ربنا افتح بيننا وبين قومنا بالحق

دراسات تربوية

من أجل وعى تربوى عربى مستنير

سلسلة أبحاث تصدر عن رابطة التربية الحديثة ، المجلد الثامن . الجزء (٥٧)
(١٣) ميدان التحرير بالقاهرة عام ١٩٩٣

رئيس التحرير
أ.د. سعيد اسماعيل على
مدير التحرير
أ.د. محمود كامل الناقة

سكرتيرو التحرير
د. مصطفى عبد القادر عبد الله
د. محمد وجيه زكى الصباوى
د. سلامة صابر العطار

هيئة التحرير
أ.د.حامد عبد السلام زهران
أ.د. رشدى أحمد طعيمة
أ.د. عبد الفتاح حجاج
أ.د. فؤاد أبو حطب
أ.د. فيليب اسكاروس
أ.د مصطفى درويش
أ.د. نبيل أحمد عامر

التوزيع : عالم الكتب ، ٣٨ ش عبد الخالق ثروت بالقاهرة

مستشاروا التحرير

قام بتحكيم الأبحاث والدراسات التى قدمت للمجلة (وفقا للترتيب الأبجدى)

الأساتذة الدكاترة :

أ.د. ابراهيم بسيونى عميره
أ.د. ابراهيم حافظ
أ.د. ابراهيم عصمت مطاوع
أ.د. ابراهيم قشقوش
أ.د. أحمد اللقانى
أ.د. أحمد المهدى عبد الحليم
أ.د. أحمد عبد العزيز سلامة
أ.د. أحمد كمال عاشور
أ.د. أمال مختار صادق
أ.د. أمينة كاظم
أ.د. أنور الشرقاوى
أ.د. جابر عبد الحميد جابر
أ.د. حامد العبد
أ.د. حامد زهران
أ.د. حامد عمار
أ. د . حسن البيلاوى
أ.د. حسن الفقى
أ.د. حسن شحاته
أ.د. حلمى المليجى
أ.د. حلمى الوكيل
أ.د. رشدى طعيمة
أ.د. سامية القطان
أ.د. سعد عبد الرحمن أحمد
أ.د. سعد مرسى أحمد
أ.د. سعد يسى
أ.د. سعيد اسماعيل على
أ.د. سليمان الخضرى
أ.د. سيد خير الله
أ.د. سيد عثمان
أ.د.شكرى عباس
أ.د.صبرى الدمرداش
أ.د. صلاح حوطر
أ.د. طلعت منصور
أ.د. صفاء الأعسر
د. ضياء الدين زاهر
أ.د. عادل عز الدين

د. عبد الراضى ابراهيم
أ.د. عبد الرحمن النفيب
أ.د. عبد السلام عبد الغفار
د. عبد السميع سيد أحمد
أ.د. عبد الفتاح حجاج
أ.د. عبد الفتاح جلال
أ.د. عبد اللطيف فؤاد
أ.د. عبد المسيح داوود
أ.د. عرفات عبد العزيز
أ.د. عنايات زكى
أ.د. فاروق اللقانى
أ.د. فاروق صادق
أ.د. فايز مراد
أ.د. فتح الباب عبد الحليم
أ.د. فتحى يونس
أ.د. فؤاد أبو حطب
أ.د. فؤاد قلادة
أ.د. فكرى حسن ريان
أ.د. كمال اسكندر
أ.د. كوثر كوجك
أ.د. محمد المفتى
أ.د. محمد خليفة بركات
أ.د. محمد سيف الدين فهمى
أ.د. محمد صابر سليم
أ.د. محمد عبد الظاهر الطيب
أ.د. محمد قدرى لطفى
أ.د. محمود أبو زيد
د . محمود عمر
أ.د. محمود كامل الناقة
أ.د. منير كامل
أ.د. نادية جمال الدين
أ.د. نبيل أحمد عامر
أ.د. وليم عبيد

الفهرست

الصفحة

- **الأستاذ محمد عبد الغنى حسن** ٥
  الاستظهار والتجربة فى الثقافة العربية
- **د. سعيد اسماعيل على** ١١
  قراءة فى أوراق مدرسة !!
- **د.أحمد فؤاد باشا** ٢٤
  علاقة العلم بالفلسفة الإسلامية ونصيب الفكر العلمى من التدريس الفلسفى العام ـ دراسة نقدية
- **د. عبد السميع سيد أحمد** ٥١
  الطاعة . الوجه الآخر للعنف
- **د.سيف الاسلام على مطر** ٦٢
  دور التربية فى مواجهة مشكلة البطالة – ٢
- **د.أحمد سيد ابراهيم – د. فاروق عبد السلام** ٩٩
  دور مناهج كلية التربية بالطائف فى تنمية الميول الأدبية والعلمية للطلاب والطالبات
- **د.تودرى مرقس حنا** ١٢٦
  التوجهات الإسلامية فى تحقيق التربية الغذائية
- **د. صلاح عبد الحميد مصطفى** ١٦٣
  التعليم الثانوى فى الإمارات العربية المتحدة والبحرين « دراسة مقارنة »
- **د. منى عبد الهادى سعودى** ٢٢٠
  دراسة مقارنة بين اتجاهات تلاميذ الصف الأول وتلاميذ الصف الثالث نحو مادة العلوم
- **د. سعاد محمد فتحى محمود** ٢٥٤
  الفلسفة التطبيقية وكيفية استخدامها فى تعليم الفلسفة فى المرحلة الثانوية

قواعد النشر

- جميع الدراسات والأبحاث المنشورة كتبت خصيصا لهذه السلسلة باستثناء ما نعيد نشره من تراثنا التربوى الحديث
- ترسل الطلبات والأبحاث باسم رئيس التحرير (كلية التربية بجامعة عين شمس ، روكسى ، مصر الجديدة ، القاهرة) أو على رابطة التربية الحديثة ، ١٣ ميدان التحرير بالقاهرة) .
- تقدم الدراسة أو البحث المطلوب نشره مكتوبا على الآلة الكاتبة (نسختان) على أن يكون الحد الأقصى هو ١٤٠٠٠ كلمة (حوالى ٤٠ صفحة فلوسكاب) .
- تخضع الدراسات والأبحاث للتحكيم العلمى من قبل نخبة من أساتذة التربية وعلم النفس فى مصر وخارجها .
- تسلسل الهوامش وتجمع فى نهاية الدراسة مع إثبات البيانات الكاملة من المصدر عند ذكره ، أول مرة ، وذكر رقم الصفحة التى رجع إليها عند كل اشارة إلى المصدر .
- لا يجوز تقديم البحث أو الدراسة إلى أى جهة أخرى إذا قدمت إلى هذه المجلة.
- لا يجوز اعادة نشر أى دراسة من قبل صاحبها قبل مرور عام من تاريخ النشر إلا بموافقة صريحة من التحرير .
- من الضرورى قدر الامكان التقليل من الجداول الاحصائية .
- للتحرير اختصار الدراسات المطلوبة بما لا يخل بأفكارها الأساسية.
- الآراء التى تنشر تعبر عن آراء أصحابها .

الإستظهار والتجربة فى الثقافة العربية

للأستاذ محمد عبد الغنى حسن

التعليم الاستظهارى هو التعليم عن طريق الحفظ وحشو الذاكرة بالمعلومات والمعارف ، وادخار مواد التعليم فى الحافظة . اما التعليم التجريبى فهو الذى تنحى فيه الذاكرة قدر الامكان ، وتطبق الخبرات والتجارب العملية والمشاهدة العيانية ، وذلك عن طريق تجلى العلم فى العمل ..

وقد مر كل من التعليمين بمراحل كثيرة ، ولقى كل منهما من المناصرة والمعارضة ما انتهى آخر الأمر الى الأوضاع الحديثة التى يجرى العمل عليها فى أغلب المدارس المتطورة مع أحدث مقتضيات الأصول التربوية السليمة.

ولاشك ان هناك بعض المواد الدراسية والمعارف التى لايغنى فيها الا الحفظ المطلق – مع الفهم والادراك طبعا لما يحفظ – كالنصوص الأدبية من الشعر والنثر ، وكالنصوص من الكتب المقدسة التى يهتم أهل الأديان باستظهار الصغار والتلاميذ لها عن ظهر قلب ، حتى ولو لم يعوها أو يدركوا معانيها ، أو يتذوقوا البلاغة الفنية فى أساليبها . أما المواد التى كالطبيعة والكيمياء وما سواهما من العلوم التجريبية فتحتاج الى الاختبار والتدريب العملى ، أكثر مما تحتاج الى الحفظ والاستظهار وترداد العبارات والقوانين بلا فهم ولا أدراك .

وقد لوحظ أن الأمم القديمة – على وجه العموم – كانت تعنى فى التعليم بالحفظ المكرر المؤكد وأن طالب العلم كان يعتمد على الحافظة وحشو الذهن بالمعلومات أكثر مما يعنى بالتجربة والعمل والمشاهدة – ولم تسلم من ذلك أمة من أمم الشرق والغرب على السواء .

وقد بلغت عناية التربية الاسلامية العربية بالاستظهار والحفظ حدا لفت أنظار المؤرخين . وظهر بين علماء المسلمين جماعة اشتهروا بندرة الحفظ ، وغرائب الاستظهار. ولهم فى ذلك روايات وأخبار تحكى وتدهش .. ألم يحدثنا المؤرخ ابن خلكان فى كتابه « وفيات الأعيان » أن الامام أحمد بن حنبل كان يحفظ عن ظهر قلب ألف الف حديث من أحاديث الرسول عليه السلام وكثيرا ما كان يقترن حفظ متون

---

*مجلة الرسالة ، (القاهرة) وزارة الثقافة والارشاد القومى، العدد ١٠٢٠، أول اغسطس ١٩٦٣، ص ص١٩-٢٢

الأحاديث مع اسنادها ورواتها ، لا يخطىء الحافظ – فى ذلك ، ولايخلط بين متن وإسناد، ولايدخل سند حديث فى سند حديث أخر . وهذا هو الامام البخارى صاحب الصحيح المشهور فى الحديث ، فقد ذكروا أنه كان يحفظ في سن الصبا مائة الف من صحيح الأحاديث ، ويحفظ ضعف هذا القدر من الأحاديث الموضوعة والمكذوبة .

واذا كان عدد الأحاديث التى يقال ان هؤلاء الحفاظ الكبار قد حفظوها يختلف بحسب اختلاف الروايات ، فانه مما لاشك فيه أن قدرا عظيما جدا من الأحاديث كان يحفظها الحافظ ، ويستحضرها فى ذهنه ، ويستشهد بنصوصها للاحتجاج بها فى المسائل العلمية والفتاوى الفقهية المختلفة .

وهناك عامل دينى قوى لايجوز اغفاله ونحن نتحدث عن الاستظهار فى التربية الاسلامية ، فهناك القرآن الكريم والحديث النبوى الشريف . وقد أنزل الله القرآن وضمن له البقاء والحفظ بقوله تعالى : (انا نحن نزلنا الذكر وانا له لحافظون) . وضمان حفظ الله للقرآن يقتضى الايحاء الى المسلمين بحفظه فى الصدور .

ومن هنا لم تكف حركة كتابة القرآن فى المصاحف بعد أن استحر القتل بالقراء فى بعض الحروب والغزوات ، فعمد المسلمون الى حفظ القرآن وأقبلوا عليه يتدارسونه ويحفظونه عن ظهر قلب ، ويعلمونه أولادهم الصغار فى سن مبكرة ، قبل أن يستكمل وعيهم وادراكهم وتفطنهم للمعانى الجميلة العميقة التى يشتمل عليها كتاب الله .

ولقد أوصى العلماء والمفسرون والفقهاء بأن تكون قراءة القرآن وحفظه مقرونة بالفهم للآيات . والتفكير والتدبير فى مراميها . فلا يكون الحفظ ترددا لجمل غير مفهومة ، بل يكون مؤسسا على الفهم والتدبر .

وفرق بعض العلماء بين قراءة القرآن وتلاوته ، (فالقراءة تكون لرياضة الألسن ، وتقويم الألفاظ ، ويستحب الأخذ به على المتعلمين ، والترتيل والتلاوة يكونان للتدبر والتفكر والاستنباط)

ومن هنا تظهر عناية العلماء المسلمين بعنصر « الفهم » لما يقرأ ويحفظ . ولكنهم اختلفوا فى الصبى الذى يحفظ القرآن فى بيته أو فى الكتاب ، كيف يستطيع إدراك معانى القرآن وما يحتويه من أوامر ونواه ، ومن وعد ووعيد ، ومن دعاء واستغفار ، ومن أدلة على وجود الله وصفاته ، وهى كلها من الأمور التى تعلو على مستوى الصبى ، وتتسامى على أدراكه الصغير المحدود. ولهذا لم يجد الامام أبو بكر بن العربى حرجا فى الدعوة الى تأخير حفظ الصبى للقرآن الى سن متأخرة ، حتى يستقيم له قدر من الادراك يعينه على فهمه . وأعجب مؤرخنا عبد الرحمن بن خلدون بهذه الفكرة فوافق عليها .. وان كان خضع آخر الأمر للتقاليد المتبعة ، فأوصى مع العرف بالبدء فى تعليم القرآن ، أملا فى أن يجىء الفهم بعد ذلك فى مرحلة تالية للحفظ المجرد.

وقد بلغ من حرص المسلمين على الحفظ والاستظهار للعلوم والمعارف أنهم كانوا يجعلون الحفظ فى الصدور غناء ينفع عندما يفقد الكتاب أو يمحى سطوره . ولوفق الدين البغدادى عبارة مأثورة فى أهمية «الحفظ» يقول فيها:(اذا قرأت كتابا فاحرص على أن تستظهر وتملك معناه. وتوهم أن الكتاب قد عدم، وانك مستغن عنه لاتحزن بفقده).

وسرت عدوى الحفظ والاستظهار للمادة العلمية من النصوص الدينية الى النصوص الأدبية كذلك .

فنجد رجالا مثل بديع الزمان الهمذانى ، والخوارزمى ، وابن العميد ، والصاحب بن عباد ، والشاعر أبى تمام وغيرهم يتباهون بحفظ أقدار هائلة من أشعار العرب، حتى أن وزيرا مشهورا يشترط لمن يدخل عليه أن يكون حافظا لآلاف من أبيات الشعر، فيسأله الحافظ الراوية المتحدى : أهذا القدر من شعر الرجال أم النساء ؟ .

وقد وضع بعض المسلمين « معينات » تعين على الحفظ وقوة الاستظهار ، ويشغل بعضهم نفسه باستنباط هذه الوسائل أو تلك ، حتى لقد راينا الشيخ برهان الاسلام فى كتابه المخطوط المعنون « تعليم المتعلمين على الكمال » يلخص بعض « وصفات » لتقوية الذاكرة ، منها وصفات صحية ، لما بين الصحة الجسمية والصحة العقلية من ارتباط ، ومنها وصفات دينية روحية خلقية . فمن الوصفات الصحية : الاقلال من الطعام ، والبعد عن امتلاء المعدة وعن كل ما يسبب البلغم ، ونظافة الأسنان ، وأكل الزبيب الأحمر كل يوم على الريق ، وشرب العسل . ومن الوصفات الروحية النفسية : البعد عن المعاصى وعن الهموم والأحزان .

اما الهموم فلأنها تؤثر فى النفس والبدن كما قال المتنبى :

والهم يخترم الجسيم نحافة ويشيب ناحية الصبى ويهرم

وأما المعاصى فقد نسبوا الى الامام الشافعى شكواه من ضعف الحافظة يوما ووصفه العلاج بقوله :

شكوت الى وكيع سوء حفظى فأرشدنى الى ترك المعاصى

وأرشدنى بأن العلم نور ونور الله لايهدى لعاصى

والعامل الدينى فى الاهتمام بقوة الحفظ والاستظهار مضافا اليه العامل الأدبى يقويهما اعتبار اجتماعى آخر أملته الظروف الاجتماعية عند العرب،فقد كان شيوع الأمية فى الجزيرة العربية عاملا من عوامل الاعتماد على الذاكرة وقوة الحافظة . فأن فقدان الأثر المكتوب فى كتاب يجعل حفظه فى الصدر شيئا ضروريا ، ومن هنا جاء الاهتمام بالرواية والرواة ، ومن هنا أيضا وجدنا عصرا من عصور الرواية والحفظ والتدوين ، حتى كان هؤلاء الرواة الحفاظ موضع التقرب والحظوة من الخلفاء والأمراء والولاة.

على أن من الحق والانصاف أن « الحفظ » وحده لم يكن عاملا فعالا فى استيعاب المادة العلمية ، فقد كان « الفهم » ضروريا بجانبها كما سبق القول . فان من الظلم لأصول التربية الثقافية والمدرسية فى الاسلام أن نتهمها دائما بالاعتماد على « الاستظهار » والحفظ وحده . فأن العقلية العربية الاسلامية لم تغفل قيمة الفكر والتدبر والفهم من حسابها . وكيف يكون ذلك وفى القرآن الكريم آيات تحث على التفكر والنظر والتدبر . فالتفكر والفهم غاية من غايات التربية الاسلامية . وأول آية نزلت من القرآن تحض على القراءة ، ثم تنبه الى مافى عجائب صنع الله . وهذا التنبيه هو مثار للتفكير ، لا الأخذ بالقضايا المسلمة .

وهذه الآية يقول : (أقرأ باسم ربك الذى خلق ، خلق الانسان من علق) فالقراءة وحدها لا تكفى ، وانما يصاحبها التفات الى عجائب الخلق .

ومن حسن حظ الفكر الاسلامى ان بعض علماء الاسلام نظروا الى الحفظ على انه وسيلة فقط للتحصيل ، لاغاية ينتهى اليها الطلب . ولحاجى خليفة صاحب كتاب « كشف الظنون » كلام فى هذا يقول فيه : (ان من كانت عنايته بالحفظ اكثر من عنايته الى التحصيل .والملكة لايحصل على طائل من ملكة التصرف فى العلم . ولذلك نرى من حصل الحفظ لايحسن شيئا من الفن ، وتجد ملكة قاصرة فى عمله ان فاوض او ناظر . وإنما المقصود هو ملكة الاستخراج والاستنباط وسرعة الانتقال من الدوال الى المدلولات، وان انضم اليها ملكة الاستحضار فنعم المطلوب).

وحذر بعض علماء المسلمين ومعلميهم من كتابة شئ بغير « فهم » . وفى هذا الشأن يقول الشيخ برهان الاسلام فى كتابه ناصحا المتعلم : (وعليه ان لا يكتب شيئا لايفهمه ، لأن ذلك يورث كلال الطبع ، ويذهب الفطنة . وينبغى له أن يجتهد فى « الفهم » من الاستاذ ، ويكثر من التأمل والتفكير).

ومن أدباء أمتنا العربية من نستطيع بحق أن نعده فى مقدمة أنصار المذهب التدريبى العملى ، على الرغم مما يحيط بالأديب من ملابسات الحفظ والاستظهار .

فعندنا « الجاحظ » الذى اتهمه المفكر الفرنسى رينان بأنه كبقية علماء العرب والاسلام فى الاعتماد على الحفظ لاعلى البحث ويكاد المؤرخ المفكر « كارا دى فو » يؤيد الفيلسوف رينان فى هذا الاتهام بوصفه مؤلفات الجاحظ بأن الطابع الادبى هو الغالب عليها ، لا الطابع العلمى . وهذا كلام ننقضه من كلام الجاحظ نفسه ، ومن طريقته فى التأليف ، وخاصة فى كتابه « الحيوان » الذى يقول فى مقدمته : (وهذا كتاب تستوى فيه رغبة الأمم ، وتتشابه فيه العرب والعجم ، لأنه وان كان عربيا أعرابيا ، واسلاميا جماعيا ، فقد أخذ من طرف الفلسفة ، وجمع معرفة السماع وعلم التجربة ، واشرك بين علم الكتاب والسنة ، وبين وجدان الحاسة واحساس الغريزة) . وذكر الحاسة هنا وفى

غير موضوع من كتاب الجاحظ يدل على اهتمامه بالتجربة والخبرة الحسية . وهو يميل دائما الى « المعاينة » ، ويقول عنها : (ليس شئ يشفيني الا المعاينة) . فهو لايعتمد على السماع والنقل والحفظ ، لكنه يعتمد على الرؤية التى هى سبيل من سبل البحث العلمى التجريبى . على انه كثيرا ما جمع بين الرؤية والتجربة . واستعانته بالحواس فى التحقيق مماثلة لاستعانة الفيلسوف « بيكون » بها فى القرن السادس عشر الميلادى . وقد سبق الجاحظ العربى المسلم الفيلسوف بيكون ببضعة قرون الى المناداة بطريقة التجربة والتدريب العملى ، فاستعان بالحواس ، وأوصى بعدم المغالاة فيها لأنها تخدع ، واستعان بالتجربة ، حتى ليزدحم كتابه « الحيوان » بمئات من التجارب التى أجراها هو بنفسه ، ليصل الى الحقيقة العامية المراد الوصول اليها .

ومن تجارب الجاحظ فى كتاب الحيوان قبضه على الحيوان بنفسه أو بغيره ، ليقف على حركته ، كقوله فى الأفاعى : (وفى الأفاعى من العجب أنها تذبح حتى يفرى منها كل ودج ، فتبقى أياما لاتموت . وأمرت الحاوى ، فقبض على خرزة عنقها ، فقلت له : أقبضها من الخرزة التى تليها قبضا رفيقا ، فما فتح بينها بقدر سم - أى ثقب - الابرة حتى بردت ميتة) وكذلك تجربته على بعض الحيوانات بدفنها فى بعض النبات ليعرف حركاتها ، كما فعل فى « الجعل » حين دفنه فى الورد فمات ، فلما أعيد الى الروث عادت اليه حركة الحياة من ساعته .. والأدق أن نقول انه عمل التجربة فى خنفساء لقرابة ما بين الاثنين .

وهكذا ترى الجاحظ الأديب ، عالما تجريبيا عمليا متطلعا الى المعرفة عن طريق الخبرة والتجربة ، فقد ذاق مثلا الشبوط ، ليعرف طعم احمه .. ولايكتفى بما يسمعه عن العقرب مثلا وعن حملها لعشرات الصغار من أولادها فى بطنها ، بل نراه يلجأ الى عقرب ، فيبعج بطنه بنفسه .

ويذكرنا ما فعله الجاحظ فى تاريخ المعرفة العربية بما فعله « رابليه » الفرنسى فى تاريخ التربية والتعليم فى القرن السادس عشر الميلادى ، أى بعد الجاحظ ببضعة قرون ، فقد دعا هذا المفكر الحر الى نبذ المذهب الجدلى الذى كان سائدا حينذاك ، والذى ناصره جماعة من أهل المماحكة والجدل أرادوا معرفة عالم الطبيعة - لامن العالم الواقعى نفسه - ولكن من خلال نظريات أرسطو ومعتقدات الكتب المقدسة . ولعل هؤلاء الجدليين كانوا متأثرين فى انعزالهم عن الخبرة والتجربة المادية الواقعية بموروثاتهم الدينية التى كانت تؤمن بأن العالم المادى ماهو الا دار فناء ، لاداعى لاجهاد النفس بدراستها .. فجاء رابليه وغير مفهوم النظر الى العالم الطبيعى .

لقد لقى الاستظهار والحفظ من غير تفكير ولاتجربة ولامعاينة مقاومة من مفكري العرب وغير العرب على السواء . وليس الغربيون فى هذا بأسبق منا ، ولا كانوا فى

التجربة بأعرق ولا أفضل .. فقد أثبت تاريخ التربية والثقافة والمدارس أن الغربيين كانوا غارقين فى لجة الاستظهار والحفظ عن ظهر قلب الى الحد الذى ازعج مفكريهم وجعلهم يتنبهون وينبهون الى الخطر المحدق . ومازالت الرسائل الممتعة التى كتبها المفكر الفرنسى « الفونس اسكيروس » فى كتابه : « التربية الاستقلالية » موضع الاعجاب حتى يومنا هذا. فهى لم تفقد جدتها ولا لذتها على الرغم من اتجاه المدارس كلها اليوم نحو المذهب التجريبى فى حدود امكانيات كل أمة واستعداداتها .

ومن مفاخر الذهنية الاسلامية أن الامام الشيخ محمد عبده هو أول من نبه الى قيمة كتاب أسكيروس فى التربية ، وأوصى بترجمته . واستجاب لذلك رجل من خيرة رجال القضاء فى مصر سنة ١٨٩٩ ، وهو وقت يواكب صيحات ايبل ، وليبمان ، وجوستاف لوبون للتحرر من طريقة الحفظ فى المدارس . ومن أجمل ما قاله الفونس اسكيروس فى معرض الموازنة بين الحفظ والتفكير لدى الأطفال قوله :(قد يسأل سائل : هل التفكير مما يتعلمه الطفل ؟ فأجيبه : هذا ما أعتقده . غير أنه ينبغى التمييز التام بين ما يتلقاه من غيره من الافكار ، وبين مايستنتجه هو منها بنظره الى الأشياء . ونحن فى تخاطبنا معه لانفعل شيئا سوى تأدية أفكارنا اليه على وجه التمام أو النقص ، مع أن الذى كان يجب علينا أن نصرف همتنا اليه هو ايقاظ ذهنه ، واستنباط أفكاره وآرائه . فأذهان من يعاشرون الكبار من الأطفال محشوة بجمل من الكلام لايفهمون منها فى معظم الأحيان إلا معانى فى غاية التشابه والالتباس .. وليس شحن أذهانهم بهذه الجمل مما ينمى فيهم قوى الادراك والفهم بحال من الأحوال ، ولكنه ابهاظ لها بما ليس من حقه أن يكون فيها).

ونحمد الله أن آراء مفكرينا العرب التجريبيين ، ومفكرى الغرب التجريبيين قد انتهت بالانسانية الى النتيجة التى تتمتع بها مدارسنا الحديثة من ايثار للخبرة والتجربة والمعانية على الحفظ والاستذكار .

قراءة فى أوراق مُدرسة !!

دكتور/ سعيد اسماعيل على

الحق أقول ..

ليس لى فضل كبير فى كتابة هذه السطور التالية .

وان كان هناك من دور قمت به ، فهو ما يتعلق بالفكرة ، والمبادأة ، والحفز .. وأخيرا النقل .

لقد درجت العادة بالنسبة الينا أساتذة التربية وعلم النفس ، أن نوجه طلابنا نحو محاولة الاجابة عن سؤال مصيرى كبير وهو : كيف نربى ؟ لأن طلابنا هؤلاء سوف يكونون مربين فى مستويات تعليمية مختلفة . وفى مرحلة الدراسات العليا (قبل الماجستير والدكتوراه) نحاول بهم خطوات أخرى للتعمق والتخصص فنكلفهم ببحوث صغيرة ومقالات فى بعض القضايا التربوية والمشكلات النفسية ، محورها الأساسى أيضا هو : كيف نربى ؟

لكن سؤالا قفز الى ذهنى :

ان السؤال : كيف نربى يتعلق ، غالبا ، بالمستقبل ، أفليس من الضرورى كذلك أن نتجه الى الحاضر .. الى الواقع ، لنسأل : وكيف تربينا ؟

واذا كان هؤلاء الطلاب تعدهم ليكونوا مربين ، أليس مهما أن نتوقف لنسألهم هم أنفسهم كيف تربوا ؟

واذا صحّ ذلك ، فمن الذى يجيب عن هذا السؤال ؟

هم أنفسهم !!

ومن هنا جاء اقتراحى لهم :

لست أريد بحثا تضطرون لكتابته أن تغوصوا فى بطون الكتب والمصادر المختلفة ، وأنما أريد (تقريرا) ، تتطلب كتابته منكم أن تقوموا بالغوص فى بطون أيامكن الماضية، لتسجلوا صورة ذاتية لمسيرتكم ، منذ أن كنتم أطفالا ، فطلابا فى مراحل التعليم المختلفة ، فممارسين لمهمة التعليم .. مع التعليق وابداء الرأى فيما حدث : الى أى حد كان صوابا أو خطأ ؟ ولماذا ؟

وكانت المحصلة ، مجموعة كبيرة من الأوراق التى تميزت بقدر كبير من الصدق والمصارحة فى الغالب والأعم ، فقد عرف كاتبوها مقدما أنها لن تقدم الى أى جهة ، ولن

يطلع عليها أحد الاكاتب هذه السطور ..

ولاأظن أنى أخل بالعهد عندما أقرأ على القراء بعضا مما فى هذه الأوراق ، فالمواقع والأسماء غير معلنة ، وانما المعلن هو الوقائع والأحداث ، وبالفعل ، فليس المهم اسم هذا أو ذاك ، وانما المهم هذه الواقعة أو تلك

والعينة التى أعيد قراءتها هى لمجموعة من : المدرسات ..

وتعالوا نقرأ سويا ...

سذاجة برامج الأطفال :

،، كنت طفلة صغيرة عندما أخذنى والداى معهما حيث سافرا العمل باحدى دول الخليج .. وفى العطلات ، كنت أتلهف كثيرا لمشاهدة برنامج للأطفال فى التلفزيون ، على عكس الحال عندما كنا فى مصر ، فقد كرهت مشاهدة مثل هذه البرامج ، لأنها كانت تفترض فينا سذاجة مبالغ فيها ويجىء التوجيه فيها مباشرة بطريقة منفرة : ،، لازم نشرب اللبن ،.. لازم نسمع كلام بابا وماما ،، ،، صاحبتى فاتن – مثلا – بتسمع الكلام ، علشان كده أنا بحبها وحجيب لها هدية حلوة قوى ، وعلشان كدة لازم كل الأصحاب يعملوا كدة زى فاتن ،، .. لقد كنت أضحك حينما أسمع مثل هذا الكلام...

وأنا الآن أتساءل بالفعل : هل يقتنع الأطفال بما يقدمه لهم تلفزيوننا المصرى من برامج لهم ؟ لقد كان التلفزيون فى القطر الذى أقمنا فيه يقدم برنامجا اسمه : (افتح ياسمسم) .. كان برنامجا رائعا حقا .. لم يقدم المعلومة للطفل بشكل مباشر : اشرب اللبن .. اسمع الكلام .. نم مبكرا .. ولكنه كان عبارة عن مجموعة قصص تتعلق بمواقف يمثلها مجموعة ممثلين : أطفال وكبار .. هؤلاء الأفراد يعيشون حياة عادية يمثلونها كمسلسل ، ومن خلاله يخطئون : قد يخطى الأطفال ، وقد يخطئ الكبار ، ويتعلم كلاهما خطأه ، ويستفيد منه ، فيعرف الطفل الخطأ والصواب ، ولكن بصورة غير مباشرة .

لقد كان برنامجا محببا ، ليس للأطفال فقط ولكن للكبار كذلك لأنه ظريف وممتع وهادف. كان يهتم بغرز قيم متعددة لدى الأطفال ، كالصدق والأمانة ، ويعرف الأطفال بجميع المهن وأهمية كل مهنة فى المجتمع . وفى احدى الحلقات ، مثلا ، كانت مهنة (جامع القمامة) ، يلتف حوله الأطفال ويعرفوا مهنته .. احترموه وصفقوا له .. ووضح البرنامج ، كيف أنه بدون هذا الرجل لصارت شوارعنا وبيوتنا فى أسوأ حال ..

زراعة الخوف :

،، عندما كنت تلميذة ، كانت مدرستنا (الابتدائية) مشتركة بالطبع ...

أتذكر أحد الأيام غابت فيه مدرسة الفصل وتركتنا ادارة المدرسة بدون مدرسين ، فقام أحد التلاميذ المشاغبين والأشقياء بحركة لاتنسى ، حيث ذكر أنه يوجد عفريت بالمدرسة ، فأصاب الرعب الفصل كله ، خاصة البنات ، وفتحنا باب الفصل وركضنا على السلالم حتى كاد بعضنا يقع فوق الآخر .. وجرينا حتى بوابة المدرسة ونحن فى حالة هيستريا من البكاء والفزع والرعب ، وطلبنا من البواب فتح باب المدرسة بسرعة قبل أن يلحقنا العفريت ذو اليد الحمراء ويأكلنا حيث وصفه هكذا زميلنا اياه ، سامحه الله .

حاول البواب اقناعنا بأن هذا هراء ، ويجب علينا العودة الى الفصل ، لكننا لم نصدقه وظللنا على حالتنا الى أن جاءت مديرة المدرسة واستطاعت ان تجمعنا مرة ثانية وعادت بنا الى الفصل ..

أتذكر هنا أنه كان لنا زميل أقسم لحظتها بأنه لن يعود الى هذه المدرسة (المسكونة) بالعفاريت ، وسوف يتعلم فى البيت ، وسيذاكر له والده العربى والحساب ، وحماية عليه هذا ، .. بلا همّ !! وكل هذا يعود الى تسيب ادارة المدرسة وتركها للتلاميذ الصغار وحدهم يوما كاملا فى الفصل حتى وصلت المسألة الى العفاريت والجن .. ،،

ومع هذا فاننا يمكن أن نضيف الى ذلك تساؤلا : من أين لهذا الطفل مثل تلك الحكايات عن (العفاريت) وشكلها واعتداءاتها على الأطفال ؟ انها ليست من اختراعه وانما هى حكايات نقلها اليه كبار كى يريحوا أنفسهم من حسن الضبط والرعاية ليقوم هذا وذاك على (التخويف) وبث الرعب ، دون أن يدروا الآثار المدمرة لمثل هذه القصص الخرافية على البنية الشخصية لأطفالنا الصغار.

العقاب المخيف :

وتكتب مدرسة أخرى :

،، جاءتنى مرة أثناء عملى بالتدريس أم تلميذ من احدى البلدان العربية حيث كان ابنها تلميذا بالمدرسة ، وتطلب بالحاح ضرب ابنها ، علما بأنه من أحسن التلاميذ ، فقد كان متفوقا . فسألتها عن السبب ، فقالت إن تقدير ابنها هذا الشهر انخفض من (امتياز) الى (جيد جدا) !! فقلت لها أن التقدير الجديد ليس سيئا وانما هو خاص بالمتميزين ، ثم ان امتحان هذا الشهر كانت درجة الصعوبة فيه عالية . لكنها أصرت

على معاقبة ابنها ، ولكنى رفضت ذلك حيث انه لم يرتكب ذنبا حقيقيا يستحق عليه العقاب ، أحضرت التلميذ وقلت له كلمة بسيطة : (ماما جاتنى زعلانة جدا منك وشايفة انك تستحق الضرب ، لكنى مش حاضربك يامحمد ، مع انى أنا كمان زعلانة منك لأنك خذت درجة الشهر ده أقل من درجة الشهر اللى فات ، ومش حانديك الجايزة اللى كانت من نصيبك قبل كده ..) وما كدت أواصل كلامى حتى فوجئت بالطفل ينهمر بالبكاء وقال لى : (معلهش يا مس) ، آخر وأول مرة سوف أذاكر أكثر من الأول) ، وبالفعل عاد الطفل الى ماكان عليه من تفوق .. ترى ، لو كنت قد سمعت كلام أمه وانهلت عليه ضربا ، أكان يمكن أن يعاود التفوق ؟ لا أظن ،، .

واذا كانت هذه المدرسة على درجة من الوعى الذى جعلها تدرك الأثر المدمر للعقاب غير المعقول على الطفل ، فان هناك غيرها يفتقدون مثل هذا الوعى فيوقعون بالأطفال صورا من العقاب المهين غير الأدمى مما لايمكن أن يساعد فى غرس الاحساس بقيمة الانسان فى حد ذاته والاعتزاز بالكرامة الشخصية ، فهذه مدرسة تكتب تحت عنوان : (مدرسة أم معتقل تعذيب) :

،،.. وأنا (تلميذة) فى السنة الرابعة (الابتدائية) كانت مدرسة اللغة الانجليزية تعاقب احدى الطالبات لأنها لم تؤد الواجب المدرسى ، فماذا كان هذا العقاب ؟

أحضرت غلاف كشكول وقامت بقصه على شكل أذنى حمار ، وعلقتها على رأس الطالبة ، ولم تكتف بذلك ، بل وكتبت على ورقة كلمة (بليدة) بالبنط العريض وعلقتها على ظهر الطالبة وأخذتها الى فناء المدرسة وقت الفسحة وجعلتها تطوف في الفناء حتى انتهت الفسحة!!

ان هذا لم يكن موقفا فرديا من مدرسة واحدة ، بل كان متكررا من أكثر من مدرسة :

لقد كن يجمعن ، كل شهر ، الطالبات المتخلفات دراسيا من كل فصل ، مكتوب على ظهر كل طالبة كلمة (بليدة) أو (غشاشة) ، وتطوف فى فناء المدرسة فى طوابير منتظمة ، وتقف باقى الطالبات للفرجة والقهقهة .

والنتيجة؟

كانت نتيجة هذا المنظر البشع الذى شاهدته بعينى رأسى، هو أنى أصبت بحالة ، خوف شديد وكراهية أشد للمدرسة والمدرسين والمذاكرة والتعليم ، ومن هنا فعندها أهم بعمل الواجب المدرسى ، تهاجمنى رغبة شديدة فى النوم ، للدرجة التى كان عندها والدى يمسك بيدى ويكتب الواجب وأنا نائمة تماما !!

والنتيجة فى آخر العام ، هى الرسوب فى كافة المواد التى تدرس باللغة الانجليزية وهى : اللغة الانجليزية ، الرياضيات ، العلوم فضلا عن اللغة الفرنسية كذلك !!.

الاختلاط بالصبيان !!

هى قضية من القضايا الشائكة فى مجال التعليم ، ليس لها وجود بطبيعة الحال فى البلدان الغربية ، لانهم يرون الاختلاط فى جميع المراحل مسألة طبيعية . وهى لاوجود لها أيضا فى عدد من الدول العربية لسبب مختلف تماما وهو منعها منعا باتا فى أى مرحلة ، أما هنا فى مصر ، رغم أن الجدل حولها لم يعد كما كان من قبل منذ عدة عقود ، فان هذه السطور التالية تكشف عن أمور لها آثارها السيئة تربويا ، : تكتب احدى المدرسات عن فترة طفولتها :

،، .. وتكرارا ، ما سمعت من أبى ، يوجه كلامه الى أختى بأن تذهب من المدرسة الى البيت ومن البيت الى المدرسة . وأصحابك فى المدرسة فقط ، وألا تكلمى أى (ولد) فى الشارع ، ولا تتحدثى معه ولاتردى عليه ...

ومن خلال هذه المحاذير أصبحت أخشى الكلام مع أى ولد ، وبالتالى كنت لا ألعب الا مع بنات أقاربنا فقط ...

وكان أبى من النوع المحافظ جدا يخاف علينا ، وبالتالى كانت نزهتى وخروجى لايتعدى الخروج مع أمى لشراء احتياجات بيتنا والذهاب الى أقاربنا ...

وكان أول يوم ذهبت فيه الى المدرسة بصحبة أمى التى دخلت معى الى المدرسة ، وكانت المشرفة تنادى أسماء كل فصل حتى يتعرف كل تلميذ وتلميذة على فصله بحيث كانت تنادى اسم بنت ، ثم اسم ولد .. وهكذا ، فنادت على اسمى فوقفت ، ثم نادت على اسم (ولد) فجاء ووقف بجوارى ، وكان الترتيب : ولد – بنت ، فبكيت بصوت عال، وجاءت المشرفة لتسألنى عن سبب بكائى ، فأجبت : (مش عايزة ولد يقف جنبى ، أنا عاوزة اللى تقف جنبى تبقى بنت) .. لقد كانت كلمات أبى تتوارد على ذهنى وتعلن فى أذنى ألا أتعامل مع الصبيان .. !!

ولم أتوقف عن البكاء الا بعد أن دخلت الفصل وأجلسوا بجواري بنت مثلي ...

كانت المدرسة تقول لأمى عندما تزورنى فى المدرسة : (ان .. شاطرة ، بس المشكلة انها خجولة جدا واذا عرضت أسئلة فانها لاتشارك معنا فى الإجابة . ومن الممكن أن يمر اليوم كله دون أن تتكلم معى أو مع زميلاتها فى الفصل . ولكن اذا

وجهت لها سؤالا ، فانها تجيب عليه اجابة ، غالبا ، موفقة ٠٠ ،، ثم تستطرد المدرسة صاحبة هذه الأوراق :

،، ٠٠ وبالتدريج بدأت أتكلم مع زميلاتى فى الفصل ، زميلاتى فقط دون زملائى وألعب معهم فى وقت الفسحة ٠

وكان أبى يرفض ذهابى الى أية رحلة تقوم بها المدرسة ، والسبب الذى كان يقوله دائما انه يخاف علينا ٠٠٠ ،،

ونقلب فى أوراق مدرسة أخرى ، لنجد نفس القضية ، اذ تكتب قائلة :

،، بالنسبة لتجربتى الشخصية ، فلم أحبذ اختلاطى بالبنين حتى فى الفترة الابتدائية ، وذلك لأن والدى كان دائما يحذرنى : اياكى والتعامل مع البنين ٠ لايجب لبنت أن تصادق ولدا ٠ عيب التحدث مع البنين ٠٠ وهكذا استقر فى نفسى أن الرجل دائما نو غرض سئ ٠٠ حتى فى مرحلة الطفولة المتأخرة هذه ٠

لاأريد أن أدين والدى ، فهو حقا رجل فاضل ويخاف علىّ وعلى اخوتى ، وقد تكون طبيعة عمله كمحام ، وكثرة مايراه من مصائب ، تجعله يتصرف معنا هكذا ٠

وبناء عليه تجنبت التعامل مع زملاء الدراسة تماما ولكنهم مع الأسف اعتبروا ذلك غرورا منى ، وما كان الأمر هكذا !! ٠٠٠

وكانت النتيجة أن نشأ داخلى شعور بالندية مع الرجل ، فكنت دائما أتشاجر مع أقاربى من البنين ، اذا ما حاول أحدهم أن يظهر شيئا من الحرص علىّ أو على شقيقتى، كأن يطلب منى ألا أخرج لشراء شئ مساء وحدى ، وذلك فى مرحلة متقدمة بعض الشئ ٠

وقد انعكس ذلك على حياتى عندما كبرت وتزوجت ، فكثيرا ما نشبت الخلافات الحادة بسبب هذه (الندية) فى المعاملة ، ورفضى أى توجيه من زوجى ، حتى ولو كان رأيه على صواب ، وذلك فى السنة الأولى من زواجنا ، وكم بذلت من مجهود الى أن تخلصت من بعض الأفكار السيئة حول الجنس الآخر ، فبدأ الاستقرار يعرف طريقه الى حياتى بالتدريج ٠٠٠

فى الحق،لم أكن جانية على زوجى وعلى أفراد الجنس الآخر من حيث سوء الظن، وانما كنت ضحية خوف زائد وشك دائم فى أى رجل يزوره أبى فىّ، اعتقادا منه أن ذلك سيجنبنى الرذيلة والخطأ، ونسى أن حسن التربية والخلق القويم ، كفيلان بأن يجعلا منى انسانه قادرة على حماية نفسها ،لاتسمح لأحد بأن يسيطر على فكرها أو عليها ٠٠ ،،

هدايا .. !!

الهدية ، رمز من الرموز الاجتماعية التى تعبر عن تقدير أو تهنئة ، لها مناسباتها وأصولها وقواعدها ،لكن بعض صورها المنحرفة بدأت تزحف على مدارسنا فتنحرف بهذا الرمز الاجتماعى الجميل لتكون ، أحيانا (اتاوة) مفروضة ، وأحيانا وكأنها (رشوة) .. الى غير هذا وذاك من صور تخرج بالتأكيد عن حدود (السوية) ، تقول احدى المدرسات باعتبارها أما لواحد من الأطفال :

،،.. هاقد دخلنا في شهر مارس ، لابد أنا وزوجى من أن نستعد لشراء (الهدايا) التى أصبح من المحتم على أبنائنا أن يعطوها (الأباة) فى عيد (الأم) .. تلك المناسبة التى من المفروض أن تتجه بمشاعر أطفالنا نحو الاعتزاز والحب للأمهات ، تحولت الى أن تكون عبئا ثقيلا تئن من حمله ميزانية كثير من العائلات بسبب مايضطررن اليه أبناءهم من تقديم هدايا لمدرساتهم فى دور الحضانة ورياض الأطفال والمدارس الابتدائية ....

وتستوقفنا عبارة أخرى لاحدى المدرسات كأم عندما أحاطت بابنها بعض المشكلات فى مدرسة رياض الأطفال قولها أن من الوسائل التى لجأت اليها « مراضاة المدرسات بالهدايا المطلوبة ،، !!وتروى مدرسة جاء تعيينها مدرسة فى مدرسة اعدادية مشتركة فى منطقة ريفية عن سلوك ناظر تقول انه كان خريجا من احدى كليات الجامعة (الأزهرية) !!:

،، بدأ الرجل عمله وشغله الشاغل : المجموعات المدرسية : نظامها ، كيفية عملها ، وكم عددها .. كان الرجل قد ذهب الى احدى الدول العربية فى اعارة فذاق طعم جمع المال وكثرته ، فأراد الاستمرار فى عملية (التجميع) ، لا يبالى بأن وسيلة ولا بأى كيفية يحصل على المال المراد .

وكما نعلم فان الادارة التعليمية تحصل علي جزء من حصيلة المجموعات ، فكان الناظر لايخطر الادارة الا بعدد محدود أقل من الواقع ، ويفسر ذلك للمدرسين بأن هذا حماية لهم من (الادارة) وبدأ يفرض ضريبة على كل مدرس مادة ، سواء كان يقوم باعطاء الدروس الخصوصية أم لا ، المهم أنك تدفع له وتتصرف مع التلاميذ كيف تشاء . ومع الأسف وافق المدرسون على ذلك لكسب ود السيد الناظر ولتجنب المشاكل من ناحية ، وتلك هى فرصة أخرى للزيادة فى اعطاء الدروس .. واذا كان هذا هو الشغل الشاغل للسيد الناظر ، فكيف يكون حال المدرسين أنفسهم :

اذا كان رب البيت بالدف ضاربا فشيمة أهل البيت كلهم الرقص !!

واذا كانت هذه بعض صور يندى لها الجبين ، فقد كانت هناك صورة أخرى زاهية مشرقة لتوجه آخر مخالف .. المدرسة هنا هى التى تنفق من جيبها الخاص لتشترى هدايا لأطفال الروضة الذين يجتهدون فى دروسهم والذين بالسلوك الطيب ، تقول هذه المدرسة :

،، .. كنت أخصص للتلميذات جزءا من مرتبى شهريا لشراء جوائز للعشرة الأوائل بالفصل ، وكانت هناك أعداد مكررة ، فغالبا مايكون العشرة أكثر من نصف الفصل . هذا بالاضافة الى وجود درج خاص فى دولابى ، به من الهدايا الصغيرة الغالية الثمن (أقلام – أساتيك – لعب أطفال صغيرة .. شيكولاتة .. الخ) لتشجيع المستويات المتوسطة والضعيفة اذا شاركت فى المناقشة أو عملت أى شئ ولو كان ذلك الشئ بسيطا ، أو اذا أبدعت احدى التلميذات فى حل مشكلة ما ، أو أجادت فى أى شئ ، لذلك كان الفصل بمثابة خلية للنحل .. ،،

كان السر الأساسى وراء سلوك هذه المدرسة (عشق) و (ولع) شديد بمهنة التدريس!!

أغيثونا .. من الغش !!

هى ظاهرة اجتماعية وتربوية مرضية تفشت منذ سنوات بشكل لاينبغى أن نقف مكتوفى الأيدى أو غير مبالين بمدى ما تمثله من قوة تدميرية على البنية الشخصية لأبنائنا خاصة والمجتمع كله عامة . كنا نلاحظها قبل ذلك ، مستنكرين ، مسألة (فردية) يمارسها واحد او اثنين ممن لايشكلون خطورة على القاعدة العامة ، وفى بعض الأوقات المتفرقة ، لكننا نلاحظها الآن لدى (كثرة) ، وفى معظم الأوقات . والأدهى والأمر ، أن تتم فى بعض الأحيان تحت سمع وبصر مسؤلين بمدارسنا ، ومباركة أباء وأمهات .. وها هى أوراق مدرسات تحكى أطرافا من الحكاية ، بل قل ، الكارثة :

فبعد أن تصور مدرسة مظاهر النظام الصارم الدقيق فى احدى المدارس وتجئ الى مسألة الغش تجد ،، ان الأمر يختلف تماما فى الامتحانات .. الغش عام للجميع ، والكتابة فى ورق الاجابة لأصحاب الحظوة .. لامانع من كتابة الاجابة على السبورة اذا لم تجد الاملاء الجماعية من نماذج حل تعدها المدرسة صاحبة المادة بالكربون وتوزعها على اللجان . وحتى امتحان الابتدائية الذى يشرف عليه مدرسون من خارج المدرسة ، فانه فى هذه الفترة تم التفاهم مع البعض ، فكانت مدرسات المدرسة الأساسيات يجلسن فى مكان يفصله عن اللجان حائط خشبى ، تقوم (الدادة) بتسريب ورقة أسئلة من

خلاله لمعلمة المادة التي تقوم بحلها وتساعدها الباقيات فى عمل نسخ بالكربون ، ثم تأخذها الدادة لتوزعها على اللجان لتملى على التلاميذ .. وغير ذلك مما يجعل التلاميذ فى العام التالى لايقبلون على المذاكرة بحماس .. ،،

ومدرسة أخرى تحكى عن فترة تلمذتها فى احدى المدارس فتكتب :

،، .. لاحظت ملاحظة غريبة جدا (فى لجنة الامتحان) اذ كانت المراقبة فى أول الامتحان حازمة جدا ، وبعد مرور بعض الوقت تأتى مدرسة الى المراقبة وتوصيها على طالبتين باللجنة حيث أن هاتين الطالبتين أمهاتهما مدرسات بالمدرسة ، فتصبح اللجنة مرتعا للغش ، وكتابة الاجابات على ورق الأسئلة ، ثم مبادلته بين الطالبات ، بل ان الأمر لايتوقف عند هذا ، اذ تذهب المراقبة الى هاتين البنتين وتسألهما اذا كانتا تحتاجان شيئا ..،،

وفى سنة دراسية أخرى تحكى نفس المدرسة عن فترة تلمذتها فتكتب :

،، .. وحدث موقف أثناء امتحان اللغة الانجليزية ، فبينما كنت أجيب على أسئلة الامتحان وقاربت على الانتهاء ، اذا بمدرس يدخل اللجنة ويملى أسئلة الامتحان واجاباتها على الطالبات بصوت عال .. » !!

واذا كان هذا يتم فى المدارس ، فماذا عن (الكليات) ؟ كتبت احدى المدرسات عن فترة تلمذتها فى احدى الكليات :

،، .. أما عن الامتحان فكان مهزلة كبرى ، حيث كان يعقد فى مدرج كبير مقسم الى لجان تجلس فيه كل الطالبات ، وكل لجنة عليها اثنتان من المراقبات ، بعضهن متسيبات يتركن البنات للغش من الكتب ، بل اننى أذكر ان احداهن وقفت تملى الطالبات من ورقة فى يدها مما صرفنا عن التركيز ، وكانت مشكلة كبيرة ... ،،

ثم نصادف مدرسة (أما) نادرة ، تتمسك (بالأصول) ، فاذا بها تعرض ابنها لمتاعب !!

تكتب هذه الأم المدرسة :

« ولأننى غرست فى أولادى مبادئ الأخلاق والقيم وعلمتهن مايدعو اليه ديننا الحنيف بالنهى عن الغش (فمن غشنا فليس منا) فان أولادى كانوا يرفضون أن يكتبوا مايملى عليهم (أثناء الامتحان) لأن هذا غش وحرام ، فكان جزاء ابنى الضرب والسب ، واتهامه بالغش وعقابه بسحب ورقة اجابته وحرمانه من الامتحان بالاضافة الى تهديده بالحبس فى الفصل طوال اليوم لأنه بليد وغشاش .. هذا كان موقف المدرسة من طفل

فى الصف الثانى الابتدائى وهو طفلى .. »

كانت الأم المدرسة تنتظر طفلها خارج المدرسة ، فجاء اليها يبكى منهارا فلما استفسرت منه عن السبب وحكى لها ، وقابلت الناظرة ، برورت الناظرة ما حدث بان الطفل بالفعل غشاش ، واستشهدت بمدرسته ، فلما سألتها الأم اذا كانت بالفعل قد عهدت فيه من قبل الغش ، أجابت أنه ممكن أن يغش عندما لايعرف الاجابة ، فثارت الأم وردت على المدرسة : " .. اذن كنتى تضحكين على وتخبرينى بأنه عبقرى وذكى وممتاز فقط للحصول على الدروس والهدايا ،، !!

وأصرت الأم على أن يختبر ابنها ويمتحن وحده أمام الجميع لأنها بالفعل تريد طفلا سويا ، وتم لها ما أرادت ،، وصححت له الناظرة بنفسها وحصل على الدرجة النهائية بالرغم من أن السؤال الذى أملته عليه المدرسة لم يكن من ضمن ما درسه فى المدرسة ..!!

سفر الأب :

كذلك فقد عرف مجتمعنا منذ الطفرة النفطية سفر العديد من الآباء أو الأمهات للعمل بالخارج مع ترك الأبناء هنا فى مصر مع أحد الوالدين أو مع أحد الاقارب ، والدافع الأساسى مشهور ومعروف وهو السعى وراء الرزق ، لكنهم من ناحية أخرى اذا كانوا يكسبون (مالا) ، فهم كثيرا ما يخسرون (أبناء) الا من عصم الله ، مع ترديدهم للمقولة الشهيرة بأنهم اذ يتغربون ويشقون ، فانما يفعلون ذلك من أجل أبنائهم.

وها هى مدرسة تحكى عن سفر زوجها بعد شهر واحد من زواجهما من أجل أن يقدر على (تأسيس) أسرته : ،، فهى ليست مشكلتى أنا وحدى ، بل آلاف من الشباب .. شاء قدرنا أن نكون معاصرين لهذه الفترة التى يعتبر شبابها منكوبا .. فأنا أعتبر نفسى زوجة بالمراسلة .. فزوجى مدرس هو الآخر ، وكلنا يعلم أن الموظف بصفة عامة والمدرس بصفة خاصة لاينال ما يكفيه ويضمن له سبل العيش والحياة الكريمة فاضطر كثيرون للدروس الخصوصية . ولأن زوجى يرفض هذه الدروس ، فقد فضل أن يسافر لاحدى الدول العربية للعمل بها لنكون أنفسنا بعد شهر واحد من زواجنا .. وتركنى لأعيش مع أسرتى مدة عامين فلم نأخذ الفرصة الكافية ليتعود كل منا على الآخر .. ناهيك عن المعاناة النفسية التى يقاسيها كل منا ، فهو زوج وليس بزوج وأب وليس بأب ، وأنا زوجة وأم مع ايقاف التنفيذ ، ولم أتعود أيا من واجبات الزوجة والأم لأن والدتى وجميع أفراد الأسرة يقومون عنى بكافة متطلبات ابنتى ..

انها صرخة بلا أمل ، يطلقها الكثير من الشباب برجاء التفضل ورحمتنا من عذاب هذه الحياة المشتتة ..

وها هى مدرسة أخرى ، تتذكر فترة طفولتها ، حيث توفيت أمها وسافر والدها للعمل بالخارج وتركها لاحدى القريبات تربيها وهى لم تتجاوز بعد العام الثالث من عمرها ،، .. كان أبى – سامحه الله كثير السفر للخارج للعمل ولغير العمل . كان يأتى فى نهاية كل عام يرى النتيجة ويقول لى : لماذا لم تطلعى الأولى على المدرسة ؟ ما هذا المجموع ؟ ثم بعد ذلك يقول : مبروك !! ولكنه نسى دور الأب والوحدة التى أنا أعيشها طوال العام وحرمانى منه .. لم يخطر بباله انى منذ صغرى لم أجد ولم أسمع أحد يقول لى اهتمى بمذاكرتك ، بل كنت أهتم أنا بها دون أن يوجهنى أحد ..،،

فلما أتمت صاحبتنا المدرسة الابتدائية والتحقت بالمدرسة الاعدادية وهى فى نفس الظروف ، شاءت ارادة الله أن تقيض لها مدرسين أحاطاها بالكثير من العناية والاهتمام، فكتبت عن هذه الفترة تقول : « .. وأحمد الله على أنه جعل أمامى هذين المدرسين الذين كانا يشجعانى وعوضانى كثيرا عن افتقادى أى تشجيع من أبى وغيابه وانشغاله فى السفر للعمل . وكانت مرحلة الاعدادية مرحلة حرجة بالنسبة لأى فتاة وهى مرحلة المراهقة وبداية البلوغ ، فقد كنت كثيرة الاحتياج لأبى فى هذه المرحلة .. »

ويغرق الأب ابنته بالهدايا والأموال ظانا أنه بذلك يسر احتياجاتها ، صحيح أنها احتياجات هامة وضرورية ، لكن لايقل عنها أبدا ، وربما تتفوق ، تلك الاحتياجات (المعنوية) (التربوية) .. دفء الأم .. حنان الأبوة ورقابتها المستمرة . تقول صاحبتنا :

«كان أبى يشترى لى كثيرا من الملابس الجميلة من الخارج ويغدق على المال ، فقد كنت مرفهة الى حد ما ، ولكن يعلم الله أن كل هذا لم يعوضنى عن غياب أبى ورحيل أمى . ثم جاءت صدمة كبيرة على حينما علمت بزواجه من أمراة أخرى فى احدى البلاد العربية .. أخفيت أحساسى بالألم بداخل قلبى وفرغت همى كله فى دراستى واهتممت بمذاكرتى أكثر وأكثر لكى أشغل نفسى من التفكير فى هذه الدنيا التى جعلتنى أشعر بالوحدة وأنا فى بداية سنوات عمرى الأولى ...»

واذا كانت هذه المدرسة قد استطاعت أن تتجاوز هذه الوحدة بعيدا عن (الأب) و(الأم) ، بل وتجعل منها دافعا للمزيد من العمل المتواصل الشاق لتعوض به ماتعانيه ، فان كثيرين وكثيرات من الأبناء لم يستطيعوا ذلك ، ووقعوا فريسة للفشل والجدب العاطفى الذى يعتبر تربة خصبة لزرع الحقد والغل والرغبة فى الانتقام من المجتمع ممثلا فى بعض رموزه ومؤسساته ، ويحصد المجتمع (عملة صعبة) من الدولارات

والاسترليني ويخسر عملة أصعب من البشر !!واذا كان هذا يحدث بالنسبة لأولياء الأمور الذين يسافرون للعمل بالخارج تاركين أبناءهم فان هناك من الآباء من يتركون أبناءهم على الرغم من اقامتهم معهم فى مصر !!، وها هى مدرسة تكتب عما لاحظته بشأن طفلة بمدرسة ابتدائية خاصة :

« كانت لدى طفلة ، يعمل والدها مدرسا للغة الانجليزية بمدرسة ثانوية ، ولم أكن أصدق ان تصل ابنته هذه الى تلك الدرجة من الاهمال ، وظل السؤال يحيرنى : لماذا ؟ وطلبت حضور ولى الأمر أكثر من مرة ، فلما حضر وسألته : لماذا كان هذا الاهمال ؟ كانت اجابته :« ليس عندى وقت !! كل يوم أدخل البيت الساعة الثانية بعد منتصف الليل، فلا أستطيع رؤية أطفالى نظرا لظروف المعيشة » .. فطلبت منه الانتباه الى ابنته ، ولم يبد اهتماما بعد ذلك بها !! .

دروس خصوصية :

وفى هذا الباب أحاديث كثيرة وطويلة يمكن أن تملأ وحدها عددا كبيرا من الصفحات ، ولكنا نجتزىء منها بعض السطور من أوراق مدرسات . كتبت واحدة عن فترة تلمذتها بالمدرسة الابتدائية :

« كانت أمى تداوم على سؤال مدرساتى ومدرسى عن مستوياى .. ورأيت معظم من حولى بالفصل يأخذون دروسا خصوصية ، .. ورأيت التغيير فى المعاملة لمن تأخذ درسا ، فبعد الضرب الذى كانت تتلقاه التلميذة والتهديد واللوم ، أصبح المدرس يعاملها بلين وعطف ، وذلك عندما تأخذ درسا خصوصيا لديه.. فقررت أن آخذ (مجموعة) بالمدرسة. وأعترف بأن هذه المجموعة لم تضف الى شيئا جديا (علمي)....،،

فلما انتقلت صاحبتنا الى المدرسة الثانوية ، كتبت عنها قائلة : ،، أعلنت مدرسة الرياضيات عن وجود مجموعة بالمدرسة ، فالتحقنا بها أنا وزميلاتى بالرغم من أننى حصلت على درجات مرتفعة فى مادة الرياضيات فى الشهر الأول ، وكان سبب التحاقنا هو احساسنا بالتهديد من جانب المدرسة وعقابها الطالبات اللاتى لا يلتحقن بالمجموعة..!!

ولن نستطرد طويلا فى هذا الباب ، فمعظمه حكايات تدخل فى باب (المآسى) و(المهازل) لكننا لانستطيع أن نتركه دون الاشارة الى ذروة مأيؤسف ، عندما نجد أن الدروس قد وصلت الى مرحلة الحضانة التى هى أصلا ليست مرحلة (تعليم) مواد دراسية ، بل (تربية) من خلال اللعب والنشاط ،فها هى مدرسة أم تشكو مر الشكوى

من سوء معاملة طفلتها فى احدى دور الحضانة ثم تعقب : ،، ·· ولكى يتقى ولى الأمر شرهن (العاملات فى الحضانة) ويجعلهن يهتممن بالأولاد ، عليه أن يستسمح (الابله) أن تتعهد طفله وتعطيه دروسا خصوصية ·· أى والله دروسا خصوصية فى الحضانة ·· والحصة : ساعة بعشرة جنيهات ، والمطلوب ساعتان يعنى بعشرين جنيها لطفل ضمن مجموعة من الأطفال مكونة من عشر أطفال ·· هذا بالاضافة للهدايا فى مختلف المناسبات ·· غير ماتطلبه من الأدوات المنزلية ·· وأدوات الزنية والملابس والحلى ··» صدق أو لاتصدق !!

ان قيمة هذه الأوراق مرة أخرى هى (لارسميتها) و (خصوصيتها) مما يجعلنا نرى صورة واضحة (ميكروسكوبية) مهما امتلأت بما يؤلم ، فانها ضرورية لمن يسعى الى الأصلاح والتطوير ·

علاقة العلم بالفلسفة الإسلامية
ونصيب الفكر العلمي من التدريس الفلسفي العام
دراسة نقدية *

د. أحمد فؤاد باشا **

مقدمة :

ان العلاقة الوثيقة بين العلم والفلسفة الاسلامية بديهية لا يمكن انكارها ولا تحتاج الى برهان ، فما كان للعلم أن يقيم حضارة بمعزل عن الفكر الذى يحتضنه ويغذيه ، وما كان للفكر أن يزدهر ويرقى بعيدا عن العلم الذى يدعمه ويكثر من ثمرته . لكن البديهيات هى التى كثيرا ما تتعرض من جانب الجاحدين لمحاولات الطمس والتشوية ، وتتعرض من جانب المعايشين لها والمتفقين عليها لحالة من انقطاع الوعى بها والنسيان لمدلولاتها وغاياتها . ومهما يكن من أمر الخلاف حول مجالات الفلسفة الاسلامية وطبيعة المشكلات التى تشغلها والأهداف التى تسعى لتحقيقها ، فان علاقة العلم بالفكر الاسلامى عموما يجب – فى رأينا – أن تحظى بالمزيد من اهتمام الباحثين لتاكيد أصالة الفكر العلمى الاسلامى من جهة ، ولتجديد هذا الفكر حتى يكون قادرا على استيعاب حركة العصر من جهة أخرى ، خصوصا بعد أن تدخل العلم فى بناء الحياة المعاصرة بحيث لم يعد هناك أى نشاط انسانى الا ويعتمد على العلوم وتقنياتها فى تخطيطه وتطويره .

والدراسة الحالية تتناول هذه القضية الهامة فى جزئين رئيسيين هما :

أولا : علاقة العلم بالفلسفة ، وهو جزء نظرى يهدف الى فهم أعمق لطبيعة هذه العلاقة ، وتحليل أوضح للتحديات العلمية المعاصرة التى يواجهها الفكر الاسلامى فى ضوء ماتنبئ به نتائج الأبحاث الجارية من ثورة علمية مرتقبة يتهاوى تحت معاولها أساس الكثير من النظريات العلمية والمذاهب الفلسفية السائدة ، ويطرأ بسببها تحول كبير وعى الانسان وتصوره لنفسه وللعالم .

ثانيا : نصيب الفكر العلمى من التدريس الفلسفى العام ، وهو جزء تطبيقى يقدم تصورا

---

* من ندوات المعهد العالمى للفكر الاسلامى . القاهرة ، ١٩٨٩ .

** أستاذ الفيزياء بكلية العلوم بجامعة القاهرة .

اسلاميا لطبيعة الموقف النظرى للمنهج المدرسى فى اطار الدور المطلوب من التعليم العام لتأصيل الفكر الاسلامى وتجديده ، ثم يعرض فى ضوء هذا الموقف لتحليل تجربة التدريس الفلسفى فى المرحلة الثانوية بمدارس جمهورية مصر العربية .

أولا : علاقة العلم بالفلسفة الاسلامية

(أ) طبيعة العلاقة بين العلم والفلسفة والدين

يحدثنا القرآن الكريم بأن العلم قرين الانسان منذ خلقه الله تعالى ونفخ فيه من روحه ، وأن الله سبحانه وتعالى قد امتن على العباد بنعمة الخلق والايجاد ، وامتن عليهم بتكريم آدم عليه السلام وتعظيم شأنه ، وشرفه على الملائكة بما اختصه من علم أسماء كل شئ دونهم ، ولا شك أن الاحسان الى الأصل احسان الى الفرع ، والنعمة على الآباء نعمة على الأبناء . قال تعالى فى كتابه الكريم : " واذ قال ربك للملائكة انى جاعل فى الأرض خليفة قالوا أتجعل فيها من يفسد فيها ويسفك الدماء ونحن نسبح بحمدك ونقدس لك قال انى أعلم مالا تعلمون . وعلم آدم الأسماء كلها ثم عرضهم على الملائكة فقال أنبئوني بأسماء هؤلاء ان كنتم صادقين . قالوا سبحانك لاعلم لنا الا ماعلمتنا انك أنت العليم الحكيم . قال يا آدم أنبئهم بأسمائهم فلما أنبأهم بأسمائهم قال ألم أقل لك انى أعلم غيب السموات والأرض وأعلم ماتبدون وما كنتم تكتمون" (سورة البقرة :٣٠-٣٣).

