

تريف التعليم الأساسي في المملكة العربية السعودية في ضوء الخبرات الدولية

د. محمد عودة الذبياني

كلية التربية - جامعة طيبة
المملكة العربية السعودية

الملخص

تهدف الدراسة إلى التعرف على مفهوم وأبعاد تريف التعليم واستعراض بعض الخبرات الدولية في مجال تريف التعليم، كما تهدف إلى معرفة واقع تريف الابتدائي والمتوسط (التعليم الأساسي) في المملكة العربية السعودية. وجمعت الدراسة بين التحليل الكمي والتحليل النوعي، كما تضمنت الدراسة اختيار عينة عشوائية طبقية من معلمي المرحلة الابتدائية والمتوسطة في خمس محافظات بحيث بلغ عدد أفراد عينة الدراسة (١٠٤١) معلماً موزعين على المرحلة الابتدائية والمتوسطة، بالإضافة إلى عينة قصدية لتحقيق أهداف الدراسة شملت (٤٦) من مدراء المدارس ووكلائها والمشرفين التربويين. ولتحقيق أهداف الدراسة تم تصميم أداتين الأولى عبارة عن استبانة (Questionnaire) مكونة من (٦٨) عبارة موزعة على أربعة محاور، والأداة الثانية عبارة عن استمارة مقابلة (Interview form). ومن أبرز النتائج التي توصلت لها الدراسة:

- ١ - محتوى التعليم الابتدائي والمتوسط (الأساسي) في الأرياف والقرى والمحافظات لا يلبي متطلبات الحياة الريفية وغير قادر على تلبية حاجات التلاميذ الجسمية والنفسية وميولهم المختلفة.
- ٢ - عدم إعطاء العمل اليدوي والتطبيق العملي والمهارات الأدائية الاهتمام الكافي في محتوى التعليم في الريف.
- ٣ - التعليم في القرى والأرياف لا تغلب عليه الصبغة الزراعية وذلك لأن الطبيعة الجغرافية للمملكة وشح المياه وشح الأراضي الخصبة حالت دون احتلال النشاط الزراعي المرتبة الأولى في المناطق الريفية بالمملكة.
- ٤ - التلاميذ في الريف لا يختارون الأنشطة اللامنهجية التي يرغبون.

- ٥ - الأنشطة اللامنهجية التعليمية لا تنمي العمل اليدوي ولا تهتم بإكساب الخبرات العملية لتلاميذ الريف.
- ٦ - ضعف ارتباط الأنشطة اللامنهجية بالأنشطة المحلية في القرى والأرياف.
- ٧ - واقع (الممارسات التربوية) الفعلية لا تعطي خصوصية للمدارس في الريف حتى وإن تضمنت بعض اللوائح الرسمية خصوصية للمناطق الريفية في المملكة العربية السعودية.
- ٨ - كشفت نتائج الدراسة أن أحد أهم أسباب عدم ارتباط التعليم بالبيئة الريفية هو أن معظم المعلمين والمرشدين الطلابيين ومشرفي الأنشطة اللامنهجية في الريف عبارة عن معلمين يحضرون للمدارس الريفية من المدن المحيطة بالأرياف.
- ٩ - عدم وجود فروق جوهرية واضحة بين أفراد عينة الدراسة تجاه واقع تربية التعليم في المملكة من حيث التخصصات ومن حيث المحافظات والأرياف.

مقدمة

تعد قضية إعداد الفرد للمواطنة الواعية المنتجة من خلال نظم التعليم المختلفة من القضايا المهمة التي تشغل بال المهتمين والمشتغلين بالمجال التربوي، ذلك أن التعليم هو الأداة التي تعتمدها المجتمعات في إكساب الأفراد ثقافة مجتمعاتهم التي يعيشون فيها مما يجعلهم أفراداً صالحين منتجين قادرين على التكيف مع مجتمعاتهم، وهو ما يطلق عليه الباحثون (الهدف الاستراتيجي) للنظم التعليمية والتربوية وهذا الهدف يعد من أهم المكاسب التي تحققها النظم التعليمية لمجتمعاتها.

وقد أثبتت التجارب والخبرات الدولية المعاصرة أن بداية التقدم الحقيقية لأي مجتمع من المجتمعات تنطلق شرارتها الأولى من التعليم وأن كل الدول والمجتمعات التي أحرزت شوطاً كبيراً في التقدم؛ تقدمت من بوابة التعليم بل إن الدول المتقدمة تضع التعليم في أولوية برامجها وسياستها من حيث تعميمه على كافة شرائح المجتمع في المدن والأرياف وتطوير نوعه بما يتوافق مع حاجات الأفراد ومع متطلبات المجتمعات.

لكن تلك المكاسب التي يمكن للتعليم تحقيقها قد تتأثر بشكل كبير بمدى ارتباط التعليم بالبيئة التي يوجد فيها التلميذ، بحيث يكون التعليم معبراً عن

خصائص تلك البيئة؛ مشتملاً على أهم المقومات الاجتماعية والاقتصادية والثقافية التي تتضمنها تلك البيئة ومعبراً عن ميول ورغبات وحاجات وتطلعات تلاميذ البيئة التي يوجدون فيها.

كما تنبّهت كثير من المؤسسات الدولية لهذه القضية وأكدت عليها من خلال التقارير التي أصدرتها. ومن بين تلك المؤسسات اليونسكو التي أصدرت تقريراً في عام (٢٠٠٣) على مستوى الدول النامية حول (التعليم الجامع Inclusive Education)، وحاول التقرير تشخيص واقع التعليم في الدول النامية من حيث تلبية متطلبات الدارسين في البيئات المختلفة وجاء في التقرير: "إن محتوى التعليم عاجز عن تلبية احتياجات طائفة واسعة من الدارسين خصوصاً الذين يعيشون في المناطق الريفية وذلك نتيجة المستوى المركزي في تنظيم التعليم في العديد من البلدان النامية مما يفقد التعليم المرونة الكافية لتطويعه للسياقات المحلية ويكون مضمونه بعيداً عن الواقع الذي يعيشه الطلبة فيتعذر عليهم فهمه ويخلق لديهم نوعاً من الشعور بالإحباط".

ويشير التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع (٢٠٠٩) إلى أن نسب ميول تلاميذ المناطق الريفية للحضور للمدراس وتلقي التعليم فيها والمشاركة فيها بفعالية أقل بنسبة (٥٠٪) مقارنة بنسب حضور تلاميذ المناطق الحضرية نتيجة عدم تكييف نوعية التعليم في المناطق الريفية لاحتياجات الطلاب هناك (التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع، ٢٠٠٩). علماً بأن (٦٠٪) من الناس في الأقطار النامية، ونصف سكان العالم لا يزالون يعيشون في المناطق الريفية، ولذلك نجد أن الذين يكتسبون أقل من دولار في اليوم يعيشون في المناطق الريفية بسبب خلل في بنية أنظمة التعليم هناك.

وقضية التفاوت بين المدينة والريف تحدث عنها البرازيلي إيلتش (Illich) عندما أشار إلى نقطة في غاية الأهمية تتعلق بالفرص التعليمية العادلة المتساوية (Equal Educational Opportunity) بين التلاميذ؛ حيث يرى بأن المدرسة في صورتها الحالية تفقد للعدالة فالمناطق الريفية النائية لا تأخذ

حصتها كما تأخذها مناطق النخب ومناطق المركز الكبيرة، ولذلك يرى إيلتش في كتابه (مجتمع بلا مدارس) أن المجتمعات المعاصرة قامت بتقديس المدارس مع أنها لا تعبر عن الصورة المثلى (Illich, 1977).

وتتضح المشكلة بشكل أكبر في الوطن العربي، الذي تدل الدراسات على أن التعليم في البيئة الريفية منعزل تماماً عن حياة الريف التي يغلب عليها الطابع الزراعي الرعوي، حيث أشار تقرير (الأهداف الإنمائية للألفية في المنطقة العربية (ESCWA) الصادر في عام (٢٠٠٥) إلى أنه من أبرز التحديات التي تواجه الدول العربية وجود تفاوت بين المناطق الريفية والمناطق الحضرية وأن التعليم المقدم في المناطق الريفية لا يلبي متطلبات تلاميذ تلك المناطق.

وقد حاولت كثير من الأبحاث تحديد أسباب عدم ارتباط التعليم بالبيئات التي ينتمي إليها الطلاب، وكان العامل الأكثر حضوراً في تلك الدراسات هو المركزية (Centralization) سواء أكان في تنظيم التعليم أو تحديد محتواه في عدد من البلدان النامية وتدعو تلك الأبحاث والتقارير إلى التخلص من المركزية في التعليم، ويقابلها تقارير أخرى تحذر من أن اللامركزية (Decentralization) قد تقود إلى عدم المساواة وتكرس التفاوت لعدم وجود الكفاءات الجيدة والنزيرة أو نتيجة تفاوت الموارد (التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع، ٢٠٠٩).

ولذلك ازدادت الدعوة على مستوى التقارير التي تصدرها المنظمات الدولية - التي تمت الإشارة إلى بعضها - إلى ربط التعليم بالبيئة الريفية، ثم أصبح بعد ذلك يطلق على تلك الدعوات مصطلح ترييف التعليم (Ruralism of Education) (مطاوع، ١٩٧٣).

لذا يقصد بمصطلح (ترييف التعليم) توظيف التعليم في الريف لخدمة الحياة وترقيتها بحيث يكسب المتعلمين والأهالي خبرات ومهارات خاصة بالأعمال الزراعية والحرفية والصناعية، كما يزودهم باتجاهات مناسبة لتعمير الريف والإقامة به وتنظيم الأسرة وتهذيب السلوك وحسن التعامل في المجتمع، وهذا معناه أن اتجاه (ترييف التعليم) لا يقصد به تطعيم المحتوى التعليمي

بمعلومات عن الزراعة وحياة القرية وإنما يعني توجيه فلسفة التعليم ومحتواه نحو خدمة الريف والأنشطة المتصلة بأعمال الزراعة والحرف اليدوية والصناعية الريفية، وقد طبق هذا الاتجاه في العديد من دول العالم مثل: تنزانيا ومالي ومالاوي وغانا وغينيا (UNESCO, 2001a).

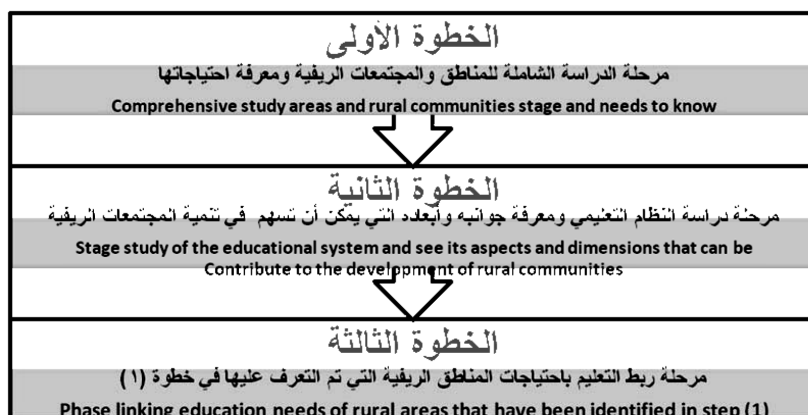
كما أن تعريف التعليم هو عملية تفاعل مستمرة بين الفرد وبيئته الريفية المادية والاجتماعية وأن التعليم الريفي الحق هو الذي يكون وثيق الصلة بحياة الريفيين ومشكلاتهم وحاجاتهم وآمالهم، وأنه يسعى إلى تحقيق مجموعة أهداف يأتي في مقدمها:

- ١ - تطوير المجتمع الريفي والنهوض به اقتصادياً واجتماعياً وتعليمياً.
- ٢ - ربط التعليم في المناطق الريفية بحاجات المجتمع الريفي.
- ٣ - تحقيق أقصى قدر من الاستفادة من الموارد الريفية.
- ٤ - الوفاء بحاجات وآمال وطموحات سكان المناطق الريفية.

بعد ذلك بدأ مصطلح (تعريف التعليم) يأخذ بعداً معرفياً واجتماعياً واقتصادياً بالغ الأهمية حيث يضيف مايكل آبل (Michael W. Apple) - الذي قدم تحليلاً أيديولوجياً للمعرفة داخل النظم التعليمية (Ideological analysis of knowledge) - حين قدم نقطة مهمة جداً ذات بعد اجتماعي اقتصادي حيث أكد آبل على أن (المحتوى المعرفي) الذي يتضمنه التعليم يخدم في الأساس مصالح وتوجهات المناطق المركزية التي تضم الفئات المتنفذة اجتماعياً واقتصادياً في المجتمع ويهمل المناطق الريفية التي تتضمن الفئات التابعة، حيث تتم صياغة المحتوى المعرفي بطريقة تخدم أيديولوجية الفئات المتنفذة اجتماعياً واقتصادياً في مراكز المدن، وبالتالي يؤدي ذلك المحتوى المعرفي إلى تدعيم وتكريس والرفع من شأن الأوضاع الاقتصادية والاجتماعية للمركز على حساب الريف، فالمحتوى المعرفي في نظر آبل يحاول استلاب العناصر الثقافية للفئات التي تعيش في القرى والأرياف ساعياً إلى تسييد أيديولوجية المركز على حساب الأطراف، حيث يعد المحتوى المعرفي وما يتبعه من عمليات تحصيل وتقويم أحد الوسائل المهمة في

إضفاء الشرعية على فرز الطلاب وتصنيفهم وتوزيعهم بشكل يدعم استمرارية تراكم رأس المال والتصنيف الطبقي في المجتمع (Apple & Beyer, 1988).

