الأبحاث

الشراكة بين الجامعات ومؤسسات التعليم الأخرى

دراسة استطلاعية عن العلاقة بين الجامعة والروضات التي يتم فيها تدريب طالبات قسم رياض الأطفال - جامعة الملك سعود

الدكتورة / سهام عبد الرحمن الصويغ
استاذ مشارك - قسم علم النفس
جامعة الملك سعود

الملخص:

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على مفهوم الشراكة بين الجامعة والروضات التي يتم فيها تدريب طالبات رياض الأطفال من خلال دراسة وتحليل هذه العلاقة ضمن ثلاثة محاور:

(١) الأهداف والفوائد المشتركة.

(٢) التواصل.

(٣) الثقة المتبادلة بين الجامعة ومؤسسات التدريب.

وقد تم في الدراسة عرض الدراسات السابقة لموضوع الشراكة في مجموعتين: الدراسات النظرية أولا. ثم الدراسات الميدانية. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي وبلغ حجم العينة ١٣٥ فردا من ٥ روضات يتم فيها تدريب طالبات رياض الأطفال بجامعة الملك سعود. وقسمت العينة الى مجموعتين، بحيث مثلت المجموعة الاولى (٥٩ فردا) عينة الجامعة بما فيها من طالبات ومشرفات تدريب. ومثلت المجموعة الثانية (٧٦ فردا) عينة الروضات بما فيها من معلمات واداريات.

واستناداً إلى الأطر النفسية والتربوية في مجال البحث، تم تصميم استبانة مكونه من ٦٠ بنداً، ومقسمة إلى محاور البحث الرئيسية: ١٧ بندا لمحور "الاهداف والفائده المشتركة و ٢٣ بندا لمحورالتواصل و ٢٠ بنداً لمحور الثقة المتبادلة.

وبعد التأكد من صدق الأداة وثباتها تم تطبيق الاستبانة لتعرف نوع العلاقة القائمة بين الجامعة والروضات التي يتم فيها تدريب الطالبات، وتم حساب التكرارات والأوزان النسبية والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمعرفة وجود العلاقة من عدمها . كما تم استخدام اختبار (ت) لحساب دلالة الفروق بين المجموعتين في النظر إلى الشراكة ككل ، وإلى كل محور من محاورها. بالإضافة إلى استخدام تحليل التباين أحادي الاتجاه للكشف عن دلالة الفروق في محاور الدراسة باختلاف الوظيفة والعمر وسنوات الخبرة ومكان العمل.

وأسفرت النتائج عن وجود علاقة شراكة بين الجامعة والروضات التي يتم فيها تدريب الطالبات، كما كشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة احصائية في النظر إلى علاقة الشراكة ككل وفي محوري الاهداف والثقة المتبادلة لصالح المجموعة الثانية (الروضات). وفيما يختص بالفروق في محاورالدراسة باختلاف الوظيفة ومكان العمل وأسفرت نتائج تحليل التباين أحادي الإتجاه عن وجود فروق دالة احصائيا باختلاف الوظيفة والعمر وسنوات الخبرة ومكان العمل لصالح المعلمات في الروضات التي يتم فيها التدريب.

المقدمة:

يشهد عالم اليوم سرعة فائقة في التغيير والتطور التكنولوجي، مما يضع مؤسسات التعليم أمام تحديات كبيرة وتساؤلات حول مدى استعدادها لمواجهة هذا التغيير. ويؤكد تقرير اليونسكو المعد من قبل اللجنة الدولية المعنية بالتربية للقرن الواحد والعشرين (دلور ١٩٩٦) على أهمية مفهوم التعلم مدى الحياة، لكونه يستجيب للتحدي الذي يطرحه هذا العالم السريع التغير، خاصة وأنه ورد في التقرير أن التربية للقرن الواحد والعشرين ترتكز على أربع دعائم : «أن نكون، أن نعرف، أن نعمل، أن نعيش معاً. والدعامة الأولى تعني الاهتمام ببناء شخصية مستقلة ذاتيا وقادرة على تحمل المسؤولية لتحقيق الهدف المشترك للجماعة. وحيث أن مرحلة رياض الأطفال من أهم مراحل النمو التي يتشكل فيها بناء شخصية الفرد وطريقة تعلمه، ونظرا لأهمية دور الروضة والمدرسة لاحقا في تعزيز حب التعلم ومتعته يجب بناء على توصيات الباحثين، بدءاً من مرحلة الطفولة المبكرة أن تغرس مضامين حب التعلم في النفوس وأن تعزز من ثم رغبة الفرد في التعلم مدى الحياة.

ويذكر السليطي والصيداوي (١٩٩٦) في هذا الصدد أن الإتجاهات العامة للإصلاح التربوي في العالم تدعو إلى التمحور حول المتعلم ونشاطه الذاتي، مما يتطلب إعداد معلم متمهن يمارس عملا علميا، فنياً، اجتماعيا. واخلاقيا، يتغير بتغير الظروف والأوضاع، ونوعية المتعلمين ويتطور ويترقى باستمرار. ويوصي الباحثان، فيما يختص بالإصلاح التربوي، إلى اهمية الاستعانه باستراتيجيات وأساليب وطرائق متطورة للتعليم والتقويم والتعلم الذاتي، كما يؤكدان على أهمية استثارة داهمية المتعلمين للتعلم مدى الحياة.

ويشير تقرير لجنة استشراف مستقبل العمل التربوي في دول الخليج العربي أن الهدف

الأول في كل تجارب تطوير التعليم في الدول المتقدمة والناهضة هو أن يكون التعليم للمستقبل (مكتب التربية العربي لدول الخليج ١٩٩٦). وتجدر الإشارة إلى أن هذه الرؤية المستقبلية للتعليم كانت . ومازالت متأصلة في التراث العربي الاسلامي منذ أكثر من أربعة عشر قرنا مضت متمثلة في الحكمة القائلة : «لا تعلموا أولادكم عاداتكم. فهم مخلوقون لزمان غير زمانكم». لكن يظل السؤال قائما: «هل نحن كمؤسسات وأفراد مستعدون لمواجهة هذا التحدي ؟ وهل بإمكاننا أن نبلور هذه الحكمة الإسلامية المتعمقة للتعليم ليكون تعليما للمستقبل؟»

مما لا شك فيه أن مؤسسات التعليم، من جامعات ومدارس، تلعب الدور الأهم في الإعداد للمستقبل ففي هذه المؤسسات تتم عملية تناقل المعلومات والقيم والمهارات والاتجاهات، ولا بد لهذه المؤسسات، لكي تقوم بدورها المستقبلي من إعداد معلمين قادرين على زرع مضامين حب التعلم في نفوس الطلاب، ويذكر (McGettrick, 1996, p.3) أن للجامعة دور مهم وحيوي في إعداد هذا المعلم، كما يضيف أنه لم يعد يكفي أن تكون هناك بداية أكاديمية جامعية جيدة، بل لا بد من الاستمرار في التطوير لمواكبة التغير السريع في التكنولوجيا والأفكار والمفاهيم والأساليب التربوية المتجددة. وهذا الاستمرار في الإعداد للمستقبل لا يمكن أن يتم دون تأسيس علاقة متبادلة وشراكة بين مؤسسات التعليم الجامعي من جهة والمدارس بكل مراحلها التعليمية من جهة أخرى.

وتجدر الإشارة إلى أن هذه الأهمية للشراكة بين الجامعة ومؤسسات التعليم ماقبل الجامعي لم تأت من فراغ فالإصلاح التربوي والتطوير يحتاجان إلى تضافر الجهود والعمل المشترك والمنسجم بين هذه المؤسسات (العليطي والصيداوي، ١٩٩٦) بدلاً من الاختلاف وعدم التنسيق الحادث الآن ويضيف (McGettrick, 1996,p.4) أن هذه الشراكة ليست عملية سهلة فالجامعات والمدارس عالمان مختلفان من ناحية الأهداف والإتجاهات والممارسات وأن الشراكة الناجحة بين هذين العالمين تعتمد على مدى تطبيق هذه المؤسسات واحتوائها على المفاهيم التالية:

١- الأهداف والفوائد المشتركة بين المؤسستين.

٢- التواصل الفعّال بين المؤسستين.

٣- الثقة المتبادلة بين الشركاء.

وحيث أن عملية الشراكة بين الجامعة ومؤسسات التعليم الأخرى من المفاهيم الحديثة في الإصلاح التربوي ، فإن هذه الدراسة تحاول التعرف على مفهوم الشراكة، كما تحاول الكشف عن معوقاتها والأساليب الكفيلة بإنجاحها.

مشكلة الدراسة وتساؤلاتها:

تحاول هذه الدراسة الإستطلاعية التعرف على مفهوم الشراكة بين الجامعة ومؤسسات تدريب طالبات رياض الأطفال في مجتمع مدينة الرياض. من خلال الإجابة على الاسئلة التالية:

١- هل توجد شراكة بين الجامعة والروضات التي يتم فيها تدريب طالبات رياض الاطفال؟ ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة التالية:

أ- هل توجد أهداف وفوائد مشتركة بين الجامعات والروضات التي يتم فيها تدريب طالبات رياض الأطفال؟

ب- هل هناك تواصل فعال بين الجامعة والروضات التي يتم فيها تدريب طالبات رياض الاطفال؟

جـ- هل هناك ثقة متبادلة بين الجامعة ومؤسسات تدريب رياض الأطفال؟

أي هل تثق كل مؤسسة بقدرة المؤسسات الأخرى في تطوير الوضع التربوي الراهن؟

٢- هل هناك فروق دالة في النظر الى هذه الشراكة بين الجامعة ومؤسسات تدريب طالبات رياض الأطفال؟

٣- هل تختلف النظرة إلى الشراكة بين الجامعة ومؤسسات تدريب طالبات رياض الاطفال باختلاف الوظيفة والعمر وسنوات الخبرة ومكان العمل؟

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف بمفهوم الشراكة بين الجامعة ومؤسسات التعليم الأخرى، من خلال دراسة وتحليل العلاقة التي تربط الجامعة بالروضات التي يتم فيها تدريب طالبات رياض الأطفال بكلية التربية بجامعة الملك سعود.

كما تهدف إلى الكشف عن الصعوبات التي تواجه هذه الشراكة وتقترح الأساليب التي قد تسهم في تقويتها.

أهمية الدراسة:

تنبع أهمية الدراسة من كونها تعالج موضوعا حيويا في التطوير التربوي. فالشراكة بين الجامعة ومؤسسات التعليم من أهم عناصر ربط النظرية بالممارسة العملية بهدف الارتقاء والاصلاح التربوي. وتسليط الضوءعلى مفهوم الشراكة يمكن ان يفيد في إثراء الأطر النفسية والتربوية الخاصة بالتطوير التربوي. كما أن التعرف على واقع العلاقة القائمة بين الجامعة ومؤسسات التعليم الأخرى يفيد في إعادة تقييم هذه العلاقة وتطويرها الى الافضل.

مصطلحات الدراسة:

الشراكة: هي علاقة رسمية مؤسسية ذات فائدة مشتركة بحيث يحصل كلا الطرفين: الجامعة والمدرسة على الفائدة المرجوة دون المساس بصلاحيات واستقلالية المؤسسة الاخرى.

الجامعة: المؤسسة العلمية التي يتم فيها اعداد المعلمين والمعلمات للتدريس في التخصصات المختلفة.

الروضات: روضات الاطفال التي يتم فيها تدريب طالبات قسم رياض الأطفال بجامعة الملك سعود.

طالبات التدريب: طالبات قسم رياض الاطفال بكلية التربية بجامعة الملك سعود المسجلات في مادة التدريب الميداني واللاتي يتم تدريبهن في روضات أطفال خارج نطاق الجامعة.

الدراسات السابقة:

سوف يتم عرض الدراسات التي تناولت موضوع الشراكة بين الجامعة ومؤسسات التعليم في مجموعتين: الدراسات النظرية أولاً ثم الدراسات الميدانية. وستتبع الباحثة في عرضها للدراسات التسلسل المنطقي لموضوع البحث بدلاً من التسلسل التاريخي.

أولاً: الدراسات النظرية:

ان البرامج الحديثة في رياض الأطفال المستندة إلى نظرية بياجيه للنمو المعرفي ونظريات النمو الأخرى تشير إلى تحويل عملية التعلم من المعلم الى الطفل (Spodek et al. 1988 p.3-8) حيث تؤكد هذه النظريات الى أن الطفل بذاته كائن نشط، وأن التعلم في هذه المرحلة عبارة عن عملية تطور ونضج تعكس طبيعة الخبرة الحسية التي يعيشها الطفل في بيئته المعدة لهذا النوع من التعلم وبناء عليه، فقد تحول دور معلمة رياض الأطفال من إلقاء المعلومات وإعطاء الإجابات الجاهزه إلى تنشيط تفكير الطفل وتشجيع التساؤل لديه بالاضافة إلى توجيهه للبحث عن الإجابة ، وبذلك أصبح المبدأ التربوي لتعليم طفل الروضة يعتمد على إعداد برنامج يوفر للطفل التعلم ذاتيا والاحساس بالمعلمة كمساعدة ومنشطة لعملية التعلم هذه.

إلا أن تحويل هذا المبدأ التربوي إلى ممارسة عمليه ليس بالأمر السهل، والصعوبه هنا تكمن في قدرة المعلمة على الموازنة بين تشجيع الطفل للنشاط الذاتي، وتوجيهه في نفس الوقت لتعلم المفاهيم والمهارات المفترض تعلمها في هذه المرحلة من نموه، بالإضافة الى اقناع الأهالي بالأسلوب الحديث والذي يتعارض مع الأسلوب التقليدي الموجه لتعليم الطفل.

وتشير (Biber in Spodek, et al, 1988 p.29) إن هذا التغير في برامج رياض الأطفال يتطلب تغييرا كبيرا في ذات المعلمة بحيث تتخلى عن دورها التقليدي التلقيني لتصبح اكثر قدره على تنشيط عملية التعلم الذاتي، وتؤكد الدراسات (Spodek & Saracho p.69 in Spodek, et al, 1988) المهتمة بتطوير أداء المعلمة وفاعليتها في تحقيق برنامج الروضة أن هناك عدة أدوار منوطة بالمعلمة، وتتمحور هذه الأدوار حول التالي:

- المعلمة كمتخذة قرار فيما يختص بالتخطيط والتحضير لغرض التعلم.
- المعلمة كمعدة ومصممة للمنهج الذي يهدف إلى تحقيق اهداف تربوية مهمة ومناسبة للمجتمع وتوقعاته.
- المعلمة كمنظمة لعملية التعلم من خلال ملاحظتها وتقويمها لحاجات الاطفال.

- المعلمة كمشخصة لقدرات الأطفال وحدودهم من خلال مراقبتها العلمية وتقويمها للنمو الفردي للأطفال.
- المعلمة كمديرة لعملية التعلم بحيث توفر بيئة تسهم في توفير خبرات تعليمية لجميع الأطفال.
- المعلمة كمرشدة وموجهة من خلال مساعدتها لأطفالها بصورة فردية وجماعية لاكتساب السلوك المقبول اجتماعيا، ولاكتساب القدرة على التفاعل مع الآخرين والتعامل مع مشاعرهم الذاتية.

وفيما يختص باعداد المعلمات في رياض الأطفال في العالم العربي، تشير (المنظمة العربية للتربية والثقافة والفنون، ١٩٩٦، ص١٢٠-١٢١) أن ثمة عجز كمي وكيفي في معظم الدول العربية في عدد مستوى العاملين في لمرحلة رياض الاطفال، المؤهلين تاهيلا تربويا ملائما لهذه المرحلة سواء فيما يتصل بالمعلمات او المديرات أو الموجهات. كما تؤكد الدراسة أن برامج التدريب الميداني في الكثير من الدول غير كافية وغير وافية بالغرض، وأن معظم الدورات التدريبية تفتقر إلى الاساس العلمي السليم، ولا تعطي الجانب العلمي حظه الكافي.

أما عن تطوير أداء معلمة رياض الأطفال، فتشير الى (Bjber in Spodek, et al 1988, p45) في بحثها حول دمج النظرية بالتطبيق الى مجموعة من المفاهيم أهمها:

- أن نظريات نمو الطفل وتربيته يجب أن لا يتم تعلمها بمعزل عن التطبيق العملي.
- نظرا لتعدد النظريات واختلافها في بعض الاحيان، فيجب على معلمة رياض الاطفال أن تعتمد على النظريات لتسهيل عملية الفهم والتحليل و أكثر من كون هذه النظريات عباره عن إرشادات وتعليمات جامده وجاهزة للتطبيق.
- لابد من الباحثين في حقل رياض الأطفال أن يكونوا جزءاً لا يتجزأ من عملية الممارسة والتطبيق في الروضات.

وهذا الدمج بين النظرية والممارسة العملية لا يمكن له أن يتم دون وجود شراكة حقيقية بين الجامعة وروضات الأطفال، خاصة و أن العديد من الدراسات تشير الى اهمية تطوير وتدريب المعلم حيث أنه يشكل القوة الأساسية لتطوير التعليم، فكفاءة التعليم في المدارس تعتمد على مهنية المعلم وقدراته وكفاءته، ويذكر (Sirotnik & Goodlad , 1988 p.4) أن معظم الجامعات تقع في الاعتقاد الخاطئ أن الأختيار الجيد لطلبة متميزين، وتقديم برامج صعبة ومعقدة لإعداد المعلم، هو الحل الأمثل لمشكلة إعدادمعلم المستقبل.ويشبه الباحث هذا الحل في سطحيته، بمن يحاول القضاء على البعوض دون المساس بالمستنقع الذي يتكاثر فيه اي أن أزمة إعداد المعلم لا تعود فقط إلى ضعف الدراسة النظرية في الجامعة، بل إن المشكلة الأساسية تقع في الجانب التطبيقي، حيث أن هؤلاء المعلمين المتخرجين حديثا لا يستطيعون ممارسة ماتعلموه أساسا بسبب أن مؤسسات التعليم ما قبل الجامعي مازالت بحاجة الى اصلاح وتطوير اساليب التعليم فيها. اما (McGettrick , 1996 p.45) فيصف ازمة تطوير

وبالرغم من وجود الكثير من المعوقات أمام الشراكة، إلا أن بعض الخبرات والتجارب الميدانية تؤكد على إمكانية نجاح هذه الشراكة. ويضيف (Clark in Sirotnik, 1988, p.41) أن الشراكة الناجحة هي التي تتسم بالمساواة بين الشريكين، ويذكر مجموعة من العوامل المهمة لإنجاح الشراكة بين الجامعة والمدرسة:

١- وجود اختلاف في الخبرة والتطبيق بين الشريكين.

٢- وجود اقتناع متبادل بالفائدة لدى كل شريك.

٣- وجود حزم وتشبث بالحق لدى كل شريك لضمان الحصول على فائدته الخاصة من هذه الشراكة.

اما (Sirotnik & Goodlad, 1988 , p.25) فيشير إلى أن الشراكة الناجحة تعتمد على:

١- المفهوم الواضح للشراكة التي تحقق المساواه والواجبات لكلا الطرفين.

٢- الأهداف والفائدة المشتركة التي تتمحور حول:

أ- الاستفادة من النظريات والبحوث المتوفرة في الجامعة.

ب- الاستفادة من التطبيق الواقعي لهذه النظريات في المدارس.

جـ- التخطيط والتنظيم لعملية تحقيق الهدفين السابقين.

ويذكر (McGettrick, 1996, p.4) أهمية التوازن في المدرسة بحيث تحافظ المدرسة على استقرارها دون أن تكون جامدة، وأن تحافظ على مرونتها دون أن تكون هشة أو ضعيفة كمؤسسة.

ثانيا: الدراسات الميدانية:

يشير Sirotnik & Goodlad في كتابهما School University Partnership in Action الى الدراسة المسحية المكثفة التي أجريت في الولايات المتحدة الأمريكية في أواخر السبعينات، والتي تكونت العينة فيها من ٣٨ مدرسة بـ ١٠١٦ فصلاً دراسياً. وكان الهدف منها تحليل الوضع الحالي للمدارس بغرض دراسة سبل الاصلاح والتطوير المدرسي. وقد توصلت الدراسة إلى أن معظم المدارس تعاني من قصور في الاصلاح الحقيقي، فمعظم محاولات التطوير كانت عقيمة وغير مدروسة. ولاتزيد عن كونها محاولات منقطعة وقصيرة المدى لتدريب المعلمين أثناء الخدمة تدريباً نظرياً. وكثيراً مايتم هذا التدريب في مؤسسات جامعية خارج إطار المدارس التي ينتمون لها . كما أشارت الدراسة إلى القصور في التخطيط البعيد المدى سواء على مستوى المدارس أو المقاطعات التي تشرف على هذه المدارس.

اما (Johnston & Thomas , 1977) في دراستهما للتوتر القائم في العلاقة بين الجامعة والمدرسة فتذكران أن هذا التوتر يعود الى الاختلاف الذي كان ومازال قائما بين البحث النظري والتطبيق، بين التعليم كمهنة والتعليم كممارسة، وبين الباحث الجامعي والمعلم المدرسي، وتشيران في دراستهما إلى أن خبرتهما العملية في تطبيق مشروع للتطوير التربوي في إحدى المدارس الامريكية في ولاية نيويورك علمتهما أنه حتى تكتمل عملية التعلم، لا بد

من وجود اختلاف بين المؤسستين : الجامعة والمدرسة. وهذا الاختلاف لا بد ان يتولد عنه توتر وتشير الباحثتان إلى أنه يمكن الإستفادة والتعلم من هذا التوتر من خلال فتح الحوار والنقاش حوله. وتخلص الدراسة الى أن بناء علاقة مثمرة بين الجامعة والمدرسة يتطلب الصبر والتقبل للطرف الآخر وتوفير الوقت الكافي للحوار والتداول بين الشريكين.

وفي دراسة قام بها جرادات وأيوب (Jaradat & Ayoub,1996) حول العلاقة بين الجامعات والمدارس في الاردن، كان الهدف منها الكشف عن ماهية العلاقة والبحث عن مقترحات للعلاقة المفترض حدوثها بين الجامعات والمدارس.

وقد تكونت العينة من ٩٦ تربويا من وزارة التربية والجامعات الاردنية.

واستخدمت الدراسة منهج المقابلة الشخصية للإجابة على الأسئلة، وأظهرت الدراسة أن كل مؤسسة تشتكي من ضعف المؤسسة الأخرى ، فالجامعة تشتكي من ضعف الطلاب المتخرجين من المدارس الحالية، والمدارس بما فيها الروضات تشتكي من ضعف المعلمين المتخرجين من الجامعات. واسفرت النتائج عن ان العلاقة بين الجامعة المدارس تمحورت حول تشكيل لجان للدراسة والتقييم والتخطيط لمعالجة المواضيع التالية: سياسة وأهداف التربية، المنهج والكتاب المدرسي، اعداد وتدريب المعلمين، تقنيات التربية، الإختبارات، مشاريع وبناء مدارس، ابحاث ودراسات تربوية. وكانت أهم توصيات الدراسة تشكيل مجلس أعلى من وزارة التربية والجامعات للتنظيم والمتابعة والإشراف على تنفيذ عملية الشراكة بين الجامعات والمدارس بما يهدف الى تحقيق الاصلاح التربوي المطلوب.

اما دراسة (Bowser, et al. 1996) فهي عبارة عن عرض لتجربة توضيح عملية الشراكه بين جامعة شيناندوه (Shinandoh University) وبعض المدارس الخاصة والحكومية في ولاية فرجينيا والمناطق القريبة منها بالولايات المتحدة الأمريكية. وتذكر الدراسة أن هذه الشراكة بدأت بمناقشة الاحتياجات لدى مؤسسة الجماعة من جهة. والمدارس التي ستتعاون معها من جهة أخرى. وبناء عليه تم اعداد برنامج ماجستير في التربية يكون هدفه خدمة الميدان والايفاء بحاجته للتطوير. وقد تمحور البرنامج حول المواضيع التالية: المساهمة في تطوير المناهج. تحسين معلومات ومهارات معلم الفصل في التخصصات المختلفة. بالاضافة الى التدريب والإعداد الجيد للقيادات التربوية و تشير الدراسة إلى أن التجربة كانت مفيدة في مجملها للطالب الجامعي والمعلم والاداري في المدرسة بالاضافة إلى فائدتها القصوى للأستاذ الجامعي الذي مكنته التجربة من ربط النظرية بالتطبيق على أرض الواقع.

في دراسة قامت بها الصويغ (١٩٩٦) كان الهدف منها التطبيق العملي لنظريات توجيه سلوك الأطفال في مرحلة الروضة، وقياس أثر تدريب المعلمات على هذا البرنامج في تحسين سلوك اطفال الروضة الذين كانوا يعانون من مشكلات عضوية ذات علاقة بالنمو الجسمي والعقلي، أو مشكلات سلوكية ظاهرة تتعلق بضعف القدرة على ضبط الذات. أو مشكلات شخصية مرتبطة بالقلق وشعور الطفل بعدم الأمن. ولقياس أثر برنامج التدريب على اداء

المعلمة. تم الحصول على درجات سلوك الأطفال قبل تدريب المعلمات باستخدام «مقياس بيركس لتقدير السلوك – مرحلة ماقبل المدرسة» وتكونت عينة الاطفال من ٣٠ طفلا أما عينة المعلمات فقد اشتملت على ٢٢ معلمة واستغرقت فترة تدريب المعلمات عشرة أسابيع بواقع ساعتين يوميا . تم بعدها قياس سلوك الأطفال. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة احصائية بين درجات القياس القبلي ودرجات القياس البعدي للأطفال ذوي المشكلات لصالح الدرجات بعد التدريب ، مما يدل على أن المعلمات بعد حصولهن على التدريب، أظهرن تحسنا وقدرة في فهم خصائص نمو الطفل وسبل التواصل معه وتعديل سلوكه بكفاية وفعالية.

أما الدراسة التي قامت بها القبح (١٩٩٧م) لنيل درجة الماجستير من الجامعة الاردنية فقد هدفت إلى رصد حاجة الميدان لتدريب معلمات رياض الأطفال وتقييم منهجية التدريب التشاركي ، بهدف التعرف على أثر البرنامجين التدريبيين اللذين تم بناؤهما من قبل الباحثة لتطوير أداء معلمات رياض الاطفال. واعتمدت الباحثة في ذلك على عينتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة وتم تعريض الأولى المكونة من ١٥ معلمة إلى برنامج التدريب التشاركي . أما الثانية المكونة من ١٤ معلمة فقد تم تعريضها للتدريب بالمحاضرة. وتمثلت أدوات القياس في استبانتين : الأولى لقياس درجة رضى المتدربات عن البرنامج والثانية لقياس أداء المعلمات قبل وبعد التدريب. وقد اظهرت النتائج أن رضى المتدربات عن برنامج التدريب التشاركي أعلى بدلالة احصائية عن رضا المتدربات لبرنامج التدريب بالمحاضرة. كما دلت النتائج أن أداء المعلمة تحسن بدلالة احصائية لصالح المتدربات في البرنامج التشاركي.

والدراستان الأخيرتان، وإن لم يكن الهدف منهما تطوير العلاقة بين الجامعة ومؤسسات التعليم. إلا أنه يمكن اعتبارهما تجارب ناجحة نحو تفعيل العلاقة بين الجامعة والمدارس.

المنهج والاجراءات:

اتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي بتوزيع استبانة على عينة مقسمة الي مجموعتين: المجموعة الأولى تمثل مشرفات التدريب وطالبات الجامعة والمجموعة الثانية تمثل المعلمات والاداريات في الروضات التي يتم تدريب الطالبات فيها. وذلك بهدف الكشف عن نوعية العلاقة الموجودة بين الجامعة ومؤسسات التعليم الأخرى وكذلك التعرف على الفرق بين المؤسستين في النظر إلى محتوى هذه العلاقة.

العينة:

تم اختيار العينة بالطريقة القصدية. حيث تم توزيع الاستبانة على: خمس من الروضات التي يتم تدريب طالبات جامعة الملك سعود فيها. وبلغ حجم العينة ١٣٥ فردا. ويوضح الجدول رقم (١) توزيع افراد العينة حسب الوظيفة ومكان العمل.

جدول (١)

العينة		التكرار	النسبة المئوية
الجامعة	طالبات	٤٨	٣٥,٦
الروضات	مشرفات تدريب	١١	٨,١
	معلمات	٦٩	٥١,١
	اداريات	٧	٥,٠٢

كما هوموضح في الجدول. فقد قسمت العينة إلى مجموعتين بحيث تمثل المجموعة الأولى عينة الجامعة بما فيها من طالبات ومشرفات تدريب. والمجموعة الثانية الروضات بما فيهامن معلمات واداريات ، وتراوحت اعمار العينة من ٢١ الى ٤٧ بمعدل ٢٥,٨ اما سنوات الخبرة فقد تم استبعاد الطالبات وكان معدل الخبرة لعينة المعلمات والإداريات ومشرفات التدريب يتراوح بين ٢ الى١٧ سنه بمعدل قدره٧,٣٤ .

الأداة:

اعدت الأداة بناء على الأطر النفسية والتربوية والأبحاث السابقة في مجال البحث، بالاضافة الى استجابات مجموعة ٥٣ فردا يمثلن الطالبات ومشرفات التدريب وبعض المعلمات والاداريات في المدارس لثلاثة اسئلة مفتوحة حول نوع العلاقة القائمة بين الجامعة والمدارس. وتم تصميم الاستبانة (أنظر الملحق) بحيث احتوت بعد استبعاد البنود غير الدالة على ٦٠ بنداً مقسمة الى محاور هي:

- محور الأهداف والفائدة المشتركة (١٧ بنداً) - محور التواصل(٢٣بنداً) - محور الثقة المتبادلة (٢٠بنداً)

الصدق والثبات:

للتأكد من صدق الاداة، تم حساب الاتساق الداخلي للبنود بحساب قيم معاملات ارتباط درجة البند بالمحور وتم بناء عليه استبعاد البنود غير الدالة ويوضح الجدول رقم (٢) قيم معاملات ارتباط درجة البنود بمحاور الأداة المتمثلة في: الأهداف والفائدة المشتركة، التواصل،الثقة المتبادلة.

جدول (٢):

قيمة معاملات ارتباط درجة كل بند مع درجة المجموعة الكلي للمحور

رقم البند المحور الاول	قيمة معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم البند المحور الثاني	قيمة معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم البند المحور الثالث	قيمة معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١	٠٤٦	دال **	١٨	٠٥٧	دال **	٤١	٠٤٣	دال **
٢	٠٤٩	دال **	١٩	٠٦٠	دال **	٤٢	٠٤٣	دال **
٣	٠٦٢	دال **	٢٠	٠٦٢	دال **	٤٣	٠٣٤	دال **
٤	٠٥٦	دال **	٢١	٠٦٨	دال **	٤٤	٠٥٠	دال **
٥	٠٥٤	دال **	٢٢	٠٦٣	دال **	٤٥	٠٤٦	دال **
٦	٠٢٨	دال **	٢٣	٠٦٨	دال **	٤٦	٠٣٧	دال **
٧	٠٤٧	دال **	٢٤	٠٥٧	دال **	٤٧	٠٤٦	دال **
٨	٠٤٥	دال **	٢٥	٠٥٥	دال **	٤٨	٠٥٤	دال **
٩	٠٤٤	دال **	٢٦	٠٧١	دال **	٤٩	٠٤٦	دال **
١٠	٠٥٦	دال **	٢٧	٠٦٦	دال **	٥٠	٠٣٧	دال **
١١	٠٤٩	دال **	٢٨	٠٦٤	دال **	٥١	.٤٦	دال **
١٢	٠٤٤	دال **	٢٩	٠٦٣	دال **	٥٢	٠٣٦	دال **
١٣	٠٤٠	دال **	٣٠	٠٤٠	دال **	٥٣	٠٣٠	دال **
١٤	٠٥٢	دال **	٣١	٠٤٤	دال **	٥٤	٠٣٥	دال **
١٥	٠٤٢	دال **	٣٢	٠٢٧	دال **	٥٥	٠٤٦	دال **
١٦	٠٣٦	دال **	٣٣	٠٤٣	دال **	٥٦	٠٤١	دال **
١٧	٠٣٨	دال **	٣٤	٠٢٥	دال **	٥٧	٠٥٠	دال **
			٣٥	٠٢٣	دال **	٥٨	٠٥٧	دال **
			٣٦	٠٥٢	دال **	٥٩	٠٤٧	دال **
			٣٧	٠٥٣	دال **	٦٠	٠٣٩	دال **
			٣٨	٠٥٦	دال **			
			٣٩	٠٥٨	دال **			
			٤٠	٠٤٤	دال **			

** مستوى الدلالة ٠,٠١

* مستوى الدلالة ٠,٠٥

كما يوضح الجدول رقم (٣)

مصفوفة ارتباط المحاور بالدرجة الكلية لبنود الاداة. وقد اظهرت المعالجة الاحصائية دلالة قيمة الارتباط في المحاور كالتالي :

محور الاهداف والفائدة المشتركة = ٠,٨٠ ، محور التواصل الفعال = ٠,٩٢ ، ومحور الثقة المتبادلة = ٠,٨٥ ، عند مستوى الدلالة ٠,٠١ .

جدول (٣):

مصفوفة ارتباط المحاور بالدرجة الكلية لبنود الاداة

المحاور	المحور الأول	المحور الثاني	المحور الثالث	مجموع المحاور
(المحور الأول) الاهداف والفائدة المشتركة	١,٠	××,٦٠	××,٥٨	××,٨٠
(المحور الثاني) التواصل الفعال	××,٦٠	١,٠	××,٦٨	××,٩٢
المحور الثالث الثقة المتبادلة	××,٥٨	××,٦٨	١,٠	××,٨٥
مجموع المحاور	××,٨٠	××,٩٢	××,٨٥	١,٠

×× مستوى الدالة ٠,٠١

× مستوى الدالة ٠,٠٥

وللتأكد من ثبات الأداة، تم تعيين معامل ألفاكرونباخ وأظهرت المعالجة الإحصائية قيمة معامل ألفا (٧٦.) للمحور الأول و(٨٨.) للمحور الثاني و(٧٦.) للمحور الثالث ، و(٩٢.) للثباتُ العام، ويوضح الجدول رقم (٤) قيم معامل الثبات لمحاور الاداة الثلاثة.

جدول (٤):

قيمة معامل الفاكرونباخ لمحاور الاداة الثلاثة

المحور	عدد البنود	معامل الثبات
الأهداف والفائدة المشتركة	١٧	,٧٦
التواصل الفعال	٢٣	,٨٨
الثقة المتبادلة	٢٠	,٧٦
المجموع الكلي	٦٠	,٩٢

ويلاحظ من الجدول رقم (٤)

أن قيمة معامل ألفا مرتفعة لكل محور من محاور الأداة وكذلك للمجموع الكلي لمحاور الاداة.

الأساليب الاحصائية:

للإجابة عن السؤال الأول والاسئلة المتفرعة عنه حول نوعية العلاقة الموجودة بين الجامعة والروضات التي يتم فيها التدريب. تم حساب التكرارات والأوزان النسبية والمتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لكل مجموعة.

وللاجابة عن السؤال الثاني الخاص بحساب الفروق بين المجموعة الأولى (طالبات ومشرفات التدريب بالجامعة) والمجموعة الثانية (المعلمات والاداريات بالروضات) في النظر إلى الشراكة ، تم استخدام اختبار (ت) لدلالة الفروق بين مجموعة الجامعة ومجموعة الروضات في محاورالدراسة الثلاثة. وللاجابة على السؤال الثالث الخاص باختلاف النظرة الى الشراكة تبعا لاختلاف الوظيفة والعمر وسنوات الخبرة ومكان العمل . تم استخدام تحليل التباين أحادي الاتجاه للكشف عن دلالة هذا الاختلاف.

النتائج وتفسيرها :

للاجابة عن السؤال الأول: هل توجد شراكة بين الجامعة والروضات التي يتم فيها تدريب الطالبات ؟ تم حساب التكرارت والأوزان النسبية لمعرفة وجود العلاقة من عدمها، ويوضح الجدول رقم (٥) اجابات جميع افراد العينة.

جدول (٥)

القيمة	التكرار	الوزن النسبي
دائما	٩٥	٧٠,٤
أحيانا	٣١	٢٣,٠
أبدا	٩	٦,٧

ويتضح من الجدول رقم (٥) أن ٧٠٪ من العينة يرون أنه توجد علاقة شراكة بين الجامعة والروضات التي يتم فيها تدريب الطالبات.

اما الجدول رقم (٦) والجدول رقم (٧) ، فيوضحان التكرارات والأوزان النسبية لاستجابات افراد المجموعتين :

الجامعة والروضات حول وجود علاقة الشراكة من عدمها.

جدول (٦): مجموعة الجامعة

القيمة	التكرار	الوزن النسبي
دائما	٣١	٥٢.٥
أحيانا	٢١	٣٥.٦
أبدا	٧	١١.٩

جدول (٧): مجموعة الروضات

القيمة	التكرار	الوزن النسبي
دائما	٤٦	٨٤
أحياناً	١٠	١٣,٢
أبدا	٢	٢,٩

ويتضح من الجدول رقم (٦) ورقم (٧) ان نصف عينة (٥٣,٥٪) الجامعة تقريبا يرون أن هناك علاقة شراكة بين الجامعة والروضات بينما تزيد النسبة لدى عينة الروضات لتصل إلى ٨٤٪.

وللاجابة عن الأسئلة المتفرعة من السؤال حول وجود علاقة شراكة فى المحاور: الاهداف والفائده المشتركة. التواصل، والثقة المتبادلة بين الجامعة والمدارس. توضح الجداول رقم (٨) ورقم (٩) المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لاجابات افراد المجموعة الاولى (الجامعة) والمجموعة الثانية (الروضات).

جدول (٨): مجموعة الجامعة

المحاور	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى
الأهداف والفائده المشتركة	٣٨,٥٩	٥,٠٥
التواصل الفعال	٤٨,٥٨	٩,١٤
الثقة المتبادلة	٤٦,١٩	٥,٨٤
الدرجة الكلية	١٣٣,٣٦	١٧,٥٠

جدول (٩): مجموعة الروضات

المحاور	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى
الأهداف والفائدة المشتركة	٤٠,٤٢	٥,٦٨
التواصل الفعال	٥٤,١٨	٩,٣٤
الثقة المتبادلة	٤٨,٠٠	٦,٠٨
الدرجة الكلية	١٤٢,٦١	١٨,٢١

ويتضح من الجدول رقم (٨) ورقم (٩) أن المجموعة الثانية الممثلة فى معلمات واداريات الروضات يرون أن هناك علاقة شراكة بين الروضات والجامعات في المحاور الثلاثة أكثر من المجموعة الأولى التي تمثل الطالبات ومشرفات التدريب، حيث أن المتوسط الحسابي في المحاور الثلاثة يصل إلى ١٤٢,٦١ لدى عينة الروضات و١٣٣,٣٦ لدى عينة الجامعة.

أما السؤال الثاني الخاص بوجود فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعة الأولى التي تمثل الجامعة والمجموعة الثانية التي تمثل الروضات فقد تم استخدام اختبار (ت) لحساب دلالة الفروق بين المجموعتين في النظر الى الشراكة ككل، والى كل محور من محاورها الثلاثة. ويوضح الجدول (١٠) نتائج اختبارات (ت) لدلالة الفروق بين مجموعة الجامعة ومجموعة الروضات فى محاور الدراسة.

جدول (١٠): اختبار (ت) لدلالة الفروق في محاور الدراسة باختلاف المؤسسة (جامعة : طالبة و مشرفة) (روضات : معلمة وادارية)

المحاور	المتغيرات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
محور الاهداف	طالبة /مشرفة	٥٩	٣٨.٥٩	٥.٠٥	١.٩٥	٠.٠٥
	معلمة /ادارية	٧٦	٤٠.٤٢	٥.٦٨		
محور التواصل	طالبة /مشرفة	٥٩	٤٨.٥٨	٩.١٥	٣.٤٩	٠.٠١
	معلمة /ادارية	٧٦	٩.٣٤٥٤.١٨			
محور الثقة	طالبة /مشرفة	٥٩	٤٦.١٩	٥.٨٣	١.٧٥	غير دالة
	معلمة /ادارية	٧٦	٤٨.٠٠	٦.٠٨		
الدرجة الكلية	طالبة /مشرفة	٥٩	١٣٣.٣٦	١٧.٥٠	٢.٩٨	٠.٠١
	معلمة /ادارية	٧٦	١٤٢.٦١	١٨.٢١		

ويتضح من الجدول (١٠) وجود فروق ذات دلالة احصائية في محور الأهداف والتواصل لصالح عينة المجموعة الثانية التي تمثل المدارس. بينما لم تظهر دلالة في الفروق بين المجموعتين في محور الثقة. كما يبين الجدول ان اختبار (ت) أظهر فروقا ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.١ في النظر الى علاقة الشراكة ككل لصالح وجهة نظر المجموعة الثانية التي تمثل الروضات. وهذه النتائج تشير إلى أن عينة الروضات تنظر الى العلاقة مع الجامعة بنظرة اكثر ايجابية من عينة الجامعة.

وللإجابة عن السؤال الثالث: هل تختلف النظرة إلى الشراكة بين الجامعة والروضات التي يتم فيها تدريب طالبات رياض الاطفال باختلاف الوظيفة والعمر وسنوات الخبرة ومكان العمل ؟ تم استخدام تحليل التباين احادي الاتجاه. ويوضح الجدول (١١) تحليل التباين لدلالة الفروق في محاور الدراسة باختلاف الوظيفة.

جدول (١١): تحليل التباين لدلالة الفروق في محاور الدراسة باختلاف الوظيفة

المحاور	مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
محور الاهداف	بين المجموعات	٢	١٨٢.٩٣	٦٠.٩٨	٢.٠٩	غير دالة
	داخل المجموعات	١٢١	٣٨٢٤.٨٠	٢٩.٢٠		
محور التواصل	بين المجموعات	٢	١٢٥٦.٨٣	١٠٣.٣٩	٤.٩١	٠.٠١
	داخل المجموعات	١٣١	١١٨٥.٥٧	٣٤.٦٩		
محور الثقة	بين المجموعات	٢	٣١٠.١٧	٥.٨٣	٢.٩٨	٠.٠٥
	داخل المجموعات	١٣١	٥٥٤٤.٠٢	٦.٠٨		
الدرجة الكلية	بين المجموعات	٢	٤١٨٤.٤١	١٣٩٤.٨٠	٤.٤٣	٠.٠١
	داخل المجموعات	١٣١	٤١٣٨.٨٠	٣١٥.١٢		

ويتضح من الجدول (١١) ان قيمة «ف» غير دالة في محور الاهداف والفائدة المشتركة، بينما هي دالة عند مستوى ٠,٠١ في محور التواصل. وعند مستوى ٠,٠٥ في محور الثقة المتبادلة وعند مستوى ٠,٠١ في الدرجة الكلية للمحاور، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية في النظر الى محاور الشراكة. وباستخدام اختبار شيفية للكشف عن مصدر تلك الفروق، اتضح ان هناك فروقا بين الطالبات وكل من المعلمات والاداريات لصالح المعلمات والاداريات في الروضات. ممايشير إلى أن مجموعة الروضات يعتقدن أن هناك شراكة فعالة بين الجامعة والروضة أكثر من طالبات التدريب. كذلك لم يكشف اختبار شيفية عن مصدر الفروق في محور الثقة بالرغم من الدلالة الاحصائية لقيمة «ف» أما عن نتائج تحليل التباين لدلالة الفروق في محاور الدراسة باختلاف العمر، فيوضحها الجدول (١٢)

جدول (١٢): تحليل التباين لدلالة الفروق في محاور الدراسة باختلاف العمر

المحاور	مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
محور الاهداف	بين المجموعات	٢	٤١,٥٦	٢٠,٧٨	٠,٦٩	غير دالة
	داخل المجموعات	١٢٠	٣٩٢٥,٠١	٣٠,٢٧		
محور التواصل	بين المجموعات	٢	٧٥٨,٤١	٣٧٩,٢٠	٤,٣٩	٠,٠٥
	داخل المجموعات	١٢٠	١١٤٩٣,٢٧	٨٨,٤١		
محور الثقة	بين المجموعات	٢	٤٧,٢٤	٢٣,٦٢	٠,٦٤	غير دالة
	داخل المجموعات	١٢٠	٤٧٨٨,٥٣	٣٦,٨٣		
الدرجة الكلية	بين المجموعات	٢	١٦٦٠,٥٦	٨٣٠,٢٨	٢,٤٨	غير دالة
	داخل المجموعات	١٢٠	٤٢٥٥٨,٥٣	٣٣٥,٠٧		

ويظهر من الجدول (١٢) أن قيمة «ف» غير دالة في جميع المحاور، ماعدا في محور التواصل، حيث أشارت قيمة «ف» إلى وجود فروق ذات دلالة عند مستوى ٠,٠٥، في محور التواصل وباستخدام اختبار شيفية للكشف عن مصدر تلك الفروق اتضح ان هناك فروقاً في النظر الى محورالتواصل بين المجموعة الأصغر عمراً (٣٠-٢٤) والمجموعة العمرية (٣٥-٤٤) لصالح المجموعة الثانية، ممايشير الى أن العينة الأكبر عمرا والتي تمثل في غالب الأمر مجموعة المعلمات، الإداريات تعتقد أن هناك تواصلا فعالا بين الجامعة والروضة اكثر من المجموعة الأصغر عمراً والتي تمثل في غالب الأمر طالبات الجامعة.

وبالنسبة لاختلاف النظر إلى الشراكة باختلاف سنوات الخبرة. يوضح الجدول (١٣) التباين لدلالة الفروق في محاور الدراسة باختلاف سنوات الخبرة.

جدول (١٣): تحليل التباين لدلالة الفروق في محاور الدراسة باختلاف سنوات الخبرة

المحاور	مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
محورالاهداف	بين المجموعات	٢	١٣٦,٤٥	٦٨,٢٣	٢,٢٥	غير دالة
	داخل المجموعات	١١٩	٣٦١٠,٥١	٣٠,٣٤		
محور التواصل	بين المجموعات	٢	٥١١,٧٢	٢٥٥,٨٦	٢,٨٧	غير دالة
	داخل المجموعات	١١٩	١٠٦١٧,٧٩	٨٩,٢٣		
محور الثقة	بين المجموعات	٢	٧٥,٤٢	٣٧,٧١	,٩٩	غير دالة
	داخل المجموعات	١١٩	٤٥٣٠,٩٨	٣٧,٩٩		
الدرجة الكلية	بين المجموعات	٢	١٧٣١,٤٦	٨٦٥,٧٣	٢,٥٧	غير دالة
	داخل المجموعات	١١٩	٤٠١٥٧,٠٣	٣٣٧,٤٥		

ويتضح من الجدول (١٣) ان قيمة «ف» غير دالة في جميع المحاور وفي الدرجة الكلية، مما يشير إلى عدم وجود فروق دالة احصائية في النظر إلى الشراكة بجميع محاورها باختلاف سنوات الخبرة

اما فيما يختص بالنظر الى الشراكة باختلاف مكان العمل، فيوضح الجدول (١٤) تحليل التباين لدلالة الفروق في محاور الدراسة باختلاف مكان المعمل.

جدول رقم (١٤) تحليل التباين لدلالة الفروق في محاور الدراسة باختلاف مكان العمل

المحاور	مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
محورالاهداف	بين المجموعات	٢	١٠٤,٦٠	٥٢,٣٠	١,٨٠	غير دالة
	داخل المجموعات	١٢٦	٣٦٥٥,٧٩	٢٩,٠١		
محور التواصل	بين المجموعات	٢	٧٥٨,٧٩	٣٧٩,٣٩	٤,٣٥	,٠٥
	داخل المجموعات	١٢٦	١٠٩٩٥,٢٧	٨٧,٢٦		
محور الثقة	بين المجموعات	٢	٢٩٧,٥٣	١٤٨,٧٧	٤,٢٩	,٠٥
	داخل المجموعات	١٢٦	٤٠٣٦٧,٣٧	٣٤,٦٦		
الدرجة الكلية	بين المجموعات	٢	٢٩٠٩,٢٢	١٤٥٤,٦١	٤,٥٥	,٠١
	داخل المجموعات	١٢٦	٤٠٢٩٥,٩٩	٣١٩,٨١		

ويتضح من الجدول (١٤) أن قيمة «ف» دالة احصائيا في جميع المحاور، ماعدا في محور الأهداف حيث أشارت قيمة «ف» إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠٥, في محوري التواصل والثقة، وفروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠١, في الدرجة الكلية للمحاور و باستخدام اختبار شيفية للكشف عن الفروق بين المجموعات تبين أن هناك فروقا بين مجموعة الجامعة والروضة لصالح مجموعة الروضة، مما يشير الى أن العاملات في

الروضات من معلمات وإداريات يعتقدن بوجود ثقة في الشراكة بين الجامعة والروضة أكثر من مجموعة الجامعة بما فيها من طالبات ومشرفات تدريب. ولم يكشف اختبار شيفيه عن مصدر الفروق لمحور الثقة وللدرجة الكلية للتحليل.

وفي نظرة تحليلية شاملة إلى النتائج والبنود التي تمثلها، وبعد قراءة التعليقات التي وردت من أفراد العينة في استبانة البحث ، يمكن تفسير واستخلاص النتائج التالية:

١- تجدر الاشارة إلى أن العينة تمثل فقط الروضات التي تقبل أن يتم تدريب الطالبات فيها ، وتميل هذه الروضات إلى القبول لما تجنيه من فائدة لوجود الطالبات فيها. وهذا بحد ذاته يُعطي تفسيرا للنتائج الإيجابية التي أظهرها البحث والتي تراها الباحثة، بناءً على خبرتها الميدانية في التدريب، لاتعكس حقيقة الوضع الراهن للعلاقة بين الجامعة ومؤسسات التعليم.

٢- يمكن تفسير النظرة الاكثر ايجابية لدى مجموعة الروضات الى الشراكة مقارنة بمجموعة الجامعة إلى كون المعلمات راضيات بما يحصلن عليه من مساعدة من طالبات التدريب ، سواء في صنع الوسائل التعليمية او في تحمل عبء العمل عنهن لفترة من الوقت .أما الشراكة الحقيقية الهادفة الى تطوير المؤسستين تربويا فهي مازالت قاصرة.

٣- بالرغم مما أظهرته النتائج من وضوح الأهداف والفائدة المشتركة في العلاقة بين الجامعة والروضات لدى افراد عينة البحث،الا أن هذه العلاقة كما تبين من تحليل البنود تفتقد إلى التخطيط بعيد المدى لتعميق هذه الشراكة. فالعلاقة بناء على خبرة الباحثة في أغلب الاحيان غير مدروسة وارتجالية وقائمة على أساس سد الاحتياج في تدريب الطالبات أكثر من كونها تهدف إلى التطوير التربوي على المدى البعيد.

