الفصل الثاني

بعض عناصر منظومة مجتمع التعليم في مصر

ويشتمل على:

- مقدمـــــــــــة

أولاً: الإدارة المدرسية

ثانيًا: المعلـــــــــون

ثالثًا: الطـــــــــلاب

- خاتمـــــــــــة

الفصل الثانـــي

بعض عناصـــر منظومـــة مجتمـــع التعليـــم فـــي مصـــر

مقدمـــــة:

يُعد مجتمع التعليم – متمثلاً في المجتمع المدرسي– عاملاً أساسيًا من عوامل التربيـــة، حيث "المرحلية والتنظيم، وحيث دوره المميز في غرس المفاهيم والقيم والمعتقـــدات وصـــقل الميول والاتجاهات لدى التلاميذ، وحيث ما يقدمه من شتى أنواع العلم والمعرفة من قبل أفـــراد أُعدوا خصيصًا للقيام بهذه العملية"[١]، وذلك من أجل إعداد "المواطن الاجتماعي القـــادر علـــى التفكير والعمل والإنتاج، وعلى المشاركة في العلاقات الاجتماعية وعلى العمل فـــي جماعـــة، وعلى المساهمة في الأهداف القومية وبناء الدولة"[٢].

وعليه، أصبحت المدرسة من أهم مقومات الحضارة الحديثة وأبـــرز وســـيلة للتنميـــة الاجتماعية، خاصة في الوقت الذي زادت فيه مشاغل الآباء وحالت دون تفرغهم للقيام بتربيـــة أبنائهم، إضافة إلى تطور الحياة وزيادة تعقيدها نتيجة تراكم الخبرة البشرية والتراث الثقافي، مما استلزم وجود متخصصين في مجالات العلم والمعرفة[٣].

بيد أن نجاح المجتمع المدرسي في تحقيق أهدافه يقتضي أن تتوافر في عناصره المختلفة مؤهلات معينة، إذ إن التعليم مهنة سامية تتطلب شروطًا ومؤهلات خاصة فيمن يعملون بهـــا، ومن ثم استهدف الفصل الحالي إبراز أهم الصفات التي ينبغي أن تتوافر في عناصـــر مجتمـــع التعليم، مع توضيح المسئوليات والأدوار التي ينبغي أن يقوم بها كل منهم، وأهم العقبات التي قد تعترض تحقيق تلك الأدوار على النحو المطلوب.

وعناصر مجتمع التعليم المستهدف دراستها في الفصـــل الحـــالي هـــم: رجـــال الإدارة المدرسية، المعلمون، والطلاب.

<u>أولاً : الإدارة المدرســـــــية:</u>

الإدارة المدرسية هي أصغر التشكيلات الإدارية في المجال التربوي وأهمها على الإطلاق، ويُعتبر مدير المدرسة أو ناظرها "أهم عضو في الإدارة المدرسية، فبدون قيادته لا يمكن إحراز أي تقدم في مجال العمل المدرسي مهما اتصفت الهيئة العاملة في المدرسة ببعد النظر وبالمهارة في تصريف الأمور، فهو الذي يمسك زمام الأمور بيديه، وهو المثل الأعلى الذي يحتـــذي بـــه

---

[1] – سيف الإسلام علي مطر: التغير الاجتماعي "دراســـة تحليليـــة من منظور التربية الإسلامية " ، طـــ (٢) ، دار الوفـــاء للطباعـــة والنشر والتوزيع ، المنصـــورة ، ١٩٨٨، ص ٦٧.

2- أبو الفتوح رضوان وآخرون: مرجع سابق ، ص ص ١٠، ١١.

3- منير المرسي سرحان: فـــي اجتماعـــيات التربيـــة ، طـــ٤ ، مكتبة الأنجلـــو المصريـــة ، القاهرة ، ١٩٨٦ ، ص ٢٠٣.

الآخرون، وهو الذي يمكن أن ينشر روح السلوك الديمقراطي في أنحاء المدرسة أو يجعل الاستبداد وسيلة يُخضع بها كافة جماعات المدرسة لسلطانه"[١].

وإدارة التعليم عندما تنهج نهجًا علميًا، فمن المؤكد "أنها تستطيع عندئذ أن تحقق تنمية إدارية من شأنها أن تزيد من فاعلية النظام التعليمي داخل المؤسسات التعليمية وخارجها، وهذا بدورة يُسهم مساهمة كبيرة في تحقيق أهداف التنمية الاجتماعية والاقتصادية"[٢]. فالإدارة مسئولة أساسية عن النجاح أو الإخفاق الذي تصادفه مؤسسة من المؤسسات أو مجتمع من المجتمعات، ومن ثم "فإن لها – أي الإدارة – يد طولى في تقرير الأمور وتصريف شئون الحياة وتحقيق الأهداف التي يطمح أي مجتمع في الوصول إليها"[٣].

ولكن يجب أن يؤخذ في الاعتبار أن طبيعة عمل مدير المدرسة ليست بالأمر الهين اليسير، فهي مهمة كبيرة وجسيمة نظرًا للأدوار القيادية والإشرافية التي يقوم بها، خاصة وأن مدير المدرسة هو "القائد التربوي في مدرسته، وهو محور الارتكاز الأساسي الذي يتم به نجاح المدرسة أو فشلها، وهناك مقولة مؤداها (أن المدير الناجح يعني مدرسة ناجحة)"[٤]. وتشير متابعة نظم التعليم في الوطن العربي إلى "أن أزمة التعليم فيه لم تأت بسبب الفقر أو نقص الموارد، وإنما هى تنطلق في أساسها من أزمة إدارة التعليم، فالدول العربية غنية بمواردها ولكنها فقيرة في إدارة هذه الموارد"[٥].

ونظرًا لخطورة الدور الذي يمكن أن تقوم به الإدارة المدرسية في النهوض بالعملية التعليمية، كان لابد أن يتوافر في رجل الإدارة مجموعة من الصفات المهنية والشخصية، لعل من أهمها:[٦]

١- **الصفات المهنية:** وهي تتصل بالمجال الوظيفي من حيث هو عمل تربوي يقتضي القيام به توافر صفات معينة تؤهل صاحبها لممارسة عمله بنجاح، أهمها: الإيمان بمهنة التربية والتعليم والاعتزاز بها، والإدراك الكامل لأهداف التعليم بعامة وأهداف المرحلة التي يعمل بها بخاصة، الإلمام الكافي بوسائل تحقيق الأهداف، وتنفيذ المناهج والاتجاهات التربوية

---

1 – جمال محمد أبو الوفا: "دراسة تقويمية لأساليب نظار / مديري المدارس الثانوية في مواجهة المشكلات الإدارية ، في ضوء أخلاقيات المدير الناجح في الفكر المعاصر" ، أخلاقيات الإدارة التعليمية ، المؤتمر السنوي الخامس ، ٢٥-٢٧ يناير ١٩٩٧، دار الفكر العربي ، القاهرة ، ١٩٩٧، ص ٢٩٥.

2- سعيد إسماعيل علي: محنة التعليم في مصر ، مرجع سابق ، ص ٢٣٥.

3 - جمال محمد أبو الوفا: مرجع سابق ، ص ٢٨٩.

4- محمد السيد حسونة: "مدير المدرسة وأدواره التربوية" ، صحيفة التربية ، تصدر عن رابطة خريجي معاهد وكليات التربية ، س (٤٩) ، ع (٣) ، مارس ١٩٩٨ ، ص ٩.

5 – صلاح الدين جوهر: " الإدارة التعليمية في عالم متغير " ، إدارة التعليم في الوطن العربي ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، ١٩٩٥ ، ص ٢٣٥.

6- عرفات عبد العزيز ، بيومي محمد ضحاوي: الإدارة التربوية الحديثة، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ١٩٩٨، ص ص ٥٩، ٦٠.

الحديثة والمعاصرة في مجال الإدارة المدرسية، معرفة خصائص الطلاب في مرحلة النمو التي يمرون بها، ومتطلبات هذا النمو ومراعاة ذلك في العملية التربوية، القدرة على العمل مع الآخرين بطريقة بناءة وفي تعاون مثمر، القدرة على تنسيق جهود العاملين، مع إتاحة الفرصة للتشجيع والابتكار، معرفة اتجاهات أعضاء هيئة التدريس من خلال الاجتماعات والمناقشات، إضافة إلى التعرف على البيئة المحلية وتفهم مشكلاتها ومحاولة الإسهام في حلها.

٢ - **الصفات الشخصية:** وهي تتصل بالتكوين العام لمن يمارس هذه القيادة فكريًا ووجدانيًا واجتماعيًا، وتتمثل تلك الصفات في: الإحساس بالمسئولية الملقاة على عاتقه، ومراعاة العدالة التامة في التعامل مع المرؤوسين، اتخاذ القرارات بصورة علنية وفي اجتماع علني بعد مناقشة واقتناع، الإتسام بالخلق الطيب والقدوة الحسنة، والتواضع دون ضعف، والحزم دون تعسف، والمرونة دون تراخ، والبعد عن مواقف العداء، القدرة على إبداء الملاحظات البناءة دون سخرية من قدرة العاملين معه، القدرة على اكتساب الصداقات، والقدرة على حل المشكلات الطارئة في العمل، سعة الأفق والقدرة على حسن التصرف في المواقف المختلفة، بالإضافة إلى الاستعداد للبذل والتضحية والتعاطف.

والجدير بالذكر أنه يصعب توافر صفات كهذه في رجل الإدارة - لا سيما في المواقع القيادية- دون اختيار دقيق يتبعه إعداد وتدريب وتأهيل مستمر، ومعنى ذلك أن النسق التعليمي في حاجة إلى معايير أكثر علمية في اختيار عناصر الإدارة التعليمية.

وتتعدد المسئوليات الملقاة على عاتق الإدارة المدرسية، فمدير المدرسة له دور كبير في تشكيل المناخ الأخلاقي العام في المدرسة ونظام القيم والسلوكيات التي تحكمها وتسيطر عليها، إذ "يتوقف على ما يتخذه من قرارات أو إجراءات مدى ارتياح العاملين معه أو عدم ارتياحهم، ومدى سعادتهم أو شقاوتهم، كما يتوقف عليه أيضًا ترتيب أولويات العمل ومعايير متابعته وتقويمه والحكم عليه، وليس بخفي أن مديري المدارس يتمتعون بسلطات رسمية مخولة لهم وغير رسمية بحكم شخصياتهم ومراكزهم، ولهذا فهم قد يُحيلوا حياة العاملين معهم إلى جحيم أو نعيم بمقدار ولائهم وإخلاصهم أو عدم ولائهم وعدم إخلاصهم"[١].

ولمدير المدرسة أيضًا دور هام في توطيد العلاقات الإنسانية بين جميع العاملين بالمدرسة وخلق جو مُرضي بينهم حتى يكونوا قدوة للتلاميذ. ويرى المتخصصون في مجال الإدارة أن "العلاقات الإنسانية للعاملين في المنظمة أو المؤسسة التعليمية وغيرها، هي الأساس

١- محمد منير مرسي: الإدارة التعليمية " أصولها وتطبيقاتها "، عالم الكتب ، القاهرة ، ٢٠٠١ ، ص ٤١.

الذي يجب أن يرتكز عليه العمل باعتبارها أحد المقومات الرئيسة لنجاح القادة الإداريين"[١]. والعلاقات الإنسانية – في حقيقة الأمر – ليست مجرد كلمات طيبة أو عبارات مجاملة أو ابتسامات يوزعها المدير على العاملين معه، ولكنها وبالإضافة إلى ذلك، "تفهم عميق من جانب المدير لقدرات الأفراد وطاقاتهم وظروفهم ودوافعهم وحاجاتهم الإنسانية، واستثمار كل هذه الجوانب في حفزهم على العمل معًا كجماعة مترابطة متعاونة تسعى لتحقيق أهداف المنظمة في جو من التفاهم والتعاطف يشيع بينهم"[٢].

ولكي تتحقق فعالية العلاقات الإنسانية الطيبة في الإدارة التربوية ينبغي أن ترتكز على الأسس التالية: وجود الرغبة لدى العاملين في التعاون من أجل صالح العمل، توافر الثقة بالنفس لدى الجميع مع البعد عن الغرور والتعصب البغيض، التصرف بوضوح على ضوء أهداف العمل، وتدبير المواقف والظروف التي تساعد الأفراد على نجاح العمل بما يحقق الأهداف[٣]. كذلك أفادت بعض الدراسات النفسية – ولاسيما في مجال علم النفس الاجتماعي– أن تنظيم العلاقات الإنسانية بين الرئيس والمرءوس يتم على أسس ثلاثة هي:[٤]

- أن يشعر المرءوس بأن رئيسه يؤيده ويسانده مساندة صادقة في عمله وإنجاز مهامه في العمل.
- أن يكون المرءوس على علم بما هو متوقع منه، ويتطلب هذا معرفته بالسياسة العامة التي تسير عليها المؤسسة وبواجباته وحقوقه وبموقف رئيسه منه.
- أن يتأكد المرءوس تمامًا من أنه يحظى بتأييد رئيسه ومؤازرته طالما أنه يؤدي ما هو متوقع منه في حدود مهامه وصلاحياته ومسئولياته في العمل.

وبذلك يتضح أن الهدف الرئيس للعلاقات الإنسانية في الإدارة المدرسية يدور حول التوفيق بين إرضاء المطالب البشرية للأفراد وإشباعها وبين تحقيق أهداف التنظيم الإداري.