وقد جاء فى التفسير أن الله تعالى علم آدم الأشياء كلها ذواتها وصفاتها وأفعالها . والحاصل أن الله تعالى أظهر فضل آدم للملائكة بتعليمه مالم تعلمه الملائكة ، وخصه بالمعرفة التامة دونهم (١).

والانسان يولد فى هذه الأرض لا علم له بشئ من هذا الكون على الاطلاق ، فيدعوه الاسلام الى العلم ويحثه على اكتساب المعرفة والاستفادة من تطبيقاتها وتقنياتها ، وسائله في ذلك نعمة الحس ونعمة العقل ، وقبلهما توفيق الله وهدايته . قال تعالى : " والله أخرجكم من بطون أمهاتكم لاتعلمون شيئا ، وجعل لكم السمع والأبصار والأفئدة لعلكم تشكرون " (النحل : ٧٨).

لهذا لم يكن الأنسان فى أى مرحلة من مراحل تاريخه بعيدا عما يمكن اعتباره ممارسة لعملية التفكير واستخدامه فى التغلب على مصاعب البيئة التى يعيش فيها . وبمرور الزمن استطاع الأنسان بالفطرة والخبرة أن يصل تدريجيا الى قدر من المعرفة العقلية أو العلمية أفاد منها فى التمييز بين الموجودات ومحاولة السيطرة على مايحيط

به . فهو عندما اهتدى الى بعض خواص فى ايقاد النار من تطاير الشرر الذى يحدثه احتكاك الأحجار بقوة نجده قد استخدم هذه النار للدفء ولطهو الطعام ولانارة الكهوف التى سكنها . وعندما رأى الحجارة الكبيرة تحدث أثرا فى الأجسام والأشياء عند ارتطامها بها أو سقوطها عليه نجده قد تعامل معها بجرها ونقلها ليتخذ منها أدوات يستخدمها فى القطع والشق والثقب وصناعة الأسلحة البدائية التى يدافع بها عن نفسه . ولاريب أن هذا النوع من التفكير فى تلك المرحلة البدائية كان ساذجا وعفويا ومشوبا بالأوهام والخرافات ، لكنه كان ضرويا لساعدة الانسان على تفسير الظواهر التى يراها ويتعامل معها بعد أن لاحظ تجانس العالم الذى يعيش فيه واسترعى انتباهه تواتر الظواهر الطبيعية أمام عينيه . فكان مثلا يرى أنه بحاجة الى تفسير الحركة والحياة فى الأشياء ، وهداه خياله البدائى الى أن يعزى الحركة الى أرواح أو آلهة تجعل الشئ متحركا ، قياسا على ما كان يراه فى الأحلام من أشياء تتحرك حركات خارجة عن المألوف له فى يقظته . ولذلك كان طبيعيا أن تتعدد الآلهة بالنسبة للانسان البدائى بتعدد ظواهر الطبيعة ، اذ لم يكن قادرا على أن يفرق بين الحركة والحياة ، فكل ماهو متحرك أمام ناظريه ، كالشمس والكواكب والرياح والمياه والصخور المتساقطة من أعلى الجبل ، يعتبر فى رأيه حيا ، ومادام حيا فهو ذو نفس ، والنفس لاتتلاشى أثناء النوم ولا بعد وفاة الجسد بدليل رؤية الحالم للموتى ، فهى اذن من طبيعة علوية أو الهية .

ومن هنا نشأ الدين الوثنى فى المجتمعات البدائية ليؤدى مهمة عقلية تتفق ومستوى تفكير الأنسان البدائى للاجابة على كل مايخفى عليه فهمه من مظاهر الكون ومايخرج على التجانس الذى اعتقده فيه ، ونشأت بذلك التفسيرات الخرافية التى تعتمد على الخيال وحده فى اعطاء الأنسان صورة معرفية عن الكون. لكن الانسان مالبث أن تكونت لديه بعض المعارف والتصورات عن ظواهر الطبيعة المرتبطة بحياته وحاجياته واستطاع أن يرقى الى حد المعرفة الحقيقية ، ففطن الى عجز الأوثان عن تقديم حلول مقنعة يقبلها عقله ، وكشف وراء الفوضى غير المفهومة نظاما وانسجاما فى الكون ، وأدى ذلك الى رفض القول بنزوات الآلهة وتعددها والى الاتجاه نحو الوحدانية . وهنا وجد الانسان نفسه على أعتاب التاريخ ، وانبثقت الفلسفة فى تفكيره للتعبير عن شعور العقل بعد ارتقائه بالقدرة على تقديم اجابات وحلول مقنعة لمشاكل الوجود والفكر. وبعد أن كثرت المعلومات وتشعبت الموضوعات التى خاض فيها الفلاسفة ، استقل كل موضوع بمجاله متخذا صورة العلم ، مثلما استقلت الفلسفة عن الدين الوثنى ، واتخذ كل فرع من فرع المعرفة البشرية اتجاها مميزا له موضوعه ومنهجه وغايته . وعلى هذا

النحو نشأت الفلسفة لتنظر الى الكلى المعقول فيما وراء الجزئيات المحسوسه ، ونشأت العلوم مع الفلسفة لتلبية حاجة الانسان الى الارتباط بالواقع ، باعتباره موضوع النشاط الانسانى اليومى ومصادر كل ضروريات الحياة البشرية . وتبلورت من هذا المعارف وتطبيقاتها مقومات الحضارات التى شرع الانسان فى تشييدها على مراحل متعاقبة تتناسب ومستوى الاستيعاب المعرفى والتقنى للعلوم فى المرحلة التى تبلغها من تطورها (٢).

ولاينبغى أن يفهم مما ذكرناه أن الدين نشأ فى بادئ الأمر وثنيا ، وقام على المبالغة فى تقديس الأشياء والأشخاص ، ثم ارتقى شيئا فشيئا حتى وصل الى التصور الصحيح الذى يقوم على مبدأ التوحيد. ولكننا فى حقيقة الأمر ننتصر لرأى الكثيرين من الباحثين المتخصصين فى دراسة الأديان ، بأن الدين الصحيح الذى أوحى الله به للمصطفين من الأنبياء والرسل لهداية الناس الى الصراط المستقيم هو دين واحد فى أصله وجوهره المبنى على عقيدة التوحيد. قال تعالى :" شرع لكم من الدين ماوصى به نوحا والذى أوحينا اليك ، وما وصينا به ابراهيم وموسى وعيسى أن أقيموا الدين ولاتتفرقوا فيه " (سورة الشورى : ١٣) ، وقال جل شأنه : " وما أرسلنا من قبلك من رسول الا نوحى اليه أنه لا اله الا أنا فاعبدون " (سورة الأنبياء : ٢٥) . كما أن الدين الصحيح أمر فطرى فى الانسان ، أودعه الله فيه منذ أن خلقه :" فطرة الله التى فطر الناس عليها " (سورة الروم : ٣٠) ، ومعرفة الانسان بخالقه معرفة فطرية ترجع الى الميثاق أو العهد الذى أخذه الله على بنى آدم وهم فى مرحلة " الذر " ، مصداقا لقوله تعالى :" واذ أخذ ربك من بنى آدم من ظهورهم ذريتهم وأشهدهم على أنفسهم ألست بربكم ؟ قالوا بلى شهدنا " (الاعراف : ١٧٢) . وعلى ذلك فان الرسالات الالهية التى أوحى الله بها للأنبياء والمرسلين قد توالت لتصحيح الانحرافات التى وقعت من وقت لآخر فى تاريخ البشرية ، ولتطهير الدين من مظاهر الوثنية والانحراف عن الدين الصحيح التى كانت تطرأ عندما توشك رسالة أن تسلم الراية لغيرها .(٣)

وعندما جاءت الأديان السماوية الثلاثة ، اليهودية والمسيحية والاسلام ، واجهت الفكر البشرى بقضية لازمة لا جدال فيها ، وهى أن ماجاء به الوحى فى الكتب المنزلة هو القول الفصل فى كل شئون الكون والحياة ، كل حسب حاجة البشر اليه عند تنزيله . ولكن هذا لايمنع العقل من أن يفكر ويبحث لأنه سيتوصل فى النهاية الى أن الحق هو ماقاله الله . ولذلك نشأت مشكلة التوفيق بين العقل والنقل ، أو بين التفكير والوحى ، أو بين الفلسفة والدين ، أو بين العلم والدين . وكان الدين الخاتم هو الاسلام الحنيف

الذى جاء ليقود حركة الانسانية كلها ويحقق الانسجام لجميع أنواع البلبلة التى وقعت فيها الديانات المحرفة والفلسفات الخابطة فى الظلام ٠(٤)

طبقا للخصائص المميزة لكل من التفكير العلمى والتفكير الفلسفى ، فأن النظرية الفلسفية تختلف عن النظرية العلمية التى تؤكدها التجربة العملية ٠

فقديما كانت النظريات الفلسفية عن أصل الكون متعددة ومتباينة ، وكانت احداها تقضى بأن العناصر الأساسية الموجودة فى الكون أربعة هى : الماء والهواء والتراب والنار ٠ والعلم لم يستطع حتى الآن أن يتوصل الى نظرية محددة عن أصل الكون ، لكنه أكد بما لا يحتمل الشك وجود مايزيد على مائة عنصر يمكن رؤيتها بالعين أو تحضيرها فى المعمل ، وأثبت أن الماء ليس عنصرا ولكنه يتكون من عنصرين هما الأكسجين والنتروجين ، وأن الهواء والتراب يتكونان من عدة عناصر ، وأن النار ظاهرة حرارية ٠ وهكذا نرى أن النظرية الفلسفية القائمة على فروض ذاتية تنتقل الى مجال العلم بمجرد التأكد من حقيقتها وفق منهج علمى سليم ٠ ولهذا فان الفلسفة قد تخلت عن كثير من موضوعاتها بعد أن تدخل العلم وتوصل بشأنها الى نظريات وحقائق ٠

ويمكن أن يقال نفس الشئ عن نظامى بطليموس وكوبرنيكوس للمجموعة الشمسية ، ونظريتى أرسطووابن الهيثم في الابصار وغيرها ٠

(ب) العلاقة بين العلم والفلسفة الاسلامية :

اذا كانت الفلسفة قد نشأت فى تفكير الانسان بادئ ذى بدء لتكون احدى صور حبه الغامر للحكمة وكشف العلل البعيدة لظواهر الواقع ، فانها ظلت دائما ، وحتى بعد استقلال باقى فروع المعرفة عنها ، تحتل مكانة خاصة فى التعبير عن درجة ارتقاء العقل البشرى من خلال تعبيرها عن نمو العلاقة بالتأثير المتبادل بين الذات الانسانية والموجودات الكونية ٠ واذا سلمنا بصحة هذه المعنى ، فانه يمكن القول بأن الفلسفة الاسلامية كانت تمثل قمة النشاط العقلى فى عصر الحضارة الاسلامية الزاهرة التى شهد المنصفون من المؤرخين والمستشرقين بأثرها العظيم فى دفع مسيرة الحضارة الانسانية الى عصر النهضة الأوربية الحديثة ، التى مهدت بدورها لقيام حضارة التكنولوجيا المعاصرة ٠ وفى هذا أقوى دليل على ارتباط العلم بالفلسفة الاسلامية ارتباطا وثيقا متبادلا ٠ فما كان للعلم أن يقيم حضارة بمعزل عن الفكر الذى يحتضنه ويغذيه ، وماكان للفكر أن يزدهر ويرقى بعيدا عن العلم الذى يدعمه ويكثر من ثماره ٠ والواقع أن علماء الحضارة الاسلامية وفلاسفتها كانوا يعتبرون العلوم العقلية جزءا من

الفلسفة ، وقد عالجوا مسائل فى الطبيعة كما عالجوا مسائل فى الميتافيزيقا · وتزخر الدراسات الفلسفية بقضايا علمية كثيرة ، كما تتعلق العلوم بمبادئ ونظريات عديدة · ويعتبر أبو بكر الرازى مثالا لمجموعة العلماء الفلاسفة الذين يمارسون الطب فى المقام الأول بالتشخيص والعلاج ، معتمدين على المشاهدات والملاحظات ، والفلسفة عندهم وسيلة لبلوغ هذه الغاية · وكان الرازى فى طبه وفلسفته واثقا من سلامة منهجه ، لا يتردد فى نقد من سبقوه لأن الفلسفة فى رأيه تأبى التسليم للأستاذ بغير حجة تقنع أو برهان يدفع (٥) · كذلك كان الكندى عالما فيلسوفا ، يرى – كما رأى أفلاطون من قبل – أن تعلم الرياضيات ضرورى لتعلم الفلسفة · وكان الحسن بن الهيثم مؤسس علم البصريات التجريبى مولعا بالفلسفة ، فدرس كتب أرسطو وشرحها وعلق عليها ، وشارك الفارابي وابن ميمون فى الحملة على بعض أراء الرازى الفلسفية (٦) · وكان ابن سينا من الفلاسفة العلماء الذين درسوا العلم الطبيعى على أنه جزءمن المعرفة لا غنى عنه ، واجتهدوا فى طلب العلم التجريبى بأسلوب منطقى · ومن أوضح الأمثلة على ذلك كتاب " القانون " فى الطب الذى يشار اليه على أنه نموذج رائد فى فن التأليف العلمى من ناحية التبويب وجودة العرض ومنطقية الترتيب ، وذلك بالمقارنة مع الكتب الطبية الحديثة · فالكتاب يبدأ بالتشريح ويثنى بعلم وظائف الأعضاء ويتبع ذلك بعلم طبائع الأمراض أو الباثولوجيا ، وأخيرا ينتهى بعلم العلاج · ولقد عرض ابن سينا نفسه مضمون هذا الكتاب ومنهجه فى مقدمة توضح محاولته تطبيق الاعتبارات الفلسفية على النظريات الطبية ، وقال : " رأيت أن أتكلم أولا فى الأمور العامة الكلية فى كلا قسمى الطب ، أعنى القسم النظرى والقسم العملى ، ثم بعد ذلك أتكلم فى كليات أحكام قوى الأدوية المفردة ثم جزئياتها ، ثم بعد ذلك فى الأمراض الواقعة بعضو عضو : أبتدئ أولا بتشريح ذلك العضو ومنفعته ، ثم اذا فرغت من ذلك ابتدأت فى أكثر المواضع بالدلالة على كيفية حفظ صحته ، ثم دللت بالقول المطلق على كليات أمراضه وأسبابها وطرق الاستدلال عليها وطرق معالجتها بالقول الكلى··· فاذا فرغت من هذه الأمور أقبلت على الأمراض الجزئية ودللت أولا فى أكثرها أيضا على الحكم فى الكلى فى حده وأسبابه ودلائله · ثم خلصت الى الأحكام الجزئية ، ثم أعطيت القانون الكلى للمعالجة ، ثم نزلت الى المعالجات الجزئية " واشتهر كتاب القانون هذا فى أوربا شهرة عظيمة لدرجة أنه قيل عنه بأنه كان الانجيل الطبى لأطول فترة من الزمن ، فقد طبعت ترجمته كاملة الى اللاتينية ست عشرة مرة فى الثلث الأخير من القرن الخامس عشر ، ثم أعيد طبعه عشرين مرة فى القرن السادس عشر (٧) .

من ناحية أخرى ، يمكن أن نلاحظ أن الحركات العلمية فى الاسلام سبقت الدراسات الفلسفية ، فقد عنى خالد بن يزيد الأموى فى عهد مبكر بالكمياء والطب والنجوم ، ودعا بعض المتخصصين لترجمة رسائل فيها عن اليونانية أو القبطية . والمترجمون أنفسهم رواد فى البحث العلمى ، فحنين بن اسحق طيبي وثابت بن قرة رياضى . وظهرت بعض الجماعات التى مزجت بين العلم والفلسفة ، مثل اخوان الصفا الذين ظهروا فى النصف الأخير من القرن العاشر الميلادى ، وكانت رسائلهم – وجملتها ٥١ رسالة – نموذجا من الثقافة العامة السائدة ، وتنقسم الى أربعة أقسام : رياضيات وطبيعيات وعقليات والهيات ، عدا الرسالة الحادية والخمسين التى تسمى " الجامعة " وهى توضح هدفهم وتجمل ماورد فى الرسائل الأخرى (٨) .

ويمكن اعتبار هذه الجماعات أساسا وأصلا لنشأة الجمعيات العلمية التى عرفتها أوربا بعد ذلك ، وأصبح لها عظيم الأثر فى تقدم العلوم ونشر الأبحاث العلمية (٩)

وليس أدل على عمق العلاقة بين العلم والفلسفة الاسلامية من وجود كل الخصائص المميزة لما عرف حديثا باسم " فلسفة العلوم " ومناهج البحث العلمى ، ولكن من منظور اسلامى يؤكد منهجية الفكر العلمى الاسلامى وشموليته وعالميته ، ويضفى عليه من سمات الاسلام مايجعله صالحا لكل زمان ومكان (١٠) . ذلك لأن التصورات والمذاهب والفلسفات الوضعية التى يضعها البشر لأنفسهم – فى معزل عن هدى الله – تحتاج دائما الى التطور فى أصولها ، والتحور فى قواعدها ، والانقلاب أحيانا عليها كلها حين تضيق عن البشرية فى حجمها المتطور وفى حاجاتها المتطورة .. أما التصور الاسلامى – بربانيته – فهو يخالف فى أصل تكوينه وفى خصائصه تلك الفلسفات الوضعية ، لأن الذى وضعه يرى بلا حدود من الزمان والمكان ، ويعلم بلا عوائق من الجهل والقصور ، ويختار بلا تأثر من الشهوات والانفعالات ، ومن ثم يضع للكينونة البشرية كلها ، في جميع أزمانها وأطوارها .. أصلا ثابتا تتطور هى فى حدوده وترتقى ، وتنمو وتتقدم دون أن تحتك بجدران هذا الاطار (١١).

وتجدر الاشارة هنا الى حقيقة هامة يغفلها كثير من علماء المناهج وفلاسفة العلم مؤداها أن المنهج العلمى السليم اسلامى المصدر والبنية والغاية ، وأن اسلاميته حقيقة منطقية وضرورة واقعية (١٢) .

ومن ثم فانه لايصح أن ينسب هذا المنهج الاسلامى فى اكتشافه الى عالم بعينه كما هو الحال بالنسبة لأرسطو وبيكون وستيوارت مل وغيرهم ، بل يجب التركيز على مقدرة علماء الحضارة الاسلامية على استيعابه وتطبيقه كل فى مجال اهتمامه مثل جابر

ابن حيان فى الكيمياء والحسن عبد الهيثم فى البصريات وأبى الريحان البيرونى فى الجيولوجيا وغيرهم . وفى هذه الحقيقة الهامة يكمن السبب فى نجاح هذا المنهج الاسلامى ومواكبته لحركة التقدم العلمى التى حثت عليها آيات القرآن الكريم وأحاديث الرسول عليه الصلاة والسلام ، وحررتها من القيود والأوهام المعوقة للكشف والابداع قبل أن يقول بها بيكون وهل بعدة قرون . فقد دعت تعاليم الاسلام الى محاربة التنجيم والتنبوء العشوائى والتعصب للعرف والعرق وحذرت من الاطمئنان الى كل ماهو شائع أو موروث من آراء ونظريات (١٣).

والآن ، ربما ينشأ تساؤل عن السبب الكامن وراء كل هذه المبررات للتدليل على وجود علاقة قوية بين العلم والفلسفة الاسلامية ، رغم أن هذه العلاقة فى نظر الكثيرين تعتبر بديهة منطقية لاتحتاج الى برهان ولايمكن انكارها . لكن البديهيات هى التى كثيرا ماتتعرض من جانب الغير لمحاولات الطمس والتشويه ، وتتعرض من جانب أصحابها لحالة من انقطاع الوعى بها والنسيان لغاياتها الأصلية . وليس أدل على ذلك من محاولات التشكيك فى وجود " فلسفة " اصلا ، سواء من قبل بعض المفكرين الاسلاميين أنفسهم أو من قبل بعض المستشرقين وعلماء التاريخ الغربيين (١٤) .

وأيا ماكان الأمر فى شأن اختلاف الدراسين حول نشأة الفلسفة الاسلامية ومجالاتها وطبيعة المشكلات التى تشغلها والأهداف التى تسعى لتحقيقها ، فان علاقة العلم بالفكر الاسلامى عموما يجب - فى رأينا - أن تأتى فى مقدمة الموضوعات التى تحتاج الى المزيد من اهتمام الباحثين لتأكيد أصالة الفكر الاسلامى من جهة ، ولتجديد هذا الفكر حتى يكون قادرا على استيعاب حركة العصر من جهة أخرى ، خصوصا بعد أن تدخل العلم فى بناء الحياة المعاصرة بحيث لم يعد هناك أى نشاط انسانى الا ويعتمد على العلوم وتقنياتها فى تخطيطه وتطويره والاسراع بايقاع حركته .

(جـ) الفلسفة الاسلامية والعلم المعاصر

لاشك فى أن العلم بتطبيقاته وتقنياته يلعب دورا أساسيا فى حياة الأفراد والمجتمعات ، ويسهم اسهاما مباشرا فى رسم تصورات الانسان عن الكون والعالم الذى يعيش فيه ، بل أنه أصبح سمة أساسية من سمات الثقافة المعاصرة . ومن يستقرئ تاريخ العلم والحضارة يمكنه ملاحظة أثر التطور العلمى والتقنى على مناهج التفكير وطبيعة التحول فى مختلف ضروب النشاط الانسانى اذا ما قارن بين حدود عالم الانسان منذ كان يقدح حجر الصوان لاستخراج الشرر إلي أن وصل الى تفجير الطاقة من الذرة

والنواة . وهل التقنية فى حقيقتها الا ذلك الجزء التطبيقى من العلم الذى يعمق ويوسع أدوات ووسائل التحصيل المعرفى ، ومن ثم فانها بهذا المعنى تصب مباشرة فى نفس الانسان ووعيه وتجربته ، وتفرض ظلها على أنماط العلاقات والسلوك بين الأفراد والمجتمعات (١٥) . ان الأبحاث والدراسات المستقبلية تنبئ عن ثورة علمية مرتقبة يتهاوى تحت معاولها أساس الكثير من النظريات العلمية والمذاهب الفلسفية السائدة ، ويطرأ بسببها تحول كبير على وعى الانسان وتصوره لنفسه وللعالم اللذين كلما أوغل فيهما علما ومعرفة ازداد أمامه عمقا واتساعا .

ولقد بلغت الصورة الراهنة للواقع العلمى والتقنى درجة من التعقيد يستحيل معها على باحث واحد تحليلها فى دراسة واحدة . ذلك لأنها فى أحد جوانبها مثلا تمتد من أصغر الجسيمات الأولية فى عالم الذرة ونواتها الى أكبر المجرات الكونية فى عالم الفضاء المتناهى . ويكاد يمتزج البحث فى هذه المجالات بميادين أخرى على نفس المستوى من الخطورة والأهمية تشمل تقنيات الليزر والحاسب الآلى والذكاء الاصطناعى والهندسة الوراثية والاتصالات والطاقة وسباق التسلح فى الميادين البيولوجية والكيميائية والنووية وغيرها . وتدلنا الأبحاث الجارية حاليا فى مختلف فروع العلم على أننا نعيش مرحلة جديدة من التفكير العلمى والتقنى المرتبط بمفاهيم ميتافيزيقية أحيانا مثل التحكم فى عمر الأجسام المتحركة عن طريق سرعاتها ، والحديث عن الأبعاد الخفية للزمان والمكان ، وفكرة الخلق من العدم وحقيقة أصل الكون وتمدده وغيرها (١٦) . ويكفى أن نشير الى ماشهدته أبحاث الفضاء الكونى خلال العقدين الأخيرين من تطور كبير أدى بأصحاب النزعة العلمية المتطرفة – على الصعيد الفكرى – أن يشرعوا فى الترغيب لما يشبه الاعتقاد بأن الفضاء الخارجى هو الموطن الطبيعى للبشر (١٧).

واذا كان سكان الكرة الأرضية ينقسمون الآن الى شمال قوى متقدم وجنوب ضعيف متخلف ، فان الادراك الواعى لطبيعة التطورات التى تحدث فى كل ميادين العلم المعاصر من شأنه أن يساعد على تقييم موضوعى لتلك الفجوة الواسعة بين سكان الكوكب الواحد . كما أن التوصيف الأمين لهذا الواقع العلمى والتقنى يعتبر–فى رأينا – مقدمة ضرورية للتفكير فى الخروج من مستنقع التخلف والاسهام فى اعداد عقليات علمية قادرة على المشاركة فى ميادين الابتكار والابداع . وبطبيعة الحال سوف تختلف طرائق التناول باختلاف الوجهات الفلسفية المطروحة فى ساحة الفكر المعاصر على تعددها وتباينها ، حيث يطمح كل فريق الى أن يجعل من تصوره أساسا لايمان اجتماعى جديد يكون بمثابة دين انسانى يهدى الى الحقيقة شاملة كاملة . وهنا تبرز

من جديد حاجة البشرية الماسة الى المنهج الاسلامى الذى ينقذها من متاهة الحيرة بين نظريات الحقيقة ومشكلات المعرفة كما تراها الفلسفات الوضعية المتصارعة . فالحقيقة التى ينبغى معرفتها ليست هى مايضعه الفلاسفة اتفاقا أو اختلافا ، ولكنها الحقيقة البناءة المرتبطة بالعلم وبالواقع ، وهى أيضا الحقيقة الهادفة الى اليقين المرتبط بالصدق وبالعقيدة (١٨).

ويكون التحدى الحقيقى الذى يواجهه الفكر الاسلامى فى هذا العصر هو قدرته على تقديم اجابات شافية لكل ما تسفر عنه تطورات العلوم وتقنياتها . وذلك من خلال صياغة جديدة لفلسفتنا الاسلامية تأخذ فى اعتبارها لغة العلم وتحدياته ، وتسهم فى بناء الحضارة المعاصرة بنصيب يتناسب مع مجد الأمة الاسلامية ومكانتها المرموقة فى تاريخ العلم والحضارة . عندئذ فقط يبطل زعم المذاهب العنصرية التى يرى أصحابها أن المسلمين يعجزون عن انتاج فلسفة خاصة ، وأن الفلسفة نتاج خاص يتطلب صفات عقلية مغروسة جنسيا أو عرقيا ، ولا يتمتع بها غير الآريين أصحاب الحضارة الغربية.

ثانيا : نصيب الفكر العلمى من التدريس الفلسفى العام

(أ) دور التعليم العام فى تأصيل الفكر الاسلامى وتجديده

يدلنا استقراء الآثار الحضارية على أن الانسان انما خرج الى نور التاريخ بعد أن غدا قادرا على التذكير وأصبح مدركا لأهمية العلم ومواصلة التحصيل المعرفى فى صنع التقدم وفهم المزيد من أسرار الكون والحياة ، ومن ثم كانت بداية مشواره الطويل نحو تشييد الحضارات المتعاقبة التى جاءت ثمرة لتطور التفكير وابداعات العقل فى مختلف مجالات النشاط الانسانى . واذا كانت المعرفة فى حد ذاتها تمثل لدى الانسان حاجة عقلية ملحة تدفعه دفعا الى التماس الحقيقة فى كل مظهر من مظاهر الوجود ، فانها فى نفس الوقت تستمد قيمتها من حصيلة مردودها للمجتمع البشرى . وتتوقف هذه الحصيلة بطبيعة الحال على درجة استيعاب الانسان لعلوم عصره ، وحسن استخدامه لها وفق مقومات ثقافته ومنهج تفكيره ، وفى اطار القيم والمعايير والضوابط التى يرتضيها المجتمع أساسا لتوجيه السلوك ورسم خطى التقدم والرقى.

من هنا أدركت المجتمعات المتقدمة ، أو التى تسعى بوعى واصرار نحو التقدم والمدنية ، جوهر العلاقة الوثيقة بين تنمية الانسان حضاريا وبين انتمائه فكريا وعقائديا . وأيقنت هذه المجتمعات أن الدعامة الأساسية فى تحقيق نهضتها ومواصلة تقدمها يجب

أن تقوم على تأصيل ثقافتها وتعزيز قيمها بما يجعل سلوك الفرد فيها متوافقا مع الاطار الفكرى الذى يحكم حركتها ويحدد أهدافها . وعادة ما يقع العبء الأكبر فى هذا الصدد على عاتق المؤسسات التربوية والتعليمية التى تضطلع بتدريس مناهج محددة فى مراحل التعليم العام يكون لها أكبر الأثر فى تكوين ثقافة المتعلمين وتزويدهم بأساسيات المعرفة وأنماط الفهم التى تجعلهم قادرين على بناء ماتبقى من حياتهم (١٩) .

هذا هو ما تأخذ به دول كثيرة فى أوربا الشرقية وأوربا الغربية على حد سواء ، وفى اليابان والصين وكوريا واسرائيل وغيرها ، بصرف النظر عن مدى نضج وصواب المذاهب الفلسفية أو الاتجاهات الفكرية المطروحة فى هذا المجتمع أو ذلك .

وتخضع العملية التعليمية ، حتى فى أكثر الدول تقدما ، للفحص والمراجعة بصورة مستمرة بغرض الاستزادة من مواطن القوة والتخلص من مواطن الضعف والوقوف على المستوى الحقيقى لكفاية الأداء والقدرة على بلوغ الأهداف مع الحفاظ على الجمع بين تحديث الثقافة الذاتية وتأصيلها فى نفوس النشء . ويكفى أن نسوق مثلا على ذلك ماجاء فى ديباجة التقرير النهائى للجنة تقييم موسسات التعليم النظامى فى الولايات المتحدة الأمريكية من أنه : " لو قامت (قوة معادية) بفرض أداء تعليمى قليل الجودة على الشعب الأمريكى لاعتبر ذلك مدعاة للحرب ، ولكن ذلك يحدث الآن من خلالنا نحن الذين سمحنا به . لقد بددنا هذرا المكاسب التى حصلنا عليها فى رفع مستوى التحصيل التعليمى لطلابنا بعد التحدى الذى واجهناه باطلاق القمر الصناعى (سبوتنيك) * ان هذا التدنى فى قبول تلك المستويات من التعليم عمل بلا تفكير وعملية نزع لسلاح التعليم " (٢٠) . وعندما يقترح هتشنجر ، أحد أعلام التربية الأميريكيين تصورا لاصلاح التعليم يقضى باعتبار المدرسة الثانوية المخطط لها بعناية فائقة فى أوربا مثالا يجب أن يحتذى فى أمريكا ، فانه يواجه باعتراضات شديدة على أساس أن هذا التصور لايلبى حاجات طلاب التعليم العام فى أمريكا من الأقليات التى تنتمى الى أصول ثقافية مختلفة ، ولذا فهو لايخدم مواقع العمل فى الثقافة الأميريكية المعاصرة التى تتسم بالتقدم العلمى والتقنى ، فضلا عن أنه يعكس ظلال الثقافة الغربية بوجه عام ويحرم الأميريكيين من التعرف على ثقافات الأمم التى تؤدى فيها أمريكا دورا ما ، قلّ أو كبر (٢١) .

واذا ما انتقلنا الآن الى استعراض سريع لواقع التعليم العام فى الأمة العربية والاسلامية ، فان النشرات الاحصائية توضح لنا أن جهدا ملحوظا يبذل فى تعميم التعليم وتوسيع رقعة انتشاره ، لكن الدراسات التحليلية والتقويمية تؤكد لنا – مع الواقع الملموس – أن هذا التطور الكمى لايواكبه تطور نوعى يفى باحتياجات الأمة ويقيلها من

عثرتها ، وأن الفجوة واسعة جدا بين الهدف والتطبيق (٢٢) .

وتعزى الدراسات العالمية المقارنة هذا العجز الذى يصيب نظام التعليم العام فى دول العالم الثالث عموما الى أن كثيرا من الدول النامية قد غدت معرضا عالميا كبيرا لأشتات من النماذج والفلسفات التعليمية الوافدة من كل أنحاء العالم الصناعى ، وأنها تحاول تطبيقها كما هى ، أو مرتدية شعارات التجديد والتطوير ، فى بيئة تختلف عن بيئاتها الأصلية (٢٣) .

يتضح مما سبق أن فلسفة التعليم العام التى تأخذ بها مجتمعات العالم المتقدم ، وتتلخص فى اعتباره أهم أداة لتأصيل الهوية الثقافية وتحديثها ، تكاد تكون غائبة منهجا وتطبيقا فى أغلب مجتمعات العالم الاسلامى ، حتى وان كانت هدفا ينص عليه فى الاستراتيجيات وفى توصيات الندوات والمؤتمرات .

أما غياب المنهج العلمى السليم فى فلسفة التعليم العام فيمكن أن نستدل عليه مما يغمر ساحة الفكر العربى والاسلامى من الجدل والنقاش حول جدوى المفاضلة أو التوفيق بين ثنائيات الألفاظ والصيغ التى تطرح من حين لآخر ، مثل الأصالة والمعاصرة والتجديد والتقليد والابداع والاتباع والمعقول واللامعقول والتحديث والتغريب والاسلامية والعلمانية وغيرها . اذ كيف يمكن الاتفاق على منهج محدد الخطوات والغايات فى وسط ثقافى باهت الهوية لا يزال فى حاجة الى اسم ونسب . ان الحوار بين المفكرين لايزال مستمرا فى سبيل اقرار أبسط مبادئ التفكير العلمى الذى من شأنه أن يصنع التقدم ، فى حين أن التقدم نفسه عند الآخرين يركب الآن صاروخا ومكوك فضاء ويسافر نحو الشمس والقمر والكواكب البعيدة !! . وأما عن غياب التطبيق السليم لأعداف التعليم العام فيكفى أن يشهد عليه مانراه من أن يكون تدريس مادة " التربية الاسلامية " أمرا ثانويا أو هامشا ، وأن يأتى تقويمها – على أحسن الفروض – فى مستوى واحد مع التربية الموسيقية والتربية الرياضية والتربية الفنية وغيرها ، فينظر اليها الطلاب على أنها من قبيل تحصيل الحاصل .

واذا ماأردنا اذن نستفيد من تجارب المجتمعات المتقدمة فى اعتبار التعليم العام أداة لتأكيد الهوية الثقافية وتجديدها ، يكون علينا أن نعول على ثقافتنا الاسلامية وليس على ثقافة الغير ، وننطلق من التصورات والمعتقدات والقيم التى يؤمن بها أبناء أمتنا الاسلامية لتكون زادهم الحقيق فى العمل والكفاح من أجل حياة أفضل . ويقينى أن هذا هو ما يجب أن يمثل حجر الزاوية فى فكر الصحوة الاسلامية المعاصرة التى تؤمن بدور العلم فى صنع التقدم وتدعو الى الأخذ به بنية ومنهجا ، على أن يبدأ الاصلاح باعادة

نظر شاملة وفورية فى جميع المناهج الدراسية لتنقيتها من أى مفاهيم غير اسلامية واعادة صياغتها بعد تحديد أهدافها ومحتواها وأساليب تدريسها وتعلمها وعملية تقويمها فى ضوء التصور الاسلامى المستند الى كتاب الله الكريم وسنة نبيه الأمين . ان ثقافتنا الذاتية وفلسفتنا الاسلامية قد احتضنتا أطول حضارة عرفها التاريخ الانسانى ، ولا تزالا قادرتين على ابتعاث حضارة جديدة اذا ما أدركنا الحاجة الماسة الى احياء تراثنا الاسلامى وتنقيته وتوسيع دائرته وترشيد العقول المفكرة به فى اطار الالمام الواعى بدقائق الواقع المعاش وباتجاهات الفكر العالمى وفلسفاته التقليدية والمعاصرة .

والموضوع على هذا النحو متصل فى جانبه التربوى بمعانى التربية الاسلامية وغاياتها فى كل أوجه نشاطها . فالتعليم فى أية أمة من الأمم – بحكم بنائه وتوجيهه – يمثل الوجه الأهم من أوجه التربية والجزء الأعظم من قوتها الدافعة ، والوسيلة الأمثل لضمان بلوغ غاياتها . ويتفق المفكرون الاسلاميون وعلماء التربية الاسلامية (٢٤) على أن غاية التربية الاسلامية العليا هى بلوغ الكمال الانسانى لأن الاسلام نفسه يمثل بلوغ الكمال الدينى ، مصداقا لقوله تعالى : " اليوم أكملت لكم دينكم وأتممت عليكم نعمتى ورضيت لكم الاسلام دينا " (سورة المائدة : ٣) ويأتى فى مقدمة خصائص الكمال الانسانى الذى تنشده التربية الاسلامية اعداد الانسان الصالح العابد لله حق عبادته والجدير بحمل الأمانة والبحث عن الحقيقة واعمار الحياة فى الأرض.

ولايتسع المجال هنا لعرض كل مايتعلق بغايات التربية الاسلامية فى تنشئة الشخصية الاسلامية المتكاملة التى تفهم معنى عبادة الله بأنها أوسع وأشمل من مجرد اقامة الشعائر ، وتنطلق فى تفكيرها وأعمالها من مسلمة التوحيد الاسلامى الذى يعمق فى الانسان معنى الربانية كأساس لكل خصائص التصور الاسلامى فى تحقيق المنهج الالهى على الأرض ، ولكن يجب ايضاح أن التربية الاسلامية والتعليم هما من مهمة النبوة التى كلف بأدائها سيد المرسلين ، مصداقا لقوله سبحانه وتعالى : " يتلو عليهم آياته ويزكيهم ويعلمهم الكتاب والحكمة " (سورة آل عمران : ١٦٤) ، وقول رسوله الأمين : " ان الله بعثنى معلما ميسرا " (٢٥) . على أن التحصيل المعرفى وتجديده وتطوره يتم تحقيقه على أكمل وجه اذا ماكان فى كنف الايمان الصادق بالرب الخالق ، امتثالا للأمر الالهى فى قوله تعالى : " اقرأ باسم ربك الذى خلق " (العلق : ١) ، اذ لايمكن أن تبدأ آخر الرسالات السماوية لبنى آدم على هذه الأرض بهذه الأية الكريمة الا اذا كانت تمثل بالفعل الأساس السليم لبناء المعرفة الانسانية ، تماما مثلما تمثل الخلية الحية وحدة بناء الكائن الحى . بل ان معنى الأية الكريمة قد تتسع دلالته اللفظية وتمتد

لتشمل ما يأتيه الانسان فى الجانب الايجابى ، وكل مايدعمه فى الجانب السلبى ، مجردا فى الأسباب والغايات لله الخالق سبحانه وتعالى (٢٦) . وعندما نقول أن تأكيد المنهج الاسلامى هو الأساس فى تكوين العقلية الاسلامية القادرة على الابداع والتقدم ، فان هذا لايعنى عدم مقدرة غير المؤمنين على تحصيل العلم ، فالله سبحانه وتعالى جعل البحث فى الكون وعلومه متاحا لكل البشر حتى يواصلوا اعمار الأرض ، لكن الذين يفتقدون منطق التوحيد الاسلامى لايستطيعون مواصلة الترقى فى السلم المعرفى الى غايته القصوى بادراك الحقيقة المطلقة وجوهر العلاقة بين الله والانسان والكون ، ومن ثم فهم لايستثمرون كل ثمار المعرفة التى حصلوها ، وكثيرا ما يسيئون استخدامها فى غير موضعها . ولنا فى أسلافنا الذين تربوا على الاسلام أسوة حسنة لأنهم أدركوا أن الاهتمام بالعلم قضية تعبدية بالدرجة الأولى ، وليست مجرد الحصول على شئ من القوة الغاشمة أو التسلط الظالم فى هذه الدنيا (٢٧).

واذا ماقبلنا ذلك التوضيح لواقع التعليم العام فى العالم العربى والاسلامى فاننا لن نجد صعوبة فى الوقوف على السبب الحقيقي لتخلف الأمة الاسلامية وتدهور مستوى التعليم فى مدارسها وجامعاتها ،على كثرتها ووفرة امكاناتها . فلن يكون لهذا التعليم دور مؤثر فى ابتعاث النهضة الحضارية المنشودة الا اذا تحددت أهدافه فى "تأصيل الثقافة الاسلامية وتجديدها فى ضوء المعانى الربانية لغايات التربية الاسلامية "، والا اذا استحدث صيغة جديدة للتطوير والاصلاح تستند فى سياستها الى المنهج الاسلامى القويم وتؤمن بدور العلم والتقنية فى ربط المجتمع الاسلامى بواقع الحياة المعاصرة. وهذا يتطلب فى المقام الأول اسهام العلماء والمفكرين الاسلاميين فى مختلف التخصصات المعرفية للوصول الى تصور واضح ومتكامل لأسلمة نظام التعليم العام وصياغة نظرية ومنهجية اسلامية عملية للتربية الاسلامية فى الأساليب والوسائل المطلوبة لبناء المدرسة العملية الاسلامية المتميزة ، على أن يكون البدء بأسلمة المناهج الدراسية طريقا الى وحدة المعرفة الاسلامية فى التعليم وبناء الشخصية الاسلامية المعاصرة (٢٨).عندئذ فقط ينكسر حاجز الجمود فيما يمكن أن يسمى بنظام التعليم السلمى، وتزول حالة التشاؤم واللاجدوى من ثقافة مستسلمة ، وتنتقل الأمة الى وضع جديد يحدوها الأمل والتفاؤل بنهضة حضارية جدية تحقق ارادة الله فى ترقية الحياة على الأرض ، وترسى قواعد المنهج الالهى الذى يتناسق مع الناموس الكونى العام.

(ب) الفكر العلمى وتجربة التدريس الفلسفى فى مصر

١- اسلامية الموقف النظرى للمنهج المدرسى فى الفترة ١٩٥٣ - ١٩٨٨

ننتقل الآن الى محاولة استكشاف مدى التطابق والاتساق بين الفكر الاسلامى وتطبيقه فى سياسة التعليم العام ، وذلك من خلال جزئية محددة تتعلق بنصيب العلم والفكر العلمى فى تجربة التدريس الفلسفى فى المرحلة الثانوية من التعليم العام بمصر . وأهمية اختيار مادة الفلسفة بالذات فى هذه المرحلة من التعليم دون غيرها تكمن فى قدرتها على تقديم اجابات مقنعة لكثير من التساؤلات الفكرية التى تشغل أذهان الشباب حول قضايا جوهرية فى الحياة . واذا ما أحسن اختيار المنهج الفلسفى بما يتناسب مع المقدرة العقلية لهؤلاء الشباب فى هذه المرحلة الهامة من عمرهم ، فان هذا يسهم الى حد كبير فى بلورة توجههم الفكرى وتعميق المفاهيم والقيم التى يراد لهم أن تنتشر بها نفوسهم وعقولهم (٢٩) . وأما عن دور العلم والفكر العلمى فى هذا المجال فهو ضرورة تتطلبها روح العصر وظروف الواقع ومتطلبات النهضة الحضارية . ونظرا لما تتميز به الفلسفة من فكر نظرى وما تمتلكه من مفاهيم مجردة فانها تساعد - اذا ما أريد لها ذلك - على أن يأخذ التلاميذ بالمنهج العلمى وتتكون لديهم اتجاهات ايجابية نحو العلم والعلماء . وحتى اذا لم يواصلوا تعليمهم بعد ذلك ، أو أنستهم شواغل الحياة العلمية مادة الموضوع العلمى الذى درسوه ، يبقى لهم منهج النظر وأسلوب التفكير المنهجى الذى تتطلب استخدامه طبيعة العصر فى شتى مجالات الحياة . والتفكير العلمى ، فوق كل هذا مطلب اسلامى تتغياه التربية الاسلامية ، باعتباره الأساس فى تكوين العقلية الاسلامية وبناء شخصية الانسان المسلم ، حثت عليه آيات القرآن الكريم ودعت اليه الأحاديث النبوية الشريفة ، ومارسه المسلمون الأوائل فى كنف الايمان بالخالق الواحد ، فصنعوا به ومنه حضارة زاهرة تزهو على كل الحضارات .

واذا ما سلمنا باعتبار هذا الذى فصلناه سابقا يمكن ان يكون تصورا اسلاميا مقبولا لطبيعة الموقف النظرى الذى يجب مراعاته عند بناء المنهج المدرسى ، فان مشكلة هذه الجزئية من الدراسة تتحدد فى الاجابة عن السؤال التالى :-

مامدى اتفاق أو اختلاف منهج تدريس الفلسفة للثانوية العامة فى مصر بالنسبة للتصور الاسلامى الذى حددناه لطبيعة الموقف النظرى للمنهج المدرسى ؟

والاجابة على هذا السؤال لن نبدأها من فراغ ، فقد سبق أن تناولت احدى الدراسات التربوية (٣٠) موضوع تدريس الفلسفة فى مصر لطلاب الثانوية من خلال مناقشة ثلاثة نصوص فى الفلسفة على مدى ثلاثين عاما هى :

١- كتاب " دروس فى تاريخ الفلسفة لطلاب السنة التوجيهية ، تأليف د٠ ابراهيم مدكور ، ويوسف كرم ، طبعة ١٩٥٣

٢- كتاب " الفلسفة " ، تأليف د٠ سعيد اسماعيل على ، للصف الثالث الثانوى ، القسم الأدبى ، القاهرة ١٩٧٠

٣- كتاب " مسائل فلسفية للصف الثالث الأدبى " تأليف د٠ زكى نجيب محمود وآخرين ، القاهرة ١٩٨١

ولقد تبين لنا من تلك الدراسة أن الباحث كان يهدف الى أن يقدم تحليلا داخليا لهذه النصوص الثلاثة منهجيا وأبستمولوجيا وأيديولوجيا من خلال القيام بدراستها دراسة مقارنة فيما بينها فى سياق الوضع السياسى والاجتماعى السائد فى كل مرحلة من تلك المراحل الثلاث ، ولكن ضيق المجال على حد زعمه - لم يسمح بدراسة تفصيلية لتلك العناصر فى النصوص الثلاثة ،أكتفى بتحديد بعض الملاحظات والمؤشرات العامة (٣١)٠ ولهذا فإن طريقته لنقد النصوص الفلسفية اعتمدت على الجانب أو المدخل الأيديولوجى فى المقام الأول دون الأخذ فى الحسبان مختلف جوانب الموقف النظرى للمنهج المدرسى والمتمثلة فى كيفية معالجة المعرفة فى ميدان الفلسفة بشكل يخدم كلا من المتعلم والمجتمع معا (٣٢)٠

وقد انتهت الدراسة الى اعتبار ماجاء فى الكتاب الأول جنوحا الى الجانب الروحى وتشكيكا فى الجانب العلمى وتشويها للجانب المادى ، ووصل الأمر الى مستوى تغييب بعض الحقائق الفلسفية تدعيما لهذا الجنوح الروحى ، ووقف عرض تاريخ الفلسفة عرضا كلاسيكيا عند كانط ولم يتعداه ٠

وحصل الكتاب الثانى على بعض الثناء النسبى حيث أوضحت الدراسة اختياره لثلاث مشاكل ذات ذلالة هى : مشكلة الشك واليقين ، ومشكلة الحرية الانسانية ، ومشكلة العلاقة بين الفكر والواقع وكيف واجهها المثاليون والبرجماتيون والماديون ٠ وأوضحت الدراسة أن الكتاب يغلب عليه البعد القومى ويستند فى حكمه على مختلف المشاكل الفلسفية الى ميثاق العمل الوطنى الذى صدر فى مصر عام ١٩٦٢٠

أما الكتاب الثالث فقد وصفته الدراسة بأنه تميز بالتناول التعليمى المبسط الواضح لبعض المسائل الفلسفية ، والجمع بين منهجى الكتابين السابقين ، أى التاريخ وعرض المسائل الأساسية ٠

وأوضحت الدراسة أن الكتاب تجنب الدخول فى الاشكال النظرى ، وهو من مهام الفلسفة ، وتجاهل أثر ذلك على منهج التفكير عند الطلاب ٠ كما أظهرت الدراسة تحيز الكتاب الى المذهب البرجماتى ووصفه بأنه " منهج مرن وليس محدودا ويصلح تطبيقه فى

الفلسفات المختلفة " (٣٣) ، واعتبرت هذا دعوة ضمنية الى التعميم الشامل للفلسفة البرجمانية . وفى تعليق للمؤلف الرئيسى لهذا الكتاب على تلك الآراء ذكر أنه أعد خطة الكتاب بسرعة البرق وأن الكتاب لم يحسن عرضه ، ووافق الأستاذ العالم على نقده ، لكنه اعترض على هجومه بسبب النظريات الاجتماعية التى يقول بها وقال : هذا هوس ، ووصفه بأنه متسلط عليه فكرة مسبقة ، واستعاذ بالله ممن تركبهم أفكار مسبقة (٣٤) .

وأيا ما كان الأمر ، فاننا نتفق مع ماجاء فى هذه الدراسة من وصف مشترك للنصوص الثلاثة ، يجمع بينها أنها جاءت فى أغلب الأحيان ذات طابع توفيقى ، أما بين الدين والفلسفة كما فى الكتاب الأول ، واما بين الدين والقومية وبقية المذاهب الفلسفية (باستثناء الفلسفة المثالية) كما فى الكتاب الثانى ، واما بين الاسلامية والعربية والبرجماتية التبشيرية كما فى الكتاب الثالث . وهذه السمة التوفيقية تلقى بظلالها على النصوص الثلاثة وتجعلها بعيدة ، بدرجات متفاوتة ، عن التصور الاسلامى للموقف النظرى الذى حددناه للمنهج المدرسى فى مادة الفلسفة ، وخاصة فيما يتعلق بتأصيل غاية التربية الاسلامية الأسمى والتركيز على منهج التفكير العلمى انطلاقا من المبادئ الاسلامية واحتكاما اليها وسموا بها .

٢- اسلامية الموقف النظرى للمنهج المدرسى فى العام ٨٨/٨٩

الكتاب الحالى بعنوان "الفلسفة ومشكلات الانسان للصف الثالث الثانوى (أدبى) (٣٥). يبدأ الكتاب بصورة الغلاف لوجه اليونانى " أفلاطون " بريشة فنان عصر النهضة رافائيل . ويعالج فى فصوله المختلفة أربع مشكلات أساسية ذات دلالة هامة فى المجتمع الحديث هى :

أولا : مشكلة التفكير وارتباطه بالانسان والمجتمع .

ثانيا : مشكلة الشك واليقين.

ثالثا : مشكلة الحرية الفردية.

رابعا : مشكلة الالزام الخلقى .

وانى اعترف منذ البداية أن الدخول فى مجال النقد عموما عملية صعبة ومعقدة لما تتضمنه من زوايا عديدة متشابكة ، لكنى سأقصر عرض وجهة نظرى على ما يتصل من الموضوع بمجال اهتمام بالفكر العلمى عموما ، والفكر العلمى الاسلامى على وجه الخصوص. واذا ما حاولنا مناقشة المحتوى المعرفى لهذا الكتاب من هذه الزاوية ، وفى ضوء الموقف النظرى الاسلامى للمنهج المدرسى على نحو ما فصلناه آنفا ، ونحدده الآن فى السؤال : مامدى اتفاق أو اختلاف منهج تدريس الفلسفة الحالى للثانوية العامة فى

مصر مع اسلامية الموقف النظرى للمنهج المدرسى ؟

فان الاجابة نوجزها فى النقاط الآتية :-

١- فى الباب الأول ركز الكتاب فى معالجته لمشكلة التفكير على التفكير الفلسفى فقط وارتباطه بالانسان والمجتمع ، ولم يفسح مكانا مناسبا لخصائص التفكير العلمى السليم باعتباره مطلبا اسلاميا فى المقام الأول ، ومنهجا ضروريا ملازما للانسان ، وخاصة فى عصر يشكل العلم فيه عاملا حاسما فى رسم صورة المجتمع . والقرآن الكريم يحث فى كثير من آياته على جعل الايمان لحمة فى نسيج محكم سداه علوم الكون والحياة (٣٦) . وأبسط قواعد التعليم تقضى بأن يتعرف الطلاب على الفروق المميزة بين سمات المعرفة العلمية والتقنية وخصائص التفكير الفلسفى ، مع الوقوف على حدود وجدوى كل منها وفهم جوهر المفاهيم الأساسية وتطورها مع النمو المعرفى .

وعندما ضرب المثل بظاهرة " البرق والرعد " كمثال توضيحى لتنوع واختلاف أساليب التفكير لم يراع النواحى المميزة لمنهجية التفكير العلمى فى تفسير الظاهرة ، كما أن التعليل العلمى للظاهرة جاء موجزا وصيغ بأسلوب غير دقيق ، ولم تتضمن قائمة المراجع لهذا الباب أي كتاب علمى يرجع اليه الطالب . بل ان الطالب يعرف من قراءته العامة أو من زميله فى القسم العلمى أن النشاط الكهربى داخل السحب ينشأ عنه حدوث تفريغات كهربية بين جزءين من السحاب الواحد ، أو بين السحاب والأرض أو بين سحابين مختلفين ، تظهر على صورة شرارات هائلة ، تعرف بالبرق وتستنفذ فى ذلك كميات ضخمة من الطاقة الكهربية ، تؤدى الى كثير من التدمير والتخريب اذا كان التفريغ بين السحاب والأرض . أما كل ما أورده الكتاب لتفسير هذه الظاهرة فهو جملة غير مفيدة علميا وخلع عليها صفة القانون العلمى الذى يعزى الظاهرة الى التقاء " الموجات الكهربائية بعضها مع البعض الآخر فى الجو " (٣٧) .

وفى رأيى أن هذا الباب كان فرصة مناسبة للافاضة فى خصائص الأسلوب الدينى والعلمى ، وتعويد الطالب على اكتشاف خصائص كل منها ، طبعا بالاضافة الى الأسلوب الفلسفى ، كما أن موضوعات هذا الباب أقرب موضوعات الفلسفة الى مستوى تفكير الطالب فى هذه المرحلة من عمره ، والتركيز على تأكيد وتأصيل المفاهيم الفكرية الأساسية يفيد كثيرا فى تشكيل العقلية العلمية لدى الطلاب.

من ناحية أخرى ، قطعت العلوم المعاصرة ، وبخاصة علم الفيزياء وعلم الفلك والميكانيكا السماوية وأبحاث الفضاء والكومبيوتر ، شوطا كبيرا فى البحث فى قضايا معنوية كانت من قبل حكرا على ميدان الفلسفة ، مثل البحث فى أصل الكون وأصل الحياة وغيرهما ، وأصبح ما يسمى بالميتافيزيقا الفيزيائية وصفا ينطبق على الأبعاد الخفية وأصغر الجسيمات الأولية داخل النواة كما ينطبق على أبعد المجرات التى تسبح

في فضاء الكون السحيق. وأوحى هذا التحليل الجديد لمادة الكون بأن الفاصل بين ماهو "مادى" وماهو "لامادى" أوشك أن يزول ، فالمادة والطاقة مثلا بصورها المختلفة وجهان لعملة واحدة. ومن هنا فان مايخلص اليه الكتاب من" أن موضوع الفلسفة كلى معنوى مجرد ، بينما موضوع العلم جزئى حسى مادى"(٣٨) قد يكون مناسبا فى مراحل معينة من تطورالفكرى العلمى والفلسفى ، لكنه لا يتفق مع فلسفة العلوم المعاصرة .

من ناحية ثالثة ، أورد الكتاب فى تعليقه على صورة لفيثاغورث فى صفحة ١٦ أنه صاحب النظرية الهندسية التى تنتسب حتى الآن الى اسمه ، وربما كان مفيدا أن يعرف الطالب مضمون هذه النظرية الأساسية وتطبيقاتها .ولنا أن نقدر الأثر التربوى على عقلية الطالب اذا علمنا أن أساس هذه النظرية يعود الى قدماء المصريين الذين توصلوا الى معادلة على الصورة : س٢ + ص٢ = ١٠٠ ، ص = ٤/٣ س حيث س = ٨ ، ص = ٦ . وتتصل هذه المعادلة اتصالا مباشرا بالحل الهندسى للعلاقة الأبسط بين الأعداد ٣، ٤ ، ٥ فى مثلث قائم الزاوية حيث صاغ منها فيثاغورث النظرية المشار اليها فى حساب المثلثات والتى تنص على أن المربع المنشأ على الوتر فى المثلث القائم الزاوية يساوى مجموع المربعين المنشأين على الضلعين الآخرين . ويزداد الأثر التربوى الايجابى على عقلية الطالب اذا علم أن علماء الحضارة الاسلامية ، وخاصة ثابت بن قرة ، استطاعوا تعميم نظرية فيثاغورث لأى مثلث ، وهى الحالة التى يدرسها الطلاب حاليا فى تعليمهم العام وربما لا يعرفون عن تاريخها الا أنها تنسب فقط لفيثاغورث . ونفس الشئ يمكن أن يقال عن تأصيل نظرية الجاذبية المنسوبة الى نيوتن فى صفحة٣٠، وتصحيح تاريخها بابراز دور علماء الحضارة الاسلامية من أمثال الخازن وابن الهيثم والبيرونى والهمدانى وغيرهم فى كشف مفهوم الجاذبية الأرضية .

٢- تغلب على الكتاب فى مواضع كثيرة - شأنه شأن الكتب السابقة عليه - السمة التوفيقية التى تطمس معالم الرؤية الواضحة للتصور الاسلامى السليم وميزته على كل التصورات الدينية والفلسفية الأخرى . فقد ظهرت هذه التوفيقية مثلا عند الحديث عن الأسلوب الدينى عامة فى ص ١٢ و ص ٣٤، دون النظر الى نوعية الدين . واقتصر تعريف الأسلوب الدينى على أنه يربط الظواهر الطبيعية بتفوق قدرة الله مقارنة بعجز الانسان فى صنع مثيلها ، وما يستتبع ذلك من محاولة فهم هذه الظواهر التى تؤدى الى ازدياد ايمان الانسان بالله وبقدرته وعظمته تعالى. وفى هذا التعميم اجحاف بالاسلام الذى أنزله الخالق الواحد ليقود حركة الكون والحياة الى قيام الساعة ، والذى جاء بالمنهج الالهى الشامل الذى يجب كل منهج آخر مصداقا لقوله تعالى :" وأن هذا صراطى مستقيما فاتبعوه ولاتتبعوا السبل فتفرق بكم عن سبيله ذلكم وصاكم به لعلكم تتقون " (سورة الأنعام : ١٥٣).

كذلك ظهرت سمة التوفيقية بين الاسلامية والقومية أو العربية فى مواضع كثيرة من الكتاب فقد جاء فى صفحتى ٧، ٨ من المقدمة :" ودعما للانتماء الفكرى القومى عند الطلبة ومنعا لاتجاهم نحو اعتناق أى فكر أجنبى أثناء أو بعد دراستهم للمذاهب الفلسفية المقررة فى المنهج والكتاب ، اتبعنا منهجا واضحا ومحددا فى هذا الشأن ، نرجوا أن يركز عليه المعلمون بدقة أثناء التدريس ، ويتمثل فى اتخاذنا النظرة النقدية للتعقيب بها على المذاهب الفلسفية ، بدلا من الاكتفاء بعرض تلك المذاهب بطريقة موضوعية دون نقد أو تعليق " (وفى الصفحات من ٥٢ الى ٥٦ حددت سمات النظرة النقدية العربية فى :-

(أ) النظر الى المذاهب الفلسفية فى ارتباطها بنشأتها .

(ب) رفض الحلول الغربية والمذاهب الأجنبية للمشكلات الفلسفية لأنها ثمار لتربة اجتماعية أجنبية ، والبحث عن حلول عربية للمشكلات الفلسفية .(٣٩)

(جـ) التوسط والاعتدال كأساس عام للموقف الفلسفى العربى

وتستخدم هذه الطريقة النقدية فى عرض المشكلات الفلسفية والتعقيب عليها من وجهة النظر العربية ، فنجد الشك المنهجى فى الحضارة الاسلامية (ص ٩٦) ، وموقف مجتمعنا العربى من مشكلة الحرية (ص ص ٢١٤ – ٢١٦) ، وتكامل الالزام الخلقى من وجهة النظر العربية (ص ٢٦٠).

والتساؤل الذى نطرحه الآن هو : هل توجد فعلا لدينا فلسفة عربية ؟

والاجابة نستقيها من حوار دار بين أحد المستشرقين وفيلسوف عربى معاصر أورده فى كتابه الذى اختير ضمن المراجع العربية المختارة تحت رقم ١١ ص ٦٢ (عبد الغفار مكاوى ، لم الفلسفة ؟ ، منشاة المعارف ، الاسكندرية ١٩٨١ ، ص ١١١) . جاء فى هذا الحوار : " سألنى يوما أحد المستشرقين : هل عندكم مذاهب فلسفية ؟ قلت بصراحة أخافتنى : لن تجد مذهبا مغلقا ولامفتوحا ، ربما عثرت على اجتهادات طيبة لدى رواد النهضة الحديثة وعند معظم المشتغلين بالتفكير والتعليم الفلسفى فى بلادنا العربية ، ولكنها لاتزال تقف على أرض تهتز بين تمثل تراثنا وعرض التراث المعاصر . قال : ولماذا تخشى الاهتزاز ؟ أليست هذه هى حال كل الشعوب والحضارات ؟قلت ضاحكا : صدقت ، ولكنها عندنا تصيب بالدوار وتهدد بالزلازل.سأل وهو يقطب وجهه : فأين أجد بذور الفلسفة العربية ؟ قلت : ربما تلمس بنورها الكامنة فى ضمير الشعب : فى عاداته وتقاليده ، وأمثاله وحكاياته ، ومواويله وبكائياته ، وربما تلمح خطوطها البعيدة أو خيوطها الرقيقة عند الشعراء والكتاب . ولكنها ستحتاج الى النساج الذى ننتظره . قد يأتى أو لا يأتى .هذا شى لا نعلمه ، ولكن الذى يجب أن نعمل من أجله هو تهيئة النول الصالح واعداد خيوط الغزل من القطن والصوف والحرير " . ترى لو رجع الطالب الى هذا المرجع المشار اليه فى كتابه المقرر واطلع على هذا الحوار، هل سيظل مقتنعا

بوجود فلسفة عربية ؟ أما عن أوجه التناقض بين السمتين الثانية والثالثة والخلط بين وسطية الاسلام ورفض الواقع المعاصر فحدث ولا حرج !

واذا كان لنا من تعليق على هذه الصفة التوفيقية التى تتسم بها مناهج الفلسفة عموما فاننا نرى أنها انعكاس لحالة الحيرة والقلق التى تسود ساحة الفكر العربى بين الأصالة والمعاصرة ، والبعد عن منهج الاسلام المتكامل والمؤهل لأن يكون موضع تأمل عميق فى عقلية انسان العصر.ان قوة الفكر الاسلامى الحقيقية لا تتوافر الا من خلال وضوحه واتساقه واعلاء قيمته وتحديد غايته . وفى اعتقادى أن الدعوة الى فلسفة قومية تصبح بلا معنى اذا كانت هناك نظرية اسلامية متكاملة فى التفكير والحرية والأخلاق والمعرفة وغيرها من مشكلات الانسان.

٣- يحتوى الكتاب بين ثناياه على بعض المفاهيم التى توحى للطالب بتصورات غير اسلامية : مثال ذلك ما يبدأ به تقرير ما يقال من أن الانسان حيوان ناطق أو مفكر (ص ١١) . وكثيرا مايحلو للفلاسفة أن يطلقوا صفات على الانسان الحيوان تتغير بتغير العصور ، كالانسان حيوان له تاريخ أو ذاكرة ، الانسان حيوان تكنولوجى ، والانسان حيوان اجتماعى وغيرها . والتصور الاسلامى يقضى بأن الانسان خلقه الله انسانا وكرمه على سائر المخلوقات بالعلم ، وينسحب لفظ الحيوان فى حقيقة الأمر على كل شئ حى ، فكل ذى روح حيوان . ولكن اقران صفة الحيوانية بالانسان قد توحى لدى الطالب ببعض المعانى التى لوثت ثقافتنا الاسلامية عندما شاعت نظرية التطور لداروين .

كما أن تغيب بعض المشاكل الفلسفية العميقة عن آراء الفلاسفة فى العلم الالهى والخلق من العدم والخلود وغيرها قد لايناسب تفكير طلاب يدرسون الفلسفة لأول مرة . والأفضل هو ترسيخ المفاهيم الاسلامية الواضحة المستمدة من القرآن والسنة فى نفوسهم وعقولهم ، والبعد عن كل مايثير الشك لديهم فى أمر العقيدة والايمان بالله . وقد كان الامام الغزالى يرى أن بعض الحقائق الكبرى من النوع الكلامى أو الصوفى لايمكن كشفها لجماهير العامة دون أن ينشأ عن ذلك ضر وفساد ، وانما ينبغى أن يعطى كل فرد عن حقائق الدينبقدر مايحتمل عقله .

٤- الكتاب فى مجمله جهد علمى كبير ، لكن حجمه الذى يقع فى ٢٨٧ صفحة قد يمثل بعض العبء على القدرة الاستيعابية للطلاب ، وخاصة بعد مالوحظ من مقدمة الكتاب أن تأليفه قد روعى فيه أن تكون المعلومات والمادة العلمية الواردة فيه هدفا مطلوبا لذاته ، ومن الخطأ التركيز أثنا التدريس على حفظ المعلومات المتضمنة فى الكتاب . وهذا من شأنه أن يحدث بعض الخلل فى التوازن المطلوب بين عناصر الموقف النظرى للمنهج المدرسى ، كما أنه يتيح المجال للاختلاف بين مدرس الفلسفة حول مايحفظ وما يقرأ وما يترك من أجزاء المقرر ، وبالتالى فانه يؤدى الى اختلاف فى القدر المشترك من

التحصيل المعرفى Common Learning الذى يسأل فيه الطلاب فى امتحان آخر العام.

