دراسات تربوية: مجلة كلية التربية، جامعة الملك سعود، م ٥، ص ص ١-٢٩٢ بالعربية، ص ص ١-٢٤ بالإنجليزية، (١٤٠٨هـ/ ١٩٨٨م)

دراسات تربوية

مجلة كلية التربية

جامعة الملك سعود

المجلد الخامس
١٤٠٨هـ
(١٩٨٨م)

الناشر: عمادة شؤون المكتبات ـ جامعة الملك سعود ـ الرياض

مجلة كلية التربية ـ جامعة الملك سعود

دورية أكاديمية تصدرها كلية التربية بجامعة الملك سعود، وتنشرها عمادة شؤون المكتبات بجامعة الملك سعود.

تقبل المجلة للنشر، وبعد التحكيم، البحوث والدراسات العلمية والمقالات النظرية في التربية بفروعها المختلفة، وعلم النفس بجميع ميادينه.

والنشر في هذه المجلة ليس مقصورا على أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك سعود. وهي لا تقبل للنشر إلا ما كان مبتكرا من البحوث التي لم يسبق نشرها، كما أنها تتطلب ممن تنشر له مقالة بها ألا يعيد نشرها في مجلة أخرى إلا بعد الحصول على موافقة كتابية من هيئة تحرير المجلة.

تقدم المقالات والبحوث من أصل وصورتين منسوخة على الآلة الكاتبة، على مسافتين (بما في ذلك الهوامش والتذييلات) وعلى ورق مقاس ٢١×٢٩,٧ سم (A4) وعلى وجه واحد فقط. ويكون لكل مقالة ملخص باللغة العربية وآخر باللغة الإنجليزية، لا يتجاوز كل منهما ٢٠٠ كلمة.

ويقوم المؤلفون بمراجعة تجارب الطبع على الأصول، مع مراعاة عدم إجراء أي تعديلات، سواء بالحذف أو بالإضافة، على أن تعاد تجارب الطبع بعد مراجعتها خلال ٤٨ ساعة.

ومن حق مؤلف كل مقالة أن يحصل على أربعين مستلة مجانا.

المراسلات:

ترسل جميع المقالات إلى:

رئيس تحرير مجلة «دراسات تربوية» كلية التربية، جامعة الملك سعود، ص.ب ٢٤٥٨، الرياض ١١٤٥١، المملكة العربية السعودية.

عدد مرات الصدور: سنوية

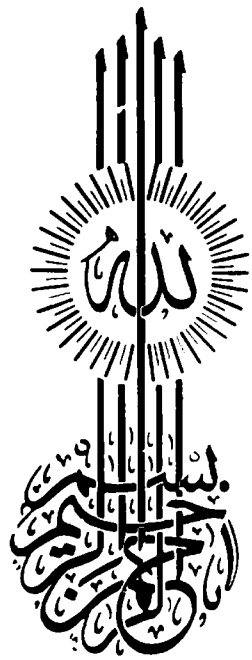
قيمة الاشتراك السنوي: ١٠ ريالات سعودية

٥ دولارات أمريكية (بما في ذلك البريد)

الاشتراك والتبادل عن طريق:

عمادة شؤون المكتبات، جامعة الملك سعود،

ص.ب ٢٢٤٨٠، الرياض ١١٤٩٥، المملكة العربية السعودية.


بسم الله الرحمن الرحيم

دراسات تربوية: مجلة كلية التربية، جامعة الملك سعود، م ٥، ص ص ١ - ٢٩٢ بالعربية، ص ص ١ - ٢٤ بالإنجليزية، (١٤٠٨هـ/ ١٩٨٨م)

دراسات تربوية

مجلة كلية التربية

جامعة الملك سعود

المجلد الخامس

١٤٠٨هـ

(١٩٨٨م)

الناشر : عمادة شؤون المكتبات - جامعة الملك سعود

ص. ب: ٢٢٤٨٠ - الرياض ١١٤٩٥ - المملكة العربية السعودية

هيئة التحرير

د. سرالختم عثمان علي — أستاذ مشارك (رئيس هيئة التحرير)
قسم المناهج

د. عبدالعزيز بن عبدالوهاب البابطين — أستاذ مساعد ـ قسم التربية

د. عبدالعزيز بن محمد العقيلي — أستاذ مساعد ـ قسم وسائل وتكنولوجيا التعليم

د. عبدالرحمن بن سليمان الطريري — أستاذ مساعد ـ قسم علم النفس

كلية التربية ـ جامعة الملك سعود

مطابع جامعة الملك سعود

دراسات تربوية: مجلة كلية التربية، جامعة الملك سعود، م ٥، ص ص ١ ـ ٢٩٢ بالعربية، ص ص ١ ـ ٢٤ بالإنجليزية، (١٤٠٨هـ/ ١٩٨٨م)

المحتويات

القسم العربي

صفحة

التعرف على المعوقين وأهمية ذلك: تطوير الخدمات التي تقدم لهم
عبدالله إبراهيم الحمدان ١
كثيرات الحدود في المرحلة الثانوية
صالح القويز ١٧
تدريب معلمي الكبار أثناء الخدمة
عبدالعزيز عبدالله السنبل ٢٩
رؤية جديدة لمختارات من الخزف المعاصر
عبدالحميد الدواخلي ٥٥
دراسة عن وضع كلية التربية ـ جامعة الملك سعود ـ ونوعية طلابها
عبدالله عبدالرحمن المقوشي ٧٣
علاقة موقف المدرسين من بعض بنود لائحة الاختبارات مع بعض التغيرات
عبدالرحمن سليمان الطريري ١٠١
نحو استراتيجية عربية حديثة للتربية العلمية
يعقوب نشوان ١٢٥
المتاحف ودورها التربوي
عبدالرحمن بن إبراهيم الشاعر ١٤٩

تدريس التعبير بين الموضوعات التقليدية والوظيفية
علي أحمد مدكور ١٥٩
بعض الاعتبارات والمشكلات التي تواجه مخططي برامج تعليم الكبار ومحو الأمية في البلدان النامية
عبدالرحمن سعد الحميدي ١٩١
قصور التربية العربية عن تحقيق التنمية
مصطفى محمد متولي ٢١٥
البرامج الدراسية في المرحلة الثانوية العامة في المملكة العربية السعودية: تطورها ومشكلاتها واقتراحات تحسينها
عبدالعزيز حمد عزوز الباتع ٢٣٧
تقويم مراكز البحث التربوي
محمد الأحمد الرشيد ٢٦٧

القسم الإنجليزي

ملخص لوحدة الأنشطة التعليمية عن الطاقة (الملخص العربي)
سليمان محمد الجبر ١٨
العلاقة بين التدرب ومهارة السرعة في القراءة وفقًا لموضوع المادة (الملخص العربي)
سالم بن سلطان القرناس ٢٤

دراسات تربوية: مجلة كلية التربية، جامعة الملك سعود، م٥، ص ص ١ ـ ١٥ (١٤٠٨هـ/١٩٨٨م)

التعرف على المعوقين وأهمية ذلك: تطوير الخدمات التي تقدم لهم

عبدالله إبراهيم الحمدان

عميد القبول والتسجيل وأستاذ مساعد في قسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية.

يصنف المعوقون إلى عدة فئات حسب نوع الإعاقة، كما أن كل فئة تصنف إلى مجموعات حسب شدة الإعاقة. إن القصد من تلك التصنيفات الرئيسة والفرعية هو وضع المعوقين في مجموعات متجانسة قدر الإمكان ليسهل بالتالي تقديم الخدمات التربوية اللازمة لهم.

هذه الدراسة حاولت توضيح أهمية التعرف على المعوقين والذي يعتبر حجر الزاوية لأي برنامج من برامج التربية الخاصة، إذ لايمكن تقديم خدمات خاصة للمعوقين إلا بعد التعرف عليهم وتحديدهم. كما وضحت الدراسة مراحل النمو المختلفة التي يمكن خلالها التعرف على المعوقين. فمن الممكن أن يتم الكشف عن حالات الإعاقة أثناء الحمل، أو أثناء الولادة، أو بعد الولادة في مراحل الطفولة الأولى وهي المرحلة التي يمكننا منها استخدام أدوات المسح على مجموعات من الأطفال للتعرف على أولئك الذين ينحرفون عن المستوى «العادي» في قدرة، أو حاسة، أو سمة من سمات الشخصية.

كإضافة في هذا المجال تقدم الدراسة أداة مسح مبسطة يمكن أن تساعد في التعرف على حالات الإعاقة لدى الأطفال في سن ما قبل المدرسة.

مقدمة

يختلف المتخصصون في مجال التربية الخاصة في تعريف المعوقين، إلا أن الاختلاف غالبا ما يقتصر على التفصيلات، فالغالبية منهم ترى أن المعوقين من وجهة النظر التربوية هم أولئك الذين تتطلب حالاتهم إحداث تعديل وتكييف في المادة التعليمية، والطريقة التي تقدم بها لكي يمكن بالتالي تلبية احتياجاتهم التربوية إلى أقصى حد ممكن تسمح به قدراتهم.[١]

وإذا نظرنا للاختلاف بين هؤلاء المتخصصين نجد أنه غالبا ما يلاحظ في مجال تصنيف classification المعوقين إلى فئات حسب نوع الإعاقة. فبينما يصنفهم Kirk إلى الفئات التالية:

١) مشكلات التواصل وتشمل صعوبات التعلم وصعوبات الكلام
٢) التخلف العقلي
٣) الإعاقة الحسية وتشمل الإعاقة البصرية والإعاقة السمعية
٤) الإعاقة البدنية والصحية
٥) المشكلات السلوكية

نجد أن Bryan & Bryan يصنفان حالات الإعاقة على النحو التالي:

١) الإعاقة البصرية
٢) الإعاقة السمعية
٣) الإعاقة البدنية أو الصحية
٤) صعوبات التعلم
٥) المشكلات السلوكية
٦) التخلف العقلي
٧) الإعاقة المتعددة
٨) الإعاقة التربوية
٩) مشكلات اللغة أو الكلام أو كلتاهما
١٠) مشكلات النمو (ص ص ٢٥ ـ ٢٦)

لذا يمكن القـول بأن هذا التفاوت في التصنيف والتسميات أوجد قدرا من التداخل بين الفئات المختلفة للإعاقة، كما أنه أدى في بعض الحالات إلى التركيز على التصنيف والتسمية مع إغفـال للهدف الأساسي للتربية الخاصة والذي يتلخص في ضرورة التعرف على المعوقين لتقديم الخدمات التربوية لهم بطريقة تتمشى مع قدراتهم وظروفهم الخاصة. ولعل هذا هو السبب الرئيس الذي حدا ببعض المتخصصين إلى المناداة بضرورة الابتعاد عن التركيز على التصنيفات والتسميات لما لها من مردود سلبي على المعوق، ولأن ذلك يؤثر سلبيا على إمكانية تحقيق الهدف الأساسي للتربية الخاصة.(٢)

وإذا نظرنا إلى دول منطقة الخليج العربي نجد أن أغلبها لم تبدأ في تقديم برامج خاصة للمعوقين إلا من عام ١٩٦٠م فما بعد.(٣) أما فيما يتعلق بالخلفية النظرية التي تدعم تلك البرامج فيلاحظ أن الغالبية العظمى منها تعتمد على ترجمة كتب أجنبية (إنجليزية في الغالب) قام بترجمتها مجتهدون غير متخصصين وهذا في الواقع قد يشكك في مصداقيتها من ناحية، كما أن الاختيار للمواد المترجمة لم يكن موفقا، وهذا الأمر يتمثل في قدم المعلومات المترجمة والتي لاتمثل الواقع الحالي للميدان. فلا غرابة إذًا أن نقـرأ فيما يتعلق بتصنيفـات المعـوقين وتسمياتهم مصطلحات مثل المورون، الأبله، والمعتوه، والمنغولية، والمأفون.(٤) كل ذلك يدل على أن ميدان التربية الخاصة يعاني من قصور بينٍ في مجالات البرامج والبحث والتأليف، وهو أمر مستمر ما لم تعط الدول العربية اهتماما أكثر لمشكلة الإعاقة وتعمل على توفير الخدمات اللازمة للفئات الخاصة والذين يمثلون نسبة ١٠٪ من مجموع الأطفال قياسًا على الإحصائيات الدولية.(٥)

إن الموضوع الجوهري الذي يجب أن يستحوذ على جل الاهتمام والعناية هو ما يتعلق بالتعرف على المعوقين أو بمعنى آخر تحديد حجم مشكلة الإعاقة ليتسنى بعد ذلك رسم الخطط وبناء البرامج المناسبة لتقديم خدمات التربية الخاصة اللازمة.

هـدف الدراسـة

تهدف هذه الدراسة إلى توضيح أهمية التعرف على المعوقين وتحديد مراحل النمو المختلفة التي يمكن أن يتم خلالها التعرف على الإعاقة، ثم اقتراح نموذج يفترض أن

يساعد في التعرف على حالات الإعاقة في وقت مبكر إذا ما تم تبنيه وتطبيقه من قبل المدرسين والمدرسات في رياض الأطفال.

التعرف على المعوقين Identification

من بديهيات الأمور أن التعرف على المشكلة وتحديد أبعادها يجب أن يسبق أي جهد مخلص لمعالجة تلك المشكلة. وينطبق هذا الأمر بدون أدنى تحفظ على مشكلة الإعاقة والمعوقين إذ لابد من تحديد أعدادهم وأنواع إعاقتهم ودرجاتها قبل البدء في تحديد نوعية الخدمات التي يمكن أن تقدم لهم.

قد يبدو الأمر مثاليًا للوهلة الأولى، ولكن إذا عرفنا أن التخطيط العلمي السليم يعتمد في أساسه على استقصاء المعلومات المتاحة والإلمام بها إضافة إلى استقراء المستقبل ومتغيراته وجدنا أن المطلوب (تحديد حجم مشكلة الإعاقة) لايعدو أن يكون مطلبا واقعيًا يستند إلى أسس علمية. كما أن المطروح هنا لايقصد به أن توقف الخدمات المقدمة للمعوقين بدعوى أنها لم تبن على أساس علمي سليم، بل أن المطلوب هو تصحيح طريقة التعرف على المعوقين مع استمرار الخدمات المقدمة لاسيما وأن ما يقدم من خدمات يعتبر قاصرًا ولايفي بالغرض من الناحية الكمية على الأقل.

إن المقصود بالتعرف على المعوقين، هو إدراك أن شيئًا ما غير طبيعي، أو غير عادي يميز الطفل أو قد يميزه عن غيره من الأطفال ويمكن إدراك ذلك في فترات زمنية مختلفة ابتداء من وقت زواج الوالدين مرورا بمرحلة الحمل ووقت الولادة وما بعدها من فترات النمو المتصلة.[٦] لذلك فإن عملية التعرف على الإعاقة تستوجب مساهمة أكثر من متخصص، كل في مجال اهتمامه كأطباء الأطفال، وأخصائيين في مجالات الوراثة، والنطق، والعلاج الطبيعي، والمربين، وعلماء النفس وغيرهم، أي أن الأمر يحتاج إلى تدخل ذوي الاختصاصات المختلفة ومشاركتهم.

وفيما يلي سنعرض المراحل المختلفة التي يمكن التعرف أثناءها على حالات الإعاقة، أو ضبط بعض المؤشرات التي تدلل على إمكانية حدوث الإعاقة في وقت لاحق.

أولاً : التعرف على إمكانية حدوث الإعاقة قبل الحمل أو خلاله

إن إمكانية التعرف على ما قد يحدث للطفل من إعاقة في هذا الوقت المبكر يتطلب توافر العناية الطبية الأولية من ناحية، والوعي اللازم لدى الآباء والأمهات بضرورة مراجعة الطبيب أثناء فترة الحمل من ناحية أخرى. كما أن العناية قد تسبق فترة الحمل وذلك بواسطة تحديد فصيلة الدم للراغبين في الزواج، ومعرفة ما إذا كان هناك اختلاف في عامل الريزس (Rh) (*) بين دم الزوجة والزوج لأنه بوجود الاختلاف يكون هناك احتمال كبير أن ينجب الزوجان أطفالاً يعانون من إعاقات شديدة كالتخلف العقلي، ومعرفة مثل هذه الأمور من وقت مبكر يعطي الفرصة لعمل الاحتياطات اللازمة في الوقت المناسب لمنع حدوث الإعاقة، ذلك فيما يتعلق بفترة ما قبل الحمل. أما أثناء فترة الحمل فإن بالإمكان بواسطة عمل التحاليل اللازمة مثل تحليل السائل الأميني المحيط بالجنين التعرف على ما إذا كان الجنين يعاني من إعاقات أو اضطرابات معينة يمكن أن تتسبب في حدوث نوع من أنواع الإعاقة كالشذوذ الذي من أمثلته اضطراب داون Down's syndrome والتي كانت تعرف من قبل بالمنغولية. (٧)

ثانيًا : التعرف على الإعاقة أثناء الولادة أو بعدها مباشرة

نظرا لما قد يحدث أثناء الولادة من تعقيدات يصعب حصرها أو توقعها فإن فترة الولادة تعتبر من المراحل المهمة لإدراك ما قد يكون هناك من إعاقة لدى الطفل. ويتم ذلك بواسطة اختبارات متعددة مثل اختبار الخلع الوركي Dislocation of the hip والذي يمكن القائمين على رعاية الطفل في وقت مبكر من تصحيح المشكلة التي سيترتب على إغفالها إعاقة بدنية.

(*) تشير الدراسات إلى أن عامل Rh الإيجابي يوجد في دماء ٨٦٪ من الناس، بينما لايحتوي دم الـ ١٤٪ الباقين على عامل Rh. لذا يقال بأن الدم غير متوافق إذا كان هناك اختلاف في توافر عامل Rh. وقد أثبتت الدراسات وجود علاقة بين حدوث التخلف العقلي وعدم توافق دم الجنين مع دم أمه كما في Kirk ، ص١٧٥.

إضافة إلى ذلك هناك بعض الاختبارات الأخرى التي تستخدم لتحري ما إذا كان المولود يعاني من أمراض وراثية مثل حالات (PKU) (*) ويتم ذلك بواسطة تحليل بول المولود وإذا ثبتت إصابة الطفل بهذا المرض أمكن تدارك الموضوع بوضعه على نظام غذائي محدد يقضي على المشكلة. أما إذا مرت الحالة دون معرفتها فإن ذلك ستترتب عليه إعاقة عقلية شديدة.

مما تقدم يمكن القول بأن التعرف على إمكانية حدوث الإعاقة في فترة ما قبل الحمل أو أثنائه، وفي مرحلة الولادة أو بعدها مباشرة أمر بالغ الأهمية لأنه يساعد في منع حدوث بعض حالات الإعاقة وهذا يوضح الأهمية الوقائية لعملية التعرف المبكر.

ثالثًا: التعرف على الإعاقة أثناء فترة المهد والطفولة

على الرغم من إمكانية التعرف على الإعاقة في الفترتين السابقتين إلا أن هناك حالات كثيرة من حالات الإعاقة لايمكن إدراكها في ذلك الوقت المبكر من حياة الطفل، وخاصة تلك الحالات التي يمكن وصفها بأنها متوسطة أو بسيطة. فهذا النوع من أنواع الإعاقة قد يتأخر ظهور أعراضه، الأمر الذي يحتم استمرار الملاحظة والتمحيص من قبل القائمين على رعاية الطفل والذين يأتي في مقدمتهم أفراد العائلة، وطبيب العائلة والمدرس عند التحاق الطفل بالمدرسة سواء الابتدائية أو ما قبلها. إذ يمكن من خلال مقارنة نمو الطفل وسلوكه في سنوات عمره الأولى بسلوك أقرانه ونموهم، أن تلاحظ بعض الفروق والاختلافات التي تسترعي الانتباه. ولهذا الغرض صممت العديد من الاختبارات والقوائم السلوكية لتساعد القائمين على رعاية الطفل في تحديد أوجه الخلاف بينه وبين الأطفال العاديين سواء من الناحية اللغوية أو الحركية أو الحسية (السمعية، البصرية) أو العقلية أو الصحية العامة.

(*) PKU هي اختصار متفق عليه لكلمة phenylketonuria وهو مرض وراثي يحدث بسبب عجز موروث في القدرة على تمثل الجسم لأخذ الأحماض الأمينية وهو حمض الفينيل الاين ونسبة حدوثها تقدر بـ ٤ من كل مائة ألف مولود؛ انظر Kirk.

ومن القواعد العامة التي يمكن ذكرها في هذا الخصوص أنه كلما كانت الإعاقة شديدة أو تتعلق بجانب حسي أو بدني، أمكن اكتشافها في وقت مبكر والعكس صحيح. ومثال ذلك كف البصر أو الصمم الكلي وهي إعاقات شديدة، أو الشلل وبتر الأطراف وهي إعاقات ظاهرة يمكن التعرف عليها بسهولة في وقت مبكر. أما التخلف العقلي البسيط، أو الاضطرابات العاطفية أو صعوبات التعلم والقراءة. . . فإنها تحتاج إلى وقت أطول ومجهود أكبر وأودات أكثر ومتخصصين أمهر.[٨]

ولعل هذه القاعدة العامة تفسر اتجاه خدمات المعوقين في المنطقة، إذ نجد التركيز يكاد يكون مقصورا على الإعاقات الشديدة والظاهرة لسهولة التعرف عليها. أما حالات التخلف العقلي المتوسط والبسيط، وصعوبات التعلم، والاضطرابات العاطفية، فإنها تظل مطمورة لصعوبة التعرف عليها وغالبًا ما يتم اكتشاف حالات الإعاقة المتوسطة والبسيطة في السنوات المتقدمة من عمر الفرد بعد أن يفشل في حياته الدراسية أو العائلية وهذا ـ دون شك ـ وقت متأخر ينعكس أثره على ضآلة الفائدة التي ستعود على المعوق عند التحاقه ببرامج التربية الخاصة إن وجدت.

ولمعالجة هذه المشكلة يقترح الباحث ضرورة إعطاء أهمية أكبر للتعرف على المعوقين في مرحلة ما قبل المدرسة وهذا يتطلب عدة خطوات أهمها:

أ) ضرورة التوسع في تقديم الخدمات التربوية والتعليمية للأطفال في سن ما قبل المدرسة لأن الدراسات تفيد أن نمو مخ الإنسان يكتمل في سن الثالثة من العمر (Ibuka, 1977)[٩] وهو العمر الذي يجب أن تنمي فيه خبرات الطفل وتصقل.

بالإضافة إلى ما سيقدم من خبرات للأطفال كافة من خلال «رياض الأطفال» فإن تجمع الأطفال في مكان واحد سيمكن القائمين على رعايتهم من ملاحظة سلوكهم والتعرف على ما قد يوجد من حالات الإعاقة. وغني عن القول أن التمكن من تحقيق ذلك يتوقف إلى حد بعيد على نوعية العاملين فيها.

ب) ضرورة مساهمة الآباء والأمهات في عمليات التحري والملاحظة للتعرف على حالات الإعاقة بين أبنائهم وهذا الأمر يتطلب الارتقاء بمستوى الوعي الصحي والـتربوي والثقافي العام لدى الآباء والأمهات وذلك يمكن الوصول إليه من خلال النشاط الإعلامي الفعال ومن خلال دورات التوعية الصحية. وللوصول إلى أفضل النتائج نظرًا لتعدد الجهات التي يمكن أن تسهم في تحقيق هذا الهدف لابد من توافر قد كبير من التنسيق والتكامل بين تلك الجهات وهي الجامعات أو وسائل الإعلام ووزارات التربية والصحة والشؤون الاجتماعية.

جـ) ضرورة توجيه المزيد من الاهتمام من قبل المختصين إلى إنتاج الوسائل والأدوات المساعدة على التعرف على حالات الإعاقة وتقنين مثل تلك الأدوات لتصبح أكثر موضوعية وواقعية ومن تلك الوسائل اختبارات الذكاء والقوائم السلوكية، وأن تجعل هذه في متناول أيدي العاملين في مجالات الطفولة. لأن توفير مثل هذه الوسائل سيعطي دفعة جديدة لمحاولات التعرف على حالات الإعاقة، كما أنه سيجعل العمل في ميادين الطفولة مشوقًا وعمليًا.

إن الخطوات الثلاث السابقة والتي أتت منفصلة لغرض الإيضاح لابدَّ وأن ينظر لها بشكل متكامل شامل لأن كلًا منها يرتبط بالأخرى ارتباطًا وثيقًا.

المسح الشامل screening كوسيلة للتعرف على حالات الإعاقة

يقصـد بالمسح الشامل screening اختبار مجموعات كبيرة للتعرف على أولئك الذين يعتقد أن لديهم حالة من حالات الإعاقة.(١٠)

وللمسـح أدواتـه الخـاصة والتي أشير إلى أهمية توافرها في (جـ) أعلاه وتلك الأدوات تتصف بعدم التعقيد وسهولة التطبيق ويمكن تطبيقها بواسطة الوالدين أو المـدرسـين والمدرسات. والأمر المحذور الذي يخشى وقوعه هو سوء استخدام هذه الوسائل وذلك يمكن أن يحدث عند الاعتماد على نتائج المسح واتخاذ قرارات بناء على

ذلـك فيما يتعلق بإطـلاق التسميات على الطفل، أو تحويله إلى أحد برامج التربية الخـاصة. لذلك فإن أهم ما يجب ملاحظته عند استخدام أي من تلك القوائم أو الاختبارات، أن نتائجها ليست دقيقة بأي حال من الأحوال، ولاتعدو تلك النتائج أن تكـون مؤشراً لعمل المزيد من التحريات والفحص المتخصص للتأكد من وجود الإعاقة ومن ثم تشخيصها من قبل المختصين كالأطباء.

وقـد تكـون أدوات المسح شاملة لجوانب عديدة من شخصية الطفل في أداة واحـدة ومثـال ذلـك النموذج الذي سنقدمه في آخر هذه الورقة، كما أنه بالإمكان تخصيص أداة مستقلة لكل جانب من الجوانب التي نرغب ملاحظتها. فهناك أدوات مسح خاصة للجوانب البصرية، وأخرى للسمعية، وثالثة للجوانب العاطفية وغير ذلك من جوانب الشخصية الإنسانية كالعقلية والأكاديمية التعليمية واللغوية. . . الخ.

ولقناعة الباحث بضرورة التوجه الجاد إلى تحديد حجم مشكلة الإعاقة في دول المنـطقـة فقـد تم تبني النمـوذج المـرفق والـذي تم إعداده بواسطة وحدة التدريب الإكلينيكي التابعة لجامعة واشنطن في مدينة سياتل. وقد تم اختيار هذا النموذج دون غيره لما يتميز به من سهولة التطبيق والشمولية غير المخلة.

فهذا النموذج يغطي الجوانب اللغوية والحركية والاجتماعية والحسية (السمعية البصرية) وجانب الصحة العامة. وعلى الرغم من أن النموذج قد تم إعداده في بيئة أجنبية إلا أن كونه يتعامل مع جوانب مختلفة من شخصية الطفل في وقت مبكر من عمره لاعلاقة لها بالمؤثرات الحضارية يدل ـ إلى حدٍّ ما ـ على أن النتائج التي سيتوصل لها من تطبيق هذا النموذج ستكون مؤشراً يمكن الاعتماد عليه لإجراء المزيد من التقويم.

كما أن النموذج يمكن أن يستخدم بواسطة الأسر مع بعض الإرشادات الخاصة بالاستخدام وهو أمر في غاية السهولة إذا كان بمقدور أفراد الأسرة القراءة والكتابة على

أن الجانب المهم الذي يجب أن يحظى بالكثير من التأكيد هو أن نتائج هذا النموذج أو غيره من نماذج المسح لاتعدو أن تكون مؤشرًا ولاتعتبر نتيجة نهائية بأي حال من الأحوال. وهذه الحقيقة يجب أن توضح للأشخاص الذين يتوقع أن يستخدموا النموذج من المدرسين والآباء والأمهات وغيرهم. وعند ملاحظة ما يثير الشك في جانب من جوانب شخصية الطفل فما عليهم إلا إحالته إلى الجهة المختصة لعمل المزيد من الفحص والوصول إلى تشخيص علمي محدد أو إزالة الالتباس الموجود حول حالة الطفل.

• قائمة المدرس للتعرف على الأطفال الذين قد يحتاجون إلى تربية خاصة

اسم الطفل: ..... تاريخ الميلاد: .....
اسم المدرسة: ..... التاريخ: .....

	نعم	أحيانًا	لا
الجانب اللغوي ١) هل يستخدم الطفل عبارات مكونة من كلمتين أو ثلاث للتعبير عن رغباته؟			
٢) هل يستخدم الطفل جملاً مفيدة لإخبارك بما عمله؟			
٣) **عندما يطلب من الطفل أن يصف شيئًا ما هل يستخدم جملتين أو أكثر للحديث عن الشيء الموصوف؟			
٤) هل يسأل الطفل أسئلة مختلفة؟			
٥) هل يبدي الطفل صعوبة في اتباع التعليمات؟			
٦) هل يستجيب الطفل للأسئلة بإجابات صحيحة؟			
٧) هل تلاحظ على الطفل أنه يتحدث بصوت مرتفع أو منخفض غير معتاد؟			
٨) هل تستطيع فهم ما يقوله الطفل؟			

(*) تم تبني هذا النموذج وترجمته من (المركز النموذجي للأطفال المعوقين ـ سن ما قبل المدرسة ـ وهو من إعداد وحدة التدريب الإكلينيكي في جامعة واشنطن، مدينة سياتل.

(**) تطبق هذه الأسئلة إذا كان عمر الطفل أربع سنوات أو أكثر.

	نعم	أحيانًا	لا
الجانب الحركي			
٩) هل يقوم الطفل بنقل قلم التلوين من يد إلى أخرى؟			
١٠) هل يبدو عدم التوافق أو الرعونة على يدي الطفل عند استخدامهما؟			
١١) عندما يستخدم الطفل إحدى يديه في الرسم هل تلاحظ أن يده الأخرى مشدودة؟			
١٢) عندما يمشي الطفل أو يركض هل تلاحظ أن جانبًا من جسمه يتحرك في اتجاهٍ مغاير للجانب الآخر؟ مثلاً (هل يعتمد الطفل على جانب معينٍ عندما يمشي أو يركض)؟			
١٣) هل يتخوف الطفل من صعود الدرج أو السلالم؟			
١٤) هل يتعثر الطفل عندما يتحرك؟			
١٥) * هل باستطاعة الطفل ارتداء ملابسه بنفسه؟			
الجانب الاجتماعي			
١٦) هل يقوم الطفل بسلوك مشاغب مرتين أو أكثر في اليوم؟			
١٧) هل يبدو على الطفل الانسحاب من العالم الذي يحيط به؟			
١٨) هل يفضل الطفل اللعب لوحده، وأنه من النادر أن يتحدث إلى غيره من الأطفال؟			
١٩) هل يقضي الطفل جل وقته محاولاً الحصول على انتباه الكبار من حوله؟			
٢٠) هل يفشل الطفل في التحكم في عملية الإخراج (البول أو البراز) ولو مرة واحدة في الأسبوع؟			
الجانب السمعي والبصري			
٢١) هل تلاحظ عدم التوافق في حركة عيني الطفل؟			

(*) تطبق هذه الأسئلة إذا كان عمر الطفل أربع سنوات أو أكثر.

	نعم	أحيانًا	لا
٢٢) هل يشكو الطفل من صعوبة في رؤية الأشياء؟ مثلاً: - هل يقرب رأسه من الأشياء ليتمكن من رؤيتها؟ - هل يقرب ما يريد أن يراه إلى عينيه؟ - هل يغمض نصف عينيه عند النظر للأشياء؟ - هل يشكو من حساسية من الأضواء الساطعة؟ - هل يشكو من ألم في العينين أو إحداهما؟			
٢٣) هل تدمع عينا الطفل باستمرار؟			
٢٤) هل تلاحظ على الطفل «الرعونة» عند ممارسة نشاطات تتطلب توافقًا بين العينين واليدين كالرسم مثلاً؟			
٢٥) هل يعاني الطفل من صعوبة في السمع؟ مثلاً: - هل يفضل أذنًا دون الأخرى؟ - هل يتجاهل أو تتشابه عليه التعليمات؟ - هل يشكو من صداع أو دوخة؟			
الصحة العامة ٢٦) هل يصاب الطفل بنزلات برد متكررة؟			
٢٧) هل يتكرر غياب الطفل عن المدرسة بسبب مرضه؟			
٢٨) هل تلاحظ إفرازات صديدية: - من عيني الطفل؟ - من أذني الطفل؟			
٢٩) هل تلاحظ تقرحات على جسم الطفل أو رأسه؟			
٣٠) هل يقوم الطفل بحركات غير معتادة مثل (غمض العين وفتحها باستمرار)؟			
٣١) هل يشكو الطفل من الحكة في جسمه أو من ضيق في التنفس؟			
٣٢) هل يعاني الطفل من سعالٍ مستمر؟			
٣٣) هل يشعر الطفل بجوع أو بظمأ مستمر؟			

	نعم	أحيانًا	لا
٣٤) هل لاحظت أيًا من التالي على الطفل: - إنهاك مستمر؟ - عدم استقرار؟ - قلـــــق؟ - احمرار الجبهة أو الخدين؟			
٣٥) هل يعاني الطفل من زيادة في الوزن؟			
٣٦) هل تلاحظ على الطفل الكسل العقلي أو البدني؟			

التعليقـــــات

(١) James Bryan and Bryan; *Exceptional Children* (Sherman Oaks, CA: Alpred Publishing, 1979), p. 113; Bill Gearheart and Weishahn Mell, *The Handicapped Child in the Regular Classroom,* (Saint Louis: The C.V. Mosby Co., 1984), p. 16; Daniel P. Hallahan and James M. Kauffman, *Exceptional Children: Introduction to Special Education* (N.J.: Prentice-Hall, Inc., 1982), p. 422; Samuel Kirk, *Educating Exceptional Children* (Boston: Houghton Mifflin Co., 1972), p. 11; Bernard Suran and Joseph Rizzo, *Special Children: An Integrative Approach,* (Glen, Ill., Scott, Foresman and Company, 1979), p. 201.

(٢) Charles Telford and James Sawrey, *The Exceptional Individual* (N.J.: Prentice Hall, 1977), p. 77.

(٣) مكتب التربية العربي لدول الخليج، *واقع مؤسسات رعاية المعوقين في الدول الأعضاء في المكتب* (الرياض: مطبعة مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٤٠٢هـ/١٩٨٢م).

(٤) خليل الفاعوري، *التخلف العقلي والرعاية الاجتماعية للمعوقين* (عمان: مطبعة التاج، ١٩٨١م)؛ عوض فرج جرجس ولطفي بركات أحمد ومحمود عويس الكومي، *المرجع في التربية الفكرية* (القاهرة: مكتبة النهضة المصرية، ١٩٧١م)؛ عطية نعيم، *الذكاء وإعاقات التعلم* (تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ١٩٨٥م).

(٥) Unicef News Issue 105/1980/3, New York.

(٦) International Children's Center, *Screening and Social Integration of Handicapped Children* (Paris, 1980).

(٧) Bryan and Bryan.

(٨) June Jordan, *Early Childhood Education for Execptional Children.* (Reston, Vi., The Council for Exceptional Children, 1977), p. 12.

(٩) Masadru Ibuka, *Kindergarten is Too Late* (New York: Simon and Schuster, 1980), p. 61.

(١٠) Jordan.

The Importance of Identifying the Handicapped for Improving Provision of Services

Abdallah I. Hamdan
Assistant Professor, Dept. of Special Education, College of Education, King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia

The handicapped are classified into a number of subgroups according to the kind of disability and each subgroup is further broken into subcategories according to the degree of disability. This is done so as to enable professionals to provide needed services for them.

This study tried to show the importance of identifying the handicapped, since, it is impossible to provide needed services to non-identified handicapped.

The study clarified three different stages during which handicapping conditions can be detected: prenatal stage, perinatal stage and infancy and early childhood.

Screening devices are usually utilized to help identify handicapping conditions in the last stage. Therefore, this study presents an easy screening device to be used by preschool teachers and/or parents.

دراسات تربوية: مجلة كلية التربية، جامعة الملك سعود، م٥، ص ص ١٧ - ٢٨ (١٤٠٨هـ/١٩٨٨م)

كثيرات الحدود في المرحلة الثانوية

صالح القويز

الأستاذ المساعد بقسم الرياضيات، جامعة الملك فهد للبترول والمعادن، الظهران، المملكة العربية السعودية.

يعالج هذا البحث كثيرات الحدود كما وردت في كتاب الرياضيات للمرحلة التوجيهية المعتمد من قبل وزارة المعارف. يقدم الكتاب هذا الموضوع المهم بطريقة تميل إلى التجريد حيث التركيز على الحقائق العامة لحلقة كثيرات الحدود مثل خاصية الإبدال والتجميع ووجود عنصري الوحدة لعمليتي الحلقة ووجود المعكوس وغيرها.

ومن جهة أخرى، نجد أن العديد من الموضوعات المهمة والمفيدة والمتعلقة بكثيرات الحدود مثل الجذور النسبية والحقائق المتعلقة بالجذور المركبة لكثيرات الحدود بعوامل حقيقية قد أغفلت.

يعالج الباحث هذه الموضوعات ويطرح بعض الاقتراحات والتي يأمل أن تساهم في الارتفاع بمستوى مناهج الرياضيات في مدارسنا الثانوية.

مقدمة

لقد صاحب تقديم مناهج الرياضيات الحديثة في المرحلة الثانوية وما دونها في بلادنا بعض التطرف والمغالاة في التجريد. هذه الظاهرة السلبية ليست مقتصرة علينا بل إننا نجد ظاهرة التجريد هذه في معظم مناهج الرياضيات الحديثة في الدول المتقدمة وغيرها. أضف إلى ذلك أن طفرة التحديث في مناهجنا بشكل عام

والـرياضيات بشكـل خاص أدت إلى تفـاؤل وحماس غير واقعي بخصوص قدرات الطلاب والمدرسين في المراحل الدراسية المختلفة.

لحسن الحظ، بدأت الجهات المختصة في وزارة المعارف في السنوات الأخيرة تعيد النظر في كتب الرياضيات من حيث المحتوى وأسلوب العرض وقد أنجزت الكثير في مجال تحسين المناهج وتصحيح الأخطاء التربوية وخلافها.

في هذا البحث سيعـالـج الباحث موضوع كثيرات الحدود في الصف الثالث الثانوي والذي يرى أنه يعاني بشكل حاد من التجريد ولعل هذا البحث أن يساهم في الجهود التي يقوم بها المهتمون بمناهج الرياضيات في المملكة لتطوير الكتب الدراسية.

أهمية كثيرات الحدود

تحتـل دوال ومعـادلات كثـيرات الحـدود مكانًا متميزًا بين الدوال والمعادلات الأخرى. وتعود هذه المكانة المرموقة إلى سببين رئيسين:

(١) أن الكثير من المعادلات المهمة في العلوم التطبيقية أو الرياضية البحتة هي كثيرات حدود. فمثلاً لدينا المعادلة من الدرجة الأولى والدرجة الثانية في متغير واحد. أضف إلى ذلك كثيرات الحدود في أكثر من متغير وهذه تحوي العديد من المعادلات الحيوية مثل معادلة المستوى في الفضاء والقطوع المخروطية وغيرها.

(٢) تستخدم كثيرات الحدود في دراسة الدوال الأخرى الأكثر تعقيدًا. فمثلاً يستخـدم الرياضيون نظرية تايلور لتمثيل الدوال المثلثية وغيرها على شكل كثيرات حدود وهذا يسهل دراسة تلك الدوال والتعرف على خصائصها. والجدير بالذكر أن الآلات الحـاسبـة والجـداول الرياضية التي تعطي قيم الدوال المثلثية واللوغاريتمية والأسية وغيرها تعتمد اعتمادًا كليًا على تمثيل هذه الدوال على شكل كثيرات حدود. وهناك العديد من الأمثلة الأخرى التي لايمكن ذكرها هنا.

من هذا يمكن أن نقـول إن دراسة كثيرات الحدود والتعرف بشكل جيِّد على طبيعتهـا وخصـائصها أمر ضروري لأي طالب ينوي مواصلة دراسة الرياضيات أو العلوم التطبيقية.

قبل أن يبدأ الباحث في الموضوع الأساسي وهو دراسة موضوع كثيرات الحدود في الصف الثـالث الثانوي، سوف يعطي عرضًا موجزًا لما سبق وأن درسه الطالب عن كثيرات الحدود في السنوات الماضية من المرحلتين المتوسطة والثانوية. هذا العرض سوف يعطينا تصورًا لخلفية الطالب للموضوعات التي درسها أو لم يدرسها ومن ثم نبني على هذه المعلومات دراستنا لما يقدم في الصف الثالث الثانوي.

يبدأ التلميذ دراسة كثيرات الحدود في الصف الثاني المتوسط.[١] يدرس التلميذ هنا كثيرات الحدود المكونة من حد واحد (أي وحيدة الحد) وفي أكثر من متغير. كما يدرس مفهوم الحدود المتشابهة ودرجة الحد ثم يأخذ عمليات الجمع والضرب والقسمة. جميع هذه العمليات مقصورة على وحيدات الحدود فقط.

في الدرس الثاني من الفصل الثاني عشر، يدرس التلميذ جمع كثيرات الحدود وطرحها وضربها بصورة موجزة. أما القسمة فلا تعطى هنا.

في الـدرس الثـالث، يعـالج الكتاب تحليل كثيرات الحدود وإخراج العوامل والتجميع بصورة موجزة.

في الصف الثالث المتوسط[٢] يدرس التلميذ بعض المتطابقات الشهيرة وتطبيقاتها في تحليل كثيرات الحدود مثل المقدار الثلاثي. كما يدرس حل معادلة الدرجة الثانية بطريقة التحليل وإكمال المربع.

أمـا في الصف الأول من المرحلة الثانوية[٣] فيدرس التلميذ مفهوم كثيرة الحدود والفرق بينها وبين الدوال الأخرى مثل الدوال الكسرية. كما تعالج بعض المفاهيم مثل

درجة كثيرة الحدود والمعامل وحلول معادلات الدرجة الأولى والثانية في متغير واحد والتي سبق أن درسها الطالب في المرحلة المتوسطة بصورة موجزة.

مما سبق ذكره، نجد أن التلميذ قد درس عمليات الجمع والطرح والضرب على كثيرات الحدود ولكنه لم يدرس بعد عملية القسمة إلا في حالة وحيدة الحد. كما أن لديه خلفية معقولة في تحليل كثيرات الحدود وحل معادلات الدرجة الأولى والثانية.

كثيرات الحدود في الصف الثالث الثانوي

تعريف كثيرات الحدود

أول ما يسترعي الانتباه حول كثيرات الحدود هنا هو طريقة عرضها. يقدم الكتاب[٤] كثيرة الحدود على أنها متوالية من الأعداد. فمثلاً المتوالية (٢، ٣، ـ ١، . . ، . . ، . . .) تمثل كثيرة حدود بينما المتوالية (٢، ٣، ٤، ٤، ٤، . . .) ليست كثيرة حدود لأن حدودها لاتصبح جميعها صفرية مهما تقدمنا في المتوالية. إن هذا التعريف المجرد يستخدم عند معالجة كثيرات الحدود في المرحلة الجامعية. يستخدم هذا التعريف لطلاب الجامعات الذين يدرسون ما يسمى بالجبر المجرد والذين قد وصلوا إلى مرحلة متقدمة من النضج الرياضي. ولكن لماذا تعرَّف كثيرة الحدود في المرحلة الجامعية على أنها متوالية معينة من الأعداد؟ يقول R. Dean في كتابه الآنف الذكر ما معناه «إننا في المرحلة الثانوية نعرِّف كثيرة الحدود على أنها مقدار من الشكل $س^{٣} - \frac{١}{٢} س^{٢} + ١$ أو بشكل عام $أ_{ن} س^{ن} + أ_{ن-١} س^{ن-١} + . . . + أ_{١} س + أ_{٠}$. حيث إن $أ_{ن-١}$، . . . عوامل حقيقية أو تخيلية ولكننا لانقول إلا القليل عن ماهية المقدار س. إننا نقول إن س متغير يأخذ قيم حقيقية وهذه إجابة مناسبة للمراحل الأولى ولكنها غير مناسبة الآن. لكي نتفادى الصعوبات التي تواجهنا في تعريف س سوف نستعمل تعريفًا جديدًا لايعتمد على س.»[٥]

لاحظ أن Dean يقول إن التعريف المستخدم في المراحل الثانوية هو أن كثيرة الحدود هي مقدار من الصورة $س^{٢} - \frac{١}{٢} س^{٢} + ١$ وما شابهها. وأن التعريف الجديد

لايستخدم إلا لطلاب الجامعات والذين يدرسون ما يسمى بالجبر المجرد. أضف إلى ذلك أن هذا التعريف الجديد قد وضع أصلاً لتفادي بعض المشكلات الرياضية والفلسفية الدقيقة (راجع كتاب Dean) وهذه أمور تفوق كثيراً مستوى أي طالب في المرحلة الثانوية ولذا فطالب الثانوية لايمكن أن يفهم الحاجة إليها.

كذلك دالة كثيرة الحدود هي قبل كل شيء دالة وهذه الحقيقة الأساسية تتلاشى تمامًا عندما نعرِّف كثيرة الحدود على أنها متتالية معينة من الأعداد. فمثلاً كثيرة الحدود س^{٢} هي الدالة من الأعداد الحقيقية إلى نفسها والتي تربع أي عدد. إذا عبَّرنا عن هذه الدالة بمتوالية الأعداد (. ، . ، ١ ، . ، . ، . . .) فإنها تفقد خاصيتها كدالة. أضف إلى ذلك أن كل تعاملنا في المرحلة الثانوية ومعظم تعاملنا في المرحلة الجامعية مع كثيرات الحدود يتعلق بتحليلها وإيجاد جذورها وهذا كله يتطلب أن نعتبر كثيرة الحدود دالة قبل كل شيء.

لهذه الأسباب جميعًا يرى الباحث أن تقديم كثيرة الحدود على أنها متوالية معينة من الأعداد في المرحلة الثانوية لايخدم أي هدف علمي أو تربوي وهو سابق لأوانه. لذا يرى الباحث التخلص من هذه الطريقة والاكتفاء بتقديم كثيرات الحدود على أنها دوال من صورة معينة عن طريق أمثلة مناسبة لمستوى الطلاب.

كثيرات الحدود كحلقة

إن معالجة كثيرات الحدود في كتاب الصف الثالث الثانوي تشير إلى أن الهدف الرئيس من الموضوع هو إثبات أن كثيرات الحدود تتمتع بعدد من الخصائص التي تميز نظامًا رياضيًا يسمى الحلقة. فمثلاً نجد منذ البداية التأكيد على وجود كثيرة حدود صفرية وكثيرة حدود واحدية وعلى وجود المعكوس الجمعي وخاصية الإغلاق بالنسبة للجمع والضرب وغيرها من خواص الحلقة الأخرى.[٦]

يؤكد هذا ما ذكره الباحث وهو أن استراتيجية الموضوع بكامله تكاد تقتصر على حقيقة أن كثيرات الحدود تشكل نظامًا جبريًا بعمليتين ثنائيتين، هما الجمع والضرب

وهذا النظام يحقق جميع شروط الحلقة وهذه الاستراتيجية في رأي الباحث هي نقطة الضعف الرئيسة في هذا الفصل من الكتاب.

مع أن الباحث لايعرف أي مصدر ينص على الهدف من تقديم هذا الفصل حول كثيرات الحدود بهذه الطريقة الجبرية المجردة، إلا أنه من المستبعد جدًّا أن يكون الهدف الأساسي من الموضوع هو تقديم مفهوم الحلقة عن طريق كثيرات الحدود. فمثلاً يعالج الفصل بعض الموضوعات الأساسية بالنسبة لكثيرات الحدود مثل القسمة نظريتي العامل والباقي والنظرية الأساسية للجبر وهذه جميعًا لاعلاقة لها بالنظام الرياضي المسمى بالحلقة. أضف إلى ذلك أن مفهوم الحلقة قد قدم في بداية المرحلة الثانوية عن طريق الأنظمة الجبرية بعمليتين وعن طريق المصفوفات.

إن هذه المعالجة المجردة لكثيرات الحدود لاتعدو أن تكون مثالاً آخر للتجريد والمغالاة في بعض موضوعات الرياضيات في المرحلة الثانوية وما دونها. فمثلاً في بداية المرحلة الثانوية نجد أن الأعداد النسبية تقدم بطريقة معقدة ومجردة للغاية عن طريق فصول التكافؤ.

إن دراسة الأنظمة الجبرية المجردة مثل الحلقة والحقل وما شابهها تأتي في مراحل متقدمة من الدراسة الجامعية وليس في المرحلة الثانوية. وحتى إن وجد من يحبِّذ إعطاء مقدمة بسيطة عن هذه الأنظمة لبعض الطلاب ذوي الميول الرياضية أو الفلسفية فإن هذا لايعني أن نحول دراسة موضوع حيوي ذي تطبيقات علمية كثيرة مثل كثيرات الحدود إلى دراسة نظام جبري مجرد.

إن وجود كثيرات الحدود في منهج المرحلة الثانوية ليس لمجرد أن يخدم كمثال على حلقة إبدالية بعنصر الوحدة (كما يصور لنا الكتاب) وإنما لأن هذه الدوال تمتاز بالعديد من الخصائص المهمة في مجال الرياضيات وتطبيقاتها. لقد أشار الباحث سابقًا إلى أن كثيرات الحدود تعتبر أهم الدوال الحقيقية أو المركبة وأن دراسة خصائص هذه الدوال يمثل جزءًا حيويًّا من منهج الرياضيات في المرحلتين الثانوية والجامعية.

إن عرض الكتاب المستخدم في الصف الثالث الثانوي لهذا الموضوع يبدو ذا طابع جبري بحت وهذا على حساب العديد من الحقائق والمهارات المهمة والتي ستناقش فيما بعد.

حلقة عوامل كثيرات الحدود

يعالج الكتاب العلاقة بين درجات مجموعة من كثيرات الحدود ودرجة مجموعها وكذلك العلاقة بين درجة حاصل الضرب ودرجات المضاريب. فإذا كانت لدينا مجموعة من كثيرات الحدود فإن درجة مجموعها تساوي أعلى درجة فيها على الأكثر وكذلك درجة حاصل الضرب لاتتعدى مجموع درجات المضاريب ويتبع ذلك بأمثلة وتمارين كثيرة.

إن هذا مثال حي لما يسميه جورج بوليا «الخلط بين المستويات.»[٧] عند دراسة كثيرات الحدود كنظام جبري في المرحلة الجامعية قد لاتكون العوامل حقيقية أو مركبة وإنما أي عناصر في أي حلقة. في هذه الحالة يجب على الطالب أن يكون حذرًا حيث إن درجة حاصل ضرب كثيرات الحدود قد لاتساوي مجموع درجات المضاريب. هذه الظاهرة تحدث إذا كانت حلقة العوامل تحتوي على ما يسمى بقواسم الصفر. أي أنه قد يوجد عنصران أ، ب حيث أ ≠ صفر وب ≠ صفر ولكن أ × ب = صفر.

في هذه الحالة يكون التشديد والتركيز على العلاقة بين درجة حاصل الضرب والمضاريب له ما يبرره. ولكن في المرحلة الثانوية حيث الدراسة محصورة على كثيرات الحدود بعوامل حقيقية وأحيانًا عوامل مركبة (حيث لاتوجد قواسم للصفر) ليس هناك مبرر للإطناب في هذا الموضوع حيث يخصص الكتاب له عدة صفحات.

كذلك يمكن قول الشيء نفسه حول التركيز على خاصية إبدال الضرب والإكثار من التعاريف والتمارين حول هذا الموضوع. عند دراسة حلقة كثيرات الحدود على حلقة عامة غير إبدالية يجب التأكيد على هذه الأمور والاهتمام بها ولكن هذا غير مناسب وغير ضروري في المرحلة الثانوية.

فيما يلي سوف يتطرق الباحث لبعض الموضوعات التي لها علاقة وثيقة بكثيرات الحدود والتي يرى أنها أحق بأن تدرس في المرحلة الثانوية مما هو موجود الآن في الكتب الدراسية المعمول بها.

الجذور النسبية لكثيرة الحدود

إن من أهم الموضوعات المتعلقة بمعادلة كثيرة الحدود في متغير واحد هو إيجاد جذورها. هذه كما هو معروف، ليست مسألة سهلة وفي الحقيقة لاتوجد طريقة عامة للحصول على جميع الجذور إلا باستخدام أساليب تقريبية معقدة. بالرغم من ذلك توجد بعض الطرق البسيطة المناسبة لطلاب المرحلة الثانوية والتي تمكننا من حساب جميع الجذور النسبية إن وجدت. سنكتفي هنا بذكر النظرية وبإمكان المرء البحث عنها في كتب الجبر. هذه النظرية تقول إذا أخذنا المعادلة $أ_ن س^ن + أ_{ن-١} س^{ن-١} + \ldots + أ_٢ س^٢ + أ_١ س + أ = صفر$. (نفترض هنا أن العوامل أعداد صحيحة) فإن $\frac{ك}{ن}$ يكون جذرًا لها إذا كانت م عاملاً للمقدار أ، و ل عاملاً للمقدار $أ_ن$. بواسطة هذه النظرية البسيطة يستطيع التلميذ أن يحدد جميع الجذور النسبية وهذه خطوة مهمة عند تحليل ودراسة كثيرة الحدود. وحتى برهان هذه النظرية في متناول طالب المرحلة الثانوية، كما أن له قيمة تربوية في حدِّ ذاته.

طبيعة جذور معاملة كثيرة الحدود بعوامل حقيقية

من المعروف أن جذور معادلة كثيرة الحدود التي عواملها حقيقية قد لاتكون جميعها حقيقية فالبعض قد يكون مركبًا. ولكن هناك حقيقة تؤكد أن الجذور المركبة في هذه الحالة تأتي أزواجًا مترافقة. يعني هذا أنه إذا كان لدينا جذرًا مركبًا لمعادلة كثيرة حدود عواملها حقيقية فإن المرافق جذر آخر للمعادلة. هذه النظرية المهمة أداة فعالة في تحليل وإيجاد جذور معادلات كثيرات الحدود. فمثلاً إذا كان لدينا معادلة من الدرجة الرابعة وكنَّا نعرف أن لها جذرًا مركبًا فبالنظرية السابقة نستنتج أن المرافق جذر آخر. باستخدام نظرية العامل نحول المعادلة المعطاة إلى معادلة من الدرجة الثانية وبهذا نحسب جميع جذور المعادلة الأصلية.

إن لهذه النظرية نتائج مهمة يحتاجها الطالب عند دراسته للجبر وحساب التفاضل والتكامل. فمثلاً النظرية تقتضي أنه بالإمكان دائمًا تحليل أي كثيرة حدود في متغير واحد إلى عوامل خطية أو على الأكثر عوامل من الدرجة الثانية. هذه الحقيقة هي أساس طريقة التكامل بالكسور الجزئية والتي يحتاجها الطالب في السنة الأولى من دراسته الجامعية. كما تجدر الإشارة إلى أن برهان هذه النظرية لايتطلب أكثر من مفهوم المرافق والذي يدرسه الطالب عند معالجة الأعداد المركبة في الصف الثاني من المرحلة الثانوية.

الرسوم البيانية لدوال كثيرات الحدود

لقد ذكرنا في بداية هذا البحث أن دوال كثيرات الحدود مهمة جدًّا وتظهر كثيرًا في العديد من الدراسات التطبيقية والنظرية. يعني هذا ضرورة تمكن الطالب من رسم هذه الدوال بسهولة ودقّة. ومع ذلك نجد أن مناهجنا في المرحلتين المتوسطة والثانوية تكاد تهمل رسم الدوال إهمالاً تامًّا. يدرس الطالب بعض الرسوم البسيطة للمستقيم في المرحلة المتوسطة كما يدرس معادلة المستقيم بتوسع في بداية المرحلة الثانوية. إذن فالطالب لايدرس شيئًا عن كيفية رسم دالة كثيرة الحدود العامة في المتغير س وحتى الدالة من الدرجة الثانية فهو لايدرسها إلا في السنة الأخيرة مع القطوع المخروطية الأخرى.

طبعًا نحن لانستطيع رسم دوال كثيرات الحدود في متغير واحد بشكل دقيق إلا باستخدام مفهوم المشتقة ولكن يمكن الحصول على رسوم جيدة للعديد من الدوال بعد تحليلها ودراسة إشاراتها في الفترات بين جذورها. كذلك يجب أن يتعلم التلميذ الخصائص والشكل العام لهذه الدوال. فمثلاً العلاقة بين درجة الدالة وعدد نقاط الانحناء وكذلك ما يحدث لهذه الدوال عندما يكبر أو يصغر المتغير س. أضف إلى ذلك موضوع الدوال الكسرية. هذه ليست كثيرات حدود ولكنها قريبة منها ولها أهمية خاصة. يجب الاهتمام برسم هذه الدوال وإعطاء مفاهيم خطوط التقارب الرأسية والأفقية والمائلة كجزء من دراسة كثيرات الحدود.

القسمة التركيبية

كثيراً ما نحتاج إلى قسمة كثيرة حدود على كثيرة حدود أخرى من الصورة س - أ، حيث معامل س هو الوحدة. في هذه الحالة يمكن اختصار وتبسيط عملية القسمة بصورة كبيرة إذا استخدمنا طريقة القسمة التركيبية. هذه الطريقة مفيدة جدًّا عند استخدامها مع نظرية الباقي ونظرية العامل وذلك لحساب قيمة كثيرة حدود عندما نعوض عن المتغير بقيمة معينة وكذلك عند إيجاد جذور المعادلة أو التحليل. طبعًا يمكن الاستغناء عن هذه الطريقة بالاعتماد على القسمة المطولة حيث إن القسمة التركيبية مجرد اختصار وتبسيط للقسمة المطلوبة في حالة خاصة. ولكن هذه الحالة الخاصة (المقسوم عليه من الصورة س - أ) مهمة جدًّا وهذا يبرر تقديم هذه الطريقة الخاصة. على كل حال، الكثير من كتب الجبر الشائعة الاستعمال (مثل كتاب Fisher-Zeibur) تقدم هذه الطريقة عند تقديم نظريتي الباقي والعامل.

موضوعات أخرى

هناك بعض الموضوعات المهمة الأخرى حول كثيرات الحدود، فمثلاً هناك ما يسمى بقاعدة ديكارت حول الإشارات والتي تعطي معلومات قيمة عن عدد الجذور في فترات من مجال الدالة. كما توجد بعض الطرق البسيطة لتحديد حدٍّ علوي وسفلي لجذور معادلة بدون الحصول على هذه الجذور مباشرة وغيرها.

إن العديد من الكتب لاتعالج هذه الموضوعات ولكن هناك بعض المؤلفين الذين يعالجونها مثل Uspensky في بعض ما كتبه.[٨] وبالإمكان إعطاء مثل هذه الموضوعات كتمارين إذا تعذر تقديمها في نص الكتاب المدرسي. على كل حال، هذه الموضوعات لها أهميتها بالنسبة لدراسة كثيرات الحدود ويرى الباحث أنه من المستحسن أن يعرف الطالب عن وجودها على الأقل.

قبل أن نختتم هذا البحث نشير إلى بعض الموضوعات الأساسية والتي لاتظهر في المرحلة المتوسطة أو الثانوية بصورة مناسبة، فمثلاً هناك مفاهيم العامل المشترك

الأكبر والمضاعف المشترك الأصغر لكثيرتي حدود في متغير واحد. وهذه المفاهيم ضرورية عند إجراء العمليات الأربع على المقادير الجبرية الكسرية وتبسيطها. ولاتؤخذ إلا مقدمة مختصرة جدًّا في المرحلة المتوسطة حول العامل المشترك لوحيدات الحدِّ فقط. أضف إلى هذا بعض الحقائق الأساسية الأخرى كمتطابقة الفرق بين مكعبين والقسمة المطولة التي لاتقدم إلاَّ في السنة الأخيرة من المرحلة الثانوية. كما يرى الباحث أنه يجب تقديم موضوع القسمة المطولة في مرحلة مبكرة عند بداية دراسة مادة الجبر في المرحلة المتوسطة وخصوصًا أنها لاتتطلب إلا أبسط المفاهيم الخاصة بالأسس.

تعليقـــــات

(١) *الرياضيات للصف الثاني المتوسط*، الجزء الثاني، ط٤ (الرياض: المطابع الأهلية للأوفست، ١٩٨٤م)، ص٩٩.

(٢) *الرياضيات للصف الثالث المتوسط*، الجزء الأول، ط٣ (الرياض: المطابع الأهلية للأوفست، ١٩٨٤م)، ص٦٥.

(٣) محمد عادل سودان وآخرون، *الرياضيات الحديثة للصف الأول الثانوي*، الجزء الثاني (جدة: دار عكاظ للطباعة والنشر، ١٩٨٣م)، ص٨.

(٤) محمد القويز وآخرون، *الرياضيات الحديثة للصف الثالث الثانوي*، الجزء الأول، ط١ (الدمام: شركة مطابع المطوع، ١٩٧٩م)، ص ص٥٣ ـ ٦٨.

(٥) Richard Dean, *Elements of Abstract Algebra* (New York: John Wiley and Sons, Inc., 1966), pp. 147-48.

(٦) القويز: *الرياضيات الحديثة*، ص ص٥٣ـ٦٨؛ Robert Fisher and Alan Ziebur, *Integrated Algebra and Trigonemetry*, 3rd ed. (Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, Inc., 1972).

(٧) George Polya, *Mathematical Discovery*, Vol. II (New York: John Wiley and Sons, Inc., 1965), pp. 133-35.

(٨) J.V. Uspensky, *Theory of Equations* (New York: McGraw-Hill Book Company, 1948).

Polynomials in High School Curricula

Saleh Al-Gwaiz
Assistant Professor, Dept. of Mathematical Sciences, King Fahd University of Petroleum and Minerals, Dhahran, Saudi Arabia

This study criticizes the section on polynomials as it appears in the text for the 12th grade of high school. The important subject of polynomials is being presented in an abstract manner where the emphasis is on the fact that the set of all polynomials forms a commutative ring with identity. This algebraic approach has resulted in emphasis on general facts like commutativity, associativity, existence of the unit element and existence of additive inverses... etc. On the other hand, many useful and important topics related to polynomials like rational roots and properties of complex roots of real polynomials have been neglected.

The researcher discusses these issues and some suggestions are given which he hopes will help in upgrading the quality of the mathematics curriculum in our high school.

دراسات تربوية: مجلة كلية التربية، جامعة الملك سعود، م٥، ص ص ٢٩ ـ ٥٤ (١٤٠٨هـ/١٩٨٨م)

تدريب معلمي الكبار أثناء الخدمة

عبدالعزيز عبدالله السنبل

أستاذ تعليم الكبار والتربية المستمرة المساعد، قسم التربية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية.

إن معظم العاملين في مجال تعليم الكبار ومحو الأمية في الدول العربية هم من معلمي المرحلة الابتدائية ومديريها الذين يفتقدون المعلومات والمهارات والخبرات والاتجاهات، التي تمكنهم من التعامل مع كبار السن بصورة جيدة. وتمثل هذه الناحية إحدى الصعوبات الرئيسة التي تواجه جهود محو الأمية في الوطن العربي. وللتغلب على هذه الصعوبة يمكن للدول العربية التوسع في مجال تدريب معلمي الكبار قبل الخدمة أو أثناءها.

ولأهمية برامج التدريب أثناء الخدمة في رفع كفاءة وإنتاجية معلمي الكبار فإن هذه الدراسة تهدف إلى إلقاء الضوء على عدة جوانب ذات صلة بإعداد وتدريب العاملين في مجال تعليم الكبار ومحو الأمية، وببساطة فإن الدراسة ستناقش مفهوم التدريب أثناء الخدمة وأهميته، وواقع تدريب معلمي الكبار في الوطن العربي، وطرق تطوير برامج التدريب أثناء الخدمة مع التركيز على الطرق المختلفة لتحديد المحتوى التدريبي لمعلمي الكبار، وأساليب تنفيذ الدورات التدريبية وطرق تقويمها.

مقدمة

في عصرنا الحاضر عصر الانفجار المعرفي والتقدم التكنولوجي والاقتصادي وعصر التخصص الدقيق تعنى معظم القطاعات الخاصة والعامة في جميع الدول

النامية والمتقدمة ببرامج التدريب أثناء الخدمة وترصد لها جزءا لا يستهان به من ميزانياتها. ويتفاوت ما ترصده هذه القطاعات لبرامج التدريب بناء على فلسفة القطاع وأهدافه وإمكانياته ونوعية الأفراد القائمين على إدارته. وهذا الاهتمام المضطرد ببرامج التدريب أثناء الخدمة نابع من إيمان هذه القطاعات بضرورة هذه البرامج لمواكبة ومعايشة التغيرات الحضارية والتعليمية والتقنية ذات الصلة بإداراتهم ومنسوبيهم، ولإيمانهم أيضا بالعوائد الإيجابية المستقبلية لبرامج التدريب أثناء الخدمة المتمثلة في الرفع من إنتاجية وكفاءة وسرعة أداء الموظفين الذين تتاح لهم الفرصة للمشاركة بهذه البرامج.

وتتضاعف أهمية برامج التدريب أثناء الخدمة لمعلمي الكبار في الوطن العربي لأنه من الملاحظ أن مسؤولية محو الأمية في منطقة الخليج العربي والدول العربية الأخرى قد أنيطت إلى معلمين لم يُعدُّوا أصلا لهذه المهنة التي تختلف فلسفيا ومنهجيا وأسلوبا عن الأنماط التعليمية الأخرى. فمعظم العاملين في هذا المجال هم من معلمي المرحلة الابتدائية ومديريها الذين يفتقدون المعلومات والمهارات والخبرات والاتجهات التي تمكنهم من التعامل مع كبار السن بصورة جيدة. وتزداد مشكلة عدم كفاءة معلمي الكبار سواء إذا علمنا أن برامج التدريب أثناء الخدمة المتوافرة لهذه الفئة لا تتناسب مع أعدادهم الهائلة. ليس هذا فحسب بل إن الدورات التدريبية التي تقدم لهذه الفئة قد لا تتناسب مع حاجاتهم الفعلية. ومما لا شك فيه أن سوء اختيار المدربين لدورات معلمي الكبار له دور كبير في عدم إنجاحها، الأمر الذي يؤدي بالتالي إلى تخليد الواقع المرير «عدم كفاءة معلمي الكبار.» ولخطورة هذا الواقع المرير ذكر أحد المهتمين بشؤون تعليم الكبار «أن أكبر التحديات التي تواجه تعليم الكبار في مرحلتنا هذه هي كيفية إعداد وتدريب العاملين في هذا المجال لا سيما وقد انتقل تعليم الكبار من كونه جهدا اجتماعيا تطوعيا هامشيا إلى كونه جزءا هاما من الحاجة العامة للتعليم.»[1]

هدف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى إلقاء الضوء على عدة جوانب ذات صلة بإعداد العاملين وتدريبهم في مجال تعليم الكبار ومحو الأمية. وببساطة فإن الدراسة ستناقش مفهوم التدريب أثناء الخدمة وأهميته، وواقع تدريب معلمي الكبار في الوطن العربي، وطرق تطوير برامج التدريب أثناء الخدمة مع التركيز على الطرق المختلفة لتحديد المحتوى التدريبي لمعلمي الكبار، وأساليب تنفيذ الدورات التدريبية وطرق تقويمها.

مفهوم التدريب أثناء الخدمة وأهميته

أصبح مصطلح التدريب أثناء الخدمة من المصطلحات الشائعة الاستعمال في هذا العصر السريع التغير والذي تحتم ديناميكيته وسرعة تغيره باستمرارية التعلم مدى الحياة. وانتشار استخدام هذا المصطلح لم يأت من عدم، ولكن نتج عن الازدياد المضطرد في استحداث وحدات متخصصة لتدريب القوى العاملة في القطاعات التعليمية منها وغير التعليمية كافة. وهناك من يستخدم مصطلح التدريب أثناء الخدمة كمرادف لمصطلح التعليم أثناء الخدمة، وهناك من يعارض هذا الاستخدام. وجزء كبير من المعارضة عائد لصراع فلسفي بين السلوكيين behaviorists والإنسانيين humanists [٢] ولا يتسع المجال لمناقشته، علما بأن مناقشته لن تضيف جديدا إلى الناحية التطبيقية في هذا المجال.

والتدريب أثناء الخدمة عبارة عن نشاطات تعليمية، منظمة وهادفة، يديرها أشخاص متخصصون تحت إشراف إدارة معينة. وهذه النشاطات المنظمة تعنى «بتجديد خبرات المتدرب والنهوض بمستواه من الناحيتين الثقافية والمهنية بقصد زيادة مستوى الكفاية الإنتاجية له وذلك عن طريق التفرغ الكامل أو الجزئي.»[٣] ويعرّف نبيل مصلح مفهوم التدريب على أنه «العملية المقصودة التي تهيء وسائل التعليم وتعاون العاملين على اكتساب الفاعلية في أعمالهم الحاضرة والمستقبلية أو هو النشاط المستمر لتزويد الفرد بالخبرات والمهارات والاتجاهات التي تجعله صالحا لمزاولة عمل ما.»[٤]

ويستخدم التدريب أثناء الخدمة في ثلاث حالات مميزة: الأولى، وهي مرحلة التعيين، حيث يمكن النظر إلى التدريب في هذه الحالة كنوع من التوجيه orientation والتهيئة للمعلم أو الموظف المستجد. والحالة الثانية التي يستخدم بها التدريب هي حالة اتساع الدور الوظيفي الذي يقوم به الفرد أو سرعة التغير في مجال عمله مما يؤدي إلى ضرورة انخراطه ببرنامج تدريبي يمكنه من مواكبة الأعمال المستجدة أو التغيرات الحديثة في مجال عمله. ومن البديهي أن برامج التدريب أثناء الخدمة تعتبر ذات ضرورة قصوى عندما ينتقل العامل إلى وظيفة أخرى أو عندما تسند إليه مهام جديدة غير ملم بطبيعتها.

وينظر البعض إلى التدريب أثناء الخدمة وقبلها، على أنه خير استثمار يمكن أن يحقق عائدًا مجزيًا، وذلك بما يحققه التدريب في الوقت الحاضر من نتائج تتلخص في زيادة كفاية المنظمات التعليمية والإدارية بتهيئة الظرف المواتية للاستفادة بمن تدربوا وتمكينهم من تطبيق ما تدربوا عليه، والاعتماد على الاستخدامات العديدة للمعلومات والمهارات التي اكتسبوها في إتقان رسم الخطط والتنظيم واتخاذ القرارات والاتصالات وإشباع الحاجات الاجتماعية والنفسية للعاملين في حقل الإدارة أو التعليم أو التدريب.[٥]

ويرى البعض «أن العناية بعملية التدريب للمعلم أثناء الخدمة إنما هي عملية مكملة للتنمية الذاتية التي يقوم بها الفرد بنفسه فيعلم نفسه بطريقة مستمرة طول حياته. إن العمل على توجيه هذه العملية ونجاحها سوف يجعل مهنة التعليم عملا محببا إلى النفس مجددا للنشاط والذهن، وعن طريقها يتميز المعلم عن الآلة. فبينما يتناقص إنتاج أي آلة عن طريق الاستعمال المستمر فإن المعلم عن طريق التدريب المستمر يتزايد إنتاجه كما وكفيا ويحقق الرضا عن نفسه.»[٦] ويمكن تلخيص أهمية برامج التدريب أثناء الخدمة لمعلمي الكبار بالنقاط التالية:

١ ـ اكتساب المعلومات والمهارات والخبرات والاتجاهات اللازمة لتأدية أعمالهم بصورة أكثر كفاءة.

٢ ـ ترسيخ المعلومات والمهارات التي اكتسبها المتدربون أثناء تدريبهم الأولي.

٣ ـ إتاحة الفرصة للمتدربين لمناقشة المشكلات العملية التي تواجههم واقتراح بعض الحلول المناسبة.

٤ ـ تحسين كفاية النوعية الداخلة والخارجة input-output quality للنظام التعليمي.

٥ ـ تعميق الصلة بين المتدربين ومؤسستهم الوظيفية حيث يمكن اعتبار برامج التدريب أثناء الخدمة إحدى المسببات لتحقيق الرضا الوظيفي.

٦ ـ رفع الروح المعنوية للمتدربين وتحسين فكرة الذات self concept لديهم وذلك عن طريق تحقيق بعض المتطلبات الوظيفية.

٧ ـ تبديل النظام الحياتي الروتيني لمعلمي الكبار وهذا التبديل له دور فعال في طرد روح السأم والملل والتوترات العصبية من حياة المعلمين.

٨ ـ جذب اهتمامات أكبر عدد من المتدربين نحو علم تعليم الكبار وهذا الجذب بلا شك سيؤدي إلى توسيع قاعدة المتخصصين في هذا المجال.

٩ ـ تعتبر برامج التعليم أثناء الخدمة خطوة على طريق تحقيق مبدأ التعليم مدى الحياة الذي تنص عليه فلسفة تعليم الكبار.

واقع تدريب معلمي الكبار في الوطن العربي

إن واقع الحال يشير إلى أن معظم معلمي ومديري برامج تعليم الكبار في الدول العربية هم من فئة العاملين بالبرامج النهارية الابتدائية وهذا يعني أنهم لم يُعَدُّوا أصلا لمهنة تعليم الكبار والتي ـ كما أشرنا آنفا ـ تختلف فلسفة ومنهجا وأسلوبا عن المراحل التعليمية الأخرى. ولا شك أن الحاجة هي التي أدت إلى الاستعانة بخبرات هؤلاء المدرسين نظرا لعدم توافر المتخصصين أو المدربين في هذا المجال. ويشير واقع الحال أيضا إلى أن البرامج التدريبية المتاحة لهذه الفئة من التربويين لا تتناسب مع أعدادهم الحالية. ففي دراسة قام بها الباحث تبين أن ٩٢٪ من المعلمات السعوديات و٨٥٪ من المعلمات غير السعوديات العاملات في برامج محو الأمية النسوية لم يتلقين أي تدريب في مجال تعليم الكبار.[٧] وتقارير الأمانة العامة لتعليم الكبار بوزارة المعارف السعودية

تشير إلى أن ما يقارب ٢٠٪ من إجمالي معلمي الكبار قد تلقوا دورات تدريبية داخلية وخارجية في مجال عملهم. وتشير الأدبيات المتوافرة بأن هذه النسبة هي النسبة السائدة norm في معظم أرجاء الوطن العربي.

ولـرفع كفاءة معلمي الكبار في الوطن العربي أولت بعض الأجهزة التعليمية الرفيعة اهتماما بالغا بتقديم دورات تدريبية مكثفة لمعلمي الكبار. والمعلومات المتوافرة للبـاحث تدل على أن مركـز الـتربية الأساسية (يعرف حاليا بالمركز الدولي للتعليم الوظيفي للكبار في العالم العربي) في سرس الليان بجمهورية مصر العربية ـ والتابع سابقا لمنظمة اليونسكو ـ يعد من أوائل المراكز العربية التي قامت بتنفيذ برامج ودورات تدريبية مكثفة في مجال تعليم الكبار.

ويعتبر الجهاز العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار ببغداد ومركز تدريب قيادات تعليم الكبار لدول الخليج العربي التابعان للمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم من الأجهزة التعليمية ذات النشاط المتميز في مجال تدريب معلمي وقادة تعليم الكبار في الـوطن العـربي. فمن الأدوار الـرائـدة التي يقـوم بها الجهاز والمركز إقامة الندوات والحلقات التدريبية لقادة تعليم الكبار ونشر الفكر التربوي المتعلق بتعليم الكبار وذلك عن طريق تأليف الكتب وترجمتها وإصدار النشرات والدوريات المتخصصة. والجدير بالذكر، أن الجهاز العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار يقوم بإصدار دورية متخصصة بعنوان «تعليم الجماهير» ويقوم مركز تدريب قيادات محو الأمية وتعليم الكبار لدول الخليج العربي بإصدار دورية مماثلة بعنوان *التربية المستمرة*. وتشتمل هذه الدوريات على أبحاث نظرية وتطبيقية في جميع الجوانب التي تتعلق بفلسفة تعليم الكبار، وتطوير مناهج تعليم الكبار، وإدارة برامج تعليم الكبار، وعلم نفس الكبار، وواقع برامج تعليم الكبار في الدول المختلفة. كما تشتمل الدوريات على عرض لأهم الدراسات والكتب والتجـارب والأحـداث المتعلقـة بتعليم الكبار. بالإضافة إلى المراكز الآنفة الذكر، فيقوم كل من مركز تدريب قيادات تعليم الكبار لدول شمال أفريقيا ومعهد إعداد المعلمين للتربية الأساسية بالعراق بجهود طيبة في هذا المجال لا يتسع المجال لمناقشتها.

أمـا بالنسبـة لدور الجامعات العربية فمن الملاحظ «أن الجامعات في الوطن العربي، بصورة عامة وقفت موقفا سلبيا من ميادين تعليم الكبار»[٨] وخاصة ميدان تدريب العاملين في مجال تعليم الكبار. وقد يعزى هذا الموقف السلبي لعدة عوامل أهمها النظرة الدونية لبرامج تعليم الكبار وعدم وضوح الرؤية لدى الكثير من الجامعات بالنسبة لمفهوم تعليم الكبار، أو لفقدان القوة الدافعة في الهرم الإداري والتي توعز لإقامة مثل هذه البرامج، أو لعدم إدراك أهمية هذه البرامج، أو لعدم توافر الإمكانيات المـادية أو البشرية، أو لانشغال أعضاء هيئة التدريس في الجامعات العربية بأعباء تدريسية وإدارية لا تمكنهم من استحداث مثل هذه البرامج. ومهما تكن أسباب عدم اهتمام الجامعات العربية وخاصة كليات التربية ببرامج التدريب أثناء الخدمة لمعلمي الكبـار، فإن الـدلائـل تشير إلى أن الحاجة لمثل هذه البرامج أصبحت ماسة وليس بمقـدور أي بلد عربي أن يؤخر إقامة هذه الدورات أكثر مما مضى. ولكي تشارك كليات التربية في إعداد معلمي الكبار يرى الباحث ضرورة الأخذ بالأمور التالية:

أولاً: تدريس مقرر تعليم الكبار والتعليم المستمر كمتطلب أساسي للتخرج من كليات التربية.

ثانيًا: طرح عدد من مقررات تعليم الكبار كمقررات اختيارية.

ثالثًا: إصدار النشرات والأبحاث والدوريات المتعلقة بتعليم الكبار ومحو الأمية وهذا لن يتسنى إلا عن طريق إنشاء مراكز أبحاث متخصصة في كليات التربية.

رابعًا: إقامة دورات تدريبية في مجال تعليم الكبار بالتنسيق مع الجهات المسؤولة.

خامسًا: تقديم المحاضرات العامة في مجال تعليم الكبار.

سادسًـا: تقـديم يد المعـونـة والاستشـارة للجهات التي تعنى بتطوير برامج التدريب أثناء الخدمة لمعلمي الكبار.

سابعًا: تقديم برامج الدراسات العليا في مجال تعليم الكبار.

والملاحظ على مستوى الأقطارالعربية أن معظمها قد بدأ بتنفيذ دورات تدريبية لمعلمي الكبـار تشرف عليهـا وزارات التربية والتعليم والجهود المبذولة على مستوى

الأقطار لاشك أنها تتفاوت كما ونوعا بناء على الإمكانيات المادية والبشرية المتاحة لكل قطر. وتبعا لغياب الإحصائيات والدراسات والبحوث فإنه يصعب الحكم على مدى جدوى هذه الدورات وتأثيرها على اتجاهات معلمي الكبار وإنتاجيتهم. ولتوضيح جهود الدول العربية في مجال تدريب معلمي الكبار، فسوف ننظر نظرة خاطفة إلى الجهود التي بذلتها وزارة المعارف السعودية في هذا الميدان.

منذ عام ١٣٩٥هـ (١٩٧٥م) وحتى اليوم قامت الأمانة العامة لتعليم الكبار التابعة لوزارة المعارف بتطوير دورات تدريبية لمعلمي الكبار بمعدل ثلاث دورات سنويا ومدة كل دورة شهر كامل وذلك عن طريق التنسيق مع المركز الوطني لتعليم الكبار ومركز البحوث التطبيقية بالدرعية علما بأن الوزارة تقوم بصرف مكافآت تشجيعية للمنخرطين في هذه الدورات. ويشرف على الإدارة والتدريس في هذه الدورات التدريبية نخبة من أساتذة الجامعة المتخصصين وبعض خبراء تعليم الكبار بالوزارة. وتهدف هذه الدورات التدريبية لتحقيق الأهداف التالية:

١ ـ تبصير الدارسين بأبعاد مشكلة الأمية وآثارها والجهود المبذولة لحلِّها محليًّا.

٢ ـ تأهيل العاملين المستجدين في مجال تعليم الكبار وتزويدهم بالمهارات والخبرات التي تعينهم في عملهم.

٣ ـ استجابة للاتجاهات التربوية الحديثة التي تؤكد ضرورة استمرار التدريب وحاجة الإنسان إلى التعليم المستمر.

٤ ـ تزويد القدامى والجدد من العاملين في مجال تعليم الكبار بكل حديث في ميدان البحث العلمي والتجريب الميداني.[٩]

وتعتبر المحاضرة النمط السائد في تقديم محتوى هذه الدورات التدريبية والذي يختلف من دورة لأخرى تبعًا لاهتمامات وخلفيات المشرفين والمدرسين بهذه الدورات.

وبدراسة الموضوعات التي تمت مناقشتها في الدورات التدريبية السابقة يمكن القول بأن محتوى الدورات التدريبية لايتعدى الموضوعات التالية :

١ ـ تاريخ تعليم الكبار في المملكة العربية السعودية
٢ ـ المشكلات التي تواجه برامج محو الأمية
٣ ـ خصائص المتعلمين النفسية والاجتماعية
٤ ـ طرق تعليم الكبار
٥ ـ جهود المملكة في محو الأمية
٦ ـ نظام ولوائح تعليم الكبار في المملكة العربية السعودية
٧ ـ مناهج تعليم الكبار
٨ ـ تعليم الكبار في الدول العربية
٩ ـ صفات معلمي الكبار

أساليب تحديد محتوى الدورات التدريبية لمعلمي الكبار

إن عملية تطوير برامج التدريب أثناء الخدمة ليست بالعملية السهلة كما قد يتوقعها البعض خاصة إذا تولى العملية جهاز تدريبي يشرف على برمجة الكثير من المشروعات التدريبية كما هو واقع الحال لدى الكثير من وزارات المعارف والتعليم والتي تميل إلى النزعة المركزية في تخطيط البرامج والدورات. وجزء من صعوبة تطوير برامج التدريب أثناء الخدمة يكمن في تداخلها وتقاربها والدقة في متابعتها وتغير الظروف المختلفة التي قد تؤدي إلى تأجيلها أو إلغائها. ومن الوجهة النظرية فإن عملية تطوير برامج التدريب أثناء الخدمة تمر بتسع عمليات متداخلة ومتكاملة هي : تحديد فكرة البرنامج التدريبي، ودراسة أهميته دراسة مبدئية، والالتزام بتنفيذه ووضع الخطة الإدارية، وتحليل حاجات الدارسين، وصياغة الأهداف التربوية، وتحديد المحتوى التعليمي، ووضع الخطة الدراسية، وتنفيذ البرنامج التدريبي وتقويمه، وعمل التغييرات اللازمة بناءً على نتائج التقويم.[١٠] ونظرًا لأهمية خطوة تحديد المحتوى التدريبي لإنجاح البرنامج التدريبي فسنقوم فيما يلي بعملية عرض ومناقشة الطرق المختلفة التي يمكن عن طريقها تحديد محتوى الدورات التدريبية.