والحقيقة أن حجم المسئوليات والمهام الملقاة على عاتق مدير المدرسة كبير، مما يمثل عبئًا لا يمكن أن يتحمله إلا شخص ذو مؤهلات خاصة، وربما يكون من المهم، للتعرف على حجم تلك المسئوليات والمهام، إلقاء الضوء على القرار الوزاري رقم (٢) لسنة (١٩٩٨) والخاص بتحديد مهام كل من مدير المدرسة وناظرها، والذي أشار – في مادته الأولى– إلى أنه في حالة تعدد المستويات الوظيفية للإدارة المدرسية داخل المدرسة الواحدة يُعتبر مدير المدرسة

1- عرفات عبد العزيز سليمان: الإدارة المدرسية في ضوء الفكر الإداري الإسلامي المعاصر ، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة ، ١٩٨٨ ، ص٢٣٠.

2- صلاح عبد الحميد مصطفي ، نجاة عبد الله البابه: الإدارة التربوية " مفهومها – نظرياتها – وسماتها " ، دار القلم ، دبي ، الإمارات العربية المتحدة ، ١٩٨٦ ، ص ١٦٢.

3- عرفات عبد العزيز سليمان: الإدارة المدرسية في ضوء الفكر الإداري الإسلامي المعاصر ، مرجع سابق ، ص ٢٢٠.

4 - السيد سلامة الخميسي: قراءات في الإدارة المدرسية ، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر ، الإسكندرية ، ٢٠٠٢ ، ص ٩١.

مسئولاً عن إدارتها في كافة النواحي الفنية والمالية والإدارية، وعن انتظام العمل بها، ويكـون ناظر المدرسة معاوناً للمدير في كافة مسئولياته واختصاصاته[١].

ونظرًا لضخامة العبء الملقى على عاتق الإدارة المدرسية في عصرنا الحديث، أصبح من اللازم على رجل الإدارة أن "يكون متخصصًا في الجانب أو المجال الذي يعمل فيه، إذ لـم تعد المهارة في العمل الإداري مبنية على خبرة الممارسة خلال عدد من السنين، وأن يكـون ذا ثقافة واسعة اقتصادية واجتماعية وسياسية، وملمًا بالخطط الموضـوعة للتطـوير الاجتمـاعي والاقتصادي والسياسي، وأن يتحلى برؤية واضحة للتعليم في حركته داخل المجتمع، وبنظرتـه الكلية للعملية التربوية"[٢]. وتشير الجمعية الأمريكية للإدارة المدرسية إلى أن مـدير المدرسـة الناجح يجب أن يتمتع بالقدرة على التواصل والتعاون مع الآخرين من مختلف المواقع والثقافات سواء كان ذلك داخل المدرسة أو خارجها، وأن يُسهم بإيجابية في توضيح الدور الذي يمكـن أن تلعبه مدرسة القرن الحادي والعشرين في التنمية الحضارية، وتوضيح الدور الذي يُمكن أن يقوم به مديرو المدارس في ذلك سواء على المستوى المحلي أو المستوى العالمي[٣].

لكن المعايش لواقع التعليم المصري قد يلمس أن الإدارة التعليمية باتت تئن بالعديد مـن السلبيات، وربما يكون من الأهمية بمكان - قبل أن نتطرق لدراسة تلك السـلبيات- أن نلقـي الضوء على أبرز جوانب القصور التي يعاني منها التعليم المصري بصفة عامة، والتي قد تبدو في صورة:

أ- نقص عدد المباني المدرسية الصالحة، ونقص التجهيزات المدرسية وعدم كفايتها، حيث أشارت وثيقة (مشروع مبارك القومي ١٩٩٣) إلى "أن عدد كبير من المباني المدرسية - قد يزيد على النصف- لا يصلح بكل المقاييس للحفاظ على الحد الأدنى للكرامة الإنسانية، فالآلاف من المدارس ليس بها دورات مياة، وآلاف المدارس آيلة للسقوط، وآلاف المدارس دون نوافذ أو أبواب، وآلاف المدارس تحتاج إلى المعامل والمكتبات والأسوار وأماكن لممارسة النشاط"[٤]. وعلى الرغم من الجهود الكبيرة التي بذلت في هذا المجال لتوفير أبنية مدرسية صالحة - خاصة بعد زلزال عام ١٩٩٢- لا يزال هناك العديد من جوانب القصور. فيطالعنا تقرير التنمية البشرية في مصر (٢٠٠٤) إلى أن متوسط كثافة الفصل على مستوى الدولة ما زالت مرتفعة في كل من التعليم الابتـدائي والإعـــدادي (٣٩,٧،

1- وزارة التربية والتعليـم: القـــرار الـــوزاري رقـــم (١٢٠) بتاريخ ١٩٨٩/٥/٣٠م ، المـــادة (١).

2- أحمد يوسف سعد وآخرون: مرجع سابق ، ص ص ١٣٣، ١٣٤.

3 -Klauke, Amy (1990). Preparing School Administrators ERIC, Clearing on Educational Management Eugene. (ED 326939).

4- وزارة التربية والتعليم: مشروع مبارك القومي " إنجازات التعليم في عامين" ، مؤسسة روزاليوسف ، القاهرة ، ١٩٩٣، ص ٣٩.

٤٢,٣ تلميذاً) على التوالي، وأن نسبة المباني المدرسية غير الصالحة تبلغ (٢٣,٨%) من مجموع المباني المدرسية[١].

ب- اكتظاظ المناهج والمقررات الدراسية وتخلفها وانفصالها عن البيئة، فالمناهج في مدارسنا لا تُعبر عن حاجة المجتمع ولا تطرح مشاكله الحقيقية، مما "يجعل التلميذ منعزلاً عن واقعه الاجتماعي، ويؤدي ذلك بدوره إلى عدم إعلاء لقيمة الانتماء والمشاركة الإيجابية، وعدم الإحساس بمصداقية ما يُقدم إليه في كثير من الأحيان، كذلك فإن عدم ربط المنهج بحاجة المجتمع ومتطلباته يؤدي إلى اختلال العلاقة بين مخرجات النظام التعليمي وبين احتياجات الإنتاج ومتطلبات التنمية"[٢].

ج- ازدحام وتكديس يؤدي غالبًا إلى ضعف الأداء، وتتخذ هذه المظاهر شكل تعدد الفترات الدراسية في اليوم الواحد بما يشكله من عبء نفسي على المعلمين وسوء استخدام المرافق التعليمية، وتدني مستوى العلاقة التربوية بين التلاميذ من جهة والمعلمين من جهة أخرى[٣].

د- الإخلال بمبدأ تكافؤ الفرص التعليمية المتمثل في "عدم تحقيق الاستيعاب الكامل وارتفاع نسبة التسرب والرسوب، والتمايز في نوعية الخدمة التعليمية المقدمة بين المدارس الخاصة والمدارس الحكومية، وعدم التكافؤ بين تعليم الريف وتعليم المدينة، وعدم التوازن بين خريجي التعليم وحاجة سوق العمل، ونقص الاهتمام بالتعليم الفني"[٤].

هـ- قصور نظم الامتحانات وأساليب التقويم الحالية، واعتماد أساليب وطرق التدريس على الحفظ والتلقين، مما أدى إلى "غلبة الطابع اللفظي على التعليم، الأمر الذي حال دون تحقيق التنمية المتكاملة لشخصية الطالب، إذ أصبحت العملية التعليمية تركز فقط على إعداد الطلاب للامتحان"[٥].

و- تفشي ظاهرة الدروس الخصوصية وعدم فاعلية النظام التعليمي، "فطالمّا استمر سباق مجموع الدرجات قائمًا في نظامنا التعليمي باعتباره المعيار الوحيد للمفاضلة بين الطلاب في الالتحاق بنوعيات تعليمية معينة، وطالمّا ظلت جماهير الشعب تغريها نوعيات تعليمية مرموقة لإرضاء تطلعات اجتماعية معينة، فستظل سوق الدروس الخصوصية رائجة،

---

1 - معهد التخطيط القومي: تقرير التنمية البشرية في مصر ، القاهرة ، ٢٠٠٤ ، ص ١٧٧.

2- إلهام عبد الحميد فرج بلال: " التغير الاجتماعي في مصر وأثره على منظومة القيم في التعليم" ، التربية والتغير الاجتماعي في مصر بين النظرية والتطبيق ، المؤتمر الأول للعلوم التربوية والنفسية ، ٥-٧ فبراير ١٩٩٤ ، كلية التربية بكفر الشيخ ، جامعة طنطا ، ١٩٩٤، ص ٢٨.

3- شبل بدران: أزمة الفكر التربوي ، المحروسة للنشر والخدمات الصحفية والمعلومات ، القاهرة ، ٢٠٠٠ ، ص ١٥٩.

4- أحمد إبراهيم أحمد: إدارة الأزمات التعليمية في المدارس " الأسباب والعلاج" ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، ٢٠٠٢ ، ص ٦٨.

5- مها عبد الباقي حويلي: دراسات تربوية في القرن الحادي والعشرين ، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر ، الإسكندرية ، ٢٠٠٢ ، ص ٢٣.

وسيظل أولياء الأمور هم الذين يطاردون خيرة المعلمين ليعينوا أبنائهم على الحصول على أكبر مما يمكن أن يحصلوا عليه من مجموع"[١].

ز- يفتقر التعليم المصري بوضعه الراهن إلى توفير المناخ المطلوب للتنمية السلوكية [٢]. فمدارسنا لا يزال هدفها الرئيس أن تصب التلاميذ في قوالب سلوكية آلية متجاهلة ظروف البيئة الاجتماعية، ومعتقدة أن المعارف التي تلقنها للتلاميذ كفيلة بتوجيه سلوكهم، كما أنها "لا زالت تهتم بقضية الكم دون الكيف، مما جعل التلاميذ يهتمون بالحفظ والاسترجاع دونما تفكير، فضلاً عن أن طريقة التدريس السائدة هي التلقين والوعظ والإرشاد دون ترجمة ما يُقَدم إلى التلاميذ إلى سلوك وعمل وممارسة، ومن ثم أصبحت القيم والمبادئ مجرد شعارات لا تترجم إلى وجدان حقيقي"[٣].

ح- المركزية في اتخاذ القرارات التربوية، وغياب الفلسفة التربوية الواضحة والمستقرة، حيث "تُطرح من أن لآخر سياسات واستراتيجيات لتطوير التعليم تحتوي بعضًا من الأهداف العامة يُشار إليها بوصفها فلسفة النظام التعليمي، وأن هذه السياسات إذ تفتقد الأساس الراسخ لا تلبث أن تتغير بمجرد خروج الوزير المسئول عنها"[٤]. وفي ذلك إشارة إلى أن السياسة التعليمية في مصر تعاني عددًا غير قليل من المزالق، ولعل من أهمها كما أوردته إحدى الدراسات ما يلي:[٥]

- **المركزية**، فعملية صنع القرار التعليمي تتخذ دومًا مسارًا رأسيًا من أعلى إلى أسفل.
- **الفردية**، فالمجتمع أمام شخص واحد يستقر على قمة النظام التعليمي وينفرد وحده باتخاذ القرارات.
- **الانقطاع وعدم التراكم**، حيث لا تلبث أن تتغير القرارات وتتلاشى السياسات برحيل هذا المسئول أو ذاك.
- **الجزئية**، فمع افتقاد الفلسفة التربوية الواضحة، تصدر القرارات لتعالج هذه القضية أو تلك من جوانب العمل التعليمي بمعزل عن تلك النظرة الكلية لمنظومة التعليم.
- **عدم الالتزام بالمنهج العلمي**، فالتجريب في التعليم لم يكن واردًا في إطار علمي في ذهن واضعي القرارات لمعرفة مدى جدواها، وإنما كان يتم بشكل عشوائي.

---

1 - سعيد إسماعيل علي: محنة التعليم في مصر ، مرجع سابق ، ص ٢١٧.

2- حليم حرحس: إصلاح التعليم "دعوة إلى تحرير التعليم المصري من عثراته" ، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة ، ١٩٩٠ ، ص ١٠٨.

3- إلهام عبد الحميد فرج بلال: مرجع سابق ، ص ص ٢٧، ٢٨.

4- عبد السلام نوير: المعلمون والسياسة في مصر ، مركز الدراسات السياسية والاستراتيجية بالأهرام ، القاهرة ، ٢٠٠١ ، ص ٨١.

5- سعيد إسماعيل علي: رؤية سياسية للتعليم ، عالم الكتب ، القاهرة ، ١٩٩٩ ، ص ١٩- ٢١.

أما عن واقع الإدارة المدرسية في مصر، فتشير الدراسات إلى أن مشكلة الإدارة التعليمية في مصر تتمثل في مظاهر أمراض الجهاز الإداري للدولة ككل، والتي قد تبدو في صور متعددة أبزرها: انتشار ظاهرة التسيب وعدم الانضباط، تكدس الموظفين في المكاتب دون وجود عمل يُسند لكثير منهم، سوء التنظيم وبطء إنجاز الأعمال والتمسك بالروتين ونمطية الإجراءات وحرفية نصوص القوانين واللوائح، هبوط كفاءة الموظفين وهبوط مستوى أدائهم[١]. إضافة إلى طغيان الأقدمية والمنصب الإداري والمركز الوظيفي على القدرة والإنجاز، التحلل من الالتزام وخضوع القرارات للمساومة بعد اتخاذها وتعديلها، الإدارة برد الفعل لاسيما عند حدوث المشاكل والأزمات، مقاومة التغيير والسخرية من التجديد، استخدام الحافز لإخضاع العامل للولاء للقيادة وللرغبة في ممارسة السلطة عليه، المقاومة والمعارضة في العمل للرؤساء خروج على القيم والعادات والتقاليد، الابتكار والتجديد إضاعة للوقت والجهد، ويُعاقب من يقوم بهما ولا يثاب، في حين يُكافأ من يلتزم بالقديم، القرارات تُتخذ بطرق رسمية والبعد عن عقد اجتماعات موسعة لاتخاذها، المحاباة والتحيز والمحسوبية أمور طبيعية ومقبولة، انعدام الإحساس بالوقت، الخوف من منح سلطات للعاملين، وانخفاض تفويض السلطة، وكذلك الخوف من المسئولية والتردد في أداء العمل والشك في المحيطين وعدم الإقدام على التصرف السريع في المواقف[٢].