خاتمة

تقتضى أمانة البحث العلمى أن نشير الى وجه القصور فى دراستنا الحالية من حيث أنها تتناول موضوعا كبيرا يتعلق بتجربة التدريس الفلسفى فى العالم العربى من خلال جزئية صغيرة تتعلق بنصيب الفكر العلمى من المنهج المدرسى فى مصر . وليس هناك من شك فى أن النتائج التى توصلنا اليها من تحليل هذه الجزئية الصغيرة لا يمكن أن نخلع عليها صفة التعميم الا اذا امتدت الدراسة واتسعت بشكل منهجى احصائى يشمل كل عناصر الموضوع منذ بداية تدريس الفلسفة فى مدارس وجامعات العالم العربى . عندئذ سوف يساعد التقييم الشامل لتجربة التدريس الفلسفى فى ضوء التصور الاسلامى الواضح للمنهج المدرسى على اقتراح أفضل المناهج الممكنة فى هذا الصدد.

على أن الطريقة النقدية التى اتبعناها فى طرح الموضوع ومناقشته يرجى لها أن تسهم فى جذب انتباه أكبر عدد ممكن من الباحثين لتناوله بمداخل متنوعة فى اطار تنظير اسلامى رشيد يؤمن بدور العلم والتعليم ، من حيث البنية والمنهج ، فى تحقيق غايات التربية الاسلامية السليمة . ولسوف ينتج - بمشيئة الله - من التلاقح المستمر بين نتاج الباحثين وخبراتهم أن يتبلور الفكر العلمى السليم واضحا نقيا يثرى نهضتنا الاسلامية المنشودة.

المراجع والهوامش

(١) مختصر تفسير ابن كثير ، ج ١، ص ٤٩ -٥٢

صفوة التفاسير ، ج ١، ص ٣٤ ، ط ١ (١٩٨١).

٢-د. عبد المجيد عبد الرحيم ، مدخل الى الفلسفة بنظرة اجتماعية ، القاهرة ، ١٩٧٦

د. يحيى هويدى ، مقدمه فى الفلسفة العامة ، القاهرة ، ١٩٧٤

د.أحمد فؤاد باشا ، فلسفة العلوم بنظرة اسلامية ، القاهرة ، ١٩٨٤

٣- لمزيد من التفصيل يمكن الرجوع الى :-

- سيد قطب ، خصائص التصور الاسلامى ومقوماته ، دار الشروق ، القاهرة .، ١٩٨٧

-د. عبد الحليم محمود ، الاسلام والعقل ، دار المعارف ، ١٩٨٥

-د.عبد المقصود عبد الغنى ، قضية الدين بين أنصاره وخصومه ، دراسة منشورة بحوليات كلية دار العلوم ، ص ص ١٥٧ -١٩٤ ، العدد العاشر ١٩٨٣

(٤) سيد قطب ، خصائص التصور الاسلامى ومقوماته ، دار الشروق ، القاهرة ، ١٩٨٧

د. يوسف القرضاوى ، الخصائص العامة للاسلام ، مؤسسة الرسالة ، بيروت ، ١٩٨٥

د. على سامى النشار ، نشأة الفكر الفلسفى فى الاسلام ، الجزء الأول ، دار المعارف ، ١٩٨١

د. عبد الغنى عبود ، الحضارة الاسلامية والحضارة المعاصرة ، دار الفكر العربى ، ١٩٨١

(٥) أبو بكر محمد بن زكريا الرازى ، رسائل فلسفية ، دار الأفاق الجديدة ، بيروت ، ١٩٨٢

(٦) ابن القفطى ، أخبار الحكماء ، ص ٢٤١ ، دار الآثار ، بيروت.

(٧) د. جلال محمد موسى ، منهج البحث العلمى عند العرب فى مجال العلوم الطبيعية والكونية ، دار الكتاب اللبنانى ، ١٩٧٢

د. احمد فؤاد باشا ، التراث العلمى للحضارة الاسلامية ومكانته فى تاريخ العلم والحضارة ، القاهرة ، ١٩٨٣.

(٨) د. ابراهيم مدكور ، فى الفلسفة الاسلامية ، الجزء الثانى ، دار المعارف ، ١٩٨٣

(٩) د. أحمد فؤاد باشا ، فلسفة العلوم بنظرة اسلامية ، القاهرة ، ١٩٨٤

د. عبد الحليم منتصر ، تاريخ العلم ودور العلماء العرب فى تقدمه ، القاهرة ، ١٩٨٠

(١٠) د. أحمد فؤاد باشا ، فلسفة العلوم الطبيعية فى التراث الاسلامى . دراسة تحليلية مقارنة فى المنهج العلمى ، مجلة المسلم المعاصر ، عدد ٤٩ ، ١٩٨٧

وايضا ، دراستنا " نحو صياغة اسلامية لنظرية العلم والتقنية " ، لم تنشر بعد .

د. على سامى النشار ، المرجع السابق ، ص ٥٣ -٤٥ .

عبد الحليم الجندى ، القرآن والمنهج العلمى المعاصر ، دار المعارف ، ١٩٨٤

سليمان الخطيب ، أسس مفهوم الحضارة فى الاسلام ، الزهراء للاعلام العربى ، ١٩٨٦

(١١) سيد قطب ، خصائص التصور الاسلامى ومقوماته ، ص ٤٠ -٤٢

(١٢) د. أحمد فؤاد باشا ، خصائص المنهج العلمى فى التراث الاسلامى ، مجلة الأزهر ، صفر ١٤٠٩ هـ سبتمبر ١٩٨٨م

(١٣) عباس محمود العقاد ، التفكير فريضة اسلامية.

(١٤) لايتسع المجال هنا لتفنيد أوجه الخلاف بين المفكرين والمؤرخين ، اسلاميين وغير اسلاميين ، حول تعريف العرب والحضارة العربية والفلسفة العربية وتعريف المسلمين والحضارة الاسلامية والفلسفة الاسلامية ، وكذا خلافهم حول حقيقة الدور الذى أسهمت به حضارة الاسلام فى تاريخ البشرية واجوء البعض منهم الى اعتبارات عنصرية أو خصومة دينية أو مذهبية قدر لها أن تجد سبيلها الى ميدان العلم كما وجدته الى ميدان السياسة ، وأن تمتد بعض آثارها الى عصرنا الحالى . انظر فى ذلك على سبيل المثال : هـ .موسى ، ميلاد العصور الوسطى ، الترجمة العربية ، عالم الكتب ، القاهرة ، ١٩٦٧

وأيضا المراجع السابقة : سيد قطب ، د. ابراهيم مدكور ، د . على سامى النشار ، د. عبد الحليم منتصر ، د. أحمد فؤاد باشا ، سليمان الخطيب ، د. عبد الغنى عبود . يمكن الرجوع كذلك الى : د. محمد اليهي ، الفكر الاسلامى الحديث وصلته بالاستعمار الغربى ، مكتبة وهبة ، ١٩٨٥ ، وأيضا :

- د. محسن عبد الحميد ، أزمة المثقفين تجاه الاسلام فى العصر الحديث ، دار الصحوة ، ١٩٨٤

- د. عبد الحليم محمود ، التفكير الفلسفى فى الاسلام ، دار المعارف ، ١٩٨٤

(١٥) د. جون ديكنسون ، العلم والمشتغلون بالبحث العلمى فى المجتمع الحديث ، عالم المعرفة ، (١١٢) الكويت ١٩٨٧

د. معن زيادة ، معالم على طريق تحديث الفكر العربى ، عالم المعرفة (١١٥) ، الكويت ، ١٩٨٧

(١٦) مصطفى طيبة ، الثورة العلمية والتكنولوجية والعالم العربى ، دار المستقبل العربى ، القاهرة ، ١٩٨٣

د. أحمد فؤاد باشا ، نحو صياغة اسلامية لنظرية العلم والتقنية ، المسلم المعاصر ع ٥٥ مارس ، ١٩٨٩

(١٧) د. أحمد فؤاد باشا ، الانسان وأبحاث الفضاء الكونى ، مجلة الأزهر ، ديسمبر ، ١٩٨٨

(١٨) هنترميد ، الفلسفة أنواعها ومشكلاتها ، ترجمة د. فؤاد زكريا ، القاهرة ، ١٩٧٥

د. يحيى هويدى ، المرجع السابق .

د. أحمد فؤاد باشا ، فلسفة العلوم بنظرة اسلامية . انظر أيضا دراستنا حول " الاسلام وفلسفة العلم المعاصر " فى كتاب : الثقافة الاسلامية " (بالاشتراك) ، منشورات جامعة صنعاء ، ١٩٨٦

يمكن كذلك الوقوف على وجهة نظر تفسيرية لأهمية العلوم الطبيعية فى الفكر الفلسفى والأيديولوجى عامة فى : محمد عابد الجابرى ، نقد العقل العربى ، تكوين العقل العربى ، دار الطليعة للطباعة والنشر ، بيروت ١٩٨٤

(١٩) مصطلح : التعليم العام " هو الترجمة العربية لمصطلح General Education al

ويعنى ذلك التعليم المقصود الذى يراد به تزويد مجموعة معينة من الطلاب بمنهج محورى عام ، يتألف من مجموعة من المعارف والمهارات والقيم ، وتكون له مقتضيات فى كل مراحل التعليم : الابتدائي والثانوى والعالى أو الجامعى ، ويكون هدفه الأسمى تأكيد الهوية الثقافية وتجديدها . لمزيد من التفاصيل راجع :

- د. أحمد المهدى عبد الحليم ، نحو اتجاهات حديثة فى سياسة التعليم العام وبرامجه ومناهجه عالم الفكر ، المجلد التاسع عشر ، العدد الثانى ، ص ١٧ - ٤٦ ، الكويت ١٩٨٨

(٢٠) د. يوسف عبد المعطى ، أمة معرضة للخطر ، مكتب التربية العربى لدول الخليج ، الرياض ١٩٨٤، د. محمد أحمد الرشيد ، التربية ومستقبل الأمة العربية ، عالم الفكر ، المجلد التاسع عشر العدد الثانى ، الكويت ١٩٨٨

(٢١) عن د. أحمد المهدى عبد الحليم ، المرجع السابق ، ص ١٨ ،١٩

* كان اطلاق الاتحاد السوفيتى للقمر الصناعى (سبوتنيك) فى عام ١٩٥٧ ايذانا ببدء عهد جديد فى أبحاث الفضاء الكونى ، ويمثل تحديا علميا للولايات المتحدة الامريكية التى واجهته بانشاء وكالة الفضاء الأمريكية وتحديد هدف لها يتمثل فى انزال انسان على سطح القمر بنهاية الستينات ، وقد تحقق ذلك فعلا فى رحلة أبوللو ١١ عام ١٩٦٩.

(٢٢) - مكتب اليونسكو الاقليمى للتربية فى البلاد العربية ، التربية الجديدة ، العدان ٤٠ ،٤١ السنة الرابعة عشرة ، ١٩٨٧

- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، استراتيجية تطوير التربية العربية ، ١٩٧٩

(٢٣) كومز ، فيليب ، ترجمة حربى ، محمد خيرى وآخرين ، أزمة العالم فى التعليم من منظور الثمانينات ، الرياض : دار المريخ ١٩٨٧ . عن د. أحمد المهدى عبد الحليم ، المرجع السابق ، ص ٢٠

(٢٤)(انظر على سبيل المثال :

- د. سعيد اسماعيل على ، أصول التربية الاسلامية ، دار الثقافة للطباعة والنشر ، القاهرة ١٩٧٨

- د. محمد منير مرسى ، أصول التربية الثقافية والفلسفية ، عالم الكتب ، القاهرة ، ١٩٧٩

- على خليل أبو العنين ، فلسفة التربية الاسلامية فى القرآن الكريم ، دار الفكر العربى ، ١٩٨٠

- د. حمدى أبو الفتوح عطيفه ، تصور مقترح لأسلمة خطط دراسة العلوم المدرسية فى العالم العربي والاسلامى ، دراسة منشورة ، الاسكندرية ١٩٨٢

- د. سيد أحمد عثمان ، المسئولية الاجتماعية والشخصية المسلمة ، دراسة نفسية تربوية ، مكتبة الأنجلو

المصرية ، القاهرة ١٩٧٩

(٢٥) لمزيد من التفصيل حول المعانى الربانية وأثرها فى بلوغ غايات التربية الاسلامية يمكن الرجوع الى :

– د٠ يوسف القرضاوى ، الخصائص العامة للاسلام ، موسسة الرسالة ، بيروت ، ١٩٨٥

– سيد قطب ، خصائص التصور الاسلامى ومقوماته ، دار الشروق ، القاهرة ، ١٩٨٧

(٢٦) د٠ عبد الحليم محمود ، الاسلام والعقل ، ص ٢٠٩ ، ط ٢ ، دار المعارف ، ١٩٨٥

د٠ أحمد فؤاد باشا ، نحو صياغة اسلامية لنظرية العلم والتقنية ٠ دراسة تحت النشر ٠

(٢٧) د٠زغلول راغب النجار، قضية التخلف العلمى والتقنى فى العالم الاسلامى المعاصر، كتاب الأمة ، ١٩٨٨ ٠

(٢٨) راجع سلسلة اسلامية المعرفة التى يصدرها المعهد العالمى للفكر الاسلامى المبادئ العامة – خطة العمل – الانجازات ، ١٩٨٦ ٠

كذلك شهدت ساحة الفكر الاسلامى خلال العقدين الأخيرين تزايدا ملحوظا فى الاسهامات الداعية الى اسلامية المعرفة ، وان كان نصيب العلم منها لايزال مفتقدا ، اللهم من بعض الاجتهادات الفردية المتناثرة التى تهتم بالتأريخ لتراث المسلمين العلمى والتأصيل لمنهجية الفكر العلمى الاسلامى ، مثل :

– قدرى حافظ طوقان ، العلوم عند العرب ، القاهرة ، ١٩٦٠

– عمر فروخ ، تاريخ العلوم عند العرب ، بيروت ، ١٩٧٧

– عبد الحليم منتصر ، تاريخ ودور العلماء العرب فى تقدمه ، القاهرة ، ١٩٨٠

– أحمد فؤاد باشا ، التراث العلمى للحضارة الاسلامية ومكانته فى تاريخ العلم والحضارة ، القاهرة ، ١٩٨٣ وأيضا ، فلسفة العلوم بنظرة اسلامية ، القاهرة ، ١٩٨٤

– عبد الحليم الجندى ، القرآن والمنهج العلمى المعاصر ، دارالمعارف ، ١٩٨٤

–مصطفى حلمى ، مناهج البحث فى العلوم الاسلامية ، مكتبة الزهراء ، ١٩٨٤

(٢٩) فى المرحلة الثانوية يمكن القول بأن الطلاب يقفون من حيث السن على نهاية مرحلة المراهقة ، والتعرف على التجارب والدراسات والنظريات فى مجال النمو المعرفى يفيد كثيرا فى تفهم خصائص التفكير المنطقى وطبيعة التراكيب العقلية المميزة لهذه المرحلة من مراحل النمو العقلى ، ومن ثم يساعد على اختيار المضمون المعرفى المناسب فى المناهج الدراسية المختلفة ٠

انظر على سبيل المثال : د٠ ليلى كرم الدين ، خصائص التفكير المنطقى فى نظرية جان بياجيه ، مجلة علم النفس ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، ص ص ٢٨ –٤٦ ، العدد الثامن ، ١٩٨٨ ٠

(٣٠) محمود أمين العالم ، ثلاثة نصوص وثلاثة مواقف فى منهج تدريس الفلسفة للثانوية العامة فى مصر ، دراسات تربوية ، الجزء الأول ، نوفمبر ١٩٨٥ ، ص ص ٣٩ –٧٤

(٣١) المرجع نفسه ، ص ٤٢

(٣٢) انظر : د. عبد الله محمد ابراهيم ، دراسة ناقدة لدراسة العالم عن منهج تدريس الفلسفة للثانوية العامة فى مصر فى ضوء الموقف النظرى للمنهج المدرسى ، دراسات تربوية ، الجزء الثالث ، يونيو ١٩٨٦ .

وفيما يرى الباحث ضرورة أن تقوم ثقافتنا الاسلامية على التوفيق بين معالم المنهج الرئيسية الممثلة فى المعرفة والمجتمع والمتعلم ، لكنه تبنى وجهة نظر تبريرية للدفاع عن النصوص الثلاثة ضد الدراسة موضوع النقد والتي استفزته كقارئ – على حد تعبيره ص ٢٧٤ . كما أنه اقتصر على بعض النصوص الواردة فى الدراسة محل النقد .

(٣٣) محمود أمين العالم ، المرجع السابق ، ص ٦٣

(٣٤) د. زكى نجيب محمود ، تجربتى التربوية ، دراسات تربوية ، الجزء الثالث يونيو ١٩٨٦ ، ص ص ٢١٤ – ٢١٥

(٣٥) كتاب " الفلسفة ومشكلات الانسان للصف الثالث الثانوى (أبى) ، تأليف : سماح رافع محمد ومحمد مصطفى البسيونى ، مراجعة د. محمد أبو الوفا التفتازانى ، طبعة ٨٨ / ٨٩

(٣٦) انظر : سورة آ عمران : ١٩٠ – ١٩٢

(٣٧) كتاب " الفلسفة ومشكلات الانسان للصف الثالث الثانوى (أدبى) ، طبعة ٨٨/ ٨٩ ، ص ١٣تم معالجة هذه الجزئية بشئ من التفصيل فى باب العلوم الكونية ، مجلة الأزهر ، عددا رجب وشعبان ١٤٠٩ هـ

(٣٨) نفس المرجع ، ص ٢٨ ، ص ٣٤

(٣٩) هذه السمة تتعارض مع القول المشهور لغاندى فى تصدير الكتاب وفى كتاب لأحد المؤلفين . انظر سماح رافع محمد ، المذاهب الفلسفية المعاصرة ، مكتبة مدبولى ، الطبعة الثانية ١٩٨٥

الطاعة . الوجه الآخر للعنف *

د . عبد السميع سيد أحمد **

إذا طلب من أحدنا أن يقوم بعمل بالغ القسوة ضد شخص آخر لا صلة لنا به ، فهل يمكن أن نقبل ؟ لماذا نرفض ، وتحت أية ظروف يمكن أن نقبل ؟ .

طبعاً إذا قلنا أننا نرفض فذلك راجع إلى أننا أناس " عاديون " لا نحمل تطرفاً فى العدوانية من نوع ما . وما دام الأمر كذلك فنحن نتصرف طبقا لمبدأ مترسخ فينا " لا تعتدى على من لم يسبب لك ضرراً " ، وهذا المبدأ موجود فى كل الثقافات وكل الشرائع ، مع ذلك فإن العالم ملىء بالناس " العاديين " من أمثالنا الذين قاموا بقتل وتشويه الآلاف من البشر ، بمجرد الضغط على زر فى طائرة حديثة ، دون أن يشعروا أنهم قد اقترفوا خطأ ما ، وبدلاً من أن تؤرقهم ضمائرهم يعتريهم شعور بالفخر لكفاءتهم فى أداء المهمة .

ربما نقول أن ذلك يحدث فى حالة الحرب ، والعمل فى مثل تلك الحالة مطوى فى حماس الوطنية والعزة والدفاع المشروع عن النفس ... ، وسائر القيم " الرفيعة " . والأكثر من هذا ، تخفيفا لهول الفعل ، أن مثل ذلك الطيار لا يرى حجم الدمار والفزع والدماء الذى يحدث بمجرد ضغطه على زر . إن ما يحدث شىء (لا شخصى) ، وبالتالى لا تصحبه ظلال من المشاعر الانسانية .

لكن هناك بشر قاموا على مر التاريخ ، وغيرهم ما زالوا يقومون الآن ، بعمل مذابح جماعية لغيرهم من البشر أمثالهم ، فهل نعتبرهم أصحاب نزعة سادية ؟ أم هم أيضا بشر عاديون لكنهم يتصرفون فى إطار ظروف خاصة ؟

ذلك هو الموضوع الذى استثار اهتمام عالم النفس الاجتماعى ميلجرام (Milgram) ، فراح يبحثه فى عمق وبأسلوب علمى محكم ، ليقدم لنا نتائج تسترعى الدهشة والانتباه .

---

* عرض وتعليق على كتاب :

Milgram,S.,Obedience to Authority, Herper & Row Publishers, N.y.,1974

**أستاذ أصول التربية بكلية التربية بجامعة عين شمس .

والباحث حاصل على درجة الدكتوراه من جامعة هارفارد ، وأجرى بحثه أثناء عمله كأستاذ مساعد فى جامعة يل (Yale) ، وهى تنافس هارفارد فى مستواها ، وحصل بحثه على الجائزة السنوية للرابطة الأمريكية لتقدم العلوم ، وتمت ترجمة بحثه إلى الالمانية والايطالية والاسبانية والعبرية ، لكنه لم يترجم إلى العربية . وربما كان هذا مدعاة لتقديم عرض له ، استثارة للرغبة فى ترجمته ، أو على الأقل للاطلاع عليه .

الطاعة مفتاح العنف

ينبهنا الباحث إلى حقيقة بسيطة ، وهى أن الطاعة موجودة فى كل مكان ، نشاهدها ونمارسها فى كل وقت . ولأنها منتشرة بهذا الشكل فنحن لا نلحظ أنها موضوع يستحق الدراسة ، وننغفل عن دورها الهام فى تشكيل السلوك الانسانى . ومن ثم يبقى جانب كبير من سلوك الفرد مستعصيا على الفهم ، ذلك السلوك الذى يتم تنفيذه بالأمر ، والذى يختلف اختلافا بينا عن السلوك التلقائى . كذلك يعوقنا تجاهلنا لدور الطاعة عن فهم جانب كبير من سلوك المجتمعات ، لأن الطاعة عنصر أساسى فى بنية الحياة الاجتماعية ، مادام كل بناء اجتماعى يعتمد فى تكوينه الهرمى على السلطة التى تصدر الأوامر وتضطر الناس إلى الطاعة . وإذا كنا نقف مشدوهين أمام أفعال الانسان العنيفة ، فإن أحد المفاتيح الأساسية لفهم طاقة العنف هو الطاعة . إنها تفسر غرف الغاز ، ومعسكرات الموت ، وقدرة الانسان على انتاج " جثث " بنفس الكفاءة التى ينتج بها الأجهزة المنزلية .

تلك سياسات لا إنسانية ربما كانت مغروسة فى عقل شخص واحد ، ولكن تم تنفيذها على نطاق واسع لأنه كان هناك دائماً من هوعلى استعداد لطاعة الأوامر. وهذا هو السر وراء سلبية بعض الشعوب مهما حاق بها من ظلم ، إنهم لا يثورون لأنهم يعلمون أن هناك قطاعا آخر من المواطنين على استعداد لتدميرهم إن تلقوا الأوامر بذلك . وتحسب لهم الطاعة فضيلة فى تلك الحالة ، لأنها تعبير عن الاخلاص والولاء .

من أجل هذا تستحق الطاعة الدراسة باعتبارها الوجه الآخر للعنف .

المنهج

يبشر الباحث بالبساطة كمدخل للبحث العلمى الفعال ، ويعتبر ذلك شيئا صادقا بوجه خاص إن كان الموضوع ذا محتوى نفسى ،لأن الحدث النفسى بطبيعته تصعب السيطرة عليه والتعامل معه ، وهو يحمل فى طياته جوانب أكثر مما يبدوعليه ظاهره . ولدراسة الطاعة بأكثر الأساليب بساطة علينا أن نهيىء وضعاً يأمر فيه شخص شخصاً

آخر لكى يقوم بعمل يمكن ملاحظته وقياسه والتحكم فى الظروف التى تحيط به ، حيث يمكن أن نضع الطاعة فى مواجهة عامل قوى آخر يشكل ظروف العصيان .

على هذا الأساس كانت " الحيلة الذهنية " التى أراد الباحث وضعها موضع التنفيذ ، أن يأتى شخص ما إلى معمل علم النفس ، فيتلقى أمراً بأن يسلك ضد شخص آخر بطريقة فيها شىء من القسوة ، ثم تتزايد حدة القسوة بالتدريج إلى درجة كبيرة ، ومع تزايدها تتزايد الرغبة فى عصيان الأمر ، لأن الطاعة هنا يواجهها مبدأ " لا تؤذى انسانا بلا حول ولا قوة لم يسبب لك أى ضرر " . وعند نقطة معينة ، من المتوقع أن يتوقف الشخص عن الطاعة ، وينسحب من التجربة .

لكن عند أية نقطة يرفض الناس ممارسة العنف بالأمر ؟

أى ، عند أية نقطة نفقد الميل الكامن فينا للانصياع ؟

تحتاج الاجابة إلى تصميم تجريبى خاص ، وكان التصميم الذى وضعه الباحث بسيطا . بالنسبة للأداة استعان الباحث بجهاز يبدو من هيئته أنه مولد كهربائى ، يشتمل لوحة تحتوى ٣٠ مفتاحاً متدرجا فى قوته ، من ١٥ إلى ٤٥٠ فولت . وكتب بالحروف على كل مجموعة من المفاتيح مدى شدة الصدمة الكهربائية التى يمكن أن تولدها ، وهى تتدرج من خفيفة إلى خطرة ، إلى حادة ، إلى المفتاحين الأخيرين وكتب عليهما بالرموز علامة (× × ×) كدليل على شدة الخطورة ومع الضغط على كل مفتاح تظهر مجموعة من الأضواء ، ويتأرجح مؤشر ، ويصدر أزير . والجهاز مسجل عليه اسم الشركة ، ومكان الانتاج ، والموديل ، والمخرجات الكهربائية .

كل ذلك للايهام بأن الجهاز جهاز حقيقى ، وأن ما يصدر منه يسبب ألماً بالغاً .

أما بالنسبة لاجراءات التجربة فقد استعان الباحث بمساعدين دربهم تدريبا جيدا ، منهم من يقوم بدور المجرب ، ومنهم من يقوم بدور المفحوص . وتم الاعلان عن الحاجة إلى متطوعين لقاء مكافأة مالية ليشاركوا فى التجربة . وقبل العمل فى التجربة أكثر من ألف شخص ، ما بين معلمين فى المدارس العليا ، واشخاص حاصلين على درجة الدكتوراه ، وعمال مهرة وغير مهرة ، وموظفين ، وأصحاب اعمال مهرة ، وهم جميعاً يتوزعون على فئات عمرية بين العشرينات ، والثلاثينات ، والأربعينات .

وحين يأتى المتطوع إلى المعمل مكان التجربة ، يقابله الشخص المكلف بالقيام بدور المجرب ، وكذلك الشخص الذى يقوم بدور المفحوص – بينما المفحوص فى حقيقة الأمر هو المتطوع ذاته الذى ستطبق عليه التجربة – ويعطى المجرب تعليماته لكليهما باعتبارهما متطوعين ، ويوضح لهما أن علم النفس يهدف إلى تبين تأثير العقاب على التعلم ، لأن هناك نقصاً فى المعرفة فى هذا الخصوص ، والتجربة تهدف إلى تحديد كم

العقاب اللازم للتعلم الجيد . ثم يطلب المجرب منهما أن يقترعا على من يقوم بدور المعلم ومن يقوم بدور المتعلم فى التجربة . ويقدم للمتطوع ورقتين مطويتين ليسحب أحدهما ويعرف دوره ، وفى الواقع أن كلا الورقتين مكتوب فيهما " معلم " . وهكذا يأخذ المتطوع دوره كمعلم ، ويأخذ مساعد الباحث دور المتعلم الذى تم تدريبه عليه .

يشرح المجرب الدور الذى سيقوم به كل من العلم والمتعلم . على المعلم أن يقرأ على المتعلم سلسلة من الكلمات المزدوجة ، وحين ينتهى من قراءتها يعود إلى قراءة الكلمة الأولى ويطلب من المتعلم أن يذكر الكلمة المزاوجة لها . وسلسلة الكلمات مثل يوم جميل ، بطة برية ، صندوق أزرق ، وحين يقرأ المعلم مثلاً كلمة جميل ويذكر المتعلم أن الكلمة المزاوجة لها " وجه " بدلاً من يوم ، يوجه المعلم إليه صدمة كهربائية ، ومع كل خطأ – متعمد بطبيعة الحال – تزداد قوة الصدمة . ولتأكيد جدية الموضوع يعطى المجرب عينة من الصدمات من ٤٥ فولت ليختبر تأثير الصدمات على المستوى الخفيف ، وليكون فى قدرته توقع تأثير الصدمات الأخرى الأكثر قوة على المتعلم . ويؤكد المجرب للمعلم أن الصدمات لا تسبب أى اضرار دائمة بالجلد ، كما يؤكد عليه ضرورة الاستمرار فى اداء التجربة إلى نهايتها مهما كانت الصدمات قاسية على المتعلم ، حتى إذا وصل إلى درجة ٤٥ فولت ، فإن عليه أن يعطى المتعلم الصدمة مرتين ثم يتوقف بعد ذلك .

يقوم المتعلم ليجلس على كرسى ، وتوثق يداه بحيث لا يستطيع مغادرة مكانه ، وتوصل الأسلاك الكهربائية بيديه . ويجلس المعلم فى حجرة أخرى ملاصقة دون أن تكون له صلة مع المتعلم إلا عن طريق الجهاز . ويعرف المعلم الاجابة الصحيحة أو الخاطئة عن طريق الأضواء التى تظهر بأعلى الجهاز حين يضغط المتعلم على مفتاح من الغرفة الأخرى ، أى أن الاجابات تأتى بالاشارات الضوئية لا بالصوت .

وتبدأ التجربة

يظل المعلم " البريء " يعطى صدماته للمتعلم كلما أخطأ وليس ثمة صعوبة تذكر فى العملية . لكن تبدأ المشكلة عند الڤولت ٧٥ ، هنا يبدأ المتعلم فى التأوه والتوجع – وهو لا يشعر بشيء طبعاً – ثم يبدأ فى الشكوى عند الڤولت ١٢٠ ، وحين تصل الصدمة إلى الڤولت ١٥٠ يصرخ المتعلم صراخا حادا ويطلب أن تفك قيوده ويترك التجربة ، ثم يحتج بانفعال وبطريقة عدائية إلى أن يصل إلى الڤولت ٢٨٥ ، هنا يبدأ فى اصدار صرخات منتظمة ، ثم يتوقف عن اصدار أية أصوات أو اشارات فى فترات مختلفة ، حتى يبدو وكأنه فقد الوعى أو حدث له مكروه .

ماذا تكون حالة المعلم ؟

إنه يشعر بالتردد فى الاستمرار فى التجربة ، وتجيء لحظات ، تختلف من شخص لآخر ، يحاول فيها القيام والانصراف عن التجربة ، خاصة حين يذكر المتعلم أن

قلبه ضعيف ولا يتحمل الصدمات ، أو حين يكف المتعلم عن أى استجابة .لكن المجرب يوجه المعلم دائما بصوت حازم فى أدب :

– من فضلك استمر

– التجربة تتطلب أن تستمر

– من الضرورى للغاية أن تستمر

– ليس أمالك خيار آخر – يجب أن تستمر

– تلك التعليمات مصممة على أن تتناسب ومدى تردد المعلم ، وتستخدم تعليمات أخرى إن لم تفلح تلك الاستطرادات الحاسمة ،ذلك قبل أن تجىء لحظة عصيان الأوامر والانسحاب من التجربة . ومع الاقرار بحقيقة أن كثيرا من المفحوصين كانوا يشعرون بالضيق ، وأن كثيرا منهم احتج على المجرب ، إلا أن نسبة لا بأس بها استمرت فى التجربة حتى آخر صدمة ، بصرف النظر عن توسلات المتعلم وتعبيره عن ألمه الشديد .

وتفسير الاستمرار إلى آخر درجة فى التجربة باجراءاتها هذه سهل ، وهو أن المفحوص يتعامل مع شخص آخر لا يراه ، وإن كان يسمع صوته . وهو فى مثل تلك الحالة لا يتأثر به باعتباره كائناً بشريا حقيقياً بنفس الدرجة التى يمكن أن تحدث لو أنه يتعامل معه مباشرة . لهذا قام الباحث بتغييرات فى اجراءات التجربة لتشتمل أكبر عدد ممكن من المواقف .

أجريت تجارب يكون فيها المعلم مع المتعلم فى نفس الغرفة . وتجارب يقوم المعلم فيها بوضع السلك الكهربائى بنفسه على يد المتعلم كلما أخطأ ليعطيه الصدمة الكهربائية . وتجارب يترك فيها المجرب الغرفة ليوجه تعليماته إلى المعلم بالتليفون . وتجارب يقوم بدور المعلم فيها أكثر من شخص فى وقت واحد . وتجارب يشترك فيها أكثر من مجرب . وتجارب لا يوجه فيها المعلم الصدمة بنفسه بل يوجهها رفاق آخرون ، وتلك الاجراءات وغيرها كانت محاولة لحصر المتغيرات التى يمكن أن تؤثر على المفحوص ، فتجعله يطيع السلطة المتمثلة فى المجرب ، وحصر العوامل التى تساعد على التمرد والعصيان بالتوقف عن الاستمرار فى التجربة . فماذا كانت النتائج ؟

تحليل نتائج التجربة

يقول البحث أن اتهام شخص مثل " ايخمان " ، نجم التعذيب فى المانيا النازية ، بأنه شخص سادى اتهام خاطىء تماما . إنه أقرب إلى أن يكون بيروقراطى الشخصية محروما من الخيال . هو موظف كبير يجلس على مكتبه ويمارس عمله ببساطة ، وتأخذ الأوامر التى يصدرها – بناء على الأوامر التى يتلقاها – مسارها فى تسلسل طبيعى إلى آخر موظف ، ذلك الذى يقوم بالتعذيب الفعلى للبشر . وفى وسع أى منا أن يرفض مثل

هذه النظرية لشخصيته ، كما أنه فى وسع أى منا أن يرفض من بعيد أن يقوم بالدور الذى قام به المعلمون فى التجربة الحالية . نحن قد نظن أننا عند أول بادرة لاحساسنا بأن الطرف الآخر فى التجربة يشعر بالألم ، فإن استجابتنا الفورية ستكون التوقف عن مواصلة لتجربة والانسحاب منها كلية . هذا التوقع شىء طبيعى ومأخوذ فى الحسبان ، إذ قام الباحث بالقاء محاضرة شرح فيها تجربته بتفصيلاتها ، وطلب من الحاضرين أن يعطوه توقعاتهم عن استجاباتهم للتجربة . وكان جمهور المحاضرة يتألف من ثلاث فئات : مجموعة من المحللين النفسانيين ، مجموعة من طلاب الجامعة ، مجموعة من أصحاب المهن من أبناء الطبقة الوسطى . وتوقع كل من الحاضرين أنه لن يستمر عند نقطة معينة نتيجة لشعوره بالتعاطف والرحمة ورفض الظلم . ذلك التوقع مرجعه – فى نظر الباحث – أن الناس يحبون أن يروا أنفسهم فى صورة مثالية ، عادلين أبرار . وتلك الصورة أسقطها الحاضرون على غيرهم من الناس ، فحين سألوا عن توقعاتهم لاستجابات الآخرين الذين يتطوعون للقيام بالتجربة ، قالوا أنهم سوف يرفضون الخضوع للأوامر ، فيما عدا المصابين منهم بأمراض نفسية واضحة . وقال المحللون أنهم يتنبأون بأن معظم المتطوعين سوف ينسحبون بعد الڤولت ١٥٠ الذى يطلب فيه الضحية المتعلم أن يخلى سبيله ويترك التجربة .

لكن النتائج كانت مخالفة للتوقعات .

كانت نسبة من استمر فى التجربة بعد الڤولت ١٥٠ كبيرة ، ووصل البعض إلى نهاية التجربة عند الڤولت ٤٥٠ على خلاف توقعات من سألهم الباحث ، وعلى خلاف ما يتوقع الناس " العاديون " .

فلماذا كانت النتائج مخالفة للتوقعات ؟

يرجع ذلك إلى أن الناس الذين يعيشون حياتهم اليومية دون أن يحملوا عداء مريراً لأحد ، يمكن أن يصيروا قوى مدمرة فى يد بعض المؤسسات أو التنظيمات أوالأفراد . والأكثر من هذا أنهم حين يتبينون بوضوح تأثير أعمالهم على غيرهم ، فإنهم يمكن أن يستمروا فى المواصلة بما لا يتفق مع معاييرهم الاخلاقية ، ولا تملك إلا نسبة قليلة منهم القدرة اللازمة لمقاومة السلطة . هنا تلعب مجموعة من انواع الكف ضد العصيان دورها ، بحيث يبقى المرء فى وضعه مجبرا على الطاعة .

وكثير من الذين يقعون فى أيدى القوى المدمرة يشعرون شعورا قويا بالمتطلبات الخلقية للاحجام عن اتيان افعال تسبب ضررا لضحية بريئة . لكن تلك القيم ليست هى العامل الوحيد المتحكم فى السلوك فى مثل تلك المواقف ، وإنما هى عامل واحد فى شبكة أخرى من العوامل التى تضغط على الشخص وتوجه سلوكه ، وتجعله يسلك بطريقة معينة ، حتى إن لم يوافقه ضميره على ذلك . إن ما يحتل مكانة عالية فى النسق

الخلقى ، لا يحتل بالضرورة مكانة مشابهة فى البنية النفسية للانسان !!

لقد بقى كثير من الأشخاص على طاعتهم للمجرب ، لماذا ؟

هناك مجموعة من العوامل التى تربط الشخص بالموقف : عامل الأدب من جانب المفحوص ، والرغبة فى البقاء على وعده المبدئى بمساعدة المجرب ، والشعور بالحرج من القيام بالانسحاب . تلك عوامل قد تبدو بسيطة ، لكنها فى الحقيقة عوامل قهر نفسى . نحن مكلفون أن نكون " مؤدبين " ، كارهين ، فقط تجنبا للإحراج ؟!

ثم يقوم المفحوص إلى جانب هذا بمجموعة من عمليات التكيف التى تساعد على ضغط علاقته بالمجرب ، وتخفف الضغط الذى يعانيه فى عملية الصراع بين الاستمرار والانسحاب . تلك العمليات تطابق ما يحدث لدى الأفراد الطائعين الذين يكلفون بالقيام بالاعتداء على آخرين عاجزين .

آليات الطاعة

محدودية النظرة الانسانية : يميل الفرد عادة إلى أن يحدد نفسه فى جوانب معينة من الموقف الذى يوجد فيه ، تلك الجوانب هى بصفة خاصة الجوانب التقنية التى يكلف بأدائها . وانشغاله بالأداء يفقده التبصر بالنتائج المترتبة على عمله (كما يهتم الطيار بالاسلوب التقنى لاسقاط القنابل ، حتى الذرية منها) . وفى التجربة يستغرق المفحوص فى الأسلوب : يقرأ الكلمات المزدوجة بالتفصيل ليستوعبها ، يوجه انتباهه بحرص لاختيار المفتاح الذى يضغط عليه ، يحاول القيام بما كلف به فى كفاءة ، ويتوه التفكير فى الحكم الخلقى .

وربما كان هذا شبيها بما يحدث فى الحياة اليومية ، ينشغل الناس بالأداء لانجاز جوانب معينة فى كفاءة ، ويفتقدون النظرة الكلية للأمور ، فينفذون ببساطة كل ما تأمر به السلطة أياً كانت دون مراجعة .

الثقة فى نبل الغايات : ينزاح التفكير فى الأخلاق حين تتواجد الثقة فى نبل الغايات . إن المفحوص يثق فى الأهداف الموضوعة ، فى الغايات ومن وضعوا الغايات . وهو بالتالى لا يعتبر نفسه مسؤلا عن أفعاله ، وإنما تعود المسؤلية على المجرب الذى يمثل السلطة الشرعية . يرى المفحوص نفسه كأداة لسلطة خارجية لا كشخص يقوم بعمل يتنافى مع المبادىء الخلقية . يؤكد هذا الإجابات التى أدلى بها المفحوصون بعد التجربة فى مقابلات المتابعة ، كانت الاجابات عن سؤال" لماذا داومت ولم تتوقف " اجابات نمطية ، مثل : " لم أكن أفعل ذلك لو كان الأمر بيدى " ، " كنت أنفذ ما يطلب منى وحسب " ، " إنما أقوم بواجبى على النحو المطلوب " ... ، وتلك اجابات

مشابهة لما قدم من حجج اعتذارية في محاكمات نوربرج ، أو في قضايا التعذيب ، لأنها صيغة أساسية لتفكير الكثير من الناس حين يتم ربطهم ببيئة سلطة ما ليكونوا تابعين لها . هنا يتضاءل الاحساس بالمسؤلية ، بل يصل الأمر أحيانا إلي أن يكون الشعور بالفخر أو الخزى علي قدر إنجاز الرسالة وإرضاء السلطة ، قد يشعر الجندي بالفخر حين يحرق قرية ، وقد يشعر المثقف بالسرور حين يتجاوز ما يتشدق به من مباديء الأخلاق ، إذا كان في هذا ارضاء للسلطة .

اضفاء هالات قدسية علي موضوعات إنسانية : كما أن هناك ميلاً بدائياً عند الناس إلى أن ينسبوا للقوى والموضوعات غير الحية صفات النوع الانساني ، فان هناك ميلاً مضاداً إلي إضفاء صفات لا شخصية علي القوى والموضوعات ذات الأصل الإنسانى . فبعض الناس يتعاملون مع ما أنتجه الانسان كما لو كانت أشياء موجودة فى عالم آخر علوي . حين يكون المفحوص في المعمل يشعر أنه في مكان يحمل مظهر الشرعية ، والشرعية مستمدة من العلم وما يحاط به من هالات ، ومن ثم تكتسب التجربة صفة رسمية يطمئن إليها المفحوص ، ويشعر أنه بين أيد أمينة تعرف ما تفعل . لذلك حين يقول المجرب للمفحوص « التجربة تقتضي أن تستمر » ، يشعر المفحوص وكأن التجربة شيء مستقل عن الانسان يشكل عالماً من الحتميات يجاوز قدرته علي التحكم فيه. هو في تلك الحالة لا يسأل : تجربة من ؟ لماذا أخدم المجرب بينما يعاني شخص آخر ؟ صارت رغبة المجرب جزءا من السياق الذي يمارس الضغط على عقل المفحوص . وحين يقال للمفحوص « يجب أن تستمر » ، يختفي لديه الفاعل الانسانى من الصورة ، وكأن كلمة « يجب » هذه تعلو علي إرادة البشر .

ربما يفسر هذا ارتكاب بعض الناس أبشع الجرائم تحت تأثير إمارة السلطة وما يحيط بها من هالات .

اضفاء صفات قبيحة علي الآخرين : حين يجد المفحوص نفسه متورطاً في عملية لا يريدها ، يقوم بالتخفيف من وطأة شعوره بالذنب حيال من يؤذيه بالتقليل من قيمته . وربما يصل في هذه العملية إلي حد تجريده من كل الصفات الطيبة . فالكثير من المفحوصين كانوا يقللون من قدر ضحيتهم مع تزايد ايذائهم . كانت هناك آراء متكررة بهذا المعني ، تعبر عنها عبارات مثل « إنه من الغباء والعناد بحيث يستحق أن يتلقي الصدمات » ، ويعني هذا أن الضحية يستحق فعلاً ما يناله . ويزداد الشعور بالراحة كلما زاد تصور الصفات القبيحة في الضحية .

لهذا يبتكر الإنسان صفات مثل : العدو الخائن ، والغادر ، والفاسق ، والكافر ... ،

كلها كلمات تدعو إلي استخدام أشد القسوة في الحروب بين الدول ، والحروب الأهلية ، والمعارك التي يخوضها الناس ضد بعضهم بعضاً .

تغير الحكم الخلقي بتغير الموقع من السلطة : يزداد مقدار الطاعة إذا جلس الشخص في موضع السلطة أو اقترب منها . حين طلب من بعض المفحوصين أن يقوموا بأدوارهم دون أن يضغطوا علي المفاتيح بأنفسهم ويتركوا تلك المهمة لشخص آخر ، كانت نسبة من استمروا في التجربة أكبر ، إذ استمر ٣٧ شخصاً من ٤٠ إلي آخر مستوي في المولد الكهربائي . كان المفحوصون هنا جزءا من السلطة يحرصون علي بقاء واستمرار التجربة . ولهذا استمرت تلك النسبة العالية إلي النهاية لأنهم يعطون الأوامر وحسب .

وربما يفسرهذا تغير مبادئ بعض الناس بعد توليهم السلطة ، عما كانوا ينادون به من قبل ، إنهم قد يبررون استعمال العنف وشتي الأساليب الأخرى لأنهم قد " عرفوا " المقتضيات العملية التي لم يكونوا يعرفونها ، وشعورهم بأنهم جزء من السلطة يخدر أحكامهم الأخلاقية ، حتي وإن كانوا مجرد كف تضرب به سلطة أكبر .

الاحتجاج بالاستنكار الداخلي: لم يكن المفحوصون يقومون بما طلب منهم في يسر وانصياع تام . لقد احتج الكثيرون وهددوا بالانسحاب ، لكن بين الأفكار والكلمات وبين القدرة علي الفعل توجد هوة ، إذ كان بعض المفحوصين مقتنعين تماماً بخطأ ما يفعلون ، خاصة حين يزداد صراخ واستنجاد المتعلم ، لكنهم لم يستطيعوا تجميع قدراتهم ليتمردوا علي الوضع . وفريق منهم استلهم رضاه من أفكاره وكان يشعر أنه في داخله علي الأقل ، ما زال يقف إلي جانب الملائكة والأبرار . لكن هذا كان مجرد عزاء ، فهذا الشعور الطيب لم يتحول إلي فعل له تأثيره .

من أجل هذا يستمر المستبدون في استبدادهم ، ويخدم الشعور بالاستنكار الذي لا يخرج إلي حيز الوجود في بقاء الوضع علي ما هو عليه .

تلك هي الآليات التي أبقت بعض المفحوصين حتي نهاية التجربة ، وأبقت نسبة أكبر حتي مراحل متقدمة منها . لكن ماذا عن العصيان ؟.

متى يحدث العصيان؟ : بالإضافة إلي أن بعض المفحوصين لم يكملوا التجربة العادية التي كانت تضم مجربا واحداً ومفحوصاً واحداً ، فإن نسبة أكبر من المفحوصين تركت التجربة حين تغيرت اجراءاتها . في بعض التجارب كان هناك مجريان وليس

مجريا واحدا . وعند نقطة معينة كانا يصطنعان الاختلاف حول الاستمرار في التجربة . يؤكد أحدهما أنه من الضروري التوقف لأن المتعلم لم يعد يستطيع التحمل أكثر من هذا ، بينما يؤكد الآخر أنه لا بد من الاستمرار . هنا يكون افتقاد تحديد الموقف الاجتماعي عاملاً علي الخروج من الأوامر ، حيث لا يستطيع المفحوص أن يحدد من الذي يمثل السلطة بالنسبة له فيطيعه .

وربما يفسر هذا انصراف الناس عمن تخلع عنه السلطة إلي القادم الجديد الذي يتولاها ، إذ ليس المهم لديهم الشخص الذي بيده السلطة ، وإنما المهم هو البناء الاجتماعي للموقف ومشروعية من يمثل السلطة فيه ، لأن السلطة ليست مسألة تتعلق بالشخص ، ولكنها تستمد من السياق سواء كان مؤسسة أو جماعة أو غير ذلك .

ويشتد الميل إلي العصيان بتأثير الجماعة ، ويبين هذا التجارب التي اشترك فيها ثلاثة من المفحوصين ، اثنان منهم يتبعان المجرب إلي جانب المفحوص الحقيقي . في لحظة معينة يكف أحدهما عن الاستمرار ، ثم يقوم الآخر محتجاً هو أيضاً بعد برهة . وهذا مما يشجع المفحوص الحقيقي علي الانسحاب ، رغم تعليمات المجرب المشددة . ويعني هذا حاجة الفرد إلي التعزيز من جانب الآخرين في اللحظات الحاسمة للاختيار.

نخلص مما سبق إلي أن الطاعة والعصيان ليسا من عائلة المفاهيم النفسية الخالصة ، وإنما هما يتشكلان حسب صورة المجتمع والأسلوب الذي يحيا به ، وكذلك صورة وأسلوب الموقف الذي يوجد فيه الفرد . من ثم يجب ألا نكتفي بالحكم علي شخص ما بأنه مسالم أو عدواني ، يتصف بالسادية أو بالماسوشية أو ما إلي ذلك من صفات دون رؤية الإطار المرجعي الذي يتمثل في المجتمع والثقافة والموقف . ولا ينفي هذا بطبيعة الحال أن هناك أشخاصاً أكثرعدوانية من غيرهم ، لكن حين نفكر في التاريخ الطويل الكئيب للإنسان ، فسوف نجد الجرائم التي ارتكبت تحت راية العصيان ، أقل كثيرا من تلك التي ارتكبت في ظل الطاعة . وأنماط التبرير واحدة ، سواء كانت الطاعة في العمل ، أو كانت في الحياة العادية .

ذلك البحث إذ يضع أيدينا علي مفاتيح هامة تفسر كثيرا مما يحدث في مجتمعنا في الآونة الأخيرة ، لماذا يرتكب البعض أبشع الجرائم بينما قد لا يحملون أية ميول اجرامية أساسا؟ ما سر قوة تلك التكوينات الاجتماعية الصغيرة التي تعطي الأوامر ، وكيف يمكن تفكيكها بتفكيك مصادر السلطة فيها ؟ ما الأسس التي تقوم عليها مشروعية الأهداف « النبيلة » التي تقف وراء العنف والعنف المتبادل ، وتصور الجميع أن الحق إلي جانبه ؟ .

ثم ؛ نحن في مجتمع الطاعة ، إنها تحتل أعلي مانة في سلم القيم ، من البيت إلي المدرسة إلي العمل إلي الحياة اليومية ، وهي تتخلل نسيج ثقافتنا كلها ، أليست تلك

الطاعة نفسها في ظروف خاصة هي المولد الرئيسي للعدوان ،وتلك الظروف الخاصة لا نقول عنها عوامل مساعدة ، لكنها بالحري عوامل متشابكة مع الطاعة تقف خلف ظواهر الإرهاب ، أفلا يستحق الأمر أن نراجع حياتنا الثقافية لننزع عن الطاعة شيئاً من قوتها ليحل محله التفكير النقدي وأن يكون النقد بلا حدود إلا حدود الضمير الذي يحرص علي ألا يتفكك المجتمع ؟ .

ربما يحفزنا البحث إلي ابداع فنيات لا تكلف الكثير ، تشابه تلك الحيل الذهنية التي قامت عليها التجربة . والمعامل جاهزة لكن في المواقف الحية ، في الفصل والمدرسة وقاعات المحاضرات ، بل في المقاهي أيضاً وأقسام الشرطة ، لنتتبع كيفية تخليق الشخصية التي تأخذالأشياء مأخذ التسليم ،وتعتمد علي غيرها في التفكير لها ، وتعيش في حالة بين ربين ، لا هي متقبلة للطغيان ، ولا هي قادرة علي الافصاح عما تشعر به نحو الطغاة .

ليست الطاعة دائما شيئاً محمودا ، وبلاغة جورج اورويل تعبر عن هذا خير تعبير في عبارة اقتبسها منه الباحث ، يقول اورويل :

« بينما أنا أكتب ، فإن كائنات إنسانية غاية في الحضارة تطير بأعلي لتقتلني . انهم لا يشعرون بأى عداء نحوي كفرد ، ولا أشعر إزاءهم كذلك . إنهم فقط يؤدون واجبهم كما يقال .

معظمهم ، من غير شك عندي ، أناس طيبو القلب مطيعون للقانون ، ولم يفكروا قط في ارتكاب جريمة في حياتهم الخاصة ، ومن ناحية أخرى إن نجح أحد في تفجير جسدي ليطير شظايا بتأثير قنبلة جيدة التصويب، فإنه لن ينام أبداً ...»

دور التربية فى مواجهة مشكلة البطالة ـ ٢

د/ سيف الاسلام على مطر *

٣- الهجرة الداخلية والخارجية : لعبت الهجرة دوراً أساسيا - سواء كانت هجرة داخلية أو خارجية - حيال مشكلة البطالة سلباً وايجاباً . والمقصود هنا بالهجرة الداخلية ، الانتقال المكثف من المناطق الريفية الى المناطق الحضرية ، اذ تنتقل القوى العاملة الى هذه المناطق حيث العمل .

وتؤدى الهجرة الى زيادة معدل نمو الباحثين عن عمل عن معدل النمو الطبيعى للسكان ، فى مناطق الجذب ، فالمناطق الحضرية أكثر جاذبية من المناطق الريفية ، إلى جانب " أن استرتيجيات التنمية اهتمت بالمراكز الحضرية أكثر من إهتمامها بالمناطق الريفية .. مما أدى الى خلق نوع من الخلل الاقتصادى لصالح المناطق الحضرية الريفية ، مما أدى الى الهجرة غيرة المخططة " (٥٩)، وبسبب تيارات الهجرة برزت مشكلة البطالة ثم تأزمت خصوصاً أن معدلات ايجاد فرص العمل فى الحضر لم تستطع أن تستوعب تلك التيارات . ولعل هذه الهجرة تكون نتيجة لتحيز السياسة الاقتصادية للدولة وما يترتب عليه من توزيع للاستثمارات بين الريف والحضر بطريقة غير عادلة ، هذا الى جانب توفر المرافق والخدمات فى المناطق الحضرية بصورة أفضل منها فى الريفية . وقد أدت الهجرة الداخلية الى ارتفاع نسبة البطالة فى الحضر ، حيث يعانى أصلاً من وجود بطالة " إن الانتقال من مكان إلى أخر يبدو مناقضاً لمنطق السلوك الرشيد - حيث يهاجر الأفراد الى أماكن بها نسبة بطالة كبيرة " (٦٠)

ولما كانت الهجرة غير مخططة ، فإن التغيرات فى المعدلات المتعلقة بها كانت غير محسوبة وغير متوقعة ، مما أدى الى صعوبة السيطرة على تلك المشكلة وزيادة الخلل الموجود أصلاً فى سوق العمل . ولقد وصلت المدن والمناطق الحضرية بوجه عام درجة التشبع السكانى ، وأصبحت الاقامة فيها شبه مستحيلة ، وتكونت بها مساكن فى تجمعات عشوائية وتفشت فيها ظاهرة البطالة ، وأصبحت هى فى حد ذاتها مشكلة أثرت على نسبة البطالة فى الريف ، من ناحية أخرى لم تعد تستوعب القادمين اليها ، ولقد أصبحت المناطق الريفية بفعل بعض المتغيرات طاردة للسكان مُقِلَّة فى الإنتاج مصدرة البطالة الى الحضر .

---

* أستاذ ورئيس قسم أصول التربية ، كلية التربية ، جامعة الاسكندرية .

ومما زاد الأمر سوءاً ما يتعلق بالتوزيع السكانى ، حيث أن التركيز فى مجال الاستثمار فى قطاعات التنمية تم فى نطاق ضيق من الناحية الجغرافية ، فالحيز الجغرافى التقليدى والبالغ ٤٪ من إجمالى حيز مصر الجغرافى يستحوذ على معظم الاستثمارات ، ويترتب على ذلك اختلال فى التوزان بين السكان والبيئة ومحدودية ايجاد فرص عمل جديدة ، ذلك « خلق فرصة عمل حضرية أكثر صعوبة وتكلفة من خلق فرصة عمل ريفية .. ومن هنا تصبح المشكلة أكثر تأزما » (٦١) .

ان تطلع الباحثين عن عمل الى المناطق الحضرية المميزة والجاذبية ، نتج عنه ارتفاع معدلات البطالة بتلك المناطق ، فاختل توزيع معدلات البطالة الإقليمية وخصصت الاستثمارات لابتلاع ومعالجة البطالة الحضرية ، ولما كان الخلل فى التوزيع قد صحب هذا التغير غير المتوقع ، فقد أدى ذلك الى تفاقم مشكلة البطالة .

أما الهجرة الخارجية فقد كانت لها انعكاساتها أيضاً على مشكلة البطالة فى مصر ، ففى بداية السبعينات، وبعد حرب رمضان ، ومع ارتفاع اسعار البترول ، ارتفعت الهجرة المؤقتة الى دول الخليج العربية وأخذت شكلاً حادا نتيجة العديد من الاعتبارات ، فذهبت نسبة كبيرة من القوى العاملة المصرية المدربة والعادية الى تلك الدول للعمل بها .

ولقد كانت دول الخليج عامل جذب لتلك العمالة ، فذهب الكثير من العمال المصريين المهرة ونصف المهرة والعاديين للعمل فى مختلف أوجه النشاط الإقتصادى ، وشجع على هذا أن المواطن الخليجى «كان يتجه الى العمل الحكومى – فى ظل مايسمى بسياسة التوظيف من أجل الإعاشة – وعزوفه عن ممارسة المهن الصناعية والحرف اليدوية» ،(٦٢)الى جانب ميله الى الاعتماد على غيره فى كثير من المهن والحرف.

ولقد كانت المخرجات التعليمية لنظام التعليم المصرى كافية الى حد ما لسد احتياجات سوق العمل المصرى ، الى جانب الوفاء ببعض احتياجات الدول العربية الأخرى من عمالة فنية ، فلعب ذلك دوراً فى أن تحصل مصر على نصيب كبير من سوق العمل فى تلك الدول ، ومن ثم الحصول على مردود اقتصادى ممثلا فى تحويلات المصريين فى الخارج فى تلك الفترة .

ولكن الأمر لم يستمر هكذا ، فمع بداية الثمانينات وانخفاض أسعار البترول ، ومن ثم عوائد دول الخليج وعدم قدرة تلك الدول على تمويل مشروعاتها الأساسية كما كان يحدث من قبل ، الى جانب أن الجزء الأكبر من البنية الأساسية كان قد انتهى منه فى تلك الدول أو فى كثير منها ، بدأت تلك الدول تلجأ الى العمالة الرخيصة من جنوب شرق اسيا وهى عمالة لها مميزاتها ، وترتب على ذلك أن بدأت بعض الدول فى الاستغناء عن

كثير من العاملين المصريين ، مما كان له الأثر الكبير فى ازدياد مشكلة البطالة فى مصر منذ تلك الفترة ، هذا الى جانب ماتعرض له الذين استمروا من خفض فى الرواتب مما قلل من المردود الاقتصادى أو تحويلات المصريين ، وكان لذلك أثره على الاستثمارات الداخلية فكان سلاحاً ذا حدين أسهم فى تفاقم تلك المشكلة .

وتشير الإحصاءات فى الثمانينات الى أن « ١٠٪ من العمالة المصرية فى الدول المختلفة ترجع سنوياً الى مصر مما يؤدى الى تفاقم المشكلة بشقيها السافر والمقنع ، وتؤكد أيضاً البيانات الرسمية للجهاز المركزى للتعبئة والإحصاء عن دراسة الملامح العامة لحركة الهجرة ، أن إجمالى حجم المشتغلين بالخارج من قوة العمل المصرية يهبط بمعدل تناقص سنوى ٢٢و٩٪ ، ويهبط حجم المعارين والمتعاقدين من العمالة الجامعية بمعدل سنوى ٤٤ر٢٪ (٦٣) مما يزيد حجم البطالة فى الداخل .

والملاحظ أيضاً ان الدول التى كانت تمثل مصدر جذب للعمالة المصرية تسعى فى السنوات الأخيرة الى جعل الوظائف وطنية ، وصحب ذلك نهضة تعليمية فى قطاع الذكور والإناث. ومن جراء ذلك أصبحت الوظائف الإشرافية فى أيدى الوطنيين فى هذه البلاد .. وما أصبح موجوداً يمثل عمالة غير ماهرة ، وأصبح لا مجال للعمالة حديثة التخرج ، وبدأ شرط الخبرة يدقق فيه (٦٤) ، ومن هنا فإن ماهو مطلوب من العمالة المصرية هو من الموجود أصلاً فى العمل ولديه خبرة ، ولا مكان لحديث التخرج والراغب فى السفر من أجل العمل .

ولقد كان لعودة العمالة من بعض الدول آثارها كذلك ، فبعض العائدين كانوا من العاملين فى الحكومة ، فرجعوا الى وظائفهم السابقة التى شغلت بغيرهم ولم تعد فى حاجة اليهم ، مما زاد من حجم البطالة المقنعة ، وبعض هؤلاء لم يكن لهم عمل فى مصر ، وبعودتهم يزداد حجم البطالة السافرة ، ولعل هذا راجع الى تقلص حجم فرص العمل فى كثير من الدول العربية ، بالأضافة الى العودة بطريقة غير منظمة . وكذلك نجد أن بعض العائدين قد اكتسب أنماطاً استهلاكية ترفية فترفع عن العمل الزراعى واستقر فى المدن فساهم فى تفاقم مشكلة البطالة . وينبغى الإشارة الى أنه كما أن الهجرة تؤثر على توفير فرص العمل وتوزيعها ، فإنها قد تكون سبباً فى ترك المكان وذلك لعدم وجود فرص العمل .

٤- **سياسة التوظيف الحكومى** : بدأت الدولة فى تعيين الخريجين منذ بداية الستينات ، وإذا كان هذا قد حدث من منطلق أن العمل حق لكل مواطن وأن الدولة

مسئولة عن التعليم وتحسين نوعيته ، كما أنها مسئولة عن إيجاد فرص العمل ، إلا ان توظيف الخريجين لم يكن توظيفاً منطقياً ، ومما يدل على ذلك ارتفاع نسبة العاملين فى قطاع الخدمات الى إجمالى القوة العاملة دون أن يكون ذلك هادفاً الى تحسين نوعية الخدمات ، فهناك زيادة فى الموظفين العاديين . وربما يكون الهدف من وراء ذلك هو إرضاء الناس لأن أيسر الطرق لإرضائهم تعيين أولادهم فى قطاع الخدمات مع الأخذ فى الاعتبار ضآلة المرتبات . إلى جانب ذلك ، إتباع الدولة « سياسة مماثلة بالنسبة للجنود المسرحين من القوات المسلحة منذ عام ١٩٧٣ حيث التزمت بتعيينهم ، ومن هنا فإنه فى تلك الفترة نجد أن الطاقة الإستيعابية للقطاع العام والإدارة الحكومية لا تتحدد بالاحتياجات الفعلية من قوة العمل وإنما بحجم مخرجات النظام التعليمى سنوياً الى جانب المسرحين » (٦٥)

ومن الجدير بالذكر أن بعض هؤلاء المسرحين لم يكونوا فى حاجة للعمل الحكومى ، لأن هؤلاء كانوا من الحرفيين ، ونظراً لبريق العمل الحكومى فى التقاليد المصرية الاجتماعية «وكونه يضمن دخلاً ثابتاً ، فقد قبلوا العمل مما زاد من حجم البطالة المقنعة نظراً لسياسة التوظيف التى كانت متبعة أنذاك . ومن هنا فان تعيين الخريجين بغض النظر عن تخصصاتهم وتعيين المسرحين من القوات المسلحة مكافأة لهم بعد فترة طويلة فى الخدمة العسكرية – كان سبباً فى تفاقم المشكلة فى القطاع الحكومى على وجه الخصوص .

والتوظيف ليس توزيعاً لأعداد من الأفراد على وزارات ومؤسسات الحكومة فقط ، ولكنه عملية هامة فى أى مؤسسة من المؤسسات وفى أى قطاع ، ويتطلب : « حصر الوظائف الشاغرة والمشغولة ومعرفة متطلبات كل وظيفة ، كما يتطلب حصر أسواق العمل الفعلية والمصادر الكامنة أو المحتملة لسد الطلب من الحاجات الوظيفية فى المؤسسة ، ومن ثم يتطلب الوصول الى تلك المصادر الفعلية وبدء عملية التحفيز باستعمال الأساليب العملية الواقعية .. ويتطلب اختيار أفضل العناصر المتقدمة للعمل وتعيينها على الوظائف التى تتناسب مع مؤهلاتها العلمية ومهاراتها وخبراتها ومتابعة سلوكها فى العمل وتقويم أدائها (٦٦)

وتشير ليلى الخواجة الى أن البطالة فى مصر هى بالدرجة الأولى هيكلية ناتجة من اختلال هيكل الاقتصاد المصرى ، الانفصام التام بين سياسات الاستثمارمن ناحية وسياسات استخدام قوة العمل من ناحية أخرى .(٦٧)

إن توظيف الخريجين دون أن تكون له سياسة محددة مبنية على واقع اجتماعى

مدروس أدى الى ظهور مشكلة البطالة المقنعة بما لها من انعكاسات ، وأدى الى تشبع المؤسسات المختلفة بالعاملين وعدم قدرتها على استقبال المزيد فكانت البطالة السافرة.

ومن هنا يمكن القول بأن قرارات التوظيف التى كانت تهدف الى معالجة مشكلة البطالة أدت الى تفاقم المشكلة لأنها لم تكن قرارات مدروسة ، أو أن انعكاساتها لم تؤخذ فى الاعتبار ، ولعل أهم هذه الانعكاسات ما يعانيه المجتمع المصرى اليوم من خسارة فى شركات القطاع العام وذلك لزيادة تكلفة الإنتاج والتى كان من أسبابها الزيادة فى العمالة غير الفنية وتحميل الشركات والمؤسسات عمالة زائدة هى ليست فى حاجة اليها. ولاشك فى أن سياسة التوظيف وضمان فرصة عمل لكل خريج كان لها أثارها السلبية المتعلقة بعدم توافق المعروض من القوى العاملة مع المتطلبات الحقيقية لقطاعات العمل المختلفة .

ان هناك عوامل فنية تحكم عملية التوظيف الى جانب عوامل ادارية ، فتحديد مواصفات الوظائف ، وتحديد المتطلبات الشخصية لشغل هذه الوظائف من مهارات ومؤهلات وتدريب وخبرة ، عملية هامة ، ولكنها مفتقدة فى سياسة التوظيف فى مجتمعنا مما أدى الى ظهور مشكلة البطالة .