٤- بالرغم من القناعة بأهمية هذه الشراكة والتي بدت واضحة في نتائج البحث ، الا انه لا يوجد جهد ومحاولة حقيقية سواء على مستوى توفير الميزانية او الموظفات او المصادر الاخرى لتحقيق هذه الشراكة. حسب ماورد في التعليمات التي ظهرت على بعض الاستبانات ، والروضات التي تعاون مع الجامعة تجد نفسها في نهاية المطاف لم تحصل على الفائدة المرجوة في تطوير اوضاعها

٥- غالبية الاجابات عبرت أن التعليم في الجامعات نظري ويفتقر الى الحلول العملية للمشاكل التي تواجهها المدارس والروضات بشكل عام في الميدان .

٦- تبين من تحليل بنود الاستبانة أن افراد العينة في كلا المؤسستين يعتقدون أنهم يعرفون ماهو الافضل لهم، وبالتالي يوجد نوع من الخلل في التواصل والثقة في قدرة الآخرين، ويكون نتيجة ذلك الرفض والتشكيك والتقليل من قيمة أفكار الطرف الاخر

٧- بينت النتائج فيما يختص بمحور التواصل أن بعض الروضات تشكو من النظرة الفوقية لدى مشرفات التدريب والطالبات للوضع الحالي للروضات. بينما اشتكت مجموعة الجامعة بأن معظم الروضات لا ترحب بوجود المشرفات والطالبات المتدربات في فصولها.

التوصيات:

إن العلاقة بين الجامعة ومؤسسات التعليم ما قبل الجامعي تحتاج الى إعادة نظر في كيفية تحولها الى علاقة شراكة تفيد الطرفين . وتوصي هذه الدراسة باهمية بناء هذا الجسر بين المؤسستين. علما بأن قوة هذا الجسر وبقائه تعتمد على التوازن بين حاجات ومتطلبات الجامعة من جهة. وبين حاجات ومتطلبات المدارس بما فيها من روضات من جهة اخرى. وطغيان أحدهما على الآخر يؤدي إلى خلخلة هذا الجسر بل وربما انهياره في زمن نحن فيه امس الحاجة للتطوير والاصلاح التربوي وبناء عليه فان الدراسة الحالية توصي بالتالي:

١- المدرسة بمافيها الروضة ، والجامعة هما افضل مصادر التعليم والتطوير التربوي. فالجامعة تشكل اهم مصدر للمدارس والروضات للتعرف علي أحدث النظريات والابحاث في التربية والاصلاح ،والمدرسة والروضة تشكلان أهم مصدر للجامعة للحصول على الخبرة العلمية لتطبيق هذه النظريات.

٢- الشراكة بين الجامعة والروضة تتطلب صبرا واستمرارية من قبل المؤسستين. حيث أن الاستفادة من هذه الشراكة لا تظهر سريعا. بل تحتاج الى وقت طويل للحصول عليها .

٣- ضرورة اقتناع ادارات الروضات وادارة الاشراف التربوي بما فيها من موجهات بالتطوير التربوي، وهذا لا يأتي إلا بالتدريب المكثف والانفتاح علي التجارب الناجحة في الاصلاح التربوي.

٤- تمكين المعلمة من مهنتها وتوسيع افقها واحاطتها بالمستجدات في التربية من خلال الدورات التدريبية وحضور الندوات واللقاءات الخاصة بالتطوير سواء في داخل الجامعة او خارجها .

٥- ان الجامعة لكي يكون لها دورها الفعال في التطوير لابد لها ان تمتلك التالي:

- كفاءة تكنولوجية ومتابعة للمستجدات في مختلف نواحي المعرفة التربوية.
- فهم واستيعاب للأساليب التي تسهم في تطوير المدارس والروضات.
- فهم واضح للثقافة والقيم السائدة في المجتمع المدرسي.
- القدرة علي تقوية قدرات المؤسسة التعليمية لتتمكن من تطوير نفسها كمؤسسة مهمة في تطوير المجتمع.

١- المراجع :

١- ديلور، جاك واخرون (١٩٩٦). **التعلم:ذلك الكنز المفقود**. اليونسكو. باريس

٢- السليطي، حمد و الصيداوي، أحمد (١٩٩٦) **الاتجاهات العامة للاصلاح التربوي في العالم**. مكتب التربية العربي لدول الخليج. الرياض، المملكة العربية السعودية.

٣- الصويغ، سهام (١٩٩٦). **قياس اثر تدريب معلمات رياض الاطفال على استخدام مهارات التوجيه في تعديل سلوك اطفال الروضة (دراسة تجريبية)**. رسالة الخليج العربي العدد الستون. السنة السابعة عشر. مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض.

٤ القبج، رباب (١٩٩٧). **اثر منهجية التدريب التشاركي على اداء معلمات رياض الأطفال**، رسالة ماجستير. كلية الدراسات العليا. الجامعة الاردنية، عمان.

٥- مكتب التربية العربي لدول الخليج (١٩٩٦). **تقرير لجنة استشراف العمل التربوي في الدول الاعضاء**، الرياض.

٦ المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (١٩٩٦). الاستراتيجية العربية للتربية السابقة على المدرسة الابتدائية (مرحلة رياض الأطفال)، تونس.

7- Bowser, M.S. et al (1996) School-Based Master's Programs Reform From Within The System. **In Teacher Education and School Reform.** Forty-third World Assembly of the (ICET) International Council on Education for Teaching, Vol II.

8- Gomez, M.et al (1990). **To Advance Learning: A Handbook on Developing K-12 Postsecondary Partnerships.** University press of America, Maryland.

9- Haberman, M. (1971) Twenty-Three Reasons Universities Can't Educate Teachers. **Teacher Education,** vol XXII No. 2.

10- Jaradat F. & Ayoub, S (1996). Partnership Between Universities and Schools as an introduction to School Reform. **In Teacher Education and School Reform.** (ICET) Forty-third World Assembly International Council on Education for Teaching. vol.II.

11- Johnston, M & Thomas, J.M. (1997) **Contradiction in Collaboration: Rethinking on School - University partnerships.** Teacher College Press, New York.

12- McGettrick, B.J. (1996) Fostering Partnerships in School Reforms, in **Teacher Education and School Reform.** Forty Third World Assembly, (ICET) International Council on Education for Teaching.

13- Sirotnik, K and Goodlad, J. (1988) **School University Partnership in Action.** Teacher College Press, New York.

14- Spodek, B. Saracho, O. & Pelter, D. (1988). **Professionalism and the Early Childhood** Practitioner. Teachers College Press, New York.

دراسة أولية لسلوك الإرضاع في المجتمع السوري

د.فايز قنطار

كلية التربية الأساسية - الهيئة العامة للتعليم التطبيقي - دولة الكويت

الخلاصة

لقد أوضحت البحوث الحديثة أهمية الإرضاع الطبيعي في نمو الطفل الجسدي والعقلي والنفسي. كما أشارت هذ البحوث إلى الفائدة الكبيرة لهذا السلوك بالنسبة للأم من الجوانب الجسدية والنفسية. إلى أهمية هذا السلوك في توفير فرص التبادل الحسي بين الطفل والام. وتأثير ذلك في تطور العلاقة بينهما. ويتعرض هذا السلوك إلى تغيرات هامة في معظم المجتمعات العربية . تحت تاثير التغيرات الإقتصادية والإجتماعية التي تعصف بهذه المجتمعات. وبالرغم من ذلك لا يوجد سوى عدد قليل من البحوث التي تعرضت لهذا السلوك الهام.

تناولت هذه الدراسة سلوك الإرضاع عند عينة من الأمهات (٣٣١ اما) في المجتمع السوري، تم استخدام استبانة للكشف عن أساليب الأمهات في الإرضاع اضافة الى المعلومات المتعلقة بالهوية الشخصية وبالمستوى الإجتماعي الاقتصادي تبين هذه الدراسة أن معظم أفراد العينة (٩٥,٤٪) يعطين الثدي للطفل. ويوجد ٢٠,٥٪ منهن يستخدمن الزجاجة إلى جانب الرضاعة الطبيعية، في حين أن نسبة الارضاع بواسطة الزجاجة فقط دون إعطاء الثدي لا تزيد عن ٤,٥٪.

وتشير نتائج هذا البحث إلى أن معظم الأمهات يرضعن الطفل عند الطلب بينما تقوم نسبة ٢٤,٥٪ منهن بالارضاع حسب جدول زمني محدد. وبلغ متوسط عدد الرضعات ٦,٩٥ في اليوم. كما يتم ادخال الأغذية السائلة الإضافية عندما يبلغ متوسط عمر الطفل ٤,٨٤ شهرا في حين تبدأ الأم بإضافة الأغذية الجامدة في عمر متوسط ٧,٣ شهرا.

وتوضح نتائج هذا البحث أن متوسط المدة الزمنية للارضاع هي ١٤,٥٣ شهرا، وأن أكثر من ٨٢٪ من الأطفال تابعوا الارضاع من بعد أن أتموا عامهم الأول. كما أن أكثر من نصف الأمهات يستخدمن طريقة الفطام التدريجي.

إن هذا السلوك - بالرغم من تأثره ببعض المتغيرات مثل المستوى التعليمي للأم، وعمل الأم ، وجنس الطفل - يتميز عند الأم السورية ببعض الخصائص الإيجابية، خصوصا من حيث المدة الزمنية للارضاع، ونسبة الأمهات اللواتي يرضعن ، مقارنة مع بعض المجتمعات النامية والعربية. يلقي هذا البحث الضوء على خصائص سلوك الارضاع، ويمكننا من تفهم أفضل لهذا السلوك وتطوره عند الأم السورية.

مقدمة:

كان الإرضاع الطبيعي ولا يزال الغذاء الذي مكن الطفل من النمو عبر ملايين السنين. فحليب الأم يفوق في قيمته الغذائية الحليب المصنع، وهو أكثر ملاءمة لحاجات الطفل الغذائية والصحية من أي غذاء آخر. إذ يمكن الطفل حديث الولادة من النمو واكتساب المناعة ضد العديد من أمراض الطفولة (قنطار ١٩٩٢ : ٨٣ ، نيومان ١٩٩٦).

كما أن الإرضاع الطبيعي يعود بالفائدة على الأم من الناحيتين البيولوجية والنفسية. فالمثيرات التي تتعرض لها الأم عند اعطائها الثدي للصغير تساعد في استعادة أوضاعها الجسدية لما كانت عليه قبل الولادة، وكل مايشاع من أن إرضاع الطفل قد يضعف الأم ويشوه صدرها، لا يستند الى أساس من الصحة بل على العكس، يزيدها الارضاع نضارة واشراقة ويعزز شعورها بالنجاح والتحقق وراحة الضمير، وهذا ينعكس على وضعها الجسدي والنفسي (قنطار ١٩٩٢ : ٨٣) كما يجنبها إلى حد بعيد - احتمال الاصابه بسراطان الثدى (Stuart - Macadam and Dettwyler , 1995 p:6) وتجدر الاشارة إلى أن الإرضاع هو من افضل الوسائل الطبيعية لتنظيم الأسرة، وزيادة المدة الفاصله بين الولادات مما يؤثر ايجابيا على صحة الأم وفي الحد من تفاقم مشكلة الانفجار السكاني في البلدان النامية (منظمة الصحة العالمية، ١٩٨٧ في عصيقروالنجار، ١٩٩٤).

إلا أن تعرض الأم في أيامنا هذه لضغوط مختلفة يمكن أن يؤدي إلى تغيير هذا السلوك الذي سمح للجنس البشري بالتكيف والنمو والبقاءعبر ملايين السنين.

أما بالنسبة للطفل ، تؤكد الدراسات الحديثة أهمية لبن الأم وتأثيره في نموه وتطوره، ففي دراسة حديثة للمقارنة بين مستويات الذكاء عند اطفال الولادات المبكرة تبين أن تغذية الأطفال على لبن الأم قد يؤثر في نموهم المعرفي على المدى البعيد أي في عمر ٧-٨ سنوات، حيث بلغت الفروق في معامل الذكاء ٨ نقاط بين متوسط العينة التي تغذت على لبن الأم بالمقارنة مع مجموعة أخرى اعتمد في تغذيتها على استخدام الزجاجة (قنطار ١٩٩٨ Lucas et al) وأصبح من الواضح أن إرضاع الطفل من الثدي ، في المراحل المبكره من العمر يأخذ أهمية خاصة في تطوره (نيومان ١٩٩٦) وفي نموه العقلي المعرفي (بروان ويوليت ١٩٩٦).

كما اتضح أن نسبة الوفيات في أمريكا اللاتينية تكون عشرة أضعاف عند الأطفال

الذين يتغذون بواسطة الزجاجة بالمقارنة مع أترابهم الذين يتغذون من حليب الأم (Stuart - Macadam and Dettwyler, 1995 p:6).

ولا تقتصر الآثار السلبية للإرضاع الاصطناعي على الجانب الغذائي والصحي وإنما تتعداها الى الجوانب النفسية والاجتماعية . فعدم اعطاء الثدي للطفل يعني أيضا حرمان الطرفين (الأم والطفل) من تجربة حسية هامة ، أي التجربة المبكرة في التبادل اللمسي والبصري والشمي (Schaal et Kontar, 1998; Schaal et al., 1997) لأن استخدام الزجاجة يقلل من فرص التفاعل الذي يأخذ أهمية خاصة في نمو العلاقة بين الطفل والأم (قنطار ١٩٩٢: ٨٨) في حين أن الإرضاع الطبيعي يوفر للطفل فرص التبادل الحسي مع الام، فعندما ترضع الأم طفلها تشعره بحرارة جسدها وحنوتها ورقة مناغاتها (المرجع السابق : ٩٨) مما يجعل الإرضاع بحق الإطار الأولي للتنشئة الإجتماعية الذي يتم عبر نسق معقد من التفاعل الإجتماعي بين الأم والطفل ،وعبر جسد الأم يكتسب الطفل الخصائص الأولى للبيئة الحسية للثقافة المحيطة (Schaal et Kontar 1998).

إن وظيفة الثدي هي تغذية الصغير، فلماذا تبتعد الأم عن هذا الموروث المتعلق بهذه الوظيفة ؟ ففي الثقافة الغربية لم يعد الثدي عضوا لتغذية الصغير، بل اصبح موضوعا جنسيا لإثارة الرجل وهكذا يتضح كيف أن المعتقدات الثقافية قد تخفي الوظيفة البيولوجية (Stuart - Macadam and Dettwyler 1995 P:X). ففي بلد كالولايات المتحدة الامريكية ، انخفضت نسبة الإرضاع الطبيعي من ٩٥ ٪ عام ١٨٩٠الى ٥٠ ٪ عام ١٩٩٠،كما انخفضت مدة الإرضاع لنفس الفترة إلى ستة الشهر بعد أن كانت تتراوح من ٢-٤ سنوات (المرجع السابق : PIX) أشارت دراسة حديثة (Grummer - Strawn et al., 1996) إلى احتمال انخفاض نسبة الارضاع الطبيعي ومدته في البلدان الافريقية والاسيوية. فنسبة ١٦ ٪ من الاطفال منذ الولادة ولغاية الشهر الثالث يتغذون بواسطة الثدي فقط، ونسبة ٢٩٪ بين الشهر السادس والشهر التاسع تتغذى على الثدي وأغذية إضافية. بينما لا يستمر في الإرضاع بعد إتمام العام الاول إلا بنسبة ٢٧٪ من الأطفال. وفي دراسات عديدة يتبين أن الإرضاع الطبيعي كغذاء وحيد للطفل يميل إلى الإنخفاض تدريجيا منذ الأشهر الأولى من حياة الطفل. اذ بلغت هذه النسبة في دراسة هندية (Banapurmath et al. 1996) ٩٤٪ في الشهر الأول، ٨٣,٥٪ في الشهر الثاني، وانخفضت إلي ٧٢,٥٪ في الشهر الثالث، ثم إلى ٣٦,٨٪ في الشهر السادس.

إن انخفاض نسبة الإرضاع الطبيعي، وانخفاض مدته في بعض المجتمعات الحديثة يعكس أزمة بيولوجية - ثقافية عميقة وفي المجتمعات العربية لا يعرف الكثير عن تطورات سلوك الارضاع عن الامهات، وذلك لقلة البحوث في هذا المجال. وفي بلدان الخليج العربي يميل الإرضاع إلى الانحسار. فقد حدث تغيركبير في سلوك الإرضاع نتيجة التغيرات الاقتصادية الاجتماعية الحديثة.اذ انخفضت مدة الرضاعة من الثدي وأصبح معظم الأطفال، يقدم لهم الحليب الصناعي في مراحل مبكرة من نموهم (مصيقر والنجار، ١٩٩٤).

في دراسة الخطيب (١٩٩٣) المتعلقة بآثار الطفرة الاقتصادية على أساليب التنشئة الإجتماعية في المجتمع السعودي، أوضحت هذه الدراسة التغير السريع في سلوك الإرضاع عند المقارنة بين مجموعة من النساء وأمهاتهن. فبينما كانت نسبة الأمهات اللواتي يعطين الثدي ٩٧,٨٪ انخفضت هذه النسبة عند بناتهن عندما أصبحن أمهات إلى ٧٨,٩٪ ، كما ان مدة الإرضاع كانت تزيد عن سنتين عندالأمهات، انخفضت هذه المدة عند بناتهن إلى فترة تتراوح بين سنة وسنة ونصف.

وفي دراسةأخرى (معروف ١٩٨٧) أجريت في الجزائر تبين أن الأمهات الجزائريات يفضلن الرضاعة الطبيعية على الارضاع بالزجاجة. كما بينت أن مدة الإرضاع تصل إلى سنةواحدة، وأوضحت هذه الدراسة تأثير بعض المتغيرات الإقتصادية في سلوك الإرضاع والتغذية. فالأمهات الأميات أكثر ميلاً نحو إطالة مدة الإرضاع بالمقارنة مع الأمهات المتعلمات والأمهات المتعلمات هن أكثرميلاً لإستخدام جدول زمني للأرضاع بينما لم تستخدمه الأمهات الأميات على الإطلاق بل كن يعطين الثدي للطفل حسب الطلب (معروف، ١٩٨٧: عبد القادر في: هرمز وابراهيم، ١٩٨٨: ١٢).

وأشارت بلعربي (١٩٩٥: ٤٨) إلى أن الارضاع الطبيعي لا يختلف باختلاف جنس الطفل إلا في حالات قليلة. وتكاد تندر الدراسات التي توضح الفروق في سلوك الارضاع نحو الصغار من البنين أو من البنات.

إن معرفة خصائص سلوك الإرضاع والتغيرات التي تطرأ على هذا السلوك تستوجب تعميق البحوث في المجتمعات العربية لما لذلك من أهمية كبيرة في الميادين الاجتماعية والتربوية والاقتصادية.

يهدف هذا البحث إلى ما يلي:

- توضيح خصائص سلوك الإرضاع وأساليب الأم في تغذية الطفل في المجتمع العربي السوري.
- تحديد الفترة الزمنية التي ينتقل عبرها الطفل من الإرضاع الطبيعي إلى الأغذية العادية.
- تحديد تأثير بعض العوامل الاقتصادية والاجتماعية في سلوك الإرضاع وفي تغذية الطفل وفطامه.

فرضيات البحث:

يوجد فروق في أساليب الأمهات في تغذية الأطفال وفطامهم حسب المتغيرات التالية:

١- عمر الأم.
٢- المستوى التعليمي للأم.
٣- عمل الأم.
٤- جنس الطفل.
٥- متغير مكان إقامة الأم (ريف / مدينة)

منهج البحث:

أ: عينة البحث:

شمل هذا البحث عينة مجموعها ٣٣١ أما (ملحق ١) يبلغ العمر المتوسط للام ٢٩عاما (+/-٦,٣). ٨٢, ٣٠٪ من الأمهات تقل أعمارهن عن ٢٥ سنة والباقي يزيد عن ذلك. إن نسبة ٧١٪ من الأمهات سبق وأن جربن الأمومة مع طفل واحد على الأقل قبل ولادة الطفل موضوع الدراسة . أما النسبة المتبقية ٢٩٪ ليس لديهن تجربة في هذا المجال. بلغت نسبة الأطفال الذكور لدى أفراد العينة٥٢٪ ومتوسط أعمار الأطفال عند تطبيق الاستبانة هو ١٨,٠١شهرا (=/-١٢,٨١). يبين الملحق رقم (١) فيما يتعلق بالمستوى التعليمي أن ٣٢,٩٣٪ من أفراد العينة لم يتجاوز تحصيلهن الدراسي نهاية المرحلة الابتدائية (٦سنوات مدرسية) بينما كانت نسبة حاملات الشهادة الثانوية ٦٤,٢٪ من الأمهات ، وبلغت نسبة الحاصلات على شهادة من المعاهد المتوسطة (مدة الدراسة سنتين في هذه المعاهد) أو الجامعية ١٩,٦٤٪ وهناك نسبة عالية من الأمهات (٦٩,٤٩٪) يعملن في الاعمال الوظيفية المختلفة أما ماتبقى ٣٠,٥١٪ منهن فهن ربات بيوت ، ومعظم أفراد العينة ينحدرون من أصول ريفية (٦١٪) والباقي (٣٩٪) من سكان المدن (ملحق١).

ب : أدوات البحث:

١- الاستبانة:

تم استخدام استبانة للكشف عن أساليب الأمهات في الإرضاع وهي مؤلفة من عشرة أسئلة وكل سؤال مؤلف من عد ة بنود إضافة إلى المعلومات المتعلقة بالهوية الشخصية وبالمستوى الاجتماعي الاقتصادي. تتم الاجابه عن هذه الأسئلة بنعم أولا أو بوضع إشارة على مربع أمام العبارة المناسبة. وسبق قياس صدق هذه الأداة وثباتها في بحث سابق للمؤلفين (بعيو فليس ،١٩٩٧).

٢- الاختبارات الإحصائية:

تم استخدام الاختبارات الاحصائية المناسبة من الرزمة (SPSS)

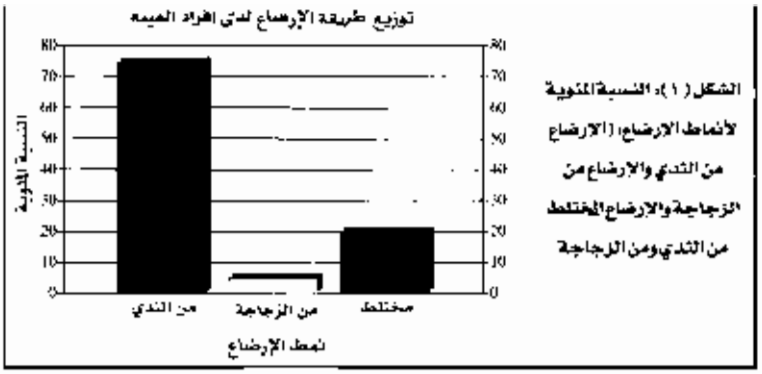
نتائج البحث

أولا - الخصائص العامة لسلوك الأمهات في تغذية الأطفال:

أ: نمط الإرضاع:

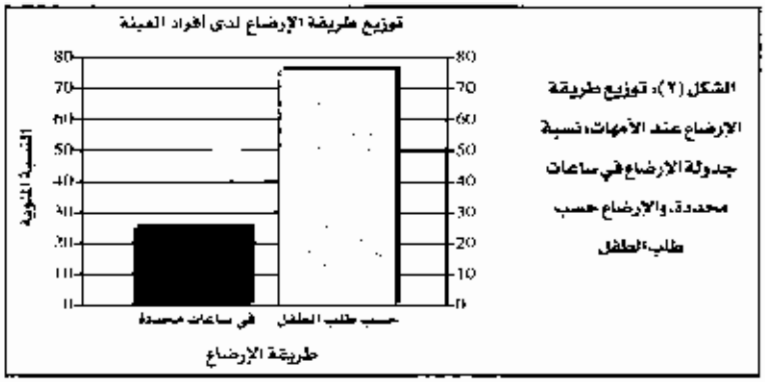
يبين الشكل رقم (١) أن النمط السائد عند معظم الأمهات في تغذية أطفالهن

هوالرضاعة الطبيعية ،إذ تبين أن ٩٥,٤ ٪ من الأمهات يعطين الثدي للطفل ومن بينهن ٢٠,٥٪ يستخدمن الزجاجة إلى جانب الرضاعة الطبيعية (الغذاء المختلط) وهناك ٤,٥٪ من أفراد العينة يستخدم من الارضاع بواسطة الزجاجة.



الشكل (١): النسبة المئوية لأنماط الارضاع (الارضاع من الثدي والارضاع من الزجاجة والارضاع المختلط من الثدي ومن الزجاجة

كما يبين الشكل رقم (٢) أن ٧٥,٥٪ من الأمهات يرضعن الطفل عند الطلب، أي عندما يعتقدن أنه بحاجة إلى ذلك، بينما تقوم النسبة المتبقية (٢٤,٥٪) بإرضاعه حسب جدول زمني في ساعات محددة.



الشكل (٢): توزيع طريقة الارضاع عند الأمهات، نسبة جدولة الارضاع في ساعات محددة، والارضاع حسب طلب الطفل

ويبين الجدول (١) متوسط عدد الرضعات اليومية عند أفراد العينة ٦,٧(+/-٢,٧٢). إذ بلغ متوسط عدد الرضعات عند الأم العاملة ٥,٥(+/-٢,٩٦) في حين بلغ عند ربة المنزل٧,١٣ (+/-٢,٤٨).

جدول (١): متوسط عدد الرضعات اليومية من الثدي عند الأم العاملة، والأم ربة المنزل

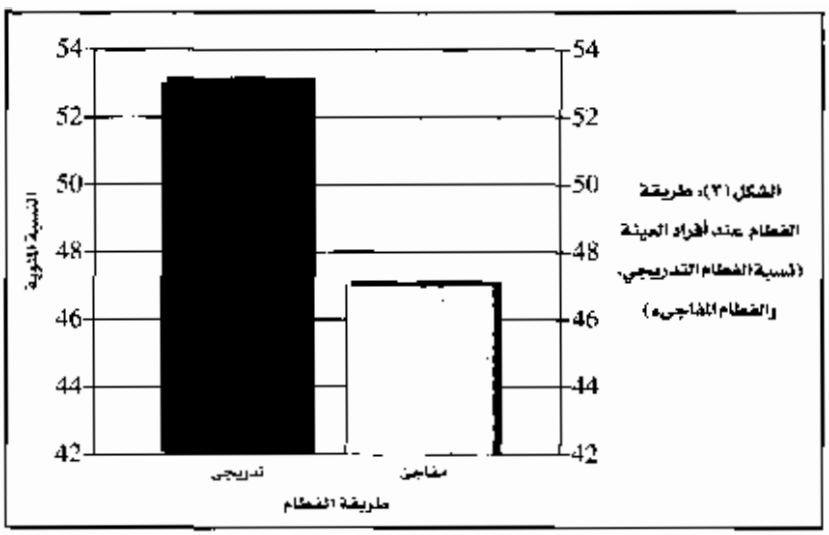
المتغير	عاملة	ربة منزل	اجمالي
متوسط عدد الرضعات	٥,٥	٧,١٣	٦,٧٠
الانحراف المعياري	٢,٩٦	٢,٤٨	٢,٧٢

ب: الغذاء الإضافي:

ويبين الجدول (١) أن ٢٥٪ من الامهات يستخدمن الحليب المصنع في غذاء الطفل إلا أنّ ٢٠,٥٪ منهن يستخدمن ذلك كغذاء إضافي لاعتقادهن أن حليب الأم لايكفي حاجة الطفل، ويتم ادخال الأغذية السائلة الإضافيةإلى جانب الحليب عندما يبلغ متوسط عمر الطفل (٤,٨٤) شهرا في حين تبدأ الأم باضافة الأغذية الجامدة في عمر متوسط ٧,٣٠ شهرا.

جـ: الفطام:

بلغ العمر المتوسط للفطام (١٤,٥٣) شهرا (+-٥,١١) ١٧,١٪ من الأطفال تم فطامهم قبل بلوغهم العام الاول بينما ٨٢,٩٪ منهم فطموا بين عمر ١٢-٣٠شهرا، ويبين الشكل رقم (٣) أن مايقارب ٥٤٪ من الأمهات يستخدمن طريقة الفطام التدريجي بحيث لا ينفصل الطفل عن الثدي فجاة وانما يتم تعويده على تناول الأغذية الاخرى وهي ما يقارب ٤٦٪ من الحالات يتم الفطام بشكل كامل بمنع الثدي عن الطفل.



الشكل (٣): طريقة الفطام عند أفراد العينة (نسبة الفطام التدريجي والفطام المفاجيء)

ثانيا - التحقق من فرضيات البحث:

الفرضية الأولى: أظهرت هذه النتائج أنه لا يوجد فروق ذات دلالة في نمط الإرضاع الساند لدى الأمهات حسب متغير عمر الأم (الجدول ٢) وكذلك الأمر بالنسبة لطريقة الفطام (الجدول ٣). توضح هذه النتائج أن الفروق بين الفئات العمرية عند الأمهات لا تؤثر تأثيرا دالاً في نمط الإرضاع (من الثدي أو من الزجاجة) أو في طريقة الفطام (الفطام المفاجئ أو التدريجي).

ان ماسبق يدعو الى رفض الفرضية الأولى حيث تبين أنه لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب الأمهات في تغذية الأطفال وفطامهم حسب متغير عمر الأم.

جدول (٢): يبين قيم (ف) لأنماط الرضاعة تبعا لتغير عمر الأم

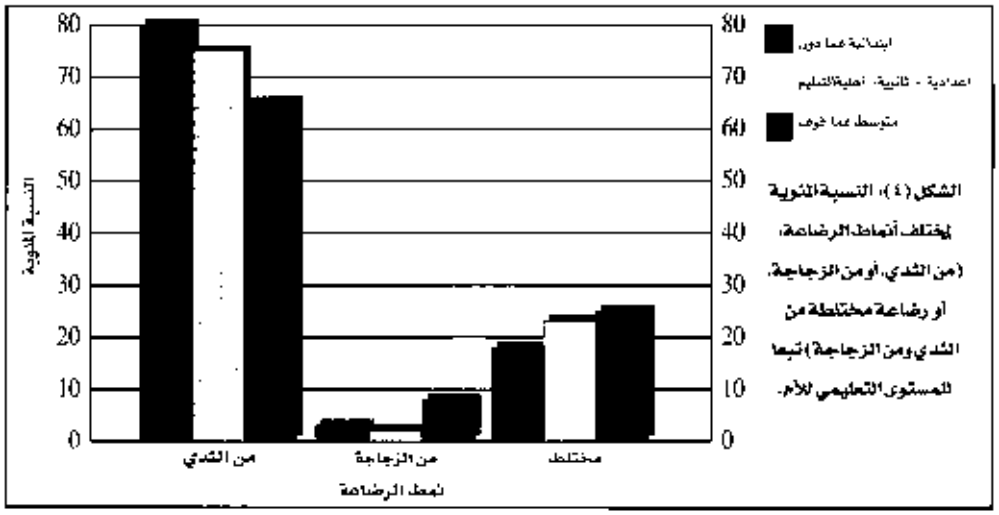
		مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	(ف)	الدلالة
نمط الارضاع	بين المجموعات	٢٣,٥٦٨	٣٣	,٧١٤	١,٠٩٠	,٣٤٣
	داخل المجموعات	١٩٤,٥٤٧	٢٩٧	,٦٥٥		
	العدد الكلي	٢١٨,١١٥	٣٣٠			

جدول (٣): يبين قيم (ف) لطرق الفطام تبعا لتغير عمر الأم

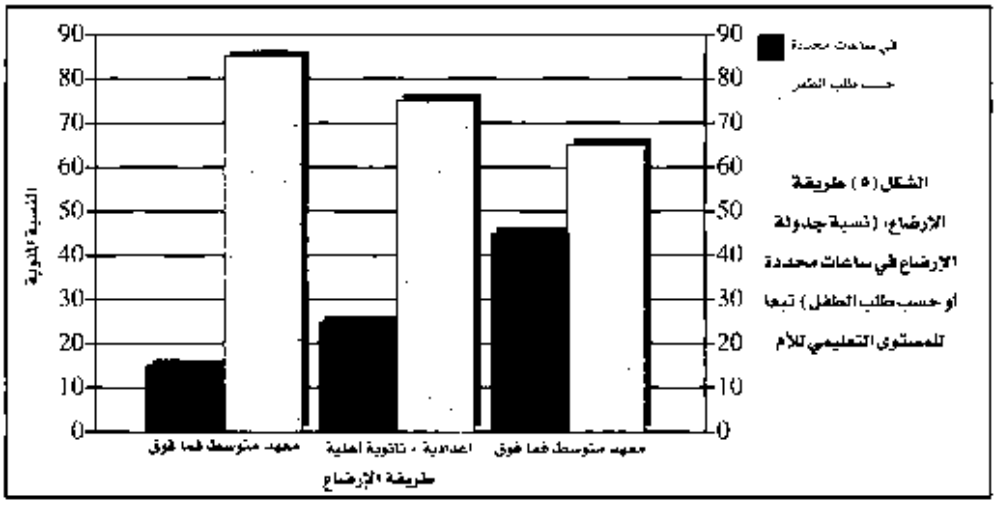
		مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	(ف)	الدلالة
نمط الارضاع	بين المجموعات	٧,٢٤٧	٣١	,٢٣٤	,٩٢٧	,٥٨٢
	داخل المجموعات	٤٩,٦٨٨	١٩٧	,٢٥٢		
	العدد الكلي	٥٦,٩٤٣	٢٢٨			

الفرضية الثانية:

تبين نتائج هذا البحث ارتفاع استخدام الزجاجة في إرضاع الطفل كلما ارتفع المستوى التعليمي للأم (شكل ٤) كما يلاحظ وجود فرق في جدول الإرضاع أثناء اليوم حسب متغير المستوى التعليمي للأم فكلما إرتفع المستوى التعليمي للام كلما اتجهت نحو إرضاع طفلها حسب جدول زمني محدد وابتعدت عن ارضاعه حسب الطلب الشكل (٥).



الشكل (٤): النسبة المئوية لمختلف أنماط الرضاعة (من الثدي، أو من الزجاجة، أو رضاعة مختلطة من الثدي ومن الزجاجة) تبعا للمستوى التعليمي للأم.



الشكل (٥) طريقة الإرضاع (نسبة جدولة الإرضاع في ساعات محددة أو حسب طلب الطفل) تبعا للمستوى التعليمي للأم

وهناك علاقة بين عدد الرضعات المقدمة للطفل والمستوى التعليمي للام. فكلما ارتفع المستوى التعليمي للأم كلما اتجهت نحو انقاص عدد رضعات الطفل في اليوم، وانخفضت المدةالزمنية الفاصلة بين الولادة وبداية الإرضاع.

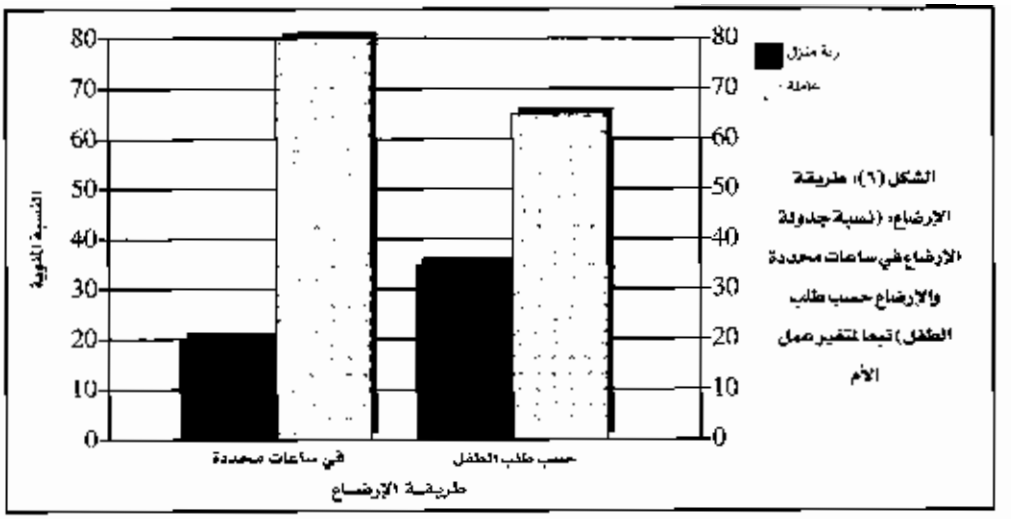
وتوضح هذه النتائج ايضاً أنه يوجد ارتباط بين عمر الطفل عند اضافة الأغذية السائلة ومستوى الأم التعليمي، فكلما ارتفع المستوى التعليمي للأم تميل إلى اضافة الأغذية السائلة للطفل بشكل مبكر. وكذلك الأمربالنسبة للأغذية الجامدة.

تبين هذه النتائج أن المستوى التعليمي للأم على علاقة بخصائص سلوك الإرضاع عند الأم وبأساليبها في تغذية الطفل (شكل٥) فطريقة ارضاع الطفل وتكرار الرضعات خلال اليوم والفترة الفاصلة بين الولادة وبدء الإرضاع ولحظة اضافة الأغذية السائلة والأغذية الجامدة إلى غذاء الطفل كل ذلك يبدو على صلة بالمستوى التعلمي للأم مما يدعو إلى قبول الفرضية الثانية جزئيا.

الفرضية الثالثة:

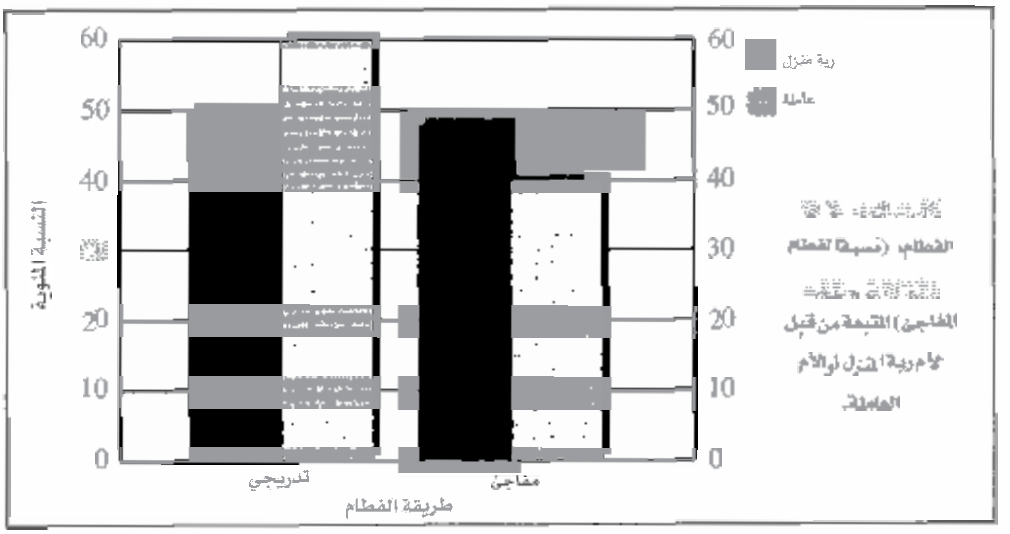
يبين الملحق (٢) أن هناك ارتباطاً بين عمل الأم ونمط الارضاع، إذ تميل الأم العاملة إلى الإرضاع من الزجاجة والإرضاع المختلط أكثر من الأم غير العاملة، بينما يكون نمط الارضاع السائد عند الأم غير العاملة هوالإرضاع عن طريق الثدي.

كماتبين هذه النتائج (شكل ٦) أنه يوجد فرق هام في جدولة الإرضاع حسب متغير عمل الأم، اذ تتجة الأم العاملة إلى ارضاع طفلها حسب جدول زمني محدد بينما تفضل الأمهات غير العاملات ارضاع أطفالهن حسب الطلب، كما أن الأم العاملة تميل إلى إنقاص عدد الرضعات اليومية بالمقارنة مع الأم غير العاملة (الجدول ١).



الشكل (٦): طريقة الإرضاع (نسبة جدولة الإرضاع في ساعات محددة والإرضاع حسب طلب الطفل) تبعا لمتغير عمل الأم

وتوضح هذه النتائج انه لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية في سن الفطام عند اطفال الامهات العاملات مقارنة بسن الفطام عند اطفال الأمهات غير العاملات (الشكل ٧) الا ان الام العاملة تبدأ باعطاء الطفل الاغذية الإضافية السائلة والجامدة في سن مبكرة مقارنة مع الأم غير العاملة.



مماسبق فاننا نقبل هذه الفرضية جزئيا حيث تبين عدم وجود فروق ذات دلالة في الإرضاع حسب متغير عمل الأم وكذلك في جدولة الإرضاع وفي المرحلة العمرية عند أضافة الأغذية السائلة والجامدة.

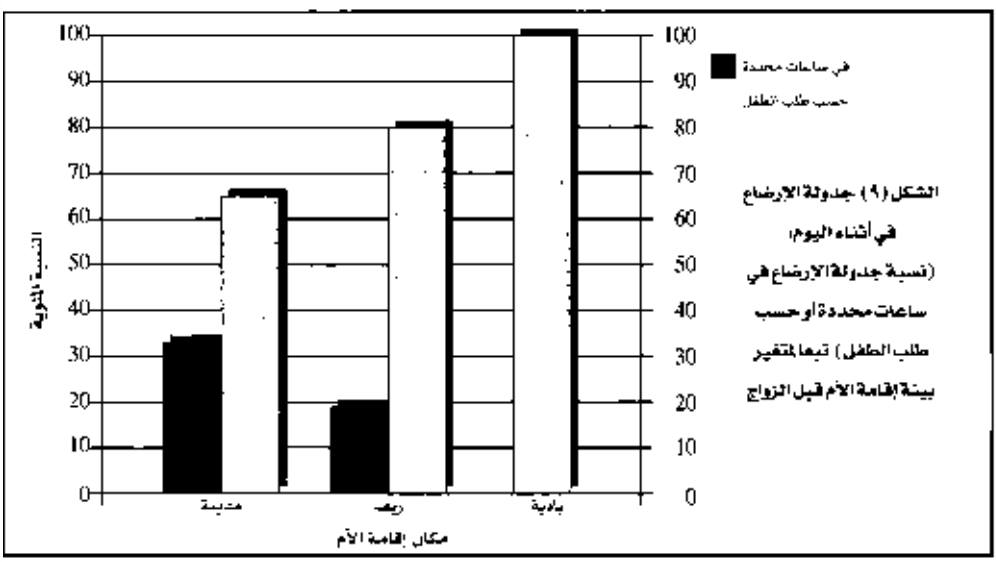
الفرضية الرابعة:

تبين نتائج هذا البحث ارتفاع عدد الأمهات اللواتي يرضعن الذكور من الثدي بالمقارنة مع الأمهات اللواتي يرضعن الإناث حيث تميل الأمهات إلى الإرضاع من الزجاجة أو الجمع بين الزجاجة والثدي في تغذية الإناث. بينما لا يوجد فرق ذو دلالة بين متغير الجنس وتكرار الإرضاع. إذ يتشابة تكرارالإرضاع في أثناء اليوم عندالإناث وعند الذكور. ويتضح أيضا تأثير متغير الجنس في سن الفطام (الشكل ٨) فالأمهات تميل إلى إرضاع الذكور من الثدي مدة أطول بالمقارنة مع الإناث حيث بلغ متوسط عمرالطفل الذكر عند فطامه ١٤.٩٨شهرا (-/-٤.٩٠) ومتوسط سن فطام الإناث ١٣.٩٠شهرا (=/-٥.٥٣) إن ماسبق يدعو الي قبول الفرضية الثالثة جزئيا حيث يوجد فروق ذات دلالة في نمط الإرضاع وفي سن الفطام حسب متغير جنس الطفل.

الشكل (٨): متوسط سن الفطام بالأشهر عند أفراد العينة (المتوسط العام، متوسط سن الفطام عند الذكور ومتوسط سن الفطام عند الإناث).

الفرضية الخامسة :

أوضحت نتائج هذا البحث أنه لا يوجد فرق في نمط الإرضاع استنادا إلى متغير مكان إقامة الأم (الملحق ١) بينما يؤثر هذا المتغير في جدولة الإرضاع حيث تميل الأمهات المنحدرات من أصل ريفي إلى إرضاع الطفل حسب الطلب في حين تميل الأمهات المنحدرات من المدينة الى تبني جدول زمني محدد لارضاع الطفل (الشكل ٩)، ويكون تكرارالارضاع أدنى بالمقارنة مع الأمهات المنحدرات من أصول ريفية.



الشكل (٩) جدولة الإرضاع في أثناء اليوم (نسبة جدولة الإرضاع في ساعات محددة أو حسب طلب الطفل) تبعا لمتغير بيئة إقامة الأم قبل الزواج

كما تختلف أيضا طريقة الفطام بين المجموعتين اذ تميل الأمهات المنحدرات من أصول ريفية إلى الفطام الكلي المفاجئ بينما تميل الأمهات المنحدرات من أصول مدنية إلى الفطام التدريجي.

بينمالا توجد فروق في عمر الطفل عند الفطام عند مقارنة الأمهات استنادا الي محيطهن الايكولوجي، وتختلف الأمهات فيما يتعلق بلحظة اضافة الأغذية السائلة والجامده إلى غذاء الطفل (الحليب) اذ تميل الأمهات من أصول ريفية إلى إضافة هذه الأغذية أبكر من الأمهات المنحدرات من أصول مدنية.

مماسبق فاننا نقبل الفرضية الخامسة جزئيا حيث توجد بعض الفروق في جدولة الإرضاع وتكرار الإرضاع وفي طريقة الفطام وفي سن الطفل عند إضافة الأغذية السائلة والجامدة حسب متغير الوسط الأيكولوجي للأم.

مناقشة النتائج :

لقد اوضحت نتائج هذا البحث أن الغالبية العظمى (٤، ٩٤٪) من الأمهات يقمن باعطاء

الثدي للطفل ويعتمدن الإرضاع الطبيعي في تغذية الصغير، يبدو أن معظم الأمهات تعتقدن بأهمية الارضاع الطبيعي ومع ذلك فان هذا السلوك، بالرغم من محافظته على الخصائص الأساسية يخضع لبعض التغيرات فهناك نسبه (٤,٦٪) من الأمهات يرضعن الصغير بواسطة الزجاجة . إضافة إلى نسبة ٢٠,٥٪ يستخدمن الزجاجة إلى جانب الارضاع الطبيعي.إن غالبية الأمهات ٧٥,٥٪ يرضعن الطفل عند الطلب دون التقيد بجدول زمني محدد فالطفل هوالذي يحدد في أية لحظة يحتاج إلى الغذاء. وبلغ متوسط المدة الفاصلة بين الرضعة والاخرى ٣,٥ ساعة ومتوسط عدد الرضعات هي ٢٤ ساعة ٦,٩٥ رضعة (وجبة). وفيما يتعلق بمتوسط المدة الزمنية للارضاع الطبيعي عند افراد العينة كان ١٤,٥٣ شهرا. وغالبية أفراد العينة (٨٢,٩٪) استمروا بالتغذية بواسطة الثدي من ١٢ الى ٣٠شهرا.

إنّ مقارنة هذه النتائج مع نتائج الدراسة التي أجريت في المجتمع السعودي (الخطيب، ١٩٩٣) تبين أن نسبة الأمهات اللواتي يرضعن بالزجاجةأعلى في المجتمع السعودي (٢٨,٥٤٪) مقارنة بنفس النسبة في العينة السورية التي لا تزيد عن ٤,٦٪ وهي تقترب من نسبة الجدات السعوديات اذ بلغت نسبة الارضاع الصناعي عندهن ٣٪ وذلك قبل الطفرة الاقتصادية . يمكن تفسير هذه الفروق بين العينتين بالإشارة إلى تأثير العوامل الاقتصادية وتأثير عوامل الوفرة، وتوفر الحل البديل بسهولة ويسر. كل ذلك يمكن أن يؤدي إلى تعديل سلوك الإرضاع عند الأم. إلا أن ذلك يحتاج إلى المزيد من البحوث التي تركز على تأثير هذه العوامل وتقارن بين اوساط متفاوتة من الناحية الاقتصادية.

ولايزال سلوك الإرضاع عند الأم السورية يحافظ على خصائصه الأساسية فإدخال الأغذية الإضافية يبقى محدودا مقارنة بنتائج الدراسات الأخرى. ففي دراسة أرجنتينية (Batrouni et al. 1996) تبين أن نسبة الأطفال في الشهر الأول الذين يتغذون بواسطة ثدي الأم كغذاء وحيد بلغت ٢٦٪ بينما بلغت نسبة الذين يستفيدون من الإرضاع الجزئي ٦٠٪ ونسبة الذين لا يرضعون ثدي الأم بلغت ١٤٪ كماأوضحت هذه الدراسة أن نسبة ١٨٪ من الأطفال الذين يتغذون على لبن الأم كغذاء وحيد، عرض عليهم الثدي قبل مضي ساعة ونصف على ولادتهم ، وكان متوسط عدد الرضعات اليومية ٧,٣ (١,٩ الانحراف المعياري) ومعظم هذه الرضعات كان ينجز في أقل من ١٥ دقيقة. بينما بلغ متوسط تكرار الرضعات في العينة السورية ٦,٩٥يوما . وتمت اضافة الاغذية السائلة (الحليب المصنع) بالنسبة للعينة الأرجنتينية قبل اليوم الرابع بعد الولادة ، بينما كان ذلك عند العينة السورية في الشهر الخامس (٤,٨٤) ولم تضف الأغذية الجامدة إلا في الشهر السابع (٧,٣٠).

توضح نتائج هذا البحث أنه كلما ارتفع المستوى التعليمي للام كلما اتجهت نحو إرضاع طفلها حسب جدول زمني محدد وابتعدت عن ارضاعة حسب الطلب. وكلما ارتفع المستوى التعليمي للام فإنها تميل إلى استخدام الزجاجة أكثر، وتقوم باضافة الأغذية السائلة والجامدة بصورة مبكرة.