وثمة دراسات عديدة تؤكد على أن الإدارة المدرسية في مصر تعاني – في الوقت الراهن– من أزمة حقيقية، ربما تتجلى أبرز مظاهرها فيما يلي:

- افتقار الإدارة المدرسية – في كثير من الأحيان – إلى القدرة على تحقيق أهداف المدرسة حيال تربية أبناء المجتمع وتعليمهم، بل "قد تعوق هذه الإدارة ذاتها العاملين في المدرسة عن القيام بأدوارهم وأداء وظائفهم بالصورة التي ترمي إليها فلسفة المجتمع في تربية أبنائه"[٣]، حيث أضحت هذه الإدارة تهتم "بالشعارات وتركز على النواحي الميكانيكية المتعلقة بحرفية القواعد واللوائح والقوانين، وتعتمد على الأساليب التقليدية في إنجاز الأعمال، وتهتم بالكم على حساب الكيف"[٤].

1- أحمد إبراهيم أحمد: إدارة الأزمات التعليمية في المدارس ، مرجع سابق ، ص ٦٧.

2 – فاخر أحمد فريد علي: " الإدارة العربية والمصرية ونظام إدارة الجودة الشاملة " ، مؤتمر الإبداع والتحديد في الإدارة العربية في مواجهة تحديات القرن الحادي والعشرين ، ٦– ٨ نوفمبر ٢٠٠٠ ، المنظمة العربية للتنمية الإدارية ، جامعة الدول العربية ، القاهرة ، ٢٠٠٠، ص ص ١٢، ١٣.

3- محمد حسنين العجمي: الإدارة المدرسية ، سلسلة المراجع في التربية وعلم النفس ، الكتاب الحادي عشر ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، ٢٠٠٠ ، ص ٥٣.

4- أحمد إبراهيم أحمد: الجودة الشاملة في الإدارة التعليمية ، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر ، الإسكندرية ، ٢٠٠٣ ، ص ١٤٦.

- سيادة النزعة التسلطية عند بعض المديرين وعدم مراعاة العلاقات الإنسانية بشكل كبير، فتؤكد إحدى الدراسات أن "الأسلوب الممارس من قبل معظم المديرين، من وجهة نظر المديرين أنفسهم ومن وجهة نظر المعلمين هو أسلوب إنجاز العمل، أي الأسلوب البيروقراطي الذي يركز على العمل وإنجازه من خلال التأكيد على تطبيق القوانين واللوائح والتشديد على إنجاز المهام والواجبات، وعدم مراعاة العلاقات الإنسانية بشكل كبير، وعدم الاهتمام بتلبية الحاجات النفسية والشخصية والمهنية للعاملين والمعلمين، وكذلك عدم التركيز على الأدوار الحديثة في القيادة الفعالة مثل إدارة الصراع والتفويض بالسلطة وإدارة التغيير، وهذا يعود بشكل كبير إلى المركزية التي تتسم بها الإدارة التعليمية في مصر منذ زمن بعيد"[١].

- طريقة اختيار رجل الإدارة في ظل القواعد القائمة حاليًا لا تحقق الغرض ولا تقدم للمدرسة المدير الصالح، حيث "يُسقط نظام الترقية والاختيار للوظائف القيادية من حسابه جميع الصفات الواجب توافرها ليصبح رجل التعليم صالحًا لتهيئة الوسط المناسب لنجاح العملية التعليمية، فلا محل في هذا النظام لاتخاذ الاستعداد الشخصي للقيادة والتنظيم ومستوى النضوج المهني ممثلاً في: الحماس والإيمان بالرسالة، والأداء السليم الذي يحقق توظيف المعرفة وتأكيد العمل والتطبيق، والعلاقات الطيبة مع المعلمين والتلاميذ وأولياء الأمور، وغير ذلك من صفات تُعد معايير صادقة لاختيار العناصر المناسبة، بينما نجد نظامنا الراهن للترقية يركز معاييره على أقدمية التخرج أو الوظيفة أو الدرجة المالية، وعلى تقديرات غير صادقة تكاد تصل بالجميع إلى مستوى واحد هو الامتياز، ولذا تُعد معيار باطل المفعول"[٢]. فنجد القرار الوزاري رقم (٢١٣) لسنة (١٩٨٧) يشترط فيمن يُرقى إلى وظيفة أعلى بالاختيار ما يلي: الحصول على مرتبة ممتاز في تقدير الكفاءة في السنتين الأخيرتين، واجتياز برنامج تدريبي تعقده مديرية التربية والتعليم[٣]. وتنص المادة (١٥) من القرار السابق على أن يُرتب المرشحون للترقية وفق الأولويات الآتية: الأعلى في الدرجة المالية، ثم الأقدم في الوظيفة الحالية، ثم الأقدم في الوظيفة التي تسبقها مباشرة، ثم الأقدم في التعيين، ثم الأقدم في التخرج، ثم الأكبر سنًا[٤]. كذلك تنص المادة (١٦) على أن يُستدعى جميع المرشحين للترقية لحضور برنامج تدريبي يُعد لهذا الغرض، يليه اختبار تحريري تُخصص له مائة درجة، ويُعتبر الحاصلون على ستين درجة على الأقل في الاختبار التحريري أنهم اجتازوا

1- أمل عثمان كحيل: القيادة المدرسية وعلاقتها بالتنمية المهنية للمعلمين ، رسالة ماجستير غير منشورة ، معهد الدراسات والبحوث التربوية ، جامعة القاهرة ، ٢٠٠٤ ، ص ٢٢٧.

2- حليم جرجس : مرجع سابق ، ص ١٠٩.

3- وزارة التربية والتعليم : القرار الوزاري رقم (٢١٣) بتاريخ ١/ ١١/ ١٩٨٧ ، بشأن قواعد النقل والتعيين في وظائف العاملين بمديرية التربية والتعليم بالمحافظات وديوان عام الوزارة ، مادة (١٣) .

4- المرجع السابق: المادة (١٥).

التدريب بنجاح، ويجوز للمرشح للترقية – بدلاً من التقدم للاختبار التحريري– أن يُقدم بحثًا في أحد موضوعات التعليم يشهد بقدرته على الابتكار، ويخضع لمناقشة لجنة ثلاثية من رجال التعليم الذين يعلونه في الوظيفة[١]. بيد أن العديد من الدراسات والبحوث أكدت على "ضعف فعالية هذا البرنامج التدريبي بوجه عام من حيث المحتوى، ومن حيث أساليب التدريب، ومن حيث نوعية المحاضرين ومستواهم العلمي، كما أكدت أيضًا على ضعف البرامج التدريبية المقدمة لمديري المدارس أثناء الخدمة لتنمية مهاراتهم الفنية والإدارية"[٢].

- لا يوجد هيكل تنظيمي أو علاقات تنظيمية تربط المستويات الإدارية المختلفة بعضها ببعض، حيث "يغلب على إدارة المدرسة المصرية استخدام الهياكل التنظيمية الرأسية وليست الأفقية، بمعنى أن اتخاذ القرار التربوي يتم من أعلى إلى أسفل مما يُفقده الفاعلية والكفاءة في استخدام هذا القرار، وفي ذلك إشارة إلى عدم الاستعداد لتقبل التغيير أو التعامل مع متغيرات العصر، والي اتباع النهج البيروقراطي في الإدارة وقتل روح المبادرة الفردية أو الابتكار والإبداع"[٣].
- ضعف مسايرة الإدارة المدرسية للمبادئ والأساليب الإدارية الحديثة، فما زالت إدارة المدرسة "تركز معظم جهدها على الجوانب الإدارية التقليدية دون الاهتمام الكافي بالجوانب التربوية والمهنية الأخرى، وربما يرجع ذلك إلى ضعف الإعداد المهني لمديري المدارس ومعاونيهم مما لا يمكنهم من القيام بمهامهم ومسئولياتهم القيادية على المستوى المطلوب"[٤].
- كثرة المناصب الإدارية بالمدرسة الواحدة وعدم وجود حدود فاصلة بينها، حيث تضم معظم المدارس الآن وفي شتى مراحل التعليم قبل الجامعي، مدير وناظر واحد أو اثنين أو أكثر، ووكلاء متفرغون، ووكلاء يقومون بالتدريس (وكلاء بجداول)، مما يؤدي إلى "ازدواجية الاختصاصات وتداخلها في كثير من الأحيان، نتيجة لوجود أكثر من منصب إداري بالمدرسة، وينتج عن ذلك في معظم الأحيان نوع من الصراع في الأدوار والوظائف، يؤثر بدوره على مدى فعالية العملية الإدارية في سير العمل المدرسي"[٥].
- عدم مواكبة الإدارة المدرسية لتكنولوجيا العصر ومستجداته الحديثة، وذلك "لعدم وجود التمويل الكافي اللازم لميكنة الإدارة المدرسية، وعدم وجود قاعدة بيانات ومعلومات دقيقة

---

1 - وزارة التربية والتعليم : القرار الوزاري رقم (٢١٣) ، مرجع سابق ، المادة (١٦).

2 - عمرو عبد الحميد عبد الفتاح الجندي : أنماط الادارة المدرسية ، دراسة مقارنة بين مصر وفرنسا ، رسالة ماجستير غير منشورة ، معهد الدراسات والبحوث التربوية ، جامعة القاهرة ، ٢٠٠٢ ، ص ٨٠ .

3- نادية محمد عبد المنعم ، خالد قدري إبراهيم: معوقات أداء الإدارة المدرسية عن تحقيق أهداف التعليم الثانوي العام ، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية ، القاهرة ، ٢٠٠١ ، ص ص ١٣١، ١٣٢.

4- المجالس القومية المتخصصة: تطوير الإدارة المدرسية ، تقرير المجلس القومي للتعليم والبحث العلمي والتكنولوجيا ، الدورة (٢٧) ، ١٩٩٩/٢٠٠٠ ، ص ٤١ .

5- محمد حسنين العجمي: مرجع سابق ، ص ٤١.

تعتمد عليها المدارس في خططها المستقبلية، بالإضافة إلى عدم وجود الأفراد المدربين على التعامل مع تكنولوجيا المعلومات والحاسب الآلي"[١].

تأسيسًا على ما تقدم، يتضح أن إدارة التعليم في مصر – في الوقت الحالي– تعاني من مشكلات عديدة سواء كان ذلك على المستوى القومي المركزي أو المحلي أو الإجرائي، أهمها: عدم وجود فلسفة واضحة ومحددة للتعليم، وضع أهداف يصعب تحقيقها، عدم استقرار سياسات التعليم، وضع سياسات لا تلقى اتفاقًا ويرتبط غالبيتها بواضيعها، جمود تنظيم الإدارة التعليمية، علاوة على ديكتاتورية القرار التعليمي.

ولما كان نجاح العملية التعليمية متوقفًا بدرجة كبيرة على حسن أداء الإدارة المدرسية، ولما كان الهدف الرئيس للإدارة المدرسية هو تحسين الأداء المدرسي بما يساعد على نمو التلميذ معرفيًا وعقليًا وبدنيًا ووجدانيًا وسلوكيًا، كان لابد من الاهتمام بعملية اختيار القائد التربوي وتدريبه، ولقد أدرك عدد غير قليل من التربويين خطورة هذا الأمر، فأوصت إحدى الدراسات بضرورة وضع أسس ومعايير علمية دقيقة لانتقاء القيادات الإدارية واختيارها وإعدادها وتدريبها، وذلك من خلال: إعداد بطاقة مهنية للعاملين في حقل التعليم تصحبهم منذ بدء تعينهم، وتوضح فيها عناصر تفوقهم في مجال العمل وما يحصلون عليه من برامج تدريبية وخبرات متجددة، وتكون من المحكات الأساسية عند انتقائهم لوظائف الإدارة والتوجيه الفني، الاهتمام بعقد البرامج التدريبية القصيرة والطويلة المدى للقيادات المرشحة للمواقع الإدارية أو إرسالهم في بعثات خارجية وداخلية، وأن يكون ذلك بصفة مستمرة لنشر الحديث والجديد في الإدارة التعليمية، دعم تخصص الإدارة التعليمية في كليات التربية وفتح المجالات فيها أمام القيادات الإدارية العاملة في ميدان التعليم للحصول على دراسات تؤهلهم لشغل مناصب الإدارة العليا، الربط بين الترقية والوظيفة لجذب العناصر الممتازة، إضافة إلى توفير حوافز مادية مناسبة للعناصر القيادية الممتازة تشجيعًا لهم[٢].

وتؤكد دراسة ثانية على مجموعة أخرى من المعايير ربما تكون مفيدة إلى حد كبير في انتقاء العناصر الممتازة للعمل في حقل الإدارة التعليمية، من أهمها: أن يكون حاصلاً على مؤهل جامعي تربوي، ويفضل أن يكون حاصلاً على دبلوم تربوي في الإدارة المدرسية، وأن تكون لديه خبرة في العمل التربوي، ويفضل أن يكون قد مارس العمل الإداري كوكيل للمدرسة مثلاً، إجراء مقابلة شخصية مع المرشحين، وذلك للكشف عن مهاراتهم وخبراتهم، مع تطبيق بعض الاختبارات المقننة عليهم، وأيضًا للتمييز بين المرشحين من حيث الاستعدادات والقدرات

1- نادية محمد عبد المنعم ، خالد قدري إبراهيم: مرجع سابق ، ص ١٣٢.