٥- **التحديث التكنولوجى** : يؤدى التحديث التكنولوجى الى الاستغناء عن عدد كبير من العاملين ، واذا كانت القوانين فى الحكومة والقطاع العام لاتسمح بذلك ، فإن القطاع الخاص أو العمل الحر لاتحكمه هذه اللوائح . فبعد أن كان العمل يؤدى بمجموعة من العمال أصبح نفس العمل يؤدى بعامل واحد فقط يقف أمام آلة تقوم بكل شئ . ومن هنا قد يكون التقدم التكنولوجى سبباً فى وجود ظاهرة البطالة . على سبيل المثال فى القطاع الزراعى أدى وجود الحصادات والدراسات والالآت الزراعية الى ظهور بطالة بين العمالة الزراعية .

وقد تناول محمد نبيل نوفل مشكلة فائض القوى العاملة مبيناً أسبابها وذكر من بين هذه الأسباب التقدم التكنولوجى ، فمع محاولات التحديث تساهم التكنولوجيا نتيجة لإستخدام أعداد قليلة من العمالة فى زيادة نسبة البطالة .(٦٨)

إن زيادة الميكنة فى الريف أدت الى وجود فائض من العمالة فى ميدان الزراعة ، ومع عدم قدرة القطاع الصناعى البطئ النمو على استيعابه ظهرت البطالة . ولقد لعب العامل التكنولوجى دوراً من خلال شركات الاستثمار الجديدة حيث أن استخدام الأساليب التكنولوجية المكثفة فى شركات الاستثمار - التى حصلت على مزايا وإعفاءات

- جعلها لاتمتص القدر الكافى من العمالة فى سوق العمل ٠(٦٩)

ومن الجدير بالذكر ان التكنولوجيا المستخدمة فى معظمها مستوردة مصنوعة بعمالة أجنبية ومحاولات استنباتها يكتنفها الكثير من الصعوبات ، ومحاولات نقل التكنولوجيا يجلعنا دائما تابعين ، وفى محاولات استنباتها ما يؤدى الى الاعتماد على الذات وامتصاص عمالة لكثير من تلك الصناعات التى تخلق فرص عمل حقيقية ، هذا الى جانب أن التقدم التكنولوجى قد أثر على بعض الأعمال وعلى طبيعتها، فبعد أن كان التركيز على الجانب اليدوى المهارى،أصبح الأمر متعلقاً بتشغيل آلة والتعامل معها وفهمها واصلاحها وصياناتها فدخل بعد جديد الى ميدان العمل مركزا على الكيف لاعلى الكم ٠

٦- **جمود سوق العمل وعدم تشجيع القطاع الخاص*** : يتمثل هذا فى سيطرة القطاع الحكومى على سوق العمل ومشاركة القطاع الخاص بنسبة ضئيلة فى الاقتصاد المصرى ، وإحجام المستثمرين نتيجة للتعقيدات الإدراية التى تجابههم ، فليس هناك مستثمر يريد أن يقضى معظم وقته فى دهاليز الحكومة لاستجداء موظفيها للتوقيع على أوراق لاحصر لها ، لا يستطيع أن يمارس مشروعاته بدونها ٠

ولايخفى على أحد ماتتطلبه المشروعات الاستثمارية من التعامل مع الجمارك والتأمينات والضرائب وإدارت المياه والكهرباء والمرور والمواصلات وغير ذلك من المؤسسات ٠ ولقد ساهمت التعقيدات الادارية فى جمود سوق العمل نتيجة لاحجام المستثمرين وقلة فرص العمل الجديدة فى القطاع الخاص على وجع التحديد ، مما أسهم فى تفاقم مشكلة البطالة ٠ ويؤدى فتح قنوات الاستثمار أمام القطاع الخاص ووجود فرص عمل جديدة تمتص نسبة كبيرة من العاطلين ، وقد تدفع الأفراد الى التزود بالمهارات كى يلتحقوا بوظائف جديدة ، ففرص العمل تشجع على التدريب وعلى مزيد من التدريب ٠(٧٠)

والأمر متعلق كذلك بقدرة الاقتصاد القومى على توفير فرص العمل محليا – كما تشير سلوى سليمان – اذ تعمل ظروف التخلف بصفة عامة على إعاقة امكانات التوسع فى القطاع الخاص ،كما يبدو أن طاقة القطاع الحكومى والعام على استيعاب المزيد من العمالة قد جاوزت حدودها القصوى ٠(٧١)

---

* ننبه القارىء إلى أن هذه الدراسة قد تمت عام ١٩٩١ ، حيث لم يكن وزن القطاع الخاص قد تزايد كما نرى فى الفترة الأخيرة ، فضلاً عن تصفية بعض المجالات فى القطاع العام (التحرير)

ولقد اتسم القطاع الخاص الزراعى فى الفترة الأخيرة بتناقص قدرته على استيعاب العمالة ، فمن نحو ٥٨٪ من إجمالى قوة العمل عام ١٩٦٠ ، انخفض الى نحو ٣ر٣٥٪ عام ١٩٨٩/٨٨ (٧٢) .

هذا الى جانب أن القطاعات التى استحوذت على معدلات مرتفعة من الاستثمارات مثل البنوك والنقل والمواصلات والطاقة ، لم تولد زيادة مماثلة فى فرص العمل لاعتمادها على أساليب تكنولوجية .(٧٣) ويؤثر عدم تشيجع القطاع الخاص على الجمود فى سوق العمل حيث أن وضع القيود على القطاع الخاص تجعله يحجم عن تشغيل المزيد من العاملين ، وهناك من القيود الكثير ، فهناك تشريعات تنظم شئون العمل وتحدد الحد الأقصى لساعات العمل ، وكذا الأجور والأجازات مدفوعة الأجر وسياسات التأمينات الاجتماعية والصحية وقواعد فصل العاملين ، هذه كلها تضع قيودا تحد من تشغيل أصحاب العمل للأفراد الراغبين فى العمل .

وليس أدل على كثرة القيود وقلة منطقيتها من أن «فصل العامل ليست له علاقة اطلاقا بالنشاط الاقتصادى له ، معنى هذا أن صاحب العمل لايجوز له فصل العامل لأسباب اقتصادية تقتضى تخفيض حجم العمالة لديه ، حيث لم يمنح القانون صاحب العمل الحق فى فصل العاملين لديه فى حالة انخفاض الطلب على منتجاته مما يعكس تردد أصحاب العمل إزاء تشغيل المزيد من الأيدى العاملة فى اوقات الرواج الاقتصادى»(٧٣)

٧- **سيادة بعض القيم الاجتماعية** : يزيد من مشكلة بطالة المتعلمين سيادة بعض القيم الاجتماعية التى تحط من شأن العمل اليدوى وتحترم العمل المكتبى ، مما قد يجعل المتعلمين يرفضون العمل اليدوى ويلهثون وراء الأعمال المكتبية التى تعانى من فائض ، فالعاملون ذووالياقات البيضاء يرفضون لبس الياقات الزرقاء واذا اضطر المتعلم الى ممارسة السباكة أو الحدادة مثلاً يظل ساخطاً على حاله وعلى حال المجتمع الذى خفض من قدره أو مكانته الاجتماعية .(٧٤)

إن معارضة الاشتغال بالعمل اليدوى قد تكون نتيجة لبعض المفاهيم المتعلقة به ، والتى تبدو واضحة فى نظرة المجتمع اليه وسيادة بعض القيم الاجتماعية واستمرارها هى مسئولية نظام التعليم ، كما أن تعديلها من مسئوليته كذلك .

إن الكثير من المتعلمين لايعتبرون القيام بعمل يدوى أمرا واردا ، واذا مافعلوا ذلك فلمدة مؤقتة حتى يأتى العمل الحكومى ، والسبب : المكانة الاجتماعية والنظرة الى العمل

اليدوى ، وقد تكون هذه النظرة تحت ظروف الحاجة قد تغيرت ولكنها على أية حال مازالت موجودة ، والعقلية الموروثة تجعل من العمل اليدوى شيئاً مرذولاً .

ويتعلق الأمر بما يحدث فى مجتمعاتنا ، فإن أهم ماتعانى منه « كراهية بعض الأعمال الصناعية والزراعية والاقبال على الأعمال الإدارية والتجارية مع أن عصرنا عصر التقنية التى تقوم على وجود رغبة فى العمل وهوى له وشعور بأهميته » (٧٥)

ان ارتباط العمل بالوظيفة المكتبية بالرغم من ضعف الراتب ، الا أنه يضمن معاشاً مستقراً بينما لم يرث العمل اليدوى أيا كان نوعه إلا النظرة الدونية والاحتقار . وقد لاحظت (جوديث كوكران) مثل هذا الأمر وأشارت اليه فى تقريرها حيث تقول « إذا نظرنا الى نوعية الناس الذين يقبلون على الوظائف الحكومية فى مصر ، فاننا نجد أن جميعهم تقريباً مشتركون فى شئ واحد فهم لايتمتعون بقدر كبير من حب المغامرة ويفضلون الأمان والأجر الزهيد على فرصة كسب المزيد من المال حيث يوجد عنصر المخاطرة » (٧٦)

إن هذا الأمر مرتبط بسيادة بعض القيم الاجتماعية ويتعلق ببعض خصائص البشر فى بلادنا تلك التى تجعل العمل فى الحكومة أمراً مطلوباً . إن الاعتقاد بأن العمل اليدوى أقل منزلة من شأنه أن ينعكس على استمرار الطلاب فى تفضيل السبل التعليمية غير الفنية ومن شأنه أن يزيد المشكلة تعقيداً ، فالمكانة الاجتماعية التى تحددها عملية الاختيار تضع التعليم العام فى مرتبة أعلى من التعليم الفنى والمكانة مرتبطة بدرجة جامعية ، وليس من سبيل المكانة أن يحصل المرء على درجة فنية .

٨- **سوء التصرف فى أموال الدولة** : من أسباب البطالة أيضاً ما يتعلق بسوء التصرف فى أموال الدولة ، ويتجلى ذلك فى الصرف على المنشآت غير الإقتصادية مثل دواعى الأمن والشئون العسكرية ، فالصرف المبالغ فيه على الأمن والأموال المخصصة فى الصرف على الشئون العسكرية بهدف المحافظة على الاستقرار تعتبر نوعاً من سوء التصرف ، لأنها تؤثر سلباً على نمو الاستثمارات وإمكانية إيجاد فرص عمل جديدة ، وقد يؤدى هذا كما أشار (محمد الأمين البصير) الى اضطرابات سياسية والى بطء فى النمو الاقتصادى ، لأن الجوانب الاقتصادية لاتستحوذ على النسبة الملائمة من الميزانية ويضعف الاستثمار فى المجالات الاقتصادية فيقود الامر الى بطالة .(٧٧)

٩- **بطء النمو الاقتصادى والتخطيط غير المتوازن للاستثمار** : تنتج

مشكلة البطالة من قصور النمو الاقتصادى عن ملاحقة النمو السكانى ، وما يترتب عليه من زيادة القوى العاملة الى جانب ضعف المدخرات المحلية وعجزها عن توفير الاستثمارات لخلق فرص العمل . فمن الطبيعى مع بقاء معدلات نمو التعليم ، ومعدلات النمو السكانى على مستواها ، وفى حالة بطء النمو الاقتصادى أن تظهر مشكلة البطالة وتتراكم عبر السنين . إن عطالة المتعلمين – كما تناولها (عبد الفتاح تركى) « هى مؤشر لفساد الإختيارات الاقتصادية للدولة ولتوقف النمو الإقتصادى الوطنى وعجزه عن اتاحة فرص عمل جديدة تستوعب طاقات شبابنا » (٧٨)

إن جمود قطاعات المجتمع الاقتصادية عن فتح مجالات التنمية والاستثمار والاستفادة من القوى العاملة المتعلمة التى يقوم التعليم بإعدادها أسهم إسهاماً مباشراً فى تفاقم مشكلة البطالة ، ويشير تقرير البنك الدولى الى « ان معدل الاستثمارات طوال الفترة ١٩٦٥ – ١٩٧٥ كان سالباً فى قيمته ، حيث بلغ فى المتوسط – ٥ر١٪ ، ثم بعد الحرب اتجهت نسبة كبيرة من الاستثمارات الى عمليات الاحلال والتجديد ، فانخفض الى –٢ر١٣ عام ١٩٨٢ » .(٧٩)

بالإضافة الى ذلك ، فإن توزيع الاستثمارات لم يكن عادلاً مما جعل بعض المحافظات مراكز جذب والبعض الآخر مراكز طرد ، هذا مع الأخذ فى الاعتبار أن الحكومة كانت المستثمر الأول فى مختلف القطاعات ، وأن تحيزها كان واضحاً للمناطق الحضرية بطريقة لاتتناسب مع عدد السكان فى كل محافظة ، فكان تركيز الاستثمارات فى عدد محدود من المراكز الحضرية .(٨)

إن توفير فرص العمل يتوقف بالدرجة الأولى على توفير الاستثمارات والذى يتوقف بدوره على المدخرات المحلية ، فإذا ماكانت تلك المدخرات عاجزة عن تمويل الاستثمارات اللازمة لخلق فرص العمل ، فإن مشكلة البطالة حادثة لا محالة.

ولاشك أن تزايد أعباء الديون الخارجية ، يشكل عقبة أساسية أمام النمو الاقتصادى ، فجزء كبير من الدخل القومى يذهب فى سداد الديون ، مما يؤثر على تمويل المشروعات الانتاجية اللازمة لامتصاص القوى العاملة .

ان مشكلة البطالة هى فى الواقع نقص فى فرص العمل المتاحة مقارنة بالفرص المطلوبة ، ولا شك ان معدل نمو الاقتصاد وحجم الاستثمار ومواصفاته تؤثر على فرص العمل المتاحة.

١٠– **اندثار بعض الحرف والصناعات** : هناك بعض الحرف والصناعات

التقليدية التى كانت موجودة فى المجتمع المصرى ، تمثل مصدراً للرزق لدرجة أنها جذبت بعض الأسر بكاملها ، وقد كانت تلك الحرف تورث . وقد بدأ بعض هذه الحرف يندثر بالتدريج ، وكان انتشار التعليم أحد أسباب اندثارها . وتعتبر هذه الحرف وما يرتبط بها من تعليم أقرب مايكون الى نظام التلمذة الصناعية ، ومع التقدم التكنولوجى وانتشار التعليم والانفتاح الذى حدث فى السبعينات والذى صحبه تدفق للصناعات المستوردة دخل المستورد مكان مايصنع محلياً ، اختفت بعض هذه الحرف بعد ان كانت تمتص نسبة من سوق العمل ، فأسهم إختفاؤها فى رفع نسبة البطالة .

١١- التسيب فى تطبيق قوانين العمل : يعتبر عدم الالتزام بتطبيق قوانين العمل الخاصة بمنع عمل الأطفال أحد الأسباب وراء انتشار ظاهرة البطالة ، فعندما يلجأ أصحاب الأعمال الى تشغيل صبية لضعف أجورهم ، وسهولة قيادتهم ، والتهرب من قوانين التأمينات الاجتماعية ، فان ذلك معناه تقلص فرص العمل أمام الشباب والاستغناء عنهم بأطفال لم يصلوا الى سن العمل بعد ، بل انه من المفروض أن يكونوا فى مرحلة تعليمية ، وعندما يحدث ذلك تتفاقم مشكلة البطالة ، ويشير أيضاً الى عدم قدرة النظام التعليمى على الاحتفاظ بالأفراد فى سن التعليم ، مما قد تكون له انعكاساته على فرص العمل المتاحة فى المجتمع .

دور التعليم حيال مشكلة البطالة :

إذا كانت البداية فى حل مشكلة البطالة تكمن فى قدرة النظام الاقتصادى فى الدولة على استيعاب الخريجين ، وخلق فرص العمل فى قطاعات الاقتصاد المختلفة ، فإن إعداد هؤلاء الخريجين كما وكيفا يقع على كاهل النظام التعليمى ، فعليه مراعاة ملاءمة خريجيه لاحتياجات سوق العمل من ناحية ، وتوعية الأفراد وتعديل اتجاهاتهم وصقل ميولهم من ناحية أخرى .

وإذا كان التعليم استثماراً له مدخلات كما أن له مخرجات ، فان الانفاق عليه يجب أن يكون له عائد يتمثل فى نوعية خريجيه وتحقيق الأهداف المرجوة منه ، ومن الضرورى أن يكون هناك توافق وتطابق وتناغم وتماثل بين الإعداد البشرى للكثرة من خريجى المدارس والجامعات وبين الوظائف والمهام الموجودة أمامهم على الخارطة الانتاجية لمجتمعهم.(٨١)

إن تحديث الدولة يرتبط بما لديها من القوى العاملة ، وعماية تكوين رأس المال

البشرى تعنى إعداد الأفراد ذوى المهارات والقدرات والتعليم والخبرة اللازمة بالأعداد المطلوبة ، والنوعية الملائمة ،لزيادة معدل التنمية الاقتصادية والاجتماعية وامتصاص الأفراد ليلتحقوا بالمؤسسات المختلفة الانتاجية والخدمية . وتقع على عاتق مؤسسات التعليم الكثير من المهام المتمثلة فى ضرورة تأهيل القوى العاملة فى الاتجاه المطلوب والعمل على تدريبها ومراجعة ذلك من حين لآخر ، وإعطاء أهمية للتدريب التحويلى فى المستويات المختلفة والتطوير المستمر للتعليم لملاحقة التطور العلمى والتكنولوجى حتى يمكن تأهيل الخريجين لملاءمة متطلبات القدرة التكنولوجية المتميزة . إن على التعليم أن يراعى أن تشغيل القوى البشرية قد تحرك من التشغيل الأكثر مشقة الى التشغيل الأكثر مهارة ، وهذا لايكون إلا من خلال مؤسسات التعليم.

ولقد كان للتعليم علاقة بإعداد القوى العاملة كما وكيفا ، ومازال الامر كذلك ، فالأفراد ينظرون إليه كوسيلة للحصول على عمل أو وظيفة جيدة ، وبمجرد أن يحصل فرد على شهادة فإنه يلجأ الى البحث عن وظيفة ، ولهذا كان لابد من التخطيط لإعداد القوى العاملة وهى أولى مهام التعليم لعلاج مشكلة البطالة .

التخطيط لاعداد القوى العاملة : يعتبر التخطيط للقوى العاملة أحد مداخل التخطيط التعليمى ، وما يمكن أن يقوم به التخطيط التعليمى هنا هو مقدرته على تحويل الحاجة من القوى العاملة الى متطلبات تعليمية ، وفى تحديد لهذه المتطلبات تراعى الاختلافات بين القطاعات الاقتصادية المختلفة وبين المناطق المختلفة ، « ان من الأهمية بمكان فى ميدان التخطيط التعليمى جعل البرامج المختلفة أكثر استجابة لأهداف الدولة الاقتصادية عن طريق البرامج التدريبية المتنوعة لمقابلة متطلبات القوى العاملة . ان التنبؤ بالقوى العاملة يمكن ان يكون متعلقاً بالمتطلبات التعليمية » (٨٢) .

ان التعليم لابد أن يلعب دوراً متزايداً ، وعليه أن يغير بعضاً من ميادينه التى كان يركز عليها ، كما أن عليه أن يستجيب لحركة المجتمع فى المناطق الحضرية والريفية . وإذا كان مدخل القوى العاملة قد تعرض لنقد (٨٣) من عدة جوانب ، منها أنه يضيق أهداف التعليم لتصبح مرتبطة بأهداف اقتصادية فقط وليس بأهداف مجتمعية أوسع ، فإنه يجب أن يؤخذ فى الاعتبار أن أى نظام تعليمى يجب أن يمد المجتمع بالعمالة الماهرة والمدربة والمطلوبة ، وأن تخطيط برامج التعليم يجب أن يكون مرتبطاً بذلك ، الى جانب كونه قيمة فى حد ذاته ، وله أهداف أخرى غير الأهداف الاقتصادية.

ان العلاقة يجب أن تكون موجودة وواضحة بين فرص العمالة المطلوبة ونمط

الاعداد المهنى حسب قطاعات الاقتصاد ، هذا الى جانب التدريب فى الخدمة وقبلها حتى يمكن أن يزود الفرد بالمهارات الضرورية لمقابلة مهنة معينة وأن يكون على مستوى تلك المهنة وماحدث بها من متغيرات .

وكى يكون التخطيط التعليمى فى الاتجاه السليم لابد أن ينطلق من افتراض أن لدينا تنبؤات بالعمالة فى سنة معينة لكل قطاع من القطاعات الاقتصادية ، ولكل منطقة من المناطق ، هذا بالإضافة الى معلومات عن نسبة العمالة فى كل قطاع اقتصادى ، ان من الأهمية البدء بالمواصفات التى يجب أن تكون فى كل مهنة من مهارات وقدرات وأن تتم ترجمتها الى برامج ومناهج دراسية ، « إن إحدى وظائف النظام التعليمى إعداد الأفراد لعالم العمل ، ولذا فإن أهداف النمو الاقتصادى لابد أن تحدد بالضرورة المتطلبات من التعليم والتدريب ، كما أن النمط المستقبلى لمتطلبات القوى العاملة لابد أن يوجه القرارات التعليمية الراهنة » (٨٤)

إن نقطة البداية يجب أن تكون فى سوق العمل ، وهذا الأمر مهم للانتاج ، الى جانب كونه متعلقاً برضا الفرد عن العمل وثقته بنفسه ، فاذا ماشعر أنه مزود بالمهارات اللازمة لأداء وظيفته شعر بالأمن الوظيفى . ومن الضرورى ربط المتطلبات التعليمية بالنشاط الاقتصادى ومحاولة ربط ذلك بالمناطق وأن يكون هذا الأمر فى إطار قومى ، مع ما قد يكتنف ذلك من صعوبات ، « فالتعرف على سوق العمل ومناطقه والتنبؤ بالعمالة فى كل قطاع قد تبرهن على صعوبة أو تنطوى على صعوبات ولكن ليس هناك مفر أنها لازمة للتغلب على البطالة فى بعض التخصصات » (٨٥)

وبالرغم من هذه الصعوبات ، بالاضافة الى حاجة تخطيط القوى العاملة الى تمويل مالى ، والى تجهيزات، وبناء قوى بشرية قادرة على القيام بالتدريب ، الى جانب الحاجة الى تخطيط المناهج الدراسية والبرامج التدريبية ، إلا أن هذه أمور فنية يجب أن تراعى ، الى جانب بعض الأمور المحددة لتخطيط التعليم مثل :

- اعتبار العمل حقاً من حقوق الانسان لتوفير الكرامة .
- القوانين المنظمة للعمل ، وخاصة تلك التى تحدد الحد الاقصى لساعات العمل .
- المشروعات الجديدة أو التوسع القائم فيها - يتيح أعمالاً جديدة ذات مهارات معينة .
- التقدم التكنولوجى فى النشاط الاقتصادى والاجتماعى ودور المتخصصين والفنيين فى هذا المجال والحاجة الى مهارات بدرجات متفاوتة .(٨٦)

وينطلق التخطيط التعليمى من أن الموارد البشرية تفوق فى أهميتها الأصول

المادية ، والنظر الى الموارد البشرية يبدأ بمرحلة التكوين والتأهيل – مرحلة التعليم والتدريب – ومن هنا جاءت أهمية التخطيط للتعليم والاستثمار البشرى « فتكوين الأصول البشرية وكيفية تحليل الموارد البشرية العاملة ومستوياتها التعليمية وأساليب تنمية قدراتها وجعلها أداة فى التنمية وربط مستوى التأهيل باحتياجات سوق العمل » (٨٧) ، كلها أمور تحتاج الى أن يكون للتخطيط التعليمى دور كبير اذا ما بدأنا من سوق العمل ، وكان اهتمامنا بالكيف فنعد أفراداً على درجة عالية من الكفاءة ثم نراعى الكم حتى يكون لهم مكان فى المشروعات المختلفة.

ويجمع التخطيط التعليمى بين مواصفات الوظيفة أو المهنة التى يعُدَ الفرد لها ومواصفاته من ناحية الكفاءة العلمية (التعليم) والكفاءة العملية (التدريب) والكفاءة الفنية (الخبرة) ، هذا الى جانب الكفاءة السلوكية ، بمعنى الصفات التى يجب أن تتوافر فى الفرد حتى يكون على مستوى الواجبات الوظيفية ، من هذا المنطلق يمكن تخطيط دور المؤسسات التعليمية من ناحية ما تقدمه من خدمات كما وكيفا .

وتنمية القوى البشرية تعتبر أحد المقومات الأساسية لعلاج مشكلة البطالة حيث يصفها (منصور أحمد) بأنها ، تحريك وصقل وصياغة القدرات والكفاءات فى جوانبها العلمية والعملية والفنية والسلوكية .(٨٨) ، ولا يمكن أن تحدث هذه التنمية الا بالتعليم الذى لايمكن ان يقوم بدوره الا إذا خُطط له بطريقة علمية ، والهدف هو امداد الانسان بالمعلومات والمعارف والنظريات والمبادئ والقيم التى تزيد من طاقته على العمل ، وتعده له وبالتدريب كذلك كى يصل بأدائه الى الأفضل ويحسنه بصقل مقدرته واستغلال طاقاته وزيادة خبرته ومعايشة المواقف المختلفة الفعلية للعمل .

ويتضمن تخطيط التعليم ، تطوير نظمه بما يفى باحتياجات التنمية الواقعية . والسؤال الذى يطرح نفسه هنا فيما يتعلق بنظام التعليم ونوعه ، هو أى نوع من التعليم يلزم لمهنة معينة ولوظيفة اجتماعية معينة ؟ ويترجم هذا الى برامج فى داخل المدرسة وخارجها بدلاً من أن نسأل أى وظيفة اجتماعية تصلح لهذا الخريج ؟ ان نقطة البداية يجب أن تكون ممثلة فى السؤال : ماذا يريد المجتمع من هذا الخريج وما هى وظيفته ؟ فمن المنطقى أن يرتبط التعليم بمهمة اجتماعية محددة من خلالها تتحدد أفاقه كما ونوعا .

ويقوم التعليم بوظيفة اجتماعية اقتصادية عندما يربط بين التعليم واحتياجات المجتمع من القوى العاملة مع عدم إغفال الأهداف الأخرى التى يسعى الى تحقيقها ، فلو قبلت أعداد كبيرة فى مؤسسات التعليم من الطلاب وهى غير مستعدة لذلك فانها

ترهقها ولا تقوم بالاعداد الجيد لها لأن ذلك فوق طاقاتها مما يؤثر على الخدمة التعليمية بتلك المؤسسات ، كما أنها ترهق الدولة على الجانب الآخر بالالتزام بتشغيل ما يفوق طاقاتها من خريجين فى تخصصات ربما تكون غير مطلوبة أو أنهم ليسوا على المستوى المطلوب .

من هذا المنطلق يعد ربط سياسة التعليم وتخطيطه بحاجات المجتمع أمرا ضرورياً، إلا أن هناك بعض المحددات التى يجب أن تؤخذ فى الاعتبار عند تخطيط التعليم يتناولها (محمود سفر) كما يلى :

- تقنية التعليم الثانوى العام بادخال عدد من الحرف والصناعات اليه.
- تصميم نماذج فنية مختلفة بعد مراحل التعليم الاعدادية والثانوية ومنحها كل فرص النجاح الممكنة لاستقطاب العدد الكافى والنوعية الجيدة من الطلاب ...
- إعادة النظر فى صياغة مناهج التعليم فى الجامعة (٨٩) .

والتخطيط التعليمى لابد أن يركز الانتباه على انشاء الجامعات الاقليمية بحيث لاتكون صورة طبق الأصل من الجامعات الأخرى الموجودة . فانشاء تلك الجامعات يجب أن يراعى تميزها بحيث تكون فى مجالات معينة من التخصصات الجديدة لخدمة قطاعات بيئية معينة ، بالاضافة الى انشاء كليات متخصصة ترتبط بالشركات الكبرى ومجالات عملها ، وتتولى تلك الشركات تمويلها حيث تتاح الفرصة للطلاب بداخلها للتدريب ويتوجهون الى العمل بها بعد تخرجهم ، كأن تكون هناك تخصصات للغزل والنسيج تتبع شركات الغزل والنسيج . هذا الى جانب ما أشار اليه (حامد عمار) من «إيجاد المرونة الكافية فى مؤسسات التعليم العالى بما يسمح بالتدريب العملى الميدانى ..ليس فى المختبرات والدرس فقط ، ولكن فى مواقع النشاط كجزء لايتجزأ من المقررات والبرامج الدراسية ، حيث يصبح للمهارات المهنية معنى اجتماعياً فى إطار التعامل مع المؤسسة وما يرتبط بذلك من خبرات ادارية وتنظيمية ومشكلات تطبيقية»(٩٠)

ان التخطيط التعليمى وما يرتبط به من تنبؤات بالقوى العاملة كأساس له يعتمد على رؤية فلسفية لدور التعليم فى المجتمع الحديث ، تلك الرؤية التى تنطلق من أن قوة العمل يمكن أن تقسم الى مجموعات من الأفراد يمارسون مجموعة من الوظائف ، وكل مجموعة من الوظائف تحتاج الى مجموعة من المهارات المختلفة والمعارف المطلوبة لأدائها . وان نسبة كبيرة من المهارات والمعرفة يمكن اكتسابها خلال النظام التعليمى ، الذى تعد إحدى مهامه الأساسية توفير وتأمين تلك المعارف والمهارات .

والتخطيط التعليمى سواء ركز على الجانب الكمى ، أو على الجانب النوعى ، أو

كليهما لابد أن يكون فى تناغم مع السياسة التعليمية ، ولابد أن يراعى أيضاً اهتمامات الأفراد وحقهم فى التعليم والاختيار ، ومن هنا فان سوق العمل ليس هو المحرك الوحيد للتخطيط التعليمى ، ان هناك اعتبارات أخرى تتعلق بالسياسة التعليمية والدستور وكذلك الأفراد أنفسهم ، فمهما قيل من وضع قيود على تخصصات معينة فان حق الفرد فى أن يختار دراسته التى تناسبه لابد أن يكون مكفولا على أن يتحمل تبعة لذلك . ولعل فى تجربة جمهورية ألمانيا الاتحادية ماقد يكون مفيداً ، ففى بداية الستينات ازداد عدد الطلاب ومن ثم الخريجين - وفى بداية السبعينات ظهرت فى مجال العمل مشكلات حادة ، أعداد من الخريجين فى تخصصات كثيرة تفوق فرص العمل المتاحة أمامهم بالنظر الى مؤهلاتهم ، « ولم يتجه الرأى الى وضع قيود على القبول فى بعض التخصصات - تحسباً للحاجة الى الخريجين فى بعض مجالات العمل المهنى - لماينطوى عليه ذلك من مخالفة لأحكام الدستور ، بل على العكس اتجه الرأى الى إقرار حق الفرد فى أن يتعلم وأن يختار بنفسه دراسته ومهنته ، وأن عليه أن يتحمل ماقد يترتب على ذلك من مخاطر »(٩١) وهذا الرأى له مايبرره شريطة أن تفتح استثمارات وأن تخلق فرص عمل جديدة منطلقة من سياسة اقتصادية قائمة على التنمية المستمرة.

ويركز كارنوى (M.Carnoy) على أهمية التعليم فى حل مشكلة البطالة شريطة أن يكون هناك انسجام بينه وبين سوق العمل ويرى « ان البطالة ستختفى إذا ماعملت المدارس وسوق العمل معاً .. واقترح تغييرات جوهرية فى منهج المدرسة حتى يتحقق ذلك بحيث يكون التعليم الفنى والمنهى والزراعى وغير النظامى اكثر توجهاً نحو المهنة والوظفية » (٩٢) فالمشكلة تكمن فى عدم مقابلة المهارات التى تتيحها المدارس مع الوظائف فى سوق العمل ، وعلى التعليم دور كبير فى إقناع منسوبيه بالتوجه الى أنواع محددة من الوظائف دون إجباره ، وذلك بتدريبهم على تلك الوظائف ومعايشتهم لها .

ان التعليم بمؤسساته هو السبيل لتنمية المهارات المهنية والمعرفية التى تقابل احتياجات المجتمع من العمالة ، الى جانب وظائفه الأخرى المتعلقة بنقل الثقافة والقيم ، واعداد الفرد لأدوار اجتماعية متوقعة والمحافظة على النظام الاجتماعى . ولايمكنه القيام بوظائفه دون تخطيط ، كما أن القوى العاملة كماً وكيفا تعُد أساس الانتاج والتقدم وأساس الاستقرار والأمن وتخطيطها يعنى السعى لاعداد المواطنين للعمل من جهة وتوفير العمل لهم من جهة أخرى .

التربية المهنية : تعتبر التربية المهنية عنصراً هاماً لنظام تنمية الموارد البشرية فى المجتمع ، وليس الأمر مقصوراً على التعليم الفنى بأنواعه فحسب ، ولكنه متعلق بكل نظم التعليم ومؤسساته ، فالبرغم من أن أهداف التربية عامة تشمل جوانب الفرد المختلفة ، فإن إعطاء الاهتمام الأكبر للتربية المهنية يجب أن يحظى بالعناية ، ذلك لسرعة التغير فى الوظائف والمهن ، ووجود فجوة بين ما يعطى فى المدارس وبين عالم الأعمال .

ويوجه على شلتوت النظر الى أهمية التكامل بين المواد الأكاديمية والمواد المهنية ، والى التوجيه العلمى السليم للطلاب فى المدرسة وتوعيتهم وتبصيرهم بعالم الأعمال ، ومساعدتهم على اختيار الاعمال والوظائف التى تناسبهم كما تجعل الطلاب على معرفة بسوق العمل .(٩٣)

والتربية المهنية يمكن أن تكون فى المراحل التعليمية الثلاث الابتدائية والاعدادية والثانوية كل له دور يجب أن يقوم به ويختلف حسب طبيعة المرحلة وطبيعة الفرد فيها ، فتكون « التربية المهنية فى المرحلة الابتدائية مركزة على المعرفة الواسعة للوظائف والاعمال .. مع تصور الصفات والمهارات التى يحتاج اليها الفرد للنجاح فى هذه المهن .. أما المرحلة المتوسطة (الاعدادية) فتكون عبارة عن دراسة استكشافية أعمق متعلقة بالمعرفة المهنية واستكشاف المهنة ، أما الثانوية فيجب أن يتم فيها اعداد عملى للمهن والأعمال المختلفة – حيث يمكن التعرف على الاهتمامات والميول الفعلية والاستكشاف العميق لمهنة واحدة والتركيز عليها ومزاولتها عملياً » (٩٤)

وللتربية المهنية أدوار متعددة ، حيث إنه من المفترض انها تساعد فى عملية امداد المجتمع بالقوى العاملة المدربة على المدى البعيد ، كما أنها تساعد على إشباع حاجات الطلاب وتعديل اتجاهاتهم وصقل ميولهم. هذا الى جانب أنها وسيلة لتقليل الاختناقات فى سوق العمل ، ويتوقع أن تسهم فى مقابلة حاجة المجتمع للتغلب على حلقة الفقر(٩٥)، كما أنها وسيلة لمساعدة الطلاب على اكتشاف العلاقة بين طموحاتهم المهنية ومحتوى المقررات الأكاديمية (٩٦)، ومدى اتساق تلك الطموحات مع ميولهم واستعداداتهم .

وبالرغم من أهمية التوجيه المهنى وإعداد الفرد لمهنة الا أنه ينبغى أن يؤخذ فى الاعتبار أن أهمية التعليم تتعدى إعداد الفرد لمهنة معينة ، إنه قيمة نادرة فى أهميتها للفرد والمجتمع على السواء ، وأعظم استثمار للمجتمع يكون فى أفراده ، وهو إن كان استثماراً أجلاً فهو أجدى بما يضيفه من قوة على اهتمامات الأفراد وقدراتهم الخاصة سواء كان ذلك ملائما للعمل أو غير ملائم ، والقضية محسومة ، فستظل فرص التعليم أمام الشباب أكثر من فرص العمل. ولعل ماورد فى تقرير سلبرمان Silberman مايشير

الى ذلك ، حيث يقول :

« ان التعليم قد يكون غير واقعى اذا صمم لإعداد الأفراد لعمل معين أو مهنة معينة ، او لتسهيل تكييفهم مع العالم كما هو اليوم ، ولكنه كى يكون عملياً وواقعياً يجب أن يعد الأفراد لعمل لم يخرج بعد الى حيز الوجود .. وهذا يمكن أن يحدث بتعليمهم كيف يتعلمون ؟ وبإعطائهم هذا النوع من النظام الفكرى الذى يساعدهم ويجعلهم قادرين على تطبيق حكمة المرء المتراكمة على مشكلات جديدة عندما تظهر ، هذا النوع من الحكمة والتعقل يساعدهم على التعرف على تلك المشكلات الجديدة عندما تظهر . والأكثر أهمية من ذلك أن يعُد التعليم الأفراد ليس فقط للحصول على وظيفة ، ولكن للعيش حياة انسانية كريمة » (٩٧)

إن غرض التعليم يجب أن يكون منصباً على أن يعلم الفرد نفسه ، ويمكن أن يذهب لنقطة أبعد من ذلك ألا وهى أن يتعلم الفرد تعليم نفسه . فإذا كانت المقدرة على تعليم الفرد نفسه موجودة ، فإن هذا يعنى أن الفرد لديه الرغبة والقدرة للتعلم ، والبحث عن مايحتاج أن يعرفه والحكم على ماينبغى تعلمه ، إنه السبيل إلى التفهم المستمر ، والتكيف الواعى مع مايجرى حوله ومايحتاج اليه .

كما أن التعليم يفتح أذهان طلابه الى عالم المهن بوسائل متعددة قد يكون من بينها النشاط المدرسى ولعل ما أورده (بولى Pauley) قد يكون عاملاً مساعداً فى ذلك حيث يرى أن النشاط يُعوِّد الطلاب على العمل فى العطلات الصيفية فى أعمال قد لا تتطلب مهارة فى البداية ، إن ذلك يمثل نوعاً من الاعتماد على النفس وتعويدها وبهئ التفاعل والاحتكاك والتعرف على ميدان يجهله .(٩٨)

دور التعليم من خلال مفهوم التربية المستمرة : التغير سنة من سنن الحياة سواء أكان ذلك متعلقاً بعالم الأشياء او بعالم الأفكار، وسرعة التقدم التكنولوجى تلقى بالمسئولية على التعليم ومؤسساته . وغنى عن القول أن خريج الجامعة أو معاهد الاعداد المتوسطة الفنية وغيرها مطالب بما لم تؤهلهم به المؤسسة التعليمية التى تخرج منها . ومطالب بأن يضع نفسه فى حالة تعلم مستمر ليوفق بين قدراته ومايستجد فى المجتمع من عالم الأشياء أو حتى فى عالم الأفكار حتى يكون أكثر فعالية فى أداء دوره.

وللتعليم دور فيما يتعلق بتحقيق مفهوم التربية المستمرة ، وهذا الدور يكون بداية فى فترة التعليم ذاتها ، حيث تقوم مؤسسات التعليم بتزويد الفرد بطرائق البحث عن المعرفة ، وبالكيفية التى يستطيع بها الفرد التعلم الذاتى فلا يكون الاعتماد كلياً على

المدرس ، ولكن بالاعتماد على الذات فى الحصول على المعلومات وفى التنمية الفكرية للفرد . إن وظيفة مؤسسات التعليم تكمن فى تعليم المتعلم كيف يتعلم ؟ هنا سيكون على مستوى العصر المتغير ، وستكون لديه فرصة للحراك الوظيفى وسيكون على مستوى وظيفته مما قد يسهم فى معالجة مشكلة البطالة .

ويعتبر التدريب أحد أساليب التربية المستمرة وهو مهم لامتصاص الأفراد المنتمين الى البطالة سواء أكانت سافرة أو مقنعة ، وإذا كان الهدف من إعداد القوى العاملة هو الحصول على أفراد مؤهلين يستطيعون القيام بأعمال توكل إليهم ، فإن التدريب مهم لتنميتهم وجعلهم على مستوى ما يحدث من تغيرات وعلى مستوى التقدم العلمى والتكنولوجى ، وكما يشير (شنيدرSchneider) « ليس الهدف الحصول على أشخاص يستطيعون القيام بالأعمال الموكلة اليهم فقط ، بقدر ما هو الحصول على أشخاص يمكن أن ينموا ، ويتطوروا وتتفتح مواهبهم الوظيفية من خلال الأعمال التى يقومون بها داخل المؤسسة » (٩٩)

والتدريب محور أساسى فى تنمية وتطوير القوى العاملة ، ويتضمن التدريب بالضرورة تعليماً رغم ما بينهما من اختلاف ، فاذا كان التعليم يتجه الى الفرد فان التدريب يتجه بالدرجة الأولى نحو الوظيفة ، كما أن التدريب غالباً ماتكون مدته قصيرة وتغلب على أدواته ومواده الجانب العملى أكثر من الجانب النظرى. وبغض النظر عن طبيعة كل من التدريب والتعليم من ناحية المدى والهدف ، فالواقع « أن التدريب جزء من التعليم لأن أى تدريب يقتضى بالضرورة الالمام بالمعلومات سواء أكانت عملية أو نظرية وفى مدة طويلة الأجل أو قصيرة الأمد ، سواء أكان الهدف منها تحسين الأداء أو إثراء الحاجات النفسية والفكرية العامة » (١٠٠) وفى هذا الصدد يشير عبد الله عبد الدائم الى أن :

« التربية المستمرة ترى فى الإعداد الذى تأتى به مراحل الدراسة النظامية جزءاً وجزءاً يسيراً من عملية إعداد منظمة ينبغى أن ينظر اليها على أنها تمتد طول مراحل العمر ، وهكذا فالتعليم غير الرسمى والتدريب فى غير عمر الدراسة النظامية ينبغى أن يكون الأصل والجوهر فى إعداد الانسان لعالم تتغير فيه المعرفة سريعاً وتتقادم وتتبدل المهن والأعمال وتتجدد ، ولا قيمة فى نظر هذه التربية لأنواع المعرفة والخبرة والتدريب التى يحصل عليها المرء على مقاعد الدراسة إن لم تغنها وتضيف اليها وتجدد فيها دوماً وأبدا ضروب شتى من إعادة التدريب ، وإعادة التعلم حسب مستلزمات تقدم المعرفة ، وحسب مستلزمات المهن والأعمال والصناعات » (١٠١)

وينبغى أن يؤخذ فى الاعتبار أن طرائق التعليم المستمر ليست بالضرورة فى فصل دراسى ، أو من خلال برامج تدريبية ، ولكن ذلك يمكن أن يكون من خلال القراءة او الممارسة ، وقضية التعليم المستمر مسئولية الأفراد ، كما أنها مسئولية المؤسسات التعليمية ، فمسئولية الأفراد ذاتية فهم فى تعليم دائم ، أما القناعة بأن الفرد قد تعلم وتخرج فهذه خرافة ، فالعلم سريع التطور والتغيير . وتهيئة الفرصة للأفراد للقاءات وحضور المؤتمرات والندوات والاستزادة من العالم والمعرفة وتجديد المعلومات عملية مشتركة تحقق الفائدة للخريج ، كما أن عائدها كبير على المجتمع ، ويؤدى الى سرعة الحراك الوظيفى ورفع الكفاءة والانتاجية ، وهذا يكون له مردوده على المجتمع بوجه عام.

على أن التعليم المستمر ينبغى أن تكون له سياسة محددة المعالم فى مؤسسات التعليم خاصة الجامعات ، حيث « يجب أن تعد نفسها لتجعل من التعليم المستمر حقيقة واقعة ، لأنه اذا فشلت الجامعة فى القيام بهذا التعليم فلابد أن تنشأ مؤسسات أخرى لتضطلع بما فشلت فيه الجامعة » (١٠٢)

ولاشك أن التعليم المستمر ضرورة تفرضها سرعة التغيرات الاقتصادية والاجتماعية ، وتزايد حجم المعلومات وظهور فروع جديدة للعلم ، الى جانب ظهور بعض المهن والحرف واندثار بعضها .

ويحدد (محمد عبد العليم مرسى) دور الجامعة بقوله « ليس المقصود أن تقدم مايقدم فى العادة من مقررات دراسية لطلابها العاديين المنتظمين فيها بقصد الحصول على الشهادات أو المؤهلات العلمية المتعارف عليها ، إنما المقصود اسهام الجامعة فى تقديم المعارف الجديدة والتدريب على المهارات المستحدثة ومدّ الناس بالخبرات التى تحتاجها طبيعة التطور فى مجتمعهم » (١٠٣)

وهكذا يصبح التعليم المستمر من أهم مايمكن أن تقوم به مؤسسات التعليم ، وذلك للتغير الذى يطرأ على المجتمع ومن ثم على حاجات القوى العاملة وسوق العمل والتقدم التكنولوجى والتغير المعرفى.

التوجيه المهنى : لعل من الأمور التى يمكن للتعليم أن يلعب فيها دوراً ، مايتعلق بتوجيه الفرد الي المهنة التى تناسب ميوله وقدراته ، من منطلق أن الفرد فى مهنة لاتناسبه قد تكون له انعكاسات على الفرد وعلى أدائه ومدى رضاه عن وظيفته ومن ثم انتاجيته . إن إجبار الناس على امتهان مهنة معينة فيه خطأ ، فالانتاج يستلزم أن يكون لدى الفرد الرغبة والدافع النفسى إلى ممارسة عمل من الأعمال ، ومن هنا كانت حرية

الاختيار بما يتلاءم مع الميول ومع القدرات . ولكن حرية الاختيار لا تأتى إلا عن طريق معرفة بطبيعة المهن ولهذا كان التوجيه المهنى .

ويقصد بالتوجيه المهنى « مساعدة الفرد على اختيار المهنة التى تتناسب وقدراته واستعداداته وميوله ودرافعه وخططه بالنسبة للمستقبل أى أماله وتطلعاته » (١٠٤)

وتكيف الفرد مع مهنته يساعده على أن يكون أكثر تكيفاً فى مظاهر حياته الاجتماعية والأسرية والاقتصادية والنفسية ، فالتوافق المهنى يمثل جانباً أساسياً فى توافق الشخص العام فى الحياة ، وذلك لأن الشخص عندما يختار مهنة فانه الى حد بعيد يختار أساليب التوافق وأنماط الحياة والأدوار التى يحس أنها قريبة اليه ومناسبة له (١٠٥).

وهناك من لايعرفون شيئا عن طبيعة بعض المهن الموجودة فى سوق العمل ، إذ إنهم لايعرفون قدراتهم وما يتناسب معها من أعمال ، فيقبلون بعض الأعمال لأنهم لايستطيعون الالتحاق بأى عمل آخر لعدم وضوح الرؤية ، ومن هنا تكون ضرورة التوجيه المهنى ، فقد يكون عاملاً حاسماً فى الحراك الوظيفى ، الى جانب اختيار الفرد لمهنة تناسب طبيعته ، ولايتعلق الأمر بمهنة واحدة فقط ولكنه قد يتعلق بمجموعة من المهن تتناسب مع قدرات الفرد « فالتوجيه المهنى يوجه الفرد الى طائفة من المهن التى يصلح لها ، والتى تكون فى الغالب متقاربة كالأعمال الميكانيكية او الكتابية » (١٠٦)

وتقوم المدارس والجامعات بجانب كبير من عملية التوجيه المهنى ، حيث تتيح للفرد التعرف على قدراته ، وعلى طبيعة المهن الموجودة وتساعده فى اتخاذ القرار بشأن مايود أن يفعله فى المستقبل، وكيف يمكن أن يختار ، وذلك من منطلق أن المجتمع يتغير والمهن نفسها قد تتغير ، فما كان موجوداً بالأمس لم يعد موجوداً الآن وذلك نتيجة للتقدم التكنولوجى ، ومن المعروف أن المهن الجديدة تتطلب مهارات جديدة قد لايتقنها عامل بالأمس .

واختيار المهنة قد يكون مشكلة كبرى من المشكلات التى تواجه الشباب ، ويمثل عملية معقدة تتدخل فيها عوامل أسرية واجتماعية واقتصادية ، ومع ذلك يظل للتوجيه المهنى أهميته . ويبدأ التوجيه المهنى على وجه الخصوص بالمدارس الثانوية سواء أكانت فنية أو عامة وذلك بتزويد الطلاب بمعرفة المهن والمهارات والتخصصات المطلوبة لممارستها، وذلك بغية تحقيق الأهداف التالية : (١٠٧)

١- تعريف الفرد بالقدرات والمهارات والمؤهلات التى تتطلبها المهنة وشروطها .

٢- تعريف الفرد بظروف مجموعة من المهن وواجباتها ومزاياها .

٣- مساعدة الفرد فى الكشف عن قدراته واستعداداته وميوله والعمل على تنميتها وتطويرها .

٤- مساعدة الفرد على إتخاذ قرار بشأن اختيار المهنة . .

٥- إحاطة الفرد علماً بالمعاهد والمؤسسات المختلفة التى تقوم بتقديم التعليم والتدريب الفنى لراغبى الالتحاق بالوظائف المختلفة وشروط الالتحاق بها ومدة الدراسة .

ولعل من مزايا التوجيه المهنى التوفيق أو المواءمة بين الفرد وبين مايلائمه من مهن مما قد يؤدى الى حسن تكيفه اجتماعياً ، الى جانب وضع الرجل المناسب فى المكان المناسب ، وربط التعليم بسوق العمل مما قد يساعد على المساهمة فى خفض نسبة البطالة .

والهدف الأساسى من التوجيه المهنى يتعلق بمساعدة الفرد على حسن اختيار المهنة سواء أكان ذلك محدداً بعدد قليل من المهن أو كانت فرصة الاختيار أمام الفرد كبيرة ، فمساعدة الفرد هنا متمثلة فى تحديد أى نوع من الأشخاص سيصبح ، ولهذا أهميته ، إن تحليل الفرد ومعرفة قدراته واستعداداته وميوله وخبراته وتحليل المهن لمعرفة متطلباتها وظروفها والقدرات والمعارف والمهارات اللازمة للنجاح فيها يؤدى الى التوفيق بين الفرد والمهنة الملائمة ، ويضمن رضا الفرد وحسن قيامه بدوره ، ويؤدى كذلك الى وضع الأفراد فى الأدوار التى تتناسب مع حاجاتهم وميولهم وخصائصهم وقدراتهم .

ويرتبط بذلك أيضاً الارشاد الأكاديمى الذى يعين الطالب على اختيار الدراسة المناسبة له ، ويساعد أيضاً على اختيار الطالب المناسب لتخصص معين . والارشاد الأكاديمى خدمة تعليمية يجب أن تتوافر فى أى معهد علمى « إن الطلاب فى بعض الظروف يزج بهم فى تخصصات لايميلون اليها وتكون النتيجة فشلاً شخصياً ومأساة أسرية واجتماعية . . وكثيرا مايقبل الطلاب على تخصصات مطلوبة وقت التحاقهم بالجامعة ثم لايجدون فرصة للعمل بعد تخرجهم . . مما ينمى أزمات البطالة كلية ومقنعة »(١٠٨)

إن التوجيه المهنى والارشاد الاكاديمى ممارسة موجودة فى كثير من الدول المتقدمة وقد أخذت بها العديد من الدول النامية كذلك ، وهى هامة إذا ماقام بها متخصصون لديهم الفهم والوعى والبيانات والمعلومات المتعلقة بالأعمال المختلفة والبرامج والتخصصات المطلوبة لها .

التعليم ونشر الوعى : ثمة دور آخر للتعليم يتعلق بالوعى ، وعى الأفراد التقنى واتجاههم نحو العمل ، فمن واجب التعليم تغيير نظرة المجتمع الى العمل ، فمجتمعاتنا تنظر الى العمل اليدوى نظرة احتقار ، وينعكس ذلك فى الاتجاه نحو التعليم النظرى سواء أكان ذلك على مستوى المدارس الثانوية أو على مستوى الجامعة ليتحول هؤلاء بعد ذلك الى موظفين خلف المكاتب دون فعالية تذكر أو جهد يبذل .

إن تغيير النظرة الاجتماعية والاتجاهات السلبية الى الحرف وبعض المهن ، من أساسيات عمل النظام التعليمى وفى مقدوره أن يؤدى هذا العمل . إن التعليم مطالب بأن يضع فى الاعتبار البعد الاجتماعى المتمثل فى تصحيح الأوضاع الاجتماعية السلبية التى سادت فى الفترة الماضية ، والعمل على ترسيخ قيم جديدة تعلى من شأن العمل المنتج فى المجتمع أياً كان نوعه . وقد بينت إحدى الدراسات أن تغيير القيم السلبية للأعمال اليدوية يأتى من رفع المستوى الثقافى والخلقى ، وهذا لا يتأتى إلا من خلال المؤسسات التربوية المختلفة ومن أهمها المدرسة . (١٠٩)

فمن أهم واجبات التعليم أن يعيد الى العمل اعتباره على أنه قيمة انتاجية فعلية كما هو الحال فى كل الشعوب المتقدمة ، وإذا كان ذلك من واجبات التعليم ومؤسساته بوجه عام ، فإن مؤسسات التعليم العالى عليها أن تضطلع بواجبات حددها (هشام بن قمرة) فيما يلى . (١١٠)

- إعادة الاعتبار الى العمل المهنى والتقنى وغرس روح المبادرة التطبيقية .
- العمل على تنويع التعليم العالى وتوزيعه بما يضمن الاعداد للعمل والتكوين المستمر فى الوقت نفسه .
- البحث عن الحلول الملائمة للتوفيق بين حاجات الخطط التنموية والكفاءات الفنية العالية من جهة والكوادر الوسطى من جهة ثانية.
- ان تتوجه الى الدراسات الميدانية .

وإعادة الاعتبار الى العمل المهنى اتجاهاً وممارسة يكون عن طريق إعداد الدورات التدريبية فى مجال الحرف والمنتجات الشائعة فى المجتمع ، والمرتبطة ببعض البيئات كى ينتشر الوعى بين الأفراد بأهميتها وكى نعدل من الاتجاهات السلبية نحو العمل وممارسته .

ويكمن دور مؤسسات التعليم والتدريب فى نشر الوعى التقنى بين الطلاب وذلك من خلال المناهج المختلفة والأنشطة المصاحبة لها ، ومع ضرورة الربط بين التخطيط للمشروعات وبين التخطيط لإعداد الأفراد وتدريبهم ، وتدعو الحاجة الى إعادة النظر فى

نوعية برامج خريج كلية الهندسة والمعاهد الفنية بحيث تركز على النواحى التقنية الخاصة بعمليات التشغيل ونظرتها وأساليب الصيانة الى جانب النواحى التحليلية والتصميمة ، إن المهم هو التفاعل مع الأجهزة والمعدات فى ميدانها وليس فقط معرفة وتحليل أدائها(١١١)

والأمر لايتعلق بإعادة النظر فى برامج كليات الهندسة والمعاهد الفنية فحسب بل إنه يجب أن يتطرق الى معظم مؤسسات التعليم وذلك لنشر الوعى والمعرفة التقنية ، هذا الى جانب العمل على تقنية التعليم الثانوى كوسيلة لترشيد الاقبال على الكليات النظرية وذلك عن طريق ادخال الحرف والصناعات الى هذا النوع من التعليم ٠

التدريب التحويلى : يهتم التدريب التحويلى بمساعدة الأفراد على الانتقال من مهنة الى أخرى وفقاً لاحتياجات سوق العمل ، ولهذا فقد يعالج التشوهات الموجودة فيه٠ وينطلق من أن هناك فائضاً فى تخصصات لايحتاج اليها سوق العمل ، ويستلزم الأمر تدريب هؤلاء لالحاقهم فى هذه التخصصات التى تعانى من عجز ٠ وقد يهدف كذلك الى المساهمة فى حل مشكلة البطالة المقنعة ، حيث يعمل على إعادة تدريب العاملين لإعادة توزيع بعضهم ٠

إن الحاجة ماسة الى إنشاء مراكز للتدريب والتأهيل لامتصاص التخصصات التى تعانى من فائض ، وتزويد أفرادها بالمهارات اللازمة التى يحتاجها سوق العمل ٠ ويؤكد (عاصم عبد الحق) أهمية التدريب التحويلى وبرامجه المختلفة لاكساب الفرد المهارة والقدرة اللازمة لمزاولة المهنة التى يزداد الطلب عليها – ويوجه النظر الى أن الأمر يتطلب استخدام مراكز التدريب المتاحة الى الدرجة القصوى حيث أن الدراسات المسحية أسفرت عن وجود ٥٢٢ مركز تدريب بلغت طاقتها التدريبية ما يزيد على ١٥٠ الف فرد سنوياً ، بينما عدد الخريجين فيها لايتجاوز ٨٤٦٠٣ فرداً سنوياً بنسبة ٥٦ر٤٪ مما يمثل إهداراً للطاقات والاستثمارات (١١٢)٠

إن الأمر يتطلب استغلال مراكز التدريب بطاقاتها القصوى ، وإخضاعها للأساليب العلمية والتربوية ، وأن تتولى الاشراف عليها جهة محددة ، فلا تتعدد جهات الإشراف ، الى جانب ضرورة التعاون بين الأجهزة المعنية بتنمية الموارد البشرية وذلك للارتفاع بمستوى الأفراد حتى يكونوا على مستوى المهنة ولعلاج الاختناقات التى توجد فى سوق العمل ٠

ولعل التدريب التحويلى يساعد في تخفيف حدة البطالة من خلال تصدير العمالة بعد تدريبها وفى هذا يشير (محمد خضر) الى « ضرورة مضاعفة الجهد فى مجال

التدريب سواء التدريب الإدارى أو المهنى أو التحويلى – ويعنى به التحول من مهنة الى أخرى وفقاً لاحتياجات سوق العمل – فقد لوحظ أن بعض التخصصات – والمهارات لم تكن موجودة فى سوق العمل المصرى فجلبتها الدول العربية من جنوب شرق آسيا رغم مشكلة اللغة التى تسبب متاعب دائمة » (١١٣) ومن هنا تأتى أهمية التدريب لإشباع حاجة السوق المحلى من جهة ولتزويد الدول العربية من جهة أخرى باحتياجاتها من العمالة الماهرة ٠

تعليم الحرف : من منطلق أن حل مشكلة البطالة ليس مسئولية حكومية فقط ولكنها تتعلق بالأفراد كذلك ، فإنه يجب العمل على تعليم الحرف وانتشارها بين أبناء المجتمع ، ويمكن أن يكون ذلك بتوجيه جزء من الأفراد الى مجال التعليم الفنى والتدريب المهنى ، هذا بالإضافة الى « دراسة وتحليل الحرف المعروفة والصناعات التقليدية لتوصيفها توصيفاً دقيقاً ونشرها فى كتيبات بأسعار زهيدة مساهمة فى نشر الوعى التقنى » (١١٤) وعلاجاً لمشكلة العزوف عن العمل اليدوى والاتجاهات السالبة نحوه ٠

وتعليم الحرف قد يؤدى الى تحول القوى البشرية فى سن العمل من فئة مستهلكين الى فئة منتجين ، وذلك عن طريق معرفة مهارات الانتاج واكتسابها مما يجعلنا نعتمد على أنفسنا فى منتجات كثيرة نستوردها ولاتمثل معضلة بأى حال ٠ وليس هناك ما يمنع من تدريس بعض الحرف التى يهجرها بعض الأفراد فى وقتنا الحاضر والعمل على تطويرها بما يتلاءم مع مقتضيات العصر ، ومن هذه الحرف على سبيل المثال الصيد والزراعة والصباغة والحياكة بدلاً من الاعتماد على الأشياء الجاهزة المستوردة من الخارج لنخلق فرصاً للعمل لغيرنا ونصبح نحن فى عداد المستهلكين ، وهناك الكثير من هذه الممارسات فى نظامنا التعليمى الآن تتعلق ببعض هذه الأنشطة الحرفية تحت ما يطلق عليه (مجالات) ، إلا أن الواقع يشير الى عدم الجديد فى التنفيذ ، الى جانب أن هناك عجزاً كبيراً فى المعلمين المؤهلين لهذا الغرض ، بالاضافة الى ضعف الامكانات المادية وقلة التجهيزات اللازمة لهذا الغرض ٠

ويرتبط بتعليم الحرف ، العمل على تنمية الصناعات قليلة الميكنة ، وذلك لامتصاص نسبة معينة من العاطلين من ناحية ، وتخفيف الضغط على التعليم من ناحية أخرى ، خصوصاً أنه من الواضح أن مستوى الخدمة التعليمية ليس على المستوى المطلوب وأن الدولة لاتستطيع أن تتحمل تكلفته والتوسع فيه ٠

وعملية تنمية الصناعات قليلة الميكنة غير مكلفة ، ومع الآخذ فى الاعتبار أن تلك

الصناعات قد لا تزيد الانتاج القومى بمعدلات سريعة (١١٥) ، إلا ان هذا قد يمثل أولوية فى ظل تفشى ظاهرة البطالة وفى ظل انخفاض نوعية التعليم الذى يقدم مع تحسين نوعية الحد الأدنى من التعليم الاساسى (الذى يجب أن يلم به الفرد) والوصول به الى أقصى معدلاته كماً وكيفاً . وهذا الحد الأدنى ليس ثابتاً ولكنه يتميز بالمرونة والقابلية للارتفاع وفق المتغيرات السياسية والاقتصادية والاجتماعية .

تقدير العمل وتأصيل الانتماء : للتعليم دور كبير فيما يتعلق ببعض المشكلات التى يعانى منها المجتمع ، والتى تتمثل فى كراهية بعض الشباب لبعض الأعمال الصناعية والزراعية وانصرافهم الى الأعمال الادارية والكتابية ، فعزوف الأفراد عن بعض المهن والحرف يعتبر عيباً ، على مؤسسات التعليم أن تعالجه فى شتى مراحل التعليم العام. ويبرز دور التربية فى غرس قيمة العمل وحب الأعمال وشرفها وضرورتها ، وهذا الدور يمكن أن يتم بالتدريج كما يقترح على شلتوت « فالتعرف على أنواع المهن فى المجتمع المحلى قد يكون فى مرحلة الطفولة ، واكتشاف الميول واحترام العمل ومعرفة ظروفه ، وممارسته الأولى قد تكون فى مرحلة المراهقة والبلوغ ، ثم الاعداد الكامل لظروف العمل والمهنة وممارستها قد تأتى بعد ذلك » (١١٦).

إن تغيير النظرة الى العمل والى هدفه وتكوين اتجاهات إيجابية نحوه وتقدير العمل اليدوى أمور يكتسبها الفرد فى الصغر ، ويمكن للتربية ومؤسساتها المختلفة أن تقوم بالدور الأساسى منذ مراحل التعليم الأولى عن طريق تزويد المدارس بنماذج علمية فى جميع مراحل الدراسة وألعاب تعليمية وإتاحة الفرصة للأطفال كى يقضوا وقتاً مع هذه النماذج والألعاب ليتربوا عليها ويلتصقوا بها فيعشقوا العمل المهنى منذ الصغر ويكبروا معه .(١١٧)

إن التركيز هنا على الميول وعلى الاتجاهات لأن النظام التعليمى يعد أفراداً للتعامل مع المستقبل بما فيه من تغيرات ومهن لم تخرج بعد الى حيز الوجود .

وللتعليم دور فيما يتعلق بتنمية روح الولاء والانتماء للوطن والدين وإبراز قيمة العمل أياً كان نوعه ، وإبراز أن العمل عبادة والعبادة عمل ، وتنمية روح المشاركة فى جهود التنمية كقضية أساسية . والمشاركة هنا تعنى مشاركة الجميع فى العمل لمواجهة المشكلات ، فالحزب الذى يحكم لاينشغل بالمحافظة على بقائه ولا تحركه مآرب شخصية ، والذى يعارض لا يبحث فقط عن أوجه القصور لابرازها ولكن القضية واحدة يشارك الكل فيها ويسهم فى حلها ، ولن يكون ذلك إلا بتنمية روح الولاء والانتماء

للدين والوطن وتنمية الانسان الذى تحركه المصلحة العامة لا المنفعة الشخصية . إن الجهود لابد أن تركز على الاستثمار فى التعليم الى جانب التنمية الاقتصادية.

التنمية الاقتصادية : مشكلة البطالة من المشكلات المعقدة متعددة الأسباب كما أن حلولها متعددة تتضمن أدوارا أخرى الى جانب ما يكمن أن يقوم التعليم بدور حيالها. وعلاج مشكلة البطالة لايكون على عاتق مؤسسة واحدة بعينها أو على عاتق نظام التعليم فقط . ولكن هناك من النظم الأخرى ما يكمن فيها الدور الرئيسى والحيوى فى العلاج . إن حل المشكلة لايمكن أن يكون عن طريق الحد من التوسع فى التعليم ، فهذا الأمر ليس منطقياً ولكن يجب أن يكون عن طريق زيادة معدلات النمو الاقتصادى وتشجيع الاستثمارات فى شتى الميادين الاقتصادية والاجتماعية الى جانب علاج القصور الموجود فى النظام التعليمى بوجه عام.

واذا كان العيب يكمن فى أن القوى العاملة تنمو بدرجة أسرع من قدرة الاقتصاد على استيعابها فان فتح مجالات جديدة للاستثمار سوف تمتص هذه الزيادة ، كما يشير (سعيد اسماعيل على) الى إن المشكلة ليست أزمة خريجين ولكنها أزمة تنمية ، وإن العدد أو الكم ليس الحجة الحقيقية لمشكلة البطالة ولكنه الخلل الاقتصادى .. قصور التنمية ..(١١٨)

ان البطالة ليست فى الأطباء ولا فى المهندسين ولا فى المدرسين فليس هناك فائض فيها كما يدعى البعض ولكن المشكلة تكمن فى العجز فى أعداد المستشفيات والمدارس والمشروعات لامتصاص هؤلاء فى حدود مايجب أن تقدمه من خدمات . ان التنمية الاقتصادية وجلب الاستثمارات الى القطاعات المختلفة قد يكون السبيل المنطقى لعلاج مشكلة البطالة . وفى هذا الصدد يشير (كارنوى M.Carnoy) الى أن « روح الحل لمشكلات كالبطالة يكمن فى الاستثمار وبتحسين كفاءة النظام الاقتصادى والاجتماعى ، وكذلك بتحسين ادارة المدارس والمصانع والاتصالات » (١١٩)

وعند الحديث عن التنمية الاقتصادية يجد المرء نفسه مرة ثانية يكرر الاشارة الى أن التعليم له الدور الحاسم فى أية تنمية ، فالتنمية ليست مجرد مشروعات فنية او إخصائيين يديرونها ولكنها الى جانب ذلك وعى ثقافى عام واحساس بقيمة المواطنة ومشاركة حقيقية.

