في غير حاجة ، وأهل هذا الخلق ملازمون للفخر والخيلاء (٧٠/١).

والنهي عن المشي مرحا لأن الكبر أكثر ما يظهر في أثناء المشي بين الناس ، فهو يظهر في طريقة المشي ، في الثوب الذي يمشي فيه ، كما يظهر في معاملة الماشي للناس وتخاطبه معهم (٤٣٣/٦) .

وهناك أيات قرآنية أخري تنهي عن المشي في تكبر ومرح فمثلا " ولا تمش في الأرض مرحا أنك لن تخرق الأرض ولن تبلغ الجبال طولاً ؛ (الأسراء – أية ٣٧) ، (وان الله لا يحب من كان مختالا فخورا) (النساء – ايه ٣٦) ، (والله لا يحب كل مختال فخور) (الحديد – اية ٢٣) .

(وعباد الرحمن الذين يمشون علي الأرض هونا واذا خاطبهم الجاهلون قالوا سلاما) (الفرقان –اية ٦٣) .

(وأقصد في مشيك). عندما أمره بعدم المشي في الأرض مرحا وعدم ذلك قد يكون بهذه هو الذي يخالفه غاية الاختلاف ، وهو مشي المتماوت الذي يري من نفسه الضعف تزهداً ، فقال " وأقصد في مشيك " أي كن وسطا بين الطرفين المذمومين (١٥٠/٤) .

ومع النهي عن مشية المرح ، بيان للمشية المعتدلة القاصدة ، والقصد هنا من

الاقتصاد وعدم الاسراف ، وعدم اضاعة الطاقة في التبختر والتثني والاختيال ، المشية القاصدة الي هدف لا تتلكأ ولا تتخايل ولا تتبختر ، انما تمضي لقصدها في بساطة وإنطلاقة (٢/٢٧٩) .

ويلاحظ أن لقمان الحكيم لما نهي ابنه عن الخلق الذميم رسم له الخلق الكريم الذي ينبغي أن يستعمله فقال " وأقصد في مشيك : أي توسط فيه ، والقصد هو : ما بين الاسراع والبطء ، أي لا تدب دبيب المتماوتين ، ولا تثب وثب الشطار (١/٧١) .

(جـ) غض الصوت (وأغضض من صوتك ان أنكر الأصوات لصوت الحمير) : وأغضض من صوتك أي أنقص منه ، أي لا تتكلف رفع صوتك وخذ منه ما تحتاج اليه ، فان الجهد بأكثر من الحاجة تكلف يؤذي (١/٧١)، والغض من الصوت فيه أدب وثقة بالنفس واطمئنان الي صدق الحديث وقوته ، وما يزعق أو يغلط في الخطاب إلا سيئ الأدب ، أو شاك في قيمة قوله ، أو قيمة شخصه يحاول اخفاء هذا الشك بالحدة والغلظة والزعاق (٢/٢٧٩٠) .

ويرذل القرآن هذا الفعل ويقبحه في صورة منفرة محتقرة بشعة حين يعقب بقوله " أن أنكر الأصوات لصوت الحمير "، فيرسم مشهداً مضحكا يدعو الي الهزء والسخرية ، مع النفور والبشاعة ، لا يكاد نو حس يتصور هذا المشهد المضحك ، ومن وراء التعبير المبدع ثم يحاول شيئا من صوت هذا الحمار (١/٢٧٩٠).

ونلاحظ أن كل حيوان قد يفهم من صوته بأنه يصيح من ثقل أو تعب كالبعير أو غير ذلك ، والحمار لو مات تحت الحمل لا يصيح ، ولو قتل لا يصيح ، وفي بعض أوقات عدم الحاجة يصيح وينهق فصوته منكر (٤/١٥١) .

وهذه الآية أداب من الله تعالي علي لسان لقمان الحكيم بترك الصياح في وجوه الناس تهاونا أو بترك الصياح جملة ، وهي للأمر بالغض من الصوت .

هل للأمر بالغض من الصوت مناسبة مع الأمر بالقصد في المشي ؟ نعم سواء علمناها أو لم نعلمها ، ففي كلام الله من الفوائد مالا يحصره حد ، ولا يصيبه عد ، ولا يعلمه أحد ، والذي يظهره وجهان : (٤/١٥٠).

