

التمدرس واكتساب المعارف عند الطفل

أ.د. الغالي أحرشاو

د. أحمد الزاهر

جامعة سيدي محمد بن عبد الله

وحدة التكوين والبحث : النمو وسيروة اكتساب المعارف، كلية الآداب والعلوم الإنسانية*

أ.د. الفالي أحرشاو
د. أحمد الزاهر
جامعة سيدي محمد بن عبد الله

ملخص

يهدف هذا البحث الى تقديم مقارنة تركيبية لاشكالية التمدرس وسيروة اكتساب المعارف وذلك من خلال التناول بالبحث والتقصي لمجموعة من القضايا الأساسية وفي مقدمتها:

- (١) مفهوم النمو والتعلم والعلاقة بينهما.
- (٢) التصور المعرفي للتعلم.
- (٣) اكتساب المعارف بين النمو والتعلم.
- (٤) المعارف المكتسبة.
- (٥) التمدرس واكتساب المعارف.

Schooling and Cognitive Acquisition by The Child

By: Al-Ghali Ahershaw
Ahmed A-Zaher

Abstract

In this paper, within cognitivist perceptsives, we propose to introduce a unified approach two facets domains: learning and cognitive development in a unique knowledge acquisition process. To reach this, we tackle issues, because of their importance, related to:

- 1- Issues of development and learning as well as the interaction between the two,
- 2- Cognitive conceptualisation of learning matters,
- 3- Factors of cognitive acquisition: development and learning,
- 4- Acquired cognitive issues.
- 5- Schooling and cognitive acquisition.

* تاريخ قبوله للنشر ٢٠/٩/٢٠٠٠م

* تاريخ استلام البحث ١٩/٧/٢٠٠٠م

يُعدُّ النمو والتعلم من وجهة نظر السيكولوجيا المعرفية الحديثة عملية لتحويل المعارف من حالة بدائية أولية (الطفل المبتدئ) إلى حالة نهائية مستقرة (الراشد الخبير)، تتميز من الأولى بتنظيم أقوى لهذه المعارف واستعمال فعال لها. كما ينعكس هذا التحول المعرفي بصفة موازية في الأنشطة التكيفية الناجحة التي يستطيع الفرد القيام بها في إنجاز المهام المطلوبة بالمقارنة مع أدائه الضعيف والمتذبذب في بداية النمو والتعلم. إن مقارنة القدرات الذهنية للطفل (الإدراك، الفهم، التفكير) بقدرات الراشد (البعد النمائي)، ومقارنة مهارات المبتدئ في ميدان ما بمهارات الخبير في الميدان نفسه (البعد التعليمي) تبرز بوضوح المسافة والأشواط التي يجتازها الطفل أو المتعلم ليصل في نهاية المسار إلى استقرار بنياته المعرفية أو الخبرة المطلوبة. ويمكن الجمع بين النمو والتعلم وتوحيدهما في سيورة لاكتساب المعارف كموضوع أساسي وموحد للسيكولوجيا المعرفية بغض النظر عن النظريات الكبرى التقليدية والتي أعطت لكل من النمو والتعلم أشكالاً منفصلة ومتعارضة (السلوكية والتكوينية).

فالمعرفية بمعناها الصحيح تتضمن جانبيين في المعرفة: سيورة اكتساب المعرفة، ونتيجة هذه السيورة أي المعرفة نفسها. وهذا ما يتطابق مع نموذج الاشتغال المعرفي من الناحية البردكماتية الذي يميز بين سيورة معالجة المعلومات ونتيجة هذه المعالجة (المعلومات نفسها). والسؤال الذي يطرح هو: ما العلاقة بينهما؟ وأهمية كل واحد منهما في اكتساب المعارف؟

1- مفهوم النمو والتعلم والعلاقة بينهما

لقد شكل النمو والتعلم لمدة طويلة موضوعين متباينين في علم النفس، ما زال بعض العلماء إلى اليوم يفصل بينهما تبعاً لتمييز جذري يرى فيهما سيورتين مختلفتين لاكتساب المعارف. ويرجع أصل هذه التفرقة بينهما إلى التوجهات النظرية الكبرى والمتعارضة التي نذكر منها على الخصوص السلوكية والتكوينية (نقصد بها النظرية التكوينية لبياجيه (Piaget) واللتين أدتتا إلى تقديم نظريتين لاكتساب المعارف: نظرية النمو المعرفي ونظرية التعلم. فمن جهة يصف لنا بياجيه النمو المعرفي بأنه عملية لبناء المعارف يقوم فيها الطفل بدور نشيط من خلال تفاعله مع المحيط، لكن ما يحكم هذا النمو هي ميكانيزمات عامة داخلية (فعل التوازن والضبط الذاتي) لا تتأثر إلا في حدود نسبية جداً بالعوامل الخارجية، في حين يتحقق النمو

عبر مراحل تدريجية، متسلسلة وضرورية (النضج) في شكل بنيات معرفية أكثر فأكثر تجريداً آخرها البنيات المنطقية الرياضية. وتشكل المراحل اكرهات بنوية هي التي تحدد ما يمكن للطفل أن يتعلمه في كل مرحلة. بعبارة أخرى إن التعلّم يكون تابعا للنمو بحيث لا يمكن تعليم الطفل أي شيء، بل يجب مراعاة مستواه الفكري، لأن التعلّم مشروط بالنضج ومتوقف عليه. ومن جهة ثانية أُنجزت السلوكية الممتثلة في ثورندايك (Thorndike, 1977)؛ وسكينر (Skinner, 1971)؛ وهول (Hull, 1952)؛ واوزكود (Osgood, 1953)، نظريات للتعلّم تقوم على أساس الارتباطات بين المثير والاستجابة وآثارها الايجابية على ظهور السلوك الفعال واستقراره من خلال ميكانزم التعزيز والتكرار. بالنسبة للسلوكية فإن التعلّم هو تحويل سجل الاستجابات أو تغيير احتمالات اصدار استجابات هذا السجل تبعاً لشروط معينة، وهذا التحول في السلوك الذي يُمثل في تحسين الأداء واستقراره لا يرجع إلى النضج بل إلى فعل المحيط الخارجي وآثاره (طوارئ التعزيز contingences de renforcement).

ومن هذا المنظور فإن الطفل قابل لأن يتعلم أي شيء وفي أية سن إذا ما توافرت الشروط الضرورية للتعلّم: اعداد البيئة الملائمة ومراقبتها للتحكم في سلوك الطفل. فليس هناك حدود داخلية (النضج) لتعلم الطفل. وإذا كان التعلّم بالنسبة للسلوكية هو اكتساب استجابات حسية حركية فإن النمو هو عبارة عن استئالة (automatisme) وتنوع هذه الاستجابات وتراكمها، وبالتالي ليس هناك فرق بين النمو والتعلّم. فهذا الأخير لا يعدو أن يكون سوى نتيجة لمختلف التعلّمات التي يعيشها الطفل في حياته.

لا شك في أن مصدر الاختلاف بين نظرية النمو ونظرية التعلّم يكمن في الاختيارات الابستمولوجية التي تبنتها كل من التكوينية والسلوكية. فالأولى تعتمد على مقارنة بنائية (constructiviste) لاكتساب المعارف مفادها أن المعرفة لا تعطى جاهزة من الداخل (النضج) ولا من الخارج (التعلّم)، بقدر ما تتكون من خلال رد الفعل على المعطيات الداخلية والخارجية. فالنمو هو سيرورة دينامية يلعب فيها الطفل دوراً فعالاً بفضل أنشطته التكيفية مع المحيط. أما المقاربة السلوكية فهي تُعدُّ مقارنةً أمبريقية (empiriste) تجعل من المعرفة نتيجة للتأثيرات البيئية على سلوك الطفل. فالتعلّم هو سيرورة ميكانيكية ترابطية خارجية يكون فيها الفرد بمثابة مستقبل سلبي وكأنه صفحة بيضاء تسجل فيها المعارف الناتجة عن تجارب التعلّم.

وخلاصة القول فإن التكوينية أعطت الأولوية للنمو وجعلت التعلّم تابعا له، والسلوكية

اختزلت النمو في التعلم. لكن علاقة النمو بالتعلم لا تقتصر على هذين الموقفين. فهناك على الأقل موقفان آخران يمكن اعتبارهما نقيضين لكل من التكوينية والسلوكية ويمثلهما كل من الاتجاه الفطري والاتجاه الاجتماعي الثقافي. فالأول يرى أن اكتساب المعارف هو بالأساس عملية نضج داخلي حسب برمجة فطرية لا تتأثر بناتا بالعوامل الخارجية. ومن أصحاب هذا الموقف جيزيل (Gesell, 1959)، وبالخصوص شومسكي (Chomsky, 1968) الذي طالما أكد على تفسير فطري لاكتساب اللغة. فبالنسبة إليه اللغة لا تتعلم إنما تعطى من الداخل وتنمو بطريقة طبيعية فطرية. وهذا الموقف عكس السلوكية ينفي التعلم ويحتزله في النضج والنمو. أما الموقف الثاني فهو الذي عبر عنه فيجوتسكي (Vygotsky, 1962) وبلوره برينر (1983 Bruner, Vygotsky, 1962) وآخرون فيما يعرف بالاتجاه الاجتماعي الثقافي في علم النفس. ينطلق فيجوتسكي من أن السيرورات المعرفية العليا تبنى باستدماج تدريجي للأدوات الثقافية التي أنتجها الإنسان عبر التاريخ وبالتالي فإن النمو السيكولوجي لا ينفصل عن الحياة الاجتماعية وعن التفاعلات بين الطفل والأكبر سنا منه. فالنضج العصبي لا يمكنه وحده أن ينتج وظائف سيكولوجية تتطلب استعمال سيميائيات ورموز هي أساس الضبط والبنية المعرفية. فامتلاك الجهاز السيميائي الذي يتشكل منه الشخص واستدماجه والذي يكون البنيات المعرفية لا يتحقق إلا لأن الطفل يعيش وسط مجموعات وبنيات اجتماعية يتعلم فيها من الآخرين عبر التفاعل معهم. إن هذا الموقف الذي يركز على التكوين النفسي الاجتماعي للوظائف النفسية أدى فيجوتسكي Vygotsky إلى تحديد علاقة النمو والتعلم بطريقة تتعارض مع المواقف السابقة وتتميز منها في كثير من النقاط. فبالاعتماد على الطبيعة الاجتماعية، وليس البيولوجية، التي تسمح للطفل بامتلاك الحياة الفكرية للأفراد المحيطين به، يؤكد فيجوتسكي Vygotsky على أن التعلم يمكنه أن يتحول إلى نمو، وهذا يعني أن التعلم الحقيقي والمفيد هو الذي يكون سابقاً للنمو ومؤثراً فيه (عكس بياجيه Piaget). يقر فيجوتسكي Vygotsky بأن التعلم مرتبط بمستوى نمو الطفل باعتباره معطى لا يناقش، لكن في النمو يوجد مستويان: المستوى الحالي (Actuel) للنمو الذي وصل إليه الطفل والذي يظهر من خلال قدرته على حل المشكلات وحده، والمستوى الكامن (Potentiel) الذي يظهر من خلال قدرة الطفل على حل المشكلات بمساعدة الآخر أو الراشد. فالمسافة التي تفصل بين مستوى النمو الحالي ومستوى النمو الكامن تحدد ما يسميه فيجوتسكي Vygotsky بالمنطقة القريبة من النمو (Zone proximale de développement) ومن هنا فإن أحسن تعلم هو الذي يسبق النمو

الفعلي ويكون داخل هذه المنطقة. حسب فيجوتسكي Vygotsky اذن فان التعلم يؤدي إلى النمو بتحريك وتنشيط مجموعة من السيرورات المعرفية التي لا يلج إليها الطفل إلا في إطار التفاعلات مع الراشد أو في إطار العمل المشترك بالتعاون مع أقرانه. وعندما يتم استدماج هذه السيرورات المعرفية تصبح مكسبا خاصا بالطفل. وانطلاقا من هذا المنظور فإن النمو لا يتطابق مع التعلم بل يكون تابعا لهذا الأخير الذي يسبقه ويؤدي إليه.

ان هذه المواقف والتوجهات النظرية المختلفة والمتعارضة تقوم على أساس تمييز جذري بين النمو والتعلم. فالنمو من وجهة نظر أصحابه هو سيرورة داخلية (Endogene). بمعنى أن ميكانيزمات النمو هي ذاتية خاصة بإمكانات الفرد وذات طبيعة بيوسيكولوجية. والتعلم هو سيرورة خارجية (Exogène) تتحدد في محيط الفرد وخارجة عنه. وبهذا المعنى فإن التعلم هو أقرب إلى التعليم منه إلى تعلم أي قضية تربوية. وهذا التمييز بين النمو والتعلم يأخذ شكلا راديكاليا عند بياجيه وأتباعه، بحيث يفصلون بينهما على أساس أنهما سيرورتان مستقلتان ومتوازيتان لا يلتقيان ولا تتأثر أحدهما بالأخرى. ويُعدُّ هذا الموقف نتيجة طبيعية ومنطقية لنظرية بياجيه التي كرسَت تصورا خاصا للنمو كمبدأ عام، أي النمو في حد ذاته سيرورة خالصة طبيعية وعالمية، تتحقق في محيط فيزيائي محض (عالم الأشياء والرياضيات) في منأى عن التأثيرات الاجتماعية والثقافية. ومن جهتها كرسَت السلوكية بتصوراتها الامبريقية الترابطية مفهوما سلبيا أحاديا ومبسطا للتعلم لم تركز فيه الا على حالة التعلم أو الوضعيات والشروط التي يتم فيها التعلم متجاهلة الطرف الثاني وهو المتعلم أو بالأحرى جعلت منه عنصرا ثانويا وتابعا للمحدد الأساسي الذي هو المحيط، فأصبح التعلم تعليما.

٢- التصور المعرفي للتعلم

ان هذا الخلاف وهذا التعارض بين نظرية النمو ونظرية التعلم والذي عُرفَ أوجه في الستينيات أصبح الآن متجاوزا بحكم التقارب الذي حصل تدريجيا بين الطرفين في إطار السيكلوجيا المعرفية. فسواء على المستوى الاستمولوجي أو على المستوى النظري لم يعد هناك مبرر كاف للفصل بينهما. لقد فرض التطور الذي عرفه علم النفس - منذ ثلاثة عقود - تصورات جديدة ونظريات بديلة لموضوع النمو والتعلم، وبدون الدخول في تفاصيل هذا التطور الذي يعرف بالثورة المعرفية سنقف عند نقطتين مهمتين يشكلان حجر الزاوية في النظرية السيكلوجية الحديثة. الأولى هي تعويض السلوك بالمعرفة كموضوع لعلم النفس.

من المعروف أن علم النفس كان يسمى في الماضي القريب بعلم السلوك للتأكيد على أن ما يدرسه هذا العلم هو الأنشطة الحسية الحركية الخارجية التي يمكن ملاحظتها موضوعيا وفي اطار نظرية المثير والاستجابة (S_R) مع اقضاء الحالات الذهنية الداخلية باعتبارها صندوقا أسود لا نستطيع معرفته ولا الوصول اليه بطريقة علمية. لكن السيكلوجيا الحديثة المسماة بالسيكلوجيا المعرفية أخذت على عاتقها دراسة هذا الصندوق الأسود أي ذهن الانسان وجعلت منه الموضوع المركزي لاهتماماتها وأبحاثها. فأصبحت المعرفة هي الظاهرة السيكلوجية بامتياز لأنها خاصة بالذهن اما كمنشأ (إنتاج المعرفة واستعمالها) واما كحالة (بنية معرفية). فالمعرفة هي تمثل ذهني ذات طبيعة رمزية أي حدث داخلي لا يمكن معاينته مباشرة بل الاستدلال عليه واستنباطه من خلال السلوك الخارجي اللفظي أو الحسي الحركي. والنقطة الثانية تتعلق بالتفاعل المتبادل بين الفرد والمحيط. صحيح أن كل النظريات السيكلوجية تأخذ في الحسبان التفاعل بين الفرد والمحيط بشكل من الأشكال فحتى السلوكية بدورها تشير الى نوع من التفاعل، لكنه تفاعل نسبي يكون دائما لصالح البيئة على حساب الفرد، بمعنى أنه ليس تفاعلا حقيقيا يكون فيه التأثير متبادلا بل يبقى المحيط هو الفاعل والفرد مستقبل. أما السيكلوجيا المعرفية فهي تفاعلية بالأساس لأنها تجمع بين بنية للذات وبنية للواقع في عملية لمعالجة المعلومات يحول بموجبها الانسان المعطيات الخارجية الى رموز وإلى تمثيلات ذهنية بحيث ان الذهن أو المعرفة تتغير بالمحيط والمحيط يتغير بالمعرفة. فالطريقة التي ندرك ونفهم بها العالم الخارجي (البيئة) تتحدد بالمعارف التي تتوفر عليها وهذه المعارف بدورها تتحدد بالمحيط الواقعي. ويعبر جوناك (Gaonac'h, 1987) عن هذا التفاعل بقوله: (ان المحيط وخصوصياته الفيزيائية والاجتماعية ليس له معنى خارج النشاط الذي يمارسه الفرد في هذا المحيط). فليس هناك معارف بدون سياق واقعي تنتج وتستعمل فيه وليس هناك محيط بدون معارف تنظمه وتعطيه معنى. وخلاصة القول ان ما يميز السيكلوجيا المعرفية الحديثة من السيكلوجيا السلوكية هي أنها سيكلوجيا للسيرورات الداخلية وسيكلوجيا تفاعلية. لكنها ليست نظرية خاصة بالتعلم كما كان الأمر في السلوكية ولا نظرية خاصة بالنمو كما كان الأمر في التكوينية؛ انما هي نظرية عامة للاشتغال المعرفي أو النشاط الذهني كالذكاء وحل المشكلات والمفاهيم وبصفة عامة كل أنشطة المعالجة المعقدة للمعلومات. وفي هذا الاتجاه فان ما كان يسمى بالتعلم والنمو في الاصطلاح الكلاسيكي لعلم النفس أصبح يسمى باكتساب المعارف يقوم على أساس تصور جديد يتلخص في النقاط التالية (أحرشواو، 1999):

– التعلم هو تغيير للمعارف عوض تغيير للسلوك أي سيرورة داخلية تحدث في ذهن الفرد. وإذا كان هذا التحول ينعكس مبدئياً في السلوك الخارجي فإنه لا يتحقق بالضرورة بصورة دائمة، وهذا ما يطرح مشكل التمييز بين الكفاءة والأداء، ومشكل التفاوت بينهما في بعض الحالات.

– التعلم هو نشاط ذهني يفترض عمليات الإدراك والفهم والاستنباط، بمعنى أنه ليس هناك وظيفة خاصة هي التعلم كما كانت تتصوره السيكولوجيا الكلاسيكية. فكل نشاط ذهني هو في حد ذاته تعلم. فالإنسان عندما يفكر فهو يتعلم وعندما يتعلم فهو يفكر لأن الأمر يتعلق بتعلمات معرفية ذهنية.

– التعلم لا يكمن فقط في إضافة معارف جديدة (الكم) بل كذلك في تنظيمها وتشكيلها في بنيات (الكيف) من قبيل الفئة، والخطاطة والنموذج الذهني والنظرية.

– التعلم يكون تابعا للمعارف السابقة لأنها هي التي تحدد ما يمكن أن يتعلمه الفرد. فالتعلم لا ينطلق من الصفر بل دائما من معارف أولية. فالذي يعرف الكثير سيعرف الأكثر والذي يعرف القليل سيعرف الأقل. فالمعرفة تنتج المعرفة والجهل ينتج الجهل بحيث ان الفوارق الفردية تتكاثر بطريقة طبيعية، مما يعني أن التعلم هو سيرورة تهم المعارف قبل التعلم وأثناءه وبعده.

– التعلم هو نتيجة التفاعل بين الفرد والمحيط وليس نتيجة لتأثيرات المحيط على الفرد أو نتيجة للنضج، لأن المعرفة تتكون وتبنى بفضل نشاط الفرد وكتيجة لهذا النشاط.

