



# شُؤون اجتماعية

العدد الثالث والعشرون - السنة السادسة - خريف - ١٩٨٩ م - ١٤١٠ هـ

## عدد خاص عن التعليم

- الأدوار النمطية لكل من الرجل والمرأة في الكتب المدرسية  
د. أحمد طاهر حسين وآخرون
- الخصائص العامة للدارسين الكبار ومضامينها التعليمية  
د. فخرو رشيد خضر
- دراسة تقويمية لتجربة الفصول المميزة (فصول التلاميذ المختلفين دراسيا)  
في مدارس منطقة العين التعليمية
- سمات الشخصية الالزمة للتدريس لدى معلمي المرحلة الابتدائية الدنيا  
د. كاظم ولي آغا
- دراسة مقارنة لتحصيل الطلاب والطالبات في الشهادة الإعدادية والثانوية  
في دولة الإمارات العربية المتحدة
- المشكلات السلوكية لأطفال الرياض في الكويت وطرق التعامل معها  
د. محمد عوده

تصدر عن جمعية الاجتماعيين



# شُوَّهُونْ اِجْتِمَاعِيَّة

## ثمن العدد

### الاشتراكات

#### للأفراد سنوياً

في الامارات ٢٥ درهم  
في الوطن العربي ١٠ دولار  
في الخارج ١٥ دولار

#### للمؤسسات سنوياً

في الامارات ١٠٠ درهم  
في الخارج ٤٠ دولار

#### الموزع

مؤسسة البيان للصحافة والطباعة والنشر



ص. ب ٢٧١ - هاتف : ٣٣٣٣٣٣٣

دبي - ٤٠.٠ د.هـ

الامارات	٥ دراهم
البحرين	٥٠٠ فلس
الكويت	٥٠٠ فلس
قطر	٥ ريالات
السعودية	٥ ريالات
عمان	نصف ريال
اليمن الشمالي	٥ ريالات
اليمن الجنوبي	٣٠٠ فلس
العراق	٥٠٠ فلس
ج. د. ع	٥٠ قرشاً
لبنان	١٥ ليرة
سوريا	١٠ ليرات
السودان	٣٠٠ مليم
ليبيا	٤٠ قرشاً
الجزائر	٥ دنانير
تونس	٥٠٠ مليم
المغرب	٥ دراهم

# شُوَّهُون اجتِماعِيَّة

مَحْلَةُ فَصْلِيَّةٍ مَحْكَمَةٍ تَعْنِي بِالدِّرَاسَاتِ الْإِنْسَانِيَّةِ

جَمْعِيَّةُ الْإِجْتِمَاعِيِّينَ

الدُّكْتُورُ عَبْدُالخَالِقِ عَبْدِاللَّهِ

رَاشِدُ مُحَمَّدِ رَاشِدٍ التَّحْرِيرِ

الْهَيْئَةُ الْإِسْتَشَارِيَّةُ

د. باهر محمد عتم

د. شفيقة عباس

د. عبدالوهاب خياط

د. علي الشرهان

د. فوزية العلي

د. محمد حور

د. محمد المطوع

د. موزة غباش

جَمْعِيَّةُ الْإِجْتِمَاعِيِّينَ

الْهَيْئَةُ الْإِسْتَشَارِيَّةُ

بلال محمد بلال

طه حسين حسن

محمد كامل المعيني

جَمْعِيَّةُ الْإِجْتِمَاعِيِّينَ

الْأَمَارَاتُ الْعَرَبِيَّةُ الْمُتَّحِدَةُ (الشَّارِقَةُ) هَاتِفٌ ٥٤٨٦١٣

ص. ب ٣٧٤٥

## ● الافتتاحية :

١ - هموم التعليم في الإمارات

## ● بحوث ودراسات :

٣ - الأدوار النمطية لكل من الرجل والمرأة في الكتب المدرسية

د. أحمد طاهر حسنين      د. إحسان زكي عبد الغفار

د. أحمد حسن حنوره      د. ماهر محمد أبو هلال

٢ - الخصائص العامة للدارسين الكبار ومضامينها التعليمية

د. فخرو رشيد خضر

٣ - دراسة تقويمية لتجربة الفصول المميزة (فصل التلاميذ المتخلفين

دراسيما) في مدارس منطقة العين التعليمية

د. فيصل محمد خير الزراد

٤ - سمات الشخصية الالزمة للتدريس لدى معلمي المرحلة الابتدائية

الدنيا

د. كاظم ملي آغا

٥ - دراسة مقارنة لتحصيل الطلاب والطالبات في الشهادة الإعدادية

والثانوية في دولة الإمارات العربية المتحدة

د. ماهر محمد أبو هلال      د. صلاح عبد الحميد مصطفى

٦ - المشكلات السلوكية لأطفال الرياض في الكويت وطرق التعامل

معها

د. محمد عوده

## ● آراء وأفكار

١٨٣ - التعليم المستمر ومتطلبات العصر

د. إبراهيم محمد خليفة

## ● عروض الكتب

١٩١ - دراسة واقع التعليم العالي المتوسط

سالم محمد حسن

١٩٧ - تطور التعليم في الإمارات العربية المتحدة

د. فيصل مسمار

## ● تقارير وندوات ومؤتمرات :

٢٠١ - ندوة التعددية في الوطن العربي

د. سعيد عبد الله حارب

● التقرير الختامي لمؤتمر رابطة المرأة الدولية للسلام :

أ. شيخة الجابری

د. موزة غباش

## هموم التعليم في الإمارات

بدأ التعليم النظامي في الإمارات بداية موفقة وقوية، وأظهرت الدولة الاتحابية اهتماماً عميقاً وخاصاً بالتعليم ووضعته على رأس قائمة أولوياتها الوطنية والتنموية، وقد حقق التعليم خلال عمره الزمني القصير نسبياً إنجازات ومكاسب واضحة تؤكدها جميع المؤشرات والبيانات الحيوية المتوفرة. لكن رغم هذه البدايات الإيجابية فإن التعليم في الإمارات أصبح خلال النصف الأول من الثمانينيات بانتكاسة نوعية حادة شملت كافة نواحي التعليم وبخاصة مناهجه ومضمونه وأهدافه المجتمعية والتنموية المستقبلية. لقد روجت الانتكاسة لمعارف قديمة وتعليمات تقليدية تكرس التخلف وتعارض مع روح الابتكار العلمي والتجديد الحضاري. وقد أعادت هذه الانتكاسة توجيه التعليم ليصبح تعليماً نصياً ومنغلاً يغرس مفاهيم عتيقة وجامدة وغير منسجمة مع تطلعات مجتمع الإمارات المعاصر واحتياجات هذا العصر.

لذلك كان لابد من وقفة ومراجعة مجتمعية عاجلة لإنقاذ التعليم والمجتمع ووقف ما أصابه من تدهور وانحراف والدعوة إلى تطوير المناهج والمقررات وصياغة أهداف تربوية منسجمة مع التطلعات العصرية والتنموية والوحدوية لمجتمع الإمارات المعاصر. ولقد تم بالفعل وخلال السنوات القليلة الماضية اتخاذ قرارات حاسمة لابعاد التعليم عن الانغلاق والتزمت والتطرف والعمل على تأصيل التفكير العلمي في التعليم وتأصيل التنشئة الوطنية وتعزيز القيم العصرية وغرس حب الابتكار والافتتاح الإيجابي على العالم وعلى الحضارات والفلسفات المعاصرة.

لقد جاء مشروع تطوير التعليم في الإمارات متأخراً نسبياً وذلك قياساً بخطوات التطوير القائمة في دول العالم. كما أنه جاء متأخراً قياساً بعمق الانحراف الذي أصاب التعليم والمؤسف أن مشروع تطوير التعليم مازال يتقدم ببطء شديد ويتسم بالتردد ولا يتنااسب مع حجم المشكلات القائمة في الميدان وفي النظام التعليمي عموماً ولا يتنااسب مع الطموح المجتمعي العام الذي يرى ضرورة الإسراع في خطوات التطوير.

وانطلاقاً من هذه الحقائق وبناء على فهم عميق لأهمية دور التعليم وفي محاولة متعددة لإعادة الحيوية لمشروع تطوير التعليم وإبقائه على رأس قائمة الأولويات الوطنية في المرحلة التاريخية الراهنة، تم تخصيص هذا العدد بأكمله من مجلة «شؤون اجتماعية» لموضوع التعليم. إن صدور هذا العدد يتزامن مع بدء عام دراسي جديد، كما أنه يتزامن مع وصول خطوات التطوير في وزارة التربية والتعليم إلى المرحلة الحرجة. وكذلك يأتي صدور هذا العدد الخاص حول التعليم في وقت يزداد فيه اهتمام الدولة بتخريج دفعات جديدة ومتالية

من المدرسین والمدرسات من المواطنین ويتم فيه فتح باب التعليم في الانتساب الموجه بجامعة الإمارات. وأخيراً يأتي صدور هذا العدد من مجلة شؤون اجتماعية مع بدء وزارة التربية والتعليم بمشروع محو الأمية في دولة الإمارات مع حلول عام ٢٠٠٠، هذا العدد من المجلة يأتي ليواكب جميع هذه التطورات والمناسبات ولیضع بين يدي القيادات التعليمية دراسات وبحوثاً متميزة تتضمن نتائج وتوصيات تهدف إلى ترشيد القرارات التربوية والسياسات التعليمية.

يتضمن هذا العدد من مجلة شؤون اجتماعية موضوعات تربوية وتعلیمية متنوعة ومتکاملة. فهناك دراسة عن المشکلات السلوكية لأطفال الرياض ودراسات عن الخصائص العامة للدارسين الكبار توضح المعاير والأساليب العلمية للتعامل مع هذا النوع من التدريس. ثم هناك دراسة تتناول التربية الخاصة وتحاول تقويم تجربة فصول التلاميذ المتخلفين دراسياً، ويأتي نشر هذه الدراسة في وقت يزداد فيه تفاقم مشكلة التخلف الدراسي في الإمارات. كما يتضمن العدد دراسة ميدانية تحاول فهم العلاقة بين تحصيل التلاميذ في المرحلة الإعدادية وأثره على التحصيل الدراسي في الشهادة الثانوية في المواد العلمية والأدبية كافة، وقد أظهرت هذه الدراسة وجود علاقة قوية بينهما كما أكدت على ظاهرة تفوق الطالبات على الطلاب عموماً في جميع المراحل والمواد وكذلك في المعدل العام.

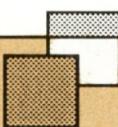
ثم هناك دراسة تحليلية لكتب اللغة العربية في التعليم الأساسي تؤكد الفرضية القائلة أن الولد يشغل حيزاً كبيراً وأنه المحور في المجال الدراسي وأسماء الذكور تطغى في الكتب الدراسية، بل إن المنهج والكتب والمدرسة تسخر جميماً لخدمة الطالب المذكر. من هنا تدعو هذه الدراسة إلى كسر جميع أشكال الأدوار النمطية لكل من الرجل والمرأة وإحداث توازن في المناهج والكتب المدرسية.

وأخيراً هناك دراسة حول سمات شخصية المعلمين والمعلمات والصفات الشخصية والاجتماعية والمهنية التي تتطلبها مهنة التدريس واختلاف هذه الصفات بين الذكور والإإناث والأسباب التي تدفع إلى تفضيل الإناث على الذكور في التعليم الابتدائي الأساسي.

هذه الدراسات بالإضافة إلى الموضوعات الأخرى في هذا العدد المتعلقة بالتعليم نقدمها للمهتمين والمعنيين بالتعليم في الإمارات، ولا شك أن هذه البحوث والدراسات تشكل إضافة معرفية مهمة ومساهمات بحثية متميزة ستغيرني المكتبات وتسد فراغاً في الأدبیات والمؤلفات العلمية حول التعليم في الإمارات. لذلك نأمل أن تساهم هذه الدراسات في توضیح طبيعة المشکلات وسبل مواجهتها مواجهة علمية. كما نأمل أن يساهم هذا العدد من مجلة شؤون اجتماعية في تعزيز مسيرة تطوير التعليم في الإمارات والبحث عن نظام تعليمي بديل يلبي الاحتیاجات التنموية والمستقبلية لمجتمع الإمارات.

## شئون اجتماعية

بحوث ودراسات



**\* الأدوار النمطية لكل من الرجل والمرأة  
في الكتب المدرسية  
بدولة الإمارات العربية المتحدة  
(تحليل المضمون)**

إعداد

د. أحمد طاهر حسنين  
د. إحسان زكي عبدالغفار  
د. أحمد حسن حنورة  
د. ماهر محمد أبوهلال

هدف هذه الورقة هو الكشف عن الأدوار النمطية لكل من الرجل والمرأة، وذلك من خلال تحليل كتب اللغة العربية والعلوم للمرحلة الابتدائية من التعليم الأساسي، وأيضاً تحليل أدب الأطفال المصاحب لهذه المرحلة، في دولة الإمارات العربية المتحدة\*\*.

يأتي هذا التحليل على غرار سلسلة من الدراسات كانت قد ساهمت فيها، أو دعت إليها منظمة أليونسكو، إيماناً منها بحتمية وجود هوية عادلة لكل من الجنسين، وبالتالي البحث عن طرق أفضل للحياة، والتغيير نحو الأحسن.

\* بحث مقدم إلى حلقة «إزالة آثار النماذج النمطية للدور الرجل والمرأة في أدب الأطفال والكتب المدرسية» المنعقد بجامعة الإمارات العربية المتحدة في الفترة ٢٦ - ٣٠ مارس ١٩٨٩.

\*\* لم يتضمن البحث المنشور في مجلة شؤون اجتماعية القسم الخاص بأدب الأطفال واقتصر فقط على ما تعلق من البحث بالكتب المدرسية حيث أن العدد خاص بالتعليم.

لقد ظن - وهذا حق - أن التعليم والتمرين يجب أن يساهما في تغيير الموقف، والتخلّي عن التقاليد المتوارثة لأدوار النساء والرجال والبحث على ابتكار صورة جديدة أكثر إيجابية، لمشاركة المرأة ضمن العائلة وفي الحياة الاجتماعية وال العامة.

وفي هذا الإطار يجئ كتاب السيدة/أندريله ميشيل Andrée Michel «لا للنماذج في أدوار المرأة والرجل: إزالة الجنسانية من أدب الأطفال والكتب المدرسية» حصيلة دراسات دولية أجريت في سبعة بلدان هي: الصين، فرنسا، الكويت، النرويج، بيرو، أوكرانيا، زامبيا(٢).

وتجيء حلقتنا هذه فرصة سانحة لتجريب البحث في دولة الإمارات العربية المتحدة، لتكون بذلك في عداد المهتمين بهذه القضية على الصعيد الدولي.

نسجل هذا لنثبت أن «الفرضية»، التي يطرحها هذا البحث ليست جديدة، وهي أن صفات الذكور والإإناث غالباً ما ترد في الكتب المدرسية وأدب الأطفال بطريقة نمطية تقليدية تعطي الرجل دائماً كل المسؤولية، وترفعه على الدوام ليكون الجنس المميز، أو ليحتل «نموذج العظمة»(٣). على حين تحفظ المرأة بأدوار محدودة، لا تتعدى جدران المطبخ والبيت، حتى في اللعب، ينص أحياناً على تمييز ميول البنات عن الأولاد، بل ويطلب ترسیخ هذا التمييز في أذهان التلاميذ.

في هذه الورقة، كشف عن هذه الفرضية، ومحاولة لاستجلاء أبعادها، وينبغي أن نشير هنا إلى عوامل التحليل في هذا البحث - رغم الاستفادة من الجهود السابقة في الميدان - قد جاءت وهي مستمدّة أصلًاً من طبيعة المادة قيد التحليل.

ولهذا، فقد جاء عرض المادة هنا في حلقتين رئيسيتين:

**اللوحة الأولى:** تأتي لتشمل تحليل مضمون كتب اللغة العربية (أساساً كتب القراءة) للصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية (من الصف الأول وحتى الصف الثالث)(٤).

لهذا الفصل ما يبرره من واقع الكتب المدرسية نفسها، إذ يعتبر الصف الرابع وما بعده «مرحلة متأخرة» كما يشير إلى ذلك دليل المعلم(٥).

**اللوحة الثانية:** تكمل تحليل المضمون للصفوف الثلاثة التالية (من الرابع وحتى السادس الابتدائي)، ويلحق بذلك استكمال الظاهرة كما تبدو في كتب العلوم (من الرابع وحتى السادس).

عرض الموضوع على هذا النحو إنما هو نابع من إجراء الدراسة نفسها، حيث تم توزيع المادة على بعض المهتمين من أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية والأدب (جامعة الإمارات العربية المتحدة) قاموا بعقد عدد من الاجتماعات واللقاءات لمناقشة الموضوع، وبحث أجدى السبل لاستخلاص مادة الدراسة من الكتب، وكذا للاتفاق على وحدة (أو وحدات) تحليل مناسبة، وبعد أن تم جمع المادة، وإعادة تنظيم بطاقات البحث وترتيبها ووضعها في صورة بحث، روعي في الصياغة أن تجيء لتصف المحتوى المدروس وصفا تسجيلياً أميناً دون تزييد أو نقصان. كان ذلك بهدف المساهمة في إيجاد نوع من التصور الواضح للظاهرة، واستكشاف حجمها الحقيقي، في مرحلة تعليمية وعمرية خاصة بدولة الإمارات العربية المتحدة.

وإذا كان لنا أن نضيف شيئاً هنا، فهو أن هذه الدراسة رغم التزامها الدقة والموضوعية، لا تدعى أنها قاربت - بقدر ما نقول - حلقت فقط حول الموضوع، من خلال طرح «تصور» قد يعين في المستقبل على تعميق الخط التحليلي واستكماله لبقية الكتب والمواد الأدبية الأخرى - سواء في مرحلة سابقة أو تالية للفترة التي هي قيد الدراسة الحالية، حتى إذا تجمع كل هذا يصبح ممكناً - في المستقبل - تقييم هذه الظاهرة تقييمًا موضوعياً وهادئاً، تجيء نتائجه موثقة ما أمكن بعوامل: المصداقية، والثبات، والواقعية بل إن هذه الدراسة كذلك - بعد التقييم وليس قبله - قد تصلح أساساً لدراسة الظاهرة دراسة مقارنة في بقية المجتمعات العربية الأخرى، أو غيرها من بلدان العالم.

المنهج إذاً وصفي تحليلي، يقف عند حدود الظاهرة كما تتجلى في شريحة من شرائح الواقع بمحوريه: التعليمي المقنن، والثقافي بوجه عام.

### **أولاً - تحليل كتب القراءة للمرحلة الابتدائية الأولى (الصفوف: الأول، الثاني، والثالث)\***

يجيء تحليل هذا الجزء ذا شقين: كمٍي هدفه إحصاء النماذج الجنسوية، ونوعي يستمد ثباته من معامل التكرار، وهو يصنف الجزئيات على أساس من دورانها وشيوعها: الأكثر أولاً، فالقليل ثم الأقل.

نعرف بداية بعده من الصعوبات التي واجهتنا أولاً ونحن نجمع المادة، وثانياً ونحن نحاول ترتيبها.

\* د. أحمد طاهر حسنين.

وفي الحالتين، لم يكن الأمر سهلا دائمًا في عملية الحصر، وقد حاولنا جهدنا أن نقترب كثيراً من الدقة، ومع هذا فقد حدث بعض التخلخل في الإحصاء الكمي، ربما يكون مرد أنه ثمة عدداً من التدريبات في كتب هذه المرحلة، هدفها «ملء الفراغ» ومساحة الفراغ كانت متروكة أحياناً ليملأها نموذج المرأة، وفي أحياناً ليملأها الرجل – ولا تتعجل النتائج فنقول إن هذا أول ملحوظ للجنسوية.

كذلك فإن الغيم الذي ظلل بعض الصور، بما لا تتضح معه نوعية الأشخاص وعما إذا كانوا ذكوراً أو إناثاً قد فرض نوعاً من غموض الرؤية، ولم يكن هناك من حل سوى التخمين طريقاً يوصل مثلاً إلى أن قائد السيارة – رغم غموض صورته – كان رجلاً وليس امرأة، وذلك في إطار الجو العام للنص.

نظراً لأن بعض النصوص قد كتبت عن أشياء لا عن أنساب، فقد فرض ذلك عمليتين متضادتين في آن واحد: احتساب هذه الأشياء ضمن ما اسميناها بـ «الحيادي» إذا كان الأمر يتعلق بالصور والرسوم أما إذا كان الأمر يتعلق باللغة، فقد جاءت النظرة أشمل لاعتبارين:

أولاً: أنه لا توجد في اللغة العربية أفعال أو ضمائر خاصة، تقتصر على التعبير عن الإنسان دون غيره.

وثانياً: أن اللغة المستخدمة مع غير الإنسان تشكل مع غيرها حصيلة النتاج اللغوي للتلميذ فإذا كانت هذه اللغة تعامل مع حيوان أو طائر أو جماد أو شيء مذكر، فإن الصيغة اللغوية للمذكر تظل طاغية، على نحو ما سنفعله في مرحلة متأخرة من هذه اللوحة. وكما يتضح أكثر في كتب العلوم.

وأيضاً، فقد كان من بين الصعوبات وجود حياثات اجتماعية مؤقتة للنماذج، كأن يشار إلى الشخص المتحدث عنه على أنه «ضيف» أو «راكب» مثلاً، مما لا يرقى إلى مرتبة الأدوار النمطية الأخرى.

أضف إلى هذا، أن بعض الصور جاءت مشتركة، بها رجال ونساء. وقد اضطررنا إلى اعتبارها قسيماً بينهما، ولهذا شملها الإحصاء هنا وهناك.

الصور الحيادية كذلك مثلت نسبة، ولهذا فإن التحليل الكمي كان عليه أن يراعي الدقة في استخراج النسب المثلوية: مرة، نسبة الذكور إلى الإناث، وأخرى نسبة كل منها إلى صور الكتاب ككل، ومن هنا لزم التنويه بأن قراءة النسبة هنا تجيء باعتبارين.

اعتمدت في تحليلي لكتاب الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية، على

الجوانب التي ركزت عليها السيدة أندريه ميشيل، لأنها إلى جانب وفائها بالغرض، تجعّل بعيدة عن التفرع والتشقق، لأنها تحصر التحليل على أربعة جوانب رئيسية هي:

- ١ - النماذج، ويقصد بها حصيلة النوعيات المقدمة لكل من الرجل والمرأة.
  - ب - الأدوار، وهي الأنشطة التي يقوم بها كل منها أو هي أيضاً الحيثيات الملزمة أي إنها تشمل المتحول والثابت معاً.
  - ج - الصور والرسوم التي ترد في مقدمات الدروس أو ثناياها.
  - د - اللغة المستخدمة، ومدى تعبيرها أو درجة طفليتها عند نموذج دون آخر.
- ومع هذا، فقد اجتهدنا قدر الطاقة في تصنيف ما يندرج تحت كل جانب من هذه الجوانب وذلك حسبما أعلنتنا عليه المادة المجموعة.
- ولأننا حريصون في تحليلنا على أن يجيء كمياً ونوعياً في آن واحد، فقد حاولنا تطوير بعض الجداول لخدمة الغرضين معاً.

### أ - النماذج

تشمل النماذج هنا أسماء الذكور والإإناث، وكذلك بعض الحيثيات الملزمة للإنسان كعلاقات القرابة أو مراحل العمل أو بعض الحيثيات الدينية أو القومية، ويلحق بذلك أسماء المهنيين والحرفيين.

- ١ - أسماء الذكور والإإناث (٣٩ اسماء، منها ٢٩ للذكور، ١٠ للإناث، على اختلاف الترداد).

(استبعدنا من هنا كل الأسماء والأعلام التراثية مثل: الحسن والحسين، أبو العلاء، الإمام علي، عمر بن أبي وقاص، أبو قادمة، عدي بن حاتم الطائي، لأن هذه نماذج دينية وأدبية عادة ما تتخذ قدوة من قبل الرجل والمرأة على حد سواء).

لقد اختلف ورود أسماء الذكور والإإناث في كل صف عن الآخر، بعض الأسماء احتفى، وبعضها تكرر، على حين أدخلت أحياناً أسماء جديدة، وسوف نشير إلى كل ذلك في مكانه المناسب من هذا الجدول.

(لاحظ هنا أن الترتيب يجيء حسب نسبة الترداد:)

## بحوث ودراسات

عالية (%)٦٠) متوسطة (%)٣٠) قليلة (%)١٠)

الصف الثالث		الصف الثاني		الصف الاول		نسبة الترداد
إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	
فاطمة هدى	حامد، ناصر، جاسم مع تكرار: خالد	تكرار اسم: هند (من الصف الأول)	سالم، ماجد راشد، خالد طارق، اشرف مع تكرار احمد، سعيد، وعلي	هند	أحمد سعيد	عالية
عائشة	عمر، سعد	— تكرار اسم: نوره من الصف الأول	سامي، حسام، هشام، عماد، أيمن	نوره	حسن حسان علي	متوسطة
حصة —	مصطفى	عفرا، خديجة ، أمل، أمته (كل منها مرة واحدة فقط)	أمجاد، اكرم أسعد	— —	سمير مانع	قليلة

بالنظر إلى الجدول السابق، يلاحظ أن أسماء الذكور الأكثر توارداً يدور معظمها على وزن «فاعل» مثل: سالم، ماجد، راشد، حامد، خالد، ناصر وغيرها. العربي يميل إلى هذه التسميات ربما لما يلمع فيها من إحساس بالقوة نابع من الصيغة اللفظية نفسها، وهذا - في رأيي - يتمشى مع الإطار الذي يرسمه أو يتوصمه الرجل العربي لأبنائه الذكور.

أما بالنسبة لأسماء الإناث، فيتردد معظمها من الأسماء التراثية الإسلامية والعربية ولذلك نجد اسم فاطمة «يحتل أعلى نسبة يليه اسم عائشة» بالإضافة إلى أسماء: هند، هدى، ثم نوره، وحصة.

قد تقترح لنا هذه الملاحظة أن تعالج هذه النقطة ببحث ميداني في المستقبل، نتخل فيه سر حظوة بعض الأسماء: مذكورة أو مؤمنة في جيل أو منطقة بعينها.

## بحوث ودراسات

ولكن الذي يرتبط ب موضوعنا أكثر هو أن مجئ أسماء الذكور على هذا النحو الطاغي مقابل أسماء الإناث إنما هو ملهم من ملامح الجنسية حيث تجيء النصوص المتحورة حول هذه الأسماء لتعكس أنشطتها بدرجة كبيرة.

٢ - حياثيات أسرية: ونرتيبها هنا حسب ورودها في الكتب.

الصف الثالث		الصف الثاني		الصف الأول		نسبة الترداد
إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	
أم (أمهات)	أب ابن	أم	أب (والد) اخ	أم	أب (والد)	عالية
	جد	اخت	عم خال والدان	اخت	والدان والسدين	متوسطة
		زوجة جدة ابنة خال	جد ابن عم			قليلة

٣ - مراحل عمرية:

الصف الثالث		الصف الثاني		الصف الأول		نسبة الترداد
إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	
رجل فتى (فتية) (فتیان)			طفل (أطفال) غلام			عالية
فتاة امرأة	غلام شيخ	فتاة	شاب			متوسطة
	طفل (أطفال)			طفلة		قليلة

## بحوث ودراسات

واضح هنا أيضاً أن الذكور يحظون بتقدير في الكم، حيث تجيء نسبة تردادهم أكثر، وفي الدرجة العمرية أيضاً، حيث تتناول هذه الكتب الثلاثة مراحل الإنسان (الرجل): طفلاً، وغلاماً، وفتى، وشاباً ورجالاً، وشيخاً، حين لا يرد في جانب الإناث، إلا كلمتان: فتاة، وإمرأة بنسبة متوسطة.

اللافت للنظر حقاً هو خلو كتاب الصف الأول من أية إشارات قد يمكن تصنفيها تحت هذه الحيثية، إذا استثنينا ورود كلمة «طفلة» بنسبة قليلة جداً.

### ٤ - حيثيات دينية واجتماعية:

الصف الثالث		الصف الثاني		الصف الأول		نسبة الترداد
إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	
(مسلمون) عربي (عرب)			مسلم عربي	مسلمة	مسلم	عالية
						متوسطة
شاعر (شعراء)			إمام			قليلة

كما هو موضح من الجدول ، نرى أنه في غياب إظهار مثل هذه الحيثيات بدرجة كافية في جانب الإناث، يظل الذكور أيضاً مسيطرين حتى في هذه الناحية. قد يقال إن كلمة «مسلم» تطلق ويراد بها الرجل والمرأة على السواء، ولكن اذا جاز هذا مع تلك الكلمة، فإن غيرها قد لا يسمح بمثل هذه العمومية في الدلالة. ومعنى هذا أن بلورة حيثية المرأة في تلك الناحية ما يزال في حاجة إلى الاهتمام.

**٥ – أسماء مهنيين أو حرفين:**

الصف الثالث		الصف الثاني		الصف الأول		نسبة الترداد
إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	
معلم، تلميذة خبير سائق		معلم، تلميذ بحار، قائد		معلم، تلميذة سائق، زارع (مزارع)		عالية
تلميذة (تلميذات)	تاجر، موظف بطل		عامل، جندي			متوسطة
	عمال		نجار، حداد بقال			قليلة

وأوضح من هذا الجدول أنه لا وجه للمقارنة، إذ يسيطر الذكور على الأنشطة التعليمية والاقتصادية (تجارية وزراعية وصناعية) بل وصحية ورياضية، وذلك من خلال مسمياتهم الواردة في كتب الصفوف الثلاثة مما يشهد بتفوقهم. أما الإناث فليست فيهن كما نرى في الجدول إلا تلميذة ومعلمة، وبنسبة متوسطة في مرات التكرار.

**ب – الأنشطة والأدوار**

إن كان لابد من إيجاد فرق هنا بين النشاط والأدوار، فهو الفرق بين المؤقت والمستمر نسبياً. نقول هذا مع اعترافنا بأن الخط الفاصل بينهما رفيع. بعيداً عن الإحصاءات هذه المرة، نعرض للأنشطة والأدوار لكل من الذكور والإثاث على حدة.

فبالنسبة لأنشطة الذكور وأدوارهم، نجد أن الولد هو المحور، أو هو الذي يحتل «نموذج العظمة والتقوّق» على نحو ما أشرنا من قبل.

## **بحوث ودراسات**

وتتوزع أنشطته وأدواره على مجالات متعددة، حاولنا تجميعها فيما يلي:  
**في المجال المدرسي:**

نشاط التلميذ في تحصيل العلم وحرصه عليه، وفي سبيل ذلك فهو يبدو دائماً مشغولاً بأداء واجباته الدراسية سواء داخل الصف حين يحبي على أستاذة المعلم دون تردد أو خجل، أو خارج الصف حين يبدو قارئاً أو كاتباً أو مردداً للاناشيد الوطنية والقومية التي تجيء وكأنها ألفت أصلاً للولد وليس للبنت.

كذلك فالللميذ دائماً يبدو مهتماً بصحته ونظافة جسمه وملبسه وتنظيف أسنانه.

**في مجال العبادة:**

يبدو التلميذ حريصاً على الوضوء والصلوة، وهو يصلِّي مع زملائه وخلف معلمهم والأولاد الذكور هم وحدهم الذين يذهبون إلى المسجد لأداء صلاة الجمعة.

وقد يتصل بهذا أن التلميذ دائماً هو المحور في تعلم آداب السلوك، وهو - لا غيره - الذي يتيح له أن يساعد بعض المكفوفين على عبور الشارع.

**في مجال الأنشطة الرياضية والرحلات والهوايات:**

الولد مع زميله يستعدان أو يقومان فعلاً بالسباحة والغوص في الماء. والصبيان فقط هم الذين يلعبون الكرة، والولد هو الذي يتنزه مع أسرته خارج المنزل، أو يذهب في رحلة لزيارة متحف أو حديقة الحيوان، أو قد يذهب في نزهة إلى شاطئه. حتى اللعب، ينص على أنه خاص بالولد، وأنه بميوله يتمايز - كما أشرنا من قبل - عن ميول البنات(٦). فإذا لعب، لعب بصاروخ أو قطار أو سيارة. الولد حريص على ممارسة هواية صيد السمك، وهو وحده الذي يذهب إلى السوق لشراء متطلبات الأسرة.

كذلك فإن الولد - وليس البنت - هو الذي يقوم بأعمال بطولية فذة، فمرة يحاول انقاذ مركب يشرف على الغرق، ومرة أخرى نجده رغم صغر سنِه، يصر على الاشتراك في الحرب ومجابهة الأعداء.

حتى في استقبال الضيوف، الولد وحده هو الذي يسمح له بمقابلتهم والتحدث إليهم.

## في مجال اكتساب الخبرات:

نجد عنانية الآب والأم تتجه أكثر نحو الصبي، وبطريقة قد تلمح فيها نوعاً - لا أقول الاضطهاد - ولكن من الإهمال للبنت - ذلك واضح منذ كتاب الصف الأول، حيث تظهر الأم وهي تهتم بالولد أكثر في تناول إفطاره، وتجهيزه للذهاب إلى مدرسته، ولا تفعل مثل هذا مع البنت.

كذلك فإن الآب يصطحب الولد إلى السوق، ويدربه على كيفية انتقاء السمك الطازج، كما يزوده بالعديد من المعرف العامة.

حتى النصائح الطبية جميعها، نجدها موجهة إلى الولد، هل على افتراض شمولها البنت أيضاً... سؤال مفتوح.

أما بالنسبة للإناث، فتقتصر أنشطة البنت على أمور أساسية، وأخرى ترفيهية. الأساسية تتمثل في القيام بالواجبات البيتية اليومية، وذلك إذ تظهر الأم وهي تحمل الطعام والشراب إلى المائدة أو تقوم في الرحلة بإعداد الطعام، أو تجلس إلى جوار ابنته المريضة لتطيببها إلى جانب القيام بأداء الصلوات مع بناتها.

أما في الأمور الترفيهية، فيتوزع نشاط البنت على اللعب بدمية أو لبس حذاء أمها الكبير عليها (وأتساءل عما إذا كانت هذه ارهاصة يضعها كتاب الصف الأول الابتدائي لما ستكون عليه البنت مستقبلاً نمطاً مكرراً لدور الأم الحالي؟) حتى إذا اتيحت للبنت فرصة التنزه على الشاطئ، فإن لعبتها المفضلة هي أن تملأ دلوها بالماء، وإذا كانت في مدينة الألعاب، فليس لها من لعبة إلا إمساكها بالبالونات، أو تقليل الولد في صعود درجات إحدى اللعبات.

ومن الأمور الترفيهية للبنت أيضاً، رغبتها في الاستماع إلى ما تقصه عليها جدتها من حكايات وإذا زارت المدينة فليس لها من نقاش سوى المقارنة بين المدينة والقرية، وفي النهاية تفضيل القرية على المدينة.

مرة واحدة فقط، تظهر عائشة في كتاب الصف الثالث على أنها التلميذة المجتهدة.

كل هذا يجعلنا نسجل في هذا الصدد أن دور الإناث يجيء مختلفاً تماماً عن الذكور، ويقتصر دورهن كمارأينا على:

القيام بالواجبات المنزلية اليومية من إعداد الطعام وتنظيف البيت ورعاية الأطفال أو رعاية الولد بوجه خاص، وكذلك قص الحكايات أو الاستماع إليها، مع تسجيل الملاحظات واجترار الذكريات كل ذلك بالطبع إلى جانب إظهار الأم في

حالات السهر والحمل والإرضاع وتطبيق ابنتها والتعب دائمًا من أجل الأسرة كلها.

لأن دورا مشتركا هنا إلا في الصلاة، حيث يحافظ الولد مع أبيه على أداء الصلوات والجمعة والجماعة، كما تحافظ الأم على أداء الصلاة جماعة مع ابنتيها.

## جـ - الصور

من بين الأسس السيكولوجية التي يقوم عليها الكتاب المدرسي، أن تكون رسومه الإيضاخية متوازنة من حيث الكم والكيف، بمعنى أنها توزع في الكتاب على نحو يثير التفكير والانتباه والتأثير في مستوى أكبر عدد من التلاميذ(٧).

فإذا كان ذلك هو الحال، فإن أهمية الصور في ضوء ارتباطها بفكرة الجنسانية تتضاعف وتستحق وقفة.

في الجدول التالي، نورد إحصاء للصور في كتب الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية، مع ملاحظة أننا أضفنا الصور المشتركة (التي بها ذكر وإناث): مرة إلى الذكور ومرة إلى الإناث ليكون الإحصاء عادلاً ودقيقاً.

الصف	مجموع الصور الحياتية	مجموع الصور	الصور المشتركة	صور الذكور مضافة إليها المشتركة	صور الإناث مضافة إليها المشتركة	نسبة صور الذكور إلى صور الإناث	النسبة المئوية المثلثة
الأول	١٨٢	٩٦	٦	$٦+٢٠ = ٢٦$	$٦ + ١٨ = ٢٤$	٢٤ : ٢٦	٦٠٪ / ذكور ٤٠٪ / إناث
الثاني	٣٢	١٥	٢	$٢+١٤ = ١٧$	$٢ = ٢+-$	٢ : ١٧	٨٥٪ / ذكور ١٥٪ / إناث
الثالث	٥١	٢٠	٢	$٢+٢٠ = ٢٢$	$٢ = ٢+٠$	٧ : ٢٢	٨٥,٨٪ / ذكور ٢٤,٢٪ / إناث
المجموع	٢٦٦	١٢١	١١	٧٥	٣٤	٢٤ : ٧٥	٦٨,٨٪ / ذكور ٣١,٢٪ / إناث

## د - اللغة

مراجعة المادة اللغوية في الصنوف الثلاثة، والنظر إليها في علاقتها بفكرة الجنسوية، نرى أن نورد عرضاً تحليلياً لكل كتاب على حدة.

في كتاب الصف الأول الابتدائي: يجيء البناء اللغوي متمركزاً حول تقديم «الألفباء» والتدريب عليها، ومن هنا نجد الكتاب حاوياً للعديد من التعليمات التي ترد جميعها بصيغة المذكر، وذلك مثل:

أقرأ - صل بالصورة أو بالجملة أو بالكلمة - أقرأ ولاحظ - أكمل بالكلمة المناسبة - دل على الحرف - أقرأ وميز - ضع علامة ✓ أو علامة ✗ أو علامة ✗ ✗ أو علامة ✗ ✗ ✗ أو علامة ✗ ✗ ✗ ✗ كل جملة - ضع خطأ تحت - هات أسماء للصور - ضع حرف كذا (أو أضف حرف كذا) - حل وأقرأ - رتب الكلمات في جمل - اذكر الحرف الناقص - ركب جملة من الكلمات وأقرأ - صل بالقطع وركب كلمات - أجب أو أكمل شفويًا.

وكلاها كما نرى تتوجه للتلميذ (الولد) على افتراض أن (البنت) تدخل في ذلك تبعاً، ولهذا فلم تأت آية صيغة لتخاطب البنت.

أكثر من هذا، الكتاب كله لم يستخدم ضميري: هو، هي، ولا ضميري: أنت، أنت. ولعل وراء ذلك سبباً في المحافظة على إعطاء صيغة واحدة هي أنا وهي التي يستوى عندها صيغ الفعل على نسق واحد دون تغير يذكر سواء مع المذكر أو المؤنث، سواء كان الفعل ماضياً أو مضارعاً.

لا يوجد في الكتاب كله صفات تقابل بين المذكر والمؤنث إلا صفتان هما:  
كبير، كبيرة - وصغر، صغيرة.

لم تستخدم في الكتاب كله آية ضمائر منفصلة، بل استخدمت بعض الضمائر المتصلة: ضمير المتكلم المفرد مثل: أخي / اختي / أمي / أبي.

أو ضمير جمع المتكلمين: لنا / معنا / دارنا / مزارعنا / والدينا.

جاء ضمير الغائب المذكر في: نحبه، نأكله، ولكن للإشارة إلى شجر النبق. وبالتالي، جاء ضمير الغائب المؤنث مرة واحدة في كلمة «صوفها»، إشارة إلى الغنم.

أما الأفعال مع المتكلم وهي التي لا يظهر فيها تحديد لنوع المتحدث (ذكرها كان أو أنثى) فقد ورد منها فعل واحد فقط هو الماضي مع المفرد: سمعت.

أما المضارع فقد جاء منها للمتكلم الفرد: ألعب / أذهب / أصل، وللمتكلمين،

جاء العديد من الأفعال وهي:

نطر / نخرج / نأكل / شرب / نشكر / نحب / نعبد / لا تكذب.

هذا في نصوص الدروس، أما التدريبات فقد أضافت مجموعة أخرى من هذه النوعية الأخيرة (ال فعل المضارع للمتكلمين) وهي:

نمرح / نجلس / نصيده / نطبع / نزور / نلعب / نساعد / نتعاون

من الحصيلة اللغوية للكتاب الأول، تستخلص عدداً من الحقائق:

بالنسبة لأسماء الأعلام، وأسماء بعض أعضاء الأسرة، يتکافأ المذكر والمؤنث.  
ولا ترجيح لواحد منها على الآخر ويصدق الشيء نفسه على الصفتين الواردتين:  
كبير / كبيرة، صغير / صغيرة.

فيما يتعلق بالضمائر، نرى أن غياب الضمائر المنفصلة لا يعطي التلميذ أو التلميذة الفرصة للتعبير عن كينونتهما، وبالتالي صعوبة التخاطب مع بعضهما البعض، أو حتى التعبير عن هوية الآخرين. قد يقال: إن المرحلة لا تتحمل هذا، ولكننا نذكره هنا لا على أنه ملاحظة تربوية بل كدليل على غياب الجنسوية في هذه النقطة بالذات.

استخدام الضمائر المنفصلة سواء مع المفرد أو الجمع لا يمكن أن يشهد على وجود الجنسوية أو دعمها، تماماً كما حدث مع الفعلين الماضيين: سمعت / أكلت، وبالمثل مع الأفعال المضارعة الصادرة عن قائل مذكر. لأن ذلك من الممكن أن يعبر عن المؤنث كذلك، ومن هنا فإن لدينا مبرراً لاسقاط ذلك أيضاً من ساحة الجنسوية.

ما هو أهم، هو مقارنة ماجاء من أفعال (ماضية أو مضارعة) مسندة إلى المفرد الغائب أو المفردة الغائبة. وملحوظتنا هنا تتجاوز المقارنة الكمية إلى نوعية الأفعال المستخدمة، وكيف أنها تجبره دليلاً أكيداً على الجنسوية.

فبالإضافة إلى التفوق الملحوظ في عدد الأفعال المستخدمة للمذكر، فقد خصصت للبنت أفعال مخصوصة: دينية كالركوع والسجود والوقوف في الصلاة، وترويجية كالضحك والغناء واللعبة والجري.

أما الولد، فالأفعال معه تجبره على نحو إيجابي أكثر وتظهر فيها الحاجة إلى بذل جهد من نوع ما وذلك مثل:

الغوص / السؤال / الزرع / الزيارة / القراءة والكتابة / الحرف / قيادة

المركب وتوجيهه / الإمساك بالشبكة والشد للحبال.

وهنا لا نحكم بوجود جنسوية على إطلاقها، بقدر ما يعيننا أن نشير إلى أن إيراد الأفعال على هذا النحو يجيء ليتراسل تراسلاً أميناً مع الأدوار النمطية للولد في مقابل البنت.

أضف إلى هذا، أن الاتصال اللغوي - رغم صغر حجمه في هذا الكتاب - قد جاء ليخدم المذكر أكثر وذلك واضح في:

- عبارات التشجيع له: تعيش يا أحمد

- الأسئلة: ● مازا تفعل يا سعيد؟

● هل عرفته يا أحمد؟

● ما أنواع السمك التي تحبها؟

● هل أكلت الهريس ياحسان؟

سمعت عنه وما أكلته.

- عبارات التحية: يقول أحمد: السلام عليكم

في رد الجميع: وعليكم السلام

- الأوامر والنداء: أمسك، أحضر، يا أحمد، ياحسان

أما مع المؤنثة، فلم يرد إلا قول الأم لابنتها:

يانورة، المسلمة لا تلتقت في الصلاة

تقول لها هذا بصفة عامة، رغم أن المراد حتى نورة نفسها كي لا تلتقت في الصلاة، وما كان أجرد بالام أن تقول لها: لا تلتقي، ولكن صيغة النهي للمؤنثة لم ترد في الكتاب كله، وحتى صيغة الأمر في «التعليمات» حيث أعطيت جميعها للتلميذ، لا للتلميذة.

ويجيء كتاب الصيف الثاني ليركز كذلك على الأنشطة التي يقوم بها الأولاد الذكور. كل التعليمات هنا أيضاً معطاة بصيغة المخاطب المذكر:

نون / أجب / أكمل / أقرأ / ركب / ميز / أدخل / قف / صل / اجمع /  
احفظ / تحدث / حل / اذكر / فسر / لاحظ / اختر / ضع / قارن / انظر / أشر.

الضمائر المنفصلة فقط ورد منها: «أنا» يليها «نحن» في الكثرة ثم أنت / أنتم / أنتما.

لم يرد - وهذا عجيب - ضمير «أنت» في الكتاب كله ولا مرة واحدة. إن كان لذلك من دلالة فهي فقدان الاتصال في الحديث بالمخاطبة المؤنثة. أما الضمائر المتصلة، فقد جاءت هي الأخرى لترجم كفة الذكور على الإناث وذلك ملحوظ في الكلمات والعبارات ترددت كثيراً في كتاب هذا الصف، ومنها: فطوره / ملابسه / صديقه / والده / أوصله / حفظه / له / إليه / به. ذلك في مقابل عبارات معدودة في جانب الإناث: ابنة خالتها، سالتها / قريتها / رحب بها.

في صيغ الأفعال، جاء الخطاب دائمًا إلى المذكر، ولم يرد في الكتاب كله خطاب المؤنثة إلا مرة واحدة فقط، وذلك في عبارة: ستحبين القرية عندما تأتين لزيارتها.

حتى أسماء المدارس سميت بأسماء الذكور: «مدرسة راشد»، «مدرسة طارق».

أما في كتاب الصف الثالث، فيظل طغيان صيغة المذكر في نصوص الكتاب، أما التدريبات فقد جاءت لتعامل مع صيغة المذكر والمؤنث على السواء. وإن كان ضمير المخاطبة (منفصلاً أو متصلًا) ظل غائباً من هذا الكتاب كذلك. اللهم إلا مع فعلين للأمر (درس ٤): سمي، كلي.

طبيعة بعض الأفعال الواردة تجيء لتمشى مع دور الذكور، من أمثل:

أحми / أفدي / يرشق / يحرر / يقاتل

الأفعال الواردة في هذا الكتاب كثيرة، ولكنها لا تتدريب على صيغة المؤنثة إلا ماندر.

وكم نعلم، تقوم عملية التعليم على الاتصال، وصيغة المذكر وحدها تجعل وظيفة الاتصال ناقصة. ربما يكون ثمة سبب تربوي في تقديم السهل على الصعب، وهذا يفسر لنا غياب صيغ الفعل المضارع للمخاطبة، إذ إن له معاملة خاصة سواء في حالة الإثبات أو حالة النهي، مما يرجح وجوده وتقديمه للتلاميذ في مرحلة متأخرة عن الصف الثالث الابتدائي<sup>(٨)</sup>. ومع هذا فإن الناقص في كتب تلك المرحلة لا يمكن وصفه جميعه بالصعوبة.

**ثانياً - تحليل كتب المرحلة الابتدائية العليا\***  
**(الصفوف الرابع والخامس والسادس)**  
**لمعرفة الأنماط الجنسوية فيها**

**نقاط التحليل:**

سوف نتناول سبع نقاط للمقارنة بين الذكورة والأنوثة وهي:  
**أولاً: أسماء الذكور في مقابل أسماء الإناث كما وردت في الكتب الثلاثة:**

الفرقة	عدد أسماء الذكور	عدد أسماء الإناث	الجملة	نسبة الذكور	نسبة الإناث
الرابعة	٢٨	٧	٣٥	%٨٠	%٢٠
الخامسة	٢٣	٦	٢٩	%٧٩	%٢١
السادسة	٢٩	٧	٣٦	%٨١	%١٩
الجملة	٨٠	٢٠	١٠٠	%٨٠	%٢٠

**جدول (١) يوضح أسماء الذكور والإإناث في الصفوف الثلاثة من المرحلة الابتدائية العليا**

**ملاحظات:**

- ١ - نسبة الذكور إلى الإناث %٨٠ إلى %٢٠ وهو ما يعد تحيزاً إلى جانب الذكور.
- ٢ - لعل مرد هذه النسبة إلى أن التمارين عادة ما توجه إلى الذكور أو تتحدث عنهم مثل: اعرب جملة «محمد مجتهد».

\* د. أحمد حسن حنورة.

٢ - من معايير التحليل في هذه النقطة أن الاسم إذا ذكر في التمرين أو النص الواحد أكثر من مرة اعتبر مرة واحدة وكذلك إذا ذكر في أكثر من تمرين أو نص.

**ثانياً - أدوار الذكور في مقابل أدوار الإناث:**

### **معايير التحليل للأدوار:**

- ١ - يقصد بالدور ما لا يدل على مهنة أو حرف يتکسب بها.
- إذ ثمة نقطة خاصة بالمهن والحرف كما يدخل في الدور الوظائف القيادية كقيادة الجيوش واقامة الدول ورئاسة المؤتمرات.
- ٢ - الدور هو عمل يناسب إلى أحد الجنسين «الذكور أو الإناث» بغض النظر عن المرحلة العمرية وهو غالباً ما يدل على مدح وتضحيه من خلال نشاط يمارسه أحد الجنسين.
- ٣ - اشتقت الأدوار من العناوين أو محتوى القطع والنصوص أو التدريبات التي تلي القطع والنصوص أو القواعد اللغوية.
- ٤ - رغم أن المحاور التي دارت حولها الأدوار جاءت واحدة عند كل من الذكور والإإناث (وطنية علمية - اجتماعية - منزلية) إلا أن الأدوار تختلف داخل كل محور بين كل من الذكور والإإناث.

ولقد تركزت أدوار الذكور في المحاور المختلفة حول ما يلي:

**محور الأدوار الوطنية وهي:**

الشجاعة، قيادة الجيوش، الدفاع عن الوطن، الاستشهاد، المغامرة، الدهاء، والحيلة، إقامة الدول.

### **محور الأدوار العلمية وهي:**

تلقي التعليم الجامعي، الاجتهاد في الدروس، الذكاء، الحنكة في القضاء، الاختراع، رياضة الفضاء، الفصاحة والشاعرية، تعليم البناء والعنابة بهم.

### **محور الأدوار الاجتماعية وهي:**

مخاطبة الآخرين من خلال أداة إعلامية، إدارة المؤتمرات، القيادة الدينية للحكم، المجاهدة بالحق، الشكوى إلى المسؤولين، كظم الغيظ، نجدة المرأة، الدعوة إلى الطعام وتقديمه للمحتاجين، اللعب والرياضة البدنية، ركوب الخيل والصيد.

### **محور الأدوار المنزلية وهي:**

مساعدة الأولاد في الواجبات المنزلية، شراء حاجيات الأسرة، تعلم الابناء، تحفيظ القرآن.

كما ترکزت أدوار الإناث في المعاور المختلفة حول ما يلي:

### **محور الأدوار الوطنية وهي:**

التضيحة الاستشهاد، الذبح على يد الأعداء.

### **محور الأدوار العلمية وهي:**

تحصيل العلم وتعليمه، التثقيف كقراءة الصحف والحكايات والقصص، التفوق على الذكر في تحصيل العلم رواية الأحاديث النبوية.

### **محور الأدوار الاجتماعية وهي:**

الحكم (ملكة سبا)، اقامة الجمعيات النسائية والأنشطة المصاحبة لها، الاستغاثة بالآخرين، الشكاية، الرجوع الى الحق، الوفاء للزوج، قوة الإيمان، حسن الخلق، الصبر، الهجرة وصحبة الرسول، تنافس الشباب على خطبة الفتاة.

### **محور الأدوار المنزلية وهي:**

طهو الطعام، غسل الثياب، العناية بالأطفال والبحث عن الطعام لهم، التدبير جلب الماء، التحلی بالقلائد.

### **ثالثاً: مهن الذكور في مقابل مهن الإناث:**

عدت المهنة سواء جاءت في مثال عابر للتدريب أو جاءت في صلب الموضوع.

### **تدور مهن الذكور حول ما يلي:**

الاذاعة والتلفزة، إدارة المباريات، الجندي، التحطيب، قصاصة الآخر، الزراعة، التجارة، إدارة المطاعم، الصيد بأنواعه، التعليم، الطب، الصيدلة، الهندسة، المحاماة والقضاء، الوراقه وقرض الشعر.

### **كما تدور مهن الإناث حول ما يلي:**

التجارة والبيع، جلب الماء، سقاية الإبل والغنم، التمريض، التعليم، الخدمة في المنازل، الإشراف الاجتماعي، الحياكة.

- ١ - قد ترجع كثرة مهن الذكور عن الإناث إلى أن التدريبات عادة ما تناطب المذكر مع أنها تقصد كلا الجنسين.
- ٢ - تتركز مهن الذكور حول ما يتطلب جهداً شاقاً أو ظهوراً اجتماعياً أو أعمال فكر على حين تتركز مهن الإناث حول ما يتطلب جهداً بسيطاً مكرراً أو عملاً إشرافياً للعلاج أو التربية أو مما يتصل بالشؤون المنزلية.

**رابعاً - صور الذكور في مقابل صور الإناث:  
معايير التحليل:**

- ١ - الصورة هي ما اشتغلت على شخصية واحدة أو أكثر.
  - ٢ - صورة الذكورة هي ما اشتغلت على مذكر فقط أو مذكر مع مؤنث، وصور الأنوثة هي ما اشتغلت على مؤنث فقط أو مؤنث مع مذكر ويتبين صور كل جنس من جدول رقم (٢)
- يلاحظ من الجدول رقم (٢) ما يلي:

الفرقـة	ذكور فقط	ذكور وإناث	صور الذكور	جملـة الإناث	صور الإناث	إناث وذكور فقط	إناث وإناث	صور الذكور	جملـة الذكور	ذكور وإناث	ذكور وإناث	% ذكور	% إناث
الرابعة	١٧	٦	٢٢	٦	٧	٦	٣٦	٦٤	٣٦	١٢	٦	٢٦	٦٤
الخامسة	٩	١	١٠	—	١	١	١١	٩١	١١	١	١	٩	٩١
السادسة	١٤	٢	١٦	٢	٢	٢	٢٠	٨٠	٢٠	٤	٢	٢٠	٨٠
الجملـة	٤٠	٩	٤٩	٩	٩	٦٧	٦٧	٧٢	٢٧	١٨	٩	٧٢	٢٧

جدول رقم (٢) يوضح صور كل من الذكور والإناث في كتب الصفوف الثلاثة من المرحلة الابتدائية العليا.

- ١ - أن صور الذكور أكثر من صور الإناث وبفارق كبير في كل فرقة على حدة وفي الفرق مجتمعة.
- ٢ - أن بعض الفرق لم تأت بها صور خاصة بالإناث كما في الفرقة الخامسة إذ خلا كتاب هذه الفرقة من أية صورة خاصة بالإناث.

خامساً: نصوص الفها الذكور أو موجهة إليهم وتدور حولهم في مقابل نصوص الفها الإناث أو موجهة إليهن:

**معايير التحليل:**

- ١ - استبعدت النصوص التي لم يذكر مؤلفوها.
- ٢ - استبعدت النصوص الموجهة لكل من الذكور والإناث معاً.
- ٣ - لم تحسب النصوص القرآنية والأحاديث النبوية لأنها لا مجال فيها لإظهار الجنسية.
- ٤ - قصد بالنصوص النثر دون الشعر لأن للشعر رصداً خاصاً به.

الفرقة	نصوص موجهة للذكور	نصوص موجهة للإناث	الجملة	الجملة	نصوص الفها ذكور	نصوص الفها إناث	% الذكور	% الإناث
رابعة	١٤	٢	١٦	٨٧,٥	١٢,٥	٤	٢٠	٨٠
خامسة	٨	٢	١١	٧٢	٢٧	٥	١٠٠	-
سادسة	١١	١	١٢	٩٢	٨	٢٤	٩٦	٤
الجملة	٢٢	٦	٢٩	٨٥	١٥	٢٠	٨٦	١٤

جدول رقم (٣) يوضح النصوص التي ألفت أو وجهت لكل من الجنسين في الصفوف الثلاثة من المرحلة الابتدائية العليا

ويلاحظ من جدول (٣) ما يلي:

- ١ - النصوص الموجهة للذكور أكثر من الموجهة للإناث في كل الصفوف.
- ٢ - النصوص التي ألفها الذكور أكثر من التي ألفتها الإناث في إجمالي الفرق وفي كل فرقة على حدة ماعدا الفرقة الرابعة.
- ٣ - في الفرقة الخامسة ليس هناك أي نص ألفه الإناث.

سادساً - ما ورد من شعر منسوب للذكور في مقابل ما ورد من شعر منسوب للإناث:

% للإناث	% للذكور	الجملة	شعر للإناث	شعر للذكور	الفرقة
-	١٠٠	٢	-	٢	رابعة
-	١٠٠	٧	-	٧	خامسة
-	١٠٠	٧	-	٧	سادسة
-	١٠٠	١٦	-	١٦	الجملة

جدول رقم (٤) يوضح نسبة الشعر لكل من الذكور والإناث في الصفوف الثلاثة من المرحلة الابتدائية العليا.

ملحوظات:

- ١ - وردت بعض القطع الشعرية ولم تنسب لأحد ولذا لم تحسب.
- ٢ - يتضح من الجدول رقم (٤) أنه ليس هناك أي نص شعري للإناث هذا برغم وجود شاعرات في كل قطر عربي وكان ينبغي تضمين الكتب الدراسية بعض أشعارهن.

**سابعاً - تاليف الكتب المدرسية الثلاثة:**

تقصى المحلول الأسماء التي وردت على أغلفة الكتب الثلاثة والتي تشير الى مؤلفي هذه الكتب كما يتضح ذلك من جدول رقم (٥):

الفرقه	ذكور	إناث	الجملة	للذكور	% للإناث
رابعة	٦	—	٦	١٠٠	—
خامسة	٧	—	٧	١٠٠	—
سادسة	٦	—	٦	١٠٠	—
الجملة	١٩	—	١٩	١٠٠	—

جدول رقم (٥) يوضح عدد مؤلفي الكتب المدرسية في الصفوف الثلاثة من المرحلة الابتدائية العليا من كل من الجنسين

من الواضح من الجدول السابق أنه لم تشتراك في التأليف أية معلمة أو موجهة أو غير ذلك من الإناث.

وهذا يدل على التحييز الجنسي وبخاصة في ضوء عدد كل من الموجهين والموجهات والمدرسين والمدرسات في المرحلة التي ألف لها وهي المرحلة العليا من التعليم الابتدائي كما يتضح ذلك من الإحصائية التالية:

الجملة	عدد المدرسين	عدد الموجهات	الجملة	عدد المدرسين	عدد الموجهين
٤٥٢	٤٤٣	٩	٤٥٧	٤٢٥	٢٢

جدول رقم (٦) يوضح عدد الموجهين والمدرسين، والموجهات والمدرسات بالصفوف الثلاثة بالمرحلة الابتدائية العليا(٩)

وبصفة عامة فإن التحليل ككل يثير إلى التحيز الجنسي في كل من النقاط السبع وعدم التناسق مع الواقع التعليمي الذي يعبر عنه نسبة كل من الجنسين إلى الآخر وذلك إذا ما عرفنا أن نسبة الذكور إلى الإناث تكاد تكون متساوية كما يتضح ذلك من الجدول رقم (٦)

الفرقة	ذكور	إناث	المجموع	للذكر	للإناث
الرابعة	١١٧١٢	١١٣٩٤	٢٢١٠٦	٥١	٤٩
الخامسة	١٠٨٥٨	١٠٦١٥	٢١٤٧٢	٥١	٤٩
السادسة	٨٩٩٢	٩٠٢٢	١٨٠٢٥	٥٠	٥٠
المجموع	٣١٥٦٢	٣١٠٤٥	٦٢٦٠٧	٥٠	٥٠

جدول رقم (٦) يوضح نسب كل من الذكور والإناث في الصفوف الثلاثة من المرحلة الابتدائية العليا بدولة الإمارات العربية المتحدة.

### **إحصائية إجمالية لسنوات المرحلة الابتدائية**

#### **١- الأسماء (١٣٩ أسماء)**

المرحلة	عدد الذكور	عدد الإناث	نسبة الذكور إلى الإناث	النسبة المئوية
من الأول وحتى الثالث الابتدائي	٢٩	١٠		
من الرابع وحتى السادس الابتدائي	٨٠	٢٠		
الجملة	١٠٩	٣٠	٣٠ : ١٠٩	%٧٨,٤ / %٢١,٦

## الهومаш

- ١ - جاء اختيار المراحل الابتدائية بوصفها: البداية الرسمية للسلم التعليمي، حيث تتتوفر فيها فرص النمو المتكامل للطفل، وكذا اكتسابه المهارات الأساسية للتعليم، إلى جانب تزويده بالقدر الضروري من المعلومات والمعرف الملائمة لخصائص نموه، بالإضافة إلى إعداده للحياة والمواطنة.
- انظر: المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج: صيغة موحدة لأهداف المواد الدراسية بمراحل التعليم العام في دول الخليج العربية - المجلد الأول، ١٩٨٤، ص ٢١.
- ٢ - الكتاب من مطبوعات اليونسكو د. ت.
- ٣ - اندريله ميشيل: لا للنماذج في أدوار المرأة والرجل (مطبوعات اليونسكو) د. ت ص ٢٠.
- ٤ - تأتي أهمية كتب «القراءة» لهذه المراحل لكونها محور مهارات اللغة الأساسية، وهي المدخل الرئيسي للتعلم.
- انظر: وزارة التربية والتعليم، دليل المعلم إلى لغتنا العربية للصف الأول الابتدائي ١٩٨٨ من ٧٦، وكذلك: منهج اللغة العربية للتعليم الأساسي، طبعة ثانية ١٩٨٧، ص ٨٩.
- ٥ - انظر: دليل المعلم للصف الأول الابتدائي، ص ٧٩.
- ٦ - المصدر السابق، ص ١٢٢، ١٤٠.
- ٧ - أبو الفتوح رضوان وأخرون: الكتاب المدرسي، مكتبة الأنجلو المصرية ١٩٦٢، ص ٢١٦.
- ٨ - كتب الصفوف الثلاثة الأولى من المراحل الابتدائية من إصدار وزارة التربية والتعليم بدولة الإمارات العربية المتحدة، وهي تحمل عنوان «لغتنا العربية» وقد رجعنا إلى طبعة ١٩٨٩/٨٨.
- ٩ - وزارة التربية والتعليم بدولة الإمارات، إدارة المعلومات والبحوث، النشرة الاحصائية الخاصة بالمدرسين موزعين على المواد للعام الجامعي ١٩٨٨/٨٧.
- ١٠ - وزارة التربية والتعليم بدولة الإمارات العربية المتحدة، إدارة المعلومات والبحوث، النشرة الاحصائية الخاصة بالتلميذ للعام الدراسي ٨٨ - ١٩٨٩.
- ١١ - الاتحاد الآسيوي، ٩ مارس ١٩٨٩ ص ٤.

تدعوا مجلة

## شؤون اجتماعية

الباحثين والمهتمين الى الكتابة في المحاور  
والموضوعات العامة التالية

\* محور الثقافة (يشتمل على قضایا الفكر العربية، والحياة الثقافية في  
الإمارات، وهموم الثقافة العربية).

\* محور النفط والتغير الاجتماعي (ويشمل عملية التغير الاجتماعي وأثر  
النفط عليها دراسات حول المنطقة).

\* القانون والمجتمع (على أن يتضمن دراسات تحليلية للقوانين وأثرها على  
المجتمع).

\* البناء المؤسسي الإداري (ويشتمل على بناء المؤسسات وطرق الادارة  
الحديثة وتطوير الخدمات الإدارية).

\* العمل الاجتماعي (ويشتمل على قضایا العمل الاجتماعي والعمل التطوعي  
والتعاوني).

ترسل الدراسات والابحاث باسم رئيس تحرير مجلة شؤون اجتماعية  
جمعية الاجتماعيين - الشارقة - ص . ب : ٣٧٤٥  
الامارات العربية المتحدة

ب - الصور (١٧٦ صورة)

المرحلة	عدد الذكور	عدد الإناث	نسبة الذكور إلى الإناث	النسبة المئوية
من الأول وحتى الثالث الابتدائي	٧٥	٣٤		الذكور الإناث
من الرابع وحتى السادس الابتدائي	٤٩	١٨		
الجملة	١٢٤	٥٢	٥٢ : ١٢٤	%٧٠,٥ / %٢٩,٥

ملحق

كتب العلوم للصفوف من الرابع وحتى السادس الابتدائي \*

بتحليل دقيق لما تضمنته هذه الكتب، نستخلص عدداً من الحقائق بعضها كمي، والأخر نوعي، وكلها يتضح في الجدول التالي:

الصف	نوعيات الذكور	عدد مرات التكرار	نوعيات الإناث	عدد مرات التكرار	النوع
الرابع	طبيب عالم مزارع زميل / صبي / مريض جندي / معلم	١١ مرة ٨ ٤ ٢ ٢	أم / حامل / مرضع	٥ مرات	
الخامس	طفل طبيب / مريض زميل / صائغ ساعاتي / رجل طافى	٧ مرات ٥ كل منها مرة	أم / حامل / مرضع	٦ مرات	
السادس	المرضى والمصابون תלמיד / زميل متبرع / طفل رجل / طبيب مسعف	١٧ مرة ١٤ ٥ مرات كل منهم مرة			

\* د. إحسان زكي.

كما نرى، جاء التركيز في الكتب الثلاثة ليرجع ترداد نماذج الذكور نسبة عالية جداً، على حين اقتصر دور المرأة على كونها أما وحاملاً ومريضاً بنسبة ضئيلة.

ذلك ينبغي ألا نغفل هنا أن كتب العلوم بطبيعتها قد جاءت لتشمل - إلى جانب الإنسان بنوعيه - عدداً من الوحدات الخاصة بالحيوان أو النبات.

وكتاب الصف الرابع يزاوج بين إيراد الحيوانات بنوعيها: فإلى جانب الأسد / النمر / الذئب / الصقر / البعوض، تذكر إناث مثل: النحل / الحشرات / والفراشات، الأنثى لا تذكر إلا إذا كانت تنفرد بنشاط يخصها وحدها كوضع البيض أو فقسها، كما تشير إلى ذلك تعبيرات مثل:

تضue الانثى البيض، يفسس البيض عن يرقاته، وهكذا.

أما عن النباتات فقد جاءت بطبيعتها لتحمل أسماء أنثوية وذلك مثل:  
الفطريات / الزهرة / البذرة / والورقة.

وبالمثل يفعل كتاب الصف الخامس، حين يزاوج أيضاً بين ذكر حيوانات أو حشرات مذكورة مثل: صرصور / فأر / نمل / ثعبان /أسد / ذئب.  
أو مؤنثة مثل: سمكة / دودة / حشرة / بيضة / جرادة / حيوانات.

ومن الناحية اللغوية فقد طفى على هذا الكتاب مجئ الأفعال بصيغة المذكر مثل: خذ (٢٨ مرة) ضع (١٤ مرة) لاحظ (١٢ مرة) حرك (٧ مرات) تلتها  
أفعال أخرى بتكرار أقل مثل:

يقف / يتتنفس / يحافظ / يمارس

وبالطبع فقد اقتصرت الصيغ المؤنثة على: السمكة / ملكة النحل / كلمة  
الحيوانات.

أما كتاب الصف السادس، فيختلف عن سابقيه فيما يتعلق بالجزء الخاص بالحيوانات والنباتات، حيث نجد أن كل الأدوار هذه المرة هي الإناث تتمثل في:  
كائنات حية / تكاثر الحيوانات / حشرات / وأسماء

ولهذا فقد جاءت الأفعال لتعبر عما تنفرد به الأنثى من مثل:  
تضue البيض / ترعى الصغار / تلد / ترضع... وهكذا.

وكذلك الحال مع النباتات، إذ جاءت كل من الأسماء والأفعال بصيغ مؤنثة.

## بحوث ودراسات

أما الصور في الكتب الثلاثة للعلوم فتتوزع على النحو التالي:

الصف	عدد مرات الذكر	ملاحظات	صورة مشتركة ذكور وإناث	صور إناث فقط	صور حيادية
الرابع	٢٨	اما صور لذكر منفرد او اكثر	صورة واحدة فقط	لا توجد	
الخامس	١٠	٩ صور منها صورة بها ذكر واحد، وصورة تضم ثلاثة ذكور معاً.	٤ صور منها صورة واحدة بها عدد متساوٍ من الجنسين بالإضافة إلى ٢ صور بها عدد الذكور اكثر	صورة واحدة لفتاة في المدرسة	اطعمة وحيوانات
السادس	٢٧	لا توجد	لا توجد		

### نتائج البحث

بالكشف عن الأدوار النمطية لكل من الرجل والمرأة، كما تتعكس في كتب اللغة العربية والعلوم للمرحلة الابتدائية، نرى أن ثورت ملاحظتين أساسيتين:

**الملاحظة الأولى:** تجىء نتائج البحث في عمومها لخدمة الفرضية التي تذهب الى أن الولد يشغل حيزاً كبيراً على خريطة النماذج والأدوار والصور بل واللغة أيضاً.

فأسماء الذكور في الكتب الدراسية تطفى على أسماء الإناث، وبالتالي يجيء إسناد الأدوار المهمة لهم في المجالات التعليمية والاقتصادية (تجارية وزراعية وصناعية) أو في مجال الصحة والرياضة وما إليها.

والولد دائماً هو المحور في المجال المدرسي أو الرياضي أو الترفيهي، وكذلك في مجال اكتساب الخبرات بوجه عام.

حتى الصور التي ترد لتوضيع مضمون الدروس - بالرغم من أنها جميعاً في حاجة إلى إعادة نظر من الناحية الفنية - فإنها تجئ هي الأخرى لتزيد من عمق هذا التصور وشموليته.

وبالمثل، تجئ اللغة تراسلا أميناً للمحتوى، فتعلي من شأن الذكور، ولو بطريق غير مباشر حيث تقصر عناصرها وصيغها وتراكيبيها لخدمة الذكور: تخطيبهم وحدهم أو بتكلم عنهم فقط، وكأن المدرسة والمنهج والكتاب إنما تجئ جميعها مسخرة أساساً لخدمة الطالب، وإذا حدث وذكرت الطالبة فإنما يكون ذلك عرضاً وفي أدوار محددة لا تتعداها.

قد يقال إن هذه المظاهر الجنسوية تدور في فلك النظرية فقط، ودون قصد من المؤلفين ونحن لا نختلف مع هذه المقوله، وإن كنا نضيف إليها أن إيجاد التوازن مطلوب.

إن طغيان الذكر، والتعامل معه وحده، على الأقل من الناحية اللغوية التي تعكسها هذه الكتب إنما يضاعف العبء، على المعلمة أو المعلم من ناحية، بل ويزلزل ثقة «الطالبة» بالكتاب المدرسي من ناحية أخرى.

المعلم أو المعلمة سيحاول كل منها قدر جهده أن يغير الصيغ كي تتناسب مع الواقع اللغوي الذي يحتمه حديثه إلى «طالباته» ولا يعقل أنه سيلتزم الصيغ الواردة في الكتاب، ويظل يخاطب «البنت» مخاطبة «الذكور»، أو يجعل «البنات» - على سبيل المثال - يرددن نشيداً تقول كلماته : نحن فتيان أو أنا عربي.

لقد ثبت من الإحصاءات الأولية للمسح الميداني للعام الدراسي الحالي ١٩٨٩/٨٨ والذي أجرته وزارة التربية والتعليم أن إجمالي الإناث بالمراحل التعليمية بجميع المناطق التعليمية قد بلغ ١٠٥ ألف و٧٤٨ طالبة، مقابل ١٠٧ آلاف ٢٦٥ طالباً أي بنسبة ٤٩,٦ للإناث مما يجعل أعداد الإناث تتساوى تقريباً مع أعداد الذكور(١١).

إن كان لهذا من دلالة، فهو أن أقبال الطالبات على التعليم يتزايد، وهذا في حد ذاته قد يعزز من مطلب إيجاد «التوازن» الذي أشرنا إليه. هذه ملاحظة.

الملاحظة الثانية: أنه ليس هناك دليل واحد على أن المجالات التي يبرز فيها الولد تكون فقط وقفاً عليه وحده. فالبنت لا تقل عن الولد وطنيه أو اقبالاً على التعلم أو تبوغاً في تحصيل العلم، إلى جانب كونها فعلاً قادرة - كالولد تماماً - على التحلي بالمثل العليا وإثبات شخصيتها في شتى المجالات.

