مجلة العلوم التربوية والنفسية

مجلة علمية متخصصة محكمة فصلية تعنى
بنشر الأبحاث والدراسات التربوية والنفسية

المجلد الثالث ـ العدد الأول

ذو الحجة 1423 هـ – مارس 2002 م

تصدر عن

كلية التربية – جامعة البحرين

للمراسلات

كلية التربية – جامعة البحرين – الصخير

ص. ب : 32038

هاتف : 449504 (973+)

فاكس : 499636 (973+)

البريد الإلكتروني : jeps@edu.uob.bh

مملكة البحرين

رقم التصريح بالنشر من قبل
وزارة شئون مجلس الوزراء والإعلام
MEC 284

ثمن العدد

- البحرين دينار ■ السعودية 15 ريالاً
- الكويت دينار ونصف ■ الإمارات 15 درهماً
- عمان ريال ونصف ■ اليمن 10 ريالات
- تونس دينار واحد ■ الجزائر 10 دنانير
- المغرب 15 درهماً ■ ليبيا ديناران
- مصر 10 جنيهات ■ سوريا 50 ليرة
- لبنان 1500 ليرة ■ الأردن دينار واحد
- السودان 700 جنيه

التوزيع : الأيام AL AYAM

مؤسسة الأيام للصحافة والنشر والتوزيع
هاتف : 725111 - 727111 ـ فاكس: 723763 (973+) ـ مملكة البحرين
البريد الإلكتروني : alayam@batelco.com.bh

الهيئة الاستشارية

رئيس الهيئة الاستشارية

د. خالد أحمد بوقحوص
عميد كلية التربية / جامعة البحرين

أعضاء الهيئة الاستشارية

أ.د. إبراهيم وزرماس
جامعة اليرموك

أ.د. سعيد إسماعيل علي
جامعة عين شمس

أ.د. عبداللطيف عبيد
جامعة تونس

أ.د. عبدالله الشيخ
جامعة الكويت

أ.د. عمر الشيخ حسن
الجامعة الأردنية

أ.د. الغالي أحرشاو
جامعة سيدي محمد بن عبدالله

أ.د. كمال درويش
جامعة حلوان

أ.د. محمد بن شحات الخطيب
جامعة الملك سعود

أ.د. محمود السيد
جامعة دمشق

أ.د. منير بشور
الجامعة الأمريكية في بيروت

أ.د. ميلود حبيبي
جامعة محمد الخامس

أ.د. نزار الزين
الجامعة اللبنانية

أ.د. نزار العاني
جامعة البحرين

Prof. V.A McClelland
Hull University

هيئة التحرير

رئيس التحرير
د. هدى حسن الخاجة

مدير التحرير
أ.د. خليل يوسف الخليلي

أعضاء هيئة التحرير
أ.د. مصطفى سعد الدين حجازي

أ.د. عبدعلي محمد حسن

د. معين حلمي الجملان

د. راشد حماد الدوسري

المدققة اللغوي
د. محمد عاشور

تصميم الغلاف
أنس الشيخ

الطباعة والتنفيذ
المؤسسة العربية للطباعة والنشر ذ.م.م.

قواعد النشر بالمجلة :

(1) تنشر المجلة البحوث العلمية الأصيلة في مجالي التربية وعلم النفس التي تلتزم بمنهجية البحث العلمي وخطواته المتعارف عليها عالمياً، ومكتوبة بإحدى اللغتين العربية أو الإنجليزية والتي لم يسبق نشرها بإقرار خطي من صاحب/أصحاب البحث. وفي حالة القبول يجب ألا تنشر المادة في أية دورية أخرى دون إذن كتابي من رئيس التحرير.

(2) تنشر المجلة الترجمات، والقراءات ومراجعات الكتب والتقارير والمتابعات العلمية حول المؤتمرات والندوات والأنشطة الأكاديمية المتصلة بحقول اختصاصها.

(3) ترحب المجلة بنشر التعقيبات والتعليقات الموضوعية على أبحاث سبق نشرها بالمجلة شريطة أن يتم تحكيم التعليقات المقدمة للنشر من قبل اثنين من المحكمين أحدهما مؤلف البحث الأصلي موضوع التعليق. وفي حالة إجازة التعليق للنشر بالمجلة يتم دعوة مؤلف البحث الأصلي للرد على التعليق إذا رغب في ذلك.

(4) أن يكون البحث مصوغاً بإحدى الطريقتين الآتيتين :

أولاً : البحوث الميدانية : يورد الباحث مقدمة يبين فيها طبيعة البحث ومبرراته ومدى الحاجة إليه، ثم يحدد مشكلة البحث، ثم يعرض طريقة البحث وأدواته، وكيفية تحليل بياناته، ثم يعرض نتائج البحث ومناقشتها والتوصيات المنبثقة عنها، وأخيراً يثبت قائمة المراجع.

ثانياً : البحوث النظرية التحليلية : يورد الباحث مقدمة يمهد فيها لمشكلة البحث، مبيناً فيها أهميته وقيمته في الإضافة إلى العلوم والمعارف وإغنائها بالجديد. ثم يقسم العرض بعد ذلك إلى أقسام على درجة من الاستقلال فيما بينها، بحيث يعرض في كل منها فكرة مستقلة ضمن إطار الموضوع الكلي ترتبط بما سبقها وتمهد لما يليها. ثم يختم الموضوع بخلاصة شاملة له، وأخيراً يثبت قائمة المراجع.

(5) أن يتم توثيق المراجع والمصادر وفقاً لنظام جمعية علم النفس الأمريكية Americn Psychological Association (APA) سواءً أكانت إنجليزية أم عربية.

مثال لتوثيق بحث منشور في دورية :

الخليلي، خليل يوسف وبلة، فكتور يعقوب. (1990). أولويات البحث التربوي في الأردن. **أبحاث اليرموك : سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، 6 (3)**، 19 – 340.

مثال لتوثيق كتاب :

السليطي، مريم وعبدالغني، نوال. (1988). **دليل نظم التعليم في المؤسسات التعليمية المختلفة بدولة البحرين** (الطبعة الثالثة). المنامة، البحرين: وزارة التربية والتعليم، مركز المعلومات والتوثيق.

(6) تخضع كافة البحوث المرسلة إلى المجلة إلى فحص أولي من قبل هيئة التحرير لتقرير أهليتها للتحكيم، ويحق لها أن تعتذر عن قبول البحث دون إبداء الأسباب.

(7) تخضع كافة البحوث المنشورة للتحكيم العلمي قبل نشرها في المجلة.

(8) لا يعاد البحث الذي لم تتم الموافقة على نشره إلى الباحث.

(9) يمنح صاحب البحث المنشور نسخة واحدة من المجلة وعشر مستلات من بحثه.

قواعد تسليم البحث :

(1) يقدم الباحث ثلاث نسخ من البحث مطبوعة على ورق (A4) على وجه واحد، وبمسافتين "بما في ذلك الحواشي (الهوامش)، والمراجع، والمقتطفات، والجداول، والملاحق"، وبحواش واسعة (2.5 سم أو أكثر) أعلى وأسفل وعلى جانبي الصفحة.

(2) يقدم الباحث خطاباً مرافقاً للبحث، يفيد أن البحث (أو ما يشابهه) لم يسبق نشره، ولم يقدم للنشر لجهات أخرى، وكذلك لن يقدم للنشر في جهة أخرى في الوقت نفسه لحين انتهاء إجراءات التحكيم.

(3) يعلم صاحب البحث خطياً بتاريخ تسلم البحث والإجراء الذي تم عليه.

(4) يجب أن تحتوي الصفحة الأولى من البحث على عنوان البحث واسم الباحث أو الباحثين وجهة العمل والعنوان ورقم الهاتف ورقم الفاكس أو البريد الإلكتروني (إن وجد). ولضمان السرية الكاملة لعملية التحكيم، يجب عدم ذكر اسم الباحث أو الباحثين في صلب البحث، أو أية إشارات تكشف عن هويتهم، ويمكن ذكر أية عبارات شكر يرغب الباحث في توجيهها إلى المحكمين أو غيرهم ممن ساهموا في تطوير البحث في ورقة مستقلة.

(5) يجب تقديم ملخص للبحث باللغة العربية بحد أقصى (75) كلمة، وآخر باللغة الإنجليزية في حدود (100) كلمة، كل في صفحة مستقلة، على أن يحتوي ذلك عنوان البحث وبدون ذكر لاسم أو لأسماء الباحثين.

(6) يراعى ألا يزيد حجم البحث على ثلاثين صفحة بما في ذلك المراجع والحواشي والجداول والأشكال والملاحق.
(7) إذا استخدم الباحث استبانة أو غيرها من أدوات جمع البيانات، فعلى الباحث أن يقدم نسخة كاملة من تلك الأداة إذا لم يكن قد تم ورودها في صلب البحث أو ملاحقه.
(8) يتعهد الباحث إرسال نسخة من البحث على قرص حاسوب IBM بعد إجراء جميع التعديلات المطلوبة وقبول البحث للنشر في المجلة.

تؤول كافة حقوق النشر للمجلة .

تعبر جميع الأفكار الواردة في المجلة عن آراء كاتبيها ولا تعبر بالضرورة عن وجهة نظر المجلة.

توجه كافة المراسلات المتعلقة بالبحوث إلى :

رئيسة تحرير المجلة الدكتورة هدى حسن الخاجة على العنوان الآتي :

مجلة العلوم التربوية والنفسية
كلية التربية ــ جامعة البحرين
الصخير ص. ب : 32038
مملكة البحرين
هاتف : 449504 (973+)
فاكس : 449636 (973+)
البريد الإلكتروني : jeps@edu.uob.bh.

ثالثاً : نموذج قسيمة الاشتراك في المجلة

مجلة العلوم التربوية والنفسية

(مجلة علمية متخصصة محكمة فصلية تعنى بنشر الأبحاث والدراسات التربوية والنفسية)

تصدر عن كلية التربية ـ جامعة البحرين

سعر بيع العدد: دينار واحد

تكون الاشتراكات السنوية على النحو الآتي :

الأفراد :	**سنة**	**سنتان**	**ثلاث سنوات**
دول مجلس التعاون الخليجي	4 **د. ب**	8 **د. ب**	12 **د. ب**
الدول العربية	6 **د. ب**	10 **د. ب**	14 **د. ب**
البلاد الأخرى	30 **دولاراً أمريكياً**	50 **دولاراً أمريكياً**	70 **دولاراً أمريكياً**

المؤسسات :	**سنة**	**سنتان**	**سنة**
دول مجلس التعاون الخليجي	10 **د. ب**	20 **د. ب**	30 **د. ب**
البلاد الأخرى	40 **دولاراً أمريكياً**	80 **دولاراً أمريكياً**	120 **دولاراً أمريكياً**

الاسم : ..... المهنة : .....

العنوان : .....

.....

الهاتف : ..... الفاكس : .....

البريد الإلكتروني : .....

الاشتراك المطلوب في : ☐ سنة ☐ سنتين ☐ ثلاث سنوات ابتداءً من / /

مرفق: شيك / نقداً بمبلغ /

يكتب الشيك باسم (جامعة البحرين)

ويرسل مع قسيمة الاشتراك إلى العنوان الآتي :

كلية التربية ــ جامعة البحرين ص. ب: 32038 ـ الصخير ـ مملكة البحرين

هاتف: 449504 (973+) ـ فاكس : 449636 (973+) ـ البريد الإلكتروني: .Email: jeps@edu.uob.bh

افتتاحيـــة العـدد

تستهل المجلة عامها الثالث بهذا العدد الذي يشكل حلقة من حلقات سلسلة النجاح والتميز الذي شهد لها فيه من تعامل معنا من باحثين وقارئين،فسطروا لنا رسائل الشكر والثناء والإشادة بهذه النهضة الشابة المباركة. فلكل هؤلاء خالص الشكر والتقدير على مشاعرهم المخلصة تجاهنا، ونَعدُهم بأننا سنستمر على ما نحن عليه، بعون الله ورعايته، بما يكفل مواصلة مسيرة البناء والشموخ والتميز، في كل ما يتطلبه إصدار مجلة علمية محكمة، تفرض احترامها في مجتمع التربويين منتجين للمعرفة كانوا أو مستهلكين لها.

وبهذا العدد تكون المجلة قد استكملت عامها الثاني، وتمكنت بعون الله من تحقيق نجاح متميز في فترة قصيرة جدا من عمرها، فتحولت من نصف سنوية في مجلدها الأول إلى فصلية ابتداءً من مجلدها الثاني فما بعد. فظهر العددان الصفري والأول في المجلد الأول لعام التأسيس العام الأول من عمرها وهو عام ٢٠٠٠. كما ظهرت –بعون الله– أربعة أعداد في عامها الثاني وهو عام ٢٠٠١، وتشكل هذه الأعداد الأربعة المجلد الثاني. وهاهي ذي تستهل عامها الثالث بالعدد الأول من المجلد الثالث. وبذلك تكون المجلة قد انتظمت – بعون الله ورعايته وتوفيقه– في الإصدار كمجلة فصلية، تظهر أعدادها الأربعة في كل مجلد من مجلداتها في الأشهر الآتية من كل عام: مارس، يونيو، سبتمبر، ديسمبر.

تهتم المجلة بنشر البحث العلمي التربوي في مجالات التربية وعلم النفس المتنوعة. وهي تتضمن ثلاثة أبواب هي: الباب الأول، وهو خاص بنشر البحث العلمي التربوي باللغتين العربية والإنجليزية؛ والباب الثاني خاص بنشر مقالات فكرية تعكس رؤى تربوية مستقبلية لكتابها؛ والباب الثالث خاص بعرض ملخصات رسائل ماجستير التربية التي أجيزت حديثا في كلية التربية بجامعة البحرين، وأية أنشطة علمية أخرى تتم في الكلية مثل: وقائع المؤتمرات، والندوات العلمية التربوية، والتوصيات المنبثقة عنها.

ترحب المجلة بالمساهمات العلمية لكافات الباحثين في الوطن العربي، وتنشر إنتاجهم الفكري بعد إخضاعه للتحكيم العلمي الجاد، من قبل متخصصين يتم اختيارهم بعناية

فائقة، وتتم المراسلات معهم بأقصى المستطاع من السرعة، وذلك من خلال البريد الإلكتروني، أو البريد السريع، أو (DHL).

إن ما تحقق للمجلة من نجاح ما كان ليتم لولا العناية والرعاية التي تلقاها من إدارة الجامعة ممثلة في شخص رئيسها الموقر الدكتور ماجد بن علي النعيمي الذي يترجم تشجيعه لنا بدعم غير محدود نلقاه من سعادة نائبه للشئون المالية والإدارية الدكتور حنا مخلوف الذي يجد لطلباتنا المالية مخارجها على الرغم من تجاوز الميزانية المخصصة لنا، وبشكل خاص في نهاية العام المالي.

تسعى المجلة إلى أن تكون مفهرسة ومصنفة عالميا، ومختصرات بحوثها منشورة في قواعد المعلومات التربوية وبشكل خاص ERIC. وإذ نسال الله أن يمدنا بعونه، وييسر لنا سعينا في مسيرتنا العلمية، ويحقق لنا طموحاتنا، لنرجو أن نطمئن زملاءنا بأننا سنبذل قصاري المستطاع من الجهد للحفاظ على ما وصلنا إليه من مستوى رفيع، لن تفت عضدنا الصعاب، ولن تعوقنا العقبات. خدمة العلم والعلماء غايتنا، وعون الله وسيلتنا، والمنهج العلمي سبيلنا، وعلى الله قصد السبيل.

الأستاذ الدكتور خليل يوسف خليلي
مدير هيئة التحرير

المحتويات

الصفحة	الباب الأول : البحوث العلمية المحكمة	
13	الدور التربوي للقنوات الفضائية التعليمية من وجهة نظر طلاب كليات التربية في بعض الدول العربية	د. ذكريا بن يحيى لال
39	تصور مقترح لتطوير برنامج الإشراف التربوي بكلية التربية في جامعة البحرين	د. ليلى محمد دويغر
71	نموذج الإنماء الأكاديمي ونظام التعليم في دولة البحرين: الاتفاق والاختلاف	د. عابدين محمد شريف
103	الفروق النوعية في الطبعة الثالثة للترجمة والتكييف البحريني لمقياس وكسلر لذكاء الأطفال WISC-111	د. عمر هارون الخليفة د. محمد حسن المطوع
7	Analysis of Students Academic Learning Time in Elementary Physical Education in Bahrain	Dr. Faisal Almulla-A.
	الباب الثاني : رؤى تربوية	
137	التعليم عن بعد بين ممارسات الواقع وتوجهات المستقبل	د. معين حلمي الجملان
	الباب الثالث : أنشطة علمية	
165	التقرير الختامي لفعاليات ورشة العمل التي نظمها مكتب الإشراف على التربية العملية «التدريس الفعال في المواقف التعليمية التعلمية وتقويمها» (تخصص تربية رياضية)	
169	مراجعة كتاب: أسئلة التحديث في الخطاب التربوي بالمغرب: الأصول والامتدادات، للمؤلف: مصطفى محسن	محمد لمباشري
181	**ملخصات رسائل ماجستير التربية التي نوقشت حديثاً في كلية التربية**	
184	واقع الإشراف التربوي ومشكلاته في مدارس البنات الابتدائية بالمنطقة الشرقية في المملكة العربية السعودية	عبدالرحمن بن محمد بن محسن العماش
185	فاعلية النشاط التمثيلي في تحصيل تلميذات الصف الثالث الابتدائي للتراكيب اللغوية وتنمية اتجاهاتهن نحو مادة اللغة العربية.	نداء السيد سعيد السيد

الباب الأول

البحوث العلمية المحكمة

الدور التربوي للقنوات الفضائية التعليمية من وجهة نظر طلاب كليات التربية في بعض الدول العربية

د. ذكـــــريا بن يحيى لال
كلية التربية – جامعة أم القرى
مكة المكرمــة – المملكة العربية السعودية

الدور التربوي للقنوات الفضائية التعليمية من وجهة نظر طلاب كليات التربية في بعض الدول العربية

د. ذكـريا بن يحيى لال
كلية التربية – جامعة أم القرى
مكة المكرمة ـ المملكة العربية السعودية

الملخـــص

هدف البحث إلى معرفة أهمية الدور التربوي للقنوات الفضائية التعليمية من وجهة نظر طلاب كليات التربية في بعض الدول العربية في ضوء الفروض التالية:

١– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدور التربوي للقنوات الفضائية التعليمية وفقاً لمتغير الجنس (الذكور – الإناث).

٢– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدور التربوي للقنوات الفضائية التعليمية وفقاً لمتغير الدول العربية (السعودية – قطر – الإمارات – اليمن – لبنان – سوريا – البحرين – سلطنة عمان – مصر – الأردن – الكويت).

٣– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدور التربوي للقنوات الفضائية التعليمية وفقاً لتفاعل متغيري الجنس والدول العربية.

ولاختبار صحة الفروض، تم تصميم استبانة الدور التربوي للقنوات الفضائية التعليمية وحساب خصائصها السيكومترية من صدق وثبات، ثم تم تطبيقها على عينة قوامها (١٢٦٠) طالباً وطالبة بكليات التربية بالجامعات في بعض الدول العربية .

وانتهت النتائج باستخدام بعض الأساليب الإحصائية المناسبة وبعض التوصيات والبحوث المقترحة.

* تاريخ تسلم البحث ٢٠٠٢/٢/٢١م
* تاريخ قبوله للنشر ٢٠٠٢/١/١٩م

Educational Role of Learning Satellite Channels as perceived by Faculties of Education Students from Some Arab Students

Dr. Zakaria Y. Lal
College of Education Umm Al-Qura University
Makkah Al-Mukarramah

Abstract

The aim of this study was to find out the importance of educational role of learning satellite channels as perceived by students at faculties of education in some Arab countries in the light of the following hypotheses :

1- There is none statistically significant difference in the educational role of learning satellite channels according to sex variable (male , female) .

2- There is none statistically significant difference in the educational role of learning satellite channels according to Arab country variable (Saudi, Qatar, Emerates, Yemen, Lebanon, Syria, Bahrain , Oman , Egypt , Jordan , Kuwait) .

3- There is none statistically significant difference in the educational role of learning satellite channels according to the interaction of sex and Arab country variables.

Educational Role of Learning Satellite Channels Questionnaire is administered to 1260 college student.

Further recommendations and future research are required.

الدور التربوي للقنوات الفضائية التعليمية
من وجهة نظر طلاب كليات التربية في بعض الدول العربية

د . زكريا بن يحيى لال
كلية التربية - جامعة أم القرى – مكة المكرمة

مقدمـــة

مما لا شك فيه أن هناك دوراً تربوياً للقنوات الفضائية التعليمية، كما كان للقنوات غير الفضائية ، إلا أن العلاقة التي تربط التربية بالقنوات الفضائية التعليمية تكاد تكون ذات أثر أكبر من القنوات التعليمية السابقة، وهذا يكون في الانتشار والشمولية.

فقد خصصت بعض الدول قنوات تعليمية ضمن خططها لمجال التنمية البشرية، وكان لبعض الجامعات في الولايات المتحدة الأمريكية السبق في انتشار هذه القنوات المتخصصة لشريحة معينة من المجتمع وهو ما يعرف بالتعليم عن بعد، أو الجامعات المفتوحة، أو التعليم بالمراسلة ، أو التعليم عبر الهواء. وقد نجحت الفكرة، وساد تطبيقها الكثير من المجتمعات، سواء وهم يتلقون التعليم في منازلهم، أو في أماكن عملهم عن طريق التلفزيون أو الإذاعة.

لقد أدى نجاح التعليم عن بعد عن طريق الوسائل السمعية الإذاعة) إلى نجاح أكبر عبر (التلفاز) كوسيلة بصرية وسمعية. ومع انتشار القنوات الفضائية عبر الأقمار الصناعية تكونت لبعض الدول، عن طريق الجامعات والمؤسسات التعليمية، فكرة القنوات الفضائية التعليمية، مما حدا أيضاً بالدول العربية أن تفكر جادة في إنشاء قناة فضائية تعليمية ، وعلى سبيل المثال ، مشروع القناة الفضائية التعليمية السعودية (*) التي سوف يتم افتتاحها في القريب .

(*) تحدث وزير الإعلام السعودي د . فؤاد بن عبد السلام الفارسي عبر الصحافة السعودية عام ١٩٩٨م عن اعتزام الوزارة إنشاء قناة تعليمية فضائية يتم الإعداد لها حالياً.

إن وجود الأقمار الصناعية العربية (**) منذ عام ١٩٨٤م ، سوف يكون لها شأن للمساعدة في تكوين قنوات تعليمية هادفة للإنسان العربي، خاصة وعن طريق هذا الجهاز الذي أصبح وجوده ضرورة مهمة لدى جميع المنازل تقريباً سوف يخدم الجميع تعليمياً، إذا ما تم إنشاء القنوات الفضائية التعليمية.

وقد أعلن سمو الأمير طلال بن عبدالعزيز رئيس المجلس العربي للطفولة والتنمية (***) عن إنشاء الجامعة العربية المفتوحة، التي سوف تعتمد في إرسال بعض برامجها عبر القناة الفضائية التعليمية .

مشكلة البحث :

تكمن أهمية الدراسات الجامعية في ازدياد الطلب عليها ؛ ولذا بدأ الكثير من الدول يعاني من عدم كفاية الجامعات لاستقبال الأعداد الكبيرة مما أدى إلى التفكير في إيجاد البديل للدراسة مثل : الجامعات المفتوحة ، والتعليم عن بعد ، والقنوات التعليمية ، ومن هنا رأى الباحث أن المشكلة تتبلور في محاولة الإجابة عن التساؤلات التالية : –

١ – هل يوجد فرق في الدور التربوي للقنوات الفضائية التعليمية وفقاً لمتغير الجنس (الذكور - الإناث) ؟

٢– هل يوجد فرق في الدور التربوي للقنوات الفضائية التعليمية وفقاً لمتغير الدول العربية (السعودية - قطر - الإمارات - اليمن - لبنان - سوريا - البحرين - سلطنة عمان - مصر - الأردن - الكويت) ؟

٣– هل يوجد فرق في الدور التربوي للقنوات الفضائية التعليمية وفقاً لتفاعل متغيري الجنس و الدول العربية ؟

(**) أصدر المركز العربي للتقنيات التربوية بالكويت عدداً خاصاً ١٩٨٣م عن دور التلفزيون في عملية التعليم ، ص : ٥ – ٧٧ .

(***) ذكر سمو الأمير طلال بن عبدالعزيز في حلقة خاصة بالمؤتمر الإقليمي العربي للتعليم العالي للدول العربية الذي عقد في بيروت عام ١٩٨٨م عن إنشائه وتمويله للجامعة العربية المفتوحة والتي سيكون ضمن برامجها – إنشاء قناة فضائية تعليمية متخصصة لبث ما يخص من برامج لطلبة الجامعة المفتوحة.

فروض البحث :

الفرض الأول : – ليس هناك فرق دال إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث في تقدير أهمية الدور التربوي للقنوات الفضائية .

الفرض الثاني : – ليس هناك فرق دال إحصائياً عند مستوى ؟ ٠,٠٥ بين متوسط درجات أفراد عينة الدول العربية (السعودية - قطر - الإمارات - اليمن - لبنان - سوريا - البحرين - سلطنة عمان - مصر - الأردن - الكويت) في تقدير أهمية الدور التربوي للقنوات الفضائية .

الفرض الثالث : – ليس هناك فرق دال إحصائياً عند مستوى ؟ ٠,٠٥ في تقدير أهمية الدور التربوي للقنوات الفضائية وفقاً لتفاعل متغيري الجنس والدول العربية .

أهمية البحث:

تكمن أهمية البحث النظرية في محاولة الكشف عن أهمية الدور التربوي للقنوات الفضائية التعليمية من وجهة نظر طلاب كليات التربية في بعض الدول العربية. وهو لذلك يمثل إضافة نوعية، حيث إنه توجد ندرة في البحوث العربية خاصة التي تناولت هذا الجانب.

وتتجلى أهمية البحث التطبيقية فيما يسفر عن نتائج يمكن التعرف من خلالها على أهمية الدور التربوي للقنوات الفضائية التعليمية ، والكشف عن مواطن القوة والضعف من خلال آراء الطلاب حول هذا الموضوع .

هدف البحث :

هدف البحث معرفة أهمية الدور التربوي للقنوات الفضائية التعليمية من وجهة نظر طلاب كليات التربية بالجامعات في بعض الدول العربية.

حدود البحث :

يتحدد البحث الراهن بالعينة المستخدمة المكونة من ١٢٦٠ طالباً وطالبة من كليات التربية بالجامعات في بعض الدول العربية ، وبالاستبانة المستخدمة لقياس الدور التربوي للقنوات الفضائية التعليمية .

الخلفية النظرية للبحث :

تعد التربية من واقع المسئولية الاجتماعية الهدف الذي يرتكز على بناء السلوك للفرد والمجتمع، وهذا يعني التنمية والتطوير والتجديد والمتابعة للتحصيل، سواء أكان هذا في مجال التخصص، أم في التلقي للمعلومة من أجل اللحاق بالمجتمعات الأخرى.

والتربية هي علم تطبيقي (حمدان ، ١٩٨٨م) وهذا يعني أنها أولاً علم عملي إجرائي، وثانياً أنها سلوك انتقائي يقوم على توظيف مفاهيم ومبادئ وأساليب مختارة من العلوم الطبيعية والإنسانية الأخرى لغرض الاستجابة المستمرة المرنة لحاجات الفرد ولمتطلبات نموه المتغيرة .

إن الثورة التقنية التي سادت أوجه حياتنا المختلفة الخاصة والعامة على السواء ، قد نحت حديثاً للتركيز على استغلال عنصر الإلكترون في تسريع تقدم تطوراتها ووسائلها التكنولوجية المتنوعة فيما أصبح يعرف بالإلكترونيات، والوسائل، والأجهزة، والدوائر، والمحولات الإلكترونية، بدءاً من الهاتف، والراديو، والتلفزيون، وانتهاء بالتلكس، والفاكس، والبريد الإلكتروني، وشاشات العرض الإلكترونية، والكمبيوتر، والأقمار الصناعية (حمدان، ١٩٨٨م)

دور التربية الإلكترونية :

يقول حمدان (١٩٨٨م) : «تصلح التربية الإلكترونية لأي فرد في المجتمع، في أي وقت وأي مكان، أي أنها لا تتقيد في برامجها ووسائلها وأساليبها بأي عمر أو جنس أو جدول زمني محدد، وما على الفرد المتعلم سوى رفع سماعة المتصل أو جهاز الموديم* وضغط بعض الأزرار للاتصال من منزله أومن مكتبه بمركز المعلومات، أو بالتعليم الخاص، أو بمصادر التعلم، فيستقبل البرنامج الذي يريد تحصيله ، أو أن يضع إسطوانة الديسك أو الشريط السمعي أو برنامج الكارتريدج في الوسيلة المرافقة لجهاز الكمبيوتر لديه، أو في فتحة خاصة بالكمبيوتر نفسه أحياناً ، ليبدأ فوراً بالتعلم المطلوب».

(*) هو عبارة عن جهاز يقوم بوظيفة الهاتف يمكن به إرسال واستقبال الرسائل الرقمية الإلكترونية بالكمبيوتر، كما جاء في التربية الإلكترونية عام ١٩٨٨م .

أهمية الأقمار الصناعية :

بدأت الأقمار الصناعية تمارس أهمية واضحة في نقل المعلومات عموماً، والتعلم والتدريس بوجه خاص، ويلاحظ انتشار الأطباق الهوائية الصغيرة الحجم نسبياً فوق أسطح المنازل، وفي حدائقها باليابان، والولايات المتحدة الأمريكية؛ لالتقاط البرامج المتنوعة التي يجري بثها على مدار الساعة. ونتيجة للفوائد التي تؤديها الأقمار الصناعية والحاسبات الآلية في مجالات التربية والاتصال الإنساني، بادر العديد من أنظمة التعليم في الولايات المتحدة الأمريكية إلى تبني مفهوم التربية الإلكترونية القائمة على استخدام الكمبيوتر الشخصي، وأجهزة الاتصال عن بعد، بما فيها الأقمار الصناعية، حيث نقرأ باستمرار عن تحول مدرسة أو غرفة صغيرة ضمن مدرسة ، أو نظام تعليمي بكامله إلى هذا النوع من التربية، أما في الأقطار الشرقية فتبدو التربية الإلكترونية غائبة عن الاستخدام (حمدان ، ١٩٨٨) .

إلا أننا بدأنا نشهد الاستعداد لاستخدام القنوات الفضائية التعليمية في الوقت الحالي، وكذلك استخدام الكمبيوتر عن بعد، أو الإنترنت، فالتلفزيون يمثل جانباً مهماً لنقل البرامج والأنظمة التي تحتاج إلى إعداد، وتخطيط جيد عن طريق الأقمار الصناعية .

استخدام التلفزيون في التعليم والتدريب :

يستعمل التلفزيون في مجالات التعليم كموجه لبرامج تعليمية تخدم المناهج الدراسية بشكل عام أو يخدم المناهج والمقررات المدرسية تربوياً ، لفئات متعددة في المجتمع كالتلاميذ أو غيرهم من المتلقين للعملية التعليمية في المصانع والشركات والمؤسسات الأخرى. وقد أسهم التلفزيون في برامج محو الأمية، كما أسهم في إعداد وتدريب المعلمين من أجل تطور الكفاءات المهنية سواء من كان منهم في طور الإعداد أو الذين هم في الخدمة فعلاً (حمدي، ١٩٨٣).

والمعلم الذي يعمل في المدرسة العصرية يختلف من حيث تربيته وتكوينه عن معلم الأمس، فتربيته وتدريبه متصلان، ونموه المهني ضروري لحياته وحياة الهيئة التعليمية التي يعمل بها. وبذلك فإن المعلم يجب أن يسعى بنفسه ويبذل الجهود نحو رفع كفاءته وقدرته على التأثير في تلاميذه، ولابد له من الاستفادة من تطبيقات البحث التربوي، والمستحدثات التربوية المتطورة ومن بينها برامج التلفزيون التعليمي .

وبالرغم من أن الفرد كتلميذ أو معلم أو غيره يستطيع الاستفادة من التعلم عبر التلفزيون التعليمي ، إلا أن الدور الحالي يكاد يختلف في تلقي البرامج عبر القنوات الفضائية، وذلك أن الخبرة أو الاحتكاك هي الافتقاد الرئيس في هذا الدور التقني؛ إذ لا وجود للاتصال المباشر فيما بين معد البرنامج أو المعلم (المرسل) من خلال القناة، (والمتلقي) كالتلاميذ وغيرهم ، وهذا يعني فقدان الهدف التربوي السلوكي من ناحية ، وعدم القدرة على الحوار من ناحية أخرى. إلا أن العالم رغم هذا القصور في أشد الحاجة إلى التعلم عبر القنوات الفضائية في زمن اكتظت فيه قاعات الدراسة بالجامعات بالدارسين، وازدحمت الصفوف الدراسية بالمدارس بالمتعلمين، أو سبب انشغال العديد من الأفراد في أعمالهم وعدم تمكنهم من مواصلة التعلم الرسمي. كما أن للقنوات الفضائية التعليمية فائدة للصغار والكبار كناحية تزيد ثقافتهم وتطور المفاهيم لديهم .

التخطيط للتعلم عن طريق القنوات الفضائية :

إن عملية التعلم عن طريق القنوات تحتاج إلى تحديد للأهداف ، وتطور العملية التعليمية، والتنظيم لعملية التعليم ، والتقويم (حمدان ، ١٩٨٨م).

وفي اعتقادنا أن الخدمات التعليمية التي تقدم عن طريق القنوات الفضائية ينبغي أن تأخذ ضمن أهدافها : المواضيع، والبرامج، والمهارات، والوسائل، والتوجيه والمتابعة، حتى يمكن أن تفيد المجتمع المتلقى من أجل خدمة أغراض التنمية لديه، وتكسبه الخبرات الملائمة لحياة العصر والمستقبل.

الدراسات السابقة :

اهتم العديد من الباحثين باستقصاء الدور التربوي للقنوات الفضائية. إذ حدد بيتس (Bates , 1995) الهدف التربوي من التعليم عن بعد بأنه أحد الفرص المتاحة لتلقي العملية التعليمية في مكان الإقامة أو العمل ، وأن هذه العملية تتيح للفرد التفكير في إيجاد مكاسب معلوماتية لتعزيز عمله . وقد نفذ دراسة استطلاعية على ٥٢١ فرداً في بعض المؤسسات المتنوعة في كل من مدينتي بروستل ، وليفر بول البريطانيتين ، وكانت أهم النتائج تشير إلى أهمية المعلومات بالنسبة للفرد .

وأجرى سالمون ووليه (Salomon & Leigh, 1984) دراستهما عن درجة الاختلاف

بين التعليم عبر التلفزيون التعليمي، والتعليم العادي، والتي طبقاها على ٩٩٨ طالباً من طلبة جامعة ولاية أيوا الأمريكية، حيث وجدا ما يلي :

(١) أن مهارة الطلبة الدارسين في الصفوف الدراسية بالجامعات تصل إلى ٨٥ ٪ ، بينما وجد أن الطلبة الذين يتلقون تعليمهم عبر التلفزيون التعليمي الفضائي تصل مهاراتهم إلى أقل من ٢٠ ٪ من حيث الأداء المطلوب .

(٢) أن الطلبة الدارسين عبر القناة الفضائية يملكون ذخيرة معلوماتية بنسبة مرتفعة عن العاديين تصل إلى ٤٧ ٪ .

(٣) أن الإدراك عن طريق أداء الواجبات عبر الفصول الدراسية بالجامعات أفضل بنسبة ٢٥ ٪ للغرض نفسه عن الطلبة الدارسين عبر التلفزيون التعليمي الفضائي .

وفي دراسة أجراها لي (Lee , 1996) عن أهمية البرامج التي تقدم عبر القنوات الفضائية والتي أجراها على المجتمع الصناعي في مدينة ديترويت بولاية ميتشجان الأمريكية ، حيث اختار ٧٤٩ فرداً ، استطلع رأيهم عن أهمية تلقي دراستهم عبر القنوات الفضائية التعليمية وخرج بما يلي :

١- أبدى أكثر من ٧٧٪ من أفراد العينة ، اهتمامه بمواصلة التعلم عبر القنوات التعليمية، وهي الدراسة عن بعد .

٢- استفاد أكثر من ٥٣٪ من أفراد العينة ، من التعليم عن بعد في مجال عملهم.

٣- أثنى ما يقارب ٤١٪ من أفراد العينة على ضرورة مواصلة التعليم عبر القنوات التعليمية المتخصصة.

٤- أشار أكثر من ٥٦ ٪ من أفراد العينة إلى ضرورة وجود اتصال أسبوعي بعد تلقي المواد التعليمية، وذلك للاستفسار وزيادة الخبرة.

وقد قام روجرز؛ وهيربار (Rogers & Harper , 1999) بدراسة استطلاعية على مجموعة تعمل في ثلاث مؤسسات صناعية عسكرية ، حيث اختارا عينة بلغت ٦٥١ فرداً يتلقون دراستهم العليا عبر القنوات الفضائية في ولاية كلورادو الأمريكية. وقد خرجا ببعض النتائج التي تمثلت فيما يلي :

١– التمكن من الاستفادة معلوماتياً .

٢– تحديد بعض الواجبات الخاصة التي يتلقونها ضمن برنامج متخصص.

٣– تدعيم الخبرات السابقة بخبرات جديدة .

٤– أتيحت لهم فرصة اللقاء مع بعض مقدمي البرامج وجهاً لوجه في وقت محدد بأحد المراكز مما زاد من صقل مهارتهم الفعلية .

وأجرى ريسنك (Resnick , 1987) دراسة تطبيقية على الدارسين في الفصول الدراسية الجامعية، والدارسين عبر القناة التعليمية، حيث طبق دراسته على عينة اختارها من أربعة تخصصات قسمها إلى قسمين بعدد ١١١٠ دارس. بمشاركة بعض زملائه، قدم دروساً من خلال القناة التعليمية ، والفيديو التعليمي مقارنة بالدروس نفسها التي تقدم عبر الصف الدراسي، وخرج بالنتائج التالية:

١– كانت حصيلة الدارسين عبر الصف الدراسي مرتفعة بنسبة ١٧ ٪ وهذا يؤكد أهمية الدروس المباشرة .

٢– كانت حصيلة الاختبارات بنسبة ٢ ٪ والزيادة كانت لصالح الصف الدراسي .

٣– الثقة في النفس زادت بنسبة ٢ ٪ لدى المتلقين دراستهم عبر القناة التعليمية .

٤– درجة الحرية ارتفعت في المتلقين عبر القناة التلفزيونية بنسبة ٧ ٪ .

٥– كانت درجات الخبرة والاحتكاك أفضل لدى الدارسين في الصف الدراسي ، وهذا يزيد من إثبات ما أشارت إليه الدراسات الأخرى .

٦– درجة الإثارة زادت لدى الدارسين عبر القناة التعليمية بنسبة ٩ ٪ للجديد في هذا الوضع في رأيهم .

وقد جمعت باريت (Barrett, 1998) معلومات عن عدد من التقارير المختلفة عن التعلم من خلال القناة الأولى التلفزيونية ، لكل من المدارس المتوسطة والثانوية في ولاية فلوريدا، وماساشوستس بالولايات المتحدة الأمريكية ، وهذه المدارس تستعمل القناة الأولى للدراسة لمعرفة مدى استفادة المجتمع من المواد المختلفة التي تقدم عبر هذه القناة في المدارس، من الناحية الخدماتية، والاقتصادية، والاجتماعية. وقد شملت الدراسة معلومات من خلال

مقابلات مع الطلبة، والمدرسين، والمسئولين عن إدارة المكتبات المدرسية حول استعمال القناة الأولى بمدارسهم . كما تم اختيار مجموعتين من الطلبة، الأولى تتراوح أعمارهم ما بين (١١–١٣ عاماً) من المدارس المتوسطة، والثانية تتراوح أعمارهم ما بين (١٤–١٨ عاماً) من المدارس الثانوية. وقد قامت الباحثة بملاحظة دقيقة ومتابعة لاستخدام القناة الأولى في ١٤ مدرسة خلال ثلاث سنوات متتالية، اختارت منها ١٥٠ طالبٍ ، ١٠٨ مدرسٍ ، ٢٥ من رؤساء الأقسام، ١٤ من مسئولي المكتبات المدرسية لعمل هذه الدراسة. واتضح من خلال هذه الدراسة النتائج التالية :

١– الاستفادة من المناهج المتطورة .

٢– تأثير الإعلانات في الصف الدراسي .

٣– الاستفادة من العديد من المواد والوسائل التعليمية .

٤– أخذت المعرفة العلمية والآراء التربوية جانباً من الأهمية .

٥– استفادة المدرسين من المحتوى الدراسي الذي قدمته القناة بصفة مستمرة .

وفي دراسة باجلي وويتنك (Bagley & Watnik , 1998) عن استخدام الاتصال عن بعد في مجال التعليم حيث أكدا أن مجتمع الدراسة المكون من ٤٦٢ دارساً من كليات خدمة المجتمع في كل من ميسوري ، والباما ، ونيواورليانز بأمريكا جاءوا بنتائج جيدة ، تتوافق مع متطلبات التطور التكنولوجي الذي بالإمكان الاستفادة منه خبرة ومعلومة . وقد أفادت نسبة من الطلبة تقدر بـ٦٣ ٪ بأنهم تمكنوا من استعمال القناة التعليمية لإجراءات التعلم ، كما أفادت مجموعة أخرى بنسبة ٧٨٪ بأن نسبة المعلومات التي حصلوا عليها أثناء استعمالهم للتعلم عن بعد كانت أفضل مما يتلقونه في الفصل الدراسي ، إلا أن نسبة ٤٢٪ اعترفت بأنهم أكثر تنظيماً من حيث الأداء والاستمرار أثناء وجودهم في قاعة الفصل الدراسي .

منهج البحث :

تم اتباع البحث الحالي المنهج الوصفي، وقد استخدمت الاستبانة– أداة لجمع بيانات البحث. وفيما يأتي وصف موجز لهذه الأداة:

أداة البحث: استخدمت استبانة الدور التربوي للقنوات الفضائية التعليمية . وقد تم تصميم بنود هذه الاستبانة من خلال اطلاع الباحث على البحوث السابقة: والموضوعات التي تناولت الدور التربوي للقنوات الفضائية ، وعقد عدة مقابلات مع بعض الطلاب والخبراء من خلال عدة مؤتمرات* .

وقد تكونت الاستبانة في صورتها المبدئية من ٢٥ بنداً ، وقد تم عرضها على ثلاثة من الخبراء الحاصلين على درجة الدكتوراه في الاتصال التربوي وتكنولوجيا التعليم . وقد أسفر هذا التحكيم عن حذف خمس عبارات .

ومن ثم ، انتهى عدد بنود الاستبانة في صورتها النهائية إلى عشرين عبارة. وتتم الاستجابة عن كل عبارة من خلال ميزان تقدير مكون من ثلاثة أوزان : هي

موافق (وتعطى ثلاث درجات) ، لا أعلم (وتعطى درجتين) ،وغير موافق (وتعطى درجة واحدة فقط) . و بذلك تمتد الدرجات على الاستبانة من ٢٠ درجة إلى ٦٠ درجة. وتدل الدرجة العليا على التأييد المرتفع للدور التربوي للقنوات الفضائية التعليمية ، بينما تدل الدرجة الدنيا عكس ذلك (انظر الملحق) .

(*) ١ – المؤتمر السادس لتكنولوجيا التعلم في مصر ١٩٩٨ .
٢– المؤتمر السنوي لجمعية الاتصالات التربوية والتكنولوجيا بالولايات المتحدة الأمريكية عام ١٩٩٩م.

الجدول (١)

العوامل المستخرجة لبنود استبانة الدور

التربوي للقنوات الفضائية التعليمية بعد التدوير المائل

البنـــود	العوامل			نسب الشيوع
	الأول	الثاني	الثالث	
٢	٠,٥٣			٠,٥٢
٣	٠,٤٩			٠,٥٤
٤	٠,١٥			٠,٤٣
٦	٠,٤٣			٠,٥٩
٨	٠,٥٦			٠,٦١
١٢	٠,٦٧			٠,٧٣
١٣	٠,٤١			٠,٥٩
١		٠,٦٣		٠,٦٢
٥		٠,٥٣		٠,٦١
٧		٠,٤٩		٠,٥٨
٩		٠,٤٢		٠,٥٧
١٠		٠,٣٩		٠,٤٩
١١		٠,٥٩		٠,٤٧
١٤			٠,٦٢	٠,٥٢
١٥			٠,٤٩	٠,٥١
١٦			٠,٤٣	٠,٥٤
١٧			٠,٤٩	٠,٥٥
١٨			٠,٥١	٠,٦٦
١٩			٠,٥٢	٠,٧٧
٢٠			٠,٦٧	٠,٤٦
الجذر الكامن	٤,٤٩	٢,٩٧	١,٨٦	
نسبة التباين	٪ ٢٢,٤٥	٪ ١٤,٨٥	٪ ٩,٣	٪ ٤٦,٦

ولتحديد الأبعاد التي تتوزع فيما بينها أداة الدراسة، فقد تم تطبيقيها على عينة فرعية من عينة الدراسة. ثم استخدم التحليل العاملي. factor analysis والجدول رقم (١) يوضح كيفية توزيع الفترات على أبعاد هذا التحليل. يتضح من الجدول (١) أنه قد تشبع على العامل الأول (الجذر الكامن = ٤,٤٩، نسبة التباين = ٢٢,٤٥، عدد البنود = ٧) البنود التالية = ٢، ٣، ٤، ٩، ٨ ،١٢، ١٣. وقد سمى هذا العامل بعد فحص بنوده: الفعالية التعليمية.

كما تشبع على العامل الثاني (الجذر الكامن = ٢,٩٧، نسبة التباين = ١٤,٨٥٪، عدد البنود = ٦) البنود التالية = ١ ، ٥ ، ٧ ، ٩ ، ١٠ ، ١١. وقد أطلق على هذا العامل بعد فحص بنوده : العائد الاجتماعي.

وأخيراً ، تشبع على العامل الثالث (الجذر الكامن = ١,٨٦ ، نسبة التباين = ٩,٣٪ عدد البنود = ٧) البنود التالية = ١٤ ، ١٥ ، ١٦ ، ١٧ ، ١٨ ، ١٩ ، ٢٠. وسمى هذا العامل بعد فحص بنوده: الإعداد التربوي.

ومن ثم أسفر التحليل العاملي من الدرجة الأولى لاستبانة الدور التربوي للقنوات التعليمية بعد التدوير المائل عن وجود ثلاثة عوامل، هي: الفعالية التعليمية، العائد الاجتماعي، والإعداد التربوي.

ثبات أداة القياس

تم حساب ثبات استبانة الدور التربوي للقنوات التعليمية بواسطة استخدام معادلة ألفا لكرونباخ ، فبلغت معاملات الثبات على النحو التالي:

العامل الأول :	الفعالية التعليمية	= ٠,٧٩
العامل الثاني :	العائد الاجتماعي	= ٠,٨١
العامل الثالث :	الإعداد التربوي	= ٠,٧٣
الاستبانة ككل		= ٠,٧٥

عينة البحث

تكونت عينة البحث من ١٢٦٠ طالباً وطالبة اختيروا من بعض كليات التربية في بعض الدول العربية، وقد بلغ المتوسط الحسابي لأعمار أفراد العينة ٢١,٦٠ سنة. كما اختيروا من المستويين الدراسيين الثالث والرابع. ويوضح الجدول (٢) توزيع أفراد العينة في الدول العربية المختلفة.

الجدول (٢)

توزيع أفراد العينة في بعض كليات التربية بجامعات الدول العربية .

الكلية – الجامعة – الدولة	الجنس		المجموع
	الذكور	الإناث	
كلية التربية - جامعة الملك فيصل - الهفوف - السعودية	٤٥	٤٥	٩٠
كلية التربية - جامعة الملك سعود - الرياض - السعودية	٤٥	٤٥	٩٠
كلية التربية - جامعة أم القرى - مكة المكرمة - السعودية	٤٥	٤٥	٩٠
كلية التربية - جامعة عين شمس - القاهرة - مصر	٤٥	٤٥	٩٠
كلية التربية - جامعة الإسكندرية - الإسكندرية - مصر	٤٥	٤٥	٩٠
كلية التربية - جامعة دمشق - دمشق - سوريا	٤٥	٤٥	٩٠
كلية التربية - الجامعة اللبنانية - بيروت - لبنان	٤٥	٤٥	٩٠
كلية التربية - جامعة صنعاء - صنعاء - اليمن	٤٥	٤٥	٩٠
كلية التربية - جامعة الإمارات - العين - الإمارات	٤٥	٤٥	٩٠
كلية التربية - جامعة البحرين - البحرين	٤٥	٤٥	٩٠
كلية التربية - جامعة قطر - قطر	٤٥	٤٥	٩٠
كلية التربية - جامعة الكويت - الكويت	٤٥	٤٥	٩٠
كلية التربية - جامعة السلطان قابوس - مسقط - سلطنة عمان	٤٥	٤٥	٩٠
كلية التربية - الجامعة الأردنية - عمان - الأردن	٤٥	٤٥	٩٠
المجمـــوع	٦٣٠	٦٣٠	١٢٦٠

إجراءات البحث

تم تنفيذ البحث وفقاً للخطوات التالية :

- تم تصميم استبانة الدور التربوي للقنوات الفضائية التعليمية وحساب خصائصها السيكومترية من صدق وثبات، وذلك خلال تطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية مكونة من ثلاثمائة طالب وطالبة من كليات التربية في بعض الدول العربية .
- تم تطبيق الاستبانة بعد التأكد من صحة خصائصها السيكومترية من صدق وثبات على عينة قوامها ١٢٦٠ طالباً وطالبة من طلاب كلية التربية في بعض الدول العربية.
- تم تصحيح بنود الاستبانة وفقاً لمفتاح التصحيح.
- تم تحليل البيانات إحصائياً باستخدام الحزمة الإحصائية SAS.

الأساليب الإحصائية المستخدمة :-

استخدمت التحليلات الإحصائية الآتية:

١- طريقة المكونات الأساسية من إعداد هوتلنج لحساب الصدق العاملي لاستبانة الدور التربوي للقنوات الفضائية التعليمية .

٢- معادلة كرونباخ ألفا لحساب معامل الثبات استبانة الدور التربوي للقنوات الفضائية التعليمية .

٣- تحليل التباين الثنائي (٢ × ١١) لاختبار صحة فروض البحث .

٤- المتوسطات الحسابية واختبار توكي Tukey.

نتائج البحث

الجدول (٣)

نتائج تحليل التباين الثنائي(٢×١١) لأثر متغيري

الجنس والدولة العربية في الدور التربوي للقنوات الفضائية التعليمية

مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرارة	متوسط المربعات	النسبة الفائية	الدلالة الإحصائية
الجنس	٨٩,٢٣٩٢	١	٨٩,٢٣٩٢	٨,٢٤	٠,٠١
الدولة العربية	١٩٤,٩٤٠٠	١٠	١٩,٤٩٤	١,٨٠	٠,٠١
الجنس × الدولة	٢٧,٧٢٤٨	١	٢٧,٧٢٤٨	٢,٥٦	٠,٠١
الخطأ	١٣٥٠٥,٠١	١٢٤٧	١٠,٨٣		
المجموع الكلي	٢٤٩٨٦,٦٩	١٢٥٩			

يوضح الجدول (٣) النتائج التالية:

أثر الجنس : يوجد أثر دال إحصائياً لمتغير الجنس (الذكور - الإناث) في الدور التربوي للقنوات الفضائية التعليمية، حيث بلغت قيمة ف = ٨,٢٤ (د.ج = ١، ١٢٤٧ دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١). وللكشف عن اتجاه الفروق، تم حساب المتوسطات الحسابية بين درجات الذكور ودرجات الإناث على استبانة الدور التربوي للقنوات الفضائية التعليمية، فبلغ المتوسط الحسابي لعينة الذكور (٣٢,٦٨)، ولعينة الإناث (٢٦,٨٩) وهذا يدل على أن الفروق كانت لصالح الذكور.

أثر الدولة العربية : يوجد أثر دال إحصائياً لمتغير الدولة العربية (السعودية - قطر - الإمارات - اليمن - لبنان - سوريا - البحرين - سلطنة عمان - مصر - الأردن - الكويت) في الدور التربوي للقنوات الفضائية التعليمية ، حيث بلغت قيمة ف = ١,٨٠ [د.ح = ١٥، ١٢٤٧، دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ .] وللتعرف على اتجاه الفروق ، تم استخدام اختبار توكي Tukey، فأبانت النتائج أن طلاب وطالبات دولة الكويت حصلوا على أكبر متوسط حسابي (٣٢,٥٦) من متوسطات الدول العربية الأخرى.

تفاعل الجنس والدولة : يوجد أثر دال إحصائياً لتفاعل الجنس والدولة العربية في الدور التربوي للقنوات الفضائية التعليمية، حيث بلغت قيمة ف = ٢,٥٦ [د.ج =١، ١٢٤٧، دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ .] وعند حساب المتوسطات الحسابية، تبين أن الطلاب الذكور من دولة الكويت حصلوا على أكبر متوسط حسابي (٣١,٥٦) من المتوسطات الحسابية لطلاب وطالبات كليات التربية في بعض الدول العربية الأخرى.

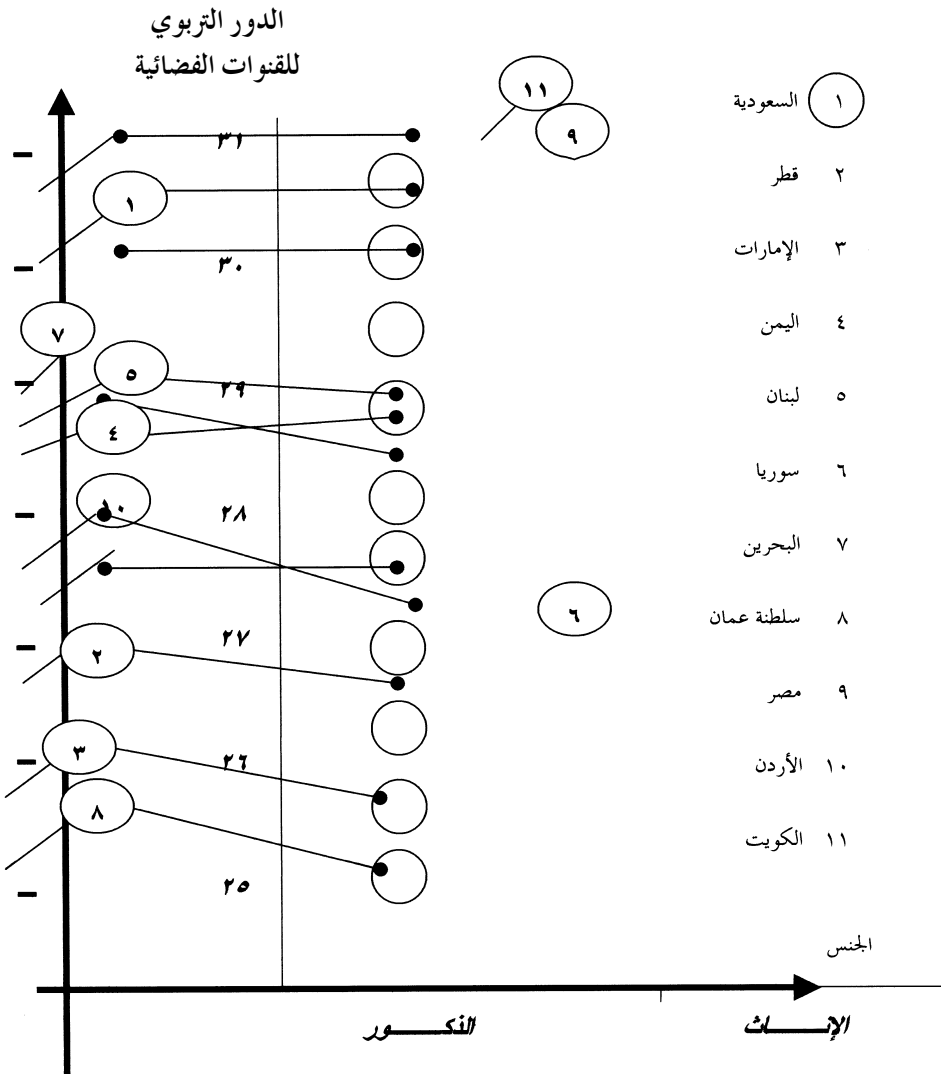
ويوضح الجدول (٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية في الدور التربوي للقنوات الفضائية وفقاً لمتغيري الجنس والدولة. كما يبين الشكل البياني رقم (١) طبيعة تفاعل متغيري الجنس والدولة مع الدور التربوي للقنوات الفضائية. وتشير النتائج الموضحة في الشكل البياني رقم (١) إلى أن الطلاب الذكور من دولة الكويت قد حصلوا على أكبر متوسط حسابي (٣١,٦) في الدور التربوي للقنوات الفضائية التعليمية من المتوسطات الحسابية لطلاب وطالبات كليات التربية في بعض الدول العربية الأخرى.