ما يجب ملاحظته بخصوص هذه المجموعة من النقاط هو أنها لا تشكل نظرية معينة للتعلم بل إطارا تصوريا يوجه فهم المعارف ودراسة اكتسابها بما في ذلك النمو. فمفهوم النمو يتطابق مع التصور المعرفي للتعلم باعتباره سيرورة لاكتساب المعارف باستثناء بعض الجزئيات المرتبطة بنظرية بياجيه Piaget كالطبيعة التكوينية (génétique) للنمو وتظهرها في مراحل متسلسلة وضرورية، والطبيعة المنطقية الرياضية لبنيات المعرفة. فبالنسبة للسيكولوجيا المعرفية ليس هناك طريق واحد وعام للنمو، بل طرق متعددة ومختلفة، كما أن البنيات المعرفية هي ذات طبيعة امبريقية ايكولوجية وليست صورية منطقية. لقد ولى الزمن الذي كانت فيه نظرية بياجيه هي الوحيدة والسائدة حتى أن النمو المعرفي اختزل فيها وارتبط بها إلى درجة أنها

ظلت تشكل المرجع الوحيد الذي لا مفر منه لكل من يهتم بالنمو المعرفي. ان ظهور وتطور نظريات بديلة لنظرية بياجيه مند الثمانينات جدد موضوع النمو المعرفي وأعطاه دفعة قوية بعد اخراجه من الحدود التي سجنه فيها بياجيه. نذكر من هذه النظريات النظرية السوسيو معرفية والنظرية المعلوماتية والنظرية الاقتراعية ثم نظرية النظريات. فحتى الذين ما زالوا متشبثين بالإطار العام لنظرية بياجيه (البياجويين الجدد) لا يملكون إلا أن يدخلوا تغييرات جذرية وتعديلات متلاحقة عليها لتكييفها مع المعطيات الجديدة للبحث السيكولوجي الحديث.

٣ - اكتساب المعارف بين النمو والتعلم

انطلاقاً من التصور المعرفي للسيكولوجيا الحديثة نستطيع القول : ان اكتساب المعارف هو الموضوع الذي يتوحد فيه النمو والتعلم على الأسس المشتركة التالية :

أ - النمو والتعلم كلاهما سيرورتان لتحويل المعارف يصبح بموجبهما الفرد قادراً على القيام بمهامه بسهولة وسرعة أكثر. فالنمو هو تحول للمعارف من الولادة إلى سن الرشد والتعلم هو تحول للمعارف من مرحلة بدائية إلى مرحلة الخبرة.

ب - النمو والتعلم كلاهما سيرورتان داخليتان يحدثان في ذهن الفرد على مستوى تمثلاته ومعارفه. فنظراً لطبيعتهما السيكولوجية نجدهما يتعلقان بكفاءات ومهارات ذاتية.

ج - النمو والتعلم كلاهما سيرورتان نشيظتان يقوم فيهما الفرد ببناء معارفه من خلال تفاعله مع المحيط. فلا النمو هو نتيجة لنضج طبيعي ولا التعلم هو نتيجة لتأثير خارجي بل كلاهما نتيجة لنشاط الفرد. وهذا يعني أن الفرد يقوم بدور فعال في تطوير معارفه بالاعتماد على مؤهلاته الفطرية وعلى الفرص التي يتيحها المحيط.

وإذا كان لا بد من التمييز بين النمو والتعلم باعتبارهما سيرورتين مختلفتين لاكتساب المعارف، فإنه يبقى تمييزاً شكلياً يمس بعض الخصوصيات التي تصف كل سيرورة على حدة، بل أكثر من هذا فإن هذه الخصوصيات تبين بوضوح التكامل والتطابق بينهما. وتبعاً لهذا الموقف نقترح التمييز التالي:

التعلم

النمو

اكتساب محدد بالسن	اكتساب محدد بالمؤسسة
اكتساب طويل ومعقد	اكتساب قصير ومبسط
اكتساب معارف عامة	اكتساب معارف خاصة
مقاربة تاريخية	مقاربة آنية
اكتساب ماكرو تكويني	اكتساب ميكرو تكويني

يظهر من هذا الجدول المقتضب أن الفرق بين النمو والتعلم يتلخص في حجم الاكتساب. فالأول هو اكتساب ماكرو تكويني (macrogénétique). بمعنى تكوين مكبر لأنه اكتساب طويل ومعقد يمتد من الولادة الى سن الرشد ويتعلق بالمعارف العامة. فالنمو هو الاكتساب في بعده العام الشمولي ذي الحجم الكبير. أما الثاني فهو اكتساب ميكرو تكويني (microgénétique) لأنه يمر في وقت وجيز نسبياً ويكون مبسطاً وآنيًا ويتعلق بالمعارف الخاصة. انه الاكتساب في بعده الجزئي الخاص أي الاكتساب ذو الحجم الصغير. لكن ليس هناك أي اختلاف أو تعارض في طبيعة الموضوعين بل هناك تطابق وتكامل. فقط الباحث هو الذي يختار ويحدد الاكتساب الذي سيدرسه: النمو أو التعلم، كما أنه لا يستطيع الفصل بينهما لأنه في حاجة إلى مستوى نفسيهما معاً، بحيث يمكن أن يفسر النمو بالتعلم ويفسر التعلم بالنمو كيميكانيزم لتحويل المعارف. لا يمكن إذن الفصل بين النمو والتعلم لا على المستوى النظري ولا على المستوى العملي إلا بشكل تعسفي، وهذا ما يتأكد بالفعل عندما نطلع على الأبحاث والنماذج النظرية الحديثة التي تهتم بالنمو والتعلم. لقد أصبح موضوع النمو/التعلم موضوعاً واحداً يدرس في الاطار الصحيح الذي هو اكتساب المعارف. وهذا الارتباط الوثيق بين النمو والتعلم يتضح أكثر إذا رجعنا الى الجدول السابق وحللنا العلاقة بين مختلف النقاط الواردة فيه. فبخصوص عامل السن الذي يحدد النمو وعامل المؤسسة الذي يحدد التعلم نجد أن مختلف الأعمار تتطابق مع مختلف المؤسسات التي يتعلم فيها الطفل. إذا انطلقنا من سن الرضاعة (من ٠ الى سنتين) فإنه يرتبط بالأُم كمؤسسة يكتسب في علاقته معها أول معارفه، وفي سن الطفولة المبكرة (من ٢ الى ٦ سنوات) تلعب الأسرة بمعناها الواسع دوراً مهماً في ما يكتسبه الطفل، ثم تليها المدرسة في الطفولة المتوسطة والكبرى (من ٦ الى ١٤ سنة) وأخيراً مؤسسة الشغل التي تصادف عادة سن الرشد. فكل مرحلة عمرية ترتبط بمؤسسة معينة

بحيث لا نجد مثلاً رضيعاً في المدرسة أو طفلاً صغيراً في المصنع أو راشداً تنحصر علاقته مع الأم. فالسن ليس مجرداً ومطلقاً بل يرتبط بمختلف المؤسسات ويتطابق معها. وهذا ما أثار استغراب فيكوتسكي من بعض علماء النفس الذين يدرسون النمو المعرفي عند الطفل في معزل عن التمدرس وكأن المدرسة غير موجودة وغير مؤثرة. فإذا كان هناك ارتباط وتطابق بين السن والمؤسسة فهذا يعني أن هناك ارتباطاً وتطابقاً بين النمو والتعلم. بعبارة أخرى إذا كان النمو هو دراسة اكتساب المعارف في الزمان فهو كذلك دراسة لما يتعلمه الطفل في المكان أي في مختلف المؤسسات.

بالنسبة للنقطة الثانية في هذا الجدول والتي تميز بين الاكتساب الطويل والمعقد في حالة النمو والاكتساب القصير والمبسط في حالة التعلم، فالأمر لا يختلف عن سابقها؛ إذ إن هناك ارتباطاً وتطابقاً بينهما. فالعلاقة بين التعلم والنمو هي علاقة الجزء بالكل. الاكتساب الطويل والمعقد هو حصيلة التعليمات الجزئية والقصيرة حتى أن البرامج التربوية جعلت من هذه الفكرة مبدأً تربوياً قاراً مفاده أن تعليم أية مادة معقدة يجب تجزئتها وتبسيطها وتمديدها في الزمان كي يسهل اكتسابها من قبل الطفل. فمثلاً من المؤكد أن اكتساب اللغة أو الرياضيات هي عملية معقدة تتطلب وقتاً طويلاً (عشرات السنين) تتحقق تدريجياً عبر تعليمات جزئية وبمبسطة. فاللغة فيها جانب فونولوجي وجانب تركيبى وجانب دلالي وجانب تداولي كما تنظمها قواعد كثيرة وفيها جانب مكتوب يتطلب معرفة نظام خطي وقواعد وأساليب مختلفة للكتابة والقراءة... فهي لا تكتسب برمتها في وقت وجيز. والشيء نفسه يصح قوله بالنسبة للرياضيات التي تشكل ميداناً جدياً معقداً يستلزم معرفة الأعداد وقواعد الحساب والرموز والمعادلات والنظريات... بحيث يستحيل كذلك اكتساب هذه المعرفة الرياضية برمتها وفي وقت وجيز. إن الاكتساب القصير والمبسط لا يمثل فقط صورة مصغرة للاكتساب الطويل والمعقد بل يشكل تفسيراً له.

أما النقطة الثالثة في الجدول فهي تتعلق بالتمييز بين النمو والتعلم حسب أنواع المعارف. فالنمو هو اكتساب معارف عامة أي معارف مجردة لا ترتبط بسياق معين وصالحة للاستخدام في ميادين عديدة ومتنوعة، إنها المعارف المجردة المنطقية الواعية، أي السيرورات الذهنية العليا المسماة عادة بالذكاء والتي تسمح بالتكيف في كل الحالات وبحل كل المشكلات المعقدة والمختلفة. والتعلم هو اكتساب معارف خاصة محددة بسياق معين وترتبط بميدان دون سواه

وهو ما يعرف بالخبرة في ميدان ما. فمثلا يمكن للفرد أن يكون خبيراً في الاقتصاد لكنه لا يفقه شيئاً في ميكانيك السيارة أو في الرسم لأن معارفه تنحصر في ميدان اختصاصه. فالخبرة لا تساوي الذكاء لأنها مسألة تعلم والذكاء مسألة نمو. ورغم ما لهذا التمييز من أهمية في تحديد النمو والتعلم فإنه لا يعني الانفصال والتعارض بينهما وذلك لسبب حقيقي أو مفترض هو العلاقة الوطيدة التي تربط بين المعارف الخاصة والمعارف العامة. فتعدد المعارف الخاصة وتنوعها يؤدي بالضرورة إلى معارف عامة عبر ميكانيزم التعميم والقياس والاستنباط. ومن جهة أخرى فإن المعارف العامة تؤدي عبر التعلم إلى معارف خاصة، بحيث إن المشكل يكمن فقط في اتجاه العلاقة بينهما: هل الانتقال يكون من المعارف الخاصة إلى المعارف العامة أم العكس؟ إذا رجعنا إلى التربية التقليدية المتمثلة في التعليم الرسمي نجد أنها تتبنى الموقف الأول معتقدة أن تعلم مواد كثيرة ومتنوعة كالقراءة والكتابة والحساب والعلوم الطبيعية والاجتماعية... ينمي قدرات الطفل الفكرية عبر تزويده بمعارف خاصة. في المقابل نجد التربية المعرفية الحديثة تعطي الأولوية للمعارف العامة وتنطلق منها نحو المعارف الخاصة عندما تحاول - بطريقة صريحة وعبر منهجية للتكوين - تحسين الاشتغال الذهني للأفراد وتقوية قدراتهم على التعلم. فالأمر هنا لا يتعلق بتعليم محتويات ومعارف خاصة ببعض المواد بقدر ما يهم تعليم قواعد عامة للتفكير وإجراءات فكرية، أي تعليم استراتيجيات لاكتساب المعارف واستخدامها لتصبح مهمة المتعلم ليس التعلم (تعلم معارف خاصة بميدان ما) بل تعلم التعلم (تعلم كيف نتعلم). وعلى العموم سواء كان الانتقال من المعارف العامة إلى المعارف الخاصة أو العكس فعلى المدرسة أن تدرك اليوم أهمية هذين النوعين من المعارف والارتباط بينهما حتى تعطيهما ما يستحقان من عناية وتخصص لهما في برامجها ومناهجها الحيز الكافي. وبالفعل بدأت المدرسة في كندا وفرنسا وبلجيكا تولي اهتمامها للمعارف العامة بإقحامها في برامجها قصد تطوير ما أصبح يعرف بالكفاءات العرضية أو الأفقية (ssversales compétences tran).

النقطة الأخيرة في الجدول تتعلق بالتمييز بين المقاربة التاريخية (النمو) والمقاربة الآنية (التعلم) لاكتساب المعارف. فالنمو بحكم طوله وامتداده في الزمان يتطلب تأريخاً لظهور المعارف عند الطفل حسب سنه، أي في مراحل وحقب مختلفة من عمره. فلا يمكن للمهتم بالنمو أن يكتفي بمستوى واحد من النمو دون ربطه بالمستويات السابقة والمستويات اللاحقة. فالنمو هو تعاقب لظهور المعارف تبعا لتعاقب السنين. بخلاف التعلم الذي يحكم

قصره وجزئيته لا يتطلب الا وقتا وجيزا بحيث يشكل مقارنة لما يكتسبه الفرد المتعلم الآن وكيفما كان سنه. ان التعلم هو اكتساب في الحاضر، والنمو هو اكتساب في الماضي والحاضر والمستقبل. ولكن الحاضر هو حصيلة للماضي ومحدد للمستقبل، فبدونه لا يمكن أن نعرف الماضي ولا يمكن أن نتنبأ بالمستقبل. بعبارة أخرى لا يمكن أن نفهم النمو بدون التعلم. هكذا اذن يتضح أن المقاربة التاريخية والمقاربة الآنية لاكتساب المعارف تشكلان في الحقيقة سِيرورتين مرتبطتين ومتكاملتين: النمو يصف ظهور المعارف، والتعلم يفسر اكتساب المعارف.

٤ - المعارف المكتسبة

لقد حاولنا تبيان بما فيه الكفاية أن اكتساب المعارف يشكل من وجهة نظر السيكلوجيا المعرفية الاطار الذي يندرج ويتوحد فيه كل من النمو والتعلم، وذلك بتعريفهما كسيرورتين متكاملتين لتحويل المعارف من حالة أولية الى حالة نهائية. فالنمو يتوقف على تعلمات الطفل السابقة والتعلم يتوقف على مستوى النمو الذي وصل اليه الطفل. لكن التركيز على سيرورة الاكتساب لا يجب أن ينسبنا نتيجة هذه السيرورة الممتثلة في المعارف المكتسبة. فالسؤال الذي يطرح بهذا الصدد هو ماذا يكتسب الطفل؟ انه بطبيعة الحال يكتسب المعارف، لكن ما هو محتوى هذه المعارف؟ وما هو شكلها؟ وما هي مميزاتها؟

ان تحديد طبيعة المعارف التي يكتسبها الانسان وتشخيصها من شأنه أن يسهل فهم تحول كفاءات هذا الانسان وبالتالي سيرورة الاكتساب نفسها. كما أن تنوع المعارف وتعقدتها واختلاف مواضيعها هو معطى طبيعي لا يمكن لسيكلوجية النمو والتعلم أن تتجاهله بحيث ان التمييز بين المعارف لا يشكل تقليدا منهجيا فقط وانما ضرورة علمية تفرضها عملية الاكتساب. ولهذا نجد أن السيكلوجيا المعرفية تولي اهتماما كبيرا لأنواع المعارف وبنيتها ووظيفتها. ورغم الصعوبات التي يطرحها تحديد أنواع المعارف نظرا لتداخل هذه الأخيرة فيما بينها وتدرج مستوياتها وتعقد محتوياتها فان السيكلوجيا المعرفية لا تخلو من تميزات عديدة بين مختلف المعارف التي غالبا ما تأخذ شكل ثنائيات متعارضة، حيث عادة ما يتم التمييز بين المعارف في اطار توجهات نظرية وتبععا لمعايير متنوعة. ويمكن تلخيص أهم أنواع المعارف في التميزات التالية:

— المعارف الملموسة / المعارف المجردة (Piaget, 1974)،

– المعارف الخاصة / المعارف العامة (Glazer, 1986 ؛ Minsky 1975)،

– المعارف / الميتماعارف (Brown, 1978 ؛ Flavell, 1978)،

– المعارف العملية / المعارف التصورية (Mounoud, 1990)،

– المعارف الإجرائية/المعارف التصريحية (Anderson, 1976 ؛ Winogard, 1975).

وبصفة عامة تكتسب هذه التمييزات بين مختلف المعارف أهمية بالغة سواء بالنسبة لاكتساب المعارف (النمو والتعلم) أو بالنسبة للاشتغال المعرفي (استخدام المعارف في حل المشكلات). فعلى المستوى الأول نجد كثيرا من النماذج النظرية التي تفسر سيورة الاكتساب كعملية تحول وانتقال من المعارف الملموسة إلى المعارف المجردة (بياجيه Piaget) أو من المعارف الخاصة إلى المعارف العامة (Nelson, 1974 ؛ Saltz, 1971) أو من المعارف إلى الميتماعارف (Karmilof-Smith, 1986 ؛ Gombert, 1990 ؛ Flavell, 1978). وهذا التفسير لاكتساب المعارف يعني أن ميكانزمات الاكتساب هي التجريد والتعميم والوعي. كما توجد نماذج تفسيرية أخرى تعاكس اتجاه تحويل المعارف وتعد أن التحول يكون من المعارف العامة أو المجردة إلى المعارف الخاصة أو الملموسة (Clark, 1976 ؛ Chomsky, 1971)، بحيث يكون ميكانزم الأكتساب في هذه الحالة هو التمييز (Différenciation) الذي يطبق في اكتساب اللغة. وما يجب ملاحظته بخصوص هذه النماذج التفسيرية لاكتساب المعارف هو أنها تميز بين نوعين من المعارف وتعارض بينهما حسب طبيعة أو مستوى المعرفة. كما أنها من جهة أخرى توظف هذه الثنائيات من المعارف المتعارضة للتمييز بين مستويات معرفية غير متزامنة، معتبرة احدهما سابقة والأخرى لاحقة. أو بعبارة أدق فإن المعرفة الأولى أقل مستوى من المعرفة الثانية. فعند بياجيه مثلا، يكتسب الطفل معرفة ملموسة ثم بعدها يكتسب معرفة صورية مجردة. التصور نفسه نجده عند صلتز ونلسون حينما يعتبران أن المعرفة الخاصة هي المستوى الأول يعقبه المستوى الثاني المتمثل في المعرفة العامة. وكذلك الأمر عند كومبير (1990) Gombert وكرميلوف-سميث (1986) Karmilof-Smith اللذين يعتبران من الناحية النمائية أن المعرفة هي التي تسبق في الظهور المطامعرفة. كل هذه التمييزات بين معرفتين هي في الحقيقة تمييزات ترتيبية بين مستويين من المعرفة.

ويشكل نموذج مونو (Mounoud 1994) لاكتساب المعارف تفسيرا متميزا بالمقارنة مع

النماذج السابقة. فهو يعتقد أن المعرفة بغض النظر عن طبيعتها ومستواها تتضمن جانبا عمليا وجانبا تصوريا. فاكتساب المعارف عبارة عن سيرورة متصلة لتحول هذين النوعين من المعارف في آن واحد، بحيث إن المعرفة العملية تتحول الى معرفة تصورية وهذه الأخيرة تتحول بدورها الى معرفة عملية جديدة وهكذا الى نهاية السيرورة. ويختلف هذا النموذج عن غيره في كونه يعتبر أن هذين النوعين من المعارف متزامنان لكن بدرجة متفاوتة بحيث يظهران في الوقت نفسه رغم سيطرة معرفة على الأخرى، وفي كونه يركز على التفاعل بين هذين النوعين من المعارف ويربط بينهما في علاقة جدلية، ثم في كونه يعتمد على المفهومية (conceptualisation) كميكانزم لاكتساب المعارف، وأخيرا في كون هذا النموذج صالحا للتطبيق في حالة النمو والتعلم وكذلك في حالة الاشتغال المعرفي أو حل المشكلات.