في الحقيقة، إن المتتبع لواقع برامج التدريب أثناء الخدمة، سواء كانت لمعلمي الكبار أو غيرهم، يدرك أن عملية تحديد المحتوى التدريبي تجري بطريقة تقليدية، حيث يقوم المدرب بتحديد المحتوى على ضوء اهتماماته الشخصية أو خبراته التعليمية وتجاربه الحياتية أو ما يتوافر لديه من أدبيات مختلفة أو بناءً على تصوراته الشخصية أو توقعاته عن حاجات الدارسين learner's felt needs. وهذه الطرائق والأساليب في تحديد المحتوى التدريبي طرائق قاصرة حيث أثبتت الدراسات أن البرامج التدريبية التي يبنى محتواها في ضوء الطرق آنفة الذكر إنما هي برامج عديمة الجدوى إذا ما قورنت بالدورات التدريبية التي يحدد محتواها في ضوء الاتجاهات الحديثة المتبعة في تحديد المحتوى التدريبي. ومن الاتجاهات الحديثة المتبعة في تحديد المحتوى التدريبي والتي يمكن استخدامها لتحديد محتوى دورات معلمي الكبار ما يلي:

١ ـ أسلوب تحليل حاجات الدارسين needs assessment

٢ ـ أسلوب أخذ آراء المتخصصين والخبراء experts' opinions

٣ ـ أسلوب تحديد صفات النوعية الخارجة output quality

٤ ـ أسلوب تحليل الواجبات والمسؤوليات task analysis

وفيما يلي سنلقي الضوء على كل أسلوب من هذه الأساليب بنوع من الإيجاز:

تحديد المحتوى على أساس تحليل حاجات الدارسين

يؤمن معظم مخططي البرامج اليوم بنظرية تخطيط البرامج على أساس تقويم الحاجات التعليمية وهم بذلك يرفضون مبدأ تحديد المحتوى التعليمي على أساس واحد كخبرة العرق race experience أو المزاج الإداري adminstrative preference أو مبدأ الخبرة المتوافرة أو مبدأ رأي المتخصصين أو ما إلى ذلك من أساليب تقليدية.(١١) ويعزى سبب إيمان مصممي البرامج التعليمية بمبدأ تحليل الحاجات لإيمانهم العميق بأن الوقت والنفقات المصروفة على تجميع الحاجات التعليمية وتصنيفها وتوثيقها وتأكيدها تمثل توفيرًا واستثمارًا مجديًا على المدى الطويل.

ويرى الكثيرون بأن عملية تحديد الاحتياجات تعتبر «حجر الأساس في عملية التخطيط حيث يتم تحديد احتياجات الطلاب أو المجموعة المراد تقديم الخدمات

إليهـا، وبنـاء على تلك المعلومات سيتم تحديد الاتجاه الذي سيتبعه البرنامج ونوع الخدمات المطلوبة ثم وضع قائمة الأولويات.»[١٢] كما أن عملية تحديد الاحتياجات يمكن أن ترشد المدربين بالنسبة لنوعية الموضوعات التي تتناسب مع حاجات الدارسين ورغباتهم واتجاهاتهم.

إن عملية تحليل الاحتياجات تتلخص في قيام المدرب بطريقة رسمية أو غير رسمية بجمع معلومات معينة عن المتدربين تتعلق بالمشكلات الميدانية التي تواجههم، ونقـاط ضعفهم، وتصـوراتهم بالنسبـة للبرنـامـج التـدريبي، وحـاجاتهم ورغباتهم ودوافعهم التعليمية، ومعلوماتهم السابقة عن الموضوع ومن ثم دراسة هذه المعلومات المتوافرة لغرض تحديد المحتوى المناسب لطبيعة المجموعة وواقعها وخلفياتها. والجدير بالـذكر، أن هناك عدة طرق لجمع المعلومات المتعلقة بحاجات الدارسين منها على سبيل المثـال طريقـة اختبـارات تحديد المستـوى، وطـريقـة الاستبـانة، والمقابلات الشخصية، والمناقشات الصفية.

ولقد حظيت مشكلة تحديد المحتوى التدريبي لمعلمي الكبار باهتمام الكثير من الباحثين وخاصة في الولايات المتحدة التي تعتبر رائدة الدول في مجال تعليم الكبار. ففي عام ١٩٧٣م قامت جامعة ميسوري The University of Missouri بدراسة مسحية للتعـرف على حاجات معلمي الكبار في الولايات المتحدة وذلك عن طريق استفتاء عينات عشوائية من معلمي الكبار شملت جميع الولايات. ودلَّت نتائج البحث على أن معلمي الكبار بحاجة إلى تدريب في المجالات التالية:

١ ـ خطوات التدريس الجيِّد.
٢ ـ القيام بزيارات لبعض المدرسين للإطلاع على الأساليب التدريسية الناجحة.
٣ ـ كيفية التعامل مع الدارسين الكبار.
٤ ـ إعطاؤهم بعض المقررات الدراسية اللازمة لزيادة معلوماتهم في مجال تخصصهم.

٥ ـ تنمية مهارات إعداد المواد التعليمية لديهم.[١٣]

وفي عام ١٩٧٥م أجرى مركز جامعة رود أيلند Rhode Island للمناهج والبحث والتنمية دراسة مسحية في منطقة الشمال الشرقي New England من الولايات المتحدة وذلك لتحديد الحاجات التدريبية لمعلمي الكبار قبل ابتداء الخدمة. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن الحاجات الضرورية والرئيسة لمعلمي الكبار تشتمل على التالي: معرفة طرق تدريس القراءة واللغة الإنجليزية كلغة ثانية، التعرف على منهج تفريد التعليم وتطبيق نظريات التعلم، والتعرف على استخدام المواد التعليمية الحديثة، والتعرف على طبيعة المعوقات الدراسية، والتعرف على طرق وأساليب تحليل حاجات الدارسين وتقويمهم وإرشادهم وتوجيههم.[١٤]

وفي دراسة متعمقة قام شامبرلين Chamberlain بتحديد الكفايات competencies الواجب توافرها في معلمي الكبار لكي يعتبروا ذوي كفاءة مهنية professionally competent. وشاركت في هذه الدراسة عينة من أساتذة تعليم الكبار وعينة من طلبة الدراسات العليا في مجال تعليم الكبار. وحسب رأي عينة البحث فإن أكثر الكفايات اللازمة لتكوين الخبرة المهنية في مجال تعليم الكبار هي مهارات الاتصال والعلاقات الإنسانية، ومهارات تطوير البرامج التعليمية، والمهارات الإدارية، ومعرفة مبادىء وأسس علم تعليم الكبار.[١٥]

وفي حدود معرفة الباحث واطلاعاته على الدراسات السابقة المتعلقة بتحديد حاجات معلمي الكبار أثناء الخدمة فإنه لم تجر أية دراسة علمية في البلاد العربية لتحديد الحاجات التدريبية الفعلية لمعلمي الكبار. الأمر الذي يؤكد على أهمية القيام بدراسة من هذا النوع لكي تستخدم نتائجها كدليل يستعان به لتحديد محتوى الدورات التدريبية لمعلمي الكبار.

تحديد المحتوى التدريبي على أساس رأي الخبراء والمتخصصين

يعتبر أسلوب تحديد محتوى الدورات التدريبية على أساس رأي الخبراء والمتخصصين من أكثر الأساليب شيوعًا في مجال تدريب معلمي الكبار وغيره من

المجالات. ولكن لو أخذنا عينة عشوائية من الخبراء والمتخصصين في مجال تعليم الكبار وطلبنا من كل خبير ومتخصص أن يضع تصورًا عن المعلومات والخبرات والمهارات التي يجب أن تشتمل عليها الدورات التدريبية فمن المحتمل أن نجد تباينًا بين آرائهم وهذا التباين قد يعزى لاختلاف التوجهات orientation النظرية والتطبيقية التي تؤثر على السلوك التفكيري للمهتمين* في هذا المجال. ولتوضيح هذه الناحية سوف ننظر نظرة عاجلة إلى آراء كلا الفريقين.

يقول عبدالرحمن الحميدي بأن أي برنامج تدريبي لمعلمي الكبار يجب أن يشتمل على الوحدات التعليمية التالية... مدخل في المناهج، خصائص الدارسين الكبار، طرق التدريس وأسسها، طرق تدريس الوسائل التعليمية، الفروق بين تدريس الكبار والصغار، بيئة الجماعات، المدرسة والمجتمع، إرشاد الكبار، التقويم، وتدريب عملي.(١٦)

والباحث الحالي، بكونه أحد المهتمين بالجانب النظري والأكاديمي لتعليم الكبار، يرى أن أى برنامج تدريبي لمعلمي الكبار يجب أن يتطرق للموضوعات التالية: الأسس الفلسفية والنفسية والاجتماعية لتعليم الكبار، تطوير برامج تعليم الكبار، المناهج وطرق التدريس، إدارة برامج تعليم الكبار، العلاقات الإنسانية، وسائل التعليم، التقويم التربوي، البحث التربوي، وتاريخ تعليم الكبار في القطر الذي ينتمي إليه الدارسون.

ويؤكد عبدالله عبدالواحد يوسف سيطرة النزعة النظرية على آراء الكثير من المهتمين بتطوير برامج التدريس أثناء الخدمة حيث يقول: «كثيرًا ما تتحدث الكتابات التي ألفت حول هذا الموضوع إلى قدر من تعريف المتدرب بفلسفة تعليم الكبار وطرقه

---

* في مجال الدورات التدريبية يحاول النظريون تدعيم فكرة تعليم الكبار كعلم قائم بذاته له أسسه ومبادؤه ونظرياته وفلسفاته المختلفة في حين يركز التطبيقيون على تعليم الكبار كنوع من الممارسات والنشاطات التعليمية ذات مشكلات خاصة يجب التطرق إليها.

وأساليبه وبعض الدراسات المقارنة لنظم مختلفة وعينات من علم الاجتماع وعلم النفس. وغالبًا ما يكون التركيز على الجانب النظري أكثر منه على الجانب العملي للتدريب.» ويعارض يوسف هذا الاتجاه حيث يرى «ضرورة التركيز على المشاركة العملية للتدريب.»[١٧]

ويبدو التوجيه التطبيقي في اختيار محتوى برامج تدريب معلمي الكبار واضحًا عند إبراهيم جعفر سليمان الذي يرى أن برامج التدريب أثناء الخدمة لابد أن تلبي حاجات فئتين من معلمي الكبار، هما فئة معلمي التعليم النظامي وفئة معلمي الكبار التي تأتي من بيئات غير تعليمية. ويرى كذلك أن هناك موضوعات لابدَّ أن يتعلمها المتدربون أيًّا كانت فئاتهم وسمى هذه الموضوعات بالموضوعات المشتركة والتي تشتمل على ما يلي:

١ ـ لابد لمعلم الكبار وبصرف النظر عن الفئة التي ينتمي إليها أن يلم إلماما كافيًا بمشكلة الأمية كمشكلة ترتبط بالكثير من المشكلات الاقتصادية والاجتماعية والسياسية ولابدَّ له من أن يتعرف على حجم المشكلة على المستوى العالمي ومستوى الوطن العربي والجهود المبذولة فيها للتغلب على المشكلة ومناهج العمل. كل ذلك بهدف إعطاء معلم الكبار خلفية علمية واضحة عن العمل الذي يمارسه لتجيء هذه الممارسة عن اقتناع تامٍّ منه.

٢ ـ وباعتبار أن حسن التعامل مع المتعلمين يقتضي التعرف على خصائصهم النفسية فلا بدَّ أن يكون موضوع الخلفية النفسية لتعليم الكبار أحد الموضوعات الرئيسة التي تقدم خلال برامج تدريب معلمي الكبار أيًّا كانت الخلفية المهنية لهم.

٣ ـ إن المتعلمين الكبار لهم من الخبرات المكتسبة من واقع أوضاع حياتهم في المجتمع ما يجعلهم في مستوى معلميهم إن لم يتفوقوا عليهم لكنهم في الوقت نفسه في حاجة ماسة للتعرف على موضوعات تدخل في نطاق موضوعات الثقافة العامة المتصلة

بحياتهم كأفراد في المجتمع لهم دورهم في الأسرة مثل دورهم في مواقع عملهم والحياة العامة. لذلك لابدَّ وأن يكون برنامج تدريب معلم الكبار مشتملاً على ما يؤهله ليقدم موضوعات الثقافة العامة للمتعلمين الكبار.(١٨)

بالإضافة إلى الموضوعات المشتركة آنفة الذكر يرى إبراهيم سليمان أن هناك موضوعات يجب أن تقدم في الدورات التدريبية ولكن بدرجة أقل من التركيز. وهذه الموضوعات هي طرق تدريس القراءة والكتابة، طرق تدريس الحساب واستخدام الوسائل التعليمية وتنظيم إدارة الفصل والمركز.

تحديد المحتوى على أساس الصفات: نوعية المخرجات المتوقعة

لعله من نافلة القول أن نذكر بأنه عند تحديد محتوى تدريبي معين لأي مجموعة كانت فلابدَّ أن يكون لدينا تصور مسبق عن الصفات السلوكية والعملية التي نحاول غرسها أو تأصيلها لدى الدارسين. وتكمن أهمية دراسة صفات المعلم الجيد كأسلوب من أساليب تحديد المحتوى التدريبي في «أن الكثير من الدراسات قد أثبتت أن هناك علاقة إيجابية بين بعض الصفات والخصائص الشخصية للمدرسين وإنتاجية الدارسين واتجاهاتهم نحو المعلم والعملية التعليمية.»(١٩) وأدبيات تعليم الكبار تعج بالآراء والدراسات التي تناولت موضوع الصفات الواجب توافرها في معلم الكبار الجيِّد. وسنعرض فيما يلي بعض هذه الآراء والدراسات.

في الواقع، يعتبر روجر أكسفورد Axford، أستاذ تعليم الكبار بجامعة ولاية أريزونا، من الباحثين الذين تطرقوا لموضوع صفات معلمي الكبار ودرسوه دراسة مستفيضة. ودلَّت نتائج أبحاثه على أن معلم الكبار الجيِّد يجب أن يتحلى بخمس وعشرين صفة هي «العدل، الروح المرحة، المعرفة الشاملة، التعلم الجيِّد (يمكنه التواصل مع طلابه)، حب الآخرين، العلاقة غير الرسمية، التنظيم الجيد، التخطيط للدروس، تقديم المشورة للطلاب، الاستعداد للاستماع للآخرين، التحمس لعمله، التنويع في طريقة تدريسه، إعطاء الأمور اعتبارها الصحيح، المعرفة

باهتمامات الدارسين، الأناقة في المظهر، استخدام الوسائل التعليمية، إثارة النقاش، توجيه الأسئلة، معـرفـة مصادر المعلومات، العلاقات الجيدة، يتحسس مشكلات الطلاب، لديه اعتبار للفروق الفردية، اقتراحه دراسات خارجية، الثقة بالطلاب، الحث على التعليم، المحافظة على اهتمام الطلاب بالموضوع.(٢٠)

ويرى ماكوماس McComas أن المعلم الجيد يجب أن يتصف بالصفات التالية: المرح، إلمام متعمق بالمادة التي يدرسها، يستطيع جذب انتباه الدارسين، التحضير لكل درس، اختباراته تركز على التفكير، عادل في إعطاء الدرجات، لايميل للتعصب أو التحيز، يحترم وجهات نظر الدارسين، يحب عمله، يتعاون مع الدارسين في أي وقت، يستخـدم الأمثلة عند التدريس، يشغل الحصة الدراسية بمعلومات نافعة، عشر الجانب، حسن المظهر، يعترف بأخطائه، يشجع المتعلمين على عمل الأفضل، ويتحمل هفوات الطلاب بصدر رحب.(٢١)

كما تطرقت سياسات تعليم الكبار في المملكة العربية السعودية لموضوع صفات معلمي الكبار وذلك من خلال تحديد الخصائص التي ينبغي أن تتوافر في معلم الكبار لكي يكون مؤهلاً للعمل في هذا المجال. ومن هذه الخصائص ما يلي:

١ ـ تفهم طبيعـة وأبعـاد مشكلة الأمية وآثـارها المعوقة لخطة الإنتاج والتنبيه والتطور الاجتماعي.

٣ ـ الإدراك الواعي لدور المعلم وأهميته في التصدي للأمية والاستعداد للبذل والمشاركة في الجهود المبذولة بحماس وإيمان.

٣ ـ الاهتمام بالبيئة المحلية و تفهم طبيعتها وظروفها الاقتصادية والاجتماعية وعادات أهلها وتقاليدها والقدرة على المشاركة في تنميتها وتطويرها.

٤ ـ الإحاطة بالخصائص النفسية للكبار وطرق التعامل معهم والارتباط بهم والتأثير فيهم.

٥ ـ الكفاية العلمية والمهنية وما ينطوي تحتها من إحاطة تامة بالمواد الدراسية والمناهج والكتب ومهارة ومرونة في اختيار الطرق والوسائل المناسبة لتوصيل الخبرات والتزويد بالمهارات وإكسابًا للاتجاهات السلوكية.[٢٢]

وفي دراسة ميدانية أجريت في منطقة العين التعليمية لاستطلاع آراء معلمي الكبار عن الخصائص الواجب توافرها في معلم الكبار تبين أن أهم الصفات هي ما يلي: أن يكون صبورًا (٦٠٪)، متفهمًا لظروف الدارسين المادية والاجتماعية والنفسية (٤٢٪)، ملمًّا إلمامًا تامًّا أو متخصصًا في مادة التدريس (٣٤٪)، مثقفًا (٣٢٪)، ذا خبرة في تدريس الكبار (٣١٪)، منظبطًا (٢١٪)، مخلصًا (٢٠٪)، أن يكون عمره مناسبًا للطلاب (١٥٪)، قادرًا على ضبط النفس (١٤٪)، ذا أخلاق حسنة (١٤٪)، منتميًا وراغبا في التدريس (١٢٪)، محترمًا للزملاء والدارسين (١٢٪)، قوي الشخصية (١٢٪)، مهتمًّا بمظهره (١١٪)، ذا أسلوب تربوي حديث (١١٪)، وتقيًّا يخاف الله (١١٪).[٢٣]

تحديد المحتوى على أساس تحليل مسؤوليات معلمي الكبار

تبعًا للتغير الجذري الذي طرأ على مفهوم الأمية فلقد اتسعت مسؤوليات معلمي الكبار وواجباتهم. ففي السابق كانت مسؤولية معلم الكبار محددة بهدف ضيق هو مساعدة المتعلمين على اكتساب مهارات مبادىء القراءة والكتابة والحساب وبعض المعلومات الدينية. أما اليوم فلقد تطورت أهداف برامج تعليم الكبار بحيث أصحبت تشتمل على «أهداف دينية، وأهداف تتعلق بمحو الأمية الأساسية، وأهداف البقاء survival goals، وأهداف صحية، وأهداف لإدارة المنزل، وأهداف وظيفية، وأهداف وطنية، وأهداف لتحقيق التكامل الاجتماعي، وأهداف اتصال وعلاقات إنسانية، وأهداف للتعليم المستمر، وأهداف فكرية، وأهداف ترفيهية.»[٢٤] وهذا يعني أن وظيفة معلم الكبار ومسؤوليته تشعبت واتسعت وأصبحت تستلزم إعدادًا من نوع خاص.

وفي هذا الصدد يقول سميح عيسى أن «وظيفة معلم محو الأمية لاتقتصر على توصيل المعارف والمهارات والخبرات إلى عقول دراسية فحسب بل تسمو إلى المرتبة التي يستطيع من خلالها تشكيل حياتهم والتأثير فيها وتوجيههم إلى قيم الحياة وأبعادها وأساليبها ومدهم بالوسائل التي تعينهم على تفهم الحياة والتكيف مع ظروفها وتمكنهم من التشبع بالأهداف العامة التي ينشدها المجتمع في كل نشاط يتناوله ويعتز به. لذلك فإن أهم مسؤوليات معلم محو الأمية ومن أخطر واجباته إيمانه بدوره في بناء المجتمع عن طريق إعداد المواطن المستنير الذي يعمل وينتج ويتفاعل مع أسرته وبيئته ويبذل جهده في سبيل النهوض بنفسه في رفع مستوى مجتمعه في مختلف المجالات (الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والسياسية).»[٢٥]

وتنص اللائحة التنظيمية لتعليم الكبار ومحو الأمية في المملكة العربية السعودية على أن مسؤوليات معلم الكبار تشتمل على ما يلي:

١ ـ التعاون مع إدارة المدرسة ومع زملائه على حسن سير العمل وانتظامه وتحقيق الأهداف.

٢ ـ دراسة المنهج الدراسي وتوزيعه في بداية العام على فصلي السنة.

٣ ـ إعداد الدروس اليومية إعدادًا تربويًا وفنيًا متكاملاً واختيار الوسائل التعليمية المناسبة واستخدامها.

٤ ـ الاهتمام بعملية الكتابة وربطها بالقراءة والعناية بالتطبيقات والتدريبات.

٥ ـ مراعاة الفروق الفردية بين الدارسين والعناية بالضعاف منهم.

٦ ـ التعرف على ميول الدارسين الكبار ورغباتهم وإشعارهم بالاحترام وإشاعة العلاقة الإنسانية بينهم ومراعاة ظروفهم وتشجيعهم على الاستمرار في الدراسة.

٧ ـ تقويم الدارسين باستمرار ورصد اختبارهم وفق النظم المقررة.

٨ ـ الإلمام بمواعيد الدراسة بدءًا ونهاية وعدم ترك العمل قبل نهاية الدوام.

والواقع أن مسؤوليات معلمي الكبار لاتقتصر على ما ورد في اللائحة التنظيمية بل تتعداه إلى ضرورة قيام المعلم بتكوين المناخ النفسي والاجتماعي المناسب لعملية التعلم وإدارة العملية التعليمية، وجذب انتباه الدارسين وإثارة اهتماماتهم وتنمية دوافعهم التعليمية، وتوجيه الدارسين وإرشادهم.

أساليب التدريب

إن أساليب تدريب العاملين في مجال تعليم الكبار من الأمور المهمة التي قد تكون سببًا في إنجاح أو فشل برامج تعليم الكبار. ومن المعلوم أن أسلوب التدريب لابدَّ وأن يتناسب مع أعمار المتدربين وخبراتهم ومع مادة التدريب والأهداف المرجوة منه وطبيعة عمل المتدربين ومكان التدريب والوسائل المتوافرة للتدريب، ومعلوم أيضًا، أن الأسلوب الذي يتلاءم مع مجموعة من الدارسين لايعني بالضرورة تلاؤمه مع مجموعة أخرى.

وبشكل عام يرى غانم شريف وحنان سلطان أن أساليب التدريب أثناء الخدمة يمكن تصنيفها تحت أربعة أساليب رئيسة هي أسلوب التدريب النظري وأسلوب التدريب العملي وأسلوب التدريب الذاتي وأسلوب التدريب بالتعليم المبرمج. ويعتبر أسلوب المحاضرة والندوة الموجهة والعصف الفكري brain storming والمناظرة، والمناقشة الحرة، والمطبوعات والاجتماعات الدورية من أهم أساليب التدريب النظري. ويشمل أسلوب التدريب العملي نشاطات مختلفة كدراسة الحالة، والحلقات الدراسية seminar وقوافل التدريب وتمثيل الأدوار، والزيارات الميدانية، والدروس النموذجية، والمقابلات الاستجوابية والمؤتمرات. وأسلوب التدريب الذاتي يشتمل على التدريب بالمراسلة وأسلوب التدريب العملي في المشاغل والمختبرات تحت إشراف

المدربين وتوجيههم. أما أسلوب التدريب بالتعليم المبرمج فيشتمل على استخدام التليفزيون التعليمي (التدريس الشامل بالتليفزيون، التليفزيون مكمل لعملية التدريس، الدائرة التليفزيونية المغلقة)، واستخدام أجهزة التسجيل التليفزيوني (الفيديو كاسيت)، والإرسال التليفزيوني عن طريق الأقمار الصناعية، والتدريس المصغر micro teaching. (٢٧) وتمثل هذه الأساليب الآنفة الذكر أهم الطرق الممكن استخدامها عند تقديم دورات تدريبية في مجال تعليم الكبار.

وعلى الرغم من أهمية كل أسلوب من هذه الأساليب إلا أن الباحث يرى ضرورة التنويع عند استخدامها في الدورات التدريبية وذلك لطرد عامل التكرار والرتابة ولتشويق الدارسين ولتلبية حاجات الدارسين الذين تختلف أنماط تعلمهم الذهني cognitive learning style حيث أثبتت الدراسات بأن «الأفراد وخاصة الكبار يختلفون بالطريقة التي يفضلون أن يتعلموا بها فمنهم من يفضل التعلم عن طريق الأسلوب الجماعي والمتمثل في طريقة المحاضرة، والمجموعات الصغيرة، والمناقشة الحرة، أو تمثيل الأدوار. وعلى نقيض ذلك فهناك أفراد يفضلون التعليم بمفردهم ويخشون أو يتجنبون التعليم الجماعي لأنه لايتناسب مع نمط تعلمهم الذهني. كما أن الأفراد يختلفون بالنسبة للطريقة التي يفضلون استقبال المعلومات بها، فهناك من يفضل التعلم عن طريق المدخلات الصورية visual input وهناك من يفضل التعلم عن طريق المدخلات اللفظية verbal input. (٢٨)

تقويم برامج التدريب أثناء الخدمة

يعتبر التقويم الشامل للعملية التربوية من أكثر الجوانب إهمالاً من قبل المسؤولين عن التعليم بصفة عامة والمسؤولين عن إدارة برامج تعليم الكبار بصفة خاصة بما فيها برامج التدريب أثناء الخدمة لمعلمي الكبار. ويرجع السبب في إهمال جانب التقويم إلى عدة عوامل أهمها سوء فهم أهداف التقويم من قبل القائمين على العملية التعليمية وللجهد والوقت والمال الذي تتطلبه عملية التقويم. ويرى بعض الباحثين «أن العامل الأساسي لفشل برامج تعليم الكبار في الوطن العربي خاصة وفي

الـدول النـامية عامـة هو قصـور أسـاليب التقويم التي في ضوئها يمكن تشخيص المشكلات ثم تقديم الحلول المناسبة الأمر الذي يؤدي إلى دفع برامج تعليم الكبار قدمًا.»[٢٩]

إن عملية التقويم في مجال التديب أثناء الخدمة لمعلمي الكبار وغيره من مجالات تعليم الكبـار تسعى لتحقيق هدفـين أسـاسـين هما أولاً: تحسـين الإدارة الوظيفية للمؤسسة التعليمية والتي تشتمل على تحسين عمليات التخطيط، والتركيب الإداري، وعمليات اتخاذ القرارات، والتوظيف، والتعيين والتدريب والعلاقات العامة، وثانيًا يهدف التقويم لتحسين تخطيط البرامج ويدخل ضمن ذلك تحسين وتطوير الأهداف التعليمية، تحسـين التعامل مع الدارسين، تحسين وتطوير طرق التدريس، وتطوير المواد المستخدمة في التعليم. ويمكن أن يستخدم التقويم لأهداف ثانوية أخرى مثل الـدفاع عن المؤسسة التعليمية ضد الحملات التي قد يشنها البعض عليها، ووضع التبريرات من أجل التوسع، وتمكين الوضع الراهن، ورفع الروح المعنوية للمنخرطين في العملية التعليمية، ولـترقية المـوظفـين وتـرفيعهم أو لإعـادة التنظيم الإداري أو التعليمي للمؤسسة التعليمية.[٣٠]

ويرى دونالد كيركباتريك Donald Kirkpatrick أن عملية التقويم الجيدة عملية ذات أربعة أبعاد رئيسة هي تقويم الانطباعات reaction evaluation وتقويم التعلم وتقويم السلوك وتقويم النتائج. والهدف من تقويم الانطباعات هو جمع معلومات من الدارسين لاستطلاع انطباعاتهم الإيجابية أو السلبية التي كونوها عن البرنامج كوحدة متكـاملة. وتقـويم التعلم يهتم بجمـع المعلومـات عن المبـادىء والمعارف والحقائق والمهارات التي استطاع الدارسون اكتسابها من خلال البرنامج. ويعنى تقويم السلوك بجمع المعلومات المتعلقة بالتغيرات الحقيقية في سلوك الأفراد المشاركين بالبرنامج وذلك عن طريق مقـارنة سلوكهم العملي وإنتاجيتهم قبل المشاركة بالبرنامج وبعدها. أما عملية تقـويم النتـائـج فإنها عملية إدارية تعنى بجمع المعلومات حول تأثير وضع المؤسسـة التعليمية وحضـارتهـا على بعض الجوانب التعليمية كالتسرب، والغياب،

والـرسـوب.[٣١] والجدير بالذكر أن عملية التقويم الشاملة تعنى بجوانب أخرى لم يتطرق إليها كيركباتريك كتقويم المناهج، وطرق التدريس، وأداء المدرسين، والمباني الدراسية، والعلاقات العامة، والخدمات العامة المتوافرة للدارسين.

ولتقويم انطباعات الدارسين أو تحصيلهم العلمي أو التغير في سلوكهم فيمكن للمعلمين أو المدربين استخدام ثلاثة أنماط من أنماط التقويم هي التقويم النهائي summative evaluation ، والتقـويم التكـويني (النـامي) formative evaluation ، والتقويم عن طريق المتابعة follow up evaluation. فالتقويم النهائي عبارة عن عملية تجرى عنـد الانتهـاء من الـبرنـامـج وعـادة ما يأخـذ هذا النوع من التقويم شكل الاختبـارات الـرسمية أو الإجـابة على عدة أسئلة تتعلق بانطباعات الدارسين عن الـبرنـامج. والتقويم التكويني عبارة عن طريقة غير رسمية informal عادة ما تأخذ الشكل الشفهي ويقصد منها استشفاف آراء المتعلمين أو المتدربين بالنسبة لأهمية المادة التعليمية ومـدى تعلمهم ومـدى منـاسبـة المحتوى التدريبي لحاجياتهم ورغباتهم، وانطباعاتهم وآرائهم حول البرنامج بشكل عام. أما التقويم عن طريق المتابعة فهو ببساطة نوع من التقويم يعقد بعد نهاية البرنامج التدريبي بمدة معقولة تتراوح بين ٣ ـ ٦ شهـور وذلك لقياس تأثير البرنامج على سلوك المتدربين الفعلي أثناء العمل. وبشكل عام، يمكن للمعلمين أو الموظفين في برامج التدريب أثناء الخدمة استخدام عدة طرق لتقـويم برامجهم منها على سبيل المثال الاختبارات الرسمية، المشروعات الدراسية، التحدث غير الرسمي مع الدارسين، استخدام لجان الاستشارة advisory committee ، وأخذ رأي الجهات المسؤولة عن الأشخاص الذين استفادوا من البرنامج.

ولقـد اقـترح بيدر Beder خطة لعقـد أي عملية تقويمية سواء أكانت برامج تدريب أثناء الخدمة أم غيرها من البرامج. وتستند هذه الخطة على ثماني نقاط يجب أخذها في عين الاعتبار هي:

١ ـ تحديد الهدف من التقويم والفوائد التي سنجنيها من إجراء العملية
٢ ـ تحديد الهدف أو المحتوى الذي سيتم تقويمه
٣ ـ تحديد الإمكانات التي ستستخدم في عملية التقويم
٤ ـ تكوين المناخ النفسي والاجتماعي الملائم لانعقاد عملية التقويم
٥ ـ اختيار النموذج أو المنهج الذي سيتبع لإجراء عملية التقويم
٦ ـ إجراء عملية التقويم
٧ ـ تجهيز التقرير حسب نتائج التقويم
٨ ـ استحداث التغييرات المناسبة حسب النتائج.[٣٢]

الحمـــد لله رب العالمـــين.

التعليقـــــات

(١) عبـدالرحمن سعد الحميدي، «تدريب العاملين في تعليم الكبار،» *تعليم الجماهير*، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ع١٧ (سبتمر ١٩٨٠م)، ص٩.

(٢) Frank Milhollan and Bill Forisha, *From Skinner to Rogers. Contrasting Approches to Education* (Lincoln, NA: Professional Educators Publications 1972), pp. 13-97.

(٣) عبدالعزيز الجلال (تحرير)، *المؤتمر الأول لإعداد المعلمين في المملكة العربية السعودية* (مكة المكرمة: جامعة الملك عبدالعزيز ـ كلية التربية، ١٩٧٤م)، ص ص ١ـ٢٠.

(٤) نبيل أحمد عامر صبيح، *دراسات في إعداد وتدريب المعلمين*، ط١ (القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية، ١٩٨١م)، ص ص٩ـ١٠.

(٥) غانم سعيد شريف وحنـان عيسى سلطان، *الاتجاهات المعاصرة في التدريب أثناء الخدمة* (الرياض: دار العلوم للطباعة والنشر، ١٤٠٣هـ)، ص١٥.

(٦) صبيح، *دراسات*، ص ص ٣٧ـ٣٨.

(٧) Abdulaziz Al Sunbul, "The Goals of Women's Literacy Education in Saudi Arabia as Perceived by Saudi Arabian University Professors, Female Literacy Teachers, and Female Adult Learners," unpublished Ph. D. dissertation, The University of Nebraska-Lincoln, 1984, p.148.

(٨) أحمد حقي الحلي، «دور الجامعات ومعاهد التربية في تدريب الكبار،» *تعليم الجماهير*، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ع ١٧ (سبتمبر ١٩٨٠م)، ص٥٨.

(٩) وزارة المعارف، «مشروع برنامج الدورة التدريبية الثالثة لمعلمي تعليم الكبار ومحو الأمية» (الرياض: إدارة التعليم بمنطقة الرياض، قسم تعليم الكبار ومحو الأمية، ١٣٩٩ - ١٤٠٠هـ)، ص١.

(١٠) عبدالعزيز عبدالله السنبل، *نموذج مقترح لتطوير برامج خدمة المجتمع والتعليم المستمر في جامعة الملك سعود* (الرياض: مركز البحوث التربوية بكلية التربية، جامعة الملك سعود، ١٩٨٥م)، ص ص ٨-٣٥.

(١١) C. J. Staropoli. and C. F. Waltz, *Developing and Evaluating Educational Programs for Health Providers* (Philadelphia: F. A. Davis Company, 1978), p. 17.

(١٢) صالح جاسم الدوسري، «الاتجاهات العلمية في تخطيط برامج التوجيه والإرشاد،» *رسالة الخليج العربي*، مكتب التربية العربي لدول الخليج، ع٥ (١٤٠٥هـ)، ص٢٤٣.

(١٣) University of Missouri - Division for Continuing Education, *ABE National Teacher Training Study. Final Report and Recommendations* (Bethesda. Md.: ERIC Document Reproduction service, 1973), ED 092734, pp. 1-3.

(١٤) Curriculum Research and Development Center of the University of Rhode Island, *Region I ARE Staff Development Evaluation* (Kingston: University of Rhode Island, 1975), pp. 4-5.

(١٥) M. Chamberlain, "The Competencies of Adult Educators," *Adult Education* (1961), pp. 78-82.

(١٦) الحميدي، «تدريب العاملين،» ص ١٥.

(١٧) يوسف عبدالله عبدالواحد، تدريب معلمي الكبار أولوية الأولويات، *آراء في التعليم الوظيفي للكبار*، المركز الدولي للتعليم الوظيفي للكبار في العالم العربي، سرس الليان، منوفية، مصر، العدد الأول والثاني، ١٩٧٧م، ص٥٨.

(١٨) إبراهيم جعفر سليمان، «نحو إطار عام لتدريب معلم الكبار في دول منطقة الخليج،» *التربية المستمرة*، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، س٣، ع٥ (أكتوبر ١٩٨٢)، ص ص ١٣١-١٣٥.

(١٩) Lula Jaynette Henry, "Perceived Characteristics of Effective Adult Basic Education Teachers," unpublished ED D. dissertation, University of Missouri. Columbia, 1983, p. 19.

(٢٠) Roger Axford, *Adult Education: The Open Door to Lifelong Learning* (Indiana, Pa.: The A.G.Halldin Publishing Co., 1980), pp. 1-200.

(٢١) J. D. Mc Comas, "Profiles of Teachers," *Improving College and University Teaching*," 13 (1965), pp. 135-36.

(٢٢) عبدالعزيز رشوان، «المعلم في برامج تعليم الكبار ومحو الأمية،» محاضرة ألقيت في الدورة التدريبية الثانية لمعلمي الكبار ومحو الأمية في المملكة العربية السعودية، ١٣٩٩-١٤٠٠هـ، ص٣.

(٢٣) محمد أحمد عجاوي، «تعليم الكبار. . . المدرس ومهاراته التربوية،» *التربية المستمرة*، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، س٣، ع٥ (أكتوبر ١٩٨٢)، ص ص ٨٦-٨٧.

(٢٤) Al Sunbul, pp. 295-302.

(٢٥) سميح عيسى، «إعداد معلم الكبار،» *تعليم الجماهير*، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ع٩ (١٩٧٧م)، ص ص ٧٩-٨٦.

(٢٦) المملكة العربية السعودية - وزارة المعارف، «اللائحة التنظيمية لنظام تعليم الكبار ومحو الأمية في المملكة العربية السعودية،» *التوثيق التربوي*، وزارة المعارف، المملكة العربية السعودية، ع ع ١٧-١٨ (١٣٩٩هـ)، ص ص ٩٦-٩٧.

(٢٧) شريف، وسلطان، *الاتجاهات*، ص ص ٣٤ - ٩٨.

(٢٨) Samuel Messick et al., *Individuality in Learning* (San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1976), pp. 38-92.

(٢٩) عبدالرحمن سعد الحميدي، «الحاجة إلى تقويم برامج تعليم الكبار،» *التوثيق التربوي*. وزارة المعارف بالمملكة العربية السعودية، ع١٩ (رجب ١٤٠٠هـ)، ص٣٨.

(٣٠) M. S. Knowles, *The Modern Practice of Adult Education. Andragogy Versus Pedagogy* (New York: Associated Press, 1970), p. 223

(٣١) Abdulaziz Alsunbul, "Adult Eduction from Theory to Practice," unpublished project, 1985, p.49.

(٣٢) P. D. Langerman and D. H. Smith, *Manging Adult and Continuing Education Programs and Staff* (Washington, D. C.: National Association for Public Continuing and Adult Education, 1978), p. 97.

Adult Basic Education In-Service Training Programs

Abdulaziz Alsunbul
Assistant Professor of Adult Education, Dept. of Education, College of Education, King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia.

Most literacy education teachers in the Arab world are drawn from daytime elementary schools. As such, these teachers lack basic knowledge, skills, experiences, and attitudes that would enable them to deal effectively with adult learners. There is no doubt that providing literacy teachers with continuous in-service training programs is an essential step towards improving their efficiency and productivity.

Due to the importance of in-service training programs, this study aims at shedding some light on the concept of in-service training and its importance, and the status of A.B.E. in-service training programs in the Arab world. Moreover, this study aims at discussing the process of developing in-service training programs with emphasis on the different methods for selecting program content, for implementing the training programs, and for evaluating A.B.E. in-service training programs.

دراسات تربوية: مجلة كلية التربية، جامعة الملك سعود، م٥، ص ص ٥٥ ـ ٧١ (١٤٠٨هـ/١٩٨٨م)

رؤية جديدة لمختارات من الخزف المعاصر

عبدالحميد الدواخلي

الأستاذ المشارك في قسم التربية الفنية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية.

عالج الخزافون المعاصرون إنتاجهم الفني برؤية جديدة مبتكرة تواكب التطور العلمي والتكنولوجي الهائل الذي يشهده العالم اليوم، حيث قاموا باستثمار بعض منجزات هذا العصر لإيجاد نوع من التشكيل الخزفي الذي يستند إلى أسلوب التفكير الابتكاري، وينبع من روح العصر المتطورة وطبيعته المتغيرة. وكانت نتيجة ذلك أن أصبحت أعمالهم ذات شخصية فريدة متميزة.

ولعل الاتجاه نحو إتاحة الفرصة أمام الدارسين للفن بوجه عام، وطلاب التربية الفنية بوجه خاص لدراسة مختارات خزفية من أعمال الفنانين المعاصرين والتعرف على قيمها الفنية والتشكيلية، ومحاولة التعرض بشيء من الاهتمام للأساليب الفنية المختلفة التي اتبعوها لهو من أفضل السبل التي تحقق لهم عائدا تعليميا وفنيا مثمرا، مما يسهم في تكوين شخصياتهم ويثري ميولهم نحو الإبداع الفني.

مقدمة

اهتدى الإنسان الأول منذ القدم إلى اكتشاف إمكانية توظيف الطينات وتطويعها في عمل بعض احتياجاته الاستعمالية، ثم تقدم به الأمر يوما بعد يوم، خلال الأحقاب التاريخية المتعاقبة، فأصبح له في كل عصر من العصور تراث عظيم وفريد

من المنتجات الفخارية والخزفية التي شهدت بالضرورة الملحة وراء اهتمام الإنسان بهذا النشاط.

وفي عصرنا الحديث كان من الطبيعي أن يتجه الخزافون المعاصرون في إنتاجهم الفني إلى مواكبة التطور العلمي والتكنولوجي الهائل الذي يشهده العالم اليوم، فقاموا باستثمار منجزات هذا العصر لإيجاد نوع من التشكيل الخزفي الذي يستند إلى التفكير الابتكاري وينبع من روح العصر المتطورة وطبيعته المتغيرة، وكانت الرؤية الفنية الجديدة التي اهتم الخزافون المعاصرون بتحقيقها هي شاغلهم الوحيد، حيث أصبحت أمامهم هدفا أساسيا يأملون في الوصول إليه، فانطلقوا يشكلون أعمالهم الفنية دون الالتزام بتقاليد معينة، أو تعاليم محدودة، وكان الاتجاه نحو البحث الدائم والتجريب المستمر هو الطريق السليم الذي استطاعوا من خلاله الوصول إلى أسمى هدف ينشدونه ويسعون إلى تحقيقه، وهو تقديم تشكيلات من الخزف برؤية فنية جديدة.

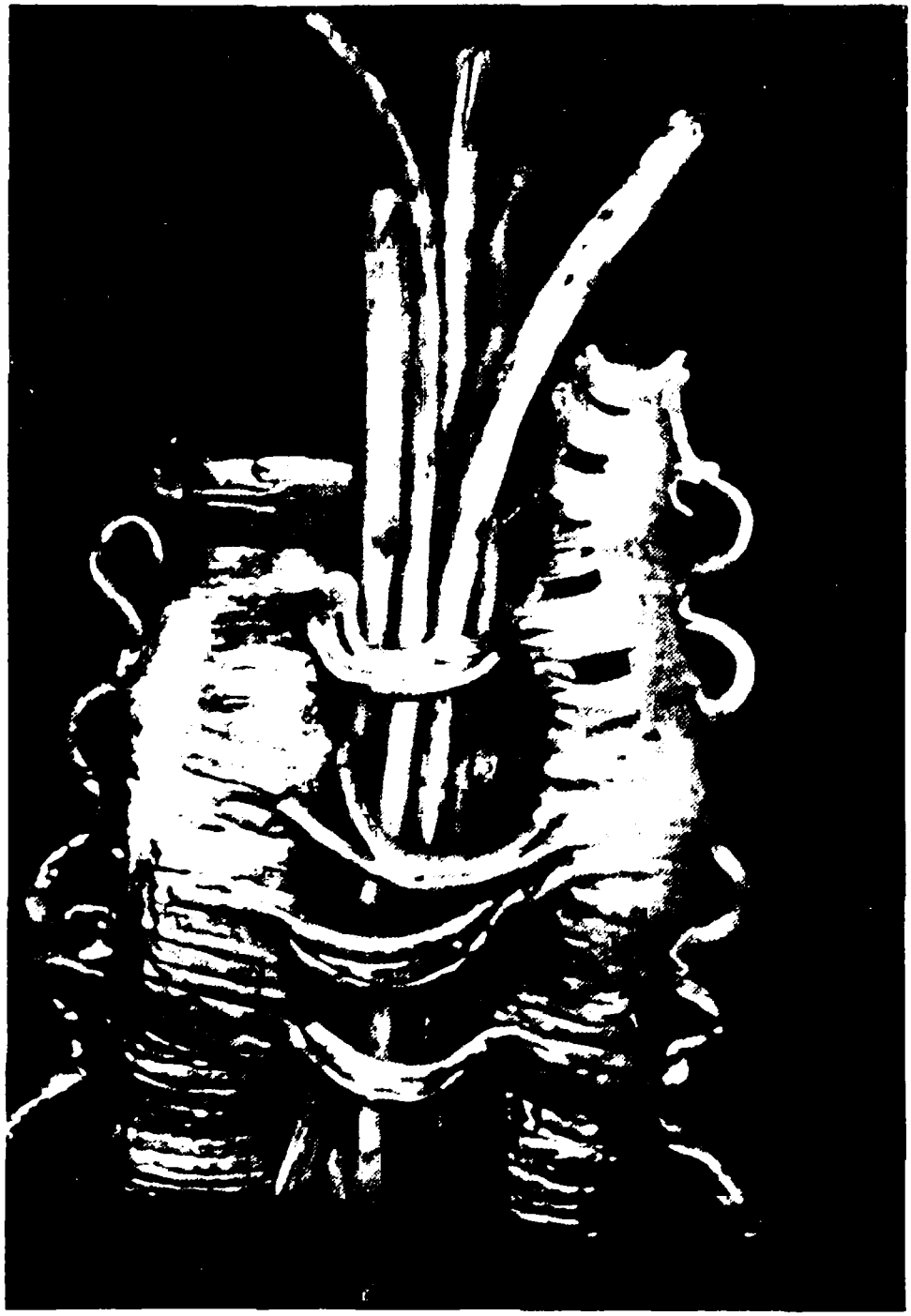
ثم كانت نتيجة هذا الفكر الابتكاري لاخزافين المعاصرين أن تميزت أعمالهم عن سابقيهم وأصبحت ذات شخصية فريدة فهي تعكس روح هذا العصر بكل ما فيه من متغيرات وتطور.

ولعل الأمر يكون أكثر وضوحا إذا ما تعرضنا بالتحليل الفني لمختارات من أعمال بعض الخزافين المعاصرين، لنكشف من خلالها عن رؤيتهم الجديدة في تلك الأعمال.

وقد روعي عند الاختيار لهذه الأعمال أن تمثل جوانب متباينة في مجال الخزف بحيث تعكس ما يشير إلى قيمتها الفنية والتشكيلية.

شكـل (١)

من أعمال الخزاف جورج كوكس George Kouks ، تكوين خزفي عبارة عن إناءين متجاورين أحدهما يكبر الآخر قليلا ـ ويفصلهما فراغ يقدر بحجم أحدهما،



شكـــل (١)

من أعمال الخزاف جورج كوكس George Kouks

Groups of U. of O. U.S.A., 35cm 1982.

وهذا الفراغ قد شغله الفنان بمجموعة من القوائم أشبه ما تكون بحزمة من فروع الأشجار المتجاورة وتحجز هذه الحزمة في الفراغ الموجود بين الإناءين مجموعة أخرى من الفروع المقوسة إلى أسفل، ويلاحظ أن مفردات الحزمة المشار إليها تتباين في أطوالها وسمكها واتجاهاتها وخاصة في الجزء العلوي منها مما أدى إلى تنوعها المرئي.

ويعتمد التشكيل الخزفي في هذا التكوين على طريقة الحبال المعروفة ويلاحظ أنه عن قصد أراد الفنان ترك المظهر الطبيعي للحبال دون التغيير في طبيعة الأسطح بهدف التأكيد على القيم الخطية فيها، ولمزيد من تأكيد هذه القيم لجأ الفنان إلى إحداث بعض التفريغات في الإناء الأيمن وذلك بحذف بعض الأجزاء من الحبال المستخدمة في التشكيل.

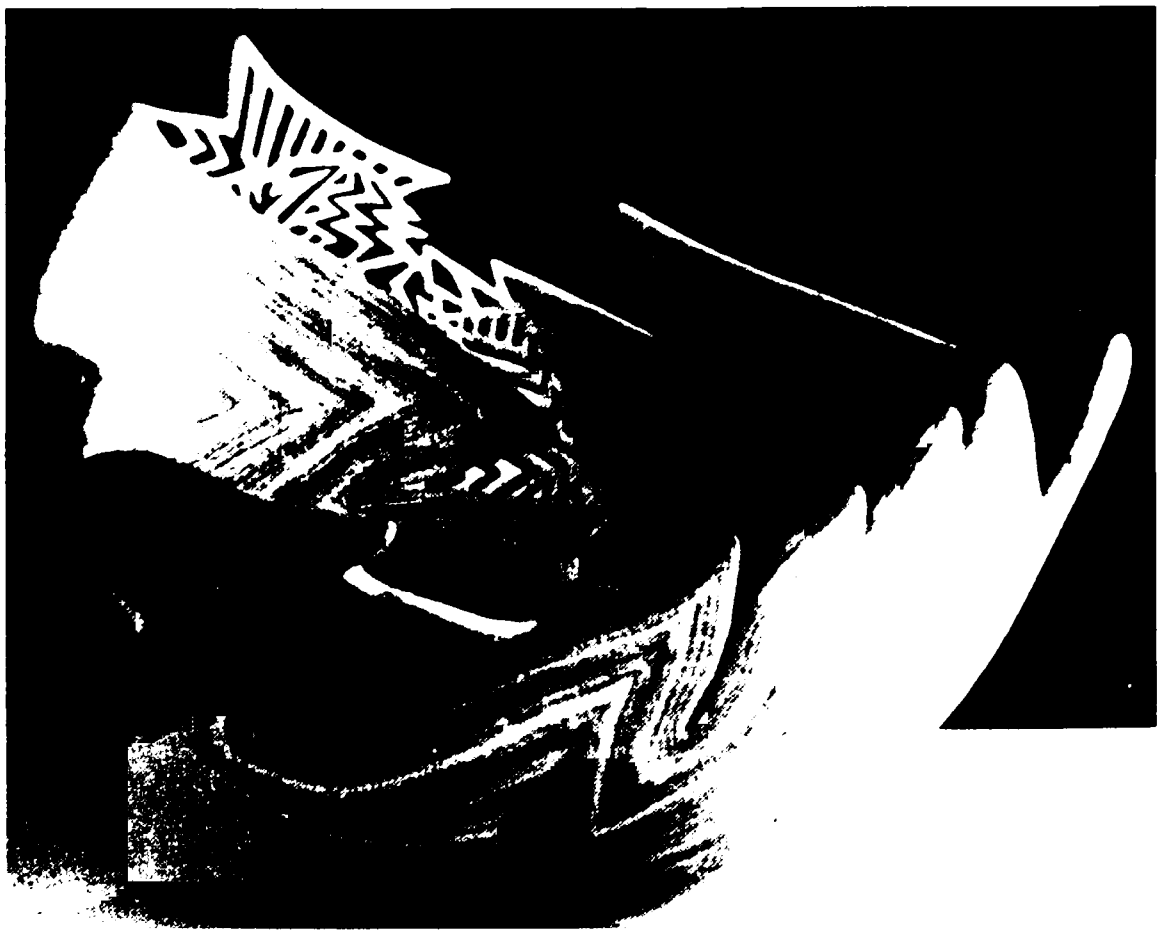
هذا بالإضافة إلى أنه قام بتثبيت بعض الحبال على الجانبين الأيمن والأيسر للإناءين بشكل يقترب من حركة الخط المموج ولكنها حركة تجمع بين الوحدة والتنوع.

ويمكن أن يعكس هذا التكوين الخزفي انطباعا رمزيا عن شخصين متعانقين في رؤية مجردة معاصرة.

شكل (٢)

من أعمال الفنانة Dorothy Feibleman ، وهو عبارة عن إناء نصف كروي مشكل من الطينات الخزفية الملونة والتي قد أعدت على شكل شرائح متجاورة بحيث يلتحم بعضها مع البعض الآخر مكونة مساحات من الخطوط. ويلاحظ أن حافة الإناء غير منتظمة فمسار محيطها يمثل مسارا لخط منكسر غير منتظم أي تتباين فيه أطوال وزوايا أضلاع انكساراته. وهو بهذه الكيفية يعكس انطباعا عند المشاهد وكأنه جزء من إناء مكسور ووحدة الخط المنكسر تراها هي السائدة في تشكيل هذا الإناء وزخرفته ويتمثل ذلك في النهايات العليا لهذا الإناء وكذلك الشرائح الطينية الملونة المكونة لبنائه. هذا بالإضافة إلى أنه يوجد في هذا الإناء جزء قد استخدم فيه الفنان

طريقة التفريغ، مؤكدا على توظيف الخط المنكسر أيضا ولكنه بشكل متباين مع سابقه. وبمقارنة بعض الخطوط المنكسرة التي وظفها الخزاف في هذا الإناء مع البعض الآخر نجد أنها تتسم بالتنوع الكبير فهي تختلف في طبيعة انكساراتها وفي اتجاهاتها وفي أشكالها، الأمر الذي جعل منها خلية متماسكة ومترابطة من الخطوط ذات القيمة الفنية الرفيعة.



شكل (٢)

من أعمال الفنانة Dorothy Feibleman

شكـــل (٣)

من أعمال الفنان عبدالحميد الدواخلي

ارتفاع ٤٠سم×٢٥سم، استخدم فيه طريقة التدخين «الراكو».

شكـــل (٣)

وهو من أعمال الفنان عبدالحميد الدواخلي وهذا الشكل الخزفي كما هو واضح من الطبيعة المرئية له أنه مستوحي من شكل طائر الديك، والتعبير عن طائر الديك

ليس وليد اليوم فقد تناوله الفنان المسلم بطرق متعددة وفي مجالات مختلفة من الفن الإسلامي إذ كان لهذا الطائر دلالات معنوية ترتبط ارتباطا وثيقا بالعقيدة الإسلامية .

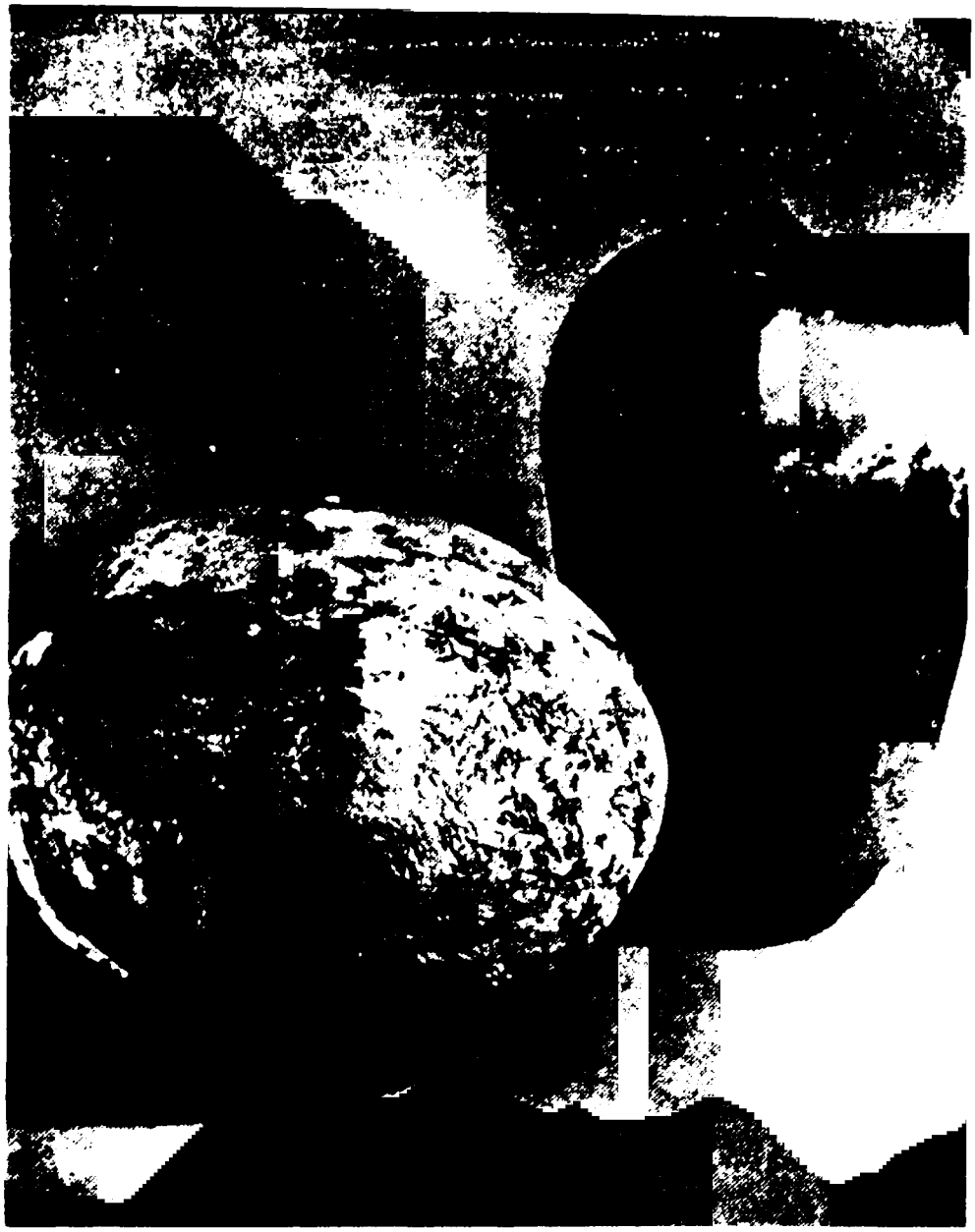
فالديك يرمز إلى التنبيه بقدوم صلاة الفجر حيث يصيح مبكرا معلنا عن الصلاة فهو بمثابة المؤذن ، والديك من الطيور النشيطة اليقظة فهو دائم الحركة ، وكثيرا ما يرفع رأسه إلى أعلى في شموخ محركا جناحيه وذيله وعرفه في حركات كلها زهو وافتخار ، ويمشي مختالا فخورا كل هذه المعاني التعبيرية التي نراها تنعكس من خلال هذا الشكل الخزفي قد دفعت الفنان للتعبير عنها حيث نشاهد الرأس وقد اتجهت إلى أعلى وكأنها تدعو بنداء خاص لتلبية شيء معين ، ووقوف الديك بهذه الكيفية المتعامدة على الأرض يوحي بمعاني الشموخ والثبات، والعظمة . وإذا ما تتبعنا المعالجات التشكيلية لجسم هذا الطائر نراها قد حافظت بقدر كبير على السمات الجوهرية للشكل في الطبيعة وفي الوقت نفسه فقد تبع ذلك تحرر تشكيلي في العلاقات البنائية لمكونات هذا الشكل الأمر الذي ترتب عليه إبداع شكل خزفي يجمع بين التراث والمعاصرة .

شكـــل (٤)

آنيتان خزفيتان من أعمال الخزّافة الانجليزية Ruth Duckworth ارتفاع الأولى ١٤ بوصة والأخرى ٢١ بوصة من الخزف الزلطي stoneware وهما مشكلتان بطريقة غير متماثلة .

تتميز إحداهما بالشكل الكروي الذي قد يذكرنا أحيانا بأنه مستوحى من أشكال بعض الثمار فهو يقترب إلى حد بعيد من شكل (الرمان) ذلك أن الصلة بينهما وثيقة من حيث الشكل العام والمظهر السطحي والقاعدة السفلى والفوهة العليا .

أما الآنية الثانية فقد اتخذت شكلا رأسيا يذكرنا أيضا بأنها مستوحاة من ثمار (المانجو) أو ما شابه ذلك ، حيث ترتبط السمات العامة لهذا الشكل مع تلك الثمرة ، ذلك إذا أمعنا النظر في الجزء السفلي لهذه الآنية وخاصة في منطقة ارتكازها على الأرض



شكـــل (٤)

من عمل الخزافة الإنجليزية Ruth Duckworth

وكذلك الجزء العلوي من الشكل نفسه، وإذا أمعنا النظر أيضا في فوهة هذا الإناء فإنها تذكرنا على الفور بالمظهر العلوي لثمرة التفاح.

وقد نهجت الخزّافة عند البناء التشكيلي لهاتين الآنيتين منهجا مغايرًا لما هو مألوف متأثرا في ذلك برؤيتها الفنية لفنون الحضارات القديمة وخاصة ما أنتج منها في عصر

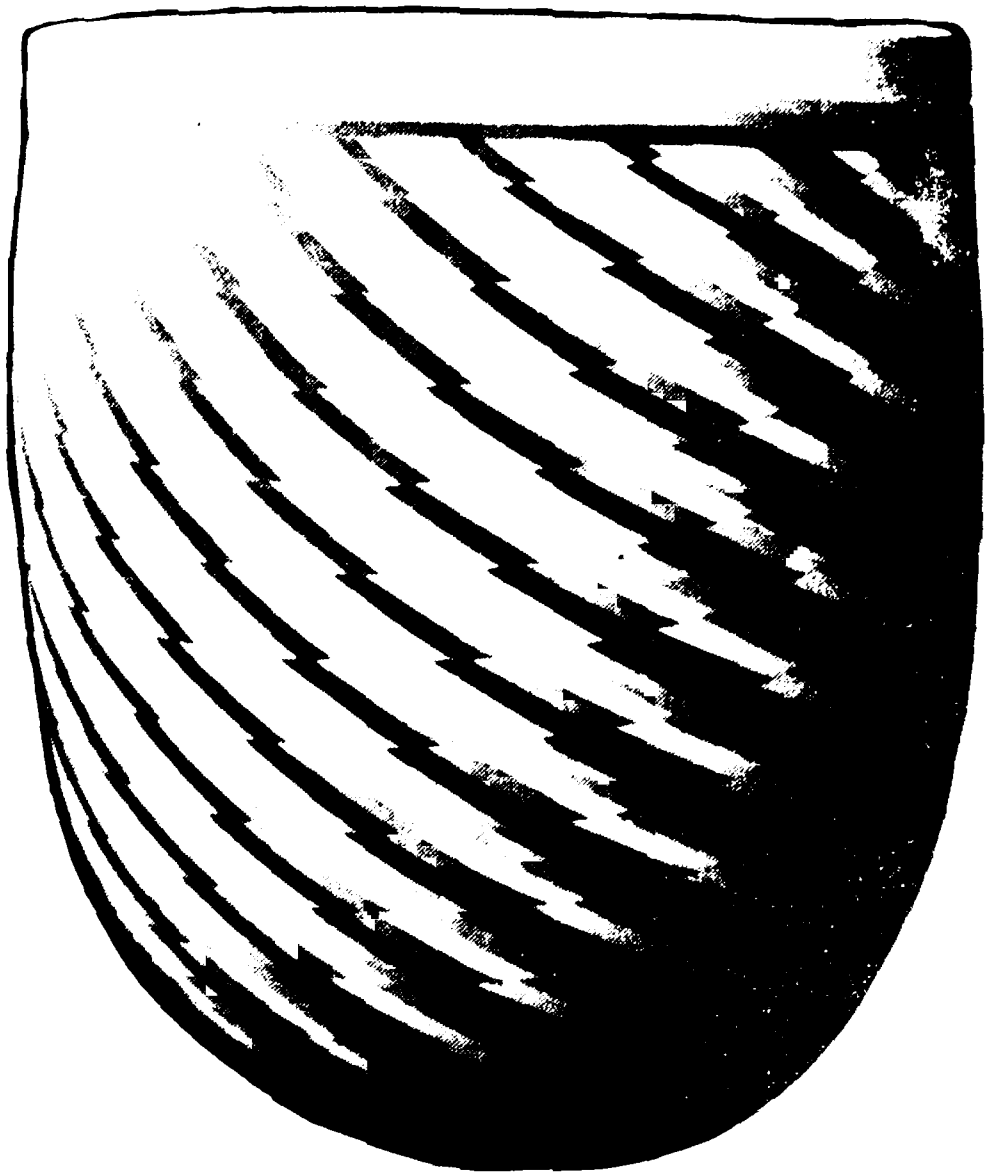
ما قبل الأسرات بمصر، حيث نرى دلالات الارتباط واضحة بين ما أبدعته الخزافة المعاصرة وبين ما سبق عصرها من حضارات. وقد عالجت الفنانة السطح في هاتين الآنيتين بطريقتين مختلفتين، ففي إحداهما «الكروي» تعمدت في ترك السطح غير مصقول وتركت لأدواتها التنفيذية فرصة إحداث بعض الملامس السطحية المتنوعة والتي توحي في مجملها إحساسا بالخشونة. أما معالجتها لسطح الآنية الأخرى فقد اتسمت بالنعومة، ولكنها في الوقت نفسه قد أضفت عليه نوعا من التأثيرات اللونية المتباينة في قوتها واتجاهاتها، الأمر الذي لا يبعدنا كثيرا عن الطرق التي كانت سائدة قديما في معالجة أسطح الأواني الفخارية والخزفية.

وما قدمته الخزافة في هاتين الآنيتين إنما ينصب حول محاولة جادة من جانبها للمزج بين القديم والحديث عن قصد ووعي، وليس بأسلوب فطري خالص.

شكـــل (٥)

إناء خزفي من عمل الخزافة Marion Gaunc. يعتمد بناء هذا الإناء على طريقة الشرائح المعروفة في مجال التشكيل الخزفي، حيث استطاعت الفنانة أن تؤلف بين مجموعات متجاورة وملتحمة من شرائح الطينات الملونة، وبعد أن حصلت من ذلك على مساحة مسطحة من تلك الشرائح قامت بتقطيعها على هيئة شرائح أخرى مستعرضة بشكل مائل، موظفة إياها في بناء هيئة هذا الإناء الخزفي.

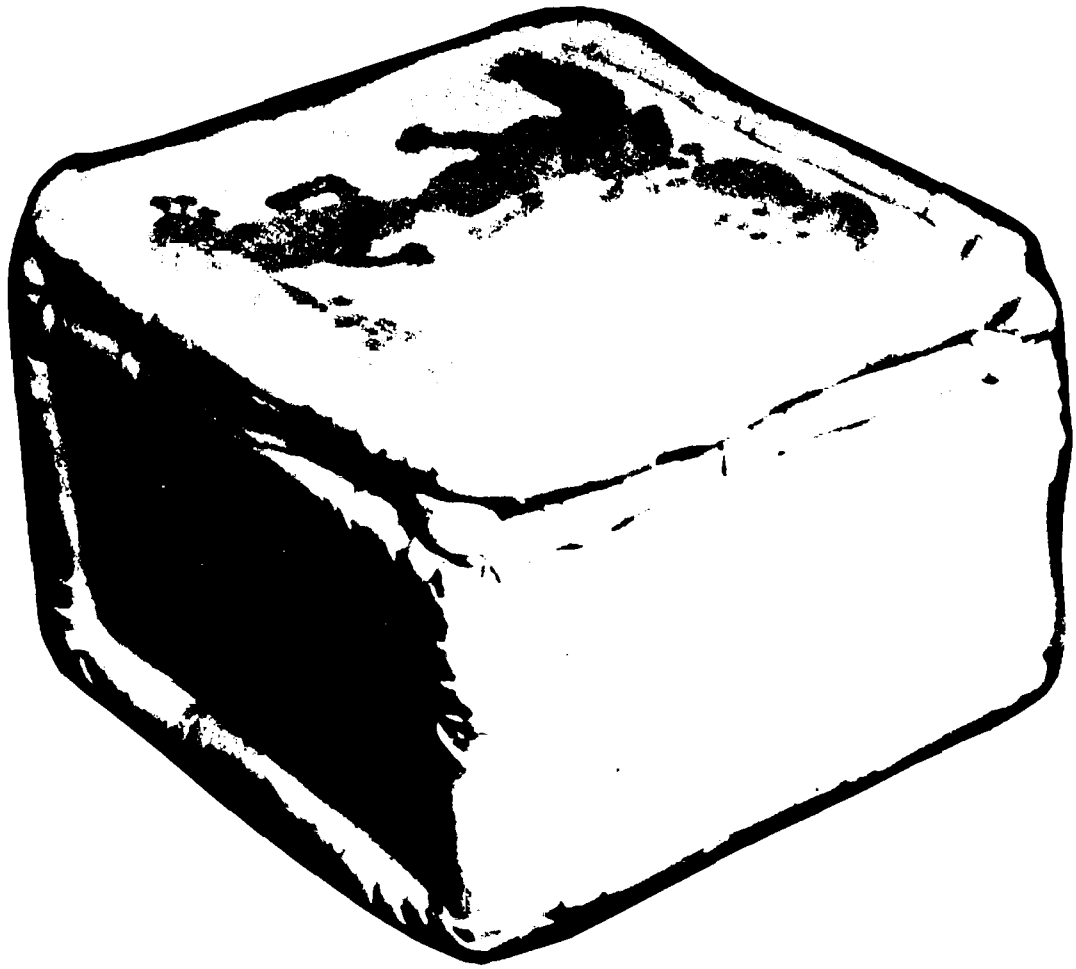
ويلاحظ أن الفنانة قد لجأت عن قصد لتحريك الشرائح عند تجميعها ولحامها بحيث لا تنطبق الخطوط على بعضها البعض فاعطت بذلك نوعا من الإيقاع الخطي الممتع الذي يشعرنا في الوقت نفسه بنوع من الخداع البصري. فالطريقة التي تتجمع فيها الخطوط على سطح الإناء توحي أحيانا بصعود ونمو لا نهائي، وفي أحيان أخرى تعطي إحساسا بحركة منتظمة هادئة تتجه من أعلى إلى أسفل وكأنها درج سلم قد انتظمت وحداته ومكوناته.



شكـــل (٥)

من أعمال الخزافة Marion Gaunc

ولعل أهم ما تقدمه لنا الفنانة من خلال هذا الإناء الخزفي هو ذلك الجانب التقني المميز والذي يتمثل في ذلك المنهج الذي اتبعته في توظيف الطينات الملونة بهذه الكيفية المبتكرة.



شكـــل (٦)

من أعمال الخزافة Ldonia Van der Bilig

شكـــل (٦)

من أعمال الخزافة المعاصرة Ldonia Van der Bilig. وهذا الشكل الخزفي عبارة عن علبـة أو صنـدوق بغطاء على شكل متوازي مستطيلات قاعدته مربعة الشكل تقـريبـا. أما جوانبه فهي محددة ومحكومة بمجموعة من القوائم التي تبرز قليلا عن السطح وتوحي إلى المشاهد بأنها أجزاء من نبات «البامبو،» وتوحي أيضا هذه القوائم في طريقة تجميعها واتصال بعضها بالبعض الآخر بأنها مثبتة ومربوطة ببعض الشرائح أو الأشرطـة، وهـذا يذكـرنـا ببعض الأدوات الاستعـمالية عند الإنسان الأول وفي الحضارات القديمة حيث كانوا يلجأون إلى مثل هذه الطريقة.

ولجوء الخزافة إلى هذا التصميم البنائي غير المألوف في وقتنا الحاضر إنما قدم للمشاهد من خلاله رؤية جمالية وتشكيلية غير سائدة اليوم. وقد نجحت الفنانة في معالجة أوجه هذا الصندوق معالجة تتفق إلى حد كبير مع طبيعة التشكيل ذاته حيث نراه قد اتخذ من شكل «الضفدعة» المبسط وحدة زخرفية استعان بها في تجميل أوجه هذا الصندوق وكذلك غطائه.

شكـل (٧)

من أعمال الفنان جورج كوكس George Kouks أستاذ الخزف بجامعة أورجون بالولايات المتحدة الأمريكية

شكـل (٧)

من أعمال الخزاف جورج كوكس George Kouks. نرى في هذا الشكل الخزفي ثلاث أوان مختلفة من حيث الحجم والمظهر المرئي فكل واحدة منها تختلف عن الأخرى

ولكنها في الوقت نفسه تنتمي إنتماء كاملا لطبيعة واحدة مشتركة فكأنها من فصيلة معينة تجمعها صفات جوهرية واحدة.

المظهر المرئي لهذه الأواني الثلاث يشير عن قرب بأنه مستوحى من الثمار الدرنية أو من ثمار بعض النباتات الأخرى فكل شكل من هذه الأشكال يتكون من ثلاثة أجزاء متصلة، الجزء الأوسط منها يمثل شكل الثمرة والجزء العلوي يمثل شكل الزهرة التي في كثير من الأحيان ما نراها ملتحمة بالثمرة بعد اتمام نضجها. أما الجزء السفلي منها فيشير إلى عنق الثمرة الذي يربطها بأصل النبات وقد كرر الفنان هذه الأجزاء بالترتيب نفسه في كل إناء من هذه الأواني ثم قام بتجميع الأواني الثلاث في وحدة واحدة بأن جعل فوهة الإناء الأوسط تلتحم مع فوهة الإناءين الآخرين من الجانبين الأيمن والأيسر.

وبذلك فقد تمت الوحدة المادية بين الأواني الثلاثة بجانب وجود الوحدة بينها من الناحية الفنية والمرئية وقد ترك الفنان فراغات بين الأواني الثلاث وجعلها في وضع ترتكز فيه بطريقة متزنة على ثلاثة محاور هي عبارة عن نهايات الأواني الثلاث.

والرؤية الجديدة في هذا البناء الخزفي تتمثل في كونه يقترب إلى حد بعيد من التلقائية ولكنها تلقائية مقصودة وجهها الفنان ووظفها بهدف خدمة تشكيله المبتكر. هذا بالإضافة إلى أنه قدم للمشاهد تشكيلا جديدا يبتعد عما تألفه العين.

القيم التربوية في الخزف المعاصر

١ ـ اتجه الخزاف المعاصر نحو معالجة أشكاله الخزفية برؤية جديدة مبتكرة، فحاول الابتعاد عما هو مألوف حيث ترك لنفسه الحرية في التشكيل دون الالتزام بقواعد معينة، أو تعاليم جامدة، تحد من تفكيره الابتكاري، وكانت نتيجة ذلك أن اتسمت أعماله بصفات متميزة ترتبط في جوهرها ومظهرها بطبيعة العصر، تلك الطبيعة التي جعلت الإنسان ميالا لكل جديد مبتكر أكثر من أي شيء آخر.

ومن هذا المنطلق الذي اتجه إليه الخزاف المعاصر يمكن أن يستنير الدارسون للخزف في مجال التربية الفنية، فيعملون عند ممارستهم الفنية على الابتعاد عن الاتجاه نحو تقديم أعمال تقليدية ذات أشكال جامدة خالية من الحس الجمالي والابتكاري، بل ينبغي أن ينطلقوا في تشكيلاتهم الخزفية متحررين من أية قيود منطلقين إلى تشكيل صيغ فنية مبتكرة معتمدين في ذلك على توظيف التفكير الإبداعي كأسلوب علمي معاصر يقود نحو تحقيق هذه الأهداف.

٢ ـ تتسم بعض الأعمال الخزفية المعاصرة بالحس التلقائي الذي يعكس نوعا من التبسيط في الأداء والإيجاز في التشكيل والبعد عن التركيبات البنائية المعقدة، وكانت فلسفة الخزاف المعاصر في هذا الشأن تنبع من متطلبات الإنسان واحتياجاته التي تدور حول الرغبة في البعد عن تعقيدات الحياة العصرية التي تزداد يوما بعد يوم، ثم محاولة الرجوع إلى الفطرة بما فيها من تعبيرات صادقة تخلو من المظاهر السطحية العارضة.

وفي اهتمام الخزاف المعاصر بالجانب التلقائي في التشكيل تحقيق لبعض المبادىء التربوية المهمة في تدريس الخزف. فالذي لا شك فيه هو وجود عامل الفروق الفردية بين قدرات الدارسين. هذه الفروق تخلق بطبيعة الحال تباينا واضحا في أساليبهم الفنية وبالتالي تتنوع منتجاتهم الخزفية، والمدرس الناجح يستطيع أن يتلمس عن طريق ملاحظاته للدارسين خلال ممارساتهم الفنية كل ما يتصل بطبيعة أساليبهم الفنية محاولا اكتشاف قدرات كل واحد منهم واستعداداته. ثم يقوم بتوجيههم بشكل يحقق نمو هذه القدرات ويرفع من شأنها. وبالضرورة فإن مدرس الفن سيواجه في تدريسه اتجاها من بعض الدارسين نحو التلقائية، وقد يشعر بعدم الرضا من جانبهم تجاه الاستمرار في ذلك الأسلوب، اعتقادا منهم بأن الأسلوب التلقائي في التشكيل يعتبر أقل شأنا من غيره.

وهنا يأتي دور المدرس ليتيح لهم فرصة الاستمرار مؤكدا لهم قيمة هذا الأسلوب وذلك بالرجوع إلى مختارات من الخزف المعاصر التي تستند في تشكيلها إلى الحس التلقائي محاولا تقديمها لهم بشكل يظهر ما تتضمه من قيم.

٣ ـ ومن الجوانب الأساسية التي يسعى الخزاف المعاصر إلى تحقيقها تلك المحاولات الدائمة نحو البحث والتجريب، لأن الكشف عن تقنيات حديثة تسهم في تحقيق تطلعاته الإبداعية في مجال التشكيل الخزفي. حيث نراه من خلال البحث قد توصل إلى اكتشاف ألوان جديدة للطلاءات الزجاجية كألوان الكريستال وكذلك الجليزات غير اللامعة والطلاءات المعدنية وغيرها.

وكذلك في مجال الطينات الخزفية نراه قد توصل إلى أنواع منها يتحمل بعضها درجات حرارة عالية والبعض الآخر يصلح للدرجات الحرارية المنخفضة. وهناك الطينات الملونة والزلطية وغيرها.

أما في مجال طرق الحريق فقد اكتشفت مصادر متنوعة تعطي طاقة حرارية كبيرة أصبح من الضروري توظيفها لإعطاء تأثيرات كيميائية وتغييرات مطلوبة للطلاءات الزجاجية وهناك أيضا طرق التدخين وأفران الراكو Raku وجليز الراكو. كل ذلك يساعد في التوصل إلى قيم لونية جديدة. وإذا كانت التربية الفنية المعاصرة تهدف إلى تعميق البحث والتجريب في ميدان التعليم لتنمية القدرات الإبداعية عند الدارسين فإن اتجاه الخزاف المعاصر نحو الهدف نفسه ينير الطريق أمامهم لتفجير طاقاتهم الإبداعية وتنميتها.

٤ ـ يجب ألا تكون النظرة التربوية للخزف المعاصر على أنه مشق يقلد وإنما تعبير محمل بخبرات فنية فيها استفادة من التراث الإنساني وهضم له ومعطيات العصر. فيجب التعرف على ما به من قيم فنية وتربوية وطاقات إبداعية والكشف عنها للدارسين.

٥ ـ الإبداع في مجال فن الخزف ناتج عن رؤى عميقة للخزاف المعاصر للطبيعة دون التقليد السطحي، والاستفادة من الطبيعة من حيل الشكل الفني برؤية الفنان المعاصر وثرائه الفني وفكره المتجدد في عمل أشكال جديدة مبتكرة.

٦ ـ إن الاستفادة من معطيات الخزف المعاصر في مجال الأعمال الجمالية جدير بعرضه على الدارسين وإمكانية الاستفادة منه في مجال التدريس في أعمال جماعية يشترك فيها الدارسون كالمجسمات الجمالية واللوحات الجدارية وغيرها.

المراجـــع

الشال، عبدالغني النبوي. *مصطلحات في الفن والتربية الفنية*. الرياض: عمادة شؤون المكتبات، جامعة الملك سعود، ١٩٨٤م.

نورتن. ف. هـ. *الخزفيات للفنان الخزاف*. ترجمة سعيد حامد الصدر. القاهرة: دار النهضة العربية، ١٩٦٥م.

Chappell, James. *The Potters Complete Book of Day and Glazes*. New York: Watson-Gup Till Publications.

Hamer, Frank. *Dictionary of Materials and Techniques*. New York: Isben, Watgon-Gup Till Publications.

Nelson, Glenn C. *A Potter's Handbook*. New York.

Rhodes, Daniel. *Stoneware and Procelain*. Radonor, Pensylvania: Chilton Book Company.

New Impressions on Some Selected Contemporary Pieces of Ceramics

A.H.El Dawakhly
Associate Professor, Dept. of Art Education, College of Education, King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia.

The vast technological and scientific advancement which we are experiencing nowadays has opened new horizons for contemporary artists to manipulate ceramics inventively. They utilized modern inventions in finding new forms of ceramics that depict the present ideas and the present ever-changing age. Their efforts have led to producing works of art which are unique, distinct and very worthwhile.

All those who study art—particularly the students of art education—could benefit a lot from studying these selected pieces of contemporary ceramics. This study is a means to introduce them to the different artistic values of these works of art and to the different styles by which they are executed. This study will—hopefully—widen the knowledge of the readers and enrich their artistic creativity.

دراسات تربوية: مجلة كلية التربية، جامعة الملك سعود، م٥، ص ص ٧٣ ـ ٩٩ (١٤٠٨هـ/١٩٨٨م)

دراسة عن وضع كلية التربية ـ جامعة الملك سعود ـ ونوعية طلابها

عبدالله عبدالرحمن المقوشي

أستاذ الرياضيات المشارك، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية.

الهدف من هذه الدراسة هو الإجابة على كل الأسئلة التالية أو بعضها:

١ ـ ما وضع كلية التربية بجامعة الملك سعود من حيث نشأتها وتطورها؟

٢ ـ ما هو التقدير العام في شهادة إتمام المرحلة الثانوية لطلاب العينة؟

٣ ـ ما هو عدد ونسبة الذين انتقلوا من الكليات الأخرى إلى كلية التربية بسبب تدني التقدير العام لهم؟

٤ ـ ما هو التقدير العام لهؤلاء الطلاب؟

٥ ـ ما هي نسبة من يرغب منهم الالتحاق بمهنة التعليم؟

٦ ـ ما هو رأي المشرفين على طلاب التربية الميدانية في مجال الإعداد المهني والتخصص؟

توصلت هذه الدراسة إلى معلومات وحقائق مهمة منها مثلا أن ٦٦,٧٪ من المشرفين يرون أن عدد طلابهم في مجال التخصص متوسط،

وكذلك وجد أن أكثر من ٤٠٪ من الطلاب يلتحقون بكلية التربية ليس رغبة في التدريس وإنما لأسباب أخرى من أهمها عدم قبولهم في كلية أخرى. أيضا وجد أن ٧٣,٦٪ من الذين يلتحقون بكلية التربية حاصلون على تقدير عام جيد فأقل في شهادة إتمام المرحلة الثانوية.

هناك أيضا معلومات أخرى يمكن الاطلاع عليها في الدراسة نفسها حيث يصعب سرد كل النتائج في هذا الملخص.

أولاً: وضع كلية التربية بجامعة الملك سعود

مقدمة

هل القدرة على التدريس تورث أو تكتسب؟ سؤال يطرح كلما أثير حديث عن المعلم. فهناك من يقول إن المعلم الجيد يولد وليس يعد. وهناك فريق آخر يقول إن المعلم يعدّ وليس يولد. وهناك فريق ثالث يقول إنه يولد ويعد. وربما لايعنينا أي من هذه النظريات نتفق معها، وإن كنا نرى أن عاملي الوراثة والتدريب يقومان معاً بدور مهم في حسن أداء المعلم لمهنته، ولذلك فإنه يعنينا أن نعرف القدرات والخصائص التي يجب أن تتوافر فيمن نأتمن على تطوير أثمن مصدر طبيعي نمتلكه وهم أطفالنا. وهذا يدفعنا إلى طرح السؤالين التاليين: ما هي خصائص الذين يختارون مهنة التعليم؟ وهل شخصية من يختارون مهنة التعليم تختلف عن شخصية الذين يختارون مهنة أخرى؟

نشأة كلية التربية ـ جامعة الملك سعود ـ وأقسامها وتخصصاتها الرئيسة

أنشئت كلية التربية بجامعة الملك سعود عام ١٣٨٧هـ الموافق ١٩٦٧م تنفيذًا لاتفاقية بين وزارة المعارف وصندوق التنمية الاقتصادية للأمم المتحدة، ثم ضمَّت إلى جامعة الرياض (جامعة الملك سعود حاليًا) بعد أشهر قليلة من افتتاحها.

وتضم الكلية حاليًا الأقسام العلمَية التالية:

١ ـ قسم التربية

٢ ـ قسم علم النفس
٣ ـ قسم المناهج وطرق التدريس
٤ ـ قسم الدراسات الإسلامية
٥ ـ قسم التربية البدنية
٦ ـ قسم التربية الفنية
٧ ـ قسم التقنية التعليمية
٨ ـ قسم التربية الخاصة

وإلى جانب هذه الأقسام توجد التخصصات التالية :

أولاً التخصصات النظرية وهي :

- التربية الإسلامية
- علم النفس
- التربية الخاصة
- اللغة العربية
- اللغة الإنجليزية
- التاريخ
- الجغرافيا

ثانيًا : التخصصات العلمية وهي :

- الرياضيات
- الفيزياء
- الكيمياء
- الأحيـاء

شروط القبول بالكلية

شهادة الثانوية العامة الفرع العلمي بمعدل ٦٥٪ من المجموع العام و٧٥٪ من المجموع العام للفرع الأدبي. كما تقبل الكلية شهادات أخرى كمؤهل للالتحاق بها

مثل دبلوم معهد المعلمين الثانوي وثانوية المعهد العلمي السعودي وثانوية معهد التربية الفنية وثانوية معهد التربية البدنية.

عدد الطلاب المقبولين والمتخرجين

يوضح جدول (١) عدد الطلاب المقبولين في الكلية في كل عام منذ عام ١٤٠٠/١٤٠١هـ وحتى عام ١٤٠٥/١٤٠٦هـ. كما يوضح جدول (٢) هذا العدد بالمقارنة بالمقبولين في كليتي الآداب والعلوم. ويوضح جدول (٣) الخريجين في كل عام منذ عام ١٤٠٠/١٤٠١هـ وحتى عام ١٤٠٤/١٤٠٥هـ.