وفي المقابل، فإن مسلكيات طهي الطعام وغسل الثياب وجلب الماء، وسقاية الإبل والفنم والتمريض والحياة والنسيج والإشراف الاجتماعي - كلها مسائل باتت قسمة بين الرجل والمرأة، ولم تعد كما فرض العرف القديم - إن حقاً أو غير ذلك - قصرأ على المرأة وحدها.

لقد اقتحم الرجل - بفضل معطيات حضارية ومجتمعية عديدة - هذا السياج، وأصبح طباخاً وكواه وحائطاً وممراً ونساجاً ومشرفاً اجتماعياً، ولم يقل واحد إن هذه مزاحمة تفضي إلى المرأة.

من هنا فإن كسر النمط والاجتياز بالمرأة إلى أدوار الرجل لن يكون فيه بالمثل أي نوع من المزاحمة.

إن هذا المطلب لا يأتي من فراغ، ولكنه يساير ما حققت المرأة فعلاً من إنجازات فاقت في تصوراتنا دورها المحدود والذي سجنها قرونًا طوالاً داخل إطار ضيق في رعاية البيت والزوج والأولاد، دون التفكير لحظة أنها نصف أي مجتمع تعيش فيه ومن حقها أن تتحقق طموحاتها كما يتحققها النصف الآخر.

ولن نبعد عما نحن فيه، فهذا البحث يقترح أن تنضم إلى مواصفات الكتاب المدرسي الجيد أن يجيء مراعياً لهذه الحقيقة: حقيقة أن «البنت» تقوم اليوم دون جدال بدور أساسى في تركيبة الأسرة العربية، وقد اقتحمت بالفعل بعض ميادين العمل التقليدية للرجال. قد يقال إن الأعداد النابغة ماتزال قليلة، ولكن ذلك لا يدفع إلى نكران مواقعهن الجديدة، وبالتالي حتمية وجودهن بحسب معقوله سواء في الكتب المدرسية أو أدب الأطفال.

إن كان لهذا الأمر من دلالة، فإنه يجذب انتظار التربويين بالدرجة الأولى إلى جانب بعهم من جوانب صميم عملهم، وهو مراعاة مطالب النمو النفسي لدى كل التلاميذ والتلميذات.

إن هذه المطالب النفسية ينبغي أن تتعكس في المناهج الدراسية لتعمل على محوريين في آن واحد: محور التلميذ، ومحور التلميذة. ولا يظن أن التركيز على واحد يغنى عن الآخر.

إن التربية بالدرجة الأولى هي عملية تسوية لا تفريق، كما أن المدرسة يجب إلا تقف بمعزل عن واجبهما الاجتماعي. وفي ضوء هذا ينبغي أن تجئ حساباتنا عن الكتب الدراسية على وجه الخصوص.

إن «تحديث» مادة الكتاب المدرسي أمر ينبعي النظر إليه بعين الاعتبار ، وبالطبع فلن يكون ذلك أبداً على حساب القيم والمبادئ التراثية التي يجب أن تبقى فيها. بل نقول: تحديث الكتاب من زاوية ارتباطه بأبعاده الجنسوية.

إننا دائماً نهدف إلى تنشئة الطفل على أن يحترم نفسه ويحترم غيره، وقد أن الراون ان نبدأ بتنشئة الطفل وهو يعرف أماكنات نفسه وإمكانات الجنس الآخر، وفي هذا يمكن استثمار الحاضر نحو بناء مستقبل أفضل للجميع، وهذا هو الأساس الاجتماعي الثقافي الذي يعد من الأسس التي يقوم عليها الكتاب المدرسي.

وأخيراً، فقد يتصل بهذا كله بعض الملاحظات الهامشية تورى بعضها فيما يلي:  
أولاً: نرجو أن يوفق بعض الباحثين إلى استكمال ما بدأناه هنا، وإن يقوم بمراجعة بقية الكتب الدراسية في مراحل التعليم المختلفة بدءاً من الروضة وحتى نهاية المرحلة الثانوية.

ثانياً: قد يقترح بحثنا هذا أن نوصي بعقد حلقات ومؤتمرات دراسية يشترك فيها المؤلفون والموجهون والمسئولون عن التعليم والمتغرون بال التربية والاعلام، وذلك لتبادل وجهات النظر، والبحث عن صيغة أفضل لإيجاد «التوازن» الذي أشرنا إليه.

ثالثاً: تشجيع تجريب تطبيقي واستبيانات في مدارس للأولاد والبنات يتم من خلالها التعرف على الأنشطة والاتجاهات والميول لدى كل منها، بل أيضاً معرفة وسائل اللعب وتمضية الوقت للاسترشاد بذلك من قبل المسؤولين عن تأليف الكتب الدراسية.

بحوث ودراسات



## الخصائص العامة للدارسين الكبار ومضامينها التعليمية

د. فخرو رشيد خضر\*

يدل واقع محو الامية وتعليم الكبار(١). على ان معظم المدرسين المنخرطين في هذا المجال لم يشتراكوا في دورات مكثفة معدة خصيصا لاعدادهم للعمل مع الكبار(٢). ولا يوجد في البلاد العربية معلمون متفرغون لتعليم الكبار باستثناء المملكة المغربية. وتستعين مدارس تعليم الكبار عادة بالمعلمين العاملين في المدارس الصباحية وبخاصة الابتدائية منها للعمل فيما بعد اوقات عملهم الرسمي.

\* كلية التربية - جامعة الامارات العربية المتحدة

وبيما ان المعلم هو مفتاح نجاح العملية التربوية، لذا وجب ان يحظى بنوع من التأهيل يساعدته في تطوير وفهم واقع تعليم الكبار. وعلى الرغم من ان عملية التعليم عملية ذاتية لكنها لا تحدث الا اذا رتب المعلم البيئة الخارجية بصورة معينة، وعليه فان اختيار المعلم واعداده يعد من أهم العوامل المؤدية الى تحسين التعليم ورفع مستوى.

لقد أصبح من المتفق عليه ان التعليم عملية تتميز بأن لها اصولاً وقواعد لابد من الالام بها وان هناك معارف ومهارات واتجاهات يمكن للمعلم اكتسابها عن طريق التأهيل لأن الخبرة والفطنة لم تعد كافية للعمل في هذا المجال وانما لابد من التدريب.

تسير عملية اعداد المعلم بصفة عامة وفق ابعاد ثلاثة هي:(٢)

١ - بعد ثقافي عام حيث تتتوفر للمعلم خلفية ثقافية على فهم ثقافة المجتمع وأساسيات العلوم الطبيعية والانسانية المختلفة.

٢ - بعد تخصصي حيث يتتوفر للمعلم قدر معقول من التخصص في المادة او المواد التي سيقوم بتدريسيها.

٣ - بعد ملكي يكتسب المعلم الطرق والاساليب(٤). التي تمكنه من نقل المعلومات والمهارات والاتجاهات المرغوب فيها اجتماعيا الى اذهان الدارسين. ويمكن ان تضاف الى هذه الابعاد الثلاثة خمسة ابعاد اخرى خاصة بمعلم الكبار هي:

- ١ - اكتساب تصور واضح وصحيح عن مفاهيم محو الامية وتعليم الكبار وعن اهداف ووظائف برامج محو الامية وتعليم الكبار.
- ٢ - الادراك الكامل لمشكلة الامية وابعادها على المستوى المحلي والاقليمي والعالمي.
- ٣ - التعرف على النظريات التربوية والنفسية والاجتماعية والاقتصادية المرتبطة بمحو الامية وتعليم الكبار.
- ٤ - الالام الوعي بالخصائص الجسمية والنفسية والاجتماعية التي تميز الكبار عن غيرهم.
- ٥ - اكتساب مهارة توظيف خصائص الكبار في تحقيق الاهداف التربوية المرجوة.

ان نجاح المعلم في مجال تعليم الكبار يتوقف بصورة رئيسية على مدى فهمه لخصائص الكبار فيما صحيحاً<sup>(5)</sup>. هذا الفهم الصحيح لابد وان يقوم على اساس الحقائق المتعلقة بحياة هؤلاء الكبار وتفسير تلك الحقائق وربطها في اطار نظري سليم<sup>(6)</sup>. لذلك كان من الضروري اللجوء الى المشتغلين بعلوم النفس والتربية والاجتماع والطب بحثاً عن تلك الحقائق والاسس التي تتيح للمربين فهم الكبار فيما صحيحاً.

هدف هذه الدراسة هو تبيان الخصائص العامة للكبار والتي لابد لا يمشي في هذا المجال من ان يتبيّنها ومن ثم تبيان مدلولات هذه الخصائص اثناء سير العملية التعليمية.

تناول عدد من المربين بالشرح المفصل خصائص الكبار وبخاصة الجسمية والنفسية منها دونما خوض في تفاصيل مدلولات هذه الخصائص من الناحية التعليمية. اضافة الى ذلك فقد وردت هذه الخصائص ومدلولاتها المقتضبة في فصول متفرقة في عدد من الكتب التربوية والنفسية دون اعطاء الموضوع الاهتمام الذي يستحقه. ولا شك ان المكتبة العربية تفتقر الى الكتابة حول هذا الموضوع بشيء من التفصيل والتحديد.

من المعتقد انه لا يستطيع معلم ان ينجح في عمله دون ان يحيط بخصائص طلابه وبالمؤثرات التي توجه سلوك كل فرد منهم. فاذا لم يكن المعلم ملماً بطبيعة التعلم تغدر عليه ان يترك في حياته الاثر المطلوب<sup>(7)</sup>. لان معرفة هذه الطبيعة ضرورة لازمة لآلية عملية تهدف الى تربيتها وتنقيتها. وأي جهد في هذا السبيل بغير هذه المعرفة جهد ضائع.

من بين خصائص الكبار سوف يشار الى الخصائص النفسية كالقدرة على التعلم والاتجاهات والميول والى الخصائص الجسمية كالبصر والسمع وسرعة رد الفعل، والى الخصائص الاجتماعية كالخبرة والثقة بالنفس والتبالغ بين الدارسين والواقعية وغيرها. وبعد تبيان هذه الخصائص سوف يشار الى ما يجب على المعلم عمله حيالها. ومن المهم قبل الخوض في تفاصيل هذه الخصائص ان يشار الى ان الكبار يختلفون عن بعضهم البعض فيما يتعلق بالخصوصيات النفسية والجسمية والاجتماعية الا ان هناك سمات عامة تجمعهم او على الاقل تجمع غالبيتهم، كذلك فان المقترنات التي ستقدم لمعالجة هذه الخصائص يجب الا ينظر اليها على انها البلسم الشافي او القاعدة الوحيدة لتحسين نوعية التعليم في فصول محو الامية وتعليم الكبار، وانما هي مجرد ادوات يمكن

استخدامها مع ادوات اخرى ومصادر اخرى.

### ١- الخصائص النفسية:

#### ١- القدرة على التعليم:

يختلف علماء النفس في امكانية تأثير العمر على القدرة العقلية او على قدرة الفرد على التعليم. ويجب اولا التمييز بين التعلم والاداء التعليمي. فالتعلم هو القدرة على الاستفادة من التعليم، في حين ان الاداء التعليمي هو دالة للظروف التي يقوم الفرد فيها بالاداء. فلو اتسم شخص بعدم الثقة في نفسه او انه عانى من بعض العيوب الجسمية كضعف السمع او البصر او انه انه تهيب من الموقف التعليمي، عندئذ وبغض النظر عن قدرته الكامنة على التعلم فان الاداء الفعلى مقاسا بمقدار ما ينجزه في وحدة الزمن لابد وان يقل بعض الشيء. ولكن عندما تقاس نوعية او جودة التعليم فان القوة الكامنة كقدرة هي التي تؤخذ بالاعتبار<sup>(٨)</sup>.

يرى ادوارد ثورندايك الذي سيطر على هذا الميدان لسنوات قبل الحرب العالمية الثانية نتيجة اجرائه لتجارب عديدة ان قدرة الفرد على التعلم تصل أوجها فيما بين عمر الـ ٢٠ - ٢٥. بعد ذلك تبدأ القدرة على التعلم بالانخفاض بمعدل اقل بقليل من ١٪ سنويا حتى سن الـ ٤٢. كذلك اشار ثورندايك الى ان الكبار يتعلمون اقل كثيرا مما يقدرون على تعلمه لانهم يبخسون قدرتهم على التعلم حقها من ناحية ويخافون من التعليقات غير المحببة نحو انفسهم من ناحية اخرى<sup>(٩)</sup>.

اما ارفنج لونج فانه يختلف مع ثورندايك بقوله ان الاخير اهمل عامل السرعة في التعلم فعندما تقاس القدرة على التعلم كقوة غير مقيدة بزمن، فان الدلائل تشير الى ان تلك القدرة لا تتغير تقريبا ذا دلالة في الفترة ما بين العشرين والستين من العمر، لكن الذي يتغير هو الوقت المخصص للتعلم<sup>(١٠)</sup>.

قلما يؤثر العمر في حد ذاته على قدرة الانسان على التعلم، انما يتاثر اداء الانسان نتيجة لتقدم العمر تبعا لما يرتبط بذلك التقدم من ضعف يصيب الحواس ومن تغير في مفهوم الفرد نحو ذاته<sup>(١١)</sup>. او من زيادة حرص الكبير على الاتقان او من الخوف من الفشل او من التهيب من الموقف التعليمية او من نقصان سرعة رد الفعل او غير ذلك من الامور التي تميز الكبار عن الصغار.

قام باحثان بإجراء بحث نشراه في مجلة التایم الامريكية تحت عنوان «هل

هناك تغيرات في الوظيفة العقلية مردها فقط الى عامل الشيخوخة<sup>(١٢)</sup>. استخدم الباحثان ٤٢٤ رجلاً من رجال الاعمال الاصحاء مادياً وجسماً وكان معدل اعمارهم ٥٢ سنة وقارنوه بمجموعة مماثلة من طلبة الطب معدل اعمارهم ٢٥. خرج الباحثان الى القول بان اي هبوط في القوة العقلية مرده في الاعم الالغب الى ان العقل في السنوات المتقدمة لا يجد كثيراً ما يشغله حتى يحافظ على حيويته. ويؤكد هذا البحث نتائج لورج القاضية بان القوة العقلية تبقى ثابتة وان القدرة على التعلم عند الصغار والكبار هي واحدة.

«فيلما دونا هيرو» رئيسة قسم الشيخوخة في جامعة ميشيغان بالولايات المتحدة و«ملفن هاردي» استاذة تعليم الكبار في جامعة فلوريدا ستيت بالولايات المتحدة يريان ايضاً ان القدرة على التعلم لا تقل مع الايام لكن الذي يعتريه قدر من الانخفاض هو سرعة وقدرة التعلم<sup>(١٣)</sup>. استناداً الى الابحاث المشار اليها اعلاه فان المعلم يتوقع نوعية تعليم جيدة من الكبير في حال توافر وقت اطول لعملية التعليم.

هذه الحقيقة تضع المعلم في موضع التحدي لان الكبير يحتاج الى وقت اطول ليتم تعلمه مما يحتاجه الصغير لكن عامل الوقت قصير وذلك لانشغاله في امور حياتية اخرى تأخذ جانباً كبيراً من وقته.

### ٢ - الدوافع وال حاجات:

تعد الدوافع من اهم العوامل التي تسهم في عملية التعلم، فالتعلم الناجح هو التعلم الذي يقوم على دوافع الدارسين الكبار و حاجاتهم. اذا كانت موضوعات الدراسة مشبعة لهذه الدوافع وال حاجات فان عملية التعلم تصبح اكثر حيوية وفعالية، واذا لم تشبع فان الكبار يتوقفون عن الجيء الى المدرسة. واذا حدثت الدوافع وال حاجات حدثت سبل اشباعها.

يعرف الدافع بأنه «حالة من التوتر الجسمي او النفسي تثير السلوك في ظروف معينة، وتواصله حتى يخف التوتر او يزول فيستعيد الانسان توازنه»<sup>(١٤)</sup>. والد الواقع حالات او قوى لا نلاحظها مباشرة، بل نستنتجها من السلوك الصادر عنها. الاصل في الدافع ان يكون كامناً حتى يجد في الظروف ما ينشطه فيتحول الدافع حينئذ من حالة الكمون الى حالة النشاط. تم الدوافع السلوك بالطاقة وتساعد الفرد في تحديد اهدافه وفي تحديد الانشطة التي تؤدي الى تحقيق الاهداف. من الدوافع التي تدفع الكبار للالتحاق بفصول محو الامية الرغبة في قراءة القرآن الكريم ومساعدة البناء في دروسهم وتقدير الذات

والحصول على الامان والحصول على الوظيفة والاختلاط بالآخرين والتخلص من الملل وقراءة تعليمات الدواء والتتوقيع على شيكات البنك وتحسين الظروف الحياتية وحب المعرفة والحصول على وظيفة وغيرها كثير<sup>(١٥)</sup>). وظيفة المعلم تتلخص في معرفة هذه الدوافع ومساعدة الطالب في معرفة ما هو المطلوب لاشياع هذه الدوافع<sup>(١٦)</sup>). فلو كان دافع الكبير من المثال فمن الممكن ان يستغل المعلم هذا الدافع هو قراءة القرآن الكريم على سبيل المثال فمن الممكن ان يستغل المعلم هذا الدافع وينمي لديه الحرص على القراءة السليمة لأهمية هذه القراءة في تدبر معاني القرآن.

يلاحظ المعلم احياناً ان دوافع الطلاب غير واقعية، وعليه في هذه الحالة ان ينزل هذه الدوافع الى مستوى معقول يتناسب مع قدرات الطالب ومع الامكانيات البيئية المتاحة.

للفرد ادوار اجتماعية تحددها المراكز الاجتماعية. والمجتمع يقيس نوعية حياة الفرد عن طريق اشباعه لحاجاته التي يملئها دوره الاجتماعي. وبينما يتوقع المجتمع من كل فرد ان يؤدي دوره الاجتماعي بنجاح فان الثقافات الفرعية داخل المجتمع الواحد تحدد أيّاً من هذه الادوار له اولوية اكبر وتحدد كذلك مستوى الاداء.

ان حاجات الكبار دائمة التغير والتبدل وان اي حصر لهذه الحاجات ليس حسراً نهائياً<sup>(١٧)</sup>. يصنف ماسلو حاجات الانسان في ست فئات هي: ١ - الحاجة الى البقاء. ٢ - الحاجة الى الامان. ٣ - الحاجة الاجتماعية. ٤ - الحاجة الى التقدير. ٥ - الحاجة الى تحقيق الذات. ٦ - الحاجات الجمالية التذوقية. وفي رأي ماسلو ان هذه الحاجات مرتبة ترتيباً هرمياً بحيث انه اذا اشبعت حاجة ما عند الانسان فإنه يستطيع بعد ذلك ان يشبع الحاجة التي تليها مباشرة وهكذا. فاشياع الحاجات في كل مستوى ابتداء من المستويات الدنيا يحرر الفرد لتحقيق الحاجات في المستويات العليا. الاشخاص الذين اشبعت حاجاتهم في المراحل الدنيا اكثر تحملًا من غيرهم في حال حرمانهم من هذه الحاجات مستقبلاً. واخيراً، فإن الاشخاص الاصحاء هم أولئك الذين اشبعت حاجاتهم الأساسية بحيث يدفعهم هذا الاشباع الى تحقيق طموحاتهم العليا<sup>(١٨)</sup>.

يشير هول<sup>(١٩)</sup>. الى ان الدارس الكبير يأتي الى المدرسة لأن لديه مجموعة من الاهداف يرغب في تحقيقها او لانه يرغب في ممارسة الانشطة التي تتطلبها العملية التعليمية او لحب المعرفة في حد ذاتها. بينما يؤكد ماكيلالن<sup>(٢٠)</sup>. ان

للإنسان حاجات ثلاثة هي: الحاجة الى الارتباط بالآخرين، وال الحاجة الى التحصيل، وال الحاجة الى القوة والنفوذ.

وفي رأي هافيجهيرت(٢١) فلن الإنسان يمر عبر سني حياته بمراحل معينة عليه فيها انجاز بعض المهام وإذا لم ينجزها فإنه يصعب عليه انجاز المهام التي تأتي بعدها في الأهمية والتي يحس بها الإنسان في مراحل متقدمة من عمره. ويمكن النظر الى هذه المهام على أنها حاجات غائية.

للدارسين الكبار رغبة حقيقة في التعلم، فهم يقدمون على التعليم تلبية لد الواقع وحاجات اجتماعية واقتصادية او ثقافية او دينية في حين يقدم الصغار على التعليم لأن المدرسة جزء من نظام حياتهم في الاسرة. وعلى معلمي الكبار التعرف على هذه الدوافع وحالات من خلال الاستبيانات والمناقشات الصافية او عن طريق وسائل أخرى ومن ثم استغلال هذه الدوافع وحالات الى أقصى حد ممكن في ضوء الامكانيات المتاحة.

### ٣ - الميول والاتجاهات:

تنمو ميول الفرد واتجاهاته في نطاق حياته، وكلما زاد عمر الإنسان زادت الفتة لتلك الميول والاتجاهات. والتقدم في العمر يؤدي الى بلورة هذه الميول والاتجاهات والزيادة عميقها وترى كريسيتان مورغان ان هناك علاقة مباشرة بين الصحة بشكل عام وبين تطلعات الإنسان واتجاهاته نحو الحياة بعنصريها المختلفة. فكلما كبر الإنسان ضفت صحته وزادت وبالتالي مسؤولياته الاجتماعية والمالية مما يؤثر على سعادته وتطلعاته الى الحياة(٢٢).

يعرف ادوارد سترونج الميل بأنه «استعداد لدى الفرد يدفعه الى الانتباه باستمرار الى اشياء معينة او اوجه نشاط معينة تستثير وجده»(٢٣). ويمكن التعرف على ميول الكبار من خلال المناقشات الصافية والمقابلات الشخصية واللحظة المباشرة او غير المباشرة وغير ذلك من الطرق. والتعرف على ميول الكبار يساعد على تحسين عملية التعلم والتعليم، وبخاصة لو ارتبطت معرفة الميول بالقدرات الحقيقية.

يرى سترونج ان ميول الناس تتغير كثيراً بين سن الخامسة عشرة والخامسة والعشرين، وان الاشياء التي يرغبهما الكبار في سن الخامسة والعشرين يرغبونها اكثر في سن الخمسين والتي يرغبنها اقل يزداد عدم رغبتهم اليها في سن الخمسين. ويضيف سترونج الى ان هناك نقساناً في الميول المهنية والمناشط مع

كبر السن وان الظروف الاجتماعية كالزواج ورعاية الاطفال تغير الميل من عدم المبالغة الى الحرص.(٢٤)

الاتجاه هو استعداد وجذاني مكتسب، ثابت نسبياً، يحدد شعور الفرد وسلوكه نحو موضوعات معينة ويتضمن حكماً عليها بالقبول او الرفض او الحياد. هذه الموضوعات قد تكون اشياء او اشخاصاً او جماعة او افكاراً او مبادئ او قد تكون الفرد نفسه كحب الذات واحترامها او السخط عليها وضعف الثقة بها(٢٥). ويمكن تحليل اي اتجاه الى ابعاد ثلاثة هي:(٢٦)

البعد المعرفي ويكون من افكار الفرد ازاء موضوع معين والبعد الشعوري ويكون من الانفعالات المرتبطة بذلك الموضوع والبعد العملي ويكون من السلوك المصاحب للاتجاه نحو الموضوع ذاته. وتعتبر الاتجاهات اساساً لانتقاء ما يعرض من بدائل تتعلق بالسلوك المناسب من بين انواع مختلفة من السلوك وعلى المعلم ان يساعد الطلاب على ادراك مسببات وظروف تكوين الاتجاهات حتى لا تؤخذ من الاباء والاجداد كأشياء مسلم بصحتها.

للميل والاتجاهات تأثير قوي على انشغال المتعلم بعملية التعلم وبخاصة في مجال خلق الدافعية نحو التعلم وفي مجال ادراك الاشياء وفهمها. ان ادراك الاشياء شرط اساسي لفهمها. ويأتي التفكير فيها في مرحلة لاحقة. ويؤدي التفكير في الاشياء الى تكوين الاتجاهات التي تعود بدورها وتؤثر في فهم الانسان وادراكه للأشياء. تبدأ هذه العملية المتداخلة بالادراك الذي يتم بصورة اصدق كلما اشتربت فيه اكثر من حاسة واحدة.

من ذلك نلاحظ ان الكبير اكثر ثباتاً في ميوله واتجاهاته من الصغير وليس من السهل تغيير الميل والاتجاهات او انماط السلوك التي تعكسها واذا لم يوافق المعلم على ميول الكبار او اتجاهاتهم فعليه - على اي حال - ان يتقبلها وان يعمل على تغييرها تدريجياً بالطرق التربوية السليمة(٢٧). ومن المستحسن الا يحاول المعلم نقد هذه الميل والاتجاهات في محاولة لتغييرها لأن هذا التغيير لا ي يأتي مطلقاً عن طريق النقد الجارح او عن طريق النصح والارشاد دون غيرهما من الطرق. يأتي النصح والارشاد ضمن طرق غرس الاتجاهات وليس على رأس هذه الطرق. ويسبق النصح والارشاد في الأهمية القدوة الحسنة والممارسة الفعلية والخبرة الشخصية وتغيير البيئة الاجتماعية. وعلى المعلم في هذا المجال ايضاً ان يعمل على تنمية الميل والاتجاهات المرغوب فيها اجتماعياً وان يستخدم هذه الميل في التوجيه التربوي والمهني.

## الخصائص الجسمية:

يقول رونيه اوبيير «من المتعذر ان نحاول تكييف الانسان دون ان نعرف جسده في بنية التshireحية المورفولوجية وفي وظيفته الفيزيولوجية وفي نموه التكويوني وفي تنوع نماذجه وانماطه» (٢٨). اكثر الظروف الصحية عمومية هي التي تتآثر بفعل عامل الشيخوخة التي تبدأ في لحظة توقف النمو والتتطور في جسم الانسان. ونظرا لما للخصائص الجسمية من تأثيرات على نفسية الكبير وعلى قدرته على التعلم فقد اولاهما المربون عنابة فائقة. ومن اهم هذه الخصائص:

### ١ - البصر:

يتم الارراك عن طريق الحواس. والعين من اهم الحواس التي يتم عن طريقها التعلم: يقدر العلماء ان ٨٣٪ من التعلم يأتي عن طريق البصر و ١١٪ عن طريق السمع و ٦٪ عن طريق باقي الحواس.

ت تكون العين من الحاجب القزحي والبؤبؤ والعدسات والشبكة. يدخل الضوء للعين من خلال البؤبؤ ويستمر من خلال العدسات والجاجب القزحي حتى يستقر على الشبكة، عندما تثار موجات كهربائية يسيرها العصب البصري الى الدماغ حتى تترجم هناك. (٢٩) مع تقدم العمر يحدث شيء من الخل في كل جزء من اجزاء العين. أقرب نقطة الى العين يستطيع الانسان منها ان يرى الاشياء بوضوح تأخذ بالنقصان ابتداء من العمر ١٠ سنوات وتتناقص بشكل ملحوظ بين الاعوام من ٤٥ و ٥٥ (٣٠). تشير الابحاث الى ان نسبة الكبار الذين يعانون من نقص او خلل في قدرة البصر تعادل ٢٢٪ وهم في سن الـ ٢٠ وترتفع هذه النسبة الى ٣٩٪ في سن الـ ٣٠، و الى ٤٨٪ في سن الـ ٤٠ و ٧١٪ في سن الـ ٥٥ و ٩٥٪ في سن الـ ٧٠ فأكثر. وتشير الابحاث كذلك الى ان العيون المعمرة تعاني من نقصان حدة الابصار في الضوء الخافت نوعاً ما اكثر من العيون غير الم العمرة (٣١). إن القدرة على التكيف السريع عند الانتقال من الاضاءة الى الظلمة والعكس تتضاءل مع مرور الايام، كذلك فان عمي الالوان واعتماد عدسة العين والماء الازرق مشاكل يعاني منها الكبار ويجب ان يشير المعلم الى المؤسسات الاجتماعية التي يمكن ان تقدم العون للكبار في مراحل مبكرة.

وفيمما يتعلق بضعف البصر فان ذلك يستوجب على المعلم توفير اضاءة كافية بحيث لا يواجه الطلبة الضوء الساطع المبهر. ويجب ان ترتب مقاعد الكبار بحيث تكون قريبة للوح وللمعلم وللوسائل المعينة. وتثبت خلفية محايضة مع

تبادر ظاهر في الألوان وتكون الألوان والرسوم واضحة ومكتوب عليها بخط كبير (٣٢). ويجب أن تكون المسافة بين السطور ضعف المسافة المعتادة.

وبما أن الألوان الطباشيرية لا مفر منها فان عدم استعمالها بشكل مناسب يساعد على خلق صعوبات. الوهج القادم من الباب او من الشبابيك والمنعكس على اللوح يمكن الكبار من رؤية الأشياء المكتوبة على اللوح بوضوح كذلك فان اللوح غير النظيف يقلل من التبادر في الألوان بين ما هو مكتوب عليها وبين الخلفية المكتوب عليها. ويجب مسح كل شيء على اللوح ماعدا الأشياء التي تتعلق مباشرة بموضوع الدرس. وفي مثل هذه الحالة يجب استعمال مساحة مبلولة لأن المساحة الناشرة تشتد رذاذ الطباشير مما يزيد من الوهج ويساعد على حجب الرؤيا في حين تمتص المساحة المبلولة هذا الرذاذ. ومن النقاط الجديرة بالاهتمام ايضاً توزيع الدارسين داخل الفصل بحيث يتم توفير مقاعد امامية للكبار الذين يعانون من ضعف في البصر اكثر من غيرهم.

### ٢ - السمع:

السمع ثانى اهم مدخل للتعليم، اذ ان ١١٪ تقريباً من مقدار التعلم يتم عن طريق حاسة السمع. يدخل الصوت الى الاذن من خلال القناة السمعية وينترب الصوت الطلبة التي تتذبذب بدورها لتنشيط المطرقة والسنдан والركاب، وتتحول بعد ذلك الذبذبات الى الخلايا العصبية الموصلة وتنقل بواسطة حلزون الاذن الداخلية الى مركز الدماغ ليتم تفسيرها هناك (٣٢).

اثبت السير فرانسيس جالتون ان القدرة على السمع تصل قمتها عند الناس الذين تتراوح اعمارهم ما بين ١٠ - ١٤ سنة. بعد ذلك تنحدر هذه القدرة بصورة بسيطة جداً حتى سن ٦٥. بعدها تبقى حدة السمع ثابتة الى حد كبير. يبدأ النقصان في التمييز بين طبقات الصوت في حوالي الخامسة والعشرين من العمر ويستمر في الهبوط التدريجي حتى سن الخامسة والخمسين وبعدها يهبط بحدة اكثراً (٣٤).

ويقدر جالتون ان حوالي ١١٪ من الناس الذين تتراوح اعمارهم بين ١٥ - ١٩ يعانون من بعض الخلل في قدرتهم على السمع. وبعد سن الـ ٧٠ فان نسبة الذين يعانون من هذا الخلل تصل الى ٥١٪ مقابل ٩٥٪ في حالة حاسة البصر (٣٥).

الكبار الذين يعيشون في مناطق ريفية يحتفظون بقدرة على السمع اكثراً من

الذين يعيشون في المدن، وهذا راجع بصورة رئيسية الى ضوضاء المدينة حيث ان التعرض الى مستويات عالية من الصوت لفترات طويلة يؤدي الى فقدان تام لحاسة السمع.

وللتلافي النقص في حدة السمع عند الكبار على المعلم ان يختار غرفا بعيدة عن مصادر الضوضاء المحيطة بالمدرسة وان لا يضع عددا قليلا من الطلبة في غرف واسعة منعا من حدوث الصدى لان كثرة عدد الطلبة في الفصل تعمل على امتصاص الصوت والتقليل من الصدى وبالتالي تتحسن نوعية الصوت. كذلك على المعلم ان يستخدم كلمات وجملأ بسيطة واضحة وان يتكلم ببطء وبوضوح وبصوت عال(٣٦). وان يكتب الاسماء الغريبة على اللوح بعد ان تنطق بوضوح وان يعيد النقاط الرئيسية اكثر من مرة وان يقوم بتلخيصها على السبورة. وعلى المعلم ان يقرأ وجوه الطلبة الكبار ليتأكد من استيعابهم للفكرة ام لا، واذا سأل احد الطلاب سؤالاً. فيجب ان يعيد المعلم السؤال على مسامع الطلاب جميعهم قبل الاجابة عنه. كما ان على المعلم ان يستخدم الوسائل المعينة وان يستعمل اللوح بكثرة حتى يغوص النظر السمع. وعلى المعلم التتحقق بنفسه من مدى سمع الكبار الجالسين في الصفوف الخلفية عن طريق توجيه اسئلة اليهم من وقت لآخر كما عليه ان يشير على الكبار بأن يستوقفوه في حال عدم سماعهم لصوته. ويجب على المعلم ان يقف في مكان ثابت بحيث يمكن للدارس الكبير من ان يعدل نفسه ويووجه انتباذه له وبذلك يستطيع اولئك الذين يقرأون الشفاه من متابعة شرح المعلم(٣٧).

### ٣ - سرعة رد الفعل:

تشير البحوث الى ان الكبار تقل سرعة رد فعلهم بتقدم العمر. وكلما تقدم الكبير في العمر فانه يصبح ابطأ في الاستجابة. زمن رد الفعل هو الفاصل الزمني بين المثير والاستجابة(٣٨). هذا الفاصل الزمني يزداد مع زيادة عمر الانسان.

يرى السيد فرانسيس جالتون ان سرعة رد الفعل تتزايد باطراد من الطفولة المبكرة حتى العشرينات والثلاثينات في حين تبدأ في الهبوط المعتمد والمحلوظ بعد سن الأربعين(٣٩). ويشير بيسكوف الى ان سرعة رد الفعل تتحسن حتى سن ١٩ وتبقى ثابتة حتى سن ٢٦ وبعد ذلك تأخذ بالنقصان التدريجي حتى نهاية العمر(٤٠). وبسبب النقصان في سرعة رد الفعل فان منحنيات الاداء في التعلم تبخس طاقة التعلم حقها.

ويمكن القول بشكل عام ان اغلب الكبار يتمسكون اما شعوريا او لا شعورياً بسرعة اقل في اداء الاعمال وذلك بسبب حرصهم على الاداء الجيد من ناحية وبسبب حرصهم على التخفيف من حدة التوتر والاجهاد من ناحية اخرى (٤١). ويمكن للمعلم معالجة النقصان في سرعة رد الفعل عن طريق توزيع المهمة المطلوب اداؤها من قبل الدارس الكبير على فترات، وعن طريق التحلی بالانابة والصبر.

### **ج - الخصائص الاجتماعية:**

يمتاز الكبار عن الصغار بصفة عامة بمجموعة من الخصائص الاجتماعية التي لابد وان تؤخذ بعين الاعتبار من قبل المربين حين اعداد وتنفيذ وتقدير الدروس المقدمة اليهم. قد لا تنطبق جميع هذه الخصائص على جميع الطلاب لكنها تنطبق الى حد ما على غالبيتهم. من هذه الخصائص.

#### **١ - الطوعية:**

يقوم تعليم الكبار على أساس من الارادة الحرة والاختيار. قد يستمر معلم الصغار غير المتمكن في التعليم لعدة سنوات دون ان ينقطع الطلبة عن دروسه مادام محتميا بظل نظام الزامي يجبر الطلبة على الحضور، اما معلم الكبار فلن يضمن انتظام الطلاب في دراستهم مالم يستطع اشباع حاجات المتعلمين ومالم يثير اهتمامهم بما يكفي لمواصلة عملية التعليم. هذه الطوعية تمثل تحدياً للمعلم (٤٢).

بما ان الكبار غير ملزمن بالذهاب الى المدرسة فان موضوعات الدراسة يجب ان تبني على الحاجات التي يعبر عنها هؤلاء الدارسون انفسهم او التي يمكن حملهم على ادراك فائدتها، كذلك فان معاملة المعلم للطلاب يجب ان تبني على اساس الاحترام المتبادل والثقة بقدرة الكبار على التعلم. واذا لم تشبع حاجات الدارس الكبير واذا لم يشعر بان كرامته مصانة وبان رأيه يؤخذ بالاعتبار فانه سوف يتوقف عن المجيء الى المدرسة (٤٣).

جدير باللحظة هنا ان فرصة اعادة الطالب الى الصف تتناقص بسرعة مع انقضاء الايام. وعلى المعلم في حال غياب احد الطلاب ان يسأل عنه وان يلمح بأمكانية زيارته في البيت للتأكد بنفسه من انه لم يلحق اي اذى بالطالب يمنعه من الحضور الى الصف. هذه اللفتة من جانب المعلم يجعل الطالب الذي لم يمنعه غيابه عن الفصل عذر مشروع ان يعود الى المدرسة في اقرب فرصة

ممكنة. وعلى المعلم مراجعة الدروس التي فاتت الطالب اثناء غيابه ولو في وقت اضافي ليضمن استمراره في المدرسة. كذلك على المعلم ان يأخذ برأي الطلاب في بداية الفصل الدراسي بموضوعات الدراسة ومواعيدها وبالكتاب المدرسي وبأساليب التدريس.

### ٢ - عامل الزمن:

ان الحساسية لعنصر الزمن واحدة من أهم الملامح التي تميز الكبار عن الصغار (٤٤). وعلى نظرة الفرد الى الزمن يتوقف الكثير من تكيفه للحياة.

يعتقد كوهلين بان حساسية الكبار لعنصر الزمن تبدأ في حوالي الثلاثين من العمر وان الفرد في العشرين من عمره يرثو ببصره الى المستقبل الذي ينتظره وفي الأربعين يعيش الفرد حاضره وفي السبعين ينظر الى الوراء في ماضي ايامه او الى الامام في مستقبل اولاده (٤٥).

اما فيلما دوناهيو فانها تشير الى ان الدارس الكبير لا يحمل اهدافا بعيدة المدى وانه يتوقع نتائج آنية ويصبح عديم الصبر اذا لم تتحقق اغراضه و حاجاته بسرعة (٤٦).

على المعلم حيال حساسية الكبير لعامل الزمن ان يخطط درسه واضعا في الاعتبار اشباع الحاجات الانية للكبار. ومن المفيد هنا ان يقوم المعلم بتحديد اهداف قصيرة المدى يتم تحقيقها بالسرعة الممكنة (٤٧). وعلى تجزيء المادة الى وحدات صغيرة بحيث يشعر المتعلم بأنه يتعلم شيئاً ولو بسيطاً في كل يوم دراسي كأن يتعلم الطالب في يومه الاول كتابة اسمه على اقل تقدير.

### ٣ - الثقة بالنفس:

ثقة الكبار الاميين بأنفسهم متدينة فهم نادرا ما عاشوا النجاح سواء في حياتهم المدرسية الاولى او حياتهم العملية او الاجتماعية بشكل عام. كذلك يعتقد بعض الكبار ان التعليم في الكبر كالنفقش في الحجر، وهذا الاعتقاد يدخل اليأس في نفوس الكبار و يجعلهم يعتقدون بأنهم غير قادرين على التعليم (٤٨).

قد يؤدي التوجه الى فضول محو الامية الى شعور البعض بالنقص باعتبار هذا التوجه وصفة في نظر الكبار الذين يحسون باحترام الذات. اضافة الى ذلك فان هناك الكثير من الكبار الذين يتذكرون المدرسة كمكان غير مستحب والخوف من المدرسة مرده الى خبرة الطالب غير السارة عن التعليم في المدارس.

حيال نقمان الكبير لثقته بنفسه فان على المعلم اعتبار نفسه المضيف في

الفصل. فعندما يأتي الطلاب لأول مرة يسلم عليهم ويقدم نفسه ويكتب اسمه على اللوح ثم يكتب اسم كل طالب على بطاقة بخط عريض ويضعها على صدر الطالب ثم يشجع الطلاب على التعرف على بعضهم البعض. وعلى المعلم الاستخدم الاسماء الاولى للطلاب بل يستخدم الاسماء الرسمية مثل «السيد ابو عبدالله» على سبيل المثال حتى تتحسن الظروف وتتوطد العلاقات الاجتماعية وعندئذ يبدأ في استخدام الاسماء الاولى للطلاب. ومن المفيد هنا ان يسأل المعلم الطلاب عن الاسماء التي يرغبون ان يناديهم بها حتى يحل الدفء والثقة محل الريبة والخوف.

حتى يستطيع المعلم تعزيز ثقة الطلاب بأنفسهم فان عليه ان يخلق جواً ودياً بينه وبين الدارسين من ناحية وبين الدارسين وبعضهم البعض من ناحية اخرى وان يبرز التقدير والاثابة الفورية للدارسين وان يشعر كل طالب بان آرائه وحاجاته موضع الاهتمام والتقدير وان يحقق اكبر قدر من ايجابية الدارسين. وتقاعدهم وان يتعد عن كلمات الاستهزاء تحت اي ظرف من الظروف وان يركز على ايجابيات الطالب بدلاً من السلبيات.

ان الطريقة التي ترتب بها المقاعد قد تؤدى الى التقارب او التباعد بين الطلاب وبين المعلم. وفي هذا المجال ينصح معلم الكبار بترتيب المقاعد بشكل دائري كلما كان ذلك ممكناً. كما ان موضوعات الدراسة الاولى يجب الا تكون صعبة حتى لا يشعر الكبار بالاحباط.

### ٤ - الظروف المعيشية:

يحضر الكبار عادة الى المدرسة وهم متبعو الاجساد بعد عمل يوم م fren من تنقل كاهلهم فيه اعباؤهم العائلية والوظيفية ومسؤوليات الحياة بشكل عام.

ونظراً لخبرات الكبار ومسؤولياتهم في الحياة فانهم يصبحون اكثر واقعية من الصغار بحيث لا يرون الحياة من خلال نظارات وردية اللون ولكن كمجموعة من الواقع. قد يعيش هؤلاء الكبار في ظروف اقتصادية واجتماعية غير جيدة لا تساعده على القراءة او مراجعة الدروس لامن حيث الاتساع ولا من حيث الهدوء. يأتي مع انخفاض المستوى الاقتصادي سوء التغذية الذي يتمثل في الفتور الذي ينتاب الكبار اثناء الدرس وكذلك النعاس والسرحان وعدم التركيز(٤٩). ويأتي مع انخفاض المستوى الاقتصادي كذلك عدم القدرة على علاج العيوب التي قد تطرأ على بعض الحواس التي تعتبر كمدخل لعملية التعلم كحواس السمع والبصر. وفي مثل هذه الحالة يجب على المعلم ارشاد الطلبة الى المؤسسات

الاجتماعية التي قد تساعد في حل مثل هذه المشكلات.

تستوجب مسئوليات الكبار العائلية والوظيفية على المعلم التقليل من الواجبات البيتية بحيث تتم عمليات الشرح والنقاش والواجبات التعليمية داخل الفصل كلما كان ذلك ممكناً<sup>(٥٠)</sup>. ومن الوسائل التربوية الكفيلة بمراعاة الظروف المعيشية التي يعيشها الكبار التنوع في اساليب التدريس واستعمال الوسائل التعليمية واستخدام قدر معقول من البشاشة وخفة الروح لأن احتمال تذكر التجارب الحيوية المشوقة اكثر من تذكر التجارب المملة غير المشوقة. ومن الوسائل الاخرى اعطاء الدارسين الكبار فرصة للراحة من وقت لآخر نظراً لأنهم يأتون المدرسة بأجسام متعبة، علاوة على انه لكبر سنهم فانهم يتعبون بسرعة. وعلى المعلم مراعاة الا يطول وقت الدرس عن المدة المحددة له والا يكثر من الاعباء الدراسية وان يعمل على توفير مقاعد دراسية تناسب اجسام الكبار. وجدير باللاحظة هنا انه لا يوجد دليل على ان اسلوب تدريس معين هو اكثر فعالية من الاساليب الاخرى في تحصيل الاهداف التربوية لجميع الطلاب لذلك على المعلم ان يستخدم اكثر من اسلوب اذا ما رغب في عدم تسرب طلابه من الصف.

### ٥ - السلبية والخجل:

الكبار بحكم سنهم وخبرتهم في الحياة وبحكم مكانتهم الاجتماعية اشد حساسية من الصغار للنقد من جانب الاخرين وشعورهم بذاتهم اعمق وواسع ولذلك يميلون الى السلبية ويؤثرون الصمت داخل الفصل وذلك بسبب الخوف من ان يصغر شأنهم اذا ما عجزوا عن الاجابة عن بعض الاستئلة امام زملائهم في الصف. لا يعني الصمت دائمًا عدم معرفة الاجابة، بل قد يعني الخجل من التحدث امام المجموعة، اضافة الى ذلك، يتميز الكبار بحساسية غير اعتيادية لاشكال التعامل غير اللفظي<sup>(٥١)</sup>.

ولمعالجة هذه الحساسية على المتعلم تجنب تعبيرات الوجه او الاماءات ونغمات الصوت التي توحى بعدم الاحترام. بعض الكبار يعتريهم الخجل في التعبير عن مشاعرهم ومناقشة احتياجاتهم. على المعلم ان يعاملهم برفق وان يحترم مشاعرهم والا يسخر منهم او يثبط من عزيزتهم عن طريق توجيه النقد اللاذع اليهم وان يوفر لهم اكبر قدر من فرص النجاح والتشجيع وبخاصة في المراحل الاولى من التعليم وان يلجم ا الى تقسيم الفصل الى مجموعات للمناقشة تتكون كل مجموعة من ٣ - ٤ طلاب لاعطاء الفرصة للطلبة الذين يتهيئون من التحدث امام مجموعة كبيرة للتحدث امام مجموعة صغيرة.

### ٦ - الخبرة الذاتية:

يأتي الكبير الى المدرسة ومعه رصيد من الخبرة الذاتية مما يجعله افضل من الصغير في مجال التربية<sup>(٥٢)</sup>. لأن التربية في جوهرها استغلال ذاتية موجودة في ذات المتعلم للوصول الى خبرة جديدة.

يأتي الصغير الى المدرسة وهو متلهٍ لتلقى ما تقدمه له المدرسة، اما الكبير فانه غالباً ما يأتي الى المدرسة باراء ووجهات نظر مقايرة لتلك التي يحملها المعلم. تختلف الخبرات باختلاف الدارسين الكبار من حيث العمر والجنس والمهنة والمستوى الثقافي والحالة الاجتماعية والحالة الاقتصادية وغير ذلك من العوامل<sup>(٥٣)</sup>. وبما ان هدف التربية هو تغيير السلوك فان من الامامية بمكان ان تدرس هذه الاختلافات الفردية وتؤخذ بالاعتبار من قبل معلمي الكبار حتى تحاكي عملية التعليم خصائص الطلاب كل على حدة.

أحد العوامل الضرورية لنجاح معلم الكبار في مهمته هو الاعتماد على رصيد الكبار من المعرفة والمهارات والاتجاهات المرغوب فيها اجتماعياً.

قد تتضمن خبرات الكثير من اساليب التفكير والميول والاتجاهات الخاطئة، وعليه فان خبرة الكبير قد تكون عاملاً مساعداً وقد تكون عاملاً مثبطاً لعملية التعليم<sup>(٥٤)</sup>. لذا يجب وضع تصور للخبرات التي يمكن ان تسهل عملية التعليم وتلك الخبرات التي تحتاج الى تعديل او تبديل كذلك يجب تنوع برامج التعليم حتى تتناسب مع خبرات الكبار.

ينبغي على المعلم وهو يواجه عامل الخبرة معرفة ما في الطالب ومن ثم الرابط بين هذا الماضي وموضوعات الدراسة، وعليه ان يتوصل مع مجموعة الطلاب الى معايير متفق عليها لتقدير هذه الخبرات واصدار احكام عليها<sup>(٥٥)</sup>. وان يستغل خبرات كل فرد لصالح المجموعة كل كلما وجد ذلك مفيداً.

نجاح كل هذه الاجراءات انما يتوقف على نجاح المعلم في خلق جو اجتماعي طيب داخل حجرة الفصل وعلى مساعدته للطالب على تمييز واحترام خبرات الآخرين.

### ٧ - الفروق الفردية:

الدارسون الكبار غير متجانسين من حيث العمر والقدرة والخلفية الثقافية والاهتمامات والجنس والمستويات الاجتماعية والاقتصادية وغيرها. وكلما تقدم الكبار في العمر ظهرت فروق واضحة بينهم. هذه الفروق تبدو واضحة جلية

بين سكان المدن اكثر من سكان الريف والبادية (٥٦).

على المعلم ان يعي تماماً هذه الفروق وان يكيف طرق واساليب تدريسه وطرق المعاملة الشخصية وفق الخصائص التي تميز الكبار عن الصغار من ناحية وتميز الكبار عن بعضهم بعضاً من الناحية الاخرى، وعليه تشجيع الطلاب على فهم واحترام الفروق الفردية بينهم وبين الاخرين ثم استقلال هذه الفروق لصالحة الطلاب جميعهم. ويجب على واعضي المناهج مراعاة الفروق بين الجنسين من ناحية وبين سكان الريف والمدن من ناحية اخرى.

يتبعن مما سبق ان للكبار خصائص معينة تميزهم عن الصغار مما يستوجب على جميع القائمين على امر تعليم الكبار مراعاة هذه الخصائص عند صياغة الاهداف وعند التخطيط للمناهج ولطرق واساليب التدريس وسبل التقويم. كما ويجب على القائمين على امر تعليم الكبار اختيار المعلمين القادرين على التعامل مع الكبار والراغبين فيه والمتخلين بالخصوصيات الاكاديمية والفكيرية والشخصية والانفعالية الالازمة قبل تعريفهم لبرامج التأهيل التي يجب ان تتعدد نوعيتها في ضوء الحاجات والتقييمات الجديدة. وفي اعتقادى ان هذه الدراسة تفيد بالدرجة الاولى معلم الكبار لأن غالبية المقررات التي وردت فيها يستطيع المعلم تطبيقها حتى في حالة عدم توفير المناهج الجيدة او التسهيلات المدرسية الكافية.

### الهواش

- ١ - ليس محو الامية وتعليم الكبار لغظين متاردين. تدل الامية على الجهل بالقراءة والكتابة ومبادئ الحساب الاولية كتابة، ويدل تعليم الكبار على الانشطة التربوية التي تنظم وتقدم للكبار والتي تقع خارج نطاق التعليم العام ب ERA حافظه المختلفة وعليه فان محو الامية هو الخطوة الاولى في رحلة تعليم الكبار وصلته بالاخر صلة الخاص بالعام. وبينما يقتصر تعليم الكبار على الراشدين خارج نطاق المدارس لفترة محددة من الزمن فان التربية المستمرة تعطي حياة الفرد من المهد الى اللحد وتعتمد في نجاحها على تعليم الفرد وكيفية الاعتماد على نفسه. وضمن هذا المفهوم فان تعليم الكبار يصبح جزءاً ووسيلة لغاية اشمل واسمي الا وهي التربية المستمرة.
- ٢ - الكبير هو كل من تجاوز التعليم الالزامي.
- ٣ - عبدالفتاح جلال «اختيار واعداد وتدريب كوادر محو الامية في اطار فلسفة التعليم المستمرة» في التقرير النهائي والتوصيات المؤتمرات بغداد لمحو الامية الالزامي، وزارة التربية والتعليم بغداد ١٩٧٦ . ص ٤٠٥

٤ - الطريقة *Method* تعنى بكيفية تجميع الطلبة عند عرض المادة. الاسلوب *Technique* يعني بكيفية عرض المادة في حال ثبات الطريقة. تأخذ طرق واساليب تعليم الكبار بالاعتبار الخصائص النفسية والجسمية والاجتماعية التي يتميز بها الكبار عن الصغار.

٥ - Alan Knox. Adult Development and Learning. London: Jossey-Bass Publishers, 1977. p.

## بحوث ودراسات

- ٦ - ليدفورد بيسكوف (ترجمة عايف حبيب ورفيقه) علم نفس الكبار، الجهاز العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار، بغداد ١٩٨٤. ص ٧.
- ٧ - جورج شهلا ورفاق، الوعي التربوي ومستقبل البلاد العربية، ص ٤، دار العلم للملائين بيروت ١٩٧٨. ص ٨١.
- ٨ - NAPCAE. Tested Techniques for Teachers of Adults. Washington, D.C.: NAPCA 1972. p.41.
- ٩ - Edward Thorndik. Adult Learning Nre York: The Macmillan Co. 1936. p. 26.
- ١٠ - Irving Lorg. "Capacities of Older Adults" in Education for Later Maturity, Wilma Donahue (ed) New york: William Morrow and Company 1955. p. 57.
- ١١ - Alan Knox. . Ibid. P. 12.
- ١٢ - NAPCAE. Adult Basic Education: A Guide for Teachers and and Teacher Trainers. Washington, D.C.: NAPCAE 1973. p. 22.
- ١٣ - Curtis Ulmer. Teaching the Disadvantaged Adult. Washington, D.C.: NAPCAE 1972. p. 41.
- ١٤ - ابراهيم ناصر، مقدمة في التربية، الجامعة الاردنية، عمان ١٩٨١ من ٧٨.
- ١٥ - عبدالجليل ابراهيم الزريعي «قياس وتشخيص اتجاهات ودوافع الامي للتعلم في الريف والحضر والبادية»، تعلم الجماهير، العددان ٢٢، ٢٤ سبتمبر/ايلول السنة العاشرة، الجهاز العربي لمحو الأمية وتعلم الكبار، بغداد ١٩٨٢. ص ٢١١ - ٢٢٥.
- ١٦ - محمود عبدالحليم منسي، قراءات في علم النفس، المكتب الجامعي الحديث الاسكندرية ١٩٨٢. ص ٤٢٠.
- ١٧ - فايز مراد مينا، المرجع السابق. ص ١٢.
- ١٨ - Abraham Maslow. Motivation and personality. New York: Harper and Bothers 1970. p. 84.
- ١٩ - Cyril Houle. The Inquiring Mind. Mind. Madison: University oof Wisconsin press 1961. p. 12.
- ٢٠ - Stanley Grabowski. "Motivational and participation patterns" in Materials and Methods in Continuing Education. Chester Klevins (ed) Los Angeles: Klevens Publications Inc. 1987. p. 152.
- ٢١ - Robert Havighurst. Development Tasks of Education. 3rd ed. New York: Mckay 1972. p. 87.
- ٢٢ - سعد جلال، القياس النفسي: المقاييس والاختبارات، دار الفكر العربي، القاهرة ١٩٨٥ من ٢٣٦.
- ٢٣ - سعد جلال، المرجع السابق. ص ٢٤٠.
- ٢٤ - فخرى رشيد، التقويم التربوي، دار القلم، دبي ١٩٨٧. ص ٦٦.
- ٢٥ - Green. B.F. "Attitude Measurement. in handbook of Social Psychology. G. Lindzey (ed.) Cambridge: Addison - Wesley 1954. p. 113.
- ٢٦ - Coolie Verner et al. Adult Education. Washington, D.C.: The Center for Applied Research in Education 1964. p. 97.

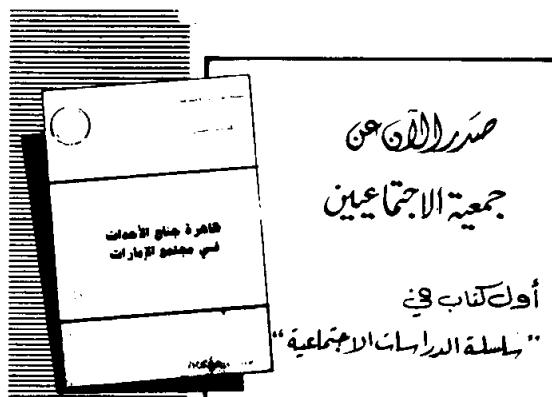
## بحوث ودراسات

- ٢٨ - رونيه اوبير (ترجمة عبدالله عبدالدaim) التربية العامة، دار العلم للملايين، بيروت .٢١ .١٩٧٩
- ٢٩ - ليدفورد بيسكوف (ترجمة عايف حبيب ورفيقه) المراجع السابق. ص ١٨٨ .٢٠ .١٨٩
- ٢١ - المراجع السابق. ص ١٩١ .٢١
- ٣٢ - Roby Kidd. How Adult Learn. New York: Association Press 1959. p. 61.
- ٢٢ - ليدفورد بيسكوف (ترجمة عايف حبيب ورفيقه) المراجع السابق. ص ١٢ .٢٢
- ٣٤ - Edwin Smith et al. Handbook of Adult Education. New York: The Macillan Co. 1970. p. 12.
- ٣٥ - Edwin Smith. et al. Ibid. p. 13.
- ٣٦ - Roby Kidd. Ibid, p. 31.
- ٣٧ - Coolie Verner. Ibid. p. 73.
- ٣٨ - محمود عجاوي، تعليم الكبار، المطبعة الوطنية، دبي ١٩٨٥ .ص ٦٤
- ٣٩ - Roby Kidd. Ibid. p. 28
- ٤٠ - Edwin Smith. et al. Ibid. p. 74.
- ٤١ - مسارع الراوي ورفيقه، قراءات في محو الأمية وتعليم الكبار، الجهاز العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار، بغداد (بدون تاريخ) ص ٧٧ .٤١
- ٤٢ - Linda Bock. Teaching Adults in Continunign Education. Urbana: University of Illinois, 1979. p. 10.
- ٤٣ - NAPCAE. 1973. p. 14.
- ٤٤ - NAPCAE. When you Are Teaching Adults. Washington, D.C.: NAPCAE 1974. p. 20.
- ٤٥ - Roby Kidd. Ibid. p. 18
- ٤٦ - NAPCAE. 1973. p. 57.
- ٤٧ - Malcom Knowles. The Modern practice of Adult Education: From pedagogy to Andragogy. Chicago: Association press 1980. p. 145.
- ٤٨ - عبدالعزيز القوصي «الحواجز وشخصية الامي»، في التقرير النهائي والتوصيات لمؤتمر محو الأمية الالزامي، وزارة التربية والتعليم، بغداد ١٩٧٦ ، ص ٢١١ .٤٨
- ٤٩ - Roger Hiemstra. Ibid. p. 34.
- ٥٠ - محمود عجاوي، المراجع السابق. ص ٦٤ .٥٠
- ٥١ - NAPCAE. 1973. p. 14.
- ٥٢ - Roger Axford. Adult Education: The Open Door. Scranton: Internatioal Textbook Co., 1969. p. 77.
- ٥٣ - Roger Hiemstra. Lifelong Learing. Nebraska: Professional Educators Publications. Inc. 1976. p. 34.
- ٥٤ - مسارع الراوي ورفيقه، المراجع السابق، ص ٧٧ .٥٤
- ٥٥ - فايز مراد مينا، التدريس للكبار، مركز تدريب قيادات تعليم الكبار لدول الخليج، البحرين ١٩٨٧ .ص ١١ .٥٥
- ٥٦ - Linda Bock. Ibid. p. 10.

تدعو مجلة  
**شؤون اجتماعية**

الباحثين والمهتمين في دولة الامارات والدول العربية إلى الكتابة في محور النفط والتغير الاجتماعي وبخاصة الموضوعات التالية:

- قراءة اجتماعية في العائدات النفطية في الوطن العربي.
- أوضاع الأسواق النفطية الحالية والمستقبلية.
- النفط والتحولات الاجتماعية في دول الخليج العربي.
- اقتصاديات النفط والصناعات البتروكيمائية.
- دراسات نقدية عامة حول النفط والمجتمعات العربية النفطية.



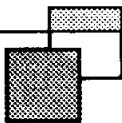
**ظاهرة هناء الآخرين  
في مجتمع الإمارات**

أحمد راشد راشد  
أشلي راشد راشد

**الكتاب متوفر في المكتبات**

بورغ  
مؤسسة العنان للصحافة والطباعة والنشر  
ص ب ٢٢١٠ - هاتف ٤٤٤٤٠٠  
دبي - الإمارات العربية المتحدة

بحوث ودراسات



دراسة تقويمية لتجربة الفصول المميزة  
(فصل التلاميذ المختلفين دراسياً)  
في مدارس منطقة العين التعليمية  
في دولة الإمارات العربية المتحدة

إعداد

د. فيصل محمد خير  
الزرايد\*

المقدمة

لقد أصبح من الواضح في وقتنا الحاضر أن التلميذ المتعلم بما فيه من خصائص عقلية، وجسمية، واجتماعية... فريدة تعتبر من الأمور المهمة في مجال التعلم والتعليم، وهذا ما أكدت عليه المدارس التربوية الحديثة (جون ديوي، ديكرولي، منشورى، فرويل، بستا لوتنزي...). هذه المدارس التي اعتبرت التلميذ بمثابة المحور في عملية التربية والتعليم. كما أصبح من الواضح في وقتنا الحاضر أهمية الفروق بين التلاميذ، وأنه من غير المتوقع أن يكون تلاميذ الصف الواحد في مستوى واحد، كما أن الأساليب والطرائق الموحدة قلما تحمل النتائج نفسها لدى جميع التلاميذ، ومن الطبيعي أن وجود المدرسة يتطلب إجراء امتحانات وتقييم مستمر للتلاميذ لمعرفة مدى

\* كلية التربية - قسم علم النفس - جامعة الإمارات العربية المتحدة

ما حصله التلاميذ من معلومات أو ما طرأ عليهم من تغيرات، وهذا يكشف عن وجود مستويات للتلاميذ، ويساهم في إقامة الحدود أو الفروق بين هذه المستويات، مثل الفروق بين التلميذ العادي، والتلميذ المتفوق، والتلميذ المتل落 في التحصيل الدراسي وهذا ليس عيباً في حد ذاته، بل هو ضرورة تربوية قائمة تساعد في مواجهة المستويات المختلفة من التلاميذ، والتي تحرم من حق الرعاية الخاصة، أو من حق إتاحة الفرصة للنجاح كل حسب قدراته، ومما لا شك فيه أن المسؤولية بهذا الشأن تقع بالدرجة الأولى على المدرسة، والمعلم، والأسرة، والتلميذ... ويمكن القول بأن هذه المسؤولية هي من أهم المسؤوليات التي تواجه التربية والتعليم في العالم العربي اليوم: والتي تمثل في تطلعات نحو وسائل وتقنيات تساهمن في تشخيص ومعالجة الحالات الخاصة من التلاميذ وفي مقدمتها حالات التخلف الدراسي وما يصاحب هذه الحالات من مشكلات سلوكية، ونفسية، ومدرسية، واجتماعية ترقى عقبة في وجه التلميذ، وتحدد من قدراته على العمل المدرسي، ومن أجل إصدار أحكام أو قرارات سليمة موضوعية على قدرات التلميذ، ومن ثمة إجراء العلاج المناسب في ضوء التطورات العلمية الحديثة، وبما يضمن الحفاظ على طاقة التلاميذ وتنمية قدراتهم قدر الإمكان.

من هذا المنطلق بدأت إدارة منطقة العين التعليمية في دولة الإمارات العربية المتحدة، بالاهتمام بالتلاميذ، والطلبة الراسبين والمختلفين دراسياً، والعمل على مساعدتهم، وتوجيههم قدراتهم بهدف تحسين مستوى تحصيلهم الدراسي، وزيادة الدافعية لديهم نحو التعلم... وبما يفيدهم، ويفيد مجتمعهم وأمتهم، ولهذا الغرض قامت إدارة منطقة العين التعليمية بإجراء بعض الدراسات في هذا المجال كان من بينها الدراسة الحالية التي كلف بها الباحث.

### تحديد مشكلة الدراسة (The problem) :

برزت مشكلة التخلف الدراسي كمشكلة واضحة المعالم بين تلاميذ منطقة العين التعليمية منذ الثمانينيات، وتمت الإشارة إلى هذه المشكلة في الصحف، والدوريات التربوية المحلية، وقام بعض نظار المدارس، والمعلمين، والعاملين في مجال التربية في المنطقة باتخاذ بعض الإجراءات حيال هذه المشكلة، واقتراح بعض الحلول التي تتمثل في بادئ الأمر بإشاعة الدروس الخصوصية، التي كانت تستغل أشغال استغلال، والتي انحرفت عن هدفها العلمي، والتربوي، ثم استعيض عن ذلك بإحداث برامج مساندة خاصة للتلاميذ الراسبين، والمقصرين دراسياً وذلك مقابل أجور رمزية للمعلمين والمدرسين، وقامت بعض المحاولات من قبل بعض نظار المدارس وبالتعاون مع بعض المشرفين التربويين (الموجهين التربويين)

استهدفت تبسيط المنهج الدراسي المقرر، والتاكيد في التدريس على الأساسيات العلمية، والاستفادة من حرص النشاط في تعليم الطلاب المتخلفين دراسياً، كما ساهمت جمعية المعلمين في المنطقة ببعض الأنشطة والجهود التربوية التي استهدفت توعية العاملين في مجال التربية وزيادة ثقافتهم فيما يتعلق بهذه الفئة من التلاميذ المتخلفين دراسياً، وقدمت بعض النصائح والتوعيات التربوية للنهوض بمستوى هؤلاء التلاميذ<sup>(١)</sup>... إلخ، وتبين فيما بعد أن هذه الجهود كانت تتصرف بالارتجال، والشكلية، وعدم الاعتماد على أسس تربوية ونفسية علمية صحيحة، وكانت الحلول المقترنة جزئية، وغير كافية، ومؤقتة، ولم تف بالغرض المطلوب، وظلّت مشكلة التلاميذ المتخلفين دراسياً قائمة في المدارس بل ازدادت حدة وزاد معها تزمر وشكوى بعض نظار المدارس، والمعلمين والمعلمات<sup>(٢)</sup>... إلخ، إلى أن برزت محاولات جادة من قبل وزارة التربية والتعليم لهذا الغرض، وتم عقد عدة اجتماعات مع نظار المدارس والشرفين التربويين، وكانت ثمرة هذه المحاولات الدعوة إلى إحداث فصول خاصة بالتلاميذ المتخلفين دراسياً (الراسبين) في المراحل التعليمية كافة، وسميت هذه الفصول في بادئ الأمر بفصل المتخلفين دراسياً، ثم سميت بفصول التقوية، ثم الفصول المميزة، وذلك دفعاً للأثار النفسية والسلوكية المرتبطة على إحساس التلميذ أنه في فصل للمتخلفين دراسياً وكان أول من بادر بإحداث هذه الفصول على مستوى دولة الإمارات، منطقة العين التعليمية التي عملت على إحداث ثلاثة عشر مركزاً لفصول التقوية، منها سبعة مراكز للبنين، وستة مراكز للبنات موزعة على النحو التالي<sup>(٣)</sup>.

عدد التلاميذ	مراكز البنات	عدد التلاميذ	مراكز البنين	
٩٤	الهيلي	١٥٨	مركز الجيمي	الابتدائي
٥٨	مزيد	١٦	مركز عبدالرحمن الداخل	
٦٨	عود التوبة	١٨٦	مركز سلطان بن زايد	
١١٢	إعدادية أم أيمن	٧٥	الإعدادية الجديدة	الاعدادي
٧٥	الرايدية الاعدادية	٦٦	المعهد العلمي الإسلامي	
٦٤	مركز هاجر (المرحلة الثانوية)	١٣٣ ٦٥	مركز هاجر (المرحلة الثانوية)	الثانوي

وبدا العمل في إعطاء دروس التقوية داخل هذه المراكز بتاريخ (٢/٣/١٩٨٥) كما خصصت جميع هذه المراكز للإشراف التربوي من قبل الموجهين التربويين، وأعتبر العمل داخل هذه المراكز بمثابة تكليف رسمي يلتزم به المعلمون... وتم الاتفاق على متابعة التلاميذ الضعاف في دراستهم أثناء الحصة أيضاً، وأن تعطى حصص التقوية صباحاً للبنين، وبعد الحصة الخامسة للبنات، وبالنسبة للتلاميذ المرحلة الابتدائية التركيز على المهارات الأساسية في القراءة والكتابة والحساب، مع توظيف الوسائل التعليمية المتوفرة لذلك.

إلا أنه وبعد مضي ما يقارب الستين على هذه المحاولات التي لم تخل من بعض الفوائد والإيجابيات، تبين أن هذه المحاولات لم تحقق الغرض الذي قامت من أجله، وبقيت المشكلة قائمة... وهذا ما أدى إلى فتور حماس البعض، وضعف طموحات البعض الآخر، كما توقفت بعض المدارس عن الأخذ بهذا المشروع (مشروع فصول التقوية)، بينما استمرت بعض المدارس ببعض المحاولات الفردية، وتبين للعاملين في مجال التربية عدم اعتماد هذا المشروع على أسس تربوية - نفسية صحيحة، وكذلك تبين لهم ضرورة الاعتماد على متخصصين في مجال التربية وعلم النفس، ومن لهم دراية وخبرة بالاختلاف الدراسي، وبمشكلات المتخلفين دراسيأً، وهذا ما دعا منطقة العين التعليمية إلى التعاون مع كلية التربية في جامعة الإمارات العربية المتحدة من أجل وضع مشروع عمل، أو خطة متكاملة تستهدف تشخيص حالات التخلف الدراسي في مدارس منطقة العين التعليمية، ووضع خطة تربوية علاجية لمواجهة هذه الحالات وكذلك تقويم المحاولات السابقة التي قامت من أجل ذلك، بما في ذلك تجربة الفصول المميزة، ومعرفة العوامل التي أدت إلى نجاح أو فشل هذه التجربة جزئياً أو كلياً، وبهدف تطوير هذه الفصول بحيث تعتمد على أسس تربوية - نفسية صحيحة، وتحقيق الهدف منها، وبناء على ذلك كلف الباحث رسمياً من قبل عمادة كلية التربية في جامعة الإمارات العربية المتحدة، وبالتعاون مع منطقة العين التعليمية بالقيام بهذه الدراسة التي تتلخص بما يلي: «تقويم تجربة الفصول المميزة في مدارس العين وفي ضوء الأسس النفسية - التربوية التي استندت إليها، ومعرفة فيما إذا كانت هذه التجربة قد حققت الغرض منها..؟ وإلى أي مدى؟؟ ووضع تصورات مستقبلية لكيفية زيادة فاعلية هذه التجربة وكفايتها».

### أهداف الدراسة :

يمكن تلخيص أهداف الدراسة بما يلي:

- ١ - تقييم تجربة الفصول المميزة، بشكل شامل لمعرفة الإيجابيات، والسلبيات التي أحاطت بهذه التجربة، ومن أجل تفادي هذه السلبيات بما يحقق الفائدة منها، ويفد إلى تطويرها وتصحيح مسارها بشكل تربوي علمي صحيح.
- ٢ - الاستفادة من الملاحظات والتوصيات المستمدة من هذه الدراسة، بفرض وضع خطة تربوية، منظمة، وهادفة، لمواجهة مشكلة الضعف الدراسي في منطقة العين التعليمية بشكل عام.
- ٣ - تزويد الباحثين التربويين، والعاملين داخل المدارس، والمكتبة المدرسية، بمرجع مفيد، وبسيط في هذا المجال، يساعد على توجيهه وتطوير الدراسات التربوية في هذا الاتجاه.

### **أهمية الدراسة :**

ترجع أهمية الدراسة إلى أن مشكلة التخلف الدراسي من المشكلات المهمة والخطيرة التي تواجه المتعلم، والمربي، والمعلم، والأباء، والتي تهدد المجتمع الذي ينشد التقدم، ويعمل على استثمار طاقات شبابه المثقف، كما ترجع أهمية الدراسة إلى كونها تتناول جانباً تربوياً حساساً، ودقيقاً، يتطلب من الاختصاصي أو الباحث الخبرة الواسعة، والدراءة الكافية في مجال التربية الخاصة، وفي مجال التعامل مع حالات من المتخلفين دراسيأً على اختلاف مستوياتهما، وأشكالها، وأعراضها... وهذا قد لا يتتوفر لجميع الباحثين التربويين، من ناحية أخرى فإن أهمية هذه الدراسة تتجلى بشكل أفضل إذا علمنا بأن نسبة التخلف الدراسي تمثل نسبة مرتفعة تفوق نسبة ضعاف العقول(٤)، ونسبة المتفوقين دراسيأً، وهي تصل إلى (٢٥٪) تقريباً من تلاميذ المرحلة الابتدائية، وإلى (٢٠٪) لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، وإلى (١٥ - ١٠٪) لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، كما سيكون لهذه الدراسة أهمية خاصة إذا علمنا بأن مجتمع الإمارات يمر بعدة تحولات في المجالات الاجتماعية، والاقتصادية، والثقافية(٥)... وهذه التحولات السريعة ترك أثراًها على الفرد، والأسرة، والمجتمع، كما تتعكس سلباً أو إيجاباً على عملية التربية والتعليم في دولة الإمارات العربية المتحدة. مما يتطلب الإعداد المستمر لمواجهة الآثار السلبية المترتبة على هذه التحولات، والتي من بينها مشكلات التربية والتعليم والتخلف الدراسي لدى التلاميذ.