أما على المستوى الثاني المتعلق بالاشتغال المعرفي فإن التمييز بين المعارف لا يقل أهمية عنه في اكتساب المعارف نظرا للدور الذي تلعبه مختلف المعارف في تفسير حل المشكلات. إلا أن التمييز الملائم في هذه الحالة هو بدون شك التمييز الأكثر تداولاً في السيكولوجيا المعرفية الحديثة بين المعارف التصريحية (déclarative) والمعارف الاجرائية (procédurale) فهو تمييز لا يقوم على طبيعة أو مستوى المعارف، بل يعتمد على معيار محتوى المعارف وشكلها، كما أنه يتضمن إلى حد كبير التميزات الأخرى دون أن يتطابق معها. فالمعرفة التصريحية تهتم محيطننا الفيزيائي والاجتماعي والإنساني وكل ما يتضمنه من أحداث ووقائع، بحيث تقدم لنا معلومات حول العالم. مثلا يوجد المغرب في شمال افريقيا، فهذه معرفة تصريحية نعبر عنها لغويا بأنها معرفة عامة نظرية ومجردة. في المقابل فإن المعرفة الاجرائية هي معرفة فعلية أو مهارة (savoir faire) سواء كانت مهارة حسية حركية أو ذهنية. مثلا اذا أردت أن أجهد الموقع الجغرافي للمغرب فاني سأبحث في خريطة العالم عن القارة الافريقية وبالضبط في أعلاها لأن الشمال يكون دائما في الأعلى بالنسبة للجنوب. فهذه معرفة اجرائية لأنها تقدم لنا معلومات حول القواعد التي يجب استخدامها في حل المشكلات. وحسب جورج (George, 1988) فإن التمييز بين المعارف التصريحية والمعارف الاجرائية يخلط بين معيارين، المعيار الأول يتعلق بطريقة تظهار المعارف: المعرفة التصريحية يعبر عنها لفظيا وتظهر في كلامنا، والمعرفة الاجرائية تظهر في سلوكنا بطريقة عملية. والمعيار الثاني هو محتوى المعرفة، إذ ان المعرفة التصريحية هي معرفة حول الأحداث والأشياء بينما المعرفة الاجرائية هي معرفة حول العمليات والقواعد التي نوظفها في تحقيق مهمة ما.

وتماشيا مع هذه المقاربة المعرفية الوظيفية فإن الجواب عن السؤال: ماذا يكتسب الطفل؟ يجب أن يستند إلى أنواع المعارف التي تسمح لنظام معالجة المعلومات بالاشتغال. وعلى هذا الأساس فإن المعارف التي يكتسبها الإنسان والضرورة لكل الأنشطة الذهنية من تفكير وحل المشكلات وتعلم تتحدد في ثلاثة أنواع هي العمليات الذهنية والمفاهيم والأنظمة الرمزية. فهذه المعارف لا تعبر عن مستويات معرفية نمائية مختلفة، بل تعبر عن مكونات أو محتويات المعرفة في كل مستويات النمو. كما أن هذه المعارف ترتبط وتتداخل فيما بينها إلى درجة يستحيل الفصل بينها لا في الزمان ولا في المكان. فهي تشكل وحدة معرفية غير قابلة للتجزئة، ومع ذلك فقد حظيت بأهمية مختلفة حسب الاتجاهات المعرفية. فاتجاه بياجيه مثلا أعطى الأولوية للعمليات الذهنية على حساب المفاهيم والأنظمة الرمزية، معتبرا أن هذين الأخيرين ثانويان وتابعان للعمليات الذهنية. أكثر من هذا يمكن القول ان بياجيه اختزل المعرفة في العمليات الذهنية حتى سميت نظريته بالنظرية العملية أو الإجرائية. (opérateur) فالنمو المعرفي بالنسبة إليه هو نمو العمليات المنطقية التي يستطيع الطفل استخدامها في المهام المختلفة كالاتفاظ والتصنيف والتجميع والتضمن... فهو ينطلق من الفعل إلى المعرفة. أما اتجاه معالجة المعلومات فقد ذهب عكس ذلك وركز على المفاهيم معتبرا إياها القاعدة المعرفية التي تتولد عنها العمليات الذهنية (Anderson, 1983 ؛ Rosch & Liloyd, 1975 ؛ Nelson, 1977). فالمعارف المكتسبة تختزن في الذاكرة البعيدة المدى على شكل مفاهيم تصريحية وإجرائية، وهذه المفاهيم وتركيبها يعطي القواعد والإجراءات التي تطبق في حل المشكلات بحيث يكون الاتجاه من المعرفة إلى الفعل. إلا أن العمليات الذهنية والمفاهيم لا تكفي لتفسير الاشتغال المعرفي، فلا بد من نظام رمزي أو لغة لنظام معالجة المعلومات للتواصل وحل المشكلات (Vergnaud, 1987) ؛ (Weil-Barais, 1990). فالإنسان يكتسب بموازاة، مع المفاهيم والعمليات الذهنية، أنظمة رمزية متنوعة.

٤ - ١ العمليات الذهنية

يعرف بياجيه العمليات بأنها أفعال كيفما كان نوعها. فمثلا ان عزل عدد معين من الأشياء وجمعه هو عملية تصنيف. والفعل هنا بمعنى عمل ملموس يحدث آثارا معينة، ويكون دائما أصله حركياً أو ادراكياً أو حدسياً. أما العمليات الذهنية فهي الأفعال الملموسة التي استدمجها الفرد داخليا وأصبحت ذات طبيعة تمثلية ويوظفها في الميادين المختلفة. فهناك

العمليات المنطقية التي تكوّن الفئات أو العلاقات (الاستنباط، الاستقراء...) والعمليات الحسابية (الجمع، الضرب، القسمة...) والعمليات الهندسية (القطع، التنقل...) والعمليات الميكانيكية والفيزيائية وغير ذلك من العمليات التي تطبق في الميادين المتنوعة. وقياساً بالأفعال فإن العمليات الذهنية هي عمليات تحويل تتخذ صيغة مبادئ وقواعد تطبيقية وتنفيذية تهدف إلى تحقيق مهمة ما.

ومن جهتها تتحدث نظرية معالجة المعلومات عن الإجراءات (Procédures) عوض العمليات. وتعرف الإجراءات بأنها مجموع العمليات المنظمة فيما بينها والقابلة للتنفيذ في شروط معينة للوصول إلى هدف محدد. فتعقد المهام من جهة والظروف الخاصة بها من جهة ثانية يتطلب أكثر من عملية واحدة، وتعدد العمليات يتطلب تنظيماً وتنسيقاً بينها حتى تكون فعالة. وبهذا المعنى يصبح الإجراء قريباً من مفهوم الاستراتيجية بل صار يستعمل مرادفاً لها في السيكلوجيا المعرفية الحديثة. لكن مع ذلك نرى أن نوعاً من التمييز بين الإجراءات والاستراتيجية ضروري إذا أردنا توخي الدقة في المصطلحات. ومن هذا المنطلق نعتبر أن الاستراتيجية تختلف نسبياً عن الإجراءات وبالضبط في كونها إجراء واعياً ومراقباً. فعندما نختار إجراء بين مجموعة من الإجراءات التي تتوفر عليها (الوعي) وننفذه بطريقة مراقبة فالأمر يتعلق آنذاك بالاستراتيجية، بخلاف الإجراء الذي يكون آلياً وغير مراقب ويتم توظيفه بطريقة أptomاتيكية.

٤ - ٢ المفاهيم

كان للفلاسفة السابق في الاهتمام بالمفاهيم مند أرسطو حيث عرفوها كوحدات فكرية مجردة، ثم تبعهم اللسانيون ودرسوها في إطار دلالية اللغة واعتبروها بمثابة المدلول اللفظي. أما علماء النفس فقد جاء اهتمامهم بالمفاهيم متأخراً جداً ولم ينطلق إلا في الستينات من القرن العشرين مع الاتجاه المعرفاني النمائي (Cognitivisme développemental) رغم ما كتبه بارتليت (Bartlett, 1932)، وفيجوتسكي (Vygotsky, 1985)، وبياجيه (Piaget, 1974) في الثلاثينات، فإن الدراسة المنهجية، المركزة والشاملة لم تظهر إلا مع نلسون (Nelson, 1977)، وروش (Rosch, 1976)، وبرينر (Bruner, 1990) وغيرهم في إطار سيكلوجي نمائي، جعل من المفاهيم أساس النظام المعرفي واشتغاله. ومن الملاحظ أن علماء النفس بصفة عامة يتعاملون مع المفاهيم وكأنها بديهية وشفافة لا تحتاج إلى تعريف. فعادة ما يقتصرون على اعتبارها كيانات

ذهنية أو تمثلات في الذاكرة البعيدة المدى ليمروا مباشرة إلى دراسة تكوينها وبنيتها ووظيفتها. وتعرف نلسون (Nelson, 1974) المفهوم بأنه معلومة منظمة غير تابعة مباشرة للمدى الإدراكي وقابلة للتسمية. فحسب هذا التعريف يشكل المفهوم مجموعة من الخصائص الثابتة التي تميز شيئاً من الآخر والمجردة التي ترتبط بكلمة معينة. فمثلاً (الطائر) هو حيوان له منقار وجناحان ويطير، فهذه الخصائص كافية وضرورية لتعريف الطائر، وكما أنها مجردة يشترك فيها كل من العصفور والبيغاء والنسر... وتتعلق المفاهيم بالأشياء والأحداث والأفعال وحتى بالعلاقات. ويعد هذا النوع الأخير من المفاهيم ذات الطابع العلائقي أصعب في تكوينها وتعلمها من المفاهيم الأخرى لأنها لا تعرف بخصائص ثابتة، بل بعلاقاتها مع مفاهيم أخرى مما يجعلها أكثر تجريداً وتعقيداً من غيرها ويقربها من المفاهيم العلمية كمفهوم السرعة والطاقة والزمان والمكان. وقد ارتبطت دراسة المفاهيم في علم النفس بموضوع الفئات التصورية (conceptuelle) (catégorie con) والفئات الطبيعية (catégorie naturelle). والفئة هي صنف يتكون من مجموعة من المعلومات المستقرة المبنية والمتمثلة في الخصائص المميزة التي تحدد مدى انتماء عنصر ما لهذه الفئة. وحسب روش (Rosch, 1976) فإن الفئات أو الأصناف تتلخص على الأصح في نموذج أصلي (prototype) يعتمد مرجعاً لتحديد ما إذا كانت حالة خاصة تنتمي أم لا تنتمي لهذه الفئة. فالعصفور يمثل فئة الطيور عكس النعامة رغم أنها طائر. بالإضافة إلى الفئات تأخذ المفاهيم شكل خطاطات (schémas) كبنيات لتنظيم الأشياء أو سيناريوهات (script) لتنظيم الأحداث والأفعال. فكل مفهوم يمكن اعتباره في آن واحد فئة وخطاطة، يمكن النظر اليهما من زاوية الأشياء التي يمثلانها والعلاقات التي تربطهما بفئات وخطاطات أخرى، كما يمكن النظر اليه من خلال الأشياء التي يدل عليها. وهذا ما يؤدي إلى نوع من التركيز على تداخل الأشياء في تنظيمات أكثر شمولية. فمفهوم الدراجة مثلاً يدل في آن واحد على فئة من الأشياء التي هي فئة صغيرة من المتحركات وعلى الخطاطة التي تحيل على ترتيب وتنظيم الأجزاء (الهيكل، المقود، العجلتان، المقعد...) (Rosch and Liloyd, 1975). الشيء نفسه يقال بالنسبة للأفعال التي تنطوي جميعها على نتيجة أو أهداف وعلى مجموعة من الوسائل لتحقيقها. فالذهاب إلى مكان ما هو فعل نموذجي للتنقل يشكل فيه المشي على الأقدام أو الركوب على الدراجة أو في السيارة صيغاً مختلفة لتحقيقه. بمعنى أن هذه الصيغ تشكل فئات صغيرة من الفئة الكبيرة للذهاب إلى مكان ما. وبحكم ارتباط وتداخل الفئات والخطاطات بشكل تراتبي فإن المفاهيم هي عبارة عن عقد دلالية داخل شبكة واسعة من الفئات

٤-٣- الأنظمة الرمزية

زيادة على العمليات الذهنية والمفاهيم فالإنسان يكتسب كذلك أنظمة رمزية متنوعة من أهمها اللغة. فكل معرفة تحتاج إلى رموز لتمثيلها والتعبير عنها وتكون بمثابة امتداد لها. وتظهر أهمية الأنظمة الرمزية بالخصوص في بعض الميادين المعرفية الغنية والمجردة كالرياضيات والفيزياء، إذ لا يمكن فهم هذه الميادين بدون معرفة لغتها الخاصة بها، أي الأنظمة الرمزية التي تستعملها لصياغة المشكلات وحلها. وبصفة عامة إن كل نظام معرفي لمعالجة المعلومات لا يمكن أن يشتغل بدون رموز للتواصل وحل المشكلات. فالأنظمة الرمزية أدوات ضرورية للمعرفة وبالضبط لصياغتها وتصورها وتبليغها الآخرين. وهي إنتاج اجتماعي ثقافي يتوزع إلى عدة أنماط: الرموز الحركية، الرموز الصوتية والرموز الخطية. وتمثل الرموز اللغوية والرموز الرياضية (الأعداد والكميات والعلاقات...) وبالخصوص في شكلها المكتوب أهم الأنظمة الرمزية وأقواها من حيث وظيفتها المعرفية، مما يفسر الأولوية التي تحظى بها دراسة اكتساب اللغة واكتساب الرياضيات عند علماء النفس. ومن القضايا الشائكة التي تواجه السيكولوجيا المعرفية في هذا الإطار هناك العلاقة بين المعرفة (الفكر) واللغة من وجهة نظر نمائية. فإذا كانت هناك علاقة بديهية بينهما فإن طبيعة هذه العلاقة وجزئياتها الدقيقة لم توضح بعد. فاتجاه بياجيه Piaget يرى أن النمو اللغوي تابع للنمو المعرفي ومرتب به (de Zwart, 1972) فكل تحول معرفي يؤدي إلى تحول لغوي، حيث تشكل الانتاجات اللغوية للطفل مؤشرا دالا عن المستوى المعرفي الذي وصل إليه هذا الأخير. أما اتجاه شومسكي (Sinclair 1975) فيدافع بشدة عن خصوصية اللغة وشبه استقلاليتها عن المعرفة، وبعد اكتساب اللغة ونموها عملية نضج فطري تتم في معزل عن النمو المعرفي. ومن المواقف الأخرى المتميزة حول علاقة المعرفة واللغة، وجهة نظر فجوتسكي (Vygotsky, 1985) التي تعطي للغة دورا مهما في تقوية المعرفة وتطويرها، وموقف ساير وورف (Sapir & Worf, 1956) اللذين يختزلان المعرفة في اللغة. وعلى العموم فإن كل المواقف المعبر عنها تتجاوزها فرضيتان: فرضية معرفانية تعطي الأولوية إلى المعرفة وفرضية لسانية تركز على اللغة وتعطيها الأولوية بالنسبة للمعرفة.

خلاصة القول فإن المعارف التي يكتسبها الإنسان هي: العمليات الذهنية والمفاهيم

والأنظمة الرمزية. فكل تحول معرفي يشمل بالضرورة هذه الأنواع الثلاثة من المعارف وتبقى العلاقة بينها وأهمية كل واحدة في هذا التحول موضوع خلاف حسب الاتجاهات النظرية والمقاربات المعرفية.

٥ - التمدرس واكتساب المعارف

تظهر علاقة التمدرس باكتساب المعارف علاقة بديهية لا تحتاج الى تبرير مسبق، بحيث يمكن اعتبارها معادلة اختزالية يحيل فيها التمدرس على اكتساب المعارف واكتساب المعارف على التمدرس. ان المدرسة مؤسسة تربوية تكمن وظيفتها الأساسية في تبليغ المعارف وتلقينها، أصبحت ممرا اجباريا لكل الأطفال، حيث يقضون فيها مدة طويلة من حياتهم باستثناء أولئك الذين تحرمهم الظروف الاجتماعية والاقتصادية من حقهم في التمدرس. وعلى المستوى المبدي فان نمو الطفل المعرفي وتعلماته يتأثران في حدود كبيرة بهذه المؤسسة وان كانا لا ينحصران فيها. وإذا كان التمدرس يشكل محطة رئيسة وعملية حاسمة في اكتساب المعارف، فمن الغرابة بمكان دراسة نمو الطفل في معزل عن المدرسة وكأنها غير موجودة وغير مؤثرة. لكن الاقرار بهذه الحقيقة وأهميتها المبديّة يستدعي كذلك تبريرا علميا يعطي محتوى دقيقا لهذه العلاقة من خلال الكشف عن آثار التمدرس في اكتساب المعارف. بعبارة أخرى اذا كانت المدرسة تأخذ مكانة متميزة في سيرورة النمو والتعلم، فمن الضروري أن نتساءل عن التحولات المعرفية التي تحدث عند الطفل في علاقته بهذه المؤسسة التربوية حتى نستطيع تحديد الدور الفعلي الذي تقوم به، وتقويم مدى ايجابية آثاره على نمو ذهن الطفل وتطوره.

٥ - ١ - التمدرس والنمو المعرفي

منهجيا، تشكل المقارنة بين الأطفال المتدربين وغير المتدربين أبسط وسيلة وأيسرها لإبراز آثار التمدرس على كفاءات الطفل ومعارفه، وهذا بالفعل ما قامت به مجموعة من البحوث المختلفة التي يمكن استحضار أهمها حسب الترتيب التاريخي التالي.

يُعدُّ عالم النفس السوفيّاتي فجوتسكي (Vygotsky, 1980) أول من ربط النمو المعرفي للطفل بالتمدرس عامة وتعلم القراءة والكتابة خاصة كأدوات ثقافية واجتماعية تُطوّر فكر الطفل. وقد أكد هذا الباحث على الدور الإيجابي الذي تلعبه اللغة المكتوبة كنظام رمزي

مجرد في تكوين ما يسميه بالسيرورات الذهنية العليا. وعملا بهذا التوجه، قاد لوريا (1976) (Luria) بعثة من علماء النفس في الثلاثينات الى آسيا الوسطى لدراسة آثار الإصلاحات الاجتماعية والثقافية، وبالضبط التمدرس، التي أدخلتها الحكومة المركزية في هذه المنطقة على الوظائف الفكرية للسكان الذين لم تكن أنشطتهم تتجاوز حدود العمل الفلاحي التقليدي المحكوم. بمظاهر الأمية والعزلة عن باقي العالم. وقام لوريا بمقارنة مجموعة من المتدربين بمجموعة أخرى بقيت تقليدية وأمية، مستعملا اختبارات تجريبية تهم الإدراك، اللغة، المفاهيم، والاستدلال لكشف الفوارق بينهما وتحديداهما على المستوى الفكري والمعرفي. وقد أسفر هذا البحث الواسع عن نتيجة مهمة تمثلت في التأثير الإيجابي للتمدرس على فكر السكان حيث إن المجموعة المتدربة تعاملت بطريقة مجردة مع الاختبارات واستجابت إلى العلاقات التصورية والمنطقية للأشياء تماما عكس المجموعة الأخرى غير المتدربة التي تعاملت مع الاختبارات بطريقة واقعية ملموسة، فكانت استجاباتها تابعة للسياق وموجهة بالخصوصيات الإدراكية والوظيفية للأشياء.

وبعد هذا البحث بثلاثين سنة قامت جرينفيلد (Greenfield, 1966) وهي عالمة نفس أمريكية من جامعة هارفارد وتوجيه من برينر Bruner الذي كان له طرح مطابق لطرح لوريا (Luria, 1976) فيما يتعلق بأهمية التمدرس في النمو المعرفي، قامت هذه الباحثة بدراسة التأثيرات الثقافية على تكون المفهوم عند أطفال من قبيلة Wolof بالسنغال، معتمدة التمدرس متغيراً محدداً أساسياً. فقارنت بين مجموعتين من الأطفال المتدربين وغير المتدربين، المتجانسين في السن والانتماء القروي والحضري، لتجد بدورها فوارق مهمة في الأداء والانجاز بينهما. ففي مهمة تتطلب تصنيف أشياء مألوفة (نفس الاختبار الذي استعمله لوريا Luria) تبين لها أن الأطفال المتدربين والأطفال غير المتدربين يختلفون دائما في الطريقة التي يكونون بها مجموعات من الأشياء، وكذلك في الطريقة التي يتحدثون بها عن المجموعات التي كونوها. وقد اعتبرت جرينفيلد (Greenfield, 1966) أن هذه الفوارق ترجع إلى قدرة الأطفال المتدربين على التفكير المجرد المستقل عن السياق الواقعي للأشياء، بخلاف الأطفال غير المتدربين الذين يتميز تفكيرهم بالتبعية والاندماج في السياق.