جدول (١)*

عدد المقبولين في كلية التربية في كل عام

منذ عام ١٤٠٠/١٤٠١هـ وحتى عام ١٤٠٥/١٤٠٦هـ

١٤٠٠/١٤٠١هـ	١٤٠١/١٤٠٢هـ	١٤٠٢/١٤٠٣هـ	١٤٠٣/١٤٠٤هـ	١٤٠٤/١٤٠٥هـ	١٤٠٥/١٤٠٦هـ
٩٣٥	١٢١٩	٩٨٣	١٢٨٧	١٢٣٩	١٠٣٤

جدول (٢)

عدد المقبولين في كليات التربية والآداب والعلوم*

السنة	كلية التربية		كلية الآداب		كلية العلوم	
	سعودي	غير سعودي	سعودي	غير سعودي	سعودي	غير سعودي
١٤٠٠/١٤٠١هـ	٧٥٠	١٨٥	٩٧٣	٩٦	٣٢٣	١٧٣
١٤٠١/١٤٠٢هـ	١٠٣٢	١٨٧	١٢٧٨	١٧١	٤٧٢	٢٣٣
١٤٠٢/١٤٠٣هـ	٨٧٨	١٠٥	١١٩٦	٢٠٢	٤٩٤	٢٤٦
١٤٠٣/١٤٠٤هـ	١٠٨٩	١٩٨	١٣١٧	٢٥٧	٧١٤	٢٦٠
١٤٠٤/١٤٠٥هـ	٩٩٢	٢٤٧	١١٩٦	٢٣٦	١٠٦١	٤٤٥
١٤٠٥/١٤٠٦هـ	٨٩٣	٢٤١	١٣١١	١٤٣	١٢٢٦	٢١٣

* عمادة القبول والتسجيل، قسم الإحصاءات، أدلة المقبولين والخريجين منذ عام ١٤٠٠/١٤٠١هـ.

---

* للحصول على تفاصيل أكثر عن عدد الطلاب المقبولين في كل تخصص يمكن الرجوع للملحق (أ).

متطلبات التخرج والدرجات العلمية للخريجين

على الطالب أن يجتاز بنجاح ١٢٨ ساعة مقررة في الأقسام الأدبية وتنقسم إلى المتطلبات التالية :

١ ـ ١٥ ساعة مقررة متطلب جامعة
٢ ـ ٣٣ ساعة مقررة متطلب كلية التربية للإعداد التربوي
٣ ـ ٧٣ ساعة مقررة متطلب تخصص
٤ ـ ٧ ساعات مقررة اختيار حر

وعلى الطالب أن يجتاز بنجاح ١٣٦ ساعة مقررة في الأقسام العلمية وتنقسم إلى المتطلبات التالية :

١ ـ ١٥ ساعة مقررة متطلب جامعة
٣ ـ ٣٣ ساعة مقررة (متطلب كلية التربية للإعداد التربوي)
٣ ـ ٨١ ساعة مقررة (متطلب تخصص)
٤ ـ ٧ ساعات مقررة (اختيار حر)

جدول (٣)

عدد الخريجين من كليات التربية والآداب والعلوم*

السنة	كلية التربية		كلية الآداب		كلية العلوم	
	سعودي	غير سعودي	سعودي	غير سعودي	سعودي	غير سعودي
١٤٠٠/١٤٠١هـ	١٥٢	٣٩	٣٩٨	١١٣	٤٥	٣٨
١٤٠١/١٤٠٢هـ	٢٦٥	٥٨	٥٦٨	١١٢	٥٠	٤٥
١٤٠٢/١٤٠٣هـ	٣٣٤	٧٠	٤٧٦	٦٨	٦٧	٤٥
١٤٠٣/١٤٠٤هـ	٣٦٠	٧٦	٤٧٤	٦٢	٥٨	٣٧
١٤٠٤/١٤٠٥هـ	٣٢٩	٢١	٥٥٨	٦٧	٦٠	٣٦
١٤٠٥/١٤٠٦هـ (الفصل الأول)	٢١٥	٢٣	٢٤٥	٢٩	٢٧	١٥

* عمادة القبول والتسجيل، قسم الإحصاءات، أدلة المقبولين والخريجين منذ عام ١٤٠٠/١٤٠١هـ.

أما الدرجة العلمية التي تمنحها الكلية فهي بكالوريوس في التربية والآداب أو بكالوريوس في التربية والعلوم.

جـدول (٤)

عدد أعضاء هيئة التدريس والمحاضرين والمعيدين في كلية التربية عام ١٤٠٥/١٤٠٦هـ*

القسم	هيئة التدريس			محاضرون	باحثون أو أخصائي نفسي	معيدون	فنيون
	أستاذ	أستاذ مشارك	أستاذ مساعد				
قسم التربية	٢	١	١٧	٤	-	٤	-
قسم علم النفس	٥	٧	٩	٥	٩	١١	-
قسم المناهج وطرق التدريس	١	٥	١١	٨	-	٣	٢
قسم الدراسات الإسلامية	١	٥	٤٠	٩	-	٨	-
قسم التربية الفنية	١	٤	٥	٢	-	٣	١٠
قسم التربية البدنية	٣	٢	٦	٥	-	٦	-
قسم التقنية التعليمية	-	-	٧	-	-	٢	١٥
قسم التربية الخاصة	-	-	٤	٣	-	١	٣

* *دليل منسوبي كلية التربية للعام الجامعي ١٤٠٥/١٤٠٦هـ.*

هـدف الدراسـة

تهدفَ هذه الدراسة إلى الإجابة على كل الأسئلة التالية أو بعضها:

١ ـ ما وضع كلية التربية بجامعة الملك سعود من حيث نشأتها وتطورها؟

٢ ـ ما نسبة الطلاب الذين كانت كلية التربية اختيارهم الأول؟

٣ ـ ما التقدير العام في شهادة إتمام المرحلة الثانوية لهؤلاء الطلاب؟

٤ ـ ما عدد ونسبة الذين انتقلوا من الكليات الأخرى إلى كلية التربية بسبب تدني التقدير العام لهم؟

٥ ـ ما التقدير العام لهؤلاء الطلاب؟

٦ ـ ما نسبة من يرغب منهم الالتحاق بمهنة التعليم؟

٧ ـ ما رأي المشرفين على طلاب التربية الميدانية في مجال الإعداد المهني والتخصصي؟

عينة الدراسة

كانت عينة الدراسة في الاستبانة التي وزعت في الفصل الأول للعام الدراسي ١٤٠٢/١٤٠٣هـ جميع طلاب التربية الميدانية في ذلك الفصل وكذلك الحال بالنسبة للاستبانة التي وزعت في الفصل الأول للعام الدراسي ١٤٠٥/١٤٠٦هـ. يمكن الاطلاع على الاستبانة التي وزعت في الفصل الأول للعام الدراسي ١٤٠٢/١٤٠٣هـ في ملحق (ج) من هذه الدراسة.

أما بالنسبة للاستبانة التي وزعت في الفصل الأول للعام الجامعي ١٤٠٥/١٤٠٦هـ فيمكن الاطلاع عليها في وحدة التربية الميدانية ـ قسم المناهج ـ كلية التربية ـ جامعة الملك سعود أو بطلبها.

حدود الدراسة

تجب ملاحظة أن بعض نتائج هذه الدراسة تقتصر على العام الدراسي أو الفصل الذي تم فيه جمع المعلومات.

تعريف المصطلحات

١ ـ كلية التربية

المقصود بكلية التربية في هذه الدراسة هو كلية التربية في الرياض والتابعة لجامعة الملك سعود.

٢ ـ وضع كلية التربية

المقصود بـ «وضع» كلية التربية هو الحقائق التي يرى الباحث معرفتها عن الكلية مثل نشأتها وشروط القبول والتخصصات فيها . . . إلخ.

٣ ـ نوعية طلاب كلية التربية

المقصود هو سرد بعض الحقائق عن الطلاب الذي التحقوا أو يلتحقون بكلية التربية مثل التقدير العام في شهادة المرحلة الثانوية ورغبة الطالب في مهنة التعليم وغيره من المعلومات الأخرى.

٤ ـ التقدير العام للشهادة الثانوية العامة

المقصود بالتقدير هو المعدل العام أو النسبة المئوية التي حصل عليها الطالب في نتيجة السنة النهائية من المرحلة الثانوية.

٥ ـ التقدير العام لكلية التربية

المقصود به هو المعدل العام (التراكمي) لجميع المقررات التي درسها طالب كلية التربية إما بالنسبة لمستوى معين أو بعد إكماله لجميع المقررات عدا مقرر التربية الميدانية أو بعد التخرج.

٦ ـ مشرفو التربية الميدانية

هم أعضاء هيئة التدريس أو المحاضرون في قسم المناهج وطرق التدريس ـ كلية التربية ـ الذين يتولون الإشراف على طلاب التربية الميدانية كل حسب تخصصه في كل فصل دراسي.

ثانيًا: الدراسات السابقة (طبيعة الاستعداد للتدريس)

تجمع أغلب نتائج الدراسات على أن من خصائص المعلم الجيد امتلاكه خصائص الشخصية الإيجابية والمهارات الخاصة بعلاقاته الشخصية (قيترلز وجاكسن، ١٩٦٣م).

كما أن الدراسات التي قام باستعراضها «روزشاين وفوست» (١٩٧١م) قد ركزت على العلاقة بين سلوك المعلم الظاهر وبين التحصيل التربوي لطلابه. وقد وجد

أن هناك خمسة متغيرات في السلوك الظاهري للمعلم لها علاقة عند قياس تحصيل الطالب. هذه المتغيرات هي :

١) الوضوح ـ القدرة على شرح المفاهيم بشكل واضح وسهل الفهم.

٢) التنويع ـ وهو يشير إلى قدرة المعلم على توظيف مواد تعليمية مختلفة وإلى الإجراءات ومستوى الأسئلة بحيث يناسب ذلك كله الموقف التعليمي.

٣) الحماس ـ إدراك الطالب لرغبة المعلم في مادة تخصصه وحماسه واهتمامه له تأثير على مستوى تحصيله.

٤) المبادرة والكيفية ـ تشمل قدرة المعلم على تعيين أنشطة أو مهام وعلى محافظته على توجيه اهتمام الطلاب لهذه المهام وذلك من خلال تشجيعهم على العمل بجد وبشكل خلاق.

٥) إتاحة الفرص للطالب لتعلم مواد ذات معايير لقياسها ـ يمثل هذا العلاقة بين فرص التعلم التي أتيحت للطلاب والاختبارات المعطاة لهم لقياس ما تعلموه. فالمعلم المؤثر هو الذي يقدم لطلابه الفرص لكل المشكلات المشابهة لما سوف يختبرون به بعد حين.

وعمومًا، فإن البحوث التي قامت بتقصي العلاقة بين هذه الخصائص وبين تحصيل الطالب توصلت إلى نتائج غير حاسمة (بروفي، ١٩٧٦م).

وقام «جولدستين وبلاكمان» (١٩٧٨م) بمراجعة للبحوث في مجال أسلوب التفكير الذي عرفاه بأنه «الطريقة الخاصة التي ينظم بها الفرد إدراكه للبيئة،» كما وجد «كاجان وكوجن» (١٩٧٠م) قبلهما أن أسلوب التفكير للفرد يتطور في السنوات الأولى

من العمر، ويظل ثابتًا نسبيًا خلال سن البلوغ. وقد وسع «ميسك» (١٩٧٦م) هذا المفهوم وذلك بأن أضاف أن أسلوب التفكير له علاقة مباشرة بطريقة تصرفات الشخص.

أما نظرية نوع الشخصية التي طورها «يونج» (١٩٢٣م) - ولو أنها ليست نظرية لأسلوب التفكير - إلا أنها ساعدتنا بشكل كبير على فهم طبيعة الأشخاص الذين يصبحون مدرسين. ذلك أن «يونج» أوضح أن شعور الإنسان يحدث بواسطة ثلاثة أبعاد مختلفة هي: الأسلوب العام الذي ينتمي به الأشخاص إلى بيئتهم، والطريقة التي يفضلون بها إدراك الأحداث في بيئتهم، ونوع الأحكام التي يتوصلون لها بالنسبة لصدق ما أدركوه، وعلى الرغم من أن كثيرًا من التربويين لم يتعرفوا على نظرية «يونج،» إلا أن هناك بحوثًا مستفيضة حول العلاقة بين نوع الشخصية واختيار المهنة «مير ومكولي وناتلر» (١٩٧٤م).

استنتج «مكولي وناتلر» (١٩٧٤م) أن الأفراد الذين لهم شخصيات متميزة يميلون إلى الانجذاب إلى مستويات ومجالات تعليمية مختلفة. فعلى سبيل المثال، الطلاب الذين لديهم رغبة في التفاصيل وعاطفة فطرية نحو العلم يميلون إلى الانجذاب إلى التعليم الابتدائي. وهؤلاء الأشخاص يميلون أيضًا إلى الاتجاه الكلي في انتباههم نحو ما هو خارج عن الذات عند تعاملهم مع بيئتهم. أما بالنسبة للطلاب الذين يختارون التعليم الثانوي فقد لاحظا أنهم يملكون القدرة على التركيز على التفكير التجريدي.

وجد «لورنس» (١٩٧٩م) أن نوعية المعلمين تؤثر بالفعل على الطريقة التي يعلمون بها وعلى ما يفضلون أن يعلموا. هذا الاتجاه في هذا النوع من البحوث لاتقترح أهمية معرفة أصناف الأشخاص الذين يلتحقون بمهنة التدريس فقط، بل تضيف إلى ذلك أن تأثيرها على أصناف مختلفة من الطلاب تتأثر بشكل كبير بمتغيرات أخرى مثل الجوانب النفسية.

وإنه في الوقت الحاضر لم تتوافر لنا إلا إجابة جزئية للسؤال «ما هي خصائص المعلم الجيد؟» والسبب أنه تصعب الإجابة عن هذا السؤال بشكل كامل وذلك لوجود كثير من المتغيرات التي لابد وأن نأخذها بالاعتبار، مثل السنة الدراسية والموضوع ووضع المدرسة وطبيعة الشخصية وغيرها من المتغيرات.

ففي دراسة قامت بها «افالوس» (١٩٨٠م) استنتجت أن المستوى الأكاديمي الجيد وطول مدة إعداد المعلمين غير مهمين وحدهما في توضيح الاختلافات في تحصيل الطلاب. لكن لايستبعد تأثيرهما عند تداخلهما مع متغيرات أخرى. وكذلك قامت الباحثة بدراسة أخرى استنتجت أن اختلاف طريقة التدريس غير مؤثر على الرغم من أنها وجدت أن طريقة الاستكشاف أكثر فاعلية من طريقة المحاضرة عند التدريس لمستويات تحصيلية ذهنية أعلى.

وقد دعَّم «هيسن» (١٩٧٨م) و«سيمنز والكسندر» (١٩٨٠م) في دراستين على الدول النامية النتائج التي توصلت لها «افالوس،» فقد وجدوا أن العلاقة بين إعداد المعلمين ومتغيرات مدرسية أخرى وبين التحصيل غير واضحة وغير ثابتة. ووجد «هيسن» في دراسته أن هناك أربع خصائص من بين ست عشرة تعد أكثر أهمية، وهي الكفاءة والتجربة ومدة التعليم والمعرفة.

ووجد «سيمنز وألكسندر» (١٩٨٠م) أن التأهيل التربوي والكفاءة الأكاديمية ليس لهما الأهميةنفسها بالنسبة لمرحلتي التعليم الابتدائي والمتوسط، كتلك التي بالنسبة للتعليم الثانوي وفي تخصصات معينة مثل مجال العلوم بالتحديد. لكنهما وجدا في الدراسة نفسها أن التجربة لها تأثير كبير على التحصيل في المرحلة الابتدائية ولم تكن لها التأثير نفسه في المرحلة الثانوية.

وهنا أود أن أشير في نهاية هذا الجزء إلى أنه يصعب ذكر جميع الدراسات والبحوث التي تشير إلى خصائص المعلم الجيد وصفاته وعلاقتها بتحصيل طلابه،

ولكني أرى أن فيما ذكرت سابقًا توضيح الغرض الذي أرمي إليه في هذه الدراسة. كما أود أن أشير إلى أن الغرض من هذه الدراسة هو لفت نظر المهتمين والمسؤولين عن المعلمين وإعدادهم إلى واقع الحال وذلك باستعراض هذه الحالة الخاصة التي أعتقد أنها تشبه الوضع في دول الخليج.

ولعل أهم ما نخرج به من استعراض هذه الدراسات والبحوث أن معظم ما يتصف به المعلم الجيد من صفات لها علاقة بالتحصيل الدراسي لطلابه هي صفات مكتسبة يمكن أن تتحقق له من خلال التعليم والتدريب والممارسة. وهذا هو أساس قيام كليات ومعاهد إعداد المعلمين وإنشاء برامج التدريب بأنواعها المختلفة.

كما أن أهم ما ينبغي أن يتوافر في طالب كليات التربية ما يلي:

١ ـ الرغبة في الالتحاق بمهنة التدريس

٢ ـ القدرة على التحصيل والاستفادة مما تقدمه هذه الكليات

٣ ـ نوعية برنامج الإعداد الذي تقدمه هذه الكليات

وهذا ما سأحاول البحث عنه لدى طلاب كلية التربية بجامعة الملك سعود.

ثالثًا: نوعية الطلاب الملتحقين بكلية التربية بجامعة الملك سعود

قلنا إن من أغراض هذه الدراسة الحصول على معلومات أساسية عن الطلاب الذين يلتحقون بكلية التربية بجامعة الملك سعود، وذلك بمحاولة الإجابة عن الأسئلة التالية:

١ ـ ما نسبة الطلاب الذين كانت كلية التربية اختيارهم الأول؟

٢ ـ ما التقدير العام في شهادة إتمام المرحلة الثانوية لهؤلاء الطلاب؟

٣ ـ ما نسبة التقديرات لجميع طلاب كلية التربية مع نهاية اختبارات الفصل الدراسي الأول لعام ١٤٠٥/١٤٠٦هـ . ؟

٤ ـ ما عدد ونسبة الذين انتقلوا من كليات أخرى إلى كلية التربية بسبب تدني معدلهم العام؟

٥ ـ ما نسبة من يرغب الاشتغال بمهنة التعليم بعد التخرج؟

٦ ـ ما هو رأي المشرفين على طلاب التربية الميدانية في الإعداد التخصصي والمهني لهؤلاء الطلاب؟

هذا إلى جانب استعراض بعض المعلومات الثانوية التي لها علاقة بالغرض الرئيس من هذه الدراسة مثل العمر ومستوى الأب والأم العلمي ومهنة الأب والأم والدخل . . . إلخ .

تظهر نتيجة استبانة وزعت على طلاب التربية الميدانية خلال الفصل الأول للعام الدراسي ١٤٠٢/١٤٠٣هـ أن ٦٠٪ منهم لم يلتحقوا بكلية التربية رغبة في التدريس و٤,٩٪ لم يكونوا متأكدين و٥,٣٠٪ هم الذين التحقوا بكلية التربية رغبة في التدريس . وبمقارنة هذه النتيجة مع نتيجة استبانة مماثلة وزعت على طلاب التربية الميدانية خلال الفصل الأول للعام الدراسي ١٤٠٥/١٤٠٦هـ* وجد أن ٥٩٪ التحقوا بكلية التربية رغبة في التدريس و٢٣٪ بدون رغبة و١٨٪ غير متأكدين [انظر جدول(٥)] .

---

* انظر ملحق (ج) . المعلومات الإضافية والخاصة بطلاب كلية التربية حصل عليها من استمارة قام بتوزيعها الزميل علي القرني خلال الفصل الأول للعام الدراسي ١٤٠٥/١٤٠٦هـ على جميع شعب المناهج العامة خلال ذلك الفصل .

جـدول (٥)
التحاق طالب التربية الميدانية في كلية التربية عن رغبة في التدريس

السنـة / الـرأي	نعـــم	لا	غـير متـأكـد
الفصـل الأول ١٤٠٢/١٤٠٣هـ	٢٦	٥١	٨
الفصل الثاني ١٤٠٥/١٤٠٦هـ	٥٩	٢٣	١٨

وحول سؤال عن رأي طالب التربية الميدانية في مهنة التدريس ذكر ١٢٪ أنها مريحة و٥٢٪ أنها وسط و٣٥٪ أنها متعبة وذلك من طلاب التربية الميدانية في الفصل الأول لعام ١٤٠٢/١٤٠٣هـ. أما بالنسبة لطلاب التربية الميدانية في الفصل الأول لعام ١٤٠٥/١٤٠٦هـ، فقد ذكر ٢١٪ أنها مريحة و٤٦٪ أنها وسط و٣٣٪ أنها متعبة [انظر جدول (٦)].

جـدول (٦)
اتجاه طالب التربية الميدانية نحو مهنة التدريس

السنـة / الـرأي	مريحـة	وسـط	متعبـة
الفصـل الأول ١٤٠٢/١٤٠٣هـ	١٠	٤٤	٣٠
الفصل الثاني ١٤٠٥/١٤٠٦هـ	٢١	٤٦	٣٣

وحول سؤال عن رغبة طالب التربية الميدانية في أن يكون مدرسًا بعد التخرج أفاد ٣٦٪ بالإيجاب و٣٦٪ بالنفي و٢٧٪ غير متأكدين. أما بالنسبة لطلاب التربية الميدانية في عام ١٤٠٥هـ، فقـد أفـاد ٦٤٪ بالإيجاب و١٠٪ بالنفي و٢٦٪ غير متـأكـدين. نلاحظ أن هنـاك تبـاينًـا كبيرًا بين رغبة الطلاب في التدريس بين عام ١٤٠٢هـ وعام ١٤٠٥هـ وربما يعود السبب للتغير الكبير في الوضع الاقتصادي في المنطقة. هذا من جانب، ومن جانب آخر وجود الكادر التعليمي المتميز عن غيره من الكوادر الوظيفية العامة من الناحية المادية [انظر جدول (٧)، والملحق (ب)].

جـدول (٧)
رغبة الطالب في أن يكون مدرسًا بعد التخرج من كلية التربية

السنـــة / الـرأي	نعـم	لا	غير متأكد
الفصـل الأول ١٤٠٢/١٤٠٣هـ	٣١	٣١	٢٣
الفصل الثاني ١٤٠٥/١٤٠٦هـ	٦٤	١٠	٢٦

وفي سؤال للمشرفين حول مستوى إعداد طلاب التربية الميدانية في مجال التخصص ذكر ٢٢,٢٪ منهم أن مستوى الطلاب أكثر من متوسط، وذكر ٦٦,٧٪ منهم أنه متوسط و١١,١٪ منهم أنه أقل من متوسط. وعن رأيهم في مستوى إعداد طلاب التربية الميدانية في مجال الإعداد التربوي، ذكر ٢٧,٨٪ منهم أن إعداد الطلاب جيد و٣٣,٣٪ منهم أنه متوسط و٣٨,٩٪ منهم أنه ضعيف [انظر الجدولين (٨)، و(٩)].

جـدول (٨)
مستوى إعداد طلاب التربية الميدانية في مجال التخصص حسب رأي المشرفين

الرأى / المستوى	أكثر من متوسط	متوسـط	أقل من متوسط
رأي المشرفين الفصل الأول ١٤٠٢/١٤٠٣هـ	٤	١٢	٢

جـدول (٩)
مستوى إعداد طلاب التربية الميدانية في مجال الإعداد التربوي حسب رأي المشرفين

الرأى / المستوى	جيـد	مقبـول	ضعيـف
رأي المشرفين الفصل الأول ١٤٠٢/١٤٠٣هـ	٥	٦	٧

يوضح جدول (١٠) المعدل التراكمي مع نهاية الفصل الدراسي الأول لعام ١٤٠٥/١٤٠٦هـ لعينة من طلاب كلية التربية، المستويات الثاني والثالث والرابع.

جدول (١٠)
المعدل التراكمي في الفصل الدراسي الأول ١٤٠٥/١٤٠٦هـ

التقدير / المستوى	مقبول	جيِّد	جيِّد جدًّا	ممتاز
الثاني	١٣	٢٣	٣	-
الثالث	٥	٢٥	٣	١
الرابع	٤	٣١	١	١

كما يوضح جدول (١١) التقدير العام في شهادة إتمام المرحلة الثانوية لهؤلاء الطلاب.

جدول (١١)
التقدير العام في الثانوية العامة

التقدير / المستوى	مقبول	جيِّد	جيِّد جدًّا	ممتاز
الثاني	٣	٣٠	٦	-
الثالث	٢	٢١	١١	-
الرابع	-	٢٥	١٢	-

في جدول (١٢) نلاحظ أن عدد المحولين لكلية التربية - ربما لانخفاض معدلهم التراكمي أو لعدم نجاحهم في المقررات التي درسوها في الفصل الأول لعام ١٤٠٥/١٤٠٦هـ - ٦٥ طالبًا من بين ٧٨ طالبًا، وفي الفصل الثاني ١١٦ طالبًا من بين ١٧٠ طالبًا.

جدول (١٢)
المحولون لكلية التربية لانخفاض معدلهم التراكمي أو لعدم نجاحهم في المقررات التي درسوها

الرأي / السنة	المحولون لكلية التربية من كلية أخرى بالجامعة	محولون بسبب انخفاض المعدل	النسبة
الفصل الأول ١٤٠٥/١٤٠٦هـ	٧٨	٦٥	٨٣,٣٪
الفصل الثاني ١٤٠٥/١٤٠٦هـ	١٧٠	١١٦	٦٨,٢٪

يبين جدول (١٣) المهنة التي يفضلها طلبة التربية الميدانية المتدربين خلال الفصل الأول لعام ١٤٠٢/١٤٠٣هـ وخلال الفصل الأول لعام ١٤٠٥/١٤٠٦هـ. وقد ذكر ٣١٪ من طلاب التربية الميدانية في الفصل الأول لعام ١٤٠٢/١٤٠٣هـ أنهم يفضلون مهنة التدريس. أما الباقون ويمثلون ٦٩٪ يفضلون مهنًا أخرى. أما في عام ١٤٠٥/١٤٠٦هـ، فقد ذكر ٣٩٪ أنهم يفضلون مهنة التدريس. نرى أن هناك تقاربًا ملحوظًا بين النسبتين وربَّما كان سبب الفارق البسيط زيادة عدد طلاب التربية الميدانية في عام ١٤٠٥هـ عنه في عام ١٤٠٢هـ.

جدول (١٣)
المهنة التي يفضلها طالب التربية الميدانية

المهنة / السنة	الطب	التدريس في التعليم العام	العمل الحر	الإعادة	مواصلة الدراسة	موظف	لم يجب	المجموع
الفصل الأول ١٤٠٢/١٤٠٣هـ	١	٢٦	٤	٧	٣	٣٧	٧	٨٥
الفصل الأول ١٤٠٥/١٤٠٦هـ		٣٩	-	-	-	٦١		١٠٠

في الجداول من (١٤) حتى (٢٠) يستعرض الباحث بعض المعلومات التي يرى أنها تساعد على التعرف على نوعية الطلاب الذين يلتحقون بكلية التربية بجامعة الملك سعود.

جدول (١٤)
العمـــــر

المستوى / العمر	أقل من ١٩	١٩ - ٢٠	٢١ - ٢٢	٢٣ - ٢٤	أكثر من ٢٤
الثاني		١١	١٧	٦	٥
الثالث		٢	١٩	١٠	٣
الرابع		-	١١	٢٠	٦

جدول (١٥)
مستوى الأب التعليمي

مستوى الأب التعليمي / المستوى	لم يتلق تعليمًا في المدارس	ابتدائي	متوسط	ثانوي	بعض سنوات الكلية	البكالوريوس	الماجستير أو أعلى
الثاني	٢١	١٢	٣			٢	١
الثالث	١٨	٧	٥	٢	٢		
الرابع	٢٣	٧	١	٣	٢	١	

جدول (١٦)
مستوى الأم التعليمي

مستوى الأم التعليمي / المستوى	لم تتلق تعليمها في المدارس	ابتدائي	متوسط	ثانوي	بعض سنوات الكلية	البكالوريوس	الماجستير أو أعلى
الثاني	٣٤	٤	١				
الثالث	٢٤	٩	١				
الرابع	٣٠	٦		١			

جدول (١٧)
مهنة الأب

مهنة الأب / المستوى	أعمال حرة	موظف حكومي	موظف غير حكومي	غير موظف	متقاعد	متوفى	لم يجب
الثاني	١٦	١٦	١	١	٥		٤
الثالث	١٧	١٠	١		٤		
الرابع	١٢	١٠	١	٣	٨	٢	

جـدول (١٨)
مهنـة الأم

مهنة الأم / المستوى	أعمال حرة	موظفة حكومية	موظفة غير حكومية	ربة بيت	متقاعدة
الثـانـي	١			٣٨	
الثـالـث				٣٤	
الرابـع		١		٣٦	

جـدول (١٩)
مجموع الدخل الشهري للوالدين

دخل الوالدين / المستوى	س ≤ ٣٥٠٠ رس	٣٥٠١ - ٦٠٠٠	٦٠٠١ - ٨٠٠٠	٨٠٠١ - ١٠٠٠٠	١٠٠٠١ - ١٦٠٠٠	س ≥ ١٦٠٠١	لم يجب
الثـانـي	١٥	١١	٣	٢	٦		
الثـالـث	١٠	٩	٥	٨	٢		
الرابـع	١٣	١٠	٦	٥		١	

جـدول (٢٠)
يزاول عملاً بالإضافة إلى دراسته في الكلية

هل يزاول عملاً / المستوى	نـعـم	لا
الثـانـي	١٠	٢٩
الثـالـث	٦	٢٧
الرابـع	٧	٣٠

رابعًا: نقاش واستنتاجات وتوصيات

نلاحظ من المعلومات السابقة أن عدد الطلاب المقبولين لكلية التربية في كل سنة بدأ يقل بينما بدأ يزيد عدد المقبولين في كليتي الآداب والعلوم خاصة. كما نلاحظ أن نسبة كبيرة من الطلاب يصل إلى ٤٠٪ يلتحقون بكلية التربية ليس رغبة في مهنة التدريس وإنما لأسباب أخرى من أهمها عدم قبولهم في كلية أخرى أو بسبب انخفاض المعدل أو بسبب الاكتفاء. ونلاحظ أن ٦٦,٧٪ من المشرفين يرون أن إعداد طلاب التربية الميدانية في مجال التخصص متوسط، ١١,١٪ يرون أن إعدادهم أقل من متوسط. أما في مجال الإعداد التربوي فيرى ٣٣,٣٪ أن إعدادهم مقبول و٣٨٪ يرون أن إعدادهم ضعيف.

ويلاحظ أيضًا من المعلومات السابقة أن ٧٣,٦٪ من الطلاب الذين يلتحقون بكلية التربية حاصلون على تقدير عام جيد فأقل في شهادة إتمام المرحلة الثانوية. كما نلاحظ أن المعدل التراكمي مع نهاية الفصل الدراسي الأول لعام ١٤٠٥/١٤٠٦هـ للعينة العشوائية والتي تمثل ثلاثة مستويات في الكلية [جدول (١٠)] يشير إلى أن ٢٠٪ حاصلون على تقدير مقبول و٧١,٨٪ حاصلون على تقدير جيِّد.

وتشير الإحصائيات إلى أن ٨٣,٣٪ من المحولين إلى كلية التربية خلال الفصل الأول لعام ١٤٠٥/١٤٠٦هـ كان بسبب انخفاض المعدل. كما تشير الإحصائيات إلى أن ٦١٪ من طلاب التربية الميدانية في الفصل الدراسي الأول لعام ١٤٠٥/١٤٠٦هـ يفضلون مهنًا أخرى غير مهنة التدريس.

وتشير الإحصائيات أيضا إلى أن ٥٦,٤٪ من آباء الملتحقين بكلية التربية لم يتلقوا تعليمًا في المدارس و٢٣,٦٪ من الآباء مستوى تعليمهم هو المرحلة الابتدائية و٨,٢٪ المرحلة المتوسطة. أما بالنسبة لطبيعة عمل هؤلاء الآباء فنلاحظ أن ٤٠,٩٪ يزاولون أعمالاً حرة و٣٢,٧٪ موظفون حكوميون.

ونلاحظ أن ٣٤,٥٪ من عوائلهم يحصلون على أقل من ٣٥٠٠ ريال كدخل شهري و٢٧,٣٪ دخلهم يزيد على ٣٥٠٠ ريال، ويقل عن ٦٠٠٠ في الشهر. وهذا

يدل على أن ٥٨٪ من عوائل الملتحقين بكلية التربية لايزيد دخلهم عن ستة آلاف ريال.

تدل الإحصائيات على أن ٢٠,٩٪ من الطلاب الملتحقين بكلية التربية يزاولون عملاً بالإضافة إلى دراستهم في الكلية. هذه النسبة متواضعة لأنه بحكم تجربتي أعرف أن نسبة من يزاولون عملاً إلى جانب الدراسة أكثر من هذه بكثير. لكن خوفهم من التصريح بذلك دفع بعضهم إما لتجاهل السؤال أو الإجابة بالنفي.

يمكن الخروج بعدد من الاستنتاجات حول طبيعة الطلاب الذين يلتحقون بكلية التربية بجامعة الملك سعود، وأظهر أكثرها من خلال استعراض الإحصائيات وهناك أخرى ضمنية ربما أفضّل أن أقف منها موقفًا محافظًا حتى تتضح الصورة أكثر في دراسات لاحقة.

توصيـــات

على الرغم من أن الباحث يرى أن هذه الدراسة غير كافية لإصدار بعض التعميمات عن نوعية الطلاب الذين يلتحقون بكلية التربية إلا أنه يرى أهمية إدخال بعض التعديلات على شروط القبول في كلية التربية وكذلك على نظام الدرجات. لذلك أوصي بالتالي:

١ ـ تطوير اختبار لقياس اتجاهات الطلاب الذين يرغبون في الالتحاق بكلية التربية نحو مهنة التدريس.

٢ ـ عدم قبول الطلاب الذين يرغبون في الالتحاق بكلية التربية حتى يجتازوا اختبار قياس الاتجاهات نحو مهنة التدريس.

٣ ـ عدم السماح للطالب الذي يقل معدله التراكمي عن جيِّد بالاستمرار في الدراسة.

٤ ـ عدم السماح للطلاب الملتحقين بكلية التربية بمزاولة أي عمل خلال فترة دراستهم .

٥ ـ تطوير برنامج على غرار برامج «التعليم المستمر» ويكون مسائيًا ويسمح للمعلمين وغيرهم بالالتحاق بهذا البرنامج . يمنح هذا البرنامج الدرجات العلمية التي تمنح في البرنامج العادي نفسها لكن يكون هناك نوع من التنظيم الذي يحكم التحاق طلاب البرنامج العادي بهذا البرنامج .

٦ ـ إعادة النظر في المكافأة المالية الشهرية لطلاب كلية التربية وربطها بشكل أو بآخر بالمعدل التراكمي للطالب .

ملحق (أ)
بيان بأعداد طلاب كلية التربية وتخصصاتهم المختلفة للأعوام ١٤٠٠/ ١٤٠١هـ - ١٤٠٥/ ١٤٠٦هـ*

العام الجامعي		١٤٠٠/ ١٤٠١		١٤٠١/ ١٤٠٢		١٤٠٢/ ١٤٠٣		١٤٠٣/ ١٤٠٤		١٤٠٤/ ١٤٠٥		١٤٠٥/ ١٤٠٦	
التخصص	الفصل الدراسي	سعودي	غير سعودي	سعودي	غير سعودي	سعودي	غير سعودي	سعودي	غير سعودي	سعودي	غير سعودي	سعودي	غير سعودي
بدون	الأول	٦٤٤	١٠٦	٢٢٨	٥١	٢٩٠	٤٥	٢٣٨	٥٨	٢٥٤	٤٧	٦٥٩	١٢٠
	الثاني	٢١٢	٥٢	٣٩١	٦٠	٢٤٨	٥٢	٢٠٠	٥٨	٧٧٢	١٦٢	٣١٩	-
دراسات إسلامية	الأول	١١٥	٣٩	١١٥	٣٩	٢٣٩	٥٤	٣٣٥	٧٠	٤٦٤	١١٥	٥٤٢	-
	الثاني	١٦٧	٤٨	٦٧	٤٨	٢٣٥	٥٦	٢٦٧	٩٠	٥١٥	١٢٥	٤٩٨	
علم نفس	الأول	١٤٨	٣٧	٣٢٢	٤٤	٢٦٧	٥٠	٣٤٥	١٣	٣٤٧	٤٢	٢٩٢	٣٥
	الثاني	٢٣٠	٣٥	٣٣٨	٥٤	٢٣٧	٤٤	٢٢٢	٤٤	٣٣٩	٤١	-	-
التاريخ	الأول	٢١٨	١٧	٣٩٦	٢٢	٣٨٦	٢٢	٣٥٧	١٩	٢٩٦	١٩	٢٣٣	٧
	الثاني	٢٩٨	٢١	٣٨٣	٢٢	٢٩٤	٢١	٣٣٤	٢٠	٢٦٥	١٨	-	-
الجغرافيا	الأول	٣٠٧	١٩	٤٥٦	٣٧	٤٦٥	٣٣	٤١٢	٢٠	٣٧٢	٣٣	٣٣٦	٣٥
	الثاني	٣٠٥	٣٠	٤٣٦	٣٠	٤٥٢	٣٢	٣٧٨	٣٢	٣٣٩	٣٠	-	-
تربية فنية	الأول	٦١	٧	٨٩	٧	١٤	-	١٤٤	٨	١٦١	٨	١٨٢	٩
	الثاني	٧٤	٥	١٠٠	٦	١٣٦	٨	١٥٢	٥	١٦١	٧	-	-
تربية بدنية	الأول	١٣٤	١٠	٥٤	١١	١٤٦	١٤	١٤٥	٩	١٧٣	٥	٢٣١	١١
	الثاني	١٤٥	١٢	١٢٦	١٢	١٣٦	١٢	١٧٧	٨	١٨٤	٧	-	-
لغة عربية	الأول	١٢٨	٢٥	١٠٢	٣٦	١٧٨	٤١	٢٢٤	٤٨	١٩٨	٤٥	١٦٨	٤٦
	الثاني	٧٦	٢١	١٠٣	٢٩	٢١١	٥١	٢١٤	٤٦	١٨٤	٤٢	-	-
لغة انجليزية	الأول	٨٠	٥٥	١٧	٥٠	١٠٦	٥٢	١٠٣	٤٧	٧٨	٤٢	٩٢	٢٨
	الثاني	٨٩	٥٣	٩٥	٤٩	١١٠	٥٦	٨٢	٤٢	٨٤	٣٨	-	-
رياضيات	الأول	٦٢	٥١	١٠٠	٩١	١١٣	٥٨	١٢٣	٦٠	١٦١	٥٠	١٨٥	٥٦
	الثاني	٨٤	٥٩	٩١	٥٩	١١٦	٦٢	١٣٦	٦٠	١٣١	٤٢	-	-
فيزياء	الأول	٢٤	٢٣	٤٣	٣٧	٤٨	٣٢	٤٠	٣٤	٥٥	٣٢	٧٣	٢٨
	الثاني	٢٥	٢٤	٢٨	٣٧	٤٧	٣٤	٤٥	٣٦	٥٠	٢٥	-	-
كيمياء	الأول	٢٦	٣٢	٥٧	٤٥	٦٥	٣٥	٧٤	٤٥	١١٩	٢٤	١٦٦	٣٥
	الثاني	٤٣	٣٨	٤٨	٤٢	٧٨	٤٦	٨٢	٣٢	١١٢	٢٣	-	-
أحياء	الأول	١٢٧	٤٧	١٩٤	٦٥	١٦٩	٥٥	١٩٥	٤٦	٢١٣	٣٩	٢١٤	٢٦
	الثاني	١٥٨	٥٨	١٨٨	٥٨	١٨٨	٥٢	١٩٢	٤٤	٢٠٠	٣٦	-	-
تربية خاصة	الأول	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	٢١	٢
	الثاني	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
المجموع الكلي للتخصصات	الأول	١٨٩٤	٤٥٨	٢٤٨٧	٥٢٠	٢٦٨٢	٥٠٨	٢٨٦٤	٥٦٢	٢٩٦٩	٥١٢	٢٣٨٧	٥٩٤
	الثاني	١٩١٧	٤٧٦	٢٤٨٢	٥٢٤	٢٧٢٠	٥٦٠	٢٨٢٩	٥٥٣	٢٣١٩	٥٨١	٣٧٠٦	-

* بلغ إجمالي عدد الطالبات بكلية التربية حتى الفصل الدراسي الثاني ١٤٠٥/ ١٤٠٦هـ كالتالي: سعوديات (٩٧) غير سعوديات (٦) المجموع = ١٠٣ طالبات.

المعلومات مأخوذة من واقع سجلات الكلية: شؤون الطلاب وقسم الإحصاء بعمادة القبول والتسجيل.

ملحق (ب)
سلم رواتب الوظائف التعليمية

الدرجات	المستوى	الأول	الثاني	الثالث	الرابع	الخامس	السادس
	١	٣٣٦٠	٤٠٤٠	٤٨٣٠	٥٧٢٠	٦٠٩٠	٧٠٠٠
	٢	٣٥٨٥	٤٣١٠	٥١٥٥	٦١٠٠	٦٤٧٠	٧٤٤٥
	٣	٣٨١٠	٤٥٨٠	٥٤٨٠	٦٤٨٠	٦٨٥٠	٧٨٩٠
	٤	٤٠٣٥	٤٨٥٠	٥٨٠٥	٦٨٦٠	٧٢٣٠	٨٣٣٥
	٥	٤٢٦٠	٥١٢٠	٦١٣٠	٧٢٤٠	٧٦١٠	٨٧٨٠
	٦	٤٧٩٠	٥٧٢٠	٦٧٨٠	٨٠٣٠	٨٤٢٠	٩٧٥٠
	٧	٥٠١٥	٥٩٩٠	٧١٠٥	٨٤١٠	٨٨٠٠	١٠١٩٥
	٨	٥٢٤٠	٦٢٦٠	٧٤٣٠	٨٧٩٠	٩١٨٠	١٠٦٤٠
	٩	٥٤٦٥	٦٥٣٠	٧٧٥٥	٩١٧٠	٩٥٦٠	١١٠٨٥
	١٠	٥٦٩٠	٦٨٠٠	٨٠٨٠	٩٥٥٠	٩٩٤٠	١١٥٣٠
	١١	٥٩١٥	٧٠٧٠	٨٤٠٥	٩٩٣٠	١٠٣٢٠	١١٩٧٥
	١٢	٦١٤٠	٧٣٤٠	٨٧٣٠	١٠٣١٠	١٠٧٠٠	١٢٤٢٠
	١٣	٦٣٦٥	٧٦١٠	٩٠٥٥	١٠٦٩٠	١١٠٨٠	١٢٨٦٥
	١٤	٦٥٩٠	٧٨٨٠	٩٣٨٠	١١٠٧٠	١١٤٦٠	١٣٣١٠
	١٥	٦٨١٥	٨١٥٠	٩٧٠٥	١١٤٥٠	١١٨٤٠	١٣٧٥٥
	١٦	٧٠٤٠	٨٤٢٠	١٠٠٣٠	١١٨٣٠	١٢٢٢٠	١٤٢٠٠
	١٧	٧٢٦٥	٨٦٩٠	١٠٣٥٥	١٢٢١٠	١٢٦٠٠	١٤٦٤٥
	١٨	٧٤٩٠	٨٩٦٠	١٠٦٨٠	١٢٥٩٠	١٢٩٨٠	١٥٠٩٠
	١٩	٧٧١٥	٩٢١٠	١١٠٠٥	١٢٩٧٠	١٣٣٦٠	١٥٥٣٥
	٢٠	٧٩٤٠	٩٥٠٠	١١٣٢٠	١٣٣٥٠	١٣٧٤٠	١٥٩٨٠
	٢١	٨١٦٥	٩٧٧٠	١١٦٥٥	١٣٧٣٠	١٤١٢٠	
	٢٢	٨٣٩٠	١٠٠٤٠	١١٩٨٠	١٤١١٠	١٤٥٠٠	
	٢٣	٨٦١٥	١٠٣١٠	١٢٣٠٥	١٤٤٩٠	١٤٨٨٠	
	٢٤	٨٨٤٠	١٠٥٨٠	١٢٦٢٠	١٤٨٧٠	١٥٢٦٠	
	٢٥	٩٠٦٥	١٠٨٥٠	١٢٩٥٥			
العلاوة السنوية		٢٢٥	٢٧٠	٣٢٥	٣٨٠	٣٨٠	٤٤٥

ملحـق (ج)
استبانة خاصة بطلاب التربية الميدانية

١ ـ الاسم (اختياري) .....

٢ ـ التخصص .....

٣ ـ اسم المدرسة التي درست بها المرحلة الثانوية .....

٤ ـ السنة التي تخرجت فيها من المرحلة الثانوية .....

٥ ـ تقديرك العام في شهادة المرحلة الثانوية

( ) ممتـاز ( ) جيِّد جدًّا ( ) جيِّد ( ) مقبول

٦ ـ عمرك ( ) ١٨ ـ ٢٠ ( ) ٢١ ـ ٢٣ ( ) ٢٤ ـ ٢٦

( ) ٢٧ ـ ٢٩ ( ) أكبر من ثلاثين عاما

٧ ـ الصف الذي تقوم بالتدريس له خلال هذا الفصل

( ) الصف الأول متوسط أو ثانوي ( ) الصف الثاني متوسط أو ثانوي

( ) الصف الثالث متوسط أو ثانوي

٨ ـ عدد الحصص التي تقوم بتدريسها أسبوعيًا

( ) ٤ ـ ٥ حصص ( ) ٦ ـ ٧ حصص ( ) ٨ ـ ٩ حصص

( ) ١٠ ـ ١١ حصة ( ) أكثر من ١١ حصة

٩ ـ عدد الزيارات التي يقوم بها المشرف على تدريبك أسبوعيًا

( ) ١ ـ ٢ ( ) ٣ ـ ٤ ( ) ٥ ـ ٦ ( ) أكثر من ٨

١٠ ـ تعاون إدارة المدرسة معك

( ) جيِّد ( ) مقبول (سلبي)

١١ ـ كيف وجدت مهنة التدريس؟

( ) مريحة ( ) وسط ( ) متعبة

١٢ ـ هل ترغب أن تكون مدرسًا عندما تتخرج من الكلية؟

( ) نعم ( ) لا ( ) غير متأكد

١٣ ـ ما هي المهنة التي تفضلها؟ .....

١٤ ـ هل دخلت كلية التربية رغبة في التدريس؟

( ) نعم ( ) لا ( ) غير متأكد

١٥ ـ أي ملاحظات أخرى تود إضافتها .....

.....

.....

المراجع العربية

جامعة الملك سعود، *دليل منسوبي كلية التربية للعام الجامعي ١٤٠٥/١٤٠٦هـ*، الرياض: مطابع جامعة الملك سعود، ١٤٠٦هـ.

جامعة الملك سعود، عمادة القبول والتسجيل - قسم الإحصاءات، *أدلة المقبولين والخريجين* منذ عام ١٤٠٠/١٤٠١هـ والمحولين.

مكتب التربية العربي لدول الخليج، *دليل التعليم العالي والجامعي في دول الخليج العربي*، ط٢. الرياض: مطابع مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٤٠٦هـ.

المراجع الأجنبية

Brophy, J. E. "Reflection on Research in Elementary Schools." *Journal of Teacher Education*, 27 (1976), 30-34.

Getzels, J. W., and Jockson, P. W. "The Teacher's Personality and Characteristics." *Handbook of Research on Teaching*, ed. N. L. Gage. Chicago: Rand McNally, 1963.

Goldstein, K. M., and Blackman, S. *Cognitive Style*. New York: Wiley, 1978.

Jung, C. G. *Psychological Types*. London: Pantheon Books, 1923.

Kagan, J., and Kogan, N. "Individual Variation in Cognitive Process. " In *Carmichael's Manual of Child Psychology*, vol. 1, ed. P.H. Mussan, New York: Wiley, 1970.

Lawrence, G. *People Types and Tiger Stripes*. Gainesville, Fla: Center for Applications of Psychological Type, 1979.

McCaulley, M. H. and Natler, F. L. "Psychological (Myers-Briggs) Type Differences in Education." *The Governor's Task Force on Disruptive Youth: Phase II Report*. ed. F.L. Nather and S. A. Rollins. Tallahassee: Office of the Governor of Florida, 1974.

Messick, S. *Individuality in Learning*. San Francisco: Jossey-Bass, 1976.

Rosenshine, B., and Furst, N. "Research on Teacher Performance Criteria." In *Research in Teacher Education: A Symposium*, ed. B. O. Smith. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, 1971.

Position of the College of Education – King Saud University and Description of Its Students

Abdullah A. Makoshi
Associate Professor of Mathematics Education, Dept. of Curriculum and Instruction, College of Education, King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia.

The purpose of this study was to answer the following questions:

1. What is the position of the College of Education and its development?
2. What is the cumulative grade point average (GPA) of the sample of this study in their high school diploma?
3. What is the percentage of those students who transfer from other colleges in the university to the College of Education because of their low GPA?
4. What is their GPA at the college?
5. What is the percntage of those students who are interested in teaching after graduation from the College of Education?
6. What is the opinion of the university supervisors of their students in student-teaching in terms of their academic and professional preparation?

It was found that over 40% of the students who enroll are not interested in teaching. Also it was found that 66.7% of the university supervisors stated that the preparation of their student teachers in their major is average.

This study also found many other interesting results that relate to the other questions of the study.

دراسات تربوية: مجلة كلية التربية، جامعة الملك سعود، م٥، ص ص ١٠١ ـ ١٢٣ (١٤٠٨هـ/١٩٨٨م)

علاقة موقف المدرسين من بعض بنود لائحة الاختبارات مع بعض المتغيرات

عبدالرحمن سليمان الطريري

أستاذ مساعد، قسم علم النفس، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية.

تهتم هذه الدراسة بالبحث في نوعية العلاقة الموجودة بين موقف المدرسين من بعض بنود لائحة الاختبارات الصادرة من قبل وزارة المعارف في المملكة العربية السعودية وبين بعض المتغيرات المتمثلة في عمر المدرسين، والعبء التدريسي، ونوعية المادة المدرسة، وكذلك عدد الطلاب عند كل مدرس، حيث إن مثل هذه المتغيرات قد يكون لها دور في تحديد نوعية الموقف الذي يتخذه المدرسون من هذه البنود أو أحدها. ولقد وجد أن هناك اتفاقا بنسبة كبيرة بين المدرسين بغض النظر عن أعبائهم التدريسية أو أعمارهم أو عدد الطلاب لديهم أو نوعية المادة التي يدرسونها لقبول أو رفض هذه البنود أو بعضها. وتبين من هذه الدراسة أيضا أن عامل عمر المدرسين له دور في تحديد نوعية الموقف الذي قد يتخذه المدرسون أو فئة منهم تجاه أحد بنود اللائحة. وباختصار فإن هذه الدراسة تعمل على كشف مدى التوافق بين ما يعتقد به المدرس تجاه الممارسات الاختبارية وبين ما نصت عليه اللائحة الاختبارية والتي تعتبر الإطار التنظيمي للممارسات التقويمية بشكل عام والاختبارية بشكل خاص.

فكرة البحث

تلعب الأسس التنظيمية دورا أساسيا في توجيه الكثير من الممارسات والأنشطة التي من الممكن أن تُزاول من قبل الأفراد ولا سيما داخل إطار المنظمات أو المؤسسات التي ينتمون إليها. ومع افتراض وجود الأسس التنظيمية في كثير من المؤسسات إلا أنه

قد يوجد شيء من الاختلاف بين أفراد تلك المؤسسات من حيث موقفهم من تلك الأسس أو من حيث فهمهم وتطبيقهم لتلك الأسس. كما يجب أو كما يتوقع منهم وبحكم أن المدرسين يؤدون دورا رياديا في المجتمع، لذا كان من الضروري التعرف والوقوف على جانب مهم من تلك الأدوار التي يقوم بها المدرسون. وبحكم أن تقويم الطلاب ولاسيما اختبارهم ووضع الدرجات يمثل جانبا مهما من عملية التربية، لذا جاءت فكرة هذه الدراسة للوقوف على تلك الأسس التي يأخذ بها أو يرفضها المدرسون ومن ثم توجه سلوكهم وممارساتهم في كل ما له صلة بالامتحانات وإعطاء الدرجات.

وحيث إن لائحة الامتحانات والمذكرة التفسيرية التابعة لها الصادرة من وزارة المعارف عام ١٣٩٦هـ تمثل المصدر التنظيمي المفترض منه توفير وإعطاء الأسس الموجهة والمؤثرة في الممارسات والأنشطة الاختبارية، لذا تم استنباط الأسس التي تتناولها هذه الدراسة من لائحة الاختبارات المشار إليها آنفا.

أداة البحث

لقد قام الباحث بإعداد استبانة ضمنها أحد عشر بندا تم استنباطها من المواد التي احتوتها لائحة الامتحانات الصادرة من وزارة المعارف عام ١٣٩٦هـ، ولقد تم التركيز على تلك البنود ذات الأثر الفعال على طريقة وضع الاختبار، ومادة الاختبار، ومستوى سهولة وصعوبة الاختبار، وكذلك ما يختص بأعمال السنة والدرجة النهائية. ولقد صيغت البنود بصورة تقريرية طلب من المفحوصين إبداء موقفهم من البنود بناء على صيغة صحيح أو غير صحيح.

عينة البحث

لقد تم إعطاء الاستبانة التي سبق الإشارة إليها إلى مجموعة من مدرسي المرحلة المتوسطة في مدارس مدينة الرياض. وقد بلغ عدد أفراد العينة ٧٢ مدرسا تراوحت أعمارهم من ٢١ إلى ٣٨ سنة. وقد تضمنت العينة مدرسي مواد مختلفة وذوي أعباء دراسية مختلفة تراوحت بين ٨ حصص إلى ٢٤ حصة اسبوعيا. هذا وقد أعطيت

الاستبانة بجانب استبانة أخرى للباحث نفسه استخـدمت في دراسة أخرى ألا وهي استبانة مفاهيم التقويم العامة.

فـروض الدراسـة

١ ـ ليست هناك علاقة منتظمة ذات دلالة إحصائية بين عمر المدرسين وموقفهم تجاه بعض بنود لائحة الاختبارات.

٢ ـ ليست هناك علاقة منتظمة ذات دلالة إحصائية بين نوعية المادة المدرسة وبين موقف المدرسين تجاه بعض بنود لائحة الاختبارات.

٣ ـ ليست هناك علاقة منتظمة ذات دلالة إحصائية بين العبء التدريسي وبين موقف المدرسين تجاه بعض بنود لائحة الاختبارات.

٤ ـ ليست هنـاك علاقة منتظمة ذات دلالة إحصائية بين عدد الطلاب عند المدرسين وبين موقفهم تجاه بعض بنود لائحة الاختبارات.

منهـج الدراسـة

من الفـروض السابقة تبين أن هدف هذه الدراسة هو استقصاء العلاقة بين مجموعة من المتغيرات وبين رأي المدرسين تجاه بعض بنود وفقرات لائحة الامتحانات الصادرة من قبل وزارة المعارف في المملكة العربية السعودية. وقد تم تصنيف المدرسين تصنيفا نوعيا حسب عوامل العمر، ونوعية المادة المدرَّسة، وعدد الطلاب عند المدرس، والعبء التـدريسي، ففي عامل العمر تم تصنيف المدرسين إلى فوق المتوسط وتحت المتوسط والذي كان ٣٣ سنة. أما من حيث العبء التدريسي فقد صنفوا إلى ذوي العبء التـدريسي المرتفع وذوي العبء التدريسي المنخفض وذلك بناء على المتوسط والذي كان ١٧ حصة أسبوعيا. أما عامل عدد الطلاب فقد وجد أن المتوسط ١٧٣ طالبا وصنفوا إلى ذوي طلاب كثر وذوي طلاب قلائل. هذا وقد صنف المدرسون إلى

مدرسي المواد النظرية ومدرسي المواد العلمية. هذا وقد حللت النتائج باستخدام نظام التحليل الإحصائي (SAS) وذلك خلال الحاسب الآلي لجامعة الملك سعود.

أما المنهج الإحصائي المستخدم لتحليل الدراسة فهو مربع كا (x^2) وقد اختبرت النتائج عند مستوى دلالة ٠,٠٥.

أدبيات الدراسة

إن الخلفية النظرية والبحثية التي استطاع الباحث العثور عليها تنحصر في شيئين رئيسين، الأول هو لائحة الامتحانات الصادرة من قبل وزارة المعارف في المملكة العربية السعودية، وكذلك ردود إدارات التعليم على تعميم وزارة المعارف بخصوص بعض فقرات اللائحة. ولعله من المفيد استعراض تلك البنود من اللائحة ذات العلاقة بموضوع الدراسة. لقد ورد في المادة السادسة من اللائحة أن النهاية الكبرى لكل مادة توزع إلى ٣٠٪ لأعمال السنة و٧٠٪ للاختبارات في الدورين الأول والثاني. ولقد تفاوتت آراء إدارات التعليم في هذا الموضوع، فبعض الإدارات رأت ضرورة إلغاء أعمال السنة والاقتصار على اختبارين في نهاية كل فصل. وقد عللت إدارات التعليم ضرورة الإلغاء بسبب ضعف الطلاب العام والذي يعزونه لأثر هذا البند من اللائحة. أما آراء الإدارات الأخرى حول هذا الموضوع فقد تفاوت بين تخفيض نسبة أعمال السنة وبين وجود الضوابط الكفيلة بتقليل الآثار السلبية المترتبة على مثل هذا البند والمؤدية إلى أفضل النتائج على المستوى العام. ولعل العشوائية في إعطاء الدرجات وكذلك سوء استخدام الكثير من المدرسين لمثل هذا البند من اللائحة هو من ضمن الأسباب التي أثرت بشكل سلبي على مستوى الطلاب التربوي.

ولعله من الأهمية بمكان الإشارة إلى الآراء الأخرى الواردة في هذا الموضوع، فقد رأت إدارة تعليم الشرقية أهمية رفع أعمال السنة من ١٥ درجة إلى ٢٠ درجة في الفصل الدراسي الواحد. ومن الأمور ذات العلاقة في هذا الموضوع ما ورد من إدارات التعليم حول الفقرة (أ) من المادة السابعة والمقتضية ضرورة حصول الطالب على ٢٥٪ من الدرجة المخصصة لاختبار نهاية الفصل الثاني حيث إن بعض الإدارات رأت

ضرورة رفع هذه النسبة وذلك لأن الطلاب يهملون ولا يبذلون الجهد المطلوب في الفصل الثاني، وذلك لأن واقع الحال يؤكد سهولة الحصول على هذه الدرجة المتبقية. ونستشهد برأي إدارة التعليم في المدينة المنورة التي رأت رفع النسبة إلى ٤٠٪ بدلا من ٢٥٪ من الدرجة المخصصة لاختبار نهاية الفصل الثاني.

أما الجزء الثاني الذي يستوجب الإشارة إليه فهو تلك البنود من اللائحة والتي تضمنت بعض المفاهيم والأسس الاختبارية التي تهتم بها هذه الدراسة. لقد ورد في المادة الخامسة عشرة فقرة (أ) ما من شأنه أن يساعد المدرس في اختيار نوعية الأسئلة وكذلك الاهتمام ببعض العمليات العقلية مثل التفكير والتحليل والاستنتاج بالإضافة إلى اكتساب بعض المهارات والسلوك المطلوب. أما ما ورد في الفقرة (ب) من المادة نفسها فهو يؤكد ضرورة مراعاة الفروق الفردية الموجودة بين الطلاب وقت وضع الأسئلة.

أما ما ورد في المادة السابعة عشرة فإنه قد يستشف منه ضرورة وجود إجابة نموذجية عند المدرس يقارن بها إجابات الطلاب مع التأكيد على عدم حرفية الإجابة. وقد ورد في المادة الثامنة عشرة أن توزيع الدرجات يجب أن يأخذ في الاعتبار ترتيب الطالب لأفكاره ترتيبا منطقيا.

النتائج

أولاً: من حيث العلاقة بين عمر المدرسين وموقفهم تجاه بعض بنود لائحة الاختبارات

بدراسة العلاقة بين عمر المدرسين وبين موقفهم تجاه بعض بنود لائحة الاختبارات تبين من جدول (١) أنه ليست هناك علاقة منتظمة بين عمر المدرسين وبين موقفهم من حيث الموافقة أو عدم الموافقة مع البند القاضي بأن الاختبارات يجب أن تقتصر على المعلومات المحفوظة. لقد وجد أن مربع كا ٢,١٢ غير دال إحصائيا عند مستوى دلالة ٠,٠٥ وتبين من هذه النتيجة أن غالبية المدرسين من مختلف الفئات

جـدول (١)

تبيان العلاقة بين عامل العمر وبين موقف المدرسين تجاه بعض بنود لائحة الامتحانات وذلك باستخدام مربع كا

الرقم	العبـــارة	المجموع	٪	مربع كا	مستوى الدلالة
١	الاختبارات يجب أن تقتصر على المعلومات المحفوظة	٦٠	٨٣	٢,١٢	,٣٤
٢	الاختبارات يجب أن تكون بمستوى صعوبة مناسبة لكل الطلبة	٥٣	٧٣	٠,٢٢	,٦٤
٣	من أهداف الامتحانات إبراز الفروق الفردية بين الطلبة	٦٠	٨٣	,٠٣	,٨٦
٤	احتساب ٣٠ درجة لأعمال السنة يساعد على انخفاض المستوى التربوي	٣٩	٥٤	,٠٢	,٨٩
٥	الاختبار يجب أن يكشف قدرة الطالب على التحليل والاستنتاج	٦٠	٨٣	١,٩٤	,١٦
٦	هدف الاختبارات هو التأكد من حدوث التغيرات السلوكية المرغوبة لدى الطالب	٥٤	٧٥	١,٨٤	,١٧
٧	الاختبار يجب أن يقارن إجابة الطالب بإجابة نموذجية	٤٢	٥٨	,٦٦	,٤٢
٨	الاختبار يجب أن يكشف مدى اكتساب الطالب لمهارة ما	٥٧	٧٩	,٠١	,٩٢
٩	اشتراط الحصول على ٢٥٪ من الدرجة المخصصة لاختبار نهاية الفصل الثاني قليل ويحتاج إلى زيادة	٤٤	٦١	٢,٩١	,٠٨
١٠	الاختبارات يجب أن تكشف جوانب النمو الفكري والانفعالي عند الطالب	٦٠	٨٣	٢,٤٣	,١١
١١	الاختبار الجيِّد يقيس مدى ارتباط أفكار الطالب وتوافقها	٦٢	٨٦	٤,١٧	*,٠٤

* تعني أن هناك نتيجة ذات دلالة إحصائية.

العمرية يرفضون هذا المفهوم وبهذا يتفقون مع ما ورد في اللائحة . حيث وجد أن ٦٠ فردا يرفضون هذا المفهوم وذلك بنسبة ٨٣٪ من العينة .

أما بخصوص المادة القاضية بأن الاختبارات يجب أن تكون بمستوى صعوبة مناسبة لكل الطلاب فقد تبين أنه ليست هناك علاقة منتظمة ذات دلالة إحصائية بين عمر المدرسين وبين قبولهم أو رفضهم لهذا البند . لقد وجد أن مربع كا ٢٢ , غير دال إحصائيا عند مستوى دلالة ٠٥ , ٠ وتبين أن غالبية المدرسين من مختلف فئات العمر يوافقون على هذا المفهوم وهم بهذا يتفقون مع ما ورد في اللائحة . حيث وجد أن ٥٣ فردا يوافقون على هذا المفهوم، أي بنسبة ٧٣٪ من مجموع العينة .

هذا وقد تبين أنه ليست هناك علاقة منتظمة ذات دلالة إحصائية بين عمر المدرسين وبين قبولهم أو رفضهم للبند المتضمن أن من أهداف الاختبارات إبراز الفروق الفردية . لقد وجد أن مربع كا ٠٣ , غير دال إحصائيا عند مستوى دلالة ٠٥ , ٠ وقد تبين أن غالبية المدرسين من مختلف فئات العمر يأخذون بهذا البند . حيث وجد أن ٦٠ فردا وافقوا على هذا المفهوم وذلك بنسبة ٨٣٪ من مجموع العينة .

أما فيما يختص بالبند المتضمن أن احتساب ٣٠ درجة لأعمال السنة يساعد على انخفاض المستوى التربوي فإن النتائج الواردة في جدول (١) بينت أنه ليست هناك علاقة منتظمة ذات دلالة إحصائية بين عمر المدرسين وبين موقفهم من حيث الموافقة أو عدم الموافقة مع هذه المادة . لقد وجد أن مربع كا ٠٢ , غير دال إحصائيا عند مستوى دلالة ٠٥ , ويتبين من هذه النتيجة أن المدرسين من مختلف فئات العمر يتفقون مع هذا ويرون صحة ذلك، إذ أن ٣٩ فردا يوافقون على هذا المفهوم وذلك بنسبة ٥٤٪ من مجموع العينة .

وبخصوص البند المتضمن أن الاختبار يجب أن يكشف قدرة الطالب على التحليل والاستنتاج فقد تبين أنه ليست هناك علاقة منتظمة بين عمر المدرسين وبين

موافقتهم أو عدم موافقتهم مع هذا المفهوم. لقد وجد أن مربع كا ١,٩٤ غير دال إحصائيا عند مستوى دلالة ٠,٠٥ ويتبين أن المدرسين من مختلف فئات العمر يتفقون على قبول المفهوم. إذ بلغ من يوافقون على المفهوم ٦٠ شخصا أي بنسبة ٨٣٪ من مجموع العينة.

أما فيما يتعلق بالمفهوم القاضي بأن هدف من أهداف الاختبارات هو التأكد من حدوث التغيرات السلوكية المطلوبة لدى الطالب، فقد تبين أنه ليست هناك علاقة منتظمة ذات دلالة إحصائية بين عمر المدرسين وبين الموقف الذي يتخذونه من هذا المفهوم. لقد وجد أن مربع كا ١,٨٤ غير دال إحصائيا عند مستوى الدلالة ٠,٠٥ ويتفق غالبية المدرسين من مختلف الأعمار على الأخذ بهذا المفهوم وقبوله. حيث وافق عليه ٥٤ فردا أي بنسبة ٧٥٪ من العينة.

أما عند سؤال المدرسين عن البند المتضمن أن الاختبار يجب أن يقارن إجابة الطالب بإجابة نموذجية فقد تبين أنه ليست هناك علاقة منتظمة بين عمر المدرسين وبين موقفهم من حيث القبول أو الرفض لهذا المفهوم. لقد وجد أن مربع كا ٠,٦٦ غير دال إحصائيا عند مستوى دلالة ٠,٠٥ ويتبين أن نسبة كبيرة من المدرسين من مختلف فئات العمر يقبلون هذا المفهوم. حيث وجد أن ٤٢ فردا يوافقون على المفهوم وذلك بنسبة ٥٨٪ من العينة.

أما فيما يتعلق بأن الاختبار يجب أن يكشف عن مدى اكتساب الطالب لمهارة ما فقد تبين أنه ليست هناك علاقة منتظمة بين عمر المدرسين وبين قبولهم أو رفضهم لهذا المفهوم. لقد وجد أن مربع كا ٢,٩١ غير دال إحصائيا عند مستوى دلالة ٠,٠٥ ويتضح أن غالبية المدرسين بمختلف فئات أعمارهم يتفقون مع اللائحة في هذا الموضوع. حيث وافق عليه ٥٧ فردا أي بنسبة تصل إلى ٧٩٪ من العينة.

أما عند أخذ رأي المدرسين من أن ٢٥٪ من الدرجة المخصصة لاختبار نهاية الفصل الدراسي الثاني قليل وبحاجة للزيادة تبين أنه ليست هناك علاقة منتظمة بين

عمر المدرسين وبين قبولهم أو رفضهم لهذا البند . لقد وجد أن مربع كا ١٠ , غير دال إحصائيا عند مستوى ٠٥ , ٠ ويكاد يجمع المدرسون من مختلف فئات العمر على الموافقة مع ما ورد في هذا البند وكأنهم بذلك يرفضون هذه الفقرة من اللائحة ويرون ضرورة تعديلها . وقد وجد أن ٤٤ فردا يوافقون على أن اشتراط ٢٥٪ من الدرجة المخصصة لنهاية الفصل الثاني قليلة وبلغت نسبة الموافقين ٦١٪ من العينة .

وحول المفهوم القاضي بأن الاختبارات يجب أن تكشف جوانب النمو الفكري والانفعالي عند الطالب فقد تبين أنه ليست هناك علاقة منتظمة ذات دلالة إحصائية . لقد وجد أن مربع كا ٤٣ , ٢ غير دال إحصائيا عند مستوى دلالة ٠٥ , ٠ حيث وافق على هذا المفهوم ٦٠ شخصا من العينة وذلك بنسبة ٨٣٪ من مجموع العينة .

أما بخصوص البند المقتضي أن الاختبار الجيد يقيس مدى ارتباط أفكار الطالب وتوافقها فقد تبين أن هناك علاقة منتظمة ذات دلالة إحصائية . لقد وجد أن مربع كا ١٧ , ٤ دال إحصائيا عند مستوى دلالة ٠٥ , ٠ ، وقد تبين أن عددا كبيرا من كبار السن يرفضون هذا المفهوم بينما غالبية صغار السن يوافقون عليه . حيث تبين أن ٣٥ فردا من صغار المدرسين وافقوا مع المفهوم بنسبة ٨٧٪ .

ثانيًا : من حيث العلاقة بين نوعية المادة المدرسة وبين موقف المدرسين من بنود لائحة الاختبارات :

هذا وقد درست العلاقة بين موقف المدرسين من هذه البنود وبين نوعية المواد التي يدرسونها وذلك بعد تصنيف المدرسين إلى مدرسي المواد العلمية ومدرسي المواد الأدبية . وبالرجوع إلى جدول (٢) تبين أنه ليست هناك علاقة منتظمة ذات دلالة إحصائية بين نوعية المادة المدرسة وبين موقف المدرسين من البند القاضي بأن الاختبارات يجب أن تقتصر على المعلومات المحفوظة . لقد وجد أن مربع كا ٩٩ , ١ غير دال إحصائيا عند مستوى دلالة إحصائية ٠٥ , ٠ حيث تبين أن غالبية المدرسين مهما اختلفت المواد التي يدرسونها يرفضون هذا المفهوم . إذ تبين أن ٦٠ فردا يرفضون هذا المفهوم وذلك بنسبة ٨٣٪ من مجموع العينة .

جدول (٢)

تبيان العلاقة بين نوعية المادة المدرسة وبين موقف المدرسين تجاه بعض بنود لائحة الامتحانات وذلك باستخدام مربع كا

الرقم	العبـــــارة	المجموع	٪	مربع كا	مستوى الدلالة
١	الاختبارات يجب أن تقتصر على المعلومات المحفوظة	٦٠	٨٣	١,٩٩	,٣٧
٢	الاختبارات يجب أن تكون بمستوى صعوبة مناسبة لكل الطلبة	٥٣	٧٤	١,٢٢	,٢٧
٣	من أهداف الامتحانات إبراز الفروق الفردية بين الطلبة	٦١	٨٤	,٤٦	,٤٩
٤	احتساب ٣٠ درجة لأعمال السنة يساعد على انخفاض المستوى التربوي	٣٩	٥٥	,٠٤	,٨٥
٥	الاختبار يجب أن يكشف قدرة الطالب على التحليل والاستنتاج	٦٠	٨٣	,٠٣	,٩٧
٦	هدف الاختبارات هو التأكد من حدوث التغيرات السلوكية المرغوبة لدى الطالب	٥٤	٧٥	,١٩	,٦٦
٧	الاختبار يجب أن يقارن إجابة الطالب بإجابة نموذجية	٤٢	٥٨	,٠٦	,٩٢
٨	الاختبار يجب أن يكشف مدى اكتساب الطالب لمهارة ما	٥٧	٧٩	,٢٢	,٦٣
٩	اشتراط الحصول على ٢٥٪ من الدرجة المخصصة لاختبار نهاية الفصل الثاني قليل ويحتاج إلى زيادة	٤٤	٦١	١,٢١	,٢٧
١٠	الاختبارات يجب أن تكشف جوانب النمو الفكري والانفعالي عند الطالب	٦٠	٨٣	,٠٤	,٩٩
١١	الاختبار الجيِّد يقيس مدى ارتباط أفكار الطالب وتوافقها	٦٢	٨٦	١,٦٥	,١٩

أما بخصوص المفهوم المتضمن أن الاختبارات يجب أن تكون بمستوى صعوبة مناسبة لكل الطلبة فقد تبين أنه ليست هناك علاقة منتظمة ذات دلالة إحصائية بين موقف المدرسين من هذا المفهوم وبين نوعية المادة التي يدرسونها. لقد وجد أن مربع كا ١,٢٢ غير دال إحصائيا عند مستوى ٠,٠٥، حيث وجد أن ٥٣ فردا يوافقون على هذا المفهومم وذلك بنسبة ٧٤٪ من العينة.

وفيما يختص بأن من أهداف الاختبارات إبراز الفروق الفردية بين الطلبة فقد تبين أنه ليست هناك علاقة منتظمة ذات دلالة إحصائية بين قبول أو رفض المدرسين لهذه المادة وبين نوعية المواد التي يدرسونها. لقد وجد أن مربع كا ٤٦, غير دال إحصائيا عند مستوى ٠,٠٥ إذ وجد أن ٦١ فردا يوافقون على هذا المفهوم وذلك بنسبة ٨٤٪ من العينة.

أما فيما يختص بالبند القاضي بأن احتساب ٣٠ درجة لأعمال السنة يساعد على انخفاض المستوى التربوي فلم توجد علاقة منتظمة ذات دلالة إحصائية بين موقف المدرسين من هذا البند وبين نوعية المادة التي يدرسونها. لقد وجد أن مربع كا ٠,٠٤ غير دال إحصائيا عند مستوى الدلالة ٠,٠٥ وهذا يؤكد أيضا موافقة المدرسين فقط مع ماورد في هذا البند وعدم رضاهم عن فكرة احتساب ٣٠ درجة لأعمال السنة. إذ تبين أن ٣٩ فردا يوافقون على البند وذلك بنسبة ٥٥٪ من مجموع العينة.

وحول المفهوم القاضي بأن الاختبار يجب أن يكشف قدرة الطالب على التحليل والاستنتاج فلم توجد علاقة منتظمة ذات دلالة إحصائية بين موقف المدرسين من حيث الموافقة أو عدم الموافقة مع المفهوم وبين نوعية المادة المدرسة. وقد وجد أن مربع كا ٠,٠٣ غير دال إحصائيا عند مستوى دلالة ٠,٠٥ حيث تبين أن ٦٠ فردا يوافقون مع المفهوم وذلك بنسبة ٨٣٪ من مجموع العينة.

وعند استقصاء موقف المدرسين من أن أحد أهداف الاختبارات هو التأكد من حدوث التغيرات السلوكية المرغوبة لدى الطالب تبين أنه ليست هناك علاقة منتظمة

بين نوعية المادة المدرسة وبين موقف المدرسين من المفهوم حيث وجد أن مربع كا ١٩ , ٠ غير دال إحصائيا عند مستوى ٠٥ , ٠ وتبين أن نسبة كبيرة من مدرسي المواد المختلفة يوافقون مع المفهوم الخامس والسادس، إذ وجد أن ٥٤ فردا يتفقون مع هذا المفهوم وذلك بنسبة ٧٥٪ من مجموع العينة.

أما عند سؤال المدرسين حول أن الاختبار يجب أن يقارن إجابة الطالب بإجابة نموذجية تبين أنه ليست هناك علاقة منتظمة ذات دلالة إحصائية بين نوعية المواد المدرسة من قبل المدرسين وبين موقفهم من هذا المفهوم. لقد وجد أن مربع كا ٠٦, غير دال إحصائيا عند مستوى دلالة إحصائية ٠٥ , ٠ وتبين من النتيجة أن نسبة كبيرة من مدرسي المواد المختلفة يقبلون هذا المفهوم. إذ وجد أن ٤٢ فردا من مجموع العينة يوافقون على هذا البند وذلك بنسبة ٥٨٪ من العينة.

أما حول المفهوم القاضي بأن الاختبار يجب أن يكشف مدى اكتساب الطالب لمهارة ما، فقد تبين أنه ليست هناك علاقة منتظمة ذات دلالة إحصائية بين نوعية المادة المدرسة وبين موقف المدرسين من المفهوم. إذ وجد أن ٥٧ فردا من العينة يوافقون على المفهوم وذلك بنسبة ٧٢٪ من العينة.

أما عند طرح فكرة أن الحصول على ٢٥٪ من الدرجة المخصصة لاختبار نهاية الفصل الدراسي قليل ويحتاج إلى زيادة فقد تبين أنه ليست هناك علاقة منتظمة ذات دلالة إحصائية بين نوعية المادة المدرسة وبين الموقف الذي يتخذه المدرسون حيال هذه الفكرة. لقد وجد أن مربع كا ٢٢ , ٠ غير دال إحصائيا عند مستوى دلالة ٠٥ , ٠ وتبين أن هناك نسبة كبيرة من المدرسين يرفضون البند المتضمن هذه الفكرة في اللائحة حيث وجد أن ٤٤ فردا من العينة يوافقون على أن ٢٥٪ من الدرجة قليل ويحتاج إلى زيادة. ويمثل الموافقون نسبة ٦١٪ من العينة.

وحول البند القاضي بأن الاختبارات يجب أن تكشف جوانب النمو الفكري والانفعالي عند الطالب تبين أنه ليست هناك علاقة منتظمة ذات دلالة إحصائية بين موقف المدرسين مما يحتويه هذا البند وبين نوعية المادة المدرسة. لقد وجد أن مربع كا ٠,٠٤ غير دال إحصائيا عند مستوى دلالة ٠,٠٥ ويتضح من هذه النتيجة أن معظم المدرسين مهما اختلفت موادهم الدراسية يقبلون هذا المفهوم ويأخذون به. حيث وجد أن ٦٠ فردا من العينة يوافقون عليه وذلك بنسبة ٨٣٪ من العينة.

أما عند طرح فكرة أن الاختبار الجيد يقيس مدى ارتباط أفكار الطالب وتوافقها فقد تبين أنه ليست هناك علاقة منتظمة ذات دلالة إحصائية بين موقف المدرسين من هذا المفهوم وبين نوعية المواد التي يدرسونها. لقد وجد أن مربع كا ١,٦٥ غير دال إحصائيا عند مستوى دلالة ٠,٠٥ ويتضح من هذه النتيجة أن معظم المدرسين من مختلف الفئات التدريسية يتفقون مع هذا المفهوم، حيث وجد أن ٦٢ فردا يوافقون على المفهوم وهذا العدد يمثل ٨٦٪ من مجموع العينة.

ثالثًا: من حيث العلاقة بين العبء التدريسي وبين موقف المدرسين من بنود لائحة الاختبارات

أما عند تصنيف المدرسين بناء على العبء التدريسي فإن النتائج الواردة في جدول (٣) تبين نوعية العلاقة بين موقف المدرسين من البنود وبين نوعية الفئة التي ينتمون إليها من حيث العبء التدريسي. لقد تبين أنه ليست هناك علاقة منتظمة ذات دلالة إحصائية بين موافقة المدرسين أو عدم موافقتهم وبين العبء التدريسي الذي يحملونه وذلك تجاه المفهوم المتضمن أن الاختبارات يجب أن تقتصر على المعلومات المحفوظة. لقد وجد أن مربع كا ١,٥٨ غير دال إحصائيا عند مستوى دلالة ٠,٠٥ ويتضح من هذه النتيجة الرفض الذي يبديه نسبة كبيرة من المدرسين من مختلف فئات العبء التدريسي. حيث وجد أن ٦٠ فردا يرفضون هذا البند وذلك بنسبة ٨٣٪ من مجموع العينة.

أمـا بخصوص البند القاضي أن الاختبارات يجب أن تكون بمستوى صعوبة مناسبة لكل الطلبة فقد اتضح أنه ليست هناك علاقة منتظمة بين موقف المدرسين من المفهوم وبين العبء التدريسي الذي يحملونه. لقد وجد أن مربع كا ٢,٠٣ غير دال إحصـائيا عنـد مستـوى دلالـة ٠,٠٥ ويتضح من النتيجة أن هناك قبولا كبيرا من المدرسين مهما اختلفت أعباؤهم التدريسية لهذا المفهوم. إذ وجد أن ٥٣ مدرسا يوافقون على المفهوم وذلك بنسبة ٧٤٪ من مجموع العينة.

أما حول مفهوم أن من أهداف الامتحانات إبراز الفروق الفردية بين الطلبة فلم توجد علاقة منتظمة ذات دلالة إحصائية بين موقف المدرسين من هذا المفهوم وبين العبء التدريسي الذي يحملونه. لقد وجد أن مربع كا ١,٠٩ غير دال إحصائيا عند مستوى دلالة ٠,٠٥ وتبرز النتيجة أن هناك اتفاقا بين نسبة كبيرة من المدرسين ذوي الأعباء المختلفة على قبول هذا المفهوم. إذ وجد أن ٦٠ فردا يوافقون على البند وذلك بنسبة ٨٣٪ من العينة.

أما فيما يختص بالبند المتضمن أن احتساب ٣٠ درجة لأعمال السنة يساعد على انخفاض المستوى التربوي فلم يوجد علاقة منتظمة ذات دلالة إحصائية تبين موقف المدرسين من حيث القبول أو الرفض وبين العبء التدريسي الذي يحملونه. لقد وجد أن مربع كا ١,١٦ غير دال إحصائيا عند مستوى ٠,٠٥ ويتضح أن نسبة كبيرة من المدرسين من ذوي الأعباء التدريسية المختلفة يرفضون أحد بنود الامتحانات الذي يقضي باستخدام ٣٠ درجة لأعمال السنة. حيث وجد أن ٣٩ فردا يوافقون على أن احتساب ٣٠ درجة لأعمال السنة يساعد على انخفاض المستوى التربوي. وهذا العدد يمثل ٥٥٪ من مجموع العينة.

وحول أن الاختبار يجب أن يكشف قدرة الطالب على التحليل والاستنتاج فقد تبين أنه ليست هناك علاقة منتظمة ذات دلالة إحصائية بين قبول المدرسين أو رفضهم لهذه الفكرة وبين العبء التدريسي الذي يقومون به. لقد وجد أن مربع كا ٠,٠٣ غير

دال إحصائيا عند مستوى دلالة ٠٥ , ٠ ويتضح من النتيجة أن هناك اتفاقا كبيرا بين مختلف فئات المدرسين على قبول هذا البند. إذ وجد أن ٦٠ فردا يوافقون على البند وذلك بنسبة ٨٣٪ من مجموع العينة.

أمـا بعرض فكرة أن من أهداف الاختبارات هو التأكد من حدوث التغيرات السلوكية المرغوبة لدى الطالب فلم توجد علاقة منتظمة ذات دلالة إحصائية بين موقف المدرسين من المفهوم وبين عبئهم التدريسي. لقد وجد أن مربع كا ٢ , ٤٩ غير دال إحصائيا عند مستوى ٠٥ , ٠ وتبين من النتيجة أن معظم المدرسين من مختلف فئات العبء التدريسي يوافقون على هذا المفهوم. حيث وجد أن ٥٤ مدرسا يوافقون على البند وذلك بنسبة ٧٥٪ من مجموع العينة.

وبخصـوص البند المتضمن أن الاختبار يجب أن يقارن إجابة الطالب بإجابة نموذجية فلم توجد علاقة منتظمة ذات دلالة إحصائية بين قبول المدرسين أو رفضهم لهذا المفهوم وبين عبئهم التدريسي. لقد وجد أن مربع كا ١ , ٥٠ غير دال إحصائيا عند مستوى دلالة ٠٥ , ٠ حيث وجد أن ٤٢ مدرسا يوافقون على المفهوم وذلك بنسبة ٥٨٪ من العينة.

أما بعرض فكرة أن الاختبار يجب أن يكشف مدى اكتساب الطالب لمهارة ما، فقد تبين أنه ليست هناك علاقة منتظمة ذات دلالة إحصائية بين موقف المدرسين من المفهوم وبين العبء التدريسي لهم. لقد وجد أن مربع كا ٢ , ٧٣ غير دال إحصائيا عند مستوى دلالة ٠٥ , ٠ وتوحي النتائج إلى أن هناك اتفاقا بين نسبة كبيرة من المدرسين من مختلف الفئات التدريسية حول هذا المفهوم. إذ تبين أن ٥٧ فردا يوافقون على البند وذلك بنسبة ٧٩٪ من العينة.