إن هناك ضرورة فى أن تكون للدولة سياسة تنموية مدروسة نابعة من واقعها مبنية على امكاناتها الفعلية ومواردها الطبيعية ، على أن تكون هذه السياسة هادفة الى

تنمية فرص الاستثمار فى المجتمعات الجديدة والمشروعات الصغيرة الحرفية لامتصاص العمالة المتعلمة وغير المتعلمة ، وكذلك الاهتمام بالمشروعات الزراعية. ولعل التركيز على المشروعات الزراعية على وجه الخصوص مرجعه الى أنه بالرغم من نمو القطاع الصناعى فى الدول المتطلعة للنمو ككل والآمال التى تعلق عليه لاستيعاب الزيادة من القوى العاملة ، فان قدرته على الاستيعاب قليلة مما دفع بعض الاقتصاديين وخبراء العمالة الى إعادة النظر فى التخطيط الاقتصادى ومحاولة التركيز على القطاع الزراعى لاستيعاب القوى العاملة .(١٢٠)

والتركيز على القطاع الزراعى قد يكون سبباً فى علاج مشكلة الهجرة من الريف الى المدينة والتى تعمل على انتقال البطالة الى مناطق توجد المشكلة فيها أصلاً . ومن الجدير بالذكر أن هذه العمالة غير المؤهلة عادة لاتجيد العمل فى خارج النطاق الزراعى ولكن يمكن استخدامها – كما يوضح محمد نبيل نوفل – فى « العمل اليدوى الفائض كأعمال الانشاءات مما قد يخفف من أزمة البطالة ولايحتاج الى مهارة لادائه ولكن هذا اجراء مؤقت » (١٢١)

إن فرص العمل لاتتكون من الوظائف المتوفرة فى السوق فحسب ، بل بما تحدثه سياسات التنمية من وظائف جديدة فى الأنشطة الاقتصادية المتعددة . والسياسة التعليمية على الطرف الآخر يجب أن تسهم فى التنمية الاقتصادية بتزويدها بالأنواع الكافية والملائمة من القوى العاملة المؤهلة والمدربة.

إن مستوى التنمية تحدده عوامل اقتصادية : موارد طبيعية – رأس المال – القوى العاملة ، وعوامل غير اقتصادية : التعليم والتدريب والتنمية العلمية والتكنولوجية ، وعليه فالربط بين العاملين مهم لتناول مشكلة معقدة كمشكلة البطالة ، فكلا العاملين يحظى بأهمية ، إلا أن دور التعليم والتدريب وإعداد القوى العاملة المدربة والأخذ بالعلم والتكنولوجيا كلها أمور توحى بأولوية بوصفها أساسية لأى تنمية .

ويجب أن يؤخذ فى الاعتبار أن علاج مشكلة البطالة عن طريق التنمية الاقتصادية وإيجاد فرص عمل للعاطلين فى المشروعات المختلفة تقع ضمن سبل العلاج المطروحة ، ولكن ذلك لايمكن أن يكون كافياً فى ظل ما تشير اليه الاحصاءات من ضخامة المشكلة وفى ظل سياسة التعليم الحالية سواء ماكان متعلقاً بالقبول فى مؤسساته أو نوعية مناهجه . إن الأمر يحتاج الى أن يكون التعليم على مستوى التغير الذى حدث ومايزال يحدث فى سوق العمل ، وأن يستجيب لحاجاته من ناحية وحاجات الافراد من ناحية أخرى .

وبالإضافة الى ذلك ، فالأمر يتطلب اصلاح الجهاز الادارى للدولة بما يمثله من بطالة مقنعة ، وذلك بالعمل على علاج أوضاع العاملين والسعى لتحقيق التوازن بين الأجور والأسعار لتلاقى عمل الفرد فى أكثر من موقع ، والذى يسهم فى مشكلة البطالة، الى جانب توفير حوافز ترك الخدمة للعاملين فى الجهاز الادارى الحكومى .

الخاتمة :

لقد تناولت تلك الدراسة مشكلة اجتماعية معقدة هى مشكلة البطالة . تعددت الآراء حول أسبابها ، كما تعددت حول السبل المختلفة لمجابهتها ، ومن خلال عرض تلك المشكلة والبحث عن أسبابها وأبعادها المختلفة ، اتضح أن هناك خللاً لايتعلق -كما يعتقد البعض- بالتعليم ومؤسساته فحسب ، كما لايتعلق بالعوامل السكانية وحدها أو بالنواحى الاقتصادية ، بل ان هذه العوامل مجتمعة ساهمت بطريقة أو أخرى فى أن يصبح هذا الخلل بيناً .

وتتعلق القضية بغياب السياسة الواضحة والمحددة فى مجالات السكان والاقتصاد والتعليم ، كما أن تلك المجالات تفتقر الى الربط ، فكل فى واد لا يأخذ فى الاعتبار الآخر. ومن ثم فالنظر الى حلول من خلال مجال واحد فقط لن يؤدى الى حل المشكلة ، كما أنه قد يتعارض مع حقوق الانسان ودستور المجتمع . ان المشكلة معقدة ، ومن ثم فأى محاولة لحلها لابد ان تكون شاملة . وإذا كانت هذه الدراسة قد ركزت على التعليم ودوره ، فانها لاتفصل علاقة التعليم بتلك الميادين الأخرى .

إن السياسة السكانية فى الآونة الأخيرة لم تكن محددة المعالم ولم تحقق أهدافها . كما أن السياسة الاقتصادية لم تحقق أهداف التنمية ومعدلاتها ، فلم تستطع استيعاب من يدخل سوق العمل ، ثم كانت سياسة التعليم غير مرتبطة فى بعض جوانبها بسوق العمل من ناحية الكم ، كما انها لم تعد الفرد المؤهل والمدرب والملائم للعمل . إلا أنه يجب أن يكون فى الحسبان دوماً أن النظر الى التعليم من زاوية واحدة فقط فيه إغفال لقيمته وفى كونه هدفاً فى حد ذاته .

ولعل من الأصوب النظر الى البطالة خاصة السافرة كدلالة على نقص فرص العمل قبل أن تكون تعبيراً عن فائض عرض العمل ومهاراته . ومن هنا يكون المطلوب خلق فرص عمل جديدة ، وليس الحد من الخريجين فى الجامعات والمعاهد المختلفة ، ويكون المطلوب رفع مستواهم برفع كفاءة مؤسسات إعدادهم .

وينبغى أن يؤخذ فى الاعتبار أن أى حلول واقتراحات موضوعية يجب أن تبنى

على إحصاءات وبيانات دقيقة وواقعية ، فالإحصاءات الدقية تعد بداية حقيقية نحو حل واقعى لتلك المشكلة وهى السبيل الى اتخاذ قرارات مدروسة.

إن قصور المعلومات والإحصاءات عن سوق العمل فى مصر فى حد ذاته مشكلة، فليست هناك بيانات دقيقة عن ظروف العمل ، وطبيعة المؤهلات المطلوبة ، ومانتطلبه من مهارات ، حجم العرض والطلب . ومن ثم فالخطأ ليس فى أسلوب مواجهة المشكلة فقط، لكنه فى تشخيص أسبابها ، وكى يكون التشخيص حسناً ، لابد من اعتماده على معلومات صادقة وبيانات واحصاءات دقيقة .

وإذا كان ماسبق من الدراسة تم فيه عرض المشكلة ، وجوانبها ، وتصور أسبابها وبيان دور التعليم فى حلها ، فإن المعالجة تقتضى تقديم بعض التوصيات التى تركز على التعليم وسياسته بغية رفع كفاءته ، قد تكون بداية نراها فى الآتى :

- زيادة الميزانية المخصصة للتعليم ، ومؤسساته حتى يمكن أن يحسن من نوعية الخدمة التى يقدمُها ، وبالتالى رفع كفاءة خريجيه ، خصوصاً وأن ما يعانى منه مشكلات مادية تؤثر بالسلب على أدائه ونوعية الخريجين .
- إن على نظام التعليم أن يراجع برامجه باستمرار لتنسجم مع التغيرات التى تحدث فى المجتمع والتى تتمخض عن ظهور مهن لم تكن موجودة من قبل واختفاء مهن أخري . ومن الأهمية أن نخضع نظم التعليم نفسها إلى فحص ناقد بين الحين والأخر .
- إعادة النظر فى التعليم الفنى من ناحية سياسات القبول فيه ، وطاقة مؤسساته، ومن حيث برامجه ، وما يتيحه من تدريب حتى يتناسب مع حاجات المجتمع ، ومع ما يموج به العالم من تغيرات .
- تدريس المجالات العملية والتطبيقية لطلاب التعليم الثانونى العام ، واتاحة الفرصة أمام الطلاب للاختيار من بين برامج متاحة بما يتناسب مع ميولهم واستعداداتهم.
- تحويل بعض المعاهد إلى معاهد فنية عليا متخصصة تمنح المنتسبين لها درجة البكالوريوس لتمتص جزءاً من الطلاب على الجامعات ، وتعالج القيمة الإجتماعية للتعليم العالى والرغبة فى دخوله شريطة أن يعدّ لها جيداً وأن تكون غير تقليدية ، بها تخصصات متميزة تمثل عجزاً ومطلوبة لسوق العمل .
- التخطيط للتعليم بكافة مراحله – والتوسع فيه ، وتوفير الشروط اللازمة لقبول الأعداد المتزايدة من الطلاب مع رفع الكفاءة الخارجية لنظام التعليم ، حيث

يكون الكم المقترح مقروناً بنوعية أفضل وأقدر على تلبية حاجات المجتمع ومطالب التنمية.

- الاهتمام بالتربية المهنية منذ مراحل التعليم الأولى ، وتعريف المتعلمين بنوعية الأعمال التى يحتاجها المجتمع ، والفائض فى التخصصات والعجز فيها ، وما يحتاجه الفرد من مهارات وقدرات ومعارف ، وإرشاده أيضاً إلى مؤسسات التعليم التى تقوم بذلك حتى يمكن إعداده مهنياً .

-دراسة أسواق العمل الخارجية ، وخصائصها والاهتمام باللغات الأجنبية للتعامل مع التكنولوجيا وفتح مجال العمل أمام الخريجين فى تلك الأسواق الخارجية.

-الاهتمام بالتعليم المستمر بهدف تحديث المعلومات ، واكساب المهارات المطلوبة لسوق العمل ، سواء كان ذلك موجهاً إلى الخريجين أو إلى العاملين ، وكذا الاهتمام ببرامج التدريب ، واعادة التدريب لمدة معينة بعد التخرج لممارسة العمل الحقيقى ، والمرور بمواقف حقيقية فى فهم الفرد لمواقع العمل ومتطلباته ومشكلاته .

- توجيه التعليم نحو الأغراض المهنية والاهتمام بالاعلام والتوجيه التربوى والارشاد الطلابى واكتشاف ميول الطلاب واستعداداتهم ووسائل تغيير اتجاهاتهم وصقل ميولهم وتقدير العمل كقيمة فى المراحل المبكرة للتعليم.

-جذب اهتمام الطلاب إلى المهن التى تحتاجها البلاد وتحفيزهم على الالتحاق بالتعليم الذي يؤدى إليها.

- ولعل فى الظروف الحالية ما يدعو إلى التقاعد المبكر للمرأة للحد من البطالة المقنعة وحتى تستطيع المؤسسات استيعاب العاطلين من الرجال .

- تعليم الكبار برامج خاصة لتدريبهم وتحويلهم إلى وظائف أخرى والعمل على تزويدهم بالمهارات المطلوبة للوظائف الجديدة.

- وضع السياسات الاقتصادية التى من شأنها استيعاب الفائض فى أنشطة معينة ، ومحاولة سد العجز بالتدريب التحويلى لفائض العمالة ، وربط التعليم بمتطلبات المجتمع فى الأنشطة الاقتصادية المختلفة ؛ فالتنمية الاقتصادية عامل حاسم لمواجهة تلك المشكلة ، كما أن اهتمام التعليم بنوعية خريجيه سيسهم فى حلها ، إن المشكلة معقدة ويتطلب الأمر النظر إليها من جميع جوانبها . أنها أزمة تنمية كما أنها أزمة خريجين ويتطلب الأمر اصلاح هذه وتلك.

الهوامش

(١) على عبد ربه : أزمة التعليم الجامعى وهيكل سوق العمالة والتنمية مع استراتيجية مقترحة للحد من البطالة فى مصر ، دراسات تربوية ، العدد ١٥ ، نوفمبر ١٩٨٨.

(٢) ابراهيم محمد ابراهيم : " دور تعليم الكبار فى مواجهة مشكلة البطالة فى مصر " ، مؤتمر رابطة التربية الحديثة ، حول رؤية نقدية للفكر التربوى العربى . القاهرة ٤ -٦ يوليو ١٩٨٩ .

(٣) سلوى سليمان : (تحرير) البطالة فى مصر . وقضية التنمية . " مؤتمر قسم الاقتصاد بكلية الاقتصاد والعلوم السياسية ". القاهرة ، ١٩٨٩ .

(٤) سيد أحد البواب : دليل المصطلحات الاقتصادية القومية ، كتاب الأهرام الاقتصادي العدد ٢٢ . مؤسسة الأهرام - القاهرة . ديسمبر ١٩٨٩ . ص ٦

(٥) على عبد ربه: أزمة التعليم الجامعى وهيكل سوق العمالة فى مصر - مرجع سابق ، ص ٨٥.

(٦) أحمد صقر عاشور : إدارة القوى العاملة : الأسس السلوكية وأدوات البحث التطبيقى . دار الجامعات المصرية . الاسكندرية . ١٩٧٥، ص ١٧٢ - ١٧٣.

(٧) سيد أحمد البواب : مرجع سابق ، ص ٦ .

(٨) سلوى سليمان : " البطالة فى مصر وقضية التنمية " . البطالة فى مصر ، ص ٣

(٩) محمد نبيل نوفل : التعليم والتنمية الاقتصادية . مكتبة الانجلو المصرية ، القاهرة . ١٩٧٩ . ص ١٦

(١٠) سلوى سليمان : مرجع سابق ، ص ٢

(١١) محمد الأمين البصير : " العطالة فى السودان " ، مجلة كلية العلوم الاجتماعية ، جامعة الامام محمد بن سعود الاسلامية ، الرياض . العدد الرابع ، ١٤٠٠ هـ ١٩٨٠ . ص ١٢٩ -١٣٠

(١٢) محمد نبيل نوفل : مرجع سابق ، ص ١٦ - ١٧

(١٣) اسماعيل صبرى عبد الله : الخصائص المشتركة في ظاهرة البطالة فى بلدان العالم الثالث ، مع اشارة خاصة لمصر ، البطالة في مصر . مؤتمر كلية الاقتصاد والعلوم السياسية القاهرة ١٩٨٩ ص ٢٧.

(١٤) محمد خليل البرعى : تعقيب ، مؤتمر البطالة فى مصر ، مرجع سابق ، ص ٤٣٠ .

(١٥) نادية حسن سليمان : البطالة والعوامل الديموجرافية نظرة اقتصادية ،مؤتمر البطالة فى مصر مرجع سابق ص ٧١ -٧٢

(١٦) نادر فرجانى : " طبيعة مشكلة التشغيل فى مصر " . مؤتمر استرتيجية الاستخدام فى مصر ، وزراة القوى العاملة والتدريب ، القاهرة ، ١٩٨٨ .

(١٧) المجالس القومية المتخصصة . تقرير المجلس القومى للتعليم والبحث العلمى والتكنولوجيا . الدورة السابعة . اكتوبر ٧٩ سبتمبر ١٩٨٠ . ص ٣٧ -٣٩

(١٨) اسماعيل صبرى عبد الله : مرجع سابق ، ص ٣٦

(١٩) اسماعيل دياب وصلاح الدين معوض : الجدوى الاقتصادية والاجتماعية من عمل المرأه . المكتبة العلمية الحديثة ، المنصورة ١٩٨٥ ، ص ١١١ .

(٢٠) هيثم سعد الدين: البطالة : المشكلة المزمنة ، حوار مع عاصم عبد الحق ، وزير القوى العاملة والتدريب .الأهرام ٣-٥ /١٩٩١ . ص

(٢١) اسماعيل صبرى عبد الله : مرجع سابق . ص ٤١

(٢٢) محمد محروس اسماعيل : هل التعليم يؤدى إلى البطالة ؟ الأهرام الاقتصادى ، العدد ١٠٨٨ نوفمبر ١٩٨٩ . ص٢٩

(٢٣) جوديث كوكران : التربية فى مصر ، ترجمة أحمد شفيق الخطيب . د.ن ١٩٨٩ .

(٢٤) هيثم سعد الدين : مرجع سابق ، ص ٧

(٢٥) ليلى أحمد الخواجه : " دراسة تحليلية لظاهرة البطالة السافرة وعلاقتها بهيكل سوق العمل فى مصر" البطالة فى مصر ، مؤتمر كلية الاقتصاد والعلوم السياسية ، ص ٢٣٢

(٢٦) على على عبد ربه : مرجع سابق ٩٨

(٢٧) محمود عبد الفضيل : البطالة في مصر ، مؤتمر كلية الاقتصاد والعلوم السياسية ، القاهرة ص ٢٨٥

(٢٨) محمد عبد العزيز حافظ : ازدياد معدل الجريمة بين الخريجين العاطلين ، جريدة الوفد العدد ، ٢٠٨٣ ربيع الثانى ،١ نوفمبر ١٩٨٩ .

(٢٩) عدنان خالد التركمانى : العمال بين الاسلام والنظم الوضعية ، مجلة كلية الشريعة واللغة العربية أبها ، السعودية ، العدد الأول رجب ١٣٩٩هـ ص ٥٧

(٣٠) اسماعيل صبري عبد الله : مرجع سابق ، ص ٣٩

(٣١) محمد الأمين البصير : مرجع سابق ، ص ١٣٩

(٣٢) ألبرتومونكادا : التربية والتنمية ، ترجمة محمد محمود رضوان ، مستقبل التربية العدد الثالث اليونسكو ، القاهرة١٩٨١ص٢٢

(٣٣) على على عبد ربه : مرجع سابق ، ص١٠٠

(٣٤) اسماعيل دياب ، وصلاح معوض : مرجع سابق ، ص ١١١

(٣٥) جوديث كوكران : مرجع سابق ، ص ٩٣

(٣٦) عبد الفتاح تركى " أزمة التعليم فى مصر الانفتاح " ، مؤتمر حول رؤية نقدية للفكر التربوى العربى ، ص ٤٢٢

(٣٧) مرجع سابق ، ص ٤١٨ – ٤٢٠.

(٣٨) سلوى سليمان : البطالة فى مصر وقضية التنمية ، مرجع سابق ، ص١–٢

(٣٩) نادية حسن سليمان : مرجع سابق ، ص ٧٠

(٤٠) سلوى سليمان : مرجع سابق ، ص ٣

(٤١) محمد نبيل نوفل : مرجع سابق ، ص ١٥٨

(٤٢) شحاته عبد الخالق زهران : مخرجات النظام التعليمى المصري وأثرها علي هيكل العمالة فى الفترة من ١٩٥٢ حتى الآن . مجلة كلية التربية جامعة الاسكندرية العدد الأول اكتوبر ١٩٨٨ ، ص ١٦٤ –١٦٥

(٤٣) جوديث كوكران : مرجع سابق ، ص ٨٨

(٤٤) محمد عبده محجوب : الانثربولوجيا ومشكلات التحضر ، دراسة حقلية للبناء الاجتماعى للورشة ، الهيئة المصرية العامة للكتاب القاهرة ١٩٨١ ، ص ١٢٧

(٤٥) راجع :

- أحمد يونس محمد فكرى : دراسة بعض مشكلات التعليم الثانوى الصناعى فى مصر وأثره على خطط التنمية ، رسالة ماجستير ، كلية التربية جامعة الأزهر ١٩٨٩.

- كمال عزيز عبد المسيح : دراسة ميدانية لبعض مشكلات المدرسة الثانوية الصناعية فى ج.م.ع . رسالة ماجستير ، كلية التربية جامعة عين شمس ١٩٨٧.

(٤٦) معهد التخطيط القومى : تقرير عن أوضاع التعليم الفنى حالياً وحتى عام ٢٠٠٠ القاهرة ، ديسمبر ١٩٨٦ ، ص ٢٣

(٤٧) محمد ضياء الدين زاهر : استراتيجية التعليم الفنى بمسئولياته المختلفة ، ندوة جمعية المهندسين المصرية ، القاهرة اكتوبر ١٩٨٩ . ص ٥

(٤٨) للمزيد راجع :

- أحمد فتحى سرور : استراتيجية تطوير التعليم فى مصر – المركز القومى لبحوث التربوية . القاهرة ١٩٨٧ . ص ١٧١

- عبد الفتاح أحمد حجاج : نحو صيغة ملائمة لتطوير التعليم الثانوى ، دراسات تربوية .المجلد الخامس . الجزء ٢٤ ، ١٩٩٠ ص ٢٢

- حامد محمد صالح : الاتجاهات المعاصرة وأثرها على التعليم الثانوى العام فى المجتمع المصرى . رسالة دكتوراه – كلية البنات جامعة عين شمس ، ١٩٨٥

(٤٩) أنظر سيف الاسلام على مطر : دراسة تحليلية لبعض أوجه القصور فى قيام الجامعات العربية بوظائفها . بحوث تربوية ، العدد السابع والعشرون ، رابطة التربية الحديثة . القاهرة ، ١٩٩٠

(٥٠) نعمان الزياتى : التعليم فى قفص الاتهام ، حوار مع الدكتور أحمد فتحى سرور وزير التعليم ، الأهرام الاقتصادى ، العدد ١٠٩٩ فبراير . ص ١٥

(٥١) محمد صبرى الحوت : " منهجيات التنبؤ بالاحتياجات من القوى البشرية ، دراسة تقويمية " . التربية المعاصرة ، العدد الثالث عشر . اكتوبر ١٩٨٩ ، ص ٨٣

(٥٢) عبد الفتاح تركى : مرجع سابق ، ص ٤١٠

(٥٣) فيليب كومبز : أزمة التعليم فى عالمنا المعاصر . ترجمة أحمد خيرى كاظم وجابر عبد الحميد جابر ، دار النهضة العربية ، القاهرة ، ١٩٧١ . ص ١٤٩

(54) Martin Carnoy . Eduaction As Cultrural Imperialism David Mckay Company inc, New York . 1974 . p. 327.

(٥٥) سعيد اسماعيل على : هموم التعليم المصرى، القاهرة د.ن ١٩٨٩ .ص ١١

(٥٦) نفس المرجع ، ص ١٧

(٥٧) انظر عبد الفتاح تركى : مرجع سابق ، ص ٤٣٩

(٥٨) الجهاز المركزى للتعبئة والاحصاء . الكتاب الاحصائى السنوى ، القاهرة ١٩٨ص ٢٠٩ -٢١٨ .

(٥٩) عاليه عبد المنعم المهدى : "، التوزيع الاقليمى للبطالة وعلاقته بالهجرة الداخلية ، المؤتمر الأول لقسم الاقتصاد كلية الاقتصاد والعلوم السياسية ص١١٨

(٦٠) المرجع سابق ، ص ١٢٦

(٦١) المرجع سابق ، ص ١١٩

(٦٢) محمد أحمد خضير : " العمالة المصرية فى الخارج والتحديات التى تواجهها " كتاب العمل مجلة العمل . العدد ٢٨٦ . القاهرة فبراير ١٩٨٨ .ص٧

(٦٣) على على عبد ربه : مرجع سابق ، ص ١٠١ ، ١٠٢

(٦٤) ايهاب سلام ؛ الهجرة المرتدة إلى أرض الوطن ، الأهرام الاقتصادى العدد ١٠٩١ ديسمبر ، ١٩٨٩ ، ص ١٧

(٦٥) ليلى أحمد الخواجه : مرجع سابق ، ص ١٩٥

(٦٦) محمود أحمد موسى : " دور التعليم العالى فى اعداد الكفاءات من القوى العاملة "، مجلة العلوم الاجتماعية، المجلد ١٣ العدد ٤ شتاء ١٩٨٥ ، ١٤٠٦ ص ١٤٧ .

(٦٧) ليلى أحمد الخواجه : مرجع سابق ، ص ١٩٩

(٦٨) محمد نبيل نوفل : مرجع سابق ، ص ١٣٦ ، ١٣٩

(٦٩) هيثم سعد الدين : البطالة : المشكلة المزمنة ، مرجع سابق ، ص ٧

(٧٠) ألبرتومونكادا : التربية والتنمية ، ترجمة محمد رضوان ، مرجع سابق ، ص ١٨

(٧١) سلوى سليمان : مرجع سابق ، ص٢

(٧٢) ليلى أحمد الخواجه : مرجع سابق ، ص ٢٠١

(٧٣) المرجع سابق ، ص ٢٠٣

(٧٤) سعاد كامل رزق : " استجابية العمل وعلاقتها بالبطالة مع التطبيق على حالة مصر " ، مؤتمر البطالة فى مصر ، مرجع سابق ، ص ٣٠٢ -٣٠٣

(٧٥) عبد الرحمن النحلاوى : التربية الإسلامية والمشكلات المعاصرة ، المكتب الإسلامى بيروت ١٤٠٢ / ١٩٨٢ ، ص ١٧٦

(٧٦) جوديث كوكران : التعليم فى مصر ، مرجع سابق ، ص ٩٥

(٧٧) محمد الأمين البصير : مرجع سابق ، ص ١٣١

(٧٨) عبد الفتاح تركى : مرجع سابق ، ص ٤٢١

(٧٩) انظر ، عالية عبد المنعم المهدى ، مرجع سابق ، ص ١٢٩

(٨٠) للمزيد راجع : المرجع سابق ، ص ١٣٣ - ١٣٤

(٨١) محمود محمد سفر : دراسة فى البناء الحضارى ، كتاب الأمة ، دولة قطر ، رمضان ١٤٠٩ ، ابرايل ١٩٨٩ ، ص ٣٤

(82) William G. Morsch and Jenne Griest . AModel For Manpower , Enployment Training and Eduaction . Socio Economic planning Science . Vol.2. Pergamon press. England . 1969 . p 225 .

(82) Don Adams . Economic Models planning and Educational Decisions . Theory Into Practice . Vol . 12. No.1 . February 1973. p 68.

(٨٤) محمود أحمد موسى : مرجع سابق ، ص ١٣٩

(85) W.G . Morsch and J. Griest . op . cit . p . 245.

(٨٦) عبد الباسط أحمد رضوان : " التخطيط لتكوين وتأهيل الأصول البشرية من الجامعات وفقاً لاحتيجات

التنمية فى دولة الكويت " . مجلة العلوم الاجتماعية . المجلد ١٤ ، العدد ٢ صيف ١٩٨٦ . ص ١٣٦ .

(٨٧) المرجع السابق ، ص ١٣٤

(٨٨) منصور أحمد منصور : تخطيط القوى العاملة بين النظرية والتطبيق . وكالة المطبوعات . الكويت ، ١٩٧٥ . ص ١٥١ .

(٨٩) محمود محمد سفر: مرجع سابق ص ٦٩ ، ص ٧٤

(٩٠) حامد عمار : حول التعليم العالى العربى والتنمية ، المستقبل العربى ، العدد الأربعون ، يونيو ١٩٨٢ . ص ١٣٦ .

(٩١) مكتب التربية العربى لدول الخليج : التعليم العالى فى جمهورية المانيا الاتحادية -المكتب الرياض ، ١٤٠٨ / ١٩٨٧ . ص ٥٦

(92) M.Garnoy (op . cil) p . 326- 328

(٩٣) على محمد شلتوت : موضوعات جديدة فى ميدان التربية ، دار القلم ، الكويت ، ١٤٠٠/ ١٩٨٠ . . ص ١١٠ ، ١١١ .

(٩٤) نفس المرجع ، ص ١١٢ ، ١١٦

(95) Sar.A Leviton , Garth L. Mangum and Ray Marsnall. Human Resourcas and Lebour Market . N.y. Harper and Row 1970 . pp 1-2.

(96) Robert G. young, William V. Clive , and Benton E. Miles . Vocational Educational planning . Columbus, Center F or Education , 1972 . pp . 8 - 10.

(97) C harles E. Silberman, Grisis in the Classrom . Vintage Boks. N.Y. 1970 . p . 133. 114.

(98) B . G pauley . Building For Tomorrow . Allyn and Bacon inc , Boston U.S.A. 1966 . p 348 . and 398.

(99) Benjamin Schneider . Staffing Organizations , Goodyear publishing Go. Tnc . California 0 1976 .p . 22.

(١٠٠) محمود أحمد موسى : مرجع سابق ، ص ١٤٨ - ١٤٩ .

(١٠١) عبد الله عبد الدائم : الثورة التكنولوجية فى التربية العربية . دار العلم للملايين - بيروت ، ١٩٧٤ . ص ١٣٦

(١٠٢) نور الدين عبد الجواد : الجامعة والتعليم المستمر ، دار العلوم للطباعة والنشر ، الرياض ١٤٠٣ ،

١٩٨٣ ص ١٠ – ١١

(١٠٣) محمد عبد العليم مرسى : التعليم العالى ومسئوليته فى تنمية دول الخليج العربى – مكتب التربية العربى بدول الخليج الرياض ١٤٠٥ – ١٩٨٥، ص ٩٦ – ٩٧

(١٠٤) عبد الرحمن العيسوى : التوجيه التربوى والمهنى – مكتب التربية العربى لدول الخليج الرياض ، ١٤٠٤ ، ١٩٨٤ ، ص ٩٥

(١٠٥) فؤاد أبو حطب وسيد أحمد عثمان : التقويم النفسى . مكتبة الانجلو المصرية –القاهرة ١٩٧٦، ص ٣٨٦

(١٠٦) عبد الرحمن العيسوى : مرجع سابق ، ص ٩٧

(١٠٧) المرجع سابق : ص ١٠٥

(١٠٨) عبد المنعم بدر : الجامعات وتنمية العالم الاسلامى ، المسلم المعاصر ، السنة ١٢،العدد ٤٦ ربيع الثانى جمادى الأولى ، بيروت ١٤٠٦ هـ ، ص ٨٤

(١٠٩) جمال أبو الخير : " دراسة تحليلية للقيم السلبية نحو العمل اليدوى "، مجلة كلية العلوم الاجتماعية – الرياض – ١٤٠٤ / ١٩٨٤ ص ٣٨١.

(١١٠) هشام أبو قمرة : دور التعليم فى تنمية الذاتية العربية ، المستقبل العربى ، العدد ٤٠ مركز دراسات الوحدة العربية ، بيروت ، يونيو ١٩٨٢ ، ص ١١٥ – ١١٦

(١١١) محمد سفر : مرجع سابق ، ص ٧٤ –٧٧

(١١٢) عاصم عبد الحق : البطالة فى مصر ، مؤتمر كلية الاقتصاد والعلوم السياسية ، ص ١٣ ، ١٦

(119) Martin Carnoy . Education As Cultural Imperialism . David Mckay Company inc . New york . 1974 . p . 320.

(120) F. Harbison : Manpower Aspects of Educational planning . UNESCO . parise. 1960 . pp. 73 - 74.

(١٢١) محمد نبيل نوفل : التعليم التنمية الاقتصادية . مرجع سابق ص ١٥٦

دور مناهج كلية التربية بالطائف في تنمية الميول الأدبية والعلمية للطلاب والطالبات

د. فاروق عبد السلام* د. أحمد سيد ابراهيم**

* مقدمة :

تعد الميول من بين مكونات الشخصية ، وبالتالى فهى من أهداف التربية لأن هدفها هو تكوين الشخصية وتوجيه السلوك . فقد لاحظ المهتمون بالتعليم والتوجيه التربوى أن أكثر الطلاب تحمساً ونشاطاً هم الذين يدرسون تخصصات تقع فى دائرة اهتمامهم وميولهم ، وعلى الرغم من أهمية القدرات العقلية في حياة الطالب ولكن ما قيمة القدرات إذا افتقدت الدوافع التى تحدد اتجاه عملها ، من أجل ذلك كان الاهتمام بالميول من بين اهتمامات المتخصصين فى التربية سواء عند بحث الأهداف أو عند بحث أساليب التعليم والمقررات الدراسية وشروط النجاح فى التعلم .

والميول سواء أكانت فطرية أم مكتسبة فهى مصدر الدوافع التى تدفع الإنسان إلى كل نشاط وكل جهد يبذله فهى عامل أساسى يتوقف عليه نجاح التعليم لأن التعليم لايثمر إلا إذا نتج عنه تعلم ، والتعلم لايكون إلا إذا كانت هناك استجابة من جانب المتعلم ، أى إذا كان هناك دافع يدفع إليه . وقد وصف بعض العلماء التعلم بأنه عملية يتمكن بها الفرد من كسب مهارة أو فكرة ما ، لأنها تسد حاجة يشعر بها .(القباني ١٩٥٨،ص ٢٥) وقد يقال إن الطلاب كثيراً مايتعلمون أشياء لايميلون إليها ، وإنما فرضت دراستها عليهم فرضاً ، وهم مع ذلك يبذلون فى سبيل تعلمها جهودا كبيرة . وقد يبدو هذا متناقضا مع ماسبق ذكره ، من أن التعلم لايحدث إلا استجابة لميول المتعلم ، ولكن لو نظرنا إلى التعلم المفروض لوجدنا أنه لايشذ عن هذه الحقيقة ، فقد يكون الدافع وراء هذا التعلم الخوف من العقاب والخضوع لارادة المدرس أو الرغبة فى ارضائه أو ارضاء الوالدين أو الرغبة فى الظهور أو الحصول على جائزة وكل هذه دوافع ، فالتعليم المفروض إذا يحدث سداً لحاجة نفسية ، وينطوي على الاهتمام بغرض ، ولكنه غرض خارج الموضوع الذي يتعلمه الطالب وقد يكون أثره أضعف من أثر الميول المنصبة على موضوع الدراسة مباشرة . وقد تكون هناك ضرورة للاتجاه إلى مثل هذه الحوافز أحياناً إذا لم نجد وسيلة لاثارة

* أستاذ علم النفس بكلية التربية ، جامعة أم القرى – الطائف

** أستاذ مشارك المناهج وطرق التدريس ، جامعة أم القرى – الطائف

التلميذ إلى العمل .(القبانى – ١٩٥٨ ، ص ٢٦).

وفى مجال التعليم ارتبطت دراسة الميول بنظريات التربية ، منذ أيام روسو (Rousseau) ، حين نادى بأن التربية نمو من الداخل وليست اضافة خارجة وأنها تتم عن طريق ماتقوم به الغرائز والميول الطبيعية ، وكذلك ماذهب إليه هاربارت (Herbart) من أن التربية عملية استثارة الميول التلقائية للفرد ، وفى مطلع القرن الحالى اهتم وليم جميس (Willian James) بالميول وذهب إلى أن آلافاً من المثيرات الحسية لاتدخل فى دائرة خبرتنا لأننا لانميل إليها .(هنا –١٩٥٩) .

وبما أن الفرد يكتسب ميوله أو يتعلمها فإن المنهج المدرسي بما يحويه من مقررات دراسية وأنشطة مختلفة من رحلات وقراءات واتصالات ، وتوجيهات يمكن أن يساعد الطلاب على التذوق والممارسة وإدراك ميولهم وتشجيعهم على المرغوب فيه من هذه الميول، وأثناء ذلك يتابع المعلمون ميول طلابهم بحيث يساعد ذلك على فتح ميادين جديدة فى نشاط الطلاب وتعلمهم ، كما يساعد الطلاب على تنمية ميول جديدة مرغوب فيها وعلى جعل الميول الموجودة السليمة أدق وأغنى وأعمق .(عبد اللطيف فؤاد–١٩٨٠، ص ٢٢٤)

وعندما تكون ميول الطلاب أساسا من أسس اختيار المقررات الدراسية ومايتصل بها ، فإن أهداف المقررات والأنشطة المتصلة بها تصبح أهدافا شخصية للطلاب ومن ثم يسعون لتحقيقها ، ويصبح التعلم بالنسبة لهم عملية ممتعة باقية الأثر ، وحتى إذا واجهتهم بعض الصعوبات فى تحقيقها فإنهم يبذلون جهدهم لتذليلها ، كذلك يمكن أن تكون المقررات الدراسية بما تحتويه من معلومات وأفكار وأنشطة موجها لميول الطلاب بحيث تمثل دافعاً رئيساً لتنمية عمليات الابتكار والابداع . وإن العلاقة بين الحاجات والميول يمكن أن تتيح لنا توجيه المقررات الدراسية لاشباع الحاجات الأساسية للطلاب وهذا يمكن أن يساعدهم في تذوق ألوان جديدة من النشاط يؤدونها على نحو يساعدهم في تعديل ميولهم تعديلا مرغوباً فيها وهذا بدوره يساعدهم في اكتساب ميول جديدة .

وتعنى المقررات الدراسية بالعوامل التى تؤثر فى الميول بأن تمكن من ملاحظة نشاط الطلاب والطالبات فى داخل الصف الدراسى وخارجه ، وبالتالى تساعدهم في اختيار الأنشطة المناسبة لميولهم وتسهم في حل بعض المشكلات العامة فى بيئتهم والتى قد تحول دون اشباع رغباتهم ، كذلك يمكن أن تسهم فى تعديل الميول غير المرغوب فيها أو اهمالها وتنمية ميول جديدة ، وكل ذلك يمكن أن يسهم فى مساعدة الطلاب ليكونوا أعضاء عاملين فى مجتمعهم سعداء فى حياتهم .(عبد اللطيف فؤاد. ١٩٨٠، ص ٢٢٥)

المصطلحات :

الميول الأدبية : نعنى بالميول الأدبية ذلك الاهتمام والنشاط السلوكى الذى يجعل الفرد لديه الرغبة فى القراءة أو الإنتاج أو النقد للآداب والفنون المختلفة من أدب وقصة وشعر ومسرحيات واجتماعيات وإنسانيات ولغويات وما يبديه من رغبة أيضا في الاتجاه نحو دراسة ذلك والتعمق فيه .

الميول العلمية : نعنى بالميول العلمية ذلك الاهتمام والنشاط السلوكى الذى يجعل الفرد لديه الرغبة فى القراءة أو الإنتاج والابتكار أو النقد للعلوم الطبيعية والرياضيات من كيمياء وفيزياء ورياضيات وأحياء وفلك وغيرها وما يبديه من رغبة أيضا فى الاتجاه نحو دراستها والتعمق فيها .

الحاجة إلى البحث :

تتضح لنا أهمية البحث مما أوضحناه فيما تقدم عن أهمية الميول ودورها فى عملية التعلم ، كذلك أهمية التعرف على ميول الطلاب والطالبات وما يمكن أن يترتب على ذلك من تنمية قدرات أو اكتساب مهارات هامة بحيث يمكن توجيه الطلاب إلى اشباع ميولهم على نحو يجعله أساسا لدراسات وأوجه نشاط خاصة .

ورغبة من الباحثين فى تعرف الميول الأدبية والعلمية لطلاب وطالبات كلية التربية الذين سيخرجون للعمل معلمين ومعلمات فى مراحل التعليم العامة وسيكون من أهم أدوارهم تعرف ميول طلابهم ومحاولة تنميتها وتعديلها لتحقيق أهداف المنهج ، كذلك رغبة في معرفة العلاقة بين تخصص الطلاب والطالبات وميولهم وأثر المقررات التى تقدم في كلية التربية في تنمية هذه الميول بحيث تسهم في إعداد الطلاب والطالبات الإعداد الذى يمكنهم من أداء دورهم فى تنمية ميول طلابهم وتعديلها ، كذلك فقد أجريت الكثير من البحوث والدراسات حول الميول بصفة عامة والميول الأدبية والعلمية ، لكنها لم تتناول فى حدود علم الباحثين أثر المقررات الدراسية فى تنمية هذه الميول (على الأقل فى البيئة العربية).

الدراسات السابقة :

تناولت الدراسات ميول الوالدين والأطفال أو التوائم المتشابهة وغير المتشابهة من

مثل دراسة كارتر (Carter , 1932 . pp 55 - 64) حيث ذكر أنه وجد تشابها أكيداً فى الميول المهنية بين أفراد العائلة الواحدة ، وكان التشابه فى تلك الميول بين التوائم المتشابهة أكثر منه فيما بين التوائم غير المتشابهة ·

كما أشارت دراسة بيرديل (Berdle , 1943 . p 77) إلى أن الدخل ومستوى الآباء المهنى يتحكمان إلى درجة ما فى ميول الأبناء ، وليست مهن الآباء وحدها هى التى تؤثر فى ميول الأبناء بل إن ميولهم وهواياتهم أيضاً كان لها دورها ، فقد وجد لوفيل وهوايت ·(Lovell & White , 1958 pp 25 -28) أن الطلاب الذين اختاروا دراسة العلوم كان هناك احتمال أكبر ذو دلالة أن يكون لأبنائهم ميول علمية ، وحاولوا أن يزودوا أبناءهم بالمعرفة والمهارات التطبيقية ، ولقد أضاف ماير وبنفولد (Meyer & penfold, 1961 . pp31 -33) ملاحظة أن معتقدات الأطفال عن ميول آبائهم كانت لها أهمية كبرى عن ميولهم الحقيقية ، وأشار بأن الأطفال يميلون إلى أن يصوغوا أنفسهم على غرار آبائهم كما يرونهم سواء أكانت هذه الصورة دقيقة أم لم تكن ·

كذلك فإن البيئة خارج الأسرة لها دورها فى تحديد الميول ، فقد وجد راليسون (Rallison , 1939 . pp 17 -119) أن الميول العلمية لدى أطفال المدينة قد نمت بصورة أوسع ، وفى أعمار مبكرة عن ميول تبقى ثابتة فى الحياة ·

وقد يكون اختيار الميل فى بعض الأحيان على أساس التحصيل ، وهذه حقيقة فكثير من الناس يميلون إلى المواد الدراسية التى يستطيعون أدائها بشكل جيد ، فقد وجد لوفيل وهوايت (Lovell &White , 1958 . pp 25 -28) أن النجاح فى الحساب والرغبة فيه خلال فترة الدراسة فى المرحلة المتوسطة دفعتا الطلاب إلى اختيار دراسة العلوم فيما بعد ، كما وجد فلود وكروسلاند (Flood & Crossland , 1947. p105) أن ميل طلاب الجماعات والنشاطات غير الصفية الجامعية نحو مادة دراسية غالباً ما كان يرجع إلى أيام التلمذة المبكرة ، وكانت الكتب والمجلات والاذاعة والأقارب والأصدقاء والأفلام والمؤثرات الأخرى هي التى زادت من ميولهم ·

إن ميول الطلاب في المواد الدراسية بالمدرسة واضحة جداً ومن الممكن الاستفادة منها فى الدراسات والأبحاث ، فلقد ذكر بريتشارد (Pritchard , 1935 . 151) وشكسبير (Shakespeare, 1936. p 147) نتائج منها أن أكثر الموضوعات شهرة بين الطلاب في الأعمار كلها كانت تلك الموضوعات التى تعطى فرصة كبرى للنشاط والمناقشة والجدل وإمكانية إثبات أشياء بحد ذاتها والتي يمكن أن تخلق الميول لديهم ، وكانت الدروس المملة هي تلك الدروس التي يتحدث فيها المعلم فقط ·

ولقد لوحظ نمطان من الميول ، وصفا على أنهما النمط الذاتى أو الميل إلى العملية، كما فى الرياضيات ، والنمط الموضوعى أو الميل نحو المادة الدراسية كالمواد الدراسية الأدبية ، وتقدر الميول الموضوعية عادة بأنها أعلى من الميول الذاتية ، وقد صنف ستيفنسون (Stephenson , 1936 . p 344) الموضوعات المدرسية مستخدماً التحليل العاملي العكسى إلى موضوعات علمية ولغوية فوجد تحيزاً طفيفاً بين الطلاب نحو الموضوعات العلمية . وعن الفروق فى الميول بين الطلاب والطالبات أظهرت دراسة ستيوارت (Stewart , 1950 . p34) أن الطلاب يميلون إلى تنوع أكبر من البنات في ميولهم ، وأن هذا التنوع فى الميول ظهر لدى طلاب المدارس الثانوية . كما أظهرت دراسة أخرى لنفس المؤلف أن النشاطات الرياضية تشغل (٦١٪) من أوقات فراغ الطلاب و (٤٥٪) من أوقات فراغ البنات ، ولم تأخذ هذه النشاطات فى أي حال من الأحوال صورة تنافسية وخاصة في حالة الطالبات كما أشارت نفس الدراسة السابقة إلى أن الأنشطة المعبرة كالتمثيل والكتابة وغيرها أكثر شيوعاً بين الطالبات وكذلك الأنشطة الترويحية .

وأظهرت الدراسات التى قام بها كل من كارسلى (Carsley , 1957 . p 27) ، ووايت هيد (Whiteead, 1956. pp 34 - 38) ، وستيوارت (Stewart 1950 p34) ، ووليامز (Williams,1957 . p 180) أن ميول الطلاب نحو القراءة واضحة وإن أظهرت أن معظمهم يميلون للاستمتاع بالقراءة في البيت أكثر من المدرسة ، ولكنهم في نفس الوقت يحبون كثيراً الاستماع إلى المعلم وهويقرأ بصوت مرتفع ، ويحب كل من الأولاد والبنات قصص المغامرات والقصص البوليسية ، ولكن حينما اختار الأولاد الكتب الرياضية ودوائر المعارف مالت البنات نحو القصص المدرسية.

وقد أجرى (قدرى لطفى) دراسة عن الاتجاهات العامة للميول الأدبية عند المراهقين أظهرت ميل المراهقين بصفة عامة إلى موضوعات الشعر والنثر الفنى التى تدخل في خبراتهم وتناسب نزعاتهم الفطرية وأنهم يميلون إلى الموضوعات التي تتفق مع الناحية الوجدانية فيهم كالفكاهة والتهكم وغير ذلك من النتائج التي تؤكد أهمية الدراسة في هذا المجال .

كذلك أشارت دراسة زيدان ١٩٨١ عن الميول في مدرسة ثانوية أن الميل الفنى كان ميلا قوياً لدى أفراد عينة التخصص الأدبى من الطلاب وأن الميول الشائعة لدى نفس العينة هى على الترتيب : الأدبى ثم الكتابى ثم الموسيقى ، أما الميول الضعيفة فهى على الترتيب : الحسابى ثم الخلوى ثم الاقناعى ثم الخدمة الاجتماعية ثم الميكانيكي . أما

عينة التخصص العلمى فإن الميول الشائعة لديهم هي الخدمة الاجتماعية ثم الميل العلمى أما الميول الضعيفة فهى على الترتيب : الميل الكتابى ثم الميل الموسيقى ثم الميل الفنى ثم الميل الحسابى والميل الميكانيكى ٠

ومن خلال هذا الاستعراض السريع لهذه البحوث والدراسات حول الميول عامة والميول الأدبية والعلمية نستطيع أن نخرج بما يلى :

١- أن هذه الدراسات فى مجموعها تؤكد أهمية دراسة الميول فهى التى تحدد المجالات التى يدرس فيها الفرد ويعمل من خلالها ، كذلك تحدد المعارف التى يحصلها والخبرات التي يكتسبها ٠

٢- أنها تؤكد أهمية دراسة العلاقة بين المقررات الدراسية والميول بنوعيها علمية وأدبية ٠

٣- تشير هذه الدراسات إلى أهمية تعرف الفروق فى الميول بين الطلاب والطالبات وأثر ذلك في التخصص الدراسى واختياره٠

٤- تشير الدراسات السابقة إلى أن مجال البحث الحالى الخاص بالميول الأدبية والعلمية وأثر المقررات الدراسية فى تنميتها في المرحلة الجامعية لم يلق نفس الاهتمام من البحوث والدراسات بالقدر التي حظيت به المراحل الدراسية السابقة على المرحلة الجامعية ٠

٥- تؤكد الدراسات السابقة على مختلف الجوانب والعوامل التى تؤثر في الميول من عوامل تتعلق بالوراثة والبيئة العامة والمدرسة والبحث الحالى يكمل هذه الجوانب بتناول المقررات الدراسة وأثرها فى تنمية الميول العلمية والأدبية ٠

وبصفة عامة فإن الباحثين أرادا بهذه الدراسة عن الميول العلمية والأدبية التعرف على مدى نمو هذه الميول خلال فترة الدراسة الجامعية للطلاب والطالبات وذلك لما للميول من أثر واضح فى النجاح الدراسى والمهنى وكذلك تعرف الفروق بين ميول الطلاب والطالبات في هذين الجانبين ٠

* أسئلة البحث :

يحاول البحث الحالى الاجابة عن الأسئلة التالية :

١- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب والطالبات ذوى التخصصات المختلفة فى درجة امتلاكهم للميل الأدبى ؟

٢- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب والطالبات ذوي التخصصات المختلفة في درجة امتلاكهم للميل العلمى ؟

٣- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب المستوى الدراسى الأول وبين طالبات المستوى الدراسي الأول فى درجة امتلاكهم للميل الأدبى والميل العلمى؟

٤- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب المستوى الرابع وبين طالبات المستوى الرابع في درجة امتلاكهم للميل الأدبى والميل العلمى ؟

٥- هل توجد فروق بين طلاب وطالبات المستوى الأول وبين أقرانهم طلاب وطالبات المستوى الرابع في درجة امتلاكهم للميل الأدبى والميل العلمى ؟

أدة البحث :

قام الباحثان بتصميم مقياس للميول العلمية والأدبية (انظر الملحق ١) وهو يحتوى في صورته النهائية على خمسين عبارة تمثل الميلين المراد قياسهما ويطلب من المفحوص أن يحدد رأيه فى كل عبارة بأسلوب الاختيار الوحيد (Forced Choice) وذلك بأن يحدد ما إذا كانت العبارة تنطبق عليه أم لا تنطبق عليه ، وبالنسبة لصدق المقياس فقد اتبع الباحثان فيه طريقة صدق المحكمين * وبالنسبة للثبات فقد حسب الثبات للمقياس عن طريق معادلة ألفا كرونباخ وكانت قيمة معامل الثبات ٨٧٤ ،٠ وهى قيمة تسمح بالاطمئنان إلى ثبات المقياس ٠

عينة البحث :

تم اختيار عينة عشوائية من طلاب وطالبات كلية التربية بالطائف - جامعة أم القرى وذلك بين طلاب وطالبات المستوى الأول والمستوى الرابع وبلغ حجم العينة الكلية ٤٥٨ طالبا وطالبة منهم ٢٣٩ طالبا ، ٢١٩ طالبة ، وتمثل العينة التخصصات الموجودة في الكلية وهى الدراسات الإسلامية ، اللغة العربية ، الرياضيات ، الأحياء ، اللغة الإنجليزية ، الاقتصاد المنزلى ، وقد توزعت العينة ، على هذه التخصصات حسب الترتيب السابق على النحو التالى ، ١١٢ ، ١٤٣ ، ٥ ، ٧٤ ، ٤٣ ، ١١ طالبا وطالبة ٠

---

* المحكمون هم : أ.د. محمد بن حجر الغامدى - أ.د/ صبحى عبد الحفيظ قاضى - د. ميسرة طاهر - د/ حسن صديق - د / عبد القادر كراجه / د. أحمد الجاسر - د. محمد حمزة أمير خان - د. يحيى مهنى ٠

* التحليل الإحصائى للنتائج :

استخدم الباحثان اختبار (ت) لدراسة الفروق بين المتوسطات وكذلك كل من تحليل التباين البسيط واختبار شافيه وقد تمت جميع التحليلات باستخدام حزمة (SPSS) وذلك عن طريق الحاسب الآلى بجامعة أم القرى ٠

* نتائج البحث :

١- للإجابة عن السؤال الأول من أسئلة البحث الذى نصه :

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب والطالبات ذوى التخصصات المختلفةفى درجة امتلاكهم للميل الأدبى ؟

فقد تم رصد النتائج التى حصل عليها كل من الطلاب والطالبات من الأقسام المختلفة فى المقياس ، وتم عمل تحليل التباين كما هو موضح بجدول (١)

جدول رقم (١)

تحليل التباين بين ذوى التخصصات المختلفة فى الميل الأدبى

مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة *
أولاً : العينة الكلية					
بين المجموعات	٥	٤٢٣٦,٢٣٩٢	٨٤٧,٢٤٧٨	٢٧,٧٤٨	دالة عند أكبر من ٠,٠١
داخل المجموعات	٤٥٢	١٣٨٠١,٣١٨٨	٣٠,٥٣٣٩		
ثانياً : عينة الطلاب					
بين المجموعات	٤	٢٦٦١,٩٢٤٩	٦٦٥,٤٨١٢	٢٢,١٦٩	دالة عند أكبر من ٠,٠١
داخل المجموعات	٢٣٤	٧٠٢٤,٤٠٣٨	٣٠,٠١٨٨		
ثالثاً : عينة الطالبات					
بين المجموعات	٥	١٨٢١,٩١٣١	٣٦٤,٣٨٢٦	١١,٩٠٦	دالة عند أكبر من ٠,٠١
داخل المجموعات	٢١٣	٦٥١٨,٦٥٣٨	٣٠,٦٠٤٠		

* مستوى الدلالة فى هذا البحث عند ٠,٠١ وأكثر ٠

تشير النتائج فى الجدول السابق (١) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب والطالبات ذوي التخصصات المختلفة في امتلاكهم للميل الأدبى وهذه الفروق توجد بين أفراد العينة الكلية كما توجد فى عينة الطلاب والطالبات ٠ وهذا يعنى أنهم يختلفون في امتلاكهم للميل الأدبي من تخصص لآخر ٠

ولكي يمكن تعرف دلالة هذه الفروق بين التخصصات بشكل واضح وكذلك ترتيب هذه التخصصات من حيث امتلاك الطلاب والطالبات للميل الأدبى ومدى اتفاق ذلك مع طبيعة الدراسة فى كل قسم فقد تم حساب متوسطات درجات الطلاب والطالبات في التخصصات المختلفة فيما يتعلق بالميل الأدبي كما هو موضح فى جدول (٢) ٠ وكذلك دلالة الفروق بين هذه المتوسطات كما حددها اختبار شافيه فى جدول رقم(٣).

جدول(٢)

متوسطات الميل الأدبى بحسب التخصصات المختلفة

التخصص	العينة الكلية	متوسط درجات الطلاب	متوسط درجات الطالبات
الدراسات الإسلامية	١٢,٥	١٢,٢٧	١٢,٧٥
اللغة العربية	١٦,٨٥	١٧,١٦	١٦,٤٨
الرياضيات	٩,٩٢	٩,٣٢	١٠,٤١
الأحياء	٨,٨٨	٨,٤٦	٩,٣٩
اللغة الإنجليزية	١٤,٠٧	١٢,٥٠	١٧,,٠٠
الاقتصاد المنزلى	١٠,٣٦	-	١٠,٣٦

* أولاً : العينة الكلية *

جدول(٣)

يبين دلالة الفروق بين متوسطات الميل الأدبى لأفراد العينة فى التخصصات المختلفة كما حددها اختبار هانيه *

التخصص	دراسات إسلامية	لغة عربية	رياضيات	أحياء	لغة إنجليزية	اقتصاد منزلى
الدراسات الإسلامية	-	☆	-	-	-	-
اللغة العربية	-	-	-	-	-	-
الرياضيات	-	☆	-	-	☆	-
الأحياء	☆	☆	-	-	☆	-
اللغة الإنجليزية	-	-	-	-	-	-
الاقتصاد المنزلى	-	☆	-	-	-	-

* ثانياً : عينة الطلاب *

التخصص	دراسات إسلامية	لغة عربية	رياضيات	أحياء	لغة إنجليزية	اقتصاد منزلى
الدراسات الإسلامية	-	☆	-	-	-	-
اللغة العربية	-	-	-	-	-	-
الرياضيات	-	☆	-	-	-	-
الأحياء	☆	☆	-	-	-	-
اللغة الإنجليزية	-	☆	-	-	-	-
الاقتصاد المنزلى	-	-	-	-	-	-

* ثالثاً : عينة الطالبات *

التخصص	دراسات إسلامية	لغة عربية	رياضيات	أحياء	لغة إنجليزية	اقتصاد منزلى
الدراسات الإسلامية	-	-	-	-	-	-
اللغة العربية	☆	-	☆	☆	-	☆
الرياضيات	-	-	-	-	-	-
الأحياء	-	-	-	-	-	-
اللغة الإنجليزية	-	-	☆	☆	-	-
الاقتصاد المنزلى	-	-	-	-	-	-

*يشير السهم إلى التخصص ذو المتوسط الأكبر قيمة .

يوضح الجدولان السابقان (٣.٢) أن الميل الأدبي واضح بشكل ملحوظ لدى طلاب وطالبات قسم اللغة العربية حيث جاء متوسط درجات العينة الكلية وبالنسبة لقسم اللغة العربية ١٦ر٨٥ بينما كان هذا المتوسط لدى طلاب وطالبات قسم الأحياء ٨ر٨٨ للعينة الكلية ، وربما تأتي هذه النتيجة منطقية حيث أن طبيعة الدراسة في قسم اللغة العربية تتوافق مع الميول الأدبية للطلاب والطالبات ، وما يؤكد ذلك أن متوسط درجات الطلاب والطالبات في الميل الأدبي في قسم اللغة الإنجليزية جاءت تالية للغة العربية في الترتيب ١٤ر٠٧ بالنسبة للعينة الكلية ، وهذه النتيجة أيضاً تؤكد توافق الميل الأدبي مع طبيعة الدراسة في القسمين والتي يغلب عليها الطابع الأدبي ويلي القسمين السابقين قسم الدراسات الإسلامية حيث جاء المتوسط بالنسبة للعينة الكلية ١٢ر٥٠ وهو يتمشى أيضاً مع طبيعة الدراسة في هذا القسم ، ويأتي قسم الاقتصاد المنزلي الذي تنفرد به الطالبات دون الطلاب في المركز الرابع في الترتيب سابقا بذلك الرياضيات والأحياء ، وربما كان السبب في ذلك أن طبيعة المقررات التي تدرس في هذا القسم بعضها يأخذ الطابع الأدبي مثل آداب البيت المسلم ، وأدب الأطفال وفقه المرأة وغيرها من المقررات .

أما إذا نظرنا إلى الفروق بين الطلاب والطالبات بالنسبة للتخصص فإننا يمكن أن نلاحظ أنه بالنسبة لترتيب الأقسام أو التخصصات لم يتغير عن الترتيب السابق لكن كان متوسط الميل الأدبي عند الطلاب في اللغة العربية أعلى من الطالبات بينما جاء متوسط الميل الأدبي عند طالبات قسم اللغة الإنجليزية أعلى من زملائهم في نفس التخصص وبصفةعامة ففي كل الأقسام يبدو الميل الأدبي واضحاً عند الطالبات أكثر من الطلاب باستثناء اللغة العربية كما أشرنا ، وربما يكون السبب في ذلك عائدا إلى ميل الطالبات إلى القراءة وفنون الأدب من القصة والشعر والرواية وتفرغهن لذلك أكثر من الطلاب وهذه النتيجة تتوافق مع ما سبق أن أكدته البحوث من تميز الطالبات في هذا المجال عن الطلاب .

ومن استقراء الجداول السابقة يمكن تلخيص النتائج التالية :

١- هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب والطالبات أصحاب التخصصات الأكاديمية في درجة امتلاكهم للميل الأدبي وذلك سواء بالنسبة للعينة الكلية أم للعينة الفرعية الخاصة بالطلاب أم تلك الخاصة بالطالبات .

٢- أن ترتيب الميول الأدبية لدى التخصصات المختلفة يسير على النحو التالي : اللغة العربية ، اللغة الإنجليزية ، الدراسات الإسلامية ، الاقتصاد المنزلي ، الرياضيات ، الأحياء .

٣- أن الفروق ذات الدلالة الإحصائية هى فروق بين الطلاب والطالبات أصحاب تخصص اللغة العربية الإنجليزية من جهة وبين بقية التخصصات من جهة أخرى .

٢- للإجابة عن السؤال الثانى من أسئلة البحث والذى نصه : هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب والطالبات ذوي التخصصات المختلفة في درجة امتلاكهم للميل العلمى؟

فقد تم رصد النتائج التى حصل عليها الطلاب والطالبات من الأقسام المختلفة فى المقياس فيما يتعلق بالميل العلمى ، وتم عمل تحليل التباين بين المجموعات وداخلها بالنسبة للعينة الكلية والعينات الفرعية . كما هو موضح بجدول (٤) .

جدول(٤)

تحليل التباين بين ذوى التخصصات المختلفة فى الميل العلمى

مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
* أولاً : العينة الكلية *					
بين المجموعات	٥	٧٧٩٦,٢٣٩٥	١٥٥٩,٢٤٧٨	٦٢,٧٩٤	دالة عند أكبر من ٠,٠١
داخل المجموعات	٤٥٢	١١٢٢٣,٦٢٠٨	٢٤,٨٢١٠		
* ثانياً : عينة الطلاب *					
بين المجموعات	٤	٢٢٩٢,٤٠١٦	٥٧٣,١٠٠٣	٢١,٠٤٥	دالة عند أكبر من ٠,٠١
داخل المجموعات	٢٣٤	٦٣٧٢,٨٦٣٣	٢٣,٢٣٧٧		
* ثالثاً : عينة الطالبات *					
بين المجموعات	٥	٦٢٨٤,٧٠١٢	١٢٥٦,,,٩٤٠	٦٧,٤٩٢	دالة عند أكبر من ٠,٠١
داخل المجموعات	٢١٣	٣٩٦٦,٨٢٣٥	١٨,٦٢٣٦		

يوضح الجدول السابق أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين الطلاب والطالبات أصحاب التخصصات المختلفة فى درجة امتلاكهم للميل العلمى وذلك سواء بالنسبة للعينة

الكلية أم عينة الطلاب والطالبات وهذا يشير إلى وجود اختلاف بين الطلاب والطالبات في امتلاكهم للميل العلمى ٠

ولكى يمكن تعرف دلالة الفروق بين هذه التخصصات في الميل العلمى وترتيب الأقسام فى هذا الميل ومدى اتفاق ذلك مع طبيعة الدراسة في كل قسم من هذه الأقسام فقد تم حساب متوسطات الدرجات التى حصل عليها الطلاب والطالبات فى المقياس فيما يخص الميل العلمي ، ومن ثم تعرف دلالة الفروق بين المتوسطات في الميل العلمى لأفراد العينة في التخصصات المختلفة كما حدده اختبار شافيه٠وكما يتضح ذلك من جدولى(٥ ، ٦)٠

جدول(٥)

متوسطات الميل العلمى بحسب التخصصات المختلفة

التخصص	العينة الكلية	الطلاب	الطالبات
الدراسات الإسلامية	٥,٧٩	٧,١٢	٤,٣٢
اللغة العربية	٥,٧٢	٧,٥٢	٣,٦٣
الرياضيات	١٢,٨٥	١١,٧٣	١٣,٧٨
الأحياء	١٥,٩٣	١٥,٢٧	١٦,٧١
اللغة الإنجليزية	٦,٩٨	٧,٣٦	٦,٢٧
الاقتصاد المنزلى	١٤,٠٠	-	١٤,٠٠

جدول(٦)

يبين دلالة الفروق بين متوسطات الميل العلمى لأفراد العينة فى التخصصات المختلفة كما حددها اختبار شافيه *

* أولاً : العينة الكلية *

التخصص	دراسات إسلامية	لغة عربية	رياضيات	أحياء	لغة إنجليزية	اقتصاد منزلى
الدراسات الإسلامية	–	–	☆ ↑	☆ ↑	–	☆ ↑
اللغة العربية	–	–	☆ ↑	☆ ↑	–	☆ ↑
الرياضيات	–	–	–	–	–	–
الأحياء	–	–	–	–	–	–
اللغة الإنجليزية	–	–	☆ ↑	☆ ↑	–	☆ ↑
الاقتصاد المنزلى	–	–	–	–	–	–

* ثانياً : عينة الطلاب *

التخصص	دراسات إسلامية	لغة عربية	رياضيات	أحياء	لغة إنجليزية	اقتصاد منزلى
الدراسات الإسلامية	–	–	☆ ↑	☆ ↑	–	–
اللغة العربية	–	–	☆ ↑	☆ ↑	–	–
الرياضيات	–	–	–	–	–	–
الأحياء	–	–	–	–	–	–
اللغة الإنجليزية	–	–	☆ ↑	☆ ↑	–	–
الاقتصاد المنزلى	–	–	–	–	–	–

* ثالثاً : عينة الطالبات *

التخصص	دراسات إسلامية	لغة عربية	رياضيات	أحياء	لغة إنجليزية	اقتصاد منزلى
الدراسات الإسلامية	–	–	☆ ↑	☆ ↑	–	☆ ↑
اللغة العربية	–	–	☆ ↑	☆ ↑	–	☆ ↑
الرياضيات	–	–	–	–	–	–
الأحياء	–	–	–	–	–	–
اللغة الإنجليزية	–	–	☆ ↑	☆ ↑	–	☆ ↑
الاقتصاد المنزلى	–	–	–	–	–	–

من خلال الجدولين السابقين (٥ . ٦) يتضح أن الميل العلمى كان واضحاً لدى طلاب وطالبات قسم الأحياء كما يشير إلى ذلك متوسط درجات الطلاب والطالبات في هذا القسم حيث بلغ ١٥ . ٩٣ بينما كان أقل متوسط للميل العلمى هو ٥ . ٧٢ لدى طلاب وطالبات قسم اللغة العربية وهى نتيجة منطقية حيث أن طبيعة الدراسة فى قسم الأحياء تتوافق مع الميول العلمية ويأتى قسم الاقتصاد المنزلى فى الطالبات فى المرتبة الثانية بعد قسم الأحياء حيث بلغ متوسط الميل العلمى لدى الطالبات ،١٤ وربما يعود ذلك إلى أن الطالبات فى هذا القسم من الحاصلات على الثانوية العامة القسم العلمى فقط ، ثم يأتى بعد قسم الرياضيات حيث بلغ المتوسط ١٢ . ٨٥ وهو يشير إلى امتلاك طلاب وطالبات قسم الرياضيات للميل العلمى بدرجة تلي القسمين السابقين وذلك لطبيعة الدراسة في هذا القسم والتى تركز على الجوانب العلمية أيضاً ، بينما أشارت النتائج فى بقية الأقسام إلى امتلاك الطلاب والطالبات للميل العلمى فى الأقسام الأدبية (الدراسات الإسلامية واللغة العربية والإنجليزى) متدنياً عن أقرانهم في الأقسام العلمية.

