



رسالة التربيـة وعلم النفس

دَلِيلُهُ
عَلَمِيهُ
مَكْرُوهُ



نَسْمَة

الْبَرْدِيَّةُ الْمُنْتَهِيَّةُ لِلْمُنْتَهِيَّ
الْمُنْتَهِيَّ بِالْبَرْدِيَّةِ

قواعد النشر

أولاً، الخصائص العامة للسلسلة

- ١- تلتزم السلسلة في جميع ما ينشر فيها بما يتمشى مع النهج الإسلامي الذي يقوم عليه المجتمع السعودي.
- ٢- لغة النشر في السلسلة هي اللغة العربية، ويجوز أن تنشر بعض البحوث باللغة الإنجليزية مع ملخص لا يقل عن (٥٠) كلمة باللغة العربية.
- ٣- تهتم السلسلة بالبحوث والدراسات التي تعالج المشكلات التربوية والنفسية.
- ٤- تهتم بالبحوث ذات الطابع التجديدي والتي تساهم في توسيع آفاق المعرفة في المجال التربوي وال المجال النفسي.
- ٥- تنشر السلسلة عرض الكتب التي تدور حول مجالات التربية وعلم النفس والتي يرى أنها ذات قيمة علمية في هذين المجالين.
- ٦- تصدر السلسلة بشكل غير دوري.
- ٧- تقبل السلسلة الإعلانات حول الكتب والوسائل التعليمية والأجهزة التي تخدم العملية التربوية والنفسية.

ثانياً، أهداف السلسلة

تهدف هذه السلسلة إلى تحقيق ما يلى:

- ١- تأصيل الفكر التربوي والحضاري والإسلامي ونشره عن طريق البحوث والدراسات.
- ٢- الإسهام في تطوير برامج التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية خاصة وفي العالم العربي والإسلامي عامه.
- ٣- تعريف المهتمين بكل ما يستجد في الميدان التربوي.
- ٤- تشجيع الباحثين والدارسين على البحث والنشر.

ثالثاً، قواعد النشر في السلسلة

- ١- تنشر السلسلة الأبحاث الأصلية التي تناولت قضايا وموضوعات التربية وعلم النفس.
- ٢- تنشر السلسلة مراجعات الكتب الحديثة وعرضها في جهة أخرى وليس مستلة من أي دراسة أخرى.
- ٣- تنشر السلسلة مراجعات الكتب الحديثة وعرضها في مجال التربية وعلم النفس على أن تتضمن المراجعة تعريراً كاملاً بالمؤلف والكتاب.
- ٤- الحد الأقصى للبحث أو الدراسة أو المراجعة ثلاثة ملصق مطبوعة على الآلة الكاتبة بحيث تترك مسافتان بين كل سطرين.
- ٥- يرفق عدد أربع نسخ من البحث المراد نشره مع ملخص قصير لا يتجاوز ٢٥٠ كلمة بوضع فيه عنوان البحث وأهدافه ونتائجها باللغتين العربية والإنجليزية.
- ٦- يلتزم الباحث بالأسلوب العلمي في البحث وأن تكون جميع المقتضيات موثقة، ويشار إلى المصادر المستخدمة.
- ٧- تكتب المصادر في صفحة متصلة في آخر البحث.
- ٨- المقopies لا تكتب على هامش الصفحات، وإنما تفرد لها صفحة مستقلة في نهاية البحث.
- ٩- يزود الباحث بعشرين مستلة من البحث بعد النشر مجاناً.
- ١٠- يزود الباحث بخمس نسخ من عدد السلسلة المنشور فيه البحث.
- ١١- لا يتم نشر البحث في السلسلة إلا بعد إجازته من قبل اثنين من المحكمين.
- ١٢- الرسومات والأشكال المقدمة مع البحث تكون مكتوبة بالحبر الصيتي، وعلى ورق شفاف.
- ١٣- هيئه التحرير غير ملزمة برد البحوث التي تصل إليها سواء أجيئت للنشر أو لم تجز.

رابعاً، التحكيم

- ١- يرسل البحث أو الدراسة إلى اثنين من المختصين في مجال البحث أو الدراسة لتحكيمه دون ذكر اسم الباحث.
- ٢- في حالة وجود اختلاف بين نتائج تقرير المحكمين يرسل البحث إلى محكم ثالث.
- ٣- يقدم المحكم تقريراً مفصلاً عن مدى إجازته للبحث من عدمها.
- ٤- تصرف مكافأة رمزية مقدارها ثلاثةمائة ريال سعودي لكل واحد من المحكمين.

خامساً، هيئة التحرير

تتولى

- هيئة التحرير المهام التالية:
- ١- رسم السياسة العامة للسلسلة والتاكيد من متابعة تنفيذها.
 - ٢- العمل على تطوير السلسلة والارتقاء بمستواها.
 - ٣- الإعلام والتعریف بالسلسلة واستقطاب الباحثين للمشاركة ببحوثهم.
 - ٤- التنسيق مع الهيئة الاستشارية للاستفادة من خبراتهم فيما يحقق أهداف السلسلة.
 - ٥- استقبال البحوث ومراجعتها وتحديد مدى انطباقها مع شروط النشر في السلسلة.
 - ٦- إبلاغ أصحاب البحوث عن تسلیم أبحاثهم وإمكان نشرها من عدمه.
 - ٧- إرسال البحوث إلى المحكمين واستبيانها منهم.
 - ٨- التنسيق مع الباحث في حالة حاجة البحث إلى بعض التعديلات.
 - ٩- اتخاذ القرار بشأن نشر البحوث من عدمه بعد مراجعة آراء المحكمين واستجابة الباحث لها.
 - ١٠- استقبال طلبات الاشتراك في السلسلة.
 - ١١- التنسیق مع الناشر.
 - ١٢- مراجعة النسخة الأولى للتأكد من سلامتها من الأخطاء الفنية.



٢٠١٥
سـنـة

المملكة العربية السعودية
وزارة التعليم العالي
جامعة الملك سعود

رسالة التربية وعلم النفس

سلسلة علمية محكمة

تصدرها

الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية



رجب ١٤٢٠ هـ
السعر: عشرة ريالات

العدد العاشر

الهيئة الاستشارية

معالى الأستاذ الدكتور محمد الأحمد الرشيد	الأستاذ الدكتور محمد بن عبدالله الحبشي
معالى الأستاذ الدكتور حمود بن عبدالعزيز البدر	الأستاذ الدكتور سعد محمد الحريري
الدكتور عبدالله عبد الحميد محمود	معالى الأستاذ الدكتور عبدالله العبيد
الدكتور حسن علي مختار	معالى الأستاذ الدكتور سهيل أحمد قاضي
الدكتور زهير أحمد الكاظمي	الأستاذ الدكتور إبراهيم محمد الشافعى
الدكتور سليمان بن محمد الوابلي	الأستاذ الدكتور مصطفى عيسى فلاتة
الدكتور علي بن محمد التويجري	الأستاذ الدكتور محمد إسماعيل ظافر
الدكتور عبدالرحمن بن سليمان الطيرري	الأستاذ الدكتور محمد بن حجر الغامدي
الدكتور ناصر بن عبدالعزيز الداود	الأستاذ الدكتور محمد بن عبدالله المنيع

أعضاء هيئة التحرير

رئيساً	الأستاذ الدكتور علي بن سعد القرني
عضوأ	الأستاذ الدكتور سعيد بن عبدالله ديبس
عضوأ	الأستاذ الدكتور عبدالله بن عبدالرحمن البشر
عضوأ	الأستاذ الدكتور راشد بن حمد الكثيري
عضوأ	الدكتور أحمد بن محمد العيسى

© ١٤١٧/١٩٩٦ م الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية.

جميع حقوق الطبع محفوظة. لا يسمح بإعادة طبع أي جزء من المجلة أو نسخة بدون الحصول على موافقة كتابية من رئيس التحرير أو رئيس الجمعية.

توجه جميع المراسلات باسم رئيس التحرير على العنوان التالي:

رسالة التربية وعلم النفس: ص. ب: ٢٤٥٨ ، الرياض: ١١٤٥١ - المملكة العربية السعودية

جميع الآراء في هذه السلسلة تعبر عن وجهة نظر كاتبها
ولا تعبّر بالضرورة عن وجهة نظر الجمعية

كلمة شكر وعرفان

يسّرّ أعضاء مجلس إدارة الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية أن يتقدمو بالأصالة عن أنفسهم، ونيابة عن زملائهم أعضاء الجمعية بخالص الشكر والعرفان إلى جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية والقائمين عليها، وعلى رأسهم معالي الأستاذ الدكتور عبدالله بن يوسف الشبل على تكرّمهم بالموافقة على طباعة المجلة العلمية للجمعية «رسالة التربية وعلم النفس» ابتداءً من هذا العدد الذي بين أيديكم، مما سيسمّهم في تحقيق أهداف الجمعية العلمية والارتقاء بما تقدّمه لأعضائها بصورة خاصة، وللعاملين في ميدان التربية والتعليم بصورة عامة في هذا الوطن الغالي.

نكر الشكر لمعالي المدير وللجامعة والقائمين عليها، وللعاملين في مطابعها على ما يبذلونه من جهود في خدمة العلم والعلماء والعملية التربوية، وهذا مما لا شك فيه ليس بغرير على هذا الصرح العلمي العريق والقائمين عليه.

**أعضاء مجلس إدارة الجمعية
السعودية للعلوم التربوية والنفسية**

تقديم

يتشرف أعضاء هيئة التحرير بتقديم هذا العدد الذي يشتمل على أربع دراسات قيمة تناولت موضوعات في التربية وعلم النفس والمناهج وطرق التدريس. إذ أبرزت الدراسة الأولى نظام الدراسة الصوتية وأصالتها كونها أول مدرسة نظامية أسست في الجزيرة العربية عام ١٢٩٠هـ، بينما سعت الدراسة الثانية إلى تحديد واقع النشاطات العملية المصاحبة لتدريس مقررات الأحياء في المرحلة الثانوية.

وقد انصبت الدراسة الثالثة على استطلاع آراء المشرفين التربويين في مدى تطبيق أساليب الأشراف التربوي في الميدان، وتحديد أهم المشكلات التي تحد من استخدام تلك الأساليب.

أما الدراسة الرابعة فتتركز حول معرفة مستوى التكيف الشخصي للأشخاص المتخلفين عقلياً، وعلاقته بالتكيف المهني لهم. ويؤمل أن تساهم هذه الدراسات في تحسين العملية التربوية في المجالات التي تناولتها وفق الأهداف التربوية المرسومة.

وبالله التوفيق.

رئيس هيئة التحرير

المحتويات

صفحة	الموضوع
..... ه	كلمة شكر وعرفان
..... ز	تقديم
المدرسة الصولتية: أصالة الماضي لتطوير المستقبل	
..... ١	محمد بن عبدالله الحصيني
دراسة مسحية للنشاطات العملية المصاحبة لتدريس الأحياء وبعض	
المتغيرات المرتبطة بها في المرحلة الثانوية	
..... ٤٩	عامر بن عبدالله سليم الشهري
مشكلات المشرف التربوي أثناء تطبيق الأساليب الإشرافية بالتعليم العام	
..... ١٠٣	عبدالرحمن بن عبدالوهاب البابطين
التكيف الشخصي للأشخاص المتخلفين عقلياً وعلاقته بالتكيف المهني	
..... ١٣٧	جمال الخطيب وعربين المجالي

المدرسة الصولتية : أصالة الماضي لتطوير المستقبل

محمد عبد الله الحصيني

أستاذ مساعد قسم الإدارة التربوية ، كلية التربية جامعة الملك سعود ، الرياض

ملخص : هدفت هذه الدراسة إلى إبراز أصالة تنظيم المدرسة الصولتية ونظامها بوصفها أول مدرسة نظامية أسست في الجزيرة العربية كلها. ذلك النظام التربوي الإسلامي الذي نقله الشيخ محمد رحمت الله العثماني من المدارس الإسلامية في الهند في أوآخر القرن الثالث عشر الهجري قبل الاستعمار البريطاني للهند.

لقد تميزت المدرسة الصولتية بسبقهَا في أساليب ومجالات وتنظيمات تربوية للتربية المعاصرة. وهذا دليل على أن التربية الإسلامية بأساليبها وأنظمتها وتنظيمها تتفق مع الطبيعة والفطرة البشرية، وإلا لما كتب لها الاستمرار طيلة هذه القرون. يعتقد علماء التربية الغربيون أنهم اكتشفوا تنظيمات حديثة في التربية، مثل نظام جدولة الوقت الموحدة، والمدرسة المفتوحة، وتفريد التعليم، ومراعاة الفروق الفردية، وتساوي الفرص التعليمية، وغير ذلك من المبادئ والأساليب التربوية.

لكن هذا الاكتشاف ليس جديداً بالنسبة لنظام التربية في المدارس الإسلامية.

وتعد المدرسة الصولتية نموذجاً للمدارس الإسلامية. لذا فإنه آن الأوان للعودة إلى نظام المدرسة الإسلامية وأساليبها وأنظمتها وتنظيماتها التربوية في العالم الإسلامي عامه، وفي مدارس المملكة العربية السعودية بوجه خاص.

المقدمة

الحمد لله الذي علم بالقلم علم الإنسان ما لم يعلم . والصلة والسلام على أشرف خلق الله الذي أكد وجوب طلب العلم بقوله " طلب العلم فريضة على كل مسلم " ذلك الأمر الذي استجاب له المسلمون منذ البعثة النبوية، وخلال عصور الإسلام المختلفة في كثير من الأمصار الإسلامية، لكنه في القرون المتأخرة، وبعد سقوط الدولة العباسية ظهرت الفرقـة، وبدأ ظهور التخلف والأمية ثم الجهل . ولم تكن الجزيرة العربية إلا جزءاً من الأمة الإسلامية التي أصابها ما أصاب ذلك الجسم الكبير .

والحجـاز وبخاصة مكة المكرمة والمدينة المنورة أصـيبـتا بالداء نفسه، لكنهما كانـا أقل إصـابة بـحـكم وجود الحرمين الشـرـيفـين بهـما، والـلـذـين لم يـخلـوا في أي وقت من الأوقـات من دروس تلقـى فيـهـما طـوـالـ القـرـونـ، ومنـذ ظـهـورـ الإـسـلامـ.

وفي هـاتـينـ المـديـنـتينـ ظـهـرتـ مـدارـسـ الـكتـاتـيبـ، بشـكـلـ يـزـيدـ وـيـنـقصـ حـسـبـ الـظـرـوفـ وـالـأـزـمـنـةـ. وـكـانـتـ الـحـالـةـ الـتـعـلـيمـيـةـ فيـ الـجـزـيرـةـ عـامـةـ وـمـكـةـ وـالـمـدـيـنـةـ بشـكـلـ خـاصـ مـقـلـقـةـ لـكـثـيرـ مـنـ الـعـلـمـاءـ الـمـسـلـمـينـ الـذـينـ كـانـتـ تـؤـلـمـهـ حـالـةـ أـبـنـاءـ الـمـسـلـمـينـ فيـ مـرـاكـزـ الإـشـاعـ إـلـاسـلامـيـ .

وـفـيـ نـهـاـيـةـ الـقـرـنـ الثـالـثـ عـشـرـ الـهـجـرـيـ هـاجـرـ إـلـىـ مـكـةـ الـمـكـرـمـةـ عـالـمـ منـ عـلـمـاءـ الـهـنـدـ، هوـ الشـيـخـ مـحـمـدـ رـحـمـتـ اللـهـ الـعـثـمـانـيـ، الـذـيـ آمـهـ الـوـضـعـ التـعـلـيمـيـ لـأـبـنـاءـ الـمـسـلـمـينـ فـيـ هـذـاـ الـبـلـدـ الـمـقـدـسـ، فـسـعـيـ لـإـيـجادـ تـعـلـيمـ منـظـمـ يـقـومـ عـلـىـ نـظـامـ إـسـلامـيـ فـرـيدـ كـانـ مـتـبعـاـ فـيـ الـهـنـدـ فـيـ ذـلـكـ الـعـصـرـ وـقـبـلـهـ .

ونظراً لقلة ذات اليد عنده، فقد عرض الفكرة على مسلمي الهند من العمار والحجاج، إلى أن يسر الله لسيدة هندية تدعى (صولت النساء) أن تبرع بمبانٍ مالية - كما فعل غيرها من أثرياء ومسلمي الهند - مكنت الشيخ من تأسيس المدرسة عام ١٢٩٠هـ، وإكمال بنائها عام ١٢٩٢هـ . واستمدت تلك المدرسة الأم أصالتها من أصالة النظام الإسلامي الذي استمر قرولاً طويلاً تنشر عن طريقه العلوم بشتى أنواعها والتي كانت نوراً يستضيء به العالم.

إن أصالة النظام دليل على أصالة الأمة، وتمسك الأمم بأنظمتها يعيدها لبناء نفسها حتى لو سلبت كل شيء . وما انسلاخت أمة من نظامها المبني على عقيدتها وفكرها وفلسفتها وتاريخها إلا تاهت في غياب الفوضى والضياع . ومن الأنظمة التي لا يمكن أن تستورد النظام التربوي - الذي تلجم الأمم المتقدمة إلى الإصلاح عن طريقه - فهو نظام فصل على المجتمع، كما يفصل الثوب على البدن . ومن الأمثلة الحية على التمسك بالنظام التربوي الأصيل للبناء، الأمة اليابانية، التي أضحت تفاس الدول العالمية المتقدمة، لأنها في خلال عقود قليلة بعد هزيمتها في الحرب الكونية الثانية، تمكنت من إعادة بناء الأمة اليابانية القوية، وأصبح العالم يتلمس سر نجاحها . ويفؤكد ذلك ما نقله بوشامب (١٩٨٥م : ص ٢١) من تعليق السفير الأمريكي السابق لدى اليابان وأستاذ التاريخ بجامعة هارفارد الأمريكية حيث قال : " إن من الأهمية بمكان الاعتراف بأنه خلف نجاح المجتمع الياباني نظامه التربوي " .

ولقد حذر كثير من العلماء والمربين المسلمين من استيراد النظام

التعليمي والمناهج التعليمية دون عرضها على العقيدة، وعلى رأسهم أبو الأعلى المودودي وأبو الحسن الندوبي حيث لاحظاً أثر استيراد النظام البريطاني والمناهج البريطانية في مسخ الشخصية الهندية، حتى أنه أصبح من المعروف قول أحد الساسة البريطانيين مطمحناً من وراءه إنهم تركوا في الهند أقواماً هنود السحنة بريطاني الولاء والثقافة .

والمدرسة الصولتية أسست على النظام التربوي الإسلامي منذ قيامها، وسارت المدارس الأهلية ثم الحكومية بعدها على منوالها . ذلك النظام الذي استمر قروناً طويلاً مثبتاً متنافته ومناسبته لطبيعة الإنسان، وأهميته في بناء المجتمعات والأمم .

لقد كانت المدرسة الصولتية رائدة في نظمها ومناهجها وتنظيمها وأساتذتها وخريجيها، حتى لقد شهد لها الملك عبد العزيز -يرحمه الله- حينما زارها وتفقد فصولها وبنياتها، وأثنى على القائمين عليها، وذلك في عام ١٣٤٤هـ وقال عنها كما أورد الجفري (١٤١٥هـ : ص ١٢) " إنها هي الجامع الأزهر في بلادي " .

أهمية الدراسة

لما كانت النظرة العامة غير الرسمية إلى المدارس الأهلية، أنها مدارس تهدف إلى الربح المادي، وأن الأهداف التربوية تبدو ثانوية، ولما كانت النظرة الرسمية - ممثلة في وزارة المعارف - توحّي بأن بعض المدارس الأهلية يظهر عليها التسيب والإهمال، والبحث عن أرخص المعلمين بغض النظر عن كفايتهم، فقد قررت وزارة المعارف أن تعين في كل

مدرسة أهلية مديرًا رسمياً، لاقتاع المسؤولين بالوزارة أن هذا الإجراء لابد منه، لضمان مستوى مقبول من الأداء التربوي في تلك المدارس الأهلية، على ألا يقوم المدير بتدريس أية حصص، مع أن المدير في المدارس الحكومية يكلف بتدريس بعض المواد .

كانت - مع الأسف - النظرة إلى النظام التربوي الإسلامي بين بعض المنتسبين للتربية والمتخصصين فيها نظرة مجحفة، وغير واقعية، وتزدرى كل قديم في الأساليب والتنظيم، وتشرب أعناقهم متلقفين ما يصل إليه النظام التربوي الغربي من محاولات تنظيمية، وأساليب تربوية .

ورغبة في نفض الغبار عن الكتب الصفراء - الذهبية - في عصور كانت الأمة الإسلامية فيها أمّة اصطفائية انتقائية لا تقبل إلا ما يصلح لها، ويتفق مع عقيدتها وقيمها، ورغبة في إبراز أصالة النظام التربوي الإسلامي وأسبقيته للأنظمة التربوية المعاصرة، ليكون مصدرًا للاعتزاز والفخر. ولعل هذه المبررات كافية لإبراز أهمية هذه الدراسة .

أهداف الدراسة

تستهدف هذه الدراسة ما يلي :

- التعرف على الظروف التي سبقت تأسيس المدرسة الصولتية، والكيفية التي أسست بها .
- إبراز أصالة المدرسة الصولتية، وتأثيرها في مدارس التعليم الأهلي والحكومي السعودي، وتأثيرها بتلك المدارس من خلال استعراض فترات التغيير التي مرت بها المدرسة الصولتية.

-٣ بيان سبق المدرسة الصولتية للأساليب والنظم والتنظيمات التربوية
العالمية المعاصرة .

أسئلة الدراسة

س ١ - ما الظروف التي سبقت تأسيس المدرسة الصولتية، والكيفية التي
أسست بها ؟

س ٢ - ما تأثير المدرسة الصولتية في المدارس الأهلية والحكومية التي
جاءت بعدها، وتأثرها بها خلال فتراتها التاريخية ؟

س ٣ - ما الأساليب والنظم والتنظيمات التربوية التي سبقت إليها المدرسة
الصولتية نظيراتها العالمية المعاصرة ؟

وسوف تسعى هذه الدراسة للإجابة عن الأسئلة السابقة كما يلي :

**أولاً : الظروف التي سبقت تأسيس المدرسة الصولتية والكيفية التي
أسست بها**

المؤسس

مؤسس المدرسة هو الشيخ محمد رحمت الله العثماني، الذي ولد
كما أفاد الهندي (١٤١٣هـ : ص ١٥) " بحي (دور باركلان) في قرية كيرانه
بمحافظة مظفرناجار من توابع دلهى العاصمة الهندية في غرة جمادى
الأولى ١٢٣٣هـ الموافق ٩ آذار - مارس - ١٨١٨م" .

ينتهي نسبه عند الجد الرابع والثلاثين إلى ذي النورين الخليفة الراشد عثمان بن عفان رضي الله عنه، وكان جده الرابع والعشرون عبد الرحمن بن عبد العزيز من أحفاد الخليفة عثمان بن عفان رضي الله عنه.

وقد عينه السلطان محمود الفرزنوبي قاضيا شرعيا في جيشه الذي فتح الهند، ونشر الإسلام فيها عام ٤٢١هـ . واستوطن الشيخ عبد الرحمن بلدة (باني بت) حيث تnasلت أسرته في تلك البلدة.

ولما نجح جده السابع الطبيب عبد الكريم الملقب بـ (حكيم بينا) في علاج الإمبراطور جلال الدين محمد أكبر أقطعه أرضا زراعية في مقاطعة كيرانه، فانقلت الأسرة كلها إلى كيرانه .

نشأ الشيخ محمد رحمت الله في بيت علم، وبدأ حفظ القرآن الكريم، وأتم حفظه في الثانية عشرة من عمره، وتعلم على أيدي كبار أفراد أسرته المشهورين بالعلم والفضل، ثم شد رحله إلى دلهي حيث تلقى العلوم الدينية والرياضية، ثم اتجه كما يذكر الهندي (د. ت : ص ٦) إلى بلدة "لكنو مدينة الثقافة والحضارة، فأخذ عن عدة علماء أفاضل، وتخصص في آداب اللغة الفارسية وعلوم الطب.

ولما فرغ من تحصيل العلوم العقلية والنقلية رجع إلى مسقط رأسه كيرانه، وافتتح بها مدرسة، وقام بالتدريس فيها .

اشتهر الشيخ محمد رحمت الله بعلمه الغزير، وإجادته لعدد من اللغات مثل الفارسية، والهندية، والأردية والعربية والعبرية والسريانية . ثم شرع يؤلف الكتب، وخاصة في الرد على النصرانية، التي كانت حملاتها التبشيرية منتشرة في الهند .

جرت بين الشيخ محمد رحمت الله وبين القسيس فندر C. Pfender رئيس البعثة التبشيرية مراسلات، خاصة بعد تأليف فندر لكتابه "ميزان الحق" الذي هاجم فيه الإسلام هجوماً شرساً حاداً. وفندر هذا كما أورد محقق كتاب الهندي (١٤١٣هـ : ص ٢٢) "كان مستشرقاً أمريكياً كاثوليكيًا، تحول إلى البروتستانتية لأجل الطمع الدنيوي، كما بينه صديقه القس فرنج، وذلك لأنّه رغب في استيطان إنجلترا، وأجل استرضاء خاطر زوجته البروتستانتية.

وقد أرسلته كنيسته إلى إنجلترا رئيساً للمنصرين في الهند، فأظهر نشاطاً كبيراً حتى عده المنصرون ثالث أخطر منصر يدخل الهند".

تم الاتفاق بين الشيخ محمد رحمت الله، وبين القس فندر على عقد مناظرة أمام الناس، على شرط أن يعتنق أحدهما دين الآخر في حالة عجزه عن المناظرة . تمت المناظرة بينهما في شهر رجب ١٢٧٠هـ الموافق إبريل ١٨٥٤م في بلدة "أكابر آباد" في لقاء حضره حاكم المدينة، والقائد العسكري، وكبار موظفي ديوان الوالي ومستشاريه والحكومة، والعلماء والقضاة، وعامة الشعب، ورجال الدين المسيحي، والهنادك والسيخ في بهو فسيح، وكانت مواضيع المناظرة ما يلي :

- ١- النسخ والتحريف الواقع في الإنجيل، وخلو القرآن الكريم من التحرير.
- ٢- الوهية المسيح
- ٣- التثليث
- ٤- إثبات رسالة سيدنا ونبينا محمد صلى الله عليه وسلم .

عقدت هذه المنازرة جلستين خصصتا للبحث في موضوع النسخ وتحريف الإنجيل. وأثبت الشيخ موضع التحرير في الإنجيل واعترف القسيس "فندر" وجماعته بحصول التحرير في ثمانية موضع في الإنجيل أمام الحضور، ونشر ذلك في الصحف، وامتنع القسيس عن حضور الجلسة الثالثة وما بعدها، وهرب بعد أن غضب عليه الإنجليز وأقالوه من رئاسته للبعثة التنصيرية . فلجأ إلى إسطنبول، وطلب من السلطان العثماني عبد العزيز التوسط لدى الإنجليز للغافو عنه.

ولقد عرض عبد الجبار (١٢٧٩هـ : ص ٩٦) معاناة الشيخ حتى استقر بمكة المكرمة بقوله : " بعد ثلاثة أعوام من المنازرة في عام ١٢٧٣هـ / ١٨٥٧م زحف الإنجليز على الهند، واحتلوها وأبادوا حكومتها الإسلامية، وشردوا علماءها، فأعلن الشيخ الجهاد ضد الإنكليز، ولكن لم يتمكن من الوقوف في وجه الزحف الإنكليزي الكبير، فصادرت الحكومة البريطانية أمواله وعقاراته، وخصصت ألف روبية لمن يأتيها برأسه، تذكر الشيخ تحت اسم " مصلح الدين " حتى وصل إلى " بمباي " ثم سافر إلى " مخا " ومنها إلى " مكة المكرمة " التي وصلها عام ١٢٧٤هـ " .

طلب السلطان عبد العزيز العثماني من شريف مكة أن يرسل الشيخ محمد رحمت الله إلى إسطنبول لمناظرة "فندر" الذي ادعى أنه هزم الشيخ حينما ناظره . ولما وصل الشيخ أنزله السلطان بالقصر الهمائوني وهرب "فندر" فور علمه بوصول الشيخ إلى إسطنبول، ثم أعاد السلطان العثماني الشيخ محمد رحمت الله إلى مكة مكرماً معززاً .
ولما علم السلطان العثماني عبد الحميد بجهاد الشيخ وعلمه، طلب

إرسالته إلى إسطنبول فأكرمه وطلب منه ترجمة مناظرته "إظهار الحق" فتحقق رغبة السلطان عام ١٢٨٠هـ، وتم طبعها وترجمتها إلى عدة لغات، ثم طلب منه السلطان البقاء في إسطنبول، فاعتذر وعاد إلى مكة. وبدأ بالتدريس حيث عقد حلقة خلف المقام الحنفي في المسجد الحرام .

في عام ١٢٩٩هـ حصل خلاف بين الشيخ محمد رحمت الله، وبين والي مكة "عثمان باشا"، فشكاه إلى السلطان فطلب السلطان حضور الشيخ إلى إسطنبول، فلما وصلها أنعم عليه السلطان بالخلعة السلطانية، ووسام المجيدي، ورتبة فایا الحرمین - أي رکن الحرمین -، وهي أعلى الأوسمة التي لا تمنح إلا لرجال العلم والمجاهدين، ثم عاد الشيخ رحمت الله إلى مكة المكرمة، واستمر في إدارة المدرسة الصولوية إلى حين وفاته يوم الجمعة ٢٢/٩/١٨٩١هـ، ودفن في مقبرة المعلاة يرحمه الله رحمة واسعة .

المدرسة

الفكرة

كان الشيخ محمد رحمت الله حريصاً على نشر العلم، ومحاربة الجهل في البلاد الإسلامية، فأسس في بلدته مدرسة فور عودته من تلقي العلم في دلهي ولكن، ولا غرابة في ذلك فهو من بيت علم ورياسة. واستمرت رغبته في نشر العلم بعد هجرته من الهند نتيجة الهجمية الإنجليزية ضد مسلمي الهند. ولما كان متائماً غاية التألم من رداءة حالة التعليم وضياع أبناء المسلمين في ذلك العهد، اشتغل بالتدريس في المسجد الحرام، كما قام بالتدريس في داره، إذ لم تكن هناك مدرسة نظامية تعنى بأبناء مكة المكرمة والمهاجرين من حيث التعليم والتربية .

قام عام ١٢٨٥هـ بتأسيس أول مدرسة على نفقة الخاصة، بمحلة الشامية، بدار أحد أمراء الهند المهاجرين المعروفة بدار السقيفة، عرفت بالمدرسة الهندية، أو مدرسة الشيخ رحمت الله . ولم يستطع الشيخ تنظيم المدرسة كما يتنى، بسبب ضيق المكان وقلة الموارد .

في عام ١٢٩٩هـ قدمت للحج إحدى أميرات الهند، وهي السيدة " صولات النساء بيفم " وكانت تنوى بناء رباط - عمارة - للفقراء، وكانت على علم بشهرة الشيخ رحمت الله فاستشارته، فأخبرها الشيخ بأن مكة المكرمة ليست بها مدرسة يتم بها تعليم أبناء المسلمين، وأخبرها عن مدرسته فوافقت على إنشاء مدرسة، وفوضت الأمر للشيخ فاشترى أرضا بحارة الباب، ووضع الحجر الأساسي لأول مدرسة نظامية في مكة المكرمة صباح الأربعاء ١٥ شعبان ١٢٩٠هـ .

وسما الشيخ محمد رحمت الله هذه المدرسة المدرسة الصولية، اعترافاً بفضل هذه المحسنة الكبيرة، وكان ذلك عام ١٢٩٢هـ الموافق ١٨٧٥م.

هدف المدرسة

يذكر مدير المدرسة الصولية محمد مسعود في حديث معه لمجلة المنهل (١٣٧٠هـ : ص ٤١) " أن أهداف المدرسة العلمية والتربوية هي تثقيف أبناء هذه البلاد المقدسة والمجاورين لها، وإخراج الأمة من ظلمات الجهل إلى نور العلم، والعناية الخاصة بنشر وتعليم العلوم الدينية، وبذل الجهد في تقويم الأخلاق وتهذيبها "

ويشير تقرير عن المدرسة الصولتية في وزارة المعارف (١٣٩٢هـ : ص ٣٥) إلى "أن المدرسة تهدف إلى نشر الثقافة الإسلامية، وعلوم اللغة العربية، وبعض المواد الأخرى بين أبناء مكة المكرمة والوافدين إليها، كما تهتم بتربيتهم تربية إسلامية، وغرس الفضائل التي يدعو إليها الدين الإسلامي الحنيف في نفوسهم".

ويضيف الزيد (١٤٠٤هـ : ص ١٠) أن المدرسة الصولتية تهدف إلى "العناية بتدريس العلوم الدينية (النقلية)، وما يتصل بها من علوم اللغة إلى جانب العناية بتدريس العلوم العقلية المختلفة".

ولو تمعنا في هذه الأهداف لوجدنا أنها لا تخرج عن أهداف التعليم في المملكة العربية السعودية، لأن أصلها واحد.

مباني المدرسة والخدمات المساندة

١- **المبني الرئيسي** : وهو أول مبني للمدرسة بناه المؤسس على قطعة الأرض التي اشتراها بتمويل من "صolut النساء" في حارة الباب في مكة المكرمة، وانتهى بناؤه عام ١٢٩٢هـ .

٢ - **دار الإقامة** : في عام ١٢٩٣هـ أسس مبني على نفقة أحد المحسنين الهنود، لإسكان الطلاب يتم إيواء خمسين طالبا فيه، سمي هذا المبني دار الإقامة يعطى لكل طالب منه غرفة خاصة، ومساعدة شهرية حسب الأقسام التي ينتمون إليها .

٣ - **المسجد** : تم بناء المسجد عام ١٣٠٤هـ يؤدي فيه طلبة المدرسة ومنسوبيوها الصلاة جماعة، وكذلك الطلاب المقيمون بالقسم الداخلي

وأهالي الأحياء المجاورة له . وهو بجوار البنيات القديمة والحديثة
للمدرسة .

٤ - توسيع المدرسة فأقيم مبنى جديد عام ١٣٢٤هـ، وهو الذي يضم
فصول المدرسة والمكتبة .

٥ - مبنى القسم الداخلي : أقيم عام ١٣٨٥هـ يقيم فيه طلبة القسم
الداخلي الذين يحتاجون للسكن . وقد هدم هذا المبنى في مشروع
فتح شارع الحفائر الجديد، فقامت المدرسة ببناء مقر جديد لهذا
الفرض .

٦ - مكتبة المدرسة : تقع مكتبة المدرسة في المبني الذي أسس عام
١٣٢٤هـ، وتضم عدداً كبيراً من الكتب النادرة والمخطوطات، وكانت
مكتبة الشيخ محمد رحمت الله مؤسس المدرسة نواة لها . وتوسعت
المكتبة وزاد عدد الكتب فيها بعد ذلك، حتى أصبحت بها بين كتب
ومخطوطات نادرة، كما يشير الجفري (١٤١٥هـ : ص ١٢) نحو
”عشرة آلاف كتاب ” .

٧ - مباني فروع المدرسة : أنشأت المدرسة في عهد مؤسسيها ٣ فروع في
أجياد والمسفلة والهجلة . وقد سبقت في هذا المدارس التي جاءت
بعدها، وأنشأت فروعاً مثل مدرسة الفلاح، بل إن المدرسة الصولية
كما أكد السلوم (١٤١١هـ : ص ٢١٨) فتحت أول مدرسة شبه نظامية
أهلية للبنات في المملكة عام ١٣٦٥هـ ١٩٤٥م، ملحقة بالمدرسة
الصولية للبنين، لكنها في مبني مستقل، وسميت المدرسة الصولية
للبنات، وابتدأت بست وأربعين طالبة، واستمرت ثمانية عشر عاماً إلى

عام ١٣٨٢هـ - ١٩٦٣م، وكان عدد طالباتها حينما أقفلت مائة وأربعين وثمانين طالبة، وذلك لأن الرئاسة العامة لمدارس البنات أسست عام ١٣٨٢هـ، وقامت بفتح مدارس البنات في جميع مدن المملكة وقرابها.

ولقد سارت أغلب المؤسسات التعليمية في مراحل التعليم المختلفة على فتح أقسام وفروع للبنات، كمعهد العاصمة النموذجي بالرياض وبعض الجامعات، وبعض المدارس الأهلية .

ثانياً : تأثير المدرسة الصولية في المدارس الأهلية والحكومية التي جاءت بعدها وتأثرها بها

المدرسة الأنموذج

المدرسة الصولية مدرسة رائدة سباقة، فهي أول مدرسة نظامية أسست في الحجاز، بل في جزيرة العرب بشهادة كثير من مؤرخي التعليم في المملكة، يقول بغدادي (١٤٠٢هـ، ص ٢٣٩) "إن الصولية أول مدرسة أهلية بمكة بل في المملكة ".

ويضيف عبد الواسع (د. ت : ص ٣٠) "إذا أردنا أن نقرر واقع الحركة التعليمية في المملكة، فإن بداية القرن التاسع عشر الميلادي كانت ظهور بوادر تعليمية على يد أبناء البلاد وبعض الجاليات وأهمها المدرسة الصولية ". أما محمد مسعود أحد مديرى هذه المدرسة فيؤكد في تقاديمه لكتاب "إظهار الحق" للهندي (١٤٠٠هـ : ص ٢٩) "إن المدرسة الصولية هي أول مدرسة نظامية على الإطلاق وبالاتفاق في الجزيرة العربية " لقد سماها أحد خريجيها الشاعر أحمد إبراهيم الفرازي (شاعر الملك) أم المدارس حيث قال :

أم المدارس لا برهن عظيمة
قد خلد التاريخ عنك مأثراً
كنت أول معهد باهت به
بالنور يزغ من سماك وينشر
يذهب بها العلم الصحيح ويفخر
أم القرى وهفا إليك الأكثر

لقد كانت أنموذجاً نحت نحوه جميع المدارس التي أسست بعدها من
مدارس أهلية في الحجاز، وفي بعض أقطار العالم الإسلامي منها على
سبيل المثال :

المدرسة الفخرية : أسسها الشيخ عبد الحق قاريء عام ١٢٩٨هـ،
والمدرسة الإسلامية (دار الفائزين) أسسها الشيخ عبد الخالق البنغالي
٤١٣٠هـ، وأسس الشيخ محمد حسن خياط المدرسة الخيرية، ثم أسس
الشيخ حسن المساري مدرسة دار العلوم بمكة . وقد قام خريجو المدرسة
الصولية بتأسيس عشرات المدارس في الدول الإسلامية.

ويشير باسلامة (١٤٠٣هـ ١١) إلى تأسيس مدارس في "الهند
وبورما وبنجلاديش وأندونيسيا وماليزيا - على غرار المدرسة الصولية -
ولا تزال إلى الآن - ١٤٠٣هـ - وهي بمثابة كليات وجامعات يتخرج منها
أبناء المسلمين " .

كما كانت الأنموذج الذي على منواله نظمت المدارس الحكومية في
العهد السعودي الظاهر، فلقد كان النظام التعليمي في المملكة منذ تأسيسه
عام ١٣٤٤هـ على يد المغفور له الملك عبد العزيز آل سعود يقوم على أساس
المراحل التالية :

المرحلة التحضيرية .

المرحلة الابتدائية .

المرحلة الثانوية .

المرحلة العالية .

وسار السلم التعليمي في المملكة على هذا النظام حتى عام ١٣٦١هـ حيث دمجت المرحلتان التحضيرية والابتدائية في مرحلة واحدة سميت المرحلة الابتدائية، وقلصت سنوات الدراسة فيها إلى ست سنوات . وسارت جميع المدارس الأهلية بعد ذلك على نظام المدارس الحكومية، وأخر المدارس التي طبقت هذا النظام المدرسة الصولية نفسها عام ١٣٧١هـ .

فترات التغيير

مررت المدرسة الصولتية بفترات تغيير، وليس بفترات تطوير . فالالتغيير لا يعني دائمًا التطوير، ولقد وزعت هذه الفترات بناء على التغييرات الأساسية التي حصلت في هذه المدرسة مواكبة لما يحصل، أو محاولة لأنظمة تربوية خارجية وداخلية. وفي هذه المناقشة سوف يكون التركيز على مدى التأثير المتبادل بين المدرسة الصولتية وغيرها من المدارس الأهلية والحكومية سواء في النظام أو التنظيم، أو الأساليب والخدمات التربوية . وفيما يلي استعراض لفترات التغيير

الفترة الأولى من عام ١٢٩٠ - ١٣٢٤هـ

تعد هذه الفترة فترة التأسيس والأصالة، وهي من الناحية التربوية - كما سيتضح فيما بعد - أفضل تلك الفترات نظاماً وتنظيمياً، وأساليب تدريس وامتحان، وكانت تسير على نظم المدارس الإسلامية في الهند . وكانت الدراسة تعتمد على قراءة كتب السلف وإتقانها، وليس على نظام السنوات الدراسية، فليس في المدرسة فصول دراسية، بل يختبر كل طالب من قبل المدرسين، وتقرر له الكتب المناسبة على ضوء ما لديه من معلومات أو إمكانات . لا يلزم الطالب بالبقاء مع زملائه الذين يدخلون معه، بل يتقدم حسب مقدرته . ومن حيث المراحل فإن المدرسة الصولتية كانت تتكون من :

المراحل الأولى

مدة الدراسة فيها سنتان أو ثلاثة سنوات، حسب قدرة الطالب، وهي تعادل المرحلة التحضيرية في التنظيم الذي طبق فيما بعد يتحقق فيها

الطالب عند السابعة من عمره، ومواد الدراسة فيها القرآن الكريم تلاوة (أو غياباً لمن يرغب)، مع تعليم المدخل الأساسية في الخط، والإملاء، والقراءة العربية، والفقه، والحساب، والنحو، والصرف .

المرحلة الثانية

مدة الدراسة فيها لا تقل عن سنتين لمن كان قادراً على إنجازها في تلك المدة، أو ثلاثة سنوات وهي تعادل المرحلة الابتدائية فيما بعد . مواد الدراسة كانت كتبأ في الفقه، وأصول الفقه، والنحو، والصرف، والبلاغة، ومبادئ المنطق، والحساب، والخط (رقعة ونسخ) . ويضيف السقا (١٣٩٨هـ: ص ٣٩) خاصية لهذه المرحلة إذ يقول : " والأساس في هذه المرحلة تقوية الطالب في اللغة العربية والفقه وختم كتبها بكل فهم . وكانت تدرس المواد المذكورة يومياً مع تكرار جزء أو جزأين من القرآن الكريم " .

المرحلة الثالثة

مدة الدراسة فيها ثلاثة سنوات بعد اجتياز مواد المرحلة الثانية، حيث يرتفع الطالب إلى المجموعة الثالثة، وهي تعادل الثانوية فيما بعد، وتشتمل على كتب أرقى من المرحلة الثانية .

مواد الدراسة في هذه المرحلة : التفسير، والفقه، وأصول الفقه، والحديث، والنحو، والبلاغة، والمنطق، والفلسفة، والحساب، والأدب، وأصول الحديث، والتاريخ، وعلوم الميراث .

المرحلة الرابعة : وهي المرحلة النهائية

كانت تسمى في تلك الفترة شعبة التكميل، ثم سميت المرحلة العالية فيما بعد، مدة الدراسة فيها ثلاثة سنوات. أما مواد الدراسة في هذه المرحلة فهي : التفسير(البيضاوي) الحديث، (موطأ الإمام مالك والترمذى، صحيح البخارى ومسلم)، والفقه، (الهداية)، والمنطق والفلسفة، وأصول الفقه (التوضيح والتلويح) والفلك، والمناظرة، والتاريخ، (مقدمة ابن خلدون)، ومقامات الحريرى، وحماسة أبي تمام، وديوان المتبي .