الأول : هو أن الانسان لما كان شريفا ، تكون مطالبه شريفة فيكون فواتها خطرا ، فأقدر الله الانسان علي تحصيلها بالمشي ، فان عجز عن ادراك مقصوده ينادي مطلوبه فيقف له أو يأتيه مشيا اليه ، فإن عجز فإبلاغ كلامه اليه ، أي المشي والصوت مفضيين الي مقصود واحد .

الثاني : هو أن الانسان له ثلاثة أشياء ؛ عمل بالجوارح يشاركه فيه الحيوانات فإنه حركة وسكون ، وقول باللسان ولا يشاركه فيه غيره ، وعزم بالقلب وهو لا يطلع عليه الا الله .

وهكذا تتضح الآداب العامة للداعية الي الله ، فالدعوة الي الخير لا تجيز التعالي علي الناس والتطاول عليهم ، ولو كانت الحكم التي أفهمها الله للقمان ، والتي قص بعضها علينا في القرآن هي التي لها السيادة علي العالم لكان حالهم اليوم أرقي وأكمل وأحسن وأسعد كثيرا مما عليه العالم اليوم ، وذلك لأن هذه الآداب الاجتماعية لها تأثيرها التربوي في توجيه وتهذيب سلوك الأفراد بأداب وأخلاق الاسلام كما تفعل هذه الآداب علي زيادة التآلف والمودة بين الناس ، وتماسك المجتمع .

٦ - الدعوة للتأمل في الكون :

(ألم تروا أن الله سخر لكم ما في السموات وما في الأرض وأسبغ عليكم نعمه ظاهرة وباطنة) (لقمان - ايه ٢٠) .

وفي هذه الآية عرض للدليل الكوني مرتبطا بالناس ومتلبسا بمصالحهم وحياتهم ومعاشهم ومتعلقا بنعم الله عليهم ، نعمه الظاهرة ونعمه الباطنة ، تلك التي يستمتعون بها (٢٧٩٢/٢) .

أي سخر لأجلكم ما في السموات ، فان الشمس والقمر مسخرات بأمر الله وفيها فوائد لعباده ، سخر ما في الأرض لأجل عباده كذلك (١٥٢/٤) .

وقال المحاسبي : الظاهرة نعم الدنيا ، والباطنة نعم العقبي ، وقيل الظاهرة ما يري بالأبصار من المال والجاه والجمال في الناس وتوفيق الطاعات ، والباطنة ما يجده المرء في نفسه من العلم بالله وحسن اليقين وما يرفع الله تعالي عن العبد من الآفات (٧٢/١).

وعلي هذا الوجه يكون الاستدلال بنعمة الآفاق ، وبنعمة الأنفس فقوله (ما في السموات وما في الأرض) اشارة الي النعم الآفاقية ، وقوله (أسبغ عليكم نعمه الظاهرة والباطنة) يكون اشارة الي النعم الأنفسية (١٥٢/٤) . لأن هذا الكون لا يزال يتجدد في الحس كلما نظر اليه القلب وتدبر أسراره ، وتأمل عجائبه التي لا تنفذ ، ولا يبلغ الانسان في عمره المحدود أن يتقصاها ، وهي تبدو في كل نظرة بلون جديد ، وايقاع جديد (٢٧٩٢/٢) .

وهذه الآية تعد دعوة للانسان للتدبر والتفكر والدراسة في نعم الله سبحانه وتعالي

وهذه هي بداية العلم الحقيقي ، ويأتي هذا بعد تأكيد ما أشار اليه سابقا من الايمان بالله والعبادة ، ثم الآداب الاجتماعية ، وبعدها يكون الانسان جاهزا للعلم ، ذلك العلم الذي يبدو في نعم الله سبحانه وتعالي علي هذا الانسان ، وهذا هو العلم الحقيقي الذي يرسخ في القلب فيصبح نورا وهدي .

ان النظر والتأمل في الكون يربي في الفرد المسلم الارتباط بخالق هذا الكون سبحانه وتعالي ، كما تربي فيه الجدية لأن الكون أقيم علي أساس من الحق وليس لعبا ولهوا ، كما أن تكرار الحوادث الكونية حسب سنن الله هو أساس التفكير العلمي ، وهذا هو المبدأ الذي بنيت عليه جميع القوانين العلمية التي اكتشفها الانسان ، كما يستطيع الانسان أن يدرك القياس الكمي من خلال حدود ومقدار كل شئ في الكون ، حيث أن كل شئ في الكون بقدر معلوم لا يزيد ولا ينقص وله حدود لا يتعداها .

كما أن التأمل في الكون يربي الانسان علي سعة النظر وحب الاطلاع علي أسرار الكون والطموح الي المعرفة ، ومعرفة ما وراء الحس .