وتشير العديد من الدراسات بأن تعريف التعليم يمر بمجموعة من المراحل يأتي في مقدمها مرحلة الدراسة الشاملة للمناطق والمجتمعات الريفية ومعرفة احتياجاتها، ثم مرحلة دراسة النظام التعليمي ومعرفة جوانبه وأبعاده التي يمكن أن تسهم في تنمية المجتمعات الريفية وينتهي بمرحلة ربط التعليم باحتياجات المناطق الريفية التي تم التعرف عليها في الخطوة السابقة كما يتضح ذلك من خلال الشكل التالي:



Richardson, E. Gordon (1980)

شكل رقم (١) مراحل تعريف التعليم

وعلى صعيد الخبرات الدولية المعاصرة في مجال تعريف التعليم، فعلى الرغم من وجود العديد من الخبرات الدولية إلا أن تلك الخبرات تتسم بشيء من التباين من حيث الفلسفة والتطبيق. ففي مجال تعريف التعليم في مصر كانت محاولات تعريف التعليم هناك تهدف إلى تحقيق ربط التعليم في المناطق الريفية بالاحتياجات البيئية للمتعلمين، وتوجيه التعليم نحو الوفاء بحاجات المجتمعات الريفية حيث ظهرت مدرسة قرية المنايل الريفية في أوائل الأربعينيات من القرن العشرين (بجهود الجمعية المصرية للدراسات الاجتماعية بالتعاون مع

رابطة التربية الحديثة)، واستهدفت التجربة ربط أبناء القرية ببيئتهم وإتاحة الفرصة أمامهم لدراسة مشكلاتهم والعمل على حلها، وإكساب التلاميذ قسطاً من المعلومات النظرية، إلى جانب إكسابهم خبرات عملية متنوعة، مع الربط بين المواد الدراسية المختلفة التي تستمد من البيئة وتهدف إلى الارتقاء بها وقد استمرت تجربة المدرسة الريفية بقرية المنايل حتى عام ١٩٥٤ (حسان، ١٩٩٣).

وفي منتصف الأربعينات، أنشأت الوزارة مدارس أولية ريفية يتلقى الأطفال فيها التعليم الزراعي والصناعات الزراعية إلى جانب الدراسة المعتادة في المدارس الأولية، وقد أنشئت (٣٥) مدرسة من هذا النوع في عام ١٩٤٤. وفي العام التالي أنشئت (٤٣) مدرسة أخرى (حسين، ١٩٨٥) وفي منتصف الخمسينات ظهرت مدارس الوحدات المجمعة في الريف وكان الهدف منها الجمع بين الإعداد المهني والإعداد التعليمي، وذلك لإعداد التلاميذ للحياة المنتجة في الريف، ولتوثيق صلاتهم بالبيئة الريفية (حجي، ١٩٩٦).

وفي الدنمارك نشأ تعريف التعليم في الريف نتيجةً لشعور أهل الريف بضرورته، كما أن مشروعات الإصلاح الثقافي والاجتماعي والاقتصادي انبعثت من رغبة الشعب، فهو الذي وضع نواتها وباشر تنفيذها. وعندما ثبت للحكومة نجاحها تبنتها وتمدت يدها إليها بالمساعدات اللازمة. والمدارس الشعبية والزراعية ودور المعلمين والإرشاد الزراعي في الريف، وجميع هذه المؤسسات شعبية، فرضها الشعب على الحكومة وليست مؤسسات حكومية فرضت على الشعب، وبالتالي فإنها تعتبر جزءاً من الشعب كما أنها ذات فعالية كبيرة في تثقيفه وتهذيبه وتكون قادرة بشكل أفضل على تحقيق الأهداف المرجوة منها، ويؤمن الدانماركيون بالتعاون وعن طريق التعاون وصل التعليم في الريف إلى مستوى رفيع مما أدى إلى تقدم (مطاوع، ١٩٧٣).

كما أنه ويوجد في الدنمارك مدارس زراعية وأكثرها مدارس خاصة ولها نظام يختلف عن نظام المدارس الزراعية في بقية أنحاء العالم، ويقبل في هذه المدارس الطلاب الذين أكملوا دراستهم الإلزامية (٧) سنوات في المرحلة

الابتدائية واشتغلوا كعمال زراعيين مدة (٣) سنوات، ويقضون في المدرسة الزراعية مدة (٦) أشهر كطلاب داخليين، يتعلمون خلالها دروساً نظرية في: إدارة المزارع والاقتصاد الزراعي وتغذية المواشي وعلم الحياة والكيمياء، ويسمح لبعض المتخرجين من المدارس الزراعية بالالتحاق بكلية الزراعة والبيطرة التابعة لجامعة كوبنهاغن. ومعلمو الزراعة في المدارس الزراعية وفي مدارس القرى كلهم من خريجي هذه الكلية. ويعلق الدنماركيون أهمية كبرى على هذا النوع من المدارس ويعتبرونها من العوامل الرئيسية في وصول الفلاح في الريف إلى مستواه الرفيع الحالي وفي تثقيفه وتهذيبه (الفيثوري، ١٩٨٣). ومن أجل نجاح تجربة تربية التعليم في الدنمارك تم إنشاء العديد من المكتبات، وقد بدأت هذه المكتبات في القرى كمكتبات متنقلة، ثم تركزت فيما بعد وأصبح لها أماكن خاصة يأتي إليها سكان الريف للحصول على ما يريدون من المعلومات التي تهم حياتهم الريفية.

وفي أوغندا أُعدّ تعليم ريفي مرّن ثقافياً قابل للتطويع بغية الوصول لأولئك المتعلمين الريفيين الذين يعيشون في بيئة إيكولوجية (Ecological Environment) مختلفة في شمال وشرق أوغندا. ذلك أن التعليم العام في المراكز الحضرية لا يمت بصلة إلى طريقة عيشهم وظروفهم الاقتصادية والاجتماعية التي يعيشون فيها مما أدى إلى معدلات التحاق منخفضة في التعليم في تلك المناطق بل ورفضهم لها في بعض الحالات. وبالتالي كان التعليم المعدل منسجماً مع احتياجات الأطفال في الريف الأوغندي مرتكزاً على اكتساب المهارات مراعيّاً لميول التلاميذ، ويشمل مضامين ترتبط بالمعارف والمهارات المحلية والمهارات الحياتية الأساسية ذات الصلة بالحياة الزراعية والرعية وإدارة المياه والمزارع وحماية البيئة (UNESCO, 2001a).

وفي الصين، شمل الإصلاح التعليمي الذي تم تنفيذه في السبعينات من القرن العشرين المناطق الريفية؛ خصوصاً وأن ما يقارب (٨٢٪) من سكان الصين يسكنون المناطق الريفية وهي نسبة ليست بالقليلة، وطبقاً لإحصاءات

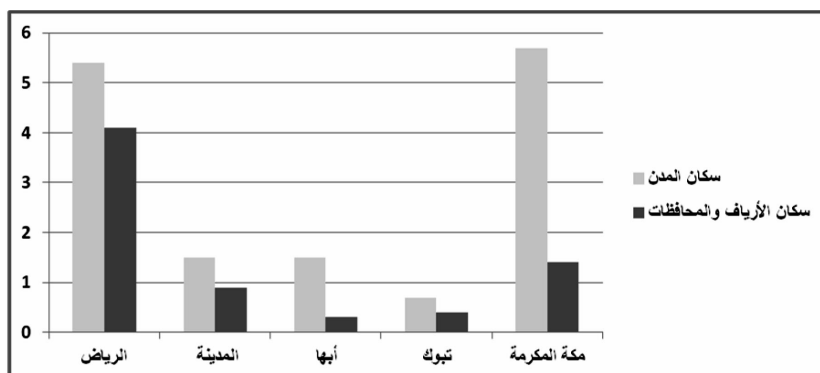
عام (١٩٩٠)، فإن (٦٢٪) من سكان الريف لم يستكملوا تعليمهم الأساسي بسبب معاناة الكثيرين من الفقر المدقع وارتفاع تكاليف التعليم الأساسي والإعدادي، فطبقاً للتقرير السنوي للتنمية لعام ١٩٩٤ وصلت تكاليف التعليم الأساسي للطالب الواحد في الريف الصيني إلى (٤٠٨,١٤) يوان، بينما تكاليف التعليم الإعدادي للطالب الواحد (٣,٢٦٧) يوان، لذا رأت الحكومة الصينية ضرورة دعم التعليم في الريف الصيني مع توفير الأجهزة التعليمية الضرورية. كما تبنت الحكومة الصينية برنامجاً لإنشاء المكتبات بالمدارس الريفية حتى تصبح الكتب في متناول جميع الطلاب في المناطق الريفية، وتهتم الحكومة الصينية اهتماماً خاصاً بتطوير الخدمة التعليمية المقدمة للأطفال في الصين وبفضل الجهود المشتركة المبذولة من قبل الحكومة والمجتمع معاً أحرزت الصين تقدماً ملحوظاً في مجال تعليم الأطفال (شين، ٢٠١٤).

وفي البرتغال يعد معهد كوندي ساو بينيت (Condy sau Benet) لتعليم الزراعة والعمل في الأرض تجربة جيدة على الرغم من أنه يعتبر أقل أهمية من غيره من الأعمال، لكن في البرتغال بسبب الأزمة الاقتصادية التي شهدتها البرتغال في عام ٢٠٠٨ بدأ شباب المناطق الفقيرة يهتمون بالزراعة. ففي قرية سانتو تيرسو (Santo Terso) قل عدد المزارعين الذين يعملون في الأرض. لكن ومنذ عام (٢٠١١) أدركت الحكومة خطأها حين لم تهتم بالقطاع الريفي الزراعي، وبالتالي بدأت الحكومة تزيد من اهتمامها بالريف وبالتعليم الزراعي مما أدى إلى ازدياد عدد طلاب في الأرياف الزراعية البرتغالية بشكل ملحوظ، حيث غيرت الحكومة البرتغالية سياستها فيما يتعلق بالتعليم الريفي الزراعي. وكل تلك المتغيرات أدت إلى ازدياد الاهتمام بالزراعة والريف، وتم دعمها مادياً لأنها توفر فرص عمل جيدة للشباب (UNESCO, 2001b).

مشكلة الدراسة

لم يجد الباحث تقارير أو دراسات علمية تتحدث عن تعريف التعليم الأساسي (الابتدائي والمتوسط) في المملكة العربية السعودية، لكن الطريقة

المركزية في التعليم وتوحيد المحتوى بين المدن والأرياف والقرى في المملكة العربية السعودية تشير إلى عدم وجود فوارق في نوع التعليم المقدم في المدن عن التعليم المقدم في المناطق الريفية. وهذا يشير إلى أن ذات المحتوى التعليمي الذي يتلقاه ابن المدينة هو ذاته الذي يتلقاه ابن الريف على الرغم من تباين البيئات، مع العلم بأن سكان الأرياف ليسوا قلة في المملكة بل توجد أعداد كبيرة من السكان في المناطق الريفية كما يتضح ذلك من الشكل رقم (٢) الذي يتضح منه نسبة سكان المناطق الريفية إلى الحضرية في بعض المدن في المملكة:



❖ مصلحة الإحصاءات العامة والمعلومات، ٢٠١٠.

شكل رقم (٢) سكان المناطق الريفية إلى المدن في المملكة

كما أن سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية - التي ترسم كافة ملامح التعليم العام في المملكة العربية السعودية - لم تُشِرْ في موادها العامة أو المواد الخاصة بكل مرحلة تعليمية إلى مراعاة البيئات المحلية الريفية عند تقديم المنتج التعليمي للمتعلمين في تلك البيئات (وزارة التربية والتعليم، ١٤١٩).

مما سبق تتبلور فكرة هذا البحث في محاولة الوقوف على واقع تريبف التعليم في المملكة العربية السعودية ومدى مناسبة التعليم المقدم في القرى والأرياف لحاجات وميول التلاميذ وانسجامة مع طبيعة بيئتهم وثقافتهم في ضوء الخبرات الدولية وبالتالي يمكن أن تتحدد مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي:

"ما واقع تعريف التعليم الأساسي في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر المعلمين ومدرّاء المدارس والوكلاء والمشرفين التربويين في ضوء الخبرات الدولية؟"

أسئلة الدراسة

من السؤال الرئيس السابق تتفرع التساؤلات التالية:

- ١ - ما مفهوم وأبعاد تعريف التعليم؟
- ٢ - ما واقع تعريف الأساسي في المملكة العربية السعودية في ضوء الخبرات الدولية؟
- ٣ - هل هناك فروق دالة إحصائية بين أفراد العينة من حيث متغيرات: (المحافظات - التخصص)؟

أهمية الدراسة

تتضح أهمية الدراسة من خلال النقاط التالية:

- ١ - يمكن أن تساعد الدراسة الحالية في تحسين واقع التعليم العام في الأرياف والقرى في المملكة العربية السعودية من حيث تحسين الكفاءة الداخلية للتعليم هناك وجعل المخرجات أكثر توافقاً مع متطلبات بيئة الريف التي يعيش فيها التلميذ.
- ٢ - إن تقديم تعليم مناسب للبيئة الريفية يسهم بشكل كبير في الاستفادة المثلى من الميزانيات التي تخصص للتعليم وتوظيفها التوظيف الأمثل بحيث تحقق عائداً تعليمياً يوازي تلك المصروفات من جهة ومن جهة أخرى يكون ذلك العائد محققاً لمتطلبات التنمية.
- ٣ - الدراسة الحالية تجمع بين التحليل الكمي والتحليل الكيفي للبيانات في سبيل تحقيق أهداف الدراسة وتعزيز الثقة في النتائج التي تتوصل لها الدراسة مما يشير بدوره إلى أهمية الدراسة الحالية.