أما فيما يختص بأن اشتراط الحصول على ٢٥٪ من الدرجة المخصصة لاختبار نهاية الفصل الثاني قليل ويحتاج إلى زيادة فقد تبين أنه ليست هناك علاقة منتظمة ذات

دلالة إحصائية بين قبول المدرسين أو رفضهم لهذا البند وبين العبء التدريسي الذي يقومون به. لقد وجد أن مربع كا ٠,٠٨ غير دال إحصائيا عند مستوى ٠,٠٥ وتوضح النتائج أن نسبة كبيرة من المدرسين من مختلف فئات العبء التدريسي يرون أن نسبة ٢٥٪ من الدرجة قليلة وغير كافية. حيث وجد أن ٤٤ فردا يوافقون على البند وذلك بنسبة ٦١٪ من العينة.

وعند طرح فكرة أن الاختبارات يجب أن تكشف جوانب النمو الفكري والانفعالي عند الطالب فلم تكن هناك علاقة منتظمة ذات دلالة إحصائية بين موقف المدرسين من هذا المفهوم وبين العبء التدريسي لهم. لقد وجد أن مربع كا ٠,٦٤ غير دال إحصائيا عند مستوى ٠,٠٥ ومن هذه النتيجة نتبين أن نسبة كبيرة من المدرسين على اختلاف أعبائهم التدريسية يقبلون هذه الفكرة. إذ وجد أن ٦٠ فردا يقبلون المفهوم وذلك بنسبة ٨٣٪ من العينة.

كذلك بالرجوع إلى جدول (٣) تبين أنه ليست هناك علاقة منتظمة ذات دلالة إحصائية بين موافقة وعدم موافقة المدرسين مع المفهوم القاضي بأن الاختبار الجيد يقيس مدى ارتباط أفكار الطالب وتوافقها وبين مستوى العبء التدريسي الذي يقومون به. لقد وجد أن مربع كا ١,٠٩ غير دال إحصائيا عند مستوى دلالة ٠,٠٥، إذ وجد أن ٦٢ فردا يوافقون على البند وذلك بنسبة ٨٦٪ من العينة.

رابعًا: من حيث العلاقة بين عدد الطلاب عند المدرسين وموقفهم تجاه لائحة الاختبارات

لقد رأى الباحث أيضًا أهمية تصنيف المدرسين حسب عامل عدد الطلاب عند كل مدرس ومن ثم استقصاء موقف المدرسين من البنود بعد التصنيف وذلك لمعرفة ما إذا كانت هناك علاقة بين الموقف الذي يتخذه المدرس تجاه البنود وبين عدد الطلاب الذين يدرسهم والنتائج الواردة في جدول (٤) تبين ذلك.

جـدول (٣)

تبيان العلاقة بين عامل العبء التدريسي وبين موقف المدرسين تجاه بعض بنود لائحة الامتحانات وذلك باستخدام مربع كا

الرقم	العبـــــارة	المجموع	٪	مربع كا	مستوى الدلالة
١	الاختبـارات يجـب أن تقتصـر عـلـى المعلـومـات المحفوظة	٦٠	٨٣	١,٥٨	,٤٥
٢	الاختبـارات يجب أن تكون بمستوى صعوبة مناسبة لكـل الطلبـة	٥٣	٧٤	٢,٠٣	,١٥
٣	مـن أهـداف الامتحـانـات إبـراز الفـروق الفرديـة بـين الطلبـة	٦٠	٨٣	١,٠٩	,٢٩
٤	احتسـاب ٣٠ درجـة لأعمـال السنـة يسـاعـد على انخفاض المستوى التربوي	٣٩	٥٥	١,١٦	٠,٢٨
٥	الاختبـار يـجـب أن يكشـف قـدرة الطـالـب على التحليل والاستنتاج	٦٠	٨٣	,٠٣	,٩٩
٦	هـدف الاختبارات هـو التأكد مـن حدوث التغيرات السلوكية المرغوبة لدى الطالب	٥٤	٧٥	٢,٤٩	,١١
٧	الاختبـار يجـب أن يقـارن إجـابـة الطالـب بإجابة نموذجية	٤٢	٥٨	١,٥٠	,٢٢
٨	الاختبـار يجـب أن يكشـف مـدى اكتساب الطالب لمهارة ما	٥٧	٧٩	٢,٧٣	,٠٩
٩	اشتراط الحصـول على ٢٥٪ مـن الدرجة المخصصة لاختبار نهاية الفصل الثاني قليل ويحتاج إلى زيادة	٤٤	٦١	,٠٨	,٧٧
١٠	الاختبارات يجـب أن تكشف جوانب النمو الفكري والانفعالي عند الطالب	٦٠	٨٣	,٦٤	,٤٢
١١	الاختبـار الجيِّـد يقيس مدى ارتباط أفكار الطالـب وتـوافقهـا	٦٢	٨٦	١,٠٩	,٢٩

جدول (٤)

تبيان العلاقة بين عامل عدد الطلاب عند المدرسين وبين موقفهم تجاه بعض بنود لائحة الامتحانات وذلك باستخدام مربع كا

الرقم	العبـــــارة	المجموع	٪	مربع كا	مستوى الدلالة
١	الاختبارات يجب أن تقتصر على المعلومات المحفوظة	٦٠	٨٣	,٢٣	,٨٩
٢	الاختبارات يجب أن تكون بمستوى صعوبة مناسبة لكل الطلبة	٥٣	٧٤	١,١٠	,٢٩
٣	من أهداف الامتحانات إبراز الفروق الفردية بين الطلبة	٦٠	٨٣	,٢٦	,٦١
٤	احتساب ٣٠ درجة لأعمال السنة يساعد على انخفاض المستوى التربوي	٣٩	٥٥	١,٢١	,٢٧
٥	الاختبار يجب أن يكشف قدرة الطالب على التحليل والاستنتاج	٦٠	٨٣	,٩٥	,٣٣
٦	هدف الاختبارات هو التأكد من حدوث التغيرات السلوكية المرغوبة لدى الطالب	٥٤	٧٥	٢,٣٨	,١٢
٧	الاختبار يجب أن يقارن إجابة الطالب بإجابة نموذجية	٤٢	٥٨	,٢٤	,٦٢
٨	الاختبار يجب أن يكشف مدى اكتساب الطالب لمهارة ما	٥٧	٧٩	,٠٩	,٧٦
٩	اشتراط الحصول على ٢٥٪ من الدرجة المخصصة لاختبار نهاية الفصل الثاني قليل ويحتاج إلى زيادة	٤٤	٦١	,١٠	,٧٥
١٠	الاختبارات يجب أن تكشف جوانب النمو الفكري والانفعالي عند الطالب	٦٠	٨٣	,٤٦	,٥٠
١١	الاختبار الجيِّد يقيس مدى ارتباط أفكار الطالب وتوافقها	٦٢	٨٦	,٢٦	,٦١

بخصوص المفهوم المتضمن أن الاختبارات يجب أن تقتصر على المعلومات المحفوظة لم تكن هناك علاقة منتظمة ذات دلالة إحصائية بين موقف المدرسين من المفهوم وبين عامل عدد الطلاب عند المدرسين. لقد وجد أن مربع كا ٢٣ , ٠ غير دال إحصائيا عند مستوى دلالة ٠٥ , ٠ وتبين النتائج أن معظم المدرسين مهما اختلفت أعداد الطلاب لديهم يرفضون هذا المفهوم. إذ وجد أن ٦٠ فردا لا يوافقون على هذا البند وذلك بنسبة ٨٣٪ من مجموع العينة.

وحول البند القاضي بأن الاختبارات يجب أن تكون بمستوى صعوبة مناسبة لكل الطلبة تبين أنه ليست هناك علاقة منتظمة ذات دلالة إحصائية بين موقف المدرسين من المفهوم وبين عدد الطلاب الذين يدرسونهم. لقد وجد أن مربع كا ١٠ , ١ غير دال إحصائيا عند مستوى دلالة ٠٥ , ٠ إذ وجد أن ٥٣ فردا من العينة يوافقون على هذا المفهوم وذلك بنسبة ٧٤٪ من العينة.

أما بالرجوع للنتيجة الواردة في جدول (٤) حول أن من أهداف الامتحانات إبراز الفروق الفردية بين الطلبة فقد تبين أنه ليست هناك علاقة منتظمة ذات دلالة إحصائية بين موافقة المدرسين أو رفضهم لهذا المفهوم وبين عدد الطلاب لديهم. إن غالبية المدرسين مهما اختلفت أعداد الطلاب لديهم يوافقون على هذا المفهوم ويقبلونه. حيث تبين النتائج أن ٦٠ فردا من العينة يتفقون مع ما جاء في البند وذلك بنسبة ٨٣٪ من العينة.

وبخصوص الفقرة المتضمنة أن احتساب ٣٠ درجة لأعمال السنة يساعد على انخفاض المستوى التربوي تبين أنه ليست هناك علاقة منتظمة ذات دلالة إحصائية بين موافقة المدرسين أو عدم موافقتهم مع الفقرة وبين عدد الطلاب لديهم لقد وجد أن مربع كا ٢١ , ١ غير دال إحصائيا عند مستوى دلالة ٠٥ , ٠ والنتيجة تبين أن معظم المدرسين مهما اختلفت أعداد الطلاب لديهم يوافقون مع ما ورد في الفقرة. حيث وجد أن ٣٩ فردا يوافقون على البند وذلك بنسبة ٥٥٪ من العينة.

أما عند عرض فكرة أن الاختبار يجب أن يكشف قدرة الطالب على التحليل والاستنتاج فقد تبين أنه ليست هناك علاقة منتظمة ذات دلالة احصائية بين موقف المدرسين من الفكرة وبين عدد الطلاب الذين يدرسهم. لقد وجد أن مربع كا ٠,٩٥ غير دال إحصائيا عند مستوى دلالة ٠,٠٥ إذ وجد أن ٦٠ مدرسا يوافقون على المفهوم وذلك بنسبة ٨٣٪ من مجموع العينة.

أما بطرح فكرة أن هدف من أهداف الاختبارات هو التأكد من حدوث التغيرات السلوكية المرغوبة لدى الطالب فقد تبين أنه ليست هناك علاقة منتظمة ذات دلالة إحصائية بين الموقف الذي يتخذه المدرسون من هذه الفكرة وبين أعداد الطلاب لديهم. لقد وجد أن مربع كا ٢,٣٨ غير دال إحصائيا عند مستوى دلالة ٠,٠٥ إذ تبين أن ٥٤ فردا يوافقون على البند وذلك بنسبة ٧٥٪ من العينة.

وحول أن الاختبار يجب أن يقارن إجابة الطالب بإجابة نموذجية فقد تبين أنه ليست هناك علاقة منتظمة ذات دلالة إحصائية بين موقف المدرسين من المفهوم وبين أعداد الطلاب لديهم. لقد وجد أن مربع كا ٠,٢٤ غير دال إحصائيا عند مستوى دلالة ٠,٠٥ ويتضح من هذه النتيجة أن المدرسين مهما اختلفت أعداد الطلاب لديهم يأخذون بهذا المفهوم. حيث تبين أن ٤٢ مدرسا يوافقون على المفهوم وذلك بنسبة ٥٨٪ من عينة الدراسة.

وفيما يختص بأن الاختبار يجب أن يكشف مدى اكتساب الطالب لمهارة ما فقد تبين أنه ليست هناك علاقة منتظمة ذات دلالة إحصائية بين قبول المدرسين أو رفضهم لهذا المفهوم وبين أعداد الطلاب لديهم. لقد وجد أن مربع كا ٠,٠٩ غير دال إحصائيا عند مستوى دلالة ٠,٠٥ حيث تبين أن ٥٧ فردا يوافقون على البند وذلك بنسبة ٧٩٪ من العينة.

وحول أن اشتراط الحصول على ٢٥٪ من الدرجة المخصصة لاختبار نهاية الفصل الثاني قليل ويحتاج إلى زيادة تبين أنه ليست هناك علاقة منتظمة ذات دلالة

إحصائية بين موقف المدرسين من هذا البند وبين أعداد الطلاب لديهم . لقد وجد أن مربع كا ١٠ , ٠ غير دال إحصائيا عند مستوى دلالة ٠٥ , ٠ لقد اتضح من النتيجة أن نسبة كبيرة من المدرسين مهما اختلفت أعداد الطلاب لديهم يوافقون مع هذا المفهوم ويرون أن نسبة ٢٥٪ من الدرجة غير كافية . حيث وجد أن ٤٤ فردا يوافقون مع ما ورد في البند وذلك بنسبة ٦١٪ من العينة .

أما بخصوص أن الاختبارات يجب أن تكشف جوانب النمو الفكري والانفعالي عند الطالب فقد تبين أنه ليست هناك علاقة منتظمة ذات دلالة إحصائية بين موافقة المدرسين أو رفضهم لهذا المفهوم وبين الأعداد من الطلاب الذين يدرسونهم . لقد وجد أن مربع كا ٤٦ , ٠ غير دال إحصائيا عند مستوى دلالة ٠٥ , ٠ حيث وجد أن ٦٠ فردا يوافقون مع ما ورد في البند وذلك بنسبة ٨٣٪ من العينة .

وحول أن الاختبار الجيد يقيس مدى ارتباط أفكار الطالب وتوافقها تبين أنه ليست هناك علاقة منتظمة ذات دلالة إحصائية بين موقف المدرسين من هذا المفهوم من حيث الموافقة أو عدم الموافقة وبين أعداد الطلاب الذين يدرسونهم . لقد وجد أن مربع كا ٢٦ , ٠ غير دال إحصائيا عند مستوى دلالة ٠٥ , ٠ وتبين نتائج البندين السابقين أن نسبة كبيرة من المدرسين على اختلاف أعداد الطلاب لديهم يوافقون على هذين المفهومين ، حيث إن ٦٢ فردا من العينة يوافقون على هذا البند وذلك بنسبة ٨٦٪ من العينة .

التوصيات

من استعراض النتائج التي سبق إيرادها وتحليلها ومع الأخذ بالاعتبار حجم العينة إلا أنه بالإمكان الخروج ببعض التوصيات التي يرجو الباحث أن يكون لها مساهمة فعالة في التحسين من واقع العملية التربوية بشكل عام ومن عملية التقويم بشكل خاص . ولعل من الأشياء الواجب الاهتمام بها هو عقد دورات أو ندوات يركز فيها على الممارسات الاختبارية وذلك حتى تتضح الصورة في أذهان المدرسين ولا سيما ذوي الأعمار المتقدمة منهم حيث لوحظ رفضهم لمفهوم أن الاختبار يجب أن يقيس مدى

ارتباط أفكار الطالب وتوافقها ولا شك أن إهمال المدرسين لمثل هذا المفهوم وعدم اعتماده في الاختبارات التي يعطونها للطلاب قد يتسبب في ضعف النتاج التربوي المتمثل في طريقة التفكير لدى الطلاب.

ومن الأمور التي يوصي الباحث بها كنتيجة لهذه الدراسة هو إعادة النظر في لائحة الاختبارات ولا سيما البند المتضمن احتساب ٣٠ درجة لأعمال السنة وذلك لأن الدراسة أثبتت أن المدرسين يعتبرون هذا البند أحد المسببات لانخفاض المستوى التربوي. ولعل إعادة النظر قد تقتضي تخفيض الدرجة وكذلك وجود ضوابط معينة يتمشى على ضوئها المدرسون. كذلك من الأشياء التي يوصي بها الباحث إعادة النظر في البند المتضمن اشتراط الحصول على ٢٥٪ من الدرجة المخصصة لاختبار نهاية الفصل الثاني إذ أن المدرسين يجمعون على قلة هذه النسبة وضرورة رفعها.

المراجـــع

وزارة المعارف. «*اللائحة العامة لتنظيم الاختبارات والمذكرة التفسيرية لها*.» ١٣٩٦هـ.

ردود إدارات التعليم على تعميم وكيل وزارة المعارف المساعد لشؤون الطلاب رقم ٨/٣٢١ في ١٤٠٣/٤/٤هـ.

The Relationship between Teachers' Attitudes toward Some Testing Guideline Items and Some Variables

Abdulrahman S. Altrairy
Assistant Professor, Dept. of Psychology, College of Education, King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia.

This study attempts to determine the relationship that may exist between teachers' opinions of the testing guideline items which were published by the Ministry of Education in Saudi Arabia and some variables such as age, teaching load, subjects taught and number of students. Such variables may affect the opinions of teachers toward these items. A high percentage of teachers agree upon accepting or rejecting the items while disregarding the mentioned variables according to which teachers were categorized. The variable of age was found to affect the opinion of teachers towards the item which measures test ability to measure thinking consistency.In brief this study aimed to determine the coefficient between teachers' opinions of the testing practices and what was included in the testing guideline.

دراسات تربوية: مجلة كلية التربية، جامعة الملك سعود، م٥، ص ص ١٢٥ ـ ١٤٨ (١٤٠٨هـ/١٩٨٨م)

نحو استراتيجية عربية حديثة للتربية العلمية

يعقـــوب نشـــوان
الأستاذ المساعد بقسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية.

مرت التربية العلمية كغيرها من أنواع التربية الأخرى في مراحل متعددة نظرًا للتطورات الحادثة في علم النفس من جهة ووسائل التقنية من جهة أخرى.

فسعت هذه الدراسة إلى صياغة استراتيجية مقترحة لتطوير التربية العلمية. ولقد افترضت المبادىء التالية للاستراتيجية المقترحة:

١ ـ قيام البحوث والدراسات التربوية بدراسة واقع التربية العلمية في الدول العربية للوقوف على خصائصها ومواطن القوة والضعف.

٢ ـ دراسة لمناهج الدراسية في مادة العلوم بهدف الكشف عما إذا كانت هذه المناهج تلبي حاجات الفرد والمجتمع العربي.

٣ ـ دراســة عمليات التعلم والتعليم الجـارية في تدريس العلوم لتحــديد كيفية حدوثهــا ومعـرفـة مدى ملاءمتهـا للخصـائص النفسية والاجتماعية للتلميذ العربي.

٤ ـ دراسـة الإمكـانـات الـلازمـة للتربية العلمية ومـدى ملاءمة المختـبرات المـدرسية والأجهـزة والأدوات والـوسائل التعليمية للاتجاهات الحديثة للتربية العلمية.

٥ ـ دراسة البيئات العربية المختلفة، ومنها البيئة العربية الخليجية للاستفادة منها في التربية العلمية.

وترتكز الاستراتيجية المقترحة على ما يلي:

١ ـ إن التربية العلمية جزء لايتجزأ من التربية بوجه عام وبالتالي تهدف إلى تطوير شخصية الطفل العربي.

٢ ـ إن التربَية العلمية إحدى المداخل الأساسية لتعميق الإيمان بالله.

٣ ـ إن التربية العلمية إحدى الوسائل الفاعلة في حلِّ مشكلات المجتمع العربي.

٤ ـ إن التربية العلمية عامل من عوامل التغير الاجتماعي السوي.

٥ ـ إن التربية العلمية وسيلة من وسائل تطوير الاقتصاد العربي.

٦ ـ إن التربية العلمية من العوامل الرئيسة لتطوير شخصية الفرد العربي.

٧ ـ إن التربية العلمية إحدى الوسائل الفعَّالة في استيعاب التطورات التقنية المتسارعة.

٨ ـ إن التربية العلمية إحدى الوسائل التي تستخدم في تطوير البيئة العربية.

مقدمة

من المعلوم أن التربية قد بدأت مع الإنسان منذ وجد على هذه البسيطة. فقد كان ولايزال يواجه تغيرات ثقافية واجتماعية واقتصادية مستمرة. وكانت هذه التغيرات

بطيئة وغير ملحوظة في كميتها في فترة زمنية قليلة. فقد كانت السنوات تمر سنة بعد الأخرى دون أن يطرأ تغير كبير في أنماط الحياة الاجتماعية الإنسانية. وتتسم هذه الفترة بأن هم الإنسان الرئيس فيه كان للتكيف مع بيئته الطبيعية بالدرجة الأولى، والانشغال بكيفية مواجهة هذه البيئة، ودرء الأخطار عنه بوسائله البسيطة، لاسيما وأنه كان يواجه أخطار الطبيعة بكل ما فيها من قسوة ومحاولة التعايش مع الظروف المتجددة فيها.

وتركزت التربية القديمة بوجه عام والتربية العلمية بوجه خاص على الاكتشاف. ولولا هذه الأنماط لما توصل الإنسان إلى الطرائق والوسائل الكفيلة بمواجهة الظروف الطبيعية. وأثناء البحث في الطرائق والوسائل اللازمة لمواجهة الظروف المتجددة والمتغيرة في سبيل التكيف مع هذه الظروف حصل الإنسان على المعرفة. وكانت المجتمعات تتوارث هذه المعارف جيلاً بعد جيلٍ بالمحاكاة والتقليد. فكان النشء يتعلمون من آبائهم المهن بالتقليد من خلال الممارسة العملية لأنهم كانوا يشتركون معهم في أعمالهم. ومن أجل ذلك كانت التربية العلمية موجهة بالعمل والاكتشاف القائم على الملاحظة والتفكير في الظواهر الطبيعية والبحث عن كيفية مساعدة الفرد في حياته والمحافظة عليها انطلاقًا من الحاجة إلى ذلك. ولهذا فقد كانت السيادة للتعلم، ولذلك كان النشء يبدعون فيما يتعلمون، الأمر الذي ساعد على تطوير الطرائق الخاصة بهذه المهن، سواء الزراعية منها أو الحرفية.

والمدارس في حياة الإنسان لم تظهر إلاَّ في وقت متأخِّر من التاريخ الإنساني ويرجع السبب في ظهورها إلى الحاجة إلى البحث عن وسائل جديدة للمحافظة على التراث الإنساني حيث لم يكن بالإمكان الاعتماد على وسائل التربية القديمة القائمة على التقليد والمحاكاة. فقد بدأت حياة الإنسان في التعقيد شيئًا فشيئًا. وكانت كمية المعرفة الإنسانية أكبر من أن تحفظ في العقل، فظهرت الكتابة والقراءة في المدارس وطرائق التعليم القديمة المعتمدة على التلقين المباشر. وكان ذلك يجري على نحو نظري بحيث يلقن التلاميذ المعارف النظرية لحفظها عن ظهر قلب. فكان الاستظهار أهم طرائق التعليم القديمة. وقد تأثَّر تدريس العلوم كغيرها من المعارف الأخرى بهذه الطرائق،

حيث اعتمدت هي الأخرى على التلقين. فكان لذلك آثاره السلبية في عدم توفير الفرص المناسبة لقيام التلاميذ باكتشاف الحقائق بأنفسهم. وكانت المعرفة العلمية هي ما يعرفها المعلم.

وغني عن القول بأن التربية العلمية مدينة للعلماء المسلمين بالشيء الكثير. فليس أدلُّ على ذلك من تلك النهضة العلمية والمعرفية التي شهدها الشرق بوجه عام وقادها العلماء المسلمون باتباعهم أحدث الطرائق والأساليب للوصول إلى المعرفة العلمية. تلك الطرق التي ننادي بها اليوم والمتمثلة في التجريب والملاحظة. فقد كانوا يستخدمون في شتى فروع المعرفة العلمية، فهذا ابن سينا العالم والفيلسوف والطبيب يجرب أعشابه على المرض. وهذا أيضًا ابن الهيثم يدرس الضوء والرؤية وغيرهما كثيرون. فتقدمت العلوم التجريبية في الشرق الإسلامي إلى أن أصبح محطَّ أنظار النَّاس في شتات الأرض.

ومن سمات التربية العلمية في العصور الوسطى إلى بداية القرن التاسع أنها كانت نظرية محضة تقريبًا، وقليلة الأثر في حياة الإنسان. فقد كانت المعرفة العلمية لذاتها، وقاصرة على فئة قليلة من النَّاس لاسيما وأن المجتمع في أوروبا كان وقتئذ يتكون من طبقتين هما طبقة الحكام والفلاسفة وطبقة عامة الشعب. وكان التفكير الفلسفي من نصيب الطبقة الأولى، وأما أفراد الطبقة الثانية فكان عليهم القيام بالأعمال اليدوية، لأنهم حسبما كان سائدًا، غير قادرين على التفكير السليم. فمن الصعب في ضوء ذلك تصور إمكانية تطور المعرفة العلمية في وقت يجتمع فيه بعض الفلاسفة للمناقشة لوقت طويل لاستنتاج عدد أسنان الحصان.

ويمكن القول بأن التربية العلمية (تدريس العلوم) كانت غير واضحة المعالم وكانت العناية بتدريس العلوم قليلة. وقد قسّم رشدي لبيب[1] مراحل تطور تدريس العلوم إلى ما يلي:

(١) المرحلة الأولى: وصفي نفعي ديني، وتضمنت المناهج الدراسية في ذلك الوقت الفلسفة الطبيعية والفلك والجغرافيا.

(٢) المرحلة الثانية: وفي هذه المرحلة تأثر تدريس العلوم بعاملين: ظهور علم نفس المكان ونظرية التدريب الشكلي، التغير في أهداف تدريس العلوم.

(٣) المرحلة الثالثة: وقد تميزت بازدياد تأثير العلوم في حياة الإنسان.

وظلَّت التربية العلمية قاصرة على حفظ المعلومات وترديدها من قبل الصغار، وتقوم على دراسة النظرية المجردة لفترة طويلة وحتى بدء نهضة العلوم الحديثة في القرنين السادس والسابع عشر.

وكان لدخول العلوم التجريبية في حياة الإنسان على يد لافوازيه أثر كبير في تطوير العلوم كمًّا ونوعًا، فقد دخلت العلوم إلى حيز التجريب المخبري لدراسة سلوك المواد أثناء التفاعلات الكيميائية، ومن ثمَّ بدأت مرحلة نوعية جديدة في البحث عن طريق المعرفة العلمية من خلال التجريب والملاحظة، الأمر الذي جعل الطريق ممهدا للاكتشافات العلمية. فقد بدأت الاكتشافات العلمية في التسارع نتيجة للتوجه نحو التجريب العلمي. وهنا بدأت مرحلة جديدة من التربية العلمية، إلا أن تغييرًا جذريًّا على طرائق تعلم العلوم لم يظهر بعد. فقد امتدت مرحلة تدريس العلوم بالتلقين المباشر، بهدف تزويد التلاميذ بأكبر كمية ممكنة من المعرفة إلى بداية هذا القرن.

وقد تباينت الأمم في تطوير مناهجها في ضوء التوجه نحو التركيز على الطفل من أجل اكتشافه الحقائق. فهذه الولايات المتحدة قد أحدثت ثورة في تدريس العلوم بعد تفوق الاتحاد السوفيتي سنة ١٩٥٧م في مجال الفضاء عندما انطلق أوَّل قمر صناعي روسي (سبوتنيك) إلى الفضاء. وقد سرت حمى تطوير المناهج الدراسية بوجه عام ومناهج العلوم بشكل خاص في كثير من المجتمعات. إلَّا أن الدول النامية مازالت

تحافظ على الطرق التقليدية في تدريس العلوم. إذ أن هذه الدول مازالت تعتمد على الأساليب اللفظية المباشرة في تدريس العلوم، الأمر الذي جعل التربية العلمية فيها في مراحلها الأولية دونما تجديد أو تطوير ملحوظ. فهناك المدارس المكتظة بالتلاميذ، والقليلة الإمكانات المادية اللازمة. ومازال التجريب العلمي بعيدًا عن ممارسة التلاميذ العملية. فهذه الدول تولي عناية كبيرة بالمستويات الدنيا من الجانب المعرفي ولامكان للجوانب الانفصالية والنفس حركية. ويمكن للقارىء تبين ذلك من الاختبارات التحصيلية التي تهتم بقياس التحصيل المعرفي، حيث لاتوجد اختبارات للتعرف إلى ما إذا كان التلاميذ قد اكتسبوا الاتجاهات والمهارات العلمية بالرغم من أن المناهج الدراسية قد تهدف إلى ذلك. فأين التربية العلمية الصحيحة في ظروف كهذه؟

إن الأساس في تدريس العلوم هو اكتساب الطفل القدرة على فهم الظواهر العلمية واستغلال ما لديه من معرفة في حلِّ المشكلات التي تواجهه باستخدام الطريقة العلمية في التفكير. فالمعرفة العلمية في حدِّ ذاتها ليست هدفًا ولكن توظيفها هو الأساس. إن ضرورة اكتساب تلاميذنا الطرائق العلمية في التفكير تدعونا إلى إعادة النظر في نوعية التربية العلمية التي يجب أن نسعى مخلصين اليها. وهذا ما يجب أن نسعى إليه في المستقبل ولانقدم عليه أي شيء آخر في سبيل تضييق الفجوة بيننا وبين المجتمعات المتقدمة إذا أدركنا أن مشكلتنا الأساسية تكمن في نوعية التربية بوجه عام والتربية العلمية بوجه خاص.

واقع مناهج العلوم في الدول العربية في ضوء الاتجاهات الحديثة للتربية العلمية

من المفيد التعرض لواقع مناهج العلوم في الدول العربية في ضوء الاتجاهات الحديثة للتربية العلمية. فمن المعلوم أن مرحلة التعليم الأساسي في هذه الدول وهي المرحلة الإلزامية تتضمن ثلاث مراحل فرعية لم يؤكد عليها رسميًا. ولكن التربويين يتناولونها لاعتبارات معينة على أنها المرحلة الابتدائية الدنيا والعليا والمرحلة المتوسطة. وتكون كل مرحلة منها في الغالب ثلاث سنوات دراسية. فالمرحلة الابتدائية (الدنيا والعليا) شهدت حركة تطوير للمناهج الدراسية كافة ومنها منهاج العلوم في السنوات

الأخيرة بهدف مسايرة الاتجاهات الحديثة. فأدخلت إلى هذه المناهج الموضوعات ذات العلاقة المباشرة بجسم الإنسان والمحافظة على صحته، وفهم البيئة القريبة له بما فيها من نباتات وحيوانات، وبعض الموضوعات المنتمية لعلوم الكيمياء والفيزياء. ويجب أن نعترف أن أهم ما جاءت به حركة التطوير توفير الكتب المدرسية لصفوف المرحلة الابتدائية الدنيا حيث إن هذه المرحلة ظلّت بلا كتب مدرسية في العلوم فترة طويلة جدًّا. وكان الاعتماد في تلك الفترة منصبًّا على المعلم لاختيار المحتوى المناسب في إطار المنهاج المقرر. ومن الجدير بالذكر أن توافر الكتب المدرسية لطلبة ومعلمي المرحلة الابتدائية الدنيا أوجد مزيدًا من الاهتمام بتدريس العلوم، لاسيما وأن الاهتمام كان منصبًّا على تعليم القراءة والحساب. فقد يسَّرت هذه الكتب على المعلم والتلميذ فهم العلوم على نحو أفضل. ومن السمات الجيدة التي اتصفت بها المناهج الجديدة التأكيد على المدخل المفاهيمي في بناء المحتوى. فقد بنيت الوحدات الدراسية على المفاهيم العلمية باعتبارها العمود الفقري للعلم. كما أدخلت إلى المحتوى بعض الموضوعات الحديثة ذات العلاقة إلى حد ما بحياة الطفل. وقد صيغت هذه الموضوعات منطقيًّا بشكل يسهل على الطالب فهمها بيسر وسهولة، تضاف إلى ذلك الرسوم التوضيحية والأشكال الواضحة الواردة في الكثير من الكتب المدرسية مع التأكيد على عمل التلميذ باقتراح أنشطة تعليمية مناسبة.

ومن منطلق النقد البنَّاء والحرص على المساهمة في التحسين والتطوير المستمرين، فإن ما يلي من ملاحظات حول مناهج المرحلة الابتدائية جدير بالاهتمام:

١ ـ لقد سارت المناهج الدراسية لمادة العلوم في المرحلة الابتدائية على نظام الوحدات الدراسية. وقد تضمنت كل وحدة موضوعًا رئيسًا يمكن أن ينتمي إلى فرع معين من العلوم الرئيسة كالكيمياء والفيزياء والبيولوجيا، بمعنى أن المناهج الجديدة مازالت تأخذ بمدخل العلوم العامة. ونحن إذ نناقش هذه النقطة نستطيع جميعًا تذكر مناهج العلوم القديمة في الكثير من الدول العربية عندما كانت تدرس العلوم كعلوم منفصلة. ومع أن ثمة جهدًا كبيرًا بذل للتخلص من العلوم المنفصلة، إلَّا أنَّ مناهج

العلوم العامة جمعت هذه العلوم في كتاب واحد. وبالرجوع إلى الوحدات الدراسية يمكن التحقق من صحّة هذه الملاحظة. إن الاتجاهات الحديثة في منهاج العلوم لم تعد تأخذ بهذا الاتجاه، بل لابدَّ من بناء محتوى المناهج باستخدام التكامل في المعرفة العلمية. فالعلوم المتكاملة اتجاه بدأ في مؤتمر ڤارنا[٢] الذي نظمته اليونسكو وأتبع بمؤتمرات عديدة للتأكيد عليها في المرحلتين الابتدائية والمتوسطة. ولهذا الاتجاه مبرراته الكثيرة نذكر منها: تلبية حاجات التلاميذ النفسية، والنظرة إلى الكون بما فيه من أحداث وظواهر نظرة كلية، ووحدة المعرفة العلمية، وعدم تكرار الموضوعات العلمية، والتأكيد على العمليات العلمية بغض النظر عن نوع الموضوع. ومن هنا فإن التكامل في المعرفة العلمية أمر لابدَّ من التأكيد عليه في مناهجنا.

٢ ـ مازالت مناهجنا تقليدية في طرائق التعلم المقترحة. فإذا علمنا أن معظم المناهج العلمية الحديثة توفر المواد التعليمية المناسبة لتلحق بالمناهج ككتاب عمل التلميذ والأفلام الثابتة والمتحركة لكل موضوع وأوراق العمل، والنشاطات البيتية التي ينفذها التلميذ، ندرك إلى أية درجة نحن بحاجة إلى مزيد من التحسين والتطوير خدمة لأطفالنا ليصبحوا علماء صغارًا يفكرون تفكيرًا علميًّا فيما يلاحظون ويجربون حيثما يكون ذلك ضروريًّا ويجمعون البيانات ويستخدمون المهارات الأساسية لذلك. ومع أن الكثير من الدول في منطقة الخليج قد حرصت على توفير بعض المواد التعليمية إلاَّ أنَّ ثمَّة دول أخرى مازالت بحاجة ماسة إلى هذا الاتجاه.

٣ ـ كان من الضروري أن يجرى تطوير مناهج العلوم في المرحلتين الابتدائية والمتوسطة في بعض الدول العربية في نسق متكامل. فمناهج العلوم في المرحلة المتوسطة ظلَّت كما هي بالرغم من عمرها الطويل، الأمر الذي أخلَّ بالتسلسل المنطقي للمادة العلمية. فكثيرة هي الموضوعات العلمية الواردة في منهاج المرحلة المتوسطة جرت معالجتها في المرحلة الابتدائية. وطالب الصف الأول المتوسط لايتعلم علوما جديدة إلاَّ بقدر يسير. يضاف إلى ذلك الخلل الواضح في مناهج المرحلة المتوسطة. إن المفاهيم العلمية التي بنيت في المرحلة الابتدائية لم تكن أساسية لتعلم العلوم في المرحلة المتوسطة، كما أن كثيرًا من المفاهيم التي يحتاجها هذا التعلم لم يبن في المرحلة الابتدائية.

٤ - مازالت الموضوعات الواردة في مناهج العلوم في المرحلتين الابتدائية والمتوسطة بحاجة إلى تحديث. فقد آن الأوان إلى استبدالها بموضوعات تهم الطالب في حياته وتجيب عن تساؤلاته وتثير اهتمامه. فالتقدم العلمي والتكنولوجي شامل الامتداد وعميق الأثر في حياة الفرد العربي. والطالب يشاهد يومًا بعد يوم مزيدًا من التطورات العلمية، ولكنه في الوقت ذاته يتعلم موضوعات علمية لاتتصل كثيرًا بهذه التطورات. فما نرغب فيه هو أن تصبح العلوم وظيفية مع التأكد على التوافق بين حياة الطالب العربي داخل المدرسة وخارجها.

ولغايات البحث عن الأفضل باستمرار، فإن التفكير في الإجراءات العملية لتطوير التربية العلمية في البلاد العربية تعتبر أولى مهام التربَويين العرب. ومن هنا لابدَّ من الدعوة إلى مؤتمر تربوي تبحث فيه كيفية تطوير التربية العلمية بمشاركة جميع الكفاءات العربية خدمة لأبنائنا، جيل المستقبل المشرق الذي ننشده جميعًا. ويمكن لمكتب التربية العربي لدول الخليج أو المنظمة العربية للتربية و الثقافة والعلوم القيام بالدور الرئيس والفعال نحو تطوير التربية العلمية في منطقة الخليج كخطوة أولى نحو عمل عربي متطور.

وفي هذا السبيل تسعى الدول العربية جاهدة إلى تحسين تدريس العلوم من خلال تطوير المناهج الدراسية وتدريب المعلمين. ففي المملكة العربية السعودية عقدت «ندوة تطوير مناهج العلوم في المرحلة الابتدائية»[٣] في الفترة من ٢٩ صفر إلى ١ ربيع الأول سنة ١٤٠٦هـ، باشتراك المهتمين بتدريس العلوم في وزارة المعارف ورئاسة تعليم البنات والجامعات السعودية. وقد خلص المجتمعون إلى ضرورة مراجعة هذه المناهج وتطويرها بما يتلاءم والمفهوم الحديث للتربية العلمية. وعقدت ندوة[٤] أخرى في بغداد في الفترة من ١٦ إلى ٢٨ تشرين ثاني ١٩٨٥م لمناقشة كيفية تدريس العلوم. وقد توصلت الندوة إلى ضرورة التأكيد على ربط المفاهيم العلمية بأمور الحياة اليومية وعلى العمليات، ومطابقة محتوى الكتاب المدرسي مع الأهداف، وتنمية الاتجاهات العلمية، وإبراز أهمية الحفاظ على البيئة وحسن استثمارها، وإبراز دور

العلماء المسلمين في العلوم الطبيعية واستخدام الطريقة الحديثة في تدريس العلوم التي تبرز دور المتعلم، والتركيز على أهمية التجريب المخبري، وأهمية إعداد المدرس علميا وتربويًا.

كما عقدت ندوة حول «التعليم الذاتي وتطوير مناهج وأساليب التدريس»[٥] بالرياض في الفترة ما بين ١٥-١٧ جمادى الأولى ١٤٠٦هـ الموافق ٢٥-٢٧ كانون ثاني ١٩٨٦م بإشراف المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج. ولقد تم التأكيد في هذه الندوة على ضرورة الأخذ بأساليب التعليم المفرد وتطوير المناهج في ضوء ذلك.

من ذلك كله، فإن المشكلات المتصلة بالتربية العلمية في البلاد العربية مازالت قائمة وتحتاج إلى إيجاد الحلول الجذرية لإزالة كل ما من شأنه إعاقة التربية العلمية الحديثة. وقد أكّد فهيم قبعين Fahim Qubain [٦] ذلك في كتابه عن العلوم في العالم العربي حيث يشير إلى ذلك بقوله: «ولسوء الحظ أن تدريس العلوم في معظم الدول العربية بوجه عام من نوعية ضعيفة، وتشتمل بشكل رئيس على التعليم النظري في غرفة الصف المتمثل في حفظ المعادلات والقوانين وتذكرها، مع استخدام نادر للبيئة المحلية، وتفسير الظواهر الطبيعية، ومحاولة نادرة لجعل القوانين الجافة حيَّة، وقلَّما تستخدم التجارب من قبل المعلم أو التلاميذ.»

مبادىء الاستراتيجية المقترحة ومعاييرها

كنَّا قد عرضنا لأهم الاتجاهات الحديثة للتربية العلمية وواقع هذه التربية في البلاد العربية وما على معلم العلوم القيام به في ضوء ذلك كله. وقد توصلنا إلى أن ثمة حاجة ملحة أصبحت من الضرورة بمكان تتصل بإعادة النظر في واقع التربية العلمية في البلاد العربية. وقد طرحنا في سبيل ذلك جملة من التساؤلات حول إعداد معلم العلوم في ضوء النظرة الشاملة للتربية العلمية الحديثة. وهناك أيضًا قضايا أساسية تتصل بمناهج العلوم في الكليات المتوسطة ومعاهد المعلمين وما يجب أن تكون عليه ونوعية الإعداد وما يترتب عليه من كفايات أساسية يجب أن يمتلكها المعلم. ومن أجل

ذلك، نتقدم فيما يلي ببعض الأفكار التي من شأنها المساهمة في البحث عن استراتيجية جديدة للتربية العلمية، لاسيما وأن الواقع الحالي معلوم لدى جميع المهتمين بالتربية العلمية. ويعتقد الكاتب أن هذه الاستراتيجية الجديدة إذا أريد لها الظهور وبفاعلية، يجب أن تقوم على جملة من الخطوات التمهيدية التي تسبقها وتضمن لها الرشد في الوصول إلى الأهداف الأساسية للتربية العلمية.» ومن هذه الخطوات ما يلي: *

١ ـ قيام البحوث والدراسات التربوية بدراسة واقع التربية العلمية في الدول العربية من جوانبها المختلفة بحيث تتناول مدى صلاحية الأهداف التربوية في تدريس العلوم ومدى صلاحية المناهج الدراسية الحالية لتحقيق الأهداف سالفة الذكر، والكفايات الأساسية لمعلم العلوم العربي. ويجب أن تكون هذه البحوث قادرة على التعمق في العمليات الأساسية لدى كل من الطالب والمعلم. كما أن البحوث والدراسات ذاتها يجب أن تهتم بقدرات التلميذ على استخدام الطرائق العلمية باعتباره عالمًا صغيرًا يفكّر في قضايا أساسية تحيط ببيئته والمحاولة من أجل التكيف الذكي مع هذه البيئة.

٢ ـ دراسة المناهج الدراسية في مادة العلوم في جميع المراحل التعليمية بهدف الكشف عمَّا إذا كانت هذه المناهج تلبي حاجات الفرد والمجتمع، لاسيما وأن هذه الحاجات في تغيّر مستمر في ضوء ما يطرأ على كل مجتمع من تغيرات اجتماعية وتقنية. فالمجتمع العربي أصبح بحاجة ماسَّة إلى توفير الكوادر الفنية القادرة على مسايرة الغزو التقني في جميع مناحي الحياة. ومناهج العلوم يجب أن تمكن الطالب من فهم الكثير من المستحدثات في هذا المجال. إضافة إلى توفير الفرص لاكتساب المهارات العلمية الأساسية من خلال إتاحة الفرص للعمل الصفي واللاصفي اليدويين. يجب أن نعيد النظر في واقع المناهج الحالية في ضوء حاجات المجتمع والفرد، إذ أن هذه الحاجات من الموجهات الرئيسة، أي أن محتوى المنهاج يجب أن يصل إلى مرحلة من التجديد والتطوير في الموضوعات التي نقدمها للطالب بحيث يساير عصر تفجر المعرفة الذي نعيشه ويتضح فيها الواقع العربي.

٣ ـ دراسة عمليات التعلم والتعليم الجارية في تدريس العلوم. فما زالت هناك الطرائق التقليدية التي تستخدم على نطاق واسع في تدريس العلوم في صفوفنا، فالتلقين والتوضيح الشفوي وأساليب التدريس الجمعية واستخدام العروض العملية مازالت واضحة للعيان في مدارسنا. ولايعني ذلك التقليل من أهمية هذه الطرائق، ولكن وجود طرائق جديدة للتعلم والتعليم معها يساعد كثيراً على قيام الطالب بتعليم نفسه والاعتماد عليها والتدرب على ذلك سعيًا وراء اكتسابه القدرات العقلية الكفيلة التي من شأنها توظيف طرائق العلم على نطاق واسع. نحن نرغب في البحث عمَّا إذا كانت طرائق التعلم والتعليم الحالية تساعد الطالب على بلوغ الأهداف التربوية في التربية العلمية والربط بين هذه الطرائق ونتاجات التعليم لدى الطلبة.

٤ ـ دراسة الإمكانات المادية اللازمة للتربية العلمية، بما في ذلك المختبرات المدرسية والأجهزة والأدوات العلمية والوسائل التعليمية بقصد الكشف عمَّا إذا كان واقع هذه الإمكانات يتمشى والتوجه الجديد نحو تحقيق أهداف جديدة للتربية العلمية. إن غاية هذه الدراسة تتمثل في المساهمة في تحقيق أهداف الاستراتيجية المقترحة من خلال توفير الإمكانات اللازمة لتطوير التربية العلمية. إن القائمين على التربية العلمية يدركون الصعوبات التي تواجه معلمي العلوم، لاسيما أولئك الذين يعملون في مدارس مستأجرة، عند محاولة استخدام التجريب المخبري. فالكثير من هذه المدارس مازال بلا قاعات مجهزة لقيام التلاميذ بإجراء التجارب المخبرية بأنفسهم، إضافة إلى نقص المواد والأجهزة المخبرية اللازمة.

٥ ـ دراسة البيئات العربية المختلفة ومنها البيئة العربية الخليجية للاستفادة منها في التربية العلمية وما تتطلبه من فهم لهذه البيئة وتعميق فهم التلاميذ للمفاهيم العلمية. فالبيئة العربية الخليجية على سبيل المثال بيئة تعلم خصبة ويجب أن يستفاد منها في المناهج الدراسية وما يتصل بها من أساليب التدريس.

إن الخامات والثروات الطبيعية في البلاد العربية وتضاريسها وتباين المناخ فيها والمنشآت العلمية الحديثة والزراعية والصناعية يمكن أن تكون مصادر لبناء مفاهيم

علمية محدَّدة والتركيز عليها في المناهج من جهة واستخدامها في التعلم والتعليم من جهة أخـرى. إن تعليم العلوم يجب أن يكون موجهًا نحو البيئة، إذ أن ذلك يوفر مناخًا صالحًا لوظيفية التربية العلمية وإقناع الطلبة بما يتعلمون.

هذه بعض الخطوات الأساسية التي يعتقد الكاتب أنها أساسية للبدء في بلورة الملامح الرئيسة للاستراتيجية المقترحة.

مرتكزات الاستراتيجية المقترحة

فالاستراتيجية المقترحة هنا يجب أن ترتكز على الجوانب الأساسية التالية:

١ ـ إن الـتربية العلمية جزء لايتجزأ من التربية بوجه عام وتهدف إلى تطوير شخصية الطفل العربي بما يتلاءم وروح العصر الذي يعيشه من جهة وحاجاته وحاجات مجتمعه من جهة أخرى. فهي تتكامل مع أنواع التربية الأخرى لتصب جميعها في هذا الاتجاه. فالتربية العلمية بهذا المنظور يجب أن تسعى إلى تحقيق أهدافها بالإضافة إلى المسـاهمـة الفاعلة في تحقيق الأهداف التربوية الأخرى، فهي لاتعمل في معزل عن المـوضـوعات الدراسية الأخرى بل يجب أن تسير جميعها في طريق واحد وفي تناغم متسق، لاتناقض ولاتعارض بينها.

٢ ـ إن الـتربية العلمية إحدى المداخل الأساسية لتعميق الإيمان بالله. ففي المجتمع العربي المسلم لابدَّ من التأكيد على تربية النشء ليصبحوا مواطنين مسلمين يؤمنون بقدرة الله سبحانه وتعالى من خلال الإعجاز في الخلق وفي الأحداث الكونية العـديدة، فالربط السليم الرشيد بين العلم والإيمان أمر بالغ الأهمية. ولذلك يجب الاستفـادة من دروس العلوم في تكريس الإيمان بالله، من خلال توظيف النصوص القرآنية والربط الوثيق والواضح بين الظواهر العلمية الواردة في هذه الدروس وما يرد في القرآن الكريم. ومن هنا يجب أن تلتقي مناهج العلوم ومناهج التربية الإسلامية في تكامل فاعل يضمن للطالب مزيدًا من الفهم والوضوح في النظرة الشمولية لهذا الكون

الذي يعيش فيه. ولقد أكّد القرآن الكريم على البحث في خلق الله في أكثر من آية، نذكر منها ﴿ فَلْيَنظُرِ ٱلْإِنسَٰنُ مِمَّ خُلِقَ ﴾[٧]، ﴿ أَفَلَمْ يَنظُرُوٓا۟ إِلَى ٱلسَّمَآءِ فَوْقَهُمْ كَيْفَ بَنَيْنَٰهَا ﴾[٨]، ﴿ وَلَا تَقْفُ مَا لَيْسَ لَكَ بِهِۦ عِلْمٌ ۚ إِنَّ ٱلسَّمْعَ وَٱلْبَصَرَ وَٱلْفُؤَادَ كُلُّ أُو۟لَٰٓئِكَ كَانَ عَنْهُ مَسْـُٔولًا ﴾[٩]، ﴿ وَيَرَى ٱلَّذِينَ أُوتُوا۟ ٱلْعِلْمَ ٱلَّذِىٓ أُنزِلَ إِلَيْكَ مِن رَّبِّكَ هُوَ ٱلْحَقَّ ﴾[١٠]، ﴿ ٱلَّذِى عَلَّمَ بِٱلْقَلَمِ ۝ عَلَّمَ ٱلْإِنسَٰنَ مَا لَمْ يَعْلَمْ ﴾[١١]، ﴿ وَتِلْكَ ٱلْأَمْثَالُ نَضْرِبُهَا لِلنَّاسِ ۖ وَمَا يَعْقِلُهَآ إِلَّا ٱلْعَٰلِمُونَ ﴾.[١٢] هذه أمثلة وليست للحصر لتؤكد كيف أن القرآن الكريم يحثّ المسلمين على فهم وإدراك كل شيء من حولهم لأن في ذلك خير لهم.

ولاتوجد هناك حاجة لبيان أن جميع الحقائق العلمية التي يجب أ ن يتعلمها الإنسان هي من خلق الله سبحانه وتعالى، والقرآن الكريم أصدق القول في توضيح مثل هذه الحقائق.

٣ - إن التربية العلمية إحدى الوسائل الفاعلة في حلِّ مشكلات المجتمع العربي. فكثيرة هي الطموحات أمام المجتمع العربي الذي يسعى مخلصًا نحو زيادة الدخل القومي وتوفير الرفاهية للمواطن. فمن الطبيعي أن يقترن التطور والنمو في المجتمع العربي بزيادة المشكلات وبالتالي الحاجة إلى إيجاد الحلول المناسبة. والعلم يكاد يكون أهم الوسائل الكفيلة بمواجهة هذه المشكلات. ومن هنا لابد من وضع تصور حقيقي وصادق لكيفية تنمية أعداد وفيرة من الباحثين والعلماء لما يطرأ من مشكلات. نحن نريد أن نتحول من مجتمع يتلقى علوم الآخرين وقد لايهضمها إلى مجتمع مبدع. فلنا في الشعوب الأخرى أسوة حسنة، فكثيرة هي الشعوب النامية التي بدأت في مرحلة التحول. ومن أجل ذلك لابد من الاهتمام بنوعية التربية العلمية لتتخرج أفواج من الدارسين المدربين تدريبًا عاليًا من ذوي الكفاءة العالية في القيام بالدراسات والبحوث العلمية. ومن هنا لابد من توسيع دائرة البحث العلمي وتوفير الفرص المناسبة للشباب لكي يبدأوا في هذا الاتجاه. فالمنبع الأساسي لهذا الجيل هو المدرسة.

٤ - إن التربية العلمية عامل من عوامل التغير الاجتماعي السوي. فمن مظاهر التخلف في المجتمعات النامية الإيمان بالخرافات والشعوذة. والفرد في مثل هذه المجتمعات يكون سلبيًّا في سلوكه الاجتماعي لشعوره بالعجز والاعتماد على أنماط من الثقافة تقوم على الاعتقاد بمثل هذه المعتقدات. نحن نريد تغيرًا اجتماعيًّا رشيدًا يبدأ بتغيير الفرد بإكسابه التفكير العلمي واستخدامه عقلاً نيِّرًا ينظر إلى الأمور نظرة تنم عن فهم علمي حول ما يواجهه من مشكلات. إن تنقية الثقافة ليست مهمة التربية العلمية فقط، ولكن التربية العلمية تلعب الدور الرئيس فيها. فإذا ما استطعنا تحقيق أهداف التربية العلمية على النحو الذي نرغبه فإن الفرد العربي يصبح بعد حين قادرًا على حلِّ مشكلاته الاجتماعية والاقتصادية بما يتفق وطبيعة العلم، الأمر الذي يقلل من القلق والاضطراب النفسيين. إن التربية العلمية وسيلة مهمة من وسائل التغير الاجتماعي نحو الأفضل، الأمر الذي يحوِّل المجتمع إلى مجتمع يعتمد على نفسه.

٥ - إن التربية العلمية وسيلة من وسائل تطوير الاقتصاد العربي. فتطور المعرفة العلمية واستخدام العلم في الحياة العربية يسهم إسهامًا فاعلاً في الكشف عن الثروات الطبيعية واستخدام الخامات على نحو يسمح بتوفير مصادر جديدة للدخل القومي، كما أن تطوير الزراعة والصناعة يعتمد بشكل أساسي على العلم. فلم تعد الطرائق التقليدية في استغلال الخامات وفي الزراعة والصناعة قادرة اليوم على تطوير الاقتصاد، ومازلنا في الدول النامية نحرص على بقاء الوضع الراهن كما هو، الأمر الذي يبقي الاقتصاد استاتيكيًّا بمصادره التقليدية. إن توظيف العلم في الزراعة والصناعة يتطلَّب استمرار البحث المضني والمتواصل عن أنجح الوسائل الكفيلة لضمان تحسين مستواها باستمرار. ويجب أن لايغيب عن الذهن لما لتطوير الصناعة والزراعة على أسس علمية من حاجة لمزيد من الفنِّيين والتقنيين القادرين على مسايرة التطوير المستمر.

إن المصدر الرئيس لأجيال الباحثين والفنِّيين والتقنيين هو التربية العلمية. ومن هنا لابدَّ من اعتماد التربية العلمية الحديثة في بلادنا على نوعية عالية من التعلم والتعليم الإبداعيين في تدريس العلوم بحيث ننتقل من حفظ المعلومات إلى الاهتمام بتوظيفها،

بالإضافة إلى غرس الاتجاهات العلمية واكتساب المهارات العلمية بنوعيها العملية والعقلية.

٦ ـ إن التربية العلمية من العوامل الرئيسة لتطوير شخصية الفرد العربي. فالتربية العلمية الحديثة تسعى إلى نمو الفرد نموًّا متكاملاً ومتوازنًا من جميع الجوانب. فهي تسعى إلى تنمية قدراته العقلية وتهتم بالنمو الجسمي السليم من خلال تطبيق العادات الصحية السليمة. ومن هنا لابدَّ من أن تتكامل التربية العلمية مع التربية الصحيحة بحيث تستغل دروس العلوم لإكساب التلاميذ العادات الصحية السليمة وتعرفهم بكيفية المحافظة على الجسم، وهذا أمر بالغ الأهمية لاسيما في الدول النامية حيث تنوب المدرسة عن البيت في كثير من الأحوال في تعليم الأطفال بعض الاتجاهات السليمة في النظافة والصحة بوجه عام.

٧ ـ إن التربية العلمية إحدى الوسائل الفعَّالة في استيعاب التطورات التقنية المتسارعة. فالعالم من حولنا يشهد اليوم نموًّا مضطردًا في الوسال التقنية التي تغزو حياة الشعوب وبدأت في التغلغل في حياة الأفراد أنفسهم، الأمر الذي جعل حياة الناس تتغير في ضوء هذه التطورات. وفي كثير من المحاولات فإن بعض الشعوب النامية قد واجهت مشكلات لعدم استعداد الأفراد فيها للتكيف الرشيد مع هذه التطورات. كما أن العادات والتقاليد بدأت في التغير إضافة إلى أنماط المعيشة في الأسرة العربية، فهناك الساعات الطويلة التي يقضيها النَّاس أمام هذه الأجهزة بلا طائل. نحن نقبل على هذه التقنية بنهم شديد قد يلحق بنا بالغ الضرر. فيجب أن تساير المدرسة العربية، ومن خلال التربية العلمية، هذا التطور وتعد الفرد لمواجهة كل جديد بالتوجيه والإرشاد مع ضمان الاستخدام الإيجابي للتقنية الجديدة.

٨ ـ إن التربية العلمية إحدى الوسائل التي يجب أن تستخدم في تطوير البيئة العربية، فهذه البيئة تتضمن جميع العوامل التي تسهم إسهامًا فعَّالاً في حياة الفرد العربي وهي متغيرة وتتأثَّر بها. ومن أجل ذلك فقد بدأ الاهتمام بالبيئة في دول كثيرة،

واشتق من التربية العلمية نوع جديد من التربية وهي التربية البيئية. ويهتم هذا النوع من التربية بالبيئة بمفهومها الشامل وما تتضمنه من أشياء وأصوات وغيرها. «فالتربية البيئية هي عملية تكوين القيم والاتجاهات والمهارات والمدركات اللازمة لفهم وتقدير العلاقات المعقدة التي تربط الإنسان وحضارته بموارد البيئة وضرورة حسن استغلالها لصالح الإنسان وحفاظًا على حياته الكريمة ورفع مستويات معيشته.»[١٣]

ويأتي الاهتمام بالتربية البيئية نتيجة الاهتمام بالبيئة اهتمامًا واضحًا في هذا القرن، وقد اتَّضح ذلك من المؤتمرات الدولية العديدة التي عقدت من أجل المحافظة على البيئة. ولعلَّ أكبر مؤتمر عقد في سبيل ذلك هو مؤتمر الأمم المتحدة للبيئة البشرية في حزيران ١٩٧٢م باستكهولم بالسويد والذي تمَّ التأكيد فيه بشكل واضح على ضرورة المحافظة على بيئة الإنسان ضمانًا لحياة كريمة. ولقد سارعت الدول المتقدمة إلى بذل الجهود من أجل تحسين بيئة الإنسان وتطويرها لما اعترى هذه البيئة من مشكلات وخصوصًا مشكلة التلوث. ففي عام ١٩٧٠م أسست الولايات المتحدة الأمريكية «وكالة حماية البيئة EPA»[١٤] استجابة لإلحاح المواطنين لتتولى رسم سياسة حماية البيئة في الولايات المتحدة الأمريكية، وتشكل ميزانيتها (٣٪) من الدخل القومي. وفي اليابان أنشئت أيضًا وكالة حماية البيئة، وفي بريطانيا خصصت ٨٠٠ مليون جنيه استرليني لحماية الأنهار من التلوث، [١٥] وفي الكويت أنشىء مجلس حماية البيئة عام ١٩٨١م.[١٦] ومن هنا فلقد آن الأوان للبحث في موضوع التربية البيئية والاستفادة من دروس العلوم والتأكيد على أهمية هذا الجانب. ولاغرو في ذلك إذ أن التربية العلمية تهتم بالإنسان وما حوله من ظواهر علمية.

هذه بعض المبادىء الأساسية التي تعتبر مرتكزات للاستراتيجية المقترحة التي تتطلب معلمًا كفؤًا ليعمل بفعالية لخدمة التربية العلمية.

دور معلم العلوم في مجتمع عربي متطور

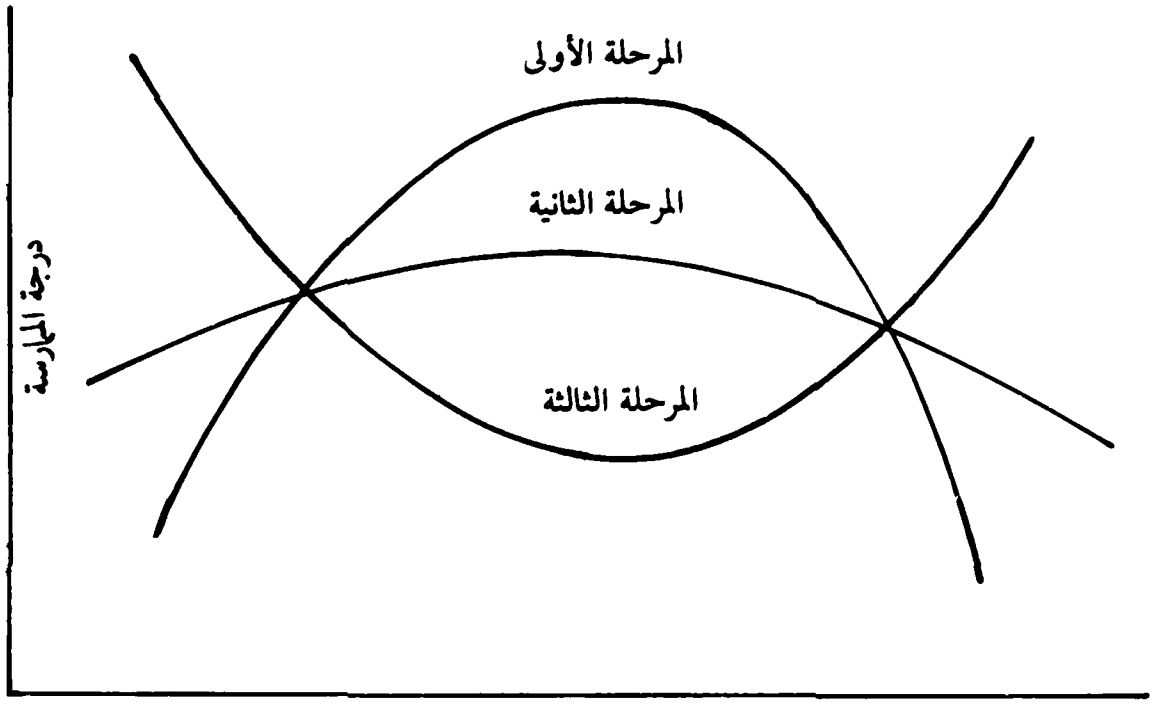
في ضوء التطورات الاجتماعية والتقنية التي يمرُّ بها المجتمع العربي، فقد آن الوقت لدراسة دور معلم العلوم لتلبية حاجات الفرد والمجتمع العربي في التربية العلمية

اللازمة لمواجهة هذه التطورات. ومن أجل ذلك فإن الكاتب يحاول هنا مناقشة دور معلِّم العلوم العربي في تطوير التربية العلمية في البلاد العربية.

فمعلِّم العلوم كان حريصًا، طبقًا لأهداف تدريس العلوم المأخوذ بها في التربية التقليدية، على نقل المعارف والحقائق العلمية إلى التلاميذ والتأكد من أن التلاميذ قادرون على إعادة هذه المعارف والحقائق. ولهذا ينظر التلاميذ إلى المعلم على أنه المصدر الرئيس، إن لم يكن الوحيد للمعرفة، وأن تعلم العلوم لايحدث في الغالب إلاَّ بوجوده. وقد نوَّهنا هنا إلى النتائج السلبية للطرائق التقليدية في تدريس العلوم في وقت سابق، فنحن نرى أنَّه لاضرورة من إعادتها في هذا المقام.

ولعلَّ ما أورده ريتشارد ميريل Richard Merrill عن تغير أدوار المعلم طبقًا لتغيُّر مناهج العلوم والتربية العلمية في مراحلها الثلاث نموذج مناسب لتوضيح أثر هذه التغيُّرات على دور المعلم. فيقول ميرل[١٧] إن دور المعلم كان طبقًا للمناهج التقليدية والتي كانت تؤكد على الحقائق والمعلومات يتَّصف باستخدام الأساليب اللفظية المباشرة بهدف حفظ التلاميذ لهذه المعلومات والحقائق. وعندما تطوَّرت المناهج إلى المرحلة الثانية وهي مرحلة التأكيد على المفاهيم العلمية تطوَّر دور المعلِّم إلى التأكيد بعض الشيء على التجريب المخبري لتوضيح هذه المفاهيم، ولكن هذا الدور لم يبتعد كثيرًا عن دوره الأول. أمَّا في المرحلة الثالثة والتي بدأت التربية العلمية فيها تأخذ دورًا واضحًا، وأصبح التأكيد عليها باعتبارها تربية علمية حقيقية أكثر منها تدريسًا للعلوم، فقد انتقل الاهتمام إلى المتعلم واختزل دور المعلم في الشرح وإعطاء المعلومات إلى درجة كبيرة. والشكل التالي، الذي طوَّره الباحث في ضوء التطور في أدوار المعلم، يوضِّح المراحل الثلاث آنفة الذكر.

وتبعًا للاتجاهات الحديثة للتربية العلمية، فقد أصبح من الضروري توافر بعض الكفايات الأساسية لدى معلِّم العلوم ليقوم بدوره بفعالية في تدريس العلوم. فمن هذه الكفايات: القدرة على تخطيط دروس العلوم بعناية بحيث ترتكز على نشاط التلميذ في



مجالات عمل المعلِّم الرئيسة

حلِّ مشكلات علمية حقيقية باستخدام الأسلوب العلمي في التفكير، والقدرة على تنظيم العمل التجريبي بأنواعه المختلفة، كالعروض العملية والعمل في مجموعات وفرادى ليكتسب التلاميذ القدرة على استخدام الأجهزة والأدوات المخبرية في الوصول إلى المفاهيم والتعميمات العلمية بأنفسهم. وهناك أيضًا كفايات خاصة بإدارة المناقشات الصفية المتمثلة في طرح الأسئلة الصفية (أسئلة التفكير المتمايز، أسئلة التفكير المتلاقي، الأسئلة السابرة) وتوظيفها في تدريب التلاميذ على التفكير العلمي في الأحداث والظواهر العلمية المحيطة به. كما أنَّ معلِّم العلوم يحتاج إلى الكفايات الخاصة بتقويم تعلم التلاميذ في الجوانب الرئيسة: المعرفة، والنفس حركية والانفعالية.

وهناك أيضًا الكفايات المتعلِّقة بكلٍّ من استخدام الأجهزة العلمية والوسائل السمعية والبصرية وتوظيف إمكانات البيئة، وغيرها من الكفايات التي يشترك فيها مع سواه من المعلِّمين.

ولكي يكتسب المعلِّم هذه الكفايات فإنه يحتاج إلى ثقافة علمية سليمة واطلاع مستمر على كل ما يستجد في مجال العلوم، إضافة إلى معرفة بالطرائق والأساليب الحديثة في تدريس العلوم. ومن أجل ذلك، لابدَّ من إعداد معلِّم العلوم إعدادًا جيِّدًا قبل الخدمة وفي أثنائها. فهذه قضية شائكة تحتاج منَّا كلَّ عناية، ولابد من التعرض لها بشيء من الدقَّة والموضوعية. فمن المعلوم أن معلم العلوم يتلقى تدريبًا قبليا في كليات التربية والكليات المتوسطة لإعداده للقيام بواجباته الجديدة. ومن هنا لابدَّ من طرح جملة من التساؤلات فيما يتصل بهذه القضية، منها: هل هنالك خطوط واضحة لفلسفة التربية العلمية في البلاد العربية؟ وهل تعتمد مناهج التدريب قبل الخدمة على أطر التربية العلمية الحديثة؟ وهل المدرس في الكليات المتوسطة معدٌّ لتنمية هذه الاتجاهات لدى الطلبة ـ المعلمين؟ هل التدريب المكثَّف في المدارس المتعاونة يجري على النحو الذي يحقق التربية العلمية الحديثة؟ وهل المعلمون المتعاونون يعرفون بالضبط أهداف التربية العلمية وطرائقها؟ هذه تساؤلات تستحق الدرس والتمحيص، تحقيقًا للتربية العلمية الرشيدة في مجتمعنا المتطوِّر.

إن دور معلِّم العلوم في ضوء الاتجاهات الحديثة للتربية العلمية يتطلَّب منَّا جميعًا توفير أقصى ما يمكن من إمكانات تنعكس إيجابيًّا على الإعداد قبل الخدمة ويحتاج منَّا إلى بيان الخطوط العريضة لما نريده من أطفالنا ليصبحوا علماء صغار، الأمر الذي يستوجب إكساب معلم العلوم الكفايات الأساسية والمهارات العلمية ليصبح نفسه باحثًا وعالمًا يتمتع بخصائص العلماء والباحثين، ويظهر ذلك في سلوكه التعليمي الصفي. فالتعليم بالقدوة يعتبر أحد المداخل العلمية التي يمكن استخدامها في غرس التفكير العلمي السليم لدى الطفل العربي.

وثمَّة أمرمهم يجب ألاَّ ننساه جميعًا، وهو أن المعلم بوجه عام، ومعلم العلوم بوجه خاص، يجب أن يكون صورة صادقة لثقافة مجتمعه. فالإيمان بالله أهم سمات المجتمع العربي مهما حدث فيه من من تطورات اجتماعية وعلمية. ولذلك لابدَّ من تكريس هذه القيم لدى تلاميذنا من خلال تحقيق أهداف التربية العلمية. فمعظم دروس العلوم

يمكن توظيفهـا في سبيل ذلـك. فمعلم العلوم يستـطيع توجيه أفكار التلاميذ نحو الإعجاز في خلق الله سبحانه وتعالى في الكائنات والنظام الكوني البديع، مستفيدًا من هذه الحقائق في التأكيد على الإيمان بالله. ويقودنا هذا إلى ضرورة تأكيد مناهج التربية قبل الخدمة على هذا الاتجاه.

وخلاصة القول، إن التربية العلمية في البلاد العربية يجب أن تساير ذلك التطور السريع في جميع نواحي حياة المجتمع العربي من خلال تطوير كفايات معلم العلوم ليصبـح قادرًا على الـوفاء بحاجات مجتمعه. ومن هنا لابدَّ من البحث عن الوسائل الكفيلة لتطوير معلمي العلوم وباستمرار من أجل خدمة المجتمع العربي.

التعليقـــات

(١) رشدي لبيب، *معلم العلوم* (القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٧٢م)، ص٣.

(٢) Booth Dorman, "The Role of Science in Education," in *New Trends in Integrated Science Teaching* (Paris: Unesco Press, 1978), V, 13.

(٣) وزارة المعارف بالمملكة العربية السعودية، ندوة واقع مناهج العلوم بالمملكة في الفترة من ٢٩ صفر إلى ١ ربيع الأول ١٤٠٦هـ.

(٤) وزارة التربية العراقية، ندوة تدريس العلوم في الدول العربية في الفترة من ١٦-٢٨ تشرين الثاني ١٩٨٥م.

(٥) المـركـز العـربي للبحوث التربوية لدول الخليج العربي، ندوة التعليم الذاتي وتطوير مناهج وأساليب تدريس العلوم بالرياض في الفترة من ١٥-١٧ جمادى الأولى ١٤٠٦هـ.

(٦) Fahim Qubain, *Science in the Arab World* (Maryland: The Hopkins Press, 1966), p.9.

(٧) سورة الطارق، آية ٥.

(٨) سورة ق، آية ٦.

(٩) سورة الإسراء، آية ٣٦.

(١٠) سورة سبأ، آية ٦.

(١١) سورة العلق، الآيتان ٤، ٥.

(١٢) سورة العنكبوت، آية ٤٣.

(١٣) رشيد الحمد ومحمد صباريني، *البيئة ومشكلاتها*، ط٢ (الكويت: عالم المعرفة، ١٩٧٩م)، ص٢٣٣.

(١٤) الحمد وصباريني، *البيئة*، ص ٢٢٩ .

(١٥) الحمد وصباريني، *البيئة*، ص ٢٣٠ .

(١٦) الحمد وصباريني، *البيئة*، ص ٢٣٠ .

(١٧) Richard J. Merrill, "The Science Curriculum, The Science Teacher 2nd NSTA," *The Science Teacher*, 38, No.5 (May 1971), 13-29.

Towards A New Arabic Science Education Strategy

Yacoub Nashwan
Assistant Professor, Dept. of Curriculum and Instruction, College of Education, King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia.

This study attained to propose a new Arabic science strategy, and in order to achieve this target, the following principles were proposed:

1. Establishing researches and studies related to improve science education.
2. Studying of science curricula in order to diagnose its properties, weakness and strength.
3. Studying a teaching-learning process in science teaching.
4. Studying science tools and equipments in school labs.
5. Studying of environments in Arab states.

The proposed strategy is based on the following principles:

1. Science education is a part of education in general.
2. Science education is one of the basic approachs for the belief in God.
3. Science education is one of the effective means of solving Arab societys' problems.
4. Science education is one of the developing factors in a society.
5. Science education is one of the means of developing the Arab economy.
6. Science education is one of the basic factors of developing the Arab individual's personality.

7. Science education is one of the effective means to assimilate the rapid technological developments.

8. Science education is one of the means used to develop environment in the Arab states.

دراسات تربوية: مجلة كلية التربية، جامعة الملك سعود، م٥، ص ص ١٤٩ ـ ١٥٨ (١٤٠٨هـ/١٩٨٨م)

المتاحف ودورها التربوي

عبدالرحمن بن إبراهيم الشاعر

أستاذ مساعد بقسم وسائل وتكنولوجيا التعليم، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية.

تقوم المتاحف منذ بداياتها بدور فعَّال في نشر الثقافة والتعليم، ومن هذا المنطلق انصب اهتمام الباحثين على دراسة المردود التعليمي للمتاحف على اختلاف أنواعها. ففي عام ١٩٣٠م تميَّز المتحف باهتمامه بالدراسة والبحث والتمحيص وانصبَّ النقاش على الدور التعليمي له وطبيعة الزوار على اختلاف مستوياتهم التعليمية وطبيعة المناهج الدراسية ومواءمتها لما يعرض فيه. كذلك كان لدور المدرس في استخدام المتحف نصيب من تلك الدراسات التي أجريت على المتاحف التعليمية التي يحرص العاملون فيها على تصميم برامج تعليمية ناجحة تنمِّي من خلالها المهارات المعرفية. تلك البرامج والمقررات تدعم العملية التعليمية في مراحل التعليم المختلفة حتى يحصلوا على متحف يفي بالغرض التعليمي.

لذا يجب أن تتصف هذه البرامج بالمرونة والواقعية، وأن تبنى على أسس علمية تربوية سليمة. وممَّا يساعد على تصميم هذا النوع من البرامج قدرة المتحف على تقديم أنواع متعددة من الخبرات التعليمية، خاصة المتاحف التي أقيمت على أسس علمية ووفق معايير تعليمية تربوية تقنية. ولايتأتى ذلك لهيئة المتحف حتى يتم توظيف المهارات الحرفية والمهنية إلى جانب إعداد البيئة المتحفية إعدادًا سليمًا، وتصميم المعارض وفق نظم العرض المقيَّد بمقاييس ثابتة.

كل هذه العناصر مهمة جدًّا في بناء أي متحف أو تطويره، وبالتالي تصميم أي برنامج تعليمي من خلال ما يعرض فيه.

مقدمة

للمتاحف دور فعَّال وملموس في إثراء الحركة الفكرية والثقافية بالمعلومات التاريخية والثقافية والطبيعية. لذا فإن الحركة المتحفية تلاقي في هذا العصر اهتمامًا متزايدًا من قبل رجال العلم والهيئات التعليمية والثقافية. كما أن للمتحف دورًا مهمًّا في كشف التراث والحفاظ عليه حتى أصبح مؤسسة علمية ثقافية تعنى بدراسة وعرض التراث الإنساني والتاريخ الطبيعي. والاسم الأجنبي للمتحف museum اشتق أصلاً من كلمة يونانية هي mouseion وتعني دار الدراسة والتأمل.

تعريف

عرفت المتاحف في منتصف القرن السادس قبل الميلاد وإن كانت في ذلك العصر عبارة عن أماكن لحفظ العيِّنات النادرة بأسلوب بدائي وغير مبني على أسس علمية إلاَّ أنَّها كانت تدعى متاحف عطفًا على المفهوم اليوناني mouseion. وفي عام ١٩٤٨م تبنت هيئة الأمم المتحدة ممثلة في منظمة اليونسكو مسؤولية العناية بالمتاحف وأصدرت مجلة تدعى المتحف *Museum* بعد أن غيَّرت الاصطلاح اليوناني لها من mouseion إلى museum. ومن هذا التاريخ أخذ مفهوم المتحف معنى أعمق وأشمل من المفهوم اليوناني له.

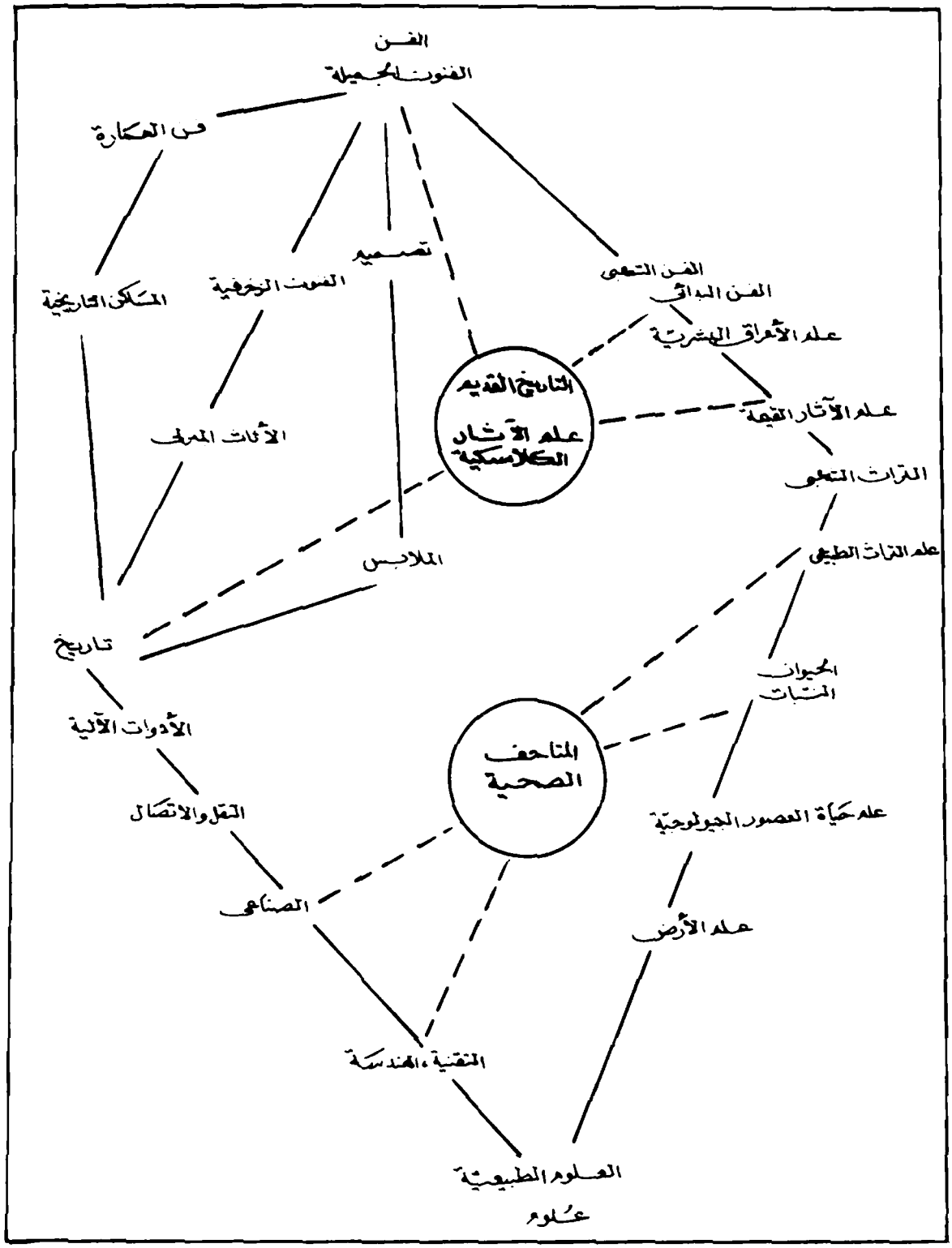
بعد التوسع في افتتاح المتاحف وتعدد أغراضها وأهدافها كان لابدَّ من التوصل إلى تعريف مميز وخاص بالمتحف يميِّزه عن المفهوم القديم له ويبرز دوره الفعَّال في نشر الثقافة والحفاظ على التراث. ومن التعريفات التي وردت في هذا المجال تعريف المنظمة العالمية للمتاحف The National Museum Association (ICOM) عام ١٩٥٩م. جاء في التعريف أن المتحف عبارة عن معهد غير تجاري يعمل على خدمة المجتمع وتطويره، يتابع ويعرض كل ما يتعلق بالإنسان وبيئته لغرض الدراسة والثقافة والمتعة ويفتح أبوابه لعامة الناس.[١]

كيف نشأت المتاحف؟

كثيراً ما نتساءل عن أسباب تعدد المتاحف وعن الدوافع التي أدَّت إلى انتشارها في أنحاء العالم حتى إنه بلغ عدد المتاحف في الولايات المتحدة وحدها ستة آلاف متحف متعدِّد الأغراض والوظائف. وللردِّ على هذا التساؤل هناك حقيقة لابدَّ وأن ندركها وهي أن بعض الناس قد جبلوا على حب جمع وتخزين الأشياء القديمة والنادرة الوجود مثل قطع الأثاث والعملات والكتب القديمة والملابس وما إلى ذلك. ومن منطلق غريزة حب الحفاظ على التراث لدى البشر كان لابدَّ من وجود مكان خاص لحفظ مقتنياتهم وعرضها. وعند إلقاء نظرة فاحصة على نوعيات المقتنيات في المتاحف بجميع أنواعها نجد أن هناك علاقة مباشرة أو غير مباشرة بين هذه الأنواع حيث إن بعض العينات يمكن استخدامها في أكثر من موضع في المتحف وتخدم أكثر من موضوع والشكل يوضح هذه العلاقة متخذًا الفن والتراث الشعبي والعلوم والتاريخ كحقول أساسية تحدِّد ماهية المتحف، وما عدا ذلك فهي فروع توضح العلاقة بين تلك الحقول.

لم تقتصر وظيفة المتحف على عرض ما يجمع من تراث تاريخي وطبيعي بل تعددت وظائفه حتى أصبح من أهمها جمع العينات في الحقل الذي يخدمه المتحف إن كان متحفًا للآثار أو للتراث الشعبي أو للتاريخ الطبيعي أو لأي مجال آخر يسعى إليه المتحف. وعملية الجمع في حدِّ ذاتها تتبعها عمليات أخرى مثل تسجيل المجموعات ووضع العلامات المميزة عليها سواء كانت أرقامًا أو حروفًا كذلك خزن هذه المعلومات في أماكن أمينة ومحمية من تأثير العوامل الطبيعية أو البيولوجية التي يمكن أن تتلف هذه المجاميع القيمة.

عملية ترميم وتجديد وإعادة بناء العيِّنات التالفة أو الناقصة التكوين عملية مهمة ومكملة لرسالة المتحف في الحفاظ على التراث. وقد أقيمت المؤسسات العلمية والتقنية الخاصة بالعناية وصيانة العيِّنات المتحفية، ومن هذه المؤسسات: معهد الصيانة الكندي Canada's Conservation Istitute ومقره الرئيس مدينة أوتاوا. كذلك معامل



نموذج لمجالات المتاحف*

Museum Fields

* Source: Ellis G. Burcaw, *Introduction to Museum Work* (Nashville: The American Association For State and Local History, 1981), p. 36.

الصيانة الجامعية مثل: معمل روبرت فيلر Robert Feller في جامعة كرنيقي ميلون Carnegie Mellon University في مدينة بتسبرغ. يعتبر معمل الصيانة التابع للاسمثسونين Smithsonian Institution في واشنطن من أكبر معامل الصيانة والترميم في هذا المجال.

بعد أن تعدَّدت وظائف المتحف وتعدَّدت وفقًا لذلك المهام التي يقوم بها ظهر اصطلاحان في مجال إعداد المتاحف وإدارتها. هذان الاصطلاحان هما:

١ ـ الميزيولوجي museology

٢ ـ الميزيوغرافي museography

وقد عرف ايلس بوركاو Ellis Burcaw مدير المتحف الجامعي في جامعة أيداهو هذين الاصطلاحين بما يلي:

الميزيولوجي museology هو دراسة تاريخ المتاحف ودورها في خدمة المجتمع والجوانب الإدارية والتنظيمية لإجراء البحوث وحفظ التراث والوثائق، كذلك يشمل مفهوم الميزيولوجي الجوانب الإدارية والثقافية والتربوية وعلاقتها بالبيئة.

