منشورات
مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية
جامعة الكويت

(٨)

بحوث في التربية والتعليم

تحرير

الدكتور حامد عبد العزيز الفقي

بسم الله الرحمن الرحيم

تصدير

يسر مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية أن تقدم للمربين والمهتمين بالعملية التربوية هذه المجموعة المختارة من البحوث والدراسات التي تهدف الى النهوض بالمدرسة في الكويت ودول الخليج العربي والارتفاع بمستوى الأداء فيها . ولا شك أن الاهتمام بالمدرسة والنهوض بها مسئولية اجتماعية أساسية ، فالمدرسة على مر الأجيال والعصور كانت وما زالت الأمينة على أبناء المجتمع ، تساعد في تشكيل شخصياتهم ، وتعمل على تكامل نموهم ، وتمدهم بالمعارف والمعلومات ، وتزودهم بالمهارات والعادات ، وبالقيم والاتجاهات التي تعبر عن فلسفة المجتمع وعقيدته وأهدافه ، وتلبي حاجاته وتطلعاته .

والمدرسة في أي مجتمع هي الحارس الأمين على مقدسات الأمة وميراثها الديني والفكري والثقافي ومعاييرها وقيمها الخلقية والاجتماعية . فهي تحفظ تراث الأمة من الضياع ، وتخلصه من الشوائب ، وتصونه من الزيف والضلال ، وتنقله عبر الأجيال ، فتربط بذلك بين ماضي الأمة وحاضرها ومستقبلها ، وتؤكد بذلك هويتها ، وتعزز أصالتها وتحقق ذاتها بين الأمم .

والمدرسة في أي مجتمع هي أداة التغيير والتحديث والتطوير ووسيلة التقدم العلمي ، وبها تواجه الأمة التحدي الحضاري ، وتواكب التطور السريع في مجالات العلم والتكنولوجيا والذي يعتبر من أبرز سمات العصر الحديث .

والمدرسة في كل مرحلة من مراحل التعليم العام لها ميزات خاصة وأدوار محددة وأعباء ومسئوليات متنوعة ، تمليها حاجات الدارسين وخصائص نموهم وطبيعة الأدوار والمسئوليات التي يتطلبها المجتمع منهم في تلك المرحلة المعينة .

فالمدرسة الابتدائية — مثلا — تهتم بالتنشئة الاجتماعية ، وتساعد الاسرة في تكوين شخصية الطفل وتزويده بالمهارات الاساسية للتعلم ، وبالعادات السلوكية والقيم والاتجاهات التي تعبر عن عقيدة المجتمع وفلسفته وأهدافه . وتتميز المدرسة الابتدائية بأنها تضم جميع أبناء المجتمع في هذه المرحلة على اختلاف مستوياتهم الاجتماعية والاقتصادية والثقافية ، وهي بذلك تحقق مبادىء الاسلام وأهدافه التي أكدتها التربية الحديثة في تحقيق المساواة وتكافؤ الفرص . كما أنها تشكل الاساس الأول لوحدة الفكر والثقافة والمشاعر والقيم والاتجاهات والعادات بين ابناء الأمة .

والمدرسة الابتدائية بما تقدمه من برامج وخبرات وانشطة ، وبما تعده من بيئة تربوية خاصة ، ومواقف تعليمية موجهة تنمي التلاميذ جسميا وعقليا واجتماعيا وانفعاليا بصورة متكاملة .

اما المدرسة المتوسطة بالكويت بصفة خاصة فتضم مرحلتين من مراحل النمو هما الطفولة والمراهقة ، حيث تتراوح أعمار التلاميذ بها بين احدى عشرة وأربع عشرة سنة ، وهذه الفترة تجمع بين نهاية الطفولة التي تمتد من سن ٦ الى سن ١٢ وبين بداية المراهقة التي تمتد من سن ١٢ الى سن ١٨ أو ٢٠ وتلقى هذه الطبيعة الخاصة على عاتق المدرسة المتوسطة عبء القيام بتعميق ما تعلمه التلاميذ في المرحلة السابقة من مهارات ، والاعداد لما تتطلبه المرحلة اللاحقة من امكانات ، فضلا عن مواجهة التغيرات الجسمية والجنسية والنضج العقلي والاجتماعي والانفعالي الذي يبدأ في نهاية هذه المرحلة المتوسطة ويكتمل فيما بعدها .

ان هذه التغيرات وما يصاحبها من مشاعر وما تسببه من حاجات ورغبات وتطلعات يضيف الى أعباء المدرسة المتوسطة مسئولية التوجيه والارشاد ، كما يتطلب من المعلمين والمربين بها قدرا كبيرا من التفهم والتبصر والتقبل والاهتمام بتلاميذ المدرسة المتوسطة حتى يجتازوا هذه المرحلة بأمان بعيدا عن الصراعات والأزمات التي قد تسلمهم لليأس أو تعرضهم لسوء التكيف والانحراف . وتتحمل المدرسة المتوسطة مسئولية خاصة تجاه النضج العقلي الملحوظ قرب نهاية هذه المرحلة ، حيث تنمو القدرات والاستعدادات والميول ، ويصبح التلميذ قادرا على التعامل مع الحقائق والمفاهيم المجردة ، ويحتاج الى تنمية هذه القدرات والاستعدادات والتعرف عليها بأساليب علمية موضوعية واستثمارها لخير المراهقين وصالح المجتمع .

اما المدرسة الثانوية فتتصف بعظم المسئولية وخطورة الرسالة وسمو الاهداف . فهي تقوم بالدور قبل النهائي من حيث الاعداد لمباراة الحياة وتحديات المستقبل . فهي المسئولة عن التشكيل قبل الاخير لشخصيات المراهقين والشباب، وعن التوجيه التربوي والمهني الموضوعي لقدراتهم واستعداداتهم وميولهم ، ووضع أقدامهم على المسار الصحيح الملائم الذي يستثمر الطاقات ويحقق الذات ويشبع الحاجات والتطلعات لكل من الفرد والمجتمع . واذا كانت المراحل السابقة قد وضعت بالتعاون مع الاسرة اسس بناء الشخصية وزودتها بالمهارات الهامة وبالمعارف والحقائق والمعلومات وبالقيم والاتجاهات الأساسية فان على المدرسة الثانوية ان تكمل البناء وتعلي الصرح وتدعمه بما يجعله اكثر قدرة على مواجهة انواء المستقبل وتحديات الغد المأمول .

من هذا المنطلق كان اهتمام مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية بالبحوث التربوية والنفسية بصفة عامة ، وبالدراسات التي تتناول المدرسة في الكويت ودول الخليج العربي بصفة خاصة .

واصدار المجموعة التي بين أيدينا من البحوث يعتبر اسهاما متواضعا من المجلة في هذا الصدد ، فالمدرسة في مراحلها الثلاث : الابتدائية والمتوسطة والثانوية هي المحور الذي تدور حوله بحوث تلك المجموعة .

ان هدف المجلة من وراء هذا الاصدار هو اتاحة الفرصة لأكبر عدد من المتخصصين والدارسين للاستفادة والانتفاع بعدد من البحوث المتخصصة في آن واحد .

* * *

يتناول البحث الأول في هذه المجموعة دراسة بعنوان « **حول صعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بالكويت** » قام به الدكتور أنور الشرقاوي الاستاذ المساعد بقسم علم النفس بجامعة الكويت . وهو بحث ميداني تناول أهمية المدرسة الابتدائية كأساس يقوم عليه البناء التربوي والتعليمي ، كما تناول تطور المدرسة الابتدائية بالكويت ونموها ونمو اعداد التلاميذ بها وضرورة الاهتمام بما يلقاه البعض من هؤلاء التلاميذ من صعوبات في التعلم . وقد حدد الباحث المشكلة وفرق بين صعوبات التعلم وبين التخلف الدراسي والتأخر الدراسي والعجز عن التعلم والبطء في التعلم ، وبين أهمية الكشف المبكر عن هذه الصعوبات والعمل على تصحيحها قبل أن تستعصى على العلاج ، ثم عرض مجموعة من الدراسات السابقة التي تفيد بأن الحالات التي تعاني من صعوبات التعلم تستفيد من أساليب المساعدة من الكبار في تعديل وتغيير مظاهر الرفض الاجتماعي ، كما أن تنمية علاقات التفاعل الاجتماعي لديهم تؤثر على مستواهم الاكاديمي وعلى سلوكهم الاجتماعي بصورة ايجابية ، وتفيد هذه الدراسات ان تلك الحالات أو بعضها تعاني من الحاجة الى تقدير الذات ، وان أساليب التعزيز والمكافأة واستخدام التعلم الذاتي والتعليم الفردي والمناقشة وبعض الاساليب الأخرى غير اللفظية واستخدام التعاون بدلا من التنافس في التدريس لهم كل ذلك يخفف من المشاعر السلبية لديهم ويدعم ثقتهم بأنفسهم ، وينمي لديهم المهارات المطلوبة والمفاهيم الأساسية والقدرات المعرفية . وقد حدد الباحث اربعة عوامل راى أنها مرتبطة بصعوبات التعلم وهي : الشعور بالعجز وعدم الثقة بالنفس ، والظروف الأسرية ، والعلاقة بين المدرس والتلميذ ، والمنهج وما يرتبط به . وصمم استفتاء يقوم على هذه الأبعاد الأربعة ويشتمل على مجموعة من البنود التي تهدف الى التعرف على مدى ارتباط هذه العوامل بصعوبات التعلم وعلى الأبعاد

المرتبطة بكل عامل منها ، وقد قام باجراءات الصدق والثبات للأداة واختار العينة من بين مدرسي ومدرسات المرحلة الابتدائية من مختلف مناطق الكويت واستخدم اختبار « كا٢ » للتعرف على ما اذا كانت هناك فروق ذات دلالة احصائية بين المؤيدين والمعارضين لارتباط العوامل المشار اليها بصعوبات التعلم ثم عرض النتائج وناقشها وفسرها على ضوء الدراسات السابقة . وقد أثبتت النتائج ارتباط العوامل والأبعاد المرتبطة بها بصعوبات التعلم ، وتحقق بذلك الهدف الذي قصد اليه الباحث من الدراسة ويحتوي البحث على تلخيص لأهم ما توصل اليه من نتائج وعليه اقترح التبكير في الكشف عن الحالات المشار اليها والعمل على علاجها قبل فوات الأوان .

* * *

والبحث الثاني في هذه المجموعة بعنوان « **مشكلات تلاميذ وتلميذات الصف الرابع بالمدرسة المتوسطة بالكويت** » قام به الدكتور حامد عبد العزيز الفقي الاستاذ المساعد بقسم علم النفس بجامعة الكويت . وهو بحث ميداني أجرى على عينة كبيرة نسبيا لتحقيق ثلاثة أهداف رئيسية هي :

أ ــ التعرف على ما يواجه تلاميذ الصف الرابع ــ الذي تم اختياره بسبب وقوع الدارسين به في مرحلة المراهقة ــ التعرف على ما يواجههم من مشكلات في مجالات الدراسة السبعة : الجسمية ، والاجتماعية ، والانفعالية ، والاسرية ، والمدرسية ، والسلوكية وعلى مشكلات التوافق الشخصي والاجتماعي .

ب ــ التعرف على ما يمكن أن يوجد من فروق بسبب متغيري الجنس والجنسية بين فئات العينة الأربع وهي الذكور والاناث الكويتيين وغير الكويتيين .

ج ــ تأكيد الحاجة الى التوجيه والارشاد في المدرسة المتوسطة . وقد عرض الباحث الاطار النظري الذي يتصل بطبيعة المرحلة التي يمر بها تلاميذ الصف الرابع وخصائصها وحاجاتها ومشكلاتها ، كما عرض بعض الدراسات السابقة التي اعتمدت في جمع مادتها العلمية على قائمة «مونى» للمشكلات .

وعلى ضوء تلك الدراسات والبحوث اعد الباحث قائمة جديدة على نمط قائمة «مونى» المشار اليها ولكنها تختلف عنها من حيث المحتوى والمجالات وعدد البنود وموضوع هذه البنود ، كما اجرى عليها الدراسات الضرورية للتحقق من وضوح معاني المفردات وسهولة اللغة وملاءمة الأسئلة لمستوى افراد العينة حتى أصبحت صالحة للاستخدام في المجتمع الكويتي . وتم تطبيق القائمة على فئات

العينة المتساوية العدد والمختلفة من حيث الجنس والجنسية كما سبق بيانه . واستخدم الباحث اختبار «كا٢» للتعرف على ما اذا كانت هناك فروق ذات دلالة احصائية بين الفئات الأربع المشار اليها . ثم عرض النتائج في جداول تفصيلية توضح المجالات المختلفة ، وناقش كلا منها في دقة ووضوح على ضوء الاطـــار النظري والدراسات السابقة .

وقد أفادت الدراسة وجود تأثير لمتغيري الجنس والجنسية في نوع المشكلات وفي ترتيب هذه المشكلات لدى كل فئة من فئات العينة ، وذلك في بعض المجالات دون البعض الآخر .

كما أفادت الدراسة وجود فروق ذات دلالة احصائية بين الفئات في بعض مجالات الدراسة دون البعض الآخر .

وقد أسفرت الدراسة عن قائمة مشكلات جديدة خاصة بالمجتمع الكويتـــي وتختلف عن قائمة «مونى» الأصلية . ويمكن الانتفاع بها واستخدامها في دراسات أخرى شبيهة بهذه الدراسة .

وقد أكدت الدراسة الحاجة الى الارشاد النفسي والتوجيه التربوي بالمدرسة المتوسطة بالكويت وبينت أهميته في مواجهة المشكلات التي أفـــادت الدراسة شيوعها بين فئات العينة .

وقد وجه الباحث الأنظار الى وجود بعض الممارسات الخاطئة في التعامل مع المراهقين سواء في البيت والأسرة أو في المدرسة كما كشفت عنها الدراسة ، وأوصى بضرورة تغيير هذه الممارسات وتصحيحها خوفا من أن تتحول المشكلات الحالية الى الوان من سوء التوافق أو الانحراف . كما أوصى بضرورة فتح قنوات نفسية للتواصل الايجابي بين الآباء والمعلمين وبين أبنائهم المراهقين .

* * *

اما البحث الثالث في هذه المجموعة فهو بعنوان « **دراسة تحليلية لمحتـــوى منهج المدرسة الابتدائية في دولة الكويت** » قام به الباحث عبدالرحيم صالح عبدالله بمركز بحوث المناهج بدولة الكويت . وقد تناول بالتحليل محتوى المنهج القائم حاليا بالمدرسة الابتدائية بالكويت ، وكشف عن بعض العيوب والمزايا في هذا المنهج من حيث المحتوى والتنظيم ، وتقدم ببعض المقترحات والاجـــراءات الضرورية لتطويره . واعتمد الباحث في دراسته على بيانات رسمية ووثائق وزارة التربية ، ثم حللها واستنبط منها الحقائق المتصلة بعيوب المنهج الحالي ومزاياه .

ومن اهم عيوب المنهج الحالي من وجهة نظر الباحث والتي تناولها بالشرح والتحليل بصورة تفصيلية في هذه الدراسة انه منهج مواد منفصلة مستقلة عن بعضها البعض ، فهو منهج يجزىء الخبرات التربوية والمعارف والمعلومات ويقدمها بصورة منفصلة ، ويؤكد على المحتوى العلمي ويتقيد بالكتب المقررة ، ومزدحم بالمادة النظرية . والمنهج بطبيعة اعداده وحصر محتواه في كتب معينة قد يهمل بعض الأحداث الهامة والمطالب العصرية الطارئة ، كما انه بتأكيده على المادة العلمية يغفل الى حد كبير ميول التلاميذ واهتماماتهم ولا يراعى الفروق الفردية بينهم ، وهو من حيث التنظيم لا يحقق وحدة الخبرة وتكاملها بين المواد المختلفة ولا يتيح التكامل في اليوم المدرسي ولا يتيح مشاركة التلاميذ ، ولا يساير تجدد اهتماماتهم . أما المزايا التي اوردتها الدراسة للمنهج الحالي فمن اهمها انه منهج متطور يدخل الجديد من المواد والأساليب الى المدرسة كالرياضيات الحديثة ونحوها ، ويجاري الأساليب المعاصرة ، ويلبي حاجة المجتمع ويربط بين الاهداف العامة للتربية والأهداف الخاصة للمادة وبين المواقف التعليمية ، ويربط بين فروع المادة الواحدة في مرونة تتيح للمعلم حرية الحركة ، وهو لا يغفل أهمية النشاط المرتبط بالمادة ، ويقدم خبرات منظمة جاهزة ومعلومات ضرورية تساعد التلاميذ على فهم وتفسير ما قد يتعرضون له من خبرات جديدة ، كما ان تقديمه للتلاميذ يتم بطريقة مبسطة ، وهو يتسم بالمرونة بحيث يمكن اجراء التعديلات والتغييرات المطلوبة في احدى المواد دون ان تتأثر بذلك المواد الأخرى ، بالاضافة الى انه يمكن تقويمه وقياس نتائجه بسهولة . وأما المقترحات التي قدمتها الدراسة لتطوير المنهج وتلافي جوانب القصور التي سبقت الاشارة اليها فتكاد تنحصر في الاخذ بطريقة الوحدة المتكاملة التي ينتظم محتوى المنهج فيها حول موضوعات أساسية أو مشروعات مركزية مستمدة من الواقع ومن حياة المجتمع بحيث تلائم حاجات التلاميذ وقدراتهم . وقد تناولت الدراسة بالشرح خصائص الوحدة المقترحة واساليب اختيارها وتخطيطها وما يتطلبه الأخذ بهذا النظام من اجراءات وتغيرات ضرورية في الخطة وفي تنظيم اليوم المدرسي وازالة الحواجز بين مختلف المواد ، وما يستلزمه نظام الوحدة المتكاملة من تدريب المعلمين على مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ .

* * *

والبحث الرابع في هذه المجموعة بعنوان **« تطوير تربية الموهوبين في مدارس الكويت »** قام به أيضا الباحث عبدالرحيم صالح عبدالله بمركز بحوث المناهج ، وهي الدراسة الثانية له في هذه المجموعة . وتتناول دراسته الأساليب والوسائل التربوية التي يمكن استخدامها مع الموهوبين بمدارس الكويت . وقد

عرض الباحث للممارسات المتبعة حاليا في مدارس الكويت في التعرف على الموهوبين وتربيتهم ، وقرر أنها تعتمد على درجات التحصيل في نهاية العام ، كما أن تعليمهم يتم على أيدي المعلمين العاديين ويقدم لهم المنهج العادي من خلال الخطة الدراسية التقليدية . وقد حدد الباحث المطالب الضرورية لتطوير تربية الموهوبين وتتناول اعداد المعلم وتجهيز الغرف الدراسية وتطوير المنهج وأساليب التدريس والأخذ بالاتجاه الابتكاري في تربية الموهوبين وتطوير أساليب التقويم .

وفي تناوله لتطوير الأساليب التربوية المتبعة في تعليم الموهوبين اقترح الباحث الأخذ بأساليب التسارع او الانتقال بالموهوبين الى صف أعلى أثناء العام الدراسي أو أسلوب اغناء التعلم ، وفرق بين نوعين من الاغناء : العمودي المتعمق، والأفقي الواسع ، وعرض نماذج متنوعة لكل من هذين الأسلوبين . كما عرض بعض الاتجاهات في تربية الموهوبين ومنها الدراسة المستقلة والتعلم بالاكتشاف والتربية الابتكارية وأساليب تطويرها ، وتناول أهمية التقويم ووسائله الملائمة للموهوبين ، وقدم في نهاية الدراسة بعض المقترحات والتوصيات على ضوء ما ورد في البحث .

* * *

ويدور البحث الخامس في هذه المجموعة من البحوث حول « **مستقبل التعليم الثانوي في دول الخليج العربي** » وقد قام به الاستاذ الدكتور حسن سلامه الفقي بقسم أصول التربية بجامعة الكويت ، وتعرض فيه لنشأة التعليم الثانوي وتطوره في دول العالم بصفة عامة ، وتناول المحاولات التي بذلت في العالم العربي بصفة خاصة ، وأشار الى أنه على الرغم من التطوير الذي شمل كل جوانب التعليم الثانوي في البلاد العربية الا انه لا يزال يعاني من بعض المشكلات ، وعلى راسها مشكلة تنويع هذا التعليم بحيث يشمل الاكاديمي والفني (الزراعي والتجاري والصناعي) ويتيح للطلاب أن يلتحقوا بكل من هذه الأنواع من التعليم على أساس استعداداتهم وميولهم ، على أن يتولى التعليم الثانوي الأكاديمي اعداد الطلبة للدراسة الجامعية ، ويتولى الثانوي الفني الاعداد للعمل في مجالات الزراعة والصناعة والتجارة بعد الانتهاء من هذه المرحلة . وناقش الباحث الأسس التي تستند اليها فكرة «التنويع» فذكر منها الحاجة الى الأيدي العاملة المدربة ، والى الخبرة الفنية المتوسطة أو المساعدة في مختلف مجالات الانتاج والخدمات ، وذلك الى جانب الحاجة الى المتخصصين من خريجي الجامعات . كما أشار الى أن التلاميذ في المرحلة المتوسطة والتي تسبق الثانوية لا توجد لديهم جميعا الاستعدادات اللازمة للدراسة الثانوية الأكاديمية . وقد بين الباحث ان تنويع

المدرسة الثانوية يمكن أن يتم بصورة أخرى وذلك من خلال ما يسمى « بالمدرسة الثانوية الجامعة أو الموحدة » والتي تضم كل المجالات الأكاديمية والفنية ، والتي يمكن أن تعد بعض الطلبة لدخول الجامعة ، كما تعد البعض الآخر للعمل عقب المرحلة الثانوية . ويستند هذا النموذج الأخير من « التنويع » الى عدة مبررات ، من اهمها تحقيق الوحدة والمساواة والديمقراطية بين أبناء المجتمع الواحد عن طريق تعليمهم في مدرسة موحدة . ويرى الباحث ان الأخذ بنوع او آخر من النماذج المشار اليها يخضع لظروف كل مجتمع وللتطورات التي يمر بها .

ثم انتقل الباحث الى مناقشة تنويع التعليم الثانوي في دول الخليج العربي ، وتساءل عن مدى تحقيقه لأهدافه ، وأشار الى بعض الصعوبات التي تواجهه والى الأسباب التي تؤدي الى عزوف بعض الطلبة عن الالتحاق بالتعليم الفني ، وفي النهاية عرض الباحث بعض الاتجاهات المعاصرة في التعليم الثانوي بدول الخليج وناقش احتمالات المستقبل بالنسبة لهذا النوع من التعليم من حيث التنوع مع التعدد أو مع الوحدة ، وقدم بعض المقترحات الايجابية في هذا الصدد .

* * *

وبعد ، فان المجلة وهي تقدم هذه المجموعة من البحوث في صورة اصدار خاص ليجدوها الأمل والرجاء في ان تشجع هذه المحاولة الباحثين والدارسين على مواصلة البحث وعلى بذل المزيد من الجهد الذي يلقي الضوء على كيفية صناعة الأجيال وتشييد البناء البشري .

ويسرني ان اشيد بالجهد الكبير الذي بذله الزميل الدكتور حامد الفقي الاستاذ بقسم علم النفس بجامعة الكويت في تحرير هذه البحوث ، ووضعها في اطار متجانس واحد ، ومتابعته لهذا العمل حتى تم اصداره على النحو الذي يراه القارىء اليوم .

د. عبد الله يوسف الغنيم

رئيس تحرير مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية

البحث الأول

حول صعوبات التعلم
لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية
بالكويت

الدكتور أنور الشرقاوي
قسم علم النفس - جامعة الكويت

مقدمة

تأتي أهمية المرحلة الابتدائية في السلم التعليمي من كونها أولى المراحل التعليمية التي تتوقف عليها ـــ بدرجة كبيرة ـــ عملية التنمية الشاملة للاطفال الذين هم أثمن موارد الدولة . ففي هذه المرحلة يكتسب الطفل مختلف المهارات والعادات السلوكية ، والاتجاهات الأساسية اللازمة لتكوينه كانسان . كما يتمكن في هذه المرحلة من تنمية قدراته واستعداداته العقلية ، وفهم العلاقات الاجتماعية الصحيحة وكيفية ممارستها . هذا بالاضافة الى تنمية المهارات الأساسية التي تمكنه من تحصيل المعرفة وهي القراءة والكتابة ومبادىء الحساب . فهذه المرحلة تعتبر بمثابة الخطوات الاولى على طريق التربية الطويل الذي أصبح اليوم لا ينتهي عند مرحلة معينة أو عند سن محددة ، بل أنه مستمر باستمرار حياة الفرد ، مما جعل السلطات التعليمية والهيئات والمؤسسات التربوية بوجه خاص في مختلف الدول تهتم اهتماما كبيرا برعاية وتربية الأطفال في هذه المرحلة لاهميتها في حياة الأفراد ونمو شخصياتهم .

ويترتب على ذلك أن تكون المدرسة الابتدائية بالكويت موضع اهتمام بالغ ليس فقط من السلطات التعليمية ، بل كذلك من الباحثين في مجال التربية وعلم النفس ، وخاصة اذا أدركنا النمو السريع في ابعاد العملية التعليمية في هذه المرحلة .

فقد زاد عدد مدارس هذه المرحلة في الكويت من ٩٠ مدرسة عام ١٩٧٢/٧١ الى ١١٦ مدرسة عام ١٩٧٦/٧٥ بنسبة زيادة قدرها ٢٩ ٪ (١٣) . ثم ارتفع هذا العدد حتى منتصف العام الدراسي ١٩٨٢/٨١ الى ١٨٢ مدرسة ، بنسبة زيادة قدرها ٥٧ ٪ عن عام ١٩٧٦/٧٥ (٤) . كما بلغت الزيادة في عدد تلاميذ هذه المرحلة في خلال خمس سنوات من ٦٣٫٣٥١ تلميذا عام ١٩٧٢/٧١ الى ٩٢٫٢٤٠ تلميذا عام ١٩٧٦/٧٥ بنسبة زيادة قدرها ٤٦ ٪ (١٣) . ثم ارتفع عدد التلاميذ حتى منتصف العام الدراسي ١٩٨٢/٨١ حتى بلغ ١٣٠٫٠٥٠ تلميذا ، بنسبة زيادة قدرها ٤١ ٪ عن عام ١٩٧٦/٧٥ (٤) .

ويؤدي هذا النمو السريع بالتالي الى ضرورة الاهتمام بدراسة وبحث الجوانب المختلفة للعملية التعليمية في هذه المرحلة ، ليس فقط فيما يختص بأساليب التربية واعداد المعلم ، ولكن كذلك بالنسبة للابعاد المختلفة المؤثرة في نمو شخصية التلميذ والمشكلات التي قد تعوق عملية نموه المتكامل ، والتي تشتمل على بعض « صعوبات التعلم » لديه ، وذلك هو الموضوع الذي تهتم به الدراسة الحالية .

ماذا يقصد بصعوبات التعلم ؟

من المجالات الهامة التي تتضح فيها الفروق بين الفرد والأفراد الآخرين مجال « صعوبات التعلم » Learning Disabilities حيث نجد في هذا المجال اطفالا غالبا ما يبدون وكأنهم عاديون تماما في معظم المظاهر النفسية ، الا أنهم يعانون من عجز واضح في مجال او آخر من مجالات التعلم . كذلك قد نجد بعض الأطفال يبدون وكأنهم متخلفون عقليا ، فقد يظهرون تخلفا في تعلم الكلام ، او في ادراك العلاقات أو فهم واستيعاب ما يسمعون ، الا أنهم يملكون قدرات عادية في بعض المجالات .

وكانت البرامج التعليمية التقليدية للاطفال المعوقين في الماضي تميل الى التعرف على هؤلاء الاطفال وتصنيفهم طبقا لنوع القصور الواضح لدى كل فرد منهم ، وذلك بناء على نتائج القياس الذي يجري على الطفل ، مما قد يؤدي الى ضمه الى احد البرامج المتاحة للمتخلفين عقليا ، او للصم ، او للمعوقين بدنيا ، او للذين يعانون من صعوبات في النطق ، او للمضطربين انفعاليا او لبعض الفئات الفرعية كضعاف البصر ، او ضعاف السمع . وقد ادرك الاخصائيون في مجال التربية الخاصة صعوبة محاولة تصنيف الاطفال غير العاديين الى فئات تتمايز كل فئة منها عن الفئات الاخرى على اساس خصائص مشتركة وموحدة توجد لدى جميع افراد الفئة الواحدة . فقد نجد في مجال التعلم المدرسي عددا من الاطفال لا هم بالصم ، ولا بالمكفوفين ، ولا بالمتخلفين عقليا ، الا انهم غير قادرين على التعلم في اطار النظم التعليمية العادية . هذه المجموعة من الاطفال هي التي تصنف في الوقت الحاضر تحت ما يعرف بأصحاب « الصعوبات الخاصة في التعلم » " Specific Learning Disabilities " (١٢) .

وصعوبات التعلم متباينة ، وتضم درجات مختلفة من الحدة ، وتتطلب اساليب علاجية متعددة ، قد يكون أحد هذه الاساليب العلاجية ملائما لنوع ما من صعوبات التعلم ، الا انه قد لا يصلح على الاطلاق لنوع اخر من الصعوبات . وقد استخدم حديثا مصطلح الصعوبات الخاصة في التعلم مع الأطفال الذين يختلفون عن الفئات التقليدية المعروفة بالاطفال المعوقين . وهم الأطفال الذين يتخلفون في تعلم الكلام ، أو الذين لا تنمو لديهم سهولة في استخدام اللغة ، او الذين لا تنمو لديهم المدركات البصرية أو السمعية بشكل عادي ، او الذين يواجهون صعوبة باللغة في تعلم القراءة او الهجاء ، او الكتابة او القيام ببعض العمليات الحسابية . بعض هؤلاء الاطفال غير مستقبلين للكلام او اللغة مع انهم ليسوا صما ، وبعضهم غير قادرين على الادراك البصري ، مع انهم ليسوا مكفوفين ، وآخرون يعجزون

عن التعلم بالاساليب العادية مع انهم ليسوا متخلفين عقليا ، اولئك وهؤلاء يكونون مجموعة متباينة ، وغير متجانسة ، ويفشلون في التعلم لاسباب مختلفة ، الا انه يجمع بينهم جميعا مظهر واحد على الاقل هو التباعد او الانحراف في نمو القدرات (١٢) .

ويختلف مصطلح صعوبات التعلم عن مصطلح التخلف الدراسي الذي يتميز بالعمومية والشمول . حيث يشير المصطلح الأخير الى ان التلميذ المتخلف هو الذي يعجز عن مسايرة زملائه في الدراسة بسبب من أسباب العجز . وهذه الاسباب ترجع في جملتها الى انها اما عقلية او جسمية او نفسية او اجتماعية . فالقصور في فهم المعنى العام تخلف ، والقصور في ادراك العلاقات تخلف ، والقصور في التعبير عن المفهوم تخلف ، والبطء في القراءة تخلف ، والقصور في ملاحظة التفاصيل تخلف ، وعيوب النطق والضبط تخلف و ..... وهكذا (١٠) .

كما يختلف مصطلح صعوبات التعلم عن مصطلح التأخر الدراسي . فانخفاض نسبة الذكاء العام عن المتوسط قد تعتبر السبب الاساسي لدى الكثيرين من المتأخرين دراسيا . كما ان الحرمان الثقافي والاجتماعي ، والاضطراب الانفعالي تعتبر اسبابا رئيسية للتأخر . مع ملاحظة ان المتأخرين دراسيا لاسباب اجتماعية او ثقافية او انفعالية يختلفون في خصائصهم العقلية وغيرها عن المتأخرين بسبب انخفاض نسبة ذكائهم عن المتوسط . وقد يكون التأخر الدراسي نتيجة للامرين معا، اي قد تجتمع العوامل الاجتماعية والثقافية والانفعالية مع انخفاض نسبة الذكاء العام عن المتوسط . وبناء عليه ، فالتأخر يمكن ان يكون خلقيا Constitutional . ويمكن أن يكون وظيفيا Functional ، كما يمكن ان يكون خلقيا ووظيفيا في نفس الوقت (٨) .

وتختلف حالات صعوبات التعلم عن حالات غير القادرين عن التعلم Learning Disabled ويعتبر تفسير « بلمونت ، وبلمونت Belmont & Belmont (١٩٨٠) من التفسيرات الدقيقة التي وضعت الحدود التي تدخل ضمن اطارها حالات غير القادرين على التعلم ، معتمدين في ذلك على نتائج الدراسات السابقة التي أجريت في هذا المجال . وقد انتهى الباحثان من ذلك الى اعتبار ان حالات الأطفال بطيئي التعلم Slow Learners الذين يتمتعون بمستوى ذكاء عادي والذين يتم اكتشافهم سواء في المدارس أو في العيادات النفسية ـ حالات غير سوية من الجانب النمائي ، وغير قادرة على التعلم . وبالتالي فمن الضروري ان يؤخذ في الاعتبار وجهة نظر النمو عند تحديد حالات غير القادرين على التعلم . وحدد الباحثان شرطين رئيسيين للاخذ بهما عند تحديد الفئات المختلفة للاطفال الفاشلين دراسيا وهما :

١ ــ ان تحديد فئات الاطفال غير القادرين على التعلم يقوم اساسا على القصور النفسي العام دون تحديد لنواح ، او وظائف ، او خصائص معينة .

٢ ــ الاخذ باتجاه تفسير النمو لدى « ساتز » Satz (١٩٧٩) الذي يمكن بواسطته وبشكل منتظم تحديد المؤشرات النفسية للفشل في القراءة .

وبواسطة ذلك يمكن التمييز والتحديد المبكر لاربع حالات على الاقل من حالات بطء التعلم منها على سبيل المثال حالات الاطفال غير القادرين على التعلم (١٤) .

وبذلك نجد ان هناك اختلافا واضحا بين مصطلح « صعوبات التعلم » والمصطلحات الاخرى . فالتلاميذ الذين يتعرضون لصعوبات تعلم هم الذين لا يستطيعون الافادة من خبرات وانشطة التعلم المتاحة في الفصل الدراسي وخارجه، ولا يستطيعون الوصول الى مستوى التمكن الذي يمكن لهم ان يصلوا اليه . ويستبعد من هؤلاء المتخلفون عقليا والمعوقون جسمانيا ، والمصابون بامراض وعيوب السمع او البصر وهكذا . ويمكن تحديد حالات صعوبات التعلم من عدة اعراض اساسية اهمها :

١ ــ ضعف مستوى التمكن من المهارات او المعلومات المحددة ، كما يظهر في سلوك التلميذ اثناء تفاعله مع مدرسيه وزملائه داخل الفصل .

٢ ــ البطء في اكتساب المهارات او المعلومات او حل المشكلات عن زملائه في الفصل .

٣ ــ عدم اطراد النمو التتابعي في التعلم ، اي الاضطراب في سير التعلم والتعرض للذبذبات الشديدة ارتفاعا وانخفاضا في الاداء .

٤ ــ احساس التلميذ صاحب الصعوبة بالعجز والشعور بالنقص لعدم القدرة على الوصول الى مستوى زملائه في الفصل (١١) .

وعلى الرغم من اختلاف التعاريف التي تناولت مصطلح صعوبات التعلم ، الا انه يجمع بين هذه المصطلحات عناصر مشتركة يتفق عليها الاخصائيون وهي :

١ ــ ان تكون مشكلة التعلم موضوع البحث مشكلة ذات طبيعة « خاصة » ليست ناتجة عن حالة اعاقة عامة كالتخلف العقلي ، او الاعاقات الحسية او الاضطرابات الانفعالية ، او المشكلات البيئية .

٢ ــ ان يكون لدى الطفل شكل ما من اشكال التباعد او الانحراف في اطار نموه الذاتي في القدرات .

٣ ـــ أن تكون الصعوبة التي يعاني منها الطفل ذات طبيعة سلوكية كالتفكير او تكوين المفاهيم ، او التذكر ، أو النطق ، او اللغة ، او الادراك ، أو القراءة، او الكتابة ، او الحساب ، وما قد يرتبط بها من مهارات .

٤ ـــ ان التركيز في عملية التمييز والتعرف على حالات صعوبات التعلم يجب ان يكون من وجهة النظر النفسية والتعليمية (١٢) .

اهمية الدراسة الحالية :

مما سبق عرضه عن موضوع صعوبات التعلم والابعاد المختلفة التي قد تشملها لدى التلاميذ ، نتبين مدى ضرورة الاهتمام بسرعة الكشف عن حالات صعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية عند بداية ظهورها حتى يمكن ان يكون علاجها أيسر وافضل من جهة ، كما يمكن للمختصين من معلمين واخصائيين تصحيح اخطاء التعلم لدى التلميذ صاحب الصعوبة منذ البداية وتجنب تعرضه لصعوبات تالية ، او حتى اذا تعرض لها فيما بعد يمكن تناولها وعلاجها بشكل أيسر ، وبالتالي تكون أقل تأثيرا على سير النمو التعليمي والنفسي لديه .

ومع النمو المتزايد في اعداد تلاميذ هذه المرحلة والذي سبق الاشارة اليه ، يتأكد الاهتمام بدراسة هذا الموضوع من مختلف الجوانب ، وخاصة اذا تبينا من احصاءات مراقبة الخدمة النفسية بوزارة التربية بالكويت عن عام ١٩٧٩/٧٨ ، ان مجموع حالات صعوبات النطق التي حولت للمراقبة من مدارس المرحلة الابتدائية قد بلغ ١٢٢ حالة ، وان نسبة حالات « التعثر الدراسي » كما جاء بالتقرير قد بلغت ١٠ ٪ من مجموع حالات التأخر الدراسي (١) . كما بلغ مجموع هذه الحالات خلال العام الدراسي ١٩٨٠/٧٩ ، ١٠١ حالة بالاضافة الى ١٧ حالة صنفت على انها مشكلات دراسية (٢) . وبلغ مجموع حالات صعوبات النطق خلال العام الدراسي ١٩٨١/٨٠ ، ١٢٤ حالة (٣) . وبالطبع لا تمثل هذه الاعداد الحالات الفعلية التي قد تكون موجودة فعلا في المدارس ، اما لصعوبة التعرف عليها وتشخيصها ، او لعوامل اخرى .

ومن ذلك تأتي اهمية دراسة العوامل المرتبطة بصعوبات التعلم بعد ان تبين بالفعل ان كثيرا من الاطفال الذين يعانون من صعوبات خاصة في التعلم لديهم من القدرات والاستعدادات العقلية ما يمكنهم من التحصيل الدراسي ، والنجاح في مجالات الدراسة المختلفة لمستويات قد تفوق الاطفال العاديين . وتتمثل هذه الاهمية في التعرف على هذه العوامل وابعادها للمساعدة في تشخيص وعلاج هذه الحالات للاقلال من الفاقد المادي والجهد البشري ، والتوتر النفسي المصاحب لهذه الحالات .

الدراسات السابقة :

مما سبق يتضح اهمية دراسة العوامل المرتبطة بصعوبات التعلم المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية لمعرفة الابعاد المختلفة المؤثرة في هذه الظاهرة . وقد تناولت كثير من الدراسات هذه المشكلة بالبحث من جوانب مختلفة ، ويعرض الباحث في هذا الجزء بعض الدراسات المرتبطة بالعوامل التي تتناولها الدراسة الحالية .

فيما يتعلق بالدراسات التي تناولت العملية التعليمية ، وما يرتبط بها من ابعاد ، فقد تناول «كننجهام» Cunningham (١٩٧٨) دراسة العلاقة بين القدرة الادراكية ومستوى التعلم لدى مجموعة من الاطفال في السن من ٧ الى ٩ سنوات لمعرفة ما اذا كان هؤلاء الاطفال يكون مستوى تعلمهم اكثر فاعلية عندما يكون اسلوب تعليمهم معتمدا بشكل قوي على التنظيم الادراكي لديهم ام لا ، وذلك باستخدام التعلم بالترابط . ولم تكشف النتائج عن وجود فروق بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة الا في حالة مجموعة تعلم الادراك البصري ، الذي كان مستوى تعليمها اكثر فاعلية عندما تكون مادة التعلم متعلقة بشكل مباشر بخصائص التنظيم الادراكي لديهم (١٧) .

كما تناول « فلورين ، بريهم ، وروثفو » " Florin و Brehm & Rothfu " (١٩٧٨) دراسة اثر عرض بعض استراتيجيات تعلم احدى المهارات اللغوية ذاتيا بواسطة الفيديو على مستوى شدة الانتباه لدى بعض الاطفال ، وقد استخدم في هذه الدراسة ٣٠ طفلا من الصفين الثالث والرابع تم تقسيمهم الى مجموعتين . عرض على المجموعة الاولى فيلما يتضمن شرحا وتوضيحا كاملا للخطوات المفروض اتباعها في اداء تعلم المهارة اللغوية ذاتيا ، وعرض على المجموعة الثانية شرحا موجزا لهذه الخطوات لتعلم نفس المهارة بنفس الاسلوب . ولم يعرض على المجموعة الضابطة الا تعليمات عامة شاملة لتعلم هذه المهارة ذاتيا . وقد كشفت النتائج عن فاعلية اداء المجموعتين الاولى والثانية ، حيث تناقص عدد الاخطاء بشكل واضح عن اداء المجموعة الضابطة (٢٤) .

وفي الدراسة التي اجراها « هاربر Harber » (١٩٧٩) تناول الفروق بين الأطفال الذين لديهم صعوبات في التعلم والأطفال العاديين بالنسبة للوظائف الادراكية والوظائف الادراكية ـــ الحركية . وقد اجريت الدراسة على عينة تجريبية من ٥٥ طفلا بمتوسط عمري قدره ٧ر٧ سنوات واخرى ضابطة من ٥٤ طفلا بمتوسط عمري قدره ٥ر٧ سنوات . واستخدم في الدراسة مجموعة اختبارات تتناول بعض العمليات الادراكية ، مثل الادراك البصري ـــ الحركي ، التكامل البصري ـــ الحركي ، وبعض القدرات النفسية ـــ الحركية . وقد كشفت النتائج

عن وجود فروق دالة احصائيا بين اداء المجموعة التجريبية واداء المجموعة الضابطة . مما يؤكد على تأثير هذه الوظائف على مستوى تعلم الاطفال (٢٦) .

وقد تناول « وونج Wong » (١٩٧٩) دراسة اثر اسلوب التعليم القائم على الاسئلة والحوار على الاحتفاظ Retention بالمعلومات لدى ٣٠ طفلا في الصف الخامس من غير القادرين على التعلم . وقد كشفت نتائج الدراسة ان معدل الاحتفاظ قد تزايد لدى المجموعة التجريبية ، ولم يتزايد لدى المجموعة الضابطة التي كانت تمارس عملها بنشاط عادي ، في حين ظهرت فاعلية الاسئلة في تنشيط العمليات المعرفية لدى المجموعة التجريبية (٣٤) .

كما تناول « دينو وشينج Deno & Chiang » (١٩٧٩) دراسة طبيعة الاخطاء الناشئة عن صعوبة التفرقة بين الحروف المعكوسة لدى بعض الاطفال ، مثل صعوبة التفرقة بين الحروف الانجليزية P , q , b , d وذلك بهدف التحقق مما اذا كانت هذه الأخطاء تعتبر بمثابة مؤشرات تشخيصية لوجود خلل وظيفي معين أم أنها تعتبر نماذج سلوكية متضمنة نتيجة أخطاء التدريب والممارسة. وقد كشفت نتائج الدراسة عن تناقص حاد في عدد الاخطاء لدى عينة الدراسة حينما قدم للاطفال بعض الحوافز على الاداء الناجح ، وفي بعض المواقف لم يرتفع عدد الأخطاء حينما سحبت منهم هذه الحوافز . وبذلك تؤكد هذه النتائج على ان هذه الظاهرة ناشئة عن اخطاء في الممارسة يمكن تعديلها بواسطة التدريب الصحيح اكثر منها مؤشرات على وجود خلل عصبي او ادراكي (٢٠) .

وتعرضت « لندا مارينو ، وديفيد جونسون » Marino & Jonson " (١٩٧٩) لدراسة الفرق بين مواقف التعلم الفردي والتعلم التعاوني لدى الاطفال غير القادرين على التعلم ، واثر ذلك على شكل ومستوى التفاعل الاجتماعي بين هؤلاء الاطفال بمقارنتهم بالاطفال العاديين . وقد نظمت الاجراءات التجريبية في هذه الدراسة بحيث تتضمن موقفين للتعلم ، الاول لتعلم مهارات السباحة بشكل فردي ، والاخر لتعلم نفس المهارة ، ولكن بشكل تعاوني ، وذلك بعد فترة تدريب استمرت لمدة تسعة أيام . وقد كشفت نتائج الدراسة ان تفاعل الصداقة كان اكثر وضوحا بين اطفال موقف التعلم التعاوني مما كان بين اطفال موقف التعلم الفردي الذين ظهر بينهم تفاعل العداوة بشكل واضح .

كما تبين ان الاطفال غير القادرين على التعلم كانوا أكثر انجازا من اقرانهم الاطفال العاديين في موقف التعلم الفردي بشكل اكثر وضوحا مما كان في موقف التعلم التعاوني . وان هؤلاء الاطفال قد تعلموا كثيرا من مهارات السباحة في موقف التعلم التعاوني مما تعلم نظراؤهم في موقف التعلم الفردي (٣٠) .

كما تناول كل من «بلات ، هاريس ، وكليمنت " Platt , Harris & Clements (١٩٨٠) دراسة اثر نظام التعزيز الفردي على الانتظام في الدراسة ، ومستوى الاداء الاكاديمي لدى بعض المراهقين في السن من ١٢ الى ١٧ سنة من غير القادرين على تعلم مادة الرياضة والمضطربين سلوكيا . وقد تبين فاعلية البرنامج الذي وضع في هذه الدراسة على اساس نظام التعزيز الفردي في رفع مستوى النجاح الاكاديمي لدى عينة الدراسة بالنسبة لمادة الرياضة ، كما ظهرت فاعلية هـذا الاسلوب من التعزيز في التدريس للتلاميذ الذين يواجهون مثل هذه الصعوبات في التعلم (٣٢) .

وقد اقترح (هيملش) (Heimlich) (١٩٨٠) في دراسته خمسة اساليب جديدة لا تعتمد كليا على اللغة لتدعيم الاتصال مع الاطفال الذين يكون لديهم بعض صعوبات في التعلم . وتتضمن هذه الاساليب مرونة استخدام البدائل وبعض العمليات الاخرى التي لا يستعمل فيها اللغة الا بقدر ضئيل ، وذلك بهدف المساعدة على تعديل بعض نماذج السلوك غير الصحيح ، وخاصة ما يرتبط منه بالمهارات الاساسية للتعلم . وكذلك مساعدة الاطفال على انجاز بعض الاهداف المعرفية مثل تعلم مفاهيم الزمن . كما تتناول هذه الاساليب كيفية تعليم الاطفال المهارات الاساسية التي قد ينشأ عن اجراءات تعلمها بعض الصعوبات سواء في نطـق « الفونيمات » التي تساعد على تمييز نطق لفظة ما عن نطق لفظة اخرى ، او في كتابة الحروف المعكوسة ، او في تعلم تتابع العناصر او الوحدات او في التمييز بين الكلمات المتجانسة . كما تتضمن هذه الاساليب تنمية بعض عمليات التآزر (٢٧) .

كما تناول كل من « بريبانت ، درابن ، وجتنجر » "Bryant , Drabin & Gettinger" (١٩٨١) دراسة اثر اختلاف عدد الكلمات على مستوى تعلم تهجي الكلمات لـدى الاطفال الذين يواجهون بعض صعوبات التعلم ، وقد تم تقسيم المجموعة التجريبية الى ثلاث مجموعات فرعية تختلف فقط في عدد الكلمات المطلوب تعلمها . وقد كانت هذه الكلمات مختلفة في نطقها وبالتالي مختلفة في مفرداتها . ويتراوح عدد كلمات كل مجموعة من المجموعات الفرعية بين ثلاث واربع وخمس كلمات . وقد كشفت نتائج الدراسة ان فشل الاطفال في تعلم تهجي الكلمات ، واخطاء التهجي الاخرى ، والتباين الكبير بينهم ، يحدث نتيجة لتزايد عدد الكلمات المقدمة اليهم عن ثـلاث كلمات . وقد اكدت النتائج على ان الاطفال الذين يعانون من بعض صعوبـات التعلم بوجه خاص يتأثر تعلم تهجي الكلمات لديهم بعدد الكلمات التي تقـدم اليهم (١٦) .

اما فيما يتعلق بالدراسات التي تناولت بعض ابعاد السلوك الاجتماعي ، وخصائص الشخصية لدى الاطفال الذين يواجهون بعض الصعوبات في تعلمهم ،

فقد تناول «بنجهام» " Bingham " (١٩٨٠) دراسة تقدير الذات " Self - Esteem " لدى مجموعة تتكون من ثلاثين طفلا لديهم صعوبات خاصة في التعلم . وقد نظمت الاجراءات التجريبية بحيث تتضمن العينة التجريبية مجموعتين من هؤلاء الأطفال ، الأولى في الصف السادس ، والثانية في الصف العاشر . وقد كشفت نتائج الدراسة عن انخفاض متوسط درجات تقدير الذات لدى اطفال المجموعة التجريبية الذين هم في الصف السادس ، وذلك بشكل دال عن متوسط درجات المجموعة الضابطة في نفس الصف . ولم تظهر فروق دالة احصائيا بين مجموعتي الصف العاشر ، على الرغم من أن الفروق كانت في نفس الاتجاه . كما كشفت النتائج عن ان متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية الذين هم في الصف العاشر ، كان اكثر انخفاضا عن متوسط درجات امثالهم أطفال الصف السادس . مما يشير الى ضرورة الحاجة الى اجراء الدراسات الطولية لمتابعة التغيرات التي تتناول تقدير الذات لدى هؤلاء الأطفال وخاصة في بداية مرحلة المراهقة ، ومعرفة مدى تأثير هذه التغيرات على مستوى التعلم لدى هؤلاء الأفراد (١٥) .

كما تناول «دمكي ، وهديرنك » " Dumke & Heidbrink " (١٩٨٠) دراسة أثر اختلاف أساليب المعاونة والمساعدة على تكوين شخصية التلاميذ الذين لديهم صعوبات في التعلم . وقد اجريت هذه الدراسة على افتراض اساسي وهو ان التلاميذ الذين يواجهون بعض صعوبات التعلم المدرسي عادة ما يكونون اكثر شعورا بالقلق ، واكثر حاجة الى الاهتمام بهم من الآخرين . وقد استخدم في هذه الدراسة ثلاثة أساليب من المعاونة والمساعدة لمعرفة نتائجها على سلوك الأطفال.

وقد تبين عند قياس متغيرات الشخصية لدى هؤلاء الأطفال عندما وصلوا الى مستوى الصف الرابع الابتدائي ، ان النتائج قد دعمت من الافتراض الاساسي الذي قامت عليه هذه الدراسة ، وانخفض مستوى القلق ، والحاجة الى الشعور بالاهتمام من الآخرين عندما استخدمت مع الأطفال أساليب المعاونة بشكل منتظم (٢٢) .

وأجرت « جوديث وينر » " Judith Wiener " (١٩٨٠) دراسة عن العلاقة بين بعض صعوبات التعلم لدى الأطفال ، وعلاقات الصداقة مع الرفاق ، وقد اجريت هذه الدراسة على ستين طفلا في السن من ٨ — ١٢ سنة تم تقسيمهم الى ثلاث مجموعات حسب نوع الصعوبة على النحو التالي :

١ — مجموعة الأطفال الذين لديهم صعوبات في اكتساب وتكوين المفاهيم .

٢ — مجموعة الأطفال الذين لديهم صعوبات في ادراك العلاقات المكانية .

٣ — مجموعة الأطفال الذين لديهم صعوبات في ادراك تتابع المثيرات .

وقد كشفت نتائج الدراسة عن ان اطفال المجموعتين الأولى والثانية يكونون اقل تقبلا من زملائهم الذين يكون لديهم صعوبات تعلم عامة ، في حين يتمتع أطفال المجموعة الثالثة بعلاقات اوثق مع الرفاق .

وقد تم تفسير نتائج الدراسة على اساس ان الأطفال الذين يكون لديهم مشكلات في اكتساب العلاقات الايجابية مع الرفاق ، انما يكون ذلك ناتجا الى حد ما عن اخطاء الادراك الاجتماعي والتناول المعرفي لديهم (٣٣) .

كما تناول كل من « لاجريكا ، وميسيبوف » " LaGreca & Mesibov (١٩٨١) في الدراسة التي اجرياها على مجموعة من الأطفال غير القادرين على التعلم دراسة اثر تنمية علاقات التفاعل الاجتماعي على سلوكهم الاجتماعي مع زملائهم ، وكذلك على ادائهم الاكاديمي بوجه عام .

وقد تناولت هذه الدراسة اعداد برنامج للتدريب على المهارات الاجتماعية اللازمة لتحقيق عملية التفاعل الاجتماعي مع الآخرين . وقد ركز هذا البرنامج على تدريب عينة الدراسة على مهارات المشاركة في مجالات النشاط المدرسي ، وكذلك على مهارات الاتصال والمحادثة . وقد كشفت نتائج الدراسة عن فاعلية هذا البرنامج في تحسين مهارات التفاعل الاجتماعي مع الآخرين ، وكذلك تكرار ممارستها في المواقف الجديدة ، كما تبين ان المستوى الاكاديمي العام قد تحسن بشكل ملحوظ لدى هؤلاء الأفراد (٢٨) .

وقد استطاع «ديمرس» " Demers " (١٩٨١) في دراسة اجراها على مجموعة من التلاميذ يواجهون بعض صعوبات التعلم ، كما يثيرون بعض المشكلات السلوكية حين يشتركون في بعض نواحي النشاط ، تكوين برنامج يساعد على تغيير سلوك مثل هؤلاء الأفراد ، كما يساعد هذا البرنامج على تحقيق فاعلية الأداء الاكاديمي لدى هؤلاء التلاميذ ، ويحفزهم على تكملة الأعمال التي يكلفون بها . وقد تبين نتيجة تطبيق هذا البرنامج ان هؤلاء التلاميذ اصبحوا تدريجيا اكثر اعتمادا على انفسهم ، واقل اعتمادا على النظام المتبع معهم ، مما يساعد على اعادة الحاقهم بالفصول العادية ، وممارسة نواحي النشاط المدرسي دون التشدد في معاملتهم . كما تبين فاعلية هذا البرنامج بدرجة أكبر في حالة تطبيق جميع ابعاده مما لو استخدمت بعض الأبعاد دون الأخرى (١٩) .

اما بالنسبة للظروف الأسرية المحيطة بهؤلاء الأطفال فقد تناول « ديكر ، ودى فريز» " Decker & De Fries "(١٩٨٠) دراسة بعض القدرات المعرفية في اسر مجموعة من الأطفال غير القادرين على تعلم القراءة بلغت ١٢٥ طفلا في السن من ٧٫٥ سنوات الى ١٢ سنة . وتناولت الاجراءات التجريبية دراسة ثلاث قدرات هي : القراءة ، الاستدلال المكاني " Spatial/Reasoning وسرعة الترميز Coding/Speed

وقد كشفت نتائج هذه الدراسة ان درجات المجموعة التجريبية كانت اقل بشكل دال عن درجات المجموعة الضابطة بالنسبة للمقاييس الثلاثة ، ولكن الفروق بين المجموعتين كانت كبيرة بالنسبة لمقياس القراءة . وكانت درجات الآباء والأخوة والأخوات بالنسبة لمقياس القراءة ، ومقياس سرعة الترميز منخفضة . كما تبين بالنسبة لدرجات مقياس القراءة الخاصة بالأخوة والأخوات ، أن درجات الاخوة كانت اقل بشكل واضح عن درجات الأخوات ، في حين تبين أن الفروق بين الجنسين في مقياس الاستدلال المكاني ومقياس سرعة الترميز كانت دالة بالنسبة لجميع المقارنات ، المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة عن الأطفال ، الآباء ، والأخوة والأخوات . حيث كانت درجات الذكور أعلى في مقياس الاستدلال المكاني من درجات الاناث اللاتي كانت درجاتهن في مقياس سرعة الترميز أعلى من درجات الذكور . وبذلك أظهرت النتائج الطبيعة الأسرية لصعوبة تعلم القراءة . كما كشفت عن أخطاء التناول الرمزي المرتبطة بهذه الصعوبة (١٨) .