ونستحضر أخيرا دراسة سكريبنر وكول (Scribner & Cole, 1981) التي تدخل في الإطار نفسه، لكنها تفصل بين التمدرس من جهة والقراءة والكتابة من جهة أخرى، على أساس

أنهما يختلفان ولكل منهما تأثيره المتميز. ويتعلق هذا البحث بقبيلة صغيرة في ليبريا بإفريقيا الغربية تسمى (فاي Faye) والتي تتوفر على لغة مكتوبة محلية بالإضافة إلى التمدرس بالإنجليزية. وهذه الوضعية الخاصة سمحت للباحثة بمقارنة مجموعة متمدرسة ومجموعة تعرف القراءة والكتابة باللغة المحلية لكن غير متمدرسة ومجموعة أمية وغير متمدرسة. وقد تم اختبار الوظائف المعرفية لهذه العينة من خلال مهام معرفية للادراك والذاكرة والقراءة والتصنيف. فجاءت النتائج لتؤكد أن التمدرس يرفع من القدرة على تفسير المبادئ المتضمنة في إنجاز المهام المعرفية المقترحة، بحيث إن التبريرات التي قدمها الأفراد المتمدرسون كانت موجهة بالمهام وغنية بالمعلومات مقارنة بتلك التي قدمها الأفراد غير المتمدرسين. ويعتقد أصحاب هذا البحث أن هذه النتائج تؤكد النتائج السابقة للأبحاث الأخرى لكنها تضيف شيئا جديدا يتمثل في أن التمدرس يؤثر أكثر في التفسيرات اللفظية قبل أن يؤثر في التنفيذ الناجح للمهام نفسها.

هذه الأبحاث وغيرها التي أجريت في مختلف الثقافات وباستعمال مهام تجريبية متنوعة، تبين دائما وبصفة ملحوظة أن الأطفال المتمدرسين يتفوقون على الأطفال غير المتمدرسين في مهام معرفية تفترض مستوى معين من الاشتغال المعرفي. ويوجد عرض مفصل وتقييم دقيق لهذه الأبحاث عند بروير (Brewer, 1975) ورجوف (Rogoff, 1984) بحيث يستخلصان أن التمدرس في جل الحالات له تأثير إيجابي جدا على معارف الطفل يكمن أساسا في تحويل هذه المعارف من طابعها الواقعي العملي المتضمن في السياق إلى طابع نظري مجرد ومتحرر من السياق الواقعي. كيف يفسر الباحثون هذه الفوارق في التمدرس بين فكر الأطفال؟ يرى برينر (Bruner, 1983) وسكريبنر وكول (Scribner & Cole, 1981) أن المدرسة تتميز بخصيتين أساسيتين: الأولى هي أن اللغة تشكل الصيغة السائدة في تبليغ المعلومات واكتسابها، والثانية هي أن التدريس والتعلم يتمان خارج السياق الفعلي. فالمدرسة بتقديمها مواضيع التعلم عن طريق الرموز أو بواسطتها (اللغوية والرياضية...) وخارج سياقها الطبيعي الذي تحدث فيه، تزود الطفل بممارسات فكرية مجردة وغير سياقية. لنأخذ مثلا تعلم الرياضيات لتوضيح هذه النقطة. ففي التعلم الطبيعي غير المدرسي يستعمل الطفل الأعداد لحساب الأشياء، بحيث تكتسب هذه الأعداد في ارتباطها بالأشياء المحسوسة، أما في المدرسة فإن الطفل عندما يتعلم الأعداد فهو لا يستعملها لمعالجة أشياء خاصة، بل يعالج الأعداد من خلال الأعداد. فالأعداد (رموز مجردة) هي نفسها الأشياء. كذلك الأمر بالنسبة للغة، فالطفل أثناء اكتسابه

الطبيعي اللغة يتعلم الكلام من خلال فعل التواصل ولا يتعلم قواعد لغوية صريحة مجردة. معزل عن استعمالها في حالات واقعية. أما في المدرسة فالعكس هو الصحيح؛ إذ إن الطفل يتلقى تعليماً صريحاً حول اللغة في حد ذاتها بغض النظر عن السياق الذي تستعمل فيه لتصبح معرفة نظرية مجردة (الكتابة، القراءة، النحو، الصرف...). إن الطفل في المدرسة لا يعالج الواقع باللغة بل يعالج اللغة باللغة. كل الحالات التي يتم فيها اكتساب المعارف خارج المدرسة، أي الحالات الطبيعية التلقائية غير المنظمة التي عادة ما تكون حالات تعلم ضمني (implicite)، لا يقدم فيها للطفل أي شيء حول محتوى المعرفة التي هو مطالب باكتسابها. بخلاف المدرسة التي هي حالات للتدريس وبصفة عامة حالات للتكوين تتميز بتعلم صريح (explicite) ذي طابع نظري صوري. وتزكي دندلسون (Donaldson, 1978) هذا التفسير لآثار التمدرس بوضوح أكبر حينما تعتبر أن الطفل يأتي إلى المدرسة بلغة وفكر موجهين بالأساس إلى العالم الخارجي أو العالم الواقعي الملموس، أو بلغة وفكر مجسدين في السياق. ولكي ينجح الطفل في المدرسة فهو مطالب بأن يعكس لغته وفكره على ذاتهما وأن يمر إلى لغة وفكر خارج السياق حتى يستطيع أن يتأمل في مختلف الامكانيات وأن يعالج الرموز. يشكل التمدرس بالنسبة لدندلسون (Donaldson, 1978) عملية انتقال من فكر معيش (vécu) إلى فكر معكوس على ذاته (réfléchie) يصبح الطفل بفضلها واعياً لغته وفكره كبنية مستقلة ومحركة من سياقها ومنفصلة عن استعمالها.

يتضح من هذه المواقف والمعطيات أن آثار التمدرس على فكر الطفل تكمن في تحويل هذا الأخير من طبيعته الأولية السياقية إلى مستوى مجرد من السياق. فالطفل يأتي إلى المدرسة بفكر عملي ملموس ومحدد بالسياق الواقعي للأشياء والأحداث، إلا أن المدرسة تفرض عليه تفكيراً جديداً أساسه التجريد والتعميم من خلال الرموز اللغوية والرياضية بهدف تصوره ذهنياً (formalisation de L esprit). كما تعكس هذه المواقف والمعطيات من الناحية النظرية التوجهات السائدة التي ترى في المعارف العامة المجردة والتصورية، الحالة النهائية التي تستقر عليها معارف الطفل كآخر مرحلة في نموه المعرفي.

٥ - ٢ - التمدرس والتعلم المعرفي

حسب الدراسات السابقة الذكر تلعب المدرسة دوراً مهماً في الدفع بالطفل إلى ولوج الفكر الصوري المجرد، بحيث يمكن التأكيد على أنها تسرع من النمو المعرفي عند الطفل. لكن

في مستوى ثان من التحليل فإن اشكالية التمدرس واكتساب المعارف تعد أساساً اشكالية تعلم تتلخص في سؤال محوري حول الخصوصيات التي تميز التعلم المدرسي من غيره. وسوف لن نهتم هنا بالجانب البيداغوجي والديداكتيكي المتضمن في هذه الاشكالية لتركز فقط على التحول الذي يطرأ على معارف الطفل في علاقتها بالمدرسة. وسنعمد في هذا النطاق على المقارنة بين المعارف الخاصة التي يتوفر عليها الطفل قبل التمدرس وبعده حتى نتبين الشكل الذي تأخذه هذه المعارف تحت تأثير المدرسة. تعد المعارف المدرسية من ناحية شكلها معارف علمية رسمية ومؤسسية اذا ما قورنت بالمعارف العامة الساذجة والفردية غير المدرسية. فالطفل لا يأتي الى المدرسة وهو خاوي الوفاض لا يعرف شيئاً كما يبدو للكثيرين، بل إنه في سن السادسة أو السابعة من عمره يكون قد امتلك رصيذاً قويا ومتنوعاً من المعارف التي تسمح له بالتكيف بسهولة مع محيطه ومعالجة جل المشكلات التي تواجهه. لقد كشف اتجاه الكفاءات المبكرة للرضيع من جهة والاتجاه المعرفي النمائي من جهة ثانية عن الغنى المعرفي والإيجابي جدا الذي يتوفر عليه الطفل قبل بداية التمدرس بحيث أبرز الأول دور الكفاءات الفطرية والثاني دور الإكراهات البيئية في التكون الطبيعي للمعارف وتنظيمها خلال السنوات الأولى من حياته. وترتبط هذه المعارف ما قبل المدرسية بمختلف الميادين المتعلقة أساساً بالفيزياء والبيولوجيا والاجتماع واللغة وحتى السيكلوجيا (1990 Wellman). وأكثر من هذا يؤكد كثير من الباحثين (Carey, 1985) ؛ (Vosniadou, 1994) ؛ (Spelke, 1988) ؛ (Wellman & Gelman, 1992) أن الطفل يكون نظريات حقيقية حول الذات والعالم. فحسب هذا الاتجاه الجديد الذي يسمى بنظرية النظريات فإن معارف الطفل تنظم وتأخذ شكل نظريات بكل ما للكلمة من معنى، بحيث إن اكتساب المعارف هو عبارة عن اكتساب نظريات. وتتميز نظرية النظريات من النظريات الأخرى لاكتساب المعارف بمجموعة الخصائص التالية:

– التأكيد على خصوصية المعارف وتنوع محتوياتها وميادانيتها وتدرج مستويات عموميتها. فالمعارف المكتسبة لا تشكل في هذه النظرية بنيات منطقية صورية كونية كما قال بذلك بياجيه، بل هي معارف ومفاهيم أمبريقية تظهر عند الطفل في سن مبكرة وترتبط بسياق معين وذات محتوى محدد ولا تتوقف بالضرورة على مستوى نمائي معين

– الاهتمام بمجموعة كبيرة من المعارف ذات المستويات المختلفة من العمومية التي تتراوح ما

بين النماذج الذهنية للأشياء والأحداث الخاصة وبين مجموعة من المعارف التي تشكل نظرية معينة، وبهذا فإن عموميتها أكبر من عمومية الفئة والخطاطة لأنها تشمل جوانب أوسع.

- اعتبار أن بنية المعارف التي يكتسبها الطفل بخصوص ميدان ما لها من التماسك والانسجام ما يؤهلها لأن تسمى بالنظرية وأن تقارن بالنظرية العلمية وخاصة من حيث طريقة تنظيم مصادرها التمييزية ومبادئها السببية ووظيفتها في اكتساب المعارف الجديدة.
- التأكيد على وظيفة النظرية في تفسير الظواهر والتنبؤ بها عوض الوقوف عند وصف الظواهر وتصنيفها كما هو الشأن بالنسبة للفئة والخطاطة.

وقد يستغرب البعض من هذه النظرية التي تقول بأن المعارف التي يكتسبها الطفل هي عبارة عن نظرية حول العالم وحول ذاته. فكيف يعقل أن يتوفر الطفل على معرفة من مستوى النظرية؟ يجيب ويلمان وجيلمان (Wellman & Gelman, 1992) بأن الطفل يتوفر على نظرية في ميدان ما كلما استوفى الشروط الأربعة التالية:

- أ - أن يحترم جوهر التمييزات والمنطق الذي يحكمها والشكل الذي توجد عليه في هذا الميدان.
- ب - أن يستعمل أثناء تفكيره حول ظواهر هذا الميدان مبادئ سببية خاصة.
- ج - أن تكون اعتقاداته السببية متماسكة لتشكل إطاراً نظرياً مترابطاً.
- د - أن تمثل هذه النظرية مجموعة من المعارف التي يستخدمها كذلك في التنبؤ بالظواهر وتفسيرها.

الا أن النظريات المقصودة هي نظريات ساذجة لا تعني بالضرورة النظريات العلمية المألوفة. فهي نظريات يكونها الطفل بطريقة تلقائية طبيعية انطلاقاً من تجاربه اليومية وتفاعلاته مع المحيط والآخر، كما أنها تختلف في كثير من الجوانب عن النظريات العلمية. وإلى الآن أُنجزت أبحاث ودراسات حول النظريات التي يكونها الطفل في الميادين التالية:

- ١ - الميدان البيولوجي (أو العالم الحي) الذي تحتوي فيه نظرية الطفل على كائنات متنوعة

بيولوجيا وعلى اعتقاداته بميكانيزمات سببية خاصة تؤثر في مختلف أجناس هذه الكائنات وأنواعها. فالاهتمام ينصب في هذا الميدان على ظواهر من قبيل الحياة والموت والولادة والطفولة والشيخوخة والمرض (Carey, 1985).

٢ - الميدان الطبيعي (أو العالم الفيزيائي) الذي تنطوي فيه نظرية الطفل على فهمه لخصائص وسلوكات الأشياء الجامدة وتفاعلاتها الفيزيائية السببية. ويتم التركيز في هذا الميدان على ظواهر مثل القوة والطاقة والسرعة والجاذبية (Spelke, 1991).

٣ - الميدان الانساني (أو العالم النفسي الاجتماعي) الذي تتحدد فيه نظرية الطفل السيكولوجية في معارفه للحالات الذهنية ولكيفية تفاعل هذه الحالات بطريقة سببية فيما بينها وبين المؤثرات المحيطة وبينها وبين آثار السلوك. وينصب الاهتمام في هذا الميدان على ظواهر نفسية واجتماعية مثل الذهن والتفكير والنسيان والإدراك والانفعال والكلام (Melot, 1999).

انطلاقاً من هذا التوجه يمكن اعتبار اكتساب المعارف في علاقته بالتمدرس سيرورة لتعلم نظريات علمية حول الذات والعالم وبالضبط عملية لتحويل نظريات الطفل الساذجة إلى نظريات علمية. فالطفل يأتي إلى المدرسة بمجموعة من التمثيلات المنظمة في إطار نظري لكنها بعيدة ومختلفة عن المعارف المدرسية. ويسمى فجوتسكي (Vygotsky, 1985) معارف الطفل بالمعارف الماقبل علمية، لكننا نفضل تسميتها باتفاق مع كثير من الباحثين بالساذجة على أساس أن اكتسابها يكون تلقائياً ويعتمد على الإدراك السطحي والمبسط مع الاعتقاد الراسخ بأنها الحقيقة. أما المعارف التي تتبناها المدرسة فهي علمية لأنها ممنهجة وموضوعية يمكن البرهنة على صحتها، كما أنها أقرب إلى الحقيقة على مستوى التفسير والتنبؤ. ولتوضيح عملية تحول المعارف في علاقتها بالتمدرس نأخذ مثالا من دراسة فوزنيادو (1994) حول نظرية الطفل الساذجة في علم الفلك، وبالضبط دراسته النمائية للنماذج الذهنية لشكل الأرض. فحسب هذا الباحث أن الاعتقادين اللذين يكونان صميم نظرية الأطفال حول شكل الأرض والمشتقين من تجاربهم الإدراكية الشخصية قبل أن يواجهوا التفسيرات العلمية للراشد هما:

- كل ما يظهر مسطح فهو منبسط

- كل ما هو غير مدعوم يسقط

فهذه نظرية ساذجة تجعل الأطفال يعتقدون أن الأرض منبسطة وبالتالي غير مستديرة. لكن حينما يتعلم في المدرسة بأن الأرض مستديرة فإن نظريته الأصلية تتحول بطريقة تصبح معها متطابقة مع النظرية الجديدة، حيث يتم ذلك عبر تزويده بنموذج ذهني للدائرة الفارغة (نوع من الأكوريوم نصفه مملوء بالتراب يعطي داخل هذه الكرة أرضاً منبسطة يمكن المشي عليها) يسمح باستدماج الاعتقاد الجديد أن الأرض مستديرة. ويبين هذا البحث أن معارف الطفل حول شكل الأرض هي معارف متماسكة وأن النظرية الناتجة عن هذا التماسك نظرية توليدية تسمح للطفل بانتاج معارف جديدة حول قضايا ليس له أية خبرة بها. كما يبين أن تأثير المدرسة على معارف الطفل يكمن في تحويلها من شكلها الأولي الساذج إلى شكل علمي شبه نهائي. إلا أنه لا يجب تصغير معارف الطفل غير المدرسية والاستخفاف بها لأنها رغم سذاجتها تتمتع بقوة وفعالية كافية للسماح له بالتكيف مع محيطه والتنبؤ بالأحداث وتفسيرها. ولا يحق كذلك إهمال المعارف المدرسية العلمية واعتبارها فلسفة زائدة عديمة الجدوى، لأنها هي التي تعمق وعي الطفل بالواقع وتعطيه فهما صحيحاً للأشياء والأحداث مما يجعله أكثر تكيفاً مع محيطه وأكثر قدرة على تغييره.

في نهاية هذا التحليل المستفيض لا بد من التأكيد على أهمية المدرسة ودورها الحاسم في اكتساب المعارف. فنمو الطفل وتعلماته يتأثران في حدود كبيرة بالمدرسة. إن اكتساب المعارف سواء من وجهة نظر النمو أو التعلم يجب أن يرتبط بالمدرسة كمؤسسة محورية في سيكولوجية الطفل. فكل المحاولات البيداغوجية أو السيكولوجية الأحادية أو الضيقة أضحت قاصرة في مسعاها العام. فبدون مقارنة شمولية تجمع بين النمو والتعلم أو بين علم النفس والتربية لا يمكن فهم تكون الكفاءات والخبرات المعرفية وتطور القدرات الفردية التي تشكل في العصر الحالي أساس تقدم المجتمعات وتطورها ورهاناتها الاستراتيجية.

الغالي أحرشواو. (١٩٩٩). سيرورة الاكتساب بين النمو والتعلم. الطفولة العربية، العدد الأول، الكويت.

Anderson, J. (1976). **Language, memory and thought**. Hillsdale: Erlbaum.

_____ . (1983). **The architecture of cognition**. Cambridge Mass: Harvard University Press.

Bartett, F. (1932). **Remembering : A study in experimental and social psychology**. NJ: Macmilan.

Bower, G. (1975). Cognitive psychology: An introduction, In W.Estes (Ed). **Hundbook of learning and cognitive processes, vol, 1**. Hillsdalem NJ: Laurence Erlbaume.

Brown, L. (1978). Knowing when, where and how to remember : A problem of metacognition. In Glaser, **Advances in instructional psychology, vol 1**. Hilsdale.

_____ . (1982). Learning and development: The problems of compatibility and induction. **Human development, 25**, 89-115.

Bruner, J. (1945). **A study of thinking**. NY: John Wiley and Sons.

_____ . (1983). **Le developpement de l'enfant : savoir faire savoir dire**. Puf Paris.

_____ . (1990). **Acts of meaning**. Cambridge: Harvard University Press.

Carey, S. (1985). **Conceptual change in childhood**. Mass MIT Press.

Chomsky, N. (1968). **Language and mind**. NY: Harcourt Brace Javanovitch.

_____ . (1971). **Aspects de la thÈorie syntaxique (trad. Franc.)** Paris, Le seuil.

_____ . (1975). **Questions de SÈmantique**. Paris, Le seuil.

_____ . (1978). **Reflexion sur le langage**. Trad franc. Maspero Paris.

Clarck, E.V. (1976). Acquisition du langage et representations SÈmantiques, **Bulletin de Psychologie, NumÈro SpÈcial**. ' MÈmoire SÈmantique , 219-224.

Clark, E. (1973). Non-linguistic strategies and the acquisition of word meaning. **Cognition, 2**, 161-182.

Donaldson, M. (1978). **Children's mind**. Glasgow. Colins.

Flavell, J. (1978). **Cognive developpement**. Englewood Cliffs, NJ Prentice hall.

Gaonac'h, D. (1987). **Theorie d'apprentissage et acquisition d'une lanuge ÈtrangÈre**.