كانت الدراسة في هذه الفترة تقوم على إنهاء الكتب، وليس على المدة. وعلى ذلك فإن مجموع سنوات الدراسة كانت لا تقل عن عشر سنوات في جميع المراحل، ولا تزيد في الغالب على اثنى عشرة سنة. وكانت الدروس تعطى على شكل فترات زمنية أطول مما هو معروف في مدارسنا حالياً . ويدرك السقا (١٣٩٨هـ : ص ٣٧) أنه " لا تقل فترة الدرس الواحد عن ساعة ولا تزيد عن ساعة ونصف، وكان عدد الحصص في اليوم الواحد لا يزيد عن خمس ولا يقل عن أربع " .

أما اليوم الدراسي فكان عبارة عن فترتين، فترة صباحية حتى الظهر وفترة بعد الظهر، حتى صلاة العصر، واستمر حتى عام ١٣٦٨هـ، وهو ما يعرف باليوم الدراسي المطول، ولا يمكن أن نسميه اليوم الكامل، لأن اليوم الكامل يمتد حتى غروب الشمس، ويتم اليوم الدراسي في المدرسة الصولتية في هذه الفترة كالتالى :

- ١ - يحضر الطلاب والمدرسوں إلى المدرسة بعد صلاة الصبح .
- ٢ - يؤدي الجميع نوافل الإشراق .

- ٣ - تقدم بعد ذلك وجبة الإفطار مجاناً .
- ٤ - تبدأ الدراسة على أساس فترات زمنية، لا تقل عن ساعة ولا تزيد على ساعة ونصف حتى الظهر .
- ٥ - تقام صلاة الظهر جماعة في مسجد المدرسة .
- ٦ - تقدم وجبة الغداء بعد صلاة الظهر .
- ٧ - تبدأ الدراسة بعد الغداء حتى أذان العصر .
- ٨ - يصلى الجميع صلاة العصر في مسجد المدرسة .
- ٩ - ينصرف الطلاب بعد صلاة العصر .

أما الأسبوع فهو يمتد إلى ستة أيام من السبت إلى نهاية دوام يوم الخميس، والسبعة الدراسية موزعة كما يلي :

- ١- يبدأ العام الدراسي بعد أجازة عيد الفطر في ٥ شوال .
- ٢- تستمر الدراسة حتى ٣٠ من شهر ذي القعدة .
- ٣- تعطل المدرسة طيلة شهر ذي الحجة، وتسمى هذه العطلة عطلة موسم الحج، واستمر ذلك حتى عام ١٣٦٤هـ .
- ٤- تستأنف الدراسة في أول شهر المحرم، وتستمر حتى شهر شعبان .
- ٥- تعقد الامتحانات العمومية في شهر شعبان .
- ٦- تبدأ بعد ذلك الأجازة السنوية حتى ٥ شوال .

الفترة الثانية ١٣٢٥ - ١٣٤٥ هـ

في عام ١٣٢٥ هـ اتبعت المدرسة نظام الفصول الدراسية المتتابعة التي تقضي أن يمكث الطالب في كل صف سنة دراسية كاملة، وينتقل من سنة إلى التي تليها، ومن مرحلة إلى التي تليها. ويتعلم الطالب على شكل مجموعات في فصول دراسية، وتعقد لهم الامتحانات النهائية في وقت موحد في آخر العام الدراسي.

وتقسم الدراسة في هذه الفترة إلى المراحل التالية :

- **القسم التحضيري** : ومدة الدراسة فيه أربع سنوات، إذ خصصت السنة الأولى منه إلى التأكيد على المهارات الأساسية، وأشار إلى ذلك الجوادى (١٤٠٦ هـ : ص ٩٩) بقوله "يدرس الطالب في السنة الأولى - من القسم التحضيري - بعض السور الأولية (قصر السور) والهجاء والقاعدة البغدادية وكتابة الحروف وحفظ الأعداد وكتابتها"
- **القسم الابتدائي** : ومدته أربع سنوات، ونلاحظ أنه قد زيدت فيه سنة دراسية .
- **القسم الثانوي** : ومدته أربع سنوات، ونلاحظ أنه قد زيدت سنة دراسية في هذه المرحلة .
- **القسم التكميلي** : ومدته سنتان، ونلاحظ أن الدراسة في هذا القسم قد قلصت إلى سنتين، بدلاً من ثلاثة .
فتكون مدة الدراسة في جميع المراحل - الأقسام - أربع عشرة سنة دراسية .

ويظهر أن المدرسة الصولتية تأثرت بتنظيمها ونظامها في هذه الفترة بنظامين معاصرین لها، هما النظام المدرسي في الهند، والنظام المدرسي التركي . أما النظام المدرسي في الهند، فقد تأثر ببعض التنظيمات الغربية في التعليم، خاصة بعد الاستعمار البريطاني لشبه القارة الهندية. ويشير إلى التأثر بالمدارس الهندية ما ذكر في " كتاب صدى العلم من الحجاز " الذي أصدرته المدرسة الصولتية (١٢٢١هـ : ص ١٧) أن مدير المدرسة الصولتية قد سافر إلى الهند من " أجل الوقوف على ما أدخل في نظام التعليم من الإصلاحات في المدارس الهندية خصوصاً ما قررته جمعية ندوة العلماء " حيث تغيرت أساليب التدريس والامتحانات، فقد ورد في الكتاب نفسه " صدى العلم من الحجاز " (١٢٣١هـ : ص ٥) أنه في عام ١٢٣٠هـ " جرى صفة الامتحان على نمط الماضي من الأعوام من الامتحان التحريري على ما هو المعلوم عند علماء الهند الأفاضل الأعيان " .

ومن أهم أسباب تأثر المدرسة بالنظام الهندي أنها كانت تتلقى كثيراً من التبرعات من الهند التي أصبحت فيما بعد الهند وباكستان وبنغلاديش. وقد أشار إلى ذلك الأستاذ بكر خوقير في خطبه في حفل المدرسة الصولتية (كتاب المدرسة الصولتية، ١٢٣١هـ : ص ١٧) حيث قال: " أملنا قوي في همة مدير المدرسة ذلك الشاب الصالح النسيط الذي سافر إلى الهند هذا العام في خدمة هذه المدرسة في تحصيل ما لها من العادات عند الأمراء والساسات ". كما تأثرت بعض الشيء بالنظام المدرسي التركي الذي استحدث في هذه الفترة في الحجاز بعد تأسيس مديرية المعارف في العهد التركي عام ١٢٢٨هـ، والتي كانت تتبع نظام

الفصول المتتابعة والتدريس الجماعي والامتحانات التي أخذها الأتراك عن
أوربا .

ومن الأمور التي استجدة خلال هذه الفترة :

- اتباع النظام السنوي، وإلزام الطالب بالبقاء سنة دراسية كاملة في
الصف الذي يدرس فيه مهما كانت قدراته .
- الأخذ بنظام التدريس الجماعي لجميع طلاب الصف، دون مراعاة
للفرقة الفردية .
- اتباع نظام الامتحانات المعروفة، والذي يعقد لجميع طلاب الصف أو
الفصل الدراسي والذي ينتهي بالنجاح أو الرسوب ويفرض على
الطالب الراسب أن يعيدها السنة مرة أخرى في جميع المواد، حتى
التي نجح فيها .
- نظام الحصص المحددة بالأوقات أربعون دقيقة للحصة في المرحلة
التحضيرية، وخمسون دقيقة في المراحل الأخرى، وتتجدر الإشارة
إلى أن المدارس التي أسست بعد المدرسة الصولية سارت على
نظامها سواء كانت هذه المدارس أهلية أم حكومية .

الفترة الثالثة : ١٣٤٦ - ١٣٦٧ هـ

استمرت المدرسة على نظامها السابق في الفترة الثانية، ولكنها في هذه
الفترة تأثرت بالمدارس الحكومية التي أسست في بداية العهد السعودي
الظاهر على يد المغفور له الملك عبد العزيز بن عبد الرحمن الفيصل آل
 سعود وأثرت فيها، إذ أسست مديرية المعارف العمومية عام ١٣٤٤هـ ،

وكانت مسؤولة عن التعليم في الحجاز ثم أسست مديرية المعارف العامة عام ١٢٥١هـ وأصبحت مسؤولة عن التعليم في المملكة العربية السعودية .

وكانت مراحل الدراسة في المدرسة الصولية كما يلي :

المرحلة التحضيرية، ومدتها ثلاثة سنوات .

المرحلة الابتدائية، ومدتها أربع سنوات .

المرحلة الثانوية، ومدتها أربع سنوات .

المرحلة التكميلية أو شعبة التكميل، ومدتها سنتان، وغير مسمى لها عام ١٢٥٠هـ إلى القسم العالي .

لقد اتبعت المدارس الحكومية في المملكة العربية السعودية نظام المدرسة الصولية في هذه الفترة فيما يلي :

-١- عدد المراحل الدراسية إذ أصبح التعليم مكوناً من مرحلة تحضيرية ومرحلة ابتدائية ومرحلة ثانوية حتى عام ١٢٦١هـ إذ دمجت في المدارس الحكومية المرحلة التحضيرية مع الابتدائية، وقلصت سنواتها إلى ست سنوات، ثم سار نظام التعليم في المملكة العربية السعودية بعد ذلك على نظام ٦-٣-٢ المتبعة حالياً .

-٢- اتبعتاليوم الدراسي المطول الذي كان متبعاً في المدرسة الصولية منذ تأسيسها، والذي يبدأ عند شروق الشمس، وينتهي بعد صلاة العصر في جميع مدارس مديرية المعارف العمومية ١٣٤٤هـ .

يدل على ذلك ما ورد في نظام المدارس الصادر في ١٣٤٧/٧/١٣هـ (آل الشيخ، د.ت، ص ٢٥٩ - ٢٦٠) : الذي جاء فيه : مادة : ٢٨ :

" تكون الدراسة اليومية ست حصص والحصة خمسون دقيقة أربع منها قبل الظهر واثنان بعده وذلك في جميع المدارس الابتدائية والثانوية والعالية "

٢٩ مادة

" تكون الدراسة اليومية في المدارس التحضيرية ست حصص للسنة الأولى أربع قبل الظهر واثنان بعده وبين كل حصة وأخرى ٢٠ دقيقة إلا فسحة الظهر فإنها تكون ساعتين وكل حصة ثلاثة ساعة ويكون عدد الحصص في السنوات الأخرى سبع حصص كل حصة أربعون دقيقة " خمس قبل الظهر واثنان بعده .

كما جاء في نظام مديرية المعارف العامة التي أسست عام ١٣٥١هـ والصادر في ٩/١٣٥٨هـ ضمن نظام المدارس الأميرية - الحكومية .
(آل الشيخ، د . ت : ص ٢٠٣) :

" تكون الدراسة اليومية في غير يوم الخميس من الأسبوع المدرسي : للسنة الأولى التحضيرية (٥) حصص ثلاثة قبل الظهر واثنتين بعده، ولما عدتها (٦) حصص، أربعاً قبل الظهر واثنتين بعده، أما يوم الخميس فتكون فيه للسنة الأولى التحضيرية (٣) حصص، ولما عدتها (٤) حصص .

واتبعت المدارس الحكومية والأهلية في هذه الفترة المدرسة الصولتية في أوقات العطل مع بعض التعديل حيث أشارت المادة السابعة والثلاثون من نظام المدارس الأميرية الصادر عام ١٣٥٨هـ (آل الشيخ، د . ت : ص ٢٠٢ - ٢٠٣) إلى أن تكون أوقات العطل كما يلي :

- (أ) يوم الجمعة من كل أسبوع .
- (ب) بعد الظهر يوم الخميس من كل أسبوع .
- (ج) العطلة الصيفية وهي أول فصل الأسد إلى نهاية فصل السنبلة يوافق من ٢٣ يوليو إلى ٢٢ سبتمبر
- (د) العطلة الموسمية وهي غرة الحجة إلى نهاية الشهر .
- (هـ) بعد ظهر كل يوم من شهر رمضان
- (و) الأعياد الرسمية التي تعطل فيها دوائر الحكومة.
- استمرت المدرسة الصولتية في اتباع نظامها في أوقات العطل حتى عام ١٢٦٤ هـ ، حيث اتبعت نظام العطل في المدارس الحكومية، ولم يكن شهر رمضان عطلة كما هو متبع سابقاً، وإنما أصبحت الدراسة فيه صباحية، والعطلة الصيفية تبعاً للعطلة الصيفية في المدارس الأميرية - الحكومية .

الفترة الرابعة : ١٣٧٧ - ١٣٦٨ هـ

- جرت في هذه الفترة القصيرة تغييرات جوهرية من أهمها :
- ١ - تقليل مدة الدراسة في المرحلة العالية من سنتين إلى سنة واحدة عام ١٣٦٨ هـ .
 - ٢ - إلغاء الفترتين الدراسيتين الصباحية وبعد الظهر، وتقليل اليوم الدراسي إلى فترة صباحية تبعاً لدوام المدارس الحكومية عام ١٣٦٨ هـ

٢ - دمج المرحلتين التحضيرية والابتدائية في مرحلة واحدة وتقليل عدد سنواتها إلى ست سنوات تبعاً لنظام مديرية المعارف العامة الذي طبق عام ١٣٦١هـ، لكن تطبيقه في المدرسة الصولتية كان في عام ١٣٧١هـ.

الفترة الخامسة: ١٣٧٨ - حتى الآن

في هذه المرحلة استقرت أحوال المدرسة - على ما يبدو على نظام خاص بها، يختلف عن نظام وزارة المعارف في مراحله الدراسية . وفي أثناء هذه المرحلة في عام ١٣٨٦هـ أعيدت مدة المرحلة العالية إلى سنتين، كما كانت عليه قبل عام ١٣٦٨هـ .

أصبحت المراحل التعليمية في المدرسة الصولتية منذ عام ١٣٧٨هـ

كالتالي:

المرحلة الابتدائية

أربع سنوات تحت مسمى قسم القرآن الكريم، كما أشار السقا (٦٤ ص ١٣٩٨هـ) "إن الأساس فيه ختم القرآن نظراً وغيباً من يرغب، مع تدريس كل المواد المقررة في منهج الوزارة ... واستعداد خريجي السنة الرابعة من قسم القرآن بالمدرسة الصولتية يؤهلهم للالتحاق بالسنة الخامسة الابتدائية في المدارس الأخرى "

المرحلة الثانوية

استمرت المرحلة الثانوية على مدتها السابقة منذ التأسيس، وهي أربع سنوات دون تغيير .

المرحلة العالية

أعيدت كما سبق في عام ١٣٨٦هـ إلى ما كانت عليه من حيث المدة، وهي سنتان .

مما سبق يتضح أن سنوات الدراسة في المدرسة الصولتية قد تقلصت إلى عشر سنوات دراسية، ولكن هذا التقلص في السنوات الدراسية وفترة الدراسة واليوم الدراسي لم يؤثر في مستوى خريجي هذه المدرسة .

لقد اعترفت جامعة الأزهر بشهادة المدرسة الصولتية عام ١٣٨٤هـ (١٩٦٤م)، وجعلتها معادلة لثانوية معهد البحوث الإسلامية بالأزهر، إذ ذكر السقا (١٣٩٨هـ : ص ١٠٦) "أن خريجي المدرسة الصولتية لهم الحق في الالتحاق بالكليات النظرية بجامعة الأزهر" .

ويقبل خريجوها في بعض الأقسام في جامعة أم القرى إذ يقول مقادمي (١٤٠٤هـ : ص ١٢٤) "إن مستوى خريجي المدرسة الصولتية بعد العشر سنوات يعادل مستوى خريجي الثانوية العامة قسم أدبي في المدارس الحكومية، بدليل أن جامعة أم القرى أصدرت قراراً أخيراً - بعد دراسة مناهج المدرسة الصولتية - بقبول خريج الصولتية في كلية الشريعة واللغة العربية" .

ولا تزال المدرسة الصولتية تقوم بواجبها وتؤدي مهمتها وتسعى لتحقيق أهدافها وتضم في العام الدراسي ١٤١٦/٤٩٨ طالباً من جنسيات مختلفة .

ثالثاً : الأساليب والنظم والتنظيمات التربوية التي سبقت إليها المدرسة الصولتية التربيات العالمية المعاصرة

المدرسة الرائدة

إن المدرسة الصولتية مدرسة رائدة، لكونها أول مدرسة نظامية في الجزيرة العربية، وأصالتها التي تتبع من النظام التربوي الإسلامي . وهي سباقة إلى كثير من النظم والتنظيمات التربوية المعاصرة.

ومن الجوانب التربوية التي كانت للمدرسة الصولتية ريادة فيها :

١- تحقيق مجانية التعليم وتكافؤ الفرص

ففي مجال مجانية التعليم، تعد المدرسة الصولتية من المدارس الرائدة في تاريخ التعليم الأهلي والنظامي في تقديم التعليم المجاني للطلاب، بل كانت تدفع إضافة إلى ذلك مكافآت مالية لبعض الطلاب المحتجين . فلقد قامت على أساس خيري على أسلوب كتاتيب ومدارس السبيل خلال التاريخ الإسلامي . وهذا الأسلوب كان متبعاً في المدارس الإسلامية في الهند إذ يذكر الندوى (١٣٨٦هـ : ص ٥) في حديثه عن مدرسة دار العلوم في الهند " أنها مدرسة مجانية وتتوفر المأكل والمشرب والملابس وجميع الضروريات والخدمة الطبية "

ويشير الجفري إلى مجانية التعليم في هذه المدرسة (١٤١٥هـ : ص ١٢) إذ يقول " إن المدرسة الصولتية لا تتقاضى رسوماً من طلبتها بل تعطيهم مساعدات في بعض الأحيان ... وتعتمد على إيرادات الأوقاف وtributes المحسنين " .

وقد استعانت المدارس الحكومية مبدأً مجانية التعليم منذ تأسيس مديرية المعارف العمومية عام ١٣٤٤هـ، من المدرسة الصولتية، فقامت بصرف مكافآت للطلاب وهيأت سكناً داخلياً للمفتربين . ولا يزال التعليم في المملكة مجانياً في جميع مراحله، وتدفع الحكومة السعودية - أيدها الله - مكافآت للطلاب في الجامعات وما في مستواها، ولطلاب بعض المدارس كطلبة مدارس تحفيظ القرآن الكريم .

أما تكافؤ الفرص التعليمية فهو من المبادئ التي تسعى المؤسسات التربوية في العالم لتحقيقه، ولقد سبقت إليه المدرسة الصولتية - إذ كانت تسير على النظام الإسلامي - في إتاحة الفرص المتساوية لالتحاق بها دون تفرقة . يقول مدير المدرسة الصولتية، محمد مسعود (١٣٧٠هـ : ص ٤٢) " وقبل المدرسة الطلاب من جميع الأجناس دون تفرقة بين وطني وأجنبي " ولقد سار على هذا النهج النظام التعليمي في المملكة العربية السعودية .

٢ - تقديم التغذية المجانية

تعد التغذية المدرسية المبنية على أسس صحية من الأمور الضرورية لضمان غذاء صحي للطلاب ولو مرة واحدة يومياً . وقد كانت المدرسة الصولتية رائدة في هذا المجال منذ أكثر من قرن من الزمان، ويشير إلى ذلك السقا (١٣٩٨هـ : ص ٤٢) بقوله : " كانت المدرسة تقدم وجبات الفطور والغداء للطلاب والمدرسين في عهد المؤسس " . ولقد أخذت كثير من الدول بسياسة الالتزام بتقديم الوجبات الغذائية للطلاب مقابل دفع مبالغ رمزية للوجبة تقل القيمة وتزيد حسب دخل الأسرة حتى تصل إلى

أن تكون مجانية للفقراء في الوقت الحاضر، ومن هذه الدول أمريكا وبريطانيا.

أما بالنسبة للدول العربية والإسلامية فقد كانت بعض المدارس الإسلامية في الهند تقدم وجبات لطلابها . وفي مصر يذكر عبيد (١٩٧٩ م : ص ٧٩) " أنه صدر عام ١٩٤٢ م القانون رقم ٣٥ الذي قرر لأطفال هذه المدارس - الابتدائية - الحق في وجبة غذائية تقدم لهم كل يوم دراسي.

إن مما ترتب على تقديم هذه الوجبة تحسن في متوسط وزن التلاميذ وفي صحتهم حسب ما أوردته التقريرات الرسمية ... وأن الشكوى التي كانت عامة بسبب غياب الأطفال قد خفت، إذ ارتفعت نسبة حضورهم من ٦٠ % إلى ٩٦ % ، وإنه لأمر مؤسف أن تلقي وزارة التربية المصرية هذه الوجبة ابتداء من عام ١٩٥٦ - ١٩٥٧ م .

إن تقديم هذه الخدمة أصبح أمراً ميسوراً في المدارس، وخاصة في مدارس المجمعات المدرسية حيث يجب أن تحتوي على مطبخ مركزي متكملاً يحافظ على الوجبات التي يدها المعهد - وصالات للأكل كما هي الحال في معهد العاصمة النموذجي، وبعض المدارس الأهلية مثل مدارس الرياض.

٣ - تقديم الإسكان والخدمات الصحية المجانية

لقد كان من ضمن الخدمات التي تقدمها المدرسة الصوتية إسكان الطلاب الذين يحتاجون إلى إسكان فأُسّست عام ١٢٩٢ هـ دار الإقامة، وأُسّست في عام ١٣٨٥ هـ مبني للقسم الداخلي.

وربما كان هذا الأسلوب مستوحى من المدارس الإسلامية، وخاصة المدارس الخيرية، للطلاب الغربياء والذي لا يزال متبعاً في الجامعات السعودية .

أما الخدمات الصحية فقد كانت المدرسة الصولتية رائدة في تقديمها مجاناً لطلابها ومسنوبتها، إذ يذكر مدير المدرسة محمد مسعود (١٣٧٠هـ : ص ٤١٣) أن في المدرسة "قسم للإسعاف المدرسي، وأوقات العمل به يومياً من الساعة الثانية صباحاً - غروبي، حوالي الثامنة إلى الساعة الرابعة صباحاً - غروبي حوالي الساعة العاشرة - ومن الساعة التاسعة إلى العاشرة مساء - غروبي - حوالي الثالثة حتى الرابعة عصراً والمعاينة وصرف الدواء فيه مجاناً من قبل المدرسة لعموم المراجعين من أبناء المدرسة وأساتذتها وخلافهم، ويبادر العمل فيه طبيب المدرسة، وبهذا القسم صيدلية بها مختلف أدوية الإسعاف والمعالجة " .

ولقد سار على هذا النهج عدد من المدارس الكبيرة ذات المراحل التعليمية المختلفة، ومن هذه المدارس الأهلية على سبيل المثال : مدارس الرياض، ومدارس الملك فيصل وكذلك بعض المجمعات المدرسية الحكومية مثل معهد العاصمة النموذجي بالرياض حيث توجد به عيادة مكتملة لطلاب المعهد ومسنوبية .

٤ - نظام المجمعات المدرسية

يحتوي نظام المجمعات المدرسية على عدد من المراحل الدراسية يلتحق فيها الطالب من بداية تعليمه حتى تخرجه في آخر مرحلة، وفي الأغلب في المرحلة الثانوية . وقد كانت المدرسة الصولتية أول مدرسة تقوم

على أساس المجمعات المدرسية - أي المدرسة ذات المراحل التعليمية المختلفة - في المملكة العربية السعودية إذ كانت تسير على نظام المدارس الإسلامية في الهند التي تعلم بها وتأثر بنظامها مؤسس المدرسة الصولية الشيخ محمد رحمت الله . عرف هذا النظام بـ "المنهج النظامي" نسبة إلى الشيخ نظام الدين الذي عاش بين عامي ٦٣٦ - ٧٢٥ هـ وأسس "المدرسة العالية النظامية" التي عرفت فيما بعد بمدرسة "فرنكي محل" في لكناو في الهند .

يقول عنها عبد العظيم الندوي (١٢٨٦هـ : ص ١٤) إنها من أقدم المعاهد التعليمية بشمال الهند التي أدت دوراً مهما في ترويج التعليم الديني بين المسلمين، ووضعت لها منهاجاً دراسياً كان يعتبر أحسن منهج في عصره لتعليم اللغة العربية والعلوم الإسلامية .

ويتحدث الندوي (١٢٨٦هـ : ص ٢، ص ٣) عن المنهج النظامي الذي وضعه نظام الدين يقول "مدة الدراسة (١١ سنة)، تسع سنوات منها لدراسة الكتب المنهجية المقررة التي لا بد للطالب أن يدرسها، ويؤدي الامتحان فيها لنيل الشهادة وستنان منها للتخصص في الأدب العربي وأصول الفقه . أما إلتحق الطلبة بمختلف الدروس، فإنه يتقرر بعد امتحانه - الطالب - وم مقابلته لمعرفة مستوى تعليمه ثم تقرر له الكتب التي يجب عليه أن يدرسها في سنة دراسية واحدة فإن نجح في الامتحان لهذه الكتب، تقرر له الكتب الأخرى إلى أن يتخرج في المرحلة النهائية "

ويذكر الندوي أن هذه المدرسة وغيرها من المدارس الإسلامية لا تزال إلى الآن - ١٢٨٦هـ - على النظام مع بعض التعديل البسيط .

وفي مجال ترشيد الإنفاق فلا نظن أننا بحاجة للحديث عن الاقتصاد في توفير الإمكانيات كالمكتبات والوسائل والمعامل وسائر الخدمات التعليمية والمرافق المدرسية، إضافة إلى الاستخدام الأمثل للمباني المدرسية فهذا أمر يدركه أي إنسان .

إضافة إلى ذلك فإن نظام المدرسة الصوتية المبني على المنهج النظامي يحقق استمرار بناء المناهج بشكل متتابع، ولا يحس الطالب بالانقطاع أثناء التعلم، كما أنه يساعد في عملية تهذيب الطلاب وتأدبيهم .

لقد سارت كثير من المدارس الأهلية وبعض المدارس الحكومية على نظام المدرسة الصوتية، ونکاد نجزم أن كل المدارس الأهلية تحتوي على أكثر من مرحلة دراسية وأغلبها تحتوي على أربع مراحل تبدأ بالروضة والابتدائية والمتوسط، والثانوي حتى الوقت الحاضر . ومن المؤسسات الحكومية على سبيل المثال معهد العاصمة النموذجي بالرياض الذي يحتوي على مجمع مدرسي متكامل.

ويظهر أن وزارة المعارف ورئيسة تعليم البنات بدأتا ببناء المجموعات المدرسية، ومن أقرب الأمثلة مجمع الملك سعود التعليمي التابع لوزارة المعارف بجامعة الملك سعود .

٥ - نظام المدرسة المفتوحة

نظام المدرسة المفتوحة Open School System كانت تتبعه المدرسة الصوتية، خاصة في مراحلتها الأولى - مرحلة الأصالة - حيث يدخل الطالب إلى المدرسة في أي وقت من العام، ويعمل له امتحان لتحديد مستوىه عند دخوله . ورد في تقرير وزارة المعارف (١٣٩٢هـ : ص ٣٨) عن

المدرسة الصوتية أنه " عند دخول الطالب يجرى له اختبار في اللغة العربية حسب عمره واستعداده، وفي حالة ضعفه كان يطالب بالاشتراك في كتب مجموعة العلوم العربية وإنها كتب هذه المرحلة بكل دقة وعناية وفهم " وهذه من أهم الجوانب التربوية حيث أصبح معروفاً لكل إنسان أن التمكن من اللغة هو مفتاح معرفة جميع أنواع العلوم .

وحين يلتحق الطالب بالمدرسة ويحدد مستوى في المناهج المختلفة تقرر له الكتب في المستوى الذي أظهرته الامتحانات في الموضوعات المختلفة . ولم تكن هناك فصول دراسية، فلقد كانت الدراسة في الفترة من ١٢٩٠ هـ - ١٣٢٥ هـ مؤسسة على أربع مراحل تعتمد على إتمام دراسة الكتب المقررة لا على السنوات الدراسية . ويمكن للطالب أن ينهي المراحل الأربع في فترة تتراوح بين ١٠ و ١٢ سنة، حسب قدرته وتفوقه، وقد مر ذكر ذلك في الحديث عن الفترة الأولى .

وهذا النظام هو النظام المتبعة في المدارس الإسلامية ابتداء بالكتاتيب وانتهاء بأعلى مرحلة من مراحل التعليم، فلا يقييد الطالب بسنوات دراسية يلزم بإكمالها سنة بعد سنة ولا يسمح له بالانتقال حتى يكمل السنة الدراسية، ولا يلزم بالبقاء مع زملائه، ولا يلزم بالبقاء عاما دراسياً كاملاً، بل يتقدم بمجرد إنهائه المنهج . حيث يتقدم أو يبقى في المنهج حسب قدرته، وفي هذا يتحقق مبدأ مراعاة الفروق الفردية في التعليم .

يقول الزيد (٤١٤٠٤ هـ : ص ١٢) إنه " يعامل كل تلميذ حسب قدراته الذاتية، حيث تلتحق مجموعة من التلاميذ في وقت واحد، ولكن تقدمهم

الدراسي يقوم على قدراتهم وإمكاناتهم، فلا يلزم التلميذ بالبقاء مع فرقته طول العام، ولكن يتقدم بمقدار ما يقطع من المنهج

وليست هناك امتحانات نهائية، بل يمتحن الطالب بشكل منفرد ويتقدم بالمستويات حسب قدرته، وبهذا النظام ظهر ما يعرف بالمدرسة المفتوحة.

ولقد حاولت وزارة المعارف تجريب هذا النوع من التنظيم في مدرسة الفهد في الرياض، ولا تزال هذه المدرسة حتى مع عدم حماس الوزارة لها تؤدي مهمتها على استحياء .

٦ - نظام جدولة الفترات الموحدة

يعرف الخولي (١٩٨١م : ص ٤٦) هذا المصطلح بأنه " تجميع حصص متتالية في اليوم المدرسي لجعل التعليم أكثر فعالية . " إن هذا المصطلح الجديد الذي ظهر في التربية الغربية في أواخر الثمانينات من هذا القرن الميلادي، وبدأ التفكير الجدي والعملي فيه في بداية التسعينات، يشير إليه كوين Queen (١٩٩٧م : ص ٨٨) بقولهم " بدأ المربون يتفحضون نماذج من الجدولة المتاحة التي تهيئ إطالة مدة الدرس، وتبيّن لهم أن جدولة الفترة الموحدة Block - Time Scheduling كفكرة تنظيمية لإطالة الدرس إلى ٩٠ دقيقة تبدو واعدة " .

لقد كان النظام الإسلامي سباقاً إلى هذا التنظيم منذ بدايته، والمدرسة الصولتية تعتبر امتداداً لنظام الإسلامي ويفيد السقا (١٣٩٨هـ: ص ٣٧) أنه " لا تقل فترة الدرس الواحد

عن ساعة كاملة ولا تزيد على ساعة ونصف، وكان عدد الحصص في اليوم الواحد لا يزيد على خمس ولا يقل عن أربع ”

لقد بني نظام جدولة الفترة الموحدة على أساس فترات الانتباه والتركيز لدى الإنسان، كما أكدت الدراسات النفسية. ويؤكد براوتي (Prouty ١٩٩٧ م : ص ٦) أنه ” خلال الفترة الموحدة هناك وقتان يكون الطالب فيما منتها ومركتزاً، الأربعين دقيقة الأولى، بداية الفترة، يتبعها عشرون دقيقة يقل فيها التركيز ثم يتبعها ثلاثون دقيقة يعود فيها التركيز والانتباه إلى قوته ” .

لقد طبق هذا النظام في كثير من المدارس في الولايات الأمريكية وأثبتت نجاحاً هائلاً عند كل المهتمين بال التربية . يذكر كوين Queen (١٩٩٧ م: ص ٩١) أن ” سبعين إلى ثمانين في المائة من المعلمين والطلاب والآباء اعتقدوا أن البرنامج كان ناجحاً ولديهم الرغبة العارمة في استمرار نظام جدولة الفترة الموحدة مستقبلاً ” .

٧- إطالة مدة التعليم

تعتبر إطالة مدة التعليم مطلباً أساسياً في التربية المعاصرة . ويتم تحقيق ذلك عن طريق إطالة اليوم الدراسي والعام الدراسي . وهذه الإطالة في مدة التعليم تسعى أغلب دول العالم إلى التأكيد على تطبيقها - بل طبقتها فعلاً - لزيادة فعالية التعليم، ولضمان بناء أبناء المجتمع مدة أطول تحت رقابة موثقة وفي بيئه مثاليه . لقد أوصت لجنة التربية الوطنية الأمريكية في عام ١٩٩٤ م بعد سنوات من الدراسة المستفيضة بما ذكره دايكل وليكرك Daigle & Leclerc (١٩٩٧ م : ص ٣٩) بقولهما ” إن

على المدارس - الأمريكية - أن توفر وقتاً أكاديمياً إضافياً عن طريق توفير مدة من التعليم الفعلي لا تقل عن خمس ساعات يومياً - عدا أوقات الفسح - . وإضافة هذا الوقت البديل - المقترن - يأخذ صيفاً مختلفاً عن طريق إطالة اليوم الدراسي والدراسة طول العام - ثلاثة فصول في السنة - وإعادة تنظيم اليوم الدراسي .

لم تكن هذه التنظيمات التربوية جديدة على التربية الإسلامية، فقد أدرك المربيون المسلمون أهمية إطالة الوقت الدراسي لإطالة فترة التعليم الفعال الذي يؤثر في فعالية التعليم والتربية القوية منذ تأسيس مراكز التعليم الإسلامي ابتداءً من مرحلة الكتاتيب التي تعادل ما يعرف الآن بالمرحلة الابتدائية . لقد أدركوا القيمة التربوية لإطالة الوقت الدراسي منذ فجر الإسلام .

يدرك التازى (١٤٠٧هـ : ص ٩٠) محقق كتاب المغراوى المتوفى عام ٩٢٩هـ "أن عمر بن الخطاب رضي الله عنه أمر عامر بن عبد الله الخزاعي أن يلازم الصبيان بعد صلاة الصبح إلى الضحى الأعلى - قبيل الظهر - ثم من الظهر - بعد صلاة الظهر - إلى صلاة العصر ويسرحهم بقية النهار "

واستمرت المؤسسات الإسلامية تتبع هذا النظام في جميع الأمصار الإسلامية خلال قرون طويلة .

والمدرسة الصولية أحد الأمثلة المشرقة لهذا النظام إذ طبقت اليوم الدراسي المطول الذي يبدأ من شروق الشمس إلى صلاة العصر منذ تأسيسها عام ١٢٩٠هـ، وتبعتها المدارس الأهلية والحكومية التي أسست

بعدها كما أسلفنا عند الحديث عن فترات التغيير وتأثير المدرسة في المدارس الأهلية والحكومية . واليوم الدراسي المطول أسلوب تتبعه أغلب دول العالم، وتدعوه إليه التربية المعاصرة .

أما في مدارس المملكة العربية السعودية في الوقت الحاضر فإن اليوم الدراسي من أقصر الأيام الدراسية في العالم، بل في العالم العربي. إذ أورد الصائغ (١٤١٤هـ : ص ٧٠) في مجلة اليمامة، مقارنةً أوضح فيها أن ساعات اليوم الدراسي خمس ساعات فقط، ولا يشابهها إلا الكويت والإمارات، ولكن الأسبوع الدراسي فيهما ستة أيام وليس خمسة أيام كما هو الحال في مدارس المملكة . ومما يثير الدهشة أن اليوم الدراسي في المدارس الحكومية في المملكة أقصر من الأيام الدراسية لمدارس الجاليات بالملكة .

وقد أورد الصائغ (١٤١٤هـ : ص ٧١) في مجلة اليمامة مقارنة في جدول يوضح ذلك، ولا يماثلها في ذلك إلا الجالية الباكستانية في مدارسها، ولكنها أطول في عدد أيام العام الدراسي، إذ تبلغ أيام العام الدراسي في مدارس الجالية الباكستانية ١٧٤ يوماً بينما العام الدراسي في المملكة ١٤٠ يوماً .

أما العام الدراسي في المدرسة الصولية فقد كان عاماً مطولاًً منذ تأسيسها، إذ كان يبدأ من ٥ شوال إلى غرة ذي الحجة، ثم تعطل خلال موسم الحج حتى نهاية شهر ذي الحجة، ثم تستأنف الدراسة من غرة المحرم حتى شهر شعبان الذي تعقد فيه الامتحانات النهائية، وتعطل الدراسة في شهر رمضان،

واستمرت على ذلك التنظيم حتى عام ١٣٦٤هـ حيث أخذت بنظام العام الدراسي الذي تتبعه المدارس الحكومية، كما مر ذكره في الحديث عن فرات التغيير .

إن إطالة فترة التعليم عن طريق إطالة العام الدراسي تنظيم جديد أخذت به أغلب دول العالم. وقد أورد الصائغ (١٤١٤هـ : ص ٧٠) مقارنة عن العام الدراسي في بعض الدول الأجنبية، فكانت اليابان في المقدمة إذ بلغت أيام الدراسة فيها حوالي ٢٤٣ يوماً دراسياً في العام، وتأتي في نهاية القائمة السويد وأمريكا بحوالي ١٨٠ يوماً دراسياً في العام . وتتبع اليابان السنة الدراسية ذات الفصول الدراسية الثلاثة التي أوضحتها بوشامب (١٩٨٥م : ص ٣٨) كما يلي " يبدأ الفصل الأول من بداية شهر إبريل حتى منتصف شهر يوليو، والثاني من شهر سبتمبر حتى أواخر شهر ديسمبر، والثالث من شهر يناير حتى نهاية شهر مارس " . ولهذا نلاحظ أن الإجازة السنوية خمسة وأربعون يوماً تقربياً أي من ١٦ يوليو إلى ٣١ أغسطس .

أما في مدارس المملكة العربية السعودية في الوقت الحاضر، فإن العام الدراسي من أقصر الأعوام الدراسية.

وقد أورد الصائغ (١٤١٤هـ : ص ٧٠) في مجلة اليمامة مقارنة عن العام الدراسي في بعض الدول العربية اتضح من خلالها أن العام الدراسي في المملكة العربية السعودية يعتبر قصيراً، مقارنة بما في سائر الدول التي شملتها الدراسة، إذ أن أيام العام الدراسي ١٤٠ يوماً . بل إن أيام العام الدراسي في المدارس الحكومية أقل من أيام العام الدراسي في مدارس بعض الجاليات في المملكة إذ أن أقصر هذه الجاليات عاماً دراسياً هي مدارس الجالية الفرنسية التي تدرس حوالي ١٧١ يوماً في العام .

الخلاصة والتوصيات

لقد كان المستوى الثقافي والتعليمي في الجزيرة العربية في القرن الثالث عشر وأوائل القرن الرابع عشر الهجريين متدنياً، حتى أن عدد من كان يعرف القراءة والكتابة في القرى والمدن قليلاً جداً . ولقد آلم هذا الوضع الشيخ محمد رحمت الله بن خليل الرحمن العثماني، فسعى إلى تأسيس مدرسة نظامية يتعلم فيها أبناء مكة بالمجان.

" وهيأ الله له سيدة محسنة هي الأميرة الهندية " صولت النساء " التي تبرعت بمبلغ من المال استطاع الشيخ أن يشتري به أرضاً ويبني عليها المدرسة الصولتية التي انتهت من بنائها عام ١٢٩٢هـ .

ولقد كانت هذه المدرسة رائدة في نظامها الإسلامي الفريد إذ كانت سباقة في تقديم التعليم النظامي في الجزيرة العربية بوجه عام، وفي مكة المكرمة بوجه خاص، فسارت جميع المدارس الأهلية التي أسست بعدها على نظامها واتبعت أسلوبها . ثم تبعتها بعد ذلك المدارس الحكومية التي أسسها الملك عبد العزيز يرحمه الله تعالى في مدن المملكة، كما يتضح من بعض مواد المدارس ونظامها عام ١٢٤٧هـ، ونظام المدارس الأميرية الصادر في عام ١٣٥٨هـ .

لقد مرت المدرسة الصولتية خلال قرن ونيف من الزمن بتغييرات جذرية أثرت فيها تأثيراً كبيراً، حتى أنها في عام ١٣٧١هـ طبقت نظام مديرية المعارف العامة، ثم وزارة المعارف بعد ذلك .

أما من حيث التنظيم والممارسات والأساليب التربوية المناسبة للطبيعة البشرية، فقد كانت لها الريادة فيها . فقد سبقت التربيات

والأنظمة والأساليب العالمية المعاصرة في كثير من المجالات، مثل إيجاد المجمعات المدرسية التي يضم فيها المبني المدرسي عدداً من المراحل الدراسية، وتوفير الخدمات التربوية كالتجذبة المدرسية والإسكان والخدمات الصحية للطلاب مجاناً، واتباع نظام المدرسة المفتوحة التي يتقدم بها الطالب حسب إمكاناته وقدراته، ومراعاة الفروق الفردية بين الطلاب، وتقديم التعليم المجاني، بل دفع إعانات للمحتاجين من الطلاب، واتباع نظام الحصص المطولة واليوم المطول، والعام المطول الذي تسعى التربيات العالمية إلى تطبيقه حالياً، لزيادة فعالية التعليم بين الطلاب .

كل هذه الأنظمة والتنظيمات والأساليب والممارسات التربوية كانت المدارس الإسلامية سباقة إليها منذ أكثر من أربعة عشر قرنا من الزمان، وهذا يثبت صلاحية النظام التربوي الإسلامي، ومناسبته للطبيعة الإنسانية، والفطرة البشرية .

إنه من الأولى والأجدر بمؤسساتنا التربوية في كل مراحلها في المملكة العربية السعودية خاصة، والعالم الإسلامي عمامة أن تتبع هذا النظام التربوي والتنظيم المدرسي الأصيل لا أن تختلف من المربين في الغرب ما يدعون اكتشافه . وبناء على المناقشة السابقة توصي الدراسة بما يلي :

- ١- إعادة تطبيق اليوم الدراسي المطول المتبوع في التربية الإسلامية والمطبق في المدرسة الصولتية، وفي التعليم الحكومي والأهلي في المملكة العربية السعودية لعدة عقود من الزمن .
- ٢- مراعاة الفروق الفردية في تقدم التلاميذ وعدم تقييدهم بالسنوات

الدراسية، وإتاحة الفرصة للمتفوقين منهم بالتقدم حسب المنهج لا حسب السنة، عن طريق اتباع نظام المدرسة المفتوحة الذي كان يتبناه النظام التربوي الإسلامي، وإزالة شبح الامتحانات، خاصة في المرحلة الابتدائية.

٣- تطبيق نظام جدولة الفترات الموحدة في المدارس، لتمكين الطلاب من التعلم الفعال .

٤- إعادة نظام التغذية المدرسية لضمان تغذية مناسبة لجميع الطلاب بالمجان، أو بسعر مخفض يتاسب مع دخل مختلف الأسر .

٥- اتباع نظام العيادة الصحية المدرسية داخل المجمعات المدرسية البعيدة عن المراكز الصحية، بدلاً من الوحدات الصحية البعيدة عن المدارس .

٦- عمل مدارس تجريبية تابعة لوزارة المعارف والرئاسة العامة لتعليم البنات لتطبيق النظام الإسلامي الذي سارت عليه المدرسة الصولتية، وخاصة في المجمعات المدرسية بعد اكتمال الخدمات التربوية .

٧- إعادة السلم التعليمي السابق الذي كان مطبقاً في المدرسة الصولتية والمدارس الحكومية والأهلية في المملكة قبل عام ١٣٦١هـ المتكون من:

٣ - سنوات تحضيري .

٤ - سنوات ابتدائي .

٤ - سنوات ثانوي

٢ - سنتان عال بمثابة كليات مجتمع .