### **تحديد المفاهيم :**

#### **١ - التخلف الدراسي (Underachievement) :**

هناك عدة تعريفات للتخلف الدراسي نذكر من بينها التعريفات التالية،

(١) تعريف سيريل بيرت (Cyril Burt) (١٩٥١)، وينص على ما يلي(٦) :

«اللَّمِيْدُ الْمُتَخَلِّفُ دَرَاسِيًّا» (The Backward Child) هو اللَّمِيْدُ الَّذِي يُسْتَطِيعُ وَهُوَ فِي مُنْتَصِفِ السَّنَةِ الدَّرَاسِيَّةِ أَنْ يَقُولَ بِالْعَمَلِ الْمُطَلُّبِ مِنْهُ مِنَ الصَّفَاتِ الَّذِي يَقُولُ دُونَ صَفَّهُ مُبَاشِرًا؟ وَمَعْنَى ذَلِكَ أَنَّ ابْنَ التَّاسِعَةِ يَعْتَبِرُ مُتَخَلِّفًا دراسيًا حين لا يُسْتَطِيعُ أَنْ يَبْرُهَنَ فِي الْامْتِحَانَاتِ أَنْ تَحْصِيلَهُ مُعَادِلٌ لِتَحْصِيلِ الْمُتوسِطِينَ مِنْ أَبْنَاءِ الثَّامِنَةِ، وَبِهَذَا نَجَدُ أَنَّ بِيرْتَ لَا يَعْتَمِدُ فِي تَعْرِيفِهِ لِلتَّخَلُّفِ الدَّرَاسِيِّ عَلَى دَرْجَةِ ذَكَاءِ الْفَرْدِ.

وهناك تعريف آخر لسيريل بيرت ينص على أن «الطفل المتخلّف دراسيًا» هو الذي يكون في مستوى تحصيله الدراسي أقل من (٨٠٪) من مستوى أقرانه ممن هم في العمر الزمني نفسه.

(ب) تعريف كريستين إنجرام (Christine, P. Ingram) (١٩٥٣) :

«اللَّمِيْدُ الْمُتَخَلِّفُ دَرَاسِيًّا» هو اللَّمِيْدُ الَّذِي لَا يُسْتَطِيعُ تَحْقِيقَ الْمُسْتَوَيَّاتِ الْمُطَلُّبَةِ مِنْهُ فِي الْفَصْلِ الدَّرَاسِيِّ، وَهُوَ مُتأخِّرٌ فِي تَحْصِيلِهِ الْأَكَادِيمِيِّ بِالنِّسْبَةِ إِلَى الْعُمُرِ التَّحْصِيليِّ لِأَقْرَانِهِ».

(ج) تعريف إبراهام ويلارد (Abraham Wilard) (١٩٦٤) :

«الطفل المتخلّف دراسيًا» هو الذي لا يستوعب المقرر الدراسي جيداً، ويجد صعوبة في ذلك، إلا بعد أن يحدث لهذا المقرر نوع من التكيف التعليمي أو التربوي، أو التعديل، بحيث يصبح متناسباً مع قدرات التلميذ في التحصيل الدراسي».

وهناك أيضاً تعريفات أخرى تنظر إلى التخلّف الدراسي على أنه عبارة عن تكوين فرضي (Hypothetical Construct) لا يمكن ملاحظته مباشرة وإنما يستدل عليه من آثاره ونتائجها المرتبطة عليه مثل الرسوب، والفشل في الامتحان.

### ٥ - التعريف الإجرائي للتخلّف الدراسي :

«اللَّمِيْدُ الْمُتَخَلِّفُ دَرَاسِيًّا» هو الذي يقصر تقصيراً ملحوظاً عن بلوغ مستوى معين من التحصيل الدراسي وذلك بالنسبة لما هو متوقع من تلميذ عادي (أو متوسط في مستوى تحصيله الدراسي)، من نفس العمر، وذلك في حدود انحراف معياري سالب واحد فأكثر، ويقيس التحصيل الدراسي للتلميذ بالدرجات التي ينالها في مواده الدراسية في أكثر من امتحان لنهاية الفترة الدراسية، مع التأكيد على مادتي اللغة، والحساب أو الرياضيات (لارتباطهما بمستوى القدرة العقلية لدى التلميذ).

### ٢ - الفصول المميزة (أو فصول التقوية) :

أو كما تسمى بفصل المتخلفين دراسيًا هي الفصل التي تشتمل على التلاميذ الراسبين، والذين يعانون من ضعف واضح في المواد الدراسية أو بعضها، مثل مواد القراءة، والكتابة، والحساب بالنسبة للمرحلة الابتدائية، واللغة العربية، والإنكليزية، والرياضيات، والعلوم بالنسبة لطلبة وطالبات المرحلة الاعدادية والثانوية، كما تشتمل هذه الفصل على الحالات التي يشك بأنها تعاني من ضعف عقلي، أو من صعوبات في عملية التعلم، ويترعر ذلك بنتائج الامتحانات، وبآراء المعلمين، والمدرسين، والاختصاصي الاجتماعي، وممرض المدرسة، وناظر المدرسة، وأحياناً الموجه التربوي.

### غرض الدراسة :

#### المنهج (٩) :

يستخدم الباحث المنهج الوصفي الذي يهتم بوصف أبعاد الظاهرة التي هي قيد الدراسة، وفحص الموقف داخل الفصل المميزة ككل، وتحديد المشكلة، ووضع الفروض، و اختيار العينة، وتحديد أساليب جمع البيانات، ثم تصنيف البيانات، ووصف النتائج وتفسيرها في عبارات واضحة، ولهذا المنهج عدة أشكال اختار منها الباحث الدراسات المسحية التي تهدف إلى جمع البيانات الراهنة عن الظاهرة، ووضع خطة أكثر ذكاء لتحسين الوضع الراهن، وفي الدراسة المسحية لا يكون الهدف فقط هو تحديد الوضع الراهن، ولكن تحديد كفاءة هذا الوضع عن طريق مقارنته بمستويات أو مبادئ تم اختيارها.

#### عينة الدراسة (The sample) :

يبلغ عدد مدارس منطقة العين التعليمية سبع وخمسين مدرسة منها ثلاثون مدرسة للبنين، وسبعين وعشرون مدرسة للبنات، عدا رياض الأطفال ويوجد داخل هذه المدارس حوالي (٦٧) فصلاً مميزةً للمتخلفين دراسيًا، تضم حوالي (١٦٢٥) تلميذاً وتلميذة من كافة المراحل التعليمية، وقد اختار الباحث عينة الدراسة بشكل طبقي عشوائي، من المدارس التي توجد فيها فصول مميزة، وقد تم اختيار اثنين وثلاثين مدرسة (ابتدائية، وإعدادية، وثانوية)(\* ) موزعة بين

(\*) معظم مدارس البنات الإعدادية والثانوية لا توجد فيها فصول مميزة وذلك لاعتبارات اجتماعية، وهذا لا يعني عدم وجود متخلفات دراسية.

المدينة، والمناطق النائية (الريف)، وقد اختير من هذه المدارس أربعون فصلاً دراسياً مميناً تضم (١٠٦٠) تلميذاً وتلميذة، اختير من بينهم (٢٧٦) تلميذاً وتلميذة، من بينهم (١٣٥) تلميذاً وتلميذة كانوا قد حولوا بسبب تخلفهم الدراسي الشديد، واضطراب وضعهم الصحي والسلوكي.. إلى اللجنة الاستشارية التربوية - النفسية التابعة لمنطقة العين التعليمية، من أجل تشخيص حالتهم الدراسية والصحية، والنفسية، ووضع خطة للعلاج والتابعة. والجدول التالي يبين لنا توزيع أفراد العينة حسب المدارس، (البنين والبنات)، وحسب المراحل التعليمية (ابتدائي، إعدادي، ثانوي).

(مدارس البنات)			(مدارس البنين)		
عدد التلاميذ	عدد الفصول	المدرسة	عدد التلاميذ	عدد الفصول	المدرسة
٥	٢	هيلي الابتدائية	١٦	٢	ثانوية خالدبن الوليد
٥	١	هاجر الابتدائية	١٠	١	الزايدية الابتدائية
١٠	٢	البدر الابتدائية	١٠	١	الشوبك المشتركة
١٠	١	الخرنة الابتدائية	١٥	٢	عمرو بن العاص
٥	١	مزید الابتدائية	٥	١	رماح الابتدائية
١٠	٢	خولة بنت الأزور	٥	١	الجيمي الابتدائية
٥	١	الجاملي الابتدائية	٥	١	شعبية المقام
١٠	١	الزايدية الاعدادية	١٠	١	ثانوية زايد الاول
١٠	١	أم سلمة الابتدائية	١٠	١	المقام الابتدائية
١٠	١	القطارة الابتدائية	٥	١	الاعدادية الجديدة
١٠	١	شعبية المقام	٥	٢	البدر الابتدائية
١٠	١	مكة الابتدائية	٥	١	مزید الابتدائية
٥	٢	رماح الابتدائية	٥	١	الناصير الابتدائية
١٠	١	أسماء بنت أبي بكر	١٥	١	الزايدية الثانوية
١٠	٢	البدر الاعدادية			
٥	٢	الشوبك المشتركة			
١٠	-	إعدادية الماروج			
١٠	-	ثانوية العين			
(١٥٠)	(٢٢)	المجموع	(١٢٦)	(١٨)	المجموع

الجنس	البنات	الابتدائي	الاعدادي	الثانوي	المجموع
البنين	٧٤	٢٤	٢٨	(١١٦)	(١٥٠)
البنات	١٠٥	٣٠	١٥	(١٥٠)	(١١٦)

يلاحظ في الجدول السابق للعينة أن نسبة طالبات المرحلة الاعدادية والثانوية المتخلفات دراسياً ضعيفة جداً، لا تتجاوز (٪٣,٥) من أفراد العينة، ولهذا تفسيره الخاص حيث أن العادات والتقاليد في مجتمع الإمارات لا تسمح كثيراً في البحث عن مشكلة التخلف الدراسي لدى الطالبات في المراحل التعليمية المقدمة، لذلك قلما نجد داخل المدارس الاعدادية والثانوية فصولاً خاصة بالمتخلفات دراسياً.

#### **أدوات الدراسة وإجراءات تطبيقها :**

تم إعداد الوسائل التالية :

١ - مراجعة السجلات المدرسية للتلاميذ للاطلاع على درجات التلاميذ في الامتحانات القبلية (قبل عملية العزل في الفصول المميزة)، ومعرفة متوسط الدرجات بالنسبة للتلاميذ كل صف على حدة، وبالنسبة لكل مادة دراسية، وحساب الانحراف المعياري للدرجات، والدرجة المعيارية لبعض التلاميذ الذين تقع درجتهم المعيارية في حدود انحراف معياري واحد سالب فأكثر، يساعد هذا في التعرف على التلميذ المتخلف دراسياً حسب ما جاء في التعريف الإجرائي للتخلف الدراسي كما يساعد على معرفة فيما إذا كان هذا التلميذ يستحق أن يوجد في فصل مميز أم لا؟.

وقد كلف بهذا العمل معلمو ومعلمات واختصاصيو وإختصاصيات الخدمة الاجتماعية داخل المدارس وتحت إشراف الباحث.

٢ - تم بالتعاون مع بعض الموجهين التربويين ومعلمي ومعلمات مواد اللغة العربية، والحساب، والعلوم بإعداد اختبارات تحصيلية موضوعية للتلاميذ المرحلة الابتدائية العليا (الصف الرابع، والخامس، والسادس). وتهدف هذه الاختبارات لمعرفة مدى تمكن التلاميذ بهذه المواد الدراسية وأساسياتها، ومقارنة نتائجها بتقديرات المعلم، القبلية والبعدية (بعد عملية العزل في الفصول المميزة)، وهذا ما يحد من مشكلات الاختبارات العادلة ومن عامل الذاتية في

عملية التقييم، ويقوم بتطبيق هذه الاختبارات الباحث بمساعدة معلمى ومعلمات الفصول الدراسية والإخصائين الاجتماعيين، وأختصاصي القياس النفسي في المنطقة التعليمية.

٣ - تقوم الاختصاصية والاختصاصي في القياس النفسي، بمساعدة الباحث، بتطبيق اختبار الذكاء المصور لأحمد زكي صالح(\*)، واختبار الذكاء غير اللفظي الصورة (١) إعداد عطية محمود هنا، واختبار المتأهله لبورتيوس، وتنتمى عملية التطبيق بشكل جماعي، وبشكل فردي بالنسبة لبعض الحالات التي يشك بأمرها، مع مقارنة نتائج التلميذ في أكثر من اختبار بالنسبة لبعض الحالات، وتساعد هذه العملية على معرفة المستويات العقلية لدى التلاميذ، والكشف عن حالات الضعف العقلي، والإعاقة العقلية.

٤ - إجراء الفحوص الطبية العامة، للتأكد من السلامة العضوية لبعض التلاميذ وبخاصة سلامة الحواس (السمع والبصر) وتحديد مستوى الضعف أو الإعاقة... ويقوم بهذا الإجراء الدكتور مدير الصحة المدرسية في المنطقة التعليمية (عضو اللجنة الاستشارية التربوية - النفسية).

٥ - إجراء الفحوص العصبية - والنفسية، والمقابلة الشخصية بالنسبة لبعض التلاميذ الذين يعانون من مشكلات نفسية، عصبية، أو سلوكية، والهدف من ذلك معرفة الاضطرابات النفسية التي يعاني منها بعض التلاميذ وفي نفس الوقت معرفة رأي التلميذ حول وضعه الدراسي والمدرسي، والفصول المميزة، وطريقة التدريس، والإدارة المدرسية، والمشكلات التي يعاني منها ويشعر بها... إلخ.

ويقوم بهذا الإجراء الدكتور استشاري الطب النفسي في مستشفى الجيبي في العين (عضو اللجنة الاستشارية التربوية - النفسية)، وبمساعدة الباحث.

٦ - حضور بعض الحصص الدراسية (وبخاصة حصن اللغة، والحساب، والعلوم، والنشاط) والاطلاع على نماذج الامتحانات، وطريقة تقويم المعلم للتلميذ. ومقارنة نتائج التلميذ في امتحاناته القبلية، بنتائجها في الامتحانات البعدية.

(\*) تم تعديل اختبار الذكاء المصور لأحمد زكي صالح، واختبار المتأهله لبورتيوس بما يناسب مع بيته الإمارات، وقد ساهم الباحث مع الدكتور محمد الشيف ب إعادة النظر في صدق وثبات هذه الاختبارات، ومعايرها، وما زالت التطبيقات مستمرة بهذا الشأن.

- ٧ - تصميم استماراة تهدف إلى جمع البيانات عن المعلمين والمعلمات وخبراتهم، ومؤهلهم، وأرائهم حول الفصول المميزة ومدى إحساسهم بفائتها، والهدف من ذلك معرفة الكفاية العلمية والمهنية للمعلمين والمعلمات الذين يشرفون على الفصول المميزة.
- ٨ - تتم ملاحظة الإمكانيات المادية المتوفرة للفصول المميزة مثل (غرفة الصف، سعة الصف، الشروط الفيزيقية، الوسائل التعليمية...).
- ٩ - إجراء مقابلات مع بعض نظار المدارس، والوجهين التربويين، والمعلمين والمعلمات بهدف مناقشتهم ببعض القضايا التربوية، وبأوضاع بعض الحالات من التلاميذ، وذلك لمعرفة وجهة نظرهم في ضوء الواقع المعاش.
- ١٠ - مقارنة أوضاع بعض التلاميذ الدراسية، والعقلية، والشخصية في الفصول المميزة بأقرانهم من هم في نفس المستوى الدراسي في الفصول العادية، مما يكشف عن دقة تشخيص التخلف الدراسي، وتميزها عن الحالات العادية.
- ١١ - تدوين جميع البيانات، ونتائج الاختبارات، والفحوص الطبية، وتحفظ بصرية تامة، تمهدًا لمناقشتها وتحليلها.

ملاحظة : اللجنة الاستشارية - النفسية هي عبارة عن فريق عمل متكمال ومتخصص (Team Work)، وقد تم إنشاء هذه اللجنة بتشجيع من مدير المنطقة التعليمية في مدينة العين، وبأمر إداري رقم /١٢٥/ تاريخ (٢٠/١١/١٩٨٦)، وبناء على القرار الوزاري رقم /٥٥٨/ لعام (١٩٨١)، وقرار مجلس الوزراء رقم (١٠) لعام (١٩٨٠)، ومهمة هذه اللجنة الإشراف على حالات التخلف الدراسي، وتلاميذ الفصول المميزة في مدارس منطقة العين التعليمية، ولهذه اللجنة نظام داخلي، ومقر خاص وبرنامج عمل، ويتوفر لهذه اللجنة الوسائل العلمية الالزمة، وقد اشتغلت هذه اللجنة على التخصصات التالية:

- ١ - إخصائي تربوي.
- ٢ - استشاري عصبي - نفسي.
- ٣ - استشاري صحة مدرسية.
- ٤ - إخصائي قياس نفسي.
- ٥ - إخصائية قياس.
- ٦ - إخصائي اجتماعي.

## ٧ - إخصائية اجتماعية.

وهذه اللجنة الاستشارية على صلة مستمرة بلجنة فرعية ثلاثة مكونة من مربي الفصل، والإخصائي الاجتماعي، والممرض داخل كل مدرسة.

### **القسم النظري**

#### **الوضع التعليمي للمتخلفين دراسياً :**

يرى الباحث أنه من الضروري الحديث عن الوضع التعليمي للمتخلف دراسياً وكيف يعامل هذا المخالف دراسياً داخل المدرسة، وما هي الإجراءات التي يستخدمها المختصون في علاج مشكلة التخلف الدراسي هذه، وبذلك تكتمل الصورة في أذهاننا عن المخالفين دراسياً، ونكون قد أحطنا بالظروف التي يعيشها التلميذ المخالف دراسياً، وأدركنا بصورة أفضل ماهية المشكلات التي تعرّضه والأسباب المؤدية لها.

إن مشكلة التلميذ المخالف دراسياً كانت من المشكلات المهمة بالنسبة لعلماء التربية وعلم النفس، الذين عملوا على مواجهتها بشتى الوسائل، ووضع الحلول المناسبة لها، وقد واجهتهم في ذلك عدة صعوبات نذكر منها.

١ - هل يعزل التلاميذ المخالفون دراسياً عن طريق وضعهم في صف خاص، أو في مدرسة خاصة؟.

٢ - هل نجمعهم في صف خاص - واحد - أم نجعلهم في صفوف متعددة حسب مستوياتهم في المواد الدراسية؟.

٣ - كيف يمكننا مواجهة مشكلات تكيفهم مع الجماعة في نظام عزل من هذا النوع؟.

٤ - هل يبقى المخالفون مع غيرهم من التلاميذ عاديين كان هؤلاء التلاميذ أو متتفوقين؟ وإذا كان الأمر كذلك، فكيف يمكننا مواجهة مشكلات تكيفهم حين نبنيهم مع غيرهم من التلاميذ العاديين أو المتتفوقين؟. وكيف نواجه هذه المشكلة أيضاً عندما يكون نظام التعليم مركزياً لا يحمل من المرونة ما يسمح بتنويع الصفوف والمناهج؟.

٥ - كيف يمكن تنظيم نقل هؤلاء من فصل إلى آخر؟.

٦ - كيف يمكن تنظيم عمل المجموعات الدراسية؟.

إن مثل هذه الأسئلة وغيرها، تواجه الإخصائين، والمدرسة، والآباء، بصعوبات كبيرة، كثيراً - ما تنتظري على العديد من المشكلات التي تؤدي إلى سوء تكيف جديد يقع فيه التلميذ المتلطف.

وفي هذا الصدد تذكر انجرام (Ingram C.) (١٠) في مطلع كتابها حول (تربيـة الطفل بـطـيء التعلم) (أن تربية الأطفال بطـئـيـ التـعلـمـ، وـمواـجهـهـ، اـحـتـيـاجـاتـهـ أـمـرـانـ يـجـبـ أنـ يـتـمـ، سـوـاءـ وـضـعـنـاهـمـ فيـ صـفـوفـ خـاصـةـ، أـمـ أحـطـنـاهـمـ بـرعـاـيةـ خـاصـةـ، معـ بـقـائـهـمـ فيـ الصـفـوفـ الـعـامـةـ النـظـامـيـةـ...ـ ولاـ يـكـفـيـ إنـقاـصـ مـحتـوىـ المـنهـجـ المـقرـرـ لـالـصـفـوفـ النـظـامـيـةـ لـمـواـجهـهـ طـاقـاتـهـ الـدـرـاسـيـةـ المـحـدـودـةـ،ـ ولاـ يـكـفـيـ كـذـلـكـ تـوـفـيرـنـاـ لـهـمـ وـقـتـاـ إـضـافـيـاـ لـلـتـعلـمـ،ـ فـالـتـربـيـةـ لـهـؤـلـاءـ الـأـطـفـالـ يـجـبـ أنـ تـكـونـ مـخـطـطـةـ بـشـكـلـ خـاصـ لـتـكـونـ قـادـرـةـ عـلـىـ مـسـاعـدـتـهـمـ فيـ إـنـماءـ تـلـكـ الـمـهـارـاتـ الـأـوـلـيـةـ،ـ وـالـاتـجـاهـاتـ،ـ وـأـشـكـالـ التـقـدـيرـ الـلـازـمـةـ لـهـمـ،ـ مـنـ أـجـلـ الـوصـولـ إـلـىـ تـكـيفـ مـنـاسـبـ،ـ مـعـ شـئـونـ الـحـيـاةـ الـيـوـمـيـةـ وـالـاقـتصـادـيـةـ وـالـاجـتمـاعـيـةـ).ـ إنـ فيـ هـذـاـ القـوـلـ تـأـكـيدـاـ وـاضـحـاـ عـلـىـ الـمـكـانـةـ الـتـيـ يـجـبـ أنـ يـحـتـلـهـاـ تـكـيفـ الـتـلـمـيـذـ بـالـنـسـبـةـ لـنـظـامـ الـدـرـاسـةـ الـذـيـ يـعـدـ مـنـ أـجـلـهـ تـلـمـيـذـ مـتـلـطـفـ،ـ إـنـ عـزـلـ الـتـلـمـيـذـ الـمـتـلـطـفـينـ دـرـاسـيـاـ وـالـذـينـ تـتـقـارـبـ مـسـتـوـيـاتـهـمـ فيـ صـفـ واحدـ حـلـ يـلـجـأـ إـلـيـهـ الـعـدـيدـ مـنـ الـمـارـسـ،ـ وـهـوـ حـلـ لـهـ مـرـايـاهـ (١١)ـ إـذـ يـسـاعـدـ الـتـلـمـيـذـ عـلـىـ أـنـ يـشـعـرـ بـقـدـرـتـهـ عـلـىـ النـجـاحـ وـعـلـىـ السـيرـ سـيـراـ مـنـاسـبـاـ حـيـنـ يـقـارـنـ بـسـيرـ رـفـقـائـهـ فـيـ الصـفـ،ـ ثـمـ إـنـهـ إـجـراءـ يـسـاعـدـ الـمـدـرـسـةـ عـلـىـ تـوجـيهـ عـنـيـةـ خـاصـةـ لـالـمـتوـسـطـيـنـ وـالـمـتـفـوقـيـنـ كـمـ يـسـاعـدـ عـلـىـ تـوجـيهـ عـنـيـةـ خـاصـةـ لـالـمـتـلـطـفـيـنـ أـنـفـسـهـمـ.ـ وـلـكـنـ هـلـ يـمـكـنـ تـنـظـيمـ هـذـهـ الـجـمـوعـاتـ إـلـىـ مـتـوـسـطـةـ،ـ وـمـتـفـوقـةـ،ـ وـمـتـلـطـفـةـ؟ـ بـحـيثـ تـكـونـ مـتـجـانـسـةـ بـحـيثـ أـنـ الـتجـانـسـ يـحـقـقـ وـلـاشـكـ عـوـاـمـلـ تـسـاعـدـ عـلـىـ حـسـنـ تـلـمـعـ الـمـجـمـوعـةـ وـتـقـدـمـهـاـ فـيـ اـتـجـاهـاتـ مـعـيـنـةـ،ـ وـيـزـيلـ كـثـيرـاـ مـنـ أـسـبـابـ مـشـكـلـاتـ الـطـلـابـ دـاـخـلـ الـمـدـرـسـةـ،ـ وـالـتـيـ قـدـ تـرـجـعـ فـيـ أـسـاسـهـاـ إـلـىـ تـفـاـوتـ أـفـرـادـ الـفـصـلـ الـواـحـدـ فـيـ الـعـمـرـ،ـ وـفـيـ مـسـتـوـيـ التـحـصـيلـ الـدـرـاسـيـ،ـ وـلـكـنـ مـجـرـدـ العـزـلـ،ـ وـتـنـظـيمـ مـجـمـوعـاتـ مـتـجـانـسـةـ إـلـىـ حدـ ماـ،ـ دـوـنـ الـعـلـمـ عـلـ إـعادـةـ بـنـاءـ وـتـكـوـينـ الـمـناـهـجـ،ـ وـبـالـذـاتـ الـمـناـهـجـ الـخـاصـةـ وـطـرـقـ الـتـعـلـيمـ الـخـاصـةـ الـتـيـ تـنـتـسـابـ مـعـ قـدـرـاتـ الـتـلـمـيـذـ،ـ لـنـ يـحـقـقـ سـوـىـ فـائـدـةـ ضـئـيلـةـ لـلـتـلـمـيـذـ الـمـتـلـطـفـيـنـ درـاسـيـاـ،ـ إـنـ لـلـعـزـلـ فـوـاـدـ كـمـ ذـكـرـنـاـ وـلـكـنـ لـنـ يـكـونـ بـمـقـدـورـ سـيـاسـةـ الـعـزـلـ فـيـ حـدـ ذـاتـهـاـ أـنـ تـجـعـلـ حـيـاةـ الـمـتـلـطـفـ درـاسـيـاـ أـكـثـرـ يـسـرـاـ،ـ وـلـنـ يـكـونـ أـيـضاـ بـمـقـدـورـ هـذـهـ السـيـاسـةـ أـنـ تـحـولـ دـوـنـ الشـعـورـ بـالـنـفـسـ وـانـدـعـامـ الـكـفـاءـةـ،ـ وـتـشـوـهـ الـاتـجـاهـاتـ الـعـدـوـانـيـةـ،ـ إـلاـ إـذـاـ كـانـ الـبـرـنـامـجـ الـمـوـضـوعـ بـالـغـ الـمـرـوـنـةـ وـيـتـوـافـقـ إـلـىـ حـدـ بـعـيدـ مـعـ حـاجـاتـ الـتـلـمـيـذـ وـقـدـرـاتـهـمـ وـحـتـىـ إـذـاـ تـوـافـرـ ذـلـكـ،ـ فـسـيـظـلـ هـنـاكـ الـعـدـيدـ مـنـ

الفرص التي تتبع عقد مقارنات مما يؤدي إلى جرح مشاعر التلاميذ المختلفين، ويفضل في هذا الصدد أن تقدر كل مدرسة لنفسها موقفها الكلي، وأن تقرر لنفسها ما ينبغي فعله، وهناك عدة أمور يجب تقديرها عند اتباع سياسة العزل هذه(١٢)، منها معرفة مزايا وعيوب العزل جيداً، ثم إن مبادئ الديمقراطية تتضمن إتاحة الفرص لكل فرد ليحقق أكبر قدر من النفع والفائدة التي تتيحها له إمكانياته، وأن يتمتع بأفضل ما يستطيع مجتمعه أن يمنحه له، ومن ثمة فإن هذا لا يتعارض مع سياسة العزل، إذا كان اتباع هذه السياسة يتبع للفرد الفرص السليمة - ولا يعني ذلك أن يفعل كل فرد نفس الأشياء - ذلك أن إرغام التلميذ المختلف دراسياً على القيام بأمر لا يستطيعها هو أمر مخالف تماماً للديمقراطية متلماً يخالفها إرغام التلاميذ المتفوقين على أن يقاوموا ملالة وساماً وتكرار أشياء تفتقر إلى الهدف، أو أن تذكر عليهم فرصة تجريب واختبار مواهيمهم في ميادين كثيرة. ومن ناحية أخرى هل يمكننا فعلاً القيام بعملية العزل هذه إذا ما رغبنا في ذلك(١٣)؟ وبحيث نستطيع أن نحقق نوعاً من التجانس المقبول بين التلاميذ. فلو فرضنا أننا أردنا أن نحقق تجانساً معقولاً في عمر التلاميذ، وهذا يتطلب هنا أن يكون في المدرسة عدد كبير إلى حد ما من التلاميذ في أي مجموعة عمرية كانت، فإذا ما كان تلاميذ المدرسة توزيعهم نمطي مععدل، فإن تلميذاً من كل خمسة تلاميذ يكون بطبيعة التعلم - لأن نسبة المتخلفين في المرحلة الابتدائية حوالي (٢٠٪) ولكي يكون لدينا عدد من المتخلفين دراسياً في كل مجموعة - لنقل عدد أفراد المجموعة يتراوح بين (٢٥ - ٢٠٪) تلميذاً - فينبغي أن يوجد من (١٢٥ - ١٥٠) تلميذاً على الأقل في كل مجموعة عمر، ومن ثمة تحتاج كل مدرسة ابتدائية مدة الدراسة فيها ست سنوات من (٧٥٠ - ٩٠٠) تلميذ كحد أدنى قبل أن يصبح ممكناً أن تمارس سياسة العزل بدرجة ملموسة من التجانس سواء في العمر أو في القدرة.

لهذا فقد اعتاد بعض المربين(١٤)، أن يركزوا على التجانس في قدرات التلاميذ وعلى أن تتبادر المجموعات في أعمارها في حدود سنتين، وهذا يخفف الصعوبات الناجمة عن عوامل ترتبط بالعمر، ويساعد على القيام بعملية العزل في مجموعات داخل مدارس تعدادها حوالي (٤٠٠) أو (٥٠٠) تلميذ، إن في مثل هذه المدرسة الأقل حجماً تمكّن ممارسة سياسة العزل بصورة أفضل، حيث ستعاق في المدارس ذات الأعداد القليلة من التلاميذ المحاوّلات التي تبذل فيها من أجل الحصول على تجانس في القدرات وفي الأعمار، ويمكن زيادة فروق العمر إلى (٣) أو (٤) سنوات، ولكن السؤال الذي يظهر الآن هو هل المجموعة

المتجانسة في القدرة وغير متجانسة في العمر أسهل في التدريس؟، وأفضل من حيث التكيف من مجموعة أخرى متجانسة في العمر وغير متجانسة في القدرة؟. هذا السؤال لازلنا في حاجة إلى إجابة موضوعية عليه.

أما إذا كان تلاميذ المدارس غير موزعين توزيعاً اعدالياً (١٥)، فإن ذكرناه سابقاً لا يصلح بطبيعة الحال، فإذا كان أغلب التلاميذ من المتقوقين مع وجود عدد ضئيل من التلاميذ المتخلفين متاثرين هنا وهناك، فقد يكون من الضروري في هذه الحالة أن نجمع جميع المتخلفين دراسياً، من جميع فصول المدرسة لنكون فصلاً واحداً متوسط الحجم من المتخلفين دراسياً، وهذا يعني بطبيعة الحال أن نجمع عدداً من التلاميذ المتخلفين من أعمار مختلفة، ومن صفوف مختلفة وهو أمر غير مرغوب فيه إلا إذا كانت هناك بعض الاعتبارات الاستثنائية الشديدة، وكذلك الحال إذا كان أغلب تلاميذ المدرسة من المتخلفين دراسياً ستكون المشكلة فيما إذا كنا سنقوم بعزل هؤلاء التلاميذ المتقوقين أم لا وأيضاً أن نضع في اعتبارنا نفس العوامل السابقة، وإن أول ما ينبغي عمله في هذه الحالة معرفة عدد التلاميذ المتخلفين دراسياً، ومعرفة أعمارهم، وحالاتهم، وإن نبحث بعد ذلك فيما إذا كان بالإمكان تصنيفهم بطريقة ناجحة وبدون أن نسب مزيداً من المشكلات التي لا تستطيع سياسة العزل التغلب عليها.

ويرى البعض (١٦) أن عملية التجانس بين الأفراد حتى لو تحقت فإنها تثير بعض الاعتراضات من أهمها أن عملية التجانس هذه تؤدي إلى خلق نظام طبقي بين الأفراد المتقوقين في قدراتهم، وبين الأفراد العاديين، والمتخلفين، ويجب على ذلك بأن التفرقة بين هذه الفئات هي قائمة فعلاً، فالطالب المتقوق يظل متقوقاً طالما أن الشروط الدراسية تساعد له على ممارسة مواهبه، والطالب المتوسط يبقى كذلك، والمتخلف كذلك، ثم إن الدولة هي التي حددت سن الدخول إلى المدرسة الابتدائية، وهي التي حددت فترة زمنية لا تتجاوز العامين كمستوى للقبول في المرحلة الإعدادية والثانوية، الأمر الذي يتربّط عليه أن ثمة تجانساً في الأعمار الزمنية للتلاميذ في كل مرحلة تعليمية، وفي كل صف على وجه التقرير - هذا بالنسبة إلى المدارس الحكومية - ، ثم إن - هذا بالنسبة إلى المدارس الحكومية - ولكن هل يتواافق لدى المعلمين، والمدرسين، الإعداد، والتدرير الجيد على ما ينبغي عمله بالنسبة إلى المجموعات المعزولة من المتخلفين دراسياً.

لا شك أنه من الضروري أن يعد المعلم وجداً وعانياً وعقلياً على أن يكون راغباً في هذا العمل الشاق (١٧)، وأن يكون مقتنعاً بأهمية وبفائدة تعليم المتخلفين

دراسيًا، ويجب أن يكون قادرًا على ممارسة العمل معهم على أساس الواقع الذي يعيشونه، وأن يكون راضياً بما يمكن توقعه منهم، ودون أن يشعر بأنه ضحى بقيمة العلمية، وأن يمارس عمله بكل رضى تام، ودون شعور بالظلم أو التقرفة، أو الشعور بأن مثل هذا النوع من التعليم ممل وكريه ولكن لا مناص منه، من ناحية أخرى هل تلقى سياسة العزل والدعم والمرازرة من المجتمع، وبخاصة فيما يتعلق بتعليمات إدارة التعليم أو قوانين الدولة؟ فمن المعروف أن آية نظرية لا يقبلها المجتمع تظل فكرة رديئة، ثم إنه إذا ما عزل المتخلفون دراسيًا في بعض الفصول، ما الذي يضمن لنا إلا يتعرضوا من رفاقهم في الفصول الأخرى، أو من معلميمهم للفاظ السخرية، والاستهزاء وخاصة أن تخلفهم هو الذي دفع إلى عملية العزل هذه، وبهذا نوّق أن الموقف لن يتحسن، وقد يكون من الأفضل أو قبل أن نقوم بعزل التلاميذ أن نعالج الموقف ونحسنه في الفصول العادية المختلفة فإذا لم يتيسر هذا فقد يكون العزل هو الحل الأفضل. ولكن قد تصبّح هذه الفصول المعزولة سقط متاع(١٨) لجميع التلاميذ غير التكيفيين مع المدرسة، وخاصة أن أي قرار متعلق بعزل تلميذ معين، يعتمد إلى حد كبير على عوامل ذاتية كثيرة، حيث يكون حكم المعلم هو الحكم الصادق الوحيدي، وحتى إذا كان المعلم غير متّحيز، فمن الصعب جداً التأكّد فيما إذا كان سوء التكيف يرجع إلى نقص في قدرة التلميذ أكثر من رجوعه إلى عوامل أخرى، لذلك ينصح دائمًا مراجعة تقديرات المعلم في ضوء الحقائق الموضوعية بدقة تامة، وكذلك الاعتماد على الاختبارات، وإلا سينقل عدد لا يأس به من التلاميذ إلى فصول المتخلفين دراسيًا دون أن يكون مكانهم هناك.

ومما لا شك فيه أن إدارة مدرسة تخلو من صفوف معزولة أسهل، بحيث يصبح العمل الآلي كتصنيف التلاميذ، وتعيين الأقسام، وحفظ السجلات أكثر سهولة، ويمكن نقل التلاميذ من قسم إلى آخر حيث يسهل عليهم أن يأتلّفوا ويعملوا على أحسن وجه ممكّن، والواقع أن المدرسة إذا أيقنت أنها تستطيع أن تمنع إلى حد ما المبالغة في الجوانب والصفات غير المرغوب فيها المتعلقة بالفصل المنعزل فلا ينبغي لها مع ذلك أن تبني هذه السياسة دون أن تضع في اعتبارها ما يلي(١٩):

١ - هل يمكن عمل أنواع التكيفات الالزمة للتلاميذ بطيفي التعلم في الفصول غير المعزولة ؟ وبمعنى آخر هل المعلمون مهرة في إدارة النشاطات التي يمكن أن نزود بها تلاميذًا يتفاوتون تفاوتاً واسعاً في القدرات والميول؟ هل يمكنهم

إدارة هذه النشاطات على أن يزودوا كل تلميذ بقدر ضروري من المشروع الكلي؟ هل يستطيعون مساعدة التلاميذ على القيام بنشاطات فردية وجماعية؟.

(٢) هل يرحب المعلمون ويقبلون القيمة الظاهرة للمشاركات المختلفة كما وكيفاً من التلاميذ المختلفين؟ أم أنهم يرون أنه ينبغي أن يتلزم جميع التلاميذ مستويات مماثلة من الأداء؟ هل بمقدور المعلم أن يستخدم مقاييس مختلفة للتحصيل دون أن يشعر بعض التلاميذ بأنها صعبة فوق طاقتهم بينما يشعر البعض الآخر بأنها شديدة السهولة واليسر؟.

٣ - هل المدرسة ككل، أو المدرس كفرد، قادرون على تدبير وإدارة خطة بقصد التحكم في النقل والنجاح وعمل تقارير لأولئك الأمور تخلو من التناقض المفرط والفشل المستمر لبطء التعلم؟ وسوف نرى فيما بعد أن مشكلة تنظيم تقدم ونجاح التلاميذ المختلفين دراسياً مهمة جداً ومن الضروري منع الطالب المخالف دراسياً قدرأ من النجاح - كمعزز - يتعلق بمستوى قدرته، وحيث أن المنافسة المستمرة مع تلاميذ أكثر تفوقاً، والفشل المتكرر لن يؤدي إلا إلى تثبيط عزيمته والتقليل من جهوده، ومن ثم فمن الضروري أن يوضع نجاح التلاميذ وتقدمهم موضع اعتبار إذا أردنا وضع المختلفين دراسياً في فصول نظامية.

٤ - هل تتوافر المواد الخاصة والمصادر الالزمة للمختلفين دراسياً، تكفي لاستخدامها في فصول عديدة؟ وينصرف هذا السؤال إلى الأفلام، والصور أو المجموعات وما شابه ذلك، فإذا ما توفرت كل هذه الوسائل فلم يعد هناك ما يدعونا للعزل على هذا الأساس فقط، أما إذا كانت هذه المواد محدودة، فلا يمكن الاستفادة منها إلا بوضع المختلفين دراسياً في فصول معزولة.

٥ - هل يمكن تنظيم أنشطة خارج نظام المدرسة ولجميع التلاميذ بقدر ما يحتاج إليه التلميذ المخالف دراسياً؟ فإذا أمكن ذلك فلن يكون هناك داع إلى العزل على هذا الأساس، أما إذا قلت الفرص المتاحة بسبب قلة الأماكن التي يمكن الذهاب إليها، فإن الفائدة العظمى بالنسبة للمختلفين دراسياً يمكن الحصول عليها بتجميعهم سوية في فصول معزولة، فإذا أمكن حل جميع هذه المسائل بطريقة مرضية فلن يكون هناك سبيلاً للعزل، أما إذا أمكن حل بعض هذه المشاكل فيكون الأفضل اللجوء إلى فصول معزولة، وعلى أية حال فلن العزل ليس أمراً محتملاً، إذا استطاعت المدرسة أن تقوم بالتكيفات الالزمة لتناسب قدرات التلاميذ المختلفين دراسياً.

٦ - من ناحية أخرى نجد أن أية عملية لتقسيم المختلفين دراسياً إلى صفوف،

وإلى مراتب نادراً ما تخفف منها الفائدة (٣٤)، فكلما زاد تغاير وعدم تجانس الفئات، المكونة لمجموعة التلاميذ في السن، وفي نواحي النضج العامة كلما ازدادت أيضاً درجة تغاير وعدم تجانس المعارف التربوية الحقيقة، فمثل هذا التنظيم في الصنوف يدحض نفسه ويؤدي إلى عكس غرضه فيمنع من إمكانية تهيئة مجموعات متالفة من التلاميذ تعمل معاً، لأن التلاميذ قلما يكونون أكثر تشابهاً أو تجانساً في الشخصية أو في التحصيل في المجموعات أو المتردجة (Sub-group) أكثر مما هي في المجموعات أو الصنوف غير المقسمة، ونادراً ما يكون في التلاميذ مجموعة حقيقة تعمل معاً في تألف كذلك وللث هؤلاء الأسباب أوصى بعض المربين بإقامة وتوطيد الدراسة، في فصل يكون بالغ المرونة وقابل للتطبيق في الواقع التربوي للأطفال ذوي القدرات والمعارف الشديدة التباين، وبصورة عامة وكيفما كان وضع التلاميذ المختلفين فمن الضروري الاحتفاظ بتجانس معقول في (العمر) بين مجموعات التلاميذ، حيث يبدو أن عامل العمر من أفضل العوامل التي تدل على النمو وكما أنه يرتبط إرتباطاً كبيراً بالحاجات، والميول، والاستعدادات التي يتطلبها النشاط الجماعي أكثر من أي عامل آخر. إن مجموعة عشوائية من التلاميذ في سن العاشرة قد يتفاوتون في القدرة، إذا تراوحت نسبة الذكاء، لديهم بين (٧٥ - ١٥٠)، وتتفاوت قدراتهم في القراءة من صفر إلى أعلى مستوى في المدرسة، وما شابه ذلك، إلا أنه سيظل يجمع بين أعضاء هذه المجموعة روابط واهتمامات أكثر مما يجمع بين مجموعة تتكون من تلاميذ نسبة ذكائهم (٠٠٠ - ١٠٠) ويتراوحون في العمر بين (٨ - ١٥) سنة، إننا نستطيع تعليم هؤلاء التلاميذ المتفاوتين في العمر بنجاح، ولكنهم ينقسمون إلى عدد من المجموعات الصغيرة، ويستبعد آنذاق القيام بنشاط جماعي كلي مقبول، حيث أن التلاميذ الأكبر سناً، والأكبر حجماً يشعرون أنهم لا ينتسبون إلى هذه المجموعة ويشعرن أيضاً بالحرج تجاه التلاميذ الأصغر منهم سناً. ويستحيل حالياً تحديد مدى التفاوت في العمر بين التلاميذ الذين يشكلون مجموعة أكثر فاعلية، وبصورة عامة كلما كان تفاوت العمر صغيراً في حدود سنتين عادة ولا يزيد عن ثلاثة سنوات بآلية حال، كانت الفائدة المرجوة أفضل، وينطبق ذلك على التلاميذ المختلفين في دراستهم والمتوسطين، والمتتفوقين أيضاً.

٧ - ويرى البعض (٢١) أنه إذا كان توزيع التلاميذ إلى مجموعات اعتمد أساساً على أساس العمر، فماذا سيكون عندئذ من أمر النقل من صف إلى آخر؟ سوف يتحقق النقل بالمعنى العادي للكلمة، ولكن هناك ضرورة لإعادة توزيع

التلاميذ إلى مجموعات من آن لآخر، وحتى إذا كان يسود بين التلاميذ الذين يعملون معاً في مجموعات نوع من الحوار والود العاطفي والعلاقات الشخصية الجيدة في السنوات المبكرة من الحياة الدراسية، فإن هؤلاء التلاميذ - سواء أكانوا معزولين أو غير معزولين - يصبحون أكثر تبايناً كلما تقدمو في العمر، فقد يشعر تلميذ ما بالألفة في مجموعة معينة عندما يكون في السابعة، ولكنه قد يفقد هذا الشعور عندما يصبح في العاشرة أو الحادية عشرة من عمره، وقد يكون في حاجة إلى أن ينقل إلى مجموعة أكبر في العمر، أو إلى مجموعة من نفس العمر ذات مزاج مختلف وميول مختلفة. هذه التنقلات يجب أن تحدث دون صخب أو ضجة وكلما طلبت الأمور ذلك. بدلاً من أن يحدث ذلك على فترات محدودة ومؤقتة، وينبغي أن نحتفظ للفرد بأفضل وضع اجتماعي وأن نوفر له المجموعة التي يستطيع أن يعمل فيها على أفضل وجه، وإذا كان التشابه في العمر هو أفضل العوامل، فيجب علينا ألا نغفل أثر العوامل الأخرى، فقد يكون أغلب أصدقاء التلميذ خارج المدرسة أو الملعب من مجموعته داخل المدرسة، وهذا ما يجعل التلميذ يشعر بأنه أكثر ألفة وأمناً وانسجاماً مع أصدقائه، وعلى ذلك يجب أن يوجه السؤال التالي.. هل تعتبر هذه المجموعة أفضل مجموعة بالنسبة للتلاميذ؟ فقد وجد أنه من الضروري أن تظل مجموعة التلاميذ مختلفة بكيانها إلى درجة بعيدة المدى خلال فترة مرحلة الدراسة الابتدائية وينبغي أن نحتفظ بمعالمها على الأقل لفترات لا تقل عن سنة، فإن الانتقال وكثرة التحويل من مدرسة إلى أخرى، والهجرة من مكان إلى آخر يفسد الأمور حتى مع أطيب النوايا، ويجب أن يبذل كل جهد للاحتفاظ بالعوامل التي تحكم وتسمى في إضفاء جو من الثبات على الأقل إلى فرص مشابهة للمدرسة الإعدادية في عمر الثالثة عشرة أو الرابعة عشرة، حيث تبدأ مرحلة المراهقة حول هذا الوقت، والمدرسة الإعدادية تخطط في هذه الحالة بحيث تهتم بمطالب التنمية (Developmental tasks) التي تتعلق بمرحلة المراهقة بوجه خاص. ومما لا شك فيه أن نقل التلاميذ إلى المدارس الإعدادية سيخلق لهذه المدارس مشاكل، حيث أن هذه المدارس ترغب في إبقاء التلاميذ في المدرسة الابتدائية، حتى يتمكن من القراءة ويصل إلى مستوى السنة الأولى الإعدادية، ولكن التلاميذ في عمر (١٢ - ١٤) سنة ينتهيون بالضرورة إلى المدرسة الإعدادية، وقد بينت التجارب أنهم نادراً ما يستفيدون من تركهم في المدرسة الابتدائية إلى ما بعد هذا العمر، هذا بالإضافة إلى أنهم يخلقون مشاكل بسبب تقدم العمر، والحجم، بالنسبة للمدرسة الابتدائية التي لم تنتهي إلى حل مثل هذه المشكلات، كما أنها لا تعتبر

نفسها مسؤولة عن حلها. وقد يتساءل البعض: حول فيما إذا لم يكن هناك نقل فكيف يدفع التلميذ إلى العمل؟ حيث أن الحاضر الوحيد الفعال للعمل هو توقع النقل إلى مستوى أعلى، أو الخوف من عدم النقل، ومن ناحية أخرى وسواء أكان التلاميذ المتخلفين دراسيًا معزولين أو غير معزولين فإن الترتيبات داخل حجرة الدراسة يجب أن تكون مناسبة لهم، وعلى الشكل التالي.

### كيف ينظم عمل المجموعات داخل حجرة الدراسة؟ (٢٢)

ينبغي أن تنظم الحياة المدرسية للتلاميذ ككل، على أساس أن حجرة الدراسة شبيهة بحجرة المنزل، أي أن تكون حجرة الدراسة مقراً ومقاماً للتلاميذ حيث يعملون ويعيشون، ويوجهون، وحيث يمارسون أغلب نشاطاتهم، ويدمدون بطبيعة الحال إلى غرف أخرى لأغراض خاصة، وقد يقومون بكثير من النشاطات خارج المدرسة، ولكن حجرة الدراسة هي التي يعيشون فيها، ويحتفظون بمتلكاتهم، وينبغي أن تكون هذه الحجرة جذابة، نظيفة، تتتوفر فيها الشروط الصحية، وواسعة، ومنسقة، ومجهزة بأجهزة ومعروضات من الزهور والحيوانات الأليفة، وجهاز سينما، وفانوس سحري، وراديو، وبيانو إن أمكن.. إلخ ويجب أن يوكل الإشراف على تلك الحجرة إلى معلم فصل طوال الوقت، وليس ضروريًا أن يكون الإشراف كله لهذا المعلم، ولكنه هو المشرف الرئيس على المجموعة والمسئول عنها، والذي يخطط لعملهم، ويعمل معظم الإخصائيين داخل المدرسة إما تحت إشرافه المباشر، أو طبقاً للخططة التي يقرها هو. ويجب أن يقل عدد الإخصائيين (٢٣) الذين يعملون مع التلاميذ إلى أقل حد ممكن، وذلك في حدود المنهج المناسب لهم، ويفضل أن يقوم معلم الفصل بعملية التوجيه والإرشاد حتى ولو كان غير خبير ببعض النقاط، فإن ذلك أفضل من أن يترك التلاميذ ينطلقون هنا وهناك عقلياً وانفعالياً، وينبغي أن يشارك المتخلفون دراسيًا في الأنشطة العامة داخل المدرسة، وبخاصة عندما يعزلون في حجرة منفصلة، كجزء من كل في نشاطات المجموعات الأخرى ويجب أن تكون هذه المشاركة في مستوى قدراتهم، وميولهم: ويمكن ذلك في المشروعات العامة للمدرسة وفي المجالات وجرائم الحائط، والألعاب الداخلية، والمعسكرات، والرحلات وغير ذلك.

أخيراً لابد من الإشارة إلى أن معظم المدارس الإعدادية التقليدية تميل إلى جمع بطئي التعليم والمتأخر دراسيًا في أغلب المواد الدراسية مع بعض، بيد أن هذا العمل لا يعد مرغوباً فيه من وجهة نظر التكيف الاجتماعي والصحة العقلية للتلميذ ومن الناحية التربوية والنفسية أيضاً.

## نتائج الدراسة

### ١ - من حيث كفاءة القائمين على هذه التجربة :

تبين من هذه الدراسة أن هذه التجربة اعتمدت على المحاولات الفردية، وعلى جهود بعض نظار المدارس، والمعلمين أو المعلمات المتطوعين للعمل في الحصول على المميزة، وعلى اجتهاداتهم وتخميناتهم، مع اختلاف الآراء، ووجهات النظر، وجميع هؤلاء كانت تقصصهم الخبرة العلمية النظرية والعملية للبحث في مجال التخلف الدراسي أو صعوبات التعلم وما شابه ذلك، وباختصار يمكن القول بأن هذه التجربة لم تعتمد في قياسها على عناصر متخصصة في مجال التربية، وعلم النفس، والقياس النفسي، والتربية الخاصة، والصحة... إلخ.

### ٢ - من حيث الطريقة التي استخدمت في تشخيص التخلف الدراسي:

تبين من هذه الدراسة بأن طريقة تشخيص التلميذ المتelligent دراسياً، والتعرف على هذا التلميذ لم تستند إلى أسس تربوية صحيحة، وقد تم حصر معظم العوامل التي دعت المدرسة إلى الحكم على التلميذ بأنه متelligent دراسياً وكان من أبرز هذه العوامل ما يلي:

١ - رسوب التلميذ في مادة دراسية واحدة أو أكثر وحصوله على درجة دون الحد الأدنى المطلوب للنجاح، وبغض النظر عن عدد مرات الرسوب، وفي أي مادة، أو مرحلة تعليمية.

٢ - وجود بعض الاضطرابات العضوية، أو الإعاقات الحركية، أو ضعف الحواس...

٣ - وجود بعض الاضطرابات السلوكية مثل الغياب عن المدرسة، الكذب، العناد والمشاكل. وإهمال الواجبات المدرسية، والخجل أو الانطواء، وعدم المشاركة في الأنشطة المدرسية... إلخ.

فكل تلميذ يعني من واحدة أو أكثر من المشكلات السالفة يعتبر في عداد المخالفين دراسياً، أو أنه يجب أن يكون متelligent دراسياً، وتتطلب حالته العزل، وقد وجد بأن رأي المعلم، أو المعلمة، أو الإخصائية الاجتماعية كافية لإصدار الحكم على التلميذ بأنه متelligent دراسياً بالرغم من خطورة هذا الحكم وما يتربّ عليه من آثار نفسية سلبية ومشكلات ترك أثراً لها في حياة التلميذ، ومستقبله، وبمعنى آخر كانت الانطباعات الذاتية للمعلمين والمعلمات هي مصدر هذا الحكم،

ودون إجراء الاختبارات الالزمة أو متابعة حالة التلميذ، وقد كان من نتائج ذلك أن وجد عدد لا بأس به من التلاميذ العاديين داخل الفصول المميزة، كما وجد عدد لا بأس به من التلاميذ المتخلفين دراسياً داخل الفصول العادية.

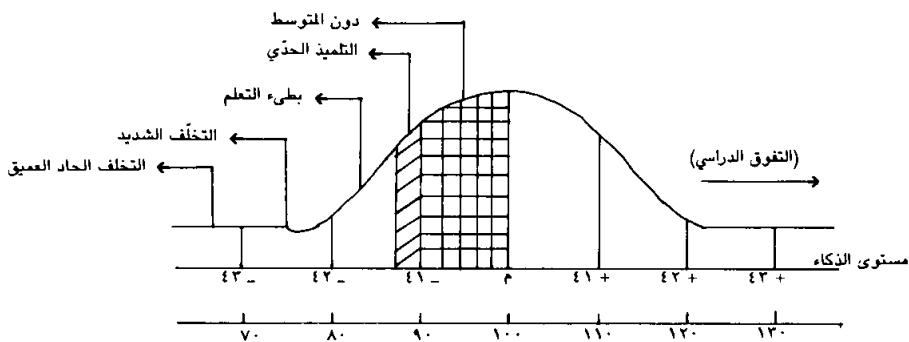
٣ - من حيث توفر الاختبارات الموضوعية، ووسائل القياس العقلية،  
والفصل بين حالات التخلف الدراسي والإعاقات العقلية، والحسية،  
والحركية...

تبين من هذه الدراسة أنه لم تتوفر لقيام هذه التجربة الإمكانيات العلمية، والمادية الالزمة، مثل إعداد اختبارات تحصيلية، أو اختبارات عقلية، أو اختبارات صحية، فهذه الاختبارات غير موجودة داخل المدارس، وقد ترتب على ذلك عدم النظر لوضع التلميذ بشكل متكامل من النواحي الدراسية، والعقلية، والجسمية، والنفسية... كما ترتب على ذلك تداخل حالات التخلف الدراسي، مع الإعاقات الحسية، والإعاقات العقلية، ومع التلاميذ العاديين، كما تم اعتبار جميع حالات التخلف الدراسي هي من نوع واحد ومستوى واحد بغض النظر عن الحالات البسيطة أو الحالات الحادة، علماً أن هناك مستويات للتخلف الدراسي مثل (التلميذ الحدي، وبطئ التعلم، والتخلف البسيط، والتخلف الحاد أو العميق، والتلميذ القابل للتعلم والقابل للتدريب..) كما أن هناك أشكالاً للتخلف الدراسي مثل (التخلف الجزئي، والتخلف الكلي والتخلف المؤقت، والدائم، وال حقيقي والمزيّف...). ومن المعروف علمياً أن لكل مستوى أو شكل أعراضه، وطريقة تشخيص وعلاج خاصة به، وهذا لم يؤخذ بعين الاعتبار في هذه التجربة لهذا اخترطت المستويات والأشكال، من ناحية أخرى تبين من هذه الدراسة وبشكل واضح أنه لم تستثن الإعاقات أو حالات الضعف العقلي من التخلف الدراسي، فقد وجد داخل أفراد العينة حالة واحدة من فقدان القدرة على الكلام، وثمان حالات صرع حس - حركي، وحالتان منغوليتان، وأربع حالات هستيرية، وثمان حالات ضعف بصر منها حالتان تدخل ضمن الإعاقات الحسية الكبرى، وثلاث حالات إعاقات حركية وعضوية، وست عشرة حالة ضعف عقلي في حدود دون المتوسط والضعف، منها ثلاثة حالات (في مدرسة أم غافة للبنين) شديدة تتطلب العزل في فصول التربية الخاصة للمعوقين عقلياً.

٤ - من حيث تقويم وضع التلميذ الدراسي (Evaluation) ومقارنته باقرانه في الصف، وإدراك الفروق الفردية بين التلاميذ:  
تبين من خلال الاطلاع على نماذج الامتحانات أنها واحدة بالنسبة للتلاميذ

الفصول المميزة، وتلاميذ الفصول العادلة، وأن بعض هذه الامتحانات لم تصاغ بشكل جيد، ولم تطبع بشكل واضح، كما أنه لم يراع فيها التلميذ المتوسط من حيث القدرات، حتى إن بعض تلاميذ المرحلة الابتدائية (العليا) في الفصول العادلة لم يتمكنوا من فهم صيغ بعض أسئلة الامتحانات... كما تبين وجود اختلاف في مستوى الامتحانات بين مدرسة وأخرى (بالنسبة لامتحانات النقل الابتدائي).

أما من حيث الدرجات التي ينالها التلميذ في امتحاناته، فقد تبين من خلال مراجعة السجلات المدرسية ودرجات التلاميذ في الامتحانات القبلية في الفصول العادلة والبعدية، ومقارنتها بالدرجات التي حصلوا عليها من الاختبارات التحصيلية الموضوعية (في مواد اللغة العربية والحساب، والعلوم) أن معظم درجات التلاميذ التي نالوها في امتحاناتهم (والتي تم الاعتماد عليها في الحكم، على التلميذ أنه متخلف دراسياً) غير موضوعية، فهي تزيد أو تقل عما يستحقه التلميذ حقيقة، ومن المعلوم علمياً أن الدرجة الخام (Raw degree) التي ينالها التلميذ في امتحاناته لا يمكن الاعتماد عليها وكما هي في تشخيص ضعف التلميذ دراسياً، إن هذه الدرجة عبارة عن حكم يصدره المعلم على التلميذ، وقد يكون هذا الحكم حديسياً، أو ذاتياً، (كما قد يكون أحياناً موضوعياً)، والطريقة التي وصل بها المعلمون إلى هذه الدرجة تختلف من معلم لأخر، والصفات التي قدرت، والأوزان التي حددت تختلف أيضاً من معلم لأخر ومن فصل دراسي لأخر، لذلك فإن درجة التلميذ عبارة عن حكم نسبي على وضع التلميذ، وإذا كانت المدرسة لا تستطيع التخلص من هذا الحكم النسبي الذي يتمثل بدرجة التلميذ الخام، فإن باستطاعتها أن تجعل هذه الدرجة، وهذا الحكم أكثر فائدة، ودقة، وموضوعية من أجل اتخاذ بعض القرارات الهامة بشأن التلميذ كما هي الحال في اتخاذ القرار بشأن التلميذ المتخلف دراسياً وتمييزه عن التلميذ العادي، ويتم ذلك عادة عن طريق تحويل الدرجات الخام للتلاميذ إلى درجات معيارية (Standard scores) تفيد في تحديد موقع التلميذ من حيث مستوى الدراسي بالنسبة لأقرانه في الصفة، ومنهم هم في نفس عمره تقريباً، وبعد ذلك يتم اختيار كل تلميذ تقع درجته المعيارية في حدود انحراف معياري سالب واحد فأكثر. (وهذا ما أشرنا إليه سالفاً)، وهذه الطريقة تفيد الباحث أو الإحصائي في تحديد مستويات التخلف الدراسي وأشكاله البسيطة والحادية، مما يسهل عملية التشخيص والعلاج، والشكل التالي يوضح لنا ذلك:



### مستويات التخلف الدراسي

إن تجربة الفصول المميزة قد أهملت تماماً دور الفروق بين التلاميذ من حيث مستوياتهم الدراسية، ومستويات التخلف الدراسي، واعتبرت هذه التجربة أن جميع التلاميذ داخل الفصول المميزة هم مختلفون دراسياً، ومن مستوى واحد، وأعراض واحدة...

ثم إن هذه التجربة لم تأخذ بعين الاعتبار درجات جميع تلاميذ الصف في المادة الدراسية، حيث أنه من المعلوم أن أسئلة الامتحانات السهلة قد تجعل أضعف تلميذ في الصف ينال درجة مثلاً (٨٠٪)، وكذلك فإن أسئلة الامتحان الصعبة تجعل أقوى تلميذ في الصف ينال درجة مثلاً (٢٥٪)... وهذا ما يؤكد مرة أخرى عدم صلاحية الاعتماد على الدرجة الخام للתלמיד.

يضاف لذلك أن عملية تقويم وضع التلميذ لم تتناول جميع المواد الدراسية، كما أن هناك اختلافاً بين المدارس من حيث المواد الدراسية التي قصر فيها التلميذ، فمن المدارس مثل (مدرسة عمرو بن العاص، ومدرسة المقام، ومزيد الابتدائية، والبطرس الإعدادية) اعتمدت على مادة اللغة العربية في عملية تقويم التلميذ، واعتبرت التلميذ المقصّر في هذه المادة هو تلميذ مختلف دراسياً، ومن المدارس مثل (مدرسة خولة بنت الأزور، وأم أيمن الإعدادية، والإعدادية الجديدة، والزايدية). اعتمدت في تقويم وضع التلميذ على مواد اللغة العربية، والحساب، والعلوم، أما باقي المدارس فقد اعتمدت على مادتي اللغة العربية، والحساب فقط، وهذا ما يشير إلى عدم وجود أساس تربوي، أو خطة واضحة وموحدة، أو معايير سليمة لتقدير وضع التلميذ، وهذا كله لا يتفق مع الأسس التربوية لتشخيص التخلف الدراسي.

### ٥ - من حيث وضع التلميذ في الفصول المميزة، والفصول العادية :

تبين من خلال زيارة الفصول المميزة، وحضور بعض الحصص فيها وكذلك زيارة بعض الفصول العادية وحضور بعض الحصص فيها، وزيارة بعض الفصول الدراسية في بعض المدارس التي تأخذ بتجربة الفصول المميزة حيث يوجد التلميذ المتل落 دراسياً مع التلميذ العادي، وبعد إجراء بعض الاختبارات التحصيلية في اللغة، والحساب، والعلوم، تبين أنه ليس كل تلميذ في الفصل المميز هو بالضرورة متل落 دراسياً، كما أنه ليس كل تلميذ في الفصل العادي هو بالضرورة غير متل落 دراسياً، فقد وجد تلاميذ هم في مستوى علمي متوسط أو فوق الوسط داخل الفصول المميزة مثلأ الحالات أرقام (١٦، ١٧، ١٨، ٢٢)، (٤٢) في مدرسة أم أيمن الإعدادية.

هذه الحالات لا تتطلب العزل، وهي حالات عادية من حيث التحصيل الدراسي، وعلى العكس من ذلك فإن هناك حالة رقم (٤٢) في مدرسة عمر بن العاص، والحالات أرقام (١٤٠، ١٤١) في مدرسة اليمر، والحالات أرقام (٢٤٦، ١٥٦، ١٥٢، ١٥٤، ١٥٧، ١٥٥) في مدرسة أم غافة للبنين هي حالات متلقة دراسياً، وبعضها يعاني من ضعف عقلي واضح ومع ذلك توجد هذه الحالات في الفصول العادية.

من ناحية أخرى وجدت حالات قدرات عادية، أو جيدة داخل بعض الفصول المميزة، وتبين أن هذه الحالات تم عزلها داخل الفصول المميزة لا من أجل تقصيرها الدراسي، وإنما لأنها تعاني من إعاقة جسمية، أو حسية تبين من الفحوص الطبية أنها بسيطة ويمكن معالجتها، مثل الحالة رقم (٢١) في مدرسة خولة بنت الأزور حيث أن الدرجات التي نالتها هذه الحالة في موادها الدراسية قبل عملية العزل هي على النحو التالي الحساب (٤٥٪)، اللغة الإنكليزية (٥٦٪)، العلوم (٦٨٪)، اللغة العربية (٥٨٪)، وهذه كلها درجات فوق المتوسط تقريباً، ومع ذلك. وضعت هذه التلميذة في فصل مميز بسبب ضعف جسمها ومرضها، وكذلك الحالة رقم (٦) في مدرسة الجاهلي الابتدائية حيث تبين من خلال الاختبارات التحصيلية في اللغة العربية، والحساب، ومن خلال ملاحظة مظاهر الشخصية أن هذه الحالة ذات قدرات جيدة، وملتزمة بواجباتها المدرسية، إلا أنها وضعت داخل فصل مميز بسبب معاناتها من ضعف في البصر مما ترك انطباعاً لدى مربية الفصل أن هذه التلميذة متلقة ولافائدة من دراستها،

(\*) المقصود بارقام الحالات، أرقام الملفات الخاصة بكل تلميذ، حيث أن لكل تلميذ رقم متسلسل وملف خاص لدى أعضاء اللجنة الاستشارية في منطقة العين التعليمية.

وبلغت أعلى درجاتها (١٠٪)، وقد عولجت هذه الحالة بوضع نظارة طبية مناسبة، وتحسن وضعها الدراسي فيما بعد، وهناك حالات شخصت من قبل معلمات الفصل والأخصائية الاجتماعية على أنها مختلفة عقلياً، وحولت إلى مدرسة مكة الخاصة بالمعوقين عقلياً، وكان بإمكان هذه الحالات أن تستمر في الفصول العاديه، وأعيدت فعلاً إلى المدارس العاديه بعد أن تبين خطأ تشخيص هذه الحالات التي كان بعضها يعاني من ضعف في البصر، وشخصت حالتها بالاعتماد على اختبار الذكاء المصور الذي يعتمد على الإدراك البصري للأشكال وتمييزها عن بعض، مما جعلها تناول درجات منخفضة في الذكاء، ويحكم عليها بالاختلاف العقلي. وهذا ما تسبب بعده مشكلات مدرسية، وشخصية، وأسرية مع أولياء الأمور.

من ناحية أخرى تبين من خلال زيارة الفصول العاديه، في المراحل التعليمية المتقدمة (الإعدادية، والثانوية) أن هناك حالات متختلفة دراسيأً، من النوع المستمر أو المتراكم الذي يرجع إلى فشل دراسي سابق، ومع ذلك نجحت هذه الحالات دون رسوب، ووصلت إلى المرحلة الإعدادية والثانوية دون جداره، ومستوى هذه الحالات الدراسي هو أقل بكثير من المرحلة التي وصلت إليها.

### ٦ - من حيث طريقة العزل، وتجانس التلاميذ داخل الفصل الواحد :

إن عملية العزل تتطلب جمع تلاميذ من أعمار مختلفة، وقدرات مختلفة، وببيئات مختلفة، وظروف مختلفة... إلخ وهذا أمر غير مرغوب فيه تربوياً بسبب تباين الفروق الفردية بين التلاميذ، ولابد من توفر بعض الشروط التربوية في عملية العزل حتى يتم استثمار الجهد بشكل صحيح وتقادي المشكلات التي قد تترتب على عملية عزل التلاميذ، من بين هذه الشروط الهامة تجانس التلاميذ داخل الفصل من حيث قدراتهم العقلية، أو من حيث أعمارهم، وكذلك تجانسهم من حيث المشكلة التي يعانون منها، أما التجانس من الناحية العقلية (الذكاء) فيتم ذلك عن طريق تطبيق اختبار ذكاء مقنن، وتحديد المستويات العقلية للتلاميذ، ثم توزيع التلاميذ إلى فئات حسب مستوياتهم، مثلًا وضع التلاميذ من ذوي ذكاء (٩٠ - ٨٠) في فصل واحد، والتلاميذ من مستوى ذكاء (٧٠ - ٦٠) في فصل آخر... وهكذا ويمكن لهذه الفئات أن تتسع أو تضيق حسب نتائج القياس العقلي، وحسب اعداد التلاميذ، وما يهم هذا التقارب في مستوى القدرات للتلاميذ داخل الفصل الواحد، وهذه العملية من التجانس العقلي تحقق استثماراً أفضل لقدرات التلاميذ ونموها. كما أنها تسهل عمل المعلم، إلا أنه يؤخذ على هذه الطريقة من التجانس أنها لا تراعي عمر التلميذ، والنضج الجسمي، والأوضاع الاجتماعية للتلميذ... لذلك يعمد بعض الباحثين إلى

تحقيق التجانس بين التلاميذ من ناحية أعمارهم الزمنية (Age grouping) ، حيث تكون جماعة الصف متجانسة في أعمارها، ونحوها، ويرى بعض العلماء في هذا الصدد أمثال فيزيرستون (١٩٦١) (٢٤) وانستازى (١٩٥٩) (٢٥)، إن تجانس التلاميذ في العمر الزمني، وعدم تجانسهم في القدرة العقلية يفيد من الناحية التربوية أكثر من التجانس في القدرة العقلية وعدم التجانس في العمر، وذلك لأن التجانس في العمر من الأساليب المفيدة التي تراعي مطالب النمو لدى التلميذ (Developmental tasks)، وتم عملية التجانس في العمر عن طريق جمع التلاميذ المتقابلين في أعمارهم، (وفي نموهم الجسمى، والوجدانى، والاجتماعى) في فصل واحد، وهذا ما يحقق مبدأ تكافؤ الفرص ويساعد الإدارة المدرسية ومعلم الفصل على تفادي الكثير من المشكلات والحوادث التي يمكن أن تنشأ بسبب فارق العمر الكبير بين التلاميذ ويؤخذ على أسلوب التجانس في العمر أنه لم يراع الفروق الفردية بين التلاميذ.

إن شروط التجانس هذه لم تؤخذ بعين الاعتبار عند عزل التلاميذ في الفصول المميزة سواء من الناحية العقلية، أو من ناحية العمر، مما ساهم في فشل هذه التجربة، وحدوث عدة قضايا مدرسية، وسلوكية داخل المدارس، وقد تبين من خلال تطبيق اختبار الذكاء المصور(\*) على (٢٢٧) تلميذاً وتلميذة من أفراد العينة أن مستوياتهم العقلية تتوزع على النحو التالي :

المستوى	التكرار	فئات درجات الذكاء	المجموع
عجز	٣	دون - ٦٥	
ضعيف جداً	١٨	من ٦٥ - دون ٧٥	
ضعيف	٤١	٨٥ - دون ٧٥	
دون الوسط	٥٢	٩٥ - دون ٨٥	
وسط	٧٨	١٠٥ - دون ٩٥	
فوق الوسط	٢٨	١١٥ - دون ١٠٥	
جيد	٥	١٢٥ - دون ١١٥	
جيد جداً	٢	١٣٥ - دون ١٢٥	
ممتاز	-	١٤٥ - دون ١٣٥	
(٢٢٧)			المجموع

(\*) هذا الاختبار من وضع أحمد زكي صالح، وهو اختبار غير لفظي - جمعي تعتمد فكرته على تصنيف الأشكال، وإدراك العلاقات، ويفقس القدرة العقلية العامة للأفراد من عمر الثامنة، وحتى السابعة عشرة وما بعدها، وهو اختبار سهل التطبيق، ويحتاج لوقت قصير، ومتوفّر، وطبّق في البيئة العربية، ويفيد لأغراض البحث التربوي والتخلّف الدراسي.

إن الجدول السابق يؤكد على وجود مستويات عقلية يصعب حصرها في فصل مميز واحد، أما من حيث الأعمار، فقد تبين من هذه الدراسة أن هناك تفاوتاً كبيراً من حيث الأعمار لدى تلميذ الفصل الواحد مثلاً وجدت حالات لتلاميذ مرحلة ابتدائية امتدت أعمارهم حتى سبعة عشر عاماً كما هي الحال لدى بعض تلاميذ الفصول المميزة في مدرسة (المقام، وخولة)، كما وجدت حالات في المرحلة الإعدادية امتدت في أعمارها (٢٣) سنة كما في مدرسة خالد بن الوليد، وقد تبين من توزيع أعمار عينة البنين، والبنات أن هناك تبايناً في الأعمار داخل الفصل المميز الواحد، كما هو مبين في الجداول التالية.