Georges, C. (1988). **Interactions entre connaissances déclaratives et connaissances procédurales**. In les automatismes cognitifs, ed Mardaga, Bruxelles.

Gesell, A. (1959). **L'enfant de 5 à 10 ans**, Puf, Paris.

Glaser, R. (1986). **Enseigner comment penser** . In Crahay et Lafontaine : l'art et la science de l'enseignement. Bruxelles Labor.

Gombert, J-E. (1990). **Le développement métalinguistique chez l'enfant**. Puf Paris.

Greenfield, P. (1966). **Culture and cognitive growth**. Intern. J. Of Psychology.

Hill, C. (1952). **A behavior system**. New Haven: Yale University Press.

Luria, A. (1976). **Cognitive development : its cultural and social foundations**. Cambridge Mass Harvard University Press.

Melot, A. (1997). La construction des métareprésentations: ou comment l'enfant devient psychologue. **Bulletin de psychologie** N 50 (427).

Melot, A. (1999). Développement cognitif et métacognitif: Parorama d'un nouveau courant, **enfance**, 3, 205-214.

Minsky, M. (1975). A framework for representing knowledge. In Winston (ed) **The psychology of computer vision**. NY: MacGraw Hill.

Mounoud, P. (1990). Consionsness as a necessary transitory phenomenon in cognitive development. **Psychological Inquiry**, 1 (13), 253-258.

———. (1994). L'émergence de conduites nouvelles: Rapports entre systèmes de connaissances. In **Psychologie et education** N18.

Nelson, K. (1977). Cognitive developpment and acquisition of concept. In **Schooling and the acquisition of knowledge**. Anderson , Spiro eds LEA Hillsdale NJ.

———. (1974). Concept, word and sentence: Interrelationships in acquisition and development. **Psychological Review**, 81.

Osgood, C. (1953). **Method and theory in experimental psychology** . NY: Oxford Uni Press.

Piaget, J. (1964). **Six Études de psychologie** , ed Denoele Paris.

———. (1967). **La psychologie de l'intelligence**, A. Colin Paris.

———. (1974). **La prise de conscience** Puf Paris.

———. (1974). **RÈussir et comprendre** Puf Paris.

Rogoff, B. (19841). Schooling and the development of cognition skills . In Triandis , Heron (eds) **Handbook of Cross-Cultural Psychology**, vol 4 Allyn and Bacon.

Rosch, E. (1976). Classification d'objets du monde réel : Origines et représentations dans la cognition, **Bulletin De psychologie**, Numéro spécial ' La mémoire sémantique 'a, 242-250.

Rosch, E., & Lioid, B. (1975). **Categorisation and cognition**. NJ: Lea Erlbum.

Saltz, E. (1971). **The cognitive bases of human learning**. Homewood ; Dorsey Press.

Sapir, L., & Worf, B. (1956). **Language, thought and reality**. Cambridge, MIT Press.

Scribner, S., & Cole, M. (1981). **The psychology of literacym**. Cambridge: Harvard Univ Press.

Skinner, B. (1971). **L'analyse expérimentale du comportement**. Bruxelles, Dessart.

Spelke, E . (1988). Where percieving end and thinking begins: the apprehension of object in infancy. In Yonas, (ed) **Perceptual development in infancy**. Hillsdale NJ.

—————. (1991). Physical knowledge in infancy, In S.Carey and S.Gelman (Eds). **The epigenesis of mind, Essays bliology and cognition**. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 133-169.

Thorndike, P. (1977). Cognitive structure in comprÈhension and memory for narrative discourse. **Cognitive Psychology**. 9, 77-110.

Vergnaud, G (1987). Les fonctions de l'action et de la symbolisation dans la formation des connaissances chez l'enfant, in Psychologie, Paris Gallimard, **Encyclopedie de la Pleiade**.

Vosiniadou, S (1994). **Analogical reasoning as a mechanism in knowledge acquisition: a development point of view**. Cambridge Univesity Press.

Vygotsky, L. (1962). **Thought and language**. New York: John Wiley and Sons.

—————. (1980). **PensÈe et langage; ed sociales trad**. Franc ; Paris.

—————. (1985). Le probleme de l'enseignement et du developpement mental ‡ l'age scolaire. In Bronkart et Schneuwly, Vygotsky aujourd'hui. **NiestlÈ et Delachaux Neuchatel**.

Weil-Barais A et Coll (1990). Acquisition de connaissances scientifiques et dÈveloppement. **In developpement et fonctionnement cognitif**, Netchine-GrynbergG Puf Paris.

Wellman, H. (1990). **The child's theory of mind**. Cambridge, Mass: Bradford Books/MIT Press.

Wellman, H. & Gelman, S. (1992). **Cognitive development, foundation theories of core domains**. **Annual Review of Psychology**, 43, 337-375.

Winograd, T (1975). Frame representation and the declaration-procedural contrevsry. In Bobrow et Collins (eds) **Representation and understanding**. NY Academic Press.

الوظائف المستقبلية لكلية التربية
بجامعة البحرين كما يراها
أعضاء هيئتها التدريسية

د. عابدين محمد شريف

كلية التربية - جامعة البحرين

الوظائف المستقبلية لكلية التربية بجامعة البحرين كما يراها أعضاء هيئتها التدريسية*

د. عابدين محمد شريف
كلية التربية - جامعة البحرين

المخلص :

تلقى هذه الدراسة الضوء على الأساليب المتبعة حالياً في إعداد المعلمين وتأهيلهم لمراحل التعليم العام في البلاد العربية، وفي كليات التربية بوجه خاص. وهي تدعو إلى شمولية النظرة نحو تكوين المعلم العربي لكونه يشكل الركيزة الأساسية في العملية التربوية و يلعب الدور المحورى تجاه التكوين العلمي والثقافى والتشكيل الأخلاقى والمسلكى للطلبة، وبالتالي يعمل على تحقيق الفاعلية والكفاءة في العملية التربوية .

ولتحسس التغير الذى طرأ على أساليب تكوين المعلمين والوظائف المستقبلية لكليات التربية، أجريت هذه الدراسة على عينة تألفت من سبعة وثلاثين من أعضاء هيئة التدريس فى كلية التربية بجامعة البحرين من مختلف الرتب الأكاديمية وسنوات الخبرة التدريسية نالوا درجاتهم العليا من جامعات عربية وأوربية وأمريكية، خلال الفصل الدراسى الأول من العام الجامعى ٢٠٠٠/٩٩م، ليرتبوا مجموعة من الوظائف المستقبلية المقترحة لكلية التربية بجامعة البحرين ، وكذلك مجموعة من الوسائل التى تساعد على إنجاز هذه الوظائف. وقد احتلت وظيفة «إعداد المعلمين والمعلمات لجميع مراحل التعليم العام» المرتبة الأولى من حيث الأهمية، وتلتها وظيفة «تأهيل المعلمين والمعلمات المتخرجين فى كليات غير تربوية تأهيلاً تربوياً، ثم تقديم برامج الدراسات العليا فى علوم التربية». أما الوسيلة الأولى كما رتبها أعضاء الهيئة التدريسية ، فقد كانت «التركيز على تحسين نوعية البرامج الأكاديمية»، ثم «التركيز على البحوث الميدانية لتحسين ظروف التعلم»، ثم «التركيز على الجودة النوعية عند تعيين أعضاء الهيئة الأكاديمية بالكلية».

* تاريخ قبوله للنشر ٥/١١/٢٠٠٠م

* تاريخ استلام البحث ١٠/٥/٢٠٠٠م

Future Functions of the College of Education at the University of Bahrain as Perceived by its Faculty Members

By: Dr. Abdin M. Sharif

Abstract

The study sheds light on the importance of improving the strategies and means of preparing public school teachers in the Arab States in general, and the Gulf States in particular. It is essential for the colleges of education to determine their future priorities and find effective means of attaining those priorities.

Thirty seven staff members of the College of Education at the University of Bahrain were asked to rank seven (future) functions and six means of fulfilling them. The functions and means were predetermined through a pilot study during the first semester 1999/2000 on a sub-group of the same sample of the study.

The function of "Preparing public school teacher" was rated first. "Training public school teachers who were graduated from colleges other than education, "and that of" providing graduate programmes in the field of education" as second and third consecutively.

Regarding the means, the candidates have rated "improving the quality of academic programmes" first, then "emphasizing field research to improve learning environment", then "recruiting qualified staff members".

مقدمة :

عبر رحلة طويلة وشاقة من تاريخ الجامعات الذي يمتد لقرون عديدة ، تغيرت وظائفها وأهدافها بتطور علاقاتها مع مجتمعاتها نتيجة لزوال ما كان يفصلها عن تلك المجتمعات من عوامل سياسية واجتماعية وثقافية. وهكذا طرحت الجامعات أبحاثها العاجية وطفقت تدرس مشكلات مجتمعاتها وتفتى بمتطلباتها وترقى إلى تطلعاتها ، وتحقق آمالها وطموحاتها (شريف، ١٩٩٣). وفى المقابل، تخلصت المجتمعات الانسانية من عوامل انقسامها وطبقيتها وأصبحت أكثر جدية واهتماماً بأوضاع مؤسساتها الجامعية، فوفرت لها احتياجاتها المالية، ولم تبخل عليها بالدعم المعنوي والثقة والتقدير (الصايغ، ومتولي، وعبدالجواد والحاجي، ١٩٩٥م). لقد اكتسبت الجامعات مكانة حيوية مهمة لخدمة مجتمعاتها التي تتطلع إلى التنمية الشاملة لإمكاناتها المادية وثروتها البشرية من خلال ما تقدمه كلياتها المتخصصة في شتى ضروب المهارة والمعرفة لتنمية شتى جوانب الحياة وتلبية متطلبات سوق العمل وصولاً إلى ترسيخ معايير الجودة والالتقان وتغليب روح الاكتشاف والابتكار.

ولعل كليات التربية فى هذه الجامعات قد اكتسبت أهمية خاصة استناداً إلى قناعة ترسخت لدى جميع التربويين فى كل الأنظمة التعليمية العالمية بأن المعلم يشكل الركيزة الأساسية فى العملية التربوية، كما يعد العنصر الفاعل فى صياغة النظام التربوى. ومن ثم تحديد ملامحه وتحقيق أهدافه البعيدة والقريبة. إن دور المعلم فى التكوين العلمى والثقافى لفكر الطلاب والتشكيل الأخلاقى والمسلكى لشخصياتهم خلال مراحل التعليم المختلفة، لا تحفى على أى مخطط للنظام التربوي فى أى مجتمع مهما اختلفت فلسفاته وأهدافه ونظمه الاجتماعية.

إن تحقيق الأهداف المتوخاة من أى نظام تعليمي، ونجاح أية عملية إصلاح تربوية يتوقفان بدرجة كبيرة على مدى التأهيل والتدريب والاعداد الذي يحصل عليه المعلم بوصفه حجر الزاوية فى أى نشاط تعليمي أو تربوي (أبا عقيل والزيرة وهلال والديلمي، ١٩٩٦م). لهذا نظر علماء التنمية البشرية إلى المعلم على أنه المحقق الأساسى للتنمية من خلال القوى العاملة التي يقوم بتعليمها وتدريبها وتحقيق الفاعلية والحركية التي تقود بدورها إلى تحقيق الكفاية الانتاجية، ولعل ذلك ما جعل معظم التقارير الختامية للندوات والمؤتمرات واللقاءات التربوية فى دول الخليج العربية، وكذلك توصيات تلك المؤتمرات تؤكد أهمية اعداد المعلم

وتأهيله وتدريبه لمختلف مراحل التعليم ضمناً لتخريج المواطن الكفاء ليتولى زمام المبادرة والمساهمة الفعلية في حركة التنمية الاقتصادية في مجتمعه كما نادى بذلك جل المؤتمرات ذات الصلة بأعداد المعلم (مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٩٨٤، ١٩٨٨؛ كلية التربية بجامعة البحرين، ١٩٩٠). لقد نتج عن كل هذه اللقاءات بروز اتجاه لدى المسؤولين عن أعداد المعلم في منطقة الخليج ينادي بأهمية تدريب المعلم على مهارات وكفايات محددة، في حين طغى اتجاه آخر يسعى إلى التغيير الشامل على اعتبار أن تلقين المعلم - نظرياً وعملياً - وعن طريق التربية الميدانية في الصفوف الدراسية، مجموعة كبيرة من الكفايات والأداءات التقنية التي يحتاج إليها في المواقف التعليمية المختلفة قد لا تؤدي إلى التحول النوعي المرغوب في سلوك المعلم. إن المعلم في نظر هؤلاء (وهبة، ١٩٨٨؛ حجازي والمناعي، ١٩٩٦) سيحتزن معرفة وحقائق جاهزة وسيكون جاهلاً بخلفياتها وانعكاساتها والغاية من تطبيقها، وبالتالي لا بد من النظرة الشمولية التي تتعدى اتقان مجموعة من الكفايات والخطوات الميكانيكية إلى الوظيفة الحقيقية للمدرسة وارتباطها الوثيق بثقافة المجتمع وقيمه.

إن أعداد المعلم لكي يزاوِل مهنة التعليم والتربية مهمة تتولاها مؤسسات متخصصة مثل معاهد إعداد المعلمين وكليات التربية وفقاً لطبيعة المرحلة التعليمية التي يتم إعداد المعلم لها، ثم يلي ذلك التأهيل الذي ينحصر في الأعداد التربوي في كليات التربية عندما يتزود الطالب المعلم بمعارف تربوية ونفسية ويستخدم التربية العملية والتقنيات اللازمة لإنجاز عمله (غنيمة، ١٩٩٦م). ذهبت بعض الدراسات والبحوث وتوصيات بعض المؤتمرات والندوات في مجال أعداد المعلم (حمدان، ١٩٩١؛ أحمد وسعيد، ١٩٩٥؛ راشد، ١٩٩٦) إلى أن البرامج التقليدية التي تقدمها كليات التربية ومعاهد أعداد المعلمين في البلاد العربية والتي تقوم بصورة أساسية على المقررات الدراسية النظرية من جهة والتدريس العملي الميداني من جهة ثانية لم تعد تفي بحاجات المجتمعات العربية المتغيرة.

وقد أدى هذا الاعتقاد إلى بروز أفكار وممارسات جديدة حول أسلوب تربية المعلم يتجه نحو أحداث التغيير الشامل بجانب الارتقاء بكفاياته المهنية في ضوء المؤشرات العالمية التي تنظر إلى التعليم في سياقه الاجتماعي في ضوء حركة المجتمع العالمي والمحلي والنظر إلى مسؤوليات المعلم في ضوء مطالب التغيير الملحة المتجددة. هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على الوظائف المستقبلية لكلية التربية بجامعة البحرين كما يراها أعضاء هيئتها التدريسية،

باعتبار أن كلية التربية بجامعة البحرين قد أولت موضوع اعداد المعلم في البحرين ورفع كفاياته المهنية عناية خاصة منذ مساهماتها الفاعلة في مشروع تطوير التعليم الابتدائي الذي أعدته وزارة التربية والتعليم و اعداد معلم الفصل في اطار ذلك المشروع فى عام ١٩٨٦ والمؤتمر العلمي الأول لكلية التربية (كلية التربية بجامعة البحرين، ١٩٨٩) حول اعداد معلم الفصل ومؤتمرها العلمي الثاني (كلية التربية بجامعة البحرين، ١٩٩١) بعنوان «بعض قضايا التعليم الجامعى وتحديات العصر» والثالث فى عام ١٩٩٤ بعنوان «التقويم التربوى وعلاقته بتحسين مخرجات التعليم والتعلم»، والمؤتمر العلمى الرابع (كلية التربية بجامعة البحرين، ٢٠٠٠م) بعنوان «التعليم الجامعى بين انتاج المعرفة واستهلاكها : توجهات مستقبلية». ومن المتوقع أن تسهم نتائج هذه الدراسة فى تمكين كلية التربية بجامعة البحرين من مراجعة فلسفتها وبرامجها وتطويرها لتكوين المعلم وتفعيل دورها فى ترقية عملية التعليم والتعلم فى دولة البحرين. وعلى ذلك فان برامج اعداد المعلمين وتأهيلهم ينبغى أن تستوعب المؤشرات العالمية وتنظر الى أدوار المعلمين ومسئولياتهم فى ضوء مطالب التغيير فى المجتمعات العربية وضرورة الخروج بالأنظمة التعليمية العربية من اطار المحلية الضيق الى رحاب العالمية وما يترتب عليها من أفكار ومفاهيم وعلاقات. فمما الأدوار المتوقعة من كليات التربية فى الجامعات العربية بوجه عام وكلية التربية بجامعة البحرين بوجه خاص فى مضمار اعداد المعلم العربى؟ وما الوظائف التى يراها أعضاء الهيئة التدريسية لتلك الكليات؟

مشكلة الدراسة :

تتضح مشكلات هذه الدراسة فى أن تقويم البرامج الأكاديمية السارية فى كلية التربية، جامعة البحرين بغرض تطوير هذه البرامج أو الاستغناء عن بعضها أو استحداث برامج جديدة، ينبغى أن يكون فى ضوء تحديد الاحتياجات التربوية التعليمية المستقبلية، ومن ثم تحديد الوظائف التى تناط بالكلية. انطلاقاً من ذلك تتحدد مشكلات هذه الدراسة بالسؤالين الآتيين :

١- ما الوظائف المستقبلية لكلية التربية بجامعة البحرين من وجهة نظر أعضاء هيئتها التدريسية؟

٢- ما الوسائل الكفيلة بتمكين كلية التربية بجامعة البحرين من أداء وظائفها المستقبلية من وجهة نظر أعضاء هيئتها التدريسية؟

أهداف الدراسة :

تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن الوظائف المستقبلية لكلية التربية، جامعة البحرين، والوسائل الكفيلة بتحقيق هذه الوظائف من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية بالكلية.

حدود الدراسة :

تحدد نتائج الدراسة بعاملين ٠ الأول هو استخدامها الاستبانة والثاني أن العينة قد تحددت بأعضاء هيئة التدريس بكلية التربية في جامعة البحرين - دولة البحرين، خلال الفصل الدراسي الأول من العام الأكاديمي ٢٠٠٠/٩٩م.

مجتمع الدراسة والعينة :

بلغ الاطار المجتمعي لهذه الدراسة ثمانية وأربعين من أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية في جامعة البحرين، تم توزيع الاستبانة عليهم جميعاً، فأعادها تسعة وثلاثون منهم، واستبعدت استبانتان لعدم الصلاحية وبذلك تكون عينة الدراسة سبعة وثلاثين فرداً منهم أربعة برتبة أستاذ، وسبعة برتبة أستاذ مشارك، وأربعة عشر برتبة أستاذ مساعد، واثنا عشر من المدرسين والمحاضرين وبالنسبة لسنوات العمل بالكلية، بينت الدراسة أن تسعة عشر عضواً أمضوا أكثر من ثماني سنوات، واثني عشر عضواً ما بين خمس وثمان سنوات، في حين أمضى ستة أعضاء مدة زمنية تقل عن خمس سنوات. أما بالنسبة للجامعات التي حصل منها أعضاء هيئة التدريس على مؤهلاتهم العليا، فقد حصل عليها عشرون من جامعات عربية، وأحد عشر من جامعات أوروبية، وستة أعضاء من جامعات أمريكية.

أداة الدراسة :

استخدمت في هذه الدراسة استبانة مغلقة /مفتوحة بنيت فقراتها حول السؤالين الرئيسيين للدراسة، إضافة الى الجزء الخاص بالبيانات الشخصية عن أفراد العينة. وقد تم بناء هذه الأداة بالإفادة من مصدرين رئيسيين هما تصورات عينة استطلاعية من أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة البحرين، والدراسات السابقة التي عالجت المشكلة نفسها إذ قام الباحث بتوزيع استمارة استطلاع أولى على ستة عشر فرداً من أفراد العينة طلب منهم تسجيل ما يمكنهم تسجيله من وظائف مستقبلية لكليات التربية في البلاد العربية بوجه عام

وفي دول الخليج العربية بخاصة من خلال تفرغ البيانات الواردة في الاستمارة الاستطلاعية اضافة الى ما ورد من تصور لهذه الوظائف والمهام والوسائل الكفيلة بتحقيقها في دراسة ظافر (١٩٨٩) ودراسة صايغ ومتولى (٢٠٠٠)، تمكن الباحث من رصد سبع وظائف أساسية وست وسائل كفيلة بتحقيق تلك الوظائف وذلك من خلال ترتيب الوظائف والوسائل حسب الأهمية مع اضافة أية وظائف أو وسائل أخرى يرونها لم يتم رصدها في الاستبانة.