الجدول (٤)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية

في الدور التربوي للقنوات الفضائية وفقاً لمتغيري الجنس والدولة

الدولة	الـــذكـــور		الإنـــاث	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
السعودية	٣٠,٧	٢,٣	٣٠,٥	٢,١
قـطـر	٢٦,٦	١,٩	٢٦,١	١,٧
الإمـارات	٢٥,٨	١,٦	٢٥,١	١,٨
اليـمـن	٢٨,٩	٢,٩	٢٨,١	٢,٧
لـبـنـان	٢٨,٥	٢,١	٢٨,٣	١,٩
سـوريـا	٢٧,٩	١,٩	٢٦,٩	١,٦
البحـريـن	٢٩,١	١,٤	٢٩,٠	١,١
سلطنة عمان	٢٥,٧	١,٧	٢٤,٩	١,٤
مـصـر	٣١,١	٢,٢	٣٠,٩	١,٨
الأردن	٢٧,٥	١,٧	٢٧,٢	١,٣
الكـويـت	٣١,٦	١,٩	٣٠,٥	٢,١



الشكل البياني رقم (١): طبيعة تفاعل متغيري الجنس والدولة مع الدور التربوي للقنوات الفضائية

مناقشة النتائج :

أبانت النتائج في الجدول (٣) أن الطلاب الذكور في كليات التربية في بعض الدول العربية أكثر تأييداً للدور التربوي للقنوات الفضائية التعليمية من الطالبات الإناث في كليات التربية في بعض الدول العربية . و لم تؤيد هذه النتيجة صحة اختبار الفرض الأول الذي نص على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدور التربوي للقنوات الفضائية التعليمية بين الذكور والإناث .

كما أظهرت النتائج في الجدول (٣) أن طلاب وطالبات كلية التربية في جامعة الكويت أكثر تأييداً للدور التربوي للقنوات الفضائية التعليمية من طلاب وطالبات كليات التربية في بقية الدول العربية. و لم تدعم هذه النتيجة صحة اختبار الفرض الثاني الذي نص على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدور التربوي للقنوات الفضائية التعليمية بين بعض الدول العربية المختلفة ، وربما يرجع هذا إلى أن دولة الكويت تعد من أغنى دول الخليج العربي من حيث دخل الفرد، وهذا يؤدي إلى أن كل فرد يمتلك كثيراً من الأجهزة التكنولوجية .

وأخيراً، كشفت النتائج في الجدول (٣) عن أن الطلاب الذكور في دولة الكويت أكثر تأييداً للدور التربوي للقنوات الفضائية التعليمية من بقية طلاب وطالبات كليات التربية في الدول العربية الأخرى . ومن ثم، لم تؤيد هذه النتيجة صحة اختبار الفرض الثالث الذي نص على عدم وجود فروق دالة إحصائياً للدور التربوي للقنوات الفضائية التعليمية وفقاً لتفاعل متغيري الجنس والدولة العربية .

ومن ثم أبانت النتائج أهمية الدور التربوي للقنوات الفضائية التعليمية، ويرى الباحث الحالي أنه يجب تعميم هذه القنوات الفضائية التعليمية على شتى البلاد العربية من شرقها إلى غربها، ومن شمالها إلى جنوبها لأهمية هذه القنوات في نشر المفاهيم التعليمية المختلفة في شتى التخصصات العلمية المختلفة.

المقترحات والتوصيات :

لا يخفى على أحد من المسئولين ومتخذي القرار في الدول العربية المعنية أهمية الدور التربوي للقنوات الفضائية التعليمية ، فالعلم ينمو نمواً سريعاً والثورة المعرفية في تزايد مستمر، والنظريات العلمية تتلاحق، النظرية تلو النظرية . ومن ثم ، يجب علينا اللحاق

بهذه الثورة المعرفية، والتعايش مع النظام العالمي الجديد في ظل العولمة، أو الكوكبة الحديثة، ولن يتأتى هذا إلا عن طريق إنشاء قنوات تعليمية متخصصة، تبث عبر الدول العربية المختلفة، للتعرف على ما هو جديد في مجال التعليم والتعلم . وعليه ، يوصي الباحث المسئولين ومتخذي القرار في الدول العربية المختلفة بسرعة الاتفاق على إنشاء قنوات فضائية تعليمية منفردة، أو مشتركة للتعاون العلمي والتضامن العربي . كما يوصي الباحث بإجراء بعض البحوث في أهمية الدور التربوي للقنوات الفضائية التعليمية، وعلاقتها ببعض المتغيرات الاجتماعية، والنفسية، والاقتصادية .

المـراجـع والمصـادر

حمدي ، فاروق (١٩٨٣) . **استخدام التلفزيون التعليمي في تدريب المعلمين** . القاهرة : تكنولوجيا التعليم ، العدد (١٢) ، السنة (٦) ، ديسمبر ، ص : ١٤.

حمدان ، محمد زياد (١٩٨٨) . **التربية الإلكترونية** . تونس : مجلة التربية الجديدة ، السنة (١٥) العدد (٤٤) ، ص : ١٠٥ – ١١٢ .

Bagely , M., & Watnik , M. (1998). ìUsing telecommunication in education . **Journalism & Mass Communication Educator. 53** (1), 53-62.

Bates, A. W .(1995). **Technology open learning and distance education,** , London:. Rout ledge.

Janice M. Barrett. .(1998). Participants Provide mixed reports about learning from channel one. **Journalism & Mass communication Educator. 53** (2), 54-67.

Lee, O., (1996). Multimedia instructional materials development for networking. **Journal of information Processing,** (March), pp 96 - 113 .

Patricia R & Simon ,H .(1999). who is teaching the technology by telecommunication? A new presentation **AECT National convention. Houston,** TX, Feb 10 - 14.

Resnick, B. .(1987). Learning in school and out. **Educational Researcher, 16** (9), 14 - 20 .

Salmon, G., & Leigh, T. .(1984). Predispositions abut learning from print and television. **Journal of Communication. 34 ,**136 - 147 .

(الملحق)

استبانه الدور التربوي للقنوات الفضائية التعليمية

«من وجهة نظر طلبة كليات التربية في بعض الدول العربية»

إعداد الأستاذ الدكتور : **زكريا بن يحيى لال**

أولاً : معلومات شخصية :

الاسم (اختياري) : .....

السن : .....

المستوى الدراسي : الأول ( ) الثاني ( )

الثالث ( ) الرابع ( )

الكلية: .....

الجامعة: .....

الدولة: .....

الجنس : ذكر ( ) أنثى ( )

ثانياً : - أجب عن الأسئلة التالية : -

م	العبارة	موافق	لا أعلم	غير موافق
١	للقنوات الفضائية أهمية كبيرة في خدمة المجتمع.			
٢	تؤدي القنوات الفضائية التعليمية دوراً متميزاً في عملية التعلم.			
٣	تؤدي القنوات الفضائية التعليمية دوراً جدياً في اكتشاف المعلومة.			
٤	تؤدي القنوات الفضائية التعليمية دوراً جدياً في زيادة الخبرات.			
٥	القنوات الفضائية التعليمية سلبياتها أكثر من إيجابياتها.			
٦	القنوات التعليمية فرصة للحصول على وثيقة تربوية.			

م	العبـــــارة	موافق	لا أعلم	غير موافق
٧	مهما قدمت الفضائية التعليمية من برامج تعليمية فهي مجردة عن الواقع.			
٨	تفتقر البرامج التعليمية عبر القنوات الفضائية التعليمية إلى المهارات الفاعلة.			
٩	تقدم البرامج التعليمية عبر القنوات الفضائية التعليمية أحسن الفرص للقضاء على الأمية.			
١٠	يحتاج العالم العربي إلى قنوات فضائية تعليمية لسد الحاجة.			
١١	يحتاج العالم العربي إلى قنوات فضائية تعليمية من أجل تربية النشء على الأخلاق الفاضلة.			
١٢	يحتاج العالم العربي إلى قنوات فضائية تعليمية على مستوى التعليم العام فقط.			
١٣	يحتاج العالم العربي إلى قنوات فضائية تعليمية على مستوى التعليم الجامعي والعالي.			
١٤	قبل إيجاد القنوات الفضائية التعليمية يجب أن يكون هناك إعداد جيد لمن يقوم بدور المعلم التربوي فيها.			
١٥	يجب الاستفادة من الخبرات التربوية الموجودة في الجامعات لإعداد البرامج وتقديمها.			
١٦	حتى تكون الاستفادة ممكنة ينبغي أن تفرض رسوم تقديرية من المستفيدين فعلاً.			
١٧	التنويع في إعداد البرامج التربوية من أهم المعايير المطلوبة للقنوات التعليمية.			
١٨	ضرورة إعداد متخصصين تربويين في مجال التكنولوجيا التربوية للمساهمة في إعداد البرامج للقنوات الفضائية.			
١٩	ضرورة إيجاد تعاون مستمر بين الجامعات والمؤسسات التعليمية الأخرى والقنوات الفضائية.			
٢٠	ضرورة استثمار التعاون بين الجامعات العربية والأجنبية في إعداد البرامج التربوية الملائمة للقنوات الفضائية التعليمية.			

تصور مقترح لتطوير برنامج الإشراف التربوي بكلية التربية في جامعة البحرين

إعـــداد

د. ليلى محمد دويغر

أستاذ مشارك قسم المناهج وطرق التدريس

كلية التربية – جامعة البحرين

المجلد 3 العدد 1 مارس 2002

تصور مقترح لتطوير برنامج الإشراف التربوي بكلية التربية في جامعة البحرين

د.ليلى محمد دويغر
أستاذ مشارك قسم المناهج وطرق التدريس
كلية التربية–جامعة البحرين

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى تسليط الضوء على برنامج الإشراف التربوي المقدم إلى كلية التربية بجامعة البحرين ، وكشف الصعوبات التي تواجهه من أجل العمل على تطويره وتحسينه. وخرجت الدراسة بوضع تصور مقترح للإشراف التربوي على الطالب المعلم. ويهتم هذا التصور بإجراءات الإشراف التربوي الحديث في برامج إعداد المعلمين وفق تسلسل مدروس، يعين الطالب على اكتساب المهارات المطلوبة في برنامج إعداده. وتم وضع هذا التصور بناء على الاتجاهات الحديثة في هذا المضمار، والتي أبرزها تحقيق مبدأ الشراكة بين كليات التربية، والمدارس في إعداد معلم المستقبل، والأدوار الجديدة لمعلم الصف، وإنشاء مؤسسات جديدة تُعرف بمدارس التنمية المهنية، تهدف إلى رعاية الطالب المعلم، والمعلم المبتدئ. ويقوم التصور المقترح على المحاور التالية:

١) الشراكة بين الجامعة، والمدارس المتعاونة بالنسبة لإعداد معلم المستقبل والإشراف عليه.
٢) تقديم خبرات ميدانية مبكرة، وبشكل متسلسل منذ التحاق الطالب بكلية التربية.
٣) إعداد الطالب المعلم الحقيبة التعليمية للتربية العملية من أجل الوقوف على تقدمه في البرنامج بصورة منظورة.
٤) تصميم جديد للتربية العملية.
٥) الإشراف على الطالب المعلم.
٦) تقويم الطالب المعلم.

* تاريخ تسلم البحث ٢٠٠١/١٠/٢٨م
* تاريخ قبوله للنشر ٢٠٠٢/١/٧م

المجلد 3 العدد 1 مارس 2002

A Conceptual Proposal for the Development of Educational Supervision Program in the

Dr. Layla M. Dowaigher
College of Education , University of Bahrain

Abstract

The study sheds light on the educational supervision program in the College of Education at the University of Bahrain in regard to its difficulties and problems that are impeding its progress.

The aim of the study is to suggest a proposal for supervising student teachers which is based on modern trends in teachers education and educational supervision. These trends call for in preparing future teachers, the emergence of new roles for classroom teachers, and the establishment of professional schools.
The suggested proposal is based on the above trends and its parameters are the following:

1. Establishment of school-university partnership in regard to supervising student teachers.
2. Provision of early field experience at the starting point of the teacher education program.
3. Preparation of student teaching portfolio.
4. Redesigning the program of student teacher supervision.
5. Improving evaluation methods of student teachers.

Each parameter includes its own objectives and the necessary procedures for its application.

الإطار العام للدراسة ومشكلة البحث

للإشراف التربوي دور كبير في تحسين العملية التعليمية والإسهام في السير بها للأفضل؛ فهو يعايش العمل التربوي في الميدان، ويتعامل بصورة مباشرة مع قطبي العملية التربوية الأساسية وهما المعلم والمتعلم. كما يعمل على متابعة العملية التربوية في ميدانها، ويعيش قضاياها ومشكلاتها. ولقد تطور مفهوم الإشراف تطوراً كبيراً في السنوات الأخيرة، وتحول من مفهوم جامد ومتخلف إلى مفهوم حي ومتطور. ويتمثل المفهوم الحديث في الإشراف التأكيد على تزويد معلم المستقبل بالمعرفة والمهارات والخبرات التي تعينه على النمو المهني، وتساعده على التحول من الاعتماد على المصادر الخارجية (المشرف، المدرس الأول، مدير المدرسة) في حل المشكلات التي تواجهه إلى الاعتماد على نفسه في البحث عن الحلول المناسبة. كما يستبعد المفهوم الحديث في الإشراف النماذج التقليدية في التدريس ويدعو إلى الاستعانة بطرق التدريس التي تشجع المتعلم على التأمل والتفكر. ويعدّ الإشراف الحديث - قضية جودة التعليم – قضية جماعية تقع مسئوليتها على جميع المعلمين في المدرسة، وبالتالي فإنها ليست قضية فردية كما عزز ذلك الإشراف التقليدي.

واهتم الإشراف الحديث بنوعية الإدارة المدرسية التي تسير على مبدأ اللامركزية فهي لا تقوم باختيار الأنشطة المهنية للمعلمين وتحديدها وتنظيمها ، وإنما تسهل وتعين المعلمين على تحقيق الأنشطة التي يعتقدون أنهم في حاجة إليها هاستنكز (Hastings, 2000).

ولقد نتج عن هذا المفهوم الجديد للإشراف أدوار جديدة للمشرف التربوي تتمحور حول توجيهه لسلوك المعلم، وتزويده بالأفكار ووجهات النظر المتعلقة بمهارات التدريس وتعزيزه لقراراته.

وصاحب الإشراف الحديث اهتمام من قبل كليات التربية في جامعات أمريكية، وكندية برفع مستوى متطلبات الالتحاق في برامجها، وعملت على تطوير المقررات المهنية والأكاديمية، لتواكب التطوير في الجانب الميداني في تلك البرامج.

و لم يقتصر التجديد على نوعية التدريب العملي ومدته ، وإنما شمل أيضاً مصادر الإشراف حيث اتسعت التجديدات، لتشمل أدواراً جديدة لمعلم الصف. وتأسست نتيجة لذلك مؤسسات مهمتها تقديم العون والمساعدة للمعلم المبتدئ، والطالب المتدرب، وبذلك أصبح معلم الصف عنصراً فاعلاً في نموه المهني، ومشاركاً في تدريب معلم المستقبل (Cobb, 1999).

أما الإشراف التربوي في برامج إعداد المعلمين في كلية التربية بجامعة البحرين فقد بقى لسنوات عديدة معانياً من النمطية والبيروقراطية التي امتدت منذ أوائل الثمانينات حتى يومنا هذا. ويقوم برنامج الإشراف في الكلية على زيارات لا تقل عن خمس للطالب المتدرب من قبل مشرف الكلية، والذي اقتصر في تقويم الطالب المتدرب على استمارة معدة لذلك الغرض، ثم الاجتماع بالطالب المتدرب بعد انتهائه من التدريس؛ بهدف بيان وجهة نظره في مواقفه التعليمية/التعلمية، وإبداء المقترحات بكيفية تحسين أدائه، ويخصص لكل مشرف عدد من الطلاب المتدربين يتراوح ما بين (٨) طلاب إلى (١٢) طالباً.

مشكلة البحث:

يتم الإشراف على الطلبة المتدربين من خلال مشرفين من الجامعة، وبمشاركة من قبل مشرفين من وزارة التربية والتعليم، ومعلم الصف، ومدير المدرسة، وإن كانت مشاركتهم ضعيفة. ومع أن معلم الصف يعدّ معلماً متعاوناً، إلا أنه لا يخضع لتدريب خاص، ولا يتم اختياره وفق معايير محددة، وبالتالي فإنه في أغلب الأحيان لا يكون على دراية بما تطلبه الجامعة بالنسبة لتدريب الطلاب العملي، مما يجعل دوره مقتصراً على مراقبة الطالب أثناء التدريس، وتوجيهه بالنسبة للأخطاء في المادة العلمية. وعليه فقد تحددت مشكلة البحث في وضع تصور لبرنامج الإشراف التربوي على التربية العلمية بكلية التربية بجامعة البحرين؛ وذلك من خلال إبراز عدة أسئلة انبثقت من المشكلة هي:

- ما المبادئ التي ينبغي أن يؤسس عليها برنامج الإشراف التربوي المقترح؟
- ما الأهداف التي يسعى إليها البرنامج المقترح؟
- ما الإجراءات الواجب اتباعها في البرنامج المقترح؟
- ما العلاقة التي يجب أن يكون عليها الإشراف التربوي بين كلية التربية، والمدارس الحكومية التي يطبق فيها التدريب العملي؟

أهمية الدراسة

تكمن أهمية الدراسة في:

أ. تسليط الضوء على برنامج الإشراف المقدم إلى كلية التربية بجامعة البحرين، وكشف أهم الصعوبات التي تواجهه.

ب. العمل على تطوير طبيعة هذا البرنامج، وتحسين مخرجاته في ضوء البرامج الحديثة في الدول المتقدمة.

حدود الدراسة:

تقتصر الدراسة على برامج إعداد المعلمين في كلية التربية بجامعة البحرين، ولا يدخل في إطارها بصورة مباشرة نوعية الإشراف المطبق على المعلمين في وزارة التربية والتعليم.

منهج البحث

اتبعت الباحثة في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، استناداً على نتائج المؤتمرات، والندوات ذات الصلة بموضوع البحث، كما قامت بدراسة بعض صيغ الإشراف التربوي الحديثة المتعلقة بالدراسة، بهدف الوصول إلى وضع تصور لتطوير الإشراف التربوي على الطلبة المعلمين في برنامج التربية العملية.

مصطلحات الدراسة

تتضمن الدراسة عددا من المصطلحات الجوهرية . وفيما يأتي تعريف الباحثة لهذه المصطلحات :

الإشراف التربوي: Educational Supervision

الإشراف التربوي هو: «عملية تعاونية تشخيصية تحليلية علاجية وقائية مستمرة، تتم خلال التفاعل البناء والمثمر بين المشرف والمعلم، بهدف تحسين عمليتي التعليم والتعلم» (نشوان، ١٩٨٦ ، ص ١٣٧) .

المعلم المتعاون: Cooperating teacher

هو معلم الصف الذي يتم تدريب الطالب المعلم في صفه، ويكون بمثابة المرشد، والمقوم له، والمستجيب إلى حاجاته، خاصة تلك المتعلقة بتطبيق ما تعلمه في الجامعة.

مدرسة التنمية المهنية: Professional Development School

هي المدرسة الحكومية القائمة على الجهود المشتركة بينها وبين الجامعة، وتهدف إلى توفير إشراف تربوي كخدمة، سواء للطلبة المتدربين في برامج إعداد المعلمين، أو للمعلمين

المبتدئين، أو للمعلمين العاملين في الميدان.

بحوث الفعل: Action Research

هي أسلوب بحثي يحاول من خلاله المعلم استخدام طريقة جديدة في التدريس، أو حل مشكلة تواجهه، واختبار فعالية هذه الطريقة، أو الحل بأسلوب علمي، وهو في العادة بحث جماعي، ولكنه قد يكون فردياً أيضاً.

المعلم الناصح: Teacher Mentor

هو أحد المعلمين ذو الخبرة، والذي يمتاز بالكفاءة في الأداء، يعين للإشراف على المعلم المبتدئ؛ وذلك خلال السنة الأولى من التحاقه بمهنة التعليم، وينظر إلى هذا الدور الجديد للمعلم على أنه استراتيجية حديثة لتحسين التعليم، مرتبطة بما يجب أن يكون عليه التعليم الجيد، وبكيفية تعلم المعلم ، وبالفهم لثقافة التعليم القائمة على المشاركة.

الإشراف الإكلينكي: Clinical supervision

هو ذلك النمط من الإشراف الذي يسعى إلى تحسين أداء المعلم الصفي، ويركز بالدرجة الأولى على تحليل التدريس، والممارسات داخل الصف. وكلمة إكلينيكي تعني العملي، أو الإجرائي (الخطيب والخطيب، ١٩٨٧) .

الدراسات السابقة

إن قضية إعداد المعلم ليست جديدة على الباحثين والدارسين فهي الشغل الشاغل لكثير من الباحثين والمسئولين عن التعليم على جميع المستويات. ومع هذه الجهود المستمرة نحو تطوير التعليم وتحديثه، إلا أن أغلب الدراسات تشير إلى أن برامج إعداد المعلمين، وتدريبهم لم تتغير بشكل أساسي، وأنها تعاني من مشكلات متعددة الجوانب.

ففي دراسة أبى عقيل والزيرة وهلال والديلمي) ١٩٩٦)، والتي اهتمت بدراسة تكوين المعلمين في كلية التربية بجامعة البحرين، وبينت أن الجامعة تفتقر إلى تصور شمولي لإعداد المعلمين يربط الجوانب النظرية والعملية. كما أن بحوث الأساتذة التي قدمت في المؤتمر العلمي الأول لكلية التربية بجامعة البحرين في عام ١٩٨٩، والحلقة الدراسية حول التربية العملية لنظام معلم الفصل في عام ١٩٩٠، وندوة «معلم الفصل في مشروع تطوير التعليم

الابتدائي في البحرين» في عام ١٩٨٩، جميعها ركز على مشكلات تتعلق بالتربية العملية، والإشراف عليها. (حسن وجنيد، ١٩٩٢؛ زكري، ١٩٨٩؛ دياب، ١٩٩٠؛ الناصر، ١٩٩٢؛ جنيد وبوقحوص، ١٩٩١؛ سليمان، ١٩٩٠).

أما دراسة الأمين ونظام والمطوع وحمود والشيخ (١٩٩٣) فقد أسفرت نتائجها عن معاناة طلاب التربية العملية من العديد من المشكلات، منها ما هو متعلق بالمنهج الدراسي، ومنها ما هو مرتبط بتقويم أدائهم من قبل المشرفين. كما أثار الطلبة مشكلة عدم اتفاق مشرف الجامعة، ومشرف الوزارة في توجيههم للمتدربين، وعدم كفاية الزيارات الصفية من قبل مشرف الجامعة. وانتقدت الدراسة نفسها إسراف الباحثين في كلية التربية بجامعة البحرين في الاعتماد على الاستفتاءات، وعدم طرحهم أسئلة أساسية تتعلق بمدى إتقان الخريجين مهارات التحليل، والتقويم، أو القدرة على تكوين رأي حر، والدفاع عنه.

وركز وهبة (١٩٨٨) في دراسته حول تكوين المعلمين في البحرين على تحليل المقررات والأنشطة المطبقة في برنامج إعداد المعلمين، منتقداً إياها بعدم الاهتمام بالمهارات الفكرية العليا، وأن التربية العملية لا تأخذ مكانها المناسب ضمن منهاج تكوين المعلمين.

والحقيقة أن كلية التربية في جامعة البحرين ليست الوحيدة من حيث المعاناة من هذه المشكلات التي أثارتها الدراسات سابقاً، وإنما هي مشكلات مشتركة تعاني منها كليات التربية في جامعات عربية، وأجنبية. فعلى سبيل المثال فقد كشفت دراسة محمد (١٩٩٠) أن ٨١٪ من الطالبات المعلمات بالسعودية يعانين من اختلاف نوعية الإشراف بين المشرفين. كما أن دراسة عبدالحميد والحياني (المشار إليها في محمد، ١٩٩٠) بينت أن طلبة التدريب العملي في معهد المعلمين بمحافظة نينوي بالعراق يواجهون عدداً من المشكلات أهمها قلة الوسائل التعليمية بالمدارس، وصعوبة التدريس في بداية مدة التطبيق، وقلة زيارات المشرف، وكثرة عدد التلاميذ.

وبالرغم من اتفاق التربويين على أهمية الدور الذي يلعبه المشرف التربوي بالنسبة لتنمية المعلمين مهنياً، إلا أن الاختلاف والتباين يظلان قائمين بالنسبة لوضوح الدور الذي يقوم به المشرف لدى جميع عناصر العملية الإشرافية، بدءاً بالمشرفين أنفسهم وانتهاء بالطلبة المتدربين على التعليم، وهذا ما كشفته دراسات كل من الخليلي، وسلامة (١٩٨٩)، ودراسة السويدي (١٩٩٤)، ودراسة ريم (Reim, 1996).

وفي دراسة قام بها ركدين (Rigden,1996) في الولايات المتحدة الأمريكية؛ وذلك للوقوف على آراء المعلمين بالنسبة لبرامج إعدادهم في كليات التربية، وشملت هذه الدراسة «١٦٥٠» معلماً بعضهم حائز على مكافأة جودة التدريس، ويحملون جميعاً إجازة للتدريس، وقد أسفرت هذه الدراسة عن نتائج مهمة أبرزها:

١. قصور في مادة التخصص، وخاصة الرياضيات، والعلوم لدى معلم المرحلة الابتدائية، وعدم مناسبة مقررات طرق التدريس وعدّ مقررات التخصص الحلقة الضعيفة في برامج إعدادهم.

٢. عدم قدرة كثير من المعلمين على تخطيط دروسهم بأسلوب سليم، وإدارة صفوفهم بشكل فعال.

٣. غياب الاختبارات التي تقيس استعداد الطلبة المعلمين للتطبيق العملي قبل وضعهم في المدارس؛ إذ غالباً ما يكون بعضهم غير مستعد لذلك نفسياً، أو علمياً.

٤. عدم الرضا عن نوعية بعض الطلبة الملتحقين في برامج إعداد المعلمين بسبب سهولة متطلبات الالتحاق بهذه البرامج، خاصة وأن بعض كليات التربية تقبل طلبة فاشلين في تخصصات أخرى.

٥. وأخيراً عدم اهتمام كثير من أساتذة كليات التربية بما يدور في المدارس من قضايا مهمة، وانصرافهم إلى أداء محاضراتهم بأسلوب روتيني يخلو من الإثارة والحماس.

ولقد بقيت برامج إعداد المعلمين محوراً للعديد من الدراسات خاصة في الولايات المتحدة الأمريكية. ففي مراجعة للدراسات التي أجريت على إعداد المعلمين في عام ٢٠٠٠ في الولايات المتحدة الأمريكية، وقامت بها وزارة التربية.(http://www database. Eric) تبين أن الكثير من المهارات التي يتعلمها الطالب في مقررات طرق التدريس، والتي يفترض أن يستعين بها فيما بعد في تدريسه يقتصر استخدامها على مواقف التربية العملية فقط. كما اتفقت نتائج هذه المراجعة مع نتائج الدراسة التي قامت بها هيئة كارنجي للتربية والاقتصاد (Carnegie Forum on Education and Economy, 1986) فيما يتعلق بالمقررات المهنية في برامج إعداد المعلمين من حيث إخفاقها في تدريب الطلبة على أمور تتعلق بإدارة الصف، أو بكيفية تدريس مواضيع صعبة، أو بنوعية التعامل مع الفئات الخاصة من التلاميذ.

ولم تسلم برامج إعداد المعلمين من نقد شديد وجه إليها من قبل أوليفا وباولس (Oliva & Pawlas,1997) اللذين عدّاها فاشلة في مهمتها الأساسية، وهي تخريج معلمين مؤهلين، فمعلم المستقبل لا يحصل من خلالها على ما يحتاج إليه في مواقف التدريس الفعلي.

أما المربي المعروف جودلاد (Goodlad, 1990) فقد ركز في دراسة قام بها في الولايات المتحدة، وشملت ثلاثين كلية للتربية، وأسفرت نتائج هذه الدراسة عن أن أحد عوامل غياب الجودة في برامج إعداد المعلمين يعود إلى الاختلاف بين ثقافة المدرسة، وثقافة الجامعة، بالإضافة إلى نوعية الأساتذة التي تدرس في تلك البرامج. أما دراسته الأخرى مع سودر وسيروتنك (Goodlad, Soder & Sirotnik, 1990) فقد أشارت إلى تدني نسبة المعدل التراكمي للمقبولين (لم تتعد ٢,٥) مما يؤثر مستقبلاً في نوعية الخريجين.

وربطت دراسات عديدة بين الخبرات الميدانية المبكرة للطلبة المعلمين، وبقاء المعلمين في مهنتهم خاصة خلال السنوات الأولى من التحاقهم بها. ففي دراسة أجريت في ولاية تكساس، الأمريكية وقام بها هوستن، وهلنك (Houston & Huling, 1998) وتضمنت (١٩٥٩) معلماً في المرحلة الابتدائية، وخضع حوالي نصف هؤلاء المعلمين خلال مدة تدريبهم الميداني لبرامج تدريبية حديثة قبل تخرجهم، بينما أعد النصف الآخر منهم وفق البرنامج التقليدي، وبدأوا مهنة التعليم في الأعوام ١٩٩٣ إلى ١٩٩٦، وبنهاية عام ١٩٩٦ تبين أن ٤,٨٪ من المعلمين الذين تم إعدادهم وفق برامج تدريب حديثة قد تركوا المهنة مقارنة بـ ١٢٪ من أولئك الذين أعدوا في البرامج التقليدية.

وقد أشار هلنك (Huling,1998) إلى دراسة مسحية قامت بها كل من الجمعية الأمريكية لكليات إعداد المعلمين في الولايات المتحدة الأمريكية [AACTE] for Teacher Education American Association of Colleges والمجلس الوطني لإجازة المعلمين [NCATE] National Conncil For Accreditation of Teacher Education وذلك في عام ١٩٩٧، وأسفرت هذه الدراسة عن النتائج التالية:

١. إن ٧٧٪ من برامج إعداد المعلم للمرحلة الابتدائية، و ٧٠٪ من برامج إعداد معلم المرحلة الثانوية تفرض على الطلبة المتدربين المشاركة في الخبرات الميدانية أثناء السنة الأولى، أو الثانية من التحاقهم بكلية التربية.

٢. إن ٧٠٪ من هذه البرامج تؤكد قضاء الطلبة أكثر من (٩٠) ساعة في الخبرات الميدانية في المستوى الابتدائي.

٣. إن ٥١٪ من البرامج تحرص على أن يقضي الطالب ما بين «١٦» ساعة إلى (٩٠) ساعة في المستوى الثانوي.

ويرجع أسباب الاختلاف بين عدد الساعات المطلوبة في الخبرات الميدانية بين الطلبة المعلمين للمرحلة الابتدائية، وزملائهم للمرحلة الثانوية إلى أن برامج إعداد معلم المرحلة الابتدائية يتطلب بشكل أساسي ساعات معتمدة في الدراسات المهنية أكثر إذ إن هذا المعلم سيكون متخصصاً في نمو الطفل، بينما تتطلب برامج الإعداد للمرحلة الثانوية ساعات معتمدة أكثر في مجال التخصص في مادة دراسية معينة. كما كشفت الدراسة السابقة عن أنواع الأنشطة التي يقوم بها الطالب المتدرب أثناء الخبرات الميدانية المبكرة، فمنها ما هو متعلق بالمقررات المهنية التي يدرسها، مثل كتابة التقارير المستندة إلى المشاهدة الحية في الصفوف، كذلك يشارك في مهام مساعدة لمعلم الصف، وتدريس مجموعات صغيرة من التلاميذ.

أما عن نوعية الإشراف الممارس، فقد تبين أن الزيارات الدورية التي يقوم بها المشرف هي الأكثر شيوعاً، حيث تمارس في ٩٩٪ من برامج إعداد المعلمين في المرحلة الابتدائية، و٨٧٪ من برامج المرحلة الثانوية.

وبالنسبة لتقويم الطالب المتدرب في التربية العملية فقد كان هو الآخر مركز اهتمام الباحثين في الإشراف التربوي، وتطرقت الدراسات المتعلقة بذلك إلى عنصرين أساسين في عملية التقويم هما : الأدوات المستخدمة فيه ، والمقومون للطلاب المتدربين. ففي دراسة قام بها كل من فانت وهل ولي ولاندرز(Fant,Hill,Lee&landers,1985) والتي شملت (١٧٨) كلية وجامعة أمريكية. وقد توصلت هذه الدراسة إلى أن برامج إعداد المعلمين تميل إلى الاعتماد على صيغ خاصة بها، لتقويم الطالب المتدرب تتراوح بين مقاييس التقدير (Rating scales)، والتسجيلات اليومية (Daily logs)، وسجلات الأحداث (Anecdotal records)، وترميز السلوك (Behavior coding)، والتقويم الذاتي (Self evaluation)، ولكن الأكثر شيوعاً من بين هذه الأدوات هو سجلات التقدير، حيث تبين أن أكثر من نصف عينة الدراسة يستعين بها.

وأشارت الدراسة التي قام بها ديفينو (Defino, 1983) إلى أن برامج إعداد المعلمين القائمة على الكفايات تستعين بأداتين، إحداهما: تعرف بأداة تقويم أداء المعلم (The teacher performance assessment instrument)، وتهتم هذه الأداة بتحديد المؤشرات للكفايات المطلوبة، مع توصيف واضح لها مما يعين المقوم على تقرير مدى تحقيق أداء الطالب المتدرب لتلك الكفايات. والأخرى تسمى بـ المشاهدة الصفية الموجهة للبحث العلمي (The classroom observation keyed for research)، وتهتم هذه الأداة برصد أنواع محددة من سلوك الطالب المتدرب أثناء الأداء، ولقد ذكر الباحث أن هاتين الأداتين يتوافر فيهما بدرجة عالية معاملا الصدق والثبات.

أما بالنسبة للدرجات التي يحصل عليها الطالب المتدرب من المشرف عليه خلال التربية العملية، فقد كانت هي الأخرى محط اهتمام بعض الباحثين حيث بينت دراسة آشبرن وفشر (Ashburn & Fisher, 1984) أن هذه الدرجات غالباً ما تكون مرتفعة بصرف النظر عن نوعيه الأداة المستخدمة، وأرجع الباحثان أسباب ذلك إلى عدد من العوامل، منها ما هو متعلق بتحسن أداء الطالب نتيجة للخبرات الميدانية المبكرة التي مر بها قبل بدء التدريب العملي، أو في قدرة برنامج الأعداد على التخلص من الطلاب الضعاف مبكراً في مرحلة التدريب العملي. كما أشارت الدراسة نفسها إلى أن تقويم المعلم المتعاون للطالب المتدرب عنده غالباً ما يتصف بالإيجابية، بل لوحظ تجنبه استخدام عبارات «مقبول» أو «ضعيف» في رصده، وميله إلى التركيز على مهارة واحدة طبقها الطالب بفعالية. فلو كان الطالب المتدرب على سبيل المثال ماهراً في إجراءات التعليم، ولكنه ضعيف في المادة العلمية فإن المعلم المتعاون على الرغم من ذلك يعطيه تقديراً عالياً نظراً للانطباع الجيد الذي كونه عنه.

ولا يفوتنا ونحن بصدد مراجعة الدراسات السابقة في الإشراف التربوي تلك الدراسات التي ربطت بين الإشراف، والتعليم الفعال. ومن بينها دراسة حديثة قامت بها هاموند (Hamond, 2000)، وبينت فيها أن المتغيرات التي عدّها بعض الباحثين في الماضي ذات أهمية بالنسبة لفعالية المعلم هي في حقيقة الأمر ضعيفة الارتباط بالتعليم الفعال. فمثلاً بالنسبة لمتغير القدرة العلمية والذكاء، والذي أكدته الدراسات التي أجريت في الأربعينات من حيث وجود ارتباط إيجابي بين أداء المعلم في التدريس، ونسبة ذكائه لم يعد مهماً من الناحية الإحصائية، ولكن قدرة المعلم اللفظية هي المهمة بوصفها مرتبطة بتحصيل التلاميذ؛ لأنها الوسيلة التي يعبر المعلم من خلالها عن أفكاره.

أما المتغير الثاني وهو الإلمام بمادة التخصص، وعلاقته بفعالية المعلم فقد أشارت «هاموند» إلى أنه في الوقت الذي يوجد بين الدراسات ما يعزز هذا الافتراض إلا أن النتائج ليست ثابتة أو قوية إذ إن الإلمام بالمادة التعليمية له تأثير إيجابي حتى مستوى معين من الكفاءة، ولكن هذه الأهمية تقل فيما بعد، فمثلا بالنسبة لمعلم الرياضيات فإن كفاءته في التدريس ليست مرتبطة بعدد المقررات التي درسها في الرياضيات.

وبالنسبة للمتغير الثالث والمتعلق بالمعرفة المرتبطة بالتدريس والتعلم فقد كشفت دراسة هاموند إلى وجود علاقة إيجابية بين المعرفة المرتبطة بكيفية التدريس وأداء المعلم حيث تبين أن عدد الساعات التي يدرسها الطالب في طرق التدريس، لها ارتباط أكبر بأداء المعلم من عدد الساعات التي يدرسها في المادة نفسها.

أما عن المتغير الرابع والأخير فهو يهتم بالخبرة في التدريس حيث أشارت هاموند إلى أن بعض الدراسات عدّت المعلم ذا الخبرة القليلة (أقل من ثلاث سنوات) أقل فعالية من المعلمين ذوي الخبرة الطويلة. ولكن دراسات أخرى أشارت إلى أن فوائد الخبرة تبدأ في التساوي بعد انقضاء خمس سنوات في التدريس غير الجامعي ويفسر بعض الباحثين أسباب هذا الانحدار في تأثير الخبرة إلى أن المعلمين القدامى يتوقف نموهم المهني بسبب الإرهاق في العمل.

وفي دراسة من نوع آخر لـ ساندیرز وريفيرز (Sanders & Rivers, 1996) والتي اهتمت بتأثير المعلم غير الفعال في تلاميذه أظهرت أن هؤلاء التلاميذ يعانون من تدن في مستوى تحصيلهم، وأشار الباحثان إلى أن تأثير المعلم في تعلم طلابه يتم بصورة تراكمية، كما عدّا ممارسة المعلم غير الفعال للتدريس مؤشراً على عدم تحقيق مبدأ العدالة في التعليم.

من العرض السابق للدراسات المختلفة والمتنوعة حول الإشراف التربوي في برامج إعداد المعلمين يتبين مدى أهمية هذا الموضوع بالنسبة للباحثين حيث تم تناوله من محاور متعددة، منها ما هو متعلق بنوعية برامج الإعداد، ومنها ما هو مرتبط بدور المشرف، أو الأساليب المتبعة في تقويم الطلاب المتدربين، في حين أن دراسات أخرى ركزت على نوعية الخبرات الميدانية من حيث توقيتها في برنامج الإعداد والمدة التي تستغرقها. ولقد استفادت الباحثة من نتائج هذه الدراسات في تصميم التصور الذي اقترحته بالنسبة لبرنامج الإشراف التربوي لكي يأتي متمشياً مع أحدث التطورات في هذا المجال.

الأدوار الجديدة لمعلم الصف، وانعكاساتها على الإشراف التربوي في برامج إعداد المعلمين

يسترعي انتباه المطلع على أدبيات الإشراف التربوي الحديثة الاهتمام الكبير بتفعيل دور معلم الصف؛ وذلك عن طريق تدريبه، وإعداده لأدوار ومسئوليات جديدة. ولقد جاء هذا الاهتمام نتيجة للدراسات والبحوث التي ركزت على كيفية إعادة بناء علاقة الجامعة بالمدارس بوصف أن هذه العلاقة التي تربط بين المؤسستين المسئولتين عن إعداد المعلم لا بد وأن تقوم على مبدأ المشاركة في تحمل المسئولية. ولقد نتج عن ذلك مؤسسات جديدة ترعى المعلم المبتدئ، وتمد يد العون إلى الطالب المتدرب، ونشطت حركة بحوث الفعل من أجل دراسة القضايا الملحة التي تواجه المعلم والمشرف في الميدان، وصاحب هذه التطورات تطبيق لأسلوب الإشراف الإكلينيكي في برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة، وأثناءها، ونظراً لأهمية هذه الاتجاهات فقد أفردت لها الباحثة هذا الجزء من الدراسة، وفيما يلي عرض سريع لها.

أولاً: الشراكة بين كليات التربية، والمدارس في إعداد معلم المستقبل

يكثر الحديث في الدراسات التربوية الحديثة عن أهمية إعادة النظر في العلاقة التي تربط بين المؤسستين المسئولتين عن إعداد المعلم، وهما: الجامعة، والمدارس، وأن أي محاولة للإصلاح التربوي لا تؤسس على مبدأ الشراكة بينهما لا تعدّ إصلاحاً حقيقياً؛ إذ لا بد من النظر إلى الطرفين كشريكين متعادلين في الأهمية والمسئولية. ولكن إقامة مثل هذه العلاقة ليست بالأمر الهين؛ إذ يتطلب ذلك دمج ثقافتين مختلفتين، وإنشاء تنظيمات جديدة، وفتح قنوات للاتصال بينهما، وتعلم كل طرف مفردات جديدة، والتعرف على أولويات الطرف الآخر واهتماماته، وهذه جميعها تشكل تحديات لا يستهان بها.

وقد انبثقت هذه الدعوة الجديدة نتيجة لمعاناة الطرفين من الثقافة التقليدية في المدارس، وكليات التربية التي عززت العزلة في عمل المعلمين في صفوفهم، وأثرت على استفادتهم من فرص المشاركة والنمو المهني. وبالطبع فإن دعوة مثل هذه لا بد وأن تثير عدداً من القضايا ذات العلاقة بإعداد المعلم، والذي يأتي في مقدمتها التدريب العملي الذي عُدّ أحد السبل المحققة لثقافة جديدة. ومن هنا نجد تحولاً كبيراً في فلسفة التدريب العملي من التركيز

على إتقان المهارات إلى تدريب قائم على فهم ماهية التعلم والكيفية التي يتم بها، وقد أثبت مثل هذا التحول وفقاً لـ هاستنكز، وسكويرز (Hastings & Squires,2000) فعاليته بالنسبة للطالب المتدرب، والمعلم المتعاون، والتلاميذ، وأساتذة الجامعة.

وترتب على هذه الدعوة ظهور أدوار جديدة لمعلم الصف خاصة فيما يتعلق بالإشراف على الطالب المتدرب، ونظراً لأهمية هذه الأدوار فسنذكرها فيما يلي:

١- معلم الصف كتربوي للمعلم (The classroom teacher as a teacher educator) لسنوات طويلة عززت ثقافة المدرسة عزلة المعلم في صفه، وحصرت طموحه في التطلع إلى مناصب إدارية لتحسين وضعه. ولكن حسب تقارير مجموعة هولمز (Holmes group, 1990) فإن ذلك ليس ما يصبو إليه المعلم دائماً، وإنما يتطلع غالبية المعلمين إلى فرص يستطيعون من خلالها تحقيق ذاتهم، وحثت هذه التقارير على الإصلاح التربوي المنطلق من المدرسة بوصفها الموقع الطبيعي لذلك، كما نادت بأن يكون لمعلم الصف دور رئيس في إصلاح التعليم، وأن يستفاد من مهاراته وقدراته على التعامل مع المواقف المختلفة في إعداد معلم المستقبل، وإنه بالإمكان توسيع، أو تضيق هذا المنظور الجديد لمعلم الصف حسب حاجات المدرسة، والجامعة، ومرحلة النمو المهني للمعلم.

ويرى بارتنيك (Bartunek, 1992) أن مهنة التعليم تسير عبر مراحل معينة، ولكل مرحلة خصائصها ومميزاتها التي تؤثر في الممتهن، وهي سبع مراحل تشمل: (١) مرحلة قبل الخدمة (2) (Pre service) مرحلة بداية الدخول (3) (Induction) مرحلة بناء الكفاءة (4) (Competency building) مرحلة الحماس والنمو (5) (Enthusiastic and growing) مرحلة الإحباطات المهنية (6) (Career Frustration) مرحلة فتور الاهتمام بالمهنة (7) (wind-down Career) مرحلة الخروج من المهنة .(Career exist)

وتتأثر هذه المراحل بعوامل منها ما هو مرتبط بالمعلم نفسه، مثل: المشكلات العائلية، والأزمات التي يمّر بها، ومنها ما هو مرتبط بمناخ المدرسة، مثل: الأسلوب الإداري، والقوانين.

ومن هنا ظهرت الحاجة إلى برامج جديدة تقوم على تفعيل دور المعلم لكي يستعيد حيويته، وتخرجه من دائرة الفتور، وقلة الحماس للمهنة، وتتمثل هذه البرامج في ثلاثة أنواع هي:

النوع الأول: برامج قائمة على دور معلم الصف كناصح ومرشد لزميله المعلم المبتدئ: (classroom teacher as a mentor)

وهذه برامج تؤمن بأن المعلمين القدامى لديهم القدرة على مواصلة النمو والتعلم، وأن بين المعلمين القدامى من يتميزون بالكفاءة في الأداء، وبالتالي يمكن الاستفادة منهم بتعيينهم كمدربين للمعلم المبتدئ، وبالفعل فإن هذه البرامج حققت نجاحاً لا يستهان به، وانتشرت فيما يقرب من ثلاثين ولاية في أمريكا الشمالية. وبدأت كليات التربية في تطبيقها في الإشراف على الطلبة المتدربين في التدريب العملي. ويبدي المسئولون في برامج إعداد المعلمين تفاءلاً كبيراً بهذه البرامج، ويعدّونها أحد الحلول في مساعدة المعلم المبتدئ والطالب المتدرب على التأقلم مع المهنة ومتطلباتها.

النوع الثاني: برامج قائمة على دور معلم الصف كمشرف مقيم (Resident Supervisor)

وتقدم هذه البرامج أدواراً متعددة لمعلم الصف منها ما هو متعلق بالقيادة التربوية، أو التنسيق مع المعلمين المتعاونين والطلبة المتدربين، وحضور اجتماعات، وإعداد ورش عمل بالتعاون مع الجامعة، لتنمية مهارات المعلم المتعاون الإشرافية، وتقديم عروض للطلاب المتدربين.

النوع الثالث: برامج قائمة على دور معلم الصف كمعلم متعاون: (Cooperating teacher)

ونجد في الأدبيات بالنسبة لهذه البرامج ما بين مؤيد، و منتقد لها. ومن بين الداعمين لهذه البرامج كوفمان (Kauffman, 1992) حيث أكد أهمية الدور الذي يلعبه المعلم المتعاون كموجه لسلوك الطالب المتدرب، ومفسر للأفكار ووجهات النظر المرتبطة بطرق التدريس وإدارة الصف، وداعم لقدرة الطالب المتدرب لاتخاذ القرارات.

بينما حذر جايتون وماكنتير (Guyton & McIntyre, 1990) من مغبة الاتصال الوثيق بين الطالب المتدرب والمعلم المتعاون بوصف أن ذلك يحرم الطالب من فرصة مهمة، وهي تطوير مهاراته الاستقصائية، وإنه بالرغم مما يوفره المعلم المتعاون من نماذج يحتذى بها الطالب المتدرب في التدريس، إلا أنه أيضاً في حاجة لأن يتعلم حرية التفكير، والانفتاح على الأساليب الجديدة في التدريس.

وللخروج من هذه المشكلة، وجدت كليات التربية أن الحل يكمن في تحديد مواصفات ومسئوليات عمل المعلم المتعاون، كما عملت على تدريبه وإعداده لهذا الدور. فمثلاً بالنسبة لجامعة ولاية كاليفورنيا في مونتري باي (State University at Monterey Bay California) فقد اشترطت في المعلم المتعاون أن يكون قد أمضى خدمة في التعليم لا تقل عن ثلاث سنوات، وأن يبدي استعداداً للاجتماع بانتظام بالطالب المتدرب للاطلاع على خططه اليومية للتدريس، وأن يزوده بالتغذية الراجعة بالنسبة للدروس التي حضرها، وأن يلتزم بحضور ورش العمل المقامة في الجامعة، وكافة الاجتماعات من أجل إعداده وتدريبه.

إن هذه الأدوار الجديدة لمعلم الصف ما هي إلا خطوة من خطوات كثيرة على طريقة تحقيق مبدأ الشراكة بين الجامعة، والمدارس، وللخروج بالمعلم من الزاوية الضيقة التي تم حصره فيها عقودا كثيرة.

ثانياً: مدارس التنمية المهنية: Professional Development School

تمثل مدارس التنمية المهنية صورة حية على تحقيق الشراكة بين الجامعة والمدارس في إعداد المعلمين وتدريبهم. وظهرت الدعوة لهذه المدارس عام ١٩٨٦ بناء على توصية في تقرير لمجموعة هولمز (Holmes Group, 1990) والذي سماها بالمدارس الإكلينيكية (schools Clinical). هذه المدارس غالباً ما تكون حكومية و تتلخص أهدافها في التالي:

١) تطوير أداء معلم المستقبل، والمعلم في الخدمة.

٢) تقوية الجوانب المعرفية والتطبيقية في التعليم.

٣) تعزيز مهنة التعليم عن طريق تقديم نماذج لنوعية العلاقات بين المعلمين والإداريين.

والحقيقة أن مدارس التنمية المهنية ما هي إلا مدارس حكومية تقدم العالم الحقيقي لعالم التعليم، وما يقوم عليه من تلاميذ من خلفيات متعددة. ولكن وجه الاختلاف يكمن في الهيئة التعليمية حيث تتكون من معلمين أكفاء، وأساتذة جامعة متخصصين في التربية؛ وذلك من أجل توفير المناخ المناسب للتدريس الفعال، ومساعدة المعلمين الجدد على التكيف المهني، وتطوير مهارات المعلمين القدامى. ولقد عدّت هذه المدارس بمثابة المستشفيات التعليمية الملحقة بكليات الطب، وطالب تقرير «كارنجى» بأن يكون المكون المهني في برامج إعداد المعلمين على مستوى الدراسات العليا، وأن تكون السنة الثانية لنيل درجة الماجستير مخصصة للتدريس في مدرسة التنمية المهنية.

ومن الجدير بالذكر أن مدارس التنمية المهنية في رأي بعض التربويين ما هي إلا وسيلة لتحقيق التلاحم والارتباط بين المدارس، والتعليم الجامعي، ومواجهة المشكلات بصورة تعاونية، عبدالحق (Abdul-Hagg, 1989).

ويبقى أن نقول أن هذه المدارس كغيرها من المحاولات التجديدية تحتاج إلى رغبة صادقة في إنشائها، وإلى إعادة النظر في التنظيمات الإدارية للمدارس والجامعة، وإحداث تغيرات في عمل المعلم وعلاقاته بزملائه المعلمين، والإداريين، والتلاميذ.

ثالثاً: بحوث الفعل: Action Research

يقصد ببحوث الفعل ما يقوم به المعلمون من بحوث، إما بصورة فردية، أو جماعية في مجال تخصصهم المهني؛ وذلك بهدف تطوير أدائهم . والحقيقة أن بحوث الفعل، والمعلم كباحث ليست بالحركة الجديدة في التربية ؛ فقد استخدم مصطلح (بحوث الفعل) «ليونز» «Leuins» في دراسته عن دنميكية التميز الاجتماعي في ١٩٤٠، وتنبثق أهمية هذا النوع من البحث العلمي من ارتباطه الوثيق بالتجريب، والتحليل، والنقد للممارسة المهنية للمعلم. وبدأ يحتل مكانة مهمة في برامج إعداد المعلمين قبل المهنة، وأثناءها، وعدّها الباحثون فرصة لتهيئة معلم المستقبل حيث يشترك الأساتذة المشرفون في التدريب العملي مع معلمين متميزين في إنجاز بحوث إجرائية تهدف إلى التوصل إلى نماذج عملية للتدريس أساسها الميدان نفسه، وليست مقتبسه من مفاهيم ونظريات مأخوذة من علوم أخرى.

ولقد أيد ليبرمان (Liberman, 1984) البحوث المشتركة بين الجامعة والمدارس عادّاً إياها وسيلة لتعزيز العلاقات بين الطرفين والبحث عن حلول لمشكلات حقيقة يعاني منها الميدان، وتقديم نماذج جديدة في التدريس.

وخير مثال على هذه النوعية من البحوث النموذجان اللذان قام بتصحيحهما علان وميلر (Allan & Miller, 1990). أحدهما: سمى بنموذج «التقديم، والأخر: بنموذج حلقة البحث، وقد استغرق العمل في هذين النموذجين مدة سنتين، واستغل البحث واقعية الموقف التعليمي في الصف، وخبرة المعلم في التدريس. واستعان الباحثان بأسلوب منظم لتوثيق الأحداث الصفية. وتم اختيار ستة عشر معلماً تتراوح خبراتهم في التعليم ما بين ثلاث إلى عشر سنوات، وكان الهدف من البحث خلق علاقات للتعاون بين المعلمين الذين يمثلون عينة الدراسة، والمعلمين الآخرين سواء بإدخال تغيرات في طرق التدريس، أو

تصميم المنهج، أو تعلم التلاميذ. وعممت النتائج التي تم التوصل إليها من خلال الندوات، والمقالات، وورش العمل.

مثال آخر على بحوث الفعل ما قام به هاستنكز وسكويرز (Hastings & Squires, 1999) فقد تم اختيار عدد من المعلمين المتعاونين من ذوي الخبرة، وعينوا كمشرفين على طلاب دبلوم الدراسات العليا في التربية (تخصص تعليم ثانوي)؛ وذلك لمدة ثلاثة أسابيع في برنامج التربية العملية، وكان الهدف من ذلك هو التعرف على التغيرات التي يمكن حدوثها، سواء في الرؤية أو الدور، كما تراه الأطراف المشاركة مقارنة بالأسلوب التقليدي المطبق في الإشراف، وتم الحصول على المعلومات من الطلاب المتدربين من خلال المقابلات والاستبانات، وقد ساعد هذا البحث على التوصل إلى نموذج عملي للمشاركة في الإعداد للتدريب العملي، والإشراف، وتقويم الطلاب المتدربين.

رابعاً: الإشراف الإكلينيكي

تناولت أدبيات الإشراف التربوي (Holland, Clift و Veal, 1992 &) هذا النوع من الإشراف بالكثير من الشرح والتوضيح لأبعاده المختلفة، وخاصة في تدريب المعلمين أثناء الخدمة، إلا أن له تطبيقات كثيرة أثناء التدريب العملي؛ إذ إنه يشجع المعلم والطالب المتدرب على أن يلعبا دوراً نشطاً في عملية الإشراف، فهما اللذان يختاران ما يرغبان في التركيز عليه من قبل المشرف. ويتم ذلك في مناخ يتسم بالثقة والتواصل بين الطرفين، ويخطط الطرفان لاختيار أحد المواقف التعليمية، لمشاهدة أداء المعلم أو الطالب المتدرب في الصف، كما يتفقان على الأساليب التي سيستعين بها المشرف في جمع المعلومات، ويعقب ذلك اجتماع يتم خلاله مناقشة وتحليل المعلومات التي جمعها المشرف، من حيث نقاط القوة والضعف في الأداء. وعلى ضوء هذا التحليل يقرر الطرفان كيفية الاستفادة من هذه المعلومات في تطوير الأداء.

ونرى في هذا الوصف المختصر للإشراف الإكلينيكي أنه يحتاج إلى إعداد خاص، وتدريب للمشرف؛ لأنه بعيد عن الإشراف العام، حيث إن بؤرة التركيز فيه هو ما يجرى في غرفة الصف، والاهتمام بتحسين أداء المعلم. ويأتي في مقدمة متطلباته الزيارات الكثيرة للمعلم أو الطالب المتدرب، والاجتماعات الطويلة مع المتدربين والمعلمين. ومع هذه الصعوبات إلا أن هناك جامعات وجدت في الإشراف الإكلينيكي وسيلتها لتطوير خدمة

الإشراف على طلابها المتدربين، ومن بينها جامعة وسكونسن في ماديسون (Madison-University of Wisconsin) التي طبقته في برامج إعداد المعلمين للمرحلة الابتدائية، وجامعة إلينوي في اربانا شامبين (University of Illinois at Urbana Champaign) لإعداد المعلمين في المرحلة الثانوية .

تصور مقترح للإشراف التربوي على الطالب المعلم

يعرض هذا الجزء من البحث تصوراً مقترحاً للإشراف التربوي على الطالب المعلم، ويهتم هذا التصور بإجراءات الإشراف التربوي في برامج إعداد المعلمين وفق تسلسل مدروس يعين الطالب على اكتساب المهارات المطلوبة في البرنامج، وقد استفادت الباحثة في وضع هذا التصور من الدراسات والبرامج الحديثة المتعلقة بموضوع البحث ، ويؤسس التصور المقترح على المبادئ التالية:

١) يقوم النمو المهني للمعلم على اكتساب المعرفة، والمهارات، والخبرات التي تعينه على التخلص من الشعور بالعجز والقصور تجاه المشكلات التي يواجهها، وعوضاً من الاعتماد على المصادر الخارجية (كالمشرف، أو المعلم المتعاون) فإنه يعتمد على نفسه في البحث عن الحلول المناسبة.

٢) إن التعليم الفعال هو ذلك التعليم الذي يستبعد النماذج التقليدية في طرق التدريس، ويشجع على تطبيق الأساليب الجديدة التي تحث على التأمل، والتفكير، والتحليل .

٣) التأكيد على المسئولية الجماعية في التعليم حيث يصبح جميع المعلمين في المدرسة معنيين بجودة التدريس في الصفوف، وبالتالي يتم التخلص تدريجياً من الثقافة المدرسية المعززة لعزلة المعلم في صفه بحجة الاستقلالية .