### حالات البنين

#### (فئات الأعمار بالسنوات)

المدرسة	عدد الحالات	٧-٦	٩-٨	١١-١٠	١٢-١٢	١٥-١٤	١٧-١٦	١٩-١٨	٢١-٢٠	٢٢-٢٢
ثانوية خالد بن الوليد	١٦	-	-	-	-	٤	-	٢	-	(٢)
الرازيدية الابتدائية	١٠	٢	١	٢	٢	١	٢	-	-	-
الشوبك المشتركة	١٠	-	-	٢	٢	٢	-	٢	-	-
عمرو بن العاص الابتدائية	١٥	-	٢	٥	٣	٥	-	-	-	-
رماح الابتدائية	٥	-	١	١	١	٢	٢	-	-	-
الجعبي الابتدائية	٥	-	-	-	-	-	٢	-	-	-
شعبية المقام الابتدائية	٥	-	-	١	٢	١	١	-	-	-
ثانوية زايد الاول	١٠	-	-	-	-	-	-	-	(٤)	(٢)
المقام الابتدائية	١٠	-	-	-	-	٥	٢	٢	-	-
الإعدادية الجديدة	٥	-	-	١	١	-	-	-	-	(٢)
البحر الإعدادية	١٠	-	-	٢	٢	-	-	-	(٤)	(١)
مرزيد الابتدائية	٥	-	-	(١)	-	-	٢	٢	-	٢
المناصير الابتدائية	٥	-	-	(١)	٢	١	١	-	-	-
الرازيدية الثانوية	١٥	-	-	٤	-	-	-	-	٢	(٢)
المجموع	(١٢٦)									

(فئات الأعمار بالسنوات)

المنطقة	عدد الحالات	المدرسة									
٢٢-٢٢	٢١-٢٠	١٩-١٨	١٧-١٦	١٥-١٤	١٣-١٢	١١-١٠	٩-٨	٧-٦	الحالات	عدد	المنطقة
-	-	-	-	-	-	٢	٢	١	١	٥	الهيل الابتدائية
-	-	-	-	-	٢	٢	١	-	-	٥	هاجر الابتدائية
-	-	-	-	-	٤	٢	١	١	١٠	البيدر الابتدائية	
-	-	-	-	(٣)	٢	٢	٢	-	-	١٠	الخزنة الابتدائية
-	-	-	-	(٣)	٢	١	-	-	-	٥	مزید الابتدائية
-	-	(١)	(١)	(٣)	٢	٢	١	-	-	١٠	خولة بنت الأزور الابتدائية
-	-	-	-	-	٢	١	٢	-	-	٥	الجاملي الابتدائية
-	-	-	-	(٣)	٢	٢	٣	١	١	١٠	الرازيدية الاعدادية
-	-	-	(٢)	(٣)	٢	٢	٢	-	-	١٠	أم سلمة الابتدائية
-	-	(١)	-	(١)	٢	٢	١	٢	-	١٠	القطارة الابتدائية
-	-	-	(١)	(١)	٢	٣	٣	-	-	١٠	شعبية المقام الابتدائية
-	-	-	-	(٣)	٢	٢	-	٢	-	١٠	مكة الابتدائية
-	-	-	-	(٣)	١	١	١	-	-	٥	رماح الابتدائية
-	-	(٢)	(٢)	٢	٢	-	-	-	-	١٠	البيدر الاعدادية
-	-	-	-	(٣)	٢	٢	٢	-	-	١٠	أسماء بنت أبي بكر
-	-	-	-	(١)	١	١	٢	٢	-	١٠	الشوبك المشتركة
-	-	(٢)	(٢)	٤	٢	-	-	-	-	١٠	إعدادية الصاروج
(١)	(٢)	-	-	١	-	-	-	-	-	٥	ثانوية العين
									(١٥٠)		المجموع

٧ - من حيث المنهج الدراسي المقرر :

ما لا شك فيه أن عملية عزل التلاميذ ضعاف التحصيل داخل فصول خاصة بهم يتطلب إعداد مناهج دراسية (Curricula) خاصة بهذه الفئة من التلاميذ، وبحيث تأخذ هذه المناهج في اعتبارها الحاجات الخاصة، والمستويات العقلية، والفارق الفردية، وشخصية التلميذ... كما أن المناهج الخاصة يجب الا تركز على تعليم القراءة، والكتابة، والحساب، أو العلوم، وهذا ما فعلته معظم المدارس في تعاملها مع هذه الفئة من التلاميذ، ويجب أن يكون المنهج متكاملاً يساعد

التلميذ على تكوين شخصيته لمواجهة الصعوبات التي قد تتعارض معه، وكذلك تنمية قدراته على فهم البيئة، والتواصل الاجتماعي... وهناك عدة مناهج تستخدم في حالة التلاميذ المختلفين دراسياً، تتخذ كل منها أسلوباً خاصاً مثل.

- ١ - الأسلوب النمائي الذي يراعي الحاجات الأساسية للتلميذ.
- ٢ - أسلوب التعديل في محتوى المنهج العادي، أو بناء منهجه مناسب جيد.
- ٣ - أسلوب الأساسيات الضرورية التي تؤدي إلى الحد الأدنى للفهم والمشاركة لدى التلميذ.
- ٤ - أسلوب التفرير الذي يؤكد على الفرد وقدراته.
- ٥ - الأسلوب البسيط في تعديل المنهج الدراسي وتكييفه ليناسب مختلفين دراسياً.

وقد تبين من هذه الدراسة أن «المناهج الدراسية» المقررة هي واحدة بالنسبة للتلاميذ في الفصول المميزة، وفي الفصول العادية، وهذه المناهج لا تتناسب مع معظم التلاميذ في الفصول المميزة، وقد قامت محاولات فردية لتبسيط منهجه بعض المواد المقررة مثل اللغة العربية، أو الحساب للمرحلة الابتدائية، والتدريج مع التلميذ من السهل إلى الصعب، والعودة إلى الأساسيات، وهذا ما فعلته مدرسة عمرو بن العاص والقطارة، وخولة والمقام، إلا أن التلميذ مطالب في الامتحانات بالمنهج المقرر لدى التلميذ العادي، وعليه اجتياز نفس الامتحان، وطبعي أن في ذلك مغالطة تربوية إذ كيف يعتبر التلميذ متلافياً دراسياً وهو مطالب بالمنهج المقرر على التلميذ العادي أو المتوفّق دراسياً، لهذا نجد أن القليل من المدارس استفادت من تبسيط المنهج بينما فشلت معظم المدارس في ذلك وخابت آمالها في تجربة الفصول المميزة.

- ٨ - من حيث الكفاية العلمية والمهنية للمعلمين والمعلمات الذين يشرفون على الفصول المميزة. من المتفق عليه تربوياً - ونفسياً أن الفصول المميزة تتطلب بعض الإمكانيات البشرية والمادية وفي مقدمتها الكفاية العلمية للذين يشرفون على هذه الفصول المميزة، وذلك من حيث الخبرة، والمؤهل، والدورات التدريبية، ومن حيث توفر بعض الصفات الشخصية مثل الفهم، والصبر، والرغبة في العمل، والذكاء، والاتزان، ... وقد تبين من خلال الاستماره التي استهدفت جمع بيانات من المعلمين والمعلمات وخبراتهم، ومؤهلاتهم، وكذلك من خلال استقاء بعض المعلمين والمعلمات ونظرائهم، أن معظم الذين يشرفون على الفصول المميزة

كانوا من المتطوعين، وبإرادتهم في بادئ الأمر، ثم ضعف حماسهم فيما بعد، وخاب أملهم بسبب الأعباء الكبيرة التي ألقيت على كاهمهم. وبسبب عدم وضوح الهدف من الفصول المميزة، وتعدد الآراء والاتجاهات، وعدم توفر الإمكانيات الالزامية، وعدم وجود حواجز للعاملين في هذه الفصول... وقد تبين من البيانات أن «هؤلاء المعلمين والمعلمات الذين يشرفون على الفصول المميزة يتوزعون على النحو التالي :

المؤهل	النسبة المئوية
١ - جامعي (%) ٢٢	(%) ٢٢
٢ - دبلوم معهد المعلمين (%) ٥٩	(%) ٥٩
٣ - ثانوية عامة (%) ١٥	(%) ١٥
٤ - غير مبين (%) ٤	(%) ٤

كما تبين بأن نسبة (٨٨٪) من المعلمين والمعلمات لم يقوموا بإجراء أية دورة تدريبية في مجال التربية الخاصة (أو التخلف الدراسي)، كما أن نسبة (٣٨٪) منهم لديهم خبرات في التعليم أقل من خمس سنوات، وهذا كلّه يشير إلى عدم توفر الكفايات العلمية والمهنية الالزامية للتعامل مع المخلفين دراسياً.

#### ٩ - من حيث التوجيه والإشراف التربوي :

مما لا شك فيه أن الإشراف التربوي عبارة عن عملية تهدف إلى ادخال تحسينات على العمل التربوي للمعلم، وذلك بالتعاون مع المعلمين، لمساعدتهم في أداء أعمالهم بصورة مرضية ومفيدة (٢٦)، لذلك كان من الضروري أن تكون نظرة المشرف التربوي وخطة العمل لديه تختلف بالنسبة للفصول العادية عنه بالنسبة للفصول المميزة، وذلك لاختلاف المنهج، وطرق التدريس، وطريقة التقويم، وطبيعة الجهد المبذول... وقد تبين من خلال مقابلة المعلمين والمعلمات، وبعض الموجهين التربويين بأن الإشراف التربوي واحد بالنسبة لجميع الفصول العادية، والمميزة، دون تفرقة في العمل أو الجهد المبذول، وهذا ما جعل معظم المعلمين والمعلمات يشكرون من الإشراف التربوي غير العادل أحياناً، وهذا ما ترك آثاره السيء لدى بعض المعلمين والمعلمات، من ناحية أخرى تبين بأن الموجهين التربويين ليست لديهم المعرفة الكافية بشؤون الإشراف على الفصول المميزة وحالات التخلف الدراسي مما جعلهم يجهدون دون وجود أساس علمي لذلك،

وقد تبين بأن المعلمين والمعلمات داخل الفصول المميزة ليس لديهم نمط واحد للأعداد والتحضير، كما أن طرق التدريس تختلف من معلم لأخر، وبعض هذه الطرق أقرب إلى الطرق التقليدية منها إلى الطرق الحديثة، يضاف إلى ذلك اختلاف الموجهين التربويين أنفسهم حول صيغة الإشراف داخل الفصول المميزة، فمنهم من يؤكّد على جهد المعلم دون النظر في النتائج، ومنهم من يؤكّد على التغييرات التي تطرأ على نتائج التلاميذ، المتمثلة بدرجاتهم التي ينالونها في الامتحانات البعديّة، وهذا ما يؤكّد على عدم وجود اتفاق أو أسس موحدة للإشراف والتوجيه.

### **١٠- من حيث الإمكانيات المادية الالزمة وتوفّر الوقت المناسب:**

تبين من خلال زيارة الفصول المميزة، أن بعض الغرف الصيفية غير صالحة لعملية التعليم، وذلك من حيث الاتساع، ونوعية البناء، والتهوية، والإضاءة، والطلاء، وتتوفر المقاعد المريحة، كما في مدرسة معاوية، ومدرسة أم أيمن الإعدادية بحيث استخدمت غرف لم تكن معدّة سابقاً لعملية التعليم، كما أن متوسط عدد التلاميذ في الصف الواحد يتراوح بين (٤٠ - ٢٥) تلميذاً، وهذا ما يتعارض مع أسس التربية الخاصة التي ترى بأن الفصل المميز يجب أن يتجاوز عدد التلاميذ بداخله (٢٠ - ١٥) تلميذاً من أجل توجيه التلاميذ وإدراك الفروق الفردية بينهم، وتسهيل عمل المعلم، من ناحية أخرى لا يوجد في المدارس جدول زمني مناسب وموحد لإعطاء الحصص الإضافية (حصص التقوية)، وهذا ما دفع ببعض المدارس مثل (مدرسة عمرو بن العاص، وخالد بن الوليد، وأسماء بنت أبي بكر) إلى إلغاء حصص النشاط وتحويلها إلى حصص تقوية، علماً أن حصص النشاط مفيدة للتلاميذ وبخاصة في حالات التخلف الدراسي، وبعض المدارس عملت على إضافة فترة زمنية (صباحية، أو مسائية) على الفترة المخصصة للتلاميذ، وبعضاً الآخر حاول تخصيص جزء من الحصة العادلة لمراجعة بعض الموضوعات العلمية الالزمة للتلاميذ... إن عملية الحذف والإضافة في الحصص الدراسية المقررة، وفي الوقت المقرر، وعدم وجود خطة موحدة جعل المدارس ترتبك بشأن الفصول المميزة. كما أضعف ذلك من قيمة هذه الفصول، يضاف إلى ذلك ضعف الوسائل التعليمية والمتطلبات الالزمة لإجراء الاختبارات والمتابعة.

### ١١- من حيث تقويم أوضاع التلاميذ الدراسية بعد عزلهم في فصول مميزة:

لقد كان الاعتقاد السائد لدى جميع العاملين في الفصول المميزة أن محك هذه التجربة يعتمد اعتماداً كلياً على نتائج التلاميذ في امتحاناتهم بعد عملية العزل، ومقارنتها بنتائج التلاميذ في امتحاناتهم قبل عملية العزل مما يعطي صورة عن مدى التقدم الذي أحرزه التلاميذ بفضل الفصول المميزة، وبالتالي الحكم على مدى فعالية هذه التجربة من خلال منظور واحد هو درجات التلاميذ فقط، للتأكد من ذلك تم الرجوع إلى سجلات التلاميذ الدراسية ودرجاتهم في المواد الدراسية في امتحانات الفترة الدراسية الأولى والثانية، (بعد عملية العزل)، ومن تحليل هذه الدرجات تبين أن معظمها يميل إلى الارتفاع بالمقارنة بالدرجات السابقة للتلميذ (قبل العزل)، وقد كانت الفروق في الدرجات القبلية والدرجات البعيدة لدى (٦٥٪) من التلاميذ دالة إحصائياً عند مستوى دالة (٠٠١)، و(٠٥٪)، وكمثال على ذلك الحالة رقم (١٢) في مدرسة أم أيمن الإعدادية بلغت درجاتها بعد العزل وفي امتحانات الفترة الدراسية الأولى ما يلي (١٠٠٪) في الرياضيات، (١٠٠٪) في الاجتماعيات، أما باقي المواد فقد تراوحت بين (٦٠ - ٧٠) درجة، وكذلك الحال رقم (١٣) من نفس المدرسة نالت في امتحانات الفترة الدراسية الأولى بعد العزل الدرجات التالية (٩٦٪) في مادة العلوم، (٩٢٪) في الاجتماعيات، (٨٨٪) في الرياضيات، أما باقي المواد فقد تراوحت درجاتها بين (٥٥ - ٦٠) درجة وكذلك الحال رقم (٦٥) في مدرسة المقام للبنات التي نالت في الحساب درجة (٩٤٪) ونحن إذا علمنا بأن الفترة الزمنية التي قضتها التلميذ أو التلميذة في الفصل المميز وحتى امتحانات الفترة الدراسية الأولى قصيرة جداً أدركنا بوضوح أن هذه القرفزة بالنتائج غير موضوعية، وأن هذه الدرجات لا يمكن الاعتماد عليها في معرفة مدى التحسن الذي طرأ على التلميذ بسبب هذه التجربة، وقد تمت مناقشة ظاهرة ارتفاع الدرجات الشديد والمفاجئ مع عدد من المعلمين والمعلمات، والوجهين التربويين، ونظرار المدارس وتبيّن من الإجابات أن هناك اعترافاً ضمنياً بأن هذه الدرجات مبالغ فيها، وأنها قد تكون وقعت سهواً، كما تبيّن بأن هذه الدرجات المرتفعة الغرض منها إظهار هذه التجربة والجهد الذي بذله نظار المدارس والمعلمون بالظاهر اللائق أو الناجح، أو للإيحاء بأن ما قاموا به قد حقق نتائج مفيدة وهذا مخالف للحقيقة وللواقع، يضاف إلى ذلك عنصر التنافس بين المدارس، والمعلمين والمعلمات الذي انعكس بشكل ارتفاع للدرجات.

ومن الملاحظات المهمة وجود حالات لتلاميذ نالوا درجات مرتفعة لا يستحقونها وتمت مقابلتهم وإجراء بعض الاختبارات في القراءة والكتابة والحساب لهم كما في الحالات أرقام (٢٤، ٢٥) في مدرسة الخزنة، والحالات أرقام (١٢، ٩، ٤) في الزايدية، والحالات أرقام (٣، ١٤، ١٦) في الشويب وتبين أن بعض هذه الحالات تنسب إلى أسر معروفة في المنطقة، مما يضع المعلم في حالة حرج في تقييمه لوضع التلميذ، مقابل ذلك هناك حالات قليلة جداً لتلاميذ لم تتحسن أوضاعهم الدراسية بعد العزل كالحالات أرقام (٢، ٥، ٦) في مدرسة خالد بن الوليد، والحالات أرقام (٣٠، ٣٢، ٣٤) في مدرسة خولة بنت الأزور... إلخ.

١٢ - من حيث آراء المعلمين والمعلمات، والتلاميذ حول الفصول المميزة: تبين من خلال استجواب (٥٤) معلماً ومعلمة يشتركون على تلاميذ الفصول المميزة، وكذلك (٢٠٠) تلميذ وتلميذة من أفراد العينة حول انطباعاتهم عن تجربة الفصول المميزة، ومدى فائدتها، وملحوظاتهم حولها، وكذلك انطباعات أولياء أمور التلاميذ حول هذه التجربة، النتائج المبينة في الجدولين التاليين:

#### ١ - بالنسبة للمعلمين والمعلمات (ن = ٥٤)

الرأي بالفصول المميزة	مفيدة جداً	قليلة الفائدة	غير مفيدة	العدد (التكرار)
	(٢٠)	(٢٢)	(١١)	
	(٪٣٧)	(٪٤٢,٥٩)	(٪٢٠,٤١)	
قيمة (كا) = (٤,٣٣٢) وهي غير دالة إحصائياً.				

#### ٢ - بالنسبة للتلاميذ واتجاهات أولياء الأمور (ن = ٢٠٠)

الرأي بالفصول المميزة	مفيدة جداً	قليلة الفائدة	غير مفيدة	العدد (التكرار)
	١٠٩	٤٤	٤٧	
	(٪٥٤,٥)	(٪٢٢)	(٪٢٣,٥)	
قيمة (كا) = (١٣,٤٦٢) وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١).				

نستنتج من الجداول السابقة أن بعض المعلمين والمعلمات، والتلاميذ، وأولياء

الأمور غير راضين عن تجربة الفصول المميزة، وقد عبرَ بعض أولياء الأمور عن ذلك بإخراج بناتهم من المدرسة نهائياً على أن توضع في فصول مميزة، كما يرى البعض إحضار أولادهم إلى المستشفى لإجراء الفحوص الطبية الالزمة والمقابلات الالزمة، حتى إن أحد أولياء الأمور قام بكسر النظارة الطبية التي وضعت لابنته لمعالجة ضعف البصر لديها... مقابل ذلك كانت هناك عينة من أولياء الأمور قدموا كل العون والمساعدة والتأييد لفكرة الفصول المميزة، وكان لهم فضل كبير في تحسين وضع أولادهم فيما بعد، تستخلص من ذلك كله أن تجربة الفصول المميزة كان ينقصها الكثير من الإعداد والتخطيط التربوي المسبق، والإمكانيات العلمية والمادية الالزمة، وهذا لم يتتوفر مما جعل هذه التجربة لا تحقق الغرض منها وبهذا يتحقق الغرض الذي وضعه الباحث في هذه الدراسة.

أخيراً يرى الباحث ضرورة الإشارة إلى بعض الإيجابيات الطفيفة لهذه التجربة والتي تتلخص فيما يلي:

- ١ - إحساس جميع العاملين في مدارس المنطقة التعليمية في العين بأهمية هذه المشكلة وخطورتها، والعمل على إيجاد حل لها.
- ٢ - استفادة بعض التلاميذ من الفصول المميزة، وتحسن، مستواهم العلمي، ونجاحهم بجدارة.
- ٣ - تقبل بعض العاملين في المنطقة التعليمية، والمعلمين، وأولياء الأمور والتلاميذ وال媿جهين التربويين لفكرة الفصول المميزة وتشجيع هذه الفكرة.
- ٤ - تم فيما بعد تطوير العمل داخل الفصول المميزة في ضوء توصيات هذه الدراسة التقويمية.

### **توصيات واقتراحات :**

ترتب على هذه الدراسة التقويمية للفصول المميزة في منطقة العين التعليمية تقديم التوصيات والاقتراحات التالية التي تهدف إلى تلافي السلبيات، وتطوير العمل داخل هذه الفصول بشكل مفيد وفعال:

- ١ - تشخيص وضع التلميذ الدراسي بشكل صحيح وموضوعي يعتمد على عدة اختبارات مع مقارنة وضع التلميذ بأقرانه في الصف ومن هم في نفس العمر تقريرياً، وتحديد موقع التلميذ بالنسبة لدرجة المعيارية وعدم الاعتماد على درجة التلميذ الخام مباشرة.

- ٢ - تحديد أشكال أو مستويات للتخلف الدراسي لدى التلاميذ المختلفين دراسياً في ضوء الدراسات السابقة.
- ٣ - تطبيق اختبارات قدرة عقلية، والتمييز بين التخلف الدراسي، والإعاقات الحسية، والعقلية.
- ٤ - إعداد اختبارات تحصيلية موضوعية بالنسبة للمواد الأساسية من أجل تفادي مشكلات الامتحانات العادلة. وتقديم وضع التلميذ بشكل صحيح. وعدم التسرّع في الحكم عليه.
- ٥ - إجراء الفحوص الطبية، والنفسية، وتقديم وضع التلميذ من جميع النواحي المدرسية، والأسرية، والصحية، والاجتماعية، والعقلية... .
- ٦ - وضع خطة متكاملة لعملية إعداد الفصول المميزة، المكان، الزمان، المنهج، المعلم، الوسائل، التقويم والامتحانات، الإشراف التربوي، دور الإخصائي، الإدارة المدرسية... إلخ.
- ٧ - العمل على تحقيق التجانس داخل الفصول إما من حيث القدرة العقلية، أو الأعمار ومستوى النمو والنضج.
- ٨ - إعادة النظر في الكفاية العلمية، والمهنية لعلمي ومعلمات الفصول المميزة، وإجراء الدورات التدريبية التي تتناسب مع طبيعة عملهم. مع تقديم الحوافز الازمة، و اختيار أفضل المعلمين.
- ٩ - إعادة النظر في المناهج المقررة وتعديلها بحيث تناسب تلاميذ الفصول المميزة وتوفير الوسائل اللازمة لذلك. والاستفادة من حرص النشاط، والأعمال الجماعية. والتأكيد على تلاميذ المرحلة الابتدائية، وعلى أساسيات القراءة، والكتابة والحساب.
- ١٠ - وضع خطة منظمة وواضحة وموحدة على مستوى وزارة التربية والتعليم، يقوم بإعدادها خبراء متخصصون في التربية، وفي علم النفس، وتطبيق في جميع المدارس، مع إصدار تشريعات تنظيم طريقة العمل داخل الفصول المميزة.
- ١١ - ضرورة التعاون مع الأسرة وأولياء الأمور، ويمكن بهذا العدد الاستفادة من مجالس الآباء.
- ١٢ - إعداد سجلات خاصة لمتابعة حالة التلميذ الدراسية، والشخصية... .

١٢- ضرورة توعية جميع المشرفين على الفصول المميزة، وإلقاء عدة محاضرات، وعقد ندوات وإصدار مجلة دورية تشرح تطورات العمل في الفصول المميزة والأسس التربوية، والدراسات الحديثة في مجال التخلف الدراسي وصعوبات التعلم.

## الهوامنش

(١) ناصر ثابت، محمد مصطفى سعيد (الأبعاد الاجتماعية والنفسية والتربوية لمشروع فصول التقوية لتلاميذ المرحلة الابتدائية) المنظمة التعليمية لمدينة العين (١٩٨٥)، صفحة (٢).

(٢) المرجع السابق صفحة رقم (٢).

(٣) المراكز في المدارس الابتدائية اشتغلت على تلاميذ الصف الرابع والخامس والسادس فقط.

(٤) اللجنة الاستشارية التربوية - النفسية - (العوامل المساعدة في التخلف الدراسي في منطقة العين التعليمية)، منطقة العين التعليمية، (١٩٨٧).

(٥) فؤاد فريد إسماعيل : (التغير الاجتماعي في المجتمعات النفعية) دار القلم الكويتي، (١٩٨٢) صفحة (٧٢).

Sir Cyril Burt: (The Backward Child) London university of London (1951) p.77. (٦)

Ingram, P. Christine : (Education of the slow learning child). The Ronald Press Co, (٧) N.Y. (1953). Chap.2.

Abraham Willard : (The slow learner) N.Y. The center for applied Research in education, Inc, N.Y. (1964) p. 18. (٨)

(٩) ديو بولد فان دالين «مناهج البحث في التربية وعلم النفس»، ترجمة محمد نبيل نوبل وأخرون، الإنجليو المصرية - القاهرة - (١٩٨٤)، ص ٢١٢.

Ingram, Christine, P. "Education or the slow Learning Child" (Chapter 2. The Ronald Press Co. New York, 1953, p. 11. (١٠)

(١١) أميرة علي توفيق : «التأخر الدراسي في القراءة، تشخيصه وعلاجه، رسالة ما جستير جامعة عين شمس كلية التربية، القاهرة (١٩٦٤)، صفحة (٨٧).

(١٢) و. ب. فيزرسون : «التأخر الدراسي وعلاجه»، ترجمة عزيز حنا داود وآخرون، الإنجليو المصرية (١٩٦١) ص (٦١).

(١٣) كاميليا عبد الغني الهراس : «دراسة أثر مجموعة من العوامل التجريبية في فصول المتخلفين دراسيًا». رسالة ماجستير تربية، عين شمس، (١٩٦٤) صفحة (٩٢).

(١٤) و. ب. فيزرسون. المرجع السابق، صفحة رقم (٢٧).

(١٥) أحمد الخطيب «التأخر الدراسي بين التشخيص والعلاج»، مجلة رسالة المعلم، الأردن شهر شباط (١٩٧٠) صفحة (٣٧).

- (١٦) أحمد زكي صالح «علم النفس التربوي» النهضة المصرية (١٩٧٢) ص (٧١٢).
- (١٧) «جابر عبد الحميد جابر، توجيه التلميذ المشكك في المدرسة الابتدائية»، دار النهضة العربية (١٩٦٢).
- (١٨) طلعت عبد الرحيم «دراسة تحليلية لشخصية الطلاب المتخلفين دراسياً في المرحلة الابتدائية المصرية والمتطلبات النفسية والتربوية لرعايتهم» رسالة دكتوراه، تربية جامعة المنصورة (١٩٧٥)، (١٦٧).
- (١٩) فاروق عبد الفتاح علي موسى : «سمات شخصية المعلم وتحصيل التلاميذ» رسالة ماجستير تربية عين شمس (١٩٧٦). صفحة (١١٢).
- (٢٠) أحمد محمد تركي: «الاتجاهات الحديثة في تعليم التلاميذ المتفوقيين في البلدان الأجنبية»، وزارة التربية المصرية (١٩٦٧). صفحة (٢٢).
- (٢١) أحمد محمد تركي: «الاتجاهات الحديثة في تعليم التلاميذ المتفوقيين في البلدان الأجنبية»، وزارة التربية المصرية (١٩٦٧) ص ٤١.
- (٢٢) و. ب. فيزروستون : «التأخر الدراسي وعلاجه»، ترجمة عزيز هنا داود وآخرون، الإنجليزي (١٩٦١). صفحة (٦٧).
- (٢٣) حامد الفقي : «التأخر الدراسي تشخيصه وعلاجه»، عالم الكتب، القاهرة . (١٩٧١) صفحة (١٢١).
- (٢٤) عزيز هنا داود وآخرون : (التخلف الدراسي وعلاجه) : ترجمة : الإنجليزية المصرية (١٩٦١)، صفحة (٧٢).
- (٢٥) السيد محمد خيري وآخرون : (سيكلولوجية الفروق بين الأفراد والجماعات) ترجمة عن أنا ممتازي وجون فولي، الشركة العربية للطباعة والنشر (١٩٥٩)، صفحة (١٢٠).
- (٢٦) يوسف نبراي (محاضرات في الإشراف التربوي) جامعة الإمارات (١٩٨٧)، صفحة (٤).

بحوث ودراسات



**سمات الشخصية اللازمة للتدريس  
لدى معلمي المرحلة الابتدائية الدنيا  
(بحث ميداني مقارن على معلمي الصف من  
مواطني دولة الإمارات العربية المتحدة)**

د. كاظم وفي اغا

يواجه المجتمع العربي في الوقت الحاضر، تحديات ضخمة، تمضي عنها التقدم العلمي اذ ان سيادة العلم والتكنولوجيا في هذا العصر، يعني التأكيد على الاتجاه العلمي، في النظر الى جميع المشكلات المرتبطة بالانسان وبالكون الذي يعيش فيه بل ان الصراع الدائر الان بين الدول المختلفة يتضمن صراعاً علمياً، ارتبط به الصراع الايديولوجي.

وسط هذا الصراع، يتعرض المجتمع العربي، والمجتمعات النامية لمشكلة مضاعفة فهو من ناحية ما زال يعيش مشكلات التخلف التي ورثها عن الماضي كالامية وانخفاض مستوى التعليم، ومن ناحية أخرى لا بد ان يلحق بركب التقدم العلمي حتى يواجه التحدى الحضاري.

وهنا يبرز دور التعليم، اذ عليه ان يوفر المناخ الذي يسمح بنمو العلم والأخذ بتطبيقاته، ويترتب على ذلك ضرورة ايجاد المعلم الذي يملك قوة ايجابية قادرة على مواجهة مشكلات الحياة، وان يواجه مسؤولياته، بتربية الاعداد الكبيرة التي تطرق باب التعليم كل يوم، مستندا الى خلفية كبيرة من المعرفة التجددية والكافية المهنية العالية.

لقد أصبح المعلمون اليوم من أكبر المدخلات التعليمية وأخطرها من بعد التلاميذ ومكانتهم في النظام التعليمي يحدد أهميتهم، من حيث تحديدهم لنوعية التعليم ومستقبل الأجيال، وحياة الأمم، ولذا كان اعدادهم يحتاج الى نظرة شاملة، تخرج عن الأطر التقليدية التي لم تعد تتفق ودوره في مجتمع يسعى الى التجديد، فنظم الاعداد ما زالت مختلفة في شكلها ومحاتها، وان بدأ حديثه، والتدريس وأساليبه ما زال يقوم على نظرة حرفية أكثر من قيامه على أصول مهنية، ونظرة المعلم الى نفسه ما زالت تعوقه عن الدور الاساسي في تنمية التعليم (عفيفي. ١٩٧٣: ١١١ - ١١٢) وموقف التعلم من التنمية الاقتصادية والاجتماعية ما زال يتسم بالغموض أحيانا وبالابتعاد عن معركة التنمية أحيانا أخرى مما أدى الى الكثير من الضياع والخسارة، كما يدل على ذلك عائد التعليم نفسه، وإذا كان ثمة اصلاح، ينبغي ان يركز على المعلم باعتباره المحرك الاساسي في التعليم وال نوعيته وصفاته.

لكل عمل قائم في المجتمع، ينتقي أفضل العناصر بعد استيفائهم لشروط مطلوبة واجتيازهم لاختبارات المقابلة التي تقومهم من النواحي الشخصية والمعرفية والانفعالية والاجتماعية، الا التعليم الذي يأخذ كل من يتقدم اليه بغض النظر عن امكاناته وقدراته واتجاهاته وميوله، بالرغم من الأهمية الكبرى الملقة على كامله من حيث التنشئة والتغيير الاجتماعي، والتنمية والتطور الحضاري، ومن ضرورة تحلی من يقوم على عائقه أعباء ذلك بصفات يتميز بها عن غيره والتي منها (نذر النفس، ومحبة الاطفال والاخلاق القوية) (كوزننيه ١٩٥٦: ٦٣) (والقدرة على الريادة والتوجيه، وجودة النطق، والقدرة على التعارف والاتزان العاطفي، والایمان بالمثل العليا) كما جاء في توصيات حلقة توحيد أسس المناهج بدور المعلمين (١٩٦٦ - ١١١) الواقع أن قليلين هم من لديهم تلك الصفات والكثيرون لا يشعرون بأية رسالة لهنتم انما انتسبوا اليها لعوامل اقتصادية وللضممان الاقتصادي الذي تؤديه وحب السيطرة (شوك ١٩٥٦).

### مشكلة البحث:

ان الاعداد لا يمهن بيداً من نقطة معينة الا وهي نوعية الافراد الذين يعانون لها وطبيعة المهنة وبالرغم من تسليمنا بأن برامج اعداد المعلمين وتأهيلهم تربويا هو المسئول عن انماء الصفات والخصائص المطلوبة لمهنة التعليم الا ان فاعلية هذه البرامج تتوقف الى حد بعيد على المقومات الاولية التي ينبغي ان تراعي فيمن يقبل على اختيار هذه المهنة ولذلك أصبح من المقبول في معظم النظم التعليمية ان توضع شروط ينبعى ان توفر فيمن يقبل في معاهد المعلمين حيث تكون ضمانا لنجاح المعلم في القيام بعمله مستقبلا.

الا ان نظام القبول والاختيار في معاهد المعلمين في البلاد العربية عامة وبرامج التأهيل في الامارات خاصة يتاثر بما يسودها من اوضاع اجتماعية واقتصادية وتربية ترى فيها أن تعتمد على أيدي ابنائها وتمكنهم من تحمل مسؤولياتهم تجاه الوطن وابنائه واستلام الفعاليات والادارات والمؤسسات الهامة في الدولة وليس أهم من الادارة التربوية ومع قصور عدد المتقدمين للمؤسسة التعليمية يجعل هذه المؤسسة تقبل غالبية المتقدمين، ومن لا تتوفر في عدد منهم الصفات اللازمة للمهنة، وذلك بعد اجراء مقابلة معهم تكاد تكون شكليّة مما يمد البناء التربوي بعيوب اقل تلاوة وتنصف بضعف في الامكانات والقدرات التي يحتاجها التعليم وينتج عن ذلك مشكلات أساسية منها (كاظم ١٩٧٢: ٤٤٤):

١ - ان النظام التعليمي في معظم الدول العربية لا يحصل من انتاجه الاعلى أضعف العناصر البشرية في الوقت الذي يتقدم فيه للقطاعات الاخرى أفضل العناصر واكتفأها.

٢ - ان دور المعلمين وكليات التربية بصرف النظر عن تبعياتها، قد عجزت حتى الان عن الوفاء باحتياجات النظام التعليمي.

٣ - الشكوى المستمرة من هبوط المستوى التعليمي للناشئين والشباب بصفة عامة.

ما يدفعنا الى البحث عن نوعية المعلم الذي يعتبر عاملاً محدداً أساسياً في التعليم ومراجعة الأسس والمعايير التي اختار في ضوئها الدراسين.

ولا يخفى علينا ان المعلم الذي أخطأ المهنة لن يقوم بواجبه خير قيام لأن فقد الشيء لا يعطيه (الغريب. ١٩٦٠: ٣٢) بينما الشخص الذي عنده الاستعداد والرغبة في مهنة التعليم، يقبل عليها بكل ما أوتي من قوة ويكرس لها أكبر وقت

ممكن دون ان يشعر في ذلك بأي ارهاق او ملل كما ان المعلم الذي يحب مهنته، يفيد منه التلاميد ويقبلون عليه ويتجهون اليه بمشكلاتهم فيجدون الصدر الرحباً والقلب الرحيم.

وقد جاء في كتاب نشرته اليونسكو (بركات ١٩٥٦ . ٩) (ان الصفات التي يتوقف عليها نجاح المدرس في مهمته، ترتبط تماماً بتكوينه المزاجي والخليقي، وبشخصيته بصفة عامة فقد ثبت من البحوث النفسية بوضوح ان درجة الانزان الانفعالي للمدرس وحالته المزاجية، تنتقل آثارها الى التلميذ وان ما يحدث للأولاد والبنات من آثار التربية والتعليم، يتوقف الى حد بعيد على التكوين النفسي، والنضج العاطفي للمدرس).

من هنا ينبغي النظر الى نظام القبول والاختيار في ضوء مواصفات من الضروري توافرها في المعلم، فهو بحكم وظيفته في الوقت الحاضر، لابد ان يجمع صفات شخصية أساسية وقدرات علمية ومهارات مهنية، فلا بد أن يتتصف بحسن الفهم، ووضوح التفكير والممارسة العملية، والرغبة في البحث والقدرة عليه، والقدرة على العمل مع الجماعة وفهم دينامياتها، والشعور بالمسؤولية، ومن ثم تصقل تلك الصفات وتهذب بالاعداد الذي يتيح المهارات والقدرات واكتساب الخبرة والمعرفة فيما يتعلق بالأجزاء المدرسية والتربوية. وهذا مالا نراه متبعاً في انتقاء طلبة التأهيل التربوي، وقد تخرج منهم سبع دفعات، توزعت في أنحاء الدولة، بعد إعداد قصير لا يتعدي عاماً دراسياً ليتولون عملية التربية والتعليم في أخطر مراحل النمو عند الأطفال وهي المرحلة الابتدائية الدنيا، التي يكتسب من خلالها الأطفال مهاراتهم المعرفية الأولى ويتمثلون المعايير والقيم ويترتبون على الاساليب السلوكية الصحيحة.

إن أولئك الخريجين لم يخضعوا لأي معيار في الانتقاء الا كونهم من حملة الشهادة الثانوية ومن أدنى المعدلات وهذا وضع غالبية الأقطار العربية اذ لا يأتي الى دور المعلمين فيها الا من سدت في وجوههم الدراسة الجامعية، أو كانوا في حاجة مادية ماسة أو لتأمين وظيفة مضمونة بعد التخرج (على ١٩٧٢ . ٣٨٢) و(صلبيا ١٩٦٢ . ٣٥١).

ذلك ما دعا الباحث الى طرح مشكلة قياس سمات شخصية المقدمين للالتحاق ببرامج التأهيل التربوي في دولة الامارات العربية المتحدة من ذكر واناث، وخاصة وأن وزارة التربية قد أقرت بعض التعديلات على نظام التأهيل اذ أصبح لمدة سنتين بعد ان كان سنة واحدة، ومن الحائزين على الثانوية

العامة من المنتظمين بالدراسة وليس المتنسبين المسائين، وقد أحرى دراسة استطلاعية شملت افرادا من الميدان التربوي، موجهين، ومديرين، ومعلمين، وثيقى الصلة بموضوع المشكلة، في محاولة من الباحث التعرف على ابعادها وتحديدها وقد شمل استفتاء الدراسة الاستئلة التالية:

١ - كيف يتم اختيار المتقدمين للالتحاق بالتأهيل التربوي؟

وكانت الاجابة: عن طريق مقابلة يتم فيها سؤال المتقدمين عن سبب اختيارهم مهنة التدريس، مع بعض الاستئلة في الثقافة العامة والقراءة.

وذلك هي الطريقة المتبعة في أغلب الأقطار العربية الأخرى حيث لا تجرى اختبارات مفينة للمتقدمين تقوم صفاتهم وامكاناتهم بسبب الحاجة الماسة لكل المتقدمين لتدارك الكم الهائل من التلاميذ الذين تستقبلهم مقاعد الدراسة كل عام والتغاضي عن شروط عدة كان ينبغي ان تتوفّر فيهم.

٢ - ما هي مقتراحاتهم للتوصيل الى فائدة اعم واشمل في برامج التأهيل التربوي وقد تركزت الاجابات في تسلسلها فيما يلي:

أ - ضرورة اعادة النظر في نظام الالتحاق بحيث يتم على اسس علمية و موضوعية.

ب - أن تشرف كلية التربية على الاعداد لتتوفر الخبرة والكافية أو تقاوم دور معلمين متخصصه.

ج - اعطاء اهتمام أكبر لبرامج التأهيل من حيث الاعداد المعرفي والعلمي.

د - أن يختار للتدريس مدرسوون اكفاء متفرغون لتدريس المواد.

هـ - زيادة مرتبات الدارسين لترغيبهم بالتعليم أمام مغريات الوظائف الأخرى.

٣ - ماهي الصفات التي ترون من الضروري توفرها في الدارسين؟

ولقد شملت الاجابات أكبر من اربعين سمة كان أهمها بحسب تكراراتها:

١٢

ا - الازان الانفعالي

٩

ب - حب مهنة التدريس والميل اليها

٨

ج - حسن السيرة والسلوك

٨

د - الشخصية والقيادة

٧

هـ - الاخلاص في العمل

- |   |   |
|---|---|
| ٧ | و - الثقافة وحب الاطلاع                 |
| ٧ | ز - ان يكون اجتماعيا                    |
| ٦ | ح - الالتزام بالقيم والمبادئ الاسلامية. |
| ٥ | ط - التحلی بالصبر.                      |
| ٣ | ي - الخلور من العاهات.                  |
| ٣ | ك - سعة الصدر وتقبل النقد والتوجيه.     |
| ٢ | ل - لائق المظهر.                        |

ولاشك أن تلك الصفات لا يمكن الكشف عنها عن طريق أداة تقويم قادرة على استخلاص ما يتسم به الفرد من صفات بطريقة غير مباشرة باسلوب علمي مقنن، حتى لا يشوب الانتقاء أخطاء التقدير الذاتية مما يعود بالضرورة على المعلم والتلميذ.

### **أهمية البحث:**

**بالنسبة للفرد:**

١ - يعرفه بالصفات الشخصية الازمة لهنة التدريس وخاصة في المرحلة الابتدائية الاساسية.

٢ - يكشف لديه تلك الصفات ويدفعه للتوجه لهنة التدريس، في حالة اتصافه بها والشعور بالرضا والتوافق.

**بالنسبة للادارة التربوية:**

١ - يسلط الضوء على عملية انتقاء الدارسين وأهميتها.

٢ - يساعد في انتقاء الافراد الذين يصلحون لهنة التدريس.

٣ - يكشف عن الصفات عند العاملين في التدريس والتاكيد عليها أو تطويرها أو تعديليها.

٤ - يساعد في الاهتمام بعملية التأهيل والتدريب كثوابن صفات وعادات ملائمة.

### **أهداف البحث:**

**يهدف البحث الى:**

١ - التعريف بأساليب قياس شخصية المعلم بالمدرسة الابتدائية.

- ٢ - قياس سمات الشخصية لدى ابناء دولة الامارات العاملين بالتدريس من ذكور واناث والفرق بينهم.
- ٣ - قياس سمات الشخصية لدى الدراسين بالتأهيل التربوي وتبين الفروق بينهم.
- ٤ - قياس الاتجاه لمهنة التعليم لدى طلاب وطالبات التأهيل التربوي والعاملين بالتدريس.

### **أسئلة البحث:**

- ١ - هل يتتصف العاملون في التعليم بالصفات الشخصية المطلوبة.
- ٢ - هل هناك فروق في الصفات على مقياس الشخصية المطبق ما بين طلبة وطالبات التأهيل التربوي الذين ينتظمون في برامج التأهيل التربوي الحالية لمدة سنتين.
- ٣ - هل هناك فروق في الصفات بين الطلبة الحاليين والخريجين منمن تدربيوا سنة واحدة.
- ٤ - هل الإناث أكثر توجها وقابلية لتعليم الأطفال من الذكور.

### **الدراسات السابقة:**

بحث العاملون في التربية والمهتمون بتدريب المعلمين لسنوات عديدة، صفات المعلم الكفاءة وكان للولايات المتحدة وبريطانيا والمانيا، قصب السبق في هذا المضمار وقد ساعدت تلك البحوث في التنبؤ بالعوامل التي يحتاج المعلم الناجح ان يتخل بـها وبالتالي أسهمت في توجيهه واختيار الطلاب لمهنة التعليم.

والحق ان البحث في مشكلة معرفة المعلم الناجح والمعلم الفاشل، او في اختيار الطلاب لمهنة التعليم والشروط او العوامل التي تكون في مجتمعها المعلم الناجح ليست بالسهولة التي نتصورها اذ ان هذه البحوث تتعلق بتحليل عوامل معقدة متعددة تدخل كلها ضمن ما نسميه (شخصية المعلم الناجح) وأن هذه الشخصية مكونة من عوامل عقلية واجتماعية ونفسية ووجدانية.

ومن أهم البحوث للكشف عن صفات المعلمين:

دراسة الكومنوبلث: شارتروروبيلز Charter & Waples (١٩٢٩ . ١٨) حيث حاول الباحثان ايجاد وصف معاـل لواجبات المعلمين وصفاتهم ومن ثم وضعوا الاساس التقديرـي للمعارف التي يتعلمها الطـلاب ليـصبحـوا مـعلـمـين، وقد حصل

الباحثان على قائمة لصفات المعلمين الممتازين من خلال المقابلات الشخصية مع ٤١ ناظراً، ٢٧ معلماً و ١٤ من الآباء وأثنين من أساتذة التربية وشملت الصفات ٨٣ صفة صنفت في ٢٥ مجموعة منها:

- ١ - حسن التكيف.
- ٢ - المظهر الشخصي الجذاب.
- ٣ - سعة الاهتمام بالمجتمع والمهنة والتلاميد.
- ٤ - الحرص والدقة.
- ٥ - التعاطف واللباقة.
- ٦ - التعاون والأخلاص.
- ٧ - الثبات.
- ٨ - الحماس.

وعن طريق الاستفتاء جمع كاتل Cattell (١٩٣١ . ٤٨ - ٧٢) من عينة شملت ٢٠٨ ناظراً ومفتشاً ومعلماً أول ومعلم عدة قوائم لصفات تعتبر من وجهة نظرهم هامة في المعلم، وقام شانون Shannon بمسح مشابه، حصل منه على نفس الصفات إلى حد كبير منها:

- ١ - الثقة بالنفس والقيادة.
- ٢ - المشاركة الوجدانية واللباقة.
- ٣ - الذكاء.
- ٤ - اتساع الأفق.
- ٥ - المثالية.
- ٦ - الثقافة العامة.
- ٧ - النظام والتدقيق.
- ٨ - الشفقة والصدقة.
- ٩ - معرفة المادة العلمية.
- ١٠ - التحمس والطموح.

وقد قدم بار Barr (١٩٤٨ . ٢٠٣) ملخصاً لـ ٢٠٩ دراسات وحصر الصفات الشخصية الالزمة للنجاح في التدريس في سمات هي:

- ١ - القابلية للتعليم.
- ٢ - سعة الأفق وتتضمن (الابداع الاصالة، المبادرة).
- ٣ - الذكاء.

- ٤ - الثبات الانفعالي ويتضمن (الاتزان وضبط النفس، السواء والتكييف).
- ٥ - مراعاة مشاعر الآخرين وتشمل (حسن الطبع، اللطف والدماثة، التحمل).
- ٦ - البشاشة والمرح وتتضمن (التفاؤل، المرح، النشاط والحيوية).
- ٧ - الموضوعية وتشمل (التكامل، سعة الافق، سعة المصدر).
- ٨ - الدافعية وتشمل (الحيوية والمثابرة، التحمس، الطموح).
- ٩ - السيطرة وتحتوي (الثقة بالنفس، الاستقلال، الشجاعة، التصميم).
- ١٠ - الجاذبية وتشمل (الشكل واللبس والاناقة والنظافة).
- ١١ - الدماثة والتهذيب وتشمل (الأخلاقية، التواضع سعة الاطلاع).
- ١٢ - التعاون مع الآخرين وفيها (الصداقة، التواضع، المرونة، الإيثار).
- ١٣ - الثبات ويشمل (الدقة، الأمانة، يقظة الضمير).
- ١٤ - الشخصية عامة.

وفي ١٩٥٩ قدم اولاندر Olander (١٩٥٩. ١٩١) دراسته وفيها محاولة لوصف العناصر ذات الأهمية في اختيار المعلمين استقامت من سجلات ١٠٨ معلمين درسوا من سنتين الى خمس في المدارس الابتدائية وقد ظهرت فروقات دالة فيما يتعلق بالاجتماعية والتكييف والنضج الانفعالي والميل الى التعليم. وترى فلورنس بروير Brawer (الجمل ١٩٧٤. ١٩٧) أن ثمة ست صفات في المعلم الناجح هي:

حب المهنة، الاحساس بالامن القدرة على التكيف مع الاطفال الاستقرار العاطفي التحرر من القلق القدرة على البذل والعطاء.  
ومن الدراسات العربية في هذا المجال:

مختار حمزة (١٩٥٧. ٢٨ - ٤١) أجرتها في مركز تدريب المدرسين الأوائل ١٩٥٦ حيث طلب من المدرسين كتابة عشر صفات هامة يرونها لازمة للمدرس الناجح وجاءته ردود ٥٤١ مدرسا وبعد تفريغها كانت خمسين صفة وصفها في ثلاثة سمات كبيرة هي:

١ - الصفات الجسمية والصحية. ب - الصفات المعرفية. ج - الصفات الخلقية والمزاجية وتشمل (التقاني والإخلاص في العمل، حب المهنة الامانة والنزاهة، العدل المثابرة، ضبط النفس، التسامح، الحزم، البشاشة، التمسك بالدين).

كما طلبت نبوية علام (١٩٥٧) من مجموعة من المدرسين والنظرار والوكلاء

والزماء الاجابة على سؤالها (ما هي صفات المدرس الناجح) واستخلصت ٦٤ صفة جمعت في خمس مجموعات (صفات شخصية، سيكولوجية، تربوية، مهنية، اجتماعية).

وقد أجرى احمد زكي صالح بحثاً (١٩٥٩) طلب فيه من حوال ٧٠ اخصائياً في التربية والذين أمضوا ١٥ سنة في ممارسة المهنة وصف عمل المدرس والصفات اللازمة للنجاح وكان من تلك الصفات (القدرة على اتباع التعليمات الاتزان الانفعالي، سعة الصدر الباقة سعة المعلومات المظهر العام والقدرة على الابتكار، الموضوعية تقبل النقد، التعاون).

ومن بحث لعزيز داود (١٩٦٥) للتعرف على الصفات اللازمة لنجاح طلبة كليات المعلمين في مهنة التدريس أجراه على عينة من مائة طالب حصل على ثلاثة عشرة صفة هي: سعة الأفق، الديمقراطية، الابتكار، الاصالة، الثبات الانفعالي، الموضوعية التعاون، التفاؤل، المشاركة الوجدانية، دفع العمل، المظهر الجذاب، أخلاق المهنة، القيادة، الميل الاجتماعي).

وقد قام الباحث ١٩٧٦ (ولي آغا ١٩٧٦ . ٩٠ - ١٠٠) بتطبيق استبيان مفتوح على مائة من أساتذة كلية التربية ومدرسين في دور المعلمين ومحظين تربويين ومدراء مدارس ومعلمين اكفاء من أجل تحديد الصفات التي ينبغي ان تؤخذ بالاعتبار في المتقدمين لهنة التعليم وقد أمكن حصر ثمانين صفة أخذ منها ما نال ربع تكرارات العينة وقد جاءت الصفات كالتالي:

الثقافة والرغبة في الاطلاع صحة الجسم والخلو من العاهات، الاتزان الانفعالي الذكاء محبة الاطفال والاستعداد للعمل معهم، حسن المظهر والهندام، حب مهنة التعليم الصدق والاخلاص في العمل، القيادة والقدرة على الضبط. الكياسة والباقة التمسك بالأخلاق والمثل العليا، التعاطف مع التلاميذ وفهم نفسياتهم، سعة الصدر، حب النظام والدقة في الموعيد، حسن الاراء، القدرة على ايجاد المعلومات، العدالة وعدم التحيز، المرونة والتكييف، التعاون، البشاشة والمرح، الاسهام في حل المشكلات.

وعلى أساس هذه السمات بني مقاييساً مقتناً لسمات شخصية المعلمين تأكد من صدقه وثباته وقدرته على التمييز وطبقه على عينة من المعلمين بلغت مائة، وعينة من طلبة دور المعلمين عددها اربعين للتحقيق من بعض الفرضيات وهي:

## بحوث ودراسات

١ - هناك سمات شخصية ومزاجية وخلقية لازمة لنجاح معلم الابتدائي في أداء وظيفته وإن هذه السمات يمكن قياسها.

٢ - إن هناك فروقاً ذات دلالة احصائية في سمات الشخصية بين طلاب وطالبات دور المعلمين.

٣ - إن هناك فروقاً ذات دلالة احصائية في سمات الشخصية بين نوعين من التعليم في دور المعلمين وهي الشعب العامة والشعب الخاصة.

وقد صح الفرض الأول بان هنالك سمات ينبغي وجودها عند المعلم وأنه يمكن قياسها وقد دل المقياس على وجود تلك الصفات عند المتقدمين لمهنة التعليم أو تضليل وتتعدد في أثناء التدريب وفي جو المهنة.

وبالنسبة للفرض الثاني ثبت وجود فروق ذات دلالة احصائية لصالح البنات في أغلب الصفات ما عدا البشاشة والمرح والتعاطف وحسن المظهر فكان لصالح الذكور.

وبالنسبة للفرض الثالث كانت الفروق لصالح النظام الخاص في حب مهنة التعليم ولصالح النظام العام في التعاون والقيادة والتعاطف.

وقد أكد البحث على ضرورة التركيز حين انتقاء المتقدمين لمهنة على الصفات التالية:

- ١ - محبة الأطفال.
- ٢ - التعاطف معهم.
- ٣ - الثقافة وسعة الأفق.
- ٤ - القدرة على إيصال المعلومات.
- ٥ - الاتزان الانفعالي.
- ٦ - العطف والحنان.
- ٧ - حسن السيرة واستقامة السلوك.

كما أكد البحث على أفضلية الإناث على الذكور في التعليم الابتدائي الأساسي لما تتمتع به الإناث من صفات (حب الأطفال، والميل للاستقرار، والطف ووالحنان).

وهكذا يتبيّن من البحوث السابقة ضرورة اتصف المعلمين ببعض الصفات وإن هذه الصفات يمكن ان تقادس وأن المتقدمين لهذه المهنة يتصرفون بهذه الصفات بنسب متفاوتة بحسب الجنس ونوع الدراسة ومدتها.

### **الفرضيات:**

نتيجة للدراسات السابقة في ميدان سمات شخصية المعلمين وما توصلت اليه يحاول الباحث اختبار صحة النتائج في مجتمع الامارات العربية المتحدة والثبت من صحة الفرضيات التالية:

- ١ - لا توجد فروق ذات دلالة احصائية (٥٠٠٥) في سمات الشخصية بين الذكور والإناث من طلبة التأهيل التربوي (نظام السنتين). وكذلك بين الذكور والإناث من الخريجين (نظام سنة) العاملين في التعليم.
- ٢ - لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين مجموع الإناث ومجموع الذكور في كلا النظامين.
- ٣ - لا توجد فروق ذات دلالة احصائية ما بين طلاب وطالبات التأهيل التربوي النظام الحالي (سنتين) وبين المعلمين والمعلمات من خريجي النظام السابق (سنة واحدة تأهيل).
- ٤ - لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين الإناث في نظامي التأهيل. وكذلك الذكور في كلا النظامين.

### **الطريقة والاجراء:**

#### **عينة البحث:**

تألفت من ١٢٦ فرداً منهم أربعون معلمة مواطنة من حملة التأهيل التربوي موزعين في مدارس ابتدائية على طول الساحل الشرقي - كلباء - الفجيرة - القرية - خورفكان - البدية - دبا) اخترن عشوائياً و٢١ معلماً مواطناً هم كل المعلمين المواطنين من حملة التأهيل التربوي في المنطقة الشرقية يتوزعون على مدارس في (كلباء - الفجيرة - سكمكم - مربع - خورفكان - البدية - ضدنا - دبا) كما تضمنت العينة ٤ طالبة من التأهيل التربوي (نظام سنتين) و٢٥ طالباً هم كل طلاب التأهيل في المنطقة الشرقية.

**جدول ١ يبين توزيع اعداد العينة**

الدراسة والعمل / الجنس	ذكور	إناث
تأهيل	٢٥	٤٠
التعليم	٢١	٤٠
المجموع	٤٦	٨٠

## بحوث ودراسات

تراوحت اعمارهم كالتالي:

**جدول ٢ يبين أعمار العينة**

تأهيل سنة		تأهيل سنتين		الجنس والعمل
ذكور	إناث	ذكور	إناث	الاعمار
١٢	١٨	٣	٦	١٨
٧	١٢	٦	١٨	١٩
٢	٦	٢	٦	٢٢ - ٢٠
	٢			٢٥ - ٢٣
				٢٨ - ٢٦
				٢٩
٢١	٤٠	٢٥	٤٠	المجموع
٢١,٥	٢٢,٥	٢٣	٢٠	م
١,٩	٢,٦	,٨١	,٩٧	ع

**الحالة الاجتماعية:**

**جدول (٣)**

الجنس والشخصية	النوع	تأهيل ذكور	تأهيل إناث	معلومات	معلمين	المجموع
زوج	متزوج	١٢	٣١	٣٨	١٧	٩٨
زب	معزب	١٣	٩	١	٤	٢٧
لق	مطلق			١		١
المجموع	المجموع	٢٥	٤٠	٤٠	٢١	١٢٦

**جدول ٤ يبين مدة الخدمة للمعلمين والمعلمات**

المهنة السنوات	معلمات	معلمون
ستة	١٧	١٢
ستنان	١٣	٧
ثلاث	١٠	١
<b>المجموع</b>	<b>٤٠</b>	<b>٢١</b>

**الادوات:**

استخدم الباحث مقياس السمات الشخصية لمعلمي المرحلة الابتدائية الذي كان قد اعده على شكل مواقف بلغ عددها تسعة وأربعين موقفاً لكل موقف خمس استجابات تدرج بشدتها من السلب للإيجاب وبالعكس وتغطي احدى وعشرين سمة شخصية استخلصها من البحوث السابقة ومن فعاليات تربوية متخصصة، ومستعيناً باختبارات الشخصية (برنروتير، مينسوتا، اختبار الاتجاهات النفسية للمعلمين، ومقياس الاتجاهات التربوية للمعلمين) وقد تأكّد صدقه التجاري مع النجاح في المهنة بمعامل ارتباط .٧٢، وثبتاته بالتجزئة النصفية .٩٤، يشتمل المقياس على أربعة محاور هي الصفات الخلقية الصفات المزاجية الاتجاه لمهنة التعلم والصحة والمظهر العام تضم ٢١ صفة منها الصدق والاخلاص في العمل وسعة الصدر والمرؤنة وحسن التصرف حسب المهنة، الاتزان الانفعالي التعاطف مع التلاميذ.

ومن المواقف التي تضمنها المقياس:

**سعة الصدر:**

- ٢ - لو فرض وكنت أقوم بتدريس موضوع معين، وبعد انتهاء الدرس وقف تلميذ يناقشني حول فكرة ذكرتها فأنا:  
 - لا أسمح له بالمناقشة.

## **بحوث ودراسات**

- أطلب منه تأجيل السؤال.
- أرد على سؤاله باختصار.
- أرد على سؤاله وأسمح له بالمناقشة.
- أناقهه وأشرك باقي التلاميذ بالمناقشة.

### **الكياسة واللباقة:**

- ٢٧ - لو فرض وكنت في سهرة مع زملاء لي وأورد أحدهم في حديثه فكرة لا تنstem مع رأيي فاني:
- انتظر انتهاء حديثه لمناقشته.
  - انتظر الفرصة السانحة لبيان رأيي.
  - أبدو وكأن الأمر لا يعنيني.
  - أحاول تغيير مجرى الحديث.
  - أصر على بيان خطئه بأحتدام.

### **المرونة وحسن التصرف:**

- ٢٠ - لو سألني أحد التلاميذ سؤالاً لا أعرف الإجابة عليه أثناء الدرس فاني:
- أطلب من التلاميذ عدم سؤال أستاذة خارج موضوع الدرس.
  - أطيل شرح الدرس حتى تنتهي الحصة وأتجنب الإجابة.
  - أعد بالإجابة في وقت آخر.
  - أعترف باني لا اعرف الإجابة واعد بالبحث عنها.
  - اعطي فكرة مبسطة على أن اوضحها بالتفصيل فيما بعد.

وقد طبق المقياس في البحث الحالي على عينة استطلاعية من ٢٠ طالبة من التأهيل واعيد تطبيقه بعد شهر للتأكد من تباته وقد بلغ معامل الارتباط،<sup>٨٧</sup> أما الصدق فاكتفى بصدق المقياس الاصلي ورأي الخبراء الم Kummin.

وقد طبق المقياس بعدئذ على طلاب وطالبات التأهيل التربوي في يوم واحد واستغرقت الإجابة عليه ٤٥ دقيقة، أما المعلمون من خريجي التأهيل (سنة تأهيل) فقد وزعت عليهم استمرارات المقياس في مدارسهم بواسطة مدربتهم وجمعت في اليوم التالي.

### **النتائج وتفسيرها:**

استخدم الباحث اختبار (ت) لدلاله الفروق بين المتوسطات للعينات المستخدمة في البحث وقد جاءت النتائج كالتالي:

## بحوث ودراسات

يبين الجدول رقم (٥) المتosteles الحسابية والانحرافات المعيارية ثم قيمة ت ومستوى الدلالة بين عينتي الذكور والإناث من الدارسين في التأهيل التربوي (نظام الستين الحالي) في الصفات الخلقية... وقد كانت كل الفروق دالة لصالح الإناث كما يبين الجدول:

### جدول (٥)

#### دلالة الفروق في المتosteles ما بين الإناث والذكور بالتأهيل التربوي بالنسبة للصفات الخلقية

مستوى الدلالة N.S لا توجد عند ٠٠٠ عند ٠٠١ S**	ت	الذكور		الإناث		الصفات الشخصية
		الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسانى	
						(الخلقية)
N.S	٠,٢٧	١,٢	٧,٦	١,٢	٧,٧	١- الخلق والسلوك الحسن
S**	٢,٧٧٠	١,٥	٦,٥	١,٧٣	٧,٥	٢- الصدق والاخلاص في العمل
N.S	٢	٢,٢٨	١١,٨	٢,٥٨	١٢,٩	٣- سعة الصدر.
N.S	١,٦٦	٠,٩٢	٩,٣	,٧١	٩,٦	٤- العدالة وعدم التحيز.
S*	٢,٤٢	١,٩٢	٨,١	١,٢٢	٩	٥- الاسهام في حل المشكلات.
N.S	٠,٤٢	١,٤١	٧	٢,٦٤	٦,٨	٦- التعاون مع الاخرين.
S*	٢,٥٥	٢,١٤	٧,٥	١,٦٦	٨,٦	٧- الكياسة واللباقة
S**	٣,٥	٠,٣٧	٥٨	٤,٣	٦٢	مجموع الصفات الخلقية

حيث بلغت الفروق في المتosteles في مجال الصدق والاخلاص في العمل ١ وقيمة ت ٢,٧٧ وهي ذات دلالة عند ١ ، وفي الاسهام في حل المشكلات كان الفرق بين المتosteles الحسابية للعينتين ٩ وبلغت قيمة ت ٢,٤٢ وهي دالة عند مستوى ٠,٠٥ وفي الكياسة واللباقة جاء الفرق ١,١ وقيمة ت ٢,٥٥ والدلالة عند ٠,٠٥ وفي مجموع الصفات الخلقية كان الفرق في المتosteles ٤ وقيمة ت ٢,٥ ومستوى الدلالة عند ٠,٠١ في حين لم تظهر فروق دالة في صفات الخلق والسلوك الحسن وسعة الصدر والعدالة وعدم التحيز والتعاون. وبالنسبة للصفات المزاجية يبين الجدول ٦ فروقاً لصالح الإناث في القيادة والمرونة وحسن التصرف والبشاشة والمرح وفي مجموع الصفات كما جاءت فروق دالة لصالح الذكور في صفة حب النظام والدقة.

**جدول (٦)**

**لدلالة الفروق بين المتوسطات لدى الاناث والذكور بالتأهيل التربوي  
في الصفات المزاجية**

مستوى الدلاله عند	ت	الذكور		الاناث		الصفات الشخصية
		٢ ع	٢ م	١ ع	١ م	
—	١,٥	١,٥	١١	١,٤٦	١٠,٥	(المزاجية)
	٤,٨٧	١,٨٢	١١,٨	١,٨٥	١٢,٨	٨ - الاتزان الانفعالي
	٤,٨٠	١,٤٤	٧,٤	٠,٧٢	٨,٦	٩ - القيادة
	٠,٠٥	٢,١٢	١,٢٨	٨,٢	١,٤٣	١٠ - المرونة وحسن التصرف
	٣,٠٥	١,٥٨	٦,٥	١,٦	٧,٥	١١ - حب النظام والدقة
	٣,٠٠	٢,٠٥	٦,٥	١,٦	٧,٦	١٢ - البشاشة والمرح
	١,٢١	٢	١١,٥	١,٦٥	١٢	١٢ - التعاطف مع التلاميذ وفهمهم
	٤,٠٨	٥,٤	٥٦	٢,٩٦	٦٠	مجموع الصفات المزاجية

فنرى في القيادة فارقا في المتوسط الحسابي لصالح الاناث بلغ ٢ وقيمة ت بلغت ٤,٨٧ وهي دالة عند مستوى ١٠٠ . وكذا في المرونة وحسن التصرف حيث بلغت الفروق بين متوسطي العينتين ١,٢ وقيمة ت ٤,٨ وهي دالة عند مستوى ١٠٠ . وفي البشاشة والمرح كان الفرق في متوسطي العينتين ١,١ وقيمة ت ٣,٠٥ وهي ذات دالة عند ٠٠١ . وكذلك في مجموع الصفات المزاجية بلغ الفرق بين المتوسطين ٤ وقيمة ت ٤,٠٨ وهي ذات دالة عند مستوى ٠٠١ . في حين كان الفارق لصالح الذكور في متوسطي صفة حب النظام والدقة حيث كان ٠,٠ . وقيمة ت ٢,١٢ وهي ذات دالة عند ٠٠٥ . في حين لم تظهر قيم ذات دالة في الاتزان الانفعالي والتعاطف مع التلاميذ وفهمهم.

وفي الاتجاه لمهنة التعليم ظهر فرق دال لصالح الاناث في صفة حب الاطفال حيث بلغ الفارق بين المتوسطين ٢ و١ وـ ٥ عند مستوى دالة ٠٠١ . وكذلك في مجموع الصفات المهنية حيث بلغ الفرق في المتوسطين ٢ وقيمة ت ٢,٤ وهو فرق دال عند مستوى ٠٠٥ . أما في صفة الثقة والاطلاع فقد كان الفرق ٠,٨

**جدول (٧)**

**لدلالة الفروق بين المتوسطات عند الاناث والذكور في التاهيل التربوي  
بالنسبة لاتجاه مهنة التعليم**

مستوى الدلالة	ت	الذكور		الاناث		الصفات الشخصية
		٢ ع	٢ م	١ ع	١ م	
—	١,٥٥	٢,٢٥	١١,٨	١,٧٢	١٢,٥	(اتجاه مهنة التعليم)
٠,٠١	٥	١,٢٥	٧,٨	٠,٨٧	٩	١٤ - حب مهنة التعليم
—	٢,٥	١,٢١	١٢,٦	١,٠٢	١٤,١	١٥ - حب الاطفال
٠,٠٥	٢,٥	١,٤٦	٨,٨	١,٤٣	٨	١٦ - التكهن والاحاطة بالمادة
٠,٠٥	٢,٤	٢,٥٢	٤٢	٢,٨٢	٤٤	١٧ - الثقافة والاطلاع
		مجموع الصفات المهنية				

وقيمة ت لدلالة الفروق ٢,٥ وهي دالة عند مستوى ٠,٠٥ ولصالح الذكور وذلك ما يوضحه جدول (٧).

**جدول (٨)**

**لدلالة الفروق في المتوسطات ما بين الاناث والذكور في التاهيل التربوي  
بالنسبة للصحة والمظهر العام وكل الصفات**

مستوى الدلالة	ت	الذكور		الاناث		الصفات الشخصية
		٢ ع	٢ م	١ ع	١ م	
—	٠,٩	١	٤	٠,٩٥	٢٤,	(الصحة والمظهر العام)
٠,٠١	٢,٧٥	٠,٤٩	٢,٢	٠,٩٣	٢,٨	١٨ - صحة الجسم
—	٠,٨٢	٠,٦٧	٢,١	٠,٤٣	٢	١٩ - حسن المظهر
						٢٠ - الصوت وسلامة النطق
٠,٠١	٢,٠٤	١,٠٢	١٠,٣	١,٠٢	١١	مجموع الصفات الجسمية
٠,٠١	٢,٨١	١٠,٧٦	١٦٧,٦	٧,٥	١٧٥,٥	كل الصفات

أما في مجال الصحة والمظهر العام جدول (٨) فيظهر فرق دال لصالح الاناث في حسن المظاهر ٣,٧٥ وهي دالة عند ٠,٠١ في حين لم تظهر فروق دالة في صفة صحة الجسم والصوت وسلامة النطق.

ويشير الجدول الى فروق في المتوسطات ١,٣ بالنسبة لمجموع صفات الصحة والمظاهر العام حيث بلغت ت ٣,٠٤ وهو فارق ذو دالة عند مستوى ٠,٠١ كما يشير الجدول ذاته الى فروق في كل الصفات (المتوسطات العامة) بلغت ٧,٩ لصالح الاناث وقيمة ت ٢,٨١ وهي دالة عند مستوى ٠,٠١.

اما بالنسبة لعينة المعلمين من خريجي التأهيل العاملين في مجال التعليم الابتدائي فقد جاءت فروق دالة لصالح الاناث ايضا في اغلب الصفات.

نجد في الجدول (٩) ظهور فروق دالة لصالح المعلمات في الصفات الخلقية ومنها صفتى الصدق والاخلاص في العمل وسعة الصدر والتعاون مع الآخرين في حين كان الفرق دالاً لصالح الذكور في صفة الكياسة واللباقة فقط وقد جاء الفرق في صفة الصدق والاخلاص في العمل ١,٥ وقيمة ت ٣,٤ وهي ذات دالة عند ٠,٠١ وفي سعة الصدر بلغت ت ٢,٥ وهي دالة عند ٠,٠٥ وفي صفة

### **جدول (٩)**

**للفرق في المتوسطات ودالة الفروق في الصفات الخلقية عند المعلمات والمعلمين من خريجي التأهيل**

مستوى الدالة	ت	المعلمين		المعلمات		الصفات الشخصية
		المتوسط الانحراف الحسابي المعياري	المتوسط الانحراف الحسابي المعياري	المتوسط الحسابي المعياري	المتوسط الحسابي المعياري	
—	١,٠٢	١,٢٨	٧,٩	٠,٩٩	٧,٦	(الخلقية)
٠,٠١	٢,٤	١,٠٧	٧,٤	١,٥	٨,٩	١ - الخلق والسلوك الحسن
٠,٠٥	٢,٥	١,٨٢	١١,٧	١,٥	١٢,٨	٢ - الصدق والاخلاص في العمل
—	٠,٢٥	١,٨	٩,٣	١,١٢	٩,٢	٣ - سعة الصدر
—	١,١١	١,٠٤	٨,١	١,٨	٨,٢	٤ - العدالة وعدم التحيز
٠,٠٥	٢,٠٥	١,٦	٦,٧	١,٣٢	٧,٥	٥ - الاسهام في حل المشكلات
٠,٠٥	٢,٥٥	١,٧٦	٨,٨	١,٨٤	٧,٦	٦ - التعاون مع الآخرين
ذ	٢,٥٥	١,٧٦	٥٩,٩	٤,٩	٦١,٩	٧ - الكياسة واللباقة
—	١,٦٦	٣,٤٨				مجموع الصفات الخلقية

التعاون مع الآخرين كان الفرق بين المتوسطين ٠,٨ و ت ٢,٠٥ وهو فرق دال عند ٠,٠٥ أما صفة الكياسة واللباقة فقد كان الفارق لصالح الذكور ٢,٥٥ ومستوى الدلالة ٠,٠٥ ولم تظهر فروق دالة بين الجنسين في صفة الخلق والسلوك الحسن والعدالة وعدم التحيز والاسهام في حل المشكلات وفي مجموع الصفات الخلقية.

اما في الصفات المزاجية فقد اظهرت المعلمات تفوقا في صفة الاتزان الانفعالي والتعاطف مع التلاميذ وفهمهم في حين ظهر تفوق المعلمين في صفة البشاشة والمرح ويظهر الجدول ١٠ فرقا في الاتزان الانفعالي حيث بلغت قيمة ت ٢,٣ وهو فرق دال على مستوى ٠,٠٥ وفي التعاطف ت ٢,٥٩ وهذا الفرق دال عند ٠,٠٥ في حين كان الفرق لصالح الذكور في صفة البشاشة والمرح حيث بلغت ت ٢,٢ ومستوى الدلالة عند ٠,٠٥ ولم تظهر فروق دالة في صفات القيادة والمرؤنة وحسن التصرف وحب النظام وفي كل الصفات مما يدل على عدم وجود فروق حقيقة في هذه السمات عند العينتين.