- ٤ - ندرة الدراسات عن تعريف التعليم العام على المستوى المحلي بشكل خاص حيث لم يجد الباحث من خلال رجوعه لقواعد البيانات على أي دراسة محلية تتعلق بتعريف التعليم، كذلك ندرتها على مستوى الوطن العربي بشكل عام مما يزيد من أهمية الدراسة الحالية كونها تناولت هذا الجانب.
- ٥ - تتبع كذلك أهمية الدراسة من محاولتها استعراض الخبرات الدولية المعاصرة في مجال تعريف التعليم العام من أجل تطوير التعليم في المملكة العربية السعودية.

حدود الدراسة

المحدد الموضوعي:

تسعى الدراسة إلى محاولة الوقوف على واقع تعريف التعليم الابتدائي والمتوسط (التعليم الأساسي) في المملكة في ضوء الخبرات الدولية.

المحدد البشري:

اقتصرت تطبيق أدوات الدراسة على معلمي التعليم العام في المرحلتين الابتدائية والمتوسطة، كما تضمن القسم النوعي إجراء مقابلات مع مدراء المدارس والوكلاء والمشرفين التربويين في المملكة العربية السعودية.

المحدد الزمني:

تم تطبيق أدوات الدراسة في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ١٤٣٥-١٤٣٦هـ.

مصطلحات الدراسة

تعريف التعليم (Ruralism of Education): من الناحية اللغوية (التعريف) مأخوذ من كلمة (الريف Rural)، وقد جاء في معجم مختار الصحاح للرازي (الريف) أرض فيها زرع وخصب وجمعها (أرياف) (الرازي، ٢٠٠٢: ٢٦٠).

واصطلاحاً يرى مطاوع بأن تعريف التعليم هو "ربط التعليم في المناطق

الريفية بالحاجات البيئية للمتعلمين، وتوجيه التعليم نحو الوفاء بحاجات المجتمعات الزراعية" (مطاويع، ١٩٧٣: ٤).

وجاء في تقرير اليونسكو بأن تعريف التعليم يقصد به "توظيف التعليم في الريف لخدمة الحياة وترقيتها بحيث يكسب المتعلمين والأهالي خبرات ومهارات خاصة بالأعمال الزراعية والحرفية والصناعية، كما يزودهم باتجاهات مناسبة لبناء الريف والإقامة به وتنظيم الأسرة وتهذيب السلوك وحسن التعامل في المجتمع" (UNESCO, 2001a).

ويقصد بتعريف التعليم إجرائياً في هذه الدراسة: تقديم تعليم أساسي (ابتدائي/ متوسط) في القرى والأرياف مرتبط بحاجات وميول ورغبات المتعلمين من جهة ومن جهة أخرى قادر على تلبية متطلبات البيئة المحلية الريفية.

التعليم العام (General Education): التعليم العام يشمل جميع مراحل التعليم التي تسبق المرحلة الجامعية وتتكون في المملكة العربية السعودية من ثلاث مراحل هي: (الابتدائية والمتوسطة والثانوية) ومدة الدراسة فيها (١٢) عاماً.

التعليم الأساسي (Basic Education): ويقصد به: القدر الأساسي من التعليم اللازم للذين لم ينالوا الحد الكافي من التعليم والمهارات التي يحتاجون إليها لمواجهة متطلبات الحياة في المجتمع. وفي هذه الدراسة تم الاختصار إجرائياً على المرحلتين الابتدائية والمتوسطة من التعليم العام في المملكة.

الخبرات الدولية (International experiences): يقصد بها في هذه الدراسة إجرائياً: جملة التجارب والممارسات الدولية في مجال تعريف التعليم العام ليتناسب مع البيئات المحلية ومع ميول ورغبات وحاجات المتعلمين في تلك البيئات.

منهج وإجراءات الدراسة

منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة المنهجين التاليين:

١ - المنهج الوصفي المسحي:

وذلك لتحديد واقع تربييف التعليم في المملكة العربية السعودية والمنهج الوصفي المسحي لا يقتصر على الوصف فقط بل يتضمن جوانب مسحية تحليلية من حيث المسح الميداني ودراسة وتحليل الوثائق للوصول إلى معرفة جديدة (فان دالين، ٢٠٠٧).

٢ - المنهج النوعي (الكيفي):

وذلك من خلال إجراء مقابلات ثم تحليل بيانات المقابلات ثم بلورة ذلك في ضوء خبرة الباحث وفي ضوء الوثائق المتاحة والخبرات الدولية ذات الممارسات الجيدة في مجال تربييف التعليم. وقد أخذت طرائق البحث النوعي مكانها المحترم في البحث التربوي بعد أخذ ورفض (Denzin, 2009) وصارت تستخدم جنباً إلى جنب مع الطرائق الكمية في القسم الأكاديمي نفسه، بل إنها كثيراً ما تندمج وتتكامل مع الطرائق الكمية في الدراسة نفسها (Tashakkori & Teddlie, 2003).

مجتمع الدراسة

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع معلمي المرحلة الابتدائية والمتوسطة في (محافظات) المملكة العربية السعودية البالغ عددهم (٤٦,٥٦١) معلماً وفق إحصائية وزارة التربية والتعليم لعام ١٤٣٥هـ (وزارة التربية والتعليم، ١٤٣٥هـ).

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من:

١ - عينة عشوائية طبقية من معلمي المرحلة الابتدائية والمتوسطة في المحافظات بحيث بلغ عدد أفراد عينة الدراسة (١٠٤١) معلماً موزعين على المرحلة الابتدائية والمتوسطة وذلك بنسبة (٢,٣٪) من مجمل مجتمع الدراسة.

٢ - عينة قصدية لتحقيق أهداف الدراسة شملت (٤٦) من مدراء المدارس ووكلاءها والمشرفين التربويين.

خصائص عينة الدراسة

جدول رقم (١)

توزيع أفراد عينة الدراسة بحسب متغير المحافظات

النسبة٪	العدد	المحافظة
٢٠,٤٠٪	٢١٢	محافظات منطقة مكة المكرمة
١٩,٠٢٪	١٩٨	محافظات منطقة المدينة المنورة
٢٢,٥٧٪	٢٣٥	محافظات منطقة الرياض
٩,٧٠٪	١٠١	محافظات منطقة تبوك
٢٨,٣٤٪	٢٩٥	محافظات منطقة عسير
١٠٠٪	١٠٤١	المجموع

من الجدول رقم (١) المتعلق بتوزيع أفراد عينة الدراسة بحسب متغير المحافظات نلاحظ أن أعلى نسبة من بين أفراد عينة الدراسة كانت لصالح محافظات عسير بنسبة (٢٨,٣٤٪) من مجمل أفراد عينة الدراسة، وذلك كون منطقة عسير تتكون من (١١) محافظة و(٧٦) مركزاً والمحافظات التابعة لها تعتبر كبيرة مقارنة بغيرها من المحافظات وهي: خميس مشيط، وبيشة، ومحائل، بينما محافظات الفئة (ب) هي: سراة عبيدة، وتثليث، ورجال المع، وبالقرن، وأحد رفيدة، وظهران الجنوب، والمجاردة، يليها محافظات منطقة الرياض بنسبة (٢٢,٥٧٪) وذلك نظراً لكون منطقة الرياض ومحافظاتها هي الأعلى من حيث عدد السكان على مستوى المملكة العربية السعودية، ثم

محافظات مكة المكرمة بنسبة (٢٠,٤٠٪) وتشير الإحصاءات أن منطقة مكة المكرمة ومحافظاتها تلي منطقة الرياض ومحافظاتها من حيث عدد السكان (مصلحة الإحصاءات العامة والمعلومات، ٢٠١٠).

جدول رقم (٢)

توزيع أفراد عينة الدراسة بحسب متغير المرحلة التعليمية

البند	المرحلة	العدد	النسبة %
المرحلة التعليمية	المرحلة الابتدائية	٥٦٣	٥٤,٠٨٪
	المرحلة المتوسطة	٤٧٨	٤٥,٩١٪
المجموع الكلي		١٠٤١	١٠٠٪

من الجدول رقم (٢) المتعلق توزيع أفراد عينة الدراسة بحسب متغير المرحلة التعليمية نلاحظ أن أعلى نسبة من بين أفراد عينة الدراسة كانت لصالح المرحلة الابتدائية بنسبة (٥٤,٠٨٪) من مجمل أفراد عينة الدراسة في مقابل (٤٥,٩١٪) للمرحلة المتوسطة وذلك نظراً للانتشار الأكثر لمدارس المرحلة الابتدائية مقارنة بالمرحلة المتوسطة.

جدول رقم (٣)

توزيع أفراد عينة الدراسة بحسب متغير التخصص

البند	التخصص	العدد	النسبة %
التخصص	التخصصات الأدبية	٦٩٠	٦٦,٢٨٪
	التخصصات العلمية	٣٥١	٣٣,٧١٪
المجموع الكلي		١٠٤١	١٠٠٪

من الجدول رقم (٣) المتعلق بتوزيع أفراد عينة الدراسة بحسب متغير التخصص نلاحظ أن أعلى نسبة من بين أفراد عينة الدراسة كانت لصالح التخصصات الأدبية بنسبة (٦٦,٢٨٪) من مجمل أفراد عينة الدراسة في مقابل (٣٣,٧١٪) للتخصصات العلمية وذلك نظراً لأن حجم المقررات الأدبية أكبر في

المرحلتين الابتدائية والمتوسطة وهو ما يتطلب معلمين أكثر مقارنةً بالتخصصات العلمية.

جدول رقم (٤)

توصيف لأفراد عينة الدراسة الذين أجريت معهم المقابلات (النوعية)

م	الفئة	العدد
١	مدراء مدراس	١٠
٢	المشرفون التربويون للتخصصات الأدبية	١٤
٣	المشرفون التربويون للتخصصات العلمية	١٢
٤	وكلاء مدراس	١٠
	المجموع	٤٦

أدوات الدراسة

أداة الدراسة الأولى:

بناءً على طبيعة البحث فقد تم تصميم استبانة موجهة إلى المعلمين وتتضمن الاستبانة قسمين:

● القسم الأول تضمن بعض الإرشادات والتعليمات المتعلقة بالبنود التي تضمنتها الأداة بالإضافة لمعلومات عن متغيرات الدراسة.

● القسم الثاني تضمن عبارات الاستبانة التي تشمل (٦٨) عبارة موزعة على أربع محاور هي:

- ١ - المحور الأول: واقع تربييف المحتوى الدراسي (٢٢) عبارة.
- ٢ - المحور الثاني: واقع تربييف الأنشطة اللامنهجية (١٧) عبارة.
- ٣ - المحور الثالث: واقع تربييف الآليات والإجراءات والممارسات التربوية (١٥) عبارة.
- ٤ - المحور الثالث: واقع تربييف الإمكانيات المادية (١٤) عبارة.

صدق وثبات الأداة الأولى للدراسة:

الصدق الظاهري لأداة الدراسة (Face Validity):

تم توزيع أداة الدراسة بعد بنائها على عدد من المحكمين المتخصصين في التربية وعلم النفس بلغ عددهم (١٢) محكماً ينتمون لجامعات مختلفة، وذلك من أجل معرفة آرائهم حول الصدق الظاهري لهذه الأداة من حيث أهميتها ووضوح عباراتها وتم الأخذ بالملاحظات التي كانت محل اتفاق (٧٠٪) من المحكمين.

الصدق البنائي لأداة الدراسة (Construct Validity):

جدول رقم (٥)

معامل ارتباط بيرسون صدق الاتساق الداخلي

المحور	معامل الارتباط Pearson correlation coefficient
الأول	٠,٧٤٤**
الثاني	٠,٧٩١**
الثالث	٠,٨٦٢**
الرابع	٠,٩١٠**

❖ دال إحصائياً عند مستوى ٠,٠١

من الجدول السابق نستنتج أن جميع معاملات الارتباط (Pearson correlation coefficient) دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) مما يشير إلى الاتساق الداخلي بين كل محور والمجموع الكلي للمقياس.

ثبات أداة الدراسة (Reliability):

للتأكد من ثبات أداة الدراسة تم استخدام معامل ثبات ألفا كرونباخ (Alpha Cronbach)، وقد أشارت جميع المعاملات التي تم تطبيقها إلى ثبات محاور أداة الدراسة والثبات الكلي للأداة كما يتضح ذلك من الجدول التالي:

جدول رقم (٦)

نتيجة معامل ثبات أداة الدراسة الفاكرونباخ

المحور	معامل الثبات Alpha Cronbach
الأول	٠,٩٠
الثاني	٠,٧٦
الثالث	٠,٨٨
الرابع	٠,٨٠
الكلي	٠,٨٣

توزيع استبانة الدراسة:

تم توزيع أداة الدراسة على أفراد عينة الدراسة في المحافظات التالية:

- ١ - محافظات منطقة مكة المكرمة.
- ٢ - محافظات منطقة المدينة المنورة.
- ٣ - محافظات منطقة الرياض.
- ٤ - محافظات منطقة تبوك.
- ٥ - محافظات منطقة عسير.