لم يتضح تأثير متغير العمر في سلوك الإرضاع عند الأم. يبدو أن الأمهات اللاتي ينتمون إلى جيل واحد لديهن اتجاهات متشابهه نحوالإرضاع وأساليب تغذية الطفل، إلاّ أن المزيد من البحوث يمكن أن يؤدي إلى توضيح ذلك في حين تشير هذه النتائج إلى أن سلوك الإرضاع يتأثر في بعض خصائصه بالمستوى التعليمي للأم فتكرار الرضعات وجدولتها خلال اليوم، والفترة الفاصلة بين الولادة وبدء الارضاع، ولحظة إضافة الأغذية السائلة والأغذية الجامدة إلى وجبة الطفل، كل ذلك يبدوعلى صلة بالمستوى التعليمي للأم. إن مقارنة هذه النتائج مع نتائج دراسة البياني (في هرمز وابراهيم، ١٩٨٨) تبين أن الأمهات غير المتعلمات يفضلن الرضاعة الطبيعية وتكون مدة الارضاع أطول عندهن بالمقارنة مع الامهات المتعلمات. وهذا مايتم تأكيده من نتائج هاتين الدراستين فالمستوى الثقافي التربوي للأم يؤثرتأثيراً مناقضاً في بلدان العالم الثالث مقارنة بتأثيره في البلدان المتقدمة. ففي البلدان الصناعية المتطورة يرتبط المستوى التربوي – التعليمي للأم ارتباطا ايجابيا مع الارضاع الطبيعي، فترتفع نسبة الإرضاع الطبيعي مع ارتفاع المستوى التربوي التعليمي للأمهات، بينما يكون الأمر معكوسا في البلدان النامية إذ تميل نسبة الإرضاع الطبيعي إلى الانخفاض في الأوساط المتعلمة وتؤكد هذه الظاهرة أن الأنظمة التربوية في البلدان الصناعية المتقدمة تأخذ بعين الإعتبار الأهداف الصحية والنفسية، وتسهم في تحقيق هذه الأهداف. باعداداً الفرد إعداداً مناسباً. بينما لا يؤخذ ذلك مأخذ الجد في البلدان النامية (قنطار ١٩٩٢ :٨٩)، لابد إذن من إعادة النظر في المناهج التربوية بحيث تتمكن الشابة أم المستقبل من تكوين أفكارها حول الإرضاع الطبيعي على أسس علمية صحيحة

في دراسة تناولت العادات الغذائية في عمان (Musalger 1996) تبين انخفاض مدة الإرضاع الطبيعي ، والفطام المبكر وكذلك إدخال الغذاء الاضافي في مرحلة مبكرة من عمر الصغير، وأشارت هذه الدراسة إلى خطورة التغيرات في العادات الغذائية وأثرها على الصحة العامة، ولا يقتصر ذلك على الأطفال والأمهات وانما يشمل كافة الشرائح الاجتماعية وهذا مايفسر ارتفاع أمراض القلب وضغط الدم والسكر وتسوس الأسنان.

بالاضافة الى ذلك أشارت هذه النتائج إلى ارتفاع عدد الأمهات اللواتي يرضعن الذكور بواسطة الثدي بالمقارنة مع عدد الأمهات اللواتي يرضعن الإناث، حيث تميل الأمهات الى إرضاع الاناث من الزجاجة أو الجمع بين الزجاجة والثدي وفي تغذية الإناث اكثرمما يفعلنه نحو الذكور ، كماأن مدة الإرضاع الطبيعي أطول عند إرضاع الذكور مقارنة بالاناث.

تبين هذه النتائج أن الطفلة تكون عرضة للتميز منذ الولادة. إن موقف الأم نحو الصغار وعدم التمييز بين الذكور والإناث هو الخطوة الأساسية في تحقيق العدل والمساواة بين الجنسين . إن تعميق البحث يمكن أن يلقي الضوء على أهمية هذه المشكلة بالنسبة لتغذية الإناث ومعرفة فيما اذا كان هذا التمييز يستمر فيما بعد، خصوصا في الاوساط الفقيرة والمحرومة حيث يتركز اهتمام الأسرة على الذكور (بلعربي ١٩٩٥: ٤٨).

أما فيما يتعلق بمتغير عمل الأم أوضحت هذه النتائج أن الام العاملة تميل الى الأرضاع من الزجاجة وإلى الإرضاع المختلط (من الزجاجة ومن الثدي) أكثرمن الأم غيرالعاملة .تؤكد هذه النتائج ما جاء في دراسات سابقة في بعض المجتمعات العربية (معروف ١٩٨٧).

إنّ شروط العمل اليومي التي تمنع الأم من رعاية الطفل طيلة النهار وتبعدها عنه لساعات طويلة فرضت على الأم اللجوء- مكروهة في غالب الأحيان - إلى استخدام الزجاجة في الارضاع لتغطية فترة غيابها عن الطفل، وغالبا لا يكون أمام الأم خيارات أخرى في ظل شروط العمل الراهنة. وكذلك تشير هذه النتائج إلى أن الأم العاملة تستخدم جدولا زمنياً محدداً في إرضاع الطفل اكثر من الأم غير العاملة، كما أنها تبدأ إعطاء الطفل الأغذية لسائلة والجامدة وكذلك فطام الطفل في سن مبكرة مقارنة مع الأم غير العاملة.

وهذا ما يوضح تأثير نمط الحياة اليومية وظروف العمل، في سلوك الإرضاع وفي تعديل هذا السلوك فالشروط الاقتصادية والاجتماعية المحيطة بالطفل وتوفر الغذاء وطرائق التغذية وتقسيم العمل والسلطة بين الرجل والمرأة، له أهمية خاصة في تغذية الطفل (Mabilia 1996).

وتشير نتائج هذا البحث إلى أهمية شروط البيئة الايكولوجية والاجتماعية في دراسة سلوك الإرضاع. فالمقارنة بين الامهات المتحدرات من أصول ريفية (المجموعة الأولى) والأمهات اللواتي يعشن في المدينة (المجموعة الثانية) تبيّن أن أمهات المجموعة الأولى تميل إلى إرضاع الطفل حسب الطلب في حين تميل الأم في المجموعة الثانية إلى إستخدام جدول زمني محدد في الإرضاع كما يكون تكرار الإرضاع أعلى عند أمهات المجموعة الأولى مقارنة مع هذا التكرار عند المجموعة الثانية. أما بالنسبة للفطام فغالباً مايكون كاملاً ومفاجئاً عند الأم الريفية بينما يكون متدرجاً عند الأم المدنية.

لقد اصبح من الضروري معرفة تأثير الشروط الاجتماعية والاقتصادية في الإرضاع الطبيعي ومدى استمراره أو انقطاعه بشكل مبكر. إن فصل الطفل عن الأم بعد الولادة ومنع الأم من ملامسته يؤثر في الإدارة وفي انتظام سلوك الارضاع فالتبادل الحسي بين الأم والطفل ومحاولته أخذ الثدي وفعالية رضاعته الأولى وقوتها تعد من المثيرات الضرورية لإطلاق آلية سلوك الإرضاع، اذ يتوقف صعود الحليب إلى الثدي على سياق هرموني لا يخطئ فيحدث افراز هرموني البرولاكتين تأثير التبادل الحسي بين الأم والطفل (قنطار، ١٩٩٢:٩٢)، إن الفصل بين الأم والطفل بعد الولادة بدعة جديدة تتعارض مع السلوك التقليدي حيث كانت الداية (القابلة) تشرف على توفير الشروط المناسبة للارضاع الطبيعي وذلك بتعزيز التواصل الحسي بين الأم والطفل. خصوصا خلال الأربعين يوما الأولى التي تلي الولادة (النتير ١٩٨٣)، أن وجود الطفل إلى جانب الأم بعد الولادة يؤثر تأثيرا هاماً في اطلاق سلوك الإرضاع. فالصغير يقوم بدور فعال في ذلك عبر محاولاته امتصاص الثدى وصرخاته. يوفر المثيرات الحسية الضرورية للادرار. فالضعف في التبادل الحسي بين الأم

والطفل. يؤدي إلى الضعف في استجرار الادرار (Giugliani et al., 1996).

لقد عرفت الكثير من المجتمعات هذه الظاهرة. ظاهرة عزوف نسبة كبيرة من الأمهات عن الإرضاع الطبيعي في مرحلة ما من مراحل التطور ففي عام ١٩٦٨ في نيوزيلندا لم تتجاوز نسبة الأمهات اللواتي يعطين الثدي نسبة ٥٠٪ عند الولادة بينما ارتفعت هذه النسبة الى ٨٢,٢٪ عام ١٩٩٢ . فلا بد من وضع البرامج التربوية والإعلامية وتوعية الناس وتحديد أهداف واضحة في تشجيع الأمهات على الإرضاع الطبيعي خصوصاً في الأشهر الأولى من حياة الطفل.

إن ما يميز الإرضاع الطبيعي في أوروبا والولايات المتحدة مدته القصيرة مقارنة بالبلدان الآسيوية والأفريقية فلا تتجاوز متوسط هذه المدة ٤ أشهر في بلدان اوروبا الوسطى (Catipovic et al, 1998) وفي سويسرا (Bovier et al. 1998).

وفي دراسة حديثة أجريت في المملكة العربية السعودية في الرياض (Al- Ayed et al. 1998) تبين أن ٣٢,٤٪ من الأطفال في عمر ٣ أشهر يتغذون على الثدي دون أغذية أخرى. وتنخفض هذه النسبة إلى ٢٢,١٪ في الشهر السادس. بينما بلغت نسبة الأطفال الذين يتغذون بواسطة الزجاجة فقط ١٨,٢٪ في الشهر الثالث و٤٨,٤٪ في الشهر السادس وترتفع إلى ٦٥,٤٪ عندما يبلغ الطفل عامه الأول. ومن أغرب الأسباب التي تقدمها هذه الدراسة لتفسير هذا الانخفاض في نسبة الإرضاع الطبيعي هو عدم كفاية حليب الأم ورفض الطفل للثدي وهذا ماأدى إلى إدخال الزجاجة كغذاء أساسي للطفل.

إن مقارنة نتائج هذا البحث مع نتائج دراسة أمريكية حديثة (Skinner at al , 1997) تبين الفروق الجوهرية في سلوك الإرضاع عند العينتين السورية والأمريكية . فقد كانت نسبة الأمهات اللواتي بدأن الإرضاع عن طريق الثدي ٨٣٪ في العينة الأمريكية بينما تجاوزت ٩٤٪ في العينة السورية. كما أن نسبة الإرضاع انخفضت إلى ٦٠٪ عندما بلغ الطفل شهرين ثم إلى ١٢٪ في عمر الستة أشهر عند العينة الأمريكية. بينما استمر أكثر من ٨٢٪ من العينة السورية بإعطاء الثدي للطفل بعد أن بلغ ١٢ – ٣٠ شهراً. كما أن إضافة الأغذية السائلة المختلفة بدأ من الشهر الرابع والخامس. وتميز الإختلاف الواضح. فبعض الأطفال بدأوا منذ الشهرالأول بتناول الأغذية الإضافية السائلة بينما انتظر آخرون بلوغهم الشهر السابع لتناول هذه الأغذية الإضافية.

إنّ سلوك الإرضاع سياق معقد. يتأثر بالعوامل الفيزيولوجية والنفسية والثقافية وتفاعلها. فالأم والطفل يخضعان لنظام إجتماعي ثقافي محدد. اذ يصعب فهم علاقاتهما وخصائصها. بمعزل عن هذا النظام. إن العودة إلى التراث البيولوجي الثقافي للنوع البشري تبين أن مدة الإرضاع الطبيعي كانت تستمر من ثلاثة إلى أربع سنوات. لذا يجب ألا يتوقف الإرضاع في السنة الأولى كما هو الحل اليوم. كما يجب دعم الآراء الطبية التي تدافع عن الأرضاع الطبيعي ونقل المعارف والمعلومات البيولوجية الثقافية بمختلف جوانبها عن طريق التربية.

فالإرضاع سلوك واعي يمكن تحري وظيفته الحيوية في سلوك الجماعة (Stuart-Macadam and Dettwyler . 1995 , p: IX)

وفي دراسة حديثة تناولت بعض الأقوام التي تعيش في تترانيا، تبين التغيرات السريعة في سلوك الأم (Mabilia. 1996) إذ تبدأ الأم بإضافة الأغذية بين الشهرالثالث والشهرالرابع من عمرالطفل، مع الاستمرار في اعطائه الثدي. وفي السنه الثانية تذهب الأم للعمل في الحقول ، و لا تتمكن من إعطاء الثدي سوى مرتين في اليوم صباحا قبل مغادرتها ومساءاً عند عودتها. إن اعطاء الطفل الأغذية الإضافية في عمر مبكر وابتعاد الأم عن الصغير، يؤدي إلى خفض الادرار وذلك لانخفاض تكرار مص الثدي. وتنظر النساء المسنات إلى هذا الوضع بعين الانتقاد. ويعتقد أن الصغار يتم فطامهم في وقت مبكر جدا. وأن الأمهات الشابات يملن إلى عدم اتباع قواعد التغذية التقليدية (المرجع السابق).

إن قدرات الأم على إعطاء الطفل الغذاء المناسب. لا يعبر فقط عن امكاناتها المتعلقة بالعملية بالطفل. وإنما يعبر أيضا عن القيم الثقافية السائدة في المجتمع. ففي دراسة حديثة تم توضيح أهمية المعتقدات الثقافية والعادات والتطبيق العملي المتعلق بتغذية الطفل وفطامه. فالمرأة في مجتمع الهمونج (Hmonj) تعتقد أن لبن الأم هو أفضل الأغذية إذ تتم «تصفيته» في جسد الأم ، فتحليل هذه المعتقدات ومقارنتهاعند جماعات بشرية مختلفة يمكن أن يلقي الضوء على المواقف الاجتماعية من تربية الطفل وتغذيته وحمايته. ومن تفهم أفضل للحاجات الحقيقية للمجتمع في هذا المجال (Rice,2000).

إن الدراسات المقارنة بين بيئات عربية مختلفة يمكن ان تلقي الضوءعلى خصائص سلوك الإرضاع وتمكننا من تفهم أفضل لهذا السلوك وتطوره عند الأم العربية. كما تساعد في وضع البرامج التربوية والإعلامية لحمايةالإرضاع الطبيعي وتشجيعه. فالنجاح أو الإخفاق في سلوك الارضاع. ومدته واستمراره وصحةالطفل ونموه، كل ذلك يرتبط بخصائص العلاقة القائمة بين الأم والطفل، والتي تعد من أكثر العلاقات تأثيرا في حياة الطفل ونموه وتطوره من مختلف الجوانب (قنطار ١٩٩١ : ٢٠).

المراجع العربية:

براون، ويوليت (١٩٩٦). تأثير سوء التغذية والفاقة في النماء النمطي. **العلوم**، ١٢ ، ٤ ، ٣٨ ، ـ ـ ، ٤٤

بلعربي، عائشة (١٩٩٥). **وضع الطفلة العربية**. المجلس العربي للطفولة والتنمية، القاهرة.

بيوفليس، منى (١٩٩٧). **سلوك الإرضاع**. دبلوم الدراسات المعمقة، بحث غير منشور كلية التربية، جامعة دمشق.

التير، علي (١٩٨٣). **الرضاعة الطبيعية**، مؤسسة الكويت للتقدم العلمي، الكويت.

الخطيب سلوى (١٩٩٣). أساليب التنشئة الإجتماعية للطفل السعودي. **مجلة جامعة الملك عبد العزيز** ٦ ، ٣٧ ، ـ ، ٧٥

قنطار، فايز (١٩٩١). **تطور سلوك الاتصال عند الطفل في المرحلة ماقبل المدرسة**. الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية (١٦) الكويت.

قنطار، فايز (١٩٩٢). الأمومة :نمو العلاقة بين الطفل والأم. عالم المعرفة (١٦٦) المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت.

قنطار، فايز (١٩٩٨). دور كل من الأسرة والروضة في نمو الطفل من الناحية العقلية والانفعالية والاجتماعية واللغوية . **المؤتمر الدولي الأول لطفل الروضة بدولة الكويت**، ٩٧ – ١١٧ كلية التربية الأساسية ،الكويت.

مصيقر، عبد الرحمن والنجار، لطيفة (١٩٩٤) **الرضاعة الطبيعية وخصوبة المرأة في البحرين**، الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية (٢٣) الكويت.

معروف، أمل (١٩٨٧). **أساليب الأمهات في التطبيع الاجتماعي في الأسرة الجزائرية**. مؤسسة الرسالة ، بيروت.

نيومان (١٩٩٦). دور الرضاعة الطبيعية في حماية الوليد. **العلوم**،١٢ ،٥ ، ١٠ – ١٣

هرمز، حنا وابراهيم، حنا (١٩٨٨) **علم النفس التكويني**. جامعة الموصل.

المراجع الاجنبية:

Al-Ayed, IH, and Qureshi, MI, (1998) Breast feeding in Urban Riyadh, **Journal of Tropica Pediatrics, 44** (2) 113-7.

Banapurmath, CR, Nagaraj, MC., Banapurmath, S., and Kesaree N. (1996). Breast-Feeding Practices in Villages of Central Karnataka, **Indian Pediatrics 33** (6): 477-9

Batrouni, L. Sabulsky, J. Rena, S., and Quiroga D. (1996) Breast-Feeding During the First month of life in Cordoba City (Argentina). **Archivos Latinoamericanos de Nuticion, L46** (3): 116-23.

Bovier, P., Rougemont, A., (1998). Breast Feeding in Geneva. Prevalence Duration and determinants., Sozial-Und Praventv Medizin, **43** (3): 116-23

Catipovic, M., Mikilc, T., Cabric, B., Bogeljic, S, and Cizmak - Lucic L. (1998).Incidence of Breast Feeding in the Bjelovar Region, **Lijecnicki Vjesnik., 120**(9) 278-81.

Giugliani, E., Issler, R., Kreutz, G. Meneses C., Justo, E., Kreutz, V. and M Pires, (1996). Breast Feeding Pattern in a Population with Different Levels of Poverty in Southern Brazil, **Acta Paediatr 85**: 1499-500

Grummer - Strawn, L.M., Kalasopatan, S., Sungkur, J. and Friedman, J. (1996). Infant Feeding Patterns on Mauritius Island, **Social Science and Medicine, 43**(12): 1697-702.

Mabilia M., (1996). Beliefs and Practices in Infant Feeding Among the Wagogo of Chigongwe (Dodoma Rural District) Tanzania, **Ecology of food and Nutrition, (35)** 195-207.

Musaiger, A.O. (1996). Food Habits of Mothers and Children in Two Regions of Oman, **Nutrition and Health, 1**(1) 29-48.

Rice, P.R. (2000). Baby, souls, name and health: traditional customs for a newborn infant among the Hmong in Melbourne, **Early Human Development, 57**, 189-203.

Skinner, I.D., Carruth, B.R., Houck, K.S., Coletta, F., Cotter, R., Ott, D., and McLeod M. (1997). Longitudinal Study of Food intakes of Infant aged to 24 months. **Journal of American Dietetic Association, 97** (5) 496-504.

Schaal, B., Rouby, C., Marlier, L., Soussignan, R., Kontar, F. et Tremblay R., (1997). Variabilities et Universaux au sein de l'espace percu des odeurs: Approches inter-culturelles de l'hedonisme olfactif, In Dulau R. et Pitte J-R: **Geographie des odeurs:** 25-47, L'Harmattan: Paris Montreal.

Schaal, B., et Kontar, F., (1998). Mediations Olfactives de la Socialisation Precoce In: Rey-Hulman D. et Boccara **M., Odeurs du Monde ecriture de la nuit:** 293-319, L'Harmattan: Paris, Montreal.

Stuart - Macadam P., and Dettwyler K.A. (Eds.) (1995) **Breastfeeding, Biocultural Perspectives,** Aladine: New York.

ملاحق

ملحق (١): بعض خصائص عينة البحث: العمر، المستوى التعليمي، جنس الطفل، عمل الأم، مكان الإقامة الأم (البيئة) وخبرة الأمومة

خصائص عينة البحث

عمرالأم	العدد	النسبة
أقل من ٢٥سنة	١٠٣	٣٠,٨٣
٢٥سنة فما فوق	٢٣٩	٦٩,١٨
بيانات ناقصة	٠	٠,٠٠
المجموع	٣٣١	١٠٠,٠٠

تعليم الأم	العدد	النسبة
ابتدائية فما دون	١٠٩	٣٢,٩٣
اعدادية - ثانوية - أهلية التعليم	١٥٣	٤٦,٢٢
معهد متوسط فما فوق	٦٥	١٩,٦٤
بيانات ناقصة	٤	١,٢١
المجموع	٣٣١	١٠٠,٠٠

جنس الطفل	العدد	النسبة
ذكر	١٧٤	٥٣,٥٧
انثى	١٥٣	٤٦,٢٢
بيانات ناقصة	٤	١,٢١
المجموع	٣٣١	١٠٠,٠٠

عمل الام	العدد	النسبة
عاملة	٢٣٠	٦٩,٤٩
غير عاملة	١٠١	٣٠,٥١
بيانات ناقصة	٠	٠,٠٠
المجموع	٣٣١	١٠٠,٠٠

مكان الاقامة قبل الزواج	العدد	النسبة
مدينة	١٢٧	٣٨,٩٧
ريف	٢٠٢	٦١,٠٣
بادية	٢	٠,٦٠
بيانات ناقصة	٠	٠,٠٠
المجموع	٣٣١	١٠٠,٠٠

مكان الإقامة بعد الزواج	العدد	النسبة
مدينة	١٢٩	٣٨,٩٧
ريف	٢٠٢	٦١,٠٣
بادية	٠	٠,٠٠
بيانات ناقصة	٠	٠,٠٠
المجموع	٣٣١	١٠٠,٠٠

خبرة الامومة	العدد	النسبة
مجربة	٢٣٥	٧١,٠٠
غيرمجربة	٩٦	٢٩,٠٠
بيانات ناقصة	-	-,٠٠
المجموع	٣٣١	١٠٠,٠٠

النسب المئوية لتوزيع نمط الارضاع لدى أفراد العينة

نمط الارضاع	النسبة المئوية
من الثدي	٧٢٤,٩
من الزجاجة	٧٤,٥
مختلط	٢٢٠,٥

ملحق (٢): النسب المئوية لأنماط الإرضاع حسب متغيرات البحث

متغيرات البحث	طريقة الارضاع	من الثدي	من الزجاجة	مختلط
عمر الأم	اقل من ٢٥ سنة	٧٧١,٦	٧٨,٨	٧١٩,٦
	٢٥سنة فما فوق	٧٧٦,٤	٧٢١,٦	٧٢١,٠
مستوى الأم التعليمي	ابتدائية فما دون	٧٧٩,٨	٧٢,٧	٧١٦,٥
	اعدادية - ثانوية اهلية التعليم	٧٧٥,٢	٧٢,٣	٧٢١,٦
	معهد متوسط جامعة	٧٦٦,٣	٧٢٩,٧	٧٢٥,٦
عمل الأم	ربة منزل	٧٧٨,٣	٧٢,٩	٧١٧,٨
	عاملة	٧٦٧,٢	٧٢٥,٩	٧٢٣,٧
جنس الطفل	ذكر	٧٨٠,٢	٧٢١,٧	٧١٧,٨
	انثى	٧٧٩,٢	٧٢٧,٨	٧٢٢,٩
مكان الإقامة قبل الزواج	مدينة	٧٧١,٧	٧٢٥,٥	٧٢٢,٨
	ريف	٧٧٦,٧	٧٢١,٠	٧١٩,٣
	بدية	٧١٠٠,٠	-	-
مكان الإقامة بعد الزواج	مدينة	٧٧٣,٧	٧٢٦,٣	٧١٧,١
	ريف	٧٧٣,٨	٧٢٧,٥	٧٢٢,٨
	بدية	-	-	-
خبرة الأمومة	مجربة	٧٧٦,٢	٧٢٣,٠	٧٢٠,٨
	غير مجربة	٧٧١,٩	٧٢٨,٢	٧١٩,٨

الإرشاد التربوي في المدارس الحكومية اللبنانية

قراءة في تقارير المدرسين المكلفين بمهام تربوية ■

عن الحالات التي تعاملوا معها

في العام الدراسي ١٩٩٨ - ١٩٩٩

اعداد: د. عزه شرارة بيضون

أستاذة مساعدة في قسم علم النفس - كلية الآداب - الجامعة اللبنانية

ملخص

هذه الدراسة هي بمثابة قراءة وصفية تحليلية في تقرير قدّمها مرشدون تربويون عاملون في التعليم الرسمي اللبناني على امتداد محافظاته الست عن ١٠٤ حالة من تلامذة تعاملوا معهم من المرحلتين الابتدائية والمتوسطة في السنةالدراسية ١٩٩٨ - ١٩٩٩. وهي تنطلق من معطيات احصائية وصفيةلبعض سمات التلامذة المتوفرة في هذه التقارير، أسباب إحالتهم ووسائل التدخل المستخدمة في التعامل معهم. لتخلص إلى ملاحظات ست تتناول التحقيق في الأطر المرجعية النظرية التي تحكم الممارسة الارشادية المتبعة والبحث عن حساسيتها تجاه المشاكل والصعوبات المطروحة ورصد احتمالات فعاليتها. وتخلص الدراسة إلى توصيات تهدف إلى الارتقاء بهذه التجربة الرائدة في التعليم الرسمي اللبناني من ضمن الامكانات البشرية والمادية المتوفرة.

■ نستخدم في هذا التقرير «التوجيه التربوي» بمعنى educational counseling المصطلح الذي تعتمده «مديرية الارشاد والتوجيه» في وزارة التربية والشباب والرياضة في الجمهورية اللبنانية.

توطئة

في مؤسسات الدولة. وخلافا للشائع والمتداول في الكلام المرسل على عواهنه، بؤر نشطة تخوض تجارب ريادية، وفي ما عدا بوظف لاغراض سياسية، شخصية أوطائفية (١) فإن الإعلان عن هذه التجارب ليس من تقاليد دولتنا ومؤسساتها، وهي إن حظيت بالاعلان فهي قلما تحظى بتوثيق علني لمسارها يواكب تطور هذا المسار. هذا، ومع أن مفهومي الشفافية والمساءلة تسللا إلى خطابناحول المسائل العامة، فان استعراض مجريات الأمور في مؤسسات الدولة تعبيراً عن الشفافية وتأمينا لشروط المحاسبة... هذا الاستعراض مازال خجولا، ومسوغات تحقيقه ماتزال غير مقبولة تماما من المعنيين بها. هكذا يحرم المواطن المهتم بهذه التجارب من مواكبتها والمساهمة بتطويرها كفرد مختص في شؤونها، أو كفرد في إطار جماعات مدنية معنية بها، وتحرم الدولة، في الوقت ذاته، من نصرة مواطنيها لتجاربها الريادية منها خاصة. هذه النصرةتبدو ضرورية بمواجهة تعسف الطوائف وتدخلها في وظائف الدولة التي غالبا ما تنصاع صاغرة لشروط هذا التدخل وذلك التعسف (٢).

مايلي، تقرير عن واحدة من هذه التجارب تخوضها «مديرية الارشاد والتوجية» في وزارة التربية والشباب والرياضة ،وهي تجربة «التوجيه التربوي» (٣). وهذايشمل المدارس الرسمية الابتدائية، أساسا، والمتوسطة بدرجة ثانية، في محافظات لبنان الست. وقد انتدبت المديرية لهذه المهمة، وبالتعاون مع المناطق التربوية في هذه المحافظات ومدراءالمدارس، مدرسين فيها حاملين اجازات في علم النفس (حوالي٨٠ بالمائة)، أو إجازة في الفلسفة أو علم الإجتماع (حوالي ٢٠ بالمائة) وفي ماعدا قلة متفرغة منهم للمهمة فان أكثرهم يقوم بالتدريس على امتداد ثلاثة أرباع نصابهم (١٨ ساعة)، وبالمهمةالتوجيهية في الساعات الست المتبقية منه. ومن هؤلاء من يقوم بها في مدرسة واحدة وبعضهم تتوزعهم مدارس عدة في المحافظة وقد بلغ عدد هؤلاءالثمانية والخمسين في الدفعة الأولى خضعوا لدورة تدريبية لشحذ مهاراتهم التوجيهية قبل الشروع في عملهم للعام الدراسي ١٩٩٨ - ١٩٩٩ ويخضع حاليا، حوالي الستين من زملائهم وبالتعاون مع اليونسيف لدورة تدريبية تمتد على ثمانية وعشرين يوما «متقطعا» (نهايات أربعة عشر أسبوعا) تؤهلهم للمباشرة بالمهمة في العام القادم.

هذا، وفي سياق تقييم عمل المدرسين المكلفين بمهام في التوجيه التربوي - بموجب التسمية التي تطلق عليهم رسميا - طلب إليهم ملء استمارات متعددة الاغراض ،منها واحدة مخصصة للتقرير عن حالات (انظر الملحق) من تلامذة تعاملوا معهم، أرفقوها تقاريرهم السنوية للعام المدرسي ١٩٩٨ - ١٩٩٩ . ومايلي هو بمثابة قراءة تحليلية في هذه التقارير. وفيما قام كل مدرس / مكلف بكتابة تقرير عن حالتين. فقد تخلف عدد معدود منهم عن ذلك وكتب عدد معدود آخر عن حالة واحدة أو أيضا عن أكثر من حالتين.

أولا : مسوغ القراءة وحدودها

لهدف هذه القراءة إلى الإضاءة على الوضعية التوجيهية بما هي كاشفة لتفاصيل تعامل المدرس المباشر مع التلميذ وتساهم في عملية تقييم العمل التوجيهي: في تعيين شروط النجاحات وتحديد أسباب الاخفاقات، وذلك سعياً للتوظيف الأقصى للإمكانات المتوفرة، وبهدف تثبيت قوائم تجربة العمل التوجيهي على أسس صلبة.

انطلاقا من تقارير الحالات ، إذن ، وبالاستناد إلى المعالم العامة التي تصف دور الموجه التربوي Educational counselor نقرأ مايلي:

إن النتجية العامةلتدخل المدرسين / الموجهين، وكما تقيمها تقاريرهم، هي إيجابية على وجه الإجمال ، وقد جاءت بازاء أسباب الإحالة (والتي سنستعرض لاحقا) على الوجة التالي:

جدول (١) : توزيع النسبة المئوية للتلامذة على نتيجة عملية التوجيه التربوي:

نتيجة التدخل	النسبة المئوية من الحالات
تحسن	٣١
تحسن جزئي	٣١
تحسن اضافي	١٣
لا تحسن أو تأرجح	١٤
غير مذكور	١١
المجموع	١٠٠

ما المقصود بالتحسن؟

كتب بعض المدرسين أن التلميذ تحسن في تفاصيل أسباب الإحالة:

فاذا كانت علاماته دون معدل النجاح، أثبت المدرس في تقريره صورة عن وثيقة علاماته تبين نجاحه أو تقدمه في الأشهر الأخيرة.

وإذا كانت أسباب إحالته سلوكية كتب المدرس عما يدل أن التلميذ المعني اكتسب سلوكات بديلة مرغوب به، الخ.

والتحسن الجزئي يصف واحدا من حالتين:

أمادرجة التحسن (كأن تتحسن علاماته دون أن يصل إلى النجاح)

أو نوعية التحسن (كأن تتحسن في بعض أسباب إحالته دون أخرى: في السلوك مثلا دون الأداء المدرسي.

أما التحسن الإضافي فيصف، من جهته، تقدما في مجالات لم تذكر في أسباب الإحالة، (كأن يحال التلميذ بسبب خجله فيتحسن أداؤه المدرسي بالإضافة إلى تراجع مظاهرالخجل بنتيجة تدخل المدرس).

هذا في حال أثبت المدرس في تقريره تفاصيل كالتي ذكرت. ففي ثلث عدد التقارير اكتفى المدرس باطلاق حكم التحسن / التحسن الجزئي، التأرجح أو اللا تحسن الخ دون ذكر تفاصيل تفسر قوله. هذه التفاصيل تبدو لنا ضرورية لأن الأكثرية الساحقة من التقارير لم توضح أهداف التدخل لا العامة منها ولا الخاصة: فبدأ حكم "التحسن أو خلافة" دون مضمون فعلي.

نتوقف عند هذه النقطة من العرض لنشير إلى الأمور التالية:

أ- أن النتائج الإحصائية الوصفية التي نحن بصددها تصف، حصراً، الحالات التي فصلها المدرسون وعددها ١٠٤ من أصل (٤٢٢٤) قاموا بالتدخل فيها. بكلام آخر، إن العينة التي تجمعت لدينا لا تمثل احصائيا (هي غير عشوائية) العينة الإجمالية من الحالات التي تعامل معها المدرسون المكلفون بمهام تربوية .لكنها من جهة ثانية عينة جامعة لكل التقارير عن الحالات التي قدمها هؤلاء.

ب- إن التقرير عن الحالة كتب بناءعلى طلب "مديرية الإرشاد والتوجيه". وحيث أن الطلب لم يرفق بمعايير / توجيهات محددة يمكن للمدرس أن يستند إليها في اختياره للحالة المعروضة دون غيرها، فإن هذه المعايير جاءت مضمرة وذاتية، وبالتالي غير معممة.

ج- إنّ ملء الاستمارة المذكورة جاء متفاوتا، إن لجهة أسلوب الاستجابة .أو لجهة شمولها للبنود المثبتة فيها. (أكثر المدرسين أغفلوا الإجابة على بند أو أكثر منها. ومنهم من قدم إجابات تفصيلية بينما اكتفى آخرون بإجابات مقتضبة).

د- بعض المدرسين قدموا معلوماتهم عن الحالات المختارة من بين تلامذتهم في تقرير خاص ولم يملأوا الاستمارة الموحدة، على أن المعلومات التي قدموها كانت وافية، في أكثر الأحوال.

الأمور المذكورة هذه تستوجب تقديم وصف لأفراد العينة من التلامذة الذين أحيلوا على المدرسين، لأن ذلك يرسم خلفية ضرورية لرصد وتحليل الاتجاهات البارزة لدى الأطراف المعنية بالوضعية التوجيهية، هذه الخلفية نجدها ضرورية لتعيين أوجه التحفظ على صدقية وشمولية هذا الرصد وذلك التحليل. نقول، بكلام آخر، ان استنتاجاتنا هي صادقة، بدرجة أولى على العينة الموصوفة في الكلام الذي يلي؛ وإنها تنطبق، على مجموع التلاميذ المسترشدين بمقدار ماتكون هذه العينة ممثلة لهذا المجموع. ونحن لا نملك معطيات تؤكد أو تنفي ذلك.

ثانيا : وصف العينة

نستعرض، إذن، أوصاف عينة من ١٠٤ تلاميذ / مسترشدين (٥٦ تلميذاً ذكراً و ٤٨ تلميذة أنثى) يتوزعهم ستة وخمسون مدرسا (أربعون مدرسة وستة عشر مدرساً) في المحافظات اللبنانية الست هكذا:

جدول (٢): توزع التلامذة المسترشدين بحسب المحافظة والجنس

	الاناث	الذكور	المجموع
بيروت	١١	١٠	٢١
جبل لبنان	٧	٦	١٣
النبطية	٤	٨	١٢
الشمال	٤	٨	١٢
الجنوب	٨	٧	١٥
البقاع	١٤	١٦	٣٠
المجموع	٤٨	٥٦	١٠٤

وقد استرشد حوالي ربعهم لدى مدرسين، فيما قامت المدرسات بمهمة توجيه ثلاثة أرباعهم مناصفة بين الإناث والذكور كما في الجدول التالي:

جدول (٣): توزيع التلامذة المسترشدين بحسب جنسهم وبحسب جنس المدرسين الموجهين :

	لدى مدرسة إمرأة	لدى مدرس رجل
التلميذات المسترشدات	٣٨	١٠
التلامذة المسترشدون	٣٩	١٧
مجموع التلامذة من الجنسين	٧٧	٢٧

وتوزع المسترشدون من التلامذة بحسب المرحلة المدرسية، وبحسب الجنس هكذا:

جدول (٤): توزيع التلامذة وتوزع نسبتهم المئوية بحسب المرحلة الدراسية وبحسب الجنس

	إناث	ذكور	المجموع	النسبة المئوية
روضة	٢	٢	٤	٣٠٨
ابتدائي	٢٨	٤١	٦٩	٦٦,٣
متوسط	١٦	١٠	٢٦	٢٥
غير مذكور	٢	٣	٥	٤٠٨
المجموع	٤٨	٥٦	١٠٤	٩٩٠٩

وتوزعت أعمارهم هكذا:

جدول (٥): توزع التلاميذ وتوزع نسبتهم المئوية بحسب الفترة العمرية وبحسب الجنس:

	إناث	ذكور	المجموع	النسبة المئوية
٥سنوات أو اقل	٢		٢	٢
من ٦ إلى ١٠ سنوات	٨	١٣	٢١	٢٠
من ١١ إلى ١٤ سنة	٢١	٢١	٤٢	٤٠
١٥ سنة او أكثر	٧	٧	١٤	١٣
غير مذكور	١٠	١٥	٢٥	٢٤
المجموع	٤٨	٥٦	١٠٤	٩٩

لدى تفحص الجدولين السابقين (٤و٥) نستنتج ما يلي:

فيما تتركز النسبة الأعلى من التلامذة في الفترة العمرية (١١ ـ ١٤) فان النسبة الأعلى منهم تتركز، من جهة ثانية، في المرحلة الإبتدائية. أي، أن النسبة الأعلى من التلاميذ يدرسون في" ؛ وصف غير مناسب " ل " فئتهم العمرية" فيعاني أكثرهم. وبحسب أوصاف المدرسين لهم. من التأخر المدرسي واذا افترضنا آن سن الطفل لدى دخوله إلى المدرسة ، الروضة الأولى هو خمس سنوات فان احصاءات التأخر في العينة من التلاميذ" المتأخرين دراسيا"

وبحسب الجنس هي كما يلي:

جدول (٦) : احصاءات التأخر بحسب الجنس

	العدد (الذين ذكر ستهم وصفهم من المتأخرين دراسيا)	المتوسط الحسابي للتأخر	الانحراف المعياري
الذكور	٣٩	٣ . ٦	١ . ٥
الاناث	٣٠	٣ . ٥	١ . ٤

ويتساوى ، احصائيا (p=0,01)، وبحسب الجدول رقم ٦، الإناث والذكور في درجة التأخر وفي شيوعها فيما بينهم، (دائما بحسب هذه العينة).

ثالثا : أسباب الإحالة

يصف ماسبق بعض ملامح عينة التلامذة الذين قدم المدرسون تقريرا عن أحوالهم وعن مسار التعامل معهم. هؤلاء تمت إحالتهم على المدرس / الموجه من قبل المدرسين أو مربي الصفوف أو المدراء بحسب الحالة. ولأسباب توزعت بحسب الجنس كما يلي:

جدول (٧): توزع التلاميذ بحسب سبب (أو أسباب) التحويل

سبب التحويل	عدد الإناث	نسبة الاناث	عدد الذكور	نسبة الذكور	المجموع	النسبة المؤية
تأخر مدرسي	٩	١٨	٨	١٤	١٧	١٣,٣
تأخر مدرسي + مشاكل سلوكية	٦	١٢,٥	١٨	٣٢	٢٤	٢٣
تأخر مدرسي + مشاكل شخصية	١٥	٣١	١٣	٢٣	٢٨	٢٧
مشاكل شخصية	١٥	٣١	٧	١٢,٥	٢٢	٢١
مشاكل سلوكية	٣	٦	٩	١٦	١٢	١١,٥
غير مذكور	—	—	١	١	١	٠,٥
المجموع	٤٨		٥٦		١٠٤	

يفيد تفحص الجدول (٧) أن التأخرالمدرسي، إما منفرداً أو مصاحباً بمشاكل سلوكية أو أخرى شخصية تعيق عملية التعلم، هو في طليعة أسباب الإحالة؛ فهو يستأثر بحوالي ٦٦ بالمائة من الحالات جميعاً. هذا التأخر هو إما عام، يشمل على المواد جميعها، أو هو خاص ببعضها فقط.

وتنال مادتا الرياضيات والأجنبي القسط الأكبر منه، هو إما مزمن، يتمثل برسوب متكرر ويدل عليه مدى الفرق في العمر الزمني والعمر المفترض للانتماء للصف الحالي للتلميذ، أو هو طارىء سببت به ظروف راهنة مستجدة.

أما المشاكل السلوكية فهي تتراوح بين أن تصف سوء انضباط بقواعد السلوك في الصف في حد أدنى وبين مايشبه الإنحراف الذي يتمثل بالتكسير المتعمدأو التخريب أو السرقة أو غيرها من السلوكات، مروراً بأنماط من العدوانية على الذات وعلى الآخرين.

ومن المشاكل الشخصية التي أثبتها المدرسون في تقاريرهم ما يتعلق مباشرة بعملية التعلم ومعيقة لها كصعوبة النطق أو الديسلكسيا أو التأتاة أوالإعاقة السمعية أوالصعوبة في التركيز إلخ، أو أخرى معيقة بشكل غير مباشر، كالمرض المزمن أوالخجل أوالأنطواء أوالخوف الشديد الخ.

هذا ويضاف إلى الاسباب المعلنة للإحالة أمور تبرز في مسار عملية التدخل بوصفها "ضغوطا" واقعية يعاني منها بعض التلامذة جاءت في سياق عرض الحالة (لم تذكر مع أسباب الإحالة) على الشكل التالي:

جدول (٨): توزع التلاميذ بحسب الضغوط التي يتعرضون لها وبحسب الجنس

	عدد الاناث	نسبة الاناث	عددالذكور	نسبة الذكور	المجموع	النسبة المئوية
الصحية	١٦	٢٣	٩	١٦	٢٥	٢٤
الأسرية	١١	٢٣	١٤	٢٥	٢٥	٢٤
عنف اسري	٥	١٠	١٣	٢٣	١٨	١٧
جسمانية	—	—	٢	٣,٥	٢	٣,٥
*المجموع	٣٢	٦٦	٣٨	٦٧,٥	٧٠	٦٨,٥

* المجموع لا يصل إلى المجموع العام لكل من الجنسين لأن بعض التقارير لم تثبت أي ضغوط.

وتشتمل الضغوط الصحية على ضعف حاسة البصر أوالسمع، الأمراض المزمنة كالسكري أو صعوبات التنفس أوالأمراض الخلقية أو سوء التغذية المزمن، أو أخرى معدودة ذات أصول نفسية (أنور كسيا ، مثلا).

ويتمثل العنف الأسري بضرب مبرح شبه يومي؛ وحيث أن الأب هو المعنف، غالبا والأم أوافراد آخرون من العائلة،أحيانا، وهناك حالات معدودة من الاغتصاب أو التعدي الجنسي وحالة وحيدة من السلوك السادي على طفلين أخوين.

ومن الأوضاع الأسرية الضاغطة يذكر المدرسون الطلاق، الانفصال، هجر أحد الوالدين، العيش خارج إطارالأسرة في ميتم أو مع أحد أفراد الأسرة أوالأقارب لأسباب مختلفة (تفكك العائلة أوالفقرالشديد)، خلاف حاد يومي وصاخب بين الوالدين، إدمان الأب على المخدرات، سمعة "مشينة" للأم (بحسب التلميذ)، مرض أحد الوالدين مرضا مزمنا إلخ.

ولدى تفحص الجدولين السابقين ٦ و ٧ تبرز فروقات جنسية ذات مترتبات تربوية / توجيهية

تطغى المشاكل الشخصية لدى الاناث / التلميذات (مترافقة او غير مترافقة مع تأخر مدرسي) فيماتطغى المشاكل السلوكية (مترافقة أو غير مترافقة مع تأخر مدرسي) لدى الذكور/ التلاميذ.

وحيث يتساوى الإناث والذكور في المعاناة من ضغوط أسرية (حوالي الربع من كل من الجنسين في العينة)، فإن ثلث الإناث يعانين أوضاعا صحية معيقة للتعلم مقابل ١٦ بالمائة من الذكور، ويتعرض الذكور من التلامذة للعنف الجسدي الأسري مرتين أكثر من الاناث.

ويسجل، من جهة أخرى، الغياب شبه التام للعنف المدرسي (تذمر تلميذ واحد من أن أحد المدرسين ضربه)، كما يسجل ،أيضا، الغياب شبه التام للمشاكل العاطفية / الجنسية، على الرغم من أن الأكثرية) (٥٣ بالمائة) في العينةتنتمي لفئة عمرية من الذين يتحضرون للبلوغ او للمراهقة.

رابعا، وسائل التدخل

كما هومتوقع، تباينت وسائل المقاربة للمسائل المطروحة، والمادة التي بين أيدينا لا تسمح بتقييم فعلي لمدى ملاءمة الوسيلة مع المشكلة التي يجري التعامل معها، أو فيما إذا كانت هي الوسيلة الأفضل خاصة ،وأن الخانة المثبتة في الاستمارة التي تبين نقاط القوة والضعف لدى التلميذ لم يتم ملؤها في معظم الحالات. فاذا كانت وظيفة هذه (أي نقاط القوة والضعف) تعيين المداخل المناسبة للتعامل مع التلميذ، فان اغفالها، أو ملأها بأحكام سريعة غير مسوغة لا يفيد كثيراً يضاف إلى ذلك أن قلة من المدرسين أثبتت الأهداف العامة أوالخاصة بالتدخل فافتقرت وسائل التدخل ، في هذه الحالة إلى منطلق صلب وإلى هدف مرسوم فبدت وكأنها اتكأت على "الحكمة الشعبوية popular winsdom" أكثر من

العلم" أو أنها ارتكزت على تجربة المدرسين الذاتية وحسه السليم أكثر من ارتكازها على أسس موضوعية.

على أن الاكثرية اثبتت في تقاريرها وصفا يدل على مهارات التلميذ الاجتماعية / العلائقية / العاطفية وعلى موقفه من ذاته وعلى قيمه المتعلقة بعملية التعلم، ويبدو جليا في بعض الاحيان الاستفادة من هذه المهارات في مسار التعلم معه ومن الامثلة على ذلك:

تلميذ في الابتدائي الثالث (العمر غير مذكور) يعاني من التأخر الدراسي، لديه "مقدرة في التنظيم الزماني "ويهمه النجاح لجأ المدرس إلى تحديد برنامج معه ليساعده في تنظيم أوقات درسه وأوقات فراغه.

آخرفي الروضة الثانية له نفس المقدرة لكنه لا يتقيد بالتعليمات ولا يحترم قواعد اللعب ، اتبعت المدرسة معه برنامجاً أسبوعيا لمعالجة البذاءة والضرب.

وحيث يبدي التلميذ (عمره ١٣سنة) رغبة بإرضاء مدرسيه، تطلب المدرِّسة / الموجهة مساعدة مدرِّسة المادة التي يعاني قصورا فيها مقترحة الإلتفات إليه في الصف لإستعادة ثقته المفقودة بنفسه. الخ...

هذا وقد اتصفت المداخلات عموماً بتعدد وتنوع الاستراتيجيات، وهي قلّما اقتصرت على واحدة وحيدة، ويتضمن ذلك ربما رغبة المدرس / الموجه محاصرة الوضعية من الزوايا المتاحة جميعاً ويمكن ترتيب وسائل التدخل في الجدول التالي هكذا:

جدول (٨): النسبة المئوية لتكرار وسيلة التدخل بحسب الجنس

وسيلة التدخل	لدى الإناث	لدى الذكور	لدى الإثنين
إشعار بالثقة / الإهتمام / العناية / الأمان	٢٣	٣٤	٢٩
تدعيم / تشجيع	٢٧	٣٦	٣٢
تعاون مع المدرسين	١٥	٢٩	٢٢
تعاون مع الاهل	١٩	٢٥	٢٢
تدريس / تدريب على مهارات	١٠	٢٨	٢٠
المقابلة والحوار	٢٩	١٣	٢٠
تشجيع على الإشتراك بأنشطة خارج صيفية	١٦	١٩	١٧
تعاون مع المدير أوالناظر	—	١٦	٩
مراقبة داخل الصف / خارج الصف	٨	٩	٩
اشتراك في انشطة صيفية	٤	١٢	١٠
وعظ / توجيه	١٣	٧	١١
عقاب	—	٥	٣

ملاحظة : إن مجموع النسب يتعدى المائة في الخانات كلها بسبب تعدد وسائل التدخل للحالة الواحدة.

يتصدر "التدعيم" و"التشجيع" و"التعزيز الإيجابي" وسائل التدخل التي يلجأ إليها الموجه وهذه غالبا معنوية تتمثل بالثناء على سلوك التلميذ وإبراز نجاحاته أمام أترابه وبإبراز دوره ضمن الجماعة أو بتجاهل إخفاقاته، وبدعوة الأساتذة وأحيانا الرفاق إلى تجاهلها. إلخ. في حالات قليلة هي مادية (حلوى أوعلبة أو أقلام تلوين، للأطفال خاصة). هذا. ويخترق التدعيم والتعزيز المشاكل جميعها وكأنهما وسيلتان مفيدتان لكل أنماط الحالات التي يتعامل معها المدرسون.

ويلي التدعيم مباشرة وسيلة للتدخل "الإهتمام " والإشعار بالعناية " و "خلق الثقة "إلخ.. في ترتيب الوسائل المعتمدة من المدرسين / الموجهين. وتبدو هذه جميعا "وسائل " تعتمدها الموجهات الإناث أكثر بكثير مما هي وسيلة يعتمدها الرجال. وكثير من المدرسات أثبتنها في تقاريرهن وسيلة للتدخل، ولم نجدها إلا لدى قلة من المدرسين، وهي استعملت مع التلميذات الإناث أكثر مما استعملت مع الذكور من التلاميذ.

لعلّ كلا من "الاهتمام " والإشعار بالعناية والثقة الخ" تشكل منفردة أو مجتمعة، الشرط الضروري القاعدي الذي يصف الوضعية التوجيهية أكثر مما تصف وسيلة للتدخل خاصة لدى ذكرها في أغلب الأحيان دون وصف إجرائي لسلوكات تفضي إلى إشعار التلميذ بها. نشير إلى أنه من مظاهرها المذكورة دعوة الطالب للجلوس في مقعد أمامي في الصف، السؤال عنه ودعوته كل مرة يزور فيها الموجه المدرسة الخ.

ويلي ذلك إشراك المدرسين والأهل سواء بسواء. ومع أن المدرسين يبدون في أحيان كثيرة وبحسب تقاريرالموجهين تلكؤاً في التعاون معهم. فإن بينهم من قد وفر للموجه تقارير دورية عن تقدم التلميذ. ويبدو مقاربةالمدرسين ومحاولة إشراكهم في العملية التوجيهية أمرا مبرراً، خاصة وإن حوالي ٧٠٪ من التلاميذ الذين تمت إحالتهم يعانون من تأخر دراسي في مادة أو أكثر. هذا وقد يكون التعاون أحيانا مقتصرا على الطلب إلى المدرس المعني "التركيز" علي الطالب أو تبديل مكانه إلى الصفوف الأمامية أوالتسميع له بتواتر أكبر أو إعطاءه مسؤوليات صفية بسيطة الخ. لا أكثر...