قياس صدق الأداة وثباتها :

تم عرض الأداة على عدد من أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة البحرين لفحصها والتأكد من صدق محتواها من جهة توازنها وتوافقها مع أهداف الدراسة وعدم احتوائها على فقرات أو اشارات بعيدة عن أغراضها. كما تم التأكد من ثبات الأداة من خلال الاعادة على مجموعة مكونة من خمسة عشر فرداً من أفراد عينة البحث ثم بعدها قياس معامل الارتباط بين الدرجتين فكان ٧٨ر.

منهجية الدراسة :

اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي لتنفيذ هذه الدراسة.

المعالجة الإحصائية :

استخدم الباحث التكرارات والمتوسطات والنسب المئوية لترتيب الوظائف المستقبلية لكلية التربية من وجهة نظر هيئتها التدريسية وفقاً للرتبة الأكاديمية وسنوات العمل بالكلية وهوية الجامعة التي نال منها عضو هيئة التدريس درجته العليا.

الدراسات ذات العلاقة :

يرتبط اعداد المعلم في المستويات الجامعية بالتوجهات الفلسفية والنظرية التي تحكمها وتقف وراءها بصورة حاسمة، وتنحصر هذه التوجهات كما يراها هويدى (١٩٩٩) في المنطور العقلاني ومنطور السوق الاجتماعي والمنطور التفسيري. أما النمط الأول الذي يجابهه بالأسلوب التقليدي في الاعداد ، فانه يعتمد على الفهم النظرى العميق للقيم والمبادئ التربوية وهو بهذا الفهم لا يعطى وزناً كافياً لقدرة المعلم على التطبيق العملي الصفي بالشكل المناسب . أما منطور السوق الاجتماعي فيقوم على نظرة اقتصادية مفادها أن الاعداد

النظري للمعلم في الجامعة ينبغي ألا يطول حيث يتزود المعلم بقدر يسير من المهارة والمعرفة. أما الاحتياجات الحقيقية في المعلم إنما تتحدد من خلال برامج التدريب أثناء الخدمة عندما تقوم المؤسسة (المرحلة) التعليمية المعنية بالمعلم بتحديداتها وتحديد كيفية تحقيقها.

في المنظور الثالث، وهو التفسيري، لا يستمد المعلم ممارساته من «المفاهيم والمبادئ النظرية العقلانية، ولا يقلل الأعداد النظرية لحساب الممارسة الميدانية، ولكنه يقوم على مبدأ أساسي هو «الفهم الموقفي»، كما يراها هويدى (١٩٩٩). والفهم الموقفي يعني دائماً الالتزام بالقيم السائدة عند التخطيط للتطوير والتغيير. هذا الشرط لا يتعارض مع ما ذكرناه في مقدمة هذا البحث فيما يتعلق بالتوجهات أو المؤثرات العالمية التي توجه برامج تدريب المعلمين وفق التوجهات العالمية المستقبلية التي تخرج بالتربية من حيز المحلية والحدودية إلى اطار العالمية الأكثر شمولاً، وبالتالي النظر إلى دور المعلم ومسئوليته في ضوء مطالب التغيير في المجتمع.

وقد ذكر وهبة (١٩٨٨) وأبا عقيل وآخرون (١٩٩٦) أن البلاد العربية عامة ودول الخليج العربي بصفة خاصة قد أولت موضوع أعداد المعلم وتأهيله وتدريبه عناية فائقة بدءاً من «الحلقة الدراسية حول أعداد المعلم العربي» في بيروت عام ١٩٧٢، ومروراً «بحلقة المسعولين عن تدريب المعلمين أثناء الخدمة» التي عقدت في دولة البحرين ١٩٧٥، واجتماع القاهرة الذي عقد في ١٩٧٧ حول امكانية تطوير برامج وأساليب تدريب المعلمين في أثناء الخدمة بالبلاد العربية، وحلقة «متطلبات استراتيجية الخليج العربي» التي عقدت في الدوحة عام ١٩٨٤، «ولقاء المسعولين عن أعداد المعلم بالدول الأعضاء في مجلس التعاون لدول الخليج العربي» الذي عقد في دولة البحرين عام ١٩٨٨، وجهود المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، وجهود وزارة التربية والتعليم في دولة البحرين في خطتها التربوية ومن خلال الدراسات والبحوث الميدانية التي يجريها مركز البحوث التربوية والتطوير بوزارة التربية والتعليم بالبحرين (وهبة، ١٩٨٨؛ أبا عقيل وآخرون، ١٩٩٦).

أما دراسة ظافر (١٩٨٩) التي أعدها بتكليف من مكتب التربية لدول الخليج العربي بعنوان «برامج ومناهج كليات التربية في دول الخليج العربي: دراسة تحليلية مقارنة وتطويرية للواقع والمأمول»، فقد لخصت أهداف كليات التربية ووظائفها في أربعة جوانب هي البحث العلمي حيث التقويم والتجريب ثم التطوير لأعلى مستوى في التعليم الجامعي، وإعداد

المعلمين وسواهم ممن يعملون في الحقل التربوي، حيث اعتبرت دراسة ظافر هذا الحقل محوراً لجميع الأهداف الأخرى مثل التأهيل العلمي والثقافي والمهني، إضافة إلى تبني أفضل السبل وأحدثها في إعداد المعلم والربط بين مناهج إعداد المعلم من ناحية وبين أهداف المرحلة التعليمية التي سيعدها المعلم من ناحية أخرى. أما الهدف الثالث والرابع لكليات التربية فقد تحددت برعاية الطلاب المعلمين من جهة تمكينهم من فهم أنفسهم وبناء شخصياتهم وتفهم طبيعة عملية التعلم والتعليم والانتماء لمهنة التدريس وخدمة المجتمع. لقد خلصت هذه الدراسة إلى أن كليات التربية بحاجة إلى مجابهة موقفين أساسيين يتمثلان في الموقف الحاضر الذي تعيشه مجتمعاتنا بواقعه ومشكلاته بجانب بناء المستقبل في ضوء القدرة على تخطي مشكلات الواقع الفعلي وعقباته، وتحقيق تطلعات الأمة العربية وآمالها في دول الخليج وتطوير مجالات التربية والتعليم في جميع مراحلها.

وتتمثل الأزمة، كما يسميها موسى (٢٠٠٠) في عدم وجود مصادر إنتاج وطنية لإعداد المعلم تنطلق من حاجات المجتمعات العربية وإمكاناتها وغاياتها نتيجة حتمية للتبعية والاعتماد على العالم الصناعي الغربي في (استيراد) النظم والمناهج وأساليب التدريس والتقويم، بل حتى الفلسفة والخطط الدراسية والغايات وطرائق البحث التربوي ومناهجه. وهذه الإشكالية هي نفسها التي يراها آخرون من أمثال فرحان (١٩٨٦) وعبود وآخرون (١٩٩٧) وعبدالكريم (١٩٩٣).

وعلى الرغم من أن كليات التربية في البلاد العربية قد أنجزت الكثير في الاتجاهات المذكورة، ولو كان في الجوانب الكمية عوضاً عن النوعية، إلا أن تلك الإنجازات في مجال إعداد المعلمين وتخريجهم وتأهيل غير المؤهلين منهم وتراكم الرصيد البحثي، ما زالت تتم بأساليب تقليدية وفق «تصورات تقليدية» لمهام المعلم وأدواره من خلال التركيز على تزويده بالمعارف النظرية وبعض المهارات التدريسية بدلاً من مواجهة بصيرة للواقع بهدف التعرف على مشكلاته وتطويره (الغنام، ١٩٧٨) وما زالت التجربة العربية في إعداد المعلم تعاني الكثير من النقص في كفاءتها الداخلية والخارجية على السواء، كما تواجه العديد من المشكلات في مجال التخطيط والتنفيذ والتقويم.

إن الاعتبارات الآنية والمستقبلية لوظائف كليات التربية على المستوى العالمي وفي ظل التغيرات الحاصلة والمتوقعة في طبيعة النظم التعليمية وتوجهاتها وبنيتها والتوجه نحو

البحوث التطبيقية والابتعاد عن البحوث النظرية إضافة إلى التطورات في علوم التربية وفروعها والتكامل بين العلوم الاجتماعية كعلم الاجتماع والسكان والاقتصاد من ناحية وبين التربية من ناحية ثانية ، تضىف تغيراً هائلاً في محتوى العملية التربوية ومحتواها واتجاهاتها ، الأمر الذي يحتم (انقلاباً) واضحاً في طبيعة مدخلات التربية وعملياتها ومخرجاتها ، وبالتالي مراجعة حتمية لفلسفة وظائف كليات التربية وأهداف برامجها بصفقتها المؤسسة الارتكازية في إعداد المعلم لجميع مراحل التعليم العام.

لقد تبلورت التوجهات المستقبلية في إعداد المعلم في دولة البحرين في التصورات التي وضعتها وزارة التربية والتعليم التي انبنت على الاعتقاد ، بل الإيمان ، بالسلوك التربوي الاجتماعي للمعلم الذي يقتضى نوعاً من الالتزام بفلسفة مجتمعية أخلاقية واضحة تجاه المتعلم والوطن والمستقبل (وهبة ، ١٩٨٨؛ أبا عقيل وأخرون ، ١٩٩٦). وبالإضافة إلى هذا المسلك التربوي الاجتماعي ، نصت تلك التصورات على :

١- ضرورة استجابة المعلم لمطالب المتعلمين خصوصاً ذوي المنشأ الاجتماعي والثقافي غير المحظوظ.

٢- الإيمان بقبالية جميع المتعلمين للتعلم والتقدم ، وأن فعل التعليم لا يكتمل إلا بعد التأكد من إتقان التعليم من قبل المتعلم.

٣- الإيمان بأن غاية الإعداد مرهونة بتغيير مواقف المعلم أكثر من كونها مرهونة بتمرسه بطرائق التربية وتقنياتها والمتطلبات الداخلية للمادة التعليمية.

٤- ضرورة استبدال مفهوم النجاح بمفهوم الإتقان.

وتمشى هذه التصورات مع تلك التي أقرتها ودعت إليها استراتيجية تطوير التربية العربية (١٩٧٩) التي جعلت برامج إعداد المعلمين وتدريبهم في مستوى التعليم العالي وربطها بالجامعات وبصفة خاصة في كليات التربية، وربط التدريب بالأعداد مع تضمين هذه الوظيفة الأخيرة مهمات تربوية ومجتمعية جديدة مثل التعليم المستمر والتربية اللامدرسية والرعاية الاجتماعية وتوعية السكان. كما تتمشى مع التصورات المستقبلية لسياسات إعداد المعلم التي أثرت في العديد من الدراسات الحديثة والبحوث التي قدمت إلى المؤتمرات والندوات العربية المتخصصة (فهيمى ، ١٩٨٤ ؛ غنيمه ، ١٩٨٥ ، ١٩٩٥ ، ١٩٨٩) وأهمها

إعادة تحديد أهداف السياسات في ضوء الاعتبارات الثقافية والإنسانية العالمية من خلال خصوصيات المعلم الذى يتم إعداده وضرورة تناسق المناهج والأنشطة الخاصة بإعداد المعلم مع الاحتياجات الاجتماعية. إن التحولات الاجتماعية المتسارعة والتطور المعرفي الجارف يتطلب استيفاء معارف الإعداد بصورة منهجية منظمة (غنيمه، ١٩٩٥) وحفز المعلم على المبادرة والتنمية الذاتية من خلال التربية المستمرة على مستوى وزارات التربية والتعليم باعتبارها المخدوم، ومستوى كليات التربية في الجامعات باعتبارها مكان الإعداد والتأهيل.

ولعل دراسة القرنى والثبتي (١٩٩٢) تشكل خلفية منطقية للدراسة الحالية حيث طبق الباحثان دراسة على أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية في جامعة الملك سعود بالرياض بهدف تحديد وظائف كليات التربية الرئيسة في الجامعات السعودية وتقويم وظائفها الفرعية الحالية وكذلك تحديد درجة أهمية تلك الوظائف في المستقبل من خلال الإجابة عن سؤالين رئيسين هما؛ ما الوظائف الرئيسة المستقبلية؟ وما الوظائف الفرعية الحالية والمستقبلية؟

لقد تحددت الوظيفة الرئيسة الأولى في هذه الدراسة بالاستمرار في إعداد المعلمين للمرحلة الابتدائية وإعداد معلمي المرحلتين المتوسطة والثانوية بجانب معلمي المرحلة الابتدائية. أما «إجراء البحوث والدراسات الميدانية المتعلقة بميادين التربية وتقديم الدورات التدريبية القصيرة للعاملين في قطاع التعليم خلال الخدمة» فقد جاءت في المرتبة السابعة وقد حصرت هذه الدراسة وظائف كليات التربية، استناداً إلى نتائج دراسات سابقة عربية وأجنبية، في ثلاث هي التدريس والبحث العلمي وخدمة الجامعة والمجتمع، حيث تكون النتيجة المتوقعة للتدريس الجيد الإعداد المتميز للعاملين في مراحل التعليم العام من مدرسين ومديرين ومشرفين من خلال حسن اختيار طلاب كليات التربية عن طريق رفع معايير القبول في هذه الكليات، وتحسين نوعية المناهج والبرامج. ومما لا شك فيه أن الباحثين في المجال التربوي يسهمون مساهمة فاعلة في كشف واستقصاء الحقائق المعرفية والنفسية والاجتماعية والمسلكية التي تساعد في تحقيق الأهداف.

فكيف يرى أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة البحرين الوظائف المستقبلية لكلياتهم وما أهم الوسائل التي يقترحونها لتحقيق ذلك؟

نتائج الدراسة وتصانيفها :

تسهيلاً لعرض نتائج الدراسة فقد صنفت في مجالين رئيسيين هما: النتائج ذات الصلة بترتيب الوظائف المستقبلية والنتائج ذات الصلة بترتيب الوسائل.

أولاً : ترتيب الوظائف المستقبلية :

يوضح الجدول رقم (١) ترتيب الوظائف المستقبلية لكلية التربية حسب الأهمية كما يراها أعضاء هيئة التدريس من أساتذة وأساتذة مشاركين وأساتذة مساعدين إضافة إلى المحاضرين والمدرسين، حيث كان الترتيب على النحو التالي :

الوظيفة ذات الأهمية الأولى : أعداد المعلمين والمعلمات لجميع مراحل التعليم العام.
الوظيفة ذات الأهمية الثانية : تأهيل المعلمين والمعلمات المتخرجين في كليات غير تربوية تأهيلاً تربوياً .

الوظيفة ذات الأهمية الثالثة : تقديم برامج الدراسات العليا في علوم التربية .

الوظيفة ذات الأهمية الرابعة: تنظيم دورات تدريبية للمعلمين والمعلمات العاملين في سلك التدريس في وزارة التربية والتعليم والمدارس الأهلية أثناء الخدمة لرفع كفاءتهم وتزويدهم بما يستجد في مجال عملهم.

الوظيفة ذات الأهمية الخامسة: أعداد معلمات مرحلة رياض الأطفال.

الوظيفة ذات الأهمية السادسة: التوسع في برامج التعليم التربوي المستمر مع الحرص على تحسس الحاجة الفعلية وتقديم برامج تلبى تلك الحاجات .

الوظيفة ذات الأهمية السابعة : تنظيم وتقديم أنشطة علمية وثقافية ، اقليمية وعالمية هادفة (ندوات ومؤتمرات ولقاءات) لرفع مستوى الوعي الاجتماعي.

جدول رقم (١)

ترتيب الوظائف المستقبلية المقترحة كما يراها أعضاء هيئة التدريس
في كلية التربية جامعة البحرين

الرقم الوظيفية المتوسطة الانحراف الترتيب

المعيارى			
١	١ر١٥٦٣	١ر٤٧٣٧	١- اعداد المعلمين والمعلمات لجميع مراحل التعليم العام.
٥	١ر٦٨٥٩	٣ر٨٦٤٩	٢- اعداد المعلمات لمرحلة رياض الأطفال.
٣	١ر٧٤١٦	٣ر٥٤٠٥	٣- تقديم برامج الدراسات العليا فى علوم التربية.
٢	١ر٥٠٢٣	٣ر٥١٣٥	٤- تأهيل المعلمين والمعلمات المتخرجين
٤	١ر٦٠٥٦	٤ر٢٤٣٢	٥- فى كليات غير تربوية تأهيلاً تربوياً. تنظيم دورات تدريبية للمعلمين والمعلمات فى سلك التدريس فى وزارة التربية والتعليم والمدارس الأهلية أثناء الخدمة لرفع كفاءتهم وتزويدهم بما يستجد فى مجال عملهم.
٦	١ر٤٤٩٩	٥ر١٨٩٢	٦- التوسع فى برامج التعليم التربوي المستمر مع الحرص على تحسس الحاجة الفعلية وتقديم برامج تلبى تلك الحاجة.
٧	١ر١٨٧٤	٦ر٠٨١١	٧- تنظيم وتقديم أنشطة علمية وثقافية، إقليمية وعالمية هادفة (ندوات ومؤتمرات ولقاءات) لرفع مستوى الوعي الاجتماعي.
<p>لقد جاءت نتائج هذه الدراسة مؤكدة على توافق الوظائف التى تقوم بها الكلية حالياً مع الوظائف المستقبلية التى يتوقع أعضاء الهيئة الأكاديمية أن تتولاها الكلية، مع تطور واضح فى مفهوم اعداد المعلم من الاعداد لمرحلة التعليم الابتدائى الذى تمثل فى البرامج الأساسية الحالية لكلية التربية، كبرنامج معلم الفصل* وبرنامج دبلوم التربية، الى الاعداد لمراحل التعليم العام. هذا التطور فى وظيفة كلية التربية قد أدركته الكلية منذ مدة ليست باليسيرة وبدأت فكرة تجميد برنامج معلم الفصل بالتشاور مع وزارة التربية والتعليم، ومن ثم استحداث برنامج «بكالوريوس التربية متعدد التخصصات» الذى يشتمل على برامج متكاملة متجهة نحو اعداد المعلم لجميع مراحل التعليم العام والتي سيبدأ طرحها من بداية العام الدراسى</p>			

٢٠٠٠/٩٩ م هي :

- برنامج بكالوريوس التربية (اللغة الانجليزية).

- برنامج بكالوريوس التربية (الفنون التربوية).

- برنامج بكالوريوس التربية (تكنولوجيا التعليم والمعلومات).

- برنامج بكالوريوس التربية (علم النفس التربوى - الفئات الخاصة).

ولا تخرج الوظيفة الأولى كما يراها أعضاء الهيئة التدريسية فى كلية التربية جامعة البحرين عن الوظيفة التقليدية المألوفة لكليات التربية فى الجامعات العالمية.

الوظيفة الأولى وفق الترتيب :

«إعداد المعلمين والمعلمات لجميع مراحل التعليم العام».

دلت نتائج الدراسة (انظر الجدول رقم ٢) على أن ترتيب وظيفة اعداد المعلمين والمعلمات لجميع مراحل التعليم العام حسب الرتبة الأكاديمية وسنوات العمل بكلية التربية نفسها وهوية الجامعة التى حصلوا منها على درجاتهم العليا (الماجستير والدكتوراه)، فقد بلغ العدد الكلي ثلاثين يمثلون نسبة قدرها ٨١٪ من مجموع أفراد العينة. منهم «ثلاثة أساتذة، وستة أساتذة مشاركين، وأحد عشر أستاذاً مساعداً، وعشرة مدرسين ومحاضرين». وقد وضعها فى المرتبة الثانية أربعة فقط من أفراد العينة ولم يضعها أحد فى المرتبة الثالثة، وواحد فقط وضعها فى المرتبة الرابعة وكذلك الأمر لكل من المراتب الخامسة والسادسة والسابعة.