الميزيوغرافي museography يشمل الجوانب التقنية في المتحف مثل جمع العيِّنات وإعدادها وتسجيلها وترميمها وإعداد المعارض وما يتعلق بها من خلفيات وأرضيات وإضاءة وألوان. كذلك يشمل هذا الاصطلاح عمليات تشغيل المتحف وصيانته وإدارته فنيًّا.[٢]

المتحف والتعليم

باستعراض وظائف المتحف عرفنا أن من ضمن هذه الوظائف جمع العيِّنات وتعريفها والحفاظ عليها وهذا يجعل من المتحف مستودعًا للمعلومات القيِّمة والنادرة. وحتى ينهض المتحف بدوره التعليمي والثقافي لابدَّ وأن يأخذ بالمفهوم التربوي للتعليم

في أسلوب العرض والدراسة. وقد اعتبر المتحف قناة اتِّصال تعليمية لما يزخر به من معلومات موثوقة ومنقولة عن طريق الخبرات السمعية والبصرية وتلكم وسائل نادى بها علماء التربية والتعليم لتبسيط وتسهيل وسرعة إيصال المعلومات لطالبيها على اختلاف مستوياتهم الثقافية. ولعلَّه من المفيد هنا أن نشير إلى ما قالته ويتلن في هذا الصدد حيث أوصت بأن يكون دور رجل التعليم في تخطيط المعرض وإعداده دورًا فعَّالاً لكي تكون الصبغة التربوية في العرض بارزة وبالتالي يسهل نقل المعلومات إلى روَّاد المتحف. كما أن العاملين في المتحف أصبحوا على قناعة تامَّة بما قاله دونكان كاميرون Duncan F. Cameron حيث أشار إلى أن المساهمة الأساسية للمتحف في عملية التعليم تبرز عندما يدرك العاملون في المتحف وروَّاده على حدٍّ سواء بأن للمتحف أنظمة اتصال ذات مصادر طبيعية وخبرات قيِّمة تساهم في عملية التعليم والتعلم. (٣)

الإدراك العام لقيمة المتحف في العملية التعليمية انتشر حتى شمل معظم دول العالم، ففي بعض الدول أصبحت إقامة المتاحف من مسؤوليات وزارات المعارف أو التربية والتعليم. واتسمت نشاطات المتحف بالمساهمات الفعالة والجادة في إغناء العملية التعليمية بكل الوسائل الكفيلة بنشر المعرفة بين أفراد الشعب، سواء عن طريق التعليم النظامي ضمن الإطار المنهجي أو عن طريق التعليم بكسب الخبرات المباشرة، مما أدَّى إلى المساهمة في إكساب الشباب سعة في الإدراك وعمقًا في التفكير عن طريق التعامل مع الحقائق الموثقة والبراهين الواضحة التي يعرضها المتحف من خلال مجموعاته مهما كان نوعها. وتتفاوت المتاحف في أسلوب إعداد برامجها التعليمية والتربوية بحسب ماهية المتحف نفسه وحاجة المجتمع لهذه المعلومات والمستوى الثقافي للسواد الأعظم من أفراد المجتمع. وبذلك يخرج المتحف من أروقته وسكونه ليخاطب كل فئة بأسلوب يتناسب ودرجة الإدراك عند كلِّ شريحة من شرائح المجتمع الذي يخدمه.

باستعراض سريع للبرامج الثقافية والتعليمية في بعض المتاحف في الولايات المتحدة الأمريكية على سبيل المثال نجد أنه في متحف ميلووكي الشعبي Milwaukee Public Musuem خصص للتربية والتعليم قسم مستقل يعد من أكبر الأقسام في المتحف

بحيث يحتوي على غرف للاكتشاف يمارس فيها الدارسون التعرف على بعض مقتنيات المتحف ودراسة مميزاتها الطبيعية والكيميائية. كما يحتوي القسم على غرف دراسية ومعامل ومركز للشباب تمارس فيه بعض الأعمال المتحفية مثل التصنيف والتشريح وتعريف بعض العينات. وفي معامل القسم يقوم الشباب بعمل بعض التجارب العلمية على الحفريات والصخور والمعادن والحيوانات والنباتات مستخدمين التجهيزات الكاملة من أدوات تشريح وأجهزة ومواد كيميائية. كما تقام ضمن البرنامج ورشة عمل في كل يوم سبت يشترك فيها عشرات الطلاب ويشرف عليهم نخبة من الخبراء العاملين في المتحف أو المتطوعين من أساتذة الجامعات والكليات.

ويضم القسم الخاص بالثقافة والتعليم مكتبة للوسائل السمعية والبصرية ومجموعة أفلام تمثل الرحلات الميدانية أثناء جمع عينات المتحف إضافة إلى الأفلام العلمية والوثائقية. وليذهب المتحف إلى الطالب في فصله الدراسي أعدت حقائب تعليمية تحتوي على بعض العيِّنات والنماذج والصور والمعلومات المدونة على أشرطة الكاسيت. وعملت لهذه المكتبة أنظمة تصنيف وإعارة متقنة تمكن المدرس من الحصول على بغيته بأسهل الطرق.

وكمثال ثانٍ للدور التربوي للمتحف نورد هنا تجربة متحف التاريخ الطبيعي في مدينة شيكاغو الأمريكية Field Musuem of Natural History والذي يضم في معارضه ثلاث عشرة مليون عيِّنة متحفية وفي مكتبته ما يزيد عن مائتي ألف مجلد. في هذا المتحف يقوم قسم التربية والتعليم بتصميم برامج تعليمية على مختلف المستويات ابتداء من المراحل الأولية للتعليم حتى مرحلة التعليم العالي. كما أن المتحف يقدم خمسة وعشرين مقررًا في أربعة فصول دراسية يسجل فيها ما يقارب الثمانين دارسًا. هذه الدروس تعدُّ مقررات مكملة لما يقدم في المراحل الجامعية في أقسام الحيوان والنبات والجيولوجيا، كما ينظم المتحف بين الفترة والأخرى الندوات والمحاضرات العلمية ويقوم بطبع الكتب والنشرات إلى جانب النشاط الثقافي الذي يساهم فيه المختصون عن طريق الإذاعة والتليفزيون.

البحوث في المتحف

الحديث عن عيِّنات المتحف يكشف لنا نوعية البحوث التي يقوم بها العاملون فيه، كما أنَّ أهداف البحث في المتحف لاتختلف عن أيَّة أهداف بحث في غيره حيث يسعى الباحث إلى اكتشاف معلومات جديدة أو تفسير مفهوم قديم أو حتَّى إثارة تساؤلات واستفسارات حول موضوع ما. وبما أن جمع العيِّنات والتنقيب عنها من أهداف المتحف فإنَّ مفهوم البحث يفرض نفسه في هذه العمليات. ومن هنا ارتبط مفهوم المتحف بمفهوم البحث ناهيك عمَّا يجري من أبحاث أخرى داخل معامل المتحف أو من خلال معروضاته، سواء كانت تاريخية أو طبيعية أو علمية أو فنية. لذا أصبح من الطبيعي جدًّا أن يكون العاملون في المتحف من ذوي الخبرة العلمية للنهوض بمتطلبات البحوث فيه. وإن كان المتحف يهدف إلى حفظ التراث وعرضه دون أن يضمن أهدافه جوانب البحث والدراسة إلاَّ أن الجانب البحثي يفرض نفسه على العاملين في هذا النوع من المتاحف بشتَّى الطرق. فالحصول على المعلومات التي ترافق العرض يحتاج إلى بحث وتقصيٍّ وأسلوب العرض في خزائن العرض يلزم العاملين على إجراء دراسة وتجارب للوصول إلى عرض علمي سليم. وإن كانت هذه البحوث ليست بالدرجة التي تجرى فيها البحوث العلمية والتاريخية المتخصصة إلاَّ أنَّها تظل بحوثًا لابدَّ من إجرائها. ولاينحصر موضوع البحث فيما يخزن في المعرض والمستودعات من عيِّنات جمعها العاملون في المتحف ولكن يتعدَّى ذلك إلى التطبيقات العملية والملاحظات الميدانية وغالبًا ما تمتلك المتاحف مناطق أثرية ومعالم تاريخية وحدائق للحيوان وغابات معدَّة لإجراء البحوث والدراسات الميدانية التي يقوم بها منسوبو المتحف أو رجال العلم الذين يستفيدون ممَّا يقدِّمه المتحف من تسهيلات في هذا المجال.

الخاتمة

ممَّا سبق يتضح أن المتاحف على اختلاف أنواعها عبارة عن وسائل يجب تسخيرها لخدمة العلم والتعليم. ولتنهض المتاحف بدورها الفعَّال في المجال الثقافي والحضاري والعلمي، لابدَّ وأن تكون إقامة هذه المتاحف مبنية على أسس تقنية سليمة. وأن يدار المتحف من قبل فئة قادرة على تنفيذ أهدافه. كذلك يجب أن يستغل الاستغلال السليم

الكفيل بإخراج المتحف من أروقته ليخاطب المجتمع الذي يخدمه على اختلاف مستوياته.

التعليقـــات

(١) United Nations Scientific and Cultural Organisation UNESCO, *Museum Technique in Fundamental Education* (New York: UNESCO Publication Centre, 1967), p. 27

(٢) Ellis G. Burcaw, *Introduction to Musuem Work* (Nashville: The American Association for State and Local History, 1981), p. 52.

(٣) Alma S. Wittlin, *Museums In Serarch of a Usable Future* (Cambridge, Mass: MIT Press), 1970, pp. 19-20.

References

Wittlin, Alma S. *Museums In Search of a Usable Future*. Cambridge, Mass.: MIT Press, 1970.

American Association of Museums. *American Museums: The Belmont Report.* Washington: AAM, 1969.

Arminta, Neal. "Planning Report." Denver, Colorado: Denver Museum of Natural History, 1978.

———. *Help for the Small Museum.* Boulder, Colorado, Pruett Publishing, 1969.

Burcaw, Ellis G. *Introduction to Museum Work.* Nashville: The American Association for State and Local History, 1975.

Douglas, Allan et al. *Administration.* London: The Museum's Association, 1960.

Harrison, Molly. "Education in Museum." *The Organisation of Museums.* Paris: UNESCO, 1967.

Lewis, Ralph H. *Manual for Musseums.* Washington, D. C.: National Park Service, U. S. Dept. of Interior, 1976.

Lohamann, Rex Terry. "The Theoretical Foundation of Museum Interaction: Museums of Man's Experience and Educational Process." Ph. D. dissertation, University of Pittsburgh, 1975.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation (UNESCO). *Museum Technique in Fundamental Education.* New York: UNESCO Publication Center, 1967.

Museums and Their Role in Education

Abdul Rahman I. Al-Shaer
Assistant Professor, Department of Education and Technology, College of Education, King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia

From the beginning, the museum has been considered as an institution of education. During the 1930s, the museum became the focal point of much theoretical discussion. The discussion of the museum's role in education focussed on curriculum planning, student preparation and teaching

In order to design successful educational programs in the museum, educators must structure educational programs with well-defined cognitive learning outcomes.

Museums offer many varied experiences when developed and designed very well. The professional skills, museum environment, exhibits and architecture, all are important elements for establishing and developing museum education.

دراسات تربوية: مجلة كلية التربية، جامعة الملك سعود، م٥، ص ص ١٥٩ ـ ١٩٠ (١٤٠٨هـ/١٩٨٨م)

تدريس التعبير بين الموضوعات التقليدية والوظيفية

علي أحمد مدكور

أستاذ مشارك، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية.

إن الهدف من هذا البحث هو لفت النظر إلى المفهوم الجديد في تدريس التعبير والذي يقوم على أساس النظرية الوظيفية. فأهم الأسس التي تعتمد عليها مناهج التربية وتشتق منها أهدافها ـ بالإضافة إلى المتعلم وحاجاته ـ هو المجتمع الذي يعيش فيه المتعلم. وعلى هذا فإن محتوى منهج تعليم التعبير يجب أن يهتم بألوان النشاط اللغوي الوظيفي، مثل المحادثة، والمناقشة وكتابة التقارير والمذكرات، وكتابة الملخصات ومحاضر الجلسات. لكن الطريقة التي يتم بها تعليم التعبير في معظم مدارسنا ما زالت تهتم بالموضوعات المدرسية التقليدية التي لا تثير حماس التلاميذ للتعبير، لأنهم لا يشعرون بأهمية ما يعبرون عنه في حياتهم.

ولقد قام الباحث بإجراء تجربة في إحدى المدارس لمعرفة أثر الموضوعات الاجتماعية في تعبير التلاميذ فقدم للمجموعة الضابطة موضوعات مدرسية تقليدية كالتي يدرسونها عادة، وقدم للمجموعة الأخرى موضوعات ذات طابع اجتماعي مما يشغل أذهانهم. وبعد تحليل البيانات وحساب المتوسطات جاءت أهم النتائج كما يلي:

أولا: أن هناك فرقا كبيرا نسبيا لصالح المجموعة التجريبية، حيث إن متوسط عدد أخطاء تلاميذ المجموعة التجريبية جاء أقل من متوسط عدد أخطاء تلاميذ المجموعة الضابطة. كما أن متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في بقية فقرات المعيار جاء أفضل من متوسط درجات المجموعة الضابطة.

ثانيا: أن العوامل النفسية والوظيفية المتصلة بالموضوعات الاجتماعية جعلت تلاميذ المجموعة التجريبية يتعلمون بسرعة أكبر من تلاميذ المجموعة الضابطة الذين تعلموا عن طريق الموضوعات المدرسية التقليدية، كما يشير إلى ذلك الانخفاض في متوسط عدد الأخطاء، والارتفاع في متوسط الدرجات على بقية فقرات المعيار.

ثالثا: لقد أحس الباحث شيئا ـ والواقع التجريبي يؤكده ـ هو أنه بالرغم من أن تغيير الموضوعات والتحول من الموضوعات التقليدية إلى الموضوعات الوظيفية قد أحدث تغيرات إيجابية في تعبير التلاميذ، إلا أن الأمر يحتاج إلى تغير جذري يشمل منهج التعبير كله بصفة عامة، وطريقة التدريس بصفة خاصة. وأيا كان هذا التغير، فلابد من أن يوفر أربعة أمور رئيسة هي:

أ ـ الحرية، أي حرية التلاميذ في اختيار موضوعات التعبير والتفكير فيها والتعبير عنها.

ب ـ الوظيفية، أي أن تدور موضوعات التعبير حول المواقف والمشكلات الاجتماعية بصفة عامة.

جـ ـ توفير الفرصة للتلاميذ كي يبحثوا عن المعرفة في مصادرها، ثم مناقشتها والتحدث عنها قبل كتابتها بصورة نهائية.

د ـ تقويم تعبير التلاميذ وفق معايير موضوعية يتفق عليها المدرس مع التلاميذ.

مقدمة

إن الهدف من هذا البحث هو لفت النظر إلى المفهوم الجديد في تدريس التعبير، والذي يقوم على أساس النظرية الوظيفية في التربية. فأهم الأسس التي تعتمد عليها مناهج التربية، وتشتق منها أهدافها ـ بالإضافة إلى المتعلم وحاجاته ومطالبه ـ هو المجتمع الذي يعيش فيه المتعلم. وعلى هذا، فالمناهج المختلفة ـ بصفة عامة ـ ومناهج اللغة ـ بصفة خاصة ـ لابد وأن تهتم بجعل المتعلم قادرا على القيام بالمطالب أو الوظائف أو المهام التي يتطلبها منه المجتمع الذي يعيش فيه.[1] ومعنى هذا بالنسبة لتعليم التعبير أن مراحل التعليم العام ينبغي أن يتجه تعليم التعبير فيها إلى تمكين التلاميذ من القيام بجميع ألوان النشاط اللغوي التي يتطلبها منهم المجتمع. وبذلك

يكون الأساس الذي يقوم عليه تعليم التعبير هو ألوان النشاط اللغوي الوظيفي مثل المحادثة، والمناقشة، وكتابة التقارير والمذكرات، وكتابة الملخصات، ومحاضر الجلسات، وحكاية القصص والنوادر، وإلقاء الخطب والكلمات والأحاديث، وإدارة الاجتماعات، وكتابة السجلات والمذكرات، وإعداد قوائم الكتب والمراجع، إلى آخره.[٢]

ويقتضي المفهوم الجديد أيضا ضرورة الموازنة بين التعبير الشفوي والتعبير التحريري. ولما كان التلميذ في بداية حياته التعليمية يحتاج إلى التدرب على النطق السليم، والتخلص من عيوب النطق، فإن على المدرسة الابتدائية أن تعطي التعبير الشفوي في أول المرحلة كل الوقت. فإذا ما وصل التلميذ إلى نهاية المرحلة الابتدائية كان ثلثا العناية موجهين للتعبير الشفوي. وتتعادل الكفتان في المرحلة الإعدادية أو المتوسطة. فإذا ما وصلنا إلى نهاية المرحلة الاعدادية، أخذت كفة الميزان تميل إلى ناحية التعبير التحريري. ويستمر هذا الاتجاه حتى يفوز التعبير التحريري بأكبر قسط من العناية في المرحلة الثانوية.

وقد يبدو من الضروري هنا توضيح أمرين: أولهما أنه لا أحد يعارض تدريس الموضوعات الابداعية. «فالواقع أن التعبير عن الأفكار والأحاسيس والانفعالات والعواطف، ومشاعر الحزن والفرح والألم، ووصف مظاهر الطبيعة وأحوال الناس، والصور الخيالية ـ كل ذلك يدخل في حدود التعبير الإبداعي، والتلميذ في حاجة إلى أن يدرب عليه كحاجته إلى التدريب على التعبير الوظيفي.»[٣]

والأمر الثاني، أن ألوان التعبير الوظيفي الاتصالي لا تخلو من الإبداع والتخيل كما يقول فيشر Fisher وتيرى Terry. فقد يفكر البعض أن الشعر والقصص وحدهما يملكان عنصر الخيال؛ أما الأغراض الكتابية الأخرى كالرسائل، والسجلات والتقارير والمذكرات فهي خالية منه. والواقع أن هذا قد لا يكون صحيحا. فهناك من الأشعار والقصص ما هو ركيك ساذج وخال من الخيال. وهناك أيضا رسائل وتقارير

ومذكرات جيدة الفكر والعرض، جميلة العبارة والأسلوب، ومن هنا فهي تدخل ضمن نطاق الكتابة الأدبية الإبداعية الغنية بالخيال.(٤)

والمشكلة الملحة هنا، هي أن الصورة الحالية لتعليم التعبير في مدارسنا بعيدة تماما عن المفهوم الوظيفي السابق. ويمكن رسم هذه الصورة من خلال الخطوات التالية:

١ ـ يختار المدرس موضوعا أو موضوعين للتعبير، ويعدهما مسبقا في كراسة تحضيره.

٢ ـ يدخل المدرس إلى التلاميذ في حجرة الدراسة فيكتب الموضوع على السبورة، ثم يقسمه إلى عناصر، تكتب أسفل الموضوع.

٣ ـ يتكلم المدرس في الموضوع محاولا الإلمام بجميع عناصره، ثم يطلب من بعض التلاميذ أن يتكلموا فيه واحدا بعد الآخر إلى أن توشك الحصة على الانتهاء فيطلب من التلاميذ كتابة الموضوع وعناصره في دفاتر التعبير.

٤ ـ يكتب التلاميذ الموضوع في دفاترهم، ثم يأتون به جاهزا إلى المدرس في الحصة التالية.

٥ ـ يجمع المدرس الكراسات ليقوم بتصحيح ما تيسر له منها فيما بعد وفق معاييره الخاصة. ثم يبدأ في التفكير في موضوع آخر ليسير فيه كما سار في سابقه.

تحديد المشكلة

وهكذا نرى أن عملية تدريس التعبير تدور في دائرة مغلقة محورها: اختيار الموضوع، ثم الحديث عنه، ثم الكتابة فيه. ولكن أين الأهداف التي يجب أن يعلم التعبير من أجلها؟ أين تنمية قدرة التلميذ على المحادثة، والمناقشة، وقص القصص، وكتابة التقارير والمذكرات ومحاضر الجلسات، وما إلى ذلك مما يحتاجه الآن في حياته اليومية الحالية؟ ثم أين إرشاد التلميذ إلى مصادر الحصول على الأفكار، وإعداد قوائم الكتب والمراجع؟ ثم أين الفرص الطبيعية والحقيقية التي توفرها المدرسة كي تستثير دوافع التلاميذ إذا ما هيأت لهم هذه الفرص والموضوعات للتعبير عنها؟ وما الموضوعات

التي يقل فيها شيوع الأخطاء الإملائية والنحوية، هل هي الموضوعات التقليدية المتصلة بنواحي الخيال والأفكار المجردة، أم أنها الموضوعات الاجتماعية والوظيفية المتصلة بحياة الناس ومشكلاتهم؟ هذه هي الأسئلة التي سيجيب عنها هذا البحث.

أهمية البحث

يعتبر هذا البحث دراسة جديدة نسبيا في مجال اللغة العربية تهدف إلى المساهمة في رسم منهج موضوعي واختيار موضوعات التعبير على أسس وظيفية تتفق مع متطلبات المجتمع وحاجات التلاميذ في الوقت نفسه. كما يهدف إلى لفت انتباه المدرسين وتوجيه أذهانهم إلى أن الطريقة التي يتم بها تعليم التعبير في مدارسنا طريقة قاصرة، لا تستثير دوافع التلاميذ إلى التعبير كلاما وكتابة. كما أنها لا تسهم في تنمية قيمة الاعتماد على النفس في البحث عن المعرفة.

حدود البحث

وقد سار الباحث في هذا البحث في إطار الحدود التالية:

١ ـ اختار الباحث تطبيق هذه الدراسة في منطقة الرياض، بالمملكة العربية السعودية، أولا، لأنه موجود بها، ثانيا، لأنه يشرف على طلاب التربية الميدانية في مدارس المرحلتين المتوسطة والثانوية وقد جعله هذا يدرك عن قرب الحاجة الملحة إلى ضرورة تغيير تلك الطريقة التقليدية في تدريس التعبير.

٢ ـ اقتصر الباحث في التطبيق على تلاميذ مدرسة واحدة من مدارس المرحلة المتوسطة، كما اقتصر في التطبيق على تلاميذ صف واحد وهو الصف الثاني المتوسط.

٣ ـ اختار الباحث فصلين دراسيين من فصول الصف الثاني، وطبق في أحدهما تدريس التعبير مستخدما الموضوعات التقليدية، وطبق في الثاني تدريس التعبير مستخدما الموضوعات الوظيفية.

٤ ـ اقتصر في تقويم تعبير التلاميذ على التعبير المكتوب دون المنطوق، أي على التعبير التحريري دون الشفوي.

فروض البحث

سيحاول الباحث ـ من خلال تناوله ومعالجته للنتائج التي ستتمخض عنها التجربة التي أجراها ـ أن يتحقق من صدق الفرضين الآتيين أو عدم صدقهما.

الفرض الأول: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في نتائج التعلم على جميع فقرات المعيار لصالح المجموعة التجريبية التي درست عن طريق الموضوعات الاجتماعية والوظيفية.

الفرض الثاني: سرعة التعلم عند المجموعة التجريبية تفوق نظيرتها عند المجموعة الضابطة على جميع فقرات المعيار.

الدراسات السابقة

بالرغم من ندرة البحوث التي أجريت عن اللغة العربية في هذا الموضوع، إلا أن البحوث من هذا النوع بدأت في أمريكا وأوروبا عن التعبير في اللغة الإنجليزية منذ أكثر من ستين عاما. وكان من أوائل البحوث في هذا المجال بحث قام به طومسون عام ١٩١٨م للمقارنة بين تعليم التعبير عن طريق الموضوعات المدرسية التقليدية، وتعليم التعبير عن طريق المواقف الاجتماعية. وكان هذا البحث فتحا جديدا، ومثيرا لكثير من البحوث التي جاءت بعده في مجال التعبير، وانتهت إلى نتائج في الاتجاه الذي انتهت إليه نتائج بحث طومسون نفسه.

فقد أجرى طومسون تجربة للمقارنة بين الطريقتين على تلاميذ السنة التاسعة بالمدارس الأمريكية التي توافق السنة الثالثة الإعدادية أو المتوسطة. وقد اختار مجموعتين متكافئتين من تلاميذ تلك السنة. وثبت في المجموعتين بعض العوامل، مثل عدد الدروس، وعدد الموضوعات التي يكتبها التلاميذ. ولكنه خص مجموعة المواقف الاجتماعية ببعض الأشياء الخاصة مثل استخدام عناصر المواقف الاجتماعية، واستخدام المشكلات الاجتماعية كموضوعات للتعبير. كما وجه اهتمام هذه المجموعة إلى أن الاتصال هدف مهم من أهداف الكتابة في هذه الموضوعات. وأجرى اختبارا في بداية التجربة للوقوف على المستوى العام للمجموعتين. ثم أجرى اختبارات شهرية

أثناء التجربة التي استمرت خمسة أشهر. وكان يقوّم تعبير التلاميذ في هذه الاختبارات طبقا لمعيارين هما: جودة الإنشاء، والخلو من الأخطاء الهجائية والنحوية. وقد جاءت النتائج بعد التحليل وحساب المتوسطات كما يلي:

رقم الاختبار	مجموعة المواقف الاجتماعية		مجموعة الموضوعات المدرسية	
	جودة الإنشاء	عدد الأخطاء في كل ١٠٠ كلمة	جودة الإنشاء	عدد الأخطاء في كل ١٠٠ كلمة
١	٧٤	٧	٧٢	٩
٢	٧٩	٦	٧٤	٩
٣	٨٣	٥	٧٦	٨
٤	٨٢	٥	٧٤	٨
٥	٨٣	٥	٧٤	٨

وقد خرج طومسون بعدة استنتاجات أهمها ما يأتي:

١ ـ أن الموضوعات التي كتبها تلاميذ مجموعة المواقف الاجتماعية كانت من حيث جودة التعبير أفضل من تلك التي كتبها تلاميذ مجموعة الموضوعات المدرسية.

٢ ـ أن التلاميذ في مجموعة المواقف الاجتماعية تعلموا بسرعة أكبر من تلاميذ المجموعة الأخرى وذلك نظرا للعوامل المثيرة المتصلة بالمواقف الاجتماعية.

٣ ـ أن تلاميذ مجموعة المواقف الاجتماعية قد انخفضت أخطاؤهم بسرعة أكبر من تلاميذ المجموعة الأخرى.[٥]

وقد تلت هذه الدراسة المبكرة دراسات كثيرة أجريت في هذا الميدان لمعرفة ألوان النشاط اللغوي التي تشيع في المجتمع، والتي يجب أن يتركز حولها منهج تعليم التعبير. ومن أهم هذه البحوث ما قام به جونسون في الثلاثينات من هذا القرن.[٦] فقد استطاع جونسون أن يصل إلى ٧٣ لونا من ألوان النشاط اللغوي. ثم قام بتصنيفها في ألوان رئيسة سماها بالمراكز الوظيفية. ومن أهم هذه المراكز، المحادثة والمناقشة، وكتابة

الرسائل، وكتابة التقارير والمذكرات، وكتابة محاضر الجلسات إلى آخره. وقد أدت هذه الدراسة إلى تغير جوهري في منهج تعليم التعبير في مراحل التعليم العام. حيث بدأت هذه المناهج تدور حول هذه المراكز الوظيفية والمواقف الاجتماعية المختلفة التي تهم التلاميذ في حياتهم الحاضرة والمستقبلية.[٧]

أما بالنسبة للدراسات العربية، فلا توجد دراسات سابقة ـ حسب علم الباحث ـ في موضوع التعبير سوى دراستين: الأولى قام بها عبدالفتاح عبدالحميد محمد في مصر، للحصول على درجة الماجستير عام ١٩٨٣م. وعنوان هذه الدراسة هو «تقويم منهج التعبير بالمرحلة الإعدادية.»

وتهدف هذه الدراسة إلى تقويم منهج التعبير في المرحلة الإعدادية وفقا لمعيار تم بناؤه على أساس من حاجات التلاميذ (طبيعة الفرد)، وحاجات المجتمع (طبيعة المجتمع)، ومتطلبات المادة، أي مادة التعبير (طبيعة المادة).

وكان من أهم النتائج التي توصل إليها هذا البحث، أنه لا يوجد للتعبير منهج واضح. كما لا توجد له أهداف محددة يعرفها المدرس والتلاميذ. كما أن محتوى التعبير غير محدد، وليست له قواعد موجهة أو مرشدة، فالأمر كله متروك لاختيار المدرس، وحسب ما تجود به قريحته. وطريقة التدريس المتبعة ـ غالبا ـ هي تلك التي تدور حول اختيار المدرس للموضوع، ثم التحدث فيه، ثم الكتابة عنه. أما التقويم ـ وهو عملية كبيرة واسعة الدلالة وعظيمة الأثر ـ فلم تبق منه إلا عملية «تصحيح الكراسات» التي تتم بطريقة لا تعود إلا بأقل الفوائد على تعبير التلاميذ.[٨]

وقد تم هذا البحث في مجال واسع، ومنطقة بكر لم تطرق بباحثين من قبل. ولذلك فقد كان البحث لفتا للانتباه، وتوجيها للأذهان إلى مجال حيوي يحتاج إلى كثير من الدراسات والبحوث.

ولقد استفاد الباحث هنا من الاشتراك في الإشراف على البحث السابق. وربما كان ذلك هو أحد الدوافع التي حفزته إلى دراسة هذه النقطة الخاصة بموضوعات التعبير، والتي تقع في مجال خصب كبير، وهو مجال منهج تعليم التعبير.

الدراسة الثانية، قام بها معد هذا البحث نفسه عام ١٩٨٤م، وهي بعنوان: «طريقة تحقيق الذات في تدريس التعبير.»[٩]

وتهدف هذه الدراسة إلى إثارة دوافع التلاميذ إلى الكلام والكتابة عن طريق القراءة والتحليل والتفسير والنقد والتقويم. كما تهدف إلى المساهمة في تحقيق مبدأ التكامل بين فنون اللغة العربية، وإبراز الغاية النهائية من تعليم كل هذه الفنون، ألا وهي: إقدار التلميذ على التعبير الواضح الجميل كلاما وكتابة.

وقد قام الباحث في هذه الدراسة بتجريب طريقة جديدة في تدريس التعبير أسماها بـ «طريقة تحقيق الذات.» وهي تقوم على مبادىء رئيسة أربعة وهي، أولا: الحرية في اختيار موضوعات التعبير، والتفكير فيها، والتعبير عنها. ثانيا: الوظيفية، أي أن موضوعات التعبير لابد وأن تدور حول المواقف والمشكلات الاجتماعية. ثالثا: البحث عن المعرفة في مصادرها، ثم مناقشتها والتحدث عنها قبل كتابتها بصورة نهائية. رابعا: تقويم التعبير وفق معايير موضوعية يتفق عليها المدرس مع التلاميذ.

وقد قام الباحث بتجريب هذه الطريقة في مقابل الطريقة التقليدية المتبعة حاليا في معظم مدارسنا، ثم قوم نتائجها وفق معيار صممه وحكمه، فجاءت أهم النتائج كما يلي:

أولا: أن الفارق كبير نسبيا بين متوسط أخطاء ومتوسط درجات تلاميذ المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية. وهي المجموعة التي تم التدريس لها بطريقة تحقيق الذات.

ثانيا: أن معدل تحسن تعبير تلاميذ المجموعتين ـ وهو الذي يتضح من تناقص الأخطاء وزيادة جودة التعبير ـ جاء في صالح المجموعة التجريبية أيضا.

ثالثا: أن التلاميذ يتعلمون التعبير الواضح الجميل كمًّا وكيفا بطريقة تحقيق الذات أفضل من الطريقة التقليدية. وأنهم يحققون نموا أسرع في هذا المجال مما لو تعلموا بالطريقة التقليدية.(١٠)

إجراءات القيام بالبحث

أولا: اختار الباحث مدرسة عبدالرحمن الداخل المتوسطة للبنين بمدينة الرياض، نظرا لأنه يشرف على مجموعة من طلاب التربية الميدانية في هذه المدرسة. واختار فصلين من فصول الصف الثاني المتوسط. وكان عدد التلاميذ في كل فصل ٣٠ تلميذا. وجعل أحد الفصلين مجموعة ضابطة، والفصل الآخر مجموعة تجريبية.

ثانيا: ثبت الباحث في المجموعتين بعض العوامل مثل عدد الدروس، وعدد الموضوعات التي يكتبها التلاميذ. كما أن التلاميذ من أبناء طبقة اجتماعية واحدة تقريبا، حيث إن المدارس في الرياض تقبل التلاميذ على أساس جغرافي. كما أن مستواهم التعليمي واحد، فهم أبناء صف دراسي واحد. وجميع أعمارهم تتراوح ما بين الثانية عشرة والخامسة عشرة. كما كان المدرس الذي يدرس التعبير للمجموعتين قبل إجراء التجربة هو مدرس واحد.

ثالثا: جعل الباحث المجموعة الضابطة تدرس التعبير عن طريق الموضوعات التقليدية وخص المجموعة التجريبية بدراسة التعبير عن طريق الموضوعات الاجتماعية والمشكلات التي يختارها التلاميذ ويودون التعبير عنها مثل: التدخين ومضاره على الفرد والمجتمع، وقيادة السيارة فن وذوق وأخلاق، وكيف ننظف مدينتنا، والصحافة وأهميتها في المجتمع، وتلخيص صفحات من كتاب، وكتابة قصة... إلى آخره.

رابعا: أجرى الباحث اختبارا للتثبت من أن مستوى المجموعتين واحد تقريبا، حيث قام بتحليل عينة من موضوعات التعبير الثلاثة السابقة على التجربة، والتي كتبها تلاميذ المجموعتين.

خامسا: اختار الباحث مدرسا واحدا للتدريس بالأسلوبين: أسلوب التدريس عن طريق الموضوعات التقليدية، وأسلوب التدريس عن طريق الموضوعات والمشكلات والمواقف الاجتماعية التي يود التلاميذ التعبير عنها. وكان المدرس من بين طلاب التربية الميدانية، حيث لم يكن متأثرا بأية أساليب أو ممارسات شخصية سابقة غير تلك التي دربه الباحث عليها.

سادسا: استمرت التجربة ستة أسابيع خلال يناير وفبراير من عام ١٩٨٥م.

سابعا: كان عدد الموضوعات التي كتبها تلاميذ المجموعتين ثلاثة موضوعات استغرقت كتابة كل موضوع حصتين خلال أسبوعين. فقد تم استغلال حصة التعبير العادية كما هي في جدول المدرسة.

ثامنا: وضع الباحث معيارا للتقويم مكونا من ست فقرات، وأجرى له إجراءات الصدق اللازمة عن طريق عرضه على مجموعة من المتخصصين في اللغة العربية وطرق تدريسها، ثم تعديله وفقا لمرئياتهم. وجاءت الصورة النهائية للمعيار كما يلي:

١ ـ سلامة الهجاء ووضوح الخط: ويقصد بذلك خلو الكتابة من الأخطاء الهجائية، ووضوح الخط.

٢ ـ سلامة الأسلوب: ويقصد بذلك سلامة المفردات والتراكيب والجمل، وخلو الأسلوب من الأخطاء النحوية، والمفردات والتراكيب العامية.

٣ ـ سلامة المعاني: ويقصد بذلك خلوها من الأفكار الخاطئة، والحقائق المغلوطة.

٤ ـ تكامل الموضوع: ويقصد بتكامل الموضوع استيفاء جميع جوانبه أفقيًا ورأسيًا.

٥ ـ منطقية العرض: ويقصد به ورود الأفكار بشكل منطقي، بحيث تؤدي كل فكرة إلى التي تليها وتمهِّد لها.

٦ ـ جمال المعنى والمبنى: ويقصد بذلك الصياغة الجميلة المحكمة لأفكار ومعانٍ ذات قيمة باقية.

تاسعًا: قام الباحث بتحليل كل من الموضوعات الثلاثة السابقة على التجربة والتي أخذت للتأكد من ثبات مستوى المجموعتين. كما قام بتحليل الموضوعات الثلاثة الأخرى لكل من المجموعتين الضابطة والتجريبية وفقًا للمعيار السابق.

عاشرًا: كان تحليل تعبير التلاميذ يسير وفقًا للنظام التالي: إذا كان الموضوع الذي كتبه التلميذ ٣٠٠ كلمة أو أقل، فإنه يحلل كله وفقًا للمعيار السابق، ثم يؤتي بالمتوسط. أما إذا كان الموضوع أكثر من ٣٠٠ كلمة، فقد كان الباحث يقوم بتحليل ٣٠٠ كلمة فقط، بحيث تؤخذ المئة الأولى من بداية الموضوع، والمئة الثانية من وسطه، والثالثة من آخره، ثم يؤخذ المتوسط. ومع ذلك فقد كان الباحث يقرأ الموضوع كله حتى يتمكن من تقويمه كله وفقًا لفقرات المعيار الخاصة بسلامة المعاني، وتكامل الموضوع، ومنطقية العرض، وجمال المعنى والمبنى.

حادي عشر: كان الباحث يحلِّل تعبير التلاميذ وفقًا للمعايير الستة السابقة على النحو التالي:

١ ـ بالنسبة لسلامة الهجاء، كان الباحث يحصر الأخطاء الإملائية والخطية في كل ١٠٠ كلمة كتبها التلميذ، وبحدٍّ أقصى ٣٠٠ كلمة في الموضوع كله، ثم يحسب المتوسط.

٢ ـ وبالنسبة لسلامة الأسلوب، كان الباحث يحسب الأخطاء النحوية والصرفية في كل ١٠٠ كلمة، وبحدٍّ أقصى ٣٠٠ كلمة في الموضوع كلِّه، ثم يأتي بالمتوسط.

٣ ـ أما بالنسبة لسلامة المعاني، فكان الباحث يعطي صفرًا للتلميذ الذي أخطأ ١٠ مرَّات. أي أتى بعشرة أخطاء معنوية، كالأفكار الخاطئة، أو الحقائق المغلوطة في الموضوع كله. ويعطي ٩ من ١٠ لمن أخطأ مرَّة واحدة، ٨ لمن أخطأ مرَّتين. . . وهكذا.

٤ ـ وبالنسبة لتكامل الموضوع. فقد سار وفقًا لمجموعة من المعايير اتفق عليها التلاميذ مع المدرس. كضرورة أن تتضمن الرسالة البسملة في منتصف الصفحة من أعلى، وعنوان المرسل وتاريخ الإرسال في أعلى الصفحة من اليمين، ثم المقدمة، ثم الموضوع، ثم الخاتمة، وكأن يبدأ التقرير بمقدمة عن العمل أو الشيء المراد وهو موضوع التقرير، ثم وصف العمل أو الشيء، ثم ملخص لأهم النتائج أو الصفات الخاصة بالشيء الموصوف. وقد رصد الباحث لكل جانب من جوانب العمل جزءًا من عشر درجات.

٥ ـ وبالنسبة لمنطقية العرض، فكان الباحث يرصد الدرجة من ١٠. وكل خطأ في هذا الصدد تخصم عليه درجتان.

وبالنسبة لجمال المعنى والمبنى، كان الباحث يرصد الدرجة من ١٠، وكان يرصد لكل فكرة كاملة عبر عنها بجملة سليمة التركيب والبناء نصف درجة من ١٠.

نتائج التجربة

الموضوعات القبلية

إن الهدف من الموضوعات القبلية هو التأكد من أنَّ مستوى أفراد العينة في المجموعتين واحد أو متقارب إلى حدٍّ كبير. ولقد قام الباحث بتحليل كل من الموضوعات الثلاثة الأخيرة التي كتبها تلاميذ المجموعتين في فترة ما قبل إجراء التجربة. وكان التحليل وفقًا للمعيار السابق الذكر.

وبعد معالجة البيانات إحصائيًا اتضح لنا أن الفرق في متوسط عدد الأخطاء ومتوسط الدرجات لأفراد المجموعتين في الموضوعات القبلية كما توضحها قيمة «ت» عند درجة حرية ٥٨ ليست دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠٥ وهذا يعني أن تلاميذ المجموعتين قد بدأوا التجربة من نقطة الصفر تقريبًا.

الموضوع التجريبي الأول

أما جدول (١) فإنه يوضح الفرق بين الأخطاء والدرجات التي حصل عليها تلاميذ المجموعتين الضابطة والتجريبية في الموضوع التجريبي الأول، من حيث المتوسط والانحراف المعياري، وقيمة الفروق بين المجموعتين في جميع درجات المعيار كما تدلُّ على ذلك قيمة «ت»، ودلالة ذلك إحصائيًا.

فإذا نظرنا إلى المتوسطات في هذا الجدول وقارنَّاها على جميع فقرات المعيار مع المتوسطات التي وردت في الموضوعات القبلية ـ وهي تمثل نقطة الانطلاق لكلا المجموعتين ـ فإننا نرى الآتي:

بالنسبة للمعيار الأول قل متوسط أخطاء أفراد المجموعة التجريبية من ٧,٣٠ إلى ٥,٩٧، بينما ظلَّ متوسط أخطاء أفراد المجموعة الضابطة كما هو عند مستوى ٧,٠٣.

وبالنسبة للمعيار الثاني قلَّ متوسط الأخطاء النحوية لأفراد المجموعة التجريبية من ٦،٢٣ إلى ٤,٩٠، بينما ظلَّ متوسط أخطاء أفراد المجموعة الضابطة كما هو عند مستوى ٦,٠٣.

وبالنسبة للمعيار الثالث الخاص بسلامة المعاني نجد أن المجموعة التجريبية زاد متوسط درجاتها زيادة بسيطة من ٤,٨٣ إلى ٤,٩٧، بينما نقص متوسط درجات المجموعة الضابطة من ٤,٩٧ إلى ٤ فقط.

جـــدول (١)

الفرق بين متوسط الأخطاء والدرجات التي حصل عليها تلاميذ المجموعتين الضابطة والتجريبية في الموضوع التجريبي الأول، من حيث المتوسط، والانحراف المعياري، وقيمة الفروق بين المجموعتين، ودلالة ذلك إحصائيًا

المتغيرات أو المعايير	سلامة الهجاء: عدد الأخطاء الإملائية والخطية في كل ١٠٠ كلمة		سلامة الأسلوب: عدد الأخطاء النحوية في كل ١٠٠ كلمة		سلامة المعاني: الدرجة من ١٠		تكامل الموضوع: الدرجة من ١٠		منطقية العرض: الدرجة من ١٠		جمال المعنى والمبنى: الدرجة من ١٠	
نوع المجموعة	ضابطة	تجريبية	ضابطة	تجريبية	ضابطة	تجريبية	ضابطة	تجريبية	ضابطة	تجريبية	ضابطة	تجريبية
المتوسط	٧,٠٣	٥,٩٧	٦,٠٣	٤,٩٠	٤	٤,٩٧	٤	٥,٠٧	٣,٩٧	٤,٩٧	٣,٧٧	٤,٨٣
الانحراف المعياري	,٨٩٠	,٨٠٩	,٨٠٩	,٧٥٩	,٨٣٠	,٨٠٩	,٧٨٨	,٨٨٥	,٧٦٥	,٨٠٩	,٥٦٨	,٦٤٨
قيمة «ت»	٤,٨٦		٥,٦٠		-٤,٥٧		-٥,٢٥		-٤,٩٢		-٦,٧٨	
درجة الحرية	٥٨		٥٨		٥٨		٥٨		٥٨		٥٨	
الدلالة الإحصائية	الدلالة الإحصائية عند مستوى ٠,٠٥		دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠٥		دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠٥		دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠٥		دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠٥		دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠٥	

كما زاد متوسط درجات المجموعة التجريبية من ٤,٨٧ إلى ٥,٠٧، ومن ٤,٧٨ إلى ٤,٩٧، ومن ٤,١٠ إلى ٤,٨٣ في المعايير الثلاثة الأخيرة، وهي تكامل الموضوع، ومنطقية العرض، وجمال المعنى والمبنى على التوالي. بينما نقص متوسط درجات المجموعة الضابطة من ٤,٩٧ إلى ٤، ومن ٥ إلى ٣,٩٧، ومن ٤,١٣ إلى ٣,٧٧ في المعايير الثلاثة السابقة على التوالي.

وإذا نظرنا إلى الفروق بين متوسط المجموعتين في الموضوع الأول كما تعبِّر عنه قيمة «ت» - وهي ٤,٨٦ في المعيار الأول، و٥,٦٠ في المعيار الثاني، و-٤,٥٧ في المعيار الثالث، و-٥,٢٥ في المعيار الرابع، و-٤,٩٢ في المعيار الخامس، و-٦,٧٨ في المعيار السادس - نقول إذا نظرنا إلى هذه القيم عند درجة حرية ٥٨ وجدنا أنَّها دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠٥.

الموضوع التجريبي الثاني

وإذا نظرنا إلى جدول (٢) وجدنا أنه يوضح الفروق بين عدد الأخطاء والدرجات التي حصل عليها تلاميذ المجموعتين الضابطة والتجريبية في الموضوع التجريبي الثاني، من حيث المتوسط، والانحراف المعياري، وقيمة الفروق بين المجموعتين كما توضحه قيمة «ت»، ودلالة ذلك إحصائيًا.

وإذا نظرنا إلى المتوسطات التي حصل عليها تلاميذ المجموعتين في الموضوع التجريبي الثاني وقارناها بمتوسطات الموضوع الأول، فإننا نجد ما يأتي: قل متوسط الأخطاء الهجائية والنحوية بالنسبة للمجموعة التجريبية من ٥,٩٧ إلى ٥,٠٣، ومن ٤,٩٠ إلى ٤ بالنسبة للمعيارين الأول والثاني على التوالي. في حين ثبت متوسط الأخطاء الهجائية عند مستوى ٧,٠٣ في الموضوعين الأول والثاني. وقل متوسط الأخطاء النحوية من ٦,٠٣ إلى ٥,٠٣ بالنسبة للمجموعة الضابطة.

فإذا نظرنا إلى بقية فقرات المعيار وجدنا أن متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية قد زاد من ٤,٩٧ إلى ٥، ومن ٥,٠٧ إلى ٦، ومن ٤,٩٧ إلى ٦، ومن

جـــدول (٢)

الفرق بين الأخطاء والدرجات التي حصل عليها تلاميذ المجموعتين الضابطة والتجريبية في الموضوع التجريبي الثاني، من حيث المتوسط، والانحراف المعياري، وقيمة الفروق بين المجموعتين، ودلالة ذلك إحصائيًا

المتغيرات أو المعايير	سلامة الهجاء: عدد الأخطاء الإملائية والخطية في كل ١٠٠ كلمة		سلامة الأسلوب: عدد الأخطاء النحوية في كل ١٠٠ كلمة		سلامة المعاني: الدرجة من ١٠		تكامل الموضوع: الدرجة من ١٠		منطقية العرض: الدرجة من ١٠		جمال المعنى والمبنى: الدرجة من ١٠	
نوع المجموعة	ضابطة	تجريبية	ضابطة	تجريبية	ضابطة	تجريبية	ضابطة	تجريبية	ضابطة	تجريبية	ضابطة	تجريبية
المتوسط	٧,٠٣	٥,٠٣	٥,٠٣	٤	٥	٥	٥	٦	٥,٩٧	٦	٣	٥
الانحراف المعياري	,٨٩٠	,٨٩٠	,٨٥٠	,٨٣٠	,٨٣٠	,٨٣٠	,٨٣٠	,٨٣٠	,٨٩٠	,٨٣٠	,٨٣٠	,٨٣٠
قيمة «ت»	٨,٧٠		٤,٧٦		,٠٠		- ٤,٦٦		- ,١٥		- ٩,٣٢	
درجة الحرية	٥٨		٥٨		٥٨		٥٨		٥٨		٥٨	
الدلالة الإحصائية	دالة إحصائيًا عند مستوى ,٠٥ وعند مستوى ,٠١		دالة إحصائيًا عند مستوى ,٠٥ وعند مستوى ,٠١		دالة إحصائيًا عند مستوى ,٠٥		دالة إحصائيًا عند مستوى ,٠٥ وعند مستوى ,٠١		دالة إحصائيًا عند مستوى ,٠٥		دالة إحصائيًا عند مستوى ,٠٥ وعند مستوى ,٠١	

٤,٨٣ إلى ٥ بالنسبة لسلامة المعاني، وتكامل الموضوع، ومنطقية العرض، وجمال المعنى والمبنى على التوالي. أما بالنسبة للمجموعة الضابطة، فقد زاد متوسط درجاتها من ٤ إلى ٥، ومن ٤ إلى ٥، ومن ٣,٩٧ إلى ٥,٩٧ بالنسبة للفقرات ٣ و٤ و٥ على التوالي. في حين نقص متوسط الدرجات الخاصة بفقرة المعيار الأخيرة من ٣,٧٧ إلى ٣.

وهكذا يتضح لنا أنه بينما تقدم أفراد المجموعة التجريبية على جميع فقرات المعيار، كما يدل على ذلك انخفاض متوسط الأخطاء وزيادة متوسط الدرجات، نجد أن أفراد المجموعة الضابطة قد ثبتوا على المستوى السابق لهم نفسه في الموضوع الأول على بعض فقرات المعيار، وزاد متوسط درجاتهم على بعض فقرات أخرى. وتراجع إلى الخلف في إحدى الفقرات.

وإذا نظرنا إلى الفروق بين متوسط المجموعتين في الموضوع الثاني، كما تعبر عنه قيمة «ت» وهي ٨,٧٠، و٤,٧٦، و٠,٠٠، و-٤,٦٦، و-٠,١٥، و-٩,٣٣ لجميع فقرات المعيار من ١ إلى ٦ على التوالي ـ نقول إذا نظرنا إلى هذه القيم عند درجة حرية ٥٨، وجدنا أنها دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠٥.

الموضوع التجريبي الثالث

ويوضح جدول (٣) الفروق بين الأخطاء والدرجات التي حصل عليها تلاميذ المجموعتين الضابطة والتجريبية في الموضوع التجريبي الثالث، من حيث المتوسط، والانحراف المعياري، وقيمة الفروق بين المجموعتين كما تعبر عنه قيمة «ت»، ودلالة ذلك إحصائيًا.

وإذا نظرنا إلى المتوسطات التي حصل عليها تلاميذ المجموعتين في الموضوع التجريبي الثالث وقارناها بما حصلوا عليه في الموضوع الثاني، فإننا نجد ما يأتي: قلّ متوسط الأخطاء الهجائية والنحوية للمجموعة التجريبية من ٥,٠٣ إلى ٤,٠٣، ومن

جـــدول (٣)

الفرق بين الأخطاء والدرجات التي حصل عليها تلاميذ المجموعتين الضابطة والتجريبية في الموضوع التجريبي الثالث، من حيث المتوسط، والانحراف المعياري، وقيمة الفروق بين المجموعتين، ودلالة ذلك إحصائيًا

المتغيرات أو المعايير	سلامة الهجاء: عدد الأخطاء الإملائية والخطية في كل ١٠٠ كلمة		سلامة الأسلوب: عدد الأخطاء النحوية في كل ١٠٠ كلمة		سلامة المعاني: الدرجة من ١٠		تكامل الموضوع: الدرجة من ١٠		منطقية العرض: الدرجة من ١٠		جمال المعنى والمبنى: الدرجة من ١٠	
نوع المجموعة	ضابطة	تجريبية	ضابطة	تجريبية	ضابطة	تجريبية	ضابطة	تجريبية	ضابطة	تجريبية	ضابطة	تجريبية
المتوسط	٦,٠٧	٤,٠٣	٥,٠٣	٣	٤	٦	٤,٩٧	٧	٤,٩٧	٦	٤	٥,٨٣
الانحراف المعياري	,٨٦٨	,٨٠٩	,٨٠٩	,٨٣٠	,٧٨٨	,٨٣٠	,٨٠٩	,٨٣٠	,٨٠٩	,٨٣٠	,٧٨٨	,٨٣٤
قيمة «ت»	٩,٣٩		٩,٦١		-٩,٥٧		-٩,٦١		-٤,٨٨		-٨,٧٥	
درجة الحرية	٥٨		٥٨		٥٨		٥٨		٥٨		٥٨	
الدلالة الإحصائية	دالة إحصائيًا عند مستوى ٠٥, وعند مستوى ٠١,		دالة إحصائيًا عند مستوى ٠٥, وعند مستوى ٠١,		دالة إحصائيًا عند مستوى ٠٥, وعند مستوى ٠١,		دالة إحصائيًا عند مستوى ٠٥, وعند مستوى ٠١,		دالة إحصائيًا عند مستوى ٠٥, وعند مستوى ٠١,		دالة إحصائيًا عند مستوى ٠٥, وعند مستوى ٠١,	

٤ إلى ٣ على التـوالي. وقـلَّ متوسط الأخطاء الهجائية لأفراد المجموعة الضابطة من ٧,٠٣ إلى ٦,٠٧. بينما ثبت متوسط الأخطاء النحوية عند مستوى ٥,٠٣.

أما بالنسبة لبقية فقرات المعيار، فقد زاد متوسط درجات المجموعة التجريبية في ثلاث فقرات هي الثالثة، والرابعة والسادسة، من ٥ إلى ٦، ومن ٦ إلى ٧، ومن ٥ إلى ٥,٨٣ على التوالي، بينما ثبت متوسط الفقرة الخامسة للمعيار عند متوسط ٦.

أما بالنسبة للمجموعة الضابطة، فقد نقص متوسط الدرجات بالنسبة لفقرات المعيار الثالثة، والرابعة والخامسة من ٥ إلى ٤، ومن ٥ إلى ٤,٩٧، ومن ٥,٩٧ إلى ٤,٩٧ على التوالي. بينما زاد متوسط درجات الفقرة السادسة من ٣ إلى ٤.

وإذا نظرنا إلى الفروق بين تحصيل المجموعتين ـ كما توضحه لنا قيمة «ت» وهي ٩,٣٩، و٩,٦١، و٩,٥٧، و٩,٦١، و-٤,٨٨، و-٨,٧٥ للفقرات من ١ إلى ٦ على التوالي ـ تبين لنا أن هذه القيم عند درجة حرية ٥٨ تعتبر دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠٥.

ومن التحليل السابق للموضوعات القبلية والموضوعات التجريبية تتبين لنا عدة أمور أهمها ما يأتي:

أولاً: المجموعتان الضابطة والتجريبية قد انطلقتا من نقطة الصفر، حيث لم يثبت التحليل وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠٥, بينهما.

ثانيًا: لقد ثبت من تحليل الموضوعات التجريبية الثلاثة ما يأتي:

١ ـ انخفاض متوسط عدد الأخطاء الهجائية والنحوية، وزيادة متوسط الدرجات على جميع فقرات المعيار في الموضوعات الثلاثة بالنسبة للمجموعة التجريبية.

٢ ـ تذبذب معدل نمو المجموعة الضابطة. فقد زاد معدل التحصيل في بعض فقرات المعيار، وثبت في بعضها الآخر، وتراجع في بعضها الثالث (انظر جدول٤).

جـدول (٤)

متوسط عدد الأخطاء، ومتوسط الدرجات التي حصل عليها تلاميذ المجموعتين الضابطة والتجريبية في الموضوعات القبلية إجمالاً، وفي الموضوعات التجريبية الثلاثة تفصيلا.

نـوع المجموعة	عـدد الموضوعات	سلامة الهجاء متوسط عدد الأخطاء في كل ١٠٠ كلمة	سلامة الأسلوب: متوسط عدد الأخطاء النحوية في كل ١٠٠ كلمة	سلامة المعاني الدرجة من ١٠	تكامل الموضوع الدرجة من ١٠	منطقية العرض الدرجة من ١٠	جمال المعنى والمبنى الدرجة من ١٠
ضابطة	قبلي	٧	٥,٣	٥	٥	٥	٤,٣
	١	٧	٦	٤	٤	٤	٤
	٢	٧	٥	٥	٥	٦	٣
	٣	٦	٥	٤	٥	٥	٤
تجريبية	قبلي	٧	٦	٥	٤,٣	٥	٤,٧
	١	٦	٥	٥	٥	٥	٥
	٢	٥	٤	٥	٦	٦	٥
	٣	٤	٣	٦	٧	٦	٦

ثالثًا: لقد ثبت وجود فروق في التحصيل بين المجموعتين الضابطة والتجريبية ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ لصالح المجموعة التجريبية، في الموضوعات الثلاثة، وعلى جميع فقرات المعيار.

رابعًا: من كل ما سبق يتضح لنا صدق الفرض الأول لهذا البحث، وهو الفرض القائل بوجود فروق ذات دلالة إحصائية في نتائج التعلم على جميع فقرات المعيار لصالح المجموعة التجريبية التي درست التعبير عن طريق الموضوعات الوظيفية والاجتماعية.

مدى التقدم في التعبير

لدى المجموعة الضابطة

وتوضح لنا البيانات أيضًا مدى تقدم تلاميذ المجموعة الضابطة ابتداءً من الموضوعات القبلية إلى الموضوع التجريبي الثالث، كما يظهر ذلك في انخفاض متوسط عدد الأخطاء في فقرتي المعيار الأولى والثانية، وفي زيادة متوسط الدرجات في فقرات المعيار رقم ٣ إلى ٦.

فإذا تناولنا المعيار الأول وجدنا أن انخفاض عدد الأخطاء جاء طفيفًا للغاية. فمن متوسط ٧,٠٣ في الموضوعات القبلية إلى ٧,٠٣، ثم ٧,٠٣، ثم ٦,٠٧ في الموضوعات الأول فالثاني فالثالث على التوالي. وفي المعيار الثاني قل متوسط عدد الأخطاء النحوية بدرجة طفيفة أيضًا من ٦,٠٣ إلى ٦,٠٣، ثم إلى ٥,٠٣، ثم إلى ٥,٠٣ على التوالي.

وفي المعيار الرابع ـ مثلاً ـ نجد أن متوسط الدرجات قد زاد في الموضوع الثاني، ثم تراجع إلى درجة الصفر وهي درجة البداية في الموضوع الثالث. وكذلك نلمس الزيادة، ثم التراجع في فقرتي المعيار رقمي ٥ و٦.

وبحساب الفروق في المتوسطات لهذه المجموعة الضابطة، نجد أنها فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ كما يتضح من الجدول. وبالرغم من ذلك فهذه الفروق ذات الدلالة الإحصائية لم تكن نتيجة للاتجاه التزايدي أو النمو في المتوسطات وإنما جاءت نتيجة للتذبذب، أي الزيادة ثم التراجع، أو نتيجة للاختلاف. وربَّما ينضح هذا بشكل أكثر جلاء بالنظر إلى جدول (٤) الذي تظهر فيه المتوسطات فقط.

لدى المجموعة التجريبية

لكن العكس هو الصحيح بالنسبة للمجموعة التجريبية، فالبيانات توضح لنا مدى تقدم تلاميذ المجموعة التجريبية في الموضوعات كلها، من الموضوعات القبلية إلى

الموضوع التجريبي الثالث، كما يظهر في انخفاض متوسط عدد الأخطاء في فقرتي المعيار الأولى والثانية، وفي زيادة متوسط الدرجات في فقرات المعيار رقم ٣ إلى ٦.

لكن الناظر إلى هذه البيانات يرى أمرين مهمين: الأول، أن التقدم في المتوسطات جاء كبيراً بمقارنته بتقدم المجموعة الضابطة. والثاني، أن هذا تقدم مطرد، أي بلا تراجع.

ففي المعيار الأول انخفض متوسط الأخطاء الهجائية من ٧,٣٠ إلى ٥,٩٧، إلى ٥,٠٣، إلى ٤,٠٣. وفي المعيار الثاني انخفض متوسط الأخطاء النحوية من ٦,٢٣، إلى ٤,٩٠، إلى ٤، ثم إلى ٣ في الموضوعات القبلية، فالأول التجريبي، فالثاني، فالثالث على التوالي.

وفي فقرات المعيار رقم ٣ إلى ٦ ارتفع متوسط الدرجات ارتفاعًا مطردًا. ففي فقرة المعيار الثالثة، ارتفع متوسط الدرجات من ٤,٨٣، إلى ٤,٩٧، إلى ٥، ثم إلى ٦ على التوالي. وفي الفقرة رقم ٤، ارتفع المتوسط من ٤,٨٧، إلى ٥,٠٧، إلى ٦، ثم إلى ٧ على التوالي. وفي الفقرة الخامسة، ارتفع متوسط الدرجات من ٤,٧٧، إلى ٤,٩٧، إلى ٦، ثم إلى ٦ على التوالي. وفي الفقرة السادسة ارتفع أيضًا من ٤,١٠، إلى ٤,٨٣، إلى ٥، ثم إلى ٥,٨٣ على التوالي.

وبالنظر إلى هذه الفروق في النمو - من الموضوعات القبلية، إلى الموضوع الأول التجريبي، فالثاني، فالثالث، وعلى جميع فقرات المعيار - نجد أنها فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥.

وهكذا، يمكن القول بأن الفروق ذات الدلالة الإحصائية هنا إنَّما جاءت نتيجة للنمو المتزايد، والذي يتمثل في نقص متوسط عدد الأخطاء الهجائية والنحوية، وفي زيادة متوسط الدرجات على بقية فقرات المعيار وليست نتيجة للتذبذب والتراجع، كما

حدث في حالة المجموعة الضابطة. كما يمكن القول بأن المجموعة التجريبية التي تعلمت التعبير عن طريق الموضوعات الوظيفية ذات الصلة بحياة التلاميذ ومجتمعهم، قد تقدمت في تعبيرها بسرعة أكبر من المجموعة الضابطة.

إن ما سبق يعني أن الفرض الثاني لهذا البحث وهو الفرض القائل بأن سرعة تعلم المجموعة التجريبية تفوق نظيرتها عند المجموعة الضابطة على جميع فقرات المعيار، هو فرض ثبت صدقه.

اتجاه التغير بين الموضوعات وداخل الموضوعات

قام الباحث باستخدام تحليل التباين أحادي البعد. ويتبين بالنظر إلى التحليل الإحصائي الذي يوضح اتجاه التغير بين موضوعات وداخل موضوعات المجموعة الضابطة ـ أن قيمة «ف» المحسوبة في فقرة المعيار الأولى هي ٨,٩٦، وفي الثانية هي ١٤,١٦٩، وفي الثالثة هي ١٤,٥٨٢، وفي الرابعة ١٠,٩٦٥، وفي الخامسة ٢٩,٤١٧، وفي السادسة ١٣,٣٦٠، ذات قيمة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ و٠,٠١.

وهذه القيمة لـ «ف» المحسوبة ذات الدلالة الإحصائية دليل وجود تغير بين الموضوعات، وداخل كل موضوع. لكنها ليست دليلاً على أن التغير بين موضوعات هذه المجموعة هو تغير تزايدي، ونامٍ، بل هي نتيجة للاختلاف والتذبذب بين المتوسطات من الموضوعات القبلية إلى الموضوع التجريبي الأول، فالثاني، فالثالث، انظر جدول المتوسطات (٤).

وإذا نظرنا إلى نتائج التحليل الإحصائي التي توضح اتجاه التغير بين موضوعات وداخل موضوعات المجموعة التجريبية، فإننا نجد أن قيمة «ف» المحسوبة في فقرة المعيار الأولى هي ٧٠,٦٥٩، وفي الثانية ٨٠,٠٠٤، وفي الثالثة ١٢,٧٣٨، وفي الرابعة ٤٥,٤١٦، وفي الخامسة ١٧,١٣٠، وفي السادسة ٢٦,٢٧٩، وكل هذه القيم ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ و٠,٠١.

إن هذا يعني أن هناك تغيراً مهمًّا ونموًّا متزيدًا بين موضوعات المجموعة التجريبية. وهو تغير ليس سببه الاختلاف أو التذبذب أو التراجع ـ كما في المجموعة الضابطة ـ بل إن سببه النمو المستمر، سواء أكان نموًّا في صورة تناقص متوسط الأخطاء الهجائية والنحوية، أم في صورة زيادة متوسط الدرجات على فقرات المعيار الأخرى.

ومن الظواهر الجديرة بالملاحظة هنا هي أن انخفاض متوسطات الأخطاء الهجائية والنحوية كانت تتبعها زيادة في متوسطات سلامة المعاني، وتكامل الموضوع، ومنطقية العرض، وجمال المعنى والمبنى. كما ظهر ذلك واضحًا في متوسطات المجموعة التجريبية. والعكس صحيح؛ فكلما زاد متوسط الأخطاء الهجائية والنحوية قلَّت المتوسطات الأخرى في بقية فقرات المعيار. كما حدث مع المجموعة الضابطة؛ انظر جدول (٤).

ولايريد الباحث هنا أن يوعز إلى أن انخفاض مستوى الأخطاء الهجائية والنحوية يؤدي إلى ارتفاع مستوى سلامة المعاني، وتكامل الموضوع، ومنطقية العرض... إلى آخره، أو العكس. فهذه نقطة تحتاج إلى مزيد من الدراسة والبحث. ولكن ما يريد أن يؤكده هنا هو أن هناك تأثيرًا وتأثرًا بين فقرات المعيار الست. فالتعبير الجيِّد من حيث المعاني، والتراكيب اللغوية، والعرض المنطقي غالبًا ما كان يأتي قليل الأخطاء الهجائية والنحوية نسبيًّا. والعكس صحيح.

وهكذا نرى أن هناك تغيرًا تزايديًّا ناميًا بين موضوعات المجموعة التجريبية. كما كان هناك تغير يتمثل في التأثير والتأثر داخل كل موضوع كما يتضح من العلاقة بين انخفاض مستوى الأخطاء الهجائية والنحوية، وارتفاع مستوى الدرجات الخاصة بجودة التعبير.

ومما سبق تتضح لنا مجموعة من الأمور، أهمها ما يأتي:

أولاً : أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠٥ , من حيث ارتفاع درجة التحصيل في تعلم التعبير، ومن حيث السرعة في التعلم وذلك لصالح المجموعة التجريبية .

ثانيًا : أن العوامل النفسية والاجتماعية المتصلة بالموضوعات الوظيفية جعلت تلاميذ المجموعة التجريبية يتعلمون بسرعة أكبر من تلاميذ المجموعة الضابطة الذين تعلموا عن طريق الموضوعات المدرسية التقليدية .

ثالثًا : لقد أحسَّ الباحث شيئًا ـ والواقع التجريبي يؤكده ـ هو أنه بالرغم من أن تغيير الموضوعات، والتحول من الموضوعات التقليدية إلى الموضوعات الوظيفية قد أحدث تغيرات إيجابية في تعبير التلاميذ، إلاَّ أن الأمر يحتاج إلى تغير جذري يشمل منهج التعبير كله بصفة عامة، وطريقة التدريس بصفة خاصة . وأيًّا كان هذا التغير، فلابدَّ من أن يوفر أربعة أمور رئيسة هي :

١ ـ الحرية، أي حرية التلاميذ في اختيار موضوعات التعبير والتفكير فيها، والتعبير عنها .

٢ ـ الوظيفية، أي أن تدور موضوعات التعبير حول المواقف والمشكلات الاجتماعية بصفة عامة .

٣ ـ توفير الفرصة للتلاميذ كي يبحثوا عن المعرفة في مصادرها، ثم مناقشتها والتحدث عنها قبل كتابتها بصورة نهائية .

٤ ـ تقويم تعبير التلاميذ وفق معايير موضوعية يتفق عليها المدرس مع التلاميذ .

التوصيـــات

لقد خرج الباحث مما سبق بمجموعة من التوصيات والمقترحات أهمها ما يأتي:

١ ـ ينبغي أن يكون للتعبير منهج واضح. وأن تؤكد أهدافه على أن التعبير هو الحصيلة النهائية لتعليم اللغة العربية، وأنه هو الممارسة الحقيقية لما تعلمه التلاميذ في دروس اللغة الأخرى كالقواعد والأدب والقراءة وغيرها.

٢ ـ لقد قطعت الدول المتقدمة شوطًا كبيرًا في التعليم والتدريب على احترام الكلمة، منطوقة كانت أو مكتوبة، وعلى التخطيط لها. ولذلك فإن الفرصة الأساسية هناك في معظم الأحوال أن الإنسان صادق فيما يقول أو يكتب إلى أن يثبت العكس. والأمـر على العكس من ذلـك في الـدول المتخلفة، فالفرضية الأساسية ـ في معظم الأحوال ـ هي عدم الثقة فيما يقول الإنسان أو يكتب. وحتى نعيد للمجتمع ثقته في الفرد، وللفرد ثقته في المجتمع، لابد من تعليم التلميذ وتدريبه على أن يحترم كلمته. ولن يحدث ذلـك إلاَّ إذا دربناه على أن يكون حرًّا في اختيار ما يقول، وأن يتحمل مسئولية الكلمة، وأن يبحث هو عنها في مصادرها، وأن يناقشها قبل أن يتبنَّاها رأيًا منطوقًا ومكتوبًا.(١١)

٣ ـ إن عملية الكـلام أو التحدث (التعبير الشفوي)، ليست حركة بسيطة تحدث فجأة، وإنما هي عملية معقدة. وبالرغم من مظهرها الفجائي إلاَّ أنَّها تتم في عدة خطوات، هي: الاستثارة، والتفكير، والصياغة، والنطق. وكل خطوة من هذه الخطوات تستلزم تعليم التلميذ وتدريبه عليها بطريقة مخططة ومقصودة.

٤ ـ ينبغي أن تفهم عملية التعبـير ـ شفـويًا كان أو كتابيًا ـ على أنها خطة. والتخطيط لعملية التعبير تتطلب ما يلي:

أ ـ أن يتعـرف المتكلم أو الكـاتب أولاً على نوعية المستمعـين أو القـراء،

واهتماماتهم، ومستويات تفكيرهم، وأن يجيب على سؤال: لمن سأتحدث أو أكتب؟

ب ـ أن يحدد المتكلم أو الكاتب أهدافه وفقًا لنوعية المستمعين أو القرَّاء، وأن يجيب على سؤال: لماذا سأتكلَّم أو أكتب؟

جـ ـ أن يحدد المتحدث أو الكاتب محتوى كلامه أو كتابته من أفكار وحقائق، ومفاهيم، ومشكلات، وأن يحصل عليها من مصادرها الأصلية. أى أن يجيب على سؤال: بماذا سأتحدث أو أكتب؟

د ـ أن يختار أنسب الطرق أو الأساليب للكلام أو الكتابة، بما يتفق مع نوعية المستمعين أو القراء، ومع نوعية المحتوى الذي تمَّ اختياره.

٥ ـ إن التعبير عمل جاد يهدف إلى:

أ ـ إقدار التلميذ على السيطرة على اللغة كوسيلة للتفكير والتعبير والاتصال.

ب ـ إقدار على إدراك أهداف الموضوع ونوعيته وحدوده.

جـ ـ إقداره على تحمل المسؤولية والبحث عن الأفكار والمعارف، وتحديد المناسب منها وغير المناسب، والتفريق بين الحقائق والآراء.

د ـ إقداره على تنظيم الأفكار بحيث يعضد بعضها بعضًا.

هـ ـ إقداره على تذوق الجمال فيما يقرأ أو يكتب أو يستمع.

وهذا المفهوم للتعبير يحدد لنا بوضوح: من يفعل ماذا. كما يقودنا إلى أن محور عملية التعبير هو التلميذ. فالتلميذ هو الكاتب أو المتكلم. والمدرس هو فقط مرشد أو مساعد محرر، وأنه أحد القراء أو المستمعين، وليس هو الكاتب أو المتكلم.(١٢)

٦ ـ لكي نعلم التلميذ كيف يحترم كلمته، فإنه ينبغي ألَّا يكتب إلَّا إذا كان هناك داع فردي أو اجتماعي للكتابة. ومن هنا فواجب منهج التعبير أن يزود التلاميذ

بالحساسية للمواقف الاجتماعية التي تقتضي كتابة رسالة، أو كتابة تقرير أو مذكرة، أو برقية تهنئة أو تعزية، أو حكاية قصة، أو تلخيص مقال إلى آخره.

٧ ـ يجب أن يتم تعليم التعبير في جوٍّ من الحرية وعدم الخوف. فالتلميذ الخائف لا يتكلم. كما أنه يستحيل أن يعبر التلاميذ عن أفكارهم كلاما أو كتابة إذا اتسم الدرس بالقيود والضغوط والخوف. ولذا يجب على المدرس إلغاء القيود المفروضة، وتهيئة الظروف المادية والمعنوية لتتم المناقشة في جوٍّ حرٍّ.

٨ ـ ينبغي أن يوفر منهج التعبير الفرص المناسبة كي يتعود التلميذ على مهارة البحث عن المعرفة بنفسه وبذل الجهد في سبيل الحصول عليها. ولذلك ينبغي تعويده على عادة ارتياد المكتبات، والبحث عن المعرفة في مصادرها، وعلى مهارة البحث عن كتب معينة في المكتبة، والبحث عن موضوع معين من خلال تفحص محتويات الكتب المختلفة. كما ينبغي أن يدرب على مهارة عمل قائمة المراجع، ومهارة كتابة المرجع . . . إلى آخره.

٩ ـ بعد اختيار التلاميذ للموضوعات التي يريدون الكتابة عنها، ثم القراءة حولها، وجمع أفكار عنها، فإنه يفضل أن يسبق التعبير الشفوي التعبير التحريري، خاصة مع تلاميذ المرحلة المتوسطة. كما يجب أن يفهم التلاميذ فكرتين أساسيتين هما: وظيفة الفقرة في التعبير عن الفكرة الكبرى، ووظيفة الجملة في التعبير عن الفكرة الصغرى.

١٠ ـ ينبغي أن يربط منهج التعبير بين تعليم التعبير وتعليم بقية فنون اللغة الأخرى كالقراءة، والقواعد، والأدب، كما ينبغي استخدام هذه الفنون كمجالات للتحدث عنها والكتابة فيها. ويجب استخدام المناهج الأخرى التي يدرسها التلاميذ ـ كمناهج العلوم والمواد الاجتماعية ـ كفرص ومجالات للمناقشة والتلخيص والتعليق وكتابة التقارير.

١١ ـ ينبغي استغلال المواقف الطبيعية والأحداث الجارية في التعبير. إذ أن برنامج التعبير يجب أن يمد التلاميذ بالخبرات المحسوسة بطريقة مباشرة أو غير مباشرة.

١٢ ـ ينبغي أن توضع أمام التلاميذ معايير ومستويات للتحصيل. ويمكن الوصول إلى هذه المعايير عن طريق مناقشتها مع التلاميذ قبل الكتابة. فهذه المعايير تساعد كلاً من المدرس والتلاميذ على اكتشاف نواحي القوة ونواحي الضعف في التعبير. وبواسطتها يستطيع التلميذ أن يقوِّم نفسه بنفسه، وأن يرتقي بتعبيره إلى المستويات الأفضل.

وبالله التوفيق.

التعليقـــات

(١) فتحي يونس وآخرون، *أساسيات تعليم اللغة العربية والتربية الدينية* (القاهرة: دار الثقافة للطباعة والنشر، ١٩٨١م).

(٢) محمود خاطر وآخرون، *طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة*، ط٢ (القاهرة: دار المعرفة، ١٩٨١م)، ص٢٤٥.

(٣) خاطر وآخرون، *طرق*، ص٢٤٦.

(٤) J., Fisher and C. Terry, *Children's Language and Language Arts* (New York, McGraw-Hill, 1977), p. 204.

(٥) خاطر وآخرون، *طرق*، ص ص ٢٧١ ـ ٢٧٣.

(٦) K. Johnson, *English Experssion Study in Curriculum Building* (Bloomington, Illinois: Public School Publishing Co., 1932), pp. 29-33.

(٧) محمود خاطر، *قائمة المفردات الشائعة في اللغة العربية* (سرس الليان، المركز الدولي للتربية الأساسية في العالم العربي، ١٩٥٤م)، ص ب.

(٨) عبدالفتاح عبدالحميد، «تقويم منهج التعبير التحريري بالمرحلة الإعدادية،» رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة المنصورة، جمهورية مصر العربية، ١٩٨٣م.

(٩) سعيد اسماعيل (محرر)، *الكتاب السنوي في التربية وعلم النفس*، الجزءان الحادي عشر والثاني عشر (القاهرة: دار الفكر العربي، ١٩٨٦م).

(١٠) بينما كان هذا البحث معروضًا للتحكيم توطئة لنشره عام ١٩٨٦م، ظهرت ثلاثة بحوث في مجال التعبير: (١) طه غانم محمد عبدالمولى، «تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية في الجمهورية العربية اليمنية،» رسالة ماجستير، جامعة عين شمس، ١٩٨٥م؛ (٢) عبدالحميد عبدالله عبدالحميد، «تقويم التعبير الشفوي في المرحلة الإعدادية،» رسالة دكتوراه، جامعة طنطا، ١٩٨٦م؛ (٣) عبدالله عبدالرحمن علي، «تنمية بعض مهارات التعبير الإبداعي في المرحلة الثانوية بدولة الكويت،» رسالة ماجستير، جامعة عين شمس، ١٩٨٦م.

(١١) علي مدكور: *تدريس فنون اللغة العربية* (الكويت: مكتبة الفلاح، ١٩٨٤م) ص ٨٧.

(١٢) M. Keen and C. Personke, *The Language Arts: Teaching and Learning in the Elementary Scool* (New York: Martin's Press, 1976), p. 207.

Teaching Composition: A Comparison between Conventional and Functional Subjects

Ali A. Madkour

Associate Professor, Dept. of Curriculum and Instruction, College of Education, King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia.

The aim of this study is to shed light upon the functional concept in teaching composition, with comparative reference to the conventional way of teaching it.

The researcher had performed an experiment on two groups of pupils in the first grade of the intermediate stage, in one of Riyadh schools.

One of the two groups was taught composition through conventional subjects, and the other was taught throught socio-economic and daily life subjects.

The content analysis of pupils' writing was judged against six different criteria for good composition. The result has shown that the group which was taught through functional activities has done better and learned faster than the other group.

دراسات تربوية: مجلة كلية التربية، جامعة الملك سعود، م٥، ص ص ١٩١ ـ ٢١٤ (١٤٠٨هـ/١٩٨٨م)

بعض الاعتبارات والمشكلات التي تواجه مخططي برامج تعليم الكبار ومحو الأمية في البلدان النامية

عبدالرحمن سعد الحميدي

أستاذ تعليم الكبار المشارك، قسم التربية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية.

إن التخطيط لبرامج تعليم الكبار في الدول النامية يتطلب مراعاة مجموعة من الاعتبارات، قام الباحث بدراستها ومن أهمها خصائص الأميين وطبيعة المتغير الاجتماعي والثقافي وإشباع الحاجات الفردية والاجتماعية. وضمن الباحث في بحثه تجارب بعض الدول النامية في مواجهة مشكلة الأمية وتطرق إلى مشكلتين مهمتين عادة ما تواجهان مخططي برامج تعليم الكبار وتؤديان في كثير من الأحيان إلى عدم فاعلية البرامج وهما:

١ ـ التمسك بالتقاليد والخوف من التغير

٢ ـ التسرب والفشل في المشاركة

وأكد الباحث على ضرورة تدريب العاملين في مجال تعليم الكبار في الدول النامية، بسبب التغير الهائل في العلم والتكنولوجيا وظهور كثير من الأفكار الجديدة.

أولاً: مقدمة

تواجه الدول النامية عند معالجتها لمشكلة الأمية الكثير من الصعاب والعقبات، والغالب من الأبحاث التي تصدت لتلك المشكلة أن تنظر إليها نظرة عامة. ويرمي هذا البحث إلى دراسة بعض المشكلات التي تواجه العاملين في مجال تعليم الكبار في الدول النامية عند شروعهم بالتخطيط أو الإعداد لبرامج تعليم الكبار في بلدانهم وذلك في محاولة لتذليل هذه الصعاب بأسلوب علمي منهجي.

والبحث يتكون من أربعة أقسام غير المقدمة والخاتمة، القسم الأول يركز على الخلفية العامة أو الحضارية في الدول النامية ونناقش فيه السمات المشتركة لتلك الدول وأثرها في تفشي ظاهرة الأمية، وكيفية مواجهة مشكلة الأمية. والقسم الثاني يختص بدراسة الاعتبارات الضرورية التي ينبغي مراعاتها عند وضع برامج تعليم الكبار، ونناقش فيه خصائص الأميين، وطبيعة التغير الاجتماعي والثقافي، وإشباع الحاجات الفردية والاجتماعية. والقسم الثالث يناقش مشكلتين من العقبات التي تواجه الدول النامية في تطوير برامج تعليم الكبار وهما: التمسك بالتقاليد والخوف من التغيير، والفشل في المشاركة والتسرب. والقسم الرابع والأخير يتعرض لبرامج وأهمية تدريب العاملين في مجال تعليم الكبار في البلاد النامية.

ثانيًا: الخلفية العامة

تعني التنمية فيما تعنيه زيادة قدرة الأفراد على المشاركة في برامج التنمية والاستفادة من إنجازاتها. وقد أكّد Peter Du Sautor هذا المفهوم في كتابه «تخطيط وتنظيم برامج تعليم الكبار» عام ١٩٦٦م بقوله: «إن التوسع الاقتصادي لايمكن بلوغه إذا كان أفراد المجتمع غير قادرين على فهم الأدوار التي يطلب منهم القيام بها في برامج التنمية القومية، هذا بالإضافة إلى أن التعليم الابتدائي الأساسي لن يكون بوسعه إكساب هؤلاء الأفراد معارف ومهارات جديدة، لذا يجب اعتبار محو الأمية عملية استثمارية لإزالة الموانع من طريق التنمية بشكل نهائي.»[١]

وقد بين فليبس Phillips في كتابه «التعليم والتنمية» أن تحقيق الآمال الاقتصادية للبلدان النامية تعتمد على الحد من ضغوط السكان على الموارد الطبيعية، بل يجب أن تعتمد التنمية على رؤوس الأموال الخارجية والمهارات التقنية أكثر مما هو قائم الآن. كما يجب أن تعتمد على بنية اجتماعية متماسكة، ووسال اتصال أكثر تطورًا، ونظامًا تربويًا أكثر حداثة لتفادي مشكلة قلة الإنتاج والاستهلاك.»[٢]

وهكذا تصبح الخدمات الاجتماعية جزءًا من عملية التنمية، فالمدارس وتسهيلات الرعاية اليومية للأطفال، والمواصلات، والتسهيلات الصحية، والضمانات

الاجتماعية، تزداد الحاجة إليها في الدول النامية كلما زاد احتكاكها بالمجتمعات المتقدمة، وكلَّما رغبت هذه المجتمعات في تحقيق درجة من التقدم، فالتعليم يشكل رأس الحربة في عملية التنمية، كما توصف الدول التي ترتفع نسبة الأمية بين سكانها بأنها دول متأخرة.

١ ـ الخصائص المشتركة للدول النامية

تشترك الدول النامية في خصائص كثيرة، فهي في العادة دول محافظة شديدة التمسك بتقاليدها وأوضاعها الاجتماعية التي تجعل أي مبادرة للتغير الاجتماعي أمرًا محفوفًا بالمخاطر والصعاب.

وتعاني هذه الدول في الغالب من مستوى منخفض في الأخذ بأسلوب التكنولوجيا الحديثة في طرائق حياتها، لذلك نجد أن إنتاجها للسلع والخدمات يكاد يكون ضعيفًا جدًّا وتقليديًّا، كما يؤدي انخفاض مستوى الأجور في البلاد النامية إلى ضعف القوة الشرائية، الأمر الذي يجعل التبادل التجاري أمرًا صعبًا إن لم يكن مستحيلاً.

وتعتبر الزراعة المصدر الرئيس للإنتاج في الدول النامية ولاسيما في المناطق الريفية، ومع ذلك ترتفع معدَّلات سوء التغذية والفقر في هذه المناطق بشكل لافت للنظر ويفوق مثيله في المناطق الحضرية.

وتمثل الأمية مشكلة حادَّة في البلاد النامية حيث تتراوح نسبة الأمية بهذه البلاد بين ٣,٣٢٪ للذكور ٥٠٪ للإناث لفئات الأعمار ١٥+ وفق تقديرات هيئة اليونسكو عام ١٩٨٠م.[٣] وليس بخاف ما يترتب على مشكلة الأمية من قلة إنتاجية العامل في المجال الزراعي والصناعي وانخفاض مستوى الخبرة الفنية للعمالة، ونقص في القيادات الإدارية المدربة، وانكماش في طموحات الأفراد وعزلة للمجتمع، وقد أكَّدت دراسة هندية، تمَّ المقارنة فيها بين عادات العمل والحصيلة الإنتاجية للعمال المتعلمين

والأميين، أن المتعلمين من العمال ليسوا فقط قادرين على إنجاز مزيد من العمل، بل إنهم أنجزوا أعمالهم بشكل أفضل من نظرائهم العمال الأميين في المصنع نفسه، وهكذا لايستطيع أي مجتمع أن يسير في ركب التطور بدون رفع نسبة تعليم أبنائه بغض النظر عن التكلفة المادية.

وعلى الرغم مما بين الدول النامية من خصائص مشتركة، إلا أنها تختلف فيما بينها في الأساليب التي تلجأ إليها لمواجهة ظاهرة تفشي الأمية فيها، ومن هذه الاختلافات موقفها من قضايا التربية والتعليم والثروة القومية، ومستوى الخبرات التكنولوجية بين مواطنيها، ولاشك أن تحديد هذه الاختلافات أمر ضروري عند التخطيط لإعداد برامج تعليم الكبار لبلد معين أو لمنطقة معينة داخل البلد الواحد.