على أن المدرسين المكلفين بمهام تربوية يقومون أحيانا هم أنفسهم بالتدريس أو مايقوم مقامه. أي بإعطاء تمارين تفضي إلى تعلم مهارات ذهنية معينة. ويقوم بعضهم الآخر بتدريب التلامذة الذين لديهم مشكلة في النطق أو الكتابة خاصة للتخفيف من مشكلاتهم.

أما إشراك الأهل في التعامل مع مشاكل التلامذة وبرغم إحتلالها كوسيلة موقعاً متقدماً في وسائل التدخل ، فهي دون رغبة بعض المدرسين / الموجهين وتوقعاتهم. ونجد أحيانا في خانة التوصيات دعوة للأهل للمشاركة أكثر في التعامل مع مسائل أولادهم بإهتمام أكبر . أما لضمان متابعة التحسن أولالتزام جدي بمشكلة ابنهم أو ابنتهم التي تفترض انتباهاً طبياً أو معالجة متخصصة.

وفي أحيان قليلة، برز الأهل بوصفهم واحداً من مكونات الصعوبة التي يعاني منها التلميذ، إما بسبب العنف الذي يمارسونه على أولادهم الذي يصل في حالات معدودة إلى حد الأذى الجسدي المبرح، أو بسبب الحماية المفرطة أو التعلق الشديد ذي المردود السلبي على التحصيل المدرسي لأولادهم. في هاتين الحالتين يوصي المدرس بالتدخل مع الأهل أو هو يتدخل فعلاً.

نشير، في هذا الصدد إلى أن تعاون الأهل يبدو في أكثر الحالات أدنى من المتوقع لظروف موضوعية يذكرها المدرسون أنفسهم. وتتمثل هذه الظروف بالمستوى المتواضع الدراسي / الاقتصادي / الاجتماعي الذي تنتمي لها الشريحة الأكبر من تلامذتنا في المدارس الرسمية لذا وبالرغم من أهمية تعاون الأهل، قد يضطر الموجه التربوي لتحييدهم في مسار تدخله، وآن يخطط لإستراتيجية ذلك التدخل بتعاون حد أدنى معهم، ولربما وكما فعل البعض منهم، باللجوء إلى رفاق التلميذ، مدرّسية أو أحيانا حتى جيرانه، بوصفهم (مجتمعين أو متفرقين) محيطا داعماله.

هذا، وإذ يتجه للجوء إلى الأهل لأن يصف التلاميذ الذكور والإناث على نحو متساوٍ، فإن اللجوء إلى المدرسين أو المدراء والنظار يصف وسيلة التدخل مع التلامذة الذكور بكثير. (٤٥٪ للذكور، ١٥٪ للإناث)، ولعل إرتفاع نسبة المشاكل السلوكية لدى الذكور (مقارنة مع الإناث) وهي السبب في ذلك (الإناث لا تتعدى الـ١٩٪ لكنها تتجاوز الـ٤٨٪ لدى الذكور). أيضا استخدم ثلاثة من الموجهين العقاب في مسار تدخله، وأقتصر ذلك على التعامل مع الذكور.

ويكتب بعض الموجهين التربويين "المقابلة والحوار" وسيلة يستعملونها بشكل خاص مع الإناث من التلامذة، وهي إن كانت تصف التدخل مع التلميذات من الفئة العمرية الأكبر لكنها، تستخدم أحيانا، مع من هن دون السنة العاشرة. ويقرن الحوار، أحيانا بالتوجيه والوعظ، وقد يكتب الموجه آحيانا مضمون هذا الوعظ. وهذا الأخير يعكس مواقف محافظة وعرفية على وجه الجمال، خاصة فيما يطول إلى المشاعر العاطفية تجاه الجنس الآخر.

ويدعو بعض الموجهين التلامذة إلى الاشتراك في أنشطة لا صفية حيث تكون هذه الأنشطة متاحة، ويساعدونهم في توفير ذلك فيقترحون لتقوية لغتهم، المطالعة مثلاً، أو الرياضة للذكور الذين يعانون من كثرة الحركة، أو حتى من مشاكل جنسية وعائلية حادة.

أخيرا وجدنا من بين التقارير عن الحالات الـ ١٠٤ ثلاث حالات ناقش فيها الموجهون مع التلاميذ المعنيين مسألة توجههم المهني الملائم لقدراتهم وميولهم.

خامساً: توصيات الموجهين

أغفلت نسبة غير قليلة (٢٨٪) من الموجهين ذكر التوصية التي يقترحونها للتلميذ بنتيجة تعاملهم معهم، أما الذين كتبوها فتوزعت توصياتهم كما يلي:

جدول (٩)، توزع نسبة التوصيات بحسب طبيعتها

طبيعة التوصية	النسبة المئوية لاعتمادها
متابعة الموجه للتلميذ	١٨
متابعة المدرسين أو المدرسة	١٢
إحالة إلى طبيب مختص / مركز متخصص	٢٠
متابعة الأهل	٨
اقتراحات مهنية أوأنشطة للطالب نفسه	١٤
غير مذكورة	٢٨

ويلاحظ أن الذين أوصوا بإحالةالتلميذ / التلميذة على طبيب أو معالج أو مركز متخصص إنما يتعاملون مع حالات مرضية مزمنة أو طارئة أو مع صعوبات تحتاج فعلا لتدخل متخصص (ديسلكيا، تأتأة، إعاقة سمعية) أو لطبيب صحة (سكري، أوجاع مزمنة، مرض وراثي) ، أو لمعالج نفسي (أنوركسيا، الخ..)حيث أن معالجتها هي، بالطبع تتجاوز مهارة الموجه وقدراته.

سادسا : قراءة تحليلة في النتائج

حين تطلب الإدارة المركزية للإرشاد والتوجيه تقريراً عن حالة عالجها الموجه التربوي، فإن غرضها من ذلك يتركز أساساً على محاولة التعرف عن كثب على مجريات الوضعية التوجيهية مفسحة في المجال أمام الموجه أن يعبر عن الرؤية التي يحملها عن دوره فيساعدها ذلك علي تقويم العملية التوجيهية للبحث عن وسائل وشروط تحسينها.

على أن كتابة التقرير هي أيضا مناسبة للموجه التربوي نفسه لصياغة تجربته والتأمل فيها: في منطلقاتها وأهدافها، في مسارها ونتائجها، فيسعه أن يقيم عمله وأن يعين هفواته والبحث عن سبل تعاديها، ويسعه، أيضا أن يقوم بتبادل مضمون تجربته ونتائجها مع الموجهين الآخرين في سبيل توسيع أفق هذه التجربةوتعميقها، والإستفادة من تنوع المقاربات للحالات المشابهة.

هذه التقارير كتبت، كما سبق وذكرنا بتفاوت في الجدية، ويمكن الإشارة بصدد تحليلها إلى أمور ستة:

أ- التوجيه التربوي في صيغته المهنية

نزع بعض الموجهين إلى الالتزام المهني في عمليةالتوجيه، وإلى انتهاج مقاربة تهدف إلى تعديل سلوك التلميذ ومواقفه من التعليم ومن المدرسة ومن ذاته ومحيطه. هؤلاء لم يكتفوا بالأحكام والأوصاف العامة لهذه السلوكات والمواقف، بل أثبتوا في تقاريرهم وثائق عن مسارالعملية التوجيهية ومبينات (indicators) من نتائجها: صور عن وثيقة العلامات تقارير من الأساتذة نماذج من الوسائل المستعملة في تنمية مهارات التلميذ وقدراته، تفاصيل

النقاشات مع التلاميذ ووصف للمهام التي طلبوا من التلميذ تنفيذها، وأثبتوا. أحيانا مضامين النقاش مع الأهل والتقارير الطبية للحالات التي تستوجب ذلك، وفي ذلك كله إثبات عن عمل توجيهي جدي والتزام بموضوعه (التلميذ)، على أن أكثرية التقارير كانت مقتضبة. وفي حالات كثيرة، كما تبين لنا أهمل المدرس / الموجه ملء بنود كثيرة من الاستمارة.

ب- حدود المقاربة "الشعبية"

برزت في عرض الحالات تعابير يمكن وصفها بالشعبية (popular) أوالعامة نقدم نماذج منها:

في وصف التلميذة: "مظهرها يدل أنها تعاني حياة **صعبة** ومشوشة"

"مشكلتها الأساسية في البيت وكل ماتفعله تنفيس عما تعانية فيه"

في وصف الأهداف: "أن تعيش غدها حياة إنسانية يرضاها الضمير والمجتمع".

"النجاح في الحياة"

في وصف نقاط الضعف: "جسدية - نفسية، عائلية، مادية، وإجتماعية".

في وصف المشكلة: ليس لديه تنظيم

العشوائية

في وصف التدخل: "العطف"

"خلق جو نفسي مريح"

"علاج نفسي"

في وصف النتائج: "تخلصت من كآبتها وانطوائيتها"

"أصبح ينتظرني بفارغ الصبر".

يعبر نمط **الخطاب** (the discourse) المعتمد كتابة أو شفاهة، وإلى حد بعيد عن مرجع المقاربة للموضوع قيد البحث وعن منهج تناوله، ويميل قارئ التقارير التي بين أيدينا لأن **يفترض أن الخطاب العلمي المصوغ بمفردات وتعابير علمية إجرائية، إنما يتمّ عن أسلوب في التعامل مع التلاميذ، يتسم هو أيضا، بالعلمية** والمنهجية، وأن من **يلجأ** إلى الخطاب العلمي **يستلهم** ، على الأرجح النظريات العلمية في علم النفس التربوي في تعامله مع التلميذ: في رسم خطة تدخله في وسائل تنفيذها في تقييم استجابة التلميذ وفي تعديل خطة ذلك التدخل الخ...

أما الخطاب ذو المنحى "الشعبي" فهو يشير من جهته عن مقاربة للوضعية التوجيهية "شعبية " هي الأخرى، مستلهمة الحدس الشخصي أو ما يسمّى بـ " الحس السليم "، ونحن نجد أن هذه المقاربة تنطوي على احتمال تسوير الوضعية بإطار المدرس / الموجه المرجعي، العاطفي أو المعرفي، أو خاصة القيمي؛ فيتعطل بذلك عامل رئيسي في إنجاح العملية

التوجيهية: نقصد الحالة الناجمة عن الترحيب الحيادي المشوب بالقدر الأدنى من التقويم والأوصاف والأحكام. فالحس الشعبي/ الحدسي لا يكون دائما سليما من هذه الشوائب الثلاثة، وهو قطعا غير كاف للتعامل مع الصعوبات التي يعاني منها التلميذ على اختلافها.

ج- التعلق بالموجه

برز في تقارير كثيرة واقعة ملفتة تتمثل بتعلق التلميذ بالمدرس /(ة)، الموجه/(ة)، وهذا أمر جيد، وشرط يعتبره البعض حافزاً ضرورياً للتعامل مع الأشخاص الذين يحتاجون لتدخل توجيهي. هذا التعلق قد يكون حافزاً للتلميذ على تعلم سلوكات بديلة مرغوبة أيضا ، هو محفز على تفحص أفكار وقيم ومشاعر مثيرة للأسى أو خاطئة (مشوهة للواقع) وإعادة بناءأخرى إيجابية ومرغوبة.

على أن هذا التعلق غير كاف إذا توقف التدخل عنده واعتبر. كما كتب مدرس أو أكثر، بأنه غاية التدخل ،وقد كتبت مدرّسة، مثلا في وصفها لنتيجة تدخلها " أصبح وجهه يطفح بشراً لدى رؤيتي ".

هذا التعلق قد يصبح بديلا للتحسن المرتجى، بل هو قد يعيقه لأن حالة التلميذ قد تعود إلى حالها الأول فور توقف عملية التوجيه. وهو ماحدث بالفعل، في حالات معدودة عاد التلميذ فيها إلى حاله الأولى لدى ابتعاده بسبب العطلة الفصلية، عن المدرّسة/ الموجهة.

د- التصور المضمر لدور التلميذ في العملية التوجيهية:

تتكرر، استنادا إلى مجمل التقرير الذي كتبه المدرس / الموجه، (لا التقرير حول الحالتين الموضوع الأساسي لهذا التقرير، لوحدهما)، مايشبه التذمر من عدم تعاون الأهل أو المدرسين أو مربي الصفوف في التعامل مع التلامذة، من جهة ثانية. يلجأ الموجهون في صف التلامذه بمفردات تنم في بعض الأحيان عن خلط بين الشخص وبين سلوكه كأن يقال، مثلا وكما جاء في التقارير أن التلميذ عدواني، بالفطرة، أو أنه "ذكي" "ذو شخصية قوية" وغيرها من الصفات المصوغة بتعابير غير إجرا ئية تبدو كأنها ثابته لدى التلميذ وأنها محددة لسلوكه على نحو نهائي ، وغير قابل للتعديل.

ونحن نعتقد أن هذين المنحيين يتضافران للحدّ من جدوى العملية التوجيهية وذلك لأنهما ينطلقان من تصور لدور التلميذ في هذه العملية مبتسر، وتصور لدور المدرس / الموجه محدود، وذلك للسببين التاليين:

١- يفترض التعويل على دور أكثر فاعلية للمدرسين أو للأهل أن عدم لعبهم ذلك الدور من تلقاء نفسهم، سببه عدم تنبههم لذلك وأن دور الموجه هو تنبيههم عليه والحال أن مسالة التعاون الفعلي الذي يتعدى الدعم العام تتجاوز طاقات المدرسين أو الأهل عندنا المثقلين جميعا بأعباء مختلفة نعرفها جميعا .

هذا التقريروكان التحليل "العميق" المذكور جاء بديلا للتدخل ووقف عائقا في سبيله.

و-الفروقات الجنسية:

تشير بعض الاحصاءات الوصفية الناتجة عن تقارير المدرسين/الموجهين إلى توجه يخشى أن يكون منمطاً. الأمر الذي يدعونا إلى الطلب من هؤلاء إلى المزيد من التنبه لهذا التنميط. ويمكن رصد ذلك في مثلين:

الأول الضغوط الصحية: والإناث يعانين منها أكثر من الذكور. ولعل ذلك ناجم من أنه يسع الإناث وتبعا للنموذج الافتراضي المرغوب إجتماعيا، أن "يتذمرن" وأن "يشكين" أكثر مما يسع الذكور أن يقوموا بذلك. فيتعين على المدرس/ الموجه أن يلتفت إلى الوضع الصحي للذكور بعناية أكثر استدراجاً للبوح بمتاعب محتملة في هذا المجال لا تلقى من قبل التلميذ الذكر الأهمية الكافية.

من جهة ثانية، قد تكون وفرة الحالات الصحية المهملة لدى الإناث واقعية، وناتجة عن تمييز جنسي هو مألوف لدى الطبقات الاجتماعية / الثقافية المتدنية. هنا أيضا يتعين على الموجه/ المدرس التنبه اللازم لرصد هذه الحالات والبحث، بالتعاون مع المرشد الصحي، عن السبل المتاحة للتدخل فيها.

الثاني - إن العنف ضد الإناث الصغيرات على أشكاله أمر قد يبدو مستبعداً، على أن الحوادث الصاخبة التي طفت على سطح الإعلام بكل وسائله عندنا في السنوات الأخيرة تدل على غير ذلك. وحيث تدل الإحصاءات في هذا التقرير أن ضحايا العنف هم من الذكور أكثر من الإناث، فإن ذلك يستدعي أمرين:

١- التنبه إلى علامات العنف على أجساد الذكور من التلاميذ، بوصفهم الأكثر تعرضا لهذا النوع منه.

٢- التنبه إلى أن الإناث، وبحكم تربيتهن، يترعن لأن "يحمين" والديهن ولأن يخفين، تالياً، تعرضهن للعنف أو للإنتهاك. لذا وجب التنبيه، هنا أيضا، لهذا العنف على أجسادهن أو إلى مترتباته في سلوكهن الإجمالي.

سابعا: التوصيات

ننطلق في صياغة توصياتنا على قاعدة التقييم الإيجابي للتجربة بمجملها: فالجهد الذي بذلته الأكثرية من المدرسين، والنتائج الإيجابية التي أحرزوها يستوجبان العمل على تطوير التوجيه التربوي في مدارسنا الرسمية، والعمل على رفع كفاءة المدرسين التوجيهية.

التوصية الأولى: العمل على إرصان (elaborate) المعايير التي يتم بموجبها اختيار المدرس/الموجه. وينبغي أن تتضمن هذه التزاما أخلاقيا من المدرس بالمهنة والتزاما بالعمل على تطوير أهليته لممارستها. ولعله من المفيد أن تبادر مديرية الإرشاد والتوجيه إلى الاتصال بـ"جمعية ممارسي التفسعلاج" والاستشارات النفسولوجية" اللبنانية والعمل على ربط هؤلاء

المدرسين/الموجهين بها سعيا لإخضاع ممارستهم لقواعد وقيود ومعايير مهنية عامة لا خاصة بالتعليم الرسمي فقط.

التوصية الثانية: تدريب تمهيدي يهدف إلى تحديد دور المدرس / الموجه، وإلى إتاحة فرصة له لاكتساب المهارات التي تعينه على لعب هذا الدور. لهذا التدريب أهمية غير قليلة لأن أقسام علم النفس في فروع الجامعة اللبنانية، التي خرجت الأكثرية الساحقة من هؤلاء، لا تلحظ ذلك التدريب بشكل جدي. فالمتخرج من هذه الجامعة يمتلك معارف لا تصب مباشرة في الممارسة العملية لمهنة الـ Educational Counseling. هذه الجامعات تؤسس لقاعدة نظرية ، لا بأس بصلابتها، لاكتساب هذه المهنة بسرعة نسبية. ويتعين على المخططين لبرامج التدريب هذه أن يقوموا بإدماج (mainstream) التجربة التوجيهية في المدارس الرسمية بعد إخضاعها لتقييم وتعديل مستمرين، فلا يأتي التدريب على مثال حاجات مدارس أخرى لا تشبه مدارسنا كثيرا، بل مستجيبا لقضايا خاصة بالتعليم الرسمي لا غريبة عنه وعن هموم أفراده.

التوصية الثالثة: دعوة المدرسين/الموجهين مرة في السنة على الأقل لورشةعمل مكثفة تتمحور حول:

أ- الانفتاح على الخبرات والتجارب المدرسين/الموجهين ولتبادلها فيما بينهم.

ب- معاودة التدريب على المهارات وتطويرها.

ج- عرض حالات ونقاشها.

التوصية الرابعة: تزويد كل مدرس مكلف بمهام توجيهية ب "حقيبة kit من مواد ومصورات (مقالات، كتب، وأدوات الخ) تكون بمثابة مراجع نظرية أو عملية أساسية تغني وتجدد تدريجيا وتبلعا في مسار عمله التوجيهي، وذلك بانتظار إنشاء مكتبة متخصصة باللغات الثلاث العربية والفرنسية والانكليزية في كل مدرسة.

التوصية الخامسة: التعاون مع وزارة الشؤون الاجتماعية ووزارة الصحة وذلك:

آ- لتعيين المنظمات غير الحكومية العاملة في مجال التربية/ التعليم على كل الأراضي اللبنانية والتي تلحظ في برامجها معالجات التأخر المدرسي (برنامج تدريس خاص بالراسبين، أو القابلين للرسوب).

ب- تعيين المنظمات غير الحكومية أو المراكز الحكومية الصحية التي تلحظ بين برامجها معالجة المشاكل الصحية/النفسية.

ج- إيداع لائحة بهذه المنظمات في كل مدرسة رسمية، وإيجاد آلية للإحالة عليها بالتعاون مع مدير المدرسة والأهل.

التوصية السادسة: التعاون مع المنطقة التربوية والهيئات الأمنية والمنظمات غير الحكومية المختصة لصياغة آلية تسمح بتدخل القوى الأمنية مع الأهل في الحالات القصوى التي تستدعي ذلك (العنف والإنتهاك أو التعذيب) ولتأمين التغطية اللازمة للمدرس/ الموجه في تدخله الناشط لوقفها.

التوصية السابعة: دعوة الأكاديميين المعنيين بالإرشاد والتوجيه التربويين في الجامعات كافة، والجامعة اللبنانية بخاصة، إلى التعرف على تجربة المدرس/ الموجه في المدارس الرسمية عندنا والعمل على إدماج متطلبات المهنة في مناهجها وفي برامجها التأهيلية والتدريبية، سعياً لتعاون متبادل في المستقبل.

خاتمة

يستند هذا التقرير على تقارير المدرسين المكلفين بمهمات توجيهية عن الحالات التي عالجوها وهو إذاً . محدود بمادتها ،هذه المادة ليست قليلة بأية حال. تسمح برصد توجهات عامة في التوجيه التربوي Educational Counseling في مدارسنا ولدى العاملين في المجال وهو ما حاولنا القيام به في الصفحات السابقة.

إن المحصلة العامة التي تبرزها تقارير المدرسين عن عملهم التوجيهي هي إيجابية. وما هو أهم، برأينا، يتمثل في واقعة أن بعض الموجهين / المدرسين قد أثبتوا جدارة مهنية في التعامل مع حالات التلامذة، ومن ضمن الظروف الضاغطة (عدم التفرغ للمهمة، افتقارهم لمرجع فني متفرغ مواكب لعملهم، التعاون غير الكامل للمدرسين والأهل الخ) التي يعملون من ضمنها. وهو أمر يوفر احتمال تطوير هذه التجربة الرائدة في إطار الإمكانيات المتاحة من الموارد البشرية والمادية والخبراتية. ولا ضرورة لتأكيد أهمية العمل على ذلك التطوير في الحد من الرسوب والتسرب في المراحل الدراسية الأولى من التعليم في مدارسنا الرسمية.

ملاحظات

(١) نشير في صدد التوظيف "الشخصي" إلى مسار الإعداد للمناهج التربوية الما قبل جامعية الأخيرة وحيث غلب على الإعلان عنه طابع الخصوصية الفجة.

(٢) يندرج تحت هذا الاتصياع، وفي المجال التربوي تحديداً، قضيتا "التربية الجنسية" و"التربية الدينية" في المدارس الرسمية.

(٣) وهو ما اصطلحت هذه المديرية أن تطلق على ما يعرف (Educational Counseling) الذي يترجم في الأدبيات التربوية، عادة ب "الإرشاد التربوي"، وحيث درجت المديرية على إطلاق هذه التسمية (أي ، الإرشاد) على أنظمتها الأكاديمية، من تدريب للمدرسين ورفع كفاءتهم التعليمية والتربوية في المدارس الرسمية والتنسيق فيما بينهم أوغير ذلك فقد اعتمدت مصطلح "التوجيه" من أجل التمييز بين الموظفتين. ومنعا للالتباس بينهما.

ملحق

استمارة المدرس المكلف مهمات في التوجيه التربوي

(تحضير جوليانا طرابلسي عيد المسؤولة عن التوجيه التربوي في «مديرية الإرشاد والتوجيه» في وزارة التربية والشباب والرياض)

وزارة التربية الوطنية والشباب والرياضة
المديرية العامة للتربية الوطنية
الارشاد والتوجيه

JSCO3

- نموذج رقم ٣ -

استمارة المدرس المكلف مهمات في التوجيه التربوي

حصيلة المعلومات عن التلميذ

اسم التلميذ: _____ اسم المدرسة: _____

العنوان : _____ العنوان : _____

رقم الهاتف : _____ رقم الهاتف : _____

ملاحظة: تضم بطاقات العلامات والروائز التي اجريت للتلميذ إلى هذه الاستمارة

المسار المدرسي للتلميذ

السنة	الصف المدرسة	المشكلات التي عانى منه	المداخلات التربوية التي استفاد منها	الجهة المتدخلة

مخطط المداخلة الشخصي

معلومات أساسية

اسم التلميذ:	الصف:	مجالات المداخلة
اسم المدرسة:	الشعبة:	■ مجال التعلم المدرسي
الاشخاص المشاركون في	الوظيفة (او الصفة)	■ مجال الانضباط
مخطط المداخلة		■ مجال السلوك
		■ مجال التكيف
		■ مجالات اخرى
		اسم المدرس المكلف مهمات في التوجيه التربوي
		تاريخ التحرير / التاريخ المتوقع للتقييم
		اليوم / الشهر / السنة / اليوم / الشهر / السنة
توقيع الاهل او من ينوب عنهم	توقيع التلميذ	
توقيع الادارة		اليوم / الشهر / السنة

مخطط المداخلة الشخصي

تقييم المداخلات

اسم التلميذ:	مجال المداخلة:
الهدف	
العام	

الأهداف الخاصة	الوسائل المستعملة	المسؤولون	الاستحقاق	النتائج

الخلاصة

متابعة الأهداف ☐ تحديد أهداف جديدة ☐ نهاية مخطط المداخلة الشخصي ☐

ملاحظة: تضم نسخة كاملة من هذه الاستمارة الى ملف التلميذ في المدرسة في نهاية العام الدراسي.

ملاحظة: وضع هذه الاستمارة مكتب الارشاد والتوجيه ويحظر استعمالها الا بموافقة خطية من مديره

١- سبب تحويل التلميذ :

التاريخ: / /

٢- المساعدات المقدمة للتلميذ (نفسية، تربوية، صحية، تصحيح نطق، غيره ....)

تجرى المتابعة من تاريخ	اسم الشخص المتابع	وظيفته	اسم المدرسة	رقم الهاتف

٣- المستشفيات والمراكز المتخصصة:

تجرى المتابعة من تاريخ	اسم الشخص المتابع	وظيفته	اسم المؤسسة	رقم الهاتف

٤ حالة التلميذ الصحية (الاعاقات الجسدية، الحس حركية، الوظيفية متابعة علاج دائم - التغذية - النوم ...)

(يضم الملف الصحي)

٥- **المهارات الذهنية** (الذاكرة، التنظيم المكاني والزماني، مهارات التحليل، التركيب، التطبيق، الاستنتاج، التجريد والابداع

نقاط القوة	التاريخ	نقاط الضعف	التاريخ

٦- **المهارات الاجتماعية العاطفية:**

علاقة التلميذ مع الاتراب (في الصف، في المدرسة، في الملعب، خارج المدرسة) _____

_____

_____

علاقة التلميذ مع الراشد (في المدرسة، في العائلة) _____

_____

_____

موقف التلميذ من النجاح، الفشل، الجهد، العمل، التعليمات، الرفض ... _____

_____

_____

صورة التلميذ عن نفسه ووعية لذاته _____

_____

_____

٧- خلاصة المداخلات:

٨- ملاحظات اخرى:

٩- العائلة:

- هل تبلغ الأهل تحويل ولدهم؟ نعم ☐ كلا ☐
- هل يعرفون وضع ولدهم نعم ☐ كلا ☐
- مالمستوى المتوقع لمساهمة الاهل؟
- ☐ الاعلام المتبادل
- ☐ لقاءات وتداول رأي
- ☐ الاستشارة المتبادلة
- ☐ القيام بعمل على الصعيد المدرسي أو خارج المدرسة؟
- ملاحظات:

١٠- توصيات:

توقيع الادارة

توقيع المدرس المكلف مهمات في التوجيه التربوي

كتاب العدد

اللاتجانس الإجتماعي: سوسيولوجيا الفرص الدراسية في العالم العربي

إعداد ومراجعة
د. علي الطراح
استاذ مشارك - قسم الاجتماع - جامعة الكويت

لقد جاء كتاب اللاتجانس الإجتماعي الصادر من شركة المطبوعات للطباعة والنشر عام ١٩٩٣ لمؤلفه د.عدنان الأمين من لبنان في مائتين وواحد وسبعون صفحة من القطع المتوسط. ويحتوي الكتاب على ثلاثة أقسام يضم كل منها فصلين. بالإضافة إلى ملحقين أحدهما للجداول، والآخر للمراجع وكشاف المصطلحات.

وفي القسم الأول حاول المؤلف تقديم مناقشة نظرية مسهبة في مجموعة من القضايا تناولها بالتحليل النقدي، والتي تمثلت في قضيتي لا تكافؤ الفرص الدراسية، والاصطفاء المدرسي. ولقد خصص المؤلف الفصل الأول الذي جاء بعنوان اللاتكافؤ الاجتماعي للفرص الدراسية لتحليل ومناقشة ثلاثة مقولات أساسية صنفت الأولى في أن الحظوظ الدراسية غير متكافئة إجتماعياً، وتحددت الثانية في أن اللاتكافؤ الدراسي يرجع بصفة أساسية إلى رأس المال الثقافي Cultural Capital

أما المقولة الثالثة متعلقة بدور المدرسة في إعادة إنتاج اللاتكافؤ الإجتماعي، وبخاصة في المجتمعات الرأسمالية.

وتعرض مؤلف الكتاب في الفصل الثاني الذي جاء بعنوان اللاتجانس الإجتماعي للفرص

الدراسية بالتحليل والمناقشة لمقولتين تمثلت الأولى في إرتباط إتاحة الفرص الدراسية بالتفاوت الطبقي سواء في المجتمعات المتقدمة أو النامية وتؤكد المقولة الثانية على إرتباط اللاتكافؤ في الفرص الدراسية بالتشكيلات التقليدية التي تميز الأبنية الإجتماعية في البلاد النامية التي تسود فيها قيم العصبية، والقبلية، والعائلية.

ولقد أفرد المؤلف في القسم الثاني من الكتاب الذي جاء بعنوان الفرص الدراسية والتفاوت القطاعي بفصلية الثالث والرابع، معالجة دقيقة ومتعمقة للعناصر الرئيسية المكونة لمنظومة الكفاءة الداخلية للمدرسة الحديثة أو بمعنى أكثر تحديداً النظام التعليمي، وبخاصة في الدول العربية. ومن هنا فقد ركز الفصل الثالث الذي جاء بعنوان توسع المدرسة الحديثة على أربعة مؤشرات لدراسة موضوع الالتحاق المدرسي في الدول العربية باعتباره الوسيلة التي من خلالها تلبى المدرسة الحديثة التي تشمل المستويات التعليمية الثلاثة : الإبتدائية والثانوية، والعليا إعادة الإنتاج الإجتماعي، وذلك من خلال أربعة مؤشرات يمكن عرضها في نقاط موجزة، وذلك على النحو التالي:

١- هرم الطلاب: الذي يعكس نسبة المسجلين في المراحل التعليمية الثلاث.

٢- معدلات القيد، التي تعكس نسبة التلاميذ المسجلين في مرحلة تعليمية معينة.

٣- عدد الطلاب لكل مائة ألف من السكان.

٤- نسبة الفتيات إلى مجموع المسجلين.

ولقد جاء الفصل الرابع الذي جاء بعنوان قصور المدرسة الحديثة ، وتناول فيه المؤلف أهم العوامل الإجتماعية التي أثرت وأدت إلى قصور المدرسة الحديثة عن أداء وظائفها ولقد حدد المؤلف هذه العوامل في الطلاب الجامعيين في الخارج، والأمية، والكتاتيب.

أما القسم الثالث والأخير والذي جاء بعنوان الفرص الدراسية والمهنية، وتداخلات القطاع الحديث ، فقد أكد في تقديمه لهذا القسم قوه مجموعة من القيم التقليدية المرتبطة بالقبيلة والعائلية وتداخلها وانعكاساتها على النظم الحديثة.

وجاء الفصل الخامس والسادس ليؤكدا قيمة التحليل النظري الذي بدأ به المؤلف كتابه فمن خلال متابعته لما يقارب ٧٥٠طالباً. حيث تتبع المؤلف مسارهم الدراسي منذ دخولهم الإبتدائية حتى خروجهم للحياة العملية. فعملية المتابعة ركزت على ثلاثة متغيرات، أولها المنشأ الإجتماعي والمسار الدراسي، والمصير المهني، ولقد قام مؤلف الكتاب بإجراء الدراسة عام ١٩٧٨ بمدينة صيدا بلبنان نشرت نتائجه الأولية عام ١٩٨٠. ولقد شملت هذه الدراسه ٥٠٠ من الذكور والإناث بالمدارس الإبتدائية في مطلع الخمسينيات واستخرجت أسماؤهم من سجلات المدارس التي كانت عاملة في تلك الفترة. وقد كانت العينة في بداية الأمر ٧٥٠ طالباً وانتهت الى ٥٠٠ حيث وجهت لهم استمارة فيها مجموعة من الأسئلة طلب منهم الإجابة عليها.

وأكدت نتائج الدراسة أن العوامل التقليدية كالعصبية والطائفية لها دور كبير في المسارات الدراسية والمهنية للطلاب.

إن هذه الدراسة القيِّمة وربما تكون الأولى في المنطقة العربية قدمت لنا علم الإجتماع التربوي من خلال الواقع العربي. فالدراسة في امتداد لمجموعة من الدراسات التي تمت في الولايات المتحدة الأمريكية في السبعينات و الثمانينات وكان أهمها:

Schooling in Capitalist America, Power and Ideology in Education, Cultural Imperialism

فالمؤلف قدم لنا صورة واقعية للمجتمع اللبناني التي من الممكن تطبيقها على سائر المجتمعات العربية إن الجديد في هذا الكتاب بأنه محاولة جادة لتحليل طبيعة الواقع العربي من خلال استخدام نظريات علم الإجتماع التربوي، فالكتاب يعد مصدراً مهماً للمهتمين في الدراسات الإجتماعية وخصوصا في مجال علم الإجتماع التربوي.

مقالات

الانترنت التربوي

الدكتور: بدر عمر العمر

قدرة الطفل على الكتابة والرسم:

عندما يمسك الطفل بالقلم ويقوم برسم مجموعة علامات وخطوط على ورقة، فإنها لا تعني شيئا في وقتها بالنسبة لنا، لكن تعني الكثير بالنسبة للطفل من حيث أنها البداية الأولى التي من الممكن أن تجعل منه كاتبا أو رساماً، ويحدث ذلك من بعض الأطفال في الشهر الثاني أو الثالث عشر وتبدأ بكتابة استبيانا وتأخذ هيئة الأحرف.

من ١٢ - ١٨ شهر:

في سنته الأولى يكون الطفل منشغلا بتحسين مهاراته الحركية، وفي هذه الفترة يصبح أكثر استعداداً من الناحية الجسمية في الإمساك بقلم وتجربته على أي سطح أملس في نهاية السنة الأولى قد يلاحظ التحكم بالقلم ولا يستطيعون إلا عمل بعض الخطوط الدائرية على ورقة، فالأطفال يختلفون عن بعضهم من حيث مهارة استخدام الأقلام. عندما يصل عند سن ١٦ فهو لا يوفر جهد الكتابة على أي سطح أملس يقابله إن كان حائطا أو حتى باب الثلاجة.

من ١٩ - ٢٥ شهر:

في هذه الفترة تتسق خطوط الطفل لكنها لم تأخذ شكل الأحرف أو الأرقام بعد. لأنه لا يستطيع التحكم بمسار خطوطه. وفي الوقت نفسه تلمس فيه حرص الكتابة بأي شيء تصل إليه يداه، وإن جهده في الكتابه يستغرق وقتا أطول، ويغطي أيضا مساحة أكبر من الورقة التي يكتب عليها بعد أن كانت كل ورقة تحتوي على خط واحد غير منتظم. وإذارسمت له خط مستقيم يستطيع تقليده لكن ليس بنفس الدقة.

من ٢٦ - ٣٠ شهرا:

في هذه الفترة ينتقل الطفل من مرحلة الشخبطة إلى الرسم ذو المعنى. فتلاحظ اهتمامه بالألوان حيث يحاول من خلالها تكون أشكال ذات معنى. فتراه مثلا يرسم كومة من اللون

الأخضر، وعندما نسأله ما هذا، يجيب بأنه ثعبان في غابة. في هذه الفترة يحاول الرسومات بالكلمات. ويمكن أن نلحظ ذلك بأن الأشكال تأخذ حجما أكبر بينما تكتب الأحرف بحجم صغير جدا، ولا نستغرب إذا قام البعض من الأطفال بتوقيع لوحته.

٣١ - ٣٦ شهرا:

في هذه المرحلة يتمكن الطفل من مسك القلم بشكل جيد. وتظهر رشاقة حركته في السير بالقلم من الأعلى إلى الأسفل وبالعكس مما يمكنه من رسم الشكل "٧" الذي يحتاج إلى مهارة خاصة. وعند وصول الطفل سنته الثالثة يبدأ في رسم دوائر وكتابة مجموعة أحرف. وقد يتمكن البعض من كتابة اسمه أو بعض حروف اسمه. على الآباء عدم الضغط على أبنائهم للقيام بالكتابة بل عليهم الانتظار حتى يكوّن الطفل الخط الصحيح لنموه، وإن السير حتى لوكان بطيئا لكن متطوراً سوف يوصله في النهاية إلى الهدف المنشود.

ماذا بعد؟

قبل دخوله المدرسة يصل الطفل إلى مرحلة متقدمة في استخدام القلم ويتمكن من كتابة اسمه خصوصا إذا تعلم الأحرف في مرحلة الحضانة أو الرياض. عندما يصل الطفل لسن الخامسة يتمكن الطفل من رسم خطوطا أفقية ونسخ دائرة أو مربع كما يستطيع أن يرسم أشكالاً آدمية بشكل عصا ثم يضيف إليها منحنيات ويستمر في التحسن شيئا فشيئا.

متى تقلق؟

بالرغم من أن الأطفال مختلفين لكن إذا لم يتمكن الطفل من الشخبطة في الشهر ١٥ أو ١٦ يمكن عرضه على طبيب الأطفال، واضعا في اعتبارك أن الطفل الذي لا ينمو بشكل سليم يتأخر عادة عن أقرانه في هذه المهارة وغيرها من المهارات.

الطفل الذي يعاني من صعوبات الأكل:-

الأعراض:

تظهر صعوبات التنسيق الحركات الفمية مثل البلع عند كثير من الأطفال. وقد تستمر لدى بعضهم حتى سن متقدمة، خصوصا عند التحول من الأطعمة السائلة إلى الصلبة ويمكن ملاحظة أن بعض الأطفال يدفعون الطعام خارج فمهم بواسطة اللسان أو يعرضون عن أكل أطعمة معينة أو يعرضون عن الأكل تماما.

ما هي الأسباب؟

تعد فترة الطفولة الأولى مرحلة اختبار وتذوق الأطعمة. وإذا قام الطفل بإخراج لسانه إلى الخارج إثناء تناول الطعام هذلك يعني أنه غيرمتسيغ للأكل، فيستخدم لسانه ليدفعه إلى للخارج. في هذه المرحلة يصعب على الأمهات التمييز بين ما لا يستطيع أو مالا يريد الطفل أن

يفعله. فإذا كان هذا السلوك جديدا عليه وظهر بشكل مفاجئ وحاد فقد يعني أنه مريعين. ان التهابات اللوز والبلعوم قد تدفع الطفل إلى رفض الطعام لأنه يسبب ألما عند البلع. قد يأتي وقتاً يأكل الطفل فقط نوع معين من الأكل، لكن لا يعني ذلك وجوب استمراره على ذلك. وعند قيام الطفل برفض نوع معين من الأكل باستمرار يعني أن لديه مشكلة مع هذا النوع من الطعام، قد تتمثل في اضطراب المعالجة الحسية والتي قد تشخص عندما يعاني الطفل من صعوبات الكلام. يعني أن مخ الطفل يعطي إشارات لعضلات الوجه ما يجب أن تفعله لهذا النوع من الطعام. وعلى الطرف الآخر إن مشكلات الأكل قد ترتبط في اضطرابات حركات الفم، التي قد تتضح بعدم سيطرته على العضلات التي تساعد على البلع.

ماذا يقترح الأطباء؟

يقول جاي جيرولامي إن اضطرابات المعالجة الحسية شائعة الظهور بدرجة أكبر من ما توقعه الأطباء، والتي يكثر ظهورها بين سن ١٨ – ٢٤ شهرا. وهناك العديد من المهارات التي نعتبر حدوثها تحصيل حاصل كأن يقوم الفرد باستخدام لسانه ليخرج قطعة طعام ولتقة في سقف الحلق. وإذا لم يتكن الطفل من فعل ذلك تراه يرفض أن يأكل هذا النوع من الطعام اللاصق. "ويضيف" "جيرولامي" إلى أن العلاج الوظيفي يصحبه علاج الكلام واللغة شيء منفصل في هذه الحالة، حيث أن المهارات التي تحتاجها للتخلص من قطعة الطعام اللاصقة في سقف الحلق لا يختلف عن المهارة التي يحتاجها للكلام".

تفضيل الطفل لاستخدام إحدى يديه أو أحد جنبي جسمه:-

الأعراض:

استخدام اليد اليمنى أواليسرى تتضح ما بين الشهر ١٢ و ٢٤ فقد ملاحظ أن الطفل يميل إلى مسك الملعقة بيده اليسرى. إن هذا أمر طبيعي كما يذكر "أندرو أدزمان Andrew Adesman مثلما يقوم الطفل بصعود الدرج بإحدى الرجلين. أن مسألة استخدام اليد اليسرى أو اليمنى ليست هي الظاهرة الوحيدة فلديا رجل وعين مسيطرة. وليس من الضروري أن يكونا في جنب واحد. لكن إذا كان الطفل يفضل استخدام إحدى يديه ويرفض في الوقت ذاته استخدام اليد أو الرجل الأخرى. عليك باختيار ذلك من إعطاء الطفل لعبة أو دحرجة كرة وملاحظة ما إذا كان يستخدم الرجل الأقل استخداما.

ما هي الأسباب؟

إن سيطرة إحدى الرجلين أو اليدين وعدم استخدام الأخرى قد يرجع إلى ما يسمى "هيميبيلجيا Hemiplegia هو شكل من أشكال الشلل الدماغي الذي يجعل السيطرة لأحد أجزاء الجسم. وقد لا تتمكن من ملاحظة ذلك إلا عندما يصل الطفل لسنته الثانية وخصوصا إذا كانت الحالة طفيفة.

ماذا يقترح الأطباء؟

إذا ثبت أن الطفل يعاني من هذا النوع من المرض يمكن وصف أكثر من علاج يؤدي كل منه دورا مختلفا. فالعلاج الطبيعي للحركات الكبرى يمكن الرجلين واليدين على الحركة معا، بينما يركز العلاج الوظيفي على المهارات الدقيقة مثل تزرير الملابس أو استخدام الملعقة أو ربط الحذاء. باستخدام المقص. كما يحتاج الطفل لعلاج الكلام واللغة حيث قد تكون عضلات أحد جانبي الوجه قد نمت بشكل أسرع من الجانب الآخر. حيث أن ذلك يؤثر في سلوك القضم أو استخدام الشفاه لتكوين كلمة أو الأكل أو المضغ. لذلك يقوم المعالج بأخذ كل هذه المشكلات بعين الاعتبار.

طفلك كثير الحركة:-

الأعراض:

إن الطفل الصغير بطبيعة الحال كثير الحركة (عدا حالة النوم). فهو يجري، يتسلق يقطع الأوراق ويخفيها في أدراج الملابس. أو يشغل نفسه بحمل كوب من الماء جلبه وذهابه إلى الحديقة وغمره في التراب. ورغم أن ذلك مجهدا له إلا أنه عمل روتيني وإعتيادي. له إذا ظهرت عليه أعراض حركات لا إرادية وجب الحصول على العناية الطبية.

الأسباب:

إن زيادة الحركة عن حدود المعقول حتى لمن هوفي مثل سنه قد يكون سببه عيوب في الانتباه والحركة الزائدة attention deficithyper activity disorder (ADHD) والمشكلة أن تشخيص هذه الحالة يقترب من النشاط المعتاد لطفل هذه المرحلة، لذلك يصعب تشخيص هذه الحالة إلا عندما يصل الطفل لسن المدرسة.

ماذا يوصي الأطباء؟

إذا تم التأكيد من أن الطفل يعاني من اضطراب وتقصي الانتباه والنشاط الزائد، يوصي الأطباء بوصف دواء مهدئ "ريتالين" Retalin مضافا إليه علاج لتعليم بعض المهارات التي تعينه على التصرف بشكل جيد في المدرسة والمنزل. لكن قد يحدث أن لا يصلح تاريخ مرض للأسرة. لكن هذا لا يعني أن لا يحتاج إلى ضبط السلوك. في حالات خاصة قد يكون السبب ذو أساس عصبي لذلك يجب أخذ فحوصات خاصة، هي التي تحدد نوع العلاج اللازم.

الإصلاح التربوي في الوطن العربي: تحديات وتطلعات مستقبلية

د. علي أسعد وطفة
أستاذ علم الاجتماع التربوي في كلية التربية
بجامعة دمشق

مقدمة:

يقول عمانويل كانت: ثمة اكتشافين أساسين يحق للمرء أن يعدهما من أصعب الأمور هما: فن حكم الناس وفن تربيتهم.

تشكل مسألة الإصلاح التربوي واحدة من القضايا الساخنة في مجال الحياة السياسية والإجتماعية للعالم المعاصر. وتحفل اليوم الساحة العالمية بالنشاطات السياسية والمؤتمرات التربوية التي تسعى إلى بناء منطق جديد يكفل للتربية أن تتجاوز التحديات التي تحيط بها ويمنحها القدرة على مواكبة عصف الحضارة التكنولوجية المتقدمة، وعلى احتواء التفجير المعرفي بما ينطوي عليه من خصائص التسارع والتقادم والتنوع.

لقد تجاوز تطور الثقافة الإنسانية التكنولوجية حدود كل تصور. وفاق ومضات كل خيال، وفي خضم هذه التغيرات العاصفة التي أحاطت بالمجتمع الإنساني بدأت الأنظمة التربوية تتصدع وتتداعى أمام هذا المد الحضاري الأسطوري الذي يهدد المعايير والأسس التقليدية التي قامت عليها المؤسسات التربوية التقليدية.

وإزاء هذه التحديات الجديدة أخذت الإنسانية على عاتقها مسؤولية إعادة بناء أنظمتها التعليمية، لتكون قادرة على التواصل مع تطور الحياة، بروح متفائلة وطاقات متجددة تتيح لهذه المجتمعات القدرة على الإحاطة بإفرازات الحضارة المادية واندفاعاتها.

لقد وجدت المجتمعات الإنسانية في الإصلاح التربوي منطلقا لإصلاح أحوالها والنهوض بطاقاتها وفي كل مرة يدق فيها ناقوس الخطر تستنهض هذه المجتمعات أنظمتها التربوية بالإصلاح من أجل مواجهة الخطر وبناء الإنسان القادر على تجاوز محن الحضارة والمشاركة في بنائها.

وفي نسق التحديات الحضارية الجديدة مازال الإصلاح التربوي يشكل هاجس المجتمعات الإنسانية ومازال الحلم في بناء تربية متجددة قادرة على تجاوز قهر الانسان وتصفية معاناته والإنتقال به إلى عالم العدالة والقوة والمساواة يحتل مكانة هامة في وجدان القيادات السياسية والتربوية في المجتمعات الإنسانية المعاصرة.

من مفهوم الأزمة التربوية إلى مفهوم الإصلاح التربوي:

يعد مفهوما الإصلاح التربوي والأزمة التربوية من المفاهيم المركزية في مجال العلوم الإنسانية والإجتماعية، ويعدان من أكثر المفاهيم شيوعا وتداولا في الأدبيات التربوية المعاصرة ولا سيما في النصف الثاني من القرن العشرين وقد شهدت الساحة الفكرية في مجال التربية والعلوم الإجتماعية ولادة متسارعة لعدد كبير من المؤلفات و المقالات التي تنطلق من هذين المفهومين لدراسة وتحليل الأنظمة التربوية المعاصرة، وتأسيسا على ذلك بدأ هذان المفهومان يشكلان أداة هامة من أدوات التحليل السوسيولوجي والتربوي، ومدخلا منهجيا من مداخل البحث والتقصي في مجال القضايا التربوية والاجتماعية.

يشير مفهوم الأزمة في مجال التربية إلى حالة عطالة أو جمود تنال جانبا أو جوانب متعددة في النظام التربوي فتفقده التوازن وتؤدي إلى خلل في مدى قدرته على أداء وظيفته، وضعف في قدرته على تحقيق الغايات الأساسية التي يؤديها، وقد تعود الأزمة إلى أسباب خارجية أو إلى أسباب داخلية أو الى كلاهما في آن واحد. ويمكن للأزمة أن تكون جزئية أو كلية، أن تكون ممتدة عبر الزمن أو آنية في دورته. ويمكن للحلول المناسبة أن تتم من داخل النظام التربوي أو من خارجه أو من كلاهما معا[1].

فالأزمة قد تنبع من عطالة في جزء من النظام التربوي مثل: الإدارة، أو المناهج أو الخطة الدراسية، كما يمكن أن تتمثل في عطالة أو تصيب مجموعة من العوامل الداخلية للنظام وفي كل الأحوال فإن ما يعتري الجزء من عطالة أو تقصير. يؤدي إلى شلل عام في مستويات النظام التربوي، وغالبا ماتكون الأزمة التربوية ناشئة عن مجموعة عوامل تاريخية وثقافية وإجتماعية ولا سيما التحولات السريعة التي تؤدي إلى خلل في وظيفة النظام وفي سير عمله[2]، وبعبارة أخرى تتمثل الأزمة التربوية في عدد من المشكلات والتحديات التي يواجهها النظام التربوي والتي تؤدي به إلى عطالة وظيفية تتباين في مستوى شدتها ودرجتها.

وتأسيسا على مفهوم الأزمه التربوية يتنامى اليوم إستخدام مفهوم الإصلاح التربوي والذي يشير إلى منظومة من الإجراءات التربوية التي تهدف إلى إخراج النظام التربوي من أزمته

---

1) انظر : أحمد زكي بدوي: معجم العلوم الاجتماعية . مكتبة لبنان، بيروت، 1978.

2) Medeleine Grawitz: Lexique des sciences, Dalloze, Paris 1683

إلى حالة جديدة من التوازن والتكامل الذي يضمن له استمرارية وتوازنا في أداء وظيفته وبصورة منتظمة. وقد يتجه الاصلاح إلى إجراء تغييرات نوعية في جميع جوانب النظام التربوي المراد إصلاحه كما يمكن للإصلاح أن يتم في جانب من جوانب النظام التربوي. ويمكن القول في هذا السياق أن مفهوم اصلاح واجراءاته مرهونة بمستوى ودرجة الأزمة التي يعاني منها النظام التربوي أو التعليمي.

وقد يأتي الإصلاح التربوي في شكل **تجديدات وتعديلات جزئية** وقد يتم في صورة **تغييرات جذرية تتناول** جميع العوامل التي تتعلق بالوضعية التربوية، بما تنطوي عليه من سياسات وأهداف وعناصر مختلفة، وغني عن البيان أن الإصلاح يكون جوهريا وجذريا عندما يتم في سياق تحولات إجتماعية وشاملة، ويكون جزئيا عندما يتم في إطار البنى والسياسات الاجتماعية القائمة في اطار المجتمع، هذا ويمكن **التمييز بين ثلاثة أنواع من الإصلاح التربوي** وهي: **النوع الذي يركز على أهمية تحقيق التوازن النسبي والإصلاح الذي يأخذ طابع التغيير التدريجي وأخيرا الإصلاح الذي يأخذ اتجاه التغيير الجذري**[٣]. وتحدد هذه الصيغة على منوال الأزمة أو المشكلات التي يواجهها المجتمع أو النظام التربوي في نسق الحياة الاجتماعية.