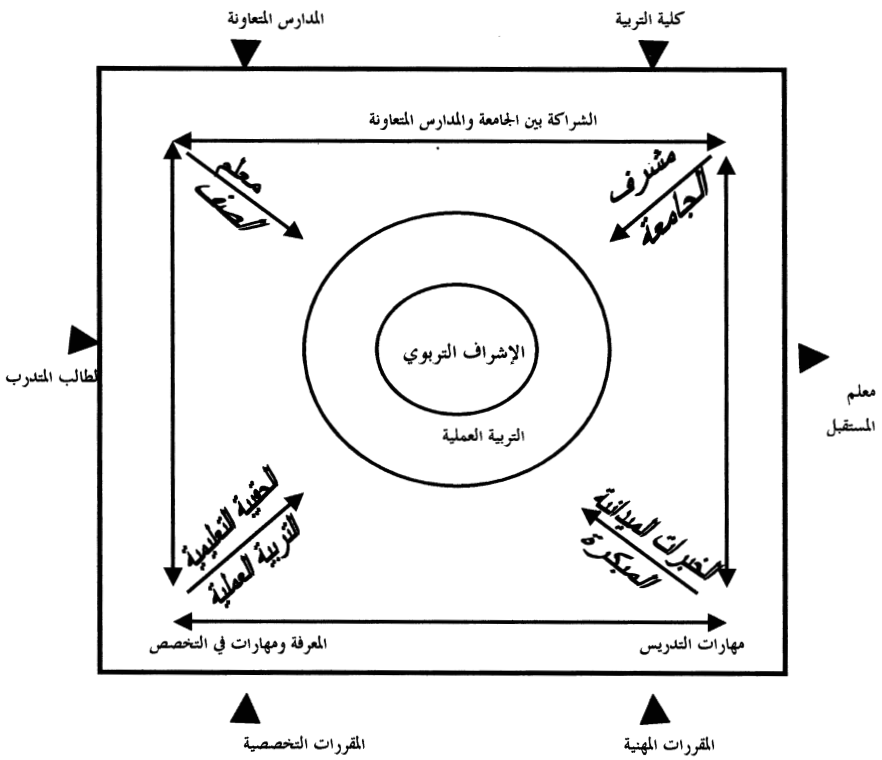
٤) اللامركزية في إدارة التعليم، والتحول تدريجياً من إدارة مركزية تقوم بتحديد الأنشطة المهنية للمعلمين إلى إدارة مسهلة ومعينة للأنشطة التي يختارها المعلمون، والتي يعتقدون بأنهم بحاجة إليها لتحقيق نموهم

٥) إن إعداد معلم المستقبل هو مسئولية مشتركة تقوم بها كل من الجامعة، والمدارس، ويتحمل كلا الطرفين المسئولية بصورة متعادلة، وبالتالي فليس هناك طرف أهم من الطرف الآخر.

وينبثق من هذه المبادئ محاور وإجراءات يبنى عليها هذا التصور، ويمثل الشكل المعروض في الصفحة التالية المحاور المختلفة لذلك التصور وارتباطها بالإشراف التربوي.

المحور الأول: الشراكة بين الجامعة والمدارس المتعاونة

يهدف هذا المحور إلى تأسيس علاقة شراكة بين الجامعة، والمدارس بالنسبة لإعداد معلم المستقبل والإشراف عليه .



الشكل رقم (١): شكل توضيحي لمحاور النظام المقترح

الإجراءات:

* اختيار عدد من المدارس المتميزة؛ لتكون النواة لإنشاء مدارس التنمية المهنية لمعلمي المستقبل، والمعلمين في الميدان.
* تضم الهيئة التعليمية في هذه المدارس أساتذة من الجامعة للنهوض بالمستوى التعليمي فيها، وتطوير برنامج إعداد المعلم.
* تكوين لجان على مستوى المدارس يدخل في عضويتها المعلمون، والجامعة؛ لتسهيل عملية التنسيق بين جميع الأطراف.

* فتح قنوات الاتصال بين الجامعة والمدارس.
* إنشاء موقع على الإنترنت للراغبين في الاتصال عبر البريد الإلكتروني.

المحور الثاني: الخبرات الميدانية المبكرة

يهدف هذا المحور إلى:

(١) تقديم خبرات ميدانية مبكرة للطالب المعلم تحقق التلاحم بين النظرية والتطبيق في مواقف طبيعية وهي الصفوف .

(٢) توفير الخبرات بشكل متسلسل ومترابط للطالب المعلم منذ التحاقه بكلية التربية مما ينمي لديه الثقة بالنفس.

الإجراءات:

* تخصص نسبة من الساعات المعتمدة في المقررات المهنية المتضمنة في برنامج إعداد المعلمين كساعات عملية يقضيها الطالب المعلم في الميدان على نمط :

(١) زيارات ميدانية لإنجاز الأنشطة المطلوبة منه.

(٢) تدريب مصغر (داخل الكلية) - تدريس مصغر داخل قاعات تعد لهذا الغرض، وتكون مزودة بدوائر تلفازية مقفلة .

* يُطلب من الأقسام المسئولة عن تلك المقررات تحديد عدد الساعات العملية التي تراها مناسبة بالنسبة لكل مقرر (مقررات علم النفس، المناهج وطرق التدريس، تكنولوجيا التعليم، التقويم) .

المحور الثالث: إعداد الحقيبة التعليمية للتربية العملية Student Teaching Portfolio

إن الهدف من الحقيبة التعليمية للتربية العملية هو منح الطالب المعلم فرصة لبيان مدى تقدمه بصورة منظورة، وذلك خلال مدة زمنية معينة سواء كان ذلك بالنسبة لاستيعاب المفاهيم الأساسية المتعلقة بمقرراته، أو فهمه وتطبيقه لأساليب التدريس، ومهارات التواصل، وحل المشكلات ، ويستعان بالحقيبة التعليمية لتقرير مدى استعداد الطالب المعلم للالتحاق بمهنة التعليم .

الإجراءات:

* يبدأ الطالب المعلم في إعداد الحقيبة التعليمية عند بداية التحاقه بالمقررات المهنية.
* يختار الطالب المعلم نماذج من الأنشطة المختلفة التي أنجزها في الجانب العملي من مقرراته المهنية، ويشمل ذلك نماذج لتخطيط الدروس، والتقارير، والأنشطة التي قام بها مع التلاميذ خلال مدة الخبرات الميدانية المبكرة .
* يستعين الطالب المعلم بالمعلم المتعاون، ومشرف الجامعة لاختيار تلك النماذج.

المحور الرابع: التربية العملية

يهدف هذا المحور إلى اقتراح تصميم جديد للتربية العملية يضع الطالب المعلم على الطريق الصحيح نحو امتهان التعليم.

الإجراءات:

تنقسم التربية العملية إلى مرحلتين:
المرحلة الأولى: ومدتها ٧ أسابيع .
إجراءات هذه المرحلة:

* تبدأ هذه المرحلة بزيارة يقوم بها الطالب المعلم لأول مرة للمدرسة التي سيتم تدريبه فيها حيث يتعرف خلالها على المعلم المتعاون ومدير المدرسة.
* يُحدد بالتنسيق مع المعلم المتعاون، والمسئولين في المدرسة أيام الأسبوع والأوقات التي يمكن أن يقضيها الطالب المعلم في الصف مع المعلم المتعاون وفق جدول يحدده له المعلم المتعاون.
* يقضي الطالب المعلم في الصف المخصص له ٦ ساعات أسبوعياً يقوم خلالها بالتعرف على نمط العمل في الصف، ومستويات التلاميذ؛ لتسهل عليه عملية التخطيط، والتدريس فيما بعد. كما يتعرف على أسلوب المعلم المتعاون في التدريس.
* يشاهد الطالب المعلم دروساً ينفذها المعلم المتعاون.
* يتحمل الطالب المعلم لمدة أسبوعين مسئولية كاملة في التعليم من حيث تخطيط الدرس وتنفيذه، بالإضافة إلى تقويم التلاميذ في صفه.

* يحضر الطالب المعلم حلقة دراسية في التربية العملية في الجامعة لمناقشة المشكلات التي تواجهه.
* يُقيم الطالب المعلم من قبل مكتب الإشراف على التربية العملية بناء على ما نفذه من أنشطة في الحقيبة التعليمية للتربية العملية، وتقارير مشرف الجامعة، والمعلم المتعاون.
* يُقرر مكتب الإشراف على التربية العملية إن كان الطالب المعلم مؤهلاً للانتقال إلى المرحلة الثانية من التربية العملية.

المرحلة الثانية في التربية العملية: مدتها ثمانية أسابيع

الإجراءات:

* يمضي الطالب المعلم (١٢) ساعة أسبوعيا في التدريس في الصف المخصص له، ويتحمل خلال ذلك إعداد الدروس اليومية وتنفيذها.
* يجتمع الطالب المعلم مع المعلم المتعاون يومياً للوقوف على ملاحظاته على الدروس التي قام بتنفيذها.
* يختار نماذج من الأنشطة التي قام بها؛ ليضمنها الحقيبة التعليمية.
* يشارك في الأنشطة في مدرسته.
* يحضر الحلقة الدراسية في التربية العملية في الجامعة.

المحور الخامس: الإشراف على الطالب المعلم

يهدف هذا المحور إلى توفير خدمة إشرافية للطالب المعلم تقوم على المشاركة الفعالة من قبل أطراف متعددة، تشمل المعلم المتعاون، ومدير المدرسة، ومشرف الجامعة.

إجراءات خاصة بالمعلم المتعاون:

* يتم اختيار المعلم المتعاون وفق معايير محددة تشمل خبرته وكفاءته في التدريس.
* تدريب المعلم المتعاون في الإشراف على الطالب المعلم.
* تدريب المعلم المتعاون على كيفية تقويم الطالب المتدرب عنده.
* يقوم مكتب الإشراف على التربية العملية بإعداد دليل إرشادي للمعلم المتعاون.

* تقدم الجامعة عائداً مادياً للمعلم المتعاون مقابل خدمته.
* يُشجع المعلم المتعاون على إجراء بحوث الفعل بالاشتراك مع الطالب المعلم.

إجراءات خاصة بمشرف الجامعة:

* مناقشة خطة تحضير الدرس مع الطالب المعلم قبل البدء في التنفيذ.
* تشجيع الطالب المعلم على استخدام طرق تدريس جديدة.
* إرشاد الطالب المعلم إلى كيفية مواجهة المواقف الصعبة في التدريس.
* إرشاد الطالب المعلم إلى أساليب التعامل مع التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة.
* تشجيع الطالب المعلم على تطبيق أساليب تقويم متطورة.
* مساعدة الطالب المعلم على ممارسة النقد الذاتي.
* تركيز الإشراف على إيجابيات الأداء لدى الطالب المعلم.
* تقديم الدعم والتشجيع للطالب المعلم.
* الاهتمام في الإشراف بالجانبين الأكاديمي والتربوي.
* الإسهام في تخطيط ورش العمل التي تعقد للطلبة المعلمين.
* تشجيع الطالب المعلم على التجريب والابتكار.
* الاتفاق مع المتدرب على مواعيد الزيارة.
* إطلاع المتدرب على نتائج تقويمه له، وتبصيره بنقاط القوة، والضعف في أدائه.
* تبادل وجهات النظر مع المعلم المتعاون فيما يتعلق بأداء المتدرب.

إجراءات خاصة بمدير المدرسة:

* التعرف على الطلبة المعلمين في مدرسته.
* الإلمام بظروف ومشكلات المتدربين عنده.
* توطيد علاقات إنسانية معهم أساسها الفهم، والاحترام المتبادل.
* إسناد بعض المسئوليات للمتدربين عنده.
* الاستعانة بأسلوب التشجيع، وحفز الهمم والتنويه بالمحاسن، وتناول نقاط الضعف برفق.

* إطلاع المتدربين عنده بمواعيد زياراته لهم.
* إطلاع المتدربين على نتائج تقويمه.
* تبادل وجهات النظر مع المعلم المتعاون، ومشرف الجامعة بالنسبة لأداء المتدرب عنده.

المحور السادس: تقويم الطالب المعلم في التربية العملية

يهدف هذا المحور إلى إبراز أهمية التقويم في التدريب العملي بوصفه المحطة الأخيرة التي يمر بها الطالب قبل تخرجه؛ لذا يعول عليه أهمية كبيرة في تقرير مدى قدرة الطالب على الالتحاق بمهنة التعليم.

الإجراءات:

* تعد كلية التربية دليلاً يتضمن عرضاً تفصيلاً للمهارات المتوقعة من الطالب المعلم، وتحديد مستويات الأداء بالنسبة لها.
* يعد مكتب الإشراف على التربية العملية استمارات التقويم.
* يقوم مكتب الإشراف على التربية العملية بتنظيم ورش عمل للمعلمين المتعاونين لتدريبهم على تقويم الطلبة المتدربين.
* يُطلب من المعلم المتعاون أن يُقوم الطالب المتدرب عنده في منتصف الفصل، وفي الأسبوع الأخير من التربية العملية مستخدماً أداة الكلية في هذا الخصوص.
* يُجرى مكتب الإشراف على التربية العملية التقويم النهائي للطلبة المتدربين في نهاية المرحلة الأولى من التدريب العملي؛ لتقرير مدى التقدم الذي أحرزوه، وإمكانية مواصلتهم للمرحلة الثانية من التدريب.
* مناقشة نتائج تقويم الطالب في اجتماع يحضره الطالب، والمعلم المتعاون، ومشرف الجامعة.
* يستعين مكتب الإشراف على التربية العملية بنتائج التقويم في تقرير اجتياز الطالب المتدرب لبرنامج التدريب العملي، أو حاجته إلى مزيد من التدريب، أو عدم صلاحيته للتدريس.

المراجع

أبو عقيل، العربي والزيرة، زهراء وهلال، هيا عبدالله والديلمي، بهيجة .(١٩٩٦). **تكوين المعلمين في البحرين ومدى ملاءمته لفلسفة وأهداف التعليم الابتدائي** . المنامة: وزارة التربية والتعليم، مركز البحوث التربوية والتطوير.

الأمين، عدنان .(١٩٩٣). **تقويم تطوير التعليم الابتدائي.** المنامة: وزارة التربية والتعليم، مركز البحوث التربوية والتطوير.

الخليلي، خليل وسلامة، كايد. (١٩٨٩). الخصائص الواقعية لعملية الإشراف التربوي ومشكلاتها والتطلعات المستقبلية لتحسينها كما يراها مشرفو العلوم في الأردن. **أبحاث اليرموك سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، ٥ (١)**، إربد، الأردن، ٩٧–١٣٠ .

الخطيب، رداح والخطيب، أحمد. (١٩٨٧). **الإدارة والإشراف التربوي: اتجاهات حديثة.** الرياض: مطابع الفرزدق، ٢٥١.

السويدي، وضحى. (١٩٩٤). دور مشرف التربية العملية: دراسة مقارنة لمدركات المشرفين والطلاب المعلمين حول هذا الدور. **التربية، ٣(١٠٩)**، ٩٤–١٢٥.

الناصر، حسن. (١٩٩٣). تقويم الإشراف التربوي لبعض برامج التربية العملية بكلية التربية، جامعة البحرين من وجهة نظر الطلاب. **مجلة كلية التربية (جامعة أسيوط) ٩(٢)**، ١٠٤٢– ١٠٤٣.

حسن، عبدعلي محمد. (١٩٩٠). **الأدوار الرئيسة والمهام المطلوبة من مشرف التربية العملية.** الحلقة الدراسية حول التربية العملية لنظام معلم الفصل، ١٩٩٠، جامعة البحرين.

حسن، عبدعلي محمد وجنيد، مبارك. (١٩٩٢). واقع التربية العملية ببرنامج بكالوريوس التربية (نظام معلم الفصل) بالبحرين، **مجلة البحث في التربية وعلم النفس، كلية التربية(جامعة أسيوط) ٤(٥)** ٨١– ٨٣ .

دياب، عبدالغني. (١٩٩٠). **بعض المشكلات التي تواجه الطالب المعلم في التربية العملية** ودور المشرف في التغلب عليها. الحلقة الدراسية حول التربية العملية لنظام معلم الفصل، ١٩٩٠، جامعة البحرين.

زكري، لورنس. (١٩٩٠). **تقويم طلبة ومشرفي التربية للإعداد النظري وأثره في المهارات التدريسية لمعلم الفصل.** الحلقة الدراسية حول التربية العملية لنظام معلم الفصل، ١٩٩٠، جامعة البحرين.

سليمان، ممدوح (١٩٩٠). **ورقة عمل حول تقويم أداء الطالب المعلم في التربية العملية بنظام معلم الفصل.** الحلقة الدراسية حول التربية العملية لنظام معلم الفصل، ١٩٩٠، جامعة البحرين.

محمد، نادية. (١٩٩٠). مشكلات التربية العملية بكليات البنات بالسعودية. **دراسات تربوية. ٦(٣٠)**، ١٦٥-٢١٨ .

نشوان، يعقوب. (١٩٨٦). **الإدارة والإشراف التربوي بين النظرية والتطبيق.** عمان: دار الفرقان.

وهبة ، نخلة. (١٩٨٨) **حول تكوين المعلمين في البحرين.** المنامة: وزارة التربية والتعليم ، مركز البحوث التربوية والتطوير، ٦-٩.

Abdul-Haqq,I. (1989).**The nature of professional development schools.** (ERIC document Reproduction Service No.ED 316548).

.(1990). **Professional development schools and educational reform**. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 335357).

Allan, K, & Miller, M.(1990). Teacher-research collaboratives: cooperative professional development. **Theory into practice** 14(3), 196-202

Ashburn, E., & Fisher R.(1984). **Methods of assessing teacher education students.** AACTE conference proceedings. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 255493).

Bartunek, H.(1990). **The classroom teacher as teacher educator**. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 335297).

Carnegie Forum on Education and Economy.(1986). **A nation prepared; teachers for the 21st century** (ERIC Document Reproduction Service No. ED 268120).

Cobb,V. (1999). **An international comparison of teacher educa-tion.** (ERIC Document Reproduction Service No. ED 436486)

Defino, M.(1983). **The evaluation of student teachers.** (ERIC Document Reproduction Service No. ED 240103).

Fant, H.,Hill, C.,Lee, M., & Landers, R.(1985). Evaluating student teachers: the national scene. **The teacher education. 21(2)**, 2-8.

Goodlad, J.(1990). **Teachers for our nationís schools.** San Francisco; Jossey-Bass.(ERIC Document Reproduction Service No.sp0332960).

Goodlad, J.,Soder, R., & Sirotnik, K. (Eds).(1990). **The moral dimensions of teaching.** San Francisco: Jossey-Bass.

Guyton, E., McIntyre, D.(1990). Student teaching and school experiences. W, Houston(Ed.) pp514-534. **Handbook of Research on Teacher Education.** New York: Macmillan.

Hamond, L.(2000). Teacher quality and student achievement, a review of state policy evidence. **Educational Policy Analysis Archives. 8**(100).

Hastings, W., & Squires, D.(1999). **Restructing and reculturing :Practicum as Professional development for teachers. <http://www.aare.edu.au99pap/squ123.htm>.**

Holland, P., Clift, R., & Veal, M.(1992). Linking Pre service and In service supervision through professional inquiry. **Supervision in Transition: The 1992 ASCD Year Book**, 169-180

Holmes Group.(1990). **Tomorrow schools: Principles for the design of professional development schools.** East Lansing, MI.(ERIC Document Reproduction Service No.ED032871).

Houston,.W.,Hulling, L. (Eds).(1998). **Restructuring Texas teacher education services.** Austin State Board for Education Certification.

Huling,. L.(1998). **Early field experiences in teacher education.**.(ERIC Document Reproduction Service No. ED 429054).

Kauffman, D. (1992). **Supervision of student teachers.** (ERIC Document Reproduction Service No.ED344873).

Liberman, A. (1984) .**Teachers, their world ,and their work..** Alexandria, VA . : ASCD.

Oliva, P., Pawlas, G. (1997). **Supervision for today's schools.** (5th edition). New York: Longman.

_____ .(2000) . **Preparing and supporting new teachers: A literature review. U.S. Department of Education.**
<http://www.ed.gov/offices/ous/final.report.pdf>.

Riem, K.(1996) Supervision and student teaching within the context of school reform: perspectives, perceptions, and role ex-pactations.(Doctoral Dissertation, University of Connecticut, 1996). **Dissertation Abstracts International 56,** 354-A. (DAI,AAC 9543-978)

Rigden, D.(1996). What teachers have to say about teacher educa-tion. **Teacher Education Perspective. 8**(2), 129-142.

The role of the cooperating teacher. (2000). California State University at Monterey Bay.
<http://teach.monterey.edu/teachresp.html>.

Sanders, W.,& Rivers J.(1996). **Cumulative and residual effects of teachers on future student academic achievement.** Knoxville: University of Tennessee Value-Added Research and Assessment Center.

Stenhouse, L. (1975). **Introduction to Curriculum research and development.** London: Herssemann.

نموذج الإنماء الأكاديمي ونظام التعليم في مملكة البحرين: الاتفاق والاختلاف

د. عابدين محمد شريف
كليـة التربيــة – جامعـة البحرين

المجلد 3 العدد 1 مارس 2002

نمـوذج الإنمـاء الأكاديمـي
ونظـام التعليـم في مملكة البحرين: الاتفاق والاختلاف

د. عابدين محمد شـريف
كليـة التربيـة جامعـة البحـرين

ملخص الدراسـة

عـرضت هـذه الـدراسـة ثـلاثـة مـن نماذج الـتـغيير التربـوي ، هـي الـنـمـوذج الأكـاديمي، والنموذج التربوي المنتج، والنموذج الثقافي الشامل ، مركزة بصورة تفصيلية على نموذج الإنماء الأكاديمي، لاعتقاد الباحث أن نظم التعليم في دول الخليج العربية تدور حول هذا النموذج من جهة فلسفتها، وأهدافها، والطرق المتبعة فى تشغيلها ، رغم محاولات بعض تلك الأقطار للخروج بأنظمتها التعليمية إلى رحاب النموذج الثاني من خلال محاولاتها ربط التعليم بحاجات السوق وتعميم المجانية على مراحل التعليم العام .

وقد تـنـاولت الـدراسـة مملكة البحرين بوصفـها حالة مهمة، حيث أوضحت أوجه الاتفاق والاختلاف بين مكونات نظامها التعليمي، وتلك التى تربط هذا النظام بنموذج الإنماء الأكاديمي، وذلك من خلال الإجابة عن السؤال البحثى الذي نصه: ما أوجه الاتفاق والاختلاف بين نموذج الإنماء الأكاديمي، ونظام التعليم فى مملكة البحرين ؟

خلصت الدراسة إلى أن نظام التعليم في مملكة البحرين يطابق النموذج في العديد من جوانبه ، بل يتجاوزه في جوانب مهمة مثل الاهتمام ببرامج التدريب للهيئتين الأكاديمية والإدارية ، وإدخال الحاسوب في جميع المجالات التعليمية، وعد التأخر الدراسي والرسوب والإعادة مسئولية النظام التعليمي، ومن ثم اعتماد فصول التقوية لضعاف التلاميذ ، إضافة إلى تمديد سنوات مرحلة الأساس إلى تسع. أما المجالات التى تحتاج إلى تطوير وتجديد فى النظام التعليمي البحرينى فهي إمكانية تطوير رياض الأطفال، وضبط مناهجها، وشروط إنشائها، وإلحاقها بالسلم التعليمي الرسمي، بجانب الخروج بالمناهج الدراسية من إطارها النظرى إلى الإطار التطبيقي العملي الذي يساعد الطالب على مجابهة مشكلاته اليومية وحلها.

* تاريخ تسلم البحث ٢٠٠١/٩/٥م
* تاريخ قبوله للنشر ٢٠٠١/١٢/٤م

المجلد 3 العدد 1 مارس 2002

The Academic Development Model and The Educational System in Bahrain: Commonalities & Variations

By: Abdin M. Sharif (Ph.D)

Abstract

This article has discussed three models of educational innovations, namely the academic model, the productive model, and the cultural model. The author has tried to point out the necessity of change and innovations in the educational systems of the Arab nations in general and those of the Gulf states in particular.

A comparison was carried out between the philosophy, objectives, and content of the academic model and educational system in the State of Bahrain. A considerable degree of resemblance was found between the two, while very little, but important, differences were reported. These differences comprised the situation of Kindergarten education which is recommended by the author to be part of the educational system, and curriculum, which needs to be more oriented toward problem - solving.

المجلد 3 العدد 1 مارس 2002

نموذج الإنماء الأكاديمي ونظام التعليم في مملكة البحرين: الاتفاق والاختلاف

د. عابدين محمد شريف
كلية التربية جامعة البحرين

١- المقدمة :

ترتبط التربية بالمجتمع ارتباطاً وثيقاً، ويلقى هذا الارتباط قبولاً واسعاً من العامة والمتخصصين في معظم دول العالم، لدرجة يُتخذ أي منهما دليلاً ومؤشراً على كيفية نمو الآخر وتطوره في أبعاده الأساسية. إن التوظيف الاجتماعي الذي ينشده أي مجتمع سواء أكان ذلك من خلال كامل المجتمع أم كان من خلال بعض فئاته هو الذي يؤدي في نهاية الأمر إلى تحقيق مفهوم التغيير والتجديد في الأهداف والغايات المقصودة (عمار : ١٩٩٧). وقد تقتضي فاعلية هذا التوظيف الاجتماعي، كما يرى عمار (١٩٩٧، ١١)، «بعث الحيوية والتنشيط لأبعاد ومكونات محددة في الواقع الراهن، من أجل الإسراع في وتيرة حركته ، أو تجويد مخرجاته الوسيطة أو النهائية» . وبالرغم من أن التجديد في نطاق التربية ومؤسساتها يحظى باهتمام بالغ فى الدول النامية، والمتقدمة على حد سواء ، إلا أن ما تم إنجازه حتى اليوم لم يتجاوز النظريات والمفاهيم التربوية إلى الممارسات والتطبيقات في ضوء المتغيرات المتسارعة في كل مناحي الحياة.

ولعل ما يدعو المجتمعات إلى إصلاح نظم التعليم والتربية فيها هو طبيعة العصر المتغير وشعور الناس بضرورة تغيير الوضع الراهن الذي أوجدته المدرسة في رأي الكثيرين من «سيادة فلسفة التعطيل والتعويق» من خلال الالتزام بجدول ومنهج دراسيين محددين بدقة وتجاهل لوتيرة الحياة ومتغيراتها حولها (مرسى: ١٩٩٢). ولعل وصف الدكتور مرسى للوضع داخل الصفوف الدراسية بأنه وضع يغلب عليه الصمت المفروض على التلاميذ، والوقت الذي يضيع عليهم بدون استخدامه بطريقة منتجة، يثبت في أذهان الكثيرين أهمية الإصلاح التربوي لتلك الممارسات التربوية، لتنعكس المتغيرات الاقتصادية، والاجتماعية والثقافية، والسياسية على بنية النظم التعليمية، وأهدافها، وسياساتها، وعلى محتوى التعليم

وطرقه، وأساليبه، وتقنياته، وعلى الإنفاق على التعليم، وجودته، وكفاءته الداخلية والخارجية. إن التجديد في التربية لا يعنى استمرار القديم، ولكنه يتجه نحو الانطلاق إلى أفكار وأنماط وبنى وممارسات جديدة في التربية، مكملاً حلقاته الثلاث التى تتمثل في الجدة والتغير والإصلاح، وجميع هذه الحلقات تدل على التحول، والاستيعاب، والنمو، والوصول بالتربية إلى وضع أفضل مما كانت عليه. ويتوقف نجاح حركات التجديد تلك على مدى كفاءة التغييرات في البيئة الأساسية للمؤسسات التعليمية، إضافة إلى مدى قدرة العناصر البشرية على التكيف مع التغيير، ومواكبتها له، وتلبيتها لمتطلباته الفكرية والمهنية.

وعلى سبيل المثال فإنه وبنهاية الثمانينات من القرن العشرين، وخاصة بعد تفكك الاتحاد السوفيتي، ظهر عهد المصالح الاقتصادية النفعية، وازداد التوجه نحو اقتصاديات السوق، وتحرير التجارة، والخصخصة، والقيمة الربحية، وقويت الضغوط على النظم التعليمية لتبني مفاهيم الجودة، وكفاءة العائد، والتمويل الخاص للتعليم تخفيفاً عن كاهل السلطة المركزية وخاصة فيما يخص التعليم العالي، والتعليم الجامعي.(الجلال،١٩٩٥). استلزم هذا الوضع مواكبة فعلية، وعلى درجة عالية من الكفاءة من قبل القوى البشرية العاملة في مجال التربية والتعليم من إداريين، ومعلمين، وفنيين، وحتى التلاميذ أنفسهم، فالإصلاح أو التجديدات التربوية لا يمكن أن تكون مجرد اتخاذ مجموعة من القرارات، أو إعداد قوائم مطولة من القوانين والإجراءات، إنما هو إجراء يتم وفق منهج منظم منسق لا تتعارض فيه الإصلاحات من مستوى إلى آخر، أو من مرحلة لأخرى.

لقد شهد العالم في شماله وجنوبه إصلاحات هائلة في نظمه السياسية والاقتصادية حتمتها ضرورات العصر. وتمثل هذه الإصلاحات تجارب عالمية مفيدة ظهرت تباشيرها في الإصلاح التربوي الذي عم «دول الكمنولث المستقلة، ودول بحر البلطيق، وأوروبا الشرقية، وألمانيا الموحدة» (مرسي، ١٩٩٢). في الصين مثلاً شهدت الثمانينات إصلاحات ملموسة في نظم التعليم، وبرامجه، وطرائقه، وكذا كان الحال في الدنمارك والسويد. وفي بريطانيا شهد العام ١٩٨٨ صدور قانون الإصلاح التعليمي، ثم توج بتقرير لجنة التعليم العالي في عام ١٩٩٧ بعنوان «Higher Education in a Learning Society» (إيليا وعبد المنعم وطناش وشريف،١٩٩٨)

أما في البلدان النامية فإن التربية تعد من المشكلات الوطنية الكبرى التي تشتد حولها الصراعات بين القوى الاجتماعية والسياسية المختلفة، وتطرح كثيراً من التساؤلات حول

العلاقة بين التعليم ومضمونه، وبين مصالح الفئات الاجتماعية، وبين الإصلاحات التعليمية وارتباطها بالحاجات الاجتماعية والتطورات الاقتصادية والحضارية التي تمر بها تلك المجتمعات، وبين مجانية التعليم وجودته وتكافؤ الفرص التعليمية. وهذا الاتجاه يفرض على الدول النامية أن تكتشف الحلول المبتكرة والمستقلة والأصيلة لمشكلاتها التربوية القائمة في ظل انفجار نموها السكاني، ومحدودية مواردها الاقتصادية، والضغوط والاتجاهات العالمية المختلفة المحيطة بها بدءاً بنشر التعليم الأساسي ومجانيته، وانتهاءً بنظافة سجلات حقوق الإنسان وتبني المفاهيم والممارسات الديمقراطية

لقد حرصت دول الخليج العربية على إصلاح نظمها التعليمية مهتدية في ذلك بتجارب الدول العربية التي سبقتها في هذا المضمار ، وملتزمة بقرارات وتوصيات مؤتمرات وزراء التربية العرب، ودراسات المنظمة العربية للتربية والعلوم والثقافة ، ودراسات المنظمة العالمية للتربية والعلوم والثقافة. لذا تُعدَّ هذه النظم أكثر النظم التربوية العربية التزاماً بأساليب الإصلاح والتجديد التربوي. وقد اتفق كثير من الباحثين العرب (رضا، ١٩٩٨؛ مرسي،١٩٩٢؛ شريف،١٩٩٣؛ عمار، ١٩٩٧ ؛ الجلال، ١٩٩٨) على أن هناك عوامل خاصة ساعدت دول الخليج العربية على الأخذ بالتطوير، والإصلاح، والتجديد في نظمها التربوية منها استعداد ومرونة النظم التربوية الخليجية على تقبل الجديد نسبة لحداثة نشأتها، ومحدودية حجم السكان والمساحات الأرضية لهذه الدول، إضافة إلى توافر الإمكانات المالية في أغلب هذه الدول من عائدات النفط والتصنيع المرتبط به.

من أوجه التجديد والتطوير التي تبنتها دول الخليج العربية التي تقع في دائرة الأهمية والاهتمام من قبل التربويين وقطاعات المجتمع الأخذ بمبدأ إلزامية التعليم ومجانيته في جميع مراحل التعليم، ثم تمديد المرحلة الإلزامية لتسع سنوات بما يعرف «بالتعليم الأساسي» مقسماً إلى ثلاث حلقات تشمل الحلقة الأولى الصفوف الثلاثة الأولى، والحلقة الثانية وتشمل الصفوف الرابع والخامس والسادس، والحلقة الثالثة وتشمل الصفوف السابع والثامن والتاسع. ثم ما ارتبط بهذا الاتجاه من اتباع نظام معلم الفصل وتأنيث التعليم الابتدائي (جعل الهيئتين الإدارية والتدريسية من الإناث) للحلقة الأولى وتمديد ذلك للصفين الرابع والخامس، واتباع نظام التقويم المستمر من خلال تبني ما يعرف بالتقويم التربوي الحقيقي (Authentic Assessment) ، والاهتمام ببرامج إعداد معلم المرحلة الابتدائية في كليات التربية بالجامعات (شريف، ٢٠٠٠) ، واستخدام الحاسوب في تطوير المعلومات

وحفظها واسترجاعها وإدخالها مادة تدريس في المرحلة الثانوية، والتركيز على وسائط التربية والتعليم الحديثة، والبرامج الإسعافية (التقوية) للتلاميذ الضعاف في تحصيلهم الدراسي، وتبني نظام الساعات المعتمدة في مرحلة التعليم العام الذي يقسم السنة الدراسية إلى فصلين متساويين، واستحداث البرامج التدريبية لتطوير الإدارة التربوية. لقد التزمت مملكة البحرين بكل تلك التجديدات وجربتها وتبنتها بصورة أو بأخرى لنظمها التعليمية، مضافاً إليها محاولة تنويع التعليم الثانوي وتطوير بنيته، وتخصيص الأسبوع الأول من بداية العام الدراسي لاستقبال وتهيئة التلاميذ الجدد ، إلى إدخال مبادئ العمل المنتج (المجالات) في مناهج التعليم العام .

ولما كان المستقبل ليس قدراً محتوماً ، ولا يبرز في صورة وحيدة فريدة ، وإنما هو «وليد الحاضر بكل تفاعلاته وتعقيداته ، كما أنه قابل للتأثير والتشكيل» (الفارس،١٩٩٨) ، لذا فإن تحقيق الإنماء التربوي للنظام التعليمي في مملكة البحرين يكون نتاجاً لفعل الحاضر، وإرادة التغيير في المستقبل، ويتأثر إلى درجة كبيرة بتبني أحد نماذج الإنماء التربوي المناسبة للظروف المجتمعية والحضارية، أو اشتقاق نماذج فرعية من خلال التركيز على اتجاه معين ضمن إطار النموذج الواحد، كما يمكنه أن يمزج بين نموذجين أو أكثر ويخرجها في صيغة جديدة تلبي حاجاتها (صيداوي وإبراهيم ووهبة، ١٩٨٢).

مشكلة البحث :

أسفرت دراسة الإنماء التربوي التي أصدرها قسم الدراسات التربوية بمعهد الإنماء العربي عن ثلاثة نماذج للتغيير التربوي متمايزة في نظرتها لربط التعليم بالإنتاج، وفي موقفها التربوي من الأيديولوجية التي تستند إليها ضمن إستراتيجية السياسات التعليمية للدولة وهي نموذج الإنماء الأكاديمي، ونموذج الإنماء التربوي المنتج ، ونموذج الإنماء الثقافي الشامل (صيداوي وإبراهيم ووهبة، ١٩٨٢). ومن خلال إطلاع الباحث على فلسفة وأهداف النماذج الثلاثة كما تناولها العديد من الدراسات واللقاءات التربوية (فيرغوس ١٩٩١؛ عمار ، ١٩٩٨ ؛ وطفه ، ١٩٩٩) اتضح أن النموذجين الأولين من الإنماء ، وهما الأكاديمي والتربوي المنتج ، يصبان فى الإناء الاقتصادي وربط التعليم بالانتاج والتنمية دون الاهتمام بتحقيق تقدم محسوس فى الجوانب الروحية والاجتماعية والسياسية. ولكن دعاة النوع الثالث، وهو الإنماء الثقافى الشامل، يرون أهمية تحقيق التوازن فى إعداد المتعلم بحيث يكون النمو لديه في جميع الاتجاهات: الفكرية، والعمليةالتطبيقية ،المسلكية المنضبطة بالثقة

في النفس، والحرية الإيجابية التي تختفي فيها الأهواء والمصالح الفردية والذاتية لتحل محلها مشاعر الانتماء إلى المجتمع، وصيانة مصالحه، والحرص على إثراء العلاقات الإنسانية السائدة فيه وتطويرها.

تركز الدراسة الحالية على نموذج «الإنماء الأكاديمي» وتتابع أهدافه ومضمونه، وشروطه، وتقييمه، وتطبيقه على نظام التعليم في مملكة البحرين، لإبراز تشابه النموذج أو اختلافه مع واقع النظام التعليمي في مملكة البحرين. لم يكن اختيار الباحث لهذا النموذج اعتماداً على قوته أو ضعفه أو كفاءته في إحداث الإصلاحات والتجديدات فى مجال التربية والتعليم ، إذ تستدعي كل هذه النماذج تخطيطاً واعياً لرصد الموارد الضرورية وإصلاح المناهج والاستمرار في تدريب العاملين أثناء الخدمة واستنفار وسائل الاتصال العديدة في المجتمع، والاعتماد على التعلم الذاتي، إنما كان بسبب الظروف الموضوعية المجتمعية والحضارية لمملكة البحرين، وإرادتها الواضحة، لإحداث التغيير الاجتماعي، والاقتصادي والسياسي.

إن انحصار التجديد والإصلاح التربوي في كثير من الدول النامية وبعض الدول المتقدمة على جانب النظريات والمفاهيم التربوية أكثر من تناولها الممارسات الفعلية والتطبيقات في ضوء المتغيرات المتتالية (فيرغوس، ١٩٩١؛ مرسي، ١٩٩٣) يجعلنا نتساءل عن طبيعة تلك التجديدات التى يتباهى بها العديد من الدول ، إن كانت استمراراً للقديم أو انطلاقاً إلى أفكار وأنماط وممارسات جديدة في التربية. إن عناصر التجديد ، كما أوضحها مرسي (١٩٩٢) هي «الجدة بمعنى الجديد غير المجرب ، و«التغيير بمعنى التحول الفعلي والاستيعاب، والنمو، والتقدم ، و«الإصلاح» بمعنى الانتقال من الوضع الحالي إلى وضع أفضل وأجدى. وعليه تمت صياغة مشكلة الدراسة الحالية على النحو الآتى :-

ما أوجه الاتفاق والاختلاف بين نموذج الإنماء الأكاديمي ونظام التعليم في مملكة البحرين؟

أهداف الدراسة :

هدفت الدراسة الحالية إلى :

١- توضيح أهداف وشروط نموذج الإنماء الأكاديمي وتقييم تطبيقاته.

٢- توضيح أوجه الاتفاق والاختلاف بين نموذج الإنماء الأكاديمي ونظام التعليم في مملكة البحرين.

أهمية الدراسة :

تنبع أهمية الدراسة الحالية من عدة اعتبارات وهي:

١- منذ انعقاد الاجتماع الاستشارى التأسيسى الأول لبرنامج «التجديد التربوي من أجل التنمية فى الدول العربية» في الدوحة في دولة قطر في المدة من ٢١ إلى ٢٦ أبريل ١٩٧٩، وحتى الاجتماع التاسع في الدوحة أيضاً في العالم ١٩٩٨، لم تجر دراسات مسحية، أو دراسات مقارنة تذكر لمتابعة جهود التجديد، والإصلاح التربوى في الدول العربية.

٢- منذ ظهور نماذج الإنماء الثلاثة ضمن إصدارات قسم الدراسات التربوية بمعهد الإنماء العربي في بداية الثمانينات، لم تصدر أية دراسات مقارنة لتوضيح مدى اقتراب أو ابتعاد الأنظمة التعليمية العربية عن تلك النماذج ، و لم تعقد مؤتمرات أو ندوات محلية أو إقليمية لإلقاء الضوء على تجارب الدول العربية وتقييمها.

٣- تمثل الدراسة الحالية جهداً موجهاً نحو (إزالة) الستار النفسي، وحث الدول العربية عامة والخليجية بخاصة على تقوية إرادة التغيير التربوي لديها بالتصدى للاختناقات في أنظمتها التعليمية، ومواطن الحرج الأساسية فيها، والتماس الحلول والبدائل الجدية والسعي إلى تنمية قوى البحث والتجريب والابتكار لدى التلاميذ.

منهجية الدراسة :

تم اتباع المنهج التحليلي المقارن في هذه الدراسة، لتوضيح أهداف ومضمون نماذج الإنماء، مع التركيز على النموذج الأكاديمي من حيث تطابق مضمونه مع نظام التعليم في مملكة البحرين.

الإطار النظري :

أولاً : أهداف نموذج الإنماء الأكاديمي ومضمونه

يرى أنصار هذا النموذج أن الحلول التربوية للمشكلات التي تعاني منها النظم التعليمية يمكن أن يتحقق لها النجاح بمعزل عن الإصلاح الجذري للمجتمع ، لذا يحصر هذا البديل نفسه في تطوير أهداف التعليم، وطرائقه، ووسائله، وأساليبه ضمن الإطار الأكاديمي.

ويستند إلى التقدم الذي حققه علم النفس التربوي، وعلم النفس الفارقي، وعلم نفس النمو، وتطبيقاتها التعليمية في إحداث التجديدات التربوية .

وينظر هذا النموذج إلى المشكلات التربوية التي تعاني منها النظم التعليمية في البلاد النامية على أنها مشكلات تربوية فقط لا غير. وهي تظهر وتتفاقم بسبب وجود نقص ما أو علة في أحد عناصر النظام التعليمي، وبالتالي فعلاج هذه المشكلات يقتصر على التفتيش عن النقص أو العلة في النظام التعليمي نفسه ثم إصلاحها (صيداوي وإبراهيم ووهبة، ١٩٨٢) .

١-١ أهداف النموذج

يسعى نموذج الإنماء الأكاديمي إلى تحقيق الأهداف التالية :

أ- إعداد المواطن الصالح.

ب- ديمقراطية التعليم وتعميمه.

ج - تكافؤ الفرص التعليمية.

تلك هي الأهداف المعلنة لهذا النموذج من نماذج الإنماء التربوي، وهي أهداف عامة يتفق على أهميتها وصحتها جميع التربويين، سواء على مستوى العالم، أو على مستوى البلاد العربية ودول الخليج. وهذه الأهداف الثلاثة متضمنة في أهداف النظام التربوي التعليمي في جميع الدول في منطقة الخليج العربي بدون استثناء، وإن تفاوت ترتيب هذه الأهداف وفق الأهمية من دولة لأخرى. ورغم هذا يظل السؤال الذي يطرح نفسه هو: ما الإصلاحات أو التجديدات التربوية التي يقدمها هذا البديل؟ وهذا ما يجيب عنه عنصر مضمون نموذج الإنماء الأكاديمي.

١-٢ مضمون النموذج

يطرح النموذج عدداً من الإصلاحات والتجديدات التربوية التي يحقق من خلالها أهدافه المعلنة، ويتغلب من خلالها على المشكلات التي يعاني منها، ويوجز صيداوي وزملاؤه (١٩٨٢). تلك الإصلاحات والتجديدات التربوية فيما يلي:

١- استيعاب جميع الطلاب من الفئة العمرية الموازية في التعليم الابتدائي، على أن يكون هذا التعليم بالمجان ويطول مكث الطلاب الإجباري والمجاني في المدارس وفق إمكانات الدول ومواردها الاقتصادية .

٢- توزيع منح دراسية من أجل تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية بين فئات الطبقات والشرائح الاجتماعية المختلفة في مراحل التعليم العام التالية للتعليم الابتدائي.

٣- التوسع في نظام القروض التعليمية للراغبين في مواصلة التعليم الجامعي من أبناء الفئات الاجتماعية غير الميسورة .

٤- يحافظ هذا النموذج على الاستقلال الكامل لأنواع التعليم، ويستمر في فصل التعليم النظري عن العملي، مع التوسع في التعليم المهني ليستوعب عدداً أكبر من الطلاب.

٥- تفريع التعليم الثانوي وتنويعه بحيث يستجيب لميول الطلاب، ويتلاءم مع قدراتهم ويلبي رغباتهم.

٦- إدخال مرحلة رياض الأطفال ضمن مراحل التعليم العام بهدف توحيد الشروط الاجتماعية والثقافية المحيطة بالأطفال مهما اختلفت انتماءاتهم الاقتصادية والاجتماعية، مما يساعد على عزل هذه التأثيرات ، وتأمين تكافؤ الفرص التعليمية .

٧- أهم التجديدات التي يدخلها هذا النموذج في تطوير المناهج هو تركيز الاهتمام على اللغة الوطنية، والمواد الاجتماعية، والرياضة البدنية، والأشغال اليدوية، والتدبير المنزلي والتربية الفنية، والتخفيف من حدة النظرية الموسوعية في بناء المناهج، ودمج المقررات الدراسية في شكل وحدات دراسية تدور حول مبدأ مراكز الاهتمام (مناهج المواد الاجتماعية)، أو مبدأ التكامل (مناهج العلوم المتكاملة). يضاف إلى ذلك ترك قسم من المنهاج يستخدمه الطلاب بمعاونة المعلم في إنجاز ما يريدون من مشاريع ثقافية أو ترفيهية، أو رحلات، أو زيارات .

٨- وفي مجال طرق التدريس يطرح النموذج الدور الإيجابي للطالب في العملية التعليمية من خلال استخدام الطرائق النشطة التي تعتمد على البحث والمناقشة في الصف، مع مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب، والاهتمام بفردية الطالب وإبداعه الشخصي واستثمار طاقاته في التحصيل الدراسي.

٩- يطرح هذا النموذج كثيراً من التجديدات التربوية في عناصر المبنى المدرسي والتجهيزات المدرسية من أثاث، ومكتبات، ومختبرات، ومعارض، ومتاحف، وتقنيات تعليمية سمعية وبصرية، هذا فضلا عن الملاعب والتجهيزات الرياضية الحديثة .

١٠- لم يقدم النموذج أية تجديدات في مجال الامتحانات سوى ظهور نوع جديد من الاختبارات هو الاختبارات الموضوعية. لذا فقد ظلت الامتحانات في هذا النموذج محتفظة بكثرتها، واعتمادها على الحفظ، والصيغة الرسمية لها.

١١- قدم النموذج عدة طروحات للتعامل مع الرسوب والتأخر الدراسي من خلال النظر إليها على أنها مشكلات خاصة بالطالب صاحب المشكلة، وتنطلق من خلال الفروق الفردية بين استعدادات الطلاب ، وتتمثل تلك الخيارات فيما يلي :

أ - إنشاء صفوف خاصة للمتأخرين والراسبة مقابل صفوف للأذكياء والمتفوقين.

ب- يتم التدريس في تلك الصفوف بطرق تربوية حديثة وبإشراف متخصصين في تربية ذوي الحاجات الخاصة .

ج- تدريب الطلاب المتأخرين دراسياً على مهنة تتلاءم مع قدراتهم العقلية وتمكنهم من العيش بكرامة .

ثانياً : تقييم النموذج

يرى كثير من منتقدي هذا النموذج أنه أحد البدائل الإصلاحية المضللة على الصعيد التربوي، إذ يظل الإصلاح فيه أكثر محدودية وغموضا. ويرى البعض الآخر أن التجديدات التي طرحها النموذج ليست سوى تجديدات سطحية ولفظية لا تمس جوهر النظام التعليمي. ويتطرق تقييم هذا النموذج إلى استقصاء جدوى الإصلاح التربوي التي نادى بها في ضوء العناصر التالية:

٢-١ مجانية التعليم وإلزاميته في نموذج الإنماء الأكاديمي

المجانية التي يوفرها هذا البديل حق شكلي، يستفيد منه كل أبناء الشعب، ولكن الواقع يشير إلى أنه لا توجد مجانية تعليم كاملة بالمعنى الذي قد يتبادر إلى الأذهان؛ فالأهل يتحملون بعض مستلزمات التعليم المتمثلة في الزي المدرسي، والمواصلات، والقرطاسية، وهي جوانب لا يمكن تقديرها بصورة دقيقة ضمن إحصاءات اقتصاديات التعليم. هذه المصروفات رغم أنها ضعيفة بالمقارنة بالمصروفات الجارية للعملية التعليمية ، إلا أنها تشكل نسبة لا يستهان بها من المصاريف الكلية لبعض مستويات الدراسة. كما أن تلك النسبة تختلف بين الشرائح الاجتماعية المختلفة، وإن كانت بعيدة الأثر في تحديد حجم الالتحاق

بالمدرسة أو الانقطاع عنها . يضاف إلى ذلك ما كان يمكن أن يكسبه الطالب لو اتجه إلى سوق العمل بدلاً من الالتحاق بالمدرسة ؛ وهذا الوضع يشكل بدوره عبئاً واضحاً على الأسرة الفقيرة، وبخاصة في التعليم الثانوي، والتعليم العالي حيث لا تظهر أهمية حقيقية لمجانية التعليم ، مما يجعل الفئات الاجتماعية التي تتمتع بدخل مرتفع هي القادرة وحدها على تمكين أبنائها من متابعة تعليمهم .

٢-٢ تنويع التعليم

إن التوسع في التعليم المهني الذي أدخله الإنماء الأكاديمي أمر فرضه تعميم التعليم الابتدائي من ناحية، والتقدم التقني الصناعي من ناحية أخرى، مما جعل تدريب العمال المؤهلين لاستخدام الآلات والأجهزة الحديثة أمراً ملحاً. وترتب على ذلك وجود فئتين من المدارس. إحداهما للتعليم النظري، والأخرى للتعليم الفني، وهما مدرستان مختلفتان في الغاية والمضمون، فالمدرسة المهنية مرصودة للطبقة الغنية وتخرِّج أرباب العمل. وتحاول الإصلاحات التربوية التي يقدمها نموذج الإنماء الأكاديمي مد جسور الصلة بين هاتين المدرستين، ولكن الهوة السحيقة بين هذين النوعين من التعليم حالت دون نجاح تلك الإصلاحات في البلاد العربية بعامة وفي دول الخليج العربية بخاصة، وذلك لأسباب ترتبط بثقافة تلك المجتمعات، ونظرتها للعمل اليدوي .

٢-٣ مراحل التعليم

إن الهدف من إضافة مرحلة جديدة (رياض الأطفال) إلى السلم التعليمي في نموذج الإنماء الأكاديمي محاولة لإبعاد تأثيرات البنية الاجتماعية- الثقافية عن تحديد المستقبل الدراسي للفرد من خلال تأمين فرص متساوية لجميع الأطفال، وذلك انطلاقاً من أهمية الطفولة المبكرة في تكوين شخصية الطفل، ومن أهمية رياض الأطفال في تقليل حجم الرسوب في المرحلة الابتدائية، غير أن الباحثين الفرنسيين أثبتوا أن المشكلات الاجتماعية الثقافية لا يمكن حلها بوسائل تربوية. وكشفت الدراسات الأمريكية في مثله أن إدخال جميع الأطفال مدرسة واحدة في سن مبكرة لم ينجح في عزل تأثير البنية الثقافية عن طموحاتهم الدراسية.

٢-٤ المناهج الدراسية وطرائق التدريس

يرى البعض أن التجديدات التي أدخلها هذا النموذج في المناهج غير مجدية ، فقد ساعد احتفاظ النموذج بالطابع النظري اللفظي في المناهج على ازدحام المقررات الدراسية، وعلى الاهتمام بالانتهاء من المنهج المقرر على حساب العمق في التحليل والربط والاستيعاب، مما يساعد على استمرار الرسوب والإخفاق الدراسي. كما ساعدت موسوعية المناهج اللفظية على انتشار عدد من السلوكيات في المجتمعات النامية، ومنها عدم الدقة في استعمال الكلمات والمصطلحات العلمية، وعدم الثقة في المعلومات المنشورة، والاهتمام بعرض معلومات هامشية كثيرة تتمثل في الإحصاءات الرقمية الكمية على حساب المضمون (عبد الدائم: ١٩٩٥). وعلى الرغم من ذلك، فإن طرائق التدريس الجديدة التى أدخلها نموذج الإنماء الأكاديمي جيدة في حد ذاتها انطلاقاً من اعتقادهم بأن جميع طرائق التدريس المتكاملة والمرتبطة بأهداف معينة واضحة، والمتكيفة مع المستويات العقلية للطلاب ومع ظروف البيئة، ومع خصائص العصر، سوف تتساوى من حيث الجودة. إلا أن هذه التجديدات يمكن أن تكون مجرد إغراء للطلاب وأولياء الأمور بالمظهر الشكلي، ان لم يمتد التجديد إلى المحتوى التعليمي ليصبح مناسباً واهتمامات التلاميذ وتوقعاتهم وكذلك توقعات سوق العمل في المجتمعات المعاصرة.

٢-٥ الامتحانات

تعد الامتحانات في نموذج الإنماء الأكاديمي المعيار الحقيقي لرسم حدود فعالية النظام التعليمي، وتستند إلى المنافسة والاصطفاء. ويرى أنصار النموذج أن الاصطفاء أمر ضروري لحاجة المجتمع المنتج إلى عمال، وأمر عادل، لأن المدرسة تحقق تكافؤ الفرص أمام الجميع في رحلة السباق المدرسي، وأمر طبيعي بسبب اختلاف القدرات العقلية والمواهب الفكرية للطلاب. ولكل تلك الأسباب أبقى النموذج على الامتحانات الكلاسيكية التي تعتمد على الحفظ، واتقان اللغة، والتحرير اللفظي. وهكذا تلعب الامتحانات في هذا النموذج دور صمام الأمان، ويمكنها أن تحبط كافة الإصلاحات التربوية التي يراها النظام إن لم يتم تدارك الوضع من خلال تبنى نظام متكامل للتقويم الحقيقي لإنجازات التلاميذ (مراد ، ٢٠٠١).

٢-٦ أساليب مواجهة التأخر الدراسي

يشير أنصار النموذج إلى أن المدرسة ليست مسئولة عن الرسوب، ومع ذلك تحاول مواجهة مشكلة التأخر الدراسي والرسوب بإعداد صفوف خاصة بذوي الحاجات الخاصة يديرها موجه نفسي، ويقوم بالتدريس فيها متخصصون في تدريس تلك الفئات من الطلاب، بالإضافة إلى افتتاح فصول مهنية تتناسب مع قدراتهم المهنية وميولهم الحرفية .إن تفسير الاختلاف في النتائج المدرسية باختلاف القدرات يسمح للنظام أن يقنع أفراده «أن عدم المساواة بين الأفراد على الصعيد الاجتماعي ليس سوى انعكاس لعدم المساواة في القدرات العقلية، ومن هنا فإن المجتمع الذي نعيش فيه مجتمع عادل ، ولا يشكو من أي ظلم اجتماعي» وفي ضوء ذلك تجد الطبقة صاحبة الامتياز في المجتمع «تعليلاً شرعياً لامتيازاتها الثقافية التي تحولت - بفضل هذه الأيديولوجية - من تركة اجتماعية إلى موهبة فردية، بل إلى استحقاق شخصي» (صيداوي وزملاؤه، ١٩٨٢ ، ص ١٤٤).

وإذا ما اقتنعنا بتلك التبريرات التي يسوقها أنصار نموذج الإنماء الأكاديمي لتفسير الاختلاف في النتائج الدراسية، فإن هذا يشير إلى أن أبناء الطبقة الغنية لديهم نسبة ذكاء مرتفعة عند ولادتهم، وأن تلك النسبة متوسطة لدى أبناء الطبقة المتوسطة، وتكاد تكون منعدمة لدى أبناء الطبقة العاملة، وهذا ما يخالف ما خلصت إليه كثير من الدراسات التربوية والنفسية التي تؤكد أن عدم المساواة في النجاح المدرسي هو بالدرجة الأولى نتيجة لعدم المساواة في الظروف البيئية، والتنشئة الاجتماعية .

٢-٧ نموذج الإنماء التربوي المنتج

يستهدف نموذج الإنماء التربوي المنتج توجيه التعليم نحو حاجة سوق العمل، وخلق الانسجام الكامل بينهما تحقيقاً للعمالة الكاملة، استجابة للتوسع الذي تنشده الدول في قطاع التعليم والإنتاج الاقتصادي. وتتميز بنية التعليم في هذا النموذج بدمج التعليمين العام الأكاديمي، والمهني وانفتاح التعليم واستمراريته عبر كل المراحل والمسارات بحيث لا يكون هناك أي مسار مغلق قبل أن يصل إلى غايته.

ولما كان هذا النموذج مرشحاً لمقابلة متطلبات الإصلاح التعليمي في البلاد الأوربية الصناعية بعد تطبيق إلزامية التعليم الابتدائي في الخمسينات من القرن الماضي وما ترتب على ذلك من التوسع الهائل في أعداد التلاميذ الملتحقين بالمرحلتين الوسيطة والثانوية،

استدعى الأمر انتقال تلك الدول من البنيات التقليدية لنظم التعليم إلى بنية تستجيب بصورة أكثر فاعلية لقدرات المتعلمين وميولهم وتطلعاتهم، إضافة إلى حاجات سوق العمل.

إن نموذج الإنماء التربوي المنتج يشترط إلزامية (فعلية) للتعليم تتبعها مجانية (فعلية) تتجاوز إعفاء التلاميذ من الرسوم الدراسية إلى تخصيص المنح المالية وتوزيعها على التلاميذ الذين ينحدرون من أسر فقيرة لمقابلة متطلبات الحياة المدرسية.

ويشترط هذا النموذج توسعاً دائماً (كماً ونوعاً) في التعليم ما بعد المرحلة الإلزامية وحتى التعليم العالي بشقيه الأكاديمي والمهني، كما تعتمد نظاماً دقيقاً للتوجيه الدراسي والمهني منذ المرحلة المتوسطة، ليس لمجرد التعرف على قدرات التلاميذ، ومن ثم توزيعهم في الشعب المتعددة ، كما يحدث في نموذج الإنماء الأكاديمي، إنما لتبصير التلاميذ وتوعيتهم وتعريفهم بصورة مستمرة بالأنشطة الاقتصادية ومجالات العمل المتاحة في مجتمعهم ومتطلباتها من الإعداد والتأهيل حتى تمكنّهم من تحديد وجهتهم المهنية في زمن مبكر. إن توجيه معظم تلاميذ المرحلة الثانوية باتجاه المسارات المختلفة وفروع الإنتاج المتعددة في المجتمع يهدف إلى إعداد المساعدين الفنيين (ما يعرف بالمهارات الوسيطة) الضرورية لمساندة المهارات الفنية العليا المتخصصة في عملية الإنتاج الصناعي، والنمو الاقتصادي. أما في مستوى التعليم العالي بوجه عام والجامعي بخاصة فإن النموذج يراعي بدقة شديدة التوفيق والتنسيق بين أعداد الخريجين ومستوى إعدادهم في التخصصات العلمية والتقنية، متفادياً بذلك ما يفرزه نموذج الإنماء الأكاديمي من فائض في حملة الشهادات النظرية، والإنسانية مقابل العدد القليل من المختصين في العلوم التطبيقية الذين يحتاجهم سوق العمل.