٧ - الجدل في الله :

(ومن الناس من يجادل في الله بغير علم ولا هدي ولا كتاب منير)

قيل : يجادل ، يخاصم ، بغير علم أي بغير حجة ومن غير بينة (٧٤/١) وهذه أمور ثلاثة مرتبة وهي : العلم والهدي والكتاب ، والعلم تدخل فيه الأشياء الواضحة اللائحة التي تعلم من غير هداية هاد ، ثم الهدي يدخل فيه الذي يكون في كتاب والذي يكون من الهام روحي (١٥٢/٤) .

والكتاب أي القرآن الكريم هدي لقوم النبي صلي الله عليه وسلم "ذلك الكتاب لا ريب فيه هدي للمتقين " (البقرة - ايه ٢) وبعد كل الأدلة السابقة فان من يجادل في المنعم ، يبدو منحرف الفطرة ولا يستجيب ، وأنه لا يرتكن في هذا الجدال الي علم ولا يهتدي بهدي ، ولا يستند الي كتاب ، ينير له القضية ويقدم له الدليل (٢٧٩٣/٢) .

وفي هذا توضيح لآداب الجدل ، فلابد أن يكون علي علم وعلي هدي من كتاب وهذا الكتاب المنير هو القرآن الكريم ، وأنها تربي في العالم أن يكون علمه ابتغاء مرضاة الله تعالي ، وأن يعمل علي اظهار الحق منه ، وألا يتعلم العلم ليماري به ، ولا يباهي به ، ولا يرائي به ، وأن يتواضع الناس للعلم والعلماء .

ملامح تربية الإنسان من موعظة لقمان الحكيم :

ان الهدف من التربية الأساسية هو الاهتمام بالجوانب الاجتماعية الانفعالية والجسمية والعقلية للطفل في اطار الايمان بالله الواحد الذي خلق كل شئ ، وأن الانسان خليفة الله علي الأرض ، ووجود تكاليف وواجبات عليه أن يؤديها (٨/١٦) .

كما أن التربية الاسلامية تجعل للمسلم هدفاً رئيسيا واحدا طوال حياته ، وهو التحقق بالعبودية لله وحده ، فيوجه كل طاقاته ونشاطاته نحو ذلك الهدف فيكون ولاؤه لله ، وخوفه من الله ، ورجاؤه في الله ، وكل أخلاقه وأعماله ظاهرها وباطنها مقصودا بها وجه الله وحده ، وكل جوانب حياته موجهة بهدي الله وحده ، " قل ان صلاتي ونسكي ومحياي ومماتي لله رب العالمين لا شريك له " (٨/١١) .

فان هدف التعبد لله وحده بأن تدور حياة الفرد كلها حول عقيدة قوية بجوانبها المختلفة في كل مجالات الحياة ، وعلي هذا نبغي أن تدور عناصر التربية .

وبعد دراسة موعظة لقمان الحكيم لابنه كما وردت في القرآن الكريم ، يمكن الوصول الي نموذج للتربية الأساية الاسلامية يشمل العناصر الأتية :

أولاً : الايمان بالله :

هذا الايمان الذي يجب أن يكون منه الانطلاق ، وبدونه لا أمل ، فعلي المصلحين أن يبدأوا به ، ويتوكلوا في كل جانب عليه ، ويجعلوه فيصلا في جميع القضايا (٢٦.٦)

ان الايمان بالله هو جوهر عقيدة الألوهية لكل دعوة جاء بها الأنبياء والرسل ، وهي تعني ببساطة أن يعتقد الانسان علي سبيل اليقين والقطع أن لهذا الكون ربا خالقا والها واحدا يعبده ويسبح بحمده كل من في السموات والأرض (١٤.٣٥٢) .

ان الايمان الصحيح بالله تعالي يجب أن يشتمل علي ثلاثة معان أو عناصر أساسية هي (١٧/٧٢) .

(أ) معرفة معني الاله : ذلك المعني الذي أبي المشركون أن ينسبوه الي الله وحده وينفوه عن معبوداتهم الآخري

(ب) اثبات معني الألوهية لله عز وجل .

(جـ) نفي معني الألوهية عن كل كائن سوي الله .