#### جدول رقم (١٠)

#### دلالة الفروق في المتوسطات في الصفات المزاجية لعينتين من المعلمات والمعلمين من خريجي التأهيل

مستوى الدلالة	ت	المعلمون		المعلمات		الصفات الشخصية
		٢ ع	٢ م	١ ع	١ م	
٠,٠٥	٢,٢	١,٤٩	١٠,٢	١,٦	١١,٢٢	(الصفات المزاجية)
-	١,٦٦	١,٧٧	١٢,٦	١,٨	١١,٨	- الاتزان الانفعالي
-	٠,٣١	١,١	٨,٣	١,٢٢	٨,٤	- القيادة
-	٠,٦٦	١,٨٢	٧,٨	١,٦	٧,٥	- المرؤنة وحسن التصرف.
٠,٠٥	٢,٢	١,٦	٧,٢	١,٢٨	٦,٥	- حب النظام والدقة.
٠,٠٥	٢,٥٩	٢,٣	١٢,١	١,٨	١٢,٥	- البشاشة والمرح.
						- التعاطف مع التلاميذ وفهمهم
						مجموع الصفات المزاجية
	-	٠,٨١	٢,٣	٥٨	٤,٦٤	٥٨,٩٢

وفي الاتجاه لمهنة التعليم ظهر فرق دال لصالح الاناث في حب مهنة التعليم وكان الفرق بين المتوسطين الحسابيين ١,٤٧ و ت ٢,٥ وهي نسبة دالة عند ٠,٠٥ وكذلك في حب الاطفال كان الفرق ٧,٠ و ت ٢,٥ وهو فرق دال عند مستوى ٠,٠٥ كما ظهرت فروق دالة في مجموع الصفات المهنية عند مستوى ٠,٠١ كما في الجدول ١١.

### جدول ١١

#### للفرق في المتوسطات ومستوى الدلالة في الاتجاه لمهنة التعليم عند معلمات ومعلمي التأهيل

مستوى الدلالة	ت	المعلمون		المعلمات		الصفات الشخصية
		٢ ع	٢ م	١ ع	١ م	
						(الاتجاه لمهنة التعليم)
٠,٠٥	٢,٥	٢,٨	١١	٢,٢٦	١٢,٤٧	١٤ - حب مهنة التعليم
٠,٠٥	٢,٥	١,٢	٨,٢	١,٠٨	٨,٩	١٥ - حب الأطفال
-	١,٨	١,٠١	١٢,٤	٢,١٩	١٢,١٥	١٦ - التمكّن والاحاطة بالمادة.
-	١	٠,٦٧	٨,٥	١,١٦	٨,٧٧	١٧ - الثقافة والاطلاع
٠,٠١	٢,٦	٣,٢٢	٤٠,١	٢,٥	٤٢,٢٩	مجموع الصفات المهنية

وفي صفات الصحة والمظهر العام لم تظهر فروق دالة بين المعلمات والمعلمين في صفات صحة الجسم وحسن المظهر والصوت وسلامة النطق وكذا في مجموع الصفات الجسمية والمظهر العام. جدول ١٢

### جدول (١٢)

#### للفرق في المتوسطات وقيمة ت ومستوى الدلالة في الصحة والمظهر العام وهي كل الصفات عند معلمات ومعلمي التأهيل

مستوى الدلالة	ت	المعلمون		المعلمات		الصفات الشخصية
		٢ ع	٢ م	١ ع	١ م	
						(الصحة والمظهر العام)
-	٠,٥٥	١,٤٩	٢,٧	١,٢٥	٢,٩	١٨ - صحة الجسم
-	١,٧٦	٠,٢	٣,٤	٠,٥٧	٢,١٧	١٩ - حسن المظهر
-	١,٨٨	-	٢	٠,٤٢	٢,١٧	٢٠ - الصوت وسلامة
						النطق
						مجموع الصفات الجسمية
٠,٠٥	٢,٢٧	١٢,٩	١٦٧,٧	٩,٣	١٧٤,٥٨	كل الصفات

أما في مجموع صفات الشخصية فقد كان الفرق ما بين المتوسطين ٦,٨٨ وقيمة ت لدلالة الفرق ٢,٢٧ وهو فرق دال عند ٠,٠٥ وذلك يدل على أن المعلمات يتميزن عن المعلمين في بعض الصفات وفي المجموع الكلي بخاصة

والمجال هو تعليم الأطفال.

وبالنسبة لمجموع عينتي الإناث ومجموع عينتي الذكور كانت الفروق دالة بالنسبة لكافة الصفات الخلقية والمزاجية والاتجاه لمهنة التعليم والصحة والمظهر العام لصالح الإناث وكذلك في مجموع تلك الصفات حيث بلغت  $t = 4,2$  وهي ذات دلالة عند مستوى  $0,001$  وتظهر القيم في تفاصيلها في الجدول (١٢).

**جدول (١٢)**

**دلالة الفروق ما بين متوسطات مجموع الإناث ومجموع الذكور في كل صفات الشخصية**

مستوى الدلالة	ت	إناث ذكور				الجنس	الصفات الشخصية
		٢ ع	٢ م	١ ع	١ م		
٠,٠١ عند	٢,٨	٩,٢	١١٧,٩	٩,٢	١٢٢,٩		١ - الخلقية
٠,٠١ عند	٣,٦	٨,٧	١١٤	٧,٦	١١٨,٩		٢ - المزاجية
٠,٠١ عند	٤,٨	٦,٨	٨٢,١	٧,٣	٨٧,٢		٣ - الاتجاه لمهنة التعليم
٠,٠٥ عند	٢,١٧	٢,٣	٢٠,٤	٢,٤	٢١,٢		٤ - صحة ومظهر عام
٠,٠١ عند	٤,٣	٢٤,٦	٢٢٥,٣	١٦,٨	٢٥١,٢		مجموع الصفات

أما بالنسبة للمقارنة بين نظامي التأهيل السابق وال الحالي لم تظهر الفروق في المتوسطات فرقاً دالاً عند جمع عينتي كل نظام تأهيلي على بعضهما لأنه في الأصل لا توجد فروق دالة بين الإناث والذكور في كلا النظيمين كما تدل عليه المتوسطات جدول (١٤).

**جدول (١٤)**

**دلالة الفروق في المتوسطات بين نظامي التأهيل في مجموع صفات الشخصية**

مستوى الدلالة	ت	تأهيل سنة		تأهيل سنتين		الدراسة	الجزء
		٢ ع	٢ م	١ ع	١ م		
—	٠,٥٢	٩,٣	١٧٤,٥	٧,٥	١٧٥,٥		إناث
—	٠٠	١٣,٩	١٦٧,٦	١٠,٧٦	١٦٧,٦		ذكور
—	٠,٢٧	٢٢,٢	٣٤٢,١	١٨,٢٦	٣٤٣,١		المجموع

في ضوء النتائج السابقة تبين لنا:

١ - بالنسبة للفرض الأول لم تثبت صحته وتبين فروق في المتوسطات ما بين الذكور والإناث من طلبة التأهيل التربوي الحالي (نظام الستين) لصالح الإناث في (الصفات الخلقية: الصدق والاخلاص في العمل) : ٢,٧٧ ومستوى الدلالة عند ٠,١٠١ ، والاسهام في حل المشكلات ٢,٤٣ ومستوى الدلالة عند ٠,٥٠ ، وكذلك في الكياسة واللباقة ت ٢,٥٥ والدلالة عند ٠,٥٠ وفي مجموع الصفات الخلقية ت ٣,٥ أي مستوى الدلالة عند ٠,١٠١ ) كما ظهرت فروق دالة في (السمات المزاجية عند ٠,١٠١ وفي: القيادية والمرونة وحسن التصرف والشاشة والمرح عند ٠,١٠١ لصالح الذكور في النظام والدقة عند ٠,٥٠ .).

أما في الاتجاه لمهنة التعليم فقد جاءت الفروق دالة عند ٠,١٠١ لحب الأطفال وعند ٠,٥٠ في الثقة لصالح الذكور وفي مجموع الصفات الفرق دال عند ٠,٥٠ كما ظهرت فروق دالة في مجموع الصفات الجسمية عند ٠,١٠١ (ت ٣,٤٠) وكذلك عند ٠,١٠١ في حسن المظهر).

كما كانت الفروق دالة في مجموع صفات الشخصية عند ٠,٠١ (ت = ٣,٨١) كما لم تثبت صحة الفرض ايضاً بالنسبة لعينة المعلمين اذ ظهرت فروق دالة بين متوسطات الذكور والإناث في الصدق والاخلاص في العمل عند ٠,١٠١ ت / ٣,٤٠ وفي سعة الصدر ٠,٠٥ وت = ٢,٦ وفي التعاون عند ٠,٠٥ ت = ٢,٠٥ وفي الاتزان الانفعالي عند ٠,٠٥ ت = ٢,٣ وفي التعاطف مع التلاميذ عند ٠,٠٥ وت ٢,٥٩ وظهرت فروق دالة عند ٠,٠٥ في حب المهنة وحب الأطفال وعند ٠,١٠١ في مجموع الصفات المهنية وعند ٠,٠٥ في مجموع صفات الشخصية وذلك لصالح المعلمات في حين كانت الفروق لصالح الذكور في الكياسة واللباقة والشاشة والمرح عند ٠,٠٥ .

وهكذا يتبيّن لنا فروق حقيقة ما بين الذكور والإناث في أغلب صفات الشخصية التي تتطلّبها مهنة التعليم في المدارس الابتدائية وذلك لصالح الإناث وذلك ما اثبته اغلب البحوث من أن الإناث أكثر حباً وتفاعلًا مع الأطفال وأقرب إلى المهنة بالنسبة للتعليم في المرحلة الأولى من التعليم الابتدائي لما منحها الله من حنان الأمومة والاستقرار النفسي كما اثبت ذلك دراسة (عدي فرج ١٩٦١) (٣٨) حيث اظهرت أن ٩٪ من المعلمات غير راضيات في حين أن ٢٢٪ من المعلمين غير راضين عن مهنتهم. ولليلها الطبيعي لمهنة التعليم كما اثبتته الدراسات على الميدول والدراسات التربوية فقد اظهرت ابحاث كارتر دكودر

وسترونغ Strong ( هنا ١٩٥٩ . ١٦١ ) أن الذكور أميل إلى النشاط الجسمي والمسائل العلمية والميكانيكية والأمور السياسية في حين أن الإناث أميل إلى الفن - والأدب والموسيقى والأعمال الكتابية والتدريس والخدمة الاجتماعية.

كما وجد أن معلومات الإناث كانت أوفر من معلومات الذكور فيما يتعلق بالمهن المنزلية ووسائل التربية والمواضيع المتعلقة بالرعاية والحنان والوالدية (المراجع السابق ١٦٢ ).

٢ - وبالنسبة للفرض الثاني: القائل بأنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية ما بين مجموع الإناث ومجموع الذكور في كلا النظارتين.

لم تصح الفرضية وتبيّن وجود فروق دالة في المتواسطات ما بين الذكور والإناث في نظامي التأهيل وذلك لصالح الإناث (جدول ١٣). حيث تبيّن وجود فروق ذات دلالة في الصفات الخلقية ت ٣,٨ ومستوى الدلالة ٠,١ . وفي الصفات المزاجية ت ٣,٦ ومستوى الدلالة عند ٠,١ . وفي الصحة والمظهر العام ت ٢,١٧ ومستوى الدلالة عند ٤,٨ ومستوى الدلالة عند ٠,٠ . وكذلك في مجموع الصفات ت ٤,٣ ومستوى الدلالة عند ١,٠ . وهكذا نرى أن الإناث يتفوقن على الذكور في جميع الصفات وعلى الرغم من تباين مدة الدراسة في النظارتين واختلاف مستوى التعليم الثقافي والإعداد المهني فإن الإناث يبيّنن متفوقات على الذكور وربما ساعدت المهنة وصلة المعلمات بالجو المهني وبالتعلمية من قدرتهن وعطائهن بحيث زدن معرفة وتمكنها وحبها للمهنة.

٣ - وبالنسبة للفرض الثالث القائل: لا توجد فروق ذات دلالة احصائية ما بين طلاب وطالبات التأهيل التربوي الحالي (نظام السنتين) وبين المعلمين والمعلمات من خريجي التأهيل السابق (نظام سنة).

صحت الفرضية حيث لم يتبيّن وجود فروق ذات دلالة ما بين النظارتين (جدول ١٤) وربما جاءت النتيجة هكذا بسبب عدم استكمال نظام التأهيل الحالي مدة إذ مازال الطلبة في عامهم الأول وبالتالي مازال أمامهم أكثر من عام يزيد من ثقافتهم وامكاناتهم وتدربيهم، كما أن عينة المعلمين اكتسبت خبرة ورضا نتيجة الصلة بالواقع كما أن متواسطات الذكور المتشابهة المتقدمة وكذلك تشابه وارتفاع متواسطات الإناث في كلا العينتين اسهم في تقارب مجموع المتواسطات.

٤ - وبالنسبة للفرض الرابع ايضاً صحيحة الفرض حيث لم تظهر فروق ذات دلالة احصائية ما بين الإناث من كلا النظارتين وكذلك ما بين الذكور (جدول ١٤).

## مراجع البحث

### أولاً - المراجع العربية:

- ١ - الجمل. نجاح تقويم مناهج اعداد المعلم للمرحلة الالزامية في الاردن رسالة دكتوراه غير مطبوعة مقدمة لقسم المناهج بكلية تربية عين شمس. القاهرة ١٩٧٤.
- ٢ - الغريب. رمزية ابحاث في علم النفس مطبعة لجنة البيان العربي. القاهرة ١٩٦٠.
- ٣ - داود. عزيز هنا. الصفات الشخصية الالازمة لنجاح طلبة كليات المعلمين في مهنة التدريس رسالة دكتوراه غير مطبوعة مقدمة الى قسم علم النفس التعليمي بكلية تربية عين شمس القاهرة ١٩٦٥ م.
- ٤ - شوك. الياس. طرق انتقاء المعلمين واعدادهم رسالة اهلية التعليم الثانوي غير مطبوعة مقدمة الى كلية تربية جامعة دمشق ١٩٥٦ م.
- ٥ - صالح. احمد زكي. بطاقة تقويم المدرس مطبعة النهضة المصرية القاهرة ١٩٥٩.
- ٦ - صليبا. جميل. مستقبل التربية في الشرق العربي. مطبعة جامعة دمشق ١٩٦٢.
- ٧ - عفيفي الهادي. بحث عن فلسفة اعداد المعلم مؤتمر اعداد وتدريب المعلم العربي القاهرة ١٩٧٢ وثيقة ١٢ مطبعة التقدم القاهرة ١٩٧٣ م.
- ٨ - علام. نبوية. ما هي صفات المدرس الناجح بحث مقدم لدورة الدراسات التربوية للتأهيل المهني شعبة الاشراف الفني تربية عين شمس القاهرة ١٩٥٧ م.
- ٩ - عل سعيد اسماعيل. الاوضاع الاقتصادية والاجتماعية للمعلم العربي. مؤتمر اعداد وتدريب المعلم العربي القاهرة ١٩٧٢ وثيقة ١٥ مطبعة التقدم القاهرة ١٩٧٣ م.
- ١٠ - فرج. عدلي كامل. الرضا عن العمل بين مدرسي العلوم بحث ماجستير غير مطبوع كلية تربية عين شمس القاهرة ١٩٦١ م.
- ١١ - كاظم. احمد خيري. ورفيقاه. تقويم اعداد المعلم في البلاد العربية. مؤتمر

إعداد وتدريب المعلم العربي ١٩٧٢ وثيقة ١٧ مطبعة التقدم القاهرة  
١٩٧٣ م.

١٢ - هنا. عطية محمود. التوجيه التربوي والمهني. النهضة المصرية القاهرة  
١٩٥٩.

١٣ - ولی آغا كاظم. قياس الصفات الشخصية اللازم توفرها لدى معلمي  
المرحلة الابتدائية وعلاقة ذلك بنجاحهم المهني. رسالة دكتوراه غير  
مطبوعة مقدمة الى قسم علم النفس التعليمي. كلية بنات عين شمس  
القاهرة ١٩٧٦.

## المجلات والحلقات الدراسية

١٤ - بركات. محمد خليفة. تقويم عمل المدرس. صحفية التربية ع ٢ سنة ٨  
يناير ١٩٥٦ م.

١٥ - جامعة الدول العربية. حلقة توحيد أسس المناهج الدراسية في دور  
العلميين في البلاد العربية. قسم التربية. دمشق ١٩٦٦ م.

١٦ - حمزة. مختار. تقويم المدرس. صحفية التربية ع ٣ سنة ٩ مارس (أذار)  
١٩٥٧ م.

١٧ - كوزينيه. روبيه. اعداد المربى. تعریب جميل صلیبا ورفيقاہ. مجلة  
المعلم العربي عدد خاص ٨، ٧ سنة ٩ أيار وحزيران مطبعة الجمهورية  
السورية ١٩٥٦ م.

## ثانياً - المراجع الأجنبية:

- 18 - Barr. As. "The Measurement and Prediction of Teaching Efficiency" A Summary of Invistication "J. Exp. Edu XVI June 1948, 16 pp 203 - 283.
- 19 - Charters & Waples 1929 "The Commonwealth Teacher Training Study" Chicago Univ. of Chicago Press.
- 20 - Cattle. R. B "The Assessment of Teaching Ability" Brit. Edu. Psychol 1931.
- 21 - Olander, Herbert. T. Kleyle. H.M. 1959 "Differences in Personal and Professional Characteristics of a selected group of Elementary Teachers, with Contrasting Success Records" Ed. Adm, & Sup. Vol. 45. July No. 4.

**بحوث ودراسات**



**دراسة مقارنة لتحصيل الطلاب والطالبات في الشهادة  
الإعدادية والشهادة الثانوية  
في دولة الإمارات العربية المتحدة**

**إعداد**

د. ماهر محمد  
أبوهلال\*  
د. صلاح عبد الحميد  
مصطفى\*\*

**الملخص**

هدفت هذه الدراسة إلى اختبار العلاقة بين تحصيل طلبة منطقة العين التعليمية في الإمارات العربية المتحدة في الشهادة الإعدادية وتحصيلهم في الشهادة الثانوية. كما هدفت إلى معرفة جدوى التفريغ وأثره في تحصيل الطلبة في الشهادة الثانوية مقارنة بالتحصيل في الشهادة الإعدادية.

كذلك هدفت عينة الدراسة إلى معرفة الفروق بين تحصيل الطلاب والطالبات في المواد العلمية وكذلك في المواد الأدبية في كلتا المراحلتين.

تكونت عينة الدراسة من (٢١٤) طالباً وطالبة

\* كلية التربية - جامعة الإمارات العربية المتحدة

\*\* كلية التربية - جامعة الإمارات العربية المتحدة

(١٧٩) طالباً وطالبة ٢١٨ طالبة) في القسمين العلمي والأدبي : (٢١٤) طالباً وطالبة من الفرع العلمي و (١٨٣) طالباً وطالبة من الفرع الأدبي. وقد مثلت هذه العينة كافة أفراد مجتمع طلبة منطقة العين التعليمية الذين توفرت عنهم بيانات في سجلات الشهادتين الإعدادية والثانوية معاً باستثناء ٤٠ طالباً وطالبة وأفدين من الفرع العلمي تم استبعادهم بطريقة عشوائية لإحداث توازن في أعداد المواطنين من دولة الإمارات والوافدين إليها. وقد بلغ عدد الطلبة الوافدين (١٣١) من القسم العلمي و (٤٧) من القسم الأدبي في حين كان الطلبة المواطنين (٨٣) من القسم العلمي و (١٣٦) من القسم الأدبي.

أشارت نتائج الدراسة إلى ما يلي :

١ - وجدت علاقة قوية بين نتائج الطلبة في الشهادة الإعدادية ونتائجهم في الشهادة الثانوية.

٢ - لم يحدث تحسن في نتائج الطلبة في الشهادة الثانوية بالمقارنة مع نتائجهم في المرحلة الإعدادية باستثناء اللغة العربية والرياضيات لطلبة الفرع العلمي.

٣ - تبين أن الطالبات يتتفوقن على الطلاب في معظم المواد في كلا المرحلتين الإعدادية والثانوية وكذلك في المعدل العام.

وأوصى الباحثان بضرورة إعادة النظر في سياسة التفريرع إلى علمي وأدبي كما أوصيا بضرورة التوسيع في مجالات التخصص في المرحلة الثانوية وخصوصاً في المجال المهني. كذلك أوصى الباحثان بضرورة إعادة النظر في محتوى وتنظيم بعض المواد بحيث تنسجم محتوياتها في مرحلتي الدراسة الإعدادية والثانوية.

أوصى الباحثان كذلك بضرورة استخدام نتائج امتحانات الإعدادية أو إيجاد بدائل لها لغرض نقل الطلاب إلى المرحلة الثانوية وتفريرهم في مجالات الدراسة المختلفة في تلك المرحلة. كما أشار الباحثان إلى ضرورة العمل على خلق الدافعية لدى الطلبة الذكور لبذل مزيد من الجهد في التحصيل.

### خلفية الدراسة :

لا تقل المرحلة الثانوية أهمية عن مراحل الدراسة التي تسبقها والتي تليها، ففي هذه المرحلة تصل عملية إعداد المواطن للحياة العملية أو الجامعية ذروتها، وفيها أيضاً تتحقق الأهداف الرئيسية لتربية الأفراد (عبد، ١٩٧٩). وبالرغم

من أهمية هذه المرحلة إلا أنه ما تزال تكتنفها بعض الإشكالات، فمن ناحية، ما يزال هناك تركيز على الجوانب النظرية اللغوية في التعليم، ومن ناحية ثانية، فإن الخيارات المتاحة أمام الطالب للتخصص والتدريب محدودة في حين تتعدد ميادين العمل في فترة ما بعد التخرج، وتتجدر الإشارة هنا أن معظم الدول العربية توفر فروعاً مختلفة للتخصص في المرحلة الثانوية مثل الفرع المهني (التجاري والصناعي والزراعي) إلى جانب الفرعين العلمي والأدبي، إلا أن الطلبة قلماً يقبلون على التخصصات والفروع المهنية. ففي الوقت الذي تجد فيه الأفاف من الطلبة يتخرجون من المدارس الثانوية العامة، قد تجهد في العثور على فني تلفزيون أو آلات زراعية أو عامل بناء محترف. وإن دل هذا على شيء فإنما يدل على عزوف الطلبة عن التخصصات المهنية والإقبال على الفروع النظرية في المرحلة الثانوية، وهذا بحد ذاته يشكل مشكلة تعترض طريق التنمية الشاملة.

استناداً إلى التجارب التربوية في الدول المتقدمة كالولايات المتحدة الأمريكية وروسيا وبريطانيا وألمانيا، دعا بعض المفكرين والكتاب العرب (القوصي، Al-Zobale El-Ghannam, 1968) إلى ضرورة تنويع فرص التعليم في المرحلة الثانوية وعدم فتح الباب على مصراعيه لتدفق الطلاب إلى التعليم الثانوي العام كما يحدث الآن في العالم العربي. وقد تمت ترجمة هذه الدعوات إلى سياسات تربوية في بعض الأقطار العربية، يذكر فاروق الفرا (1988) أن بعض دول الخليج العربي قد تبنت بعض الأنماط المستحدثة في نظم التعليم الثانوي تمثلت في إنشاء المدرسة الثانوية الشاملة ونظام الساعات المعتمدة ونظام التفريغ والتشعيب. وبالرغم من ذلك إلا أن عدد الطلاب الذين يذهبون إلى الدراسة الأكademie العامة في الثانوية يفوق كثيراً أولئك الذين يتوجهون إلى الدراسة المهنية. ليس هذا فحسب، بل إن بعض الدول العربية قد ألغت امتحان الشهادة الإعدادية على اعتبار أن معظم الطلاب يذهبون إلى المدرسة الثانوية بغيرها العلمي والأدبي وبالتالي لا ضرورة لمثل هذه العقبة الدراسية.

ربما تكون رغبة الأهل وراء أن يتبع الأبناء دراستهم الأكademie كي يتخرجوها أطباء ومهندسين ومحاسبين وصيادلة، ولكن يبقى السؤال ماثلاً «هل كل الطلبة قادرين على متابعة دراستهم الأكademie؟»، بعبارة أخرى، هل الطلبة الذين يجتازون المرحلة الإعدادية بنجاح أو بنجاح هامشي قادرون على اجتياز المرحلة الثانوية الأكademie بنجاح أيضاً؟ وهل الطلبة الذين يحصلون على درجات عالية في الإعدادية يحصلون على درجات عالية في الثانوية؟.

هذا وقد ظهرت في الآونة الأخيرة شكوى من أن عدداً لا يستهان به من خريجي المدرسة الثانوية العامة ليسوا على المستوى الذي يؤهلهم للدراسة الجامعية، حتى إن بعض الجامعات أصبحت تجري اختبارات لتحديد مستوى الطلبة في مواد أساسية كاللغة العربية والإنكليزية والرياضيات. وقد أشارت نتائج هذه الاختبارات إلى ضعف تحصيل الطلبة في هذه المواد. وأصبح السؤال المطروح في الأوساط التعليمية والاجتماعية العامة هو هل يرجع ذلك إلى ضعف التحصيل الدراسي للطلاب الملتحقين بهذه المرحلة الثانوية أم إلى طبيعة المرحلة ذاتها من حيث مناهجها وأساليب تدريسها والإمكانات والتسهيلات التعليمية المتوفرة لها والإدارة المدرسية إلى غير ذلك.

ولذا أصبحت المدارس الثانوية العامة تحرص على تحسين مدخلاتها وعملياتها من أجل رفع المستوى التحصيلي لطلابها. وقد كان وما زال التحصيل الدراسي في الشهادة الإعدادية - كما تعبّر عنه الدرجات - إلى وقت قريب أحد المعايير الهامة للقبول في المدارس الثانوية العامة. وفي غياب مثل هذا الامتحان العام قد تختلط الأمور على المدرسة الثانوية في تحديد من الطالب القادر على السير في الدراسة الأكademie إلى أن يتقدم لامتحان الشهادة الثانوية، وعندما قد يكون الوقت متاخراً على توجيهه إلى تخصصات مهنية قد تناسبه.

وقد لوحظ في السنوات الأخيرة، اتجاه كثير من نظم التعليم في البلاد العربية نحو رفع معدلات القبول للطلاب الملتحقين بالمدارس الثانوية. وهي تهدف بذلك إلى قصر القبول في المدارس الثانوية العامة على نوعية من الطلاب قادرة على التفاعل بنجاح مع برامج هذه المرحلة. بحيث تصلح مخرجاتها للدراسة الجامعية من ناحية، ومن ناحية أخرى تهدف إلى توجيه فئات من الطلاب إلى التعليم المهني والتكنولوجي.

ونظراً إلى أن نظم التربية في العالم العربي تفتقر إلى محكّات غير الامتحان العام على أساسها تتحدد مستويات الطلاب، فإن إلغاء امتحان الشهادة الإعدادية قد يكون له مخاطر إلا إذا ثبت لنا تجريبياً أنه لا علاقة بين التحصيل في الشهادة الإعدادية وما يليها وبالذات الشهادة الثانوية العامة. وإذا ثبت وجود علاقة بين الإعدادية والثانوية أو العكس فنحن بحاجة إلى بدائل للشهادة الإعدادية إذا مضينا قدماً في سياسة الإلغاء.

وللحقيقة من صحة سياسة إلغاء امتحان الشهادة الإعدادية من ناحية أو الاعتماد عليها لقبول الطلبة في المرحلة الثانوية، وانسجاماً مع الممارسات

التربية المتبعة في البلاد العربية لقبول الطلاب في المدارس الثانوية العامة يبقى السؤال المطروح هنا، هل هناك علاقة بين التحصيل في المرحلة الإعدادية، - معتبراً عنه بالدرجات - والتحصيل في المرحلة الثانوية العامة؟.

من هنا فإن لهذه الدراسة أهمية تقويمية، بمعنى أنها تقوم بمخرجات مرحلة تعليمية (الإعدادية) في ضوء واقع المرحلة التي تليها (الثانوية). وعليه فإن الباحثين يتوقعون أن تسهم نتائج هذه الدراسة في ترشيد القرارات المتعلقة بالمرحلة الإعدادية - برامجها ونتائجها - كمدخلات للمرحلة الثانوية.

من جانب آخر تهدف هذه الدراسة، إلى استخدام درجات الطلاب في الشهادة الإعدادية والشهادة الثانوية العامة لمناقشة وتقويم صحة ممارسة تربوية أخرى في الوطن العربي تعمل على تفريع الطلبة أثناء المرحلة الثانوية إلى فرعين، أحدهما علمي والأخر أدبي. يكون التركيز في الفرع الأول على المواد العلمية كالفيزياء والكيمياء والاحياء والرياضيات، أما التركيز في الفرع الأدبي فيكون على المواد الأدبية كاللغة العربية والإنكليزية وأدابهما والتاريخ والجغرافيا والفلسفة. وفي بعض الدول لا يدرس الطالب مادة الرياضيات أو العلوم عندما يكونون في الفرع الأدبي وفي بعضها الآخر يطلب من الطالب دراسة الرياضيات والعلوم بشكل مختصر وبسيط.

وقد اعتمدت فلسفة هذا التفريع على مبدأ تربوي يرتبط باهتمامات الطالب. فالطالب ذو الاهتمام العلمي يذهب إلى الفرع العلمي في حين يذهب الطالب ذو الاهتمام الأدبي إلى الفرع الأدبي. ويدخل في إطار هذا التبرير للتفرع مبدأ القدرات ولو بصورة ضمنية. حيث أن الطالب ذو القدرة الرياضية يمكنه أن يتبع دراسته في الفرع العلمي ومن لا يتمتع بهذه القدرة يذهب إلى الفرع الأدبي. ويمتد الجدل حول منطقة التفريع حتى يشمل فترة ما بعد التخرج من الثانوية. فالشخص الذي يرغب في امتهان الصحافة أو الإدارة أو الذهاب إلى ميدان العمل المهني اليدوي قد يتسائل عن جدوى أن يتعلم معادلاً في الفيزياء أو الكيمياء أو قوانين علمية قد لا يستخدمها إطلاقاً في مجال عمله. كذلك قد يتسائل شخص يرغب في دراسة الهندسة أو الطب عن أهمية حفظ المعلقات أو تفصيلات القواعد اللغوية وغيرها لمجال دراسته.

ففي دراسة أجراها مخول (١٩٨١) على عينة من الطلبة السوريين وجد أن ٥٣٪ من الطلاب اختاروا القسم العلمي (مقابل الأدبي) وفقاً لرغباتهم الشخصية. وفي دراسة أخرى أجراها سيد أحمد في المجتمع القطري (١٩٨٦)

وجد ارتباطاً قوياً بين اتجاهات الطلاب نحو الرياضيات والرغبة في التخصص، حيث عبر حوالي ٧٥٪ من الطلاب ذوي الاتجاهات الإيجابية نحو الرياضيات عن رغبتهم في التخصص العلمي مقابل ٢٥٪ عبروا عن رغبتهم في التخصص الأدبي. في حين عبر ٨٠٪ من ذوي الاتجاهات السالبة نحو الرياضيات عن رغبتهم في التخصص الأدبي مقابل ٢٠٪ فقط عبروا عن رغبتهم في التخصص العلمي. وقد أفصحت نتائج دراسة سيد أحمد (١٩٨٦) كذلك عن وجود ارتباط دال إحصائياً بين الاتجاه نحو الرياضيات والتحصيل في الرياضيات بلغت ٧٠٪، مما يشير إلى أن الطلبة يختارون التخصص في ضوء رغباتهم وكذلك قدراتهم في المواد العلمية.

وفي دراسة أخرى أجريت في أمريكا حول علاقة أهمية الموضوع بالتحصيل لم يتوفّر دليل كافٍ لوجود علاقة بين أهمية الرياضيات والتحصيل في الرياضيات باستخدام اختبار رياضيات مقزن (Abu Hilal & Atkinson, 1987) وقد يرجع ذلك إلى أن سياسة التفريغ إلى علمي وأدبي غير متّبعة في أمريكا. وبغض النظر عن تحصيل الطلبة في الرياضيات فقد اعتبرت الرياضيات هامة من قبل جميع الطلبة مما سبب ضعف الارتباط بين المتغيرين.

وإذا أخذنا بمبادئ القدرات والاهتمامات، فمن المتوقع أن الطالب ذو الاهتمام العلمي ويتمتع بالقدرة العلمية ويتوجه إلى الفرع العلمي سيستحسن تحصيله وبخاصة في المواد العلمية. ولو قارنا درجات الطالب في الصف الثالث الإعدادي - أي قبل التفريغ - مع درجات الطالب نفسه في الصف الثالث الثانوي فمن المتوقع أن تكون درجاته في الثانوية أعلى منها في الإعدادية. وبتحديد أكثر، نتوقع أن تكون درجات الطالب في المواد العلمية في الصف الثالث الثانوي أعلى من درجاته في المواد نفسها وهو في الصف الثالث الإعدادي وذلك لسبب بسيط وهو أن تركيزه على المواد العلمية في المرحلة الثانوية يكون أكثر من تركيزه على المواد العلمية خلال المرحلة الإعدادية. كما تتطبق هذه المداخلة على الطالب في الفرع الأدبي. فالطالب الذي تحرر من المواد العلمية التي تبدو معقدة له وتتحرف عن اهتمامه سيكون تحصيله في المرحلة الثانوية أعلى من تحصيله في المرحلة الإعدادية حيث كانت المواد العلمية تزاحم برامج دراسته وتركيزه على المواد الأدبية التي يميل إليها.

وهناك اعتقاد سائد في أوساط التربويين والباحثين النفسيين مفاده أن الأولاد يتتفوقون على البنات في الموضوعات الرياضية، في حين تتتفوق البنات على الأولاد

في القدرة على تعلم اللغات. وقد أبرزت عدة دراسات صحة هذا الاعتقاد ولكن بشكل غير قاطع. فقد وجد بادجر (Badger, 1981) أن تحصيل الأولاد في الرياضيات أعلى من تحصيل البنات في اثنى عشر بلداً تم مسحها عام ١٩٦٤. كذلك وجد كييث ورفاقه (Kieth et. al., 1986) أن تحصيل الأولاد في الرياضيات أفضل من تحصيل البنات حتى بعد عزل عدة عوامل مثل مساعدة وتشجيع الوالدين والقدرة (Ability) على الرغم من أن البنات يقضين وقتاً أطول في الدراسة ويحصلن على مساعدة الوالدين واهتمامهم أكثر مما يحصل الأولاد. وفي دراسة أخرى وجد فرمان ورفاقه (Farman et. al., 1978) أن الارتباط بين أهمية تعلم الرياضيات وفائضه للمستقبل الوظيفي قد تتساوی عند الأولاد والبنات. ولكن وجد الباحثون أنفسهم (Farman et. al., 1978) أن الأولاد يرون وجود علاقة بين أهمية تعلم الرياضيات وفائضه لمستقبل السعادة الزوجية والعائلية بينما لم تر البنات أن هناك علاقة بين المتغيرين. وقد خلصوا إلى أن الاتجاه الإيجابي نحو الرياضيات لا يفسر الفروق بين الأولاد والبنات في التحصيل في الرياضيات فقط وإنما يؤثر على مقدار الجهد المبذول في تعلم هذه المادة و اختيار موضوعات رياضية تزيد على الحد الأدنى المطلوب.

ذلك وجدت بعض الدراسات أن الأولاد الذكور قد أظهروا اتجاهات إيجابية أكثر من البنات نحو الرياضيات والعلوم

(Badger, 1981; Collis & Williams, 1987; Fennema & Sherman, 1977, 1978; Leder, 1982, 1987)

وقد نتج عن ذلك أن الأولاد والبنات أنفسهم يعتقدون أن العلوم والرياضيات وما يتعلق بهما من تكنولوجيا ما هي إلا ميادين للرجال دون النساء (Sherman, 1976 Collis, 1987) وبيدو أن هذه الظاهرة لا تقتصر على الثقافة الأوروبية الغربية حيث تبين من دراسة بادجر (Badger, 1981) وكوليزي (Collis & Williams, 1987) أن هذه الظاهرة تبرز كذلك في بعض مجتمعات العالم الثالث. فقد وجد كوليزي وليامز (1987) أن الطالبات الصينيات يماثلن الطالبات الكنديات من حيث سلبية اتجاهاتهن نحو الرياضيات والعلوم والكمبيوتر. وفي المجتمع الأسترالي وجد شوفيلد (Schofield, 1982) أن الارتباط بين التحصيل في الرياضيات والاتجاه نحو الرياضيات إيجابي وقوى في صفوف الأولاد بينما كان ضعيفاً وأحياناً سلبياً في صفوف البنات. وقد وجد لي وبرايك (Lee & Bryk, 1986) أن الأولاد تفوقوا على البنات في الرياضيات والعلوم

بينما تفوقت البنات في التعبير. كما وجد فرمان ورفاقه أن الارتباط بين ضرورة تعلم اللغة الإنجليزية وبين أهميتها في المستقبل كان أقوى عند البنات منه عند الأولاد. في مقابل ذلك لم يجد (Wolffe, 1987) فروقاً تذكر بين الأولاد والبنات في التحصيل في اللغة بينما كان الأولاد أفضل في التحصيل في الرياضيات.

وبالرغم من الاعتقاد الشائع في أن الأولاد يتتفوقون على البنات في الرياضيات وأن البنات يتتفوقن في اللغات إلا أن العرض السابق للدراسات لا يقدم دليلاً قاطعاً على هذا الاعتقاد. ومن هنا فإن هذه الدراسة تحاول الإجابة على سؤال كثُر حوله الجدل والبحث ويتعلق بتحصيل الطالبات في الرياضيات والعلوم واللغات والكشف عما إذا كانت النتائج التي تم التوصل إليها في الدراسات الغربية يمكن أن تنسحب على مجتمع الإمارات، لا سيما وأن عدد الدراسات في هذا الموضوع قليلة في العالم العربي. ولكن هناك دراسات عربية استخدمت فيها متغيرات لها ارتباط بالتحصيل من قبيل مستوى الطموح والدافع للإنجاز. فقد جاءت بعض الدراسات مؤكدة تفوق الذكور على الإناث في دافع الإنجاز حيث وجد فاروق عبد الفتاح (١٩٨٦) أن الأولاد السعوديين يتتفوقون على البنات السعوديات في دافع الإنجاز، بينما وجد إبراهيم العمار (١٩٧٥) أن نسبة البنات الأردنيات واللواتي يفكرن في الحصول على علامات مرتفعة أكثر من نسبة الأولاد. كذلك وجد إبراهيم رؤوف (١٩٨١) أن البنات العراقيات يتمتعن بمستوى طموح أعلى من مستوى طموح الأولاد، بينما لم يجد شكري أحمد (١٩٨٨) فروقاً تذكر بين الأولاد والبنات في ملقة التحصيل في الرياضيات عند الطلبة الخليجين.

### أسئلة الدراسة :

في ضوء ما تقدم تسعى الدراسة الحالية إلى معالجة الأسئلة التالية :

أولاً : هل يطرأ تحسن على درجات الطلاب والطالبات في الشهادة الثانوية بالمقارنة مع درجاتهم في الشهادة الإعدادية وذلك استناداً إلى أنهم اختاروا التخصص الذي يرغبونه؟.

ثانياً : (أ) هل يتحسن أداء الطلاب والطالبات الذين ذهبوا إلى الفرع العلمي في مادتي الرياضيات والعلوم؟ (ب) هل يتحسن أداء الطلاب والطالبات الذين ذهبوا إلى الفرع الأدبي في المواد الأدبية؟ وذلك استناداً إلى أن التفريغ قد تم بناء على رغبة الطلبة وقدراتهم وأن وقت مذاكرتهم لم يعد يتوزع على عدد كبير من

المواد بعضها لا يميلون إليه. وبناء على ذلك ستتم مناقشة جدوى التفريرع إلى القسمين العلمي والأدبي.

ثالثاً : هل هناك فروق دالة بين متوسط تحصيل الطلاب ومتوسط تحصيل الطالبات في مادتي العلوم والرياضيات؟ كذلك، هل هناك فروق دالة بين متوسط تحصيل الطلاب والطالبات في مادتي اللغة العربية واللغة الإنجليزية؟  
فرضيات الدراسة :

تحاول الدراسة الحالية اختبار الفرضيات الصفرية التالية والمشتقة من الأسئلة السابقة :

**الفرضية الأولى :** متوسط معدلات الطلبة في الثانوية لا يزيد عن متوسط معدلات نفس الطلبة\* في الإعدادية بفارق دال إحصائياً عند مستوى دالة (٠٠١). وتترفرع هذه الفرضية إلى فرضيتين منفصلتين على النحو التالي :

- ١ - متوسط معدلات طلبة الثانوية (الفرع العلمي) في المواد العلمية (رياضيات، فيزياء، كيمياء، وأحياء) لا يزيد بدلالة إحصائية (٠٠١) عن متوسط معدلاتهم في نفس المواد عندما كانوا في المرحلة الإعدادية.
- ٢ - متوسط معدلات طلبة الثانوية (الفرع الأدبي) في المواد الأدبية (لغة عربية، لغة إنجليزية، تاريخ وجغرافيا) لا يزيد بدلالة إحصائية (٠٠١) عن متوسط معدلاتهم في نفس المواد عندما كانوا في المرحلة الإعدادية.

**الفرضية الثانية :** وت تكون هذه الفرضية من ثلاثة فرضيات فرعية على النحو التالي :

- ١ - لا توجد فروق دالة إحصائياً (٠٠١) بين متوسط معدلات الطالبات ومتوسط معدلات الطلاب لصالح الطلاب في كل من امتحانات الشهادة الإعدادية والثانوية كل على حدة.
- ٢ - لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دالة (٠٠١) بين متوسط درجات الطالبات ومتوسط درجات الطلاب لصالح الطلاب في مادة الرياضيات ومواد العلوم، كل على حدة. وسوف نختبر هذه الفرضية لكل الطلاب والطالبات في المرحلة الإعدادية في حين سيقتصر اختبارها في المرحلة الثانوية على طلبة وطالبات الفرع العلمي فقط.

(\*) سوف تستعمل كلمة طلبة في باقي صفحات هذه الدراسة لتدل على الطلاب والطالبات معاً.

٢ - لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,١) بين متوسط درجات الطالبات ومتوسط درجات الطلاب لصالح الطالبات في مواد اللغة العربية واللغة الإنكليزية والتاريخ والجغرافيا كل على حدة، علماً بأن هذه الفرضية سيتم اختبارها باستخدام كافة الطلاب والطالبات في المرحلة الإعدادية في حين يقتصر اختبارها على طلبة الفرع الأدبي عند توظيف درجات هذه المواد في المرحلة الثانوية.

### أهمية الدراسة :

ترجع أهمية الدراسة الحالية إلى كونها تبحث في قضايا تشغله بالمتخذين القرار التربوي في البلاد العربية كما تحوز على اهتمام العامة لارتباطها بأغلب شيء عندهم، أولادهم وبناتهم. ولعل بحث الدراسة الحالية في هذه القضايا يشكل أهميتها العملية والتطبيقية، حيث تسعى إلى التعرف على وتقدير جدوى بعض الممارسات التربوية المتبعة في عدد من الدول العربية، كأسلوب التفريغ في المرحلة الثانوية وتقرير امتحانات عامة في نهاية المرحلة الإعدادية وأحياناً إلغاء هذه الامتحانات. كما تسعى هذه الدراسة إلى التعرف على القدرة التنبؤية لدرجات المرحلة الإعدادية وما إذا كانت هذه الدرجات تسهم في اتخاذ قرار بشأن الطالب الأكاديمي - أي يمكنه متابعة دراسته في المرحلة الثانوية العامة أم عليه التوجه إلى ميادين دراسية أخرى كالمدارس والبرامج المهنية والتقنية؟.

وتسعى الدراسة الحالية إلى إلقاء الضوء على قضية التفريغ وما إذا كان لهذه الممارسة فوائد في ضوء أحد مخرجات المرحلتين الإعدادية والثانوية، إلا وهي نتائج امتحانات هاتين المرحلتين. بمعنى آخر، هل لهذه الممارسة أثر إيجابي على تحصيل الطلاب بعد التفريغ مقارنة بدرجاتهم قبل (درجات الشهادة الإعدادية)؟.

كما تحظى هذه الدراسة بأهمية نظرية حيث تسعى للإجابة على سؤال لم يتفق الباحثون الغربيون على إجابته بعد بالرغم من تعدد البحوث حوله، مما زال الجدل يدور حول ما إذا كانت مادتي الرياضيات والعلوم ميادين ذكرية أكثر من كونها أنثوية (المزيد من التفاصيل حول هذه الدراسات أنظر بادرجر) (Badger, 1981).

وأخيراً، فإن أهمية هذه الدراسة تتبع من أنها من الدراسات الأولى، التي تطرق موضوع تقويم مرحلتين دراسيتين وربط مخرجاتها في دراسة واحدة متكاملة،

وتهيء معلومات تجريبية لتخذى القرار على مستوى دولة الإمارات العربية المتحدة وربما في دول عربية أخرى، لا سيما وأن موضوع معايير التقويم للعملية التربوية أصبح من الموضوعات التي ناقشها مجلس وزراء دولة الإمارات العربية المتحدة في مطلع عام ١٩٨٩، بالإضافة إلى أنه يشغل بال المخططين والقائمين على التعليم الثانوي والجامعي على صعيد العالم العربي.

**مجتمع الدراسة وعينتها :**

ت تكون عينة الدراسة من ٢٩٧ طالباً وطالبة، منهم ١٧٩ طالباً و٢١٨ طالبة يمثلون كافة مدارس منطقة العين التعليمية بفرعيها العلمي والأدبي وقد بلغ عدد طلاب الفرع العلمي ٩٧ طالباً وبلغ طلاب الفرع الأدبي ٨٢ طالباً. أما طالبات الفرع العلمي فقد بلغ عددهن ١١٧ طالبة وبلغ عدد طالبات الفرع الأدبي ١٠١ طالبة. وقد تم الحصول على أسماء كافة طلاب وطالبات الصف الثالث الثانوي بفرعيه من إدارة منطقة العين التعليمية وفق سجلات العام الدراسي ١٩٨٧/٨٨. ويوضح جدول (١) توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب القسم (علمي وأدبي) والجنس (ذكور وإناث) والجنسية والذين تقدموا لامتحان الدراسة الثانوية عام ١٩٨٧/٨٨.

**جدول (١) توزيع أفراد المجتمع حسب القسم والجنس والجنسية**

المجموع	أدبي		علمي		الفرع
	وافد	مواطن	وافد	مواطن	
٢٨٠	٥٤	٨٥	١٦٤	٧٧	ذكور
٢٩٩	٥٩	١٦٢	١١٢	٦٥	إناث
٦٧٩	١١٣	٢٤٧	٢٧٦	١٤٢	المجموع

ولا شتاقاق عينة الدراسة فقد اتبع الإجراء التالي :

رصدت أسماء الطلبة والطالبات المتقدمين لامتحان الشهادة الثانوية عام ١٩٨٧/٨٨ ثم بعد ذلك تمت مقارنة هذه الأسماء مع أسماء نفس الطلبة من سجلات الشهادة الإعدادية لعام ١٩٨٤/١٩٨٥. وقد تبين نتيجة المقارنة أن الأسماء في سجلات الإعدادية والثانوية لا تتماثل، وذلك لعدة أسباب منها :

- ١ - انتقال بعض الطلبة - وخصوصاً الوافدين منهم - إلى مدارس أخرى حسب ظروف أهاليهم.

٢ - قدوم بعض الطلاب والطالبات إلى مدارس العين وهم في صفوف ما بعد الإعدادية، أي أنهم ربما تقدموا للشهادة الإعدادية في منطقة تعليمية أخرى أو في بلد آخر.

٣ - رسم ببعض الطلاب أو الطالبات في الشهادة الإعدادية أو في أحد الصفوف التي تليها مما يعني عدم تقديمهم لامتحان الشهادة الثانوية في العام الدراسي ٨٧/٨٨، وبالتالي لا تتوافر بيانات عنهم في سجلات ذلك العام.

لذا، فقد اعتبر الطالب أو الطالبة من أفراد عينة الدراسة إذا توفرت بيانات عنه في سجلات الشهادة الإعدادية (٨٤/٨٨). ولكي نوفر تناسباً بين أعداد الطلبة والطالبات المواطنين والوافدين فقد تم استبعاد ٢٠ طالباً وافداً من الفرع العلمي بطريقة عشوائية، كما تم استبعاد ٢٠ طالبة وافدة من الفرع نفسه وبالطريقة نفسها وقد استقر توزيع العينة وعدها على نحو ما يوضحه جدول (٢).

**جدول (٢) توزيع أفراد المجتمع حسب القسم والجنس والجنسية**

المجموع	أدبي		علمي		الفرع
	مواطن	وافد	مواطن	وافد	
١٧٩	٦٠	٦٢	٣٥	٣٥	ذكور
٢١٨	٧٦	٦٩	٤٨	٤٨	إناث
٣٩٧	١٣٦	١٢١	٨٣	٨٣	المجموع

### حدود الدراسة :

تنطوي الدراسة الحالية على بعض المحددات التي ينبغي مراعاتها وأخذها في الاعتبار عند تعميم ما تسفر عنه الدراسة من نتائج وهذه المحددات هي :

١ - تقتصر الدراسة الحالية على طلبة مدارس منطقة العين التعليمية دون غيرها من المناطق التعليمية الأخرى في دولة الإمارات العربية المتحدة أو خارجها، ويرجع ذلك إلى سهولة الحصول على البيانات حيث أن مكان إقامة الباحثين هو مدينة العين.

٢ - وتقتصر هذه الدراسة كذلك على الطلبة الذين اجتازوا بنجاح الشهادة الإعدادية عام ١٩٨٥/٨٤ والصفين الأول والثاني الثانوي دون غيرهم من

رسبوا في الشهادة الإعدادية أو الصفيين المذكورين وتقدموا لامتحان الشهادة الثانوية العامة عام ٨٧/٨٨. وذلك لصعوبة تتبع البيانات المتعلقة بتحصيل الطلبة الذين رسبوا في أحد هذه الصفوف.

### **متغيرات الدراسة ومصدر البيانات :**

اقتصرت متغيرات هذه الدراسة على ما هو موجود في سجلات الطلبة والطالبات الرسمية وهذه المتغيرات هي : أسماء الطلبة حسب المدارس والجنس والجنسية إضافة إلى درجات الطلبة في المواد الدراسية المختلفة ومجموع الدرجات للشهادتين الإعدادية والثانوية. وفيما يلي نقدم توضيحاً لهذه المتغيرات:

**١ - الشهادة الإعدادية :** وهي شهادة يحصل عليها الطالب بعد اجتيازه امتحانات نهاية المرحلة الإعدادية - تحديداً نهاية الصف الثالث الإعدادي - ، حيث يتقدم الطالب للامتحان في تسع مواد دراسية هي : التربية الإسلامية، اللغة العربية، اللغة الإنكليزية، التاريخ، الجغرافيا، الرياضيات، الفيزياء، الكيمياء والأحياء، ويتقدم كافة الطلبة في دولة الإمارات لهذه الامتحانات في نفس الوقت. ويقوم بإعداد أسئلة هذه الامتحانات لجان متخصصة على مستوى الدولة. وبالرغم من أن أسئلة هذه الامتحانات تخضع لاعتبارات الصدق من حيث أنها تقيس قدرة الطالب على التحصيل في مواد الدراسة التي تغطيها سنة الدراسة في الصف الثالث الإعدادي، إلا أنه لا يوجد حتى الآن دلائل أميريكية تتعلق بصدق وثبات هذه الامتحانات. هذا وسيتم استخدام مصطلحي الشهادة الإعدادية والمرحلة الإعدادية بالتبادل للتدليل على نفس المسمى.

**٢ - الشهادة الثانوية :** (١) الفرع العلمي : وهي شهادة يحصل عليها الطالب بعد اجتيازه امتحانات نهاية المرحلة الثانوية (الفرع العلمي) والتي تلي المرحلة الإعدادية وتنسب مرحلة الجامعة. يتقىد الطالب في الفرع العلمي لامتحانات في المواد التالية : التربية الإسلامية ولها وزن قيمته مائة درجة، اللغة العربية وزنها مائتا درجة، واللغة الإنكليزية وزنها مائة درجة، الرياضيات وزنها ثلاثة درجات، الفيزياء وزنها مائتا درجة، الكيمياء والأحياء والجيولوجيا بوزن قيمته مائة درجة لكل مادة.

(ب) الفرع الأدبي : وهي شهادة يحصل عليها الطالب بعد اجتيازه امتحانات نهاية المرحلة الثانوية (الفرع الأدبي). وتنحصر مواد الدراسة على التربية الإسلامية ولها وزن قيمته مائة درجة، اللغة العربية ولها ثلاثة درجات.

واللغة الإنكليزية ولها مائتا درجة، التاريخ والجغرافيا، اللغة الفرنسية، والفلسفة وعلم النفس ولكل منها مائة درجة. ومن الجدير بالذكر أنه تم استبعاد درجة اللغة الفرنسية وذلك لأنها لم تعد تدرس في المدارس في الوقت الحاضر.

ويقوم بإعداد أسئلة امتحانات الثانوية العامة بفرعيها لجان متخصصة ويقدم لها الطلبة بنفس الوقت على مستوى الدولة.

وسوف يتم استخدام المرحلة الثانوية أو الشهادة الثانوية مقرونة بالفرع للتدليل على نفس المسمى.

٢ - التحصيل : يعرف التحصيل في العادة على أنه محصلة ما يتعلمها الفرد من معارف ومهارات واتجاهات خلال ت تعرضه لبرنامج أو برامج دراسية مقررة. وأما التعريف الإجرائي للتحصيل فهو الدرجة أو الدرجات التي حصل عليها الطالب في امتحانات الشهادة الإعدادية وامتحانات الشهادة الثانوية. وسوف يستخدم مصطلح التحصيل والدرجات بشكل تبادلي في هذه الدراسة.

٤ - الجنسية: ويكون هذا المتغير من فئتين من الطلبة : المواطنين والوافدون. والطلبة المواطنين هم الذين يحملون جنسية الإمارات العربية المتحدة. أما الطلبة الوافدون فهم الذين يحملون جنسيات أخرى غير جنسية الإمارات وهم يدرسون في المدارس الحكومية ويقيمون في الإمارات بصفة مؤقتة ترتبط بإقامة الأهل.

### **التحليل الإحصائي للبيانات :**

لاختبار فرضيات الدراسة تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية :

أولاً : تم حساب قيمة «ت» للعينات المرتبطة لاختبار الفرضية الأولى، حيث تمت المقارنة بين متوسطات المواد في الشهادة الإعدادية ومتوسطات نفس المواد في الشهادة الثانوية، كما حسبت عاملات ارتباط بيرسون بين مواد الإعدادية ومواد الثانوية وذلك لمعرفة قوة العلاقة في التحصيل بين الشهادتين.

ثانياً : تم حساب قيمة «ت» للعينات المستقلة لاختبار الفروق بين تحصيل الطلاب وتحصيل الطالبات في بعض المواد في الشهادتين الإعدادية والثانوية. جدير بالذكر أن الفرضيات كانت متوجهة وعليه فقد كان مستوى الدلالة المستخدم بطرف واحد.

تحاول هذه الدراسة اختبار صحة فرضيتين أساسيتين تتعلق الأولى منها بتحصيل أفراد العينة في الشهادتين الإعدادية والثانوية في حين تدور الثانية حول الفروق بين الجنسين في التحصيل الدراسي لبعض المواد الدراسية في الشهادتين الإعدادية والثانوية.

ينص القسم الأول من الفرضية الأولى على أن متوسط درجات طلبة الثانوية العامة (الفرع العلمي) في المواد العلمية (رياضيات، فيزياء، كيمياء وأحياء) لا يزيد بدلالة إحصائية (٠٠١) عن متوسط معدلاته في نفس المواد عندما كانوا في نهاية المرحلة الإعدادية. جدول (٢) يعرض دلالة الفروق بين متوسطات المواد العلمية في الشهادة الإعدادية والشهادة الثانوية (علمي) والشكل (١) يصور موقع المتوسطات ببيانها حسب الشهادة والمادة.

يتضح من جدول (٣) والشكل (١) أنه لم يطرأ تحسن على درجات مواد الفيزياء والكيمياء والأحياء في الشهادة الثانوية عنها في الشهادة الإعدادية، بل بالعكس حصل تناقص جوهري في الدرجات خلال المرحلة الثانوية، وبذذا تقبل الفرضية الصفرية التي تتعلق بهذه المواد، أي أن درجات هذه المواد في الثانوية لا تزيد عنها في الإعدادية. فقد كان متوسط مادة الفيزياء في الإعدادية (٨٥,١٧) وأصبح (٧٢,٢٣) في الثانوية، أما متوسط مادة الكيمياء فقد كان في الإعدادية (٧٨,١٦) ونقص إلى (٦٩,٩)، كذلك في الأحياء نقص المتوسط من (٧٦,٥٨) في الإعدادية إلى (٧٠,٣٦) في الثانوية.

اما فيما يتعلق بمادة الرياضيات فقد حصلت زيادة في معدل مادة الرياضيات في الشهادة الثانوية عنها في الإعدادية (متوسط إعدادي = ٧٤,٣٦ ومتوسط ثانوي = ٧٧,١٥) وكانت هذه الزيادة دالة إحصائياً وبذلك ترفض الفرضية الصفرية المتعلقة بمادة الرياضيات، أي أن معدل التحصيل في الرياضيات أعلى في الشهادة الثانوية منه في الشهادة الإعدادية. وقد يرجع ذلك إلى أن مادة الرياضيات تحمل وزناً كبيراً في الشهادة الثانوية حيث أن لها ثلاثة درجة، الأمر الذي ربما دفع الطلبة إلىبذل جهد أكبر لرفع معدلاتهم، وقد يعود ذلك إلى أن الطلبة الذين يرغبون في الالتحاق بالفرع العلمي يضعون في اعتبارهم أن مادة الرياضيات هي أهم المعايير للنجاح في هذا الفرع من الدراسة. وتؤيد هذه النتيجة ما توصل إليه شكري أحمد (١٩٨٦) من أن الاتجاه نحو الرياضيات

يرتبط بدرجة دالة مع التحصيل فيها، وكذلك مع رغبة الطلبة في التخصص في الفرع العلمي. وهذا يعني أن الطلبة الذين التحقوا بالفرع العلمي ربما كانت لديهم اتجاهات إيجابية نحو الرياضيات ساعدت، بالإضافة إلى أهمية هذه المادة من حيث ارتفاع قيمة النهاية العظمى لها قياساً إلى بقية المواد الأخرى، في زيادة تحصيلهم في الشهادة الثانوية عنها في الشهادة الإعدادية. وبالرغم من أن مادة الفيزياء هي الأخرى لها وزن كبير نسبياً (مائتا درجة) إلا أن التحصيل في الفيزياء قد انخفض في الشهادة الثانوية عن ما كان عليه في الشهادة الإعدادية. وقد يرجع ذلك إلى بعض الخلل في تنظيم مادة الفيزياء أو صعوبة في بعض موضوعاتها وعدم مناسبتها للطلبة في هذه المرحلة. إضافة إلى ذلك فقد يكون هناك تركيز على المفاهيم والقواعد والقوانين العلمية النظرية مع افتقار المنهج للجوانب التطبيقية (العملية) (زيتون، ١٩٨٤) المرتبطة بالجوانب النظرية والمفسرة لها. وتلك هي سمة مناهج المواد العلمية في كثير من البلاد العربية، وما ينطبق على مادة الفيزياء يمكن أن ينطبق على مادتي الكيمياء والأحياء.

**جدول (٣) دلالة الفروق بين متوسطات مواد الرياضيات والفيزياء والكيمياء والأحياء والمعدل العام في الشهادتين الإعدادية والثانوية لطلبة الفرع العلمي (ن - ٢١٤)**

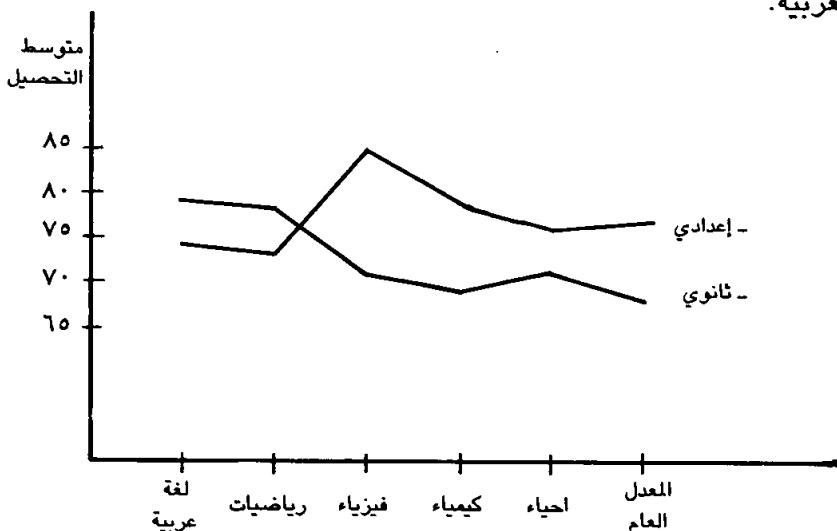
مستوى الدلالة	قيمة ت	الشهادة الثانوية		الشهادة الإعدادية		المادة الدراسية
		الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	
٠,٠١	٣,٠٨	١٦,١٢	٧٧,١٥	١٥,٩٠	٧٤,٣٦	رياضيات
٠,٠١	١٢,٧٤	١٩,٠٧	٧٣,٣٢	١١,٤٥	٨٥,١٧	فيزياء
٠,٠١	٨,١١	١٧,٨٧	٦٩,٩٠	١٤,٠٦	٧٨,١٦	كيمياء
٠,٠١	٧,٢٠	١٦,٣٩	٧٠,٣٦	١٤,٥٠	٧٦,٥٨	أحياء
٠,٠١	٣,٢٧	١٥,٣٣	٧٨,٠٩	١٠,٤٦	٧٤,٩٧	لغة عربية*
٠,٠١	٦,١٩	١٤,١٦	٧٣,٣٣	١١,٤٠	٧٧,٢٥	المعدل العام

\* أضفت اللغة العربية هنا لأهمية هذه المادة.

أما بالنسبة لمادة اللغة العربية، فيلاحظ أن تحسناً قد طرأ على معدل هذه المادة في الشهادة الثانوية (متوسط = ٧٤,٩٧) بالمقارنة مع الشهادة الإعدادية (متوسط = ٧٨,٠٩) وبدرجة دالة إحصائياً (٠,٠١). وربما يعود هذا التحسن إلى أن النسبة المقبولة للنجاح في هذه المادة هي ٥٠٪ بينما هي ٤٠٪ في باقي

## بحوث ودراسات

المواد. من ناحية أخرى قد يكون للمواد العلمية أثر إيجابي على التحصيل في اللغة العربية.



شكل (١) مقارنة متوسطات مواد اللغة العربية، الرياضيات، الفيزياء، الكيمياء، الأحياء والمعدل العام في الشهادتين الإعدادية والثانوية (الفرع العلمي)

ولالقاء مزيد من الضوء على طبيعة العلاقة بين المواد العلمية في الشهادة الإعدادية والمواد العلمية في الشهادة الثانوية تم حساب معاملات الارتباط لهذه المواد في الشهادتين. جدول (٤) يعرض معاملات الارتباط ومستوى دلالتها.

جدول (٤) معاملات الارتباط(\*) بين المواد العلمية (رياضيات، فيزياء، كيمياء، أحياء، اللغة العربية) والمعدل العام ( $n = 214$ )

المعدل العام	أحياء	كيمياء	فيزياء	رياضيات	لغة عربية	
٠,٨٢	٠,٧٥	٠,٦٩	٠,٦٦	٠,٦٨	٠,٤٧	لغة عربية
٠,٨٦	٠,٧٤	٠,٧٨	٠,٧٧	٠,٦٦	٠,٥٣	رياضيات
٠,٨٦	٠,٧٦	٠,٧٧	٠,٦٣	٠,٨٥	٠,٥٤	فيزياء
٠,٨٩	٠,٨٢	٠,٥٩	٠,٨٧	٠,٨٣	٠,٥٧	كيمياء
٠,٩١	٠,٦٨	٠,٨١	٠,٨٧	٠,٧٩	٠,٦٢	أحياء
-	٠,٨٥	٠,٧٨	٠,٧٩	٠,٨٢	٠,٥٥	جيولوجيا
٠,٧٦	٠,٧٩	٠,٩١	٠,٩٢	٠,٩٠	٠,٥٢	المعدل العام

\* كل معاملات الارتباط دالة عند مستوى ٠,٠١ (د. ح ٢١٣).

ملاحظة : المعاملات الموجودة في القطر تمثل العلاقة بين الدرجات في الشهادتين، والمعاملات الموجودة فوق القطر تمثل الارتباط بين المواد في الشهادة الإعدادية ومعدلها العام، والمعاملات الموجودة تحت القطر تمثل الارتباط بين المواد في الشهادة الثانوية ومعدلها العام.

### يتضح من جدول (٤) ما يلي :

أولاً : تشير معاملات الارتباط الموجودة في القطر، إلى وجود علاقة موجبة قوية دالة إحصائياً بين درجات الرياضيات في الشهادة الإعدادية والشهادة الثانوية، حيث بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون = ٠,٦٦، وتعني هذه القيمة أن الطلبة الذين كانت درجاتهم في الرياضيات مرتفعة في الشهادة الإعدادية بقيت كذلك في الشهادة الثانوية. بالمقابل يمكن القول بأن الطلبة ذوي الدرجات المنخفضة في الشهادة الإعدادية كانت درجاتهم منخفضة في الشهادة الثانوية. هذا وينطبق هذا التحليل نفسه على العلاقة بين مواد الفيزياء والكيمياء والاحياء في الشهادة الإعدادية والثانوية، حيث بلغت معاملات الارتباط لهذه المواد في المرحلتين ٠,٦٢ ، ٠,٥٩ ، و ٠,٦٨ على التوالي وكلها دالة عند مستوى دلالة ٠,١ ..

ثانياً : تشير معاملات الارتباط التي تظهر فوق القطر إلى وجود علاقات قوية بين الدرجات في المواد العلمية للمرحلة الإعدادية، فقد تراوحت معاملات الارتباط بين ٠,٧٤ و ٠,٨٢. وتدل هذه القيمة بشكل عام، على أن الطلبة الذين كانت درجاتهم مرتفعة في إحدى المواد العلمية هي أيضاً مرتفعة في باقي المواد، وبالتالي يمكن الاعتماد على واحدة من هذه المواد للتنبؤ بدرجات الطلبة في باقي المواد العلمية في هذه المرحلة. وهذا يعني بطبيعة الحال أن الطلبة الذين درجاتهم منخفضة في إحدى المواد العلمية تكون درجاتهم غالباً منخفضة في باقي المواد العلمية. وإن دل هذا على شيء فإنما يدل على أن امتحانات المواد العلمية تقيس معارف علمية تشتراك في كثير من الخصائص - على الأقل باعتبار الدرجة الكلية للمادة وليس باعتبار الأسئلة منفردة حيث أن هذا الاعتبار لم يدخل في تصميم هذه الدراسة.

ثالثاً: تظهر القيم الموجودة تحت القطر الارتباطات البيانية للمواد العلمية في الشهادة الثانوية العامة، والتي تشير إلى وجود علاقات قوية بين هذه المواد. فقد تراوحت قيم معاملات الارتباط بين ٠,٧٨ و ٠,٨٧، في إشارة إلى أنه يمكن التنبؤ بدرجات الطلبة، في هذه المواد بالاستثناء إلى درجتهم في إحدى هذه المواد، كما

تشير هذه القيمة إلى وجود تجانس في المعارف التي تقيسها امتحانات هذه المواد.

وبالرغم من أن درجات الطلبة في معظم المواد قد تراجعت في الشهادة الثانوية عن معدلاتها في الشهادة الإعدادية (باستثناء اللغة العربية والرياضيات)، إلا أن نتائج تحليل الارتباط تشير إلى علاقة قوية بين الدرجات في الشهادتين. وبناء على ذلك يمكن اعتبار درجات الطلبة في الشهادة الإعدادية أحد المعايير الهامة في توجيههم إلى مجالات التخصص في المرحلة اللاحقة.

أما القسم الثاني من الفرضية الأولى فينص على أن متوسطات درجات طلبة الثانوية (الفرع الأدبي) في مواد اللغة العربية، اللغة الإنكليزية، التاريخ والجغرافيا لا تزيد بدلالة إحصائية عن متوسطات درجاتهم في نفس المواد للشهادة الإعدادية.

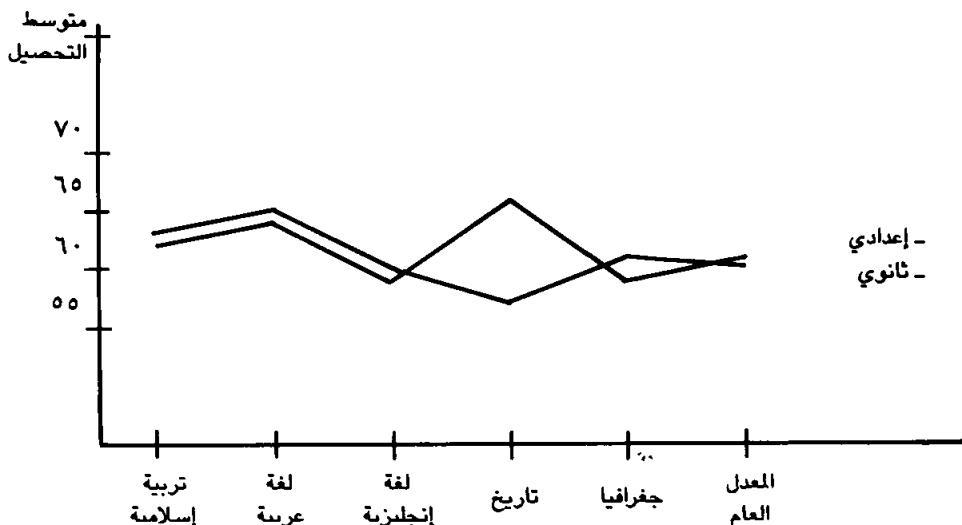
يعرض جدول (٥) دلالة الفروق في المتوسطات بين الشهادتين الإعدادية والثانوية لمواد اللغة العربية واللغة الإنكليزية والتاريخ والجغرافيا والمعدل العام.

**جدول (٥) دلالة الفروق بين متوسطات مواد اللغة العربية، اللغة الإنكليزية، التاريخ والجغرافيا والمعدل العام في المرحلة الإعدادية وفي المرحلة الثانوية لطلبة الفرع الأدبي (ن - ١٨٣)**

مستوى الدلالة	قيمة ت	الشهادة الثانوية		الشهادة الإعدادية		المادة الدراسية
		الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	
غير دال	١,٤١	١٤,٦١	٦٥,٨٩	٨,٩٥	٦٤,٥٧	لغة عربية
غير دال	-	٣٦,٤٢	٥٩,٦٤	١٢,٤٢	٥٩,٦٣	لغة إنكليزية
٠,٠١	٨,٥٠	١٩,٢٤	٥٧,٨٣	١٢,٩٧	٦٦,٩٨	تاريخ
غير دال	٠,٧٢	١٥,٢٧	٦٠,١٤	١١,٤٢	٥٩,٤٨	جغرافيا
غير دال	٠,٣١	١٤,٧٨	٦٠,٨٩	٨,٩٩	٦١,١٤	المعدل العام

يوضح جدول (٥) وكذلك شكل (٢) أنه لم يطرأ أي تحسن يذكر في درجات المواد الأدبية لطلبة الفرع الأدبي بالمقارنة مع درجات نفس المواد في الشهادة الإعدادية. وعليه فإننا نقبل هذا القسم من الفرضية الصفرية الأولى. وبتفصيل أكثر، يتبين من جدول (٥) أن متوسط التحصيل (المعدل العام) في الشهادة الإعدادية قد بلغ (٦١,١٤) في حين بلغ متوسط التحصيل في الشهادة الثانوية

(٦٠,٣٩) وبلغت قيمة «ت» (٠,٣١) وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)، كذلك نلاحظ أن متوسط تحصيل الطلبة في التربية الإسلامية واللغة العربية واللغة الإنكليزية والجغرافيا في الشهادة الثانوية لا يزيد عن ما كان عليه تحصيلهم في الشهادة الإعدادية. وفي مادة التاريخ ظهر هناك تراجع دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) في تحصيل الطلبة في الشهادة الثانوية بالمقارنة مع تحصيلهم في الشهادة الإعدادية.



شكل (٢) مقارنة متوسطات مواد اللغة العربية، الإنكليزية، التربية الإسلامية، التاريخ والجغرافيا والمعدل العام في الشهادتين الإعدادية والثانوية (الفرع الأدبي)

وعليه يمكن القول إن التفريع لم يفد طلبة الفرع الأدبي في تحسين تحصيلهم في المواد الأدبية ولا حتى في المعدل العام، بالرغم من أننا توقعنا أن زيادة ستحصل في درجات المواد الأدبية في الشهادة الثانوية عنها في الإعدادية كما سبق وأشارنا في مقدمة الدراسة.