2- سعيد إسماعيل علي : محنة التعليم في مصر ، مرجع سابق ، ص ٢٣٤.

والتدريب، ويكون ذلك قبل الخدمة وأثناء الخدمة، وفي كلا النوعين يجب أن يتضمن التدريب كل ما يواجه المجتمع من متغيرات اقتصادية واجتماعية وسياسية وتربوية، وما تفرضه تلك المتغيرات من مسئوليات وواجبات جديدة على مديري المدارس[١].

وجاء في توصيات المؤتمر الثاني للجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، فيما يتعلق باختيار مديري التعليم وتدريبهم، التأكيد على ضرورة توصيف وظائف الإدارة التعليمية والمدرسية وفقًا للمهام والأدوار التي يُطلب القيام بها، وتحديد الكفاءات الفنية والإدارية اللازمة لوظائف الإدارة التعليمية والمدرسية، مع العمل على تطوير عمليات القرار التعليمي صناعةً واتخاذًا وتنفيذًا ومتابعةً وتقويمًا، فضلاً عن تطوير أجهزة التخطيط والتوظيف والرقابة والتقويم والمتابعة في إدارة التعليم في الوطن العربي وفي كل قطر من أقطاره، وتوفير قواعد للمعلومات في إدارات التعليم المختلفة والاستخدام الأمثل لها في صنع القرار التربوي على كافة مستويات الإدارة[٢] .

وأشار تقرير للمجلس القومي للتعليم إلى ضرورة التأكيد على السمات الشخصية عند اختيار مدير المدرسة، إذ يجب أن يتوافر فيه الخلق الكريم، القدوة الحسنة، الذكاء، سرعة البديهة، الثقة بالنفس، النضج الاجتماعي، الرغبة في العمل، المظهر اللائق، علاوة على حسن التصرف في المواقف المختلفة. كما أكد التقرير نفسه على ضرورة أن يجتاز المرشح دورة تدريبية طويلة في تخصص الإدارة المدرسية أو أن يحصل على دبلوم الدراسات العليا في مجال الإدارة المدرسية[٣].

وعليه يتضح مما تقدم، أن العناية بعملية اختيار الأفراد لوظائف القيادة الإدارية بالمدرسة أمر ضروري لنجاح المدرسة في أداء رسالتها التربوية والتعليمية، لذا يجب ألا يُرشح لأي وظيفة قيادية سوى من كان له مؤهلات خاصة تساعده على النجاح في ذلك الموقع القيادي الذي يتبوأه.

ثانيًا: المعلمون:

يُعد المعلم العمود الفقري للعملية التعليمية، وبمقدار صلاحه يكون صلاح التعليم كله، فالمباني الجيدة والمناهج المدروسة والمعدات الكافية تكون قليلة الجدوى إذا لم يتوفر المعلم الصالح، بل إن وجود هذا المعلم يعوض في كثير من الأحيان ما قد يكون موجودًا من نقص في

1- فهد إبراهيم الحبيب: "مسئوليات وواجبات مدير المدرسة في ضوء الأنماط المختلفة للإدارة المدرسية" ، دراسات تربوية ، م (٨) ، جـ (٥٦) ، عالم الكتب ، القاهرة ، ١٩٩٣، ص ٢٥٨.

2- عبد الغني عبود : "إدارة التعليم في الوطن العربي" ، المؤتمر الثاني للجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية ، ٢٢-٢٤ يناير ١٩٩٤ ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، ١٩٩٥، ص ص ٢٧٧، ٢٧٨.

3 - المجالس القومية المتخصصة: تطوير الإدارة المدرسية ، مرجع سابق ، ص ص ٥٨، ٥٩.

هذه النواحي. ولقد أصبح من المقرر أن "كفاية التعليم بوظائفه المتعددة في مجتمع يريد التجديد لنفسه لا يكون إلا بكفاية القائمين على توجيهه"[١]. وعليه، فإن "المحتوى التعليمي، والخطة الدراسية، والوسائل، والمناشط التربوية.. وغيرها، يتوقف توظيفها ومدى فاعليتها التربوية والتعليمية على ما يقوم به المعلم من أدوار. فهو المقصد الرئيس لنقل المحتوى التعليمي إلى التلميذ، وهو المشارك الأول في تنفيذ الخطة الدراسية، وهو المستخدم الرئيس للوسائل التعليمية، وهو الذي يدير مختلف الأنشطة التربوية ويوجهها لصالح نمو التلميذ وإرتقاء شخصيته"[٢].

لذا يجب ألا يُسمح لأحد بمزاولة مهنة التدريس إلا بعد التأكد من توافر شروط ومواصفات معينة تؤهلة للقيام بأعباء تلك المهنة. ولقد أدرك المربون المسلمون هذه الحقيقة، فاشترطوا فيمن يُقدم على مهنة التدريس عدة شروط وصفات من أهمها: أن يكون تقيًا ورعًا قائمًا بفروض دينه، وأن يكون على معرفة بأمور دينه ومجيدًا للعلم الذي يُدرسه، وأن يكون وقورًا مع تلاميذه، فلا يرفع التكليف بينه وبينهم، وأن يكون رفيقًا بتلاميذه وأن يعدل بينهم في المعاملة، وأن يُخلص في تعليم تلاميذه ولا ينشغل عن تعليمهم بأي شيء آخر، وألا يستخدم تلاميذه لقضاء أعراضه الشخصية، وألا يُقبح في نفس تلاميذه العلوم الأخرى التي يُدرسها غيره، وأن يكون قدوة حسنة لتلاميذه وأن يطابق قوله فعله[٣].

ومهنة التدريس مهنة شاقة ذات مسئوليات متعددة، خاصة في ظل الثورة التكنولوجية والمعرفية الحديثة التي فرضت على المعلم مسئوليات وأدوارًا جديدة، فلم يعد دوره ينحصر في تلقين المعلومات للتلاميذ وحشو أذهانهم بها، بل أصبح مطالبًا بالعديد من الأدوار، من أهمها: إنه مسئول عن تشكيل تفكير الطلاب وتعويدهم على التفكير العلمي والمنطقي وشروطه وقواعده، إنه مرشد وموجه لطلابه علميًا ونفسيًا واجتماعيًا وسلوكيًا وهو أداة للتجديد والتغيير، إنه رائد اجتماعي وعنصر تغيير في المجتمع وحلقة اتصال بين المدرسة والبيئة، وهو الذي يُجسم قيم المجتمع، إنه منظم للنشاطات التربوية اللاصفية، وعضو عامل وإيجابي في المحافظة على كرامة مهنة التدريس، إنه منفذ للسياسة التربوية للدولة، ومدير لعملية التدريس داخل الفصل، إنه عنصر تعاوني مع زملائه ومع العاملين في مدرسته، وهو شريك في إدارة المدرسة وتنظيمها ورفع سمعتها، وشريك لأولياء الأمور في تربية أولادهم باعتباره غارسًا للقيم والاتجاهات والميول الإيجابية، إنه مسئول عن تنمية ثقافته المهنية والعملية والاجتماعية، إضافة إلى إنه ذو

1- سعيد إسماعيل علي: إنهم يخربون التعليم، كتاب الأهالي، ع (٩) ، يصدر عن جريدة الأهالي، القاهرة، يناير ١٩٨٦، ص ٥٠.

2 – السيد سلامة الخميسي: التربية والمدرسة والمعلم ، قراءة اجتماعية ثقافية ، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر ، الإسكندرية ، ٢٠٠٠ ، ص ٢٦١.

3- محمد منير مرسي: التربية الإسلامية " أصولها وتطورها في البلاد العربية " ، عالم الكتب ، القاهرة ، ١٩٩٨، ص ص ١٧٢، ١٧٤.

دور هام في دراسة الأهداف وتقويم المناهج والوسائل وحسن أداء كل ذلك بالتعاون مع الجهات التربوية المسئولة[١].

كما يُعد المعلم مسئولاً – بدرجة كبيرة– عن ترسيخ القيم الخلقية في نفوس تلاميذه، ومسئولية المعلم في التنمية الخلقية للتلاميذ تحددها عوامل عدة أهمها: إنه يعبر عن السلطة التربوية العامة وعن القيم والاتجاهات التي تتضمنها أو تقوم عليها، وإنه يمثل السلطة المدرسية بما تتضمنه من معان مرتبطة بالضبط والتقويم والعقاب وغير ذلك مما يؤثر بطريقة مباشرة أو غير مباشرة على سلوك الطلاب، فضلاً عن إنه يُعتبر قدوة ونموذجًا للسلوك الخلقي، إذ إن المدرسة وهي تتعهد الناشئين بالتوجيه والنمو، إنما تنشد نماذج معينة من السلوك وتتوقع أن يكون المدرس ممثلاً لهذه النماذج[٢].

ونجاح المعلم في أداء أدواره ومسئولياته التعليمية والتربوية على المستوى المطلوب يتطلب منه أن يكون ذا شخصية قوية ونفوذ كبير يستطيع أن يملك قلوب التلاميذ ويستهوي أفئدتهم، وأن يكون محبًا للأطفال بطبيعته، عالمًا بطبائعهم وغرائزهم وعاداتهم وميولهم وأذواقهم وتفكيرهم، وأن يكون محبًا للعلم واسع الإطلاع غزير المادة منظم التفكير، وأن يحسن التدبير والإدارة والتصرف، ويكون حازمًا حكيمًا في أقواله وأفعاله، وأن يتصل بالحياة والعالم كل الاتصال، وأن يعمل بروح التربية الحديثة، وأن يكون سليم السمع، قوي البصر، معتدل الصوت، خاليًا من الأمراض والعاهات الجسمية، وأن يكون نشيطًا شجاعًا، حاضر البديهة، سديد الحكم، قوي الملاحظة، واضح الخيال يفكر دائمًا في الطرق المؤدية لنجاحه في عمله، وأن يكون ذا كرامة يربأ بنفسه عن الدنايا، وأن يكون راجح الحلم، رحب الصدر، كثير الصبر قادرًا على ضبط نفسه وشعوره، وأن يكون فصيحًا قادرًا على التعبير والتوضيح والتفسير، وأن يعطي التلميذ الفرصة في القيام بالعمل بنفسه[٣].

بيد أن المتابع لحركة الواقع التعليمي في مصر يلاحظ أن صورة المعلم قد تغيرت إلى حد كبير، فلم تعد هى الصورة التي "تجمع في ملامحها العامة جوانب من الأب الحاني والعالم المدقق والقدوة الخلقية الرفيعة، وصاحب اللسان العف، والحريص على مصلحة الأمة وأبناءها، وغير ذلك من الصفات التي كانت متوافرة بدرجة كبيرة في كثير من معلمي الأمس"[٤]. وهذه الصورة الطيبة للعلاقة بين المعلم والمتعلم كانت تتحقق إلى درجة كبيرة في "الفترة التي سبقت عمليات التحول الاشتراكي في مصر، إذ كان دور المعلم – آنذاك– ثريًا لأنه دور مركب من أدوار جزئية متعددة فيها التعليم والتربية والتثقيف والصداقة والقدوة، بل وتقديم العون والحماية

1- فاروق شوقي البوهي: التخطيط التربوي ، دار المعرفة الجامعية ، الإسكندرية ، (د. ت) ، ص ص ١٨١، ١٨٢.

2- حنان عبد الحليم رزق: "دور بعض الوسائط التربوية في تنمية وتأصيل القيم الأخلاقية لدى الشباب في ظل ملامح النظام العالمي الجديد" ، مجلة كلية التربية ، جامعة المنصورة ، ع (٤٨) ، يناير ٢٠٠٢ ، ص ١٢٦.

3- محمد عطية الإبراشي: روح التربية والتعليم ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، ١٩٩٣ ، ص ٢٠٧– ٢٠٩.

4- سعيد إسماعيل علي: دفتر أحوال التعليم ، مرجع سابق ، ص١٠٠.

المادية والأدبية للمتعلم أحيانًا، إلا أن هذه الدور أخذ في الانكماش والانحصار في أداء جزئية واحدة فقط، تحددت في تلقين المعلومات داخل قاعة الدرس في الوقت المحدد حسب جدول الدراسة، وأسقطت بقية الأجزاء تقريبًا"[١].

وبدأ يشوب المناخ التعليمي في مصر ومعظم الأقطار العربية عدد من المظاهر السلبية التي أثرت على دور المعلم التربوي أهمها: "أن المعلم في معظم هذه الأقطار أصبح مقيد الحرية فيما يُدرسه وفي كيفية تدريسه، وأصبح لا يعتد برأيه في تحسين العملية التعليمية وتطويرها، مما أدى إلى قتل روح الإبداع والابتكار والتجديد لدى الكثير من المعلمين، كما لا يُهتم كثيرًا بمستوى خلق المعلم وسلوكه وعلاقاته بالآخرين أثناء تقويم عمله من قبل الموجه الفني أو مدير المدرسة ، إذ إن تقويم أداء المعلم يتم في أغلب الأحوال من خلال المستوى المعرفي لتلاميذه"[٢]. فضلاً عن ذلك "قلة مشاركة المعلمين في وضع المعايير الخاصة بتقييم آدائهم، واستمرارية بعض الأقطار العربية في توظيف نظام التقييم السري، مما يؤدي إلى انقطاع التغذية الراجعة الضرورية لتحسين عملية التعليم، علاوة على أنه لا يُسمح للمعلمين في كثير من الأقطار العربية بتكوين التنظيمات المهنية الخاصة بهم، وفي الأقطار التي تسمح بذلك تبين أن مثل هذه التنظيمات مجرد ديكور ولا تمارس دورًا رياديًا مهنيًا"[٣]. أضف إلى ذلك ما يتصل بطبيعة عمل بعض الموجهين، والتي قد تتركز في تصيد أخطاء المعلمين وإبرازها، وبالتالي اتباعهم لأساليب اللوم والتقريع، أو خفض التقارير السنوية للمعلمين مما يؤثر سلبًا على نفسيتهم. وقد يعاني المعلم كذلك من عدم الاحتفاء به وتقدير دوره بالشكل اللائق، أو التأخر في ترقيته، أو لعدم توافر الإمكانات المدرسية التي تساعده على القيام بعمله على أتم وجه[٤].