٨- عمل دراسات تقصى نظام المدرسة الصولتية - النظام الإسلامي الأصيل - ومقارنته بأنظمة وأساليب التربية المعاصرة .

المراجع

- (١) آل الشيخ، عبد العزيز بن عبد الله بن حسن، لمحات عن التعليم و بداياته في المملكة العربية السعودية، شركة العبيكان للطباعة والنشر، الرياض، دون تاريخ.
- (٢) باسلامة، محمد، "المدرسة الصولتية"، جريدة البلاد، العدد ٧٣٤٢، ص ١٠ - ١١، السبت ١٤٠٣/٨ هـ
- (٣) بغدادي، عبد الله، الانطلاق التعليمية في المملكة العربية السعودية، دار الشروق، جدة، ١٤٠٢ هـ .
- (٤) بوشامب، إدوارد، التربية في اليابان المعاصرة، ترجمة الدكتور محمد عبد العليم مرسى، بتكليف من مكتب التربية لدول الخليج العربية، مكتب التربية لدول الخليج العربي، الرياض، ١٩٨٥ م .
- (٥) التازى، عبد الهادى، المغراوى وفكرة التربية : من خلال جامع جوامع الاختصار والتبيان فيما يعرض بين المعلمين وآباء الصبيان، ١٤٩٣هـ / ١٩٧٤م، الطبعة الأولى، مكتب التربية العربي لدول الخليج العربية، الرياض، ١٤٠٧هـ / ١٩٨٦م .
- (٦) الجفري، محمد علي، "المدرسة الصولتية" أولى المدارس في أم القرى، مجلة الفيصل، العدد ٢١٥، ١٤١٥هـ .
- (٧) الجوادى، حسن مصطفى وصالح، أحمد عزت عثمان : تطور التعليم بالمملكة العربية السعودية، الجزء الأول، الطبعة الأولى، بدون ناشر، ١٤٠٦هـ / ١٩٨٥م .
- (٨) الخولي، محمد علي، قاموس التربية، إنجليزى - عربى، الطبعة الأولى، دار العلم للملايين، بيروت، ١٩٨١م .

- (٩) الزيد، عبد الله محمد، التعليم في المملكة العربية السعودية أنموذج مختلف،
الطبعة الثانية، بدون ناشر، جدة، ٤٠٤ هـ .
- (١٠) السقا، أحمد حجازي، المدرسة الصولتية، الطبعة الأولى، مطبعة السعادة، دار
الأنصار بمصر، القاهرة، ١٢٩٨هـ / ١٩٧٨م .
- (١١) السلوم، حمد إبراهيم، التعليم العام في المملكة العربية السعودية ، الطبعة
الثانية، مطابع إنترناشيونال كرافيكس، واشنطن، أمريكا، ١٤١١هـ / ١٩٩١م .
- (١٢) الصائغ، محمد حسن، "لعدة مبررات تربوية واجتماعية واقتصادية : إطالة اليوم
والعام الدراسي" ، مجلة اليمامة ، العدد ٢٩، ١٢٩٣هـ / ٢٩ شعبان ١٤١٤هـ ، ص ٧٠ -
٧١، الرياض، المملكة العربية السعودية .
- (١٣) عبد الجبار، عمر، دروس من ماضي التعليم وحاضرها بالمسجد الحرام ، الطبعة
الأولى، دار ممفيس للطباعة، القاهرة، ١٢٧٩هـ .
- (١٤) عبد الواسع، عبد الوهاب أحمد، التعليم في المملكة العربية السعودية ، دار
الكتاب العربي، بيروت، (دون تاريخ) .
- (١٥) عبيد، أحمد حسن، فلسفة النظام التعليمي وبنية السياسة التربوية : دراسة
مقارنة، الطبعة الثانية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ١٩٧٩م .
- (١٦) المدرسة الصولتية، صدى العلم من الحجاز، المطبعة الماجدية، مكة المكرمة،
١٢٣١هـ / ١٩١٢م .
- (١٧) محمد مسعود، محمد سليم، " حدیث مع محمد سليم رحمة الله " مجلة المنهل،
العدد ٩، ١٠، ذي القعدة وذي الحجة ١٣٧٠هـ .

- (١٨) مقادمي، فيصل عبد الله، التعليم الأهلى للبنين في مكة المكرمة : تنظيمه والإشراف عليه، مطبوعات نادى مكة الثقافي، مكة المكرمة، ١٤٠٥ هـ .
- (١٩) الندوى، عبد العظيم، مراكز المسلمين التعليمية والثقافية والدينية في الهند، مطبعة نوري المحدودة، مدراس ١٣، الهند، ١٢٨٦ هـ / ١٩٦٧ م .
- (٢٠) الهندي، رحمت الله بن خليل الرحمن الكيراني العماني : إظهار الحق، دراسة وتحقيق الدكتور محمد أحمد محمد ملكاوى، الجزء الأول، الطبعة الثانية، دار الحديث، القاهرة، ١٤١٣ هـ .
- (٢١) الهندي، رحمت الله بن خليل الرحمن الكيراني العماني: إظهار الحق، الجزء الثاني، إخراج وتحقيق عمر الدسوقي، عني بطبعه ومراجعته عبد الله بن إبراهيم الأنصاري، الدوحة، قطر، منشورات المكتبة العصرية، بيروت، (د. ت) .
- (٢٢) وزارة المعارف : المدرسة الصولتية، وحدة الإحصاء والبحوث والوثائق التربوية، وزارة المعارف، الرياض، ١٢٩٢ هـ .
- Digle, Paul and Leclerc, Daniel C. " Teaching a New Leaf : (٢٢)
Time for Teachers in a Restructured School " *NASSP Bulletin*,
Vol 81 No. 588, April, 1997 .
- Prouty, Robert " It's About Block Scheduling " *News Leader*, (٢٤)
NASSP, Vol, 44, No. 8, April, 1997 .
- Queen J. Allen, Robert F. Algozzine, and Martin A. Eaddy, " the (٢٥)
4 x 4 Block " *NASSP Bulletin*, 81, No, 588, April, 1997 .

**Assawlatyah School :
An Original and Promising School System
for Future Innovation in Education**

by :

Mohammed A. Al Hossaini

**Assistant Professor, Department of Educational Administration
College of Education, King Saud University**

Abstract. The purpose of this study was to cast light on Assawlatyah as the first organized school to be established in the Arabian peninsula by Shaikh Mohammed Rahmatullah Al-Othmani . It was patterned after the Islamic Schools in India prior to its colonization by Great Britain .

In fact, Assawlatyah was not merely a school but it rather resembled a unique Islamic educational system at that time , that was characterized by a great deal of originality in it's organization and practices . It's uniqueness stems from the fact that it had developed and implemented a lot of educational approaches and practices which are considered very innovative in contemporary educational thought . Thus Assawlatyah school stands out as a model of an Islamic educational system that was capable of meeting the needs and demands of human nature for all types of learners .

Western educators have proclaimed that they are the ones who developed new educational methods such as block-time scheduling, open school system, individualized instruction, equal opportunity schooling, and other teaching - learning practices . However, the history of Islamic education shows that those innovations were well known in Islamic schools, and Assawlatyah School should be given credit for such innovative ideas and practices .

It is now time to consider applying the principles of the Islamic educational system, organization, and practices in the Islamic world schools in general and Saudi Arabian schools in particular .

دراسة مسحية للنشاطات العملية المصاحبة لتدريس الأحياء وبعض التغيرات المرتبطة بها في المرحلة الثانوية

عامر عبدالله سليم الشهري

أستاذ مناهج وطرق تدريس العلوم المشارك بكلية التربية، بآبها

المشخص. سعت هذه الدراسة إلى التعرف على واقع النشاطات العملية التي تتضمنها مقررات الأحياء في المرحلة الثانوية للبنين بصفوفها الثلاثة (الأول والثاني والثالث الثانوي). وقد هدفت هذه الدراسة إلى تحديد مدى تنفيذ هذه النشاطات، ومن يقوم بالتنفيذ (المعلم وحده أم المعلم والطلاب أم الطلاب وحدهم أم في مجموعات صغيرة) . وكذلك التعرف على اتجاهات معلمي الأحياء وطلابهم في هذه المرحلة نحو النشاطات العملية، ومدى العلاقة بين هذه الاتجاهات . كما هدفت الدراسة أيضاً إلى التعرف على تأثير خبرة المعلم ونوع المبني المدرسي على مدى تنفيذ النشاطات، ومن يقوم بالتنفيذ والتعرف على معوقات النشاطات العملية .

وقد أعد الباحث أدوات الدراسة المكونة من قائمة واقع النشاطات العملية، ومقاييس اتجاهات الطلاب، ومقاييس اتجاهات معلمي الأحياء نحو النشاطات العملية . وقد تم حساب صدق هذه الأدوات وثباتها.

وتم تطبيق الأدوات على عينة من طلاب المرحلة الثانوية (ن = ٢٠١)، وعينة من معلمي الأحياء (ن = ٨٤) في المدارس الثانوية التابعة للإدارة العامة للتعليم بمنطقة عسير .

واستخدم برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) لإجراء التحليلات الإحصائية اللازمة للدراسة . وأوضحت النتائج أن هناك ٣٣ نشاطاً عملياً في مقرر الأحياء للصف الأول الثانوي و٤٦ نشاطاً عملياً في مقرر الصف الثاني الثانوي و ٤٩ نشاطاً عملياً في مقرر الثالث الثانوي . ويختلف مدى تنفيذ النشاطات العملية من نشاط لآخر بناء على مدى تعقيد النشاط وتتوافق الأدوات والممواد اللازمة لتنفيذها . كذلك بينت النتائج أن معلمي الأحياء يقومون بتنفيذ عدد أكبر من النشاطات التي يتم تنفيذها مقارنة بعدد النشاطات التي ينفذها الطلاب وحدهم أو في مجموعات . وكان هناك ارتباط موجب دال إحصائياً بين

متوسط اتجاهات الطلاب ومتوسط اتجاهات المعلمين نحو النشاطات العملية . كما بيّنت النتائج أنه لا يوجد تأثير لخبرة المعلم في التدريس أو نوع المبني المدرسي في مدى تفزيذ النشاطات العملية أو في من يقوم بتفزيذها . كما أوضحت النتائج أن هناك معوقات للنشاطات العملية، ومن أهمها عدم توافر الأجهزة والمواد والأدوات في المدارس وعدم توافر المختبرات المخصصة للأحياء . وبناء على النتائج التي تم التوصل إليها ، انتهت الدراسة بعدد من التوصيات.

المقدمة والإحساس بالمشكلة

يؤكد عديدون من المهتمين بالتربيـة العلمـية أن المختـبر هو المكان الحـقـيقـي لـتدـريـس المـوضـوعـات الـعلمـيـة ، فهو يـوـفر الـخـبـرـات الـمـباـشـرـة لـلـمـعـلـمـيـن ، ويـقـدم بـيـئـة فـرـيـدة فـي تـعـلـيم الـعـلـوم وـتـعـلـمـها . ولـقـد اـرـتـبـط اـسـتـخـادـ المـخـتـبـرـ بـتـدـريـسـ الـعـلـومـ مـنـذـ زـمـنـ بـعـيدـ . وـهـوـ القـلـبـ النـابـضـ فـي تـدـريـسـهـ (Blosser, 1981) . وفي السـنـوـاتـ السـبـعينـ الـماـضـيـةـ أـجـرـيـتـ الـعـدـيدـ مـنـ الـدـرـاسـاتـ حـوـلـ دـورـ المـخـتـبـرـ فـي تـدـريـسـ الـعـلـومـ ، وـتـوـصـلـ أـغـلـبـهـ إـلـىـ أـنـ اـسـتـخـادـ المـخـتـبـرـ فـيـ التـدـريـسـ يـحـفـزـ مـسـتـوىـ تـحـصـيلـ الـطـلـابـ فـيـ الـمـادـةـ الـعـلـمـيـةـ وـيـرـفـعـهـ ، وـيـسـاعـدـ عـلـىـ نـمـوـهـمـ الـعـرـفـيـ Bates, 1978 & (Blosser, 1981) . وقد ذـكـرـ مـلـكاـويـ وـالـعـبـدـالـلـهـ (1992 مـ) أـنـهـ " ... عـنـدـمـاـ يـكـونـ تـطـوـيرـ مـهـارـاتـ الـعـلـمـيـةـ الـمـخـتـبـرـيـ لـدـىـ الـطـلـبـةـ هـدـفـاـ مـهـمـاـ ، فـإـنـهـ مـنـ المتـوقـعـ أـنـ تـكـوـنـ مـمارـسـةـ الـعـلـمـيـةـ الـمـخـتـبـرـيـ جـزـءـاـ أـسـاسـيـاـ مـنـ الـمـنـاهـجـ الـمـدـرـسـيـ " .

وـالـأـسـلـوبـ المـتـبعـ فـيـ تـدـريـسـ الـعـلـومـ فـيـ مـعـظـمـ الـمـارـسـ فـيـ الـمـراـحلـ الـتـعـلـيمـيـةـ الـمـخـلـفـةـ يـتـمـثـلـ فـيـ الطـرـيقـةـ التـقـليـدـيـةـ (ـ الـمـاحـاضـرـةـ أـوـ الـإـلـقاءـ)ـ الـتـيـ تـشـجـعـ الطـالـبـ عـلـىـ حـفـظـ الـمـعـلـومـاتـ دـوـنـ التـعـرـضـ لـكـيفـيـةـ التـوـصـلـ إـلـيـهـ .ـ فـهـوـ يـهـمـ بـحـزـءـ وـاحـدـ مـنـ الـجـانـبـ الـعـرـفـيـ مـنـ الـأـهـدـافـ الـتـرـبـوـيـةـ وـهـوـ الـحـفـظـ وـالـتـذـكـرـ ، وـيـهـمـ الـجـوانـبـ الـأـخـرـىـ الـتـيـ هـيـ مـنـ أـهـمـ أـهـدـافـ تـدـريـسـ الـعـلـومـ مـثـلـ الـبـحـثـ وـالـاستـقـصـاءـ وـالـاـكـتـشـافـ .ـ إـنـاـ كـانـ هـنـاكـ نـشـاطـ عـمـلـيـ ،ـ فـإـنـهـ يـقـتـصـرـ عـلـىـ الـإـثـبـاتـ وـالـبـرهـنةـ لـمـاـ يـقـدـمـ لـلـمـعـلـمـيـنـ نـظـرـيـاـ .ـ

وهذا الأسلوب يسير جنباً إلى جنب مع المفهوم التقليدي للعلم الذي يركز على أنه مادة (مجموعة من المعلومات والمعارف) ، والمفهوم الحديث للعلم يركز على أن العلم مادة وطريقة ، وهذا يؤكد ضرورة تدريب المتعلم على الأسلوب العلمي في التفكير ، واستخدام مداخل وطرق تدريسية مختلفة . وذكر لبيب (١٩٨٩ م) أن اتخاذ العمل في المختبر أساساً في تعلم العلوم يعد من أبرز الاتجاهات المعاصرة في تدريس العلوم .

أكَدَ عدد من مشروعات تطوير تدريس العلوم مثل مشروع تطوير تدريس مناهج علوم الحياة Biological Science Curriculum Study (BSCS) Nuffield Biology Project ومشروع نافيلد لتطوير تدريس علوم الحياة وغيرها من المشروعات التي تم تطويرها في أمريكا وأوروبا أن العلم مادة وطريقة ، وأنه من المهم تربية مهارات التفكير العلمي وعمليات العلم المختلفة . وفي هذا المجال يتفق التربويون على أن لخبرات العلوم دوراً مهماً في تربية المهارات العلمية المختلفة للمتعلمين ، وتنمية الاتجاهات الإيجابية نحو العلوم ونحو تعلمها . وعلى ذلك الأساس زاد الاهتمام بالمخبر ، وأعطي دوراً مهماً وأساسياً في تدريس العلوم .

وقد لاحظ الباحث أن استخدام بعض معلمي العلوم للمختبر في تدريسهم، يقتصر على الفلسفة أو المفهوم القديم لدور المختبر، الذي يتمثل في تجارب العرض، أو النشاطات التأكيدية . وهذا الدور قد يؤدي إلى تقليل حماس المتعلمين نحو عملية التعلم ، و حدوث فوضى داخل المختبر . ونتيجة لذلك قد يتخذ المعلم قراراً يؤكد فيه عدم الذهاب بطلابه إلى المختبر مرة أخرى .

وفي المرحلة الثانوية يمكن أن تتمي النشاطات العملية مهارات البحث والتفكير بدلاً من النشاطات التأكيدية التي تعمل على أن يكون دور الطالب سلبياً . والنشاطات العملية من الظواهر التي يكاد ينفرد بها تدريس العلوم ، ومع أهمية الوظائف العديدة التي يقدمها المختبر في تدريس العلوم ، فإن ثمة أناساً لا يعترفون بالدور المهم للنشاطات العملية في تحقيق أهداف تدريس العلوم . ويدور السؤال الذي يوجهونه حول مدى فاعليتها ونجاحها في تدريس الموضوعات العلمية المختلفة .

ونورد فيما يلي بعض آراء المعارضين لدور المختبر في تدريس العلوم (كابوسنcki ١٩٨١ ، Mills ١٩٨١ ، ميلز (Kapuscinski ، ١٩٨٢) بلوسر (Blosser ، ١٩٨٣)

١ - أسباب اقتصادية

يعتقد المعارضون أن مختبرات العلوم وتجهيزها مكلف مادياً ، ويريدون التدريس بالطريقة الإلقاءية التي لا تكلف كثيراً من المال أو الجهد . وتمتد نظرتهم أيضاً إلى أن النشاطات العملية تحتاج إلى وقت أكثر مقارنة بالطرق التدريسية الأخرى ، ويعدون ذلك مضيعة لوقت المتعلم . كذلك يرون أن الدروس العملية في المختبر تحد من تقديم العديد من الموضوعات العلمية لوقت الذي تتطلبه مثل هذه النشاطات في إنجازها .

٢ - أسباب تربوية

وتتمثل في أن العمل في مختبرات العلوم قد يكون في مجموعات صغيرة ، وهذا يتتيح الفرصة للطلاب للتحدث بعضهم مع بعض وعدم تركيزهم وتشتيت أذهانهم مما يؤثر في مستوى تعلمهم. أما الطرق التدريسية التي يؤيدونها (المحاضرة والمناقشة) فهي تؤدي إلى جذب انتباه الطلاب للموضوع وتركيزهم ومن ثم تعلمهم.

كذلك ذكر المعارضون أن عدداً قليلاً من معلمي العلوم مؤهلون، ولديهم القدرة على استخدام النشاطات العملية بفعالية . وأكدوا على أن معظم الدروس أو النشاطات العملية في المرحلة الثانوية لا تتناسب قدرات المتعلمين وميولهم ورغباتهم.

٣ - أسباب فلسفية

وفي هذا المجال يرى المعارضون أن النشاطات العملية عمل تقني فني Technical work ، ولا يحتاجها جميع الطلاب إلا الذين سوف يتخصصون في المجال العلمي في المرحلة الجامعية . ولذلك ينادون بحذفها من المنهج وتركيزها في التخصصات التي تتيح للمتعلم مواصلة تعليمه الجامعي في التخصص العلمي . كذلك يرون أن التركيز العالي على النشاطات العملية في المختبر قد يؤدي إلى الفهم الضيق والمحدود للعلم .

وتوافق آراء المعارضين للنشاطات العملية آراء بعض الطلاب الذين يرکزون على أن النشاطات العملية لا تجسد الحقيقة بالنسبة لهم ، ولا تعمل على تسهيل عملية التعلم ، وأنها تتسم بالعشوائية .

وبعد مناقشة آراء المعارضين للنشاطات العملية ، نورد بعضاً من آراء الغالبية العظمى من التربويين الذين أدركوا الوظائف المختلفة للمختبر في تحقيق أهداف تدريس العلوم. وفي هذا المجال ذكر Hofstein & Lunetta (١٩٨٢) ، أن الانتقادات لبعض الدراسات السابقة التي توصلت نتائجها إلى تفوق الطلاب الذين يدرسون ويتعلمون الموضوعات العلمية ويتعلمونها بدون توظيف للنشاطات العملية على الطلاب الذين تضمن تدريسيهم للموضوعات العلمية على توظيف للنشاطات العملية ، ومن نقاط الضعف التي تتصف بها هذه الدراسات ما يلي :

- ١ تعاني عملية اختيار المتغيرات التي تضمنتها الدراسات السابقة التي أجريت في هذا المجال وضبطها قصوراً في التحقق من هذه المتغيرات، أو تقديم وصف كافٍ لها ، كقدرات الطلاب واتجاهاتهم ، والمهارات العلمية التي يمتلكها المتعلمون ، والعوامل الأخرى الخارجية التي لم يتم إدراجها ضمن العوامل التي تم التحكم فيها .
- ٢ حجم العينات التي تم استخدامها في الدراسات السابقة صغير نسبياً .
- ٣ يركز الباحثون في التربية العلمية على طبيعة أدوات جمع المعلومات أكثر من تركيزهم على صدقها وثباتها ، فقد يتم استخدام اختبارات مقتنة لقياس تحصيل الطلاب بشكل عام، ولكنها غير مخصصة لقياس تحصيل الطلاب في النشاطات العملية، وما يتعلق بها من مهارات مختلفة .
- ٤ أهملت الدراسات السابقة سلوكيات التدريس ، فلم تركز على سلوك المعلم، وبيئة التعلم الصافية ، ومتغيرات التفاعل بين المعلم وطلابه .
- ٥ يتوقع من كتيب المختبر (دليل النشاطات العملية)، أو المعلومات المتعلقة بالنشاطات العملية التي يقدمها كتاب الطالب أن تعمل على توضيح أهداف النشاطات العملية وخطواتها ، كذلك يتوقع منها أن تساعد الطلاب على تطوير مهارات الملاحظة والاستنتاج وغيرها من المهارات

الأخرى ، ولكن ما تقدمه هذه الكتب هي معلومات غير مناسبة للفرض الذي يتوقع منها ، ولا تعطي الموضوعات حقها من التوضيح والشرح لخطوات البحث والاستقصاء .

ـ ٦ كذلك ركزت معظم الدراسات التي تم إجراؤها على مقارنة فعالية النشاطات العملية بفعالية الطرق التدريسية الأخرى التقليدية ، وتمت المقارنة في وقت قصير، مما يؤدي إلى الحصول على نتائج قد تكون غير حقيقة ولا تعكس الواقع .

وظائف المختبر

في مراجعة للدراسات السابقة في هذا المجال، والتي قام بها كل من شلمان وتامير (١٩٧٣ ، Shulman & Tamir) اللذين توصلوا إلى التصنيف التالي لأدوار المختبر أو وظائفه في تدريس العلوم :

ـ ١- تطوير مهارات التفكير المختلفة كالتفكير الابتكاري ، والتفكير الناقد ، وحل المشكلات .

ـ ٢- نمو مهارات العمل المختبري المختلفة أو تطويرها .

ـ ٣- تربية الاتجاهات الإيجابية نحو العلم وتعلمها .

ـ ٤- تعلم المعلومات والمعارف العلمية المختلفة .

ـ ٥- تعزيز نواحي التفكير العلمي والطرق العلمية .

كذلك توصلوا إلى أن هناك خمس مجموعات من الأهداف يمكن تحقيقها عن طريق استخدام المختبرات في تدريس العلوم هي :

ـ مهارات البحث العلمي ومنها الاستقصاء ، والتحقق ، والبحث ، والتنظيم ، والاتصال .

ـ عمليات العلم مثل فرض الفروض ، والتصنيف .

ـ القدرات الذهنية مثل التفكير الناقد ، وحل المشكلات ، والتطبيق ، والتحليل ، والتركيب ، والتقويم ، وصنع القرارات ، والابتكار .

ـ فهم طبيعة العلم .

- تتميم الاتجاهات والميول ، وحب الاستطلاع ، والدقة ، والرضا ، والمسؤولية وتحملها .

وأكيدت العديد من الدراسات أن هناك علاقة وثيقة بين اتجاه الأفراد نحو موضوع ما وسلوكهم نحوه . فاتجاهات معلمي العلوم نحو النشاطات العملية وتوظيفها في تدريس الموضوعات العلمية من الأمور التي تحتاج إلى دراسة دقيقة .

وفي ضوء ما سبق من عرض لكيفية تنفيذ الدروس العلمية وأهمية النشاطات العملية والختبر ودورها في تدريس العلوم تبرز مشكلة الدراسة . وتبدو الحاجة ماسة وضرورية للتعرف على مدى تضمين مقررات الأحياء بالمرحلة الثانوية للنشاطات العملية، ومدى تنفيذها ومن يقوم بالتنفيذ ، والكشف عن اتجاهات طلاب مادة الأحياء ومعلميهما بالمرحلة الثانوية نحو النشاطات العملية ومعوقات تنفيذها .

أهداف الدراسة

هدفت الدراسة الحالية إلى :

- ١- التعرف على واقع النشاطات العملية التي تتضمنها مقررات الأحياء في المرحلة الثانوية للبنين بصفوفها الثلاثة (الأول والثاني والثالث الثانوي) .
- ٢- تحديد مدى تنفيذ النشاطات العملية في مقررات الأحياء بالمرحلة الثانوية .
- ٣- التعرف على من يقوم بتنفيذ النشاطات العملية في مقررات الأحياء في المرحلة الثانوية .
- ٤- التعرف على اتجاهات طلاب المرحلة الثانوية نحو النشاطات العملية المقررة في مادة الأحياء .
- ٥- التعرف على اتجاهات معلمي الأحياء نحو النشاطات العملية في مقرر الأحياء .
- ٦- التعرف على العلاقة بين اتجاهات معلمي الأحياء واتجاهات طلابهم نحو النشاطات العملية .
- ٧- التعرف على أثر الخبرة في التدريس ونوع المبني المدرسي في مدى تنفيذ

- النشاطات العملية في تدريس الأحياء ومن يقوم بتنفيذها .
- ٨- استكشاف معوقات النشاطات العملية في تدريس الأحياء في المرحلة الثانوية .

أسئلة الدراسة

- ١- ما مدى تضمن مقررات الأحياء في المرحلة الثانوية بصفوفها الثلاثة للنشاطات العملية ؟
- ٢- ما مدى تنفيذ النشاطات العملية أو إجراؤها في مقررات الأحياء بالمرحلة الثانوية ؟
- ٣- من يقوم بتنفيذ هذه النشاطات العملية ؟
- ٤- ما اتجاهات طلاب المرحلة الثانوية نحو النشاطات العملية ؟
- ٥- ما اتجاهات معلمي الأحياء في المرحلة الثانوية نحو النشاطات العملية ؟
- ٦- هل هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات معلمي الأحياء واتجاهات طلاب المرحلة الثانوية نحو النشاطات العملية ؟
- ٧- ما مدى تأثير خبرة المعلم (١ - ٥ سنوات وأكثر من خمس سنوات) في التدريس ونوع المبني المدرسي (حكومي ومستأجر) في مدى تنفيذ النشاطات العملية وفي من يقوم بتنفيذها ؟
- ٨- ما معوقات تنفيذ النشاطات العملية المقررة في الأحياء بالمرحلة الثانوية كما يراها معلمو الأحياء ؟

مصطلحات الدراسة

النشاطات العملية

يقصد بالنشاطات العملية في هذه الدراسة الإجراء العملي الذي يقوم به المعلم أو الطالب، أو مجموعة صغيرة من الطلاب، أو المعلم وطالب، أو المعلم ومجموعة من الطلاب مع المعلم داخل المختبر أو خارجه من تمارين عملية، وتجارب تأكيدية ، وكشفية ، واستقصائية ، وعروض عملية .

الاتجاه نحو النشاطات العملية

يعرف الاتجاه نحو النشاطات العملية في هذه الدراسة بأنه محصلة مشاعر الطلاب أو معلمي الأحياء نحو النشاطات العملية ، والتي تتكون لديهم نتيجة لخبرتهم وتعاملهم معها ، وهذه المشاعر تؤثر في الفرد وتوجهه لاتخاذ موقف معين سواء بالتأييد أو المعارضة . ويقدر الاتجاه بالدرجة الكلية التي يحصل عليها الفرد على مقاييس الاتجاهات المستخدم في الدراسة الحالية .

المختبر (المعلم)

يقصد بالمختبر في هذه الدراسة المكان المخصص بالمدرسة لإجراء النشاطات العملية المختلفة ، ويضم جميع التجهيزات من أدوات ومواد وأجهزة متعلقة بتدريس الأحياء في المرحلة الثانوية، ويعرف بـ " مختبر الأحياء " .

تخصص العلوم الطبيعية

هو أحد التخصصات التي تقدمها المرحلة الثانوية ، ويكون التركيز في هذا التخصص على دراسة الرياضيات والكيمياء والفيزياء والأحياء والجيولوجيا، وبعض المقررات في الدراسات الإسلامية والعربية واللغة الإنجليزية .

الدراسات السابقة

تعددت الدراسات التي تناولت دراسة المختبر ودوره في تحقيق أهداف تدريس العلوم المختلفة ، وحتى مع أهمية المختبر في تدريس العلوم ، فإن الدراسات المتخصصة التي تناولته في المجتمع السعودي قليلة، وخاصة المختبر وتدريس الأحياء في المرحلة الثانوية .
وفيما يلي عرض للدراسات التي أتيحت للباحث، وتنتمي بموضوع الدراسة .

أولاً : الدراسات العربية

أجرى جزار (١٩٨٣ م) دراسة استهدفت التعرف على أثر استخدام أسلوب حل المشكلات في تدريس موضوع الكهرباء لطلاب الصف الأول الثانوي

بالكويت، من حيث مستوى التحصيل. بينت النتائج أن مستوى تحصيل الطلاب الذين درسوا بالأسلوب العلمي (حل المشكلات) أعلى منه عند الذين درسوا بالطريقة التقليدية (الإلقاء) .

وأستهدفت دراسة العبيدي والعاني (١٩٨٦ م) التعرف على أثر استخدام طريقة المناقشة مع المختبر في تحصيل طلبة السنة الأولى - تخصص كيمياء - بكلية التربية - جامعة بغداد - ، حيث توصلت الدراسة إلى أن مستوى تحصيل المجموعات التي استخدمت طريقة المناقشة قبل أو بعد المختبر أعلى من مستوى تحصيل المجموعة (الضابطة) التي استخدمت المختبر فقط .

كما هدفت الدراسة التي أجراها نشوان (١٩٨٨ م) إلى تقويم النشاط العملي في دروس العلوم بمدارس مدينة الرياض المتوسطة . وبينت نتائج هذه الدراسة أن درجة توافر المختبرات والمواد والأدوات اللازمة للنشاطات المختبرية دون المتوسط، وغير كافية لإجراء جميع النشاطات العملية الالزمة لمناهج العلوم. كذلك أوضحت نتائج هذه الدراسة أن توظيف معلمي العلوم للمختبرات في التدريس في المرحلة المتوسطة أعلى منه في المرحلة الابتدائية والثانوية .

وفي الدراسة التي أجراها زيتون (١٩٨٨ م) والتي هدفت إلى قياس مستوى الاتجاه نحو العمل في المختبر، وما يعوق النشاطات العملية لدى معلمي العلوم في المرحلة الإعدادية بالأردن ، توصل الباحث إلى أن مستوى اتجاه معلمي العلوم في المرحلة الإعدادية نحو العمل في المختبر إيجابي ، وليست هناك فروق بين مستوى الاتجاه بناء على الجنس أو المؤهل أو عدد الدورات المتعلقة بالمختبر أو الخبرة في التدريس .

وأجرى خليل (١٩٨٩ م) دراسة استهدفت التعرف على أثر استخدام المدخل الاستقصائي في التحصيل الدراسي وتنمية بعض مهارات الاستقصاء في العلوم لدى طلاب الثالث المتوسط بالجمهورية العربية اليمنية . وبينت نتائج الدراسة أن هناك فروقاً دالة إحصائياً بين متوسط درجات الطلاب الذين تم التدريس لهم بالمدخل الاستقصائي ومتوسط درجات الطلاب الذين درسوا بالطريقة التقليدية لصالح الطلاب الذين استخدمو المدخل الاستقصائي .

وcameت الشريف (١٩٩٠ م) بدراسة، استهدفت التعرف على واقع إجراء الدراسات العملية التي يتضمنها منهج العلوم بالحلقة الثانية من التعليم الأساسي في مصر. وبينت نتائج الدراسة أن الدراسات العملية لم تجر إلا بنسبة ١٥,٢ % وهي نسبة ضعيفة جداً، و ٥٠ % أو أكثر من الدراسات العملية تجرى عن طريق العرض العملي . وأكّدت الباحثة على أنه لا يوجد اهتمام كبير من معلمي العلوم بإجراء الدراسات العملية المتضمنة في المنهج.

واستهدفت البحث الذي أجراه رفاع (١٩٩١ م) دراسة طبيعة الدروس العملية في تدريس العلوم في المرحلة المتوسطة وإدراك الطلاب ومعلمي العلوم واتجاههم نحوها بالمنطقة الجنوبية الغربية من المملكة العربية السعودية، وأراء موجهي العلوم ومعلميمها فيما يتعلق بأهداف تدريس الدروس العملية . وقد بينت النتائج أن هناك تشابهاً كبيراً بين إدراك معلمي العلوم وموجهيمها فيما يتعلق بأهداف الدروس العملية، كذلك توصلت الدراسة إلى أن معلمي العلوم يوظفون الإلقاء بشكل كبير، وأن الدروس العملية تركز على العروض العملية التي يقوم بتقديمها معلمو العلوم. وقد ذكر رفاع أن نسبة الدروس العملية في الفصل الدراسي الواحد لا تزيد على خمس الحصص المخصصة للعلوم.

وحدّد معلمو العلوم وموجهوها العوامل التي تؤثر في الدروس العملية، ومنها العدد الكبير من الطلاب في الصف الواحد ، وطول المنهج ، وقلة المصادر. وفي المملكة العربية السعودية قام الطنطاوي (١٩٩٣ م) بدراسة استهدفت إعداد قائمة بأهداف الدروس العملية في الكيمياء ، ومعرفة مدى وعي معلمي الكيمياء بها ، ومعرفة اتجاهات طلاب المرحلة الثانوية ومعلميمها نحو الدروس العملية في الكيمياء . بينت نتائج هذه الدراسة أن أهم أهداف تدريس الكيمياء يتمثل في إكساب الطلاب قدرأً من الثقة بأنفسهم ، وبينت النتائج المتعلقة باتجاه طلاب المرحلة الثانوية نحو الكيمياء أن ٤٨,٧٥ % من أفراد العينة حصلوا على درجات مرتفعة نسبياً في مقياس الاتجاه ، كذلك بينت نتائج الدراسة أن ٦٠ % من معلمي الكيمياء لديهم اتجاهات منخفضة نحو استخدام الدروس العملية في تدريس الكيمياء .

وفي دراسة عبدالمنعم (Abdul - Munim ١٩٩٤) والتي استهدفت تقويم استخدام التجريب والدروس العملية في تدريس العلوم، واتجاه المعلمين نحوه في قطاع غزة بفلسطين ، بيّنت نتائج الدراسة أن معلمي العلوم في المرحلة الابتدائية والمتوسطة نادراً ما يستخدمون التجريب في تدريس العلوم. كذلك توصلت نتائج هذه الدراسة إلى أن الخبرة لها دور في عملية توظيف التجريب، فمعلمو العلوم ذوو الخبرة الطويلة في التدريس يستخدمون التجريب أكثر من المعلمين ذوي الخبرات القصيرة في التدريس. ومن ضمن النتائج التي أكدتها هذه الدراسة أن معلمي العلوم لديهم اتجاه إيجابي نحو التجريب .

وأجرى ملكاوي والعبدالله (١٩٩٤ م) دراسة استهدفت التعرف على مدى اكتساب طلبة الكيمياء في جامعة اليرموك بالأردن لمهارات العمل المختبري، وتمكنهم من مهارات التعامل مع أدوات المختبر ، ودراسة العوامل التي تؤثر في درجة اكتسابهم للمهارات المختبرية . وبينت نتائج هذه الدراسة أن تقدير الطلاب لمستوى اكتسابهم لمهارات العمل المختبري عالية ولا يؤثر الجنس (ذكور ، إناث) في مستوى التقدير .

ووجد بوقحوص (١٩٩٥ م) أن مستوى الاتجاه نحو العمل لدى طلبة المرحلة الثانوية وطالباتها بدولة البحرين موجب ، وقد قدم الباحث عدة أسباب لهذا المستوى الإيجابي نحو العمل في المختبر ، ومنها إدراك الطلاب لأهمية المختبر في تدريس الموضوعات العلمية ، وشعور الطلاب بالسعادة والملءة في أثناء استخدام المختبر .

وقد أجرت عودة (١٩٩٥ م) دراسة هدفت إلى الكشف عن أهم العوامل والمشكلات التي تواجه معلمي العلوم في أثناء قيامهم بالدراسة العملية في المرحلة الابتدائية في جمهورية مصر العربية، والتعرف على تأثير كل من المعلم والمتعلم، والمنهج وفني المختبر، والإمكانات المتاحة في الدروس العملية .

وتوصلت هذه الدراسة إلى أن لكل من المعلم والمتعلم، والمنهج وفني المختبر والإمكانات المتاحة تأثيراً في تنفيذ النشاطات العملية .

ثانياً ، الدراسات الأجنبية

أجرى ميلسون (Milson, 1979) دراسة في أمريكا هدفت إلى تقويم أثر استخدام الدروس العملية في اتجاهات الطلاب نحو تعلم العلوم. وبينت نتائج الدراسة أن إتاحة الفرصة للطلاب للبحث والتجربة والعمل في المختبر يؤدي إلى إكساب الطلاب اتجاهات إيجابية نحو تعلم العلوم، ونحو ملتمي العلوم. بينما أوضحت نتائج الدراسة التي قام بها شيمنسكي وزملاؤه (Shymensky , et al , , 1983) في أمريكا أن النشاطات العملية لها تأثير إيجابي في تحصيل الطلاب . وفي دراسة هاونشل (Hounshell , 1985) لاستجابات ٣٥٨ معلم علوم في ولاية شمال كارولينا بأمريكا حول استخدام المختبر في تدريس العلوم؛ أوضحت النتائج أن ٨٠ % من المعلمين يشعرون أن النشاطات العملية تعمل على زيادة مهارات الطلاب العملية وتعزز معارفهم ، وتأثير إيجابياً في اتجاهاتهم نحو العلم .

وقد أجرى رينر وزملاؤه (Renner & et al , , 1985) مقابلة مع مجموعة من طلاب المرحلة الثانوية بأمريكا، للتعرف على تصوراتهم عن مختبرات الفيزياء. وبينت النتائج أن عينة الدراسة يفضلون النشاطات العملية ، لأنها تساعدهم على التذكر ، وتقلل عملية الارتباك ، وتجسد الحقيقة .

كما ذكر ويس (Weis , 1987) أن معلمي العلوم في أمريكا يقضون حوالي ٢١ % من وقت الحصة في تيسير النشاطات العملية . وفي نيجيريا وجد أوكيبوكولا وأكينسولا (Okebukola & Akinsola , 1987) أن هناك فروقاً دالة إحصائياً بين تحصيل المجموعات التي تستخدم مصادر متعددة لتعلم العلوم في المختبر، والمجموعات التي توظف مصدراً واحداً للتعلم في المختبر لصالح المجموعة التي تستخدم مصادر متعددة للتعلم .

وفي ولاية كارولينا الجنوبية بأمريكا قام كستتر(Kaestner , 1988) بدراسة هدفت إلى معرفة تأثير استخدام المختبر في التحصيل الدراسي للعلوم سواء على صورة مجموعات أو أفراد ، وقد توصل الباحث إلى أن تحصيل

الطلاب الذين يعملون في مجموعات صغيرة في المختبر أعلى من تحصيل الذين يعملون بصورة فردية، وكذلك كانت اتجاهاتهم نحو المختبر أكثر إيجابية عن المجموعة الأخرى.

وأجرى جلاسون (Glasson ، ١٩٨٩) دراسة في أمريكا استهدفت التعرف على الفرق بين تأثير كل من العروض العملية والنشاطات العملية التي يقوم بها الطلاب وينفذونها بأنفسهم في تحصيلهم. وقد أوضحت نتائج هذه الدراسة أن النشاطات التي يقوم بها الطلاب بأنفسهم لها تأثير إيجابي في تحصيلهم العلمي للمهارات العملية المختلفة .

كذلك في أمريكا قام كل من هال وماكوردي Hall & McCurdy (١٩٩٠) بدراسة هدفت إلى المقارنة بين أثر الدروس العملية التي يضمها مشروع تطوير تدريس مناهج علوم الحياة (BSCS) وأثر الدروس العملية التقليدية والتي يكون دور المعلم فيها هو الدور الأساسي في تحصيل طلاب الكلية في مادة الأحياء. وقد بينت نتائج الدراسة أن مستوى تحصيل الطلاب الذين استخدمو الدروس العملية في (BSCS) أعلى من أقرانهم في الدروس العملية التقليدية .

وفي الدراسة التي أجرتها جيسك (Jesk ، ١٩٩٠) بكندا، والتي هدفت إلى التعرف على أثر النشاطات العملية في اتجاه طلاب المرحلة الثانوية وداعبيتهم وتحصيلهم نحو العلوم بينت نتائج الدراسة أن دافعية الطلاب وتحصيلهم في مادة العلوم تؤثر إيجابياً باستخدام المختبر في التدريس .

تعليق على الدراسات السابقة

من خلال النتائج التي توصلت إليها معظم الدراسات السابقة، يتضح أن هناك تأثيراً إيجابياً واضحاً للنشاطات العملية في التحصيل العلمي للطلاب واتجاهاتهم نحو العلم وتعلمها . كذلك يتضح أن تنفيذ النشاطات العملية يسهم

بدرجة كبيرة في تحقيق أهداف تدريس العلوم . كما بينت نتائج بعض الدراسات أن هناك حاجة لإعادة النظر في المختبرات من حيث تجهيزها وتوظيفها وكيفية تنفيذ النشاطات العملية . ومن خلال استعراض الدراسات السابقة تتضح ندرة الدراسات العربية التي تناولت واقع استخدام المختبرات في تدريس الأحياء في المدارس العربية ، وندرة الدراسات التي تناولت تأثير متغيرات مختلفة مثل الخبرة في التدريس ونوع المبنى المدرسي في استخدام المختبر.

حدود الدراسة

تتمثل حدود الدراسة الحالية فيما يلي:

- ١ اقتصرت هذه الدراسة على استطلاع اتجاهات عينة من معلمي الأحياء وطلاب المرحلة الثانوية (تخصص علوم طبيعية) بالمنطقة الجنوبية الغربية من المملكة العربية السعودية نحو النشاطات العملية عن طريق مقياس الاتجاه الذي أعد لهذا الغرض.
- ٢ اقتصرت الدراسة على تعرف تصورات معلمي العلوم للنشاطات العملية اللازمة لتدريس الأحياء .
- ٣ اقتصر فحص الكتب المقررة في مادة الأحياء في المرحلة الثانوية على طبعة ١٤١٦ هـ / ١٩٩٥ م .
- ٤ المدارس الثانوية الأهلية لم تشملها الدراسة لقلة عددها مقارنة بالمدارس الحكومية .

المنهج والإجراءات

أولاً: المنهج

في هذه الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي (دراسة مسحية) ، وذلك لقيام الباحث بجمع المعلومات المتعلقة بموضوع الدراسة بطريقة منتظمة من خلال الاستبيانات ومقاييس الاتجاهات وتحليلها وتفسيرها، للوصول إلى تعميمات بشأنها .