وإذا تأملنا جدول (٦) الذي يشير إلى دلالة الفروق بين المتوسطات للميل العلمى بالنسبة للتخصصات في العينة الكلية والعينتين فإننا نلاحظ أن الميل العلمي واضح لدى طلاب وطالبات قسم الأحياء يليه قسم الاقتصاد المنزلى ثم قسم الرياضيات وبعد ذلك الأقسام الأدبية وذلك بالنسبة للعينة الكلية .

أما بالنسبة لعينة الطلاب فإن ترتيب الطلاب في امتلاكهم للميل العلمى بالنسبة للتخصص على النحو التالى : قسم الأحياء أعلى متوسط ١٥ . ٢٧ يليه قسم الرياضيات ١١ . ٧٣ بينما يتساوى الطلاب في الأقسام الأدبية تقريباً في امتلاكهم للميل العلمى وتأتى فى مرحلة تالية للأقسام العلمية .

وبالنسبة لعينة الطالبات جاء أيضاً قسم الأحياء فى المرتبة الأولى كأعلى متوسط للطالبات ١٦ . ٧٦ ومعنى هذا أن امتلاك الطالبات في قسم الأحياء للميل العلمى واضح بل إنه يفوق ميل الطلاب في نفس القسم ، وجاء قسم الاقتصاد المنزلى في المرتبة الثانية بينما جاء قسم الرياضيات في المركز الثالث ١٣ . ٧٨ حيث كان متوسط الطالبات في قسم الرياضيات أعلى من متوسط الطلاب في نفس القسم . ثم جاءت بقية الأقسام الأدبية بالنسبة للطالبات على الترتيب التالى : اللغة الإنجليزية (٦ . ٢٧) ثم الدراسات الإسلامية (٤ . ٣٢) ثم اللغة العربية (٣ . ٦٣)

وخلاصة ما سبق من نتائج :

١- هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب والطالبات أصحاب التخصصات

الأكاديمية فى درجة امتلاكهم للميل العلمى سواء للعينة الكلية أم لعينة الطلاب أم الطالبات.

٢- ترتيب متوسطات الميول العلمية على النحو التالى : الأحياء ، الاقتصاد المنزلى، الرياضيات ، اللغة الإنجليزية ، الدراسات الإسلامية ، اللغة العربية .

٣- الفروق ذات الدلالة الإحصائية هى فروق بين الأحياء والاقتصاد المنزلى والرياضيات من جهة وبقية التخصصات من جهة أخرى .

٣- للإجابة عن السؤالين الثالث والرابع من أسئلة البحث ونصها :

* هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب المستوى الأول وبين طالبات المستوى الأول فى درجة امتلاكهم للميل الأدبى والميل العلمى .

* هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب المستوى الرابع وبين طالبات المستوى الرابع فى درجة امتلاكهم للميل الأدبى والعملى .

فقد تم حساب قيمة (ت) للفروق بين متوسطات الميل الأدبى والعلمى لدى كل من الطلاب والطالبات فى المستوى الأول والمستوى الرابع كما يتضح ذلك من جدول (٧).

جدول رقم (٧)

قيمة (ت) للفروق بين متوسطات الميل الأدبى والعلمى لدى كل من الطلاب والطالبات فى المستوى الأول والرابع

الميول	الطلاب			الطالبات			قيمة ت	الدلالة
	س	ع	ن	س	ع	ن		
أولاً : المستوى الأول								
الميل الأدبى	١٢,١٦	٥,٧٢	١١١	١٢,٣٥	٦,٥٦	٧٢	٠,٢	غير دالة
الميل العلمى	٨,٨٨	٥,٦٥	١١١	١٠,٤٢	٦,٦٧	٧٢	١,٦٧	غير دالة
ثانياً : المستوى الرابع								
الميل الأدبى	١٣,٣٥	٦,٨٨	١٢٨	١٣,٤٨	٥,٩٨	١٤٧	٠,١٦	غير دالة
الميل العلمى	٩,٧٢	٦,٣٥	١٢٨	٧,٣٨	٦,٧٥	١٤٧	٢,٩٥	دالة عند ٠,٠١

يتضح من جدول (٧) أنه لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب المستوى الأول وطالبات المستوى الأول في امتلاكهم للميل الأدبى أو الميل العلمى . ومعنى هذا أن الطلاب والطالبات في المستوى الأول يتساوون تقريباً فى ميولهم العلمية والأدبية ولاتوجد فروق بينهم فى ذلك.

كما تشير النتائج أيضا إلى أنه لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب المستوى الرابع وطالبات المستوى الرابع فى امتلاكهم للميل الأدبى ومعنى هذا أن الطلاب والطالبات فى المستوى الرابع متساوون فى ميولهم الأدبية ولاتوجد فروق بين الجنسين في هذا الميل .

ولقد أثبتت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمستوى أ . و بين طلاب المستوى الرابع وطالبات المستوى الرابع في امتلاكهم للميل العلمى وذلك لصالح الطلاب، وهذا معناه ان الطلاب فى المستوى الرابع يمتلكون ميولاً علمية أكثر من زميلاتهن الطالبات فى نفس المستوى ، وربما تتفق هذه النتيجة مع ميل الطلاب للتفكير المجرد والبحث والتجريب وغيرها من القضايا التى يتميز بها الطلاب فى هذه المرحلة.

٤- للإجابة عن السؤال الخامس من أسئلة البحث والذى نصه :

* هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب وطالبات المستوى الأول وبين زملائهم طلاب وطالبات المستوى الرابع فى درجة امتلاكهم للميل الأدبى والميل العلمى؟.

فقد تم حساب قيمة (ت) للفروق بين متوسطات الميل الأدبى والعلمى لدي كل من طلاب وطالبات المستوى الأول وبين زملائهم طلاب وطالبات المستوى الرابع كما يوضح ذلك جدول (٨).

تشير النتائج فى الجدول رقم (٨) إلى أنه لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب وطالبات المستوى الأول وبين زملائهم طلاب وطالبات المستوى الرابع في الميل الأدبى ومعنى هذا أن الميل الأدبى لاينمو لدى الطلاب والطالبات من خلال دراستهم فى الكلية وهذا يشير إلى أن مناهج اعداد المعلمين بعناصرها المختلفة التى تقدم للطلاب والطالبات لاتسهم فى تنمية الميل الأدبى لدى الطلاب والطالبات فى كلية التربية بالطائف.

أما الميل العلمى فلم تثبت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب والطالبات فى المستوى الأول وزملائهم فى المستوى الرابع وهذا يشير إلى أن دراسة الطلاب والطالبات فى كلية التربية لم تؤثر فى نمو ميولهم العلمية بشكل ملحوظ .

بالنسبة لنتائج الطلاب فهى تشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين

طلاب المستوى الأول وزملائهم طلاب المستوى الرابع فى امتلاكهم للميل الأدبى او الميل العلمى ، ومعنى هذا أن المقررات الدراسية التى تقدم للطلاب فى كلية التربية بالطائف لم تسهم بشكل واضح في تنمية الميول الأدبية والعلمية بين الطلاب إذ بعد دراستهم لمدة أربع سنوات تقريباً لم يحدث نمو واضح لهذه الميول كما أشرنا .

وفيما يتعلق بنتائج الطالبات فهى تشير إلى أنه لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طالبات المستوى الأول وزميلاتهن طلبات المستوى الرابع فى امتلاكهن للميل الأدبى ومعنى هذا أن المقررات الدراسية التى تقدم للطالبات في كلية التربية لاتسهم بشكل واضح في تنمية الميول الأدبية للطالبات . بينما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠١،) بين طالبات المستوى الأول وزميلاتهن طالبات المستوى الرابع في امتلاكهن للميل العلمى وذلك لصالح طالبات المستوى الأول . وهى نتيجة غير متوقعة إذ من المتوقع أن دراسة الطالبات للمقررات الدراسية في الكلية طيلة أربع سنوات أو أكثر تؤدى إلى نمو الميل العلمى لديهن ، لكن هذه النتيجة جاءت عكس ذلك ، تماماً حيث أشارت إلى أن الطالبات بعد دراستهن هذه المدة فإن ميولهن العلمية تتدنى

جدول رقم (٨)

قيمة (ت) للفروق بين متوسطات الميل الأدبى والعلمى لدى طلاب وطالبات المستوى الأول وزملائهم طلاب وطالبات المستوى الرابع

الميول	المستوى الأول			المستوى الرابع			قيمة ت	الدلالة
	س	ع	ن	س	ع	ن		
أولاً : العينة الكلية								
الميل الأدبى	١٢,٢٤	٦,٠٥	١٨٣	١٣,٤٢	٦,٤٠	٢٧٥	١,٩٨	غير دالة
الميل العلمى	٩,٤٩	٦,١٠	١٨٣	٨,٤٧	٦,٥٦	٢٧٥	١,٦٦	غير دالة
ثانياً : عينة الطلاب								
الميل الأدبى	١٢,١٦	٥,٧٢	١١١	١٣,٣٥	٦,٨٨	١٢٨	١,٤٤	غير دالة
الميل العلمى	٨,٨٨	٥,٦٥	١١١	٩,٧٢	٦,٣٤	١٢٨	١,٠٧	غير دالة
ثالثاً : عينة الطالبات								
الميل الأدبى	١٢,٣٥	٦,٥٦	٧٢	١٣,٤٨	٥,٩٨	١٤٧	١,٢٧	غير دالة
الميل العلمى	١٠,٤٢	٦,٦٧	٧٢	٧,٣٨	٦,٧٥	١٤٧	٣,١٤	دالة عند ٠,٠١

وتقل عن مستوى دخولهن للكلية فى المستوى الأول ، ومعنى هذا أن المقررات الدراسية التى تقدم للطالبات لا تتوافق مع ميولهن بل هى تعمل على تدنى ميولهن العلمية بشكل واضح .

* مناقشة النتائج وتفسيرها :

إن الميول العلمية والأدبية على قدر كبير من الأهمية فهى التى تحدد المجالات التى يستطيع الفرد أن يدرسها ويعملها كما أنها تحدد المعارف والخبرات التى يكتسبها والأنشطة التى يمارسها ، ولما كانت الدراسة التى قام بها الباحثان قد تمت على عينة تمثل طلاب وطالبات كلية التربية بأقسامها المختلفة العلمية والأدبية والتي تتولى إعداد المعلمين والمعلمات في التخصصات المختلفة الذين يتولون بدورهم تربية ابنائهم وتعليمهم والاهتمام بميولهم الأدبية والعلمية ورعايتها والعمل على تنميتها ، ومن ثم تكتسب هذه الدراسة أهمية خاصة حيث إنها تتعلق بميول معلمى المستقبل وضرورة تعرفها والعمل على تنميتها ، وقد أشارت نتائج البحث الحالى إلى بعض النقاط الجديرة بالاهتمام في هذا المجال منها :

١- أكدت نتائج البحث الحالى أن المقررات الدراسية التي تقدم للطلاب والطالبات فى كلية التربية بالطائف لاتسهم بشكل واضح فى رعاية الميول الأدبية والعلمية للطلاب كما أنها لاتسهم فى تنميتها .

٢- أشارت النتائج إلى أن طلاب وطالبات كلية التربية فى المستوى الدراسى الأول لايختلفون عن زملائهم طلاب وطالبات المستوى الرابع فى ميولهم الأدبية والعلمية وهذا يؤكد النتيجة السابقة ويشير إلى أن المقررات الدراسية التى تقدم للطلاب والطالبات في الأقسام الأدبية والعلمية المختلفة لايتم اختيارها وفق ميول الطلاب العلمية والأدبية وضرورة العمل على تنميتها .

٣- بينت احدى نتائج البحث الحالى أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في امتلاك الطالبات للميل العلمى لصالح طالبات المستوى الأول ، ومعنى ذلك أن الطالبات فى المستوى الرابع تقل ميولهن العلمية بعد دراستهن للمقررات الدراسية فى الكلية ، أى أن المقررات الدراسية التى تقدم لهن فى الكلية تسهم فى تدني ميولهن العلمية بينما يجب أن تسهم هذه المقررات فى نمو ميولهن العلمية قرب تخرجهن فى الكلية وهى نتيجة تتطلب وقفة تأملية وتحتاج جهد كبير لتحديد أسبابها ومن ثم علاجها .

٤- لم تؤكد النتائج وجود فروق بين الطلاب والطالبات بصفة عامة فى الميول العلمية والأدبية وخصوصاً فى المستوى الأول ، ومعنى ذلك أن الطلاب والطالبات فى هذا المستوى متساوون فى ميولهم العلمية والأدبية فى مختلف الأقسام والتخصصات ، ونفس الشئ كان فى نتائج طلاب وطالبات المستوى الرابع إلا فى الميل العلمى فى المستوى الرابع فقد تفوق الطلاب على الطالبات وربما يشير ذلك إلى وضوح الميل العلمى لدى الطلاب فى هذا المستوى عن زميلاتهم الطالبات ، وربما يعود ذلك إلى رغبة الطلاب في البحث والتجريب وميلهم إلى التفكير المجرد أكثر من الطالبات فى هذا المجال .

٥- كانت هناك إشارة واضحة إلى توافق الطلاب والطالبات فى ميولهم الأدبية مع طبيعة الدراسة فى الأقسام الأدبية ، وتوافق الطلاب والطالبات فى ميولهم العلمية مع طبيعة الدراسة فى الأقسام العلمية ، ولكن النسب المئوية لمتوسطات نتائج الطلاب في مقياس الميول الأدبية والعلمية تشير إلى ضعف هذه الميول سواء كانت أدبية أو علمية وبالرغم من توافقها مع نوع الدراسة التى يتلقاها الطلاب ومعنى هذا أن نوع التخصص الدراسى يتوافق مع ميول الطلاب الأدبية والعلمية لكن تأثير الدراسة فى هذه الأقسام على ميول الطلاب لايصل بهم إلى امتلاك الميول بالقدر المطلوب .

* توصيات البحث ومقترحاته :

فى ضوء النتائج السابقة التى أسفر عنها البحث الحالى يمكن أن نقدم بعض التوصيات والمقترحات على النحو التالى :

١- أشارت نتائج البحث الحالى إلى ضعف الميول الأدبية والعلمية وتدنيها للطلاب والطالبات في كلية التربية بالطائف ، وفى ضوء ذلك يوصى البحث الحالى بضرورة الاهتمام بميول الطلاب العلمية والأدبية وأن يتم مراعاة هذه الميول عند قبول الطلاب والطالبات فى الكلية .

٢- فى ضوء ما أسفر عنه البحث الحالي من ضعف أثر المقررات الدراسية التى تقدم فى كلية التربية فى تنمية الميول العلمية والأدبية للطلاب والطالبات يوصى البحث الحالي باعادة النظر فى هذه المقررات والبرامج الدراسية التى تقدم للطلاب والطالبات بحيث تأتى مراعية لميولهم وبحيث تسهم فى تنمية الميول الأدبية والعلمية للطلاب والطالبات ورعايتها والاهتمام بالأنشطة الدراسية والأنشطة العامة التى تحقق هذا الهدف الهام . ومن ثم تقديم برامج دراسية

متكاملة مبنية على ميول الطلاب والطالبات واهتماماتهم من شأنها أن تسهم في تنمية ميولهم .

٣- في ضوء ماأسفر عنه البحث الحالى من عدم الاختلاف بين الطلاب والطالبات في الميول العلمية والأدبية بصفة عامة يوصى البحث الحالى بضرورة اعادة النظر في المقررات الدراسية التى تقدم لكل من الطلاب بحيث تأتى موافقة لميولهم التى قد تختلف عن ميول الطالبات وبالتالى يجب أن تختار البرامج الدراسية المناسبة للطالبات والتى من شأنها تنمية ميولهن العلمية والأدبية .

٤- من خلال نتائج البحث الحالى يمكن التوصية بضرورة اعادة النظر في الطريقة التى يتم من خلالها توزيع الطلاب والطالبات على الأقسام الاكاديمية في الكلية بحيث يأتى اختيار القسم موافقا لميل الطالب أو الطالبة ليتسنى له الإقبال على الدراسة فيه وبالتالى تنمية ميوله .

٥- يمكن التوصية بضرورة التركيز على موضوع الميول العلمية والأدبية من خلال مقرر طرق التدريس لتعريف الطلاب والطالبات في كلية التربية بالميول وأهميتها وطرق تنميتها وعلاقة ذلك بالمقررات الدراسية حتى يسهم ذلك في اعطاء الطلاب والطالبات صورة عن أهمية هذه الميول وعلاقتها بعملهم وبالتالى أهمية رعايتها وتنميتها .

* بحوث مقترحة :

من خلال الدراسات التى تناولت الميول وما توصل إليه البحث الحالى من نتائج فإنه يمكن التوصية بإجراء الدراسات التالية :

١- بحث أهم الميول الأدبية لطلاب وطالبات كلية التربية لتعرف أكثر الميول الأدبية، وضوحاً لديهم وتعرف أسباب ذلك .

٢- دراسة العوامل المختلفة التى تؤثر في تكوين الميول وتنميتها لدى طلاب وطالبات كلية التربية .

٣- بحث أهم الميول العلمية لطلاب وطالبات كلية التربية لتعرف أكثر الميول العلمية وضوحاً لديهم وتعرف أسباب ذلك .

٤- دراسة لتقويم المقررات الدراسية في كلية التربية في ضوء الميول الأدبية والعلمية للطلاب والطالبات .

المراجع

أولاً : المراجع العربية :

١- أحمد زكى صالح : اختبار الميول المهنية ، ط٢ ، مكتبة النهضة المصرية ، القاهرة ١٩٧١م .

٢- اسماعيل محمود القبانى : التربية عن طريق النشاط ، ط١ ، مكتبة النهضة المصرية ، ١٩٥٨م.

٣- السيد عبد القادر زيدان : دراسة استطلاعية حول الميول فى مدرسة ثانوية ، مجلة التوثيق التربوى لدول الخليج العربية ، العدد الثالث السنة الثانية ١٩٨١ م.

٤- عبد اللطيف فؤاد إبراهيم : المناهج أسسها وتنظيماتها وتقويم أثرها ط٥ مكتبة مصر ، القاهرة ١٩٨٠ م

٥- عطية محمود هنا : التوجيه التربوى والمهنى ، القاهرة ، مكتبة النهضة المصرية ، ١٩٥٩ م.

٦- محمد قدرى لطفى : الاتجاهات العامة للميول الأدبية عند المراهقين ، رسالة ماجستير ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ١٩٤٥ م .

ثانياً : المراجع الأجنبية

1.Berdle , R.F. (1943) "Factors associated with vocational interests" J.Educ .

2. Carsley, J.D.(1957) " The interests of children in books " Brit. J. Educ.

3. Carter, H.D. (1932) : " Twin similarities in occupational interests " J. Educ.

4. Flood, W.E and Crossland, R.W.(1947) " The origins of interst and motives for The study of natural sciences and psychology among students in voluntary courses " Brit. J.Educ.

5. Lovell, K. and White, G.E. (1985) " Some influences affecting choice of subjects in school and training college " Brit. J. Educ.

6. Meyer, G.R. and Penfold, D.M.E (1961) " Symposium studies of Children's Scientific concepts III Factors associated with interest in science " Brit. J.Educ.

7. Pritchard, R.A. (1935) " The relative popularity of secondary school subjects at various ages " Brit. J.Educ.

8. Rallison, R, (1939) " The scientific interests of senior school children. Brit. J.Educ.

9. Shakespeare, J.J. (1936) " An enquiry into the relative popularity of school subjects in elementary schools " Brit. J.Educ.

10. Stephenson, Qu. (1936) " The inverted factor technique " Brit. J.Educ.

11. Stewart, M, (1950) " The Leisure activities of grammar school children," Brit. J.Educ.

12. Whitehead, F. (1956) " The attitude of grammar school pupils towards some novels commonly read in school " Brit. J.Educ.

13. Williams, A. R. (1957) " The magazine reading of secondary school children " Brit. J.Educ.

مقياس
الميول الأدبية والعلمية

إعداد

الاستاذ الدكتور
فاروق سيد عبد السلام

الدكتور
أحمد سيد محمد إبراهيم

قسم العلوم التربوية
كلية التربية – جامعة أم القرى

بيانات أساسية
الاسم :
العمر الزمنى :
المستوى الدراسى
التخصص
المعدل التراكمى الحالى :

فيما يلي عدد من العبارات والمطلوب منك قراءة هذه العبارات بدقة قبل الإجابة عنها ثم وضع علامة (√) أمام العبارة التى تنطبق عليك من العبارات الآتية تحت كلمة (تنطبق) ووضع علامة (√) تحت كلمة (لاتنطبق) في حالة عدم انطباق العبارة عليك وإليك المثال التالى :

م	العبارة	تنطبق	لاتنطبق
١	أحب قراءة القصص الواقعية.	√	
٢	أتابع أخبار المؤتمرات العلمية .		√

فإذا كانت العبارة الأولى في المثال السابق تنطبق عليك فضع علامة (√) تحت كلمة تنطبق أمام العبارة ٠

أما إذا كانت العبارة الثانية مثلا لا تنطبق عليك فضع علامة (√) تحت كلمة لاتنطبق ٠

م	العبارة	تنطبق	لا تنطبق
١	أحب أن أتعرف على الآلات الدقيقة التى توجد فى المعامل العلمية		
٢	أحرص على زيارة متاحف العلوم		
٣	أحرص على وصف المناظر والأماكن التى أشاهدها		
٤	أتابع الندوات الأدبية فى أجهزة الاعلام		
٥	أحرص على حضور محاضرات الأحياء		
٦	أحرص على القاء الكلمات الأدبية فى الأنشطة الجامعية		
٧	أحب أن أعرف الكثير من علوم الفلك		
٨	أحرص على شراء المجلات الأدبية		
٩	فى المناسبات المختلفة أكتب بطاقة الدعوة		
١٠	أتابع باهتمام شديد أخبار التقدم العلمى		
١١	أتمنى لو يكون عملى فى أحد المعامل الكيماوية		
١٢	أستعير الروايات والقصص الأدبية من مكتبة الجامعة		
١٣	قرأت القصة المدرسية قبل دراستها فى الكلية		
١٤	أهتم بالبحث العلمى فى مجال الفيزياء		
١٥	أتمنى لو أكون فى المستقبل رئيساً لمعهد أبحاث علمية		
١٦	عند سفرى خارج مدينتى أحرص على اصطحاب القصص ودواوين الشعر لقرائتها		
١٧	أحاول أن أقوم بالتحليل الكيميائى لبعض المواد		
١٨	لى محاولات فى كتابة القصة القصيرة		
١٩	أتابع أخبار البحوث التى تعمل على تطوير خصائص المواد المختلفة		
٢٠	أحرص على حضور محاضرات النصوص والبلاغة وأكون أكثر نشاطاً فيها عن غيرها		
٢١	أحب كثيراً الاستماع إلى الشعر		
٢٢	أكون سعيداً لو ألقيت محاضرة عامة عن الكيمياء		
٢٣	أهوى جمع الأمثال الشعبية وتسجيلها		
٢٤	أحب متابعة أخبار كبار الأدباء وقراءة التراجم		
٢٥	أهتم بتربية الحيوانات لبيعها للعلماء لاجراء التجارب عليها		

م	العبارة	تنطبق	لا تنطبق
٢٦	أتمنى أن أشرف على بحوث فى المستقبل لانتاج مواد جديدة		
٢٧	أتابع أخبار العلماء المشهورين		
٢٨	أتمنى أن أكون مساعداً لأحد العلماء العاملين فى مجال الطب		
٢٩	أحاول أن أسجل بعض الخواطر الأدبية		
٣٠	أحب متابعة أخبار الأدب		
٣١	أحرص على مناقشة أساتذتى حول الكتب الأدبية التى أقرأها		
٣٢	أناقش المدرسين فى البحوث العلمية المعاصرة		
٣٣	أحب أن أنقد زملائى فيما يكتبون من موضوعات		
٣٤	إذا قرأت موضوعاً علمياً فإننى أقوم بتلخيصه وعمل موجز عنه		
٣٥	أحب مناقشة زملائى حول المعادلات الرياضية		
٣٦	أجد سعادة كبيرة فى حصص المعمل		
٣٧	أشعر بميل قوى إلى إجراء التجارب المعملية ومتابعتها		
٣٨	أتمنى لو أشترك فى ناد للعلوم		
٣٩	أجد سعادة كبيرة عندما أكتب موضوعاً أدبياً		
٤٠	عندما أقرأ كتابا أحب كتابة تقرير موجز عن محتويات الكتاب		
٤١	أحرص على متابعة أنشطة النادى الأدبى		
٤٢	عندما أكون فى المكتبة فاننى لا أقرأ سوى الكتب العلمية		
٤٣	تستهوينى دراسة الحشرات		
٤٤	أحرص على قراءة الصفحة الأدبية فى الجريدة اليومية		
٤٥	أقوم بتحنيط بعض الحشرات والنباتات النادرة		
٤٦	أشارك بكتابة المقالات الأدبية فى صحيفة الكلية		
٤٧	أحب الرحلات العلمية		
٤٨	أحب تبادل الرسائل الأدبية مع أصدقائى		
٤٩	أحب حضور حفلات تكريم الأدباء والشعراء		
٥٠	أقرأ الدواوين الشعرية القديمة		

التوجهات الإعلامية فى تحقيق التربية الغذائية

د ٠ تودرى مرقص حنا *

مقدمة :

تعتبر التربية بمفهومها القديم والحديث الاعلام أساسا لها ، ولذابات الاعلام محل اهتمام المسئولين عن قطاع التربية من أولياء الأمور والمربين الى رجال السياسة والاقتصاد والاجتماع (١) ، فبين التربية والاعلام أرضية مشتركة ، ووشائج قوية لدرجة يمكن معها القول أن العملية الاعلامية هى فى بعض جوانبها عملية تربوية ، وأن العملية التربوية هى فى بعض جوانبها عملية اعلامية ٠ ويمكن ان تتحقق خدمة المجتمع عندما يسير الاعلام والتربية فى تآذر وتعاون تغذى فيه التربية الاعلام ، ويغذى فيه الاعلام التربية فى اطار قيم وأهداف المجتمع (٢) ٠ ولذا فالجانب الايجابى من وظيفة الاعلام التربوى مع الكبار لم يتحقق فى الماضى ، ولن يتحقق فى المستقبل الا اذا اقتنع الاعلاميون مقدما بأن هدفهم الأساسى أو حتى الفرعى هو التربية ، ولذا فان التربية هى محصلة أثر دور التعليم وأثر وسائل الاعلام (٣)٠

والتفاعل بين الاعلام والتربية يمكن أن يساعد الى حد كبير فى توجيه ثقافة المجتمع وتحقيق أهدافه التربوية ، ولقد أدت آثار هذا التفاعل الى التكامل بينهما بظهور علم جديد ، يطلق عليه " علم الاعلام التربوى " ، ليؤكد ان التربية لاتمارس تأثيراتها من خلال مؤسساتها التربوية المباشرة فحسب ، ولكن أيضا تمارسها من خلال المؤسسات الاجتماعية غير المباشرة والمعاونة لها فى العملية التعليمية (٤)٠

وقد قطعت محطات الاذاعة والتليفزيون فى عدد كبير من البلدان شوطا فى اعداد وتقديم برامج تربوية مفيدة ومبتكرة بعضها للتعليم النظامى فى المدارس بهدف تكملة واثراء مناهج الدراسة فى المدارس والجامعات وبعضها للتعليم غير النظامى وبخاصة للفلاحين والكبار والفئات التى تحتاج الى معارف أو مهارات فنية ، وأفردت بعض الدول المتقدمة والنامية على السواء قنوات فى الاذاعة والتليفزيون لبث مثل هذه البرامج (٥)٠

وبعد الاعلام من أبرز الأجهزة التى تيسر نشر الوعى الغذائى وتحقيق التربية الغذائية بين ربات البيوت وأفراد الأسر والمسئولين عن التغذية سواء الفردية أم الجماعية

---

* أستاذ مساعد أصول التربية ، كلية التربية ، جامعة المنصورة

فى الأسر وبعض المؤسسات ، وذلك لأنه يغطى قطاعات عريضة من أفراد المجتمع ، ويأخذ نصيبا ملموسا من الوقت اليومى لكل فرد .

والواقع أن أفراد المجتمع – بفئاتهم المختلفة – فى حاجة إلى التربية الغذائية ، شيبهم وشبابهم ، أغنياؤهم وفقراؤهم ، متعلموهم وجهالهم ، حضريهم وريفيهم ،

ولكن المحتوى الذى يتلقونه يتوقف على حاجاتهم الخاصة واحتياجات البيئة المحيطة بكل منهم ، ولذا تعد التربية الغذائية ضرورة لايمكن الاستغناء عنها ، لا باعتبار أنها وسيلة لرفع مستوى المعيشة فحسب ، ولكن الأهم من ذلك أنها نشاط يستهدف الوقاية من سوء التغذية ، والتربية الغذائية الفعالة يمكن أن تكون وسيلة لتحقيق التنمية الاقتصادية ، وذلك باسهامها فى دعم الكفاية الانتاجية ، كما انها تسهم فى انخفاض معدل الوفيات وانتشار الأمراض وتحسين النمو الجسمى للأفراد ، كما أنها عامل أساسى فى تحسين الوضع الغذائى للأفراد وللمجموعات السكانية بالاضافة الى معاونة البلاد والأسرة والأفراد على تفهم المبادئ البسيطة للتغذية ، وانتقاء النوع المناسب من الطعام ، وتزويد جميع أعضاء الأسرة بالغذاء الكافى فى نطاق الانتاج المحلى ، والقوة الشرائية المتاحة ، وعلى تطبيق الطرق الصحية فى توزيع الطعام والحفاظ على الفائض من الأطعمة (٦) ، كما تهدف الى تصحيح بعض العادات الغذائية الخاطئة وخاصة أن هناك عوامل كثيرة تؤثر فى العادات الغذائية فبعض الأفراد لايأكلون لمجرد سد حاجاتهم العضوية بأغذية متنوعة ، وانما يأكلون لتحقيق الشبع ، ويتناولون الأطعمة التى يحبونها بسبب قوامها الخاص ، وللألوان دور هام فى هذا المجال ، والأمر نفسه يصدق على العوامل الثقافية والاجتماعية والاقتصادية والديموغرافية (٧) . ولذا ينال الاهتمام بالأنشطة التربوية من أجل حماية العادات الغذائية السليمة وتطويرها اهتماما كبيرا ، وخاصة أن نشأة الصغار مع الكبار تساعد فى أن يكتسب الصغار عن الكبار بعض العادات الغذائية ، كما أنهم يتأثرون بالبيئة أو الاسرة ، فاذا نشأ طفل فى وسط أسرة تهتم بالأغذية الكربوهيدراتية دون البروتينية فانه يتعود على الأغذية الكربوهيدراتية الى درجة قد يهمل معها التغذية على المواد البروتينية لفترة طويلة والعكس صحيح أيضا (٨) وهذه بعض الأمور التى تؤكد أهمية التربية الغذائية وضرورتها .

ماهية التربية الغذائية :

توجد عدة تعريفات لمفهوم التربية الغذائية شأنه فى ذلك شأن المفاهيم التربوية بصفة عامة ، ويمكن أن يعزى ذلك إلى النظرة الجزئية لهذا المفهوم ، وقلة النظر الى

المفهوم نظرة شاملة فالبعض عرفها على أنها " تنمية الوعى الجماهيرى بأهمية التغذية الصالحة وأهمية السياسات الرشيدة للغذاء فى دعم القوى الوظيفية وتحقيق الاستقرار القومى " . كما عرفها آخرون على أنها " وسيلة لترجمة المتطلبات الغذائية الى طعام وتكيف الاختيارات بين صنوف الطعام لكى تلبى الحاجات الفسيولوجية والثقافية والسيكولوجية والاقتصادية " . كما ركز بعض العلماء على دور التربية الغذائية فى مواجهة مشكلة سوء التغذية ، ولذا أطلقوا عليها " تربية أفراد المجتمع لكى يلموا بمشكلة سوء التغذية بأبعادها المتعددة، ولكى تعينهم على التماس الحلول المناسبة لتخطى هذه المشكلة"، كما ركز بعض العلماء على الربط بين التربية الغذائية وتعديل العادات الغذائية ولذا أطلقوا عليها " انها عملية متعددة الجوانب والآثار ، حيث تتضمن نقل جميع المعلومات وتعديل العادات الغذائية أينما وحينما تدعو الحاجة" . وقد ذكرت راجا مال ب. ديفا داس – احدى علماء التربية الغذائية فى الهند – بأنه ينبغى أن ترتبط التغذية بالأنشطة الاجتماعية والاقتصادية والثقافية التى تؤثر فى العادات الغذائية وفى أنشطة السكان ، ومع أن المعتقدات والتقاليد السائدة ينبغى أن يكون لها احترامها ، فان الجهود لابد أن تبذل لتغييرها فى حالة ما اذا تبين أنها لاتقوم على أساس علمى سليم ،أو أنها غير مستحبة(٩).

وسوف يحدد الباحث – بناء على التعريفات السابقة – مفهوما للتربية الغذائية على النحو التالى :–

تنمية الوعى الجماهيرى – بفئاتهم المختلفة – بأهمية التغذية الصحية وتفهم مبادئها الأساسية ، وأسس تخطيط واعداد وتقديم الوجبات المتكاملة غذائيا ، والطرق الصحيحة فى طهى الطعام واعداده ، والحفاظ عليه من الهدر الكمى والنوعى ، وكيفية تنويع الغذاء فى ضوء كل من الحاجات الفسيولوجية والثقافية والسيكولوجية للفرد . هذا من ناحية، والانتاج المحلى والقوة الشرائية المتاحة من ناحية أخرى ، والمام أفراد المجتمع بمشكلة سوء التغذية بأبعادها المختلفة وبتبصيرهم بكيفية التغلب عليها ، كما تتضمن الجهود التى تبذل لتغيير العادات والمعتقدات الغذائية الخاطئة والتى لاتقوم على أساس علمى سليم ، وذلك من خلال المعلومات والمهارات والاتجاهات التى تحتويها برامج التربية المدرسية واللامدرسية وبأسلوب مبسط يتناسب مع فئات المجتمع المختلفة .

مشكلة البحث :

توارث المجتمع المصرى تراثا من التقاليد والعادات الغذائية السيئة منذ آلاف

السنين . ومع انتشار التعليم والمحاولات المتكررة لمحو الامية لم يستطع المسئولون القضاء على الأمية الغذائية ، فمازالت توجد بعض سلوكيات غذائية سيئة يقوم بها المتعلم والأمى على حد سواء ، وقد أدت مثل هذه السلوكيات الى تفشى العديد من الأمراض ، ولعل من أبسط تلك الأمراض التخمة ، والتلبك المعوى والمعدى ، كما أدت الأمية الغذائية الى انتشار البدانة الزائدة أو النحافة الزائدة ، وكلاهما مظهر من مظاهر سوء التغذية فى معظم المجتمعات ومنها المجتمع المصرى (١٠) . ولذا يمكن القول بأن قدرا كبيرا من سوء التغذية لايرجع الى فقر فى الموارد الاقتصادية فحسب ، بل يرجع أيضاً إلى الفقر فى المعارف والمعلومات اللازمة لحاجات الأفراد الغذائية ، وهذا يعنى أن مشكلات التغذية تعزى الى الفقر من ناحية والى ممارسة عادات خاطئة فيما يتعلق بنظام التغذية من ناحية أخرى ، ولا حل لهذه المشكلات الا اذا اتبع أسلوب يؤدى الى استهلاك رشيد للغذاء المناسب . وهذا لايتوقف على توافر الغذاء فحسب ولكن يتوقف ايضا على معارف السكان ومعلوماتهم عن التغذية ، ولهذا كانت تربية الأسر غذائيا من الحاجات الملحة اذا ما أردنا أن نحقق تحسنا فى مجال التغذية (١١) . ولذا تتركز مشكلة البحث حول دراسة التوجهات الاعلامية الحالية فى مجال التربية الغذائية ، وكيفية تحقيق تربية غذائية لأفراد المجتمع من خلال الاعلام الصحفى والمسموع والمرئى . ومما يؤكد مشكلة البحث ما يلى :-

١- أثبتت بعض البحوث أن المعلومات الغذائية والصحية السليمة غير معروفة لدى الكثير من أفراد المجتمع حتى بين طبقات المثقفين ، الأمر الذى يجعل التثقيف الغذائي والصحى أمرا ضروريا تهتم به المؤسسات الصحية والتربوية والاجتماعية (١٢). ولذا يمكن القول بأن أسباب مشكلات التغذية فى مجتمع ما متعددة ، ولكن من أهم الاسباب الجهل بالمعلومات الغذائية السليمة .

٢- قول أحد خبراء التغذية : ان الأطعمة التى تمدنا بالبروتينات الحيوانية والفيتامينات والأملاح المعدنية ليس من الضرورى أن تكون غالية الثمن ، ولكن فى الحقيقة السبب الأساسى لنقصهما قد يرجع الى العادات الغذائية والكسل وقلة الوعى الغذائى (١٣). وفى هذا الصدد ذكر أحد علماء التغذية : " ان الله أرسل الينا الأطعمة الجيدة والشيطان أرسل الينا الطباخات المفسدات ، وحتى لاتكونى سيدتى ربة البيت من هؤلاء المفسدات يجب عليك الالمام بابجديات التغذية السليمة "(١٤).

٣- لقد أثبتت بعض الدراسات أن انتشار أمراض معينة فى بعض المجتمعات

يعزى الى الاكثار من تناول بعض أنواع معينة من الطعام أكثر من غيرها مثل البدانة المنتشرة فى الولايات المتحدة وبعض أنواع السرطان فى اليابان ، وبعض أنواع سوء التغذية المنتشرة فى الدول النامية (١٥) ومن الملاحظ فى الدول النامية أن ماهو متاح للفرد العادى من السعرات الحرارية يقل عما يحتاجه من سعرات ، وفى نفس الوقت فان المكونات الغذائية المتوازنة غير معروفة لدى معظم الأفراد ، ولذا فان هناك حاجة لتعليم أفراد المجتمع كيف يختارون وجباتهم التى تشتمل على احتياجاتهم اليومية والتى تناسب فى الوقت ذاته حالتهم الاقتصادية (١٦). كما أن كل فرد فى الأسرة فى حاجة الى أن يتعلم العادات الغذائية السليمة حتى يعرف ما يفيده ومايضره من أنواع ، وكميات الأطعمة المختلفة ، ومن المهم أن يتعلم كيف يختار غذاءه وكيف يميز بين الجيد والردىء منه ، ويحتاج الشاب كما تحتاج الفتاة لمعرفة كيفية إعداد بعض الأطعمة بحيث يمكن أن يعتمد على نفسه أو على الأقل أن يعاون الأسرة فى اعداد الطعام (١٧).

٤- يوجد كثير من الأقوال والمعتقدات الخاطئة التى تتصل بالغذاء والتغذية تتداولها فئات كثيرة من الأفراد ويعتقدون فى صحتها بدون الرجوع الى رأى العلم الذى قد يكون مؤيدا أو معارضا وقد تنشأ هذه المعتقدات بسبب نقص فى المعلومات حول التغذية بصفة عامة أو الخوف من بعض الأمراض والمفاهيم الخاطئة وبعض الخرافات السائدة فى المجتمع التى تنقل من جيل الى جيل أو الرغبة فى كسب مالى من غذاء معين (١٨).

٥- أقرت منظمة الصحة العالمية بأنه يحدث هدر فى الأغذية فى المنازل سواء بسبب تلف الأغذية أو الأساليب المتبعة فى الطهى واعداد الوجبات ، أو الكميات التى تتبقى فى الأطباق ، كما لايمكن تجنب مثل هذا الفقد فى المنازل التى لاتوجد بها معدات جيدة للطبخ أو لتخزين المأكولات والأمر يتطلب توعية ضد هذا المهدور من الغذاء (١٩).

٦- أوصت دراسة عبد عون عبد الله هندى بضرورة العمل على نشر الوعى الغذائى بين أفراد المجتمع عن طريق وسائل الاعلام المختلفة (٢٠) .

ومن هنا تتركز مشكلة البحث حول دراسة التوجهات الحالية لكل من الاعلام الصحفى والمسموع والمرئى فى مجال التربية الغذائية لأفراد المجتمع باعتبارها من مؤسسات التنشئة التربوية فى المجتمع بوجه عام ودراسة الدور الفعال فى ذلك المجال .

ويمكن أن تثير مشكلة البحث الأسئلة التالية :-

(١) ما التوجهات الحالية لكل من الاعلام الصحفى والمسموع والمرئى فى مجال التربية الغذائية ونشر الوعى الغذائى لافراد المجتمع ؟

(٢) ما العادات والمعتقدات الغذائية الخاطئة بين الأفراد والأسر والتى تعتبر شائعة فى المجتمع وتؤثر على التغذية الصحية بصفة عامة ؟

(٣) كيف يمكن أن يساعد الاعلام أفراد المجتمع - بكافة فئاته - فى تحقيق تربية غذائية لهم وبصفة خاصة ربات البيوت والمسئولين عن تقديم الغذاء للاسرة ، وللافراد بصفة عامة ؟

هدفا البحث :

يهدف البحث الى محاولة :

أ- التعرف على مستوى الوعى الغذائى الحالى لبعض السيدات المتعلمات والأميات - باعتبارهن ربات البيوت - ببعض أسس التغذية الصحية .

ب- تقديم بعض الأساليب المقترحة التى تساعد على تحقيق تربية غذائية لأفراد المجتمع بصفة عامة ولربات البيوت بصفة خاصة من خلال الاعلام الصحفى والمسموع والمرئى .

أهمية البحث :

تتضح أهمية البحث من النقاط التالية :

١- قلة الدراسات فى هذا المجال .

٢- يوضح أهمية كل من الاعلام الصحفى والمسموع والمرئى فى تحقيق التربية الغذائية لافراد المجتمع .

٣- يستفيد من هذا البحث :

أ- أجهزة الاعلام وبصفة خاصة المختصون والمسئولون عن تقديم البرامج الخاصة بالتوعية الغذائية والصحية واعدادها ، حيث يبصرهم هذا البحث بالتوجهات الاعلامية التى يحتاج اليها أفراد المجتمع فى مجال التربية الغذائية.

ب- أفراد المجتمع حيث يساعد على توفير فرص لهم لتحقيق التربية الغذائية والممارسات الغذائية الصحية من خلال أجهزة الاعلام المختلفة .

منهج البحث

يستخدم الباحث منهج البحث الوصفى وقد استخدم فى اطار هذا المنهج الطريقة المسحية حيث يقوم الباحث بتوضيح الوعى الغذائى لدى بعض السيدات المتعلمات والاميات نحو بعض أساسيات التغذية الصحية والتوجهات الحالية لكل من الاعلام الصحفى والمسموع والمرئى فى تحقيق التربية الغذائية لأفراد المجتمع بهدف الوصول الى بيانات يمكن تصنيفها للاستفادة منها فى تحديد البرامج الارشادية المناسبة والتى تتلاءم مع المستوى السائد من الوعى الغذائى وتصحيح بعض العادات والمعتقدات الغذائية الخاطئة والتى تعتبر شائعة فى المجتمع.

الدراسات السابقة :

توصل الباحث فى حدود علمه الى الدراستين التاليتين :

(١) **دراسة يس عبد الرحمن قنديل** بعنوان " التربية الغذائية وتطور الوعى الغذائى لدى امهات المستقبل " . قدمت الى المؤتمر السنوى الثالث للطفل المصرى تنشئته ورعايته (١٠ - ١٣ مارس ١٩٩٠) .

هدفت هذه الدراسة الى محاولة الكشف عن الوعى الغذائى ، باعتباره ناتجا من نواتج التربية الغذائية لدى الفتيات المصريات فى نهاية تعليمهن الثانوى وذلك انطلاقا من وظيفة المناهج الدراسية لتعليم الفتاة طوال مراحل تعلمها ، وقد حدد الباحث مشكلة البحث فى السؤال الرئيسى التالى :-

ما أثر التربية الغذائية فى نمو الوعى الغذائى لدى الفتاة عبر مراحل التعليم الثانوى ؟ وارتبط بهذا السؤال مجموعة من الأسئلة هى :

ما العلاقة بين مستوى الوعى الغذائى للطالبة فى الصف الثالث كمتغير تابع وكل من المتغيرات المستقلة التالية : -

أ- البيئة المعيشية للأسرة (قرية / مدينة) .

ب- مستوى تعليم الأب .

جـ - مستوى تعليم الأم .

د- دخل الأسرة .

هـ - التخصص .

واقتصرت عينة البحث على عينة عشوائية اختيرت من بين طالبات السنوات

النهائية من التعليم الثانوى العام فى مدراس محافظة كفر الشيخ .

وقد أظهرت نتائج الدراسة انخفاضا شديدا فى مستوى الوعى الغذائى لدى طالبات الصف الثالث ، وقد فسر ذلك بقلة موضوعات المحتوى ذات الصلة بالتربية الغذائية فى معظم تخصصات التعليم الثانوى بالاضافة الى قلة تقديم هذه المعلومات بشكل يركز على وظيفة المعرفة وتمثيلها بحيث تتحول الى سلوك يومى لدى الطالبات(٢١).

٢- **دراسة جورجيت دميان بعنوان** " التربية الغذائية فى مدارس الحلقة الثانية من التعليم الاساسى . دراسة ميدانية بمحافظة الدقهلية " .

تركزت هذه الدراسة على دراسة واقع التربية الغذائية فى مدراس الحلقة الثانية من التعليم الأساسى ، وأهم المشكلات التى تعوق تحقيق التربية الغذائية ومحاولة وضع مشروع مقترح لتحقيق التربية الغذائية فى تلك المدارس . وكان من أهم نتائج هذه الدراسة مايلى :-

أ- لاتعد التربية الغذائية جزءا متكاملا من الأنشطة التعليمية فى مدارس الحلقة الثانية من التعليم الاساسى .

ب- لايوجه التلاميذ من خلال دراستهم للمواد الدراسية الى أسس التغذية الصحية والمزايا التى تعود عليهم منها .

جـ - لاتتوافر فى معظم المدارس الامكانات المدرسية والتى تساعد على تحقيق التربية الغذائية .

وقد أثبتت هذه الدراسة أن مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسى غير فعالة فى تحقيق التربية الغذائية لتلاميذها ، كما أنه توجد بعض المشكلات التى تحول دون تحقيق التربية الغذائية فى مدارس الحلقة الثانية من التعليم الاساسى (٢٢) .

والبحث الحالى يختلف عن الدراستين السابقتين فى أنه يتناول بعدا آخر وهو التوجهات الاعلامية فى تحقيق التربية الغذائية والتعرف على مستوى الوعى الغذائى السائد لدى ربات البيوت ، والبحث عن الدور الفعال لكل من الاعلام الصحفى والمسموع والمرئى فى تحقيق التربية الغذائية لافراد المجتمع .

وتنقسم الدراسة فى البحث الى جزئين أحدهما اطار نظرى يوضح الأهمية الاجتماعية للغذاء والتغذية ، وموقع الثقافة الغذائية من ثقافة المجتمع والعادات والتقاليد المرتبطة بالتغذية فى مصر ، وثانيهما دراسة ميدانية تهدف الى التعرف على مستوى

الوعى الغذائى لعينة من السيدات المتعلمات والأميات ببعض أسس التغذية الصحية والتعرف على التوجهات الحالية لأجهزة الاعلام فى تحقيق التربية الغذائية لافراد المجتمع.

أولا : الاطار النظرى

البعد الاجتماعى للغذاء والتغذية :

يوضح تاريخ العالم والحضارات من قديم الزمن أن الحضارات قامت على ضفاف الأنهار أول ما قامت ، حيث الغذاء ، ولم تقم فى الصحارى والأراضى الجرداء ، وفى هذا دليل قاطع على أنه لاحضارة بلا غذاء ، ولاثقافة لجائع ، سواء كان الجوع من ناحية الكم أم ناحية النوع وسواء كان كاملا أم جزئيا ، من هنا كانت تغذية الانسان هى السبيل الى قدرته فى عالم الفكر والفن والعمل والانتاج ، وقد أجريت عدة دراسات على الأغذية المختلفة التى تتناولها الشعوب والجماعات فثبت بما لايدع مجالا للشك أن ثمة علاقة قوية بين نوع الغذاء وصحة الأفراد والجماعات وتركيبهم البدنى (٢٣) . وقد قيل أن كل الآلام والأمراض التى تصيب الانسان فى الدنيا هى نتيجة أخطائه وشهواته وأهماله ، ويقول أحد علماء التغذية فى أوربا " أن من يتمسك بعاداتنا الخاطئة فى التغذية عليه أن يترقب اندثار عائلته فى الجيل الثانى أو الثالث " ودلت اختبارات الأطباء والدراسات العلمية المتزايدة على أن أكبر عدد من أمراضنا ماهى الا نتيجة لتغذيتنا الخاطئة وعاداتنا فى الغذاء ، وتستمر نتائجها السيئة بتصاعد الى أن تظهر الأمراض المزمنة وتسلب أجسامنا قوة ومرح الحياة ، أو تسلبنا الحياة كلها (٢٤) .

وهناك قول شائع بأن العقل السليم فى الجسم السليم ، وأن الجسم السليم لابد له من غذاء نظيف كامل التركيب والتكوين ، ولذا " فالتغذية أمر هام يمس حياة كل فرد فى المجتمع ، ويؤثر فى انتاجية المجتمع ككل ، ولذلك فان الاهتمام بالتغذية كعلم أخذ يتزايد فى السنوات الاخيرة ، كما أن معرفة الانسان للغذاء والتغذية واهتمامه بها كان محور اهتمامه على مر العصور " (٢٥) وكل هذا يؤكد الأهمية الاجتماعية للغذاء والتغذية بصفة عامة . ومما يؤكد تلك الأهمية أيضا أن الأمة القوية وحدها هى التى تستطيع أن تخلق حضارة راقية وتحافظ عليها ، والفرد القوى وحده هو الذى يستطيع أن يحقق امكانياته الى أقصى مدى لها ، فالصحة نعمة من نعم الله أولا وكنتيجة للتغذية الصحية ثانيا ، والمرض حالة يفقد بها الانسان لذة الحياة وقد يكون نتيجة لسوء التغذية ولذا فانه

عندما يكون الفرد صحيح الجسم تتوافر له متطلبات النجاح فى الحياة ، وسوف يجعل الأمة تتألف من أفراد أصحاء الجسم ، لديهم شرط الفلاح فى حياتهم كما أن الصحة بأوسع مفاهيمها من ضروريات الحياة الفردية والاجتماعية ، ولما كانت التربية هى الحياة كما يقول جون ديوى،فان عليها أن تولى الناحية الصحية والتغذية،كثيرا من الاهتمام(٢٦)

موقع الثقافة الغذائية من ثقافة المجتمع :

تعد التغذية من الحاجات الأولية الاساسية لكل البشر ، الا أن طرق التغذية تختلف من مجتمع الى آخر ، ويعزى ذلك الى اختلاف ثقافة المجتمعات والعادات والتقاليد التى تتكون منها ثقافة كل مجتمع على حدة ، حيث أن ثقافة المجتمع هى أسلوب الحياة فى هذا المجتمع وتسعى الى اشباع الحاجات الأساسية للفرد (٢٧) . ولذا تُعد الثقافة الغذائية جزء من ثقافة المجتمع ، ومن ثم تختلف الثقافة الغذائية من مجتمع لآخر ، بل تختلف داخل المجتمع الواحد من فترة زمنية الى أخرى ، كما أن الاتصال الثقافى بين المجتمعات يلعب دورا هاما فى التغذية بصفة عامة ، وطرق التغذية بصفة خاصة ، وقد "يؤدى الاتصال الثقافى الى ظهور أصناف جديدة من ألوان الطعام وظهور مظاهر جديدة من آداب الطعام ، حقيقة ان الابتداع والتجديد – من داخل الثقافة – يؤدى دوراهاما فى تجديدها وتطويرها ، ولكن النقل والاستعارة يلعبان دورا بارزابوجه خاص فى ميدان الطعام ، فتدخل الى الثقافة أصناف جديدة لم تكن معروفة وأدوات ومعدات لم تكن موجودة ، فيتغير عالم الطعام تغييرا جوهريا نتيجة ذلك الاتصال " (٢٨) . ولذا نجد داخل المجتمع الواحد تنوعا شديدا فى أصناف الطعام وثقافات الطعام ، فهناك أصناف ترجع الى أصول تركية ، وأخرى ترجع الى أصول أوربية وثالثة ترجع الى أصول أسيوية ، ومن الطبيعى بعد هذا أن تجد بعض الأصناف هوى فى نفوس السكان المحليين ، ويتبنونها ويعتبرونها جزءا من طعامهم وبمرور الوقت يتعذر معرفة الأصيل من الدخليل ، وقد يزيد الموقف تعقيدا أن يحدث تطعيم أو مزج بين القديم والجديد وتتكون أصناف جديدة هى ثمرة امتزاج ثقافتين ، ولم تكن بصورتها تلك موجودة فى أى بيئة قبل ذلك مما يزيد صعوبة التحليل التاريخى ، وصعوبة عملية التنميط (٢٩).ومن أمثلة ذلك" أكلة أم على"، فهى مرتبطة بفترة من حكم المماليك وشجرة الدر ،"وجاتوه ، ومارون جلاسيه" مرتبط ببلاد تفاعلنا معها ومع الاستعمار .

كما أدى التغير الثقافى الى تطوير الوسائل الميكانيكية والعمليات الكيميائية التى تعالج بها الأغذية والى عمليات التحضير الصناعى والتنقية والتكرير والى التقدم فى كثير

من العادات الصحية وتحسين وسائل النظافة الصحية فى كثير من الطبقات ولكن " سبب هذا الرقى والتمدن للانسان الكثير من الأضرار والأمراض لصحته ، منها ضمور اللثة وتقيحها ، والقرحة المعدية والبول السكرى والسمنة ، وبعض آفات الكبد والمرارة والكلى والقلب والأوعية الدموية وكذلك أمراض الروماتزم والسل والسرطان ، وهذا لايعنى أن الرقى غير مرغوب فيه لأنه مخرب للصحة ، ولكنه فى الواقع حمل الانسان الى التباعد عن الطبيعة والى العيش المخالف لقوانينها " (٣٠) . ولذا حينما كان أجدادنا يأكلون الأغذية وهى فى حالتها الطبيعية الطازجة كانوا يعمرون طويلا وبنيتهم قوية ، ولم يصبهم كثير من الأمراض التى تصيبنا الآن .

العادات والتقاليد المرتبطة بالتغذية فى مصر :

ان العادات والتقاليد المرتبطة بالتغذية تفوق فى أهميتها عادات دورة الحياة (الزواج والميلاد والموت) لأن الاخيرة لاتتكرر فى حياة الفرد سوى مرة أو مرات قليلة ، أما عادات التغذية فتلازمه مرات فى اليوم الواحد ، كما أن عادات التغذية لاتقف قائمة بمفردها ولايمكن أن تدرس بمعزل عن الاطار العام للمجتمع الذى تمارس فيه ، وهى فى هذا تتشابه مع كل عناصر التراث الشعبى ، بل تتداخل مع عناصر التراث الشعبى ، كما ترتبط ببعض الأمثال الشعبية ، وتتردد عند المناسبة التى ترتبط بها ، والارتباط بين موضوع عادات التغذية وميدان المعتقدات الشعبية قوى ومتشعب ، ذلك أن كثيرا من العادات التى يمارسها الفرد انما ترتكز على طائفة من القيم المتأصلة فى الثقافة الشعبية، كما أن هناك مظهرا أخر للارتباط بميدان المعتقدات الشعبية فى العلاقة الوثيقة بين بعض الممارسات الغذائية وميدان الطب الشعبى فهناك ممارسات تتم لاعتبارات الفوائد والخصائص الطبية ، وأكلات تفضل وأصناف تكره ، ونصائح توجه ، وما الى ذلك من اعتبارات تمليها اعتبارات المصلحة والفائدة من وجهة نظر التراث الطبى الشعبى فى المجتمع (٣١) .

ويبدأ تكوين العادات الغذائية منذ الطفولة ، ويتأثر الطفل بالنواحى الاجتماعية والمعتقدات التى ينشأ فى ظلها ويظل تحت هذا التأثر حتى سن البلوغ ، فتصبح العادات الغذائية ثابتة يصعب تعديلها ، ولهذا كان الاهتمام بالتربية الغذائية ونشر الوعى الغذائى من الأمور الهامة ، خاصة أن الكثير من المعتقدات المتصلة بالنواحى الغذائية لاتقوم على أساس علمى سليم ومعظمها معتقدات خاطئة (٣٢) . والعادات الغذائية التى تكونت وتأصلت فى الفرد منذ نعومة أظفاره تحتاج فى تغييرها الى برامج توعية لمدة طويلة

ودون ملل ، وينبغى ألا تقتصر التوعية على الفقراء ، بل يجب أن توجه أيضا الى القادرين فالجهل الغذائى يتفشى بين الفقراء والقادرين ، وبين الجهلة والمتعلمين ايضا (٣٣) . كما أن هناك عادات موروثة منذ آلاف السنين وتحتاج الى صبر ووقت حتى يمكن الوصول الى ماهو صحيح فى مجال التغذية الصحية ، وكل ما ينبغى أن نسعى اليه هو محاولة القضاء على أخطر العادات التى تؤثر على الصحة ، ثم التحول الى ماهو أقل خطورة ، وبعد عملية الهدم يشرع فى بناء وغرس العادات السليمة تدريجيا (٣٤) . ولذا فمن أهم واجبات علماء التغذية توجيه الفرد والمجتمع الى اختيار الأطعمة الجيدة وتكوين عادات غذائية سليمة ، وتغيير العادات الغذائية الخاطئة ، وهذا ما يحتاج الى حكمة ودراية بما يكون سائدا فى المجتمع من المعتقدات والقناعات المسبقة حول طعام معين أو أطعمة معينة ، وخبير التغذية الناجح هو الذى يستعمل الوسائل النفسية والاجتماعية والتربوية والاقتصادية والمعرفة الدينية فى سبيل تحقيق أهدافه (٣٥) . ومما يؤكد ذلك قول أحد علماء التغذية بأن التطبيقات العملية لعلم التغذية تحتاج الى العلوم الاجتماعية والانسانية التى تهتم بدراسة الانسان وسلوكياته مثل علم النفس والاجتماع وعلم التربية وعلم الاقتصاد (٣٦).

ومن هنا فان فهم العادات الغذائية أمر له أهمية على المستوى الوطنى العام لأنه سيكون بمثابة الخلفية أو الاطار الذى يبنى عليه التخطيط الغذائى ووضع السياسة المثلى لترشيد هذا الغذاء ، وهى كلها أمور ستكون لها قيمة كبرى فى علاج كل العيوب أو نواحى القصور فى النظام الغذائى للمجتمع ، كما ستكون لتلك المعلومات قيمة كبرى أيضا فى الاتجاه الوقائى من أجل حفظ الصحة العامة للمواطنين والارتفاع بمستواها (٣٧) . ومن أمثلة العادات الغذائية فى مصر مايلى :-

١- العادات الغذائية والاجتماعية المرتبطة بتوزيع الأغذية على أفراد الأسرة الواحدة وخصوصا فى الاسرة الريفية ، فعادة ما يكون توزيع الأطعمة غير عادل حيث يختص الرجال بأوفر نصيب منها وخصوصا فى الاغذية البروتينية ، كذلك يقدم للضيوف الكميات الكبيرة والنوعيات الغذائية الأفضل وتوزيع البقايا والفضلات على بقية الأفراد وخصوصا الأطفال والنساء . ومن المعروف أن الأسرة المصرية الريفية مضيافة وكريمة حيث تدعو الأصدقاء والمعارف على الغذاء ويكون هذا على حساب دخل الأسرة من ناحية وعلى حساب تغذية الأطفال والنساء وسوء تغذيتهم من ناحية أخرى (٣٨) .

٢- تقاس صحة الفرد فى بلادنا بعدد الأرغفة التى يتناولها فى كل وجبة حتى أن

الآباء والامهات يفزعون اذا ما وجدوا أن مقدار الخبز الذى يتناوله أبناؤهم ينخفض (٣٩).

٣- يقدر كثير من الناس القيمة الغذائية للطعام تبعا لطعمه أو مذاقه أو وفقا لندرته أو غلو ثمنه ، ولكن التجارب العلمية أثبتت أن ثمن الطعام أو مذاقه لاينبئان عن قيمته الغذائية بأية حال من الأحوال بل إننا نجد أن بعض الأطعمة الغذائية الغالية الثمن ذات قيمة غذائية منخفضة .

٤- الأمثال المعروفة والأقوال الدارجة المتعلقة بالتغذية وعلى سبيل المثال لبعض هذه الأقوال الخاطئة " لاتأكل السمك وتشرب اللبن " ، حيث لم يثبت حتى الآن أى تعارض بين أكل السمك وشرب اللبن وكلاهما غذاء جيد ومفيد لجسم الانسان وليس هناك ما يمنع تناولهما فى فترات متقاربة اذا رغب الشخص ، أو كثرة تعاطى فيتامين أ ، جـ تزيد مقاومة الجسم للبرد وهذا خطأ لأن الكمية العادية من الفيتامينات تساعد على سلامة الاغشية المخاطية وانتاج الاجسام المضادة والمحافظة على أنسجة الجسم وهذه جميعا تزيد من مقاومة الجسم ولذلك لاداعى لكثرة تعاطى الفيتامينات خوفا من التأثير العكسى مثل التسمم الفيتامينى (٤٠).

ثانيا : الدراسة الميدانية

فرضا البحث :

بناء على ماسبق من الاطار النظرى والدراستين السابقتين وما توصلت اليهما من نتائج أمكن صياغة الفرضين التاليين :

١- الوعى الغذائى بمعظم أسس التغذية الصحية لربات البيوت المتعلمات والأميات غير كاف.

٢- التوجهات الاعلامية الحالية غير فعالة فى تحقيق التربية الغذائية لافراد المجتمع .

وللتحقق من صحة هذين الفرضين أعدت الدراسة الميدانية وانقسمت الى جزئين أولهما : يهدف الى معرفة مستوى الوعى الغذائى لعينة من السيدات المتعلمات والأميات ببعض أسس التغذية الصحية ، وثانيهما : يهدف الى معرفة التوجهات الحالية لكل من الاعلام الصحفى والمسموع والمرئى فى مجال التربية الغذائية لافراد المجتمع .

خطة الدراسة

١- العينة :

تكونت عينة البحث من :

(أ) ١٨٥ سيدة متعلمة من العاملين ببعض المؤسسات والشركات الحكومية وغيرها من محافظة الدقهلية (عينة السيدات المتعلمات) .

(ب) ١٨٥ سيدة أمية من قرى محافظة الدقهلية (عينة السيدات الأميات).

(جـ) ٢١٦ فردا من الحاصلين على مؤهلات عليا ومتوسطة من مدن وقرى محافظة الدقهلية (عينة أفراد المجتمع).

(د) ٥٠ من الصحفيين والمسئولين عن تقديم واعداد بعض البرامج فى الاذاعة التليفزيون والعاملين بهما (عينة المختصين).

حددت هذه العينات بناء على عدد الاستمارات التى وصلت وأجيب عنها بدقة وتم تفريغها بالفعل ، حيث وزع الباحث ٢٠٠ استبيانا على السيدات المتعلمات ، ٢٠٠ استمارة مقابلة على السيدات الاميات ، ٢٥٠ استبيانا على أفراد المجتمع ، ٧٥ استبيانا على المختصين بالاعلام .

٢- أدوات البحث :

تتكون أدوات البحث من :-

(أ) استبيان يوجه الى عينة السيدات المتعلمات لمعرفة الوعى الغذائى لهن نحو بعض أساسيات التغذية الصحية * .

(ب) استمارة مقابلة توجه الى عينة السيدات الأميات لمعرفة الوعى الغذائى لهن نحو بعض أساسيات التغذية الصحية ، وكتبت باللغة العامية وذلك لسهولة اجراء المقابلة وهى تشبه الى حد كبير استبيان السيدات المتعلمات ** .

(جـ) استبيان يتعلق بمعرفة توجهات أجهزة الاعلام فى تحقيق التربية الغذائية لافراد المجتمع وجه الى كل من عينة أفراد المجتمع وعينة المختصين بالاعلام ***.