ومع أن انخفاض مستوى التقنية أمر شائع بين الدول النامية، إلا أن اهتمام هذه الدول ببرامج تعليم الكبار يتفاوت تفاوتًا كبيرًا. فهناك دول تنظر إلى برامج تعليم الكبار ومحو الأمية على أنها نوع من أداء الواجب، في حين يتخذها البعض الآخر وسيلة للدعاية والمفاخرة والتباهي الأمر الذي ينعكس تأثيره على أفراد المجتمع والعاملين ببرامج تعليم الكبار بالسلبية وعدم الجدية.

كما تختلف الدول النامية في مستوى الخبرة المتاحة لعمالها باختلاف مستوى التعليم والاهتمام بالتعليم التقني والمهني، وعلى سبيل المثال نجد أن لدى كل من الهند ومصر أعدادًا كبيرة من المتعلمين تزيد - في بعض المجالات - على حاجة البلاد، الأمر الذي ينتج عنه تصدير العمالة المدربة إلى بلدان أخرى. على حين نجد أن المملكة العربية السعودية لديها فائض مالي كبير يقابله نقص في أعداد المتعلمين ونقص في أعداد العمالة المدربة، ولذا تلجأ لاستيراد هذه العمالة من العديد من الدول، ومن بينها الهند ومصر، وكل هذه الدول تعتبر دولاً نامية.

يضاف إلى ذلك أن تأثير القوى الثقافية يختلف من بلد نامٍ إلى آخر، ويعتبر اللون أحد القيود التي تمنع الملونين، أو الزنوج من الالتحاق بالمدارس والجامعات، كما

كان الحال في الولايات المتحدة الأمريكية قبل حركة الحقوق المدنية، وكما هو الحال في جنوب أفريقيا. كما تسود القيود القبلية والطائفية في بلدان أخرى، وهناك بعض الدول التي تميز بين الفرص التعليمية المتاحة للذكور والإناث مما يشكل صعوبة أمام المرء للإلتحاق وللإستمرار بركاب العلم.

لذا فلا مناص للمخططين التربويين من مراعاة تلك الأمور والعمل على استيعابها جيِّدًا، لاسيما وقد انتقل تعليم الكبار من كونه جهدًا اجتماعيًّا تطوعيًّا إلى كونه عملاً بالغ الأهمية في حياة المجتمع، وذلك يتطلب نشر الوعي بأهمية التعليم بحيث يشمل أكبر قدر ممكن من قطاعات المجتمع، فمن الضروري أن يكون مخططو برامج تعليم الكبار على بيِّنة بهذه الظروف كافة.

٢ ـ كيف واجهت بعض الدول النامية مشكلة الأمية

رزحت معظم دول العالم الثالث تحت نير القوى الاستعمارية لسنوات عديدة مما أدى إلى تغيير في أنظمتها وأساليبها التربوية حيث تتطابق مع أساليب المستعمر ونظمه التعليمية، ولذلك اتبعت الهند النظام التربوي الإنجليزي، وأصبح جميع الهنود مطالبين بتعلم اللغة الإنجليزية نظرًا لأنها أصبحت لغة التعليم فيها. كما اتبعت الجزائر النظام التربوي الفرنسي وأصبحت اللغة الفرنسية لغة التعليم بها، مما أدى إلى نفور كثير من الجزائريين من هذا النظام التعليمي لأنه نظام غريب وأجنبي مما دفعهم إلى عدم الالتحاق بالمدارس الفرنسية. وأدى ذلك إلى زيادة طابور الأميين الذين أصبحوا غير قادرين ولو شفاهًا على التفاهم باللغة الفرنسية أو الاتصال مع قوى السلطة.

وهنا دول نامية أخرى ـ بالرغم من قلَّتها ـ لم تخضع في تاريخها الحديث للاستعمار، ومن أبرز هذه الدول المملكة العربية السعودية. فبينما كانت الدول الأخرى مكبلة بقيود التخلف لعدم قدرتها على استغلال مواردها الطبيعية، كانت السعودية تعاني من نقص في مواردها الطبيعية، إلى أن تم اكتشاف البترول في عام ١٩٣٨م بكميات تجارية، ولعل الفرق بين السعودية وكثير من الدول النامية، أنه لم يكن هناك

صراع ـ كما كان الحال في الجزائر ـ بين عامة الشعب والصفوة فيما يتعلق بلغة المستعمر، كما لم تشهد المملكة العربية السعودية أي صراع طائفي ـ كما هو الحال في معظم البلاد النامية، يحول دون تحقيق الفرص التعلمية المتكافئة، إلا أن المشكلة بالمملكة العربية السعودية تكمن في قلة المتعلمين الذين كان بمقدورهم تحمل المسؤولية التربوية لمواجهة مشكلة الأمية.

إن تجارب بعض الدول في مجال محو الأمية ـ عادة ما تكون ـ مفيدة للعاملين في هذا المجال، وسوف نحاول في هذا البحث التعرف على تجربتين هما: تجربة الجزائر، وتجربة تنزانيا.

أ ـ تجربة الجزائر

شعر رجال الثورة الجزائرية عام ١٩٦٢م بالحاجة الملحة لإعادة تنظيم الأوضاع الاجتماعية في البلاد بما في ذلك النظام التربوي من أجل:

١) إعادة توطيد القيم الإسلامية والعادات العربية لدى الجزائريين الذين طمس الاستعمار الفرنسي تراثهم وثقافتهم.

٢) تسوية الخلافات بين مختلف الأحزاب في المجتمع ومنها الحزب الاشتراكي الإسلامي وحزب الوسط (الصفوة) وهم يمثلون أولئك الجزائريين الذين تعايشوا واختلطوا مع الفرنسيين في المدن الكبرى والذين أظهروا ميلاً خاصًا نحو القيم الاستعمارية ونظروا إلى بقية الشعب الجزائري على أنهم متخلفون، في حين نظر الفلاحون الجزائريون إلى هؤلاء الصفوة باعتبارهم خونة وعملاء.

٣) إحلال المناهج العربية الإسلامية محل المناهج الفرنسية والحضارة الغربية.

٤) إعادة توجيه نظام التعليم من أجل الوفاء بحاجات جميع أفراد المجتمع الجزائري.

ولقد واجهت الجزائر مشكلات عديدة استطاعت التغلب ـ فيما بعد ـ على الكثير منها، ولعلَّ أبرز هذه المشكلات هي :

١) ارتفاع نسبة الأمية وخصوصًا بين الكبار حيث وصلت إلى ٧٥٪ .

٢) قلة الموارد المالية بسبب سنوات حرب الاستقلال الطويلة ورحيل الاستثمارات ورؤوس الأموال الفرنسية .

٣) نقص أعداد المعلمين المؤهلين إذ كان الموجود الفعلي من المدرسين يصل إلى عشر هيئة التدريس المحتاج إليها .

ولقد حققت الجزائر إنجازات عظيمة في مجال إصلاح التعليم في المجتمع الجزائري في الفترة بين عامي ١٩٦٧ ـ ١٩٧٠م ومن أهم هذه الإنجازات :

١) تدريس اللغة العربية، وتحول المناهج إلى مناهج جزائرية
٢) العمل على محو الأمية وتعليم الكبار
٣) تشجيع التعليم العام والزراعي خاصة في المناطق الريفية
٤) تطوير تعليم البنات
٥) تشجيع تدريس العلوم والتقنية
٦) ربط المدرسة بالمجتمع والحياة

وفي الفترة بين عامي ١٩٧٠ ـ ١٩٧٣م تم التركيز على مناهج التعليم التقليدي للكبار وبخاصة حينما أصبح عدد الطلاب في التعليم العام متساو مع طلاب محو الأمية، بالإضافة إلى أن العلاقة القوية والصلة الوثيقة بين الدارسين الكبار والعاملين في مجال تعليم الكبار قد أصبح من أهم سمات هذه البرامج .[٤]

ب ـ *تجربة تنزانيا*

سلكت تنزانيا في مواجهة الأمية منهجًا تربويًّا مغايرًا حيث كان هذا المنهج ـ وما زال ـ يؤكد على ربط المدرسة بالمجتمع، واستخدمت المدارس للتعليم الابتدائي نهارًا

ولتعليم الكبار ليلًا. وبالإضافة إلى ذلك قامت حكومة تنزانيا باستخدام الطلبة من العمال الزراعيين كجزء من عملية التعلم، كما بدأ معظم الطلبة تعلمهم في مستوى التعليم الابتـدائي بغض النظر عن أعمارهم نظرا لأن التعليم كان محدودًا للغاية في البلاد، لذلك كان من الصعوبة الفصل بين تعليم الكبار والمظاهر الأخرى للتربية التنزانية.(٥)

وبعد تحليل هاتين التجربتين في مجال محو الأمية يتضح لنا أن استمرار مشكلة الأمية بالبلاد النامية يعود إلى أسباب كثيرة منها:

١) صعوبة اقتناع المستفيدين بالالتحاق ببرامج التربية الثقافية كما هو الحال في تنزانيا

٢) ضعف الدوافع

٣) عدم إلزامية التعليم الابتدائي وعدم القدرة على تعميمه

٤) الآثار السلبية التي يتركها النظام التربوي على الالتحاق والاستمرار ببرامج محو الأمية

ويتضح لنا أن نجاح النظام التربوي في مواجهة مشكلة الأمية يعتمد على قدرته على تحقيق احتياجـات جميع أفـراد المجتمـع، بالـرغم من اختـلافهم في المستويات الاجتـماعية والاقتصادية والثقافية، ولقد قامت الجزائر وتنزانيا بتقديم برامج تعليمية جماهيرية خلقت إحساسًا قويًا عمل على تأكيد الشخصية الوطنية التي فرضت نفسها واحترامها على الآخرين مؤكدة روح الاستقلال الحقيقي، وكانت هذه الحكومات هي التي ترعى هذه البرامج.

ثالثًا: الاعتبارات التي ينبغي مراعاتها عند تطوير برامج محو الأمية

إن تخطيط برامـج متنـاسقة فعَّالة لتعليم الكبار في المجتمعات النامية يتطلب مراعـاة مجمـوعة من الاعتبارات أهمها: فهم خصائص الأميين، وفهم طبيعة التغير الاجتماعي والمساهمة فيه، وتحقيق حاجات الجماعة. وفيما يلي نناقش كل اعتبار من هذه الاعتبارات:

١ - فهم خصائص الأميين

هنـاك عدة خصائص للأميين، والتعرف على أوجه الاختلاف بين الأميين في البلاد المتقدمة والنامية أمر ضروري لتخطيط برامج محو الأمية. ويتميز الأميون في كل من الولايات المتحدة الأمريكية وكندا بالخصائص التالية:

١) أن العديد من الأميين ينحدرون من أقليات اجتماعية وثقافية وغالبًا ما يكون الأميون إمـا هنـودًا أو أمـريكيين من أصـل مكسيكي أو كوبي أو فيتنـامي، وهـذه المجموعات تعود أميتها إلى الأسباب التالية:

أ) على الـرغم من أن هؤلاء يتقنـون لغتهم الأصلية قراءة وكتـابة إلا أنهم يعتبرون أميين لأن مهاراتهم اللغوية متدنية في اللغة الإنجليزية الفصحى (أو الفرنسية الفصحى كما هو الحال في ولاية كويبك).

ب) قد يكون هؤلاء أميين، أيضًا في لغتهم الوطنية ومهاراتهم اللغوية متدنية في اللغة الإنجليزية الفحصى.

جـ) قد يكـون هؤلاء أميين، ومهـاراتهم اللغوية متدنية في اللغة الإنجليزية الفصحى ومع ذلك فهم يتكلمون اللغة الإنجليزية بلكنة ليست مقبولة عمومًا ومختلفـة تمامًـا بحيث يمكن تمييز المتكلم عنـدمـا يتحدث مع متكلمي اللغة الإنجليزية الفصحى.

٢) العزلة الموجودة بين هذه المجموعات من ناحية والمجتمع من ناحية أخرى، وذلك يؤدي إلى قلة التفاهم وعدم تبادل الأفكار والآراء، كما يؤدي إلى تنمية شعور العداء واللامبالاة مما يؤدي في النهاية إلى تدني الحياة المعيشية والصحية وفتور في الدوافع الذاتية.

٣) إن معـظم الأميين يجبرون - غالبًـا - على القيام بأعـمال ووظائف وضيعة ولاتتطلب مهارات عالية وذلك يقضي على الحوافز وعلى أي شعور للارتقاء بالذات.

٤) يظهر الأميون في المستويات المتدنية في السلم الاجتماعي ويحصل أطفالهم - عادة - على مستويات تعليمية ضعيفة.

٥) يرغب الكثير من الأميين كالهنود والأسكيمو في المحافظة على تراثهم وثقافتهم القومية ويتجنبون الاتصال بالثقافة السائدة خاصة عندما يكون الاتصال غير ضروري.

أما فيما يتعلق بالأميين في الدول النامية، فالوضع يختلف تمامًا، فقد بدأ التعليم في الدول النامية منذ فترة وجيزة، ولم يتمكن كثير من الريفيين من الالتحاق بالمدارس إلا منذ سنوات قليلة، فمثلاً لم تقدم العديد من الدول الأفريقية خدماتها العامة خارج عواصمها إلاَّ حديثًا كما أن هناك دولاً أفريقية لم تنعم ـ وحتى هذه اللحظة ـ بنظام تربوي متكامل حتى على مستوى المرحلة الابتدائية مما أدى إلى تزايد الأميين في هذه الدول، ولهذا السبب فليس بمقدورنا التحدث عن المعزولين أو المحرومين من الخدمات العامة عند مناقشة أوضاع الأميين في هذه الدول، فغالبًا ما يكون الأمي شخصية محترمة في مجتمعه وربَّما يتمتع بوضع اجتماعي واقتصادي مرموق مما يؤكد أن أي إنجاز علمي أو فكري لن يكون معيارًا حقيقيًّا للرقي الاجتماعي.

٢ ـ فهم طبيعة التغير الاجتماعي والثقافي

أوضح هاتفيلد Hatfield في كتابه «عامل التغير: عامل الصراع» الذي نشر عام ١٩٧٢م أن عامل التغير يجب أن يكون العامل الذي يحفز إلى الصراع، ولقد فسَّر التوتر على أنه إحباط لآمال المجتمع بشكل متكرر، ويحدث هذا النوع من الصراع نتيجة للعوامل التالية[٦]:

أ) التفاعل بين النظم المتضاربة ويمثل ذلك التقسيمات الإدارية في المجتمع الرأسمالي.

ب) النظم المتنافسة ويمثل ذلك نظام تعليم الكبار والمدرسة النظامية.

جـ) تطابق النظام مع أنظمة خارجية ويمثل ذلك الصراع الذي يحدث بين مدير المدرسة الجديد الذي أنهى دراسته حديثًا ولديه الكثير من الأفكار الجديدة التي تختلف عن تلك الأفكار التقليدية لكثير من أعضاء هيئة التدريس.

ويرى هاتفيلد أن الصراع يحدث عندما يصل التوتر إلى نقطة معينة تكون المجموعة في موقف الاختيار بين الأفكار الجديدة والأخرى التقليدية . وعلى سبيل المثال هل ستقبل هيئة التدريس التقليدية في المثال السابق سياسات المدير الجديد؟

والمربون المعنيون بتعليم الكبار يواجهون نوعين من التغير: النوع الأول هو التغير التربوي ، وفي هذه الحالة يقوم معلم الكبار بتغيير جزء من الإطار التربوي انطلاقًا من دوره في العملية التربوية . والنوع الثاني يحدث عندما يتقرر توسيع خدمات تعليم الكبار مما يتسبب في إحداث تغير للنظام التربوي الذي يعد أساسًا لبرامج تعليم الكبار، ويصاحب هذا التغير صراع تحدثه المجموعة المستفيدة من النظام التربوي التقليدي ، ومثال ذلك عندما يخطط مدير إحدى مدارس تعليم الكبار لتقديم برنامج تعليمي يتيح فرصة التعلم للطلبة المفصولين من المدارس النظامية بسبب سلوكهم الشائن أو بسبب فشلهم الدراسي ، يجد مدير المدرسة النظامية النهارية أقل حماسًا لإعطاء هؤلاء التلاميذ الفرصة لمواصلة تعليمهم ، وذلك للأسباب التالية :

أ) أن ذلك يضعف مركزه كمدير، حيث إن نظامه التعليمي قد أصدر حكمه بعدم قدرة هؤلاء الدارسين على التعلم .

ب) يقوم الطلبة غير الواثقين من نجاحهم في برنامج التعليم الصباحي بالتسجيل في برنامج تعليم الكبار، أو يطالبون بإحداث تغيرات في برامج التعليم الصباحي حتى تتطابق مع برامج تعليم الكبار.

ويجب على المعلمين المعنيين بتعليم الكبار أن يختاروا القوى والفعاليات الاجتماعية المؤثرة لكي تجعل عملية التغير مقبولة من أفراد المجتمع ، ويستطيع مخططو برامج تعليم الكبار التقليل من مقاومة أفراد المجتمع للتغير وذلك بإشراك البارزين من أفراد المجتمع ـ وخصوصًا مديرو المدارس الثانوية ـ في تخطيط برامج تعليم الكبار كما تعتبر اللجان الاستشارية طريقة ناجحة في العمل الجماعي .

إن إمكانيات إحداث تغير اجتماعي نتيجة لبرامج تعليم الكبار في الدول النامية إمكانيات هائلة، وتزداد هذه الإمكانيات بزيادة أعداد الأميين، فالتغير الثقافي الذي يهدف إلى تحويل المجتمع النامي إلى مجتمع متطور ومتقدم يتطلب أن تكون نسبة التعليم فيه مرتفعة، ويمكن تحقيق ذلك عن طريق إعداد برامج تعليمية للكبار تتوافق مع القيم التقليدية السائدة والقيود المتعارف عليها في المجتمع، ولاشك أن عدم معرفة العاملين في مجال تعليم الكبار لطبيعة التغير وطبيعة الصراع سيؤدي إلى فشل أي برنامج لتعليم الكبار.

وينبغي أن يقوم المنادي بالتغيير بمعالجة شروط التغيير وعوامله بطريقة تبدو وكأنها حدثت كنتاج طبيعي للقيم الحالية حتى يكون التوتر والصراع قليلاً، وأن يتجنَّب المربون المعنيون بتعليم الكبار الدخول في صراع مباشر مع الأحزاب والجماعات، وأن يتعرفوا على القيم الاجتماعية السائدة في المؤسسات، والاتصال بقادة المجتمع لمساعدتهم في تطوير برامج تعليم الكبار وتنفيذها وذلك لما يتمتع به أعضاء المجتمع البارزين وقادته المحليين من نفوذ وسلطة مما يكون له أثر إيجابي على نجاح برامج تعليم الكبار وذلك يفرض على المخططين لبرامج تعليم الكبار في البلاد النامية ضرورة الحصول على مشاركتهم وكسب تأييدهم، فعمدة القرية، أو رئيس القبيلة، وإمام المسجد، يتمتعون بتأثير قوي في مجتمعاتهم ولذلك لابد من أن يحظوا بقدر كافٍ من التقدير والتكريم والاحترام عند التفكير في إعداد البرامج التعليمية للكبار من أجل ضمان الموافقة والمؤازرة والتأييد لهذه البرامج، ومما لاشكَّ فيه أن برامج تعليم الكبار لن تنال حظها من النجاح والتطور، إلَّا إذا كان التصادم والصراع في أدنى درجاته.

٣ ـ تحقيق حاجات المجتمع

أدركت أجهزة التنمية في كثير من الدول النامية أهمية التعليم وأهمية إعادة تنظيم بنية الجماعة البشرية كأهداف لابدَّ من تحقيقها لدورها البارز في دفع عجلة التقدم وتحقيق التنمية. وحتى الخمسينات من هذا القرن اتجهت عمليات التنمية نحو تحقيق مزيد من التنمية الزراعية والصناعية باعتبارها المؤشر الحقيقي للتنمية، إلَّا أن الاهتمام

الثانوي بتطوير حياة العمال لتحسين مهاراتهم وقدراتهم الإنتاجية واستخدامهم الآلات والأجهـزة الحديثة، وتحسين أساليب تعاملهم مع البيئة المحلية أدَّى إلى عدم فعالية برامج التنمية الاقتصادية، وانعكس ذلك على وضع الخطط لتحقيق التنمية الاجتماعية والاقتصادية، وزيادة العناية ببرامج تعليم الكبار وحملات محو الأمية كأساليب ضرورية لبلوغ التنمية المنشودة.

ومن الضروري أن تعمل برامج تعليم الكبار على تحقيق حاجات جميع أفراد المجتمع، وأن تحافظ هذه البرامج على الأمور التقليدية المتعارف عليها من قبل أفراد المجتمع، حيث إنها تعتبر واحدة من أقوى الحاجات التي ينبغي العمل على إشباعها ويعني هذا:

أ) أن يقوم معدو برامج تعليم الكبار بدراسة البيئة الأساسية للمجتمع؛

ب) أن يضع مخططو هذه البرامج في حسبانهم سهولة تنفيذها، ومشاركة أفراد المجتمع فيها؛

جـ) وأن تتفق هذه البرامج مع القيم الاجتماعية السائدة في المجتمع.

فمثلاً في المملكة العربية السعودية لاتستطيع المرأة مغادرة منزلها إلاَّ إذا كانت مرافقة لأحد محارمها، وهي أيضًا لاتستطيع إلاَّ حضور الاجتماعات النسائية فقط. ومن خلال هذه الظروف نستطيع أن نحكم بالفشل على أية برامج لتعليم الكبيرات إذا ما شرعنـا في إنشـاء فصـول مختلطة لمحـو الأمية، ولابـدَّ من دراسـة سمات المجتمـع وخصائصه، ودراسة ذلك دراسة عميقه من قبل مخططي برامج تعليم الكبار. لذا لابدَّ من الأخـذ في الاعتبار عند التخطيط لبرامج محو الأمية وتعليم الكبيرات في المملكة العربية السعودية تحديد الأمور التالية:

أ) متى تصبح المرأة قادرة على الذهاب إلى المدرسة؟

ب) متى ينتهي عملها المنزلي؟

جـ) متى يكون محرم المرأة جاهزًا لتوصيلها إلى المدرسة؟
د) هل المدرسة قريبة من المنزل؟
هـ) هل المواصلات متوافرة؟

إن مراعاة خصائص الأميين، والقيم الاجتماعية في المجتمع، وطبيعة التغير أمور كفيلة بنجاح وفعالية تعليم الكبار في البلدان النامية. ومع ذلك فليس الأمر سهلاً، وإنما هناك كثير من المشكلات التي تواجه المربين المعنيين بتعليم الكبار.

رابعًا: المشكلات التي تواجه مخططي برامج تعليم الكبار

نناقش فيما يلي مشكلتين مهمتين تواجهان مخططي برامج تعليم الكبار وتؤديان ـ في كثير من الأحيان ـ إلى عدم فعالية هذه البرامج وهما:

١ ـ التمسك بالتقاليد والخوف من التغيير

من المعروف أن البلاد النامية مجتمعات تتمسك بحرفية التقاليد التي تتمتع بسيطرة لامثيل لها في الحضارات الغربية، وهذه الخاصية تؤثر في حياة الأفراد وتدفعهم إلى العمل وفق تطلعاتهم التي ترسمها المجتمعات التي ينتمون إليها، وتضع كثيرًا من العراقيل والعقبات أمام تنفيذ برامج تعليم الكبار.

فمثلاً يتوقع الدارس الكبير التشجيع والمؤازرة من قبل المعلمين ولكنه في الوقت نفسه يعامل بكثير من السخرية والتهكم من قبل أقرانه الأميين، وكثيرًا ما يواجه الدارس الكبير مصاعب عديدة عندما يحاول تعديل دوره في الحياة في مجتمعه التقليدي. إن فرص نجاح الجهود التعلمية لهذا الفرد تعتمد اعتمادًا كبيرًا على مدى قدرته على الاحتفاظ بعلاقاته الاجتماعية وصداقاته مع أقرانه الأميين، وفي الوقت نفسه يقوم ببناء صلات وروابط جديدة مع مجموعة المتعلمين.

ولقد وجد فريق من العلماء نلسون Nelson ، وجونز Johns ، وكاربنتر Car-penter في جمهورية الدومنيكان أن حجم التعليم يرتبط ارتباطًا مباشرًا بالمواقف الإيجابية

تجاه تعليم الكبار. ومن ثم فإن أولئك الذين ينعمون بقسط وافر من التعليم من أبناء الدول النامية يودون أن يكون لهم دور في الجهود المباشرة نحو الكبار وتعليمهم، وبالرغم من توافر هذه القيادات المتعلمة في الولايات المتحدة الأمريكية، إلاَّ أنها مازالت محدودة في كثير من الدول النامية. (٧)

كما أن الخوف من التغيير الناتج عن عدم الثقة بالنفس قد يدفع الدارسين الكبار في كثير من الدول النامية إلى عدم الاهتمام برسم صورة حياتهم ومستقبلهم. وهذا مغاير تمامًا عمَّا يحدث في المجتمعات المتقدمة، وعلى الرغم من أن الطبقات الفقيرة تسيطر عليها الاتكالية والقناعة بالأمر الواقع، وهذه الظروف تجعل جهود التقويم الذاتي تبدو بلا قيمة أو فائدة. نجد أن أفراد الطبقات المتوسطة في كثير من الدول النامية ـ وفي معظم البلاد المتقدمة ـ يشعرون بأن جهودهم فقط هي العوامل الحاسمة في تحسين ظروفهم وحياتهم الخاصة.

٢ ـ التسرب والفشل في المشاركة

يؤكد تسلسل ماسلو Maslow الهرمي الخاص بتحقيق الذات أنه إذا لم يتم إشباع إحدى حاجات الفرد بعد الاشتراك في أحد برامج تعليم الكبار، فالنتيجة تكون الفشل في المشاركة أو التسرب من المدرسة. (٨)

فعندما يفقد أحد الدارسين الحاجة إلى الأمن بسبب حضوره إلى إحدى مدارس تعليم الكبار، فمن الممكن أنه لن يستمر في هذه الدراسة. وإذا كان الدارس في إحدى مدارس تعليم الكبار مدعاة للسخرية من قبل أقرانه (فقد الحاجة إلى التقدير) فمن المؤكد أن هذا الدارس لن يواصل تعليمه.

وعندما تكون الحاجة الفردية، والقوى الاجتماعية قوية تجاه تعليم الكبار، فالنتيجة الحتمية هي ارتفاع معدَّلات التسجيل والمشاركة من قبل الأفراد. أما إذا كانت الحاجة الفردية قوية، ولكنها غير مدعمة بالقوى الاجتماعية، فإن نسبة المشاركة تكون

متـدنية للغاية، وعندما تشجع الفعاليات الاجتماعية برامج تعليم الكبار مع انعدام الحاجة الفردية، فإنها تؤدي إلى دفع الأفراد إلى التسجيل في البرامج ثم يتبع ذلك تسرب حاد بعد بدء الدراسة.

وتبدو هذه الاعتبارات مهمة بصفة خاصة فيما يتعلق ببرامج تعليم الكبار التي تنظمها وترعاها حكومات الدول النامية من خلال جهودهم في نشر التعليم الجماهيري ومحو الأمية في بلاد تكثر فيها نسبة الأمية، وذلك يتطلب من معدي برامج محو الأمية وتعليم الكبـار ليس فقط تأييد البرامج المقترحة بل ينبغي أن يحرصوا أيضًا على فهم الدوافع الشخصية الفردية للمجموعة المعنية بهذه البرامج والعمل على إشباعها.

إن الاتجاه الغالب في كثير من البلدان النامية أن تكون المدرسة الابتدائية مركزًا لتعليم الكبـار، وأن يكـون المنهج الابتدائي منهجًا لهم، وأن يكون مدرس الصغار مدرسًا لهم، بل يعامل الكبار ـ في كثير من الأحوال ـ كما لو كانوا صغارًا. ويعد هذا واحـدًا من المـمارسـات البـالغـة الأذى والضرر، ويسبب خدش كبريائهم وامتهـان كرامتهم، الأمر الذي يؤدي إلى ارتفاع نسبة التسرب من البرامج وعدم التسجيل في مدارس محو الأمية. ومن الأسباب التي أشارت إليها العدساني (١٩٧٢م) في دراستها حول مشـكلة التسرب من مدارس محو الأمية في الكـويت ما يلي:[٩] المشكـلات الأسرية، والمواصلات، والإهانات الشخصية، والتداخل في مواعيد العمل، وموقف المعلم من الدارسين، وتعب المهنة، ومقر الدراسة.

وقد كشف المعهد الدولي لتعليم الكبار في طهران أن أسباب التسرب تعود إلى التـأخـر الـدراسي، والمشكلات المهنية، وتغيير محل الإقامة، وسوء التنظيم والعمل الرسمي وهيئة التدريس غير المدربة والمسؤوليات الأسرية.

والجدول (١) يوضح أسباب التسرب والتوزيع التكراري لظهورها في الدراسة التي أجراها ذلك المعهد:[١٠]

جـدول (١)
أسباب التسرب والتوزيع التكراري

السبـــــــب	حـــالات التكـــرار
العمل الرسمي	١٨
الترحل وتغيير محل الإقامة	٣٠
قدرة الطالب العقلية	٣٤
المشكلات المهنية والوظيفية	٢٤
ســـوء التنظـــيم	١٤
طاقم التدريس غير المؤهل	١٦
نقص المواد اللازمة للتعليم	٧
المشكلات النفسية والمشكلات الأخرى	٨
المسؤوليات الأسرية	١٢
أسبـــاب أخـــرى	٥

خامسًا: تدريب العاملين في مجال تعليم الكبار في الدول النامية

أصبحت الدورات التدريبية ضرورة من ضرورات العصر الحديث بسبب التغير الهائل في العلم والتكنولوجيا وظهور كثير من الأفكار الجديدة، بمعنى أننا نعيش عصرًا من أهم سماته الانفجار المعرفي. فما يعد جديدًا في عالم المعرفة اليوم، يصبح بعد فترة وجيزة غير ذلك، الأمر الذي يجعل من تدريب العاملين في مجالات تعليم الكبار أمرًا ضروريًا، وخـاصة في البلاد النامية حيث لايعد هؤلاء إعدادًا تربويًا يؤهلهم للقيام بمهام تعليم الكبار.

ويشير مالكولم نولز[١١] Malcolm Knowles إلى بعض مميزات المربي الجيد في كتابه حول «مزايا المربين المعنيين بتعليم الكبار» الصادر عام ١٩٧٣م إلى ما يلي:

١) أن يكون المربي محبوبًا وعطوفًا ومقبولاً
٢) أن يكون واثقًا من قدرات طلابه في اتخاذ القرارات
٣) أن يهتم بتحديد حاجات المتعلمين وتحقيقها
٤) أن يكون المعلم متفتح الذهن

كما أضاف نولز أن الدارسين يحتاجون إلى إشباع احتياجاتهم البشرية وأهدافهم من الدراسة التي يودون الالتحاق بها حتى يكون لمشاركتهم معنى. لهذا ينبغي على المعلمين المعنيين بتعليم الكبار معرفة خصائص واحتياجات الدارسين وأن يكونوا متمكنين من المادة التي يقومون بتدريسها.

وقد أكَّد الحميدي (١٣٩٧هـ) في بحثه حول «دور المدير التنفيذي في خطط تعليم الكبار»[١٢] أن الشروط التي يجب توافرها في مدرس الكبار هي:

١) أن تكون لديه الرغبة بتدريس الكبار والتعامل معهم؛
٢) أن يشعر طلابه بالاحترام وتقدير تجاربهم في الحياة؛
٣) أن يكون قادرًا على تدريس الطلبة أفرادًا وجماعات؛
٤) أن يكون ملمًّا بمادته وقادرًا على وضعها في قالب يتناسب مع مقدرتهم؛
٥) أن يكون مرنا في تقبل الأساليب واختيار الطرق التي تلائمهم؛
٦) وأن يكون على معرفة بنفسيات الكبار.

وتلعب مؤسسات التعليم العالي في البلدان المتقدمة دورًا مهمًّا في تدريب العاملين في مجالات تعليم الكبار، بينما لايحصل العاملون في مجالات تعليم الكبار وخصوصًا المعلمون في الدول النامية على التدريب الكافي، وغالبًا ما يتم إلحاقهم بمدارس محو الأمية كمعلمين، على الرغم من أنهم حديثو التخرج. وإذا كان هذا الإجراء مقبولاً في وقت ما فإنه الآن ـ وقد بلغ هذا الميدان مرحلة من التطور أصبح يتطلب إطارًا متخصصا يضم منظمين يعملون طول الوقت، وكذلك إداريين واختصاصيين في وسائل الاتصال الجماهيري ـ أصبح غير مقبول.

وأعد كل من قسام Kassam وهول Hall دراسة ميدانية حول التدريب أثناء الخدمة في ريف تنزانيا، ركزت على ما يراه مراقبو محو الأمية من العناصر الأساسية والموضوعات التي يجب توافرها عند تدريب مدرسي محو الأمية، حيث تبين لهما ما هو مبين في الجداول (٢) ـ (٧).[١٣]

جـدول (٢)
الموضوعات المقترحة للندوات الدراسية للمعلمين المتطوعين

الإجابـــة	حـالات التكـرار	النسبـة المئويـة
طرق تدريس القراءة والكتابة	٥٨	٨٥
التربيـة السياسيـة	٤١	٦٠
علـم النفـس	٣٤	٥٠
التخطيط والإدارة	٣٠	٤٤
الزراعـة	٢٣	٣٤
الصحـــة	٢١	٣١
الطرق الجماعية	١٢	١٨
القيـادة	٦	٩

جـدول (٣)
الوقت اللازم لتدريب معلمي الكبار

المـدة اللازمـــة	النسبـة المئويـة
أكثر من اثني عشر أسبوعًا	١
تسعة أسابيع إلى عشرة أسابيع	١٢
سبعة أسابيع إلى ثمانية أسابيع	٩
أربعة أسابيع إلى ستة أسابيع	٢٢
أسبوعان إلى ثلاثة أسابيع	٤٣
أسبـوع واحـد	١٢
إجابات أخرى	٣

جـدول (٤)
عدد حلقات المتابعة الدراسية المطلوبة كل سنة

الإجـابـــــة	النسبـة المئويـة
أكثر من أربع حلقات	٤
أربـع حلقـات	٧
ثـلاث حلقـات	١٨
حلقتـــان	٤١
حلقـة واحـدة	١٦
إجابات أخرى	٧

جـدول (٥)
مـدة الحلقـة الدراسيـة

الإجـابـة	النسبة المئوية
أكثر من سبعة أيام	٩
أربعة أيام إلى سبعة أيام	٣٤
يوم إلى ثلاثة أيام	٥٦
بـدون إجابـة	٧

جـدول (٦)
المزايا الخاصة التي تجعل المعلمين المتطوعين أكثر فعالية من بقية زملائهم

الإجـابـة	النسبة المئوية
أكثر تأهيلاً علميًا	٥٦
النضـج	٢٢
الوعـي السياسي	١٨
الخبرة في التدريس	١٠
بـدون إجـابـة	٩
الموهبة الطبيعية (الفطرة)	٦
التدريـب الخـاص	٦

جـدول (٧)
أسبـاب الأداء الضعيـف

الإجـابـة	النسبة المئوية
عدم كفاية التعليم	٤٤
الفقر أو عدم دفع رواتب للمعلمين	٣١
عدم كفاية التدريب	٢١
بـدون إجـابـة	١٣
فقدان التقبل الاجتماعي	١٢
الموقـف السـيء	١٢
سوء الحالة المعيشية	٤
مشكلات المواصلات	٣
نقص الأوراق والأجهزة	٣

اقترح الحميدي (١٩٧٠م) في بحثه حول «تدريب العاملين في تعليم الكبار»[١٤] منهجًا لتدريب العاملين في مجالات تعليم الكبار، ويشتمل المنهج على المواد التالية :

أولًا : بالنسبة للمدرسين

١) مدخل في المناهج
٢) خصائص الدارسين الكبار
٣) طرق التدريس وأسسها
٤) طرق تدريس الوسائل التعليمية
٥) الفروق بين تدريس الكبار والصغار
٦) بيئة الجماعة
٧) المدرسة والمجتمع
٨) إرشاد الكبار
٩) التقـويـــم
١٠) تدريب عملي

ثانيًا : بالنسبة للمديرين

١) مدخل في المناهج
٢) خصائص الدارسين الكبار
٣) طرق التدريس
٤) أنماط الإدارة
٥) تمويل برامج تعليم الكبار
٦) المدرسة والمجتمع
٧) بيئة الجماعة
٨) مصادر المجتمع
٩) أساليب التدريب
١٠) تدريب عملي

ثالثًا: بالنسبة للمرشدين

١) خصائص الدارسين الكبار
٢) طرق التدريس وأساليبها
٣) مناهج البحث وأساليبه
٤) التقويـــم
٥) المقابلات والإرشاد النفسي
٦) بيئة الجماعة
٧) إرشاد الكبار
٨) المدرسة والمجتمع
٩) مصادر المجتمع
١٠) تدريب عملي

سادسا : الخـاتمـــة

يتضح من هذه الدراسة أن تطوير المجتمع وتنميته تعتبر عملية إنسانية في المقام الأول. ولذلك فإن نشر برامج تعليم الكبار يلعب دورًا بارزًا في إمكانيات إحداث التغير الاجتماعي في البلاد النامية، وأن التنمية الشاملة التي تعنى بالإنسان والاقتصاد معا هي الأسلوب الذي يدفع بعجلة التقدم والتطور في البلدان النامية.

كما أن التغـير الاجتـماعي يتطلب دراسة تحليلية متأنية للمجتمع للوقوف على خصائص المجتمعات التقليدية حتى لاتتعارض أساليب التغيير مع القيم السائدة في المجتمـع، ومن هنـا ينبغي أن يحاول المعلمون المعنيون بتعليم الكبار اختيار القوى والفعاليات الاجتماعية المؤثرة حتى تكون عملية التغير مقبولة من أفراد المجتمع.

هناك ضرورة لتعزيز أواصر التعاون مع القادة البارزين في المجتمع ـ لما يتمتعون به من سلطة ونفوذ ـ ودفع المتعلمين من هؤلاء القادة للمشاركة في تخطيط برامج تعليم الكبار وتنفيذها.

تعليقـــات

(١) Peter du Sautoy, *The Planning and Organization of Adult Literacy Programmes in Africa* (Paris: UNESCO, 1966), p. 24.

(٢) H. M. Phillips, *Literacy and Development* (Paris: UNESCO, 1970), p. 26.

(٣) المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، *مؤتمر الإسكندرية الرابع* (تونس، ١٩٨٤م)، ص ١٠.

(٤) O. Skander "Strategies for Directing Existing Educational Systems Towards Lifelong Education: What the Algerian Experience has to Contribute," ERIC ED 074 329, p. 23.

(٥) Paul Mhaiki and Budd L. Hall, "The Integration of Adult Education in Tanzania," (1972) ERIC ED 068 781, p. 17.

(٦) C. R. Hatfield, Jr. "The Agent of Change: The Agent of Conflict" (1972) ERIC ED 073 336, p. 17.

(٧) Bardin H. Nelson, Earl Jones, and Edwin H. Carpenter." Factors Affecting Attitudinal Patterns Toward Education in the Dominican Republic," ERIC ED 032 961, p. 14.

(٨) A. H. Maslow, *Motivation and Personality* (New York: Harper and Row, 1954), p. 37.

(٩) Hashamiah Mohammed Saleh Al-Adasany, *Reasons for Drop-out as Seen in the Center for Illiteracy in Kuwait* (Cairo: UAR Government Press, 1972), p. 79.

(١٠) International Institute for Adult Literacy Methods, "Literacy Projects on the Replies to the Institue's Questionnaires," ERIC ED 057 351, p. 79.

(١١) Malcolm Knowles, "The Adult Learner: A Neglected Species," (1973) ERIC ED 084 368, p.89.

(١٢) عبدالرحمن الحميدي، «دور المدير التنفيذي في خطط تعليم الكبار في المملكة العربية السعودية،» *دراسات*، مج ١، (١٣٩٧هـ)، ص ص ١٤-١٥.

(١٣) Budd Hall and Yusef Kassam, "Studies in Adult Education in Tanzania," ERIC ED 067 547, p. 11.

(١٤) عبدالرحمن الحميدي، «تدريب العاملين في تعليم الكبار،» *تعليم الجماهير*، بغداد، س٧، ع١٧ (سبتمبر ١٩٨٠م)، ص ص ١٤-١٥.

Some Considerations and Problems Which Meet the Planner of Adult Education and Erradication of Illiteracy Programs in Developing Countries

Abdulrahman S. Al-Hamidi
Associate Professor, Dept. of Education, College of Education, King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia.

Planning literacy programs for developing countries requires specialized considerations. The researcher studied those considerations. Among these were characteristics of illiterates in developing countries and the nature of cultural and social change. Also considered were factors which satisfied personal and community needs. Included in the research were case studies of how some developing countries have met the needs of their population in the erradication of illiteracy. The two ever-present problems in erradication of illiteracy programs: 1) traditionalism and fear of change, and 2) student drop-out and failure to participate were discussed.

The importance of continuing training of teachers to keep up with new developments in the field was emphasized.

دراسات تربوية: مجلة كلية التربية، جامعة الملك سعود، م٥، ص ص ٢١٥ ـ ٢٣٥ (١٤٠٨هـ/١٩٨٨م)

قصور التربية العربية عن تحقيق التنمية

مصطفى محمد متولي

الأستاذ المساعد بقسم التربية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية.

تعتبر الدراسة خطوة على طريق النقد التربوي، وتستهدف تقويم الدور الذي تقوم به التربية العربية في تحقيق التنمية. وتنقسم الدراسة إلى ثلاثة أقسام تناولت العلاقة بين التربية والتنمية، ومدى استجابة النظم التعليمية العربية لتحقيق التنمية الشاملة التي تتطلع إليها البلاد العربية، ثم وضع تصور لتخطيط التربية العربية يسهم في تحقيق التنمية.

وكشفت الدراسة أن التنمية عملية معقدة تتطلب إحداث تغيرات جذرية في جوانب المجتمع المتخلف، وأن التربية قوة فعالة في تحقيق التنمية بما لها من تأثير في الأنماط السلوكية وتدريب القوى العاملة القادرة على التكيف مع التغيرات السريعة في أساليب الإنتاج.

وأوضحت الدراسة أنه على الرغم من التقدم الذي أحرزته النظم التعليمية العربية في السنوات الأخيرة، إلا أن هناك جوانب قصور تتمثل في مجموعة الأنماط السلوكية التي تعوق التنمية، وعدم التوازن في قوة العمل العربية سواء في كميتها بمستويات المهارة المختلفة أو في مستواها التعليمي.

وأبرزت الدراسة أن الوطن العربي في حاجة إلى بناء بشري من نوع جديد يتم بتركيز تخطيط التربية العربية على تعديل الأنماط السلوكية، وتغيير بنية التعليم، وربط التعليم بالإنتاج، حتى تلعب التربية دورها الفعال في تحقيق التنمية المنشودة.

مقدمـــة

التنمية عملية تغيير حضاري بالغ الصعوبة والتعقيد، تتطلب تبديلاً اجتماعيًا للواقـع التـاريخي الذي يعيشه المجتمع المتخلف يتناول أساليب الإنتاج الاقتصادي وأنماط السلوك الاجتماعي. وهذا يعني أن التنمية تستهدف إحداث تغيير أساسي في البناء الاجتماعي، وتبديلاً للموجهات الفكرية والقيمية التي تعوق التحديث والتقدم.

ومن هنا يرى هاربسون أن التنمية أكبر من مجرد النمو الاقتصادي إذ أنها تبحث عن التحـديث في مختلف المجالات.[١] ويؤكد توماس سوافي أن التنمية لاتهتم فقط بزيادة معدلات الإنتاج وإنما تعنى بالدرجة الأولى بالتغيير والتحول في البناء الاجتماعي وفي العلاقات السائدة بين الناس.[٢] ويرى ولبرت مور أن التنمية التي تنشدها الدول النامية والمتقدمة على السواء تستلزم وجود إطار قيمي للفرد، ونظام توظيف قائم على الكفـاية المهنية، كما تتـطلب قدرًا كبـيرًا من الاستقـرار السياسي وتجديدًا في النظام التربوي.[٣]

وتحاول الدول النامية ـ ومنها الدول العربية ـ مدفوعة برغبتها في اللحاق بركب الحضـارة والتقـدم أن تعبر فجوة التخلف عن طريق التنمية، وإن كان مدى نجاح أسلوبها يتأثر ـ إلى درجة بعيدة ـ بالعوامل الاجتماعية والثقافية والتاريخية التي تحدد عملية التغير الاجتماعي، وهنا تكمن أهمية التربية في التنمية.

ولاشك أن التنمية الشاملة هي الطريق الذي يجب أن تسلكه الدول العربية لتحقيق التقدم المنشود. فقد تبين للباحثين استحالة الفصل بين التنمية الاقتصادية والتنمية الاجتماعية لأن كلًّا منهما شرط لتحقيق الآخر بسبب التأثير والتأثر المتبادلين بين الـظواهر الاجتماعية والاقتصادية. فالتركيز على التنمية الاقتصادية دون تهيئة الأفراد وإثارتهم للمشاركة في عمليات التنمية يحدث نمطًا من التخلف الثقافي. كما أن التركيز على الجانب الاجتماعي للتنمية دون الجانب المادي يؤدي إلى زيادة في تطلعات الأفراد في الوقت الذي تعجز فيه إمكانياتهم عن مواجهة هذه التطلعات وهذا يضر بأهداف

المجتمع. ولكي يتحقق التوازن ينبغي أن تكون التنمية عملية متكاملة «تنصب في آن واحد على النواحي الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والثقافية. فالاقتصاد والمجتمع والثقافة والتربية هي جوانب لواقع واحد ولا يمكن دون عسف فصلها.»(٤)

والدراسة الحالية خطوة على طريق النقد التربوي تستهدف تقويم الدور الذي تقوم به التربية العربية في عملية التنمية، وتشخيص جوانب القصور التي تحول دون جعل التربية أداة مؤثرة في تحقيق التنمية بالسرعة المنشودة في الوطن العربي.

وتبرز أهمية الدراسة من إيمان البلاد العربية بأهمية التربية في بناء البشر، وبالدور الإيجابي الذي يمكن أن تقوم به التربية في تحقيق التغير الاجتماعي والنمو الاقتصادي والاستقرار السياسي، وبأن التنمية عملية ذاتية تعتمد ـ بدرجة كبيرة ـ على الثروات الطبيعية التي يمتلكها المجتمع، والاحتياجات التي يشعر بها، وخصائصه الثقافية ونظامه التربوي.

ولعل الملامح المشتركة بين النظم التربوية العربية تساعدنا على التحدث ـ دون تحفظات كثيرة ـ عن التربية العربية كنشاط عام تكاد لاتختلف سماته من بلد عربي إلى آخر. ورغم اختلاف النمو الكمي والكيفي للتعليم في الوطن العربي، إلا أن التشابه في أهداف التربية وأساليبها وطرقها ومؤسساتها يظل دافعًا قويًا لاستخدام مصطلح التربية العربية في هذه الدراسة، ومحاولة تقويم دورها في تحقيق التنمية الشاملة.

وتنقسم الدراسة إلى ثلاثة أقسام: يحدد القسم الأول منها العلاقة بين التربية والتنمية؛ أما القسم الثاني فسيتقصي مدى استجابة التربية العربية لتحقيق التنمية ويبرز جوانب القصور التي حالت بين التربية العربية ومساهمتها في تحقيق التنمية؛ وفي القسم الثالث يضع الباحث تصورًا لتخطيط التربية يسهم في تحقيق التنمية.

التربيـة والتنميـة

التربية قوة فعالة في تحقيق التنمية الاقتصادية والتماسك الاجتماعي. ويؤكد آدم سميث أهمية الـتربية في مواضـع كثـيرة من كتابه «ثروة الأمم» موضحًا أن القدرات المكتسبة لدى أفراد المجتمع تعتبر أحد الأركان الأساسية لرأس المال الثابت.[٥] كما بين ألفريد مارشال أن أثمن ضروب رأس المال هو ما يستثمر في البشر، وأكد أن التربية نفسها عملية استثمار قومي.[٦] ويؤكد حامد عمار أن الاستثمار في التربية يدفع ويطور عمليات الإنتـاج وينمي الاتجـاهـات والقيم التي ترتبط بأنـماط الإنتاج والاستهلاك المنشـودة.[٧] ومن هنـا يؤمن الاقتصـاديون أن وضع استراتيجية رشيدة لتنمية الموارد البشرية شرط لاغنى عنه لتحقيق النمو الاقتصادي.

وهناك الكثير من الدراسات التي توضح العلاقة الارتباطية الموجبة بين التعليم وزيادة إنتاجية العامل وارتفاع دخله، نذكر منها على سبيل المثال دراسة «سترومبلين» التي أظهرت أن أي قدر من التعليم الجيد له أثر ملموس في زيادة إنتاجية العامل، والبحث الذي نشرته لجنة التخطيط بالاتحاد السوفيتي يفيد بأن الكفاية الإنتاجية للعامل تتضاعف كلما ارتفع مستوى تعليمه، والأبحاث التي قام بها شولتز أوضحت أن زيادة الدخل القومي العام في الولايات المتحدة ترجع إلى معدل العائد في الاستثمار التربوي.[٨]

وهكـذا يتضـح أن التربية هي المدخل الطبيعي لبناء الإنسان. بل إن البشر أفضل وأبقى من المنجزات المادية. والمثل أمامنا قائم في تجربتي ألمانيا واليابان حيث خرجت كل منهما من الحرب العالمية الثانية باقتصاد محطم، ولكن لم يمض وقت طويل حتى استعادتا مكانتهما الاقتصادية في الأسواق العالمية بفضل وجود الإنسان القادر على إعادة البناء. لذلك يرى هاربسون أن «المشكلة الأساسية في معظم البلاد النامية ليست في افتقارها إلى مصادر الثروة الطبيعية، بل حاجتها إلى تنمية مصادر الثروة البشرية. لذلك كان لزامًا على تلك البلدان قبل كل شيء العمل جاهدة على بناء رأسمالها البشري.[٩]

على أن التربية ليست ضرورية فقط لإعداد العناصر المؤهلة اللازمة للتنمية، ولكنها تعمل أيضا على إزالة الكثير من العوائق الاجتماعية التي تعرقل حركة النمو الاقتصادي. فالتربية تلعب دورًا مهمًّا في تطوير الشخصية الإنسانية وإعادة بنائها. كما تعمل التربية على كسب أنماط من السلوك تناسب التنظيمات الاجتماعية الناشئة عن الأخذ بالأساليب العلمية والتكنولوجية، وتعيد بناء الآراء والمعتقدات لتواكب التغيرات الاجتماعية التي تعصف بها رياح التنمية.

وفي ضوء ذلك يمكننا تحديد الدور الذي تقوم به التربية في تحقيق التنمية الاجتماعية والاقتصادية في محورين رئيسين هما:

أولاً: تعديل أنماط السلوك ونظام القيم والاتجاهات بما يناسب الطموحات التنموية في المجتمع.

ثانيًا: إعداد القوى البشرية المدربة اللازمة للنهوض بالمشروعات الاقتصادية والاجتماعية وتزويدها بالمعارف والمهارات والقيم التي تهيؤها للتعايش بنجاح مع خصائص العصر التقني.

استجابة التربية العربية لظروف التنمية

باستقصاء العوامل المسؤولة عن تخلف التنمية في الوطن العربي نجدها تعكس بصفة عامة قصور أساليب التربية العربية ومؤسساتها عن القيام بدورها في تحقيق التنمية الشاملة. وبتتبع مدى استجابة التربية العربية لتحقيق التنمية في مجال تعديل سلوك المواطن العربي وإعداد القوى البشرية المدربة يتكشف لنا بوضوح أبرز جوانب القصور التي حالت بين التربية العربية ومساهمتها في إحداث التنمية المنشودة.

التربية وتعديل سلوك المواطن العربي

مما لاشك فيه أن النشاط الاقتصادي لايدور في فراغ، وإنما يتم في محيط من النظم الاقتصادية والاجتماعية والسياسية. لذلك تؤثر العادات والتقاليد والمثل والقيم

والحوافز والاتجاهات التي تسود مجتمعًا ما في عملية التنمية به. وقد تكون هذه الأنماط السلوكية عاملاً مساعدًا للتنمية كما هو الحال في البلاد المتقدمة، وقد تكون عاملاً معوقًا للتنمية كما هو الحال في البلاد النامية.

وهناك الكثير من الأنماط السلوكية والفكرية ذات التأثير السلبي على حركة التنمية والتي ترسبت لدى المواطن العربي عن طريق التربية التقليدية. وبالرغم من محاولات تجديد التربية العربية وتحديثها في السنوات الأخيرة، إلا أن أثرها في تغيير هذه الأنماط السلوكية لايزال محدودًا. ونستطيع أن نلمس بوضوح مجموعة من مظاهر السلوك التي تعوق تحقيق التنمية بالمعدلات المنشودة في لبلاد العربية ومن أهمها:

سوء توجيه المدخرات

تسود البلاد العربية ـ كغيرها من البلاد النامية ـ ظاهرة ضعف القدرة على الادخار الاختياري. ويمكن أن يعزى ذلك إلى سوء توزيع الدخل القومي، وانخفاض مستوى دخل الفرد من ناحية، وبعض أوجه الاستهلاك البذخي من ناحية أخرى. وقد أدت اتجاهات الأفراد السلبية نحو القنوات الادخارية، ونحو الثقة في السياسات الاقتصادية، إلى ظهور نمط خاطىء في السلوك الادخاري حيث يميل الأفراد إلى اكتناز الذهب والفضة في شتى أشكالها، كما يميل البعض الآخر إلى الاحتفاظ بمدخراتهم في المنازل دون توظيفها اقتصاديًا. وهذا النمط من السلوك الادخاري يمنع جزءًا كبيراً من النقود من التداول، ويحول دون الاستفادة به في التنمية الاقتصادية. وقد قدَّر خبراء الأمم المتحدة في دراسة لهم عن التخلف الاقتصادي أن الاكتناز يمثل ١٠٪ من الدخل القومي في بعض الدول النامية وبصفة خاصة دول جنوب شرق آسيا ودول الشرق الأوسط حيث تنتشر ظاهرة الاكتناز على نطاق كبير.(١٠)

كما أن بعض المقومات الاجتماعية السائدة في المجتمع العربي والتي تجعل من مساحة الأرض المملوكة للفرد معيارًا لمنزلته الاجتماعية وتميزه الطبقي، جعلت أصحاب رؤوس الأموال العرب يفضلون توجيه مدخراتهم نحو المضاربة في الأراضي الزراعية

والعقارية. وهذا يعتبر استثمار غير منتج في المدى الطويل. وتمثل هذه الظاهرة معوقًا من معوقات التنمية في الوطن العربي، ذلك أن الاستثمار في هذا الاتجاه لايؤدي إلى خلق رأسمال جديد يزيد من الثروة القومية، وإنما يحقق فقط مجرد نقل الملكية وتبادلها من شخص إلى آخر. فالعقارات في نظر كثير من الاقتصاديين ليست سلعًا رأسمالية، وإنما على الأمد البعيد تعتبر سلعًا استهلاكية.

احتقار العمل اليدوي

يسود الاتجاه في العالم العربي نحو عدم احترام العمل اليدوي أو الحرفة أو المهنة وتكريس الهيبة والتقدير الأدبي للوظيفة المكتبية. وعلى الرغم من رفع شعار العمل حق وشرف وواجب، إلاَّ أننا نجد الشباب العرب بوجه عام يميل إلى تفضيل العمل المكتبي على العمل الحرفي أو المهني حتى أولئك الذين يتخرجون في الكليات والمعاهد الفنية والتكنولوجية.(١١)

ويؤكد هذا الاتجاه تكدس الشباب العرب في الكليات النظرية مقارنة بالكليات العملية. ففي جمهورية مصر العربية وعلى الرغم من سياستها التعليمية الرامية إلى زيادة معدلات القبول في الكليات العملية والمعاهد الفنية نجد أن عدد المقيدين في الكليات النظرية عام ١٩٨٢م بلغ ٣٩١,٥٠٣ طلاب بنسبة ٦٧,٢٪ في مقابل ١٩١,٦٣٩ طالبًا بالكليات العملية بنسبة ٣٢,٨٪.(١٢) وبلغ عدد الطلبة السعوديين المقيدين بالكليات النظرية في جامعات المملكة العربية السعودية عام ١٩٨٥م نحو ٦٤,٩٢٨ طالبًا بنسبة ٧٥٪ من جملة الطلاب بالتعليم العالي في مقابل ٢١,٥٧١ طالبًا بالكليات العملية بنسبة ٢٥٪.(١٣)

ويظهر الاتجاه نحو احتقار العمل اليدوي بوضوح أيضًا بين الشباب العرب في المرحلة الثانوية حيث يزداد الإقبال على التعليم الثانوي العام، والعزوف عن التعليم الثانوي الفني، في الوقت الذي تحتاج فيه الدول العربية إلى فئة الفنيين المتوسطين. ويساعد على استمرار تلك الأنماط السلوكية الاتجاهات السائدة نحو التعليم الثانوي

العـام باعتباره تعليم الصفوة المختارة من أبناء الشعب إذ لايزال هو التعليم الوحيد المؤدي إلى الجامعة. أما التعليم الفني فهو تعليم ذو طريق مسدود تتجمع فيه المستويات التعليمية المنخفضة. وتشير الإحصاءات إلى زيادة نسبة المقيدين بالتعليم الثانوي العام على مستوى العالم العربي في مقابل انخفاض نسبة المقيدين بالتعليم الثانوي الفني. فبينما ارتفعت النسبة الأولى من ٨, ٧٩٪ عام ١٩٦٠م إلى ٤, ٨٧٪ عام ١٩٨٣م، انخفضت النسبة الثانية من ١٧٪ إلى ٧, ١٠٪ في الفترة نفسها.(١٤)

التفكير بأسلوب غير علمي

تحتاج القوى البشرية بجميع مستوياتها لكي تصبح قادرة على إحداث التنمية الاقتصادية والاجتماعية إلى التفكير بأسلوب علمي. ومن المسلم به أن تحلي عدد كبير من السكـان بالعقلية العلمية يعتـبر دافعًـا قويًّا للتنمية، وأن التفكير العلمي «يحرر الإنسان من الجمود الناتج عن إبعاد الأفكار عن التجارب ومن التسليم بها دون التعرف على وظيفتهـا ومعنـاهـا.(١٥)» وينتشر التفكير الخرافي عادة بين سكان الريف الذين ستصل نسبتهم في الوطن العربي سنة ٢٠٠٠م وفقًا لمصادر الأمم المتحدة نحو ٤٢٪ من مجموع السكان العرب أو ما يقرب من ١٦٢ مليون نسمة مقابل ٨٥ مليون نسمة عام ١٩٧٥م.(١٦) ومع أن المزارع العربي يقوم بعمله بطريقة عقلانية لا أثر فيها للخرافة، إلاَّ أنه يلجأ إلى التفكير الغيبي وإلى الطقوس السحرية في المجالات الأخرى التي يجد نفسـه عاجزًا تمامًا عن السيطرة عليها نتيجة لحالة التخلف العام التي تسود المجتمع الريفي وحرمانه من إمكانية الفهم.(١٧)

ولعل من يستقرىء أخبار الحوادث اليومية بالصحف العربية يجد أن كثيرًا من الأفـراد من أعـمار ومستـويات تعليمية مختلفة يقع فريسة سهلة للدجل والشعوذة في محاولتهم حلّ مشكـلاتهم المختلفـة بواسـطة قوى غيبية بعيدًا عن استخدام التفكير العلمي ومواجهة المشكلات بطريقة عقلانية.

وللتعليم دور بارز في الابتعاد عن أنماط التفكير الخرافي والغيبي وتنمية استخدام التفكير العلمي. إذ وجد أن التفكير بأسلوب غير علمي يسود حيثما ينتشر الجهل،

ويستمر حيث يبتعد التعليم بأساليبه ووظائفه عن واقع الحياة بمظاهرها وحقائقها. ولعل انتشار التفكير الخرافي بين المواطنين العرب يؤكد قصور التربية العربية عن تنمية أنماط من السلوك تواكب التقدم العلمي والتكنولوجي.

معارضة تشغيل المرأة

يحظى تعليم المرأة العربية باهتمام السياسيين والتربويين ورجال الدين في أرجاء الوطن العربي، ومع ذلك فهناك اتجاه يتأرجح قوة وضعفًا بين الموافقين والمعارضين لتقلد المرأة العربية الوظائف العامة واشتراكها في مجالات النشاط الاقتصادي المختلفة.

والإسلام لايحث الرجال وحدهم على العمل، بل يدعو الرجل والمرأة على السواء إلى النزول إلى ميدان العمل في إطار مبادئه الأساسية. فالإسلام لايحول بين المرأة والعمل إلا دفعًا للفتنة أو الفوضى في المجتمع، ولايعترض الإسلام أن تباشر المرأة ضروبًا متنوعة من العمل كالتجارة والتدريس والحضانة والطب أو أي عمل آخر تجيده ولايبعدها عن أنوثتها أو يؤدي بها إلى الامتهان والإذلال.[١٨]

والنمط السلوكي المعارض لتشغيل المرأة مسؤول عن تعطيل طاقة هائلة كان من الممكن أن تعمل وتساعد في تحقيق أهداف التنمية الاجتماعية والاقتصادية. فالإناث يمثلن حوالي نصف سكان الوطن العربي ومع ذلك لاتشارك المرأة العربية في العمل إلاَّ بنسبة تتراوح بين ٣ و١٩٪ وهو معدل منخفض إذا ما قورن بمثيله في الدول المتقدمة أو النامية والتي وصل فيها هذا المعدل سنة ١٩٧٩م إلى ٤٠٪ و٣٣٪ على التوالي. والجدول (١) يوضح نسبة مشاركة المرأة في مجموع قوة العمل في بعض الأقطار العربية.

التربية العربية وإعداد القوى البشرية

أظهرت محاولات التنمية في الوطن العربي وجود عجز كبير كمي ونوعي في احتاجاته من القوى العاملة خاصة في المستويات الفنية العليا والعمالة الماهرة. ولما كان تزويد القوى العاملة بالمهارات والخبرات الضرورية للنجاح في ممارسة جانب من

جـدول (١)

مجموع قوى العمل وقوة العمل من النساء ونسبة مشاركتهن في بعض البلاد العربية في السبعينات

البلـــــد	حجم قوة العمـــل بالآلاف	حجم قوة العمل مـن النســاء بالآلاف	نسبة مشاركة المرأة في قوة العمـــل
تونـــس	١٨٢٥	٣٤٥	١٨,٩
لبنـــان	٧٤٨	١٣٧	١٨,٣
العـراق	٣١٣٤	٥٤٤	١٧,٣
الأردن	٦٥٣	٤١	١٥,٩
سوريا	٢١٧٤	٣٤٣	١٥,٨
المغرب	٤٥٧٢	٩٦١	١٥,١
البحرين	١٤٦	١٩	١٣,٢
الكويت	٤٨٢	٦٢	١٢,٨
اليمن الديمقراطية	١٧٤٦	١٩٤	١٢,١
مصـــر	١٠٧٤٣	١١١٢	١٠,٤
ليبيـــا	٥٣١	٣٥	٦,٦
السعودية	١٩٩٤	١٢٩	٦,٥
الجزائـر	٢٣٣٧	١٣٨	٥,٩
اليمن الشعبية	٣٦٠	١٨	٥,٠
موريتانيـا	٣٩٧	١٧	٤,٣
الإمارات العربية	٢٩٧	١٠	٣,٣

المصدر: إبـراهيم سعـد الدين ومحمود عبدالفضيل، *انتقال العمالة العربية: المشاكل، الآثار، السياسات* (بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، ١٩٨٣م)، ص٢١٦.

النشـاط الاقتصـادي إحـدى وظائف التربية، فإن بنية القوى العاملة، والتوازن في مستوياتها، ونوعية القيادات الإدارية والفنية تعتبر مؤشرات بارزة لاستقصاء مدى نجاح التربية العربية في إعداد القوى البشرية اللازمة للتنمية، ومدى تناسق النظام التربوي مع حاجات الإنتاج.

بنية القوى العاملة العربية

تتكون القوى العاملة العربية من هرم تتسع قاعدته أمام وفرة الأيدي العاملة متوسطة المهارة، بينما تضيق مستوياته الوسطى لنقص القوى العاملة الماهرة وطوائف الفنيين، وتتدبب قمته لندرة الأفراد ذوي المهارات العالية كرجال الإدارة،والبحث العلمي والعلماء وهيئات التدريس والتدريب. وبمقارنة ذلك ببنية القوى العاملة في الدول المتقدمة نجدها على شكل معين هندسي يعتمد على قاعدته الوسطى كمصدر لقوته، أما قاعدته السفلى فتضيق لانكماش الأيدي العاملة ذات المهارات العادية والوسطى، وتنبعج قمته أمام زيادة حجم أفراده ذوي المهارات العالية.(١٩)

وإذا نظرنا إلى المستوى التعليمي في بنية قوة العمل العربية يتضح لنا تفشي الأمِّية بصورة واضحة، ومع أن بعض الاقتصاديين يميل إلى تبرير ذلك بارتفاع نسبة العاملين في النشاط الزراعي الذي يستوعب نصف القوى العاملة العربية تقريبًا. حيث تشير الإحصاءات إلى أن القطاع الزراعي في البلاد العربية يستوعب ما بين ٤٢٪ و٨٥٪ باستثناء دول مجلس التعاون الخليجي وليبيا والجزائر والأردن.(٢٠) إلا أننا نعتبر ارتفاع نسبة الأمية في قوة العمل العربية دليلاً على قصور المؤسسات التربوية العربية في تعميم التعليم الابتدائي لجميع أطفال الوطن العربي.

ومع قلة الدراسات عن المستوى التعليمي للقوى العاملة العربية نجد أنفسنا مضطرين إلى الإشارة إلى دراستين فقط، إحداهما أجريت في مصر عام ١٩٧٠م وأوضحت أن نسبة الأميين تبلغ ٦٢٪ من إجمالي قوة العمل المصرية، في حين بلغت نسبة من يجيدون القراءة والكتابة ٢٦٪، وبلغت نسبة الحاصلين على مؤهل أقل من المتوسط ٢,٨٪. أما الحاصلون على مؤهل متوسط فقط بلغت نسبتهم ٣,٥٪، والحاصلون على شهادة فوق المتوسط وأقل من الجامعة ٠,٩٪ والحاصلون على درجة جامعية بلغت نسبتهم ٢,٧٪، ومن يحملون درجة فوق الجامعية بلغت نسبتهم ٠,٣٪.(٢١) والدراسة الأخرى أجريت في سوريا عام ١٩٧٨م وأوضحت أن ٤٩٪ من قوة العمل السوري أميون، و٣٠٪ منهم ملمون بالقراءة والكتابة، في حين أن ١٢٪

يحملون الشهادة الابتدائية و٣٪ يحملون الشهادة المتوسطة، و٣٪ أيضا يحملون الشهادة الثانوية. أما الحاصلون على درجة جامعية أيضًا فتصل نسبتهم إلى ٣٪. (٢٢)

هذا ويحول فقر المستوى التعليمي للقوى العاملة العربية دون قدرة الصناعات العربية على ارتياد الأسواق الخارجية وصمودها داخليًا للتيّارات التنافسية. وبرغم الجهود المكثفة التي تبذلها الدول العربية للقضاء على الأمية، والتي نتج عنها انخفاض نسبة الأمية في الوطن العربي، إلّا أنَّ الأعداد المطلقة للأميين في تزايد مستمر.

التوازن في مستويات المهارة بقوة العمل العربية

أدَّى تفاعل مجموعة الأنماط السلوكية والمعايير القيمية والاتجاهات الثقافية، والممارسات التعليمية التقليدية، وفشل السياسات التعليمية في تعميم التعليم الابتدائي وتوفير فرص التعليم الثانوي والعالي أمام الطلاب من ناحية، مع الثورة التكنولوجية في وسائل الإنتاج والتي تحدث بصفة مستمرة عدة تغييرات في مستويات المهارة وفي أساليب الإدارة والإشراف على العمل من ناحية أخرى، إلى وجود ظاهرة عدم التوازن في مستويات المهارة في قوة العمل العربية.

إذ يوجد عجز واضح في قوة العمل العربية الماهرة، وفائض كبير في العمالة غير الماهرة. وإن كانت حدة هذه الظاهرة تختلف من بلد عربي إلى آخر باختلاف السياسات الاقتصادية نحو التصنيع. فترتفع نسبة شريحة العمال المهرة في مصر والجزائر والعراق وسوريا عنها في المغرب وتونس والمملكة العربية السعودية. والجدول (٢) يعطي صورة عن العجز والفائض في مستويات المهارة المختلفة للقوى العاملة في بعض البلاد العربية.

وتزيد الممارسات التعليمية التقليدية من تفاقم الظاهرة. إذ تجعل هذه الممارسات التعليم العربي ليس فقط قليل القيمة في تنمية الإبداع والابتكار وإطلاق الطاقات الخلاقة، وإنما تجعله أيضًا ضعيف الأثر في مدى الاحتفاظ به. وتدل منحنيات النسيان

جـدول (٢)

تقديرات العجز والفائض المتوقع في مختلف المهن والتخصصات في عدة دول عربية لسنة ١٩٨٥م (بالآلاف)

الـدولـــة	مهـن فنيـة	مهـن شبـه فنيـة	مهـن مكتبيـة ويـدويـة	شبـه مـاهـرة	غـير مـاهـرة
الأردن	١٩,٤-	٢٥,٨-	١٣,٨-	٤٤,٧	٣٧,٤-
تونـــس	٤٤,٣-	٧٦,٧-	٢٤,٢-	١٩٨,٩	١٠٤
السودان	٥٤,٨-	١١٥,٧-	٢٣,٨-	٦٣٤,٨	٢١٤,٣
سوريـــا	١٣,٩-	١٩,٩-	٧٧,١-	٤٣٨,٨	١٧٨,٢
لبنـــان	١٢,٤-	٣,٢	١٠,٢	٧٠,٥	٤١,١
مصـــر	٥١,٢-	٢٤٠,٧	٨١٨,٩-	١٢٨٩,٢	١٩٨٣,٣
اليمن الشعبية	١٥,٩-	١٩,٧-	٣٤,٦-	٦٧	١٧١,٩
اليمن الديمقراطية	١٣,٢-	٢٥,٧-	٤٦,٦-	٢٢,١-	٨٠
إجمالي العجز والزيادة لهـــذه الـــدول	١١٧,٨-	٣٩,٦-	١٠٢٨,٨-	٢٥٨٧,٨	٢٧٣٥,٤

المصدر: سعد الدين وعبدالفضيل، *انتقال العمالة العربية*، ص١٨٩. وطبقا لتقديرات البنك الدولي عام ١٩٨٥م يقدر الفائض من العمال غير المهرة أو شبه المهرة بنحو ٥,٥ مليون عامل بينما يصل العجز في المهن الأخرى نحو ١,٤ مليون عامل. وأن جميع الأقطار العربية باستثناء مصر ستعاني من عجز في العناصر الفنية والمهنية وستعاني مصر من عجز في العمال الذين يقومون بالأعمال المكتبية واليدوية الماهرة لانتقال جزء كبير من هذه الفئة للعمل بالبلاد العربية وأن الأردن تعاني من نقص في العمالة غير الماهرة.

لمعظم المواد الدراسية على أن معظم ما نتعلمه لأغراض الامتحانات التقليدية الراهنة لاتحكمـه قاعـدة المعنى أو الفهم، [٢٣] لأنها تقيس مدى حفظ المعلومـات، وتهمل موجهات السلوك من قيم وميول واتجاهات ومهارات، ولاتساعد على خلق شخصية ذكية يسهل عليها استخدام المنطق والتحليل العلمي. [٢٤]

ولاشك أن مناهج التعليم وبنيته وطرقه وأساليب تقديمه مسؤولة عن عدم مرونة وقدرة العمال الفنيين على التحرك من مهنة إلى أخرى، وعدم قدرة الطلاب الذين تلقوا

تعليمًا أكـاديميًّا على اكتسـاب المهارات الفنية اللازمة للعمل في المجالات الإنتاجية المختلفة، الأمر الذي يترتب عليه نوع من البطالة المقنعة. ويرى كومز «أن أي نظام تعليمي يفقـد القـدرة على رؤية ذاته بوضوح إذا ما تمسك بالممارسات التقليدية دون الاستفـادة من الوسائل المبتكرة الحديثة في التعليم، ويضع نفسه في موقف متناقض بمقاومته بشدة تجديد أساليبه ودعوته إلى أن يغيِّر الأفراد أفكارهم وأنماط سلوكهم.»[٢٥]

نوعية القيادات الإدارية والفنية

كما تحتـاج الصنـاعـة الحـديثـة إلى ألـوف من العمال المهرة المدربة في مختلف التخصصـات، تحتـاج أيضـا إلى العلميين والمهنـدسين والفنيين القادرين على إثراء الصنـاعة بالاختراعات العلمية والتكنولوجية الجديدة، وإدخال التحسينات المستمرة على وسائل الإنتاج. هذا إلى جانب رؤساء مجالس الإدارات والمديرين. ومع أن هذه الفئة من القوى البشرية في كل مجتمع لاتمثل سوى أقلية من السكان، إلا أنها إحدى دعائم التنمية الاقتصادية.[٢٦]

وتعتبر الجامعة هي المدرب الأول لهذه الفئة من الباحثين والفنيين والإداريين. ولكن واقـع الجـامعـات العربية بأعدادها الكبيرة من الدارسين وخاصة في الكليات النظرية، والنقص في هيئات التدريس والقصور في الأجهزة وأدوات البحث العلمي وغيرها من الوسائل المساعدة على ربط الجامعة بالتقدم العلمي والتكنولوجي، بالإضافة إلى هجرة عدد كبير من العقول العربية إلى البلاد المتقدمة بحثًا عن فرص الترقي المادي والمعنوي، يجعل التعليم الجامعي في البلاد العربية يقف عاجزًا عن القيام بدور فعَّال في إعداد نوعيات مؤهلة من القيادات الفنية والإدارية القادرة على الإسهام في تحقيق خطط التنمية.

وتساعد الممارسات التعليمية السائدة في الجامعات العربية على استمرار النمط الإداري البيروقراطي في الأجهزة الحكومية والمشروعات الإنتاجية. وتعكس القصور في تكوين طبقة الإداريين القادرين على إدارة المنشآت وفق الأساليب العلمية الحديثة.

ويرى دروكر أنه «لاتوجد دول متخلفة اقتصاديا، وإنما هناك دول متخلفة إداريا فقط.» ويؤكـد أن الإدارة «هي المحرك الأساسي للتنمية وبدون توافر هذا العنصر لايمكن تحقيق التنمية حتى ولو توافرت جميع عناصر الإنتاج الأخرى.»(٢٧)

تخطيط التربية العربية لتحقيق التنمية

لاشـك أن التنمية الشاملة للوطن العربي قضية قومية تُناقش وتُقرر على أعلى المستويات السياسية وتحشد من أجلها كفاءات المختصين وجهود الجماهير، ولايمكن لنا في هذه الدراسة أن ننفرد بوضع الحلول الناجحة لها. ولكنه عندما تبين للاقتصاديين أن المساعدات المالية وحدها لاتكفي لإحداث التنمية المطلوبة، ظهرت الحاجة ماسة إلى جهود المربين. فالقضاء على التخلف يتطلب قاعدة من الوعي الإنساني وقوة بشرية عاملة ومتعلمة ومدربة. واهتم المؤتمر الرابع لوزراء التربية والتعليم العرب المنعقد في صنعـاء (٢٣ ـ ٢٨ ديسمبر ١٩٧٢م) بوضع استراتيجية لتطوير التربية العربية تحدد فلسفـة الـتربية وتـرسم خططهـا في ضوء المبـادىء والتحـديات والإمكـانيات وتبرز الأسبقيات وترتبط مباشرة بمطلب التنمية وظروف المجتمع.(٢٨)

والوطن العربي لايستطيع أن يحقق التنمية الاقتصادية والاجتماعية دون تخطيط الـتربية تخطيطًا علميًا شامـلاً يستجيب لمطالب التنمية، ويحقق التوازن بين أهداف التربية الإنسانية والثقافية والاقتصادية، ويواجه المشكلات التربوية المعقدة والمتداخلة في إطـار متكامل. وفي ضوء هذه الدراسة يقترح الباحث أن يركز التخطيط الشامل للتربية العـربية في المـرحلة الـراهنـة على ثلاثة اعتبارات مهمة ترتبط ارتباطًا مباشرًا بمطالب التنمية هي: تعديل الأنماط السلوكية، وتغيير بنية التعليم، وربط التعليم بالإنتاج.

تعديل الأنماط السلوكية

ينبغي أن يتوجه تخطيط التربية العربية إلى تنمية سلوك المواطن العربي في الاتجاه الذي يحقق مطالب التنمية والقضاء على السمات السلبية للشخصية العربية. وذلك

بخلق الإحساس الحقيقي بقيمة المواطن العربي والإيمان بذكائه وقدرته على العطاء، ونشر الوعي التنموي بين كل طبقات الأمة.

ويتطلب ذلك تطوير مناهج التعليم وطرقه وأساليب تقويمه وبذلك نهجر الممارسات التعليمية التقليدية، ونبحث عن أدوات أخرى للتعليم تجسد الخبرات التعليمية في مواقف سلوكية وتسهم في تنمية الشخصية المتكاملة المتزنة، وتعمل على تغيير الاتجاهات الثقافية والأنماط السلوكية التي تعوق التنمية وإكساب الأفراد أنماطًا سلوكية وفكرية جديدة منها تعزيز قيمة العمل والإنتاج ودعم الاستقلالية في التفكير، والموضوعية في التصرف، وإطلاق الطاقة الإبداعية للأفراد.

ولاتوجد وسيلة لتنمية أنماط جديدة من السلوك أكثر فاعلية في دعم التنمية من وسيلة جعلها جزءًا من العقيدة الدينية للإنسان وذلك بتأكيد تربية المواطن العربي تربية إسلامية صحيحة، وتمكين الطلاب من تمثيل الإسلام عقيدة وسلوكًا.

تغيير بنية التعليم

البلاد العربية في حاجة إلى إعادة تنظيم بنية التعليم بما يضمن قاعدة عريضة من التعليم المدرسي وغير المدرسي وبما يمكن كل فرد من اكتساب الحد الأدنى من القيم والمعارف والخبرات والمهارات اللازمة للمواطنة الواعية المنتجة. ويتطلب هذا تجريب صيغ جديدة من البنى التعليمية المختلفة التي تحقق مزيدًا من المرونة والملاءمة بين الحاجات الفعلية للأفراد والمجتمع، وتخرج التربية العربية من نطاق الانحصار في التربية المدرسية إلى إنشاء نظام متنام متعدد النماذج من التربية المدرسية والتربية المستمرة كالتعليم المتناوب والتعليم المفتوح والتعليم بالمراسلة.

كما يتطلب الأمر إعادة النظر في بنية التعليم النظامي، وتطوير التعليم الثانوي في اتجاه وظيفي يخرج به عن نظمه وأهدافه التقليدية، ويعيد تخطيط بنيته على أسس التعليم الشامل الذي يقضي على الفوارق الاجتماعية الموجودة بين المدارس الأكاديمية

والتقنية ويحطم الفواصل المصطنعة بين فروع المعرفة النظرية والتطبيقية ويوفر المرونة الكافية للارتقاء بمواهب الطلاب واستعدادتهم.

ويعد تطبيق التعليم الأساسي والمدرسة الثانوية الشاملة والكليات المتوسطة التقنية ونظام التعليم المفتوح وأنماط التعليم عن بعد نماذج تربوية تستطيع أن تأخذ بها الدول العربية في تغيير بنية نظمها التعليمية.

ربط التعليم بالإنتاج

لاشك أن التعليم بمفهومه الواسع هو الأداة الفعالة لإعداد المهارات المطلوبة لتحقيق التكامل الضروري بين الموارد البشرية والرأسمالية للوصول إلى أهداف التخطيط الشامل للتنمية، وأن إهمال الموارد البشرية أو الارتباك في تعليمها يؤديان إلى هدر لطاقاتها الإنتاجية، ويجعلانها عبئًا ثقيلاً على الاقتصاد الوطني، لذلك ينبغي عند تخطيط التربية العربية لتقوم بأعبائها في تحقيق التنمية الشاملة أن تُعطى الأولوية لأنواع التعليم ذات الأهمية في التنمية والتي لاتشكل هدرًا كبيرًا في الموارد البشرية. وهذا يتطلب تنسيق النظام التعليمي مع حاجات الإنتاج عن طريق تحليل المحتوى المهني لكل وظيفة إنتاجية وربطه بمستوى معين من التعليم والخبرة والتدريب اللازم لأدائها.

وارتباط التعليم بالإنتاج يتطلب جعل العمل ركيزة التربية، والتأكيد عليه من حيث هو قيمة ومعرفة ومهارة. ويتم ذلك من خلال اعتبار العمل ومقوماته وأدواته مواقف تعليمية تكسب الأفراد خبرات منتجة. كما أن ربط التعليم بالإنتاج يتطلب أيضًا تعدد أساليب التعليم والتدريب وتحقيق الملاءمة بين محتوى التربية وبين خصائص العمل، وتوثيق الصلة بين التعليم ومؤسسات الإنتاج المختلفة، وإتاحة الفرص للقوى العاملة لمواصلة التعليم بما يمكنها من التكيف مع تعدد مطالب العمال، وتنوع أساليب الإنتاج، وتغير مستويات المهارة، وظهور مجالات جديدة للمهن.

خـاتمـة

النقد التربوي ضرورة تحتمه سرعة التغيرات التي يشاهدها المجتمع العربي في القرن العشرين، ويتيح لنا التعرف على سلبيات العملية التربوية حتى يمكـن تجنبها، ونحن نتفق مع حامد عمار الذي يرى «أن ما وصل إليه المشتغلون بقضايا التعليم من موقف الاطمئنـان والعـافية نحـو مردود التعليم العـربي في التنمية موقف يحتـاج إلى مراجعة.»[٢٩] ومن هنا كانت هذه الدراسة الناقدة لدور التربية العربية في تحقيق التنمية.

أوضحت الدراسة أن التنمية عملية معقدة تستهدف إحداث تغييرات جذرية في جوانب الحياة المختلفـة، وأن العـلاقـة دينامية ومتبادلة بين التربية والتنمية. وأن الـتربية قوة فعـالـة في تحقيق التنمية بما لها من تأثير في الحراك الاجتماعي والمهني في المجتمـع، وفي تدعيم الأنـماط السلوكية والفكـرية الملائمة للتنمية، وبما تدخله من عناصر تكنولوجية في مواقع التنمية، وبما تكسبه للقوى العاملة من مهارات وخبرات تؤهله للتكيف مع تغير أساليب الإنتاج.

ومع أن الدول العربية توجه اهتمامًا بالغًا لنظمها التربوية، إلَّا أنَّ التربية العربية ظلت لسنوات طويلة قاصرة عن القيام بدور فعَّال في تحقيق التنمية سواء في جانب تعديل سلوك الأفراد أو إعداد القوى البشرية. ويرى الباحث ضرورة تخطيط التربية تخطيطًا شاملاً يحدث تغيرات جذرية في بنية التعليم وطرقه ووسائله بما يحقق اكتساب أنماط سلوكية وعادات فكرية جديدة، ويحقق ربط التعليم بالإنتاج، ويؤدي إلى زيادة فعالية النظام التعليمي العربي ومساهمته بنجاح في تحقيق التنمية الشاملة التي يتطلع إليهـا الوطن العربي. وهذا التخطيط الشامل للتربية ليس غريبًا عن تراث الإنسان العربي. فقد نادى تراثه الإسلامي بالتعليم المستمر والتعليم الذاتي والمرونة والصلة بين العلم والعمل، وباتخاذ التربية وسيلة لتطوير المجتمع.

التعليقـات

(١) فريدريك هاربسون، «التربية والتنمية،» *مجلة التربية الحديثة*، الجامعة الأمريكية بالقاهرة، ع٣ (فبراير ١٩٦٤م)، ص١٦٠.

(٢) حسن شحاتة سعفان، *اتجاهات التنمية في المجتمع العربي* (الجزائر: مطبعة التقدم، ١٩٧٣م) ص٢٢٧.

(٣) إسماعيل حسن عبدالباري، *أبعاد التنمية* (القاهرة: دار المعارف، ١٩٨٢م)، ص٦١.

(٤) اليونسكو، «التعليم في الدول العربية على ضوء مؤتمر أبو ظبي ١٩٧٧،» *دراسات ووثائق تربوية*، ع٣٦ (١٩٧٩م)، ص٢٦.