١ - عينة الدراسة

شملت الدراسة الحالية عينة من طلاب المرحلة الثانوية (ن = ٢٠١) من الإدارة العامة للتعليم في منطقة عسير وإدارات التعليم في المحافظات التابعة لها (بيشة ومحاييل عسير) ، وعينة من معلمي الأحياء في المرحلة نفسها تم اختيارها عشوائياً من المدارس الثانوية في الإدارة العامة للتعليم بمنطقة عسير، وإدارات التعليم في المحافظات التابعة لها. وشملت العينة مدارس المدن وضواحيها والقرى. والجدول رقم (١) يوضح عينة الدراسة الحالية من طلاب المرحلة الثانوية ومعلمي الأحياء.

جدول رقم (١) . عينة الدراسة من الطلاب ومعلمي الأحياء

معلمو الأحياء	عدد الطلاب	الإدارة التعليمية
٢١	٩٥	الإدارة العامة للتعليم بمنطقة عسير
١٨	٦٠	إدارة التعليم بمحافظة بيشة
١٣	٤٦	إدارة التعليم بمحافظة محاييل عسير
١١	-	إدارة التعليم بمحافظة رجال ألمع
١١	-	إدارة التعليم بمحافظة سراة عبيدة
١٠	-	إدارة التعليم بمحافظة النماص
٨٤	٢٠١	المجموع الكلي

٢ - أدوات الدراسة

للإجابة عن تساؤلات الدراسة أعد الباحث الأدوات التالية :

- قائمة واقع النشاطات العملية في مقررات الأحياء بالمرحلة الثانوية .
- مقياس اتجاهات طلاب المرحلة الثانوية نحو النشاطات العملية .
- مقياس اتجاهات معلمي الأحياء نحو النشاطات العملية.

ثانياً : الإجراءات

١ - إعداد قائمة واقع النشاطات العملية

هدفت هذه القائمة إلى التعرف على مدى تضمين معلمي الأحياء النشاطات العملية في أثناء تدريسهم لقرر الأحياء في المرحلة الثانوية وكيفية تنفيذها . وقد مر بإعداد القائمة بالخطوات التالية :

أ) الحصول على آخر طبعة من كتاب الطالب (١٤١٦ هـ - ١٩٩٥ م) للصفوف الثلاثة في المرحلة الثانوية .

ب) تم تحديد النشاطات العملية الواردة في هذه الكتب وحصرها .

ج) تم وضع هذه النشاطات على هيئة قائمة تحمل اسم النشاط ورقمها، بناء على وروده في فصول الكتاب ، ووضع أمام كل نشاط خيارات عن مدى تنفيذه (دائماً ، أحياناً ، نادراً ، لا يُجرى) ، ومن يقوم بتنفيذها (المعلم وحده ، المعلم والطلاب ، مجموعة صغيرة من الطلاب ، الطالب وحده).

وضمت هذه القائمة جميع النشاطات التي تضمنتها مقررات الأحياء في المرحلة الثانوية (ثلاثة أجزاء)، حيث كان عدد النشاطات العملية المقررة في كتاب الطالب للصف الأول الثانوي ٣٣ نشاطاً عملياً، وتحتل الجزء الأول من القائمة ، وفي الصف الثاني الثانوي - علوم طبيعية - كان عدد النشاطات العملية ٤٦ نشاطاً عملياً، ويمثل ذلك الجزء الثاني من القائمة .

أما النشاطات العملية في مادة الأحياء والمقررة على طلاب الصف الثالث الثانوي (علوم طبيعية) فقد بلغت ٤٩ نشاطاً، وجاءت في الجزء الثالث من القائمة ، وتم إضافة سؤال مفتوح في نهاية أجزاء الاستبانة حول الصعوبات التي تحول دون إجراء بعض النشاطات العملية أو تنفيذها .

د) ترميز الإجابات في قائمة النشاطات العملية كما يلي:

الطالب وحده	العلم	المعلم	مجموعة صغيرة	لأيجري	نادراً	أحياناً	دائماً
من الطلاب	والطلاب	وحده					
٤	٢	١	٢	٤	٢	١	٤

صدق القائمة

لمعرفة ما إذا كانت القائمة تعكس النشاطات العملية بالمرحلة الثانوية تم عرض القائمة على مجموعة من أعضاء هيئة التدريس بقسم المناهج وطرق التدريس - تخصص مناهج وطرق تدريس العلوم - بكلية التربية بأبها ، لإبداء الرأي حول ملاءمة القائمة للهدف الذي طورت من أجله ، وقد تم إجراء التعديلات والمقترنات التي أبدتها المحكمون . وقام الباحث بمطابقة محتوى القائمة مرة أخرى مع محتوى المقررات الدراسية في الأحياء للصفوف الثلاثة في المرحلة الثانوية (ملحق رقم ١) .

٢- إعداد مقياس اتجاه طلاب المرحلة الثانوية نحو النشاطات العملية

من إعداد المقياس بالخطوات التالية :

- ١- تم تحديد الهدف من المقياس، والذي يتمثل في التعرف على اتجاه طلاب المرحلة الثانوية - تخصص علوم طبيعية - نحو النشاطات العملية في مقررات الأحياء .
- ٢- الاطلاع على بعض الدراسات السابقة، التي تم الاستفادة منها في بناء بعض عبارات المقياس الحالي وتطويرها .
- ٣- تم صياغة ٢٥ عبارة تدور حول النشاطات العملية منها ١٢ عبارة موجبة ، ١٢ عبارة سالبة ، وكل عبارة تتطلب استجابة خماسية طبقاً لطريقة ليكرت (Likert Scale) : موافق بشدة ، موافق ، لا أدرى ، غير موافق ، غير موافق بشدة .
- ٤- تم إعداد الصفحة الأولى لمقياس اتجاه الطلاب نحو النشاطات العملية في مقررات الأحياء، والتي تحتوي على الهدف منه ومثال توضيحي على كيفية إكمال بياناته .

٥ - لتقدير درجة المقياس تم تحديد الأوزان النسبية (١ ، ٢ ، ٣ ، ٤ ، ٥) لاختيارات المقياس (موافق بشدة ، ، ، ، غير موافق بشدة) في حالة العبارات الإيجابية ، وعكس ذلك في حالة العبارات السالبة .

صدق المقياس

تم عرض المقياس في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين (ن=١٠) بقسمي المناهج وطرق التدريس وعلم النفس بكلية التربية بأبها، وطلب منهم إبداء الرأي نحو عبارات المقياس، ومدى مساحتها في تحقيق الهدف منه وتحديد سلبية العبارات وإيجابيتها، وقد تم حذف بعض العبارات، وإعادة صياغة بعضها وإضافة بعض آخر بناء على اقتراحات المحكمين. وبذلك أصبح المقياس في صورته التي تم تطبيقها على العينة الاستطلاعية ، وتكون المقياس من ٢٠ عبارة منها ٩ عبارات سالبة ، و ١١ عبارة موجبة.

ثبات المقياس

لحساب ثبات المقياس تم تطبيقه على عينة عشوائية من طلاب المرحلة الثانوية (ن = ٥٥ طالباً) في الفصل الدراسي الأول ١٤١٦ هـ ، وتم حساب معامل ألفا كرونباخ بواسطة برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية والمتوافر بمركز الحاسوب الآلي بكلية التربية بأبها ، وكان معامل ثبات المقياس (ألفا) ٠,٧٩ ، وهي قيمة مناسبة لهذه الدراسة . وبذلك أصبح المقياس في صورته النهائية القابلة للتطبيق على عينة الدراسة (ملحق رقم ٢).

٣- إعداد مقياس اتجاه معلمي الأحياء بالمرحلة الثانوية نحو النشاطات العملية

من إعداد المقياس بالخطوات التالية :

- ١- تم تحديد الهدف من المقياس، والذي يتمثل في التعرف على اتجاه معلمي الأحياء بالمرحلة الثانوية نحو النشاطات العملية .
- ٢- الاطلاع على أدبيات المجال، وبعض الدراسات السابقة، للاستفادة منها في بناء بعض عبارات المقياس الحالي .
- ٣- تم صياغة ٤٥ عبارة تدور حول النشاطات العملية منها ٢٤ عبارة موجبة ، ٢١ عبارة سالبة ، وكل عبارة تتطلب استجابة خماسية طبقاً لطريقة

ليكرت (Likert Scale) : موافق بشدة، موافق، لا أدرى ، غير موافق، غير موافق بشدة.

٤- لتقدير درجة المقياس تم تحديد الأوزان النسبية (٥ ، ٤ ، ٣ ، ٢ ، ١) لاختيارات المقياس (موافق بشدة ، . . . غير موافق بشدة) في حالة العبارات الإيجابية ، وعكس ذلك في حالة العبارات السالبة .

صدق المقياس

تم عرض المقياس في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين (ن = ١٠) بقسمي المناهج وطرق التدريس وعلم النفس بكلية التربية بأبها، وطلبَ منهم إبداء الرأي نحو عبارات المقياس، ومدى مساحتها في تحقيق الهدف منه وتحديد سلبية العبارات وإيجابيتها، وتم حذف بعض العبارات وإعادة صياغة بعضها وإضافة بعض آخر بناء على اقتراحات المحكمين ، وبذلك أصبح المقياس في صورته التي تم تطبيقها على العينة الاستطلاعية ، وتكون المقياس من ٤٠ عبارة منها ٢٢ عبارة موجبة و ١٨ عبارة سالبة .

ثبات المقياس

لحساب ثبات المقياس تم تطبيقه على عينة عشوائية من معلمي الأحياء بالمرحلة الثانوية غير عينة الدراسة (ن = ٢٢) في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ١٤١٦ هـ ، وتم حساب معامل ألفا كرونباخ بواسطة برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية المتوافر بمركز الحاسوب الآلي بكلية التربية بأبها وكان معامل ثبات المقياس (ألفا) .٨٢، وهي قيمة مناسبة لهذا البحث (ملحق رقم ٣).

وقد عُدلت النسبة المئوية من ٧٠ % - ٧٥ % دالة على إيجابية الاتجاهات لدى عينة الدراسة من الطلاب والمعلمين نحو النشاطات العملية . وهو ما يتفق عليه كثيرون من الباحثين في مجال التعلم حتى التمكن، إذ تُعدّ هذه النسبة محكماً ملائماً للحكم على درجة إيجابية في الاتجاهات ، مع التسليم بأن الاتجاهات ظاهرة معقدة يتدخل في تحديدها عديد من العوامل التي قد يصعب ضبط بعضها .

ونظراً لأن الباحث يتوقع وجود جداول تفصيلية كثيرة للتكرارات والنسب المئوية المعبرة عن مدى تنفيذ النشاطات العملية، ومن يقوم بتنفيذها في الصنوف الثلاثة من المرحلة الثانوية لدى عينة الدراسة ، فسوف يكتفي الباحث بعرض التكرارات والنسب المئوية الأعلى والأقل (أعلى وأقل تكرار ونسبة في خمسة نشاطات) في كل متغير من متغيرات مدى تنفيذ النشاطات، ومن يقوم بالتنفيذ.

٤. تطبيق أدوات الدراسة

بعد الانتهاء من إعداد أدوات الدراسة ، تم الحصول على السماح من وزارة المعارف - الإدارة العامة للبحوث التربوية والتقويم - بتطبيق أدوات الدراسة على معلمي الأحياء بالمدارس الثانوية بمنطقة عسير . وقد تم إرسال أدوات الدراسة إلى إدارات التعليم في هذه المنطقة بعد تحديد المدارس التي ستشملها الدراسة، ليتم إرسالها عن طريقها . وقد تم ذلك حيث أرسلت رسمياً للمدارس، وتم جمعها وإعادتها للباحث.

المعالجة الإحصائية

للإجابة عن أسئلة الدراسة استخدمت الأساليب الإحصائية التالية :

- ١ - حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات لمتغيرات الدراسة.
- ٢ - حساب معامل الارتباط (Pearson Correlation) بين متوسط درجات اتجاهات الطلاب ومتوسطات اتجاهات معلمي الأحياء نحو النشاطات العملية.
- ٣ - حساب قيمة (كا٢) للتعرف على ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين معدل تكرار تنفيذ النشاطات العملية لمقررات الأحياء في المرحلة الثانوية، ومن يقوم بتنفيذها بناء على خبرة المعلم في التدريس (أقل من خمس سنوات ، أكثر من خمس سنوات) ونوع المبني المدرسي (حكومي ، مستأجر).

نتائج الدراسة ومناقشتها

أولاً : مدى تضمن مقررات الأحياء للنشاطات العملية

لإجابة عن السؤال الأول من أسئلة الدراسة ، والذي نصه " ما مدى تضمن مقررات الأحياء في المرحلة الثانوية بصفوفها الثلاثة للنشاطات العملية ؟ " من خلال اطلاع الباحث وحصره لجميع النشاطات العملية التي تضمنتها آخر طبعة (١٤١٦ هـ / ١٩٩٥ م) من كتب الأحياء (كتاب الطالب) للمرحلة الثانوية ، يتضح من جدول (٢) الحصص المخصصة للأحياء في كل صف ، وعدد النشاطات المقررة في كل مستوى .

جدول رقم (٢). يوضح عدد النشاطات العملية في مقررات الأحياء وال حصص المخصصة لها في المرحلة الثانوية

الصف	عدد الحصص	عدد النشاطات العملية
الأول الثانوي	٦٠	٣٣
الثاني الثانوي	١٢٠	٤٦
الثالث الثانوي	١٢٠	٦٩

● عدد الحصص في العام الدراسي

من خلال الجدول السابق يتضح أن هناك ٣٣ نشاطاً عملياً مقرراً في الصف الأول الثانوي، وعلى الطلاب والمعلم تفيذهها خلال الحصص المقررة لمادة الأحياء في الصف الأول الثانوي وعددها ٦٠ حصة في العام الدراسي، حيث يتم تدريس مادة الأحياء بواقع حصتين في الأسبوع .

ومن خلال فحص هذه النشاطات العملية وقراءتها يتضح أنه يمكن إجراء نشاطين في حصة واحدة. وبعض هذه النشاطات نشاط، مركب يحتوي على أكثر من نشاط، ويحتاج إلى وقت أكثر من حصة لتنفيذ بفعالية ونجاح .

أما في الصف الثاني الثانوي - علوم طبيعية - فيتم تقديم الأحياء بواقع أربع حصص أسبوعياً أي حوالي ١٢٠ حصة في العام الدراسي . أما النشاطات، العملية فهناك ٤٦ نشاطاً عملياً ، وعدد منها يمكن تنفيذه خارج المختبر،

ويتطلب بعضها وقتاً طويلاً لإنجازه ، وكل هذه النشاطات موجهة للطالب، ليقوم بإجرائها بنفسه .

أما في الصف الثالث الثانوي ، فيُقدم مقرر الأحياء بواقع أربع حصص أسبوعياً، أي حوالي ١٢٠ حصة في العام الدراسي ، وعدد النشاطات ٤٩ نشاطاً في العام ، وكما هي الحال في الصف الثاني الثانوي، فإن بعض النشاطات مركب، ويحتاج إلى أكثر من حصة لتنفيذها، وبعضها الآخر يمكن إجراؤه داخل حجرة الدراسة أو خارجها . وكل هذه النشاطات تعكس محتوى الموضوعات التي تقدمها المقررات .

وتعد جميع النشاطات العملية المقررة في مادة الأحياء بالمرحلة الثانوية مكملة لأهداف كتاب الطالب ومحتواه وهي موجهة للطلاب لينفذوها ، وتسعى إلى تحقيق أهداف عديدة منها تربية مهارات القياس واللاحظة والاكشاف لدى المتعلم ، وتنمية مهارات البحث العلمي ، وإكسابهم الاتجاهات العلمية الإيجابية نحو تعلم الأحياء .

وجميع النشاطات العملية الواردة في منهج الأحياء بالمرحلة الثانوية تُقدم للطالب الأدوات والمواد الازمة وخطوات العمل وتعليمات للمحافظة على الأدوات والأجهزة وطرق حفظها . وتقدم صوراً وأشكالاً تهدف إلى مساعدة الطلاب على القيام بالنشاطات العملية ، فتقديم طريقة تنفيذ بعض النشاطات العملية لا تتيح الفرصة للطالب ليحاول إيجاد الطرق والأساليب المناسبة التي سوف يستخدمها في تنفيذ هذه النشاطات .

وبذلك فربما لا يتحقق هدف من الأهداف التي تسعى النشاطات العملية لتحقيقها، والذي يتمثل في مساعدة الطالب على تنمية القدرة على التفكير العلمي السليم .

كذلك عدد النشاطات العملية المُتضمنة في كتب الطالب (الأحياء) بالمرحلة الثانوية كبير بالمقارنة مع الوقت المخصص لهذه المادة (نظري وعملي) في العام الدراسي . والعدد الكبير من هذه النشاطات قد يكون عائقاً دون

تنفيذها ، لأن المعلم لديه منهج محدد، ومطالب بتنفيذ خلال فترة زمنية محددة. وهناك عدد من النشاطات العملية مركب، ويحتوي على أكثر من نشاط، ويحتاج إلى أكثر من حصة لتنفيذها. وقد يكون ذلك على حساب الجانب النظري. وهذا قد يعيق تنفيذ النشاطات ، إذ قد يتخذ المعلم قراراً بعدم إمكانية إجراء هذه النشاطات، وذلك لعدم توافر الوقت اللازم لتنفيذها .

وتتنفيذ بعض النشاطات العملية يتطلب توافر بعض الأجهزة والأدوات والمواد غير المتوافرة في المدرسة، ونتيجة لذلك لا يتم تنفيذها. وقد يتخوف المعلم من تنفيذ بعض النشاطات العملية، نظراً لعدم تمكنه من استخدام الأجهزة والأدوات اللازمة لتنفيذها، ويعود ذلك إلى تجاهلها ، في حين أنه قد يمكنه عمل أجهزة بديلة، أو نماذج أو مجسمات من خامات البيئة المحلية لتنفيذ مثل هذه النشاطات . كذلك عدم توافر عدد كافٍ من الأجهزة في المختبر قد يجعل النشاطات العملية تتركز على العروض العملية فقط التي يقوم بتنفيذها المعلم وحده ، ويعود ذلك ما ذكره رفاع (١٩٩١ م) بأن النشاطات العملية تتركز على العروض العملية بدرجة كبيرة .

وعدد من هذه النشاطات العملية يمكن أن ينفذها الطلاب بمفردتهم، حتى خارج المختبر بتوجيهات المعلم وإرشاداته ، لأنها لا تحتاج إلى أجهزة أو إمكانات أو أدوات معقدة . ومن ثم مطالبة الطلاب بكتابة تقارير مفصلة عن هذه النشاطات فيما يتعلق بالأدوات والمواد المستخدمة، وطرق التنفيذ، وكيفية جمع المعلومات والمشاهدة والاستنتاج والتفسير للنتائج.

ثانياً : مدى تنفيذ النشاطات العملية المصاحبة لمقررات الأحياء

وللإجابة عن السؤال الثاني والذي ينص على " ما مدى تنفيذ النشاطات العملية في مقررات الأحياء بالمرحلة الثانوية ؟ " تم تحليل البيانات عن طريق حساب التكرارات، والنسبة المئوية التي تعكس مدى تنفيذ النشاطات العملية في كل صنف دراسي . ويلاحظ أنه تم دمج تكرار عمود الاختيار أحياناً في مدى تنفيذ النشاطات العملية، مع تكرار كل من عمود دائمأً ونادرأً في عمود واحد هو العمود يُجرى .

جدول رقم (٣). التكرار والمجموع والنسب المئوية لأعلى وأقل خمس استجابات لعلمي الأحياء (ن=٨٤) فيما يتعلق بمدى تنفيذ النشاطات العملية في المرحلة الثانوية

مدى تنفيذ النشاطات العملية								الصف	
لا يُجرى		يجري		نادرًا		دائماً			
%	ك	%	ك	%	ك	%	ك		
٦	٥	٩٤	٧٩	١,٢	١	٥٢,٤	٤٤	الأول	
١٣,١	١١	٨٦,٩	٧٣	٦,٠	٥	٦٠,٧	٥١		
١٤,٣	١٢	٨٥,٧	٧٢	٧,١	٦	٥٣,٦	٤٥		
١٧,٩	١٥	٨٢,١	٦٩	١,٢	١	٥٤,٨	٤٦		
٢٠,٢	١٧	٨١,٠	٧٦	٤,٨	٤	٥٠,٠	٤٢		
٢٧,٤	٢٣	٧٢,٦	٦١	٢٦,٢	٢٢	٢١,٤	١٨		
٢٢,٣	٢٨	٦٦,٧	٥٦	٢٢,٦	١٩	١٩,٣	١٦	الثاني	
٢٢,٣	٢٨	٦٦,٧	٥٦	٢١,٤	١٨	٢٣,٨	٢٠		
٣٩,٣	٢٢	٦٠,٧	٥١	٢٦,٢	٢٢	٩,٥	٨		
٥٤,٨	٤٦	٤٥,٢	٣٨	٢٩,٨	٢٥	٨,٤	٤		
١٣,١	١١	٨٦,٩	٧٣	--	--	٧٨,٦	٦٦		
١٧,٩	١٥	٨٢,١	٦٩	١,٢	١	٦٦,٧	٥٦		
١٧,٩	١٥	٨٢,١	٦٩	٢,٤	٢	٧١,٤	٦٠		
٢٠,٢	١٧	٧٩,٨	٦٧	--	--	٦٦,٧	٥٦	الثاني	
٢١,٤	١٨	٧٨,٦	٦٦	--	--	٦٦,٧	٥٦		
٥٣,٦	٤٥	٤٦,٥	٣٩	٢٥,٠	٢١	١٠,٧	٩		
٤٥,٢	٣٨	٥٤,٨	٤٦	٢٣,٨	٢٠	١١,٩	١٠		
٤٧,٦	٤٠	٥٢,٤	٤٤	٢٢,٦	١٩	١١,٩	١٠		
٤٧,٦	٤٠	٥٢,٤	٤٤	٢٠,٢	١٧	٢٢,٨	٢٠		
٣٥,٧	٢٠	٣٥,٣	٥٤	١٩,٠	١٦	٢٢,٨	٢٠		

تابع جدول رقم (٣).

الثالث	الثاني	الثالث	الثاني	الثالث	الثاني	الثالث	الثاني	الثالث	الثاني	الثالث	الثاني	الثالث
٢١,٤	١٨	٧٨,٦	٦٦	١,٢	١	٧,١	٥٩	دراسة أشكال الورقة وتركيبها	الثالث	الثالث	الثالث	الثالث
٢٢,٨	٢٠	٧٦,٢	٦٤	--	--	٦١,٩	٥٢	دراسة أشكال الساق وتركيبها	الثانوي	الثانوي	الثانوي	الثانوي
٢٢,٨	٢٠	٧٦,٢	٦٤	٣,٦	٣	٥٦,٠٠	٤٧	دراسة تركيب الجذر	الثانوي	الثانوي	الثانوي	الثانوي
٢٦,٢	٢٢	٧٣,٨	٦٢	٢,٤	٢	٦٠,٧	٥١	نشاط عملی عن الطیور	الثانوي	الثانوي	الثانوي	الثانوي
٢٩,٨	٢٥	٧٠,٢	٥٩	٤,٨	٤	٥٣,٦	٤٥	الأنسجة الوعائية	الثانوي	الثانوي	الثانوي	الثانوي
٤١,٧	٣٥	٥٨,٣	٤٩	١٣,١	١١	٣٢,١	٢٧	الطحالب الخضراء المزيفة	الثانوي	الثانوي	الثانوي	الثانوي
٤٢,٨	٣٦	٥٧,٢	٤٨	١٤,٣	١٢	٢٥,٠٠	٢١	الهزازيات	الثانوي	الثانوي	الثانوي	الثانوي
٤٧,٦	٤٠	٥٢,٤	٤٤	١٣,	١١	٢٦,٢	٢٢	نشاط عملی عن الخيطيات	الثانوي	الثانوي	الثانوي	الثانوي
٥٣,٦	٤٥	٤٦,٤	٣٩	١٦,٧	١٤	٢١,٤	١٨	التحري عن وجود البكتيريا في الحليب	الثانوي	الثانوي	الثانوي	الثانوي
٥٦,٠	٤٧	٤٤,٠	٣٧	١٥,٥	١٣	١٧,٩	١٥	نشاط عملی عن الجوسمعويات	الثانوي	الثانوي	الثانوي	الثانوي

١ - الصف الأول الثانوي

يتضح من الجدول رقم (٢) أن معلمي الأحياء بالمرحلة الثانوية (عينة الدراسة) حددوا نسبة النشاطات العملية التي تُنفذ في مقرر الأحياء للصف الأول الثانوي بين ٤٥٪ و ٩٤٪ . ومدى تنفيذ هذه النشاطات يختلف من نشاط إلى نشاط آخر . إذ توضح النتائج أن نسبة النشاطات التي تُنفذ دائمًا تتراوح بين حوالي ٨٪ و ٦٠٪ والنماطات التي تُنفذ أحياناً نسبتها تتراوح بين حوالي ١١٪ و ٤٢٪ . ونسبة النشاطات التي يندر تنفيذها تتراوح بين حوالي ١٪ و ٣٪ .

من خلال النتائج السابقة نجد أن معظم النشاطات التي تم تنفيذها بصفة دائمة في الصف الأول الثانوي تتمثل في النشاطات التي يسهل على المعلم تنفيذها، ولا تحتاج منه إلى وقت أو جهد في الإعداد لها مثل النشاطات العملية التالية : استعمال المجهر والعنایة به ، ودراسة تركيب القلب ، ومشاهدة أجزاء الجذر والتركيب الداخلي للساق والورقة ، ودراسة الفعل الانعكاسي . وجميع هذه النشاطات العملية يتم تنفيذها في الغالب بوصفها عروضاً عملية، لأن مواد العرض متوافرة في مختبر المدرسة على هيئة نماذج أو شرائح أو مجسمات . وقد يكون السبب في ذلك هو عدم توافر الوقت اللازم لكي ينفذها الطالب في مجموعات صغيرة أو بمفردhem.

أما النشاطات العملية الأقل تفديداً مثل : الكشف عن الدهون بطريقة سودان - ٤ وبطريقة بايوريت ، ومشاهدة سريان الدم في الشعيرات الدموية ، وتأثير المواد الكيماوية على قطر الشعيرات الدموية، فيتطلب تنفيذ جميع النشاطات السابقة مواد كيميائية ، وقد يكون عدم توافر هذه المواد في المدارس من الأسباب التي أدت إلى ندرة تنفيذها .

وهناك عدد من النشاطات التي لا يتم إجراؤها مثل الكشف عن السكاكر والدهون، وهضم النشا ومشاهدة سريان الدم في الشعيرات الدموية، وتأثير الكيماويات فيها والخاصية الأسموزية والتركيب الداخلي للجذر والساق، وفحص بعض الخلايا النباتية، ودراسة الجهاز التنفسى وسرعة التنفس، ودراسة الطاقة الحرارية الناتجة عن تنفس بذور نامية وإثبات النتح . معظم هذه النشاطات تتطلب مواد كيميائية لتنفيذها، وتحتاج إلى وقت للتخطيط والتنفيذ . وقد يكون عدم توافر المواد الكيميائية أو النماذج والمجسمات هو السبب في عدم تنفيذها . كذلك قد يكون طول الوقت الذي تحتاجه هذه النشاطات لتنفيذها من المعوقات التي تحول دون إجرائها .

٢ - الصف الثاني الثانوي

وتراوحت نسبة النشاطات العملية التي تُنفذ في مقرر الأحياء للصف الثاني الثانوي بين ٢١ % و ٨٧ % . ويتبين من الجدول رقم (٢) أن نسبة النشاطات التي يتم تنفيذها دائمًا تتراوح بين ١ % و ٧١ % . ونسبة النشاطات التي يتم تنفيذها أحياناً في الصف الثاني الثانوي - علوم طبيعية - تتراوح بين ٥ % و ٢٦ % . والنشاطات العملية التي نادرًا ما يتم تنفيذها تتراوح نسبة تنفيذها بين ١ % و ٢٥ % .

من النتائج السابقة يتضح أن النشاطات العملية التي يتم تنفيذها بصفة دائمة مثل دراسة أجزاء الزهرة والبذرة وصفة ثني اللسان وحلمة الأذن وغيرها من النشاطات العملية من النشاطات التي لا تحتاج إلى مواد أو أجهزة معقدة لتنفيذها . وقد يعود السبب في تنفيذ هذه النشاطات بصفة دائمة إلى أن معظمها لا يحتاج إلى تخطيط أو إعداد مسبق، ولا تحتاج إلى زمن طويل لتنفيذها ولا يتطلب التنفيذ أجهزة أو مواد معقدة.

أما النشاطات العملية التي يندر تفيذها في الصف الثاني الثانوي فتمثل في النشاطات التي تحتاج إلى مواد وأجهزة لتنفيذها، مثل التكاثر بالانشطار ودراسة الأعضاء التالسلية والنفرديا في دودة الأرض ومشاهدة حركة السيتوبلازم . وقد يكون السبب في ندرة تفيذ هذه النشاطات عائداً إلى عدم توافر العينات الضرورية لهذه النشاطات في أثناء تدريسها وعدم توافر الأجهزة اللازمة لفحص هذه العينات .

والنشاطات العملية التي لم يتم تفيذها تمثل في النشاطات التي تحتاج إلى مواد أو أجهزة أو عينات أو وقت طويل لتنفيذها، مثل دراسة أنواع التكاثر ودراسة بعض أعضاء بعض الكائنات الحية وأجهزتها وغيرها من النشاطات العملية . وقد يكون السبب في عدم تفيذ هذه النشاطات عائداً إلى عدم توافر العينات أو المواد أو الأجهزة في المختبر . كذلك عدم توافر الوقت لتنفيذها قد يكون من ضمن الأسباب التي أدت إلى عدم تفيذ هذه النشاطات .

٣ - الصف الثالث الثانوي

أما النشاطات العملية في مقرر الصف الثالث الثانوي التي يتم تفيذها، كما حددت ذلك عينة الدراسة، فنسبة تتفيدتها تتراوح بين ٢٩ % و ٧٨ % . ويبين جدول (٢) أن نسبة النشاطات التي يتم تفيذها دائمًا تتراوح بين ٦ % و ٧٠ % . ونسبة النشاطات التي يتم تفيذها أحياناً في هذه المرحلة تتراوح بين ٧ % و ٧٣ % . ونسبة ما يندر تفيذه من النشاطات العملية في السنة النهائية من المرحلة الثانوية تتراوح بين ١ % و ١٧ % .

يتضح من النتائج السابقة أن النشاطات العملية التي تنفذ بصفة دائمة تمثل في النشاطات التي يعتمد تفيذ معظمها على عرض شرائح مجهرية جاهزة على المجهر مثل دراسة أنواع مختلفة من الأنسجة في جسم الإنسان ودراسة بعض الحيوانات المتوفرة في البيئة مثل الأسماك والطيور والزواحف وغيرها . أما النشاطات العملية التي يندر تفيذها فتمثل في النشاطات التي تتطلب مواد وأجهزة لتنفيذها أو تتطلب عينات أو نماذج غير متوفرة في المدرسة، مثل دراسة البكتيريا والطحالب الخضراء المزرقة والفطريات وبعض

الدينان . فقد يحول عدم توافر الإمكانيات والتجهيزات دون تنفيذها . والنشاطات التي لا يتم تنفيذها وحصلت على نسب عالية تتمثل في النشاطات التي تحتاج إلى مواد وأجهزة وعينات قد تكون غير متوافرة في المدرسة . وقد يكون السبب في عدم تنفيذها عائداً إلى عدم توافر هذه المواد والأجهزة، أو إلى عدم تمكن المعلم من كيفية تنفيذها .

ثالثاً : دور المعلم والطلاب في تنفيذ النشاطات العملية

أما السؤال الثالث، والذي يتعلق بمن ينفذ النشاطات العملية المقررة في مادة الأحياء في المرحلة الثانوية ، فقد تم حساب التكرارات والنسب المئوية للتعرف على دور كل من المعلم والطلاب في تنفيذ النشاطات العملية . وأشار تحليل البيانات إلى ما يلي :

١ - الصف الأول الثانوي

يتضح من جدول رقم (٤) أن أعلى نسبة للنشاطات العملية التي ينفذها المعلم وحده حوالي ٣٧٪ . وأعلى نسبة للنشاطات التي ينفذها المعلم وطلابه معاً فقد حددتها عينة الدراسة بـ ٧٠٪ . وكانت أعلى نسبة للنشاطات العملية التي تنفذها مجموعة صغيرة من الطلاب، أو الطالب وحده متحفظة ٩,٥٪ وحوالي ١٢٪ على الترتيب.

جدول رقم (٤). التكرار والمجموع والنسب المئوية لأعلى خمس استجابات لعملية الأحياء (ن=٨٤) فيما يتعلق بمن يقوم بتنفيذ النشاطات العملية في الصف الأول الثانوي

الصف	من يقوم بالنشاط	ن	%	رقم النشاط واسمه
الأول الثانوي	المعلم وحده	٣١	٣٦,٩	٢-١٤ الكشف عن البروتينات بتجربة بايوريت
		٢٠	٣٥,٧	٢-٢ الكشف عن الدهون - طريقة سودان - ٤
		٢٩	٣٤,٥	٢-٢ الكشف عن النشا
		٢٩	٣٤,٥	١-٩ إثبات حدوث عملية التمع
		٢٨	٣٣,٢	١-٢ الكشف عن السكارير الأحادية
	المعلم والطلاب	٥٩	٧٠,٢	١-١ استعمال المجهر والعنابة به
		٥١	٦٠,٧	٤-١ دراسة تركيب القلب
		٥٠	٥٩,٥	٢-١ فحص خلايا نباتية حية
		٤٧	٥٦,٠	٢-١٠ دراسة الفعل الانعكاسي
		٤٧	٥٦,٠	٣-١٠ دراسة البقعة العمياء في العين
مجموعة من		٨	٩,٥	١-١١ الانتهاء الضوئي
الطلاب		٧	٨,٣	٣-١٠ دراسة البقعة العمياء في العين
		٧	٨,٣	١-٢ فحص خلايا نباتية حية
		٦	٧,١	٢-٢ فحص خلايا الإنسان
		٥	٦,٠	٢-١ فحص قطرة ماء من بركة أو مستنقع
	الطالب وحده	١٠	١١,٩	٣-١٠ دراسة البقعة العمياء في العين
		٩	١٠,٧	٤-٤ تاثير المواد الكيميائية على قطر الشعيرات الدموية
		٨	٩,٥	٥-٤ تطبيق على الخاصية الاسمية باستخدام البطاطس
		٦	٧,١	١-١١ الانتهاء الضوئي
		٦	٧,١	٢-١٠ دراسة الفعل الانعكاسي

٢- الصف الثاني الثانوي

يبين جدول (٥) أن أعلى نسبة للنشاطات العملية في مقرر الأحياء التي يقوم بتنفيذها المعلم وحده ٣٠٪ . وكانت أعلى نسبة للنشاطات في هذا المقرر التي ينفذها المعلم والطلاب ٦١٪ . أما أعلى نسبة للنشاطات العملية التي ينفذها الطلاب في مجموعات صغيرة أو وحدتهم، فكانت ١٤٪ وحوالي ١٦٪ على التوالي.

جدول رقم (٥). التكرار والمجموع والنسبة لأعلى خمس استجابات لعلم الأحياء (ن = ٨٤) فيما يتعلق بمن يقوم بتنفيذ النشاطات العملية في الصف الثاني الثانوي

الصف	من يقوم بالنشاط	ك	%	رقم النشاط وأسمه
الثانوي	المعلم وحده	٢٥	٢٩,٨	١- ١١ هضم الدهن
الثانوي	المعلم وحده	٢٢	٢٧,٤	٢- ١١ هضم البروتين
	المعلم وحده	٢١	٢٥,٠	٢- ٢ دراسة نماذج ولوحات لتوضيح التغور وتركيب الورقة
	المعلم وحده	١٩	٢٢,٦	١- ١٤ دراسة تركيب القنوات الهدبية في دودة الأرض
	المعلم وحده	١٩	٢٢,٦	٢- ١٤ دراسة أنابيب ملبيجي في الحشرات
	المعلم والطلاب	٥١	٦٠,٧	٤- ٢ دراسة تركيب البذرة
	المعلم والطلاب	٤٩	٥٨,٢	٤- ١ دراسة أجزاء الزهرة
	المعلم والطلاب	٤٦	٥٤,٨	٤- ٤ الدعامة في القرنيات
	المعلم والطلاب	٤٠	٤٧,٦	١- ١٣ دراسة ميكانيكية التنفس
	المعلم والطلاب	٤٠	٤٧,٦	٤- ٤ مشاهدة حركة دودة الأرض
مجموعة من	الطلاب	١٢	١٤,٣	١- ٨ صفة ثني اللسان
مجموعة من	الطلاب	١١	١٣,١	٢- ٨ صفة حلمة الأذن الملتحمة
الطالب وحده	٧	٨,٣		٤- ٢ التكاثر بالتعليل
الطالب وحده	٦	٧,١		٤- ١ دراسة أجزاء الزهرة
الطالب وحده	٥	٦,٠		٢- ١٣ إطلاق ثاني أكسيد الكربون في أثناء عملية الزفير
الطالب وحده	١٢	١٥,٥		١- ٨ صفة ثني اللسان
الطالب وحده	١٢	١٤,٣		٢- ٨ صفة حلمة الأذن الملتحمة
الطالب وحده	٨	٩,٥		٤- ٦ مشاهدة حركة دودة الأرض
الطالب وحده	٧	٨,٣		٤- ١ دراسة أجزاء الزهرة
الطالب وحده	٦	٧,١		٢- ١٣ إطلاق ثاني أكسيد الكربون في أثناء عملية الزفير

٣- الصف الثالث الثانوي

يتضح من الجدول رقم (٦) أن عينة الدراسة من معلمي الأحياء حددت أعلى نسبة للنشاطات العملية التي يتم تنفيذها عن طريق المعلم وحده بـ ٢٣٪ . وأعلى نسبة للنشاطات العملية التي ينفذها الطالب والمعلم معاً هي ٥٨٪ . أما تنفيذ الطلاب - سواء في مجموعات صغيرة أم وحدهم - لهذه النشاطات في مقرر الأحياء للسنة النهائية من المرحلة الثانوية، فكانت أعلى نسبة ٦٪ و ٧٪ على الترتيب .

أسفرت نتائج الدراسة عن ارتفاع نسبة النشاطات التي ينفذها المعلم وحده أم ينفذها المعلم وطلابه، وانخفاض نسبة النشاطات التي ينفذها الطالب سوى في مجموعات صغيرة أو بمفردهم . وربما يعزى ذلك إلى عدم توافر الأدوات والأجهزة والمواد بكميات كافية، تتيح الفرصة لكل طالب للقيام بتنفيذ النشاطات بمفرده . كذلك قد يكون السبب في ذلك عائداً إلى عدم تمكّن الطلاب من المهارات العلمية الضرورية لتنفيذ مثل هذه النشاطات وحدهم . كما يمكن أن يُعزى ذلك إلى أن المبانى المستأجرة لا يتوافر بها مختبرات علمية، وقد تكون هذه المختبرات ضيقة وغير مناسبة لتحقيق أهداف تدريس المواد العلمية في هذه المرحلة ، وهذه النتائج مقاربة إلى حد كبير مع ما توصل إليه كل من الشريف (١٩٩٠م) و رفاع (١٩٩١م).

جدول رقم (٦) التكرار والمجموع والنسبة المئوية لأعلى خمس استجابات لعملية الأحياء (ن = ٨٤) فيما يتعلق بمن يقوم بتنفيذ النشاطات العملية في الصف الثالث الثانوي

الصف	من يقوم بالنشاط	ك	%	رقم النشاط واسمه
الثالث	المعلم وحده	٢٨	٢٢,٣	٥ - نشاط عملی عن الحلقیات
الثانوي	المعلم وحده	١٩	٢٢,٦	٧ - ١ الأولیات
	المعلم وحده	١٨	٢١,٤	٦ - طریقة تحضیر المرق المغذي
	المعلم وحده	١٧	٢٠,٢	٦ - طریقة تحضیر الأجار المغذي
	المعلم وحده	١٧	٢٠,٢	٦ - انتشار البكتيريا في الطبيعة
المعلم والطلاب	المعلم والطلاب	٤٩	٥٨,٣	٢ - دراسة أشكال الورقة وتركيبها
	المعلم والطلاب	٤٧	٥٦,٠	٢ - دراسة تركيب الجذر
	المعلم والطلاب	٤٥	٥٣,٦	٢ - دراسة تركيب الأزهار
	المعلم والطلاب	٤٥	٥٣,٦	١٤ - ١٠ نشاط عملی عن الثدييات " دراسة الأرب
	المعلم والطلاب	٤٤	٥٢,٤	٤ - دراسة أشكال الساق وتركيبها
مجموعة من	المعلم والطلاب	٥	٦,٠	٢ - أهمية الماء في إنبات البذور
الطلاب	المعلم والطلاب	٤	٤,٨	٢ - ١٢ - الأنسجة الوعائية
	المعلم والطلاب	٤	٤,٨	٣ - دراسة أشكال الساق وتركيبها
	المعلم والطلاب	٤	٤,٨	٢ - دراسة تركيب الأزهار
	المعلم والطلاب	٤	٤,٨	٢ - أهمية بعض العوامل البيئية في إنبات البذور
الطالب وحده	المعلم والطلاب	٦	٧,١	٢ - ٧ - أهمية الماء في إنبات البذور
	المعلم والطلاب	٥	٦,٠	١ - ٨ دراسة أمثلة لأنواع الفطريات
	المعلم والطلاب	٤	٤,٨	٤ - دراسة أشكال الساق وتركيبها
	المعلم والطلاب	٤	٤,٨	٢ - دراسة تركيب الأزهار
	المعلم والطلاب	٣	٣,٦	٢ - ٦ - أهمية بعض العوامل البيئية في إنبات البذور

رابعاً : اتجاهات الطلاب والمعلمين نحو النشاطات العملية

وللإجابة عن السؤال الرابع الذي يدور حول اتجاهات الطلاب في المرحلة الثانوية نحو النشاطات العملية ، يتضح من الجدول رقم (٧) أن متوسط درجات اتجاهات الطلاب نحو النشاطات العملية ٧٤,٠٧ بنسبة مئوية مقدارها ٧٤ % ، مما يشير إلى أن اتجاهات الطلاب نحو النشاطات العملية في مقرر الأحياء موجبة، طبقاً للمحک الذي حدده الباحث للحكم على إيجابية الاتجاهات ، وقد يعود السبب في ذلك إلى شعور الطلاب بالملة في أشغال القيام بتنفيذ بعض النشاطات أو المساهمة في تنفيذها، وتعمل على إكسابهم الثقة بأنفسهم. وقد يعزى ذلك إلى أن النشاطات العملية تتيح الفرصة لهم بتغيير البيئة الصحفية والخروج من الطريقة التقليدية في التدريس، والتي تركز على التقين والإلقاء، وبعض النشاطات تتيح الفرصة لهم بمشاهدة معلومات قد سمعوا بها نظرياً ويمكن التأكد عن صحتها في المختبر.

وبعض النشاطات وبخاصة ما يقوم المتعلم بتنفيذها تتيح فرصة الاكتشاف واكتساب بعض المهارات العملية . وتشابه نتائج هذه الدراسة فيما يتعلق باتجاهات الطلاب نحو النشاطات العملية إلى حد كبير مع نتائج دراسة (Kasetner, ١٩٨٨).

جدول رقم (٧). نتائج تطبيق مقاييس اتجاهات الطلاب نحو النشاطات العملية في المرحلة الثانوية

الانحراف المعياري	النسبة المئوية لمتوسط الدرجات	المتوسط ●	عدد الطلاب
٨,٥٢	% ٧٤	٧٤,٠٧	٢٠١

● النهاية العظمى لدرجات مقاييس الاتجاه ١٠٠ درجة

وللإجابة عن السؤال الخامس من أسئلة الدراسة والذي يتعلق باتجاهات معلمي الأحياء بالمرحلة الثانوية نحو النشاطات العملية ، يتضح من الجدول (٨) أن متوسط استجابات المعلمين (عينة الدراسة) على عبارات مقياس الاتجاه نحو النشاطات العملية ١٥٥,٢٢ بنسبة مئوية مقدارها ٦٧٧٪، وهذا يعني إيجابية اتجاهاتهم طبقاً للمحك الذي حدد الباحث للحكم على إيجابية الاتجاهات .