وبعقيدة التوحيد هذه يحرص الاسلام علي تربية الفرد المسلم علي عدم الخضوع

لأي مخلوق ، وعدم الخوف من أي مخلوق وعدم التقرب الي أي مخلوق الا الله وحده سبحانه وتعالي ، فهو الذي يمنح ويمنع ، وهو الذي يعطي ويأخذ وهو الذي يثيب ويعاقب ، وبهذه العقيدة القوية تتغلغل جذور العزة في نفس المؤمن ، فلا ينافق أحدا ، ولا يغش ، ولا يقصر في واجب (٣٥٤/١٤) .

وعلي هذا فان مسئولية التربية الايمانية لدي المربين والآباء والأمهات مسئولية هامة وخطيرة لكونها منبع الفضائل ، ومبعث الكمالات ، وبدون هذه التربية لا ينهض الولد بمسئولية ولا يتصف بأمانة ، ولا يعرف غاية ، ولا يتحقق من معني الانسانية الفاضلة ، ولا يعمل لمثل أعلي ولا هدف نبيل ، بل يعيش عيشة البهائم (١٤٨/١٨) .

تتضح تلك المعاني من بداية موعظة لقمان الحكيم لأبنه (يا بني لا تشرك بالله) أي لا تتخذ غير الله ، وهذا الايمان بالله وبوحدانيته يرتبط ارتباطا كليا بالعقل الانساني فهي أول عناصر التربية ، وهي تربية العقل علي ادراك الله سبحانه وتعالي ووحدانيته ، والايمان به ، وذلك عن طريق الحكمة والاعداد العقلي للفرد .

فينبغي أن يكون العنصر الأول في التربية الأساسية هو تكوين عقيدة التوحيد لدي الطفل منذ نعومة أظافره ، وهو أن يعرف الايمان بالله ، واستخدام المعطيات التي في المجال الحسي للطفل والتي يدركها ثم التدرج به في مجال المعقولات والادراك ، مع تقدمه في العمر ، علي أن يدور كله في مجال واحد وهو تأكيد الوحدانية لله سبحانه وتعالي .

ثانياً : معرفة قدرة الله :

لابد أن يتبع الايمان بوحدانية الله ، معرفة قدرة الله الهائلة العظيمة ، وأن يعلم الطفل أن كل ما في السموات والأرض ، وما في الظلمات والنور ، سواء كان ذلك شيئا كبيرا أو كان شيئا صغيرا مهما بلغ من الصغر (حبة خردل) هو في علم الله ، والله قادر عليه ، وقادر أن يأتي به .

وهذا ما وجه لقمان الحكيم لأبنه البه بعد توجيهه الي عدم الشرك بالله ، وهو تأكيد معني قدرة الله سبحانه وتعالي في نفس ابنه حتي يدرك أن الله قادر علي كل شئ.

ومن هنا يصبح واجبا علي المدارس الاسلامية أن ترشد تلاميذها الي الايمان بالله وقدرته المعجزة وابداعه الرائع عن طريق التأمل والتفكير في خلق السموات والأرض ، وذلك في سن الادراك والتمييز (٩٩/١١) . فينبغي أن يركز المربون علي العنصر الثاني في التربية الأساسية ، وهو تعريف الطفل قدرة الله سبحانه وتعالي ، وأن يستخدموا كل

الوسائل والامكانات المتاحة التي تؤكد هذا المعني وفقا لقدرات الطفل وامكاناته .

ثالثا : العبادات :

جعل الاسلام العبادات هي علامة الاتصال الدائم بالمصدر الأكبر وجعل ممارستها في أوقات معينة مرتبطة ببناء الارادة ، واعداد النفس الانسانية للترقي الي الملأ الأعلي (١٤٨/١٢) .

فالصلاة والصيام والزكاة والحج وسائر الشعائر التعبدية ، ان هي الا مفاتيح أو محطات يقف عندها السائرون في الطريق فيتزودون بالزاد ، وكل ما يقع فيه من نسك أو عمل أو فكر أو شعور ، فهو كذلك عبادة مادامت وجهته الي الله ، وما دام قد شهد حقا - لا باللسان - أن لا اله الا الله وأن محمدا رسول الله وأقام حياته كلها وواقعه كله علي هذا الأساس (٢٣/١٩) .حتي يتعلم الولد أحكام هذه العبادات منذ نشأته ، ويعتاد أداءها والقيام بها منذ نعومة أظافره ، وحتي يتربي كذلك علي طاعة الله ، والقيام بحقه والشكر له ، والاتجاه اليه والثقة به ، والاعتماد عليه والتسليم لجنابة فيما ينوب ويروع ، حتي يجد في هذه العبادات أيضا الطهر لروحه والصحة لجسمه والتهذيب لخلقه والاصلاح لأقواله وأفعاله (١٤٩/١٨) .