معوقات الدور التربوي للمعلم:

وتؤكد العديد من الدراسات والبحوث أن ثمة مجموعة من العوامل قد حالت دون قيام المعلم بدوره التربوي والتعليمي المنشود ، لعل من أهمها:

١- تدني المكانة الاجتماعية للمعلم:

عانت مهنة التعليم إهمالاً اجتماعيًا ونُظر إليها نظرة الدونية والمهانة لفترة طويلة تاريخيًا[٥]. وتؤكد إحدى الدراسات أن تلك النظرة المتدنية لمهنة التدريس قد ترجع إلى "أسلوب التنشئة الاجتماعية الخاطئ في المجتمع فالغالبية العظمى من أولياء الأمور ترغب في أن يعمل

1- مصطفى سويف: نحن.. والمستقبل ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، القاهرة ، ٢٠٠٢ ، ص ص ١٥٣ ، ١٥٤.

2- علي محيي الدين راشد: "تنمية شخصية المعلم وآدائه في ضوء بعض التوجهات الإسلامية" ، دراسات تربوية ، م (٩) ، جـ (٦٢)، عالم الكتب ، القاهرة ، ١٩٩٤، ص ص ٢٦١، ٢٦٢.

3- فاروق شوقي البوهي: مرجع سابق ، ص ١٩٧.

4- وفيق صفوت مختار: المدرسة والمجتمع والتوافق النفسي للطفل ، دار العلم والثقافة ، القاهرة ، ٢٠٠٣ ، ص ص ١٠٢، ١٠٣.

5- عبد السلام نوير: المعلمون والسياسة في مصر ، مركز الدراسات السياسية والاستراتيجية بالأهرام ، القاهرة ، ٢٠٠١، ص ٩٥.

أولادهم بمهن لها بريق اجتماعي ومركز ونفوذ (كالشرطة والقضاء مثلاً)، على اعتبار أن هذه المهن تحظى بنوع من الوجاهة الاجتماعية، على عكس مهنة التدريس والتي غالبًا ما يُشار إليها في وسائل الإعلام بصورة غير لائقة، فغالبًا ما تصور وسائل الإعلام المعلم بصورة مزرية تنفر الطلاب من الالتحاق بمهنة التدريس"[١]. وتؤكد دراسة أخرى أن المعلم نفسه يُعد شريكًا – في بعض الأحيان– في رسم تلك الصورة المخزية المهينة، فحينما يذهب إلى المدرسة بملابس رثة قديمة وغير مهندمة، فإنه يوحي لطلابه وبصورة غير مباشرة أن مهنة التدريس من المهن المحتقرة الفقيرة التي لا تلبي احتياجات شاغليها، وأن عمله بها قد سبب له هذه الصورة الباهتة التي يشاهدونها[٢].

وتُعتبر الرواتب أحد العوامل الهامة التي تعمل على الإقلال من مكانة المعلم في المجتمع، والواقع أن مرتبات المعلمين – بمقارنتها بأجور أصحاب المهن الأخرى– تشكل أحد العوامل الهامة في عدم الإقبال على مهنة التدريس، "فنجد – في حالات كثيرة– المهن الأخرى تستقطب أفضل عناصر القوى العاملة بسبب ارتفاع أجورها وانخفاض أجور المعلمين، مع الأخذ في الإعتبار أن ما يبذله المعلم من جهد وفكر ووقت ومتابعة لاتجاهات التطور في التربية وغير ذلك يتطلب منه الكثير، في حين لا تتطلب ذلك المهن الأخرى التي تزيد رواتبها عن رواتب مهنة التعليم"[٣]. علاوة على ذلك، هناك تمايز واضح بين أجور المعلمين في المدارس الحكومية والمدارس الخاصة، "فمرتبات المدرسين في المدارس الحكومية تُدفع طبقًا لهيكل مرتبات العاملين بالحكومة، وهذا الهيكل ليس مجزيًا على الإطلاق بالمقارنة بهيكل أجور المدارس الخاصة، إذ قد يصل الفرق في الأجور بين الهيكلين إلى (٢٠٠%) أو أكثر، وقد يكون لهذه الأجور المنخفضة في المدارس الحكومية تأثير سلبي على الدافع لبذل الجهد"[٤].

وفي إحدى الدراسات عبر العديد من المدرسين عن مدى الضيق الذي يشعرون به بسبب أن مكانتهم الاجتماعية أقل من مكانة بعض زملاء دراستهم في المرحلة الثانوية ممن التحقوا بكليات أخرى غير كليات التربية، إلى جانب تدني الأجور التي يتقاضونها بالقياس إلى زملاءهم خريجي الكليات الأخرى، كما عبر بعض المدرسين عن مدى الإحباط الذي يتعرضون له وكذلك الإحساس بالدونية وخاصة بين من يحاولون سد العجز في

1- محمد يحيي حسين ناصف وآخرون: الدور التربوي للمعلم ومعوقاته ، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية ، شعبة بحوث المعلومات التربوية ، القاهرة ، ٢٠٠٢ ، ص ٩٦.

2 -Michel, Anroinette, African American Teachers and The Roles They play, In Standers, Mavis (edito). Schooling Students Placed at Risk, Lawerenee Erlbaum Associates Publishers, New Jersy, U.S.A., (2000), P. 111.

3- سعيد إسماعيل علي: إهم يخربون التعليم ، مرجع سابق، ص٧٥.

4 – صديق محمد عفيفي: التربية الخلقية في المدرسة المصرية ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، القاهرة ، ١٩٩٩ ، ص ٣٨.

مواردهم المالية بإعطاء دروس خصوصية، باعتبارها العمل الخاص الذي يستطيعونه، ولكنهم يواجهون بالهجوم من قبل كافة وسائل الإعلام والتذمر من أولياء الأمور والطلاب[١].

وبطبيعة الحال، عندما لا تستأثر المهنة باهتمام الناس وتقديرهم وإقبالهم، تكون النتيجة ألا تُقبل عليها العناصر الجادة المخلصة، وبالفعل فقد استمرت هذه المهنة الموسومة بالبؤس في استقبال العناصر الأقل مهارة وموهبة وصارت في تقهقر مستمر بالنسبة لكثير من المهن الأخرى التي قفزت إلى الطليعة وسبقت مهنة التعليم[٢]. وفي ذلك تأكيد لما أسفرت عنه نتائج دراسة ميدانية في السبعينيات أن نسبة كبيرة من طلاب كليات التربية كان مستوى أسرهم يتميز بالتوسط والفقر من حيث التعليم ومن حيث الدخل الشهري للأسرة، ومن حيث المستوى الثقافي، ومن حيث حجم أسرهم، إلى جانب أن معظمهم يرجع إلى أصول ريفية[٣].

٢- العزوف عن مهنة التدريس:

من الملاحظ أن هناك عزوفاً من الطلاب عن الالتحاق بكليات التربية، وذلك نتيجة للمشكلات العديدة التي تواجه مهنة التدريس مثل تدني المرتبات، وظروف العمل غير المشجعة، وعدم التقدير الاجتماعي، وغير ذلك من العوامل التي لا تجتذب العناصر الممتازة لمهنة التعليم، ومن ثم بدأ الشباب يبحثون عن قطاعات أخرى غير التعليم تتميز بمستويات عالية من حيث المكانة الاجتماعية في المجتمع، ومن حيث المرتبات والحوافز ونوعية وطبيعة العمل[٤].

وربما يكون من الأهمية بمكان - في هذا الصدد- توضيح أن زيادة الإقبال على كليات التربية وارتفاع الحد الأدني للقبول بها في السنوات الأخيرة، "لم يكن نتيجة سياسة نابعة من فلسفة تربوية، ولم يكن نتيجة حب وشغف من الأفراد للعمل بمهنة التدريس، وإنما كان نتاجًا لتغير في توجهات الطلاب نحو الكلية التي تمنح خريجها شهادة تمكنهم من العمل والكسب مباشرة، بعكس العديد من الكليات الأخرى التي يعاني خريجوها من البطالة، وهكذا لم يرى الطلاب في الالتحاق بكليات التربية إلا سبيلاً للكسب والفكاك من شرك البطالة"[٥]. ولكن سرعان ما عاد الأمر إلى سابق عهدة عندما أعلنت الوزارة عن تخليها عن سياسة تعيين خريجي كليات التربية، وأن عليهم أن ينتظروا في طابور البطالة مثلهم في ذلك مثل خريجي باقي الكليات، وكان لذلك تأثيره السلبي على إقبال الطلاب على كليات التربية.

1- طلعت عبد الحميد: التعليم وصناعة القهر "دراسة في التعليم والضبط الاجتماعي" ، ميريت للنشر والمعلومات ، القاهرة ، ٢٠٠٠، ص ١٥٩.

2- سعيد إسماعيل علي: إنهم يخربون التعليم ، مرجع سابق ، ص ص ٧٠، ٧١.

3- فكري شحاته: التكوين الثقافي لطلاب كليات التربية "دراسة ميدانية "، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ، ١٩٧٩ ، ص ص ١٧، ١٨.

4- محمد أحمد شوق ، محمد مالك محمد سعيد: معلم القرن الحادي والعشرين " اختياره ، إعداده ، تنميته في ضوء التوجهات الإسلامية " ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، ٢٠٠١ ، ص ٢٨.

5- عبد السلام نوير: المعلمون والسياسة في مصر ، مرجع سابق ، ص ص ٨٥، ٨٦.

وأوضحت دراسة ميدانية (١٩٩٣) شملت ٤٥٨ طالبًا وطالبة بشعبة التعليم الابتدائي بكليات التربية أن حوالي ٧٣% منهم لا يرغبون في الاشتغال بمهنة التدريس بصفة عامة، وأن ٨٩% منهم لا يرغبون في الإشتغال بمهنة التدريس في المرحلة الابتدائية، كما بين٩٣% من عينة الدراسة أن مجموع الدرجات الذي حصلوا علية في الثانوية العامة هو السبب في الالتحاق بشعبة التعليم الابتدائي، وهو ما يشير إلى أن معظم طلاب هذه الشعبة هم من ضعاف التحصيل في المرحلة الثانوية، ممن لم تتح لهم فرصة الالتحاق بكليات أخرى[١].

ومن خلال عينة كبيرة بلغت (٨٣٣٤) من طلاب المرحلة الثانوية شملت معظم الأقطار العربية، وجد أن ٧٠% من طلاب هذه المرحلة لا يفكرون في الالتحاق بمهنة التدريس، وكانت نسبة الراغبين في الالتحاق بمهنة التدريس من الذكور ١٩% فقط، ومن الإناث ٤٢% ، ولنسبة الإناث ما يبررها في المجتمع العربي، حيث تضييق فرص الأعمال الأخرى أمامهن، أما التفكير في ترك مهنة التدريس فكانت نسبة من يفكرون في تركها من الذكور ٥٣% ومن الإناث ٢٨%[٢].

تأسيسًا على ذلك، يتضح أن ثمة عزوف من الطلاب عن الالتحاق بمهنة التعليم، وأن الغالبية العظمى ممن يلتحقوا بكليات التربية ليس لديهم رغبة صادقة في العمل بمهنة التدريس، وإنما جاء التحاقهم بها اضطراريًا إما نتيجة للرغبة في الحصول على فرصة عمل سريعة أو نتيجة لمجموع الدرجات في الثانوية العامة.

٣- قصور برامج إعداد المعلم:

نظرًا لأهمية الأدوار والمسئوليات الملقاة على عاتق المعلم، كان من الواجب ألا يُقبَل في كليات التربية ومعاهد إعداد المعلمين كل من يتقدم إليها من الطلبة، بل يجب العمل على جذب وانتقاء أفضل العناصر البشرية المناسبة للعمل في الحقل التربوي، بحيث يُراعى فيمن يُختارون عدد من الصفات والسمات أهمها: رسوخ الجانب العقدي الإيماني، ووضوح القدرات العقلية، والتحلي بالسمات الشخصية السوية، واللياقة البدنية والصحية، والمظهر المقبول والشكل الحسن، والخلو من العيوب التي تتعارض مع طبيعة مهنة التدريس، والتفوق الواضح في المجالات المعرفية والتحصيل الأكاديمي، والتميز في أساسيات الثقافة العامة، إضافة إلى الميل الواضح نحو مهنة التدريس[٣].

1- يوسف عبد المعطي مصطفى: "مدى رضا طلاب التعليم الابتدائي في كليات التربية عن الدراسة بها" ، دراسات تربوية ، م (٨) ، جـ(٥٨) ،عالم الكتب ، القاهرة ، ١٩٩٣ ، ص ص ٢٠٠، ٢٠١.