جدول رقم (٨) . نتائج تطبيق مقياس اتجاهات المعلمين نحو النشاطات العملية في المرحلة الثانوية

الانحراف المعياري	النسبة المئوية لمتوسط الدرجات	المتوسط ●	عدد المعلمين
١٣,٨٦	% ٦٧٧	١٥٥,٢٢	٨٤

• النهاية العظمى لدرجات مقياس الاتجاه ٢٠٠ درجة

مما سبق يتضح أن معلمي الأحياء في المرحلة الثانوية لديهم اتجاهات إيجابية نحو النشاطات العملية . وقد يكون ذلك راجعاً إلى إدراكهم للدور المهم للنشاطات العملية في عملية تعلم طلابهم واكتسابهم بعض المعلومات والمعرف والمهارات والخبرات . كذلك قد توفر النشاطات العملية سواء في المختبر أو خارجه بيئه تعليمية جديدة بالنسبة للمتعلم ، وقد تحفظه للتعلم . كذلك قد يكون للتوجيهات التي يقدمها مشرفو العلوم معلمي الأحياء فيما يتعلق بأهمية النشاطات العملية دور أساسى في تمية الاتجاهات الإيجابية نحو النشاطات العملية . وهذه النتيجة متوافقة بدرجة كبيرة مع نتائج دراسة كل من ميلسون (١٩٧٨) و زيلتون (١٩٨٨ م) و عبد المنعم (١٩٩٤) و بوقحوص (١٩٩٥ م) .

خامساً : العلاقة بين اتجاهات معلمي الأحياء ، واتجاهات طلابهم نحو النشاطات العملية

وللإجابة عن السؤال السادس والذي نصه " هل هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات معلمي الأحياء و اتجاهات طلاب المرحلة

الثانوية نحو النشاطات العملية، تم حساب معامل الارتباط (Pearson Correlation)، وبيّنت النتائج أن معامل الارتباط = $r = 0.45$ وهو معامل موجب ودال عند مستوى 0.05 مما يشير إلى التأثير الإيجابي لاتجاهات معلمي الأحياء نحو النشاطات العملية المقررة في مادة الأحياء في المرحلة الثانوية في اتجاهات طلابهم نحو هذه النشاطات.

ويتضح من النتائج التي تم التوصل إليها في هذه الدراسة أن هناك ارتباطاً دالاً وموجباً بين متوسط درجات اتجاهات الطلاب بالمرحلة الثانوية ومتوسط اتجاهات معلميهم نحو النشاطات العملية . وهذه القيمة تدل على أن اتجاهات معلمي الأحياء الموجبة نحو النشاطات العملية تؤثر في اتجاهات طلابهم نحو النشاطات، وهذه سمة طيبة من حيث التأثير الإيجابي للمعلم في طلابه وعمل المعلمين على تربية اتجاهات طلابهم نحو العلوم وتعلمهها.

وقد يكون ذلك مؤشراً مهماً يدل على اهتمام معلمي الأحياء بالجوانب الوجدانية للمتعلمين، وأنهم يسعون إلى تحقيق الأهداف الخاصة بهذا المجال .

سادساً : تأثير خبرة المعلم في التدريس ونوع المبني المدرسي في تنفيذ النشاطات العملية

ولمعرفة أثر كل من خبرة معلمي الأحياء في التدريس ، ونوع المبني المدرسي في مدى تنفيذ النشاطات العملية في المرحلة الثانوية بصفوفها الثلاثة (الأول ، الثاني ، الثالث الثانوي - علوم طبيعية) ، تم تحليل البيانات باستخدام اختبار (كا ٢١) للاستقلالية في كل صف دراسي على حدة ، فكانت النتائج على النحو التالي:

١ - الصف الأول الثانوي

يتضح من الجدول رقم (٩) أن تنفيذ النشاطات العملية في الصف الأول الثانوي مستقل عن كل من الخبرة ونوع المبني المدرسي . إذ كانت قيمة (كا ٢١) المحسوبة ١٣ ، في الحالة الأولى وفي الحالة الثانية ٧٣ ، وليس لهما دلالة إحصائية ، وهذا يعني أن مدى تنفيذ النشاطات العملية لا يعتمد على كل من خبرة المعلم ونوع المبني المدرسي .

جدول رقم (٩) . ملخص نتائج اختبار (كا ٢١) للاستقلالية فيما بين متغير مدى تنفيذ النشاطات العملية في الصف الأول الثانوي وكل من خبرة المعلم في التدريس ونوع المبني المدرسي

مستوى الدلالة	درجات الحرية	(كا ٢)	المتغيرات
غير دالة	٣	٠, ١٣	الخبرة
غير دالة	٣	٠, ٧٣	المبني المدرسي

يتضح من الجدول رقم (١٠) أن متغير من يقوم بتنفيذ النشاطات العملية في الصف الأول الثانوي مستقل عن كل من الخبرة ونوع المبني المدرسي . إذ كانت قيمة (كا ٢) المحسوبة ١,٠٣ في الحالة الأولى (الخبرة في التدريس) وفي الحالة الثانية (نوع المبني المدرسي) ٠,١٣ ، وليس لهما دلالة إحصائية ، وهذا يعني أن من يقوم بتنفيذ النشاطات العملية لا يعتمد على كل من الخبرة في التدريس ونوع المبني المدرسي .

جدول رقم (١٠) . ملخص نتائج اختبار (كا ٢١) للاستقلالية فيما بين متغير من يقوم بتنفيذ النشاطات العملية في الصف الأول الثانوي وكل من خبرة المعلم في التدريس ونوع المبني المدرسي

مستوى الدلالة	درجات الحرية	(كا ٢)	المتغيرات
غير دالة	٣	١,٠٣	الخبرة
غير دالة	٠٢	٠,١٣	المبني المدرسي

- تم ضم تكرار خلية الطالب لوحده مع تكرار خلية مجموعة صغيرة من الطلاب وتم تسميتها الطالب

٢ - الصف الثاني الثانوي

يتضح من الجدول رقم (١١) أن مدى تنفيذ النشاطات العملية في الصف الثاني الثانوي مستقل عن كل من الخبرة ونوع المبني المدرسي . إذ كانت قيمة (كا ٢) المحسوبة ٠,١٢ في الحالة الأولى وفي الحالة الثانية ٠,٩٢ ، وليس لهما دلالة إحصائية ، وهذا يعني أن مدى تنفيذ النشاطات العملية لا يعتمد على كل من خبرة المعلم ونوع المبني المدرسي .

جدول رقم (١١) . ملخص نتائج اختبار (كا ٢) للاستقلالية فيما بين متغير مدى تنفيذ النشاطات العملية في الصف الثاني الثانوي وكل من خبرة المعلم في التدريس ونوع المبني المدرسي

مستوى الدلالة	درجات الحرية	(كا ٢)	المتغيرات
غير دالة	٣	٠ , ١٢	الخبرة
غير دالة	٢	٠ , ٩٢	المبني المدرسي

يتبين من الجدول رقم (١٢) أن متغير من يقوم بتنفيذ النشاطات العملية في الصف الثاني الثانوي مستقل عن كل من الخبرة ونوع المبني المدرسي . إذ كانت قيمة (كا ٢) المحسوبة ٤٥ ، في الحالة الأولى (الخبرة في التدريس) وفي الحالة الثانية (نوع المبني المدرسي) ٥٠ ، وليس لهما دلالة إحصائية ، وهذا يعني أن من يقوم بتنفيذ النشاطات العملية لا يعتمد على كل من الخبرة في التدريس ونوع المبني المدرسي .

جدول رقم (١٢) . ملخص نتائج اختبار (كا ٢) للاستقلالية فيما بين متغير من يقوم بتنفيذ النشاطات العملية في الصف الثاني الثانوي وكل من خبرة المعلم في التدريس ونوع المبني المدرسي

مستوى الدلالة	درجات الحرية	(كا ٢)	المتغيرات
غير دالة	٣	٠ , ٤٥	الخبرة
غير دالة	٢	٠ , ٠٥	المبني المدرسي

٣ - الصف الثالث الثانوي

يتضح من الجدول رقم (١٢) أن مدى تنفيذ النشاطات العملية في الصف الثالث الثانوي مستقل عن كل من الخبرة ونوع المبني المدرسي . إذ كانت قيمة (كا ٢) المحسوبة ٩١ ، في الحالة الأولى وفي الحالة الثانية ٦٦ ، وليس لهما دلالة إحصائية ، وهذا يعني أن مدى تنفيذ النشاطات العملية لا يعتمد على كل من خبرة المعلم ونوع المبني المدرسي .

جدول رقم (١٣) ملخص نتائج اختبار (كا٢) للاستقلالية فيما بين متغير مدى تنفيذ النشاطات العملية في الصف الثالث الثانوي وكل من خبرة المعلم في التدريس ونوع المبني المدرسي

مستوى الدلالة	درجات الحرية	(كا٢)	المتغيرات
غير دالة	٣	٠,٩١	الخبرة
غير دالة	٣	٠,٦٦	المبني المدرسي

يتبيّن من الجدول رقم (١٤) أن متغير من يقوم بتنفيذ النشاطات العملية في الصف الثاني الثانوي مستقل عن كل من الخبرة ونوع المبني المدرسي . إذ كانت قيمة (كا٢) المحسوبة ٢,٠١ في الحالة الأولى (الخبرة في التدريس) وفي الحالة الثانية (نوع المبني المدرسي) ٠,٢٧ وليس لهما دلالة إحصائية ، وهذا يعني أن من يقوم بتنفيذ النشاطات العملية لا يعتمد على كل من الخبرة في التدريس ونوع المبني المدرسي .

جدول رقم (١٤) ملخص نتائج اختبار (كا٢) للاستقلالية فيما بين متغير من يقوم بتنفيذ النشاطات العملية في الصف الثالث الثانوي وكل من خبرة المعلم في التدريس ونوع المبني المدرسي

مستوى الدلالة	درجات الحرية	(كا٢)	المتغيرات
غير دالة	٣	٢,٠١	الخبرة
غير دالة	٢	٠,٢٧	المبني المدرسي

بيّنت نتائج هذه الدراسة أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية، بين معدل التكرار الواقعى لمدى تنفيذ النشاطات العملية، ومعدل التكرار المتوقع بناء على خبرة المعلم أو نوع المبني المدرسي . وربما يعود ذلك إلى الاتجاهات الإيجابية لدى معلمي الأحياء نحو النشاطات العملية سواء في ذلك من كانت لديه خبرة طويلة أم من كانت لديه خبرة قصيرة في التدريس . فالخبرة في التدريس ليس لها تأثير في مدى تنفيذ النشاطات . ومن المفروض أن يقوم كل

من المعلم الذي لديه خبرة طويلة أو المعلم الذي لديه خبرة قصيرة في التدريس بتنفيذ هذه النشاطات ويشجع طلابهما على تنفيذها . فمن لديه خبرة طويلة يقدم ما استفاده من هذه الخبرة لطلابه ومن لديه خبرة قصيرة يحاول أن يستفيد ويفيد طلابه من هذه النشاطات .

كذلك نوع المبني (حكومي أو مستأجر) لا يؤثر في مدى تنفيذ هذه النشاطات ، لأن المعلم الذي لديه رغبة في تنفيذ النشاطات العملية قد يشجع طلابه على ذلك، أو يقوم بذلك سواء في المبني الحكومي أم المستأجر . وسوف يحاول تذليل الصعاب التي تواجهه، ويعمل على تحطيمها للقيام بتنفيذ هذه النشاطات . كذلك بينت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء عينة الدراسة من ذوي الخبرات الطويلة، أو القصيرة في التدريس، في تحديد من ينفذ النشاطات العملية ، كذلك لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء عينة الدراسة، فيما يتعلق بمن يقوم بتنفيذ النشاطات العملية، بناء على نوع المبني المدرسي .

وفي هذه الحالة يمكن القول إن خبرة المعلم في التدريس ونوع المبني المدرسي، ليس لهما تأثير في إتاحة الفرصة للطلاب بتنفيذ عدد كبير من هذه النشاطات . وقد يعود السبب في ذلك إلى أن المعوقات التي يواجهها المعلم الذي لديه خبرة طويلة، أو قصيرة في التدريس، أو المعلم الذي يدرس في مدرسة حكومية، أو مستأجرة متشابهة إلى حد كبير . فعلى ذلك الأساس لا يكون هناك تأثير للخبرة أو المبني في إتاحة الفرصة للطلاب لتنفيذ النشاطات بأنفسهم .

سابعاً : معوقات تنفيذ النشاطات العملية كما يراها معلمو الأحياء
وللإجابة عن السؤال الأخير من أسئلة الدراسة، والذي ينص على " ما معوقات تنفيذ النشاطات العملية المقررة في منهج الأحياء بالمرحلة الثانوية كما يراها معلمو الأحياء (عينة الدراسة) . فقد تم جمع إجابات استجابات عينة الدراسة من المعلمين عن الأسئلة المفتوحة، التي تضمنتها قائمة النشاطات العملية وتصنيفها . مع العلم أن هناك سبعة معلمين لم يجيبوا عن الأسئلة المفتوحة لهذا تصبح العينة التي تم الاعتماد عليها في تنفيذ الجدول رقم (١٥)

تساوي ٧٧ معلماً . كذلك تختلف استجابات المعلمين فيما يتعلق بالأسئلة المفتوحة، وما يوضحه الجدول التالي هو المعوقات التي اتفق عليها معظمهم . وجدول رقم (١٥) يوضح تكرار هذه المعوقات ونسبها .

جدول رقم (١٥) . يوضح تكرار ونسبة معوقات النشاطات العملية كما حددتها عينة الدراسة من المعلمين

العوائق الرئيسية	المعوق الفرعية	النكرار	%
الأجهزة والأدوات والمواد	عدم توافر الشرائط والنماذج	٤٩	٦٣,٦٢
	عدم توافر بعض العينات من الحيوانات والنباتات في بيئه الطلاق	٤٧	٦١,٠١
	عدم توافر بعض الأجهزة العلمية	٤٦	٥٩,٧٤
	عدم توافر المواد الكيميائية	٣٠	٣٨,٩٦
	عدم توافر مختبر متكامل خاص بالأحياء	٣٩	٥٠,٦٤
	ضيق المختبر	١٢	١٥,٥٨
	عدم توافر التيار الكهربائي في المختبر	١٠	١٢,٩٨
	شغل المختبر بمواد أخرى غير الأحياء	٧	٩,٠٩
	عدم توافر الوقت للتخطيط لها	٣٧	٤٨,٠٥
	طول الزمن الذي يتطلبه تنفيذها	٢٢	٤١,٥
النشاطات العلمية	النصاب الكبير للمعلم	١٠	١٢,٩٨
	التخوف من عدم نجاح تنفيذ النشاطات	٩	١١,٦٨
	العدد الكبير من الطلاب في الصف الواحد	٢٢	٢٩,٨٧
	عدم تعاون الطلاب في إحضار النماذج أو العينات لإثارة المختبر	١٠	١٢,٩٨
محضر المختبر	عدم وجود محضر مختبر بالمدرسة	١٨	٢٢,٣٧
	عدم توافر الخبرة لدى محضر المختبر	٥	٦,٤٩
	طول المنهج	١٢	١٥,٥٨

يتضح من الجدول رقم (١٥) أن هناك معوقات تحول دون تنفيذ النشاطات العملية وهذه المعوقات تتمثل فيما يلى :

أ) الأجهزة والمواد

ويشمل هذا عدم توافر الشرائط المجهريّة سواء المعدة مسبقاً أو التي يمكن إعدادها في المختبر، فتمثل العقبة الأولى في هذا المجال، وذكر هذا العائق حوالي ٦٤٪ من معلمي الأحياء . كذلك حدد حوالي ٦١٪ من عينة الدراسة من المعلمين أن عدم توافر بعض العينات من الحيوانات والنباتات في بيئة الطلاب حين الحاجة إليها تمثل عائقاً يحول دون تنفيذ النشاطات العملية. كما يمثل عدم توافر بعض الأجهزة العلمية العائق الثالث في الترتيب كما يرى ذلك حوالي ٦٠٪ من معلمي الأحياء .

أما عدم توافر بعض المواد والمحاليل الكيميائية - المواد الحافظة والصبغات - فيحول دون تنفيذ بعض النشاطات العملية في هذه المرحلة، كما حدد ذلك حوالي ٣٩٪ من معلمي الأحياء .

ب) المختبر

إن عدم توافر مختبر متكامل في بعض المدارس الثانوية خاص بتخصص الأحياء يمثل عائقاً يحول دون تنفيذ النشاطات العملية؛ كما حدد ذلك حوالي ٥١٪ من معلمي الأحياء . وذكر حوالي ١٦٪ من معلمي الأحياء أنه في حالة توافر مختبرات في المدارس، فإنها تكون ضيقة ولا تحقق الأهداف المرجوة منها. أما عدم توافر التيار الكهربائي في المختبر أو في المدرسة بشكل عام فيمثل عائقاً كما أشار إلى ذلك حوالي ١٢٪ من معلمي الأحياء .

كما وأشارت النتائج إلى اتفاق حوالي ٩٪ من معلمي الأحياء حول شغل مختبر الأحياء بمواد أخرى غير الأحياء، وهذا يمثل عائقاً قد يحول دون تنفيذ كثير من النشاطات لانشغال المختبر في الأوقات التي يحتاجونه فيها .

ج) معوقات تتعلق بالنشاطات العملية

يتضح من الجدول السابق اتفاق حوالي ٤٨٪ من عينة الدراسة على أن عدم توافر الوقت للتخطيط للنشاطات العملية من عوائق تنفيذها . كما أكد حوالي ٤٢٪ من معلمي الأحياء على أن عدم توافر الوقت اللازم لتنفيذ النشاطات يمثل أحد العوائق المتعلقة بالنشاطات العملية.

د) معوقات تتعلق بمعلمي الأحياء

كبر نصاب المعلم وتخوفه من عدم تنفيذ النشاطات بنجاح من العوائق التي حددتها عينة الدراسة، وكانت النسب حوالي ١٢٪ و ١٢٪ على التوالي .

هـ) معوقات تتعلق بال المتعلمين (الطلاب)

يشكل العدد الكبير من الطلاب في الصنف عائقاً دون تنفيذ النشاطات العملية المقررة في المرحلة الثانوية في تخصص الأحياء بنسبة ٣٠٪ . أما عدم تعاون الطلاب مع معلمى الأحياء سواء في التخطيط أو التنفيذ للنشاطات العملية، فيمثل عائقاً لدى حوالي ١٢٪ من المعلمين .

و) معوقات تتعلق بمحضر المختبر

يمثل غياب محضر المختبر في المدارس الثانوية عقبة قد تحول دون تنفيذ النشاطات العملية . فقد ذكر ١٨ معلم أحياء (٢٣٪) أن مدارسهم تفتقر إلى وجود محضر مختبر . وأكد ٧٪ من عينة الدراسة أن محاضري المختبرات في مدارسهم حديثو التخرج، وتقع عليهم الخبرات والمهارات الضرورية لقيامهم بدورهم بفعالية ونجاح .

ز) معوقات تتعلق بمنهج الأحياء

ذكر عدد من معلمى الأحياء أن منهج الأحياء في المرحلة الثانوية طويل جداً، ويحتاج إلى وقت طويل لتنفيذه، ويمثل ذلك عائقاً لدى ١٦٪ من المعلمين . وفيما يتعلق بالعوائق التي تحول دون تنفيذ هذه النشاطات ، توصلت النتائج إلى أن عدم توافر بعض الأجهزة العلمية والأدوات والمواد تشكل عائقاً كبيراً أمام تنفيذ هذه النشاطات ، وهذا العائق قد يعزى إلى أن المعلم لا يطالب بتوفير هذه الأجهزة أو المواد أو الأدوات الضرورية لتنفيذ النشاطات العملية، أو أن إدارة المدرسة غير متحمسة للنشاطات العملية ولتنفيذها، فلا تسهم بدرجة كبيرة في توفير هذه المواد . وقد يكون السبب في عدم توفيرها عائداً إلى عدم توافرها في المستودعات العامة لإدارة التعليم . كذلك هناك عوائق تعود لعدم توافر مختبر متكامل في المدرسة ، وقد يعود ذلك إلى أن مبنى المدرسة من المبني المستأجرة، ووضع هذه المبني لا يسمح بوجود مختبر لكل تخصص، نظراً لضيق الغرف ولقلة عددها .

وهذا لا يعني أن جميع المدارس في المرحلة الثانوية تفتقر إلى المختبرات المجهزة، فهناك مدارس حديثة بها مختبرات مجهزة تجهيزاً علمياً، وتتوافر بها جميع الإمكانيات الالزامية لتنفيذ النشاطات العملية من أجهزة ومواد وأدوات ووسائل تعليمية ، وما على المعلم إلاّ توظيفها في أثناء الدروس العملية وصيانتها والمحافظة عليها . وإن كان هناك نقص في بعض الأدوات والمواد والأجهزة، فعلى المعلم أن يحاول توفيرها، وتشجيع الطلاب على المساعدة في توفيرها من البيئة المحلية، ولا يجعل عدم توافرها عائقاً دون ت التنفيذ .

ومن العوائق المتعلقة بالمختبرات عدم وجود مختبر خاص بمادة الأحياء، وضيق المختبرات ، وعدم توافر التيار في بعضها. وهذه العوائق تبدو واضحة في المدارس المستأجرة إذ تفتقر هذه المباني إلى وجود غرف واسعة يمكن تجهيزها مختبراً للأحياء ، هذا بالإضافة إلى أن بعض المدارس المستأجرة لا يتوافر بها التيار الكهربائي.

وذكرت عينة الدراسة أن بعض المدارس تخصص مختبراً واحداً يخدم كل التخصصات العلمية في المدرسة (أحياء، فيزياء، كيمياء، جيولوجيا) . كذلك قد يُشغل المختبر بصفته قاعة للوسائل التعليمية لجميع التخصصات.

ومن خلال دراسة النشاطات العملية المقررة في مادة الأحياء اتضح أن بعضها لا يتطلب جهداً أو وقتاً طويلاً للتخطيط أو للتنفيذ . أما البعض الآخر فيتطلب إمكانات ووقتاً طويلاً لتنفيذها . فالنشاطات التي تتطلب وقتاً طويلاً للتخطيط أو التنفيذ قد يبتعد المعلم عنها ولا ينفذها ، لأنه قد يهملها في أثناء توزيعه للمنهج . كذلك قد يحول طول المنهج دون تنفيذ بعض هذه النشاطات، لأن معلمي الأحياء مطالبون بتدريس جميع الموضوعات المقررة في مادة الأحياء في زمن محدد .

وفي الغالب يكون نصاب المعلم التدريسي كاملاً (٢٤ حصة في الأسبوع)، ويضاف إليه بعض الأعمال الإدارية والمشاركة في النشاطات المدرسية المختلفة. كذلك يتخوف بعض معلمي الأحياء من تنفيذ بعض النشاطات، وذلك لعدم تمكّنهم من المهارات الضرورية لتنفيذها، أو لتخوفهم من التوصل إلى نتائج غير صحيحة. كل هذه العوامل قد تحول دون تنفيذه للنشاطات العملية، بالإضافة

إلى عدم توافر الوقت لدى المعلم للقيام بها.

وقد أدى الإقبال الكبير على التعليم الثانوي إلى وجود أعداد كبيرة من الطلاب في الصف الواحد ، وهذه الأعداد الكبيرة تعيق إجراء النشاطات العملية ، ولا تسمح لهم بالقيام بها في المختبر بأنفسهم . كذلك فإن عدم اهتمام المتعلمين وعدم وعيهم بأهمية النشاطات العملية هو أيضاً عائق دون تنفيذ بعض هذه النشاطات . كذلك معرفة الطلاب بأن تنفيذ النشاطات العملية أو المشاركة في إجرائها ، لا تترتب عليه درجات تشكل عائقاً نحو التنفيذ ولا يتحمس بعض الطلاب لها . كذلك عدم تعاون الطلاب في إحضار بعض العينات أو النماذج بهدف استخدامها أو حفظها لحين الحاجة إليها من أهم المعوقات التي تحول دون تنفيذ هذه النشاطات العملية ، وقد يكون ذلك نتيجة لعدم تشجيع المعلم لهم على المساعدة في توفير بعض العينات أو الخامات من البيئة المحلية .

وقد يكون خجل بعض الطلاب من القيام بتنفيذ بعض النشاطات سواء وحدهم، أم في مجموعات صغيرة وتخوفهم من عدم التوصل إلى النتائج الصحيحة من أول محاولة سبباً في عدم تعاونهم في التخطيط أو التنفيذ .

وثمة اتفاق على أهمية دور محضر المختبر في الإعداد أو التحضير لإجراء النشاطات العملية، وتوفير الوقت على المعلم والمحافظة على مواد المختبر وأجهزته وصيانتها . وقد ذكر بعض المعلمين أن بعض المدارس لا يوجد بها محضر مختبر، مما قد يحول دون تنفيذ النشاطات بشكل مستمر . وفي حالة وجود محضر المختبر فقد تقصيه الخبرة في مجال الأحياء، أو حتى في المجالات العلمية الأخرى، لأن خبرته في هذا المجال قد تكون قليلة لحداثة عهده بها، ولأنه لا يمتلك المهارات الضرورية، ويحتاج إلى دورات تدريبية لصقل موهابته، ولاكتساب المهارات الالزمة، ليقوم بدوره بفعالية ونجاح.

وقد يشكل المنهج عائقاً أمام تنفيذ النشاطات العملية، نظراً لضخامة محتواه وقصر الزمن المخصص لتنفيذه . كذلك قد يعود السبب في بروز المنهج بوصفه عائقاً إلى أن معلمي الأحياء مطالبون بتنفيذه في زمن محدد . وهذا قد يؤثر في تنفيذ النشاطات العملية إذ سيتحول التركيز لصالح الجانب النظري .

مناقشة عامة للنتائج

من خلال اطلاع الباحث على النشاطات العملية التي تتضمنها مقررات الأحياء في المرحلة الثانوية اتضح أن بعض هذه النشاطات لا تشجع الطلاب على البحث والاكتشاف والاستقصاء ، إذ أنها نشاطات تأكيدية. كذلك بعض هذه النشاطات لا يستطيع الطالب تنفيذها في المدرسة لعدم توافر الأجهزة والمواد الضرورية للتنفيذ أو لطول الوقت الذي تحتاجه هذه النشاطات للتنفيذ . كذلك كثرة عدد هذه النشاطات في العام الدراسي الواحد قد يحول دون تنفيذها .

والنشاطات التي حصلت على نسب عالية في التنفيذ تعد من النشاطات السهلة، التي لا تتطلب مواد أو أجهزة معقدة أو زمناً أو جهداً للتخطيط لها أو لتنفيذها، ومعظمها نشاطات تعتمد على العروض العملية فقط . واللاحظ هنا هو أن عدد النشاطات الذي ينفذ في الصف الثالث الثانوي أقل منه في الصفوف التي تسبقه مع العلم أن عدداً كبيراً من هذه النشاطات وهي عن شرائح جاهزة، ولا تحتاج لتنفيذها سوى فحصها وتعلم محتوياتها تحت المجهر. وقد يكون السبب في عدم تنفيذ جزء كبير من هذه النشاطات عائداً إلى عدم توافر هذه المواد المستخدمة في تنفيذ هذه النشاطات (مجاهر أو شرائح مجهرية جاهزة) أو لعدم توافر التيار الكهربائي في المدارس .

يتضح من النتائج التي تم التوصل إليها في هذه الدراسة أن نسبة النشاطات التي ينفذها الطلاب وحدهم، أو في مجموعات صغيرة منخفضة جداً، ولا تتعدي ١٦ % من مجموع النشاطات، مع العلم أن تنفيذ معظم هذه النشاطات لا يمثل خطورة على الطالب ولا يتطلب أدوات أو أجهزة معقدة يصعب على المتعلم أو المعلم التعامل معها واستخدامها بفعالية ونجاح . كذلك النشاطات التي لا يتم تنفيذها هي في الغالب من النشاطات التي تحتاج إلى إعداد وتخطيط مسبق .

أما فيما يتعلق بمن يقوم بتنفيذ النشاطات العملية، فقد بينت النتائج أن معلمي الأحياء يقومون بتنفيذ نسبة عالية من النشاطات العملية المقررة في

المرحلة الثانوية ، وخاصة إذا كان معظم هذه النشاطات موجهاً للطلاب، لكي يقوموا بتنفيذها . وهذه النسبة لا تتوافق مع الاتجاهات الحديثة في تدريس العلوم والتي تجعل الطالب محور العملية التعليمية، ويكون له دور يبارز في عملية التعلم، وفي تفاز هذه النشاطات . ودور المعلم في تنفيذ هذه النشاطات دور الموجه والمرشد والقائد لطلابه ليتم تحقيق أهدافها . وقد يعود السبب في كون معلمي الأحياء يقومون بتنفيذ هذه النشاطات عدم توافر الأدوات أم الأجهزة الكافية التي تتيح للطلاب تنفيذها .

وكانت نسبة النشاطات العملية التي يقوم بتنفيذها الطلاب سواء في مجموعات صغيرة أو وحدتهم بشكل فردي منخفضة بشكل كبير ، وقد تعود هذه النسبة المنخفضة إلى عوائق مادية أو زمنية . وهذا يحد من تحقيق الأهداف المحددة من تنفيذ هذه النشاطات .

ويتضح من نتائج الدراسة أن اتجاهات الطلاب ومعلمي الأحياء في المرحلة الثانوية نحو النشاطات العملية موجبة . ومع أنها موجبة ، فإن تنفيذها من قبل الطلاب قليل جداً، وليس كما يجب أن تكون عليه ، وقد يعود ذلك لوجود معوقات أو صعوبات تحول دون تنفيذ الطلاب للنشاطات . كذلك ربما لا يكون الاتجاه الإيجابي للشخص نحو ظاهرة معينة يحتم عليه تبنيها أو تطبيقها أو القيام بها أو تنفيذها .

وبينت نتائج هذه الدراسة أن خبرة المعلم في التدريس ونوع المبني المدرسي لا يؤثران في مدى تنفيذ النشاطات أو من يقوم بتنفيذها . فالمعلم الذي لديه الرغبة الأكيدة في تنفيذ هذه النشاطات سيعمل على تحقيق ذلك، وسيذلل الصعوبات التي تواجهه في هذا المجال .

الوصيات

في ضوء نتائج الدراسة يوصي الباحث بما يلي :

- ١ - تخصيص مختبر لكل تخصص (أحياء، كيمياء، فيزياء) في المدارس الثانوية، وتوفير المواد والأدوات والأجهزة العلمية التي تساعده على تنفيذ النشاطات العملية المقررة من مستودعات إدارات التعليم .

- ٢ - متابعة إدارة المدرسة للمعلمين وما يقومون به من نشاطات عملية أو يوجهون طلابهم لتنفيذها ويحثونهم على ذلك في ضوء الإمكانيات المتاحة لهم في المدارس .
- ٣ - العمل على تخصيص حصص للنشاطات العملية، وخاصة التي تحتاج إلى أجهزة وأدوات ولا يمكن إجراؤها إلا في المختبر . أما باقي النشاطات التي يمكن تنفيذها في الصف أو خارجه فعلى المعلم المشاركة في تنفيذها وتشجيع طلابه على تنفيذها وحدهم، ويطالبهم بتقارير مفصلة عن هذه النشاطات ، ويحصلون بها على درجات .
- ٤ - توفير دليل للنشاطات العملية المقررة في مادة الأحياء بالمرحلة الثانوية للمعلم يوضح الأهداف من كل نشاط، والمواد والأدوات والأجهزة الالزمة لتنفيذها والطريقة المناسبة للتنفيذ . كذلك تزويذ معلمي الأحياء بكتاب المعلم، وتقديم المعلومات الالزمة عن كل نشاط عملي .
- ٥ - على المعلم أن يحافظ على المختبر وما يحتويه من أدوات وأجهزة ومواد، ويعمل على صيانتها وينقل هذا الشعور لطلابه ليتمي فيهم المحافظة على المختبر ومحاتوياته .
- ٦ - التركيز على النشاطات العملية ودور المختبر في تدريس العلوم عامة، والأحياء خاصة في أثناء برامج إعداد المعلم، وذلك من خلال مقررات طرق التدريس، وفي أثناء التدريب الميداني في مدارس التدريب .
- ٧ - تطوير برامج معلمي الأحياء في أثناء الخدمة، تركز على أهمية النشاطات العملية ودورها في تحقيق بعض الأهداف العامة لتدريس الأحياء ، ويتضمن عقد ورش عمل لمعلمي الأحياء تركز على كيفية تنفيذ بعض النشاطات العملية، والعمل على تمية المهارات الضرورية للتدريس في المختبر .
- ٨ - على المعلمين العمل على توفير بعض الأدوات والمواد والأجهزة الالزمة لتنفيذ النشاطات العملية من البيئة المحلية وغير المكلفة مادياً، وتشجيع الطلاب على المساعدة في إحضار بعض المواد والعينات من بيئتهم والتي

- يمكن استخدامها في أنشاء تفاصيل النشاطات العملية المقررة في الأحياء .
- ٩ - تشجيع مشرفى العلوم لمعلمى الأحياء على الاهتمام بهذه النشاطات وتنفيذها، وكتابة تقارير كل فصل دراسي عما تم إنجازه من النشاطات العملية والمعوقات التي حالت دون تفاصيل بعض النشاطات، والعمل على تسهيل تنفيذها في المستقبل .
- ١٠ - على معلم الأحياء تخصيص جزء من الدرجات على النشاطات العملية، وتوجيه اهتمام الطلاب لأهمية النشاطات العملية في المختبر أو خارجه .
- ١١ - العمل على تكوين جماعة باسم جماعة المختبر من الطلاب، ويشرف عليها معلمون التخصصات العلمية في المدرسة، تقوم ببعض النشاطات مثل دراسة كيفية جمع عينات نباتية وحيوانية من البيئة المحلية، وتعلم أساليب وطرق حفظها في المعمل . كذلك يتم تدريبهم على عمل وتنفيذ أدوات ووسائل وأجهزة غير معقدة، ويمكن استخدامها في تفاصيل النشاطات العلمية المقررة، ويتوجهون العديد من المهارات العملية المختلفة .
- ١٢ - عقد لقاءات أو اجتماعات مع مديري المدارس لتعريفهم بأهمية النشاطات العملية ودورها في تحقيق الأهداف التربوية وتسهيل عملية التعلم . وكتيجة لهذه اللقاءات أو الاجتماعات قد يبحث المديرون معلمون يشجعونهم على توظيف النشاطات بشكل أكبر .

الدراسات المقترحة

- ١ - عمل دراسة مماثلة للدراسة الحالية في تخصص الأحياء، وفي التخصصات العلمية الأخرى في المرحلة الثانوية بمدارس البنات بمنطقة عسير ومقارنتها بنتائجها بنتائج الدراسة الحالية .
- ٢ - عمل دراسة مماثلة للدراسة الحالية في تخصص الكيمياء والفيزياء بمدارس البنين بالمنطقة للوقوف على النشاطات العملية ومدى تنفيذها .
- ٣ - عمل دراسة تحليلية للنشاطات العملية لمقرر العلوم في المرحلة المتوسطة، ومدى تنفيذها ومن يشارك في إجرائها .

المراجع

أولاً : المراجع العربية

- (١) بوقحوص ، خالد أحمد (١٩٩٥ م) " دراسة تحليلية لاتجاه تلاميذ المرحلة الثانوية بدولة البحرين نحو استخدام المختبر " رسالة الخليج العربي ، العدد الرابع والخمسون ، السنة الخامسة عشرة ، ص ص ١٧١ - ١٩٩ .
- (٢) جزاع ، عبدالله (١٩٨٣ م) دراسة أثر استخدام الأسلوب العلمي في مستوى التحصيل العلمي للتلاميذ ، المجلة العربية للبحوث التربوية ، المجلد الثالث ، العدد الثاني ، ص ص ٥٧ - ٦٨ .
- (٣) خليل ، عمر سيد (١٩٨٩ م) " أثر استخدام مدخل الاستقصاء في التحصيل الدراسي وتنمية بعض مهارات الاستقصاء في العلوم لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي بصنعاء " ، الجمهورية العربية اليمنية ، مجلة كلية التربية ، جامعة أسيوط ، العدد الخامس ، ص ص ٣٠٨ - ٣٣٩ .
- (٤) زيتون ، عايش محمود زيتون (١٩٨٨ م) " مستوى الاتجاه نحو العمل المخبري ومعيقات استخدام المختبر لدى معلمي العلوم في المرحلة الإعدادية " دراسات ، المجلد الخامس عشر ، العدد الثامن ، (١٥) (٨) ١٨٧ - ٢٠١ .
- (٥) الشريف ، كوثر عبدالرحمن شهاب (١٩٩٠ م) " مدى استخدام الدراسة العملية في تدريس العلوم بمدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي " المجلة التربوية ، كلية التربية بسوهاج ، العدد الخامس ، الجزء الأول ، ص ص ٦٧ - ٨٧ .
- (٦) الطنطاوي ، رمضان عبدالحميد (١٩٩٣ م) " واقع الدراسة العملية في تدريس الكيمياء بالمرحلة الثانوية بالسعودية " المؤتمر العلمي الخامس " نحو تعليم ثانوي أفضل " ، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، القاهرة ، ٢ - ٥ أغسطس ، ص ص ١٠٤٥ - ١٠٧٩ .

- (٧) العبيدي ، صالح والعاني ، عبدالرؤف (١٩٨٦ م) أثر استخدام المناقشة وتتابعها مع المختبر في تحصيل طلبة السنة الأولى في مادة الكيمياء التحليلية والوصفيه والعملية بكلية التربية ، جامعة بغداد ، رسالة الخليج العربي ، العدد العشرون ، السنة السابعة ، ص ص ١٦٩ - ١٧٨ .
- (٨) عوده ، شاء مليجي (١٩٩٥ م) فعالية استخدام معمل العلوم في مرحلة التعليم الأساسي : دراسة ميدانية ، التربية المعاصرة ، العدد ، ٣٧ ، السنة الثانية عشرة ، ص ص ٧١ - ١١٠ .
- (٩) لبيب ، رشدي (١٩٨٩ م) معلم العلوم مسؤولياته ، أساليب عمله ، إعداده ، نموه العلمي والمهني ، مكتبة الأنجلو المصرية ، الطبعة الثالثة ، ص ١٢٩ .
- (١٠) ملكاوي ، فتحي حسن و عبدالله محمد العبدالله (١٩٩٤ م) "تقدير طلبة قسم الكيمياء في جامعة اليرموك لدرجة اكتسابهم لمهارات العمل المخبري في ضوء بعض المتغيرات " المجلة العربية للتربية ، المجلد الرابع عشر ، العدد الأول ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، ص ص ١٥٥ - ١٨٢ .
- (١١) نشوان ، يعقوب حسن (١٩٨٨ م) " تقويم النشاط العملي في دروس العلوم بمدارس مدينة الرياض " مركز البحوث التربوية ، كلية التربية ، جامعة الملك سعود ، الرياض .

ثانياً: المراجع الأجنبية

- (١٢) Abdul _Munim, A.M. (1994), "Science Teachers" application of Experimentation and their Attitude toward it" . Studies in Curriculum and Teaching Method ' Derasat Fee Al-mnahej Wa Toreg Al-Tadrees' No. 29 , pp.1 -28
- (١٣) Bates, G.C.(1978). The Role of the Laboratory in Secondary School science Program. In M.B.Rowe (ed.), What Research Says To the Science Teachers (PP. 55 _ 85). Washington , D.C. : National Science Teacher Association.

- Blosser, P.E (1980) A Critical Review of the Role of the Laboratory in Science Teaching. Columbus, Ohio: ERIC Clearinghouse for Science, Mathematics, and Environmental Education (SE 03 834). (١٤)
- Blosser, P.E. (1983). "What Research Says: The Role of Laboratory in Science Teaching" School Science and Mathematics. Vol 83 (2). PP. 165 169. (١٥)
- Doran , R.L.& Sellers , B. (1978). Relationship Between Students' Self-Concept in Science and their Science Achievemnet, Mental Ability and Gender" .Journal of Research in Science Teaching, 20 - 386-404. (١٦)
- Glasson, G.E. (1989). The Effect of Hands_on and Teachers Demonstration Laboratory Methods on Science Achievement in Reaation to Reasoning Ability and Prior Knowledge. "Journal of Research in Science Teaching, 26 (2): 121-131. (١٧)
- Hall , D.A.& McCurdy, D.W. (1990)" Acomparison of Biologicas Science Curriculum Study (BSCS) Saboratory and A Traditiona laboratory on student Achievement at two private Libral Arts College "journal of Research in Science Teaching, 27 (7): 625-636. (١٨)
- Hofstein , A.& Lunetta, V. N. (1982)" The Role of the Laboratory in Science Teaching: Neglected Aspects of Research Review of Educational Research, 52 (2): 201-217. (١٩)
- Hounshell, P.B. (1985)" The Science Laboratory "Research Report No. 6, Chapel Hell , N.C. University of North Carolina, School of Education (Ed 265016). (٢٠)
- Jeske , G.E. (1990) The University of Alberta Laboratory Alberta, Cnada. (٢١)
- Kaestner , M.A. (1988). The Effect of Groups Vs Individualized Laboratory Work on Achievement and Attitudes of High School Students, California State University , Fullerton. (٢٢)
- Kapuscinski, B. p. (1981). The purpose of Laboratory Instruction in High School chemistery" Journal of Chemical (٢٣)

- Education Vol.58, No. 2, PP. 194-197.
- Mills, V.M.(1981). "The Investigative Laboratory in Introductory Biology course: A Practical Approach. "The American Biology course: A practical Approach. "The American Biology Teacher, Vol. 43, No. 7, PP. 364-367. (٢٤)
- Milson, G.L. (1979). Evaluation of the Effect of Laboratory Oriented Science Curriculum Materials on the Attitudes of Students With reading Difficulties". Science Education, 63 (1): 9-14. (٢٥)
- Novak, J.D.(1988) "Learning Science and teh Science Education, 15,77-101. (٢٦)
- Okebukola, P . & Akinsola, A.(1987). Resource Utilization Relative to Students' achievement in and Attitude Toward Science" Journal of Educational Research, 80 (4): PP. 220 _ 226. (٢٧)
- Reaa, S.M. (1991) "Practical Work in Science Education at Intermediate Level in Saudi Arabian Schools "Unpublished Doctoral Dissertation, University of Wales, College of Cardiff. (٢٨)
- Renner J.W. et al . (1985). "Secondary School Students' Beliefs about the Physics Laboratory. "Science Education, 69 (5): 640-663. (٢٩)
- Shulman, L.S.& Tamir, P. (1973) "Research on Teaching in the natural Science s". in Secod Handbook of Research on Science Teaching, (ed). (٣٠)
- Robert M.W. Travers, Travers, Chicago, Rand McNally& Co. The Effects of New Science Curriculum on Students Performances" Journal of Research in Science Teaching, 20,387-404. (٣١)
- Weis, I.R.(1987), Report of the 1985-1986 National Survey of Science and mathematics Education, Washington, D.C. NationalScience Foundation. (٣٢)

ASURVEY OF ACCOPMANING ACTIVITIES TO BIOLOGY TEACHING AND SOME ASSOCIATED VARIABLES

Amer A. S Al-shahrani
Associte Professor of Science Education
Dept. of Curriculum & Instruction
College of Education At Abha

Abstract. This paper attempted to explore some realities regarding the degree of emphasis on laboratory-related activities in teaching biology in the first, secong, and third year high schools at Assir region. focus was determining: a) the extent of performing such activities; b) the attitudes of biology teachers and students towards activities, and c) the effect of teacher experience, school buildings, and external barriers on carring out such activities.