جوهر الأزمة التربوية العالمية وأبعادها

تعاني الأنظمة التربوية المعاصرة من أزمة تربوية وتنبع هذه الأزمة من إشكالية الوظائف والأدوار التي تؤديها هذه الأنظمة، وتتمثل هذه الأزمة في إشكالية العلاقة القائمة بين المدرسة وبين المجتمع. فالمدرسة ليست عالما مستقلا يوجد في فراغ بل نظام تتحدد وظيفته وصيرورته في جملة من العمليات الاجتماعية المتكاملة في إطار النظام الاجتماعي الشامل.

وتمثل **العلاقة بين المدرسة والتغير الاجتماعي أحد وجوه الأزمة** التربوية المعاصرة وتتجسد هذه الإشكالية في الثورات العلمية التكنولوجية التي شهدتها وتشهدها الإنسانية في النصف الثاني من القرن العشرين والتي أدت إلى وجود **هوة عميقة بين الحياة المدرسية** والحياة الإجتماعية. لقد فقدت المدرسة قدرتها على مواكبة هذه التغيرات المتسارعة والمتواتره في مختلف المجالات الإجتماعية و الثقافية. وفي إطار هذه التغيرات بدأت المدرسة تفقد كثيرا من تألقها وحيويتها على مستوى الأدوار والوظائف التي تؤديها داخل المجتمع.

وتتمثل إحدى وجوه الأزمة التربوية المعاصرة في أن التربية تستهدف المستقبل بينما هي مصممة على أساس الماضي وهنا تبرز مفارقة **التضارب بين الماضي الذي تقوم عليه وبين المستقبل الذي تعد له.لقد تحولت المدرسة في اطار التغيرات الجارية إلى متحف تاريخي يعيش فيه الأطفال والتلاميذ على اكراه منهم**[٤] ويعبر مارشال ماك لوهان عن هذه الإشكالية بقوله « **يبدو العالم الخارجي أكثر غنى وجمالا وتنوعا من عالم المدرسة**» وذلك بما يشتمل

٣) انظر : مكتب التربية العربي لدول الخليج : الإصلاح التربوي، مطبعة مكتبة التربية العربي لدول الخليج . الرياض 1984 .

٤) هوغ دي جوفنيل: ماذا عن التربية للمستقبل . المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم مستقبل التربية وتربية المستقبل التقرير النهائي للحلقة الدراسية التي عقدها المعهد الدولي للتخطيط التربوي . باريس من 23-26 تشرين الأول أكتوبر 1978 . (صص 268-278).

عليه من أدوات اتصال وترفيه كالراديو والتلفزيون والسينما وليس غريبا أن يقول الأطفال: إننا **لا نريد أن نذهب إلى المدرسة لننسى ما تعلمناه خارجها**[٥] فالتعليم يتم اليوم وبالدرجة الأولى خارج جدران المدرسة **إذ تبين الدراسات الجارية ان الطفل يكسب في كل دقيقة يعيشها خارج المدرسة عشرة أضعاف مايمكن له أن يتعلمه داخل المدرسة**[٦].

فالتربية المدرسية تكرس ما هو قائم وتنزع إلى المحافظة، وهذا شأنه أن يكرس الهوة العميقة التي تقوم بينها وبين المجتمع، أو بين الحياة المدرسية والحياة الإجتماعية. ولقد أشار **دوركهايم** إلى النزعة المحافظة للمدرسة حيث يقول: " **إن التربية نزاعة إلى أن تستمر كما هي**" وأكد من جهة ثانية بأنه على البيداغوجيا (علم التربية) يمكن أن تساعد على انبثاق بعض ضروب التجديد[٧].

يقول عبد الله عبد الدايم في هذا السياق: " **لقد أصبح العمل التربوي في المدرسة نسق من الجهود المنظمة التي تستهدف خنق قابليات الإنسان بدلا من خلقها، وإفقار قوى الإبداع اللازمة للمجتمع بدلا من تغذيتها وإغنائها**[٨].

ويمكن لنا في هذ السياق أن نحدد الجوانب الأساسية للأزمة التربوية المعاصرة:

١ - غياب الصلة العميقة بين مناهج المدرسة وبين التجربة الحياتية للأطفال والناشئة، **فالمدرسة كما يقال تشغل نفسها اليوم أكثر مما يجب فيتعليم الصيادين مهارات السير على الاقدام**[٩].

٢ - **ينطلق العمل المدرسي من مبدأ حشو الذاكرة والاستظهار ويسجل غياباً ملحوظاً لمبدأ التغذيةالراجعة والعمل على بناء الفكر النقدي الفاعل عند التلاميذ.**

٣- تعاني العلاقات المدرسية من إكراه العلاقات البيروقراطية وانحسار التفاعل التربوي بين المعلمين والتلاميذ والطلاب والإدارة كما تعاني من غياب عنصر المبادرة و مبدأ المسؤولية في العمل التربوي.

٤ لم تستطع المدرسة احتواء معطيات التطور التكنولوجي المتدفق ، وما زالت هذه المعطيات بعيدة عن متناول حركتها ونشاطها.

ويشكل البعد الزمني لعملية إنتاج المعرفة الإنسانية وتوزيعها الخلفية الأساسية للأزمة التربوية في العالم المعاصر. ويتمثل هذا في الإيقاع المتسارع لإنتاج المعرفة العلمية وتطورها : لقد بدات عملية إنتاج المعرفة تأخذ سمة التقادم والفورية والزوالية والتنوع على حد تعبير آلان توفلر [١٠]. وهذا يشير إلى تعاظم أهمية الثورات المعرفية الإنسانية التي تتضاعف كل سبع سنوات تقريبا حسب التقديرات الإحصائية الجارية. كانت المدرسة في الماضي تشكل

٥) علي وطفة: علم الاجتماع التربوي ، جامعة دمشق ، مطبعة الاتحاد ، دمشق 1993 .

٦) علي وطفة: الإلكترونيات والاغتراب النفسي مجلة الطيران المدني في السعودية ، عدد 19، 1996

٧) غي أفانزيني، الجمود والتجديد في التربية المدرسية ، ترجمة عبدالله عبد الدايم ، دار العلم للملايين، بيروت. 1981 (340)

٨) عبدالله عبدالدايم ، من التسيير الذاتي للمجتمع إلى التسيير الذاتي للمدرسة ، المعلم العربي، السنة السادسة والعشرون العدد الخامس 1973 ص9.

٩) هاروند تستين: مستقبل التربية نظرة عالمية ، المنظمة العربية والثقافة والعلوم، مستقبل التربية وتربية للمستقبل، التقرير النهائي للحلقة الدراسية.

١٠) آلفين توفلر: صدمة المستقبل أو المتغيرات في عالم الغد ، ترجمة محمد علي ناصيف ، نهضة مصر، القاهرة 1990 .

مسرحاً تتجدد على خشبة المعرفة الإنسانية وكانت ينبوع للعطاء العلمي المتجدد، وكان الناس يأتون إليها ليغلوا الجديد و المتجدد من هذه المعرفة العلمية. أما اليوم فإن المعرفة الإنسانية بدأت تأخذ طابعاً مؤسسياً مختلفاً تماماً: فالاف المؤسسات الصناعية والإنتاجية والتجارية تنتج المعرفة اليوم ، وتعمل في الوقت نفسه على نشرها إعلامياً وتجارياً بعيداً عن أجواء المدرسة الرتيبة، وجميعنا يعرف اليوم على سبيل المثال أن محلاً تجارياً مصغراً يتاجر بالبرامج الخاصة بالحاسوب يمكنه ان ينشر المعرفة التكنولوجية في مجال الحاسوب أكثر بعشرات المرات من المدرسة. ففي محل هذا المتجر نجد الجديد المتجدد في كل لحظة، وما أن يغيب المرء يوماً أو أكثر ويعود حتى يجد عند البائع نفسه معلومات جديدة وبرامج جديدة، ولو انتظرنا المدرسة لتعمل على نشر هذه المعرفة لاحتجنا إلى زمن طويل جداً.

ومن أجل تحديد جوهر الأزمة يمكن لنا إيراد هذه النقاط التي تبين لنا الحدود الفاصلة في العلاقة بين المجتمع والمدرسة في مجال المعرفة العلمية.

- لم تعد المدرسة المنتج الوحيد للمعرفة كما كان الحال سابقاً حيث ظهرت آلاف المؤسسات العلمية والتجارية للمعرفة والموزعة لها.
- لم تعد المدرسة هي التي تنشر المعرفة وحدها فالمؤسسات السابقة تعمل على نشرها بسرعة مذهلة من خلال وسائل الإعلام ووسائل الإتصال الإجتماعي والمؤسسات التدريبية التابعة لها ومن هنا يقال لقد ولى زمن التمدرس.
- المعرفة تتطور بإيقاعات مذهلة ممايجعل المدرسة بأساليبها التقليدية عاجزة عن مواكبة تطور هذه المعرفة إنتاجا وتوزيعا.

وإزاء هذه الإشكالية بدأت المدرسة تلعب دوراً سلبياً في قضايا التثقيف والمعرفة، فهي، بدلاً من أن تعمل على تقديم المعرفة الجديدة والمستجدة إلى الطلاب والتلاميذ، تحاصر الطلاب والتلاميذ بمناهجها واساليبها القديمة وتحرمهم من التواصل مع المعرفة والحياة الإجتماعية التي تتصف بغناها وتجاربها. لقد تحولت المدرسة إلى سجن كبير يحرم الطلاب من غنى الحياة الإجتماعية والمعرفية الذي يتألق ويزدهر خارج جدرانها. وهنا يقول بعض الأطفال احتجاجا على هذا الواقع: إننا نأتي إلى المدرسة لننسى ما تعلمناه خارجها[11].

لقد أصبحت المدرسة وبحكم التطور المذهل للمعرفة والتكنولوجيا خارج المجتمع وغير قادرة على مواكبته، لا بل أصبحت المدرسة تحت تأثير هذا التطور مؤسسة تناهض تيار الحياة الإجتماعية بحكم رتابتها في بناء المعرفة، وعدم قدرتها على مواكبة الزمن. وبعبارة أخرى يمكن القول أن دورة المعرفة إنتاجاً وانتشاراً وتوزيعاً، أصبحت اليوم تتم خارج جدران المدرسة وتلك هي خلاصة الأزمة التربوية للمدرسة المعاصرة ولأنظمة التربية العالمية الراهنة.

وتكمن إحدى أهم صيغ الأزمة التربوية للمدرسة في أن المدرسة معنية بأداء وظيفتين متناقضتين في الجوهر وظيفة المحافظة من جهة ووظيفة التجديد من جهة ثانية. إذ يترتب

(11) علي وطفة: علم الاجتماع التربوي، جامعة مطابع الاتحاد، دمشق، 1991.

على المدرسة القيام بوظيفة المحافظة على القيم وعلى تدجين روادها وفقا لمعايير أيديولوجية سائدة في المجتمع من جهة، كما يترتب عليها في ظل التموجات التكنولوجية ان تواكب الجديد والمتجدد في عالم التكنولوجيا والثقافة والقيم من جهة أخرى. ومن هنا تنشأ إحدى كبريات الأزمة التربوية في العالم. إذ كيف تستطيع المدرسة أن توفق بين هذين الاتجاهين في المتناقضين وظيفياً في إطار العملية التربوية؟

وتأسيسا على ماتقدم يمكن القول إن إصلاح المدرسة والأنظمة التعليمية القائمة يمكن أن يتم من خلال تحقيق الدمج الوظيفي والمعرفي والاجتماعي بين المدرسة والمجتمع ؛ ومن خلال هدم الحواجز التي تقوم بين الطرفين، وإعطاء المدرسة دوراً أكثر أهمية وتسارع في نشر المعرفة وانتاجها وإعداد الكفاءات العلمية في ميادين الحياة المختلفة.

ملامح الأزمة العالمية للتربية والتعليم:

تعيش أغلب الأنظمة التعليمية العالمية أزمة تربوية ذات طابع شمولي. ومن منطلق هذه الأزمة، وفي مواجهتها، تضع الأمم المتقدمة أنظمتها التعليمية موضع النقد حيث تدور التساؤلات حول: هويتها الثقافية ، وجدواها الحضارية، والمشروعية التاريخية لوجودها ، ومدى قدرتها على تلبية احتياجات العصر وتجسيد طموحات الإنسان والشعوب في عصر أصبح قانونه الوحيد الثابت هو: التغيير الدائم! وفي سياق ذلك كله تبذل هذه الأمم مساعيها من أجل إعادة بناء أنظمتها التربوية بصورة مستمرة ودائمة تنسجم مع تطلعاتها المستقبلية في العصور القادمة.

ومن هذا المنطلق تشهد الساحة الفكرية اليوم، وكما كان الحال في الأمس ميلاد نظريات عديدة تبحث في ماهية الأنظمة التعليمية، وفي وظيفتها وجدواها، وفي إمكانية تطويرها، لتلحق بركب الحضارة الإنسانية المتسارعة. وفي هذا السياق يرى عدد كبير من المفكرين أن المدرسة وجدت في عصور سابقة لتلبي حاجات اقتصادية واجتماعية اقتضتها طبيعة التطور في المجتمع الصناعي الأول، حيث وظفت المدرسة في مجال تأهيل الطبقه العامة والإدارين والاختصاصيين بما ينسجم مع حاجة المجتمع ومتطلباته. ولذلك فإن مناهج المدرسة وأساليب عملها وقيمها اليوم تجسد مرحلة ماضوية من مراحل تطور المجتمع الإنساني يتمثل في المجتمع الصناعي الأول مجتمع الإنتاج الكبير. فالمدرسة موروث من الماضي، وهي في هذا السياق تعمل على بناء الإنسان وفقاً لروح الماضي ومنطلق المجتمعات الصناعية الأولى. وإذا كانت الحضارة الإنسانية قد تجاوزت مرحلة المجتمع الصناعي الأول بمؤسساته فإنها تطرح اليوم مسألة مدى مشروعية المدرسة بأشكالها الحالية ومدى قدراتها على المشاركة في نهضة المجتمعات الإنسانية وتطلعاتها المستقبلية.

وتأسيسا على ذلك ظهرت مجموعة من النظريات والكتابات التي ترى بأن المدرسة فقدت مشروعية وجودها في عصر تجاوز حدود المعطيات التي أدت إلى ولادتها . ومن أبرز

هذه الكتابات يشار إلى كتاب إيفان إليتش Ivan Illich [١٢] مجتمع من غير مدرسة Une societe ecole وكتاب بودلو واستابليه Baudelot et Establet [١٣] المدرسة الرأسمالية في فرنسا L'ecole Capitaliste en France وكتاب بورديو وبارسون Bourdieu et Passeron إعادة الإنتاج La Reproduction [١٤] وكتاب بيير بودون Pierre Boudon تكافؤ الفرص التعليمية L'Inegalite des chances [١٥]. وعلى هذا الأساس ظهر جيل جديد من الكتاب والمفكرين يدعوا إلى اعادة النظر في المدرسة وفي بنيتها على أساس من معطيات حضارية جديدة.

صورة الأزمة التربوية في العالم العربي:

يقتضي المنهج الشمولي أن ننظر في النظام التعليمي العربي في سياقه العالمي، وفي ضوء الإشكاليات والتحديات التي يواجهها التعليم، في بلدان العالم المتقدم والنامي. ومن ينظر في الأنظمة التعليمية في البلدان المتقدمة يشهد صورة أزمة قوامها عدد كبير من الإشكاليات والتحديات التي تواجه مسيرة هذه الأنظمة وتهدد وجودها. **وتصبح هذه الصورة قاتمة أكثر كلما اتجهنا من البلدان المتقدمة إلى البلدان النامية، أو كما يقال اليوم من بلدان الشمال إلى بلدان الجنوب.**

إذا كان التعليم في البلدان المتقدمة يعاني من أزمة حقيقية فإن هذه الأزمة تأخذ أبعاداً مأساوية مترامية الأطراف في البلدان النامية ولا سيما في البلدان العربية. فالأنظمة التربوية في المجتمعات المتقدمة تتصدى اليوم لمشكلات مابعد الحضارة الصناعية، ولكنها مازالت في البلدان النامية تعاني من مشكلات سابقه للحضارة الصناعية الأولى. وإذا كانت مشكلات المستقبل والمستقبل البعيد جدا هي هاجس البلدان المتقدمة، فإن مشكلات الماضي والماضي البعيد مازالت تشكل محور اهتمام الشعوب في البلدان العربية. ومن هذا المنطلق يمكن القول أن الأزمة التربوية في البلدان العربية هي أزمة تتميز بالدقة والخصوصية فالتعليم في الوطن العربي لم يصل إلى المستوى الذي يمكنه فيه أن يمد أناسا من أجل الحاضر أو من أجل المستقبل البعيد. وذلك لأن الأنظمة التربوية في هذا الوطن **مازالت تستمد نسغ وجودها وأنظمتها من قلب الماضي ومازال الماضي يشكل محور إهتمامها.**

وفي معرض المقارنة بين إشكالية التربية في العالم المتقدم وهذه في العالم النامي يتبدى تباين نوعي صارخ بين مضامين واتجاهات ووظائف ومحددات هذين النظامين حيث يمكن الإشارة إلى الفروق التالية:

---

١٢) Lilich Ivan, Une societe sans ecole, Seuil, paris, 1971

١٣) Baudelot (C.) et Establet (R.), Lecole capitaliste en France, Paris, Maspero, (1971).

١٤) (bourdieu.(p.) et Passeron (J. C.). La reproduction, Paris. Minuit, 1970.

١٥) David Cooper: Mort de la Famille, Point, paris, 1972.

بيان مقارن بين مضامين واتجاهات الأنظمة التعليمية في البلدان المتقدمة والنامية

	اتجاه التربية والتعليم في البلدان النامية		اتجاه التربية والتعليم في البلدان المتقدمة
٤	التأكيد على خبرات الماضي في مضمون التعليم ومقرراته	٤	التأكيد على الاتجاهات المستقبلية البعيدة المدى في مضمون التعليم
٥	غياب منهجية التخطيط الاستراتيجي وربط التربية بالتنمية الشاملة	٥	حضور منهجية التخطيط الشامل وربط التربية بخطط والتنمية الاجتماعية الشاملة
٦	تعليم يعمل على بناء الذاكرة ويركز على مبدأ الحفظ والاستظهار	٦	تعليم يتجه إلى بناء العقل والتفكير المنطقي ويمكن من اكتساب المهارات العقلية العليا
٧	تعليم نظري بالدرجة الأولى وتغيب فيه إمكانية التعامل مع التجربة	٧	تعليم تجريبي ويعمل على بناء عقل تجريبي يمتلك القدرة على بناء التجربة وتوظيفها
٨	نظام جامد وغير مرن لا يربط بين مضمون التعليم واحتياجات المجتمع	٨	نظام مرن وقابل للتغيير وفقا لاحتياجات المجتمع وتطلعاته
٩	تعليم لا تتحقق فيه الفرص التعليمية المتساوية لجميع الملتحقين	٩	تعليم ديمقراطي تتسع فيه دائرة ديمقراطية التعليم وإلزاميته
١٠	تتم صياغة أهدافه ومنطلقاته من قبل النخبة والسلطة السياسية	١٠	يشارك المجتمع بمختلف فئاته في صياغة أهدافه ومنطلقاته
١١	يعتمد على التلقين والتوجيه المباشر وقلة المشاركة وابداء الرأي	١١	يقوم على تكوين التفكير العقلاني من خلال المناقشة والحوار المباشر والمشاركة
١٢	ينفصل بين التعليم النظامي والتعليم المهني ويفصل بين المعرفة النظرية والعلمية	١٢	يواصل بين التعليم المهني والتعليم النظامي ويواثم بين المعرفة النظرية والعملية

وهنا يتبين لنا إلى أي حد يترتب على الدول النامية أن تبذل جهوداً مضاعفة من أجل إصلاح أنظمتها التعليمية، لأنها مطالبة اليوم بتجاوز المسافات الشاسعة التي قطعتها الأنظمة التربوية المتقدمة. وفي هذا السياق يمكن القول أن أغلب الأنظمة التربوية في البلدان النامية هي أقرب إلى الأنظمة التربوية التي كانت سائدة في منتصف القرن التاسع عشر. ومن هذا المنطلق يجب على الدول النامية أن تبذل طاقات هائلة في ميدان إصلاح التعليم وتطويره. وإذا كان يترتب على البلدان المتقدمة أن تضاعف جهودها لبناء أنظمتها التعليمية فإن على الدول النامية أن تبذل أضعاف مضاعفة من الجهود في سبيل تجاوز مواطن الضعف والقصور في أنظمتها التعليمية والتربوية.

حركات الإصلاح العالمية في مجال التربية والتعليم:

شهد القرن التاسع عشر، ولا سيما في النصف الثاني منه حركات اصلاح واسعة في مجال التربية والتعليم لقد أثار إطلاق الاتحاد السوفيتي لقمره الصناعي الأول سبوتنيك عام ١٩٥٧ قلق البلدان

الغربية، ولا سيما الولايات المتحدة الأمريكية، والتي بدأت نشاطاً نقدياً واسعاً للبحث عن مواطن الضعف في أنظمتها التعليمية والتربوية، مفترضة أن النظام التعليمي في الاتحاد السوفيتي، يمتلك جوانب قوة خاصة أتاحت له مثل هذا التطور. **وعلى أثر ذلك نشطت عمليات التجسس العلمي والتربوي بين الدول الكبرى وشكلت هذه المحاولات التجسسية التربوية أساسا لنشوء وتطور علم تربوي يدعى التربية المقارنة الذي يعد اليوم من أكثر العلوم التربوية أهمية وخطورة في مجال التربية والتعليم.**

ومن أهم المبادرات الإصلاحية التي عرفها القرن الماضي هي الاصلاحات التربوية التي عرفتها اليابان في عصر ميجي في عام ١٨٧٠. ومن الأهمية بمكان الإشارة بأن ميجي هذا قد **أرسل بعثة لدراسة النظام التعليمي في مصر عهد محمد علي في عام ١٨٨٢، أي بعد عامين من قيام ثورته، حيث كان التعليم العالي قد بدأ في مصر منذ ١٨٣٠ أي قبل أربعين عاما حيث كانت اليابان تعيش في عصر الظلام.** وبعد عشر سنوات، استطاعت اليابان أن تعمم التعليم الابتدائي ليشمل كل الأطفال في عمر الدخول إلى المدرسة الابتدائية، وهذا هو الأمر الذي لم نستطع نحن أن ننفذه بعد أكثر من ١٢٠ سنة من قدوم البعثة اليابانية إلى مصر[١٦].

لقد شكل ظهور كتاب أمة في خطر (A Nation at Risk عام 1984) في الولايات المتحدة الأمريكية منطلق صحوة علمية تربوية في أمريكا، امتد صداها إلى مختلف بلدان العالم[١٧]. لقد تحسست السياسة التربوية في الولايات المتحدة الأمريكية بشكل مستمر ودائم خطورة أهمية العملية التربوية في بناء الإنسان، وفي الحفاظ على موقع الولايات الأمريكية المتميز في سلم الحضارة الإنسانية. **ومن هذا المنطلق جاءت مبادرة الرئيس الأمريكي رونالد ريغان التي** تعد من أهم المبادرات الحديثة للأنظمة السياسية في الولايات المتحدة الأمريكية، التي دعا بموجبها إلى تشكيل لجنة برئاسة عالية المستوى لإعادة النظر في الاستراتيجيات والسياسات التربوية الكفيلة بتطوير النظام التربوي في الولايات المتحده، وذلك من أجل المحافظة على أمريكا المتميز في صدارة الحضارة الإنسانية المعاصرة. وقد أحدث تقرير هذه اللجنة هزة في الرأي العام الأمريكي، وانطلاقاً من ذلك انبرت مؤسسات المجتمع الأمريكي لتقصي مواطن الضعف في النظام التعليمي الذي يشكل منطلق قوة أمريكا ونفوذها.

ومن ثم تلاحقت المبادرات العالمية في اليابان وأوروبا والهند وإسرائيل وبلدان أخرى على منوال ما حدث في الولايات المتحدة الأمريكية لتقصي جوانب الضعف والقوة في أنظمتها التعليمية . ومن أجل هذه الغاية خصص رؤساء دول السوق الأوروبية المشتركة اجتماع قمة منفردة في عام ١٩٨٦، عرفت باسم **يوريكا**، لدراسة مخاطر التلكؤ العلمي والتكنولوجي على دولهم، وبحثوا في أهمية إيجاد الوسائل الكفيلة بمجابهة هذه التحديات والمخاطر، وكان التعليم أحد أهم هذه القضايا التي طرحت في هذه القمة.

١٦) نادر فرجاني: مجتمعاتنا نسخ مشوهة للمجتمعات الغربية ، الباحث العربي، يناير (كانون الثاني)1997 .

١٧) مكتب التربية العربي لدول الخليج : الإصلاح التربوي في الولايات المتحدة الأمريكية ، مطبعة مكتب التربية العربي لدول الخليج ، الرياض 1998.

وقد عرفت الولايات المتحدة الأمريكية أهم حركة إصلاح تربوي في عام ١٩٨٩ حيث عقدت قمة رئاسية حول أوضاع التعليم ، حضرها وشارك فيها الرئيس الأمريكي جورج بوش في الفترة الواقعة بين ٢٧-٢٨ سبتمبر (أيلول)، في مدينة تشارلوتزفيل في ولاية فرجينيا، وأطلق على هذه القمة قمة الرئيس وحكام الولايات للتربية، وصدر لاحقا على أساس هذه القمة بيان في ١٨ نيسان (إبريل) عام ١٩٩١ وثيقة بعنوان: أمريكا عام ٢٠٠٠ استراتيجية للتربية تضمنت ملامح حركة إصلاح تربوي شاملة تعد أمريكا لقيادة العالم في القرن الحادي والعشرين[١٨].

ومع ذلك كله يقال: إن العرب لم يأخذوا تحديات القرن القادم أو التحديات المعاصرة إلى الآن على محمل الجد، ولم يأخذ أغلب صانعو القرار في هذا الوطن أن التعليم يشكل الحجر الأول في مواجهة التحديات المستقبلية، فالسياسيون العرب لا يستجيبون كفاية لنداءات المربين وخبراء التعليم في الوطن العربي، وهي نداءات تؤكد أهمية إجراء الإصلاحات التربوية الضرورية والمشاركة في بناء القرار التربوي لأن اتخاذه مهمة اجتماعية متكاملة وهو أخطر من أن يترك للتربويين وحدهم مثلما أن الحرب أخطر من أن تترك للعسكريين وحدهم[١٩].

واقع التعليم العربي وإشكالياته المعاصرة:

بعيدا عن الخوض في إحصائيات جامدة تمل لها القلوب، ودون أن نستغرق في وصف أدبي تعافه العقول . نقول بأن التعليم في الوطن العربي يعاني من صعوبات تربوية حقيقية وشأنه في ذلك شأن كثير من الأنظمة التربوية في بلدان العالم. فهناك إشكاليات تتعلق بالأهداف، والمعلمين، والمناهج والبناء المدرسي، والإدارة ومستوى الطلاب. وتلك هي النتائج التي تؤكدها أغلب الدراسات والبحوث الجارية حول التعليم في الوطن العربي.

الوطن العربي بأقطاره المختلفة يواجه تحديات تاريخية ومصيرية كبرى ويشكل التحدي التربوي واحد من التحديات التي تقع في قلب التحديات الكبرى للوطن العربي. فالتعليم العربي على حد تعبير أحد الباحثين يواجه العديد من المعضلات التي عطلته عن القيام بدوره الطبيعي في بناء المجتمع وأدت إلى تخلفه[٢٠] . هذا وتشير الدراسات الجارية في ميدان التربية والتعليم إلى عدد كبير من المشكلات التي يعاني منها التعليم نذكر منها[٢١]:

١- غياب ديمقراطية التعليم.

٢- ضعف توزيع الخدمات التعليمية وتركزها في مناطق الندرة السكانية وتقلصها في المناطق المكتظة.

٣- افتقار التخطيط إلى الدراسات والبحوث المستقبلية حيث لا تقوم إدارة البحوث العربية بأداء وظيفته الأساسية وهي البحث والاستقصاء في الواقع التربوي.

١٨) عزت عبد الموجود : أمريكا عام 2000 استراتيجية للتربية ، مركز البحوث التربوية في جامعة قطر، الدوحة1992 (ص19)

١٩) المعهد العربي للتخطيط وثيقة تعليم الأمم العربية في القرن العشرين "الكارثة والأمل" مرجع سابق ، ص٤.

٢٠) علي عبدالله المناعي: من يعلق الجرس ؟ التربية نريد تربية مستقبلية ،قطر وثيقة غير منشورة ، الدوحة ، 1996 (ص9)

٢١) المرجع السابق

٤- ضعف مستوى خريجي النظام التعليمي بصورة عامة ولا سيما في مجال الرياضيات واللغة العربية وهو ضعف يعود بالدرجة الأولى، إلى ضعف المناهج والمستوى التعليمي وطرق التدريس في مختلف المراحل التعليمية[٢٢].

٥- ازدحام الصفوف بالطلاب في أغلب المدارس العربية.

٦- ضعف مستوى إعداد المعلمين وانخفاض مستوى تأهيلهم العلمي.

٧- جمود المناهج وأساليب التدريس وضعف بنية العلاقات التفاعلية بين أطراف العملية التربوية.

٨- تدني مستوى الكتاب المدرسي ونقص التجهيزات المدرسية ونقص المكتبات[٢٣].

وفي هذا السياق يمكن لنا القول أن الدراسات التي أجريت حول التعليم في الوطن العربي، رغم أهميتها وتعددها ، لم تغط جوانب هامة في بنية النظام ، فهناك نقص كبير في الدراسات التي تبحث الجوانب التربوية في التعليم المدرسي وهناك ربما غياب للدراسات التي تباشر مسألة العلاقة بين المؤسسات التربوية وغياب تقريبي أيضا للدراسات التي تتناول مسألة البنية الداخلية للعلاقات التربوية في داخل المدرسة وغياب للدراسات الجارية حول مسألة التكامل بين المدرسة والمؤسسات الدينية والأسرة. وجماعة الأقران ونحن نفترض في المقابل أن كل علاقة بين مؤسسة وأخرى يطرح مشكلة تربوية تضيف إلى لون الأزمة عمقا.

الضرورة التاريخية للإصلاح التربوي في الوطن العربي:

يشهد العالم تحولات سياسية واجتماعية بالغة الأهمية والخطورة، وهي تحولات تفرض نفسها تحديات جديدة في مواجهة التنمية في البلدان العربية. **وهذا بدوره يجعل من الإصلاح التربوي ضرورة تاريخية ملحة تملي على هذه الدول العمل المتواصل والتفاني في بناء انظمتها التربوية في مواجهة التحديات المصيرية القائمة.** ومن أهم التحولات السياسية المعاصرة التي تأخذ في المدى البعيد صورة تحديات عالمية يمكن أن يشار إلى التحولات التالية[٢٤]:

- قيام السوق الأوروبية المشتركة كخطوة نحو توحيد أوروبا وازدياد أهميته ككتلة اقتصادية في العالم.
- سقوط الاتحاد السوفييتي كقوة عظمى وانتهاء الحرب الباردة.
- ظهور النمور الآسيوية كقوة اقتصادية هائلة: الصين، تايلاند، تايوان، كوريا الجنوبية.
- تنامي اليابان كقوة اقتصادية متزايدة في العالم.
- اشتداد وطأة الصراع العسكري في الشرق الأوسط.
- تسرب السلاح النووي إلى أماكن متعددة من العالم.
- تفاقم حدة التضخم والركود في الدول الصناعية وصديره إلى الدول النامية.

٢٢) المرجع السابق (ص:12)

٢٣) محمد منير مرسي: الإصلاح والجديد التربوي في العصر الحديث ، عالم الكتب ، القاهرة ، 1992 ، ص265.

٢٤) محمد متولي بعيمة: انعكاسات الاقتصادية للتعليم في الوطن العربي، الوضع الراهن واحتمالات المستقبل ، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، 1996 .

- إقامة المزيد من العوائق أمام صادرات البلدان النامية، تزايد المديونية الخارجية للدول النامية.
- عدم التزام الدول المتقدمة بتقديم قدر كاف من المعرفة المتفق عليها دوليا إلى الدول المحتاجة أثناء قيامها بعملية التنمية.
- ازدياد موجة التقدم العلمي والتكنولوجي في الدول المتقدمة واحتكار هذه التكنولوجيا وعدم السماح بتصديرها إلى الخارج.
- اتساع حجم النشاطات الخاصة بالشركات المتعددة الجنسية بالشكل الذي يؤثر سلبأعلى اتجاهات التنمية في البلدان النامية.

تمثل هذه التحولات نوعا من التحديات التي تضرب جذورها في العمق التربوي وفي مستوى النظام التعليمي. ومن هذا المنطلق يترتب على النظام التعليمي أن يتحمل مسؤوليات جسام ترتبط برفع إمكانيات المجتمع القيمية والعلمية لمواجهة التحديات الصارخة التي تهدد الوجود الحضاري والثقافي للأمم الضعيفة.

وفي خضم هذه الأحداث الجسام التي تشهدها الأمة العربية تقتضي الضرورة التاريخية، في هذه المرحلة التاريخية الحرجة، التي يتحول فيها المستقبل أمواجا عاتية تترنح لها سفن الحضارات الكبيرة ، وتهز صدماتها قلاع الوجود القيمي للإنسان المعاصر، **أن يعمل أبناء هذه الأمة على تطوير أنظمتهم التعليمية بما يناسب عصر ما فوق التصنيع وبما يجعل هذه الأمة قادرة على مواجهة صدمات الحضارة وتحديات العولمة**. ومن أجل هذه الغاية يجب أن نبحث عن وسائلنا وأن نحدد غاياتنا في عمق المستقبل بدلا من أن نبحث عنها في الماضي [٢٥].

لكل مجتمع موقف فلسفي محدد من الماضي والحاضر والمستقبل، وأغلب المجتمعات المعاصرة تعطي اليوم للمستقبل أهمية كبيرة متنامية، **وعلى خلاف هذا كله ما زال الماضي يحتل أهمية كبيرة في حياة المجتمعات العربية ففي هذه المجتمعات يزحف الماضي إلى الحاضر ويعيد نفسه في المستقبل. ولا بد لنا من أجل أن نلحق بالأمم المتقدمة أن نعيد بناء موقفنا من الزمن حيث يجب أن نرسم موقفا جديدا من الزمن يعطي للحاضر أهميته وللمستقبل ضرورته** ويشكل مثل هذا الموقف الجديد من الزمن ضرورة إصلاحية وتاريخية في مختلف اتجاهات الحياة الاجتماعية والسياسية والاقتصادية ولا سيما في مجال التربية والتعليم.

لقد بقي الإصلاح التربوي في الوطن العربي بعيدا عن مقاربة مفهوم الزمن وبقي يمثل محاولات متفرقة جزئيا لا تمس جوهر العملية التعليمية السائدة . وبقيت هذه المحاولات نوعا من المبادرات التي تخشى الهدم حتى لو كان من أجل إقامة بناء راسخ متين[٢٦].

إن السبب الأساسي في قصور محاولات الإصلاح التربوي في البلاد العربية، أو التردد في

٢٥) آلفين توفلر- صدمة المستقبل أو المتغيرات في عالم الغد، ترجمة محمد علي ناصيف، نهضة مصر ، القاهرة1990 .

٢٦) محمد متولي نعيمة: القيمة الاقتصادية للتعليم في الوطن العربي . الوضع الراهن واحتمالات المستقبل ، الدار المصرية اللبنانية القاهرة. 1996 ، (ص:205).

تبني الاستراتيجيات الإصلاحية بصورتها الشمولية يكمن في أن النظام التربوي نظام فرعي من نظام كلي شامل هو النظام الاجتماعي الاقتصادي السائد[٢٧]. ونتيجة للنظرة الجزئية في سياسة الإصلاح نجد أن جهود أساتذة الجامعة والباحثين والمناهج والكتب الدراسية وأساليب التدريس المعدلة تخرج للمجتمع دون جدوى[٢٨].

تحديات الإصلاح التربوي العربي:

يواجه الإصلاح التربوي العربي عدداً كبيراً من التحديات التي تثقل خطواته وتشل قدراته على الانطلاق. فالوطن العربي يعاني من التجزئة والتبعية والتخلف وهو الثالوث الذي يشكل قدر هذه الأمة في المرحلة الراهنة ويعيق حركة نمائها ويجعل من حركة نهوضها وتطورها محفوفا بالخطر. ومن هذا المنطلق الشمولي يمكن القول أن الإصلاح يجري في سياق تاريخي بالغ الصعوبة والتعقيد وبالتالي يمكننا في ظل هذه الرؤية الشمولية يمكن أن نميز حالات مجهرية تتمثل في منظومة من التحديات الاقتصادية والاجتماعية والثقافة القيمية وهذه التحديات تمثل في الوقت نفسه منطلقات للعمل الإصلاحي في مجال التربية والتعليم وفي المجالات الاجتماعية والسياسية والاقتصادية المختلفة ولا بد لنا من القول في هذا السياق، إن الإصلاح التربوي العربي لا يمكن ان يتحقق فعليا وان يصل إلى غاياته إلا في موكب من الإصلاحات الاجتماعية الشاملة، التي يجب أن تتم في ميدان الإدارة والاقتصاد والحياة السياسية والاجتماعية في مختلف تجلياتها وإسقاطاتها، هذا يعني بالضرورة أن الإصلاح التربوي لن يتم بصورته الطبيعية ما لم يتم في إطار رؤية شمولية للواقع السياسي والاجتماعي برمته.

على الرغم من الجهود الكبيرة التي بذلتها الدول العربية سياسيا وتربويا واجتماعيا مازال النظام لأغلب التعليمي يراوح في مكانه ومازالت الصعوبات تمنعه من الانطلاق والتحرر من أثقاله التاريخية.

والسؤال الكبير لماذا لم يستطع التعليم أن ينهض رغم هذه الجهود الكبيرة التي بذلت في مختلف المستويات ؟ والإجابة عن هذا السؤال الكبير ليست بالأمر اليسير وقبل أن نرسم حول هذا التساؤل الكبير لا بد لنا من استعراض بعض الأسباب والعوامل الأساسية التي تؤدي إلى إخفاق برامج الإصلاح التربوي أو نجاحها.

أولا، تحديات اقتصادية:

يدخل الواقع الاقتصادي العربي بصعوباته وإشكالياته في قلب الأزمة التربوية ويشكل في الوقت نفسه جزءا من بنيتها، وتنسحب هذه الحالة على أغلب بلدان الوطن العربي حتى البلدان العربية النفطية التي بدأت تعاني في الآونة الأخيرة، من عجز في الموازنة العامة، هذا

٢٧) المرجع السابق (ص:206).

٢٨) المرجع السابق(ص:207).

وتبين المتابعات الخاصة بالإصلاحيات التربوية أن بعض البلدان العربية النفطية أجلت كثيرا من مشاريعها التربوية بانتظار تحسن الواقع الاقتصادي، وتحسن الموازنات العامة ، وإذا كان هذا هو لسان الحال في البلدان العربية النفطية فإن الواقع يأخذ طابعا مأساويا في البلدان العربية التقليدية التي ترزح تحت ديون كبيرة متراكمة وتعاني إلى حد كبير من شلل اقتصادي شامل ينعكس على مجمل الحياة الاقتصادية والاجتماعية بصورة عامة.

ومن الطبيعي جدا أن ينعكس هذا الواقع الاقتصادي على كل إمكانيات الإصلاح التربوي. فالأسباب الاقتصادية توجد في بنية الأسباب التي أعاقت حركة الإصلاحات التربوية، في الوطن العربي حيث بقيت أغلب المشاريع والخطط التربوية العربية معلقة بسبب التحديات الاقتصادية التي تجعل أغلب المحاولات الإصلاحية حبراً على ورق.

ثانيا: تحديات علمية:

ينطلق الإصلاح التربوي من واقع الدراسات والأبحاث الجارية حول النظام التعليمي القائم. فالدراسات الجارية هي التي تحدد مواطن القوة والضعف والقصور في النظام التعليمي وهي التي تبين الصعوبات والتحديات التي تعيق نهضة التعليم وتطوره وهي بالتالي التي تشكل قاعدة الإصلاحات والمشاريع الإصلاحية الممكنة ويمكن تسجيل عدد كبير من الملاحظات التي تقلل من مشروعية الدراسات الجارية بوصفها المقدمات الأساسية للإصلاح التربوي ومنها:

- **لم تأخذ الدراسات الجارية طابعا شموليا** بمعنى أنها كانت دائما وأبدا تقتصر على دراسة جانب دون الآخر في النظام التعليمي وهذا يضعف من شأن هذه الدراسات عندما تكون الغاية تهيئة المجال لإصلاح تربوي شامل.
- أغلب الدراسات التي أجريت بوحي من وزارات التربية والتعليم **لم يأخذ طابعا منهجيا** أكاديميا وبقيت هذا الدراسات أقرب التقارير منها إلى البحوث العلمية المتكاملة.
- **يلاحظ غياب التنسيق المطلوب بين الجامعات العربية ووزارات التربية** في مجال إجراء البحوث والدراسات وهذا مما لا شك فيه ينعكس سلبا على وضعية التعليم وإمكانية التطوير والإصلاح.
- فلما اتجهت هذه الدراسات إلى تناول العمق التربوي للنظام التعليمي الذي يسجل غيابا نسبيا في الدراسات التي أجريت حول الأنظمة التربوية العربية. لا توجد دراسات كافية حول اتجاهات التلاميذ وحاجاتهم وصعوباتهم وتفاعلاتهم في داخل المدرسة . ومن هنايمكن القول أن الاتجاهات نحو دراسة قضايا التعليم كان هو الغالب في أكثر الأحيان ومن هنا أيضا أهملت الجوانب التربوية التي تعد أساس أي إصلاح تربوي ممكن.
- **غياب نسق الأولويات في تحديد المشكلات** : يضع الباحثون العرب غالبا نتائج أبحاثهم في سلة واحدة حيث تضيع الحدود الفاصلة بين التحديات الكبرى والمشكلات الصغيرة، ففاليا ما تخرج هذه الدراسات بمئات التوصيات التي تتباين في أهميتها. فرجال

السياسة يعرفون اللغة الواضحة والمحددة وفي هذا السياق يتحركون وتولدلديهم القناعة في بناء ما يمكن بناؤه ويصلح ما يمكن إصلاحه. وباعتقادنا أن وضع الأشياء المتباينة في كيس واحد يشكل واحداً من أهم المعوقات على طريق التطوير التربوي في الوطن العربي.

ثالثاً: تحديات في مستوى التخطيط التربوي:

يشكل التخطيط منطلق الإصلاح التربوي في العالم المتقدم . ومن يبحث في مضامين الجهود الإصلاحية ، التي أشرنا إليها في البلدان المتقدمة ، يجد أنها تقوم على أساس التخطيط والتنظيم المتكامل ، وغني عن البيان أن التخطيط يضمن للنظام التعليمي القدرة على تحقيق التكامل والتوازن في مسار تطوره الدائم.

وفي هذا المستوى يمكن القول أن التخطيط للإصلاح التربوي في الوطن العربي يأخذ طابعا تراجيديا فأغلب الإصلاحيات التربوية في الوطن العربي تأتي بصورة اعتباطية والأمثلة أكثر من أن تحصى في هذا الميدان. ويمكننا أن نورد مثالاً من جمهورية مصر العربية وهي إحدى أهم الدول العربية ، وأكثرها عراقة في ميدان الإصلاح التربوي: يورد الدكتور محمد منير مرسي في كتابه الإصلاح والتجديد التربوي في العصر الحديث أن قرار خفض مدة الدراسة في المرحلة الابتدائية في مصر من ست سنوات إلى خمس في عام ١٩٨٩ جاء بناء على مجرد رأي استشاري من اليونسكو قدم للسيد وزير التربية والتعليم في جمهورية مصر العربية و هذا يعني غياب الحد الأدنى من التخطيط لعملية الإصلاح في أحد أهم البلدان العربية[٢٩]

ويمكن أن نسوق أمثلة عديدة في مستوى الجمهورية العربية السورية التي يفتقر فيها الإصلاح التربوي إلى الحدود الدنيا أيضا من التخطيط والدراسات. لقد أتخذ قرار في سوريا يعد من أهم القرارات المصيرية في تاريخ التربية العربية والتعليم في سورية قوامه تحويل نسبة ٦٠٪ من الطلاب الناجحين في الشهادة الإعدادية إلى التعليم الفني والمهني وعلى حدود علمنا لا توجد أية دراسات راهنة أو مستقبلية تبحث في نتائج مثل هذا القرار الخطير جدا ، ونحن نعتقد (ونتمنى أن نكون مخطئين في اعتقادنا هذا) أن هذا القرار يعبر عن رأي فئة من العاملين في وزارة التربية الذين يثقون بقراراتهم إلى حد كبير وفي كل الأحوال مانستطيع أن نؤكده أن هذا القرار لم تشارك في دراسته كلية التربية في جامعة دمشق وهي المؤسسة التي ينتظم فيها الخبراء والمفكرون في مجال التربية.

وفي هذا السياق يمكن الإشارة إلى مجموعة من التحديات في مستوى التخطيط والتي انعكست سلبا على طبيعة العمل التربوي في مسيرته التنموية خلال الفترة الماضية زمنها:

- آلية التخطيط وديناميته: يأتي النشاط التخطيطي بتوجيهات الإدارات العليا غالبا. وهي صورة معكوسة لما يحدث عادة في البلدان المتقدمة، فالمشاريع التخطيطية تطرح

٢٩) محمد منير مرسي: الاصلاح والتجديد التربوي في العصر الحديث ، عالم الكتب ، القاهرة ، 1992 ص 254.

في المؤسسات الاجتماعية المعنية وفي برامج الأحزاب السياسية وتأخذ اتجاها صاعدا حيث تصل القضايا المعنية ناضجة إلى المستويات السياسية العليا، وعندها تتخذ القرارات السياسية المناسبة لإجراء الدراسات والأبحاث المطلوبة. وعلى خلاف هذا يتم التخطيط في البلدان النامية بصورة معكوسة فغالبا ما تأتي المبادرات من قبل القيادات السياسية العليا. وهذا ينعكس سلبا على نتائج النشاط التخطيطي ويؤدي إلى بناء خطط هزيلة غير قادرة على أداء الغاية التربوية المنشودة.

- **وجود نقص كبير جداً في الخبراء والخبرات** الضرورية للتخطيط في المستوى التربوي ، وعلى حد علمنا لا يوجد عدد كاف من الخبراء المتخصصين في مجال التخطيط التربوي في المؤسسات التربوية المعنية.

- **غياب منهجية التخطيط التكاملي داخل النظام التربوي**: وهذا يعني أن التخطيط التربوي يأخذ جوانب منفصلة من جوانب الحياة التربوية ويضع لها خططاً بصورة منفصلة عن مجريات الحياة التربوية برمتها وبعيدا عن صيغة الأهداف التربوية، على سبيل المثال يلاحظ أن الخطط التربوية مثل خطط المخابر والبناء المدرسي غير متكاملة مع بعضها البعض، أو مع الجوانب الأخرى التي تتصل بالمعلمين والمناهج والتصورات المستقبلية إلى آخره فالمعنيين بالأمر يخططون لكل جانب من جوانب الحياة التعليمية بصورة منفصلة تماما عن الجوانب الأخرى.

- **غياب منهجية التخطيط التكاملي بين التربية وخطط التنمية**: يلاحظ بصورة عامة غياب التنسيق بين التخطيط التربوي القائم واستراتيجيات التنمية التي تعتمدها الدولة في المستويات الاقتصادية والاجتماعية. وبصورة عامة يمكن القول إن أي عمل تخطيطي تربوي أو غيره لا يأخذ بعين الاعتبار الصيغة التكاملية سيطرح نفسه عبئا على عملية التنمية في المستقبل . وسيشكل في نهاية الأمر نوعا من الهدر الاقتصادي.

- **تجاهل العلاقة بين المدرسة والمؤسسات التربوية الأخرى**: يسعى الإصلاح التربوي إلى بناء المدرسة ويتجاهل أهمية المؤسسات التربوية الأخرى كالأسرة وجماعات الأقران والمساجد وهي مؤسسات تربوية لا تقل أهمية عن المدرسة في بناء الشخصية وبناء الإنسان. مما لا شك فيه أن المدرسة لا تعمل منفصلة عن الأسرة والمؤسسات التربوية الأخرى. ومع ذلك لا نجد في الإصلاحات التربوية ما يشير إلى الاهتمام بالصلة الحقيقية بين المدرسة والأسرة والمساجد.

- **عدم الاستفادة من التجارب العالمية الإصلاحية المعاصرة**: تشكل التجارب التنموية العالمية في مجال التربية والتخطيط التربوي خزانا معرفيا ومنهجيا بالغ الأهمية في مجال التخطيط التربوي . ومع ذلك يبين الواقع أن نتائج هذه التجارب لم توظف بعد في خدمة التنمية والتخطيط في مجال التعليم بصورة عامة في الوطن العربي)(٣٠).

٣٠) انظر: مكتب التربية العربي لدول الخليج : أمة في خطر ، ترجمة يوسف عبد المعطي، 1984.

وانظر أيضا : البيت الأبيض : أمريكا عام 2000 ، استراتيجية للتربية ، 1990ترجمة محمد عزت عبد الموجود ،جامعة قطر ، مركز البحوث ،الدوحة ، 1992.

رابعا: تحديات ثقافية:

يرى عدد كبير من الكتاب الغربيين أن النمط الثقافي السائد في البلدان النامية يعيق عملية التنمية يقول ميردال Gunnar Myrdal في هذا الخصوص: **إن اتجاهات السكان في الدول النامية نحو الحياة والعمل تعتبرمعوقا للتنمية لما تتميز به من عدم احترام للنظام وانتشار الخرافات والحاجة إلى اليقظة والتكيف والطموح والاستعداد للتغيير والتجريب واحتقار العمل اليدوي والخضوع للاستغلال وعدم الرغبة في التعاون وغير ذلك** (٣١).

تشكل التحديات الاجتماعية والثقافية للواقع الذي نعيش فيه منطلق الإصلاح التربوي، وفي نسق هذه التحديات يمكن تحديد الدور الذي يمكن للتربية أن تؤديه في عملية النهضة التنموية الشاملة ولا سيما في مجال التنمية الثقافية.