بجانب الاهتمام والتوسع في التعليم ما بعد مرحلة الإلزام ، يولى نموذج الإنماء التربوي المنتج أهمية بالغة لمرحلة الحضانة، وروضة الأطفال، بل يتجاوز الاهتمام ليجعل السنتين الأخيرتين من هذه المؤسسة التربوية (سن الرابعة والخامسة) ضمن سنوات الإلزام.

٢-٨ نموذج الإنماء الثقافي الشامل

يرى صيداوي وإبراهيم ووهبة (١٨٩,١٩٨٢) أن نموذج الإنماء الثقافي الشامل يهدف إلى تحقيق مفهوم الإنماء بمعناه الديمقراطي الشامل، بمعنى عدم اكتفاء النظام التعليمي بالفعالية الداخلية والخارجية للتعليم التي تصب بدورها في الإنماء الاقتصادي. وهذا يعني من وجهة نظرهم الاهتمام المتوازن بين شتى مجالات الأنشطة، لإعداد الإنسان الذي يتوحد لديه

العمل واللهو والتعلم (ص ١٨٩). ولا يمكن تحقيق هذا النموذج إلا بمحاولات جادة من قبل المجتمعات الإنسانية إلى التقليل من آثار الطبقية الاقتصادية والاجتماعية إن لم يكن إزالتها تماما، وذلك من خلال سد الفجوات الثقافية. ولا يمكن أن تتولى الحكومات بمفردها مثل هذه الإصلاحات إنما تتضامن المسئولية بين الدولة والفرد الذي تقوم حريته على إدراكه لواجباته قبل مطالبته بحقوقه، الفرد الذي ينبذ الاستغلال، ويبتعد عن الأهواء والمصالح الفردية الضيقة، ليكون شريكاً مسئولاً ومساهماً فاعلاً في تمتين العلاقات الاجتماعية والاقتصادية في المجتمع الذي يعيش فيه.

إن كان ما سبق استعراضه وتوضيحه يمثل تعريفاً بنماذج الإنماء التربوي الثلاثة وشرحاً تفصيلياً لنموذج «الإنماء الأكاديمي» الذي هو أحد تلك النماذج التي تستند إلى ثلاثة اتجاهات أو فلسفات تربوية ، فما مدى انطباق نموذج الإنماء الأكاديمي على نظام التعليم في مملكة البحرين وما مدى اختلافه ؟

ثالثاً : نظام التعليم في مملكة البحرين ونموذج الإنماء الأكاديمي

يضم التعليم العام في مملكة البحرين مرحلتين أساسيتين هما مرحلة الأساس التي تمتد لتسع سنوات مقسمة إلى ثلاث حلقات ، الحلقة الأولى وتضم السنوات الثلاث الأولى من المرحلة الابتدائية، والحلقة الثانية وتضم السنوات الثلاث الأخيرة من المرحلة الابتدائية، والحلقة الثالثة التي تضم السنوات الثلاث للمرحلة الإعدادية (المتوسطة) . وبذلك فإن هذه المرحلة تستوعب الأطفال من الفئة العمرية من سن السادسة وحتى سن الخامسة عشرة. أما المرحلة الثانية فهي المرحلة الثانوية التي تمتد إلى ثلاث سنوات، وتشمل المسار العلمي والمسار الأدبي، ومسار الأنسجة والملابس، والمسار التجاري (ويتضمن شعبة الإعلان المطبوع) والتعليم الصناعي. ويوازي هذا النظام نظام التعليم الديني الذي يتبع النسق ٦-٣-٣.

وتستند السياسة التعليمية لوزارة التربية والتعليم في مملكة البحرين إلى ركيزتين أساسيتين هما: نشر التعليم بحيث يكون ميسوراً لمن هم في سن التعليم في شتى مناطق البلاد، وتجويد نوعية التعليم وتحسين مستواه ليتناسب مع حاجات المتعلمين، ومتطلبات التنمية (وزارة التربية والتعليم: ١٩٩٩). وقد اتخذت الوزارة سلسلة من الإجراءات العملية، لتجويد نوعية التعليم وتحسين مستواه وتطويره. وقد تناول التجديد والتغيير مجالات عديدة. وفيما يأتي عرض لما قامت به الوزارة في هذا الشأن، وفق نموذج الإنماء الأكاديمي:

٣–١ تطوير وتجويد نوعية التعليم ، ويتضمن عدداً لا يستهان به من المشروعات تهدف في مجملها إلى رفع التحصيل الدراسي للطلبة، والعناية بأساسيات المواطنة ومواصفاتها خاصة في مرحلة التعليم الأساسي والثانوي بفروعه كافة، وتدريب المعلمين، وتقويم الطلبة، وتطوير المناهج الدراسية وتنويعها، وإشراك المؤسسات الصناعية والتجارية بالبلاد في تدريب طلبة التعليم الثانوي الصناعي والتجاري (وزارة التربية والتعليم،١٩٩٩) .

٣–٢ التوسع في استخدام الحاسوب، وتقنية المعلومات، وإدخال شبكة الإنترنت في المدارس الثانوية، وربطها بشبكة داخلية للمعلومات.

٣–٣ ستة مشروعات تهدف في مجملها إلى تدريب الهيئتين الإدارية والتدريسية لمراحل التعليم العام أثناء الخدمة ، إضافة إلى تدريبهما والاختصاصيين برئاسة الوزارة على استخدام الحاسوب .

٣–٤ ثلاثة مشاريع أساسية بهدف تقويم مخرجات التعليم، وكذلك تقويم المدارس العامة والأهلية ، وتأسيس مركز وطني لتقويم العملية التعليمية، وضبط مخرجاتها والتحكم فيها.

٣–٥ في مجال تطوير التعليم الابتدائي بدأت وزارة التربية والتعليم مشروع رفع كفاءة المدارس وفق المنطقة الواحدة من خلال «التعاون وتبادل الخبرات بين مدارس المنطقة الواحدة والاستفادة من المبادرات الرائدة ، وتحقيق المشاريع التربوية المشتركة فيما بينهم» (وزارة التربية والتعليم،١٩٩٩). كما قامت الوزارة بتأهيل مدرسين في مجال التربية الخاصة، لتلبية حاجات الطلبة الضعاف والمتميزين على حد سواء .

٣–٦ في مجال التعليم الفني والتقني تسعى مملكة البحرين إلى ربط هذا النوع من التعليم باتجاهات التنمية الشاملة ، وبالتالي «النظر إلى المدرسة الثانوية على أنها مؤسسة ذات وظيفة اجتماعية تؤثر وتتأثر بالمؤسسات الإنتاجية، مما يترتب على ذلك تحسين المواءمة بينها وبين سوق العمل» (وزارة التربية والتعليم: ١٩٩٨). ولقد سعت الوزارة إلى تطوير التعليم الثانوي بشكل عام ومناهج التعليم الفني والتقني بوجه خاص، حيث:

أ– اعتمدت هيكلية جديدة لنظام الدراسة المطور في التعليم الثانوي الصناعي قسمت بموجبها هذا النوع من التعليم إلى مسارين أساسيين هما المسار الفني، والمسار التطبيقي.

ب– البدء في تدريب طلبة التعليم الثانوي الصناعي ميدانياً لدى الشركات والمؤسسات الصناعية العامة والأهلية مما يساعد على توطيد العلاقة بين مخرجات التعليم الصناعي وسوق العمل .

ج– حدث تطور مهم في التعليم الثانوي التجاري، إذ اهتمت وزارة التربية والتعليم بنوعية مدخلات ومخرجات هذا النوع من التعليم ، ووضعت لذلك خطة للتطوير الشامل الذي يعتمد «المعلوماتية والحاسوب في مناهجه وطرائق تدريسه وعلى التدريب الميداني في مواقع العمل والإنتاج» (وزارة التربية والتعليم) .

٣–٧ بدأت إدارة المناهج بوزارة التربية والتعليم في تنفيذ عناصر خطة متكاملة لتطوير مناهج التعليم الأساسي منذ عام ١٩٩٨. أما التعليم الثانوي الأكاديمي فقد شهد عدة مراحل للتطوير كانت الأولى في العام الدراسي ١٩٨٠ / ١٩٨١ عندما تم تطبيق نظام التفريع والتشعيب، ثم كانت المرحلة الثانية في العام الدراسي ١٩٨٨ / ١٩٨٩ عندما تم تطبيق نظام الساعات المعتمدة. وتخطط وزارة التربية والتعليم في مملكة البحرين للتطوير في المرحلة القادمة، ليشمل بنية التعليم الثانوي بكل أنواعه الأكاديمي والفني والتجاري والديني، لمواكبة «عجلة التغيير السريع في العالم ومواجهة الثورة العلمية والتكنولوجية المعاصرة، وما يصاحبها من تفجر معرفي وتطور في أدوات وأساليب نقل المعلومات وحفظها ، وتغيرات في متطلبات طبيعة العمل ، وبنية هيكل العمالة» (وزارة التربية والتعليم ١٩٩٨، ص، ٣٠) .

٣–٨ قامت الوزارة باستثمار عملية التقويم كمدخل للإسهام، مع غيره من عناصر المنظومة التعليمية، في رفع مستوى العملية التعليمية وزيادة العائد منها ، وبذلك يكون التقويم مدخلاً لتطوير النظام التعليمي وإصلاحه . في هذا المضمار بدأت الوزارة في تجريب نظام التقويم التربوي الحقيقي (Authentic Assessment) في عشر مدارس ابتدائية للبنين والبنات منذ مطلع العام الدراسي ٩٥ / ١٩٩٦ كانت المدارس المختارة تطبق نظام معلم الفصل الذي تقوم المعلمات فيه بتدريس الحلقة الأولى (الصفوف من الأول إلى الثالث) من المدرسة الابتدائية للبنين ثم عُممت التجربة على عشرين مدرسة أخرى عام ١٩٩٧/٩٦. وهكذا في السنوات اللاحقة إلى أن استكملت تطبيق النظام على كافة المدارس الابتدائية في المملكة بكامل صفوفها من الأول إلى التاسع في العام ٩٨ / ١٩٩٩. ويقوم نظام التقويم التربوي على مبدأ الاهتمام

المتوازي للعناصر الثلاثة لعملية التقويم المتمثلة في الاختبارات بأنواعها (التشخيصية والتجميعية والتكوينية) وفي الملاحظة وفي ملف إنجازات الطالب (الخليلي: ١٩٩٨؛ رجب: ١٩٩٤ ، الخياط وقنديل: ١٩٩٦؛مراد، ٢٠٠١).

قامت إدارة المناهج في وزارة التربية والتعليم بإعداد الوثائق اللازمة لتطبيق نظام التقويم التربوي وتعريف المعلمين بأساليب التوظيف السليمة من خلال تصميم وتنفيذ دورات تدريبية قصيرة إلى جانب «تشكيل فرق عمل من قياديين ومتخصصين وتربويين لمتابعة تطبيق نظام التقويم التربوي بالمدارس من أجل ضمان نجاح تطبيقه» (وزارة التربية والتعليم : ١٩٩٨، ٣٢) .لقد استمرت الوزارة في تطبيق هذا النظام حتى بلغ عدد المدارس المطبقة له ٥٠ مدرسة ابتدائية في بداية العام الدراسي ١٩٩٨/٩٧ ، وزادت إلى ٩٠ مدرسة ابتدائية في بداية العام الدراسي ٢٠٠٠/٢٠٠١م .

٣-٩ بدأت وزارة التربية والتعليم في تطبيق تجربة دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في الفصول العادية وخاصة في المرحلة الابتدائية، حيث بلغ عدد هؤلاء ٥٤ تلميذاً في بداية العام ١٩٩٨/٩٧، وزاد العدد إلى ٩٦ تلميذاً في العام الدراسي ٢٠٠٠/٢٠٠١م . وقد قامت الوزارة بإعداد مشروع شامل في هذا الخصوص ليستفيد منه المعوقون عقلياً وجسدياً، والمكفوفون، والصم، والبكم، والمصابون بالتوحد وعيوب النطق، والشلل الدماغي، يتمثل في دعم التوافق الشخصي والانفعالي للطلاب المعنيين وإعدادهم للحياة، ويساعدهم على التعلم والحصول على التدريب على مهنة مناسبة لتحقيق قدر من الاستقلال الاقتصادي والتوافق المهني المناسب (وزارة التربية والتعليم: ١٩٩٨) . يقترح هذا المشروع إنشاء مركزين واحد في مدرسة ابتدائية للبنين، والآخر في مدرسة ابتدائية للبنات في كل محافظة من محافظات المملكة وتوفير التعليم والتأهيل والرعاية الصحية والنفسية للمعوقين من الفئات العمرية من ٦ إلى ٢٠ سنة .

٣-١٠ تولت إدارة التدريب بوزارة التربية والتعليم مهمة تخطيط وتنفيذ العديد من البرامج التدريبية للعاملين في مجال التعليم بمراحله الثلاث، حيث أعدت برنامجاً تدريبياً لمعلمي العلوم بالمراحل الثلاث يهدف إلى إعادة تأهيلهم. وقد بدأ البرنامج في العام الدراسي ١٩٩٦/٩٥م ويتوقع استمراره ليغطي كافة معلمي العلوم بالمرحلة

الابتدائية والثانوية. كذلك أعدت الوزارة برنامجاً لتدريب معلمي المرحلة الثانوية على استخدامات الحاسوب، وتقنية المعلومات ، ويتوقع أن يستمر هذا البرنامج حتى نهاية العام الدراسي ٢٠٠٤/٢٠٠٥م. يُضم إلى تلك البرامج ما يعرف ببرنامج التنمية المهنية للهيئات الإدارية والتعليمية بالمدارس، وهو برنامج تدريبي قصير موجَّه للمعلمين والإداريين بمدارس التعليم العام في موضوعات مثل التوجيه والإرشاد المدرسي، والتعليم الإتقاني، وتنمية الدافعية عند المتعلمين، ومهارات التعامل مع الأطفال، ومهارات إعداد أسئلة الاختبارات، والتعليم الذاتي، والتعليم التعاوني، وإدارة الصف .

لقد تزامن مع الجهود السابقة التي بذلتها وزارة التربية والتعليم في مملكة البحرين في مجال التجديد والتغيير في مجالات التعليم المتعددة ، تطور ملحوظ في المجالات المتعلقة بكم التلاميذ والمنشآت والفصول بأنواعها.

في إطار تلك المعطيات نلاحظ أن النظام التعليمي في مملكة البحرين يتجه إلى الاهتداء بنموذج «الإنماء الأكاديمي» من جهة حرص النظام على إجراء الإصلاحات التربوية وإدخال التجديدات العالمية المبتكرة في كثير من الجوانب المتعلقة بالتعليم مثل البنية التعليمية من مدارس ومنشآت وتجهيزات عصرية وتخفيض عدد الطلبة في الصفوف الدراسية، والمناهج وطرائق التدريس، وأساليب التقويم الدراسي والمدرسي، ومواجهة الرسوب والإخفاق الدراسي (من خلال البرامج المساعدة ودروس التقوية للضعاف). ويختلف نظام التعليم البحريني مع النموذج في جوانب قليلة مثل التوجه الواضح نحو ربط التعليم بالتنمية الشاملة من أجل تنمية الموارد البشرية ومن أجل تحقيق معدلات مرتفعة من الأداء والإنتاج. ويمكن إبراز أهم جوانب الاتفاق والاختلاف مع نموذج «الإنماء الأكاديمي» من خلال تتبع طبيعة ودرجة الإصلاحات والتجديدات التي وردت في هذه الدراسة .

رابعاً : أوجه الاتفاق ونموذج الإنماء الأكاديمي

٤-١ اهتمام نظام التعليم في البحرين باستيعاب جميع الأطفال المؤهلين (عمرياً) في المرحلة الابتدائية؛ إذ قامت الوزارة بالتوسع في بناء وتجهيز المدارس للبنين والبنات بصورة متكافئة وزيادة طاقتها الاستيعابية وزيادة عدد المعلمين والمعلمات والهيئة الإدارية بها. بلغ العدد الإجمالي للتلاميذ في المرحلة الابتدائية بمملكة البحرين

٣١٦٧٥ تلميذاً و ٣١٥٤٣ تلميذة في عام ٢٠٠٠/٢٠٠١م. وبلغ متوسط التلاميذ في الصف الواحد ٣٠ تلميذاً. ينتظم ٩٠,٤٪ من جملة تلاميذ الحلقة الأولى (الصفوف الثلاثة الأولى) في نظام معلم الفصل ، في حين ينتظم فيه ٩٧,٩٪ من تلميذات الحلقة نفسها (وزارة التربية والتعليم مركز المعلومات والوثائق: ٢٠٠٠/٢٠٠١م) .

٤-٢ تمديد مرحلة الأساس إلى تسع سنوات بدمج المرحلتين الابتدائية والإعدادية وتقسيمها إلى ثلاث حلقات .

٤-٣ تطبيق نظام معلم الفصل، حيث يقوم معلم واحد بتدريس جميع المواد الدراسية للصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية متكاملة ومندمجة، ويراعي النظام حاجات التلاميذ والفروق الفردية بينهم، كما يؤكد التعلم الفردي والنشاط الذاتي للمتعلم ومشاركته الفاعلة. ثم تطبيق نظام معلم الفصل المشارك وهو امتداد طبيعي للنظام السابق، ولكنه نظام خاص بالحلقة الثانية من المرحلة الابتدائية (الصفوف: الرابع والخامس والسادس) وتستند عملية التدريس هنا إلى اثنين من المعلمين يتولى أحدهما تدريس المواد الإنسانية وهي المواد الاجتماعية واللغة العربية والتربية الإسلامية ، ويتولى الثاني تدريس العلوم والرياضيات. ويعمل الاثنان كفريق واحد ، يخططان معاً لجميع المواقف التعليمية التعلمية «وانتقاء الأنشطة وتقويمها متعاونين مع معلمي المواد الأخرى كاللغة الإنجليزية، والتربية الرياضية، والتربية الفنية والتربية الموسيقية» (السليطي: ١٩٩٣) .

٤-٤ يتفق النظام التعليمي في مملكة البحرين مع نموذج الإنماء الأكاديمي أيضاً في تأنيث الهيئتين الإدارية والتدريسية في الحلقة الأولى من المرحلة الابتدائية وتمديد ذلك إلى الصف الرابع في معظم المدارس الابتدائية للبنين وتجريبها إلى الصف الخامس في قلة من المدارس. بدأ هذا المشروع بمدرستين ابتدائيتين في عام ١٩٧٧/٧٦م وطُبِّق في ٢٨ مدرسة في العام ٢٠٠٠/٢٠٠١م (بوصفوان، المشار إليه في الديلمي: ٢٠٠١).

٤-٥ ويتفق نظام التعليم في مملكة البحرين مع نموذج الإنماء الأكاديمي في الحفاظ على الاستقلال الكامل لكل نوع من نوعي التعليم الأكاديمي والفني، والفصل التام بين التعليم النظري والعملي، رغم عدم حدة هذا الفصل مقارنة ببعض دول الخليج

الأخرى مثل المملكة العربية السعودية التي تتضح فيها درجة الفصل متمثلة في وجود إدارات منفصلة للتعليم الفني (المؤسسة العامة للتعليم الفني والتدريب المهني) والتعليم الأكاديمي للبنين (وزارة المعارف) والبنات (الرئاسة العامة لتعليم البنات) .

٤-٦ ويتفق نظام التعليم في مملكة البحرين مع نموذج الإنماء الأكاديمي في الاهتمام البيِّن بمنهج المرحلة الابتدائية (مرحلة الأساس) إذ لم يعد يقتصر منهج هذه المرحلة على تعليم «القراءة والكتابة ومبادئ الحساب» ، إنما النظام التعليمي - خاصة عند هذه المرحلة (التأسيسية) – هو نظام متكامل يكون فيه الطفل محوراً للعملية التعليمية ويكون المعلم ركناً أساسياً في عملية تطوير هذه المرحلة بصفة خاصة ومراحل التعليم الأخرى عامة. لذا عملت وزارة التربية والتعليم في البحرين على تكوين لجنة مشتركة في عام ١٩٨٢م تضم في عضويتها - بجانب بعض المسئولين في الوزارة - أساتذة من كلية البحرين الجامعية (جامعة البحرين حالياً) وعدداً من الخبراء من منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة (اليونسكو) بهدف «وضع تصور شامل لتطوير التعليم الابتدائي من حيث فلسفته، وأهدافه، ومناهجه، ووسائله، وأبنيته». كما كان من أهداف تلك اللجنة «إعادة النظر في مناهج هذا التعليم وطرق التدريس فيه بحيث تتماشى مع النظرة التربوية التكاملية الحديثة التي تنادي باستخدام الوحدات التعليمية المتكاملة وتوظيفها، وتؤكد التعليم الفردي وذاتية المتعلم ونشاطه ومشاركته الفعالة على اكتساب المهارات والمعلومات وأساليب التفكير الضرورية التي تعينه على تكوين الشخصية المتكاملة» (السليطي: ١٩٩٣).

وفي مجال طرائق التدريس نلاحظ اهتمام نظام التعليم البحريني بالدور الإيجابي للتلميذ من خلال التركيز على تحريكه للمبادرة والمشاركة في النقاش داخل الصف، ومراعاة الفروق بين التلاميذ والاهتمام بفردية التلميذ، واستثمار طاقاته في التحصيل الدراسي، كما يشير إلى ذلك نموذج الإنماء الأكاديمي.

٤-٧ يظل نموذج الإنماء الأكاديمي معتمداً على الاختبارات التحريرية، مع التنويع في صيغتها فقط (مقالية وموضوعية). وكذلك الوضع بالنسبة لنظام التعليم في البحرين، إذ يظل موضوع التقويم وتحديد مستويات التلاميذ في تحصيلهم الدراسي معتمداً على الاختبارات بدرجة كبيرة. وما زالت هذه الاختبارات محتفظة بصيغتها الرسمية

واعتمادها على الحفظ والاسترجاع رغم الاهتمام الواضح بهذا الجانب مثل اعتماد نظام التقويم التربوي الحقيقي Authentic Assessment الذي يوازن بين الامتحانات التشخيصية، والتكوينية، والتجميعية من جهة وبين الملاحظة التي يتولى أعباءها المعلم واستخدامه للملف المحقب (ملف إنجازات التلميذ) من جهة ثانية. (عبد الوهاب، ٢٠٠١م ؛ مراد ، ٢٠٠١م) .

٤-٨ يتفق نظام التعليم في مملكة البحرين مع نموذج الإنماء الأكاديمي أيضاً في أن النموذج يطرح كثيراً من التجديدات والتحسينات في عناصر ومحتويات المبنى المدرسي كالمختبرات، والمكتبات، والأثاث، والتقنيات التعليمية المسموعة والمرئية، فضلاً عن الملاعب والصالات الرياضية المفتوحة والمغلقة. لقد قطعت مملكة البحرين شوطاً بعيداً في تحسين المباني والتجهيزات المدرسية، ومن أهم هذه التجديدات:

أ. إدخال الحاسوب في الإدارة التعليمية.

ب. إدخال مادة الحاسوب في مناهج المرحلة الثانوية.

ج. إنشاء مراكز مصادر التعلم في جميع المدارس كبديل للمكتبات المدرسية.

٤-٩ في إجراءات مواجهة الرسوب والإخفاق الدراسي يتفق نظام التعليم البحريني جزئياً مع النموذج إذ ينظر النموذج إليها على أنها مشكلات خاصة بالتلميذ نتيجة للفروق الفردية، وانطلاقاً من ذلك الموقف يتجه إما نحو إنشاء صفوف خاصة للضعاف والمتأخرين وكذلك المتميزين، أو تدريب التلاميذ المتأخرين دراسياً على مهن أو حرف تتناسب مع قدراتهم العقلية وسنهم لتمكينهم من العيش في كرامة .

أما بالنسبة لنظام التعليم البحريني فبالرجوع إلى المادة الخامسة والمادة السابعة من نظام التقويم والامتحانات الصادرة في سبتمبر ١٩٨٣م. وتعديله الصادر في شهر أكتوبر من العام نفسه، نجد أن الراسبين من التلاميذ في الصفوف الأولى من المرحلة الابتدائية تُنظم لهم دروس علاجية «والمتخلفون عقلياً تخصص لهم فصول دراسية خاصة» (العطاوي والديلمي وعبدالله وسبت ١٩٩٦). أما فيما يتعلق بالإعادة في الصف الأول إلى الصف الخامس، فإن التلميذ يحق له أن يعيد في صفِّه سنة واحدة ، وإذا رسب مرة أخرى «يرفع إلى الصف الأعلى مع توفير التعليم العلاجي الذي يحتاج إليه».

خامساً : أوجه الاختلاف :

تلك كانت أوجه الاتفاق بين نموذج الإنماء الأكاديمي ونظام التعليم في مملكة البحرين. أما أوجه الاختلاف فنجدها في أربعة جوانب مهمة ؛ هي:

٥–١ تقتصر مجانية التعليم في النموذج على المرحلة الابتدائية ذات السنوات الست ، في حين أن التعليم مجاني حتى نهاية المرحلة الثانوية في نظام التعليم في البحرين . وبالرغم من أن مستلزمات الدراسة في هذه المراحل مثل الزي والدفاتر والأقلام ومواد النشاط الاجتماعي والرياضي وخلاف ذلك تشكل عبئاً لا يستهان به بالنسبة لغالبية الآباء والأمهات من ذوي الدخل المحدود والوسيط ، إلا أن الدولة تتولى تنشيط جهود التكافل الاجتماعي وتتبنى بعض المشاريع الخيرية من خلال المشاركة الفاعلة لأفراد المجتمع .

٥–٢ في الجانب الاقتصادي / المالي أيضاً يتجه النموذج إلى توزيع منح دراسية ومنح قروض من أجل تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية بين الفئات والشرائح الاجتماعية في المرحلتين الإعدادية والثانوية ، إلا أن مثل هذه المنح لا توجد في نظام التعليم البحريني لأنه أصلاً بالمجان كما ورد سابقاً، ولا يطالب التلميذ بتسديد أية رسوم دراسية .

٥–٣ من الاختلاقات المهمة بين النظامين أن نموذج الإنماء الأكاديمي يدخل روضة الأطفال ضمن السلم التعليمي بهدف توحيد الشروط الاجتماعية والثقافية المحيطة بالأطفال إلا أن نظام التعليم في البحرين لا يستوعب رياض الأطفال ضمن السلم التعليمي. وبالرغم من إدراك المسئولين لأهمية مرحلة الطفولة المبكرة وتأثيراتها في الشخصية، والتقدم الدراسي في المرحلة الابتدائية ، إلا أن الاهتمام بهذه المرحلة ما زال قاصراً وبعيداً عن دائرة اهتمامات التربويين وأولياء الأمور على حد سواء ، وربما كان نتيجة عدم الوعي وانتشار ظاهرة استقدام خدم المنازل وشعور بعض الأمهات بأنهن قادرات على توفير ما يحتاجه أطفالهن داخل المنزل خاصة بوجود الخادمات مع ارتفاع كلفة هذا النوع من الرعاية التربوية. إن وضع روضة الأطفال في مملكة البحرين يحتاج إلى مراجعة تربوية وقرارات حاسمة فيما يتعلق بتبعيتها وأهدافها وشروط إنشائها، والإشراف عليها، وشروط تعيين المربيات (المعلمات) .

٥-٤ ومن أوجه الاختلاف أيضاً أن نموذج الإنماء الأكاديمي يؤمن بأن التغيير والتجديد في مجال التربية والتعليم يمكن أن يحدث بدون (المجازفة) بإحداث تغييرات جذرية في المجتمع ومؤسساته وفلسفته، كما أنه لا يرى لزاماً ارتباط التجديدات التربوية بالمشاريع التنموية. أما نظام التعليم في مملكة البحرين، كبقية الأنظمة التعليمية في الدول الخليجية العربية، يرى ارتباطاً وثيقاً بين التعليم والتنمية، بوصف أن التنمية الشاملة لجميع الجوانب السياسية، والاقتصادية، والاجتماعية، والثقافية في المجتمع البحريني هي الصيغة المناسبة لتقدم المجتمع وتحقيق أهدافه (السليطي: ١٩٩٣ ؛ العطاوي، وآخرون: ١٩٩٦ ؛ عبد الوهاب: ٢٠٠١ ؛ مراد: ٢٠٠١) .

ملخص النتائج:

تعد التربية في البلدان المتنامية من أهم القضايا التي تشغل الناس وتحظي بالاهتمام، ذلك لارتباطها بمستقبل الفرد والجماعة وازدهار المجتمعات اقتصادياً، واجتماعيا، وثقافياً. لذا ينبغي أن تكون دعوة كل التربويين في الدول النامية عامة وفي المنطقة العربية خاصة إلى عمليات التجديد في المنظومة التعليمية الثقافية. ولا يحدث التجديد أو التطوير تلقائياً إنما بتوافر أكبر قدر من التوازن النسبي في حركة المكونات والعلاقات والقيم التي تحكم واقعها في مؤسساتها، وفي مصالح أفراده وفئاته وفاعلية توظيفاته وأداءاته.

إن التجديد لا يعني إطلاقاً مجرد التجديد والكفاءة العددية والنوعية (المهارية) في المخرجات، إنما التغيير الذي ننشده هو الذي يسعى إلى تحسين (تغيير) وتطوير نوعية المدخلات، والأنشطة، والمخرجات، والأخذ بالحلول والبدائل الجديدة، وإثراء البحث العلمي والحوار الفكرى، والاستفادة المباشرة من الخبرات الناجحة بتعزيزها والعمل على إنمائها ونشرها. إن توافر المعرفة اللازمة وثبوت الرغبة والتوجه لدى المخططين للإصلاح الشامل في التربية والقدرة الفائقة على اتخاذ القرار المناسب، والالتزام بعناصر التجديد وشروطه المتمثلة في الجدة والتغيير والإصلاح الفعلي، هي وحدها التي ستمكن المخططين من الانطلاق إلى أفكار وأنماط وممارسات جديدة في التربية بدلاً من الدوران حول المظاهر الخارجية من زيادة في أعداد المدارس والتلاميذ والمعلمين وتجهيز للمدارس بالمعامل وغرف الدراسة وأجهزة الحاسوب.

لقد أوضحت نتائج هذه الدراسة أن نماذج الإنماء التربوي الثلاثة (الأكاديمي، والمنتج والثقافي الشامل) لا يمكن أن تتحقق إلا إذا سبقها ثلاثة أمور هي التغيير الشامل في البيئة الأساسية لمؤسسات التعليم، والتغيير فى كفاءة القوى البشرية، وإحداث التغيير الإيجابي الشامل فى الأوضاع المجتمعية. وعلى ذلك لا يمكننا أن نحكم بفعالية أو أهمية نموذج دون الآخر، إنما يعتمد ذلك على ظروف كل دولة في ضوء الاعتبارات الثلاثة التى سبق ذكرها. كما أن لكل نموذج إيجابياته ومترتباته. ولما كان المستقبل قابلاً للتغيير والتشكيل فإنه يصعب أن تتبنى أية دولة نموذجاً واحداً وتلتصق به، إنما يمكن اشتقاق نماذج فرعية من خلال التركيز على جانب معين ضمن إطار النموذج الواحد، كما يمكنها أن تمزج بين نموذجين أو أكثر كما أشرنا إلى ذلك في مقدمة هذه الدراسة.

أما بالنسبة للبحرين ، فقد تبنت المملكة عبر وزارة التربية والتعليم فيها، مجموعة من المشاريع والبرامج التطويرية في النظام التعليمي تم تخطيطها وفق معايير مدروسة بعناية ضمنت الخطة التربوية الثانية ١٩٩٨–٢٠٠٢م. ومن أهم معالم تلك البرامج، التى تتجاوز متطلبات نموذج الإنماء الأكاديمي، الاهتمام الملحوظ بنوعية مخرجات التعليم والعناية بأساسيات المواطنة ومواصفاتها خاصة في مرحلة التعليم الأساسي وتدريب المعلمين وتأهيلهم ، وتقويم المؤسسات التعليمية، وتطوير مناهج التعليم الأساسي وفق خطة متكاملة منذ عام ١٩٩٨م، والدعوة إلى مشاركة القطاع الأهلي فى تدريب طلبة المساق الصناعي والتجاري، واستثمار عملية التقويم مدخلاً لتطوير النظام التعليمي وإصلاحه.

وقد تجاوز نظام التعليم في البحرين نموذج الإنماء الأكاديمي في العديد من المجالات أهمها مجانية التعليم في جميع مراحل التعليم العام، وتخصيص المنح الدراسية والإعانات المالية للمحتاجين، وتحمل وزارة التربية والتعليم لمسئولية رسوب التلاميذ في مراحل التعليم المختلفة ومواجهتها لهذه الظاهرة من خلال الدروس العلاجية وفصول التقوية.

التوصيات :

من واقع المعلومات التي تجمعت لدى الباحث وملخص نتائج الدراسة الحالية ، يوصي بما يلي :

١- الوعي بأن التجديد التربوي الحقيقي ينبغى أن يكون في إحداث الجدة والتغيير الفعلي والإصلاح في التربية ، بدلاً من التغييرات التي تطال الشكل الخارجي للنظام التربوي دون لبه ومحتواه.

٢- ضرورة انطلاق الأنظمة التعليمية في دول الخليج كافة وفي مملكة البحرين خاصة إلى الأفكار والأنماط والبنى والممارسات الجديدة للوصول بالنظام التعليمي إلى مستوى أفضل مما هو عليه.

٣- ضرورة إجراء دراسة تقويمية لواقع رياض الأطفال في مملكة البحرين والنظر في إمكانية تطويرها وضمها إلى السلم التعليمي الرسمي.

٤- ضرورة الخروج بمناهج التعليم العام وطرائق التدريس المتبعة من إطارها النظري التقليدي إلى إطار أكثر واقعية وقابلية للتطبيق والممارسة.

المراجع

اللجنة البريطانية القومية للتعليم العالي. (فبراير ١٩٩٨). **التعليم العالي في مجتمع تعليمي** (سمير إيليا، وعبد المنعم محيي الدين، وسلامة طناش، وعابدين شريف ، مترجمون) . كلية التربية ، جامعة البحرين . (التقرير منشور في يوليو ١٩٩٧) .

بوصفوان، عباس حسن. (٢٠٠١م). **موقف الهيئات الإدارية والتعليمية من تأنيثها في مدارس البنين الابتدائية بمملكة البحرين**. أطروحة ماجستير غير مجازة، جامعة القديس يوسف، بيروت، لبنان .

الجلال، عبد العزيز عبد الله. (١٩٩٥). **التربية والتنمية: تقويم المنجزات ومواجهة التحديات في دول الخليج العربية ١٩٨٥-١٩٩٥م**، الرياض، الدار التربوية للدراسات والاستشارات.

الخليلي ، خليل يوسف . (١٩٩٨). **التقويم الحقيقي في التربية . مجلة التربية** (١٢٦) ، السنة ٢٧ ، ١١٨ - ١٣٢ .

الخياط، ناهدة وقنديل، محمد راضي. (سبتمبر، ١٩٩٦). **التقويم باستخدام ملفات أعمال الطلاب: الأساس التربوي له وتجربة ميدانية لتوظيفه**. مملكة البحرين: المؤتمر التربوي السنوي الحادي عشر.

الديلمي، بهيجة محمد. (٢٠٠١م) **آلية مقترحة لتقييم أداء مدير المدرسة الابتدائية بمملكة البحرين في ضوء معايير الأداء الفعال**. رسالة دكتوراه غير منشورة.كلية التربية، جامعة البحرين.

رجب، مصطفى. (مايو ١٩٩٤). **التقويم التربوي: تطورات واتجاهات مستقبلية**. مملكة البحرين، جامعة البحرين، المؤتمر العلمي الثالث حول التقويم التربوي وعلاقته بتحسين مخرجات التعلم والتعليم.

الرشيد، محمد بن أحمد . (١٩٨٧). **اتجاهات عالمية في التنمية والتربية**. ورقة مقدمة إلى ندوة الرؤى المستقبلية للتعليم في الوطن العربي، البحرين، ١٩٨٧ .

روفائيل، صليب. (أبريل، ١٩٨٠). طرق بحوث المستقبل ودورها في تخطيط الإصلاح التربوي. **مجلة التربية الجديدة**. (١٩) ، ٧ ، ١٧- ٤٣ .

الزعترى ، مطصفي أحمد. (أغسطس ١٩٨١). التنمية الادارية من أجل التجديد التربوي : نحو إستراتيجية جديدة لتطوير الإدارة التربوية. **مجلة التربية الجديدة**. (٢٣)، ٨، ٤٣-٦٢.

السليطي، محمد بن على وصيداوي، أحمد على. (١٩٩٨). **الاتجاهات العامة للإصلاح التربوي في العالم**. الرياض، مكتب التربية العربي لدول الخليج.

السليطي، مريم. (١٩٩٣). **المشروعات التربوية الرائدة في دولة البحرين خلال عشر سنوات (١٩٨٢ -١٩٩٢)**. مركز المعلومات والتوثيق، وزارة التربية والتعليم، مملكة البحرين.

شريف، عابدين محمد. (أبريل ١٩٩٣م) . الجامعة بين التدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع. **مجلة التربية المعاصرة** . (٤٧) ، ١٤ ، ٩٠ – ١٠٥.

ـــــــــــــ . (ديسمبر ٢٠٠٠م). **الوظائف المستقبلية لكلية التربية في جامعة البحرين كما يراها أعضاء هيئتها التدريسية** . مجلةالعلوم التربوية والنفسية (١٠) و ١ ، ٩٠ – ١٢.

صايغ، عبدالرحمن بن أحمد ومتولي، مصطفى محمد. (١٩٩٨م). **التكامل بين الجامعات ومؤسسات التعليم العام بهدف شغل الوظائف التعليمية بالكوادر الفنية السعودية**. الرياض، مكتب التربية العربي لدول الخليج.

ـــــــــــــ . (٢٠٠٠ م) . **التكامل بين الجامعات ومؤسسات التعليم العام في دول الخليج العربي**، الرياض ، مكتب التربية العربي لدول الخليج .

صيداوي، أحمد وإبراهيم، جميل ووهبة، نخلة. (١٩٨٢م). **الإنماء التربوي** ،(**ط٢**) . معهد الإنماء العربي ، بيروت ، لبنان .

عبد الوهاب، فاطمة. (٢٠٠١م). **الاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الابتدائية لتطبيق نظام التقويم التربوي في التعليم الأساسي بمملكة البحرين**. أطروحة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة البحرين، البحرين .

عمار، حامد . (١٩٩٨م). نحو تجديد تربوي ثقافي. **دراسات في التربية والثقافة (٥)**، القاهرة ، مكتبة الدار العربية للكتاب .

العطاوي، شريفة يعقوب والديلمي، بهيجة محمد وعبدالله ، أمير قاسم وسبت ، خميس سبت. (١٩٩٦). **واقع التعليم المساند في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي**. مركز البحوث التربوية والتطوير ، وزارة التربية والتعليم ، البحرين .

الفارس، عبد الرزاق فارس. (١٩٩٨م). **مؤشرات النمو الكمية التربوية في ضوء الإسقاطات السكانية والاقتصادية خلال العقدين القادمين في الدول الأعضاء**. الرياض، مكتب التربية العربي لدول الخليج .

فيرغوس، هوارد. (١٩٩١). **صعوبات الإصلاح التربوي في الدول الصغرى**. مجلة مستقبليات ١١ (٤) ، ٦٧١-٦٨٣.

القحطاني، نورة سعد. (١٩٩٥م). **تقويم الخبرات التربوية في مؤسسات رياض الأطفال بالمملكة العربية السعودية ودولة قطر ودولة الكويت في ضوء أهدافها: دراسة مقارنة**. أطروحة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.

الكثيري، راشد بن حمد. (١٩٩٨م). **الاتجاهات العامة للتربية والتعليم في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج: مشروع استشراف مستقبل العمل التربوي في دول الخليج العربية**. الرياض مكتب التربية العربي لدول الخليج .

مراد، خلود على. (٢٠٠١م). **واقع الأساليب التقويمية لدى معلمي ومعلمات الحلقة الأولى من التعليم الابتدائي في ظل نظام التقويم التربوي الحقيقي**. أطروحة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة البحرين، البحرين.

مرسي، محمد منير. (١٩٩٢م). **الإصلاح والتجديد التربوي في العصر الحديث**. القاهرة، عالم الكتب.

مكتب التربية العربي لدول الخليج. (١٩٩٨م). **التطور النوعي للتعليم في دول الخليج العربية**. الرياض، مكتب التربية العربي لدول الخليج.

وزارة التربية والتعليم. (١٩٩٩م). **التقرير السنوي**، قسم التوثيق التربوي وزارة التربية والتعليم، البحرين.

الفروق النوعية في الطبعة الثالثة للترجمة والتكييف البحريني لمقياس وكسلر لذكاء الأطفال

WISC - 111

د. عمـر هــارون الخليـفة
قسم علم النفس
كليـة التربية – جامعــة البحـرين

د. محمـد حسـن المطـوع
قسم علم النفس
كليـة التربية – جامعــة البحـرين

الفروق النوعية في الطبعة الثالثة للترجمة والتكييف البحريني لمقياس وكسلر لذكاء الأطفال WISC-111

د. عمر هارون الخليفة
قسم علم النفس، كلية التربية، جامعة البحرين

ود. محمد حسن المطوع
قسم علم النفس، كلية التربية، جامعة البحرين

الملخص

هدفت المحاولة البحثية الحالية إلى الكشف عن الفروق النوعية في الترجمة والتكييف البحريني لمقياس وكسلر لذكاء الأطفال–الطبعة الثالثة وفق القواعد التي وضعتها «المعتمدية العالمية للقياس». وطبق المقياس في دولة البحرين بالنسبة للفئة العمرية من ٦–١٦ سنة على عينة عددها ١٠١٨ من الذكور (٤٦٪) والإناث (٥٤٪). وأظهرت نتائج الدراسة تفوق الأطفال الإناث في درجات الذكاء اللفظي، ودرجات الذكاء الكلي، وتفوق الذكور في درجات الذكاء العملي،. ونالت الإناث درجات أعلى في اختبارات المتشابهات، والمدى العددي، والترميز، بينما نال الذكور درجات أعلى في المتاهات، ورسوم المكعبات، والحساب. ومقارنة بنتائج الدراسات الغربية، والإقليمية هناك اتفاق في بعض الجوانب، واختلاف في البعض الآخر، وأخيرا طرحت بعض الأسئلة المحتملة عن أسباب الفروق النوعية في درجات الذكاء في دولة البحرين.

* تاريخ تسلم البحث ٢٠٠١/٥/٢٢م
* تاريخ قبوله للنشر ٢٠٠١/١٢/٢٦م

Gender Differences in the Third Edition of the Bahraini Translation and Adaptation of Wechsler Intelligence Scale for Children

Omar H. Khaleefa
Department of Educational Psychology
College of Education
University of Bahrain

Mohammed H. Al-Mutawa
Department of Educational Psychology
College of Education
University of Bahrain

Abstract

The aim of the present study was to identify gender differences in the Third Edition of the Bahraini translation and adaptation of Wechler Intelligence Scale for Children according to the principles set by the ìInternational Test Commissionî. The scale was adminstered to a group of 1018 of children both males (46%) and females (54%). The study showed that females obtained higher scores in verbal intelligence and full scale while males obtained higher scores in performance intelligence. Females obtained higher scores in Similarities, Digit Span and Coding while males in Mazes, Block Design and Arithmetic. In comparison with western and regional studies there were both agreement and disagreement. Finally, several questions were raised regarding causes of gender differences in the State of Bahrain.

الفروق النوعية في الطبعة الثالثة للترجمة والتكييف البحريني لمقياس وكسلر لذكاء الأطفال

مقدمة

تحمل هذه المحاولة البحثية عنوان «الفروق النوعية في الترجمة والتكييف البحريني لمقياس وكسلر لذكاء الأطفال–الطبعة الثالثة». ووفقا لذلك هناك ثلاثة جوانب رئيسة يجب معالجتها هي: (١) فروق درجات الذكور والإناث في الذكاء (٢) الترجمة والتكييف البحريني لمقياس الذكاء (٣) الطبعة الثالثة من مقياس وكسلر لذكاء الأطفال. وسوف نعمل على معالجة هذه الجوانب الثلاثة بدءا بآخرها، ثم ثانيها وبالتركيز طبعا على موضوع الفروق النوعية. وعلى أساس طول اسم «مقياس وكسلر لذكاء الأطفال–الطبعة الثالثة» سوف نقترح التسمية المختصرة التالية «موذا–٣». ويرمز الحرف «م» في هذا الاختصار إلى الحرف الأول من كلمة «مقياس»، ويرمز الحرف «و» إلي الحرف الأول من «وكسلر»، ويرمز الحرف «ذ» إلي الحرف الأول من «ذكاء»، ويرمز الحرف «ا» إلى الحرف الأول من «الأطفال»، أما «٣» وهي اختصار لكلمة «الطبعة الثالثة». ونظرا لجدة هذا الاختصار سوف نستخدمه بين قوسين في هذه الدراسة حتى تتم الألفة به، والتعود عليه.

الطبعة الثالثة من مقياس وكسلر لذكاء الأطفال (موذا-٣)

تمثل مقاييس وكسلر للذكاء ثورة حقيقية في قياس الذكاء، وذلك لأن تعريف وكسلر للذكاء يرجع أولاً إلى نظرية العامل العام، والتي ما تزال تحظى بالمصداقية، ويعود ثانياً: إلى كون تصنيفه لاختبارات الذكاء إلى اختيارات «لفظية»، وأخرى «عملية» كان مقنعا بالنسبة للممارسين لعلم النفس .(Matarazzo, 1972; Kaufman, 1979, 1994, 2000) يعرف وكسلر الذكاء: بأنه القدرة الكلية لدى الفرد على التصرف الهادف، والتفكير المنطقي، والتعامل بفعالية مع البيئة. وتبعا لهذا التحديد فقد صمم ثلاثة مقاييس للذكاء تطورت في مراحل مختلفة منذ عام ١٩٣٩ تضم مقياس وكسلر لذكاء الأطفال مادون الدراسة (٤–٦ سنة)، ومقياس وكسلر لذكاء الأطفال (٦–١٦ سنة)، ومقياس وكسلر لذكاء الراشدين(١٦–٧٥

١– تم تمويل هذه الدراسة من قبل مجلس البحث العلمي بجامعة البحرين، مشروع بحثي رقم (٧–٩٧)

سنة) .(Wechsler, 1974, 1981, 1989, 1992) وترتبط الدراسة الحالية بالطبعة الثالثة من مقياس وكسلر لذكاء الأطفال، والذي يعدّ أكثرها ثراء وتداولا، وأجودها تنقيحا ، وأكثرها سعة.

عموما هناك أهمية محددة لقياس الذكاء وهي حساب معامل الذكاء، وتصنيف الأفراد على أساس قدراتهم العقلية، فضلا عن أهميته في المجالين النظري والتطبيقي. ففي المجال النظري يشكل قياس الذكاء واحدا من أهم أدوات حركة القياس النفسي اللازمة للوظائف الإدراكية للإنسان، أما في المجال التطبيقي فتستخدم مقاييس الذكاء على نطاق عالمي وبصورة أكثر تحديدا في مجالات التوجيه والإرشاد التربوي، ومجالات الاختيار والتدريب المهني، وفي التشخيص والتشخيص الفارق بالإضافة إلى استخدامها في ميادين تطوير البحث العلمي، والتدريب الميداني. وتُعدّ هذه المقاييس مفيدة بصورة محددة في التقييم السيكولوجي لعملية التخطيط التربوي، ووضع الأفراد في الأماكن الملائمة حسب قدراتهم، والكشف عن الأدوات المعرفية غير العادية، الذي يرجع إلى القدرات العقلية النادرة، عند كل من الموهوبين، والمتأخرين ذهنيا، وذوي الصعوبات في التعلم بمستوياتها البسيطة، والمتوسطة، والشديدة ، بالإضافة إلى التقويم العيادي والنيورولوجي.

توافرت معلومات موسوعية ممتازة في عدة أدلة في السنوات الخمس الأخيرة عن الطبعة الثالثة من مقياس وكسلر لذكاء الأطفال (موذا–٣) الذي يعدّ أكثر مقاييس وكسلر المستخدمة بواسطة الإكلينيكيين والباحثين في الولايات المتحدة وحول العالم .(Kaufman, 1994; Kaufman & Lichtenberger, 2000; Prifitera & Saklofske, 1998) وسوف نتطرق إلى ثلاث من هذه الموسوعات المهمة حيث سمينا هذه الأدلة بالموسوعة نظرا لثرائها، وغزارة المعلومات المتوافرة فيها فضلا عن سهولة الاستفادة منها. أولا: قام بريفيتيرا من «المؤسسة السيكولوجية الأمريكية» بتكساس بالولايات المتحدة الأمريكية، وساكلوفسكي من قسم علم النفس التربوي بجامعة ساسكتشوان بكندا بتحرير واحد من هذه الأدلة. احتوى دليل الاستخدام الإكلينيكي والتفسير الذي حرره هذان العالمان على مساهمات لمجموعة ٢٥ من الممارسين للقياس النفسي، وكان معظم هؤلاء المساهمين من الخبراء الرواد، ومن الذين شاركوا بفعالية في تطوير الطبعة الثالثة من المقياس. واحتوى هذا الدليل على معلومات بحثية جديدة، ومناظير إكلينيكية تستخدم بواسطة الممارسين والباحثين، وتم التأكيد في هذا الدليل على أن القياس والتقييم الجيد يستلزم أكثر من عملية

التطبيق وتجميع درجات الاختبارات الفرعية. كما تم التنصيص على أن مقاييس الذكاء تعد أدوات قوية تساعد الإكلينيكي على فهم أفضل للظاهرة النفسية ومقوماتها الذهنية، وبالتالي تقديم المساعدة الضرورية لكل فرد خضع لعملية قياس معامل ذكائه.

كما قدم الدليل معلومات مهمة تعلقت بتقديم منهج ممتاز للمساعدة في عملية فهم وتفسير نتائج المقياس لمجموعة من الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة. لقد غطى الدليل كذلك موضوعات متباينة ومهمة مثل كيفية تفسير نتائج مقياس الذكاء، وتقييم الأطفال الموهوبين، والمتأخرين، وذوي تشتت الانتباه وفرط النشاط، وذوي الاضطرابات الانفعالية واللغوية، والمشكلات السماعية، والمكفوفين، والفروق بين الذكاء اللفظي والعملي لذوي صعوبات التعلم. كما احتوى الدليل كذلك على معلومات مهمة تتعلق بالقواعد النيوروسيكولوجية للذكاء، وتقييم الأطفال من الأقليات العرقية، والأطفال من الثقافات المختلفة، وكيفية استخدام المقياس مع مقاييس الإنجاز، فضلا عن تقييم السلوكيات المختلفة أثناء تطبيق المقياس .(Prifitera & Saklofske, 1998)

أما الموسوعة الثانية فإنها تتعلق بمبادئ القياس بواسطة مقياس وكسلر لذكاء الأطفال– الطبعة الثالثة (موذا–٣) ومقياس وكسلر لذكاء الأطفال ما قبل الدراسة المعدل. وألفت الموسوعة من قبل كوفمان من جامعة ييل بالولايات المتحدة الأمريكية، وليشتينبيرجار من معهد سالك بكاليفورنيا (Kaufman & Linchtenberger, 2000)، ونشرت ضمن سلسلة مبادئ القياس السيكولوجي التي تنشرها دار ويلي للنشر. ولكي تتم عملية الاستخدام الأفضل لموذا–٣، وبصورة سهلة ومناسبة، فيحتاج المهني لمصدر ثقة يقدم الإرشاد والتوجيه اللازم بخصوص القياس، ولاكتساب المهارات للاستفادة القصوى من أداة سيكولوجية مهمة مثل موذا–٣. لذا تعد هذه الموسوعة هي المصدر، ولقد احتوت على تغطية كاملة لكيفية تطبيق وتقدير درجات المقياس، وكيفية تفسير وكتابة التقارير الخاصة بنتائج مقاييس الذكاء، كما شملت إرشادات عملية مقدمة من خبراء القياس لكيفية تجاوز بعض المآزق المتعلقة بقياس الذكاء. ويحتوي كل فصل في الموسوعة على مجموعة من المربعات والتوضيحات، والرسومات، والجداول التي تنطوي على المفاهيم الرئيسة، وبعض المواد التوضيحية الأخرى. واحتوى كل فصل على مجموعة من الأسئلة المتعلقة بالقياس، والتي تساعد المهني على دمج وتوحيد، وتماسك، وتدعيم المعلومات المجمعة. وهناك جوانب أساسية في الدليل تذكر وتنبه المهني باستمرار مثل «مرجع سريع» و«احذر» و«لا تنس».

والموسوعة الثالثة وذات الأهمية الكبيرة والمتعلقة بالطبعة الثالثة من مقياس وكسلر لذكاء الأطفال (موذا–٣) هي الموسوعة التي أصدرها كوفمان (١٩٩٤)، ونشرتها مؤسسة ويلي ضمن سلسلة عن السيرورات الشخصية. ويعدّ كوفمان الخبير العالمي الأكثر شهرة في مجال مقاييس وكسلر للذكاء. فلقد عمل حوالي ٢٥ عاما في مجال قياس الذكاء، كما عمل خاصة بالقرب من ديفيد وكسلر مؤلف مقاييس الذكاء. وأصبح دليله «القياس الذكي بمقياس وكسلر لذكاء الأطفال–الطبعة الثالثة» أكثر موسوعة كلاسيكية في مجال قياس الذكاء، كما أصبحت معلمة لتدريب مجموعة من أجيال علماء النفس والتربويين في مختلف أنحاء العالم حول كيفية التفسير الذكي لمقاييس وكسلر للذكاء. ولقد تضمنت هذه الموسوعة معلومات مهمة وجديدة يعرض جزء منها لأول مرة عن اقتراح سبع خطوات لكيفية تحليل نتائج معامل الذكاء في الطبعة الثالثة من المقياس، وتغطية عميقة عن العامل الجديد الخاص بسرعة معالجة المعلومات، والذي تم تعديله وتحويره من العامل القديم الخاص بالتحرر من تشتت الانتباه، وإضافة اختبار فرعي جديد خاص بفحص الرموز. وتحتوي الموسوعة على معلومات جديدة بخصوص تحليل بعض الحالات الإكلينيكية وفقا للمنهج الجديد الخاص بكيفية التحليل الذكي لمقاييس وكسلر. وتم تقديم تقنية إحصائية جديدة في تفسير نقاط القوة والضعف النسبية في الاختبارات الفرعية. وأخيرا تمت معالجة الكيفية التي يتم بها تكامل مشخاص (بروفيل) درجات الطبعة الثالثة من مقياس وكسلر لذكاء الأطفال مع نتائج سبع بطاريات أخرى (Kaufman, 1994).

تعدّ موسوعة القياس الذكي للطبعة الثالثة من مقياس وكسلر لذكاء الأطفال الدليل الذي لا غنى عنه كأداة لعلماء النفس الإكلينيكيين، وعلماء النفس التربويين، وعلماء النفس المدرسيين، وعلماء نفس النمو، وكل المختصين بالطفولة. إن الاهتمام المركزي لكوفمان في موسوعة القياس الذكي هو «الطفل»، وكيفية تفسير نتائج المقياس، والتكامل مع نتائج الاختبارات الأخرى في سياق خلفية تاريخية عن الطفل فضلا عن سلوكياته. إن «القياس الذكي»، وفقا لتعبير كوفمان (١٩٧٩، ١٩٩٤)، هو «المفتاح» بينما «مقياس وكسلر لذكاء الأطفال–الطبعة الثالثة» هو «السيارة». في تقديرنا إن كلا من «المفتاح» و«السيارة» يحتاجان للترجمة والتكييف من قبل علماء النفس العرب.

ترجمة وتكييف مقاييس وكسلر للذكاء في الثقافات المختلفة

تعدّ مقاييس وكسلر للذكاء أكثر المقاييس الفردية استخداما في العالم .(1981, 1992 Flynn, 1984, 1987; Wechsler,) وتبعا لذلك فقد تمت عملية ترجمة وتكييف هذه المقاييس ذات الأصل الأمريكي إلى كثير من اللغات والثقافات شملت حتى بعض الدول الغربية، مثل، التكييف «الإنجليزي البريطاني» والتكييف «الإنجليزي الإسترالي»، والتكييف «الإنجليزي النيوزلندي»، والتكييف «الإنجليزي الكندي». وشملت التراجم الأخرى اللغات الفرنسية (فرنسا وكندا)، والألمانية (ألمانيا، سويسرا والنمسا)، والإغريقية (اليونان)، والإيطالية (إيطاليا)، واليابانية (اليابان)، والكورية (كوريا) والعبرية (إسرائيل) والصينية (تايوان)، والفنلندية (دول الاسكندنيفيا)، والنرويجية (النرويج)، والسويدية (السويد)، والبولندية (بولندا)، والبرتغالية (البرتغال، والبرازيل)، والأسبانية (أسبانيا، والأرجنتين، وجواتمالا والمكسيك، وكولمبيا، واللاكوادور، والسلفادور وبيرو وفينزويلا وبورتاريكو) والشيكوسولوفاكية (جمهورية الشيك والسلوفاك)، والدينماركية (الدنمارك)، والهولندية (هولندا، سورينام).