2- محمد أحمد شوق ، محمد مالك محمد سعيد: مرجع سابق ، ص ص ٣٠، ٣١.

3- علي راشد: احتيار المعلم وإعداده مع دليل للتربية العملية ، سلسلة المعلم الناجح ومهاراته الأساسية ، الكتاب الثاني ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، ٢٠٠١ ، ص ٢٠.

ومع ذلك، تؤكد العديد من الدراسات والبحوث على أن "شروط القبول بكليات التربية وغيرها من مؤسسات إعداد المعلم في معظم الدول العربية لم يظهر فيها بصورة واضحة وجادة شروط قبول تتسم بالجدية والحزم، والتي تتفق مع أهمية الدور الذي يُؤَهل هؤلاء الطلاب للقيام به في مستقبلهم المهني، وأن معيار الاختيار غالبًا ما يكون معدل الدرجات التحصيلية للطالب في الثانوية العامة، بالإضافة إلى مجموعة من الاختبارات التي يغلب عليها الطابع الشكلي الروتيني وتبعد كثيرًا عن الموضوعية"[١]. ومن المعروف أن "الاختيار والانتقاء الجيد للعناصر الجيدة يقلل كثيرًا من عمليات الهدر في التعليم ويساعد – بدرجة كبيرة– في تقليل التكلفة في عمليات التدريب التي تتم للمعلمين أثناء الخدمة"[٢].

ومن أهم ما يؤخذ على النظام الحالي للقبول بكليات التربية أنه "يفتقد للأسس والأساليب الموضوعية التي يمكن بها ضمان توافر الخصائص المعرفية والمهارية والانفعالية في الطلاب المقبولين كنقطة بدء ضرورية لنجاح عملية الإعداد"[٣]. فضلاً عن غياب معيار الالتزام بالأخلاق الكريمة، "ففي أي مهنة أخرى غير التعليم يكون تأثير العاملين فيها محدودًا، بينما في مهنة التعليم حيث يكون المعلم قدوة لطلابه ومركز إشعاع علمي وسلوكي في بيئة المؤسسة التربوية، تُصبح الأخلاق من أهم أسس اختيار من سوف يُعدون لممارسة هذه المهنة"[٤].

وثمة دراسات عديدة تؤكد على أن البرامج الحالية لإعداد المعلم داخل كليات التربية في مصر ومعظم الأقطار العربية تعاني الكثير من جوانب القصور، لعل من أهمها:

أ- تعدد مصادر إعداد المعلم (في المادة الدراسية الواحدة) وتنوعها وتباين مستويات القبول بها ومستويات المناهج والمقررات الدراسية والمناخ التعليمي ونظم التدريب، مما ترتب عليه عدم التجانس الفكري والتربوي بين الخريجين وتباين أساليب الأداء في المدارس والمعاهد[٥].

ب- تخلف أساليب التدريس وطرقه في كثير من كليات التربية، إذ إنها لا تزال تعتمد على المحاضرة والإلقاء والمذكرات المختصرة، وقلما يوجد حوار مفتوح ومناقشات هادفة بين الأستاذ والطلبة، وقلما توجد تجارب عملية ونماذج توضيحية وبحوث واقعية[٦]. ويُلاحظ

---

[1] – علي راشد: شخصية المعلم وأداؤه في ضوء التوجهات الإسلامية في التربية ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، ١٩٩٣ ، ص ٥٨.

2- نبيل عبد الخالق متولي ، سيد سالم موسى: " نموذج مقترح لإعداد معلم التعليم الثانوي في مصر في ضوء تجربة اليابان" ، المؤتمر القومي لتطوير إعداد المعلم وتدريبه ، جـ(٣) ، قطاع الكتب ، القاهرة ، ١٩٩٦ ، ص ٨٥٠.

3- أحمد اسماعيل حجي: "إعداد المعلم في مصر : الواقع والطموح (دراسة ميدانية) " ، المؤتمر القومي لتطوير إعداد المعلم وتدريبه ، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية ، جـ(٢) ، مطبعة روزاليوسف ، القاهرة ، ١٩-٢٤ أكتوبر ١٩٩٦، ص ٤٧٥.

4- محمد أحمد شوق ، محمد مالك محمد سعيد: مرجع سابق ، ص ٣٧.

5- المجالس القومية المتخصصة: سياسة إعداد المعلم في إطار إصلاح التعليم وتطويره ، تقرير المجلس القومي للتعليم والبحث العلمي والتكنولوجيا ، الدورة (١٩) ، ١٩٩٢/١٩٩١ ، ص ٩٣.

6- المرجع السابق: ص ٩٥.

في بعض الأحيان أن ثمة تناقضًا بين ما يذكره بعض أعضاء هيئة التدريس وبين ما يمارسونه في تفاعلهم مع الطلاب المعلمين أثناء العملية التعليمية، وربما تتجلى بعض مظاهر هذا التناقض فيما يلي:[١]

- طرق التدريس التي تميل غالبًا إلى المحاضرة، رغم تأكيدهم على أن المحاضرة تُعتبر من أقل الطرق للتفاعل مع الطلاب وتقديم المادة التعليمية لهم.
- الوسائل التعليمية التي تكاد تنعدم في استخدام معظم أعضاء هيئة التدريس، رغم تأكيدهم على أهميتها كمعينات لتقريب الأفكار التي تُقدم من خلال المقررات الدراسية.
- التقويم الذي يعتمد على التقويم النهائي لدى أغلب أعضاء هيئة التدريس، رغم تأكيدهم على ضرورة استخدام التقويم المستمر أو المتنوع في أسئلته وفي أسلوبه.

ج- عجز برامج التدريب الحالية عن تزويد المعلم بمهارة التعلم الذاتي، الأمر الذي يجعله غير قادر على متابعة التغيرات التي تطرأ على محتويات المنهج نتيجة للتقدم العلمي والتكنولوجي في العصر الحديث[٢].

د- ضعف التنسيق بين الجوانب الأكاديمية والثقافية والمهنية للبرنامج، فعلى الرغم من أن الخطط الدراسية لكليات التربية تشمل هذه الجوانب الثلاثة، إلا أن هناك تفاوتًا كبيرًا بين نسب هذه الجوانب سواء بين شعب التخصص المختلفة داخل الكلية الواحدة، أو بين كليات الإعداد المختلفة، وهذا يعني افتقاد معيار متفق عليه يحكم التوازن بين هذه الجوانب، كما يدل على عدم اتفاق معظم هذه النسب مع المعدلات المرغوبة[٣].

هـ- قصور برامج الإعداد الثقافي للمعلم، فالتكوين الثقافي لطلاب كليات التربية بحاجة إلى مراجعة وإعادة نظر، فمازلنا نشعر بأن هذا المجال التثقيفي لا يحظى بالعناية الكافية، إذ إنه يتحول في التطبيق والتنفيذ إلى مسائل شكلية، كأن يتحول إلى تعليم لغة بصورة هزيلة، أو ينحصر في دراسة كتاب أدبي، وقد تتحول العملية جُلها إلى عملية تلقين سياسي[٤]. فالجوانب الثقافية لا تلقى الاهتمام الكافي في الخطة الدراسية لكليات التربية، وهذا ما أوضحته دراسة ميدانية أُجريت عام ١٩٩١ على (٢٥٣) طالبًا بكلية التربية بالمنصورة، و(٢١) من أعضاء هيئة التدريس بها، والتي أكدت أن الكلية لا تُعطي للإعداد الثقافي قدرًا من الاهتمام يتناسب مع أهميته في إعداد المعلم، وأن المناهج والمقررات التي تُدرّس بها

1- أحمد محمد سيد الشناوي: "الإعداد المهني للمعلم بكلية التربية من وجهة نظر الطالب المعلم والخريج" ، دراسات تربوية ، م (١٠) ، جـ(٧٥) ،عالم الكتب ، القاهرة ، ١٩٩٥ ، ص ١٠٤.

2- عبد العزيز بن عبد الله السنبل: التربية والتعليم في الوطن العربي على مشارف القرن الحادي والعشرين ، دار المريخ للنشر ، الرياض ، السعودية ، ٢٠٠٤ ، ص ١٦٤.

3- سعيد اسماعيل علي: أنهم يخربون التعليم ، مرجع سابق ، ص ٤٣.

4 - سعيد إسماعيل علي: تعليمنا بين الأمس والغد ، عالم الكتب ، القاهرة ، ٢٠٠٤ ، ص ١٦٣.

خالية تقريبًا من أي مضامين ثقافية[١].

ويبدو أن هذا الواقع يشمل معظم أو كل مؤسسات إعداد المعلم في مصر، ومن ثم فقد أكد تقرير للمجلس القومي للتعليم أن الإعداد الحالي للمعلم بمعاهد أو كليات إعداده، والذي يتمثل في الإعداد الأكاديمي والتربوي والميداني مع غياب الإعداد الثقافي بوجه عام، وعدم توجيه الطالب المعلم إلى التعلم الذاتي، لا يُسهم في تحقيق التنمية المستمرة للمعلم بعد التخرج ومزاولة المهنة على النحو المطلوب[٢].

و- قلة الأنشطة الطلابية اللاصفية في كثير من كليات التربية، فكلية التربية بجامعة عين شمس مثلاً، وهى من أوائل كليات التربية في الوطن العربي، ألغت الملاعب الرياضية وأقامت بدلاً منها مباني وفصولاً دراسية. وربما يرجع عدم تحقيق النشاط الطلابي اللاصفي لأهدافه في معظم كليات التربية إلى: ازدحام اليوم الدراسي بالمحاضرات النظرية، وعدم توافر الأوقات والأماكن المناسبة لممارسة هذه الأنشطة، بالإضافة إلى نقص الأدوات والخامات اللازمة لممارسة الأنشطة المختلفة، وعدم وجود حوافز كافية للمشرفين على الأنشطة، علاوة على أن بعض الأساتذة ينظرون إلى هذه الأنشطة على أنها معطلة للدراسة[٣].

ز- افتقار برامج إعداد المعلمين بكليات التربية إلى تزويد المعلمين بالثقافة القانونية المتعلقة بحقوقهم وواجباتهم المهنية، وهذا ما أكدته نتائج دراسة ميدانية للمركز القومي للبحوث التربوية والتنمية (٢٠٠٠)، حينما وجدت أن وعي المعلمين بحقوقهم القانونية منخفض، حيث أوضح ٨٧% من عينة الدراسة أنها لم تدرس أثناء مرحلة الإعداد والتكوين بالكلية موضوعات عن الحقوق القانونية للمعلم طبقًا لنصوص وأحكام القانون رقم (٤٧) لسنة (١٩٧٨)، وأنها لم تحصل على تدريب أثناء الخدمة يتضمن هذه الموضوعات[٤]. وتؤكد نتائج دراسة ميدانية أخرى أن برامج الإعداد بكليات التربية نادرًا ما تتعرض لدراسة قوانين التربية والتعليم، وتقرر الدراسة نفسها خلو المقررات الدراسية بقسمي علم النفس والمناهج من الثقافة القانونية تمامًا، وأن قسم أصول التربية لا يتعرض لمثل هذه الموضوعات، اللهم إلا ما يأتي عرضًا من بعض الأساتذة[٥].

---

1 - عبد الودود مكروم: "الإعداد الثقافي في كليات التربية" ، المؤتمر السنوي الثامن بقسم أصول التربية ، ٧- ٩ سبتمبر ١٩٩١ ، كلية التربية ، جامعة المنصورة ، ١٩٩١، ص ص ٢٨٥، ٢٨٦.

2- المجالس القومية المتخصصة: "دور المدرسة في تحقيق التربية المستمرة " ، تقرير المجلس القومي للتعليم والبحث العلمي والتكنولوجيا ، الدورة (٢٤) ، ١٩٩٦/١٩٩٧ ، ص ١٨.

3- علي راشد: شخصية المعلم وأداؤه في ضوء التوجهات الإسلامية في التربية ، مرجع سابق ، ص٦٠.

4- محمد توفيق سلام: وعي المعلمين بحقوقهم القانونية وواجباتهم المهنية "دراسة ميدانية " ، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية ، القاهرة ، ٢٠٠٠ ، ص ٥٧.

5- سامح جميل عبد الرحيم ، فتحي كامل زيادي: "الثقافة القانونية للمعلم (دراسة ميدانية) "، مجلة البحث في التربية وعلم النفس ، كلية التربية ، جامعة المنيا ، م (١٢) ، ع (٢) ، أكتوبر ١٩٩٨، ص ٨٠.

ح- ويلقي بعض الباحثين اللوم على معاهد إعداد المعلمين في ضعف دورها في إعداد المعلمين لمواجهه المشكلات السلوكية التي تصدر عن بعض الطلاب، الأمر الذي يؤدي إلى اعتماد المعلمين في ذلك على خبراتهم السابقة كتلاميذ للتكيف مع الظروف التي يجدوا أنفسهم فيها والخاصة بمواجهه السلوكيات السلبية لتلاميذهم، ويتضح من ذلك أن كليات التربية لا تقوم بدورها في تعديل وتغيير مفاهيم من تُعدهم للعمل بمهنة التدريس والخاصة بمجال إدارة الفصل، وإن وجدت أية إرشادات في هذا الصدد، فإنها توجد بصورة غير مباشرة أو بشكل مبسط ومخفف[١]. وتؤكد إحدى الدراسات أن كثير من المعلمين لا يعرفون كيف يواجهوا السلوكيات المنحرفة التي تصدر عن بعض الطلاب خاصة سلوكيات العنف والعدوان، حيث لم يتلقوا تدريبًا أثناء فترة الإعداد والتكوين بكليات التربية، ولا أثناء الخدمة على فنيات واستراتيجيات التعامل مع مثل هذه السلوكيات الانحرافية، ومن ثم يؤكد معظم المعلمين على ضرورة أن تتضمن برامج إعداد المعلم بكليات التربية على استراتيجيات وقائية لمواجهه السلوكيات الانحرافية للطلاب، خاصة سلوكيات العنف المدرسي، والتي بدأت تتكرر داخل حجرات الدراسة وخارجها بشكل يدعو لكثير من القلق[٢].