(٥) A. Smith, *An Inquiry into the Nature and Causes of the Wealth of Nations* (London: Modern Library, 1937), Book II, pp. 265-66.

(٦) محمد عاطف غيث، *التنمية الشاملة والتغير الاجتماعي* (بيروت: مطبعة كريديه، ١٩٧٤م)، ص ص ٤-٥.

(٧) حامد عمّار، «التنمية الاقتصادية ومشكلات السلوك الاجتماعي،» *أعمال الحلقة الدولية الثالثة عشرة لعلم الجريمة* (القاهرة: المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية، ١٩٦٣م)، ص١٦٢.

(٨) محمد لبيب النجيحي، *الأسس الاجتماعية للتربية* (القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٧١م)، ص ص ٣٤٣-٣٤٤.

(٩) هاربسون، «التربية والتنمية،» ص١٦٢.

(١٠) U.N., *Measures for Economic Development of Underdeveloped Countries* (New York: U.N. Publications, 1951), p. 157.

(١١) كمال المنوفي، «البيروقراطية في العالم العربي،» *ندوة مجلة العلوم الاجتماعية*، مج١١، ع٤ (ديسمبر ١٩٨٣م)، ص٢٣٨.

(١٢) UNESCO, *Statistical Year Book 1985* (Paris: Unesco Publication, 1985), Table 3.12, p. 282.

(١٣) المملكة العربية السعودية، وزارة التعليم العالي، الإدارة العامة لتطوير التعليم العالي (مركز المعلومات)، *المؤشرات الإحصائية عن تطور التعليم العالي خلال ربع قرن ١٣٨٠ - ١٤٠٥هـ*، العدد الثالث، ١٤٠٥هـ (١٩٨٥م)، ص٣٨.

(١٤) UNESCO, *Year Book 1985*, Table 3.7, pp. 146-81.

(١٥) محمد الهادي عفيفي، *الأصول الفلسفية للتربية* (القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٧٦م)، ص٢٣٢.

(١٦) فوزية العطية، «المسألة السكانية في العالم العربي،» *ندوة نحو علم اجتماع عربي، المركز الإقليمي للبحوث والتنسيق في العلوم الاجتماعية*، ٢٥-٣٠ أبريل ١٩٨٣م (الكويت: المركز الإقليمي للبحوث الاجتماعية، ١٩٨٣م)، ص٢٤.

(١٧) سمير نعيم أحمد، «التكوين الاقتصادي والاجتماعي وأنماط الشخصية في الوطن العربي،» *مجلة العلوم الاجتماعية*، الكويت، مج١١، ع٤ (ديسمبر ١٩٨٣م)، ص١٠٧.

(١٨) محمد البهي، *الإسلام في حياة المسلم* (القاهرة: مكتبة وهبة، ١٩٧٧م)، ص ص ٣١٢-٣١٣.

(١٩) عبدالمجيد العبد، «الخطة القومية للتدريب وحاجة المجتمع إلى فكر جديد في التعليم،» *قراءات في تنمية الموارد البشرية*، ع٢ (فبراير ١٩٧١م)، ص ص ١٧-١٨.

(٢٠) الأمانة العامة لجامعة الدول العربية، صندوق النقد العربي للإنماء الاقتصادي والاجتماعي، *التقرير الاقتصادي العربي الموحد*، ١٩٨١م، ص٣٤٤.

(٢١) عصام رفعت، «لمحات حول القوى العاملة في مصر،» *الأهرام الاقتصادي*، ع٣٧٧ (مايو ١٩٧١م)، ص ص ١٦-١٧.

(٢٢) محمد صفوح الأخرس، *ندوة السكان والقوى العاملة والتخطيط في الجمهورية العربية السورية* (دمشق: وزارة الثقافة والإرشاد القومي، ١٩٧٨م)، ص٥٩.

(٢٣) فؤاد أبو حطب وسيد عثمان، *مشكلات التقويم النفسي* (القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٧١م)، ص ص ٢٧-٢٨.

(٢٤) محمد الهادي عفيفي، «الامتحانات وأهداف التعليم،» *المؤتمر الثقافي العربي السادس، الإدارة الثقافية، جامعة الدول العربية، قسنطينة، الجزائر: ٤-٩ فبراير ١٩٦٤م* (القاهرة: منظمة التربية والثقافة والعلوم ١٩٦٥م)، ص ص ١٩٣-١٩٥.

(٢٥) ف. كومز، *أزمة التعليم في عالمنا المعاصر*، ترجمة جابر عبدالحميد ومحمد خيري كاظم (القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٧١م)، ص ص ١٣-١٥.

(٢٦) ج. دوجلاس براون، وفردريك هاربسون، *تنمية الموارد البشرية في الدول النامية*، ترجمة عمر القباني (القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٦٦م)، ص ص ٨٧-٨٨.

(٢٧) P.E. Druker, "Management; New Role," *Harvard Business Review*, 47, No. 6 (1969), p. 54.

(٢٨) المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، *استراتيجية تطوير التربية العربية* (طرابلس: المنشأة الشعبية للنشر والتوزيع والإعلان، ١٩٧٩م).

(٢٩) حامد عمار، «التربية العربية وعائدها الإنمائي،» *ندوة التعليم والتنمية، الإسكندرية ٢٩-٣٠ أبريل ١٩٧٨م* (الكويت: مطابع دار الرأي العام التجارية، ١٩٧٨م)، ص٧٣.

Shortcomings of Arab Education in Achieving Social Economic Development

Mostafa Mohamed Metwally
Assistant Professor, Dept. of Education, College of Education, King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia.

The aim of this study is to assess the role played by education in achieving economic and social development in the Arab world.

Emphasis is laid on two major areas that bear great influence of education on development namely: individual behavior and trained labor force.

The study shows that development is a sophisticated process which involves deep changes in economic, social, political and cultural aspects of the society. The study also reveals that education provides power motive in achieving development because of its vital role in increasing social mobility; its participation in directing the mode of behavior to cope with development and its major role in preparing highly skilled manpower resources.

The study reaches the conclusion that although the Arab countries give more attention to education, the educational systems are still far behind what is needed to achieve a sound degree of socio-economic development.

The study suggests that education in the Arab world needs a comprehensive restructuring to fulfill the requirements of development.

دراسات تربوية: مجلة كلية التربية، جامعة الملك سعود، م٥، ص ص ٢٣٧ - ٢٦٦ (١٤٠٨هـ/١٩٨٨م)

البرامج الدراسية في المرحلة الثانوية العامة في المملكة العربية السعودية: تطورها ومشكلاتها واقتراحات تحسينها

عبدالعزيز حمد عزوز الباتع

أستاذ مساعد بقسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية.

قامت وزارة المعارف في المملكة العربية السعودية بتطوير البرامج الدراسية في المرحلة الثانوية وذلك للحدِّ من مشكلتي الرسوب والتسرب. وكان أول هذه المحاولات إيجاد تجربة الثانوية الشاملة. وبعد عشر سنوات قرَّرت الوزارة إيقاف هذه التجربة والأخذ ببرنامج جديد أطلق عليه اسم الثانوية المطورة. قام الباحث بتتبع هذه البرامج الدراسية وتحديد المشكلات التي اعترضت مسيرة تطويرها. وتتلخص المشكلات فيما يلي:

١ - عدم استخدام الأساليب العلمية في التخطيط: عرضت الوزارة برنامج الثانوية الشاملة على متخصصين من سوريا ولبنان، إلاَّ أنها لم تأخذ برأيهم ولم تدرس مقترحاتهم لتعديل البرامج لإنجاح التجربة.

٢ - أقامت الوزارة تسع ندوات لتعديل سير التجربة، إلاَّ أنَّ الوزارة لم تنفذ توصيات هذه الندوات بالرغم من أهميتها لنجاح الثانوية الشاملة. ومن هذه التوصيات ما يلي: أ) فتح الأقسام التقنية لتحقيق شمولية منهج الثانوية الشاملة، ب) تطوير المناهج لتلائم طلاب الثانويات الشاملة، جـ) التوسع في فتح الثانويات الشاملة في مناطق ومدن أخرى لإثراء التجربة بخبرات من مختلف المناطق التعليمية، د) تقويم التجربة بأسلوب علمي ومتابعة خريجي الثانوية الشاملة ومقارنتهم بزملائهم من الثانويات العامة العادية في مجالات العلم والعمل.

٣ ـ إنهاء تجربة الثانوية الشاملة مع وجود مؤشرات إيجابية على نجاحها (مثل زيادة إقبال الطلاب، آراء الآباء، نشاط هيئة التدريس).

٤ ـ إقرار الوزارة لبرنامج الثانوية المطوَّرة قبل دراسته بالأساليب العلمية.

أولاً: مقدمة

تقوم المدرسة بدور أساسي في بناء المجتمع حسب فلسفة ذلك المجتمع ومبادئه. وفي المجتمع المسلم يؤخذ بمبادىء الإسلام، فيجبل التلاميذ على عبادة الله وحده بكل ما لهذه العبارة من معنى، وهي تعني مراقبة الخالق في جميع ما يقوم به الفرد من شعائر دينية وجميع ما يقوم به من أعمال يومية من أحاسيس وأقوال وأفعال، فكلها عبادة. فدور المدرسة في المجتمع المسلم مساعدة تلاميذها على تحقيق الأهداف والأغراض التربوية الروحية والقيمية والعلمية والعملية، فتنمي فيهم الإيمان بالله وكتبه ورسله كما تنمي فيهم القيم المثلى كحب المساواة والصدق والتعاون وتزودهم بالحقائق والمفاهيم في مجالات المعرفة وتعودهم على حبِّ العمل وأدائه بإتقان. والتقصير في أيٍّ من هذه المجالات ينمُّ عن ضعف في التخطيط أو قلة في الإمكانيات المادية أو البشرية في المؤسسات التربوية.

وللمدرسة الثانوية مكانة خاصة بها حيث إنها تستقبل الفتيان والفتيات ممن تجاوزت أعمارهم الرابعة عشرة فتواصل إعدادهم في جميع مجالات النمو وبسرعة أكثر ممَّا كانت عليه في المرحلتين الابتدائية والمتوسطة وذلك لاكتمال نموهم الذهني حيث وصلت نوعية التفكير عندهم قمَّتها. لذا فإنَّ دور المدرسة الثانوية إعداد طلابها لمواصلة الدراسة في الجامعة أو إجادة مهنة من المهن: هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى فإن لها دورًا بالغ الأهمية في إعدادهم لحياة أسرية واجتماعية بنَّاءة.

التطور التاريخي للمدرسة الثانوية

أقامت الحضارة الإغريقية مدارس في أثينا تستقبل الأطفال في السنة السابعة من العمر وتدرس الموسيقى والقراءة والكتابة والأعداد حتى يبلغوا من العمر سن الخامسة

عشرة. وفي هذه السن هناك مساقان، حيث يستمر أبناء الأثرياء في مواصلة دراستهم في مدارس يتلقون فيها تمارين بدنية ويشاركون في المناقشات ويستمعون إلى المحاضرات؛ أما الفقراء فيذهبون إلى العمل. وبقي هذا الأساس الطبقي في التعليم الروماني.[١]

أما التعليم في صدر الإسلام فكان يتم في المساجد. وفي نهاية القرن الرابع الهجري بدأ المسلمون بإنشاء المدارس لغرض التعليم ولم تعرف في تاريخ التعليم والتربية الإسلامية أي شروط للقبول بل كان تعليمًا لكل من يريد أن يتعلم فيتساوى الفقير والغني ودون أي تمييز.[٢] وعلى الرغم من أن المسلمين اقتبسوا من الحضارات السابقة بعض العلوم والمهارات العملية وطوروها، إلَّا أنَّهم لم يقتبسوا مبدأ الطبقية في التعليم.

أما التعليم الثانوي الأوروبي في العصور الوسطى فكان أكاديميًّا وللطبقة الثرية. واستمر على هذه الحال حتى نهاية الحرب العالمية الثانية، فقد كتب يربان هلمس يقول، «فحتى عام ١٩٤٠م كانت المدارس الثانوية الأكاديمية تلبي احتياجات فئة ضئيلة لكنها متزايدة من الفتيان (أقل من ٢٠ بالمائة من الفئة العمرية المقابلة على وجه العموم). وكانت هذه المدارس تعد الطلبة لدخول الجامعة. وكانت المعاهد الفنية والمهنية في كثير من البلدان تشكل النظام الثاني الموازي للمدرسة الثانوية الأكاديمية.»[٣]

أما التعليم في الولايات المتحدة الأمريكية، فقد كان تقليدًا للتعليم الأوروبي في بداية إنشاء المستوطنات على الشواطىء الشرقية. وبعد استقلالها أصبح التعليم عامًّا يمول من الضرائب ويخدم الذكور والإناث والأثرياء والفقراء.[٤] وفي بداية القرن العشرين وجد أنه من الضروري إيجاد تعليم فني ومهني. فنادى أساتذة الجامعات والأثرياء وقليل من التربويين إلى إيجاد معاهد فنية ومهنية منفصلة عن الثانوية الأكاديمية، إلَّا أنَّ معظم التربويين والطبقة الوسطى رفضوا هذا الاتجاه وبدأت

المدارس الثانوية تقدم التعليم الوظيفي (المهني والفني، الكتابي. . . إلخ) بجانب التعليم الأكاديمي.[٥] وهكذا نشأ التعليم الثانوي الشامل في العصر الحديث.

الدراسات السابقة

قام بريان هولمس بدراسة عنوانها «التجديد في مناهج التعليم الثانوي.»[٦] وتكونت مصادر المعلومات لهذه الدراسة من الوثائق الرسمية التي أعدَّتها حكومات الدول الأعضاء في منظمة اليونسكو بمناسبة انعقاد الدورة الرابعة والثلاثين لمؤتمر التربية الدولي الذي عقدته اليونسكو في جنيف عام ١٩٧٣م. ومن أهم ما توصلت إليه الدراسة أن التوسع في التعليم عولج في كثير من البلدان بإعادة تنظيم التعليم الثانوي على أساس المدرسة الشاملة. كما أشارت الدراسة إلى التحسينات التي قامت بها بعض الدول لمناهج الرياضيات والعلوم.

وكتب شكري عباس حلمي بحثًا بعنوان «التعليم الثانوي[٧]: تنوعه في البنى والمحتويات من حيث هو أسبقية لتطوير التعليم الثانوي.» ولقد عرض الباحث ثلاثة جوانب لتطوير التعليم الثانوي هي:

١ ـ المبادىء الأساسية الموجهة لحركة التطوير وتحديث التعليم الثانوي:
(أ) التعليم من أجل التنمية والعمل المنتج
(ب) التعليم النظامي وتكامله مع التعليم غير النظامي في إطار نظام شامل للتعليم المستمر
(جـ) الاعتماد على النفس وتأكيد الثقافة الإسلامية والعربية

٢ ـ إعادة النظر في تنظيم التعليم الثانوي وترتيبه حسب أحد البدائل التالية:
(أ) التعليم العام من بداية الصف الأول الابتدائي إلى نهاية الصف العاشر، ثم يبدأ التنوع بين عام وفني عند السن السادسة عشرة ولمدة سنتين؛
(ب) التنوع بعد مرحلة التعليم الأساسي (ثمان أو تسع سنوات) فيصبح إما

عامًّا يعد للتعليم العالي أو فنيًّا لإعداد عمال مهرة أو فنِّيين،

(جـ) الاستمرار في تجربة الثانوية الشاملة التي تجمع بين مختلف أنواع التعليم العام والفنِّي بأنواعه.

٣ ـ المنهجية العلمية التي يجب الاستناد إليها في مواجهة المشكلات والتماس الحلول.

أمَّا يوسف عبدالمعطي فقد كتب دراسة بعنوان «الاتجاهات الحديثة نحو تكامل التعليم العام والتعليم الفنِّي.»[٨] وفيما يلي بعض النتائج التي توصل إليها:

ـ إن الانفصال بين التعليم العام والفنِّي امتداد لخلفية تاريخية في المجتمعات الطبقية في غياب المفاهيم الحديثة لديمقراطية التعليم وتكافؤ الفرص.

ـ إن الخلل الأساسي في النظم التعليمية للبلاد النامية يكمن في ضعف العلاقة بين التعليم والتنمية.

ـ إن النظرة السلبية نحو الدراسات الفنية والمهنية والعمل اليدوي بعامة دفع الشباب نحو الدراسات النظرية لينالوا عن طريقها الحظوة والمكانة الاجتماعية.

ـ إن التكامل بين التعليم الفني والتعليم العام إنما هو إعادة التوازن إلى التعليم ليتخلص من ثنائية تفصل بين العلم والعمل لاتنتمي لثقافتنا ولاتعدِّنا لعصرنا.

ـ إن الخطوات نحو هذا التكامل بدأت بالدراسات العملية في التعليم العام وانتهت بالتعليم الفنِّي والمهني الشامل ثم التعليم المستمر.

ـ أنه لاتوجد صيغة واحدة للتكامل يمكن فرضها على أيِّ مجتمع.

المدرسة الثانوية في المملكة العربية السعودية

تتكون المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية من الصفوف العاشر والحادي عشر والثاني عشر، ويسير فيها نظام العام الدراسي الكامل حيث يدرس طلاَّب الصف الـواحد المواد الدراسية نفسها. وأنواع المدارس الثانوية هي الثانوية العامة والثانوية التجارية والثانوية الصناعية والثانوية الزراعية ومراكز تدريب المعلمين والمراكز المهنية والفنية. والثانوية العامة هي ثانوية أكاديمية تستقبل معظم خريجي المرحلة المتوسطة حيث تعدهم للدراسة الجامعية. أما المدارس الثانوية والمراكز المهنية والفنية فتعدُّ طلابها للعمل، إلاَّ أنَّه يقل إقبال الشباب على هذه الثانويات والمعاهد المهنية والفنية، بالرغم من التشجيع المادي الذي تحظى به هذه المؤسسات وطلاَّبها.

وتقدم الثانويات العامة للبنات والتي تتبع للرئاسة العامة لتعليم البنات المواد الأكـاديمية نفسها التي تقدمها وزارة المعارف في الثانويات العامة للبنين. أما تطوير التعليم وإجراء التجارب، فقد ظهر في التعليم الثانوي للبنين، إلاَّ أنَّ أي تطوير تعممه وزارة المعارف في مدارس البنين تقوم الرئاسة العامة لتعليم البنات بتعميمه إذا اقتنعت بملاءمته لطبيعة الفتاة السعودية.

وتحاول وزارة المعارف تطوير التعليم الثانوي من خلال دراسة المناهج وتعديلها كما تقوم بإعادة صياغة برامج الدراسة في هذه المرحلة. ولتطوير المناهج قامت الوزارة بتشكيل أسرة وطنية لكل حقل من حقول المعرفة التي تقدم في المرحلة الثانوية مثل أسرة الرياضيات وأسرة اللغة العربية. ومعظم ما تقوم به الأسرة هو تقديم موضوع أو تأخيره أو إضافة باب أو حذفه أو تبسيط درس أو تعديل مثال. أما لتطوير برامج التعليم، فقد أعدَّت الوزارة تجربة الثانوية الشاملة ثم وضعت برنامجًا بديلاً لها أطلقت عليه اسم الثانوية المطورة، دون دليل واضح كما يبدو على نجاح أو فشل سابق للثانوية الشاملة، الأمر الذي استرعى الانتباه لتتبع التغيرات التي طرأت على المدرسة الثانوية السعودية والتعـرف على اتجاهات تطويرها بوجه عام، وذلك لغرض تحديد مشكلاتها ومن ثمَّ اقتراح تحسينها لصالح الدارسين والمجتمع. وبالتحديد حاولت هذه الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية:

١ ـ كيف تطوَّرت البرامج الدراسية للمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية؟

٢ ـ ما هي أهم المشكلات التي اعترضت تطورها بوجه عام؟

٣ ـ ما هي أفضل الحلول التي يمكن بها التغلب على هذه المشكلات لتحسين برامج الدراسة الثانوية والسير بها نحو الأفضل؟

تعريف المصطلحات

١ ـ التخصص: موضـوع أو مادة التخصص هو ما يتخصص به الـطالب ويدرسه بتعمق.

٢ ـ المتطلبات الإجبارية: هي المواد التي تفرض دراستها على الطالب حسب تخصصه.

٣ ـ المتـطلبـات العـامـة: هي المـواد التي تفرض دراستها على جميع طلاَّب المدرسة.

٤ ـ المـواد الاختيارية: هي المـواد التي يختـار الطالب دراستها حسب رغبته لاستكمال متطلبات التخرج.

٥ ـ الأنشطة: هي أنشطة مهنية أو فنية يختارها الطالب حسب رغبته لاستكمال متطلبات التخرج في الثانوية الشاملة.

٦ ـ البرنامج الدراسي: هو الخطط الدراسية من حيث سنوات الدراسة وعدد التخصصات والأقسام المتوافرة وعدد الساعات أو المواد المطلوبة للتخرج وتوزيع هذه الساعات أو المواد حسب كونها متطلبات عامة أو إجبارية أو اختيارية وحسب كونها أكاديمية أو تقنية.

ثانيًا: تطور البرامج الدراسية للمرحلة الثانوية

برنامج الدراسة في الثانوية العامة العادية

الثانوية العامة العادية هي النمط السائد في التعليم الثانوي منذ نشأته حتى الآن. وتسير الدراسة في الثانوية العادية باستخدام الشعبة المستمرة والعام الدراسي الكامل حيث يقسم طلاّب الصف الأول إلى شعب مستمرة لمدة عام كامل ويدرس جميع طلاب هذا الصف سبعة عشر مقررًا أكاديميًا. في بداية الصف الثاني الثانوي يتخصص الطلاّب في الفرع العلمي أو الأدبي ومعظمهم يتخصصون في الفرع العلمي ويدرس طلاّب كل فرع مواد خاصة بهم.

وتستخدم في هذا البرنامج الحصة الدراسية وهي خمس وأربعون دقيقة أسبوعيًا، ويتكون العام الدراسي من ثلاثين أسبوعًا تقسم إلى فصلين يأخذ الطالب امتحانًا في نهاية كلٍّ فصل ويحتسب النجاح في المادة على ضوء مجموع درجاته في الفصلين. ولتسهيل مقارنة متطلبات التخرج في الثانوية العادية مع متطلبات التخرج في الثانوية الشاملة والثانوية المطورة، فقد حوّلت الساعات السنوية في الثانوية العامة العادية إلى ساعات فصلية. يوضح الجدول (١) عدد الساعات الفصلية التي يدرسها الطالب في برنامج الثانوية العامة العادية. هذا، ويقوم برنامج الدراسة في الثانوية العامة العادية بقولبة جميع طلابه في نمط علمي أو أدبي واحد، فيقدم لهم مقررات ثابتة في مسمياتها ومحتوياتها وكتبها كما تدرس حسب تسلسل زمني محدد وبطرق وأساليب تقليدية. ولقد اقتبس هذا البرنامج من برامج الدراسة من الدول العربية التي سبقتنا إلى التعليم الثانوي وهي في دورها استوردته من التعليم السائد في أوروبا خلال القرن التاسع عشر والنصف الأول من القرن العشرين. وأما النصف الثاني من القرن العشرين فيشهد تطورات وأنشطة تهدف لتجديد العملية التربوية وإصلاحها بكاملها، حيث أصبح التعليم الثانوي معها ضروريا لكل مواطن، أي أنه حق للجميع وأساس للتعلم المستمر.[٩] لذا حان الوقت لصياغة برامجه ومناهجه بأساليب يجعلها مرنة قادرة على استيعاب جميع خريجي التعليم المتوسط وتقديم الخبرات اللازمة لتنمية قدراتهم وتلبية ميولهم الأكاديمية والعملية.

الجدول (١)

عدد الساعات الفصلية التي يدرسها الطالب في برنامج الثانوية العامة العادية

	السنة الأولى	الثانية والثالثة		المجموع	
	عام	أدبي	علمي	أدبي	علمي
العلوم الدينية	٨	١٤	١٤	٢٢	٢٢
علوم اللغة العربية	١٨	٤٤	١٤	٦٢	٣٢
العلوم الاجتماعية	٨	٣٢	-	٤٠	٨
الرياضيات	١٠	-	٢٨	١٠	٣٨
العلوم الطبيعية	١٢	-	٤٨	١٢	٦٠
اللغة الإنجليزية	٨	١٦	١٦	٢٤	٢٤
التربية البدنية	٢	٤	٤	٦	٦
المجموع	٦٦	١١٠	١٢٤	١٧٦	١٩٠

اتجهت دول العالم لتغيير التعليم وتطويره، وعقدت المنظمات العالمية والإقليمية مؤتمرات لدراسة تجديد التربية، وأقيمت مراكز البحوث لدراسة الواقع وإجراء التجارب للتوصل إلى أفضل أساليب التجديد. وساهمت منظمة اليونسكو في عقد اجتماعات لعدد من مناطق العالم منها المنطقة العربية وأعانتها على بدء التخطيط لتجديد نظمها التعليمية، وظهرت بعض التجارب التجديدية في بعض الدول العربية مثل تجربة الثانوية الشاملة في العراق والأردن والسعودية والكويت.(١٠)

برنامج الدراسة في الثانوية الشاملة

بعد أن ارتفع المستوى الثقافي للمجتمع السعودي وأخذ في التطور في جميع الميادين وشملت المدارس الثانوية جميع أنحاء المملكة، ازدادت نسبة الطلاب من الفئة العمرية الخاصة بهذه المرحلة وبدأت ظاهرتا التسرب والتأخر الدراسي تتضح للمسؤولين، فأخذت وزارة المعارف تبحث عن أساليب للتغلب على هاتين المشكلتين.

وعرضت إدارة التعليم الثانوي على وزارة المعارف فكرة جديدة حول إعادة صيغة التعليم الثانوي وذلك عام ١٣٩٣هـ (١٩٧٣م)، ونتيجة للمناقشات التي دارت حول هذه الفكرة أطلق على هذه المدرسة الثانوية اسم الثانوية الشاملة. وقدم التعليم الثانوي بالوزارة خطة لبرامج هذه المدرسة المكونة من سبعة أقسام هي: (١) قسم الدين والعلاقات الإنسانية، (٢) قسم اللغات والمواد الاجتماعية، (٣) قسم العلوم الطبيعية والرياضيات، (٤) قسم التربية، (٥) قسم التجارة، (٦) قسم الزراعة، (٧) قسم الصناعة. إلاَّ أنَّ الأقسام الفنية والمهنية لم تنشأ واستعيض عنها بما سمي أنشطة إضافية ريثما تنشأ هذه الأقسام بالتدريج.[١١]

وقد اختير لهذه المدرسة نظام الساعات والفصل بدلاً من نظام العام الدراسي الكامل. والساعة المعتمدة خمسون دقيقة أسبوعيًّا لمدة خمسة عشر أسبوعًا. وعلى الطالب أثناء دراسته إنهاء مائة وعشرين ساعة أكاديمية موزعة كالتالي: خمس وسبعون ساعة في حقل التخصص، وخمس وعشرون ساعة مواد اختيارية، وعشرون ساعة متطلبات مدرسة، وثلاثون ساعة في مجال أو أكثر من مجالات الأنشطة الإضافية.

وقد بدأت هذه التجربة في ثانوية اليرموك بمدينة الرياض، ثم أنشئت ثانوية حراء الشاملة بمكة وثانوية الدمام الشاملة بالدمام وثانوية بدر الشاملة بجدة. يوضح الجدول (٢) التخصصات والساعات المعتمدة للتخرج من شعب التخصص.

ويمكن أن نلخص أهم خصائص برنامج الثانوية الشاملة كالتالي:

١ ـ استخدام الفصل الدراسي والساعات لمراعاة قدرات التلاميذ.
٢ ـ المحافظة على توفير التخصصات.
٣ ـ التكامل في إعداد الطالب لمواصلة الدراسة والحياة العملية.
٤ ـ إيجاد مواد اختيارية لتلبية ميول التلاميذ.
٥ ـ عدم إجبار الطالب على دراسة العلوم الاجتماعية أو الرياضيات أو العلوم الطبيعية أو اللغة الأجنبية ما لم يكن متخصصًا في هذه المجالات.

الجدول (٢)

توزيع ساعات متطلبات التخرج في كل من التخصصات حسب حقول المعرفة في الثانوية الشاملة

التخصصات	دين	لغة عربية	دراسات اجتماعية	رياضيات	علوم طبيعية	لغة إنجليزية	اختياري لغة	علوم تجارية	اختياري	نشاط	المجموع
١) قسم العلوم الشرعية	٧٥	١٨	-	-	-	-	-	-	٢٧	٣٠	١٥٠
٢) قسم اللغات											
شعبة اللغة العربية	٣٢	٦٢	-	-	-	-	-	-	٢٦	٣٠	١٥٠
شعبة اللغة العربية/الاجتماعيات	١٢	٦٢	٢٠	-	-	-	-	-	٢٦	٣٠	١٥٠
شعبة اللغة العربية/لغة أجنبية	١٢	٦٢	-	-	-	٢٠	-	-	٢٦	٣٠	١٥٠
شعبة إنجليزي/لغات أخرى	١٢	٨	-	-	-	٥٠	٢٠	-	٣٠	٣٠	١٥٠
شعبة إنجليزي/ دين	٣٢	٨	-	-	-	٥٠	-	-	٣٠	٣٠	١٥٠
شعبة إنجليزي/ اجتماعيات	١٢	٨	٢٦	-	-	٤٤	-	-	٣٠	٣٠	١٥٠
٣) قسم العلوم الطبيعية والرياضيات											
شعبة فيزياء/ كيمياء	١٢	٨	-	١٨	٥٧	-	-		٢٥	٣٠	١٥٠
شعبة الرياضيات/ فيزياء	١٢	٨	-	٣٨	٣٧	-	-		٢٥	٣٠	١٥٠
شعبة كيمياء/ أحياء	١٢	٨	-	١٥	٦٠	-	-		٢٥	٣٠	١٥٠
٤) قسم العلوم الاجتماعية	١٢	٨	٧٠	-	-	-	-	-	٣٠	٣٠	١٥٠
٥) قسم العلوم التجارية	١٢	١٨	-	-	-	-	-	٧٥	٢٥	٣٠	١٥٠
٦) قسم الدراسات العامة	١٢	٨	-	-	-	-	-	-	١٠٠	٣٠	١٥٠

٦ ـ خفض عدد الساعات الأكاديمية إلى ١٢٠ ساعة.

٧ ـ زيادة عدد التخصصات من اثنين (أدبي ـ علمي في الثانوية العامة) إلى ثلاثة عشر تخصصًا في الثانوية الشاملة.

٨ ـ خفض عدد ساعات المتطلبات العامة إلى ٢٠ بدلاً من ٦٦ ساعة في الثانوية العادية.

٩ ـ زيادة عدد ساعات التخصص إلى خمس وسبعين ساعة.

وبالرغم من وجود بعض المآخذ على نظام الثانوية الشاملة، إلا أن التجربة تعد خطوة رائدة هدفت إلى إيجاد صيغة جديدة لبرامج التعليم الثانوي تشتمل على الدراسات الأكاديمية والعملية المتكاملة. وتتيح المدرسة الشاملة فرصًا كثيرة ومتنوعة لتعامل الفرد مع الآلات والمهن والفنون، فيزداد بالتالي شغفا بالعلم أثناء تعرفه على أسرار الأعمال المهنية وتقنياتها كما يزيده العلم ثقة وكفاءة في التعامل مع التقنيات. ويتحول هذا التكامل بين العلم والتطبيق مع الزمن لدى الفرد لعادة عملية تتجدد خلالها باستمرار قدراته وميوله واحتياجاته. وفي هذا الجو التربوي والنفسي البنَّاء ينمو الشاب علمًا وكفاءة فيخدم مجتمعه ويسهم في حل مشكلاته البيئية والاجتماعية والصناعية والاقتصادية.[١٢]

وقد أقامت وزارة المعارف تسع ندوات لتقويم تجربة الثانوية الشاملة وتعديل مسارها خلال فترة عشر سنوات، إلا أن جدول الندوة الخامسة للمدارس الشاملة التي عقدت في مدينة أبها بين الفترة من ١٧/٤/١٤٠١هـ و٢١/٤/١٤٠١هـ تضمن فقرة حول برنامج الثانوية المطورة. وقدمت وزارة المعارف مسودة في هذا الشأن ليصبح هذا البرنامج بديلا للثانوية الشاملة. وفي الندوة السابعة للثانوية الشاملة (١٤٠٣هـ) شكل المجتمعون لجنة لكتابة وثيقة «تحفظ كل ما يتعلق بالمدارس الشاملة من نظم ولوائح وإنجازات ودراسات ومميزات.» وفي الندوة الثامنة للثانوية الشاملة (١٤٠٤هـ) أوصى المجتمعون بشأن نظام الثانوية المطورة، على أن يتم التطبيق في مدارس ثانوية محدثة مستقلة عن المدارس الشاملة في حالة الموافقة عليها، لضمان واقعية التجربة ولأن تطبيقه

في المدارس الشاملة في حالة الموافقة عليها، لضمان واقعية التجربة ولأن تطبيقه في المدارس الشاملة سوف يؤدي إلى إرباك العمل نتيجة لتطبيق نظامين مختلفين في عدد الساعات والمقررات الدراسية والتخصصات، كما أن الجمع بينهما في مدرسة واحدة سيقضي على المدرسة الشاملة قبل تقويمها بصورة تكفي للحكم على جدواها التربوية. كما أن تقليصها قبل تقويمها الموضوعي يعد إهدارًا للجهد وحدًّا لطموح العاملين في حقل التربية نحو الإصلاح والتطوير والتجريب.»[١٣]

برنامج الدراسة في الثانوية المطورة

في العام الدراسي ١٤٠٥/١٤٠٦هـ، أوقفت وزارة المعارف قبول الطلاب في برامج الثانوية الشاملة حيث بدأ النوع الجديد باستقبال الطلاب في برنامج جديد يسمى «الثانوية المطورة.» أي أن برنامج الثانوية الشاملة سيستمر فقط لمن سبق أن سجل فيه قبل بداية العام الدراسي ١٤٠٥/١٤٠٦هـ.

وأخذ برنامج الثانوية المطورة بنظام الساعات والفصل الدراسي، وتحددت الساعة المعتمدة فيه بدراسة خمس وأربعين دقيقة لمدة خمسة عشر أسبوعًا. وتتكون الدراسة في هذا البرنامج من سبع وستين ساعة متطلبات عامة، وثمان وسبعين ساعة في حقل التخصص وثلاث وعشرين ساعة للمقررات الاختيارية. ولقد حافظ البرنامج على وجود التخصص فوضع أربعة تخصصات هي: (١) العلوم الإسلامية والأدبية، (٢) العلوم الإدارية والإنسانية، (٣) العلوم الطبيعية، ويحتوي على شعبة الفيزياء والرياضيات وشعبة الكيمياء والأحياء.[١٤] يوضح الجدول (٣) توزيع ساعات متطلبات التخرج في كل من التخصصات حسب حقول المعرفة في المدرسة الثانوية المطورة.

أهم خصائص هذا البرنامج ما يلي:

١ ـ استخدام نظام الساعات والفصل الدراسي.

٢ ـ عدد التخصصات أربعة بدلاً من ثلاثة عشر في الثانوية الشاملة، ومن تخصصين في الثانوية العادية.

الجـدول (٣)

توزيع ساعات متطلبات التخرج في كل من التخصصات حسب حقول المعرفة في الثانوية المطورة

	ديـــن	لغـــة عربيـة	علـــوم اجتماعية	لغـــة إنجليزية	رياضيات	علـــوم طبيعيـة	علـــوم إداريـة	الحاسب الآلـي	الإحصاء	الرسـم الهندسي	اختياري	المجموع
العلوم الإسلامية والأدبية	٤٦	٤٠٠	٢٦	٨	٥	٩	-	٥	٦	-	٢٣	١٦٨
العلوم الإدارية والإنسانية	٤٦	١٤	٢٤	٨	١٧	٩	٢٧	٨	٦	-	٢٣	١٦٨
الفيزيـاء والرياضيـات	١٨	١٤	٨	٨	٣٥	٥٣	-	٥	-	٤	٢٣	١٦٨
الكيميـــاء والأحيـــاء	١٨	١٤	٨	٨	٣١	٦١	-	٥	-	-	٢٣	١٦٨

٣ ـ المواد الدراسية أكاديمية .
٤ ـ عدد الساعات الاختيارية ٢٣ ساعة .
٥ ـ عدد الساعات المطلوبة ١٦٨ ساعة أكاديمية .
٦ ـ إلغاء مجالات النشاط .
٧ ـ زيادة عدد ساعات المتطلبات العامة إلى سبع وستين ساعة .
٨ ـ إضافة بعض المواد الجديدة مثل الرسم الهندسي والإحصاء والحاسب الآلي .

ويمكن تخليص الاختلاف بين هذه البرامج في النقاط التالية :

١ ـ *التكامل بين العلم والعمل*

تقدم الثانوية العادية مواد أكاديمية فقط بينما حاولت خطة الثانوية الشاملة تقديم مواد أكاديمية ومواد مهنية وفنية ؛ أما الثانوية المطورة فتقدم مواد أكاديمية وبعض التطبيقات مثل تطبيقات الأحياء أو الكيمياء .

٢ ـ *عدد التخصصات*

تحتوي الثانوية العادية على التخصص الأدبي والتخصص العلمي ؛ أما الثانوية الشاملة فكانت تقدم ثلاثة عشر تخصصا ، بينما تقدم الثانوية المطورة أربعة تخصصات .

٣ ـ *عدد الساعات المطلوبة للتخرج في المرحلة الثانوية*

تعادل المواد الدراسية التي تقدمها الثانوية العامة العادية ١٧٦ ساعة لطلاب القسم الأدبي وتعادل ١٩٠ ساعة لطلاب القسم العلمي . وعدد الساعات المطلوبة في الثانوية الشاملة ١٥٠ ساعة ، منها ١٢٠ ساعة أكاديمية . أما الثانوية المطورة فبلغ عدد ساعاتها المطلوبة للتخرج ١٦٨ ساعة .

٤ ـ *المواد العامة (المشتركة)*

يشكـل الصف الأول من الثانوية العادية متطلبات عامة، ويعادل ٦٦ ساعة دراسية. أما الثانوية الشاملة فاقتصرت على ٢٠ ساعة من المتطلبات العامة، في حين ازداد عدد هذه الساعات إلى ٦٧ ساعة في الثانوية المطورة.

٥ ـ *عدد الساعات الاختيارية*

جميع ما يدرس في الثانوية العادية إجباري؛ أما برنامج الثانوية الشاملة فيحتوي على ٢٥ ساعة أكاديمية اختيارية وجميع ساعات الأنشطة اختيارية أيضًا. بينما تحتوي الثانوية المطورة على ٢٣ ساعة اختيارية.

٦ ـ *عدد ساعات التخصص*

عدد ساعـات التخصص في الثانوية العادية يبلغ ٧٦ ساعة في القسم الأدبي ويبلغ في العلمي ٩٠ ساعة. أما في الشاملة فعدد ساعات التخصص ٧٥ ساعة. وبلغ عدد ساعات التخصص في المطورة ٧٨ ساعة.

٧ ـ *في الثانوية العامة يستخدم نظام الصف الكامل*

حيث تدرَّس للطلاب مقررات محددة في كل سنة دراسية؛ أما في الثانوية الشاملة والثانوية المطورة فيستخدم فيها نظام الساعات.

٨ ـ *المـواد الجديـدة*

أضيفت مواد التجارة ومواد النشاط في الثانوية الشاملة، بينما ألغيت مواد النشاط في الثانوية المطورة، وأضيفت مواد الحاسب الآلي والتطبيقات في الأحياء والكيمياء.

ومن الواضح أن اختلاف هذه البرامج في الشكل لا في الجوهر، الأمر الذي لم يؤد إلى التغلب على مشكلتي التأخر الدراسي أو التسرب اللتين أديتا إلى تجديد البرامج لهذه المرحلة.

ثالثًا: مشكلات برامج الدراسة للمرحلة الثانوية

يعاني التعليم في المملكة من ارتفاع نسب التأخر الدراسي والتسرب وقد أتت هذه التجديدات والتطويرات للبرامج كحلول لهذه المشكلة في التعليم الثانوي حيث وضعت فقرة ضمن أهداف التعليم الثانوي المطور تنص على «إيجاد تنظيم مرن للتعليم الثانوي يساعد في التخلص من مشكلات التخلف في الدراسة ويحد من إخفاق الطلاب في استكمال دراستهم الثانوية.»[١٥] ولما للتأخر والتسرب من آثار سلبية على التنمية الاجتماعية والاقتصادية والصناعية، فقد وضعت الوزارة في خطة التنمية الثانية بندًا ملزمًا للحدِّ من ارتفاع نسب الرسوب.[١٦]

يبدو واضحًا أن ظاهرة الرسوب كانت أساس محاولات تطوير التعليم الثانوي. ومن الوسائل التي اتخذتها الوزارة لحلِّ هذه الظاهرة تجديد برامج التعليم الثانوي تنفيذًا لما ورد في خطة التنمية الثانية في الفقرة ٣/٤/٥ «دراسة إمكانية إنشاء نظام متعدد الأغراض للتعليم الثانوي في المملكة مع عام ١٣٩٥/١٣٩٦هـ.»[١٧] فأنشأت تجربة الثانوية الشاملة ولكنها كأي تجربة تعرضت لبعض نقاط الضعف في التصميم والتنفيذ والتقويم، مؤديا ذلك إلى تبني تجربة بديلة أخرى هي الثانوية المطورة. ويبدو أن هذه التجارب تعاني من عدد من المشكلات تتلخص في عدم مراعاة أهداف التعليم كأساس للتطوير، وعدم الأخذ بالأسلوب العلمي في تجديد البرامج، وضعف التطبيق المحلي لفلسفة الثانوية الشاملة.

عدم مراعاة أهداف التعليم كأساس للتطوير

أتت خطة التنمية الثانية لتؤكد على ضرورة إيجاد نظام تعليم ثانوي متعدد الأغراض. هذا من ناحية؛ ومن ناحية أخرى نجد أن أهداف التعليم الثانوي في المملكة تستند على أربع ركائز هي: العقيدة الإسلامية، والتكامل بين العلم والعمل، والتعامل مع التلاميذ حسب فروقهم الفردية، ومراعاة احتياجات المجتمع. وهذا يعني أن خطط التنمية وأهداف التعليم مكملة بعضها بعضًا.

وإذا فحصنا برنامج الثانوية العامة العادية نجده اعتنى بالجانب الأكاديمي وأهمل الجانب العملي، كما أهمل الفروق الفردية. أما برنامج الثانوية الشاملة فقد حاول توفير الجانب الأكاديمي والجانب العملي، إلا أنه لم يحقق ذلك واقتصر على إيجاد الجانب الأكاديمي وبعض الأنشطة المهنية والفنية. ومن ثم أتى برنامج الثانوية المطورة الذي يعتني بالجانب الأكاديمي فقط.

وقد جاء هذا العزل الضار للتربية الأكاديمية عن الحياة العملية نتيجة عدد من المؤثرات في التعليم، منها النظرة التقليدية لهذه العزلة على أنها أسلوب ناجح لفرز الطلاب إلى مسارين منفصلين أحدهما يؤدي إلى الدراسات الجامعية والآخر إلى الدراسات الفنية والمهنية، بالرغم من تعارض هذا مع طبيعة الفرد والتطورات التقنية أو العلمية المعاصرة.

فالفرد شخص يحب الازدياد من العلم كما يميل إلى إعداد نفسه للحياة العملية والتعامل مع الآلة. فإذا وجد في مدرسة هذه الجوانب، يسهل إعداده حسب ميوله واستعداداته بالإضافة إلى تأثير الجو المتكامل للعلم والتقنيات والعمل على نفسية الطالب في تحبيب العلم إليه وتحفيزه للتعامل مع التقنيات الحديثة والممارسات العملية فتزداد قدراته نموًّا وتتجدد احتياجاته. وكل هذا يساعد في الأحوال العادية للتربية على تكوين الفرد الناجح في حياته العلمية والعملية، والاجتماعية بحد سواء.

وقد أثر كذلك في إحداث هذه العزلة بين العلم والعمل التفكير في احتياجات التنمية من جانب إحصائي بحت حيث تحتاج خطة التنمية إلى عدد من الفنيين والمهنيين، الأمر الذي أدَّى إلى تأسيس العديد من المعاهد والمراكز والثانويات لسد حاجة التنمية من العمالة الماهرة. ولكن من الملاحظ نسبيًّا أن خريجي هذه المعاهد غير مؤهلين علميًّا وغير مهرة في مجال تخصصاتهم. لذا تحول الاتجاه حديثا نحو الثانويات الشاملة حيث يبدأ الشاب التعرف على ميوله وقدراته المهنية والفنية والعلمية أثناء دراسته الثانوية ويؤجل التخصص في هذه المجالات إلى ما بعد الثانوية.[١٨]

ولقد حاولت تجربة الثانوية الشاملة في المملكة تلبية الفروق الفردية وذلك بإيجاد مزيد من شعب التخصص وعدد من الساعات الاختيارية واستخدام الفصل الدراسي وتوفير المجالات العملية . ومع أن هذه بوادر تربوية طيِّبة إلا أن محدودية المواد الاختيارية (٢٠ و٣٠ ساعة)، ووجود التخصص يفرض على معظم الطلاب دراسة القدر نفسه من العلم دون مراعاة تذكر لفروقهم الفردية، بالإضافة إلى أن التخصص يضيع من فرص الاختيار الناضج في المستقبل . وفي هذا هدر للطاقات البشرية، وأكبر دليل على ذلك كون معظم طلابنا يتخصصون بالعلوم في الثانوية بينما يتجه معظمهم للدراسات الأدبية في الجامعات بعدئذ .

وأتت برامج الثانوية المطورة في بدائل أربعة لبرامج التخصص وأشارت إلى وجود المواد الاختيارية ونظام الفصل تمشيا مع قدرات التلاميذ واستعدادتهم وميولهم في حين يطالب كل تلميذ بدراسة ١٦٨ ساعة أكاديمية مع إلغاء جميع الأنشطة التقنية والمهنية . ومن أهداف هذه الثانوية إيجاد برنامج مرن يتمكن به الطالب من إنهاء الدراسة والتخرج بعد ثلاث سنوات أو أكثر حسب قدرته . فالمرونة تكمن في التعامل مع هذا الطالب حسب قدراته، أي أن يقدم له في كل حقل من حقول المعرفة وفي كل مجال من مجالات العمل ما يناسبه كمًّا ونوعًا بالإضافة إلى إعطائه فرصة الدراسة حسب السرعة التي يستطيعها .

وتحدد الفروق الفردية بالنسبة لجميع هذه البرامج في استخدام نظام الفصل حيث يتقدم الطالب حسب سرعته الخاصة وتوفير بعض الساعات الاختيارية، ولاشك أن هذا أفضل مما هو موجود في الثانوية العادية إلاَّ أنه لايفي بمراعاة الفروق الفردية .

عدم الأخذ بالأسلوب العلمي في تجديد البرامج

لم يعد التجديد والتطوير في حقل التعليم عشوائيا، بل أصبحت له أسس وأساليب تضبطه وتوجهه للوصول إلى أفضل النتائج بأقل ما يمكن من الوقت والمال والجهد . ولقد تعثَّرت تجربة تطوير برامج الثانوية في المملكة لعدم الأخذ ببعض الأسس العلمية المهمة، ومنها على سبيل المثال ما يلي :

١ ـ *عدم تحديد أسباب التأخر والتسرب الدراسي*

إذا كان الهدف من تجديد البرامج الثانوية التغلب على مشكلتي التأخر والتسرب الدراسي، فأول خطوة وأهم عمل قبل التفكير في إيجاد الحلول هي دراسة أسباب التأخر والتسرب. فقد يكون لمشكلتي التأخر والتسرب أسباب متعددة مثل عدد الطلاب في الفصل، صعوبة المناهج، الإعداد المهني للمدرسين، المواد التعليمية، الأنشطة التعليمية، إلخ. كان من الأفضل أن تدرس المشكلتان وتحدد أسبابهما قبل اتخاذ القرار بالقيام بتجربة الثانوية الشاملة أو الثانوية المطورة ليمكن تصميم تجربة تقضي على أو تخفف من أسباب التسرب والتأخر الدراسي.

٢ ـ *عدم الاستفادة من آراء الخبراء*

عرض مشروع الثانوية الشاملة على عدد من المتخصصين في سوريا ولبنان، واقترح أن تستفيد هذه التجربة من برنامج الثانوية الشاملة الأمريكية لكونها أقدم نظم الثانوية الشاملة ولكون الشيء المجرب يقلل من احتمال الأخطاء، ولكن الوزارة لم تأخذ بهذا الرأي.[١٩]

ومن أولويات الأسلوب العلمي أن يستفيد صاحب التجربة من حصيلة التجارب الإنسانية وأن يستقبل آراء الخبراء على أنها قابلة للبحث والدراسة لمعرفة طرق الاستفادة من هذه الخبرات. ومع هذا، فقد كان من الأسباب التي استخدمت كذريعة لعدم الاستفادة من التجربة العالمية للمدرسة الشاملة الالتزام ببعض التبريرات المحلية التي وضعت كأساس لهذه التجربة والتفسير الضيق لها، مثل ذلك النص الذي يفيد «باختيار سن الخامسة عشرة ـ بلوغ الحلم ـ كبداية للتكليف الشرعي ودلالة على صلاحيته لتحميل الطالب مسئولياته الدراسية.»[٢٠] لقد فسر هذا التبرير بأن الطالب أصبح بالغًا ومن حقه اختيار التخصص والتعمق بهذا التخصص وعدم احتياجه للمقررات العامة التي يشترك بها مع بقية التلاميذ.

ولاشك أن سن الخامسة عشرة هي سن استقلالية الشاب المسلم في اتخاذ ما يراه مناسبًا ويصاحب هذا حقه في تحمل المسؤوليات تجاه نفسه ومدرسته ومجتمعه. ومن هذه

المسؤوليات أن يلتـزم بالحد الأدنى من المقررات العامة التي وجد خبراء التعليم أنها ضرورية لتمكينه من مواصلة دراسته ومواكبة ما جدَّ من العلوم والتقنيات. وقد نتج عن هذه المواقف بالنسبة لتجارب العالم وآراء الخبراء عدد من نقاط الضعف في تجربة الثانوية الشاملة.

ضعف التطبيق المحلي لفلسفة المدرسة الثانوية الشاملة

استخدمت وزارة المعارف نمط الثانوية الشاملة في تجربة استمرت عشر سنوات، إلا أن هذه التجربة لم تعط ثمارها لضعف في تصميمها وتطبيقها، مثل إجبار الطلاب على اختيار أحد التخصصات وعدم الأخذ بالمتطلبات العامة وعدم الأخذ بتوصيات الندوات التي عقدت لتقويم التجربة، حيث تبدو انعكاساتها التربوية السلبية موجزة بالتالي:

١ ـ *التخصصـــات*

حافظت الثانوية الشاملة على إيجاد التخصص مقدمة بذلك ثلاثة عشر تخصصًا بدلاً من ثنائية العلمي والأدبي في الثانوية العادية، مع أن مفهوم التخصص في هذه المرحلة يشكل كما نوهنا أعلاه عبئًا على الطالب حيث يطلب منه تحديد مساره قبل أن يكتمـل اتسـاع اطـلاعه علميًّا وعمليًّا. والذي يحدث هو توجيه الطالب لحقل يراه المجتمع مهمًّا ويشجعه عليه مدرِّسه أو مرشده، وكثيرًا ما يكون هذا الاتجاه سابقًا لأوانه أو ضارًّا، لكون الطالب غير مستعد بعد لاتخاذ هذا القرار أو لوضعه أحيانًا في تخصص غير مناسب له. كما أنه ليس في صالح الطالب المتميز أكاديميًّا أن يتخصص في حقل معين في الثانوية وذلك لأن مجالات اختيار التخصص في الجامعة تفوق قريناتها المتوافرة في المدرسة الثانوية.

٢ ـ *المتطلبات العامة*

تؤثـر الجامعات في متطلبات التخرج من المرحلة الثانوية، ولكن الواجب على المسؤولين عن التعليم العام إنشاء المدارس الثانوية لاستقبال أعداد طلابية متفاوتة في

قدراتها وأهدافها، ومساعدة كل طالب في تحقيق النجاح في الحياة العائلية والعلمية والعملية، وأن ترعى مستقبله وحقه في مواصلة دراسته العلمية والمهنية والتقنية، وذلك من خلال إيجاد قاعدة عريضة في حقول اللغة والعلوم والرياضيات والتقنيات والعلوم الإنسانية. لقد حفزت هذه المبادىء تطوير بعض برامج التعليم الثانوية العالمية، حيث اقترح جيمس كونانت على سبيل المثال في الولايات المتحدة الأمريكية برنامجًا عامًّا لجميع طلاب المرحلة الثانوية يتكون من أربعين ساعة لغة إنجليزية ومن ثلاثين إلى أربعين ساعة دراسات اجتماعية وعشر ساعات رياضيات وعشر ساعات ـ في الأقل ـ علوم طبيعية.(٢١)

وأثناء الاجتماعات التي عقدت لتأسيس الثانوية الشاملة، طلب من بعض المشتركين في الاجتماع إعداد خطط دراسية للثانوية الشاملة، حيث نوقشت في الاجتماع الذي يليه ثلاث منها، شكلت المتطلبات العامة في إحدى الخطط ٤٨٪ وفي أخرى ٦٠٪ من المواد الأكاديمية، بينما بلغت المتطلبات العامة في الخطة الثالثة عشرين ساعة وهي تساوي ما ورد في مسودة العمل للثانوية الشاملة التي تم تبنيها. وهذا يدل على أن مشكلات التجريب لم تنتج بسبب قلة الخبرة الوطنية ولكن بسبب عدم استخدام الأسلوب العلمي. فبرامج التعليم بالغة الأهمية ويجب ألا تقرر في جلسات لجان إلاَّ بعد إعطائها ما تستحقه من الدراسات التي تشترك فيها جميع المؤسسات التعليمية حتى لايكون التجديد في التعليم عرضة للصدق والآراء المتسرعة، سيما وقد أصبح التجديد هذه الأيام سلوكًا مدروسًا متخصصا توفر له نماذج يمكن توظيفها في الإجراء والتنفيذ والمتابعة.(٢٢)

٣ ـ *عدم الأخذ بتوصيات الندوات التي عقدت لتقويم التجربة*

عقدت وزارة المعارف ـ أثناء تنفيذ تجربة الثانوية الشاملة ـ ندوة سنوية لتقويم الثانوية الشاملة وتعديل سيرها، كان أولها في قاعة الاجتماعات بوزارة المعارف بالرياض من ٢٨/٤/١٣٩٧هـ إلى ٣٠/٤/١٣٩٧هـ، واستمرت الندوات السنوية حتى عام ١٤٠٥هـ تعقد في مدن مختلفة من مدن المملكة، وحضر كل منها حوالي عشرون

شخصًا من العاملين في الثانويات الشاملة ووزارة المعارف وإدارات التعليم وكليات التربية. وقام أعضاء هذه الندوات بتدارس المشكلات التي تواجه الثانويات الشاملة وأصدروا قرارات وتوصيات بقصد تجديدها وتوجيه تجربتها، إلاَّ أنَّ بعض هذه التوصيات المهمة لم تؤخذ بعين الاعتبار لعدم اقتناع المسؤولين في الوزارة بجدواها.[٢٣] ومن أمثلة تلك التوصيات ما يلي:

أ ـ *التوسع في فتح المزيد من المدارس الشاملة*.[٢٤] لقد أوصى المجتمعون في الندوة الثانية بفتح المزيد من المدارس الثانوية الشاملة لتوفر بعض المؤشرات الإيجابية لإثراء هذه التجربة بخبرات وممارسات من بيئات سعودية أخرى. وتكرر هذا النداء في الندوات الثالثة والرابعة والخامسة والسادسة مقترحين استحداث مثل هذا النوع من التعليم في المدن وخاصة المدن التي توجد فيها مدارس ثانوية شاملة لتخفيف الضغط عن المدارس القائمة واستجابة لطلبات أولياء الأمور وأفراد المجتمع. ومع كل هذه التوصيات والنداءات لم يحدث أي توسع يذكر في الثانويات الشاملة في المدن والمناطق التعليمية.

ب ـ *قسم التقنيات*.[٢٥] يحتوي قسم التقنيات حسب خطة الثانوية الشاملة على شعبة الزراعة وشعبة التجارة وشعبة الصناعة، إلا أن هذه الشعب بقيت مسميات واستعيض عنها بأنشطة متعددة يختار الطالب منها ما يناسبه لإتمام برنامج التخرج الذي يحتوي على ٣٠ ساعة نشاط.

جـ ـ *المناهج أو المقررات*.[٢٦] من أهم مجالات التطوير التعليمي هو تطوير المناهج، ولقد شغل هذا الموضوع العاملين في الثانويات الشاملة، كما أكد عليه المجتمعون في ندواتها المتعددة، ولكن الوزارة لم ترغب من جانبها في إجراء أي دراسة بهذا الشأن لأنها ترى أن مناهجها حديثة ومتطورة وليست بحاجة لتطوير.

تقويم الثانوية الشاملة[٢٧]

أشير في الندوة الثالثة إلى وجود مؤشرات تدل على نجاح هذه التجربة مع أن إصدار الحكم عليها لابد وأن يبنى على دراسات علمية متأنية ومدعمة بالإحصائيات

العلمية حول مستوى خريجي المدارس الشاملة، واقترحت هذه الندوة تشكيل لجنة متابعة لخريجي المدارس الشاملة لمعرفة مدى تحصيلهم العلمي والعملي والفرق بينهم وبين زملائهم الآخرين. وفي الندوة الرابعة ذكر أن بعض الدراسات التي أجريت حول المدرسة الشاملة ومستوى طلابها كانت مشجعة في جملتها إلا أن تقويم المناهج ومتابعة خريجيها لم يتحقق على المستوى المطلوب لاتخاذ الحكم حول هذه المدرسة.

وفي الوقت الذي كانت الثانوية الشاملة تسير نحو النجاح، بالرغم من عدم استفادتها من تجارب الثانويات الشاملة في العالم وبالرغم من عدم اكتمال التطبيقات المقترحة لمسيرتها التربوية، فقد أعدت وزارة المعارف برنامجا بديلا ليحل محل برنامج الثانوية الشاملة. ومن الواضح أن هذا كان اجتهادا من أفراد ولجان لم يستند بمجمله على دراسات متأنية، مبقيا بذلك محاولات التجديد والتطوير لبرامج الثانوية رهين آراء عفوية وقرارات فردية مما جعل استفادة التعليم العام من هذه الأنشطة قليلة جدا إذ أنها ستظل عاجزة عن الوصول إلى نتائج مسندة بأدلة علمية تثبت جدوى المستحدث ومناسبته لتجديد التعليم الثانوي.

رابعًا: اقتراحات لتحسين برامج الدراسة للمرحلة الثانوية

لم يعد في صالح أي مجتمع يصبو إلى مسايرة التطورات العالمية في مجالات الثقافة والعلم والتقنية، ترك برامج التعليم تعيش في الماضي ثابتة على أنماط وتقاليد قديمة متجاهلة معطيات الحاضر وطموحات المستقبل. فبعد الحرب العالمية الثانية بدأت دول العالم النامية والمتقدمة ـ على حد سواء ـ تعيد النظر في برامجها ومناهجها في مراحل التعليم المختلفة، معتبرة قولبة الطلاب في نمط علمي أو أدبي نهجا غير سليم أو غير مجد لهذا العصر ـ عصر الفضاء، حيث يدور حول الأرض مئات الأقمار الصناعية (منها أقمار عربية) التي توفر إمكانيات متنوعة لتجديد التعليم في العالم. كما أن هذه القولبة للطلاب ليست سليمة أو مجدية عندما نتأمل فيما يجري على الأرض من اكتشافات تقنية متعددة ومتناهية في دقتها تشد انتباه الفرد وتمس حياته في بيته ومصنعه ومتجره ومؤسساته الاجتماعية. ورافق هذه التطورات التقنية تطور في مطالب الشعوب في العدالة والمساواة

وتكافؤ فرص التعليم . فأصبحت النظرة للتعليم إلى أنه حق وضرورة للجميع ، كما أنه عملية مستمرة لايحددها المستوى الدراسي أو عمر الفرد أو قدراته الذهنية . فالمجتمع في موارده البشرية والمـادية كل متكـامـل مما حتم على التعليم ـ أهم وسيلة لتـطوير المجتمع ـ أن يصبح كلًّا متكاملاً في أهدافه ومحتوياته وأساليب تنفيذه .

وبـدأت الجهـات الـتربوية في الأقطار المختلفة بإنشاء مراكز للبحوث وإجراء الدراسات وعقد الندوات والمؤتمرات لتجديد تعليمها حسب معطيات هذا العصر ، كما بدأت بتكوين مؤسسات تربوية متخصصة في مختلف مناطق العالم لتستفيد الدول من تبادل الخبرات المتوافرة .

واهتمت بعض المؤسسات التربوية العالمية مثل منظمة اليونسكو والمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم في تجديد التعليم وتطويره في العالم العربي ، وعقدت مؤتمرات على مستـوى وزراء الـتربية والـوزراء المسؤولين عن التخطيط الاقتصادي في الدول العـربية ، وأقيمت النـدوات والمؤتمـرات لخبراء التعليم العرب مما يسر تبادل الأفكار التربوية الحديثة بين أقطارنا العربية من جهة وبين منطقتنا ودول العالم من جهة أخرى . ونتـج عن هذه التفـاعلات نمو مطرد في نظرة مؤسساتنا التربوية إلى التعليم وتحديد مشكـلاته وأساليب تحديثه أو تطويره . وما محاولات التجديد الحالية لبرامج المدرسة الثانوية بالمملكة العربية السعودية والندوات والمؤتمرات والأنشطة التربوية المتنوعة التي تعقدها الجهات الخليجية والمحلية والعربية والدولية ،وماتطالعنا وسائل الإعلام بأنبائها باستمرار كل يوم ، سوى أمثلة بناءة في هذه الاتجاهات . وفيما يلي بعض الاقتراحات لتحسين سير تجارب برامج الثانوية في المملكة العربية السعودية .

١ ـ *المشاركة العلمية المؤهلة في تخطيط التجربة وتنفيذها*

للتعليم دور أساسي في تقدم الأمم ، لذا لابد من أن يستند تجديده إلى الأساليب العلمية وشاركة جميع المؤسسات المعنية بشكل ديمقراطي ابتداء من التخطيط مرورًا بالتنفيذ والتقـويم وانتهـاء بمرحلة التعميم . ثم أن تكون القرارات مبنية على نتائج

الدراسات العلمية لتبتعد عن العفوية والآراء المتسلطة وإجراءات الروتين الإداري. ويتوقف نجاح التجارب التربوية على نوعية العلاقات الاجتماعية وأنماطها في المؤسسة التربوية.

٢ ـ *مواصلة تجربة الثانوية الشاملة*

أقترح الأخذ بقرارات ندوات الثانوية الشاملة التي أكّدت على ما يلي:

أ ـ إبقاء تجربة الثانوية الشاملة والمحافظة على إنجازاتها.

ب ـ التوسع في فتح المزيد من الثانويات الشاملة لإثراء التجربة بتجارب وخبرات من مناطق أخرى من البلاد.

جـ ـ فتح قسم التقنيات والورش اللازمة في الصناعة والزراعة والمهن الأخرى.

د ـ مراجعة المناهج وتجديدها لتتلاءم مع احتياجات طلاب الثانويات الشاملة.

هـ ـ الاستمرار في تقويم برامج الثانوية الشاملة وأثر هذه البرامج على الخريجين.

٣ ـ *الثانوية المطورة*

أقترح الأخذ بتوصيات ندوات الثانوية الشاملة وذلك بوضح الثانويات المطورة في مدارس منفصلة عن الثانويات الشاملة.

٤ ـ *الاستفادة من خبرات وتجارب الدول الأخرى وخاصة في المجالات التالية:*

أ ـ إلغاء التخصصات والأخذ بالمتطلبات العامة لإعطاء الطالب قاعدة علمية عريضة تفتح له مجالات العمل وحقول الدراسة. ويمكن أن تتكون هذه القاعدة من عشرين ساعة لغة عربية وعشر ساعات في كل من حقول الدين والرياضيات والعلوم

وعشرين ساعة في الدراسات الاجتماعية وخمس ساعات حاسب آلي، ويدرس الطالب باقي الساعات المطلوبة وقدرها خمس وسبعون ساعة في أي مجال من مجالات التعلم والعمل، وتكوّن هذه المتطلبات الحد الأدنى من الدراسات الأكاديمية اللازمة للتخرج، ويتجه الخريجون بعد ذلك إلى العمل أو المعاهد التقنية العليا.

ب - يوجه الطالب الذي يرغب في مواصلة دراسته في الجامعة إلى دراسة مزيد من المواد الأكاديمية لتصبح المتطلبات ثلاثين ساعة لغة عربية وعشرين ساعة في كل من حقول الدين والرياضيات والعلوم والدراسات الاجتماعية، وخمس ساعات حاسب آلي، وعشر ساعات لغة أجنبية. ثم يدرس الطالب بقية الساعات وقدرها عشرون ساعة في أي مجال من مجالات العلم والعمل.

جـ - الاحتراز من المغالاة في الأكاديمية: من المعروف أن الأكاديميين وخصوصا أساتذة الجامعات يحاولون التأثير على المسؤولين عن التعليم العام لكي يصبح اتجاه التعليم نحو الانتقاء الأكاديمي. والطريقة المستخدمة لهذا الانتقاء أن تزاح بعض موضوعات حقل ما من مستوى جامعي إلى المرحلة الثانوية وبعض موضوعات المرحلة الثانوية تزاح إلى المرحلة المتوسطة، وبعض موضوعات المرحلة المتوسطة تزاح إلى المرحلة الابتدائية كما حدث في حقل الرياضيات في مناهج المملكة. وينتج عن هذا التصرف هدر للطاقات البشرية من جرّاء ارتفاع نسب التأخر والتسرب.

د - رعاية ذوي المواهب الأكاديمية: في كل مجتمع توجد نسبة قليلة من ذوي المواهب الأكاديمية، وترعى المدرسة الشاملة هؤلاء التلاميذ بإيجاد ما يسمى بالمقررات المتقدمة advanced placement courses ، وهي من مقررات السنة الأولى في الجامعة تقدم لهؤلاء الطلاب في أثناء الصف الثالث الثانوي وتحتسب لهم ضمن متطلبات الجامعة.

التعليقات

(١) William Van Til, *Secondary Education: School and Community* (Boston; Houghton Mifflin Company, 1978), pp. 122-23.

(٢) محمد عطية الأبراشي، *التربية الإسلامية وفلاسفتها* (القاهرة: مطبعة عيسى البابي الحلبي وشركاه، ١٩٧٦م)، ص ص ٩١-٩٥.

(٣) بريان هولمس، «التجديد في مناهج التعليم الثانوي - دراسة مسحية مقارنة،» *التربية الجديدة*، ع٤ (ديسمبر ١٩٧٤م)، ص١١٠.

(٤) Frederick R. Smith and C. Benjamin Cox, *Scondary School in a Changing Society* (New York: Holt, Rinehart and Winston, 1976), pp. 4-5.

(٥) Daniel Tanner, *Secondary Education* (New York: The Macmillan Company, 1972), pp. 49-50.

(٦) هولمس، «التجديد،» ص ص ١٠٩-١٣٤.

(٧) شكري عباس حلمي، «التعليم الثانوي: تنوعه في البنى والمحتويات من حيث هو أسبقية لتطوير التربية،» *المجلة العربية للتربية*، ع١ (يناير ١٩٨٢م)، ص ص ٢٩١-٣٢٠.

(٨) يوسف عبدالمعطي، «الاتجاهات الحديثة نحو تكامل التعليم العام والتعليم الفني،» *المجلة العربية للتربية*، ع١ (مارس ١٩٨٤م)، ص ص ٨-٣٥.

(٩) عبدالمعطي، «الاتجاهات،» ص ص ٩-١٠.

(١٠) حلمي، «التعليم الثانوي،» ص٢٩٩.

(١١) المملكة العربية السعودية، وزارة المعارف، التعليم الثانوي، *دليل الثانوية الشاملة* (د. م.، د. ن.، ١٣٩٦هـ)، ص٦.

(١٢) محمد أحمد الغنام، «أضواء على العلاقة بين التجديد التربوي والتنمية،» *التربية الجديدة*، ع١٨ (أغسطس ١٩٧٩م)، ص١٥.

(١٣) عبدالله محمد الزيد وعلي عبدالعالي السليمان (إعداد)، *الثانوية الشاملة: مسيرة وإنجاز* (د.م.: مطابع التراث، د.ت.)، ص ص ٢٣٠، ٢٤٣.

(١٤) المملكة العربية السعودية، وزارة المعارف، الهيئة المشرفة على النظام الحديث للتعليم الثانوي، *دليل المدارس الثانوية المطورة* (د.م.: د.ن، د.ت.)، ص٤.

(١٥) المملكة العربية السعودية، *دليل المدارس*، ص٤.

(١٦) المملكة العربية السعودية، وزارة التخطيط، *خطة التنمية الثانية*، (د.م: د.ن.، ١٣٩٥-١٤٠٠هـ)، ص٣٩٩.

(١٧) المملكة العربية السعودية، *خطة*، ص ص ٣٩٩-٤٠٠.

(١٨) محمد أحمد الغنام، «مستقبل التربية في البلاد العربية،» *التربية الجديدة*، ع٤ (ديسمبر ١٩٧٤م)، ص ص ١٩-٢١.

(١٩) الزيد والسليمان، *الثانوية الشاملة*، ص٧.

(٢٠) الزيد والسليمان، *الثانوية الشاملة*، ص ص ١٢-١٣.

(٢١) James Bryant Conant, *The American High School Today* (New York: McGraw-Hill, 1959), p. 47.

(٢٢) «برنامج التجديد من أجل التنمية في الدول العربية: أبعاده ومشروع خطة عمله خلال السنوات ١٩٧٩ ـ ١٩٨٢،» *التربية الجديدة*، ع١٨ (أغسطس ١٩٧٩)، ص٣٠.

(٢٣) الزيد والسليمان، *الثانوية الشاملة*، ص ص ٦٣-٩٩، ٢٢٩-٢٤٢.

(٢٤) الزيد والسليمان، *الثانوية الشاملة*، ص ص٦٨، ٧٠، ٧٥، ٩٠، ٩٣.

(٢٥) الزيد والسليمان، *الثانوية الشاملة*، ص ص٦٧، ٧٠، ٧٩.

(٢٦) الزيد والسليمان، *الثانوية الشاملة*، ص ص٦٥، ٧٦، ٨٤.

(٢٧) الزيد والسليمان، *الثانوية الشاملة*، ص ص٧٥، ٧٩، ٨٦.

Saudi Arabian General High School Programs: Their Development, Problems and Suggestions to Improve Them

Abdul-Aziz H. Al-Batia
Assistant Professor, Dept. of Curriculum and Instruction, College of Education, King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia.

The Saudi Arabia Ministry of Education tried to improve the general high school programs in an attempt to reduce repeated failures and drop-outs. First attempt was to establish an experimental comprehensive high school. Ten years later it stopped this experiment and began what it called modern high schools. The researcher studied these programs and determined the obstacles that hindered improvement efforts. The obstacles are as follow:

1. Lack of educational methodology in planning: educators from Syria and Lebanon reviewed the comprehensive high school plan; however, the Ministry ignored their suggestions.

2. The Ministry conducted nine seminars to improve and redirect the experiment but failed to carry out the recommendations which were pertinent to success of the comprehensive high school such as:

   a) Opening technological departments to achieve comprehensiveness,
   b) Modernizing curriculum to meet the needs of comprehensive high school students,
   c) Opening more experimental schools in major cities to enrich the experiment with experiences from other parts of the country,
   d) Evaluating the experimen' and comparing its graduates with those of regular high schools in areas of scholarship and work.

3. Termination of the experiment even though there were positive indications of its success (i.e., increased student enrollments, parent approval, faculty involvement).

4. The Ministry decision to implement the modern high school program before subjecting it to educational research.

دراسات تربوية: مجلة كلية التربية، جامعة الملك سعود، م٥، ص ص ٢٦٧ - ٢٩٢ (١٤٠٨هـ/١٩٨٨م)

تقويم مراكز البحث التربوي في دول مجلس التعاون الخليجي

محمد الأحمد الرشيد

الأستاذ المشارك بقسم التربية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية.

كان الهدف من هذه الدراسة المسحية الميدانية إجراء عملية تحليل وتقويم لمراكز البحث التربوي في دول مجلس التعاون الخليجي، ومعرفة مدى قدرة هذه المراكز على تحقيق الأهداف الموضوعة لها، وبالتالي الحكم على مدى كفايتها وفعاليتها.

ولقد طرحت هذه الدراسة ثمانية أسئلة تتعلق بالجوانب المختلفة لمراكز البحوث التربوية. ولقد تم جمع المعلومات المتعلقة بهذه الدراسة من الجامعات وكليات التربية ووزارات التربية والتعليم والمعارف بدول مجلس التعاون الخليجي وذلك من خلال استخدام عدد من الاستبانات التي تم تصميمها خصيصا لأغراض هذه الدراسة، هذا وقد تم استخدام الجداول الإحصائية والنسب المئوية في تحليل البيانات والمعلومات التي جمعناها. وقد تم التوصل إلى عدد من الاستنتاجات ومنها:

١) غياب السياسات والخطط وأولويات البحوث التي يتم إجراؤها في مراكز البحوث التربوية بدول مجلس التعاون الخليجي.

٢) تعدد الجهات الإدارية التي تتبعها مراكز البحث التربوي في كل دولة من دول مجلس التعاون الخليجي.

٣) إن أعداد العاملين في مراكز البحوث التربوية تشير إلى عجز كبير في أعداد المتخصصين والفنيين والإداريين الذين يعملون في هذه المراكز.

٤) إن التفاوت في أعداد البحوث المنجزة أو التي تحت الإنجاز في المجالات التربوية المختلفة (التي صنفتها الدراسة) لايعكس الأهمية النسبية لكل مجال من هذه المجالات.

٥) إن مراكز البحث التربوي ـ بشكل عام ـ لاتوجد لها موازنات مستقلة وإنما يتم تمويلها ضمن الموازنات المقررة لكليات التربية أو للجامعات أو وزارات التربية والتعليم والمعارف تحت باب النفقات العامة.

٦) افتقار مراكز البحث التربوي إلى سياسة محددة لنشر البحوث التربوية وتعميمها.

المقدمة

إن النظم التربوية في منطقة الخليج العربي ـ شأنها شأن معظم النظم التربوية في أنحاء العالم ـ تواجه تحديات ومشكلات تفرضها طبيعة العصر الذي نعيش فيه، والذي يتصف ـ من جملة ما يتصف به ـ بالتفجر المعرفي والثورة في وسائل الاتصال والتدفق في المعلومات. هذا العصر الذي يطلق عليه بحق عصر التكنولوجيا العلمية المتجددة والمتغيرة.

ولكي تتمكن النظم التربوية في منطقة الخليج العربي من أن تواجه تحديات العصر، وأن تضطلع بمسؤولياتها بكفاية وفعالية من أجل تلبية متطلبات خطط التنمية الاقتصادية والاجتماعية في دول المنطقة، لابد وأن تتصف هذه الأنظمة التربوية بالمرونة والمعاصرة وأن تمتلك المقدرة على تطوير أنشطتها وبرامجها وفعالياتها باستمرار. وحتى تستطيع الأنظمة التربوية في دول الخليج العربي المحافظة على استمرارية وجود الإنسان العربي الخليجي المتمسك بأصالته وتراثه العربي الإسلامي في عالمنا التكنولوجي العلمي المتسارع في تغيره، ولكي تتمكن هذه الأنظمة التربوية من إعداد المواطن

العربي الخليجي المتمثل لحضارة العصر والقادر على الاحتفاظ بذاتيته (هويته) الثقافية والحضارية وخصوصيتها الإنسانية فإن تلك الأنظمة التربوية العربية الخليجية مدعوة إلى أن تستجيب لهذا المناخ الحضاري الجديد وذلك عن طريق إصلاح نفسها أو تحديثها أو تجديدها باستمرار. وتتطلب عملية الإصلاح أو التحديث أو التجديد لهذه الأنظمة التربوية المعالجة العلمية للمشكلات التربوية ومواقع الاختناق في هذه الأنظمة بهدف اكتشاف الصيغ والنماذج والأنماط الجديدة لتربية أجيال المستقبل في منطقة الخليج العربي، وأن تربية المستقبل لأجيال الغد في منطقتنا يجب أن لاتنظر إلى المعرفة الإنسانية نظرة جامدة وإنما يجب أن تنظر إليها نظرة متغيرة ومتجددة.

ومما يجدر ذكره هنا، أن صواب أي قرار تربوي يكمن في مقدار المعرفة التي تتوافر لمتخذ القرار. وإذا سلمنا بأن المهمة الأساسية للبحث التربوي هى توفير المعرفة وتقدمها، أدركنا القيمة التي يجب أن ينالها البحث التربوي في أنظمتنا التربوية، وكيف أن مقدار الحكمة والصواب في قراراتنا التربوية يقررها مدى توافر المعلومات التي تفرزها لنا نتائج البحوث التربوية التي نقوم بإجرائها في مؤسساتنا التربوية.

ويجدر التنويه هنا بأن منطقة الخليج العربي قد شهدت في العقدين الماضيين توسعا كميا هائلا في مجال التعليم بشكل عام وفي مجال التعليم الجامعي على وجه الخصوص. وأن هذه الطفرة العددية لم يواكبها تطور نوعي بالدرجة أو المستوى نفسه، حيث كان الإقبال ولا يزال على التعليم الجامعي يتسارع بقوة، وكان على مؤسسات التعليم الجامعي أن تستجيب للطلب الاجتماعي المتزايد على هذا التعليم وأن توفر المزيد من الفرص التعليمية للأعداد المتنامية من الطلبة الراغبين في الالتحاق بالتعليم الجامعي. وكان لابد من أن يواكب هذا النمو الكمي للتعليم الجامعي نمو من نوع آخر، ألا وهو النمو في مجال تحسين نوعية هذا التعليم ورفع كفاءته وزيادة فعاليته.

ولقد بدأت مؤسسات التعليم الجامعي في منطقة الخليج العربي تبحث عن الأساليب والطرق التي تساعدها على تطوير هذه المؤسسات وتجديدها لتمكينها من

الاضطلاع بأداء رسالتها. ومن هنا برزت الحاجة إلى إنشاء مراكز البحث العلمي التي كرست أنشطتها لدراسة المشكلات والمعضلات التي تعترض فعاليات مؤسسات التعليم الجامعي وأنشطتها وبرامجها.

ولابد من الإشارة هنا إلى أنه قد مرَّ على إنشاء مراكز البحوث التربوية في كليات التربية أو في وزارات التربية والتعليم والمعارف في منطقة الخليج العربي فترة ليست قصيرة، حيث إن معظم هذه المراكز قد مضى على إنشائها أكثر من عشر سنوات، الأمر الذي استلزم أن تتم وقفة لإجراء عملية مراجعة وتحليل وتقويم لمسيرة هذه المراكز للتعرف على واقعها والأهداف التي وجدت من أجل تحقيقها والبرامج والأنشطة البحثية التي تقوم بإنجازها والذين يعملون بها ومصادر تمويلها لنصل في النهاية إلى حكم يتعلق بمدى قدرة هذه المراكز على الاضطلاع بمسؤوليتها ومدى الفعالية في تحقيق الأهداف التي وجدت من أجلها.

مشكلة الدراسة وأهدافها وتطبيقاتها

برزت الحاجة إلى إجراء هذه الدراسة المسحية الميدانية التقويمية لمراكز البحث التربوي في دول مجلس التعاون الخليجي نتيجة للنمو السريع في إنشاء المراكز المتخصصة في البحث التربوي سواء على مستوى وزارات التربية والتعليم والمعارف أو على مستوى الجامعات وكليات التربية في دول مجلس التعاون الخليجي.

وتهدف هذه الدراسة إلى إجراء عملية تحليل وتقويم لمراكز البحث التربوي في مجلس التعاون الخليجي ومعرفة مدى قدرة هذه المراكز على تحقيق الأهداف الموضوعة لها، وبالتالي الحكم على مدى كفايتها وفعاليتها. وإن النتائج التي سيتم التوصل إليها من خلال هذه الدراسة سوف تسهم في تحسين هذه المراكز وتطويرها من جهة وتقديم عدد من التوصيات والمقترحات لرفع كفايتها وفعاليتها من جهة أخرى.

أسئلة الدراسة

تجيب هذه الدراسة عن الأسئلة التالية:

١) السؤال الأول: كم عدد مراكـز البحوث التربوية في دول مجلس التعاون الخليجي وما تاريخ إنشاء كل مركز والجهة التي يرتبط بها والدولة التي يوجد فيها؟

٢) السؤال الثـاني: ما أهداف مراكز البحوث التربوية بدول مجلس التعاون الخليجي ووظائفها؟

٣) السؤال الثـالث: ما أعـداد المتخصصين، والفنيين، والإداريين، ومدى تفرغهم للعمل في مراكز البحوث التربوية بدول مجلس التعاون الخليجي؟

٤) السؤال الـرابـع: ما أعـداد البحـوث المنجزة أو التي تحت الإنجاز، وما المجالات التي تغطيها في مراكز البحوث التربوية بدول مجلس التعاون الخليجي؟

٥) السؤال الخامس: ما طبيعة البحوث المنجزة في مراكز البحوث التربوية بدول مجلس التعاون الخليجي؟

٦) السؤال السادس: ما أعداد المشاركين في البحوث التربوية التي تم إنجازها بمراكز البحوث التربوية بدول مجلس التعاون الخليجي؟

٧) السؤال السابع: ما حجم الموازنات المخصصة لمراكز البحوث التربوية بدول مجلس التعاون الخليجي؟

٨) السؤال الثامن: ما وسائل نشر البحوث التربوية بمراكز البحوث التربوية بدول مجلس التعاون الخليجي؟

إجراءات الدراسة

إن مجتمـع هذه الدراسة هو مراكز البحث التربوي التابعة لكليات التربية أو للجـامعات أو لوزارات التربية والتعليم والمعارف في دول مجلس التعاون الخليجي.

وبهدف جمع المعلومات المتعلقة بهذه الدراسة للمساعدة في الإجابة عن الأسئلة التي طرحتها، فقد تم تصميم عدد من الاستبانات التي تم عرضها ومراجعتها من قبل عدد من المختصين للحكم على مدى وضوحها واشتمالها على البيانات كافة التي تساعد في الإجابة عن أسئلة الدراسة. وقد تم تحليل البيانات التيَ تم جمعها اعتمادا على الجداول الإحصائية والنسب المئوية.

تحليل البيانات والمعلومات

وللإجابة عن الأسئلة التي طرحتها هذه الدراسة، تم تفريغ البيانات والمعلومات التي جمعناها من كليات التربية ووزارات التربية والتعليم والمعارف في دول مجلس التعاون الخليجي. وفيما يلي تحليل للبيانات والمعلومات التي تم جمعها.

السؤال الأول: كم عدد مراكز البحوث التربوية في دول مجلس التعاون الخليجي، وما تاريخ إنشاء كل مركز والجهة التي يرتبط بها والدولة التي يوجد فيها؟

وللإجابة عن هذا السؤال فقد فرغت البيانات والمعلومات التي تم جمعها والمتعلقة بهذا السؤال، وتكشف البيانات المتضمنة في الجدول (١) أن عدد مراكز البحوث التربوية التي غطتها هذه الدراسة عشرة مراكز، كما يتضح أن الغالبية المطلقة من مراكز البحوث التربية ودوائرها قد تم إنشاؤها في السنوات العشر الأخيرة، الأمر الذي يعكس اهتمام كليات التربية ووزارات التربية والتعليم والمعارف في دول مجلس التعاون الخليجي في استخدام البحوث التربوية وتوظيفها كأساس لتطوير الأنظمة التربوية في منطقة الخليج العربي وتحديثها. كما تبين هذه البيانات أن مراكز البحوث التربوية إما أن تتبع كليات التربية في الجامعات الخليجية وإما أن تتبع وزارات التربية والتعليم والمعارف كدائرة ضمن هيكلها التنظيمي أو الإداري. وإن هذه البيانات تكشف عن تعدد في الجهات الإدارية التي تتبع لها مراكز البحوث التربوية في البلد الواحد، حيث إن هذه المراكز توجد في كل كلية تربية بالجامعات في دول مجلس التعاون الخليجي وفي كل وزارة تربية وتعليم أو معارف كوحدة إدارية ضمن جهازها الإداري.