---

* نص الاستبيان فى الملحق (١)

** نص استمارة المقابلة فى الملحق (٢)

*** نص الاستبيان فى الملحق (٣)

وجميعها يمكن الحصول عليها بالاتصال بالباحث

وبعد أن صمم الباحث الاستبيانين واستمارة المقابلة قام بعرضها على لجنة من المحكمين وذلك للحكم على مدى صدق وصلاحية الأسئلة ، ثم أجريت دراسة استطلاعية لها وذلك للتحقق من صلاحية هذه الأدوات للبحث وبعد أن وضع الباحث الاستبيانين واستمارة المقابلة فى الصورة النهائية طبقت على عينات البحث ٠

٣- المعالجة الاحصائية :

تمت معالجة البيانات احصائيا باستخدام :

١- معادلة النسبة = الفرق بين النسبة التكرارية المعيارية والنسبة التكرارية المحسوبة من العينة (٤١) / الخطأ المعيارى

٢- اختبار حسن المطابقة (كا ٢) (٤٢)

نتائج الدراسة

الجزء الاول : مستوى الوعى الغذائى لعينة السيدات المتعلمات والأميات ببعض أسس التغذية الصحية :

قام الباحث فى هذا الجزء من الدراسة بتطبيق الاستبيان الخاص بمعرفة الوعى الغذائى ببعض أسس التغذية الصحية على عينة السيدات المتعلمات ، واستمارة المقابلة لنفس الغرض على عينة السيدات الأميات ، وذلك للتأكد من صحة الفرض الأول ٠

ويمكن توضيح نتائج هذا الجزء من الدراسة كما يلى (*) :

١- تراعى السيدات المتعلمات فى بعض الأحيان الدقة فى اختيار أصناف الغذاء التى باندماجها يتحقق الغذاء المتكامل للصحة حيث أقررن ذلك بنسبة ٨٦ر٦٤٪ بمستوى دلالة ٠١ر٠ فى حين أن السيدات الأميات أقررن ذلك بنسبة ٨ر٤٣٪ بمستوى دلالة ٠١ر٠ ، وتشير هذه النسبة بأنهن فى حاجة الى وعى بمراعاة ذلك حيث " ينظر البعض الى التغذية نظرة سطحية خالية من الفهم والوعى

(*) تكرارات استجابات العينة بالنسبة لكل عبارة من عبارات الاستبيان واستمارة المقابلة ونسبها المئوية ومستوى دلالتها موضحة فى جدول بأصل الدراسة ٠

الصحيح حيث يرى البعض أن الطعام الذى لابد أن يتناوله الفرد كلما شعر بالحاجة الى ذلك لتستمر الحياة ، ولايهمه أن يعرف نوعية هذا الغذاء ولاكميته ولاعناصره فضلا عن أهمية كل عنصر والدور الذى يؤديه بالنسبة للجسم ، وقد يشكو الانسان علة طارئة تنغص عليه حياته مع أنه لم يحس يوما بالجوع ولم يهمل فى تناول الغذاء وهو لايدرى أن سبب هذه العلة ما هو الا نتيجة لسوء التغذية ، فالغذاء لايقاس أبدا بكميته ، وانما بعناصره ونوعيته وكلما تعددت مصادر الغذاء كلما شعر الانسان بالصحة والحيوية وصار بعيدا عن الأمراض والأوبئة " (٤٣) . ولذا اذا كانت ربة البيت ذات ثقافة غذائية فانها ستحمل الى أسرتها الغذاء المتنوع المناسب الذى يكمل بعضه البعض الآخر فهى مثلا لا تعتمد على التركيز على شراء صنف واحد من الأغذية مثل صنف واحد من أصناف الخضر بل تقوم بتقسيمه الى صنفين أو ثلاثة بمقدار النصف أو الثلث من كل صنف فتكون ربة البيت بذلك قد أوجدت فرصة التنويع وبالتالى فرصة الغذاء المتوازن نوعا ، ويجب أن يؤخذ فى الاعتبار أن ربة البيت لن تتحمل أعباء مالية اضافية نتيجة لهذا التعدد للأصناف ، لأنها تشترى أصنافا متعددة بكميات أقل بمقدار النصف أو الثلث (٤٤).

٢- تراعى السيدات المتعلمات - فى بعض الأحيان - احتياجات الجسم من العناصر الغذائية حسب العمر حيث أقررن ذلك بنسبة ٥٩ر٥٤٪ بمستوى دلالة ٠١ر ، فى حين لاتراعى ذلك معظم السيدات الأميات . كما أن كلا من السيدات المتعلمات والأميات يراعين احتياجات الجسم من العناصر الغذائية فى بعض الأحيان حسب نوع العمل الذى يقوم به أفراد الاسرة حيث أقررن ذلك بالنسب المئوية ٩٢ر٥٨٪ ، ٤٠٪ على الترتيب وانخفاض نسبة الأميات عن المتعلمات يدل على أنهن فى حاجة الى توعية بذلك أكثر من المتعلمات . ولذا فان التغذية الصحية تتطلب دراسة تقدير ما يحتاجه كل فرد من العناصر الغذائية المختلفة حسب العمر والجنس ونوع العمل الذى يقوم به الفرد . وقد وجد أن الاحتياجات الغذائية فى مراحل عمرية معينة لها أهمية خاصة ويحتاج الجسم اليها بكميات معينة مثل فترة الحمل والرضاعة ومرحلة الطفولة وفترة المرض عن أى مرحلة أخرى "(٤٥) .

٣- لايتناول معظم أفراد أسر السيدات المتعلمات والأميات الطعام فور اعداده ، بل يترك مدة طويلة فى حرارة الجو العادية حيث أقررن ذلك بالنسب ٢ر٤٢٪ ،

٨٦ر٤٤٪ على الترتيب وهذا لايتناسب مع أسس التغذية الصحية حيث " أن ترك الغذاء فترة طويلة بعد اعداده وطهيه يسبب هدرا فى القيمة الغذائية من الغذاء نفسه ، ولذا يلزم التوعية ضد فقد القيمة الغذائية من الغذاء بعد اعداده وطهيه " (٤٦) .

٤- تطهى معظم السيدات المتعلمات والأميات احيانا ما يكفى من الطعام لوجبة واحدة ولايتركن فائضا ، حيث أقررن ذلك بالنسب ٩ر٥٢٪ ، ٧٦ر٥٦٪ على الترتيب بمستوى دلالة ٠١ر ، وهذا يعكس أن هناك فائضاً فى بعض الأسرة ، وانخفاض نسبة المتعلمات عن الأميات قد يرجع الى أن بعض السيدات المتعلمات تطهين الغذاء لعدة وجبات على مدى الاسبوع نظرا لخروجهن للعمل.

٥- يغسل معظم السيدات المتعلمات أوانى الطهى غسلا جيدا فى ماء ساخن وماء مغلى حيث أقررن ذلك بنسبة١١ر٦٨٪ بمستوى دلالة١٠ر٠فى حين أن قلة قليلة من السيدات الأميات يفعلن ذلك (١ر١٥٪)٠واتضح أن معظم السيدات الأميات يغسلن الاطباق وأوانى الطهى فى مياه البحار أو الترع حيث أقررن ذلك بنسبة١ر٥٤٪على العبارة دائما،١ر٢٢٪ على العبارة أحيانا بمستوى دلالة١٠ر٠ وهذه تعد عادة ومعتقدا خاطئا ينتقل من جيل الى جيل فى الريف المصرى٠

٦- تتناول بعض السيدات المتعلمات وأفراد أسرهن الطعام أحيانا فى أوقات منتظمة حيث أقررن ذلك بنسبة ٧٨ر٦٣٪ فى حين أن نسبة قليلة من السيدات الأميات يتبعن ذلك (٩ر٣١٪) ، ويعكس هذا أن معظم أسر السيدات الأميات وبعض أسر السيدات المتعلمات لايتناولن الطعام فى أوقات منتظمة وقد يرجع ذلك الى طبيعة عمل أفراد الأسرة ٠ وقد وجدأنه " من الضرورى ان يحدد لكل وجبة موعد ثابت لايختلف من يوم لأخر بأكثر من ربع الى ثلث ساعة ، حتى تعتاد بذلك الغدد المختلفة بالجهاز الهضمى على العمل فى ميعاد ثابت لما لهذا من أهمية فى انتظام عملها ونشاطها ، وتظهر أهمية هذا الوقت واضحة عند الصغار فالرضيع الذى لايعطى اللبن الا كل ثلاث ساعات تبقى معدته وأمعاؤه منتظمة العمل موفورة القوة ، ولايحدث فى معدته ارتباكات هضمية ، على أنه وان كان هضم الكبار لايرتبك بالسرعة ولابالقدر الذى يرتبك به هضم الصغار ، الا أن ارتباكات الهضم مهما قل شأنها فهى كفيلة بمرور الزمن أن تصبح علة من العلل أو يضعف بالتدريج بناء جهازهم الهضمى وبالتالى بناء الجسم كله" (٤٧)٠ وقد ثبت علميا أن تقسيم الطعام على فترات متكررة يساعد على الهضم

السليم والامتصاص السليم ، ثم أنه قد يقى من بعض الأمراض على سبيل المثال حصوات المرارة واضطراب المعدة ، والقولون (٤٨) .

٧- يكون طعام كل من السيدات المتعلمات والأميات مسبكا فى الغالب حيث أقررن ذلك بنسب ٢٧ر٥٠٪ ، ٢٤ر٦٣٪ على الترتيب بمستوى دلالة ٠١ر٠ وهذا يشير الى أن السيدات الأميات يسبكن طعامهن أكثر من السيدات المتعلمات وهذه تعد عادة خاطئة تضر بالصحة.

٨- تهتم السيدات المتعلمات بقراءة مدة الصلاحية على الأغذية المحفوظة حيث أقررن ذلك بنسبة ٩ر٨٤٪ بمستوى دلالة ٠١ر٠

٩- تقشر السيدات المتعلمات - فى بعض الأحيان - الفاكهة والخضروات الطازجة حيث أقررن ذلك بنسبة٦٠٪بمستوى دلالة ٠١ر٠على العبارة أحيانا فى حين أن معظم السيدات الأميات يقشرن الفاكهة والخضروات حيث أقررن ذلك بنسبة ٣٥ر٧١٪بمستوى دلالة٠١ر٠على العبارة (دائما) وهى تعد نسبة عالية تدل على مدى احتياجهن للتوعية بأهمية القشرة والطبقة التى تحت القشرة فى الفاكهة والخضروات ، حيث يقول أحد خبراء التغذية فى هذا المجال "يراعى تجنب تقشير الخضروات والفاكهة الطازجة قدر الامكان، وذلك لأن معظم العناصر الغذائية الأساسية تتركز قرب السطح الخارجى للثمرة ، واذا كان ولابد من تقشير الثمار فلتكن القشرة رقيقة وسطحية قدر الامكان" (٤٩).

١٠- تغسل كل من السيدات المتعلمات والأميات الخضروات بعد تقشيرها وتقطيعها بصفة دائمة حيث أقررن ذلك بالنسب المئوية ٣٥ر٧١٪ ، ١١ر٦٨٪ على الترتيب بمستوى دلالة ٠١ر٠ كما ينقعن بعض الخضروات مثل البطاطس والقلقاس بعد تقشيرها وتقطيعها فى الماء ، حيث أقر ذلك كل من المتعلمات والأميات بالنسب ٩٢ر٥٨٪ ، ٨٤ر٥٧٪ على الترتيب بمستوى دلالة ٠١ر٠ وكل هذا يسبب فقدا كبيرا فى القيمة الغذائية لتلك الخضروات ، ولذا ينصح علماء التغذية بضرورة غسل الخضروات بسرعة وهى كاملة ، وينصح بعدم غسلها بعد تقشيرها وتقطيعها ، وكذا ينصحون بعدم تركها مغمورة فى الماء فترة طويلة حتى لاتفقد الفيتامينات التى تذوب فى الماء (٥٠) .

١١- لاتغمس معظم السيدات المتعلمات والأميات خضروات السلطة لمدة دقيقة فى ماء مغلى حيث أقررن ذلك بالنسب ٥٧ر٦٧٪ ، ٤٨ر٨٦٪ على الترتيب بمستوى دلالة ٠١ر٠ وقد وجه الباحث للسيدات المتعلمات فقط عبارة نقع خضروات

السلطة لمدة ٤/١ ساعة فى محلول برمنجنات البوتاسيوم ٠ فاقرت نسبة ٨٩ر٧١٪ بعدم حدوث ذلك ، كما أقرت السيدات المتعلمات بأنهن يضعن الخل أو عصير الليمون الى السلطة بنسبة ٦٢ر٦١٪ بمستوى دلالة ٠١ر٠ فى حين أقرت ذلك الأميات بنسبة ٧٣ر٢٩٪ بمستوى دلالة ٠١ر٠ وهى تعدد نسبة بسيطة٠

ولذا ينصح علماء التغذية بأنه يفضل غسل الخضروات والفاكهة بالماء الجارى عدة مرات ولاتكتفى بازالة الطين العالق بها ، هذا مع وضعها لمدة دقيقة فى ماء مغلى أو نقعها لمدة ٤/١ ساعة فى محلول برمنجنات البوتاسيوم الذى يمكن اعداده باذابة نصف ملعقة صغيرة منه فى لتر من الماء ، واضافة عصير الليمون والخل الى السلطة بسخاء لأن ما فيها من حموضة يقتل من جراثيم الامراض (٥١) ٠

كما اتضح أن السيدات المتعلمات لايقمن باعداد طبق السلطة قبل تناوله بفترة طويلة حيث أقررن ذلك بنسبة ٢٧ر٧٠٪ بمستوى دلالة ٠١ر٠ كما أقررن أيضا بأنهن لايقمن باعداد العصائر قبل شربها بفترة طويلة بنسبة ٧٨ر٦٣٪ بمستوى دلالة ٠١ر٠ وهذا يتمشى مع مبادئ التغذية الصحية ٠ فى حين أقرت السيدات الأميات بأنهن أحيانا يقمن باعداد طبق السلطة قبل تناوله بفترة طويلة بنسبة ٦٠٪ بمستوى دلالة ٠١ر٠ كما أقرت أيضا بأنهن فى بعض الأحيان يقمن باعداد العصائر قبل شربها بفترة طويلة بنسبة ٣ر٦٤٪ بمستوى دلالة ٠١ر٠ وهذا لايتناسب مع مبادئ التغذية الصحية ٠ وفى هذا الصدد نصح أحد علماء التغذية بأن طبق السلطة يعد أحد أهم عناصر المائدة الصحية، وحتى يكون كذلك يجب أن يعد قبل تناوله مباشرة ، حتى تقل فترة تعرضه للهواء ، وبالتالى لاتفسد بعض الفيتامينات بالتأكسد ، وما ينطبق على السلطة ينطبق على العصائر، فتجهز قبيل شربها مباشرة كما أن العلماء يسمون كأس العصير المجهز بهذه الطريقة (كأس الحياة) وينصحون بالاكثار من تناول العصير الطازج (٥٢)٠

١٢- تستخدم معظم السيدات المتعلمات والأميات كميات كبيرة من الماء فى الطهى حيث أقررن ذلك على عبارة دائما بالنسب ٨ر٤٣٪ ، ٤ر٤٥٪ على الترتيب وعلى العبارة أحيانا بالنسب ٩ر٢٤٪ ، ١٤ر٣٥٪ على الترتيب وبمستوى دلالة ٠١ر٠ وهذا لايتناسب مع مبادئ التغذية الصحية ٠ كما اتضح

أن معظم السيدات المتعلمات تكون فترة الطهى عندهن أقل مايمكن وذلك باستخدام أوانى الطهى تحت الضغط كما فى أوانى البريستو وقدأ أقررن ذلك بنسبة ٣ر٦٤٪ بمستوى دلالة ٠ر٠١ (وجهت هذه العبارة للمتعلمات فقط) كما اتضح أن معظم السيدات المتعلمات فى بعض الأحيان يهملن ماء السلق أو الطهى حيث أقررن ذلك بنسبة ٧٨ر٤٣٪ (وهى أكبر النسب التى ذكرت على العبارة أحيانا) فى حين أن معظم السيدات الأميات يهملن ماء السلق أو الطهى حيث أقررن ذلك بنسبة ٣٢ر٦٤٪ بمستوى دلالة ٠ر٠١ على العبارة دائما وهذا لايجب أن يكون ٠

وفى هذا الصدد يذكر أحد علماء التغذية بانه من أجل اتباع طريقة سليمة وصحيحة فى الطهى يجب مراعاة الاتى : -

أن تكون فترة الطهى أقل ما يمكن وذلك باستخدام أوانى الطهى تحت الضغط ، كما فى أوانى البريستو ، واستخدام أقل كمية من الماء ، ويجب ألا يهمل ماء الطهى أوماء السلق فانه غنى جدا بالفيتامينات الذائبة ويمكن استخدامه فى عمل المرق أو الحساء (٥٣) ٠

١٣- تزيل معظم السيدات المتعلمات والأميات بعض العروق والسيقان من الخضروات والتى تفيد فى تقصير زمن الطهى حيث أقررن ذلك على العبارة دائما بالنسب ٨ر٥٠٪ ، ٠٣ر٦٧٪ على الترتيب وبمستوى دلالة ٠ر٠١ وهذا لايتناسب مع الطرق السليمة للطهى ٠

١٤- لاتستخدم معظم السيدات المتعلمات والأميات ماء النقع فى الطهى مثل ماء نقع الأرز حيث أقررن ذلك بالنسب ٠٦ر٥٤٪ ، ٨٤ر٧٧٪ على الترتيب بمستوى دلالة ٠ر٠١ وارتفاع نسبة الأميات يدل على أنهن فى حاجة الى توعية أكثر من المتعلمات ويشير هذا الى تعود بعض السيدات أن يقمن بنقع الأرز وبعض الخضروات مثل البطاطس والقلقاس بعد تقشيرها وتقطيعها فى ماء مما يؤدى الى فقد كثير من العناصر الغذائية عن طريق الذوبان ، خصوصا وانهن لايستخدمن ماء النقع فى الطهى ٠

١٥- لاتطهى معظم السيدات المتعلمات والأميات اللحوم المجمدة بسرعة قبل تفككها ٠ وقد أقررن ذلك بالنسبة ٣٨ر٧٨٪ ، ٧٨ر٨٣٪ على الترتيب وبمستوى دلالة ٠ر٠١ ، وكذلك بالمثل لايستخدمن الخضروات من الثلاجة وتطهى مباشرة دون تفككها ٠ وقد أقررن ذلك بالنسب ٥ر٧٩٪ ، ٦٢ر٨١٪ على الترتيب

وبمستوى دلالة ٠,٠١ بينما يقوم كل منهما بوضع اللحوم المجمدة مغموسة في الماء حتى تعود الى درجة الحرارة العادية ،وقد أقرون ذلك بالنسب ٢٧ر٧٠٪ ، ٤٣ر٧٢٪ على الترتيب وبمستوى دلالة ٠,٠١ كما يتركن الخضروات المجمدة حتى تصل الى درجة حرارة الغرفة قبل وضعها في اناء الطهى ، وقد أقرون ذلك بالنسب ٤٣ر٧٢٪ ، ٦٧ر٧٥٪ على الترتيب وبمستوى دلالة ٠,٠١ وقد توصلت بعض البحوث في ذلك المجال الى أن طريقة اعادة اللحوم الى درجة الحرارة العادية تؤثر على مقدار الفقد من المحتويات الغذائية لهذه اللحوم ، فاذا استخدم الماء ملامسا لهذه اللحوم فان ذلك يساعد على نقص ملحوظ في المحتوى من الفيتامينات القابلة للذوبان في الماء ، كما أنه من الأفضل استخدام فراغات التبريد في الثلاجة لهذه العملية بدلا من استخدام الماء سواء الساخن أم البارد في تجهيز اللحوم ، ولذا ينصح بأن توجه اللحوم المجمدة للاستخدام دون نقعها في ماء حتى لاتفقد جزءا من قيمتها الغذائية . وفي حالة الخضروات المجمدة فانه ينصح بعدم تركها حتى تصل الى درجة حرارة الغرفة قبل وضعها في اناء الطبخ ، وانما يجب أن توضع مباشرة في وعاء الطبخ مع كمية صغيرة من الماء المغلى ، وبذلك يتلافى فقد في المكونات الغذائية التي قد تتسرب الى الخارج قبل وضعها في اناء الطبخ ، مع تلافى الغسيل الذى يعمل على انقاص المحتوى الغذائى لهذه الخضروات (٥٤) .

١٦- ان كل من السيدات المتعلمات والأميات يحمرن بعض المواد البروتينية في أحد الدهون (الزيوت - السمن) حيث أقرون ذلك بالنسب ٠٣ر٦٧٪ ، ٧ر٦٢٪ على الترتيب ، كما أن كل من السيدات المتعلمات والأميات تقمن بقلى بعض الخضروات في أحد الدهون (الزيون - السمن) بالنسب ٤ر٤٥٪ ، ١ر٥٤٪ على الترتيب وقد أشار علماء التغذية أن قلى بعض الخضروات في أحد الدهون يسبب فقد ا نسبيا في بعض الفيتامينات وخاصة مع طول فترة القلى ، وتتراوح نسبة الفقد بين ٢٠ - ٤٥٪ بالنسبة لحامض الاسكوربيك عند قلى البطاطس ، واذا كانت الزيوت المستخدمة في القلى تضيف قيمة غذائية الى الطعام ، فانه يلاحظ أن بعض الأحماض الدهنية المكونة للزيوت يحدث لها تحلل بعد استخدامها في القلى لفترات طويلة مما يقلل من قيمتها الغذائية ، كما أنها تتعرض للبلورة ويتغير تركيبها ، ولاينصح من الناحية الصحية باستخدام الزيوت أو الدهون في القلى لأكثر من مرة لما قد تسببه هذه الدهون

التى تم تغير تركيبها من أمراض خطيرة ومثالها السرطان (٥٥) .

١٧- تهمل معظم السيدات المتعلمات بصفة دائمة الأوراق الداكنة الخضرة من بعض الخضروات مثل أوراق الخس وقد أقررن ذلك بنسبة ٤٣ر٥٢٪ بمستوى دلالة ١٠ر٠ في حين أقرت عينة السيدات الأميات بأنهن أحيانا يهملن هذه الأوراق بنسبة ٤١ر٤٥٪ بمستوى دلالة ١٠ر٠ (وهى أكبر نسبة ذكرت على العبارة أحيانا) فى حين أقر أحد علماء التغذية أن ازالة الأوراق الداكنة من بعض الخضروات الورقية مثل الخس تؤدى الى فقد فيتامين (أ) (٥٦).

١٨- لاتقوم بعض السيدات المتعلمات بتحميص الخبز ، حيث أقررن ذلك بنسبة ١٠ر٤٨ ٪ بمستوى دلالة ١٠ر٠ وهذا أمر صحيح فى حين تقوم السيدات الأميات فى بعض الأحيان بتحميص الخبز حيث أقررن ذلك بنسبة ٤٨ر٥٩٪ بمستوى دلالة ١٠ر٠ وهذا لايتمشى مع مبادئ التغذية الصحية . وأشار اخصائيو التغذية بأن تحميص الخبز يساعد على زيادة فقد الفيتامينات ، وبالطبع فانه مع زيادة مدة المعاملة الحرارية أو تكرارها يزداد مقدار الفقد فى الفيتامينات ، وبالنسبة للخبز البلدى فان هناك معاملات حرارية يتم إجراؤها على الخبز تؤدى الى عملية تكوين أو تحميص كامل لوجه الرغيف ، ومما لاشك فيه ان هذا الأمر يضعف من القيمة الغذائية للرغيف ، وان كان يحافظ عليه لفترة طويلة دون أن يتلف نتيجة لانخفاض الرطوبة به (٥٧) .

وفيما يختص بتفضيل الخبز الأبيض عن الاسمر فكانت النسبة المئوية فى صالح استخدام الخبز الابيض عن الأسمر ، بالرغم من أن الخبز الأسمر يمتاز باحتوائه على كمية أكبر من الحديد ، وفيتامين (ب) لكنه يتساوى مع الخبز الأبيض فى انتاج السعرات (٥٨) .

١٩- أقرت كل من عينتى السيدات المتعلمات والأميات بأنه أحيانا يهمل أحد أفراد الأسرة طعام الافطار صباحا بالنسب ٥٤ر٤٠٪ ، ٣٢ر٤٤٪ على الترتيب . كما أقرتا بأن بعض أفراد الأسر يهملون طعام الافطار بصفة دائمة بالنسب ٦٢ر٢١٪ ، ٦٥ر٢٨٪ على الترتيب فى حين يعطى علماء التغذية أهمية خاصة لوجبة الافطار صباحا ، وقد أكدت بعض أبحاثهم فى ذلك المجال أن اهمال وجبة الافطار صباحا يسبب نقصا ملحوظا فى القدرة على العمل والانتاج ، كما يضر صحة الأفراد فى كثير من الأحيان ، كما ثبت أن خمول بعض التلاميذ وصعوبة فهمهم لما يلقى عليهم من دروس ومحاضرات يرجع الى هذا

السبب (٥٩) ٠

ثم سئلت كل من عينتى السيدات المتعلمات والأميات : هل هن فى حاجة الى أن يتعلمن أسس التغذية الصحية ؟ وكانت الاستجابات على النحو التالى :

أقرت كل من السيدات المتعلمات والأميات بأنهن فى حاجة الى تعلم أسس التغذية بالنسب ٢٢ر٧٦٪ ، ٤ر٩٤٪ على الترتيب وبمستوى دلالة ٠١ر٠ وارتفاع نسبة الأميات عن المتعلمات تؤكد بأن الأميات فى أمس الحاجة الى تعلم تلك الأسس ٠ ثم سئلت كل منهن عن أفضل وسيلة لتعلم هذه الأسس وكانت الاستجابات على النحو التالى :-

أقرت السيدات المتعلمات بأن أفضل الوسائل كما يلى مرتبة حسب النسب المئوية للتكرارات

أولا : التليفزيون ٩٧ر٧٢٪

ثانيا : الاذاعة ٥ر٦٢٪٠

ثالثا : الصحافة ١ر٥٥٪ ٠

رابعا : مجلات متخصصة ٦ر٤٨٪ ٠

فى حين أقرت السيدات الأميات بأن أفضل الوسائل لتعلمهن أسس التغذية الصحية كما يلى :

أولا : التليفزيون ٩٢ر٨٤٪ ثانيا : الاذاعة بنسبة ٩٢ر٥٨٪

وهذا يعكس أهمية كل من الاعلام المرئى والمسموع والصحفى فى تحقيق التربية الغذائية لأفراد المجتمع ٠ ولذا فعلى الاعلام أن يضاعف من مسئولياته وجهوده وتوجهاته فى ذلك المجال٠

على ضوء نتائج هذه الدراسة اتضح مايلى :

ان الوعى بمعظم أسس التغذية الصحية ومبادئها وشروطها ، وتخطيط وجبات متكاملة غذائيا ، والعوامل التى تؤثر فى التغذية الصحية والتى تساعد على سلامة الغذاء، وتبصير أفراد المجتمع بأثر كل من التخزين وطرق الطهى على القيمة الغذائية غير كاف ، وأن كلا من السيدات المتعلمات والأميات فى حاجة كبيرة الى التوعية بذلك ، وهذا يؤكد صحة الفرض الأول " الوعى الغذائى بمعظم أسس التغذية الصحية لربات البيوت (المتعلمات والأميات) غير كاف " ، كما أكدت الدراسة أن السيدات الأميات فى حاجة أكثر الى الوعى الغذائى السليم من المتعلمات ، وهذا شىء طبيعى ، ومن ثم ، فإن قلة

المعرفة والوعى بالقواعد الغذائية الصحية والجهل بأسس التغذية الصحية توثر على التغذية والصحة بصفة عامة ، وعلى سبيل المثال ، اذا كانت الأم لديها المام بمبادئ التغذية فانه يمكنها تقديم وجبة غذائية سليمة لأفراد أسرتها ، وسيمكنها مراعاة توازن العناصر الغذائية اللازمة للجسم ، وفى ذلك فوائد كثيرة أهمها المحافظة على صحة أفراد الاسرة وتحاشى اصابتهم بالأمراض ، وبالتالى تنشئة جيل من الأطفال والأفراد الأصحاء . كما أن قلة الوعى بالطرق العلمية الصحيحة فى تجهيز الغذاء والتى تساعد على تقليل فقد الغذاء لنسبة كبيرة من العناصر الغذائية التى يحتاجها الفرد أو الطفل واللازمة لنموه وتطوره وبخاصة الفيتامينات والأملاح المعدنية تضر بالصحة. (٦٠)

ولذا يمكن القول بأن الثقافة الغذائية تعد ضرورة لايمكن الاستغناء عنها ، لأنها نشاط يستهدف الوقاية من سوء التغذية الذى يؤدى الى نقص فى النمو الجسمى وقصر أعمار الأطفال (٦١) . ولذا فمن المسلم به أن موضوع الصحة العامة والغذاء من الموضوعات شديدة الصلة بالحياة اليومية ، والتى تؤثر فى جميع أفراد المجتمع بمختلف فئاتهم ، ولذلك فانه من المهم أن يلم كل فرد فى المجتمع بالمعلومات الأساسية فى هذا المجال ، وأن يطبقها فى حياته لضمان الصحة والسلامة ، ولكن بالنسبة للمرأة فهذا الموضوع له أهمية خاصة تفوق أهميته بالنسبة لباقى أفراد المجتمع ، ذلك لأن دور المرأة فى هذا المجال متعدد الجوانب ، فهى ليست مسئولة عن صحتها وغذائها شخصيا فقط بل هى مسئولة عن صحة وتغذية الجنين وقت الحمل ، والطفل وقت الرضاعة ، وعليها أيضا تقع مسئولية توفير الرعاية الصحية والتغذية السليمة لجميع أفراد أسرتها وغرس وتكوين العادات الصحية والغذائية السليمة فى أطفالها ، ولذلك يجب أن تكون هى نفسها قدوة حسنة فى اتباع وممارسة القواعد الصحية والغذائية السليمة ، ولذلك كان من المهم تزويد المرأة بالمعلومات والمهارات التى تمكنها من القيام بدورها فى مجال الصحة العامة والغذاء على الوجه الاكمل (٦٢) .

ولعل أبرز وسيلة تيسر نشر الوعى الغذائى هى أجهزة الاعلام كما أكد ذلك هذا الجزء من الدراسة الميدانية ولذا فالجزء الثانى من الدراسة الميدانية يوضح التوجهات الحالية للاعلام فى ذلك المجال .

الجزء الثانى : التوجهات الحالية لأجهزة الاعلام فى تحقيق التربية الغذائية لافراد المجتمع :

قام الباحث فى هذا الجزء من الدراسة الميدانية بتطبيق الاستبيان الخاص بمعرفة

التوجهات الاعلامية الحالية فى تحقيق التربية الغذائية على كل من عينة أفراد المجتمع وعينة المختصين من أجهزة الاعلام ، وذلك للتأكد من صحة الفرض الثانى ، ويمكن توضيح نتائج هذا الجزء من الدراسة كما يلى (*) .

١- ان ماتقدمه أجهزة الاعلام فى مجال التربية الغذائية ونشر الوعى الغذائى غير كاف من وجهة نظر أفراد العينتين حيث أقرت ذلك عينتا البحث من أفراد المجتمع والمختصين بالنسب المئوية التالية (٧٦ر٧١٪) ، ٧٣ر٧٢٪) للاذاعة المرئية على الترتيب، (٥ر٧٥٪ ، ٦٤ر٦٣٪) للاذاعة المسموعة (٣٣ر٨٣٪ ، ٠٩ر٦٩٪) للصحافة (**)

وهذا يعنى أن ماتقدمه أجهزة الاعلام فى ذلك المجال لايتناسب مع احتياجات المجتمع ، وأن مايقدم يمثل هامشا ضئيلا من العمل الاعلامى " كما أن القراءة الموضوعية للواقع المصرى تشير الى أن ماتقدمه أجهزة الاعلام للتربية بصفة عامة مازال قليلا بالقياس الى امكانياتها ، والى ضخامة المشكلات والاحتياجات التربوية للمجتمع المصرى والتى تفرض على نظام التعليم والاعلام تعبئة طاقاتها فى اطار العمل المشترك والمنظم من أجل تحقيق الاهداف الوطنية " (٦٣) .

٢- البرامج المتلفزة التى يمكن أن ينتج عنها وعى غذائى مرتبة حسب أهميتها من وجهة نظر العينتين كما يلى :

لك ولأسرتك ، طبق اليوم (فى شهر رمضان فقط) ، عزيزتى حواء ، مجلة المرأة ، خمسة لصحتك ، العلم والايمان .

٣- البرامج الاذاعية التي يمكن أن ينتج عنها وعى غذائى مرتبة حسب أهميتها من وجهة نظر العينتين كما يلى :

ربات البيوت ثم البرامج الصحية على الشبكات الاذاعية التالية :

البرنامج العام والمحلية .

وهذا يعكس ان مايقدم من خلال التليفزيون والاذاعة نحو تحقيق التربية الغذائية عبارة عن فقرات بسيطة ومتفرقة من بعض البرامج وبالتالى لا تكون هذه الفقرات على المستوى المطلوب والكافى ، لأن الوعى الغذائى يعد هدفا ثانويا لهذه البرامج وليس هدفا أساسيا ، كما اتضح أنه لاتوجد برامج أساسية ومخصصة فى تحقيق التربية الغذائية وتنمية الوعى الغذائى السليم لأفراد المجتمع .

(*) تكرارات استجابات العينة بالنسبة لأسئلة الاستبيان ونسبها المئوية ومستوى دلالتها موضحة فى جداول بأصل الدراسة .

(**) سوف تذكر النسب المئوية بنفس الترتيب عينة أفراد المجتمع ثم عينة المختصين .

٤- أن معظم البرامج التى تقدم من خلال أجهزة الاعلام ويمكن أن ينتج عنها نشر وعى غذائى صحى لايتناسب مع معظم فئات المجتمع حيث أن أكبر النسب التى ذكرت كانت نحو عبارة نادرا بالنسبة للبرامج التى تقدم للفئات التالية :

الأطفال (٥٦ر٥٥٪ ، ٩١ر٥٠٪) ، المسنين (٠٣ر٦٢٪ ، ٢ر٦٧٪) ، النحاف (٥٦ر٥٥٪ ، ٥٥ر٥٤٪) ، المراهقين (٩١ر٤٤٪ ، ٦٠٪) ، كما أن بعض النسب الكبيرة كانت للعبارة احيانا بالنسبة للبرامج التى تقدم للمرضعات (٨٥ر٥١٪ ، ٨٢ر٤١٪) ، واتفق فى هذا كل من العينتين ٠ كما أقر عينة أفراد المجتمع على العبارة أحيانا بنسبة ٥٠٪ للبرامج التى تقدم للحوامل ، ٦٣ر٥٤٪ للبرامج التى تقدم للبدان ، فى حين أقر ذلك عينة المختصين على العبارة نادرا بالنسب ٤ر٤٥٪ ٢٧ر٦٧٪ لكل من الحوامل والبدان على الترتيب ٠

ويدل هذا على قلة البرامج التى يمكن أن ينتج عنها وعى غذائى يناسب معظم فئات المجتمع سواء من ناحية العمر ، أو ناحية النمو الجسمى بالرغم من أهمية الاعلام وتوجهاته فى هذا المجال حيث " أن التربية المقدمة عن طريق الاعلام تعد نظاما اجتماعيا تربويا يتيح الفرص التربوية لجميع أفراد المجتمع من مختلف الأعمار والمستويات العلمية والثقافية والاجتماعية واينما وجدوا وعندما يشاؤن وما يحتاجون اليه من معارف ومهارات فنية " (٦٤) ٠

ومما يزيد من أهمية الاعلام فى ذلك المجال أن التثقيف الأسرى بمختلف نواحيه وممارسة الأدوار الاجتماعية الأسرية المختلفة ليس لها مكان فى المدارس ، كما قد يصعب تعلمها فى نطاق التعليم المدرسى ، ولذا " فالقيمة التربوية فى الاعلام راسخة سلفا فيها ، ودور الاعلام فى التربية مسلم به قولا وفعلا ، وتكامل جهود المعلمين فى المدرسة مع جهود الاعلاميين خارج المدرسة من أجل تربية أفراد المجتمع صار واقعا لايحتاج الى جدال " (٦٥) ٠

٥- قلة وندرة البرامج والمقالات التى يمكن أن ينتج عنها توعية عن التغذية الصحية للمرضى رغم أهمية هذه البرامج والمقالات لفئة المرضى حيث أن أكبر النسب لعينة أفراد المجتمع تركزت حول عبارة نادرا لكل من الاذاعة المرئية (٦٩ر٤٧٪) ، والمسموعة (٤٤ر٦٩٪) والصحافة (٧٨ر٧٤٪) ، فى حين أن أكبر النسب لعينة المختصين تركزت حول عبارة نادرا فى الصحافة (٤ر٥٦٪) ، وحول العبارة أحيانا فى الاذاعة المرئية (٠٩ر٦٩٪) ، والمسموعة (٢٧ر٦٧٪) ٠ وهذا يعكس قلة هذه البرامج أو المقاولات رغم أهميتها ، لأن معظم الأمراض تنتج عن سوء التغذية ، وسوء التغذية ينتج عن الجهل

بالمعارف والمعلومات اللازمة للتغذية السليمة – فعلى سبيل المثال – " تناول كميات أكثر من اللازم من المواد الدهنية يؤدى الى السمنة بمضاعفاتها المختلفة ، والى زيادة نسبة الكولسترول فى الدم والذى يؤثر بطبيعته على مرونة الشرايين والأوعية الدموية " (٦٦) . ولذا فان معرفة المبادئ الأساسية للتغذية يعد من أهم الأمور التى يجب أن يحيط بها الانسان فى هذا العصر الذى تكشفت فيه الكثير من الأسباب الغذائية التى تكمن وراء الاصابة بالأمراض ، وفى ضوء المعلومات الحديثة عن التغذية وجد أن كثيرا من الأمراض يمكن تجنبها باتباع نظام غذائى ووقائى خاص (٦٧) هذا من ناحية كما أن المرض يؤثر تأثيرا مباشرا فى تغذية الانسان بصفة عامة وفى قابلية الجسم للاستفادة من العناصر الغذائية بصفة خاصة ، فبعض الأمراض تمنع الفرد من تناول كميات كافية من الأغذية المطلوبة والضرورية مثل فقدان الشهية ، كما أن هناك بعض الأمراض تقلل من قدرة الجسم على امتصاص الأغذية ، ولذا فنوع المرض له تأثير فى التغذية سواء عند تحديد الاحتياجات الغذائية ، أو المصادر التى تستخدم للحصول عليها (٦٨).

٦– ان وقت تقديم البرامج غير مناسب لأفراد المجتمع ، وقد أقر ذلك عينتا البحث من أفراد المجتمع والمختصين عن الاعلام بنسب مئوية ٧٥٪ ، ٧٣ر٧٢٪ على الترتيب وتعد نسبا مرتفعة تؤكد ذلك الرأى ، حيث قد يكون أفراد المجتمع مشغولين فى أعمالهم وقت تقديم هذه البرامج ، كما اتضح أن الوقت المناسب لتقديم البرامج الخاصة بتقديم تربية غذائية فى الاذاعة المرئية كما يلى :

قبل برامج السهرة ، بعد المسلسل أو قبله ، بعد أخبار الساعة التاسعة أما بالنسبة للاذاعة المسموعة فتكون فى كل من الفترة الصباحية والمسائية من الساعة السابعة الى الساعة التاسعة .

٧– أن أكبر النسب التى ذكرت عن المعلومات والمهارات والاتجاهات (*) التى يمكن أن يكتسبها الأفراد من خلال مايقدمه الاعلام فى مجال التربية الغذائية تركزت معظمها حول عبارة نادرا وبعضها حول عبارة أحيانا وهذا يعنى أن الاعلام نادرا ما يكسب هذه المعلومات والمهارات والاتجاهات وليس فى الغالب ، وأن ما يقدمه الاعلام من توعية فى ذلك المجال يعد قليلا رغم أهمية الاعلام وتوجهاته فى اكساب المعلومات والمهارات والاتجاهات اللازمة لأفراد المجتمع بصفة عامة حيث " تعد أجهزة الاعلام أداة

(*) التكرارات والنسب المئوية للمعلومات الخاصة بالتغذية الصحية والمهارات والاتجاهات التى يمكن اكتسابها من خلال مايقدمه الاعلام فى مجال التربية الغذائية موضحة بأصل الدراسة بالجداول (٧ ، ٨ ، ٩) .

من أدوات التربية المستمرة التى تقوم على أساس تربية الصغار والكبار وارشادهم ، ونوع من أنواع التعليم المفتوح الذى يتيح الفرصة للجميع لكى يتعلم ويكتسب كثيرا من المعلومات والمفاهيم والاتجاهات والقيم ، ولقد أصبح استخدام أجهزة الاعلام فى المجال التربوى بصفة عامة أمرا مألوفا ، وبدأت كثير من الدول توجه اهتماماتها وتعمل على أن يكون مايقدم ذا مغزى تربوى وخاصة الاذاعة والتليفزيون " (٦٩)

ولذا يمكن القول بأن التوجهات الاعلامية فى مجال تحقيق التربية الغذائية غير مجدية بالرغم من أن الاعلام يمثل أحد المداخل الأساسية لتغيير السلوك لدى قاعدة كبيرة من أفراد المجتمع وذلك " لأنه يغطى قطاعات عريضة من المواطنين يصعب أن تغطيها برامج التعليم النظامى ، ومن حيث مدته اذ يأخذ نصيبا ملموسا من الوقت اليومى لكل فرد ، كما أنه يشمل موادا متنوعة من الثقافة والتوجيه والترفيه فى مختلف المجالات ، بالاضافة الى انه يتميز بالاستمرار وتراكم التأثير حيث يبدأ اتصال الفرد بوسائل الاعلام منذ طفولته ويمتد الى شيخوخته " (٧٠) ، ولذلك يعد الاعلام من أهم وسائل التربية غير النظامية لأنه يرتبط بالحياة والبيئة والواقع ومتنوع فى المحتوى والطريقة ، ولهذا يكون قوى التأثير على معظم أفراد المجتمع بمختلف فئاتهم (٧١) ، ولذا نجد أن ظهور التقنيات الحديثة للاعلام التربوى فى الدول المتقدمة ليس وليد الصدفة ، وانما جاءت هذه التقنيات استجابة للأهداف التربوية التى رسمت للنظام التربوى فى هذه البلدان ، فالحاجة تولد الوسيلة ، وما الاعلام الاوسيلة لتحقيق الأهداف التربوية (٧٢) .

٨- البرامج والمعلومات التى تحتاج اليها الأسرة فى تحقيق التربية الغذائية والتى ينبغى أن تقدمها أجهزة الاعلام :

أ- برامج عن التغذية الصحية لكل فئة من فئات العمر المختلفة (٧٤ر٩٠٪ ، ٤٥ر٨٧٪) .

ب- برامج عن كيفية تعديل نظام وجبات الاسر بما يتمشى مع دخلها مع المحافظة على بقاء القيمة الغذائية المرتفعة بقدر الامكان (٩٤ر٨١٪ ، ٧٣ر٧٢٪) .

جـ - برامج عن التغذية الصحية فى حالة المرضى (٣٩ر٧٦ ٪ ، ٨٢ر٨١٪).

د- برامج تصحح بعض الأقوال والمعتقدات الغذائية الخاطئة (٤٨ر٥٦، ٥٥ر٧٤٪)

هـ - برامج عن الشروط التى يجب أن تراعى عند اعداد وتكوين الوجبات (٧ر٥٣٪ ، ٠٩ر٧٠٪)

وتعد النسب المئوية لتكرارات العينتين على هذه البرامج مرتفعة ويدل ذلك على أن الواقع المصرى فى حاجة الى مثل هذه البرامج والى وعى غذائى صحى سليم ، ولذا

فمن الأدوار الرئيسية التى يمكن أن يقوم بها الاعلام مساعدة أفراد المجتمع على اكسابهم هذا الوعى الغذائى الصحى ، وهذا يؤكد أهمية الاعلام وتوجهاته فى تحقيق التربية الغذائية لأفراد المجتمع .

٩- لايرسل معظم أفراد المجتمع آراءهم الى المختصين والمسئولين بهيئة الاعلام عندما لاتعجبهم بعض البرامج ، وأسباب ذلك ترجع الى مايلى من وجهة نظر عينة أفراد المجتمع :

أ- قلة تشجيع المختصين والمسئولين عن الاعلام بتقديم آراء الجمهور لهم (أقر ذلك أفراد العينة بنسبة ٣ر٧٠٪) .

ب- قلة اهتمام المختصين والمسئولين بهذه الآراء (٤ر٦٥٪) .

جـ- لايرد على آراء الجمهور سواء بالبريد أو وسائل الاعلام المختلفة (١ر٦٢٪).

د- قلة وقت الجمهور (٢ر٤٩٪) .

على ضوء نتائج هذا الجزء من الدراسة الميدانية اتضح مايلى :

أن ماتقدمه أجهزة الاعلام فى مجال التربية الغذائية غير كاف حيث يقتصر ذلك على فقرات بسيطة ومتفرقة من بعض البرامج التى لاتهدف أساسا الى تحقيق وعى غذائي ، وانما لها أهداف أساسية أخرى ، ومن ثم يعد الوعى الغذائى الناتج عنها أمرا ثانويا بالنسبة لها ، بالاضافة الى أن وقت تقديم معظم هذه البرامج غير مناسب لغالبية أفراد المجتمع ، كما أنه لاتوجد برامج أساسية ومتخصصة تهدف أساسا الى تحقيق تربية غذائية تناسب كل فئة من الفئات المختلفة لأفراد المجتمع مثل الأطفال ، المراهقين ، المسنين ، المرضى ، الحوامل المرضعات ، النحاف ، والبدان ، ولهذا كله - كما أكد هذا الجزء من الدراسة الميدانية - فانه نادرا ما يكتسب أفراد المجتمع معلومات ومهارات واتجاهات وعادات فى مجال التربية الغذائية من البرامج التى يقدمها الاعلام ، وهذا يؤكد صحة الفرض الثانى وهو " التوجهات الاعلامية الحالية غير فعالة فى تحقيق التربية الغذائية لأفراد المجتمع " ، ومن ثم نتج عن هذا قلة الوعى الغذائى الصحى لافراد المجتمع بصفة عامة ، وارباب البيوت (السيدات المتعلمات والاميات) بصفة خاصة ، والذى وضحه وأبرزه الجزء الأول من الدراسة الميدانية ولذا فكل من الجزء الأول والثانى من الدراسة الميدانية يكمل بعضه الاخر .

المقترحات والتوصيات

بناء على ماتوصلت اليه نتائج الدراسة الميدانية من نتائج يمكن تقديم المقترحات والتوصيات التالية :-

١- تقديم برامج من خلال الاذاعة والتليفزيون ، ومقالات فى الصحف اليومية تساعد على اكساب افراد المجتمع بكافة فئاتهم أسس التغذية الصحية ومفهومها وشروطها ومظاهرها ، وأهمية العناصر الغذائية الرئيسية وفوائد كل منها ، ومفهوم سوء التغذية وأسبابها وأثرها على الصحة العامة ، والأمراض الناتجة عنها وكيفية التغلب عليها، القواعد العامة لتحضير الطعام على أساس علمى سليم ، وكيفية تخطيط وتصميم وجبات متكاملة غذائيا فى ضوء هذه القواعد ، التوعية بكيفية التغلب على هدر الغذاء سواء كان هدرا فى الناحية الكمية أم فى القيمة الغذائية للغذاء نفسه أثناء الطهى واعداده ، والتوعية بعدم الاسراف فى تناول الطعام والأضرار الناتجة عنه ، والتوعية بالطرق التى يجب اتباعها فى نظافة الغذاء واعداده وطهيه بالطرق التى تحفظ قيمته الغذائية ، وأثر كل من طرق الطهى والتخزين على القيمة الغذائية ، وحفظ الأغذية من التلف والفساد لأطول مدة ممكنة ، وكيفية اكتشاف المأكولات المغشوشة والفاسدة ، والبرامج التى تساعد على تثقيف أفراد المجتمع بالتغذية العلاجية وتبصيرهم بالبدائل الغذائية التى تحتاجها بعض الأمراض مثل السكر والبدانة والنحافة والسمنة ، والبرامج التى تساعد على تصحيح المعتقدات الغذائية الخاطئة والشائعة فى المجتمع ، وكيفية التغلب على مشكلات التغذية فى مراحل العمر المختلفة .

هذه بعض أسس التغذية الصحية التى أثبتت الدراسة الميدانية أن أفراد المجتمع -بكافة فئاتهم- فى أمس الحاجة اليها . ويوصى الباحث بتقديم برامج متخصصة فى هذا المجال وبصفة دورية ومنتظمة وبموعد محدد على الخريطة التليفزيونية والاذاعية ، ويشترك خبراء التغذية فى اعداد وتصميم وتقديم هذه البرامج .

٢- مراعاة التوقيت المناسب لهذه البرامج لكى تتحقق أقصى فائدة منها ، وقد أقر أفراد العينة بأن أنسب الاوقات كما يلى :-

أولا : التليفزيون :

أ- قبل برامج السهرة .

ب- بعد المسلسل أو قبله .

جـ - بعد نشرة أخبار الساعة التاسعة .

ثانيا : الاذاعة :

أ- فى الفترة الصباحية من الساعة السابعة الى الساعة التاسعة .

ب- فى الفترة المسائية من الساعة السابعة الى الساعة التاسعة .

٣- يراعى فى البرامج التى تقدم من أجل تحقيق التربية الغذائية أن يكون لها بعدان هما : بعد رأسى يتمثل فى ملاءمة البرامج لامتداد المراحل العمرية المختلفة لأفراد المجتمع من مرحلة الطفولة حتى مرحلة الشيخوخة ، وهذا يتطلب تنويع البرامج المقدمة سواء عن طريق الاذاعة المسموعة أم المرئية لتتناسب مع مراحل النمو المختلفة وخصائصها على أن يتفق محتواها وطريقة تقديمها مع خصائص تلك المراحل ، وبعد أفقى يتمثل فى تنوع مجالات المعرفة فى البرامج التى تقدم بحيث تتضمن معلومات ومهارات واتجاهات وعادات وبشكل يحقق التثقيف الغذائي السليم والشامل الى حد ما لأفراد المجتمع .

٤- عرض أفلام عن التغذية الصحية بصفة عامة والأسس والقواعد التى سبق الحديث عنها ، على أن توجه هذه الافلام لفئة الأطفال والأميين بصفة خاصة .

٥- تصميم بعض الاعلانات فى التليفزيون والاذاعة تهدف الى تحقيق الوعى الغذائي ببعض أسس التغذية الصحية ، وتصحيح بعض المعتقدات الغذائية الخاطئة والشائعة فى المجتمع .

٦- عمل تحقيقات مختلفة من خلال الاذاعة والتليفزيون من أرض الواقع فى القرى والنجوع عن المعتقدات الغذائية والعادات السائدة فى تلك القرى والنجوع ، والتعرف على آرائهم واستفساراتهم (خبراتهم) فى مجال التغذية ، ودعوة خبراء التغذية للرد على نواحى القصور وتوجيههم والاجابة عن أسئلتهم ، والقاء محاضرات حول التغذية الصحية باسلوب مبسط يفهمه عامة أفراد المجتمع وبصفة خاصة فئة الاميين .

٧- أن يحدد جزء من الصحف اليومية وفى مكان مناسب عن الوعى الغذائي السليم بصفة مستمرة - على غرار الكلمات المتقاطعة أو حظك اليوم على سبيل المثال - وينشر فيه سلسلة من المقالات الصغيرة التى تهدف الى تحقيق الوعى الغذائى الصحى الذى يفتقده كثير من أفراد المجتمع .

٨- ينشأ قسم خاص للتربية الغذائية فى كل من الاعلام الصحفى والمسموع

والمرئى يعنى بالتثقيف الغذائي لأفراد المجتمع ويخطط لبرامج التربية الغذائية ويوجهها وأن يتم هذا التوجيه بواسطة متخصصين فى ذلك المجال ، وأن يتضمن هذا القسم لجنة علمية تربوية تقوم بمتابعة وتقديم كل مايقدم لأفراد المجتمع بكافة فئاتهم فى مجال التربية الغذائية من برامج اذاعية مسموعة ومرئية ومقالات فى الصحافة للكشف عن أوجه القصور وعلاجها واثراء المجالات الناجحة فيها للوصول الى تحقيق الأهداف التربوية المنشودة وللتأكد من مراعاة الأسس النفسية والتربوية فى كل مايقدم من برامج فى مجال التربية الغذائية .

٩- تشجيع أفراد المجتمع على ارسال آرائهم ونقدهم للبرامج المقدمة الى المختصين والمسئولين بهيئة التليفزيون والاذاعة والصحافة ، ويتطلب هذا اهتمام المختصين والمسئولين بآراء الجمهور والرد عليها سواء بالبريد أم عن طريق وسائل الاعلام وذلك لاحداث تنسيق وتعاون على كافة المستويات بين أخصائى التربية ، والتغذية، والمسئولين عن الاعلام والجمهور لكى تتحقق أقصى استفادة ممكنة من البرامج التى تقدم لكافة فئات أفراد المجتمع .

الهوامش

(١) الشاذلى الفيتورى : " الاعلام والتربية والتعاون الدولى " ، التربية الجديدة العدد السابع والعشرون ، سبتمبر / ديسمبر ١٩٨٢ ، ص ٢١ .

(٢) نور الدين محمد عبد الجواد : " الاعلام والرسالة التربوية " ماذا يريد التربويون من الاعلاميين ، الجزء الأول ، (الرياض ، مكتب التربية العربى لدول الخليج ١٩٨٤) ص ١٨٣ .

(٣) أبو الفتوح رضوان : " الاعلام والرسالة التربوية " ، ماذا يريد التربويون من الاعلاميين ، الجزء الاول ، (الرياض ، مكتب التربية العربى لدول الخليج ، ١٩٨٤) ص ٣٢٦ .

(٤) عبد المنعم فهمى سعد : " تأثير وسائل الاعلام فى العملية التربوية " ، أبحاث مؤتمر نحو مشروع حضارى تربوى لمصر ، رابطة التربية الحديثة ، الجزء الثالث ، ابريل ١٩٨٧ ، ص ١١٤٠

(٥) اليونسكو : " الامكانات التربوية لوسائل الاتصال والاعلام الحديث " ، ماذا يريد التربويون من الاعلاميين ، الجزء الثالث (الرياض ، مكتب التربية العربى لدول الخليج ، ١٩٨٤) ص ١٤٤

(٦) راجامال ب . ديفاداس: " التربية الغذائية " ترجمة محمد محمود رضوان ، مستقبل التربية، العدد الأول، ١٩٨١ ، ص ٣ ، ٤

(٧) جيريمى شوهام وبرونوسبتتينار : " المعونة الغذائية والعادات الغذائية " رسالة اليونسكو ، العدد ٣١٢ مايو ١٩٨٧ ، ص ٣٢.

(٨) مصطفى كمال مصطفى : الأطعمة ودورها فى التغذية (القاهرة) دار البحر الابيض المتوسط للنشر ، ١٩٨٨) ص ٢٢

(٩) راجامال ب . ديفاداس : مرجع سابق ، ص ٤

(١٠) يس عبد الرحمن قنديل : " التربية الغذائية وتطور الوعى الغذائى لدى أمهات المستقبل " . المؤتمر السنوى الثالث للطفل المصرى تنشئته ورعايته ، بحوث المؤتمر ، المجلد الثانى ، مركز دراسات الطفولة ، جامعة عين شمس ، ١٩٩٠ ، ص ٨٦٧ .

11- Dorothy van Egmond , Pannell, B. S.U. R School Food Service (U.S .A the Avi publishing Company , Tnc , 1981) 112

(١٢) محمد ابراهيم الغراب : " التثقيف الغذائى والصحى لطفل ما قبل المدرسة " بحوث المؤتمر السنوى الاول للطفل المصرى تنشئته ورعايته، المجلد الاول ، مركز دراسات الطفولة ، جامعة عين شمس ، ١٩٨٨ ، ص ١٠٣.

(١٣) ر.ف موترام : التغذية الصحية للانسان ، ترجمة آمال السيد الشافعى وآخرون (القاهرة ، الدار العربية للنشر والتوزيع ، ١٩٨٦) ص ١٥٩ .

(١٤) فاتن الصفتى : الفيتامينات سلاح ذو حدين ، (القاهرة ، مكتبة ابن سينا ، ١٩٨٨) ص ١٠١ .

(١٥) عايدة عبد العظيم البنا : الاسلام والتربية الصحية ، (الرياض ، مكتب التربية العربى لدول الخليج ، ١٩٨٣) ص ١٣٤ .

(١٦) نفس المرجع السابق ، ص ١٣٧

(١٧) كوثر حسين كوجك ، لولو جيد داود : المرجع فى التربية الأسرية ، ط ١ ، (القاهرة ، عالم الكتب ، ١٩٨٤) ص ١٦ .

18- Eva D. wilson , Katherine H. Fisher , Pilar A. Garcia : principles of Nutrition (New york , John Wiley & Sons , Tnc , 1979 . p p 365 - 366 .

(١٩) منظمة الصحة العالمية : دليل الاحتياجات الغذائية للانسان (القاهرة ، المكتب الاقليمى لمنظمة الصحة العالمية لشرق البحر المتوسط ، ١٩٨٦) ص ٢.

(٢٠) عبد عون عبد الله هندى : " تقييم مشروع التغذية المدرسية " . رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة بغداد ، ١٩٧٨.

(٢١) يس عبد الرحمن قنديل : مرجع سابق ، ص ٨٦٧ – ٨٨٤

(٢٢) جورجيت دميان جورج : " التربية الغذائية فى مدارس الحلقة الثانية من التعليم الاساسى . دراسة ميدانية بمحافظة الدقهلية " رسالة ماجستير غير منشورة كلية التربية جامعة المنصورة ، ١٩٩٠ .

(٢٣) عز الدين فراج : تغذية الانسان فى الصحة والمرض على ضوء العلم الحديث (القاهرة النهضة المصرية ، ١٩٨٤) ص ٣ .

(٢٤) أمين رويحه : أخطاء التمدن فى التغذية (بيروت ، دار القلم ، ١٩٨٠) ص ٧.

(25) Maxine E. Mc Divitt , Sumati Rajagopal Mudambi : Human Nutrition: principles and Applications In India (New Delhi , prentice - Hall oF India private Limited , 1973) p . 3 .

(٢٦) ابراهيم ناصر : التربية وثقافة المجتمعات (تربية المجتمعات) عمان ، دار الفرقان ، ١٩٨٣) ص ٦٧ .

(27) El eanor E . Eckstein : Food , People and Nutrition (U . S . A Tne Avi publishing , company Tnc, 1980) pp 239 - 239 .

(٢٨) علياء شكرى : " دراسة عادات الطعام وآداب المائدة فى الوطن العربى " الكتاب السنوى لعلم الاجتماع ، العدد الأول (القاهرة ، دار المعارف ، أكتوبر ١٩٨٠) ص ١٧٤ .

(٢٩) نفس المرجع السابق ص ص ١٨٨ – ١٨٩ .

(٣٠) أمين رويحة : مرجع سابق ، ص ١١ .

(٣١) علياء شكرى : مرجع سابق ، ص ص ١٧٢ – ١٧٣ .

(32) M. H . King & others : Nutrition For Developing countries , (Great Britain , Spottiswoode Ballantyne Ltd, 1980) PIO , I .

(٣٣) ايزيس عازر نور:الغذاء والتغذية (الاسكندرية ، زغلول حمادة ، دار المطبوعات الجديدة ، ١٩٧٥)ص٤٢ .

(٣٤) نفس المرجع السابق ، ص ص ٤٧٤ – ٤٧٥ .

(٣٥) حامد التكرورى ، خضر المصرى : علم التغذية العامة أساسيات فى التغذية المقارنة (القاهرة ، الدار العربية للنشر والتوزيع ، ١٩٨٩) ص ١٩ .

(36) Maxine E . Mc Divitt , Sumati Rajagopal Mudambi : op cit p. 3 .

(٣٧) علياء شكرى : مرجع سابق ، ص ص ١٧٤ – ١٧٥

(٣٨) ايزيس عازر نوار : مرجع سابق ، ص ص ٤٣ – ٤٤

(٣٩) نفس المرجع السابق : ص ٤٧

(٤٠) شوقى ياسين الزفزاف : أسس التغذية فى الصحة والمرض (الكويت ، مكتبة الفلاح ، ١٩٨١) ص ص ٢٣٩ – ٢٤١ .

(٤١) أحمد عبادة سرحان : طرق التحليل الاحصائى ، (القاهرة ، مطبعة جامعة القاهرة ، ١٩٧١) ص ص ٢٥٨ – ٢٦٣ .

(42) George A . Ferguson : Statistical Analysis in psychology and Education , 5 ed (London , Mc Graw - Hill Tnc , 1981) p 20 1 .

(٤٣) فاتن الصفتى : مرجع سابق ص ٩ .

(٤٤) واصل محمد أبو العلا : تغذية الانسان أساسيات – البان ، ط ١ . (القاهرة دار المعارف ١٩٨٧) ص ص ٤١ – ٤٢ .

(45) Maxine E. Mc Divitt , Sumati Rajagopol Mudambi op cit . p 115 .

(46) Megens Jul : The Quality oF Frozen Foods (London , Academic press TNC , Ltd 1984) p . 4 .

(٤٧) عز الدين فراج : مرجع سابق ، ص ٩٩ .

(٤٨) على مؤنس : طعامك فى الصحة والمرض ، كتاب اليوم الطبى ، يصدر عن مؤسسة أخبار اليوم العدد ١٨ ، ١٥ يوليو ١٩٨٩ ، ص ٦٥ .

(٤٩) فاتن الصفتى : مرجع سابق ، ص ١٠٣

(٥٠) نفس المرجع السابق .

(٥١) غامينى سينفراتين : "هل من المأمون تناول هذا الطعام " مجلة منظمة الصحة العالمية العدد ٤٨ ، أكتوبر ، نوفمبر ، ديسمبر ١٩٨٣ ، ص ٩٩ .

(٥٢) فاتن الصفتى : مرجع سابق ، ص ١٠٣ .

(53) V . L . Brownsell & Others : Applied Science For Food Studies , (Hong Kong , Longman Group (F E) Limited , 1989) p 94 .

(٥٤) مصطفى كمال مصطفى : مرجع سابق ، ص ١٢٠ .

(٥٥) نفس المرجع السابق ، ص ١٢٢ .

(٥٦) فاتن الصفتى : مرجع سابق ، ص ١٠٣ .

(٥٧) مصطفى كمال مصطفى : مرجع سابق ، ص ١٢٤ .

(٥٨) شوقى ياسين الزفزاف : مرجع سابق ، ص ٢٤٣ .

(٥٩) عز الدين فراج : مرجع سابق ، ص ص ٩٤ – ٩٥ .

(٦٠) شوقى ياسين الزفزاف : مرجع سابق ، ص ص ١٥٥ ، ١٥٧ .

(٦١) ايجور دى جارين : " الغذاء والثقافة والمجتمع " رسالة اليونسكو ، العدد ٣١٢ ، مايو ١٩٨٧ ، ص ٤ .

(٦٢) علوية علوى : " المرأة والصحة العامة والغذاء " ، آراء ، السنة العاشرة العددان الاول والثانى ، ١٩٨٠ ، ص ص ٧٩ – ٨٠ .

(٦٣) حسن محمد حسان: "التعاون بين التعليم والاعلام من أجل تحقيق الاهداف التربوية للمجتمع المصرى"، ابحاث مؤتمر نحو مشروع حضارى تربوى لمصر ، الجزء الاول ، رابطة التربية الحديثة ، ١٩٨٧ ، ص ٢٨٦ .

(64) Rodney Skager : Organizing schools to Encourage Selfdirection in Learners (Great Britain , Awheaton &CO Ltd . 1984) p p 16 - 17 .

(٦٥) محمد أحمد الغنام : " الاعلام من أجل تربية أفضل " التربية الجديدة (السنة التاسعة ، العدد الخامس والعشرون ، يناير ، ابريل ١٩٨٢) ص ٩ .

(66) Magnus Pyke : Success in Nutrition (Great Britain Richard clay , The Chaucr p ress , ltd , 1975) p 48 .

(٦٧) يوسف رياض : الغذاء صحة وبواء ، كتاب اليوم الطبى ، العدد ٣٥ ، ١٥ فبراير ١٩٨٥ ، ص ١٠ .

(68) Hugh M . Sinelair & Dorothy F . Hollingsworth : Hutchison , s Food and The principles of Nutrition (London , Edward Arnold publish ltd , 1969) p p 524 - 525 .

(٦٩) محمود طنطاوى دنيا : أصول التربية (الكويت ، وكالة المطبوعات ، ١٩٨٤) ص ص ٧٥ -٧٦ .

(٧٠) يعقوب يوسف الغنيم : " ماذا يريد التربويون من الاعلاميين " ، الجزء الاول (الرياض ، مكتب التربية العربى لدول الخليج ، ١٩٨٤) ص ٢٥

(71) Paul Fordham : " The Inter Action of Formal and Non Formal Education, "Studies in adult education, Vol TT, nu . 1, April 1979.p 10.

(٧٢) عبد العزيز عبيد : " الاعلام التربوى: اتجاهاته وتقنياته الحديثة وكيفية الافادة منها فى البلدان العربية " التربية الجديدة ، السنة التاسعة العدد السابع والعشرون سبتمبر ، ديسمبر ١٩٨٢ ، ص ٤٧ .

التعليم الثانوى فى الإمارات العربية المتحدة والبحرين
دراسة مقارنة

د٠ صلاح عبد الحميد مصطفى *

١- خلفية الدراسة :

يشغل التعليم الثانوى بأنواعه المختلفة مكاناً هاماً فى السلم التعليمى لمختلف الأنظمة التعليمية. ذلك أنه - من ناحية - يمثل التعليم الذى يعد خريجيه للجامعة والتعليم العالى.وهو - من ناحية أخرى-يعد فئة من خريجيه للعمل فى مختلف قطاعات التنمية.وهو فوق ذلك، يعكس حالة البلاد الاقتصادية والاجتماعية والتربوية والثقافية. فعدد المقيدين فى هذا التعليم-مقارناً بعدد المقيدين فى التعليم كله ، أو عدد الشباب فى فترته العمرية- ودرجة كفايته الداخلية والخارجية ، والفلسفة والرؤى التربوية التى توجهه ، كلها مؤشرات تعبر عن التقدم الثقافى والحضارى الذى يحرزه مجتمع من المجتمعات.(١)

بيد أن أهمية هذا التعليم - أو أهمية البحث فيه - تنبثق قبل ذلك من أمور خمسة :

الأمر الأول هو الفئات الطلابية التى يضمها هذا التعليم ، فهو يضم طلاباً من فئة عمرية تتراوح بين الخامسة عشر والعشرين - التى تقابل فترة المراهقة - ، وهى مرحلة هامة من مراحل النمو العقلى والجسمى والعاطفى (٢) ، وتحت الرعاية الواعية يتهيأ السير بنموهم عقلياً وجسمياً وإجتماعياً وخلقياً بشكل متوازن يحقق فيهم صفات المواطنة المرغوبة فى مجتمعات العقد الأخير من القرن العشرين .