يجب أن ننطلق في تحقيق الإصلاح التربوي من رؤية شمولية تكاملية، ويعني ذلك أنه يتوجب علينا إذا أردنا إصلاح الأنظمة التربوية في الوطن العربي أن ننطلق من صورة الحياة الواقعية ومن المتغيرات الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والتقانية والحضارية السائدة في المجتمع(٣٢).

لقد بينت مختلف الاتجاهات الفكرية والتاريخية بأن النهضة الحضارية **مرهونة بفعالية النظام القيمي في المجتمعات الإنسانية**. ويشهد تاريخ الحضارات الإنسانية بأن النهوض الحضاري في مختلف تمرجات التاريخ ومنعطفاته كان مرهونا بتحولات نوعية في أنظمة القيم الثقافية والاجتماعية السائدة، فالقيم هي نوابض الفعل الإنساني ومن غيرها لا يمكن للمجتمعات الإنسانية أن تسعى إلى أمجادها الحضارية.

تبين الدراسات الاجتماعية الجارية في الوطن العربي أن الثقافة العربية مشحونة بعدد كبير من القيم السلبية التي تشكل نسقا من التحديات التنموية الشاملة. **فالثقافة العربية تعاني من هجين قيمي يتمثل في احتقار العمل اليدوي، رفض عمل المرأة سيطرة الانتماء القبلي والعائلي، هيمنة قيم المجاملة والواسطة قيم المسايرة الطموح. حب المظاهر والإتكالية**(٣٣). وتبين الدراسات الجارية أن الأسرة العربية بصورة عامة تعاني من غلاء المهور والطلاق، وتعدد الزوجات ، وضعف الروابط الأسرية، وضيق فرص مشاركة المرأة في العمل وفي النشاطات الاجتماعية(٣٤).

ومن قلب هذه الإشكاليات القيمية يجب على التربية أن تنطلق، ومن هنا أيضا يجب على نسق الأهداف التربوية أن يتحدد لمواجهة هذه التحديات الثقافية والاجتماعية، وهذا يعني أن

٣١) يحي حسن درويش: الجوانب الاجتماعية للتنمية والتخطيط ، معهد التخطيط القومي ، القاهرة 1988 .

٣٢) علي عبدالله الناعي: من يعلق الجرس؟ التربية التي نريد تربية مستقبلية قطر ، وثيقة غير منشورة . الدوحة، 1996)

٣٣) عبد العزيز عبد الرحمن كمال & عبدالباسط محمد عبد المعطي & عبد العزيز عبر القادر المغيصب & أمينة علي كاضم & سبيكة محمد خالد الخاط، كالم علي غانم الغانم: دراسة تحليلية لبعض ظواهر المجتمع القطري ومشكلاته الاجتماعية والنفسية في ضوء ماهو متاح من بحوث . جامعة قطر من غير تاريخ).

٣٤) المرجع السابق: ص36.

المدرسة يجب أن تساهم بمناهجها وأدبياتها وفعالياتها لمعالجة هذه القضايا وبناء نسق قيمي جديد يركز على أهمية العمل والتفاني في الدقة الاقتصاد والتوفير والمشاركة وغير ذلك من القيم التي ترتبط بالتنمية وتشكل شرطا أساسيا من شرطها. وباختصار يجب على الإصلاح التربوي أن ينطلق من أهمية إزاحة القيم السلبية لصالح قيم إيجابية تنموية قادرة على بناء المخارج إلى الحضارة والتقدم ويجب أن ينعكس هذا في الأهداف التربوية وفي مناهج التعليم بالضرورة.

منطلقات الإصلاح التربوي في الوطن العربي وأبعاده:

تقدم بيانات اليونسكو صورة مخزنة للتعليم العربي في البلدان الغنية والفقيرة منها. فالتعليم العربي بمناهجه ومقدماته وفعالياته تعليم تقليدي، لا يمكن أن يشكل منطلقا لبلدان تريد أن تنهض وأن تنمو وتتقدم، وذلك لأنه تعليم ينطلق من الماضي ويتمحور حوله ولا يرتبط بالواقع أو يعبر عنه.

وإذا أردنا أن نرسم صورة مصغرة لإشكالية هذا التعليم وأزمته نقول بأن إشكاليته تكمن في جدل الزمن والواقع والوظيفة والطموح . فالتعليم في البلاد العربية يعيش زمنا غير زمنه، وهو لا يرتبط بواقع الحياة واتجاهاتها، كما أن وظيفته ما زالت بعيدة عن تأدية دور واضح في إطار الحياة الإجتماعية والاقتصادية، ومن هنا يترتب النظر، ومن منطلق علمي، إلى واقع التعليم وإمكانيات إصلاحه من خلال الأبعاد التالية:

أولا: البعد المستقبلي للإصلاح التربوي في البلدان العربية:

يتوقف مصير العرب في المستقبل على الكيفية التربوية التي سيعدون بها أبناءهم في القرن الحادي والعشرين. فالمستقبل هو حاضن الثورات المعرفية التي تتضاعف كل سبع سنوات تقريبا [٣٥]. ومن هذا المنطلق فإن القدرة على تنظيم وتوظيف التدفق المعرفي الهائل الذي نشهده اليوم وسنشهده في الغد يعد المحك الأساسي للتقدم في القرن القادم. ومن هنا يترتب على الأنظمة العربية التربوية. ومن هذا المنطلق يجب التخطيط لتربية عربية مستقبلية تعبر عن طموح العرب في عصر التحولات الحضارية القادم.

ثانيا: وبعد التخطيط العلمي المتكامل لجوانب الحياة التربوية:

يشكل التخطيط العلمي التكاملي في داخل مكونات النظام التربوي، وبين النظام التربوي وخطط التنمية الاجتماعية الشاملة ضرورة حيوية لبناء أنظمة تعليمية قادرة على خدمة مجتمعاتها في تحقيق النهوض الحضاري الشامل. وغني عن البيان أن العفوية والاعتباط والارتجال في بناء الإصلاح التربوي يعد من أخطر ما يمكن للمجتمع أن يقع فيه. فالمشكلات والتحديات التي نواجهها اليوم هي نتائج قرارات خاطئة اتخذت في الزمن الماضي.

٣٥) المعهد العربي للتخطيط وثيقة تعليم الأمة العربية في القرن العشرين الكارثة والأمل التقرير التلخيصي لمشروع مستقبل التعليم في الوطن العربي تحرير سعد الدين ابراهيم -القاهرة -18 13 نيسان (ابريل)1992.

ثالثا: البعد الواقعي والحياتي للتربية: لا يمكن للتربية أن تمارس دورها ووظيفتها ما لم ترتبط بالواقع وتعبر عنه، ومن هنا يجب هدم الحواجز التي تقوم بين المدرسة والتعليم والحياة . والغاية هي مدرسة للحياة وليس حياة للمدرسة منفصلة عن الواقع وتجلياته. فمن الخطر كل الخطر أن تتحول المدرسة إلى متحف تاريخي يعيش فيه الأطفال على إكراه منهم.

رابعا : البعد الوظيفي للتربية والتعليم أو الموقف من الانسان: ويتمثل هذا الجانب في إعداد أجيال قادرة على المشاركة في بناء الوطن والحضارة. ومن أجل هذه الغاية يجب على المدرسة العربية أن تعمل على بناء الإنسان المبدع المفكر الناقد الخلاق الواثق بنفسه المؤمن بوطنه وأمته. وأن تحرر روادها من قهر التبعية والسلبية والقصور والإحساس بالدونية.

ظلال استراتيجية تربوية لتحقيق الإصلاح التربوي في الوطن العربي:

ولا بد لنا في نهاية الأمر من أن نركز على القضايا الاستراتيجية التالية التي يمكنها أن ترسم صورة متقدمة لإمكانيات تعليم عربي قادر وفاعل وهي

١- بناء قاعدة واسعة للتعليم من رياض الأطفال ودور الحضانة تعتمد أحدث المناهج في مجال تربية الأطفال وتعليمهم وإعدادهم للمستقبل (ولا نستطيع في هذا السياق أن نفصل في أهمية رياض الأطفال ولكن يمكن القول أن أفضل الأنظمة التربوية هي هذه التي تبني الأطفال قبل مرحلة دخولهم إلى المدرسة الابتدائية).

٢- التأكيد على تدريس الرياضيات والعلوم التطبيقية في المدرسة وزيادة الحصص المقررة للطلاب في مجال العلوم الدقيقة والتطبيقية. (الأنظمة العالمية تتبارى في مدى تركيز أنظمتها وقدرتها على تدريس الرياضيات والعلوم التطبيقية).

٣- التركيز على التكنولوجيا في العمل التربوي من زاويتين: توظيف هذه التكنولوجيا في التعليم (استخدام الحاسوب والتلفزيون والأنترنيت كأداة تعليمية) ومن ثم توظيف هذه التكنولوجيا موضوعا للتعليم من جهة أخرى، ويتمثل ذلك في مادة الحاسوب والأنترنيت وغير ذلك من المواد التكنولوجية المتاحة

٤- التأكيد على أهمية التنمية الثقافية والقيمية: إعادة توظيف مواد التربية الدينية واللغة العربية والتاريخ والفلسفة لتعزيز قيم: العمل، العلم، الطموح، الإنجاز، قيمة المهن، وغير ذلك من القيم التي تصب في مجال التعزيز الإيجابي للوجود الحضاري.

٥- تبني أساليب ديمقراطية حرة في مجال العلاقات التربوية القائمة بين المعلمين والتلاميذ والإدارة وهذا بالضرورة يصب في مجال بناء العقل الحرالمبدع، لأن الحرية هي المناخ الضروري للإبداع. ويتطلب ذلك بناء جيل من المعلمين يرفضون العلاقات التقليدية الأبوية في إطار الحياة المدرسية ويعملون على بناء علاقات إنسانية متكاملة بعيدة عن التسلط والإكراه التي تتنافى مع إمكانيات البناء التربوي.

٦- التنسيق بين المدرسة والمؤسسات التربوية: كالأسرة والمساجد في العمل التربوي والعمل

على تحقيق التواصل القيمي والحضاري بين هذه المؤسسات: يمكن للمساجد أن تسهم إلى جانب المدارس في التركيز على قيم العمل وطلب العلم والإنجاز والطموح بالدرجة الأولى وذلك تعزيزا لدور المدرسة في هذا السياق.

٧- هدم الهوة القائمة بين المدرسة والحياة الاجتماعية والاقتصادية: فتح محاور اتصال بين المدرسة وبين المؤسسات الاجتماعية والاقتصادية المنتجة: مشاركة هذه المؤسسات في تدريب الطلاب وتأهيلهم في بعض المجالات. مشاركة أولياء الأمور في نشاطات العمل المدرسي. ويقتضي هذا المبدأ إدخال المدرسة في المجتمع وإدخال المجتمع في فعاليات المدرسة.

٨- العمل على تفادي الأساليب التربوية التقليدية (طرق تدريس . الامتحانات . العلاقات التربوية داخل المؤسسات التعليمية) التي تركز على الحفظ والاستظهار والعمل بكل الأساليب الممكنة لجعل المدرسة مؤسسة تعتمد على مبدأ بناء العقل وتطوير إمكانيات الطلاب في تمثل العمليات العقلية المنطقية العالية في التحليل والتركيب والمناقشة والاستنتاج والاستدلال واعتماد مختلف الأساليب الممكنة في هذا المجال .

خلاصة ورؤية إجمالية: من الإصلاح إلى التجديد.

ينبن بيان الواقع أن المصلحين العرب في مجال التربية والتعليم مازالوا ينظرون إلى الإصلاح التربوي على أنه مجرد إصلاح في الكتب والدروس والبناء والمخابر. أما الإصلاح الحقيقي المطلوب في غمرة التحولات التاريخية الجدية فهو تعامل حضاري مع متطلبات المرحلة التاريخية وسعي إلى بناء قدرة الشعوب العربية على الدخول في التنافس الحضاري الثقافي مع الأمم والشعوب الأخرى[٣٦].

فتدفق الإصلاحات التربوية في الوطن العربي لم يؤت أكله، وبقي جزئيا وقاصرا وشكليا، ولم يستطع أن يدخل في عمق القضية الحضارية الثقافية للوجود الحضاري. فما زالت السياسات التربوية القائمة في الوطن العربي سياسات ضبابية، تجعل من القراءة في معانيها أشبه ما تكون في القراءة في الخطوط الهيروغليفية، وهي في أحسن أحوالها خطب ارتجلتها قرائح الموهوبين وبقيت بعيدة عن مماحكات العقل الحصيف والفكر الناقد.

لقد بقيت السياسات التربوية المعتمدة في الوطن العربي محاولات مقهورة للحفاظ على الوضع القائم بأبعاده السياسية والاجتماعية والأيديولوجية، وبقي حال السياسيين العرب حال من يجدف بعكس التيار الذي يمثل اندفاعات الحضارة الإنسانية وطفراتها. ومع ذلك كله فإن المحافظة على الوضع القائم هو أشبه ما يكون اليوم بعملية انتحار حضاري شامل، وتلك هي الحقيقة التي يجب على السياسيين العرب أن يدركوها بكل ما يملكون من موهبة الإدراك.

لقد بدأت الأمم التي تريد أن تشارك في سبق الحضارة، والصعود في مدارجها، تتجاوز وضعية الإصلاح التربوي إلى وضعية التجديد والتثوير وتحقيق التحولات النوعية في مختلف

٣٦) خلدون النقيب: أين الخلل في العملية التربوية في الكويت ودول الخليج . جريدة الخليج . الأربعاء 1997/5/14، العدد 6569.

مجالات الحياة الاقتصادية والسياسية والاجتماعية والإدارية. وظهرت اليوم ملامح العصر الذي تتخطى فيه مفاهيم الإصلاح التربوي لمفاهيم التجديد والتحولات النوعية. فالعصر الذي نعيش فيه هو عصر الطفرات والتحولات النوعية المستمرة والانتقال إلى عمق هذا العصر يتطلب من الأمم والشعوب أن تركب أمواج الحضارة على إيقاعات متسارعة تكافئ ومض الطفرات الحضاريةوخطفاتها.

عندما يستعرض المرء تجارب الحياة التربوية في الوطن العربي لا يجد في متاهات هذه التجارب محاولات تتعلق بالتجديد التربوي أو تجارب تتعلق بالابتكار ، فالتجديد التربوي مازال لغة مجهولة وصماء في السياسات التربوية في الوطن العربي. وليس في هذا الأمر من غرابة وذلك لأن الإصلاح التربوي نفسه مازال تجربة تعاني من قصورها الشامل في مختلف أرجاء الوطن العربي.

فالدول التي تسجل حضورها في مواقع متقدمة للحضارة تعتمد اليوم الإصلاح الجذري الذي يتكامل في مقومات وجوده ، وفي نسق علاقاته بالمصير الحضاري لهذه الأمم. وذلك في مختلف مجالات الحياة ولا سيما التعليم والتربية، ومن ينظر في تجاربها يرى بوضوح لا غبار فيه أن هذه التجارب التربوية تعتمد على عطاءات العلم والعقل والخبرة التربوية الشاملة ولرتبط بإدارة أمم تقارع زمن الخوف وتحديات الحضارة.

لقد تبين لنا في ضوء الخبرة والعمل في ميدان التربية ومن خلال تأملنا في تجارب الإصلاح العربية أن الإصلاح التربوي – وهذا ينسحب ربما على مختلف جوانب الحياة الأخرى– يعاني من أمور خطيرة نعلن منها مايلي:

١ **تجهض إرادة أصحاب القرار من سياسيين وإداريين عطاءات عقل الخبراء والمفكرين** . وتعطل إمكانيات النهوض التربوي على أسس علمية متوازنة ورصينة. فالعلماء والمفكرون العرب ينظمون ويخططون وأصحاب القرار يعملون، عن غير قصد ربما، على إلغاء عطاءات هذه العقول بشطحات قلم أوجراته كما يقال[٣٧].

٢- **غياب الرؤية التكاملية للتخطيط** بصورة عامة **وفي مجال العمل التربوي على** نحو خاص فالرؤية الجزئية المجتزأة مازالت تسيطر على مختلف محاولات النهوض والتطوير التربوي في البلدان العربية ، وهذا ينسحب أيضا على المجالات الأخرى للحياة السياسية والاقتصادية والإرادية. وغني عن البيان أن هذه الخطط. إذا كانت جديرة بهذه التسمية ، غير مترابطة داخليا فيما يتعلق بعناصرها الداخلية، أو فيما يتعلق بالتناسق الممكن بين هذه الخطط والخطط التنموية الشاملة للمجتمعات العربية.

٣- **غياب الرؤية المستقبلية**: ذكرنا في طيات هذه المقالة أن موقف العقل العربي ما زال

---

٣٧) هذه حقيقة لمسناها في مستوى خطط التنمية الاقتصادية الاجتماعية ويمكن الرجوع في هذا المستوى إلى كتابات علي الكواري ولا سيما في كتابهالتنمية والتنمية البديلة ويمكن الرجوع إلى مقالة محمد محمود الإمام : التخطيط التكاملي على المستوى الشامل : تجربة مجلس التعاون ومتطلبات نجاحها، التعاون. السنة الثانية. العدد السابع. يونيو 1987 (صص15-75)

سلبيا من حركة الزمن وهو يتحرك في رمال الزمن بالدرجة الأولى، فالماضي كما يقال يزحف إلى الحاضر ويعيد إنتاج نفسه في المستقبل. والمستقبل اليوم هو المعادلة الصعبة، وبالتالي فإن تحديد الموقف الفلسفي من الزمن مازال يطرح نفسه بإلحاح على العقل العربي إذا كان هذا العقل يريد فعلا أن يواجه حركة التاريخ التي تتجاوز الحاضر والماضي إلى آفاق مستقبلية بعيدة المدى.

٤- **غياب الموقف الفلسفي الواضح من صورة الإنسان الغاية** الذي يجب على التربية أن تعمل على بنائه. فالإنسان الذي تعده المدرسة العربية والتربية العربية عموما إنسان اغترابي سلبي لا يمتلك القدرة على مواجهة التحديات الحضارية أو القدرة على تمثل معطياتها. وهنا يترتب على المخططين في مجال التربية العمل على تحديد الموقف الفلسفي من الإنسان. فالمجتمعات الغربية والتي قطعت شوطا كبيرا في ميدان المشاركة الحضارية حددت صورة الإنسان الغاية منذ زمن بعيد وصورته هي: الإنسان المبدع والناقد والمتوازن الإنسان العالم التكنولوجي الحر الذي أعد للمشاركة في بناء الحضارة وتمثل معطياتها. إن تكنولوجيا الغد لا تحتاج إلى ملايين الرجال السطحيي التعليم المستعدين للعمل المتساوق في أعمال لا نهائية التكرار، ولكنها تتطلب رجال قادرين على إصدار أحكام حاسمة رجالات يستطيعون أن يشقوا طريقهم وسط البيئات الجديدة، ويستطيعون أن يحددوا موقع العلاقات الجديدة في الواقع السريع التغير، إنها تتطلب رجالا من ذلك النوع الذي وصفه س.ب.سنو بأنهم يحملون المستقبل في عظامهم[٣٨].

٥- **غياب الأهداف التربوية الواضحة:**

فالأهداف التربوية العربية هي ظلال مقولات خطابية مسجعة رنانة لاحياة فيها. وهي نوع من الحلى المزيفة التي توضع على صدور الأنظمة التعليمية العربية. ومن هذا المنطلق لا نستطيع فعليا أن نتحدث عن أهداف تربوية عربية لأن هذه الأهداف مازالت سجينة الرنانات النظرية وبقيت مجرد شعارات ترتفع عن الواقع وتنأى عن همومه[٣٩].

وفي النهاية يمكن القول أن التربية العربية تحتاج اليوم أكثر من أي وقت مضى إلى إمكانيات جديدة تتمثل في حركة تجديد تربوي شاملة تتجاوز حدود الأصلاح المبتور، وتأخذ باعتبارها أولويات ورؤى جديدة تنطلق من الواقع في صورته كما يقدمها العلم، وتبدأ برسم الأهداف الواضحة والسياسات الجريئة التي تحدد الموقف من الإنسان والزمن والحضارة بصورة علمية تكفل للإنسان العربي من جهة وللمجتمعات العربية من جهة اخرى أن تشارك في بناء الحضارة والصعود في مدارجها.

---

٣٨) هذه حقيقة لمسناها في مستوى خطط التنمية الاقتصادية٣٨الفين توفلر:صدمة المستقبل أو المتغيرات في عالم الغد، ترجمة محمد علي ناصيف ، نهضة مصر، القاهرة 1990 (423).

٣٩) على رؤية نقدية لوثيقة الأهداف التربوية المطورة في دولة قطر ، المجلس العلى للتخطيط ، الدوحة،1996 .

مراجع الدراسة

١) آلفين توفلر: صدمة المستقبل أو المتغيرات في عالم الغد، ترجمة محمد علي ناصيف ، نهضة مصر، القاهرة 1990

٢) البيت الأبيض: أمريكا عام 2000 استراتيجية للتربية 1990 ترجمة محمد عزت عبد الموجود. جامعة قطر، مركز البحوث، الدوحة 1992 .

٣) المعهد العربي للتخطيط وثيقة تعليم الأمم العربية في القرن العشرين "الكارثة و الأمل" التقرير التلخيصي لمشروع مستقبل التعليم في الوطن العربي "تحرير سعد الدين ابراهيم، القاهرة -18-30- نيسان (أبريل) 1992 .

٤)خلدون النقيب: أين الخلل في العملية التربوية في الكويت ودول الخليج. جريدة الخليج. الأربعاء 1997/5/14 العدد6569

٥) زكي بدوي: معجم العلوم الاجتماعية مكتبة لبنان، بيروت1978

٦) عبد العزيز عبد الرحمن كمال وعبد الباسط محمد عبد المعطي وعبد العزيز عبد القادر المغيصب وأمينة علي كاظم وسبيكة محمد خالد الخاطر، كلثم علي غانم الغانم: دراسة تحليلية لبعض ظواهر المجتمع القطري ومشكلاته الاجتماعية والنفسية في ضوء ما هو متاح من بحوث : جامعة قطر، من غير تاريخ).

٧) عبد الله عبد الدايم ، من التسيير الذاتي للمجتمع إلى التسيير الذاتي للمدرسة ، المعلم العربي السنة السادسة والعشرون ، العدد الخامس أيار1973 .

٨) علي عبد الله المناعي: من يعلق الجرس؟ التربية التي نريد تربية مستقبلية. قطر، وثيقة غير منشورة. الدوحة، 1996 .

٩) علي وطفة: الإلكترونيات والاغتراب النفسي مجلة الطيران المدني في السعودية. عدد 19 ، 1996 .

١٠) علي وطفة: رؤية نقدية لوثيقة الأهداف التربوية المطورة في دولة قطر، المجلس الأعلى للتخطيط، الدوحة، 1996 .

١١) علي وطفة: علم الاجتماع التربوي ، جامعة دمشق مطابع الاتحاد، دمشق، 1991 .

١٢) غي أفانزيني، الجمود والتجديد في التربية المدرسية، ترجمة عبد الله عبد الدايم، دار العلم للملايين ، بيروت، 1981 .

١٣) محمد منولي نعيمة: القيمة الاقتصادية للتعليم في الوطن العربي. الوضع الراهن واحتمالات المستقبل الدار المصرية اللبنانية، القاهرة 1996 .

١٤) محمد منير مرسي: الاصلاح والتجديد التربوي في العصر الحديث، عالم الكتب، القاهرة، 1992 .

١٥) مكتب التربية العربي لدول الخليج: الإصلاحات التربوية في الولايات المتحدة الأمريكية، مطبعة مكتب التربية العربي لدول الخليج "الرياض 1988 .

١٦) مكتب التربية العربي لدول الخليج : الإصلاحات التربوية، مطبعة مكتب التربية العربي لدول الخليج ، الرياض،1984 .

١٧) نادر فرجاني: مجتمعاتنا نسخ مشوهة للمجتمعات الغربية، الباحث العربي، يناير(كانون الثاني) 1997 .

١٨) هارولد لنستون: مستقبل التربية نظرة عالمية المنظمة العالمية للتربية والثقافة والعلوم، مستقبل التربية، التقرير النهائي للحلقة الدراسية التي عقدها المعهد الدولي للتخطيط التربوي. باريس من 23-26 تشرين الأول أكتوبر 1978 . (صص 279-294).

١٩) هوغ دي جوفنيل: ماذا عن التربية للمستقبل ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، مستقبل التربية وتربية المستقبل ، التقرير النهائي للحلقة الدراسية التي عقدها المعهد الدولي للتخطيط التربوي، باريس من 23-26 تشرين الأول أكتوبر1978 . (صص 268-278)

٢٠) يحي حسن درويش: الجوانب الاجتماعية للتنمية والتخطيط، معهد التخطيط القومي. القاهرة،1988 .

21) Baudelot (C.) et Establet (R.), L'Ecole capitaliste en France, Paris, Maspero, (1971).

22) Bourdieu. (p.) et Passeron (J.C.), La reproduction, Minuit, Paris. 1970.

23) David Cooper: Mort de la Famille, Point, Paris, 1972.

24) Illiche Ivan, Une socièTè sans Ècole, Seuil, Paris, 1971.

25) Madeleine Grawitz: Lexique des sciences sociales, Dalloze, Paris, 1983.

الكتاب وعصر المعلومات

د. تغريد القدسي

أستاذ مشارك / برنامج علوم المكتبات والمعلومات

كلية الدراسات العليا / جامعة الكويت

عضوه مؤسسه للهيئة العالمية لكتب الأطفال/فرع الكويت KUBBY

مع صدور هذا العدد، يحتفل في ٢٣ نيسان بيوم الكتاب وحقوق الطبع العالمي. وتمر هذه المناسبة في أغلب الأحيان دون انتباه منّا. ويحتم علينا التغيير التكنولوجي المحيط بنا التأمل في علاقتنا وعلاقة أولادنا بالكتاب. إن ما عبرنا عنه بعلاقتنا بالكتاب يعبر عنه الآن وبلغة هذا العصر بالعلاقة بالمعلومات وذلك نتيجة للتطور الهائل في تكنولوجيا المعلومات كما نتيجة للإنفجار المعلوماتي والمعرفي الذي يميز هذا العصر والمستقبل القريب.

أذكر أن الإقبال على القراءة وبنهم ليس له مثيل قد ميز جيلنا عندما ارتدنا المدارس طلبا للعلم. ولقد كان ذلك بمثابة موضة الوقت، فلقد قرأنا دون إلحاح من والدينا أو مدرسينا. كانت عادة نمت معنا رويدا رويدا حتى تطورت وغدونا لا نستغني عنها أبدا. ومع ازدياد تعقد وتطور أوعية المعلومات بدأنا نتيجة لأوعية أخرى نجد ضالتنا فيها من المحتوى الذي نريده، أي من المعلومات. وبمعنى آخر فإن تطور وتجدد الأوعية المختلفة التي تحوي المعلومات والتي أصبحت جزء من تكويننا لم تبعدنا عن الكتاب كما ولم تبعدنا عن المعلومات بغض النظر عن الوعاء الذي يتم تغليفها به. ولكن ما الذي حدث على الطريق وكيف وصلنا بأبنائنا لهذا المستوى ونحن الجيل القارئ المتباهي بالقراءه وميزاتها وفوائدها؟

أولا:

لقد نما النظام التعليمي في بلادنا بسرعة أثقلت معها صناعة النشر الجديدة بأعباء لم يستطع تلبيتها . ففاقمت من مشاكل النشر والكتاب وبقينا ندور في فلك صناعة النشر العالمية ولم نتمكن من بلورة برنامج نشر خاص بنا فتدنّى مستوى النشر ومحتوى النشر. وبما أن الفروق بيننا وبين العالم النامي كبيرة بقينا تابعين لنشرهم.

وبمرور السنين تميزت صناعة الكتاب والنشر العربي بأنها صناعة راكدة تعيد نفسها. فالعناوين تطبع نفسها دون تجديد أو إبداع، والإنتاج بشكل عام محدود الكمية والنوعية. ومع مرور الأعوام لم تنم البنية التحتية للنشر في العالم العربي بالشكل المطلوب، فلا تزال الأجهزة المستخدمة قديمه بأغلب الأحوال، كذلك فإن العماله المطلوبة لها غير ملائمة وغير مؤهلة. إضافة إلى المتمرسين والمحتهنين لمهنة النشر كمهنة، ناهيك عن قلة المردود المادي لمن يمتهن هذه المهنة.

ثانيا:

لا شك أن المشاكل السياسية والإقتصادية في العالم العربي قد عكست نفسها على واقع صناعة النشر في العالم العربي فالحدود والقيود على نقل النتاج الفكري وأنظمة الرقابة المختلفة وتذبذبها وسطحيتها وذاتيتها في التعامل مع الكتاب، كلها مشاكل عكست نفسها على واقع الثقافة كما تأثرت بها.

ثالثا:

إن التغير السريع والغير مدروس في المناهج والخطط والدراسية وتطبيقها قد خلق جواً من الربكة لم يسمح لهذه المناهج أن تبلور خطة توأمة للمناهج باستخدام المكتبة مما أتبعه وبتدريجية فصل للمكتبة وما بها عن العملية والخطة الدراسية. وهذا بدوره قاد لعزوف الأجيال التي توالت عن القراءه والمكتبة، فابتعد أطفالنا عن الكتاب. وأوضحت هذه مع الوقت مشكلة المشاكل التي نعانيها.

رابعا:

تعددت أشكال أوعية المعلومات المطبوعة وغير المطبوعة وتطورت نظريات التعليم الحديثة التي اعتمدت على مخاطبة الإحتياجات الفردية للمتعلمين وذلك بالإعتماد على ما تقدمه تكنولوجيا التعليم من فرص لتوضيح المعلومات التي يقدمها الكتاب المدرسي بطرائق مختلفة ومتعددة.

وجاءت التكنولوجيا بتطوراتها العديدة والمتوالية لتخلق عامل جذب لأطفال اليوم لا يضاهي ولا ينافس، يستخدم الألوان والحركات والأصوات التي تشدهم وتجذبهم لها. إلى أن قاد هذا

التطور الهائل لعالم الكمبيوتر وما جلبه معه من إشاعة لأجواء الإتصالات السريعة ما بين شتى بقاع الأرض. فكان عالم الإنترنت وما جلبه معه من عوالم واسعة وشاسعة وممتدة في محتواها و قيمها وشكلها وموقعها. وبدأنا نتكلم عن العولمة والقرية الصغيرة ومخاوفنا كما تأملاتنا منها.

إذا فالإنسان اليوم والغد يميزه أنه لا يعتمد فقط على مهارة الكتابة والقراءة وإنما مهارة المعلومات والبحث عنها. هذه الحقيقة التي بدورها كانت وراء استخدام مصطلح أمية المعلومات ليحل محل أمية القراءة والكتابة التي لطالما تحدثنا عنها. وكأني أرى بالتالي العبء باتجاه خلق جيل قارئ يتضاعف علينا يوميا ويزداد مع تنامي قصورنا في التعامل معه.

وهكذا نعى البعض الكتاب واعتبر حياتنا وقت ضائع فلا نحن أتقنا القراءة وتمكنّا منها ولا نحن واكبنا التطورات فخلقنا جيل القرن الواحد والعشرين المعتمد على المعلومات وكما عبر المثل الشعبي "لا طبنا ولا غدا الشر"

فماذا نفعل والعبء يتضاعف يوما بتزايد وسائل منافسة الكتاب من فيديو، تلفزيون وستلايت؟ ويتوالي وتعاقب أجيال الكمبيوتر المختلفة وازديادها في طور ويتنامي المعلومات وازدياد اعتماد الإنسان الحديث على المعلومات والتكنولوجيا؟ وكيف نواجه هذا الفراغ الشاسع والمتزايد ما بيننا وبين المعلومات في أي وعاء كانت؟

لا شك أننا هنا نتحدث عن نفسية ومهارة وعادة تجاه الكتب والقراءة وتجاه المعلومات والتكنولجيا. فإذا اتفقناعلى أن لا غنى لنا، نحن المقبلون على القرن الواحد والعشرين، عن المعلومات أعتقد أننا نكون قد حققنا الكثير باتجاه هذه القضية ألا وهي قضية المعلومات والإنسان الحديث.

ويقود ماسبق سرده لموضوع عملية إبتكار الحلول أو استشفاف هذه الحلول من واقع ما أراه من تجربتنا في دولة الكويت.

أولا:

يجب أن تتضافر الجهود للتنسيق على موضوع تقريب الأطفال من الكتب وغرس عادة القراءة والبحث عن المعلومات. ولا يتحقق ذلك إلا بالتزام البيت والمدرسة والمجتمع بهذه القضية والإيمان بها وبدور الكتاب في حياتنا. فيصبح استهلاك الكتب جزء لا يتجزء من برنامجنا اليومي. فها نحن نتراكض للأخذ بمظاهر الإستهلاك السريع ومطاعم الوجبات السريعة ولكننا نتباطأ في اقتباس وابتداع طرق إشاعة القراءة وتسهيل وصول الكتاب والمواد لأيدي القراء. (بيع الكتب الشائعة على أشرطة تسجيل تتيح للشخص الإستماع أثناء القيادة أو أثناء عمل أي عمل يدوي آخر مثلا).

ثانيا:

لا بد للعاملين في ميدان الخدمة المكتبية في المدارس من بذل الجهود لشحذ همم العاملين في هذه المكتبات لتوعيتهم بدورهم الجاد والأساسي في العملية التربوية. وهنا لا يمكن لنا من فصل ذلك عن توعية المدرسين والنظار بأهمية ذلك وكيفية تحقيق الدمج الفاعل للمناهج باستخدام المكتبة المدرسية. ويجب تتويج ذلك بالعمل الفعلي على وضع هذه التطلعات حيز التنفيذ الفعلي والجوهري فنكون بذلك حققنا الشمولية في العلاج.

ثالثا:

يرتبط بالنقطة السابقة قضايا وضع وإرساء الحدود الدنيا لصناعة النشر وإرسال دعائم وقوانين تحد من الإنتاج التجاري البحت الذي يقتنص فرصة الشح المضموني في السوق ويشجع أجواء من التنافس الفاعل نحو الجيد وليس العكس. وعند الكلام عن كتب الأطفال والناشئة بالتحديد لا يمكن التغاضي عن نوعية الورق والألوان والطباعة ناهيك عن المحتوى وأهميته للأعمار المختلفة وترغيب الأطفال بتناولها والتقرب منها وذلك باتجاه إشاعة القراءة بين أبنائنا.

رابعا:

يرتبط بما سبق أهمية الدفع باتجاه إرساء دعائم الضبط الببليوغرافي في القطر من أجل تسهيل تبادل المنشورات وسهولة التحكم بما هو موجود ومعرفة ما يصدر في مختلف أرجاء الوطن العربي. ولقد أضافت قدرات الإنترنت وتطور التكنولوجيا الحديثة بعداً جديداً ومساعداً لهذه العملية يمكن لنا استغلاله إذا ما رغبنا وتوفرت النية لذلك. وإضافة لما سبق لا بد من تشجيع نقد الكتب وتقييمها وتحليلها في مصادر ومجلات متخصصة تكتسب صفة المصداقية الإستمرارية والموضوعية مع الوقت. (ولقد كان هناك تجربة رائدة ببيروت لم يكتب لها الإستمرار للأسف وهي مجلة أطفال لمراجعات كتب الأطفال والناشئة والتي صدرت لعدة سنوات وذلك لتمرين المربين والأهل والمدرسين وأمناء المكتبات في عملية انتقاء الكتب). ولا يمكن عزل قضية الضبط الببليوغرافي عن أهمية وحيوية سن قوانين إيداع للمنشورات وحقوق المؤلفين والمبدعين وذلك لتشجيعهم على المزيد من الإنتاج والإبداع. كما لا يمكن عزل كل هذا بالطبع عن سياسات المعلومات وأهمية بلورتها وسن القوانين واللوائح والإجراءات ووضعها حيز التنفيذ من أجل تطوير البنية الأساسية لمهن المعلومات المختلفة كانت نشر أم مكتبات ومعلومات أم إعلام.

خامسا:

لابد من مراجعة أساسية لمناهج التعليم في الكويت نحقق من خلالها توأمة مابين المناهج الدراسية واستخدام المكتبة المدرسية في مختلف المواد ولا بد من التطبيق الفعلي لها في الخطة الدراسية اليومية لمختلف المواد وليس فقط مادة العربي. لماذا؟ لأن ذلك هو السبيل

الوحيد لزرع عادة القراءة والبحث عن المعلومات وأهميتها في القرارات ولتكريسها كمهارة تزرع من الصغر. وتتضافر هنا جهود الوزارات في سن القوانين الفاعلة مع جهود الهيئة التدريسية والموجهين والمكتبيين على العمل الفعلي على تطبيق هذه التوأمة بالشكل الفاعل.

سادساً:

لا بد من إيجاد ميكانيكيات لضبط الجودة ولتقييم الكتب ونقدها موضوعيا وإعانة القراء كانوا مربين، أو أهالي، أو مسؤلين في عملية الإختيار الراعي لما يشتريه لأولادهم. ويعتمد ذلك للعاملين على إختيار وتزويد المكتبات المدرسية والعامة بالمواد وذلك لتحقيق الإختيار والاستخدام الأمثل لما يحويه السوق من مواد موجهة للنشئ عامة. ومع الوقت يصبح ذلك بديلا لنظام الرقابة الحالي غير النافذ وغير الفعال والسطحي في تعامله مع قضية الثقافة والفكر. وبذلك نرتقي بقرائنا وبمحتوى نشرنا.

وهكذا يزداد العبء والمسئولية في تعليم الأجيال القادمة مهارة المعلومات وليس فقط القراءة. فالقراءة المتأصلة في النفس تصبح عادة الهدف منها غذاء الروح كما العقل وليس فقط التسلية. أي أنها حاجة ضرورية يجب الوعي بأهميتها.

وهنا لابد من أن أركز بعد هذا العرض السريع للإشكاليات على بعض الجوانب المضيئة التي يمكن أن نبني عليها وننطلق منها باتجاه الأحسن.

أولاً:

ننعم بالكويت بوجود بنية أساسية للمكتبات في المدارس تزامنت مع تاريخ التعليم النظامي. ويعكس ذلك اهتمام صناع القرار بهذا الموضوع. أي أن البنية والقرار هما لصالح هذه القضية. ويمكننا البناء على ذلك واستثماره من أجل تفعيل القراءة والبحث عن المعلومات كجزء هام في العملية التعليمية.

ثانياً:

هناك عدة تجارب رائدة في مجال النشر للأطفال سواء فردية أو مؤسساتية بدأت ترسي دعائم كتابة ونشر متميزة في الكويت أخص بها تجارب الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية وتجارب كتاب محليين مثل أمل الفانم وغيرها. هذا إضافة لجهود الهيئة العالمية لكتب الأطفال فرع الكويت KUBBY والتي تعمل تحت مظلة الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية وما تبذله من جهود باتجاه تقريب الكتب من الأطفال وإرساء دعائم مجتمع قارئ. كذلك هناك جهود لا يستهان بها قام بها صندوق الوقف في الكويت وبهذا الإتجاه. وتبقى مسئولية تقريب الكتاب من الأطفال وخلق جيل قارئ تتحملها جهات عديدة، إذا لم تتضافر جهودها بقيت المحاولات محدودة الحجم والفائدة.

ثالثاً:

عند الحديث عن قضايا النشر هناك جانب مضيئ هنا وهو أنه يمكننا النظر لهذه المهنة بعين القادم المتأخر الذي يمكن أن يستفيد من تجارب وعثرات الآخرين. وحقيقة أن الدولة الحديثة صاحب إنشاؤها صناعة نشر تركز على الاحتياجات المحلية لكل دولة تفرض علينا التركيز على إيجاد برنامج عمل واضح للنشر عندنا.

رابعاً:

لا شك أن بعض مدارس قطاع التعليم الخاص قد خطى خطوات متميزة نحو إرساء دعائم مهارات البحث واستخدام المكتبات، والتقريب ما بين الكتب والأطفال بفاعلية. وهناك جزء من هذه المدارس ثنائية اللغة لها تجربة يمكن الإستفادة منها كما أنها مؤشر هام على تطلع وتعطش المجتمع للتميز في التعليم فقد نعي العهد الذهبي للتعليم الذي عاشه جيلنا.

خامساً:

بوصولنا لعالم الانترنت والإمكانيات الهائلة التي يتيحها لنا في الإتصال بقواعد المعلومات من كل مضارب الأرض مهما بعدت أو قربت برزت لنا مصطلحات جديدة كالقرية الصغيرة والعولمة جلبت معها قضايا وإشكاليات لا يمكن لنا إلا أن نكون جزءً منها. وتبلورت ظاهرة إنتشار ما يسمى بالإنترنت كافيه التي تعد مؤشراً هاماً على روح العصر في نفوس الطلاب وتعطشهم للتماثل مع ماهو حديث لمواكبة عصر المعلومات. ويبقى الخيار لنا أن نتركها للسوق التجاري وأهواءه أم نتيحها ونوعي باستخداماتها وبمهارات التعامل معها ومع الكم الهائل من المعلومات الذي تتيحه.

وفي الختام تراني ملزمة على الاستنتاج بأن الإنسان القاريء الواعي لأهمية المعلومات كانت بالكتاب أو أي وعاء آخر سيبتغيها أينما وكيفما جاءت. وتراني مرة أخرى أنظر للكتاب وكأنه وعاء من أوعية عديدة تحمل في جنباتها المعلومات والتي هي الركيزة الأساسية لصقل الثقافة والإرتقاء باتجاه مجتمع القرن المقبل. وتراني هنا أختم بالتركيز على أهمية النظر لهذا الوعاء أو الوسيط نظرة لا تغالي برومانسيتها للكتاب أو بعمليتها للتماثل مع عصر المعلومات.

الطفل وحالات "الغياب المؤقت" والصحة المدرسية

د. حسان عدنان المالح

استشاري الطب النفسي
المملكة العربية السعودية

يلاحظ المدرس أو المدرسة أحياناً أن أحد التلاميذ "سرحان" أو غير منتبه.. وعند توجيه ملاحظة ما أو سؤال لا يرد الإجابة وبعض مضي بعض الوقت وتكرار السؤال يجيب التلميذ بشكل صحيح أو ربما يقول لم أفهم أو لم أكن منتبهاً.. وربما يتوقف فجأة أثناء الإجابة عدة ثوان ثم يتكلم ثانية. وهذا الموقف قد يتكرر عدة مرات.

وهذا التلميذ نفسه عادة ما تكون درجاته منخفضة في نهاية العام الدراسي ويتكرر وصفه بأنه غير ذكي أو بليد أو خجول.. أو عنده مشكلات نفسية أو عاطلية وذلك من قبل المدرسين وزملائه الأطفال أيضاً. وقد ينصح المدرس الأهل باستشارة طبيب نفسي.

ويلاحظ الأهل أيضاً نوبات السرحان هذه وعدم الإنتباه وربما يتلقى الطفل توبيخات متكررة وأوصاف مزعجة وأحياناً الضرب على تصرفه هذا. وعند استمرار المشكلة تتفاقم ردود فعل الأهل ويصاب الطفل بالمزيد من - الاحباطات وضعف الثقة بالنفس والشعور بعدم الإطمئنان وربما الخجل والإرتباك.

والحقيقة أن بعض هؤلاء الأطفال (وليس جميعهم) يشكو من اضطراب عصبي يعرف باسم الغياب المؤقت (Abscence Attackes) وهو عبارة عن نوبات متكررة ليضع ثوان تأتي عدة مرات في اليوم الواحد. وهو أحدد أنواع الصرع الصغير (Petit Mal) ولا يترافق بتشنجات في

اليدين أو الجسم. وربما يترافق بحركات قليلة في العينين أو الفم. وفي حال تكرار النوبات كثيراً دون علاج يحدث التأخر المدرسي. وعادة تتحسن كثير من الحالات وتزول النوبات قبل سن العشرين. وبعض الحالات تترافق بالتشنجات والسقوط أي بالصرع الكبير (Grand Mal Epilepsy) وفي هذه الحالة يحتاج الطفل إلى علاج أطول. وفي حالة الشك بوجود هذا الإضطراب ينصح بمراجعة الطبيب الأخصائي حيث يجرى تخطيط المخ الذي يوضح ذلك عادة. وتستجيب معظم الحالات للعلاج ويبدو الطفل وكأنه شخص آخر من حيث تجاوبه وذكائه وشجاعته ولا سيما إذا تلقى المزيد من التشجيع والتعليمين والدعم النفسي ممن حوله.

وكما هو واضح مما سبق ذكره فإن هذه الحالات هي مرض طبي معروف وميسر.

ويقضي الأطفال وقتاً طويلاً في المدرسة بين زملائهم ومدرسيهم والمدرس الناجح يهتم بوضع التلاميذ من النواحي الدراسية والتربوية والاجتماعية وأيضاً الصحية والنفسية. وإن دور المدرس في المساعدة على اكتشاف بعض الحالات المرضية في مختلف فروع الطب دور هام جداً لا يقدر بثمن في بعض الحالات. ويبقى التعاون بين المدرسة والبيت والأجهزة الصحية أساساً لنجاح العملية التربوية والتعليمية وأساساً لرعاية جيل الأطفال والتلاميذ رعاية متكاملة.

أدب الناشئة

الدكتورة / أمال صبحي الراشد
الجمهورية العربية السورية

لتحديد معنى الناشئة لا بد من العودة إلى المعجمات العربية لنجد أن "**نشأ الطفل**" تعني شب وقرب من الإدراك أي البلوغ، وأن "الناشئ" هو الغلام أو الجارية جاوزا حد الصغر. ويجمع على "نشئ وناشئة" فالناشئ والفتى والحدث ألفاظ مترادفة وكلها تعني من بارح الطفولة وقرب من البلوغ.

السؤال الذي يجول في فكرنا يطرح نفسه: فما هي الشريحة المقصودة حين نقول: أدب الناشئة أو أدب الفتيان؟ وإلى من يتجه هذا الأدب؟ يجدر بنا القول: إن الأدباء أكثر تساهلاً من العلماء ولا يتشددون في الحدود الزمنية بين الطفولة والمراهقة والرشد وهم حين يطلقون تعبير "أدب الناشئة" أو "أدب فتيان" ينظرون إلى شريحة من القراء تجمع بين نهاية الطفولة والمراهقة بمرحلتيها المبكرة والمتأخرة. فعندهم ثلاثة مستويات من الأدب: أدب الأطفال، أدب الناشئة، أدب الكبار وتتداخل هذه الأصناف في توجهها إلى القارىء وتوجه القارئ إليها. فالقضية هنا هي قضية مقدرة على الاستيعاب والفهم لا قضية عمر زمني بحد ذاته لأن المقدرة البشرية لا تخضع للحدود الرقمية والقياسية الصارمة بل يجري التعامل معها ضمن حدود المرونة والنسبية.

لبْسٌ وتمييز: أدب الناشئة هذا المصطلح بسبب تركيبه الإضافي يتضمن التباساً فقد يعني الأدب المكتوب للناشئة والموجه إليهم قصداً أو الصالح لهم ولغيرهم دون أن يكون مكتوباً لهم في الأصل وقد يعني الأدب الذي يكتبه الناشئة أنفسهم ويختلف هذان النوعان اختلافاً جوهرياً.

فالنوع الأول: يكتبه الأدباء الكبار ليقرأه الفتيان لأنهم المقصودون بالخطاب والتثقيف ولذا يراعي فيه الكتاب شروطاً معينة كي تناسب مستوى الفتيان من حيث مداركهم وأذواقهم وميولهم ومستواهم الثقافي واللغوي.

والنوع الثاني: هو الأدب الذي تنتجه أقلام الناشئة، وهذا له كيان آخر، وصفات مختلفة، وشتان بين كاتب متمرس بالكتابة وفتى حديث العهد بالكتابة يبحث عن نفسه فيما يحاول من تجارب غضه ويعبر عن ذاته وما يجول فيها من الخواطر والانفعالات الخاصة بسنه وطبيعة مرحلته. ولما كانت عبارة (أدب الناشئة) ذات حدين فقد وجب التمييز بينهما باستخدام هذه العبارة للأدب المكتوب للناشئةواستخدام عبارة (الأدب الذي يكتبه الناشئة) أو (أقلام الناشئة) للدلالة على النوع الثاني كيلا نقع في الالتباس والخلط.

قضية الحدود: الناشئة يشاركون الكبار والأطفال بعض الصفات، ففي كل طفل كبير مضمر وفي كل راشد طفل صغير. من هنا لزم أن يشارك أدب الناشئة أدبي الأطفال الكبار بعض الخصائص والمميزات، وأن تتعدم الحدود الفاصلة والحاسمة بين هذه الآداب في كثير من الأحيان.

يقول أحد الدارسين: "يصعب رسم الحدود بين أدب الأطفال وأدب البالغين، "فسر فانتس" لم يكتب (دون كيخوتة) للأطفال ولا للناشئة، وكذلك "سويفت" لم يكتب (جيلفر) لهما. وإن قصص (روبنسن كروزو) و(أليس في بلاد العجائب) صالحة للصغار والناشئة. ومؤلفات جول فيرن صالحة للكبار والصغار والناشئة".

ويقول الكاتب السوفيتي سيرجي ميخالكوف: "لو أخذنا كتيبا للصغار وآخر للراشدين سنرى حتما حدوداً كبيرة... ولكن هذه الحدود ليست متضادة أو ليس تضادها كبيراً... وإني على ثقة إن أدب الأطفال الحالي يدخل في الأدب العام أو الأدب الراشد تدريجياً كما يدخل النهار في المساء وعلى الرغم من ذلك نرى أدب الأطفال يملك سماته الخاصة التي تزداد كلما قلت سن القارئ". أما الكاتب الروماني "خريستو كاندرو فيانو" فيرفض أن يعترف بتحديد الأدب بالعمر، ويقول: "إن ما نسميه أدباً للأطفال هو في الواقع أدب شامل... وقد يكون الأدب للأطفال والمراهقين ولكنه ربما يروق البالغين وربما يروق لنطاق أوسع فكتب سويفت، والأخوة غريم وحكايات بوشكين موجهة للأطفال والبالغين معاً".

وعلى كل حال ليس هذا الامحاء الحدودي عاماً ولا دائماً. فنحن مع ذلك نجد أدباً للأطفال وأدباً للناشئة وأدباً للكبار ويجب علينا أن نتفهم الخطوط العامة والسمات البارزة التي يتميز بها أدب الناشئة والتي تصلح أن تكون معايير لمعرفته واختياره حيث وجدت.