The researcher designed the following tools: a list of all activities expected to be performed at each grade level: two tests of attitudes toward carying out activities one for students and another for biology teachers. The SPSS was used for data analysis.

The study revealed the following results: a)there are thirtythree laboratory-related biology activities in the first year, 46 in the secong, and 49 in the third. b) The complexity of an activity and its required tools determine the extent of performing this activity. c) Teachers perform mor activities than students whether the latter work individually, or in small or groups. d) There is a significant, positive statistical correlation between the mean of studens' attitudes toward laboratory-related activities and that of teachers'. e) Teacher experience and School building do not seem to have a significant effect on performing these activities. f)Shortage of tools and material hinder such activities. Finally, some recommendations and suggestions for future exploration were drawn.

مشكلات المشرف التربوي أثناء تطبيق الأساليب الإشرافية بالتعليم العام

عبدالرحمن بن عبد الوهاب البابطين

مركز البحوث التربوية، كلية التربية-جامعة الملك سعود. الرياض

المقدمة

إن حركة التطوير التربوي في المملكة العربية السعودية تسير بخطى سريعة إلى الأمام، حيث تعمل الجهات المسؤولة عن التعليم جاهدة لكي تساير المستجدات السريعة التي حدثت في المجتمع السعودي . ويعتبر الإشراف التربوي أحد فروع المجال التربوي .

ولكون الإشراف التربوي أحد أساليب تطوير العملية التعليمية التعلمية وننموها، بما له من اتصال وثيق بال التربية التي تعنى التعديل والتطوير المستمر، فيفترض أن يستمر الإشراف التربوي في النمو والعطاء لا أن يقف ثابتاً بدعوى أنه بلغ نجاحاً مناسباً في فترة زمنية مضت، لأن ثباته يعني الجمود، وبالتالي البحث عن مبررات بفرض ممارسة أساليب وأنماط قديمة ثم تطبيقها على مواقف جديدة .

والتفلُّب على مشكلات الإشراف التربوي والوصول إلى التتميّة الكاملة للتميّز من خلال تحسين المواقف التعليمية يتوقف بالدرجة الأولى على مستويات الأفراد العاملين فيه من حيث إتقان مهارات الأداء وتحمل المسؤولية ووضوح الرؤية(١، ص ١) .

كما أن المسؤولين عن التعليم في وزارة المعارف اهتموا اهتماماً كبيراً بالإشراف التربوي، وليس أدل على ذلك من تغيير مسمى التفتيش الذي كان هدفه تصييد أخطاء المعلم، وتركيز المفتش على نقاط الضعف عند المعلم، وبعد ذلك تغير إلى مسمى التوجيه التربوي، وأخيراً أطلق عليه مسمى الإشراف التربوي الذي يهدف إلى تحسين عمليتي التعليم والتعلم، وتكون علاقة المشرف التربوي بالملئمين قائمة على أساس من العلاقات الإنسانية، والتعاون فيما

بينهما، لكي يصلوا إلى تحقيق أهداف العملية التربوية المنشودة . و كنتيجة طبيعية أن يصاحب تطور الإشراف التربوي تغيير في مهام المشرف التربوي، وكذلك تطور الأساليب الإشرافية المستخدمة من قبل المشرف لتقويم العملية التربوية .

ولكي يمارس المشرف التربوي العملية الإشرافية ينبغي أن يمارس بعض أساليب الإشراف التربوي لكي يصل إلى تقويم أداء المعلم . ومن هنا جاء اهتمام دول العالم بالإشراف التربوي باعتباره الأسلوب الأنسب في تطوير المعلم وتنمية قدراته أثناء الخدمة في مهنة التعليم (٢، ص ٢٤٥) .

وتتركز الدراسة الحالية حول آراء المشرفين التربويين في مدى تطبيق أساليب الإشراف التربوي وتحديد أهم المشكلات التي تحد من استخدام هذه الأساليب .

مشكلة الدراسة

من الإشراف التربوي في وزارة المعارف بمراحل زمنية تطور خاللها من مرحلة التفتيش، ثم مرحلة التوجيه التربوي، وأخيراً مرحلة الإشراف التربوي. ومن الطبيعي أن يصاحب هذا التطور والتجدد في مجال الإشراف التربوي تطور وتجدد في الأساليب الإشرافية التي يقوم بها المشرف التربوي لتقويم أداء المعلم، ويفترض أن يصاحب هذا التطور والتجدد بعض المشكلات في مجال تطبيق المشرف التربوي للأساليب الإشرافية في ميدان التعليم .

ويمكن تلخيص مشكلة هذه الدراسة في السؤال التالي :
ما أهم المشكلات التي تواجه المشرف التربوي في تطبيق أساليب الإشراف التربوي في ميدان التعليم ؟

أهمية الدراسة

١ - تأتي أهمية هذه الدراسة من أهمية الإشراف التربوي الذي يمثل حلقة الوصل بين المعلم في الميدان وبين الجهة المسئولة عنه فنياً مثل إدارة التعليم .

- ٢ - التعرف على أهم المشكلات التي تحد من فاعلية المشرفين التربويين في استخدام أساليب الإشراف التربوي .
- ٣ - التعرف على مدى التطبيق الفعلي لأساليب الإشراف التربوي من قبل المشرفين التربويين العاملين في التعليم العام في وزارة المعارف .
- ٤ - تتبع أهمية الدراسة من كونها دراسة ميدانية تسعى لتقدير الواقع الفعلي للمشرفين التربويين في ميدان التعليم .
- ٥ - يتوقع الباحث أن يخرج من هذه الدراسة بنتائج قد يستفاد منها في تقديم توصيات ربما تسهم في تحسين مستوى استخدام المشرفين التربويين لأساليب الإشراف التربوي في ميدان التعليم العام في المملكة العربية السعودية .

أسئلة الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى الإجابة عن السؤالين التاليين :

- ١ - ما مدى تطبيق أساليب الإشراف التربوي في ميدان التعليم العام من وجهة نظر المشرفين التربويين ؟
- ٢ - ما المشكلات التي تعيق تطبيق أساليب الإشراف التربوي في ميدان التعليم العام من وجهة نظر المشرفين التربويين ؟

حدود الدراسة

تقتصر هذه الدراسة على المشرفين التربويين في التخصصات التالية :
العلوم الشرعية، اللغة العربية، الاجتماعيات، اللغة الإنجليزية، التربية الخاصة،
التربية البدنية، التربية الفنية، الإدارة المدرسية، الإدارة العامة، الكهرباء الوسائل
التعليمية، في بعض مدن المملكة العربية السعودية^(١) الذين شاركوا في الدورة
التدريبية للمشرفين التربويين في كل من كلية التربية بجامعة الملك سعود وكلية
العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في الفصل
الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤١٧/١٤١٨ هـ .

(١) انظر الملحق رقم (٢) .

تعريف المصطلحات

الإشراف التربوي

وهو عملية فنية منظمة تعاونية تقوم على العلاقات الإنسانية بين أقطاب العملية التربوية، ويسعى إلى مساعدة المعلم في رفع مستوى نموه المهني والثقافي لتحسين مستوى أدائه، من أجل تحقيق أهداف عملية التعليم والتعلم .

المشرف التربوي

هو حلقة الوصل بين المعلم وبين الجهة المسؤولة عنه فنياً، وهو متخصص في الإشراف على مادة دراسية معينة، ويعمل على تقويم المعلم ومساعدته على تحسين المهارات التدريسية والعملية التربوية بأكملها في مدارس التعليم العام .

أساليب الإشراف التربوي

وهي تلك الأساليب المعتمدة من قبل وزارة المعارف وهي: زيارة المعلم في الفصل، المقابلة الفردية بعد الزيارة، التزاور لتبادل الخبرات، الاجتماع بالهيئة التعليمية، المؤتمرات التربوية، الدروس النموذجية، لقاءات المشرفين، الاجتماع بمعلمي مادة معينة، الدورات التدريبية، القراءات الموجهة، النشرات التوجيهية .(٣، ص ٢٩).

الإطار النظري

أولاً : مراحل تطور الإشراف التربوي

مر الإشراف التربوي في المملكة العربية السعودية بمراحل من التطور إلى أن وصل في وقتنا الحاضر إلى مسمى الإشراف التربوي، ويرجع سبب هذا التطور إلى التغير والتطور الحاصل في جميع المجالات التربوية وغيرها، لكي يساير التطورات الحديثة والسريعة حتى أصبح هذا العصر يطلق عليه عصر الانفجار المعرفي لكثرة المعلومات والابتكارات الجديدة . وقد حدد دليل الموجه التربوي الصادر من وزارة المعارف مراحل هذا التطور وهي :

المرحلة الأولى مرحلة التفتیش ١٣٥٧هـ - ١٣٨٣هـ :

المرحلة الثانية : مرحلة التفتيش الفني ١٣٨٣ هـ - ١٣٨٧ هـ .

المرحلة الثالثة : مرحلة التوجيه التربوي ١٣٨٧ هـ - ١٣٩٥ هـ .

المرحلة الرابعة : مرحلة التوجيه التربوي ١٣٩٦ هـ - ١٤٠١ هـ .

المرحلة الخامسة : مرحلة التوجيه والتدريب التربوي ١٤٠١ هـ - ١٤١٦ هـ : (١٣، ص ٣)

المرحلة السادسة : مرحلة الإشراف التربوي ١٤١٦ هـ - حتى الآن : (٤، ص ١٢٥)

ثانياً : أساليب الإشراف التربوي

شمل التطور والتقدم العلمي كل مجالات الحياة، وال التربية من أهم تلك المجالات، وبناءً على ذلك شمل هذا التطور الإشراف التربوي، وقد مر الإشراف التربوي في المملكة العربية السعودية بعدة مراحل من التطور في مفهومه وأساليبه، إذ كان المشرف التربوي في السابق يرصد السلبيات ويتضمن الأخطاء التي تصدر من المعلم فقط أي كان أسلوبه تفتيشياً، وبعد ذلك تطور هذا الأسلوب، فأصبح يطلق عليه التوجيه التربوي، وأخيراً أطلق عليه الإشراف التربوي . وتعددت أساليب الإشراف التربوي لكي تسابر هذا التقدم والتطور وتوافقهما وتحصل إلى تحقيق الأهداف المنشودة من العملية التربوية .

وقد وضعت الإدارة العامة للتوجيه التربوي والتدريب في وزارة المعارف عدداً من أساليب الإشراف التربوي (٣، ص ٢٩) هي :

- ١ - زيارة المدرسة
- ٢ - زيارة المعلم في الفصل
- ٣ - مقابلة الفردية بعد الزيارة
- ٤ - التزاور لتبادل الخبرات
- ٥ - الاجتماع بالهيئة التعليمية
- ٦ - المؤتمرات التربوية
- ٧ - الدروس النموذجية
- ٨ - لقاءات الموجهين

- ٩ الاجتماع بمعلمي مادة معينة
- ١٠ الدورات التدريبية
- ١١ القراءات الموجهة
- ١٢ النشرات التوجيهية

وتعتبر أساليب الإشراف التربوي في غاية الأهمية للمشرف التربوي لكي يستطيع أن يقوم بالعملية الإشرافية، لأن هذه الأساليب تعتبر هي الوسيلة التي يحقق من خلالها أهداف العملية التربوية .

إن المشرف التربوي الناجح يستطيع أن يوظف أساليب الإشراف التربوي التي تلائم المواقف التربوية، وبمهارته الإشرافية يمكن أن يصل إلى رفع مستوى المعلم التدريسي، وبعد ذلك يساهم في تحسين العملية التربوية .

ويقسم متولى(٥، ص ١٩٥) أساليب الإشراف الفني إلى قسمين هما:

الأول : الأساليب الجماعية

وهي التي يستخدمها المشرف التربوي مع مجموعة من المعلمين في ميدان التعليم، وهي تقسم إلى قسمين هما : أساليب مباشرة وأساليب غير مباشرة .

الثاني : الأساليب الفردية

وهي التي يستخدمها المشرف التربوي مع أحد المعلمين في ميدان التعليم، وهي تقسم إلى قسمين هما: أساليب مباشرة وأساليب غير مباشرة .

ويقول زهران (٦، ص ٧٨) إن هناك ضوابط يجب توافرها عند استخدام

أي أسلوب إشرافي هي :

- ١ - مناسبة الأسلوب للهدف المراد تحقيقه .
- ٢ - أن يلبي الأسلوب حاجة مهمة لدى المعلمين .
- ٣ - أن يتاسب الأسلوب مع نوعية المعلمين .
- ٤ - أن يلقى الأسلوب قبولاً من المعلمين .
- ٥ - أن يراعي الأسلوب المراد استخدامه ظروف المعلمين الخاصة والشخصية.
- ٦ - أن يكون الأسلوب المراد استخدامه قابلاً للملاحظة والتقويم .

الدراسات السابقة

يستعرض الباحث في هذا الجزء من الدراسة أهم الدراسات السابقة ذات العلاقة بالدراسة الحالية .

١- دراسة الصائغ (٧، ص ١٤٠)

عنوان: (تطور نظم التوجيه التربوي في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج)، وتوصل فيها الباحث إلى المشكلات التي تعرّض تحقيق أهداف الإشراف التربوي من واقع استجابات المشرفين وهي:

- ١ كثرة الأعباء الملقة على المشرف التربوي .
- ٢ ضعف الكفاءة المهنية لبعض المعلمين .
- ٣ ضعف الرغبة في التدريس لدى بعض المعلمين .
- ٤ قلة عدد المشرفين التربويين .
- ٥ قلة الأجهزة والوسائل التعليمية .
- ٦ قلة الدورات التدريبية للمشرفين التربويين .
- ٧ قلة الدورات التدريبية للمعلمين .
- ٨ ضعف الكفاءة المهنية لبعض المشرفين التربويين .
- ٩ قلة الخبرة لدى بعض المشرفين التربويين .

٢- دراسة البابطين (٢، ص ٢٧٣)

عنوان : (مدى أهمية أساليب التوجيه التربوي ومدى تطبيقها في الميدان من وجهة نظر موجهي المواد الدراسية في مدينة الرياض) و تكون مجتمع الدراسة من جميع موجهي المواد الدراسية في مدينة الرياض . وبلغت عينة الدراسة (٧٩) موجهاً تربوياً .

وتوصل الباحث إلى النتائج التالية :

- ١ - هناك ثمانى مشكلات رئيسية تؤثر سلباً في تطبيق أساليب التوجيه التربوي في الميدان .

- ٢ - أكبر مشكلة تواجه الموجهين التربويين عند تطبيقهم لأساليب التوجيه التربوي هي (زيادة نصاب الموجه من المعلمين)، ثم مشكلة (كثرة الأعباء الكتابية والإدارية على الموجه) تأتي من حيث الترتيب بالمركز الثاني . وقد بلغت درجة حدة هاتين المشكلتين مستوىً عالياً .
- ٣ - أجمع موجهو المواد الدراسية بمدينة الرياض على أن كل أساليب التوجيه التربوي المعتمل بها حالياً في وزارة المعارف تطبق فعلياً في الميدان .
- ٤ - أكثر أساليب التوجيه التربوي تطبيقاً في الميدان بالنسبة لموجهي المواد الدراسية هي الأساليب الفردية الثلاثة التالية : أسلوب (زيارة المعلم في الفصل) وأسلوب (زيارة المدرسة)، وأسلوب (المقابلة الفردية بعد الزيارة) على التوالي .
- ٥ - أقل أساليب التوجيه التربوي تطبيقاً في الميدان بالنسبة لموجهي المواد الدراسية هي الأساليب الجماعية الثلاثة التالية : أسلوب (الدورات التدريبية)، وأسلوب (القراءات الموجهة)، وأسلوب (المؤتمرات التربوية) .

٣ - دراسة العاصم (٨، ص ٢٠٨)

بعنوان (واقع التوجيه التربوي في الدراسات الاجتماعية في المرحلة الثانوية (بنين) من وجهة نظر المعلمين والموجهين التربويين في مدينة الرياض) . ويكون مجتمع الدراسة من معلمي المواد الدراسية وعدهم (١٠٢) من المعلمين، والموجهين التربويين، وعدهم (١٢) موجهاً . وقد توصل الباحث إلى النتائج التالية :

- ١ - أجمع أفراد الدراسة تقريراً على أن للزيارات الصحفية دوراً كبيراً في طرح عدة اختيارات لعدد من طرائق التدريس وتجريبيها داخل الصف، إذ بلغ المتوسط الحسابي للموجهين (٩٢، ٣) ولدى المعلمين (٩٧، ٢) .

- ٢ - أوضح أفراد الدراسة أنه ليس للاجتماع الفردي بين الموجه والمعلم دور في توضيح المصطلحات التي قد يصعب على المعلم معرفتها .
- ٣ - أجمع أفراد الدراسة على أن أقل الأساليب استخداماً في حقل المواد الاجتماعية هو أسلوب البحوث التربوية، إذ أجمعوا على أن هذا الأسلوب يأتي في المرتبة الأخيرة بالنسبة للأساليب الممارسة .
- ٤ - أجمع أفراد الدراسة على أن تتبع الموجه في المواد الاجتماعية للجان التربوية، وتزويد المعلمين بملخصاتها ليس له دور بوصفه أسلوباً إشرافياً يؤدي إلى تتميم المعلم مهنياً .
- ٥ - أجمع أفراد الدراسة تقريراً على أن قيام الموجه بإلقاء دروس نموذجية لعلمي المواد الاجتماعية غير معمول به إلا على نطاق ضيق .
- ٦ - دراسة الجليفي(٩، ص ١٦٥)

بعنوان : (واقع التوجيه التربوي لمواد العلوم الشرعية في المرحلة الثانوية (بنين) من وجهة نظر المعلمين وال媿جهين التربويين) .
وتكونت عينة الدراسة من (٢٤) موجهاً تربوياً، ومن (١٦٩) معلماً .

وتوصل الباحث إلى النتائج التالية

- ١ - كانت أكثر الأساليب استخداماً من قبل الموجهين التربويين (عقد الاجتماعات الفردية مع المعلمين، وعقد الاجتماعات مع معلمي مواد العلوم الشرعية من وجهة نظر الموجهين، أما من وجهة نظر المعلمين فكانت أكثر الأساليب استخداماً هي (الزيارات المفاجئة، الزيارات المطلوبة من مديري المدارس للمعلمين) .
- ٢ - إجماع أفراد الدراسة على أن أقل الأساليب استخداماً هي : (الحث على زيارة المعارض المدرسية للاستفادة منها، وأداء دروس نموذجية بحضور المعلمين) .

٣ - إجماع أفراد العينة على أن الصعوبات التالية : (كثرة المعلمين الذين يشرف عليهم موجه العلوم الشرعية، وكثرة الأعمال الملقاة على عاتق موجه العلوم الشرعية) في مقدمة الصعوبات التي تواجه موجهي العلوم الشرعية .

٤ - إجماع أفراد عينة الدراسة على أن الصعوبات التالية : (عدم كفاية تأهيل موجهي العلوم الشرعية، وعدم إلمام الموجه بأهداف التوجيهي التربوي، وعدم إلمام الموجه بأساليب التوجيهي التربوي) هي في مؤخرة الصعوبات التي تواجه موجه العلوم الشرعية .

التعليق على الدراسات السابقة

من خلال استعراض الدراسات السابقة التي تم عرضها حول المشكلات التي تواجه المشرف التربوي في الميدان، ومدى تطبيق أساليب الإشراف التربوي في ميدان التعليم، تبين ما يلي :

- ١ - كثرة نصاب الموجه التربوي .
- ٢ - كثرة الأعباء الكتابية والإدارية على الموجه التربوي .
- ٣ - قلة الزيارات التوجيهية التي يقوم بها الموجه للمعلم .
- ٤ - ضعف خبرة بعض الموجهين .
- ٥ - قلة الدورات التدريبية للموجهين .
- ٦ - أكثر أساليب الإشراف التربوي تطبيقاً في الميدان هو زيارة المعلم في الفصل .

وأتفقた الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة التي استعرضها الباحث في التعرف على المشكلات التي تواجه المشرف التربوي في ميدان التعليم . وكذلك في التعرف على مدى تطبيق أساليب الإشراف التربوي في ميدان التعليم .

واختلفت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة التي استعرضها الباحث

في النواحي التالية :

إن الدراسة الحالية تهدف إلى التعرف على المشكلات التي تواجه
المشرف التربوي في ميدان التعليم، ومدى تطبيق أساليب الإشراف التربوي في
الميدان .

- إن عينة الدراسة الحالية اقتصرت على المشرفين التربويين في الدورة
التدريبية في جامعة الملك سعود، وجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية
- اقتصرت الدراسة الحالية على أساليب الإشراف التربوي المعامل به في
ميدان التعليم العام في المملكة العربية السعودية .

منهج الدراسة

اتبع الباحث في هذه الدراسة المنهج الوصفي الذي يعتمد على دراسة
الواقع أو الظاهرة كما توجد في الواقع، ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً، ويعبر عنها
تعبيرأً كيفياً أو تعبيراً كميأً، فالتعبير الكيفي يصف لنا الظاهرة ويوضح
خصائصها. أما التعبير الكمي فيعطيانا وصفاً رقمياً يوضح مقدار هذه الظاهرة
أو حجمها ودرجات ارتباطها مع الظواهر المختلفة الأخرى (١٠ ، ص ١٨٧) .

وبناء عليه فسيتم وصف مدى تطبيق أساليب الإشراف التربوي، وكذلك
وصف درجة حدة المشكلات التي تحد من تطبيق المشرف التربوي لأساليب
الإشراف التربوي في ميدان التعليم .

عينة الدراسة

ت تكون عينة الدراسة من جميع المشرفين التربويين في التخصصات
التالية: العلوم الشرعية، اللغة العربية، الاجتماعيات، اللغة الإنجليزية، التربية
الخاصة، التربية البدنية، التربية الفنية، والذين يعملون في مراكز الإشراف

التربوي في بعض مدن المملكة العربية السعودية، المشاركين في الدورة التدريبية للمشرفين التربويين في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ١٤١٧/١٤١٨هـ في كلية التربية بجامعة الملك سعود وعدهم (٢٩) مشرفاً تربوياً، وفي كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية وعدهم (١٦) مشرفاً تربوياً، وقد بلغ عدهم الكلي (٤٥) مشرفاً تربوياً، وقد قام الباحث بتطبيق الاستبانة على جميع أفراد العينة، وقد عاد منها (٤٤) استبانة بنسبة .٪٩٨

أداة الدراسة

استخدم الباحث الاستبانة أداة للدراسة، وتكونت من الأقسام التالية :

١ - القسم الأول

يتكون هذا القسم من بيانات أولية عن أفراد عينة الدراسة .

٢ - القسم الثاني

يتكون هذا القسم من قائمة بأساليب الإشراف التربوي المعامل بها في ميدان التعليم العام بالمملكة العربية السعودية، وعدها اثنا عشر أسلوباً . وطلب الباحث من أفراد العينة تحديد درجة تطبيق كل أسلوب بوضع علامة (/) في واحدة من الاختيارات التالية (عال، متوسط، قليل، معذوم) وأعطيت الدرجات التالية: (٤ - ٣ - ٢ - ١) .

٣ - القسم الثالث

قام الباحث بتصميم الاستبانة، واعتمد في تصميمها على مصادرين هما :

أ) دراسة سابقة خاصة بالمشكلات التي تحد من تطبيق مشرف المواد الدراسية لأساليب الإشراف التربوي في ميدان التعليم .

ب) دراسة استطلاعية استهدفت التعرف على أهم المشكلات التي تحد من استخدام المشرف التربوي لأساليب الإشراف التربوي في ميدان التعليم بالمملكة

العربية السعودية، وذلك من خلال طرح سؤال مفتوح على مجموعة من المشرفين التربويين الملتحقين بدورة تدريبية خاصة بالإشراف التربوي بكلية التربية - جامعة الملك سعود وعدهم (٢٩) مشرفًا تربويًا، وكذلك طرح السؤال على مجموعة أخرى من المشرفين التربويين الملتحقين بدورة تدريبية خاصة بالإشراف التربوي بكلية العلوم الاجتماعية - جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية وعدهم (١٦) مشرفًا تربويًا .

وكان العدد الإجمالي للمشرفين التربويين الذين شملتهم الدراسة الاستطلاعية (٤٤) مشرفًا تربويًا يمثلون عدة مناطق بال المملكة العربية السعودية ومن تخصصات متعددة هي : العلوم الشرعية، اللغة العربية، الاجتماعيات، التربية الخاصة، التربية البدنية، التربية الفنية، الإدارة المدرسية، الإدارة العامة، الكهرباء، الوسائل التعليمية .

صدق الأداة

طبق الباحث الاستبيانة للتعرف على المشكلات التي تواجه المشرف التربوي في تطبيق أساليب الإشراف التربوي في ميدان التعليم العام . فقد تم عرضها بأقسامها الثلاثة على أربعة (٤) محكمين من ذوي الخبرة والاختصاص من أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية - جامعة الملك سعود، وكلية العلوم الاجتماعية - جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، للتأكد من مدى وضوح الاستبيانة ومدى مناسبتها للفرض الذي يراد قياسه .

وعلى ضوء ذلك قام الباحث بحذف بعض العبارات حسب آراء المحكمين، فأصبحت بشكلها النهائي الذي استخدم في التطبيق النهائي . ويتبين مما تقدم أن الاستبيانة الحالية لهذه الدراسة تتصرف بدرجة مناسبة من صدق التحكيم .

ثبات الأداة

قام الباحث بقياس ثبات الاستبيانة بطريقة استخراج معامل ألفا كرونباخ على عينة الدراسة .

وجاءت قيم ثبات ألفا كرونباخ لأساليب الإشراف التربوي .٨٥ وبلغ معامل الثبات للمشكلات التي تحد من تطبيق أساليب الإشراف التربوي .٧٨ .

المعالجة الإحصائية

استخدم الباحث بعض الأساليب الإحصائية المناسبة لطبيعة هذه الدراسة وهي كما يلي :

التكرارات، النسب المئوية، المتوسطات الحسابية، ومربع كاي (كا^٢)، الثبات بطريقة ألفا كرونباخ .

تحليل النتائج ومناقشتها

يشمل هذا الجزء عرض النتائج التي أسفرت عنها إجابات عينة الدراسة عن تساؤلات الدراسة، وسوف يقوم الباحث بعرض الإجابة عن كل سؤال، ونتائج ذلك .

السؤال الأول

ما مدى تطبيق أساليب الإشراف التربوي في ميدان التعليم العام من وجهة نظر المشرفين التربويين؟

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بما يأتي :

أولاً : تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية لتطبيق كل أسلوب من أساليب الإشراف التربوي المعمول بها في وزارة المعارف من وجهة نظر المشرفين التربويين . كما تم ترتيب هذه الأساليب حسب مستوى تطبيقها بالنسبة للمشرفين التربويين . والجدول رقم (١). يبين المتوسط الحسابي لتطبيق كل أسلوب من أساليب الإشراف التربوي ثم ترتيبها تنازلياً تبعاً لمدى تطبيقها في الميدان من وجهة نظر المشرفين التربويين .

جدول رقم (١). يبين التكرارات والنسب المئوية والمتوسط الحساب لإجابات أفراد العينة على كل أسلوب من الأساليب وترتيبها تنازلياً تبعاً لمدى التطبيق

المتوسط الحسابي	مدى التطبيق				الأسلوب
	معدوم	قليل	متوسط	عال	
٢,٤٦	. ..	٦ ١٤,٦	١٠ ٢٤,٤	٢٥ ٦١,٠	١ زيارة المدرسة النسبة
٢,٣٧	١ ٢,٣	٤ ٩,٣	١٦ ٢٧,٢	٢٢ ٥١,٢	٢ المقابلة الفردية بعد الزيارة النسبة
٢,٢٩	.	٩ ٢٢,٠	١١ ٢٦,٨	٢١ ٥١,٢	٣ زيارة المعلم في الفصل النسبة
٢,٩٠	١ ٢,٤	١٠ ٢٤,٤	٢٢ ٥٣,٧	٨ ١٩,٥	٤ لقاءات الموجهين النسبة
٢,٨٠	١ ٢,٥	١٢ ٣٠,٠	٢١ ٥٢,٥	٦ ١٥,٠	٥ الاجتماع بمعلمى مادة معينة النسبة
٢,٧٤	٢ ٤,٨	١٣ ٣١,٠	٢١ ٥٠,٠	٦ ١٤,٣	٦ النشرات التوجيهية النسبة
٢,٥٠	٢ ٤,٨	٢٣ ٥٤,٨	١١ ٢٦,٢	٦ ١٤,٣	٧ الدورات التدريبية النسبة
٢,٣٩	٧ ١٧,١	١٤ ٢٤,١	١٧ ٤١,٥	٢ ٧,٢	٨ الدروس النموذجية النسبة
٢,٣٨	٤ ١٠,٣	٢١ ٥٣,٨	٩ ٢٣,١	٥ ١٢,٨	٩ التزوير لتبادل الخبرات النسبة
٢,٣٨	٤ ٩,٥	١٩ ٤٥,٢	١٨ ٤٢,٩	١ ٢,٤	١٠ القراءات الموجهة النسبة
٢,٣٨	٥ ١٢,٥	١٧ ٤٢,٥	١٦ ٤٠,٠	٢ ٥,٠	١١ الاجتماع بالهيئة التعليمية النسبة
١,٥٦	٢٢ ٥٣,٧	١٥ ٣٦,٦	٤ ٩,٨	٠ ٠,٠	١٢ المؤتمرات التربوية النسبة

يلاحظ من الجدول رقم (١) ما يلي :

- ١- أجمع المشرفون التربويون (عينة الدراسة) على أن كل أساليب الإشراف التربوي المعتمد بها حالياً في وزارة المعارف تطبق فعلياً في ميدان التعليم، لكن هناك تفاوتاً كبيراً في مدى تطبيق هذه الأساليب، كما بينت إجاباتهم وقد يرجع السبب في ذلك إلى اختلاف مستوى التأهيل وزيادة نصاب المشرفين التربويين، مما يجعلهم يختارون بعض الأساليب الإشرافية دون غيرها .
- ٢- إن أسلوب (زيارة المدرسة) يمثل أعلى متوسط حسابي يطبق في الميدان من وجهة نظر المشرفين التربويين إذ بلغ هذا المتوسط ٣,٤٦ من ٤ درجات، ويمثل أسلوب (المؤتمرات التربوية) أقل متوسط حسابي يطبق في الميدان إذ بلغ هذا المتوسط ١,٥٦ من ٤ درجات، والفرق بين أعلى متوسط حسابي وأقل متوسط حسابي في تطبيق أساليب الإشراف التربوي هو ١,٩٠ . ويلاحظ أن هذا الفرق في مدى التطبيق ١,٩٠ من ٤ درجات، يعتبر كبيراً نسبياً، وهذا يدل على التفاوت الكبير بين المشرفين التربويين في اختيار أسلوب الإشراف التربوي وتطبيقه في ميدان التعليم.
- ٣- إن أكثر أساليب الإشراف التربوي تطبيقاً في الميدان بالنسبة للمشرفين التربويين هي الأساليب الفردية الثلاثة التالية : أسلوب (زيارة المدرسة) وأسلوب (المقابلة الفردية بعد الزيارة)، وأسلوب (زيارة المعلم في الفصل) على التوالي، ويمكن أن يرجع سبب تطبيق الأساليب الفردية أكثر من الأساليب الجماعية إلى سهولة تطبيقها في الميدان قياساً بالأساليب الأخرى، وكذلك أن الأساليب الفردية معروفة لدى كل من المشرف التربوي والمعلم، وربما تكون الأساليب الفردية أنسنة من غيرها لدى المشرف التربوي الذي يشكو من زيادة نصابه من المعلمين، وكثرة الأعباء الكتابية وغيرها، مما يجعله يميل إلى تطبيق الأساليب الفردية في عملية الإشراف التربوي على المعلمين .

٤- إن أقل أساليب الإشراف التربوي تطبيقاً في ميدان التعليم بالنسبة للمشرفين التربويين هي الأساليب الإشرافية الجماعية التالية : أسلوب (القراءات الموجهة) وأسلوب (الاجتماع بالهيئة التعليمية)، وأسلوب (المؤتمرات التربوية). وقد يعزى سبب تدنى مستوى تطبيق هذه الأساليب الجماعية إلى صعوبة تطبيقها في ميدان التعليم قياساً بالأساليب الفردية، وربما يرجع كذلك إلى عدم توافر المكان المناسب، والوقت المناسب لتطبيق هذه الأساليب الإشرافية الجماعية .

ثانياً : تم استخدام مربع كاي (كا٢) للتعرف على مدى تطبيق أساليب الإشراف التربوي باختلاف متغيرات الدراسة :

المؤهل الدراسي، سنوات الخبرة، حضور دورة تدريبية، نصاب المشرف التربوي والجدول رقم (٢) يوضح ذلك .

**جدول رقم (٢). يبين قيمة مربع كاي لدى تطبيق الأسلوب باختلاف متغيرات الدراسة
(المؤهل الدراسي ، سنوت الخبرة ، حضور دورة ، نصاب المشرف)**

نصاب المشرف	حضور دورة	سنوات الخبرة	المؤهل الدراسي	الأسلوب
٠,٧١	٠,٢٣	٤,٤١	١,٤٩	١ زيارة المدرسة
غير دالة	غير دالة	غير دالة	غير دالة	الدلالة
٤,٧٩	٠,٦٩	٢,٦٩	٠,١٣	٢ زيارة المعلم في الفصل
غير دالة	غير دالة	غير دالة	غير دالة	الدلالة
٣,٤٧	٠,٦٠	٥,٤١	١,٥٣	٣ المقابلة الفردية بعد الزيارة
غير دالة	غير دالة	غير دالة	غير دالة	الدلالة
٦,٢١	٨,٢٠	٦,٠٢	٤,٦٩	٤ التزاور لتبادل الخبرات
غير دالة	غير دالة	غير دالة	غير دالة	الدلالة
٤,٥٠	١,٤١	١٠,٤٩	٢,٤٩	٥ الاجتماع بالهيئة التعليمية
غير دالة	غير دالة	غير دالة	غير دالة	الدلالة
٤,٣٣	٣,٨٤	٦,٩٧	٢,٧٦	٦ المؤتمرات التربوية
غير دالة	غير دالة	غير دالة	غير دالة	الدلالة
٧,٠٥	١,٥٩	٣,٤٩	٣,٤٧	٧ الدروس التنموذجية
غير دالة	غير دالة	غير دالة	غير دالة	الدلالة
٤,١٣	٠,٤٥	٧,٣٥	٤,٨٨	٨ لقاءات الموجهين
غير دالة	غير دالة	غير دالة	غير دالة	الدلالة
٨,٣٣	٢,٠١	٢,٥٢	٠,٥٧	٩ الاجتماع بمعلمي مادة معينة
غير دالة	غير دالة	غير دالة	غير دالة	الدلالة
٤,٠٤	٢,٣٨	٤,٩٨	١,٣١	١٠ الدورات التدريبية
غير دالة	غير دالة	غير دالة	غير دالة	الدلالة
٦,٨٣	٢,٣٧	٦,٢٤	٠,٥٨	١١ القراءات الموجهة
غير دالة	غير دالة	غير دالة	غير دالة	الدلالة
٨,٢١	٠,٣٧	٢,٦٣	١,٣٨	١٢ النشرات التوجيهية
غير دالة	غير دالة	غير دالة	غير دالة	الدلالة

يتضح من الجدول رقم (٢) ما يأتي

- ١ - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠٥٠) بين المشرفين التربويين الحاصلين على درجة البكالوريوس والمشرفين الحاصلين على درجة الماجستير فيما يتعلق بمدى تطبيق جميع أساليب الإشراف التربوي. ويدل هذا على أنه لا يوجد أثر لمتغير المؤهل الدراسي للمشرف التربوي (بكالوريوس - ماجستير) في مدى تطبيق أساليب الإشراف التربوي . وقد يعود السبب في ذلك إلى وجود تشابه لدى المشرفين التربويين في استخدام تطبيق معظم أساليب الإشراف التربوي، مما جعلهم يتشاربون في تطبيقهم للأساليب الإشرافية .
- ٢ - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠٥٠) بين فئات المشرفين التربويين حسب متغير الخبرة في الإشراف التربوي فيما يتعلق بمدى تطبيق جميع أساليب الإشراف التربوي، وهذا يعني أنه لا يوجد أثر لسنوات الخبرة في مدى تطبيق أساليب الإشراف التربوي . أي أن جميع فئات المشرفين التربويين يستخدمون الأساليب الإشرافية بدرجة متقاربة. كما أنه لا يوجد أي فرق بين فئات المشرفين التربويين في عدد سنوات الخبرة، وربما يعزى ذلك إلى أن المشرفين الأقل خبرة لديهم الرغبة والحماس في التجديد والتغيير في تطبيق الأساليب الإشرافية . في حين كان المشرفون التربويون الأكثر خبرة أقل حماساً في عملية تطبيق تلك الأساليب، مما نتج عنه ضيق الفجوة بين الفئتين .
- ٣ - لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠٥٠) بين المشرفين التربويين بالنظر إلى متغير التدريب في مجال الإشراف التربوي فيما يتعلق بمدى تطبيق جميع أساليب الإشراف التربوي باشتاء أسلوب

(التزاور لتبادل الخبرات) . حيث تبين أن هناك فرقاً لصالح المشرفين التربويين الذين حضروا دورة تدريبية في مجال الإشراف التربوي . وقد يرجع السبب في ذلك إلى أهمية التدريب أثناء الخدمة، لأن المشرفين التربويين الذين شاركوا في دورات تدريبية في مجال الإشراف التربوي هم الذين طبقوا أسلوب (التزاور لتبادل الخبرات) بين المعلمين الذين يشرفون عليهم، لكي يستفيد الجميع من خبرات زملائهم الآخرين في التخصص .

٤ - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٥٠٠ بين فئات المشرفين التربويين بالنظر إلى متغير نصاب المشرف التربوي فيما يتعلق بمدى تطبيق جميع أساليب الإشراف التربوي، وهذا يدل على أن المشرفين التربويين على اختلاف أنصبتهم من عدد المعلمين يطبقون جميع أساليب الإشراف التربوي بالدرجة نفسها تقريباً، وهو ما يخالف شكوى المشرفين التربويين من زيادة أنصبتهم من المعلمين الذين يشرفون عليهم .

السؤال الثاني

ما المشكلات التي تعيق تطبيق أساليب الإشراف التربوي في ميدان التعليم العام من وجهة نظر المشرفين التربويين ؟

وللإجابة عن هذا السؤال، قام الباحث بما يأتي :

تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية، لمعرفة درجة حدة المشكلات التي تعيق تطبيق أساليب الإشراف التربوي في الميدان من وجهة نظر المشرفين التربويين . وتم ترتيب هذه المشكلات تنازلياً حسب حدتها في الميدان .

والجدول رقم (٣) يبين المشكلات التي تعيق التطبيق مرتبة تنازلياً حسب حدتها من وجهة نظر المشرفين التربويين .

جدول رقم (٣). يبين التكرارات والنسب المئوية والمتوسط الحسابي لإيجابيات أفراد العينة على كل عبارة من العبارات وترتيبها تنازلياً تبعاً لدرجة حدة المشكلة

المحسبي	المتوسط	درجة حدة المشكلة					العبارات
		معدومة	قليلة	متوسطة	عالية	التكرار	
٢,٧٩	٠,٠	٢,٣	١٦,٣	٨١,٤	٣٥	النسبة	١ - زيادة نصاب المشرف التربوي من المعلمين الذين يشرف عليهم
٢,٧٢	٠,٠	٢,٣	٢٣,٣	٧٤,٤	٣٢	النسبة	٢ - كثرة الأعباء الكتابية والإدارية على المشرفين التربويين
٣,٤٣	٢,٤	١١,٩	٢٦,٢	٥٩,٥	٢٥	النسبة	٣ - قلة الدورات التدريبية الخاصة بالملحقين التربويين
٣,٤٠	٧,٠	٠,٠	٣٩,٥	٥٣,٥	٣٢	النسبة	٤ - قلة الدورات التدريبية الخاصة بالمعلمين
٢,٣٧	٢,٢	٩,٣	٣٧,٢	٥١,٢	٢٢	النسبة	٥ - عدم تأهيل المشرف التربوي قبل اختياره ممارسة الإشراف التربوي
٢,٣٥	٢,٢	١١,٦	٣٤,٩	٥١,٢	٢٢	النسبة	٦ - زيادة نصاب المعلم من الحصص الدراسية
٢,٣٣	٠,٠	٧,٠	٥٣,٥	٣٩,٥	٢٢	النسبة	٧ - قلة الصلاحيات المنوحة للمشرف التربوي
٢,٣٠	٤,٧	٧,٠	٤١,٩	٤٦,٥	٢٢	النسبة	٨ - قلة الإمكانيات وضعف الموارد المالية
٢,٢٨	٤,٧	١٤,٠	٣٠,٢	٥١,٢	٢٢	النسبة	٩ - قلة اللقاءات مع المسؤولين لتذليل العقبات التي تواجه المشرفين التربويين
٢,١٦	٠,٠	١٨,٦	٤٦,٥	٣٤,٩	١٥	النسبة	١٠ - قلة اهتمام المسؤولين بمقترنات المشرفين التربويين
٢,١٤	٠,٠	١١,٦	٦٢,٨	٢٥,٦	١١	النسبة	١١ - ضعف الكفاية المهنية لبعض المعلمين

تابع جدول رقم (٢)

٣,٠٩	٠,٠	١٤,٠	٦٢,٨	٢٢,٣	النكرار النسبة	١٢ - ضعف الكفاية المهنية لدى مديري المدارس
٣,٠٩	٠,٠	٩	٢١	١٣	النكرار النسبة	١٣ - زيادة الأعباء الكتابية على المعلم
٣,٠٩	٠,٠	٢٠,٩	٤٨,٨	٣٠,٢	النكرار النسبة	١٤ - قلة معرفة المعلمين بالنشرات التربوية السنوية
٣,٠٩	٤,٧	٢٠,٩	٣٤,٩	٣٩,٥	النكرار النسبة	١٥ - ضعف الكفاية المهنية لبعض المشرفين التربويين
٢,٨٨	٠,٠	٢٣,٣	٦٥,١	١١,٦	النكرار النسبة	١٦ - صعوبة تقبل بعض المعلمين لتوجيهات المشرف التربوي
٢,٨١	٠,٠	٣١,٠	٥٧,١	١١,٩	النكرار النسبة	١٧ - ضعف الثقة المتبادلة بين المشرف التربوي ومدير المدرسة
٢,٦٧	٠,٠	٤١,٩	٤٨,٨	٩,٣	النكرار النسبة	١٨ - قلة تعاون مدير المدرسة مع المشرف التربوي
٢,٦٧	٤,٨	٢٨,٦	٦١,٩	٤,٨	النكرار النسبة	١٩ - ضعف الثقة المتبادلة بين المشرف التربوي والمعلم
٢,٥٢	١١,٦	٣٧,٢	٣٧,٢	١٤,٠	النكرار النسبة	٢٠ - المشرف التربوي ما زال مفتشياً هدفة تصيد الأخطاء
٢,٤٢	١١,٦	٤٤,٢	٣٤,٩	٩,٣	النكرار النسبة	

ويتضح من الجدول رقم (٢) ما يأتي

- إن هناك عشرين مشكلة تؤثر سلباً في المشرف التربوي وتعيقه عن تطبيق أساليب الإشراف التربوي في ميدان التعليم العام .
- إن درجة حدة المشكلات التي تعيق أساليب الإشراف التربوي تراوحت بين عالية ومتوسطة، إذ أن فئة عالية محصورة بين ٣,٥٠ و ٤ درجات، وفئة متوسطة محصورة بين ٢,٥٠ و ٣,٤٩ درجة . وعلى ذلك تظهر خطورة هذه المشكلات على تطبيق أساليب الإشراف التربوي في ميدان التعليم .