وكان العائد من الاستبانات الصالحة لعملية التحليل (١٠٤١) استبانة من مجمل ما تم توزيعه وكان العائد يمثل (٩١,٤٪) من مجمل أفراد عينة الدراسة.

أداة الدراسة الثانية:

بناءً على طبيعة الدراسة في جزئها النوعي فقد تم تصميم استمارة مقابلة (Interview form) لتعزيز نتائج الجزء الكمي للدراسة، وكالمعتاد في طرائق البحث النوعي، فإن اختيار الأفراد للاشتراك في الدراسة يكون قصدياً (وليس عشوائياً) مثلما هو متبع في الطرائق الكمية) بغرض الوصول لمن يثري الدراسة؛ من ذوي الخبرة، ومن لديه استعداد للتحديث عن خبرته، ووفقاً لذلك

فقد أجريت المقابلات مع (٤٦) من مدراء المدارس والوكلاء والمشرفين التربويين.

وقد كان زمن المقابلات ساعة لكل مشرف تربوي. وبعض المقابلات كانت تمتد على جلستين؛ فلا يكتمل الحديث في جلسة ويتواصل في جلسة ثانية، وكل المقابلات كانت تتم في مكاتب المقابّلين أنفسهم، في بيئة مريحة، بعد تنسيق مسبق بشأن الموعد، يُوضح فيه الهدف العام للدراسة؛ كان الباحث يتبادل طرح الأسئلة مع المستهدف في جو إيجابي. وكانت المقابلات تسير وفق (استمارة المقابلة) ويسمح للمستهدف بالاستطراد والحديث في أمور يرى مناسبتها لموضوع الدراسة، وبالتالي كانت المقابلات أقرب إلى الصيغة شبه الهيكلية؛ بمعنى أنه تم تحديد محاور معينة للحديث مع المستهدف. بيد أنه لم يكن هناك تدخل لتوجيه مسار حديث من يتحدث، وبذلك جمعت المقابلات بين سمات المقابلة المفتوحة المتعمقة والمقابلة شبه الهيكلية (Kvale, 1996).

ولا يتمتع (تحليل البيانات النوعية) بالمعيارية التي يتمتع بها تحليل البيانات الكمية؛ فهو حَمَلٌ للإبداع أكثر، ويبدأ مبكراً في أثناء جمع البيانات، ويتطلب أن تدقق البيانات مع بعضها البعض، للتأكد من مصداقيتها، ولو اشترك أكثر من باحث في عملية التحليل لأضاف تأكيداً على المصداقية. ويرى باتون (Patton, 2002) أن تحليل البيانات النوعية يعد تحدياً للباحث:

فالتحليل النوعي يحول البيانات إلى استنتاجات، وليس هناك صيغة للتحويل. نعم هناك توجيهات، ولكن ليس هناك وصفة. قد تكون هناك توجيهات، وقد تقدم تلك التوجيهات للباحث، ولكن في النهاية سيتفرد كل باحث بنتائج خاصة به، وستتضح تلك النتائج - فقط - عند الوصول إليها (ص: ٤٣٢).

والتوجيهات العامة في تحليل البيانات النوعية هي: القراءة المتأنية لوصف البيانات، ثم استخراج المحاور الرئيسة التي يمكن تجميع البيانات تحتها، ثم تقليص البيانات على أساس المحاور الرئيسة، ثم محاولة تجميع المحاور الرئيسة في عدد أقل من المحاور ذات المستوى الأعلى (Miles & Huberman, 1994) وقد

مر تحليل بيانات المقابلات بعمليات مطولة، بدأ بكتابة وصف المقابلات، ثم قراءة البيانات، وكتابة مسودة الوصف للمحاور الرئيسية التي تعبر عن نتائج الدراسة.

المعالجة الإحصائية للبيانات:

من أجل تحليل بيانات الدراسة تم ترميز بيانات الدراسة ومن ثم تحليلها وفق برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) وتم استخدام الأساليب الإحصائية التالية:

- ١ - التكرارات لبيان خصائص عينة الدراسة ولتحديد استجابات أفراد العينة تجاه محاور أداة الدراسة.
- ٢ - معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation Coefficient) لتحديد الصدق البنائي لأداة الدراسة.
- ٣ - معامل ارتباط ألفا كرونباخ (Alpha Cronbach) لتحديد معامل ثبات أداة الدراسة.
- ٤ - اختبار "ت" (T-Test) لإيجاد الفروق ذات الدلالة الإحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة.
- ٥ - اختبار تحليل التباين (ANOVA) وذلك من أجل إيجاد الفروق ذات الدلالة الإحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة.
- ٦ - الوسط المرجح (Weighted Average) من خلال المعادلة التالية:

$$س = \frac{١ \times ٥ + ٢ \times ٤ + ٣ \times ٣ + ٤ \times ٢ + ٥ \times ١}{١ + ٢ + ٣ + ٤ + ٥}$$

وتحديد طول خلايا المقياس لتحديد قيمة الوسط المرجح (Weighted Average) كما يظهر من الجدول رقم (٧):

- ١ - حساب طول المدى: (٥ - ١ = ٤).
- ٢ - تحديد طول الخلية الصحيح: ٤ ÷ ٥ = ٠,٨٠.

جدول رقم (٧)
طول خلايا المقياس

البند	الوصف	الدرجة		مدى المتوسطات
		العبارة الموجبة	العبارة السالبة	
موافق بشدة	قوي جداً	٥	١	٥-٤,٢١
موافق	قوي	٤	٢	٤,٢٠-٣,٤١
موافق إلى حد ما	متوسط	٣	٣	٣,٤٠-٢,٦١
غير موافق	ضعيف	٢	٤	٢,٦٠-١,٨١
غير موافق مطلقاً	ضعيف جداً	١	٥	١,٨٠ - ١

نتائج الدراسة ومناقشتها

إجابة السؤال الثاني من تساؤلات الدراسة "ما واقع تريف التعليم في المملكة العربية السعودية في ضوء الخبرات الدولية؟"

المحور الأول - تعريف المحتوى الدراسي:

ويقصد بهذا المحور ما إذا كان التعليم المقدم في الأرياف والقرى مرتبط بـ حاجات وميول ورغبات المتعلمين وقادر على تلبية متطلبات البيئة المحلية الريفية في المملكة العربية السعودية ويوضح الجدول رقم (٨) استجابات أفراد عينة الدراسة للعبارات التي تضمنها هذا المحور.

جدول رقم (٨)

استجابات أفراد العينة لمحور تعريف المحتوى الدراسي

م	العبارة	الوسط المرجح weighted average	الانحراف المعياري standard deviation	الوزن النسبي relative weight
١	محتوى التعليم في المحافظة ينمي العمل المنتج لدى التلاميذ	٢,٠١	٠,٨١	%٤٠,٢٠
٢	محتوى التعليم في المحافظة يلبي حاجات التلاميذ العقلية	٣,٥٥	٠,٧٦	%٧١,٠٠

تابع/ جدول رقم (٨)

استجابات أفراد العينة لمحور تعريف المحتوى الدراسي

م	العبارة	الوسط المرجح weighted average	الانحراف المعياري standard deviation	الوزن النسبي relative weight
٣	محتوى التعليم يلبي ميول التلاميذ في الأرياف	٢,٢٢	٠,٨١	%٤٤,٤٠
٤	محتوى التعليم منسجم مع عادات الريف	٢,٨٤	٠,٧٤	%٥٦,٨٠
٥	محتوى التعليم غير قادر على تلبية متطلبات البيئة الريفية	٤,١٣	٠,٩٠	%٨٢,٦٠
٦	محتوى التعليم في الريف يقدر العمل اليدوي	٢,٤٩	٠,٨٢	%٤٩,٨٠
٧	التعليم في الريف يتضمن محتوى يتعلق بالزراعة	٢,٦٨	٠,٧٨	%٥٣,٦٠
٨	يستطيع التلاميذ في الريف إدراك محتوى التعليم	٣,٤٤	٠,٧٧	%٦٨,٨٠
٩	محتوى التعليم يتضمن مواد تهتم بأمن وسلامة أبناء الريف	٢,٠٩	٠,٧٤	%٤١,٨٠
١٠	محتوى التعليم يهتم بصحة أبناء الريف	٢,٢٧	٠,٩٨	%٤٥,٤٠
١١	محتوى التعليم ينمي مهارات التفكير لدى أبناء الريف والقرى	٢,٦٩	٠,٩٦	%٥٣,٨٠
١٢	محتوى التعليم في الريف ينمي التعلم الذاتي	٢,٣٢	٠,٨٦	%٤٦,٤٠
١٣	محتوى التعليم في الريف يقوم على التعلم التعاوني	٢,١٥	٠,٨٠	%٤٣,٠٠
١٤	يسهم محتوى التعليم في الريف في تنمية المهارات الأدائية لدى التلاميذ	٢,٣٨	٠,٩٢	%٤٧,٦٠
١٥	محتوى التعليم في الريف يتفاعل مع التطورات في البيئة المحلية الريفية	١,٤٣	٠,٧٣	%٢٨,٦٠
١٦	محتوى التعليم يرفع مستوى الوعي لدى أبناء الريف	٢,٣٦	٠,٨٩	%٤٧,٢٠

تابع/ جدول رقم (٨)

استجابات أفراد العينة لمحور تعريف المحتوى الدراسي

م	العبارة	الوسط المرجح weighted average	الانحراف المعياري standard deviation	الوزن النسبي relative weight
١٧	محتوى التعليم في الريف يربط المعلومات النظرية بالجانب العملي	١,٨٢	٠,٨٦	%٣٦,٤٠
١٨	الأمثلة في المحتوى التعليمي بالريف مستمدة من الحياة العملية للتلميذ	١,٦٥	٠,٧٧	%٣٣,٠٠
١٩	محتوى التعليم في المحافظة يلبي حاجات التلاميذ الجسمية	١,٧٩	٠,٧٣	%٣٥,٨
٢٠	محتوى التعليم ينمي إحساس التلميذ بمشكلات بيئته المحلية	١,٥٩	٠,٨٢	%٣١,٨٠
٢١	محتوى التعليم يرتبط بسوق العمل المحلي	١,٤٥	٠,٩٦	%٢٩,٠٠
٢٢	محتوى التعليم في المحافظة يلبي حاجات التلاميذ النفسية	١,٢٠	٠,٩٠	%٢٤,٠٠

من الجدول رقم (٨) والمتعلق بتعريف المحتوى التعليمي في مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية نلاحظ أن النتائج تشير إلى أن المحتوى التعليمي في الأرياف والقرى والمحافظات لا يلبي متطلبات الحياة الريفية حيث حصلت عبارة (محتوى التعليم غير قادر على تلبية متطلبات البيئة الريفية) متوسط حسابي (٤,١٣) وهو أعلى من الوسط المرجح (Weighted Average) الذي تم اعتماده في الدراسة، ويؤكد ذلك عبارة (محتوى التعليم في الريف يتفاعل مع التطورات في البيئة المحلية الريفية) التي حصلت على متوسط حسابي ضعيف جداً يبلغ (١,٤٣) وقد يكون السبب في ذلك هو عدم ارتباط المحتوى التعليمي في الريف في المملكة العربية السعودية بطبيعة البيئة الريفية وهو ما يؤكد عدد كبير من أفراد عينة الدراسة عند استجابتهم لعبارة (الأمثلة في المحتوى التعليمي بالريف مستمدة من الحياة العملية للتلميذ) حصلت على متوسط حسابي ضعيف جداً بلغ (١,٦٥). ولعل هذه النتيجة تفسر ارتفاع نسب الرسوب والتسرب في الأرياف مقارنة بالمدن كما جاء في تقرير (الأهداف

الإنمائية للألفية في المنطقة العربية (ESCWA) الصادر في عام (٢٠٠٥)؛ حيث يشير التقرير إلى انخفاض نسب ميول تلاميذ المناطق الريفية للحضور للمدراس وتلقي التعليم فيها والمشاركة فيها بفعالية إلى أقل من (٥٠٪) مقارنة بنسب حضور تلاميذ المناطق الحضرية؛ نتيجة عدم تكييف نوعية التعليم في المناطق الريفية لاحتياجات الطلاب هناك، وهو ما أشار إليه التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع (التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع، ٢٠٠٩). وقد يكون أحد العوامل لذلك هو ما أشارت إحدى الدراسات أن المحتوى المعرفي يتم بناؤه بطريقة أقرب إلى ثقافة أبناء المدن والمراكز الكبيرة في مقابل ثقافة التلاميذ في الأرياف والقرى مما يجعل البعض منهم يجد صعوبة في التعامل مع ذلك المحتوى المعرفي (Apple & Beyer, 1988).

كما أن المحتوى التعليمي في الأرياف والقرى والمحافظات لا يلبي متطلبات الحياة الريفية فيكاد يكون محل اتفاق بين من أجريت معهم المقابلات ويضيف أحدهم (مشرف تربوي - التخصصات العلمية) "إن طبيعة البيئة في الريف والقرية والمحافظات تختلف من عدة نواحي عن المدينة، كما أن ثقافة التلميذ في الريف والقرية تختلف عن ثقافة التلميذ في المدينة الكبيرة. وبالتالي يجب أن يختلف المحتوى التعليمي بما يتواءم مع متطلبات الريف والقرية في المحافظات". وإن كان يرى اثنان ممن أجريت معهم المقابلات (مدير مدرسة) كذلك (مشرف تربوي - تخصصات علمية) بعدم جدوى تقديم محتوى تعليمي في الريف يختلف عن المدينة للمبررات التالية:

أ - تطور وسائل المواصلات والاتصالات في الوقت الراهن قلّصت الفوارق بين المدينة والريف.