وللعبادة الآثار التربوية التالية (٥١/١٧-٥٦) :

١ - العبادات في الاسلام تعلمنا الوعي الفكري الدائم .

٢ - العبادات تربي المسلم علي الارتباط بالجماعة المسلمة .

٣ - العبادات تربي النفس المسلمة علي العزة والكرامة وأباء الضيم والاعتزاز بالله

٤ - العبادات تربي عند المسلم قدرا من الفضائل الثابتة المطلقة .

٥ - العبادات تزود الانسان دائما بشحنات متتالية من القوة المستمدة من قوة الله والثقة بالنفس المستمدة من الثقة بالله .

٦ - تربية المسلم بالعبادة تجدد نفسه باستمرار بالتوبة التي تزيل من قلبه وتصوراته ما قد يعلق بها من أدناس .

وتظهر العبادة واضحة في موعظة لقمان الحكيم عندما يعظ ابنه بأن يقيم الصلاة ويأمر بالمعروف وينهي عن المنكر ويصبر علي ما أصابه ، ويركز علي الصلاة لما للصلاة من مكانة عالية بين العبادات ، وحيث أنها أسهل فعلا وأيسر عملا ، ومشتملة علي خضوع لله وابتهال اليه ، فالخضوع لله رهبة منه ، والابتهال اليه رغبة فيه .

يستفيد منها أساتذة الجامعة بالمستوي الملائم لم يتعد أربعة مصادر وهي : المهام الوظيفية الرسمية ، والمناهج والكتب الدراسية ، والمكتبة ، والنشرات الدورية الرسمية . وهي تقريبا نفس المصادر الأكثر توفرا ، (كما بينت نتائج الإجابة عن التساؤل الأول) وهذه النتيجة تكشف الي حد كبير عن محدودية المصادر الممكنة للنمو المهني للأستاذ المعار مما يجعل من سنوات الإعارة خارج جامعته الأم سنوات هدر الإمكانات النماء المهني تعليميا وعلميا .

وتبقي مساعي ومبادرات النمو المهني للأستاذ المعار – في حالة سعيه لذلك – مجرد أماني أكثر منها مبادرات جادة بحكم بعده عن دائرة اتخاذ القرار أو تحديد توجهات المؤسسة التي يعمل بها .

فنظرا للطبيعة الخاصة لجامعات الخليج العربي – وغيرهما من المؤسسات التعليمية والعلمية الآخري – من حيث اعتمادها علي العناصر العربية الوافدة في الكوادر التعليمية بشكل كبير ، وعلي العناصر المواطنة في الكوادر الإدارية ، يحتل نوع العقد وطبيعة العمل الإداري أهمية خاصة في علاقتها بالإنتاجية العلمية (٣٢) . ولذلك تبقي الافادة من هذه المصادر محكومة بالاعتبارات الوظيفية الروتينية التي لا تتطلب مبادرات من قبل الأستاذ المعار ، أو تتطلب إجراءات إدارية وتنظيمية غير عادية .

فالمهام الوظيفية الرسمية – تدريسا ، بحثا ، إشرافا ، استشارة – حتمية ، بحكم أهداف المؤسسة التعليمية والعلمية وبنيتها ووظائفها . والمناهج والكتب الدراسية حتمية طالما أن هناك وظائف تدريسية ، والمكتبة تمثل الحد الأدني اللازم لأية مؤسسة تعليمية حتي علي مستوي المدرسة ، والنشرات الدورية الرسمية مثل الحد الأدني الحتمي من إجراءات إدارة المؤسسة وتنظيمها وتسييرها .. فهل يمكن للأستاذ المعار أن يكون في حل من التعاون مع هذه المصادر ؟!

– وفي معرض الإجابة عن التساؤل الرابع المتعلق باختلاف مدي الإفادة من هذه المصادر باختلاف مواقع العمل ، فقد أظهرت النتائج فروقا في درجة الإفادة بين فئات العينة الثلاث في ستة مصادر علي الأقل . وتفسير هذه النتيجة يسير في نفس السياق والتوجه الذي فسرت به نتائج الإجابة عن التساؤل الثاني . فطالما اختلفت إمكانية توفر هذه المصادر من مؤسسة لآخري ، فيترتب عليها بالضرورة – في أغلب الأحيان – إختلاف درجة الإفادة بين الأساتذة أنفسهم . يضاف الي ذلك الاختلاف النسبي في المهام الوظيفية الرسمية ، والاختلاف في درجات الرضا المهني ، والدافعية للإنجاز والعمل ، والاختلاف بين الأساتذة في الوقت المتاح للإفادة من هذه المصادر وغيرها . وقد

والكبر أسوأ ما يصيب الانسان من أمراض القلب ، فما من خلق من الأخلاق المذمومة الا ونجد صاحب الكبر متصفا به .