فيما يتعلق بمتغير سنوات العمل بالكلية توزع أفراد العينة بالتساوى، اذ كان خمسة عشر منهم ممن عملوا بالكلية لمدة أكثر من ثماني سنوات وخمسة عشر عملوا لمدة أقل من خمس سنوات، ونال ستة عشر منهم درجاتهم العليا من جامعات عربية وتسعة من جامعات أوروبية وخمسة من جامعات أمريكية (أنظر الجدول رقم ٢).

الوظيفة الثانية وفق الترتيب :

* تم تجميد برنامج معلم الفصل وإيقافه مع نهاية العام الدراسي ١٩٩٩/٩٨ م.

«تأهيل المعلمين والمعلمات المتخرجين في كليات غير تربوية تأهيلاً تربوياً».

ان النقص الملحوظ في خريجي كليات التربية بالبلاد العربية عامة وبدول الخليج بخاصة، وفي مقابل الهجرة الدائمة وسط المعلمين وظاهرة انتقال المعلمين من التدريس إلى مهن أخرى أجزل عائداً مالياً، والحاجة الدائمة إلى تحسين مدخلات التعليم وظروفه، دعت أفراد العينة إلى وضع هذه الوظيفة في المرتبة الثانية كما جاء في ملاحظات بعضهم التي دونوها في الفقرة المفتوحة في أداة الدراسة ٠ والجدول رقم (٣) يوضح توزيع أفراد العينة فيما يتعلق بالوظيفة الثانية وفق الرتبة الأكاديمية وسنوات العمل بكلية التربية - جامعة البحرين

جدول رقم (٢)

التكرارات لترتيب الوظيفة المستقبلية لكلية التربية - جامعة البحرين الخاصة
«بإعداد المعلمين والمعلمات لجميع مراحل التعليم العام»

ترتيب الوظيفة	الرتبة الأكاديمية	سنوات العمل بالكلية	جامعة الدرجة العليا
أستاذ أ. مشارك أ. مساعد أخرى التكرار	أكثر من ٨ ٨-٥ أقل من ٥ التكرار	عربية أوروبية أمريكية التكرار	
الأولى	٣ ٦ ١١ ١٠ ٣٠	١٥ - ١٥ ٣٠	١٦ ٩ ٥ ٣٠
الثانية	١ - ٣ ٤	١ - ٤	٢ ٢ - ٤
الثالثة	١ - ١	١ - ١	١ - ١
الرابعة	- ١ - ١	١ - ١	- ١ - ١
الخامسة	- - ١	١ - ١	- ١ - ١
السادسة	- - -	- - -	- - -
السابعة	- - -	- - -	- - -
العدد الكلي	٧ ١٢ ١٤ ٣٧	٢٠ ١ ١٦ ٣٧	١٩ ١٢ ٦ ٣٧

وهوية الجامعات التي حصلوا منها على درجاتهم العليا (الماجستير والدكتوراه) حيث وضعها اثنا عشر فرداً (٣٤٪) في المرتبة الثانية ، ثمانية منهم عملوا أكثر من ثماني سنوات بكلية التربية وأربعة لمدة أقل من خمس سنوات ، خمسة أفراد تخرجوا في جامعات عربية وأربعة في جامعات أوروبية وثلاثة في جامعات أمريكية ولم يكن بينهم أحد برتبة أستاذ.

في ظل التوسع الكمي والتطوير النوعي في مدخلات التعليم وعملياته ومخرجاته في دولة البحرين، خلال العقدين الأخيرين من القرن الفائت نلاحظ اهتماماً كبيراً بقضايا التربية والتعليم التي طرحت في المؤتمرات والندوات واللقاءات التربوية من قبل وزارة التربية والتعليم من خلال مركز البحوث التربوية والتطوير، ومن قبل جامعة البحرين من خلال كلية التربية فيها. ترتبت على هذا التوسع زيادة ملحوظة في الطلب على المعلمين والمعلمات في جميع مراحل التعليم العام في دولة البحرين بصفة عامة ومعلمات الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية بخاصة في ضوء تطبيق نظام معلم الفصل. ونسبة لمحدودية خريجي كلية التربية بجامعة البحرين ومعاهد إعداد المعلمين، فقد ظهرت الحاجة إلى العديد من خريجي الكليات غير التربوية وخريجاتها، الأمر الذي كان دافعاً - من ضمن عوامل أخرى - لتبني كلية التربية برنامج دبلوم التربية - تخصص تدريس بغرض تأهيل المعلمين والمعلمات من خريجي الكليات غير التربوية والذين يودون الالتحاق بالتدريس في تخصصات العلوم والرياضيات والاجتماعيات واللغة العربية والإسلاميات في جميع مراحل التعليم العام وخاصة في المرحلتين الإعدادية والثانوية (*).

الوظيفة الثالثة وفق الترتيب :

«تقديم برامج الدراسات العليا في علوم التربية».

تدل بيانات الجدول رقم (٤) على أن عشرة من أفراد عينة الدراسة (٢٧٪) قد وضعوا هذه الوظيفة في المرتبة الثالثة. ويتكون هذا العدد من أستاذين وثلاثة أساتذة مشاركين وأستاذين مساعدين وثلاثة من المدرسين والمحاضرين. ستة منهم خدموا أكثر من ثماني سنوات بكلية وأربعة خدموا أقل من خمس سنوات ونال أربعة منهم درجاتهم العليا من جامعات عربية وأربعة من جامعات أوروبية واثان من جامعات أمريكية.

تقدم كلية التربية - بجامعة البحرين حالياً ثلاثة برامج في مستوى الدراسات العليا وهي: برنامج ماجستير التربية (تخصص المناهج وطرق التدريس وتخصص التعليم الابتدائي) وبرنامج ماجستير إدارة التربية الرياضية، وبرنامج دبلوم الدراسات العليا في الإدارة

جدول رقم (٣)

التكرارات لترتيب الوظيفة المستقبلية لكلية التربية - جامعة البحرين الخاصة
«بتأهيل المعلمين والمعلمات المتخرجين في كليات غير تربوية تأهيلاً تربوياً»

ترتيب الوظيفة	الرتبة الأكاديمية	سنوات العمل بكلية التربية	جامعة الدرجة العليا
	أستاذ أ. مشارك أ. مساعد أخرى التكرار	أكثر من ٨ ٨-٥ أقل من ٥ التكرار	عربية أوروبية أمريكية التكرار
الثانية	- ٤ ٤ ٤ ١٢	٨ - ٤ ١٢	١٢ ٣ ٤ ٥
الثالثة	٢ - ٤ ٤ ١٠	٥ ١ ٤ ١٠	١٠ ١ ٢ ٧
الرابعة	٢ ١ ١ ٦	١ - ٥ ٦	٦ ١ ٢ ٣
الخامسة	- ٢ ١ ٣	٢ - ١ ٣	٣ ١ ١ ١
السادسة	- ٢ ١ ٥	٤ - ١ ٥	٥ - ٢ ٣
السابعة	- - ١ ١	١ - - ١	١ - - ١
العدد الكلي	٣٧ ١٤ ١٢ ٧ ٤	٣٧ ١٥ ١ ٢١	٣٧ ٦ ١١ ٢٠

(*) يقضى الطلبة في برنامج دبلوم التربية - تخصص تدريس مدة عام دراسي كامل يدرسون خلاله ما جملته ثلاثون ساعة معتمدة من المقررات التربوية والنفسية والمقررات النظرية والتطبيقية في تكنولوجيا التعليم إضافة إلى التطبيق الميداني بالتدريس في المرحلتين الإعدادية والثانوية خلال الفصل الدراسي الثاني. بما وزنه ثلاث ساعات معتمدة تحت الإشراف الكامل من أعضاء هيئة التدريس بالكلية.

وبجانب هذه البرامج تقدم الكلية ثلاثة برامج فى مستوى الدبلوم هى: دبلوم التربية (تخصص تدريس)، ودبلوم التوجيه والإرشاد النفسى والتربوى ، ودبلوم مصادر التعلم والمعلومات ، إضافة إلى دبلوم مشارك فى رياض الأطفال.

ويلاحظ الباحث هنا عدم إيراد أي من أفراد العينة لأية ملاحظات أو مقترحات أو تحديد لنوعية البرامج التى يرون إضافتها إلى البرامج الحالية (توجد فقرة مفتوحة فى نهاية الأداة لتدوين الأفكار الإضافية) مما يوحي برضا أفراد العينة عن البرامج الموجودة حالياً فى مستوى

جدول رقم (٤)

التكرارات لترتيب الوظيفة المستقبلية لكلية التربية - جامعة البحرين الخاصة
«بتقديم برامج الدراسات العليا فى علوم التربية»

ترتيب الوظيفة	الرتبة الأكاديمية	سنوات العمل بالكلية	جامعة الدرجة العليا
	أستاذ أ. مشارك أ. مساعد أخرى التكرار	أكثر من ٨ ٨-٥ أقل من ٥ التكرار	عربية أوروبية أمريكية التكرار
الثالثة	٢ ٣ ٢ ٣ ١٠	٦ - ٤ ١٠	٤ ٢ ٤ ١٠
الرابعة	١ - ٣ ٢ ٦	٢ ١ ٣ ٦	٣ ٢ ١ ٦
الخامسة	- ٢ ١ ٤	٢ - ٢ ٤	٢ - ٢ ٤
السادسة	- ١ ١ ٣	٣ - - ٣	٢ ١ - ٣
السابعة	- ١ - ٢ ٣	١ - ٢ ٣	٢ ١ - ٣
العدد الكلي	٣ ٧ ٧ ٩ ٢٦	١٤ ١ ١١ ٢٦	١٣ ٨ ٥ ٢٦

الدراسات العليا (*) .

الوظيفة الرابعة وفق الترتيب :

«تنظيم دورات تدريبية للمعلمين والمعلمات العاملين في سلك التدريس في وزارة التربية والتعليم والمدارس الأهلية أثناء الخدمة لرفع كفاءتهم وتزويدهم بما يستجد في مجال عملهم» .

دلت نتائج الدراسة (انظر الجدول رقم ٥) على أن هذه الوظيفة تكررت في المرتبة الرابعة احدى عشرة مرة (٣٠٪) بواقع أستاذ واحد وأستاذين مشاركين وأربعة أساتذة مساعدين وأربعة من المحاضرين والمدرسين، ثمانية منهم خدموا بالكلية لأكثر من ثماني سنوات وثلاثة منهم لأقل من خمس سنوات ، نال ستة منهم درجاتهم العليا من جامعات عربية وثلاثة حصلوا عليها من جامعات أوروبية واثنان من جامعات أمريكية .

لقد ضمن الباحث «المدارس الأهلية» في هذه الوظيفة لملاحظته أن برامج التدريب أثناء الخدمة التي تقدمها كليات التربية في دول الخليج بصفة عامة ، والحال كذلك بالنسبة لكلية التربية بجامعة البحرين، هي برامج تعنى بالعاملين في وزارات التربية والتعليم ولا تجذب إليها المعلمين من القطاعات الأهلية ولا تنص في شروطها على ذلك. ولا يمكن الجزم فيما يتعلق بالأسباب ان كانت تعود الى عدم الشعور بالمسؤولية تجاه التعليم الأهلي من قبل كليات التربية (التي تتبع جامعات حكومية) أو الى عدم اكتراث التعليم الأهلي بتأهيل معلميهما وتدريبهم لأسباب تتعلق بالكلفة المالية. فالأمر يحتاج إلى دراسة منفصلة لا تدخل ضمن حدود الدراسة الحالية.

تقدم كلية التربية بجامعة البحرين حالياً برنامجين يتصلان بهذه الوظيفة ، أحدهما يمنح الدبلوم العام في التربية لطلبة يخططون للالتحاق بسلك التدريس في وزارة التربية والتعليم ، وهم من خريجي كليات غير تربوية ولم يعملوا بالتدريس من قبل. يتعرض هؤلاء إلى دراسة نظرية مكثفة في علوم التربية وتقنيات التعليم وعلم النفس يعقبها تدريب

(*) في ندوة داخلية في كلية التربية ناقش أعضاء هيئة التدريس بالكلية (١٤ مارس ٢٠٠٠) بالتزامن مع الإدارة جدوى طرح برنامج للدكتوراه وأهميته، وخرج الجميع بموقف يدعو إلى تأجيل الأمر حتى تستوى البرامج ما دون الدكتوراه (المحاضر والدبلوم) ويتم تقويمها.

ميداني/عملى للتدريس فى مدارس وزارة التربية والتعليم لفصل دراسي كامل. ويرتبط البرنامج الآخر بمنح دبلوم الدراسات العليا فى الإدارة المدرسية. هذا البرنامج الأخير يرتبط ارتباطاً وثيقاً بالوظيفة المعنية على الرغم من أنه لا يعد برنامجاً تدريبياً إنما هو برنامج دراسي للحصول على درجة أكاديمية، وهى شرط من شروط الوزارة لترفيح مساعدى مديري التعليم العام إلى مرتبة المديرين.

هذه الوظيفة تتعلق بإمكانية تبنى كلية التربية بجامعة البحرين لبرامج تدريبية قصيرة

جدول رقم (٥)

التكرارات لترتيب الوظيفة المستقبلية لكلية التربية - جامعة البحرين الخاصة «بتنظيم دورات تدريبية للمعلمين والمعلمات العاملين في سلك التدريس في وزارة التربية والتعليم والمدارس الأهلية أثناء الخدمة لرفع كفاءتهم وتزويدهم بما يستجد في مجال عملهم»

ترتيب الوظيفة	الرتبة الأكاديمية	سنوات العمل بالكلية	جامعة الدرجة العليا
أستاذ أ. مشارك أ. مساعد أخرى التكرار	أكثر من ٨ - ٨ - أقل من ٥ التكرار	عربية أوروبية أمريكية التكرار	
الرابعة	١ ٢ ٤ ٤ ١١	٨ - ٣ - ١١	٦ ٣ ٢ ١١
الخامسة	٣ ١ ٣ ٨	٥ - ٣ - ٨	٥ ٢ ١ ٨
السادسة	١ ٢ ٢ ٥	٣ - ٢ - ٥	٣ ٢ - ٥
السابعة	- - ٣ ٣	١ ١ ١ ٣	١ ٢ - ٣
العدد الكلي	٤ ٤ ٩ ١٠ ٢٧	١ ١ ٩ ٢٧	١٥ ٩ ٣ ٢٧

المدى للمعلمين الذين يعملون فعلاً بالتدريس فى مراحل التعليم العام فى القطاعين العام والأهلى لفصل دراسي واحد وبصورة مستمرة، وذلك لضمان تدريب مجموعتين فى كل عام دراسي حتى يطال التدريب جميع المعلمين خلال خمسة أعوام أو ستة، ثم تلتحق المجموعات الأولى بالبرنامج بعد استكمال تدريب الجميع (بعد ستة أعوام مثلاً). وهكذا يتحقق الهدف من مثل هذه البرامج وهو تزويد المعلمين أثناء الخدمة بما يستجد فى مجال عملهم التربوى المهم (*).

الوظيفة الخامسة وفق الترتيب :

«إعداد المعلمات لمرحلة رياض الأطفال».

دلت نتائج الدراسة (انظر الجدول رقم ٦) على أن هذه الوظيفة قد تكررت ثماني مرات بنسبة قدرها ٢٢٪ واحتلت المرتبة الخامسة في الترتيب. جاء توزيع هذا العدد وفقاً للرتبة الأكاديمية ثلاثة من الأساتذة المساعدين وخمسة من المحاضرين والمدرسين، ثلاثة منهم خدموا أكثر من ثماني سنوات بالكلية وخمسة لأقل من خمس سنوات، ونال خمسة منهم درجاتهم العليا من جامعات عربية، وواحد فقط من جامعة أوروبية، واثنان من جامعات أمريكية.

ومما يجدر التنويه به أن كلية التربية بجامعة البحرين بدأت الاهتمام بإعداد معلمة رياض الأطفال وتأهيلها منذ وقت مبكر من تأسيسها؛ فهي تقدم برنامج الدبلوم المشارك في رياض الأطفال لإعداد معلمات هذه المرحلة التربوية المهمة، وقد تمت اجازة برنامج بكالوريوس التربية في رياض الأطفال من قبل مجلس الجامعة في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ٢٠٠٠/٩٩م. وفي مجال تأهيل معلمات هذه المرحلة تقدم الكلية من خلال برنامج التعليم التربوي المستمر دبلوم إدارة رياض الأطفال الذي تلتحق به المعلمات والإداريات وهن على رأس العمل لعام دراسي كامل ينلن خلاله برنامجاً نظرياً وعملياً مكثفاً، إضافة إلى الدورات التدريبية القصيرة.

الوظيفة السادسة وفق الترتيب :

جدول رقم (٦)

تكرارات الوظيفة المستقبلية لكلية التربية - جامعة البحرين الخاصة «بإعداد المعلمات لمرحلة رياض الأطفال»

ترتيب الوظيفة	الرتبة الأكاديمية	سنوات العمل بالكلية	جامعة الدرجة العليا
	أستاذ أ. مشارك أ. مساعد أخرى التكرار	أكثر من ٨ ٨-٥ أقل من ٥ التكرار	عربية أوروبية أمريكية التكرار
الخامسة	- - ٣ ٥ ٨	٣ - ٥ ٨	٥ ٢ ١ ٨
السادسة	- - ١ - ١	- - ١ ١	١ - - ١
السابعة	١ - ٢ ٤	٣ - ١ ٤	٢ ١ ١ ٤
العدد الكلي	١ - ٦ ٦ ١٣	٦ - ٧ ١٣	٨ ٢ ٣ ١٣

(*) تقوم الكلية بتطوير البرنامج التدريبي وتحديثه من مدة لأخرى.

«التوسع في برامج التعليم التربوي المستمر مع الحرص على تحسُّس الحاجة الفعلية وتقديم برامج تلبي تلك الحاجات».

دلت نتائج الدراسة (انظر الجدول رقم ٧) على أن هذه الوظيفة قد تكررت في المرتبة السادسة (قبل الأخيرة) أربع عشرة مرة بنسبة ٣٨٪ حيث وضعها ثلاثة أساتذة وأستاذان مشاركان وأربعة أساتذة مساعدين وخمسة من المحاضرين والمدرسين، منهم سبعة قضاة أكثر من ثماني سنوات في خدمة الكلية وواحد فقط لمدة تقل عن ثماني سنوات وتزيد على خمس وثلاثة لأقل من خمس سنوات. نال سبعة من هذا العدد درجاتهم العليا من جامعات عربية وأربعة من جامعات أوروبية وثلاثة من جامعات أمريكية.

وفي هذا الشأن نجد أن برنامج التعليم التربوي المستمر في كلية التربية بدأ في عام ١٩٩٢. وكمثيلاتها في كليات العلوم الإدارية والهندسة والعلوم^(٤) يسعى هذا البرنامج إلى تحقيق واحد من أهم وظائف الجامعة وهى خدمة المجتمع (شريف، ١٩٩٣). وقد جاء ضمن أهداف البرنامج، تدريب العاملين في مجال التربية أثناء الخدمة باعتبار التدريب جانباً استثمارياً لأصحاب المؤسسات يستهدف تحقيق النمو المهني ورفع مستوى الأداء والكفاية الانتاجية للعاملين فيها (كلية التربية بجامعة البحرين، ١٩٩٧ - ١٩٩٩). يقدم التعليم التربوي المستمر برامج تدريبية قصيرة المدى (أسبوع إلى اسبوعين) وتمنح درجات ما دون البكالوريوس على برامج متوسطة المدى مدتها (فصل دراسي واحد إلى عام دراسي كامل) في أكثر من ستين (٦٠) مجالاً من مجالات علم النفس والتربية والتربية الرياضية (المرجع

جدول رقم (٧)

التكرارات لترتيب الوظيفة المستقبلية لكلية التربية - جامعة البحرين الخاصة «التوسع في برامج التعليم التربوي المستمر مع الحرص على تحسُّس الحاجة الفعلية وتقديم برامج تلبي تلك الحاجات»

ترتيب الوظيفة	الرتبة الأكاديمية	سنوات العمل بالكلية	جامعة الدرجة العليا
	أستاذ أ. مشارك أ. مساعد أخرى التكرار	أكثر من ٨ ٨-٥ أقل من ٥ التكرار	عربية أوروبية أمريكية التكرار
السادسة	٣ ٢ ٤ ٥ ١٤	٧ ١ ٦ ١٤	٧ ٤ ٣ ١٤
السابعة	- ١ ٣ ٢ ٦	٣ - ٣ ٦	٣ ١ ٢ ٦
العدد الكلي	٣ ٣ ٧ ٧ ٢٠	١٠ ١ ٩ ٢٠	١٠ ٥ ٥ ٢٠

(السابق، ص ١٢-١٤).