الخلاصة :

من العرض السابق للبحوث والدراسات التي تناولت بعض العوامل التي ترتبط بصعوبات التعلم المدرسي ، والتي اجريت ـ كما صنفها الباحث في اطار العملية التعليمية ، والأبعاد المتصلة بها ، وبعض خصائص الشخصية وأبعاد السلوك الاجتماعي ، وكذلك الظروف الأسرية لدى الاطفال الذين يواجهون صعوبات في تعلمهم ، نلخص أهم نتائج هذه الدراسات فيما يلي :

بالنسبة للدراسات التي تناولت بعض ابعاد العملية التعليمية تبين فاعلية التعلم لدى الأطفال الذين لديهم بعض صعوبات في التعلم حينما يعتمد اسلوب تعليمهم على خصائص التنظيم الادراكي لديهم ، وخاصة الادراك البصري ، وضرورة التأكيد على الوظائف الادراكية ، والتكامل بين بعض العمليات الادراكية ، والتآزر بين بعض أساليب السلوك الادراكي ـ الحركي ، كما تبين فاعلية اسلوب التعلم الذاتي في تعلم بعض المهارات اللغوية في بعض المواقف التعليمية ، وخاصة حينما تتضح أمام الأطفال الصورة الكاملة لخطوات وعناصر تعلم هذه المهارات . وقد ظهرت من بعض الدراسات فاعلية اسلوب التعليم القائم على الاسئلة والحوار بين الأطفال والمدرس ، حيث تبين فاعلية هذا الأسلوب في رفع معدل احتفاظ الأطفال بالمعلومات ، وتنشيط العمليات المعرفية لديهم . في حين كشفت دراسات اخرى عن قيمة الحوافز في التقليل من أخطاء الممارسة ، وزيادة فاعلية التدريب في مواقف التغلب على صعوبة التفرقة بين بعض الحروف . وقد تأكدت فاعلية نظام التعزيز الفردي في رفع المستوى الأكاديمي في بعض المواد الدراسية التي

يعاني منها بعض الاطفال ، كما زاد من انتظامهم في الدراسة بشكل عام . كما ظهرت اهمية مواقف التعلم التعاوني في تنمية تفاعل الصداقة لدى الأطفال غير القادرين على التعلم ، وتنمية مشاعر المودة بينهم وبين أقرانهم .

وقد أوضحت دراسات أخرى عن فاعلية بعض الأساليب التي لا تعتمد على اللغة في تدعيم الاتصال مع الأطفال الذين لديهم صعوبات خاصة في التعلم حيث تبين نجاح هذه الأساليب في تعليم هؤلاء الاطفال بعض المهارات الاساسية في نطق الالفاظ ، وكتابة الحروف المعكوسة ، وتعلم تتابع العناصر والتمييز بين بعض الكلمات ، وتنمية بعض عمليات التآزر .

اما بالنسبة للدراسات التي تناولت بعض خصائص الشخصية وابعاد السلوك الاجتماعي ، فقد تبين ان انخفاض متوسط درجات تقدير الذات لدى الأطفال الصغار يكون اكثر وضوحا مما يكون لدى الكبار ، كما ان له اثره على مستوى تعلم هؤلاء الأطفال . كما ظهر بوضوح ان الاطفال الذين يكون لديهم صعوبات في التعلم يكونون اكثر قلقا ، واكثر حاجة الى الاهتمام بهم من الآخرين . وقد ساعد استخدام بعض اساليب المعاونة والمساعدة على خفض مشاعر القلق لدى هؤلاء الأطفال . في حين كشفت دراسات أخرى عن اهمية تنمية علاقات التفاعل الاجتماعي في تحسين مهارات التفاعل مع الآخرين ورفع مستوى الاداء الأكاديمي العام .

تحديد مشكلة الدراسة :

في ضوء نتائج الدراسات السابقة التي كشفت عن الارتباط بين بعض العوامل التربوية والنفسية وحالات صعوبات التعلم ، تلك العوامل التي يتصل بعضها بالعملية التعليمية وابعادها مثل اساليب التعليم ، ونظم التعزيز ، وقيمة الحوافز ، وشكل مواقف التعلم ، واثر ذلك كله على خفض درجة الصعوبة ، وتحسن مستوى تعلم هؤلاء الأطفال . واتصال بعض العوامل الأخرى بخصائص الشخصية لدى اصحاب هذه الحالات ، ومدى تأثير هذه العوامل على النمو النفسي لديهم . وما سبقت الاشارة اليه من اهمية البحث في هذا الموضوع ليس فقط بالنسبة لتصحيح مسار التعلم لدى هؤلاء الأطفال ، ولكن كذلك لتجنب تراكم الصعوبات وخفض درجة التوتر النفسي ، والمشاعر السالبة من الاحساس بالعجز وعدم الثقة بالنفس لديهم ، فان الدراسة الحالية تسعى الى الكشف عن العوامل التي ترتبط بحالات صعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بالكويت ، وكذلك الأبعاد التي تتصل بهذه العوامل ، ودرجة الارتباط بها . وذلك للافادة من نتائج هذه الدراسة في زيادة التعرف والكشف عن هذه الحالات ، وفي محاولات علاجها .

وبالتالي تحاول الدراسة الحالية الاجابة عن السؤالين التاليين :

١ ــ ما العوامل المرتبطة بحالات صعوبات التعلم في المدرسة الابتدائية بالكويت ؟

٢ ــ ما الأبعاد الأكثر ارتباطا بهذه العوامل ؟

الاجــراءات :

الأداة المستخدمة :

صمم الباحث استفتاء لقياس بعض العوامل التي يفترض من واقع نتائج البحوث والدراسات السابقة أنها ترتبط بصعوبات التعلم لدى التلاميذ في الدراسة الحالية ، وهذه العوامل هي :

أ ــ الاحساس بالعجز وعدم الثقة بالنفس .

ب ــ الظروف الاسرية .

ج ــ العلاقة بين المدرس والتلميذ .

د ــ المنهج الدراسي وما يرتبط به من أبعاد .

وقد لجأ الباحث للتأكد من صدق العبارات وارتباطها بالعوامل التي تكون الاستفتاء الى آراء المحكمين المتخصصين . وقد استعان في ذلك بمجموعة من أساتذة علم النفس بلغت سبعة أعضاء* حيث قدم اليهم العبارات التي وضعها الباحث ، ويبلغ عددها ١٠٢ عبارة لاختيار أصلح العبارات التي أجمع المحكمون على صلاحيتها ، وأصبح الاستفتاء في مرحلته الاولى يتكون من ٦٠ عبارة بواقع ١٥ عبارة لكل عامل من العوامل الأربعة . وبعد مراجعة الابعاد مراجعة نهائية استبعد منها ١٢ عبارة متكررة في معانيها ، وأبقى على بعض العبارات للاستفادة منها في قياس مدى صدق استجابات الأفراد الذين طبق عليهم الاستفتاء ، وكذلك لقياس مدى ثبات عبارات الاستفتاء بوجه عام . وقد تأكد ذلك من نتائج الاستفتاء ، والجدول التالي يوضح بعض الأمثلة :

---

* يشكر الباحث الاساتذة الدكاترة الذين اشتركوا في تحكيم عبارات الاستفتاء وهم : محمد عماد الدين اسماعيل ، عبد الله محمود سليمان ، حامد عبد العزيز الفقي ، فتحي السيد عبد الرحيم ، امينة كاظم ، مصطفى تركي ، العادل ابوعلام .

جدول رقم ـ ١ ـ
(يبين مدى ثبات بعض عبارات الاستفتاء)

العامل	رقم العبارة	مضمون العبارات	٪
الاول	١ ٢٩	الفشل الدراسي للتلميذ	٥٦ر٤ ٥٦ر٩
الثاني	١٨ ٢٦	عدم وجود التعاون بين البيت والمدرسة	٧٦ر٧ ٧٨
الثالث	٣٩ ٤٣	تحقير التلميذ والاقلال من شأنه	٨١ر٤ ٨٢ر١
الرابع	٢٠ ٤٤	كثافة المقررات الدراسية	٨٢ر٢ ٨٠ر٩

وبذلك أصبح الاستفتاء يشتمل في مرحلته الاخيرة على ٤٨ عبارة ، بواقع ١٢ عبارة لكل عامل من العوامل الاربعة . وعلى الفرد ان يحدد استجابته من ثلاثة اختيارات هي نعم ، الى حد ما ، لا (انظر الملحق في نهاية البحث) (٥) .

ويقصد بالعامل الاول : شعور التلميذ بالعجز نتيجة فشله في مجاراة التلاميذ الاخرين سواء في التحصيل الدراسي ، او في المناقشات التي تدور داخل الفصل ، وكذلك نقص بعض المهارات لديه عما يكون لدى اقرانه ، وانخفاض مستوى ثقته بنفسه . كما يدل هذا العامل على احساس التلميذ بعدم الاستقلال ، والاعتماد على الاخرين في بعض الامور ، والشعور بالخجل والخوف من الفشل مما ينمي لديه بعض المشاعر الدونية .

ويقصد بالعامل الثاني : الخلافات الاسرية ومدى تأثيرها على مستوى تحصيل التلميذ ، عدم فهم الاسرة للمشاكل التي تواجه التلميذ في المدرسة ، عدم اهتمام الاسرة بالتلميذ ، اسلوب المعاملة السيئة في الأسرة ، عدم وجود التعاون بين المدرسة والاسرة في متابعة التلميذ ، اتجاهات التلميذ السالبة نحو احد الوالدين او كليهما .

التفضيل بين الابناء في المعاملة ، وشعور التلميذ بالتهديد المستمر .

اما العامل الثالث فيقصد به : اسلوب معاملة المدرس للتلميذ ، عدم تشجيع

المدرس لأعمال ونشاط التلميذ ، عدم مراعاة المدرس للفروق الفردية بين التلاميذ ، عدم اعطاء التلميذ فرصة كافية للمناقشة والتعبير عن ذاته ، والعلاقة السيئة بين المدرس والتلميذ .

ويقصد بالعامل الرابع : كثرة موضوعات المقررات الدراسية ، مدى تحقيق المنهج الدراسي لميول واتجاهات التلاميذ ، مدى ملاءمة المنهج الدراسي لبيئة التلميذ ، اعتماد المقررات الدراسية على الجانب النظري ، عدم استخدام الوسائل المعينة على التدريس ، أسلوب التعليم ، عدد المقررات الدراسية ، مدى تنوع الموضوعات وتشويقها للتلميذ ، ومستوى المدرس الأكاديمي والتربوي .

وقد قدم الباحث الاستفتاء الى المدرسين والمدرسات مرفقا به كلمة بسيطة عن هدف الدراسة ، وتحديد المقصود بصعوبات التعلم (٢٢) ، وهي تلك الحالات التي يبدو فيها واضحا للمدرس ان مستوى تحصيل التلميذ يقل عن معدل تحصيل التلاميذ الآخرين من نفس سنه ، أو هي الحالات التي لا يتناسب فيها تحصيل التلميذ مع قدراته في واحد أو أكثر من المجالات الآتية :

١ ــ القدرة على التعبير اللفظي .

٢ ــ القدرة على التعبير الكتابي .

٣ ــ المهارات الأساسية في القراءة .

٤ ــ العمليات الحسابية .

٥ ــ فهم واستيعاب المادة المسموعة .

٦ ــ فهم واستيعاب المادة المقروءة .

العينة :

تم تطبيق الاستفتاء على عينة من مدرسي ومدرسات المرحلة الابتدائية بالكويت بلغت ٨٣٦ مدرسا ومدرسة ، منهم ٢٢٥ مدرسا ، و ٦١١ مدرسة من مناطق مختلفة روعى فيها بقدر الامكان أن يمثل تلاميذها وتلميذاتها المستويات الاجتماعية والاقتصادية المختلفة .والجدول التالي يوضح المناطق التي تم تطبيق الاستفتاء على بعض مدارسها ، وتوزيع العينة عليها :

جدول رقم — ٢ —

(يبين مناطق تطبيق الاستفتاء وعدد افراد العينة)

مسلسل	المنطقة	عدد المدرسين	عدد المدرسات	مسلسل	المنطقة	عدد المدرسين	عدد المدرسات
١	حولي	١٤	٢٠	١٥	الرابية	—	١٠
٢	الرميثية	١٣	٦٥	١٦	سلوى	٣٥	٢٥
٣	الفروانية	—	٤٠	١٧	القادسية	١٥	١٧
٤	العمرية	١	٤٦	١٨	الدعية	—	٢٨
٥	الدسمة	١٨	٥٠	١٩	الفنطاس	٢٠	—
٦	خيطان الجديدة	—	٤٥	٢٠	الشويخ	٢٠	—
٧	الفحاحيل	—	١٩	٢١	المنصورية	—	١٠
٨	الرقة	—	١٠	٢٢	كيفان	١٥	١٩
٩	الصباحية	—	٢٢	٢٣	اليرموك	٥	٢٠
١٠	الشرق	٢٠	١١	٢٤	النقرة	٥	—
١١	العديلية	١٠	—	٢٥	السالمية	١٤	١٦
١٢	الروضة	—	٦٠	٢٦	الصليبخات	—	٣٠
١٣	النزهة	٢٠	—	٢٧	الجهراء	—	١٠
١٤	بيان	—	٣٨				
	المجموع	٩٦	٤٢٦			١٢٩	١٨٥

المعالجة الاحصائية والنتائج :

تم معالجة نتائج الدراسة بواسطة طريقة (كا٢) (٣١) والنسب المئوية ، وذلك لمعرفة الفروق بين استجابات الأفراد ، ومستوى دلالة هذه الفروق . وقد تم تناول نتائج كل عامل من العوامل الأربعة على حدة ، سواء بالنسبة لطريقة (كا٢) ، أو بالنسبة للنسب المئوية للافراد المؤيدين للابعاد التي يتضمنها كل عامل من عوامل الاستفتاء والجداول التالية توضح ذلك :

١ ــ نتائج العامل الأول : الاحساس بالعجز وعدم الثقة بالنفس

جدول رقم ــ ٣ ــ

(يبين نتائج (كــا ٢) بالنسبة للعامل الاول)

مجمــوع استجابات المؤيدين	مجمــوع استجابات المعارضين	قيمة (كــا)	مستوى الدلالة
٦٥٥٧	٨٩٨	١٩٥ر٣٨	٠ر٠٠١

عدد درجات الحرية = ١٤

جدول رقم ــ ٤ ــ

(يبين النسب المئوية لنتائج ابعاد العامل الاول)

رقــم العبارة	العبــارة	٪
١	فشل الطالب اكثر من مرة يسبب له الشعور بالعجز	٥٦ر٤
٥	مقارنة المدرس بين التلاميذ قد تسبب لذوي المستويــات المنخفضة منهم الشعور بالعجز	٥٣
٩	نقص مهارات التلميذ عن اقرانه تسبب عنده الشعور بالعجز وعدم الثقة بالنفس .	٥٥ر١
١٣	انخفاض درجة ثقة التلميذ بنفسه تسبب له صعوبات تعلم	٨٠ر٢
١٧	احساس التلميذ بالعجز عن تخطي الصعوبة ، وعدم القدرة على التحسن تشعره بعدم الثقة بالنفس	٧٢ر٨

←

تابع جدول رقم (٤)

رقم العبارة	العبـــارة	٪
٢١	عدم تعود التلميذ على الاستقلال بنفسه في اداء اعماله يساعد على ايجاد صعوبات في تعلمه	٦٩ر٦
٢٥	جرح شعور التلميذ امام التلاميذ الآخرين له اثر على تكوين الشعور بالعجز عنده .	٧٦ر٤
٢٩	خوف التلميذ من الفشل يعزز لديه الشعور بالعجز	٥٦ر٩
٣٣	عدم اعطاء التلميذ فرصة اثبات الذات عامل رئيسي في تنميـــة الشعور بالعجز .	٦٣ر٦
٣٧	التلميذ الخجول غالبا ما يشعر بالعجز وعدم الثقة بالنفس	٦٨ر٦
٤١	التلاميذ الذين يواجهون صعوبات في التعلم لا يشاركـــون في المناقشة نتيجة لشعورهم بالعجز وعدم الثقة بالنفس	٧٦ر٩
٤٥	شدة التباين في قدرات التلاميذ داخل الفصل يسبب للتلميذ الشعور بالعجز ، وخاصة اذا كان من ذوي المستويات الضعيفة	٧٦ر٢

ويتضح من نتائج الجدول رقم (٣) الخاص بحساب (كا٢) وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى ٠٠١ر٠ بـــين استجابات المدرسين والمدرســـات المؤيدين للأبعاد المكونة لعامل الاحساس بالعجز وعدم الثقة بالنفس ، واستجابات المعارضين لهذه الابعاد ، وذلك في صالح المؤيدين . حيث بلغت قيمة (كا٢) ١٩٥ر٣٨ وهي اكبر من القيمة ٣٦ر١٢٣ التي تعطي دلالة احصائية على مستوى ٠٠١ر٠ . مما يؤكد ارتبـــاط هذا العامل بصعوبات التعلم لدى التلاميذ . كمـــا تبين من جدول حساب النسب المئوية الخاصة بابعاد هذا العامل ، ارتفاع النسب المئوية لعدد كبير من هذه الأبعاد . واذا اعتبرنا في هذه الدراسة ان النسبة المئوية ٧٥ تمثل معيارا للنسب المرتفعة ، نجد ان ابعاد العامل الاول التي اعتبر المدرسون والمدرسات ان لها ارتباطا وثيقا بصعوبات التعلم ـــ في ضوء هذا المعيار ـــ هي ابعاد العبارات ١٣ ، ٢٥ ، ٤١ ، ٤٥ التي تتضمن انخفاض درجة ثقة التلميـــذ بنفسه وجرح شعور التلميذ امام التلاميذ الاخرين ، وعدم الاشتراك في المناقشات نتيجة الشعور بعدم الثقة بالنفس ، وشدة التباين في قدرات التلاميذ داخل الفصل

الدراسي ، وارتباط هذه الابعاد بصعوبات التعلم لدى التلاميذ . حيث تتفق نسب هذه الابعاد مع المعيار الذي تم تحديده .

٢ ـ نتائج العامل الثاني : الظروف الاسرية

جدول رقم ـ ٥ ـ

(يبين نتائج (كا٢) بالنسبة للعامل الثاني)

مجموع استجابات المؤيدين	مجموع استجابات المعارضين	قيمة (كا ٢)	مستوى الدلالة
٦٩٥١	٨٨١	١١٩٦ر٤٩	٠ر٠٠١

عدد درجات الحرية = ١٤

جدول رقم ـ ٦ ـ

(يبين النسب المئوية لنتائج ابعاد العامل الثاني)

رقم العبارة	العبارة	٪
٢	الخلافات الاسرية تؤثر على تحصيل التلميذ في المدرسة	٧٧ر٧
٦	عدم فهم الاسرة للمشاكل التي تواجه الابناء في المدرسة يساعد على تكوين صعوبة في التعلم .	٧١ر٧
١٠	اسلوب التربية في الاسرة واتجاهاتها نحو الابناء خلال الطفولة المبكرة يؤثر على التعلم .	٧٨ر٢
١٤	المستوى الثقافي للوالدين يؤثر على تحصيل الابناء .	٦٦ر١
١٨	عدم وجود التعاون بين البيت والمدرسة يؤثر على تحصيل التلميذ .	٧٦ر٧
٢٢	ضغط الاباء على ابناءهم للوصول الى مستوى معين من التحصيل تبعا لميولهم واتجاهاتهم يؤثر على تحصيلهم الدراسي .	٧٣ر٣
٢٦	عدم اهتمام الوالدين بالتلميذ في المنزل وعدم تتبعهم لمستوى تحصيله الدراسي يؤثر على التعلم .	٧٨ر٠

تابع جدول رقم (٦)

رقم العبارة	العبارة	٪
٣٠	القلق والتوتر الناتجين عن الخلافات الاسرية يعتبران من الاسباب التي تساهم في صعوبات التعلم .	٨٤ر٥
٣٤	توقعات الوالدين الكبيرة من التلميذ تشعره بنوع من العجز	٤٨ر٥
٣٨	التنشئة الاسرية المبنية على اساس التفضيل تؤدي الى شعور التلميذ بالعجز .	٧٥ر٥
٤٢	معاملة الوالدين السيئة للطفل لها اثر في احساسه بالعجز	٧٠ر١
٤٦	هناك علاقة بين المستوى المادي والاجتماعي المتدني وبين الاحساس بالعجز وعدم الثقة بالنفس .	٤١ر٣

ويتضح من جدول نتائج حساب (كا٢) لقياس الفروق بين استجابات المؤيدين والمعارضين على ابعاد العامل الثاني ــ الظروف الاسرية ــ وجود فروق ذات دلالة احصائية بين استجابات الجانبين عند مستوى ٠٠١ر٠ لصالح المدرسين والمدرسات المؤيدين لابعاد هذا العامل . حيث وجد ان (كا٢) تساوي ١١٩٦ر٤٩ وهي اكبر بكثير من القيمة ٣٦ر١٢٣ التي تعطي دلالة احصائية عند مستوى ٠٠١ر٠ ويؤكد ذلك على ارتباط هذا العامل بصعوبات التعلم لدى التلاميذ . كما قد تبين من الجدول رقم(٦) الخاص بنتائج حساب النسب المئوية لاستجابات الأفراد على ابعاد هذا العامل وفي ضوء المعيار الذي استقرت عليه الدراسة الحالية ــ أن ابعاد العبارات ٢ ، ١٠ ، ١٨ ، ٢٦ ، ٣٠ ، ٣٨ تعتبر اكثر الابعاد ارتباطا بهذا العامل . حيث تناولت هذه الابعاد الخلافات الاسرية ، واسلوب التربية في الاسرة واتجاهاتها نحو الابناء ، وعدم وجود التعاون بين البيت والمدرسة ، وعدم اهتمام الاسرة بالتلميذ ، والقلق والتوتر الناتجين عن الخلافات الاسرية ، والتفضيل في المعاملة بين الأبناء ، واثر ذلك كله على مستوى تعلم التلميذ .

٣ ـ نتائج العامل الثالث : العلاقة بين المدرس والتلميذ

جدول رقم ـ ٧ ـ

(يبين نتائج (كا ٢) بالنسبة للعامل الثالث)

مجموع استجابات المؤيدين	مجموع استجابات المعارضين	قيمة (كا ٢)	مستوى الدلالة
٧٧٥٢	٦٣٨	١٣٠٤ر١٦	٠ر٠٠١

عدد درجات الحرية = ١٤

جدول رقم ـ ٨ ـ

(يبين النسب المئوية لنتائج ابعاد العامل الثالث)

رقم العبارة	العبارة	٪
٣	اسلوب العقاب البدني والتحقير بالالفاظ والنبذ يؤدي الى نفسي سيىء لدى التلميذ .	٨١ر٥
٧	عدم تقدير المدرس لمستويات قدرات التلاميذ ومعاملتهم على هذا الاساس يعتبر من العوامل المؤدية الىصعوبة فهم التلاميذ للمادة .	٧٠ر٨
١١	التقدير والتشجيع على العمل الجيد الذييقوم به التلميذ يؤدي الى سهولة استيعابه للمادة .	٩٤ر٦
١٥	معاملة المدرس السيئة للتلميذ سبب من اسباب انخفاض مستوى التلميذ .	٨١ر٩
١٩	عدم مراعاة المدرس للفروق الفردية بين تلاميذه له اثر سلبي على تعلم التلاميذ .	٨٣
٢٣	عدم اعطاء المدرس فرصة للتلاميذ للمناقشة والاستفسار له اثر سلبي على تعلم التلاميذ .	٧٩ر٢

←

تابع جدول رقم (٨)

رقم العبارة	العبارة	٪
٢٧	استعمال المدرس لاسلوب الضرب المستمر مع التلاميذ الضعاف يؤدي الى زيادة انخفاض مستواهم التعليمي وليس الى تحسينه	٦٨ر٤
٣١	عدم وجود علاقة طيبة بين التلميذ والمدرس تساهم في ازدياد صعوبة التعلم .	٧٢ر٦
٣٥	كثرة عدد التلاميذ في الفصل من اسباب اهمال المدرس لبعض التلاميذ .	٦٩ر٣
٣٩	تذكير التلميذ الكسول بضعفه بصورة مستمرة يجعل التلميذ يكره المدرس .	٨١ر٤
٤٣	تحقير التلميذ والاقلال من شأنه يساعد على تكوين صعوبة في التعلم .	٨٢ر١
٤٧	العقاب المتكرر ينمي شعور التلميذ بالعجز	٧٣ر٩

وتكشف النتائج عن ارتباط أبعاد هذا العامل بصعوبات التعلم لدى التلاميذ. حيث نتبين من جدول حساب نتائج (كا٢) وجود فروق دالة احصائيا عند مستوى ٠٠١ر٠ بين استجابات المدرسين والمدرسات المؤيدين لأبعاد هذا العامل والمدرسين والمدرسات المعارضين لهذه الأبعاد . فقد بلغت قيمة (كا٢) ١٣٠٤ر١٦ وهي اكبر بكثير من القيمة ٣٦ر١٢٣ التي تعطي دلالة احصائية عند مستوى ٠٠١ر٠ مما يشير الى الارتباط الوثيق بين هذه الابعاد ، وحالات صعوبات التعلم . يؤكد ذلك نتائج حساب النسب المئوية لابعاد هذا العامل . حيث يتضح من الجدول رقم (٨) ان ابعاد العبارات ٣ ، ١١ ، ١٥ ، ١٩ ، ٢٣ ، ٣٩ ، ٤٣ قد تعدت نسبها المئوية مستوى المعيار المحدد وهو النسبة المئوية ٧٥ ، مما يدل على الارتباط القوي بين هذه الابعاد وموضوع الدراسة . وتتضمن هذه الابعاد اسلوب العقاب البدني والتحقير بالالفاظ ، وعدم التقدير والتشجيع على الأعمال الجيدة التي يقوم بها التلميذ ، ومعاملة المدرس السيئة للتلاميذ ، وعدم مراعاة المدرس للفروق الفردية بين التلاميذ ، وعدم اعطائهم الفرصة الكافية للمناقشة والحوار في الفصل، واستمرار تذكير التلميذ بضعفه ، ثم تحقير التلميذ والاقلال من شأنه واثر ذلك كله على اعاقة النمو التعليمي للتلميذ .

٤ ـ نتائج العامل الرابع : المنهج الدراسي وما يرتبط به من ابعاد

جدول رقم ـ ٩ ـ

(يبين نتائج حساب (كا٢) بالنسبة للعامل الرابع)

مجموع استجابات المؤيدين	مجموع استجابات المعارضين	قيمة (كا٢)	مستوى الدلالة
٧٥٣٧	٦٢٥	٤٩٨ر٨٥	٠ر٠٠١

عدد درجات الحرية = ١٤

جدول رقم ـ ١٠ ـ

(يبين النسب المئوية لنتائج ابعاد العامل الرابع)

رقم العبارة	العبارة	٪
٤	كثرة موضوعات المنهج في المرحلة الابتدائية يعرقل عملية تعلم التلاميذ .	٦٢ر٥
٨	المنهج غير المناسب لميول واتجاهات التلاميذ لا يحقق مبدأ التشويق وبالتالي يصرف التلميذ عن التحصيل الدراسي .	٧٧ر٩
١٢	المنهج الذي لا يناسب امكانيات وقدرات التلميذ يصرفه عن الانتباه ويقلل من تحصيله .	٨٤ر٧
١٦	عدم كفاءة المدرس يؤدي الى انخفاض مستوى كفاءة التلاميذ .	٨٨ر١
٢٠	المقرر الدراسي المشحون بالمعلومات لا يساعد التلميذ على استيعابه بسهولة .	٨٢ر٢
٢٤	اعتماد المقررات الدراسية على الجانب النظري فقط لا يساعد التلميذ على اكتساب المهارات بشكل جيد .	٧٧ر٣
٢٨	لا يستفيد تلميذ المرحلة الابتدائية اذا كان المقرر الدراسي لا يتضمن موضوعات من واقع المجتمع بشكل بسيط .	٧٠ر٥
٣١	عدم الاهتمام بالانشطة المدرسية لا يساعد التلميذ على تحقيق ذاته .	٤٧ر١

←

تابع جدول رقم (١٠)

رقم العبارة	العبارة	٪
٣٦	عدم الربط بين الموضوع الجديد وما سبق دراسته من موضوعات يؤدي الى صعوبة استيعاب التلميذ للمادة .	٧٣ر٤
٤٠	تنوع موضوعات المقرر الدراسي فيه اشباع لميول التلاميذ المختلفة .	٨٨ر٩
٤٤	كثافة المقررات الدراسية في المرحلة الابتدائية عامل مساعد في صعوبة التعلم .	٨٠ر٩
٤٨	كثرة اعداد التلاميذ في الفصل لا يتيح لبعض التلاميذ فرصة المناقشة مما يؤثر على مستوى التحصيل .	٨١ر٦

ويتضح من الجدول رقم (٩) الخاص بحساب نتائج (كا٢) وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى ٠٠١ر٠ بين استجابات الافراد على ابعاد العامل الرابع ، وذلك في صالح المدرسين والمدرسات المؤيدين لهذه الابعاد . فقد كشفت النتائج ان قيمة كا٢) قد بلغت ٤٩٨ر٨٥ ، وهي اكبر بكثير من القيمة ٣٦ر١٢٣ التي تعطي دلالة احصائية على مستوى ٠٠١ر٠ مما يدل على الارتباط بين ابعاد هذا العامل ، وحالات صعوبات التعلم لدى التلاميذ . وقد تأكدت هذه النتائج بحساب النسب المئوية لاستجابات الافراد على ابعاد هذا العامل . فقد تبين من الجدول رقم (١٠) ان أبعاد العبارات ٨ ، ١٢ ، ١٦ ، ٢٠ ، ٢٤ ، ٤٠ ، ٤٤ ، ٤٨ قد تعدت نسبها المئوية مستوى المعيار المحدد ، مما يشير الى الارتباط القوي بين هذه الابعاد وحالات صعوبات التعلم . وتنحصر الافكار الرئيسية لهذه الابعاد في عدم مناسبة المنهج الدراسي لميول واتجاهات وامكانيات وقدرات التلاميذ ، وعدم كفاءة المدرس وشحن المقررات الدراسية بالمعلومات واعتمادها بدرجة كبيرة على الجوانب النظرية . وعدم تنوع موضوعات المقرر ، وكثرة اعداد التلاميذ في الفصل واثر ذلك كله على ظهور صعوبات في تعلم التلاميذ .

المناقشة والتفسير :

حدد الباحث اهداف هذه الدراسة في محاولة الكشف عن العوامل التي ترتبط بصعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بالكويت ، والابعاد التي تتصل بهذه

العوامل ودرجة الارتباط بها ، وبالتالي تحاول الدراسة الحالية الاجابة على السؤالين التاليين :

١ ـ ما العوامل المرتبطة بحالات صعوبات التعلم في المدرسة الابتدائية ؟

٢ ـ ما الابعاد الاكثر ارتباطا بهذه العوامل ؟

ونحاول في الجزء التالي الاجابة على هذين السؤالين في اطار النتائج التي حققتها الدراسة الحالية ونتائج الدراسات السابقة لمعرفة ما تحقق منها من اهداف .

أولا : بالنسبة للسؤال الاول : كشفت نتائج حساب (كا٢) بالجداول (٣) ، (٥) ، (٧) ، (٩) عن وجود فروق ذات دلالة احصائية عالية بين استجابات المدرسين والمدرسات المؤيدين والمعارضين لعبارات الاستفتاء التي تتكون منها العوامل الأربعة التي تتناولها الدراسة الحالية وهي : الاحساس بالعجز وعدم الثقة بالنفس ، والظروف الاسرية والعلاقة بين المدرس والتلميذ ، والمنهج الدراسي وما يرتبط به من ابعاد . وقد تبين ان الفروق في صالح المؤيدين لهذه العبارات . وبذلك تكون هذه العوامل الاربعة ذات صلة وثيقة بحالات صعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في الكويت . وبذلك يكون الهدف الاول من هذه الدراسة وهو الكشف عن العوامل التي ترتبط بهذه الحالات قد تحقق .

وعلى الرغم من ان العامل الاول يعتبر في ذاته نتيجة لصعوبة التعلم ذاتها لدى الطفل الا ان الحالة النفسية والاجتماعية لدى صاحب الصعوبة ، لا شك انها تساهم مساهمة كبيرة في تعميق مشاعر الاحساس بالعجز وعدم الثقة بالنفس وما يترتب على هذه المشاعر من بعض المظاهر السلوكية غير السوية . ولذلك نعتبر هذا العامل سببا ونتيجة في ذات الوقت وتلك علاقة لم يتناول البحث الحالي دراستها .

ومن الواضح ان مساعدة الأطفال الذين يعانون من بعض صعوبات التعلم على التغلب على المشكلات الاجتماعية مع الآخرين ، والناتجة عن سوء التفاعل الاجتماعي ، سواء مع الاقران أو مع أفراد الاسرة ، يعتبر عاملا هاما في التخفيف من آثار الصعوبة ومنها مشاعر الاحساس بالعجز وعدم الثقة بالنفس لدى الطفل . وقد تبين من دراسة «جابل ، سترين ، وهندركسون» Gable , Strain & Hendrickson (١٩٧٩) فاعلية بعض الاستراتيجيات في تحسين الحالة النفسية والسلوك الاجتماعي لدى بعض الأطفال غير القادرين على التعلم ، وقد تضمنت هذه الاستراتيجيات بعض أساليب مساعدة الكبار لهؤلاء الأطفال ، والدور

الرئيسي للمعلم داخل الفصل الدراسي ، وأثر هذه الأساليب في تغيير وتعديل مظاهر الرفض الاجتماعي لدى هذه الحالات (٢٥) .

وقد تأكدت النتائج السابقة في الدراسات التالية التي أجراها كل من « جوديث وينر » Judith Wienner (١٩٨٠) ، « ديمرس » Demers (١٩٨١) ، و «لاجريكا وميسيبوف » La Greca & Mesibov (١٩٨١) عن تأثير تنمية علاقات التفاعل الاجتماعي على السلوك الاجتماعي ، والمستوى الاكاديمي العام لدى الأطفال الذين لديهم صعوبات في التعلم . كما فسرت نتائج هذه الدراسات في جانب منها على أساس ان مشكلات اكتساب العلاقات الايجابية لدى هؤلاء الأطفال مع الرفاق يكون أحد أسبابها أخطاء الادراك الاجتماعي والتناول المعرفي لديهم .

كما تبين من الدراسة التي أجراها «بنجهام» Bingham (١٩٨٠) ان الحاجة الى تقدير الذات تعتبر من الحاجات الأساسية الضرورية للاقلال من مشاعر عدم الثقة بالنفس والاحساس بالعجز لدى هؤلاء الأطفال ، وخاصة في بداية الدخول في مرحلة المراهقة . يساعد على تحقيق هذه الحاجة استخدام أساليب العون والمساعدة ، كما ظهر من دراسة « دمكي ، وهندبرنك» Dumke & Hendbrink (١٩٨٠) ، والتي تدعم من حاجة هؤلاء الأطفال الى اهتمام الآخرين بهم للتخفيف من الشعور بالقلق لديهم .

وقد كشفت دراسة « دينو وشينج » Deno, & Chiang (١٩٧٩) ، ودراسة « بلات » Blatt وزملائه (١٩٨٠) ان استخدام نظم التعزيز والحوافز الفردية مع هؤلاء الأطفال من العوامل التي تخفف من آثار الصعوبة وتدعم الثقة بالنفس لديهم . حيث يعتبر مفهوم الحافز من المفاهيم الدافعية التي تؤدي دورا هاما في تنشيط سلوك هؤلاء الأطفال وتحقيق الأهداف المحددة لهم . وقد يقدم الحافز أما خلال الموقف التعليمي لتشجيع الطفل صاحب الصعوبة على متابعة السلوك المرغوب في هذا الموقف ، أو يقدم له بعد الوصول الى الهدف لتعزيز نمط السلوك المطلوب تعلمه ، وبالتالي يصبح تكرار هذا النمط من السلوك أكثر احتمالا في المواقف التالية (٦) .

أما فيما يختص بالعامل الرابع « المنهج الدراسي وما يرتبط به من أبعاد » فقد اكدت نتائج الدراسة الحالية ما وصلت اليه الدراسات السابقة من نتائج ، مما يؤكد على الارتباط بين هذا العامل وحالات صعوبات التعلم . فقد ثبت فاعلية البرنامج الذي استخدمه « فلورين » وزملاؤه Florin & etal (١٩٧٨) في تعلم احدى المهارات اللغوية ذاتيا ، وأثر ذلك على تنمية شدة الانتباه لدى بعض الأطفال الذين لديهم بعض صعوبات التعلم .

كما تبين انه من المفيد استخدام اساليب اخرى لا تعتمد على اللغة لتدعيم الاتصال مع هؤلاء الاطفال ، وخاصة ما يرتبط بالمهارات الأساسية للتعلم ، والوصول الى مستوى التمكن بالنسبة لبعض المهارات المعرفية مثل تعلم مفاهيم الزمن ، أو التمييز بين الكلمات المتجانسة ، وتنمية بعض عمليات التآزر ، وبالتالي التركيز على عمليات الادراك البصري ـ الحركي والوظائف الادراكية أكثر من الاعتماد على اللغة وحدها (هاربر Harber ١٩٧٩ ، وهيملش Heimlich ١٩٨٠) .
كما كشفت الدراسة التي أجراها «دنلاب ، وبرينان »
(١٩٧٩) عن فاعلية الاعتماد على مثل هذه الوسائل غير اللفظية في علاج بعض صعوبات التعلم في الرياضة ، وأمكن الوصول الى مستوى التمكن في تعلم مهارات هذه المادة . حيث أمكن متابعة نمو التلاميذ تدريجيا وبالتالي التأكد من تمكن الأطفال من المهارة المطلوب تعلمها للبدء في تعلم المهارات التالية تحت شرط تنمية الدافعية لدى التلاميذ لمواصلة تعلم هذه المهارات (٢٣) .

كما كشفت دراسات أخرى عن فاعلية أسلوب التعليم القائم على المناقشة في تنمية القدرة على الاحتفاظ بالمعلومات ، وتنشيط بعض العمليات المعرفية الأخرى (وونج Wong ١٩٧٩) . وتبين كذلك من دراسة « لندا مارينو ، وديفيد جونسون Marino & Jonson (١٩٧٩) أن مواقف التعلم التعاوني قد أفادت أكثر في تعلم بعض مهارات السباحة مما حدث في مواقف التعلم الفردي . كما ان هذه المواقف قد رفعت من مستوى التفاعل الاجتماعي بين الأطفال . وهكذا فالحاجة ماسة الى استخدام اساليب تعليم غير تقليدية مع هؤلاء الأطفال ، والاعتماد اكثر على الوسائل غير اللفظية في تصحيح مسار التعلم والتغلب على الصعوبات التي تعوق نمو التعلم لديهم .

ثانيا : بالنسبة للسؤال الثاني : ما الأبعاد الأكثر ارتباطا بالعوامل التي تتناولها الدراسة الحالية ؟

بالرجوع الى الجداول رقم (٤) ، (٦) ، (٨) ، (١٠) الخاصة بنتائج النسب المئوية لأبعاد عوامل الدراسة الأربعة ، حدد الباحث النسبة المئوية ٧٥ كمعيار لتحديد النسب المئوية المرتفعة ، وبالتالي تحديد الأبعاد ذات الارتباط القوي بهذه العوامل ، وفي ضوء ذلك تبين بالنسبة للعامل الأول ان الابعاد : انخفاض درجة الثقة بالنفس وجرح مشاعر التلميذ أمام التلاميذ الآخرين ، والخوف من الاشتراك في المناقشات وشدة التباين في قدرات التلاميذ داخل الفصل الدراسي ، وما ينتج عن ذلك ، هي الابعاد الأكثر ارتباطا بهذا العامل .

بالنسبة للعامل الثاني تبين ان الابعاد : الخلافات الأسرية ، واسلوب التربية السائد في الاسرة ، وعدم وجود التعاون بين البيت والمدرسة ، ومشاعر

التوتر والقلق الناتجة عن سوء العلاقات الاسرية ، والتفضيل بين الأبناء ، هي اكثر الابعاد ارتباطا بالعامل الثاني .

أما فيما يختص بابعاد العامل الثالث ، فقد تبين أن : اسلوب العقاب البدني والتحقير بالالفاظ ، وعدم تقدير الأعمال الجيدة للتلميذ ، والمعاملة السيئة للمعلم وعدم مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ ، وعدم تمكين التلاميذ من تحقيق الذات في المناقشة والحوار ، واستمرار تذكير التلميذ بنواحي ضعفه ، هي الابعاد ذات الارتباط القوي بهذا العامل .

كما قد تبين أن الأبعاد التالية هي أكثر الأبعاد ارتباطا بالعامل الرابع : عدم ملاءمة المنهج الدراسي لميول واتجاهات التلاميذ ، عدم مراعاة المنهج لامكانيات وقدرات التلاميذ ، وعدم كفاءة المعلم ، واعتماد المقررات الدراسية على الجوانب النظرية والاهتمام بكم المعلومات وعدم تنوع موضوعات المقرر مما يقلل من تشويق التلميذ ، وكثرة أعداد التلاميذ في الفصل الدراسي مما لا يتيح الفرصة الكافية للاهتمام بحالات صعوبات التعلم .

وبذلك تكون الدراسة الحالية قد توصلت الى أن حوالي نصف عدد الأبعاد التي تكون العوامل التي تقوم عليها ، لها ارتباط وثيق بحالات صعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بالكويت .

وقد اتفقت نتائج هذه الدراسة في بعض جوانبها مع نتائج الدراسة التي أجراها « حامد الفقي مع آخرين » (١٩٧٤) عن عوامل التخلف في القراءة في المرحلة الابتدائية حيث قد تبين ان هذه العوامل تنحصر في : عوامل أسرية تتصل بتصدع الاسرة وتفككها او انخفاض مستواها الاجتماعي والاقتصادي ، عوامل تحصيلية تتصل بانخفاض مستوى التحصيل في مختلف المواد ووجود عادات قرائية خاطئة ، عوامل عقلية تتصل ببطء الفهم وسرعة النسيان ، وعدم القدرة على التركيز وصعوبة الحفظ ، عوامل انفعالية تعبر عنها حالات الانطواء والقلق وعدم وجود الدافعية والميل الى التعاون ، والخوف من العدوان وعدم الاعتماد على النفس والغيرة . كما يرجع التخلف الى بعض النواحي الجسمية التي تتصل بالسمع والبصر والغدد ، وبالتوافق العضلي العصبي ، وبصعوبات النطق ، وكذلك الى القصور في التدريب على الأسس الضرورية لنمو المهارات القرائية (٧) .

كما تبين من دراسة تالية لنفس الباحث (١٩٧٧) عن مشكلات تلاميذ المرحلة الابتدائية بالكويت ان ٢٥٪ من عينة المعلمين والمعلمات افادوا بأن وجود الخليط من تلاميذ الجنسيات والطوائف المختلفة يؤدي الى وجود بعض الصعوبات التربوية ، ومنها صعوبة فهم المادة العلمية وشيوع التخلف بين التلاميذ ، وخاصة في اللغة العربية وفروعها . كما أفاد ٤٢٪ من العينة بوجود بعض المشكلات

اللغوية لدى التلاميذ بسبب تعدد اللهجات واختلاف المصطلحات من لهجة الى اخرى مما يؤدي الى صعوبات في نطق وكتابة بعض الحروف وكذلك صعوبات في القراءة والكتابة والتعبير بسبب صعوبة فهم لهجة المعلم او المعلمة أحيانا (٩) .

وهكذا تبين لنا نتائج هذه الدراسة ضرورة أن نضع في الاعتبار ليس فقط شكل ومستوى صعوبة التعلم لدى الطفل ، ولكن كذلك الظروف والعوامل الأخرى المرتبطة بحالات صعوبات التعلم ، سواء كانت هذه العوامل شخصية تتصل بالفرد صاحب الصعوبة ذاته أو بالمجال الذي يوجد فيه هذا الفرد . ويتطلب منا ذلك أن نعيد النظر في الاجراءات المتبعة في تشخيص وقياس وعلاج مشكلات التعلم لدى الاطفال . حيث تعتبر الاجراءات الحالية — من وجهة نظرنا — وفي ضوء نتائج الدراسة الحالية غير كافية لقياس وتحديد الظروف التي تحيط بالاطفال الذين لديهم بعض صعوبات في التعلم . حيث لا تضع هذه الاجراءات في اعتبارها طبيعة الأعمال التي يمارسها هؤلاء الاطفال ، والبيئة المحيطة بهم والتي قد يكون لها تأثير كبير في ايجاد كثير من هذه الصعوبات .

وفي ذلك يقترح «دكنسون» Dickinson (١٩٨٠) أسلوبا لقياس مشكلات التعلم ، لا يرتكز فقط على صعوبة التعلم لدى الطفل ، ولكن يعتمد أساسا على تحليل الأعمال والمهارات المراد تعلمها الى خطوات أو مراحل ، أو وحدات يسهل تحقيق التمكن منها . بحيث يمكن بواسطة هذا الاجراء تحديد مستوى الاداء الذي يمارسه التلميذ في كل مرحلة من مراحل العمل او المهارة ، وبالتالي يمكن في ضوء ذلك معرفة درجة التقدم وتحديد نوع ومستوى الصعوبة . ويأخذ هذا الاسلوب في اعتباره ان البيئة المحيطة مباشرة بالطفل يمكن أن تؤثر بشكل واضح على مستوى أدائه . ولذلك يتناول هذا الأسلوب قياس أبعاد هذه البيئة ومدى تأثيرها على سلوكه بطريقة تمكن من معرفة التغيرات التي تطرأ على أبعادها بشكل منتظم لتحديد العوامل المؤثرة في هذه التغيرات . وتأثير ذلك على تعلم الطفل (٢١) .

كما يفيد أن نضيف الى هذه الاجراءات المقترحة قياس مدى التنبؤ بصعوبات التعلم لدى الأفراد ، لما في ذلك من أهمية في تشخيص وعلاج حالات صعوبات التعلم التي تظهر لدى التلاميذ قبل أن تتزايد مشكلات هذه الحالات ، ويصعب تناولها في فترة لاحقة . وقد أكدت نتائج الدراسات التي أجريت في هذا المجال على أهمية التنبؤ بهذه الحالات في تجنب كثير من مشكلات التعلم . فمثلا اجرى «ستيفن» Steffen (١٩٧٥) دراسة على ٣٢ طفلا من ذوي الذكاء العادي في نهاية مرحلة الروضة وخلال الشهر الأخير من الصف الدراسي الاول من المرحلة الابتدائية . وقد اجريت على العينة مجموعة فحوص طبية وعصبية ، كما طبق عليها مجموعة اختبارات نفسية لمعرفة المشكلات العصبية ، او السلوكية ، او الوظائف المعرفية ، أو الاضطرابات الانفعالية التي قد تؤثر على مستوى تعلم

الأطفال . وكشفت نتائج الدراسة عن وجود ٦ حالات تخلف في النضج ، وحالتين لديهما اختلال في بعض وظائف المخ الرئيسية . وبعد الفحص الثاني تبين ان ٤ حالات من حالات التخلف في النضج قد أصبحت عادية . كما أمكن الكشف عن بعض اضطرابات التعلم لدى خمس حالات من الحالات الثماني التي اظهرت الفحوص أن لديها مشكلات في النضج ، وفي بعض وظائف المخ الرئيسية ، مما يؤكد على أهمية هذه الفحوص في التنبؤ بصعوبات التعلم . كما قد توصل «ستيفن» الى نتيجة هامة مؤداها انه من الضروري للتمييز بين العوامل التي تؤدي الى صعوبات التعلم ، سواء كانت هذه العوامل تأخرا في نضج بعض الوظائف المخية او اختلالا في بعض وظائف المخ الرئيسية ، او اضطرابات انفعالية — قياس اكبر عدد ممكن من الوظائف المعرفية ، ومتابعة ديناميات النمو ضمن الفحوص والاختبارات الأخرى سواء كانت عصبية أو نفسية (٣٥) .

وتأكدت النتائج السابقة في دراسة تالية أجراها «مالوى وساتلر» Maloy & Sattler (١٩٧٩) على ٣٢ طفلا في أربعة مستويات عمرية تبدأ من سن الثامنة الى سن الحادية عشرة . وقد كشفت النتائج ان مستوى التآزر الادراكي الحركي والكفاءة في المهارات الحركية والمعرفية لدى المجموعة التجريبية يتأثران بشكل واضح لدى صغار السن من هؤلاء الأطفال مما يكون لدى الكبار منهم او لدى أطفال المجموعة الضابطة (٢٩) .

ويؤكد ذلك على ضرورة أن نضع في الاعتبار اجراءات التنبؤ بحالات صعوبات التعلم ضمن الاجراءات الأخرى المشار اليها في تشخيص وقياس وعلاج هذه الحالات تجنبا لكثير من المشكلات التربوية في هذه المرحلة الهامة من مراحل التعليم.

استفتاء العوامل المرتبطة بصعوبات التعلم

مسلسل	العبارات	نعم	الى حد ما	لا
١	فشل الطالب أكثر من مرة يسبب له الشعور بالعجز .			
٢	الخلافات الأسرية تؤثر على تحصيل الطالب في المدرسة .			
٣	اسلوب العقاب البدني والتحقير بالألفاظ والنبذ يؤدي الى خلق جو نفسي سيىء لدى التلميذ .			

مسلسل	العبـــارات	نعم	الى حد ما	لا
٤	كثرة موضوعات المنهج في المرحلـــة الابتدائية يعرقل عملية تعلم التلاميذ .			
٥	مقارنة المدرس بين التلاميذ قـد تسبب لذوي المستويـات المنخفضة منهـم الشعور بالعجز .			
٦	عدم فهم الأسرة للمشاكل التـي تواجه الأبنـاء في المدرسة يساعد على تكوين صعوبة في التعلم .			
٧	عدم تقديـر المدرس لمستويات قدرة التلاميذ ومعاملتهم على هـذا الأساس يعتبر من العوامل المؤدية الـى صعوبة فهم التلاميذ للمادة .			
٨	المنهج غير المناسب لميـول واتجاهات التلاميذ لا يحقق مبدأ التشويق وبالتالي يصرف التلميذ عن التحصيل الدراسي .			
٩	نقص مهارات التلميذ عن أقرانه تسبب عنده الشعور بالعجز وعـدم الثقة بالنفس .			
١٠	اسلوب التربيـة في الأسرة واتجاهاتها نحو الأبناء منذ الطفولة المبكرة يؤثر على التعلم .			
١١	التقدير والتشجيع على العمل الجيـد الذي يقوم به التلميذ يؤدي الى سهولة استيعابه للمادة .			
١٢	المنهج الذي لا يناسب امكانيات وقدرات التلميذ يصرفه عن الانتباه ويقلـل من تحصيله .			

مسلسل	العبـــارات	نعم	الى حد ما	لا
١٣	انخفاض درجة ثقة التلميذ بنفسه تسبب له صعوبات تعلم .			
١٤	المستوى الثقافي للوالدين يؤثر علـــى تحصيل الأبناء .			
١٥	معاملة المدرس السيئة للتلميذ سبب من أسباب انخفاض مستوى التلميذ .			
١٦	عدم كفاءة المدرس يؤدي الى انخفاض مستوى كفاءة التلاميذ .			
١٧	احساس التلميـــذ بالعجز عن تخطي الصعوبة وعدم القدرة علـــى التحسن تشعره بعدم الثقة بالنفس .			
١٨	عدم وجود التعاون بين البيت والمدرسة يؤثر على تحصيل التلميذ .			
١٩	عدم مراعاة المدرس للفروق الفردية بين تلاميذه له أثر سلبي على تعلم التلاميذ.			
٢٠	المقرر الدراسي المشحون بالمعلومات لا يساعد التلميذ على استيعابه بسهولة .			
٢١	عدم تعود التلميذ على الاستقلال بنفسه في اداء أعماله يساعـــد على ايجاد صعوبات في تعلمه .			
٢٢	ضغط الآباء على ابنائهم للوصول الـــى مستوى معين من التحصيل تبعا لميولهم واتجاهاتهم يؤثر على تحصيلهم الدراسي.			
٢٣	عدم اعطاء المدرس فرصة للتلاميـــذ للمناقشة والاستفسار له أثر سلبي على تعلم التلاميذ .			

مسلسل	العبـــارات	نعم	الى حد ما	لا
٢٤	اعتماد المقررات الدراسية على الجانب النظري فقط لا تساعد التلميـــذ على اكتساب المهارات بشكل جيد .			
٢٥	جرح شعور التلميذ أمام التلاميذ الآخرين له أثر على تكوين الشعور بالعجز عنده.			
٢٦	عدم اهتمام الوالدين بالتلميذ في المنزل وعدم تتبعهم لمستوى تحصيله الدراسي يؤثر على التعلم .			
٢٧	استعمال المدرس لأسلـــوب الضرب المستمر مع التلاميذ الضعاف يؤدي الى زيادة انخفاض مستواهـــم التعليمي وليس الى تحسينه .			
٢٨	لا يستفيد تلميذ المرحلـــة الابتدائية اذا كان المقرر الدراسي لا يتضمن موضوعات من واقع المجتمع بشكل مبسط .			
٢٩	خوف التلميذ من الفشل يعزز لديـــه الشعور بالعجز .			
٣٠	القلق والتوتر الناتجين عـــن الخلافات الأسرية يعتبران من الأسباب التـــي تساهم في صعوبات التعلم .			
٣١	عدم وجود علاقة طيبـــة بين التلميذ والمدرس تساهـــم في ازدياد صعوبة التعلـــم .			
٣٢	عدم الاهتمام بالأنشطـــة المدرسية لا يساعد التلميذ على تحقيق ذاته .			
٣٣	عدم اعطاء التلميذ فرصة اثبات الذات عامل رئيسي في تنمية الشعور بالعجز .			

مسلسل	العبـــارات	نعم	الى حد ما	لا
٣٤	توقعات الوالدين الكبـــيرة من التلميذ تشعره بنوع من العجز .			
٣٥	كثرة عدد التلاميذ في الفصل من اسباب اهمال المدرس لبعض التلاميذ .			
٣٦	عدم الربط بين الموضوع الجديد ومـــا سبق دراسته مـــن موضوعات يؤدي الى صعوبة استيعاب التلميذ للمادة .			
٣٧	التلميذ الخجول غالبا ما يشعر بالعجز وعدم الثقة بالنفس .			
٣٨	التنشئة الاسرية المبنيـــة على اساس التفضيل تؤدي الى شعور التلميـــذ بالعجز .			
٣٩	تذكير التلميذ الكسول بضعفه بصورة مستمرة يجعل التلميذ يكره المدرس .			
٤٠	تنوع المقررات الدراسية فيـــه اشباع لميول التلاميذ المختلفة .			
٤١	التلاميذ الذين يواجهـــون صعوبات في التعلم لا يشاركون في المناقشة نتيجـــة لشعورهم بالعجز وعدم الثقة بالنفس .			
٤٢	معاملة الوالدين السيئة للطفل لها اثر في احساسه بالعجز .			
٤٣	تحقير التلميذ والاقلال من شأنه يساعد على تكوين صعوبة في التعلم .			
٤٤	كثافة المقررات الدراسية في المرحلـــة الابتدائية عامل مساعـــد في صعوبات التعلم .			

مسلسل	العبـــــارات	نعم	الى حد ما	لا
٤٥	شدة التباين في قدرات التلاميذ داخـــل الفصل يسبب للتلميذ الشعور بالعجز وخاصة اذا كان مـــن ذوي المستويات الضعيفة .			
٤٦	هنـــــاك علاقة بين المستوى المـــادي والاجتماعي المتدني وبـــين الاحساس بالعجز وعدم الثقة بالنفس .			
٤٧	العقاب المتكرر ينمـــــي شعور التلميذ بالعجز .			
٤٨	كثرة اعداد التلاميذ في الفصل لا يتيـــح لبعض التلاميذ فرصة المناقشة مما يؤثر على مستوى التحصيل .			

المراجع

اولا : المراجع العامة :

١) التقرير السنوي لمراقبة الخدمة النفسية بوزارة التربية بالكويت عن العام الدراسي ١٩٧٩/٧٨ .

٢) التقرير السنوي لمراقبة الخدمة النفسية بوزارة التربية بالكويت عن العام الدراسي ١٩٨٠/٧٩ .

٣) التقرير السنوي لقطاع الخدمة الاجتماعية والنفسية المدرسية بوزارة التربية بالكويت عن العام الدراسي ١٩٨١/٨٠ .

٤) احصاءات قسم الاحصاء بادارة التخطيط بوزارة التربية بالكويت (١٩٨٢) .

ثانيا : المراجع الخاصة :

٥) أنور محمد الشرقاوي (١٩٨٢) « **استفتاء العوامل المرتبطة بصعوبات التعلم المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية** » دار الثقافة للطباعة والنشر ــ القاهرة .

٦) أنور محمد الشرقاوي (١٩٨٢) « **التعلم وتطبيقاته التربوية** » الطبعة الثالثة (تحت الطبع) ــ دار الثقافة للطباعة والنشر ــ القاهرة .