ط- تقليدية أساليب التقويم في كليات التربية، فمعظم أساليب التقويم لا تركز إلا على قياس الجوانب المعرفية للطلاب دون مراعاة للجوانب الأخرى العقدية الإيمانية، والفكرية، والاجتماعية، والنفسية، والصحية، والبدنية[٣]. أضف إلى ذلك أن التربية العملية (التدريب الميداني) لا زالت مهمشة في كليات التربية، إذ تُترك في الغالب للمعيدين والمدرسين المساعدين ويتهرب منها كبار الأساتذة مع أنها هي الميدان الحقيقي لجوهر عملية إعداد المعلمين، بل إنها وسيلة أساسية تربط أستاذ المادة بمواقع العمل في المدارس ليرى العملية التعليمية رأي العين – لا رأي كتاب- ويعايشها[٤].

وقد يبدو واضحًا أن تلك السلبيات التي تعاني منها برامج إعداد المعلم داخل كليات التربية أسهمت – إلى حد كبير- بالإضافة إلى مجموعة من العوامل الأخرى في إمداد مجتمع المعلمين بالعديد ممن لا يُدركون نُبل الرسالة المنوطة بهم، ومن ثم لا يستطيعون تحقيق أهداف المجتمع في تربية وتعليم أبنائه على النحو المطلوب.

---

1 - Denscombe, M. (1985). Classroom Control : Sociological Perspective, Gerorge Allen and Unwin, London, U.K., P. 56.

2 -Smith, Greer, Shirley, Lois. (2001). Teacher Preparedness to manage an act of School Violence, In Dissertation Abstracts International, Vol. (62-04A). P. 1381.

3- عبد العزيز بن عبد الله السنبل: مرجع سابق ، ص ١٦٥.

4- سعيد إسماعيل علي: إنهم يخربون التعليم ، مرجع سابق ، ص ٤٢.

٤- هامشية العلاقـــة بين الطالب والمعلـــم:

كانت العلاقة الطيبة بين المعلم والمتعلم تتحقق إلى حد كبير عندما كان المعلمـــون فـــي المدارس يفرضون أبوتهم وأستاذيتهم بسلوكيات نبيلة في وقت لا يُقدس الماديات، وعندما كان المعلم حريصًا على ألفاظه وهندامه ويُدرك أنه مثل أعلى يُحتذى به، وعندما كان هناك احتـــرام وفهم لرسالة المعلم[١].

إلا أنه مع دخول مصر مرحلة الانفتاح الاقتصادي، واختلال سلم الأجور والمرتبـــات، وارتفاع تكاليف المعيشة، بدأ الناس يعانون من أزمة اقتصادية طاحنة[٢]، وإزاء تلـــك الأزمـــة الاقتصادية التي تكاد تطحن فئات كثيرة من الشعب المصري، كان لابد لهذه الفئات أن تبحـــث عن مخرج تخفف به هذه الضائقة، ومن أولى هذه الفئات المعلمين، وكان المخرج المتوفر لدى المعلمين هو الدروس الخصوصية، وساعدهم على ذلك أن العملية التعليمية نفسها داخل الفصـــل قد أصبحت شكلية وبدون جدوى إلى حد كبير بفعل عوامل عديدة[٣].

وتنافس كثير من المعلمين في استخدام الأساليب المختلفة لجـــذب الطـــلاب للـــدروس الخصوصية، فمنهم من يتعمد ألا يقول ما يجب قوله شرحًا وتحليلاً لدروسه داخل الفصل حتـــى تظل بعض الأمور مبهمة غير مفهومة ولا يجد الطالب مفرًا من اللجوء للمدرس لكـــي يفهمـــه إياها في درس خاص، ومنهم من يسعى في طلب الدروس الخصوصية مباشرة من التلميذ أو من ولي الأمر[٤]. وفي ظل انتشار ظاهرة الدروس الخصوصية تدهورت العلاقة – إلى حد كبيـــر– بين المعلم والمتعلم، ففي الوقت الذي "تُسهم فيه الدروس الخصوصية في تحسين حالـــة المعلـــم المادية تعود بالضرر على العملية التعليمية من حيث عدم مواظبة التلاميذ على الحضور، وعدم احترام النظام في الفصل، وتجرؤ بعض الطلاب على معلميهم، كما أنها تمثل إرهـــاق للمعلـــم وحطٌ من كرامته، وتؤثر على عمله المدرسي، وتُشغله عن أسرته وعن نفسه، وتُحمله مسئولية التلميذ نيابة عن ولي الأمر، كما تؤدي إلى نشوء جو من العلاقات الإنسانية غير المرغوب فيها بين المعلمين، مما يُسيء إلى المعلمين وإلى مهنة التعليم"[٥]، ومن ناحية أخرى "أوجـــد انتشـــار الدروس الخصوصية علاقة غير سويـــة بين الأســـرة والمعلـــم، حيث صـــار شبح الاستغلال والضغط مخيمًا على هـــذه العلاقة"[٦].

1- مها عبد الباقي جويلي: دراسات تربوية في القرن الحـــادي والعـــشرين، دار الوفـــاء لدنـــيا الطباعـــة والـــنشر ، الإسكندريـــة ، ٢٠٠٢ ، ص ٢٢.

2- عبد العظيم أنيس: التعليـــم في زمـــن الانفتاح ، دار المستقـــبل العربي ، القاهـــرة ، ١٩٩٥، ص ٣١.

3- سعيد إسماعيل علي: إنهـــم يخربـــون التعليـــم ، مرجع سابق ، ص ٨٣.

4- المرجع السابق: ص ٨٤.

5 - فايز رشاد الشناوي : " العلاقة بين المعلـــم والمتعلـــم في التعليم قبل الجامعي (دراسة تحليلية) " ، التعليم من أجل مستقبل عـــربي أفضل ، المؤتمر العلمي الخامس ، ٢٩ – ٣٠ أبريل ١٩٩٧، م (٣) ، كلية التربية ، جامعة حلوان ، ١٩٩٧، ص ٥٣ .

6- عبد السلام نوير : المعلمون والسياسة في مصر ، مرجع سابق ، ص ٩٨ .

ومع ذلك، يصعب اختزال الأسباب في توتر العلاقة بين المعلم وتلاميذه في مجرد حلول معايير علاقة السوق محل معايير العلاقة التربوية، إذ إن بعض التشريعات والتعليقات الرسمية حول المعلمين قد دفعت بهذه العلاقة لمزيد من التوتر. فعلى الرغم من أن التشريع الخاص بمنع العنف في المدارس قد أشار إلى التصدي بحزم لمظاهر العنف والاعتداء سواء من المعلم على طلابه، أو من الطلاب على معلميهم، فإن الرأي العام والصحف قد ركزت على إدانة المعلم بهذا الشأن في المقام الأول، وراج بين جمهور الرأي العام بأن التشريع اقتصر فقط على منع "عقاب التلاميذ". ورأى العديد من المعلمين أن عرض التشريع وتداوله بين جمهور الرأي العام بهذه الكيفية قد شجع الطلاب على مزيد من الممارسات التي تُعبر عن عدم احترامهم لمعلميهم، بل وأحيانًا الاعتداء عليهم[1].

ومما زاد من توتر العلاقة بين المعلم والتلاميذ من جهة، وبين المعلم وزملائه وإدارة المدرسة من جهة أخرى، أن درجة تمسك المعلم بأخلاقيات مهنة التدريس ضعيفة إلى حدٍ ما. حيث أوضحت نتائج دراسة ميدانية (١٩٩٥) أن درجة تمسك المعلم بأخلاقيات مهنة التدريس مع زملائه ضعيفة إلى حدٍ ما، وتفسير ذلك - كما أسفرت عنه نتائج الدراسة- أن ثمة تنافسًا بين المعلمين على جذب الطلاب للدروس الخصوصية، وعلى كسب رضا الرؤساء، ولو على حساب العلاقات الشخصية بين المعلمين بعضهم البعض، حيث أفاد ٦٧% من أفراد العينة أن المعلم يحاول الاستئثار بكل شيء غير مبال بشعور الزملاء. وبخصوص تعاون المعلم مع زملائه أفاد ٨٢% من أفراد العينة أن المعلم أصبح يتهرب من التعاون مع زملائه، وتفسير ذلك أن المعلم يحاول أداء عمله أداءً روتينيًا ويوفر جهده للعمل خارج المدرسة (في الدروس الخصوصية)، التي يبذل فيها قصارى جهده. كما أوضحت نتائج الدراسة أيضًا أن درجة تمسك المعلم بأخلاقيات مهنة التدريس في تعامله مع إدارة المدرسة ضعيفة أيضًا، فالمعلم لا يتعاون مع إدارة المدرسة في كثير من الأنشطة، ويحاول التملق والنفاق في سبيل قضاء مصلحته الشخصية، ومما يُؤسف له أن ٧٨% من أفراد عينة إدارة المدرسة ذكرت أنها ترفض كثيرًا من السلوكيات التي يسلكها المعلم داخل المدرسة[2].

ومما تقدم يتضح، أن المعلم يُوَاجه اليوم بالعديد من المشكلات التي قد تُلقي بظلالها الكئيبة على العملية التعليمية برمتها مما يجعلها تنتكس أو تتراجع. لذا يجب أن تُستنفر كافة القوى المسئولة عن التعليم في مصر لمواجهة تلك المشكلات وتحسين أوضاع المعلم والتخفيف من معاناته اليومية، خاصة وأن "نجاح العملية التربوية بمحتواها العام وأبعادها المختلفة وما تنطوي عليه من العناصر والأسباب العديدة كالمناهج الصالحة والكتب الدراسية الجيدة والوسائل

---

[1] - أحمد يوسف سعد وآخرون: مرجع سابق ، ص ١٢١.

2- محمد محمد عبد الحليم : "أخلاقيات مهنة التدريس (دراسة على معلمي المرحلة الثانوية) "، دراسات تربوية ، م (١٠) ، جـ(٨٠) ، عالم الكتب ، القاهرة ، ١٩٩٥، ص ١٤١- ١٤٤.

المعينة المناسبة والمباني المجهزة تجهيزًا جيدًا والإدارة المدرسية الناجحة على أهميتها وآثارها المختلفة في العمل التربوي سوف تظل مشكوكًا فيها ما لم يُهيأ لها معلم كفء معد إعدادًا جيدًا ومجهز علميًا وثقافيًا ومهنيًا، يوجه مسارها ويضعها في إطارها الصحيح"[١].

ثالثـــًا: الطـــــــلاب:

يُعد الطالب أحد العناصر الأساسية في العملية التعليمية، فهو الهدف من هـذه العمليـة برمتها، كما أنه المستهدف الأساسي من عملية تطوير التعليم، ويُعد الاهتمـام بتربيتـه تربيـة صحيحة استثمارًا حقيقيًا للمستقبل. وقد شغلت قضية المتعلم وما ينبغي أن يتحلى به مـن آداب علماء وفقهاء المسلمين، فنجد "أبو حامد الغزالي" يركز على مجموعة من الآداب التي يجب أن يتحلى بها طالب العلم أهمها: أن يُطهر نفسه من رديء الأخلاق كما تُطهر الأرض للبذر مـن خبائث النبات، وأن يُقلل من الاشتغال بالأعمال الدنيوية ما دام يدرس ليتوفر فراغه على العلوم الحقيقية، وألا يتكبر على معلمه، وأن يعلم أن ذله لشيخه عز، وخضوعه له فخـر، وألا يتكبـر على العلم، ولا يتأخر على المعلم، وأن يعتني بتصحيح درسه الذي يتحفظه قبل حفظه تصحيحًا متقنًا على شيخه أو غيره ممن يكون أهلاً لذلك، وألا ينشغل بتعلم الاختلافات المشكلة والشُبه الملتبسة في تحصيله للعلم، وأن يُحسن تقسيمه لأوقات ليلـــه ونهـــاره واغتنام مـا بقـــي مـن عمـــره[٢].

كما حدد ابن جماعة واجب المتعلم في مراعاة الأدب مع معلميه ومؤدبيه، إذ قال "يجب على طالب العلم التأدب مع شيوخه في التلقي عنهم، وفي الاستفسار منهم، وفي مناقشتهم، وفي الصبر على ما يبدو من قسوة الشيخ لأن ذلك إنما حرص منه على الطالب، كما ينبغي علـى الطالب أيضًا التهيؤ للعلم من حيث إخلاص النية لله ﷻ، ومن حيث التفرغ عـن الشـواغل، ومن حيث أوقات التعليم المثمرة، ومن حيث إدراك أن العلم دين وأنه عمـل شـاق يقتضـي التضحية من أجله، ومن حيث اختيار الصحبة التي تعينه عليه"[٣].

ومن الملاحظ أن أهم ما ركز عليه فقهاء المسلمين ضرورة أن يتأدب الطالب مع معلمه وأن يحترمه ويبجله ويوقره، وهم في ذلك يؤكدوا على أن العلاقة الطيبة السوية بـين المعلـم والمتعلم ضرورية لتلقي العلم ونجاح عملية التعلم إلى حد كبير.