وقد يرجع ذلك إلى مجموعة من الأسباب من أهمها : أولاً : إن توجيه الطلبة إلى الفرع الأدبي لم يستند على أسس موضوعية. ثانياً : إن دافعية الطلبة إلى التعلم قد انخفضت بسبب غياب المواد العلمية التي تشكل لهم نوعاً من التحدي بالإضافة إلى أنها قد تساعدهم في التعامل مع المواد الأدبية بطريقة علمية تعتمد على الاستقصاء والاستكشاف والتعلم الذاتي. بعبارة أخرى يمكن القول إن غياب المواد العلمية قد أدى بطلبة الفرع الأدبي إلى التراخي في قضية الفهم العام والاعتماد على مجرد الحفظ. ثالثاً : ربما يرجع انخفاض التحصيل هذا إلى أن

بنية المناهج الدراسية في المرحلتين الإعدادية والثانوية لا تنسق بالترابط والتناسق (Incompatible). رابعاً : وقد يرجع الانخفاض في التحصيل إلى أن قدرات الطلاب واستعداداتهم لا تمكنتهم من الاستمرار في الدراسة النظرية (الأكاديمية) في المرحلة الثانوية العامة.

وبالرغم من أنه لم يطرأ تحسن يذكر على تحصيل الطلبة في الشهادة الثانوية عنه في الشهادة الإعدادية، إلا أن معاملات الارتباط (الواقعة في القطر) تشير إلى ارتباط موجب بين درجات المواد الأدبية في الشهادة الإعدادية ومثيلاتها في الشهادة الثانوية، وقد تراوحت معاملات الارتباط بين ٠,٢٦ و ٠,٦٦ . للغة الإنجليزية للتاريخ. كذلك كان الارتباط بين المعدل العام في الثانوية والإعدادية ارتباطاً قوياً بلغ ٠,٦٨ . ويدل هذا الارتباط على أنه يمكن لنا التنبؤ بدرجات الثانوية من خلال درجات الإعدادية، وإن الطالب الذي تكون درجاته مرتفعة في الإعدادية تكون درجاته مرتفعة في الثانوية أيضاً. وإذا قارنا قيمة معامل الارتباط بين المعدلين العامين للشهادة الإعدادية والثانوية لطلبة الفرع الأدبي مع معامل الارتباط بين المعدلين العامين للشهادة الإعدادية والثانوية لطلبة الفرع العلمي نجد أن الأخير أكبر. ففي حين أن معامل الارتباط لطلبة الأدبي هو ٠,٦٨ ، وصلت قيمته عند طلبة العلمي ٠,٧٦ ، مما يشير إلى إمكانية أفضل للتنبؤ بمعدل الثانوية العلمي بالاستناد إلى معدل الشهادة الإعدادية.

**جدول (٦) معاملات الارتباط للمواد الأدبية في الشهادة الإعدادية والشهادة الثانوية (ن = ١٨٣)**

المعدل العام	أحياء	كيمياء	فيزياء	رياضيات	لغة عربية	
٠,٧١	٠,٥٠	٠,٦٧	٠,٢٤	٠,٥٧	<u>*٠,٥٨</u>	لغة عربية
٠,٧٥	٠,٦٢	٠,٦٢	٠,٢٩	٠,٥١	٠,٦٣	رياضيات
٠,٥٦	٠,٢٣	٠,٣٤	<u>٠,٢٦</u>	٠,٢٦	٠,٢٤	فيزياء
٠,٨٢	٠,٦٤	<u>٠,٦٦</u>	٠,٣٨	٠,٦٤	٠,٧٧	كيمياء
٠,٧٧	<u>٠,٥٩</u>	٠,٧٢	٠,١٧	٠,٥٧	٠,٧٣	أحياء
-	٠,٦٤	٠,٧٠	٠,٣٠	٠,٥٩	٠,٦٤	جيولوجيا
<u>٠,٦٨</u>	٠,٧٤	٠,٨٧	٠,٦٦	٠,٧٣	٠,٨٠	المعدل العام

\* كل معاملات الارتباط دالة عند مستوى ٠,٠١ (د. ح ١٨٢).

**ملاحظة :** معاملات الارتباط الواقعه في القطر تمثل ارتباط كل من المواد الأدبية والمعدل العام في الشهادة الإعدادية ونظيراتها في الشهادة الثانوية؛ معاملات الارتباط الواقعه فوق القطر تمثل العلاقات بين المواد الأدبية والمعدل العام في الشهادة الإعدادية ومعاملات الارتباط الواقعه تحت القطر تمثل العلاقات بين المواد الأدبية والمعدل العام في الشهادة الثانوية.

### الفرضية الثانية :

(١) لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسط معدلات الطالبات ومتوسط معدلات الطلاب في كل من امتحان الشهادة الإعدادية وامتحان الشهادة الثانوية بفرعيها العلمي والأدبي كل على حدة.

يعرض جدول (٧) المتوسط والانحراف المعياري لمعدل الدرجات للطلاب والطالبات في الشهادة الإعدادية والشهادة الثانوية بفرعيها العلمي والأدبي، كما يتضح في الجدول قيمة «ت» ومستوى دلالتها.

يتضح من جدول (٧) أن الطالبات يتفوقن على الطلاب في التحصيل أثناء المرحلة الإعدادية وكذلك المرحلة الثانوية بفرعيها العلمي والأدبي.

فيما يتعلق بالمرحلة الإعدادية بلغ متوسط المعدل العام لدرجات الطلاب (٦٦,٦٠) في حين كان متوسط معدل درجات الطالبات (٧٢,٤٧) والفرق دال إحصائياً لصالح الطالبات عند مستوى (٠,٠١).

**جدول (٧) متوسط معدل درجات الشهادة الإعدادية والانحراف المعياري والمتوسط والانحراف المعياري لمعدل درجات الشهادة الثانوية (علمي وأدبي) لكل من الطلاب والطالبات**

مستوى الدلالة	قيمة «ت»	الانحراف المعياري	المتوسط	العدد	الجنس	الشهادة
٠,٠١	٤,٥٤	١٢,١٧	٦٦,٦٠	١٧٩	طلاب	الإعدادية
		١٢,٤٧	٧٢,٤٧	٢١٨	طالبات	
٠,٠١	٣,١٥	١٤,٤٤	٧٠,٠٥	٩٧	طلاب	الثانوية علمي
		١٢,٣٨	٧٦,٠٥	١١٧	طالبات	
٠,٠١	٤,٥١	١١,٦١	٥٥,٨٤	٨٢	طلاب	الثانوية أدبي
		١٥,٨٣	٦٤,٩٩	١٠١	طالبات	

وفي الفرع العلمي كان متوسط المعدل العام لدرجات الطلاب (٧٠,٠٥) في حين بلغ معدل درجات الطالبات (٧٦,٠٥) والفرق دال إحصائياً لصالح الطالبات بدلالة إحصائية (٠,٠١) وينطبق هذا النمط على الفرع الأدبي حيث كان متوسط المعدل العام للطلاب (٥٥,٨٤) بينما كان للطالبات (٦٤,٩٩) والفرق دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) ولصالح الطالبات.

وقد ترجع هذه الفروق بين الطلاب والطالبات إلى طبيعة المجتمع الإماراتي الذي بدأ يوفر فرص التعليم للبنات في الأونة الأخيرة. وربما دفع هذا بالبنات إلى استثمار هذه الفرص المتاحة وإثبات أنهن قادرات على النجاح الأكاديمي بدرجة لا تقل عن الذكور مما يؤهلن لتبوء مكانة اجتماعية لائقة ويقدم سبباً كافياً لكي يسمح لهن الأهل بمواصلة الدراسة.

بالإضافة إلى هذا فإن مجتمع الإمارات مجتمع محافظ على التقاليد والعادات العربية والتي تفرض بعض القيود الاجتماعية على الفتيات بالمقارنة مع الفتيان الذين لا توجد قيود مشددة عليهم، بل توفرت لديهم وسائل وإمكانات بسبب التغيرات الاقتصادية التي حدثت بسبب ظهور الثورة النفطية أدت إلى بعض الإهدار في الوقت الذي كان يمكن أن يخصص للمذاكرة والتحصيل. أما بالنسبة للفتيات فيتوفر لديهن وقت كاف للمذاكرة والتحصيل وذلك بسبب تواجدهن في البيت لفترة طويلة. يضاف إلى هذا أن الفتى والفتاة يتمتعان بطاقة في هذه المرحلة بالذات - مرحلة المراهقة - وربما استثمرت هذه الطاقة خارج البيت في حالة الفتى في حين تضطر الفتاة إلى استثمار هذه الطاقة داخل البيت بحيث أخذت طابع المذاكرة والتعلم سواء بالقراءة أو غيرها من وسائل التعلم - مجلات، جرائد، تلفزيون... إلخ.

يلاحظ كذلك أن الأولاد في مجتمع الإمارات يبدأون العمل مع أهاليهم خلال المرحلة الثانوية مما يعني خسنان العمل لهم بعد التخرج وقد يؤثر ذلك على دافعيتهم للتحصيل في حين أن الفرص غير متوفرة للفتيات مما يدفعهن إلى التركيز على التحصيل الدراسي ليضمن لهن عملاً من خلال الشهادة.

وهناك تفسير آخر يقدمه هشام شرابي (١٩٧٥) ويشرح فيه طبيعة العائلة المحافظة في المجتمع العربي . يقول شرابي إن «الذكر كسب للعائلة.. والبنت منذ نعومة أظفارها تدفعها العائلة إلى الشعور بأنها غير ضرورية..» وعليه «من المتوقع إذن أن تلقى البنت في أثناء طفولتها اهتماماً أقل من الذي يلقاه الصبي، ومن النادر أن تكون مركز الاهتمام الأول في العائلة إذا كان لها أشقاء. ولكن

هذا يتبع لها أن تنمو بحرية أكثر وأن تتعلم كيف تواجه المصاعب بنجاح لأنها لا تخضع للضغط نفسه الذي يخضع له الصبي. ولذلك فهي تميل إلى النضوج نسوجاً أسرع وتتعلم كيف تواجه مشكلات الحياة بصورة أكثر فعالية من الصبي» (ص ص ٢٩ - ٣٠).

والذى يقصده هشام شرابي في الضفوط هنا هو الحماية الزائدة للصبي مقارنة بالفتاة. ويرى أن الحماية الزائدة ووضع الصبي موضع المراقبة الدائمة خوفاً عليه من الأذى يربى عنده نوعاً من الاتكالية وضعفاً في قدراته الاستقلالية. في حين قد لا تعانى الفتاة من هذه الحماية الزائدة مما ينمي عندها الشعور بالاعتماد على النفس الذي قد يظهر أثره لاحقاً. وبالذات في مراحل الدراسة المختلفة متمثلاً في نزعة قوية نحو التعلم الذاتي وإثبات الوجود في الميدان الأكاديمي.

كذلك نلاحظ من جدول (٧) ما يلي :

أولاً : عندما تم تفريغ الطلبة إلى علمي وأدبي حصلت زيادة في متوسط التحصيل العام لطلاب وطالبات الفرع العلمي بالمقارنة مع تحصيل أفراد العينة كل (ن = ٣٩٧) - أي عندما كانوا في المرحلة الإعدادية. وبالرغم من ذلك فإن الفروق بين الطلاب والطالبات لم تختلف. فقد يبقى متوسط الطالبات أكبر من متوسط تحصيل الطلاب وبفارق دال إحصائياً (١٠٠٪) (متوسط الطلاب = ٧٠، متوسط الطالبات = ٧٦، ت = ٣,١٥). الواقع أن هذا التحسن لا يعود كونه تحسيناً زائفاً فقد أوضحت النتائج أن تحصيل طلبة العلمي قد تراجع في المرحلة الثانوية عنه في المرحلة الإعدادية كما سبق أن أوضحنا. إلا أن التحسن الحالي مرده إلى أن المعدل العام في الإعدادية تم حسابه باعتبار كافة الطلاب والطالبات والذين من بينهم الطلاب والطالبات الذين اختاروا الفرع الأدبي مما تسبب في انخفاض معدل الشهادة الإعدادية بالمقارنة مع معدالت الفرع العلمي للشهادة الثانوية.

ثانياً : توضح النتائج المتعلقة بالمعدل العام لطلاب وطالبات الفرع الأدبي أن الطالبات يتفوقن على الطلاب في معدل التحصيل (متوسط الطلاب = ٨٤,٥٥؛ متوسط الطالبات = ٩٩,٦٤؛ ت = ٤,٥١). وإذا قارنا هذه المتوسطات مع متوسطات المرحلة الإعدادية نجد أن تناقصاً قد طرأ على متوسطات الثانوية ولكن هذا التناقص تضخم بسبب وجود طلبة العلمي في عينة الدراسة الكلية والذي بدوره رفع متوسطات المرحلة الإعدادية. حقيقة الأمر أن معدلات الطلاب

والطالبات معًا لم تزد أو تنقص في المرحلة الثانوية (الفرع الأدبي) عنها في المرحلة الإعدادية.

ثالثاً : نلاحظ من جدول (٧) أن معدلات التحصيل لطلاب العلمي في المرحلة الثانوية يزيد بدرجة كبيرة عن معدلات طلاب وطالبات الفرع الأدبي لنفس المرحلة. وعليه يمكن الاستنتاج أن الطلبة الذين يذهبون للفرع الأدبي هم الطلبة الذين تتسم درجاتهم بالانخفاض في المرحلة الإعدادية وقد لا يكون للتفریع على أساس الرغبة أساساً، اللهم إلا في بعض الحالات الفردية.

### (ب) الفروق بين الأولاد والبنات في المواد العلمية :

يظهر الجزء الأول من جدول (٨) المتosteطات والانحرافات المعيارية لطلاب وطالبات المرحلة الإعدادية في كافة مواد الدراسة بالإضافة إلى المعدل العام وقيمة «ت» لاختبار دلالة الفروق بين متosteطات الطلاب ومتosteطات الطالبات.

يتضح من جدول (٨) أن الطالبات يتتفوقن على الطلاب في كافة المواد العلمية وبدرجة دالة إحصائياً. ففي الرياضيات بلغ متosteط تحصيل الطلاب (٦٠,٧١) في حين كان متosteط الطالبات (٦٥,٨٧) والفرق بينهما دال إحصائياً، حيث بلغت قيمة «ت» (٢,٠١) ولها دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) كما تشير النتائج إلى أن تحصيل الطالبات في الفيزياء يزيد على تحصيل الطلاب بفارق ليس له دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) كذلك تفوقت الطالبات على الطلاب في مادة الكيمياء وبفارق دال إحصائياً عند (١,٠٠) أما في مادة الأحياء فقد زاد متosteط تحصيل الطالبات على متosteط تحصيل الطلاب بعشر درجات وبلغت قيمة «ت» (٦,٥٥) وهي دالة عند مستوى (٠,٠١).

يقارن الجزء الثاني من جدول (٨) بين متosteطات الطلاب والطالبات في مواد الفرع العلمي والمعدل العام ويظهر قيمة «ت» لاختبار دلالة الفروق. تؤكّد قيمة «ت» لمواد الرياضيات والكيمياء والأحياء أن الطالبات ما زلن يتتفوقن على الطلاب. ففي الرياضيات كان متosteط تحصيل الطلاب (٧٤,١٧) بينما كان متosteط تحصيل الطالبات (٧٩,٦٢) وقيمة «ت» (٢,٥٠) ولها دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١). كذلك تفوقت الطالبات على الطلاب في التحصيل في مواد الكيمياء والأحياء والجيولوجيا حيث بلغت قيمة «ت» على التوالي ٢,٤٧، ٢,٦٢، ٥١,٤ وكلها دالة عند مستوى ٠,٠١.

أما في مادة الفيزياء فقد كان متosteط تحصيل الطالبات أكبر من متosteط

تحصيل الطلاب ولكن الفرق لم يبلغ مستوى الدلالة الإحصائية على الأقل. فقد كان متوسط تحصيل الطلاب (٦٩,٥٥) في حين كان متوسط تحصيل الطالبات (٧٤,٦٣) وبلغت قيمة «ت» (١,٩٥) وهي غير دالة عند مستوى (٠,٠١) وبذلك تقبل الفرضية الصفرية المتعلقة بتحصيل الطلاب والطالبات في المواد العلمية سواء في الشهادة الإعدادية أو في الشهادة الثانوية. وبالتالي فلن متوسط تحصيل الطلاب لا يزيد عن متوسط تحصيل الطالبات في مواد الرياضيات والعلوم.

وتأتي نتائج هذه الدراسة مناقضة لما سبق وفرضناه ومتناقضة مع نتائج كثير من الدراسات السابقة (انظر خلفية الدراسة) التي بينت أن الأولاد يتتفوقون على البنات في التحصيل في المواد العلمية حيث لم يتفوق أولاد الإمارات على بنات الإمارات في أي من المواد العلمية لا في الشهادة الإعدادية ولا في الشهادة الثانوية. وربما رجع ذلك إلى ما سبق أن بناه في بحث الجزء الأول من الفرضية الثانية. وعليه يمكن القول إن نتائج الدراسات الأجنبية حول الفروق بين الجنسين في التحصيل في الرياضيات والعلوم لا تنطبق بالضرورة على مجتمع الإمارات. كما أن لنتائج هذه الدراسة مدلولاً آخر يتمثل في نفي ما ذهب إليه بعض الباحثين من أن الفروق بين الجنسين هي فروق تعود إلى طبيعة الجنسين وتأكيد وجهة النظر القائلة أن الفروق في التحصيل مردها عوامل ثقافية واجتماعية وربما توفرت ظروف اجتماعية وثقافية لفتاة الإمارات جعلتها لا تتساوى مع الولد وإنما تفوقت عليه في هذا الميدان من المعرفة.

## بحوث ودراسات

### جدول (٨) دلالة الفروق بين معدلات الطلاب والطالبات في المواد الدراسية المختلفة في الشهادة الإعدادية والشهادة الثانوية بفرعيه العلمي والأدبي

الشهادة الثانوي أدبي		الشهادة الثانوي علمي		الشهادة الإعدادية						
طلاب = ٨٢	طالبات = ١٠١	طلاب = ٩٧	طالبات = ١١٧	طلاب = ١٧٩	طالبات = ٢١٨	النوع	المادة			
٥,٣٢	١٦,٢٦ ١٤,٣٣	٥٥,٨٥ ٦٧,٨٩	٣,٨٠	١٣,٨٧ ١٢,٥٢	٦٩,٦٦ ٧٦,٥٤	٥,٧٤	١٣,٥٦ ١٤,٤٦	٦٥,٤٨ ٧٣,٦٣	طلاب طالبات	التربية الإسلامية
٤,٩٤	١٢,٣٣ ١٤,٨٠	٦٠,٣٢ ٧٠,٤٢	٣,٤٨	١٩,٥٨ ٩,٣٩	٧٣,٩٦ ٨١,٥٢	٧,٩٧	١١,١٥ ٩,٤٨	٦٥,٥٨ ٧٣,٩٦	طلاب طالبات	اللغة العربية
١,٣٢	١٣,٢٦ ١٤,٤٨	٥٦,٠٥ ٦٢,٥٦	١,١٢	١٥,٤٥ ١٧,٠٢	٦٩,٤١ ٧١,٩٢	١,٤٨	١٥,١٥ ١٥,٩٢	٦٦,١٨ ٦٨,٥٢	طلاب طالبات	اللغة الإنكليزية
٥,٦٧	١٦,٤٩ ١٨,٩١	٤٩,٥١ ٦٤,٥٨	-	- -	- -	٣,٧٥	١٥,٢٩ ١٤,٦٨	٧٢,١٩ ٧٧,٤٤	طلاب طالبات	التاريخ
٢,٢٣	١٧,٨٦ ١٦,٧٧	٥٧,٤٤ ٦٢,٣٤	-	- -	- -	٣,٩١	١٤,٠١ ١٣,٩٨	٦٣,٣٣ ٦٩,٤٩	طلاب طالبات	الجغرافيا
-	- -	- -	٢,٥٠	١٦,٤٤ ١٥,٤٩	٧٤,١٧ ٧٩,٦٣	٣,٠١	١٨,٨٨ ١٨,١٢	٦٠,٧١ ٦٥,٧٧	طلاب طالبات	الرياضيات
-	- -	- -	١,٩٥	١٩,٥٠ ١٨,٤٧	٦٩,٥٥ ٧٤,٦٣	٢,١٦	١٥,٣٩ ١٣,٢٥	٧٥,٧٠ ٧٨,٨٤	طلاب طالبات	الفيزياء
-	- -	- -	-	١٨,٣٨ ١٦,٩٧	٦٦,٤٢ ٧٢,٧٧	٢,٥٠	١٧,٢٨ ١٦,٣٨	٦٦,٩٦ ٧١,١٩	طلاب طالبات	الكيمياء
-	- -	- -	٢,٤٧	١٦,١٧ ١٦,٢٢	٦٧,٣٥ ٧٢,٨٥	٦,٥٥	١٥,٢٨ ١٥,١٥	٦٣,٢٤ ٧٣,٢٨	طلاب طالبات	الأحياء
-	- -	- -	٤,٥١	١٥,١٩ ١٤,٩٢	٦٩,٨٩ ٧٩,٢١	-	- -	- -	طلاب طالبات	الجيولوجيا
٢,٧٧	١٣,٢٦ ١٧,٦٠	٥٥,٨٤ ٦٢,١٧	-	- -	- -	-	- -	- -	طلاب طالبات	علم النفس
٤,٥١	١١,٦١ ١٥,٨٣	٥٥,٨٤ ٦٤,٩٩	٣,١٥	١٤,٤٤ ١٣,٣٨	٧٠,٠٥ ٧٦,٥٥	٥,٥٤	١٣,١٧ ١٢,٤٧	٦٦,٦٠ ٧٧,٤٧	طلاب طالبات	المعدل العام

(\*) ت = ١,٩٦ دالة عند مستوى ٠,٠٥ . . . ت = ٢,٢٣ دالة عند مستوى ٠,٠١ . . .

وربما تؤيد نتائج هذه الدراسة ما ذهب إليه البعض (Badger, 1981, Fennema & Sherman, 1978) من أن تفوق الأولاد على البنات في الرياضيات والعلوم تعود

أسباب إلى فروق في اتجاهات الأولاد والبنات وإلى الجهد المبذول لتعلم هذه المواد. يضاف إلى هذا أن هناك ربطاً بين هذه المواد من ناحية وتأكيدها على الجانب العلمي التطبيقي من ناحية أخرى. فالنواحي العملية ارتبطت بالرجل أكثر من ارتباطها بالمرأة وبالتالي تولدت القناعات لدى الأولاد والبنات على مستوى المدرسة في أن العلوم والرياضيات بسبب طبيعتها العملية هي ميادين للرجال. إلا أن طبيعة تدريس هذه المواد في نظم التربية العربية لا تؤكد على الجوانب التطبيقية (زيتون، ١٩٨٤)، بل أحياناً تؤكد على النواحي النظرية البحثة وتتجاهل كثيراً من التطبيقات العملية والمختبرية بحيث لا ترى البنات وبريما الأولاد أي اختلاف بين هذه المواد وبعض المواد الأخرى كاللغات. وبالتالي يبقى الجهد المبذول في المذاكرة والحفظ وليس الاتجاه نحو المادة هو الذي يحدد مقدار الكفاءة والتحصيل. وبما أن الوقت متوفّر للبنت أكثر من توفره للولد فقد جاءت النتائج لتعكس مقدار الجهد المبذول والذي كان لصالح الفتاة في حالة مجتمع الإمارات. هذا ويقترح (Fannema, 1978) أن حجم المعلومات الرياضية التي يتعلمها الأولاد في الولايات المتحدة يفوق حجم ما تتعلمه البنات وبذا فليس مستغرباً أن يكون تحصيل الأولاد في الاختبارات المقترنة أفضل من تحصيل البنات. لكن هذا الوضع لا يحصل في دولة الإمارات حيث أن الأولاد والبنات يدرسون نفس المواد وبنفس المقدار.

### (ج) الفروق بين الأولاد والبنات في المواد الأدبية :

يوضح جدول (٨) أن الطالبات تفوقن على الطلاب في معظم المواد الأدبية في المرحلة الإعدادية. وقد كانت الفروق في المتوسطات لصالح الطالبات في مواد التربية الإسلامية واللغة العربية والتاريخ والجغرافيا.

وأكثر ما يعنينا في هذا المجال هو الفروق بين الأولاد والبنات في اللغات حيث ذهب بعض علماء النفس وال التربية إلى أن البنات يتفوقن على الأولاد في تعلم اللغات (Buffery & Gray, 1972). وقد جاءت نتائج الدراسة الحالية مؤيدة لهذا الزعم، فيما يتعلق باللغة العربية، حيث بلغ متوسط تحصيل الطلاب (٦٥,٥٨) في حين كان متوسط تحصيل الطالبات (٧٣,٩٦) وبلغت قيمة «ت» (٧,٩٧) بدلالة إحصائية بلغت (١٠,٠). أما في اللغة الإنكليزية فقد كان الفرق بين تحصيل الطلاب والطالبات غير دال إحصائياً حتى عند مستوى (٠٠٥) بالرغم من أن متوسط تحصيل الطالبات يزيد على متوسط تحصيل الطلاب، ولا يعدو هذا الفرق كونه فرقاً يعود إلى الصدفة. وهذا يدل على أنه ليس من السهل قبول

النظيرية التي ترجع الفروق بين الأولاد والبنات في تعلم اللغة إلى عوامل وراثية، خصوصاً وأن الأولاد والبنات قد تساوت قدراتهم في تعلم لغة جديدة في الدراسة الحالية.

وقد بينت النتائج أن الطالبات لا يتفوقن على الطلاب في اللغة العربية وحسب، وإنما تتفوقن كذلك في مواد التربية الإسلامية والتاريخ والجغرافيا مما يدعم وجهة النظر التي ترجع الفروق في التحصيل إلى الجهد المبذول.

وفي المرحلة الثانوية (الفرع العلمي) تساوى الطلاب والطالبات في تحصيلهم في اللغة الإنكليزية بينما تفوقت البنات في اللغة العربية والتربية الإسلامية.

كما تشير نتائج المرحلة الثانوية (الفرع الأدبي) إلى تساوى الطلاب والطالبات في التحصيل في اللغة الإنجليزية بينما تفوقت البنات في اللغة العربية والتربية الإسلامية والتاريخ.

وبالرغم من أن نتائج الدراسة المتعلقة بالمواد الأدبية قد جاءت في بعضها متفقة مع ما توقعناه إلا أنه ليس من المنطقي أن نخلص إلى أن البنات يتتفوقن على الأولاد في المواد الأدبية (تحديداً اللغات) بسبب الطبيعة الإنثوية، وذلك لأن البنات لم يتتفوقن على الأولاد بدرجة دالة إحصائياً في اللغة الإنكليزية، لا في المرحلة الإعدادية ولا في الفرع العلمي ولا حتى في الفرع الأدبي.

إضافة إلى هذا، فإن الطالبات لم يقل تحصيلهن عن الطلاب في تحصيل المواد العلمية كما توقعناه. وعليه فإن الفروق بين الطلاب والطالبات سواء في المواد العلمية أو المواد الأدبية (اللغات) لا يمكن تفسيرها حسب وجهة النظر الوراثية الجينية (Genetic Hypothesis) .

### **الاستنتاجات والتوصيات :**

- ١ - فيما يتعلق بموضوع التفريغ إلى علمي وأدبي، تبين أن تحصيل الطلبة لم يتحسن بعد تفريغهم لا في الفرع العلمي ولا في الفرع الأدبي. وعليه فإنه يجب إعادة النظر في التفريغ كسياسة تربوية. ولكي تسuir المدرسة رغبات الطلاب وموiolهم يمكن طرح مواد اختيارية (Electives) بالإضافة إلى المواد الإجبارية التي يجب أن يدرسها كل الطلبة. فليس من المنطق أن ينقطع جزء كبير من الطلبة عن دراسة مواد أساسية كالرياضيات والعلوم وبعد ما ينتقلون إلى الجامعة ويطلب منهم دراسة بعض المواد الرياضية التي أصبحت شبه غريبة عنهم.

٢ - تبين أن بعض الطلبة - وخصوصاً في القسم الأدبي - غير قادرين على متابعة الدراسة الأكademية. وقد جاءت نتائج الشهادة الإعدادية تشير بوضوح إلى أولئك الطلبة، الذين كان من الضروري أن يتم توجيههم إلى الفروع المهنية بدل الأكademية. وعليه فمن الضروري الإستثناء باختبارات التحصيل العامة وتوجيه الطلبة بناء على درجاتهم إضافة إلى استخدام معايير أخرى لتقدير إمكانية وميل الطلبة في الدراسة المهنية، كال مقابلة واختبارات الميل المهنـية، واختبارات الذكاء.

٣ - دلت النتائج كذلك، على وجود علاقة قوية بين التحصيل في الشهادة الإعدادية، والتحصيل في الشهادة الثانوية، وبينما عليه، فإن وزارات التربية في العالم العربي مدعوة إلى الإبقاء على امتحانات الشهادة الإعدادية، إلى أن يتم تطوير واستخدام وسائل بديلة لتقدير الطلبة في نهاية المرحلة الإعدادية وتحديد الوجهة المناسبة لسير تعليمهما الأكاديمي أو المهني.

٤ - كما يوصي الباحثان أن يعاد النظر في بناء ومحفوظ (Content & Structure) بعض المواد الدراسية لا سيما مادة الفيزياء التي أظهرت النتائج أن ترتيبها المنطقي قد لا يكون متلقاً في المراحلتين الإعدادية والثانوية. لذلك لابد أن يأخذ واضعو المناهج في اعتبارهم أن تكون المادة في المرحلة الثانوية مرتبطة منطقياً ومكملة للمادة في المرحلة الإعدادية. كذلك من الضروري أن يتم التأكيد على الجوانب العملية في المواد العلمية كالفيزياء والكميات والأحياء.

٥ - لابد من توجيه الاهتمام والبحث على الأساليب والوسائل التي يمكن أن تبني الدافعية لدى الطلاب الذكور للتحصيل، والتي قد يكون أحداً منها اتباع طرق تدريس تؤكد على الجوانب التطبيقية.

## المراجع

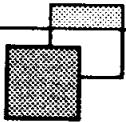
### (١) المراجع العربية :

- أحمد، شكري سيد (١٩٨٦). الاتجاهات نحو الرياضيات وعلاقتها باختيار نوع التخصص الدراسي وبعض التغيرات الأخرى لدى بعض تلاميذ الصف الأول الثانوي القطريين.
- رسالة الخليج العربي، ١٨، ٣٥ - ٨٣.
- أحمد، شكري سيد. (١٩٨٨). قلق التحصيل في الرياضيات وعلاقته ببعض السمات النفسية والشخصية والمعرفية لدى عينة من الطلاب الخليجين الجامعيين الحدود. *المجلة العربية للعلوم الإنسانية*، العددان الثاني والثالث.
- رؤوف، إبراهيم. (١٩٨١).
- المجلة العربية للبحوث التربوية، العدد الأول.
- زيتون، عايش. دراسة تجريبية في تأثير طريقة الاستقراء على التحصيل في تدريس مادة الأحياء في المرحلة الجامعية. *دراسات*، ١١ (٦)، ٢٠١ - ٢١١.
- شرابي، هشام، (١٩٧٥). مقدمات في دراسة المجتمع العربي. القدس : منشورات صلاح الدين.
- عبد الفتاح، فاروق. (١٩٨٦). علاقة الدافع للإنجاز بالجنس والمستوى الدراسي لطلاب الجامعة في المملكة العربية السعودية. *المجلة التربوية*، المجلد الثالث (١١) ٥٦ - ٧٢.
- عبد، أحمد. (١٩٧٩). *فلسفة النظام التعليمي وبنية السياسات التربوية*. ط ٢. القاهرة : مكتبة الإنكلو المصرية.
- العمار، إبراهيم. (١٩٧٥). مشكلات طلبة المرحلة الإعدادية و حاجاتهم الإرشادية. ط ٢. عمان : بدون ناشر.
- الفرا، فاروق. (١٩٨٩). مؤشرات التجديد في التعليم الثانوي العام في دول الخليج العربية ومشكلاته. رسالة الخليج العربي، عدد ٢٨، ١٢٧ - ١٤٩.
- القوصي، عبد العزيز. (١٩٨٥). *أولادنا بين التعليم والتعلم*. القاهرة : النهضة المصرية.
- مخول، مالك. (١٩٨١). قياس اتجاهات التلاميذ نحو الدراسة والعمل في المدارس الثانوية السورية. *المجلة العربية للبحوث التربوية*، العدد الأول، ٧٦ - ١٠١.

(١) المراجع الأجنبية :

- Abu-Hilal, M. & Atkinson, T. (1987). The relationship between achievement and the relevance of subject matter, Unpublished manuscript.
- Al-Zobaie, A. & Al-Ghannam, M. (1968). Iraqi student perceptions of occupations. *Sociology and Social Research*, 52 (3), pp. 231-236.
- Badger, M. (1981). Why aren't girls better at maths? A review of research. *Educational Research*, 24. (1), pp. 11-238
- Buffery, A. and Gray, J. (1972). Sex differences in the development of spatial and linguistic skills. In Ounssted, C. and Taylor, D.C. (Eds.), *Gender differences : Their ontogeny and significance*. Baltimore : Williams and Wilkins.
- Collis, B. and Williams, R. (1987), Cross-cultural Comparison of gender differences in adolescent's attitudes toward computers and selected subjects. *J. of Educational Researchch*, 81 (1), pp. 17-278
- Farman, G.; Natriello G; and Dornbusch, S. (1978). Scoial studies and motivation : High school student's perceptions of the articulation of social studies to work, family and community. *Theory and Research in Social Education*, G. (3), pp. 27-39.
- Fennèma, E.; and Sherman, J. (1978). Sex-related differences in mathematics achievement and related factors : A furthur study. *Journal for Research in Mathematics Education* 9 (3), pp. 189-302.
- Fennema, and Sherman. (1977). Sex related differences in math-ematics achievement spatial visualization and affective factors. *American Educational Research Journal*, 14. (1), pp. 51-71.
- Keith, T.; Reimers, T.; Fehmann, P.; Pottebaum, S.; and Aubey, L., (1986). Parental involvement, homework, and TV time : Direct and indirect effects on high school achievement, *Journal. of Educational Psychology*, 78, (5) pp. 373-380.
- Leder, G. (1982). Mathematics achievement and fear of success, *J. for Research in Mathematics Education*, 13, (2), pp. 124-135.
- Lee, V. and Bryk, A. (1986). Effects of single-sex secondary schools on student achievement, and attitudes. *J. of Educational Psychology*, 78 (5), pp. 381-395.
- Schofield; H. (1982) Sex, grade level, and the relationship between mathematics attitude and achievement in children. *Journal of Educational Researchch*, 75, (5), pp. 280-284.
- Sherman, J. (1976). Girls attitudes towards mathematics : Implications for coun-selling, (ERIC, No. ED 134920).
- Wolfle, L. (1987). Enduring cognitive effects of public and private schools, *Edu-cational Researcher*, 16, (4), pp. 5-11.

بحوث ودراسات



«المشكلات السلوكية لاطفال الرياض  
في الكويت وطرق التعامل معها»  
دراسة ميدانية

أهمية الدراسة:

\* د. محمد عوده

يعتبر من أطفال الرياض في الكويت كل طفل استكمل الرابعة من عمره ولم يتجاوز بعد السنة السادسة، ذكرنا كان أو انثى، وهذه المرحلة من النمو ذات أهمية خاصة، فيها تبذّر البذار الأولى للتنشئة الاجتماعية التي يعيها الطفل وبها تتكامل قدراته الادراكية بكل ما يحيط به من ظروف وحوادث، فيدرك بوضوح أكبر ابعاد المكان، والزمان، والمسافات والأوزان والحجم، وتستيقظ لديه بشكل أكبر غريزة حب الاستطلاع وينطلق لسانه في تساؤلات قد تكون مزعجة، ويستكشف أن عليه أن يجامل الكبار لينال رضاهם.

\* جامعة الكويت - كلية التربية.

ويعرف ان اخفاء بعض الحقائق ينجيه من العقاب، وأن الآخرين سيظلون هم جهة الضبط لديه، فيتوقعون منه ان يضبط عملية الاتساع، وأن يتعلم آداب الطعام، وأصول التعامل الاجتماعي، فلا يخاطب الكبير باسمه انما غالباً ما ينادي به بكلمة «عمي» عليه ان يتعلم اذا ما دخل على جماعة الكبار ان يقول «السلام عليكم». وأن يتذكر دائماً ضرورة ان يرضي عنده الكبار ويحبونه.. وهذا لا يتأنى الا اذا ما نفذ ما يطلبوه منه ويتحقق وبالتالي توقعاتهم منه. في الوقت نفسه يظل طفل هذه المرحلة هو حبيب امه وروح قلبها تحيطه برعايتها وحمايتها، وغالباً ما تتصدى للدفاع عنه في وجه الآباء.

إن طرق التربية في هذه المرحلة تمثل دوراً حاسماً في تعين نوعية الشخصية من حيث ارتباطها بمجتمع معين ودلائلها عليه، كما ان الموقف الذي يتخذه الوالد ضمن العائلة يؤثر تأثيراً حاسماً في نمو شخصية الطفل، ففي هذه المرحلة تتكون ذاتية الطفل بشكل تدريجي (David & Eduvad. 197, p. 303) وعلى فإن دراسة هذه المرحلة من نمو الطفل والتعمق فيها تكتسب أهمية خاصة فكل ما يهمنا أن نوفر للطفل أفضل الظروف للنمو السليم، وأن نحميه من معاناة المشكلات التي قد تعيق هذا النمو.

### أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة الى التالي:

- ١ - الكشف عن حجم المشكلات التي يعانيها أطفال الرياض في الكويت.
- ٢ - تحديد نوعية مشكلات أطفال الرياض.
- ٣ - وضع خطة إرشادية لكل مشكلة من المشاكل التي تكشف عنها الدراسة تكون دليلاً للتعامل، تمكن الأم من السيطرة عليها وتخلص طفلها منها.

الإطار المرجعي لدراسة مشكلات نمو طفل الرياض:

النموذج البنائي العضوي:

سنختار النموذج البنائي العضوي Organismic-Structural Model لدراسة مشكلات نمو طفل الرياض. وهذا النموذج «يعتبر النمو عملية تغير تتميز بالاستمرارية المرحلية غير المتصلة. بمعنى ان هذا التغيير يتم بالتفاعل المستمر بين الانسقة المختلفة داخل الكائن الحي من ناحية، وبينه باعتباره نسقاً خاصاً والانسقة المحيطة به من ناحية أخرى، وأن هذا التفاعل تتغير كيفيته ومردوده من مرحلة إلى أخرى، وتتميز كل مرحلة بظهور أنماط مختلفة من الابنية تتباين

في وظيفتها عن سبقتها مما يؤدي إلى تباين النتائج من هذا التفاعل» (عودة ورفقي، ١٩٨٤، ص ٧٣).

وقد بني هذا الاختيار في ضوء المطلقات التالية:

- ١ - أن السلوك الانساني لا يمكن ان يكون الناتج النهائي لعملية ميكانيكية أو ربط شرطي آلي إنما هو نتاج تفاعل امكانيات الفرد مع امكانيات البيئة.
- ٢ - أن الكائن الحي يملك بيئه نفسية خاصة به يلون من خلالها ما يتلقاه من مثيرات من العالم الخارجي، ويكون تعامله مع تلك المثيرات الملونة لا مع المثيرات كما هي في الواقع.
- ٣ - ان شخصية الطفل هي في النهاية نتاج تنشئة اجتماعية معينة. فاذا كانت هذه التنشئة ايجابية فانها ستتيح للنمو ان يأخذ مجرى، وبالتالي تقي الطفل من التعرض للهزات النفسية. وبالعكس عندما تكون التنشئة سلبية فانها ستعيق النمو وبالتالي يكون الطفل عرضة لمعاناة الاحباط والصراع النفسي والقلق، فتهتز شخصيته وتتعثر.
- ٤ - أن الأسرة هي المصدر الأول والأساسي لنوعية التنشئة الاجتماعية الاسرية باعتبارها تجمعها بشريا، بما توفره للأطفال من علاقات اجتماعية وأدوات مادية كالألعاب والتلفزيون والفيديو والراديو... الخ.

وعليه فاننا نرى مشكلات اطفال الرياض باعتبارها افرازا لضرورب من التنشئة غير السليمة.

### مشكلة طفل الرياض وتصنيفاتها:

يهمنا بادىء ذي بدء أن نحدد مفهومنا لمشكلة الطفل على النحو التالي: «هي صعوبة جسمية او نفسية او اجتماعية تواجه الطفل بشكل متكرر، ولا يمكنه التغلب عليها بنفسه او بارشادات وتوجيهات والديه او مدرسيه، فيسوء توافقه ويعاقب نموه النفسي او الاجتماعي او الجسمى، ويسلك سلوكا غير مناسب لسن، وتضعف ثقته في نفسه، وتقل فاعليته الايجابية في المواقف الاجتماعية، وتضعف قابليته للتعلم والتعليم والاكتساب» (عودة ومرسي، ١٩٨٤ ص ٢٤٧).

انطلاقا من هذا المفهوم لمشكلة الطفولة يمكننا الاشارة الى بعض تصنيفات مشكلات الطفولة. فقد صنفتها جمعية الطب العقلى الامريكية American Psychiatric Association الى اضطرابات: التواليت، التغذية، النوم النطق اللزمات العصبية، التعلم، الجهاز الهضمى. وهناك تصنيف آخر أكثر انسجاما مع

تعريفنا للمشكلة ويشمل: اضطرابات العادات كاللزمات العصبية، التبول اللا إداري، مص الابهار، قضم الأظافر، فقدان الشهية، الشراهة، أكل الأشياء التي لا تؤكل، الأرق، والنوم المقطوع. واضطرابات السلوك مثل: العدوان والتخرير والمرroc والسرقة والكذب والغش والاحتيال والهروب والتدخين والادمان والنشاط الزائد ثم اضطرابات انفعالية مثل: الغيرة، الغضب، الانسحابية، الفوبيا، العناد احلام اليقظة. ثم اضطرابات التعلم مثل: صعوبات تعلم القراءة والكتابة العجز عن التعلم، بطء التعلم، صعوبات النطق. وأخيراً التخلف العقلي (عوده ومرسي، ١٩٨٤، ص ٢٤٨).

وهناك تصنيف ثالث لمشكلات الطفولة اساسه التوقعات التي تنتظر من الطفل أن يتحققها في سن معينة. ويعتبر أنه يعاني مشكلة اذا ما عجز عن تحقيق تلك التوقعات، وفيما يلي أمثلة لتلك التوقعات:

على الصعيد الجسمى يتوقع من طفل الرياض:

- ضبط حركات الجسم والمحافظة على توازنه ومعرفة وظائف اعضائه الخارجية واتقان هذه الوظائف الى حد كبير.
- الاعتماد على النفس في اشباع حاجات الجسم البيولوجية (الطعام، الشراب، النوم، التنفس).
- ضبط عمليات الاصراج، واستخدام الحمام بنفسه.

- اكتساب مهارات المحافظة على الجسم ونظافته واناقته، والقيام بمثل هذه الامور بذوق ذاتية.

- اتقان بعض المهارات الحركية التي تعتمد على العضلات الصغيرة والكبيرة مثل: استخدام المقص في تقطيع الاوراق، القطع بواسطة السكين، غسل الاطباق، ملء كوب ماء.... الخ.

على الصعيد النفسي الاجتماعي يتوقع من طفل الرياض:

- اصرار الطفل على تأكيد ذاته باعتباره شخصاً مستقلأ.
- ظهور بعض الاستخدامات اللغوية المعبرة على رغبته في تأكيد ذاته مثل: الضمير «أنا» و«الياء» الدالة على الملكية، المونولوج الفردي.
- النزعة نحو الاختيار والفضيل.
- الغيرة والرغبة في المنافسة.

- الاصرار على الرأي.
  - تقليد سلوك الكبار.
  - الانتماء الى الاسرة.
  - الحرص على المبادرة.
  - الغطام النفسي عن الوالدين (عوده ورفقي، ١٩٨٤، ص ٢١٩ - ٢٢٥).
- وفي حالة عجز الطفل عن تحقيق مثل هذه التوقعات فانه سيعاني كما ذكرنا مشكلات متنوعة مثل: تكوين مفهوم سالب عن ذاته الجسدية، الريبة والخوف الخجل، الشعور بالذنب، احتقار الذات، اللجوء للحيل الدافعية شعورية كانت او لا شعورية، القلق، الاحساس بالعجز، الانكالية، العزلة.

### **حجم مشكلات الاطفال:**

تراوحت تقديرات الباحثين لنسبة اطفال اصحاب المشكلات ما بين ٥٪ و ٢٠٪ وهذا التباين الواضح في تقديرات حجم المشكلات مرده الى اختلاف أساليب مسح المشكلات والاختلاف في تحديد مفهوم المشكلة (Kauffman, 1981) وفي تقرير قدم الى مؤتمر الصحة النفسية للأطفال سنة ١٩٧٠ م في الولايات المتحدة، ذكر ان من بين ٨٪ - ١٠٪ من الاطفال يعانون مشكلات انفعالية.

### **العوامل المسئولة عن مشكلات الاطفال:**

العوامل المسئولة عن مشكلات الاطفال متعددة: فقد تكون عوامل جسمية تتمثل في قصور اعضاء الجسم او خلل في وظائفها تؤدي الى تغير في شخصية الطفل واضطراب سلوكه. وقد تكون عوامل نفسية، كانخفاض مستوى الذكاء والتقويم النفسي الشاذ كالاستعداد للقلق، والشعور بالنقص، والشعور بالذنب والانكالية والعدوانية... الخ، وقد تكون عوامل اسرية تتمثل في: الافراط في اشباع حاجات الطفل، حرمان الطفل من اشباع حاجاته العضوية الاساسية، اهمال الوالدين في توفير حاجات الطفل العضوية الاساسية، قسوة الوالدين وجفاونهما وتسلطهما، غياب الاب او الام عن الاسرة، كثرة الخلافات والشجار بين الوالدين اثارة المنافسة بين الابناء، طموحات الآباء الزائدة من أطفالهم، انحرافات الآباء وعاداتهم السلوكية السيئة (عوده ومرسي، ١٩٨٤). وقد تكون عوامل مدرسية ممثلة في الخبرات المؤلمة في الروضة كالعقاب والاهمال والنبذ والفشل في توفير الظروف الافضل لأشباع حاجات الطفل، (مرسي، ١٩٧٨).

تعددت الدراسات التي تناولت اطفال مرحلة الرياض، وسنشير فيمايلي الى بعض هذه الدراسات.

\* دراسة لأهم المشكلات السلوكية في رياض الاطفال بدولة الكويت لرشيد عزام (١٩٨٢)، اعتمدت هذه الدراسة على أداء مرببيات الرياض. وكشفت عن وجود المشاكل السلوكية التالية: الاعتداء بالضرب، حب التملك، النشاط الزائد، الخجل والانطواء، العناد، عدم المحافظة على النظام، عدم النظافة، الدلال الزائد، عدم الحضور الى المدرسة، التخريب، صعوبة النطق، الشروق الذهني، عدم الطاعة، خوف، التبول اللا إرادي، الكذب، السرقة، النوم، مص الاصابع، قضم الاظافر. كما تحدثت الدراسة عن الاساليب المتّبعه لمواجهة هذه المشاكل. من هذه الاساليب: اشراك الطفل بالأنشطة، معاملة الطفل حسب طبيعته، الاتصال بالاسرة، الثواب، الاتصال بالشرفه الاجتماعية، العقاب، تنمية روح الصداقة عن طريق اللعب الجماعي، الاتصال بالطبيب.

\* دراسة كمجس التتبعة لـ ٤٥ طفلاً عام ١٩٦١. حيث كشفت هذه الدراسة عن:

١ - ان احلام اليقظة وفقدان التركيز يظهر انهما لا يتغيران كثيراً بتغير السن.

٢ - كان هناك اختفاء في اعراض الاضطرابات الانفعالية بالنسبة لغالبية الاطفال.

\* دراسة طويلة في امريكا عام ١٩٦٨ حول الاطفال الاسوياء بينت ان اكثر المشكلات دواماً هي عدم ثبات المزاج والاعتماد على الآخرين والكآبة وسرعة الاستثارة. في حين ان اكبر المشكلات التي زالت متأخرة هي: النشاط الزائد، التخريب. أما المشكلات التي زالت مع التقدم في السن هي: التبول والتبرز اللا إرادي، المخاوف، مص الابهام.

\* أظهرت دراسة بريطانية عام ١٩٦٣ مدى انتشار الاعراض الانفعالية العامة بين الاطفال كما بينت نتائج احدى الدراسات البريطانية عام ١٩٥٨ ان ٩٠٪ من هؤلاء الاطفال لديهم عدد من المخاوف (١).

\* دراسة تربية طفل ما قبل المدرسة لمذيرة عبدالله ابراهيم المشعان (١٩٧٧)

تركز فيها على دور الرياض في التنشئة الاجتماعية للطفل من خلال القيمة الشاملة لحواس الطفل وقدراته ومهاراته وميوله واتجاهاته، كما تلح على ضرورة مساعدة الطفل على تحقيق النمو الانفعالي السوي وتهيئة الظروف المناسبة للمحافظة على صحته النفسية.

\* دراسة واقع رياض الاطفال في الوطن العربي. اعدها عبدالعزيز الشتاوي.  
وأشار فيها الى ان التعليم قبل المدرسة يحتل مكانا ثانويا او هو من باب الكماليات داخل الانظمة التربوية العربية. ويظهر ذلك في النقص الواضح في عدد الرياض بالكثير من الاقطار العربية، وازدحام الفصول ونقص كفاية مرببيات الروضة وعدم توفر المناهج والمباني والاجهزة والادوات اللازمة لمؤسسة الرياض. أما من حيث الاشراف على الرياض فلا يزال موكولا للقطاع الخاص والاجتهدات الشخصية في كثير من الحالات. ويؤكد صاحب الدراسة على ضرورة الاهتمام بالرياض حتى يتمكن الاطفال دون سن السادسة من عمرهم من الحصول على رصيد تربوي يؤهلهم للالتحاق بالمدرسة الابتدائية.

\* دراسة الروضة والبيئة الاجتماعية، اعدها عدنان عبدالرحيم، وتناول فيها الترابط العضوي الوثيق بين رياض الاطفال والمؤسسات الاجتماعية والثقافية والصحية الموجودة في البيئة، وتؤكد هذه الدراسة على اهمية رياض الاطفال في تخفيف اعباء الام وبخاصة الامهات العاملات بالنسبة لرعاية الاطفال وتنشئتهم، وعلى ايجاد شكل من اشكال التكامل بين الاسرة والروضة لتوفير انساب الشروط ولاداء المهام التربوية والصحية والاجتماعية والثقافية التي تتطلبها التنشئة السليمة لطفل الرياض.

\* دراسة تربية طفل ما قبل المدرسة في التراث الاسلامي، اعدها محمود قنبر.  
ركزت هذه الدراسة على دور الاسرة في التربية الاجتماعية والأخلاقية والمعرفية بالإضافة الى دورها الطبيعي في الرعاية والاعالة. كذلك أكدت الدراسة على دور الشارع كوسط تربوي مفتوح يتعلم الطفل فيه بأسلوب التعلم العرضي وتعليم الاقران الكثير من الخبرات التربوية.

\* دراسة حول تصور عربي تربوي لمؤسسة رياض الاطفال. اعدها د. عبدالعزيز القوصي وأخرون. حللت هذه الدراسة واقع حياة الطفل في الاسرة والتغيرات الجارية في حياة الاسرة العربية. فالحياة في الاسرة تخضع للتغير سريع له أثره المباشر على المناخ الذي ينشأ فيه الطفل. وله أثره في حجم الاسرة وفي

تحديد مجالاتها، وفي العلاقات بينها وفي جذب العلاقات العاطفية الابوية البنوية. وقد أكدت هذه الدراسة على ضرورة ان تتسم تربية الطفل في الروضة بالشمولية والتكامل، وأن تهتم بشكل مباشر بالتكوين الخلقي للطفل، والتنمية العقلية والنمو الجسمي (٢).

### الاطار الاميريفي للدراسة:

#### مشكلة الدراسة:

من المتوقع ان يعاني بعض اطفال الرياض من مشكلات تعوق نموهم وتؤدي الى سوء توافقهم سواه، مع أنفسهم أو مع من يحيط بهم، صغارا كانوا أو كبارا، مما يؤثر سلبا على بناء شخصياتهم، و يجعلهم أكثر استعدادا للمزيد من الانحراف عن معدلات النمو في المراحل التالية:

كذلك من المتوقع ان يكون للنظام التنشئي دور أساسي في ايجاد مثل تلك المشكلات ويزداد الطين بلة عندما يعجز الآباء والأمهات ومرببيات الرياض عن مواجهة تلك المشكلات وهي في مراحلها الأولى تمهدأ لتخلص الأطفال منها.

وعليه فإن دراسة مشكلة البحث تتطلب الاجابة على الاستلة التالية:

- ١ - ما هي انواع المشكلات التي يعانيها بعض اطفال الرياض في الكويت؟
- ٢ - ما سعة انتشار تلك المشكلات؟
- ٣ - هل هناك فروق ذات دلالة بين الذكور والإناث من حيث نوعية المشكلات؟
- ٤ - هل هناك فروق ذات دلالة بين الذكور والإناث من حيث سعة انتشار المشكلات.
- ٥ - ما هي الاجراءات التي تفيض في مجال التعامل مع مشكلات اطفال الرياض التي تكشف عنها هذه الدراسة.

#### اداة الدراسة:

#### ١ - اعدادها:

تم بناء أداة الدراسة انطلاقا من التصنيفات النظرية لمشكلات الاطفال واعتمادا على كل من:

- استبيان تقييم الآباء لسلوك الطفل Parent's Evaluation of child's Behavior
- مقاييس ديفرو لتقدير سلوك الطفل The Devereux child Behavior Rating Scale

Behavior factors هذا المقياس يشمل ٩٧ عبارة تغطي ١٩ عاملًا سلوكيًا .(Walker, 1981, p. 31)

وقد اخترنا لادة هذه الدراسة ١٧ عاملًا من بين العوامل التسعة عشر، هذه العوامل هي:

- |                                  |                                   |
|----------------------------------|-----------------------------------|
| Poor Coordination and body tonus | ١ - ضعف التأزر والتناغم الحركي    |
| Unresponsiveness to stimulation  | ٢ - عدم الاستجابة للمثيرات        |
| Pathological use of senses       | ٣ - الاستخدام المرضي للحواس       |
| Poor self - Care                 | ٤ - ضعف القدرة على العناية بالنفس |
| Messiness and sloppiness         | ٥ - الفوضى وعدم النظافة           |
| Proneness to emotional upset     | ٦ - الانفعالية الزائدة.           |
| Emotional Detachment             | ٧ - الانسحابية.                   |
| Inability to delay               | ٨ - عدم القدرة على التأجيل        |
| Social aggression                | ٩ - العداون.                      |
| Social Isolation                 | ١٠ - العزلة.                      |
| Inadequate need for independence | ١١ - الانكالية                    |
| Anxious - Fearful ideation       | ١٢ - المخاوف                      |
| Impulse ideation                 | ١٣ - التخيلات                     |
| Unethical Behavior               | ١٤ - السلوك اللاأخلاقي            |
| Need for adult Contact           | ١٥ - الحاجة للاتصال بالكبار       |
| Distractibility                  | ١٦ - الذهول                       |
| Incontinence                     | ١٧ - ضبط عملياً الارتجاع          |

ثم وضعنا أربع عبارات لكل عامل من هذه العوامل كمؤشرات دالة عليه فتجمع لدينا ٦٨ عبارة.

### ٢ - صدق الأداة:

عرضت الأداة على لجنة ممكينين مكونة من خمسة من أعضاء هيئة التدريس في قسم علم النفس التربوي بجامعة الكويت، وقد طلب منهم أبداء رأيهم في مدى دلالة العبارة على العامل الذي وضعت له، وما إذا كانت هذه العوامل صالحة لتصنيف مشكلات اطفال الرياض. فأفاد المحكمون وبالتالي:

- ١ - حذف العامل الرابع عشر بحجة أنه من الصعب ان نصف سلوك طفل الرياض بأنه لا اخلاقي. مما يقوم به من بعض السلوكيات ذات علاقة بسرعة

خياله وتمركزه حول ذاته أكثر منها بالناحية الأخلاقية لديه.

٢ - حذف العامل السابع عشر على أساس أن هذه الظاهرة لا تعتبر مشكلة إلا في نهايات مرحلة الرياض، والاستغناء عنه بالعاملين الثاني عشر والثالث عشر.

٣ - حذف العامل الخامس عشر نظراً لتضمنه في أكثر من عامل من العوامل الأخرى.

٤ - تعديل نصوص العبارات التالية:

## العبارة المعدلة

## العبارات الأصلية

- تفاعل طفلي مع لعبه محدود جداً.

- لا يستجيب طفلي الى الاطفال الآخرين.

- لا يظهر تذوقاً للأطعمة المختلفة.

- لا يستطيع ان يميز بين الروائح المختلفة.

- لا يستطيع التمييز بين الأصوات المختلفة.

- يعاني من عدم قدرته على رؤية الاشياء مالم يقربها من ناظريه.

- لا يهتم بنظافة غرفة نومه.

- يصر على أن أوصله الروضة بنفسه.

- يقص حكايات مخيفة من خيالاته.

- يهياً لي أنه في حلم مستمر.

- يتخيّل أن ما حدث للآخرين حدث له.

- غالباً مالا يتفاعل طفلي مع لعبه

- من الصعب ان يستجيب طفلي الى طفل آخر في مثل سنّه.

- يفشل في تذوق الاطعمة المختلفة.

- يفشل في التمييز بين الروائح المختلفة.

- يفشل في التمييز بين الأصوات المختلفة.

- يفشل في رؤية الاشياء مالم يقربها كثيراً من ناظريه.

- مثال الىبقاء القاذورات في غرفة نومه.

- يحرص أن أوصله الى الروضة بنفسه.

- يبتكر الحكايات المخيفة.

- غالباً ما يكون شارد الذهن.

- العابه غالباً ما تكون من النوع الايهامي.

٥ - حذف كلامي «غالباً ما» من بدايات العبارة الدالة على قدرته على العناية بنفسه «وذلك الدالة على العزلة».

## بحوث ودراسات

- ٦ - استبدال العبارات الدالة على الانسحابية بالعبارات التالية:
- يحرض على مص أصابعه.
  - لا يبدي أية غيره من أخوته.
  - لا يبالي اطلاقاً لو استولى أحد الأطفال على لعبته.
  - لا يبدي أية عاطفة نحوه.
- ٧ - حذف كلمة «طفي» من بداية العبارات الدالة على «عدم القدرة على التأجيل».
- ٨ - استبدال العبارات الدالة على «العدوان الاجتماعي» بالعبارات التالية:
- يضرب الأطفال الآخرين.
  - يسلب ما في أيدي الأطفال الآخرين.
  - يسر باغاظته للأطفال الآخرين.
  - يفرح عندما يوقع الأطفال الآخرين في مشاكل.
- ٩ - أجمع المحكمون على أن العبارات بالشكل الذي انتهت إليه دالة على العامل الذي وضعت له. وقد اعتبرنا هذه الموافقة مؤشراً دالاً على صدق العبارات. وبهذا استقرت أداة الدراسة على النحو المبين في الملحق.
- ٣ - ثبات الاداء:

درستنا ثبات الاداء من خلال التطبيق واعادة التطبيق على عينة عشوائية بلغ عدد افرادها ٢٥ طفلاً. حيث جرى التطبيق الأول. وبعد شهر تلاه التطبيق الثاني ثم حسبنا معامل الارتباط بين نتائج التطبيقين فكان يساوي ٠,٨٧. ثم حسبنا القيمة التاثيرية لهذا المعامل وكانت ٠,٦٤٣. ولما كانت القيمة النظرية عند درجة حرية ٢٢ وعند مستوى دلالة ٠,١ تساوي ٢,٨٠٧ وهي اقل من القيمة المحسوبة فان معامل الارتباط المستخرج ذو دلالة احصائية اي انه دال على ثبات الاداء.

### ٤ - طريقة التصحيح:

حدد لكل عبارة ثلاثة اختياريات:

- ١ - غالباً.
- ب - أحياناً.
- ج - نادراً

ثم اعطي للجابة الاولى وزن مقداره (٢)، والثانية (١) وللثالثة (صفر). وحيث ان لكل عامل ٤ عبارات دالة عليه فان مجموع الاوزان للعبارات الاربع هو الوزن الدال على العامل. وبالتالي فان وزن العامل الواحد يتراوح ما بين ٨ وصفر. حيث ان الوزن ٨ يعني ان الطفل يعاني باستمرار المشكلة السلوكية في حين ان الوزن صفر يشير الى انه سليم تماماً من تلك المشكلة، بينما الوزن ٤ يشير الى ان الطفل قد يعاني من تلك المشكلة أحياناً. وعليه فكلما اقترب الوزن من الثمانية فان هذا يعني ان عدد مرات تكرر السلوك المشكّل لدى الطفل يكون اكبر والعكس فكلما اقترب الوزن من الصفر فان عدد مرات التكرار يكون أقل.

### عينة الدراسة:

بلغ حجم عينة الدراسة ٢٤٠ فرداً، ١١٩ اناثاً، ١٢١ ذكوراً، تتراوح اعمارهم ما بين ٤ و٦ سنوات ويمتوسط مقداره ٤,٧٣ سنة. اختيرت هذه العينة بطريقة عشوائية من مختلف المناطق الكويتية.

### المعالجة الاحصائية:

- ١ - فيما يتصل بمشكلات اطفال الرياض:

  - ١ - تحسب درجات كل طفل في كل عامل على حده.
  - ٢ - يحسب عدد الاطفال الذين حصلوا على الدرجات من صفر الى ٨ في العامل الواحد.
  - ٣ - يحسب عدد الاطفال الذين تقع درجاتهم المعيارية ابتداء من الانحراف المعياري الثاني فوق المتوسط بحيث يعتبر هؤلاء الاطفال هم الاطفال المشكّلين في هذا العامل.
  - ٤ - من الخطوة السابقة نستخرج النسبة المئوية للاطفال المشكّلين في العوامل المختلفة.

- ٥ - استخراج العوامل التي تصل نسبة الانتشار فيها الى ما فوق ٢٠٪ من الاطفال لتعتبر هي المشكلات التي يعانيها اطفال الرياض.
- ٦ - حساب كا٢ لدراسة مدى دلالة الفروق بين الجنسين بالمعادلة التالية:

$$\text{التكرار المتوقع} = \frac{\text{المجموع العمودي للتكرارات} \times \text{المجموع الاقصى للتكرارات}}{\text{المجموع العام للتكرارات}}$$

$$Ka^2 = \frac{\text{التكرار الفعلي} - \text{التكرار المتوقع}}{\text{التكرار المتوقع}}$$

$$\text{درجة الحرية} = (\text{عدد البنود} - 1) (\text{عدد الاعمدة} - 1)$$

ب - فيما يتصل بتقنين أداة الدراسة:

يدرس كل عامل من العوامل الثلاثة عشر على حدة على النحو التالي:

- ١ - تحدد الدرجة الدنيا والدرجة العليا للاختبار وهي من صفر الى ثمانية.
- ٢ - يحسب تكرار كل درجة.
- ٣ - يحسب التكرار المجمع الصاعد.
- ٤ - يحسب التكرار المجمع النسبي.

$$\text{التكرار المجمع الصاعد} = \frac{\text{التكرار المجمع النسبي}}{\text{مجموع تكرارات المجمع الصاعد}}$$

- ٥ - استخراج الدرجة الثانية لكل درجة خام من (صفر - ٨) من الجداول الاحصائية.
- ٦ - استخراج الدرجة الثانية لكل درجة خام من (صفر - ٨) من الجداول الاحصائية.
- ٧ - حيث ان الدرجة الثانية هي درجة معدلة للتوزيع اعمدالي متوسطه ٥٠ وانحرافه المعياري ١٠، فان مستوى الدرجات الثانية يكون على النحو التالي:

عاجز جداً	٩٠ - ٩٩	ممتاز جداً	٣٠ - ٩٩	صفر - ٩
عاجز	٨٠ - ٨٩	ممتاز	٧٠ - ٧٩	١٠ - ١٩
ضعيف جداً	٦٠ - ٦٩	جيد جداً	٥٠ - ٦٩	٢٠ - ٢٩
ضعيف	٤٠ - ٥٩	جيد	٣٠ - ٤٩	٣٠ - ٣٩
أقل من المتوسط	٥١ - ٥٩	فرق المتوسط	٤٠ - ٤٩	٥٠
متوسط				

- ٨ - استخراج القيمة الثانية لعامل ارتباط الرتب باستخدام المعادلة:

$$R = \frac{n - 2}{\frac{2}{n - R} - 1}$$

ت : القيمة الثانية.  $R =$  معامل ارتباط الرتب.  $n =$  عدد الافراد.

## «عرض وتحليل نتائج الدراسة»

نعرض فيما يلي ما توصلنا اليه من نتائج وفقا للخطة التالية:  
السلوكيات المشكلة لدى أطفال الرياض:

- ١ - من حيث الحجم.
- ٢ - من حيث النوعية.

أولاً: السلوكيات المشكلة لدى أطفال الرياض:

- ١ - من حيث الحجم :

١ - بالنسبة للعينة الكلية:

استنادا الى المعلومات الواردة في الجدول رقم (١) يتضح لنا التالي:

### جدول رقم (١)

يبين الدرجات الخام وتكراراتها المتجمعة الصاعدة وتكراراتها المتجمعة  
النسبية ودرجاتها التائية (للعوامل جميعها) بالنسبة للعينة الكلية

الدرجة التائية	الدالة المجموع النسبة	التكرار المجموع الصاعد	التكرار المجموع الصاعد	التكرار	الدرجة الخام
٤٢,٥	٠,٢٢٨	٧١٢	٧١٢	٧١٢	صفر
٤٧,٢	٠,٣٨٩	١٢١٣	٥٠١	٥٠١	١
٥١,٥	٠,٥٦٠	١٧٤٦	٥٣٣	٥٣٣	٢
٥٥,٤	٠,٧٠٧	٢٢٠٦	٤٦٠	٤٦٠	٣
٥٩,١	٠,٨١٨	٢٥٥٣	٣٤٧	٣٤٧	٤
٦٢,٠	٠,٨٨٤	٢٧٥٩	٢٠٦	٢٠٦	٥
٦٦,٧	٠,٩٥٣	٢٩٣٧	١٧٨	١٧٨	٦
٧٠,٣	٠,٩٧٩	٣٠٥٥	١١٨	١١٨	٧
٨٧,٢	١,٠٠٠	٣١٢٠	٦٥	٦٥	٨

١ - بلغ مجموع تكرارات الذين تقع درجاتهم المعيارية في الانحرافات المعيارية  
الثاني والثالث والرابع (فوق المتوسط) ٥٦٧ تكرارا، وحيث ان الدرجة التائية  
هي درجة معيارية متوسطها ٥٠ وانحرافها المعياري ١٠ فان هؤلاء الاطفال  
تقع درجاتهم التائية ما بين ٦٠ و ٨٩. وهم من حيث مستوى الاداء السلوكي

يتراوحون ما بين ضعيف وضعيف جداً وعجز. اي انهم هم الذين يعانون مشكلات في اداءاتهم السلوكية وهم يمثلون نسبة ١٧,١٨٪. وقد أشرنا عند حديثنا عن الاطار المرجعي لهذه الدراسة ان الكثرين من الباحثين قد حددوا نسبة انتشار مشكلات الاطفال ما بين ٥ و ٢٠٪. وهذا يعني ان حجم مشكلات اطفال الرياض في الكويت تتفق مع نتائج اولئك الباحثين من جهة وتقرب اكثر الى الحد الاقصى (٢٠٪) الذي ذهباوا اليه في بحوثهم. وهذا يشير الى اتساع نسبي في المشكلات السلوكية لدى اطفال الرياض في الكويت.

٢ - بلغ مجموع تكرارات الذين تقع درجاتهم المعيارية ضمن الانحراف المعياري الاول دون المتوسط ١٢١٣ تكرارا. بنسبة مئوية مقدارها ٣٨,٨٨ وهؤلاء في مستوى ما فوق متوسط في اداءاتهم السلوكية. أما نسبة من هم في حدود المتوسط فنبستهم تصل الى ٤٢,٩٣٪.

#### **ب - بالنسبة للجنس:**

درستنا حجم مشكلات اطفال الرياض في علاقته بالجنس. وحصلنا على النتائج المدرجة في الجدولين (٣) و(٤).

#### **جدول رقم (٢)**

**يبين الدرجات الخام وتكراراتها المتجمعة الصاعدة وتكراراتها المتجمعة النسبية ودرجاتها التائية (للعوامل جميعها) بالنسبة للذكور (١٢١ فردا)**

الدرجة التائية	النسبة النسبية	التكرار المتجمع الصاعد	التكرار المتجمع الصاعد	التكارات	الدرجات الخام
٤٢,٣	٠,٢٢٢	٣٤٩	٣٤٩	٣٤٩	صفر
٤٦,٧	٠,٣٦٩	٥٨٠	٢٢١	٢٢١	١
٥١,١	٠,٥٤٣	٨٥٤	٢٧٤	٢٧٤	٢
٥٤,٨	٠,٦٨٥	١٠٧٧	٢٢٣	٢٢٣	٣
٥٨,٦	٠,٨٠٥	١٢٦٧	١٩٠	١٩٠	٤
٦١,٦	٠,٨٧٦	١٣٧٨	١١١	١١١	٥
٦٥,٦	٠,٩٤٠	١٤٧٨	١٠٠	١٠٠	٦
٧٥,١	٠,٩٩٤	١٥٣٦	٥٨	٥٨	٧
٨٧,٢	١,٠٠٠	١٥٧٣	٣٧	٣٧	٨

جدول رقم (٣)

يبين الدرجات الخام وتكراراتها المجتمعية الصاعدة وتكراراتها المجتمعية النسبية ودرجاتها الثانية (للعوامل جميعها) بالنسبة للإناث (١١٩ فرداً)

الدرجة الخام	التكرارات	الصاعد	التكرار المجتمع	النسبة التسبي	الدرجة الثانية
صفر	٣٦٣	٣٦٣	٠,٢٣٥	٤٢,٨	
١	٢٧٠	٦٣٣	٠,٤٠٩	٤٧,٧	
٢	٢٥٩	٨٩٢	٠,٥٧٦	٥١,٩	
٣	٢٣٧	١١٢٩	٠,٧٣٠	٥٦,١	
٤	١٥٧	١٢٨٦	٠,٨٣١	٥٩,٦	
٥	٩٥	١٣٨١	٠,٨٩٣	٦٢,٤	
٦	٧٨	١٤٥٩	٠,٩٤٣	٦٥,٨	
٧	٦٠	١٥١٩	٠,٩٨٢	٧١,٠	
٨	٢٨	١٥٤٧	١,٠٠٠	٨٧,٢	

يتبيّن من هذين الجدولين التالي:

١ - بلغ مجموع تكرارات الذكور الذين تقع درجاتهم المعيارية ما بين ٦٠ و ٣٠٦ تكراراً بنسبة مئوية مقدارها ١٩,٤٥ .

٢ - بلغ مجموع تكرارات الإناث اللواتي تقع درجاتهم المعيارية ما بين ٦٠ و ٣٠٦ تكراراً بنسبة مئوية مقدارها ١٦,٨٧ .

وهذا يعني أن نسبة انتشار المشكلات السلوكية لدى الذكور أعلى منها لدى الإناث ويمكننا أن نفسر هذا التفاوت بين الذكور والإناث بأكثر من عامل. فقد يعود ذلك إلى هامش الحرية الأوسع الذي تسمح به الأسرة للذكور عادة، مما يجعل الأم تتغاضى عن بعض التصرفات لدى طفلها في حين لا تسمح بمتلها لابنتها. فالولد حبيب أمه عادة. وقد يعود هذا التفاوت إلى اهتمام الأم بطفليها، مما يجعلها تنتبه أكثر إلى مسلكياته الخاطئة، فهي تزيد منه إن ينضج بسرعة فهو رجل البيت مستقبلاً. فتوقعات الأم من الطفل عادة تفوق توقعاتها من طفلتها مما يؤثر سلباً على ملاحظات المشكلات السلوكية لدى الذكور من أبنائهما وبالتالي يرفع من نسبة انتشارها، من وجهة نظر الأمهات طبعاً.