- ٣- إن مشكلة (زيادة نصاب المشرف التربوي من المعلمين الذين يشرف عليهم) جاءت بالمرتبة الأولى في قائمة المشكلات التي تعيق تطبيق أساليب الإشراف التربوي في الميدان من وجهة نظر المشرفين التربويين، إذ بلغ متوسطها الحسابي ٢,٧٩ من ٤ درجات، وجاءت مشكلة (المشرف التربوي ما زال مفتشاً هدفه تصيد الأخطاء) في المرتبة الأخيرة من قائمة المشكلات من حيث حدتها، إذ بلغ متوسطها الحسابي ٢,٤٢ من ٤ درجات .
- ٤- اتضح أن أكبر مشكلة تواجه المشرفين التربويين عند تطبيقهم لأساليب الإشراف التربوي هي (زيادة نصاب المشرف التربوي من المعلمين، وجاءت بالمرتبة الثانية مشكلة (كثرة الأعباء الكتابية والإدارية على المشرفين التربويين)، حيث بلغت درجة حدة هاتين المشكلتين مستوى عالياً، أما المشكلات الأخرى فقد كانت درجات حدتها متوسطة .
- ثالثاً : تم استخدام مربع كاي (كا٢) للتعرف على دلالة الفروق في مدى درجة حدة المشكلات التي تحد من تطبيق أساليب الإشراف التربوي باختلاف متغيرات الدراسة : المؤهل الدراسي، سنوات الخبرة، التدريب، نصاب المشرف التربوي والجدول رقم (٤) يوضح ذلك .

جدول رقم (٤). يبين قيمة مربع كاي لدرجة حدة المشكلة باختلاف متغيرات الدراسة
 (المؤهل الدراسي ، سنوات الخبرة ، التدريب نصاب المشرف)

البارات	المؤهل	سنوات الخبرة	حضور دورات المشرف	نصاب المشرف	المؤهل الدراسي	سنوات الخبرة	حضور دورات المشرف	نصاب المشرف
١ - ضعف الكفاية المهنية لبعض المشرفين التربويين	قيمة كا٢	٤,٧٥	١,٨١	٨,٧٧	١,٠٠	غير دالة	غير دالة	غير دالة
ضعف الكفاية المهنية لبعض المعلمين	قيمة كا٢	٢,٢٢	٤,٣٠	٧,٣٥	١,٦٢	غير دالة	غير دالة	غير دالة
٢ - قلة الدورات التدريبية الخاصة بالمشرفين التربويين	قيمة كا٢	٤,٨٨	١,٥٢	٩,٤٥	١٢,٩٧	غير دالة	غير دالة	غير دالة
٣ - زيادة نصاب المشرف التربوي من المعلمين الذين يشرف عليهم	قيمة كا٢	٥,٠٥	٠,٢٢	٨,٦٩	٢,٩٨	غير دالة	غير دالة	غير دالة
٤ - صعوبة تقبل بعض المعلمين لتوجيهات المشرف التربوي	قيمة كا٢	٢,٣٣	٣,٨٤	٥,٨٤	٧,١٧	غير دالة	غير دالة	غير دالة
٥ - ضعف الثقة المتبادلة بين المشرف التربوي والمعلم	قيمة كا٢	٥,١١	٢,٠٣	٤,٥٦	٢,٠١	غير دالة	غير دالة	غير دالة
٦ - كثرة الأعباء الكتابية والإدارية على المشرفين التربويين	قيمة كا٢	٥,٨٤	٠,٦٣	٤,٧٦	٤,٨٢	غير دالة	غير دالة	غير دالة
٧ - قلة اهتمام المسؤولين بمقترنات المشرفين التربويين	قيمة كا٢	٠,٦٦	٢,٧٧	٩,٤٩	٠,٥٥	غير دالة	غير دالة	غير دالة
٨ - قلة اللقاءات مع المسؤولين بوزارة المعارف	قيمة كا٢	٤,٣٨	٣,٢٣	٥,٠٨	١,٩٢	غير دالة	غير دالة	غير دالة
لتنليل المعيقات التي تواجه المشرفين التربويين	قيمة كا٢	٨,١١	٢,٠٧	٨,٥٢	٤,٥٣	غير دالة	غير دالة	غير دالة
٩ - قلة الإمكانيات وضعف الموارد المالية	قيمة كا٢					غير دالة	غير دالة	غير دالة

تابع جدول (٤)

١١ - ضعف الكفاية المهنية لدى مديري المدارس	قيمة كا٢	٢,٩١	١,٣٧	٥,٢٢	١,١٩	غير دالة	غير دالة	غير دالة	غير دالة	الدلالة
١٢ - ضعف الثقة المتبادلة بين المشرف التربوي ومدير المدرسة	قيمة كا٢	٢,٠٦	١,٣٩	١,٨٤	٢,٣٦	غير دالة	غير دالة	غير دالة	غير دالة	الدلالة
١٣ - زيادة الأعباء الكتابية على المعلم	قيمة كا٢	١,١٠	٠,٣٠	٤,٨٠	٠,٠٩	غير دالة	غير دالة	غير دالة	غير دالة	الدلالة
١٤ - زيادة نصاب المعلم من الحصص الدراسية	قيمة كا٢	٧,٥٠	٢,٤٧	١٢,١١	٥,٥٠	غير دالة	غير دالة	غير دالة	غير دالة	الدلالة
١٥ - قلة الدورات التدريبية الخاصة بالمعلمين	قيمة كا٢	٥,١٧	١,٤٢	٢,٦٢	٤,٠٨	غير دالة	غير دالة	غير دالة	غير دالة	الدلالة
١٦ - قلة تعاون مدير المدرسة مع المشرف التربوي.	قيمة كا٢	٢,٣٨	١,٥٣	٥,٦٥	٢,٠٩	غير دالة	غير دالة	غير دالة	غير دالة	الدلالة
١٧ - عدم تأهيل المشرف التربوي قبل اختياره لممارسة الإشراف التربوي	قيمة كا٢	٤,١٧	٠,٦٤	٢,٧٧	٦,٥٧	غير دالة	غير دالة	غير دالة	غير دالة	الدلالة
١٨ - قلة الصلاحيات المنوحة للمشرف التربوي	قيمة كا٢	٥,٤٩	٠,٩٢	٦,٢٢	١٢,٢١	غير دالة	غير دالة	غير دالة	غير دالة	الدلالة
١٩ - المشرف التربوي لا زال مقتضاً هدفه تصييد الأخطاء	قيمة كا٢	٥,٦٧	١,٦١	٧,١٨	٠,٩٠	غير دالة	غير دالة	غير دالة	غير دالة	الدلالة
٢٠ - قلة معرفة المعلمين بالنشرات التربوية السنوية	قيمة كا٢	٩,٢٤	٢,٠١	٥,٣٩	١٠,١٩	غير دالة	غير دالة	غير دالة	غير دالة	الدلالة

يتضح من الجدول رقم (٤) ما يأتي

- ١- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠٠٥) بين المشرفين التربويين الحاصلين على درجة البكالوريوس والمشرفين الحاصلين على درجة

الماجستير فيما يتعلق بمدى حدة المشكلات التي تعيق تطبيق أساليب الإشراف التربوي بالنسبة لجميع المشكلات، ما عدا مشكلة (قلة الدورات التدريبية الخاصة بالشرفين التربويين)، وكذلك مشكلة (صعوبة تقبل بعض المعلمين لتوجيهات المشرف التربوي) .

ويتضح من الجدول رقم (٤) أن هناك فرقاً ذا دلالة إحصائية عند مستوى (٠٠١) بين المشرفين الحاصلين على درجة البكالوريوس وبين المشرفين الحاصلين على درجة الماجستير بالنسبة لحدة مشكلة (قلة الدورات التدريبية الخاصة بالشرفين التربويين) وأن هذه المشكلة تعيق المشرف التربوي أثناء تطبيق أساليب الإشراف التربوي .

كما اتضح أن هناك فرقاً ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠٠٥) بين المشرفين التربويين الحاصلين على درجة البكالوريوس وبين الحاصلين على درجة الماجستير بالنسبة لحدة مشكلة (صعوبة تقبل بعض العاملين لتوجيهات المشرف التربوي)، وأن هذه المشكلة تعيق المشرف التربوي أثناء تطبيق أساليب الإشراف التربوي في ميدان التعليم .

ويمكن أن يعزى ذلك إلى أحد الأسباب التالية : أن المشرف التربوي يأمر المعلم بتطبيق التوجيهات التي يمليها عليه، وربما تكون العلاقة الإنسانية بين المشرف التربوي والمعلم ضعيفة ينتج عنها صعوبة تقبل المعلم لتوجيهات المشرف التربوي، وربما يكون بعض المعلمين يرفض ما يقوله المشرف التربوي سواء كان صحيحاً أو غير ذلك، أو ربما يكون بعض المعلمين يرفض التجديد والتغيير في طريقة تدريسه وإدارته للفصل .

-٢- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠٠٥) بين فئات المشرفين التربويين حسب متغير الخبرة في الإشراف التربوي، فيما يتعلق بمدى حدة المشكلات التي تعيق تطبيق أساليب الإشراف التربوي بالنسبة لجميع المشكلات ما عدا مشكلة (قلة اهتمام المسؤولين بمقترنات المشرفين

التربويين)، وأن هذه المشكلة تعيق المشرف التربوي أثناء تطبيق أساليب الإشراف التربوي في ميدان التعليم . وقد يعزى سبب ذلك إلى عدم وصول اقتراحات المشرفين التربويين إلى المسؤولين المعينين بالإشراف التربوي، ويمكن أن يرجع السبب في ذلك إلى قلة اجتماع المسؤولين بالشرفين التربويين أو انعدامه لكثره أعمالهم وانشغالهم بأمور أخرى .

٣- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ٥٠٥ بين المشرفين التربويين حسب متغير التدريب في مجال الإشراف التربوي فيما يتعلق بمدى حدة المشكلات التي تعيق تطبيق أساليب الإشراف التربوي في الميدان بالنسبة لجميع المشكلات، وهذا يؤكد أن هذه المشكلات موجودة وتؤثر سلباً في العملية الإشرافية، خاصة عندما يريد المشرف تطبيق أساليب الإشراف التربوي في ميدان التعليم .

٤- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٥٠٥ بين المشرفين التربويين حسب متغير نصاب المشرف التربوي من المعلمين فيما يتعلق بمدى حدة المشكلات التي تعيق تطبيق أساليب الإشراف التربوي في الميدان بالنسبة لجميع المشكلات ما عدا مشكلة (كثرة الأعباء الكتابية والإدارية على المشرفين التربويين) . وهذه المشكلة تعيق المشرف التربوي أثناء تطبيقه لأساليب الإشراف التربوي في الميدان .

وقد تؤثر هذه النتيجة على عمل المشرف التربوي الفني، ويرى الباحث أن هذا خلل في العملية الإشرافية، لأن عمل المشرف التربوي الأساسي هو الاهتمام بالجوانب الفنية من العملية الإشرافية، وللخروج من هذه المشكلة يمكن تخفيض الأعباء الكتابية والإدارية عن كاهل المشرف التربوي، لكي يفسح له المجال أكثر في ممارسة الجانب الإشرافي الفني .

التوصيات المبنية على نتائج هذه الدراسة

- ١ - يوصي الباحث بتطوير الأساليب الإشرافية المعتمدة من وزارة المعارف، وإدخال بعض الاتجاهات الحديثة في الإشراف التربوي مثل الإشراف العيادي والإشراف التشاركي .
- ٢ - يوصي الباحث بالتركيز على تطبيق أساليب الإشراف التربوي الجماعية، في ميدان التعليم العام .
- ٣ - يوصي الباحث بزيادة الدورات التدريبية الخاصة بالشرف التربوي، لرفع كفاءته في مجال الإشراف التربوي .
- ٤ - تبين من نتائج الدراسة أن أكثر المشكلات حدة، والتي تعيق تطبيق أساليب الإشراف التربوي في ميدان التعليم هي مشكلة (زيادة نصاب المشرف التربوي من المعلمين الذين يشرف عليهم)، وعليه يوصي الباحث بضرورة تقليل نصاب المشرف التربوي من المعلمين، لكي يستطيع القيام بدوره على أحسن وجه ممكن .
- ٥ - وتوصلت الدراسة إلى أن مشكلة (كثرة الأعباء الكتابية والإدارية على المشرفين التربويين) تؤثر في أعمالهم الفنية، وفي ضوء ذلك يوصي الباحث بأن تقلل هذه الأعباء الكتابية والإدارية، ويركز على المهام الفنية في مجال الإشراف التربوي .

المراجع

- (١) الإدارة العامة للتوجيه التربوي والتدريب، دليل الموجه التربوي، وزارة المعارف، المملكة العربية السعودية، الرياض، ١٤٠٨هـ .
- (٢) البابطين، عبد العزيز بن عبد الوهاب، واقع المهارات الإشرافية الفنية الممارسة في المدارس الثانوية بمدينة الرياض وسبل تطويرها في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة، الرياض، مركز البحوث التربوية، جامعة الملك سعود، ١٤١٤هـ، ١٩٩٣م .
- (٣) البابطين، عبد العزيز بن عبد الوهاب، مدى أهمية أساليب التوجيه التربوي ومدى تطبيقها في الميدان من وجهة نظر موجهي المواد الدراسية في مدينة الرياض، التربية المعاصرة، العدد ٢٨، السنة ١٢، الاسكندرية، ١٩٩٥م .
- (٤) الجليفي، زيد، واقع التوجيه التربوي لمواد العلوم الشرعية في المرحلة الثانوية (بنين) من وجهة نظر المعلمين والموجهين التربويين، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، ١٤١٧هـ .
- (٥) زهران، شحاته عبد الخالق، مدير المدرسة كمشير تربوي مقيم، التربية المعاصرة، العدد ١٧، السنة ٨، إبريل، مصر الجديدة، مركز الكتاب للنشر، ١٩٩١م .
- (٦) الصائغ، محمد، تطوير نظم التوجيه التربوي في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج، رسالة الخليج العربي، العدد ٤٥، الرياض، مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٤١٣هـ .
- (٧) العاصم، محمد، واقع التوجيه التربوي في الدراسات الاجتماعية في المرحلة الثانوية (بنين) من وجهة نظر المعلمين والموجهين التربويين في مدينة الرياض، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، ١٤١٦هـ .

- (٨) عبيادات، ذوقان وآخرون، البحث العلمي، مفهومه، أدواته، أساليبه، الأردن، عُمان، دار الفكر، ١٩٨٧م .
- (٩) متولي، مصطفى، الإشراف الفني في التعليم : دراسة مقارنة، الاسكندرية، دار المطبوعات الجديدة، ١٩٨٣م .
- (١٠) وزارة المعارف، مجلة التوثيق التربوي، العدد ١٧، الرياض، ١٤١٧هـ .

Abdul _Munim, A.M. (1994), “Science Teachers” application (١١) of Experimentaion and their Attitude toward it” . Studies in Curriculum and Teaching Method ‘ Derasat Fee Al-mnahej Wa Toreg Al-Tadrees’ No. 29 , pp.1 -28

Bates, G.C.(1978). The Role of the Laboratory in Secondary (١٢) School science Program. In M.B.Rowe (ed.), What Research Says To the Science Teachers (PP. 55 _ 85). Washington , D.C. : National Science Teacher Association.

Blosser, P.E (1980) A Critical Review of the Role of the (١٣) Laboratory in Science Teaching. Columbus, Ohio: ERIC Clearinggouse for Science, Mathematics, and Environmental Education (SE 03 834).

Blosser, P.E. (1983). “What Research Says: The Role of (١٤) Laboratory in Science Teaching” School Science and Mathematics. Vol 83 (2). PP. 165 169.

Doran , R.L.& Sellers , B. (1978). Relationship Between (١٥) Students’ Self-Concept in Science and their Science Achievemnet, Mental Ability and Gender” .Journal of Research in Science Teaching, 20 - 386-404.

Glasson, G.E. (1989). The Effect of Hands_on and Teachers (١٦)

- Demonstration Laboratory Methods on Science Achievement in Reaction to Reasoning Ability and Prior Knowledge. "Journal of Research in Science Teaching, 26 (2): 121-131.
- Hall , D.A.& McCurdy, D.W. (1990)" Acomparison of (١٧) Biologicas Science Curriculum Study (BSCS) Saboratory and A Traditiona laboratory on student Achievement at two private Libral Arts College "journal of Research in Science Teaching, 27 (7): 625-636.
- Hofstein , A.& Lunetta, V. N. (1982)" The Role of the (١٨) Laboratory in Science Teaching: Neglected Aspects of Research Review of Educational Research, 52 (2): 201-217.
- Hounshell, P.B. (1985)" The Science Laboratory "Research (١٩) Report No. 6, Chapel Hell , N.C. University of North Carolina, School of Education (Ed 265016).
- Jeske , G.E. (1990) The University of Alberta Laboratory (٢٠) Alberta, Cnada.
- Kaestner , M.A. (1988). The Effect of Groups Vs (٢١) Individualized Laboratory Work on Achievement and Attitudes of High School Students, California State University , Fullerton.
- Kapuscinski, B. p. (1981). The purpose of Laboratory (٢٢) Instruction in High School chemistery" Journal of Chemical Education Vol.58, No. 2, PP. 194-197.
- Mills, V.M.(1981). "The Investigative Laboratory (٢٣) inIntroductory Biology course: A Practical Approach. "The American Biology course: Apractical Approach. "The American Biology Teacher, Vol. 43, No. 7, PP. 364-367.

- Milson, G.L. (1979). Evaluation of the Effect of Laboratory (٢٤) Oriented Science Curriculum Materials on the Attitudes of Students With reading Difficulties". Science Education, 63 (1): 9-14.
- Novak, J.D.(1988) "Learning Science and teh Science (٢٥) Education, 15,77-101.
- Okebukola, P . & Akinsola, A.(1987). Resource Utilization (٢٦) Relative to Students' achievement in and Attitude Toward Science" Journal of Educational Research, 80 (4): PP. 220 _ 226.
- Reaa, S.M. (1991) "Practical Work in Science Education at (٢٧) Intermediate Level in Saudi Arabian Schools "Unpublished Doctoral Dissertation, University of Wales, College of Cardiff.
- Renner J.W. et al . (1985). "Secondary School Students' (٢٨) Beliefs about the Physics Laboratory. "Science Education, 69 (5): 640-663.
- Shulman, L.S.& Tamir, P. (1973) "Research on Teaching in (٢٩) the natural Science s". in Secod Handbook of Research on Science Teaching, (ed).
- Robert M.W. Travers, Travers, Chicago, Rand McNally& (٣٠) Co.The Effects of New Science Curriculum on Students Performances" Journal of Research in Science Teaching, 20,387- 404.
- Weis, I.R.(1987), Report of the 1985-1986 National Survey of (٣١) Science and mathematics Education, Washington, D.C. NationalScience Foundation.

الملاحق

ملحق رقم (١) أسماء المحكمين

- ١ - أ. د. عبد العزيز بن عبد الوهاب البابطين
الأستاذ في قسم التربية
كلية التربية - جامعة الملك سعود
- ٢ - د. محمد بن عبد الرحمن الديحان
الأستاذ المشارك في قسم المناهج
كلية التربية - جامعة الملك سعود
- ٣ - د. عبد القادر بن عبد الوهاب البابطين
الأستاذ المشارك في قسم التربية البدنية
كلية التربية - جامعة الملك سعود
- ٤ - د. مزمل بشير
الأستاذ المشارك في قسم التربية
كلية العلوم الاجتماعية - جامعة الإمام
محمد بن سعود الإسلامية

ملحق رقم (٢)

أسماء المدن

- ١ - الرياض
- ٢ - الدمام
- ٣ - الخبر
- ٤ - الأحساء
- ٥ - المدينة المنورة
- ٦ - بريدة
- ٧ - عنيزه
- ٨ - الرس
- ٩ - المجمعة
- ١٠ - القويعية
- ١١ - الخرج
- ١٢ - حفر الباطن
- ١٣ - تبوك
- ١٤ - القرىات
- ١٥ - سكاكا
- ١٦ - الأفلاج

التكيف الشخصي للأشخاص المتخلفين عقلياً وعلاقته بالتكيف المهني

جمال الخطيب * عزيز الماجالي **

* أستاذ مشارك، قسم الإرشاد والتربية الخاصة

** بقسم التربية الخاصة الجامعة الأردنية - عمان -الأردن.

الملخص. هدفت الدراسة الحالية إلى معرفة مستوى التكيف الشخصي للأشخاص المتخلفين عقلياً وعلاقته بالتكيف المهني لهم. ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطوير أداتين الأولى لقياس التكيف الشخصي، والأخرى لقياس التكيف المهني. وقد تم استخراج دلالات صدق وثبات مرتفعة ومناسبة لغايات هذه الدراسة. وقد تم تطبيق الأداتين على عينة تكونت من (١٢٥) معوقاً عقلياً ممن أنهوا مرحلة التهيئة المهنية. وقد قام المشرفون والمدربون بتعبئة أداتي الدراسة لكل فرد من عينة الدراسة.

أشارت النتائج إلى أن العدد الأكبر من أفراد الدراسة وقعوا ضمن فئة مستوى التكيف الشخصي المتوسط فقد بلغ عددهم (٧٤) ويشكلون نسبة (٥٩٪) من عينة الدراسة، وبلغ عددهم عند مستوى التكيف الشخصي المتدني (٤٠) ويشكلون نسبة (٣٢٪)، وفي المستوى المرتفع بلغ عددهم (١١) بنسبة (٩٪). أما ضمن مستوى التكيف المهني المتوسط فقد بلغ عددهم (١٠٦) وذلك يشكل مانسبته (٨٥٪) من عينة الدراسة، وكان عدد الأشخاص المعوقين ضمن مستوى التكيف المهني المتدني (١٠) أي بنسبة (٨٪)، وفي المستوى المرتفع كان عددهم (٩) أي بنسبة (٧٪) من عينة الدراسة.

وأشارت النتائج أيضاً إلى أن معامل الارتباط بين نتائج عينة الدراسة على مقياس التكيف الشخصي والتكيف المهني بلغ (٨١٪).

الخلفية النظرية والدراسات السابقة

تعتبر قضية التأهيل المهني للمعوقين عقلياً من القضايا المهمة التي أصبحت تركز عليها غالبية المجتمعات إذ من خلال التأهيل المهني يمكن تتميم إمكانيات الأفراد المعوقين عقلياً وقدراتهم بهدف إعدادهم للعمل والإنتاج ومساعدتهم على التكيف مع المجتمع، مما يؤدي إلى تحسين فرص العمل لهم وتغيير اتجاهات الأفراد العاديين نحوهم من السلبية إلى الإيجابية (شرف، ١٩٨٢).

وتنسند عملية التأهيل للأشخاص المعوقين إلى جملة من الأسس الفلسفية المتمثلة في تقبل الفرد والاعتراف بكرامته، وكذلك الثقة بقدرة الإنسان المعوق على تحقيق الكفاية الشخصية والاجتماعية والمهنية بغض النظر عن طبيعة الإعاقة التي يعاني منها.

والتأهيل المهني للمعوقين هو أحد صور الضمان الاجتماعي لهم، وهو حماية لاستقلاليتهم وكرامتهم. والتأهيل المهني يجب أن يقوم على أساس رغبات المعوقين، وخاصة الرغبة في التقبل من قبل المجتمع المحيط كأعضاء عاملين ومنتجين، وأن تحقيق المعوق لذاته واحترامه لها لا يمكن أن يتم إلا إذا تمكّن من استعادة قدرته على العمل والإنتاج والمشاركة في البناء (الريhani، ١٩٨٥).

ولا يتوقع أن تنجح عملية تأهيل المعوقين إلا إذا قامت على مبادئ وأسس نفسية واجتماعية واقتصادية. وأهم هذه المبادئ هو أن تكون عملية التأهيل عملية فردية تعنى بالشخص المعوق وتناول مشكلة الإعاقة كما تتناول المشكلات النفسية والاجتماعية والجسمية الأخرى التي ترتبط بها، وأن تكون عملية تتكامل فيها الخدمات النفسية والطبية والاجتماعية والمهنية والتربوية سواء فيما يتعلق بالتشخيص أو العلاج أو التدريب أو التشغيل.

ويجب أن تبدأ عملية التأهيل مبكراً منذ اكتشاف الإعاقة والتحقق من وجودها عند الفرد، وأن تأخذ بعين الاعتبار ميول الفرد المعوق واتجاهاته وقيمه،

وأن تعتمد بشكل خاص على القدرات العقلية والجسمية المتوافرة عند المعوق والتأكيد على تتميمه هذه القدرات والاستفادة منها إلى أقصى درجة ممكنة. ومن مبادئ عملية التأهيل أيضاً أن شخصية المعوق وسماته الشخصية يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار في عملية تأهيل المعوقين. ويجب أن تسعى عملية التأهيل إلى تحقيق تقبل الفرد لذاته وتقبل المجتمع له، فنجاح التأهيل يعتمد على توافر الاتجاهات الإيجابية بين الناس وتقبيلهم لهؤلاء المعوقين وثقتهم بقدراتهم على العمل والمشاركة في البناء.

ويجب أن تتجه عمليات التأهيل إلى خدمة المجتمع، كما تتجه إلى خدمة الفرد على حد سواء، وذلك عن طريق التقليل من الآثار السلبية التي تتركها إعاقة الفرد على الأسرة والبيئة المحلية (Bitter, 1979)

وتعتبر الإعاقة من الإعاقات التي حظيت باهتمام الأخصائيين إذ يعاني منها حوالي (٣٪) من مجموع السكان في المجتمعات الإنسانية. وقد اختلفت تعريفات الإعاقة العقلية عبر الحقب الزمنية المختلفة إلى أن أعلنت الجمعية الأمريكية للتخلص العقلي سنة (١٩٧٣)، التعريف الأكثر قبولاً واستخداماً والذي ينص على أن الإعاقة العقلية هي انخفاض مستوى الأداء العقلي العام عن المتوسط انخاضاً ذا دلالة يصحبه عجز في السلوك التكيفي يظهر في مرحلة النمو (Grossman, 1973). وقد أدى هذا إلى ظهور مفهوم السلوك التكيفي بوصفه بعدها رئيسياً في تعريف الإعاقة العقلية وتشخيصها. ولا شك في أن الإعاقة قد تؤثر تأثيراً كبيراً في الازان الانفعالي للفرد مهما كانت درجة صحته النفسية قبل حدوث الإعاقة. فالأشخاص المتخلفون عقلياً وبخاصة ذوي الإعاقات الشديدة قد يظهرون أنواعاً مختلفة من السلوك غير التكيفي.

ويعتبر السلوك غير التكيفي من أهم الأسباب التي تكمن وراء فشل المتخلفين عقلياً في التكيف الشخصي والإجتماعي وتحول دون دمجهم في

المجتمع. وبهذا فإن التكيف السليم ينمي في الفرد درجة من التحكم في انفعالاته إزاء مثيرات البيئة المتعددة، وينحه قدرة على تحمل المسؤولية وفهمها واضحاً لأهدافه وبعداً عن التمركز حول الذات وافتتاحاً على الآخرين.

ونظراً لأهمية الجوانب التكيفية في حياة الفرد وارتباطها بكثير من سلوكياته، فقد طور كثير من المقاييس التي تهتم بالتعرف إلى هذه السلوكيات التي يبدو فيها الفرد متكيلاً أو غير متكيف في مختلف المراحل التطورية التي يمر بها (Walters & Curtis, 1973).

ويعرف السلوك التكيفي من منطلق الكفاءة الاجتماعية التي تعبر عن درجة من النضج والنمو والاستقلال الشخصي بما يحقق الكفاية في تلبية متطلبات البيئة الاجتماعية. وتعرف الجمعية الأمريكية للتخلص العقلي للسلوك التكيفي بالدرجة التي يحقق بها الفرد الكفاية الشخصية والمسؤولية الاجتماعية التي يتوقعها المجتمع من الأفراد الذين هم في المرحلة العمرية نفسها ومن الثقافة نفسها.

ومع اختلاف هذه التوقعات باختلاف العمر والمجموعة الثقافية فإن هناك في كل عمر من الأعمار مجموعة من المجالات التي يظهر بها العجز في السلوك التكيفي، وأهم هذه المجالات في مرحلة المراهقة المتأخرة وسن الرشد هو العجز في القدرة على تحمل المسؤوليات التي يتطلبتها المجتمع وعدم القدرة على القيام بالأداء المهني (Kirk, Gallagher, & Anastasiow, 1993).

وتشتمل عملية التأهيل على تقديم الخدمات الطبية والنفسية والمهنية والاجتماعية التي من شأنها مساعدة الشخص المعوق على الوصول إلى أقصى درجات الاستقلال الشخصي والمهني التي تسمح بها قدراته. لذلك فإن تقديم خدمات التأهيل المناسبة يتطلب تقويمياً موضوعياً لقدرات الفرد وميوله واتجاهاته. ومن الجوانب الرئيسية التي ينبغي الاهتمام بتقويمها ما يلي:

التكيف الشخصي

تمت الإشارة إلى أن التكيف يشمل جوانب مختلفة بالنسبة للفرد منها الجانب الشخصي. فالتكيف يتمثل في مجموعة الاستجابات التي تشير إلى شعور الفرد بالأمان الشخصي والإحساس بالرضا والثقة بالنفس والقدرة على حل المشكلات والتتمتع بالاستقرار الانفعالي وتحمل المسؤولية. فالتكيف الشخصي له أهمية كبيرة في حياة الفرد إذ أنه يعتبر عاملاً حيوياً في إضفاء الحياة الهدئة المستقرة أو تحقيقها (Hackney & Cormier, 1996).

إن الإعاقة ترتبط بصعوبات ومشكلات شخصية مختلفة. وهذه الصعوبات والمشكلات قد تترجم عن الإعاقة ذاتها بشكل مباشر بسبب طبيعتها. وقد تترجم عن اتجاهات الفرد نحو إعاقة، وقد تترجم أيضاً عن اتجاهات الأفراد الآخرين نحو الشخص المعاق (McCaniel, 1976). فقد بينت الدراسات العلمية أن التخلف العقلي يرتبط ببعض الخصائص الشخصية والاجتماعية/ الانفعالية المحددة ومنها:

- أ) توقع الإخفاق وذلك بسبب خبرات الفشل المتكررة
 - ب) انخفاض مفهوم الذات
 - ج) عدم كفاية العلاقات الشخصية مع الآخرين.
 - د) عدم الثقة بالقدرات الذاتية والعجز المتعلم.
- وتهتم برامج التأهيل الموجهة نحو التدريب على التكيف الشخصي بتحقيق الأهداف الرئيسية التالية:

- أ) مساعدة الأشخاص المعوقين على اكتساب مفهوم ذات واقعي.
 - ب) مساعدة الأشخاص المعوقين على اكتشاف ميولهم وقدراتهم الشخصية.
 - ج) مساعدة الأشخاص المعوقين على قبول حالة الإعاقة ونتائجها التي يمكن احتواها قدر الإمكان.
 - د) مساعدة الأشخاص المعوقين على تطوير الأنما والثقة بالذات.
- وتتضمن برامج التدريب من أجل التكيف الشخصي عادة العناصر الأساسية التالية:

- ١ المعلومات الشخصية العامة.
- ٢ تطور شخصية الإنسان.
- ٣ اكتشاف الحاجات الأساسية.
- ٤ تطور الأنماط الشخصية والاجتماعية المرغوب فيها.
- ٥ تطور النضج الانفعالي.
- ٦ اكتساب مهارات العناية بالذات.

التكيف المهني

التكيف المهني هو عملية تعلم معنى العمل وقيمة ومتطلباته لتعديل المواقف والصفات الشخصية أو تطويرها وسلوك العمل وتطوير القدرات الوظيفية المطلوبة لاكتساب المستوى الأمثل من التطور المهني. ويشتمل العديد من برامج التأهيل على ما يسمى بالتدريب على التكيف لغرض إعداد المسترشدين (العملاء)، ليصبحوا مستعدين للعمل. وهذا يعني تطوير المتغيرات الشخصية مثل المسؤولية والقدرة على تحمل بيئة العمل (Bitter, 1979). وغالباً ما يتم استخدام أسلوبين للتدريب على التكيف المهني هما:

أولاً: الطرق الشفهية أو اللغوية

وتشتمل على الإرشاد الفردي والإرشاد الجماعي واستخدام الفيديو والمحاضرات. فالإرشاد الجماعي والفردي يستخدمان لمساعدة المسترشدين على مساعدة أنفسهم وعلى تطوير أساليب التفاعل مع الآخرين. أما استخدام الفيديو فقد يشمل عينات من سلوك المسترشد يتم تصويرها، وذلك يمكن أن يكون أداة فعالة لتوفير التغذية الراجعة عن السلوك. أما المحاضرات والتدريس الصفي والفردي فهي تستخدم ضمن برامج التكيف لتزويد المسترشدين بالمعرفة والمعلومات. ومن الواضح أن الطرق التدريسية يمكن أن تكون مفيدة عندما يحتاج عدد كبير من المسترشدين إلى المعلومات نفسها.

التكيف الشخصي للأشخاص المتخلفين عقلياً... .

ثانياً: الطرق الموقعة

هناك عدد من الطرق الموقعة التي تزود المسترشدين بالفرص التجريبية إذ أنها تشمل على إنتاج العمل في بيئات العمل المحلية، ومن هذه الطرق ورش العمل المحمية (sheltered workshops)؛ والتي تعتبر طريقة شائعة للتكيف المهني. وهذه الورش جزء من الجهد التأهيلي يستخدم الإنتاج وخبرات العمل في بيئة مضبوطة لتطوير عادات العمل والماواقف المتوقعة في التوظيف الاجتماعي. وهذه الورش تشبه أوضاع الإنتاج الصناعي الخفيف إذ أن كثيراً من العمل الذي يقوم به معظم هذه الورش يتضمن أعمالاً خفيفة تتناسب وقدرات الأشخاص المعوقين وميولهم.

الطريقة الثانية تمثل موقع العمل المجتمعية (community job sites) والتي قد تكون ذات فائدة كبيرة للتكيف المهني المطلوب تأهيله. فهي توفر خبرات واقعية وملموعة في موقع عمل واقعي إذ أن العميل يستطيع العمل مع مراقبين حقيقيين، كما أن للعميل الفرصة لتوضيح قدراته و اختيارها. كما أنها توفر فرص التقويم الوظيفي لдинاميكيات سلوك العميل من قبل صاحب العمل والموظف. ويستطيع صاحب العمل بشكل واقعي وموضوعي ملاحظة مواطن القوة والضعف وإمكانيات العميل.

بالإضافة إلى ذلك فإن موقع العمل الجماعية توفر الفرصة لمقارنة أداء العميل بأداء الموظفين العاديين. (parker & Hansen, 1981)

إضافة إلى ما سبق فإن التكيف المهني للمعوقين يتطلب الاهتمام بالمعالجة البيئية، والتي تتضمن إزالة العوائق البيئية في موقع العمل، أو استخدام الجراحة مثل إضافة طرف اصطناعي، وذلك لزيادة فعالية الأشخاص إلى أعلى حد ممكن. وعلاوة على إزالة الحواجز الفيزيقية التي تمنع الفرد المعاق، من

الوصول إلى مكان عمله، لابد من تعديل قوانين العمل أو الضوابط التنظيمية حتى تتناسب وإمكانيات الفرد المعاك لكي يتكيف مع موقع العمل.

إن الخدمات الطبية المساعدة يمكن أن تكون ذات أهمية في التكيف المهني للمسترشدين المعااقين، فالعلاج الوظيفي وال الطبيعي على سبيل المثال يمكن أن يساعد المسترشد في التكيف مع نشاطات الحياة اليومية بما فيها العناية بالذات، المشي، الجلوس على الكرسي أو القيام عنه، الجلوس في السيارة والخروج منها، استخدام أدوات المطبخ، استخدام كرسي العجلات أو الأطراف الاصطناعية. ويستطيع المعالجون أيضاً مساعدة المسترشد على زيادة احتماله للعمل وزيادة قدراته على رفع الأشياء وزيادة تكيفه مع معدات العمل وطرق العمل . (Parker & Hansen, 1981)

وبما أن الدراسة تبحث في التكيف الشخصي والتكيف المهني لدى المتخلفين عقلياً، فقد تمت مراجعة الدراسات المرتبطة بالتكيف الشخصي والدراسات المتعلقة بالتكيف المهني والعلاقة بينهما.

فقد قام سالي وعامر (Sali, & Amir, 1971) بدراسة العوامل الشخصية التي تؤثر في نجاح الشخص المعاك في العمل، إذ تم اختيار متبنّيات النجاح التأهيلي للأشخاص المعااقين . وباستخدام النجاح في العمل (الأداء، الإنتاج، إلخ..) معياراً تم الحصول على معلومات عن قدرات معينة مثل السمات الشخصية، العيوب الجسمية، والمظهر الخارجي. وظهر أن متغيرات الأداء ومتغيرات الإنتاج تتأثر بسمات الشخصية أكثر من تأثيرها بعامل الذكاء أو بقدرات معينة مثل التناسق الحركي وتمييز اللون والشكل.

وبين سمات الشخصية كانت المثابرة مرتبطة ارتباطاً مرتفعاً بالنجاح بالعمل. وأظهرت النتائج أن الصفات الشخصية التي كانت مرتبطة بالتكيف

التكيف الشخصي للأشخاص المتخلفين عقلياً . . .

الاجتماعي الجيد مطلوبة وضرورية للنجاح في العمل.

وقام باي (Bae, 1968) بدراسة العوامل التي تؤثر في الكفاءة المهنية للمتخلفين عقلياً، وذلك من عينة مكونة من ١١٣ متدرباً يعيشون في مؤسسة إيوائية. وكان الفرض من هذه الدراسة هو تحديد أي الأنواع من المتغيرات الديمغرافية ترتبط بشكل مهم بالكفاءة المهنية وتم الحصول على بيانات عن الذكاء، التحصيل الأكاديمي، العمل الزمني، مدة الإيواء، وتقويمات العمل والسلوك المهني. ولقد قوّمت الكفاءة المهنية من قبل المدربين في البرامج. وأشارت النتائج إلى أن العوامل المرتبطة بالكفاءة تختلف من برنامج لآخر.

أما ميسawa وأوباتا (Misawa, & Obata, 1987) فقد درساً المتغيرات الشخصية والبيئية المرتبطة بالتكيف المهني للأشخاص المعاقين عقلياً. وبينت نتائج هذه الدراسة التي أجريت على عينة من المعاقين عقلياً مكونة من (١٠٩) ذكور و (٨٩) إناثاً أنه لا يوجد عامل واحد يتبعاً بنجاحهم في العمل. وقد اقترح الباحثان ضرورة التأكيد على سمات الشخصية المرتبطة بالعمل وعلى مهارات العمل الأساسية.

وقد وجد لندن وفورنيس (Linden & Forness, 1986) في دراستها لتكيف مجموعة من الأشخاص المعاقين عقلياً يعانون من اضطرابات نفسية في مرحلة ما بعد المدرسة، أن (٣٠٪) منهم متكيرون اجتماعياً ومهنياً وأن (٤٢٪) منهم ذوو تكيف متدين.

وتبيّن أن هذه التقويمات كانت أضعف من تلك التقويمات التي تخص المعاقين عقلياً الذين لا يعانون من اضطرابات نفسية.

وأجرى بوليس وفوس (Bullies, & Fose 1986) دراسة بهدف معرفة العلاقة بين النجاح في العمل والكافية الشخصية عند العاملين المعاقين عقلياً.

وصمما اختبار الكفاءة الشخصية لتقويم مدى معرفة المعاقين عقلياً بالمهارات الشخصية في أوضاع العمل، وذلك بالاعتماد على تحليل المشكلات التي يمر بها العمال المعوقون عقلياً ومن خلال تحديد الاستجابات الصحيحة لهذه المشكلات من قبل المستخدمين المتكيفين. وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة قوية بين النجاح في العمل والكفاءة الشخصية . الاجتماعية .

بناء على ما سبق، يتضح أن برامج التكيف ذات أهمية كبيرة في عملية تأهيل الأشخاص المعاقين. فهذه البرامج تتضمن نشاطات تدريبية وعلاجية فردية وجماعية لمساعدة الأشخاص المتدربين على تعديل أو تطوير الاتجاهات والخصائص الشخصية والمهنية اللازمة لبلوغ أقصى درجة ممكنة من النمو المهني. ويتبين من المراجعة السابقة أيضاً أن التكيف المهني يتأثر بجملة من المتغيرات من أهمها التكيف الشخصي.

وعليه، فقد سعت الدراسة الحالية إلى تعرف مستويات التكيف الشخصي والتكيف المهني لدى الأشخاص المتخلفين عقلياً، والعلاقة بين هذين البعدين من أبعاد التكيف.

مشكلة الدراسة

الهدف من هذه الدراسة هو التعرف إلى العلاقة بين التكيف المهني من جهة والتكيف الشخصي من جهة أخرى للمتخلفين عقلياً. وبالتحديد، فإن هذه الدراسة حاولت الإجابة عن الأسئلة التالية.

- ١ - مامستوى التكيف الشخصي للمتخلفين عقلياً في مراكز التأهيل المهني في الأردن؟
- ٢ - مامستوى التكيف المهني للمتخلفين عقلياً في مراكز التأهيل المهني في الأردن؟

التكيف الشخصي للأشخاص المتخلفين عقلياً . . .

٢ - ما العلاقة بين التكيف الشخصي والتكيف المهني للمتخلفين عقلياً في مراكز التأهيل المهني في الأردن^٦

أهمية الدراسة

تكمّن أهمية هذه الدراسة في تطوير أدوات لتقدير الأشخاص المتخلفين عقلياً من حيث مدى تكيفهم الشخصي وتكيفهم المهني، فذلك ضروري لوضع البرامج التدريبية والعلاجية اللازمة والتي تتناسب مع قدرات الأشخاص المتخلفين عقلياً وحاجاتهم. وهذا بدوره سيقود لزيادة الإنتاج وتطوير مستوى الأداء الوظيفي والتكيف الاجتماعي الشخصي للأشخاص المتخلفين عقلياً.

مصطلحات الدراسة

١) التكيف الشخصي

هو الدرجة الكلية التي يحصل عليها المتدرب باستخدام مقياس التكيف الشخصي الذي تم تطويره خصيصاً لتحقيق أغراض الدراسة الحالية. وتبعاً لهذا المقياس، صنف التكيف الشخصي إلى ثلاثة فئات هي: تكيف من المستوى المتدني (٤٣ - ٢٥ درجة).

٢) التكيف المهني

هو الدرجة الكلية التي يحصل عليها المتدرب على مقياس التكيف المهني الذي تم تطويره في هذه الدراسة، وتبعاً لهذا المقياس فإن التكيف المهني يصنف إلى ثلاثة فئات هي: تكيف من المستوى المرتفع (٢٤٩ - ٢٠٨ درجة)، وتكيف من المستوى المتوسط (١٢٥ - ١٢٧ درجة)، وتكيف من المستوى المتدني (٨٣ - ١٢٤ درجة).

الطريقة والإجراءات

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة الحالية من جميع الطلبة المعوقين عقلياً الملتحقين بأقسام التأهيل المهني في مراكز الإعاقة العقلية في الأردن والبالغ عددهم عند إجراء الدراسة (٣٧٨) موزعين على (٨) مراكز للإعاقة العقلية، كما هو موضح في الجدول رقم (١).

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من (١٢٥) متدرجاً ومتدرية في أقسام التأهيل المهني في مراكز الإعاقة العقلية الواردة في الجدول رقم (١) شكلاً مانسبته (%)٣٢,٩ من مجتمع الدراسة.