بيد أن المعايش لواقع التعليم المصري - خاصة في السـنوات الأخيـرة- يُلاحـظ أن العلاقة بين الطالب والمعلم قد أصابها كثير من الخلل، وانحرفت - بدرجة كبيرة- عن مسارها الطبيعي، وبدأت تظهر صور اعتداءات عديدة من قبل بعض الطلاب على معلميهم، وانتشرت

---

1 - عبد الغني النوري: اتجاهات حديدة في التخطيط التربوي في البلاد العربية ، دار الثقافة ، الدوحة ، قطر ، ١٩٨٧ ، ص ٢٣٢.

2- أبو حامد الغزالي : إحياء علوم الدين ، كتاب الشعب ، دار الشعب ، جـ(١) ، (د. ت)، ص ٨٢- ٨٩.

3- بدر الدين بن جماعة : تذكرة السامع والمتكلم في آداب العالم والمتعلم ، دار الكتب العلمية ، بيروت ، ١٣٥٤ هـ ، ص ٢١.

"حوادث العنف الطلابي في كثير من مدارسنا، ولا سيما الثانوية، وأضحت من الكثرة والحدة بما يجعلها مادة إعلامية للكثير من الصحف والمجلات والبرامج التليفزيونية"[١]. أضف إلى ذلك شيوع العديد من القيم السلبية بين أوساط الشباب – خاصة من الطلاب– "إذ يكتسب الشاب من خلال تعامله اليومي في المجتمع ومن خلال تجاربه ومشاهداته قيمًا هدامة تجعل من المال القيمة العظمى في الحياة بحيث تتوارى وراءه كل القيم الإنسانية، فالشجاعة والشرف والأمانة والتقدير والاحترام بل وحتى العلم أو المعرفة كلها أمور يمكن أن تشترى"[٢]. وهكذا غلبت قيم التعامل المادي على ما سواها بفضل ضغوط الحياة الاقتصادية، وأصبحت "القيم الإنسانية كالصدق، والحق، والإيثار، والإخلاص، وحب العمل أمور تنتمي إلى عالم الكتب، نتيجة لغياب القدوة الصالحة، ونتيجة لاختلال قدرة الشباب على العمل والمشاركة للمحافظة على ثقافة المجتمع وتماسكه القيمي"[٣].

وفي غمار الحراك الاجتماعي السريع تقوى القيم المادية، وينخفض تقييم المجتمع لفضائل الأخلاق، فالوفاء، واحترام الكلمة، فضائل تفقد أهميتها كلما زاد معدل التغيير[٤]. فثمة اتفاق على أن المجتمع المصري – بسبب التغيرات المتلاحقة التي تعرض لها– "ازدادت فيه الجريمة والعنف، وتفشت فيه ظواهر جديدة: أولها ضعف الشعور الوطني بصفة عامة، وغياب الولاء والانتماء – خاصة بين الشباب، وأصبح الناس أكثر تحفظًا، فلا يعبرون عن آرائهم بصراحة كاملة، ويؤثرون الصمت أو التجاهل، ووسائل الإعلام – برغم اتساع مساحة انتشارها– لا تعبر بدرجة كافية عن مشاكل الناس الحقيقية"[٥].

وكان لذلك تأثيره القوي على قيم أبناء المجتمع – خاصة من الطلاب، إذ "أدى إلى ظهور قيم سلبية تتمثل في اختلال العلاقة بين الطالب والأستاذ، انخفاض قيمة العلم كسلاح للتقدم، فقدان التميز العلمي موقعه في سوق العمل، سيادة التفكير الخرافي، الغش في الامتحانات، عدم المبالاة، علاوة على العجز عن مواجهة الواقع"[٦].

1- السيد سلامة الخميسي : دراسات في التربية العربية وقضايا المجتمع العربي ، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر ، الإسكندرية ، ٢٠٠٣ ، ص ٣٩١.

2 – عبد الناصر عبد الله نصير أبو زيد: " العلاقة بين التعليم والتغير القيمي (دراسة ميدانية في منطقة البداري)" ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة أسيوط ، ١٩٩٦ ، ص ٧٩.

3 – محمد حسين عبده العجمي: " نحو تصور مقترح لمسارات إصلاح التعليم الجامعي لتهيئة الشباب لمواجهة تحديات القرن الحادي والعشرين" ، التربية في خدمة المجتمع وتنمية البيئة ، المؤتمر السنوي الثالث ، ٢٤– ٢٥ أكتوبر ١٩٩٦ ، كلية التربية ، جامعة المنصورة، ، ١٩٩٦، ص ص ١٦٨، ١٦٩.

4 – حلال أمين: ماذا حدث للمصريين؟ " تطور المجتمع المصري في نصف قرن (١٩٤٥ – ١٩٩٥)" ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، القاهرة ، ١٩٩٩ ، ص ٤٩.

5 – رحب البنا: المصريون في المرآة ، سلسلة إقرأ ، العدد (٦٥١) ، دار المعارف ، القاهرة ، ٢٠٠٠ ، ص ٤٤.

6 – حامد عمار: الجامعة بين الرسالة والمؤسسة ، ط٢ ، الدار العربية للكتاب ، القاهرة ، ٢٠٠١ ، ص ص ١٠، ١١.

وإذا تتبعنا العوامل التي تكمن وراء ظهور القيم السلبية لدى الشباب – خاصة من الطلاب، لوجدنا في مقدمتها تلك التحولات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية التي مرت بالمجتمع المصري – في الآونة الأخيرة– وأثرت وبشدة في مجريات الحياة بشكل عام، وفي مقدرات الشباب بشكل خاص، وهى على سبيل المثال لا الحصر: ضيق فرص الحياة أمامهم في ظل نظام للتعليم لا علاقة له بسوق العمل، وتبدد أحلام الاستقرار في نفوسهم أمام تكاليف الزواج الباهظة، وارتفاع أسعار المساكن، هذه الضغوط المتزايدة مضافًا إليها غياب الفرص وسبل المشاركة الحقيقية الاجتماعية والسياسية للشباب، أدت إلى تهميش نسبة لا يستهان بها منهم، وتراوحت ردود أفعال الشباب نحو هذه الضغوط ما بين الاغتراب الكامل عن الواقع والهروب منه إلى السلبية واللامبالاة، ووصولاً إلى الجريمة والعنف[١].

كما أن لوسائل الإعلام دورًا رئيس في التأثير على قيم الشباب، ولعل في استحضار بعض الأمثلة الواقعية بعينها ما يؤكد التأثير السلبي لوسائل الإعلام على قيم وسلوكيات الناشئين، فلا يخفي على أحد كيف أثرت مسرحيات مثل (مدرسة المشاغبين، والعيال كبرت، وسك على بناتك) وغيرها على قيم وسلوكيات الأطفال والمراهقين والشباب من المصريين، إذ ظهر هذا التأثير السلبي في مفردات الخطاب اليومي لهؤلاء حتى داخل المؤسسات التربوية، وتتعاظم إمكانية هذا التأثير السلبي في ظل تكرار عرض هذه المسرحيات من حين لآخر، وبالتالي تكرار مشاهدة الصغار لها وتأثرهم الدائم بمضامينها المناهضة لمضامين التربية المدرسية[٢].

وتشير بعض البحوث والدراسات الإعلامية الغربية إلى أن الأفراد – خاصة صغار السن– يقلدون ما يُعرض عليهم في وسائل الإعلام، وتناولت ذلك نظرية التعلم من خلال الملاحظة، والتي أشارت إلى أنه يُمكن للفرد أن يتعلم سلوك العنف من خلال مشاهدة برامج العنف والرعب والإثارة في التليفزيون، حيث يقوم بتنميط سلوكه حسب سلوك الشخصيات التي تعرضها برامج العنف[٣]، وهذا ما أكدته دراسة أخرى قدمت مجموعة من التحليلات النفسية والاجتماعية أوضحت أن الفرد يكتسب التصرفات الشرسة عن طريق الاحتكاك بالنماذج العنيفة من خلال وسائل الإعلام[٤].

---

[1] – ليلى عبد الجواد ، محمد سعد محمد: " تصورات الشباب لواقع ومستقبل العنف في المجتمع المصري " ، الأبعاد الاجتماعية والجنائية للعنف في المجتمع المصري ، المؤتمر السنوي الرابع ، م (٢) ، ٢٠- ٢٤ أبريل ٢٠٠٢ ، المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية ، القاهرة ، ٢٠٠٢، ص ص ٥٦١، ٥٦٢.

2- السيد سلامة الخميسي: دراسات في التربية العربية وقضايا المجتمع العربي ، مرجع سابق ، ص ٣٨٥.

3 - Casata, M. and Molefi, A. (1979). Mass Communication: Principles and Practices, N.Y., Macmillan Publishing Co. , P.94.

4 - Bandura, A. (1978). A Social Learning Theory of Aggression, In Journal of Communication, Vol. 28, No.3, pp.12-29.

وعلى الرغم من تعاظم الدور الذي تلعبه وسائل الإعلام في التأثير على اتجاهات الطلاب وقيمهم وسلوكهم الاجتماعي، إلا أن هناك مجموعة أخرى من العوامل وراء شيوع السلوكيات السلبية بين الطلاب، فالمعلم نفسه قد يكون سببًا في ظهور بعض السلوكيات الانحرافية لتلاميذه، فتؤكد إحدى الدراسات أن ثمة علاقة ما بين السلوك التدريسي الذي يتبعه المدرس والمشكلات السلوكية التي تحدث داخل الفصل الدراسي، حيث وجُد أن هذه السلوكيات ما هى إلا رد فعل لسلوك المدرس، كما أنها مظهر لأنماط التواصل الخاطئة التي تحدث داخل الفصل بين المدرس والتلاميذ، والتي يحتاج المدرس من أجل تعديلها إلى القيام بتعديل سلوكه هو قبل سلوك التلاميذ[١].

وأشارت دراسة أخرى إلى أن أهم الأسباب المرتبطة بالمدرس والتي قد تتسبب في حدوث المشكلات السلوكية للطلاب ما يلي: عدم مراقبة المدرس لسلوكيات التلاميذ بعناية أو على نحو كافٍ قبل استفحالها بدرجة كبيرة يصعب بعدها إيقافها بسهولة، تجاهل بعض المدرسين لبعض السلوكيات غير المقبولة أحيانًا، مما لا يساعد التلاميذ على التأكد من معايير السلوك اللازم اتباعها، عدم الثبات على نمط واحد في الإجراءات المستخدمة حيال بعض سلوكيات التلاميذ[٢].

وثمة دراسة ثالثة أرجعت انتشار ظاهرة العنف الطلابي إلى مجموعة من العوامل المتعلقة بالمناخ العام داخل المدرسة، من أهمها: عدم وضوح اللوائح والقوانين المدرسية التي تحكم السلوك الطلابي، وغياب سياسات التسامح بين أعضاء المجتمع المدرسي إلى حد كبير، والالتزام الحرفي بالقوانين واللوائح المدرسية، والغلظة في التعامل مع الطلاب، وعدم التقرب من الطلاب وإقامة علاقات اجتماعية طيبة معهم تقوم على التواد والمحبة، بالإضافة إلى إهانة التلاميذ وعدم احترام كرامتهم[٣].

وبناء على ما تقدم يتضح، أن مجتمع الطلاب في مصر لم يكن بعيدًا عما اعترى المجتمع من تحولات اجتماعية واقتصادية وسياسية كبرى، أثرت على بنية القيم الاجتماعية،

---

1 - Wubbles, T. (1985). Discipline Mapped Problems of Beginning Teachers: International Teacher Behavior Mapped out, Chicago, 11 Annual Meeting of American Educational Research Association (59th) (ERIC Document Reproduction Service No. ED260040).

2 - Evertson, C. et.al (1984). Classroom Management for Elementary Teacher, Preative Hall, INC. Englewood Cliffs, N.J. pp. 96-97.

3- Flaherty, lois (2001). School Violence and the School Environment, In Shafii, Mohammad and Shafii, Sharon (editor). Assessment, Management, Prevention, Washington, D.C. London, England.

وأفرزت العديد من المشكلات الاجتماعية الخطيرة، إذ تزايدت في السنوات الأخيرة – كما سيُوَضح لاحقًا– ظواهر التطرف والعنف والقتل بين أفراد المجتمع التعليمي، خاصة من الطلاب، الأمر الذي يحمل في طياته مضمونًا سلبيًا على سلامة واستقرار المجتمع، فالشباب هم نصف الحاضر وكل المستقبل.

خاتمة:

يعاني مجتمع التعليم في مصر من أزمة حقيقية قد تبدو في صورة، أزمة إدارة تتمثل في كيفية اختيار رجال الإدارة الأكفاء وتدريبهم، وأزمة معلم تتمثل في معايير القبول بكليات التربية ومعاهد إعداد المعلمين، وفي كيفية تحسين أوضاع المعلم المادية والأدبية لتحسين أدائه داخل الفصل الدراسي، وأزمة طالب تتمثل في افتقاده للقدوة الطيبة التي يتمثلها في تصرفاته وسلوكياته، كما تتمثل في انخراط عدد غير قليل من الطلاب في أحداث العنف والتطرف.

ولما كان مجتمع التعليم هو مرآة المجتمع الذي يوجد فيه، ولما كان التعليم من أكثر النظم الاجتماعية تصويرًا لجملة أحوال الأمة إن خيرًا فخيرا، وإن شرًا فشرا، كان لابد من إلقاء الضوء على أبرز المتغيرات المجتمعية التي مرت بالمجتمع المصري والتي ربما تكون عاملاً مساعدًا في ظهور الصور السلبية داخل الحقل التعليمي.