علي هذا الأساس ينبغي أن يعمل المربون علي نزع ما في قلوب الأطفال من كبر ، وتعويدهم وتدريبهم علي التواضع لله وللوالدين وللمعلمين ولاخوانهم وللآخرين .

وطاعة الوالدين والمعلمين وذوي العلم والكبار من المسلمين ، حتي يتأكد هذا المعني في نفوسهم وقلوبهم ووجدانهم ، فلا يصيبهم داء الكبر بعد ذلك .

(جـ) آداب المشي : للمشي في الطريق آداب وواجبات قل ما يهتم بها مع أهميتها ، خلاصة هذه الآداب والواجبات أن المشي يطلب في أثنائه كل ما يطلب من الجالس علي الطريق ، ويزاد عليه التواضع أثناء المشي والتسامح مع من يقابلهم (٤٣٢/٢).

وهكذا يظهر من موعظة لقمان بضرورة الالتزام في المشي (ولا تمش في الأرض مرحا ، وأقصد في مشيك) ، أي لابد أن يكون مشيك محددا ومقتصدا فيه ، تمشي الي ما تريد وتقصد ، فكيف سيستفيد المربون من هذه الموعظة ويضمنوا التربية الأساسية آداب المشي في الطرقات ، وندرب التلاميذ علي هذه الآداب ، ونحاسبهم عليها ، حتي يتخلوا بهذه الآداب !

(د) آداب الحديث : للحديث مع الغير في الاسلام أصول وآداب يطلب مراعاتها حتي يكون المسلم واقفا عند حدود الله تعالي عاملا علي مرضاته .

وللكلام في الاسلام شروط أهمها : (٢٦٦/٥) .

الأول : أن يكون الكلام لداع يدعو اليه ، أما في اجتلاب نفع أو دفع ضرر .

الثاني : أن يأتي به في موضعه ، ويتوخي به اصابة غرضه . .

الثالث : أن يقصد منه علي قدر حاجته .

الرابع : أن يتميز اللفظ الذي يتكلم به .

وعلي هذا ينبغي أن يكون الكلام علي قدر ما يسمع المستمعين ، وهذا يتضح من قوله تعالي " وأغضض من صوتك " .

ويلاحظ هنا استخدام الوسيلة القوية في التنفير من رفع الصوت بضرب المثل بصوت الحمير ، وهي وسيلة تنفر الانسان من هذا السلوك ، وللتأكيد علي تقبيح الصوت المرتفع.

وهنا لابد أن يستفيد كل مربي من ذلك ، ويدرب تلاميذه أو أطفاله علي آداب الحديث في الاسلام ، وأن يكون الحديث علي قدر الحاجة اليه ، حتي لا يسبب أذي أو

ضررا للآخرين من ارتفاع صوته ، أو من الحديث بدون داعي .

تلك هي الآداب الاجتماعية التي ينبغي أن تركز التربية الأساسية عليها ، والتي تبدأ ببر الوالدين وطاعتهما ، ثم عدم الكبر علي الناس والالتزام بآداب المشي وكذلك آداب الحديث ، وهذه هي سمات الداعية الي الله ، فالدعوة الي الخير لا تجيز التعالي علي الناس والتطاول عليهم .

فمثلا التكبر قد يكون نتيجة شعور المتكبر بأنه يملك مالا يملكه الآخرون ، وهو في النهاية ضعف ، بينما التبختر قد يكون نتيجة شعور المتبختر بالنقص والدونية سواء كان ذلك حقيقة أو توهما وهو كذلك ضعف ، كما أن التكبر يدل علي الجفاء والغلظة وهذا أيضا يتنافي مع الدعوة لأنه ينفر الناس من حول الداعية " ولو كنت فظا غليظ القلب ..."

وكما أن الصعر مرض ، كذلك التكبر مرض وكلاهما من هيئة المصاب به فيجعل منظره غير طبيعي ومدعاة للتقزز وربما الي الهزء والسخرية ، وكذلك الحال بالنسبة للتخايل والتبختر لأن المتخايل والمتبختر يحاول الظهور بغير حقيقته مما يفقده المصداقية مع نفسه ومع الآخرين ، وهذا يتنافي مع الداعية الذي ينبغي أن يتحقق فيه شرط الصدق مع نفسه وغيره .