وقد تم اختيارهم بشكل عشوائي من سجلات أسماء الطلبة الموجودة لدى الإدارية في المراكز.

أدوات الدراسة

من أجل تحقيق أهداف الدراسة فقد تم تطوير أداتين الأولى لقياس مستوى التكيف الشخصي والأخرى لقياس التكيف المهني لدى المعوقين عقلياً.

التكيف الشخصي للأشخاص المتخلفين عقلياً . . .

جدول رقم (١). مركز الإعاقة العقلية التي تضم أقساماً للتأهيل المهني وعدد المتدربين الملتحقين بقسم التأهيل في كل مركز

الرقم	أسم المركز - المؤسسة	عدد الطلبة
١	المؤسسة السويدية للإغاثة الفردية	٢٢
٢	مركز الشابات المسلمات للتربية الخاصة	٤٨
٣	مركز نازك الحريري	٨٩
٤	المدرسة النموذجية للتربية الخاصة	١١
٥	مركز مؤة للتربية الخاصة	٢٧
٦	مركز التأهيل والتشغيل المهني – الرصيفة	٤٨
٧	مركز التأهيل والتشغيل المهني – أربد	٨٨
٨	مركز التأهيل والتشغيل المهني – الكرك	٢٥
المجموع		٣٧٨

١. أداة قياس التكيف الشخصي

تم استخدام أداة سونوما للتكيف الشخصي (sonoma personal Adjustment) ، وقد تم تعريف هذه الأداة واستخراج معاملات صدق وثبات (checklist) مناسبة لها وفقاً للخطوات التالية:

- تم ترجمة الصورة الأصلية للمقياس من اللغة الإنجليزية إلى اللغة العربية وتم التأكد من صحة الترجمة ودقتها من قبل أخصائيين في التربية الخاصة وعلم النفس التربوي من حملة الدكتوراه.
- بعدها تم إعداد الصورة الأولى للمقياس والتي تكونت من (٢٥) فقرة تعبر عن التكيف الشخصي، وتم عرضها على مجموعة من المحكمين تكونوا من (٧) أعضاء من هيئة التدريس في كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية من ذوي تخصص التربية الخاصة وعلم النفس التربوي و(٣) من حملة الماجستير في التربية الخاصة و (١٠) من العاملين في الميدان في أقسام التهيئة المهنية للتأكد من مدى ملاءمة الفقرات ومناسبتها للفرض الذي أعدت له. وتم اعتماد الفقرات التي وافق عليها (١٧) من المحكمين العشرين، وقد أشار المحكمون السابقون إلى ملاءمة جميع الفقرات للكشف الشخصي لدى المعوقين عقلياً.
- كذلك تم استخراج معامل الثبات عن طريق الإعادة، وكانت قيم معامل الاستقرار (٩٣، ٠).
- كذلك تم استخراج معامل ارتباط كل فقرة مع البعد الكلي، وكانت جميع النتائج إيجابية وتراوحت بين (٠، ٢٠ و ٧٨، ٠) كما يوضحها الجدول رقم (٢)، لذلك استقر المقياس بصورته النهائية على (٣٥) وصفاً يعبر عن التكيف الشخصي (انظر الملحق رقم ٢).

التكيف الشخصي للأشخاص المتخلفين عقلياً . . .

جدول رقم (٢). معاملات ارتباط فقرات أداة التكيف الشخصي مع البعد الكلي

معامل الارتباط بالدرجة الكلية	رقم الفقرة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية	رقم الفقرة
٠,٦٠	٢	٠,٥٩	١
٠,٦٠	٤	٠,٣٣	٣
٠,٥٦	٦	٠,٢٢	٥
٠,٥٦	٨	٠,٤٨	٧
٠,٣٦	١٠	٠,٥١	٩
٠,٦١	١٢	٠,٦٥	١١
٠,٥٧	١٤	٠,٣٩	١٣
٠,٦١	١٦	٠,٥٨	١٥
٠,٢٧	١٨	٠,٥٢	١٧
٠,٣٦	٢٠	٠,٥٠	١٩
٠,٧٠	٢٢	٠,٦٤	٢١
٠,٥٦	٢٤	٠,٤٩	٢٣
٠,٧٨	٢٦	٠,٧٥	٢٥
٠,٥٣	٢٨	٠,٣٠	٢٧
٠,٥٣	٣٠	٠,٦٢	٢٩
٠,٥٢	٣٢	٠,٥١	٣١
٠,٦٥	٣٤	٠,٥٣	٣٣
		٠,٦٢	٣٥

٢- أداة قياس التكيف المهني

الصورة الأصلية للأداة

تكونت أداة التكيف المهني في صورتها الأصلية الأولى والتي أعدها ستيفورات وDaniels (1970) من (١٢٧) فقرة. وبعد إخضاعها للتحكيم واستخراج معاملات الصدق والثبات لها استقرت على (٩٠) فقرة وذلك بعد أن أبقى الباحثان الفقرات التي تم الاتفاق عليها من قبل المحكمين بنسبة (١٠٠٪).

الصورة العربية للأداة

قام الباحثان بترجمة أداة التكيف المهني المعدة من قبل ستيفورات وDaniels (1970) إلى اللغة العربية، وتم اعتماد فقرات الأداة السابقة الذكر لشموليتها والتي تحوي (٩٠) فقرة . فقد تم ترجمتها من اللغة الأجنبية إلى اللغة العربية وتم التأكد من سلامية الترجمة من قبل أخصائيين من حملة الدكتوراه في التربية الخاصة وعلم النفس التربوي من كلية العلوم التربوية للجامعة الأردنية حيث عرضت الصورة المعرفية من المقياس على (١٠) محكمين من ذوي الاختصاص في التربية الخاصة والقياس من حملة الدكتوراه والماجستير في كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية و (١٠) أعضاء من العاملين في أقسام التأهيل المهني في مراكز الإعاقة العقلية بحيث تم تعديل بعض الفقرات لغوايا . وتم تثبيت القائمة دون حذف أي فقرة وهذا يدل على صدق الأداة ومناسبتها للبيئة الأردنية .

وقد تم استخراج الاتساق الداخلي للأداة بحساب معامل الارتباط لكل فقرة من المقياس الكلي، وكانت النتائج كما يظهرها الجدول رقم (٢) بحيث تم

التكيف الشخصي للأشخاص المتخلفين عقلياً . . .

حذف سبع فقرات وهي الفقرات ذات الأرقام ٢٠، ٢٨، ٣٧، ٥٩، ٥٩، ٢٩، ٧٦، ٨٦ . وبهذا استقرت الأداة على (٨٢) فقرة معاملات ارتباطها مع المقياس الكلي تراوحت بين (٢١، ٨٠ - ٠، ٢١) .

وللتتأكد من ثبات الأداة تم استخراج معامل الارتباط عن طريق الإعادة على (٢٠) فرداً تم استثناؤهم من عينة الدراسة بحيث تم تطبيق المقياس واعادة تطبيقه بعد أسبوعين من التطبيق الأول وكان معامل الارتباط (٠، ٩٩٨) وبهذا تم التتحقق من دلالات صدق المقياس وثباته على البيئة الأردنية مما يبرر استخدامها واعتمادها لغايات هذه الدراسة والملحق رقم (١) يوضح هذه الأداة بصورتها الأولية بما فيها الفقرات التي تم حذفها .

إجراءات التطبيق

بعد إعداد أدوات الدراسة والتتأكد من ملائمتها لغايات هذه الدراسة تمت زيارة المراكز الواردة في الجدول رقم (١) والاجتماع بإدارة المراكز والعاملين بها من مشرفين وأخصائيين لتوضيح هدف الدراسة المتمثل في بناء أداة للتكيف الشخصي والمهني والتكيف الشخصي للمتخلفين عقلياً .

وبعد ذلك طلب من المشرفين المباشرين تعبئة الأداتين لكل طالب من الطلبة الذين تم اختيارهم بحيث يقدر مدى انطباق الفقرة على ذلك الطالب (بوضع إشارة × أمام غالباً أو أحياناً أو نادراً ما تنطبق) بالنسبة لمقياس التكيف المهني . أما بالنسبة لمقياس التكيف الشخصي فقد طلب من المدرب وضع إشارة (x) أمام كل صفة من حيث إنها تنطبق على المتدرب أو لا تنطبق عليه .

وبعد جمع المعلومات عن جميع أفراد عينة الدراسة على مقياس التكيف المهني تم تفريغها حيث أعطيت الدرجة (١) لندرة الحدوث و(٢) لأحياناً و(٣)

لغالبا على الفقرات الموجبة وعكست الدرجات الفقرات السالبة . أما بالنسبة لمقياس التكيف الشخصي فقد أعطيت الدرجة (٢) لكون الصفة تتطبق والدرجة (١) لكونها لا تتطبق على الفقرات الموجبة، وعكس درجات الفقرات السالبة، وتم إدخال البيانات للكمبيوتر بغية إجراء التحليلات الإحصائية المناسبة .

التصميم والمعالجة الإحصائية

الدراسة الحالية دراسة ارتباطية هدفت إلى التعرف إلى العلاقة بين التكيف الشخصي والمهني للمتخلفين عقليا . فقد تم استخراج عدد الطلبة ضمن كل مستوى من المستويات الثلاثة للتكيف بنوعيه (الشخصي والمهني) التي اعتمدت في هذه الدراسة بافتراض تساوي الفروق بين المستويات، وكذلك النسب المئوية في كل من مستويات التكيف المهني والشخصي . وكذلك تم استخراج معامل الارتباط بين النتائج الكلية على كلا المقياسين وبين مستويات التكيف المختلفة .

النتائج

حاولت هذه الدراسة التعرف إلى مستوى التكيف المهني والتكيف الشخصي لدى الأشخاص المتخلفين عقليا، وعلى العلاقة بين التكيف المهني والتكيف الشخصي لديهم . وقد كانت أسئلة الدراسة على النحو الآتي :

- ١ ما مستوى التكيف الشخصي للمتخلفين عقليا الملتحقين بمراكز التأهيل المهني للمعوقين ؟
- ٢ ما مستوى التكيف المهني للمتخلفين عقليا الملتحقين بمراكز التأهيل المهني للمعوقين ؟ .
- ٣ ما العلاقة بين التكيف الشخصي والتكيف المهني للاشخاص المتخلفين عقليا ؟ .

جدول رقم (٣). معاملات ارتباط فقرات أداة التكييف المهني مع المقياس الكلي

معامل الارتباط بالدرجة الكلية	رقم ال الفقرة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية	رقم الفقرة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية	رقم الفقرة
.٧٥	٧١	.٦٧	٢٦	.٥٦	١
.٤٧	٧٢	.١٢	٢٧	.٦٢	٢
.٤٦	٧٣	.٤٠	٢٨	.٢٤	٣
.٧٢	٧٤	.١٨	٢٩	.٢١	٤
.٥٢	٧٥	.٥٠	٤٠	.٥٦	٥
.١٨	٧٦	.٦٢	٤١	.٥٧	٦
.٢٦	٧٧	.٨٠	٤٢	.٥١	٧
.٢٦	٧٨	.٧١	٤٣	.٤٩	٨
.٤٣	٧٩	.٤٨	٤٤	.٢٧	٩
.٥٩	٨٠	.٦٤	٤٥	.٢٤	١٠
.٦٦	٨١	.٦٣	٤٦	.٣٧	١١
.٥٦	٨٢	.٥٩	٤٧	.٦٤	١٢
.٦٥	٨٣	.٥٥	٤٨	.٦٨	١٣
.٧٥	٨٤	.٦٧	٤٩	.٦١	١٤
.٣٦	٨٥	.٥١	٥٠	.٦١	١٥
.١٤	٨٦	.٤٠	٥١	.٦٩	١٦
.٥٤	٨٧	.٦١	٥٢	.٢٨	١٧
.٤٩	٨٨	.٦٠	٥٣	.٤٩	١٨
.٦٤	٨٩	.٦٠	٥٤	.٥٩	١٩
.٧٧	٩٠	.٢٨	٥٥	.١٢	٢٠
		.٥٣	٥٦	.٦٧	٢١
		.٤٠	٥٧	.٦١	٢٢
		.٧١	٥٨	.٤٧	٢٣
		.١٨	٥٩	.٤٧	٢٤
		.٤٨	٦٠	.٦٠	٢٥
		.٧٨	٦١	.٥٧	٢٦
		.٥٧	٦٢	.٦١	٢٧
		.٢٢	٦٣	.٠٨	٢٨
		.٢٧	٦٤	.٦٩	٢٩
		.٢٦	٦٥	.٦٢	٢٠
		.٥٠	٦٦	.٥٥	٢١
		.٣٤	٦٧	.٤٦	٢٢
		.٤٦	٦٨	.٥٩	٢٣
		.٦١	٦٩	.٣٢	٢٤
		.٧١	٧٠	.٥٨	٢٥

لإجابة عن السؤال الأول من أسئلة الدراسة تم استخراج متوسطات الدرجات والانحرافات المعيارية لجميع فقرات مقياس التكيف الشخصي إلى ثلاثة مستويات بافتراض تساوي الفروق بين المتوسطات مقارنة بالمتوسط العام للمقياس بحيث اعتمدت الدرجات على المقياس (٢٥ - ٤٢) بصفته مستوى متدنيا من التكيف المهني و (٦١ - ٤٤) بصفته مستوى متوسطا و (٦٢ - ٧٠) بصفته مستوى مرتفعا وذلك اعتمادا على أن الحد الأدنى للدرجات الخام (٣٥) والحد الأعلى (٧٠) ، والجدول رقم (٤) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مقياس التكيف الشخصي .

يبين الجدول رقم (٤) أن قيم المتوسطات لفقرات مقياس التكيف الشخصي تراوحت بين (١,٢) و (١,٤٦) . ويوضح الجدول رقم (٥) توزيع أفراد الدراسة على مستويات التكيف الشخصي والنسبة المئوية لكل مستوى بافتراض تساوي الفروق بين الدرجات مقارنة بالمتوسط العام للمقياس التكيف الشخصي.

التكييف الشخصي للأشخاص المتخلفين عقلياً . . .

جدول رقم (٤). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مقاييس التكييف الشخصي (ن = ١٢٥)

الانحراف المعياري	المتوسط	رقم الفقرة
٠,٤	١,٢٠	١
٠,٤٧	١,٣٠	٢
٠,٥٠	١,٣٦	٣
٠,٤٥	١,٢٩	٤
٠,٤٦	١,٧٣	٥
٠,٤٩	١,٣٣	٦
٠,٥٠	١,٥٤	٧
٠,٣٨	١,١٨	٨
٠,٥٠	١,٥٣	٩
٠,٤٧	١,٣٣	١٠
٠,٤١	١,٢٢	١١
٠,٤٣	١,٢٢	١٢
٠,٤٨	١,٣٤	١٣
٠,٤٧	١,٣٣	١٤
٠,٥٠	١,٤٥	١٥
٠,٤٨	١,٣٠	١٦
٠,٥٢	١,٤٦	١٧
٠,٥٠	١,٦٤	١٨
٠,٥٠	١,٤٨	١٩
٠,٥٠	١,٦٣	٢٠
٠,٤٩	١,٣٢	٢١
٠,٤٩	١,٦٠	٢٢
٠,٤٩	١,٥٩	٢٣
٠,٥٢	١,٤٨	٢٤
٠,٤٩	١,٣٤	٢٥
٠,٤٩	١,٣٨	٢٦
٠,٤٨	١,٣٦	٢٧
٠,٥٢	١,٥٠	٢٨
٠,٤٤	١,٢٢	٢٩
٠,٤٥	١,٢٧	٣٠
٠,٥٠	١,٣٥	٣١
٠,٥٢	١,٥٥	٣٢
٠,٥٠	١,٥٤	٣٣
٠,٤٥	١,٢٩	٣٤
٠,٥٠	١,٥٩	٣٥

جدول رقم (٥). توزيع أفراد الدراسة على مستويات التكيف الشخصي

مستوى التكيف الشخصي	الدرجات	العدد	النسبة
متدين	٤٣ -	٤٠	%٢٢
متوسط	٦١ -	٧٤	%٥٩
مرتفع	٧٠ -	١١	%٩

يتضح من الجدول رقم (٥) أن أكبر عدد من الطلبة كان في مستوى التكيف الشخصي المتوسط إذ بلغ عددهم (٧٤) طالبا، وذلك يمثل ما نسبته (%) من مجموع الطلبة . أما في مستوى التكيف الشخصي المتدني فكان عدد الطلبة (٤٠) طالبا، وذلك يمثل ما نسبته (%) من مجموع الطلبة . وبلغ عدد الطلبة في مستوى التكيف الشخصي المرتفع (١١) طالبا، وهذا يمثل ما نسبته (%) من مجموع الطلبة في عينة الدراسة .

وللإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة الدراسة تم استخراج متوسطات الدرجات والانحرافات المعيارية لجميع فقرات مقاييس التكيف المهني وتم تحديد مستويات التكيف المهني إلى ثلاثة مستويات بافتراض تساوي الفروق بين المستويات مقارنة بالمتوسط العام للمقياس بحيث اعتمدت الدرجات على المقياس (٨٣ - ١٢٤ - ١٢٥) كمستوى متدين من التكيف المهني و (٢٠٧ - ٢٠٨) كمستوى متوسط و (٢٠٨ - ٢٤٩) كمستوى مرتفع، وذلك اعتمادا على أن الحد الأدنى للدرجات الخام هو (٨٣) والحد الأعلى (٢٤٩) . والجدول رقم (٦) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مقاييس التكيف المهني .

جدول رقم (٦). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مقياس التكيف المهني (ن = ١٢٥)

رقم الفقرة	المعياري	الانحراف المعياري	رقم الفقرة	المعياري	الانحراف المعياري	رقم الفقرة	المعياري	الانحراف المعياري
١	١,٩٥	٠,٨٥	٢٢	٢,٢	٠,٨٧	٣٤	١,٧٥	٠,٧٩
٢	١,٦٥	٠,٧٩	٣٥	١,٧١	٠,٧٧	٣٦	٤,٦	٠,٧١
٣	٢,٥٥	٠,٦٧	٣٧	١,٨٧	٠,٧٤	٣٨	١,٩٤	٠,٨٢
٤	٤,٦	٠,٦١	٣٧	١,٩١	٠,٨٢	٣٩	١,٩٤	٠,٨٣
٥	١,٩٤	٠,٨٠	٤٠	٢,١٤	٠,٨٤	٤١	١,٧٦	٠,٧٦
٦	١,٩٤	٠,٨٢	٤١	٢,٠٦	٠,٨٠	٤٢	٢,٥٢	٠,٨٢
٧	١,٩٦	٠,٨٢	٤٢	١,٧٠	٠,٧٧	٤٣	٢,٤٢	٠,٧٧
٨	١,٩٦	٠,٨٩	٤٣	١,٨٧	٠,٨٢	٤٤	٢,١٤	٠,٧٧
٩	١,٧٦	٠,٨٣	٤٤	٢,٣٠	٠,٧٥	٤٥	٢,٢١	٠,٨٤
١٠	٢,٥٢	٠,٦٧	٤٥	١,٩٤	٠,٨٥	٤٦	٢,٢١	٠,٧٩
١١	٢,٤٢	٠,٧١	٤٦	١,٨٧	٠,٨٢	٤٧	١,٦	٠,٨٠
١٢	٢,١٤	٠,٨٣	٤٧	١,٧٤	٠,٧٠	٤٨	١,٩	٠,٨٦
١٣	٢,١٤	٠,٧٩	٤٨	١,٨٩	٠,٨٣	٤٩	١,٨٠	٠,٧٨
١٤	٢,٢١	٠,٧٧	٤٩	١,٧٦	٠,٨٠	٥٠	٢,٠٧	٠,٨٤
١٥	١,٦	٠,٨٢	٥٠	١,٧٤	٠,٧٠	٥١	٢,٢٤	٠,٨٢
١٦	١,٩	٠,٧٩	٥١	١,٨٩	٠,٨٣	٥٢	٢,٠٦	٠,٨١
١٧	١,٨٠	٠,٨٤	٥٢	١,٧٦	٠,٧٧	٥٣	٢,٤٢	٠,٨٢
١٨	٢,٠٧	٠,٧٤	٥٣	١,٧٤	٠,٧٠	٥٤	١,٧٧	٠,٧٢
١٩	٢,٢٤	٠,٧٦	٥٤	١,٨٩	٠,٨٦	٥٥	٢,٠٧	٠,٨٢
٢٠	٢,٠٦	٠,٨٢	٥٥	١,٦٤	٠,٧٧	٥٦	٢,٠١	٠,٧٩
٢١	٢,٤٢	٠,٧٥	٥٦	١,٧٤	٠,٧٩	٥٧	١,٩٢	٠,٧٩
٢٢	١,٧٧	٠,٨٢	٥٧	١,٥٠	٠,٧٧	٥٨	٢,٢٤	٠,٨٣
٢٣	١,٦٤	٠,٧٦	٥٨	١,٩١	٠,٧٩	٥٩	٢,١٠	٠,٨٣
٢٤	٢,٠١	٠,٧٦	٥٩	١,٥٩	٠,٧٧	٦٠	١,٩٥	٠,٨٣
٢٥	١,٧٧	٠,٨٢	٦٠	٢,٠٢	٠,٨٣	٦١	١,٧٤	٠,٨٣
٢٦	٢,٢٤	٠,٨٠	٦١	١,٧١	٠,٧٣	٦٢	١,٩٨	٠,٧٣
٢٧	٢,١٠	٠,٨٣	٦٢	١,٥٨	٠,٧٩	٦٣	١,٨	٠,٧٩
٢٨	١,٩٥	٠,٨٢	٦٣	٢,٢٤	٠,٧٩	٦٤	٢,٠٨	٠,٧٠

يتضح من الجدول رقم (٦) أن قيم المتوسطات الحسابية تراوحت بين (١,٥٤) و (٢,٥٤). وبين الجدول رقم (٧) توزيع أفراد الدراسة على مستويات التكيف المهني والنسبة المئوية لكل مستوى بافتراض تساوي الفروق بين الدرجات مقارنة بالمتوسط للمقياس .

جدول رقم (٧). توزيع أفراد الدراسة على مستويات التكيف المهني

مستوى التكيف الشخصي	الدرجات	العدد	النسبة
متدن	٨٣ - ١٢٤	١٠	%٨
متوسط	٢٠٧ - ١٢٥	١٠٦	%٨٥
مرتفع	٢٤٩ - ٢٠٨	٩	%٧

يتضح من الجدول رقم (٧) أن أكبر عدد من الطلبة كان أداؤهم ضمن مستوى التكيف المهني المتوسط إذ بلغ عددهم (١٠٦)، وذلك يمثل ما نسبته (%٨٥) من أفراد عينة الدراسة. أما مستوى التكيف المهني المتدني فيبلغ عدد الطلبة ضمن هذا المستوى (١٠) بنسبة (%٨) . وكان عدد الطلبة ضمن مستوى التكيف المهني المرتفع (٩) طلاب، وذلك يمثل حوالي (%٧) من أفراد عينة الدراسة .

وللإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة الدراسة، والذي يتناول العلاقة بين التكيف المهني والتكيف الشخصي، تم استخراج معامل الارتباط بين نتائج أفراد عينة الدراسة على مقاييس التكيف المهني وبين نتائجهم على مقاييس التكيف الشخصي . كذلك تم استخراج معاملات الارتباط بين مستويات التكيف المهني ومستويات التكيف الشخصي باعتماد التكيف المهني ومرة أخرى باعتماد التكيف الشخصي متغيراً مستقلاً .

التكيف الشخصي للأشخاص المتخلفين عقلياً . . .

وأشارت النتائج إلى أن معامل الارتباط بين نتائج عينة الدراسة على مقياس التكيف المهني ونتائجهم على مقياس التكيف الشخصي بلغ (٨١، ٠)، وهذا يدل على أن التكيف المهني يرتبط بالتكيف الشخصي بعلاقة إيجابية قوية.

ويوضح الجدول رقم (٨) معاملات الارتباط بين مستويات التكيف المهني والتكيف الشخصي باعتماد التكيف المهني متغيراً مستقلاً .

جدول رقم (٨). معاملات الارتباط بين مستويات التكيف المهني والتكيف الشخصي
بدالة التكيف المهني

مستوى التكيف المهني	معاملات الارتباط بين التكيف المهني والشخصي
متدن	٠، ٢٤
متوسط	٠، ٧٤
مرتفع	٠، ٧١

يلاحظ من الجدول رقم (٨) أن أعلى ارتباط للتكيف المهني بالتكيف الشخصي بلغ (٠، ٧٤) عند مستوى التكيف المهني المتوسط وأقلها كان (٠، ٢٤) عند مستوى التكيف المهني المتدني . أما بالنسبة لمستوى التكيف المهني المرتفع فكان معامل الارتباط (٠، ٧١) .

كما يوضح الجدول رقم (٩) معاملات الارتباط بين مستويات التكيف المهني والتكيف الشخصي باعتماد التكيف الشخصي متغيراً مستقلاً .

**جدول رقم (٩). معاملات الارتباط بين مستويات التكيف المهني والتكيف الشخصي
بدلالة التكيف المهني**

مستوى التكيف المهني	معاملات الارتباط بين التكيف المهني والشخصي
متدن	٠,٢٥
متوسط	٠,٥٣
مرتفع	٠,٢٠

يشير الجدول رقم (٩) إلى أن أعلى معامل ارتباط للتكيف المهني بالتكيف الشخصي كان (٠,٥٣) عند مستوى التكيف الشخصي المتوسط، وأقلها كان عند مستوى التكيف الشخصي المرتفع إذ بلغ (٠,٢٠). أما عند مستوى التكيف الشخصي المتدنى فبلغ معامل الارتباط (٠,٢٥).

المناقشة

حاولت الدراسة الحالية التعرف إلى مستويات التكيف الشخصي والتكيف المهني للمتخلفين عقلياً . وللإجابة عن أسئلة الدراسة تم تطوير صورة معرفية لأداة لقياس التكيف الشخصي وأداة أخرى لقياس التكيف بحيث تم استخراج دلالات صدق وثبات مناسبة للأداتين.

أظهرت النتائج أن (٧٤) من أفراد الدراسة وقعوا ضمن مستوى التكيف الشخصي المتوسط ، و(٤٠) ضمن المستوى المتدنى و (١١) ضمن المستوى المرتفع. ولما كانت النتائج قد بيّنت وجود علاقة ارتباطية إيجابية قوية بين التكيف الشخصي والتكيف المهني ، فما يعنيه ذلك هو أن عدم ارتفاع مستوى التكيف الشخصي لدى معظم أفراد الدراسة ربما كان أحد العوامل الرئيسية المسؤولة عن عدم ارتفاع مستوى تكيفهم المهني. أما الأسباب التي تكمن وراء

عدم ارتفاع مستويات التكيف الشخصي فلعلها تمثل أساساً في عدم إيلاء مراكز التأهيل هذا البعد من أبعاد التكيف الاهتمام الذي يستحقه . فقد أظهرت النتائج أيضاً أن مستوى التكيف المهني لدى المتخلفين عقلياً حسب التوزيع الذي اعتمد في الدراسة لم يكن مرتفعاً بشكل ملحوظ حيث كان (٩) فقط من أفراد الدراسة ضمن مستوى مرتفع من التكيف المهني و (١٠٦) ضمن مستوى متوسط و (١١) ضمن مستوى منخفض .

وعندما تم تقسيم أفراد الدراسة وفق ، المستويات الثلاثة من التكيف المهني وحسبت معاملات الارتباط بين التكيف المهني والتكيف الشخصي انخفضت جميع قيم معاملات الارتباط وأصبحت للفئات الثلاث السابقة على التوالي (٢٤ ، ٧٤ ، ٠٠) . وهذا النمط من المعاملات يعتبر متوقعاً في مثل هذه الحالة حيث أصبح الأفراد في أي مستوى من مستويات التكيف المهني أكثر تجانساً على هذه السمة من جميع أفراد الدراسة .

وربما أدى ذلك إلى أن يصبح الأفراد في كل مستوى أكثر تجانساً أيضاً فيما يتعلق بتكيفهم الشخصي على اعتبار وجود علاقة عالية بين المتغيرين أساساً .

كما يمكن القول إن مدى العلامات على كل من المتغيرين أصبح «ضعيفاً» مقارنة بمدى الدرجات لجميع أفراد الدراسة مجتمعين، وهو عامل آخر يسهم في تحجيم معاملات الارتباط الناتجة بعد توزيع الأفراد في المستويات الثلاثة .

وبذلك فقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة سالي وعامر (Sali & Ammir, 1971) والتي أشارت إلى أن هناك تأثيراً للسمات الشخصية على متغيرات الأداء والإنتاج أكثر من متغيرات الذكاء أو قدرات معينة مثل تنسيق الحركة .

وكذلك اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة بوليس وفوس (Bullis & Foss, 1986) - والتي أكدت أهمية مستوى تطور المهارات الشخصية للتبؤ باحتمالات النجاح في العمل . واتفقت نتائج هذه الدراسة أيضاً مع ما توصلت إليه دراسة لا جريسا وزملائه ، (La Greca & others , 1983) عن العلاقة بين التكيف المهني وتعليم بعض المهارات الشخصية ، حيث أشارت النتائج إلى أن أفراد العينة الموجودين في مجموعة التدريب فقط تعلمت بعض المهارات الشخصية .

كذلك فإن نتائج هذه الدراسة تدعم وجهة نظر أبل ورفاقه (Appell & others , 1962) ، التي أشارت إلى أن العوامل الشخصية والاجتماعية ذات أهمية بالغة بالنسبة لتحديد مستوى التكيف . فقد أفاد هؤلاء الباحثون أن الأشخاص المختلفين عقليا الناجحين في أعمالهم الوظيفي هم أشخاص يتعاونون مع الآخرين واجتماعيون ويثقون بذواتهم ومبادرون وما إلى ذلك من الخصائص الاجتماعية والشخصية المرغوب فيها .

كذلك فإن نتائج الدراسة الحالية تتفق مع ما توصل إليه كنجهام وبيرسنال (Cunningham, & Presnall, 1978) - في دراستهما التي حاولا من خلالها معرفة العلاقة بين أبعاد السلوك التكيفي ومستوى الإنتاجية والتكيف المهني لدى الأشخاص المختلفين عقليا الملتحقين بالمشاغل المحمية فقد توصل الباحثان إلى أن أكثر أبعاد السلوك التكيفي ارتباطا بالتكيف المهني والإنتاجية في العمل مما بعد الاستقلالية الشخصية وبعد التوافق الاجتماعي . وقد فسر هذان البعدان نسبة كبيرة من التباين في الإنتاجية في العمل والتكيف المهني .

التكيف الشخصي للأشخاص المتخلفين عقلياً . . .

توصيات الدراسة

- في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية ، يتقدم الباحثان
بالتوصيات التالية :
- ١ العمل على توفير برامج التدريب على التكيف الشخصي للأشخاص
المعوقين المستفيدين من خدمات التأهيل المهني .
 - ٢ إجراء دراسات مشابهة للدراسات الحالية على فئات مختلفة من
الأشخاص المعوقين .
 - ٣ استخدام أدوات وطرق أخرى لقياس مستويات التكيف الشخصي والمهني
في الدراسات المستقبلية.
 - ٤ إجراء دراسات مستقبلية بغرض تحليل العناصر التي تتضمنها خدمات
تأهيل المعوقين من حيث برامج التكيف المهني واقتراح السبل المناسبة
لتفعيل هذه البرامج .

المراجع

أولاً، المراجع العربية

- (١) الريhani ، سليمان (١٩٨٥) ، «**التخلف العقلي**»، المطبعة الأردنية، عمان .
- (٢) شرف ، إسماعيل (١٩٨٣) «**تأهيل المعوقين** » ، المكتب الجامعي الحديث ، الإسكندرية.

ثانياً، المراجع الانجليزية

- Appell, M., WILLIAN, c. & Fishell, K (1962). Significant (٣) factors in placing mental retardates in a workshop situation . **Personneland Guidance Journal**, pp 260-265 .
- Bae, A, Y.(1968). Factors influencing vocational efficiency of (٤) institutionalised retardates in differdnt training programs **American Journal of Mental Deficiency**, Vol . 72, pp 871- 874 .
- Bitter, J. Intriduction to rehadilitation (1979). St. Louis: C.V.(٥) Mosby, 1979.
- Bullis, M., Foss, G. (1986) Assessing the employment-relaed (٦) interpersonal competence of mildly mentally retarded workers **American Journal of Mental Deficiency**, Vol. 91, No. 1, 43-50.
- Commingham, T. & Presnall, D. (1978) Relationship between (٧) dimensions of adaptive behavior and sheltered workshop productivity. **American Journal of Mental Deficiency**, Vol. 82, 1, pp386 - 393 .٨
- Hackney, H., & Cormier, L. (1996) **The professional counselor** .(٨) Prentice-Hall .

- Kirk, S., Gallagher, J., & Anastasiow, A. (1993). **Educating exceptional children.** Boston : Houghton Mifflin.
- La Greca, A.M., & Others (1983). Facilitating the vocational-interpersonal skills of mentally retarded individuals. American Journal of Mental Deficiency, Vol. 88, no 3, pp 270-278 .
- Linden, B.E. & Forness, S.R. (1986) Post-school adjustment of mentally retarded persons with persons with psychiatric disorders:A Ten-year-follow-up study. Education and Training of Mentally Retarded Vol. 21, No.3, pp 157-164 .
- Misawa, G., Obata, F. (1987). Vocational adjustment of mentally retarded persons: Personal- environmental variables. Japanese Journal of Special Education. Vol. 25, No. 2, pp 1-9 .
- Parker R., Hansen,C. (1981). Rehabilitation counseling. Boston: Allyn & Bacon, 1981. Sali, J., Amir, M (1971). Personal factors influencing the retarded persons successat work: A report from Israel, American Journal of Mental Deficiency. Vol. 76, No. 1,pp.42-47 .
- Stewart J. A., & Daniels, L. (1970). Avocati0nal adjustment rating scale for the mentally rearded. American Journal of Mental Deficiency, Vol. 75, No.1.Walters, H., Curtis, H. Jon. C.(1973). An introduction to mental retardation. Columbus, Ohio: Charles E. Merrill .

الملحق رقم (١) مقياس التكيف المهني

نادرًا	أحياناً	غالباً	الفقرة	الرقم
			يبقي منطقة عمله نظيفة ومرتبة بشكل إرادى.	١
			يطبع الأوامر عن طيب خاطر.	٢
			يستطيع استخدام الهاتف.	٣
			يخبر المسؤول هاتقنيا عند عدم مقدرته القدوم للعمل.	٤
			يبقي على نوعية العمل عالية مع بدء اليوم وحتى نهايته.	٥
			يبذل جهوداً كبيرة لو كان العمل صعباً بالنسبة له.	٦
			يطلب النصح والإرشاد دائمًا.	٧
			يخلق أعذاراً لتبرير إخفاقه عند مواجهة عمل صعب.	٨
			مبالغ نحو السيطرة على الآخرين.	٩
			يبحث عن الطمأنينة الدائمة.	١٠
			عاطفي جداً.	١١
			دقيق في مواعيده.	١٢
			سيكون موظفاً جيداً.	١٣
			تتدنى كفاءته عندما يطلب منه التحول من مهمة إلى أخرى.	١٤
			يصبح عدوانياً عندما يكون العمل صعباً بالنسبة له.	١٥
			يصعب توجيهه في بعض الأوقات.	١٦
			يدعى دائماً أنه وقع الاختيار عليه.	١٧
			يمتنع عندما يعطي عملاً مستعجلًا.	١٨
			يتشتت انتباهه عندما يقوم بأعمال صعبة.	١٩
			يسعى إلى إعادة التعليمات بشكل دائم.	٢٠
			يتحمل مسؤولية أخطائه.	٢١
			يزعج رفاقه في كثير من الأحيان.	٢٢
			إنه شخص لطيف ومؤدب.	٢٣
			غير بارع في استخدام الأدوات.	٢٤
			لديه عادة ترك العديد من المهام غير المنجزة.	٢٥
			عمله يفتقر إلى التنظيم.	٢٦

التكيف الشخصي للأشخاص المتخلفين عقلياً . . .

الرقم	الفقرة	غالباً	أحياناً	نادراً
٢٧	رغم أنه قد يواجه صعوبة في عمل ما في بدايته لكنه يزيد من سرعته ودقته مع الممارسة.			
٢٨	لديه الكثير من أحلام اليقظة.			
٢٩	عامل متعاون مع جماعته.			
٣٠	إنه يعطي الوقت الاهتمام الذي يستحقه.			
٣١	ينفعل وينزعج عندما يطلب منه الانتقال من عمل إلى آخر.			
٣٢	يستاء من الأنظمة الصارمة.			
٣٣	يقوم بالعمل ذي الحاجة الماسة.			
٣٤	يتعامل مع الآخرين بشكل متوسط.			
٣٥	لطيف ومتعاون عندما يوجه لعمل شيء.			
٣٦	يقوم بأعمال غير مرتبة.			
٣٧	مبالغ لأن يكون محدداً بطرق القيام بالأعمال.			
٣٨	يتجنبه الآخرون.			
٣٩	كلامه مفهوم.			
٤٠	يتعب بسرعة عندما يحتاج عمله لأن ينجذب بسرعة.			
٤١	إنه متقلب المزاج.			
٤٢	يعمل بجد.			
٤٣	عمله نظيف ومرتب وجذاب.			
٤٤	يقوم بعمله دون أن يقاد أو يؤمر.			
٤٥	من الصعب توجيهه.			
٤٦	يعيس ويكتب عندما يكون تحت الإشراف.			
٤٧	يظهر اهتمامه في الواجب الذي يقوم به.			
٤٨	يعاني من صعوبة في السيطرة على غضبه تجاه المتدربين الآخرين.			
٤٩	يضيع الوقت مالما تم مراقبته والإشراف عليه باستمرار.			
٥٠	يستمر في عمله حتى نهاية الوقت دون أن يغادر مبكراً.			
٥١	يتحرك ببطء.			
٥٢	غير متعاون.			
٥٣	أخلاقه جيدة.			
٥٤	يقبل بالإشراف.			
٥٥	لاتربط همته بسهولة.			

نادرًا	أحياناً	غالباً	الفرقة	الرقم
			يعتمد كثيراً على الآخرين.	٥٦
			يضبط أعصابه جيداً في العادة.	٥٧
			يجب تذكيره بالواجبات الروتينية التي يجب القيام بها في أوقات معينة دائماً.	٥٨
			لا ينفذ حصته في العمل عند قيامه بمهام مع الآخرين.	٥٩
			يسأل أسئلة طائشة (عديمة التفكير).	٦٠
			عامل متزن وجيد.	٦١
			يتغيب بشكل مفاجيء خلال وقت الاستراحة.	٦٢
			يستطيع أن يخبركم الوقت.	٦٣
			يهتم بالملائمة الاجتماعية العادلة.	٦٤
			يفرط في تقدير قدراته.	٦٥
			يعمل بشكل غير منظم في بعض الأيام يعمل وفي بعضها الآخر يعمل بشكل رديء.	٦٦
			يتقبل الأوامر من المدربين حتى لو كانت هذه الأوامر لا تتفق مع أفكاره.	٦٧
			لا يهتم بالظهور الشخصي.	٦٨
			يتيه بسهولة إذا واجهته مشكلة بسيطة.	٦٩
			يتعب من العمل بسهولة.	٧٠
			يتهرب من تحمل المسؤولية.	٧١
			شخص نظيف.	٧٢
			يصل إلى العمل في الوقت المحدد.	٧٣
			يحاول أن يتعلم كل مهمة جديدة كما يقدمها المدرب.	٧٤
			في حالة مواجهة حالة من القلق يبدو أنه يتغلب عليها باستمراره بالعمل.	٧٥
			يمكن إلهاؤه بسهولة عن المهمة التي يقوم بها.	٧٦
			يطلب المساعدة من المدرب عند الضرورة فقط.	٧٧
			يصدر أحكاماً مناسبة في العمل.	٧٨
			ينجز حجماً كبيراً من العمل خلال فترة زمنية معقولة.	٧٩
			يتذمر كثيراً.	٨٠
			هادئ جداً.	٨١

التكيف الشخصي للأشخاص المتخلفين عقلياً . . .

الرقم	الفقرة	غالباً	أحياناً	نادراً
٨٢	عمله غير متقن وغير دقيق.			
٨٣	يعبر انتباها كافياً للتفاصيل.			
٨٤	يمكن الوثوق به لإنجاز مهمة محددة كما هو مطلوب منه.			
٨٥	عندما يواجه صعوبة في عمل معين يطلب المساعدة الالزمة.			
٨٦	يميل لأن يكون عاطفياً جداً.			
٨٧	صبور.			
٨٨	يستطيع العد.			
٨٩	يفقد اهتمامه بالأعمال الصعبة بالنسبة له.			
٩٠	يعمل بدقة.			

الملحق رقم (٢) مقياس التكيف الشخصي

رقم	الصفة	رقم	لا تتطابق	تطابق	الصفة	رقم
١	مؤدب	١٩	جاد			
٢	أناني	٢٠	سرير التأثير			
٢	انطوائي	٢١	عديم الراحة			
٤	مخالص	٢٢	يتتحمل المسؤولية			
٥	ذكي	٢٣	عقلاني			
٦	متهور	٢٤	كثير الشكوى			
٧	فعال	٢٥	غير مطين			
٨	لطيف	٢٦	متعاون			
٩	يعتمد عليه	٢٧	يتحدى الآخرين			
١٠	مكتتب	٢٨	منتبه			
١١	حسن السلوك	٢٩	مخادع			
١٢	عدائي	٣٠	ودود			
١٣	قلق	٣١	متذمر			
١٤	متكيف	٣٢	مبال نحو التملك			
١٥	نشيط	٣٣	يتمتع بشعبية			
١٦	عنييد	٣٤	محبوب			
١٧	مدلل	٣٥	أهل للثقة			
١٨	واثق من نفسه					

Personal Adjustment of Mentally Retarded individuals and its Relationship with Vocational Adjustment

Abstract. The study aimed at identifying the level of personal adjustment and vocational adjustment of mentally retarded individuals and the relationship between vocational and personal and personal adjustment. Two instruments. Two instruments for vocational adjustment and personal adjustment were developed and validated. Trainers and supervisors of the vocational rehabilitation centers were asked to rate (125) mentally retarded individuals on the two instruments .

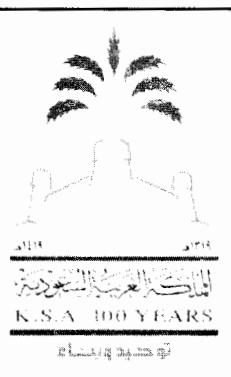
The results showed that a large number of the sample (74) representing (59%) were rated on the average range of personal adujstment while 40 persons (32%) were rated on the lower level of personal adjustment, and (11) individuals representing (9%) were rated on the upper level of personl adjustment, and (11) individuals representing (9%) were rated on the upper level of personal adjustment.

The rsults also showed that a large percentage of the study subjects (85%) were rated on the average range of vocational adjustment, while (10) of them representng (8%) were rated on the lower leve of vocational adjustment, and (9) of them (7%) were rated on the higher level of vocational adjustment

تنويه واعتذار

تعتذر المجلة عن بعض الأخطاء المطبعية غير المقصودة التي وردت في بعض الدراسات في العدد التاسع ومنها الأخطاء التي وردت في الجدولين (٣،٢) من بحث سعادة الدكتور عمر المفدي تحت عنوان العلاقة بين السن عند دخول المدرسة والتحصيل الدراسي.





EDUCATION AND PSYCHOLOGY

Scientific
Refereed
Series



Published by
**Saudi Educational and
Psychological Association**

ISSN 1021 - 4011

October 1999