ب - احتمالية أن يغادر تلميذ الريف للعيش في المدينة واردة في ظل تركيز فرص التعليم الجامعي والفرص الوظيفية في المدن الكبرى.

وهو رأي يستحق الاهتمام والتأمل من أجل خلق فرص تعليم جامعي وفرص عمل أكثر في الأرياف والقرى والمحافظات للتخفيف من حدة الهجرة إلى المدن والمراكز الكبيرة لجعل الريف منطقة جذب وليس منطقة طرد.

كما يشير الجدول رقم (٨) إلى أن المحتوى التعليمي في الأرياف والقرى والمحافظات غير قادر على تلبية حاجات التلاميذ الجسمية والنفسية حيث حصلت عبارة (محتوى التعليم في المحافظة يلبي حاجات التلاميذ النفسية) وعبارة (محتوى التعليم في المحافظة يلبي حاجات التلاميذ الجسمية) على متوسطات حسابية ضعيفة جداً تقل عن الوسط المرجح (Weighted Average) الذي تم اعتماده في الدراسة وهي على التوالي (١,٢٠-١,٧٩)، على الرغم من إشارة كثير من الدراسات إلى أهمية أن يكون التعليم المقدم للتلاميذ مرتبطاً بحاجات التلاميذ النفسية والجسمية؛ مثل دراسة (Deci & Ryan, 2000) ودراسة (بكر، ٢٠١٣) التي تؤكد بأن التعليم لا يمكن أن يحقق أهدافه دون ارتباطه بالحاجات المتعددة للتلاميذ، وهذه النتيجة تتفق مع تقرير اليونسكو الصادر في عام (٢٠٠٣) الذي تم إعداده على مستوى الدول النامية بعنوان (التعليم الجامع Inclusive Education) حيث أشار التقرير إلى أن التعليم في العديد من البلدان النامية عاجز عن تلبية احتياجات طائفة من الدراسين خصوصاً الذين يعيشون في البيئات الريفية.

ونلاحظ كذلك إلى أن المحتوى التعليمي في الأرياف والقرى والمحافظات في المملكة لا يراعي ميول التلاميذ حيث حصلت عبارة (محتوى التعليم يلبي ميول التلاميذ في الأرياف) على متوسط حسابي ضعيف يبلغ (٢,٢٢) وهي تقل عن الوسط المرجح الذي تم اعتماده في الدراسة الحالية.

ومن النقاط المهمة التي تشير لها نتائج الدراسة عدم إعطاء العمل اليدوي والتطبيق العملي والمهارات الأدائية الاهتمام الكافي في محتوى التعليم في الريف على الرغم من كونها تعد أولوية لطبيعة البيئة الريفية التي تتمحور غالب الأنشطة فيها (الحياتية والعملية) على العمل اليدوي ولذلك نجد أن عبارات (محتوى التعليم في الريف يربط المعلومات النظرية بالجانب العملي - محتوى التعليم في المحافظة ينمي العمل المنتج لدى التلاميذ - محتوى التعليم يقدر العمل اليدوي) التي حصلت على متوسطات حسابية ضعيفة (١,٨٢ -

(٢٠١، ٤٩-٢) على التوالي وهي متوسطات تقل عن الوسط المرجح الذي تم اعتماده في الدراسة الحالية. وهذه النتيجة من النقاط التي أشار إليها عدد ممن أجريت معهم المقابلات وعلى الأخص (مشرفو التخصصات العلمية) التربويين لكنهم أشاروا إلى أن هذه ليست مشكلة المحتوى التعليمي في الأرياف فقط بل هي مشكلة عامة وشاملة تتمثل في (غلبة الجانب النظري على الجانب التطبيقي في التعليم). لذلك نجد أن معظم الخبرات الدولية في مجال تريبف التعليم تتمحور حول تقديم منتج تعليمي تغلب عليه الصبغة التطبيقية في الأرياف مثل تجربة تريبف التعليم في الدنمارك والبرتغال (UNESCO, 2001b).

كما تشير نتائج الجدول رقم (٨) إلى أن محتوى التعليم في الأرياف والمحافظات يلبي حاجات تلاميذ الريف العقلية حيث حصلت عبارة (محتوى التعليم في المحافظة يلبي حاجات التلاميذ العقلية) على متوسط حسابي قوي (٣,٥٥) وهو أعلى من قيمة الوسط المرجح الذي تم اعتماده في هذه الدراسة، ويؤكد ذلك حصول عبارة (محتوى التعليم ينمي مهارات التفكير لدى أبناء الريف والقرى) على متوسط حسابي قوي تبلغ قيمته (٣,٤٤) وهي قيمة أعلى من قيمة الوسط المرجح الذي تم اعتماده في هذه الدراسة، لكن ومع أهمية الجانب العقلي في العملية التعليمية إلا أن الاقتصار عليه دون بقية الجوانب الأخرى النفسية والاجتماعية والجسمية قد يحول دون تحقيق العملية التعليمية للأهداف المنشودة منها، وهي نتيجة تختلف عما جاء في تقرير (ESCWA, 2005) الذي أشار إلى أن التعليم في البيئة الريفية منعزل تماماً عن حياة الريف التي يغلب عليها الطابع الزراعي.

بينما لم تشر نتائج الدراسة (الكمية) من خلال الجدول رقم (٨) لاستجابات ذات (مدلول إحصائي) وفق الجدول رقم (٧) فيما يتعلق بتضمن التعليم في القرى والأرياف لمحتوى زراعي؛ حيث حصلت عبارة (التعليم في الريف يتضمن محتوى يتعلق بالزراعة) على متوسط محايد بحصولها على (٢,٦٨) على الرغم من أن معظم الخبرات والتجارب الدولية تشير إلى أن أحد أهم السمات

المميزة لتدريب التعليم هو جعله يركز على الزراعة أو أن تغلب عليه الصبغة الزراعية مثل تجربة البرتغال (UNESCO, 2001) وتجربة الصين (شين، ٢٠١٤). وعند توجيه سؤال بهذا الخصوص لمن أجريت معهم المقابلات ذكر (مدير مدرسة) بأن الطبيعة الجغرافية للمملكة وشح المياه والأراضي الخصبة حالت دون احتلال النشاط الزراعي المرتبة الأولى في المناطق القروية والريفية بالمملكة.

المحور الثاني - تعريف الأنشطة اللامنهجية:

ويقصد بهذا المحور ما إذا كان التعليم المقدم في القرى والأرياف مرتبط بالأنشطة اللامنهجية التي تعرّف بأنها مجموعة من الممارسات العملية التي يقوم بها الطلاب خارج الفصل، وترمي إلى تحقيق بعض الأهداف التربوية وتتكامل مع الخبرات التي يحصل عليها التلميذ داخل الفصل فضلاً عن كونها تحقق للطلبة عدداً من الحاجات المهمة كالحاجة لتحقيق الذات والحاجة للتقدير (Al-Goaib, 1992). ويوضح الجدول رقم (٩) استجابات أفراد عينة الدراسة للعبارات التي تضمنها هذا المحور.

جدول رقم (٩)

استجابات أفراد العينة لمحور تعريف الأنشطة اللامنهجية

م	العبارة	الوسط المرجح weighted average	الانحراف المعياري standard deviation	الوزن النسبي relative weight
١	الأنشطة اللامنهجية تقوم على الممارسة العملية	١,٧٩	٠,٧١	٪٣٥,٨٠
٢	طبيعة الأنشطة اللامنهجية في التعليم نابعة من البيئة الريفية	١,٥٥	٠,٨٨	٪٣١,٠٠
٣	يفضل التلاميذ الأنشطة اللامنهجية في البيئة الريفية	٢,٩٣	٠,٨٢	٪٥٨,٦٠
٤	الأنشطة اللامنهجية في بيئة الريف تقوم على العمل الجماعي	٣,٥٨	٠,٩٢	٪٧١,٦٠

تابع/ جدول رقم (٩)

استجابات أفراد العينة لمحور تعريف الأنشطة اللامنهجية

م	العبارة	الوسط المرجح weighted average	الانحراف المعياري standard deviation	الوزن النسبي relative weight
٥	الأنشطة اللامنهجية تحفز التلاميذ على العمل اليدوي	٢,١٣	٠,٨٤	%٤٢,٦٠
٦	الأنشطة اللامنهجية منسجمة مع العادات والتقاليد في البيئة الريفية	٣,٤٢	٠,٨١	%٦٨,٤٠
٧	يختار تلاميذ الريف نوعية الأنشطة اللامنهجية التي يرغبون	١,٤٧	٠,٩٦	%٢٩,٤٠
٨	يتم تطبيق أنشطة لامنهجية تتناسب مع ميول التلاميذ في البيئة الريفية	١,٧١	٠,٩٨	%٣٤,٢٠
٩	الأنشطة اللامنهجية تسهم في إكساب أبناء الريف الوعي الاقتصادي	٢,٤٧	٠,٨٩	%٤٩,٤٠
١٠	تطبق في الريف أنشطة لامنهجية مرتبطة بحياة التلميذ	١,٦٢	٠,٧٧	%٣٢,٤٠
١١	هناك ارتباط بين الأنشطة اللامنهجية والمحتوى الدراسي	٢,٦٠	٠,٨٣	%٥٢,٠٠
١٢	الأنشطة اللامنهجية تكسب التلاميذ خبرات عملية لها صلة ببيئتهم الريفية	١,٣٤	٠,٧٦	%٢٦,٨٠
١٣	تساعد الأنشطة اللامنهجية التلاميذ على تحمل المسؤولية	١,٧٩	٠,٨١	%٣٥,٨٠
١٤	الأنشطة اللامنهجية تزيد من قدرة التلميذ على التكيف مع بيئته المحلية	٢,٤٣	٠,٩٢	%٤٨,٦٠
١٥	الأنشطة اللامنهجية تكسب خبرات مهنية لها صلة ببيئة التلاميذ المحلية	٢,٠٩	٠,٩٠	%٤١,٨٠
١٦	الأنشطة اللامنهجية تسهم في إعداد التلاميذ لحل مشكلات بيئتهم المحلية	٢,٣٨	٠,٩٤	%٤٧,٦٠
١٧	الأنشطة اللامنهجية مرتبطة مع الأنشطة المحلية خارج المدرسة	١,٨٩	٠,٨٨	%٣٧,٨٠

من الجدول رقم (٩) والمتعلق بترييف الأنشطة اللامنهجية في مدراس التعليم العام في المملكة نلاحظ أن التلاميذ لا يختارون الأنشطة اللامنهجية في الأرياف والقرى والمحافظات؛ حيث حصلت عبارة (يختار تلاميذ الريف نوعية الأنشطة اللامنهجية التي يرغبون) على متوسط حسابي ضعيف جداً (١,٤٧) وهي تقل عن الوسط المرجح (Weighted Average) الذي تم اعتماده في الدراسة الحالية، مع أن إتاحة الفرصة للتلاميذ لاختيار الأنشطة اللامنهجية سيؤدي بهم إلى اختيار أنشطة لا منهجية تتوافق مع رغباتهم وميولهم ومع البيئة الريفية التي يعيشون بها ويعد توافق الأنشطة اللامنهجية مع حاجات ورغبات التلاميذ من أهم سمات النشاط اللامنهجي الجيد كما تشير إلى ذلك العديد من الدراسات ومن ضمنها دراسة (Dennehy & Gil, 2005) وهو ما يؤكد (وكيل مدرسة كذلك مشرف تربوي - التخصصات الأدبية). لكن معظم من أجريت معهم المقابلات المتعلقة بهذه الدراسة بأن التلاميذ لا يتم إشراكهم في تحديد نوع النشاط اللامنهجي الذي يقومون به، ويضيف (مشرف تربوي - التخصصات الأدبية) عاملاً جديراً بالأهمية وهو أن الأنشطة اللامنهجية مرتبطة بشكل كبير بتوافر الإمكانيات المادية حيث يساعد توافر الإمكانيات المادية على تقديم عدد من (البدايل) أمام التلاميذ، وبالتالي يمكن للتلاميذ في هذه الحالة اختيار المناسب منها الذي يلبي ميولهم ويتوافق مع طبيعة بيئتهم المحلية التي يعيشون فيها.

ويشير الجدول رقم (٩) إلى أن الأنشطة اللامنهجية المطبقة في الأرياف والقرى والمحافظات لا تتناسب مع ميول التلاميذ حيث حصلت عبارة (يتم تطبيق أنشطة لامنهجية تتناسب مع ميول التلاميذ في البيئة الريفية) على متوسط حسابي ضعيف جداً (١,٧١) وهي تقل عن الوسط المرجح الذي تم اعتماده في الدراسة الحالية، ويؤكد ذلك حصول عبارة (طبيعة الأنشطة اللامنهجية في التعليم نابعة من البيئة الريفية) وعبارة (تطبق في الريف أنشطة لامنهجية مرتبطة بحياة التلميذ) على استجابات مقارنة لها بمتوسط حسابي

ضعيف جداً بلغ على التوالي (١,٥٥ - ١,٦٢)، على الرغم من أن مساحات الحرية في تطبيق أنشطة اللامنهجية قريبة من بيئات التلاميذ الريفية أكبر مقارنةً بمساحات الحرية في النواحي المنهجية ذات الصلة بالمحتوى التعليمي. وبالتالي كان المفترض أن تستغل تلك المساحات في ارتباط التعليم ببيئات التلاميذ الريفية والقروية وبميولهم ورغباتهم.