وجرت محاولات عدة في الدول العربية لترجمة وتكييف مقاييس وكسلر، منها مصر، شملت: مقياس وكسلر–بلفيو لذكاء الراشدين والمراهقين (مليكة، ١٩٨٦)، ومقياس وكسلر لذكاء الأطفال (إسماعيل ومليكة، ١٩٧٦)؛ والأردن شملت: مقياس وكسلر لذكاء الأطفال (القريوتي، ١٩٨٠؛ عليان والكيلاني، ١٩٨٨)، ومقياس وكسلر لذكاء الكبار (الكيلاني، ١٩٧٩)، وسوريا غطت مقياس وكسلر لذكاء الأطفال (عنبر، ١٩٨١)، وفي المغرب تمت مغربة مقياس وكسلر لذكاء الراشدين (أحرشاو، ١٩٧٨) ، وفي السودان: شملت مقياس وكسلر لذكاء الأطفال (عبد المجيد، ١٩٨٧)، ومقياس وكسلر لذكاء الراشدين (الخليفة، ١٩٨٧؛ الخليفة، وطه، وعشرية، ١٩٩٥)، والكويت شملت مقياس وكسلر لذكاء الأطفال (أبو علام، ١٩٧٣، ١٩٨٣)، والسعودية تمت ترجمة مقياس وكسلر لذكاء الأطفال–المعدل (القاطعي، ١٩٩٣؛ النافع، والقاطعي والسليم، ١٩٩٥). وهناك محاولات جارية في بعض الدول العربية الأخرى.

هناك عدة ملاحظات، ربما تكون مهمة، يمكن أن تسجل في هذا الجزء من الدراسة تتعلق بالترجمة والتكييف العربي لمقياس وكسلر لذكاء الأطفال (موذا) في صوره المتعددة. أولا: من خلال منشورات «المؤسسة السيكولوجية الأمريكية»، وهي المؤسسة المالكة

لحقوق النشر والتوزيع لهذه المقاييس، ومن خلال نماذج التراجم للغات المختلفة، ليست هناك ترجمة عربية واحدة مضمنة في منشورات المؤسسة (راجع اللغات المسجلة في نماذج مقاييس وكسلر). ثانيا: في حدود علم الباحثين، ليست هناك دراسات عربية حول نتائج مقياس وكسلر لذكاء الأطفال بطبعاته المختلفة منشورة في الدوريات العالمية. ثالثا: ليست هناك مساهمة عربية في المؤتمر الخاص بالتجارب العالمية في الثقافات المختلفة عن تطبيقات مقياس وكسلر لذكاء الأطفال. رابعا: سوف ينشر كتاب محرر عن التجارب العالمية، وليس من بينها دراسة واحدة من العالم العربي، بالرغم من محاولات الترجمة المتعددة لهذا المقياس.

خامسا: في حدود علم الباحثين، لم تنشر في الأدلة العربية الخاصة بعينات التقنين بالنسبة لمقياس وكسلر لذكاء الأطفال في صوره المختلفة معلومات عن درجات الذكاء بالنسبة لبعض المتغيرات التي تتعلق بالفروق النوعية، والفئات العمرية، والمستويات التعليمية، والمستويات الاقتصادية الاجتماعية، والمستويات الحضرية، والأقليات. ووفقا للقواعد التي وضعتها المعتمدية العالمية للقياس يجب أن تتضمن عملية الترجمة والتكييف توثيق كل النتائج المتوصل إليها. ولكن صحيح جدا قد نشرت المعلومات العامة المتعلقة بالعينة، وحجم التعديلات، وثبات وصدق هذا المقياس في المحاولات العربية المختلفة في الكويت، والأردن، ومصر، والسعودية، والمغرب، والسودان. سادسا: لم تناقش نتائج هذه المتغيرات ثقافيا، من ناحية علم النفس الإنثروبولوجي، أو علم النفس الثقافي، أو علم النفس عبر الثقافي. سابعا: هناك ندرة في الدراسات المنشورة محليا عن تطبيقات مقياس وكسلر لذكاء الأطفال بالنسبة لبعض فئات ذوي الاحتياجات الخاصة.

بوسعنا التساؤل لماذا تعدُّ كل الترجمات غير العربية المذكورة سابقا هي ترجمات قانونية بالنسبة لمقاييس وكسلر للذكاء، وهناك اتفاقيات مبرمة بين هذه الدول و«المؤسسة السيكولوجية الأمريكية» بخصوص حقوق النشر؟ ونتيجة لذلك يمكن شراء واستيراد كل هذه المقاييس من الجهات الموزعة لها بصورة قانونية مشروعة. ونتساءل مجددا لماذا لم تضمن أي تجربة عربية واحدة في سلسلة مطبوعات «المؤسسة السيكولوجية الأمريكية»؟ ولماذا لا نجد أحرف اللغة العربية مسجلة في قائمة اللغات المختلفة في نماذج الاختبارات العملية لمقياس وكسلر لذكاء الأطفال بطبعاته المختلفة؟ ولماذا يغيب فصل الأطفال العرب في التجارب العالمية المستخدمة لمقياس وكسلر لذكاء الأطفال على مستوى المؤتمرات أو

مستوى المنشورات؟ صحيح هناك مهتمون بترجمة مقاييس وكسلر ولكن كم خبيرا عربيا في مجال تطبيقات أو تفسيرات نتائج مقياس وكسلر لذكاء الأطفال بطبعاته المختلفة؟ كم خبيرا عربيا مسجلا كمستخدم لهذا المقياس في مكتب المؤسسة السيكولوجية الإقليمي بلندن؟ ولماذا لم تكن هناك مشاركة عربية فاعلة في وضع القواعد الخاصة بترجمة وتكييف مقاييس الذكاء من قبل المعتمدية العالمية للقياس؟ ولماذا لم تراع خصوصية العالم العربي اللغوية والثقافية والاجتماعية في وضع السياسات المتعلقة بتراجم مقاييس الذكاء؟ فعالم النفس الذي تم اختياره من العالم العربي في «المعتمدية العالمية للقياس» لم يحضر اجتماعا واحدا ولم يشارك في وضع قاعدة واحدة تعكس مشكلات ترجمة وتكييف مقاييس الذكاء في العالم العربي. يبدو أننا نحتاج لأجوبة لهذه الأسئلة وغيرها من قبل علماء النفس العرب.

تم إعداد مقاييس الذكاء في الغرب، خاصة في أمريكا، وتبعا لذلك فهي مقاييس غير متحررة ثقافيا إلى حد يصعب تطبيقها على الواقع المحلي والعربي عامة. ولقد أثبتت نتائج الأبحاث عبر الثقافية أو ذات الطابع المقارن في مجال القياس النفسي عدة مشكلات تنشأ من جراء الاختلافات الثقافية . ويرجع السبب الرئيس في ذلك إلى كون أن كل ثقافة تتميز بمعايير وقيم ومفاهيم تختلف عن الثقافات الأخرى وأكثر المشكلات وضوحا هي مشكلة اللغة. فمثلا، صممت مقاييس وكسلر باللغة الإنجليزية ويصعب تطبيقها على الأطفال بذات اللغة في العالم العربي. وحتى في داخل الثقافة الواحدة فهناك اختلافات بين الأطفال في استيعاب اللغة والمفردات المستخدمة. ثانيا : هناك مشكلة الأسئلة المرتبطة بثقافة بحيث إن لكل ثقافة لونها ومنطقها، مهاراتها التي قد لا تتوافر بالضرورة لأطفال من الثقافات الأخرى. ثالثا: مشكلة تصميم الاختبارات الأدائية المناسبة للثقافات المختلفة. رابعا: مشكلات الإحصاء واختلاف نسب التعليم بالنسبة للأطفال في الثقافات المختلفة. خامسا: مشكلة دافعية الإنجاز؛ لأن معظم اختبارات الذكاء تعتمد على سرعة الأداء بحيث إن دوافع السرعة وقيمة الإنجاز تختلف من ثقافة لأخرى، و من فئة عمرية لأخرى ، فمن المؤكد أن هذه المشكلة غالبا ما تزداد عند الكبار .(Vijver & Hambleton, 1996; Thorndike, 1971; Anastasi, 1982; Cronbach, 1964; Hambleton, 1994; Van de) ونتيجة للأسباب أعلاه لابد من ترجمة وتكييف هذه المقاييس لكي تتناسب مع البيئة الجديدة بعد تحررها من عوامل التحيز الثقافي.

وتتطلب عملية تطبيق مقاييس الذكاء في الثقافات المختلفة عدة اعتبارات سيكولوجية، وقياسية وثقافية وعبر ثقافية ولغوية . (Barona, 1991; Geisinger, 1994; Greenfield, 1997 & Bracken) وهناك ميزات عدة لترجمة وتكييف المقاييس السيكولوجية من لغة وثقافة لأخرى، منها تقليل تكاليف بناء اختبارات جديدة من حيث الوقت والجهد والمال، والمقارنات عبر الثقافية، والإحساس بالأمان في حالة وجود اختبار جيد التصميم والبناء Hambeleton, 1993, 1994; Hui & Triandis, 1985; van de Vijver & Hambleton, 1996). (Brislin, 1986; ولقد وضعت عدة قواعد لترجمة المقاييس السيكولوجية من لغة لأخرى تشمل كيفية ترجمة المقياس من لغة مصدر المقياس إلى اللغة المستهدفة، وكيفية مراجعة اللغة المستهدفة للغة المقياس الأصلية، وتحكيم المقياس المترجم .(Bollwark, 1991; Ellias, 1989 (Brislin, 1986; Hambleton &

كما وضعت عدة قواعد علمية من قبل المعتمدية العالمية للقياس لكيفية تكييف المقاييس من حيث تقليل حجم الفروق الثقافية، ومحتوى المواد المقدمة، وتقديم معلومات مستقرة وثابتة، ومدى الكشف عن الجوانب المتعلقة بالذكاء، وكيفية إعداد المقياس في صورته الجديدة، ومراحل تكييف المقياس، ومعادلة الجوانب المقيسة مفاهيميا ووظيفيا، وتطبيق المقياس من حيث الإرشادات، وتدريب الفاحصين، وشكل المقياس، وتعديله، ليناسب البيئة المحلية، وتهيئة البيئة المناسبة، وتوثيق حجم التعديلات المجراة .(Slater, 1999; Tanzer, 1995, 1990; van Leest & Bleichrodt, 1990; Hambleton & Patsula, 1999; Hambleton, Yu & & Hambleton, 1996, van de Vijver & Poortinga, 1991; van de Vijver & Tanzer, (Hambleton 1994; Hambleton & Bollwark, 1991; Van de Vijver وأظهرت الدراسات المختلفة المتعلقة بترجمة وتكييف مقياس وكسلر لذكاء الأطفال في الثقافات المختلفة، ومن بينها الدول العربية، نتائج متقاربة ومتباعدة مقارنة مع النتائج الأمريكية الأصلية لهذه المقاييس. وعموما تم الاسترشاد بالتجارب العالمية والإقليمية في مراعاة مشكلات ترجمة وتكييف هذه المقاييس محليا . كما تم الاسترشاد خاصة ببعض القواعد العلمية التي وضعتها المعتمدية العالمية للقياس في عملية ترجمة وتكييف (موذا–٣) في البحرين.

أظهرت نتائج الدراسة الاستطلاعية (موذا–٣) في البحرين في عموميتها على الرغم من أنه لم يكن من بين أطفال العينة من له خبرة سابقة بمقاييس وكسلر للذكاء أن الاستجابة العامة كانت مرضية لمعظم الاختبارات، وهذا ما يشير إلى إمكانية تطبيق هذا المقياس في

البيئة المحلية؛ إذا تمت عملية تكييف بنوده لكي تتلاءم مع البيئة الجديدة . كما كشفت النتائج عن بعض البنود المتحيزة في الاختبارات الفرعية خاصة اختبار المعلومات. وحسب نتائج الدراسة الاستطلاعية، لقد أجريت بعض التعديلات بالنسبة للأسئلة غير المناسبة وهي التي لم يستجب لها الأطفال في البحرين. وهناك عدة اعتبارات تمت مراعاتها في التعديل كما ورد في قواعد «المعتمدية العالمية للقياس». وسوف نحاول في الجزء اللاحق متابعة بعض التعديلات التي أجريت على المقياس الأصلي.

(١) **اختبار المعلومات**: لقد تم تبديل ٥ أسئلة من الأسئلة الأصلية في المقياس المستورد، وتم تغييرها بأسئلة أكثر ملاءمة مع البيئة المحلية (٢) اختبار المدى العددي: لم تتم عملية تعديل في جوهر هذا الاختبار فقط باستثناء تبديل الأرقام العربية. (٣) اختبار المفردات: لقد تم إعداد مفردات مناسبة ومتشابهة لمعظم البنود من اللغة العربية، كما تم تغيير جوهري في كل قواعد تقدير الدرجات للغة العربية، ويحتوي ذلك على استجابات جديدة للأطفال في البحرين. (٤) اختبار الاستدلال الحسابي: تم تعديل طفيف في ١١ سؤالاً يشمل ذلك الوحدات القياسية والعملة. مثلا، تم تغيير الدولار بالدينار والسينت بالفلس، والميل بالكيلو والأسماء الإنجليزية بالأسماء العربية. و لم يشمل ذلك التغيير الأرقام المستخدمة في الحساب. (٥) اختبار الفهم العام: تم تغيير سؤال رقم ٩، ورقم ١٨ (٦) اختبار المتشابهات: تم تعديل السؤال رقم ٣ (٧) اختبار تكميل الصور: لم تتم عملية تعديل جوهري في هذا الاختبار. ولكن تمت ترجمة أسماء الأجزاء المفقودة في الصور، وتم التأكيد على موضوع الإشارة إلى بعض الأشياء المفقودة، والتي ليس لها اسم معروف في اللغة العربية (٨) اختبار ترتيب الصور: تمت طباعة كل نماذج القصص محليا من غير تعديل جوهري في مضمونها رغم تعديل أحجامها (٩) اختبار رسوم المكعبات: تم تصميم مكعبات جديدة من خامات محلية من الخشب بدلا من البلاستيك، كما في المقياس الأصلي. (١٠) اختبار تجميع الأشياء: تم تصميم نماذج جديدة وقوية من البيئة المحلية بدلا من النماذج المصنوعة من الورق المقوى، كما في المقياس الأصلي. كما تم تعريب المعلومات الموجودة في درع تجميع الأشياء. (١١) اختبار الترميز: تم تبديل الأرقام العربية. (١٢) اختبار فحص الرموز: ليس هناك تغيير جوهري في هذا الاختبار فقط تمت عملية التعريب للإجابات. (١٣) اختبار المتاهات: ليس هناك تغيير جوهري في هذا المقياس، تمت عملية ترجمة للمسارات.

الفروق النوعية في موذا-٣

أجريت العديد من الأبحاث السيكولوجية عن الفروق النوعية في مقياس وكسلر لذكاء الأطفال (Ensor, 1987; Smith, Edmonds & Smith, 1989; Turkheimer & Farace, 1992; Jensen & Reynolds, 1983; Lynn & Mulhern, 1991; Phelps &). وعلى العموم فقد أظهرت بعض هذه الأبحاث عدم وجود فروق عامة بين الذكور والإناث في الذكاء العام، رغم تميز الذكور في بعض أبعاد الذكاء المبني على القدرات المكانية والبصرية، وتفوق الإناث في بعض جوانب الذكاء القائم على القدرات اللفظية .(1974: Vogel, 1990) (Hyde & Linn, 1986: Jacklin, 1989; Lynn & Mulhern, 1991; Maccoby & Jacklin, لقد تمت دراسة درجات الفروق النوعية بالنسبة للذكور والإناث في الذكاء وسط مجموعة البيض، وذلك في عينة التقنين الأمريكية لمقياس وكسلر لذكاء الأطفال–المعدل (موذا–٣). فكان عدد الذكور ٩٤٤ بينما عدد الإناث ٩٢٤ (Wechsler, 1974; Doppelt, 1976 & Kaufman). كما تمت كذلك دراسة الفروق النوعية في عينة التقنين الأسكتلندية لمقياس وكسلر لذكاء الأطفال–المعدل (Lynn & Mulhern, 1991).

وأظهرت نتائج الدراسة أن أكبر فرق بين الذكور والإناث كان لصالح الذكور في اختبارات المعلومات، والمكعبات، وتكميل الصور، وتجميع الأشياء، والمتاهات. بينما كانت الفروق الكبيرة لصالح الإناث في اختباري الترميز، وإعادة الأرقام. لقد نال الأطفال الذكور في عينة التقنين الأمريكية درجات أعلى في المقياس الكلي، وفي درجات الذكاء اللفظي، ولكن ليس في درجات الذكاء العملي. فبخصوص درجات الذكاء اللفظي كانت ١٠٣,٣٣ بالنسبة للذكور، و١٠٠,٦٩ بالنسبة للإناث. وبالنسبة للذكاء العملي كانت ١٠٢,٢٨ بالنسبة للذكور، و ١٠٢,٠٧ بالنسبة للإناث. أما بالنسبة للذكاء الكلي فكان ١٠٣,٠٨ بالنسبة للذكور و ١٠١,٤١ بالنسبة للإناث . عموما نلاحظ أن فروق درجات الذكاء اللفظي بين الذكور والإناث كانت ٢,٦٤ لصالح الذكور، وفروق درجات الذكاء العملي كانت ٢١، ٠ لصالح الذكور، وفروق الذكاء الكلي كانت ١,٦٨ لصالح الذكور أيضا .(Jensen & Reynolds, 1983)

أظهرت عدة دراسات سيكولوجية تفوق الإناث في درجات الترميز، وإعادة الأرقام في مقياس وكسلر لذكاء الأطفال (Reynolds, 1983; Lynn & Mulhern, 1991; Samuel, 1983 Jensen &) وربما يرتبط ذلك بتفوق الإناث عموما في القدرة التذكرية. لقد أوضحت

الأبحاث المتعلقة بالفروق النوعية أن الجنس يؤثر في حوالي ٦، ٪ في التشتت في درجات العامل العام. وتعادل هذه الفروق حوالي ١٦، انحراف معياري. وبذلك ربما تعزى هذه الفروق الطفيفة إلى عوامل سيكوميترية تتعلق بالاختبارات الفرعية في مقياس وكسلر لذكاء الأطفال، أو ربما تعكس فرقا غير مهم في العامل العام لسبيرمان.

خلافا لمقياس وكسلر لذكاء الأطفال أظهرت الدراسات أن هناك فروقا كبيرة بين الذكور والإناث في الاختبارات العملية في عينة التقنين الأمريكية لمقياس وكسلر لذكاء الراشدين خاصة في اختباري رسوم المكعبات، وتجميع الأشياء اللذين يتطلبان قدرة تآزرية مكانية بصرية. كما تفوقت الإناث في درجات العامل اللفظي، وهي عكس الفروق في مقياس الأطفال (Jensen, 1980). لقد قام ساموبل (١٩٨٣) بتحليل الفروق النوعية بين الذكور والإناث في فئات عمرية مختلفة بالنسبة للقدرة المكانية ووجد أنها تبرز أكثر بعد مرحلة المراهقة، وذلك بسبب التغيرات الهرمونية. ووجد فروقا دالة بين النوعين لصالح الذكور في الاختبارات المشبعة بالعامل المكاني (تجميع الأشياء، وترتيب الصور، ورسوم المكعبات، وتكميل الصور)

نلاحظ أن الدراسات المتعلقة بالفروق النوعية في عينات التقنين لمقياس وكسلر لذكاء الأطفال وكذلك بقية الدراسات الأخرى التي استخدمت الصور المختلفة للمقياس كانت دراسات في المجتمعات الغربية. وفي حدود علم الباحثين، لم تجر أبحاث محلية تناقش نتائج فروق الذكور والإناث في عينات التقنين العربية لمقياس وكسلر لذكاء الأطفال بطبعاته المختلفة. يحاول هذا الجزء من الدراسة ملء الفجوة في هذا الجانب من أبحاث القياس النفسي الخاصة بتطبيقات المقياس الأكثر استخداما عالميا في مجال قياس الذكاء (موذا–٣).

منهج الدراسة

عينة الدراسة

لقد تم تطبيق مقياس وكسلر لذكاء الأطفال–الطبعة الثالثة (موذا–٣) في الدراسة الاستطلاعية على عينة تتكون من ٤٠ طفلا من البحرين من الذكور والإناث من المرحلتين: الأولية، والإعدادية، وبناء على ذلك تم تعديل وتغيير بعض الأسئلة لكي تكون أكثر تلاؤما في محتواها، وصعوبتها، وسهولتها. وهنا يجب التنبيه على صغر حجم عينة الدراسة الاستطلاعية. كما هدفت الدراسة الاستطلاعية إلى معرفة أولا مدى صلاحية المقياس في

البيئة البحرينية الجديدة، وذلك بتحديد الأسئلة ذات التحيز الثقافي، والتي تم استبعادها. وثانيا: التأكد من سلامة الصياغة العربية لاختبارات المقياس، ولمعرفة الخصائص الإحصائية للعينة اللاحقة. وعموما تم الاسترشاد بالقواعد سالفة الذكر التي وضعتها المعتمدية العالمية للقياس في إجراء التعديلات والتغييرات بالنسبة للبنود .

أما بالنسبة للدراسة الرئيسة فقد تم تطبيق مقياس وكسلر لذكاء الأطفال–الطبعة الثالثة (٦–١٦ سنة) على عينة من دولة البحرين عددها (١٠١٨) طفل بينما تم تطبيق مقياس وكسلر لذكاء الأطفال في الكويت عام ١٩٧٣ على عينة عددها (١١٠٠) وفي عام ١٩٨٣ على عينة (٢٢٠٠)، وفي السعودية (١١٦٤)، والأردن (٢٢٠)، وبريطانيا (٨٢٤) وأسكتلندة (١٤٠٠)، والولايات المتحدة الأمريكية (٢٢٠٠). ومقارنة بعدد السكان في دولة البحرين (حوالي ٦٠٠ ألف نسمة) فإن العينة البحرينية هي أكبر العينات في الدول المذكورة. شملت عينة مقياس الأطفال ٣٣ فئة عمرية من عمر ٦ إلى ١٦ سنة وفي كل سنة تنقسم الفئة إلى ثلاثة أشهر. كما تم اختيار العينة حسب النوع حيث كانت نسبة الذكور ٤٧٣ (٤٦٪) والإناث ٥٤٥ (٥٤٪)، كما غطت عينة الأطفال مستويات تعليمية مختلفة: ما قبل المدرسة (٢,١٪)، وابتدائي (٥٨,٦٪)، وإعدادي (٢٦,٤٪)، وثانوي (١١,٩٪).

أداة الدراسة

يرتبط مشروع البحث الحالي بمقياس وكسلر لذكاء الأطفال–الطبعة الثالثة (موذا–٣). وتنقسم مقاييس وكسلر للذكاء إلى قسمين كبيرين هما: الذكاء اللفظي، والذكاء العملي. فإذا كان الذكاء اللفظي يضم اختبارات المعلومات، والفهم، والحساب، والمدى العددي، والمتشابهات، والمفردات، فإن الذكاء العملي يضم اختبارات تكميل الصور وترتيب الصور، ورسوم المكعبات، وتجميع الأشياء والترميز والمتاهات وفحص الرموز . بالإضافة إلى هذا التقسيم هناك تقسيم رباعي للقدرات العقلية يشمل عامل أو دليل الاستيعاب اللفظي، والتنظيم الإدراكي، والتحرر من تشتت الانتباه، والسرعة الإدراكية (انظر كوفمان، ١٩٧٩، ١٩٩٤، ٢٠٠٠؛ وكسلر، ١٩٨١، ١٩٩٢).

تبلغ نسبة ثبات مقياس وكسلر لذكاء الأطفال–الطبعة الثالثة (النسخة الأصلية) عن طريق إعادة التطبيق بالنسبة للفئة العمرية ٦–٧ سنوات ٩٠، بالنسبة للذكاء اللفظي،

و٨٦، للذكاء العملي، و٩٢، للذكاء الكلي، و٨٩، بالنسبة لدليل الاستيعاب اللفظي، و٨٦، لدليل التنظيم الإدراكي، و٧٤، لدليل التحرر من تشتت الانتباه، و٨٠ ، لدليل سرعة معالجة المعلومات (Wechsler, 1992). وتبلغ نسبة ثبات موذا–٣ (النسخة الأصلية) عن طريق التجزئة النصفية ولجميع الفئات العمرية عن طريق معادلة سبيرمان بروان ٩٥، بالنسبة للذكاء اللفظي، و٩١، للذكاء العملي، و٩٦، للذكاء الكلي، و٩٤، للاستيعاب اللفظي، و٩٠، للتنظيم الإدراكي، و٨٧، للتحرر من تشتت الانتباه، و ٨٥، لسرعة معالجة المعلومات. وعموما كانت درجة الثبات عالية في هذه الجوانب مقارنة مع درجات الثبات للاختبارات الفرعية. ويرجع السبب في ذلك إلى أن نسب الذكاء اللفظي، والعملي، والكلي، وكذلك نسب العوامل الأربعة تعتمد على عدة درجات تلخص بصورة أفضل أداء الطفل في مجالات واسعة من السلوك أكثر مما تقدمه الاختبارات الفرعية. و لم تتضمن نسبة الثبات عن طريق التجزئة اختبار الترميز، واختبار فحص الرموز؛ وذلك لعدم مناسبة هذه القاعدة لاختبارات السرعة .

تم حساب نسبة ثبات موذا–٣ (الصورة البحرينية) المستخرج عن طريق إعادة التطبيق بالنسبة لعينة بلغت ١٠٨ طفل، فكانت قيمة الثبات لاختبار تكميل الصور (,٨١)، والمعلومات (,٩٣)، والترميز (,٩٥) ، والمتشابهات (,٧٨)، وترتيب الصور (,٨٣)، والحساب (,٨٦)، ورسوم المكعبات (,٩٤)، والمفردات (,٩٣)، وتجميع الأشياء (,٨٦)، والفهم (,٨٢)، والمدى العددي (,٧٨). أما بالنسبة لثبات متوسط درجات الذكاء اللفظي فكانت (,٨١)، والذكاء العملي (,٧٦)، والذكاء الكلي (,٧٨) وكانت جميع الارتباطات دالة على مستوى ٠,٠١.

أما بالنسبة لمصداقية المقياس فتبلغ نسبة الارتباط مع مقياس وكسلر لذكاء الأطفال ما قبل الدراسة ٨٥، (Wechsler, 1989)؛ و٨٨، مع مقياس وكسلر لذكاء الراشدين–المعدل (Wechsler, 1981)؛ و٨٤ ، مع مقياس القدرات البريطاني .(Elliott, 1990) وتبلغ العلاقة الارتباطية بين المقاييس اللفظية والعملية ,٦٦ ، وبين العملية والكلية ٩٠، بينما بين اللفظية والكلية ,٩٢ .(Wechsler, 1992) وأظهرت نتائج موذا–٣ (الصورة البحرينية) وجود علاقة ارتباطية دالة بين الاختبارات اللفظية والعملية (,٣٨) وبين العملية والكلية (,٨٠)، وبين اللفظية والكلية (,٨٢). بينما أظهرت نتائج عينة التقنين البريطانية أن العلاقة الارتباطية بين الاختبارات اللفظية والعملية كانت (,٥٤)، وبين العملية والكلية (,٨٥)،

وبين اللفظية والكلية (٠,٩٠) (Wechsler, 1992). أما نتائج الدراسة الكويتية الخاصة بمقياس وكسلر لذكاء الأطفال فقد أبانت وجود علاقة ارتباطية بين الذكاء اللفظي والذكاء العملي (٠,٤٤)، وبين الذكاء اللفظي والذكاء الكلي (٠,٧٥) وبين الذكاء العملي والذكاء الكلي (٠,٧٦) (أبو علام، ١٩٧٣). وفي حين أظهرت الدراسة الأردنية الخاصة بمقياس وكسلر لذكاء الأطفال فقد أكدت علاقة ارتباطية بين الذكاء العملي والذكاء اللفظي للفئة العمرية ٧,٥ سنة (٠,٥٦)، والذكاء الكلي والذكاء اللفظي (٠,٨٥) والذكاء الكلي والذكاء العملي (٠,٩٠) (القريوتي، ١٩٨٠).

الإجراءات

تم تدريب نظري وعملي صارم للفاحصين في قسم علم النفس بجامعة البحرين على كيفية تطبيق موذا–٣ حسب الإرشادات المحددة، وتسجيل الأجوبة، وتقدير الدرجات، واختيار العينة، وبناء علاقة مع الأطفال، وتهيئة بيئة مناسبة لتطبيق المقياس . ولقد شارك ٥٠ فاحصا في جمع المعلومات الخاصة بهذا المقياس بينما شارك ١١٨ فاحص من بريطانيا في تطبيق مقياس وكسلر لذكاء الأطفال–الطبعة الثالثة على عينة قدرها ٨٤٢ مفحوص. (Wechsler, 1992) وبعد التأكد من سلامة تدريب الفاحصين على تطبيق المقاييس أولا داخل الفصل الدراسي بالجامعة، وثانيا خارج الجامعة في الأسرة، وثالثا خارج الأسرة، تم الشروع في جمع المعلومات خلال العامين الدراسيين ١٩٩٨–١٩٩٩، وبلغت العينة ١١٠٠ بالنسبة لموذا–٣ (٦–١٦ سنة). وتمت مراعاة عدة خصائص إحصائية في اختيار العينة خاصة الفئة العمرية، والنوع، والمستوى التعليمي. وتمت مراجعة دقيقة للكيفية التي تم بها تطبيق مقاييس الذكاء من قبل الفاحصين من حيث تسجيل الأجوبة، وضبط الزمن، وتقدير الدرجات. وتم عزل أي استمارة بها خلل أو لم تراع فيها إرشادات تطبيق المقياس. نتيجة لذلك تم استبعاد ٨٢ استمارة. وتمت عملية تفريغ البيانات في استمارات أعدت لذلك كما تم تحويل الدرجات الخام إلى درجات معيارية بالنسبة للاختبارات الفرعية وتحويل الدرجات المعيارية معامل ذكاء لفظي وذكاء عملي وذكاء كلي.

النتائج ومناقشتها

أظهرت نتائج موذا–٣ (٦–١٦ سنة) أن نسبة الذكور في الدراسة الميدانية في البحرين كانت (٤٦٪) بينما نسبة الإناث (٥٤٪). وكان متوسط درجات الذكاء اللفظي بالنسبة للأطفال الذكور ٩٨,٧٦ والإناث ١٠٠,٤٣ وذلك بفارق ١,٦٧ لصالح الإناث. وبالنسبة لدرجات الذكاء العملي فكانت ٩١,١٩ بالنسبة للذكور و٩٠,٤٨ بالنسبة للإناث وذلك بفارق ٧١ لصالح الذكور. أما بالنسبة لدرجات الذكاء الكلي فكانت ٩٤,٨١ للذكور و٩٥,٣٥ للإناث وذلك بفارق ٥٤, لصالح الإناث. لقد كانت أكثر ثلاثة اختبارات فرعية تتفوق فيها الإناث على الذكور في دولة البحرين هي : المتشابهات، والمدى العددي، والترميز. أما أكثر الاختبارات الفرعية التي تفوق فيها الأطفال الذكور على الإناث كانت هي: المتاهات ورسوم المكعبات والحساب وتجميع الأشياء ورسوم المكعبات وتكميل الصور.

وكانت أعلى نسبة ذكاء مسجلة في البحرين وفقا لنتائج هذه الدراسة هي ١٥٥ أحرزها طفل ذكر عمره (٨ سنوات و٧ أشهر) بينما أعلى نسبة ذكاء مسجلة بالنسبة للإناث كانت ١٤٠ أحرزتها طفلة عمرها (٦ سنوات و ١٠ أشهر). إذا حاولنا إعطاء مزيد من التفاصيل حول هاتين النتيجتين فلابد من الإشارة إلى أن درجة الذكاء اللفظي للطفل الذكر كانت ١٤٨ بينما كانت درجة الذكاء العملي ١٥٢ وذلك بفارق ٤ درجات. أما بالنسبة للطفلة فقد كانت درجة الذكاء اللفظي ١٣٧ والعملي ١٣٩ بفارق درجتين. ويلاحظ من خلال تحليل نمط الأداء في مشخاص الدرجات المعيارية بالنسبة للطفل الذكر أن هناك انسجاما بين درجات أدائه في جميع الاختبارات الفرعية. فليس هناك أي فرق دال بين أي اختبار والمتوسط العام. ويعادل الفرق الدال من حيث الانخفاض أو الارتفاع حوالي ٣ درجات. ولكن بالنسبة للطفلة فقد انخفض الأداء بصورة كبيرة في اختبار الترميز حيث أحرزت ٩ درجات فقط مع العلم بأن متوسط الدرجات المعيارية بالنسبة لها ١٥,٦ درجة وذلك بفارق ٦,٦ درجة وهو فرق كبير. فاختبار الترميز كما هو معلوم هو الاختبار الذي تتفوق فيه الإناث على الذكور بصورة عامة.

إن إحدى المميزات الفريدة للطبعة الثالثة من مقياس وكسلر لذكاء الأطفال هو وجود أربعة عوامل أو أدلة مكونة للذكاء وهي: دليل الاستيعاب اللفظي، والتنظيم الإدراكي، وسرعة معالجة المعلومات، والتحرر من تشتت الانتباه. ويمكن الاستفادة من هذه الأدلة

بصورة جيدة في التطبيقات الإكلينيكية للمقياس. فإذا حاولنا أن نطبق هذه الأدلة الأربعة على نتائج أعلى درجة ذكاء مسجلة في البحرين فقد أحرز الطفل الذكر ١٤٧ في دليل الاستيعاب اللفظي بينما أحرزت الطفلة ١٣١. وبالنسبة لدليل التنظيم الإدراكي فقد أحرز الطفل ١٤٧ بينما أحرزت الطفلة ١٤٤. أما بالنسبة للتحرر من تشتت الانتباه فقد أحرز الطفل الذكر ١٤٨ بينما أحرزت الطفلة ١٤٠ وأخيرا بالنسبة لسرعة معالجة المعلومات فكانت ١٥٠ بالنسبة للطفل الذكر و ٧٨ بالنسبة للطفلة. ومما يلاحظ أيضا هو الانسجام في درجات الطفل الذكر بخصوص العوامل أو الأدلة الأربعة بينما هناك انخفاض ملحوظ جدا في دليل سرعة معالجة المعلومات بالنسبة للطفلة البحرينية بالرغم من درجة ذكائها العالية.

عموما مقارنة بنتائج الدراسات الغربية، يمكن القول: إن هناك اتفاقا في بعض الجوانب واختلافا في البعض الآخر. مثلا، هناك اتفاق في جانب تفوق الإناث في اختبار الترميز وإعادة الأرقام في الدراسة البحرينية، وفي كثير من الدراسات العالمية. وكذلك باستثناء اختبار المعلومات، هناك اتفاق في تفوق الأطفال الذكور في اختبارات المتاهات، ورسوم المكعبات، وتجميع الصور وتكميل الصور والحساب في كل من الدراسة البحرينية، والدراسات الغربية (Jensen & Reynolds, 1983; Lynn & Mulhern, 1991; Samuel, 1983). أظهرت دراسة الخليفة والغرايبة تفوق البنات في البحرين في اختبار المصفوفات المتتابعة وفي المعدل التراكمي (Khaleefa & Al-Gharaibeh, 1998, 2000). كما وجد المطوع (١٩٩٦) تفوق البنات في البحرين في قدرة التذكر بالنسبة لبعض الجوانب المتعلقة بالذاكرة وفي الوقت نفسه تفوقن في عدم النسيان لبعض الجوانب. إن تفوق الإناث في اختباري الترميز وإعادة الأرقام ربما يعود ذلك إلى تفوقهن على العموم في القدرة التذكرية بغض النظر عن الاختلافات الثقافية والاجتماعية. وبعبارة أخرى، نتحدث هنا عن قدرات عامة لا دخل للعوامل الثقافية فيها.

ولكن في المقابل فإن نتائج هذه الدراسة تختلف عن نتائج الدراسات الغربية بخصوص درجات الذكاء اللفظي. فقد أظهرت الدراسة البحرينية تفوق الإناث في درجات الذكاء اللفظي مقارنة مع الأطفال الذكور، بينما في عينة التقنين الأمريكية بالنسبة لمقياس وكسلر لذكاء الأطفال– المعدل فقد نال الذكور درجات أعلى. ولكن هناك اتفاق بخصوص التقارب بين درجات النوعين في كل من الاختبارات العملية في عينتي التقنين البحرينية

والأمريكية. أما بالنسبة لدرجات الذكاء الكلي فقد تفوقت الإناث على الذكور في عينة التقنين البحرينية مقارنة بعينة التقنين الأمريكية، ولكن كان حجم الفروق أقل في عينة التقنين البحرينية. يمكن القول: إن الإناث في البحرين يستفدن كثيرا وبصورة أفضل من البيئة اللفظية الثقافية والاجتماعية بينما يستفيد الأطفال الذكور بصورة أفضل من البيئة الأدائية أو العملية. وفي هذه الحالة نتحدث عن الفوارق والخصوصيات الثقافية والاجتماعية.

إن تفوق الأطفال الإناث على الذكور في مقياس وكسلر لذكاء الأطفال–الطبعة الثالثة (موذا–٣) ربما يرتبط بجوانب نمائية أو تطورية. وبلغة أخرى، فإن حجم الفروق ليس بالضرورة أن يكون ثابتا في بقية المراحل العمرية خاصة الكبيرة منها. لقد تم تطبيق مقياس ذكاء الراشدين–المعدل في البحرين على الفئات العمرية (١٦–٧٥ سنة) لعدد من الذكور في الدراسة الميدانية (٤٧٪) ولعدد من الإناث (٥٣٪). وكان متوسط درجة الذكاء اللفظي للذكور (١٠٥)، والإناث (٩٩). أما درجة الذكاء العملي للذكور فكانت (١٠٠) والإناث (٩٥) بينما درجة الذكاء الكلي للذكور (١٠٣) والإناث (٩٧) (الخليفة والمطوع، ٢٠٠٠). يلاحظ من نتائج الدراسة الميدانية في البحرين زيادة درجة ذكاء الذكور في الذكاء الكلي بفارق ٦ درجات. ومقارنة بين نتائج هذه الدراسة والدراسات العالمية التي استخدمت مقاييس وكسلر ، مثلا ، كانت درجة الذكاء اللفظي للذكور في العينة الأمريكية المعيارية (١٠١,٥٦) والإناث (٩٨,٥١) وكانت الفوارق بين المجموعتين حوالي ٣ درجات لصالح الذكور، بينما الفوارق في البحرين حوالي ٦ درجات. أما بالنسبة للذكاء الكلي للذكور في عينة التقنين في أمريكا فكانت (١٠١,١٦) والإناث (٩٩,٣٨) بفارق ٢,٣٦ وعموما كانت الفروق بين الذكور والإناث دالة. ويلاحظ تفوق الذكور بصورة كبيرة على الإناث في اختبار تجميع الأشياء بينما تفوقت الإناث في اختبار المدى العددي المتعلق بإعادة الأرقام الطردية والعكسية. وتتفق تلك النتيجة مع نتائج مقياس الأطفال كما تتفق مع نتائج الدراسات الأخرى (Lynn & Mulhern, 1991؛ Jensen & Reynolds, 1983).

مقارنة مع التجارب العربية، وفي حدود علم الباحثين ، هناك دراسة عربية واحدة تعلقت بدراسة تحيز بنود مقياس وكسلر لذكاء الأطفال–المعدل (الصورة السعودية). ولكن هذه الدراسة لم تعالج موضوع الفروق النوعية في الاختبارات الفرعية وفي درجات الذكاء اللفظي والذكاء العملي والذكاء الكلي. أظهرت دراسة القاطعي عدم تحيز بنود المقياس بالنسبة للنوعين (القاطعي، ١٩٩٣). ولكن وجد النافع والقاطعي والسليم (١٩٩٥) أن

متوسط ذكاء الذكور كان (١١٠,٠٣) والإناث (١٠٨,٤٤) في مقياس وكسلر لذكاء الأطفال–المعدل (الصورة السعودية) بالنسبة لمجموعة خاصة من الأطفال الموهوبين وليس في عينة عامة للتقنين.

وفي السودان كان متوسط درجات ذكاء الذكور (٩٨,١) والإناث (٩٠,٣) بفارق ٨ درجات في مقياس وكسلر لذكاء الراشدين–المعدل (الخليفة وطه وعشرية، ١٩٩٥) بينما الفارق في البحرين كان حوالي ٦ درجات بالنسبة لمقياس الراشدين. عموما يمكن القول: إن هناك تفوقا للإناث في بعض الاختبارات الفرعية بينما يلاحظ تفوق الذكور في بعضها الآخر، وهناك تقارب بين النوعين في بعض الاختبارات بحيث هناك فروق كبيرة في درجات الذكاء بين الذكور والإناث في مقياس الأطفال (٦–١٦ سنة) بينما هناك فروق أعلى في درجات الذكاء بالنسبة لمقياس الراشدين (١٦–٧٥ سنة).

هناك فروق كبيرة بين الذكور والإناث في الاختبارات العملية في عينة التقنين الأمريكية لمقياس وكسلر لذكاء الراشدين خاصة في اختبار رسوم المكعبات، وتجميع الأشياء، والتي تتطلب قدرة تآزرية مكانية بصرية. كما تفوقت الإناث في درجات العامل اللفظي وهي عكس الفروق في مقياس الأطفال .(Jensen, 1980) قام ساميول (١٩٨٣) بتحليل الفروق النوعية بين الذكور والإناث في فئات عمرية مختلفة بالنسبة للقدرة المكانية ووجد أنها تبرز أكثر بعد مرحلة المراهقة وذلك بسبب التغيرات الهرمونية. ووجد فروقاً دالة بين النوعين لصالح الذكور في الاختبارات المشبعة بالعامل المكاني (تجميع الأشياء، وترتيب الصور، ورسوم المكعبات، وتكميل الصور).

بوسعنا التساؤل هل تفوق الأطفال الإناث في البحرين في درجات الذكاء اللفظي وفي درجات الذكاء الكلي بالنسبة لمقياس وكسلر لذكاء الأطفال–الطبعة الثالثة (موذا–٣) ينطبق كذلك على بقية دول الخليج العربي؟ وهل تنطبق هذه الفروق كذلك بالنسبة للدول العربية الأخرى؟ وهل مستويات التعليم العالي في البحرين بالنسبة للإناث (اليونسكو، ١٩٩٥) لها أثر في تفوق الأطفال الإناث في الذكاء اللفظي والكلي؟ وهل مؤشرات التنمية البشرية العالية في البحرين في السنوات الخمس الأخيرة (UNDP, 1998) يعكس أي أثر في هذه الفروق؟ وهل طبيعة التنشئة الاجتماعية للبنات هي السبب (الخليفة والغرايبة، ٢٠٠٠)؟ وهل نسبة تقدير الذات العالية بالنسبة للإناث في البحرين هي السبب (العمران، ١٩٩٥أ)؟ أم أن السبب هو دافعية الإنجاز وصورة البنت المنجزة في البحرين (العمران،

١٩٩٥ب)؟ أم ترجع هذه الفروق إلى عوامل تتعلق بتحيز بنود مقياس وكسلر لذكاء الأطفال–الطبعة الثالثة (الصورة البحرينية) بالنسبة للإناث؟ أو ترجع لعوامل تتعلق بتطبيق معظم الاختبارات على الأطفال في البحرين بواسطة مجموعة أكبر من الإناث؟ بالتأكيد هناك أهمية لأبحاث لاحقة لمحاولة الإجابة عن هذه الأسئلة. كما هناك أهمية خاصة لأبحاث خليجية بخصوص الفروق النوعية في الطبعة الثالثة من مقياس وكسلر لذكاء الأطفال.

الخلاصة

عموما أثبتت الصورة البحرينية لمقياس وكسلر لذكاء الأطفال–الطبعة الثالثة مصداقيتها مقارنة مع عينة التقنين الأمريكية، والبريطانية وكذلك مع بعض التجارب العربية. ربما تتميز الترجمة والتكييف البحريني لـ (موذا–٣) ببعض الميزات منها (١) سعة عينة التقنين مقارنة مع حجم السكان في البحرين (٢) الالتزام بحقوق النشر بالنسبة للمقياس وتوقيع اتفاقية مع المؤسسة السيكولوجية الأمريكية قبل الشروع في ترجمة وتكييف المقياس (٣) تمت عملية الترجمة والتكييف وفق المعايير التي وضعتها «المعتمدية العالمية للقياس» (٤) ترجمة وتكييف الطبعة الثالثة وهي الأخيرة أو الجديدة من مقياس وكسلر لذكاء الأطفال. ونخلص إلى أن مشروع إعداد الصورة البحرينية من (موذا–٣) وفي غياب وجود مقاييس مترجمة ومكيفة، وفي ضوء حاجة المجتمع المحلي الملحة، وبالرغم من قصور بعض الجوانب التطبيقية، يظل أفضل وسيلة للقياس والتصنيف في البحرين حتى تتم عملية تطوير مقاييس سيكولوجية أخرى جديدة وبصورة أفضل أو تتم مراجعة الصورة البحرينية الحالية لمقياس وكسلر لذكاء الأطفال–الطبعة الثالثة في ضوء التجربة الأولي وبأسلوب أنجح.

الجدول (١)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والخطأ المعياري للذكور والإناث في الاختبارات الفرعية لمقياس وكسلر لذكاء الأطفال-الطبعة الثالثة (الصورة البحرينية) (٦-١٦ سنة)

الاختبار	النوع	المتوسط	ذكور–إناث	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري
تكميل الصور	ذكور	٩,٩٨	٠٦،	٣,٩٠	١٨،
	إناث	٩,٩٢		٣,٨٤	١٦،
المعلومات	ذكور	٩,٩١	–٢٥،	٣,٢٥	١٥،
	إناث	١٠,١٦		٣,٠٣	١٣،
الترميز	ذكور	٧,٥٦	–٤٩،	٤,١٤	١٩،
	إناث	٨,٠٥		٣,٩٨	١٧،
المتشابهات	ذكور	٩,٠٨	–٧٣،	٣,٩٧	١٨،
	إناث	٩,٨١		٤,٠٣	١٧،
ترتيب الصور	ذكور	٨,٦١	٢،	٣,٦٤	١٧،
	إناث	٨,٤١		٣,٥٦	١٥،
الحساب	ذكور	٩,١٩	٤٣،	٣,٥٤	١٦،
	إناث	٨,٧٦		٣,٤٩	١٥،
المكعبات	ذكور	٨,٥٠	٥،	٣,١٧	١٥،
	إناث	٨,٠٠		٣,٣٠	١٤،
المفردات	ذكور	١١,٦٤	–٣٣،	٦,٣٢	٢٩،
	إناث	١١,٩٧		٤,٠٩	١٨،
تجميع الأشياء	ذكور	٩,١٣	٢٧،	٣,٣٥	١٥،
	إناث	٨,٨٦		٣,٢٣	١٤،
الفهم	ذكور	٩,٨٩	–١٢،	٤,١٧	١٩،
	إناث	١٠,٠١		٤,٣٢	١٨،
فحص الرموز	ذكور	٦,٨١	١٣،	٣,٦٨	١٧،
	إناث	٦,٦٨		٣,٨١	١٦،
المدى العددي	ذكور	٨,٥٥	–٦٧،	٣,١٨	١٥،
	إناث	٩,٢٢		٤,٢٣	١٨،
المتاهات	ذكور	٨,٧٩	١,١٦	٤,٦٤	٢٢،
	إناث	٧,٦٣		٣,٩٢	١٧،
الذكاء اللفظي	ذكور	٩٨,٧٦	–١,٦٧	١٧,٧١	٨٢،
	إناث	١٠٠,٤٣		١٧,٢٣	٧٣،
الذكاء العملي	ذكور	٩١,١٩	٧١،	١٦,٥٥	٧٦،
	إناث	٩٠,٤٨		١٦,٠٥	٦٩،
الذكاء الكلي	ذكور	٩٤,٨١	–٥٤،	١٥,٩٩	٧٤،
	إناث	٩٥,٣٥		١٥,٦٧	٦٧،

اعتمد المقياس على عينة قدرها ١٠١٨ فكانت نسبة الذكور ٤٧٣ (٤٦٪) ونسبة الإناث ٥٤٥ (٥٤٪)

المراجع العربية

أبو علام، رجاء .(١٩٧٣). **مقياس وكسلر لذكاء الأطفال (كتاب التعليمات)**. الكويت، وزارة التربية، إدارة الخدمة الاجتماعية (مراقبة الخدمة النفسية).

أبو علام، رجاء (١٩٨٣). **مقياس وكسلر لذكاء الأطفال**. الكويت، وزارة التربية، إدارة الخدمة الاجتماعية (مراقبة الخدمة النفسية).

إسماعيل، محمد ومليكة لويس .(١٩٧٦). **مقياس وكسلر لذكاء الأطفال**. كراسة التعليمات. القاهرة.

أحرشاو، الغالي .(١٩٧٨). **مغربة رائز فكسلر لذكاء الراشدين وتعييره على الأعمار ١٥-٢٥** . فاس: مطبعة محمد الخامس.

الخطيب، جمال والحديدي، منى .(١٩٩٧). **المدخل إلى التربية الخاصة**. الكويت: مكتبة الفلاح.

الخليفة، عمر .(١٩٨٧). **الاقتباس والتقنين السوداني لمقياس وكسلر لذكاء الراشدين-المعدل**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الخرطوم، السودان.

الخليفة، عمر والمطوع، محمد .(٢٠٠٠). **الترجمة والتكييف البحريني لمقاييس وكسلر**. بحث غير منشور، قسم علم النفس، جامعة البحرين، البحرين.

الخليفة، عمر وطه، الزبير وعشرية، إخلاص .(١٩٩٥). تكييف وتقنين مقاييس الذكاء في الثقافة العربية. **المجلة العربية للتربية، ١٥**، ١٠٦-١٣١.

عبد المجيد، محمد .(١٩٨٧). **الاقتباس والتقنين السوداني لمقياس وكسلر لذكاء الأطفال-المعدل**. رسالة ماجستير غيرمنشورة، جامعة الخرطوم، السودان.

عليان، خليل.و الكيلاني، عبد الله .(١٩٨٨). الخصائص السيكومترية لصورة معربة ومعدلة للبيئة الأردنية من مقياس وكسلر لذكاء الأطفال. **دراسات (العلوم الإنسانية: التربية والتربية الرياضية)، ١٥**، (١) .

عنبر، أحمد .(١٩٨١). **رائز وكسلر لذكاء الأطفال**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة دمشق، كلية التربية، سوريا.

القاطعي، عبد الله .(١٩٩٣). تحيز بنود اختبار وكسلر لذكاء الأطفال المعدل (الصورة السعودية حسب الجنس. **مجلة جامعة الملك سعود، (العلوم التربوية والدراسات الإسلامية) ٥**، ٣٧٣-٣٩٠.

القريوتي، يوسف .(١٩٨٠). **تطوير صورة معربة ومعدلة للبيئة الأردنية من مقياس وكسلر لذكاء الأطفال**. رسالة ماجستير غير منشورة في علم النفس، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

الكيلاني، عبد الله .(١٩٧٩). دلالات الصدق والثبات لصورة معربة ومعدلة للبيئة الأردنية من مقياس وكسلر لذكاء الكبار في عينة أردنية. **دراسات، ٦**، (١)، ٤٥-٦٤.

المطوع، محمد .(١٩٩٦). التذكر والنسيان. **مجلة علوم التربية، ٦**، ١١-٣٥.

مليكة، لويس .(١٩٨٦). **مقياس وكسلر بلفيو لذكاء الراشدين والمراهقين**. نماذج التصحيح وجداول نسب الذكاء والدلالات الإكلينيكية. القاهرة.

النافع، عبد الله و القاطعي، عبد الله و السليم، الجوهرة .(١٩٩٥). **مشروع برنامج الكشف عن الموهوبين ورعايتهم**. الجزء الأول. مدينة الملك عبد العزيز للعلوم والتقنية، المملكة العربية السعودية.

المراجع الأجنبية

Bastile, H. .(1985). **Les quatres voyages au coeur des civilisations.** Monaco: Ed. Rocher.

Bracken, B., & Barona, A. .(1991). State of the art procedures for translating, validating and using psycheducational tests in cross-cultural assessment. **School Psychology International, 12,** 119-131.

Brislin, R. .(1986). The wording and translation of research instruments. In W Lonner & J.Berry, J (Eds.). **Field methods in cross-cultural psychology**. 137-164). Newbury Park, CA: Sage Publications.

Cronbach, L. .(1964). **Essentials of psychological testing**. New York: Harper & Row.

Deregowiski, J., & Serpell, R. .(1971). Performance on a sorting task: A cross-cultural experiment. **International Journal of psychology, 6,** 273-281.

Elias, B. .(1989). Differential item functioning: Implications for test translations. **Journal of Applied Psychology, 74,** 912-921.

Elliott, C. .(1990). **Differential Ability Scales: Introductory and technical handbook.** San Antonio, TX: The Psychological Corporation.

Flynn, J. .(1984). The mean IQ of Americans: Massive gains 1932 to 1978. **Psychological Bulletin, 95**, 29-51.

Flynn, J. .(1987). Massive IQ gains in 14 nations: What IQ tests really measure. **Psychological Bulletin, 101**, 171-191.

Geisinger, K. .(1994). Cross-cultural normative assessment: Translation and adaptation issues influencing the normative interpretation of assessment instruments. **Psychological Assessment, 6**, 304-312.

Greenfield, P. .(1997). You can't take it with you. Why ability tests don't cross cultures. **American Psychologist, 52**, 111-1124.

Hambleton, R. (1993). Translating achievement tests for use in cross-cultural studies. **European Journal of Psychological Assessment, 9**, 54-65.

Hambleton, R. .(1994). Guidelines for adapting educational and psychological tests: A progress report. **European Journal of Psychological Assessment, 10**, 229-240.

Hambleton, R., Bollwark, J. .(1991). Adapting tests for use in different cultures: Technical issues and methods. **Bulletin of the International Test Commission, 18**, 3-32.

Hambleton, R., Pastula, L. .(1999). Increasing the validity of adapted tests. **Journal of Applied Testing Technology, 1.**

Hambleton, R., Yu., J., & Slater, S. .(1999). Fieldtest of the ITC Guidelines for adapting educational and psychological tests. **European Journal of Psychological Assessment, 15,** 270-276.

Hui, C., & Triandis, H. (1985). Measurement in cross-cultural psychology. **Journal of Cross-Cultural Psychology, 16,** 131-152.

Jensen, A. .(1980). **Bias in mental testing**. New York: The Free Press.

Jensen, A., & Reynolds, C. (1983). Sex differences on the WISC-R. **Personality and Individual Differences, 4**, 223-226.

Kaufman, A. .(1979). **Intelligent testing with the WISC-R.** New York: Wiley.

_____ .(1994). **Intelligent testing with the WISC-111.** New York: Wiley.

Kaufman, A., & Lichtenberger, O. .(2000). **Essentials of WISC-111 and WPPSI assessment.** New York: Wiley.

Kaufman, A., & Doppelt, J. .(1976). Analysis of WISC-R standerdization variables in terms of the stratification variables. **Child Development, 47,** 165-171.

Khaleefa, O., & Al-Gharaibeh, F. .(November, 1998). Gender differences in an Arab culture.**Views and News: University of Bahrain, 7,** 157-167.

Khaleefa, O., & Al-Gharabeh, F. .(2000). Gender differences in Progressive Matrices Standardand GPA in Bahrain. **International Journal of Psychology, Abstracts of the xxv11 International Congress of Psychology.** Stockholm, Sweden 23-28 July 2000.

Lynn, R., Mulhern, G. .(1991). A comparison of sex differences on the Scottish and American standerdization samples of the WISC-R. **Personality and Individual Differences, 12,** 1179-1182.

Mccoby, E., Jacklin, C. .(1974). **The psychology of sex differences.** Stanford: Stanford University Press.

Matarazzo, J. .(1972). **Wechsler's measurement and appraisal of adult intelligence.** Baltimore: Williams and Wilkins.

Phelps, L., & Ensor, A. .(1987). The comparison of performance by sex of deaf children on the WISC-R. **Psychology in the Schools, 24,** 209-214.

Prifitera, A., Saklofske, D (eds.) .(1998). **WISC-111 clinical use and interpretation.** San Diego: Academic Press.

Reynolds, C. .(1980). Differential construct validity of intelligence as popularly measured: Correlations of age with scores on WISC-R for blacks, Whites, Males and Females. **Intelligence, pp** 371-379.

Samuel, W. .(1983). Sex differences in spatial ability reflected in performance on IQ subtests by black or white examinees. **Personality and Individual Differences, 4,** 219-221.

Smith, T., Edmonds, J., & Smith, B. .(1989). The role of sex differences in the referral process as measured by the Peabody Picture Vocabulary Test-Revised and the Wechsler Intelligence Scale for Children-Revised. **Psychology in the Schools, 26,** 3540358.

Tanzer, N. .(1995). Cross-cultural bias in Likert-type inventories: Perfect matching factor structure and still biased. **European Journal of psychological Assessment, 11,** 194-201.

Thorndike, R. .(1971). Concepts of culture-fairness. **Journal of Educational Measurement, 8,** 63-70.

Turkheimer, E., & Farace, E. .(1992). A reanalysis of gender differences in IQ scores following unilateral brain lesions. **Psychological Assessment, 4,** 498-501.

Van de Vijver, F., & Poortinga, Y. .(1991). Testing across cultures. In R. Hambleton & J. Zaal (Eds.) **Advances in educational and psychological testing** (pp. 277-308). Boston, MA: Kluwer Academic Publishers.

van de Vijver, F., & Hambleton, R. .(1996). Translating tests: Some practical guidelines. **European Psychologist, 1,** 89-99.

van de Vijver, F., & Tanzer, N. .(1990). Bias and equivalence in cross-cultural assessment: An Overview. **European Review of Applied Psychology, 47,** 263-279.