٧) حامد عبد العزيز الفقي ، وهدى برادة (١٩٧٤) ــ « **الاطفال يقراون** » في حامد الفقي ــ «**مشكلات تلاميذ المرحلة الابتدائية**» (١٩٧٧) أسبوع التربية السابع ــ جمعية المعلمين الكويتية .

٨) حامد عبد العزيز الفقي (١٩٧٤) « **التاخير الدراسي : تشخيصه وعلاجه** » الطبعة الرابعة ــ مؤسسة علي جراح الصباح ــ الكويت .

٩) حامد عبد العزيز الفقي (١٩٧٧) « **مشكلات تلاميذ المرحلة الابتدائية** » ــ أسبوع التربية السابع ــ جمعية المعلمين الكويتية .

١٠) سالم محمد غانم (١٩٧٣) « **مشكلة التخلف في التعليم الابتدائي وخطة علاجها** » . صحيفة التربية ــ رابطة خريجي معاهد وكليات التربية ــ القاهرة .

١١) سيد محمد عثمان (١٩٧٩) « **صعوبات التعلم** » ــ الانجلو المصرية ــ القاهرة .

١٢) فتحي السيد عبد الرحيم ، وحليم السعيد بشاى (١٩٨٠) « **سيكولوجية الاطفال غير العاديين واستراتيجيات التربية الخاصة** » ــ الجزء الثاني ــ دار القلم ــ الكويت .

١٣) محمد خليفة بركات ، رجاء أبو علام ، الدمرداش سرحان وصادق اسماعيل (١٩٧٧) ، « حول واقع التعليم الابتدائي في دول الخليج العربي » ـ أسبوع التربية السابع ـ جمعية المعلمين الكويتية .

14) Belmont, I. & Belmont L. (1980) **"Is the slow learner in the classroom learning disabled?"** Journal of learning disabilities, Vol. 13(9). In Psychological Abstracts, Vol. 65, No. 2 (1981). P.376.

15) Bingham, G. (1980) **"Self-esteem among boys with and without specific learning disabilities".** Child study Journal Vol. 10 (1), 41–47. In Psychological Abstracts, Vol. 65, No. I (1981), P.167.

16) Bryant, N.D., Drabin, I.R. & Gettinger, M. (1981) **"Effect of Varying unit size on spelling achievement in learning disabled children"** Journal of Learning Disabilities, Vol. 14, In Psychological Abstracts, Vol. 66, No. I (1981), P.225.

17) Cunningham, Mitsuko M., (1978) **"Perceptual ability and associational learning in normal and learning disabled Children",** Perceptual & Motor skills, Vol. 47 (3, Pt2). In psyctological Abstracts, Vol. 64, No. 4 (1981), P.898.

18) Decker, S.N. & Defries, J.C. (1980) **"Cognitive abilities in families with reading disabled children"** Journal of Learning Disabilities, Vol. 13(9), 517–522. In Psychalagical Abstracts, Vol. 65, No. 2 (1981), P.377.

19) Demers, L.A. (1981) **"Effective mairstreaming for the learning disabled student with behavior problems"** Journal of Learning Disabilities, Vol. 14, No. 4. In Psychological Abstracts, Vol. 66, No. I, (1981), P.225.

20) Deno, S.L. & Chiang, B. (1979) **"An experimental analysis of the nature of reversal errors in children with severe learning disabilities".** Learning Disability Quarterly, Vol. 2 (3) 40–45. In Psychological Abstracts, Vol. 65, No. 2, (1981), P.377.

21) Dickinson, D.J. (1980) **"The direct assessment: An alternative to Psychometric testing".** Journal of Learning Disabilities, Vol. 13(9), 472–476. In Psychological Abstracts, Vol. 65, No. 2, (1931) P.440.

22) Dumke, D. & Heidbrink, H. (1980) **"Effects of different Support on the personality structure of pupils with difficulties in learning"** (Germ) Psychology in Erziehung

Und Unterricht, Vol. 27 (1), 1–9. In Psychological Abstracts. Vol. 65, No. 2, (1981) P.432.

23) Dunlap, W.P. & Brennan, A.H. (1979) **"Developing mental images of mathematical processes".** Learning Disability Quarterly, Vol. 2(2), 89–96.

24) Florin, I., Brehm, P. & Rothfu, M. (1978)**"(The Operation of vidoe-demonstrated self-Verbalization strategies on the attention Performance of learning disabled special school students)."** (Germ)zeitschrift fur Entwicklung spsychologie und Padagogishe Psychologie, Vol. 10(4), 328–335. In Psychological Abstracts, Vol. 65, No. I, (1981) P.229.

25) Gable, R.A., Strain, P.S. & Hendrickson, M. (1979) **"Strategies for improving the status and social behavior of learning disabled children"** Learning Disability Quarterly, Vol. 2(2), 89–96.

26) Harbor, Jean R. (1979) **"Differentiating LD and normal children: The Utility of selected perceptual and perceptual motor tests"** Learning Disability Quarterly, Vol. 2(2), 70–75. In Psychological Abstracts, Vol. 65, No. I, (1981), P.167.

27) Heimlich, E.P. (1980) **"Paraverbal techniques: A new approach for Communication with children having Learning difficulties"** Journal of Learning Disabilities, Vol. 13(9), 480–482. In Psychological Abstracts, Vol. 65, No. 2, (1981), P.440.

28) La Greca, A.M. & Mesibov, G.B. (1981) **"Facilitating interpersonal functioning with peers in learning - disabled children",** Journal of Learning Disabilities, Vol. 14(4), PP. 197–199. In Psychological Abstracts, Vol. 66, No. I (1981) P.192.

29) Maloy, C.F. & Sattler, J.M. (1979) **"Motor and cognitive Proficiency of learning disabled and normal children".** Journal of school Psychology, Vol. 17(3), 213–218.

30) Marino, L. & Johnson, D. (1979) **"Cooperative and individualistic experiences among disabled and normal children".** Journal of social Psychology, Vol. 107(2), 177–183.

31) McNemar, Quinn (1969) **"Psychological Statistics",** Fourth Edition, John Wiley and sons., PP.264–265.

32) Platt, J.S., Harris, J.W. & Clements, J.E. (1980) **"The effects of individually designed reinforcement schedules on attending and academic performance with behaviorally disordered adolescents".** Behavior Disorders, Vol. 5(5) 197–205. In Psychological Abstracts, Vol. 66, No. I (1981). P.226.

33) Wiener, Judith (1980) **"A theoretical model of the acquisition of peer relationships of learning disabled children".** Journal of Learning Disabilities, Vol. 13(9), 506–511, In Psychological Abstracts, Vol. 65, No. 2, (1981), P.380.

34) Wong, B.Y. (1979) **"Increasing retention of main ideas through questioning strategies",** Learning Disability Quarterly, Vol. 2(2) 42–47. In Psychological Abstracts, Vol. 65, No. I, (1981) P.231.

35) Steffen, H. (1975) **(The prediction of learning difficulties: A Kindergarten and primary school study),** (Germ), Praxes der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie, Vol. 24(8) 305–314. In psychological Abstracts, Vol. 65, No. I (1981) P.23.

البحث الثاني

مشكلات تلاميذ وتلميذات
الصف الرابع بالمدرسة المتوسطة
بالكويت

الدكتور حامد عبد العزيز الفقي
قسم علم النفس - جامعة الكويت

مقدمة

يعتبر التعرف على مشكلات تلاميذ وتلميذات الصف الرابع بالمدرسة المتوسطة بالكويت موضوع الدراسة الحالية ، وتعتبر المدرسة المتوسطة بالكويت ذات وضع خاص ، فمدة الدراسة بها اربع سنوات ، ويدخلها التلاميذ الذين قضوا اربع سنوات في المدرسة الابتدائية . اي انها تضم فئة من الذكور والاناث الذين تتراوح اعمارهم بين العاشرة والرابعة عشرة سنة . وينتمي هؤلاء الى مرحلتين من النمو طبقا لاراء فرويد وهافجهيرست وبياجيه وغيرهم من العلماء الذين يرون ان مرحلة الطفولة تمتد الى سن الثانية عشرة وان المراهقة تبدأ من الثانية عشرة وتمتد الى الثامنة عشرة أو الى ما بعدها بعام او عامين . وعلى الرغم من ان مراحل النمو متداخلة ومتشابكة والانتقال بينها متدرج وغير فجائي الا ان كل مرحلة منها تتميز ببعض الخصائص الجسمية والجنسية والانفعالية والاجتماعية المعينة ، وهذا ما حدا بالباحث الى اختيار عينة هذه الدراسة من بين تلاميذ وتلميذات الصف الرابع حيث يبلغ عمرهم اربع عشرة سنة على الاقل . ويعتبرون من وجهة نظر سيكولوجية النمو في عداد المراهقين (الفقي : دراسات ١٩٧٧) .

الهدف من الدراسة :

يمكن تلخيص اهداف الدراسة الحالية فيما يلي :

أولا : التعرف على المشكلات او الصعوبات التي يعاني منها تلاميذ وتلميذات الصف الرابع بالمدرسة المتوسطة بالكويت في العام الدراسي ١٩٨٠/٧٩ في المجالات السبعة التالية :

١ ــ الجسمية والصحية .

٢ ــ الاجتماعية والترفيهية والثقافية .

٣ ــ الانفعالية .

٤ ــ الاسرية .

٥ ــ المدرسية .

٦ ــ السلوكية .

٧ ــ التوافق الشخصي والاجتماعي .

ثانيا : التعرف على الفروق ــ ان وجدت ــ بين الذكور والاناث وبين الكويتيين وغير الكويتيين من عينة الدراسة .

ثالثا : معاونة المربين والمسئولين عن المدرسة المتوسطة في تحقيق مزيد من الفهم لما يعاني منه التلاميذ والتلميذات ، وفي ادراك أهمية برامج التوجيه والارشاد النفسي في هذه المرحلة .

اهمية الدراسة :

على الرغم من وجود بعض الكتب العربية الخاصة بسيكولوجية النمو بصفة عامة وسيكولوجية المراهقة بصفة خاصة والتي تحاول التعرف على المراهقين ودوافعهم وميولهم واتجاهاتهم وقيمهم وصراعاتهم وخصائصهم الجسمية والجنسية والاجتماعية والانفعالية ، الا انها في الغالب تعتمد على الدراسات والبحوث الأجنبية عن المراهقين والمراهقات وغيرهم ، وترتبط بالعوامل الاقتصادية وبالمعتقدات السياسية والدينية وبالمستويات الاجتماعية والثقافية لتلك المجتمعات، ولذا فان تعميم هذه الحقائق على المراهقين في المجتمعات العربية فيه شيء من التجاوز ، كما أن هذه الحقيقة تكشف عن القصور في الدراسات النفسية المتصلة بسيكولوجية المراهقين في المجتمعات العربية . ولقد دفع الشعور بهذا القصور بعض العلماء العرب الى اجراء البحوث والدراسات على مجموعات محدودة من المراهقين العرب ، ولكن هذه الدراسات لا تزال محدودة ، كما انها محلية وغير شاملة وتعتمد على الجهود الفردية ، ولكنها تعتبر في نفس الوقت ضرورية ، حيث تجتذب الانتباه وتلفت أنظار المسئولين عن تربية النشء في البلاد العربية الى ضرورة قيام المؤسسات العلمية بدراسات شاملة على المستوى العربي في مجال سيكولوجية النمو بصفة عامة وسيكولوجية المراهقة بصفة خاصة . ومن هذه الحقائق الأخيرة تكتسب الدراسة الحالية أهميتها حيث تحاول الكشف عن المشكلات والصعوبات التي تعاني منها طائفة من المراهقين الكويتيين وغيرهم في المدرسة المتوسطة .

دراسات متصلة بموضوع البحث :

١ ــ في سنة (١٩٦٠) قارن عثمان فراج بين مشكلات التكيف عند طلبة المرحلة الثانوية من المصريين والأمريكيين ووجد اتفاقا بين المجموعتين في ترتيب

بعض مجالات المشكلات ، واستنتج أن مشكلات الطلبة المصريين لا تختلف عن مشكلات الطلبة الأمريكيين في النوع أى من حيث ميدان المشكـــلات ومجالاتها .

٢ ــ قامت منيرة حلمي سنة (١٩٦٠) باجراء دراسة على مشكلات الفتاة المصرية المراهقة ، واستخدمت قائمة مونى للمشكلات بعد تعديلها لتلائم البيئـــة المصرية ، وبلغ حجم العينة (٩١٧) طالبة من مدارس القاهرة والجيـــزة ووجدت أن أكثر المشكلات جاءت في المجالات الشخصية والنفسية والأخلاق والدين والتكيف المدرسي على الترتيب المذكور وكانت أعلى ثلاث مشكلات هي : القلق بسبب الامتحانات ، وعدم المواظبة على الصلاة ، وعدم اعطاء المذاكرة الوقت الكافي .

٣ ــ في سنة (١٩٦٧) أجرى المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية في مصر دراسة لمشكلات الطلبة في المرحلة الثانوية على مستوى الدولة ، وبلغت العينة (١٦٫٢٢٢) وتمثل ١٠٪ من مجموع طلبة المرحلة الثانوية في ذلك الوقت ، وكان من أهم النتائج اختلاف ترتيب المشكلات باختلاف نوع التعليم من الثانوي العام الى الفني الزراعي أو التجاري أو الصناعي . وازداد عدد المشكلات بازدياد السن والتقدم في الصفوف الدراسية ، كمـــا اختلفت المشكلات بين طلبة القاهرة والأقاليم بصفة عامة .

٤ ــ درس هيوبرت م كلمنت وماريت س. اولك (١٩٦٧)
العوامل المرتبطة بمشكلات المراهقين ، واستنتج الباحثان أن هذه المشكلات يمكن دراستها مرتبطة بالبيئة المحلية ، ويمكن علاجها بفاعلية أكبر اذا نظر كل الأطراف المعنية الى هذه المشكلات بعين الاعتبار واذا عمل الجميع من أجل ايجاد حلول لها . (الفقي . دراسات ١٩٧٧) .

٥ ــ أجرى مصطفى فهمي بالاشتراك مع شعبة الارشاد النفسي بكلية التربية ــ عين شمس (١٩٦٧) بحثا للتعرف على المشكلات الشائعة بين طلاب وطالبات المدارس الثانوية بمدينة القاهرة ، وبلغت العينة (٢٤٣) طالبا وطالبة ، وقد استخدم قائمة مونى لجمع المادة العلمية بعد تعديلها لتلائم البيئة المصرية ، وأصبحت القائمة بعد التعديل تشمل على (٢٦٤) سؤالا موزعة بين أحد عشر مجالا هى :

١ ــ المشكلات الصحية والجسمية .

٢ ــ المشكـــلات الاقتصاديـــة .

٣ ــ مشكلات وقت الفــراغ .

٤ ــ المشكــلات الجنسيــة .

٥ ــ مشكلات التوافق الاجتماعي .

٦ ــ المشكــلات الانفعاليــة .

٧ ــ الديـــــــن .

٨ ــ المشكلات المتعلقة بالأسرة .

٩ ــ التوجيه التربوي والمهني .

١٠ ــ العمل المدرسي .

١١ ــ المنهج الدراسي .

وقد أورد الباحث أكثر خمس مشكلات ترددا في اجابات البنين والبنات في كل من المجالات السابقة . كما استخلص من كل من المجالات الأحد عشر أكثر خمس مشكلات ترددا في اجابات البنين وكذلك في اجابات البنات والمشكلات الخمس المستخلصة هي :

بالنسبة للبنين :

١ ــ لا اتردد على المسجد أو الكنيسة بالقدر الواجب .

٢ ــ لا استطيع أن أسأل والدي عن أى مسألة جنسية .

٣ ــ لا اختلط بسهولة مع الجنس الآخر .

٤ ــ أسرح كثيرا في الخيال .

٥ ــ اخاف أن يعاقبني الله في الآخرة .

اما بالنسبة للبنات فهي :

١ ــ اتعب بسرعــة .

٢ ــ كثيرا ما أعاني من الصداع .

٣ ــ لا أستطيع ان أسأل والدي عن أى مسألة جنسية .

٤ ــ لا أعرف كيف أذاكر بطريقة مثمرة .

٥ ــ ما اسرع تساقط الدموع من عيني . (مصطفى فهمي . الصحة النفسية ــ ١٩٦٧) .

٦ ــ درس حامد الفقي (١٩٧٤) الخصائص النفسية المميزة لعينة من المراهقين والمراهقات في بعض المدن والقرى المصرية ، وبلغ حجم العينة (٤٠٠) طالبا وطالبة بالصف الثالث الثانوي ، واستخدم اداة أعدها لجمع المادة العلمية وهي عبارة عن استفتاء يحتوى على خمسة عشر مجالا ، ويشتمل كل مجال على عدد من الأسئلة المقفلة يتبعها سؤال مفتوح لاضافة ما يرى الطالب ضرورة اضافته .

ومن أهم النتائج التي كشفت عنها الدراسة فيما يتعلق بخصائص المراهقين المصريين ما يلي :

أ ــ أبدت عينة الدراسة رضاها وتقبلها للنمو الجسمي ، وقلت درجة التقبل بالنسبة للنواحي الصحية . وتميز الريفيون عن الحضريين من أفراد العينة في حدة السمع والبصر .

ب ــ تميل الغالبية من المراهقين والمراهقات الى الاعتماد على النفس عند مواجهة المشكلات ، ويواجه الذكور المشكلات بشيء من الثورة والعدوانية أكثر من الاناث ، ويكثر بين الاناث طلب المساعدة في حل المشكلات عنه بين الذكور .

ج ــ تسود العلاقات الايجابية بين المراهقين والمراهقات وآبائهم وبينهم وبين أفراد أسرهم ، وذلك على العكس من بعض الحقائق الشائعة في هذا الصدد، كما تتصف اتجاهاتهم نحو الآخرين ونحو الحياة والمستقبل بالايجابية كذلك .

د ــ تشتد حاجة المراهقين والمراهقات الى حب الأبوين وعطفهم ، ويحتل هذا الدافع الأهمية الاولى على راس قائمة الدوافع والحاجات ، وذلك بعكس ما هو شائع في هذا المجال . وتمثل الحاجة الى الحرية والاستقلال والنجاح أهمية أكبر في نظر الذكور ، كما تحتل الحاجة الى الأمان والاحترام أهمية أكبر في نظر الاناث .

هـ ــ تتسم اتجاهات كل جنس نحو الجنس الآخر بالايجابية ، وتميل الاناث الى التحفظ في التعبير عن اتجاهاتهن الايجابية نحو الذكور ، ويميل الذكور الى السلبية في اتجاهاتهم نحو المساواة بين الجنسين .

و ــ تحدث المشكلات الأسرية غالبا نتيجة لعوامل خارجية ، أما العوامل الداخلية فأهمها الحنان المفرط من جانب الأبوين ، واللامبالاة أو الاهمال من الاخوة والاخوات .

ز ــ تزداد العلاقة دفئا بين المراهقات والأبوين عنها بين المراهقين

والأبوين ، وهذا يتفق مع حقائق سيكولوجية النمو في هذا الصدد ، ولكن تقتـــرن الرعاية الزائدة للمراهقات بالخوف عليهن وازدياد المراقبة لتصرفاتهن بصفة عامة.

ح ــ يتسم الآباء بالحذر فيما يتصل بحرية أبنائهم المراهقين والمراهقات من أفراد العينة .

ط ــ ترتفع نسبة التأخر الدراسي بين الذكور عنها بين الاناث ، وتعود المشكلات المدرسية بصفة عامة الى ما يشعر به التلاميذ من سوء المعاملة من بعض المدرسين .

ك ــ يميل المراهقون الى تكوين علاقات صداقة مع الرفاق ، وتميـــل المراهقات كذلك الى تكوين علاقات صداقة مع الزميلات ، ولكن بشيء من التحفظ (الفقي . دراسات ١٩٧٧) .

٧ ــ قامت كافية رمضان (١٩٧٥) باجراء دراسة على المشكلات التي تواجـــه طالبات المدرسة الثانوية الكويتية ورأى المدرسات في مواجهة المنهج لبعض هذه المشكلات ، واستخدمت قائمة مونى بعد تعديلها لتلائم طالبات المرحلة الثانوية بالكويت ، وكان حجم العينة (١٠٢٥) طالبة كويتية . ومن اهـــم النتائج : أن مشكلات المنهج وطرق التدريس قد تصدرت قائمة المجالات التي يعاني من مشكلاتها الطالبات ، ويليها مجال الأخلاق والدين ، ثم التكيف المدرسي والمستقبل التعليمي ، وارتفع عدد المشكلات بارتفاع السن والتقدم في الصفوف الدراسية ، وازداد عدد المشكلات بين الحضريات عنه بـــين الريفيات .

خطـــة البحث :

تعتبر هذه الدراسة وصفية حيث تحاول التعرف على اكثر المشكلات شيوعا لدى أفراد العينة في المجالات السبعة التي سبقت الاشارة اليها عند الحديث عن أهداف البحث كما تحاول التعرف على الفروق ــ ان وجدت ــ بين الذكـــور والاناث وبين الكويتيين وغير الكويتيين في المشكلات التي يعانون منها في مختلف المجالات .

الأداة :

تم تصميم قائمة لجمع المادة اللازمة للتعرف على المشكلات التي يعاني منها أفراد العينة تشبه قائمة مونى في فكرة المجالات ، ولكنها تختلف عنها في عـــدد المجالات ، حيث تشتمل على سبعة مجالات فقط بينما تشتمل قائمة مونى على أحد عشر مجالا سبقت الاشارة اليها في الدراسة الثانية من الدراسات المتصلة

بموضوع البحث . كما تختلف قائمة الدراسة الحالية عن قائمة مونى في عـــدد الأسئلة حيث تشتمل على (١٣٣) سؤالا مقفلا وسبعة أسئلة مفتوحة موزعة على المجالات السبعة بالتساوي بحيث يشتمل المجال الواحد على تسعة عشر سؤالا مقفلا يتبعها سؤال واحد مفتوح يتيح للتلميذ اضافة ما يرى ضرورة اضافته مما لم تتناوله الأسئلة المقفلة من مشكلات . بينما تشتمل قائمة مونى على (٣٣٠) سؤالا مقفلا موزعة على احد عشر مجالا يخص كلا منها (٣٠) سؤالا . وتتيح قائمة مونى ايضا مكانا للتعليقات أو المشكلات الاضافية وذلك في نهاية القائمة . وتختلف قائمة الدراسة الحالية أيضا عن قائمة مونى في نوع الأسئلة وموضوعها اذ تم ابعاد الاسئلة المتصلة بالنواحي الجنسية والعلاقات بين الجنسين ونحو ذلك مـــن الأسئلة التي لا تتفق مع طبيعة المجتمع الكويتي المحافظ . وهي بذلك تعتبر قائمة معدلة ومعدة بطريقة تلائم البيئة من ناحية وتلائم تلاميذ وتلميذات المرحلة المتوسطة من جانب آخر . وقد تم اجراء الدراسة الاستطلاعية على القائمة حيث وزعت على بعض الفصول المدرسية من تلاميذ الصف الرابع قبل توزيعها على عينة الدراسة ، وتم التأكد من وضوح مفرداتها وعباراتها وأسئلتها بحيث يؤدي تطبيقها الـــى الحصول على الاجابات المقصودة . وقد صدرت القائمة بخطاب مبسط يشرح للتلاميذ كيفية الاجابة على القائمة ويشجعهم على مراعاة الدقة والموضوعيـــة ويطلب منهم عدم ذكر اسمائهم تشجيعا على ذلك . وتتفق قائمة الدراسة الحالية مع قائمة مونى بتعدد مجالات استخدامها فيمكن استخدامها مع فرد واحد او مع عدة افراد بقصد التعرف على ما يواجههم من مشكلات تمهيدا لعملية التوجيه والارشاد ، ويمكن استخدامها مع مجموعات كبيرة للتعرف على أكثر المشكلات ترددا بين مختلف المجموعات بما يساعد على تحديد حجم المشكلات وبالتالـــي على اتخاذ الاجراءات اللازمة ووضع الخطط والبرامج الضرورية للحد من تلك المشكلات وعلاجها (أنظر القائمة المرفقة بالملحق) .

العينـــة :

سبقت الاشارة الى أن عينة هذه الدراسة من طلبة وطالبات الصف الرابع المتوسط ، وهؤلاء ينتمون من وجهة نظر سيكولوجية النمو الى مرحلة المراهقة ، وهذه المرحلة يسرع فيها النمو الجسمي ويبدأ ظهور الخصائص الجنسية الأولية والثانوية بالتدريج وخاصة بين الاناث اللاتي يسبقن الذكور عادة في هذا الصدد بعام ونصف أو بعامين تقريبا . ويؤدي النمو السريع أحيانا وزيادة نشاط الغدد الى عدم الانسجام أو عدم التوازن في النمو الجسمي ، حيث يسرع النمو في بعض الأعضاء أو الأجزاء دون البعض الآخر ، مما يؤدي احيانا الى الشعور بالقلق وعدم الرضا عن شكل الجسم لدى بعض المراهقين . ويؤدي النمو الجسمي والجنسي السريع الى نمو حاجات ورغبات واتجاهات جديدة ، فتزداد الحاجة الى

الحب والحنان والعطف والى ضبط الذات والى التقبل ، كما تسيطر على المراهقين النزعة الى الحرية والاستقلال والرغبة في الاحترام ، وأن يعامل المراهق كناضج كبير لا كطفل صغير ، وتنمو لديه بالتدريج الاتجاهات الايجابية نحو الجنس الآخر ، ويؤدي ذلك الى الاهتمام بالشكل والمظهر والرغبة في جذب الاهتمام وتقليد الأبطال والنجوم ، وقد يؤدي تعارض بعض الحاجات والدوافع والرغبات التي تعتبر من خصائص هذه المرحلة مع القيم الدينية والخلقية أو مع العادات والتقاليد الاجتماعية الى تعرض بعض المراهقين والمراهقات الى الصراعات أو الأزمات النفسية أو الى سوء التكيف . ولا شك أن هذه الحقائق التي تقررها سيكولوجية النمو تعتبر من بين الأسباب التي دفعت الباحث الى اختيار العينة من تلاميذ وتلميذات الصف الرابع بالمدارس المتوسطة بالكويت والذين يبلغ عمرهم أربعة عشر عاما أو أكثر ، وذلك للتعرف على طبيعة المشكلات التي يواجهها مراهقون ومراهقات من بيئات عربية مختلفة يجتمعون على أرض الكويت الى جانب أشقائهم الكويتيين .

ويبلغ الحجم الكلي للعينة (١٥٠٠) من الذكور والاناث الكويتيين وغير الكويتيين موزعين على النحو التالي :

١ ـ الاناث الكويتيات	٣٧٥
٢ ـ الاناث غير الكويتيات	٣٧٥
٣ ـ الذكور الكويتيون	٣٧٥
٤ ـ الذكور غير الكويتيين	٣٧٥
المجموع :	١٥٠٠

وقد تم اختيار العينة من بعض المدارس المتوسطة التي اقترحتها ادارة التعليم المتوسط بوزارة التربية بالكويت ، وراعت في اختيارها توافر الفئات المختلفة التي تتطلبها الدراسة من الذكور والاناث الكويتيين وغير الكويتيين من مختلف البيئات والمستويات الاجتماعية بالكويت ، لكي تكتسب الدراسة قدرا من العمومية والشمول . وقد تم اختيار العينة من المدارس المقترحة بطريقة عشوائية ساهم في تحقيقها بصورة علمية دقيقة الاخصائيون الاجتماعيون المدارس المتوسطة .

وقد تم اختيار عينة عشوائية من مائة من بين اجابات العينة الكلية مثلت فيها الفئات الأربع بالتساوي ، وذلك لالقاء الضوء على الخلفية الاجتماعية والثقافية لأفراد العينة من خلال اجابات التلاميذ على البنود الخاصة بالبيانات الشخصية . وفيما يتعلق بعمل الوالد أو وظيفته اشتملت عينة المائة المشار اليها

على (٢٥) نوعا من الوظائف العليا والدنيا والمتوسطة من بينها الموظف بمجلس التخطيط والمهندس والطبيب والمحامي والمدرس والموظف بالصحة والكهرباء والداخلية والمواصلات والأشغال والجمارك والبلدية والضابط والشرطي والمحاسب والمفتش وامام المسجد والمراقب والحارس والسائق والطباع ، ونحو ذلك . وترتفع نسبة الأعمال الحرة بين الآباء الكويتيين حيث تبلغ (٤٤٪) من مجموع الآباء الكويتيين ، كما ترتفع نسبة وظائف التدريس بين الآباء غير الكويتيين حيث تبلغ (٦٤٪) كذلك . أما بالنسبة لعمل الأمهات فترتفع نسبة ربات البيوت بين الأمهات الكويتيات حيث تصل (٩٤٪) بينما تصل هذه النسبة بين الأمهات غير الكويتيات (٧٠٪) وتشمل وظائف الأمهات العاملات وظيفة مدرسة ومشرفة وباحثة اجتماعية وأمينة مخزن . وترتفع نسبة التدريس عن الوظائف الأخرى حيث تصل بين الأمهات غير الكويتيات (٤٤٪) بينما لا تتعدى هذه النسبة (٤٪) بين الأمهات الكويتيات . وفيما يتعلق بترتيب التلميذ أو التلميذة بين الاخوة والأخوات احتلت أغلب التلميذات الكويتيات الترتيب الثاني حيث بلغ (٢٨٪) واحتل أغلب التلاميذ الكويتيون الترتيب الرابع حيث بلغ (٢٤٪) . وبالنسبة للاناث غير الكويتيات احتلت الغالبية الترتيب الأول حيث بلغ (٣٢٪) واحتلت غالبية التلاميذ غير الكويتيين الترتيب الثاني حيث بلغ (٣٢٪) أيضا .

★ ★ ★

المدارس التي أخذت منها عينة الدراسة وعددها (١٧) مدرسة موزعة على النحو التالي :

أولا : مدارس البنين :

١ — مدرسة معن بن زائدة المتوسطة .
٢ — مدرسة الحريري المتوسطة .
٣ — مدرسة الشعب المتوسطة .
٤ — مدرسة السالمية المتوسطة .
٥ — مدرسة جرير المتوسطة .
٦ — مدرسة أبو تمام المتوسطة .
٧ — مدرسة الأثير المتوسطة .

ثانيا : مدارس البنات :

٨ — مدرسة أم عطية الأنصارية المتوسطة .

٩ ـــ مدرسة القيروان المتوسطة .
١٠ ـــ مدرسة حولي المتوسطة .
١١ ـــ مدرسة القادسية المتوسطة .
١٢ ـــ مدرسة اسماء المتوسطة .
١٣ ـــ مدرسة ابرق خيطان المتوسطة .
١٤ ـــ مدرسة خيطان المتوسطة .
١٥ ـــ مدرسة هند المتوسطة .
١٦ ـــ مدرسة الصباحية المتوسطة .
١٧ ـــ مدرسة الفنطاس المشتركة .

المعالجة الاحصائيـــة :

١ ـــ تم تفريغ اجابات العينة على الأسئلة المدونة في قائمة المشكلات في جداول توضح تكرارات هذه الاجابات في كل مشكلة من المشكلات التي تضمنتهـــا المجالات السبعة موضع الدراسة . كما تم استخراج الترتيب للمشكلات التي احتلت المراكز الخمسة الأولى في كل مجال بالنسبة لكل فئة من الفئات الأربع .

٢ ـــ تم ترتيب المجالات واعادة توزيعها لكل فئة من فئات العينة تبعا لمجموع عدد التكرارات في كل مجال .

٣ ـــ تم استخراج متوسط عدد التكرارات للمشكلة الواحدة داخل كل مجال ، ومقارنة هذه المتوسطات بين مختلف فئات العينة في مختلف المجالات .

٤ ـــ تم حصر التكرارات الكلية لكل فئة من فئات العينة الأربـــع ، واستخراج متوسط المشكلة الواحدة بالنسبة لكل فئة ، وبيان متوسط نصيب الفـــرد الواحد في كل فئة من المشكلات .

٥ ـــ تم استخراج قيمة مربع (كـــا) للتعرف على الفروق ذات الدلالة بين فئات العينة الأربع ، وقد اعتمد الباحث في استخراج قيمة (كا^{٢}) المشار اليها على الحاسب الاليكتروني بالجامعة .

النتائـــج والمنـــاقشة

المجال الأول : المشكلات الجسمية والصحية

جدول (١) يوضح تكرارات اجابات العينة من الفئات الأربع موزعة علـــى المشكلات الجسمية والصحية ، ويوضح ترتيب أعلى خمس مشكلات . كما يوضح متوسط عدد التكرارات للمشكلة الواحدة داخل المجال بالنسبة لكل فئة من فئات العينة (عدد المشكلات في كل مجال (١٩) وعدد أفراد كل عينة (٣٧٥)) :

جدول (١)

م	المشكـلات الجسميـة والصحيـــة	الإنـــــاث				الذكـــــور			
		كويتيـــــات		غير كويتيـــات		كويتيـــون		غير كويتيـــين	
		التكرارات	الترتيب	التكرارات	الترتيب	التكرارات	الترتيب	التكرارات	الترتيب
١	أشعر بالضيق بسبب زيادة وزني	٩٧	الثاني م	١١٥	الثاني	٨٥	الخامس	٦٩	
٢	أشعر بالضيق بسبب نقص وزني	٤٥		٣٣		٥٧		٥٤	
٣	أتعرض للمرض كثـــيرا	٤٩		٣٤		٧٧		٥٩	
٤	أشعر بالتعب بسرعـــة	١٢٧	الأول	١٠٦	الثالث	١٤١	الأول	١٢٩	الثاني
٥	أشعر بالصداع كثـــيرا	٩٣	الرابع	٩٤	الرابع	١٠١		٧١	
٦	أشعر بضعف سمعـــي	١٩		١٥		٣٥		٢٠	
٧	أشعر بضعف بصـــري	٧٤		٦٥		٧٦		٣٨	
٨	أنام بصعوبة ونومي متقطع	٨١	الخامس	٦٩		١٣٠	الثالث	١٠٧	الثالث
٩	أتعرض للإصابة بالتهاب اللوز	٥٤		٦٩		٥٤		٧٦	
١٠	عندي عيوب في جلدي تضايقني	٥٩		٤٠		٤٤		٣٨	
١١	عندي عيوب أخرى تضايقني	٥٥		٥٢		٧٩		٧٧	
١٢	زيادة طولي تضايقني	٣٥		٥٥		٢٩		١٤	
١٣	قصر قامتي يضايقني	٦٩		٧٤		٩٠	الرابع	٨٧	الرابع
١٤	عندي عيوب في النطق والكلام	٢٦		١٩		٥٦		٤٩	
١٥	أتناول أشياء ضارة بصحتي	٥٣		٦٥		٦٠		٤٤	
١٦	أحس بأن شكلي جذاب	٥٨		٦٣		٦١		٥٢	
١٧	أشعر بالخجل من عيوب جسيمة	٣٧		٤١		٥٥		٤٨	
١٨	أشعـــر بالغـــيرة	٣٩		٤٨		٣٤		٤٦	
١٩	لدي عادات غير صحية	٩٧	الثاني م	١٢٣	الأول	١٤٩	الثاني	١٤٢	الأول
	مجموع التكرارات للفئـــات	١١٦٧ + ١٩		١٧٧٠ + ١٩		١٤٠٣ + ١٩		١٢٢٠ + ١٩	
	متوسط تكرارات المشكلة الواحدة من مشكلات المجـــــال =	٤٢ر٦١		=٥٨ر٦١		=٨٤ر٧٣		=٢١ر٦٤	

قيمة مربع (كا) = ٩٢ر٣٦

درجات الحرية = ٥٤

قيمة مربع (كا) عند مستوى ٠٠٥ر مع درجات الحرية المشار إليها = ٨٧ر٨٤ .

يتضح من جدول (١) السابق أن ترتيب فئات العينة الأربع بالنسبة للمشكلات الجسمية والصحية تبعا لعدد التكرارات يتخذ الوضع التالي :

الترتيب الأول : الذكور الكويتيون ، حيث يبلغ مجموع تكراراتهم (١٤٠٣) ومتوسط المشكلة الواحدة ٨٤ر٧٣ تكرارا .

الترتيب الثاني : الذكور غير الكويتيين ، حيث يبلغ مجموع تكراراتهم (١٢٢٠) ومتوسط المشكلة الواحدة ٢١ر٦٤ تكرارا .

الترتيب الثالث : الاناث غير الكويتيات ، حيث يبلغ مجموع تكراراتهن (١١٧٠) ومتوسط المشكلة الواحدة ٥٨ر٦١ تكرارا .

الترتيب الرابع : الاناث الكويتيات ، حيث يبلغ مجموع تكراراتهن (١١٦٧) ومتوسط المشكلة الواحدة ٤٢ر٦١ تكرارا .

ويستدل من التوزيع السابق للتكرارات ان الذكور الكويتيين من افراد العينة اكثر الفئات معاناة للمشكلات الجسمية والصحية ، وأن الاناث الكويتيات اقل الفئات معاناة في هذا المجال ، كما يتضح من الأرقام السابقة ان الذكور اكثر معاناة من الاناث حيث احتلوا الترتيب الأول والثاني بينما احتلت الاناث الترتيب الثالث والرابع ويتضح ذلك ايضا من ملاحظة متوسطات الذكور والاناث بجدول (١) .

ويمكن تعليل الفرق بين الذكور والاناث بأن سرعة النضج الذي تتميز به الاناث في هذه المرحلة حيث يسبقن الذكور بعام ونصف أو عامين تقريبا من حيث النمو الجسمي والجنسي يجعلهن أحسن قواما وافضل اكتمالا واكثر احساسا بالصحة والنشاط . ويلاحظ أن الفرق بين متوسط الاناث الكويتيات وغير الكويتيات في هذا الصدد لا يكاد يذكر مما يرجح أن يكون السبب راجعا الى ما تحققه الاناث من نضج في هذه السن .

اما الفرق بين الذكور الكويتيين وغير الكويتيين أو بينهم وبين الاناث الكويتيات فهو فرق يصعب تعليله أو تبريره باختلاف الجنسية او باختلاف الجنس ، ولكنه يستدعى مزيدا من الدراسة للتأكد من صحة هذه الفروق ، كما يستدعى مزيدا من برامج الرعاية الجسمية والصحية للذكور الكويتيين بصفة خاصة ولغيرهم من الفئات بصفة عامة .

وتؤكد قيمة مربع (كا) بجدول (١) ان الفروق بين فئات العينة الأربع في المجال الجسمي ليست لها دلالة احصائية حيث كانت قيمة مربع (كا) في المجال المشار اليه ٩٢ر٣٦ وهي اقل بكثير من قيمة مربع (كا) عند مستوى ٠٠٥ر والتي تبلغ ٨٧ر٨٤ مع عدد ٥٤ درجات حرية .

ويتضح من جدول (١) أيضا أن أعلى خمس مشكلات جسمية وصحية بالنسبة للفئات الأربع من فئات العينة هي على الترتيب التالي :

م	الاناث الكويتيات	الاناث غير الكويتيات	الذكور الكويتيون	الذكور غير الكويتيين
١	سرعة الشعور بالتعب	وجود عادات غير صحية	سرعة الشعور بالتعب	وجود عادات غير صحية
٢	وجود عادات غير صحية	زيادة الوزن	وجود عادات غير صحية	سرعة الشعور بالتعب
٣	زيادة الوزن	سرعة الشعور بالتعب	صعوبة النوم وتقطعه	صعوبة النوم وتقطعه
٤	كثرة الشعور بالصداع	كثرة الشعور بالصداع	قصر القامة	قصر القامة
٥	صعوبة النوم وتقطعه	قصر القامة	زيادة الوزن	عيوب أخرى

ويلاحظ أن التشابه واضح بين فئات العينة الأربع في المشكلات الجسمية والصحية التي احتلت المراكز الخمسة الأولى بين قائمة المشكلات ، فسرعة الشعور بالتعب ووجود عادات غير صحية موجودتان لدى جميع فئات العينة الأربع والاختلاف بينها في الترتيب فقط ، وزيادة الوزن وقصر القامة وصعوبة النوم وتقطعه موجودة لدى ثلاث فئات من العينة مع اختلافها كذلك في الترتيب . ويتفق الاناث والذكور الكويتيون في أربع مشكلات من خمس وهي سرعة الشعور بالتعب . وجود عادات غير صحية ، زيادة الوزن وصعوبة النوم وتقطعه . ولكنها تختلف في الترتيب . ويتفق الاناث غير الكويتيات مع الذكور غير الكويتيين في ثلاثة مشكلات من خمس وهي وجود عادات غير صحية ، سرعة الشعور بالتعب ، وقصر القامة ، مع الاختلاف في الترتيب ، بينما تتفق الاناث مع الاناث والذكور مع الذكور في أربع مشكلات من خمس وأن اختلفت في الترتيب . وتنفرد الاناث بمشكلة الصداع كما يتضح من ترتيب المشكلات السابق .

وهكذا يمكن القول بأن هناك تشابها كبيرا بين فئات العينة الأربع في نوع المشكلات الجسمية والصحية التي احتلت المراكز الخمسة الرئيسية ، وان الاختلاف بينها انما هو في ترتيب هذه المشكلات ، ويرجح وجود هذا التشابه رغم اختلاف الجنسية واختلاف الجنس أن تكون هذه المشكلات مرتبطة بمرحلة النمو التي يمر بها أفراد العينة أكثر من ارتباطها بعوامل أخرى . وتؤكد دراسات سيكولوجية النمو وجود مثل هذه المشكلات خلال مرحلة النمو السريع في المراهقة المبكرة . ويقتضي ذلك وجود برنامج توعية وتوجيه جسمي وصحي للتلاميذ في هذه المرحلة .

المجال الثاني : المشكلات الاجتماعية والترفيهية والثقافية

جدول (٢) يوضح تكرارات اجابات العينة من الفئات الأربع موزعة على المشكلات الاجتماعية والترفيهية والثقافية ، ويوضح ترتيب أعلى خمس مشكلات ومتوسط المشكلة الواحدة داخل المجال من التكرارات ، وذلك بالنسبة لكل فئة من فئات العينة (عدد مشكلات كل مجال ١٩ ، وعدد أفراد كل فئة من العينة ٣٧٥) :

(جدول ٢)

	المشكلات الاجتماعية والترفيهية والثقافية	الإناث				الذكور			
		كويتيات		غير كويتيات		كويتيون		غير كويتيين	
		التكرارات	الترتيب	التكرارات	الترتيب	التكرارات	الترتيب	التكرارات	الترتيب
١	أشعر بالحرمان من التسلية	٧٠		٨٥		٨٣		٨٢	
٢	لست مشتركا في أحد النوادي	١٨٦	الثالث	١٩٧	الثالث	١٩٨	الثاني	٢٠٥	الثاني
٣	لا أجد مكانا ملائما لقضاء وقت الفراغ	١٣٤		١٢١		١١٨		٨٩	
٤	لا أحب اللعب الجماعي	٣٩		٥٠		٣٥		٣٥	
٥	لا أشترك في النشاط الرياضي لجهلي بقوانين الألعاب	٨٤		١٠٢		٧٢		٨٨	
٦	لا يسمح لي بقراءة المجلات التي أحبها	٤١		٨٣		٣٧		٥٠	
٧	لا توجد عندي الكتب التي أحب قراءتها	٩٨		١١٩		١٢٥		١٣٨	الثالث
٨	لا يسمح لي بالذهاب إلى السينما إلا نادرا	١٣٤		١١٦	الرابع	١٠٤		١٢٨	
٩	أقضي معظم وقتي أمام التليفزيون	١٤٦	الخامس	١٢١		١٣٩	الرابع	١١٩	
١٠	وقتي موزع بين التليفزيون وسماع الأغاني	٨٩		٨٨		١٠٥		٦٩	
١١	لا أشترك في النشاط المدرسي	٥٩		٥٦		١٠١		٨٢	
١٢	لا أتردد على مكتبة المدرسة	٩٠		٩٦		١٠١		٨٧	
١٣	ليست لي هواية مفضلة	٧٦		٦٧		٧٠		٨٨	
١٤	لا أشترك في الرحلات المدرسية	٦٤		٦٨		٨٨		٩٥	
١٥	لا أشترك في الحفلات	٩٢		٩٧		٧١		٦٤	
١٦	لا تحتفل أسرتي بعيد ميلادي	١٩٣	الثاني	١٢٦	الخامس	١٧٩	الثالث	١١٥	
١٧	لا يسمح لي بالخروج بالليل	٢٠٧	الأول	٢٣٧	الأول	٢٣٢	الأول	٢٢٦	الأول
١٨	لا يسمح لي بزيارة أصدقائي	١٥٣	الرابع	٢١٤	الثاني	٨٥		١٢٥	الخامس
١٩	لا أشترك في النشاطات الرياضية لأسباب أخرى	١٠		١١٣		٨٧		٨٥	
	مجموع التكرارات للفئات	١٧٩٩ / ١٩ +		٢٢٠٦ / ١٩ +		٢٠٤٢ / ١٩ +		١٩٦٠ / ١٩ +	
	متوسط تكرارات المشكلة الواحدة =	٩٤ر٦٨		١١٦ر١١ =		١٠٧ر٧٤ =		١٠٣ر١٦ =	

قيمة مربع (كا) = ٥٤ر٠٠

درجات الحرية = ٥٤

قيمة مربع (كا) عند مستوى ٠٠٥ر = ٨٤ر٨٧

يلاحظ من جدول (٢) السابق ان اكثر الفئات معاناة من المشكلات الاجتماعية والترفيهية والثقافية هم الاناث غير الكويتيات حيث بلغن (٢٢٠٦) تكرارا ، يليهن الذكور الكويتيون (٢٠٤٢) ثم الذكور غير الكويتيين (١٩٦٠) واخيرا الاناث الكويتيات (١٧٩٩) تكرارا ، ويتدرج متوسط التكرارات حسب الترتيب السابق للفئات .

ويمكن تعليل ارتفاع عدد التكرارات للاناث غير الكويتيات وارتفاع متوسط تكراراتهن في المشكلة الواحدة من هذا المجال والذي يبلغ (١١ر١١٦) بأنهن لا يندمجن ولا تتاح لهن فرصة المشاركة في الانشطة الاجتماعية والترفيهية والثقافية في المجتمع الكويتي ، وقد يرجع ذلك الى عوامل اخرى قد يكون من بينها الشعور بالغربة أو شدة التحفظ من الاباء الوافدين على بناتهم لهذا السبب . أما ارتفاع عدد تكرارات الذكور الكويتيين ومتوسطهم عن الاناث الكويتيات من ناحية وعن الذكور غير الكويتيين من ناحية اخرى فقد يرجع الى أن مجالات الترفيه في نظرهم غير كافية او الى عجز في الامكانيات سواء في البيت أو المدرسة ، ويحتاج تحقيق الاسباب الى مزيد من الدراسة . وتوضح قيمة مربع (كا) في جدول (٢) ان الفروق بين فئات العينة في المجال الاجتماعي ليست لها دلالة احصائية عند المستوى والدرجات الخاصة بالحرية الموضحة بالجدول .

اما أعلى خمس مشكلات عند كل فئة من فئات العينة الاربع والتي وردت بالجدول السابق فهي كما يلي :

م	الاناث الكويتيات	الاناث غير الكويتيات	الذكور الكويتيون	الذكور غير الكويتيين
١	عدم السماح بالخروج بالليل	عدم السماح بالخروج بالليل	عدم السماح بالخروج بالليل	عدم السماح بالخروج بالليل
٢	عدم احتفال الأسرة بعيد ميلادي	عدم السماح بزيارة الأصدقاء	عدم الاشتراك في أحد النوادي	عدم الاشتراك في أحد النوادي
٣	عدم الاشتراك في أحد النوادي	عدم الاشتراك في أحد النوادي	عدم احتفال الأسرة بعيد ميلادي	عدم وجود الكتب التي أحب قراءتها
٤	عدم السماح بزيارة الأصدقاء	عدم السماح بالتردد على السينما	قضاء معظم الوقت أمام التليفزيون	عدم السماح بالتردد على الأصدقاء
٥	قضاء معظم الوقت أمام التليفزيون	عدم احتفال الأسرة بعيد ميلادي	عدم وجود مكان ملائم لوقت الفراغ	عدم السماح بزيارة الأصدقاء

ويلاحظ من نوع المشكلات السابقة وترتيبها لدى فئات العينة مدى التشابه الواضح بين جميع الفئات في نوع المشكلات والاختلاف الطفيف في ترتيبها . فعدم السماح بالخروج بالليل تحتل المركز الاول عند جميع الفئات . وعدم الاشتراك في احد النوادي تشترك فيها جميع الفئات أيضا مع اختلافها في الترتيب لدى كل فئة. ويزداد التشابه بين الاناث الكويتيات وغير الكويتيات حيث يشتركن في اربع مشكلات من خمس عن التشابه بين الذكور الكويتيين وغير الكويتيين، حيث يشترك الذكور في مشكلتين فقط من خمس . ويوجد التشابه بين الكويتيات والكويتيين وكذلك بين الاناث غير الكويتيات والذكور غير الكويتيين حيث تتفق كل مجموعتين في أربع مشكلات من خمس كما يتضح من الجدول السابق .

وتدل الملاحظات السابقة على ان الاختلاف في الجنسية وفي الجنس بين فئات العينة لم يؤد الى الاختلاف في نوع المشكلات الرئيسية التي يشعر بها افراد هذه الفئات ، وأن الاختلاف بينها انما يقع بدرجة طفيفة في الترتيب ، وهذا يرجح ارتباط هذه المشكلات بخصائص المرحلة التي تشترك فيها جميع الفئات . اذ ان المشكلات الاساسية السابقة تعبر عن النزعة الى الانطلاق والتحرر من كثير من القيود التي تفرضها الاسرة على المراهقين والمراهقات . ولا شك ان الرغبة في التحرر والاستقلال من اهم خصائص المراهقة وحاجاتها التي ينبغي على الآباء وضعها في الاعتبار الاول خلال تفاعلهم مع المراهقين والمراهقات من ابنائهم في هذه المرحلة . فالرغبة في الحرية والحاجة الملحة الى الاستقلال ، نتيجة طبيعية لما حققوه من نضج عام في هذه الفترة . ولا شك ان الحرية الموجهة والاستقلال الموجه خير معين للمراهقين والمراهقات على اكتمال النضج النفسي والاجتماعي وعلى مواجهة المشكلات والتحديات في المستقبل .

المجال الثالث : المشكلات الانفعالية

جدول (٣) يوضح تكرارات اجابات العينة من الفئات الاربع موزعة على المشكلات الانفعالية ، ويوضح ترتيب أعلى خمس مشكلات ومتوسط المشكلة الواحدة داخل المجال من التكرارات وذلك بالنسبة لكل فئة من فئات العينة (عدد مشكلات كل مجال ١٩ وعدد افراد كل فئة من فئات العينة ٣٧٥) :

(جدول ٣)

م	المشكلات الانفعالية	الإناث				الذكور			
		الكويتيات		غير الكويتيات		كويتيون		غير كويتيين	
		التكرارات	الترتيب	التكرارات	الترتيب	التكرارات	الترتيب	التكرارات	الترتيب
١	أغضب وأثور بسرعة	٢٠١	الثاني	١٥٩	الثاني	١٨١	الأول	١٧٢	الأول
٢	أغضب وأثور لأتفه الأسباب	٧٣		٧٥		٨٣		٦٤	
٣	لا أميل إلى المرح	٧٣		٦٩		١٠٤		٩٠	١٩
٤	أشعر دائما بالضيق	١٢٩	الخامس	٩٨	الخامس	١٠٦		٨١	
٥	أشعر بأنني حزين	٧٩		٧٢		٧٥		٦٠	
٦	أمرح كثيرا	١١٩		٧٧		١٤٥	الثاني	١٠٥	الخامس
٧	أشعر بأنني كثير النسيان	٩١		٨٣		١٢٤	الخامس	٨٩	
٨	لا أهتم الا بنفسي ولمصلحتي	٣٢		٢٧		٥٢		٤٩	
٩	أشعر بالغيرة	٦٢		٥٩		٧٦		٥٩	
١٠	أشعر بأنني بطيء في عملي	٧٠		٨٤		٨٤		٧٨	
١١	لا أهتم بغضب الزملاء مني	٦١		٥١		٩٧		١١٤	الرابع
١٢	أبكي عندما تواجهني مشكلة	٢١٩	الأول	٢٠٧	الأول	٩٣		١٠٤	
١٣	أجد لذة في العناد	٤٦		٦٨		٧٣		٥٠	
١٤	أجد لذة في مخالفة الوالدين	٦		١١		٣٤		١٣	
١٥	أجد لذة في مخالفة أوامر المدرسين	٢٠		٥		٩٥		٣٠	
١٦	لا أشعر بالندم بسبب عدواني على أحد	٣٠		٢٧		٦٧		٦٩	
١٧	أشعر بأنني سيء الحظ	١٧٤	الثالث	١٠٥	الرابع	١٣٢	الثالث	١٢٠	الثالث
١٨	أشعر بأنني بائس	٣٣		٧٢		٥٥		٣٠	
١٩	كثيرا ما أرى أحلاما مزعجة	١٣٠	الرابع	١١٦	الثالث	١٢٧	الرابع	١٤٥	الثاني
	مجموع التكرارات للفئات	١٦٤٨ / ١٩ +		١٤٦٥ / ١٩ +		١٨٠٣ / ١٩ +		١٤٩٢ / ١٩ +	
	متوسط تكرارات المشكلة الواحدة =	٨٦ر٧٤		=٧٧ر١١		=٩٤ر٨٩		=٧٨ر٥٣	

قيمة مربع (كا) = ١٧٧ر٠٩

درجات الحرية = ٥٤

قيمة مربع (كا) عند مستوى ٠٠٥ر = ٨٤ر٨٧

يتضح من ملاحظة جدول (٣) السابق ان الذكور الكويتيين اكثر الفئات شعورا ومعاناة للمشكلات الانفعالية ، حيث يصل مجموع اجاباتهم على هذه المشكلات (١٨٠٣) ويرتفع متوسط المشكلة الواحدة لديهم الى (٩٤٫٨٩) وهو أعلى متوسط بين الفئات الاخرى في هذا المجال ، كما يتضح من الجدول . يأتي بعدهم في الترتيب الاناث الكويتيات بمجموع تكرارات يبلغ (١٦٤٨) ومتوسط للمشكلة يبلغ (٨٦٫٧٤) ثم الذكور غير الكويتيين بتكرارات تبلغ (١٤٩٢) ومتوسط للمشكلة يبلغ (٧٨٫٥٣) واخيرا يأتي ترتيب الاناث غير الكويتيات بتكرارات تبلغ (١٤٦٥) ومتوسط للمشكلة يبلغ (٧٧٫١١) . ويلاحظ ان الفروق بين عينة الكويتيين من الذكور والاناث وبين عينة غير الكويتيين من الذكور والاناث كذلك واضحة في مجموع التكرارات وفي متوسط المشكلة ، كما يتضح من الجدول . كما يلاحظ ان الفرق بين الاناث والذكور غير الكويتيين في المجموع وفي المتوسط اقل من الفروق بين الاناث والذكور الكويتيين في المجموع وفي المتوسط كذلك . وتوضح قيمة مربع (كا) في جدول (٣) ان الفروق بين الفئات في المجال الانفعالي ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ودرجات الحرية المشار اليهما في الجدول .

اما كثرة المشكلات الانفعالية لدى الكويتيين والكويتيات بصفة عامة عنها بين غير الكويتيين على الرغم من ارتفاع مستوى الدخل المادي فيسترعي الانتباه ويستدعي مزيدا من الدراسة . وقد يرجع ذلك الى التناقض بين القيم والعادات والتقاليد القديمة والتي لا يزال الكثير منها راسخا في مجتمع الكويت وبين القيم والعادات والتقاليد الجديدة التي أوجدها التغير والتطور المادي والاجتماعي السريع والانفتاح على اساليب الحياة الحديثة الذي يتعرض له مجتمع الكويت . وقد تكمن الاسباب في الاسرة او في اساليب التربية الوالدية او غير ذلك مما يحتاج الى مزيد من التحقيق والدراسة .