كما نلاحظ من الجدول رقم (٩) التأكيد على أن الأنشطة اللامنهجية في البيئات الريفية تقوم على العمل الجماعي بين التلاميذ حيث حصلت عبارة (الأنشطة اللامنهجية في بيئة الريف تقوم على العمل الجماعي) على متوسط حسابي قوي (٣,٥٨) متفوقة على الوسط المرجح الذي تم اعتماده في الدراسة الحالية، وهذه النتيجة تتفق مع سمات وخصائص النشاط اللامنهجي الذي أكدت عليه العديد من الدراسات التي أكدت على ضرورة أن تكون الأنشطة اللامنهجية قائمة على التشارك والتعاون بين التلاميذ (Gibbons, 2006).

وتؤكد نتائج الجدول رقم (٩) على أن الأنشطة اللامنهجية في البيئات الريفية والقروية في المملكة لا تنمي العمل اليدوي ولا تهتم بإكساب الخبرات العملية لتلاميذ الريف حيث حصلت العبارات المتعلقة بذلك على متوسطات حسابية ضعيفة جداً تقل عن الوسط المرجح الذي تم اعتماده في الدراسة الحالية حيث تراوحت متوسطاتها بين (١,٢٤) إلى (٢,١٣) على الرغم من أهمية العمل اليدوي في بيئة الريف أو بيئة القرية كون النشاط الاقتصادي هناك يركز على الحرف اليدوية البسيطة وعلى النشاط الزراعي في بعض الأماكن، ولذلك نلاحظ من خلال الخبرات الدولية التي تم استعراضها في مجال تربية التعليم نجد أنها حاولت تقديم تعليم ريفي يتمحور حول العمل الزراعي والرعي واليدوي؛ كما في تجربة مصر (حسان، ١٩٩٣) والدنمارك (UNESCO, 2001) والصين (شين، ٢٠١٤) البرتغال (UNESCO, 2001).

وتتضمن كثير من البيئات الريفية أنشطة محلية متعددة يتفاعل معها

سكان تلك البيئات ويمكن أن تستفيد الأنشطة اللامنهجية التعليمية من الأنشطة المحلية القائمة في الريف من خلال خلق قواسم مشتركة بينها وبين الأنشطة التي تنفذها المدارس، لكن الدراسة الحالية تشير إلى ضعف ارتباط الأنشطة اللامنهجية بالأنشطة المحلية في الأرياف والقرى حيث حصلت عبارة (الأنشطة اللامنهجية مرتبطة مع الأنشطة المحلية خارج المدرسة) على متوسط حسابي ضعيف (١,٨٩) وهو يقل عن الوسط المرجح الذي تم اعتماده في الدراسة الحالية، ويمكن استنتاج أسباب ذلك من خلال إجابات بعض من أجريت معهم المقابلات التي شملتهم الدراسة الحالية حيث يقول (وكيل مدرسة ٦) بأن عدم ارتباط الأنشطة اللامنهجية التعليمية بالأنشطة المحلية التي تقام في القرى والأرياف ناتج من عاملين هما:

أ - وجود عدد كبير من المعلمين لا يسكنون في القرى والأرياف والمحافظات التي توجد فيها مدارسهم وبالتالي لا توجد روابط بينهم وبين المجتمع المحلي الذي توجد فيه المدارس التي يعملون بها كما لا يوجد احتكاك لهم بالأنشطة المحلية.

ب - مكوث المعلمين في القرى والأرياف والمحافظات التي توجد فيها مدارسهم لفترات قصيرة ثم يتم نقلهم وبالتالي لا يسمح لهم بالاحتكاك بالمجتمعات المحلية التي توجد فيها مدارسهم لقصر مدة تدريسهم.

المحور الثالث - تعريف الآليات والإجراءات والممارسات التربوية:

ويقصد بهذا المحور ما إذا كان التعليم المقدم في الأرياف والقرى مرتبط بالبيئة المحلية الريفية من حيث الآليات والإجراءات والممارسات التربوية داخل المدرسة. ويتضمن الجدول رقم (١٠) عرضاً لاستجابات أفراد عينة الدراسة للفقرات التي تضمنها هذا المحور.

جدول رقم (١٠)

استجابات أفراد العينة لمحور تعريف الآليات والإجراءات والممارسات التربوية

م	العبارة	الوسط المرجح weighted average	الانحراف المعياري standard deviation	الوزن النسبي relative weight
١	الأنظمة واللوائح المطبقة بالمدارس مناسبة لتلاميذ الريف	١,٦٦	٠,٨٩	%٣٣,٢٠
٢	اعتقد أن إجراءات الدراسة في المدارس مناسبة لتلاميذ الريف	٢,٦٥	٠,٧١	%٥٣,٠٠
٣	التلاميذ في الأرياف يتعاملون مع الأنظمة واللوائح بإيجابية	٢,٤٠	٠,٨١	%٤٨,٠٠
٤	يشارك التلاميذ في الأرياف في تقييم الأنظمة واللوائح المطبقة	٢,٧١	٠,٨٧	%٥٤,٢٠
٥	اعتقد أن لغة الامتحانات مناسبة لثقافة التلاميذ في الريف	٢,٠٣	٠,٨٣	%٤٠,٦٠
٦	يتم بناء الامتحانات بطريقة يفهمها التلاميذ في الريف	٢,٥٣	٠,٨٥	%٥٠,٦٠
٧	يوجد مجلس للمدرسة يضم مجموعة من سكان المحافظة التي توجد فيها المدرسة	٢,١١	٠,٩٤	%٤٢,٢٠
٨	القيادات المدرسية يتم اختيارها من البيئة المحلية	٢,٦٢	٠,٩٠	%٥٢,٤٠
٩	الإرشاد الطلابي يقدم نصائح تتناسب مع بيئة الطلاب المحلية	١,٧٨	٠,٩٢	%٣٥,٦٠
١٠	القيادات المدرسية تشارك في المناسبة المحلية	٢,٣٢	٠,٨٨	%٤٦,٤
١١	منسوبو القبول يتواصلون مع سكان البيئة المحلية بشكل سلس	٢,٥٦	٠,٧٣	%٥١,٢
١٢	توجد قنوات واضحة لتلقي اقتراحات وملاحظات السكان المحليين	٢,٤٩	٠,٩٠	%٤٩,٨٠
١٣	تجرى دراسات علمية حول العوامل المحلية للرسوب والتسرب بالريف	١,٨٠	٠,٨٢	%٣٦,٠٠

تابع/ جدول رقم (١٠)

استجابات أفراد العينة لمحور تعريف الآليات والإجراءات والممارسات التربوية

م	العبارة	الوسط المرجح weighted average	الانحراف المعياري standard deviation	الوزن النسبي relative weight
١٤	تجرى المدرسة دراسات حول احتياجات المجتمع المحلي	١,٧٣	٠,٨٥	٣٤,٦٠%
١٥	آليات الحضور والغياب متوافقة مع ظروف الطلبة الاجتماعية والاقتصادية في الأرياف	٢,٥١	٠,٨٧	٥٠,٢٠%

من الجدول رقم (١٠) المتعلق بتعريف الآليات والإجراءات والممارسات التربوية نلاحظ حصول عبارة (الأنظمة واللوائح المطبقة بالمدارس مناسبة لتلاميذ الريف) على متوسط حسابي ضعيف جداً (١,٦٦) وهو يقل عن الوسط المرجح (Weighted Average) الذي تم اعتماده في الدراسة الحالية كون تلك الأنظمة مرتبط بلوائح عامة تطبق على كافة المدارس في المدن والأرياف مع إعطاء بعض الاستثناءات لبعض التنظيمات المدرسية. لكن عند مراجعة تلك الاستثناءات يلاحظ أنها تكون فقط بناءً على (عدد المعلمين) وليس بموجب (طبيعة البيئة المحلية) التي توجد فيها المدرسة كما جاء في صلاحيات مديري ومديرات المدارس (وزارة التعليم، ١٤٣٢).

كما نلاحظ حصول عبارة (تجرى المدرسة دراسات حول احتياجات المجتمع المحلي) على متوسط حسابي ضعيف جداً (١,٧٣) وهو يقل عن الوسط المرجح الذي تم اعتماده في الدراسة الحالية، وعلى الرغم من وجود لجنة للمشاركة المجتمعية التي جاء في نظامها: (دراسة احتياجات ومشاكل المجتمع المحلي المحيط بالمدرسة والعمل على حلها - تشجيع العمل التطوعي والمسؤولية المجتمعية لخدمة المجتمع المحلي). لكن عند الاطلاع على الوثائق التنظيمية واللوائح ذات العلاقة يلاحظ أن أغلب أعضاء هذا المجلس هم من منسوبي المدرسة بنسبة (٩٠%)، وبالتالي فالمجتمع المحلي للمدرسة من أهالي الريف غير ممثل تمثيلاً كافياً في هذا المجلس (الدليل التنظيمي لمدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية،

١٤٣٥هـ). كما يؤكد غالب من أجريت معهم المقابلات المتعلقة بالقسم النوعي من هذه الدراسة على أنه حتى وإن تضمنت بعض اللوائح خصوصية للمناطق الريفية إلا أن واقع (الممارسات التربوية) الفعلية في المدارس لا يعكس ذلك.

ونلاحظ أن عبارة (الإرشاد الطلابي يقدم نصائح تتناسب مع بيئة الطلاب المحلية) على متوسط حسابي ضعيف (١,٧٨) وهو يقل عن الوسط المرجح الذي تم اعتماده في الدراسة الحالية، ويذكر أحد من أجريت معهم المقابلات (مدير مدرسة) أن أحد أهم أسباب عدم ارتباط الإرشاد بالمدارس الريفية بالتلاميذ هو أن معظم المرشدين الطلابيين عبارة عن معلمين يحضرون للمدارس الريفية من المدن الكبيرة المجاورة للريف، وبالتالي ليست لديهم المعرفة الكاملة بالبيئة المحلية المحيطة بالمدرسة مما قد يؤدي بدوره إلى قصور في عملية الإرشاد الطلابي لتلاميذ الريف بالشكل الذي يحقق أهداف عملية الإرشاد الطلابي.

كما حصلت عبارة (يوجد مجلس للمدرسة يضم مجموعة من سكان المحافظة التي توجد فيها المدرسة) على متوسط حسابي ضعيف (٢,١١) وهو يقل عن الوسط المرجح الذي تم اعتماده في الدراسة الحالية. لكن عند الرجوع لمجلس المدرسة ونظامه الأساسي نجد أنه لم ينص على وجود ارتباط بين المدرسة والبيئة المحلية (الدليل التنظيمي لمدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية، ١٤٣٥هـ).

كما تشير نتائج جدول رقم (١٠) إلى أنه لا توجد لدى المدارس لوائح تنظيمية تتعلق بإجراء الدراسات والبحوث العلمية ولذلك حصلت عبارة (تجرى دراسات علمية حول العوامل المحلية للرسوب والتسرب بالريف) على متوسط حسابي ضعيف جداً (١,٨٠) وهو يقل عن الوسط المرجح الذي تم اعتماده في الدراسة الحالية وهو أمر متوقع للآتي:

أ - معظم الدراسات العلمية التي تجرى حول قضايا التربية والتعليم يقوم بها باحثون مستقلون قد لا يكونون من البيئة المحلية التي توجد فيها المدرسة ومعظمها عبارة عن دراسات يقوم بها أعضاء هيئة تدريس في جامعات ورسائل علمية جامعية.

- ب - عدم وجود لوائح تنظيمية أو بنود مالية تتعلق بإجراء الدراسات والبحوث العلمية التي تتعلق بالمجتمع المحلي (الدليل التنظيمي لمدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية، ١٤٣٥هـ).
- ت - وظيف أحد من أجريت معهم المقابلات (مشرف تربوي - التخصصات العلمية) نقطة ثالثة، وهي أن معظم منسوبي المدارس في الريف هم من حملة درجة البكالوريوس في تخصصات مختلفة وليست لديهم الدراية الكاملة بآليات ومناهج وطرق إجراء الدراسات العلمية والميدانية منها على الأخص.

المحور الرابع - تعريف الإمكانيات المادية للتعليم:

ويقصد بهذا المحور ما إذا كانت الإمكانيات المادية والتجهيزات مرتبطة بحاجات وميول ورغبات المتعلمين وقادرة على تلبية متطلبات البيئة المحلية الريفية في المملكة العربية السعودية. ويوضح الجدول رقم (١١) استجابات أفراد عينة الدراسة للعبارات التي تضمنها هذا المحور.