وكل هذه الصفات تجعل من يتصف بها بعيدا عن نفوس الناس ، بل ربما يكون بغيضا مكروها بينهم . وهذه الصفات التي نهي عنها لقمان ابنه تتنافي مع الشخصية الاسلامية التي ينبغي أن تتحلي بالوقار والهيبة والاعتدال وقوة الشخصية .

خامسا – دراسة الكون :

في هذه المرحلة تنتقل موعظة لقمان الحكيم الي الدعوة الي التفكير في خلق الله سبحانه وتعالي والي النظر الي نعمه سواء في السموات والأرض أو في الانسان النعم الكونية والنعم الأنفسية . وهذه دعوة للانسان بأن يستخدم العقل ، وهنا اتجاه الي استخدام العقل الانساني في الدراسة والعلم .

فدراسة الكون يجب أن يكون هدفها استحضار عظمة الله الخالق المالك للكون الحي القيوم الذي يقوم بكل شئون الكون ونظامه وسيره ودورانه (٧٦/١٧).

وفي هذه المرحلة من التربية لابد أن يدرك الفرد المسلم التناسق بين حاجات الانسان علي الأرض وتركيب هذا الكون ، ولابد أن يدرك أن هذا التنسيق ليس مصادفة ولكن وفقا لارادة الواحد المدبر التي تنسق تركيب هذا الكون الهائل وحاجات البشر علي

هذا الكوكب الصغير (الأرض).

ويدرك أن الله يهيئ للانسان القدرة علي استخدام الكثير من الطاقات في هذا الكون وقواه ومن ذخائره وخبراته ، وهذا هو التسخير المشار اليه في الآيه " ألم تروا أن الله سخر ... " فوجود الانسان ابتداء نعمة من الله وفضل ، وتزويده بطاقاته واستعداداته ومواهبه هذه نعمة من الله (٢/٢٧٩٢) .

ينبغي أن تستخدم المدرسة الأدلة التي تقوم علي سلامة التفكير الفطري أو التعقل الفطري البديهي كوسيلة للاقناع مثل الاستدلال بالصنعة علي الصانع وبالأثر علي المؤثر (١١/١٠) وهذه هي التربية العقلية العلمية لاعداد العقلية العلمية التي تعتمد علي تنمية العقل ، ولكن في ضوء الايمان والعقيدة ، وذلك بالربط الكامل بين التربية العقلية والتربية الاعتقادية .

سادساً - آداب الجدل :

وتعد هذه المرحلة الأخيرة في التربية الاساسية الاسلامية ، وهي مرحلة الجدل في العلم تأتي بعد اعداد العلماء ، وبعد أن يكون الفرد المسلم قد وصل الي درجة دراسة الكون وأدرك ما فيه من نعم سخرها الله لنا .

فقد يجد نفسه في حاجة الي الجدل مع الآخرين ، أو قد تسول له نفسه الجدل في الله المنعم ، أو الجدل في العلم وهنا ينبغي أن يكون للجدل آداب ، فلا يجادل من أجل الظهور علي الناس أو من أجل التباهي بالعلم ، أو من أجل المغالطات العلمية .

ولكن اذا كان لابد من الجدل فينبغي أن تكون له أداب كما تظهر من الأية الكريمة (ومن الناس من يجادل في الله بغير علم ولا هدي ولا كتاب منير) (لقمان - اية ٢٠) وهي : ١ - العلم ٢ - الهدي ٣ - الكتاب.

أي لابد أن يكون الجدل علي أساس من القوة واليقين بالعلم وأن يكون ذلك علي هدي وأن يكون ذلك الهدي من كتاب منير ، وهذا الكتاب هو القرآن الكريم الذي يعتبر هو الهدي للناس علي مدي الزمان وفي كل الأوقات .

تلك العناصر الست السابقة هي عبارة عن عناصر التربية الأساسية الاسلامية والمشتقة من موعظة لقمان الحكيم والتي يمكن تلخيصها بأنها تبدأ بغرس عقيدة التوحيد في نفس الابن ثم يتبع ذلك بذكر أوصاف الله ويصور عظمته وقدرته وعلمه الدقيق . ومن خلال ذلك يبث في روحه مراقبة الله لأفعاله .. وبعد الانتهاء من تكوين العقيدة بدأ يعلمه

العبادات وفعل الخيرات والأمر بالمعروف والنهي عن المنكر والصبر ، ثم ينتقل الي الآداب الاجتماعية فيعلمه طريقة الكلام والمشي ، ثم بعد ذلك ينتقل الي كشف أسرار مخلوقات الله ، وكيف أنه سخرها لعباده وكيف أسبغ عليهم نعمه ظاهرة وباطنة ، وأخيرا يحذره من الجدل بغير علم (١٥/١٠٠).