الوظيفة السابعة (الأخيرة) وفق الترتيب :

«تنظيم وتقديم أنشطة علمية وثقافية إقليمية وعالمية هادفة (ندوات ومؤتمرات ولقاءات) لرفع مستوى الوعي الاجتماعي».

تولى كلية التربية هذا الجانب اهتماماً ملحوظاً ، ففي خلال العقد الأخير من القرن الماضي (من عام ١٩٩٠ حتى مارس ٢٠٠٠م) عقدت الكلية أربعة مؤتمرات علمية سنوية كان آخرها في مارس ٢٠٠٠م بعنوان «الجامعة بين انتاج المعرفة واستهلاكها : توجهات مستقبلية» ، اضافة الى الندوات واللقاءات التي تعقدتها الكلية من وقت لآخر. لقد تم عقد ثلاث ندوات إقليمية هي «ندوة مستقبل التربية العربية في ظل العولمة : التحديات والفرص» خلال المدة (٢-٣ مارس ١٩٩٩م)؛ وندوة رياض الأطفال في دولة البحرين : دعامة التربية للألفية الثالثة خلال المدة (٤-٥ ديسمبر ١٩٩٩م)، وندوة دور الإدارة الرياضية في تطور الحركة الرياضية في الألفية الثالثة خلال المدة (٢٠-٢١ مارس ٢٠٠٠م). اضافة الى المؤتمر العلمي الرابع خلال المدة (٦-٨ مارس ٢٠٠٠م)؛ وكل ذلك خلال عام واحد، الأمر الذي يشير بوضوح الى الاهتمام الذي توليه الكلية لهذا النشاط الثقافي العلمي. وعلى الرغم من ذلك، فقد وضع أعضاء هيئة التدريس بالكلية هذه الوظيفة في آخر القائمة كما دلت على ذلك الدراسة الحالية. فقد وضع تسعة عشر فرداً من أفراد العينة هذه الوظيفة (٥١٪) في المرتبة السابعة (الأخيرة) وكان توزيعهم حسب الرتبة الأكاديمية، ثلاثة أساتذة وأربعة أساتذة مشاركين وسبعة أساتذة مساعدين وخمسة محاضرين ومدرسين. أما توزيعهم حسب سنوات العمل بالكلية فقد خدم أحد عشر منهم أكثر من ثماني سنوات، وثمانية لأقل من خمس سنوات. نال أحد عشر منهم درجاتهم العليا من جامعات عربية وخمسة من جامعات أوروبية وثلاثة من جامعات أمريكية.

ثانياً : ترتيب الوسائل :

لتحقيق هذه الوظائف قام أفراد العينة بترتيب مجموعة من الوسائل حسب الأهمية، والجدول رقم (٩) يبين ترتيب هذه الوسائل وهي على النحو التالي :

الوسيلة ذات الأهمية الأولى : التركيز على تحسين نوعية البرامج الأكاديمية للكلية.

الوسيلة ذات الأهمية الثانية : التركيز على البحوث الميدانية لتحسين ظروف (بيئة) التعلم.

الوسيلة ذات الأهمية الثالثة : التركيز على الجودة النوعية عند تعيين أعضاء الهيئة الأكاديمية

جدول رقم (٨)

التكرارات لترتيب الوظيفة المستقبلية لكلية التربية - جامعة البحرين الخاصة «بتنظيم وتقديم أنشطة علمية وثقافية، إقليمية وعالمية هادفة (ندوات ومؤتمرات ولقاءات) لرفع مستوى الوعي الاجتماعي»

ترتيب الوظيفة	الرتبة الأكاديمية	سنوات العمل بالكلية	جامعة الدرجة العليا
	أستاذ أ. مشارك أ. مساعد أخرى التكرار	أكثر من ٨ - ٨ - أقل من ٥ التكرار	عربية أوروبية أمريكية التكرار
السابعة	٣ ٤ ٧ ١٩	١١ - ٨ ١٩	١١ ٥ ٣ ١٩
العدد الكلي	٣ ٣ ٧ ١٩	١١ - ٨ ١٩	١١ ٥ ٣ ١٩

بالكلية.

الوسيلة ذات الأهمية الرابعة: إنشاء مركز للبحوث التربوية تابع لكلية التربية.

الوسيلة ذات الأهمية الخامسة: تصميم مناهج جديدة لمراحل التعليم الأولى (رياض الأطفال والمرحلة الابتدائية) تساعد على اكتشاف مواهب الطلبة في مرحلة عمرية مبكرة.

الوسيلة ذات الأهمية السادسة: إجراء عمليات التقويم الدورية لنتائج العملية التعليمية التعليمية للتعليمية للقضاء على السلبيات ودعم الإيجابيات .

جدول رقم (٩)

تكرارات ترتيب الوسائل الكفيلة بتمكين كلية التربية - جامعة البحرين من أداء

وظائفها المستقبلية بكفاءة وفق ما يراه أعضاء هيئة التدريس بالكلية

الترتيب	الانحراف المعيارى	المتوسط	الوسيلة	الرقم
١	١٤٢٣٥	١٩٧٣٧	التركيز على تحسين نوعية البرامج الأكاديمية.	١-
٢	١٢٢٨٢	٢٧١٠٥	التركيز على البحوث الميدانية لتحسين ظروف (بيئة) التعلم.	٢-
٤	١٧٨٧٤	٣٦٨٤٢	انشاء مركز للبحوث التربوية	٣-
٥	١٤٩٦٦	٤٢٣٦٨	تصميم مناهج جديدة لمراحل التعليم الأولى (رياض الأطفال، الابتدائية) تساعد على اكتشاف مواهب الطلبة في مرحلة عمرية مبكرة.	٤-
٣	١٧٦٨٤	٣١٨٤٢	التركيز على الجودة النوعية عند تعيين أعضاء الهيئة الأكاديمية بالكلية.	٥-
٦	١٣٠٧٦	٤٥٧٨٩	اجراء عمليات التقويم الدورية لنتائج العملية التعليمية للقاء على السلبيات ودعم الايجابيات.	٦-
<p>ان التمعن في هذه النتيجة يكشف لنا أن الوسائل من المرتبة الأولى وحتى الرابعة بالوظائف الثلاث الأولى ترتبط ارتباطاً واضحاً، فبرامج اعداد المعلمين فى كليات التربية - كما أوضحنا فى الإطار النظرى لهذه الدراسة - تحتاج إلى إعادة نظر فيما يتعلق بالقدر اللازم من المعرفة والقدر اللازم من الكفايات والمهارات التى ينبغى أن تحتويها تلك البرامج. وكذلك الحال بالنسبة لتأهيل أولئك الذين يودون الالتحاق بمعجزة التدريس من أكملوا دراساتهم الجامعية فى كليات غير كليات التربية، كل ذلك يتحقق من خلال تحسين نوعية البرامج الأكاديمية فى جانبها النظرى والتطبيقي.</p>				

أما تأكيد أعضاء هيئة التدريس على أهمية التركيز على البحوث الميدانية في مجال التربية والتعليم لتحسين بيئة التعلم ومواءمة الظروف التي تحدث فيها العملية التعليمية التعليمية فهو قد يشير بصورة غير مباشرة إلى نتائج بعض الدراسات التي ترى أن النشاط البحثي الفعلي لأعضاء هيئات التدريس في الجامعات العربية يركز على جوانب نظرية لا تساعد كثيراً في التصدي لقضايا التعليم ولا إلى حل مشكلاته، إنما هي في جانب كبير منها (تمارين) يهدف أصحابها إلى الترفيع الوظيفي في مواقعهم (شريف، ١٩٩٣، محمد، ٢٠٠٠) صحيح أن العمل البحثي الميداني في مجال التربية والتعليم تكتنفه بعض الصعوبات العملية، منها ما يتعلق بموافقة السلطات التربوية أو عدم موافقتها (وزارات التربية والتعليم) على إجراء مثل هذه الدراسات ونشر نتائجها، ومنها ما يتعلق بصعوبات إجراء مثل هذه الدراسات من قبل الأفراد إنما بواسطة فرق عمل يتم تكوينها وفق التخصصات المختلفة لتشعب مشكلات التربية في مجالات المناهج وطرائق التدريس والإدارة والتقييم التربوي والمدرسي.. الخ، إلا أن ذلك لا ينفي أهميتها مقارنة بالبحوث ذات التوجه النظري.

يرتبط بهاتين الوسيلتين أيضاً ما حدده أفراد العينة كوسيلة ثالثة تتمثل في «أهمية التركيز على الجودة النوعية عند اختيار أعضاء الهيئة الأكاديمية وتعيينها بالكلية»، هذا أمر يبدو بديهياً ومنطقياً في غياب بعض الاعتبارات مثل الأسباب المالية وتجاوز الطلب للعرض نتيجة التوسع غير المنتظر في قبول الطلاب وفتح البرامج وما شابه ذلك.

وتحاول الوسيلة الرابعة وفق الترتيب أن تقن مسالة إجراء البحوث الميدانية من خلال مركز متخصص يتبع كلية التربية تكون مهمته تحديد المجالات والأولويات البحثية بالتنسيق مع وزارة التربية والتعليم، ثم تكليف ذوي الاختصاص من أعضاء هيئة التدريس بالكلية (وبالتضامن مع المتخصصين في الوزارة) بإجراء تلك البحوث وفق خطة زمنية وعملية محددة. وقد يرتبط بنتائج مثل هذه البحوث تفعيل الوسيلة الخامسة المتعلقة بتصميم المناهج الحديثة وإدخال التعديلات اللازمة على المناهج الموجودة لمراحل التعليم الأولى بوجه خاص ومراحل التعليم الأخرى بوجه عام.

ونلاحظ أن الوسيلتين المتعلقةتين بتصميم المناهج وإجراء عمليات التقييم الدورية لنتائج العملية التعليمية التعليمية جاءتا في المرتبتين الأخيرتين ربما لشعور أعضاء هيئة التدريس بالكلية بأنهما خارج نطاق وظائف الكلية وداخل إطار مسؤولية الوزارة كما ذكر اثنان من

أفراد العينة فى الفقرة المفتوحة من أداة الدراسة. وعلى الرغم من اتفاق الباحث مع هذا الرأى فى ضوء ما عليه الوضع فى الوقت الحاضر، إلا أنه يرى أن هاتين الوسيلتين هما من صميم اختصاص كليات التربية فى ظل التنسيق الكامل مع وزارة التربية والتعليم.

في ضوء نتائج البحث يمكن أن تكون التوصيات على النحو التالي :

١- أن تتم عملية تكوين المعلم (من خلال اعداده وتأهيله وتدريبه) لجميع مراحل التعليم العام (الابتدائية والاعدادية والثانوية) بما في ذلك مرحلة رياض الأطفال في كلية التربية لهذه البرامج مع الاهتمام بالجودة النوعية والكفاءة.

٢- أن تتولى كلية التربية ، بالتنسيق والتعاون مع المتخصصين في وزارة التربية والتعليم، مراجعة خطط الدراسة النظرية وتطويرها، والتطبيق العملي الميداني، وبرامج التدريب أثناء الخدمة الخاصة بتكوين المعلمين لديها .

٣- أن تتجه الكلية الى النظرة الشمولية لاعداد المعلم والتي تتعدى اتقان مجموعة من الكفايات والخطوات الميكانيكية للتدريس داخل الصفوف الى الوظيفة الحقيقية للمدرسة وارتباطها الوثيق بثقافة مجتمعها وقيمه، باعتبار المعلم عنصراً فاعلاً في صياغة النظام التربوي.

٤- الانتباه عند تصميم برامج تكوين المعلم وتنفيذها الى دور المعلم في التكوين العلمي والثقافي لفكر الطلبة وتشكيل شخصياتهم خلال مراحل التعليم المختلفة ، وبالتالي الاهتمام بالتكامل بين الاعداد النظري والعملي للمعلم.

٥- توجيه النشاط البحثي لأعضاء هيئة التدريس الى الميدان لتحديد الموضوعي وللوصف الدقيق والتحليل لمشكلات التربية واقتراح الحلول العملية للتطوير من خلال مركز للبحوث التربوية ينشأ في كلية التربية.

٦- انشاء برامج ودورات تدريبية قصيرة وورش عمل تطبيقية (تتفاوت مدتها بين شهر واحد الى شهرين) للمعلمين أثناء الخدمة (أو خلال الاجازة الصيفية) يشرف على تصميمها وتنفيذها أعضاء هيئة التدريس بالكلية والمختصون والخبراء من وزارة التربية والتعليم والمنظمات العالمية والإقليمية المتخصصة، لتزويد المعلمين بما يستجد من معارف وكفايات.

قائمة المراجع

- أبا عقيل ، العربي والزيرة ، زهراء وهلال ، هيا عبدالله والديلمي ، بهيجة. (١٩٩٦).
تكوين المعلمين في البحرين ومدى ملاءمته لفلسفة وأهداف التعليم الابتدائي. المنامة: وزارة التربية والتعليم ، مركز البحوث التربوية والتطوير.
- أحمد ، محمود وسعيد، محمد ملك محمد. (١٩٩٥). تربية المعلم للقرن الحادى والعشرين. الرياض: مكتبة العبيكان.
- حجازى ، مصطفى والمناعي، أحمد. (١٩٩٦). تقويم تدريب المعلمين: دراسة تحليلية تشخيصية لبرامج إدارة التدريب فى وزارة التربية والتعليم. البحرين: وزارة التربية والتعليم.
- حمدان، محمد زياد. (١٩٩١). تصميم وتنفيذ برامج التدريب. عمان: دارالتربية الحديثة.
- راشد ، علي. (١٩٩٦). اختيار المعلم وإعداده ودليل التربية العملية. القاهرة: دار الفكر العربى.
- شريف ، عابدين محمد. (١٩٩٣). الجامعة بين التدريس والبحث العلمى وخدمة المجتمع. مجلة التربية المعاصرة، ١٠ (٢٧)، ٩٥ - ١٠٥.
- الصايغ ، عبدالرحمن ومتولى ، مصطفى وعبد الجواد، نور الدين والحاجى ، علي. (١٩٩٥). تقويم العملية الأكاديمية بجامعة الملك سعود. الرياض: جامعة الملك سعود.
- صايغ ، عبدالرحمن بن أحمد ومتولى ، مصطفى محمد. (٢٠٠٠). التكامل بين الجامعات ومؤسسات التعليم العام. الرياض: مكتب التربية العربى لدول الخليج.
- ظافر ، محمد اسماعيل. (١٩٨٩). برامج ومناهج كليات التربية فى دول الخليج العربى: دراسة تحليلية مقارنة وتطويرية للواقع والمأمول. الرياض: مكتب التربية لدول الخليج العربى، الرياض.
- عبد الكريم ،عبدالله. (١٩٩٣). بحث مقارن عن الاتجاهات السائدة فى الواقع التربوي فى البلاد العربية. تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.

عبود ، عبدالغنى و إبراهيم ، رضا أحمد وصالح ، مرفت ومحمد ، سليمان عبد ربه وعيد، رمضان أحمد. (١٩٩٧). التعليم فى المرحلة الأولى واتجاهات تطويره (الطبعة الثانية). القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

الغنام ، محمد أحمد. (١٩٧٨). تقييم واقع دور كليات التربية فى تطوير التعليم فى البلدان العربية. مجلة التربية الجديدة. ٥ (١٤) ، ٦.

غنيمه ، محمد متولى. (١٩٨٥). نحو رؤية جديدة فى سياسة تكوين المعلم الفنى الصناعي. المؤتمر الأول للتطبيقين «تطوير التعليم الصناعي» ، القاهرة .

_____ . (١٩٨٩). القيمة الاقتصادية للمعلم بين تحديات العصر عالمياً وفلسفة التغيير محلياً. المؤتمر العلمى الأول لكلية التربية - جامعة البحرين ، ١٩٨٩م.

_____ . (١٩٩٥). سياسات وبرامج إعداد المعلم العربى وبنية العملية التعليمية التعلمية. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

فرحان ، اسحق أحمد. (١٩٨٦). أزمة التربية فى الوطن العربى. عمان: دار الفرقان للنشر والتوزيع.

فهيمى ، محمد سيف الدين. (١٩٨٤). تحديات ومشكلات تربية المعلم فى دول الخليج العربى وسبل مواجهتها. ندوة «اعداد المعلم بدول الخليج العربى»، الدوحة، ١٩٨٤ .

القرنى ، علي سعد والثبيتى ، مليحان. (١٩٩٢). الأهداف المستقبلية لكليات التربية فى الجامعات السعودية. مجلة رسالة الخليج العربى ، ١٣ (٤٤) ، ١٥-٤٨ .

كلية التربية بجامعة البحرين. (١٩٨٩). وقائع المؤتمر العلمى الأول «تطوير اعداد المعلمين فى البحرين»، والمنعقد فى المنامة خلال المدة ١٦-١٨ مايو ١٩٨٩ .

_____ . (١٩٩١). وقائع المؤتمر العلمى الثانى : «بعض قضايا التعليم الجامعي وتحديات العصر»، والمنعقد فى المنامة خلال المدة ٧-٩ مايو ١٩٩١م.

_____ . (١٩٩٤). وقائع المؤتمر العلمى الثالث: «التقويم التربوى وعلاقته بتحسين مخرجات التعليم والتعلم»، والمنعقد فى المنامة خلال المدة ٣-٥ مايو ١٩٩٤م.

_____ . دليل كلية التربية (١٩٩٧-١٩٩٩م) كلية التربية في جامعة البحرين.
الصخير: جامعة البحرين، كلية التربية.

_____ . (٢٠٠٠). وقائع المؤتمر العلمي الرابع: «التعليم الجامعي بين إنتاج المعرفة واستهلاكها: توجهات مستقبلية»، والمنعقد في الصخير، البحرين خلال المدة ٦-٨ مارس ٢٠٠٠م.

محمد، مزيان. (٢٠٠٠). الجامعة الجزائرية في ظل التحولات الاقتصادية. بحث مقدم لمؤتمر «التعليم الجامعي ما بين إنتاج المعرفة واستهلاكها: توجهات مستقبلية»، بتنظيم من كلية التربية بجامعة البحرين، الصخير، البحرين خلال المدة (٦-٨ مارس ٢٠٠٠م).

مكتب التربية العربي لدول الخليج (١٩٨٤). وقائع اعداد المعلم بدول الخليج العربي. الدوحة ، قطر .

_____ . (١٩٨٨) . لقاء المسؤولين عن اعداد المعلم فى دول الخليج العربى.

موسى ، علي عبدالله. (٢٠٠٠). التبعية والاستهلاك في كليات التربية في الوطن العربي. بحث مقدم الى مؤتمر «التعليم الجامعي ما بين إنتاج المعرفة واستهلاكها: توجهات مستقبلية» بتنظيم من كلية التربية بجامعة البحرين، الصخير، البحرين خلال المدة (٦-٨ مارس ٢٠٠٠م).

هويدى ، محمد عبدالرزاق. (١٩٩٩) . قضايا معاصرة فى اعداد معلمة رياض الأطفال. بحث مقدم الى ندوة «رياض الأطفال فى دولة البحرين: دعامة التربية للألفية الثالثة» والتي نظمتها كلية التربية بجامعة البحرين، الصخير، البحرين خلال المدة ٤-٥ ديسمبر ١٩٩٩م.

وزارة التربية والتعليم (البحرين). (١٩٨٦). وقائع المؤتمر التربوي السنوى الثانى لإعداد معلم الفصل. والذي نظمته وزارة التربية والتعليم، المنامة، البحرين.

وهبة ، نخلة. (١٩٨٨). دراسة أولية حول تكوين المعلمين فى البحرين. البحرين: وزارة التربية والتعليم، مركز البحوث التربوية والتطوير.

_____ . (١٩٨٨) . معلمو أولادنا. البحرين: وزارة التربية والتعليم، مركز البحوث التربوية والتطوير.