جدول رقم (١١)

استجابات أفراد العينة لمحور تعريف الإمكانيات المادية والتجهيزات

م	العبارات	الوسط المرجح weighted average	الانحراف المعياري standard deviation	الوزن النسبي relative weight
١	تتوافر التجهيزات التعليمية الكافية في مدارس الريف	١,٤٥	٠,٩٣	٪٢٩,٠٠
٢	المواد العلمية والثقافية بالمكتبة متوافقة مع البيئة المحلية	١,٧١	٠,٩٨	٪٣٤,٢٠
٣	وسائل الإيضاح مناسبة لبيئات التلاميذ المحلية في الريف	٢,٥٦	٠,٨٥	٥١,٢٠
٤	يتميز مبنى المدرسة في الريف بقدرته على تلبية احتياجات التلاميذ	١,٨٠	٠,٨١	٪٣٦,٠٠
٥	تضم المدرسة في الأرياف تجهيزات متوافقة مع البيئة المحلية	٢,٤٥	٠,٩٠	٪٤٩,٠٠

تابع/ جدول رقم (١١)

استجابات أفراد العينة لمحور تعريف الإمكانيات المادية والتجهيزات

م	العبارة	الوسط المرجح weighted average	الانحراف المعياري standard deviation	الوزن النسبي relative weight
٦	يستطيع تلاميذ الأرياف التعامل مع تجهيزات المدارس التعليمية	٢,٢١	٠,٩٨	%٤٤,٢٠
٧	تضم مدارس الأرياف وسائل تعليمية نابغة من البيئة المحلية	٢,١٩	٠,٧٩	%٤٣,٨٠
٨	لا يستطيع التلاميذ التعامل مع التجهيزات التعليمية بمدارسهم	٢,٥١	٠,٨١	%٥٠,٢٠
٩	تتميز المباني المدرسية في الريف بشكل منسجم مع البيئة المحلية	١,٧٩	٠,٨٦	%٣٥,٨٠
١٠	مرافق المدرسة الريفية مناسبة لطبيعة البيئة المحلية	٢,٤١	٠,٩٠	%٤٨,٢٠
١١	تمتلك المدارس في الأرياف مصادر تعليم مناسبة لخصائص البيئة المحلية	١,٦٨	٠,٨٧	%٣٣,٦٠
١٢	يقدم المقصف المدرسي وجبات تناسب تلاميذ الريف	٢,٧٨	٠,٩٦	%٥٥,٦٠
١٣	تتم الاستفادة من الإمكانيات المادية المحيطة بالمدرسة في العملية التعليمية	٢,٦٥	٠,٨٤	%٥٣,٠٠
١٤	آليات تنظيم إيرادات المدرسة ومصروفاتها تراعي الطلبة المحتاجين في البيئة المحلية	٢,٨٦	٠,٩١	%٥٧,٢٠

من الجدول رقم (١١) والمتعلق بتعريف الإمكانيات المادية نلاحظ حصول عبارة (تتوافر التجهيزات التعليمية الكافية في مدارس الريف) على متوسط حسابي ضعيف جداً (١,٤٥) وهو يقل عن الوسط المرجح (Weighted Average) الذي تم اعتماده في الدراسة الحالية، وعلى الرغم من أهمية توافر التجهيزات التعليمية زيادة قدرة النظام التعليمي على تحقيق أهدافه وهو ما يؤكد (مديراً مدرسة) ويضيفان إليه فكرة أخرى تتعلق بالصيانة والدعم الفني حيث يقولان:

"ليست فقط توافر التجهيزات وحدها بل صيانة تلك التجهيزات لأنه في كثير من الأحيان تكون التجهيزات تقنية كأجهزة الكمبيوتر وأجهزة البروجيكتور التي تتطلب صيانة دورية وهذه الصيانة لا تتوافر في المناطق الريفية، بل وحتى في المدن الكبيرة. وبالتالي لا يستفاد من تلك التجهيزات إن وجدت في ظل عدم توافر الدعم الفني لها".

وعلى الرغم من أهمية (مصادر التعلم) كجزء مكمل للعملية التعليمية إلا أن عبارة (تمتلك المدارس في الأرياف مصادر تعليم مناسبة لخصائص البيئة المحلية) حصلت على متوسط حسابي ضعيف جداً (١,٦٨) وهو يقل عن الوسط المرجح الذي تم اعتماده في الدراسة الحالية، ويؤكد ذلك حصول عبارة (المواد العلمية والثقافية بالمكتبة متوافقة مع البيئة المحلية) على متوسط حسابي قريب منه (١,٧١). وقد أولت المجتمعات التي طبقت تعريف فكرة التعليم أهمية للمكتبات ومصادر التعليم لذلك جاء في تجربة الدنمارك أنه من أجل نجاح تجربة تعريف التعليم في الدنمارك تم إنشاء العديد من المكتبات، وليس ذلك فحسب بل تم إيجاد نوع منها في الريف كمكتبات متنقلة، ثم تركزت فيما بعد وأصبح لها أماكن يلجأ لها من يشاء من سكان الريف للحصول على ما يريدون من المعلومات التي تهم حياتهم الريفية (UNESCO, 2001a). كما تبنت الحكومة الصينية في تجربتها المتعلقة بتعريف التعليم برنامجاً لإنشاء المكتبات بالمدارس الريفية حتى تصبح الكتب في متناول جميع الطلاب في المناطق الريفية (شين، ٢٠١٤).

وفيما يخص المباني المدرسية كأحد أهم عناصر العملية التعليمية فقط حصلت عبارة (تتميز المباني المدرسية في الريف بشكل منسجم مع البيئة المحلية) على متوسط حسابي ضعيف جداً (١,٧٩) وهو يقل عن الوسط المرجح الذي تم اعتماده في الدراسة الحالية، ولذلك أشار معظم أفراد عينة الدراسة بأن تلك المباني لا تلبي حاجات تلاميذ الريف حيث حصلت عبارة (يتميز مبنى المدرسة في الريف بقدرته على تلبية احتياجات التلاميذ) على متوسط حسابي ضعيف جداً (١,٨٠) وهو يقل عن الوسط المرجح الذي تم اعتماده في الدراسة الحالية ويشير أحد ممن أجريت معهم المقابلات (وكيل مدرسة) بأن المدارس في المناطق الريفية على قسمين:

- أ - مباني مستأجرة وهي عبارة عن أحد مباني القرية أو الريف الذي توجد به المدرسة يتم استئجاره من قبل وزارة التربية والتعليم.
- ب - مباني حكومية وهي لا تعطي خصوصية للبيئة المحلية بل هي عبارة عن تصاميم عامة من الوزارة تنفذ في كافة الأماكن.
- كما نلاحظ حصول عبارة (تضم مدارس الأرياف وسائل تعليمية نابعة من البيئة المحلية) على متوسط حسابي ضعيف (٢,١٩) وهو يقل عن الوسط المرجح (Weighted Average) الذي تم اعتماده في الدراسة الحالية على الرغم من إشارة كثير من الدراسات العلمية إلى أن استخدام الوسائل التعليمية المناسبة تسهم في زيادة قدرة النظم التعليمية على تحقيق أهدافها (كاتوت، ٢٠٠٩).

الإجابة عن السؤال الثالث من تساؤلات الدراسة:

للإجابة عن السؤال الثالث من تساؤلات الدراسة "هل هناك فروق دالة إحصائية بين أفراد العينة من حيث متغيرات: (التخصص - المحافظة)؟ فقد تم استخدام اختبار (T-Test) واختبار تحليل التباين (ANOVA).

متغير التخصص:

الفروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة من حيث متغير التخصص عند مستوى $(\alpha=0.05)$.

جدول رقم (١٢)

اختبارات لدلالة الفروق باختلاف التخصص

المحور	المجموعات	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة T	مستوى الدلالة
محور المحتوى التعليمي	التخصصات الأدبية	٦٩٠	١٠,٣١	١,٦٣	٤,١٠	غير دالة
	التخصصات العلمية	٣٥١	٩,٨١	١,٩١		
محور الأنشطة اللامنهجية	التخصصات الأدبية	٦٩٠	١٢,٢٠	٢,٨٢	٢,٦١	٠,٠٥
	التخصصات العلمية	٣٥١	١٣,٩٢	١,٧٠		

تابع/ جدول رقم (١٢)

اختبارات لدلالة الفروق باختلاف التخصص

المحور	المجموعات	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة T	مستوى الدلالة
محور الآليات والإجراءات والممارسات	التخصصات الأدبية	٦٩٠	١٤,٦٢	٢,٣٤	٠,٦٣١	غير دالة
	التخصصات العلمية	٣٥١	١٤,٥٠	٠,٩٨		
محور الإمكانيات المادية والتجهيزات	التخصصات الأدبية	٦٩٠	١٤,٦٢	٢,١١	٠,٥٥٦	غير دالة
	التخصصات العلمية	٣٥١	١٤,٥٠	٠,٨٨		

من الجدول رقم (١٢) نلاحظ أن قيمة (T-Test) غير دالة في جميع محاور الدراسة مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجة المعلمين في التخصصات الأدبية والتخصصات العلمية في جميع محاور الدراسة عدا محور (الأنشطة اللامنهجية) حيث توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) لصالح المعلمين في التخصصات الأدبية، مما يشير بدوره إلى وجود اتفاق بين أفراد عينة الدراسة على اختلاف تخصصاتهم حول واقع تربية التعليم في المملكة على اعتبار أن غالبية محاور الدراسة غير دالة إحصائياً عدا محور واحد.

متغير المحافظات:

الفروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة من حيث متغير المحافظة عند مستوى $(\alpha=0.05)$.

جدول رقم (١٣)

تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لدلالة الفروق باختلاف المحافظات

المحاور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
محور المحتوى التعليمي	بين المجموعات	٤,٧٦١	٤	١,١٩٠	٠,٠٤٥	غير دال
	داخل المجموعات	٢٧٣٢١,٩٨	١٠٣٦	٢٦,٣٧١		

تابع/ جدول رقم (١٣)

تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لدلالة الفروق باختلاف المحافظات

المحاور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
محور الأنشطة اللامدرسية	بين المجموعات	٨,٣٢٥	٤	٢,٠٨١	٠,٠٣٩	غير دال
	داخل المجموعات	٥٤٥٥٣,٩٠	١٠٣٦	٥٢,٦٥٨		
محور الآليات والإجراءات والممارسات	بين المجموعات	٦,٤٥٢	٤	١,٦١٣	٠,٠٤١	غير دال
	داخل المجموعات	٤٠٢٧٥,٥٣	١٠٣٦	٣٨,٨٧٦		
محور الإمكانات المادية والتجهيزات	بين المجموعات	٨,٠٠٨	٤	٢,٠٠٢	٠,٠٣٦	غير دال
	داخل المجموعات	٧٨١٣١,٩٩٦	١٠٣٦	٧٥,٤١٧٩٥		

نلاحظ من الجدول رقم (١٣) المتعلق بتحليل التباين الأحادي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة من حيث متغير (المحافظات) في جميع محاور الدراسة (المحتوى التعليمي - الأنشطة اللامدرسية - الآليات والإجراءات والممارسات التربوية - الإمكانات المادية والتجهيزات) مما يعطي مؤشراً على وجود درجة عالية من التقارب بين المحافظات في المملكة من حيث درجة ومستوى تربية التعليم فيها على صعيد جميع محاور الدراسة.

نتائج الدراسة

من أبرز النتائج التي توصلت لها الدراسة في جانبها النظري والميداني ما يلي:

- ١ - تعتبر التجربة المصرية في مجال تربية التعليم - رغم قدمها - تجربة حديثة على مستوى الوطن العربية مقارنة بالتجارب الدولية الأخرى.
- ٢ - تعد تجربة الدنمارك في مجال تربية التعليم تجربة شعبية، فهي تجربة منبثقة من أوساط البيئة الريفية في الدنمارك مثل: المدارس الشعبية، والمدارس الزراعية، والإرشاد الزراعي، والحركة التعاونية، التي كان من أبرز أسباب إنشائها شعور المزارعين بأن الأسواق الخارجية بدأت تزاحم إنتاجهم.

- ٣ - يشكل المعلم ركيزة أساس بالنسبة للمجال التربوي؛ فهو الذي يستند إليه عند القيام بتطوير تربوي، لذا فإن إعداد المعلم يشكل حجر الزاوية لأي فكرة تربوية تطويرية (Richardson, 1980).
- ٤ - تشير نتائج الدراسة إلى أن المحتوى التعليمي في الأرياف والقرى والمحافظات لا يلبي متطلبات الحياة الريفية وغير قادر على تلبية حاجات التلاميذ الجسمية والنفسية وميولهم المختلفة.
- ٥ - تشير نتائج الدراسة إلى عدم إعطاء العمل اليدوي والتطبيق العملي والمهارات الأدائية الاهتمام الكافي في محتوى التعليم في الريف.
- ٦ - التعليم في القرى والأرياف لا تغلب عليه الصبغة الزراعية، وذلك لأن الطبيعة الجغرافية للمملكة وشح المياه والأراضي الخصبة حالت دون احتلال النشاط الزراعي المرتبة الأولى في المناطق الريفية بالمملكة.
- ٧ - تشير نتائج الدراسة إلى أن التلاميذ في الريف لا يختارون الأنشطة اللامنهجية التي يرغبون فيها، وبذلك فهي لا تتناسب مع ميول التلاميذ في بيئة الريف.
- ٨ - تشير نتائج الدراسة إلى أن الأنشطة اللامنهجية التعليمية لا تنمي العمل اليدوي ولا تهتم بإكساب الخبرات العملية لتلاميذ الريف.
- ٩ - تشير نتائج الدراسة إلى ضعف ارتباط الأنشطة اللامنهجية بالأنشطة المحلية في القرى والأرياف.
- ١٠ - واقع (الممارسات التربوية) الفعلية لا تعطي خصوصية للمدارس في الريف حتى وإن تضمنت بعض اللوائح الرسمية خصوصية للمناطق الريفية في المملكة العربية السعودية.
- ١١ - كشفت نتائج الدراسة إلى أن أحد أهم أسباب عدم ارتباط التعليم بالبيئة الريفية هو أن معظم المعلمين والمرشدين الطلابيين ومشرفي الأنشطة اللامنهجية في الريف عبارة عن معلمين يحضرون للمدارس الريفية من المدن المحيطة بالأرياف.