ومن ذلك نجد أن التربية الأساسية الاسلامية تربية حكيمة ، شاملة للشخصية الانسانية وتقوم علي أساس قوي من عقيدة التوحيد ، فهل يستطيع المربون في المجتمعات الاسلامية اتباع هذه التربية في تربية أبنائهم وتلاميذهم ؟

المراجع

١ – عبدالله محمد القرطبي . الجامع لأحكام القرآن . الجزء الرابع عشر . بيروت : دار احياء التراث العربي . ١٩٨٥م .

٢ – سيد قطب . في ظلال القرآن . المجلد الخامس . ط١ . القاهرة : دار الشروق . ١٩٨١م .

٣ – علي حسن العريض . فتح الرحمن في تفسير سورتي الفاتحة ولقمان . الدمام : دار الاصلاح للطبع والنشر والتوزيع . ١٩٨١م .

٤ – الامام الفخر الرازي . التفسير الكبير . الجزء الخامس والعشرون . ط٢ . طهران : دار الكتب العلمية . (د.ت) .

٥ – أبو الحسن علي بن محمد البصري الماوردي . أدب الدنيا والدين . ط٤. بيروت : دار الكتب العلمية .١٩٧٨م

٦ – حسن أيوب . السلوك الاجتماعي في الاسلام . ط٤ . الكويت : دار البحوث العلمية . ١٩٨٥م .

٧ – خلف البحيري وسيد الطهطاوي . بعض موجهات تربية الطفل المصري في القرن الحادي والعشرين من منظور السنة النبوية . سوهاج . كلية التربية . ١٩٩٠م .

٨ – اليونيسكو . التربية الأساسية وصفها ومنهجها . باريس : اليونسكو (د.ت) .

٩ – عبد الغني عبود . عقبات في طريق التربية الاسلامية . القاهرة : المعهد العالي للفكر الاسلامي ٢٩–٣١ يوليو ١٩٩٠ .

١٠ – محمد عبدالله السمان : التربية في القرآن . ط٥ القاهرة : دار الاعتصام ، ١٩٧٧ م .

١١ – سعيد اسماعيل علي . أهداف المدارس الاسلامية . القاهرة : المعهد العالي للفكر الاسلامي ٢٩–٣١ يوليو ١٩٩٠م .

١٢ – أنور الجندي . التربية وبناء الأجيال في ضوء الاسلام . بيروت : دار الكتاب اللبناني . ١٩٨٢م .

١٣ – أحمد فؤاد الاهواني . التربية في الرسلام . القاهرة : دار المعارف . ١٩٨٥ .

١٤ – أمينة أحمد حسن . نظرية التربية في القرآن وتطبيقاتها . القاهرة : دار المعارف ، ١٩٨٥ .

١٥ – مقداد يلجن . جوانب التربية الرسلامية الأساسية . بيروت : مؤسسة الريحاني للطباعة والنشر ١٩٨٦م .

١٦ – فرماوي محمد فرماوي . برنامج مقترح لرياض الأطفال في ضوء الفكر التربوي الاسلامي . القاهرة : المعهد العالي للفكر الرسلامي ٢٩ – ٣١ يوليو ١٩٩٠م .

١٧ – عبد الرحمن النحلاوي : أصول التربية الاسلامية وأساليبها . في البيت والمدرسة والمجتمع . دمشق : دار الفكر ١٩٧٩م .

١٨ – عبدالله ناصح علوان. تربية الأولاد في الاسلام . الجزء الأول ط٣. حلب : دار السلام للطباعة والنشر والتوزيع ، ١٩٨١م .

١٩ – محمد قطب . منهج التربية الاسلامية الجزء الأول ط٧ بيروت والقاهرة : دار الشروق ، ١٩٨٣ .

٢٠ – فيصل الراوي . " واقع التعليم الأساسي ودوره في تنمية البيئة المحلية بمحافظة سوهاج ، رسالة ماجستير كلية التربية بسوهاج ، جامعة أسيوط ، ١٩٨٢م .