Van Leest, P & Bleichrodt, N. .(1990). Testing of college graduates from ethnic minority groups. In N. Bleichrodt & P. Drenth (Eds.). **Contemporary issues in cross-cultural psychology (PP.).** Amsterdam, The Netherlands: Swets & Zeitlinger.

Vogel, S. .(1990). Gender differences in intelligence, language, visuo-motor abilities and academic achievement in students with learning disabilities: A review of the literature. **Journal of Learning Disabilities, 23,** 44-52.

Wechsler, D. .(1974). **Wechler Intelligence Scale for Children-Revised.** New York: Psychological Corporation.

Wechsler, D. .(1981). **Manual for Wechsler Adult Intelligence Scale-Revised.** SanAntonio, TX: The Psychological Corporation.

Wechsler, D. .(1989). **Manual for the Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence-Revised.** San Antonio, TX: The psychological Corporation.

Wechsler, D. .(1992). **WISC-III Manual.** London: The psychological Corporation.

Wesrbury, I. .(1992). Comparing American and Japanese achievement: Is the United States really a low achiever? **Educational Researcher, 21,** 18-24.

UNDP .(1998). **Human development's report in Bahrain**. Bahrain: UNDP.

UNESCO .(1995). **Statistical year book**. Paris: UNESCO.

الباب الثاني

رؤى تربوية

التعليم عن بعد بين ممارسات الواقع وتوجهات المستقبل

إعـــداد

د. معيـــن حلمـــي الجمـــلان

أستاذ تكنولوجيا التعليم والمعلومات المشارك

جامعـــة البحريـن

المجلد 3 العدد 1 مارس 2002

التعليم عن بعد بين ممارسات الواقع وتوجهات المستقبل

د . معين حلمي الجمـلان
أستاذ تكنولوجيا التعليم
والمعلومات المشارك
جامعة البحرين

مقدمة :

يعد التعلم حقا مكتسبا لكل إنسان، أينما كان وفي أي زمان، صغيرا كان أو كبيرا، ذكرا أو أنثى، أبيض أو أسود. هذا حق لا يتنازع عليه اثنان. ومن أجل هذا القول وجد التعليم والتعلم، ووجد المعلم والمتعلم، ووجدت مؤسسات التعليم والتعلم. ولكن بقيت ممارسات التعليم والتعلم ، ومؤسسات التعليم والتعلم، وأطراف العملية التعليمية والتعلمية محل الانتقاد، وموطن التغيير والتطوير طيلة عمر البشرية إلى يومنا هذا، ولن يكون أحسن حظا من الأيام التي خلت ، وذلك راجع إلى عدم قناعة الإنسان والبشرية بما تحقق من تقدم، وسعيهما دائما إلى الأفضل في بناء المعمورة. لقد كانت البشرية تذهل عند كل جديد أو تـقـدم حـدث في مختـلـف مجالات الحيـاة، ولـقـد سـجـل المعـلـمـون الأوائـل اكـتـشـافـاتـهـم واختراعاتهم في سجلات الكتب وبناء المؤسسات التعليمية، ولقد تسابقت الأمم في جعل العلم منارة تضيء للجميع، ولقد بقيت الحضارات والأمم التي سجلت تاريخها من خلال التقدم العلمي شامخة في ذاكرة الجميع، واندثر الكثير من الأمم التي لم تستطع أن تجد لنفسها موطنا أو قدما في عالم الحضارات والاكتشافات. وهكذا نحن اليوم، تتسابق الحضارات لتجد لأنفسها مكانا في سجل التقدم التكنولوجي والعلمي، وبناء المؤسسات التعليمية المرموقة، وبناء النماذج التعليمية المتقدمة، لتصنع لأجيالها القادمة تاريخا يشرفون به، وأمنا يعيشون فيه من خلال التسلح بالعلم و التقدم التكنولوجي والاقتصادي.

وإذا نظرنا إلى خريطة العالم حاليا لوجدنا العالم مقسما تقسيمات مستقطبة بين شمال وجنوب، وغني وفقير، ومتقدم ونام وتقني وبدائي. وقد تميزت حضارات هذه التقسيمات من بعضها بالتقدم العلمي والتكنولوجي الذي بنته مؤسسات تعليمية متميزة وعلماء لا يكلون ولا يعرفون الملل ونظم تعليمية و تكنولوجية حصينة.

لقد شهد العالم في العقدين الأخيرين من القرن المنصرم تقدما علميا وتكنولوجيا هائلا

لم نشهد له مثيلا في العقود والقرون الماضية. ولقد قيل أن ما حققه العالم من تقدم علمي وتكنولوجي في الثمانينات والتسعينات من القرن المنصرم قد فاق ما حققته البشرية جمعاء طيلة عمرها. وإذا صح هذا القول فإن لدى العالم الآن مخزونا علميا وتكنولوجيا يكفي لتحقيق الرفاهية وحسن العيش للبشرية، و لدفعها لتحقيق المزيد من السير في خطى التقدم والازدهار. وعلى الرغم من تمتع الكثير من الأنظمة التعليمية في الدول المتقدمة بهذا التقدم التكنولوجي والعلمي، وظهور الكثير من المستحدثات والمستجدات في مجال نقل المعلومات والمعرفة وعرضهما إلا أنه مع الأسف هناك أنظمة تعليمية في كثير من الدول، وخاصة الدول النامية منها، ما زالت بعيدة كل البعد عن هذا التقدم والتجديد. وإذا ما قارنا مسار التقدم التربوي أو التعليمي بمسار التقدم التكنولوجي لوجدنا أنه لا يتزامن معه وذلك بسبب ما يعانيه المسار التربوي من صعوبات ومعوقات. وإذا قارنا التقدم على المسارين التكنولوجي والتربوي في الدول الصناعية، مثل الولايات المتحدة واليابان وأوروبا، لوجدنا الفجوة بينهما صغيرة ، في حين يتباعد المساران «إن وجدا !» في الدول النامية التي تفتقر أساسا إلى التصنيع التكنولوجي والتصنيع التربوي. وهذا عائد إلى وضوح سياسات التعليم في الدول المتقدمة و ارتباطها بسياسات التقدم التكنولوجي والعلمي وعدم الفصل بين المسارين وخاصة أن أحد مجالات توظيف التكنولوجيا هو التعليم . و يدل واقع الحال أن التقدم في المسارين التكنولوجي والتعليمي في الدول النامية سيبقى بطيئا ما لم تنتهج هذه الدول سياسات واضحة تجاه صناعة التكنولوجيا وبالذات تكنولوجيا المعلومات، وإعادة النظر في سياسات وفلسفات وأولويات التعليم.

ومن الواضح أن الاستثمار في صناعة التربية والتعليم قليل وبعيد بسبب القيود التي تضعها الكثير من المجتمعات، في حين أن الاستثمار في مجال الصناعة والتكنولوجيا يتم بمعزل عن القيود الاجتماعية التي يضعها المجتمع. كما أن الاستثمار في صناعة التكنولوجيا سريع المردود ويلقى كل التشجيع والدعم المادي والمعنوي من الجهات الحكومية وغير الحكومية. ويعد التقدم التكنولوجي في كثير من الدول المتقدمة والمتطورة سمة من سمات المجتمع، وثروة يجب الحفاظ عليها. كما أن هذه الدول المتقدمة لم تهمل مطلقا التقدم في المجال التربوي والتعليمي، بل عملت على تعزيزه ومده بكل الطاقات والإمكانات التي لديها، إذ إن المؤسسات التعليمية هي مهد صناعة أجيال المستقبل ورافدة المؤسسات التكنولوجية بالعلماء. وإن أي تقدم تكنولوجي مرغوب فيه ومتوقع لا بد من أن يسبقه

تعزيز للتعليم و تحسين في مخرجات التعليم. وينطبق هذا الكلام على ما حدث في الستينات من القرن المنصرم عندما وصل الاتحاد السوفييتي إلى الدوران حول الأرض في المركبة الفضائية سبوتنك عام ١٩٥٧ قبل الولايات المتحدة، في حينه عزا الأمريكان السبب في ذلك إلى ضعف مؤسسات التعليم عندهم ، وقيل عن الرئيس الأمريكي في ذلك الحين جون إف كندي أنه قال: لا بد من أن نهبط على سطح القمر قبل الاتحاد السوفييتي، ويبدأ العمل من تغيير مناهجنا الدراسية و عمل مؤسساتنا التعليمية. و بالفعل كما نعرف جمعيا لقد أفلح الأمريكيون في الهبوط على سطح القمر قبل الاتحاد السوفييتي.

ويشهد العالم حاليا نموا كبيرا في التعليم من حيث الكم والنوع. ومن خلال الإحصائيات التي تظهرها وزارات التربية و التعليم في دول العالم والتقارير التي تقدمها المنظمات العالمية مثل منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة (اليونسكو) والمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (الأليكسو) والمنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة (إيسيسكو) وغيرها من المنظمات، نلحظ نموا سريعا في أعداد المتعلمين والمعلمين والمؤسسات التعليمية، وحتى في الدعم الذي تقدمه الدول للتعليم. (UNESCO, 1999) (PP 1-7) ورغم هذا النمو إلا أن التعليم ما زال يعاني بشكل محرج من مظاهر عدم المساواة على المستويين العالمي والوطني. (UNESCO, 2001) فهناك دول تتمتع بأنظمة تعليمية متينة تكاد تكون أنموذجا للآخرين، في حين تكافح الكثير من البلدان من أجل توفير فرص التعليم والتدريب للكثير من أبنائها من الصغار والكبار، وتعاني أنظمتها التعليمية من تدن في الجودة والنوعية وعدم ملاءمة التعليم المتاح لحاجاتها الفعلية. ناهيك عن عدم ارتباط السياسات التعليمية لهذه الدول بالتغيرات السريعة في الميادين العلمية والتكنولوجية. و لم تعد مناهجها الدراسية تركز على كمية المعلومات المقدمة للمتعلم بل على الأساليب والطرائق التي يعتمدها المتعلم في الحصول على المعرفة. في حين ترى المؤسسات التعليمية في الدول المتقدمة أنه من الضروري ارتباط سياساتها التعليمية ومناهجها الدراسية بمواكبة التقدم العلمي والتكنولوجي الذي يتسم به هذا العصر المتغير والمتطور عصر تدفق المعلومات الفائقة والتقدم التكنولوجي (الموسى،٢٠٠٢) .

ومن إفرازات التقدم التكنولوجي ما هو ظاهر في حياتنا اليومية من التقدم الحادث في مجال البث التلفزيوني الفضائي وتطبيقات الكمبيوتر مثل الإنترنيت واستخدام الهاتف والفاكس وغيرها من التكنولوجيا المستحدثة. ولعل هذه الإفرازات قد تدخلت في تغيير

نظم التعليم ونماذجه، فظهرت نظم ونماذج تعليمية جديدة مثل التعلم عن بعد الذي يضم في طياته التعلم الإلكتروني وغيره من تطبيقات التكنولوجيا الحالية. وانطلاقا من هذا الواقع أصبح من الضروري التفكير في إيجاد مؤسسات تعليمية متميزة و قادرة على الإسهام بشكل فعال في مواجهة التفجر المعرفي، وازدياد المعلومات، والاستفادة من الإمكانات والطاقات التي يقدمها التقدم التكنولوجي الذي يشهده هذا العصر. كما أن إيجاد نظم ونماذج تعليمية جديدة تتمشى مع الثورة التكنولوجية المستمرة أصبح مطلبا أساسيا لجميع من يخططون لمستقبل التعليم، وجعل الاستفادة من التقدم التكنولوجي حجر الأساس في أي توجه مستقبلي لرسم سياسات التعليم.

وتحاول هذه الورقة مناقشة موضوع ساخن يعد من أكثر الموضوعات أهمية على الإطلاق على الساحة التربوية حاليا وفي منتهى الجدية، ومحل جدل عند المهتمين بالتعليم وصناع القرار التعليمي، ألا وهو التعلم عن بعد. ولإعطاء هذا الموضوع حقه من الاهتمام والنقاش وتقديم رؤية واضحة عنه للقارئ، لا بد من إيجاد الإجابة الشافية للكثير عن الأسئلة التي تدور حوله من قريب أو بعيد وذلك من خلال ما سيتم عرضه في الصفحات التالية. وقبل معالجة موضوع التعلم عن بعد من حيث الممارسات والتوجهات المستقبلية لا بد من عرض الواقع التعليمي الحالي، وما إذا كنا على أبواب تعلم عن بعد، أو أننا ما زلنا بعيدين عنه كل البعد.

١. إلى متى تبقى مؤسسات التعليم نائية بنفسها عن الاستفادة من التكنولوجيا في تسيير التعليم الذي هي مؤتمنة عليه ؟

لا يختلف اثنان على أمانة مؤسسات التعليم الحالية، وحرصها على تحقيق الأهداف التي تسعى الدول إلى تحقيقها. فالأهداف مرسومة و محددة من قبل الدول التي ترعى التعليم وتعده الأساس في تقدمها وحتى بقائها واستمرارها. ولكن تبقى ممارسات التعليم و نوع التعليم المقدم فيها موطن النقاش هنا. فهل الممارسات الموجودة حاليا في هذه المؤسسات التعليمية صالحة لتحقيق أهداف التعليم؟ الذي يتتبع مسيرة التعليم في الدول يستطيع القول: إن نجاح الممارسات يعتمد على المتغيرات التي تحيط بالعمل التعليمي. فالمتغيرات كثيرة، منها المعلم، والمتعلم، والمناهج الدراسية، والتقنيات، والأساليب، والبيئة التعليمية. كل من هذه المتغيرات يسهم بشكل أو بآخر في نجاح أو فشل الممارسات التعليمية. فنوع التعليم المقدم يعتمد على كل هذه المتغيرات، وأداء أمانة المؤسسات التعليمية مرهون بعمل هذه المتغيرات.

فهناك مؤسسات تعليمية في كثير من الدول المتقدمة تعمل على تقديم نوع متميز من التعليم نظرا للاهتمام الذي توليه هذه الدول للتعليم، وبقدر الدعم المادي والمعنوي والتكنولوجي الذي تقدمه لمؤسسات التعليم. ولكن تبقى الصورة مختلفة إذا اختل عمل هذه المتغيرات في كثير من المؤسسات التعليمية في بلداننا. نحن لا نعمم القول على مؤسساتنا التعليمية ولا نقلل من شأن عملها، لكن يبقى المعلم أقل حظا في التدريب والتأهيل ، ويبقى المتعلم سلبيا معتمدا على المعلم في استقاء المعرفة، وتغيب التكنولوجيا المتقدمة عن مؤسسات التعليم، وتبقى المناهج الدراسية جامدة لا تهزها رياح التغيير، وتفتقر البيئة التعليمية إلى أبسط المكونات. وهذا الحال يؤدي إلى تقديم نوع من التعليم لا يرقى لأبسط المستويات، فلا يرضى عنه متعلم، ولا يقبل به معلم، ولا يعمل على تحقيق أهداف التعليم المنشودة. آن الأوان للبحث عن نوع من التعليم يرضى عنه الجميع؛ ولا يتحقق هذا إلا بتضافر جهود الجميع، و الأخذ بالتكنولوجيا الحديثة التي تيسر عمل الكثير من مكونات العملية التعليمية، والخروج بنماذج وأنظمة تعليمية مغايرة وتبني صيغ جديدة للتعليم يرجى منها تقديم تعليم أفضل يلبي رغبات و طموحات صانعي القرار التعليمي.

ولا بد لنا أن نتساءل في هذا السياق ، هل طرائق التدريس ووسائله المعتمدة حاليا في كبرى المؤسسات التعليمية وصغراها في أكثر بلدان العالم تقدما وأقلها نموا تعتمد على التكنولوجيا المستحدثة؟ وهل تجعل منها الطرق والوسائل الأكثر نجاحا ؟ في الحقيقة لا يوجد صيغة موحدة لطرائق التعليم ووسائله لدى مؤسسات التعليم. فاختلاف عمل المؤسسات نابع من اختلاف الاستراتيجيات، والتي بالتالي تختلف باختلاف طرائق التعليم ووسائله. فالتنويع مطلوب حتى عند المعلم الواحد في الصف الواحد. وتنوع الوسائل والطرائق مرهون بتوافر التكنولوجيا لدى المؤسسات التعليمية. فالمؤسسات التعليمية التي يتوافر لديها التكنولوجيا المتقدمة والإعداد والتدريب الجيد للعاملين بها، تتميز بطرائق ووسائل مناسبة وناجحة في تحقيق أهدافها التعليمية. في حين لن يكون للمؤسسات التي لا تمتلك تلك المزايا من تكنولوجيا متقدمة وإعداد جيد لمنتسبيها حظ يذكر من الرضا والقبول من قبل صناع القرار التعليمي. ولكن ليست الصورة واحدة لدى جميع المؤسسات وحتى لدى العاملين في هذه المؤسسات في مختلف الدول سواء كانت متقدمة أو نامية. فلا يوجد شك في اختلاف الصورة بين مؤسسات التعليم في الدول المتقدمة ومؤسسات التعليم في الدول النامية. فالأولى تمتلك التكنولوجيا التي تصنعها دولها في حين تفتقر الأخرى إلى

التكنولوجيا لأنها تستوردها. وهذه المعادلة تؤثر بالطبع في استحالة المساواة بين استراتيجيات هذه المؤسسات. فالمطلع على الإستراتيجيات والتكنولوجيا المستخدمة في إحدى مؤسسات التعليم في الدول المتقدمة يذهل من مدى توافر البدائل و الوسائل التي تجعل من التعليم عملا مميزا، في حين تفتقر الدول النامية إلى أبسط أنواع الوسائل التعليمية.

ولا يمكن القول: إن ما يستخدم من طرائق وأساليب تعليمية في مؤسسات التعليم في الدول المتقدمة هي الأنجح والأنجع، ولا يمكن الاشتراط بأن توافر التكنولوجيا يعني تعليماً أفضل، بل هو بلا شك تسهيل لتعليم أفضل لأن التكنولوجيا المستحدثة تجعل من التعليم أيسر وأسهل بكل المقاييس. فهناك التعلم الإلكتروني الذي يعتمد على الإنترنيت، والتعلم عبر البث الفضائي التلفزيوني وغيرها من الأساليب التي أحدثتها التكنولوجيا والتي أدت إلى ظهور نماذج جديدة من التعليم مثل التعلم عن بعد. و يمتد الحديث بالطبع لينطبق على مؤسسات التعليم في بعض الدول النامية الأكثر حظا في توافر الثروة والتي باستطاعتها شراء التكنولوجيا التي تجعل من طرائق التدريس نموذجا ناجحا.

وخلاصة القول: إن للتكنولوجيا دورا كبيرا وفعالا في جعل طرائق التدريس فعالة وناجحة ومتنوعة، وجميع مؤسسات التعليم، سواء كانت في الدول المتقدمة أو الدول النامية، ستجد نفسها آجلا أو عاجلا مطالبة بالاستفادة من التكنولوجيا المستحدثة. فالتكنولوجيا ليست ملكا لأحد ولا حكرا على أحد. وآن الأوان لأن يتحرر التعليم من الطرق التقليدية التي تعتمد على التلقين والحفظ.

٢. كيف يمكن لمؤسسات التعليم الحالية مسايرة التقدم السريع والهائل في المجالين التكنولوجي والمعرفي؟ و كيف يمكن جعل التقدم على المسار التربوي متزامنا مع التقدم التكنولوجي، أو على الأقل الاستفادة من التقدم التكنولوجي في رفد التقدم العلمي والتعليمي ودعمه؟ و هل يمكن مزاوجة المسارين والخروج بمولود جديد نسميه التقدم التكنولوجي التعليمي والمعلوماتي؟

لا شك في أن العالم اليوم يواجه قضيتين كبيرتين وهما التفجر السكاني والتفجر المعرفي، وأن العمل على مواجهة هاتين القضيتين أصبح الشغل الشاغل لكثير من الدول. فالزيادة السكانية تعني الزيادة في أعداد المتعلمين، وبالتالي تجد الدول نفسها مطالبة بتوفير جميع الخدمات التعليمية للأجيال القادمة. وبالتالي يعني هذا حشد المزيد من الطاقات البشرية وتوفير الإمكانات المادية، لتسهيل وصول التعليم لهذه الأعداد المتزايدة من المتعلمين. ولا

يقف التحدي عند الزيادة في أعداد المتعلمين، بل يمتد للزيادة الهائلة في المعارف، والمعلومات التي تتدفق بشكل مستمر مما يجعل المتعلم والمعلم والمؤسسات التعليمية في حيرة شديدة أمام هذا التطور السريع في المعرفة و المعلومات. ولا يقف التحدي أيضا أمام تطور المعارف والمعلومات، بل يكمن في تنوع المعارف والمعلومات وتعددها، مما يجعل المناهج الدراسية عاجزة عن مسايرتها والأخذ بها أو بكل جديد تقدمه.

وإذا أمعنا النظر في واقع مؤسساتنا التعليمية وفي مدى قدرتها على تحقيق الآمال والطموحات لوجدناها بعيدة إلى حد ما عن قضايا التعليم ومشكلاته التي أحدثها التفجر السكاني والتفجر المعرفي. فما زال هناك طلب متزايد على التعليم وخاصة التعليم العالي، وما زالت مؤسسات التعليم غير قادرة على تلبية المطالب والاحتياجات، وغير قادرة على الإسهام بشكل فعال في مواجهة زيادة المعلومات، وتطور أساليب نقل المعارف. وعلى الرغم من المحاولات التي جرت في إنشاء المزيد من مؤسسات التعليم و بالذات مؤسسات التعليم العالي وإبداء مرونة في القبول في هذه المؤسسات، ومحاولة استحداث تخصصات تتناسب والتفجر المعرفي، إلا أن الصورة مازالت غير واضحة. فالجامعات التي أنشئت أساسا لتعليم العلوم التطبيقية وتقنية المعلومات عادت لتركز جل اهتمامها على تخصصات العلوم الإنسانية والاجتماعية ، وأوكلت مهمة التوسع في التعليم إلى القطاع الخاص الذي يعد بدوره هذا التوسع نوعا من الاستثمار والبحث عن الربح السريع المبني على الرسوم الباهظة التي يدفعها المتعلمون (الغرايبة و غرايبة، ٢٠٠١). و أعتقد أن مراحل التعليم الدنيا ليست بأحسن حظ من مؤسسات التعليم العالي، فالصفوف مزدحمة بالمتعلمين، والمناهج منغلقة على نفسها، والمعلم يئن تحت وطأة ازدحام جدوله التدريسي ومطالبته بتدريس المنهج في الوقت المحدد. فلا مجال للتعلم الذاتي والنمو المهني، ولا مكان للتدريب أثناء الخدمة، ولا فرصة لمواكبة مستحدثات العصر.

والموضوع لا يكمن في مطالبة مؤسسات التعليم لحل قضايا تعليمية أحدثها التفجر السكاني والتفجر المعرفي فقط، بل يمتد إلى تحد أكبر يكمن في التقدم التكنولوجي المتسارع الذي هو في الأساس سبب في التفجر المعرفي والمعلوماتي. فالعالم اليوم يشهد تطورا سريعا منقطع النظير في التكنولوجيا والذي لا يقف عند حد. فلم يعد التقدم التكنولوجي مقصورا على أمريكا واليابان وأوروبا بل امتد إلى الدول التي كانت بالأمس دولا مستوردة للتكنولوجيا مثل كوريا وإندونيسيا وماليزيا وهونج كونج وغيرها. فمنتجات هذه الدول

أصبحت تضاهي الدول الصناعية الكبرى من حيث الجودة والنوعية. وبهذا تصبح التكنولوجيا في متناول الجميع، وستصبح مؤسسات التعليم قادرة على الاستفادة من هذه التكنولوجيا، ولا بد لها من تسخير هذه التكنولوجيا لتطوير أساليبها التعليمية، وتوفير فرص التعلم الذاتي، ونقل التعليم من الجمود إلى التحرر. ومن الأهمية بمكان الاستفادة من هذه التكنولوجيا في دعم التعليم ورفده عن طريق توفيرها بالمؤسسات التعليمية وتغيير أنماط التعليم واستحداث صيغ و نماذج تعليمية جديدة، تعتمد بشكل كبير على التكنولوجيا في نقل التعليم والمعارف للمتعلمين.

وأمام هذه المعطيات فنحن مطالبون بإعادة النظر في شكل مؤسسات التعليم الحالية ونوعها، كما نحن مطالبون بدفع عجلة التقدم إلى المسار التربوي الذي يقيد بقيود نحن وضعناها، ولا بد من تحرير هذا المسار من هذه القيود من خلال تحرير المعلم، والمتعلم، والمنهج الدراسي، وبذل المزيد من الجهود نحو الانفتاح والتقدم في مجال الإبداع والتفكير، وتشجيع أطراف العملية التعليمية على توظيف التكنولوجيا المستحدثة لتطوير التعليم وتحسين مخرجاته. ولا بد من ربط مؤسسات التعليم بمؤسسات تصنيع التكنولوجيا، وجعلها مركزا للبحث والتطوير لهذه التكنولوجيا، والاستفادة من الخبرات المتوافرة في مؤسسات التعليم، ودفع مؤسسات التعليم لتوظيف مستحدثات التكنولوجيا فيها. وبهذا العمل نكون قد زاوجنا بين التقدم التكنولوجي والمسار التربوي الذي يعد أكبر مجال لهذه التكنولوجيا. فاليوم هناك ما يسمى بتكنولوجيا تعليمية ومعلوماتية تستخدمها المؤسسات التعليمية والتي هي حصيلة اندماج التكنولوجيا بنظم ونماذج التعليم. ولتأكيد ذلك نحن بحاجة لمؤسسات تعليمية مغايرة نتطلع إليها ونأمل فيها خير العمل، ونتوسم فيها الكفاءة والقدرة على جعل التقدم التربوي مسايرا للتقدم التكنولوجي. وقد أكد الشيراوي (١٩٩٧) هذا الموضوع عندما قارن وضع التعليم العالي في الدول العربية بغيره في الدول المتقدمة حين قال: «إن التعليم الجامعي الغربي بدأ يأخذ منحى جديدا بالتعاون الوثيق مع النشاط الصناعي والتكنولوجي خصوصا في أمريكا. وأصبحت الجامعات أو تحولت تدريجيا من البحث عن المعرفة ونشرها إلى تسجيل الاختراعات والاكتشافات والمحافظة على سريتها والاستفادة منها ماليا».(صفحة ١٩).

٣. ما الصيغ الجديدة للتعليم والنظم التعليمية والمؤسسات التعليمية التي انبثقت من المزاوجة بين المسارين التكنولوجي والتعليمي ؟

لقد ظهرت نماذج وأنظمة جديدة اتسمت بصفات ورثتها من لقاء المسارين التكنولوجي والتربوي، وربما اتصفت بصفات جديدة جعلتها مستقلة عن المؤسسات الأم التي تشكلت منها هذه الأنظمة. اتسمت هذه النماذج والأنظمة بالتكنولوجيا الحديثة والقدرة على تقديم تعليم أفضل يساير طموحات وآمال المجتمعات الاقتصادية الحديثة التي تتولى قيادة العالم حاليا. لقد تحلت هذه النماذج و الأنظمة الجديدة بمسايرة طموحات العالم المتقدم، وذلك لاحتوائها على التكنولوجيا المتقدمة، وفهمها لمتطلبات العصر الحديث، والعمل على تلبيتها وتقديم تعليم أفضل بكل المقاييس والمعايير؛ إنها نماذج التعلم عن بعد وأنظمته. لقد أكدت هذه النماذج أحقية المتعلم في التعلم الذاتي واستمراريته، وبالشكل والأساليب والتكنولوجيا التي يرغب فيها، وذلك للتزود بكل ما هو جديد في مجال التخصص دون الحاجة للالتحاق بشكل مباشر بأي مؤسسة تعليمية متخطيا البعد المكاني والزماني. وهكذا يصبح المتعلم قادرا على تعليم نفسه بنفسه عن طريق الحصول على المعلومات، ونقدها، واختيار الصالح منها، واستخدامها بشكل وظيفي. ولقد ظهر مفهوم التعلم عن بعد في الآونة التي بدأ التربويون يتحدثون بها عن أهمية التعلم الذاتي وينادون باستمرارية التعلم في شتى المجالات تمشيا مع مبدأ تطوير الذات، والتزود بالمعارف والعلوم حسب الرغبة والاحتياج.

لقد تزامن ظهور التعلم عن بعد مع ظهور التكنولوجيا المستخدمة في التعليم. وتغيرت صوره وأشكاله ومفاهيمه بتغير وتبدل التكنولوجيا. فمنذ ظهور البريد ووسائل النقل والمواصلات ظهر التعلم عن بعد.بمفهوم التعلم بالمراسلة والتعلم بالانتساب والتعليم المنزلي. ومنذ بداية الخمسينات من القرن المنصرم تزامن ظهور التعلم عن بعد مع الثورة التكنولوجية التي شهدناها وما زلنا نشهد المزيد منها، حيث اعتمد في البداية على تكنولوجيا البث الإذاعي، وتكنولوجيا البث التلفزيوني، وتكنولوجيا الكمبيوتر، وتكنولوجيا المعلومات التي تعتمد الشبكات العالمية والشبكة العنكبوتية في نقل التعليم والمعلومات؛ وظهر بمسميات التعليم المفتوح، والتعليم بلا حدود، والتعلم عن بعد، والتعلم الافتراضي، والتعلم الإلكتروني.

لقد عرف البعض التعلم عن بعد بأنه نوع من التعليم يتباعد فيه المتعلم عن المعلم وعن مكان التعلم مستخدما فيه كل التكنولوجيا والوسائل والأساليب التي تمكنه من التعلم الذاتي. ويعرفه الشرهان (٢٠٠١) بأنه تقنية تشترك فيه كل من التكنولوجيا الحديثة، والكتب المدرسية، والاتصالات الشخصية لتحل محل المعلم والمدرسة التقليدية (ص ١٨٩). وتعرفه Gunn (2001) بأنه نوع من التعليم المتغير الذي يتأثر بالتكنولوجيا المستحدثة (P 5). والتعلم عن بعد نوع من التعليم الذي لا يتقيد بزمان أو بمكان، ولا بفئة من المتعلمين، ولا يقتصر على مستوى تعليمي. فهو يتناسب وحاجات الأفراد، ويلبي رغباتهم ويطور مهنهم، ويعتمد أساليب تعليمية تقليدية، ومستحدثة تعتمد التكنولوجيا في نقل المعرفة وإكساب الخبرات التعليمية. فهو يوفر تعليما لقاعدة كبيرة من المتعلمين الذين يرغبون في التعلم حسب أوقاتهم والأساليب التي يختارونها عبر التكنولوجيا المتوافرة.

وانطلاقا من التعاريف السابقة للتعلم عن بعد ظهر الكثير من المؤسسات التي تعنى به في مختلف دول العالم. فظهرت الجامعات المفتوحة والمدارس المفتوحة، والجامعات الافتراضية، والمدارس الإلكترونية، والصفوف الإلكترونية، وغيرها من المسميات. ولقد اعتمدت هذه النماذج على التكنولوجيا كأساس في عملها التعليمي؛ فقد اعتمدت على المواد المطبوعة، والمواد المسموعة، والمواد المرئية، والإنترنيت، بالإضافة إلى الاتصال الشخصي بين المعلم و المتعلم. فاليوم يعتمد التعلم عن بعد كنموذج تعليمي ناجح في كثير من بلدان العالم، وتكاد لا تخلو دولة من مؤسسة تعنى بالتعلم عن بعد. ومن أولى الاهتمامات بالتعلم عن بعد كانت في بريطانيا عندما تم إنشاء الجامعة المفتوحة في السبعينات بقرار من حكومة العمال آنذاك لاستيعاب الأعداد الغفيرة من المتعلمين الراغبين في مواصلة التعليم العالي، كذلك سبقتها اهتمامات في هذا النوع من التعليم في الولايات المتحدة الأمريكية التي أنشأت جامعات عديدة للتعلم عن بعد و جامعات افتراضية و حتى مراكز للتعلم عن بعد . ثم توسعت الاهتمامات لتصل إلى معظم دول العالم بما فيها دول العالم الثالث و بالذات الدول العربية. وفي سياق الحديث نود أن نشير إلى بعض الاهتمامات في التعلم عن بعد في الدول العربية. ومن أولى الاهتمامات كانت في إنشاء جامعة القدس المفتوحة في نهاية السبعينات والتي تعنى بتوصيل التعليم إلى المتعلمين في الأراضي الفلسطينية والجامعة المفتوحة في ليبيا، والمعهد العالي للتربية والتكوين المستمر في تونس، وجامعة التكوين المتواصل والمركز القومي للتعليم العام في الجزائر، وبرنامج التعلم

عن بعد في جامعة القاهرة بجمهورية مصر العربية، والجامعة العربية المفتوحة في الكويت.

وكما هو واضح فلقد تركز التوسع في التعلم عن بعد في بداية الأمر في التعليم العالي وذلك لاستقلالية المتعلمين، واعتمادهم على الذات في هذه المرحلة من التعلم. في حين انتقل التعلم عن بعد إلى مراحل التعليم الدنيا بفضل ظهور الإنترنيت كأحد أهم تطبيقات الكمبيوتر. وظهر بالتالي التعلم الافتراضي، والتعلم الإلكتروني، والصفوف الإلكترونية في المدارس، و في مختلف مراحل التعليم. و لقد أصبحت هذه النماذج التعليمية معتمدة في التعليم الحديث، ولا يخلو نظام تعليمي من هذه النماذج التي تستخدم قمة التكنولوجيا المتوافرة حاليا.

اختلفت الأسباب والدوافع وراء ظهور نموذج التعلم عن بعد في التعليم. فقد كانت الأساليب والإستراتيجيات الحديثة التي يعتمدها التعلم عن بعد سببا وراء ظهوره. كما كانت الثورة التكنولوجية والمعلوماتية سببا في ولادة هذا النموذج من التعليم. ومن الأسباب الأخرى أنه نموذج ظهر مصاحبا لمبدأ التعلم المستمر. ويقال: إنه جاء كرد فعل لتردي حال وواقع أنظمة التعليم العالي التقليدية. ومهما اختلفت الأسباب والدوافع وراء ظهور التعلم عن بعد إلا أنه يمكن إجمالها في النقاط التالية:

(Jung, 2001) الزيادة الكبيرة في أعداد المتعلمين الراغبين في مواصلة التعلم، و عجز المؤسسات التعليمية التقليدية عن تلبية مطالب هذه الأعداد المتزايدة بالنظر إلى إمكاناتها المحدودة.

عدم التوازن في التوزيع الجغرافي للمؤسسات التعليمية.

ديموقراطية التعليم وحق المواطن في مواصلة التعلم.

توافر التكنولوجيا الحديثة التي تستخدم في التعلم عن بعد بأرخص وأقل التكاليف مما يدفع الكثير من المؤسسات التعليمية إلى الاستفادة منها.

ولقد حددت منظمة اليونسكو (Abu-arafah, et al, 2001) عدة عوامل أدت إلى المناداة باعتماد التعلم عن بعد، ومنها ما يلي:

أ. البعد الجغرافي بين المتعلم ومصادر التعلم، وحرمان الكثير من الوصول إلى مصادر التعلم في ظل نظم التعليم التقليدية.

ب. عدم تمكن العديد من مواصلة التعلم بسبب انشغالهم والتحاقهم بالعمل خلال اليوم مما يحرمهم من التفرغ لمواصلة التعلم.

ج. العمر الزمني للمتعلم وشعوره بكبر السن وصعوبة متابعة تعلمه وخاصة بعد التخرج من المدرسة أو الجامعة بمدة طويلة.

٤. ما واقع التعلم عن بعد من حيث الأهداف والطموحات والوسائل والأساليب المستخدمة والممارسات المتبعة؟ وهل هذا النوع من التعليم قادر فعلا على مواجهة التحديات الحالية التي تواجه التعليم؟ وهل هو فعلا قادر على حل المشكلات التعليمية و العمل على تحقيق طموحات المجتمعات والمؤسسات التي تعنى بالتعليم ؟

الذي يتتبع مسيرة التعلم عن بعد منذ ظهور أبسط أشكاله وهو التعلم بالمراسلة إلى أكثر أنواعه حداثة، ألا وهو التعلم الإلكتروني يكتشف أن أهدافه العريضة والطموحات الكبيرة ما زالت ثابتة لم تتغير، وأن ما حدث من تبدل كان في الأولويات والإستراتيجيات والتكنولوجيا المستخدمة. وهذا شيء طبيعي، ومطلوب أن يحدث نتيجة لتغير التكنولوجيا المستخدمة، ولربما لتبدل المسببات والدوافع. ولقد بقيت أهداف التعلم عن بعد تتجلى في توفير فرص التعلم لكل المتعلمين مع الإيمان بقيمة استمرارية التعلم، ومواصلته لدى الجميع، وتوفير طرائق وتكنولوجيا مغايرة لتلك الموجودة في مؤسسات التعليم التقليدية مما يسهل وصول التعليم بالشكل والوقت الذي يرغب فيه المتعلم. إضافة إلى معالجة النقص وتصحيح الأخطاء التي أحدثتها مؤسسات التعليم التقليدية. كما أنه يوفر فرصا للتعاون العلمي والتعليمي مع مؤسسات التعليم القائمة .

ومما تقدم نستطيع أن نحاور بأن التعلم عن بعد ما هو إلا نموذج جاء ليكمل عمل مؤسسات التعليم التقليدية، وأنه يعمل على اقتسام تحمل المسئولية في توفير التعليم للجميع، وأن هذا النموذج قد عمل على استغلال التكنولوجيا التي لم تستطع غيره من نماذج التعليم الاستفادة منها. ولعل اعتماد إستراتيجيات مغايرة في التعليم شيء ميز التعلم عن بعد من غيره من نظم التعليم. وأن اعتماد أكثر من وسيلة في نقل المعلومات للمتعلمين جعل من تعدد مصادر التعلم مبدأ من مبادئ التعلم الحديثة التي يقوم عليها التعلم عن بعد. ولعل قمة التميز في التعلم عن بعد تكمن في المرونة التي يبديها هذا النموذج من التعليم إزاء قبول المتعلمين. فلا شروط قاسية توضع على القبول في مؤسسات التعلم عن بعد، ولا اشتراط في

تحديد مكان وزمان التعلم. وإذا ما أخذنا هذه المزايا لنجري نوعا من المقارنة بين التعلم عن بعد و التعليم التقليدي لوجدنا التعلم عن بعد نموذجا مرنا قابلا للتطوير والتأقلم مع متطلبات العصر وتغيراته. وأن التطوير سمة من سمات هذا النموذج الذي لا يتوانى لحظة في استيعاب التكنولوجيا الحديثة و تقبلها والتمشي مع احتياجات المتعلمين ورغباتهم. ولعل استخدامه للتكنولوجيا الحديثة واحتواءه لنظام الاتصال المباشر بين المعلم والمتعلم يقلل من شأن ابتعاد هذا النموذج عن توفير التفاعل المباشر بين أطراف العملية التعليمية.

ومن الواضح أن الوسائل والتكنولوجيا التي يستخدمها التعلم عن بعد ستبقى عاملا مميزا له من غيره من نماذج التعليم. فعلى الرغم من اعتماده على التكنولوجيا الحديثة، إلا أنه يوظف تكنولوجيا وأساليب تعليمية تقليدية. وإذا أردنا أن نصنف المفاهيم طبقا للتكنولوجيا المستخدمة لوجدنا هناك تعلما بالمراسلة أو الانتساب، وتعلما منزليا، وتعلما مفتوحا، وتعلما عن بعد، وتعلما إلكترونيا. فالتعلم بالمراسلة أو الانتساب يعتمد على المواد المطبوعة؛ والتعلم المنزلي يعتمد على المواد المطبوعة، والأشرطة الصوتية، وأشرطة الفيديو؛ والتعلم المفتوح هو ذلك التعلم الذي يشمل المواد المطبوعة، والمواد السمعية، والمرئية.بما فيها البث الإذاعي، والبث التلفزيوني. في حين يعتمد التعلم الإلكتروني على الإنترنيت وشبكات المعلومات العالمية. وعلى الرغم من أن مؤسسات التعلم عن بعد تميل حاليا إلى اعتماد صيغة التعلم الإلكتروني إلا أنه ما زال هناك بعض المؤسسات التي تعتمد باقي الصيغ التقليدية التي ذكرناها. فالبث التلفزيوني عبر الأقمار الصناعية يعد من أكثر الوسائل السمعية والبصرية التي يستخدمها التعلم عن بعد، لاحتوائه على الصوت والصورة، ولسهولة توافره لدى المتعلمين. ونظرا للتكنولوجيا المتقدمة في مجال الأقمار الصناعية أصبح من الميسور الاعتماد عليها في إرسال واستقبال البرامج التعليمية. وهناك تجارب ناجحة لاستخدام البث التلفزيوني في نماذج التعلم عن بعد. وكذلك الحال بالنسبة للبث الإذاعي الذي ما زال يستخدم في المناطق التي تفتقر إلى التكنولوجيا الحديثة وبالذات في الدول الأقل حظا من التنمية. ولقد ثبت نجاح البث الإذاعي في تعليم الأعداد الكبيرة من المتعلمين في دول القارة الإفريقية وذلك عبر قناة التعليم الإفريقية (World Space Foundation,2001). وتبقى شبكات الكمبيوتر وتطبيقاتها الإلكترونية (الإنترنيت) الوسيلة الأنجع في التعلم عن بعد حاليا. فهي تعمل على إثارة تبادل المعرفة بين المعلم والمتعلم وبين المتعلمين أنفسهم في أماكن متباعدة. كما يمكنها عرض المواد التعليمية وإجراء الحوار والتفاعل بين المعلمين والمتعلمين وذلك عن

طريق استخدام البرامج المتنوعة التي تعدها نماذج التعلم عن بعد. ولقد أثبتت هذه الشبكات والتطبيقات الإلكترونية قدرتها كوسيط فعال في التعليم الإلكتروني، فهي عملت على ربط المؤسسات التعليمية وجعلت منها صفا دراسيا واحدا يتجمع فيه المتعلمون والمعلمون على الرغم من التباعد الجغرافي بينهم. و المهتم بهذا النوع من التعلم ما عليه سوى الدخول إلى مواقع الإنترنيت العالمية ليجد الآلاف من المواقع التابعة لمؤسسات تعليمية، والمهتمة بالتعلم الإلكتروني.

ولقد لاقت الممارسات التي يقدمها التعلم عن بعد في الدول المتقدمة تقبلا ملحوظا، فهناك استخدام واضح لهذا النموذج في مجال التعليم العالي. ففي الولايات المتحدة الأمريكية هناك الجامعات الافتراضية في ولاية إيلونوي وولاية كاليفورنيا ونيويورك وغيرها. وهناك الجامعة المفتوحة في بريطانيا، والجامعة المفتوحة في ألمانيا، وفي الكثير من هذه البلدان. وأن مسألة توافر التكنولوجيا لم تعد مشكلة لهذه الدول، وأن التردد في تبني نموذج التعلم عن بعد في التعليم العالي لم يعد قائما، ولقد تعدى التعلم عن بعد في الدول المتقدمة استخدام المواد المطبوعة، والبث الإذاعي، والتلفزيوني إلى استخدام التعلم الإلكتروني الذي يتم عبر الشبكات العالمية. كما أن مسالة ربط مؤسسات التعليم أو الاتصال المباشر بين صفوف هذه المؤسسات أصبح شيئا اعتياديا وروتينيا على الرغم من التباعد الجغرافي حتى صح لديهم القول: إن العالم أصبح قرية إلكترونية. و لم يعد التعلم عن بعد مقصورا على التعليم العالي بل امتد استخدامه ليصل إلى مؤسسات التعليم الدنيا، وفي مراحل التعليم المختلفة.

أما بخصوص ممارسات التعلم عن بعد في الدول العربية فيمكن القول: إن هذا النموذج لم يكن معروفا لدى الكثير من مؤسسات التعليم في الدول العربية حتى بداية الثمانينات. ومن خلال تتبع مسيرة التعليم في الدول العربية لا نجد له مكانا في تاريخ التعليم قبل تلك المدة، وأن هذا النموذج قد تم استحداثه بعد منتصف الثمانينات من قبل القليل من المؤسسات التعليمية بل ما زال إلى حد ما مفقودا في نظم التعليم. وإذا نظرنا إلى خبرات الدول العربية في التعلم عن بعد لوجدناها قليلة وتقتصر على مؤسسات التعليم العالي، وأن معظم ما يطبق يمثل نماذج التعلم عن بعد التقليدية، وأنه بعيد عن أحدثها، وهو التعلم الإلكتروني. كما أن حجم التطبيق يختلف من مؤسسة تعليمية إلى أخرى، ومن دولة إلى أخرى، لكن هناك اتفاق في القول لدى الجميع بأن نموذج التعلم عن بعد يعد أحد الخيارات

البديلة لنماذج التعليم التي باتت لا تتمشى مع التطورات التكنولوجية والمستجدات التربوية.

لكن ما الذي يجعل مؤسسات التعليم في الدول العربية بعيدة كل هذا البعد عن اعتماد نموذج التعلم عن بعد على الرغم من قناعة الجميع بأهميته. فيا ترى هل السبب يكمن في قلة التكنولوجيا اللازمة لتطبيق هذا النموذج؟ أو أن هناك نقصا في الخبرات والطاقات البشرية التي تسير هذا النموذج؟ أو أن هناك نقصا في التمويل؟ أو لعدم قناعة المسئولين عن التعليم؟ أو أن هناك أولويات أخرى تتفوق في الأهمية على تبني التعلم عن بعد؟ أعتقد أن كل هذه الأسباب قد تجتمع جميعها لتقف وراء التردد في تطبيق هذا النموذج لدى البعض، وأن بعضها قد يكون كافيا لابتعاد أصحاب القرار عن تنفيذه في هذا الخصوص. أعتقد أن الجميع مطالبون بمراجعة نظم التعليم الحالية، والتأكد من مواكبتها للتكنولوجيا المتطورة ومن تمشيها مع المستجدات التربوية، ومبادئ التعليم الحديثة. ويبقى التعلم عن بعد خيارا استراتيجيا في يد أصحاب القرار التعليمي وأن الآمال مبنية عليه لبناء صورة مستقبل التعليم في الدول العربية. ولا ينكر أحد تمكن بعض الدول العربية من امتلاك التكنولوجيا الحديثة، وأن مسألة توفيرها أصبح قريبا للجميع ، وأن تعميم الاستفادة من هذه التكنولوجيا على الجميع من خلال العمل المشترك أصبح مسألة قومية وهدفا تسعى إليه الدول العربية. فلا ننسى العمل العربي المشترك في اقتناء القمر الصناعي العربي على اختلاف مراحله الذي قدم وما زال يقدم العديد من الفوائد الجمة التي تعود على الدول العربية جمعاء في مجال الاتصالات، والبث التلفزيوني. وأن استغلال تكنولوجيا القمر الصناعي كاف للإسهام في تطبيق التعلم عن بعد.

لقد تم التنويه – في بداية هذه الورقة – أن العالم يواجه حاليا مشكلات وتحديات تكمن في زيادة أعداد المتعلمين، والتزايد، والتنوع في المعرفة والمعلومات التي تقدم عبر تكنولوجيا متقدمة. وأن نظم التعليم التقليدية ونماذجه غير قادرة على الاستفادة من التكنولوجيا المستحدثة وتطويعها لخدمة التعليم وتحسين مخرجاته. وفي ظل هذا الواقع أصبح لا بد للتعلم عن بعد من مواجهة هذه التحديات، والعمل على حل المشكلات التعليمية التي تعاني منها مؤسسات التعليم التقليدية وتحقيق طموحات المجتمعات والمؤسسات التي تعنى بالتعليم. ولمواجهة هذه التحديات استطاعت نماذج التعلم عن بعد في وضع إستراتيجيات واضحة للتغلب على هذه المشكلات. فتوفير فرص التعلم للأعداد الكبيرة من المتعلمين وتوصيل

التعلم إلى أماكنهم وبالشكل الذي يرغبون فيه عبر نماذج التعلم عن بعد وبأقل تكلفة قد أسهم في حل مشكلة الزيادة في أعداد المتعلمين. فلا تخلو دولة من برنامج للتعلم عن بعد، وبتوافر تكنولوجيا التعلم الإلكتروني أصبح بمقدور الجميع مواصلة التعلم دون قيود. و لم تعد مسألة التكلفة التي يحتاجها التعلم عن بعد مشكلة أمام اعتماده كنموذج في التعلم مقارنة بالتكلفة الكبيرة التي يتطلبها نظام التعليم التقليدي. فالتعلم عن بعد لم يعد يستخدم تكنولوجيا مكلفة إذا ما قورن استخدامه بالأعداد التي تستقبل برامجه. وأن التكنولوجيا التي يتطلبها التعلم عن بعد متوافرة حاليا حتى في الدول النامية.

ولقد أسهمت مصادر المعرفة المتعددة التي تقدمها التكنولوجيا المتقدمة حاليا في حل قضية تزايد المعرفة وتدفق المعلومات. فهناك الإنترنيت، والبث التلفزيوني الفضائي، والهاتف والفاكس وغيرها من الوسائل التكنولوجية التي كلها تعمل منفردة أو مجتمعة على تحقيق توفير مصادر المعرفة للباحث عن المعرفة أو المعلومة. فلم يعد التعليم مقتصرا على معلم أو مدرسة أو جامعة، بل امتد ليخرج عن جدران هذه المؤسسات وعن سلطة المعلم ليصل إلى مصادر التعلم أينما كانت. ولعل نماذج التعلم عن بعد بحد ذاتها تشكل تحديا لمؤسسات التعليم التقليدية و ذلك بتوفيرها مصادر التعلم المتنوعة دون جهد أو عناء يذكر. و لم تعد مدرسة أو معلم أو متعلم لم يسمع بالإنترنيت في عصرنا الحالي. ولقد أضفت هذه التكنولوجيا على التعليم الحالي مذاق التحضر و التقدم وأضافت عنصر التشويق لتجعل من التعلم أمرا مرغوبا فيه لدى المتعلمين، وجعلت المدرسة مكانا لاستقاء المعرفة يتنقل فيها المتعلم بين مصادر المعرفة. عبر التعلم عن بعد، وتطبيقاته تصبح الطموحات حقيقة والتحديات في حسبان الماضي، وأن هناك نموذجا جديدا في التعليم قد ولد ويختلف عن تلك النماذج التعليمية التي اعتدنا رؤيتها والتعامل معها.

٥. ما التوجهات المستقبلية و الحقيقية للتعلم عن بعد ؟ و هل سيبقى التعلم عن بعد النموذج الوحيد المغاير للتعليم التقليدي ؟ أو أن هناك توجهات مستقبلية لإحداث تغيير في هذا النوع من التعليم من خلال تطوير نماذجه أو تطوير التكنولوجيا المستخدمة فيه أو حتى تغيير في مسماه؟ أو أن هناك نماذج أخرى مختلفة تماما عن التعلم عن بعد قد تظهر في المستقبل القريب وذلك بفضل التغير التكنولوجي؟

لا بد من التأكيد أولا على أن التعلم عن بعد لم يولد صدفة أو أنه مجرد قضية تربوية ناتجة عن الرغبة في التجديد أو تمشيا مع القول: إن كل جديد عجيب. ليس هذا صحيحا. إن التعلم عن بعد نموذج تعليمي مستقل، له إسهاماته في كثير من نظم التعليم في الدول المتقدمة

والنامية، ويعمل مع غيره من نظم التعليم التقليدية على الإسهام في تحقيق تعليم أفضل. وسيستمر التعلم عن بعد في رفد العملية التعليمية، وتحقيق تحسين مخرجات التعليم، والعمل على مواجهة التحديات. ولكن لن يكتفي التعلم عن بعد بلعب دور المساعد و المعين، بل من التوجهات المستقبلية للتعلم عن بعد أن يصبح نظاما تعليميا مستقلا تعتمده المؤسسات التعليمية والأنظمة التعليمية. فبدأنا نشاهد اليوم التعلم الإلكتروني الذي غزا هذه المؤسسات والأنظمة، وقد تبدلت إستراتيجيات التعليم وتلونت بلونه. فهناك معامل الكمبيوتر التي تتعامل مع الإنترنيت، والتي بدأت تنتشر في صفوف المدارس والجامعات، وأصبحت هذه المؤسسات تتباهى بعدد المعامل وبقدرة متعلميها ومعلميها على إجراء التعلم الإلكتروني فيها. ولقد تم إعداد المتخصصين للتعامل مع هذه التكنولوجيا وتدريب المعلمين على كيفية الاستفادة من تكنولوجيا الإنترنيت في تحديث أساليب التعليم. وتم تشجيع أعضاء هيئة التدريس على إعادة النظر في خططهم وأساليبهم التدريسية وإعطاء المتعلمين الفرصة للاستفادة من فرص التعلم الذاتي عبر معامل الكمبيوتر.

لقد علت الأصوات التي تنادي في منتديات التعليم بضرورة عد التعلم الإلكتروني نهجا معتمدا لجميع أطراف العملية التعليمية. و بالفعل تغيرت الصورة حتى في مؤسسات التعليم التقليدية. فهناك رصد للميزانيات لتوفير التكنولوجيا التي تتعامل مع التعلم الإلكتروني، وأصبح صناع القرار التعليمي يعولون كثيرا على هذا النهج التعليمي الحديث، وأصبح مكانا للاعتزاز ومفخرة للمؤسسة بأن قمة التكنولوجيا الحديثة متوافرة لديها، وأنه عبرها يتصل المتعلمون بزملائهم في مختلف بقاع العالم.

إن من التوجهات المستقبلية للتعلم عن بعد هو اعتماد التعلم الإلكتروني نهجا تعليما يحتذى به، سواء كان ذلك من خلال مؤسسات تعليمية تعتمده كأسلوب وحيد للتعليم أو بإدخاله في المؤسسات التعليمية التقليدية كخيار تعليمي. وأن مسألة اقتصاره على مؤسسات التعليم العالي لم تعد موجودة، بل امتد ليصل إلى مراحل التعليم الدنيا، وأن قضية تبنيه كنموذج تعليمي أصبح أمرا لا مفر منه.

ولن يقتصر دور التعلم الإلكتروني على عمليات التعليم الأساسية بل يبنى عليه الأمل لدعم التعليم المستمر والتدريب. فها هي مؤسسات التدريب المهني تعتمده في تقديم برامج نموذجية للمتدربين في مجالات شتى يمكن من خلالها إكسابهم المهارات والخبرات المطلوبة. كما يمتد التعلم الإلكتروني ليعيد تشكيل مراكز مصادر التعلم والمعرفة. فلم يعد مركز

مصادر التعلم مكتبة مدرسية أو مكانا للمطالعة، بل تغير مفهوم المركز ومهامه ليصبح مكانا للتعلم وإثراء التعلم. وتتغير البيئة التعليمية، بما فيها المدرسة أو الجامعة، من كنتونات مغلقة على المعلم والمتعلمين إلى مكان مفتوح يؤمه المتعلمون في أي وقت. ويتغير الجدول المدرسي، ويتغير وقت التعلم، فلا حدود لوقت التعلم، ويتغير دور المعلم من المسيطر على التعلم إلى المرشد للمعرفة والمعلومات.

وفي ظل التقدم التكنولوجي لن يبقى التعلم عن بعد على الصورة التي هي عليه. فهذا شيء طبيعي ومع كل تقدم وتغير لا بد من التغيير في صور ونماذج التعلم عن بعد. والذي يتتبع مسيرة التعلم عن بعد القصيرة يدرك أن هذا النموذج قد تعرض إلى كثير من التطوير والتغير في المسمى والمفهوم. فبعد أن بدأ بمفهوم التعلم بالانتساب، أو المراسلة انتقل إلى تعلم مفتوح، وتعلم عن بعد، و تعلم افتراضي، وتعلم إلكتروني. أعتقد أن التغيير سيكون أولا في تكنولوجيا الإنترنيت وتطبيقاتها، وبالتالي تتغير البرامج والتقنيات التي يتعامل معها التعلم الإلكتروني. فستتغير الإستراتيجية، وتتغير أدوار المتعلم والمعلم، وكذلك حجم الاستخدام لهذه التكنولوجيا، وكون التعلم الإلكتروني حديث العهد فهناك استقرار في توظيف هذا النموذج في السنوات الخمس القادمة لينتظر انتشاره في جميع مؤسسات التعليم، حيث نعرف جميعا أن التعلم الإلكتروني ما زال محدود الاستخدام وهناك الكثير من لا يعرف عنه أو تعامل معه في بلداننا. وبعدها لا بد من تقويم استخدام هذه التقنية وانتظار مخرجاتها ومردودها على العملية التعليمية. بالطبع سيكون هناك تغيير في المسميات، ستظهر مسميات جديدة تتمشى مع التغيرات في التكنولوجيا وربما بالمفاهيم العالمية لاستخدامها. فالتغيير في المجال الاقتصادي أو حتى الاستهلاكي سيقود إلى تغيير في مسميات نماذج التعلم عن بعد. لا نستطيع الجزم حاليا في تحديد المسميات، ولكن نحن في انتظار المفاجآت القادمة في تغيير عمل التكنولوجيا وانعكاساتها على جميع مجالات الحياة بما فيها التعليم. نتوقع المزيد من ظهور نماذج جديدة للتعلم عن بعد، لكن لن تكون مغايرة للتعلم الإلكتروني بل تنبثق منه.