العرب ومشكلة أدب الناشئة: بقي قطاع الناشئة مهملاً مدةً من الزمن وانصب الاهتمام على أدب الأطفال وبقي الفتيان محسوبين في الكبار، وليسوا بالكبار وبقيت مرحلة المراهقة

مغفلة من قبل الكتاب، على الرغم من خطورتها وأهميتها وكان على الفتى أن يطالع في أدب الأطفال وقد شب عن الطوق، أو يغوص في أدب الكبار ولم يقو على الغوص، وأنّى له أن يحظى ببغيته في خضمي هذين الأدبين دون أن تمتد يد إلى توجيهه ومساعدته؟

فالناشيء يحب المطالعة لأن المرحلة التي يمر بها هي مرحلة إتمام التكوّن المؤدية إلى النضج والاستقرار، فمن طبعها قضاء وقت الفراغ فيما يجلب الاستمتاع والتسلية، ومن طبعها لعب الخيال الذي لا يريد أن يقف عند حدود وتمادي الأحلام، وفرط الحساسية والانفعال والبحث عن الحقيقة وحب الإطلاع والمغامرة وحب الاكتشاف والتطلع إلى المعالي والمثل الأخلاقية والبطولية والنزوع إلى التفكير والمناقشة ونمو القدرات اللغوية وبروز المواهب الأدبية... ولا شيء يلبي هذه الحاجات ويسير بها في الطريق السوي كالمطالعة المرشدة.

فحرمان الفتى المطالعة كارثة تربوية، والكارثة الأكبر أن يقرأ على غير هدى أو يقرأ ما يضره، وما أكثر ما يتعثر الفتى إذا تُرك وشأنه في إرضاء نزوعه إلى المطالعة فقد يقع على كتاب أعلى من مداركه فيضيّع وقته دون طائل، بل ربما أورثه السأم والملل من المطالعة، والأمر الأخطر أن تجذبه الكتب الضارة كبعض الروايات البوليسية ومسلسلات الخيال المريض البعيد عن الواقع وكتب ألغاز والجنس والمجلات المصورة التافهة ذات التوجيه السيء المضلل.

وهذا لا يعني أن ليس في أدب الكبار ما يصلح لقراءة الناشئة ولكن آنى للناشئ أن يكتشف هذا الجانب بنفسه إذا لم يرشده معلم بصير أو مربٍ واعٍ.

ومع ذلك لا نزال نسمع الكثير من المعلمين ينصحون الناشئة بقراءة كتب المنفلوطي وطه حسين والرافعي والعقاد، لمجرد أن هؤلاء كانوا أساتذة الأسلوب الإنشائي في النصف الأول من هذا القرن، مع أن الزمن يسير والأدب يتطور فنحن لا ننكر أستاذية هؤلاء ومكانتهم ولكن أصحيح أن أساليبهم لا تزال مقبولة في معايير ذوقية العصر؟ أصحيح أن أفكارهم واتجاهاتهم لا تزال كلها مقبولة في هذه الأيام؟ أليس المنفلوطي يعلم البكاء والتشاؤم ويبحث عن الإصلاح فلا يهتدي إلى الحل؟ أليس في أسلوب طه حسين الكثير من التكرار والإلحاح على الفكرة الواحدة؟ أليس الرافعي صعباً على إفهام الناشئة ولا سيما حين يتفلسف؟ أليس العقاد صاحب الأسلوب الجاف؟

وعلى الرغم من هذا وذلك ففي عصرهم يوجد من هو أكثر جاذبية وسهولة وإمتاعاً وسلاسة كالمازني والبشري ومي زيادة... ويزيد المشكلة تعقيداً تفاوت مستويات الناشئة وأيضا اختلاف الجنس الذي يؤدي إلى اختلاف المنازع والميول.

ونستنتج مما سبق: أن هذه الصعوبات لم تكن لتوجد إلا بسبب غياب أدب الناشئة وصعوبة الوصول إليه ولذا يضطر الناشئ إلى مطالعة أدبي الكبار والصغار وهما لم يكتبا في الأصل له وضرورة تثقيف المعلم بطبيعة أدب الناشئة ومعاييره وأسسه حتى يستطيع توجيه طلابه إليه في سياق عمله التعليمي والتربوي. ومثل هذه الثقافة مطلوبة لدى كل من يتصدى لرعاية

مواهب الفتيان وأنشطتهم الأدبية في سائر المنظمات والمؤسسات التربوية. وكما سبقتنا شعوب الغرب إلى العناية بأدب الأطفال سبقتنا أيضاً إلى العناية بأدب الناشئة وتزداد هذه العناية عند الشعوب الاشتراكية بسبب اهتمامها بالناشئة تربية وتغذية وترفيهاً. أما العرب فقد اهتموا أولاً بأدب الأطفال، ثم التفتوا في الثلث الأخير من هذا القرن إلى الاهتمام بأدب الناشئة وأخذوا يعدّون لهم السلاسل القصصية ويكتبون لهم المسرحيات والأشعار والمقالات ويخصونهم بأبواب من المجلات وقد جرى هذا الاهتمام على نطاق التأليف والترجمة والاقتباس والإعداد وعلى صعيد النشر الخاص والرسمي ولكن هذه الوثبة لا تزال في المهد.

المضمون التربوي في أدب الناشئة: كل أدب يحمل القيم السائدة في مجتمعه ولا بدّ في - نظر التربية التقدمية- من احتواء الناشئة على مضمون هادف ومفيد، وإلا كان عبثاً وتسلية فارغة أو مداعبة سطحية للحواس أو مغامرة ضارة..

والأديب الذي يتوجه إلى النشء يقوم مقام المربي الغيور الذي ينظر من وراء عمله إلى غاية إنسانية سامية، وهي بناء شخصية الناشئ وإعداده ليكون في المستقبل عضواً فعالاً ونافعاً في المجتمع، وناجحاً في الحياة مزوداً بالخلق والعلم والثقافة ثقافة الإنسان الطالع إلى الحياة النّهم إلى المعرفة معرفة كل ما يحيط به وما يخطر ببال من التساؤلات وما يعرض له من المشكلات التي تتعلق بوجوده وعلاقاته التي تسهم في تكوين شخصية المراهق ضمن الغاية التربوية الرشيدة.

المراجع

١- المعجم الوسيط إخراج الدكتور إبراهيم أنيس، د. عبد الحليم منتصر، د. عطية الصوالحي، محمد خلف الله أحمد - دار الأمواج بيروت.

٢- المعجم المدرسي تأليف محمد خير أبو حرب - وزارة التربية في سورية ١٩٨٥.

٣- الأدب والقراءة - عبد الرزاق الأصفر وزارة التربية دمشق ١٩٩٠.

٤- أدب الأطفال والناشئة في العالم لمجموعة من الأدباء ترجمة نادر ذكرى.

٥- أدب الأطفال، نظرياً وتطبيقياً، عبدالله أبو هيف، وزارة التربية دمشق ١٩٧٠.

٦- أدب الناشئة: تأليف عبدالرزاق الأصفر ونزار نجار وسمر روحي الفيصل سوريا ١٩٩٠.

التقارير

مشروع المؤشرات التربوية

المشاريع البحثية الرائدة للجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية مشروع المؤشرات التربوية وبناء القدرات الوطنية (التقرير السابع)

إعداد: أ.د. قاسم الصراف

تمهيد:

نقدم في هذا العدد التقرير السابع لمشروع المؤشرات التربوية وبناء القدرات الوطنية، وهو من المشاريع الرائدة الذي نفذته الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية في مجال تقييم تحصيل التعلم في المرحلة الابتدائية.

وقد جاءت التقارير الستة السابقة تباعاً حيث جاء التقرير الأول تحت عنوان "التعرف بالمشروع"، ونشر في العدد الصفري من مجلة الطفولة العربية الذي صدر في شهر إبريل ١٩٩٩م.

وتناول التقرير الثاني أهداف المشروع وخطواته الاجرائية، من حيث تحديد المشكلة، وأهداف الدراسة، وأهميتها، وحدودها، وأسئلتها، والخطوات الأجرائية، من حيث تحديد المشكلة، وأهداف الدراسة، وأهميتها، وحدودها، وأسئلتها، والخطوات الاجرائية لتنفيذها، ثم المعالجة الاحصائية لبياناتها، ونشر في العدد الأول من مجلة الطفولة العربية الذي صدر في شهر أكتوبر ١٩٩٩.

وتناول التقرير الثالث الجانب العملي الميداني للدراسة، من حيث بناء أدواتها، وعينتها الاستطلاعية، والتطبيق الاستطلاعي، والحصول على الخصائص السيكومترية لأدواتها. والتطبيق الميداني للدراسة الأساسية ونشر في العدد الثاني من مجلة الطفولة العربية الذي صدر في شهر فبراير ٢٠٠٠م.

وجاء التقرير الرابع ليتناول نتائج الدراسة فيما يتعلق بالصورة الوصفية لتلميذ المرحلة الابتدائية في دولة الكويت، ونشر في العدد الثالث من المجلة والذي صدر في شهر مايو ٢٠٠٠م.

وخصص التقرير الخامس لنتائج الدراسة فيما يتعلق بالصورة الوصفية لأسرة تلميذ المرحلة الابتدائية في دولة الكويت، ونشر في العدد الرابع من المجلة والذي صدر في شهر سبتمبر ٢٠٠٠م.

وتناول التقرير السادس نتائج الدراسة فيما يتعلق بالصورة الوصفية لمعلم المرحلة الابتدائية في مدارس دولة الكويت، ونشر في العدد الخامس من المجلة الذي صدر في شهر ديسمبر ٢٠٠٠م.

ونضع الآن بين يدى القراء الأعزاء في هذا العدد التقرير السابع الذي يتناول الصورة الوصفية للمدرسة الابتدائية الكويتية.

الصورة الوصفية للمدرسة الابتدائية:

يتناول هذا الجزء وصفا لخصائص المدرسة الإبتدائية الحكومية بدولة الكويت من حيث:

أ) إمكانات المدرسة التعليمية.

ب) مرافق المدرسة.

ج) الحجم الطلابي في المبنى المدرسي.

د) كثافة الفصل.

هـ) حجم الهيئة التدريسية.

و) ميزانية المدرسة.

ز) اهتمام الموجه الفني بالمدرسة.

ح) تأهيل الموجه الفني بالمدرسة.

ط) خبرات ناظر المدرسة التدريسية والإدارية.

ي) الأعباء والمهام التي يقوم بها ناظر المدرسة.

وقد جاءت الصورة العامة للمدرسة الإبتدائية من خلال وجهات نظر نظار المدارس

الابتدائية ما يلي.

(أ) امكانات المدرسة التعليمية:

يبين الجدول (٤-٤٢) مدى توافر الامكانات المدرسية في مدارس عينة الدراسة.

جدول (٤-٤٢): توزيع امكانات المدرسة من اجهزة وادوات للعينة مجتمعة

الامكانات (اجهزة وادوات)	المجموع الكلي للمدارس المستجيبة	عدد المدارس المتوفر بها الجهاز	
		العدد	٪
جهاز تصوير	٧٣	٦٧	٩١,٨
راديو	٦٦	٥١	٧٧,٣
تلفزيون	٧٢	٦٩	٩٥,٨
جهاز تسجيل	٧١	٧٠	٩٨,٦
كاميرا فيديو	٥٩	١٥	٢٥,٤
فيديو	٦٩	٦٧	٩٧,١
كمبيوتر	٦٣	٥٣	٨٤,١
معدات مختبرية	٧٠	٦٦	٩٤,٣
مواد المختبر	٦٩	٦٧	٩٧,١
وسائل تعليمية	٧١	٦٩	٩٧,٢

يتبين من الجدول (٤-٤٢) أن غالبية المدارس يتوفر لها معظم الأجهزة، وأن أقل الأجهزة توفراً هي كاميرا الفيديو.

جدول (٤-٤٣) مدى توفر الامكانات بحسب المناطق التعليمية

الأنواع	العاصمة		حولي		الأحمدي		الفروانية		الجهراء	
	العدد	٪	العدد	٪	العدد	٪	العدد	٪	العدد	٪
جهاز تصوير	١٥	٨٣,٣	١٢	٩٢,٣	١٥	٩٣,٨	١٣	٩٢,٩	١١	٩١,٧
راديو	١٢	٦٦,٧	٩	٦٩,٢	١٣	٨١,٣	٩	٦٤,٣	٨	٦٦,٧
تلفزيون	١٦	٨٨,٩	١٢	٩٢,٣	١٦	١٠٠	١٤	١٠٠	١١	٩١,٧
جهاز تسجيل	١٧	٩٤,٤	١١	٨٤,٦	١٦	١٠٠	١٣	٩٢,٩	١١	٩١,٧
كاميرا فيديو	٣	١٦,٧	١	٧,٧	٦	٣٧,٥	٤	٢٨,٦	١	٨,٣
فيديو	١٥	٨٣,٣	١٢	٩٢,٣	١٦	١٠٠	١٣	٩٢,٩	١١	٩١,٧
كمبيوتر	١٣	٧٢,٣	٩	٦٩,٢	١٣	٨١,٣	١٠	٧١,٤	٨	٦٦,٧
معدات مختبرية	١٥	٨٣,٣	١٢	٩٢,٣	١٤	٨٧,٥	١٣	٩٢,٩	١٢	١٠٠
مواد المختبر	١٦	٨٨,٩	١٢	٩٢,٣	١٥	٩٣,٨	١٢	٨٥,٧	١٢	١٠٠
وسائل تعليمية	١٧	٩٤,٤	١٢	٩٢,٣	١٥	٩٣,٨	١٤	١٠٠	١١	٩١,٧

الوسائل التعليمية متوفرة بدرجة مرتفعة في كل المناطق التعليمية.

أكثر المناطق توفراً في المواد والمعدات المختبرية هي الجهراء وأقلها الفروانية في المواد والعاصمة في المعدات.

جدول (٤-٤٤): مدى توفر الامكانات المدرسية بحسب جنس المدرسة.

الأنواع	مدارس البنين		مدارس البنات	
	العدد	%	العدد	%
جهاز تصوير	٣٣	٩٤,٣	٣٤	٨٩,٥
راديو	٢٦	٧٤,٣	٢٥	٦٥,٨
تلفزيون	٣٤	٧٩,١	٣٥	٩٢,١
جهاز تسجيل	٣٥	١٠٠	٣٥	٩٢,١
كاميرا فيديو	٨	٢٣,٩	٧	١٨,٤
فيديو	٣٤	٩٧,١	٣٣	٨٦,٨
كمبيوتر	٢٦	٧٤,٣	٢٧	٧١,١
معدات مختبرية	٣٤	٩٧,١	٣٢	٨٤,٢
مواد المختبر	٣٢	٩١,٤	٣٥	٩٢,١
وسائل تعليمية	٣٤	٩٧,١	٣٥	٩٢,١

يلاحظ من الجدول السابق أن نسب مدارس البنين المتوفر بها وسائل تعليمية ومعدات مختبرية أكبر من نسب مدارس البنات، بينما تزداد نسب مدارس البنات بدرجة قليلة في المواد المختبرية وتتقارب مدارس الجنسين في الأجهزة والمعدات.

(ب) مرافق المدرسة:

يوضح جدول (٤ ٤٥) والشكل (٣٩) عدد المدارس التي ترى صلاحية مرافقها للاستخدام.

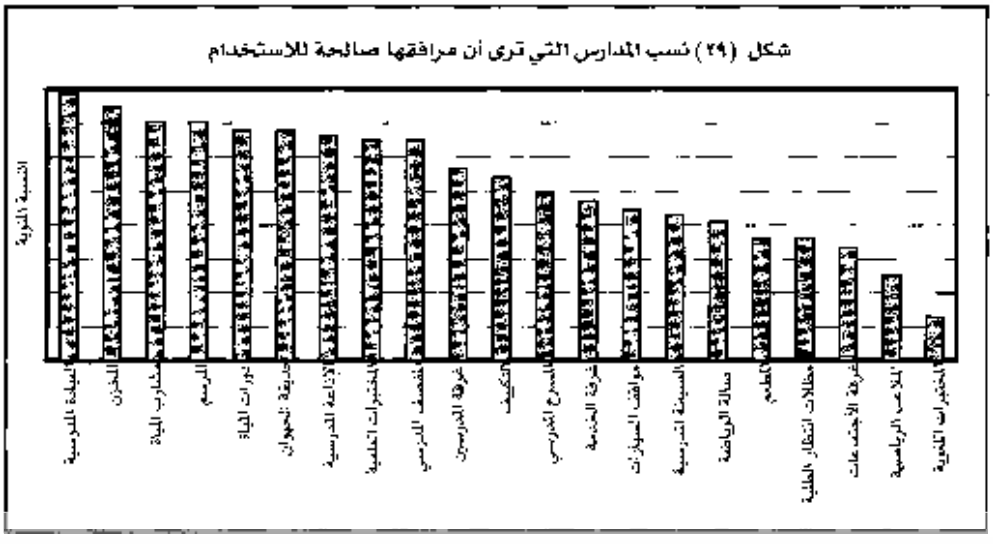
جدول (٤ ٤٥) مدى ملائمة مرافق المدرسة

المرافق	العدد	%
الملاعب الرياضية	٣٣	٤٥,٢
صالة الرياضة	٤٥	٦١,٦
المطعم	٤١	٥٦,٢
مشارب المياه	٦٦	٩٠,٤
دورات المياه	٦٤	٨٧,٧
العيادات المدرسية	٧٢	٩٨,٦

(تابع) جدول (٤-٤٥) مدى ملائمة مرافق المدرسة

الإذاعة المدرسية	٦٣	٨٦,٣
المختبرات العلمية	٦٢	٨٤,٩
المختبرات اللغوية	٢٤	٣٢,٩
المخزن (لحظف الكتب)	٦٩	٩٤,٥
المرسم	٦٦	٩٠,٤
حديقة المدرسة	٦٤	٨٧,٧
غرف المدرسين	٥٦	٧٦,٧
غرفة الخدمة	٤٩	٦٧,١
غرفة الاجتماعات	٣٩	٥٣,٤
الصيانة المدرسية	٤٦	٦٣,١
المسرح المدرسي	٥١	٦٩,٩
المقصف المدرسي	٦٢	٨٤,٩
التكييف	٥٤	٧٤,٠
مواقف السيارات	٤٧	٦٤,٤
مظلات انتظار الطلبة	٤١	٥٦,٢

شكل (٢٩) نسب المدارس التي ترى أن مرافقها صالحة للاستخدام



يلاحظ من الجدول (٤-٤٥) والشكل (٢٩) أن أكثر المرافق ملاءمة للاستخدام من وجهة نظر نظار المدارس هي العيادات المدرسية ومخزن حفظ الكتب ومشارب المياه والمرسم. أما أقلها ملاءمة فكانت المختبرات والملاعب الرياضية.

جدول (٤-٤٦): مدى ملاءمة مرافق المدرسة بحسب جنس المدرسة

المرافق	مدارس البنين		مدارس البنات	
	العدد	٪	العدد	٪
الملاعب الرياضية	٣٢	٦٢,٩	١٢	٢٣,٦
صالة الرياضة	٢٣	٦٥,٧	٢٣	٦٠,٥
المطعم	٢٢	٦٢,٩	١٩	٥٠
مشارب المياه	٣٤	٩٧,١	٣٤	٨٩,٥
دورات المياه	٣٣	٩٤,٣	٣١	٨١,٦
العيادات المدرسية	٣٥	١٠٠	٣٧	٩٧,٤
الإذاعة المدرسية	٣١	٨٨,٦	٣٣	٨٦,٨
المختبرات العلمية	٢٨	٨٠	٣٣	٨٦,٨
المختبرات اللغوية	١٠	٢٨,٦	١٢	٣١,٦
المخزن (لحفظ الكتب)	٣٣	٩٤,٣	٣٦	٩٤,٧
المرسم	٣٣	٩٤,٣	٣٣	٨٦,٨
حديقة المدرسة	٣٢	٩١,٤	٣٢	٨٤,٢
غرف المدرسين	٣٣	٩٤,٣	٢٣	٦٠,٥
غرفة الخدمة	٢٧	٧٧,١	٢٢	٥٧,٩
غرفة الاجتماعات	١٩	٥٤,٣	٢٠	٥٢,٦
الكهرباء	٣١	٨٨,٦	٢٩	٧٦,٣
الصيانة المدرسية	٢٤	٦٨,٦	٢٢	٥٧,٩
المسرح	٢٠	٥٧,١	٣١	٨١,٦
المقصف	٣٢	٩١,٤	٣٠	٧٨,٩
مظلات انتظار الطلبة	١٩	٥٤,٣	٢٢	٥٧,٩
التكييف	٢٩	٨٢,٩	٢٥	٦٥,٨
مواقف السيارات	٢٥	٧١,٤	٢٢	٥٧,٩
الأمن والحراسة	٣٣	٩٤,٣	٣٥	٩٢,١

ويلاحظ من الجدول (٤-٤٦) أنه توجد فروق قليلة في مدى ملاءمة المرافق في كل من مدارس البنين والبنات وذلك باستثناء المرافق التالية:-

١) بالنسبة لمدارس البنين كانت المرافق التالية أكثر ملاءمة:

الملاعب الرياضية وغرف المدرسين والمقصف المدرسي.

٢) بالنسبة لمدارس البنات كانت المرافق أكثر ملاءمة في المرفقين التاليين:-

غرفة الاجتماعات والمسرح المدرسي.

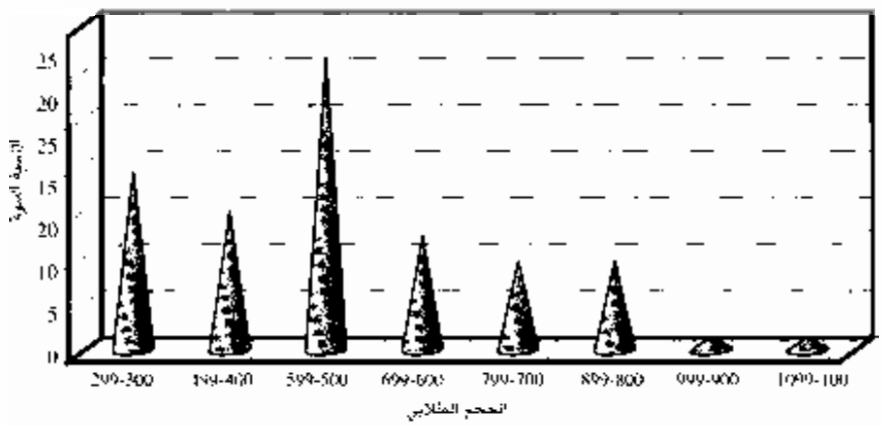
(ج) الحجم الطلابي في المبنى المدرسي.

وفيما يلي يوضح جدول (٤-٤٧) والشكل (٤٠) الحجم الطلابي في مدارس العينة.

جدول (٤-٤٧) توزيع المدارس بالنسبة لأعداد التلاميذ.

عدد التلاميذ	عدد المدارس	النسبة المئوية لعدد المدارس
٣٠٠-٣٩٩	١٤	١٩,١٨
٤٠٠-٤٩٩	١١	١٥,٠٦
٥٠٠-٥٩٩	٢٣	٣١,٥١
٦٠٠-٦٩٩	٩	١٢,٣٣
٧٠٠-٧٩٩	٧	٩,٥٩
٨٠٠-٨٩٩	٧	٩,٥٩
٩٠٠-٩٩٩	١	١,٣٧
١٠٠٠-١٠٩٩	١	١,٣٧

شكل (٤٠) توزيع المدارس بالنسبة للحجم الطلابي

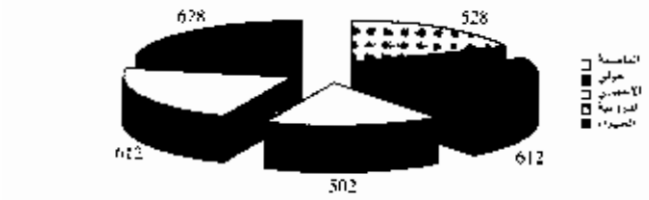


يتبين من الجدول (٤-٤٧) والشكل (٤٠) أن متوسط عدد التلاميذ في المدرسة الواحدة (٥٧١) تلميذا.

جدول (٤-٤٨): الحجم الطلابي في المدرسة بحسب المناطق التعليمية

المنطقة التعليمية	متوسط عدد التلاميذ في المدرسة الواحدة
العاصمة	٥٢٨
حولي	٦١٢
الأحمدي	٥٠٣
الفروانية	٦١٢
الجهراء	٦٣٨
العينة مجتمعة	٥٧١

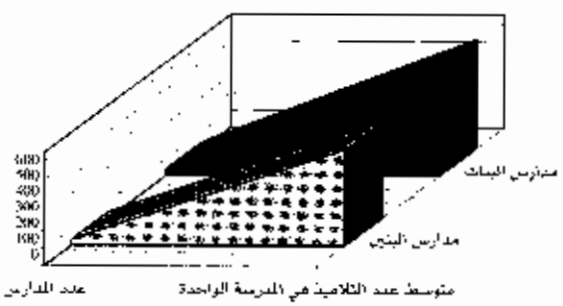
شكل (٤١) – متوسط الحجم الطلابي في المدرسة حسب المنطقة التعليمية



جدول (٤-٤٩): الحجم الطلابي في المدرسة بحسب جنس المدرسة

جنس المدرسة	عدد المدارس	متوسط عدد التلاميذ في المدرسة الواحدة
مدارس البنين	٣٥	٥٥٣
مدارس البنات	٣٨	٦٢٩

شكل (٤٢) الحجم الطلابي في المدرسة بحسب جنس المدرسة



يتبين من الجدول (٤-٤٩) والشكل (٤٢) أن متوسط عدد التلاميذ في مدارس البنين ٥٥٣ طالبا وفي مدارس البنات ٦٢٩ طالبة.

(د) كثافة الفصل:

جدول (٤ ٥٠): متوسط كثافة الفصل حسب المناطق التعليمية

المنطقة التعليمية	متوسط كثافة الفصل
العاصمة	٢٨
حولي	٣١
الأحمدي	٣١
الفروانية	٣١
الجهراء	٣٠
العينة مجتمعة	٣٠

ويلاحظ من الجدول (٤-٥٠) ان المتوسط العام لكثافة الفصل في كل العينة (٣٠) تلميذاً وان أقل المناطق التعليمية كثافة هي العاصمة حيث كان متوسط الكثافة=٢٨ تلميذاً في الفصل الواحد. وأن أعلاها كثافة هي مناطق الفروانية والأحمدي وحولي التعليمية حيث بلغ متوسط الكثافة = ٣١ تليمذاً في الفصل الواحد.

جدول (٤-٥١): متوسط كثافة الفصل بحسب جنس المدرسة

جنس المدرسة	المتوسط لأقرب عدد صحيح
بنين	٣٠
بنات	٣٠

ويلاحظ من الجدول (٤-٥١): أن كثافة الفصل في مدارس البنات أعلى (قليلاً) من كثافة الفصل في مدارس البنين.

(هـ) حجم الهيئة التدريسية:

جدول (٤-٥٢) عينة المدارس موزعة بحسب اعداد المعلمين في كل مدرسة

عدد المعلمين في المدرسة الواحد	عدد المدارس	النسبة المئوية٪
٣٤-٣٠	٥	٦,٨
٣٩-٣٥	١١	١٥,١
٤٤-٤٠	١٧	٢٣,٢
٤٩-٤٥	١٥	٢٠,٥
٥٤-٥٠	٥	٦,٨
٥٩-٥٥	٧	٩,٦
٦٤-٦٠	٣	٤,١
٦٩-٦٥	٢	٢,٧
٧٤-٧٠	٣	٤,١
٧٩-٧٥	-	-
٨٤-٨٠	٢	٢,٧
٨٩-٨٥	٢	٢,٧
٩٩-٩٠	-	-
١٠٩-١٠٠	١	١٣,٧
المجموع	٧٣	٪١٠٠

يتبين من الجدول (٤-٥٢) أن متوسط عدد المعلمين في المدرسة الواحدة ٥٠ معلماً، وبالنظر إلى متوسط حجم التلاميذ في المدرسة الواحدة يتبين أن نسبة عدد التلاميذ للمعلم تساوي ١١,٥٤ أي حوالي (١٢) تلميذاً لكل معلم.

(و) مدى كفاية ميزانية المدرسة:

جدول (٤-٥٢) عينة المدارس موزعة بحسب اعداد المعلمين في كل مدرسة

المناطق التعليمية	كافية		غير كافية	
	العدد	٪	العدد	٪
العاصمة	٣	٤,٠	١٤	١٩,٤
حولي	٢	٣,٠	١١	١٥,٢
الأحمدي	٤	٥,٦	١٢	١٦,٦
الفروانية	٧	٩,٧	٧	٩,٧
الجهراء	٤	٥,٦	٨	١١,١
المجموع	٢٠	٢٧,٨	٥٢	٧٢,٢

يتبين من الجدول (٤-٥٣) مايلي:

- هناك غالبية من النظار ترى بأن الميزانية المخصصة للمدارس غير كافية.
- المناطق التعليمية التي ترى أن الميزانية غير كافية هي بحسب الترتيب التنازلي لنسبة عدم الكفاية: العاصمة، الأحمدي، حولي، الجهراء، الفروانية.
- لم تختلف كثيراً مدارس البنين عن مدارس البنات من حيث تقريرها بأن الميزانية غير كافية.

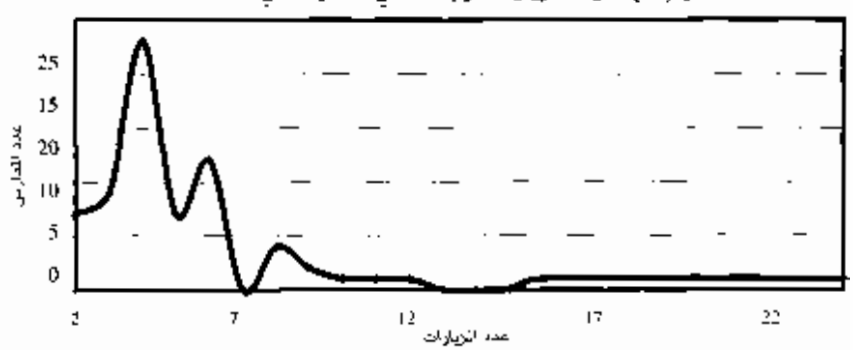
(ز) اهتمام الموجه الفني بالمدرسة:

زيارة الموجه الفني:

جدول (٤-٥٤): متوسط عدد الزيارات التي يقوم بها الموجهون الفنيون

عدد المدارس	متوسط عدد زيارات الموجه للمدرسة في السنة
٧	٢
٩	٣
٢٣	٤
٧	٥
١٢	٦
–	٧
٤	٨
٢	٩
١	١٠
١	١١
١	١٢
–	١٣
–	١٤
–	١٥
١	١٦
١	٢٥
٦٩	عدد المدارس

شكل (٤٣) متوسط زيارات الموجه الفني للمدرسة في السنة



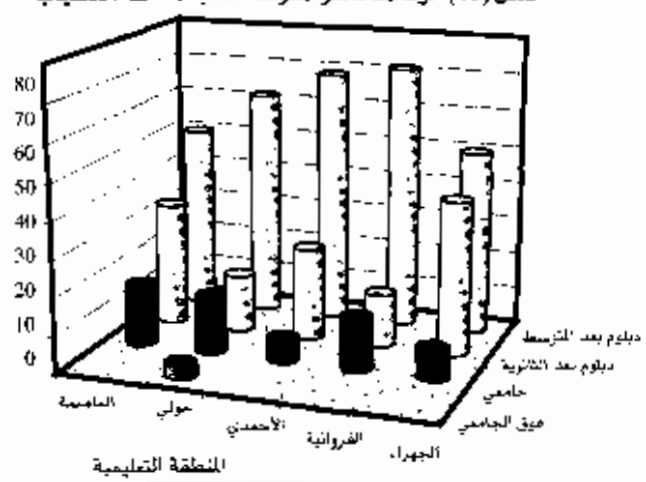
يلاحظ من الجدول (٤-٥٤) والشكل (٤٣) أن أقل عدد من الزيارات قام بها الموجه الفني هو مرتان لـ (٧) مدارس وأكبر عدد من الزيارات قام بها الموجه الفني ٢٥ مرة لمدرسة واحدة فقط وكان معدل عدد الزيارات في السنة ٥ زيارات تقريباً، ويعتبر هذا مؤشراً بضعف اهتمام التوجيه الفني بالمدارس الابتدائية.

(ح) تأهيل ناظر المدرسة:

جدول (٤-٥٥): مؤهلات ناظر المدرسة

درجة المؤهل	عدد الحاصلين على المؤهل	النسبة المئوية ٪
فوق الجامعي	١	١.٤
جامعي	٩	١٢.٣
دبلوم بعد الثانوي	١٩	٢٦.٠
دبلوم بعد المتوسط	٤٤	٦٠.٣
عدد المدارس	٧٣	٪١٠٠

شكل (٤٤) مؤهلات ناظر المدرسة حسب المنطقة التعليمية



يلاحظ من هذا الجدول والشكل (٤٤):

- النسبة الأكبر للنظار هم من الحاصلين على دبلوم بعد المتوسط.
- نسبة الجامعيين لاتزيد على ١٢٪.
- نسبة ما فوق الجامعي تكاد تكون منعدمة إذ لا تزيد عن حالة واحدة.

جدول (٤-٥٦): مؤهلات ناظر المدرسة حسب المنطقة التعليمية

المنطقة التعليمية	فوق الجامعي		جامعي		دبلوم بعد الثانوية		دبلوم بعد المتوسط	
	العدد	٪	عدد	٪	العدد	٪	العدد	٪
العاصمة	-	-	٣	٤,١	٦	٨,٢	٩	١٢,٣
حولي	١	١,٤	٢	٢,٧	٢	٢,٧	٨	١٠,٩
الأحمدي	-	-	١	١,٤	٤	٥,٥	١١	١٥,١
الفروانية	-	-	٢	٢,٧	٢	٢,٧	١٠	١٣,٦
الجهراء	-	-	١	١,٤	٥	٦,٨	٦	٨,٢
المجموع	١	١,٤	٩	١٢,٣	١٩	٢٦,٠	٣٤	٤٦,٦

- في إطار النسبة المنخفضة للتأهيل الجامعي بصفة عامة، تأتي منطقتي الأحمدي والجهراء في ذيل القائمة، بينما تأتي العاصمة على رأس القائمة.
- أعلى نسبة من تأهيل الدبلوم بعد المتوسط تأتي منطقة الأحمدي وأقلها في الجهراء.

جدول (٤-٥٧): المؤهلين تربويا من نظار المدارس

التأهيل	العدد	النسبة ٪
تربوي	٥٧	٨٢,٦
عام	١٢	١٧,٤
المجموع	٦٩	٪١٠٠

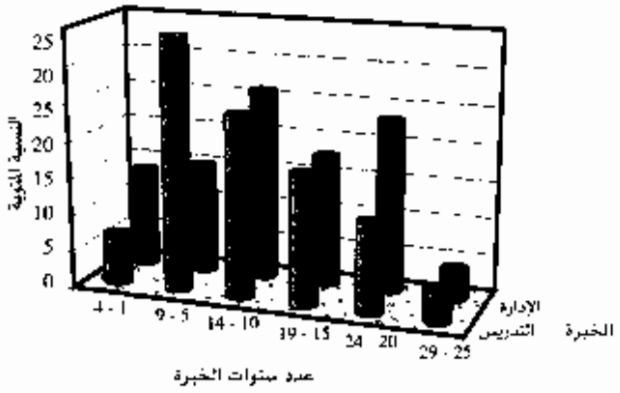
يلاحظ من الجدول (٤-٥٧) أن غالبية النظار مؤهلين تربوياً، وأنه لا يوجد فرق يذكر بين المحافظات المختلفة في ذلك، كما أن الناظرات المؤهلات تربوياً تزيد بنسبة قليلة عن النظار الذكور المؤهلين تربوياً.

(ط) خبرات الناظر التدريسية والإدارية:

جدول (٤ ٥٨): الخبرات التدريسية والإدارية لناظر المدرسة

عدد سنوات الخبرة	الخبرة التدريسية		الخبرة الإدارية	
	العدد	٪	العدد	٪
١-٤	٥	٦,٩	١٠	١٣,٧
٥-٩	٢٥	٣٤,٢	١١	١٥
١٠-١٤	١٨	٢٤,٦	١٩	٢٦
١٥-١٩	١٣	١٧,٨	١٣	١٧,٨
٢٠-٢٤	٩	١٢,٣	١٧	٣٢,٣
٢٥-٢٩	٣	٤,٢	٣	٤,٢
المجموع	٧٣	٪١٠٠	٧٣	٪١٠٠

شكل (٤٥) الخبرات التدريسية والإدارية لناظر المدرسة



يتبين من الجدول (٤-٥٨) والشكل (٤٥) أن متوسط الخبرات التدريسية للنظار تبلغ حوالي (١٢) سنة. كما أن متوسط الخبرات الإدارية يبلغ حوالي (١٤) سنة.

ومن حيث المناطق كانت أكبر خبرة تدريسية في الأحمدي وأقلها في العاصمة ومن الناحية الإدارية كان أكثرها في العاصمة وأقلها في الأحمدي.

ومن حيث الخبرة كان متوسط خبرات الذكور أعلى من متوسط خبرات الإناث ولذلك بالنسبة للتدريس والأعمال الإدارية.

جدول (٤-٥٩): الدورات التدريبية التي التحق بها نظار المدارس

عدد الدورات التدريبية	عدد النظار	النسبة المئوية٪
لادورات	١٥	٢١,٥
١	٣٢	٤٥,٧
٢	١٩	٢٧,١
٣	٣	٤,٣
٤	١	١,٤
عدد المستجيبين	٧٠	٪١٠٠

يلاحظ من هذا الجدول ما يلي:

١- قلة الدورات التي التحق بها النظار، حيث نجد أن ٢١,٤٪ لم يحصلوا على أي دورات ٤٥,٧٪ حصلوا على دورة واحدة.

٢- متوسط عدد الدورات الـ٧التي التحق الناظر بها يقل عن دورتين (١,١٨).

جدول (٤ ٦٠): توزيع النظار حسب عدد الدورات التدريبية التي التحقوا بها وسنوات خبرتهم

عدد سنوات الخبرة	لادورات	عدد الدورات				مجموع النظار
		١	٢	٣	٤	
١-٤	١	٦	٢	-	-	٩
٥ ٩	٣	٧	-	-	١	١١
١٠ ١٤	٣	١٠	٥		-	١٨
١٥-١٩	٥	٢	٦	-		١٣
٢٠-٢٤	٢	٧	٤	٣		١٦
٢٥ ٢٩	١	-	٢	-		٣
مجموع النظار	١٥	٣٣	١٩	٣	١	٧٠

شكل (٤٦) - الدورات التدريبية التي التحق بها ناظر المدرسة

- لا علاقة بين عدد سنوات الخبرة وعدد الدورات التدريبية التي التحق بها النظار. مما يشير إلى أن النظار لا يجدون فرصة للارتقاء بخبراتهم. في الوقت الذي يحتاجون فيه إلى تحديث هذه المعلومات حتى يؤدوا عملهم بفاعلية.
- لا تختلف هذه الظاهرة بالنسبة للجنسين من النظار حيث لا نجد فروقا كبيرة بين الجنسين من حيث التحاقهم بالدورات التدريبية.
- ٤ , ٢١٪ من النظار لم يحصلوا على أية دورات تدريبية.

(ي) الأعباء والمهام التي يقوم بها الناظر:

جدول (٤-٦١): اعداد النظار موزعة بحسب أولويات المهام التي يقومون بها

المهام	ترتيب الدورات التدريبية					
	المرتبة الأولى	المرتبة الثانية	المرتبة الثالثة	المرتبة الرابعة	المرتبة الخامسة	المرتبة السادسة	المرتبة السابعة
تدريس جزئي	-	٣	-	٥	١٢	٩	٢٧
عمل إداري بحت	١٥	٢١	١١	١٥	٤	-	-
اجتماعات خارج المدرسة	-	١	-	٤	٤١	١٨	٢
الإشراف على المعلمين	٤٤	١٧	٢		١	-	٢
الإشراف على الأنشطة المدرسية	-	١٥	٣٦	١٢	١	١	١
حضور دورات تدريبية	-	١	٣	-	٣	٣١	٢٤
مقابلة أولياء الأمور	٧	٩	١٤	٣٠	٤	٢	-

يتبين من هذا الجدول ما يلي:

- أكثر مهام النظار احتلالا لاهتماماتهم هي الإشراف على المعلمين.
- يلي ذلك الأعمال الإدارية البحتة ثم مقابلة أولياء الأمور.
- يؤكد هذا الجدول ما جاء في الجدول السابق (٤-٦٠) من أن الدورات التدريبية لا تحتل اهتماما يذكر من نظار المدارس، إذ نجد أن معظمهم وضعها في المرتبتين الأخيرتين في أولويات المهام التي يقومون بها.

البقية في العدد القادم

معلومات إحصائية

التعليم للجميع تقييم عام ٢٠٠٠

(٢)

المملكة الأردنية الهاشمية

مقدمة:

سياسات وأهداف التربية

يستند النظام التربوي الأردني في فلسفته إلى جملة من المبادئ أكدتها قوانين التربية المتعاقبة، تشمل الإيمان بالله والحرية والوحدة العربية. وقد انبثقت هذه الفلسفة من الدستور الأردني والحضارة العربية الإسلامية والثورة العربية الكبرى والخصوصية الأردنية. ويتمثل الهدف العام للتربية في إعداد المواطن المؤمن بربه والمنتمي إلى بلده وأمته والمتحلي بالأخلاق الإنسانية الرفيعة.

ويمكن القول أن الحضارة الاسلامية وقيم الحضارة المعاصرة تشكلان المصدرين الأساسيين اللذين تستند اليهما سياسات التعليم في الأردن. وتشكل مبادئ الإيمان بالله ووحدة الأمة العربية وحريتها والديمقراطية والتعاون الدولي والإسهام في التقدم الإنساني واحترام كرامة الفرد واهتمامات المجتمع لمصادر الفلسفة التربوية الأردنية.

ويعد مجلس التربية والتعليم المجلس المعني بسياسات التعليم العام في الأردن في حين تتولى الوزارة الإدارة التنفيذية للنظام التربوي. ويمكن إجمالي المبادئ التي تحكم السياسات التربوية على النحو التالي:

- توجه النظام التربوي ليخدم الحاجات الفردية والمجتمعية.
- توفير فرص التعليم مدى الحياة واستخدام أشكال التعليم كافة لتحقيق هذا الهدف.
- تأكيد أهمية التربية السياسية وتعزيز المشاركة والعدالة والديمقراطية.

تقرير المملكة الأردنية الهاشمية المقدم إلى المؤتمر العربي الإقليمي حول التعليم للجميع.

- توجيه النظام التربوي لتنمية قدرات الطلبة على التحليل والنقد والمبادرة والحوار والقيم الاخرى المشتقة من الحضارتين العربية الإسلامية والعالمية.
- توسيع نطاق الخدمات التعليمية لتشمل الطلبة ذوي الإحتياجات الخاصة.
- اتباع المنهج العلمي للتخطيط للنظام التربوي وفي البحث والمتابعة والتقييم، بحيث يكون التخطيط العام مركزيا والإدارة لا مركزية.
- التركيز على مفهوم المدرسة الشاملة.
- التركيز على أن التعليم رسالة ومهنة لها قواعدها الأخلاقية والمهنية.
- التربية مسؤولية وطنية مشتركة تتعدى إطار المؤسسة التربوية الرسمية.

النمو الكمي في أعداد مدارس وطلبة ومعلمي / معلمات في مرحلة رياض الأطفال ١٩٩١/٩٠ ١٩٩٩/٩٨

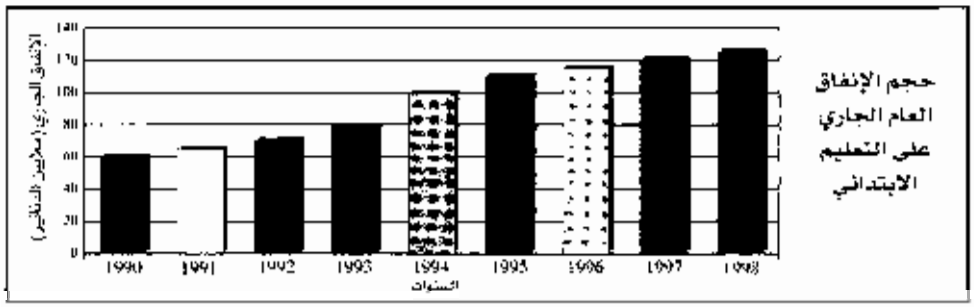
السنة المدرسية	عدد المدارس	عدد الطلبة	عدد المعلمين/المعلمات
١٩٩١/٩٠	٥٦٤	٤٤,٨٥٦	١,٩٣٣
١٩٩٢/٩١	٥٧٥	٤٩,٤٢٣	٢,١١٥
١٩٩٣/٩٢	٦٠٠	٥٢,٢٨٤	٢,٠١٦
١٩٩٤/٩٣	٦٦٦	٥٥,٩٩٦	٢,٤٢٢
١٩٩٥/٩٤	٧١٦	٥٧,٤٠٨	٢,٥٧٢
١٩٩٦/٩٥	٨٢٤	٦٢,٩٨٧	٢,٨٤١
١٩٩٧/٩٦	٩٢٥	٦٩,٢٨٤	٣,٠٧٠
١٩٩٨/٩٧	٩٣٢	٦٩,٤٢٥	٣,٣٤٦
١٩٩٩/٩٨	١٠٥٠	٨٠,١٠١	٣,٦٤٥

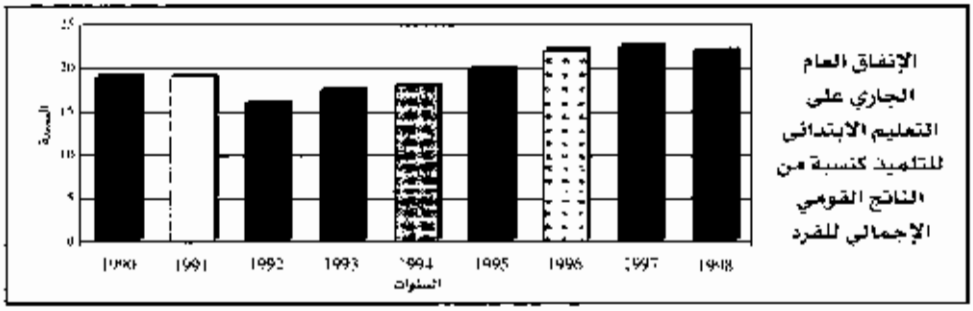
النمو الكمي في أعداد مدارس وطلبة ومعلمي / معلمات في مرحلة التعليم الأساسي ١٩٩١/٩٠ - ١٩٩٩/٩٨

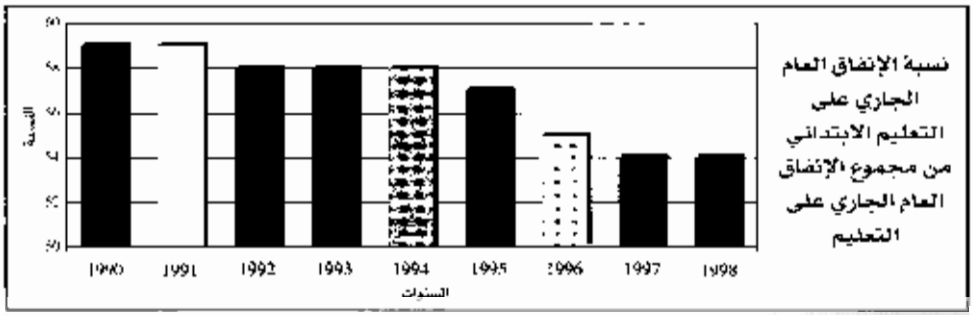
السنة المدرسية	عدد المدارس	عدد الطلبة	عدد المعلمين/المعلمات
١٩٩١/٩٠	٢,٤٥٧	٩٣٦,٤٤٥	٣٦,٩٣٠
١٩٩٢/٩١	٢,٤٢٤	٩٨١,٢٥٥	٤٠,٦٩٤
١٩٩٣/٩٢	٢,٤٤١	١,٠١٤,٢٩٥	٤٥,٨٧١
١٩٩٤/٩٣	٢,٤٧٨	١,٠٣٦,٠٧٩	٤٨,١٥٨
١٩٩٥/٩٤	٢,٥٠٠	١,٠٥٨,٦١١	٤٩,١١٠
١٩٩٦/٩٥	٢,٥٣١	١,٠٧٤,٨٧٧	٥١,٧٢١
١٩٩٧/٩٦	٢,٦٢٥	١,٠٩٩,٢١٥	٥١,٤٦٦
١٩٩٨/٩٧	٢,٦٣٢	١,١٢١,٨٦٦	٤٥,٣٦٧
١٩٩٩/٩٨	٢,٦٧٨	١,١٣٥,١٤٦	٤٦,٨٦٤

الإنفاق العام على التعليم الابتدائي في الأردن ١٩٩٠ ١٩٩٨(دينار اردني)

السنة	الإنفاق العام الجاري على التعليم الابتدائي	مجموع الانفاق العام الجاري على التعليم	مجموع المسجلين في التعليم الابتدائي	الناتج القومي الإجمالي	مجموع السكان	نسبة الإنفاق العام الجاري على التعليم الابتدائي من مجموع الإنفاق على التعليم	الانفاق العام الجاري على التعليم الابتدائي كنسبة من الناتج القومي الإجمالي	نسبة الإنفاق العام الجاري على التعليم الابتدائي للتلميذ الواحد من حصة الفرد من الناتج القومي الإجمالي
١٩٩٠	٥٨,١٧٣,٨٢٠	٩٨,٤٩٨,٠٠٠	٤١١,١٣٤	٢,٤٢٨,٨٠٠,٠٠٠	٣,٠٦٨,٠٠٠	٥٩,٠	٢,٤	٢,٤
١٩٩١	٦١,٧٧٨,٢١٠	٠٠٩,٧٠٩,٠٠٠	٤٢٩,٦١٣	٢,٦٩٧,٧٠٠,٠٠٠	٣,٠٧٠,٠٠٠	٥٩,٠	٢,٣	٢,٣
١٩٩٢	٦٤,١٣٠,١٤٠	١١٠,٥١٩,٠٠٠	٤٨٣,٠٠٨	٣,٣٤٠,٩٠٠,٠٠٠	٣,٨٤٤,٠٠٠	٥٨,٠	١,٩	١,٩
١٩٩٣	٧٥,٣٠٤,٢٠٠	١٢٩,٨٣٤,٠٠٠	٤٩٢,٨٦٠	٣,٧٠٩,٦٠٠,٠٠٠	٤,٠٩٣,٠٠٠	٥٨,٠	٢,٠	٢,٠
١٩٩٤	٨١,٤٠٠,٤٢٠	١٣٧,٤٤٣,٠٠٠	٤٩٣,٢٩٦	٤,٠٩٤,٤٠٠,٠٠٠	٤,٢٣٩,٥٠٠	٥٩,٠	٢,٠	٢,٠
١٩٩٥	١٠٢,١٢١,٠٠٠	١٧٩,٣٣٠,٠٠٠	٤٩٤,٨٦٠	٤,٥٤٤,٠٠٠,٠٠٠	٤,٦٩١,٠٠٠	٥٧,٠	٢,٢	٢,٢
١٩٩٦	١٠٧,٩٠٤,٤٢٠	١٨٩,٨٣٤,٠٠٠	٤٩٤,٨١١	٤,٥٩٨,٧٠٠,٠٠٠	٤,٤٠٠,٠٠٠	٥٦,٠	٢,٣	٢,٣
١٩٩٧	١١١,٦٠٤,٨٤٠	٢٠٠,٥٩٧,٠٠٠	٤٩٢,٥٤٩	٤,٨٩٥,٤٠٠,٠٠٠	٤,٦٠٠,٠٠٠	٥٥,٠	٢,٢	٢,٢
١٩٩٨	١١٤,٧٩٨,٠	٣١٦,٦٠٠,٠٠٠	٤٩٤,٥٩١	٤,٩٣٠,٨٠٠,٠٠٠	٤,٧٥٥,٧٥٠	٥٣,٠	٢,٢	٢,٢







رعاية الطفولة المبكرة وتنميتها

يعتبر مؤتمر التطوير التربوي الأول الذي عقدته الحكومة في العام 1987 برعاية جلالة المغفور له الملك الحسين بن طلال طيب الله ثراه نقطة فاصلة في رعاية الطفولة المبكرة في الأردن وتنميتها. فقد أقر المؤتمر ضرورة الإهتمام بالطفولة المبكرة واعتبار رياض الأطفال مرحلة متميزة من مراحل التعليم في الأردن. وجاء قانون التربية والتعليم المؤقت رقم 7 للعام 1988 (الذي أصبح فيما بعد قانون التربية والتعليم رقم 3 للعام 1994) ليكرس توجه المؤتمر هذا. فاعتبر التعليم في رياض الأطفال مرحلة تعليمية إلا أنها مرحلة غير إلزامية. وأعطى وزارة التربية والتعليم مسؤولية تنظيم التعليم في رياض الأطفال والإشراف عليها. فقامت الوزارة بوضع مواصفات لروضة الأطفال وبوضع خطوط عريضة لمناهج رياض الأطفال، وأعدت بالتعاون مع منظمة اليونيسف دليل معلمة الروضة ودليل الأناشيد التربوية. وقامت بإنشاء قسم لرياض الأطفال في مركز الوزارة وبإنشاء أقسام مماثلة في المديريات العامة للتربية والتعليم في المحافظات. ولأن التعليم في رياض الأطفال غير إلزامي، فلم تعمل الوزارة على إنشاء رياض أطفال حكومية بل شجعت القطاع الخاص على إنشائها.