ويوضح جدول (٣) السابق ترتيب أعلى خمس مشكلات انفعالية بين مختلف فئات العينة على النحو التالي :

م	الاناث الكويتيات	الاناث غير الكويتيات	الذكور الكويتيون	الذكور غير الكويتيين
١	البكاء عند مواجهة مشكلة	البكاء عند مواجهة مشكلة	سرعة الغضب والثورة	سرعة الغضب والثورة
٢	سرعة الغضب والثورة	سرعة الغضب والثورة	كثرة السرحان	كثرة الأحلام المزعجة
٣	الشعور بسوء الحظ	كثرة الأحلام المزعجة	الشعور بسوء الحظ	الشعور بسوء الحظ
٤	كثرة الأحلام المزعجة	الشعور بسوء الحظ	كثرة الأحلام المزعجة	عدم الاهتمام بغضب الزملاء
٥	الشعور الدائم بالضيق	الشعور الدائم بالضيق	كثرة النسيان	كثرة السرحان

ويلاحظ من الترتيب السابق اتفاق الاناث الكويتيات وغير الكويتيات في نوع المشكلات الانفعالية الخمس الرئيسية بل وفي ترتيب ثلاث منها ، كما يلاحظ التشابه الكبير بين الذكور الكويتيين وغير الكويتيين في نوع المشكلات حيث يتفقون في أربع من خمس في النوع وفي اثنتين منها في الترتيب . وينفرد الذكور الكويتيين بمشكلة كثرة النسيان كما ينفرد الذكور غير الكويتيين بمشكلة عدم الاهتمام بغضب الزملاء. وتنفرد الاناث بمشكلتي البكاء عند مواجهة مشكلة والشعور الدائم بالضيق .وينفرد الذكور بكثرة السرحان . وتتفق فئات العينة الاربع في ثلاث مشكلات من خمس وهي : سرعة الغضب والثورة ، والشعور بسوء الحظ ، وكثرة الاحلام المزعجة ، وتختلف في ترتيبها اختلافا طفيفا .

وتدل الحقائق والبيانات الواردة بجدول (٣) السابق سواء المتعلقة بالاختلاف بين فئات العينة في عدد المشكلات وفي متوسط المشكلة الواحدة او المتعلقة بالاتفاق أو التشابه بين فئات العينة في نوع المشكلات الرئيسية وفي ترتيب معظمها كما تدل قيمة مربع (كا) في جدول (٣) على ان متغيري الجنس والجنسية لهما أثر في الاختلاف بين فئات العينة في عدد الافراد الذين يعانون من المشكلات في المجال الانفعالي بصفة عامة ، ولكن ليس لهذين المتغيرين اثر واضح في نوع المشكلات الرئيسية وترتيبها بين مختلف الفئات كما يتضح من الجدول .

ويتفق انفراد الاناث بمشكلة البكاء عند مواجهة المشكلات مع طبيعة الانثى وخصائصها في هذه المرحلة واساليب تنشئتها وخاصة في المجتمعات المحافظة . فهي تربي على أنها الجنس الضعيف ، وعلى أنه لا حماية لها في الحاضر او المستقبل الا بجانب الرجل أبا كان أو زوجا أو نحو ذلك ، وقد تعلمت كيف ان الدموع تخفف مشاعر الاحباط ، وقد تكون سلاحا يوصلها الى ما تريد .

كما يتفق انفراد الذكور بكثرة السرحان مع التفتح الجسمي والجنسي السريع ومما يستتبعه من حاجات ودوافع قد يكون السرحان احد وسائل اشباعها والتخفيف من حدتها .

ولا شك ان شيوع المشكلات الانفعالية الرئيسية التي اشتمل عليها الجدول السابق بين الغالبية من افراد العينة يسترعي الانتباه ويستدعي وجود التوجيه والارشاد في المدرسة المتوسطة .

المجال الرابع : المشكلات الاسرية

جدول (٤) يوضح تكرارات اجابات العينة من الفئات الاربع موزعة على المشكلات الاسرية ، ويوضح ترتيب أعلى خمس مشكلات ومتوسط المشكلة الواحدة داخل المجال من التكرارات ، وذلك بالنسبة لكل فئة من فئات العينة (عدد مشكلات كل مجال ١٩ وعدد افراد كل فئة من فئات العينة ٣٧٥) :

(جدول ٤)

م	المشكلات الأسرية	الإناث				الذكور			
		كويتيات		غير كويتيات		كويتيون		غير كويتيين	
		التكرارات	الترتيب	التكرارات	الترتيب	التكرارات	الترتيب	التكرارات	الترتيب
١	والدي مشغول دائما عن الأسرة	٥٣		٦٢		٩٩	الأول	٧٤	الخامس
٢	والدتي غير متفرغة للبيت	٤٠		٢٩		٣٧		٤٢	
٣	معاملة الوالد قاسية	٣٥		٤٨		٤٦		٤٢	
٤	أشعر بالحرمان من عطف الأبوين	٤٠		٤٠		٣١		٣١	
٥	أسرتي غير مترابطة وغير متعاونة	٤٤		٢٣		٤١		١٥	
٦	يوجد نزاع دائم داخل الأسرة	٩٠	الثاني	٦٦		٨٧	الثالث	٥٦	
٧	الأب يدللنا والأم قاسية	١٦		٣٨		٢٣		٢٦	
٨	الأم تدللنا ولكن الأب قاس	٣٣		٤٤		٥٩		٤٧	
٩	أنا واخوتي نغار من بعضنا	٤٦		٧٠		٣٤		٤٤	
١٠	أفعل ما أشاء ولا أخاف من أحد في الأسرة	٤٩		٣٣		٩٣	الثاني	٥٠	
١١	أحس بالألم لأن الأبوين منفصلان	٣٥		٢٦		٤٧		٢٣	
١٢	أحس بالألم لأن الأب متزوج من غير الأم	٣٣		١٧		٥١		٢٣	
١٣	الوالد لا يجد الوقت ليجلس بيننا ويعرف مشكلاتنا	٦٨		٩٢	الرابع	٨٢		٧٣	
١٤	الحياة في أسرتنا تعتبر مملة	٧٣	الثالث م	٥٥		٥٢		٢٩	
١٥	أتمنى أن أهرب من البيت ولا أعود	٥٣		٤٩		٥٢		٣٦	
١٦	لا يسمح لي بأن أدعو أصدقائي إلى البيت	٦٣		٨٠	الخامس	٨٥	الرابع م	٩١	الثاني
١٧	لا يسمح لي بالذهاب إلى بيوت أصدقائي	١٤١	الأول	١٧١	الأول	٥٧		٨١	الثالث
١٨	أخاف أن أخبر والدتي بما يحدث لي	٦٩	الخامس	٩٧	الثالث	٨٣		١٠٥	الأول
١٩	أخاف أن أخبر الوالد بمشكلاتي	٧٣	الثالث م	١٠١	الثاني	٨٥	الرابع م	٧٧	الرابع
	مجموع التكرارات الفئات	١٠٤٤		١١٤١		١١٤٤		٩٦٥	
	متوسط تكرارات المشكلة الواحدة	١٩ / =٩٥ر٥٤		١٩ / =٠٥ر٦٠		١٩ / =٢١ر٦٠		١٩ / =٧٩ر٥٠	

قيمة مربع (كا) = ٥٢ر٨١

قيمة مربع (كا) عند مستوى ٠٢٥ر = ١٥ر٧٩

درجات الحرية = ٥٤

يلاحظ في جدول (٤) السابق ان الذكور الكويتيين أعلى من بقية الفئات في مجموع التكرارات وفي متوسط المشكلة الواحدة . وتكاد تتساوى الاناث غير

الكويتيات مع الذكور الكويتيين بفارق (٣) تكرارات في المجموع و(١٥ر٠) في متوسط تكرارات المشكلة الواحدة ، ثم تأتي الاناث الكويتيات في المرتبة الثالثة والذكور غير الكويتيين في المرتبة الاخيرة او الاقل من حيث المجموع والمتوسط . ويكاد التشابه بين الاناث غير الكويتيات والذكور الكويتيين ان يلغي اثر متغيري الجنس والجنسية ، اذ لا تنتمي هاتان الفئتان المتشابهتان الى نفس الجنس ولا الى نفس الجنسية . ولكن ذلك يجعل من الصعب تفسير التفاوت الكبير بين الذكور الكويتيين والذكور غير الكويتيين في مجموع التكرارات وفي المتوسط كما يتضح من الجدول . وكذلك تفسير التفاوت بين الاناث الكويتيات وكل من الاناث غير الكويتيات والذكور الكويتيين ، وهو تفاوت ملحوظ . وربما يرجع التشابه بين بعض فئات العينة ــ رغم اختلاف الجنس والجنسية ، والاختلاف بين بعض فئاتها رغم اتفاق الجنس أو الجنسية ــ الى ان مجال الاسرة من المجالات ذات الحساسية الخاصة التي يحجم الكثيرون عن الادلاء فيها بما يعتبرونه من خصوصيات الاسرة واسرارها . ويؤكد ذلك انخفاض مجموع التكرارات في هذا المجال بصفة عامة عما سبقه من مجالات كما يظهر من ملاحظة الجداول الخاصة بالمجالات السابقة . وقد بلغت قيمة مربع (كا) في مجال الاسرة ٥٢ر٨١ وهذه القيمة ذات دلالة احصائية عند مستوى ٢٥ .ر حيث تبلغ قيمة مربع (كا) عند هذا المستوى ١٥ر٧٦ كما يتضح من جدول (٤) .

ويتضح من جدول (٤) السابق ايضا ترتيب اعلى خمس مشكلات اسرية لدى مختلف فئات العينة ويمكن عرضها على النحو التالي :

م	الإناث الكويتيات	الإناث غير الكويتيات	الذكور الكويتيون	الذكور غير الكويتيين
١	عدم السماح بالذهاب الى بيوت الأصدقاء	عدم السماح بالذهاب الى بيوت الأصدقاء	انشغال الوالد دائما عن الأسرة	الخوف من اخبار الوالدة بمشكلاتي
٢	وجود نزاع دائم داخل الأسرة	الخوف من اخبار الوالد بمشكلاتي	عدم الخوف من أي رقابة من جانب الأسرة	عدم السماح بدعوة الأصدقاء إلى البيت
٣	الحياة الأسرية مملة	الخوف من اخبار الوالدة بمشكلاتي	وجود نزاع دائم داخل الأسرة	عدم السماح بالذهاب الى بيوت الأصدقاء
٤	الخوف من اخبار الوالد بمشكلاتي	ضيق وقت الوالد عن الجلوس بيننا	عدم السماح بدعوة الأصدقاء إلى البيت	الخوف من اخبار الوالد بمشكلاتي
٥	الخوف من إخبار الوالدة بمشكلاتي	عدم السماح بدعوة الأصدقاء إلى منزلنا	الخوف من اخبار الوالد بمشكلاتي	انشغال الوالد دائما عن الأسرة

من العرض السابق لنوع المشكلات الرئيسية الخمس وترتيبها يتضح التشابه الكبير بين الذكور والاناث غير الكويتيين في نوع المشكلات الاسرية التي يعانـــون منها ، مع الاختلاف في ترتيبها ، وقد يعود ذلك الى متغير الجنسية ، ولكن هـــذا المتغير لم يظهر له أثر واضح بين الاناث والذكور الكويتيين ، اذ لم يتفقوا الا في مشكلتي وجود النزاع الدائم داخل الاسرة والخوف من اخبار الوالد بالمشكلات . واختلفوا في بقية المشكلات الرئيسية الخمس وهنا يبدو متغير الجنس اظهر اثرا من متغير الجنسية .

وتنفرد الاناث الكويتيات بمشكلة الشعور بالملل من الحياة الاسرية ، كما ينفرد الذكور الكويتيون بمشكلة عدم الخوف من اي رقابة من جانب الاسرة . وتـــدل المشكلات في مجموعها على ضيق المراهقين والمراهقات من افراد العينة بانشغال الوالد عن الاسرة وبانسداد قنوات الاتصال بينهم وبين الابوين الى حد الخوف من الافضاء اليهما بما يعانونه من مشكلات . كما تدل المشكلات السابقة ايضا على ضيق معظم افراد العينة من جميع الفئات بالقيود المفروضة على علاقاتهم الاجتماعية بأصدقائهم وصديقاتهم حيث تصطدم تلك القيود بالميل القوي الى مصاحبة الاقران والرفاق في هذه المرحلة والذي يؤدي الى تكوين علاقات قوية تفوق احيانا علاقة المراهق بالأبوين ، وقد تصبح بديلا عنها في بعض الحالات كما تقرره دراسات سيكولوجية النمو (الباحث دراسات ١٩٧٧) .

المجال الخامس : المشكلات المدرسية

جدول (٥) يوضح تكرارات اجابات العينة من الفئات الاربع موزعة على المشكلات المدرسية ، ويوضح ترتيب أعلى خمس مشكلات . كما يوضح متوسط المشكلة الواحدة داخل المجال من التكرارات وذلك بالنسبة لكل فئة من فئات العينة (عدد مشكلات المجال ١٩ وعدد افراد كل فئة من فئات العينة ٣٧٥) :

(جدول ٥)

م	المشكلات المدرسية	الإناث				الذكور			
		كويتيات		غير كويتيات		كويتيون		غير كويتيين	
		التكرارات	الترتيب	التكرارات	الترتيب	التكرارات	الترتيب	التكرارات	الترتيب
١	أتغيب عن المدرسة كثيرا	٥٣		٣٢		٦٣		١٩	
٢	أتمنى أن أترك المدرسة	٨٣		٤٤		١٢٢		٦٦	
٣	مدرستنا بها بعض العيوب	١٦٨	الخامس	١٣٦		١٨٣		١٤٦	
٤	التعليمات والأوامر كثيرة في مدرستنا	١١٥		٧٦		١٥٠		٨٥	
٥	العقاب بالضرب موجود في مدرستنا	٢٢١	الثالث	١٨٠	الثالث	٢٩٢	الأول	٢٦١	الأول
٦	العقاب بالشتائم موجود في مدرستنا	٢٨٢	الأول	١٩٠	الأول	٢٤٢	الثاني	١٦٩	الرابع
٧	الواجبات كثيرة في المواد	١٤٣		١١٩		٢١١	الخامس	١٦٠	الخامس
٨	بعض الكتب المقررة صعبة	٢٣٨	الثاني	١٨٦	الثاني	٢٣٩	الثالث	١٧٢	الثالث
٩	بعض الكتب المقررة طويلة	١٥٩		١٤٢	الخامس	١٧٧		١٣٣	
١٠	بعض الحصص لا يسمح فيها بالمناقشة	١١٣		٩١		١٣٣		٩٤	
١١	أشعر بأنني ضعيف في بعض المواد	١٩٧	الرابع	١٥٠	الرابع	٢١٩	الرابع	١٧٤	الثاني
١٢	درجاتي ضعيفة	٨٩		٧٤		١٣٧		٧٢	
١٣	لا أستطيع التركيز في المذاكرة	١٠٠		٩٧		١٣٢		٨٥	
١٤	يرجع فشلي في المدرسة إلى أسباب	٤٨		٣٧		٦١		٢٦	
١٥	أحتاج الى دروس خصوصية	٨٥		٤٠		١٠٤		٤٨	
١٦	لا أستفيد كثيرا من مكتبة المدرسة	١٠٨		٨٥		١٠٤		٩٤	
١٧	لا أشترك في النشاط المدرسي بسبب	٣٧		٤٣		٩١		٧٦	
١٨	لا أجد في المدرسة من يساعدني إذا واجهتني مشكلة	١٠١		١٢٩		١١٢		٩٨	
١٩	النشاط المدرسي غير كاف	٦١		٥٩		٦٠		٥٠	
	مجموع التكرارات للفئات	٢٤٠١ / ١٩ +		١٩١٤ / ١٩ +		٢٨٣٢ / ١٩ +		٢٠٢٨ / ١٩ +	
	متوسط تكرارات المشكلة الواحدة	=١٢٦ر٣٧		=١٠٠ر٧٤		=١٤٩ر٠٥		=١٠٦ر٧٤	

قيمة مربع (كا) = ٤٩ر٥٨

قيمة مربع (كا) عند مستوى ٠٠٥ر = ٨٤ر٨٧

درجات الحرية = ٥٤

يتضح من جدول (٥) السابق ان الذكور الكويتيين اكثر الفئات معاناة للمشكلات في المجال المدرسي . كما ان متوسط عدد الافراد الذين يعانون من المشكلة الواحدة من مشكلات هذا المجال يفوق كثيرا متوسطات الفئات الاخرى ، وتحتل الاناث الكويتيات المرتبة الثانية في كثرة عدد من يعاني من المشكلات وفي متوسط المشكلة الواحدة . ويحتل الذكور غير الكويتيين المرتبة الثالثة والاناث غير الكويتيات المرتبة الرابعة والاخيرة بين فئات العينة . وهنا يتفوق الكويتيون ذكورا واناثا على غير الكويتيين ذكورا واناثا في مجموع التكرارات وفي متوسط المشكلة الواحدة من هذه التكرارات ، وتفيد قيمة مربع (كا) في جدول (٥) ان الفروق بين فئات العينة في مجال المشكلات المدرسية ليست لها دلالة احصائية مما يرجح رجوع الفروق بين الفئات في هذا المجال الى متغيرات اخرى تستدعي مزيدا من الدراسة.

ويتضح من جدول (٥) أيضا نوع المشكلات التي احتلت المراتب الخمس الاولى وترتيبها بالنسبة لفئات العينة الاربع وذلك على النحو التالي :

م	الاناث الكويتيات	الاناث غير الكويتيات	الذكور الكويتيون	الذكور غير الكويتيين
١	العقاب بالشتائم	العقاب بالشتائم	العقاب بالضرب	العقاب بالضرب
٢	صعوبة بعض الكتب المقررة	صعوبة بعض الكتب المقررة	العقاب بالشتائم	الضعف في بعض المواد
٣	العقاب بالضرب	العقاب بالضرب	صعوبة بعض الكتب المقررة	صعوبة بعض الكتب المقررة
٤	الضعف في بعض المواد	الضعف في بعض المواد	الضعف في بعض المواد	العقاب بالشتائم
٥	وجود بعض العيوب بالمدرسة	طول بعض الكتب المقررة	كثرة الواجبات المدرسية	كثرة الواجبات المدرسية

يتطابق الذكور الكويتيون وغير الكويتيين في نوع المشكلات المدرسية الرئيسية الخمس وفي ترتيب معظمها ، وتتفق الاناث الكويتيات مع غير الكويتيات في نوع وترتيب أربع مشكلات منها . ويلاحظ ان العقاب بالشتائم يحتل المرتبة الاولى بالنسبة للاناث وان العقاب بالضرب يحتل المرتبة الاولى بالنسبة للذكور ، وقد يرجع ذلك الى اثر متغير الجنس . وتتفق فئات العينة الاربع في اربع مشكلات من الخمس الرئيسية ، ولكنها تختلف اختلافا طفيفا في الترتيب . وينفرد الذكور بالشكوى من كثرة الواجبات المدرسية ، مما يؤكد الفرض القائل بان الاناث اكثر اقبالا على المذاكرة والتحصيل من الذكور . ويمكن ان يستدل من الملاحظات

السابقة على ان متغير الجنسية لا اثر له في تحديد نوع المشكلات وقد يكون لـــه بعض الاثر في ترتيبها . ولا شك بأن وجود العقاب بالشتم او بالضرب في هـــذه المرحلة بصفة خاصة امر يؤسف له ، ويدل على قصور في الفهم لطبيعتها وعلى الجهل بالاثار التدميرية التي تحدثها تلك المعاملة في شخصيات المراهقـــين ومعنوياتهم . ومما يؤكد معاناة التلاميذ والتلميذات من العقاب بالضرب او بالشتم في المدرسة المتوسطة ظهور هذه المشكلة في المرتبة الاولى بالنسبة لجميع فئـــات العينة الاربع ، وذلك يستدعي الانتباه الى هذه المشكلة ودراستها ووضع الحلول لها . كما تستدعي المشكلات المدرسية بصفة عامة تطوير الكتب واعادة النظر في اساليب التدريس وحل مشكلات الضعف في المواد المختلفة والذي يشكو منه عدد كبير من التلاميذ كما تدل عليه التكرارات المدونة في جدول (٥) السابق .

المجال السادس : المشكلات السلوكية

جدول (٦) يوضح تكرارات اجابات العينة من الفئات الاربع موزعة على المشكلات السلوكية ويوضح ترتيب أعلى خمس مشكلات كما يوضح متوسط المشكلة الواحدة داخل المجال من التكرارات وذلك بالنسبة لكل فئة من فئات العينة (عدد مشكلات المجال ١٩ وعدد أفراد كل فئة من فئات العينة ٣٧٥) :

(جدول ٦)

م	المشكلات السلوكية	إناث				ذكور			
		كويتيات		غير كويتيات		كويتيون		غير كويتيين	
		التكرارات	الترتيب	التكرارات	الترتيب	التكرارات	الترتيب	التكرارات	الترتيب
١	لا أقول الصدق إلا نادرا	٦٠		٦٧		٢٨		٩٧	الخامس
٢	أحيانا أوقع بين الزملاء وأسبب العراك بينهم	١٩		١١		٤٤		٤٥	
٣	أحيانا آخذ حاجة أحد الزملاء ولا أردها	٥		٩		٣٣		٢٧	
٤	إذا لم يعطني الأبوان مصروفا أخذته خفية من البيت	٩		٨		٢٣		٢٥	
٥	أحيانا آخذ أشياء من الجمعية لا أدفع ثمنها	٣		٢		٢٩		١٤	
٦	كثيرا ما أحلف غير صادق حتى لا أعاقب	٦٢		٦٤		٧٨		٧٤	
٧	يضايقني أن يكون إخوتي أحسن مني	٩١		١٢١	الرابع	٨٠		٩٤	
٨	أرغب في تكسير الأشياء	٤٣		٢٧		٨١		٣٨	
٩	لا أصلي معظم الأوقات	٩٧	الخامس	١٥٢	الثالث	١١٦	الرابع	١٦٦	الثاني
١٠	لا أصوم رمضان	٢٨		٣٤		٥٤		٦٦	
١١	أجد لذة في مشاهدة أفلام العنف	١٥٥	الرابع	١٠٥	الخامس	٨١		٦٢	
١٢	أحب قصص العصابات	١٧١	الأول	٢٣٠	الأول	٢٤٨	الأول	٢٥١	الأول
١٣	لا أحب أن توجه إلي الأوامر	١٢١	الثاني	١٦١	الثاني	١٢٢	الثالث	١٢٩	الرابع
١٤	لا أحب أن أساعد أحدا	٨		٦		٢٩		٨	
١٥	إذا شتمني أحد شتمته	١١٦	الثالث	٩٧		١٤٤	الثاني	١٤٣	الثالث
١٦	يتهمونني في البيت والمدرسة بأنني غير منظم	٥١		٥٩		٩٥	الخامس	٨٢	
١٧	يتهمونني في البيت والمدرسة بأنني مخرب	٣١		٣٠		٥٧		٥١	
١٨	يتهمونني في البيت والمدرسة بأنني مخالف ومعاند	٥١		٣٩		٨٤		٥١	
١٩	يتهمونني في البيت والمدرسة بأنني غير مهذب	٤١		٣٥		٤٨		٣١	
	مجموع التكرارات للفئات	١١٢١ / ١٩ +		١٢٥٧ / ١٩ +		١٥٢٤ / ١٩ +		١٤٥٤ / ١٩ +	
	متوسط تكرارات المشكلة الواحدة	=ر٥٩		=ر١٦ر٦٦		=ر٢١ر٨٠		=ر٥٣ر٧٨	

قيمة مربع (كا) = ٥٠ر٨٩

قيمة مربع (كا) عند مستوى ٠٠٥ر = ٨٧ر٨٤

درجات الحرية = ٥٤

وتفيد قيمة مربع (كا) بالجدول المشار اليه ان الفروق بين الفئات في المشكلات السلوكية ذات دلالة احصائية عند مستوى ٠٠٥ر

يوضح جدول (٦) السابق ان الذكور الكويتيين الذين يعانون من مشكلات سلوكية اكثر عددا من غيرهم من الفئات الاخرى ، وان متوسط عدد التلاميذ الكويتيين الذين يعانون من المشكلات في هذا المجال اعلى من متوسط الفئات الاخرى للعينة . ويحتل الذكور غير الكويتيين المرتبة الثانية في هذا الصدد ، وتحتل الاناث غير الكويتيات المرتبة الثالثة ، وتحتل الكويتيات المرتبة الرابعة . ويظهر اثر متغير الجنس واضحا في هذا المجال اذ يتفوق الذكور على الاناث في مجموع التكرارات وفي متوسط التكرارات للمشكلة الواحدة . ويبدو ان متغير الجنسية لا أثر له في تحديد عدد التكرارات وتوزيعها بين الفئات ، اذ ان الفرق واضح بين الذكور الكويتيين والاناث الكويتيات وبين الذكور غير الكويتيين والاناث غير الكويتيات كما يتضح من جدول (٦) .

اما بالنسبة لنوع وترتيب اعلى خمس مشكلات سلوكية لدى مختلف الفئات فيمكن تلخيص ما ورد في جدول (٦) السابق في هذا الصدد على النحو التالي :

م	الإناث الكويتيات	الاناث غير الكويتيات	الذكور الكويتيون	الذكور غير الكويتيين
١	حب قصص العصابات	حب قصص العصابات	حب قصص العصابات	حب قصص العصابات
٢	كراهية تلقي الأوامر	كراهية تلقي الأوامر	مقابلة الشتم بالشتم	عدم الانتظام في الصلاة
٣	مقابلة الشتم بالشتم	عدم المواظبة على الصلاة	كراهية تلقي الأوامر	مقابلة الشتم بالشتم
٤	التلذذ بمشاهدة أفلام العنف	الغيرة من الإخوة	عدم الانتظام في الصلاة	كراهية تلقي الأوامر
٥	عدم المواظبة على الصلاة	التلذذ بمشاهدة أفلام العنف	اتهام البيت والمدرسة بعدم النظام	عدم قول الصدق إلا نادرا

يتضح من العرض السابق للمشكلات الخمس الرئيسية في هذا المجال ان هناك تشابها كبيرا بين فئات العينة الاربع في نوع المشكلات ، اذ تتفق في ثلاث من خمس هي : حب قصص العصابات ، وكراهية تلقي الاوامر ، وعدم المواظبة على الصلاة ، ولكنها تختلف في الترتيب بين مختلف الفئات . ومما يلفت النظر ان تحتل الرغبة في قصص العصابات المرتبة الاولى بين قائمة المشكلات السلوكية ، وقد يتفق هذا الميل مع طبيعة المراهقة المبكرة وخصائصها ، حيث يشتد التعلق بالابطال

والميل الى التوحد معهم وتقمص شخصياتهم ، ويستدعي ذلك الحذر والتوجيه من جانب الاباء والمدرسين ووسائل الاعلام والعمل على اشباع هذا الميل بقصص البطولة الايجابية والهادفة . ويدل اتفاق فئات العينة في هذه المشكلات الثلاث على عدم تأثير متغيري الجنس والجنسية في نوع تلك المشكلات موضع الاتفاق بينما لهما أثر في ترتيبها . وتنفرد الاناث من الكويتيات وغير الكويتيات بمشكلة التلذذ بأفلام العنف ، وهنا قد يظهر اثر متغير الجنس ، ولكن التلذذ بهذا النوع من الافلام من جانب الاناث قد ينبىء عن رغبات عدوانية مكبوتة حيث يجدن في مثل هذه الافلام تنفيسا أو تعبيرا عنها ، وهذه ظاهرة تستدعي الدراسة وتسترعي الاهتمام . وينفرد الكويتيون ذكورا واناثا بمشكلة مقابلة الشتم بالشتم ، وهنا يظهر اثر متغير الجنسية . ولكن انفراد عينة الكويتيين بهذه المشكلة قد يرجع الى اساليب التنشئة الاجتماعية او الى عوامل اخرى تقتضي الدراسة والبحث .

المجال السابع : مشكلات التوافق الشخصي والاجتماعي

جدول (٧) يوضح تكرارات اجابات العينة من الفئات الاربع موزعة على المشكلات الخاصة بالتكيف الشخصي ، ويوضح ترتيب أعلى خمس مشكلات ، كما يوضح متوسط المشكلة الواحدة داخل المجال من التكرارات ، وذلك بالنسبة لكل فئة من فئات العينة (عدد مشكلات المجال ١٩ وعدد أفراد كل فئة من فئات العينة ٣٧٥) :

جدول (٧) مشكلات التوافق الشخصي

م	مشكلات التوافق الشخصي	الإناث				الذكور			
		الكويتيات		غير الكويتيات		الكويتيون		غير الكويتيين	
		التكرارات	الترتيب	التكرارات	الترتيب	التكرارات	الترتيب	التكرارات	الترتيب
١	لا يعجبني الرأي المخالف لرأيي	١٢٠		١١٠		١٢٥		١٣٤	الرابع
٢	لا أحب أن أصادق أحدا	١٣		١٧		٢١		١١	
٣	أشعر بالراحة عندما أكون منفردا	١٣٧	الرابع	١٥٦	الثاني	١٥١	الأول	١٢٥	
٤	أغضب وأثور عندما ينتقدني أحد	١٣٥		١٤٠	الخامس	١١٤		١٤٠	الثالث
٥	لا أستطيع حل مشكلاتي بنفسي	١٨٧	الأول	١٥٧	الأول	١٣٤		١٢٥	
٦	أخضع لآراء غيري بسهولة	٥٥		٤٦		٤٠		٢٦	
٧	إذا غضبت لا أتمالك نفسي وأحطم الأشياء	٥٥		٥٦		١٢٧		٨٤	
٨	إذا غضبت لا آكل ولا أنام وأفضل الانفراد	١٥٨	الثالث	١٤٨	الثالث	١٤٣	الثالث م	١١٢	
٩	لا أحب أن يكون أحد أحسن مني	٧٩		١٠٧		٧٢		١١٨	
١٠	علاقاتي سيئة مع الكثير من الزملاء	٩		١٤		٤٣		٤٧	
١١	لا أستطيع عمل الواجب دون مساعدة	٧٤		٣٨		١٢٥		٥٠	
١٢	أشعر بالخجل عندما يكلمني أحد	١٦٩	الثاني	١٤٣	الرابع	١٢٦		١٠١	
١٣	يضايقني أنني غير محبوب	٥٧		٦١		٨٤		٦٦	
١٤	عندما تواجهني مشكلة أرتبك	١٣٣		١٢٩		١٢٤		١٠٨	
١٥	أشعر بأنني أسبب المشكلات لأسرتي	٤٦		٤٢		٥٤		٧٦	
١٦	أشعر دائما بالخوف	١٣٦	الخامس	١٣٩		١٣٩	الخامس	١٢٣	
١٧	أحب أن أكون رئيسا للمجموعة التي أشترك في النشاط معها	١٣٣		١٣٢		١٣٦		١٦٠	الأول
١٨	أجد لذة في أن يطيعني الزملاء وينفذوا أوامري	١١٢		٨٠		١٤٣	الثالث م	١٣٠	الخامس
١٩	لا أحب أن أكون تابعا لأحد	١٢٤		١٢١		١٤٥	الثاني	١٤٧	الثاني
	مجموع التكرارات للفئات	١٩٣٢ + ١٩		١٨٣٦ + ١٩		٢٠٤٦ + ١٩		١٨٨٣ + ١٩	
	متوسط تكرارات المشكلة الواحدة	=١٠١ر٦٨		=٩٦ر٦٣		=١٠٧ر٦٨		=٩٩ر١١	

قيمة مربع (كا) = ٩٥ر٠٩

قيمة مربع (كا) عند مستوى ٠٠٥ر = ٨٤ر٨٧

درجات الحرية = ٥٤

يتضح من جدول (٧) السابق أن الذكور الكويتيين يحتلون المرتبة الاولى بين فئات العينة الاربع في كثرة عدد من لديهم مشكلات توافق وفي متوسط عدد من يعانون من المشكلة الواحدة في هذا المجال . ويقع بعدهم في الترتيب الاناث الكويتيات ، وقد يدل ارتفاع مجموع التكرارات لدى عينة الكويتيين والكويتيات وارتفاع متوسطاتهم عن غير الكويتيين على تأثير متغير الجنسية ، ولكن ضآلة الفروق بين الكويتيات وغير الكويتيات وصغر حجمها عن الفروق بين الذكور الكويتيين وغير الكويتيين — كما يتضح من جدول (٧) السابق — قد يلغي هذا الأثر . ويقع الذكور غير الكويتيين في المرتبة الثالثة والاناث غير الكويتيات في المرتبة الاخيرة من حيث مجموع التكرارات ومتوسطها في المشكلة الواحدة ، وتفيد قيمة مربع (كا) في جدول (٧) ان الفروق بين الفئات الأربع في مجال التوافق الشخصي ذات دلالة احصائية عند مستوى ٠٠٥و .

ويوضح جدول (٧) أيضا نوع أعلى خمس مشكلات وترتيبها لدى مختلف فئات العينة على النحو التالي :

م	الإناث الكويتيات	الاناث غير الكويتيات	الذكور الكويتيون	الذكور غير الكويتيين
١	عدم استطاعة حل المشكلات بنفسي	عدم استطاعة الاعتماد على النفس في حل	الشعور بالراحة عند الانفراد	حب رياسة مجموعة النشاط
٢	الشعور بالخجل عندما أتكلم مع أحد	الشعور بالراحة عند الانفراد	عدم حب التبعية لأحد	عدم حب التبعية لأحد
٣	ترك الأكل والنوم وحب الانفراد عند الغضب	ترك الأكل والنوم وحب العزلة عند الغضب	ترك الأكل والنوم وحب الانفراد عند الغضب	الغضب والثورة عند التعرض للنقد
٤	الشعور بالراحة عند الانفراد	الشعور بالخجل عند الحديث مع أحد	الشعور باللذة في طاعة الغير له وتنفيذ أوامره	عدم تقبل الرأي المخالف
٥	الشعور الدائم بالخوف	الغضب والثورة عند التعرض للنقد	الشعور الدائم بالخوف	الشعور باللذة في طاعة الغير له وتنفيذ أوامره

يتضح من العرض السابق لأعلى المشكلات في عدد التكرارات وترتيبها تبعا لذلك بين مختلف العينات أن التشابه كبير بين الاناث الكويتيات وغير الكويتيات ، حيث اتفقت الفئتان في أربع مشكلات من بين الخمس الرئيسية مع اختلاف في ترتيبها . وقد يظهر أثر متغير الجنس واضحا لدى الاناث في انفرادهن بمشكلتي عدم استطاعة الاعتماد على النفس في حل المشكلات والشعور بالخجل عند

الحديث مع أحد . ويمكن ارجاع وجود هاتين المشكلتين لدى الاناث الى أساليب تربية الأنثى في المجتمعات المحافظة كما سبقت الاشارة اليه ، والى النضج الجنسي الذي تتضح خصائصه في هذه المرحلة . ويقل التشابه بين الذكور الكويتيين وغير الكويتيين حيث تتفق العينتان في مشكلتي كراهية التبعية لأحد والتلذذ بطاعة الغير له وتنفيذ أوامره ، وينفرد الذكور بهاتين المشكلتين ، وقد يرجع ذلك الى متغير الجنس ، ولكن طبيعة المشكلتين توحي بحب السيطرة وعدم تحقق النمو الاجتماعي بدرجة كافية لدى المراهقين في هذه المرحلة المبكرة ، يؤكد ذلك ما تنفرد به عينة الذكور غير الكويتيين من مشكلتي حب رئاسة مجموعة النشاط وعدم تقبل الرأى المخالف ، وتوحي مشكلة حب الانفراد لدى عينتي الاناث وكذلك لدى عينة الذكور الكويتيين بشيوع هذا النقص في النمو الاجتماعي لدى غالبية أفراد العينة وضرورة الانتباه لذلك والعمل على تنمية الروح الجماعية والتعاون وحب المشاركة مع الآخرين لدى جميع فئات التلاميذ .

وينفرد الكويتيون ذكوراً واناثا بمشكلة الشعور بالخوف الدائم ، ويظهر أثر متغير الجنسية واضحا في هذه المشكلة ، كما يظهر أيضا في انفراد غير الكويتيين ذكوراً واناثا بمشكلة عدم تقبل النقد ، ويمكن ان ترجع هذه المشكلة الى أساليب التربية عند غير الكويتيين ، كما أن مشكلة ترك الأكل والنوم وحب الانفراد عند الغضب وشيوعها لدى جميع فئات العينة ما عدا الذكور غير الكويتيين يكشف عن الأساليب الخاطئة في التنشئة المبكرة لدى الكويتيين وغيرهم . وتستدعى المشكلات الرئيسية في هذا المجال تواجد التوجيه والارشاد النفسي بالمدرسة المتوسطة حتى لا يسوء التوافق الشخصي والاجتماعي لدى التلاميذ بها ويصبح مشكلة تستعصى على الحل لدى الكثيرين وتنعكس آثارها السلبية على المجتمع .

يوضح جدول (٨) ترتيب مجالات القائمة حسب مجموع التكرارات لدى مختلف فئات العينة وترتيب فئات العينة حسب المجموع الكلي لكل فئة . ويوضح متوسط المشكلة الواحدة من مشكلات القائمة من الأفراد ومتوسط الفرد الواحد من المشكلات وذلك بالنسبة لكل فئة من فئات العينة (يوضح الترتيب المدون بالكلمات ترتيب المجال المعين بالنسبة لمختلف المجالات الرأسية ، كما يوضح الترتيب المدون بالأرقام أفقيا ترتيب المجال المعين بين مختلف فئات العينة) .

(جدول ٨) ترتيب مجالات قائمة المشكلات حسب مجموع التكرارات لدى مختلف الفئات

م	المجالات حسب ترتيبها الأصلي في القائمة	الإناث				الذكور			
		الكويتيات		غير الكويتيات		الكويتيون		غير الكويتيين	
		التكرارات	الترتيب	التكرارات	الترتيب	التكرارات	الترتيب	التكرارات	الترتيب
١	المجال الجسمي والصحي	(٤) ١١٦٧	الخامس	(٣) ١١٧٠	السادس	(١) ١٤٠٣	السادس	(٢) ١٢٢٠	السادس
٢	المجال الاجتماعي الترفيهي الثقافي	(٤) ١٧٩٩	الثالث	(١) ٢٢٠٦	الأول	(٢) ٢٠٤٢	الثالث	(٣) ١٩٦٠	الثاني
٣	المجال الانفعالي	(٢) ١٦٤٨	الرابع	(٤) ١٤٦٥	الرابع	(١) ١٨٠٣	الرابع	(٣) ١٤٩٢	الرابع
٤	المجال الأسري	(٣) ١٠٤٤	السابع	(٢) ١١٤١	السابع	(١) ١١٤٤	السابع	(٤) ٩٦٥	السابع
٥	المجال المدرسي	(٢) ٢٤٠١	الأول	(٤) ١٩١٤	الثاني	(١) ٢٨٣٢	الأول	(٣) ٢٠٢٨	الأول
٦	مجال العادات السلوكية	(٤) ١١٢١	السادس	(٣) ١٢٥٧	الخامس	(١) ١٥٢٤	الخامس	(٢) ١٤٥٤	الخامس
٧	مجال التوافق الشخصي والاجتماعي	(٢) ١٩٣٢	الثاني	(٤) ١٨٣٦	الثالث	(١) ٢٠٤٦	الثاني	(٣) ١٨٨٣	الثالث
	المجموع الكلي لتكرارات العينة في جميع المجالات لجميع الفئات	(٢) ١١١١٢		(٤) ١٠٩٨٩		(١) ١٢٧٩٤		(٣) ١١٠٠٢	
	متوسط المشكلة الواحدة من القائمة لكل فئة من الفئات	(٢) ٨٣ر٥٥		(٤) ٨٢ر٦٢		(١) ٩٦ر٢٠	(٣)	٨٢ر٧٢	
	متوسط نصيب الفرد الواحد من المشكلات بالنسبة لكل فئة	(٢) ٢٩ر٦٣		(٤) ٢٩ر٣٠		(١) ٣٤ر١٢		(٣) ٢٩ر٣٤	

قيمة مربع (كا) = ٣٠ر٥٥
قيمة مربع (كا) عند مستوى ٠٥ر = ٢٨ر٨٧
درجات الحرية = ١٨

ويلخص جدول (٨) السابق الجداول السبعة السابقة حيث يبين الترتيب الجديد الذي أخذته المجالات في قائمة المشكلات بعد تطبيقها على فئات العينة الأربع . ويوضح الصورة الجديدة لتدرج أو تسلسل هذه المجالات لدى كل فئة حسب توزيع أفراد هذه الفئة على مختلف المجالات . وفيما يلي صور ترتيب المجالات لكل فئة من فئات العينة كما ورد بالجدول :

	الإنـــاث الكويتيـات	الإناث غير الكويتيات	الذكور الكويتيـون	الذكور غير الكويتيين
١	المجـال المدرسـي	المجال الاجتماعي الترفيهي الثقافـي	المجـال المدرسـي	المجـال المدرسـي
٢	مجال التوافق الشخصي والاجتماعـي	المجـال المدرسـي	مجال التوافق الشخصي والاجتماعي	المجال الاجتماعـي الترفيهي الثقافـي
٣	المجال الاجتماعي الترفيهي الثقافي	مجال التوافق الشخصي والاجتماعي	المجال الاجتماعي الترفيهي الثقافي	مجال التوافق الشخصي والاجتماعي
٤	المجـال الانفعـالي	المجـال الانفعـالي	المجـال الانفعـالي	المجـال الانفعـالي
٥	المجال الجسمي الصحي	مجال العادات السلوكية	مجال العادات السلوكية	مجال العادات السلوكية
٦	مجال العادات السلوكية	المجال الجسمي الصحي	المجال الجسمي الصحي	المجال الجسمي الصحي
٧	المجـال الأسـري	المجـال الأسـري	المجـال الأسـري	المجـال الأسـري

يلاحظ من ترتيب المجالات لدى فئات العينة الأربع أن متغير الجنسية يظهر أثره بوضوح في التشابه الكبير بين الاناث والذكور الكويتيين في ترتيب خمسة مجالات وهي الأول والثاني والثالث والرابع والسابع . أما متغير الجنس فلم يفرق تفريقا واضحا بين الاناث والذكور في ترتيب المجالات . بل ان التشابه بين الاناث غير الكويتيات وبين الذكور سواء الكويتيون أو غير الكويتيين في ترتيب كل من المجال الرابع والخامس والسادس والسابع أوضح من التشابه بينهن وبين الاناث الكويتيات . وقد يرجع التشابه بين الاناث غير الكويتيات وبين الذكور من الكويتيين وغيرهم الى عوامل اخرى تستدعى الدراسة . ويلاحظ من جدول (٨) اتفاق فئات العينة الأربع في ترتيب كل من المجال الانفعالي الذي احتل المرتبة الرابعة والمجال الأسري الذي احتل المرتبة السابعة . ويمكن ارجاع التشابه بين جميع فئـات العينة في ترتيب بعض المجالات الى طبيعة المرحلة التي يمرون بها وخصائصها .

وتوضح الأرقام المدونة داخل اقواس في جدول (٨) السابق ترتيب المجال المعين عند مختلف فئات العينة وذلك حسب عدد تكراراته لدى كل فئة . وفيما يلي ملخص للترتيب المشار اليه .

م	المجـــالات	الترتيـــــب			
		الأول	الثانـــي	الثالـــث	الرابـــع
١	المجال الجسمي الصحـــي	الذكور الكويتيـون	الذكور غير الكويتيين	الاناث غير الكويتيات	الاناث الكويتيـات
٢	المجال الاجتماعي الترفيهي الثقافي	الاناث غير الكويتيات	الذكور الكويتيـون	الذكور غير الكويتيين	الاناث الكويتيـات
٣	المجال الانفعالي	الذكور الكويتيـون	الاناث الكويتيـات	الذكور غير الكويتيين	الاناث غير الكويتيات
٤	المجال الأسري	الذكور الكويتيـون	الاناث غير الكويتيات	الاناث الكويتيـات	الذكور غير الكويتيين
٥	المجال المدرسي	الذكور الكويتيـون	الاناث الكويتيـات	الذكور غير الكويتيين	الاناث غير الكويتيات
٦	مجال العـادات السلوكيـة	الذكور الكويتيـون	الذكور غير الكويتيين	الاناث غير الكويتيـات	الاناث الكويتيـات
٧	مجال التوافـق الشخصي والاجتماعي	الذكور الكويتيـون	الاناث الكويتيـات	الذكور غير الكويتيين	الاناث غير الكويتيات

ويدل المجموع العام للتكرارات لمختلف الفئات والمدون بجدول (٨) السابق بالاضافة الى ما تقدم من ترتيب المجالات بين فئات العينة الأربع على أن عينـــة الذكور الكويتيين تعتبر في المرتبة الأولى فيما يتعلق بكثرة عدد المشكلات ، كما أن متوسط الفرد الواحد من هذه العينة من المشكلات يعتبر أعلى المتوسطات كما يظهر من جدول (٨) بل ان متوسط نصيب المشكلة الواحدة التي تحتوى عليهـــا القائمة وعددها (١٣٣) يبلغ (٢٠ر٦٩) من اجابات الذكور الكويتيين ، ويليهم في المرتبة الثانية في جميع ما تقدم الاناث الكويتيات ثم الذكور غير الكويتيين ثم تأتي الاناث غير الكويتيات في المرتبة الاخيرة ، اى ان هذه الفئة تعتبر اقل الفئات من حيث عدد المشكلات . ويمكن أن يعزى الفرق بين عينة الكويتيين من الذكور والاناث وعينة غير الكويتيين من الذكور والاناث كذلك في عدد المشكلات الى متغير الجنسية . وتستدعى هذه النتيجة مزيدا من الدراسة كما تقتضي توافر برامج التوجيه والارشاد النفسي في المدرسة المتوسطة ليقوم بدوره في هذا الصدد . وتوضح قيمة مربع(كا) في جدول (٨) أن الفروق بين فئات العينة الأربع في ترتيب مجالات المشكلات ذات دلالة احصائية عند مستوى ٠٥ر٠ ودرجات حرية تبلغ ١٨ درجة .

الاستنتاجات والتوصيات :

١ ـــ يرى الباحث أن نتائج هذه الدراسة يجب أن تفسر في ضوء العينة وحدودها وأن تعميمها يحتاج الى مزيد من البحث .

٢ ـــ حاولت الدراسة الالتزام بما حددته منذ البداية من أهداف ، وهي مجـــرد الكشف عن المشكلات الأكثر شيوعا لدى الفئات المختلفة للعينة والتعرف على ما اذا كانت هناك اختلافات في نوع المشكلات وفي ترتيبها بين هـــذه الفئات بسبب متغيري الجنس والجنسية كما سبقت الاشارة اليه ، أما تعليل هذه المشكلة والبحث عن أسبابها فلم يكن من بين أهداف هذه الدراسة .

٣ ـــ حاولت الدراسة التعرف على ما اذا كانت هناك فروق ذات دلالة احصائية بين الفئات الأربع في مختلف المجالات .

٤ ـــ تفيد الحقائق التي كشفت عنها الدراسة أن التلاميذ والتلميذات من أفراد العينة يعانون من بعض المشكلات الجسمية والصحية ، وأهمها سرعـــة الشعور بالتعب ووجود بعض العادات غير الصحية . وفي المجال الاجتماعي يعانون بدرجة كبيرة من القيود المفروضة على علاقاتهم الاجتماعية وحريتهم الشخصية وحرمانهم من الاشتراك في النوادي الرياضية . وفي المجـــال الانفعالي يعاني الذكور من سرعة الغضب والثورة والشعور بسوء الحظ . كما تعاني الاناث بصفة خاصة من سرعة البكاء عند مواجهة المصاعب وكذلك من سرعة الغضب والثورة . وفي مجال الاسرة تعاني الاناث من شدة الرقابة المفروضة على تحركاتهن وعلاقاتهن بالصديقات كما يعاني الذكور مـــن انشغال الآباء ، ويشكو الجميع من عدم وجود قنوات نفسية للاتصال بينهم وبين الأبوين لدرجة أنهم يخافون من محاولة الافضاء اليهم بمشاكلهم . وفي المدرسة يقف سوء المعاملة والعقـــاب بالضرب والشتائم علـــى رأس المشكلات . وفي مجال العادات السلوكية يعتبر التعلق بقصص العصابات والمغامرات أهم المشكلات . أما في مجال التوافق الشخصي والاجتماعـــي فيعتبر عدم الاعتماد على النفس في حل المشكلات أهم ما يواجه الاناث كما تعتبر العزلة وحب التسلط أهم مشكلات الذكور .

٥ ـــ أفادت قيمة مربع (كا) انه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين فئـــات العينة في كل من المجال الجسمي والاجتماعي والاسري ولكنها أكدت وجود فروق ذات دلالة بين الفئات في بقية مجالات الدراسة .

٦ ـــ أفادت قيمة مربع (كا) أيضا وجود فروق ذات دلالة احصائية بين فئـــات العينة في ترتيب مجالات المشكلات التي اشتملت عليها قائمة الدراسة ، وهذا

يؤكد اختلاف أهمية المشكلات التي يعاني منها المراهقون باختلاف المجتمعات. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج بعض الدراسات السابقة التي استخدمت قائمة مونى للمشكلات بعد تعديلها لتلائم البيئة المعينة .

وفي النهاية يوصي الباحث بما يلي :

١ — أن يهتم المجتمع بالجوانب الصحية والترفيهية للتلاميذ والتلميذات وأن يوفر البرامج الضرورية في هذا الصدد .

٢ — أن تغير المدرسة من أساليب تعاملها مع التلاميذ .

٣ — أن يحاول الآباء والامهات فتح قنوات الاتصال النفسي والقلبي بينهم وبين أبنائهم المراهقين والمراهقات ، وأن يعطوا من وقتهم قدرا أكبر لهؤلاء الأبناء .

٤ — أن يتواجد الارشاد النفسي بالمدرسة من أجل المزيد من الدراسة في هذا الصدد ومن أجل معالجة المشكلات الاجتماعية والانفعالية والسلوكية التي يعاني منها التلاميذ والتلميذات .

المراجع

١ ـ احمد عبد العزيز سلامة وضياء الدين ابو الحب
سيكولوجية المراهقة للمربين (تعريب) ـ بغداد ، مطبعة دار السلام ـ ١٩٦٨ .

٢ ـ حامد عبد العزيز الفقي .
دراسات في سيكولوجية النمو . الكويت : مؤسسة علي جراح الصباح ـ ١٩٧٦ .

٣ ـ حامد عبد العزيز الفقي .
التأخر الدراسي تشخيصه وعلاجه . الكويت : مؤسسة علي جراح الصباح ـ ١٩٧٩ .

٤ ـ صلاح مخيمر
تناول جديد للمراهقة . القاهرة : صحيفة التربية ـ يناير ١٩٧٠ .

٥ ـ صموئيل مغاريوس .
اضواء على المراهق المصري . القاهرة : النهضة المصرية ـ ١٩٥٧ .

٦ ـ عثمان لبيب فراج .
دراسة مقارنة لمشكلات التكيف عند طلاب المدرسة الثانوية في كل من جمهورية مصر العربية والولايات المتحدة الامريكية من رسالة ماجستير لكافية رمضان / كلية الآداب والتربية ـ ١٩٧٥.

٧ ـ علي سليمان ومحمد السيد روحه .
ناظر المدرسة الثانوية ومدرسوها يدرسون الشباب (مترجم) . طبعة خاصة بوزارة التربية والتعليم المصرية ـ ١٩٦٥ .

٨ ـ فؤاد البهى السيد .
الاسس النفسية للنمو من الطفولة الى الشيخوخة . القاهرة : دار الفكر العربي ـ ١٩٦٨ .

٩ ـ كافية رمضان .
المشكلات التي تواجه طالبات المدرسة الثانوية الكويتية وراى المدرسات في مواجهة المنهج لبعض هذه المشكلات (رسالة ماجستير) . جامعة الكويت : كلية الآداب والتربية ـ ١٩٧٥ .

١٠ ـ محمد خليفة بركات وآخرون .
الاستفتاء كأداة من أدوات البحث العلمي (ط ١٩٦١) ص (٧٧) . من رسالة ماجستير لكافية رمضان . جامعة الكويت : كلية الآداب والتربية ـ ١٩٧٥ .

١١ ـ مصطفى فهمي .
الصحة النفسية في الاسرة والمدرسة والمجتمع . القاهرة : دار الثقافة ـ ١٩٦٧ .

١٢ ـ منيرة حلمي .
مشكلات الفتاة المراهقة وحاجاتها الارشادية . القاهرة : دار النهضة العربية ـ ١٩٦٥ .

REFERENCES

1. Baller, R. Warren. Readings in the Psychology of Human growth and Development. New York: Holt Rinchart and Winston, 1963.
2. Clements, Hubert M. and Oelk, M.G. Factors related to reported problems of adolescents. The personnel and guidance Journal, 1967. 45, 697–702.
3. Kuhlen, R.G. and Lee, B.J. Personality characteristics and Social acceptability in adolescence..

   In Warren B. Baller. Readings in the Psychology of Human Growth and Development. New York: Holt Rinehart and Winston, 1963.
4. Malm, M. and Jamison, O.G. Adolescence. New York- McGraw-Hill Book Company, 1952.
5. National Committee for Children and Youth-Rural, Youth in a changing environment. (edited by Ruth Cowan Nash), Washington, D.C. 1963.
6. Phelps, H.R. and Herrocks, J.E. Factors influencing Informal groups of adolescents, in Warren R.B. Reading in The Psychology of Human growth and Development. New York: Holt Rinehart and Winston, 1963.
7. Rothney, J.W.M. The High School Student, A Book of Cases. New York: Holt Rinehart and Winston, 1953.
8. Slocum, Walter L. and Bowles, R.T. Attractiveness of Occupations to High School Students. The Personnel and guidance Journal, 1968, 46, 754–764.
9. Stone, I.J. and Ohurch, J. Childhood and adolescence. A Psychology of the Growing Person. (Second Edition), New York: Random House Inc., 1968.
10. Thomdson O.E. Occupational Values of High School Students. The Personnel and Guidance Journal, 1968, 850–853.

ملحـــق

قائمة مشكلات تلاميذ وتلميذات الصف الرابع بالمدرسة المتوسطة بالكويت

البيانـــات الشخصية :

اسم المدرسة : _____

الفرقة الدراسية : _____

الجـــنس : ذكر ☐ انثى ☐

الســـن : _____

عمل الوالد او وظيفته : _____

عمل الوالدة او وظيفتها : _____

عدد الأخوة او الأخوات : ترتيب التلميذة او التلميذ بين الاخوة والاخوات :

جنسية التلميذ او التلميذة : كويتـــي غير كويتي

أولا : البيانات الجسمية والصحية (ضع علامة او دائرة حول رقم العبارة التي تنطبق عليك) :

١ ـــ اشعر بالضيق بسبب زيادة وزني .

٢ ـــ اشعر بالضيق بسبب نقص وزني .

٣ ـــ اتعرض للمرض كثـــيرا .

٤ ـــ عندما اقوم بأى عمل اشعر بالتعب بسرعة .

٥ ـــ اشعر بالصداع كثيرا .

٦ ـــ اشعر بضعف سمعي .

٧ ـــ اشعر بضعف بصري .

٨ ـــ انام بصعوبة واصحو من نومي مرات متعددة اثناء الليل .

٩ ـــ اتعرض كثيرا للاصابة بالتهاب اللوز .

١٠ ـــ عندي عيوب في جلدي تؤلمني او تضايقني .

١١ ـــ عندي عيوب في . . . . . تضايقني .

١٢ ــ زيادة طولي تضايقني .
١٣ ــ قصر قامتي يضايقني .
١٤ ــ عندي عيوب في النطق والكلام .
١٥ــ اتناول أشياء ضارة بصحتي مثل . . . . . .
١٦ ــ أحس بأن شكلي غير جذاب .
١٧ ــ أشعر بالخجل بسبب عيوب في جسمي .
١٨ ــ أشعر بالغيرة بسبب . . . . . .
١٩ ــ عاداتي غير صحية في : ١ ــ الأكل ب ــ النوم
جـ ــ النظافة .
٢٠ ــ هناك أشياء جسمية وصحية أخرى تضايقني منها :
أ ــ
ب ــ
جـ ــ

ثانيا : البيانات الاجتماعية والترفيهية والثقافية (ضع علامة أو دائرة حول رقم العبارة التي تنطبق عليك) .

١ ــ أشعر بأنني محروم من التسلية .
٢ ــ لست مشتركا في أحد النوادي الرياضية .
٣ ــ لا أجد مكانا ملائما لقضاء وقت الفراغ .
٤ ــ لا أحب اللعب الجماعي .
٥ ــ لا أشترك في النشاط الرياضي لعدم معرفتي بقوانين الألعاب الرياضية .
٦ ــ لا يسمح لي في البيت بقراءة المجلات التي أحبها .
٧ ــ لا توجد عندي الكتب التي أحب قراءتها .
٨ ــ لا يسمح لي بالذهاب الى السينما الا نادرا .
٩ ــ أقضي معظم وقتي أمام التلفزيون .
١٠ ــ وقتي موزع بين التلفزيون وسماع الاغاني والموسيقى .
١١ ــ لا أشترك في النشاط المدرسي بسبب . . . . . .
١٢ ــ لا أتردد على مكتبة المدرسة بسبب . . . . . .
١٣ ــ ليست لي هواية مفضلة .
١٤ ــ لا أشترك في الرحلات المدرسية بسبب . . . . . .