٦. ما فاعلية التعلم عن بعد مقارنة بنماذج التعليم الأخرى؟

لا يستطيع الفرد الحكم على مدى فاعلية أي نموذج تعليمي ما لم يقم بتقويمه ودراسة أثره في عوامل عدة ترتبط بهذا النموذج، كما أن هذا الحكم يحتاج إلى مقارنة النموذج بغيره من النماذج الأخرى المتبعة في التعليم. فالتعلم عن بعد نموذج تعليمي مستحدث

خضع كغيره من نماذج التعليم التي سبقته في الميدان التعليمي للدراسة والمقارنة مثل التعليم الفردي والتعلم الذاتي، والتعلم المبرمج، والحقائب التعليمية وغيرها. ولقد كانت نتائج الدراسات متناغمة مع كل ما هو جديد من هذه النماذج الحديثة في التعليم. ولقد أكد العديد من الدراسات التي قارنت نموذج التعلم عن بعد بغيره من نماذج التعليم التقليدية على أن هذا النموذج قادر على توفير تعليم أفضل من غيره خاصة إذا ما أخذت عوامل الاستقلالية في التعلم، وحرية المتعلم في اختيار مكان وزمان التعلم، واختيار نوع التعلم والموضوع الدراسي (الكلوب، ١٩٩٩).

وعلى الرغم من النتائج الإيجابية التي توصلت إليها الدراسات في مجال التعلم عن بعد والتي أكدت أهميته كنموذج تعليمي مقارنة بغيره من النماذج، إلا أنه لسنا في مجال تفضيل نموذج على آخر ولسنا في مكان للحكم على صحة وخطأ أي من النماذج. فتغير بيئات تطبيق هذه النماذج قد يغير من أفضلية هذه النماذج والنتائج المترتبة على ذلك. ولكن يبقى القول: إن التعلم عن بعد نموذج أثبتت الدراسات فاعليته في التعليم، وخاصة في التعليم العالي حيث يكون المتعلم قادرا على الاختيار بين أساليب ونماذج التعلم. وأن مسألة اعتماده كنموذج للتعليم قد خلص المهتمون بالتجديد التربوي إلى أهميته ، وأن للتعلم عن بعد مزايا لا تتوافر في غيره من النماذج الأخرى، وأن مسألة اعتماد التعلم عن بعد لم تعد الشغل الشاغل للمهتمين بالتعليم بل امتد الاهتمام إلى الصيغ الجديدة للتعلم عن بعد وكيفية التعامل معها، وكيفية الاستفادة منها في مختلف مراحل التعليم.

٧. ما العلاقة بين تطور تكنولوجيا التعليم و المعلومات و الصيغ المستقبلية للتعلم عن بعد؟

بالطبع مع ظهور كل جديد لا بد من ظهور صيغ جديدة للتعامل معه. وأن كل تطور حادث لا بد من أن يغير في غيره و يؤثر في سير عمل غيره. فظهور السيارة، والطيارة، والراديو، والتلفزيون، وغيرها من المستحدثات التكنولوجية بلا شك قد غير في عمل الإنسان العصري وتتطلب وجود صيغ جديدة للحياة الاجتماعية التي تعتمد على هذه التكنولوجيا كأساس في تسيير الأمور الحياتية. ومن البديهي أن تكون هناك علاقة وثيقة بين التطور التكنولوجي ووجود صيغ حياتية جديدة. فتوافر هذه التكنولوجيا غير في أنماط المعيشة وطرق التجمعات البشرية وحتى العلاقات الاجتماعية بين أفراد المجتمعات. وبما أن التعليم نظام فرعي من نظام المجتمع الأكبر فإنه من البديهي أن تكون هناك علاقة وثيقة بين

التطور التكنولوجي والمعلوماتي وظهور صيغ جديدة للتعليم، وأن تبقى هذه العلاقة دائمة الحتمية في حدوث تغير في صيغ التعليم مع كل تطور تكنولوجي ومعلوماتي. وتاريخ التعليم مليء بهذه الشواهد، فمع ظهور الكتاب المدرسي تغيرت صيغ التعليم ، حيث أصبح الكتاب مصدرا من مصادر المعرفة وبقي الاعتماد عليه إلى يومنا هذا كأساس في التعليم. ومع التطور التكنولوجي الذي حدث في مجال الكلمة المسموعة والصورة المرئية والذي أدى إلى ظهور الراديو والتلفزيون تغيرت صيغ التعليم، فأصبح هناك تعليم عبر الراديو وتعليم عبر التلفزيون. ولم يقف التغيير في صيغ التعليم عند هذا الحد بل امتد ليشمل الكمبيوتر وتطبيقاته الإلكترونية التي تعد حاليا أهم الوسائل المعتمدة في التعلم عن بعد.

فمع التطور التكنولوجي والمعلوماتي ستتغير صيغ التعلم عن بعد. فلن يبقى التعلم عن بعد مقتصرا على المادة المطبوعة والراديو والتلفزيون ولن يبقى مقتصرا على صيغ التعلم بالانتساب والتعلم بالمراسلة والتعلم المفتوح بل سيمتد إلى صيغ جديدة تتمثل في التعلم الإلكتروني التي تعتمد على تكنولوجيا الكمبيوتر وتطبيقاته. ولن يقف التغيير في صيغ التعلم عن بعد عند التعلم الإلكتروني، فهناك صيغ جديدة ستظهر مع التطور الحادث في مجال تكنولوجيا المعلومات في السنوات القادمة. وسيمتد التغيير ليصل إلى المعلم والمتعلم والبيئة التعليمية وكل المتغيرات المرتبطة بالعملية التعليمية. فهناك تعلم مستقل يعتمد على هذه التكنولوجيا، وهناك مدارس، وجامعات تعنى بالتعلم عن بعد، وتعتمده أسلوبا أوحد في التعليم وهناك معلم عن بعد، وهناك متعلم عن بعد، وهناك كتاب إلكتروني، وهناك امتحان إلكتروني، وتعليم إلكتروني. ولكن لن يكون هناك معلم إلكتروني، أو تلميذ إلكتروني..بمعنى لا غنى عن المعلم والمتعلم والعنصر البشري في مستقبل التعليم مهما تغيرت صيغ التعليم. لكن سنوفر تعليما و تعلما إلكترونيا، بمعنى أن التغيير سيكمن في صيغ التعليم وليس في مرسل ومتلقي التعليم. ستتغير سبل الاتصال بين هذين العنصرين والوسائل المستخدمة لكن لن نصنع عنصرا بشريا إلكترونيا إن جاز التعبير.

٨. ماذا يترتب على مؤسسات التعليم العربية و بالذات الجامعات أن تفعل إزاء ظهور صيغ التعليم المستقبلية و بالذات التعلم الإلكتروني ؟

يعد الأخذ بالصيغ التعليمية المستقبلية مطلبا أساسيا لتجدد المؤسسات التعليمية و تمشيا مع التطور الحادث في المجال التكنولوجي. و أصبح من المؤكد أن المؤسسة التي لا تأخذ بهذا النهج باتت خارج المنظومة التي تتصف بها نظم التعليم حاليا. فلم يعد هناك مؤسسة

تعليمية بعيدة عن التطور التكنولوجي والمستحدثات التكنولوجية. ومؤسسات التعليم العربية وبالذات مؤسسات التعليم العالي مهتمة بالأخذ بكل ما هو جديد من صيغ التعليم المستقبلية التي تعتمد التعلم عن بعد وبالذات التعلم الإلكتروني أساسا لها. ولكن تبقى هناك طروحات تحتاج إلى مزيد من التفكير من قبل المسئولين عن التعليم في الدول العربية. من هذه الطروحات كيف يمكن لمؤسسات التعليم في الدول العربية التعامل مع هذه الصيغ. هل يمكن التخلي عن صيغ التعليم الحالية التي تعتمد تكنولوجيا تقليدية و لربما إستراتيجيات أصبحت في عداد الماضي؟ ما هي المتطلبات اللازمة للأخذ بالصيغ الجديدة؟ هل ترى مؤسسات التعليم العربية في الصيغ الجديدة للتعليم حلا جذريا لمشكلاتها المستعصية؟ هل يمكن الأخذ بكل هذه الصيغ أو دمجها تدريجيا في الصيغ المعتمدة حاليا؟ ما هي الإستراتيجيات المتبعة للتعامل مع الصيغ الجديدة للتعليم؟ كل هذه الأمور تحتاج إلى مزيد من النقاش والحوار للتوصل إلى حلول مرضية للتعامل مع كل ما هو جديد مع الإبقاء على المفيد من القديم المتبع.

للتعامل مع الصيغ الجديدة للتعليم التي تعتمد على التعلم عن بعد، لا بد من التسليم أولا بأن هناك عدم قناعة بسيرورة التعليم في مؤسسات التعليم العربية، وأن البحث عن بدائل لصيغ التعليم التقليدية أصبح مطلبا أساسيا، وأن الخروج من المألوف لا يعد ذنبا لا يغتفر. للأخذ بصيغ التعلم الجديدة لا بد من التخلي من صيغ التعليم التي لا تحقق الأهداف والطموحات، والتي لا تأخذ بالجديد المفيد. نعم بالتأكيد يمكن التخلي من استراتيجيات التعليم التي لا توظف التكنولوجيا المستحدثة، ويمكن التخلي من دور المعلم التقليدي المتسلط، ويمكن التخلي من الدور السلبي للمتعلم، ويمكن التخلي من البيئة التعليمية التي لا تفي بأغراض التعليم. نعم لصيغ التعليم الجديدة التي تأخذ بكل عناصر التعليم، وتستغل كل الإمكانات التي تقدمها تكنولوجيا التعليم والمعلومات، والتي تأخذ من التعلم الإلكتروني نموذجا لها.

إن الأخذ بصيغ التعليم الجديدة التي تعتمد على التعلم عن بعد والتعلم الإلكتروني لا يعتمد فقط على قرار المسئولين عن التعليم في الدول العربية باعتماد هذه الصيغ، بل يتطلب توفير المتطلبات اللازمة لها. من هذه المتطلبات توفير البنية التحتية لتكنولوجيا التعلم الإلكتروني من تجهيزات وإعداد الكوادر البشرية التي تتعامل مع هذه التكنولوجيا، وتصميم البيئة التعليمية وإعادة تصميم المنهج بشكل يتمشى مع هذه التكنولوجيا وغيرها.

ولقبول صيغ التعلم عن بعد، و التعلم الإلكتروني لا بد من التأكد من أن استخدام هذه الصيغ سيعمل على حل المشكلات التربوية التي تعاني منها مؤسسات التعليم في الدول العربية، وأن استخدام هذه الصيغ التعليمية لن يكون مجرد إضافة لصيغ سابقة لم تحقق الأهداف والطموحات، وعلى مؤسسات التعليم في الدول العربية و بالذات الجامعات أن تبدأ بإنشاء مراكز للتعلم عن بعد، وأن تعتمد إستراتيجيات التعلم الإلكتروني في التعليم، وأن تبدأ مباشرة بتدريب أعضاء هيئة التدريس على الأخذ بالتعلم الإلكتروني، وتقديم المقررات الدراسية، والبرامج الأكاديمية عبر التعلم الإلكتروني. ومن الضروري بمكان عدّ التعلم عن بعد والتعلم الإلكتروني نهجا حديثا يمكن الاعتماد عليه كأسلوب ونظام تعليمي.

أعتقد أن التغيير والتبدل في صيغ التعليم التقليدية السائدة في الجامعات العربية والانتقال إلى صيغ التعلم عن بعد والتعلم الإلكتروني لن يكون سريعا وجذريا بل يتطلب انتقالا تدريجيا هادئا. فيمكن الدمج بين صيغ التعليم القديمة والحديثة والعمل على استبدال الحديث بالقديم مع الإبقاء على المفيد من القديم والوصول إلى بناء نماذج تعليمية تعتمد التعلم عن بعد والتعلم الإلكتروني كأحد الصيغ المعتمدة في التعليم.

٩. التعلم عن بعد بين القبول والرفض.

إذا وضع التعلم عن بعد في ميزان القبول والرفض بالطبع لن تتساوى كفتا الميزان. وهذا مرهون بفهم من يزن هذا النموذج من التعليم والمعايير التي يعتمد عليها في الحكم. بلا شك لاقى التعلم عن بعد وما زال يلقى قبولا وحماسا من قبل الذين رأوا في استخدامه حلا معقولا لمشكلات التعليم، وفيه نقلة نوعية للتعليم وتحرير له من التقاليد التي كبلت التعليم سنين طويلة. فيه ما يحرر المعلم والمتعلم من قيود الزمان والمكان، فيه خلاص من سيطرة المنهج الجامد، فيه تنويع لإستراتيجيات التعليم، فيه تغيير في بيئة التعلم، فيه الأخذ بكل ما تقدمه التكنولوجيا من إمكانات تجعل من التعليم أمرا محببا وميسورا. ولكن بالمقابل هناك من لا يرى في التعلم عن بعد أمرا جديدا وأن التكنولوجيا المستخدمة ما هي إلا بدائل لإستراتيجيات التعليم المتبعة، وأن التعلم عن بعد ما هو إلا نموذج يصلح لفئات معينة من المتعلمين، وأن التعلم عن بعد لا يصلح لتدريس كل المقررات الدراسية، وأن التفاعل البشري أمر غائب في التعلم عن بعد. وللتوفيق بين الرأيين نستطيع القول: إن الأخذ بنموذج التعلم عن بعد جنبا إلى جنب مع التعليم التقليدي أمر مقبول لدى الأطراف المعنية بالتعليم. وأن تجاهل أحدهما أمر غير مقبول.

الخاتمـــة

خلاصة القول : إن التعلم عن بعد ما هو إلا إفرازات للتقدم التكنولوجي وحتمية لا مفر منها إذا أردنا استغلال التكنولوجيا المتوافرة حاليا. وهو نظام و نموذج تعليمي يعتمد كل الاعتماد على التكنولوجيا المستحدثة، ويتغير ويتلون بتغير وتطور التكنولوجيا في المستقبل. سيظل نموذج التعلم عن بعد قائما ولن يتعرض للزوال على الأقل في العشر السنوات القادمة. سيظل نموذجا قائما ما دامت أسباب وجوده قائمة. لكن يجب التأكيد على أنه لا يمكن الاعتماد على التعلم عن بعد كنظام وحيد أوحد في التعليم العام، و التعليم العالي؛ وذلك نظرا لاختلاف طبيعة الدول التي تتبناه من حيث أهداف التعليم، والمصادر، والموارد، و التكنولوجيا المتوافرة، ومستوى التعليم، وأعداد المتعلمين، والطموحات، والاهتمامات. وسيعتمد التعلم عن بعد كنموذج تعليمي في حالة عدم قدرة المؤسسات التعليمية العليا والدنيا على الإيفاء باحتياجات المجتمعات وجوانب التنمية فيها. وفي حال عدم قدرة المؤسسات التعليمية على مواجهة الاتساع في قاعدة التعليم، وبالذات في التعليم العالي، سيصبح التفكير في البحث عن البديل مطلبا أساسيا ومشروعا، ويكمن هذا البديل في التعلم عن بعد الذي بإمكانه تغطية قاعدة عريضة من جمهور المتعلمين أينما وجدوا وفي أي زمان. لكن يجب عدم النظر إلى التعلم عن بعد على أنه العصا السحرية التي ستحل كل مشكلة تواجهها النظم التعليمية. نعم بمقدوره تلبية الرغبات والوصول إلى المتعلمين في أماكن تواجدهم ويوفر لهم المزيد من مصادر التعلم والمعرفة دون عناء يذكر، لكن يبقى التعلم عن بعد بحاجة مستمرة إلى الدعم المادي، والمعنوي، وبحاجة إلى توفير التكنولوجيا المتقدمة ليتحقق له النجاح. كما أنه من الضروري، وفي ظل التقدم التكنولوجي المتزايد والمتسارع، التفكير في أشكال وأنظمة مختلفة ومتجددة للتعلم عن بعد. فعلى الرغم من تبني التعلم الإلكتروني كنموذج حديث للتعلم عن بعد حاليا إلا أنه لا توجد هناك صيغة واحدة للتعلم عن بعد تصلح للجميع، فباختلاف المبررات والأهداف تختلف صيغ التعلم عن بعد، وتختلف كذلك وسائله وتقنياته.

ومع كل التغيرات والتحولات يبقى التعليم التقليدي أساس كل تعليم، فهو البداية والنهاية. وما يظهر من مستحدثات ونماذج ما هي إلا صيغ التعليم، فهي لتحقيق احتياجات وتلبية رغبات لفئات من المتعلمين، وهي لحل مشكلات تعليمية تظهر بين الحين والآخر، وهي استغلال للتكنولوجيا المتقدمة وتطبيق لمبادئ تعليمية مستحدثة. فالتعلم عن بعد يتألق

نجاحه إذا عمل جنبا إلى جنب مع التعليم التقليدي ، والعمل بشكل منفرد يحرم كل منهما من التمتع بمزايا الآخر.

المراجع

الشرهان، جمال. (٢٠٠١). **الوسائل التعليمية ومستجدات تكنولوجيا التعليم**. الرياض: مطابع الحميضي. الطبعة الثانية.

الشيراوي، يوسف. (١٩٩٧) . البحث العلمي ودور الجامعات. **آفاق العلم والمجتمع**. العدد ١٩. ص ١٨ –١٩.

الغرايبة، فيصل وغرايبة، لطفي. (٢٠٠١). السياسات التعليمية و دور التعليم الجامعي في تهيئة الإنسان لمواجهة مستجدات العصر. **مجلة العلوم التربوية و النفسية**. المجلد الثاني. العدد الأول. ص ٤٩–٨٧.

الكلوب، بشير عبد الرحيم. (١٩٩٩). **التكنولوجيا في عملية التعلم و التعليم**.عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع. الطبعة الثانية.

الموسى،عبد الله.(٢٠٠٢). استخدام خدمات الاتصال في الإنترنيت بفاعلية في التعلم. الرياض: جامعة الإمام محمد بن سعود <http://hiraa.hypermart.net./t26.htm>.

Abu-arafah, A. and Others.(2001). Distance Learning and technology in the Kingdom. **Proceedings of the first International conference: A Millennium Dawn in Training and Continuing education, April 2001**. University of Bahrain. Vol.1, pp 1-3.

Gunn, C. (2001). **Virtual Universities**. Illinois: Illinois Virtual Campus.

Jung, I. (2001). Issues and Challenges of Providing Online Inservice Teacher Training. **International Review of research in Open and Distance Learning**. Vol.2, N.1. <http://www.icaap.org/1uicode?149.2.1. 5>.

UNESCO.(1999) **Statistics: Unesco Statistical Yearbook 1999**. Unesco: Insitiute for Statistics. <http://www.uis.unesco.org /statsen/statis/tables>.

UNESCO. (2001). Statistics: World Education Indicators. Unesco: Institute for Statistics/indicators <http://www.uis.unesco.org/statsen/statis>.

World Space Foundation. (2001) .**The Africa Learning Channel and World Space Foundation (WSF) Multimedia Service.** A Project Introduced to AGFUND International Prize For Pioneering Development Projects.

الباب الثالث

الأنشطة العلمية

التقرير الختامي لفعاليات
ورشة العمل التي نظمها مكتب الإشراف
على التربية العملية «التدريس الفعال في المواقف
التعليمية التعلمية وتقويمها»
(تخصص تربية رياضية)

التقرير الختامي لفعاليات
ورشة العمل التي نظمها مكتب الإشراف على التربية العملية
«التدريس الفعال في المواقف التعليمية التعلمية وتقويمها»

(تخصص تربية رياضية)

إعداد

أ. منيرة خليفة آل خليفة

مديرة مكتب الإشراف على التربية

برعاية سعادة الدكتور ماجد بن علي النعيمي - رئيس جامعة البحرين - وبحضور عميد كلية التربية، نظم مكتب الإشراف على التربية العملية ورشة عمل تستهدف المعلم المتعاون بوزارة التربية والتعليم بعنوان «التدريس الفعال في المواقف التعليمية التعلمية وتقويمها» في المدة من ٢٧/٢٦ فبراير ٢٠٠٢م. وقد جاءت أهمية الورشة في جانبين؛ أولهما: أن موضوع الورشة بما يتضمنه من أهمية وحداثة في ميدان التربية العملية وطرق التدريس والتقويم، جاء كامتداد للورشة السابقة التي قدمت إلى تخصصات أخرى ماعدا تخصص تربية رياضية. وثانيهما: تعطش منتسبي الجامعة والمعلمين المتعاونين لمثل هذه الورش والإلحاح في طلبها وتنظيمها.

حظيت الورشة بمشاركة المسئولين بوزارة التربية والتعليم. فقد حضرها الأستاذ غازي الشكر رئيس التعليم الابتدائي بنين، ورئيس لجنة التنسيق بين وزارة التربية والتعليم وجامعة البحرين. كما حضرها أيضاً رئيس التعليم الابتدائي بنات، وأخصائيو التربية الرياضية بوزارة التربية والتعليم. كما شارك بالحضور المعلمون المتعاونون في مدارس مملكة البحرين، وعدد من طلبة الجامعة .

بدأت جلسة الافتتاح بآي من الذكر الحكيم ثم تلاها كلمة الدكتور خالد بوقحوص عميد كلية التربية، التي رحب فيها بالحضور من المحاضرين والمشاركين والضيوف، وأكد في كلمته أهمية موضوع الورشة بالنسبة لتطوير الكفاءات والمهارات، وطرق التقويم الحديثة، وطرق التدريس بشكل عام لمحاولة الوصول إلى أعلى المستويات في المستقبل. كما تطرق في كلمته إلى دور مكتب الإشراف في تطوير أنشطة التربية العملية وبرامجها وسعيه الحثيث في متابعة كل ما من شأنه دفع عملية التحسين ومتابعة ما يستجد في عالم التربية. وفي نهاية الكلمة وجه عميد الكلية الشكر إلى راعي ورشة العمل سعادة الدكتور ماجد بن

علي النعيمي لدعمه ومؤازرته المستمرة لكلية التربية. كما وجه الشكر إلى مديرة مكتب الإشراف على التربية العملية الأستاذة منيرة خليفة آل خليفة على سعيها المستمر لمتابعة وتطوير المشاركين في أنشطة التربية العملية. كما وجه الشكر إلى المحاضرين والمشاركين واللجنة المنظمة، والعلاقات العامة بالجامعة.

أكدت الأستاذة منيرة خليفة آل خليفة مديرة مكتب الإشراف على التربية العملية على أهمية إعداد المعلم الجديد، كما أن إعداده يُعدّ الغرض الرئيس والأساس من إنشاء كليات التربية في العالم. وذكرت في كلمتها أنه لابد أن يكون الأعضاء الذين سيلاحظون سلوكه (كأستاذ الجامعة، والمدير، والمدرس المتعاون) من ذوي الخبرة والمهارة واللباقة، وأن يتمتعوا بالقدرة المعرفية لتحريك فاعلية العلاقات الشخصية والجماعية، ويسعوا جميعا إلى إحداث تطوير في سلوك المتدرب. إلا أنها أشارت إلى كون المعلم المتعاون أكثر الأطراف قرباً من واقع العملية التعليمية في المدرسة؛ إذ إنه على اطلاع دائم على ما يجرى داخل غرفة الدرس بحكم عمله؛ فهو يعرف التلاميذ معرفة جيدة سواء من النواحي الإنسانية، أو الأكاديمية. ويستطيع أن يقدم خبرته للطالب المعلم كي يتعامل مع تلامذته بشكل مقبول آخذاً في الحسبان الفروق الفردية لديهم. كما يستطيع تحديد المستوى الأكاديمي الذي ينسجم مع مستوى التلاميذ، فاللقاء بين أساتذة الجامعة والمعلمين المتعاونين، ضروري ومهم لملاحقة كل ما يستجد في عالم النظريات الحديثة، ومناقشة كل ما يجول في تفكير أساتذة الميدان حول النظرية وتطبيقاتها .

كما توجهت الأستاذة منيرة آل خليفة إلى جميع المعلمين المتعاونين، وطلبت منهم الاستفادة القصوى من تواجدهم في الورشة، ومناقشة ما يشغل تفكيرهم بخصوص التدريس الفعال، والتقويم الفعال .

وفي نهاية الكلمة وجهت مديرة المكتب الشكر إلى راعي الحفل الدكتور ماجد بن علي النعيمي رئيس الجامعة على دعمه وتشجيعه الدائم ، كما وجهت الشكر إلى الدكتور خالد بوقحوص عميد كلية التربية وإلى المسئولين بوزارة التربية والتعليم على حضورهم وتعاونهم. وقد تضمن برنامج الورشة الذي استمر يومين فترتين نظرية وعملية في كل يوم. فقد حاضرت في اليوم الأول الأستاذة الدكتورة سامية غانم، والدكتور فيصل حميد الملا عن التدريس الفعال، والمعلم الفعال، وتبعها ورش عمل.

وقد حاضرت الدكتورة هدى الخاجة في اليوم الثاني عن تقويم التدريس الفعال في المواقف التعليمية التعلمية وتبعتها كذلك ورش عمل.

وقد ترأس جلسات الورشة الدكتور نعمان الموسوي، والأستاذ عبدالرسول المصلي.

وتشكلت لجنة إعداد ورشة العمل وتنفيذها من الأعضاء على النحو التالي:

١ - الأستاذة منيرة خليفة آل خليفة	منسقاً
٢ - أ. د. سامية غانم	عضواً
٣ - د. سمير إيليا	"
٤ - د. نعمان الموسوي	عضواً
٥ - د. هدى الخاجة	"
٦ - د. فيصل الملا	"

كما شارك أعضاء مكتب الإشراف على التربية العملية في عملية تنظيم الفعالية وتنفيذها وهم :

١ - د. سامح الخفش

٢ - أ. سعيد مراد

٣ - أ. عبدالرسول المصلي

٤ - أ. فاروق ياسين

٥ - أ. وحيد الخان

٦ - السيدة عائشة بحر

مراجعة كتاب:
أسئلة التحديث في الخطاب التربوي بالمغرب: الأصول والامتدادات(١)

للمؤلف: مصطفى محسن (٢)

إعداد محمد لمباشري (٣)

نشير في البدء إلى أن فعلية القراءة المستهدفة في هذه الورقة لم نردها أن تكون قراءة تفكيكية لأبجديات الكتاب كأطروحة سوسيوتربوية، وكمضامين إبيستمولوجية، ومنهجية، ولا بقراءة إنشائية تلخيصية للدراسة، بواسطة الكلمات التي تحاول مقارنة مضمون العمل الفكري، كما هو متداول في العروض التقديمية، ولا بقراءة توليدية بالمفهوم السقراطي، لِنُقَوِّلَ الكاتب ما لم يقله، وبالتالي محاكمته محاكمة ثقافية بلغة «غرامشي»، وإنما أردناها أن تكون قراءة تحليلية تحاول أن تمتد إلى مشروع الكاتب من حيث المنظور الذي يتبناه ضمن سياق الدراسات والكتب العديدة التي ألفها، والتي تنتمي في مجملها للحقل السوسيولوجي والتربوي، كمجال اختصاص واشتغال أصبح للمؤلف فيه مكان ريادة متميزة وطنيا وعربيا.

وبذلك لا محالة، فالمقارنة التي اعتمدناها في قراءة هذا الكتاب مقارنة تحليلية وتفسيرية. أولا للكتاب كمنتوج فكري سيعزز المكتبات العربية والمغربية، عبر المدخلات الفكرية والمنهجية الموظفة داخله، بَدءا بالعنوان وانتهاء بالخلاصات التركيبية المتوصل إليها. وثانيا للأدوات المنهجية الموظفة في مناقشة المباحث المنطلق منها لدراسة مسألة التحديث في الخطاب التربوي، والتي تضبطها موجهات المنظور السوسيولوجي النقدي التأصيلي المبلور كمشروع في مجمل كتاباته الفكرية، خالصين في الأخير إلى إبراز مجموعة من الملاحظات والافتراضات والتساؤلات حول منطوق القول الخاص بمسألة التحديث التربوي في العالم العربي عامة، والمغربي خاصة.

وقبل تقديم أهم السيناريوهات الممنهجة لهذه المراجعة التي خصصناها لكتاب مصطفى محسن، في بعدها التحليلي، يمكن الانطلاق في البداية، من وضعية إشكالية عامة تحاول أن

---

١ - مصطفى محسن: أسئلة التحديث في الخطاب التربوي بالمغرب. (الأصول والامتدادات). المركز الثقافي العربي، بيروت، الدار البيضاء، ط١ ٢٠٠١.

٢ – مصطفى محسن: أستاذ سوسيولوجيا التربية والشغل والتنمية في مركز التوجيه والتخطيط التربوي، بالرباط، المغرب.

٣ – محمد لمباشري: باحث في علم النفس الاجتماعي التربوي. وأستاذ علوم التربية بمركز تكوين المعلمين بأسفي، المغرب .

تؤطر - في أحد مستوياتها - أهم الاستنتاجات المجمعة في هذا الكتاب، أعددناها أطروحة مركزية، عبرها نحاول الانغراس في مظان الطروحات التي يدافع عنها الكاتب في المباحث المبرمجة بداخله.

الأطروحة المركزية:

لقد أكدت مجموعة من الدراسات السوسيولوجية والأنثروبلوجية محليا وكونيا، ومن ضمنها الدراسة المتضمنة في الكتاب الذي نحن بصدد مراجعته، أن انحطاط قيم المجتمعات العربية عامة والمغربية بشكل خاص، سواء من الناحية الاقتصادية، أو السياسية، أو الثقافية، مرده إلى أسباب ثقافية وتربوية من جهة، واقتصادية ترتبط بالدرجة الأولى **بإكراهات العولمة الاقتصادية**[٤] **والثقافية الكونية، و بالمسألة السياسية كاختيار أيديولوجي من جهة ثانية ....**، وبأسباب ذات أبعاد اجتماعية وحضارية على مستوى التخطيط، والبرمجة، والرغبة في التحديث لمسايرة العصر، إذ إنَّ كل المتغيرات الاجتماعية والقيمية المعاشة في الظروف الراهنة قد أصبحت بدون اتجاه معين ومحدد، وبدون شفافية واضحة المعالم من الناحية الاستراتيجية، وأيضاً بدون آفاق مستقبلية، خصوصا بالنسبة للناشئة المستهدفة في العمل التعليمي. الشي الذي أفرز، حسب تلك الدراسات وغيرها، مجتمعا ثنائيا (Societe duale) منشطرا إلى قسمين: الشباب من جهة، والكهول من جهة ثانية، والفقراء من ناحية أولى، والأغنياء من ناحية ثانية. هذه الفئة الأخيرة التي انحرفت - حسب بعض الدراسات المهتمة بصراع الأجيال - عن مسئولياتها تجاه الفئات المستهدفة في العمل التربوي والتعليمي. وازداد عدد الفقراء بأرقام مهولة، مع تضخم واستفحال ظاهرة الأمية[٥] والجهل وتفاقمهما، خصوصا في العالم القروي، وبالأخص لدى الفتيات، مما جعل الهوة تتوسع بشكل كبير بين مستوياتهم المعيشية وبين هؤلاء، وبين المدن والقرى. ومن ثمة أصبح سوق الشغل هو الآخر أكثر هشاشة، وغير قادر من جهة على ضمان التوظيف بالنسبة للجيوش الاحتياطية من المدبلمين وحاملى الشهادات العليا[٦]. وتناقصت فرص العمل تدريجيا نتيجة إكراهات اقتصادية دولية ومحلية. وأصبح غير قادر، من جهة ثانية، على الاستجابة لطموحات الإفراد الاجتماعيين ولتطلعاتهم وحاجياتهم النفسية الاجتماعية، مما طرح كتعويض له بعض

٤ مصطفى محسن: المرجع السابق: الصفحة ١٢٢.
٥ المرجع السابق: الصفحة: ٨٥.
٦ المرجع السابق: الصفحة ٨٤.

المناصب المؤقتة البعيدة في الغالب عن الاختصاصات الأصلية التي أهل لها مثل هؤلاء الشباب، (ونذكر على سبيل المثال لا الحصر المعلمين العرضيين، ومنشطي بعض الجمعيات الثقافية في إطار التربية غير النظامية ومحاربة الأمية.... والملاجئ الاصطناعية المحدثة لامتصاص مثل هؤلاء المتخرجين بعيدا عن مجال اختصاصاتهم). الشيء الذي أثر كذلك في تمثلات الشباب للمدرسة «الحديثة» من خلال طرحهم لمجموعة من الأسئلة ذات الصبغة الاستفزازية في بعض الأحيان، أهمها: **لأي هدف ولأية مهنة نحن في المدرسة؟، ولأي مستقبل نحن موجهون؟** وهو ما يحاول الكاتب تمثيله من خلال التأكيد على عدم تطابق نظام التعليم والتكوين مع متطلبات المحيط وسوق الشغل[٧] ، ومع مختلف مكونات المجتمع، بل ومع متغيرات ومستجدات اللحظة الحضارية بشكل عام، لحظة العولمة بقيمها الاقتصادية والثقافية والسياسية ونظامها الكوني الجديد....

وهكذا نلاحظ أن الفئات المستهدفة في التعليم أصبحت لا تعرف اليوم مهن الغد، بالرغم من أسلوب التحديث الذي أصبح يرفع كشعار في مختلف الأدبيات بالمسألة التربوية والتعليمية، وبالرغم كذلك من التطور الذي عرفته وسائل الاتصال الجماهيري، عبر **السيبيرنتك** والتدفق المعلوماتي وثورة التحكم، وبالرغم أخيراً من الطابع التحديثي الذي أصبح يميز الخطاب الرسمي العربي والمغربي بشكل خاص أثناء التنظير للمسألة التعليمية وربطها بالتنمية الاقتصادية والثقافية والسياسة المراهن عليها.

إن هذه القضايا العامة التي تتقاطع، كما سبق لنا الإشارة إلى ذلك، مع الموجهات الفكرية للكتاب، والمثارة في جانبها الإشكالي في مقدمة هذه المراجعة التي خصصناها لكتاب مصطفى محسن، وأيضا أمام الزحف التكنولوجي التحديثي في جانبه المعلوماتي، والذي أصبح يشدد بكثرة على قيم السرعة والربح الجيد بدون بذل الجهد، وأمام كذلك الأزمة العالمية واللاتوازن القائم بين دول الشمال ودول الجنوب خصوصا من الناحية الاقتصادية والمعلوماتية والتكنولوجية، يقتحم مصطفى محسن - من خلال هذا الكتاب - غمار التساؤل والبحث عن خلفية التحديث في الخطاب التربوي منذ عهد الحماية إلى يومنا هذا، مستعينا بمناهج متعددة الأبعاد ومختلفة المصادر والمرجعيات، متسائلا من جهة، ومحللا أبعاد ومتغيرات هذا الخطاب التحديثي كما هو منظرّ له ضمن مجموعة من التوجيهات الرسمية وغير الرسمية المتمثلة في كتابات بعض رواد الفكر التربوي المعاصر من جهة أخرى.

٧ المرجع السابق: الصفحة: ٨٥.

إن طبيعة هذه الإشكالية المركزية التي تعمدنا طرحها في بداية مراجعتنا لكتاب مصطفى محسن، ليس من باب الطرح من أجل الطرح، وإنما عدّاً لتقاطعها مع مضامين الأفكار المعبرة في المباحث التي يعالج عبرها الكاتب مسألة التحديث في الخطاب التربوي.

أمام هذه التركيبات الفكرية المبلورة في سياق المشروع الفكري التربوي الذي يحاول المؤلف مقارنته من منظور سوسيولجي تربوي منفتح ومتعدد الأبعاد، يمكن طرح التساؤلات التالية:

هل المدرسة المغربية اليوم تعد الفئات المستهدفة في «المدرسة الوطنية» للتحديث والسعي بها بالتالي إلى اندماجهم وتوافقهم مع حركية المجتمع في تعقيداتها البنيوية والنسقية، وامتداداتها المحلية والكونية؟

وهل يعني هذا أن المدرسة الحالية بتركيبتها البشرية، وبطاقمها التربوي والبيداغوجي وبإمكاناتها المادية المحدودة، وبخطابها التنموي التحديثي، معدة اليوم للمساهمة في تحديث المجتمع بمختلف تجلياته ومقوماته النفسية والاجتماعية والثقافية، وبالتالي مساعدة الفئات المستهدفة بداخلها على إيجاد مكانة داخل المجتمع التحديثي، اعتمادا على حاجياتهم الذاتية والموضوعية وعلى الحاجيات التي يشترطها المجتمع المدني ومجمل الفاعلين الاقتصاديين والاجتماعيين والسياسيين الذي ينتمون إليه؟

وتأسيساً على هذا المعطى العام، وجدنا أنفسنا موجهين، من منطلق هذه المراجعة، نحو بناء سيناريو يتمثل في أربع وقفات منهجية أردناها أن تكون مع الكتاب في منظوره النظري، وفي عدته المفاهيمية وإطاره المنهجي المعتمد:

الوقفة الأولى: ارتباط الخطاب التربوي في أصوله التاريخية وامتداداته الحاضرة والمستقبلية سواء اتفقنا مع الباحث أو اختلفنا معه نسبياً خصوصا في بعض التخريجات المعتمدة داخل الكتاب، والتي سنباشرها بالنقاش ضمن إطار هذه المراجعة، فإنه في تصورنا- وهذه حقيقة لابد لنا من إقرارها - دخل بمساهماته ومساهمات أخرى سبق لنا تقديمها[٨]، مغامرة البحث عن إجابات محددة حول أسئلة مأزمية ترتبط بالخطاب التربوي في أصوله التاريخية وامتداداته الحاضرة والمستقبلية، محللا من جهة، خلفيات هذا الخطاب التربوي كمشروع نظري، ومفسرا من جهة ثانية، تجلياته كممارسة ضمن سياق المؤسسات التي ينتمي إليها، مع ضبط نوعية النتائج المحققة خلال مدار من الزمن، يمتد من بداية القرن العشرين إلى نهايته؛ وذلكم كان مضمون التصدير العام الذي يبرر الكاتب بواسطته المباحث المقترحة،

٨ - انظر في هذا الإطار: محمد لمباشري: قراءة تواصلية في الإطار النظري والمنهجي لكتاب الخطاب الإصلاحي التربوي. لمصطفى محسن. مجلة دراسات عربية، العدد: ١ / ٢ السنة: ١٩٩٩

ويشرح الدوافع المنهجية والنظرية التي انطلق منها في اختيار المباحث المجمعة داخل الكتاب الذي نحن بصدد مراجعته.

إن الموضوع الأول المندرج ضمن الوقفة الأولى التي برمجناها في سيناريوهاته القراءة، يتعلق أولا بالعنوان المقترح للكتاب. وهو عنوان يحاول أن يحمل القارئ إلى التفكير في الخطاب التربوي من زاوية بعده المؤسساتي الشمولي، بمعنى دفع القارئ إلى ترقب التحليل النسقي للخطاب كما هو متصور لدى سلطة القرار السياسي، وكما هو ممارس في مختلف المؤسسات التربوية التي يشملها المجتمع المدني، وإن كان الكاتب ضمن سياق المباحث المقترحة بداخل الكتاب ظل وفيا في مقارنته للمسألة التعليمية كمعطى خاص - عوض القضية التربوية في أبعادها وشموليتها– يرتبط بالخيارات التعليمية التي تبنتها الدولة في ثنايا الخطاب التربوي التوجيهي. إلا أن ما يشفع لكتابنا هذا التخصيص على مستوى التحليل هو من جهة الخلاصة النهائية التي يعمد عبرها إلى تدارك هذه المسألة خصوصا عندما يقارع موضوع العولمة والتحديات الكبرى التي أصبحت تفرضها على دول العالم الثالث، اعتماداً على المستوى الميكرونسقي الخاص والميكرونسقي العام، ومن جهة ثانية المشروع الموالي لهذه الدراسة وسابقتها، ضمن مجال المراكمة له في إصدارات مقبلة.

الموضوع الثاني يخص الأدوات المنهجية والمقارنات النظرية التي يوظفها «مصطفى محسن» في مساءلة الخطاب التربوي من خلال المباحث المتضمنة في الكتاب؛ وهكذا وجدنا أنفسنا، بناء على تحليلنا لمحتوى مضامين هذا الكتاب، أمام مقترحات متعددة كأجهزة أداتية لتفكيك بنية وأسئلة هذا الخطاب يوظفها الكاتب ضمن ثنايا تفسيراته، وهي:

- منظور سوسيوأنثرولوجي.
- مقاربة سوسيوتاريخية.
- مقاربة سوسيوتربوية.
- قراءة تحليلية.
- إجراءات تيماتيكية وأفقية عامة كأداة تحليلية لبنية الخطاب التربوي.

عزمنا، عبر هذه المناهج والمناظير المقترحة من طرف الكاتب لتفكيك أبجديات هذا الخطاب التربوي في صورته الماضية والمستقبلية، التموقف أو التموضع لإيجاد القاسم المشترك بينها تحقيقا لهدفية الدراسة المقدمة في الكتاب. وهو ما اعتبرناه تعددا على مستوى

المناهج المقترحة كأدوات للاشتغال، يستجيب للمقارنة السوسيوتربوية أو المنطلق منها، ضمن سياق المشروع الفكري التأصيلي المتعدد الأبعاد الذي يتبناه أستاذنا «مصطفى محسن»

الوقفة الثانية: إرهاصات الوعي التربوي وأفكار النهضة والتجديد والإصلاح في المغرب بداية القرن العشرين.

لقد حاول «مصطفى محسن» مقاربة هذا الموضوع مقاربة سوسيوتاريخية يحكمها المنظور السوسيوتربوي المنفتح، مبرزا عبره السياق التاريخي للمسألة التعليمية وليس التربوية – وهو ماسبق لنا التنبيه عليه - أن المشرق العربي كان له بداية القرن قصب السبق في تحديد النظام التعليمي مقارنة مع المغرب العربي عامة والمغرب خاصة، هذا الأخير الذي ظل متخلفا من الناحية التعليمية – كما هو وارد في تصور الكاتب –، الشيء الذي جعله حبيس الهيمنة الفكرية التي يميزها «الطابع السلفي التقليدي المحافظ على الأيديولوجيا الموجهة للنظام التربوي بالمغرب قبل الحماية».

وإن كانت هذه الحجة من الناحية العلمية في حاجة إلى استدلالات وبراهين تثبت بالملموس القفزة النوعية التي يفترض أن يكون المشرق العربي قد عرفها من الناحية التعليمية مقارنة مع المغرب الذي كان ما يزال يعيش في وضع مأزمي خصوصا في تلك الفترة. لكن الكاتب بتبصراته المنهجية لهذه المسألة ورغبة منه في عدم السقوط في مكرور القول، يحيلنا إلى بعض المراجع المهتمة بالموضوع لحمل القارئ العادي، أو المتخصص للرجوع إليها عند الاقتضاء.

الوقفة الثالثة: الأبعاد السياسية للمشروع التربوي الكولونيالي في المغرب: تهافت التحديثية المزعومة.

لقد عمد **مصطفى محسن** إلى مقاربة هذا المبحث مقاربة سوسيوتاريخية كذلك لكشف المقاصد والنوايا الصريحة والضمنية للسياسة الكولونيالية الفرنسية في مجال التعليم بالمغرب، وخلفياتها الأيديولوجية، وأبعادها الاستراتيجية على مستوى التغيرات السلوكية والمهارية التي ترمي إلى تحقيقها من وراء المشروع التعليمي المستوطن، استجابة بطبيعة الحال لمصالحها الاستعمارية الآنية والمستقبلية.

ويرمى الكاتب من وراء هذا الطرح التحليلي النقدي - خصوصا في جانبه الإشكالي ذي الصبغة التساؤلية الاستفزازية وليس التقريرية كما يحاول تفادي ذلك ضمن مشروعه الفكري النقدي - إلى تسليط الضوء على نوعية المعارف المدرسية المبرمجة كخطاب وكتصور، وكأجهزة لتدجين وقولبة الشخصية المغربية مما يخول لها امتلاك الترسانة اللغوية واللسنية، ويجعلها بالتالي مؤهلة نفسيا وثقافيا ومعرفيا وأيدلوجيا لضمان نوع من الاستمرارية والديمومة للهيمنة الاستعمارية، اعتمادا على هذه الجيوش المستفيدة من المدرسة الكولونيالية الفرنسية.

ويدعم الكاتب تحليلات السوسيوتربوية للمسألة التعليمية في عهد الحماية، بقرارات في مجموعة من الوثائق المحلية والأجنبية الرسمية وغير الرسمية للنفاذ إلى منطوقها كخطاب تحديثي داعم للمشروع التربوي الكولونيالي، أو مناهض له من خلال النضالات التي ستخوضها الحركة الوطنية السياسية إبان تلك المدة، بالبحث عن وسائط وبدائل جذرية {التعليم الخاص} لتحطيم نوايا المستعمر وأهدافه الإستراتيجية المعلنة أو المستترة، خصوصا على مستوى تعميم التمدرس بالنسبة لجميع الأفراد المغاربة، وهو الموضوع الذي سيناقشه في المبحث الثالث

الوقفة الرابعة: الإصلاحية الوطنية والمسألة التربوية بالمغرب: التقاطب الإشكالي لأسئلة التأصيل والتحديث.

يقارب كاتبنا في هذا البحث الحركات المناهضة للسياسة الكولونيالية على هامش ما هو ممارس ضمن سياق توجيهها التعليمي بالمغرب. ولقد صنف هذه الحركة إلى اتجاهين: اتجاه إصلاحي توفيقي حاول من خلال توجيهاته العامة احتواء المنظومة التعليمية الكولونيالية مع الإبقاء على قيم الهوية الوطنية؛ والاتجاه الثاني تمثل في الخطاب التربوي الإصلاحي الذي أتت به الحركة الوطنية، والذي شكل أساس الدعامة النظرية لتبلور المشروع الإرهاصي «للمدرسة الوطنية» [٩]، على حد قول كاتبنا.

الوقفة الخامسة: المسألة التربوية في خطاب التنمية والتحديث بالمغرب المعاصر ومشروع تأسيس «المدرسة الوطنية» مراهنات الخطاب وكبوات الممارسة.

لقد تقصى الكاتب - ضمن هذا المبحث - خصوصا في تقنية السوسيوتاريخي، تجليات

٩ مصطفى محسن : المرجع السابق نفسه ، ص : ٥٨

التحديث في الخطاب التربوي الرسمي في منعرجاته التاريخية، نحو بؤر تساؤلية عن التوجه الفلسفي المجتمعي الذي يحكم هذا الخطاب من الناحية الإستراتيجية والتكتيكية. وسؤال بدء الخطاب يحيل إلى بدء الممارسة له داخل المنظورة التعليمية، ممارسة ظلت في نظر الكاتب متقوقعة ضمن سياق معرفة مدرسية متفككة، هجينه لا تتعدى تراكما معلوماتيا لم يرق بعد إلى مستوى الخطاب المدرسي المعبر عن أيديولوجيا، أو سياسة، أو فلسفة تربوية متماسكة واعية بغاياتها ومقاصدها الفكرية والاجتماعية[١٠]. وهي الخلاصة النهائية التي تعكس الأطروحة الرئيسة للمنظور النقدي المبلور في هذا الكتاب الذي نراجع مدخلاته.

ومن هذه الزاوية، بدا لنا الكاتب، وهو يباشر موضوع التحديث خصوصا في بعده التاريخي، يشق درب البحث عن الكنه وعن الهوية المستقلة النابعة من إجماع كلي، والمبنية على توافق اجتماعي وسياسي، فاتحا أفقا مثخنا بجراح في بعض الأحيان، مادام الكل النسقي للمنظومة التربوية كتجلٍ من تجليات خطاب التحديث يعاني من ثقوب في فعلية التربية كممارسة داخل المؤسسات المنوطة بها.

وإذا كان الفعل التربوي عموما شكلا من أشكال التدبير للمتوحد، كما يقول فيلسوفنا «ابن باجة»، فإن حدته على مستوى التنظير والممارسة فاجعة منهجية تتميز بانخطافها الارتجالي غير المرصوص كمتن وكتوجه ضمن إطار موجهات الفلسفة التربوية المفترض تأصليها كنسق فكري، له ارتباط مباشر بالفلسفة المجتمعية السائدة داخل المجتمع، وهو ما يمكننا الإقرار بعدم وجودها، وهو ما يركز المؤلف على إبرازه ونقده في العديد من مضامين الكتاب

الوقفة السادسة: تعقيب وآفاق: نحو منظور نقدي حواري لجدلية الخصوصي والكوني في خطاب علاقة الذات بالآخر.

في هذا المبحث ظل مصطفى محسن وفيا لأسلوبه النقدي المتريث، والمحترس في الدخول إلى بوتقة النقد الجذري، مكتفيا فقط بتقديم ملاحظات ذات طابع إشكالي، ممزوجة بمجموعة من التساؤلات التحليلية التي يطرحها موضوع التحديث في الخطاب التربوي مغربيا وعربيا وثالثيا. وهكذا يتناول الباحث خطاب العلاقة القائمة بين الذات والآخر من منظور يحاول أن يزاوج بين النقد التقريري وبين التحليل العلمي لتيمات الخطاب التربوي

١٠– المرجع السابق : الصفحة ٨٤ .

التحديثي كما هو منظر له لدى الآخر، ولدى الذات الوطنية، مشيرا في هذا السياق إلى ضرورة الاحتراس من السقوط في منطق الإقصاء اعتماداً على خصوصية شروط الوضع الكوني[١١]. داعيا في الوقت نفسه إلى اتخاذ موقف النقد للآخر وللذات في هويتها المحلية والكونية. وهو ما عمد الكاتب إلى التعمق في دلالاته من الناحية الإبستيمولوجية والثقافية في اختتام هذا الدراسة، مناقشا بشكل أساسي هذا البعد العلائقي الموجود بين التحديات الحضارية والكونية التي تطرحها بعض الإكراهات السياسية والاقتصادية، خصوصا على مستوى العولمة الثقافية والاقتصادية، منبهنا–الباحث– إلى اتخاذ شكل من الحذر في التعامل مع هذه العدة المفاهيمية الجديدة، عن طريق التسلح بالعلم وبالمعرفة الوطنية والكونية، وتحقيق بالتالي مثاقفة متوازنة مع الآخر، كمطلب ضروري للتفاعل الإيجابي المنتج معها [١٢].

الخاتمة:

مهما حاولنا الاهتداء إلى الإشراقات الفكرية التي يعج بها الكتاب من موقع المساهمة في تفكيك مضامين الخطاب التحديثي في الحقل التربوي، والحلول الإجرائية المقترحة من طرف كاتبنا لنوعية الوضع المأزمي الذي يعرفه هذا القطاع وقطاعات أخرى مرتبطة به بشكل بنيوي ونسقي، تبقى التساؤلات التالية أكثر شرعية على مستوى الطرح، ليس من باب الاستفزاز لتخريجات «مصطفى محسن» ولكن من باب التفاعل معها من خلال كتابه، لعلنا نهتدي لنبراس الأمل الواعد في البحث عن وميض براق نشق من خلاله نور المستقبل الواعد في صورته الحداثية أو في صبغته التنموية المنشودة:

- كيف يمكننا الحديث عن التحديث في المجال التربوي، ونحن مازلنا مشدودين زمنيا للعصور الوسطى، أمام استفحال ظاهرة الجهل والأمية وتفاهمها بشكل مكثّف بين أفراد مجتمعنا العربي والمغربي؟
- ما موقع الرهان المحلي والكوني على العولمة وعلى الثقافة الكونية، في ظل وجود بنيات تحتية مهترئة، وفي ظل ظروف عيش تبخيسية حيث التفاوت الطبقي قائم على أشده بين الفقراء الذين يشكلون الأغلبية العظمى، والأغنياء الذين يمثلون أقلية صغرى داخل المجتمع المغربي خاصة، والعربي عامة ؟

١١.مصطفى محسن المرجع السابق: ص:١٠٤

١٢.مصطفى محسن المرجع السابق: ص :١٢٤

- هل يجوز لنا الاعتراف بوجود خطاب تربوي يتسم بالعقلانية والتنظيم والبرمجة والفاعلية، علما بان ممارستنا البيداغوجية مازالت محاطة بمنوطات تقليدية مشحونة بانفعالات شادة أحيانا، عبر سلوكيات تعمل على قتل كل مبادأة أو مبادرة ذاتية لدى المتعلمين ؟
- ألا يجدر بنا الإسراع أولا بإيجاد الحلول لبعض الأولويات الأساسية التي تشكل عرقلة في وجه التنمية الاقتصادية، والمتعلقة أساسا بتنمية الموارد البشرية ؟
- وهكذا بالنظر لهذه التساؤلات في صيغتها الإشكالية، وبحثا عن إجابات مرحلية لها ضمن ثنايا الخطب الرسمية وغير الرسمية، وجدنا أن كل فاعل يقترح حلولا لصيغة التربية والتعليم داخل ثنائية الأصالة والمعاصرة وهو:
- لا يمكن الرهان على إصلاح تربوي مطابق إلا في أفق إصلاح شمولي، يقول «**مصطفى محسن**».
- إن إصلاح التعليم مشروط بفتح المدرسة في وجه الآباء، **يقول الآباء**.
- للنهوض بقطاع التعليم من المفروض البحث عن شراكة بينه وبين القطاعات الصناعية، وقوى الإنتاج، **يقول المهيمنون**، الذين يحتكرون وسائل الإنتاج وقوى الإنتاج داخل المجتمع.
- للقضاء على بطالة الشباب، يجب البحث عن نظام للتكوين الحرفي والمهني، يقول **البنك الدولي**.
- للرفع من مردودية المتعلمين يجب اعتماد التسيير الذاتي البيداغوجي، يقول الأستاذ.
- لتحديد المنظومة التعليمية يجب اعتماد التسيير الجهوي واللامركزي، يقول «**الميثاق الوطني للتربية والتكوين**».
- لجعل المدرسة الوطنية أكثر انفتاحا على محيطها السوسيوثقافي، يجب تأسيس فيدرالية الآباء ، يقول **وزير التربية الوطنية**.
- لتنمية التعليم بالوسط القروي يجب اعتماد التكوين المستمر، يقول الباج[١٣] [BAJ].

* لضمان تعليم إجباري للمعلم يجب تقديم مساعدات مادية للأسرة القروية، يقول مشروع سكوفي[١٤] .

١٣. برنامج الأولويات الاجتماعية لدعم التمدرس بالوسط القروي.

١٤ مشروع خاص بتمدرس الفتاة القروية.

وهكذا بالنظر المتفحص لهذه الإشكاليات والبدائل المقترحة من طرف فعاليات المجتمع المدني، يبدو أن هناك إجماعاً على وجود أزمة أبعادها هي:

- أزمة حداثة.
- أزمة خطاب.
- أزمة ثقافة.
- أزمة مدرسة وطنية.
- أزمة سياسة.
- أزمة مجتمع.

وأخيرا إذا كانت القراءة عموما ولادة ثانية، وفعلاً تربويا عبره ينشئ الإنسان تداعيات القول بالكلمة المستبطنة لجمالية المُلقى واستفادة المتلقي كقارئ للإنتاج الفكري المنتمي إلى حقول العلوم الإنسانية، فإن مساهمة **مصطفى محسن** هذه، خصوصا في مجال سوسيولوجيا التربية كاختصاص، تُعَدُّ في تقديرنا العلمي لها، لبنة جديدة في صرح ثقافتنا التربوية المغربية والعربية المعاصرة، آملين أن يجد فيها القارئ العادي أو المهتم بالشأن التربوي والتعليمي، حصافة الفكر النقدي المتميز باحتراساته العلمية في التقويم والتقييم لأبعاد وخلفيات الخطاب التربوي المعاصر .

ملخصات
رسائل ماجستير التربية
التي نوقشت حديثاً في كلية التربية.

فهرس الملخصات

١. واقع الإشراف التربوي ومشكلاته في مدارس البنات الابتدائية بالمنطقة الشرقية في المملكة العربية السعودية.

الطالب: عبدالرحمن بن محمد بن محسن العماش.

٢. فاعلية النشاط التمثيلي في تحصيل تلميذات الصف الثالث الابتدائي للتراكيب اللغوية وتنمية اتجاهاتهن نحو مادة اللغة العربية.

الطالبة: نداء السيد سعيد السيد.

واقع الإشراف التربوي ومشكلاته في مدارس البنات الابتدائية بالمنطقة الشرقية في المملكة العربية السعودية

إعداد
الطالب: عبدالرحمن بن محمد بن محسن العماش

إشراف
الدكتور عابدين محمد شريف

تاريخ المناقشة
١٥/١/٢٠٠٢م

ملخص الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة الواقع الفعلي للإشراف التربوي في مدارس البنات الابتدائية بالمنطقة الشرقيةفي المملكة العربية السعودية وتحديد مشكلاته. قام الباحث بإعداد استبانة من سبع وعشرين عبارة لمعرفة آراء المشرفات والمعلمات حول أهداف الإشراف التربوي، ووظائفه والأساليب المتبعة في الإشراف، وأدوار المشرفة التربوية ومهامها، ومشكلات الإشراف التربوي. تم تطبيق الاستبانة على عينة عشوائية من المعلمات المنتظمات في المدارس الابتدائية بالمنطقة الشرقية في المملكة، والمشرفات العاملات في مكاتب الإشراف التربوي في المنطقة، بواقع ٢٤٠ معلمة و٨٠ مشرفة.

وقد خلص الباحث إلى أن الإشراف التربوي في مدارس البنات الابتدائية بالمملكة يفتقر إلى وجود خطة شاملة ومتكاملة لتحقيق النمو المهني للمعلمة، وأن هناك تباينا واضحا في آراء المعلمات والمشرفات حول أهداف الإشراف التربوي، ووظائفه، وأساليبه، وأدوار المشرفة ومهامها. وبالإضافة إلى ذلك فإن المعلمات والمشرفات اللائي شملتهن الدراسة لا يملكن تصورا ملموسا لكيفية تطوير العمل الجماعي المشترك، لوضع الخطط الإشرافية موضع التطبيق العملي.

وفي ضوء هذه النتائج أوصى الباحث باستحداث أساليب جديدة في الإشراف التربوي بمدارس البنات الابتدائية في المملكة العربية السعودية، والعمل على تطبيق تجربة المشرفة المقيمة في المدرسة، وتكثيف اللقاءات الدورية المشتركة بين المشرفات والمعلمات والمديرات بغرض توحيد أطراف العملية التربوية حول أهداف الإشراف التربوي، ووظائفه، وأساليبه.