٣ - بلغ مجموع تكرارات الذكور الذين تقع درجاتهم ضمن الانحراف المعياري الأول دون المتوسط ٥٨٠ تكراراً بنسبة مئوية مقدارها ٣٦,٨٧ . وهؤلاء هم فوق المتوسط في أدائهم السلوكية. أما بالنسبة للإناث في نفس المستوى

## بحوث ودراسات

- فقد بلغ مجموع تكراراتهن ٦٣٣ بنسبة مئوية مقدارها ٤٠,٩٢ .
- ٤ - بلغت نسبة من هم في حدود المتوسط بالنسبة لأداءاتهم السلوكية من الذكور ٤٣,٦٧ أما من الاناث فقد بلغت النسبة ٤٢,٢١٪.
- ٥ - لتحديد فيما اذا كانت هناك فروق ذات دلالة احصائية بين الجنسين حسبنا كا(٢) فكان مقداره ١٤,١٤١ . وبالرجوع الى الجداول الاحصائية اتضاع ان هذا المقدار ليس له اي دلالة احصائية بمعنى ان لا فروق ذات دلالة بين الجنسين وبالتالي يمكن التعامل مع الاطفال ذكوراً او اناثاً بنفس الكيفية (انظر الملحق رقم (٥)).

٢ - من حيث النوعية:

١ - بالنسبة للعينة الكلية:

من خلال معطيات الجدول رقم (٤) - يتبيّن لنا ان السلوكيات المشكّلة الاكثر انتشاراً بين اطفال الرياض هي التالي:

### جدول رقم ٤

يبين العوامل الثلاثة عشر ومجموع تكرارات من تقع درجاتهم في الانحرافات المعيارية الثانية والثالث والرابع (+). ونسبتها المئوية والترتيب (١)

الرقم	العبارات	%	التكرار	اسم العامل السلوكى	الترتيب
١	٤ - ١	٤ - ١	٥٤	التآزر والتتاغم الحركي	٦
٢	٨ - ٥	٢٢,٧٥	٥٧	عدم الاستجابة للمتغيرات	٥
٣	١٢ - ٩	١٦,٢٥	٣٩	الاستخدام المرضي للحواس	١٢
٤	١٦ - ١٢	٢٢,٥	٥٤	ضعف القدرة على العناية بنفسه	٦
٥	٢٠ - ١٧	٢٠,٨	٧٤	الفوضى وعدم النظافة	١
٦	٢٤ - ٢١	١٨,٢٢	٤٤	الانفعالية الزائدة	٩
٧	٢٨ - ٢٥	٢٠,٨	٧٤	الانسحابية	١
٨	٣٢ - ٣٩	٢٨,٢٢	٦٨	عدم القدرة على التأجيل	٢
٩	٣٦ - ٣٢	١٧,٩٢	٤٢	العدوان	١٠
١٠	٤٠ - ٣٧	١٧,٥٠	٤٢	العزلة الاجتماعية	١١
١١	٤٤ - ٤١	٢٤,١٧	٥٨	الاتكالية	٤
١٢	٤٨ - ٤٥	٢٠,٠٠	٤٨	المخاوف	٨
١٣	٥٢ - ٤٩	١٧,٠٨	٤١	التخيلات	١٢

١ - مجموع التكرارات مأخوذة من الملحق رقم (٢).

٢ - العبارات كما هي واردة في الملحق رقم (١).

### ١ - الانسحابية: Emotional Detachment

يقصد «بالانسحابية» انفلاق الفرد على نفسه، فلا يفكرا الا في ذاته ولا يتفاعل مع البيئة المحيطة به وكأنه في عداء معها. ويعبر طفل الرياض عن هذه الحالة بسلوكيات مثل: اللامبالاة، عدم الغيرة، عدم الاهتمام بوجود الام، مص الأصابع، الوجوم.... الخ.

وقد بيّنت الدراسة ان هذا النوع من السلوكيات منتشر بين ٨٪ - ٣٠٪ من أطفال الرياض ويمكن تفسيره بالعوامل التالية:

ا - انشغال الام عن اطفالها، سواء اكان هذا الانشغال مرده الى اضطرارها للتغيب عن البيت فترة طويلة في العمل او التغيب عن البيت في الزيارات المتعددة او الانشطة الاجتماعية المختلفة. إن مثل هذا الانشغال يحرم الطفل من اشباع حاجاته الأساسية للعاطف والمحبة والحنو مما يجعله عندما يصل الى سن مرحلة الرياض يعاني فقرا عاطفيا يفرض عليه ان يعيش في عزلة عاطفية.

ب - ترك تربية الطفل للخدمات الاجنبية. فالخادمة هي التي تشرف على طعامه وشرابه ونظافته ونومه واستيقاظه وهي التي ترعاه في لعبه. ولا يعقل بأي حال ان تستطيع خادمة أجنبية تعمل باليوم او بالساعة ان تمنع الطفل حنان وعطف الام، لذا كان من الطبيعي أن يعاني الكثيرون من هذا الجوع العاطفي.

ج - اتجاه الاسرة الكويتية الى نمط الاسرة النوروية حرم الاطفال من رعاية وحماية وعطف الجدة في الاسرة الممتدة. هذا الحرمان لم يجد الطفل بدليلا تعويضيا عنه. لذا يحتمل ان يكون مثل هذا الحرمان قد ساهم في بروز مثل هذه الحالة النفسية التي يعيشها بعض الاطفال.

د - المغالاة في اعتماد التربيات الحديثة الداعية الى ترك الطفل ينمو وحده وتحميه مسئولية هذا النمو، حتى لا يخرج انكاليا مدللا مائعاً. إن المغالاة في هذا الاتجاه قد يحرم الطفل من بعض حقوقه الإنسانية ويساهم في تعميق الهوة العاطفية بينه وبين من حوله.

### ٢ - الفوضى وعدم النظافة: Messiness and Slopiness

ان اتجاه ٨٪ - ٣٠٪ من أطفال الرياض الى عدم الاهتمام بالنظافة والترتيب داخل البيت او خارجه نتاج طبيعي لرکونهم الى ان هناك من الخدم من يتولى عملية النظافة والترتيب. فلا يجدون من ينمی الحاسة الجمالية، ويعزز لديهم الاتجاه نحو العناية بحاجياتهم وترتيبها، العناية بغرفة النوم وترتيب السرير والملابس

## بحوث ودراسات

والكتب... والتشجيع على وضع كل شيء في مكانه والمقارنة بين وضع البيت وهو مرتب ومنظم وبين وضعه وهو في حالة فوضوية.

### **Inability to delay: عدم القدرة على التأجيل:**

يقصد بها اصرار الطفل على تلبية مطالبته فوراً. وقد بيّنت الدراسة ان ٢٨,٣٪ من أطفال الرياض يعيشون هذه الحالة. ويمكن تفسير هذه الظاهرة بـ:

١ - اكتساب الطفل هذه العادة السلوكية من خلال نمط تشتيت معين. فالاسرة تحرص على أن تلبى له كل ما يطلب من العاب أو ملابس أو حلوى. فيكبر وتكبر معه هذه العادة وهذا المعتقد.

ب - عدم الادراك الواضح لفهم الزمن عند بعض الأطفال. فقد يفهم الطفل من كلام أمه «سأحضر لك اللعبة التي طلبتها غداً». أنها لن تشتري له اللعبة بتاتاً.

ج - التجارب التي مر بها في الاسرة والتي خلص منها الى ان الأم أو الاب يكذب عليه عندما يرجلون تحقيق ما يريد. لذا يجد ان من افضل الطرق للحصول على ما يريد هو الاصرار على تحقيقه فوراً.

د - العناد الذي يتسم به بعض الاطفال. فرده على تأجيل الأم لمطلبها مزيد من الاصرار على تحقيقه فوراً.

### **Inadequate need for independence: الاتكالية:**

يقصد بالاتكالية اعتماد الطفل على تلبية رغباته واحتياجاته: من مأكل او ملبس او العاب او تنظيف. وهذه الظاهرة يعانيها ١٧,٢٤٪ من أطفال الرياض. فإذا كان من الطبيعي ان الطفل في هذه السن لا يستطيع الاستغناء عن النساء تماماً، الا انه يصبح مصدر ازعاج للأم اذا ما ظلل يرکن إليها في كل شيء، خاصة الامهات المشفولات عن أبنائهن. فالاتكالية ظاهرة سلوكية مكتسبة كغيرها من السلوكيات السابقة يولد لها نمط تشتيت خاص اساسه الدلال الزائد وعدم فطام الطفل عن أمه واستمرار تعلقه النفسي والاجتماعي بها، رغم انه في هذه السن يغادر البيت الى الروضة ليغيب عن ناظري امه ساعات معدودة. فمن المفترض ان الطفل ي بدئي استعداداً أكثر للاستغناء عن امه ولو لفترة زمنية محدودة.

### **Inresponsiveness to stimulation: عدم الاستجابة للمثيرات:**

ان ٢٣,٧٥٪ من أطفال الرياض يبدون عدم القدرة على الاستجابات السليمة

للمثيرات الحسية. فاستجاباتهم للأصوات بطيئة جداً وتفاعلهم مع الآخرين محدود. وهذه الظاهرة قد يكون المسئول عنها خلل ما في أحدى الحواس الخمس أو انشغال الطفل في ذاته وتقوّقه على نفسه مما يجعله في سرحان مستمر وبالتالي لا يقوى على اعطاء ردود الفعل المناسبة.

### ٦ - ضعف التأزر والتناغم الحركي: Poor Coordinations and body tonus:

حيث يفشل الطفل في التصويب أو الالتفاقي أو الامساك بالأشياء الصغيرة. وهذا مردّه لعدم قدرة الطفل على تشغيل حاستين أو أكثر في فعل سلوكي واحد كأن ينظر ويحرك يده نحو هدف في آن واحد، أو يجري ويلقط كرة تُقذف إليه. وهي عملية مرتبطة بقدراته على احداث تأزر وتنسيق بين مراكز الحواس في الدماغ. إن ٢٢,٥٪ من الأطفال يعانون هذا الضعف، شيء ملفت للنظر حقاً ويحتاج إلى مزيد من اهتمام الوالدين.

### ٧ - ضعف القدرة على العناية بالنفس: Poor Self - Care:

هذه الظاهرة منسجمة إلى حد كبير مع ظاهرة الاتكالية التي تحدثنا عنها سابقاً، وبالتالي تخضع للتفسير نفسه الذي أوردناه هناك. ويعاني من هذه الظاهرة ٢٢,٥٪ من الأطفال.

### ٨ - المخاوف: Anxious-fearful Ideation

نستدل على المخاوف الطفولية من شكوى الطفل اذا ما ترك وحيداً في البيت أو اذا ما طلب إليه ان ينام وحده ليلاً. كما يستدل عليها من الحكايات الخيالية المخيفة التي يرويها ويصطفعها خياله الواسع. او حين يهرب من نومه مذعوراً باكياً او مسرعاً إلى حضن امه ليلقي بنفسه فيه.

ان مخاوف بعض الأطفال في هذه السن امر يمكن قبوله اذا لم يكن مبالغ فيها وإذا لم تصاحبه حيل دفاعية مثل: التبول اللا ارادي، مص الاصابع، قضم الأظافر، القلق، الارق، الحمى، الاسهال او الامساك...الخ. ومرد مخاوفه إما إلى خيالاته الواسعة أو إلى ما يقص عليه من حكايات مخيفة، أو إلى ما يهدد به بما تخوف به الأمهات اطفالهن مثل: حمارة القالية، الطنطون، أبو رجل مسلوحة..الخ او إلى ما يشاهده الطفل من أفلام مرعبة وعنفية.

ذلك هي العوامل السلوكية التي كانت نسبة انتشارها بين الأطفال ما بين ٢٠ و ٨,٣٪ أما العوامل الخمسة الباقية، فقد تراوحت نسبة انتشارها ما بين ١٢ و ١٨,٣٪.

ب - بالنسبة للجنس:

من دراستنا للسلوك المشكّل الأكثر انتشاراً تبعاً لمتغير الجنس، حصلنا على النتائج المدرجة في الجدول رقم (٥). ثم حسبنا كا(٢) لمعرفة ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة بين الجنسين، فحصلنا على النتائج التالية: (انظر الملحق رقم ٦).

**جدول رقم (٥)**

**يبين العوامل السلوكية الثلاثة عشر ومجموع تكرارات(١) من تقع درجاتهم في الانحرافات المعيارية الثانية والثالث والرابع(+/-) لكل من الذكور والإناث والنسبة المئوية لتلك التكرارات وترتيب المعدل**

الإناث (١١٩)		الذكور (١٢١)		العامل السلوكي	الرقم
%	التكرار	%	التكرار		
٢٢,٥٢	٢٨	٢٢,٩٧	٢٩	ضعف التأثر والتناغم الحركي	١
١٥,٩٧	١٩	٢٢,٣١	٢٧	عدم الاستجابة للمثيرات	٢
١٨,٤٩	٢٢	٢٩,٧٥	٣٦	الاستخدام المرضي للحواس	٣
٢١,٨٥	٢٦	٢٢,١٤	٢٨	ضعف القدرة على العناية بالنفس	٤
٢٤,٣٧	٢٩	١٩,٨٣	٢٤	الفوضى وعدم النظافة	٥
٢٤,٣٧	٢٩	٢٢,١٤	٢٨	الانفعالية الزائدة	٦
١٧,٦٥	٢١	٢٢,١٤	٢٥	الانسحابية	٧
٢٩,٤١	٣٥	٢٧,٢٧	٢٢	عدم القدرة على التأجيل	٨
١٥,٩٧	١٩	١٩,٨٣	٢٤	العدوان	٩
١٩,٣٢	٢٢	٢٢,٠٥	٤٠	العزلة الاجتماعية	١٠
٢٢,٦٩	٢٧	٢٧,٢٧	٢٢	الاتكالية	١١
١٩,٣٢	٢٢	٢٢,٩٧	٢٩	المخاوف	١٢
١٩,٣٢	٢٢	١٩,٨٣	٢٤	التخيلات	١٣

١ - وجد ان كا<sup>٢</sup> = ٢١,٧٠٠٧، ودرجة الحرية ١٢. وبالرجوع للجدول الاحصائي تبين لنا ان كا<sup>٢</sup> ليس دالا. وبالتالي ليست هناك فروق ذات دلالة بين الجنسين بالنسبة للعوامل الثلاثة عشر.

٢ - بالرغم من عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين الجنسين الا انه

١ - مجموع التكرارات مأخوذة من الملحق رقم (٣).

- يمكن الاشارة الى العوامل السلوكية الثلاثة الاولى لدى الذكور وهي:
- العزلة الاجتماعية.
  - الاستخدام المرضي للحواس.
  - الانكالية.

بينما لدى الاناث كانت:

- عدم القدرة على التأجيل.
- الانفعالية الزائدة.
- الغوضى وعدم النظافة.

٢ - نسبة انتشار العامل السلوكى الأول «العزلة الاجتماعية» لدى الذكور بلغت ٣٣,٥٪ في حين ان نسبة انتشار العامل السلوكى الاول لدى الاناث «عدم القدرة على التأجيل» بلغت ٢٩,٤٪. وأقل نسبة انتشار لدى الذكور كانت ١٩,٨٪ بينما لدى الاناث كانت ١٥,٩٪.

ان هذه النسب تشير الى ان انتشار المشكلات السلوكية بين الاطفال الذكور أعلى منها بين الاناث. ويمكن تفسير هذه النتيجة باكثر من عامل كما اشرنا الى ذلك سابقاً، مثل:

- ١ - مكانة الطفل الذكر في الاسرة الكويتية والتي هي غالباً ما تكون مفضلاً عن مكانة البنت، مما جعل الاطفال اكثراً اعتماداً ودللاً من أخواتهم الاناث.
- ب - الأعراف والتقاليد السائدة في الأسرة تفرض على البنت ان تكون منذ نعومة اظافرها أقدر على ضبط نفسها وانفعالاتها وبالتالي سلوكياتها فغالباً ما تسمع الفتاة من أمها: لا تفعلي هذا فأنت بنت. وعندما تتحقق بأن أخاهما يفعل ذلك يقال لها أنت بنت بينما هو ولد ويجوز للولد مالاً يجوز للبنت.
- ج - اهتمام بعض الامهات بأطفالهن الذكور، يجعلهن يتطلعن الى الاسراع في تجاوز مرحلة النمو التي يجتازها فهن ينظرن اليه باعتباره رجلاً صغيراً. ولكن اكثراً انتباها لاي خلل سلوكى يؤديه. هذا التركيز قد يكون ساهماً بشكل او بأخر في رفع نسبة انتشار المشكلات السلوكية لدى الذكور.

### **النتائج النهائية للدراسة:**

نورد فيما يلي النتائج النهائية التي كشفت عنها الدراسة مرتبة تبعاً للاستثناء التي حاولت الدراسة الإجابة عليها.

١ - أنواع المشكلات التي يعانيها أكثر من ٢٠٪ من أطفال الرياض في الكويت هي:

- \* الانسحابية (٨٪/٣٠)
- \* الفوضى وعدم النظافة (٨٪/٣٠)
- \* عدم القدرة على التأجيل (٢٨٪/٢٣)
- \* الاتكالية (١٧٪/٢٤)
- \* عدم الاستجابة للمثيرات (٧٥٪/٢٣)
- \* ضعف التآزر والتناغم الحركي (٥٪/٢٢)
- \* ضعف القدرة على العناية بالنفس (٥٪/٢٢)

٢ - بلغت سعة انتشار المشكلات بين أطفال الرياض ١٧٪، ١٨٪. وهذا يشير الى اتساع نسبي في المشكلات السلوكية لدى أطفال الرياض في الكويت مقارنة بغيرهم.

٣ - ليست هناك فروق ذات دلالة بين الجنسين بالنسبة لنوعية المشكلات التي يعانونها.

- ٤ - تفرد الذكور عن الإناث في المشكلات التالية:
- العزلة الاجتماعية.
  - الانسحابية.
  - الاستخدام المرضي للحواس.
  - المخاوف.
  - عدم الاستجابة للمثيرات.

في حين تفرد الإناث بمشكلة الفوضى وعدم النظافة.

٥ - ليست هناك فروق ذات دلالة احصائية بين الجنسين لسعه انتشار المشكلات وبالرجوع الى النسب المئوية لسعه الانتشار نلاحظ ان نسبة الذكور الذين يعانون مشكلات ٤٥٪، ١٩٪ ونسبة الإناث هي ٨٧٪، ١٦٪.

### توصيات اجرائية لمواجهة مشكلات أطفال الرياض

في ضوء ما كشفت عنه هذه الدراسة من نتائج، واستعانة بالتراث التربوي في مجال النمو والتعلم لاطفال ما قبل المدرسة، سنحاول وضع بعض الاجرائيات

التي قد تفيد في مجال التعامل مع الاطفال المشكلين. وسنوجه هذه التوصيات الى الاسرة بشكل عام والامهات بشكل خاص.

### أولاً: الانسحابية:

تحمل الأم دوراً أساسياً في التصدي لهذه المشكلة فعليها:

- ١ - الاهتمام أكثر بالطفل باللعب معه، واحتضانه، وتقبيله، وتوفير حاجاته الأساسية، بهدف ان نشبع حاجاته للحب والعطف والحنان والأمن.
- ٢ - توفير جو اجتماعي له وذلك بعمل علاقات عائلية مع أسر لها أطفال من العمر نفسه، أو زيارة النوادي والحدائق والأماكن التي يتواجد فيها الأطفال وذلك بهدف ايجاد فرصة للتفاعل الاجتماعي والعاطفي مع الآخرين.
- ٣ - العمل على ازالة عادة مص الأصابع إن وجدت باستخدام الاشرطة الاجرامي.
- ٤ - تشجيعه على منافسة الاطفال الآخرين، وتکلیفه ببعض الواجبات العينية البسيطة مثل: ترتيب سريره، تنظيم غرفته، مساعدة الأم في ترتيب البيت....الخ.
- ٥ - حث الأم على ان تكون هي بشوشة متفاولة، يراها طفلها باسمة، تغنى له، تسمعه النكتة... الخ.
- ٦ - تشجيعه على مشاهدة برامج الصور المتحركة بحضور أطفال آخرين في مثل سن، كما يشاهد انفعالتهم على أمل ان يتاثر بها... الخ.

**ثانياً: الفوضى وعدم النظافة وعدم القدرة على الاعتماد على النفس:**  
يمكن للأم الاستفادة من الاجراءات التالية:

- ١ - على الأم ان تلجأ الى العلاج السلوكي الذي يعتمد على العقاب والثواب لازالة العادات السيئة المتصلة بالنظافة والتي يكون الطفل قد اكتسبها. فيثاب كلما ادى سلوكاً جديداً مقبولاً في هذا الموضوع ويعاقب سوء بالتوبیخ او حتى بالضرب احياناً كلما ادى سلوكاً فاشلاً.
- ٢ - تقديم النموذج من خلال الاب والام والأخوة الاعظم كي يتمكن الطفل من تقليده.
- ٣ - المقارنة بينه وبين الآخرين يمكن ان تستخدمن لفت نظره الى ما هو عليه من قذارة.
- ٤ - يمكن الاستعانة بالقصص التربوية والبحث على النظافة، وارتياد الأماكن

النظيفة، بلفت النظر الى اماكن تجميع القمامه في الاماكن العامة، وفهمه ان الطفل النظيف يحب الناس ويحبه الله .. الخ.

٥ - بيان أناقته ومدحه خاصة عند خروجه من الاستحمام ليقف امام المرأة وجعله يقارن بين حالته الان وحالته قبل ذلك.

٦ - تشجيعه للرضا عن جسمه وحثه على الاهتمام بهذا الجسم.

٧ - ابعاده عن الاماكن القدرة.

**ثالثاً: عدم القدرة على التأجيل:**

لواجهة هذه المشكلة لابد من:

تدريب الام على كيفية تخليص طفلها من العادات الذميمة التي اكتسبها فيما مضى وذلك من خلال:

١ - الاثابة والعقاب، التقليل من التدليل، عدم تنفيذ مطالبه التي يمكن تأجيلها، دفعه الى الاعتماد على نفسه.

ب - تخليصه من بعض اعراض القلق، وتوفير الحماية الازمة له، وتعليمه وسائل تعبيرية مقبولة منها: السؤال، محاولة الاقناع، تأجيل اشباع بعض الحاجات، المقارنة بينه وبين غيره من الاطفال..... الخ.

**رابعاً: الاتكالية:**

لواجهة هذه المشكلة لابد من:

١ - ترشد الاسرة وخاصة الوالدين الى ضرورة احداث توازن في المعاملة بحيث لا ينجذب الطفل نحو امه دون أبيه - فعل الام ان تدفع به نحو أبيه ان كان متعلقا بها اكثر والعكس صحيح أيضاً.

٢ - اعطاء الطفل حقه من الرعاية والاهتمام دونما مقابلة بحيث لا يكون التعلق بالام عملية تعويض عما ينقصه من عطف وحنان.

٣ - ان تبدأ الام بتدريبها على مهارات تنم على الاعتماد على النفس مثل: ارتداء ملابسها، ترتيب سريرها، ترتيب غرفتها، مساعدة الام في ترتيب البيت، اشباع حاجاته للشرب والطعام بنفسه بقدر الامكان، احضار حذائه ومحاوله لبسه... الخ.

٤ - دفع الطفل الى مشاركة الاطفال الآخرين في العابهم والاندماج في نشاط جماعة الاطفال.

٥ - تشجيع الطفل على التخلص من الخجل بمكافأته على كل سلوك فيه مبادرة وجراة.

٦ - تخلیص الطفل من بعض المخاوف إن وجدت: كالخوف من الأطفال الآخرين، الخوف من الفشل، الخوف من الظلام، الخوف من الصراصير والفثran.. الخ وذلك باتباع أحدى طرق العلاج السلوكي: التحسين المنظم، الغم، الثواب والعقاب (الاشرات الاجرائي)... الخ بواسطة اختصاصي.

### خامساً: عدم الاستجابة للمثيرات أو رد الفعل البطيء:

يقصد برد الفعل البطيء ان الزمن الفاصل بين تلقى المثير واعطاء الاستجابة طويلاً نسبياً حتى ليخيل للبعض ان الطفل لا يتمتع بحواس قادرة على أداء وظائفها. او ان به خبل في عقله. فتراه اذا ما نادينا عليه لا يرد، وإذا ما اسقطنا ضوءاً على عينيه لا يغلقهما بسرعة، خامل، كسول، منطو، خجول، كأنه في حلم مستمر. وقد تعود مثل هذه الاعراض الى خلل فسيولوجي يتصل بالخلايا العصبية او الغدد الصماء او منسوب المعادن في الجسم وقد يعود الى عوامل بيئية ضاغطة مغلقة، مخيفة للطفل كالم العصبية او العدوانية والأب المسلط، وقد يعود الى الغيرة الشديدة بين الاخوة.

ينصح ذوي الاطفال بالتالي:

١ - اجراء فحص طبي لدى اختصاصي أعصاب واحتياطي غدد، فقد يلزمه بعض النشطات.

٢ - تعریضه لمثيرات نشطة (اصوات، أضواء، العاب) وتشجيعه على الاستجابة لها مع مكافأته كلما نجح في أداء رد الفعل السريع.

٣ - حمايته من المثيرات المخيفة او المؤلمة.

٤ - التأكد من سلامة سمعه وبصره.

### سادساً: ضعف التآزر والتناغم الحركي:

يتفق علماء سيكولوجية النمو ان طفل هذه المرحلة ينبغي ان يكون قادرًا على تنسيق وتنظيم حركاته اي ان يتضح لديه التآزر الحسي الحركي الذي يقصد به قدرة الطفل على أداء حركاته مرتبطة بأداء حسي معين كأن يحرك يده باتجاه كبيرة فيلتقطها. أو يوجه اصبعه إلى شفتي امه يتلمسها، او يمسك بالكرة فيقذفها نحو رفيق له، او تقدف الكرة نحوه من طفل آخر فيكون قادرًا على

الامساك بها، او يقذف الكرة بقدمه وهو يجري ويصوبها نحو الهدف. ففي هذه الامثلة يؤدي الطفل الحركة المطلوبة مستعيناً بحسة الابصار لديه. وبالمثل يمكنه ان يؤدي حركات مرتبطة بحسة السمع او الشم او اللمس او الذوق. كما ينبغي ان يتسبب مهارات حركية جديدة كالجري والقفز والحمل والتسلق وركوب الدراجة والحركات اليدوية الماهرة كالدق والحرفر والرمي... الخ ويكون نشطاً بصورة عامة.

فبالنسبة للأطفال الذين يعانون هذه المشكلة فهم بحاجة إلى:

- ١ - التدريب على ضبط الحركات.
- ٢ - التدريب على التأزر الحسي الحركي.
- ٣ - تدريبيه على ادراك العلاقات المكانية، الاشكال، الالوان الاحجام، الاوزان، المسافات... الخ.
- ٤ - تشجيعه على اللعب مع الاطفال الآخرين.
- ٥ - عدم الاستماع المستمر لشكواه.

هذا بالنسبة للمشكلات التي يعنيها أطفال الرياض ذكوراً وإناثاً. أما بالنسبة للأطفال الذكور فنجد أن ثلثة انتباه الأمهات إلى مشكلتين كشفت عنهما الدراسة هما العزلة الاجتماعية والمخاوف.

فيخصوص مشكلة العزلة الاجتماعية نوصي بالتالي:

١ - يلاحظ جسم الطفل لاستكشاف ما به من عيوب قد تساهم في دفع الطفل إلى الانعزاز عن أقرانه. من الأمثلة على تلك العيوب: النحافة، السمنة ارتداء نظارات طبية أمراض مزمنة، ضعف السمع... الخ مثل هذه العيوب لا بد ان يخلص منها الطفل بالوسائل الطبية المعروفة، أو تشجيعه على قبولها ان لم يكن بالامكان التخلص منها.

٢ - ملاحظة ما اذا كان الطفل خجولاً، خوافاً، متربداً، اتكالياً.. في مثل هذه الحالات توجه الام الى كيفية تخلص ابنها من هذه المشكلات في أبكر وقت ممكن حتى لا تتحول مثل هذه الصفات إلى عادات مستحکمة. ويمكن للمرشد ان يزود الام بكثير من التقنيات السلوكية التي ثبتت صلاحيتها في التعامل مع مثل هذه الحالات مثل: التحسين المنظم، الغمر، الثواب والععقاب... الخ.

اما بالنسبة للمخاوف فيمكن التوصية بما يلي:

- ١ - ضرورة توفير الاحساس بالامن والطمأنينة للطفل، وذلك بمنحه نوعاً من العطف عليه وازالة أسباب الغيرة لديه من أخواته أو اخواته.
  - ٢ - اتباع طرق العلاج السلوكي في تخلصه من مواقف الخوف بواسطة اخصائي في هذا المجال.
  - ٣ - انارة غرفة نومه وابعاده عما يخيف او مشاهدة ما يخيف او سماع ما يخيف.
  - ٤ - العلاج الطبي للتجوال الليلي. فان ثبت لاختصاصي الاعصاب انه سليم يعرض على اختصاصي نفسي.
  - ٥ - التعامل مع حالات التبول اللا إرادي ومص الاصابع باعتبارهما اعراضاً جانبية للمخاوف وليس مشكلات في ذاتها بمعنى ان ازالة عوامل الخوف يزيل تلقائياً مثل تلك الاعراض.
- أخيراً نود ان نشير الى ضرورة الاستعانة بالاختصاصين النفسيين لمساعدة الام في مواجهة مشكلات طفلها، اذا ما فشلت وحدتها في التغلب عليها.

### المراجع

- ١ - البيلاوي، فيولا، تقرير عن ندوة المسؤولين عن رياض الاطفال في الوطن العربي، المجلة التربوية العدد الرابع، مارس ١٩٨٥.
- ٢ - عزام، رشيد، المشكلات السلوكية في رياض الاطفال بدولة الكويت، مركز بحوث المناهج وحدة رياض الاطفال، دولة الكويت، ١٩٨٢.
- ٣ - عودة، محمد ورفقي محمد عيسى، الطفولة والصبا، دار القلم، الكويت . ١٩٨٤
- ٤ - عودة، محمد ومرسي، كمال ابراهيم، الصحة النفسية في ضوء علم النفس والاسلام دار القلم، الكويت، ١٩٨٤.
- ٥ - مرسي، كمال ابراهيم، القلق وعلاقته بسمات الشخصية، النهضة العربية، القاهرة ١٩٧٨.
- ٦ - المشعان، منيرة عبدالله ابراهيم، تربية طفل ما قبل المدرسة، مركز بحوث المناهج، وحدة رياض الاطفال، دولة الكويت، ١٩٨٢.
- ٧ - David P. Ansbal and Edmund V. Sullivan, Theory and Problem of Child Development, New York, 2nd ed., 1970.

- 8 - Kauffman G.M. Characteristics of Children's behavior disorders, 2nd ed., London, Charles E. Merrill Pub. Comp. 1981.
- 9 - Walker C.E. & als, Clinical Procedures for behavior therapy, Prentice - Hall, Inc., Englewood Cliffs, New Jersey. 1981.

### الملحق

#### حددي مشكلة طفلك بنفسك

يمكنك ان تساعدينا في وضع الحلول الانسب لما قد يعانيه طفلك من مشكلات سلوكيه، وذلك بالاجابة الدقيقة المتأنيه على عبارات هذه الاستماره. فكل عباره تمثل سلوكا يمكن ان يؤديه الاطفال الذين هم في عمر طفلك. وقد يؤديه الطفل أحياناً، وقد يعمد الى تكراره، وقد لا يؤديه على الاطلاق. فما عليك الا ان تلاحظي جيدا طفلك وتضعي اشاره (✓) في المربع الخاص بالاجابة الملائمه. تذكري أن اجابتك هامة جدا ففكري فيها جيدا، ولتوسيع كيفية الاجابة نسوق لك المثال التالي:

- طفلي يصر على تلبية ما يريدته فورا.
- أ - غالبا.
- ب - أحيانا.
- ج - نادراً

فإن كان طفلك يصر على تلبية ما يريدته فورا في أكثر المواقف تضعي الاشارة في مربع (أ)، وإن كان في بعض الأحيان تضعي الاشارة في مربع (ب)، وإن كان لا يفعل هذا إلا نادراً تضعي الاشارة في المربع (ج) في ورقة الاجابة.

شكرا على تعاونك معنا.

**حددى مشكلة طفلك بنفسك**

**ورقة الاجابة**

**اسم الطفل:**

**التاريخ:**

**جنسه:**

**عمره:**

لا تكتبي في هذا الجزء		العامل	الدرجة
	١	ج	ب
	٢	ب	ج
	٣	١	-٤
			-٨
			-١٢
	المجموع	ج	ب
	٤	ب	ج
	٥	١	-٣
			-٧
			-١١
	المجموع	ج	ب
	٦	ب	ج
	٧	١	-٢
	٨	-٦	-٦
			-٩
	المجموع	ج	ب
	٩	ب	ج
	١٠	١	-٢
	١١	-٦	-٦
			-٩
	المجموع	ج	ب
	١٢	ب	ج
	١٢	١	-١
			-٥
			-٩

- ١ - لا يستطيع تصويب الكرة نحو الهدف.
- ٢ - يسقط بسبب تشابك قدميه معاً.
- ٣ - لا يستطيع التقاط كرة قذفت اليه.
- ٤ - لا يستطيع الامساك بكويرات صغيرة أمامه.
- ٥ - استجابة طفلية للاصوات بطيئة جداً.
- ٦ - تفاعل طفل مع العابه محدود جداً.
- ٧ - لا تبدو عليه علامات التمتع بما حوله.
- ٨ - لا يستجيب الى الاطفال الآخرين.
- ٩ - لا يظهر تذوق الاطعمة المختلفة.
- ١٠ - لا يستطيع ان يميز بين الروائح المختلفة.
- ١١ - لا يستطيع التمييز بين الاصوات المختلفة.
- ١٢ - يعني من عدم قدرته على رؤية الاشياء مالم يقربها كثيراً من ناظريه.
- ١٣ - يعجز عن تنظيف جسمه.
- ١٤ - لا يهتم بغسل يديه قبل تناول طعامه.
- ١٥ - لا يهتم بنظافة ملابسه
- ١٦ - لا يحرص على تمشيط شعره.
- ١٧ - لا يهتم بنظافة غرفة نومه.
- ١٨ - لا يتورع عن اللعب في الاماكن القذرة.
- ١٩ - لا يبالي ان تكون حاجاته مبعثرة.
- ٢٠ - لا يهتم بترتيب حاجاته.
- ٢١ - يبكي لاتفاق الاسباب.
- ٢٢ - يكسر ما تصل اليه يده اذا لم يحصل على ما يريد.
- ٢٣ - يغضب بسهولة.
- ٢٤ - ينتقل من حالة الهدوء الى الهياج وبالعكس بسرعة.
- ٢٥ - يحرص على مص أصابعه.
- ٢٦ - لا يبدي اية غيرة من أخته.
- ٢٧ - لا يبالي اطلاقاً لو استولى أحد الاطفال على لعبته.
- ٢٨ - لا يبدي اية عاطفة نحوي.
- ٢٩ - لوحج جداً.
- ٣٠ - ينفذ صبره بسرعة.
- ٣١ - يصر على تلبية ما يريد فوراً.

- ٢٢ - يبكي بحرقة اذا لم يحصل على ما يريد.
- ٢٣ - يضرب الاطفال الآخرين.
- ٢٤ - يسلب ما في أيدي الاطفال الآخرين.
- ٢٥ - يسر باغاظته للاطفال الآخرين.
- ٢٦ - يفرح عندما يوقع الاطفال الآخرين في مشاكل.
- ٢٧ - يحرص ان يلعب وحده.
- ٢٨ - كثير الشكوى من هم في مثل سنه.
- ٢٩ - يحرص على أن يبقى في غرفته.
- ٤٠ - يحرص على الابتعاد عن أي مكان يتواجد فيه الاطفال.
- ٤١ - يحرص على أن أطعمه بنفسه.
- ٤٢ - يتكل على في ترتيب غرفته.
- ٤٣ - يحرص على أن اليسه ملابسه.
- ٤٤ - يصر على أن أوصله الروضة بنفسه.
- ٤٥ - يخاف اذا ما ترك وحيداً.
- ٤٦ - يخاف أن ينام وحده.
- ٤٧ - يقص حكايات مخيفة من خيالاته.
- ٤٨ - يهرب من نومه مذعوراً.
- ٤٩ - يتخيّل ان ما حدث للآخرين حدث له.
- ٥٠ - ينجذب بقوة نحو الافلام الخيالية.
- ٥١ - بيتكر الحكايات الخيالية.
- ٥٢ - يهيا لي أنه في حلم مستمر.



## التعليم المستمر ومتطلبات العصر

دكتور  
ابراهيم محمد خليفة\*

### مقدمة:

ان تراثنا الاسلامي الخصيب يحثنا على طلب العلم من المهد الى اللحد. وقد جاء في الاثر: «لا يزال الرجل عالماً مادام يطلب العلم، فاذا ظن أنه قد علم فقد جهل».

وفي صيف عام ١٩٨٣ وما قبله خرجت بعض الجامعات الامريكية الى الناس.. في الاسواق.. كي تقدم لهم بعض المقررات التي تهمهم، أو تهم جانبها من جوانب الحياة العريضة عندهم.

\* استاذ علم الاجتماع المشارك بكلية الاداب جامعة الملك سعود.

وقد أصبح لزاماً على الجامعات الحديثة ان تحرر نفسها من كل ما يعطل دورها الكبير في بناء مجتمع متطور، ومساعدة المؤسسات التي تسعى لتطوير كفاءة اداء العاملين فيها، فلم يعد دور الجامعة مقتراً على تخريج افواج من المواطنين فقط، وإنما تقع على عاتقها عملية ربط الجامعة بالمجتمع عن طريق اتاحة الخدمات للمواطنين والمؤسسات العاملة في كافة المجالات.

وان الدور المتنامي للتعليم المستمر او التعليم مدى الحياة يحتم علينا ان نوليه الكثير من العناية، على أساس أنه المنطلق الجوهري لسياسة التعليم المستقبلية في كل من الدول المتقدمة والنامية، وانه - أيضاً - مطلب أساسى من مطالب الشعوب التي بدأت تخطو خطواتها نحو التحضر.

هذا، بالإضافة الى ان التطورات الجديدة وال حاجات المستحدثة التي تشهدها منطقة الخليج العربي تدعونا الى التفكير في اعداد وتنفيذ بعض برامج التعليم المستمر، وقد بدأت بعض جامعات الخليج بالفعل توسيع هذا الجانب المهم - التعليم المستمر او التعليم مدى الحياة Life Long Education - عنايتها، وان انشاء مركز خدمة المجتمع بجامعة الملك سعود بالرياض خلال العام الجامعي ١٤٠٢ / ١٤٠٣ هـ هو خير شاهد على بداية هذه الصحوة التعليمية، حيث يقوم هذا المركز بتوثيق الاواصر بين الجامعة والمجتمع، والسعى المتصل لاسهام الجامعة في النهوض بالمجتمع، وقد اتسع نطاق خدماته فتحول الى «عمادة».

وقد لحقت جامعة الكويت بركب التعليم المستمر، فأنشأت حديثاً (١٩٨٤ / ١٩٨٥) مركز خدمة المجتمع والتعليم المستمر.

وقد جاء في لائحة مركز خدمة المجتمع بجامعة الملك سعود: «مساعدة المواطن على مواكبة تطور العلوم المختلفة دون ان يحول بينه وبينها عامل السن أو قدم التخرج».

كما جاء في دليل مركز خدمة المجتمع والتعليم المستمر بجامعة الكويت انه «يستقبل المواطنين الذين يتطلعون الى الاستفادة من العلوم في مجال عملهم، او يتطلعون الى ايجاد مجالات عمل جديدة».

ويبدو جلياً انه من غير الممكن في عصرنا المتغير في معارفه، المتحول في حاجات الطاقة العاملة وسوق العمل، ان نقدم خلال مراحل الدراسة - مهما طالت - كل ما يمكن ان يحتاج اليه الدارس من زاد علمي في العاجل والأجل. ويوضح هذا

البحث الحقائق المتصلة ببعض جوانب قضية الحاجة الماسة والملحة للتعليم المستمر في عصرنا الحاضر.

## التعليم المستمر... لماذا؟

ان التعليم المستمر Continuing Education يعتبر من اكبر التحديات التي تواجه التعليم العالي، وعلى الجامعات ان تعد نفسها لكي تجعل من التعليم المستمر حقيقة واقعة، فلم تعد المدرسة بصورتها الحالية المنتهية او المحدودة بعدد معين من السنين تكفي للقيام بمهنتها على خير وجه، كما ان التطور السريع في مجال الكشف والاختراع وتزايد حجم المعلومات، وظهور فروع جديدة للعلم ومجالات جديدة للتخصص والتدريب، وسرعة التغيرات الاجتماعية والاقتصادية التي تحدث في عالم اليوم وترك الكثيرين من الكبار للمدرسة دون اكمالها، يجعل التعليم المستمر مطلباً ووسيلة للعودة الى تيار التعليم مرة أخرى.

وقد كانت ومازالت الجامعات الامريكية تعد نفسها لكي تؤدي لمجتمعاتها خدمات لا تحصى في هذا المجال. وفي عام ١٩٦٣ عقد نحو ٦٠ ألف مؤتمر لمناقشة التعليم المستمر بالولايات المتحدة، وأنشئ ٨٥ مركزاً لتعليم الكبار على مستوى الجامعة، وأن أحد هذه المراكز عقد أكثر من ٩٠٠ حلقة للنشاط والمناقشة حضرها أكثر من ١٢٠ ألف مواطن، ونوقشت خلالها موضوعات مثل: مشكلات الفقر، ومحو الأمية، والصحة العقلية، وانحراف الاحداث، وتوزيع السكان العالمي، وبحوث السرطان... الخ.

كل ذلك لأن التعليم غير الرسمي، والتدريب في غير عمر الدراسة النظامية، ينبغي ان يكون الاصل والجوهر في اعداد الانسان لعالم تتغير المعرفة فيه سريعاً، وتتقادم وتتبدل وتتجدد الاعمال والمهن، مما يجعل المعرفة والخبرة التدريب والمران التي يحصل عليها المرء على مقاعد الدراسة تحتاج دوماً الى اعادة التأهيل بحسب مستلزمات تقدم المعرفة، وحسب مستلزمات الاعمال والمهن. هذا، بالإضافة الى ان استمرارية التحصيل المعرفي ودراهم الاكتساب التقني ضرورة ملحة تفرضها الحياة العصرية التي نحياناً، وملحقة الأمم المتقدمة، كما تتطلبها اساليب المعيشة المتغيرة في أهدافها وأدواتها وظروفها وامكانياتها.

## التعليم المستمر والتنمية الشاملة:

ان الجامعات وهي تقدم برامج التعليم المستمر هي نفسها تتعلم، وهي في

نفس الوقت تعلم، وذلك لأن الانشطة التي تقدم تعطي خبرات متعددة وطرق تدريس متنوعة للقائمين بالتدريس، كما تساعده على انبثاق وتطوير أفكار جديدة لبرامج مستحدثة.

وتتضح أهمية التعليم المستمر من خلال خطورة النتائج المرتبطة عليه فيما يختص بالتنمية الشاملة، حيث أنه يمكن أن يسهم في تطوير القوى المنتجة الوطنية المادية والبشرية وبأسرع وقت.

ولا شك أن التطور الجاري في منطقة الخليج، والذي يبدو واضحاً من خلال الاهتمام بالصناعة، والتدعين، والمشروعات التنموية الضخمة، سوف يغير صورة العمالة الفنية المطلوبة للمجتمع الجديد.

وعلى الجامعات أن تكون سباقة في رصد ورسم تفصيلات صورة المجتمع الجديد على شكل بيانات وارقام في ضوء خطط التنمية المعلنة، بحيث تقول للناس في المجتمع ما هي نواعيـات المهن والوظائف المطلوبة، وما هو مقدار الحاجة العددية في كل منها، فإذا كانت هناك حاجة إلى أعمال تتصل بالحاسـب الآلي، أو الاتصال الجماهيري، أو رعاية الطفولة والكهولة، أو العمل بالفنادق، وما إلى ذلك، فإن في مقدور الجامعات أن تعد الدراسـات والمقررات المطلوبة بما يسـاير متطلبات التـغير الجديد، ويسـبـع احتياجاتـه الفعلـية.

وبإمكان الجامعات أن تقوم بدور كبير في خدمة خطط التنمية من خلال برامج تدريب وإعادة تدريب العناصر الوطنية بشكل مكثـف حتى في المسـاء بحيث لا تتـعطل أعمالـهم النهـارية، وقد فعلـت ذلك جـامـعـاتـ اـمـريـكـيـةـ عـرـيقـةـ فيـ بـوـسـطـنـ، وـبـرـوكـلـيـنـ، وـكـولـومـبيـاـ، وـغـيرـهـاـ.

وفي إمكان الجامـعـاتـ - أـيـضاـ - ان تستـقـتيـ اـفـرـادـ المـجـتمـعـ منـ حـولـهـاـ، فـيمـاـ يمكنـ انـ تـقـدمـ لـهـمـ، لأنـهـمـ أـدـرـىـ بـحـاجـاتـهـمـ، وـحتـىـ يـتـحـقـقـ اـقـبـالـ الـدـرـاسـيـنـ عـلـىـ الـبـرـامـجـ الـتـيـ تـعـدـهـاـ، وـقـدـ فـعـلـتـ ذـلـكـ جـامـعـةـ الـمـلـكـ سـعـودـ، حـيثـ أـجـرـتـ عـنـ طـرـيقـ مـرـكـزـ خـدـمـةـ الـمـجـتمـعـ وـالـتـعـلـيمـ الـمـسـتـمـرـ بـالـجـامـعـةـ مـجمـوـعـةـ مـنـ الـاستـبـيـانـاتـ مـوجـهـةـ إـلـىـ طـلـابـ وـطـالـبـاتـ الـمـرـحـلـةـ الـجـامـعـيـةـ وـالـمـعـاهـدـ الـعـلـيـاـ، وـأـخـرـىـ مـوجـهـةـ إـلـىـ الـعـامـلـيـنـ وـالـعـامـلـاتـ فـيـ الـهـيـئـاتـ وـالـمـصـالـحـ وـالـوزـارـاتـ الـمـخـلـفـةـ، بـقـصـدـ التـعـرـفـ عـنـ كـتـبـ عـلـىـ اـحـتـيـاجـاتـ الـمـجـتمـعـ، وـمـنـ ثـمـةـ مـحاـوـلـةـ تـقـدـيمـ بـرـامـجـ تـبـيـنـ هـذـهـ الـاحـتـيـاجـاتـ، اـسـتـنـادـاـ إـلـىـ اـنـ دـورـ الـجـامـعـاتـ وـالـمـعـاهـدـ لـمـ يـعـدـ قـاصـراـ عـلـىـ تـخـرـيـجـ اـفـواـجـ مـنـ الـمـعـلـمـيـنـ وـالـمـهـنـيـنـ، بلـ يـقـعـ عـلـىـ كـاـهـلـهـاـ الـتـطـوـيرـ الـبـانـيـ لـلـمـجـتمـعـ عـنـ طـرـيقـ الدـاوـمـةـ عـلـىـ تـحـديـثـ مـعـلـومـاتـ هـؤـلـاءـ الـخـرـيجـيـنـ، دونـ أـنـ تـحـولـ بـيـنـهـمـ

وبين ذلك عوائق السن أو المُؤهل أو الشروط التقليدية الأخرى، وبحيث تلتزم الجامعات بهم من وقت لآخر عن طريق برامجهن تربطهم بما يجري حولهم من مستحدثات العصر، ومن ثبات في شتى مجالات العلوم والفنون.

ان دورة العلم والتعلم لا تنتهي، بل تعزز وتتسع بلا حدود، فالناس يقترون، والجامعة تستجيب، والمسؤولون عن البرامج يبحثن ويقررون، والناس يهتمون ويحضرون، وتعزز المعرفة، ويتقدم الجميع في مسيرة رائعة للعلم والتدريب.

وفي استطاعة كليات الهندسة، والعلوم، وإدارة الاعمال، والاقتصاد، أن تمد حبال الاتصال المتينة بينها وبين الشركات والمصانع والمؤسسات، كذلك، فإنه في مقدور كليات الآداب والتربية بأقسامها المختلفة أن تسهم في عمليات التوعية والإعداد والتدريب للشباب الذاهبين عبر البحار والمبتعثين والوافدين والعائدين حسب مخطط سليم يكون مردوده في صالح عملية التنمية.

## ولماذا الجامعات بالذات؟

لا يخفى ان الجامعات لديها فرص سانحة اكثرا من غيرها سواء من ناحية المباني او من ناحية القوى البشرية والقدرات الانسانية والكافاءات العلمية. ان مباني الجامعة وتجيئاتها ومعاملها وقاعاتها ومكتباتها يمكن ان يستفيد منها الدارسون في الصباح وفي المساء، وأساتذة الجامعة في كلياتها وأقسامها المختلفة يمكنهم ان يصمموا بعض البرامج المسائية المبسطة التي تخدم حاجات قطاعات المجتمع المختلفة، وتيسير وصول المعرفة الى محتاجيها، والتعامل مع المشكلات التي يواجهها التدريب المهني كضعف التسرب أثناء مدة البرنامج التدريبي، وعدم اقبال المتدربين على الدروس العملية بشكل جيد وبصورة جادة.

ولا يخفى ان المنطقة العربية الخليجية تتعرض لغزو ثقافي يأتيها من بعض وسائل الاعلام التي تعمل دون تحطيم علمي واضح، كما ان السماح لآلاف الشباب بالسفر الى اوروبا وامريكا وجنوب شرق آسيا لعدة شهور كل عام، يحمل معه رياحا للتغير لا تخطتها العين ولا الحس السليم. كل هذا في نطاق مرحلة الانتقال وما تحتويه من متغيرات وتغيرات في الماديات، وما يقابلها او ما يواكبها من تغيرات في المعاير والعادات والاتجاهات حيث ان دخول وسائل التقنية العصرية بالكم والسرعة التي تحدث الان، يحتاج الى ترشيد وتوعية من أجل الاستخدام، كما حدث بالنسبة لترشيد استهلاك الماء والكهرباء، وكما يجري حاليا من ترشيد في مجال الاسراف في الماء، وغير ذلك من مجالات

الحياة. ومن أقدر من الجامعات على القيام بهذا الدور الانساني الكبير المتشعب والمتكامل في نفس الوقت.

وهناك ثمة اعتقاد بأن نظام التعليم التقليدي قد تمخض عن بعض المشكلات، وأنه لم يعد قادرا على مواجهة مشكلات الحياة المعاصرة للإنسان الحديث، ولذلك برزت الحاجة إلى احداث تغيرات جذرية في بناء الهيكل التعليمي ومناهجه وأساليبه، داخل الإطار العام الذي يؤكد على أن جميع المؤسسات التعليمية التربوية - من منظور التعليم المستمر - متراقبة ومتصلة، فالبيت جزء من شبكة نظام التعليم الواسع، وكذلك المجتمع المحلي الذي يعتبر مصدرا رئيسيا للخبرات خلال حياة الفرد، وأيضا مكان العمل الذي يعتبر مؤسسة تعليمية أخرى، وأخيراً، فإن المدارس والمعاهد والكليات وعلى رأسها الجامعات مسؤولة عن التعليم الرسمي، وامتداداته المتمثلة في التعليم المستمر، ولما كان مكان الجامعات على رأس كل هذه المؤسسات، لذلك فهي لا تملك أن تعيش، بمفرز عن الناس، وليس لها الخيار في أن تكون دائما على أهبة الاستعداد لخدمة المجتمع ككل، والاندماج والتفاعل مع المجتمع المحلي الذي توجد فيه، وإن تستخدم المجتمع كمصدر اضافي للتدريس والبحث (Embling: 1974) وتعتبر الجامعات في اليابان مسؤولة - إلى جانب مسؤوليتها عن البحث الأكاديمي - تجاه بعض القضايا الاجتماعية، مثل تطوير المكتبات والعلوم البحرية وتقنيات صيد الأسماك، وفي الصين الشعبية خرجت الجامعات من قواعدها وابراجها العاجية لتقوية الصلة بينها وبين المجتمع والبيئة، ولتحقيق التفاعل ذي الاتجاهين بين الجامعة والمجتمع. أما الجامعات في الدول العربية فأن أهدافها ترتكز على ثلاثة مرتکزات رئيسة:

البحث للتنمية، والتدريس الملائم Relevant Teaching وخدمة المجتمع Commu-nity Service

### سبل التعليم المستمر:

إن سبل التعليم التي ترتكز على مساعدة الفرد المتعلم مساعدة إيجابية متحركة وفعالة في كافة أوجه الأنشطة التعليمية وعلى كل المستويات، والتي تتبنى فكرة «التعليم الذاتي» أو «التعلم الموجه ذاتياً» من شأنها أن توجد مناخاً منشطاً ومرغباً في الاقبال على التعليم والرغبة في الاستمرار فيه، وهذه سبيل «من يتعلم كيف يتعلم» Learn how to learn ، وهي تختلف عن سبل التعليم التسلطية التي تولد مناخاً مشيناً بالنفور والرغبة في الابتعاد، وليس مهمـة

التعليم الجامعي التركيز على الجانب المعرفي على حساب الجوانب الأخرى لعملية التعلم، وليس الجامعات مراكز لتلقين المعلومات لا تبالي بتنمية مشاعر الأفراد، وطرق التعبير عن ذواتهم، وانماء مهاراتهم، وكفاءاتهم، وإنما مهمة الجامعات تستند أساساً إلى أن «المعرفة سبيل، وليس حصيلة»، بمعنى أن يتعلم الفرد سبيلاً الحصول على المعرفة عندما يحتاجها، وأن تنطلق قدراته الابداعية لكي تعينه على مواجهة عوامل التغير السريع بالاستجابة المناسبة.

ومن أجل الأسهام في نمو التعليم المستمر، فإن الجامعات العربية والخليجية مدعوة لتوسيع القاعدة الطلابية التي تختار منها مرشحها، وأن تعمل على ربط برامجها الدراسية والبحثية بالمشكلات الاجتماعية لمجتمعاتها، وأن تقيم سياساتها التعليمية على أساس أن التعليم شيء يمكن أن يستفيد منه الدارسون ويريدون العودة إليه، وليس شيئاً يسعون للخروج منه باسرع ما يمكن، وذلك من خلال إسهام الجامعات بصورة ايجابية وفعالة في دراسة مشكلات التعليم المستمر وتطوير برامجها، قبل أن تتحول إلى «طواحين» للتعليم الجماهيري وقبل أن تعاني من مشكلات تناقص أعداد الطلاب واحجام الدارسين وتخليلهم، ولكن لا تتحول إلى ابراج عاجية يعلوها الصدا.

فإذا شرعت الجامعات العربية والخليجية في القيام بدورها ومسئوليتها عن إيجاد وتطوير سبل التعليم المستمر، فإن عليها أن تحرص على أن يتم تصميم وتنفيذ برامجها في هذا الصدد بحيث تكون متمرزة حول المتعلم *Learn-centered* وحول الموضوع *Subject-centered*، وحول الدور *Role-centered* الذي يتوقع الدارس أن يؤديه في محيط العمل وفي شتى مناحي الحياة الاجتماعية، وكذلك أن تكون متمرزة حول المجتمع المحلي *Community-centered* بحيث تساهم في إعداد الدارسين وتزويدهم بالمهارات اللازمة لمواجهة احتياجات مجتمعاتهم.

ان الأفراد الذين يعيشون خبرات تعليمية سلبية او فاشلة في البداية، هم الذين لا يقبلون على برامج التعليم المستمر اللاحقة، والجامعات العربية والخليجية مدعوة الى بذل المزيد من الجهد في إعداد المعلمين لكي يقوموا بدورهم في تنمية الاتجاهات المناسبة والمهارات التعليمية المطلوبة عند طلابهم، لكي يصبحوا أفراداً متعلمين بشكل مستمر، مهما تقدمت بهم العمر.

ان الامر كله لا يعود ان يكون محاولة جادة ومكثفة لصهر التعليم الرسمي والتعليم غير الرسمي في بوتقة واحدة نسميها «عمادة خدمة المجتمع».. وحصلت لها ان يتبلور الشكل التعليمي الذي يخدم العصر الراهن - وكل العصور - ويواكب تطلعات المستقبل، والذي نطلق عليه مسمى «التعليم المستمر».

## المصادر العربية:

بركات، محمد خليفة، ١٩٨١، «مفاهيم التعليم المستمر وأساليبه»، بحث في الندوة العلمية العربية للتعليم المستمر والتنمية. جامعة الكويت.

الحمد، رشيد، وصباريني، محمد سعيد، ١٩٨٤، البيئة مشكلاتها، الكويت.  
عالم المعرفة.

سلیمان، عبدالعزيز، وأخرون، ١٩٧٥، دور الجامعة في عالم متغير. مترجم عن «ستيفن كيرتكز». القاهرة. دار نهضة مصر.

صابر، محيي الدين، ١٩٦٢، التغير الحضاري وتنمية المجتمع. سرس الليان.

عبدالجواه، نور الدين محمد، ١٩٨٣، الجامعة والتعليم المستمر: دراسة مقارنة لادارة وتنظيم برامج التعليم المستمر في الجامعات في مصر وبعض البلدان الأجنبية. الرياض. دار العلوم للطباعة والنشر.

عوض، لويس، ١٩٨٠، الجامعة والمجتمع الجديد، القاهرة. الدار القومية للطباعة والنشر.

مرسي، محمد عبدالعليم، ١٩٨٥، التعليم العالي ومسئولياته في تنمية دول الخليج العربي. الرياض. مكتب التربية العربي لدول الخليج.

اتحاد الجامعات العربية، ١٩٨١، التعليم الجامعي في الوطن العربي: واقع ورؤيه - دراسة حول توصيات الندوات التي عقدت ما بين ١٩٧١ و١٩٧٨ القاهرة. الأمانة العامة لاتحاد الجامعات العربية.

## المصادر الأجنبية:

Cropley, A. J. & Dave, R.H. 1977, Lifelong Education and the Training of Teachers. Hamburg. Unesco Institute of Education.

Dave, R.H. 1976, Foundations of Lifelong Education. Oxford. Pergman Press.

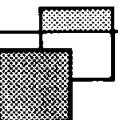
UNESCO, 1978 Lifelong Education and University Resources. Paris.

Ducret, B, 1978, Some observations in the light of the Experience of the University of Geneva in Lifelong Education and University Resources. Paris. Unesco.

Lynch, J. 1977, Lifelong Education and the Preparation of Education Personnel, Hamburg. West Germany. Unesco Institute of Education.



**عروض كتب**



**«دراسة واقع التعليم العالي المتوسط»  
(الفني والمهني)  
بالدول الاعضاء بمكتب التربية العربي  
لدول الخليج**

عرض  
سالم محمد حسن

أصدر مكتب التربية العربي لدول الخليج خلال عام ١٤٠٨ هـ / ١٩٨٨ م عدداً من الكتب والدراسات من بينها الكتاب الذي بين أيدينا والذي أعدته الامانة العامة للاتحاد العربي للتعليم التقني بتكليف من المكتب.

و قبل ان نقوم بعرض محتويات الكتاب يجب الاشارة الى نقطة هامة وهي ان الكتاب قد صدر قبل انشاء كليات التقنية العليا في الدولة حيث تبدأ الدراسة في شهر (سبتمبر ١٩٨٨م) ولذلك فالكتاب لم يتطرق الى التعليم العالي المتوسط في دولة الامارات نظراً لعدم وجود هذه الكليات اثناء الاعداد لهذه الدراسة الهامة التي استغرقت وقتاً كبيراً وأمر المجلس التنفيذي لمكتب التربية العربي لدول الخليج في دورته العادية الحادية والعشرين التي عقدت في مدينة أبوظبي في شهر فبراير/شباط ١٩٨٧م بطبعتها باعتبارها وثيقة مرجعية يتم توزيعها على الدول الاعضاء للاستفادة منها.

والكتاب يقع في ٢٦٦ صفحة من الحجم المتوسط ويشتمل بالإضافة الى التقديم الذي كتبه الدكتور علي بن محمد التويجري المدير العام للمكتب على تعريف بالمفاهيم والمصطلحات والمقيدة ونبذة تاريخية عن التعليم العالي المتوسط في دول الخليج العربي واهداف التعليم العالي المتوسط (التقني) فيها والجهات المشرفة عليه وهياكلها التنظيمية بالإضافة الى موقع التعليم العالي المتوسط في السلم التعليمي في دول الخليج ومعاهد هذا النوع من التعليم وتوزيعها والطلبة والاطر التدريسية والتدريبية والادارية في معاهد التعليم العالي المتوسط (التقني) في دول الخليج وكذلك البنية والتجهيزات التعليمية والادارية فيها ومناهجها الدراسية ونظامها الدراسي وتمويل هذه المعاهد والعلاقة بين التعليم العالي المتوسط (التقني) والتعليم الجامعي وكيفية التنسيق بينهما.

كما يشتمل ايضاً على التعليم العالي المتوسط (التقني) والمجتمع في دول الخليج العربي والتنسيق والتكامل بين مؤسسات ومعاهد هذا النوع من التعليم بالإضافة إلى سرد تفصيلي بالصعوبات والمعوقات والاستنتاجات والمقترنات الكفيلة بتطوير التعليم العالي المتوسط (التقني) في دول الخليج وفهرس الاشكال التي تتناول الهياكل التنظيمية لمؤسسات ومعاهد التعليم الفني في كل من المملكة العربية السعودية والجمهورية العراقية ودولة الكويت والسلم التعليمي الشائع في دول الخليج العربي الاعضاء في المكتب وذلك بالإضافة ايضاً الى فهرست الجداول التي تتضمن التوزيع الجغرافي لمعاهد التعليم العالي المتوسط (التقني ومعاهد المعلمين) وعدد الطلبة مقارنة بالسكان وبالملحقين بالتعليم الجامعي للعام الدراسي ٨٥/٨٤م وتوزيع هذه المعاهد حسب الاختصاص وتوزيع الطلبة المسجلين في هذا النوع من التعليم في دول الخليج العربي للسنوات من ١٩٨٠م/٨١ الى ١٩٨٦م/٨٥م وكذلك توزيع الطلبة

المخريجين في التعليم العالي المتوسط (التقني) خلال نفس الفترة وتوزيع نسب المدرسين الوطنين إلى إجمالي عدد المدرسين في التعليم العالي المتوسط (التقني) والميزانيات الخاصة بالتعليم الفني في بعض دول المكتب.

ونظراً لكتافة المواد التي تضمنها دفنا الكتاب فإنه من الممكن إيجاز بعضها هنا لاطفاء صورة مبسطة وسريعة للقارئ.

### **المفاهيم والمصطلحات**

يشرح الكتاب المعاني المختلفة لكل من التعليم العالي المتوسط والتعليم التقني ومعاهد المعلمين والمعلمات والمعاهد التقنية والتعليم المهني وذلك نظراً لكثرة وتبسيط التعاريف والمصطلحات المعتمدة دولياً وعربياً.

### **نبذة تاريخية:**

في نبذة تاريخية سريعة تناول الكتاب مراحل دخول وتطور التعليم العالي المتوسط (التقني) في كل دول الخليج العربي باستثناء دولة الإمارات العربية المتحدة التي لم يكن هذا النوع من التعليم موجوداً فيها وقت إعداد الدراسة كما أسلفنا.

### **اهداف التعليم العالي والمتوسط (التقني):**

وقد أجملها الكتاب في نوعين هما الأهداف العامة والأهداف الخاصة التي تدور حول عدد من المحاور التي تسعى لنقل وتطهير التكنولوجيا لخدمة احتياجات الخطط والمشاريع المستقبلية وتحقيق الاستجابات الوظيفية لاحتياجات المجتمع الخليجي بحسب دولة كل على انفراد.

### **معاهد التعليم العالي المتوسط وتوزيعها الجغرافي:**

هناك ٩٩ معهداً في عموم دول الخليج حسب احصائيات العام ٨٤/٨٥ منها ٦٠ معهداً ومركزاً وكلية تقنية تشكل ما نسبته ٦٠,٦٪ من مجموع معاهد التعليم العالي المتوسط أما العددباقي فهو المعاهد والكليات المتوسطة الخاصة بالمعلمين والمعلمات.

وتبلغ نسبة طلبة التعليم العالي المتوسط (التقني) ١٨,٣٪ من مجموع طلبة التعليم العالي (المتوسط والجامعي) وتعادل ٢٤,٢٥٪ من مجموع طلبة التعليم العالي الجامعي.

وتشكل المعاهد ذات الاختصاصات الصحية ٣٠٪ من مجموع معاهد التعليم

العالي المتوسط (التقني) بينما توجد معاهد ذات اختصاصات صناعية متعددة بنسبة ٤١,٦٪ وتتوزع المعاهد الباقيه في الاختصاصات المختلفة الأخرى.

**المناهج الدراسية والنظام الدراسي.**

وهي مشابهة لمناهج الكليات ذات التخصصات المتناظرة في الجامعات المختلفة. وقد اعتمدت دول الخليج العربي الاسس والمواصفات الموضوعية لهذه المناهج واستعلن بعضها بالخبرات العربية والاجنبية الى جانب الخبرة الوطنية.

### تمويل التعليم العالي المتوسط (التقني)

ويعتمد في دول الخليج عموماً على الميزانية العامة للدول التي ترتبط بها مباشرة ميزانية الوزارات والهيئات والمؤسسات التي تتولى مسؤولية الاشراف والمتابعة والتمويل لمعاهد ومراكز هذا النوع من التعليم. واي تغيير في ميزانية هذا التعليم مرتبط بتغير الميزانية العامة للدولة، ما عدا المعاهد التي ترتبط بشركات او مؤسسات اهلية او غير حكومية او المعاهد الاقليمية التي تعتمد في تمويلها على عدة دول او منظمات.

ويتضمن الكتاب عدداً من الجداول التي توضح تطور الميزانيات الخاصة بوزارات التربية والتعليم او بمؤسسات التعليم العالي المتوسط في الدول الاعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج.

### العلاقة بين التعليم العالي المتوسط (التقني) والتعليم الجامعي وكيفية التنسيق بينهما

بعد ان يوضح الكتاب نوعية العلاقة بين هذين النوعين من التعليم - اتفاقاً او اختلافاً - ويشير الى الحالة السائدة من عدم التنسيق في سياسة القبول بين التعليم العالي الجامعي والمتوسط الامر الذي قد يؤدي الى عدم التوازن في هيكل القوى العاملة بشكل اعمق، فانه يقدم - او يقترح - عدة طرق للتنسيق على مستوى سياسة القبول وعلى مستوى اجهزة التعليم التقني من جهة والجامعات من جهة اخرى لضمان انسيابية التعليم العالي المتوسط (التقني) الى التعليم الجامعي بالإضافة الى التنسيق بين الهياكل التنظيمية من خلال التمثيل المتبادل في المجالس او الهيئات الرئيسية بين الجامعات والمؤسسات المسئولة عن التعليم العالي المتوسط (التقني) في كل دولة من الدول الاعضاء بالمكتب وكذلك اشراك المختصين من ذوي الخبرة والمعرفة من الكليات والاقسام العلمية ذات العلاقة في مجالس المعاهد واقسامها العلمية للاستفادة من خبراتهم

وتجاربهم وتشكيل فرق البحث العلمي من الاطر التدريسية ومن خلال طلاب الدراسات العليا وغير ذلك من طرق التنسيق.

### الصعوبات والمعوقات:

هناك معوقات تواجه التعليم العالي المتوسط (التقني) وتحدد من تطوره في معظم دول المكتب ومن اهم هذه المعوقات والصعوبات عدم وجود الرغبة الكافية لدى الطلبة في الالتحاق بهذا النوع من التعليم رغم الامتيازات التي تقدم للخريجين منها والنظرة الاجتماعية الخاصة للعمل اليدوي والحرفي وغياب الحافز التشجيعية للمدرسين والاداريين والحاواز المادية والمعنوية للخريجين بالإضافة الى قصور المناهج وعدم تلبية مخرجات التعليم التقني لخطط التنمية في ضوء الاقبال المحدود على معاهده ومراكمه التدريبية. وغير ذلك من الصعوبات الأخرى.

ومن الاستنتاجات التي توصل اليها الكتاب وجود اختلاف في مفهوم التعليم العالي المتوسط (التقني) بين دول المكتب والخلط بينه وبين التعليم المهني والتدريب الفني وغياب التشريعات الكافية والحاواز الكافية بترغيب الطلاب في الاقبال على هذا النوع من التعليم.

### المقترحات الخاصة بتطوير التعليم العالي المتوسط (التقني) في دول المكتب:

يختتم الكتاب باثنين وعشرين مقترحاً لتطوير هذا النوع من التعليم اهمها: العمل على توجيه ما لا يقل عن ٥٠٪ من الطلبة في المرحلة الثانوية الى التعليم المهني والتوسيع فيه في المرحلة الثانوية وذلك لاستكمال متطلبات هرم القوى العاملة وتحقيق التوازن فيه. وكذلك توجيه ما لا يقل عن ٥٠٪ من الملتحقين بالتعليم العالي الى التعليم التقني وتوفير كافة المستلزمات لتحقيق الخطط الخاصة بهذا التوجه.

كما يقترح الكتاب زيادة عدد المعاهد التقنية والكليات التقنية المتوسطة وتوسيع انتشارها في الدول الاعضاء وربط التعليم التقني بالتعليم المهني من جهة وبالتعليم الجامعي من جهة اخرى واستحداث مؤسسات او هيئات مستقلة او شبه مستقلة لتتولى الارشاد على التعليم التقني وإدارته في الدول التي لم تستحدث فيها بعد.

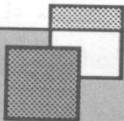
ويقترح كذلك فتح المزيد من الاقسام المتخصصة او الكليات المعنية بإعداد

المدرسين والمدربين التقنيين في الدول الاعضاء لمواجهة التوسيع المطلوب في التعليم المهني والتعليم التقني واستحداث المراكز المتخصصة في تطوير الاطر التدريسية والتدريبية قبل وانشاء العمل في كل دولة مع التأكيد على ان يكون الجانب العملي والتطبيقي هو الغالب في مناهج وبرامج التعليم التقني واعتماد مبدأ التدريب الميداني اثناء الدراسة او خلال الاجازة الصيفية.

وتهدف هذه الاقتراحات جميعها الى التنسيق والتعاون بين الدول الاعضاء وتشجيع الطلاب وتحسين وضع الخريجين منهم والعمل على تغيير نظرة المجتمع اليهم كما تهدف الى تطوير اساليب التعليم العالي المتوسط (التقني) والمهني من خلال الجمع بين التعليم والعمل لكي تؤدي هذه المعاهد دورها كمؤسسات اجتماعية وثقافية اضافة الى كونها مراكز تقنية متخصصة.

والكتاب - كما رأينا - استطاع ان يلم بواقع التعليم العالي المتوسط الفني والمهني) في الدول الاعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج يعتبر بحق وثيقة مرجعية لابد وان تفيد الباحث والدارس كما ان المخطط التربوي ومخطط التعليم العالي بصفة عامة والمخططين على المستوى الوطني والقومي بصفة خاصة لا يستطيعون الا الاستفادة من هذه الدراسة المحكمة.

عروض كتب



عرض وتقدير كتاب

**«تطور التعليم في الإمارات العربية مقدمة توثيقية»**

تأليف محمد حسن الحربي، الطبعة الأولى مارس ١٩٨٨

عرض وتقدير  
د. فيصل مسماري\*

..... إن عرض وتقدير أي عمل كتابي ينقسم إلى  
قسمين وهما القسم الأول عرض وتقدير الأطار  
الخارجي للكتاب، والقسم الثاني هو عرض وتقدير  
المحتوى الداخلي للكتاب.

\* جامعة الإمارات العربية المتحدة.

## أولاً: الإطار الخارجي:

يقع الكتاب في ١٢٥ صفحة من الورق الأبيض المصقول ومساحته ١٧ سم × ٢٤ سم. والكتاب مغلق بورق متوسط القوة. ويتصفح على غلافه الخارجي عنوان الكتاب وأسم مؤلفه ورقم الطبعة وتاريخها وعلى الغلاف الخلفي يظهر تنويعه من المؤلف وسuar الطبيعة ومكان طباعتها. وينقسم الكتاب إلى أحد عشر قسماً وهي ثلاثة مقدمات يليها دور المؤلف في الأقسام الثمانية التالية والتي تنتهي بخاتمة الكتاب يحتوى على ٤٩ صورة لرواد التعليم و٦ جداول و١٩ صفحة بيضاء فارغة هذا إلى جانب ٢١ صفحة مقدمة وتقديم.

## ثانياً: المحتوى الداخلي:

يتناول الكتاب في مقدمة بقلم الاستاذ عبدالغفار حسين يناقش فيها موضوع المنهجية واللا منهجهية في العمل الكتابي ويظهر في مقدمته تبريراته الخاصة به لعدم اتباع المؤلف للمنهجية التاريخية العلمية ثم يظهر المقدم المصاعب التي واجهها المؤلف في عملية جمع المعلومات ومقابلة ذوي العلاقة المباشرين في الموضوع أو ذوي العلاقة غير المباشرة مثل أقارب من عاصر فترة نشوء التعليم في مجتمع الامارات. وبعد ذلك يذكر المقدم فكرة بسيطة عن نشأة التعليم وبداياته في مجتمعات الامارات العربية ويوضح فيه شخصية المطوع الذي مارس عمل التعليم قبل نشوء التعليم النظامي في مجتمع الامارات العربية.