١٥ ــ لا أشترك في الحفـــلات بسبب . . . . . .
١٦ ــ لا تحتفل اسرتي بعيد ميلادي .
١٧ ــ لا يسمح لي بالخروج بالليل متأخرا .
١٨ ــ لا يسمح لي بالذهاب الى زيارة اصدقائي في بيوتهم الا نادرا .
١٩ ــ لا أشترك في اى نشاط رياضي بسبب . . . . . .
٢٠ ــ هناك أشياء اجتماعية وترفيهية أخرى يضايقني الحرمان منها مثل :

أ ــ
ب ــ
جـ ــ

ثالثا : البيانات النفسية أو الانفعالية (ضع علامة او دائرة حول رقم العبارة التي تنطبق عليك) .

١ ــ أغضب واثور بسرعة .
٢ ــ أغضب واثور لأتفه الأسباب .
٣ ــ لا أميل الى المرح كثيرا .
٤ ــ أشعر دائما بالضيق .
٥ ــ أشعر بأنني حزين .
٦ ــ أسرح كثـــيرا .
٧ ــ أشعر بأنني كثير النسيان .
٨ ــ لا أهتم الا بنفسي ومصلحتي .
٩ ــ أشعر بالغيرة من . . . . . .
١٠ ــ أشعر بأنني بطىء في عملي .
١١ ــ لا أهتم بغضب الزملاء مني .
١٢ ــ أبكي عندما تواجهني مشكلة .
١٣ ــ أجد لذة في العناد .
١٤ ــ أجد لذة في مخالفة الوالدين .
١٥ ــ أجد لذة في عصيان أوامر المدرسين .
١٦ ــ لا اشعر بالندم عندما أعتدي على أحد .
١٧ ــ أشعر بأنني سيء الحظ .
١٨ ــ أشعر بأنني بائس .

١٩ ــ كثيرا ما ارى احلاما مزعجة .

٢٠ ــ هناك أشياء نفسية أخرى تضايقني منها :

أ ــ

ب ــ

جـ ــ

رابعا : البيانات الخاصة بالبيت والاسرة (ضع علامة او دائرة حول رقم العبارة التي تنطبق عليك) .

١ ــ والدي مشغول دائما عن البيت والأسرة .

٢ ــ والدتي غير متفرغة للبيت بسبب . . . . . .

٣ ــ معاملة الوالد تعتبر قاسية .

٤ ــ اشعر بالحرمان من عطف الوالدين بسبب . . . . . .

٥ ــ أسرتي تعتبر غير مترابطة وغير متعاونة لأن . . . . . .

٦ ــ يوجد نزاع وخلاف دائم بين أفراد الاسرة .

٧ ــ الأب يدللنا ولكن الام قاسية .

٨ ــ الأم تدللنا ولكن الوالد قاس .

٩ ــ أنا واخوتي نغير من بعض بسبب . . . . . .

١٠ ــ أستطيع أن أفعل ما أشاء ولا أخاف من أحد يحاسبني في الاسرة .

١١ ــ أحس بالألم والضيق لأن الوالد والوالدة منفصلان عن بعضهما .

١٢ ــ أحس بالالم والضيق لان الوالد متزوج من غير الوالدة .

١٣ ــ الوالد لا يجد الوقت ليجلس بيننا ويعرف مشاكلنا .

١٤ ــ الحياة في أسرتنا تعتبر حياة مملة بسبب . . . . . .

١٥ ــ أتمنى أن أهرب من بيتنا ولا أعود اليه بسبب . . . . . .

١٦ ــ لا يسمح لي بأن أعزم أصدقائي في البيت .

١٧ ــ لا يسمح لي بالذهاب الى بيوت أصدقائي .

١٨ ــ أخاف أن أخبر والدتي بما يحدث لي خارج البيت .

١٩ ــ أخاف ان أخبر الوالد بمشكلاتي لأنه . . . . . .

٢٠ ــ هناك أشياء أخرى في أسرتي تضايقني من أهمها :

أ ــ

ب ــ

جـ ــ

خامسا : البيانات الخاصة بالمدرسة (ضع علامة أو دائرة حول رقم العبارة التي تنطبق عليك).

١ ــ أتغيب عن المدرسة كثيرا بسبب . . . . . .

٢ ــ أتمنى أن أترك المدرسة بسبب . . . . . .

٣ ــ مدرستنا بها بعض العيوب مثل :

أ ــ

ب ــ

جـ ــ

٤ ــ التعليمات والأوامر في مدرستنا كثيرة وصعبة .

٥ ــ العقاب بالضرب موجود في مدرستنا .

٦ ــ العقاب بالشتائم موجود في مدرستنا .

٧ ــ الواجبات كثيرة وخاصة في مادة . . . . . .

٨ ــ بعض الكتب المقررة صعبة مثل . . . . . .

٩ ــ بعض الكتب المقررة طويلة مثل . . . . . .

١٠ ــ بعض الحصص لا يسمح لنا فيها بالمناقشة مثل حصة . . . . . .

١١ ــ أشعر بأنني ضعيف في مواد :

أ ــ

ب ــ

جـ ــ

١٢ ــ درجاتي ضعيفة بسبب . . . . . .

١٣ ــ لا أستطيع التركيز في المذاكرة بسبب . . . . . .

١٤ ــ يرجع فشلي في المدرسة الى . . . . . .

١٥ ــ أحتاج الى دروس خصوصية بسبب . . . . . .

١٦ ــ لا أستفيد من مكتبة المدرسة كثيرا بسبب . . . . . .

١٧ ــ لا أشترك في النشاط المدرسي بسبب . . . . . .

١٨ ــ اذا واجهتني مشكلة لا أجد في المدرسة من يساعدني على حلها .

١٩ ــ النشاط المدرسي غير كاف بسبب . . . . . .

٢٠ ـــ هناك اشياء اخرى تنقصنا في المدرسة منها :

ا ـــ

ب ـــ

جـ ـــ

سادسا : البيانات الخاصة بالعادات السلوكية (ضع علامة او دائرة حول رقم العبارة التي تنطبق عليك) .

١ ـــ اشعر بأنني لا اقول الصدق الا نادرا .

٢ ـــ احيانا اوقع بين الزملاء واسبب العراك بينهم وبين بعض .

٣ ـــ احيانا آخذ حاجة من احد الزملاء خفية ولا اردها اليه لأغيظه .

٤ ـــ اذا لم يعطني الوالد او الوالدة مصروفا اخذت النقود من البيت خفية لأشتري ما اريد .

٥ ـــ احيانا آخذ بعض الأشياء من الجمعية التعاونية ولا ادفع ثمنها .

٦ ـــ كثيرا ما احلف غير صادق حتى لا اتعرض للعقاب .

٧ ـــ يضايقني أن يكون بعض اخوتي احسن مني .

٨ ـــ ارغب في تكسير الأشياء في البيت .
في المدرسة
في الحديقة العامة

٩ ـــ لا أصلي معظم الأوقات .

١٠ ـــ لا أصوم في رمضان .

١١ ـــ أجد لذة في مشاهدة افلام العنف والجرائم .

١٢ ـــ احب قصص العصابات .

١٣ ـــ لا احب أن توجه الي الأوامر .

١٤ ـــ لا احب ان اساعد احدا .

١٥ ـــ اذا شتمني احد شتمته .

١٦ ـــ يتهمونني في البيت او المدرسة بأنني غير منظم .

١٧ ـــ يتهمونني في البيت او المدرسة بأنني مخرب .

١٨ ـــ يتهمونني في البيت او المدرسة بأنني مخالف ومعاند .

١٩ ـــ يتهمونني في البيت او المدرسة بأنني غير مهذب .

٢٠ ــ هناك أشياء أخرى تضايقني متصلة بالعادات السلوكية وأهمها :

أ ــ

ب ــ

جـ ــ

سابعا : البيانات المتعلقة بالتوافق الشخصي والاجتماعي (ضع علامة او دائرة حول رقم العبارة التي تنطبق عليك) .

١ ــ لا يعجبني الرأى المخالف لرأيي .

٢ ــ لا أحب ان أصادق أحدا .

٣ ــ أشعر بالراحة عندما أكون منفردا .

٤ ــ أغضب وأثور عندما ينتقدني أحد .

٥ ــ لا أستطيع حل مشكلاتي بنفسي .

٦ ــ أخضع لآراء غيري بسهولة .

٧ ــ اذا غضبت لا أتمالك نفسي وأحطم الاشياء .

٨ ــ اذا غضبت لا آكل ولا أنام وأفضل الانفراد بنفسي .

٩ ــ لا أحب أن يكون أحد أحسن مني .

١٠ ــ علاقاتي سيئة مع الكثير من الزملاء .

١١ ــ لا أستطيع أن أعمل الواجب المدرسي من غير مساعدة .

١٢ ــ أشعر بالخجل والارتباك عندما يكلمني أحد .

١٣ ــ يضايقني أنني غير محبوب .

١٤ ــ عندما تواجهني مشكلة أرتبك ولا أعرف كيف أتصرف .

١٥ ــ أشعر بأنني أسبب المشكلات لأسرتي .

١٦ ــ أشعر دائما بالخوف من . . . . . .

١٧ ــ أحب أن أكون رئيس المجموعة التي أشترك معها في النشاط .

١٨ ــ أجد لذة في أن يطيعني الزملاء وينفذوا أوامري .

١٩ ــ لا أحب ان أكون تابعا لأحد .

٢٠ ــ لدي صفات أخرى أهمها :

أ ــ

ب ــ

جـ ــ

البحث الثالث

دراسة تحليلية لمحتوى منهج المدرسة الابتدائية
في دولة الكويت

الأستاذ عبد الرحيم صالح عبد الله
مركز بحوث المناهج - وزارة التربية بالكويت

مقدمة

الغاية من هذه الدراسة التحليلية لمنهج المدرسة الابتدائية في دولة الكويت بالقدر الذي يسمح به المجال هنا هو تقديم نموذج من الدراسة التحليلية لمعلمي المرحلة الابتدائية يساعدهم على ان يعرفوا معرفة واعية المنهج المدرسي الذي يقومون بتنفيذه في المدارس الابتدائية ، بحيث تكون هذه المعرفة قائمة على الاسس العلمية التي يجب اتباعها في دراسة هذا المنهج دراسة واعية تساهم في تطويره تطويرا يتلاءم مع حاجات المجتمع ، وأهدافه ، وحاجات الطفل ومطالب نموه ، ومسايرة الانفجار المعرفي والتغير التكنولوجي السريع الذي يتميز به عصرنا الحاضر . فالمنهج الجامد قد يكون عاملا من عوامل جمود المجتمع ، وعائقا من عوائق تقدمه . ومن ناحية اخرى قد يكون المنهج المرن في تطوره عاملا فعالا من عوامل نهضة المجتمع وتقدمه ، وذلك اذا ما ساهم مساهمة فعالة في تربية ابناء المجتمع تربية سليمة متكاملة بحيث يكونون نافعين لانفسهم ولمجتمعهم . وان من اقدر الناس على تطوير المنهج هم القائمون على تنفيذه ، وبذلك يعرفون معرفة تامة كل صغيرة وكبيرة فيه تساعد على تنفيذه بالشكل الصحيح او تكون عائقا من عوائق تنفيذه ، وعاملا من عوامل جموده . وهم اقدر الناس على معرفة مدى صلته بحياة الاطفال ومطالب نموهم ، وبحاجات المجتمع واهدافه ، وعلى مدى مسايرته للحياة العصرية المتطورة . ولذا كان لا بد من ان يساهم المعلمون مساهمة كبرى في تطوير المنهج ، وهم لا يمكنهم القيام بهذه المهمة على وجهها الاكمل الا اذا احاطوا احاطة تامة بالاسس العلمية التي يجب دراسة المنهج بموجبها ، ونقده في ضوئها ، ثم العمل على تطويره تطويرا علميا بحيث يصبح قادرا على تحقيق اهداف التربية الشاملة المتكاملة .

مجال الدراسة :

يتناول الباحث في دراسته التحليلية هذه لمنهج المدرسة الابتدائية في دولة الكويت وصف هذا المنهج ، وبيان مزاياه التي تدعم شيوعه واستمراره ، ثم نقده من ناحية محتواه ، ومن ناحية تنظيمه ، واخيرا المطالب التي لا بد من الاخذ بها لتنفيذه وتنفيذ النشاطات الضرورية لاكمال الثغرات الموجودة فيه بسبب طبيعة محتواه ، وطبيعة تنظيمه حتى يمكن في النهاية تحقيق اهداف المدرسة الابتدائية عن طريق تنفيذه .

وستنصب هذه الدراسة التحليلية على منهج المدرسة الابتدائية المعمول به حاليا في مدارس وزارة التربية في دولة الكويت ، وذلك بحسب الوثائق الخاصة

بالمناهج الصادرة من هذه الوزارة في العام الدراسي ١٣٩٧هـ — ١٣٩٨هـ/١٩٧٧ — ١٩٧٨ م . وهي احدث وثائق خاصة بمناهج المدرسة الابتدائية وقت اعداد هذه الدراسة . وهذه الوثائق مثبتة في نهاية هذه الدراسة والتي تحمل الارقام من (١ — ١٠) . اي ان هذه الدراسة هي دراسة تحليلية للمنهج المتضمن في هذه الوثائق .

وصف منهج المدرسة الابتدائية في دولة الكويت :

من استعراض منهج المدرسة الابتدائية المعمول به حاليا في المدارس الابتدائية في دولة الكويت بحسب ما هو موضح في الوثائق المشار اليها سابقا ، نرى انه يتصف بالصفات التالية :

١ — انه منهج مواد دراسية منفصلة : اي انه يجزىء المعرفة الى ميادين متخصصة ، وينظم المعلومات والخبرات التربوية الخاصة بكل ميدان ، ويقدمها الى التلاميذ في حصص دراسية خاصة بها لتدرس في اوقات خاصة بها ، مستقلة عن المواد الدراسية الأخرى . ويتبين لنا ذلك بوضوح من استعراض خطة الدراسة المقررة لهذا المنهج ، والتي تبين عدد الحصص الاسبوعية المخصصة لتدريس كل مادة بشكل مستقل عن المواد الاخرى . وهي الموضحة تحت العنوان «اولا خطة الدراسة للمرحلة الابتدائية» في صدر كل وثيقة خاصة بمنهج مادة من المواد الدراسية . والجدول التالي يجمع خطط دراسة جميع المواد المقررة في منهج المرحلة الابتدائية (١ — ١٠) .

المواد الدراسية	عـــدد الحصص اسبوعيـــا			
	الصف الأول الابتـــدائي	الصف الثاني الابتـــدائي	الصف الثالث الابتـــدائي	الصف الرابـــع الابتـــدائي
التربية الاسلامية	٤	٤	٤	٤
اللغة العربية	١٣	١٣	١٣	١٢
الاجتماعيات التاريخ	—	—	—	١
الجغرافيا	—	—	—	١
الرياضيات المعاصرة	٦	٦	٦	٦
مبادىء العلوم والصحة	٣	٣	٣	٣
			بنـــين بنات	بنـين بنات
التربيـــة الفنيـــة	٣	٣	٤ ٣	٤ ٣
أشغال الابرة			— ٢	— ٢
التربيـــة الرياضية	٣	٣	٢	٢
التربية الموسيقية	٢	٢	١	١
			بنـين بنات	بنـــين بنات
المجمـــوع	٣٤	٣٤	٣٤ ٣٥	٣٤ ٣٥

وحتى بالنسبة لبعض المواد ذات المجالات المتسعة فانها مقسمة الى فروع منفصلة . وقد خصص المنهج لتدريس كل فرع منها حصصا خاصة به مستقلا عن الفروع الاخرى كما هو الحال بالنسبة للاجتماعيات كما هو موضح في الجـــدول السابق .

وكذلك الحال بالنسبة لفروع اللغة العربية والتربية الاسلامية كما هو موضح في الجداول التالية :

الخطة الدراسية لمنهج اللغة العربية في المرحلة الابتدائية (٦)

الفروع	الصف الأول	الصف الثاني
القراءة والكتابة	٩	٩
القصص والتعبير	٣	٣
المحفوظات والأناشيد	١	١
المجموع	١٣	١٣

الفروع	الصف الثالث	الصف الرابع
القراءة	٤	٤
الكتابة والخط	٤	٤
القصص	٢	١
التعبير	١	٢
التعبير اللغوي	١	١
المحفوظات والأناشيد	١	١
المجموع	١٣	١٣

الخطة الدراسية لمنهج التربية الاسلامية (٣)

فروع المادة	عدد الحصص اسبوعيا			
	الصف الأول	الصف الثاني	الصف الثالث	الصف الرابع
القرآن الكريم والعقائد	٣	٣	٣	٣
العبادات والسير والتهذيب	١	١	١	١
تخصص حصة للعبادات كل أسبوعين ، كما تخصص للسيرة والتهذيب كل أسبوعين أيضا .				

٢ ــ منهج المدرسة الابتدائية في دولة الكويت هو منهج مواد متطور : ويتبين لنا الاهتمام بتطوير هذا المنهج اذا ما تتبعنا الوثائق التي اصدرتها وزارة التربية في دولة الكويت بخصوص هذا المنهج في السنوات العشر الأخيرة . ومن ملاحظة هذا التتبع يسهل ادراك التطور الحادث على هذا المنهج . ومن التغيرات الجذرية التي طرأت على المنهج حديثا هو التغير الذي طرأ في ميدان الرياضيات حيث تم البدء بادخال الرياضيات الحديثة في المدرسة الابتدائية في الصف الاول الابتدائي منذ

مطلع العام الدراسي ١٩٧٦/٧٥ م . وقد تم الان تعميمه في مختلف صفوف المرحلة الابتدائية . (٤)

وليس ادل على اهتمام وزارة التربية في دولة الكويت بتطوير المناهج المدرسية من انشائها لمركز بحوث المناهج لتطوير المناهج المدرسية في مراحل التعليم العام .

والتطوير الذي تحرص وزارة التربية على ادخاله على مناهج مدارسها كما توضح ذلك بصراحة في مقدمة منهج كل مادة من المواد الدراسية هو التطوير الذي « يلائم متطلبات العصر الحاضر ، ويواكب حاجات البلاد المتنوعة ، ويتمشى في ذلك مع أحدث أساليب التربية السليمة » (١ ــ ١٠) .

ولكن التطور الذي يحدث في مجال كل مادة من المواد الدراسية انما يحصل في معزل عن مجال اية مادة من المواد الدراسية الاخرى ، اذ انه لا توجد اية اشارة في النشرات والوثائق التي اصدرتها وزارة التربية بخصوص منهج المدرسة الابتدائية تشير الى حصول تطوير اي مادة من المواد الدراسية المختلفة للمنهج في ضوء اتصالها بأية مادة دراسية اخرى .

٣ ــ يتجه منهج المدرسة الابتدائية في دولة الكويت نحو ربط الاهداف العامة والخاصة لكل مادة بمواقف الحياة التعليمية ربطا يصل بالتلميذ من خلالها الى خبرات صحيحة . وهذا ما يتضح بصراحة ووضوح في مقدمة منهج كل مادة من المواد الدراسية المختلفة(١ــ١٠) .ولذا يهتم منهج كل مادة بتوضيح أهدافها العامة والخاصة ، ويحاول وضع التوجيهات اللازمة لمثل هذا الربط . واذا ما كانت المادة الواحدة ذات فروع متعددة فان التوجيهات الخاصة بهذه المادة تحتم ان يراعى في تدريس مناهج هذه الفروع الربط بينها . وتبين التوجيهات ان توزيع الحصص على فروع المادة ليس معناه الالتزام الحرفي الجامد لهذا التوزيع ، كما تبين التوجيهات الخاصة بالمادة ذات الفروع المتعددة مثل اللغة العربية والتربية الاسلامية ان الخطة من المرونة بحيث تسمح للمعلم ان يستخدم حصة مخصصة لفرع في خدمة فرع آخر وفق مقتضيات الموضوع الذي يعالجه .

ولكنه من الملاحظ بوضوح ان التوجيهات الخاصة بكل مادة لا تهتم بربط اهداف اية مادة باهداف اية مادة اخرى من مواد المنهج المنفصلة . كما يتضح ذلك من الاهداف العامة والاهداف الخاصة لكل مادة والموضحة في مقدمة منهجها .

٤ ــ تحتل المادة العلمية مكانا بارزا ومميزا في منهج المدرسة الابتدائية في دولة الكويت : تحتل المادة العلمية مكانا بارزا في معظم مواد هذا المنهج . والدليل على ذلك ان الكتاب المدرسي هو المصدر الرئيسي للمعرفة ، وهو المقرر الذي يلتزم

به كل من المعلم والتلميذ . وانهاء الكتاب المدرسي يعني بالنسبة للتلميذ انهاء منهج المادة الدراسية ، ونهاية الطريق نحو المعرفة في مجال هذه المادة في تلك السنة الدراسية المقرر فيها هذا الكتاب .

ويتم تنظيم المادة الدراسية على الارجح بحسب المبادىء التالية :

أ ــ التدرج من البسيط الى الاكثر تعقيدا .

ب ــ التدرج من القريب الى الابعد ، فالابعد ، ويراعى في ذلك أيضا ترتيب الحقائق ترتيبا منطقيا من حيث الاهتمام ببناء المعرفة الجديدة على أساس حقائق سابقة مرتبطة بها .

حـ ــ الانتقال من المحسوس الى المجرد .

د ــ ترتيب الاحداث ترتيبا زمنيا كما هو الحال في دراسة التاريخ في الصف الرابع الابتدائي .

٥ ــ مكانة النشاط في المنهج : ومع ان المادة التعليمية تحتل مكانا بارزا في منهج المدرسة الابتدائية في دولة الكويت الا انه لا يغفل قيمة النشاط التعليمي المرتبط بكل مادة . فهو يرى ان النشاط يمثل الجانب التطبيقي الوظيفي للمنهج ويحقق في النهاية الوصول الى المستوى المنشود للتلميذ. فمثلا في تدريس الجغرافيا يحتم المنهج دراسة البيئة المحيطة بالطفل عن طريق التجوال . (٢) كما يحتم منهج العلوم ضرورة قيام التدريس على المشاهدة والملاحظة والتجربة .(٥)

ومع كل هذا فما زال المنهج مزدحما بالمواد النظرية التي لا تتيح الوقت الكافي لممارسة النشاطات التربوية المناسبة (٢ ــ ١٠)

٦ ــ يتم وضع منهج المدرسة الابتدائية في دولة الكويت مقدما بواسطة لجان متخصصة : بما أن المادة العلمية تحتل مركز الاهتمام في منهج المدرسة الابتدائية فانه يتم وضعه بواسطة لجان متخصصة في كل مادة من مواده وتقوم اللجان بتحديد محتوى ومستوى المادة الدراسية والخبرات العلمية الخاصة بها وتتابعها في سنوات المدرسة الابتدائية ، ثم يتم تأليف الكتب المدرسية التي يجب ان تتطابق تماما مع المحتوى والمستوى المقترح في كل مادة . ولذا كان الكتاب المدرسي يمثل المنهج الذي يجب تنفيذه وعلى المعلم والتلميذ الالتزام بتنفيذه. واللجان التي تقوم بوضع المنهج او باجراء تعديلات عليه هي لجان مركزية ، اي ان وزارة التربية تشكل لجنة لتطوير منهج اية مادة . واذا ما اتفق اعضاء اللجنة على ادخال اي تعديل او تغيير فعلى جميع المدارس الابتدائية الالتزام بذلك . وكذلك تلزم الوزارة مؤلفي الكتاب المدرسي المقرر ان يلزموا بتأليفه طبقا للمنهج المقرر مسبقا . ثم يوزع الكتاب المدرسي على جميع

المدارس الابتدائية للالتزام بتدريسه لجميع التلاميذ الذين وضع الكتاب من اجلهم. ولا يجوز لأي مدرسة اجراء اي تعديل على المنهج المقرر الا بموافقة الوزارة .

٧ ــ المقررات الدراسية هي اساس منهج المدرسة الابتدائية في دولة الكويت : مما سبق يتضح لنا ان المقررات الدراسية تشكل أساس منهج المدرسة الابتدائية . وكل نشاط خاص بأية مادة من المواد الدراسية انما يجب ان يخدم المقرر الدراسي لهذه المادة ، وان يسير في اطارها .

مزايا محتوى منهج المدرسة الابتدائية التي تدعم شيوعه واستمراره

بعد وصف منهج المدرسة الابتدائية في دولة الكويت الذي سبق ذكره يتبين لنا انه منهج مواد دراسية منفصلة . وقد جرت محاولات في مدارس الكويت الابتدائية في فترة الستينات لتعديل هذا المنهج ، واستبدال المواد المنفصلة بالوحدات الدراسية . وقد كان يتبع نظام معلم الفصل في تدريس الصف الاول الابتدائي والصف الثاني الابتدائي . وكان يتجه التخطيط نحو تعميم نظام معلم الفصل في الصف الثالث الابتدائي والصف الرابع الابتدائي كما كانت تشير الى ذلك التقارير السنوية لوزارة التربية بدولة الكويت في تلك الفترة . وعلى الرغم من نجاح التجارب التي اجريت على تطبيق نظام الوحدات الدراسية في المدارس التي اجريت فيها هذه التجارب ، وخاصة تلك التجارب التي اجريت في مدرسة خالد بن الوليد في السنوات الدراسية قبل سنة ١٩٧٠ م الا ان نظام معلم الفصل قد الغي في الصفين الاول والثاني الابتدائيين في الكويت في فترة السبعينات وطبق نظام معلم المادة المنفصلة في هذين الصفين ، وبذلك بقي نظام معلم المادة المنفصلة سائدا في الصفين الثالث والرابع الابتدائيين طيلة فترة السبعينات حتى هذا العام الدراسي ١٩٧٨/١٩٧٩ م .

وان شيوع واستمرار منهج المواد المنفصلة على نطاق اوسع بكثير من اتساع وشيوع المناهج الاخرى التي تتلاءم مع احدث الاراء التربوية يعود الى مزايا مهمة ، كما هي متوفرة في منهج المدرسة الابتدائية في دولة الكويت ، ولا بد من دراستها ، ولا يجوز لواضعي المناهج تجاهلها ، واهمها ما يلي :

١ ــ يقدم منهج المدرسة الابتدائية في دولة الكويت للتلاميذ معلومات منظمة ضرورية لتفسير الخبرات الجديدة : وهذه المعلومات في الحقيقة ضرورية لبناء العقل البشري وتفسير الخبرات الجديدة . فكما ان العالم يستخدم المعرفة المنظمة للحقائق والمبادىء كأدوات للقيام بابحاث جديدة ، واكتشاف معان وتطبيقات جديدة اخرى ، فكذلك فان الفرد لا يستطيع تفسير خبراته الحاضرة الا بربطها بالمفاهيم او التعميمات او المبادىء التي بناها الجنس البشري . « ولا يمكن فهم معنى اية

خبرة حاضرة الا بربطها بشكل فعال بخبرات اخرى سبق اكتسابها اما بجهد فردي او تم اكتسابها من خبرات الجنس البشري » (١٥ ، ٢٢) . فالحوادث الجارية لا تكتسب معناها الا بربطها في الاطار التاريخي لها بشكل فعال . فالطفل مثلا لا يستطيع ان يفهم بشكل تام الخبرة البسيطة الناتجة من لمس مصباح مشتعل حتى يفهم الاحتراق .

وكذلك فانه من المستحيل على أي فرد ان يكتسب بنفسه جميع الخبرات التي تلزم لنموه العقلي لمواجهة مشكلات العصر الحاضر ، ولذا كانت الخبرات المنظمة والجاهزة التي تقدم للطفل توفر وقتا وجهدا ، وتخدم كأساس موجه للخبرة في المستقبل .

٢ ــ تنظيم منهج المدرسة الابتدائية في الكويت بسيط ويتم فهمه بسهولة :

بالنسبة لمنهج المدرسة في الكويت يتم تحديده بشكل مفصل في الكتاب المدرسي ، الذي يحدد التعميمات والمشكلات والحقائق والمعرفة والخبرات الملائمة للمادة الدراسية ، والنظام الذي يتم ترتيبها بموجبه . ولذا فان معلم المرحلة الابتدائية يجد في هذا المنهج تلاؤما مع ما كان قد سبق له دراسته ، اذ المناهج الدراسية في المراحل الدراسية العليا هي مناهج مواد دراسية منفصلة .

وكذلك يجد المعلم امامه تعليمات واضحة ويسهل عليه اتباعها من اجل تنفيذ المنهج بتدريسه للتلاميذ . ويساعد هذا المنهج المعلم على معرفة ما سيقوم بتدريسه في المستقبل وبذلك يمكنه ان يعد دروسه اعدادا جيدا قبل تدريسها بوقت كاف ، وبذلك يتجنب الارتباك اثناء تنفيذ المنهج .

وكذلك بالنسبة للتلميذ فانه يستطيع ان يعرف منذ بداية العام ما سيقوم بدراسته وبذلك يمكنه ان يجهز كل ما يلزمه في دراسته للمنهج من مواد وادوات وكتب قبل بدئه بدراسة هذا المنهج ، كما يمكنه ان يستعد للدروس التي سيأخذها في المستقبل .

وبالنسبة للآباء فانهم يستطيعون فهم منهج المادة بسهولة وبذلك يمكنهم تقديم المساعدة لابنائهم لدراسة هذا المنهج ، والتهيئة لهم كل ما يلزمهم لدراسته ، وبذلك يمكن وضع اساس متين للتعاون بين المنزل والمدرسة .

وهكذا فمن أجل بساطة تنظيم منهج المدرسة الابتدائية في دولة الكويت وفهمه بسهولة فانه يجد استحسانا من المعلمين والتلاميذ والآباء ، وهذا هو ما يدعم استمراره بحسب ما يرى الباحث .

٣ ــ يمكن تعديل او تغيير منهج المدرسة الابتدائية في دولة الكويت بسهولة :

ان اجراء اي تعديل او تغيير في منهج اية مادة دراسية من مواد منهج

المدرسة الابتدائية في دولة الكويت ما هو الا حذف او زيادة لبعض الدروس في هذه المادة ، او استبدال موضوع او اكثر بموضوع او اكثر من الموضوعات السابقة . ولما كانت كل مادة دراسية منفصلة عن غيرها . اي لا تؤثر ولا تتأثر بما يجري من تغييرات او تعديلات في ميادين المواد الدراسية الاخرى ، ولذلك فيمكن ان يتم بسهولة اجراء التعديلات او التغييرات في مجال اية مادة بحيث تلائم التطورات الحديثة كما حدث اخيرا بالنسبة لادخال الرياضيات المعاصرة . فقد تم ادخالها دون احداث اي تأثير في بقية مناهج المواد الاخرى ، وذلك لان كل مادة دراسية تدرس في معزل عن المواد الاخرى .

٤ — يمكن تقويم منهج المدرسة الابتدائية في دولة الكويت بسهولة :

بما ان المادة الدراسية هي المسيطرة على منهج المدرسة الابتدائية في دولة الكويت ، وان تنفيذ المنهج واتقانه يعني انهاء المادة الدراسية المحددة بالكتاب المدرسي المقرر باتقان ، لذا يمكن استخدام وسائل متعددة بسهولة لقياس مدى اتقان هذه المادة الدراسية ، ثم تحديد الصعوبات التي يجدها التلميذ في فهم هذه المادة الدراسية حتى يتم تقديم العلاج اللازم لذلك ، او اجراء التعديل المناسب على المادة الدراسية التي تلائم التلميذ .

وكثيرا ما يجري تقويم المعلم في المدارس الابتدائية على أساس مدى نجاحه في مساعدة تلاميذه على اتقان المادة الدراسية التي يقوم بتدريسها لتلاميذه ، ويمكن تشخيص الصعوبات التي يصادفها المعلم في تدريس هذه المادة بسهولة ، ثم تقديم المساعدة له في ضوء هذا التشخيص .

وكذلك لما كانت المواد الدراسية متشابهة في جميع المدارس فلذلك فانه يمكن الاستفادة من خبرات الاشخاص الاكفاء في تدريس اية مادة دراسية في توجيه المعلمين في اية مدرسة اخرى يحتاج معلموها للمساعدة في تنفيذ المنهج الذي يقومون بتدريسه ، وعلى هذا الاساس يقوم تعيين المشرفين الفنيين في المدارس الابتدائية في دولة الكويت ونقلهم من مدرسة الى مدرسة اخرى بحسب الحاجة لذلك .

نقد محتوى منهج المدرسة الابتدائية
في دولة الكويت

الغاية من نقد منهج المدرسة الابتدائية في دولة الكويت معرفة الجوانب الايجابية ، والجوانب السلبية فيه حتى تجري محاولة تطويره على اسس سليمة . ولذا فان النقد يجب ان يقوم على أسس علمية حتى يكون موضوعيا الى اكبر حد ممكن .

وسيتم في هذه الدراسة النقدية لمنهج المدرسة الابتدائية في دولة الكويت استعمال المعايير التي خلص اليها الاستاذان الدكتوران محمد صلاح الدين مجاور وفتحي الديب في كتابهما « المنهج المدرسي : أسسه وتطبيقاته التربوية » (١١) . وقد خلص هذان الاستاذان من جامعة الكويت الى هذه المعايير بعد دراسة وافية ومستفيضة وشاملة لاسس بناء ونقد المناهج . فجاءت هذه المعايير اكثر شمولا ودقة من غيرها .

وتنقسم هذه المعايير الى قسمين :

معايير خاصة بنقد طبيعة محتوى المنهج ، اي الخبـــرات والمعلومات والنشاطات والمهارات التي يشتمل عليها المنهج .

ومعايير خاصة بتنظيم محتوى المنهج .

نقـــد منهج المدرسة الابتدائية في دولة الكويت
مـــن حيـــث محتـــواه

محتوى المنهج هو مجموعة الخبرات والمعلومات والمهارات والنشاطات التي يراد تقديمها للتلاميذ باشراف المدرسة سواء في داخل المدرسة ام خارجها . والمحتوى الجيد للمنهج هو الذي يراعي ظروف المجتمع وحاجاته ، ومطالب الحياة العصرية ، وحاجات التلميذ ومطالب نموه ، واهداف التربية . وفيما يلي استعراض لمحتوى منهج المدرسة الابتدائية في دولة الكويت في ضوء المعايير العلمية الخاصة بنقده ، والمتصلة بحاجات المجتمع وحاجات التلميذ ومطالب نموه وقدراته، ومطالب الحياة العصرية واهداف التربية .

١ ـــ مدى ارتباط محتوى المنهج بمشكلات المجتمع ومطالب الحياة العصرية:

مع ان منهج المدرسة الابتدائية كما سبق وان رأينا يهتم بربط اهداف كـــل مادة دراسية بمواقف الحياة ، وسبق وان رأينا انه يوضع مقدما . وهذا ما يجعله بطبيعة الحـــال منعزلا عن المشكلات ومطالب الحياة الطارئة التـــي تستجـــد بعد وضع المنهج ، وقد تكون هذه المشكلات المجتمعية او مطالب الحياة العصرية هامة جدا بالنسبة لحياة كل فرد في المجتمع ، وقد يصادف ان يهتم واضعو المنهج بادخال مشكلات مجتمعية ، أو الاهتمام بمواجهة بعض مطالب الحيـــاة ، ولكنها قد تنتهي اهميتها اثناء تنفيذ المنهج ، وبذلك فانه قد يحدث ان يجعل المنهج التلميذ منعزلا عن تفهم بعض المشكلات الحيوية الهامة التي تؤثر في مجرى حياته وحيـــاة مجتمعه وذلك في الوقت الذي يكون فيه مستغرقا في دراسة مشكلات اجتماعية اخرى لم يعد لها وجود في حياته ، فمثلا قد يكون التلميذ مستغرقا في دراسة الوقاية

من الجدري الذي امكن القضاء عليه نهائيا كما اعلن ذلك في عام ١٩٧٥ ، بينما تكون هناك مشكلات صحية يعاني منها افراد المجتمع مثل امراض الحساسية بانواعها المختلفة ، ولا يهتم بها المجتمع المدرسي ، وما ينطبق على مثل هذه المشكلات ينطبق على سائر مشكلات المجتمع ومتطلبات الحياة العصرية المختلفة .

ويمكن علاج مثل هذا القصور في المنهج بتنظيمه في وحدات حول مشكلات اجتماعية ، او حول موضوعات اساسية مستمدة من الحياة او من ظروف المجتمع ، او حول مشروعات متكاملة مستمدة من الحياة الحقيقية وتتصل باهتمامات التلاميذ وميولهم وتناسب قدراتهم وتدرس من خلالها المواد المختلفة في ترابط وانسجام ، مثل ان يدرس التلاميذ المواصلات او الاسرة او صيانة موارد البيئة او التلوث ... الخ . وبذلك يجري انتقاء المحتوى الدراسي بالشكل والقدر الذي يساعد التلاميذ على حل المشكلات او انجاز المشروعات ، او بحث الموضوعات الرئيسية التي تتصل باهتماماتهم وميولهم ، وتناسب قدراتهم وتربطهم بالحياة والمجتمع . وبذلك يتم استخدام المحتوى وتنظيمه بطريقة وظيفية ذات معنى بالنسبة للتلاميذ . ومن هنا تتضح النظرة الخاطئة التي ينظرها البعض الى المحتوى في الوحدة التعليمية على انه عامل ثانوي بالنسبة الى النشاطات التعليمية الاخرى ، وانما الذي يبدو هنا بان المحتوى في الوحدة التعليمية ليس بأقل اهمية منه في التعليم التقليدي في منهج المواد المنفصلة . والفرق بين الحالين هو فرق في الطريقة التي يدرس فيها المحتوى في كل من هذين الاتجاهين . فالتلاميذ يستعجلون المحتوى في الوحدة التعليمية بطريقة وظيفية ذات معنى ولا يرجعون اليه الا من اجل الاستعانة به للبحث عن حلول المشكلات او لتحقيق اهداف فردية خاصة بهم او لتحقيق اهداف الجماعة . وهنا لا يتعلم التلاميذ الحقائق الا من أجل غرض معين لتحقيق وظيفة معينة ، ولذا فان الحقائق لا تعلم في معزل عن الوظيفة التي تؤديها ، بينما يجري تعلم الحقائق في منهج المواد المنفصلة من اجل استظهارها للمعلم ولذلك يتم نسيانها بسرعة ، وسرعان ما يهجرها التلاميذ ويهجرون الكتب التي تتضمنها حالما يقدمون امتحانا فيها . وكثيرا ما يتم في منهج المواد المنفصلة التركيز على المحتوى واهمال مستوى نضج المتعلم الامر الذي يؤدي الى نفور المتعلم من المحتوى .

وقد اثبتت الابحاث (٢٦) ان مقدار ما يتعلمه التلاميذ من المحتوى من خلال الوحدة التعليمية يعادل (وفي حالات كثيرة يزيد عن) مقدار ما يتعلمونه من المحتوى في حالات استخدام الكتب المقررة في منهج المواد الدراسية المنفصلة. ولكن في حالة استخدام الوحدة التعليمية يتعلم الاطفال بالاضافة الى المحتوى كثيرا من المهارات الاجتماعية والتعاونية والابتكار والبحث والتفكير الناقد .

٢ ـــ مدى امكانية تحقيق المحتوى لاهداف التربية :

يسعى واضعو منهج المدرسة الابتدائية في دولة الكويت الى تعديل المنهج باستمرار من أجل تحقيق اهداف التربية ، وملاءمة حاجات المجتمع ، ومواكبة الحياة الحاضرة ، وان مجموع اهداف المواد الدراسية المختلفة التي يشتمل عليها منهج المدرسة الابتدائية يساعد على تحقيق اهداف التربية ، الا ن هذه الاهداف تتحقق بشكل مجزأ منفصل تنقصه الوحدة والترابط ، ولعل الاهداف التالية المقتبسة من مقدمات مناهج المرحلة الابتدائية في دولة الكويت توضح المقصود بهذا القـــول .

« تهدف مادة التربية الاسلامية الى تنشئة الطفل على الايمان بالله تعالى ومحبته ، والعمل على طاعته ، والانطباع على الاخلاق الفاضلة » (٣)

و« تهدف مادة اللغة العربية الى مساعدة الطفل على اتقان اللغة العربية بقدر المستطاع ، وحب هذه اللغة ، والجهاد في سبيل الله ، ومناهضة الصهيونية وجميع اعداء الامة ، واحترام النظام القائم في البلاد ، وكل ذلك اثناء العمل على اتقان اللغة العربية » (٦)

« وتهدف الرياضيات الى اكساب التلاميذ فوائد نفعية واجتماعية وتدريبية تعوّد التلاميذ على التفكير الدقيق ، والتعامل مع افراد المجتمع وفهم مـــا يحيط بالتلميذ على أساس دقيق يقوم على العدد » (٤) .

« وتهدف مادة العلوم الى تربية التلاميذ تربية علمية تساعد على تكوين العقلية العلمية المنظمـــة التي تعمل وهي مؤمنة بربها ، وبقدرتها على تحقيـــق اهدافها نتيجة التخطيط السليم ، وفهم القوانين التي تحكم طبائع الاشياء وادراك العلاقات بين المشكلات السائدة في المجتمع ، وبين تقدم العلوم والمكتشفـــات العلمية» (٥) .

و« تهدف مادة الجغرافيا الى تعريف التلميذ ببيئته المحلية البسيطة ، والتدرج منها الى البيئات الاوسع حتى تشمل العالم العربي ، ثم العالم الاسلامي ، ثـــم العالم أجمع » (٢) .

و« تهدف مادة التاريخ الى تربية التلميذ بحيث يصبح مواطنا صالحا معتزا بتاريخ أمته ووطنه » (٢) .

و« تهدف التربية البدنية الى اعداد التلاميذ من النواحي الجسمية والاجتماعية والأخلاقية والنفسية » (٧) .

و« تهدف التربية الموسيقية الى تكوين الشخصية الاجتماعية ، والمتمتعـــة

بالتذوق الفني الموسيقي » (٩) .

و« تهدف التربية الفنية الى اكساب الاطفال تذوق التنسيق العام للمكان الذي يعيش فيه ، وتنظيم ادواته الخاصة ، وتعريف التلميذ بتراثه الاصيل » (٨) .

وكما نرى من هذه الامثلة التي تمثل مجموع اهداف التربية ، فانها يعوزها الترابط والتكامل فيما بينها حيث ان كل مادة دراسية تحاول تحقيق اهداف التربية الخاصة بمجال تلك المادة ، دون ان تحاول ان تمتد الى تحقيق اي اهداف اخرى في مجال المواد الاخرى ولو كانت صلتها بتلك المواد قوية ، ويمكن علاج هذا القصور في المنهج عن طريق تنظيمه في وحدات تعليمية مترابطة ومتكاملة تربط الاهداف مع بعضها البعض وتكامل بينها ، فتسد ما بينها من فجوات .

٣ ــ مدى مقابلة المحتوى لحاجات وميول التلاميذ :

بما أن منهج المدرسة الابتدائية في دولة الكويت يؤكد على اتقان التلاميذ للمواد الدراسية ــ كما سبق وان رأينا في الفقرات السابقة من هذه الدراسة التحليلية ــ لذا فان التأكيد على ميول واهتمامات التلاميذ يكون ضعيفا . ومن أجل ايجاد اهتمام لدى التلاميذ بالمادة الدراسية يلجأ المعلمون في الغالب الى وسائل مختلفة ، وغالبا ما تكون خارجية يزول تأثيرها في اثارة اهتمام التلاميذ بمجرد زوالها مثل العلامات والترفيع واستحسان المعلمين والمنزل والمجتمع لمثل هذه الوسائل . ولذا فان التلميذ يهتم بتعلم الحقائق والمبادىء والمهارات ولكن ليس من أجل أهميتها كنشاطات تلقائية تتصل باهتماماته ، ومن أجل استخدامها في وظيفة معينة لحل مشكلات معينة او تحقيق أهداف معينة تثير اهتمام التلميذ ، ولكن من أجل نيل استحسان الكبار المحيطين به وخاصة المعلمين او الاباء . وقد يكون هذا من الاسباب الرئيسية التي تنفر أبناءنا من الميل الى القراءة والاطلاع . وهذا بدوره يشكل عقبة كأداء امام تحقيق التعلم الذاتي لدى الاطفال الذي يؤدي الى تحقيق التربية المستمرة .

وأفضل علاج لهذا القصور في منهج المدرسة الابتدائية هو تنظيم هذا المنهج في وحدات تعليمية يتم التخطيط المتقن المسبق لها من أجل ضمان سيرها في تحقيق الاهداف المحددة لها . والتخطيط المسبق الذي يتطلبه أسلوب الوحدة التعليمية يشمل :

أ ــ التخطيط لمختلف المشكلات التي تنبع من موضوع الوحدة المركزي او المشكلة المركزية التي تنظم حولها النشاطات التعليمية المختلفة في انسجام وارتباط.

ب ــ التخطيط لمختلف خبرات التعلم والمهارات المرتبطة بشكل مباشر بمحتوى وأهداف الوحدة .

جـ ــ التخطيط لمختلف مصادر المواد التعليمية المساعدة التي تثري التعلم الخاص بالوحدة .

د ــ التخطيط لمختلف اساليب التعلم المختلفة التي يمكن ان تتضمنها الوحدة التعليمية .

وعند بدء الوحدة التعليمية تعرض مختلف الاقتراحات التي تتضمنها نواحي التخطيط المسبق المشار اليها على التلاميذ ويشجع كل تلميذ على استعمال اي منها أو استعمال اي اقتراحات اخرى تنبع من ذاته ، وتقدم له المساعدة التي يحتاجها لاستعمال اي اقتراح يراه مناسبا له ، وبذلك يمكن التعرف على اهتمامات وميول وحاجات كل تلميذ ، واتاحة الفرصة لكل تلميذ لان ينتقي النشاطات والاساليب والمواد التعليمية التي تناسب حاجاته وميوله وتناسب تعلمه ، وان يثير الأسئلة التي تنبع من حب استطلاعه ، ويجيب على الاسئلة التي تناسب قدراته وتعلمه ، وينتقي المشكلات التي تثير اهتماماته ، وهكذا فان التخطيط الذي يقتضيه اسلوب الوحدة التعليمية يضع المتعلم في نقطة البداية الصحيحة للبدء في التعلم عن طريق تقديم كل ما يلزم لمواجهة حاجاته واهتماماته وميوله وقدراته ، ثم يقضي اسلوب الوحدة التعليمية بالاستمرار في التخطيط اثناء السير في الوحدة التعليمية لمواجهة مختلف حاجات واهتمامات وميول التلاميذ التي تتطور اثناء السير في الوحدة بشكل فردي وبشكل جماعي عن طريق بحث الاجوبة وحل المشكلات من خلال القراءة الواسعة وجمع المعلومات ، وتحليلها ، والتجارب وندوات المناقشة .

٤ ــ مدى مقابلة المحتوى للفروق الفردية :

لا يعير منهج المدرسة الابتدائية في دولة الكويت اهتماما للفروق الفردية بين التلاميذ فلا يحدد مستويات مختلفة تتيح للمتفوقين السير في المنهج بالسرعة التي تتناسب مع قدراتهم ، وكذلك للمتوسطين والضعاف . وانما يطالب كل تلميذ في نهاية السنة الدراسية تحصيل المادة المقررة لصفه بنجاح ، والا فعليه ان يبقى في صفه ليعمل على اتقان هذا المنهج الذي لم يتقنه في سنته التي انقضت . وبهذا يكره التلميذ المدرسة ، وينفر منها . وبدون تحصيل التلميذ للمادة المقررة على صفه بنجاح لا يمكن الانتقال الى صف أعلى حتى يتقن المادة المقررة هذه ، وذلك بغض النظر عن قدراته العقلية ، وكذلك يتحتم على الاطفال المتفوقين في دروسهم انتظار بقية اطفال الصف حتى يتقنوا هذه المادة التي اتقنها المتفوقون بسرعة ، وبذلك يضيع المتفوقون تحصيليا وقتا من أعمارهم بدون فائدة ، وقد يؤدي بهم الى الملل من المدرسة والنفور منها .

ويمكن علاج هذا القصور في المنهج عن طريق تنظيمه في وحدات تعليمية حيث ان الوحدة التعليمية بحسب تنظيمها ينبع من مشكلتها او من موضوعها او من

مشروعها المركزي خبرات ومهارات ومشكلات وموضوعات ونشاطات متعددة ومتنوعة ذات مستويات متعددة ، وبذلك تتاح الفرص الواسعة لكل طفل بان يطور وان يستغل قدراته الفردية الفريدة ، وان يسير في تعلمه بالسرعة التي تناسبه . كما تتيح الوحدة التعليمية الفرص الوفيرة لكل تلميذ لتطوير المهارات والاتجاهات الضرورية للحياة الجماعية التعاونية بحيث يجد كل فرد يشارك في الوحدة التعليمية كثيرا من الامكانيات للمشاركة في النشاطات الجماعية التي تؤدي الى تحقيق اهداف الجماعة .

٥ ــ مدى مناسبة المحتوى لمستوى كل تلميذ :

مما سبق يتضح لنا ان المادة الدراسية التي تقرر في مناهج المدرسة الابتدائية في دولة الكويت لا تأخذ بعين الاعتبار مستوى التلاميذ ، وانما هي تأخذ بعين الاعتبار مستوى التلميذ المتوسط ، وتهمل مستوى الضعاف ، وتجبرهم على مسايرة المتوسطين ، كما تهمل مستوى المتفوقين وتجبرهم على الانتظار والسير بسرعة اقل من السرعة التي يمكنهم السير فيها بحسب قدراتهم ومواهبهم ، وذلك الاستاذان من جامعة الكويت لمعايير نقد أي منهج من المناهج .

ويمكن علاج هذا القصور في المنهج عن طريق تنظيمه في وحدات تعليمية كما سبق وان اشرنا ، حيث ان الوحدة التعليمية بما تقدمه من مدى واسع من النشاطات والمشكلات والمهارات المتنوعة المتصلة باهتمامات وميول وحاجات التلاميذ وذات المستويات المتعددة ــ كما سبق وان اشرنا في الفقرة السابقة ــ تقدم لكل تلميذ ما يناسب مستواه من نشاطات وخبرات ومهارات ومشكلات .

نقد محتوى منهج المدرسة الابتدائية في دولة الكويت من حيث تنظيمه

سيتم فيما يلي نقد منهج المدرسة الابتدائية في دولة الكويت من حيث تنظيمه في ضوء المعايير الخاصة بنقد تنظيم اي منهج بشكل عام ، والتي توصل اليها الدكتوران الاستاذان محمد صلاح الدين مجاور وفتحي عبد المقصود الديب في كتابهما الذي سبقت الاشارة اليه ، وذلك في دراسة مستفيضة قام بها هذان الاستاذان من جامعة الكويت لمعايير نقد اي منهج من المناهج .

١ ــ مدى تحقيق الاستمرار والتتابع في منهج المدرسة الابتدائية :

بما أن منهج المدرسة الابتدائية في دولة الكويت هو منهج مواد دراسية ، لذا فانه يتيح الفرصة اكثر من غيره من أي تنظيم من التنظيمات المنهجية لتحقيق استمرار وتتابع المواد والخبرات الدراسية بشكل متسلسل بحيث يتم بناء المعلومات والخبرات الجديدة على أساس المعلومات والخبرات السابقة لها .

٢ ــ مدى تحقيق تكامل الخبرات :

يهتم منهج المدرسة الابتدائية في دولة الكويت بتقديم الخبرات المتكاملة الخاصة بكل مادة دراسية على حدة . وفي نفس الوقت يهمل تقديم جميع الخبرات المتصلة بمختلف المواد الدراسية بشكل تترابط فيه هذه الخبرات ترابطا طبيعيا . اي ان هذا المنهج لا يساعد على تكامل الخبرات تكاملا طبيعيا مع ان اي موقف من مواقف حياة الكبير او الصغير يستلزم النجاح فيه عددا من الخبرات التي تلزمه في وقت واحد . فمثلا لو أخذنا ابسط المواقف التي يتعرض لها الطفل وهو موقف شراء قطعة من الحلوى ، فاننا نرى انه يلزمه عدة خبرات مثل معرفة نوع قطعة الحلوى ، وجودة صنفها ، والقدرة على التعبير عما يريد شراءه من البائع، والقدرة على التعامل مع البائع ، ومعرفة الثمن الذي سيدفعه للبائع . . . الخ . وهكذا فان تجزئة الخبرات في المدرسة يجعلها مكانا مصطنعا لا يتصل بالحياة الطبيعية التي يعيشها الطفل خارج المدرسة .

وافضل علاج لهذا القصور في المنهج هو تنظيمه في وحدات تعليمية بحيث تنظم في الوحدة مجموعات متكاملة من الخبرات والنشاطات والاهداف والمهارات بحيث تدور حول موضوع مركزي أو مشكلة مركزية أو مشروع مركزي يتصل بحياة التلاميذ واهتماماتهم وبذلك يتوحد تعلم التلميذ الى حد كبير بشكل طبيعي .

٣ ــ مدى مشاركة التلاميذ في تخطيط المنهج :

بما ان منهج المدرسة الابتدائية في دولة الكويت يوضع مقدما بواسطة لجان مركزية خاصة تقوم بدراسة المنهج ، وتحاول تطويره بحيث يكون ملائما الى اكبر حد ممكن لحاجات الاطفال ومطالب نموهم وحاجات المجتمع وظروفه ومتطلبات الحياة العصرية . وعند ادخال تعديل جديد على المنهج سواء اكان جزئيا ام كليا لا بد من ان يقترن تنفيذه بموافقة وزارة التربية . وعلى هذا الاساس فان هذا المنهج لا يمكن أن يساير اهتمامات وميول التلاميذ النامية المتجددة مهما بذل واضعوه من جهود كبيرة في تعديله وتطويره بحيث يصبح ملائما لاهتمامات الاطفال وميولهم النامية المتجددة ، لان تجديد المنهج وتعديله يستغرق زمنا طويلا من قبل الكبار دون مراعاة للظروف الراهنة التي يعيشها الاطفال التي قد يؤثر في اهتماماتهم وميولهم وحاجاتهم ، واما لو اتيحت الفرصة للأطفال للمشاركة في تخطيط المنهج لوجدوا في ذلك فرصة للتعبير عن اهتماماتهم وميولهم وحاجاتهم وبذلك يعمل المعلم على مواجهتها .

ولعله لا يوجد اسلوب تعليمي آخر عدا الوحدة التعليمية يمكن ان يهيء الفرصة لاشراك المعلم والتلاميذ في تخطيط التعلم في ظروف مرغوب فيها . وحتى المعلم الذي يستعمل وحدات معدلة تقوم على الكتب المدرسية يمكنه ان يجد مواقف

متعددة تهيء الفرص لاشتراك التلاميذ في اتخاذ القرارات الخاصة بالتعلم . ولا بد للتعليم الجيد من أن يهيء الفرص للتلاميذ ليمارسوا النشاطات التعاونية ، وان يكتسبوا القدرة على استعمال المهارات التعاونية في اتخاذ القرارات التي تمس شئون حياتهم .

وهنا لا بد من الاشارة الى وجوب التمييز بين التخطيط مع الاطفال والتخطيط للاطفال . فمثلا على المعلم ان يخطط للمهارات الخاصة التي يجب ان يعلمها للتلاميذ مثل عمليات حسابية جديدة ، او كلمات جديدة يجب ادخالها في القراءة ، وفي نفس الوقت قد يخطط المعلم مع الاطفال الاشياء (الاهداف) التي يرغبون في تحقيقها من دراستهم لوحدة المواصلات او لمشكلة المرور مثلا . وقد يشارك التلاميذ في التخطيط للطريق الذي يساعدهم على تحقيق اهدافهم .

ومن ابرز الاشياء التي يستطيع الاطفال ان يشاركوا في التخطيط لها بنجاح مع المعلمين هي :

أ ــ تحديد المشكلات التي تكون موضع اهتمامهم .

ب ــ تحديد السياسة التي ينبغي اتباعها في تنظيم نشاطات غرفة الصف .

حـ ــ تحديد الترتيبات التي ينبغي اتخاذها لتنظيم ما تحويه غرفة الصف من مواد واثاث .

د ــ تحديد الاهداف العامة والخاصة للوحدة التعليمية .

هـ ــ التخطيط لاستعمال الوسائل البصرية والسمعية .

و ــ التخطيط للرحلات .

ز ــ التخطيط للنشاطات الجماعية التي تساعد على تحقيق اهداف الوحدة .

ح ــ التخطيط لاساليب تقويم التعلم .

ط ــ التخطيط لندوات المناقشة .

ى ــ التخطيط لبرامج اجتماعات الآباء .