جـدول (١)
مراكز البحوث التربوية في دول مجلس التعاون الخليجي والجهات التابعة لها

اسـم المركـز	تاريخ الإنشاء	الدولة	الجهة التي يرتبط بها
قسم البحوث التربوية ومراقبة التوثيق والمعلومات	١٩٦٧م	البحرين	وزارة التربية
مركز بحوث المناهج	١٩٧٤م	الكويت	وزارة التربية
مركز تطوير التعليم	١٩٧٩م	الكويت	كلية التربية، جامعة الكويت
مركز البحوث التربوية	١٩٧٧م	السعودية	كلية التربية، جامعة الملك سعود
مركز البحوث التربوية والنفسية	١٩٧٦م	السعودية	كلية التربية، جامعة أم القرى
مركز البحوث بكلية التربية بأبها	١٩٧٧م	السعودية	جامعة الملك سعود
مركز البحوث بكلية التربية بالمدينة المنورة	—	السعودية	جامعة الملك عبدالعزيز
التطوير التربوي(*)	١٩٨٢م	السعودية	وزارة المعارف
دائرة البحوث التربوية	١٩٨٠م	عمان	وزارة التربية
مركز البحوث التربوية	١٩٧٩م	قطر	جامعة قطر

(*) لقد تم إحداث وكيل مساعد للتطوير التربوي ضمن الهيكل التنظيمي الجديد لوزارة المعارف والذي تمَّ اعتماده سنة ١٩٨٢م، ويتبع الوكيل المساعد للتطوير التربوي إدارة الأبحاث التربوية والتقويم والتي تتولى عملية إجراء البحوث والدراسات التربوية. وقد كانت هذه الإدارة في التنظيم القديم لوزارة المعارف تسمى الإدارة العامة للأبحاث والمناهج.

جدول (٢)
أهداف مراكز البحوث التربوية بدول مجلس التعاون الخليجي ووظائفها

اسم المركز / الأهداف والوظائف	قسم البحوث التربوية، وزارة التربية، البحرين	مركز بحوث المناهج، وزارة التربية، الكويت	مركز تطوير التعليم، ك. التربية، ج. الكويت	مركز البحوث التربوية، ك. التربية، ج. الملك سعود	مركز البحوث التربوية والنفسية، ك. التربية، ج. أم القرى	مركز البحوث، ك. التربية ـ أبها، ج. الملك سعود	مركز البحوث، ك. التربية ج. الملك عبدالعزيز	التطوير التربوي، وزارة المعارف، السعودية	دائرة البحوث التربوية، وزارة التربية، عمان	مركز البحوث التربوية، جامعة قطر
إجراء البحوث والدراسات	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×
تبادل الخبرات والمعلومات مع المراكز الأخرى	×	×	×	×	×	×			×	×
تقديم الخدمات الاستشارية	×	×		×	×	×				×
تنظيم الندوات والمؤتمرات		×		×				×		×
تدريب المتخصصين بالبحث التربوي				×						
التعاون مع مؤسسات أخرى في إعداد المعلم وتدريبه		×			×		×	×		
التعاون في مجال وضع المناهج والوسائل التعليمية		×					×	×		
وضع المناهج وتجربتها وتقويمها		×							×	
التنسيق والتكامل مع المؤسسات والمراكز الأخرى		×		×		×				
نشر البحوث والدراسات التربوية	×	×	×		×	×		×		

السؤال الثاني : ما أهداف مراكز البحوث التربوية بدول مجلس التعاون الخليجي ووظائفها؟

وللإجابة عن هذا السؤال فقد فرغت البيانات والمعلومات التي تم جمعها والمتعلقة بهذا السؤال، ويتضح من خلال مراجعة الجدول (٢) أن مراكز البحوث التربوية تكاد تتشابه، سواء في دول مجلس التعاون أو في مناطق أخرى، من حيث المهام والوظائف الرئيسة المرسومة لها إلى حدٍّ بعيد.

وبصورة عامة نستطيع القول بأن أبرز هذه المهام هي إجراء البحوث والدراسات في المجالات التربوية كافة والقيام بنشرها، وكذلك تبادل الخبرات مع المؤسسات العلمية التربوية الأخرى سواء على المستوى الوطني أو العربي أو الدولي، إضافة إلى الإسهام في عقد الندوات العلمية المتخصصة والتعاون مع المؤسسات التربوية في الدولة في المجالات التربوية كوضع المناهج والكتب المدرسية وتدريب وإعداد المعلمين وغير ذلك.

ولكي نقف بشيء من التفصيل على مفردات هذه الوظائف والأهداف لمراكز البحوث التربوية في دول مجلس التعاون وموازنتها مع بعضها البعض، فعلينا أن ندرس الجدول (٢) الذي يحصر مجموعة الوظائف والأهداف التي يمكن لمراكز البحوث التربوية التي تضطلع بها مع الإشارة إلى مدى اتفاق أهداف ووظائف كل مركز من المراكز قيد البحث مع هذه المجموعة.

ويتضح لنا من الجدول (٢) أن جميع مراكز البحوث التربوية تشترك في أن مهمتها الأساسية هي إجراء البحوث والدراسات في مجالات التربية والتعليم. وتحتل مهمة تبادل الخبرات والمعلومات مع المؤسسات التي تعنى بالبحوث التربوية بمستوياتها العربية والدولية المرتبة الثانية من المهام الأساسية لـ ٨٠٪ من مراكز البحوث التربوية بدول مجلس التعاون الخليجي. وبعد ذلك تأتي مهمة نشر البحوث والدراسات

التربوية وكذلك مهمة تقديم الخدمات الاستشارية في المجال التربوي، سواء كان ذلك للمؤسسات التربوية أو للباحثين الآخرين. وتشترك ٦٠٪ من هذه المراكز في هاتين المهمتين. وبعد ذلك نلاحظ انحسارا في نسبة المراكز المشتركة بالمهمات الأخرى مثل مهمة التعاون مع المؤسسات المتخصصة في إعداد المعلم وتدريبه التي كانت نسبتها (٤٠٪)، وبعدها تأتي مهمة تنظيم الندوات والمؤتمرات وكذلك مهمة العمل في التنسيق والتكامل ما بين المؤسسات التي تعنى بالبحوث التربوية والتي كانت نسبتها ٣٠٪. وأخيرا لانجد سوى ٢٠٪ من هذه المراكز يضطلع بمهمة وضع المناهج والكتب المدرسية وتجربتها وتقويمها، وهناك مركز واحد فقط وهو المركز التابع لكلية التربية بجامعة الملك سعود قد أخذ على عاتقه مهمة القيام بتدريب المتخصصين بالبحوث التربوية.

السؤال الثالث: ما أعداد المتخصصين والفنيين والإداريين، ومدى تفرغهم للعمل في مراكز البحوث التربوية بدول مجلس التعاون الخليجي؟

وللإجابة عن هذا السؤال، فقد فرغت البيانات والمعلومات التي تم جمعها والمتعلقة بهذا السؤال، والجدير بالذكر هنا أن نشاط أي مركز للبحوث التربوية يعتمد على عدد العاملين فيه من باحثين متخصصين ونوعيتهم إضافة لما يتوافر فيه من الفنيين والإداريين الذين يساعدون على تسهيل عملية إنجاز البحوث ونشرها.

وإذا ألقينا نظرة على ما هو متوافر من هذه العناصر في مراكز البحوث التربوية في دول مجلس التعاون الخليجي، والذي تتضح صورته في الجدول (٣) وحسب الواقع لعام ١٤٠٥هـ (١٩٨٥م)، فإننا نجد هذه المراكز تتباين فيما بينها في اعتماد أسلوب التفرغ للعاملين فيها إلا أنها في الوقت نفسه تكاد تتفق في وجود عدد من المتفرغين كليا لهذه المراكز وتغليب العدد من المتخصصين التربويين على عدد الفنيين والإداريين فيها. ولايشذ عن هذه الصورة سوى مركز البحوث بكلية التربية (أبها) التابعة لجامعة الملك سعود حيث لم نجد في البيانات ما يشير إلى وجود أي متفرغ فيه سواء من المتخصصين التربويين أو غيرهم وإنما اعتمد عمل ثلاثة فقط من غير المتفرغين.

جدول (٣)
عدد العاملين في مراكز البحوث التربوية لدول مجلس التعاون الخليجي حسب التفرغ والمهمة الوظيفية خلال العام ١٤٠٥هـ (١٩٨٥م)

اسم المركز	متفرغون			غير متفرغين			المجموع الكلي		
	متخصصون تربويون	فنيون	إداريون	متخصصون تربويون	فنيون	إداريون	متخصصون تربويون	فنيون	إداريون
قسم البحوث التربوية، وزارة التربية والتعليم، البحرين**	٤	-	٧	١٩٠	-	٧٤	١٩٤	-	٢٠١
مركز بحوث المناهج، وزارة التربية، دولة الكويت	٢٦	٢٥	١٦	-	-	-	٢٦	٢٥	١٦
مركز تطوير التعليم، كلية التربية، جامعة الكويت									
مركز البحوث التربوية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض	٩	-	٢	-	-	-	٩	-	٢
مركز البحوث التربوية والنفسية، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة									
مركز البحوث، كلية التربية بأبها، جامعة الملك سعود	-	-	-	١	١	١	١	١	١
مركز البحوث، كلية التربية بالمدينة، جامعة الملك عبدالعزيز									
إدارة الأبحاث والمناهج، وزارة المعارف، المملكة العربية السعودية	٥	-	٢	-	-	-	٥	-	٢
التطوير التربوي، وزارة التربية والتعليم، سلطنة عمان	٧	٦	٢	١	-	-	٨	٦	٢
مركز البحوث التربوية، جامعة قطر، دولة قطر	٣	١	١	*	-	-	٣	١	١

* جميع أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية وعددهم ٤٠.
** تشمل العاملين في إدارة المناهج وتعليم الكبار فقط.

وفي حين أن طبيعة عمل عضو هيئة التدريس بالجامعة يتوزع ما بين التدريس وإجراء البحوث والدراسات إضافة إلى تقديم الاستشارات العلمية في مجال تخصصه، فإنه يفترض أن نجد الغالبية منهم إن لم يكونوا جميعا يمارسون عملية البحث هذه من خلال مراكز البحوث التي تتبع الكليات المتخصصة المنتمين إليها أو الجامعات التي يعملون ضمنها. وعلى هذا الأساس يمكن أن نفترض اكتسابهم لصفة الباحثين غير المتفرغين في مراكز البحوث هذه.

ومع افتراضنا ببداهة هذا الواقع، إلا أننا لم نجد ما يشير إليه وذلك من خلال تقارير المعلومات التي وصلتنا من مراكز البحوث التربوية بدول مجلس التعاون الخليجي وحسبما هو واضح من الجدول (٣) سوى ما أوضحه مركز البحوث التربوية بجامعة قطر بالنسبة للمراكز التي تتبع الجامعات الخليجية.

من جانب آخر نجد أن التقرير البياني لقسم البحوث التربوية بوزارة التربية البحرينية يشير إلى وجود ١٩٠ متخصصا تربويا إضافة إلى ٧٤ إداريا يعملون بأسلوب عدم التفرغ في قطاعي إدارة المناهج وتعليم الكبار فقط. وقد يكون التفسير لهذا العدد الكبير نسبيا، أنه يتضمن جميع المساهمين ببحوث ودراسات ضمن خطط الوزارة في هذين القطاعين بالنسبة للمتخصصين التربويين، إضافة إلى احتساب عدد العاملين في الوظائف الإدارية الأخرى ضمن عدد الإداريين غير المتفرغين.

ومما نلاحظه من هذا الجدول أيضًا أن مركز البحوث التربوية التابع لوزارة التربية بدولة الكويت يتسم باعتماد عدد كبير نسبيًّا من العاملين المتفرغين، حيث بلغ هذا العدد ٢٦ من المتخصصين التربويين و٢٥ من الفنيين إضافة إلى ١٦ إداريًّا. وهذا العدد الجيد من العاملين قد عكس فعلاً زيادة ملحوظة في عدد البحوث والدراسات التي أنجزت من قبل هذا المركز والتي وصل عددها إلى ١٩٤ بحثًا خلال الفترة ١٤٠٠ - ١٤٠٥هـ (١٩٨٠ - ١٩٨٥م) شملت جميع الجوانب في العملية التربوية، كما هو واضح من الجدول (٤).

جدول (٤)

عدد البحوث المنجزة أو التي تحت الإنجاز في مراكز البحوث التربوية لدول مجلس التعاون الخليجي حسب المجال التربوي للفترة ١٤٠٠هـ - ١٤٠٥هـ (٨٠ - ١٩٨٥م)

اسم المركز	تعليم الفئات الخاصة محو الأمية، تعليم الكبار، معوقون، متفوقون . . . إلخ	التقويم والاختبارات والامتحانات المدرسية	إعداد المعلم وتأهيله وتدريبه	تمويل التعليم	الأبنية والتسهيلات والتجهيزات المدرسية	تقنيات التربية	المناهج والبرامج والطرق التربوية	الإدارة (التنظيم) والإشراف والإرشاد والتوجيه التربوي	فلسفة التربية وسياساتها وأهدافها	مجموع كلي
قسم البحوث التربوية، وزارة التربية والتعليم، البحرين	٥	٢١	-	٥	٢	٢	١٠	٥	١١	٦١
مركز بحوث المناهج، وزارة التربية، دولة الكويت	٥	٧٧	١٢	-	٣	٩	٦٤	١٤	١٠	١٩٤
مركز تطوير التعليم، كلية التربية، جامعة الكويت	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×
مركز البحوث التربوية، كلية التربية، جامعة الملك سعود	٢	١٢	٤	-	-	-	١٠	٢	-	٣٠
مركز البحوث التربوية والنفسية، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×
مركز البحوث، كلية التربية بأبها، جامعة الملك سعود	٤	٢	-	-	١	-	٢	٨	٢	١٩
مركز البحوث، كلية التربية، جامعة الملك عبدالعزيز	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×
التطوير التربوي، وزارة المعارف، السعودية	٢	٣	١٢	-	١	٥	٢٦	١٢	٢٣	٨٤
دائرة البحوث التربوية، وزارة التربية، سلطنة عمان	٣	٨	٢	-	١	١	١	٧	-	٢٣
مركز البحوث التربوية، جامعة قطر، دولة قطر*	٨	١٠	١١	-	-	-	١٢	٢٦	٨	٧٥
المجموع الكلي	٢٩	١٣٣	٤١	٥	٨	١٧	١٢٥	٧٤	٥٤	٤٨٦

* بعضها منجز عام ١٩٧٩م وعددها ١٢ كما أنها لاتتضمن بحوث عام ١٩٨٥م.

وفي الوقت نفسه نلاحظ أن العاملين في مركز البحوث التابع لكلية التربية (أبها) بجامعة الملك سعود قد اقتصر عددهم على ثلاثة فقط، منهم متخصص تربوي واحد وجميعهم من غير المتفرغين. وفي المقابل، فإن عدد البحوث المنجزة من قبل هذا المركز كان ١٩ بحثًا فقط خلال الفترة ١٣٩٩ ـ ١٤٠٥هـ (١٩٧٩ ـ ١٩٨٥م). وهذا بدون شك يعكس العلاقة الطردية والبديهية ما بين عدد العاملين في مراكز البحوث التربوية ومراكز التطوير التربوي من جهة، وحجم الإنتاج العلمي لهذه المراكز من جهة أخرى، والتي تتضح لدينا إلى حدٍّ كبير من مقارنة بيانات بقية المراكز.

السؤال الرابع: ما أعداد البحوث المنجزة أو التي تحت الإنجاز وما المجالات التي نعطيها في مراكز البحوث التربوية بدول مجلس التعاون الخليجي؟

وللإجابة عن هذا السؤال فقد فرغت البيانات والمعلومات التي تم جمعها والمتعلقة بهذا السؤال، ولقد حاولنا توزيع البحوث والدراسات المنجزة من قبل مراكز البحوث التربوية بدول مجلس التعاون الخليجي على تسع مجالات تربوية تتسم إلى حدٍّ ما بعدم التداخل وتغطي بمجموعها العمل التربوي من جميع جوانبه[1]، وكما هو واضح من الجدول (٤).

وإذا ما أخذنا المجموع الكلي للبحوث وهو ٤٨٦ بحثًا، نجد أن مجال البحث والتقويم والاختبارات والامتحانات المدرسية قد جذب الغالبية العظمى من هذه البحوث وعددها ١٣٣ بحثًا وهو ما يعادل نسبة ٢٧٪ من المجموع، ويأتي بعد ذلك مجال المناهج والبرامج والأساليب والطرق التربوية الذي استقطب ١٢٥ بحثًا أو ما يعادل ٢٦٪، وتحتل بحوث الإدارة (التنظيم) والإشراف والإرشاد والتوجيه التربوي المرتبة الثالثة بنسبة ١٥٪ في حين تبلغ نسبة البحوث في مجال فلسفة التربية وسياساتها

(١) يتكون النظام التربوي من مجموعة من الأنظمة الفرعية التي تؤثر وتتأثر بعضها مع بعض. وإن تقسيم مجالات العمل التربوي إلى تسعة مجالات إنما يتفق مع تقسيم النظام التربوي إلى عدد من الأنظمة الفرعية التي يتكون منها النظام التربوي.

واستراتيجياتها وأهدافها المرتبة الرابعة بنسبة ١١٪، وتليها مجالات إعداد المعلمين وتأهيلهم وتدريبهم ٨٪، ثم تعليم الفئات الخاصة (٦٪)، و(تقنيات) التربية (٤٪)، فالأبنية والتجهيزات المدرسية (٦٥ , ١٪)، وأخيراً تمويل التعليم (١٪)، والذي اقتصر على خمس دراسات لقسم البحوث التربوية التابع لوزارة التربية بالبحرين.

وإذا ما أخذنا مراكز البحوث بصورة منفردة لوجدنا أن هذه الصورة من الترتيب النسبي قد تأثرت إلى حدٍّ ما بعدد البحوث المنجزة من قبل مركز بحوث المناهج التابع لوزارة التربية بالكويت والذي يعتبر في مقدمة المراكز من حيث هذا العدد الذي بلغ ١٩٤ بحثًا أو ما يعادل ٤٠٪ من مجموع البحوث للمراكز كافة. من جانب آخر، نجد أن هذا المركز يشترك مع كل من مركز البحوث بجامعة الملك سعود وقسم البحوث بوزارة التربية بالبحرين في كون البحوث التي تتناول مجال التقويم والاختيارات تأتي في المرتبة الأولى من حيث نسبتها إلى مجموع البحوث، ثم تليها تلك التي تتناول مجال المناهج والبرامج والطرق التربوية. في حين يحتل مجال تمويل التعليم مع مجال الأبنية والتجهيزات المدرسية المرتبتين الأخيرتين في هذه المراكز إلى حدٍّ كبير. أما بقية مراكز البحوث فإنها تتباين بعض الشيء بالنسبة لهذه الصورة إلاَّ أنَّها لاتبتعد كثيراً عنها في الغالب.

السؤال الخامس: ما طبيعة البحوث المنجزة في مراكز البحوث التربوية بدول مجلس التعاون الخليجي؟

وللإجابة عن هذا السؤال، فقد فرغت البيانات والمعلومات التي تم جمعها والمتعلقة بهذا السؤال، ويوضح لنا الجدول (٥) توزيعًا لعدد البحوث المنجزة في مراكز البحوث التربوية خلال الفترة ١٤٠٠ ـ ١٤٠٥هـ (١٩٨٠ ـ ١٩٨٥م) موزعة حسب السنة وطبيعة البحث (تطبيقي، نظري). وجدير بالذكر أن بيانات هذا الجدول لاتمثل سوى أربعة مراكز فقط لأن عدم تبويب البحوث ضمن التقارير المرسلة من قبل المراكز الأخرى حسب طبيعة البحث حال دون تضمين بياناتها بالجدول المشار إليه.

جدول (٥)

طبيعة البحوث المنجزة في مراكز البحوث التربوية لدول مجلس التعاون الخليجي حسب سنة الإنجاز للفترة ١٤٠٠ ـ ١٤٠٥هـ (١٩٨٠ ـ ١٩٨٥م)

المركز	طبيعة البحث	سنوات الانجاز						
		١٤٠٠هـ ١٩٨٠م	١٤٠١هـ ١٩٨١م	١٤٠٢هـ ١٩٨٢م	١٤٠٣هـ ١٩٨٣م	١٤٠٤هـ ١٩٨٤م	١٤٠٥هـ ١٩٨٥م	المجموع الكلي
مركز البحوث التربوية بجامعة قطر	نظري	٨*	٥	٥	٤	١٢	..	٣٤
	تطبيقي	٧*	٩	٨	٧	١٠	..	٤١
مركز البحوث التربوية، كلية التربية، جامعة الملك سعود	نظري	-	-	-	-	١	١	٢
	تطبيقي	٢	-	-	١	١	٢٤**	٢٨
مركز بحوث المناهج، وزارة التربية، الكويت	نظري	١٠	١٠	١٧	٣	٢	٣	٤٥
	تطبيقي	٢٣	١٦	١٩	٤٤	٢٣	٢٤	١٤٩
قسم البحوث التربوية، وزارة التربية، البحرين	نظري	٥	٥	٥	٣	٩	١	٢٨
	تطبيقي	٣	٤	٤	١٤	٨	-	٣٣

* بضمنها ١٢ بحثًا (٧ نظري، ٥ تطبيقي) أنجزت عام ١٩٧٩م.

** غير مؤشر عليها سنة الإنجاز فاعتبرت لعام ١٤٠٥هـ.

وكما يتضح لنا من بيانات هذا الجدول إن المجموع الكلي لعدد البحوث التطبيقية قد زاد عما هو عليه بالنسبة للبحوث النظرية في جميع هذه المراكز الأربعة خلال الفترة ١٤٠٠ ـ ١٤٠٥هـ (١٩٨٠ ـ ١٩٨٥م). وقد تفاوتت النسب المئوية لمجموع البحوث النظرية إلى المجموع الكلي للبحوث ما بين ٧٪ في مركز البحوث التربوية بجامعة الملك سعود و٢٣٪ في مركز بحوث المناهج بوزارة التربية بدولة الكويت، و٤٥٪ لمركز البحوث بجامعة قطر، ثم ٤٦٪ لقسم البحوث بوزارة التربية بدولة البحرين. وهذا التفاوت بطبيعة الحال يعكس اختلاف الخطط للبحوث، إن وجدت، ما بين هذه المراكز.

وقد نجد اختلافًا في آراء العاملين في حقل التربية بين مندفع للتركيز على البحوث التطبيقية التي تخرج بنتائج يمكن أن تعطي أدلة واضحة لمسيرة التربية يمكن توظيفها في التخطيط لها، وبين من يدافع عن أهمية البحوث النظرية وعدم الإنقاص من أهميتها حيث إنها تساهم في إغناء المعرفة في هذا الجانب واستنباط طرق القياس المختلفة التي يمكن إخضاعها للتجريب والتطبيق من خلال البحوث التطبيقية، وبذلك نجد أن البحوث النظرية تتوخى تطوير الأداة المستخدمة في التطبيق الميداني.

السؤال السادس: ما أعداد المشاركين في البحوث التربوية التي تم إنجازها بمراكز البحوث التربوية بدول مجلس التعاون الخليجي؟

وللإجابة عن هذا السؤال فقد فرغت البيانات والمعلومات التي تم جمعها والمتعلقة بهذا السؤال، ويعكس لنا الجدول (٦) طبيعة المشاركة في البحوث التي تقوم بها بعض مراكز البحث التربوي بمنطقة الخليج العربي. ومن الجدير بالذكر أن أعداد البحوث المدونة في هذا الجدول لاتتضمن جميع ما تم إنجازه في هذا الجانب وإنما تقتصر على تلك التي تتضمن بيانات عن عدد المشاركين فقط.

ومن خلال مراجعة هذا الجدول نلاحظ أن نسبة البحوث النظرية إلى المجموع الكلي للبحوث تقل تدريجيا كلما زاد عدد المشاركين في البحث الواحد. وبلغت هذه

جدول (٦)

توزيع البحوث المنجزة من قبل مراكز البحوث التربوية لدول مجلس التعاون الخليجي حسب طبيعة البحث وعدد المشاركين فيه للفترة ١٤٠٠ - ١٤٠٥هـ (١٩٨٠ - ١٩٨٥م)*

المركز	طبيعة البحث	عدد المشاركين				
		١	٢	٣	٤	٥
مركز البحوث التربوية بجامعة قطر	نظري	٣٣	٢	—	—	—
	تطبيقي	١٧	١٣	٨	١	١
مركز البحوث التربوية، كلية التربية، جامعة الملك سعود	نظري	٢	—	—	—	—
	تطبيقي	١٤	٦	٤	١	٢
مركز بحوث المناهج، وزارة التربية، الكويت	نظري	١٤	١١	٢	..	١٦
	تطبيقي	٤٢	٥٥	١٣	١١	٢٨
قسم البحوث التربوية، وزارة التربية، البحرين	نظري	١٣	—	—	٢	—
	تطبيقي	٥	٢	٤	—	٥
المجموع الكلي	نظري	٦٢	١٣	٢	٢	١٦
	تطبيقي	٧٨	٧٦	٢٩	١٣	٣٦

* لاتتضمن جميع البحوث.

النسبة لجميع المراكز ٤٤٪ في حالة مشارك واحد وانخفضت إلى ١٥٪ في حالة مشاركين، ثم إلى ٦٠٪ في حالة ثلاثة مشاركين. وهذا يعني أنه كلما زاد عدد الباحثين المشاركين في البحث الواحد، فإننا نتوقع أن تكون غالبية البحوث التي تقع ضمن هذا التوزيع ذات طابع تطبيقي مقارنة بما هو عليه في البحوث النظرية. وهذه النتيجة صحيحة إلى حد ما بالنسبة للبحوث التي لايزيد عدد المشاركين فيها عن ثلاثة.

وإذا قرأنا الجدول من جانب آخر، نجد أن هناك انحدارًا بطبيعة الحال في عدد البحوث كلما زد عدد المشاركين. وهذا الانحدار يبدو أكثر وضوحًا في حالة البحوث النظرية موازنة بما هو عليه في البحوث التطبيقية. وإذا حصرنا اهتمامنا في البحوث التي يشارك فيها واحد أو اثنان أو ثلاثة من الباحثين، نجد أن هناك ٦٢ بحثًا قام بها باحث واحد وانخفض هذا العدد إلى ١٣ بحثًا ثم إلى بحثين فقط عندما زاد عدد المشاركين إلى اثنين وثلاثة على التوالي في حالة البحوث النظرية. أما بالنسبة للبحوث التطبيقية، فإن الانحدار ليس بهذه السرعة إذ يتضح أن هناك ٧٨ بحثًا قام بها باحث واحد وانخفض هذا العدد إلى ٧٦ بحثًا ومن ثم إلى ٢٩ بحثًا عند زيادة عدد المشاركين إلى اثنين وثلاثة على التوالي. وقد تكون الصورة الكاملة تختلف عما هي عليه الآن فيما لو استطعنا حصر عدد المشاركين لجميع البحوث المنجزة؛ وعلى أية حال فإن ما تعكسه هذه البيانات على قلتها تعطي مؤشرًا فيه بعض الوضوح في هذا الجانب.

السؤال السابع: ما حجم الموازنات المخصصة لمراكز البحوث التربوية بدول مجلس التعاون الخليجي؟

وللإجابة عن هذا السؤال فقد فرغت البيانات والمعلومات التي تم جمعها والمتعلقة بهذا السؤال. إن استعراضًا عامًا لميزانيات التعليم بالدول العربية عمومًا يبين القصور الواضح في التخصيصات المالية المرصودة للبحث التربوي وتطويره موازنة بما يخصص لهذا الجانب من قبل الدول الأخرى التي سبقتنا إلى حدٍّ كبير في هذا المجال. إن البحث التربوي مثل أي بحث علمي آخر وفي أي ميدان، يحتاج بلا شك إلى التمويل الكافي

الذي يضمن له النجاح من خلال تحقيق متطلبات العمل لجميع جوانبه وتكون نتائجه أخيرًا أكثر فاعلية من حيث قيمتها العلمية.

وكان بودنا لو نحصل على بيانات مفصلة عن الموازنات المخصصة لمراكز البحوث التربوية بوجه عام أو ما هو مخصص للبحث التربوي ضمن موازنات بقية المؤسسات التربوية والعلمية لنقف على الصورة الواضحة لواقع البحث التربوي بدول مجلس التعاون الخليجي وتتم عملية تقويم كاملة لهذا الواقع في ضوء ذلك. والجدول (٧) يوضح بعض البيانات التي أمكن الحصول عليها في هذا الجانب. ومن هذا الجدول نجد أن هناك زيادة قد حصلت في موازنة إدارة المناهج بوزارة التربية بالبحرين عام ١٩٨٥م عما كانت عليه عام ١٩٨٤م، فقد ازدادت هذه الموازنة من ١,٤٥٢,٠١٢ دينارًا بحرينيًا عام ١٩٨٤م وبلغت ١,٦٠٠,١٣٨ دينارًا بحرينيًا عام ١٩٨٥م بزيادة سنوية قدرها ١٠٪، إلا أنه في الوقت نفسه نلاحظ أن هذه المبالغ كانت مخصصة لإدارة بحوث واحدة بينما هناك وحدات بحوث أخرى داخل وزارة التربية اعتمدت في إنفاقها على الموازنة العامة للوزارة في تنفيذ مهامها ولم تخصص لها مبالغ لغرض البحث التربوي على وجه التحديد. من جانب آخر، نجد أن موازنة إدارة المناهج بدأت عام ١٩٨٤م فقط.

وفي مركز البحوث التربوية بجامعة قطر، نلاحظ أن موازنته قد بدأت عام ١٩٨١م بـ ٢,١٩٥,٥٠٠ ريال، ثم ازدادت في العام التالي وبلغت ما مقداره ٣,٧٠٨,٥٠٠ ريال، لكنها بدأت بعد ذلك بالانكماش ووصلت عامي ١٩٨٤م و١٩٨٥م إلى ٢,٠٠٠,٠٠٠ ريال فقط. أما موازنة دائرة البحوث بوزارة التربية بسلطنة عمان فقد استمرت في الارتفاع وبلغت بمجموعها (أجور ورواتب ومخصصات أخرى) ٢١,٨٦٥ ريالاًعام ١٩٨٥م مقارنة بمبلغ ٢٧٥٠ ريالاً عام ١٩٨٠م. وبذلك تكون هناك زيادة مستمرة كما يلاحظ من البيانات بمعدل سنوي قدره ١٣٩٪ وعلى مدار خمس سنوات وموازنة بما بدأت به الميزانية لعام ١٩٨٠م.

جدول (٧)

الموازنات المخصصة لبعض مراكز البحوث التربوية وإداراتها بدول مجلس التعاون الخليجي خلال الفترة ١٤٠٠ ـ ١٤٠٥هـ (١٩٨٠ ـ ١٩٨٥م)*

المركز	أبواب الميزانية	سنوات الإنجاز					
		١٤٠٠هـ ١٩٨٠م	١٤٠١هـ ١٩٨١م	١٤٠٢هـ ١٩٨٢م	١٤٠٣هـ ١٩٨٣م	١٤٠٤هـ ١٩٨٤م	١٤٠٥هـ ١٩٨٥م
قسم البحوث التربوية، وزارة التربية، البحرين	رواتب وأجور	—	—	—	—	١٤٥٢٠١٢	١٦٠٠١٣٨
	مخصصات أخرى	—	—	—	—	—	—
مركز البحوث التربوية بجامعة قطر	رواتب وأجور	**	٢١٩٥٥٠٠	٣٧٠٨٥٠٠	٢٣٦٠٠٠٠	٢٠٠٠٠٠٠	٢٠٠٠٠٠٠
	مخصصات أخرى	**	ضمن الرواتب والأجور				
دائرة البحوث التربوية، وزارة التربية، سلطنة عمان	رواتب وأجور	٧٥٠	١٢١٥	١٤٥٠	١٧٢٠	٦٢٦٠	٦٨٦٥
	مخصصات أخرى	٢٠٠٠	٢٨٠٠	٣٥٠٠	٦٢٢٥	١٤١٠٠	١٥٠٠٠
مركز البحوث بكلية التربية بأبها، جامعة الملك سعود	رواتب وأجور	...	...	...	...	٣٠٠٠٠٠***	
	مخصصات أخرى	...	...	...	...	ضمن الرواتب والأجور الأخرى	

* دينار بحريني = ٩,٨٠، ريال عماني = ١٠,٧٠، ريال قطري = ١ محسوبة بالريال السعودي.

** ضمن موازنة الجامعة.

*** لعام ١٩٨٤/١٩٨٥م.

السؤال الثامن: ما وسائل نشر البحوث التربوية بمراكز البحوث التربوية بدول مجلس التعاون الخليجي؟

إن البيانات والمعلومات التي تم جمعها والمتعلقة بهذا السؤال قد كشفت أن مراكز البحوث التربوية بدول مجلس التعاون الخليجي تفتقر إلى سياسة محددة وإمكانيات فنية ومادية تتصل بنشر البحوث التربوية وتوزيعها. ومما يجدر ملاحظته هنا أن مهمة نشر البحوث والدراسات وما يتعلق بها تعتبر من المهمات الرئيسة المساندة لمراكز البحوث التربوية والتي تتمكن خلالها من تحقيق اكتمال مهام البحث التربوي كالتعريف بنتائج هذه البحوث كخطوة مهمة بطريق تطوير العمل في الجوانب التي تناولتها إضافة إلى توفير فرصة المشاركة العلمية بين الباحثين. وعملية نشر البحوث والدراسات التربوية بطبيعة الحال لايمكن تقويمها من خلال وجود المجلات والنشرات التي تصدر عن مراكز البحوث التربوية بالذات فقط، وإنما يجب أن تؤخذ بنظر الاعتبار طريقة النشر والتوزيع والجهات التي تصلها هذه النشرات من حيث عددها وطبيعة عملها.

ومن خلال المعلومات المتعلقة بأساليب النشر المتوافرة في مراكز البحوث التربوية بدول مجلس التعاون الخليجي، نجد أن غالبية هذه المراكز تعتمد أسلوب البحوث المطبوعة وإصدار النشرات الإعلامية المختلفة، وهناك قلة منها تعتمد إصدار مجلة بحوث منتظمة. إن عدم وجود مجلة علمية لنشر البحوث التربوية، قد يؤدي إلى انكماش في عملية تطوير هذه البحوث وعدم تحقيق مبدأ المشاركة العلمية بين الباحثين في المجالات التي تتناولها. إن الإعلان عن وجود بحث معين لايفي بالغرض العلمي الذي يحققه نشر البحث نفسه بكل تفاصيله ومفرداته. وبذلك فإن النشرات الإعلامية مهما كان أسلوبها لايمكن لها أن تؤدي المهمة نفسها التي تؤديها مجلة البحوث مطلقًا ولامجال للموازنة بينهما في هذا الجانب. ونحن هنا لانريد أن نحكم بوجوب وجود مجلة بحوث في كل مركز ووحدة للبحوث التربوية على وجه التحديد، وإنما يجب على الأقل أن يكون هناك تنسيق واضح ومرسوم بين مراكز البحوث هذه من أجل إصدار المجلات لهذا الغرض وبالعدد الذي يخدم عملية النشر المنتظمة. فالنتاج العلمي وفي أي جانب لايمكن الإبقاء عليه داخل المؤسسة التي نفذته حتى وإن كان إنجازه قد تم طبقًا لهدف

محدد يتعلق بتلك المؤسسة ذاتها. إن نشر البحث العلمي وإطلاع الآخرين عليه يعتبر من السمات الرئيسة التي تخدم تطوير هذا البحث والوصول إلى نتائج أكثر نضجًا من جهة، إضافة إلى أن ذلك يساعد على خلق تصورات بحث جديدة في مجالات أخرى من مجالات الأنظمة التربوية لدول مجلس التعاون الخليجي وفعالياتها وبرامجها.

التوصيات

اعتمادًا على النتائج والاستنتاجات التي تم التوصل إليها من خلال هذه الدراسة، فيما يلي عدد من التوصيات:

١) أن تقوم مراكز البحوث التربوية بدول مجلس التعاون الخليجي بوضع سياسات وخطط واضحة للبحوث التربوية، وأن تتضح من خلال هذه السياسات والخطط أولويات البحوث التي يجب إجراؤها والتي تعكس احتياجات الأنظمة التربوية في منطقة الخليج العربي، وأن يتم اعتماد نتائج هذه البحوث في صناعة القرارات المتعلقة بإصلاح هذه الأنظمة التربوية وتطويرها وتجديدها.

٢) أن تكون هناك جهة إدارية واحدة مسؤولة في كل دولة من دول مجلس التعاون الخليجي تكون مهمتها توحيد المجهودات المتعلقة بإجراء البحوث التربوية وتنسيقها وتبادل الخبرات في هذا المجال.

٣) أن تغطي البحوث التربوية التي يتم إجراؤها في مراكز البحوث التربوية لدول مجلس التعاون الخليجي جميع مجالات العمل التربوي وأبعاده في كل دولة خليجية، وفقًا لترتيب احتياجاتها وأولوياتها.

٤) أن يتم إجراء البحوث التربوية من قبل مراكز البحوث بدول مجلس التعاون الخليجي بحيث تراعى في تصميمها وإعدادها المنهجية المعتمدة في إجراء البحوث العلمية، وأن يتم اعتماد معايير موضوعية مقننة في تقويم هذه البحوث.

٥) توفير المتخصصين والفنيين والإداريين للعمل في مراكز البحوث التربوية بشكل متفرغ وأن يكون هنالك تناسب بين هذه الفئات البشرية وبين الوظائف والأهداف والمهام التي تناط بهذه المراكز.

٦) توفير الدعم المالي وتخصيص الموازنات الكافية لمراكز البحوث التربوية لتمكين هذه المراكز من الوفاء بالتزاماتها المالية وتأدية المهام البحثية الموكلة إليها.

٧) أن تعتمد مراكز البحوث التربوية بدول مجلس التعاون الخليجي سياسة محددة تتعلق بنشر البحوث وتعميم نتائجها عن طريق الكتب والدوريات والنشرات والملخصات. . . إلخ، وأن توفر لهذا النشر الدعم المالي المناسب.

٨) لقد كشفت النتائج التي تم التوصل إليها من خلال هذه الدراسة أن الحاجة ملحة لأن تتم دراسة أخرى عن هذا الأمر حول مدى ارتباط ما يجري من بحوث في هذه المراكز بالتطوير النوعي لفسلفة التعليم وسياساته وبرامجه ومناهجه في منطقة الخليج العربي. وفي ضوء ما تكشف عنه هذه الدراسة يتعين على القائمين على هذه المراكز تحديد أولويات الأبحاث والدراسات.

المراجع

أ) المراجع باللغة العربية

إسماعيل، محمد ظافر. *برامج ومناهج كليات التربية في دول الخليج العربي*. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٩٨٥م.

الخطيب، أحمد وآخرون. *دليل البحث والتقويم التربوي*. عمان: دار المستقبل للنشر والتوزيع، ١٩٨٥م.

الرشيد، محمد الأحمد، وعبدالرؤوف العاني. «البحث التربوي. » أزمته، نواقصه، مقترحات لتطويره. » *مجلة التوثيق التربوي*، السنة الثانية، ع٣ (١٩٨١م).

الغصيني، رؤوف. «المقومات الأساسية لمراكز البحث التربوي، » *المجلة العربية للبحوث التربوية*، مج٥، ع١ (يناير ١٩٨٥م).

الغنام، محمد أحمد، «البحث التربوي في العالم العربي، سياساته وأولوياته وخططه. » *المجلة العربية للبحوث التربوية*، مج٤، ع٢ (يوليو ١٩٨٤م).

مكتب التربية العربي لدول الخليج. *التعليم العالي والبحث العلمي*. ط٢. الرياض: إدارة العلوم، ١٩٨٥م.

المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، إدارة البحوث التربوية. *دليل مراكز البحث التربوي في الوطن العربي*. تونس، ١٩٨٤م.

المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، إدارة البحوث التربوية. *واقع مؤسسات البحث التربوي في الوطن العربي. ندوة عمداء كليات التربية ومديري مراكز البحث التربوي المنعقدة بالكويت للفترة من ١٢-١٧/٣/١٩٨٣م*. تونس، ١٩٨٣م.

ب) المراجع باللغة الإنجليزية

Alkin, C. M., Gibbon, F. and Corol, T. "Methods and Theories of Evaluating Programs." *Journal of Research and Development in Education* (Sept. 1975).

Anderson, B.S. et al. *Encyclopedia of Educational Evaluation*. San Francisco: Jossey-Bass, Inc, 1974.

Bloom, S.B., Hastings, T.J. and Madaus, F.G. *Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning*. New York: McGraw-Hill, 1971.

Colley, W. and Lohens, P. R. *Evaluation Research in Education*. New York: Irvington Publishers, Inc. 1978.

Gottman, M.J. and Clasen, E.R. *Evaluation in Education - A Practitioner's Guide*. Itasca, Ill: Peacock Publishers, Inc., 1972.

Isaac, S. and Michael, W. B. *Handbook in Research and Evaluation*, 2nd. ed. San Diego, California: Edito Publishers, 1982.

Michael, P. Q. *Practical Evaluation*, New York: Sage Publications, Inc., 1982.

Michael, S. "The Methodology of Evaluation," in *Perspectives of Curriculum Evaluation*, ed. R.W. Tyler. Chicago: Rand McNally, Inc., 1967.

Popham, J.W. (ed.) *Evaluation in Education*. Berkeley, Ca.: McCutuchan Publishing Co., 1974.

Soumelis, G. C. *Project of Evaluation Methodologies and Techniques*. Paris: Unesco, 1977.

Steele, S. M. *Contemporary Approaches to Program Evaluation*, 4th ed., Washington, D.C.: Capital Publications, Inc., 1977.

Wiersma, W. *Research Methods in Education.*, 3rd ed., Itasca, Ill., Peacock, 1980.

An Evaluation of the Educational Research Centers in the Member States of the Gulf Cooperation Council

Mohammed Ahmed Al-Rasheed
Associate Professor, Dept. of Education, College of Education, King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia.

The basic objective of this survey study was the the analysis and evaluation of the educational research centers in the countries of the Gulf Cooperation Council so as to know the extent of the capability of these centers in implementing their particular objectives in addition to measuring their activities. The study posed eight questions covering different aspects of the educational research centers. Information regarding the study was gathered from the universities, colleges of education and ministries of education in each country by using eight questionnaires.

This information was analyzed by using statistical scales and percentages. As a result of this process, the following conclusions were made:

1. There exists an absence of policies, planning and priorities for the research undertaken in these centers in the Gulf Coopration Council.

2. The administration of the educational research centers is the responsibility of several authorities.

3. The centers lack specialized educators, technicians and administrators.

4. The existence of a variance in the importance and value between the research achieved and the on-going research regarding different categories of the educational systems in the countries of the Gulf Cooperation Council.

5. Educational research centers in general have no private budget and are usually financed from the budget of the universities, colleges, and ministries of education under the general expenditures.

6. The educational research centers do not have specific publication of research.

العلاقة بين التدرب ومهارة السرعة في القراءة وفقًا لموضوع المادة

سالم بن سلطان القرناس

الأستاذ المساعد بقسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية.

يعالج هذا البحث تجربة في القراءة وتذكر المعلومات. ويصف مكونات التجربة بالسهولة حيث منحاها تسلسل حدثي متكرر وبنظام مثبت. والمناقشة تأخذ بعين الاعتبار كيفية حدوث المعرفة في مواد العلوم أو أن المدى الطويل لحدوث المعرفة يوحي بالكشف عن أن طلاب التخصصات الأدبية هم أسرع قراءة من زملائهم في التخصصات العلمية. وتضعف سرعة القراءة لدى المتخصصين في العلوم كلما أوغلوا في تخصصهم، والسبب ناتج عن تعودهم على قراءة وتذكر المعلومات التي فقط هم مدركون كنهها ومداركها بما لها من معانٍ ومركبات ومدلولات محكمة والتي يتسنى لهم التعبير عما تطابقه مع مفاهيمها العلمية المحددة.

Conclusion

Now, what have I got out from this experiment other than insisting that the environmental factor is the key to the difference in word recalling? Here I would like to offer the following points concerning association of word recalling:

1. It is, indeed, possible to recall words by association.
2. Word association will continue to flow as long as the mind of the student is not saturated.
3. Concrete ideas such as when "plant" is called the learner is able to jot down word "cow". Here plant and cow are concrete ideas and easy to remember.
4. Words such as "freedom" and "determination" are abstract ideas and thus it is rather difficult to recall them by association.

In conclusion, I feel that our training really influences our ability to read faster in arts and slower in sciences and thus the science teachers are called upon to recognize the student drifting slowness in reading.

Notes

(1) E.R.Hilgard, *Introduction to Psychology, Heredity and Environment* (Harcourt, Brace & World Inc., 1962), 423-44.
(2) *Physics Education*, No. 5, (Sept. 1983), 201-205.
(3) The Physics Teacher, *Are We Teaching Science* (Volume 21, No.8, Nov. 1983), 364-68.
(4) S. Rose, *The Conscious Brain, Learning and Remembering* (New York: Alfred A. Knopf, 1973), 198-200.

Factors Influencing Reading

The saying, stating, or reading words to a listener are likely to produce in him some attention. Moreever, one would expect the learner (hearer) to show some responses to the earlier learned responses, for all learning implies retaining some set of words, events, or circumstances surrounding a previous experience. Alternatively, if nothing were left from previous experience, nothing would be learned. But my experience in science concepts led me to think and reason largely with remembered facts of science. For example, abstract ideas such as "freedom" and "determination" and their exact meaning could not be recalled without earlier experience on the basis of partial cues. Equally well, energy is easy to recognize but difficult to define. Visualize this: sound is energy, so is light, motion, wave, and matter and energy is also the capacity to do work. The words and their concepts are likely to produce delayed responses from the learner regardless of the strength and flexibility of his memory as a science major. In fact science concepts such as those in physics do have inheritance difficulty[2] and their words evoke or imply a powerful stimulus that arouses emotion, passion, interest or disinterest towards given quick responses in due time. The Physics Teacher Journal conducted research on this topic and reported its findings.[3]

The Connection Between Reading and Writing in Relation to Subject Matter

When I have mentioned the connection between reading and recalling that faces science majors, I have already begun to include their ability in reporting their written assignments. This is so because many of the same arguments apply and help in studying questions pertaining to the key ideas. The relation to the subject matter is too important and any discussion on one may help us to understand the nature of what one reads and why a person is termed a "slower learner" if he does not finish reading and writing assignments quickly. The discipline of psychology is usually helpful in reporting on this topic. But the theory of "systematic distortions of the memory trace" is not helpful to explain why there is no case of "slower learners" in science disciplines such as physics. However, "the systematic distortions of the memory traces and its theory" assured us that there is "no memory loss."[4] Could then the "slowness in recalling the words" in the said experiment be attributed to the changes in the brain tissues where the assimilation and the delay only happened as a result of moving words towards becoming "normal" representative of the subject, words, or things?

It is recognized that there are two types of training in college, namely, arts and science fields. Of course, the demarcation is not sharp but I will only consider the two extremes. It is also a fact that the arts require a great deal of reading whereas science requires much less in comparison. In fact, in science one could not simply pick up a book and read it in the same manner that arts students do. Thus, the individual mind is being conditioned and influenced in a rather fixed direction. The person who specializes in arts will have his mind forced to absorb a great deal of words even though he may not be quite clear about their exact meanings. As a matter of fact, there is hardly a word in the arts vocabulary that has one definite meaning but rather, instead, it has a great number of connotations. Hence, the point here is that the arts major need not know all the meanings of every word he learns as much as he needs to know a great variety of words. The science major, on the other hand, has his mind trained and, indeed, classically conditioned to grasp only those words that have definite meanings. In other words, when he reads he is on the look out for specific words and not a great variety of words. This kind of training hampers the scientist's ability to absorb a great deal of what he reads in a very short time interval. Here, the scientists' mind is analytical and, indeed, stumbles from one word to another by trying to associate definite meanings to those words. This is, I believe, a major factor attributable to training.

Application of the Experiment

So, let me apply my reasoning to this experiement and see how far my above analysis could be true. As evidence, I offer you my own experience. I remember when I was in high school that I was admired by my schoolmates as the student who grasped material quickest in their classes. However, when I entered college and as my training advanced toward the scientific community I became unable to grasp things as quickly as before. I guess, it is the training that unless I painfully think about the words and their exact meaning from every conceivable angle, I won't be able to recall them. With this in mind, let me go back to the experiment and simply reiterate that what I have stated was true. Otherwise, why was it so that I recalled only 4 words out of 16 whereas my neighbors jotted down nearly half of the words? Here, I am afraid that I have to consider only two factors: 1) The fact that I am a foreigner and thus a language barrier is automatically conceivable. 2) The fact that I am a science major and my neighbors in that particular experiment were arts majors.

The Writer's Experience in Reading and Recalling

After this brief introduction, permit me to share with you my experience in reading and recalling. First I want to say that I used to be a faster reader. Slowly, as I entered college and began to specialize, I experienced "slowness" in reading assignments. I did not know how to explain it then. But as luck would have it, there was an experiment presumably on word recalling. This was given to me during this semester in a class period and I acted as a subject just like other students, Americans and foreigners. * The experiment dealt with a variety of word content.

The experiment was a bit strange for some people though the set up appears simple after witnessing it for a while. I think what the experiment tries to determine is something about how one's training influences his or her ability to recall a randomly chosen set of words. To this end, a record player was switched on and as a result everybody was listening to a 16--2 word composite--words. Then a word out of two was called and the subject ought to search his memory for recall in matching the other word. This procedure was repeated six times but the sequence of words was not the same.

In my case, surprisingly, I discovered that — in the first recitation of the words — my neighbors were recalling more words than I had jotted down. In fact, I listed only four words while the others were listing twice as many. However, in the second recitation I was able to recall nearly half of the words. In the fourth and fifth times, I recalled 14 words. There was no increase in the sixth round. Hence, it seems to me that my peak of recalling was reached in the fourth time. Thus, further improvement did not occur neither in the fifth nor in the sixth round. Why was it so?

The Answer to the Problem

Before attempting to answer this question, I would like to briefly outline the factors that determine human ability to learn. There are several variables which determine the capacity of the human mind to learn. They vary from one individual to another. Hence, I dare say that intelligence is an essential factor. It could be followed by heredity and, to a lesser extent, environment.[1] Now, since intelligence and inheritance variables are far more complicated and their treatment requires much more than just a paper, I will not delve into them but rather confine the discussion to the environmental factor. To be more specific, I will try to analyze the influence of training on the ability of the individual to recall what he has learned.

*During my sabbatical leave in 1984, I participated in this experiment at Tucson, Arizona, U.S.A.

Educational Studies: J. Coll. Educ., King Saud Univ., Vol. 5, pp. 19-24 (A.H. 1408/1988)

The Relation between Training and Ability of Fast Reading in Accordance with Subject Matter

S.S.Kurnas
Assistant Professor, Dept. of Curriculum and Instruction, College of Education, King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia

This paper deals with an experiment on reading and the recall of information. The set up of the experiment was easy, for it followed trends and sequences of events in a recurrent, fixed order.

The discussion regarding how knowledge in sciences happens or how it has happened over a period of time reveals that students majoring in arts can read faster than science majors. The science majors, as they advance in their fields of speciality, can become slower readers for they get used to reading and recalling information only if they know precisely what each concept and its components mean and can express them in terms of certain scientific meanings.

Introduction

As one might expect, teachers and parents insist that students finish reading assignments quickly regardless of the subject matter being taught. If the student fails to meet their expectations, then he is termed a "slow learner." I wonder what this means? In the general philosophy of teachers, I suppose, there is an outlined content which is to be mastered within certain time limits. The timetable is not just the concern of the teachers, but also of the school board, the administration and the parents of the child. They all want to see the completion of a given course in the specified time duration. They may insist on excellence, but the point is not just content. It is also a process and concept formation to say the least. The educators know that and, in fact, they make every effort to advance our knowledge. Books reveal to us that educators have walked every avenue, traveled every direction, and adapted every procedure to formulate suggestions that may help facilitate learning processes. But that does not prevent me from discussing what I deem proper to contribute.

ملخص لوحدة الأنشطة التعليمية عن الطاقة

سليمان محمد الجبر

وكيل كلية التربية، وأستاذ مشارك، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية.

وحدة الأنشطة التعليمية هذه صممت لمساعدة الطالب عندما يدرس موضوع الطاقة، في هذا العقد، ولما لها من تأثير على حياتنا جميعًا. وموضوع هذه الوحدة التدريسية هو «الطاقة» وعناصرها التي تكونت منها هي استخدام الطاقة ممثلة العنصر الأول؛ أما العنصر الثاني فهو مصادر الطاقة في الوقت الحاضر، والعنصر الثالث هو مصادر الطاقة الجديدة.

وحدة الأنشطة التعليمية هذه صممت لطلاب السنة الثالثة بالمدارس الثانوية السعودية، على أن تدرس لمدة فصل دراسي كامل حصتان في الأسبوع. جميع ما يتعلق بموضوع هذه الوحدة التدريسية يحفظ في مكتبة المدرسة.

Bibliography

Aspen Institute for Humanistic Studies. Aspen Energy Forum. *Solar Architecture: Proceedings of the Aspen Energy Forum 1977, May 27, 28 and 29, 1977, Aspen Colorado. U.S.A.*

Berry, M.C. *The Alaska Pipeline*, Bloomington, Indiana: Indiana University Press. 1975.

Bohi, Douglas, R. *Limiting Oil Imports: An Economic History and Analysis*. Baltimore: John Hopkins University Press, 1978.

Burrow, James and Domencich, Thomas A. *Analysis of the United States Oil Import Quota*. Lexington Mass.: Lexington Books, 1970.

Doolittle, Jesse S. *Energy, a Crisis, a Dilemma or Just Another Problem?* Champaign, Illinois: Matrix, 1977.

Fisher, John C. *Energy Crisis in Perspective*. New York: John Wiley, 1974.

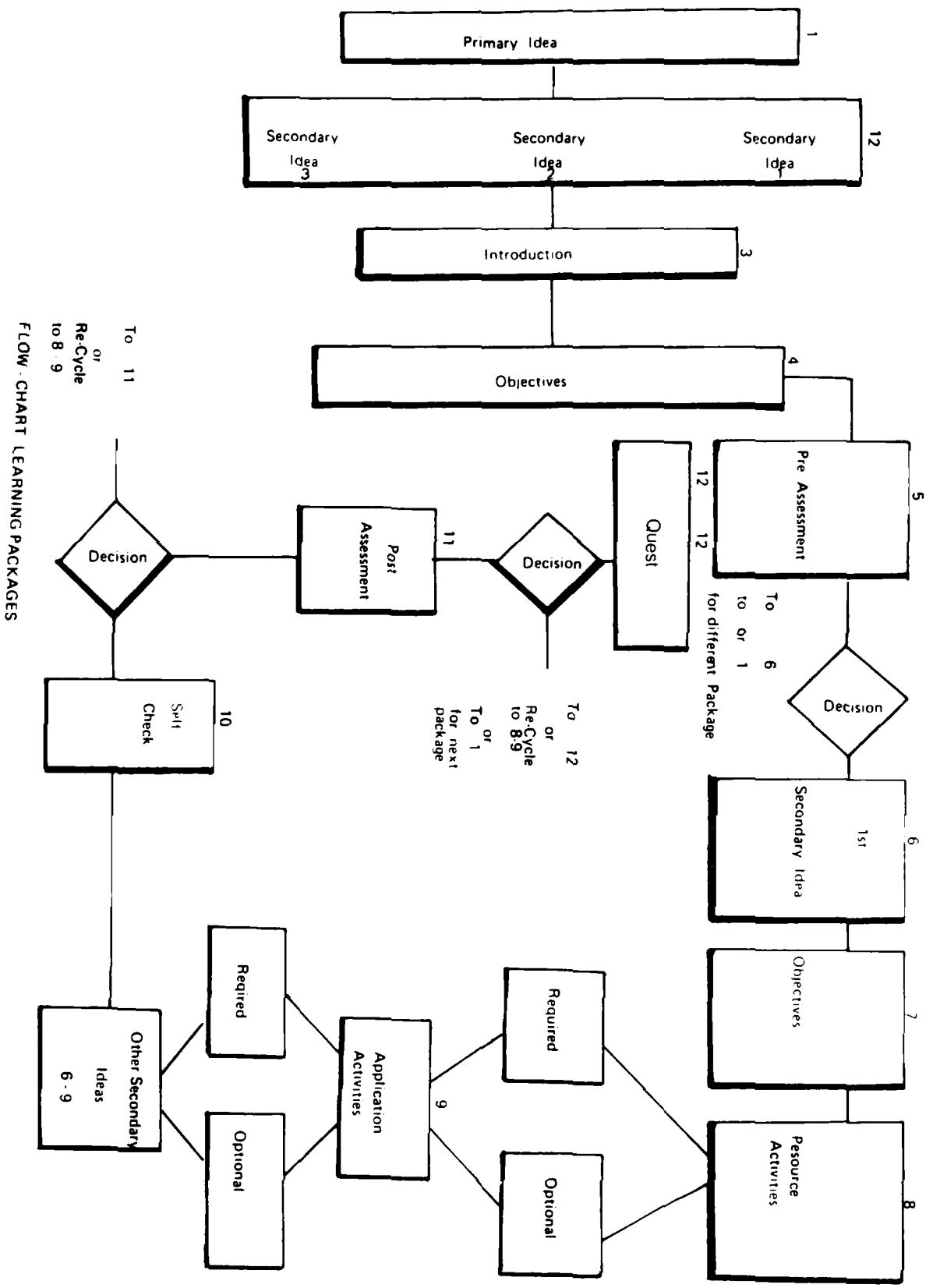
Gordon, Richard L. *Coal in the U.S.Energy Market: History and Prospects*. Lexington, Mass.: Lexington Books, 1978.

Hill, Peter Brandts. *Energy Crisis, a Guide to World Oil Supply and Demand and Alternative Resources*. Robert Yeatman, 1974.

McBonald, Stephen L. *Petroleum Conservation in the United States: An Economic Analysis*. Baltimore: John Hopkins Press, 1971.

Maddala, G.S. *Econometric Studies in Energy Demand and Supply*. New York: Praeger Publisher, 1978.

Noyes, R. *Coal Resources, Characteristics and Ownership in the U.S.A.* Park Ridge, New Jersey, 1978.



FLOW - CHART LEARNING PACKAGES

14. Residential refuse and refuse from restaurants contain much food paper and its products. The daily per capita production of municipal refuse is between six and seven pounds.
15. Wood and wood wastes, animal waste, vegetation and vegetation waste and sewage.

Self-Check Answers

True-False answers:

1. T
2. T
3. T
4. T
5. T
6. T
7. F
8. T
9. F
10. F

Fill in the blank answers:

11. Heat, heat results produces.
12. Kinetic, molecules.
13. Steam, pressure.
14. Kankine cycle.
15. Heat, condenses.
16. Water, low elevation.
17. Rate, solar energy.

The answer for the Pre-Assessment Test

1. T
2. T
3. T
4. T
5. F
6. F
7. T
8. T
9. F
10. T
11. T
12. T
13. T
14. F
15. T
16. T
17. F
18. F
19. T
20. T

5. a. the cost which must be paid for simply owning a piece of equipment.
   b. Relates to the extent of operation of a given system. If the system is not operated, normally the operating costs are very low.
6. a. Excellent fuel.
   b. Transported readily.
   c. Burned easily.
   d. Cleaner.
   e. Easier handled than coal.
7. Natural gas will be available from northern Alaska, the Middle East, and will be produced from coal in the next decade.
8. The public looks upon it as a bomb which could explode at any time and cause much destruction.
9. Hydroelectric power is a renewable source. It continues to supply energy. The cost of hydroelectric power is materially lower than that which is generated in fossil fuel plants. It serves flood control.
10. a. Very large potential for power production from wind.
    b. The molten interior of the earth and it offers a potential for supplying a large portion of energy.
    c. A fine grained sedimentary rock containing an organic material known as kerogen.
    d. sand or sandstone impregnated with a very heavy oil.
    e. The gravitational force of the sun and the moon tend to cause the waters of the oceans to lag behind as the earth rotates, giving rise to what is known as a tidal bulge.
    f. a device, usually containing a crystal such as a synthetic ruby, in which atoms, when stimulated by focused light waves, amplify and concentrate these waves, then emit them in a narrow, very intense beam.
    g. When a semi-permeable is placed between waters of different salinities, a pressure difference, known as osmotic pressure, is created across the membrane which causes fresh water to pass from the low (continued) salinity body of water to the higher salinity body.
    h. Transformed into mechanical or electrical energy by use of a heat engine. A steam turbine power plant is a heat engine as are, in the broadest sense, gasoline engines, gas turbines and diesel engines.
11. The energy radiated by the sun which arrives at the earth's surface.
12. the tremendous energy generated within the sun comes from the fusion of hydrogen atoms.
13. The very large potential of energy for production from the wind.

Sources

Aspen. *Energy*. Germantown, Maryland: Aspen Corporation, 1977.
Berry. *The Alaska Pipeline*. Bloomington, 1975.
Bohi. *Limiting Oil Imports*. Baltimore, 1978.
Brandts. *Energy in Crisis*. Londin: Robert Yeatman, Ltd., 1974.
Burrows. *An Analysis of the United States Oil Export Quota*. Lexington, Massachusetts: Heath, 1970.
Doolittle. *Energy*. Champaigne, Illinois: Matrix Publishers, 1977.
Fisher. *Energy Crisis in Perspective*. New York, John Wiley and Sons, 1974.
Gordon. *Coal in the U.S. Energy Market*. Lexington, 1978.
Maddala. *Economic Studies in Energy Demand and Supply*. New York, 1978.
McDonald. *Petroleum Conservation in the United States*. Baltimore: Johns Hopkins Press, 1971.
Noyes. *Coal Resource, Characteristics and Ownership in U.S.A*. New Jersey, 1978.

Post-Assessment Answers

1. a. Energy produces physical and/or chemical changes in material objects as a whole or in their component parts.
   b. Sir Issac Newton provided us means of making his force-mass-acceleration equation. Equation 2-1. The mass of an object is the amount of matter that composes the object.
   c. Pressure = a force per unit area. Pressure is used in connection with fluid.
   d. Temperature: We use our sense of touch to tell us if an object is hot, cold or warm.
2. Coal, oil, natural gas, nuclear power and hydroelectric power.
3. a. It is convenient.
   b. The increased use of machines requires more electrical power.
   c. As the price of oil and gas continue to increase. The heat pump will be used in providing heat for the buildings and this rquires electrical power.
   d. Electric cars will be used in the next decade or two.
   e. Electrolysis of water will be used to produce hydrogen.
4. a. Domestic production of natural gas.
   b. Domestic oil production.
   c. The decrease of coal production.
   d. Nuclear energy will supply some of the energy requirements.
   e. Geothermal energy will supply some of the energy needs.
   f. Small amounts of coal will be used to produce gas and oil.

10. Explain direct solar energy
11. Identify wind power
12. Explain geothermal energy
13. Describe the energy from the oceans
14. Analyze shale oil and tar sands
15. Evaluate the energy from municipal refuse
16. Define the energy from biomass
17. Analyze nuclear fusion

Special Suggestions and Instructions

This learning package deals with a very difficult subject: "Energy." I have included some additional resources. These are very helpful to the students for achieving their behavioral objectives and activities.

The objectives of the learning package help the students to concentrate in their reading and it might be a good idea to use maps, charts, tables, and pictures. Using films if possible and available will help a great deal. You may obtain films and other materials from your local school district.

The resource activities will be in the class library or the school library, and the students should use them often.

The application activities are designed to demonstrate what the student has learned from the resource activities. The student will find different choices to give him the opportunity to do what pleases him. You may give credit to the students in doing the activities.

The pre-assessment test is designed for you and the students to know where to start from, to know what the student already knows about the subject.

The self-check is designed to help the student to know if he or she mastered the subject and upon completion of the self-check the student must see you. The self-check is not graded.

The post-assessment is required from every student and everyone should get 80 percent in order to go to another package.

Teacher's Guide for the Learning Package on Energy

Date:

Level/Subject: *12th Grade; Geography*

Title: *Energy*

Author: *Soliman M. Jabr*

Resume

This instructional unit will help students to study about energy in this decade, because of the effect it has on our lives. This unit's primary idea is energy, and energy concepts and energy utilization is the first secondary idea, our present energy resources is the second secondary idea and our new energy resources is the third secondary idea.

This instructional unit is designed for the twelfth grade in Saudi Arabian secondary schools, and it will be taught for one semester, two hours a week. The theme of energy is carried out by having all materials kept in the school's library. library.

Objectives

Upon completing this learning activity package your students will be able to:

1. Explain energy concepts and energy utilization
2. Describe energy demands, past, present and future
3. Explain electric power generation
4. Evaluate the economics of energy production
5. Explain the nature of coal and its resources
6. Define the importance of oil and its products
7. Explain natural gas and its resources
8. Discuss nuclear power
9. Identify hydroelectric power

5. What:
   a) Fixed costs _____
   b) Operating costs _____
6. Explain the importance of oil _____
7. Explain the natural gas resources _____
8. Why nuclear power is dangerous _____
9. What is the use of hydroelectric power _____
10. Define:
    a) Wind power _____
    b) Geothermal energy _____
    c) Shale oil _____
    d) Tar sands _____
    e) Tidal power _____
    f) Laser fusion _____
    g) Salinity gradients _____
    h) Heat _____
11. What is solar energy _____
12. Explain nuclear fusion _____
13. What is wind power _____
14. What is energy from municipal refuse _____
15. What is energy from biomass _____

7) _____ Half life is the length of time required for the radioactivity of a given substance to decay to one-half of its original value.
8) _____ Insulation is the rate at which the earth receives solar energy.
9) _____ The heat of fusion is the heat given up by a liquid when it is not solidified.
10) _____ A semi-permeable membrane will permit certain types of molecules to pass through it but will not prevent the passage of other molecules.

Fill in the blank:

11) It is very difficult to measure _____ as it is being transferred. _____ _____ is determined by the _____ which it _____.
12) Temperature is associated with the energy of the_____.
13) The boiling and condensing temperatures of _____ depend on the ___.
14) The simple steam power plant operates on what is known as the _____
15) Latent heat is the _____ given up by the steam as it_____.
16) Pumped-storage requires a very large source of _____ at a comparatively _____.
17) Insolation is the _____ at which earth receives _____.

Post-Assessment

This is a short answer test designed to help you achieve the objectives of the package. Answer all the questions and hand them in to your instructor for grading.

You must get 50 percent from the post-assesment and 30 percent from the Application Activities to finish this package.

1. Explain:
   a) Engery _____
   b) Force _____
   c) Pressure _____
   d) Temperature _____
2. What are energy sources _____
3. Why electrical energy is important _____
4. Explain the energy demands _____

3. Read: Brandts, *Energy in Crisis*, Chapter nine, "Alternative Power Sources," pp. 191–97.

4. Read: Aspen, *Energy*, "Energy Sources Facts," pp.357-435.

Application Activities

These activities are designed to help you use the ideas and information you obtained from the Resource Activities. The directions are the same as for the Resource Activities, so you need to complete the starred (*) items and select at least one activity from each group of choices. When you have completed the activities, give them to your instructor for grading.

*Do either activity # 1 or # 2.

1. Write a two-page essay about solar energy.
2. Write a two-page essay about nuclear fusion.

*Do one of activities # 3, # 4, or # 5.

3. Write a one-page essay about the energy crisis.
4. Write a two-page essay comparing oil to wind power.
5. Write a one page-essay about the use of energy from municipal refuse.

Self-Check

The True-False and fill-in-the-blank tests are designed to help you determine whether you mastered the subject or not. When you finish this test, take it to your teacher; you must get 80 percent of the questions correct in order to go on to the next part. Good Luck!

Put T if you think the answer True or F if the answer if False.

1) _____ The boiling and condensing temperatures of steam depend on the pressure.
2) _____ The United States production of natural gas has reached the declining point.
3) _____ Electrical energy does not supply the increased portion of our energy uses.
4) _____ Steam is produced in steam generators at high pressure and temperature.
5) _____ The nucleus is composed of protons and, with the exception of hydrogen, of neutrons.
6) _____ The rate of water flow into a boiling water reactor is sufficiently high.

*Do one of the activities #3, # 4, or # 5.

3. Write a one-page essay about the danger of nuclear power to the growth of people.

4. Write a two-page essay about the present and future capacities of hydro-electric power.

5. Write a one-page essay about natural gas resources.

PART THREE

Introduction: Our New Energy Resources

Substantially all of our energy is presently obtained from fossil fuels, nuclear fuel and hydroelectric power. There are many other energy sources which offer a potential for supplying a significant portion of our energy needs before the year 2000. Even though some of these energy sources have been used to a very limited extent in the past, they do not presently make a significant contribution to our energy supply. Hence, we will consider them to be new energy resources.

Objectives

After you complete this section, you will be able to:

1. Explain direct solar energy
2. Identify wind power
3. Explain geothermal energy
4. Describe the energy from the oceans
5. Analyze shale oil and tar sands
6. Evaluate the energy from municipal refuse
7. Define the energy from biomass
8. Analyze nuclear fusion

Resource Activities

The activities in this section are designed to help you obtain the information you will need to meet the objectives. There are several choices available to you. The only requirements are the starred (*) items.

*1. Read: Doolittle, *Energy*, Part III, "Our New Energy Resources."

*2. Read: Fisher, *Energy Crisis in Perspective*, Chapter four, "Energy Resources."

*Do either activity # 3 or # 4.

present what is believed to be the most reliable estimates of the useable amounts of oil, coal, natural gas, uranium and hydropower which are available for utilization.

Objectives

After you complete this section, you will be able to:

1. Explain the nature of coal and its resources
2. Define the importance of oil and its products
3. Explain natural gas and its resources
4. Discuss nuclear power
5. Identify hydroelectric power

Resource Activities

The activities in this section are designed to help you obtain the information you will need to meet the objectives. There are several choices available to you. The only requirements are the starred (*) items.

1. Read: Doolittle, *Energy*, "Our Present Energy Resources."

*Do either activity # 2 or # 3.

2. Read: Gordon, *Goal in the U.S.Energy Market*, Chapter four, "The Economics of Coal Production and Distribution·"

3. Read: Burrows, *An Analysis of the U.S.Oil Import Quota*, Chapter three, "Conceptual Analysis of theExploration,Development and Production of Crude Oil."

*Do either activity # 4 or # 5.

4. Read: Aspen, *Energy*, Chapter three, "Natural Gas·"
5. Read: Aspen, *Energy*, Chapter three, "Nuclear Energy."

*Read: Aspen, *Energy*, Chapter two, "Hydro Power."

Application Activities

These activities are designed to help you use the ideas and information you obtained from the Resource Activities. the directions are the same as for the Resource Activities, so you need to complete the starred (*) items and select at least one activity from each group of choices. When you have completed the activities, give them to your instructor for grading.

*1. Draw a map of the U.S.and locate the sources of coal on the map.

*2. Write a two-page essay about the importance of oil to the United States.

Objectives

After you complete this section, you will be able to:

1. Explain energy concepts and energy utilization
2. Describe energy demands, past, present and future
3. Explain electric power generation
4. Evaluate the economics of energy production

Resource Activities

The activities in this section are designed to help you obtain the information you will need to meet the objectives. There are several choices available to you. The only requirements are starred (*) items.

*1. Read: Doolittle, *Energy*, "Part I, The Energy Situation."

*Do either activity # 2 or # 3:

2. Read: Aspen, *Energy*, "The Origins of the U.S.Energy Problem and the Continuing Crisis."

3. Read: Brandts, "Energy in Crisis," Chapter ten.

Application Activities

These activities are designed to help you to use the ideas and information you obtained from the Resource Activities. The directions are the same as for the Resource Activities, so you need to complete the starred (*) and select at least one from each group of choices. When you have completed the activities, give them to your instructor for grading.

*1. Write a two-page essay about the energy crisis in the U.S.A.

*Do either activity # 2 or # 3

2. Write a one-page essay about the energy demands in the U.S.A.

3. Present an article about the marketing of energy and discuss it in the class.

*4 .Research the foundations and the basics which are necessary in understanding energy concepts.

PART TWO

Introduction: Our Present Energy Resources

It is very necessary that we have some concept of the total amount of our present energy resources which are still available for our use. We will attempt to

8) _____ Oil is an excellent fuel and it can be transported readily .

9) _____ Natural gas was considered important when oil was produced.

10) _____ The United States produces its uranium from the Rocky Mountains.

11) _____ Water flows through nozzles thus acquiring a high velocity.

12) _____ The earth receives a very large fraction of the energy radiated by the sun.

13) _____ Wind power should be located in areas where the wind is relatively steady.

14) _____ Geothermal steam is produced in most regions of the world.

15) _____ Tar sand refers to a sand impregnated with a very heavy oil.

16) _____ Heat is determined by products which it produces.

17) _____ The temperature to be used in Eg. 1–10 is the absolute temperature.

18) _____ When the balanced driving forces become zero, there will be no loss of work potential.

19) _____ The boiling and condensing temperatures of steam depend on the pressure.

20) _____ Pumped-storage requires a very large source of water at a comparatively low elevation.

PART ONE

Introduction: The Energy Situation

Since the dawn of recorded history and up to recent times the changes in the way of life of mankind were exceedingly slow. Fire was discovered and, with wood as a fuel, metals were refined, and tools and weapons of war were made.

The change in life styles came, almost imperceptibly at first, with the dawn of the industrial revolution, in the latter part of the eighteenth and the beginning of the nineteenth centuries. This change became possible only when mankind learned to use energy other than the muscular energy of man and beast. Steam power and water power were adopted to pump water from mines and particularly, to drive machines, thus making it possible for vast changes to take place in the life styles of mankind.

Objectives

After you complete this section, you will be able to:

1. Explain energy concepts and energy utilization
2. Describe energy demands, past, present and future
3. Explain electric power generation
4. Evaluate the economics of energy production

Resource Activities

The activities in this section are designed to help you obtain the information you will need to meet the objectives. There are several choices available to you. The only requirements are starred (*) items.

*1. Read: Doolittle, *Energy*, "Part I, The Energy Situation."

*Do either activity # 2 or # 3:

2. Read: Aspen, *Energy*, "The Origins of the U.S.Energy Problem and the Continuing Crisis."

3. Read: Brandts, "Energy in Crisis," Chapter ten.

Application Activities

These activities are designed to help you to use the ideas and information you obtained from the Resource Activities. The directions are the same as for the Resource Activities, so you need to complete the starred (*) and select at least one from each group of choices. When you have completed the activities, give them to your instructor for grading.

*1. Write a two-page essay about the energy crisis in the U.S.A.

*Do either activity # 2 or # 3

2. Write a one-page essay about the energy demands in the U.S.A.

3. Present an article about the marketing of energy and discuss it in the class.

*4 .Research the foundations and the basics which are necessary in understanding energy concepts.

PART TWO

Introduction: Our Present Energy Resources

It is very necessary that we have some concept of the total amount of our present energy resources which are still available for our use. We will attempt to

8) _____ Oil is an excellent fuel and it can be transported readily .

9) _____ Natural gas was considered important when oil was produced.

10) _____ The United States produces its uranium from the Rocky Mountains.

11) _____ Water flows through nozzles thus acquiring a high velocity.

12) _____ The earth receives a very large fraction of the energy radiated by the sun.

13) _____ Wind power should be located in areas where the wind is relatively steady.

14) _____ Geothermal steam is produced in most regions of the world.

15) _____ Tar sand refers to a sand impregnated with a very heavy oil.

16) _____ Heat is determined by products which it produces.

17) _____ The temperature to be used in Eg. 1–10 is the absolute temperature.

18) _____ When the balanced driving forces become zero, there will be no loss of work potential.

19) _____ The boiling and condensing temperatures of steam depend on the pressure.

20) _____ Pumped-storage requires a very large source of water at a comparatively low elevation.

PART ONE

Introduction: The Energy Situation

Since the dawn of recorded history and up to recent times the changes in the way of life of mankind were exceedingly slow. Fire was discovered and, with wood as a fuel, metals were refined, and tools and weapons of war were made.

The change in life styles came, almost imperceptibly at first, with the dawn of the industrial revolution, in the latter part of the eighteenth and the beginning of the nineteenth centuries. This change became possible only when mankind learned to use energy other than the muscular energy of man and beast. Steam power and water power were adopted to pump water from mines and particularly, to drive machines, thus making it possible for vast changes to take place in the life styles of mankind.

5. Explain the nature of coal and its resources
6. Define the importance of oil and its products
7. Explain natural gas and its resources
8. Discuss nuclear power
9. Identify hydroelectric power
10. Explain direct solar energy
11. Identify wind power
12. Explain geothermal energy
13. Describe energy from the oceans
14. Analyze shale oil and tar sands
15. Evaluate the energy from municipal refuse
16. Define the energy from biomass
17. Analyze nuclear fusion

Pre-Assessment

Directions:

This True-False Test is designed to show what you already know about the materials in this package. As you reach each question, you should put T if you think the answer is True or F if the answer is False in the Blank. Answer all the questions and turn this in to your teacher.

Keep in mind this test is not graded.

1) _____ Energy means the capacity for doing work.
2) _____ Pressure is a force per unit area.
3) _____ The United States is using about one-third of the energy used by all of the nations of the world.
4) _____ The demand for energy has increased rapidly and is expected to continue to increase.
5) _____ It is not anticipated that heat pumps will be economical to provide heat for buildings.
6) _____ The steam turbine is not the heart of the steam power plant.
7) _____ Lignite coal is valuable in heating.

B: Our energy demands, past, present and future

C: Electric power generation

D: Economics of energy production

The second part is the present energy resources:

A: Coal: the nature of coal, our coal resources, mining coal, burning coal

B: Oil: oil and its products, importance of oil, our oil reserves

C: Natural gas: natural gas use, natural gas resources

D: Nuclear power: nuclear fission, nuclear fuel preparation, types of reactors, reprocessing and waste disposal, the fast breeder reactor, uranium resources, nuclear reactor safety

E: Hydroelectric power: hydropower, present and future capacities, pros and cons of hydroelectric power, pumped-storage

The last part in this package is: our new energy resources:

A: Direct solar energy

B: Wind power

C: Geothermal energy

D: Energy from the oceans

E: Shale oil and tar sands

F: Energy from municipal refuse

G: Energy from biomass

H: Nuclear fusion

Now you are ready to start, Good luck and turn the page.

Objectives: After you complete this package, you will be able to:

1. Explain energy concepts and energy utilization
2. Describe energy demands, past, present and future
3. Explain electric power generation
4. Evaluate the economics of energy production

Educational Studies: J. Coll. Educ., King Saud Univ., Vol. 5, pp. 1-18 (A.H. 1408/1988)

A Learning Package on Energy

Soliman Mohammed Al-Jabr
Associate Professor, Dept. of Curriculum and Instruction, College of Education, King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia.

This instructional unit will help students to study about energy in this decade, because of the effect it has on our lives. This unit's primary idea is energy, and energy concepts and energy utilization is the first secondary idea, our present energy resources is the second secondary idea and our new energy resources is the third secondary idea.

This instructional unit is designed for the twelfth grade in Saudi Arabian secondary schools, and it will be taught for one semester, two hours a week. The theme of energy is carried out by having all materials kept in the school's library.

Introduction

This learning package has been written for the twelfth grade in Saudi Arabian secondary schools. In this package you will find many new things to do to help you learn about energy.

This package is in three parts. Each part has many things to do. Things to draw, things to write and things to read. Some things will have to be done, others you can do if you want to. I am sure you will like it.

The first part in this package is:

A: Energy concepts and energy utilization. You will study energy, force, pressure, temperature, forms of energy, the first law of thermodynamics, the second law of thermodynamics, heat and heat engines, refrigeration and heating values

The Relationship between Teachers' Attutudes Towards Some Testing Guideline Items and Some Variables (English Abstract)
Abdulrahman S. Altrairy 123

Towards a New Arabic Science Education Strategy (English Abstract)
Yacoub Nashwan 147

Museums and Their Role in Education (English Abstract)
Abdul Rahman I. Al-Shaer 158

Teaching Composition: A Comparison between Conventional and Functional Subjects (English Abstract)
Ali A. Madkour 190

Some Considerations and Problems Which Meet the Planner of Adult Education and Erradication of Illiteracy Programs in Developing Countries (English Abstract)
Abdulrahman S. Al-Hamidi 214

Shortcomings of Arab Education in Achieving Social Economic Development (English Abstract)
Mostafa Mohamed Metwally 235

Saudi Arabian General High School Programs: Their Development, Problems and Suggestions to Improve Them (English Abstract)
Abdul-Aziz H. Al-Bata 266

An Evaluation of the Educational Research Centers in the Member States of the Gulf Cooperation Council (English Abstract)
Mohammed Ahmed Al-Rasheed 292

Educational Studies: J.Coll.Educ., King Saud Univ., Vol. 5, pp. 1-24 Eng., 1-292 Ar. (A.H. 1408/1988)

Contents

English Section

Page

A Learning Package on Energy
Soliman Mohammed Al-Jabr 1

The Relation Between Training and Ability of Fast Reading in Accordance with Subject Matter
S.S. Kurnas 19

Arabic Section

The Importance of Identifying the Handicapped for Improving Provision of Services (English Abstract)
Abdullah I. Hamdan 15

Polynomials in High School Curricula (English Abstract)
Saleh Al-Gwaiz 28

Adult Basic Education In-Service Training Programs (English Abstract)
Abdulaziz Alsunbul 54

New Impressions on Some Selected Contemporary Pieces of Ceramics (English Abstract)
A.H. El Dawakhly 71

Position of the College of Education-King Saud University- and Description of Its Students (English Abstract)
Abdullah A. Makoshi 99

Editorial Board

Dr. Sir El Khatem Osman Ali	Associate Professor (Editor-in-Chief)
Dr. Abdul Aziz A. Al Babtain	Associate Professor of Education
Dr. Abdul Aziz Al Ageili	Assistant Professor of Media and Educational Technology
Dr. Abdul Rahman S. Al Trairy	Assistant Professor of Psychology

College of Education - King Saud University

KING SAUD UNIVERSITY PRESS

Educational Studies: J.Coll.Educ., King Saud Univ., Vol. 5, pp. 1-24 Eng., 1-292 Ar. (A.H. 1408/1988)

Educational Studies

JOURNAL OF THE COLLEGE OF EDUCATION

KING SAUD UNIVERSITY

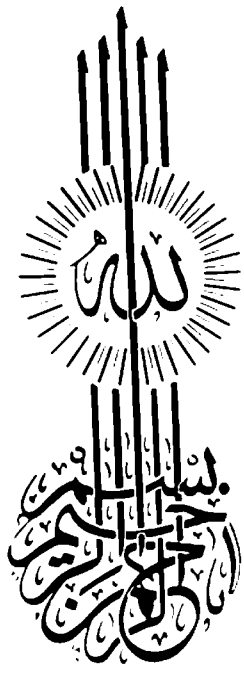
VOLUME

5

A.H. 1408

1988

Published by: **University Libraries, King Saud University**
P.O.Box 22480, Riyadh 11495, Saudi Arabia


بسم الله الرحمن الرحيم

Educational Studies

JOURNAL OF THE COLLEGE OF EDUCATION
KING SAUD UNIVERSITY

An academic periodical issued by the College of Education, King Saud University, and published by University Libraries, King Saud University.

The Editorial Board will consider for publication original articles, studies and research reports in the fields of Education and Psychology.

Publication in *Educational Studies* is not confined to King Saud University staff members. Published works in this journal should be characterized by innovation and originality.

Publications that are submitted to this journal should not be resubmitted to any other journal unless a written permission is obtained from the Editorial Board.

Articles should be submitted in triplicate, type-written double spaced and on one side only of paper of A4 size along with Arabic and English abstracts of not more than 200 words each.

The author is responsible for checking proofs against the original MS. It is not permissable to make any alterations. The proofs should be returned to the editor within 48 hours.

The author will be given 40 reprints of his article free of charge.

Correspondence:

All MSS should be addressed to the Editor-in-Chief, College of Education, King Saud University, P. O. Box 2458, Riyadh 11451, Saudi Arabia.

Frequency: Annual

Annual Subscription:

S. R. 10

$ 5 (including postage)

Subscription & Exchange:

University Libraries, King Saud University, P. O. Box 22480, Riyadh 11495, Saudi Arabia.

Educational Studies: J. Coll. Educ., King Saud Univ., Vol. 5, pp. 1-292 Ar., pp. 1-24 Eng. (A.H. 1408/1988)

Educational Studies

Journal of the College of Education

King Saud University

Volume 5
A.H. 1408
(1988)

Published by: **King Saud University Libraries, Riyadh**