فاعلية النشاط التمثيلي في تحصيل تلميذات الصف الثالث الابتدائي التراكيب اللغوية وتنمية اتجاهاتهن نحو مادة اللغة العربية

إعداد
الطالبة: نداء السيد سعيد السيد

إشراف
الدكتورة ليلى محمد دويغر

تاريخ المناقشة
٢٠٠٢/١/٨م

ملخص الدراسة

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر استخدام النشاط التمثيلي في تدريس التراكيب اللغوية لتلميذات الصف الثالث الابتدائي وتنمية اتجاهاتهن نحو مادة اللغة العربية.

وقد تمت صياغة مشكلة البحث في السؤالين التاليين:

١. ما أثر استخدام النشاط التمثيلي في تنمية مهارة تلميذات الصف الثالث الابتدائي في استخدام التراكيب اللغوية مقارنة بالأسلوب التقليدي المتبع حاليا؟

٢. هل يؤدي تدريس التراكيب اللغوية باستخدام النشاط التمثيلي لتلميذات الصف الثالث الابتدائي إلى تنمية اتجاهات إيجابية نحو مادة اللغة العربية مقارنة بالتمليذات اللاتي يدرسن التراكيب اللغوية باستخدام الطريقة التقليدية؟

وللإجابة عن هذين السؤالين قامت الباحثة بإعداد مجموعة من المواقف التمثيلية تتضمن التراكيب اللغوية المقررة على الصف الثالث الابتدائي، ثم جرى تحديد أفراد المجموعة التجريبية وبلغ عددهن (٢٧) تلميذة من الصف الثالث الابتدائي، وأفراد المجموعة الضابطة والبالغ عددهن (٢٧) تلميذة أيضا.

وقد استخدمت الباحثة التصميم التجريبي بالقياس البعدي لمجموعتين؛ (تجريبية وضابطة). تم خلال ذلك إدخال المتغير المستقل (تدريس التراكيب اللغوية باستخدام النشاط التمثيلي) لتلميذات المجموعة التجريبية، بينما درست المجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية الشائعة في تدريس التراكيب اللغوية. وبعد الانتهاء من التدريس تم تطبيق الاختبار البعدي ومقياس الاتجاهات على كل من المجموعتين، ويمثل الفرق بين أداء المجموعتين تأثير التدريس في استخدام النشاط التمثيلي.

ويمكن تلخيص أبرز نتائج هذه الدراسة على النحو التالي:

١. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي البعدي للتراكيب اللغوية لصالح أفراد المجموعة التجريبية.

٢. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاهات نحو مادة اللغة العربية لصالح أفراد المجموعة التجريبية.

وبناء على ما تقدم، أوصت الباحثة باعتماد أسلوب النشاط التمثيلي في تدريس التراكيب اللغوية، وتدريب المعلمين والمعلمات على استخدامه، وتزويدهم بنماذج جاهزة لمواقف تمثيلية تعينهم على استخدام أسلوب النشاط التمثيلي في التدريس. كما أوصت الباحثة بدراسة أثر استخدام النشاط التمثيلي بوصفه وسيلة تعليمية مساعدة في تدريس فروع لغوية أخرى، كالتعبير، والإملاء، والقراءة للصفوف الابتدائية الأولى. كما أوصت بإجراء دراسة أخرى حول أثر استخدام النشاط التمثيلي في تنمية الإبداع لدى تلاميذ الحلقة الدنيا من التعليم الابتدائي.

JOURNAL OF Educational & Psychological Sciences

(JEPS)

A quarterly scientific refereed publication specialized in educational and psychological studies

Volume 3 - Number 1
Dhul- Hijja 1423 - March 2002

issued by
College of Education
University of Bahrain

P.O. Box 32038
Tel: (+973) 449 504
Fax: (+973) 449 636
Email: jeps@edu.uob.bh
Kingdom of Bahrain

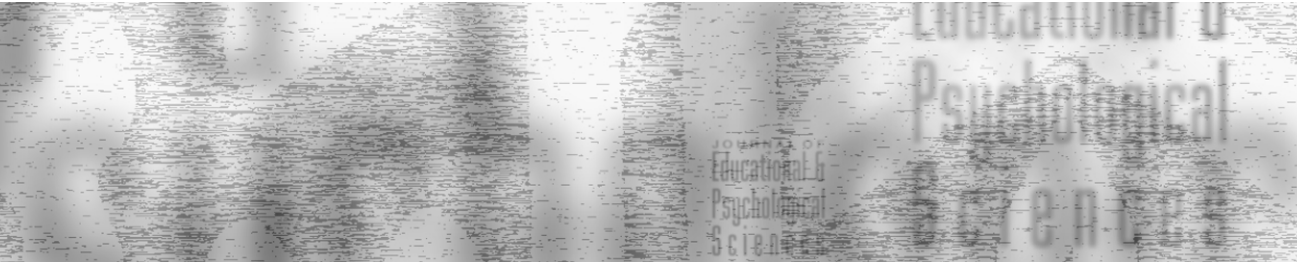
Publishing Permission Number From The Ministry of Cabinet Affairs & Information MEC 284

issue price

- Bahrain BD 1.000
- Morocco MD 15.000
- Saudi Arabia RS 10
- Libya LD 2.000
- Kuwait KD 1.500
- Egypt EP 10.000
- Emirates DH 15.000
- Syria SL 50
- Oman RS 1.500
- Qatar RS 10
- Yemen RS 10.000
- Lebanon LL 1500
- Tunis TD 1.000
- Jordan J.D. 1.000
- Algeria AD 10.000
- Sudan SP 700

Circulation: AL AYAM الأيام

Al Ayam Press, Publishing & Distributing
Tel: 727111 - 725111 - Fax: (0973) 723763 - Kingdom of Bahrain
E.mail:alayam@batelco.com.bh



Advisory Committee

Dr. Khalid Ahmad Bu-Gahhoos
(Chairman)

Prof. Abdulla Al-Shaikh
University of Kuwait

Prof. Abdullateef Obaid
University of Tunis

Prof. Alghali Ahrshawi
Universiti, Sidi Mohamed Ben Abdellah

Prof. Ebraheem Wazermas
Yarmouk University

Prof. Kamal Darweesh
Hulwan University

Prof. Mahmood Al-Sayyed
University of Damascus

Prof. Meloud Habibi
Mohammed Alkhamis University

Prof. Mohammad Bin Shahat Al-Khateeb
King Saud University

Prof. Muneer Bashour
American University of Beirut

Prof. Nizar AL - Ani
University of Bahrain

Prof. Nizar Alzain
University of Lebanon

Prof. Omar AL-Shaikh Hassan
University of Jordan

Prof. Saeed Ismael Ali
Ain Shams University

Prof. V.A. McClelland
Hull University

Editorial Board

Editor-in-Chief
Dr. Huda Hassan Al-Khajah.

Managing Editor
Prof. Khalil Yousef Khalili.

Editorial Board Members

Prof. Mustafa Saaduddin Hejazi.

Prof. Abdali Mohammad Hassan.

Dr. Muain Helmi Jamlan.

Dr. Rashid Hammad Al-Dosary

Proofread by
Dr. Saif Al-Ansari

Cover Designer
Anas Al-shaikh

Designed and Printed at
Arabian Printing & Pub. House W.L.L.

Publication Rules and Procedures:

1. The Journal publishes original research studies in education and psychology that adhere to the commonly used scientific research methodology, and is written in Arabic or English. The author(s) should provide the Editorial Board with an affidavit attesting that the manuscript submitted for publishing has not previously been published or submitted to other journal(s) for publication.
2. The Journal publishes studies translated into Arabic as well as book reviews, and reports or proceedings of conferences, symposia, and other related academic activities.
3. The Journal welcomes objective comments and rejoinders on previously published research studies in it after being refereed by two referees; one of whom is the author of the original manuscript. Once the comment is accepted for publication, the original author of the manuscript is invited to submit a response.
4. The research study should be written in one of the following formats:

   a. Field / Research: The following should appear in the body of the manuscript: An introduction, identification of the research problem, methodology and instruments, data analysis, findings and results, discussion of findings, recommendations if any, and a table of references.

   b.Theoretical and Analytical Research: The following should appear in the body of the manuscript: An introduction outlining the research problem and the need for this research; then the main body of the manuscript should be splitted into independent parts each of which should cover an independent idea within the framework of the topic. Then the manuscript should be ended by a comprehensive conclusion along with a list of references.
5. References appearing in the manuscript should abide by the APA (American Psychological Association) manual; regardless of the language of the manuscript.
6. All research manuscripts submitted to the Journal are subject to a preliminary review of the Editorial Board to judge the appropriateness of manuscripts for refereeing. The Board has the right to

reject any manuscript without stating the reasons for rejection.

7. All manuscripts submitted for publication are subject to refereeing by professional figures in the field; who are experienced researchers with distinguished scientific status. These shall be selected by the editorial board.
8. Manuscripts not valid for publication shall not be sent back to their authors.
9. Authors of research papers shall receive one copy of the issue of the Journal that includes their manuscripts as well as ten off prints of their articles.

Manuscript Submission Rules.

1. The author(s) should submit three copies of the manuscript, on A4 sheets, and double-spaced; including the footnotes, references, quotes, tables, and appendices according to the commonly used editing formats.
2. The author(s) should attach an affidavit with the manuscript attesting that the manuscript has not been published, or accepted for publishing in other journal(s); and should not submit the manuscript to another journal for publication until the refereeing process is over.
3. The author (s) shall be officially informed of the date of receiving his (thier) manuscript and the action taken.
4 The following items should appear on the first page of the manuscript: Title of research study, author(s)' name(s), institution of affiliation, contact address and phone / fax numbers, e-mail address (if any). To assure complete confidentiality of the refereeing process, author(s)' name(s) should not appear in the main body of the manuscript, nor any clues to their identity. The author(s) may acknowledge any person(s) who contributed to the development of the research study on a separate sheet.
5. The author(s) shall submit an abstract of the manuscript in both Arabic and English. The Arabic abstract should not exceed 75 words; and the English abstract should not exceed 100 words. Both abstracts should be submitted on separate sheets. Only the title of the manuscript shall appear in the abstract.

6. The manuscript should adhere to the scientific style of writing; in a clear, correct, and nonaligned / unbiased language, and should not exceed 30 pages in length; including references, margins, tables, figures, and appendices.
7. The author(s) shall attach a copy of the research instruments used in the study if not included in the appendices.
8. The author(s) shall attach an IBM 3.5 disk of the research study along with the manuscript; after the final corrections have been made, and acceptance of the manuscript for publication has been granted.

All publication rights belong to the Journal (JEPS).

Opinions expressed in the Journal are solely those of their authors.

All correspondence should be addressed to:

Dr. Huda Hassan Al-Khajah.
Editor - in - Chief
Journal of Educational and Psychological Sciences (JEPS)
College of Education - University of Bahrain
Sakhir, P.O. Box 32038
Kingdom of Bahrain
Tel.: 00973-449504
Fax.: 00973-449636
Email: jeps@edu.uob.bh.

Subscription Form

JOURNAL OF
Educational & Psychological Sciences

JEPS

A quarterly scientific refereed publication specialized in educational and psychological studies issued by the College of Education - University of Bahrain

Price for Individuals	**One year**	**Two years**	**Three years**
GCC citizens	BD 4	BD 8	BD 12
Arab countries citizens	BD 6	BD 10	BD 14
Other countries citizens	$ 30	$ 50	$ 70
Price for Institutes			
GCC and Arab Countries	BD 10	BD 20	BD 30
Other Countries	$ 40	$ 80	$ 120

Name: .....
Address: .....
.....
.....
Tel.: ..... Fax.: .....

Subscription for: ☐ One year ☐ Two years ☐ Three years
Effective from: .....

College of Education - Universty of Bahrain - Sakhir
P.O.Box: 32038, Kingdom of Bahrain
Tel.:(+973) 449504 - Fax: (+973) 449636
Email: jeps@edu.uob.bh.

Analysis of Students Academic Learning Time in Elementary Physical Education in Bahrain

By
Dr. Faisal Almulla-A.
Assistant Professor of Curriculum and Instruction
Department of Physical Education
University of Bahrain

دراسة تحليلية للزمن الأكاديمي للتعلم في التربية الرياضية لتلاميذ المرحلة الابتدائية بمملكة البحرين

الدكتور فيصل الملا عبدالله
أستاذ المناهج وطرق التدريس المساعد
قسم التربية الرياضية – كلية التربية – جامعة البحرين

Received on: 26/5/2001 Accepted on: 3/10/2001

دراسة تحليلية للزمن الأكاديمي للتعلم في التربية الرياضية لتلاميذ المرحلة الابتدائية بمملكة البحرين

الدكتور فيصل الملاعبدالله
أستاذ المناهج وطرق التدريس المساعد
قسم التربية الرياضية - كلية التربية - جامعة البحرين

الملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى تحليل الزمن الأكاديمي للتعلم في التربية الرياضية لتلاميذ المرحلة الابتدائية بمملكة البحرين بغية قياس و تحديد نسبة الزمن المستثمر من زمن الدرس في الأداء الحركي الفعلي الموجة لتحقيق أهداف الدرس. تكونت عينة الدراسة من ٤٠ معلما ومعلمة تم اختيارهم بطريقة عشوائية من مختلف مدارس المرحلة الابتدائية بمملكة البحرين. ولقد استخدم في الدراسة نظام لقياس وتحليل الزمن الأكاديمي للتعلم– للتربية الرياضية المعروف بـ .(ALT-PE) وقد استخدم الباحث النسب المئوية والتكرارات والمتوسطات الحسابية واختبار زتز، فكانت أهم النتائج التي توصلت إليها الدارسة ما يلي:

– يمضي التلاميذ ما نسبته ٣٦,٨٪ من زمن الدرس في التنظيم و الانتقال،
– يمضي التلاميذ ما نسبته ٢٢,٦٪ من زمن الدرس في استقبال المعلومات،
– يمضي التلاميذ ما نسبته ١٩,٣٪ من زمن الدرس في الانتظار،
– يمضي التلاميذ ما نسبته ١٩,٩٪ فقط من زمن الدرس في الممارسة الفعلية الموجهة إلى تحقيق أهداف الدرس.
– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الزمن الأكاديمي للتعلم في التربية الرياضية لتلاميذ المرحلة الابتدائية بحسب الجنس
– توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الزمن الأكاديمي للتعلم في التربية الرياضية لتلاميذ المرحلة الابتدائية بحسب نوع النشاط الحركي.

خلصت الدراسة إلى ضرورة الاهتمام بزيادة الزمن الأكاديمي للتعلم في التربية الرياضية. وأوصى الباحث بإجراء المزيد من الدراسات ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية.

المجلد 3 العدد 1 مارس 2002

Analysis of Students Academic Learning Time in Elementary Physical Education in Bahrain

Dr. Faisal Almulla-A.
Assistant Professor of Curriculum and Instruction
Department of Physical Education
University of Bahrain

Abstract

The purpose of this study was to analyse student academic learning time in elementary physical education in Bahrain. Forty physical education teachers were observed twice using the revised ALT-PE instrument. Data obtained were analyzed using descriptive and inferential statistics and included frequencies, percentages, and t-test. The major finding of this study were as follows:

1- Students in elementary physical education classes in Bahrain spent 23.4% of the lesson time in organizational and transitional activities.
2- Students in elementary schools in Bahrain spent 22.6% of the lesson time in the subject matter knowledge category.
3- Students in elementary schools in Bahrain spent 19.3% of every physical education lesson in waiting for something to happen.
4- Students in elementary schools in Bahrain spent 19.9% of every physical education lesson in ALT-PE.
5- No statistically significant difference was found in the ALT-PE mean score between male and female physical education teachers.
6- A statistically significant difference was found in ALT-PE mean score between individual and team activity lessons.

It was concluded that students academic learning time in elementary physical education in Bahrain movement education program for preschool children should be increased . Additional research is needed in this area.

Introduction

The last two decades have seen a marked shift in the interest of teaching effectiveness research in education. In the past most of the research on teaching effectiveness has focused upon interactive teaching, that is, the event that occurs when the students are present in classroom. In addition to provide a description of classroom processes, research on teaching effectiveness has focused on the question ìwhat teaching strategy work best?î Recently, researchers have narrowed the focus of their attention to systematically observing the classroom with an eye towards relating particular observed variables to student learning time and thus, indirectly predicting teaching effectiveness. Although many of the features of the teaching ñlearning process remain uncharted, a more purposeful understanding of teaching effectiveness in classroom has begun to emerge (Pangrazi, 1998; Siedentop, 1991).

Efforts to describe and analyse physical education classes have paralleled classroom research on teaching that utilized systematic observation to study student and teacher behaviours as they occurred in the natural setting (Rink, 1998). Encouraging similar research in the area of physical education, Siedentop (1991) has suggested that if teaching is defined primarily in terms of its impact on students, then one should observe what happening in the learning environment as an essential component in evaluating teaching effectiveness. Student learning time ultimately determines their performance of learning tasks and, therefore, student academic learning time is a critical factor that may enhance learning (Rink, 1998).

Applied learning time methodology has provided one strategy for establishing a data base that can be used to describe and evaluate the teaching effectiveness in the physical education classes (Siedentop,1991). Although this information is valued, Cousineau and Luke (1990), Rink (1998), and Silverman, Devillier, and Ramirez (1991) have all recommended that the result from analysing student learning time be interpreted with caution because the learning environment is a complex setting in which many factors operate simultaneously.

Several systematic observation systems have been developed for measuring student learning time in physical education. Perhaps the best known observation system is the Academic Learning Time in Physical Education (ALT-PE) (Siedentop, Birdwell, & Metzler, 1979). The Academic Learning Time in Physical Education (ALT-PE) instrument was designed originally to study teach-

ing effectiveness in physical education and was developed based on the observation system used in the Beginning Teacher Education Study (BTES). The main purpose of the ALT-PE instrument is to measure the portion of time in a physical education lesson that a student is involved in motor activity at an appropriate success rate. Thus, the ALT-PE concept refers to the amount of time students spend working directly on meaningful learning tasks at a high success rate (Parker, 1989; Siedentop, 1991).

The ALT-PE provides a systematic approach for examining the relationships between what teachers are doing and the amount of time students spend on learning movement tasks. The Academic Learning Time in Physical Education (ALT-PE) instrument collects data about teacher behaviour and studentsí time-on-task, with the working hypothesis that there is positive relationship between student achievement and the amount of ALT-PE. Research suggested that ALT-PE observation instrument, even with its limitations, has played a major role in finding at least of the answer regarding teaching effectiveness and has contributed to an understanding of student achievement (Cousineau & Luke, 1990; Metzler, 1989; Parker, 1989; Siedentop, 1991; Silverman, Devillier, & Ramirez, 1991).

Thus, student learning time can be systematically observed, recorded, and analysed. This kind of data can be considered as the mediating variables that help to predict student achievement in physical education. With the increasing understanding of the effect of student learning time which teaching effectiveness research has provided, it is appropriate to analyse student academic learning time in elementary physical education classes in Bahrain.

Statement of the Problem

During the past twenty years many studies have been used student learning time as a variable to describe teaching effectiveness in physical education. One of the most significant finding from these studies was that the more time students spent appropriately practicing a task, the greater the learning of the task. Therefore, students taught by effective teachers consistently spent more of their lesson time in practicing appropriate motor tasks.

Considering the importance of the relationship between time and learning, it is surprising that such measurements of how time is spent in physical education classes have not been conducted in any research study in Bahrain. This is because the education in Bahrain has only recently become interested in the sys-

tematic study of teaching through the ALT instrument. At present, the problem is that there is no evidence of how students spent their time in elementary physical education classes in Bahrain. Also there is no data on the amount of time-on-task that students are involved with the subject matter.

Purpose of the Study

The purpose of this study was two-fold:

1- To investigate how elementary school students spent their time in physical education classes in Bahrain, and

2- To determine whether there were any statistically significant differences between the ALT-PE scores for gender of teacher and subject matter being taught.

Questions of the Study

The study was designed to answer the following three questions:

1- What were the mean scores of ALT-PE categories of students in elementary physical education classes in Bahrain?

2- Were there statistically significant differences in each category of ALT-PE for students in physical education lessons taught by male teachers against those taught by female teachers?

3- Were there statistically significant differences between ALT-PE scores for individual and team sportsí activities?

Significance of the Study

The result of this study can serve a diagnostic purpose to show the relationship between what teachers are doing and the amount of time students spend on learning specific movement task. The result of analysing ALT-PE may also show where remedial development is necessary in order to improve the effectiveness of physical education teachers in Bahrain. Furthermore, the results of the study can be used as an individual evaluation of teaching effectiveness and the suitability of teaching strategies. Above all, this study seek to contribute to research on teaching in Bahrain which could be used to provide a description of teacher and student behaviours in physical education classes.

Delimitations of the study

The study was delimited by the following:

1- The study was delimited to physical education students in the fourth, fifth, and sixth grades at elementary schools in Bahrain.

2- The study was delimited to elementary physical education teachers in Bahrain.

3- The study was delimited to the two independents variables of the gender of teacher and the subject matter taught.

Definition of Terms

General Content: Class time during which students are not intended to be involved in physical education activities such as transition time, management time, and organization time.

Subject Matter Knowledge Content: Class time when the primary focus is intended to be knowledge related to physical education content such as presentation time and demonstration time.

Subject Matter Motor Content: Class time when the primary focus is intended to be motor involvement in physical education activities.

Academic Learning Time- Physical Education (ALT-PE): The portion of lesson time that a student is involved in motor activity at an appropriate success rate.

Review of Related Studies

Many studies using the Academic Learning Time- Physical Education (ALT-PE) instrument have been conducted to measure the amount of ALT-PE in elementary physical education classes (Cousineau & Luke, 1990; Godbout, Brunelle & Tousignant, 1983; Grant, Ballard, & Glynn, 1989; Lacy, LaMaster, & Tommaney, 1996: LaMaster & Lacy, 1993: Placek & Randoll, 1986; Placek, Silverman, Dodds, & Rife, 1982; Placek & Randall, 1986).

Placek, Silverman, Shute, Dodds, and Rife (1982) conducted a study to examine how elementary students spend their class time in physical education. The investigation used the ALT-PE observation instrument system. They found that students spent 25% of the class time in the management activities and only

19% of the class time in doing activities directly related to learning outcomes (ALT-PE). They also found no statistically significant differences in the ALT-PE between male and female students. They suggested that teacher organization of students and equipments might affect ALT more that any other teacher-related variables.

Godbout, Brunelle, and Tousignant (1983) conducted a study to determine how much academic learning time was experienced by elementary and secondary school students during a regular physical education classes. All selected teachers were observed according to the ALT-PE observation instrument. They found that the ALT-PE mean results were 31.3% and 36.5% for the elementary and secondary school levels. Students spent 34% of the class time in activities other than class content activities. They pointed out that much of the ALT produced in physical education is cognitive rather than motor responding.

In a comparative study, Placek and Randall (1986) conducted a study to compare the academic learning time of elementary students in physical education classes taught by specialists with those taught by classroom teachers. Physical education classes of seven specialists and thirteen non-specialists were observed using the revised ALT-PE instrument. The data revealed that elementary classroom teachers and physical education specialists provided similarly low amounts of ALT-PE. They found that the percentages of ALT-PE were 15.6% and 14.1% respectively for the classroom teachers and physical education specialists. The results indicated that although specialists may select more appropriate learning activities, knowledge of content may not be the most significant variable in organizing for maximized students participation and success.

Grant, Ballard, and Glynn (1989) observed student behaviour in physical education classes. They observed eight teachers while they taught physical education classes. A modified version of the ALT-PE observation system was used to collect the data. The findings indicated that teachers allocated less than one half of the class time to learning. Across all classes, less than 20% of class time was spent in motor-on-task behaviour (ALT-PE).

LaMaster and Lacy (1993) conducted a study to describe teacher behaviours and students learning time in physical education classes as measured by the revised ALT-PE instrument. The results revealed that students were engaged in ALT-PE activities only 14.6% of lesson time. In conclusion, LaMaster and Lacy pointed out that many of physical education teachers were not aware that the stu-

dents spent only limited amounts of time engaged with motor skills.

Recently, Lacy, LaMaster and Tommancy (1996) conducted a study to analyse the teacher behaviours and student academic learning time in elementary physical education. A modified version of the ALT-PE observation system was used to collect the data. The results, which were almost identical to the findings of other studies, reported that the mean percentage of student ALT-PE was 20.1%. They found that 14-20% of class time was spent on management and transition activities, 15-25% in receiving information, and 22-28% in waiting to participate or take a turn. They concluded that elementary physical education classes appear to be characterized by much longer periods of non-motor engagement that motor-engagement.

Overall, the review of literature indicated that ALT-PE has been the focus of many research studies, particularly in the United States. However, no such studies have been conducted on the analysing of student academic learning time in elementary physical education classes in Bahrain. The results of the studies cited above concluded that elementary physical education students spent a small proportion of class time in learning activities related to motor skill achievement. There was a consistency in purpose among the research studies that were reviewed. Most of the studies included in this review were descriptive type investigations. The purpose and design of this study were closely related to the characteristics of the descriptive studies using the revised ALT-PE instrument summarized in this review. Therefore, the research of other investigations has served as a foundation upon which this study was developed and expanded.

Methods and Procedures

Participants

Teachers: Forty physical education teachers (20 males and 20 females), ranging in age from 24 to 40 years, participated in the study. Their teaching experiences ranged from 4 to 15 years. The 40 teachers were randomly selected from a total (N= 198) of PE teachers in elementary schools in Bahrain. All teachers who were selected to participate in the study then met with the researcher during the preparation period. The teachers were given an explanation about the nature and the purpose of the study, and the sampling procedures which had been used. In order to minimize the effects of the investigator's presence on observed behaviours, the subjects were not informed which of the specific target behav-

iours (management, waiting, practising...etc.) were being observed.

Students: All participating students were in the fourth, fifth, and sixth grades at elementary schools in Bahrain. For each lesson the researcher selected three target students for observation (one high-, one medium-, and one low- skilled). In order to obtain the teacher's perceptions of the three students high, medium, and low skill levels, he/she was asked to list the names of six students (two high-, two medium-, and two low-skilled) for the lesson before the beginning of the observation procedure. From each of these three groups the researcher randomly selected one high-, one medium-, and one low-skilled students to be subjects for each study lesson. The teachers were not informed which students were chosen nor the specific behaviours or events being observed during the observation. The eighty separate lessons provided a sample of 240 students.

Observation Instrument

The revised ALT-PE system developed by Siedentop et al. (1982) was used in the collection of data for this study. The ALT-PE observation system is an interval recording system. The typical interval length for the ALT-PE instrument is 12 seconds. During the observation the first sex seconds of the interval was used to observe and the second sex seconds to record the observation on the coding sheet, leading to the collection of five samples of behaviour during each minute. In each observation the observers were required to make two decisions. First, the content level of the class situation was determined (general content, subject matter knowledge, or subject matter motor), indicating how the teacher had structured the lesson. Second, the learner involvement level of a single student was determined (motor engaged, not motor engaged), indicating what the observed student was doing within the class context. The amount of time a student is involved in motor appropriate engaged is considered to be the amount of ALT-PE.

Data Collection

Prior to data collection, two observers were trained in the use of the modified ALT-PE observation system. Training was based on procedures outlined in the ALT-PE manual (Siedentop et al., 1982) and consisted of studying the defined categories and coding procedures, practicing using the system in a variety of physical education settings for short periods, coding a specially prepared training videotape, and observing complete lessons similar in content to those includ-

ed in the study. Observer training continued until interobserver agreement reached a minimum of 90%.

Each of the 40 teachers included in the study was videotaped teaching two physical education lessons. A total of 80 lessons were videotaped. Each lesson lasted approximately 40 minutes and observations were recorded for an average duration of 36 minutes. A variety of activities were observed for both male and female teachers. Movement education, gymnastics, volleyball, and basketball were taught by both male and female teachers. In addition, male teachers were observed teaching football, athletic, and handball. Data for all the teachers was coded for a total of 14,400 intervals (5 intervals per minute X 36 minutes per lesson X 80 lessons = 14,400 intervals).

The videotapes were coded by the two observers. The three students selected for observation (one high-, one medium-, and one low-skilled) were listed alphabetically on the coding sheet. Each of the selected students was observed in turn throughout the lesson period, so that each of the three selected students was likely to be observed during 1/6 of the class period, another 1/6 being used to record his or her behaviour. Thus the three students were observed on a 36 second cycle. The observers observed Student 1 for sex seconds, then recorded the information on Student 1 during the next sex second interval, followed by observation of Student 2 for sex seconds and then sex seconds to record, and likewise for Student 3 always in that order. This sequence was repeated for the observation period. A pre-recorded audiotape was used for cueing observational intervals.

Interobserver Agreement

To obtain interobserver agreement (IOA) ten videotapes were randomly selected and coded independently by the two observers. The 85% level of agreement was used to accept the IOA. The scored-interval method (Hawkins & Dotson, 1975) was used to compute the IOA. The overall mean of the IOA was 90% which indicated that the IOA was adequate acceptable.

Data Analysis

The Statistical Package for Social Sciences (SPSS) computer program was used for statistical treatment of the data. Two main statistical methods were used for the purpose of analysing the ALT-PE data. The first utilized descriptive statistics and included frequencies and percentages for each category in the ALT-PE system. The descriptive statistics were computed to determine how many

times each one of 21 specific categories had been coded. Five category's scores were also computed, by adding together various specific sub-categories; they were general content, subject matter knowledge, subject matter motor, not motor engaged, and motor engaged. This was done for each lesson, and the frequencies were summed over all the observed lessons. The second method used an inferential statistic using a t-test analysis to examine the main central questions of this study. The .05 level of significance was used to determine whether to accept or reject the study questions.

Results

Study Question 1: What were the mean scores of ALT-PE categories of students in elementary physical education classes in Bahrain?

Table 1 and Figure 1 show that 36.90% of the total context level time (13 minutes, 25 second) was spent on general content. The most obvious observation relating to the general content sub-categories is that students at elementary schools in Bahrain spent much of their time in transitional activities. They spent approximately 23.40% of the lesson time (8 minutes, 42 second) in transitional and organisational activities such as changing activities, regrouping, placing equipment, changing formation, and receiving direction from the teacher.

Table 1 and Figure 1 also reveal that the forty teachers in the study spent approximately 22.60% of the context level time (8 minutes, 15 second) in the subject matter knowledge category. Approximately 19.80% of the time (7 minutes, 13 second) was devoted to relating information about motor skill technique. With respect to the subject matter motor category, about 40.50% of the context level time (14 minutes, 59 second) was spent in this category. Most teachers in the study allocated the greatest amount of subject matter motor time to skill practice (about 22.10%, 7 minutes, 96 second). It was somewhat surprising that scrimmages, in which students primarily rehearsed various skills while receiving feedback from their teacher, occurred slightly less than 2.30% of the time (79 second).

Table 1. Frequency of Interval, Percentage of Intervals, and Minutes of Lesson Time Spent in ALT-PE Context Level Categories.

Categories	Frequency of Interval (f)	Context Level %	Class Time min
Context Level			
Transition	3364	23.40	8.42
Management	948	6.50	2.34
Break	44	0.40	0.11
Warm-Up	950	6.60	2.38
General Content (total)	***5306***	***36.90***	***13.25***
Technique	2852	19.80	7.13
Strategy	318	2.30	0.79
Rules	18	0.10	0.05
Social Behaviour	20	0.10	0.05
Background	50	0.30	0.13
Subject Matter Knowledge Con. (total)	***3258***	***22.60***	***8.15***
Skill Practice	3182	22.10	7.96
Scrimmage/Routine	312	2.20	0.79
Game	954	6.60	2.38
Fitness	1388	9.60	3.46
Subject Matter Motor Content (total)	***5836***	***40.50***	***14.59***
Total Context Level	14400	100.0	36.00

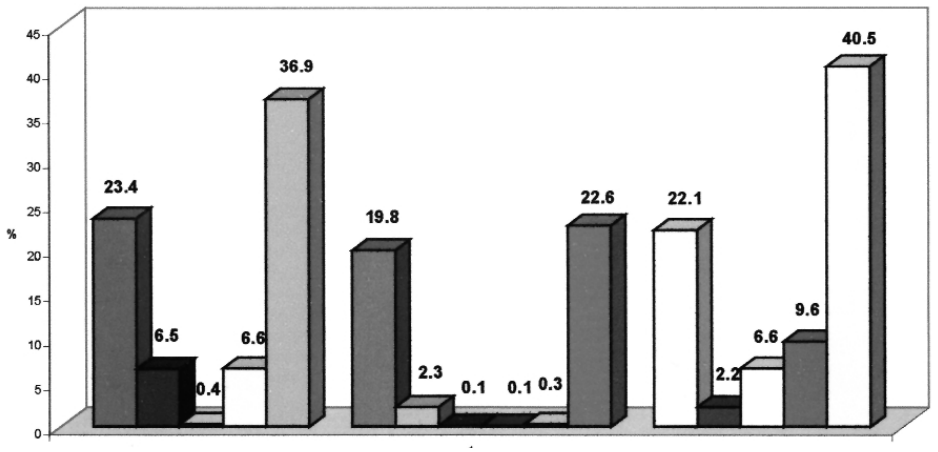


Figure1. Percentage of ALT-PE Context Level Categories

As can be seen from Table 2 and Figure 2, the students in elementary schools in Bahrain spent more time not actively engaged in motor activity than actively engaged. Bahraini elementary students were not engaged in motor activity for 67.90% of the time in physical education lessons (24 minutes, 44 second). The results indicated that students in elementary schools in Bahrain spent about one-

fifth (19.30%, 3 minutes and 35 second) of every physical education lesson in waiting for something to happen (waiting in line, waiting for the next teacher direction, waiting for the ball to come and waiting for an activity to begin). In some lessons waiting behaviour reached an acceptably high level of 44.00%. Cognitive behaviours such as listening to teacher instructions, watching a demonstration or discussing a group task were the most dominant category in all lessons and were recorded as occurring for 20.80% (7 minutes, 48 second) of the lessonsí times.

Table 2. Frequency of Interval, Percentage of Intervals, and Minutes of Lesson Time Spent in ALT-PE Learner Involvement Level Categories.

Categories	Frequency of Interval (f)	Context Level %	Class Time min
Learner Involvement Level			
Interim	124	0.80	2.88
Waiting	2780	19.30	3.35
Off Task	1054	7.30	2.63
On Task	2824	19.60	7.06
Cognitive	3000	20.80	7.48
Not motor Engaged (total)	***9782***	***67.90***	***24.44***
Motor Appropriate	2870	19.90	7.17
Motor Inappropriate	1616	11.20	4.03
Supporting	132	0.90	0.35
Motor Engaged(total)	***4618***	***32.10***	***11.56***
Total Learner Involvement Level	14400	100.0	36.00

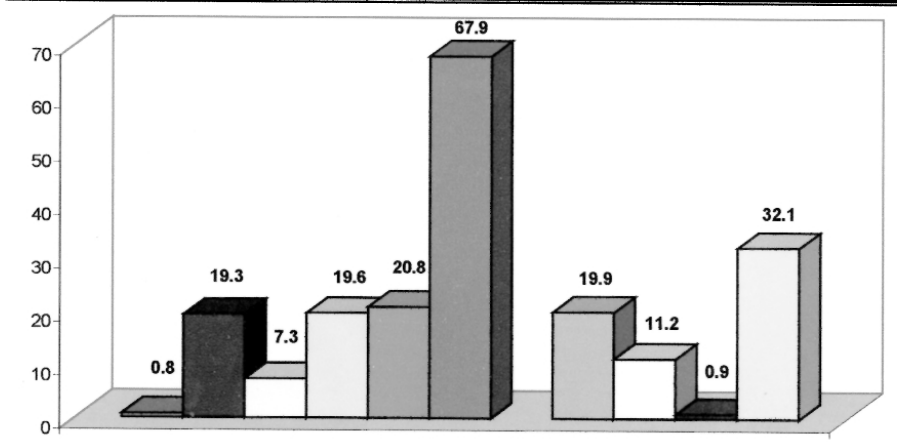


Figure2. Percentage of ALT-PE Leamer Level Categories

According to Table 2 and Figure2, approximately one-third (32.10%, 11 minutes and 56 second) of the learner involvement time was spent in motor engaged activity. Approximately more than half of the motor engaged time (19.90%, 7 minutes and 17 second), elementary students judged to be in the motor appropriate category reflecting the amount of Academic Learning Time in Physical Education (ALT-PE) which, by definition, suggested that the students were involved in motor activity in such a way as to produce a high degree of success.

Study Question 2: Were there significant differences in each category of ALT-PE for students in physical education lessons taught by male teachers against those taught by female teachers?

In order to effectively analyse the data, only those subcategories of the Academic Learning Time in Physical Education (ALT-PE) system which contained sufficient data were included in the analyses. The results of Context Level in Table 3 and Figure 3, a t-test analysis revealed that there was no statistically significant difference in the general content category mean scores between male and female teachers ($t = -1.01$, $p = >.05$). Within this category, a statistically significant difference was found in warm-up sub-category ($t = 1.99$, $p = <.05$). Male teachers spent significant more time than female teachers in warm-up activities in this study. No statistically significant difference was found in the subject matter knowledge category mean scores between male and female teachers ($t = -.99$, $p = >.05$). Within this category, a statistically significant difference was found in the strategy sub-category ($t = 3.62$, $p = <.05$). Regarding the subject matter motor category scores, Table 3 also showed that no statistically significant difference was found in this category ($t = -1.81$, $p = >.05$).

From the results of the Learner Involvement Level in Table 3 and Figure 3, a significant difference was found in the not engaged category mean scores between male and female teachers ($t = 2.01$, $p = <.05$). Students taught by male teachers spent more time in not motor engaged behaviours than did students taught by female teachers. A statistically significant difference was also found in the motor engaged category mean score ($t = -2.30$, $p = <.05$). Female teachers spent more time than male teachers in this category. Within the motor engaged category, a statistically significant difference was found in the motor inappropriate sub-category ($t = -4.26$, $p = <.05$). Students taught by female teachers spent more time in this category than students taught by male teachers. No statistically significant difference was found in the motor appropriate (ALT-PE) sub-category mean score. Thus, the gender of the Bahraini teachers at elemen-

tary school did not appear to be an important variable in relation to the nature of the students' engagement in physical education lessons.

Table 3. A t-test on Mean Score of ALT-PE Categories for Male and Female Teachers.

Categories	Male M	Female M	t-value	*p*
Context Level				
Transition	22.30	24.50	-.95	N.S.
Management	5.60	7.10	-1.15	N.S.
Warm-Up	7.70	5.50	1.99	<.05
General Content	***35.40***	***37.70***	***-1.01***	***N.S.***
Technique	20.0	19.80	-.06	N.S.
Strategy	0.90	3.70	3.62	<.05
Subject Matter Knowledge Content	***21.70***	***24.0***	***.99***	***N.S.***
Skill Practice	22.20	21.40	.27	N.S.
Scrimmage/Routine	1.30	3.10	-1.90	N.S.
Game	8.40	6.50	.22	N.S.
Subject Matter Motor Content	***43.90***	***38.70***	***1.81***	***N.S.***
Learner Involvement Level				
Waiting	19.90	19.90	-.15	N.S.
On Task	20.0	19.20	.58	N.S.
Cognitive	21.20	20.50	-.35	N.S.
Not motor Engaged (total)	***70.70***	***65.50***	***2.01***	***<.05***
Motor Appropriate	20.10	19.90	.12	N.S.
Motor Inappropriate	7.80	13.70	-4.26	<.05
Motor Engaged	***29.60***	***34.60***	***-2.30***	***<.05***

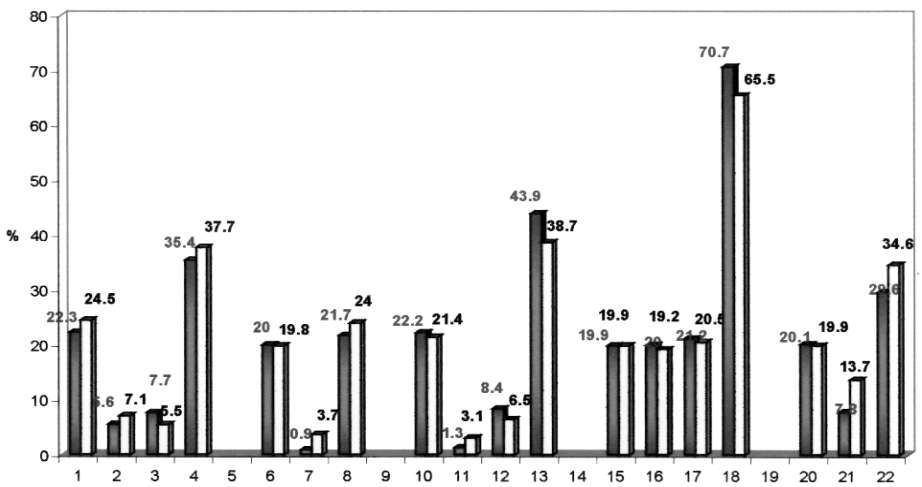


Figure3. Comparison of ALT-PE Categories for Male and Female

Study Question 3: Were there significant differences between ALT-PE scores for individual and team sportsí activities?

The results of the Context Level in Table 4 and Figure 4, revealed that a statistically significant difference was found in the general content category mean scores between individual and team activity lessons (t = -2.26, p = <.05). Teachers of individual activity lessons spent more time in general content than the teachers of team activity lessons. Within the general content category, a statistically significant difference was found between individual and team activity lessons for the transition (t = -3.80, p = <.05) and warm up (t = -2.83, p = <.05) sub-categories. Teachers of individual activities spent a quantity of time in managerial and organizational behaviours than the teachers of team activities. No statistically significant difference was found in the subject matter knowledge category mean scores between individual and team activity lessons (t = .04, p = >.05). A statistically significant difference was found in the subject matter motor category mean scores (t = -2.26, p = <.05). Team activity lessons devoted more time to subject matter motor activities than teachers of individual activity lessons. Within this category, a statistically significant difference was found in skill practice sub-category between individual and team activity lessons (t = -1.97, p = <.05). Individual activity lessons spent more time in practicing skills.

Regarding Learner Involvement Level, Table 4 and Figure 4 showed that no statistically significant difference was found in the not motor engaged category mean scores between individual and team activity lessons (t = -1.29, p = >.05). No statistically significant difference was also found in motor engaged category mean scores (t = 1.1, p = >.05). However, a statistically significant difference was found in motor appropriate (ALT-PE) sub-category mean score between individual and team activity lessons (t = 2.05, p = <.05). The students in team activity lessons spent more time in practicing tasks those at appropriate levels of difficulty (ALT-PE). Thus, the result supported the notion that the nature of the lesson content might differentially influence student ALT-PE score.

Table 4 .A t-test on Mean Score of ALT-PE Categories for Individual and Team Activities Lessons

Categories	Individual M	Team M	t-value	p
Context Level				
Transition	27.10	19.80	-3.80	<.05
Management	6.80	6.40	-.26	N.S.
Warm-Up	5.0	7.90	2.83	<.05
General Content	***39.90***	***34.0***	***-2.26***	***<.05***
Technique	19.0	21.0	-.48	N.S.
Strategy	2.50	2.0	-.55	N.S.
Subject Matter Knowledge Content	***22.40***	***23.30***	***.04***	***N.S.***
Skill Practice	22.90	20.40	-1.97	<.05.
Scrimmage/Routine	1.80	1.60	-.54	N.S.
Game	5.80	7.50	.68	N.S.
Subject Matter Motor Content	***38.10***	***42.80***	***2.26***	***<.05***
Learner Involvement Level				
Waiting	22.50	15.40	-1.97	<.05
On Task	20.0	19.30	-.54	N.S.
Cognitive	19.90	21.90	1.30	N.S.
Not motor Engaged (total)	***69.50***	***65.50***	***-1.29***	***N.S.***
Motor Appropriate	18.10	21.60	2.05	<.05
Motor Inappropriate	11.60	10.90	-.92	N.S.
Motor Engaged	***30.60***	***34.40***	***1.16***	***N.S.***

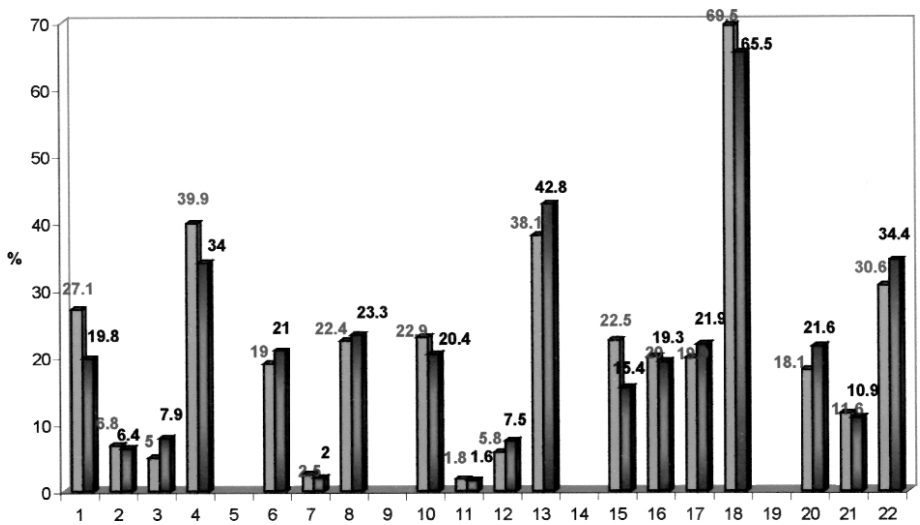


Figure 4. Comparison of ALT-PE Categories for Individual and Team Activitie

Discussion

The first question examined in this study was the mean of Academic Learning Time in Physical Education (ALT-PE) of students in elementary physical education classes in Bahrain. The ALT-PE data indicated that the ALT-PE score for students of elementary physical education classes in Bahrain was typically quite low, often no more than 7 to 10 minutes per 40-45 minutes lesson. This score compares with results from other elementary physical education ALT studies outside Bahrain in which Cousineau and Luke (1990), Godbout et al. (1983), Lacy et al. (1996), Placek et al. (1982), and Placek reported slightly higher percentages of the ALT-PE scores. Elementary school students in Bahrain spent a striking amount of their lesson time in not motor engaged activities - behaviour not likely to lead towards the intended learning outcome. As a group, physical education students were more likely to be waiting, listening, in management, in transition, and performing unplanned tasks than to be in skill practice exercise, motor engagement, and motor appropriate activities.

It is clear from the results that Bahraini elementary teachers spend a considerable proportion of their time organizing students and getting the environment and equipment ready for the lesson. The proportion of transition and management activities is higher than the proportions of Cousineau and Luke (1990), Godbout et al. (1983), and Placek and Randall (1986) found in elementary school physical education classes. Teachers can expect to spend some time engaged in transitional and managerial behaviours in physical education lessons in general. In particular, the management and organisation of students and equipment affects the level of student academic learning time. In this study, the favoured form of organisation which allows the students to spent more time in management behaviour was where the whole class worked in groups of a large size with little equipment. This form of organisation tended to increase the amount of waiting time.

In this study much of the transition and management time was spent carrying equipment from either storage or some area around the gymnasium especially during gymnastic lessons. Thus, the way activities were organized in physical education lessons taught by elementary school teachers in Bahrain provided long periods of waiting time. The proportion of waiting time in this study (19.3%) is quite higher than the 9.9% Cousineau & Luke (1990) found in elementary physical education classes. Research shows that it is possible to cut down the amount of inactive time in lessons by developing good management skills such as rou-

tines (Fink & Siedentop, 1989). In this study, the lessons in which students had a higher ALT-PE rate, teachers had implemented classroom rules and instructional routines. Thus, establishing such routines does appear to be one of the keys to reducing managerial and transitional time in lessons and in turn increasing the time students may spend in leaning.

Most of the elementary school teachers in Bahrain spent more time dealing with off-task activities. One way to reduce off-task time and devoted much of lesson time to actual learning is to place the equipment in many locations around the play area. In fact, having distributing the equipment may be highly effective in terms of time than having the students pick up their own equipment from one area. Teachers in the present study appeared to start lessons slowly, place the equipment in one area, and use large sized groups. Thus, in order to allocate most of the lesson time to motor activity, elementary physical education teachers need to use small sized groups than large sizes groups and place the equipment in many areas rather than in one area.

Research shows that an effective teacher presents information clearly in a way that increases academic learning time. The concept of clarity simply means that instructions, demonstrations, and discussions are not only clear to the student but also take less time because of their clarity. In this study the teachers talked a lot and spent more time in unnecessary conversation. This mean, much of ALT produced in physical education lessons at elementary schools level in Bahrain are more likely to be cognitive rather than motor. Time spent in cognitive behaviour (students receiving information) does not necessarily mean more students involvement in the learning tasks. Thus, the importing of information does not seem to contribute to student ALT-PE. The findings of this study appear to support other ALT-PE studies (Cousinean & Luke, 1990; Shute et al., 1982) in which physical education students accumulated much more cognitive behaviour time than motor appropriate time.

Although the elementary physical education teachers in Bahrain allocate a percentage of their lesson time for skill practice, discussion held in this part of the study indicated that the activities selected and the way in which they were organized and managed by the teachers provided low ALT-PE. This was the case. Many teachers failed to devote large percentages of time to motor appropriate behaviour. Perhaps they did not fully understand the concept of ALT-PE. Perhaps they were not conscious of either the effects of the lesson structure or lesson momentum on ALT-PE. Whatever the reason, it is clear now that physi-

cal education teachers in Bahrain should pay more attention to the amount of time students spend working directly on meaningful learning tasks (ALT-PE).

The second question addressed here was that of the difference in ALT-PE for students taught by male teachers against those taught by female teachers. The findings suggest that no statistically significant difference existed in the ALT-PE provided for students taught by male and female teachers during PE lessons. Although the students of female teachers spent more of their lesson time in transition and management activities than the students of male teachers, the gender of the teacher did not seem to make a noticeable difference in terms of student learning time and ALT-PE score. Thus Bahraini male and female teachers appeared to adopt similar teaching approaches and behaviors which in turn led to similar levels of student ALT-PE. The findings of this study were similar to the finding of Godbout et al. (1983) and Placek et al. (1982) who found that male and female teachers devoted similar amount of engagement time. However, the findings of this study were different from the finding of LaMaster and Lacy (1993) who reported differences in the amount of ALT-PE accrued by male and female students. As much of the lesson time was used in management and transition activities by female teachers, it was reasonable to suggest that male teachers were more effective in class management and student transition than were female teachers. Therefore, despite some differences between male and female lessons, the findings suggested that students had equal amount of time in physical education lesson in which to practice motor skills regardless of the sex of the teacher.

The third question addressed in this study was the differences in ALT-PE between individual and team activities. Analysis of the ALT-PE data suggested that time spent in ALT-PE categories can be influenced by the subject matter being taught. Teachers of individual activity lessons spent significantly more time in organisational behaviour and in management equipment than did teachers of team activities. This was probably due to the fact that placing and getting the gymnastic apparatus in individual activity lessons often required large amount of time. Thus, it appears that the factors of reducing management and organization time in team activity led to an increase in ALT-PE.

Instructional time was typically high in both lessons. A similar pattern of traditional individual and team activity instructions appeared in elementary physical education lessons in Bahrain. This involved giving the students information about the techniques and strategies of the activity and then putting them into

practice. Generally, instruction time was high at the start of a unit in both lessons and low toward the end of a unit, when students were more likely to be engaged in culminating activities.

The findings from this investigation suggest that students in individual activity lessons had fewer opportunities to actively participate during practices than the students in team activity lessons. Much of this difference was accounted for by the time these students in individual activity lessons spent waiting. The high percentage of waiting behaviour seemed to be related to the poor organisation and management made by the teachers of individual activity lessons. During the time the students in team activity lessons were involved, they experienced greater success performing team activity skills and accrued more ALT-PE than the students in individual lessons. If teachers of individual activity lessons want to increase the amount of ALT-PE, they should cut down on the time spent getting the environment and equipment ready for the lessons. They should also reduce the time students spent waiting to participate or waiting for next event to occur.

Thus, there is little doubt that ALT-PE will range according to the nature of activity being taught. Lessons involving high quality individual work such as in gymnastic and athletic activities will obviously have a lower work rate commitment than an activity in game lessons. In this study it was not surprising that a higher percentage of time was spent in the motor appropriate category for team activity lessons than individual activity lessons because of the different organization and equipment requirement. Thus, Analysis of the Academic Learning Time in Physical Education (ALT-PE) data indicated that ALT-PE might be influenced by factors such as the nature of the activities taught.

Conclusion

The main purpose of this study was to examine how time elementary students spent in physical education classes in Bahrain. Many of the physical education teachers in elementary schools in Bahrain were not aware that the students in PE lessons spent only limited amounts of time directly engaged with the motor skills. The results showed that the teachers allocated less than one-fifth of the available lesson time for student participation in motor activities directly related to the subject matter being taught which reflect the amount of ALT-PE. Students spent more than half of their time in non-motor- activities. The findings also indicated that when students were engaged, they spent more time in cognitive

and on-task engagement than in motor responding.

Comparison analysis across teacher gender has shown that there were no statistically significant differences in the amount of ALT-PE rate for elementary school students in physical education lessons taught by male teachers against those taught by female teachers from the data collected through the ALT-PE instrument. These results give strong support to the notion that male and female teachers provide similar amounts of ALT-PE. Analysis of the ALT-PE data of this study would suggest that time spent in ALT-PE categories can be influenced by the subject matter of the lesson. Statistical analysis revealed that teachers of team activity lessons spent more time practising tasks those at an appropriate level of difficulty. This could largely be attributed to the time that was spent getting the equipment ready for the activities in individual lessons.

The ALT-PE instrument was considered to be a valid and reliable system with which to record and measure how time is spent in physical education classes. Data such as this should raise the Bahraini teachers understanding of their teaching strategies and behaviours. Further studies are needed to determine the effects of adaptations and more use of different teaching styles on increasing the percentage of ALT-PE and student achievement. Also, future research study in this area should be continued in order to identify ALT-PE across different lessons with different activities taught by the same teachers, and in lessons of the same activity taught by different teachers.

References

Beauchamp, L., Darst, P., & Thompson L. (1990). Academic learning time as indication of quality high school physical education. **Journal of Physical Education, Recreation, and dance, 16** (1), 92-95.

Cousineau, W. & Luke, M. (1990). Relationship between teacher expectations and academic learning time in sixth grade physical education basketball classes. **Journal of Teaching in Physical Education, 9** (4), 262-271.

Fink, J. & Siedentop, D. (1989). The development of routines, rules and expectations at the start of the school year. **Journal of Teaching in Physical Education, 8** (3), 198-212.

Godbout, P., Brunelle, J. & Tousignant, M. (1983). Academic learning time in elementary and secondary physical education classes. **Research Quarterly for Exercise and Sport, 54** (1), 11-19.

Grant, B., Ballard, K. & Glynn, T. (1989). Student behaviour in physical education lessons: A comparison among achievement group. **The Journal of Educational Research**, 82, 216-226.

Hawkins, R. & Dotson, V. (1975). Reliability scores that delude: An Alice in wonderland trip through the misleading characteristics in interobserver agreement scores in interval recording. In E. Ramp & G. Semb (Eds.), **Behaviour analysis: Areas of research and application** (pp. 359-376). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Lacy, A., LaMaster, K., & Tommancy, W. (1996). Teacher behaviours and student academic learning time in elementary physical education. **The Physical Educator, 53** (1), 44-50.

LaMaster, K. & Lacy, A. (1993). Relationship of teacher behaviours to ALT-PE in junior high school physical education. **Journal of Classroom Interaction, 28** (1), 21-25.

Mckenzie, T., Clark, E., & Mckenzie, R. (1984). Instructional strategies: Influence on teacher and student behaviour. **Journal of Teaching in Physical Education, 3** (2), 20-28.

Metzler, M. (1979). The measurement of academic learning time in physical education. **Dissertation Abstracts International**, 80, 931-A.

Metzler, M. (1989). A review of research on time in sport pedagogy. **Journal of Teaching in Physical Education, 8** (2), 87-103.

Pangrazi, R. (1998). **Dynamic physical education for elementary school children**

(12th ed.).Boston: Allyn & Bacon.

Parker, M. (1989). Academic learning time -physical education (ALT-PE), 1982 revision. In P. Darst, D. Zakrajsek & V. Mancini (Eds.), **Analysing Physical Education and Sport Instruction**, (2nd ed, pp.195-205). Champaign, IL: Human Kinetics.

Placek, J. & Randall, D. (1986). Comparison of ALT-PE: Students of specialists and non-specialists. **Journal of Teaching in Physical Education, 5** (3), 157-165.

Placek, J., Silverman, S., Dodds, P., & Rife, F. (1982). Academic learning time (ALT-PE) in a traditional elementary physical education setting: A descriptive analysis. **Journal of Classroom Interaction, 17** (2), 41-48.

Rink, J. (1998). **Teaching physical education for learning.** (3rd ed.). Boston, MA: Mcgraw-Hill.

Siedentop, D. (1991). **Developing teaching skills in physical education.** (3rd ed.). Mountain View, CA: Mayfield.

_____, D., Birdwell, D. & Metzler, M. (1979). A process approach to measuring teacher effectiveness in physical education. Paper presented at the AAHPERD National Convention, New Orleans.

_____, D., Mand, C. & Taggart, A. (1986). **Physical education teaching and curriculum studies for grades 5-12**. Mountain View, CA: Mayfield.

_____, D., Tousignant, M. & Parker, M. (1982). **Academic learning time-physical education coding manual: 1982**. Unpublished manual, The Ohio State University.

Silverman, S., Devillier, R. & Ramirez, T. (1991). The validity of academic learning time in physical education (ALT-PE) as a process measure of achievement. **Research Quarterly for Exercise and Sport, 62** (3), 319-325.