٤ ــ مدى اعطاء المنهج للتلاميذ يوما دراسيا متكاملا :

بما أن تنظيم منهج المدرسة الابتدائية في دولة الكويت يؤدي الى تقديم كل مادة دراسية للتلاميذ بشكل منفصل عن غيرها من المواد الدراسية الاخرى ، لذا فانه يصعب في اليوم المدرسي تقديم خبرات متكاملة متوازنة ، وخاصة وان طبيعة تنظيم المنهج ، وطبيعة تقويمه لا تتيح المجال لمعلمي المواد المختلفة لان يشتركوا في التخطيط ليوم مدرسي متكامل .

وبالاضافة الى ما سبق ذكره فان التخطيط لليوم المدرسي يستلزم بالاضافة

الى تقديم خبرات متوازنة ومتكاملة فيه الى التخطيط لتقسيمه الى فترات تتناوب فيها بشكل متوازن الدروس التي يغلب عليها النشاط الفكري مع الفترات التي يغلب عليها النشاط الجسمي مع فترات الراحة. ولكن طبيعة تنظيم المنهج الابتدائي في دولة الكويت يجعل من الصعب تحقيق هذا التوازن ، وذلك لان طبيعة المنهج تؤدي الى انعدام التخطيط بين معلمي المواد المختلفة . فقد يصدف ان يخطط كل معلم من معلمي المواد الذين يتعاقبون على غرفة صف في يوم واحد ان يخطط كل منهم لتعليم درس يغلب عليه النشاط العقلي . ونتيجة لهذا التخطيط يرهق التلاميذ من الناحية العقلية ، وبذلك قد لا يستفيدون من الدروس التي تدرس في نهاية اليوم المدرسي لسيطرة الارهاق والملل على عقولهم نتيجة لهذا التخطيط غير المتكامل وغير المتوازن .

وفي نظام الوحدات التعليمية يوجد علاج جذري لهذا القصور في تنظيم المنهج، فتنظيم الوحدة التعليمية يتيح المجال لوضع خطة يومية تتكامل فيها وتتوازن الخبرات والنشاطات والمهارات والاهداف التي تقدم للاطفال ، وبحيث تكون هذه الخطة اليومية مرنة تتيح المجال لادخال اي تعديل تتطلبه الظروف الطارئة التي لم تكن مدركة عند وضع الخطة ، وبذلك تتيح المجال لاستغلال الفرص التربوية التي تسنح ، وتتيح المجال لنمو التلاميذ بشكل متوازن افضل. وكذلك يتيح تنظيم الوحدة التعليمية للتلاميذ متابعة اي نشاط يشبع حاجاتهم وميولهم واهتماماتهم اطول مدة ممكنة من الزمن دون انقطاع الامر الذي لا يتيسر في الحصص اليومية التي تدرس فيها المواد الدراسية منفصلة عن بعضها البعض . وعند وضع الخطة اليومية لتنفيذ الوحدة التعليمية يوضع في الاعتبار اهتمامات التلاميذ وحاجاتهم واهدافهم التي ينبغي ان يحققوها من خلال النشاطات المخطط لها .

وفيما يلي مثال على خطة يومية مرنة في حالة تنفيذ وحدة تعليمية :

٧:٤٥ — ٨	أعمال روتينية وتخطيط .
٨ — ٩:٤٥	فترة عمل محددة بنشاطات الوحدة .
٩:٤٥ — ١٠:٥	تربية جسمية ولعب حر .
١٠:٥ — ١١:١٥	نشاطات فردية ونشاطات جماعية لجماعات صغير خاصة بالمهارات .
١١:١٥ — ١٢:١٥	ساعة تغذية .
١٢:١٥ — ١:٤٥	فترة نشاطات خاصة بالوحدة .
١:٤٥ — ٢:١٥	نشاط حر ، او نشاط ابتكاري، او نشاطات اندية مدرسية.
٢:١٥ — ٢:٣٠	تقويم .

المطالب الضرورية لتنفيذ وعـــلاج
نواحي قصور محتوى منهج المدرسة الابتدائية في دولة الكويت

على الرغم من وجود نواحي قصور في منهج المواد الدراسية المعمول به في المدارس الابتدائية في دولة الكويت الا أنه يشتمل على مزايا يصعب توفرها في غيره من المناهج الأخرى . وحتى الخبرات الشخصية التـــي يتم الحصول عليهـــا في حالة تنفيذ مناهج الخبرة الأخرى لهي بحاجة الى تنظيم من أجل المحافظة عليها من النسيان . فاذن بعض المزايا الخاصة بمنهج المدرسة الابتدائية في دولة الكويت لا يمكن الاستغناء عنها ، وهذه المزايا ينبغي المحافظة عليها ، ثم محاولة اخذ احسن ما في تنظيمات المناهج الاخرى، والاستفادة منها في تطوير منهج المدرسة الابتدائية.

واذا كان لا بد من العمل على تطوير هذا المنهج فلا بد من الاخذ بالمطالب الضرورية التي تساعد على علاج نواحي قصوره التي سبقت الاشارة اليهـــا . وسيتناول الباحث فيما يلي ابرز هذه المطالب المرغوب فيها ، والمتصلة بتحقيق اهداف هذا المنهج .

أ ــ تنظيم المنهج في وحدات تعليمية :

بما ان علم النفس الحديث قد أثبت بشكل لا مجال للشك فيه بأن الانسان يتفاعل كوحدة واحدة مع محيطه وليس كاجزاء منفصلة عن بعضها البعض فاذن لا بد من تنظيم المنهج المدرسي في وحدات تعليمية تساعد الاطفال على التفاعل مـــع محيطهم كوحدة واحدة .

والمقصود بالوحدة التعليمية هنا تنظيم التعلم حول موضوع مركزي او ميدان مشكلة او مشروع متكامل يكون مركزا للوحدة بحيث يتصل هذا المركز سواء أكان موضوعا رئيسيا ام ميدان مشكلة ام مشروعا باهتمامات التلاميذ وميولهم وحاجاتهم وبحياتهم الاجتماعية ويكون له معنى بالنسبة للتلاميذ ، ويتيح لهم الفرص الوفيرة للعمل بشكل فردي وبشكل جماعي لمدة معقولة من الزمن لتعلم المواد المختلفـــة التربوية في انسجام وتكامل بشكل يحقق الأهداف التربوية الحيوية بشكل متكامل ، ويساعد على تطوير الافكار والاتجاهات وانواع السلوك خلال دراسة الوحدة بحيث لا تتحقق فقط أهـــــداف المتعلم الفرد وانما بالاضافة الى ذلـــك تتحقق الاهداف الخاصة بالصالح العام للمجتمع بشكل عام .

وعند انتقاء الوحدة التعليمية يجب ان تتوفر فيها الخصائص التالية :

١ ــ ان يتوفر للوحدة موضوع مركزي أو مشكلة مركزية تدور حولها نشاطات التعلم التي يمكن تنظيمها في الوحدة بحيث يتصل المركز بمجال مهم وبذلـــك

يساعد على معالجة مجال تعليمي مهم ومتكامل تدور حوله النشاطات والدروس ويتيح الفرص لتحقيق الاهداف التربوية المتكاملة وهي الاهداف المعرفية والوجدانية والنفسية الحركية .

٢ ـ أن تساهم الوحدة في تحقيق الاهداف الموضوعة في الخطط الطويلة المدى للمدرسة .

٣ ـ أن يكون مدى النشاطات والمهارات والخبرات التعليمية متسعة الى درجة تلائم اهتمامات وحاجات جميع التلاميذ ، ونمو خصائصهم الفردية .

٤ ـ أن تقترح الوحدة التعليمية مصادر تعليمية وخبرات تعلم يمكن تعديلها لمواجهة الفروق الفردية وبحيث تتيح المجال للتلاميذ المتفوقين بتوسيع خبراتهم الى ما وراء الحدود المقترحة للوحدة .

٥ ـ أن تحوى الوحدة تنوعا واسعا من التطبيقات المباشرة وذات الصلة الوثيقة بحياة التلاميذ الراهنة .

٦ ـ أن تعمل الوحدة على اشباع بعض حاجات التلاميذ المتوقعة في المستقبل .

٧ ـ أن تلائم الوحدة مصادر التعلم المتيسرة ، وان يتمكن التلاميذ من اكمالها في حدود زمن معقول .

٨ ـ يجب ان تتكامل الوحدة مع خبرات التلاميذ السابقة ، وتعمل على تطوير هذه الخبرات عمقا واتساعا بشكل مستمر ، وتتكامل مع تعلمهم اللاحق .

٩ ـ أن تتيح الوحدة الفرص الكافية للتفاعل الاجتماعي ، والنمو الشامل ، وتنمية القدرات على حل المشكلات .

١٠ ـ ان تيسر الوحدة أساليب التقويم الملائمة للاهداف المصاغة للوحدة .

واثناء التفكير في التخطيط للوحدة ينبغي التفكير في المدة التي تستغرقها الوحدة بالاسابيع وليس بالأيام . ويختلف طول المدة التي يحتاجها اكمال الوحدة باختلاف طبيعة العمل الذي تهدف الوحدة الى انجازه . والزمن المقرر للوحدة في معظم الصفوف الابتدائية من اسبوعين الى ستة أسابيع . واذا ما رؤى ان زمن وحدة سيكون اقل من اسبوعين فينبغي أن يكون مركز الوحدة الذي تدور حوله النشاطات التعليمية متكاملا مع موضوعات أو مشكلات أخرى مقترحة لتنظيم وحدات تعليمية حولها . وكذلك بالنسبة للمشكلات التي يتبين انها تتطلب مدة تزيد عن ستة أسابيع فمن أجل تطويرها يمكن تجزئتها الى جزأين . فاذا كانت مدة وقت انجاز الوحدة طويلة فقد يضيع اثناء ذلك التكامل المراد تحقيقه ، أو على الأقل قد يتشوه . وبالنسبة للاطفال الاصغر فيجب أن تكون المدة المقررة لهم

لانجاز كل وحدة من وحداتهم التعليمية أقل من المدة المقررة لانجاز كل وحدة من الوحدات التعليمية المحددة للاطفال الأكبر منهم ويجب أن يبنى تخطيط الوحدة على أساس اهتمام ونضج الاطفال وعندما يبدأ اهتمام الأطفال بالوحدة بالهبوط يجب ترك الوحدة الى غيرها ، وذلك قبل ان يفقد التلاميذ الاهتمام بالوحدة .

فوائد الوحدة التعليمية :

وفيما يلي أبرز الفوائد التربوية التي تحققها الوحدة التعليمية :

١ ــ تساعد على توحيد التعلم بربط موضوعات التعلم مع بعضها البعض ارتباطا عضويا بدون تصنع أو تكلف .

٢ ــ تعمل على اشباع الدوافع الفطرية للاطفال مثل :

أ ــ الدافع الى النشاط والعمل .

ب ــ الدافع للعمل اليدوي البناء .

حـ ــ دافع حب الاستطلاع .

د ــ الدافع للابتكار .

هـ ــ دافع الاتصال بالآخرين .

و ــ الدافع للتمثيل .

ز ــ الدافع لاشباع حاجات تكامل الذات .

٣ ــ تقدم الفرص لاستخدام المهارات والمحتوى استخداما وظيفيا .

٤ ــ تقدم الفرص للحياة الاجتماعية التعاونية .

٥ ــ تقدم ما يلزم لمواجهة الفروق الفردية .

كيف يجري تعلم المهارات أثناء تنفيذ الوحدة التعليمية :

يجرى تعليم المهارات في معظم الحالات التي يستعمل فيها نظام الوحدات في فترات منفصلة مخصصة لذلك خلال اليوم المدرسي . وعلى الرغم من انه يجرى تعلم كثير من المهارات خلال تنفيذ نشاطات الوحدة التعليمية الا أنه يبدو أنه من المرغوب فيه تخصيص أوقات في الجدول اليومي لتطوير المهارات الأساسية في القراءة والحساب .

ويعمل المعلم الواعي على ايجاد طرق يستعمل فيها الأطفال المهارات الجديدة المتعلمة في طريقة وظيفية خلال الوحدة التعليمية . وهذا يعزز التعلم في طرق وظيفية وعملية تساعد التلاميذ على أن يدركوا فائدة المهارات المتعلمة جديدا، وتثير دوافعهم للتعلم . ومن الممكن أيضا أن تكون الوحدة مخططة بشكل يشجع

التلاميذ ويدفعهم الى تعلم مهارات معينة جديدة ضرورية للبدء والسير في مظاهر معينة من الوحدة حتى النهاية . فمثلا قد تكون الوحدة مصممة بشكل يدفع التلاميذ الى ان يرسموا لوحة تصور تاريخ التصدير ، ويطلب من كل تلميذ المساهمة بذلك ، وبذلك يحتاج الأطفال الى ان يتعلموا التمثيل النسبي ومقياس الرسم . وبذلك تظهر حاجة الأطفال لتعلم النسبة . ولذا فان المعلم سيقضي الأيام التالية في تعليم الاطفال عمليات النسبة ، وبهذا يكون الاطفال قد تعلموا النسبة بشكل صحيح في الوقت المناسب أى وقت الحاجة اليها . ومهما يكن فبسبب عوامل كثيرة تؤثر في تنظيم برنامج الوحدة يبدو انه من الصحيح الاشارة الى ضرورة تخصيص فترات منفصلة لتعلم موضوعات المهارات الأساسية التي لا ينبغي اهمالها . وقد يبدو أنه من السذاجة افتراض أن جميع موضوعات المهارات يمكن تعلمها بدقة باستخدام اسلوب الوحدة التعليمية . ومثل هذه الممارسة تلحق أفدح الاضرار في تطوير المهارات الأساسية وخاصة مهارات القراءة والحساب وغير ذلك من المهارات الأساسية الهامة .

ب ــ اعداد المعلمين وتدريبهم على التخطيط للمنهج وتنفيذه :

يحتاج تنفيذ المنهج المتطور الى معلمين قادرين على التخطيط للمنهج وعلى تنفيذ ما يخططون له ، ويتوقف نجاح كثير من التنظيمات المنهجية الى حد كبير على قدرة المعلمين على التخطيط لهذه التنظيمات المنهجية . فمثلا على الرغم من اعتراف المربين على نطاق واسع ومنذ مدة طويلة باسلوب الوحدة التعليمية في المدرسة الابتدائية كوسيلة طبيعية لتوجيه نشاطات تعلم الأطفال بشكل مترابط ومتكامل وذى معنى ويتصل بحياتهم وبميولهم وحاجاتهم واهتماماتهم . الا انه ما يزال هذا الاسلوب ضيق الانتشار ، وكل ذلك على ما يبدو بأن هذا الاسلوب قد يكون أصعب أسلوب تعليم يواجهه معلم المدرسة الابتدائية وخاصة اذا ما قورن بتنفيذ اسلوب تنظيم المنهج في مواد دراسية منفصلة . فاسلوب الوحدة التعليمية يتطلب من المعلم أعظم قدر من الاعداد المهني ، والماما واسعا بالتربية العامة . وبالاضافة الى ذلك فان تنفيذ هذا الاسلوب يتطلب من المعلم استعمال قدرته على الابتكار والتخيل والمبادرة الى تطبيق فهمه لكيف ينمو الأطفال وكيف يتعلمون . ولذا فانه على الرغم من أن اسلوب الوحدة قد قبله المربون بشكل واسع كما سبق وان أشرنا واثبتت الممارسات العملية في المدارس النموذجية فعاليته الا انه لم يتلق القبول في المدارس بشكل واسع .

ويرى الباحث أن من أهم الأسباب الرئيسية لعدم انتشار استعمال اسلوب الوحدة التعليمية هو حاجة هذا الاسلوب الى الاعداد الواسع والخبرة الشاملة من جانب المعلمين . وهكذا يبدو أن المشكلة تكمن في اعداد المعلمين قبل الخدمة واثناءها ، على استعمال اسلوب الوحدة التعليمية . وهكذا فقد اثبتت البحوث

بشكل واسع أهمية الوحدة التعليمية في المدرسة الابتدائية ، والحاجة الآن ماسة الى تطبيقها بشكل فعلي .

وكذلك فان تعليم محتوى المواد الدراسية الذي يحتاجه التلاميذ بطريقة وظيفية لحل المشكلات والحصول على اجابات الاسئلة والتخطيط لاجراء التجارب « يحتاج من جانب المعلمين الى قدرة على تعليمه للتلاميذ ، وكذلك المهارات الاساسية مثل مهارات الحساب والقراءة وغيرها من المهارات الاخرى بحاجة الى ان يستطيع المعلمون تعليمها للتلاميذ بكفاءة ، وان تكون لدى المعلمين القدرة على استعمال مختلف الاساليب التربوية التي تلائم المادة الدراسية والمهارة المقدمة للتلاميذ» (١٣ ، ١٤ ، ٢١) . فمثلا فان على معلم التاريخ ان يعرف مادة التاريخ التي سيقوم بتقديمها للتلاميذ ، وان يعرف كيف يقدم مادة التاريخ للاطفال بحيث يسهل عليهم تعلم التاريخ ، وتذكر حقائقه ، وفهم أهدافه ، وما ينطبق على معلم التاريخ ينطبق على بقية معلمي المواد الدراسية الأخرى .

د ــ التخطيط لتنفيذ المنهج في جو عاطفي يشيع الاستقرار النفسي لدى التلاميذ :

لا يمكن للاطفال الاستفادة من المنهج مهما كان تنظيمه الا في جو عاطفي يشيع الاستقرار النفسي لدى التلميذ ، حيث يشعر فيه الطفل بالأمن والاطمئنان ، وبحرية التعبير عما في نفسه ، ويقي الطفل من كل توتر وضيق وقلق ، ويحرره من اى شعور بالذنب أو بالنقص . وعلى المعلم الا يترك بناء الجو العاطفي لغرفة الصف للصدفة ، وانما يجب أن يخطط لذلك بعناية قبل وصول التلاميذ الى غرفة الصف ، وبعد وصولهم اليها . فاشاعة الاتجاهات الصحية في غرفة الصف تثمر تكيف التلميذ بشكل فعال ، وأما محاولة قمع العواطف والانفعالات فتثمر عدم سعادة التلاميذ وايجاد جو في غرفة الصف مشحون بالتوتر والقلق وعدم الثقة بالنفس أو بالغير . ولقد وجد باكستر Baxter أن سلوك المعلم في غرفة الصف يؤثر في احساس التلميذ بالأمن وبتحرره او باصابته بالقلق ، وبالمشاركة الوجدانية والتعاطف مع الغير ، وبحاجات أساسية أخرى (٢٣) .

وهكذا فان المعلم يساعد الأطفال على فهم المظهر الطبيعي للحياة ، ويساعدهم على التكيف مع الخبرات العاطفية . ويتيح اسلوب الوحدة التعليمية المجال للاطفال لتعلم كيف يعيشون بشكل أكثر فعالية . ويمكن مقارنة هذا الاتجاه بأساليب التعليم الأخرى التي تؤكد على أهمية آليات الحياة ، ولكنها تفشل في تقديم الخبرات الحيوية التي تتضمن هذه الآليات . وقد أشار جيرسيلد Jersild الى أعداد التلاميذ الكبيرة الذين من المتوقع لهم بأنهم سيعانون مشكلات خطيرة من عدم التكيف ، وسيصبحون عبئا ثقيلا على المجتمع عندما ذكر ان حوالي ١٧ ــ ٢٦ طفلا من مجموعة الأربعين طفلا المتواجدين في غرفة الصف سيعانون من امراض

عقلية تتراوح ما بين القلق النفسي الحاد الى السلوك الاجرامي (٢٥) . فهذه الاحصائيات وغيرها تؤكد خطورة مشكلة الناحية العاطفية ، وتشير الى ان المعلم الواعي لا يمكنه أن يتخلى عن مسئوليته عن تهيئة الجو العاطفي المرغوب فيه في غرفة الصف . وقد تبين أن الاتجاهات العاطفية التي تتكون لدى الأطفال الصغار تميل الى الرسوخ في نفوسهم ، ويصعب الخلاص منها في مستقبلهم حيث انها تستمر لديهم طيلة حياتهم . وفي الحقيقة فان بحث كارمايكل Carmicheal الذي ركز على الأطفال الذين تتراوح أعمارهم ما بين ٣ — ٨ سنوات يشير الى ان انماط الشخصية الأساسية تتكون لدى الاطفال في السنوات المبكرة من حياتهم(٢٤) . ومن الواضح أيضا ان المدرسة لا تستطيع أن تؤثر في تعديل أو تغيير سلوك الطفل ما لم يتم بين المدرسة ومنزل الطفل تعاون وثيق في تربية الطفل . وان استعمال أسلوب الوحدة التعليمية يتيح الفرص لتزويد غرفة الصف بخبرات لا تساعد المعلم فقط على تحديد حاجات الأطفال العاطفية الأساسية ، ولكن بالاضافة الى ذلك تقديم المنافذ الصحيحة لاشباع هذه الحاجات . وبالاضافة الى ما يقدمه أسلوب الوحدة من خبرات تناسب اهتمامات وحاجات الأطفال وتتحدى قدراتهم ، والكثير منها يكون ذا طبيعة عاطفية ، فانه يقدم أيضا ما يلزم لمواجهة الفروق الفردية بين التلاميذ ، ويتيح المجال لكل تلميذ بأن يسير في تعلمه بالسرعة التي تناسب طبيعة نموه . وبذلك لا يشعر الأطفال الضعاف بالنقص ولا يعانون من الاحباط الذي يصيبهم عندما يجبرون على السير في تعلمهم بسرعة التلاميذ المتوسطين . وكذلك لا يصاب التلاميذ الاقوياء بالضيق والملل كما يحدث لهم عندما ينهون تعلمهم ويجبرون على انتظار المتوسطين الذين لم ينهوا تعلمهم بعد ، وقد يعبر هؤلاء الاقوياء في وقت فراغهم عن الملل والضيق الذي يشعرون فيه بميول عدوانية وبذلك يصبحون تلاميذ مشكلين بدلا من ان تعمل المدرسة على استغلال قدراتهم ومواهبهم وتعمل على اثراء تعلمهم فيصبحون أفرادا نافعين لانفسهم ولمجتمعهم . واجبار التلاميذ الاقوياء على السير في تعلمهم بسرعة المتوسطين قد يجعلهم ينفرون من المدرسة ويهربون منها . وهكذا فان مواجهة الفروق الفردية بالشكل الصحيح من الأسباب التي تؤثر في الصحة النفسية والاستقرار النفسي لاطفال المدرسة الابتدائية .

وفي النهاية لا بد من الاشارة الى أن أسلوب الوحدة التعليمية ليس هو الحل النهائي لمشكلات التلاميذ العاطفية ، وانما يساعد على تقديم التعلم الذي يساعد على تكيف التلاميذ بشكل افضل من التكيف الذي يؤدي اليه منهج المواد المنفصلة . والمنهج مهما كان تنظيمه فلا يمكن للتلاميذ الاستفادة منه اذا لم ينفذ في جو عاطفي يشيع الاستقرار النفسي لدى الأطفال وهذا يتطلب تخطيطا متقنا من جانب المعلم .

د ــ التعليم في غرفة مجهزة بجميع الوسائل التعليمية :

حتى يتم تعليم المواد الدراسية بشكل ملائم للتلاميذ لا بد من ان يجرى تعليم هذه المواد لهم على الغالب في غرفة صف مجهزة بجميع الوسائل التعليمية التي تساعد على تسهيل تقديم المادة اليهم . فمعلم التاريخ مثلا لا يكون تعليمه ناجحا اذا لم يكن يعلم في غرفة يكون فيها وتحت متناول يده الخرائط واللوحات والصور والكتب غير ذلك من وسائل اخرى ضرورية لتعليم هذه المادة .

« وكل مادة من المواد الدراسية المختلفة لا يسهل تعليمها وتقديمها للتلاميذ الا بالوسائل التعليمية المختلفة التي تشرك أكبر عدد ممكن من الحواس في تفهم هذه المادة بحيث تصبح المادة التعليمية في متناول أفهام التلاميذ » (١٩) .

هـ ــ القيام برحلات الى اماكن تتصل بالموضوعات الدراسية :

كثير من المواد الدراسية المتعلقة بالبيئة لا يتم اتقانها الا بقيام التلاميذ برحلات الى الأماكن التي تتصل بها اتصالا وثيقا ، فتغني تلك الأماكن المادة الدراسية وتدخل اليها الحياة ، فمثلا عند دراسة الموضوعات الصحية تزداد هذه الموضوعات ثراء وحياة عند القيام برحلات وزيارات الى المراكز الصحية المختلفة من مستوصفات ومستشفيات ومراكز وقاية البيئة ... الخ . ودراسة النبات تستلزم القيام برحلات الى المزارع . ودراسة التاريخ تستلزم زيارة المتاحف . وهكذا فانه يوجد في البيئة اماكن معينة تغني كل مادة من المواد الدراسية ، » وعلى المعلم أن يلم بمصادر البيئة هذه التي تغني المادة الدراسية التي يقوم بتدريسها وأن يستغل هذه المصادر في اثراء خبرات تلاميذه » (١٦) .

و ــ ضرورة ممارسة النشاطات الاخرى غير الرحلات التي تتصل بالموضوعات الدراسية وتثري خبرات الأطفال في مجال هذه الموضوعات الدراسية :

ان ما ينطبق قوله على اهمية الرحلات في اغناء الخبرات الخاصة بالمواد الدراسية وادخال الحياة الى هذه المواد الدراسية فانه ينطبق على مختلف النشاطات الأخرى المتصلة بهذه المواد الدراسية ، والتي يمكن للتلاميذ ممارستها في داخل المدرسة وفي خارجها . وذلك « مثل النشاطات التي يمارسها التلاميذ في المختبرات وفي صالات الجمباز وفي المراسم الخاصة بالتربية الفنية ، وفي المكتبات المدرسية ، وعلى المسارح المدرسية وفي الاذاعة المدرسية وفي الصحف المدرسية او النشاطات التي يمكن أن يمارسها التلاميذ في مؤسسات خارج المدرسة . فمثلا يمكن للتلاميذ أن يتعلموا عن السيارات من العمل في كراج لتصليح السيارات بشكل أغنى بكثير من خبرات التعلم عن السيارات التي يمكن ان يكتسبوها في المدرسة» (١٢) . وهكذا فان مجال النشاطات التي يمكن ان يمارسها التلاميذ في

داخل أو خارج المدرسة ويثري خبراتهم التعليمية هو مجال رحب . وعلى المعلم أن يتعرف على الميادين التي تثرى الخبرات التعليمية المتصلة بالمادة الدراسية لتلاميذه وان يستغل هذه النشاطات في تعليم تلاميذه ، حتى يستطيع بذلك ان يربطهم بالحياة بمفهومها الواسع عن طريق هذه النشاطات الملائمة لطبيعة تلاميذه وتثرى خبراتهم وتربطهم بالحياة والمجتمع .

ز ــ اطالة الحصص الدراسية وتحطيم الحواجز بين المواد المتشابهة او المترابطة:

كلما ازدادت فترات تدريس اى مادة دراسية وحطمت الحواجز التي تفصلها عن بعضها البعض بحيث يتم الانتقال من مادة الى أخرى مرتبطة بها ارتباطا طبيعيا ، أو من مادة دراسية الى نشاط متصل بها اتصالا طبيعيا ومن نشاط الى غيره ازداد اتقان المادة بشكل أفضل من تدريسها منفصلة عن غيرها من المواد التي ترتبط بها ، واحتاج تدريسها الى وقت أقصر أيضا . وان فصل المواد الدراسية عن بعضها البعض يستلزم تدريس كل مادة على حدة فيحتاج تعلمها الى وقت أطول . فهناك من المهارات التي تخصص لها حصص خاصة بها لتعليمها للتلاميذ يمكن أن يتعلمها الطفل أثناء تعلم كثير من المواد الدراسية ، فمثلا يمكن استغلال كثير من الدروس في تعليم التعبير والكتابة والاملاء والخط اذ ان مثل هذه المهارات لا بد منها في درس من دروس المواد المختلفة . ويمكن في هذه الدروس توجيه التلاميذ لتحسين تعبيرهم أو خطهم أو غير ذلك من المهارات اللغوية . وكذلك يمكن استغلال كثير من دروس التربية البدنية والفنية والعلوم في اكساب التلاميذ المهارات الحسابية ومهارات لغوية اخرى . ويمكن تنظيم كثير من دروس القراءة والمهارات اللغوية الاخرى حول موضوعات دراسية أخرى في المقرر مثل الجغرافيا والتاريخ والتربية الاسلامية ...

هذه أمثلة قليلة من أنواع الربط والتشابه الكثيرة التي يمكن ادخالها في منهج المدرسة الابتدائية في دولة الكويت . ولا بد لواضعي المناهج من الانتباه اليها . وكذلك لا بد لمعلمي المواد المختلفة وموجهي المواد المختلفة من عقد الاجتماعات فيما بينهم ، وبحث أوجه الربط التي يمكن أن يهتم بها كل معلم في دروسه بحيث يخدم المواد الدراسية الأخرى المقررة في منهج المدرسة الابتدائية ، وكذلك على مؤلفي الكتب المدرسية على اختلاف أنواعها من السير في نفس الاتجاه وتوضيح أنواع الربط هذه في الكتب المدرسية التي يضعونها لتلاميذ المدرسة الابتدائية .

ح ــ ضرورة مواجهة حاجات التلاميذ واهتماماتهم التي لا تعمل المواد الدراسية على اشباعها :

على الغالب ما يوجد لدى التلاميذ حاجات واهتمامات لا تعمل مواد المنهج على اشباعها وذلك أما بسبب عدم ملاءمة المواد الدراسية وفي هذه الحالة لا بد

من العمل على تجديد المنهج وتطويره بحيث يكون ملائما لحاجات التلاميذ ومطالب نموهم (١٧) . وكذلك لا بد من استخدام الوسائل التي تساعد على اشباع الحاجات التي تشبعها مواد المنهج وذلك مثل استخدام التوجيه المهني والشخصي ، والفحص الطبي الشامل ، وتكوين الأسر المدرسية والحكم الذاتي والنوادي والجمعيات المختلفة في المدرسة ، وتيسير الفرص للتلاميذ لممارسة النشاطات المختلفة التي تساهم في اكتشاف مواهبهم وتعمل على تنميتها .

ط ــ ضرورة مواجهة الفروق الفردية بين التلاميذ :

وكذلك على الغالب ما يوجد لدى التلاميذ حاجات واهتمامات لا يعمل المنهج على اشباعها وذلك ليس بسبب عدم ملاءمة المواد الدراسية كما سبق وان ذكرنا ، وانما بسبب ان التلاميذ يدرسون جميعا نفس المواد الدراسية ويطلب أن يسيروا في تعلمها بنفس السرعة ، وان يتعلموا منها نفس المقدار في نفس الوقت المقرر لدراستها ، وذلك بغض النظر عما يوجد بينهم من تباين في قدراتهم ومواهبهم ومعلوماتهم المكتسبة . وفي مثل هذه الحالات على الغالب ما يسير التدريس بحسب سرعة التلاميذ المتوسطين ، وأما الاقوياء المتفوقون في تحصيلهم الدراسي فيجبرون على الانتظار بدون اى عمل طيلة الوقت الذي يستغرقه المتوسطون حتى يلحقوا بهم وهذا الوضع يسبب الملل للمتفوقين وعلى الغالب ما يدفعهم الى الانزلاق في انحرافات قد تؤدي الى رسوبهم او خروجهم من المدرسة ، ومثل هؤلاء التلاميذ من حقهم على المدرسة أن تقدم لهم ما يتناسب مع مواهبهم وحفزهم باستمرار على مواصلة التعلم وممارسة النشاطات المختلفة التي تتناسب مع قدراتهم .

واما بالنسبة للتلاميذ المتأخرين فانهم على الغالب ما يجبرون على السير بسرعة لا يستطيعون السير بها وذلك لمسايرة المتوسطين ، وهذا ما يؤدي الى تزايد شعورهم بالفشل ، وضعف الثقة بالنفس وذلك ما يجعلهم ينفرون من المدرسة . وهؤلاء أيضا من حقهم أن تقدم لهم المدرسة ما يتناسب مع قدراتهم ومواهبهم حتى يشعروا بالسعادة ويكتسبوا الثقة بأنفسهم .

ومن هنا نرى انه من الضروري ان يعمل واضعو منهج المدرسة الابتدائية على مواجهة الفروق الفردية بين التلاميذ « وذلك بتنظيم المنهج بحسب مستويات متعددة بحيث يجد كل تلميذ المستوى المناسب له ، ويتاح له أن يسير بالسرعة التي تناسب مستواه بحيث يشعر بالنجاح ويتجنب الفشل » (١٨) . وعند تقسيم التلاميذ الى المستويات المناسبة لهم يجب ان ينقل التلميذ من مستواه الى المستوى الذي يلائمه باستمرار وانه لا ينتظر وقتا في مستوى غير مناسب له . وينبغي ان ينظم منهج كل مادة دراسية في مستويات متعددة بحيث يوضع التلميذ في المستوى المناسب له في المادة الدراسية الواحدة اى قد يكون التلميذ الواحد في

مستوى متقدم في الحساب بينما يكون في مستوى متأخر في دروس اللغة العربية وذلك بحسب مستواه التحصيلي في المادة الدراسية الواحدة ، وهكذا بالنسبة لمختلف المواد الدراسية .

* * *

المراجع

١ ـ دولة الكويت ، وزارة التربية ، مراقبة المناهج والكتب المدرسية ، قسم المناهج . **البرامج والخطط التعليمية المعمول بها في مراحل التعليم العام والتعليم الفني والمهني** . الكويت : المطبعة العصرية ، ١٣٩٤ ـ ١٣٩٥هـ الموافق ١٩٧٤/١٩٧٥م .

٢ ـ دولة الكويت ، وزارة التربية ، ادارة المناهج والكتب المدرسية ، مراقبة المناهج . **مناهج الاجتماعيات لمراحل التعليم العام . الكويت** : مطابع صوت الخليج ، ١٣٩٧/ هـ ـ الموافق ١٩٧٧/١٩٧٨م .

٣ ـ دولة الكويت ، وزارة التربية ، مراقبة المناهج والكتب المدرسية ، قسم المناهج . **مناهج التربية الاسلامية في التعليم العام** . الكويت : مطابع مؤسسة فهد المرزوق الصحفية ، ١٣٩٦/ ١٣٩٧ هـ ـ الموافق ١٩٧٦/١٩٧٧ م .

٤ ـ دولة الكويت ، وزارة التربية ، **مناهج الرياضيات في التعليم العام : الابتدائي والمتوسط والثانوي** . الكويت : مطابع صوت الخليج ، ١٣٩٧/١٣٩٨هـ ـ الموافق ١٩٧٧/١٩٧٨م .

٥ ـ دولة الكويت ، وزارة التربية ، مراقبة المناهج والكتب المدرسية ، قسم المناهج . **مناهج العلوم في التعليم العام : الابتدائي والمتوسط والثانوي** . الكويت : مطابع دار السياسة ، ١٣٩٦/ ١٣٩٧هـ ـ الموافق ١٩٧٦/١٩٧٧م .

٦ ـ دولة الكويت ، وزارة التربية ، مراقبة المناهج والكتب المدرسية ، قسم المناهج . **مناهج اللغة العربية في التعليم العام** . غير مثبت عليه مكان الطباعة ، ١٣٩٦/١٣٩٧هـ ـ الموافق ١٩٧٦/ ١٩٧٧م .

٧ ـ دولة الكويت ، وزارة التربية ، مراقبة المناهج والكتب المدرسية ، قسم المناهج . **منهج التربية الرياضية لمراحل التعليم العام الابتدائية والمتوسطة والثانوية** . الكويت : مطابع دار اليقظة ، ١٣٩٧/١٣٩٨هـ ـ الموافق ١٩٧٧/١٩٧٨م .

٨ ـ دولة الكويت ، وزارة التربية . **منهج التربية الفنية لمراحل التعليم العام الابتدائية والمتوسطة والثانوية** . الكويت : مطابع صوت الخليج ، ١٣٩٧/١٣٩٨هـ ـ الموافق ١٩٧٧/١٩٧٨م .

٩ ـ دولة الكويت ، وزارة التربية ، ادارة المناهج والكتب المدرسية ، مراقبة المناهج . **منهج التربية الموسيقية للمرحلتين الابتدائية والمتوسطة في التعليم العام** . الكويت : مطابع دار اليقظة ، ١٣٩٧/١٣٩٨هـ ـ الموافق ١٩٧٧/١٩٧٨م .

١٠ ـ دولة الكويت ، وزارة التربية ، مراقبة المناهج والكتب المدرسية ، قسم المناهج . **منهج التربية النسوية لمراحل التعليم العام / بنات : الابتدائية والمتوسطة والثانوية** . الكويت : مطبعة ادارة التربية الخاصة ، ١٣٩٧/١٣٩٨هـ ـ الموافق ١٩٧٧/١٩٧٨م .

١١ ــ الديب ، الدكتور فتحي عبد المقصود ، والدكتور محمد صلاح الدين مجاور . **المنهج المدرسي : اسسه وتطبيقاته** . الطبعة الاولى ، الكويت : دار القلم ١٣٩٢ ــ الموافق ١٩٧٣ م . ص (٢٩٧ ــ ٣٦٠) .

١٢ ــ عبد الله ، عبد الرحيم صالح . **التعلم الذاتي** . بحث مقدم لجمعية المعلمين الكويتيــة ، في اسبوع التربية التاسع ، مطبوع على الالة الكاتبة ، ١٣٩٩ هـ ــ الموافق ١٩٧٩ م ، ص ٦ .

13– Clinchy, Evan. "The New Curricula", in Ronald Gross, and Judith Murphy (es.). **The Revolution in the Schools,** New York: Har Court, Brace and World, Inc., 1964), P. 221.

14– Collier, Calhoun C., et al., **Modern Elementary Education: Teaching and Learning,** (New York: Macmillan, 1976), P.104.

15– Dearden, R.F., **The Philosophy of Primary Education.** London: Routledge & Kegan Paul, 1972, P.62.

16– Glasser, Joyce Fern. **The Elementary School.** West Nyack, N.Y. Parker, 1971, P.22.

17– Havighurst, Robert. **Human Development and Education.** (New York: Longmans Green, 1953), P.2.

18– Manning, Daune. **Toward a Humanistic Curriculum.** New York: Harper & Row Publishers, 1971, P.170–171.

19– Miller, Richard I. Educational Technology and the Classroom Teacher. in Walster S. Foster and Norman C. Jacobs (eds.). **The Beginning Elementary School Teacher.** Minneapolis, Minn.: Burgess Publishing Co., 1970, P.373.

20– National Education Association. **Project on Instruction: Deciding What to Teach.** Washington, D.C.: NEA, 1963. P.92.

21– Ragan, William B., John H. Wilson, and Tillman J. Ragan. **Teaching in the New Elementary School.** New York, N.Y.: Holt, Rinehart and Winston, Inc., 1971. P.39–67.

22– Scheffler, I. "Philosophy Models of Teaching". in Peters, R.S. (eds.) **The Concept of Education.** London: Routledge and Kegan Paul, 1967. P.126.

23– Baxter, Bernice, Teacher-Pupil. New York: The Macmillan Company, 1943.

24– Carmichael, Leonard. The Onset and Early Development of Behavior. Manual of Child Psychology. New York: John Wiley and Sons, 1946, PP.43–75.

25– Jersild, Aurthur, Child Development and the Curriculum. New York: Teachers College, Columbia niversity, 1964, P.145.

26– Wrightstone, J. Wane. Appraisal of Nwer Elementary School Practices. New York: Bureau of Publications, Teachers College, Columbia University, 1938, P.257.

البحث الرابع

تطوير تربية الموهوبين
في مدارس الكويت

الأستاذ عبد الرحيم صالح عبد الله
مركز بحوث المناهج - وزارة التربية بالكويت

مقدمة

تنحصر مشكلة البحث في تحديد الاساليب والوسائل التي يمكن استخدامها في تربية الموهوبين في مدارس الكويت لاستغلال طاقاتهم ومواهبهم الى اقصى حد ممكن في ضوء تحليل ممارسات تربية الموهوبين في مدارس الكويت في الوقت الراهن .

ان احساس الباحث بمشكلة البحث ناتج عن محاولته الاجابة على السؤال التالي :

« لماذا يجب ان يعطى المربون اهتماما خاصا لتطوير تربية الموهوبين ؟ »

وفي الاجابة على هذا السؤال يتبين انه يوجد سببان بارزان لاعطاء اهتمام خاص لتربية الموهوبين وخاصة في هذا العصر الذي يتميز بالتقدم التكنولوجي السريع وبالانفجار المعرفي على نطاق واسع .

اما أولهما فهو حاجة مجتمعنا للقوة البشرية المدربة في جميع مناحي حياة الانسان للاستفادة من الاختراعات والمبتكرات الجديدة ، والعمل على تطويرها وبالتالي تطوير اقتصاديات المجتمع وتحقيق الرفاهية لافراده .

والسبب الآخر هو ان التربية لم تهيء الفرص الملائمة للاطفال الموهوبين بشكل يساعد على استثمار طاقاتهم ومواهبهم الى اقصى حد ممكن . ومع ان النظام التربوي الحالي يحاول تنمية مواهب وطاقات التلميذ العادي الى اقصى حد ممكن الا انه لم تجر محاولات جادة لتنمية مواهب وطاقات التلاميذ الموهوبين الى اقصى حد ممكن .

الممارسات المتبعة في مدارس الكويت في تربية الموهوبين

لقد جرت وما زالت تجري محاولات عديدة في مدارس الكويت لتربية الموهوبين . وتكاد تتخذ هذه الممارسات بشكل عام نمطا موحدا في جوهره وذلك حسب معرفة الباحث الشخصية وحسب المعلومات التي حصل عليها من المقابلات الشخصية لنظار ومعلمي كثير من المدارس التي عملت بنظام تربية الموهوبين في الكويت .

ويتلخص هذا النمط في تجميع اوائل الشعب المختلفة في المدرسة الواحدة للصف المدرسي في شعبة او اكثر (اي في غرفة او اكثر). ويكون هذا التجميع على اساس نتائج الامتحانات في نهاية العام المدرسي .

وفي العادة فان المدرسة التي تهتم بهذا النوع من التجميع لاوائل الشعب في غرفة واحدة تختار المعلمين ذوي الخبرة في التدريس من اجل تدريس هؤلاء المتفوقين . ولكن هؤلاء المعلمين في العادة يكونون غير معدين للتدريس في صفوف الموهوبين .

وكذلك يعطى هؤلاء المتفوقون نفس المنهج الذي يعطى لبقية تلاميذ الشعب الاخرى ، وبالطبع فان هذا المنهج يكون محددا ضمن الكتب المدرسية التي تقررها وزارة التربية لجميع تلاميذ الصف في مدارس الكويت جميعها ، ويفرض عليهم الانتهاء من دراسة هذه الكتب المقررة في نهاية العام الدراسي وذلك بحسب خطة موزعة على شهور السنة الدراسية ، كما هو الحال بالنسبة لتلاميذ الشعب الاخرى . واذا ما اسرع التلاميذ الموهوبون في دراسة مقرر من مقررات المنهج المدرسي فان المعلم يتوقف معهم في ذلك المقرر حتى يسايروا خطة الدراسة السنوية الموزعة على شهور السنة الدراسية بحيث ينتهون من دراسة المنهج في نهاية العام الدراسي شأنهم في ذلك شأن تلاميذ الشعب الاخرى من العاديين .

والمعلم الذي يقوم بالتدريس لهؤلاء انما يستعمل في تدريسهم تقريبا نفس الاساليب والوسائل التعليمية التي يستخدمها في التدريس للتلاميذ العاديين .

وكذلك يخضع المتفوقون لنفس التوقيت الزمني للحصص الدراسية الذي يخضع له بقية التلاميذ العاديين .

الاستنتاجات المستمدة من تحليل الممارسات المتبعة في مدارس الكويت في تربية الموهوبين :

من الوصف السريع السابق للنمط العام المتبع في تربية الموهوبين في مدارس الكويت يمكن التوصل الى الاستنتاجات التالية البارزة :

١ — ان المتبع في تحديد الموهوبين في مدارس الكويت هو الاعتماد على نتائج الامتحانات الدراسية في نهاية العام الدراسي . وهذا الاسلوب ليس دقيقا في تحديد الموهوبين ، اذ ان الامتحانات في الغالب بقياس الذاكرة وبما حفظه التلميذ من المادة الدراسية اكثر مما تهتم بالقدرات العقلية المختلفة .

٢ — ان المعلم الذي يقوم بالتدريس للموهوبين في مدارس الكويت لم يسبق له في الغالب ان درب تدريبا مهنيا على التدريس للموهوبين .

٣ — ان المنهج المقرر للموهوبين ووسائل او اساليب تنفيذه هي تماما نفس المنهج والوسائل والاساليب المتبعة لبقية التلاميذ العاديين .

٤ ــ يجمع الموهوبون في مدارس الكويت في غرفة تخضع في تنظيمها المادي لنفس النظام المتبع في غرف التلاميذ العاديين .

٥ ــ يخضع الموهوبون في مدارس الكويت لنفس الخطة الدراسية التي يخضع لها التلاميذ العاديون . وبذلك لا تتاح للموهوبين فرص البحث والاكتشاف والدراسة المستقلة بشكل يتلاءم مع مواهبهم .

المطالب الضرورية لتطوير تربية الموهوبين في مدارس الكويت

من التحليل السابق لممارسات تربية الموهوبين في مدارس الكويت يتبين لنا ان المطالب الضرورية اللازمة لتطوير تربية الموهوبين في هذه المدارس هي ما يلي :

اولا ــ ضرورة تحديد المقصود بالمصطلح « الموهوب » .

ثانيا ــ ضرورة تطوير اعداد المعلمين بحيث يتلاءم مع المطالب الاساسية لتطوير تربية الموهوبين .

ثالثا ــ ضرورة تجهيز غرف الصفوف باثاث مرن تسهل اعادة ترتيبه بسهولة من اجل ان يلائم حاجات المتعلمين الموهوبين .

رابعا ــ ضرورة تطوير المنهج بشكل يتلاءم مع حاجات الموهوبين .

خامسا ــ ضرورة تطوير اساليب التعليم بشكل يتلاءم مع تطوير تربية الموهوبين .

سادسا ــ ضرورة الاخذ باتجاه التربية الابتكارية .

سابعا ــ ضرورة تطوير اساليب التقويم بحيث يتلاءم مع تطوير تربية الموهوبين .

اولا ــ تحديد معنى مصطلح « الطفل الموهوب » :

تعرف الموهبة العقلية احيانا بانها قدرة عقلية عامة ، واحيانا بأنها قدرة عقلية خاصة مثل القدرة الفنية او الموسيقية او الميكانيكية او ادراك العلاقات المكانية ، او القيادة ... الخ .

وان خصائص وحاجات الاطفال الذين يتصفون بقدرة عقلية عامة عالية تختلف بشكل واضح عن خصائص وحاجات الاطفال الذين يتميزون بموهبة عقلية خاصة مثل الموهبة الفنية او موهبة ادراك العلاقات المكانية او موهبة القيادة او غير ذلك من المواهب العقلية الخاصة الاخرى .

ويوجد اطفال يتصفون بالموهبة العقلية العامة وبموهبة عقلية خاصة واحدة

او أكثر . ويوجد اطفال يتصفون فقط بالموهبة العقلية العامة ، كما يوجد اطفال يتصفون بموهبة عقلية خاصة او أكثر دون أن يتصفوا بالموهبة العقلية العامة (٤)*

ومن أبرز الخصائص التي يتصف بها الاطفال الموهوبون الذين يتميزون بقدرة عقلية عامة عالية : التفكير المجرد ، والقدرة على الربط بين الاسباب والمسببات ، والمثابرة ، واليقظة والوعي ، ودقة الملاحظة ، والمبادرة ، والحكم الناقد ، والرغبة في العمل .

ويصنف جيمس م. دنلاب James M. Dunlop الخصائص التي يتصف بها الاطفال الموهوبون بالقدرة العقلية العامة العالية الى خصائص ايجابية وخصائص سلبية :

فأما الخصائص الايجابية فهي ان الموهوبين يتعلمون بسرعة وبسهولة ، ويحفظون ما يتعلمونه بدون تمرين كبير ، ولديهم حب استطلاع غزير ، ويتضح ذلك من الاسئلة التي يوجهونها لغيرهم ، وحبهم لاجراء التجارب ، وتوجد لديهم ثروة لغوية غنية بالمفردات الخاصة بالتفكير وبالتعبير الابتكاري ، ويستمتعون بالقراءة ، ويبدون اهتماما بالكلمات والافكار الجديدة ، ويتضح ذلك في استعمالهم المتكرر للقواميس والمصادر المختلفة الاخرى ، ويتميزون بالقدرة على التفكير المنطقي وبوضوح التفكير ودقته ، وبسرعة الفهم ، وبالقدرة على التعميم ورؤية العلاقات، وبالقدرة على الربط المنطقي، وبمعرفة اشياء كثيرة لايعرفها الاطفال العاديون، ويهتمون في وقت مبكر من حياتهم باقامة علاقات انسانية مع الآخرين ، ويبحثون عن صداقات بين الاطفال الاكبر منهم ، ويستمتعون بصحبة البالغين ويوجد لديهم احساس بالمرح والابتهاج . ولديهم رغبة كبيرة في التفوق .

ولكن اكثر المعلمين لا يرحبون بجميع مظاهر الموهبة ، فالطفل الموهوب غالبا ما يكون قلقا ، ومهملا ، ومزعجا لمن هم حوله ، وضعيفا في الاملاء ، ورديء الخط ، وغير دقيق في اجراء الحسابات بسبب انه ليس لديه صبر على التفاصيل التي تتطلب تدريبا او تعلما يقوم على اساس الذاكرة الصماء ، ويبدو عليه الكسل في انجاز الواجبات التي تعطى له ، ويبدو عليه عدم الاكتراث في انجاز اي عمل لا يكون لديه اهتمام به . وكثيرا ما يوجه النقد لنفسه وللاخرين .

وبشكل عام فمن مجموع الخصائص المرغوب فيها وغير المرغوب فيها نستطيع ان نشير الى ان الموهوب لديه عقل ممتاز طبقا لما يقوله دنلوب Dunlop (٤) .

---

* المراجع مرقمة في نهاية البحث في قائمة مرتبة بحسب الترتيب الهجائي للاسماء الاخيرة لمؤلفيها وسيشار الى كل مرجع بالرقم الذي يحتله في هذه القائمة .

ثانيا ــ تطوير اعداد المعلم :

كل برنامج تعليمي يجري تنفيذه بدون معلم مؤهل لتنفيذه بشكل ملائم انما يحكم عليه بالفشل قبل البدء به . ويقترح فليجلر (٥) Fliegler, بأنه ينبغي لمعلمي الاطفال الموهوبين ان يدرسوا المقررات التالية : سيكولوجية الاطفال الموهوبين ، واساليب تعليمهم ، والتدرب العملي على تربيتهم ، وتدريس العلوم والرياضيات ، وانتقاء المقررات والنشاطات الملائمة لهم ، والبحث في مشكلات تربيتهم .

وفي التدريب العملي لمعلمي الموهوبين يجب اعطاء مزيد من الاهتمام للتربية العملية ، وتصميم المناهج الملائمة للموهوبين ، واستخدام اساليب حل المشكلة والاكتشاف واستخدام المراجع وتكنولوجيا التعليم استخداما فعالا ، كما يجب الاهتمام باستخدام اساليب التعليم الفردي .

ويمكن اثناء الخدمة تدريب المعلم على استخدام اساليب التعليم الفردي وتوجيه الموهوبين في غرف الصفوف وفي الورش وفي المختبرات وفي الدراسة المستقلة وفي القراءة الحرة وفي متابعة ابحاث الموهوبين في الميادين التي تشغل اهتمامهم (٦) .

ويجب ان يكون معلم الموهوبين هو نفسه مبتكرا ، وان يكون الموجه والمرشد الرئيسي للطفل الموهوب ، وان تكون لديه معرفة واسعة بمادة الموضوع الذي يهتم به الموهوب ، وان يعرف الوقت المناسب الذي يمكن فيه للتلميذ الموهوب ان يفهم الفكرة ، ومتى يمكن ان تشغل اهتمامه ، ومتى عليه أن يتيح الفرص المناسبة للموهوب لمتابعة اهتمام يشغل باله .

والمعلم الذي يعتمد فقط على ارشادات المنهج والخطط السنوية لانهاء الدروس انما ينقصه الابتكار ، ولن يكون فعالا في تربية الموهوبين . وعلى معلم الموهوبين أن تكون لديه القدرة على مواجهة اي موقف يمكن ان ينشأ اثناء ممارسة الموهوب للنشاطات التعليمية .

واخيرا يجب ان يكون المعلم شخصا ناضجا قادرا على تقبل ذاته ، فالمعلم الذي لا يستطيع ان يتقبل ذاته لن يكون قادرا على تقبل التلميذ الذي قد يكون اكثر ذكاء منه (٧) . وينبغي ان يكون لدى المعلم احساس بالمرح ، وان يكون متفتحا من الناحية العقلية الى اقصى حد ممكن (٧) .

ثالثا ــ مرونة الترتيب المادي لغرفة الصف :

من اهم العوامل الاساسية الضرورية لنجاح تعليم الاطفال الموهوبين في غرفة الصف هو عامل المرونة في الترتيب المادي المتخذ في غرفة الصف . فعندما يرتب المعلم غرفة صفه بشكل يساعد على تقديم بيئة مادية مرنة لتلاميذه فانه يكون قد

بدا السير في الطريق الصحيح نحو مساعدة الموهوبين .

المقاعد والكراسي : لقد كان المربون يفكرون في وقت من الاوقات انه من المفضل ان تكون مقاعد التلاميذ مثبتة في ارض غرفة الصف في شكل صفوف بشكل مستمر ، ولكنه قد وجد ان هذا الترتيب من اشد الترتيبات المادية جمودا . واما المقاعد المتحركة فتتيح المجال لمرونة تغيير مواضع جلوس الاطفال بحسب ظروف نشاطاتهم .

مراكز النشاط : ان مركز النشاط عبارة عن زاوية (او ركن او طاولة او مجموعة رفوف) في الغرفة وتكون مجهزة بالمواد والادوات التي تتيح المجال للاطفال لمتابعة نشاطاتهم في مشروع يهمهم، ويحدد لكل مركز مساحة معينة لممارسة الانشطة فيه ، او لحفظ المواد والادوات الضرورية للعمل به .

ومن امثلة هذه المراكز ما يلي :

مركز النشاط الفني الابتكاري : ويمارس الاطفال في هذا المركز الانشطة المختلفة في مجال الاعمال اليدوية من رسم او تشكيل بالطين او العمل بالخشب ، وغير ذلك من الانشطة اليدوية ، ويكون بالطبع مزودا بمختلف المواد والادوات التي تيسر ممارسة هذه الانشطة .

مركز العلوم : ويشمل هذا المركز في العادة مواد تكون مثيرة للتلاميذ لاجراء التجارب المناسبة لهم . ومن امثلة ذلك المغناطيسات والبطاريات الجافة ، واسلاك ومصابيح كهربائية وموقد بنسون او موقد كحولي ، وعدسة مكبرة ، وميكروسكوب وغير ذلك من المواد المثيرة للتلاميذ . ولا بد من العمل على تجديد مواد هذا المركز باستمرار بحيث يجد التلاميذ فيه دائما مواد وادوات تثيرهم لاجراء التجارب .

ويمكن اقامة **مركز للموسيقى** وتجهيزه بالآلات الموسيقية الملائمة .

وكذلك يمكن اقامة مركز للآلات الكاتبة ، ومركز للتمثيل ، ومركز للرياضيات ومركز للدراسات الاجتماعية ومركز للاستماع والتعبير والقصص لممارسة الانشطة اللغوية .

ويمكن اقامة مراكز بدلا من اخرى اذا لم تتسع غرفة الصف لاقامة المراكز بشكل مستمر ، ويمكن استبدال مركز بمركز آخر بحسب الحاجة الى المركز الجديد والاستغناء مؤقتا عن المركز المقام سابقا .

ومما تجدر الاشارة اليه هو ان هذه المراكز لا تتحقق فيها الفوائد المرجوة من اقامتها الا اذا اتيح للتلاميذ فرص العمل فيها بحسب اهتماماتهم ، وروعي باستمرار العمل على تجديد محتوياتها بعد ان ينتهي التلاميذ من استعمالها في انشطتهم وانجاز مشروعاتهم بحيث تصبح غير لازمة لهم في مواصلة مناشطهم لانجاز

مشروعات جديدة تتطلب مواد وادوات لا بد منها لمواصلة المناشط الجديدة الخاصة بالمشروعات .