- ١٢ - كشفت نتائج الدراسة عن عدم وجود خصوصية للبيئة الريفية في تصميم المدارس في الأرياف.
- ١٣ - عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة من حيث متغير المحافظات في جميع محاور الدراسة.
- ١٤ - عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة من حيث متغير التخصص في جميع محاور الدراسة عدا محور الأنشطة اللامنهجية.

توصيات الدراسة

- ١ - تصميم المناهج لتكون متوافقة مع الثقافات المحلية السائدة في البيئات الريفية في المملكة العربية السعودية.
- ٢ - إعطاء العمل اليدوي والتطبيق العملي والمهارات الأدائية الاهتمام الكافي في محتوى التعليم في الريف وذلك من أجل إحداث قدر عالي من التوافق بين مخرجات التعليم وطبيعة البيئة الريفية.
- ٣ - تتسم الأنشطة اللامنهجية بمرونة أكثر من المحتوى التعليمي ولذلك فهي يمكن أن تتيح هامش حرية أكثر للاستفادة منها في إحداث تقارب بين بيئة التعليم وبيئة الريف في المملكة العربية السعودية.
- ٤ - من الأهمية أن تسعى وزارة التربية والتعليم إلى توطئ المعلمين ومشرفي الأنشطة اللامنهجية واختيارهم من ذات المجتمع المحلي الذي توجد به المدرسة.
- ٥ - ضرورة العمل على إيجاد تصاميم مباني متنوعة تتناسب وطبيعة البيئة الريفية التي توجد فيها المدرسة في المملكة العربية السعودية.
- ٦ - ضرورة إعطاء فرصة أكبر لتلاميذ الريف لاختيار نوع النشاط اللامنهجي الذي يتلاءم مع رغباتهم وطبيعة بيئتهم الريفية.

- ٧ - الاهتمام بتوفير الدعم الفني للتجهيزات التعليمية في المدارس الريفية حتى يتم ضمان استمرارية الاستفادة من تلك التجهيزات في العملية التعليمية.
- ٨ - رفع نسبة أعضاء لجنة "الشراكة المجتمعية" الهادفة لتشجيع العمل التطوعي والمسؤولية المجتمعية لخدمة المجتمع المحلي من أهالي الريف إلى (٥٠٪) بدلاً من (١٠٪) وذلك من أجل ضمان مستوى عالي من مشاركة أهالي المجتمع المحلي المحيط بالمدرسة بفعاليات المدرسة.
- ٩ - الاهتمام بإعداد المعلمين كون إعداد المعلم يشكل حجر الزاوية لنجاح أي فكرة تربوية تطويرية يتم تطبيقها في البيئات الريفية في المملكة العربية السعودية.
- ١٠ - إجراء دراسات اثوغرافية للتعرف على الثقافات السائدة في البيئة الريفية في المملكة العربية السعودية من أجل إيجاد تعليم ومحتوى معرفي يلبي متطلبات تلاميذ بيئة الريف.
- ١١ - إجراء المزيد من الدراسات باستخدام أسلوب تحليل المحتوى حول مناهج التعليم العام في المملكة العربية السعودية ومدى ملاءمتها للبيئة الريفية من حيث حاجات التلاميذ وميولهم ورغباتهم.
- ١٢ - إجراء دراسة بعنوان (مدى تحقيق نظام التعليم في المملكة العربية السعودية لمطالبات تربية التعليم من وجهة نظر القائمين على العملية التعليمية).

Ruralization of Basic Education in Saudi Arabia In the light of International Experiences

Dr. Mohammad A. Al-Dhibiani

College of Education -Taibah University
K.S.A

Abstract

The study aims to identify the concept and dimensions of ruralization of education and review some international experiences in the field. It also aims to explore the reality of the primary and middle stages (basic education) in the Kingdom of Saudi Arabia. The study used quantitative and qualitative analyses. The study also included a choice of a stratified random sample of school teachers in five provinces so that the number of sample members reached (1041), as well as intentional sample. The most prominent findings of the study:

- 1 - Primary and middle school education content (basic) in the countryside, villages and provinces does not meet the requirements of rural life and is unable to meet the needs of pupils: physical, psychological and different orientation.
- 2 - The lack of manual work and practical application skills and performing adequate attention in the content of education in the countryside.
- 3 - Education in villages and rural areas does not compete with its agricultural character, because of the geographic nature of the Kingdom of water scarcity and scarcity of fertile land.
- 4 - Students in the countryside do not choose extracurricular activities they want.
- 5 - Extracurricular educational activities do not develop manual labor related to practical experiences for students in the countryside.
- 6 - Extracurricular activities local have little to do with activities in villages and rural areas.
- 7 - The actual educational practices do not give specificity to schools in the countryside, even if formal regulations included some specificity for rural areas in the Kingdom of Saudi Arabia.
- 8 - The results of the study revealed that one of the main reasons for non-

education and rural environment correlation is that most teachers, counselors and administrators extracurricular activities in the countryside are teachers coming from cities.

- 9 - The lack of significant differences between the clear study sample towards the reality of ruralization of education in the KSA in terms of disciplines and in terms of the rural areas.

المراجع

- ١ - أحمد، حمدي علي (٢٠٠٣). مقدمة في علم اجتماع التربية. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.
- ٢ - إسماعيل، زكي (١٩٨٢). الأنثروبولوجيا والفكر الإنساني، جدة، شركة مكتبات عكاظ للنشر والتوزيع.
- ٣ - بدران، شبل والبيلاوي، حسن (٢٠٠٣). علم اجتماع التربية المعاصر. القاهرة: دار المعرفة الجامعية.
- ٤ - بكر، محمد السيد حسين (٢٠١٣). الحاجات النفسية لدى عينة من طلبة وطالبات كليتي العلوم والآداب والمجتمع بطبرجل المنطقة الشمالية بالسعودية: دراسات الطفولة، مصر، ١٦ (٥٨)، ١-٨.
- ٥ - حجي، أحمد (١٩٩٦). التعليم في مصر ماضيه، وحاضره، ومستقبله. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.
- ٦ - حسان، محمد حسان (١٩٩٣). التعليم الأساسي بين النظرية والتطبيق. بيروت: دار النهضة العربية.
- ٧ - حسين، منصور (١٩٨٥). دور التعليم والتعليم الأساسي في التنمية الحضرية والريفية. القاهرة: مكتبة الوعي العربي.
- ٨ - الحقييل، سليمان (١٩٩٧). نظام وسياسة التعليم في المملكة العربية السعودية، ط١١. الرياض: مطابع التقنية للأؤفست.
- ٩ - الرازي، محمد (٢٠٠٢). مختار الصحاح. بيروت: دار الفكر العربي.
- ١٠ - شحاته، حسن والنجار، زينب (٢٠٠٣). معجم المصطلحات التربوية والنفسية. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
- ١١ - الشريف، شوقي السيد (٢٠٠٠). معجم مصطلحات العلوم التربوية. الرياض: مكتبة العبيكان.

- ١٢ - شين، تشي ينوغ (٢٠١٤). التعليم الجديد في الصين. بيروت: دار الفكر العربي، الطبعة الأولى.
- ١٣ - عبده، سمير (١٩٨٩). تريف المدينة ومدننة الريف، ط ١. القاهرة: طلاس للدراسات والترجمة والنشر.
- ١٤ - عبد الدايم، عبد الله (١٩٩٢). التعليم الأساسي ونماذج ربطه بالتعليم الثانوي. تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.
- ١٥ - عطيفة، حمدي أبو الفتوح (٢٠١٢). منهجيات البحث العلمي في التربية وعلم النفس. القاهرة: دار النشر للجامعات.
- ١٦ - فان دالين؛ ديوبولد (٢٠٠٧). مناهج البحث في التربية وعلم النفس، القاهرة: مكتبة الإنجلو المصرية.
- ١٧ - الفيتوري، شاذلي (١٩٨٣). التربية الأساسية من المنظور الدولي. المجلة العربية للتربية، الثالث، الثاني، ٣(٢)، ٩٥ - ١١٤.
- ١٨ - كاتوت، سحر (٢٠٠٩). طرق تدريس العلوم. عمان: دار دجلة.
- ١٩ - اللجنة الاقتصادية والاجتماعية لغربي أسيا إسكوا ESCWA (٢٠٠٤). تقرير الأهداف الإنمائية للألفية في المنطقة العربية، الأمم المتحدة، نيويورك.
- ٢٠ - اللجنة الاقتصادية والاجتماعية لغربي أسيا إسكوا ESCWA (٢٠٠٥). تقرير الأهداف الإنمائية للألفية في المنطقة العربية، الأمم المتحدة، نيويورك.
- ٢١ - مجمع اللغة العربية (١٩٧٢). المعجم الوسيط. القاهرة، دار المعارف للنشر والتوزيع.
- ٢٢ - مجمع اللغة العربية (١٩٧٩). المعجم الفلسفي. القاهرة: الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية.
- ٢٣ - محرز، زينب محمود (١٩٩٠). حول التعليم الأساسي. التوثيق التربوي، السودان. العدد ١٠٠/١٠٢، ١٦ - ٢١.

- ٢٤ - مطاوع، إبراهيم عصمت (١٩٧٣). تطوير مجتمعنا الريفي ودور المدرسة فيه. القاهرة: دار الفكر العربي.
- ٢٥ - منير المرسي سرحان (١٩٨١). في اجتماعيات التربية، ط٣. بيروت: دار النهضة العربية.
- ٢٦ - مصلحة الإحصاءات العامة والمعلومات (٢٠١٠). تقديرات السكان حسب الجنس والجنسية في المملكة للأعوام ٢٠٠٢ إلى ٢٠١٤، الرياض.
- ٢٧ - منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة (٢٠٠٩). التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع. اليونسكو، باريس.
- ٢٨ - وزارة التربية والتعليم (١٤١٩هـ). وثيقة سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية. الرياض.
- ٢٩ - وزارة التربية والتعليم (١٤٣٢هـ). صلاحيات مديري ومديرات المدارس في المملكة العربية السعودية. الرياض.
- ٣٠ - وزارة التربية والتعليم (١٤٣٥هـ). الدليل التنظيمي لمدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية. الإصدار الثاني، الرياض.
- ٣١ - وزارة التربية والتعليم (١٤٦٢هـ). لائحة تقويم الطالب والمذكرة التفسيرية. الرياض.
- ٣٢ - وزارة التربية والتعليم (١٤٢٧هـ). قواعد تنظيم السلوك والمواظبة في مراحل التعليم العام في المملكة العربية السعودية. الرياض.
- 33 - AL-Goaib, S. M. (1992). The Influence of School Activities on The Students Needs Fulfillment and Their Moral Development at School: An Exploratory Study of The Intermediate Stage of Saudi Arabian Public School System. Ph.D., University of Pittsburgh, **Dissertation Abstract International**, Vol-53, No- 12-A.
- 34 - Anderson, D. (2005). Peirce and the Art of Reasoning. **Studies in Philosophy and Education**, 24(3/4), 277-289. doi:10.1007/s11217-005-3849-9.
- 35 - Apple, M. (1979). **Ideology and Curriculum**. New York: Roultdge.

- 36 - Apple, M., & Beyer, L. (1988). Social Evaluation of Curriculum. In Landon Beyer and Michael Apple (Eds.) **The Curriculum: Problems, Politics and Possibilities**, USA, Albany, State University of New York Press.
- 37 - Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2002). The "What" and "Why" of goal pursuits: Human needs and the self - Determination of Behavior. **Psychological Inquiry**, 11, 227-268.
- 38 - Dennehy, J., & Noam, G.C. (2005). Evidence for Action: Strengthening After- School Programs for All Children and Youth: The Massachusetts, Out-of- School Time Workforce. Achieve Boston, an Initiative of Boston After School & Beyond.
- 39 - Denny, K. & O'sullivan, V. (2007). Can Education Compensate for low ability? Evidence from British Data. **Applied Economics Letters**, 657-660.
- 40 - Gibbons, J. M. (2006). The link between Extracurricular Activities and Academic Achievement for Youth in Grades 5 and 7. Studies in Education for the Degree of Master of Education, Faculty of Education, Brock University.
- 41 - Illich, I. (1977). **Deschooling society**. New York, NY: Harper & Row, Publishers.
- 42 - Kvale, S. (1996). **InterViews: An Introduction to Qualitative Research Interviewing**. Thousand Oaks: Sage.
- 43 - McMahon, W. (2009). **Higher Learning, Greater Good: The Private and Social Benefits of Higher Education**. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
- 44 - Miles, M. B. and Huberman, M. (1994). **Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook**, (2nd Ed.). Thousand Oaks: Sage.
- 45 - Patton, M. Q. (2002). **Qualitative Research and Evaluation Methods**, (3rd ed.). Thousand Oaks: Sage.
- 46 - Postlethwaite, T. N. & King, K. (1975). Basic Education in Rural Areas, Paper presented at the IIEP Seminar on "The Planning Problems in Rural Education" (October 13-17, 1975). 1- 37.
- 47 - Richardson, E. (1980). Practices and Problems of Adult Basic Education

- in Rural Areas. Paper presented at the National Adult Education Conference (St. Louis, MO, November 6, 1980) 1 - 11.
- 48 - Tashakkori, A. & Teddlie, C. (2003). **Handbook of Mixed Methods in Social and Behavioral Research**. Thousand Oaks: Sage.
- 49 - UNESCO (2001a). **Including the Excluded: Meeting Diversity in Education**. Example from Romania. Paris: UNESCO.
- 50 - UNESCO (2001b). **Including the Excluded: Meeting Diversity in Education**. Example from Uganda. Paris: UNESCO.