القيد الإجمالي في رياض الأطفال

نتيجة للسياسات التربوية التي توجهت خلال العقد الماضي نحو تشجيع استثمار القطاع الأهلي في برامج رعاية الطفولة المبكرة والتعليم ما قبل المدرسي، فإن عدد رياض الأطفال قد زاد من (548) روضة في العام المدرسي 91/90 إلى (1048) في العام 99/98. ويلتحق برياض الأطفال عادة الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين (3.5) و (5.8) سنوات. ويبين الجدول (1) التطور في نسبة الإلتحاق الإجمالي في رياض الأطفال على المستوى الوطني وفي مناطق الحضر والريف ولكل من الجنسين. ويظهر من الجدول المشار إليه أن نسبة الإلتحاق الإجمالي على المستوى الوطني زادت باطراد في السنوات الثماني بين 1990 و 1997 من 23.3% إلى 28.5% بمعدل زيادة سنوي أقل من 0.7% كما يظهر من الجدول (1) أن نسبة الإلتحاق الإجمالي قد زادت باطراد أيضا لكل من الذكور والإناث على المستوى الوطني. إلا أن معدل الزيادة للإناث كان أعلى بقليل من معدل الزيادة للذكور. ويلاحظ من الجدول (1) أيضا أن نسبة الإلتحاق الإجمالي كانت أعلى على الدوام عند الذكور منها عند الإناث. إلا أن هذا الفارق في نسبة الإلتحاق الإجمالي للذكور والإناث راح يتقلص من 3.6% في العام 1990 إلى 2.4% في العام 1997 وقد انعكس هذا التقلص في ارتفاع مؤشر تعادل الجنسين من 0.86 في العام 1990 الى 0.92 في العام 1997.

ويتبين من الجدول (1) أن نسبة الإلتحاق الإجمالي في رياض الأطفال في المناطق الحضرية قد تراجعت طفيفا في العامين 1994 و 1997 عما كانت عليه في العام 1990. وهذا التراجع ينطبق على كل من الذكور والإناث في هذه المناطق. في حين إرتفعت نسبة الإلتحاق الإجمالي في المناطق الريفية إرتفاعا كبيرا نسبيا حتى بلغت في العام 1997 (31.9%) أي تقريبا مثلي ما

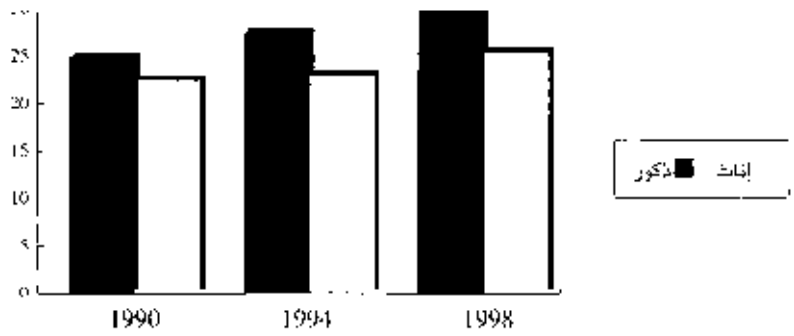
كانت عليه في العام 1990 (17.2%) وهذا الإرتفاع المتزايد في نسبة الإلتحاق الإجمالي في المناطق الريفية ملا حظ عند الذكور والإناث.

ويتبين من الجدول (1) أيضا أن نسبة الإلتحاق الإجمالي في كل من المناطق الحضرية والمناطق الريفية ولكل من السنوات 90 ، 94 ، 1997 كانت للذكور أعلى بقليل منها للإناث، كما يشير إلى ذلك مؤشرتعادل الجنسين الذي ظلت قيمته 0.9 تقريبا في سنوات المقارنة الثلاث.

وخلاصة القول، فإن نسبة الأطفال الملتحقين برياض الأطفال قد إرتفعت قليلا في السنوات الثماني عما كانت عليه في العام 1990 حتى بلغت في العام 1997اما بين الربع والثلث من مجمل الأطفال في الفئة العمرية (4-6) سواء أخذت هذه النسبة على المستوى الوطني أو مستوى المناطق الحضرية / الريفية أو مستوى الذكور / الإناث، وأن هذه النسبة ظلت على الدوام للذكور أعلى منها للإناث مع تقلص الفارق بين الجنسين. وللمناطق الحضرية أعلى منها للمناطق الريفية حتى العام 1997، إذ أخذت النسبة في المناطق الريفية تزيد حتى أصبحت أعلى مما هي عليه في المناطق الحضرية.

جدول رقم (١) نسبة الالتحاق الاجمالي في رياض الأطفال في سنوات المقارنة الثلاث على المستوى الوطني وبحسب الجنس والحضر والريف

المستوى		١٩٩٠	١٩٩٤	١٩٩٧
الوطني		٢٣,٣	٢٤,٩	٢٨,٥
	الذكور	٢٥,١	٢٦,٦	٢٩,٧
	الإناث	٢١,٥	٢٣,١	٢٧,٣
الحضر		٢٩,١	٢٦,٤	٢٧,٠
	الذكور	٣١,٠	٢٨,٢	٢٨,٤
	الإناث	٢٧,٢	٢٤,٥	٢٥,٦
الريف		١٧,٢	١٩,٧	٣١,٩
	الذكور	١٨,٣	٢١,١	٣٣,٦
	الإناث	١٦,١	١٨,٢	٣٠,٢



نسبة الالتحاق الاجمالي في رياض الاطفال للذكور والاناث على المستوى الوطني في سنوات المقارنة الثلاث

نسبة الملتحقين الجدد بالصف الأول الابتدائي ممن درسوا في رياض الأطفال في سنوات المقارنة الثلاث على المستوى الوطني وبحسب الجنس ومتغير الحضر / الريف

المستوى		١٩٩٠	١٩٩٤	١٩٩٧
الوطني		٢٤,٦	٣١,١	٣٧,٩
	الذكور	٢٦,٧	٣٣,٢	٤٠,٤
	الإناث	٢٢,٥	٢٩,٠	٣٥,٤
الحضر		٣٤,٩	٣٨,٩	٤٥,٥
	الذكور	٣٧,٦	٤١,٧	٤٨,٢
	الإناث	٣٢,١	٣٦,٠	٤٢,٦
الريف		١٠,٥	١٧,٤	٢٤,٣
	الذكور	١١,٦	١٨,٣	٢٦,٠
	الإناث	٩,٣	١٦,٤	٢٢,٣

وبسبب الازدياد المطرد في نسبة الإلتحاق الإجمالي في رياض الأطفال على المستوى الوطني وعلى كل من مستوى الحضر/الريف ومستوى الجنس، كان من المتوقع أن تزداد باطراد أيضا خلال السنوات (1990-1997) نسبة الملتحقين الجدد بالصف الأول الابتدائي (الأساسي) ممن درسوا في رياض الأطفال. ويبين الجدول (2) هذه النسبة على المستوى الوطني وعلى مستويي الحضر/الريف لكل من سنوات المقارنة الثلاث 97،94،90.

نسبة القيد الإجمالي في التعليم الابتدائي ومؤشر تعادل الجنسين في سنوات المقارنة الثلاث بحسب المنطقة الجغرافية

نسبة القيد الاجمالي في التعليم ومؤشر تعادل الجنسين في سنوات المقارنة الثلاث بحسب المنطقة الجغرافية

المنطقة	٩٠		٩٤		٩٧	
	ق ا*	م**	ق	م	ق	م
عمان	٨٤,٩	١,٠٢	٩٦,٠	١,٠٠	٨٤,٦	١,٠٢
مأدبا	٨٤,٦	١,٠١	٩٧,٧	,٩٨	٩٩,٨	,٩٣
الزرقاء	٩٤,٩	١,٠٢	٩٧,٩	١,٠٠	٩٠,٩	١,٠٠
البلقاء	٩٠,٩	١,٠١	٩٢,٤	,٩٨	٩٤,٠	,٩٩
اربد	٩٤,٦	,٩٩	٩٧,٤	١,٠١	٩٥,٣	,٩٨
جرش	٩٤,٧	,٩٧	٩٦,٢	١,٠٠	١١٢,٠	,٩٥
عجلون	٩٦,٨	,٩٩	٩٧,-	,٩٩	١١٤,٤	,٩٠
المفرق	٧٨,٧	,٩٤	٩٣,٨	,٩٦	١٠٦,٤	,٩٦
الكرك	٩٥,١	,٩٨	٩٥,٧	,٩٥	٩٨,٥	,٩٣
الطفيلية	٩٥,٩	,٩٣	٩٧,٠	,٩٧	١٢٧,٥	,٩٢
معان	٨٩,٢	١,٠٦	٩٢,٥	,٩٣	١١٢,٧	,٩٧
العقبة	٩٥,٦	١,٠٥	٩٤,٢	,٩٤	١١١,٠	١,٠٨

■ ق ا: نسبة الإجمالي في التعليم الابتدائي

■■م: مؤشر تعادل الجنسين

نسبة المعلمين المؤهلين في المدارس الابتدائية في سنوات المقارنة الثلاث على المستوى الوطني وبحسب الجنس ومستوى الحضر / والريف ومستوى المدارس الحكومية / الخاصة

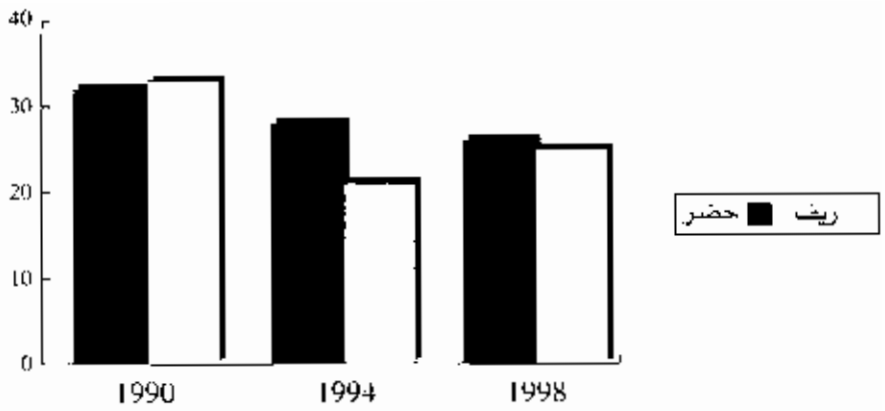
المستوى	ح●	خ●●	م ح	م خ	ح	خ	م ح	م خ	ح	خ	م ح	م خ
الوطني	٣٤,٥	٣٣,٤	٨		٤٠,٧	٥٦,٥	,٦	٠,٧	٤٦,٧	٤٦,٠	٠,٦	٠,٦
ذكور	٣١,٢	٤٨,٣	٠,٧	٠,٦	٥٤,٩	٧٣,٣			٦١,٨	٦٦,٩		
إناث	٢٠,٧	٢٧,٥			٣٢,٠	٥١,١			٣٨,٤	٤٠,١		
الحضر	٢٥,٦	٣٢,٠			٤٠,٧	٥٤,٨	,٦	٠,٩	٤٦,٧	٤٣,٦	٠,٦	٠,٦
ذكور	٤٢,٠	٥٣,٠	,٠٥	,٠٥	٥٥,٤	٥٧,٠			٦٣,٤	٦٢,٥		
إناث	١٩,٣	٢٥,١			٣٢,٥	٥٤,٠			٣٨,٣	٣٨,٤		
الريف	٢٧,٧	٣٨,٧			٤٠,٧	٦٣,٢	,٦	١,٤	٤٦,٧	٥٣,٣	٠,٦	٠,٦
ذكور	٣٨,١	٣٧,٤	٠,٦	١,١	٥٤,٥	٥٢,٤			٦٠,٤	٧٩,٩		
إناث	٢٢,٢	٣٩,٧			٣١,٥	٧١,٨			٣٨,٦	٤٥,٦		

ح● : مدارس حكومية

خ●● : مدارس خاصة

م ح٨ : مؤشر تعادل الجنسين للمدارس الحكومية

م ح ٨٨ : مؤشر تعادل الجنسين للمدارس الخاصة



عدد الطلبة لكل معلم في مدارس الحضر والريف للأعوام ٩٠ - ١٩٩٧

عدد التلاميذ الى المعلمين في التعليم الابتدائي في المدارس الحكومية والخاصة في سنوات المقارنة الثلاث بحسب المنطقة الجغرافية

المنطقة	٩٠			٩٤			٩٧		
	كلي	حكومي	خاص	كلي	حكومي	خاص	كلي	حكومي	خاص
عمان	٣٦	٣٦	-	٣٤	٣٦	٣١	٢٥	٢٥	٢٥
مأدبا	٤١	٤١	-	٣٠	٣٨	٣٤	٢٩	٢٨	٣٤
الزرقاء	٣٢	٣٢	-	١٧	٢٠	١٠	٢٣	٢٠	٣٤
البلقاء	٢٩	٣٩	-	٢١	١٩	٣١	٢٠	١٨	٢٩
اربد	٣٢	٣٢	-	١٩	١٩	٢١	٢٣	٢١	٤١
جرش	٢٥	٢٥	-	١٨	١٨	٢٣	٢١	٢١	٢٣
عجلون	٣٢	٣٢	-	٢٤	٢١	٣٧	٢٤	٢٤	٢٨
المفرق	٢٢	٢٢	-	١٩	١٨	٣٥	١٧	١٦	٣٦
الكرك	٢٢	٣٢	-	٢١	٢٠	٣١	١٩	١٨	٢٨
الطفيلية	٢٠	٢٠	-	١٧	١٧	٢٤	١٦	١٥	٢٧
معان	٢٢	٢٢	-	١٩	١٩	١٦	١٩	١٩	٢٦
العقبة	٣٦	٣٦	-	٢٥	٢٣	٣٢	٢٥	٢٤	٢٩

أنشطة وأخبار الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية

❖ اجتماع مجلس أمناء مجلة الطفولة العربية

تم عقد الاجتماع الثاني لمجلس أمناء مجلة الطفولة العربية يوم الأربعاء الموافق ٢٠٠١/١/١٠ برئاسة الدكتور /حسن الابراهيم نائبا عن الدكتورة /سعاد الصباح رئيسة مجلس أمناء المجلة نظرا لوجودها خارج البلاد في ذلك الوقت وذلك بمقر الصندوق العربي للإنماء الاجتماعي والاقتصادي. وبحضور كل من:

- الاستاذ/ عبد اللطيف الحمد
- الدكتورة/ فايزة الخرافي
- الدكتور/ محمد الرميحي
- الاستاذ/ أنور النوري
- السيد/ محمد علي النقي
- السيد/عادل عيسى اليوسفي
- الدكتور/ بدر عمر العمر
- الدكتور/ قاسم الصراف

وقد تم استعراض التقرير السنوي للمجلة المقدم من هيئة التحرير وتم أيضاً طرح ومناقشة الآراء والنقاط المقدمة من السادة أعضاء المجلس وضرورة العمل بها خلال الفترة القادمة.

❖ تدشين برنامج الكويت

مشاركة كل من الدكتور/ حسن الابراهيم رئيس الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية ورئيس هيئة تحرير مجلة الطفولة العربية والاستاذ/ أنور النوري عضو الجمعية العمومية

للجمعية وعضو هيئة تحرير المجلة في فعاليات حفل تدشين "برنامج الكويت" والذي أقيم مساء يوم الأربعاء الموافق ٢٠٠١/١/١٧ في جامعة هارفارد.

أعضاء المجلس الاستشاري من جامعة هارفارد ومؤسسة الكويت للتقدم العلمي

وكان مجلس إدارة مؤسسة الكويت للتقدم العلمي قد اعتمد في اجتماع برئاسة حضرة صاحب السمو أمير البلاد مشروع "برنامج الكويت" في جامعة هارفارد لأبناء دول مجلس التعاون لدول الخليج العربية، وقد تم توقيع اتفاقية علمية بين مؤسسة الكويت للتقدم العلمي ومدرسة كندي بجامعة هارفارد.

وقد اشتمل البرنامج:

١- كرسي أستاذية مؤسسة الكويت للتقدم العلمي في الشؤون الدولية.

٢- زمالات الكويت ودول مجلس التعاون لدول الخليج العربية.

٣- برنامج تدريب على الإدارة معد خصيصا لدولة الكويت.

وقد تم تشكيل مجلس استشاري لبرنامج الكويت في جامعة هارفارد يتألف من ثمانية أعضاء أربعة يمثلون مؤسسة الكويت للتقدم العلمي وأربعة يمثلون جامعة هارفارد. كما استقبل رئيس جامعة هارفارد نيل رودستين كل من معالي الشيخ الدكتور/ محمد الصباح سفير دولة

لقطة جماعية بعد تدشين برنامج الكويت لجامعة هارفارد في نادي أعضاء هيئة التدريس بجامعة هارفارد

الكويت السابق لدى الولايات المتحدة الأمريكية ووزير الدولة للشؤون الخارجية الحالي بدولة الكويت والدكتور/ علي الشملان مدير عام مؤسسة الكويت للتقدم العلمي، والدكتور/ حسن الابراهيم، والاستاذ أنور النوري، والأستاذ/ خالد الصقر والدكتور/ فهد الراشد، والمهندس/ سليمان العوضي.

❖ الجمعية الخليجية للإعاقة

عقدت الجمعية الخليجية للإعاقة أولى ندواتها في البحرين في الفترة من ١٥-١٧ يناير ٢٠٠١م تحت عنوان "الجمعيات الخليجية لرعاية المعاقين: الواقع والطموح" وحضرها عن الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية أ.د قاسم الصراف، وهدفت الندوة إلى التعرف على دور الجمعيات الأهلية الخليجية في تقديم خدماتها التربوية والنفسية والاجتماعية للمعاقين وأسرهم، وإلى الوقوف على جهود التعاون والتنسيق بين هذه الجمعيات، وتبادل الأفكار والآراء حول الاستراتيجيات المستقبلية لدور الجمعيات الأهلية الخليجية المهتمة بشئون المعاقين. وقد عرضت الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية خبرتها وخدماتها للمساعدة في مجال الأبحاث والدراسات التي تفيد أهداف وتطلعات الجمعية الخليجية للإعاقة وذلك انطلاقاً من مبدأ تدعيم مسيرة العمل التربوي لدول مجلس التعاون الخليجي.

أحدث اصدارات الكتب المتعلقة بالطفل

❖ تربية الطفل، ١١٠٠ وسيلة عملية، حلول ذكية للمشاكل اليومية

تأليف: آن باكوس

يقود هذا الكتاب الأم خطوة نحو حل مشاكل طفلها اليومية، وكل ما عليها معرفته لتحويل مهمة تربية الطفل الشاقة إلى عملية ممتعة: معرفة الأسباب والسبيل إلى محل مشاكل طفلها الناتجة عن الغيرة، السلبية، الخوف أو معرفة أنسب وقت لتنظيف الطفل، وكيفية حل المشاكل عندما يحين وقت نوم الطفل، وكيف تتعامل مع الأوجاع المفاجئة للطفل، وكيف تعطيه الأدوية، وأنسب وجبات الطعام وأوقاتها، وماذا تفعل عند رفض طفلها لتناول الطعام. وكيف تعطيه الأدوية، وأنسب وجبات الطعام وأوقاتها، وماذا تفعل عند رفض طفلها لتناول الطعام، وكيفية تأمين حماية الطفل في المنزل وخارجه... إلى ما هناك من أمور تتعلق بالطفل وبمشاكله اليومية التي لا بد للأم من أن تجد لها حلاً من خلال صفحات هذا الكتاب.

❖ التربية، بين الوراثة والبيئة

تأليف: عبد الأمير شمس الدين

يمثل هذا الكتاب مرجعاً لعلم نفس التربية حيث يتناول بحثاً في العلاقة بين ما هو فطري وموروث لدى الطفل بما هو بيئي مكتسب وتربوي، يحاول من خلالها د. عبد الأمير شمس الدين تحديد المعالم لفلسفة تربوية باتجاه الأصول التي ينبغي أن يستنبط منها علم نفس التربية موضوعاته، وفلسفة التربية حقوقها وآفاقها. حيث يلقي الضوء على التطورات التي طرأت على التربية نتيجة التقدم في مجالات العلوم الأخرى التي كان لها من الطفل والطفولة ميداناً لمباحثها، موضوعات ومناهج.

وتوخياً للدقة والموضوعية، جاء هذا البحث موثقاً، ومرتبطاً بسياقه التاريخي بمكانه وزمانه وبأصحابه، مع التفسير والتحليل كلما اقتضى الأمر، مشفوعاً بالصور والرسوم البيانية مما يساعد على الفهم والاستيعاب من جهة، وما يثير تأمل القارئ وتفكيره لإبداء رأيه من جهة أخرى.

❖ التربية النفسية للطفل والمراهق

تأليف: عبد الرحمن العيسوي

منذ أيام قلائل، تناقلت وكالات الأنباء العالمية أنباء حوادث دامية وقعت في أمريكا، رغم رقيها، وانتقلت معها إلى كندا وانكلترا، رغم ادعاء التقدم الحضاري عندهم، وتكشف هذه الحوادث عن إهمال تقديم الرعاية النفسية والوقاية والعلاج والإرشاد، وحل مشاكل الأطفال والمراهقين قبل أن يستفحل الأمر.

والمؤلف يقدم للقارئ هذا الكتاب الذي يبحث في العوامل النفسية المؤثرة في الاختلال النفسي عند الطفل والذي يؤدي بدوره إلى نشوء نزعة العدوانية لديه مما يسبب في دفعه على ارتكاب الجرائم. كما أنه يوضح كيفية تدارك هذه الأمراض النفسية، وفي حال تعرض الطفل لها يبين طريقة الشفاء منها.

❖ أصول التعليم

تأليف: أيمن محمد عبد الفتاح الخولي

يحاول المؤلف من خلال بحثه في هذا الكتاب الوصول إلى أفضل الحلول وطرح أيسر الوسائل حول عملية النهوض والرؤى المستقبلية لتطوير التعليم في القرن الحادي والعشرين في جمهورية مصر العربية. وقد خاض لهذه الغاية في نقاط هامة جداً تساعد على طرح الرؤى المستقبلية التي تعتبر من العوامل المساعدة في عملية الإعداد فتناول أهمية التعليم والتحديات التي تعوق العملية التعليمية في مصر في الوقت الحاضر، وطرح أفضل الحلول لمحاولة النهوض بالتعليم. كما تطرق إلى العوامل المؤثرة في النظام التعليمي، ثم انتقل إلى استراتيجية تطوير التعليم في القرن الحادي والعشرين ثم انتقل إلى نظام العملية التعليمية من حيث مفاهيمها وعناصرها، ثم عملية التعليم من منظور مستقبلي، وعرض إلى آراء وحوارات الذين يؤثرون بشكل مباشر أو غير مباشر على الرقي بالمستوى التعليمي.

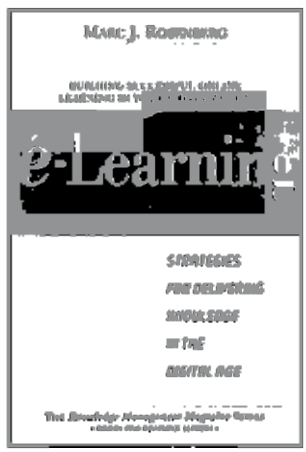
❖ علم النفس التعليمي

تأليف: عبد الرحمن العيسوي

يخطئ من يظن أن عملية الاستذكار والفهم والهضم والاستيعاب عملية تلقائية عفوية، أو أن الاستذكار فن من الفنون الذهنية الرفيعة، فن له قواعده وأصوله وشروطه، تلك الشروط النابعة مما أجرى في مجال التعليم من تجارب ودراسات أسفرت عن أفضل الطرق في عملية التحصيل الجيد والهضم والاستيعاب، بحيث تستقصي المادة المتعلمة على الزوال والنسيان والتلاشي أو الاضمحلال.

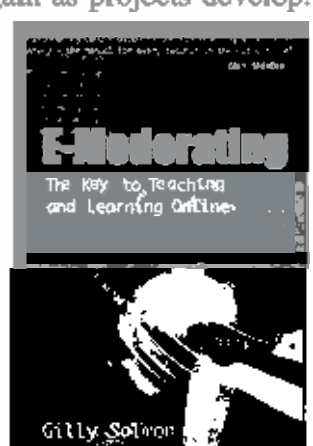
ولذلك لابد من مراعاة هذه الشروط من عملية التحصيل الناجح يشرح المؤلف في هذا الكتاب فن الاستذكار قواعده وأصوله ومبادئه، ليكون بمثابة مساهمة يفيد المعلمين والمتعلمين على إدراك فاعلية النفس التعليمي، للأخذ بقواعدها وأصولها في سبيل زيادة فاعلية الاستذكار.

E-Learning: Strategies for Delivering Knowledge in the Digital Age
by Marc J. Rosenberg



When e-learning becomes the learning strategy., December 29, 2000
Reviewer: Harald Nygaard (see more about me) from Oslo Norway
Rosenbergs book is a must for anyone who plans to develop a learning strategy for the corporate world, but applies also to the changing perspective on learning in general. By having you ask yourself many important questions during the pre-planning and planning processes, pitfalls may be avoided. Too often the technology gets the blame when something goes wrong, but often the preparatory work (analysis of culture, purpose etc) has been handled too lightly. Rosenbergs strategically important questions may assist in allieviating these problems. In addition, several "E-learning Journeys", the experiences and reflections of corporate learning executives, are included to add on to the "usability"-value of Rosenbergs writings. The book is organized into three parts: Part I The Opportunity - which includes several definitions/clarifications of central concepts and a brief historical overview of e-learning. Part II New Approaches for E-Learning - in which CBT, WBT, Knowledge Management, Performance Support etc are presented and combined to meet the needs of a changing learning community. Part III Organizational Requirements for E-Learning - has a very practical approach to planning the comapny's e-learning strategy, in addition to including very important discussion of success factors as well as why e-learning projects fail. All in all, a book that may be read and read again as projects develop.

E-Moderating: The Key to Teaching andLearning Online (Open and Distance Learning Series)
by Gilly Salmon

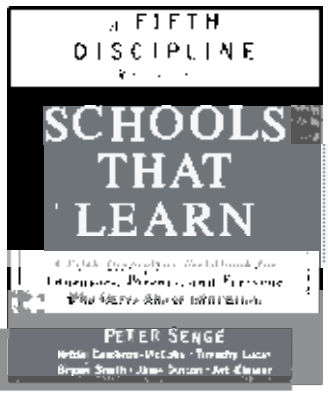


For more than distance education..., August 10, 2000
Reviewer: Nancy White (see more about me) from Seattle, WA USA
Although this book is aimed at those teaching/facilitating in a distance learning setting, Salmon's advice and approaches are sound and right on target. The last third of the ook, "resources

for e-moderators," is terrific for many online facilitation settings beyond distance ed, especially distance teams/workgroups, communities of practice etc. Some may find them a bit conservative for more free-wheeling social spaces and virtual communities. But her advice rings very true to me. I particularly enjoyed the case studies and examples sprinkled throughout the book. I foun myself nodding, taking notes and putting stickies in the book - a sign that this is a book I can come back to and use again and again. I plan to reference it in my next online facilitation course! Nancy White

The End of Homework : How Homework Disrupts Families, Overburdens Children, and Limits Learning
by Etta Kralovec, John Buell
Book Description

In 1901, homework was legally banned in California. By 1960, assigning homework to our children carried apriority equal to national security. Today, few question the need for homework in preparing children for their future. How did this dramatic change happen? In this first book to question the value of homeworz, Etta Kralovec and John Buell lead us through the history of the American classroom. They tell stories of students who come home to overworked parents and domestic responsibilities faced with hours of work that can effectively be taught in the school. In assigning massive amounts of homework to students, teachers and schools are essentially abdicating their responsibility to teach. The authors forcefully advocate for protecting the leisure time of children, who need a balance -often missing in today's world -of work and play that allows them to prepare for their futures in work and in citizenship. Most important, they offer a way for schools to accomplish the difficult task of educating our children without the bind of homework.



Schools That Learn: A Fifth Discipline Fieldbook for Educators, Parents, and Everyone Who Cares About Education
by Peter M. Senge (Editor), Nelda H. Cambron McCabe, Timothy Lucas, Art Kleiner, Janis Dutton, Bryan Smith
Book Description
Created by bestselling author and MIT senior lecturer Peter Senge and a team of educators and organizational change leaders, this new addition to the Fifth Discipline Resource Book series offers practical advice for educators, administrators, and pareuts on how to strengthen and rebuild our schools. Few would argue that schools today are in trouble. The problems are sparking a national debate as educators, school boards, administrators, and parents search for ways to strengthen our school system at all levels, more effectively respond to the rapidly changing world around us, and better educate our children.

اصـــــــــدارات دار المنـى

تعنى دار المنى بنشر أرقى الكتب والقصص والروايات الموجهة للأطفال والفتيان والفتيات، التي تتحلى بأسلوب فني رفيع جذاب ومضمون انساني عميق يتناسبان مع عالم الطفولة وتجاربها ويوسعان مخيلة الطفل ويغنيان معجمه اللغوي، ويسهمان في تنمية ذائقته الجمالية وفكره ووجدانه. وتحرص على طباعة أعمالها في حلة جذابة أنيقة محلاة بالرسوم المعبرة.

لينيا في حديقة الرسام

الفئة العمرية: ١١ ١٦

لقد ذهبت لينيا إلى باريس. هناك تعرفت على الرسام كلود مونيه. الآن صارت تعرف لينيا ما معنى أن يدعى الفنان انطباعياً.

كتاب يبرز عظمة الفن ويقدمه للأطفال بطريقة قصصية مبتكرة.

عالم صوفي

رواية حول تاريخ الفلسفة

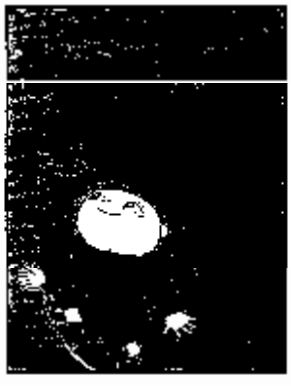
العمر: ١٥-٨٠

عدد الصفحات: ٥٥٢

ISBN 91 88356 11 6

حصل هذا الكتاب على جوائز عالمية عديدة ويعتبر من أكثر الكتب مبيعاً في العالم.

كتاب يتحدث عن تاريخ الفكر الإنساني منذ بواكيره وحتى يومنا الحاضر بأسلوب روائي مشوق.



برهان والحيوان الغريب

الفئة العمرية ٣-٧

عدد الصفحات: ٢٤

ISBN 91 971264 03

لقد ضرب برهان طفلا أصغر منه. إنه يشعر بالندم لذلك ويؤنبه ضميره إلى حد أنه يشعر بأن حيواناً غريباً يسكن تحت سريره

عالجوني: قال سمسم

الفئة العمرية: ٤-٨

عدد الصفحات: ٣٢

ISBN 91 88356 40 x

لقد وقعت حادثة ما كسرت على أثرها ساق سمسم. لهذا يقضي سمسم فترة من الوقت في المستشفى للمعالجة.

قصة تربوية تعليمية منبعثة من تجربة يعيشها الأطفال.

سعد يقص شعره

الفئة العمرية: ٣-٧

عدد الصفحات: ٢٨

ISBN 91 88356 22 1

على سعد أن يكون منظماً في حفلة انتهاء المدرسة. لهذا تأخذه والدته إلى الحلاق. سعد يصمم على تسريحة معينة تثير دهشة وإعجاب الجميع.

زيادة فوق جبل النورس

الفئة العمرية: ٧-١٢

عدد الصفحات: ٢٨

ISBN 91 971264 1c 1

زياد طفل يعيش في عالم غريب، فكل من فيه يولد بجناحين. أما زياد فولد بلا أجنحة. ولذا يُعد في ذلك العالم معاقاً لأنه لا يستطيع الطيران.

قصة تربوية تبرز الإعاقة بشكل تربوي وإنساني وتدعو إلى دمج المعاقين بالمجتمع.

أصوات في الحديقة

الفئة العمرية: ٨-١٢

عدد الصفحات: ٢٨

ISBN 91 88356 14 0

لقد كان نهاراً ربيعياً جميلاً، فالطيور تغرد في الحديقة والعشب ينمو. عندها قرر العجوز بتصون أن يعمل في حديقته ليتمكن من زرع خضرواته. أما القط والدجاج فكان لهم خطط أخرى هذا النهار. تتعالى الأصوات في الحديقة وتجري الأحداث بسرعة عربية.

الجولة الغريبة للهرة العجيبة

الفئة العمرية: ٤-٦

عدد الصفحات:

ISBN 91 88356

قصة شعرية يسهل على الأطفال حفظها والتفاعل معها. قصة تتحدث عن مغامرات الطفلة في رحلتها مع القطة عبر المدن وأماكن أخرى مختلفة إلى أن تصل قصر الملك.

صابر وملابسه الجديدة

الفئة العمرية: ٤-٨

عدد الصفحات: ٣٠

ISBN 91 88356 26 4

كان عند صابر حمل يحبه ويعتني به كثيراً وكبر الحمل وأصبح صوفه طويلاً، وكبر صابر وأصبحت سترته قصيرة قصيرة.

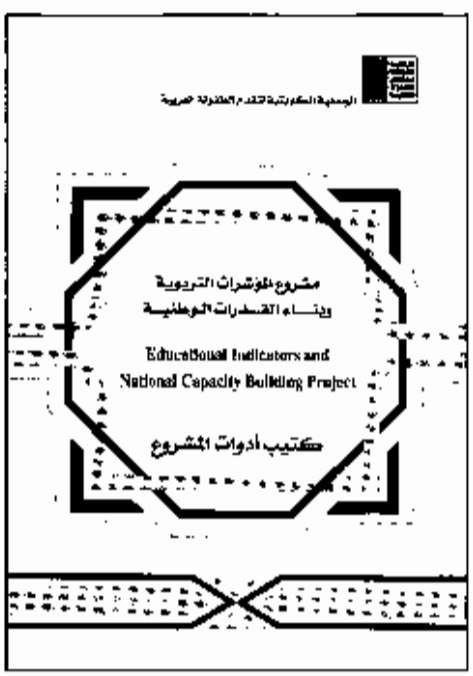
عندها يحاول صابر مقصاً ويجز صوف خروفه. كيف تحول صوف الحمل إلى سترة جديدة لصابر؟

Dar Al Musa
Box: 127
S-182 05 Djursholm
Sweeden
Fax: +46 8622 6151
E-mail: mona.henning@swipnet.se

من إصدارات الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية

مشروع المؤشرات التربوية وبناء القدرات الوطنية

قامت الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية وبدعم مالي من الصندوق العربي للإنماء الاقتصادي والاجتماعي وبالتعاون مع منظمة اليونسكو وبالتنسيق مع وزارة التربية والتعليم في تنفيذ هذا المشروع الهام والذي يهدف إلى تدعيمي قدرات وإمكانات المؤسسات التربوية الوطنية بالكويت وقد صدر عن هذا المشروع المطبوعات التالية.



كتيب أدوات المشروع

التقرير النهائي

كتيب المشروع

كتيب التعليمات للمطبقين والمدققين والعاملين في المشروع

ببليوجرافيا الجمعية

- الإدارة التعليمية في المملكة العربية السعودية: تطور التنمية والإدارة التعليمية (الكتاب الأول. الجزء الأول)/ حمد بن ابراهيم السلوم.- السعودية: وزارة الإعلام، ١٩٨٥.

- الإدارة والخدمات التعليمية في التعليم العام بدولة الكويت/ عبد الرحمن أحمد الأحمد... (وآخ).- الكويت: مؤسسة الكويت للتقدم العلمي. إدار مشاريع البحوث بالتكليف، ١٩٨٦.

إدراك المعلمين لسلوكيات العلاقات الإنسانية المثالية والفعلية لمديري المدارس بدولة قطر/ عبد الرحمن حسن الإبراهيم.- الدوحة: مركز البحوث التربوية بجامعة قطر، ١٩٩٥.

- الأطفال والحرب: حالة اليمن/ علاء قاعود؛ نادرة عبد القدوس؛ عبد الرحمن عبدالخالق.- مركز القاهرة لدراسات حقوق الإنسان، ١٩٩٩.

- الإعلام التربوي في دول الخليج العربية: وقائع اجتماع مسؤولي الإعلام التربوي في دول الخليج العربية الدوحة - قطر.- الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج ١٩٩١.

- بناء مقياس للمسئولة الشخصية الاجتماعية في المجتمع السعودي/ إعداد زايد بن عجير الحارثي الدوحة: مركز البحوث التربوية، ١٩٩٥.

- التدريس من أجل الكفاية/ هوارد سلفان، نورمان هجز، ترجمة متولي.- الرياض: جامعة الملك سعود، ١٩٩٣.

- التربية في مجتمع متغير: عملية التخطيط التربوي (الوحدة الأولى)/ إعداد قسم السياسة التربوية والتخطيط اليونسكو.- الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج: ١٩٩١.

تطور الإدارة المدرسية في دول الخليج العربية/ إعداد محمد سيف الدين فهمي؛

حسن عبد المالك محمود.- الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.- ١٩٩٣.

- التقنيات التربوية في تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها/ علي القاسمي، محمد علي السيد.- الرابط: المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة - ايسيسكو، ١٩٩١.

- التكامل الثقافي العربي: ثنائيا ودوليا.- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم إدارة الثقافة.- تونس: المنظمة، ١٩٩٥.

- التوجيه التربوي في دولة الكويت: وتطوير التوجيه التربوي للعلوم على أساس الكفايات/ رشيد حمد الحمد.- الكويت: مؤسسة الكويت للتقدم العلمي، إدارة التأليف والترجمة والنشر، ١٩٩٥.

- ثقافة الأطفال ذوي الظروف الخاصة: الأطفال الفلسطينيون نموذجا المنظمة العربية للتربية والثقافة.- والعلوم إدارة الثقافة.- تونس: المنظمة، ١٩٩٦.

- الثقافة بوصفها تعبيراً.- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم إدارة الثقافة.- تونس: المنظمة، ١٩٩٢.

- الثقافة في تفاعلتها مع القطاعات الأخرى.- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم إدارة الثقافة.- تونس: المنظمة، ١٩٩٥.

- الثقافة والإبداع.- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم إدارة الثقافة.- تونس: المنظمة، ١٩٩٤.

- الثقافة والتراث القومي.- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم إدارة الثقافة.- تونس: المنظمة، ١٩٩٢.

- الثقافة والقوى البشرية.- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم إدارة الثقافة.- تونس: المنظمة، ١٩٩٥.

- الثقافة وقضايا النشر والتوزيع.- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم إدارة الثقافة.- تونس: المنظمة، ١٩٩٢.

- ثورة الفكر الكويتي: فهد العسكر/ هاشم بهبهاني: تقديم مروه ابل.- الكويت: د.ن، ١٩٩٨.

- جهود دول مجلس التعاون لدول الخليج العربية: في مجال محو الأمية وتعليم الكبار/ سليمان بن عبد الرحمن الزهير.- الرياض: شركة العبيكان للطباعة والنشر، ١٩٩٢.

- الخيال العلمي لدى أطفال دول الخليج العربية: دراسة ميدانية/ إعدا يعقوب نشوان.- الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٩٩٣.

- سبل التعاون بين الجامعات وبين المؤسسات الإنتاجية في دول الخليج العربية الواقع وسبل التطوير/ إعداد محمد سيف الدين فهمي.- الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٩٩٣.

- السكان والاقتصاد والعمل قبل قرن في جزيرة العرب: دراسة اجتماعية اقتصادية لأنشطة سكان اقاليم البلاد.../ أحمد بن حمد اليحيى.- الرياض: د.ن، ١٩٩٨.

- الطاقة الجديدة والمتجددة/ سنية محمد عبد الرحمن الشافعي.- الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.- ١٩٩٣.

- عبد التواب يوسف ومسرح الطفل العربي/ محمد حامد أبو الخير.- القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٩٦.

- عبد التواب يوسف وأدب الطفل العربي: مع ببليوجرافيا لإنتاجه الفكري.- القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٩٣.

- قيادة المنهج/ ألن أ.. جلاثهورن؛ سلام سيد أحمد سلام... (وآخ).- الرياض: جامعة الملك سعود، ١٩٩٥.

- الكويت والتنمية الاجتماعية: قيادة وتخطيط ومشاركة شعبية وتوجه إنساني.- الكويت: وزارة التخطيط. مركز البحوث والدراسات الكويتية، ١٩٩٥.

- محو أمية نساء الريف في العالم الثالث/ كرستينا شليبوفسكا؛ ترجمة حسن جميل طه.- عمان، الأردن: اليونسكو، ١٩٩٣.

- المخدرات: وآثارها السيئة من الناحية العلمية/ إعداد شاكر عبد الحميد .- الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.- ١٩٩٣.

المربيات الأجنبيات في البيت العربي الخليجي: عرض وتحليل لبعض الدراسات الميدانية/ إعداد إبراهيم خليفة.- الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٩٨٦.

- مسح التطورات في مؤشرات التنمية ونظرياتها/ محمد عدنان وديع... (وآخ).- دمشق: دار طلاس للدراسات والترجمة والنشر، ١٩٩٧.

- مشكلات المعلومات وتدفقها لخدمة التخطيط واتخاذ القرارات في الأقطار العربية: بحوث ومناقشات ندوة عقدت في القاهرة ٩-١١ مايو ١٩٩٤/ تحرير عادل عبد الله، حسن الحاج.- دمشق المعهد العربي للتخطيط، ١٩٩٤.

- معلم التربية البدنية في دول الخليج العربية: اختياره. إعداده. مؤهلاته/ إعداد عبد الوهاب محمد التجار.- الرياض مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٩٩٥.

- معلم محو الأمية في دول الخليج العربية: اختياره - إعداده - تدريبه/ إعداد محمد مالك محمد سعيد محمود.- الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٩٩٣.

- المناهج والأهداف التربوية: في التعليم العام بدولة الكويت/ عبد الرحمن أحمد... (وآخ).- الكويت: مؤسسة الكويت للتقدم العلمي. إدارة مشاريع البحوث بالتكاليف، ١٩٨٧.

- مهنة التعليم في دول الخليج العربية/ إعداد نور الدين محمد عبد الجواد، مصطفى محمد متولي.- الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٩٩٣.

- نحو خطة قومية لثقافة الطفل العربية.- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم إدارة الثقافة.- تونس: المنظمة، ١٩٩٤.

English Books

- Aspects of Autism: Biological Research / Lorna Wing .- Gaskell: Royal College of Psychiatrists, 1988.

- Behavioral Assessment: A practical handbook / Allan S. Bellak .- New York: Pergamon Press, 1988.

- Biology of Agoraphobia / James C. Ballenger .- Washington: American Psychiatric Press, 1984.

- Biopsychosocial aspects of Bereavement / Sidney Zisook .- Washington: American Psychiatric Press, 1987.

- Child abuse and neglect: What happens eventually? / Kim Oates .- New York: Brunner. Mazel Pub., 1986.

- Civil society in the Arab world / Amani Kandil .- Egypt: Cairo National-Library,1995

- Classroom - Based assessment: Evaluating instructional / Gerald A. Tindal .- Columbus: Merrill Pub. Comp., 1990.

- Clinical manual of chemical dependence / Domenic A. Ciraulo.- Washington: American Psychiatric Press 1991.

- Conflict Resolution in Africa / Francis M. Deng .-Washington: The Brookings Institutions, 1991.

- Diagnosis & Treatment of anxiety disorders: A physician's / Thomas J. Mc. Glynn.- Washington: American Psychiatric Press, 1984.

- Economic development of the AArab countries: Selected issues / Said El-Naggar .- Washington: International Monetary Fund, 1993.

- Educating artistic vision / Elliot W. Eisner .- New York: Macmillan Pub. Company, 1972

- Ellis island: Gateway to the American dream / Pamela Reeves .- New York: Dorset Press, 1991.

- Inside the Arab world / Michael Field .-Cambridge: Harvard University Press, 1995.

- International handbook of giftedness and talent / Kurt A.Heller .-2nd ed. .- Oxford: Elsevier science Ltd, 2000. Lines in the send: Desert storm and the remaking of the .../ Deborah Amos .- New York: Simon & Schuster, 1992.

- Origins of human aggression dynamics and etiology / Gerard G. Neuman .- New York: Human Sciences Press, 1987.

- Psychosocial treatment of alcoholism / Marc Galanter .- Washington: American Psychiatric Press, 1985.

- Stress and Burnout in the Human service professions / Barry A. Farber .- New York: Pergamon Press, 1983. The psychologically bettered child / James Garbarino .- San Francisco: Jossy-Basss Pub., 1989

- The treatment of normal weight Bulimia / Walter H. Kaye .- Washington: American Psychiatric Press, 1985. The wonderful world of insects, trees and wild flowers / Ruskin Bond .- Bombay: India Book House Ed. Trust, 1974.

- This is Australia / Ruben Olaf .- Sydney: Dorset Press, 1978. Why Johnny can't concentrate / Robert A. Moss .- New York: Bantam Books, 1990.

- Working with children in art therapy / Caroline Case .- London: Tavistock, Routledge, 1989.

- Optimizing Early child care and education.- New York: Gordon and Breach Publishers, 1990.

ملخصات الأبحاث العربية باللغة الانجليزية

Abstract

Cooperation Among Universities and other Educational Institution

Dr. Siham AbdulRahman Sawaigh

The purpose of this descriptive study was to shed some light on the concept of a partnership between the university and pre-schools that offer training to the students of early childhood education. The analysis of this partnership, according to theoretical research, was based on 3 major areas: (1) mutual objectives and benefits, (2) communication, and (3) mutual trust that exist between university and schools.

The sample consisted of 135 subjects from 5 preschools that offer training to the students of King Saud University. The sample was divided into 2 groups: 59 subjects representing group I (university teachers and their students), and 76 subjects representing group II (teachers and administrators of the preschool).

A scale of 60 items, covering the 3 major areas of partnership, was developed to measure the kind of relationship that exists between the university and the preschools. The validity and the reliability of the scale was tested before collecting the data. And the data was analysed by using T-test and one-way analysis of variance.

The results revealed a significant difference between the two groups in the areas of mutual objectives and benefits, and mutual trust expressed by group II (preschool teachers and administrators)

Study of Breast feeding patterns In Syrian Society

Dr. Faiz Qintar

Breast feeding is the focus of interest in many of the recent researchs. However, relatively speaking, only few studies on breast feeding patterns in the Arab world have been published. This study uses data from a previous survey conducted during 1997-1998, which examined current patterns of breast feeding and infant age problems at the time of weaning as noticed in an urban society of Damascus area (Syria). In the study, 331 participant mothers were recruited whose infants were recently weaned.

Results showed that the majority of infants were breast fed (95.5%). Whereas 4.6% of them were bottle fed and 20.5% of the mothers used both formula and breast to feed their infants, 82% of the children remain breast fed even after the end of their first year of age. The average duration of breast feeding was 14.53 months (+/- 5.11). Supplimentary diet was initiated between 4-7 months. The socio-economic characteristics and the educational level the mother is likely to influence some aspects of breast feeding

Educational Counselling in Lebanese public schools

Dr. Azzah Baydoun

This study reads through reports of case studies of 104 elementary and complementary students. Each report was presented by a part time educational counselor posted in a Lebanese public (state) elementary or complementary school from one of the six Muhafazats of Lebanon as a part of a more comprehensive report describing her or his counseling activities for the school year 1998-1999. Data describing relevant students traits, causes of referral and methods of intervention are tabulated and form, together, a basis for investigation into (1) the theoretical frames of reference that govern the counseling practices, (2) the sensitivity of both theory and practice towards problems and difficulties encountered and (3) their potential efficiency in dealing with them. The study is concluded by formulating recommendations (that rely on available and limited human and material resources) aiming at improving this unprecedented experience in Lebanese public schools.