مكتبة غرفة الصف : بما ان الموهوبين ينجزون اعمالهم المقررة في الصف بسرعة ، وخاصة اذا ما كانوا يدرسون في غرفة صف تجمع الموهوبين مع زملائهم العاديين . وبذلك يتوفر لديهم وقت يكونون فيه بدون عمل ، بينما يكون زملاؤهم العاديون منهمكين في ممارسة مناشطهم العادية لانجاز ما هو مقرر عليهم . لذا يجب ان تتيسر الفرص للموهوبين لممارسة مناشطهم في مراكز النشاط المختلفة بحسب اهتماماتهم . ومن اهم هذه المراكز مكتبة غرفة الصف . ويجب ان تتوفر فيها الكتب والمقالات والمصورات والمجلات والنشرات التي تشبة اهتمامات الموهوبين ، وحتى لا يضيعوا وقتا في البحث عن الكتب المثيرة لهم ، فمن المرغوب فيه ان توجد مكتبة في غرفة الصف الى جانب مراكز النشاط الاخرى .

واذا كان يستحيل اقامة مكتبة في غرفة الصف فيمكن تزويد التلاميذ بكتب من مكتبة المدرسة ، أو من مكتبة الوزارة لمدة اسبوع او اكثر بحسب حاجة التلميذ اليها ، وان يحتفظ التلاميذ بهذه الكتب في ادراجهم (او في رفوف خاصة في غرفة الصف يسهل عليهم تناولها متى ما شاءوا) حتى يمكنهم استعمالها في اوقات فراغهم وانتهائهم من واجباتهم الرسمية قبل غيرهم من زملائهم الآخرين .

ويشترط في هذه الكتب ان تكون مثيرة للموهوبين بحيث تدفعهم الى الاستمرار في قراءتها بحيث تساعد على نمو قدراتهم العقلية . ولذا يجب ان تنتقي هذه الكتب بعناية بحيث تلائم قدرات الموهوبين العقلية وتساعد على تحقيق الاهداف المرجوة من استعمالها .

وبشكل عام يميل الاطفال الموهوبون الى قراءة كتب الشعر وكتب التراجم ، وسير الاشخاص المشهورين ، وكتب السفر والسياحة والرياضيات والفنون والعلوم العامة وكتب الاحاجي والاختراعات والمكتشفات .

ترتيبات مادية متنوعة : يمكن ان يحتفظ المعلمون في غرفة الصف بملف من الصور ، ومعرض للمواد ، ويمكن للمعلم ان يشجع الاطفال على جلب المواد للمعرض . وتكون هذه المعارض اكثر فعالية اذا كانت مرتبطة بالمنهج ، ويخطط لها ويستخدم الصغار بأنفسهم محتوياتها . وتتضاعف قيمة الصورة او الشيء المعروض اذا عرف التلاميذ شيئا عن خصائصها وعن استعمالاتها .

والترتيبات المادية التي يتخذها المعلم في غرفة الصف انما تعكس اتجاهه نحو الفروق الفردية لدى التلاميذ . فاذا ما كان المعلم يهدف الى تطوير فردية كل طفل فعليه ان يعتمد على ترتيبات مادية مرنة لا جامدة في غرفة الصف في العمل على اشباع اهتمامات وميول كل تلميذ على حدة .

رابعا ــ تطوير المنهج :

الحاجات التربوية الاساسية مثل التدريب الصحي والمواطنة والاخلاق عامة لجميع الاطفال ، ولكن يوجد لدى الاطفال الموهوبين اهتمامات وتطلعات عقلية تختلف عن اهتمامات وتطلعات الاطفال العاديين . فالاطفال الموهوبون يختلفون عن الاطفال العاديين في النوع والكم ، وفي مستوى التبصر ، وعلاوة على ذلك توجد بين الموهوبين انفسهم فروق فردية ، ولذا يجب تزويد كل منهم بنوع خاص من التربية يناسب مستواه العلمي ومواهبه العقلية .

ولذا يجب النظر الى المنهج الذي يوضع للطفل الموهوب من حيث حاجاته ومؤهلات المعلم ، والسياسة الادارية ، والمحتوى التعليمي المقترح ، والأساليب التعليمية والمصادر التعليمية المتيسرة .

ويرى ليستر د.كراو Lister D. Crow واليس كراو Alice Crow (٣) أن الموهوب بحاجة الى منهج يهيء له بيئة تعليمية تتيح له أن يفهم نفسه ، وان يفهم الآخرين ، وتشجعه على المبادرة بممارسة العمل المستقل ، وتساعده على التقدم في التحصيل الاكاديمي ، وعلى تطوير مفهوم تقبله لذاته ، وعلى تحمله مسؤولية تعليم نفسه بنفسه ، وتحمل مسؤوليته نحو مجتمعه .

ومناهج الموهوبين يجب أن تتجنب المدى الضيق في المقررات التي تتجه بسرعة نحو التخصص . ويجب أن تشمل مناهج تربية الموهوبين التطور الاجتماعي، والنشاطات الترويحية ، والنشاطات التي تساعد على اكتساب الصحة وبناء الجسم ، واللغات الاجنبية ، والعلوم العامة ، والرياضيات المتقدمة ، والدراسات الاجتماعية والتاريخ .

ويجب ان يساهم المنهج في تطوير مختلف المواهب المتنوعة بحيث يقدم لكل تلميذ ما يساعده على تطوير الموهبة التي يتصف بها ، كما يجب أن يهدف المنهج الى اكساب الطفل مهارات تكوين المفاهيم مثل التفكير المنطقي والمهارة اللغوية ، والمهارة الرياضية والتخيل الابتكاري .

وينبغي أن يعمل المنهج على تغذية قدرات التلميذ في ميادين المنهج المختلفة العادية مثل التربية الاسلامية واللغة العربية ، والعلوم والرياضيات والعلوم الاجتماعية والتربية الفنية والتربية الموسيقية والتربية البدنية .

خامسا ــ تطوير الأساليب التعليمية :

التربية الخاصة للموهوبين لا تخلو من مشكلات خاصة بها ، ومن أولى

هذه المشكلات وأبرزها الفجوة الكبيرة في غرفة الصف بين التلميذ الموهوب والتلميذ العادي ، فالتلميذ الموهوب يميل الى التحكم في المناقشة ، وانتقاد الأجوبة البسيطة والخاطئة التي تصدر من بعض زملائه . ولذا ففي حالة وجود طفل موهوب أو أكثر في غرفة صف تشمل تلاميذ عاديين ، فيجب على المعلم أن يطور أساليب تعليمية تساعد على تهيئة الفرص للموهوب للتعبير عن ذاته في الوقت الذي يكون فيه المعلم منشغلا في تعليم وتوجيه تلاميذ الصف الآخرين في نشاطاتهم التعليمية المختلفة .

وفي حالة وجود أكثر من تلميذ موهوب فيجب على المعلم أن يراعي الفروق الفردية بينهم ، ففي العادة توجد فروق فردية كبيرة بين الموهوبين ، فلا يمكن ان يستجيبوا لأي موقف بطريقة واحدة ، فقد يظهر بعضهم انسجاما مع الموقف ، بينما يعاكسه بعضهم . ويمكن وصف الذين يعاكسون الموقف بأنهم مشكلون سلوكيا . وقد يجد بعضهم الملل في موقف معين ، ونتيجة لذلك لا يبدون تعاونا مع هذا الموقف .

والمشكلة الرئيسية للمعلم هي تحديد الموهوبين الموجودين بين تلاميذه ، وبعد ذلك عليه أن يستعمل في تربيتهم أساليب التسارع والتجميع واغناء التعلم والدراسة المستقلة .

التسارع : لمصطلح « التسارع » عدة مضامين وهي الترفيع من صف أدنى الى صف أعلى اثناء العام الدراسي ، والتقدم المستمر الفردي، والالتحاق بالمدرسة في وقت مبكر ، وتقديم منهج متقدم بالنسبة للمنهج العادي .

وبسبب اسلوب التسارع يمكن للاطفال الموهوبين التقدم في التعلم المدرسي بشكل أسرع من التلاميذ العاديين ، وبذلك يوفر سنة أو أكثر من سنوات حياته الدراسية .

ومن الناحية النظرية فان الترفيع الى صف أعلى يوجد تحديا للطفل بسبب الصعوبة المتزايدة التي يجدها في تعلمه المدرسي . وأما من الناحية العملية فانه ليس من الممكن ترفيع الموهوب الى صف أعلى بدون نشوء فروق عظيمة في الوضع الاجتماعي والعاطفي والجسمي بين التلميذ الموهوب وزملائه الذين انتقل الى صفهم . وللتغلب على هذه المساوىء الناتجة عن الترفيع الى صف أعلى لا بد من استعمال أساليب تربوية أكثر ملاءمة تؤدي الى تسارع تعلم الطفل مثل التقدم الفردي المستمر ودخول المدرسة في وقت مبكر .

ويوصي تيرمان Terman وأودين Oden في دراسة لهما للاطفال الموهوبين بأن التلاميذ الذين يحصلون على نسبة ذكاء ١٣٥ فأكثر يجب أن يتقدموا

في التعلم المدرسي بشكل يتيح لهم الالتحاق بالجامعة في عمر لا يتعدى ١٧ سنة . ويريان انهمن المفضل لغالبية هؤلاء التلاميذ الالتحاق بالجامعة فيعمر ١٦سنة(١٤).

التجميع المتماثل : يستجيب الأطفال الموهوبون للتعلم بشكل أفضل اذا ما جمعوا معا .فعندما يوجد الطفل الموهوببين أطفال آخرينموهوبين ومتحمسين فإن حماسهم ينتقل اليه ، كما أن حماسه ينتقل اليهم بالعدوى . وفي نفس الوقت يكتسب الطفل خبرات تعزز تعلمه فتزيد من نمو معرفته وفهمه ومهاراته . وبكل تأكيد فان التلاميذ في دراسة الميادين الفعلية في البرنامج المدرسي يكونون بحاجة الى المثير العقلي ، الذي يدفعهم للعمل في هذه الميادين ، وهذا المثير العقلي يمكن أن يكتسبه كل منهم من زملائه الآخرين .

وتجميع التلاميذ الموهوبين المتشابهين في مواهب معينة هو عمل منطقي ، ويشبه في منطقيته تماما منطقية تجميع الأطفال المتأخرين مثلا في القراءة في دروس علاجية تعالج نواحي الضعف التي يعانون منها ، أو مثل تجميع الأطفال لتصحيح النطق لديهم أو تجميعهم في دروس الموسيقى أو دروس التربية الفنية أو التربية البدنية .

ويمكن أن يدوم التجميع لعدد قليل من الساعات اسبوعيا ولعدد قليل من التلاميذ ، كما يمكن أن يستمر طيلة يوم مدرسي كامل لجميع الطلاب الموهوبين ، والذي يقرر ذلك هو الحاجة الماسة الى هذا التجميع .

ومهما يكن فان ملخصات الدراسات التي اجريت على فعالية التجميع (٩،٧) تشير الى نتائج متناقضة . ويشير معظم الباحثين في هذا المجال الى أن النتائج المتناقضة انما تحدث بسبب تجميع الأطفال بحسب قدراتهم دون أن يصحب ذلك تغييرات في البرنامج الاكاديمي لمواجهة حاجات الأطفال في المستويات المختلفة ، وبذلك لا يؤدي هذا التجميع الى زيادة في تحصيل الأفراد ، ولكن اذا صاحب التجميع المتماثل تعديلات ملائمة ذات فعالية في التحصيل فان ذلك يرفع من مقدار ما يحصله التلاميذ اذا ما كانوا متماثلين في قدراتهم العقلية العامة او الخاصة (٩،٨،٧) .

اغناء التعلم : مع ان التجميع المتماثل يساعد على تهيئة بيئة متحدية ومثيرة للموهوبين ، الا أنه لا يقدم التوجيه الذي يحتاجه معظم الموهوبين . وحتى يمكن أن يكون التجميع مفيدا لا بد من العمل على اغناء تعلم الموهوبين .

ومن خلال الاغناء يمكن تحقيق الأهداف التربوية للموهوبين ، والخبرات التربوية التي تقدمها برامج الاغناء تحقق أمرين هامين وهما :

١ ــ تساعد برامج الاغناء الموهوب على تطوير مواهبه الى أقصى حد ممكن .

٢ ـــ تساعد هذه البرامج الموهوب على أن يقوم بالدور الخاص الذي عليه أن يلعبه في المجتمع .

وبما أنه توجد لدى الموهوبين قدرات عقلية تمكنهم من ممارسة التفكير المجرد ، والتعميم بشكل واسع ، وجمع الحقائق والمبادىء بشكل سريع ، فانه يجب عدم الاقتصار على تقديم خبرات لهم تختلف عما يقدم للعاديين من ناحية الكم ، وانما يجب أن تكون بالاضافة الى ذلك مختلفة في النوع .

والاغناء يعني تقديم فرص للموهوبين تتيح لهم التعمق في الدراسة والتوسع في البحث والتنقيب والاكتشاف في الوقت الذي يكون فيه العاديون من زملائهم التلاميذ يقومون بانجاز التعيينات المدرسية المحددة لهم .

فالاغناء يقوم على أساس أنه من أجل تحقيق أقصى قدر ممكن من التعلم يجب العمل على تهيئة البيئة التربوية بحيث تساعد الموهوب على تحصيل تعلم أكثر تقدما وتعقيدا من التعلم الذي يحصله التلاميذ المتوسطون .

ويوجد نوعان رئيسيان من الاغناء : فأما الأول منهما فيهدف الى مساعدة الطفل على التعمق في مجال من مجالات المنهج بشكل يفوق التعمق الذي يحرزه الأطفال العاديون في هذا المجال ، وهذا ما يمكن أن يسمى بالاغناء المكثف أو الاغناء العمودي أو الاغناء المتعمق . ويحصل بتقديم فرص للتخصص في ميدان نشاط معين ، والعمل فيه على مستوى أكثر نضجا .

والاغناء العمودي قابل للتطبيق بشكل خاص في مهارات القراءة والحساب وبعض ميادين العلوم . وهو يتيح المجال لكثير من الموهوبين بمتابعة اى نشاط معين أو تطوير مهارة معينة الى درجة امتلاك الكفاءة في ميدان ذلك النشاط أو ميدان تلك المهارة والوصول في ذلك الى حد الاشباع . والاغناء المتعمق ييسر اشباع حب الاستطلاع لدى الموهوبين الى اقصى حد ممكن .

والاغناء العمودي يعوض عن التسارع اى الترفيع الى صف أعلى . ولا يمكن تحقيق الاغناء العمودي المتعمق في غرفة صف يغلب عليها الجمود في الترتيبات المادية المتخذة فيها . ويتبع فيها نظام التوقيت اليومي العادي للحصص الذي يخضع للاجراس المدرسية ، ويكتفي فيها بكتاب واحد وبمقرر واحد للمادة الواحدة والتقيد بذلك ، وعدم الخروج عنه من بداية العام الدراسي حتى نهايته .

وأما النوع الثاني من الاغناء فيسمى بالاغناء الأفقي (او الاغناء الواسع العريض او الاغناء الجانبي) . ويحصل هذا النوع من الاغناء بتقديم فرص للتلاميذ الموهوبين لتوسيع خبراتهم في ميادين لا تقدم للتلميذ العادي الذي ينقصه الوقت او الميل للعمل في تلك الميادين .

فمثلا يمكن في دروس القراءة توجيه اهتمام الموهوب الى التذوق الادبي والنقد الادبي لقطعة النصوص الادبية التي يدرسها تلاميذ الصف العاديين بعد أن يكون الموهوب قد انتهى من دراسة تلك القطعة على المستوى المطلوب من زملائه العاديين . وفي دروس الاجتماعيات مثلا يمكن ان يدرس الموهوب جانبا من العلوم السلوكية التي تمكنه من تفسير سلوك الشخصيات التاريخية التي يدرسها ، وذلك بعد ان يتقن المقرر الذي يدرسه زملاؤه العاديون بحسب المستوى المطلوب منهم اتقانه .

دور المعلم في مجالات اغناء التعلم : وفي مجالات اغناء التعلم بنوعيه يكون للمعلم قيمة عظمى لتوجيه الموهوبين . وبما ان اغناء التعلم يتضمن عادة مزيدا من العمل بالنسبة للمعلم ، فانه ليس من المدهش أن يجد كثير من المعلمين الذين لا يلتزمون بالعمل مع الموهوبين نوعا من العبء الى حد ما . ورغبة الموهوب في توجيه الاسئلة المتحدية الى المعلم يجعل المعلم ينظر الى الموقف نظرة دفاعية تجعله يتلكأ في اقتراح أفكار جديدة .

واذا ما يسرت جميع الفرص لاغناء التعلم فان الموهوب يمكنه الاستفادة من توجيه المعلم لنشاطاته في الاتجاهات التي تساعده على اغناء تعلمه .

تعديل الأساليب التعليمية بحيث تصبح ملائمة للاغناء : يصف ديوى و. تشمبرز (١) Dewey W. Chambers اساليب عديدة لتعديل الاساليب المستعملة في غرف صفوف التلاميذ العاديين بحيث تصبح مناسبة لاغناء التعلم . وهي تهدف جميعها الى جعل جو غرفة الصف أقل جمودا مما هي عليه الان ، ومراعاة الفروق الفردية، واستخدام الاختبارات بشكل حكيم ، واعطاء أهمية للاسئلة المفتوحة ، واتاحة السبل لاتصال المعلم بكل طفل بحيث لا يشعر الموهوب بأنه منبوذ أو مهجور ، وانما على العكس ينبغي ان يشعر بأنه موضع اهتمام ورعاية المعلم ، وانه يجد الفرص أمامه مفتوحة لاغناء تعلمه اغناء افقيا وعموديا .

الدراسة المستقلة : ان تهيئة فرص اغناء التعلم تساعد المعلم على توجيه نمو التلميذ الموهوب توجيها مثمرا . ومعظم التلاميذ الموهوبين المتواجدين عادة في صفوف الأطفال العاديين بحاجة الى اكتساب مهارات البحث والعمل بشكل ابتكاري (٢٠) . وتتيح الدراسة المستقلة للموهوب بان يجرب وان يعمل بحسب اهتماماته الخاصة . وبشكل عادي فان البرامج المصممة لتغذية الدراسة المستقلة تبقى المعلم في وضع الموجه ، ولكن هذا التوجيه يجب أن يكون في أقل حدوده بحسب الحاجة الماسة اليه .

ومن الأنشطة المفيدة التي يمكن ممارستها في هذا المجال ان يقترح المعلم على

الموهوب التعمق في مجال معين ، وان يتابع تعمقه بشكل مستقل ، وبعد ان ينتهي من متابعة مناشطه المتعددة في مجال اهتمامه بشكل مستقل ويتوصل في ذلك الى نتائج معينة ، يعقد المعلم ندوة لتلاميذ الفصل العاديين (أو لتلاميذ عدة فصول) ويعرض الموهوب في هذه الندوة نتائج بحوثه ودراساته المستقلة على الحضور ، ويمكن ان يتم ذلك خارج اوقات الحصص الدراسية .

ومما يفيد في هذا المجال اشتراك المعلم وأمين المكتبة في وضع قائمة بالموضوعات المقترحة للدراسة المستقلة .

تكون لدى كثير من الموهوبين اهتمامات أو هوايات تكون مهملة تماما في غرف الصف ، فلو اتيح المجال للموهوب بالعمل والدراسة في مجال هواية له ، مثل ان تكون له هواية في عمل نموذج طائرة تطير في الهواء . فبعد أن يقوم بانجاز عمله يعرضه على تلاميذ صفه ، وذلك بأن يحضر طائرته التي عملها الى غرفة الصف . ومثل هذا العمل يطلق في الموهوب (وفي غيره من تلاميذ الصف بالعدوى أو حب التقليد أو المنافسة) حب العمل والدراسة المستقلة .

وان تقدير الآخرين لما يعمله الموهوب يثير في نفسه الحماس لتقديم المزيد من الأعمال الابتكارية الأمر الذي ينتج عنه انتقال هذا الحماس الى زملائه الآخرين الموهوبين منهم وغير الموهوبين ، للعمل في مجال هواياتهم .

وهكذا فان اتاحة الفرص للموهوب للعمل ضمن مجال هواياته واهتماماته يثيره للعمل والدراسة المستقلة والبحث المستقل ، وهذا ما يكون سببا في اغناء تعلمه وتوسيع خبراته ، ويكون سببا في تغيير الروتين العادي لجو غرفة الصف .

وقد اثبتت دراسات فريتز (٦) Fritz ان الموهوبين عندما يعطون وقتا حرا لمتابعة تعلمهم بأنفسهم يزداد انتاجهم في ميدان اللغة والعلوم والدراسات الاجتماعية عن انتاجهم عندما يخضعون لنظام اليوم المدرسي الروتيني .

وتوصل و.ك.مور (١٠) O.K. Moore الى ان حب الاستطلاع الطبيعي في الدراسات الحرة المستقلة يوجه الطفل الى اكتساب المهارات بشكل كبير في مرحلة مبكرة من عمره ، وذلك اذا ما هيئت له بيئة مثيرة تستثير حب استطلاعه وتهيء له ما يعمل على اشباع حب الاستطلاع هذا بتوفير المراجع له ، وتوفير المواد والادوات التي تيسر له اجراء التجارب ، وتيسر له فرص المشاهدة وادراك العلاقات ، وفرض الفروض وتجريبها ، والتوصل الى الحلول المناسبة ، بحيث تتاح الفرص للموهوب التعلم من خلال الاكتشاف عن طريق ملاحظاته واختبار فروضه ، اى تتاح له الفرص ليدرس اى موضوع كدراسة العالم المختص في موضوعه .

سادسا ــ التربية الابتكارية :

منذ عام ١٩٦٠ بدأ مربو الطلاب الموهوبين بالعمل على توسيع التربية خارج نطاق نسبة الذكاء I Q . وعملوا على توسيع تعريف الموهبة . وطبقا لذلك فقد نشأت برامج لمواجهة هذا التعريف الموسع . ومن أبرز هذه الاتجاهات : اتجاه التربية الابتكارية بالاضافة الى ما سبق ذكره من اتجاهات الدراسة المستقلة والتعلم بالاكتشاف وأساليب اغناء التعلم .

وقد عمل أصحاب اتجاه التربية الابتكارية على تطوير مواد المنهج بحيث تؤكد على التفكير الابتكاري اكثر مما تؤكد على مجرد تجميع الحقائق . ونتيجة لهذا الاتجاه أصبح من أبرز أهداف التربية مساعدة الأطفال على أن يصبحوا اكثر ابتكارا سواء أكانوا موهوبين أم غير موهوبين ، وأصبح من الضروري اتاحة الفرصة لكل طفل لان يبتكر اشياء جديدة في غرفة الصف .

والحقيقة ان الابتكار أصبح مهما بالنسبة لجميع الأفراد الموهوبين منهم وغير الموهوبين ، ولكن العصر الذي نعيش فيه والذي يتميز بالتغير التكنولوجي السريع وبالانفجار المعرفي قد اكد على ضرورة الاهتمام بتربية الابتكار لدى الأطفال الموهوبين بما يتناسب وما يتميزون به من مواهب . وذلك لان الابتكار لا يعود نفعه فقط على المبتكر وحده باشباع طموحه الشخصي ، وانما بالاضافة الى ذلك يعود نفعه على المجتمع بالاختراعات التي يقدمها المبتكرون للمجتمع والتي تساعد على تقدمه ، هذا بالنسبة لاهمية الابتكار لدى الموهوبين ، وأما أهميته بالنسبة الى الأقل موهبة فانه ضروري لهم لمساعدتهم على الاحتفاظ بالمنجزات التي يحققها المبتكرون الموهوبون الذين يقع على عواتقهم تطوير المنجزات وتوسيعها في المستقبل .

امكانية تعلم الابتكار : والابتكار شيء يمكن تعلمه كما تمكن اعاقته واضعافه الى درجة انه يمكن ازالته بالمرة عند الأفراد ، وبما ان الابتكار يمكن تعلمه فانه من المهم جدا أن يضع المربون نصب أعينهم العمل على تطويره لدى كل طفل بشكل عام ، والاهتمام بتطويره لدى الموهوبين بشكل خاص .

بعض الأدلة التي تدل على انه يمكن تعليم الابتكار وتعلمه : منذ سنوات قليلة فقط كان من الشائع الأخذ بفكرة ان تنمية الابتكار يجب تركها للصدفة ، وكذلك يجب ان تترك للصدفة عملية توجيه الأطفال الى التفكير الاصيل والى الاختراعات والاكتشافات العملية لان هذه أشياء لا يمكن تعليمها وتعلمها بشكل مقصود . الا انه قد تبين مؤخرا ان التخطيط المقصود لتعليم وتعلم أساليب حل المشكلة بشكل ابتكاري يؤدي الى تحقيق انجازات ابتكارية متعددة في مجال الاختراعات والاكتشافات العلمية وغير ذلك من الانجازات الابتكارية (٢،٨،١١،١٢،١٣،١٧) .

وقد وجد تورانس Torrance ومايرز (١٨) Myers بأن أساليب التفكير الابتكاري المخطط لتعليمها بشكل مقصود يمكن تعلمها من مرحلة ما قبل المدرسة حتى مراحل الدراسات العليا في الجامعات ووجدا نتيجة دراستهما في هذا المجال دليلا قويا على أن التفكير الابتكاري يمكن تعلمه ، ولذا يجب عدم تركه للصدفة .

وفي دراسة تتبعية تتبعا فيها تطور السلوك الابتكاري لدى الأطفال وجدا ان الاطفال في سن خمس سنوات قد بداوا يفقدون كثيرا من حب استطلاعهم ، وتخيلهم واثارتهم للتعلم ، وان ابناء تسع سنوات أصبح لديهم اهتمام كبير بالانسجام والتوافق مع ضغوط زملائهم ، وانهم بداوا يتخلون عن كثير من مناشطهم الابتكارية ، وان ابناء المدرسة المتوسطة يبداون بالاهتمام بنوع من السلوك التقليدي ، والانسجام مع معايير سلوك من يحيطون بهم ، ونتيجة لذلك يصبح تفكيرهم مألوفا لا ينطوي على اى خاطرة ابتكارية .

وقد أثبتت دراسات تورانس Torrance المسماة دراسات مينيسوتا للتفكير الابتكاري ما بين ١٩٥٨ — ١٩٦٦ (١٨)

The Minnesuta Studies of Creative Thinking 1958–1966

أن التأخر في التفكير الابتكاري عند الأطفال يحصل في الأعمار ما بين (٩—١٣) سنة. وفي دراسة تتبعية للتفكير الابتكاري اجراها تورانس Torrance (١٨) تبين له ان التأخر في الابتكار لدى الأطفال ينتج عن عدم توفر بيئة تربوية تشجع الطفل على الابتكار . وأن تزايد اهمال التفكير الابتكاري يؤدي الى اضمحلاله ثم الى زواله بالمرة ، ووصوله الى درجة يصعب استرجاعه مرة أخرى . وتبين لتورانس في نفس الدراسة ان كثيرا من المشكلات التي يعاني منها الاطفال مثل الانحراف والرسوب المدرسي والتسرب والامراض العقلية تنشأ من نفس الأسباب التي تؤدي الى ضعف التفكير الابتكاري .

ايجاد جو في غرفة الصف مثير للابتكار : يستطيع المعلم مساعدة الموهوبين بطريق غير مباشر في غرفة صفه . فيستطيع أن يوجد جوا في غرفة الصف حرا من النقد الهدام ، ومن التوتر غير الضروري ، ومن التأكيد على معايير الكبار ، ومن المنافسة غير المتكافئة التي تؤدي الى شعور بالنقص وعدم الثقة بالنفس .

ويجب أن يعبر المعلم للاطفال عن ثقته في قدراتهم العقلية ، وأن يعمل على تشجيعهم على الابتكار بمختلف الوسائل .

أساليب تطوير الجو الابتكاري في غرفة الصف : ويستطيع المعلم ان يفعل اشياء كثيرة الى جانب تهيئة جو عام يؤدي الى تطوير قدرات الابتكار لدى

تلاميذه ، وعليه أن يشجع الأطفال المتفوقين في مجال ما أن ينتجوا ما يريدون انتاجه بشكل حر في المجال الذي يبدعون فيه . فمثلا عليه ان يشجع المتفوقين في التربية الفنية على انتاج ما يريدون انتاجه من أعمال فنية بشكل حر ، وان يشجع المتفوقين في الكتابة على ان يكتبوا قصصا وقصائد ، ومذكرات ، وان يساهموا في اصدار مجلات او يتولوا بأنفسهم اصدارها . وأن يشجع الذين يميلون الى القراءة على قراءة ما يميلون لقراءته ، وان يسألوا بكل حرية عما يريدون السؤال عنه ، وان يجروا التجارب التي تشبع حب استطلاعهم . وهكذا فان المعلم على وجه العموم يمكن ان يصبح مصدر الاثارة للانتاج الابتكاري .

ويستطيع المعلم ان يثير الموهوبين للعمل في مجالات اهتماماتهم عن طريق تعيين أعمال اضافية لهم في مجالات اهتماماتهم ، ليقوموا بانجاز هذه التعيينات بأنفسهم بشكل حر مستقل ، ويزودهم بالكتب والمقالات التي تثيرهم للانتاج الابتكاري ، وهذا يتطلب من المعلم نفسه أن يكون محبا للاطلاع والقراءة ، واجراء التجارب الى درجة الشغف حتى يستطيع ان ينقل حماسه للتلاميذ عن طريق القدوة الحسنة .

وكذلك يمكن ان يشجع المعلم الموهوبين على الابتكار اذا ما اهتم بابراز انتاجهم الابتكاري مع امتداحه ، مثل أن يهتم بقراءة ما يكتبون ثم يعرضه على تلاميذ الصف ، ويعلق ما ينتجون من أعمال فنية في مكان بارز مع ابداء اعجابه بذلك ، وان يهتم بابراز أعمال المبتكرين في مجال العلوم او اى مجال آخر ، وان يبدي اعجابه بها ، وان يتفحصها ثم يعرضها على تلاميذ الصف ويعرض تقارير الموهوبين عن نتائج دراساتهم وبحوثهم في مكان بارز يستطيع ان يقراها جميع التلاميذ ، او ان يضع النتائج في ملفات توضع في غرفة الصف في مكان يسهل على كل تلميذ الاطلاع عليها .

فاذا ما وجد المبتكرون من يستمع اليهم ويشاهد انتاجهم باعجاب ، ويوليهم اهتمامه أدى ذلك الى دفعهم الى المزيد من الابتكار .

سابعا ــ التقويم

عند بناء برنامج تربوي فإن من ابرز اهدافه بشكل عام ، العمل على تحسين انماط التعلم ، أو اساليب التعليم ، أو مقدار المعرفة ، او المهارات ، أو المفاهيم المكتسبة ، أو اثارة التشويق للتعلم ، وزيادة دوافعه ، أو تحقيق اكثر من هدف واحد من هذه الاهداف أو تحقيقها جميعها .

ومهما يكن الهدف أو الاهداف المراد تحقيقها فانه لا يمكن التأكد من تحقيق

ما يراد تحقيقه منها الا باستعمال وسائل التقويم المختلفة بعد تنفيذ البرنامج المصمم لتربية الأطفال .

واذا ما انحصر التقويم فقط في قياس الدليل الموضوعي الذي يدل على نمو التحصيل فانما يكون تقويما محدودا جدا . واذا ما اعتمد على هذا التقويم بشكل اساسي في تقويم البرامج الخاصة التي تهدف الى أن تنمي الاتجاهات الصحيحة والعلاقات الانسانية ومهارات البحث ، ومهارات الدراسة المستقلة ، وقدرات التفكير لدى الموهوبين فانه يكون مفسدا للعملية التربوية .

والتقويم الذي يصلح لتربية الموهوبين هو التقويم الذي يهدف الى معرفة مدى تحقق الاهداف العامة للبرامج التربوية للموهوبين بحيث لا يهمل اى جانب من جوانب هذه الاهداف .

فلو تأملنا على سبيل المثال الاهداف التالية ، وحاولنا ان نقيس مدى تحققها بالتقويم الموضوعي لادركنا مدى الصعوبة التي يمكن مواجهتها في مثل هذه الحالة . وهذه الاهداف هي :

١ ــ اكساب التلاميذ القدرة على تذوق الأساليب الادبية ذات النوعية العالية .

٢ ــ القدرة على الحكم على النصوص الادبية في ضوء المعايير التالية : دقة الافكار ، ووضوحها ، وسلاسة الاسلوب ، وجزالة اللفظ ، وسمو المشاعر والعواطف .

٣ ــ غرس روح الجد والمثابرة في نفس التلميذ ، واكسابه القدرة على النقد الذاتي الموضوعي لتفكيره ، واكسابه تحمل مسؤولية تعلمه .

مثل هذه الاهداف لا يمكن انكار قيمتها في دروس اللغة العربية ، واذا ما اعتمد التقويم الذي يهدف الى تحديد مدى تحقق هذه الأهداف على قياس الحقائق فقط ، فان اهتمام الاساليب التربوية سينصب على اكتساب الحقائق ، واهمال اكساب التلاميذ الاساليب الادبية الرفيعة المستوى في الرواية او القصيدة او المسرحية او القصة . وهذه الاساليب هي التي ينبغي الاهتمام بها بالاضافة الى ما تتضمنه من حقائق . فالرواية (او القصيدة او المسرحية او القصة) هي بذاتها حدث عقلي معقد ، والحقائق هنا ضرورية ، واكتساب الاساليب الادبية الرفيعة المستوى ضروري ايضا .

ومن الواضح انه على الرغم من ان القياس الموضوعي له مكانة مرموقة في التقويم الا انه يجب استعمال وسائل التقويم الاخرى لتقويم برامج الموهوبين . فآراء التلاميذ وآراء آبائهم هي مقياس مقبول لتقويم قيمة البرنامج المصمم للموهوبين .

وكذلك فان آراء المعلمين كخبراء تربويين يشتغلون عن قرب بالبرامج الخاصة هي ذات قيمة كبرى في هذا المجال .

وكذلك فان الدراسات التتبعية للخريجين لها قيمة لا يستهان بها في تحديد قيمة المقررات الخاصة في تحقيق التحسين المطلوب .

وعندما تشعر ادارة المدرسة بان التلاميذ في المدرسة يعملون بشكل جاد على تطوير استغلال قدراتهم ، وان المعلمين متحمسون لعملهم ، فعلى الرغم من ان هذا هو شعور فقط الا انه له دلالة ذات قيمة ايجابية .

وعند اقرار التلاميذ بانهم يتعلمون من البرنامج بشكل اكثر مما يتعلمون من غيره ، وانهم يعملون بجد اكبر ، ويحبون ما يقومون بعمله ، ويزداد اهتمامهم بشكل كبير ويحسون بحاجة كبرى لتحقيق المزيد من الانجازات ، فان مثل هذه الاقرارات على الرغم من انه يمكن الحصول عليها عن طريق استفتاء ، الا انها ذات قيمة هامة من حيث كونها « عملية تقويم » .

وكذلك عندما يبدي المعلمون والآباء والتلاميذ مشاعر ايجابية محببة نحو البرنامج فان هذا الشعور يقبل كدليل على اهمية البرنامج .

وهكذا فانه يجب ان يستعمل في تقويم برامج الموهوبين وسائل تقويم متعددة، وان يشترك في استخدامها كل من له صلة بالاطفال الموهوبين مثل المعلمين والآباء والزملاء والموهوبين انفسهم .

توصيات البحث ومقترحاته

من اجل تحقيق رعاية شاملة للموهوبين في مدارس الكويت بحيث تؤدي الى تنمية مواهبهم واستغلالها الى اقصى حد ممكن يوصي الباحث بما يلي :

١ ــ الاهتمام بتزويد غرف الصفوف بتجهيزات مادية مرنة تساعد بسهولة على اعادة ترتيب غرفة الصف واقامة مراكز النشاط واستبدالها بغيرها ، وتجديد محتوياتها بحسب ما يقتضيه الموقف التعليمي .

٢ ــ الاهتمام بتطوير اعداد المعلمين في معاهد اعداد المعلمين وفي كليات التربية لتخريج معلمين مؤهلين لرعاية وتوجيه الموهوبين مع الاهتمام بعقد دورات تدريبية للمعلمين اثناء الخدمة لتأهيلهم لنفس الغاية .

٣ ــ الاهتمام بتطوير المناهج وتصميمها بشكل يدفع التلميذ الى التركيز على الابتكار اكثر مما يركز على مجرد حفظ الحقائق ، ويتيح للتلميذ الفرص للتعلم باسلوب البحث والاكتشاف والدراسة المستقلة .

٤ ــ الاهتمام بتطوير الاساليب التعليمية بشكل يتيح المجال لمرونة تجميع المتماثلين في مواهبهم في مجال معين مثل العلوم او القراءة او الحساب ... الخ . ثم اعادة تشكيلهم بسهولة عند انتقالهم الى ميدان آخر بحيث يتجمع المتماثلون في مواهبهم معا في ميدان آخر .

٥ ــ الاهتمام بتطوير اساليب التقويم للكشف عن مواهب كل تلميذ بدقة ، وتقويم البرامج التعليمية المناسبة لمواهبه .

٦ ــ الاهتمام باجراء الدراسات والبحوث على الموهوبين وفي مجال تطوير تربيتهم .

٧ ــ واخيرا يوصي الباحث بالاهتمام باستعمال هذه التطورات التربوية جميعها في تربية التلاميذ الذين ينظر اليهم بأنهم عاديون وذلك للاسباب التالية :

أ ــ ان هذه التطورات التربوية كما تصلح لتربية الموهوبين فانها تصلح ايضا لتربية التلاميذ العاديين وذلك في حالة الاخذ بمبدأ التعلم الفردي ومراعاة الفروق الفردية بحيث يتاح المجال لكل تلميذ بان يسيرَ في تعلمه بالسرعة التي تمكنه مواهبه من السير فيها .

ب ــ توجد نسبة كبيرة من التلاميذ في المدارس الذين ينظر اليهم بانهم عاديون لم تكتشف مواهبهم العامة او الخاصة . وادخال التطويرات التربوية الحديثة الى صفوف العاديين تتيح المجال لتنمية هؤلاء الذين لم تكتشف مواهبهم ويعاملون كتلاميذ عاديين .

ج ــ بما أن الابتكار امر يمكن تعلمه منذ مرحلة ما قبل المدرسة حتى مراحل الدراسات العليا في الجامعة ، وأنه يوجد لدى الصغار بشكل طبيعي ، وان اهماله يؤدي الى ضموره ،ثم الى اختفائه الى درجة يصعب فيها استرجاعه في حالة استمرار اهماله ، لذا لا يجوز اهماله ، وانما يجب العمل على رعايته وتنميته منذ الطفولة دون تمييز بين الموهوبين وغير الموهوبين ، واستخدام ما ادت التطورات التربوية اليه في تربيتهم جميعا لتنمية ابتكارهم .

المراجع

1– Chambers, Dewey W., "Singposts for Creative Teaching", in The Instruction, 78, No. 2: 57, 58, 78 (1968).

2– Clark, C.H. Brain Storming. Garden City, N.Y.: Doubleday & Co., 1958.

3– Crow, Lester D. and Alice Crow, (eds.), Educating Academically Able - New York: Mckay, 1963.

4– Dunlap, James M. "The Education of Children with High Mental Ability". William M. Cruickshank, and G. Orville Johnson (eds.) Education for Exceptional Children and Youth, 2nd ed., Englewood Cliff, N.J.: Prentice-Hall, 1967, PP.143–187.

5– Fliegler, Louis A. Corriculum Planning for the Gifted. Englewood Cliff, N.J.: Prentice-Hall, 1961.

6– Fritz, R.L. "An Evaluation of Scholastic Achievement of Students Attending Half-day Sessions in the Seventh Grade". M.A. Research Paper. Minneapolis: University of Minnesota, 1959.

7– Gold, Milton J. Education of the Intellectually Gifted. Columbos, Ohio: Merrill, 1965.

8– Gordon, W.J.J. Synectics: The Development of Creative Capacity. New York: Harper & Row, 1961.

9– Heldreck, Gerterude H. Introduction to the Gifted. New York: McGraw-Hill, 1966.

10– Moore, O.K. "Orthographic Symbols and the Preschool Child: A New Approach". New Educational Ideas. Proceedings of the Third Minnesota Conference on Gifted Children. Minneapolis University of Minnesota Press, 1961.

11– Obsorn, A.F. Applied Imagination. 3rd ed. New York: Charles Scribners Sons, 1957.

12– Parners, S.J. Creative Behavior Workbook. New York: Charles Scribner's Sons, 1967.

13– Ray, W.S. The Experimental Psychology of Original Thinking. New York: The Macmillan Co. 1967.

14– Terman, Lewis, and M.H. Oden. The Gifted Child Grows Up. Vol. 4, Stanford, California: Stanford University Press, 1947.

15– Terman, Lewis, and M.H. Oden. The Gifted Child Grows Up. Vol. 5, Stanford, California: Stanford University Press, 1957.

16– Torrance, E. Paul. Creativity Proceedings of a Conference on Gifted Children. Helds in 1959. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1960.
17– Torrance, E. Paul. "Primary Creative Thinking in the Primary Grades". in Elementary School Journal, 1961, 6.
18– Torrance, E. Paul, and R.E. Myers. Creative Learning Teaching. New York: Dodd, Mead & Co., 1973.
19– Witty, Paul. A Study of One Hundred Gifted Children. Lawrence, Bureau of School Service and Research: University of Kansas Press, 1940.
20– Wootten, Lutian R. "Independent Study Curriculum". in Improving College and University Teaching, 16, No. 4, 277–278, (1968).

البحث الخامس

مستقبل التعليم الثانوي
في دول الخليج العربي

الدكتور حسن سلامة الفقي
قسم أصول التربية - جامعة الكويت

مقدمة

تطور التعليم الثانوي في دول العالم المختلفة في السنوات الاخيرة تطورا كبيرا ، كما قامت محاولات في الدول العربية للنهوض بالتعليم الثانوي بما يتفق مع التطورات السياسية والاقتصادية والاجتماعية والعلمية والتكنولوجية المتلاحقة ، وشملت هذه التطورات تنظيم التعليم الثانوي والمناهج وطرق التدريس والادارة التربوية وغيرها من المجالات .

الا انه ما زالت هناك بعض المشكلات التي تواجه الدول المختلفة بالنسبة للتعليم الثانوي . ويعتبر تنويع التعليم الثانوي من ابرز هذه المشكلات . ونقصد بتنويع التعليم الثانوي أن يكون هناك نوعان من التعليم : تعليم ثانوي عام اكاديمي، وتعليم ثانوي فني. ويتوزع الطلاب الذين ينتهون من دراستهم في المرحلة المتوسطة على هذين النوعين من التعليم وفقا لقدراتهم واستعداداتهم واهتماماتهم . فيلتحق بالمدارس الثانوية الاكاديمية من تؤهلهم قدراتهم واستعداداتهم لمواصلة دراستهم العالية بالجامعة ، ويلتحق بالمدارس الثانوية الفنية بأنواعها المختلفة : زراعية او صناعية او تجارية ، من تؤهلهم قدراتهم لهذا النوع من التعليم ، فتعدهم للالتحاق بمجالات العمل المختلفة بعد تخرجهم .

وتمثل انجلترا النموذج الذي يقوم بتنويع التعليم الثانوي . فبمقتضى قانون التعليم لعام ١٩٤٤ تقرر اطالة سنوات التعليم الالزامي فأصبحت تشتمل على المرحلتين الابتدائية والثانوية . أي ان التعليم الثانوي أصبح تعليما الزاميا لجميع المواطنين . ويلتحق به الطلاب بعد الانتهاء من دراستهم في المدرسة الابتدائية في سن الحادية عشرة ، ويستمرون في دراستهم الى نهاية سن التعليم الالزامي وهي الخامسة عشرة . ويمكن لمن يرغب من الطلاب ان يستكمل تعليمه الى سن الثامنة عشرة .

كما تقرر بمقتضى هذا القانون تنويع التعليم الثانوي الى انواع متعددة يوزع عليها الطلاب وفقا لقدراتهم واستعداداتهم وبناء على عدة معايير من أهمها اختبارات الذكاء . وقامت نتيجة لذلك المدرسة الثانوية الفنية والمدرسة الثانوية الحديثة جنبا الى جنب مع المدرسة الثانوية الاكاديمية التي كانت قائمة قبل صدور هذا القانون .

وبرغم قيام المدرسة الشاملة التي تستهدف تعليم كل أبناء الشعب الانجليزي من مختلف الطبقات والقدرات والاستعدادات في معهد واحد بعد ان وجه نقد شديد الى توزيع الطلاب على مدارس متنوعة ، الا ان التنويع ما زال هو النظام السائد في انجلترا . وفي عام ١٩٦٢ كان أقل من ٤ ٪ من كل الطلاب المقيدين بالمدارس

الثانوية في انجلترا مقيدين في المدارس الشاملة . بينما كان بقية الطلاب مقيدين بالمدارس الثانوية الاخرى (١) الا ان عدد المدارس الشاملة قد اخذ في الازدياد في السنوات الاخيرة .

ويستند انصار تنويع التعليم الثانوي الى عدة عوامل متداخلة . فالتعليم في رايهم مسئول عن اعداد الايدي العاملة المدربة في مجالات الانتاج والخدمات ، كما هو مسئول عن اعداد اخصائيين على مستوى عال في المجالات الاقتصادية والاجتماعية وغيرها من المجالات . ومن ثم يجب اعداد الايدي العاملة الماهرة في المدارس الثانوية الفنية جنبا الى جنب مع اعداد الاخصائيين في المدارس الثانوية الاكاديمية التي تعدهم للالتحاق بالجامعات والمعاهد العالية .

كما ان خريجي المدارس المتوسطة (او الابتدائية اذا كان التعليم ينقسم الى المرحلتين الابتدائية والثانوية) لا يصلحون جميعهم لمتابعة التعليم الثانوي الاكاديمي . فالقلة هي التي تصلح لهذا النوع من التعليم . اما غالبية المتخرجين من المدارس المتوسطة فيجب ان توجه الى الدراسة في المدارس الثانوية الفنية حيث تعد الاعداد المناسب للالتحاق بالقوى العاملة بعد تخرجها .

ويقابل النموذج الذي يقوم بتنويع التعليم الثانوي النموذج الذي ينادي بأن تكون هناك مدرسة ثانوية واحدة يتعلم فيها كل ابناء الشعب . وتقوم هذه المدرسة باعداد طلابها للحياة وللعمل ولمواصلة التعليم العالي . فهي تقدم برامج مناسبة للطلاب الذين يريدون الالتحاق بالقوى العاملة بعد تخرجهم . كما تقدم برامج مناسبة للطلاب الذين يريدون مواصلة التعليم العالي . الا انها تقدم قبل كل شيء برامج يشترك فيها الجميع لاعدادهم للمواطنة الصالحة في مجتمعهم .

وتمثل الولايات المتحدة الامريكية النموذج الذي يتبنى اقامة مدرسة ثانوية واحدة او موحدة لكل ابناء الشعب . وانصار المدرسة الواحدة يقولون بان المبادىء الديمقراطية تتحقق وتنمو في مدرسة واحدة يجتمع فيها كل ابناء الشعب . اما توزيع الطلاب على مدارس ثانوية متنوعة فيخلق اتجاهات غير مرغوب فيها بالنسبة لبعضهم البعض . فالمدرسة الثانوية الجامعة في راي « جيمس كونانت » تمثل خصائص اخلاصنا وحرصنا على المثل العليا لتكافؤ الفرص والمساواة في المكانة » (٢) . على انه يجب ان يكون واضحا ان تنويع التعليم الثانوي او توحيده لا ينهي او يحل جميع المشكلات . كما يجب ان يكون واضحا ايضا ان النظام التعليمي يعكس ظروف كل مجتمع وتاريخه والتطورات المختلفة التي مر ويمر بها هذا المجتمع في الجوانب السياسية والاقتصادية والاجتماعية .

وتقوم هذه الدراسة بمناقشة تنويع التعليم الثانوي في دول الخليج العربي

وما اذا كان التنويع قد حقق أهدافه أم لم يحققها ، وما البديل اذا لم يكن التنويع قد حقق اهدافه .

وفي الجزء الاول من الدراسة يتتبع الكاتب نشأة وتطور التعليم الثانوي في دول الخليج، ويوضح بعض التأثيرات التي ادت الى تبني الاتجاه الخاص بالتنويع. وفي الجزء الثاني يوضح وضع التعليم الثانوي الفني في دول الخليج وعوامل عدم اقبال الطلاب على التعليم الثانوي الفني. اما الجزء الثالث فيعرض فيه الكاتب لبعض الاتجاهات الحديثة في التعليم الثانوي في دول الخليج . فيوضح الاتجاه الخاص بتعزيز التنويع في العراق والاتجاه الخاص بتوحيد التعليم الثانوي في الكويت .

ويناقش الكاتب في الجزء الرابع والاخير اتجاهات المستقبل في تنظيم التعليم الثانوي من ناحية التنويع او التوحيد ، وفي هذا الجزء يطرح الكاتب رؤيـــاه المستقبلية .

وسوف لا يتعرض الكاتب في هذه الدراسة لدور معاهد المعلمين والمعلمات التي تقوم باعداد معلم المدرسة الابتدائية . فالحديث عن دور المعلمين والمعلمـــات واعداد المعلم يحتاج الى دراسة مستقلة .

تطور التعليم الثانوي في دول الخليج العربي :

يمكن ارجاع نشأة التعليم الثانوي في دول الخليج الى نهاية العقد الثاني من القرن الحالي . وكانت العراق أول دولة خليجية تقوم بانشاء التعليم الثانوي . ثم تبعتها المملكة العربية السعودية والكويت والبحرين . اما الدول الخليجية الاخرى وهي دولة الامارات العربية وقطر وسلطنة عمان فيرجع تطور التعليم الثانوي فيها الى النصف الثاني من القرن العشرين والى الستينات بصفة خاصة .

ويرتبط تطور التعليم الثانوي في هذه الدول بصفة عامة بقيام الحكم الوطني بعد حصولها على استقلالها . فتدعيم الاستقلال يحتاج الى نشر التعليم واعداد الكوادر الوطنية في مختلف المجالات والمستويات . كما كان انتاج النفط عاملا من العوامل الهامة التي ساعدت هذه الدول على النهوض بالتعليم بصفة عامة والتعليم الثانوي بصفة خاصة . وفي هذا الجزء يحاول الكاتب ان يتتبع نشأة وتطور التعليم الثانوي في كل دولة من دول الخليج .

وكما بينا كانت العراق هي اول دولة خليجية تقوم بانشاء المدارس الثانوية . وقد نشأ التعليم الحديث في العراق مع بداية الحكم الوطني في عام ١٩٢٠ . ومع ذلك يمكن اعتبار عام ١٩١٩ بداية للتعليم الثانوي في العراق استنادا الى ما جاء في

تقرير لجنة مونرو التي قامت بتأريخ التعليم الثانوي في العراق في الفترة من عـــام ١٩١٩ الى عام ١٩٣٢ (٣) .

وقد بدأت التجربة بفتح فصول ثانوية بالمدرسة الابتدائية في كل من مدينتي الموصل وبغداد . وتبع ذلك انشاء عدد من المدارس الثانوية بلغ عددها في عـــام ١٩٢٥ خمس مدارس كانت تضم ٥٨٣ تلميذا (٤) .

وكان واضحا ان هدف التعليم الثانوي في تلك الفترة هو الاعداد للوظائـــف الحكومية او اعداد الطلاب للالتحاق بالتعليم العالي . فكانت الدولة « تنظر الى التعليم الثانوي على انه يهدف في الدرجة الاولى الى تخريج طبقة من الموظفين تقوم بتحمل أعباء الحكم وهو في بدء تكوينه » (٥) .

وكانت مدة الدراسة بالمدرسة الثانوية أربع سنوات . ثم زيدت منذ عـــام ١٩٢٩ الى خمس سنوات . كما تم تقسيم الدراسة بالمدرسة الثانوية الى قسمين، عرف القسم الاول بالمدرسة المتوسطة ومدة الدراسة به ثلاث سنوات ، وعرف القسم الثاني بالمدرسة الثانوية ومدة الدراسة به سنتان يتخصص فيهما الطالب في الشعبة العلمية أو الشعبة الادبية . ويبدو ان أحد العوامل الرئيسية في هـــذا التقسيم هو أن الدولة لم تعد تستطيع ان تستوعب الا أعدادا قليلة من خريجي المدارس الثانوية في الوظائف الحكومية . كما استهدف هذا التقسيم سد حاجات الريف بالمدارس المتوسطة التي يمكنها أيضا ان تهيىء الطلاب للالتحاق بالمدارس الزراعية والهندسية وغيرها من المدارس المهنية (٦) .

وفي عام ١٩٤٠ أعيد تحديد اهداف المرحلة الثانوية في العراق بأنها « اعداد الطلاب لمواصلة الدرس في المعاهد العالية من جهة وتجهيزهم بالثقافة العامة التي تؤهلهم لان يكونوا اعضاء نافعين في المجتمع من ناحية اخرى » (٧) .

والواقع أن هدف الاعداد للدراسات العالية كان هو الهدف الرئيسي ، اما هدف الثقافة العامة فكان هدفا فرعيا . ولذلك استمر ضغط الطلاب على المدرسة الثانوية لتعدهم لمواصلة الدراسة بالتعليم العالي .

وشهدت الفترة التي أعقبت الحرب العالمية الثانية وخاصة في الخمسينات توسعا في المرحلة الثانوية ، وذلك نتيجة انتشار المفاهيم الديمقراطية التي تنادي بتحقيق الفرص المتكافئة في التعليم للمواطنين . ويبدو ان مفهوم الفرص المتكافئة كان تحقيقه يركز فقط على التعليم الثانوي الاكاديمي . ثم حدث توسع اكبر فـــي التعليم الثانوي في أعقاب ثورة تموز عام ١٩٥٨ . كما أعيد تنظيم التعليم الثانوي في اعقاب الوحدة الثقافية العربية بين مصر والعراق في عام ١٩٥٨ . فاضيفت سنة سادسة الى التعليم الثانوي . وبذلك اصبحت مدة الدراسة بالمرحلة المتوسطـــة ثلاث سنوات وفي المرحلة الثانوية ثلاث سنوات .

وفي المملكة العربية السعودية أنشئت أول مدرسة ثانوية في عام ١٩٣٦ باسم مدرسة تحضير البعثات . وكانت هذه المدرسة تؤهل المتخرجين فيها للسفر الى الخارج لمواصلة التعليم العالي ، وكانت تقبل المتخرجين من المدرسة الابتدائية . وكانت مدة الدراسة بالمدرسة الثانوية خمس سنوات . ثم توالى بعد ذلك انشاء المدارس الثانوية وبخاصة في أعقاب الحرب العالمية الثانية .

أما في الكويت فقد بدأ تنظيم التعليم الحديث في عام ١٩٣٦ . وقد اتجهت الأنظار في ذلك الوقت الى فلسطين لارسال المعلمين الذين تحتاج اليهم الكويت . وحضرت أول بعثة تعليمية من فلسطين في بداية العام الدراسي ١٩٣٦ — ١٩٣٧(٨) وتولى مدير البعثة تنظيم التعليم في الكويت . وقد ركز على المرحلة الابتدائية وكانت مدة الدراسة بها ست سنوات .

ثم واجهت مجلس معارف الكويت بعد ذلك مشكلة استكمال التلاميذ الذين انتهوا من التعليم الابتدائي لدراستهم . وقدمت حكومة العراق في ذلك الوقت خمس منح دراسية لطلاب كويتيين يقومون باكمال دراستهم في العراق . وفي عام ١٩٣٨ سافرت أول بعثة دراسية من طلاب الكويت للدراسة في دار المعلمين في العراق(٩) . ثم أرسلت في عام ١٩٣٩ بعثة طلابية الى القاهرة لاستكمال الدراسة الثانوية في مصر . وكانت هذه البعثة تضم أربعة طلاب . ثم توالى بعد ذلك ارسال البعثات الدراسية الى مصر .

ومن ناحية أخرى ارسلت مصر أول بعثة تعليمية الى الكويت في عام ١٩٤٢ استجابة لرغبة مجلس معارف الكويت (١٠) . وبدأ التعليم الثانوي في الكويت في عام ١٩٤٢ وان كانت بعض الفصول الثانوية قد الحقت بالمدرسة المباركية الابتدائية منذ عام ١٩٣٧ (١١) . ومنذ عام ١٩٤٣ بدأ تنظيم المراحل الدراسية وفق النظام المصري . فأصبحت مدة الدراسة بالمدرسة الابتدائية أربع سنوات ، ومدة الدراسة بالمدرسة الثانوية خمس سنوات . كما تقرر تطبيق المناهج المصرية في مدارس الكويت بعد اجراء التعديلات اللازمة بما يتناسب مع ظروف المجتمع الكويتي .