ثم يبحث المقدم في حظ المرأة في التعليم في تلك الفترة ويزيل شخصية المطوعة ثم يتناول موضوع انشاء المدارس المنتظمة في مجتمع الامارات وتاريخ انشاء تلك المدارس.

بعد ذلك يأتي مقدم آخر للكتاب وهو الاستاذ محمد المر حيث يقسم مراحل تطور التربية في الامارات إلى ثلاثة مراحل وهي مرحلة الكتابي والمطاوئة ثم مرحلة المدارس المتفرقة ثم مرحلة التعليم النظامي والذي يعالج فيه اسماء المدارس الرائدة في مجتمع الامارات وتاريخ انتشارها ودور بعض الاشخاص والتجار في عملية انتشارها.

بعد ذلك تأتي مقدمة ثالثة من المؤلف نفسه السيد محمد الحربي. ويببدأ المؤلف عمله بالتساؤل لماذا يقدم هذه المادة؟ وبعد اجابته على سؤاله ينتقل المؤلف إلى ذكر صعوبة مقابلته للرواد الأوائل وذوي العلاقات المباشرة وغير المباشرة في التعليم في تلك الفترة. كما يشرح صعوبة محاكمة للاء المختلفة والمتناقضة في بعض الاحيان حول اسماء المدارس والشخصيات وتاريخ انتشارها و مواقعها. ويشير إلى صعوبة اقرار الرأي الأفضل والمناسب. كذلك يشير المؤلف إلى مصاعب نفسية مختلفة واجهها اثناء عملية جمعه للمعلومات.

وبعد انتهاء المؤلف من مقدمته ينتقل إلى وصف تاريخ التعليم في مجتمعات الامارات العربية المتحدة منذ بداية القرن العشرين. وينقسم الكاتب شروحاته إلى عدة اقسام على شكل تطور التعليم في أبوظبي ثم تطور التعليم في دبي ثم

الشارقة وفي نهاية موضوع الشارقة يعطي المؤلف تعقيباً اطلق عليه وقفات ثم ينتقل الى تطور التعليم في عجمان ثم رأس الخيمة وبعدها يناقش اموراً مختلفة تحت عنوان (موجز) ويختهي الكتاب بخاتمة.

الكتاب مملوء بالاسماء والرواد الذين ساهموا في وضع أسس التعليم في مجتمع الامارات بتلك الفترة وباسماء التلاميذ الذين تلقوا التعليم في تلك الفترة ايضاً كما انه توجد في الكتاب إشارات سياسية ونشاطات صحفية وشعر الى جانب الصور الوثائقية.

والكتاب يفيد القارئ باعتباره مصدراً للمعلومات الاولية والثانوية.

● هذا ولا شك فان المؤلف قد بذل جهداً عالياً في عملية جمعه للمعلومات ومحاكمته للافكار وتقريره لها ولابد انه قد انتظر طويلاً في محاولاته لمقابلة بعض ذوي العلاقة المباشرة لموضوعه الا ان ذلك لا يبرر الوضع الذي فيه الكتاب.

ومهما كانت المبررات فان الكتاب يفتقد الى بعض عناصر التأليف الرئيسية للعمل المطبوع تلك العناصر التي لا غنى عنها مادام العمل قد انتقل من صفحات الصحيفة الى الطباعة كتاب. فمن العناصر الرئيسية وضوح الاهداف وتناسقها ومنظفيتها. ولووضح الاهداف وظيفة هي الحفاظ على الخطوط الفكرية التي يستعملها المؤلف بشكل تسير مسارات متغيرة يسره لا تشوبها القفزات او الفجوات او الالتواءات مما يساعد القارئ في فهم رسالة الكاتب. وعند بحثي في الكتاب عن الاهداف فانني لم استطع ان اتعرف بشكل واضح على اهداف هذا العمل ولعدم وضوح الاهداف في هذا العمل فان ذلك قد اثر تائياً سلبياً على الخطوط الفكرية التي بني عليها الكتاب.

ومن الامثلة على ذلك الاضطراب الواضح في الحديث عن عناصر مختلفة مثل المطاوعة والتجار والصحافة. لقد اشار المؤلف الى دور المطوع في الصفحات التالية ٤، ٨، ٥، ٤٩، ٩، ٥١، ٥٠، ٦٤، ٦٢، ٦٦، ١٠٦ وكان يمكن للباحث ان يفرد للمطاوعة فصلاً خاصاً بهم. ولقد حدث الشيء نفسه في ابرازه لدور التجار في انتشار المدارس وتكراره للصحافة كذلك. كما يبدو الاضطراب من العناوين التي اتخذها مثل وقفات وموجز وخاتمة وكان من الممكن ان يجعلها في قسم واحد مثل خاتمة او خلاصة.

اما العنصر الثاني فهو التماسك الفكري للعمل. وبالطبع يعتبر التماسك الفكري من العناصر الهامة جداً للعمل الكتابي وبدونه يفقد العمل وحدته وتنشوه هويته.

وفي كتاب تطور التعليم في الامارات العربية نلاحظ ضعف التماسك الفكري بين عناصر الكتاب الرئيسية.

فالمؤلف ينتقل من موضوع الى آخر بدون تخطيط فكري مسيّق وبدون تهيئة القارئ لمثل هذا الانتقال بحيث يبدو كل عنوان في الكتاب عنواناً مستقلاً عن ما سبقه وعن ما يليه. هذا ومن جهة اخرى فان الكتاب لا يقوم على خطة منهجية

معينة سواء كانت تاريجية او فكرية منطقية او سيكولوجية. لقد اشار الاستاذ عبدالغفار حسین في مقدمته الى عدم وجود ضرورة للالتزام بالمنهجية مع الملاحظ عند مراجعة الكتاب ومراجعة مقدمة الاستاذ عبدالغفار فاننا نجده لا يستطيع التحرر من المنهجية التاريخية العلمية والسبب بسيط وهو ان الخروج عن المنهجية في العمل الكتابي يعني الفوضى الفكرية والتختبط في التنظيم والتنسيق و يؤدي الى ضعف تماسك الافكار ويضعف من وحدة وهوية العمل. ان التربية في اي مجتمع من المجتمعات البشرية تعتبر ظاهرة اجتماعية ثقافية لا يمكن فصلها عن البيئة والمؤثرات المحيطة بها فنحن لا يمكننا التحدث عن صفات الوليد البشري او الحيواني بدون التعرف على بيئه الام التي حملته.

وذلك التربية ظاهرة لا يمكن بأية صورة من الصور ان نفصلها عن مدها، ومدها هنا هو المؤثرات الاقتصادية والسياسية والاجتماعية والثقافية والجغرافية التي نشأت فيها ظاهرة التربية منها كانت بسيطة فالقدم نفسه إنقاذه للمنهجية الفكرية في فقرات كثيرة من مقدمته ومن الأمثلة عليها ما جاء في الفقرة الثانية من ص ٤ تحت عنوان نشأة التعليم وبداياته ثم كرر ذلك في صفحات ٥ و ٦ و ٧.

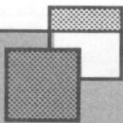
اما المؤلف السيد محمد الحربي فانه قد انقاد للمنهجية الفكرية أيضاً في موقع كثيرة من كتابه ويبدو ذلك في صفحات عدة منها ص ٢٦ و ٢٧ و ٣٥ و ٣٨ و ٤٥ و ٤٦ و ٧٤ و ٥٥ و ٥٩ وغيرها وللأسف جاءت المنهجية الفكرية مشوهة غير منتظمة ولو اتبع المؤلف خطة فكرية في كتابه لجاء عمله على شكل مختلف وبالطبع افضل.

ومن جهة أخرى أغلق الكاتب والمقدمون له عملية توثيق المعلومات سواء كان التوثيق في سياق الكتابة أو التوثيق في الهامش الأسفل للكتاب أو التوثيق في نهاية كل قسم او التوثيق في نهاية الكتاب. ان هذه الظاهرة غير الموضوعية في الانتاج الفكري المكتوب يفترض التسليم بصحة المعلومات مع العلم ان الحقائق والاسماء والأرقام باشكالها المختلفة (تواريخ، احصاءات، اعداد الخ) والواقع والنظريات ووجهات النظر، والقوانين واقوال الآخرين) جميعها اذا استعملت او اشير اليها لابد من توثيقها فال موضوعية العلمية والامانة يقتضيان التوثيق. ومن الأمثلة على ذلك كثيرة جداً في الكتاب منها ما جاء في صفحات ٩ و ١٢ و ١٣ و ١٤ و ٢٦ و ٣٧ و ٤٠ و ٤١ و ٤٥ و ٤٦ و ٥٠ و ٦٨ و ٧٠ و ٨١ وغيرها حيث اشار المؤلف الى قضايا تحتاج الى توثيق.

هذا وفي الكتاب مواطن اخرى تحتاج الى اعادة النظر فيها فلقد جاء في الصفحة ١٢٨ ثلاثة اشارات للكاتب يقول فيها بأنه سيعود الى شرح بعض الافكار وبالبحث عن ذلك فان القارئ لم يجده.

والخلاصة من هذا التقييم هو ان هذا العمل يحتاج الى بناء جديد ففيه مادة فكرية من الممكن ان تصنع من هذا العمل كتاباً أفضل. إن تاليف أي كتاب لا يعتبر ملكاً لصاحبه في حالة نشره بل يصبح ملكاً للقراء والتاريخ.

ندوات ومؤتمرات



## حول ندوة التعددية في الوطن العربي

هل هناك تعددية سياسية في الوطن العربي؟

ما تأثير التعددية في الوطن العربي على الوضع الراهنة والمستقبلية؟

ما مظاهر التعددية في الوطن العربي وما مدى جدية هذه التعددية؟

هل هناك رغبة حقيقة في وجود صور التعددية في الوطن العربي؟

ما هو النموذج الامثل الذي يمكن ان تتبادر فيه التعددية السياسية في الوطن العربي؟ هل هو الصورة الليبرالية الغربية، ام صورة التعددية داخل الاطار الواحد كما هي الحال في الانظمة الشرقية؟

د. سعيد عبدالله  
حارب

كل هذه الأسئلة وعشرات غيرها كانت محور ندوة «التعديدية السياسية في الوطن العربي» التي دعا لها منتدى الفكر العربي والتي عقدت في عمان - العاصمة الأردنية - خلال الفترة من ٢٥ - ٢٨ مارس ١٩٨٩، وضمت ما يقرب من مائة وخمسين مفكراً وسياسياً عربياً، اجتمعوا ليبحثوا قضية عبر عنها الامير حسن ولـي العهد الاردني ورئيس المنتدى في افتتاحه للندوة قائلاً: «بأنها أخطر قضية يواجهها الفكر العربي في الوقت الحالي» وكرر رئيس المنتدى بأن الامال معقدة على المفكرين والسياسيين العرب لوضع تصور واضح عن إمكانية التعديدية السياسية وصياغتها بصورة صحيحة تحقق أهداف الامة العربية وتطلعاتها، خاصة بعد أن اتجهت بعض الدول العربية الى الاخذ بالتعديدية كأسلوب من أساليب المشاركة السياسية كما حدث في مصر والسودان وتونس والجزائر وغيرها من الدول العربية.

وعلى الرغم من برودة الطقس الذي كان يلف العاصمة الأردنية الا ان حرارة الحوار كانت ترتفع يوماً بعد يوم خلال ايام الندوة، حيث كان الحديث يتناوب وضوحاً وتلخيصاً وفقاً لنوعية القضية التي كان يبحث فيها المتحدثون الذين تمحور حديثهم في المحاور التالية:

١ - التعديدية من جانبها التراثي الاسلامي، وقد كان فارس هذا الميدان الاستاذ احمد صدقى الدجاني الذى استعرض مفهوم الحرية السياسية والتطبيقات التى مارسها المسلمون خلال سيرة النظام الاسلامي، كما تعرض للمبادئ الاساسية التى تقوم عليها التعديدية السياسية كالابيعة والشورى والحرية والعدالة والنقد الاصلاحي الذى كان يمثله مبدأ الامر بالمعروف والنهى عن المنكر، كما تعرض الدكتور الدجاني لواقف النظام السياسي الاسلامي من التعديدية بين القبول والرفض وربط ذلك بمدى تطبيق هذا النظام للمبادئ الاساسية في الاسلام فحين كان يسود العدل وتنتشر الحرية كعهد الخلفاء الراشدين كانت الممارسات السياسية موافقة لمبادئ الاسلام، اما حين يضعف الالتزام بهذه المبادئ كما حدث في بعض العهود - كانت الممارسات السياسية تخضع لرغبات واهواء السلطة.

وقد عقب الدكتور فهمي هويدي على حديث الاستاذ الدجاني، ولم يكن تعقيبه الا اضافة جيدة لما قدمه الاستاذ الدجاني حيث ركز على اهمية طرح الفكر السياسي الاسلامي طرحاً معاصرأً يخرج به عن ميدان التراث الى ميدان

التطبيق وقد تناول المشاركون حديث الاستاذين الدجاني وهويدي بالمناقشة والبحث.

٢ - وقد كان المحور الثاني الذي دارت فيه الندوة هو «التعديدية في الخليج والجزيرة العربية» حيث شارك فيه كل من الدكتور محمد الرميحي والدكتور احمد الربعي والدكتور عبدالعزيز السقاف، والاستاذ محسن العيني رئيس وزراء اليمن الاسبق، وقد تعرض الدكتور الرميحي الى صور التعديدية التاريخية في الخليج العربي والجزيرة العربية واستعرض ما كتبه الرحالة العربي «امين الريحاني» من مشاهداته في جزيرة العرب وصور العلاقة بين السلطة السياسية والشعب، وانتهى الى ان لهذه المنطقة خصوصية تميزها من بقية الوطن العربي لما لها من ارتباط قبلي وعادات وتقاليد تجعل العلاقة بين السلطة والشعب علاقة قبلية عشائرية اكثر منها علاقة سياسية تأخذ صوراً ونماذج يمكن القياس عليها كما هي الحال في الدول ذات الانظمة المتعددة وقال ان هذه العلاقة تجعل من التعديدية امراً ممكناً إذا تمت مراعاة هذه الخصوصية التي تميزت بها المنطقة.

اما الدكتور الربعي فقد كان مخالفاً لما طرحته الدكتور الرميحي حيث ذهب الى ان الواقع لا يشير الى التعديدية المطلوبة مع امكانية قيامها بالصورة التي عليها بقية الدول ذات الانظمة التعديدية، إذا تم الأخذ بالاساليب الديمقراطية التي تتبع فرص التعدد في المجتمع.

وقد تعرض كلا المتحدثين الى مناقشات ومداخلات متشعبة كانت ترتفع حماساً تارة وتارة اخرى تشتد حدة كما حدث في مداخلات الاستاذ عبدالله يعقوب بشارة الامين العام لمجلس التعاون الخليجي، الذي وصف ورقة الدكتور الرميحي بأنها اعطت انطباعاً ساخراً!! عن العلاقة القبلية في المنطقة كما وصف الصورة التي عرضت بها هذه العلاقة بأنها صورة سوداوية لا تطابق الواقع !!

اما الدكتور عبدالعزيز السقاف والاستاذ محسن العيني فقد استعرضما التاريخ السياسي لليمن منذ عهد الامامة وما مرت به اليمن من تغيرات سياسية جعلت من التعديدية امراً واقعاً فرض نفسه على الساحة اليمنية وان لم يأخذ الصورة المعهودة للتعديدية كالاحزاب والمؤسسات السياسية.

واكد المتحدثان على ان لليمن - كذلك - خصوصية يجب مراعاتها عند الأخذ بالنظام التعديدي.

٣ - أما المحور الثالث فقد دار حول التعديلية السياسية في مصر وقد دعي للمشاركة في المناقشة مختلف الاتجاهات السياسية فقد مثلت جميع الأحزاب والتيارات السياسية في مصر وكان أبرز الذين قدموا أوراق العمل حول التعديلية في مصر الدكتور طارق البشري الذي أقيمت ورقته بالنيابة عنه نظراً لعدم تمكنه من المشاركة في الندوة، كما تحدث كل من الدكتور سعد الدين إبراهيم الأمين العام لمنتدى الفكر العربي والدكتور علي الدين هلال والسيد ياسين رئيس مركز الدراسات الاستراتيجية في الأهرام، كما شارك من التيارات السياسية والحزبية في مصر كل من الدكتور محمد حلمي مراد نائب رئيس حزب العمل الذي قدم ورقة قرأت بالنيابة عنه لعدم تمكنه من المشاركة وشارك أيضاً عادل حسين رئيس تحرير جريدة الشعب لسان حال حزب العمل، ومن الحزب الوطني الحاكم شارك الدكتور كمال الدين الشاذلي الأمين العام المساعد، ومن حزب الوفد الدكتور محمد عبدالعزيز والسيد محمد علوان المحامي، ومن الإخوان المسلمين الدكتور عصام العريان عضو مجلس الشعب وقد كان الحوار حول التعديلية في مصر يأخذ طابع الحوار المباشر بين التيارات السياسية المصرية حتى يخيل للمشارك أنه في مجلس الشعب المصري أو إحدى النقابات التي يدور فيها الصراع السياسي بمصر فكثيراً ما كان رئيس الجلسة ينبع المحتاورين إلى أن هناك من يشارك في الندوة من غير المصريين ويرغب في المداخلة والحوار، إلا أن ذلك لم يكن يمنع من العودة إلى طرح القضايا المصرية الخاصة، وبين مؤكدة للتعديلية في مصر في المرحلة الحالية وبين واصف لها بأنها تعديلية شكلية أو نوع من «الديكور السياسي» كما عبر أحد المشاركين، إلا أن النتيجة العامة التي يخرج بها المشارك من هذا الحوار أن هناك روحًا جديدة بدأت تسري في الحياة السياسية في مصر وتتمثل في الحرية والمشاركة والنقد الواضح والصريح.. مع تقبل للرأي الآخر.

٤ - أما المحور الرابع فقد كان حول التعديلية الكثيفة، وقد درست تجربتان مهمتان في الوطن العربي وهما التجربة اللبنانية والتجربة السودانية.

فحول لبنان كان أبرز المشاركين الدكتور غسان سلامة، والدكتور انطوان مسراة، والدكتور جورج قرم، وعلى الرغم من أن الحديث حول تجربة لبنان التعديلية قد قدمت فيه أوراق عمل إلا أن الحوار قد اتسع وشارك فيه مجموعة كبيرة من المفكرين والباحثين لما للبنان من أهمية وخطورة وما للتجربة اللبنانية من آثار على الواقع العربي وكانت ورقة الدكتور سلامة قد تعرضت للواقع

اللبناني بتفصيل وتحليل دقيق ابرز من خلالها السلبيات التي اصابت لبنان من التعديدية الكثيفة وكيف تحولت إلى وباء على الشعب اللبناني واعطت صورة سيئة لما يمكن ان يكون عليه التعدد السياسي، وخلص الدكتور سلامة الى ان التعديدية اللبنانية قد تحولت الى دوبيلات ضد الدولة وقسمت الشعب وفقا للانتماءات الطائفية والحزبية والعرقية.

اما التجربة الاخرى حول التعديدية الكثيفة، فكانت التجربة السودانية، وقد شارك في الحوار كل من الدكتور محيي الدين صابر والدكتور منصور خالد، والدكتور محمد عمر بشير والدكتور الواشق كمير والاستاذ فاروق ابو عيسى نقيب المحامين العرب، وقد قدم الدكتور منصور خالد ورقة عمل اعطت صورة قائمة للوضع السياسي في السودان وابرزت دور الحركة التي يتزعمها جون قرنق، حيث ان الدكتور منصور خالد عضو في المكتب السياسي للحركة ولذا فقد كان «مبشراً» بالخلاص للسودان من «محنته» كما عبر عنها على يد حركة جون قرنق، ولذا فقد تعرض بحثه لنقد شديد عاب عليه المشاركون فيه عدم حيادته في العرض، ثم دعوته لاستعمال القوة - حركة قرنق - لتغيير الواقع السوداني، في حين انه عاب على الاحزاب السودانية تكوين مليشيات مسلحة، وقد حمل الاستاذ فاروق ابو عيسى لواء المعارضة لما طرحته اغلب المتحدثين حول السودان حيث كانوا يجتمعون على قاسم مشترك واحد وهو رفض التعديدية الحالية والدعوة الى خصوصية (سودانية) تفصله عن انتماهه العربي والاسلامي، فقد دعا الدكتور محمد عمر بشير الى عدم اضفاء الطابع العربي للسودان ليس في جنوبه فقط!! بل في الشمال، حيث تقطن قبائل لا تريد الانتماء للامة العربية!! ولذا فاننا لا يمكن ان نعتبر السودان جزءاً من الكيان العربي - كما عبر د. بشير من خلال حواره وبحثه - وقد كانت هذه النقطة موضوع نقاش شديد من المشاركين في الندوة بصفة عامة والسودانيين بصورة خاصة.

ويؤخذ على محور التعديدية السودانية غياب الاراء المختلفة فلم تمثل التيارات الفكرية والسياسية في اللقاء رغم كثافتها - ٦٠ حزباً سياسياً - كما ذكر الدكتور محمد عمر بشير، ولذا فقد كان الحوار من طرف واحد وخاصة حين تطرح قضايا تتعلق بالمسألة السودانية من الداخل.

٥ - وكان المحور الخامس يدور حول التعديدية السياسية في المغرب العربي حيث شارك فيه كل من الدكتور محمد عابد الجابري والدكتور مصطفى القباج والدكتور على المنتصر الكتاني والدكتور علي اوبليل والاستاذ احمد ولد مسكة

## نحوات ومؤشرات

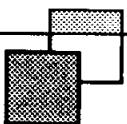
والاستاذ المنجي الحبيب السفير التونسي في الاردن، وقد عرض الدكتور الجابری مسيرة الحياة السياسية في المغرب عرضاً وافياً حيث اکد على ان النظام السياسي في المغرب قائم على التعددية السياسية منذ نشأته حيث تمارس المؤسسات السياسية دورها في المشاركة بالسلطة واعتبر ان العلاقة بين المؤسسات السياسية والسلطة قائمة على الاحترام والتبادل.

ولم يحظ هذا المحور بالنقاش الواسع نظراً لأن اغلب المشاركين ينتمون الى المشرق العربي، ولا يعلم كثيرون منهم تفاصيل الواقع السياسي في دول المغرب العربي كما لم تحظ دول المغرب العربي الاخرى كالجزائر وموريتانيا وتونس وليبيا بدراسة وافية وخاصة في دول تأخذ بالتعددية كالجزائر وتونس.

٦ - اما المحور السادس والأخير فكان حول آراء وتجارب شخصية لبعض المشاركين في الندوة تبين آراءهم وموافقهم وممارساتهم السياسية وقد اشترك في هذه الندوة كل من الدكتور جمال الشاعر والدكتور يحيى الجمل عضو حزب التجمع المصري سابقًا، والاستاذ عادل حسين عضو حزب العمل والاستاذة منى مكرم عبيد عضو حزب الوفد، والاستاذة ليلى شرف وزيرة الاعلام الاردنية السابقة، وقد عرض المشاركون تجاربهم وأراءهم في العمل السياسي وابدوا ملاحظاتهم على بعض التجارب في التعددية السياسية العربية، على الرغم من ان المشاركين في هذا المحور قد عرضوا تجاربهم الا ان الحديث امتد الى المشاركين عامة في الندوة حيث تمت مداخلات من بعض المشاركين تحدثوا فيها - كذلك - عن تجاربهم الخاصة، وقد اضفى الحديث في هذا المحور شيئاً من الصراحة والوضوح والنقد الذاتي.

واختتمت الندوة بعد ذلك بعدها توصيات وقرارات وبقى السؤال الهام، هل الوطن العربي ميدان لتعددية حقيقة؟ لعل الاجابة على ذلك تتم من خلال ما نقرأ ونشاهد في بعض الدول العربية من التوجه السريع او البطيء احياناً - نحو التعددية السياسية لانها هي الاسلوب الامثل للمشاركة الحرة.

ندوات ومؤتمرات



التقرير الختامي لمؤتمر رابطة المرأة الدولية للسلام  
والحرية

استراليا - سيدني ١٥ / ٧ / ١٩٨٩  
تحت شعار «النساء يبدين مستقبلاً مشتركاً وأمناً»

د. موزة غباش\*  
الاستاذة/شيخة  
الجابري\*\*

يبدو أنه من أصعب الأمور أن يستخلص الكاتب أو المشارك في هذا المؤتمر كلمات موجزة لشرح ما دار فيه من مناقشات حول موضوعات خرجت عن حدود العمل المعروف في المؤتمرات الدولية لتصل إلى حدود عالمية واسعة ركزت فيها على أغلب قضايا ومشكلات دول العالم الثالث. فلقد تابع المؤتمر والمؤتمرون منذ اليوم الأول ظواهر سياسية اقتصادية عالمية، بجانب التركيز على الظواهر نفسها على المستوى الوطني الخاص بمجتمعات المشاركين في هذا المؤتمر.

\* مدرسة بقسم الاجتماع جامعة الامارات.

\*\* المدير المساعد للسكنى الطلابي - جامعة الامارات.

فمن حيث البرنامج الذي سار عليه المؤتمر.. فقد افتتح منذ يوم السبت الخامس عشر من يوليو... وحضر الافتتاح العديد من الشخصيات النسائية المهمة جداً في استراليا، وبخاصة العضوات في البرلمان الحكومي، وممثلات عن الاتحادات النسائية في استراليا، وكذلك المتحدثات باسم الأقلويات العرقية الموجودة في استراليا ونيوزيلندا والجزر المتأثرة في المحيط الاطلنطي... ولقد استمعنا منذ الورلة الاولى لقضايا طرحت او أشير اليها ضمن خطابات الافتتاح أهمها مثلاً الأوضاع السيئة اجتماعياً واقتصادياً لمجموعة السكان الأصليين لاستراليا (الابورجونيز) ... فلقد تحدثت احدى نسائهن واسمها «بابراه» عن تلك الأوضاع... حيث أشارت وأكدت على ان ملكية الارض الاسترالية لن تكون لغيرهم، وان المستقبل لهم.. وانه سوف يأتي اليوم الذي ستنهض المرأة الاسترالية الابورجونية لتمثل قيادة هذا المجتمع.. وسوف يخرج الرجل الابيض من استراليا بثقافته وماضيه الاستعماري المخزي.

وانتهى يوم السبت الأول بحفلة اجتماعية وعشاء ضم المشاركات كلهن من أجل التعارف وخلق الاجواء الانسانية الرائعة بينهن وخاصة وانهن جميعاً ومن أرجاء المعمورة كلها جئن ليناقشن قضياباهم التي بالضرورة تحتاج لتضامنهن.. من أجل النجاح في توصيلها الى الهيئات العالمية كالامم المتحدة مثلاً... أو السعي لحل تلك المشكلات.. وتبرز منذ الوهلة الأولى لمشاركتنا نحن الممثلين للاتحاد النسائي العربي العام ان هناك ابعاداً جديدة لم نكن مستعدين لها على المستوى النفسي والاجتماعي.. حيث يتبارد للذهن دوماً انتا في مؤتمرات للمرأة سوف تناقش قضياباً خاصة بالمرأة مثلاً وبالطفل وبعلاقة المرأة بالرجل والمساواة بينهما.. تلك الموضوعات التقليدية التي اخذت الكثير من الزمن والجهد من المرأة العربية.. والتي في الوقت نفسه شغلتها عن قضياباً أخرى كان من الممكن ان تكون افضل لها لتطورها لوعيها، لمارستها ومشاركتها.. الى كل ما يتعلق بتنمية المرأة العربية.. على المستوى الوطني او المستوى الدولي.. حيث اتضحت ان التنمية والتطور لا يمكن ان يكونا منفصلين على المستوى الخاص والوطني فقط بل لا بد من التوحد مع القضيابا العالمية، لا بد من ربط قضيابانا الخاصة بالقضيابا الدولية العامة... فهذا يضيف بعدها جديداً لا بد من التنبيه والتطرق اليه... حيث اتضحت لنا ان مشكلاتنا نحن نساء العام الثالث (الاجتماعية والسياسية والاقتصادية والنفسية) ترتبط بالعلاقات التاريخية والسياسية بين دولنا ودول العالم المتقدمة الكبرى.. فلقد حضرت هذا المؤتمر ممثلاً من جميع دول العالم سواء الاول او الثاني او الثالث المتقدم او المختلف... فلمنظمة المرأة

الدولية للسلام والحرية (الويف) فروع في كل دول العالم وكان لابد من حضور ممثلات عن كل تلك الفروع.. والتقت الأفكار على مائدة البحث لمتمثل كل الاتجاهات السياسية في العالم.. وخرج الجميع متفقين على كل القضايا التي طرحت وعلى سبل حلها رغم اختلاف وجهات النظر والاتجاهات السياسية التي حملتها المؤتمرات... فلقد جئن من أجل وحدة الرأي ولقد كانت الموضوعات تتناول (التنمية - التفرقة العنصرية - التسلح النووي - السيطرة الاستعمارية التي لازالت قائمة في بعض الدول - الابحاث الجارية حول ما يسمى بمهندسة الجينات وأثر ذلك على البشرية - النفايات النووية وأثرها على البيئة في دول العالم الثالث سواء كان على البحار او الارض).

حقوق الطفل وضرورة الاسراع بالتوقيع على الاتفاقية - حتى حكومات الدول التي تنتهي لها ممثلات فروع المنظمة على الضغط على الامم المتحدة لايجاد الحلول للقضايا الانسانية العامة - وغيرها من الموضوعات التي سوف تتطرق اليها خلال عرضنا للتوصيات العامة للمؤتمر.

واستكمالاً لبرنامج المؤتمر فلقد توزعت الأيام المتبقية من المؤتمر على الكثير من الاعمال والأنشطة التي لم تكن تهدأ الا في الساعات المتأخرة من الليل... فلقد استمر الاجتماع العام للمؤتمرات في اليوم الثاني الأحد ١٦/٧/١٩٨٩ لمناقشة القضايا العامة للمنظمة وفروعها.. والمشكلات التي تتعرض لها هذه المنظمة.. والتطورات التي تمت على مستوى انشطتها وفعالياتها على المستوى العالمي. ثم ومنذ اليوم الثالث الاثنين واليوم الرابع الثلاثاء بدأت مجموعات النساء تنقسم الى ورشات عمل تنتهي كل عضوة الى ورشة العمل التي تتلاءم وتخصصها وقضيتها الاساسية فلقد توزعن الى ورشات عمل تتناول:

١ - العلاقات الاقتصادية العالمية وارتباط النظام الاقتصادي العالمي بدورة التسلح النووي والعسكري - وارتباط ذلك بالعدالة على مستوى العالم. وأثر ذلك على حقوق الانسان ومن ثم ابعاد تغيير النظام الاقتصادي العالمي وعلاقاته التبعية فيه وأثر ذلك على مستقبل البشرية كلها.

وتتناول ورشة العمل الأولى أيضاً تهديد الثورة النووية والسلاح النووي وخطورها على هدم مستويات المعيشة الإنسانية، والقضاء على مصادر الحياة والطاقة مادياً ومعنوياً. وحرمان دول العالم الثالث من برامج التنمية الاجتماعية والاقتصادية وخلق الازمات العالمية.. كسر مستويات القيم الاخلاقية على مستوى العالم. خلق ظواهر كالأمية والجهل والعنصرية والتقسيمات

الحيوية وأخيراً نمو العنف على مستوى العالم.

تهدف ورشة العمل الأولى اذن الى ايجاد نظام اقتصادي أو نظرية جديدة تجعل الاقتصاد أداة لحياة الانسان وليس غاية. وتكون الغاية هي حياة الانسان في ظل الانسجام مع غيره من الكائنات البشرية.

ولقد دعت المرأة المؤتمرة والمشاركة في ورشات العمل الى ان تغير النظام الاقتصادي العالمي لا يمكن تحقيقه بين ليلة وضحاها. بل لابد من العمل الطويل ولابد للنساء عضوات منظمة المرأة الدولية للسلام والحرية (الwolf) لابد لهن من تطوير وعيهن الجاد حول القضايا الاقتصادية، وتطوير قدراتهن الخاصة لتلك الرموز المتعلقة بالتناقضات السائدة على مستوى النظام الاقتصادي العالمي.

اما ورشة العمل الثانية فلقد تناولت قضية المحددات الثقافية والاجتماعية وشارك فيها من النساء من لهن علاقة بهذه المحددات بخاصة ان القضية الثقافية إحدى الهموم الكبرى الآن على مستوى العالم فلقد دخل العالم في مرحلة اختطلت فيه ثقافات الشعوب بعضها ببعض.. فلقد استندت ورشة العمل هذه على القضية الاولى وهي بدء انتشار الثقافة الغربية لدول العالم الثالث منذ بداية الاستعمار في القرون الماضية.. ومن ثم الانتشار الواسع الان بواسطة وسائل الاعلام وتبني الكثيرين من ابناء دول العالم الثالث للثقافة الغربية عبر برامج التعليم والتدريب التي يتلقونها في جامعات ومدارس ومعاهد الغرب.

فالنقطة التي انطلق منها العمل في هذه الورشة كانت «ان العنصرية كظاهرة دولية، وحركة العنف الاثنية التي تزايدت في الفترة السابقة والحالية ونظام التعسف والقهر وتشتت الشعوب من السكان الاصليين في بعض دول العالم الثالث - كانت احدى القضايا الرئيسية التي خرج بها مؤتمر المنظمة الدولية للسلام والحرية الثالث والعشرون اي السابق على هذا المؤتمر... واقتراح مواصلة العمل من أجل ايجاد وعي عام لدى الشعوب بهذه القضية - وكذلك ايجاد السبل لحلها من خلال المنظمات الدولية».

وايضاً اعتمدت المشاركات في هذه الورشة على التصريحات والوثائق التي خرجت من الفاتيكان ولأول مرة في التاريخ في العاشر من فبراير ١٩٨٩ والتي تناولت قضية التفرقة العنصرية - والتي هدفت من خلال رفع شعار مجتمع خال من العنصرية - الى ازالة الانقسام الاثني والديني والعرقي واللوني.

فلقد هدفت المشاركات في بحث هذه القضايا الثقافية والاجتماعية الى الاتي:

- ١ - ضرورة مواجهة منظمة المرأة الدولية للسلام والحرية وعضواتها لتحديات العصر.
- ٢ - مناقشة التجارب الفعلية للعنصرية والتفرقة اللا انسانية.
- ٣ - اتخاذ مواقف وايجاد حلول لوقف هذه الظاهرة عالميا سواء كان ذلك من خلال الحكومات المحلية او المنظمات الدولية.
- ٤ - محاربة سوط التفرقة السلالية الذي نعاني منه جميعا والذي امتد آثاره على جميع افراد المجتمع الانساني.

ولقد كان برنامج العمل في هذا المجتمع الصغير او ورشة العمل على اساس ان تقدم كل عضوة نفسها.. ثم تقدم الموضوع الذي يستحق الحوار حوله. ثم تنقسم المشاركات الى مجموعات ثنائية او ثلاثة لحوارات خاصة لخروج كل مجموعة بتصورات حول القضايا الثقافية والعنصرية وتحكي كل عضوة تجربتها الاولى التي عاشت فيها لحظة تفرقة او شعور يفرق بينها وبين غيرها من الافراد ومن اعلى منها على المستوى المادي او الظبيقي او الثقافي او النوعي مع الرجل مثلا ثم تعود العضوات جميعهن للورشة ويقدمن تقريرهن المتبثق عن الحوارات الثنائية ثم يعقب ذلك نقاش عام وأراء ووجهات نظر من جميع المشاركات حتى يتم التوصل الى تصورات ذهنية متقاربة لرفعها في شكل توصيات الى اللجنة العليا التي تنظم المؤتمر والتي تضم مجلس ادارة المنظمة الدولية.. اي رئيسة المنظمة ومساعداتها الاربع... وأمينات السر والصندوق.

ولقد وزعت خلال ورشات العمل كتيبات وتقارير ورسومات تعبّر عن كل موضوع او قضية يتناولها الحوار في هذه المجموعات الفعالة.. وحتى الاحصائيات العالمية حول كل القضايا بحيث تستند المشاركات الى وثائق مكتوبة تكون دعما لها في حواراتها ومداولاتها حول كل القضايا.

### ورشة العمل الثالثة: القضايا والتحديات العسكرية

ولقد كانت التحدّيات العسكرية احدى القضايا التي تم تخصيص مجموعة للبحث في جوانبها، وابعادها وتأثيرات التوسّع العسكري في العالم وبخاصة من دول العالم الاول على دول العالم الثالث.

وتم التركيز في هذه الحلقة النقاشية على الاوضاع الحالية للمحيط الهندي والباسيفيكي. والتطرق ايضا لموضوعات عسكرية متعلقة بدور نيوزيلندا

وانسحبابها من سنغافورة، وانتهاء عقد السيطرة الامريكي على القلبين في عام ١٩٩٠، والتفجيرات المتوقعة في مجال تجارب الاسلحة النووية في فرنسا.

كذلك تعرضت ورشة العمل التي تناقش الجوانب العسكرية والعلاقات بين الدول الكبرى والصغرى الى احتمالات ان تسمح الدول الكبرى بنشأة قوى صغرى على مستوى العالم، لها سياسات مستقلة، وقوانين خاصة بها لحماية بحارها، وتنفيذ برامج وقف التسلح النووي، وقوانين لتحديد الحدود الاقليمية لكل دولة.

### ورشة العمل الرابعة: حوار حول التناقضات والصراع

اما الحلقة النقاشية الرابعة فقد خصت بموضوع فكري جديد يتناول كيفية تعريف التناقضات الدائرة حول الكثير من قضايا الحرب والسلام في العالم. فقد طرح في هذه الورشة «انه ليس من العدالة والضرورة لمنظمة المرأة الدولية للسلام والحرية ان تعمل من أجل الحماية ضد الحرب، او العنف، او العدالة فحسب، ولكن عليها في الوقت ذاته ان تضطلع بمهمة توضييع التناقضات الدائرة حول السلام نفسه، وان توسيع سبل انجازه».

وترى المشاركات في هذه الورشة ان التناقض نفسه ليس هو المشكلة، ولكن المشكلة تكمن في الطريقة التي يتم التعامل بها مع هذا التناقض.

فالهدف من هذا التجمع النسائي الكبير اذن ان تساعد المنظمة المشاركة الكاملة في صنع السلام وازالة التناقضات ما بين الحرب والسلام، العنف والارهاب وتناقضه مع الدفاع القانوني. ثم لاكتشاف طرق جديدة للتعامل مع الاختلافات.

### ورشة العمل الخامسة: عدم التسلح

انطلقت ورشة العمل الخامسة من فكرة مهمة ورئيسة في هذا المؤتمر الا وهي أن العالم بأكمله ومنذ ١٩٤٥ اي بنهاية الحرب العالمية الثانية وهو يسعى الى التسلح.. ولم تبرم في هذا المجال سوى اتفاقيتين كانتا حول مقاومة هذا التسلح الأولى اتفاقية الحد من التسلح البيولوجي لعام ١٩٧٢، والثانية اتفاقية خفض التسلح النووي (INF) لعام ١٩٨٧.

فقد هدفت المشاركات في هذه الورشة الى مقاومة هذه الظاهرة. والتركيز على ان العالم في سبيل هذا السباق في مجال التسلح قد خسر الكثير على مستوى التنمية سواء كانت الاجتماعية او الاقتصادية. فمن أجل ذلك لابد من مواجهة

## **نحوات ومؤتمرات**

هذه الاوضاع واتخاذ ما يجب وما يلزم من اجل توصيل مخرجات هذه الورشة الى الحكومات والدول والهيئات العالمية من اجل وقف هذا النزيف المادي والانسانى للشعوب والذي وصل الى الحدود غير الامنة للمجتمعات الانسانية. ومن اجل ذلك أيضاً لابد من ان نصل الى اتفاقيات جديدة تهدف الى وقف التسلح، والى نظام امنى عالمي وعام وبخاصة ونحن امام بروز محادثات التسلح النووي بين المعسكرين الشرقي والغربي.

وختاماً:

نود ان نشير الى ان المحادثات وتبادل وجهات النظر في الورشة قد تمت صياغتها وتحويلها الى توصيات رفعت الى ادارة المؤتمر. ولقد كانت هذه الحوارات هي المخزون الحقيقي لهذا المؤتمر وهي المادة العلمية التي تحولت الى قرارات تم الاتفاق عليها فيما بعد في التجمع الكبير للمؤتمرات في سيدني. ولقد نجح المؤتمر في تشكيل وجهات نظر اتفق عليها من قبل اغلبية المشاركات، فيما عدا خلافات بسيطة ظهرت في مجال تعديل الصياغات اللغوية، وفي مجال طرح الاولويات من هذه التوصيات.

### **التوصيات**

#### **التوصية الاولى:**

المصادقة والتأكيد على مقولات (الزست) اي المؤتمر الثالث والعشرون لرابطة المرأة الدولية للسلام والحرية والخاص بالاوضاع في جنوب المحيط الهندي والتي تتضمن ما يلي:

- ا - التأكيد على تخليص منطقة المحيط الهادى من الاسلحة النووية.
- ب - التأكيد على حقوق الشعوب الاصلية في الملكية والسيطرة على اراضيهما وحياتها (بالإشارة الخاصة الى شرق تيمور، وبيلاو، وغرب بابوا).

#### **التوصية الثانية:**

#### **تصاعد سباق التسلح البحري**

ان التسابق في التسلح البحري، وخاصة في شمال الاطلنطي، والمحيط الهادى والهندي، يعد ذا خطورة كبيرة بسبب تكتيف او تمركز الاسلحة النووية فثلث مجموع الاسلحة النووية معد للقوة البحرية. وهذه الحالة يجب النظر اليها على اساس أنها تدعى لعدم الاستقرار لأن قادة هذه القوة البحرية يملكون اتخاذ القرارات الخاصة والسريعة في التدخل والاعتداء على الدول الأخرى.

(والوالف) أي «منظمة المرأة الدولية للسلام والحرية» وهي تهنىء الحكومة الأمريكية على عرضها الثنائي لسحب الأسلحة النووية قصيرة المدى والتكتيكية، والأسلحة النووية البحرية، فانها تدعو اعضاءها في الوقت نفسه لايجاد السبل للاتصال بالحكومة الأمريكية لاعادة النظر في قرارها الرافض لمناقشة تصاعد التسلح النووي البحري لكونها الدولة الوحيدة من الأمم المتحدة التي رفضت مناقشة تصاعد التسلح النووي البحري.

ومنظمة المرأة الدولية للسلام والحرية، قررت القيام بحملة دولية تهدف الى الطلب من الحكومات ان تعتبر التسلح النووي البحري احد الموضوعات التي توضع ضمن محادثات الحد من التسلح، والهدف النهائي هو:

أ - أن تمنع نهائيا جميع الأسلحة النووية التكتيكية في البحار ومن ضمنها (الأسلحة البحرية الاستراتيجية «ترايدنت» الأمريكية والبريطانية و«اس اس ٢٢ السوفيتية»، «والام الفرنسية»).

ب - عدم التسلح البحري الكامل، حيث يشمل ازالة كل الأسلحة الاستراتيجية النووية في البحار.

وكخطوة اساسية مبدئية صلبة تدعو منظمة المرأة الدولية للسلام والحرية جميع فروعها للضغط على جميع الدول الساحلية غير النووية لاتخاذ موقف ضد جعل المحيطات نووية وذلك عن طريق مقاطعة السفن النووية في مياهها الاقليمية.

### التصوية الثالثة:

تعلق بزرع المنشآت العسكرية في المناطق الشمالية.

اننا في الوقت الذي نشهد فيه خطوات ايجابية بقصد عدم التسلح في وسط اوروبا نرى في المقابل درجة عالية وتصاعدية في النشاط العسكري في الجزء الشمالي من القارة اذ تعتبر النرويج وشمال النرويج عضو (الناتو) (NATO) والممثل للجزء الشرقي الملافق للاتحاد السوفيتي.

وهذا لا يعتبر ذا اهمية اقليمية بالنسبة للدول الاسكندنافية (الجرمانية) بشكل خاص فحسب ففي المحيط المتجمد الشمالي تكمن خطورة المواجهة بين القوى العظمى وبخاصة فيما يتعلق بظاهرة نشر الصواريخ النووية في البحار. بالإضافة الى ان هذه الاراضي أصبحت ذات بيئة غير محسنة، ولهذا فإن النشاطات العسكرية تشكل خطورة خاصة هذا بالإضافة الى العبء البيئي، فان

هذه النشاطات أصبحت تشكل ثقلًا وعيثًا كبيراً على السكان.

مقترنات للعمل من أجل النهوض بهذه التوصية:

هناك حاجة لحملة دولية من قبل فروع منظمة المرأة الدولية للسلام والحرية ومن منظمات السلام بوجه عام لمواجهة حلف (الناتو والوارسو) لأحداث تغيير بهذا الخصوص، هذه الحملة تعتبر دعماً مهماً لمنظمات السلام الاسكندنافية، التي تحاول التأكيد على (الأي اي سي) أو فروع (الولف) (أي منظمة المرأة الدولية للسلام والحرية) مطالبة بدعم هذه المقترنات على النحو التالي:

أ - يجب البدء فوراً بمحادثات عدم التسلح في مناطق بحر الشمال، وليس بتوجيهها حتى الانتهاء من محادثات الـ (CFE) في فيينا.

ب - جعل الاراضي الاسكندنافية خالية من الوجود النووي.

ج - المطالبة بخفض النشاط العسكري والمناورات في المناطق الشمالية.

### التوصية الرابعة:

تجريد ناميبيا من الاسلحة

لقد تابعت منظمة (الولف) اي منظمة المرأة الدولية للسلام والحرية، بتعاطف كبير الصراع الناميبي الطويل من أجل السلام والحرية من السيطرة الاستعمارية وممارسات التمييز العنصري (ابرتايد).

ان الصراع من أجل الحرية ترك خلفه الكثير من الجروح، وان نزع السلاح من تلك البلاد قد يكون اسهاماً كبيراً في معالجة هذه الجروح من المجتمع الدولي، والأخذ في الاعتبار المكانة الخاصة لناميبيا تحت رعاية الأمم المتحدة ومما لا شك فيه بأن تجريد البلاد من السلاح سوف يكون له تأثير فاصل في بناء ناميبيا مستقلة حرة وديمقراطية.

لذلك لابد للأمم المتحدة من أن تضمن هذا من خلال تأسيس او إنشاء او تكوين قوة تابعة لها على الحدود بين جنوب افريقيا وناميبيا وبين ناميبيا وانجولا.

### التوصية الخامسة:

الهندسة الوراثية والأسلحة البيولوجية.

اما التوصية الخامسة فهي تتعلق بعلم الهندسة الوراثية الذي قد تقدم بصورة سريعة خلال العشر سنوات الماضية، ونقطة التحول في هذا البحث تأتي

بالجديد من التهديدات من المواد السامة الخالصة، والوسائل المعدية التي انتجت بهذه الطرق بالإضافة إلى كونه قادراً على خلق وابتكار أسلحة جديدة بيولوجية (وغير معروفة من قبل). إن علم هندسة الجينات جعل بالامكان تطوير أنظمة حماية فعالة مثل التطعيم والطرق الكشفية. وهذا يفسر لنا وجود دراسات بحثية في هذا المجال في كثير من الدول. إن بروتوكول جنيف ١٩٢٥ يمنع (استعمال الغازات السامة والخانقة والطرق البكتريولوجية في الحروب) وانتنا نشير كذلك إلى معاهد ١٩٧٥، والتي تنص على منع تطوير وانتاج وتخزين الأسلحة البيولوجية السامة وهدم مخازن هذه الأسلحة.

ومعاهدة ١٩٧٢ أعيد النظر فيها مرتين كان آخرها عام ١٩٨٦ م. وكما أنها تغطي الابحاث الخاصة بالأسلحة العدوانية الهجومية، فإنها تسمح بابحاث خاصة بالحروب البيولوجية لأغراض دفاعية، ولكن في الحقيقة ليس هناك فاصل واضح بين الابحاث الدفاعية او الهجومية وان منظمة المرأة الدولية للسلام والحرية تخشى من بناء عسكري للقدرة الجينية، وتطالب الامم المتحدة بأخذ خطوات لتوسيع معاهد ١٩٧٢ كي تشمل جميع انواع الاسلحه البيولوجية.

ان جميع فروع منظمة المرأة الدولية للسلام والحرية شجعت مراقبة المشكلة في بلادها للتأكد على العلاقة بين الهندسة الجينية والأسلحة البيولوجية.

### التصوية السادسة:

هندسة الوراثة وتقنيات التكاثر - وعلم الجينيات الانساني والسياسات السكانية.

لقد حذرت منظمة المرأة الدولية للسلام والحرية من التطورات في مجال التكنولوجيا البيولوجية، وبيولوجيا التكاثر، انتنا نرى في ذلك استغلالاً للمرأة والضعفاء من البشر خاصة وان ذلك يخالف مبادئ وأخلاقيات السكان الأصليين في الدول التي تجري فيها الابحاث.

والمؤتمر يطالب المكتب الدولي للمنظمة (ولف) في جنيف، بأن يسائل منظمة الصحة العالمية عن حدوث الاستخدام الخاطئ للهندسة الجينية، والتكنولوجيا البيولوجية في الدول كافة والتساؤل فيما يتعلق بوجود قوانين وطنية تهدف إلى ايقاف الاستعمال الخاطئ لهذه التقنية، ويجب مطالبة الصحة العالمية لاتخاذ خطوات في سبيل ايجاد قيود دولية.

اننا نطالب بالوقف الفوري لهذه الاستخدامات الخاطئة بالإضافة الى ضرورة ان يحث المكتب الدولي منظمة اليونسكو لاتخاذ خطوات قوية ونشطة من أجل فرض قسم اخلاقي عالمي لجميع العلماء.

ان الاعضاء في هذه المنظمة مطالبون بدراسة مسألة الهندسة الجينية او متابعة ومراقبة النشاطات البيوتكنولوجية في دولهم.

### التوصية السابعة:

#### ضرائب السلام

ان الحروب الحديثة وبناء وسائل الدفاع الحديثة يتطلب موارد متزايدة وبطريقة غير مباشرة فاننا أصبحنا شركاء في جريمة المحافظة واستمرارية ظروف الفقر التي يعيشها معظم الناس. لقد استخدمت الموارد في التسلح بدلاً من استخدامها من أجل تكثيف الجهد لتحسين الوضاع المعيشية في هذه البلدان وفي باقي اقطار العالم.

واننا نعاني تناقضاً في الوعي باطاعتنا للقوانين التي تتعلق بهذه النقطة وفي نفس الوقت ندعم تعارض ما نعتقد جميعاً أنه صحيحة من الناحية الأخلاقية.

ولهذا فاننا نطالب بتغييرات في القوانين بحيث يسهل للفرد دفع نسبة من الضرائب التي تذهب لأغراض عسكرية الى وداع مصرفي تستخدمن لأنشطة مسالمة في طبيعتها من أجل بناء السلام، ويمكن استخدامها مثلاً فيما يلي:

أ - اجراء اتصالات من أجل بناء الثقة عبر الحدود، وعبر الخطوط الثقافية والاثنية او الدينية الفاصلة.

ب - عمل اعلامي وتعليمي من أجل تغيير الاتجاهات من أجل تعزيز الاحترام للآخرين وحقوق الانسان.

ج - التدريب من أجل حل الخلافات بطريقة سلية غير عدائية.

د - العمل من أجل احلال الدفاع بالطرق السلمية محل الدفاع العسكري.

هـ - العمل من أجل عدالة توزيع الموارد في العالم.

هناك في الوقت الحاضر درجة عالية من الانفتاح بين القوى العظمى في الشرق والغرب، ويشير تقرير (براندست لاند) الى أهمية تحسين العلاقات بين الشمال والجنوب واننا نأمل من جميع بلدان العالم المشاركة في سياسات الحد من التسلح عن طريق انشاء الودائع التالية:

ان المؤتمر الرابع والعشرين المنعقد في سيدني باستراليا من ١٥ - ٢٢ يوليو ١٩٨٩ . ينادي جميع فروع رابطة المرأة الدولية للسلام والحرية في العالم للضغط على حكوماتهم من أجل احداث تغيير في القوانين، مما يسمح ويوفر للفرد بأن يدفع نسبة منضرائب التي تذهب لأغراض عسكرية، وأن تحول تلك النسبة الى ودية مصرفية لخدمة انشطة ذات صفة سلمية من أجل بناء السلام، على ان تحتسب هذه النسبة منضرائب المفروضة عليهم في بلدانهم.

### **التوصية الثامنة:**

#### **التحويلات الاقتصادية**

يقر المؤتمر الرابع والعشرون لمنظمة المرأة الدولية للسلام والحرية المنعقد في سيدني باستراليا في الفترة من ١٥ - ٢٢ يوليو ١٩٨٩م ويعرف بأن المناخ بين القوى العظمى يتغير من حرب باردة الى الحوار وان عملية الحد من التسلح قد بدأت باقتصاد مسالم يلوح في الافق. وفي الوقت ذاته هناك جزء متزايد من المال الضريبي من الدول الصناعية في العالم يستهلك في شراء قطع الغيار العسكرية، والأسلحة للعمال، والغالبية العظمى من النساء اللاتي أصبحت رهائن هذا العمل العسكري.

ولذلك فاننا نؤكد على الوعود الذي قطعتها المنظمة على نفسها بضرورة التحول الاقتصادي من الانفاق العسكري الى خدمة الاحتياجات الإنسانية بما فيها خلق نوعية من الحياة المتكاملة من خلال التطرق الى الموضوعات البيئية، وتوفير فرص عمل كاملة واعادة تدريب العمال، والرعاية الصحية والتعليم النوعي، ومؤسسات الرعاية اليومية، واسكان الجميع.

ونقترح على فروع المنظمة انشاء احلاف للتضامن مع العمال وبخاصة النساء المنظمين وغير المنظمين للعمل من أجل عالم غير عسكري.

### **التوصية التاسعة:**

#### **السلام في الشرق الأوسط:**

نحن المؤتمر الرابع والعشرين لمنظمة المرأة الدولية للسلام والحرية نعبر عن صدمتنا الرهيبة واهتمامنا البالغ، الخاص بالتقارير حول استمرارية العنف والغارات المتكررة ضد السكان الفلسطينيين ومن فيهم النساء والأطفال في اراضيهم التي يحتلها الاسرائيليون ومنذ بدء الانتفاضة قتل المئات من المدنيين ومن فيهم النساء والأطفال والشيخوخ وعذب او زج في السجون الآلوف من

## ندوات ومؤتمرات

الفلسطينيين بمن فيهم الاشخاص الفعالون في قضايا السلام وحقوق الانسان ودمرت مئات المنازل وشردت مئات من العائلات ورحل العديد من الاشخاص النشطين واقفلت العديد من المعاهد بما فيها اتحادات اعلامية وخيرية واغلاق الجامعات والكليات ما زال مستمراً للسنة الدراسية الثانية، وان هذه السياسات وهي تحد سافر لحقوق الانسان.

ان منظمة المرأة الدولية للسلام والحرية تطالب اسرائيل بوضع نهاية سريعة لهذه الوحشية والعنف والتحدي لحقوق الانسان والقوانين الدولية ضد السكان والاهالي الفلسطينيين الذين تحت الاحتلال العسكري، وتطالب كذلك باطلاق سراح جميع السجناء السياسيين واغلاق جميع المعتقلات اللا انسانية (كمعتقل انصار<sup>٣</sup>) وايضا السماح لجميع المهاجرين بالعودة الى بيوتهم، وبووضع نهاية لسياساتها في العقاب الجماعي.

ويرحب المؤتمر باعلان قبول الحل المتضمن ايجاد دولتين من قبل المجلس الوطني الفلسطيني في نوفمبر ١٩٨٨، ودعوته لعقد مؤتمر السلام الدولي الذي يحظى بدعم الغالبية العظمى من المجتمع الدولي.

### **التوصية العاشرة:**

#### **دول امريكا اللاتينية وانظمتها التي تخالف حقوق الانسان**

وشعوبنا في امريكا اللاتينية تتمسك بصراع طويل ضد الحكومات العسكرية والديكتاتوريات تلك الانظمة سيئة الذكر التي يفترض ان تكون ديمقراطية منتخبة نجدها تدعم التسابق العسكري والحربي، وتخالف حقوق الانسان دائما كما انها متورطة في نقل المواد المخدرة والتغاضي عن الوحشية العسكرية وشبه العسكرية، وتسلط فرق الموت ضد شعوبنا.

اننا نضم صوتنا للتضامن مع جميع حركات الاستقلال، وكذلك مع جميع القطاعات الاجتماعية والسياسية التي تحاول ان تضع نهاية لمناخ الحرب الدائمة.

ونقترح انشاء فروع للمنظمة في جميع اقطار امريكا الجنوبية لتنمية روابط وحدتنا ولتحاول ايجاد طرق للحرية والعدالة معا.

واخيراً.. فاننا نطلب من المنظمة المشاركة في المحاكمة التي ستعقد في البرازيل في ١٩٩٠ ضد المناضل (بيريزاسكوثيل) الحاصل على جائزة نوبل للسلام والداعي الى التضامن ضد الحكومات الارهابية في العالم.

## **ندوات ومؤتمرات**

### **التوصية الحادية عشرة:**

**لبنان**

تدعم المنظمة اللجنة اللبنانية للسلام والحرية وتدعو جميع فروعها للضغط على حكوماتهم للاعتراف ومساعدة الجهود التي تبذلها اللجنة العربية العليا المعينة من قبل الجامعة العربية لإبراز الصلح وازالة الخلافات بين اللبنانيين، وتأمين انسحاب اسرائيل الذي سوف يؤدي الى انسحاب جميع القوات الاخرى. ان نجاح اللجنة العليا سوف يؤدي الى اعادة تعمير لبنان ليمهد الطريق لحل جميع المشكلات المشابهة.

### **التوصية الثانية عشرة:**

**العدالة لدونجو وفيرنز**

ان دونجو وجيه وفيرنز قتلا في مدينة سياتل بولاية واشنطن في الاول من يوليو ١٩٨١. وكقادة في الحركة المناهضة لماركوس والاتحاد التجاري الامريكي كانوا مشغولين ببناء تضامن بين العمال الامريكيين والفلبيين. وان قضية مدينة كانت مدرجة للحكم في سياتل ضد ماركوس واميلا اللذين يعتقد بأنهما امرا بقتل دونجو وفيرنز.

وان منظمة المرأة الدولية للسلام والحرية في مؤتمرها هذا تطالب بالعدالة وبمحاكمة كل من شارك في مؤامرة القتل الذي نتج عنها موت دونجو وفيرنز.

### **التوصية الثالثة عشرة:**

**الاستقلال في جنوب الباسفيك**

ان منظمة المرأة الدولية للسلام والحرية تدعم الصراع من اجل الاستقلال في بولونيسيا التاهيتية، وغرب باباوا وكتاكى وكوا، وتأمل تقدم هذه الدول او الشعوب كمرشحين في لجنة انهاء الاستعمار في الامم المتحدة. تطالب المنظمة ايضا جميع فروعها للضغط على حكوماتهم للاسراع للسعي من اجل هذا المطلب.

### **التوصية الرابعة عشرة:**

**الجهود التاهيتية لوقف التجارب النووية**

تدعم المنظمة الجهود التي يقدمها السكان التاهيتيون لوقف التجارب النووية في منطقتهم وتشجع اللجنة الجديدة الداعية للسلام والتنمية (لجنة تي راي

ها) في التحضير، والعمل من أجل استطلاع رأي شعوبهم تجاه هذا الموضوع.

### **الtosohia الخامسة عشرة:**

#### **المشكلات والهـموم البيئـية**

ان دول العالم الأول وشركتها المتعددة الجنسيات أصبحت تمتلك قدرات وقوة كبيرة وموارد لاستخدامها على أبحاث ذات نتائج بعيدة المدى وهذا واضح الان وخاصة فيما يتعلق بانتاج الاغذية، الطاقة، وانتاج الادوية، التقنيات الجينية والبيولوجية التي تعتبر مثلاً واضحاً لهذه القدرة، ان النتائج النهائية لهذه النوعية من التجارب لا تعرف على نطاق واسع حتى بين العلماء، ولكن هؤلاء العلماء مستعدون لانتاج واطلاق كائنات جينية من المستحيل قياس تأثيرها البيئي وبعض العلماء وسعوا ابحاثهم من خلال تجاربهم على النساء وخاصة في دول العالم الثالث.

وان السيطرة على الأساس الاجتماعي والاقتصادي في هذه الحقول تعتبر ذات أهمية استراتيجية من أجل بناء الانسان ومن أجل ايجاد مقاييس مؤثرة وهدامة على البيئة ونهب مقومات الكره الأرضية وهدم الانسان في كل مكان، كل ذلك من الممكن ان يعالج من خلال المبادىء السياسية والاقتصادية الشاملة، ومن خلال التحول وتصحيح الوعي الاجتماعي، لذا فالمرأة يجب ان تلعب دوراً قوياً في هذا المجال، من أجل تقليل هذه الآثار، ويجب على النساء كذلك ان يأخذن دوراً فاصلاً في هذا المجال، وان يكن مراقبات ناقدات بالإضافة الى ان يكن مقاتلات من أجل رؤية راديكالية.

#### **والمؤتمـر يخلص الى:**

١ - الاخذ بعين الاعتبار قضية التقنيات الجينية والبيولوجية في برنامج العمل الدولي والتاكيد قدر المستطاع على ان هذه الموضوعات تناقش وتحل في الأقسام والفروع.

٢ - التعاون مع النساء وجمعياتهن ومنظمهن التي قد بحثت وتطرقت الى موضوع التقنيات الجينية والتكنولوجيا والتخطيط وتنفيذ النشاطات المشتركة معهن.

٣ - توضيح العلاقات الداخلية بين هدم البيئة واستغلال الموارد، استغلال وقهر النساء ونشر هذه النتائج في مجالات ملائمة.

٤ - وبدلاً من الاستفادة بعد حدوث الكوارث الفردية يجب وضع سياسة

خاصة بالمنظمة الدولية للمرأة للسلام والحرية، والتي تستشف الاساس الاقتصادي والاجتماعي وال النفسي، والمشكلات البيئية.

### **التصويمية السادسة عشرة:**

#### **النفايات والمخلفات المنقوله الى العالم الثالث**

ان المنظمة لتوّكّد على المقوله التي خلصت اليها اللجنة الدوليّة العليا في باريس ١٩٨٨، والتي تعارض فيها التخلص من النفايات الكيميائية والتلوّية على حدود العالم النامي.

المنظمه تستكشف الممارسات الحاليه، والخطط المستقبلية للدول المتقدمة التي تنقل نفاياتها الى اراضي في العالم الثالث، ومع ان هناك قوانين تتعلق برمي النفايات في البحر، الا ان هناك حاجة لسن تشريعات تلزم الدول لاعادة تدوير او معالجة النفايات التي ينتجونها في نفس هذه الدول. هذه الحالة تكون اكثر جدية حيثما تكون هناك نفايات سامة ومشعة بالإضافة الى النفايات التي يتخلص منها في المناطق والدول غير النامية.

ويطلب هذا المؤتمر ان تؤخذ هذه القضايا بعين الاعتبار بالنسبة للجنة البيئة التابعة للأمم المتحدة وحكومات فروع المنظمة.

### **التصويمية السابعة عشرة:**

#### **توصيات للأمم المتحدة فيما يتعلق بمكانة المرأة:**

وفروع المنظمة مطالبة بالكتابة الى الحكومات للمطالبة باخذ خطوات من خلال لجان الامم المتحدة لـ :

ا - المطالبة بإنجاز او تغيير نظام للتدقيق على أنشطة الأمم المتحدة وأثرها على المرأة، وهذا التدقيق يجب ان يشمل ليس فقط برامج موجهة بشكل خاص للنساء، بل كذلك اثر جميع الانشطة الحالية للأمم المتحدة ومنظماتها على النساء.

ب - تطوير مؤشرات عمل مناسبة كي يصبح التقرير العام للأمم المتحدة ومنظماتها إلزامياً كقاعدة سنوية وكذلك نطالب فروع المنظمة لأخذ زمام المبادرة في التعاون مع المجموعات النسوية الأخرى في بلدانهن لزيادةوعي حكوماتهن من أجل الحاجة لدعم هذا الموضوع.

### **الوصية الثامنة عشرة:**

#### **حقوق الطفل:**

اننا نعم على ان جميع فروع المنظمة يجب ان تضغط على حكوماتها من أجل التأكيد على اتفاقية الأمم المتحدة المتعلقة بحقوق الطفل المدرج على جدول اعمال اللجنة العمومية القادمة للأمم المتحدة وان هذه الحكومات يجب ان توقع وتصدق وتتفق هذه الاتفاقية.

١ - الحماية من الاستغلال الاقتصادي والعبودية: حيث يجب ان يكون للأطفال وقت للراحة واللعب وان تحمي الدول الطفل من الاستغلال الاقتصادي والعمل الذي قد يؤثر على تعليمه، او يضر بصحته وحياته، اننا هنا نأمل في تضامن مع جهود الحكومة الهندية في محاولاتها لاطلاق سراح (٤) ملايين من الأطفال من العمل العبودي.

٢ - الحماية من الحروب والخدمة العسكرية: لن يأخذ الطفل دورا في اي اعتداءات وكذلك الاطفال المعرضون لأي صراع مسلح سوف يحصلون على حماية خاصة وتأمل المنظمة بحماية الاطفال من التجنيد الاجباري في الجيش.

### **الوصية التاسعة عشرة:**

#### **العقاب الجسدي للأطفال**

في معظم الثقافات في الكورة الأرضية مازال استخدام العقاب الجسدي واسع الانتشار والى هذا الوقت فلن هناك القليل فقط من الدراسات التي تهتم بالانتشار الفعلي لهذا الاسلوب، وبالرغم من هذا يوجد اعتقاد متدام لدى الكثير من الناس بأن استعمال هذا الاسلوب له علاقة او مرتبطة بتقبل اشكال أخرى من العنف، وفروع المنظمة لابد ان تعمل لسن قوانين وطنية ضد العقاب الجسدي كطريقة مستعملة في تربية الاطفال.

### **الوصية العشرون:**

#### **الحرب كلعبة (لعبة الحرب)**

وفيما يدعى بعلم الحرب فان الاطفال والشباب يتاثرون عن طريق الالعاب والكمبيوتر والتلفزيون وافلام الفيديو وهنا فان الحرب تمجد وتعظم فكرة حل الصراع باستخدام العنف على المستويين الوطني والفردي.

هذه الافلام والألعاب الكمبيوتر تخلق مفهوم العدو وقد يتوقع الانسان ان هذا

التأثير سوف يكون اقوى من خلال العاب كمبيوتر معينة تستغرق ستين ساعة لعب، هذا بالإضافة الى ان هذه الالعاب تتطلب مشاركة فعالة من قبل اللاعب فانها سوف تقوى وتعزز العنف لديه اكثر فأكثر.

واننا نقترح ان تبلغ المنظمة اعضاءها من المنظمات الوطنية هذا التأثير للالعاب والألعاب الكمبيوتر، وافلام الفيديو على الاطفال والشباب وان المنظمة من خلال اعلان برامجها ستتطرق الى العمل النشط ضد تلقين وغرس مفهوم الحرب من خلال العاب الكمبيوتر والتلفزيون كجزء هام من برامج المنظمة التعليمية من اجل السلام.

### التوصية الواحدة والعشرون:

العراق وايران:

لقد تقدمت الدكتورة موزة غباش والاستاذة شيخة الجابري بتوصية خاصة نيابة عن الاتحاد النسائي العام ترکز على اوضاع الاسرى العراقيين والایرانيين، وضرورة تدخل منظمة المرأة العالمية للسلام والحرية ورفع صوت عضواتها من اجل المندادة بتطبيق القوانين الدولية عالمياً لضرورة الاسراع بتبادل الاسرى بين الدولتين. وجاء في هذه التوصية ان النساء في كلتا الدولتين لايمكن ان يقمن بأدوارهن الاجتماعية - والانسانية الا في ظل العدالة وتوفير فرص حياة افضل لازواجهن واحوانهن الذين مازالوا في حالة اسر. ولقد وافقت المنظمة على ذلك ورفعت الايدي للتأييد الحار لهذه التوصية.

### ملاحظات عامة:

نتشرف في ختام هذا التقرير لمؤتمر المرأة الذي عقد في استراليا - سيدني في تاريخ ١٥ - ٢٢ يوليول ١٩٨٩م.. والذي تم تنظيمه من قبل منظمة المرأة الدولية للسلام والحرية.. والذي رفع شعار «النساء يبنين مستقبلاً مشتركاً امناً» ان نوضح الكثير من الجوانب والظواهر التي تخللت ما قبل المؤتمر والمؤتمر.

أولاً: لقد تعرضنا نحن المشاركات باسم الاتحاد النسائي العربي العام الى مشكلة التنظيم وعدم استيفاء العناوين الصحيحة لهذه المنظمة، وعدم معرفة المقر الذي سوف يعقد فيه المؤتمر مما ادى الى خسارتنا لحضور يوم الافتتاح لنقي ومشاركة فيه بكلمة الاتحاد النسائي العربي العام.. مما اضطررنا إلى تسليم الكلمة الى السيدة «ايديث» مديرية المنظمة وتم توزيعها على المشاركات.

ثانياً: لقد شاركتنا في ورشة العمل الخاصة بالحوار حول المحددات الثقافية

والاجتماعية وطرحنا محاوره حول الاوضاع الثقافية في مجتمع الامارات.

ثالثاً: رفعنا توصية خاصة بالاوضاع الاجتماعية للمرأة العراقية وضرورة الاسراع في تبادل الاسرى وحماية المرأة من بعض الظروف المعطلة لادوارها التنموية المجتمعية، وتمت الموافقة على ذلك. ونال طلبنا هذا التأييد التام.

رابعاً: لاحظنا من خلال المناقشات ان هناك حضوراً يهودياً واسعاً. وكذلك الحضور العربي من قبل فرع المنظمة في لبنان والفرع العربي الثاني من الارض المحتلة ولقد دار نوع من الخلاف ومحاولات لدحض التوصيات العربية المتعلقة بالارض المحتلة والممارسات الاسرائيلية فيها.

خامساً: دار نقاش بيننا وبين السيدة «لينورومبرغ» رئيسة المنظمة والسيد «ايدث» المديرة بمكتب جنيف للمنظمة حول احتمالات ان نتقدم لتأسيس فرع لهذه المنظمة في دولة الامارات العربية المتحدة... على ان يتم ذلك بعد توجيهه الطلب واخذ الموافقة من صاحبة السمو الشيخة فاطمة بنت مبارك رئيسة الاتحاد النسائي بدولة الامارات.

ولقد انطلقت هذه الفكرة من حقيقة اننا شاركنا في هذه المنظمة ومؤتمراها الرابع والعشرين ونحن لسنا على علم ودرية تامة بها. ولا بمبادرتها. ولقد كان عينا علينا ان نتفاعل كما يجب في اعمال المؤتمر الا ان ذلك لم يمنعنا من التواصل السريع بقضايا المؤتمر ومحاولة ابراز حضورنا وصوتنا كاتحاد نسائي عربي عام يشتراك معهن ويتفق في الكثير من القضايا وبخاصة الانسانية منها.

وفي الختام نتوجه بعظيم الشكر والامتنان للاتحاد النسائي بدولة الامارات على تحمله تكاليف السفر والاقامة، والشكر الجزيل للاتحاد النسائي العربي العام على منحه لنا هذه الفرصة الانسانية الجليلة. والتقدير والشكر والامتنان يعود كله لصاحبها السمو الشيخة فاطمة بنت مبارك التي شرفتنا باختيارها لنا لتمثل المرأة في الدول العربية في هذا المؤتمر ونرجو ان تكون دائماً محل تقديرها وان تكون على قدر هذا التقدير وهذه المسئولية.



محلّي البَشَّارَةِ ت: ٤٤٤٠٠ - صب: ٦٧١٠ دلي

# **Journal of Social Affairs**

**No. 23 - Vol 6 Autumn 1989**

**A Quarterly Journal Published by the  
Sociological Association of the U.A.E.  
SHARJAH BOX 3745**

## **Annual Subscription\**

<b>Individual :</b>	<b>U. A. E.</b>	<b>Dhs 25</b>
	<b>Arab Countries</b>	<b>\$ 10</b>
	<b>Elsewhere</b>	<b>\$ 15</b>
 <b>Institutions</b>	 <b>U. A. E.</b>	 <b>Dhs 100</b>
	<b>Elsewhere</b>	<b>\$ 40</b>