وكان التعليم الثانوي يتم في بعض الفصول الدراسية بمدرسة المباركية الابتدائية بالنسبة للطلاب ، والمدرستين القبلية والشرقية للبنات بالنسبة للطالبات(١٢) .

وفي سبتمبر ١٩٥٣ بدأت الدراسة بأول مدرسة ثانوية للبنين وهي ثانوية الشويخ ، كما بدأت الدراسة في سبتمبر ١٩٥٤ في أول مدرسة ثانوية للبنات وهي ثانوية المرقاب .

ثم قامت محاولات لتطوير التعليم بصفة عامة والتعليم الثانوي بصفة خاصة، وذلك نتيجة التطورات المختلفة الاقتصادية والاجتماعية والسياسية . وطلبت الكويت من اسماعيل القباني وزير التربية المصري السابق ومتى عقراوي المدير السابق لجامعة بغداد بحث حالة التعليم في الكويت واقتراح ما يريانه لتطويره والنهوض به . وقد قدم الخبيران في عام ١٩٥٥ تقريرا شاملا تناولا فيه الجوانب المتعددة المتصلة بشؤون التعليم (١٣) . واقترح الخبيران ان ينقسم التعليم الى ثلاثة مراحل هي المرحلة الابتدائية والمرحلة المتوسطة والمرحلة الثانوية ومدة الدراسة بكل مرحلة من هذه المراحل اربع سنوات . كما اقترحا ان يكون التعليم الزاميا في المرحلتين الابتدائية والمتوسطة .

اما بخصوص التعليم الثانوي فقد اقترحا ان تتنوع الدراسة فيه الى دراسة ثانوية اكاديمية ودراسة صناعية ودراسة تجارية ودراسات نسوية ودراسات لاعداد المعلمين والمعلمات . واقترحا ان يقبل بالتعليم الثانوي الأكاديمي الطلاب والطالبات « الذين تفوقوا في دروسهم النظرية واظهروا جدارة خاصة تؤهلهم لمتابعة الدراسة الثانوية لدخول التعليم الجامعي على أنواعه » .

وفي ضوء ذلك التقرير وغيره من الدراسات التي قام بها المسؤولون في الكويت اصبحت مدة الدراسة بكل مرحلة من مراحل التعليم الابتدائي والمتوسط والثانوي اربع سنوات . كما تقرر أن تكون الدراسة بالمرحلتين الابتدائية والمتوسطة الزامية . وارتفع مستوى الدراسة في المدارس الفنية التي سيجيء الحديث عنها فيما بعد .

اما التعليم الثانوي في البحرين فيرجع تاريخه الى عام ١٩٤٠ عندما انشئت اول مدرسة ثانوية كانت تسمى باسم الكلية ، وكانت مدة الدراسة بها اربع سنوات مدت الى خمس سنوات في عام ١٩٦١ . وفي عام ١٩٦٢ قسم التعليم الثانوي الى مرحلتين : المرحلة المتوسطة وكانت تضم السنتين الأوليين من التعليم الثانوي ، والمرحلة الثانوية ومدة الدراسة بها ثلاث سنوات . ثم تعدلت سنوات الدراسة في المرحلة المتوسطة لتصبح ثلاث سنوات .

وفي دولة الامارات العربية بدأ التعليم الحديث في عام ١٩٥٨ عندما انشئت المدرسية الفلاحية الابتدائية للبنين في مدينة ابوظبي ، غير أنها أغلقت بعد عدة شهور من افتتاحها . ثم أعيد افتتاحها في عام ١٩٦٠ . كما افتتحت مدرستان ابتدائيتان جديدتان .

واخذت دولة الامارات العربية بتقسيم التعليم الثانوي الذي بدأ يسود البلاد العربية الى مرحلتين : المرحلة المتوسطة ومدتها ثلاث سنوات ، والمرحلة الثانوية ومدتها ثلاث سنوات .

وقد انشئت المدارس المتوسطة بدولة الامارات العربية منذ عام ١٩٦٧ — ١٩٦٨ في كل من مدينة ابوظبي ومدينة العين . وفي عام ١٩٦٨ — ١٩٦٩ بدأ التعليم الثانوي بانشاء مدرسة ثانوية للبنين . وفي العام التالي ١٩٦٩ — ١٩٧٠ انشئت مدرسة ثانوية للبنات .

وفي قطر يعتبر عام ١٩٥٦ بداية للتعليم الحديث فيها . وقد اكتمل انشاء المرحلة الابتدائية فيها في عام ١٩٥٨ بتخريج أول مجموعة من الطلاب الحاصلين على الشهادة الابتدائية . وتبع ذلك انشاء المدارس المتوسطة ثم المدارس الثانوية .

أما في سلطنة عمان فقد بدأت التطورات المختلفة تدخل الى ميدان التعليم منذ عام ١٩٧٠ . وفي ذلك الوقت لم يكن بها غير ثلاث مدارس ابتدائية للبنين تضم ٩٠٩ تلميذا . ثم بدأ التوسع في التعليم الابتدائي ثم التعليم المتوسط ثم التعليم الثانوي . ومدة الدراسة بالتعليم الابتدائي ست سنوات وبالتعليم المتوسط ثلاث سنوات وبالتعليم الثانوي ثلاث سنوات . وقد أجرى أول امتحان للطلاب المتقدمين لامتحان شهادة الثانوية العامة في عام ١٩٧٣ — ١٩٧٤ .

التعليم الثانوي الفني :

ولقد صاحب انشاء التعليم الثانوي في دول الخليج منذ البداية انشاء مدارس للتعليم الفني . وقامت أول مدرسة فنية للتعليم الصناعي في العراق . وكان اعداد العامل يتم في ذلك الوقت عن طريق نظام التلمذة الصناعية في سوق العمل نفسه . أى أن يتدرب العامل على عمله في مكان العمل نفسه . فيبدأ صبيا صغيرا ثم يتدرج في سلم العمل الى أن يصبح عاملا متمرسا في عمله .

ومع بداية الحكم الوطني في العراق بدأت فكرة الاهتمام بتطوير الصناعة واعداد العامل المتعلم . ومن هنا انشئت أول مدرسة صناعية في العراق في عام ١٩١٩ — ١٩٢٠ . وتبع ذلك انشاء أول مدرسة زراعية في عام ١٩٢٦ . أما المدرسة التجارية فقد بدأت الدراسة فيها في عام ١٩٣٣ كفرع ملحق بالتعليم الثانوي الاكاديمي .

ويمكننا أن نقول انه بقيام المدارس الفنية بدأ تنويع التعليم الثانوي في العراق . واحيانا كان يطلق على هذه المدارس اسم المدارس المهنية . ولم يكن من المعتاد في ذلك الوقت اطلاق اسم التعليم الثانوي على التعليم الفني أو المهني . وانما كانت مدارس التعليم الفني تسمى باسم المهنة التي تعد الطلاب لها كمدرسة التجارة أو مدرسة الزراعة أو مدرسة الصناعة او الصنائع .

ومن المعتقد أن المسؤولين في ذلك الوقت تأثروا بالتجربة الانجليزية في التعليم الفني التي كانت قد بدات في انجلترا مع بداية القرن العشرين بانشاء مدارس فنية متوسطة الى جانب المدارس الثانوية الأكاديمية التي كان يلتحق بها ابناء الطبقة القادرة والغنية .

ومن الممكن أيضا أن يكون هذا التأثير قد انتقل الى العراق من مصر التي تأثرت أيضا بالتجربة الانجليزية . وقد انتقل هذا التأثير الى العراق عن طريق بعض الانجليز الذين عملوا في مصر في فترة الاحتلال الانجليزي لها ثم انتقلوا للعمل في العراق . ويرى ساطع الحصري(١٤) أن السلطات الانجليزية عندما أحدثت ادارة التعليم في العراق خلال عام ١٩١٨ عهدت بها الى رجل كان من موظفي وزارة المعارف المصرية مدة طويلة عمل فيها مع دنلوب المستشار الانجليزي للتعليم لفترة طويلة في مصر . كما عينت لمساعدته انجليزيا آخر عمل في وزارة المعارف المصرية . والتأثير الانجليزي على اى حال يبدو واضحا في تنويع التعليم في تلك الفترة في كل من مصر والعراق .

ولقد كان الاقبال في العراق شديدا على التعليم الثانوي الأكاديمي ، أما التعليم الفني فقد اجتذب عددا قليلا من الطلاب . ويقرر مونرو بأنه سمع من كثير من العراقيين المثقفين « بأن التعليم الثانوي والعالي اكثر ضرورة للعراق من التعليم الصناعي والمهني » (١٥) .

ورأت الحكومة العراقية أن تستعين بعدد من الخبراء الأجانب لدراسة نظام التعليم بصفة عامة والتعليم المهني بصفة خاصة واقتراح ما يرونه لتطويره . ومن هؤلاء الخبراء نذكر بول مونرو وهرمان سودهوف . وقد اتفق الاثنان على ضرورة تشجيع التعليم الفني . وانتقد مونرو النظام التعليمي قائلا « ان النظام التعليمي الذي يميل الى الاستخفاف بأهمية العمل الجدي أو الذي يميل لأن يحتقر الشغل اليدوي الخشن كالاشتغال بالحراثة وتنمية النباتات وتربية الحيوانات وكتسيير المكائن وتعميرها والاعتناء بها هو لا شك نوع من التعليم المغلوط للعراق في الوقت الحاضر (١٦) .

ويبدو ايضا ان المدارس الفنية لم تكن تقدم المناهج المناسبة لاعداد الطلاب اعدادا حقيقيا لسوق العمل . فقد قرر هرمان سودهوف في عام ١٩٣٥ (١٧) بأن المدارس المهنية « غير متصلة بحياة الناس الصناعية والتجارية ، وانما هي تدور حول نفسها وتجهل وظيفتها مما ادى الى ان تمنى بفشل ذريع » . واقترح جعل المدرسة المهنية « شيئا محترما ونافعا اجتماعيا » .

بل ان فكرة ان التعليم يعد للوظيفة الحكومية سيطرت أيضا على التعليم الفني . فبدلا من ان يعد التعليم الفني الخريجين للاشتغال بالاعمال الفنية المختلفة

اتجه الخريجون للعمل موظفين في دواوين الحكومة (١٨) .

وعندما أعيد تنظيم التعليم الثانوي في أعقاب الوحدة الثقافية العربية بين مصر والعراق في عام ١٩٥٨ قسم التعليم الفني الى مرحلتين : المرحلة المتوسطة الفنية ، والمرحلة الثانوية الفنية . ويقبل بمدارس التعليم المتوسط الفني خريجو المدارس الابتدائية ، ويقومون بالدراسة لمدة ثلاث سنوات . ويقبل بمدارس التعليم الثانوي الفني خريجو المدارس المتوسطة ، ويقومون بالدراسة لمدة سنتين بالمدارس الزراعية والتجارية ، ولمدة ثلاث سنوات بالمدارس الصناعية . ولم تكن مدارس التعليم الثانوي الفني تجتذب الا أعدادا قليلة من المتخرجين من المدارس المتوسطة .

أما التعليم الفني في المملكة العربية السعودية فقد بدأ في عام ١٩٤٩ عندما انشئت ادارة التعليم الصناعي بالمملكة العربية السعودية . وقد قامت هذه الادارة بافتتاح مدرسة صناعية في جدة التحق بها ثلاثون طالبا(١٩) . وفي عام ١٩٥٥ انشئت مدرسة للتعليم الزراعي . أما التعليم التجاري فقد بدأ في عام ١٩٥٦ .

وفي عام ١٩٥٩ انشئت ادارة أخرى للتعليم الفني التجاري والزراعي بدأت بانشاء أربع مدارس تجارية متوسطة في الرياض والدمام ومكة المكرمة وجدة . وقد التحق بهذه المدارس ٢١٤ طالبا من حملة الشهادة الابتدائية . وفي عام ١٩٦٠ افتتحت خمس مدارس زراعية متوسطة في بلجرش وجيزان والهفوف والمجمعة وبريدة .

وفي عام ١٩٦٥ انشئت ادارة للتعليم الفني ضمت أنواع التعليم الفني الثلاثة : التجاري والصناعي والزراعي . ثم رئي رفع مستوى الدراسة بالتعليم الفني ، وقامت المدارس الثانوية الفنية التي بدأت تقبل الطلاب الذين تخرجوا من المدارس المتوسطة ، وبدأت تصفية المدارس الفنية المتوسطة .

أما الكويت فقد بدأ التعليم الفني فيها في الأربعينات ، مع قيام التعليم الثانوي الأكاديمي . ففي عام ١٩٤٠ أنشيء قسم للدراسات التجارية في المدرسة المباركية كان يلتحق به الطلاب الذين أتموا الدراسة الابتدائية . ثم أعيد تنظيم الدراسات التجارية ، وأصبح القبول بالقسم التجاري للطلاب الناجحين من الصف الثاني الثانوي . وكانت الدراسة تسير على مناهج الدراسات التجارية في مصر (٢٠) . ثم تحولت الدراسات التجارية منذ عام ١٩٥٢ — ١٩٥٣ الى دراسات مسائية نتيجة قلة عدد الطلاب . وكانت تقدم ثقافة تجارية لموظفي الحكومة والمؤسسات التجارية .

أما التعليم الصناعي فقد تأخر الى الخمسينات . ففي عام ١٩٥٤ — ١٩٥٥

انشئت الكلية الصناعية ، وكانت تقبل الطلاب الذين اتموا الدراسة الابتدائية وتعدهم عمالا حرفيين .

ثم جاء تقرير القباني وعقراوي ليؤكد على تنويع التعليم الثانوي وعلى رفع مستوى التعليم الفني . وارتفع نتيجة لذلك مستوى الدراسة بالكلية الصناعية فأصبحت تضم قسمين : قسما يقبل حملة الشهادة المتوسطة بالمرحلة الثانوية الصناعية ويدرسون لمدة اربع سنوات ، وقسما يقبل الطلاب بالمرحلة المتوسطة الصناعية من حملة الشهادة الابتدائية . وفي نهاية عام ١٩٧٠ — ١٩٧١ الغى نظام الدراسة المتوسطة الصناعية واصبح القبول بالكلية الصناعية قاصرا على خريجي المدرسة المتوسطة (٢١) .

كما انشئت مدرسة ثانوية تجارية مسائية في عام ١٩٦٣ — ١٩٦٤ كانت مدة الدراسة بها اربع سنوات . وفي عام ١٩٦٤ — ١٩٦٥ تحولت الدراسة بها الى دراسة نهارية .

واستمر التأكيد على تنويع التعليم الثانوي في السنوات التالية . فعندما وضعت وزارة التربية خطتها التربوية والتعليمية الأولى لخمس سنوات تبدأ من ١٩٦٧ — ١٩٦٨ الى ١٩٧١ — ١٩٧٢ كان من اهم اهداف الخطة « تنويع برامج التعليم ومعاهده على مستوى المرحلة الثانوية وما بعدها لاعداد الشباب الكويتي للقيام بالأعمال التي يتطلبها المجتمع في مختلف الأنشطة البشرية » (٢٢) .

اما في دولة البحرين فقد تأخر انشاء التعليم الفني الى الخمسينات ، وقد بدأ التعليم التجاري بقسم للتعليم التجاري بالمدرسة الثانوية بالمنامة في عام ١٩٥٢ — ١٩٥٣ . وكانت مدة الدراسة به سنتين مدت الى ثلاث سنوات في عام ١٩٦٦ — ١٩٦٧ . ثم افتتح قسم تجاري آخر بمدرسة الهداية الثانوية بالمحرق في عام ١٩٦٨ — ١٩٦٩ . كما انشيء قسمان للتعليم التجاري للبنات بمدرستي الحورة الثانوية للبنات والمحرق الثانوية للبنات في عام ١٩٦٩ — ١٩٧٠ (٢٣) .

وبالنسبة للتعليم الصناعي في البحرين فقد تأخر انشاؤه الى نهاية الستينات. وكانت توجد قبل هذا التاريخ أقسام صناعية بسيطة ببعض المدارس الابتدائية تقدم تعليما مهنيا محدودا لتلاميذها . وتوجد حاليا مدرستان للتعليم الثانوي الصناعي بالبحرين .

ويعود انشاء التعليم الفني بدولة الامارات العربية الى الستينات عندما افتتحت المدرسة الثانوية الصناعية . ثم افتتحت مدرسة ثانوية تجارية كانت في بداية انشائها في عام ١٩٦٤ قسما من الأقسام في المدرسة الصناعية الثانوية .

وبالنسبة للتعليم الزراعي فقد بدأ في عام ١٩٦٢ عندما انشئت بالدقداقة

بامارة راس الخيمة اول مدرسة زراعية لطلاب المرحلة الأولـــى . ثم انشئت المدرسة الزراعية الثانوية في عام ١٩٦٧ ــ ١٩٦٨ .

وفي قطر انشئت مدرسة ثانوية صناعية بعد انشاء التعليم الثانوي الأكاديمي في الستينات ، ثم انشئت بعد ذلك مدرسة ثانوية تجارية .

أما سلطنة عمان فكانت تعد في عام ١٩٧٨ لانشاء معهد ثانوي زراعي بمدينة نزوى بالمنطقة الداخلية .

وضع التعليم الثانوي الفني في دول الخليج :

لقد لاحظنا في تتبعنا لتطور التعليم الثانوي في دول الخليج العربي انهـــا تبنت الاتجاه الخاص بتنويع التعليم الثانوي . وكان الهدف الأول من ذلك هـــو اعداد الطلاب الذين يمكنهم مواصلة التعليم العالي بالمدارس الثانوية الأكاديمية ، وبخاصة أن معظم دول الخليج كانت تحتاج بشدة في مرحلة الاستقلال الى الكوادر المتعلمة تعليما عاليا ، التي يمكنها أن تعمل في المجالات الاقتصادية والاجتماعيـــة والسياسية المختلفة . الا أن فكرة اعداد العامل المتعلم كانت أيضا مطروحة ، ولذلك كان الهدف الثاني من التنويع هو اعداد الفنيين والعمال الذين تحتاج اليهم دول الخليج في القطاعات المختلفة في المدارس الثانوية الفنية .

ولقد عزز الاهتمام بالتعليم الفني انتاج النفط في هذه الدول ، وما تبع ذلك من تطوير كبير في مجالات العمل التي تتصل بصناعة النفط ومشتقاته . كما عزز الاهتمام بالتعليم الفني الرخاء الذي انعكست آثاره في كثير من المشاريع الخاصة بالبناء والعمران وما استتبع ذلك من نشاط كبير في حركة التجارة .

ولقد كان تأثير النموذج الانجليزي الذي يتبنى التنويع في التعليم الثانـــوي واضحا سواء بطريق مباشر أو غير مباشر . وحتى الخبراء الأجانب أو العرب الذين استقدمتهم بعض دول الخليج لدراسة نظام التعليم واقتراح أفضل الاساليب لتنظيمه كانوا يؤكدون على تنويع التعليم الثانوي وعلى وجود دراسات ثانويـــة أكاديمية ودراسات ثانوية فنية .

وبالرغم من حاجة هذه الدول الى العمال والفنيين الا أن تنظيم التعليـــم وتطويره لتحقيق هذا الهدف او غيره من الاهداف كان يقتضي التعرف على الاوضاع الاقتصادية والاجتماعية والسياسية للمجتمع الذي يتطور فيه التعليم ، فـــان ما يصلح في مجتمع قد لا يصلح في مجتمع آخر . ومن غير الممكن استيراد نظـــام تعليمي وزرعه في المجتمع دون اعتبار لظروف ذلك المجتمع .

ومن هنا سنجد ان تنويع التعليم الثانوي لم يحقق اهدافه . وكان التـــوازن مفقودا بين اعداد الطلاب الملتحقين بالمدارس الثانوية والملتحقين بالمدارس الثانوية

وفي الكويت نجد نفس الاتجاه قائما . فلقد كان الاقبال على المدرسة التجارية الثانوية والكلية الصناعية ضعيفا الى منتصف السبعينات بالمقارنة الى الاقبال على التعليم الثانوي . والجدول التالي يوضح مدخلات ومخرجات المعهدين في مدة خمس سنوات من ١٩٧٠ — ١٩٧١ الى ١٩٧٤ — ١٩٧٥ (٣٧) .

العام الدراسي	الكلية الصناعية		الثانوية التجارية	
	المدخلات	المخرجات	المدخلات	المخرجات
٧٠ — ١٩٧١	٣١٨	١٠٩	١٣٢	١٤
٧١ — ١٩٧٢	١٩٨	١٠٤	١٣٥	٣٧
٧٢ — ١٩٧٣	١٤٥	١٤٥	١٢٢	٣٧
٧٣ — ١٩٧٤	٢٥٣	١٩٩	١٤٨	٤٢
٧٤ — ١٩٧٥	٢٢١	—	٢٠٩	—

الارقـــام للكويتيين فقط

المدخـــلات = المستجدون

المخرجات = الخريجون

ولقد اوضحت احدى الدراسات (٢٨) ان التحاق الطالب بالمدرسة الثانوية او المدرسة الثانوية الفنية يتم دون توجيه الطالب في المرحلة المتوسطة الى التعليم الثانوي الذي يناسب قدراته وميوله . كما اوضحت دراسة اخرى (٢٩) العوامل التي تؤدي الى عدم الاقبال على التعليم الفني بالكويت . وكان من اهم ما وضحته تلك الدراسة عدم وجود برامج للدراسات العملية في المدرسة المتوسطة تساعد الطالب على التعرف على هذه الدراسات العملية من ناحية وعلى اكتشاف مواهبه من ناحية اخرى . كما توضح الدراسة ان الطالب في الكويت يدرك ان حصوله على الشهادة الثانوية العامة يمكنه من مواصلة تعليمه العالي ويضمن له الحصول على وظيفة في الحكومة او في احدى المؤسسات .

وفي البحرين يوجد اختلال في التعليم الثانوي ، لصالح التعليم الثانوي على حساب التعليم الفني والصناعي (٣٠) . وكانت نسبة المقيدين في المدارس الثانوية في عام ١٩٧٥ — ١٩٧٦ ، ٨ر٨٠ ٪ من مجموع المقيدين في المرحلة الثانوية ، ونسبة المقيدين في التعليم التجاري ١ر١١ ٪ ونسبة المقيدين في التعليم الصناعي ١ر٨ ٪ .

وتبين الاحصائيات وجود نفس الاتجاه في دول الخليج الاخرى . ونحيل القارىء على الجدولين التاليين . والجدول الاول يوضح المسجلين في دول الخليج في المدارس الثانوية الفنية مقارنا بعدد المسجلين في المدارس الثانوية في فترة خمس سنوات من ١٩٧٢ — ١٩٧٣ الى ١٩٧٦ — ١٩٧٧ . اما الجدول الثاني فيوضح عدد المسجلين في المدارس الثانوية الفنية بأنواعها في نفس الفترة .

نمو التعليم الفني والمهني بالقياس الى التعليم الثانوي

الدولة	العام الدراسي	مجموع المسجلين بالثانوي	مجموع المسجلين بالفني	نسبة المسجلين في الفني الى الثانوي
الإمارات العربية	٧٣/٧٢	١٢١٥	١٢٧	١٠ر٤٥ ٪
	٧٧/٧٦	٣٣٥٤	١٣٢	٣ر٩٤ ٪
البحرين	٧٣/٧٢	٥٨٣٠	١٣٤٩	٢٣ر١٤ ٪
	٧٧/٧٦	٧٢٦٥	١٦٩٤	٢٣ر٣٢ ٪
السعودية	٧٠/٦٩	١٣٨٣٦	٦٩٢	٥ ٪
	٧٦/٧٥	٤٠٧١٣	٣٦٢٠	٨ر٨٩ ٪
العراق	٧٣/٧٢	١٠٤٣٢٥	١٠٠٩٦	٩ر٦٨ ٪
	٧٧/٧٦	١٤٤٠٤٤	٢٨٣٦٥	١٩ر٦٩ ٪
الكويت	٧٣/٧٢	٢١٢٧٨	١٠٥٣	٤ر٩٥ ٪
	٧٧/٧٦	٣٥٥٢٦	٦٤٤	١ر٨١ ٪
عُمان	٧٣/٧٢	—	—	—
	٧٧/٧٦	٣٣٠	—	—
قطر	٧٣/٧٢	١٤٥٩	١١٩	٨ر١٦ ٪
	٧٧/٧٦	٣٢٨٠	١٣٠	٣ر٩٦ ٪

الفنية . فهناك عزوف شديد عن الالتحاق بالمدارس الفنية ، واقبال شديد على الالتحاق بالمدارس الثانوية الاكاديمية . وفي هذا الجزء سيناقش الكاتب وضع التعليم الفني في دول الخيج ويوضح العوامل التي ادت الى عزوف الطلاب عن الالتحاق بالمدارس الثانوية الفنية .

ففي العراق كان الاقبال على التعليم الفني حتى نهاية الستينات اقبالا ضئيلا . ففي عام ١٩٦٧ — ١٩٦٨ لم يتجاوز عدد مدارس التعليم الصناعي ست مدارس تضم ١٣٨٥ طالبا وعدد مدارس التعليم الزراعي تسع مدارس تضم ١٩٠٧ طالبا . كما كان عدد مدارس التعليم التجاري في نفس العام اربع مدارس تضم ٤٥٥ طالبا (٣٤) .

ولقد كان من اهم العوامل التي تؤدي الى عزوف الطلاب عن الالتحاق بالتعليم الثانوي الفني هو ان قانون الخدمة العسكرية كان يعفي طلاب المدارس الثانوية من الخدمة العسكرية الى حين تخرجهم ثم يلتحقون بعد ذلك بدورة مدتها تسعة اشهر تؤهلهم كضباط احتياط . اما طلاب وخريجو المدارس الفنية فكانوا يقضون سنتين في الخدمة العسكرية كمجندين .

ولقد كان من المتوقع ان يزداد عدد طلاب المدارس الفنية بعد استقلال العراق ، وذلك لتوفير الايدي العاملة التي تحتاج اليها العراق وهي تتطلع الى عهد جديد يحقق الشعب فيه آماله وطموحاته ، لكن ذلك لم يتحقق . ففي عام ١٩٦٠ — ١٩٦١ كان عدد طلاب المدارس الثانوية الرسمية ١٠٦٣٤٢ طالبا وطالبة بينما كان عد طلاب المدارس الفنية في نفس العام ٨٠١١ طالبا وطالبة . اي ان نسبة طلاب وطالبات التعليم الفني الى مجموع طلاب التعليم العام كانت ٧ ٪ (٢٥) .

بل حدث تناقص في عدد طلاب المدارس الفنية بالنسبة الى عدد طلاب المدارس الثانوية في عام ١٩٦٤ — ١٩٦٥ . فأصبح عدد طلاب المدارس الثانوية الرسمية ١٧٣٣٥٠ طالبا وطالبة ، بينما بلغ عدد طلاب المدارس الفنية ٧٣٣٨ طالبا وطالبة بنسبة ٤ر١ ٪ (٢٦) .

التعليم الثانوي الفني ×

الدولـــــــــــة	العام الدراسي	زراعي	تجاري	صناعي	اجمالي الفني
الامارات العربية	٧٣/٧٢	٤٠	٣٥	٥٢	١٢٧
	٧٧/٧٦	١٥	٤٣	٧٤	١٣٢
البحريـــــــن	٧٣/٧٢	—	٧٥٧	٥٩٢	١٣٤٩
	٧٧/٧٦	—	١٠٤٢	٦٥٢	١٦٩٤
السعوديـــــــة	٧٠/٦٩	—	—	—	٦٩٢ ××
	٧٦/٧٥	—	١٣٨٠	٢٢٤٠	٣٦٢٠
العـــــــراق	٧٣/٧٢	٣١١٩	٣٦٥٦	٣٣٢١	١٠٠٩٦
	٧٧/٧٦	٥٣٩٠	٩٢٠٧	١٣٧٦٨	٢٨٣٦٥
الكويـــــــت	٧٣/٧٢	—	٣١٤	٧٣٩	١٠٥٣
	٧٧/٧٦	—	٣١٣	٣٣١	٦٤٤
عُمـــــــان	٧٣/٧٢	—	—	—	—
	٧٧/٧٦	—	—	—	—
قطـــــــر	٧٣/٧٢	—	٧٠	٤٩	١١٩
	٧٧/٧٦	—	٨٧	٤٣	١٣٠

× مصدر هذه الإحصائيات ما أصدرته دول الخليج من تقارير سنوية واحصائيات .

×× مجلة التربية الجديدة ، بيروت . العدد العاشر ، ديسمبر ١٩٧٦ ، السنة الرابعة ، ص ٣٧ .

وفي ضوء عرضنا لوضع التعليم الفني في دول الخليج يمكن ان نوضح عوامل عزوف الطلاب عن الالتحاق بهذا التعليم فيما يأتي :

١ ـــ النظرة المتدنية الى العمل اليدوي ، ويتصل بذلك سهولة حصول دول الخليج على اعداد وفيرة من الايدي العاملة .

٢ ـــ التعليم الثانوي يسمح للطلاب الذين يتخرجون منه بمواصلة الدراسة العالية في المعاهد العالية والجامعات ، اما التعليم الفني فلا يؤدي الى التعليم العالي . وقد يسمح في بعض الدول لخريجي التعليم الفني بالالتحاق بمعاهد التعليم العالي ، لكن شروط الالتحاق التي توضع لا تتيح الفرصة لمواصلة التعليم العالي الا لأعداد قليلة من خريجي المدارس الفنية ، مما يدفع خريج المدرسة المتوسطة الى الالتحاق بالتعليم الثانوي الذي يوصله الى الجامعة.

٣ ـــ ما زال الكثيرون يعتقدون بأن الشهادة العالية او الجامعية هي جواز المرور الى المراكز الاجتماعية الهامة ، وما زالت الشهادة العالية تفتح لصاحبها ابواب الوظائف في دواوين الحكومة او الشركات والمؤسسات الاهلية .

٤ ـــ عدم وجود التوجيه المناسب الذي يوجه الطالب الى الدراسة التي تناسبه . وما زال المعيار الذي يستخدم لتوزيع الطلاب على المدارس الثانوية والفنية هو الدرجات التي يحصل عليها الطالب في امتحان الشهادة المتوسطة . والدرجات وحدها لا تدلنا على القدرات والاستعدادات . وقد يلتحق الطالب بالمدرسة الفنية لقربها من منطقة سكنه او لظروفه المادية الصعبة ورغبته في اختصار سنوات التعليم .

٥ ـــ ويتصل بذلك خلو المناهج الدراسية بالمراحل التعليمية المختلفة من الدراسات التي تنمي الاتجاهات الخاصة باحترام العمل اليدوي . وفي بعض الدول تتضمن المناهج ساعتين اسبوعيا للدراسات والانشطة العملية وهي ساعات قليلة .

٦ ـــ لا ترتبط مناهج المدارس الفنية باحتياجات المجتمع الحقيقية سواء في مجال الزراعة او الصناعة او التجارة او غيرها من المجالات الحديثة . وقد سبق ان عرضنا لوصف هرمان سودهوف في عام ١٩٣٥ للمدارس الفنية في العراق بأنها « غير متصلة بحياة الناس الصناعية والتجارية » ، كما ان الاجهزة التي يتدرب عليها الطلاب في معظم المدارس الفنية من النوع القديم . وحقا يقوم المسئولون في دول الخليج بجهود متواصلة لتطوير المناهج وربطها بأحدث التطورات الصناعية او غيرها من المجالات ، لكن معظم هذه الجهود جزئية ومحدودة .

الاتجاهات الحديثة في تنظيم التعليم الثانوي في دول الخليج العربي منذ عام ١٩٧٥:

وتحاول الدول الخليجية معالجة هذا الموقف . ولعل من ابرز هذه المحاولات ما قامت به كل من العراق والكويت منذ عام ١٩٧٥ وان كان كل منهما يتبنى موقفا معينا بالنسبة للتعليم الثانوي . فقد اتجهت العراق الى تعزيز الاتجاه الخاص بتنويع التعليم الثانوي . اما الكويت فقد اتجهت الى تبني نظام المدرسة الثانوية الواحدة لجميع الطلاب .

الاتجاهات الحديثة في العراق

فمنذ بداية السبعينات بصفة عامة ومنذ عام ١٩٧٥ بصفة خاصة قامت سلسلة من الاصلاحات التعليمية في العراق تستهدف النهوض بالتعليم بصفة عامة.

وفي مجال التعليم الثانوي حدث تطوير كبير في المناهج وطرق التدريس واساليب التقويم والمباني المدرسية والانشطة الطلابية واطالة اليوم المدرسي ، واستحدثت في عام ١٩٧٦ اقسام للفنون الصناعية بالمدارس المتوسطة (٣١) لتنمية احترام العمل اليدوي لدى طلاب المدارس المتوسطة وتوجيه الطلاب لمتابعة الدراسة المهنية .

وبالنسبة للتعليم الفني اتجهت الدولة الى زيادة عدد الطلاب في المدارس الثانوية الفنية بحيث يستوعب هذا التعليم ٥٠ ٪ من الطلاب المتقدمين للالتحاق بالمرحلة الثانوية على ان يستوعب التعليم الثانوي ٥٠ ٪ ايضا . وكخطوة اولى أكدت الخطط الموضوعة على ضرورة البدء في زيادة عدد المقبولين في المدارس الفنية ليصل عددهم في عام ١٩٨٠ الى ٥٠ الف طالب ويمثلون ٣٥ ٪ من المجموع الكلي المتوقع قبولهم في التعليم الثانوي بصفة عامة .

كما اتخذت الخطوات التالية للنهوض بالتعليم الفني :

اولا : قيام مؤسسة للتعليم المهني تتولى شؤون هذا التعليم من النواحي الادارية والمالية والفنية ولها صلاحيات واسعة حددت كما يأتي (٣٢) :

١ ــ اعداد الكوادر المهنية الماهرة .

٢ ــ نشر التعليم والتدريب المهني بمختلف فروعه ضمن متطلبات التنمية القومية والنهوض بمستواها النظري والتطبيقي بما يؤدي الى ربطه بواقع واحتياجات القطاعات المختلفة في المجتمع ...

٣ ــ مواكبة التطورات الفنية والمهنية الحديثة ...

٤ ــ التفاعل المستمر بين المؤسسة والقطاعات المختلفة ...

ثانيا : تكون الأولوية في التعليم الفني للتعليم الصناعي ، يليه التعليم الزراعي ، يليه التعليم التجاري ، وقد يكون الدافع الى ذلك هو الرغبة في اعداد الفنيين الذين يحتاج اليهم المجتمع بشدة في مجالات الصناعة والزراعة .

ثالثا : التأكيد على الجانب العملي في العملية التعليمية ، وذلك بتدريب الطلاب في المصانع والمعامل المتصلة بالتخصص اثناء العام الدراسي وفي خلال العطلة الصيفية وبالتنسيق مع المؤسسات المختلفة .

رابعا : فتح مجال الدراسة في التعليم العالي لمن يدرسون في التعليم الفني ، وذلك باتاحة الفرصة للمتفوقين من خريجي المدارس الفنية للالتحاق بالمعاهد

العالية والكليات الجامعية ذات التخصصات المتشابهة وبنسبة لا تقل عن ١٠٪ من خريجي المدارس الفنية .

خامسا : رفع مستوى معلم المواد الفنية بالمدارس الفنية ، وذلك باعداده في الجامعات ، وهناك قسم لاعداد مدرسي المدارس الصناعية في الجامعة التكنولوجية ببغداد ، وقسم لاعداد مدرسي المدارس الزراعية في كلية الزراعة بجامعة بغداد ، وفي كلية الزراعة والغابات بجامعة الموصل ، وقسم لاعداد مدرسي المدارس التجارية في كلية الادارة والاقتصاد بجامعة بغداد .

والى جانب المحاولات الخاصة بالنهوض بالتعليم الفني قامت محاولات لتجريب نظام المدرسة الشاملة . وقد بدىء فعلا بانشاء أربع مدارس لتطبيق هذه التجربة (٣٣) . الا أن الاتجاه العام في التعليم يشير الى تصميم العراق على الابقاء على تنويع التعليم الثانوي اقتناعا منها بأن المجتمع يحتاج بشدة الى الايدي العاملة المدربة وبأن ظروف المجتمع العراقي تتطلب تنويع التعليم الثانوي .

الاتجاهات الحديثة في الكويت :

أوضحنا من قبل أن الكويت تبنت سياسة تنويع التعليم الثانوي ، وأنه الى جانب المدارس الثانوية أنشئت الكلية الصناعية والمدرسة التجارية الثانوية .

ولتنمية الاتجاهات الطيبة بالنسبة للعمل اليدوي أدخلت الدراسات العملية منذ عام ١٩٦٦ — ١٩٦٧ بالمدارس المتوسطة لمدة ساعتين أسبوعيا . وتبع ذلك تجريب ادخال هذه الدراسات في بعض المدارس الثانوية . وقد شملت هذه الدراسات الديكور والمواد التجارية والرسم الهندسي والصناعي والالكترونات .

الا أنه يبدو أن الوضع لم يتحسن كثيرا بالنسبة للتعليم الفني . ومن ثم استعانت الكويت ببعض الخبراء من الدول العربية والأجنبية للبحث في تطوير التعليم الفني وتقديم التوصيات المناسبة .

ويعتبر التقرير الذي قدمه حسان والغنام وعبد المعطي (٣٤) في عام ١٩٧٥ من التقارير التي تتميز بشمول النظرة ومعالجة المشكلة في اطار الأحوال الاقتصادية والاجتماعية والسياسية للمجتمع الكويتي وفي اطار التطورات المختلفة التي مر بها نظام التعليم في الكويت . وقد أوضح التقرير « ان النظام التعليمي من أوله الى آخره يقدس الدراسات النظرية ويعلي قدرها على كل دراسة » (٣٥) .

وقد قدم التقرير الكثير من التوصيات نذكر من أهمها ما يأتي (٣٦) :

١ — اعادة تنظيم التعليم الثانوي بطريقة تجمع بين أنواعه المختلفة وبالقضاء على

الحواجز بين الفروع الاكاديمية والفنية والمهنية ، على ان يكون هناك نوع من التخصص في السنتين الأخيرتين من التعليم الثانوي .

٢ ـ رفع مستوى الاعداد بالنسبة للفنيين ، وذلك باعدادهم في معاهد فنية متخصصة يقبل بها الحاصلون على الشهادة الثانوية . كما يجب أن تتاح الفرصة لخريجي المعاهد الفنية لمتابعة نموهم المهني في الجامعات أو أية مؤسسات أخرى للتعليم العالي ومراكز البحث العلمي .

ونتيجة للدراسات المختلفة التي تمت تحققت الخطوات التالية في مجال التعليم الثانوي :

١ ـ أصبح التعليم الثانوي مرحلة موحدة . وبدأت تصفية التعليم الثانوي الفني.

٢ ـ تقرر انشاء معهدين لاعداد الفنيين التجاريين والصناعيين ، وهما المعهد التجاري ومعهد التكنولوجيا . ويلتحق بهذين المعهدين الطلاب المتخرجون من المرحلة الثانوية ، ومدة الدراسة سنتان بكل من المعهدين .

٣ ـ بدأ تطوير نظام الدراسة والمناهج بالتعليم الثانوي ، وقد بدأت التجربة في مدرسة ثانوية للبنين في عام ١٩٧٨ ـ ١٩٧٩ ، ثم اتسعت التجربة لتشمل عدة مدارس للبنين والبنات ، ويستهدف التطوير الذي يوضحه دليل احدى هذه المدارس تحقيق ما يأتي (٣٧) :

أ ـ اتاحة الفرصة للطالب ليختار بعض المقررات التي تناسب قدراته واستعداداته . فهناك مقررات اجبارية تقدم في السنوات الأولى لكل الطلاب ، ويختار الطالب في السنوات التالية مسارا من المسارات التالية :

الدراسات الاسلامية ـ اللغة العربية واللغات الأجنبية ـ الاجتماعيات ـ الرياضيات ـ العلوم ـ الدراسات التجارية ـ الدراسات الصناعية (٣٨) .

ب ـ تحقيق مبدأ التعليم الذاتي من حيث اعتماد الطالب على نفسه والاستعانة بعدد من الكتب والمراجع في دراسة المقرر الواحد . كما يسمح للطالب باختيار عدد من المقررات يناسب قدراته مع وجود حد أدنى من المقررات التي يختارها الطالب وحد أعلى لا يتجاوزه الطالب في الاختيار . ويتم الاختيار بتوجيه وارشاد من المعلمين .

ج ــ الاهتمام بالجانب العملي وتنمية الاتجاهات الخاصة باحترام العمل اليدوي وربط المقررات التي تدرس بتطبيقاتها العملية في الحياة .

ويمكن القول بأن المدرسة الثانوية الجديدة في الكويت وهي مدرسة «نظام المقررات» هي تطبيق كويتي لمفهوم المدرسة الشاملة . فهي تعد الطلاب للحياة وللعمل وللدراسة العالية . وهي تقدم لكل طالب المقررات التي تناسب قدراته واستعداداته ، الى جانب المقررات الالزامية التي تقدم لجميع الطلاب ، كما أنها تقدم دراسات متنوعة في المجالات الأكاديمية وفي المجالات الفنية .

اتجاهات المستقبل :

وفي ضوء دراستنا للتعليم الثانوي في دول الخليج العربي يمكننا القول بأن تنويع التعليم الثانوي سيستمر لبعض الوقت في دول الخليج عدا الكويت التي اخذت بنظام المدرسة الثانوية الواحدة . الا اننا نتوقع ان تتجه دول الخليج في المستقبل القريب الى نظام المدرسة الثانوية الواحدة .

ومن الواضح ان فكرة الانتقال من تنويع التعليم الثانوي الى توحيده اصبحت تلح على المسئولين عن التعليم في دول الخليج العربي ، ويؤكد ذلك محاولات تجريب نظام المدرسة الشاملة التي قامت في بعض دول الخليج .

واشرنا من قبل الى محاولة العراق تجريب نظام المدرسة الشاملة . كما تقوم تجربة اخرى في المملكة العربية السعودية في مدرسة ثانوية بالرياض سميت ثانوية اليرموك . وتوصف المدرسة« بالشمول بسبب توفيرها لمختلف الوان المعرفة التي يقدمها التعليم الثانوي على اختلاف مساراته » (٣٦) .

وتشتمل المقررات على قسم اجباري وعلى قسم اختياري . ويختار الطالب القسم والشعبة عند التحاقه بالمدرسة . وتوجد الاقسام والشعب التالية في المدرسة .

١ ــ الدين والعلاقات الانسانية بشعبة واحدة .

٢ ــ اللغات والعلوم الاجتماعية بأربع شعب : عربي ــ انجليزي ــ فرنسي ــ علوم اجتماعية .

٣ ــ الرياضيات والعلوم الطبيعية بشعبتين : فيزياء ورياضيات ــ كيمياء واحياء .

٤ ــ تربية .

٥ ــ تجارة .

٦ ــ زراعــة .

٧ ــ صناعــة .

العوامل التي تدعو الى اقامة مدرسة ثانوية واحدة :

والحقيقة ان هناك عددا من العوامل التي تدعم الانتقال من تنويع التعليم الثانوي الى اقامة مدرسة ثانوية واحدة . ومن أهم هذه العوامل ما يأتي :

١ ــ تبني المفاهيم الديمقراطية الخاصة بتحقيق الفرص المتكافئة لابناء الوطن الواحد في مجال التعليم . ومن أهم أوجه النقد التي توجه الى توزيع الطلاب على مدارس متنوعة انه يفصل بين طبقات الشعب من ناحية ويساعد على احساس الذين لا يلتحقون بالمدرسة الثانوية الاكاديمية بالنقص .

٢ ــ النقد الذي يوجه الى معايير توزيع الطلاب على المدارس الثانوية والمدارس الفنية وغيرها . والمعايير التي طبقت في انجلترا بعد قانون عام ١٩٤٤ هي اختبارات الذكاء والاختبارات الموضوعية وآراء المعلمين والمقابلات الشخصية . الا ان كثيرا من النقد قد وجه الى اختبارات الذكاء على أساس انها لا تستطيع قياس الذكاء منفصلا عن العوامل الاجتماعية . ولذلك فقد ندد حزب العمال الانجليزي باختبارات الذكاء لانها غير عادلة من الناحية الاجتماعية (٤٠) .

٣ ــ الاتجاه الى التخصص الدقيق في العمل وخاصة في مجال الصناعة . ففي المنشآت الصناعية الكبيرة يقوم كل عامل بعمل معين لا يحتاج الى فترة اعداد طويلة . ويكفي العامل أن تكون لديه بعض المعارف الاساسية وبعض المهارات التي تعلمها في المدرسة . وتقوم المنشآت الصناعية والتجارية والزراعية بتدريب العمال فترة قصيرة يستطيع بعدها ان يمارس عمله الجديد بنجاح . ومن ثم تصبح وظيفة المدرسة الثانوية امداد الطالب بقدر معقول من المعرفة وتنمية بعض المهارات العملية وليس الاعداد لعمل معين .

٤ ــ استمرار النظرة المتدنية للعمل اليدوي في العالم العربي بصفة عامة وفي معظم دول الخليج العربي بصفة خاصة . ويرجع ذلك لاسباب اجتماعية واقتصادية متداخلة . كما يرجع الى جذور تاريخية تتصل بالاوضاع السياسية والتركيب الطبقي ، حيث ارتبط العمل اليدوي بالفقراء وارتبط العمل العقلي بالطبقة الغنية والقادرة .

واذا كانت هذه النظرة قد بدأت تتغير في بعض البلاد العربية ، فان هذا التغيير ما زال محدودا ، كما قد يتناول التغير جانبا واحدا للمشكلة .

ولا شك ان الزمن وانتشار التعليم واعداد العامل المثقف ، كلها ستغير من هذه النظرة المتدنية الى العمل اليدوي .. الا ان ذلك قد يحتاج الى وقت غير قصير .

وقد يكون تعليم ابناء الوطن الواحد في مدرسة ثانوية واحدة وتعريضهم لخبرات مشتركة وتعديل اتجاهاتهم بالنسبة للعمل اليدوي عن طريق مقررات عملية تكسبهم اتجاهات جديدة عاملا من عوامل تغير الاتجاه الحالي .

٥ ـ اتجاه دول العالم الى اطالة سنوات التعليم الالزامي وفقا لامكاناتها المادية . وبعض الدول أطالت سنوات التعليم الالزامي ليشمل المرحلتين الابتدائية والمتوسطة سواء تحقق ذلك في مدرسة واحدة ذات ثماني او تسع سنوات او في المدرستين الابتدائية والمتوسطة .

ولا شك في ان اتجاهات المستقبل تحمل في طياتها تقرير التعليم الثانوي كتعليم الزامي في بعض دول الخليج . واذا ما تحققت الزامية التعليم الثانوي لم يعد هناك مبرر لتنويع التعليم في هذه المرحلة الى ثانوي وفني في مدرستين منفصلتين .

هل تبقى بعض المدارس الفنية ؟

والسؤال الذي نطرحه في نهاية الدراسة هو : هل تلغى المدارس الفنية جميعها في حالة توحيد المرحلة الثانوية ؟

ونجيب على ذلك بأنه في الامكان الابقاء على بعض المدارس الفنية الصناعية او التي تتصل بالفنون كالموسيقى والتمثيل والرسم والتصوير التي تتعهد أصحاب المواهب في كل هذه المجالات . ويجب ان تترك حرية الاختيار في الالتحاق بهذه المدارس لمن يريد من الطلاب مع توجيههم التوجيه المناسب . وعندما يلتحق بعض ابناء الشعب بهذه المدارس فانهم سيلتحقون بهذه المدارس عن اقتناع ورغبة في الاستمتاع بما تقدمه لهم من اشباعات .

وقد يتغير طابع ونظام الدراسة في هذه المدارس الفنية ، فتنفرد بعض المدارس بتخصصات معينة تتميز بها وتسد بها حاجات المجتمع .

وسواء تحقق توحيد المدرسة الثانوية في المدى القريب او في سنوات قادمة فيجب ان نضع في دائرة اهتمامنا بالنسبة لمن يلتحقون بالمدارس الفنية في الوقت الحاضر ما يأتي :

١ ـ يجب ان يتقاضى خريج المدرسة الفنية مرتبا يتناسب مع ما يقدمه من انتاج وجهد في المجال الذي يعمل فيه . وقد يزيد مرتب الفني على مرتب المتخرج

من الجامعة .وقد يضطر خريج الجامعة الى الالتحاق بعمل يدوي فيرتفع بذلك المركز الاجتماعي للعمال وتتعدل نظرة الناس اليهم .

٢ — يجب ان نفتح ابواب التعليم العالي امام خريجي المدارس الفنية . ويجب ان نقلل من القيود التي نضعها في شروط قبولهم بالتعليم العالي . كما يجب ان يزداد عدد من يقبلون منهم بالمعاهد العالية والجامعات .

وقد يكون الضغط على التعليم العالي مرحلة من المراحل التي نمر بها ما دامت الشهادة الجامعية ذات الجاذبية هي الهدف بالنسبة للكثيرين . وقد تخف حدة الضغط في المستقبل على التعليم العالي ويصبح الاقبال عليه نتيجة الرغبة في الاستزادة من العلم والخبرة وليس الحصول على الشهادة الدراسية او تحقيق زيادة في المرتب . وعندئذ يقبل على التعليم العالي من يريد الاستزادة من المعرفة والخبرة في اية مرحلة من مراحل العمر . ويصبح التعليم عملية مستمرة لا تتوقف في سن معينة .

المراجع

(1) Brian Holmes, problems in Education, A Comprehensive Approach, London, Routledge and Kegan Paul, 1965, P. 246.

(٢) جيمس كونانت ، نظرات في التعليم الثانوي ، ترجمة محمد علي العريان . القاهرة ، دار النهضة العربية ١٩٦٥ ص ٢٠

(٣) محمد جواد رضا : التعليم الثانوي . بغداد ، مطبعة المعارف ١٩٦٦ ص ١٥٦ .

(٤) المرجع السابق ص ١٥٧

(٥) نوري جعفر : التربية وفلسفتها . بغداد ، مطبعة الزهراء ١٩٥٢ ص ١٧٧ عن نبيل احمد عامر صبيح . التعليم الثانوي في البلاد العربية ، القاهرة الهيئة المصرية العامة للتأليف والنشر ١٩٧١ ص ٨٤ .

(٦) محمد جواد رضا : التعليم الثانوي ص ١٥٩

(٧) وزارة المعارف العراقية : قانون المعارف العامة رقم ٥٧ الصادر في سنة ١٩٤٠ ، مطبعة الحكومة ١٩٤٠ الفصل الثالث . عن نبيل احمد عامر صبيح : التعليم الثانوي في البلاد العربية ص ٨٧ .

(٨) فوزية يوسف العبد الغفور : تطور التعليم في الكويت ١٩١٢ — ١٩٧٢ . الكويت ، مكتبة الفلاح ١٩٧٨ ص ٧٨ ، ٧٩ .

(٩) المرجع السابق ص ٨٤

(١٠) المرجع السابق ص ٩٠

(١١) المرجع السابق ص ٩٦

(١٢) المرجع السابق ص ١٠٢

(١٣) اسماعيل القباني ومنى عقراوي : تقرير عن التعليم بالكويت . القاهرة ، مطابع دار الكتاب العربي . مارس ١٩٥٥ .

(١٤) ساطع الحصري : نقد تقرير لجنة مونرو — رسائل موجهة الى الاستاذ بول مونرو حول التقرير الذي قدمه الى وزارة المعارف العراقية باسم « تقرير لجنة الكشف التهذيبي » بغداد مطبعة الحكومة ١٩٣٢ ، ص ٣٠ عن نبيل احمد عامر صبيح : التعليم الثانوي في البلاد العربية ص ١٥٠ ، ١٥١ .

(١٥) مونرو : تقرير لجنة الكشف التهذيبي ١٩١٩ — ١٩٣٢ . بغداد ، مطبعة الحكومة ١٩٣٢ عن محمد جواد رضا : التعليم الثانوي ص ١٥٩ .

(١٦) محمد جواد رضا : التعليم الثانوي ص ٣٢٣ ، ٢٢٤

(١٧) هرمان سودهوف : مذكرة حول اعادة تنظيم التعليم المهني في العراق عن محمد جواد رضا : التعليم الثانوي ص ٢٢٤

(١٨) محمد احمد الغنام ومحمد سيف الدين فهمي : مستقبل التعليم الثانوي في العراق وحاجاته الى المدرسين ١٩٦٥ — ١٩٧٨ . جامعة بغداد ، بغداد مطبعة الحكومة ص ١٥،١٨

(١٩) أنيسة المسقطي : التعليم الثانوي الصناعي في دول الخليج العربي (على الالة الكاتبة) وزارة التربية والتعليم ، دولة البحرين ١٩٧٨ ص ٣ .

(٢٠) فوزية يوسف العبد الغفور : تطور التعليم في الكويت ص ١١١ .

(٢١) المرجع السابق ص ١٥٥

(٢٢) المرجع السابق ص ١٣٣

(٢٣) محمد سيف الدين فهمي : واقع التعليم الثانوي في البحرين واتجاهات نموه في المستقبل (على الالة الكاتبة) وزارة التربية والتعليم ، دولة البحرين ، مكتب خبير اليونسكو للتخطيط التربوي ١٩٧٦ . ص ٢

(٢٤) نبيل احمد عامر صبيح : التعليم الثانوي في البلاد العربية ص ١٥٩ .

(٢٥) المرجع السابق : ص ١٦٠ .

(٢٦) محمد احمد الغنام ومحمد سيف الدين فهمي : مستقبل التعليم الثانوي في العراق ص ٤١ .

(٢٧) محمد محمد حسان ومحمد أحمد الغنام ويوسف عبد المعطي : مستقبل التعليم الفني والمهني بدولة الكويت . الكويت ، وزارة التربية فبراير ١٩٧٥ ص ١٦ .

(٢٨) عبد المحسن حمادة : التعليم الثانوي في الكويت . الكويت ، مؤسسة الوحدة للنشر والتوزيع (دون تاريخ) ص ٦٣ .

(٢٩) فوزية يوسف العبد الغفور : تطور التعليم في الكويت ص ١٦٧ .

(٣٠) محمد سيف الدين فهمي : واقع التعليم الثانوي في البحرين واتجاهات نموه في المستقبل ص ٤ .

(٣١) التربية في ظل الثورة : وزارة التربية . الجمهورية العراقية ١٩٧٨ ص ٢٥٢ .

(٣٢) المرجع السابق : ص ٢٦٣

(٣٣) المرجع السابق : ص ٢٥٠ ، ٢٥١

(٣٤) محمد محمد حسان ومحمد احمد الغنام ويوسف عبد المعطي : مستقبل التعليم الفني والمهني بدولة الكويت فبراير ١٩٧٥ .

(٣٥) المرجع السابق : ص ٤٥

(٣٦) المرجع السابق : ص ٦٠ ، ٦٦

(٣٧) يوسف عبد المعطي وزملاؤه : دليل اولياء الامور . ثانوية صباح السالم الصباح نظام المقررات ١٩٧٨ — ١٩٧٩ .

(٣٨) المرجع السابق : ص ٩ ، ١٠

(٣٩) مسعد الحصين : « نمط جديد في التعليم الثانوي » مجلة التوثيق التربوي . وزارة المعارف ، المملكة العربية السعودية ، العدد الحادي عشر (ربيع الثاني ١٣٩٦ هـ — ابريل ١٩٧٦) ص٢١.

(40) Brian Holmes, op. cit., pp. 246–247.

(41) Jack Hruska, "Vocational Education, all the way or not at all" in Controversies in Education, ed., Dwight W. Allen and Jeffrey C. Hecht, Philadelphia, .B. Saunders 1974, pp. 48–56.

* * *

التقارير السنوية والاحصاءات التعليمية

١– دولة الإمارات العربية ، وزارة التربية والتعليم والشباب . التقرير السنوي ١٩٧٦–١٩٧٧ .

٢– دولة البحرين ، وزارة التربية والتعليم . احصاءات التعليم للعام الدراسي ١٩٧٦–١٩٧٧ .

٣– المملكة العربية السعودية ، وزارة المعارف . احصاءات التعليم في المملكة العربية السعودية لعام ١٩٧٥–١٩٧٦ .

٤– الجمهورية العراقية ، وزارة التربية . التربية في ظل الثورة ١٩٧٨ .

٥– دولة الكويت ، وزارة التربية . تطور اعداد المدارس والفصول والطلاب والمدرسين ١٩٥٤/١٩٥٥–١٩٧٧/ ١٩٧٨ ، يناير ١٩٧٨ (على الآلة الكاتبة) .

٦– سلطنة عمان ، وزارة التربية والتعليم . التقرير الاحصائي السنوي ١٩٧٧–١٩٧٨ .

٧– دولة قطر ، وزارة التربية والتعليم ورعاية الشباب . التقرير السنوي ١٩٧٧–١٩٧٨ .