والأمر الثانى هو أنه لايوجد فى أى نظام تعليمى نموذج لتنظيم التعليم الثانوى يمكن اعتباره وافياً أو كافياً لإشباع حاجات طلابه ، ولا يزال الجدل التعليمى فى الآونة الأخيرة يدور حول نظمه ومناهجه : أنضع طلابه أمام برامج موحدة أم نتوسع لنتيح لهم فرصة الاختيار؟

أما الأمر الثالث فهو أننا نتوقع استمرار الصعوبات - لوقت قد يطول - فى سبيل

---

* كلية التربية ، جامعة الامارات العربية المتحدة .

محاولة اجتذاب الطلاب إلى مختلف أنواع التعليم الثانوى ، حيث أن زيادة الطلب الاجتماعى على التعليم الثانوى الأكاديمى - باعتباره القناة الأساسية للجامعة والتعليم العالى - قد بلغ درجة الإعاقة لتطوير غيره من أنواع التعليم الثانوى . حيث تشير إحصاءات التعليم فى دولة الإمارات العربية المتحدة إلى أن نسبة المقيدين فى التعليم الثانوى الفنى تقدر بحوالى (١.٥٦٪) فى عام ١٩٩١ م ، بينما بلغت نسبة المقيدين بالتعليم الأكاديمى (٩٨.٤٤٪) فى نفس العام . مما جعل المدرسة الثانوية الأكاديمية لكل الطلاب بغض النظر عن مستواهم الأكاديمى . وسوف يؤدى ذلك إلى حدوث ضغوط على الجامعة للالتحاق بكلياتها المختلفة وبخاصة النظرية منها مما يؤدى بالجامعة إلى قبول أعداد كبيرة من الطلبة لا طاقة لها بإيوائها فى حدود إمكاناتها ، ويفتح الباب أمام العناصر الضعيفة علمياً ومن ثم ضعف مستوى التدريس ومستوى الخريج على السواء ، فالأعداد الضخمة ترهق الجامعة وتجعلها غير قادرة على تقديم الخدمات التعليمية المناسبة وترهق الدولة بعد التخرج نتيجة الالتزام بتشغيل ما يفوق احتياجاتها من الخريجين وبرواتب مرتفعة وفى غير تخصصاتهم (٤) .

والأمر الرابع هو أن المجتمعات المعاصرة - المتقدمة والنامية على السواء - أخذت تتفحص أنظمتها التربوية بحثاً عن مواقع الخلل والاضطراب والقصور ، وقد تمكنت الدول المتقدمة من التوجه نحو التغيير الشامل فى الفكر التربوى والممارسات التربوية أفرزت هذه المراجعة أنظمة تربوية جديدة ملائمة لطبيعة التفوق العلمى والتكنولوجى الذى حققته هذه الدول (٥) . بينما كانت المعضلة - فى الدول النامية - أكثر حدة وحجم التغيير المطلوب أشد عمقاً . ورغم ذلك فقد عكفت هذه الدول على مراجعة نظمها التربوية بهدف تجديدها وتطويرها ووضعت خططاً تربوية لإحداث التغيير المنشود ، إلا أن هذه الجهود وتلك الخطط اصطدمت بمعوقات كثيرة حالت دون تحقيق التطوير النوعى الشامل، والاصلاح التربوى المنشود .(٦)

أما الأمر الخامس فقد أشار مؤتمر السياسة التعليمية للدول الأوربية إلى أن الإسراع بالتنمية يتطلب رفع نسبة الملتحقين بالتعليم الثانوى بصورة كبيرة لأن خريجى هذا النوع من التعليم يمثلون المخزون الاحتياطى البشرى القابل للتدريب والاستفادة منه فى مجالات القوى العاملة ، ويجب أن يكون الاعتبار الأساسى فى التعليم الثانوى هو جودة وكفاية هذا النوع من التعليم لأعداد المقبولين المتزايدة باستمرار (٧) .

وفوق كل ذلك ، فإن التحديات التى تواجه نظام التعليم الثانوى فى الإمارات العربية المتحدة لايمكن التصدى لها بالأساليب والطرق التقليدية ، إذ لابد من الاستناد

على منهجية علمية فى التخطيط طويل المدى وتبنى سياسات وقرارات تتصف بالمرونة والعقلانية وتوفير بدائل متعددة من الأنظمة يتم الاختيار فيما بينها وفقاً لكفايتها وفاعليتها وكلفتها ، ومواءمتها للسياق الثقافى والحضارى الذى يمكن أن تنمو فيه ، وهذا لا يمكن أن يتم فقط من داخل الإمارات بمعزل عن مختلف الاتجاهات أو بدون توافر الرؤى والتطورات والتحركات التى تؤثر على التعليم الثانوى فى دول أخرى .

ومن هنا ، تبرز أهمية هذه الدراسة فهى الأولى من نوعها فى المجال التربوى بدولة الإمارات بحثاً عن واقع التعليم الثانوى لتحديد أهم ملامحه الكمية والكيفية من جهة ومدى الاتفاق أو الإختلاف بين واقعه فى الإمارات العربية المتحدة والبحرين من جهة أخرى .

٢- المفاهيم الأساسية :

التعليم الثانوى : هو التعليم النظامى الذى يمتد من بعد المرحلة الإعدادية – فى الإمارات والبحرين – وينتهى عند مداخل التعليم العالى ومدته ثلاث سنوات دراسية (٨).

٣- دوافع الدراسة :

من أهم دوافع إجراء هذه الدراسة ، هو ما نلمسه من تزايد الاهتمام بالتعليم الثانوى ومشكلاته فى معظم البلاد العربية وبخاصة الخليجية : هناك شعور بعدم الارتياح إلى الأنماط الموجودة منه ، بل وإن بعض هذه الدول تبحث عن صيغة جديدة له لتحل محل الصيغ المألوفة منه (٩) . ولعل من أهم الانتقادات التى وجهت إلى المدرسة الثانوية العامة عدم تكيفها مع التطورات الاجتماعية والاقتصادية ، وأنها على الرغم من التجديدات التى أدخلت عليها مازالت تحمل المعالم التقليدية وتهدف أساساً إلى إعداد طلابها للجامعة والتعليم العالى ، وهناك دلائل تؤكد ضعف الثقة فى المتخرجين من المدارس الثانوية العامة وعدم مقدرتهم على مواصلة التعليم الجامعى ، أو العمل ، وأصبحت بعض الجامعات الخليجية تبدأ من حيث كان يجب أن تنتهى المدرسة الثانوية ، رغم أن الجامعة ليست استمراراً لها ، وقد بدأت هذه الجامعات فى تقديم برامج تأهيلية تحت مسميات مختلفة: برامج تمهيدية ، برامج خاصة ، تعليم أساسى . . إلى غير ذلك.

وفوق كل ذلك ، فإن مجتمع الإمارات العربية المتحدة ، حدثت به تحولات سياسية واقتصادية واجتماعية منذ السبعينات فى هذا القرن ، جعلت التعليم الثانوى الحكومى يخطو بخطوات واسعة من أجل تحقيق رسالته المجتمعية ، والإسهام فى تلبية احتياجات

التنمية الشاملة ، وقد تجلى هذا التقدم فى النمو المتسارع فى أعداد المسجلين به ، حيث زاد عددهم من (٥٣٢٥) طالباً وطالبة عام (١٩٧٨) إلى (٣١١٧٩) طالباً وطالبة عام (١٩٩١) . وقد صاحب ذلك تزايد مضطرد فى عدد معلميه من (٤١٠) معلماً عام ٧٨ إلى (٢٢٢٧) معلماً عام ١٩٩١م .

وعلى الرغم من هذا التوسع الكمى الذى شهده التعليم الثانوى فى الإمارات . إلا أن هذا التوسع بقى قاصراً على التعليم الأكاديمى العام دون التعليم الفنى والذى ازداد عدد طلابه خلال نفس الفترة من (٩٢) طالباً عام (١٩٧٨) إلى حوالى (٤٨٦) طالبا عام (١٩٩١ م) (١٠) . إن هذه الأرقام تعبر عن أن التطور الكمى للتعليم الثانوى كان بعيداً عن حاجات المجتمع الاقتصادية ، وأن الأمر يستوجب إعادة النظر فى الهيكل البنيوى لنظام التعليم الثانوى وسياساته بحيث يتم إحداث تغييرات جذرية من أجل تحقيق ديمقراطية التعليم الثانوى وتوفير المرونة المطلوبة لاستيعاب مظاهر التجديد الكفيلة بتحسين نوعية ومستوى الخدمات التربوية التى تقدمها مؤسساته المختلفة على طريق تحقيق أهدافه فى إطار التنمية الشاملة .

٤- أغراض الدراسة :

يمكن إيجاز أغراض هذه الدراسة ، فيما يلى :

أ- التعرف على واقع التعليم الثانوى فى الإمارات العربية المتحدة والبحرين .

ب- مقارنة واقع التعليم الثانوى فى الإمارات والبحرين فى إطار السياق الثقافى والحضارى الذى يؤثر فيه .

جـ - تقديم توصيات ومقترحات يمكن أن تفيد فى تطوير التعليم الثانوى بدولة الإمارات العربية بما يتناسب مع استشرافات المستقبل .

٥- أسئلة الدراسة :

تتمثل مشكلة الدراسة الحالية فى التساؤلات التالية :

أ- ما أهم الملامح الأساسية للتطور الكمى للتعليم الثانوى فى دولة الإمارات العربية المتحدة؟

ب- ما أهم الملامح الأساسية المعبرة عن التطور الكيفى للتعليم الثانوى فى الإمارات العربية المتحدة ؟

جـ – ما أهم الملامح الأساسية للتطور الكمى للتعليم الثانوى فى دولة البحرين ؟

د– ما أهم الملامح الأساسية المعبرة عن التطور الكيفى للتعليم الثانوى فى البحرين؟

هـ – ما أهم أوجه التشابه والتباين فى التعليم الثانوى فى الإمارات العربية المتحدة والبحرين ؟

٦– مسلمات الدراسة :

تستند الدراسة الحالية على عدد من المسلمات التالية :

أ– التعليم الثانوى منظومة فرعية للنظام التعليمى ، الذى هو بدوره منظومة فرعية لعديد من المنظومات الأكبر : الثقافة القومية والأقليمية والعالمية .

ب– تنشأ الحاجة إلى التجديدات التربوية فى التعليم الثانوى نتيجة حدوث تغيرات فى المنظومات الأكبر أو التغذية المرتجعة الناتجة عن عملية التقويم أو عدم الاتساق بين منظوماته الفرعية .

جـ – تختلف طبيعة التأثيرات الحادثة على النظام التعليمى من المنظومات الأكبر من مجتمع إلى آخر وفقاً لدرجة التقدم التى حققها هذا المجتمع .

د– النقل الثقافى من بلد إلى آخر غير مناسب وغير قابل للتطبيق فى بعض الحالات وخاصة إذا تباينت العوامل الثقافية بشكل كبير .

هـ – أن عصر المعلومات الجديد يتطلب إحداث تغييرات هامة فى جميع مجالات الحياة ، ومن بينها التعليم .

٧– منهج الدراسة :

يستخدم فى هذه الدراسة المنهج المقارن ، مع الاستعانة بالمنهج الوصفى وأسلوب البحث الاحصائى فى إبراز جوانبها المختلفة .

وتجدر الاشارة إلى أن سبب اختيار البحرين للمقارنة بدولة الإمارات ، أنهما دولتان ، ذواتا جوار متجانس جغرافياً ، واجتماعياً ، وثقافياً ، وكذلك عرقياً ، بينهما آمال تمتد إلى جذور عميقة ، وآلام مشتركة فى عصور متوالية ، كما تربطهما فى وقتنا الحاضر ، تطلعات ، وطموحات مشتركة ، وإن تنوعت وسائلهما فى تحقيق غاياتهما : إضافة الى التشابه الكبير فى الظروف الثقافية التى نشأ التعليم الثانوى فيها .

٨- حدود الدراسة :

تقتصر هذه الدراسة على مدارس التعليم الثانوى الحكومى ، مع عرض بعض المؤشرات التى تعبر عن الواقع الكمى والكيفى فى الإمارات والبحرين ، وفى صورة خطوط عريضة ، متضمنة العوامل الثقافية الأساسية المؤثرة فى المجتمعين ، فى تفاعلها مع خصائص العصر الذى نعيشه . وأن المقارنة سوف تكون فى حدود البيانات والاحصاءات المتاحة فى البلدين.

بعد استعراض خلفية الدراسة ودوافعها وأهدافها ، والمسلمات التى تستند عليها ومنهجها وحدودها . سوف يتم عرض أوضاع التعليم الثانوى فى الإمارات العربية المتحدة ومن ثم فى البحرين ، على أن يتبع ذلك تحليل مقارن ضمن السياق الثقافى والحضارى فى البلدين .

٩- التعليم الثانوى فى الإمارات العربية المتحدة :

٩-١- خلفية عامة :

الإمارات العربية المتحدة دولة بترولية خليجية عربية وقبل الحقبة النفطية كان الاقتصاد يعتمد بصورة رئيسية على إستخراج اللؤلؤ الطبيعى وصيد الأسماك والتجارة ، ويعتبر النفط حالياً من أهم الأنشطة الاقتصادية للبلاد وتشكل إيراداته الجزء الأكبر من الإيرادات فى ميزانية الدولة ، وإن كانت التنمية الشاملة قد بدأت متأخرة بها ، إلا أنها قطعت خطوات مقبولة ، وبالرغم من أن الإمارات لها نفس البنية الاجتماعية التى فى دول الخليج العربى ، فإنها تتميز بالاستقرار السياسى والرعاية الاجتماعية للمواطنين والرخاء المادى، الأمر الذى له دلالة خاصة فى المناشط المتعلقة بالاصلاح ، ومن بينها إصلاح التعليم الذى ينظر إليه فى الإطار الإجتماعى وتطوير الرعاية الاجتماعية . والتى من أهم مظاهرها نظام للإعانات، والعلاج والتعليم المجانى، ومنح مخصصات للطفل، ورعاية صحية مدرسية،ومواد تعليمية مجانية،إضافة إلى إنخفاض نسبة الأمية بين المواطنين من ٩٠ فى المائة قبل قيام الاتحاد-١٩٧١م-إلى أقل من٢٢ فى المائة فى عام ١٩٩١م(١١).

وتقع الإمارات العربية المتحدة فى جنوب غرب أسيا، بين دائرتى عرض ٢٢,٥-٢٦° شمالاً ، وبين خطى طول ٥١°-٥٦,٥° شرقاً ، وتطل على الساحل الغربى للخليج العربى ، وتبلغ مساحتها ٨٣,٦٠٠ كيلوا متراً مربعا (١٢)، وقد تأسست دولة الاتحاد سنة ١٩٧١ نتيجة إتحاد إمارات هى:أبو ظبى-دبى-الشارقة-عجمان-أم القيوين - رأس الخيمة - الفجيرة . وقد انضمت للأمم المتحدة سنة ١٩٧١ م . وقد بلغ عدد

سكانها فى ١٩٩٠م ١.٨٤٤.٣٠٠ نسمة (١٣) . ومنذ العقد السابع من هذا القرن ، تزايدت الهجرة والمهاجرين إليها ، وكثافة السكان فى الامارات منخفضة (٢٢ من السكان لكل كيلو متر مربع) . ويلاحظ أن معظم سكانها يعيشون الآن فى المدن . ويتركزون بصورة خاصة فى أبو ظبى (العاصمة) ودبى - والشارقة - ورأس الخيمة والفجيرة وعجمان والضواحى المحيطة بهذه المدن ، بينما توجد مساحات شاسعة يعيش فيها سكان متفرقون ، وبوجه خاص فى الأجزاء التى تبعد عن ساحل الخليج العربى .

٩-٢- الملامح الرئيسية للتعليم الثانوى فى الامارات :

التعليم فى هذه المرحلة منفصل للجنسين ومجانى ولكنه غير إلزامى ويتطلب الالتحاق به إتمام الصف الثالث الاعدادى أو ما يعادله بنجاح ، ويقبل الطلبة فيه وفقاً لرغباتهم ولاتوجد قرارات تنظم توزيع الطلبة على مختلف أنواع التعليم الثانوى ، بمعنى أن سياسة القبول به هى سياسة الباب المفتوح ، التى لاتقررها احتياجات خطط التنمية المجتمعية من العمالة الفنية الماهرة وإنما تقررها القيم الاجتماعية السائدة والتى مازالت تفضل التعليم الثانوى الأكاديمى على التعليم الفنى والمهنى .

وقد فرضت طبيعة التركيب السكانى فى الإمارات تركيز التعليم الثانوى فى مدن البلاد الثمانية الكبيرة - أبو ظبى ، العين ، دبى ، الشارقة ، عجمان ، رأس الخيمة ، الفجيرة ، أم القيوين - أما بقية التجمعات السكانية فهى تجمعات صغيرة لم تسمح بانشاء مدارس ثانوية .

ولقد شهد التعليم الثانوى فى الامارات توسعاً كمياً متسارعاً فى السبعينات حيث تشير إحصائيات وزارة التربية والتعليم خلال الفترة ١٩٧٩ م - ١٩٩١ م إلى أن التعليم الثانوى العام قد نما خلال هذه الفترة من (٥٢٣٣) طالباً وطالبة إلى (٣٠٦٩٣) طالباً وطالبة أى بنسبة زيادة قدرها ٥٨٧٪ فى حين أن التعليم الصناعى قد زاد خلال نفس الفترة من (٤٩) طالباً إلى (٣١٩) طالباً أى بنسبة زيادة قدرها (٦٥١٪) . أما التعليم التجارى فقد نما من (٣٥) طالباً إلى (١٢١) طالباً أى بنسبة زيادة قدرها (٣٤٦٪) ، أما التعليم الزراعى فقد زاد من (٨) طلاب فى عام ١٩٧٩ إلى (٤٦) طالباً عام ١٩٩١ أى بنسبة زيادة قدرها (٥٧٥٪) .

هذا ويلاحظ أن نسبة المسجلين بلغت (٣٣.٩٪) من مجموع السكان فى سن هذا التعليم ، فى حين بلغت هذه النسبة (٩٤٪) فى الولايات المتحدة الامريكية (١٤) ، وأن النمو فى التعليم الأكاديمى كان أشد وضوحاً فى السنوات الأخيرة اعتباراً من عام

١٩٨٧ م ، ويرجع ذلك إلى نمو التعليم الاعدادى وزيادة متخرجيه الملتحقين بالتعليم الثانوى العام ، وخاصة بعد إلغاء امتحان شهادة الدراسة الاعدادية اعتباراً من العام الدراسى ١٩٨٧ ، عندما أدرك القائمون على التعليم – لاعتبارات اجتماعية واقتصادية وتعليمية – ضرورة إلغاء هذه الشهادة .

وتجدر الاشارة إلى أنه بالرغم من النمو الكمى المضطرد فى أعداد المتعلمين ، إلا أن ، الاحصاءات التعليمية لعام ١٩٩١م (١٥) ، تشير إلى أن كثافة الفصل الدراسى – وهى عدد الطلاب المقيدين فى التعليم الثانوى مقسوماً على عدد فصوله – تقدر بحوالى ٢٧ طالباً لكل فصل – وتزيد فى المدن بينما تنخفض فى القرى والمناطق النائية – وهى نسبة مقبولة مقارنة بالنسب العالمية التى تتراوح مابين ٢٥ – ٣٥ طالباً .

بيد أن مراجعة تاريخ التعليم فى الإمارات والتطور الذى مر به تكشف لنا بوضوح ، عن أن العادات والتقاليد الاجتماعية ، قد فرضت قيوداً حالت دون المشاركة الفاعلة للفتاة فى التعليم خلال الفترة السابقة للحقبة النفطية وقيام دولة الاتحاد ، وشكل عنصر التقييد حدوداً وموانع قللت من أعداد الفتيات فى التعليم الثانوى ، وبسبب التطورات الاقتصادية والاجتماعية وظهور دولة الاتحاد ، اكتسبت المرأة الحق فى دخول مستويات التعليم المختلفة ، حيث شهدت مشاركة الفتيات فى مؤسسات التعليم الثانوى الأكاديمى نمواً مضطرداً خلال السنوات الماضية . فقد زادت أعدادهن من (١٣٨١) طالبة مواطنة فى عام ١٩٧٩ إلى (١٠٨١٧) طالبة مواطنة فى عام ١٩٩١ . وقد ارتفعت نسبة مشاركة الفتاة الاماراتية فى التعليم الثانوى من (٤٥.٥٪) من مجموع -المواطنين- المسجلين فى عام ١٩٧٩ إلى (٥٨.٨٪) عام ١٩٩١ .

إن هذه النسب – بوضعها الراهن – تدل على مدى التقدم الذى أحرزته الفتاة فى مجال التعليم الثانوى الأكاديمى العام فى الامارات . وأن رؤية جديدة لتعليم المرأة بدأت تبرز، وهى تختلف إلى حد كبير عن تلك التى كانت سائدة فى الماضى .

أما بالنسبة لإقبال الفتاة الاماراتية على مختلف أنواع التعليم الثانوى ، فإن الحقائق تشير إلى وجود فروق بين الجنسين فى فرص التعليم ، وهذه الفروق لاتظهر من خلال أعداد الملتحقين بمؤسسات التعليم الثانوى ، حيث تشير البيانات إلى تفوق أعداد الاناث على أعداد الذكور . ولكن هذه الفروق تظهر بشكل جوهرى فى نماذج المشاركة بين الجنسين فى أنواع التعليم الثانوى . وأول هذه الفروق تتمثل فى أن فرص الاختيار لبدائل دراسية غير تقليدية ليست متاحة أمام الفتاة .

وهكذا فإن خيارات الفتاة وخاصة الخيارات الوظيفية بعد إنهاء التعليم الثانوى –

إن لم تستكمل الدراسة الأعلى – غالباً ماتكون محدودة ، كما تعكس هذه الاتجاهات بالمقابل توقعات مختلفة للأدوار المستقبلية فى المجتمع الاماراتى الذى يقوم على مفاهيم تقليدية لأدوار الجنسين ٠

ويتكون التعليم الثانوى فى الامارات من المسارات التالية : مسار التعليم الثانوى الأكاديمى العام ، ويمثل هذا المسار البنية الأساسية للتعليم الثانوى فعدد المقيدين به (٣٠٦٩٣) طالباً وطالبة فى عام ١٩٩١ ويمثلون نسبة (٩٨.٤٤٪) من إجمالى المقيدين بالتعليم الثانوى فى حين لم تتجاوز نسبة المسجلين فى التعليم الفنى بمختلف فروعه – تجارى ، صناعى ، زراعى – عن (١.٥٦٪) فى عام ١٩٩١ ٠ وهذا يدل على الوزن الكبير الذى يحظى به التعليم الثانوى الأكاديمى العام فى الامارات العربية المتحدة ٠ وبذلك ضعف هيكل التعليم الثانوى فى الامارات وإقتصر مفهوم تنظيم ذلك التعليم على ذلك النوع النظرى من الدراسة فقط فى المدرسة الثانوية العامة٠

وعندما نتمعن الأرقام المطلقة ٠ فإن الصورة تبدو أكثر خطورة فيما يختص بالتعليم الفنى المهنى ففى الوقت الذى زاد فيه عدد المقيدين فى التعليم الثانوى العام خلال الفترة ١٩٧٩ – ١٩٩١بمقدار (٢٥٤٦٠) طالباً وطالبة ، لم يزد عدد المسجلين فى التعليم الفنى خلال نفس الفترة عن (٣٩٤) طالباً ٠

ولعل هذا يوضح الاتجاه الخاطئ فى مسار التعليم الثانوى واختلال التوازن بين مدخلات التعليم الثانوى الأكاديمى ومدخلات التعليم الفنى مما ينتج عنه اختلال التركيب النوعى للتعليم الثانوى وتضرج النسب الكبيرة من الخريجين من التعليم الأكاديمى بالمقارنة بالخريجين من التعليم الفنى بالرغم من احتياجات التنمية لخريجيه ٠ حيث تستقدم الدولة فى كل سنة آلاف العمال للعمل والوفاء بالتزامات التنمية فيها ٠٠ وتمثل دولة الامارات المرتبة الأولى بين دول الخليج كافة فى ارتفاع نسبة العمال الوافدين إلى العمال الموطنين ، حيث أن مساهمة العمالة المواطنة قد انخفضت من ١٥٪ فى عام ١٩٧٥م إلى ٩.٨٪ فى عام ١٩٨٠ م ٠٠ ولم يحدث أى تطور إيجابى فى تلك النسبة على مدى السنوات الماضية٠(١٦)

وإذا ما استمرت معدلات النمو فى التعليم الثانوى الأكاديمى فى التزايد خلال السنوات القادمة ، مع ضعف الاقبال على التعليم الفنى ٠ فإن القدرة الاستيعابية لمؤسسات التعليم العالى سوف لاتتمكن مستقبلاً من استيعاب خريجى التعليم الثانوى الأكاديمى الراغبين بمتابعة دراساتهم الجامعية ، ولذلك فإن أعداداً كبيرة منهم سوف لايجدون أماكن فى الجامعات ومؤسسات التعليم العالى ، الأمر الذى يجعلهم قوة عاطلة

تشكل عقبة فى طريق التنمية الشاملة ، باعتبار أن التعليم الثانوى الأكاديمى يهدف أساساً للالتحاق بالتعليم العالى وليس للعمل . وفوق كل ذلك ، فإنه من المفروض أن تتساوى جميع أنواع التعليم الثانوى فى أهميتها إذا أردنا أن نحقق ديمقراطية التعليم وتكافؤ الفرص (١٧) . ولما كان الدخول للتعليم الثانوى مرتبطاً لدرجة كبيرة بنوع الاستعداد والتدريب الذى يخضع له الطالب فى مستوى ماقبل الثانوى ، لذلك فمن المهم ، إعطاء اعتبار للدور الذى تلعبه الممارسات فى المستويات الدنيا للنظام التعليمى والتى يمكن أن تساعد فى توجه الطلاب للدراسات الفنية والمهنية.

أما بخصوص أعداد المسجلين ونسبهم فى التخصصات المتوفرة فى التعليم الثانوى الأكاديمى فيوضحها الجدول رقم (١) .

جدول رقم (١)

مقارنة بين أعداد الطلاب فى القسمين العلمى والأدبى فى العام الدراسى ٩٠/٩١٩١م

القسم / الجنس	العلمى		الأدبى		المجموع	
	العدد	٪	العدد	٪	العدد	٪
م	١٥٦٢	٪٤٣,٦	٢٠١٦	٪٥٦,٤	٣٥٧٨	٪٢١,٥
نكور غ.م	٢٩٢٨	٪٧٨,١	٨١٩	٪٢١,٩	٣٧٤٧	٪٢٢,٥
إناث م	٢١٦١	٪٣٧,٤	٣٦١٨	٪٦٢,٦	٥٧٧٩	٪٣٤,٧
غ.م	٢٣٣٠	٪٦٥,٧	١٢١٦	٪٣٤,٣	٣٥٤٦	٪٢١,٣
المجموع	٨٩٨١	٪٥٣,٩	٧٦٦٩	٪٤٦,١	١٦٦٥٠	٪١٠٠

إن استقراء البيانات الاحصائية للتعليم الثانوى الأكاديمى العام فى عام ١٩٩١م يكشف عن أن نسبة المقيدين بالفرع العلمى (٥٣.٩٪) ، فى حين كانت نسبة المقيدين بالفرع الأدبى (٤٦.١٪) إلا أن هناك توازناً بين الذكور والإناث فى الفرع العلمى حيث يصل عدد الإناث إلى (٤٤٩١) طالبة فى حين كان عدد الذكور (٤٤٩٠) طالباً . بيد أن كفة الإناث تميل فى الفرع الأدبى حيث بلغت نسبة المقيدات فى الفرع الأدبى (٦٣.١٪) فى حين أنها لم تزد فى حالة الذكور عن (٣٦.٩٪) . كما يلاحظ وجود اتجاه واضح نحو الالتحاق بالفرع الأدبى فيما بين الطلاب المواطنين حيث تصل نسبتهم فى الفرع

العلمى (٤٣.٦٪) فى مقابل (٥٦.٤٪) للفرع الأدبى ، وتتضح هذه الظاهرة بصورة أكبر بين الإناث المواطنات ففى حين كانت نسبتهن فى الفرع العلمى (٣٧.٤٪) ارتفعت فى الفرع الأدبى إلى ٦٢.٦٪).

وقد انعكست هذه الأوضاع على التعليم الجامعى بدولة الامارات حيث بلغت نسبة المقيدين بالكليات النظرية فى عام ١٩٩١ (٧١٪) ، فى حين كانت نسبة المقيدين بالكليات العلمية والتطبيقية (٢٩٪) فقط (١٩) . إضافة إلى أن جامعة الامارات قد دفعت إلى سوق العمل فى السنوات الماضية بأعداد كبيرة من التخصصات من خريجى الكليات النظرية ، وذلك بأكثر مما يحتاجه سوق العمل ، بينما يوجد عجز كبير فى بعض التخصصات العلمية والتطبيقية . ويرجع ذلك لعدم ربط سياسة التعليم الثانوى بخطط التنمية المجتمعية .

٩-٣- بعض مؤشرات الكيف فى التعليم الثانوى بالامارات :

يعتبر الجانب الذى يهتم بالكيف فى التعليم ، من أصعب الأمور فى مجال وصف نظام التعليم حيث أن المشكلة فى هذا المجال هى تحديد معنى الجودة ووضع بعض المقاييس أو المؤشرات التى يمكن بواسطتها الحكم على نوعية التعليم أوجودته .

ولما كان التعليم منظومة فرعية من منظومات أكبر - كما أشرنا فى مسلمات الدراسة - فإن الحكم على التعليم من حيث نوعيته أو جودته ، يرتبط بالجوانب الاقتصادية والاجتماعية والثقافية للمجتمع . وتشير بعض الأدبيات التربوية إلى أن كيف التعليم يتمثل فى فعاليته ، والفعالية هنا : هى عملية استثمار جميع الموارد المتاحة أفضل استثمار ممكن . فبقدر ما يتوفر للتعليم من مدخلات وإحداث التفاعلات فيما بينها يكون مستوى جودة المخرجات ، وكلما كانت التفاعلات بين المدخلات قوية كانت النواتج (المخرجات) أقرب إلى الجودة . ولذلك فإنه من الأفضل أن نتحدث عن فاعلية التعليم أكثر مما نتحدث عن جودته .

ومن هنا فإنه ليس فى مقدورنا ونحن نحاول تحليل واقع التعليم الثانوى فى الامارات تحليلاً كيفياً ، إلا أن نصوغ بعض المؤشرات أو المشيرات التى تدل على طبيعة هذا الواقع فيما يلى :

٩-٣-١ الأهداف العامة للتعليم الثانوى :

لكل مرحلة تعليمية أهداف عامة تصف نتائج التعليم المرغوب فيها بعد الانتهاء من هذه المرحلة . وهذه الأهداف تكون على درجة معينة من العمومية أو الشمول ، ذلك أنها

تنبثق من أهداف التربية ، والتى تشتق أهدافها من أهداف مجتمع دولة الامارات . وهذه الأهداف العامة تشتق منها الأهداف السلوكية التى يتوقع إنجازها نتيجة مرور الطالب بخبرات ومواقف تعليمية تعلمية تحت شروط محددة وبطريقة يمكن ملاحظتها وقياسها .

وينقسم التعليم الثانوى بالامارات إلى أربعة فروع أساسية هى : العام الأكاديمى والصناعى والتجارى والزراعى ويهدف كل منها إلى تحقيق مايلى :

التعليم الثانوى العام : تتمثل أهداف هذا النوع من التعليم فيما يلى (٢٠) .

أ- تعزيز ممارسات السلوك الاسلامى وتدعيم نظرة الفرد الايجابية إلى الكون والانسان .

ب- تدعيم انتماء الطالب لوطنه ولأمته العربية والاسلامية .

جـ - تأكيد مهارات الاستدلال والتفكير العلمى لحل المشكلات ، والتعامل مع المتغيرات ، وتقدير وجهات النظر الأخرى .

د- تنمية القدرة على ممارسة الأنشطة والخدمات المجتمعية .

هـ - تنمية اتجاهات إيجابية نحو مفهوم وقيمة التعلم المستمر للفرد والمجتمع .

و- تنمية الميول النظرية والأدبية والفنية والعلمية والشخصية والاجتماعية والثقافية.

ز- تنمية الاحترام والتقدير لقيمة العمل اليدوى والفكرى والاجتماعى .

ح- إعداد الطالب حسب قدراته واستعداداته بما يمكنه من متابعة دراسته العليا بمستوياتها المختلفة فى مختلف التخصصات ، أو تهيئته للعمل فى ميادين الحياة.

٩-٣-٢ - التعليم الفنى :

تتمثل أهداف هذا النمط من التعليم فيما يلى (٢١) .

أ- تزويد الفرد بالقدر المناسب من الثقافة الاسلامية والمعلومات العامة التى تسهم فى بناء شخصيته وقدرته على التفاهم والتفكير.

ب- إعداد الفرد المؤهل للقيام بالأعمال الفنية والمهنية فى مختلف القطاعات الصناعية والزراعية والتجارية والخدمات العامة التى تساهم فى رفع مستوى الاقتصاد الوطنى وذلك للوفاء بمتطلبات التنمية الشاملةعلى مختلف المستويات .

جـ - الاتجاه بالمدارس والمعاهد الفنية لتصبح مراكز للتدريب والتربية يكتسب فيها الطالب مهاراته الفنية والمهنية بما يساعد على التجاوب مع التطور التقنى ،

ومراكز إنتاج يكتسب فيها الطالب الخبرة ويتعرف على حياة المتاجر والمصانع والمزارع ومؤسسات الانتاج ومتطلباتها .

د- تقدير قيمة العمل اليدوى والحض على إتقانه والابداع فيه ، والتأكيد على أثر الصناعات المحلية والانتاج الوطنى فى التنمية الشاملة.

هـ - رفع مستوى الخريجين باطلاعهم على كل جديد فى مجال تخصصاتهم ، وتشجيعهم على ممارسة الأعمال الحرة فى مجال الصناعة والزراعة والتجارة .

ومن الملاحظ أن أهداف التعليم الثانوى بوجه عام ، ترتبط بثقافة المجتمع ومطالبه، وحاجات المتعلم ، واتجاهات العصر ، مما يعكس فهماً فلسفياً وسياسياً وتربوياً لوظيفة التربية فى المجتمع . وأن الهدف الرئيسى للتعليم الثانوى العام هو الاعداد للجامعة والتعليم العالى . أما الهدف الرئيسى للتعليم الفنى فهو إعداد الفرد للعمل فى المجالات التنموية المختلفة .

ومن هنا فإن تحديد هذه الأهداف على هذا النحو فى الامارات لايختلف كثيرا عن أهدافه فى البلاد الأخرى ، فهى أهداف عالمية يصطبغ بها التعليم الثانوى فى كثير من دول العالم المعاصر.

وتجدر الاشارة إلى أن أهداف التعليم الثانوى العام تضمنت " تهيئة الطالب للعمل فى ميادين الحياة " ، وهو هدف مشكوك فى تحقيقه فى ظل الأوضاع الراهنة للمدرسة الثانوية العامة.

٩-٣-٣ خطط الدراسة (٢٢) .

٩-٣-٣-١ التعليم الثانوى العام :

مدة الدراسة بالتعليم الثانوى العام الأكاديمى ثلاث سنوات ، وتضم خطة الدراسة فيه ٣٤ - ٣٦ حصة أسبوعياً . وتدرس لغة أجنبية واحدة هى اللغة الانجليزية .

وعند استقراء خطة الدراسة والمواد التى تتضمنها وتوزيعها والوزن النسبى لكل منها يتبين أن : السنة الأولى من هذا التعليم عامة لجميع الطلاب والطالبات ، وتستهدف إعطاء الطالب تعليماً عاماً يجمع بين العلوم والآداب مع الاهتمام بدراسة اللغة العربية واللغة الانجليزية حيث خصص لكل منهما (٧) ، (٦) حصص أسبوعياً وبما يعادل (٦ . ٢٠٪) و (٦ . ١٧٪) على الترتيب ، أما التربية الاسلامية فيخصص لها (٨.٨٪)، بينما يخصص للعلوم الاجتماعية (٨ . ١١٪)، فى حين يخصص للمواد العلمية (٣ . ٣٥) ،

أما التربية الرياضية فيخصص لها (٥.٩٪) .

ويبدأ التشعيب من الصف الثانى حيث يتجه الطلاب إلى الشعبة العلمية أو الأدبية. وفى الشعبة الأدبية تسقط جميع المواد العلمية ، عدا الرياضيات التى خصص لها حصة واحدة فى الصف الثانى . فى حين لاتتضمن الخطة الدراسية مواد أدبية أو إجتماعية فى الشعبة العلمية.

ولاتوجد فروق فى خطة الدراسة بين الذكور والإناث فيما عدا أن خطة الدراسة فى مدارس البنات تضم حصتين للتربية الأسرية فى كل من الصفين الأول والثانى العلمى والأدبى . ومن الملاحظ على هذه الخطة الدراسية أنها تتضمن المواد الأساسية التى تدرسها المدرسة الثانوية فى معظم الدول العربية . إلا أن أهم ما يلاحظ على هذه المناهج - وهى ملاحظة تنسحب على كل الدول العربية بدرجات متفاوتة - افتقارها إلى التوازن بين الثقافتين العلمية والانسانية ، وأن الاهتمام بالجانب النظرى يفوق الجانب التطبيقى .

بيد أن أهم ما يميز خطة الدراسة الاهتمام الذى يعطى للغة الانجليزية ، حيث يصل عدد الحصص المخصصة لها فى الصفين الثانى والثالث الأدبى إلى (٨) و(٩) حصص وبما يعادل (٢٣.٥٪) و(١٧.٦٪) على الترتيب . أما فى الشعبة العلمية فيصل عدد الحصص إلى (٧) و(٦) حصص دراسية ، وبما يعادل (٢٠.٦٪) و (١٧.٦٪) على الترتيب . وعلى سبيل الموازنة فإن الوزن النسبى المخصص لتدريس اللغة الأجنبية فى الشعبتين العلمية والأدبية هو (٨.٥٪) و (١٢.٢٪) فى إيطاليا ، (٩.٧٪) و(٩.٧٪) فى أسبانيا ، وفى الملكة المتحدة تتراوح النسبة مابين (١.٧٪) و(٧.١٥٪) للشعبة العلمية والأدبية . أما فى فرنسا فتتراوح النسبة مابين (٤.٢٢٪) للقسم العلمى و (٥.١١٪) للقسم الأدبى (٢٣) .

ولعل مايبرر الوزن النسبى المرتفع للغة الانجليزية فى المدرسة الثانوية بدولة الامارات هو أوضاع المجتمع الاقتصادية والاجتماعية والدور الهام الذي تلعبه اللغة في الحياة الاقتصادية والثقافية . ورغم ذلك فما زالت الشكوى عامة من ضعف تدريس اللغة الانجليزية بالمدرسة الثانوية العامة .

٩-٣-٣-٢ الثانوى الصناعى :

مدة الدراسة بالتعليم الثانوى الصناعى ثلاث سنوات ، وتضم خطة الدراسة فيه ٤٢ حصة أسبوعيا منها ٣٠ حصة نظرية بواقع الحصة خمس وأربعون دقيقة و١٢ حصة ورشة أسبوعيا .

تقسم المواد الدراسية فى التعليم الصناعى إلى مجموعتين : مواد أكاديمية ومواد فنية تتضمن (التدريب العملى) ، ولا تتضمن الخطة حصصاً للتربية الرياضية .

ويحتل التدريب العملى (٢٨,٦٪) من خطة الدراسة فى الصفوف الثلاثة ، أما المواد الأكاديمية فتشكل (٥٠٪) فى الصفين الأول والثانى ، بينما تصل نسبة المواد الفنية إلى (٢١,٤٪) فى الصفين الأول والثانى . أما فى الصف الثالث فتصل نسبة المواد الأكاديمية (٤٥,٢٪) ، فى حين تبلغ نسبة المواد الفنية (٢٦,٢٪) .

وتوجد بالمدارس الثانوية الصناعية بالامارات التخصصات الأساسية التالية * :

الخراطة - اللحام - السيارات - الكهرباء - الالكترونيات - التكييف والتبريد .

وعندما ينهى الطالب الصف الأول بنجاح ينظر فى أمر اختياره لأحد التخصصات المختلفة فى ضوء التقارير التى توضح مدى قابليةالطالب واستعداده ورغبته .

٩-٣-٣-٣ - التعليم الثانوى التجارى :

مدة الدراسة بالتعليم الثانوى التجارى ثلاث سنوات . وتحتوى خطة الدراسة فيه ٤٢ حصة أسبوعياً (٢٤) . يخصص منها على مدى السنوات الثلاث (١٩٪) من الوقت للغة العربية والتربية الاسلامية و (٢٦,٢٪) للغة الانجليزية والسكرتارية والمحاسبة والمعلومات التجارية باللغة الانجليزية .

ويخصص للآلة الكاتبة العربية والانجليزية (١٥,٩٪) والباقى للمواد التجارية ، ولم تخصص حصص للتربية الرياضية .

ومن الملاحظ أن خطة الدراسة تعطى اهتماماً كبيراً للغة الانجليزية ولعل ما يبرر ذلك هو طبيعة المجالات التى يمكن أن يعمل فيها الخريج والتى تحتاج إلى إتقان اللغة الانجليزية . كما يلاحظ فى خطة الدراسة أن تعلم الآلة الكاتبة العربية والانجليزية - يكون فى وقت واحد وقد يسبب ذلك صعوبات يمكن أن تواجه الطالب أثناء التعلم . وقد يكون من المفضل إرجاء تعليم الآلة الكاتبة الانجليزية إلى الصف الثانى - يخصص لكل منهما ٥ حصص فى كل من الصفين الثانى والثالث .

٩-٣-٣-٤ - التعليم الثانوى الزراعى :

مدة الدراسة بالتعليم الثانوى الزراعى ثلاث سنوات ، وتحتوى خطته الدراسية

---

* يختار الطالب إحدى هذه التخصصات لتكون مادة التخصص لمدة سنتين دراسيتين .

على ٤٠ حصة أسبوعياً (٢٥) ، نصيب الدراسة النظرية منها ، يتراوح ما بين ٢٨ -٣٠، أما نصيب الدراسة العملية فيتراوح بين ١٠ -١٢ حصة إسبوعياً .

وتنقسم المواد الدراسية إلى مجموعتين : مواد أكاديمية ومواد فنية زراعية ، ولا تحتوى الخطة حصصاً للتربية الرياضية .

ويحتل التدريب العملى (٢٧.٥٪) من خطة الدراسة على مستوى الصفوف الثلاثة أما المواد الأكاديمية فتشكل (٤١.٧٪) على مستوى الصفوف الثلاثة ، فى حين تشكل المواد الزراعية (٣٠.٨٪) .

ومن الملاحظات التى يمكن أن نستخلصها من الخطط الدراسية للتعليم الثانوى مايلى :

أ- يوجد تركيز واضح فى خطط الدراسة على التدريس الصفى ، ولا تتضمن الخطط فرصا لممارسة الأنشطة اللاصفية .

ب- وجود انفصال تام بين التعليم الأكاديمى والتعليم الفنى بمختلف فروعه .

جـ- الاهتمام فى التعليم الصناعى والزراعى بالمواد الأكاديمية فى حين أن الحاجة تزداد إلى الدراسات النظرية الفنية فى ضوء التطورات التكنولوجية الحديثة .

د- انعدام المرونة فى خطط الدراسة بالتعليم الثانوى بمختلف فروعه .

هـ - عدم تخصيص حصص للتربية الرياضية ، فى التعليم الثانوى الفنى على الرغم من أنها أحد الجوانب الهامة فى العملية التربوية .

و- الخطط والمناهج الدراسية موحدة لجميع الطلبة فى كل فرع من فروع التعليم.

٩-٣-٤- الفاقد أو المهدور فى التعليم :

تظهر فاعلية التعليم من خلال ما يسمى بمعدلات التدفق (٢٦) ، ويقصد بهذا المعدل نسبة أعداد الخريجين فى مرحلة ما فى سنة معينة إلى عدد المقبولين فى الصف الأول للمرحلة فى سنة سابقة بمقدار عدد السنوات الخاصة بمدة الدراسة فى هذه المرحلة ، كأن نقيس عدد الخريجين من التعليم الثانوى عام ٩٠/ ١٩٩١ م إلى عدد المقبولين فى الصف الأول لهذا التعليم عام ١٩٨٩/٨٨ م . وتوجد طرق عديدة لحساب معدلات التدفق لعل أبسطها هو مانسميه بنسبة الاستبقاء ويوضح الجدول التالى نسب الإستبقاء فى مختلف أنواع التعليم الثانوى .

جدول رقم (٢)

أعداد المواطنين والمواطنات فى الصف الأول الثانوى ٨٩/٨٨ والمتخرجين منهم فى العام ١٩٩١/٩٠ *

الجنس	ذكور			إناث		
نوع التعليم	صف أول ٨٩/٨٨	متخرج ١٩٩١/٩٠	نسبة الاستبقاء	صف أول ٨٩/٨٨	متخرج ١٩٩١/٩٠	نسبة الاستبقاء
ثانوى عام	٢٩٥٢	١٣٣٩	٪٥٤,٧	٣٥٤٦	٢٣٧١	٪٣٣,١
ثانوى صناعى	١١٥	٤٠	٪٦٥,٢	–	–	–
تجارى	٤٠	٢٠	٪٥٠	–	–	–
زراعى	١١	٨	٪٢٧,٣	–	–	–

عند استقراء الأرقام الخاصة بالجدول رقم (٢) وحساب معدلات الاستبقاء منها فى التعليم الثانوى العام نجد أنها تصل إلى (٥٤,٧٪) بين الذكور وتنخفض إلى (٣٣,١٪) بين الإناث . بمعنى أن من بين (١٠٠) طالب و (١٠٠) طالبة فى الصف الأول الثانوى لا يتخرج منهم سوى (٤٦) طالباً ، (٦٧) طالبة فى الصف الثالث . بينما فى التعليم الثانوى الصناعى فإن كل (١٠٠) طالب مقيد فى الصف الأول الثانوى لايتخرج منهم سوى (٣٥) طالباً ، أما فى التعليم التجارى فإن كل (١٠٠) طالب فى الصف الأول لايتخرج منهم سوى (٥٠) طالباً ، بينما فى التعليم الزراعى فإن كل (١٠٠) طالب يتخرج منهم (٧٣) طالباً . وهذه المعدلات تشير بشكل عام إلى ضعف قدرة النظام التعليمى فى المرحلة الثانوية على تمكين طلابه من إنهاء دراستهم بنجاح فى الوقت المفروض وهو ثلاث سنوات ، مما يشير إلى ضعف كفاية هذا التعليم وخاصة الصناعى منه ، بل وبين الذكور فى مختلف أنواع التعليم الثانوى

* تم الاقتصار فى حساب معدلات التدفق على المواطنين فقط حتى تكون المعدلات دقيقة حيث أن الوافدين يمكن أن يلتحقوا بالصف الثانى أو الثالث عندما يفدون من بلادهم . ويمكن أن يتركوا المدرسة عندما يعودون إلى بلادهم .

٩-٣-٥ معدلات النجاح أو الرسوب :

يجمع الأدب التربوى على أن معدلات النجاح أو الرسوب تعبر عن مدى الفاقد فى التعليم ، وهى من أهم مقاييس فاعلية التعليم ، وأن التعليم الجيد والفعال هو ذلك النوع من التعليم الذى يساعد الطالب على إنجاز المرحلة التعليمية فى الوقت المحدد لها . وكلما زاد عدد السنوات التى يقضيها الطالب فى مرحلة تعليمية معينة عن عدد السنوات الفعلية، فإن فاعلية التعليم فى هذه الحالة تكون ضعيفة والمردود منه يكون قليلاً .

وتشير البيانات الاحصائية لنتائج امتحانات الدورين فى الشهادات العامة (الثانوية والفنية) فى العام الدراسى ٩٠ / ١٩٩١ م (٢٧) ، إلى أن نسبة الرسوب فى التعليم الثانوى الأكاديمى العام تصل إلى (١٥٪) ، وترتفع عادة بين الذكور عنها بين الاناث ، وبين طلاب الشعبية الأدبية عنها بين طلاب الشعبة العلمية .

أما فى التعليم الفنى بوجه عام فإن معدلات الرسوب تصل إلى حوالى (٣٠٪) وهى نسبة عالية تعبر عن المشكلات التى يعانى منها التعليم الفنى بالامارات . ويترتب عليها فاقد أو مهدور إقتصادى فى التعليم .

ومن هنا فإنه بالرغم من التطور النسبى فى كم التعليم الثانوى فى الامارات إلا أن فاعلية هذا التعليم ماتزال متدنية . وهذا يقتضى إعادة النظر فى مضامين المواد التعليمية وفى أسلوب تعليمها وطريقة التعامل معها .

٩-٣-٦- إدارة المدرسة الثانوية (٢٨) .

تعتبر وزارة التربية والتعليم الهيئة المسئولة عن تنفيذ السياسة التعليمية وهى التى تخطط للتعليم وتشرف على إدارته وتوجيهه ولقد كانت نشأة الادارة التعليمية منذ البداية ذات مركزية وهى بهذا جاءت منطقية مع الاطار المركزى للتنظيم الادارى العام للامارات. إلا أن الادارة التعليمية فى تطورها بدأت فيما بعد تعانى من قيود المركزية وحاولت تحقيق نوع من اللامركزية ، عندما قامت بإنشاء المناطق التعليمية فى مختلف أنحاء البلاد .

أما مسئوليات إدارة التعليم فى المحليات فتقع على السلطات التعليمية المحلية التى تتمثل فى سبع مناطق تعليمية ومكتبين تعليميين ، وتقوم هذه الجهات بالاشراف الادارى والفنى على جميع المدارس وبالرغم من مركزية التخطيط فى النظام التعليمى فى الامارات ، فإن هناك توجهاً متنامياً نحو اللامركزية فى إدارة التعليم ، حيث منحت الوزارة بعض الصلاحيات-فى السنوات الأخيرة-لمديرى المناطق التعليمية ومديرى ومديرات المدارس.

ويوجد لكل مدرسة مدير – أو مديرة – يعتبر المسئول الأول عن المدرسة إدارياً وفنياً ويعاونه فى عمله مساعد ، كما يوجد مدرس أول لكل مادة دراسية – وهونظام لم يعمم بعد على جميع المدارس – وأخصائى اجتماعى ، وأخصائى نشاط مدرسى ، وأمين مكتبة ، وأمين مختبر للغة الانجليزية – فى بعض المدارس – وأمين للمختبر العلمى ، إضافة إلى سكرتير المدرسة.

ويتمتع المدير – أو المديرة – ببعض الصلاحيات فيما يتعلق بمدرسته على الرغم من كونه مسئولاً أمام مدير المنطقة التعليمية ، وتشمل هذه الصلاحيات الاشراف الادارى التام على المدرسة ، بما فيها من معلمين ومستخدمين من ناحية والإشراف الفنى التام على المعلمين من ناحية ثانية وتقييمهم من ناحية ثالثة .

ويوجد لكل مدرسة مجلس للآباء أو الأمهات ، يشارك فى إدارة المدرسة ، وإن كانت هذه المشاركة مازالت بشكل محدود للغاية . ولم تقم بعد بدورها كاملاً واتسمت بالناحية الشكلية حتى أنها فقدت قيمتها فى بعض الأحيان . وعلى الرغم من هذا فإن هذه المجالس إذا ما أحسن تنظيمها تستطيع أن تسهم بدور كبير فى نجاح الادارة المدرسية .

٩-٣-٧ – نظام تقييم أداء الطلاب فى الامارات :

يعتبر التقييم التربوى – بما فيه الامتحانات – عنصراً هاماً من عناصر مدخلات العملية التربوية . ويهدف التقييم التربوى – بمفهومه الحديث – إلى معرفة مدى تحقق الأهداف المقترحة للمواد الدراسية . ومدى ملاءمة المحتوى وأنشطة التعليم والتعلم والتسهيلات المدرسية لتلك الأهداف . كما يهدف إلى معرفة مدى كفاية أداء الطالب وتقدمه فى التعلم وفى توجيهه أكاديمياً ومهنياً ونفسياً .

كما يهدف التقييم أيضاً إلى مساعدة المدرسة فى اتخاذ قرارات إدارية كقبول الطلاب وتحديد مستوياتهم وترفيعهم وترسيبهم ومنحهم الشهادات .. وغير ذلك .

ونظام التقييم فى التعليم الثانوى فى الامارات – شأنه شأن معظم نظم التقييم فى البلاد العربية – قائم على الامتحانات ويقع فى أعلى مستواها إمتحان شهادة إتمام الدراسة الثانوية العامة الذى يعقد على مستوى الدولة من دورين وتشرف عليه وزارة التربية والتعليم – من خلال إدارة التقويم والامتحانات – إشرافاً كاملاً . أما بالنسبة لسنوات النقل فتوجد امتحانات تتولاها المدارس تحت إشراف المناطق التعليمية . (٢٩)

والمنطق الذى يستند إليه نظام تقويم أداء الطلاب فى الامارات يعتمد على ضرورة

إيجاد الصياغات التى تجمع بين عدد من الاعتبارات معاً وخاصة بين الطبيعية الذاتية وتفسير المعلم لأهداف المنهج ، وما يتمتع به من حق تقويم أداء طلابه ، وبين قناعة الموجهين التربويين والموجهين الأوائل حول أهداف المنهج وطبيعة ومدى عمليات التقويم ، ومستوى التحصيل على المستوى القومى فى مادة معينة.

٩-٣-٨- الامكانات المادية والبشرية المتاحة للتعليم الثانوى :

يتميز التعليم الثانوى بالامارات عن غيره من مراحل التعليم بوفرة الامكانات المتاحة له ، حيث أن جميع مدارسه مملوكة للحكومة وحالتها بصفة عامة جيدة ، وفصولها مكيفة الهواء ، ويتوافر فيها الملاعب والساحات والمكتبات المدرسية والمختبرات والمسارح وقاعات الاجتماعات.

أما فيما يتعلق بتوافر القوى البشرية من المعلمين فى التعليم الثانوى ، فلا يوجد عجز فى أى نوع من المعلمين .

بيد أن التعليم الثانوى فى الامارات بمختلف أنواعه يعتمد اعتماداً كلياً على معلمين غير إماراتيين ومعظمهم من جنسيات عربية مختلفة ، وتمثل نسبتهم فى التعليم الثانوى العام (٩٣٪) بين الذكور و(٧٨٪) بين الإناث وفى التعليم الصناعى (٩٤٪) وفى التعليم التجارى إلى (١٠٠٪) وفى التعليم الزراعى (١٠٠٪) (٣٠) ، وهى نسب تعبر عن قلة أعداد المدرسين المواطنيين وعزوفهم عن المهنة وبخاصة الذكور . وقد يرجع هذا العزوف لعوامل عديدة منها : تدنى المكانة الاجتماعية للمعلم بوجه عام ، وجود فرص عديدة للعمل أمام المواطن فى مؤسسات وقطاعات ذات مردود اقتصادى أفضل مثل الشرطة والدفاع ، وشركات البترول وقطاع البنوك .. وغير ذلك .

وتعتبر مؤهلات المعلمين من مؤشرات الكيف التى تؤثر تأثيراً مباشراً فى مدى أداء المعلم لدوره ، ومن المعروف أن إعداد معلم المرحلة الثانوية يتم فى نطاق الجامعة وتشير البيانات الاحصائية فى عام ٨٩/٨٨إلى أن جميع معلمى التعليم الثانوى العام من حملة المؤهلات الجامعية . أما نسبة غير الجامعيين فى التعليم الصناعى فتصل إلى (٢٠٪)، فى حين أن جميع معلمى التعليم التجارى والزراعى يحملون شهادات جامعية (٣١).

وإذا اعتبرنا أن الدرجة الجامعية التربوية (أو التعليمية) تمثل المستوى الأساسى لمعلم المرحلة الثانوية ، فإننا نجد أن حوالى (٦٦٪) فى المستوى الأساسى ، وأن (٣٤٪) فى حاجة إلى تدريب فى أثناء الخدمة . (٣٢)

ويعتبر معدل عدد الطلاب لكل معلم من المؤشرات الموضوعية للحكم على جودة التعليم ومستواه من الناحية النوعية أو الكيفية . وقد وصل هذا المعدل عام ١٩٩١ إلى (١٤) طالباً لكل معلم فى المرحلة الثانوية - بل وأقل من ذلك فى التعليم الفنى (٣٣) - وهو معدل منخفض مقارناً بنظيره فى معظم الدول الأخرى (٣٤) .

١٠- التعليم الثانوى فى البحرين :

١٠-١- خلفية عامة :

البحرين دولة بترولية خليجية عربية ، وقبل الحقبة النفطية كان الاقتصاد يعتمد على استخراج اللؤلؤ الطبيعى والزراعة وصيد الأسماك والتجارة ، ويعتبر النفط والتجارة من أهم الأنشطة الاقتصادية للبلاد ، ويشكلان الجزء الأكبر من الدخل القومى .

وتقع البحرين فى منتصف الساحل الجنوبى للخليج العربى بين خطى عرض ٢٥,٣٢° و ٢٦,٣٢° شمالاً وخطى طول ٥٠,٢٠° و ٥٠,٥٠° شرقاً . وتبلغ مساحة البحرين حوالى ٦٩٢ كيلو متراً مربعاً . وتتكون من ٣٦ جزيرة ، وأكبر هذه الجزر هى جزيرة المنامة. والتى تبلغ مساحتها حوالى ٨٥٪ من مجموع مساحة الجزر وتقع فيها العاصمة المنامة وقد بلغ عدد السكان ٤٨٨,٥٤٥ نسمة فى عام ١٩٨٩م . ويمثل غير البحرينيين منهم نسبة ٣٣٪ ، وكثافة السكان مرتفعة (٧٠٥ من السكان لكل كيلو متر مربع) والتعليم فى البحرين مجانى فى جميع مراحله الابتدائية والاعدادية والثانوية (٣٥) .

وفى هذا الاطار ، فإن بنية التعليم العام فى البحرين ، تتمثل فى : المدرسة الابتدائية (ومدتها ست سنوات) ، المدرسة الاعدادية (ومدتها ثلاث سنوات) ، المدرسة الثانوية (ومدتها ثلاث سنوات) (٣٦) .

وقد نما التعليم الثانوى فى البحرين نمواً مطرداً يدل عليه عدد مدارسه وعدد طلابه . وقد أثرت التغيرات الاقتصادية والاجتماعية - المحلية والعالمية - التى تحيط به ، على حاضره ، وسوف تؤثر بالضرورة على مستقبله . ويمكن أن نلحظ ذلك من خلال استعراض الواقع الكمى والكيفى للتعليم الثانوى .

١٠-٢- الواقع الكمى للتعليم الثانوى فى البحرين :

إن استقراء الأرقام الخاصة بالنمو فى التعليم الثانوى خلال السنوات الخمس

عشر الماضية ، يشير إلى أن التعليم الثانوى العام قد نما خلال الفترة ٧٦/٧٥ - ١٩٩١/٩٠م من ٧١٥٤ طالباً وطالبة إلى ١٢١٤٤ طالباً وطالبة أى بمعدل نمو سنوى قدره ٦.٤٪ ، ويلاحظ انخفاض أعداد الطلاب والطالبات فى العام ٨٠/ ١٩٨١ م إلا أنها تزايدت فى الأعوام التالية وبشكل مضطرد. فى حين أن التعليم الصناعى قد زاد خلال نفس الفترة من (٦٣١) طالباً إلى (٢٠٠٤) طالباً أى بمعدل نمو سنوى قدره (١٤.٥٪) . أما التعليم التجارى فقد نما أيضاً نمواً واضحاً من (٩٨٤) طالباً وطالبة إلى (٢٤١٦) طالباً وطالبة أى بمعدل نمو سنوى قدره (٩.٨٪) ، على أنه تجدر الاشارة إلى أن أعداد المقيدين قد تراجعت عام ١٩٩١/٩٠م عما كان عليه الوضع فى عام ٩١٨٦/٨٥م.

جدول رقم (٣)
يبين أعداد الطلبة والطالبات المقيدين بفروع التعليم الثانوى ٧٦/٧٥ - ١٩٩١/٩٠م

السنة الدراسية / نوع التعليم	٧٦/٧٥		٨١/٨٠		٨٦/٨٥		٩١/٩٠		
	ذ	أ	ذ	أ	ذ	أ	ذ	أ	٪
ثانوى عام	٣٢٥٨	٣٨٩٦	٢٦٩٩	٢٩٣٨	٢٤٧٢	٤٦٣٧	٤٦٢٦	٧٥١٨	٧١.٨٪
ثانوى تجارى	٥٢٦	٤٥٨	٧٥١	٩٢٧	٢١٤٥	٢٣٨٩	١٤٨٦	١٤٨٦	١٤.٣٪
ثانوى صناعى	٦٣١	–	٩٢٩	–	٢٥٠٢	–	–	–	١١.٨٪
الأنسجة والملابس	–	–	–	–	–	١٧٢	١٣٠	١٣٠	٨.٪
الثروة الزراعية والحيوانية	–	–	–	–	١٦	–	–	–	٤.٪
الفندقة	–	–	–	–	١٣	٧	–	–	٥.٪
الطباعة	–	–	–	–	٦٠	–	–	–	٤١.٪
علوم صحية	–	–	–	٦١	٩٤	١٦٥	–	–	–
المجموع الكلى	٤٤١٥	٤٣٥٤	٤٣٧٩	٣٩٢٦	٧٣٧٠	٧٧٧٧	٩١٣٤	٩١٣٤	١٠٠٪

أما بالنسبة للتعليم التطبيقى (أنسجة وملابس - ثروة زراعية وحيوانية - فندقة - طباعة - علوم صحية) فقد انخفض من (٥٢٧) طالباً وطالبة عام ٨٦/٨٥ إلى (٣٤٧) طالباً وطالبة عام ١٩٩١/٩٠ .

على أننا نلاحظ أن النمو فى التعليم الثانوى بمختلف فروعه كان أشد وضوحاً فى السنوات الأخيرة إبتداء من عام ١٩٨٦/٨٥م وحتى الوقت الحاضر وهذا ناشئ بالطبع

من التوسع فى التعليم الاعدادى وزيادة مخرجاته من الطلاب والطالبات والذين يرغبون فى الالتحاق بالتعليم الثانوى . كما يظهر النمو السريع فى التعليم التجارى وحاجة المجتمع البحرينى إلى خريجيه ، إلا أنه حدث انكماش فيه فى عام ١٩٩١/٩٠ ، وقد يرجع ذلك إلى قلة الفرص المتاحة أمام خريجيه للعمل بسبب تأثر الأوضاع الاقتصادية فى البحرين وخاصة مع انخفاض العوائد النفطية والتى بدأت منذ منتصف الثمانينات من هذا القرن . ويتشابه هذا الواقع مع أوضاع التعليم الثانوى الصناعى والتطبيقى .

كما تشير البيانات الاحصائية - فى الجدول السابق - إلى أن تعليم الفتاة قد نما بصورة واضحة خلال السنوات الأخيرة ، فقد كان نصيب الفتاة فى التعليم الثانوى (٤٩.٦٪) عام ٧٦/٧٥ ارتفع إلى (٥٤٪) عام ٩٠ /٩١ ، مما يدل على إقبال الفتاة على التعليم الثانوى .

أما بالنسبة للتعليم الثانوى العام - على وجه الخصوص - فقد كانت نسبة الاناث المقيدات به عام ٧٦/٧٥ حوالى (٥٤٪) وقد ارتفعت فى عام ٩١/٩٠ إلى (٦١.٩٪) فى حين لاتتعدى نسبة الذكور (٣٨.١٪) .

إن ثمة عدداً من العوامل وراء الفروق فى فرص التعليم الثانوى العام بين الجنسين وفى مقدمتها ، قصر القبول بالتعليم الصناعى على الذكور دون الاناث ، واتجاه الذكور نحو الاشتغال فى الأنشطة التجارية ، والتحاق بعض الطلاب بالتلمذة المهنية التابعة لوزارة العمل والشئون الاجتماعية .

وثمة نقطة أخرى تجدر الإشارة إليها . وهى أن النساء اللائى عشن فترات ما قبل النفط حيث فرص الالتحاق بالتعليم مقيدة بسبب ضآلة المصادر المالية أو ضعف الدعم الاجتماعى - بسبب العادات والتقاليد الاجتماعية التى لاتعزز تعليم الفتاة - أصبحت لديهن رغبة شديدة فى إعطاء بناتهن الفرص التعليمية التى لم تتوافر لهن .

أما بالنسبة للتعليم التجارى فقد ارتفعت نسبة الاناث من (٤٧٪) فى عام ١٩٧٦/٧٥ إلى (٦١٪) فى عام ٩٠ /١٩٩١ ، وكان ذلك على حساب نسبة الذكور التى انخفضت من (٥٣.٤٪) فى عام ٧٥ / ١٩٧٦ إلى (٣٨.٥٪) فى عام ٩٠ /١٩٩١

وتشير الاحصاءات - فى الجدول السابق - إلى أن غالبية المقيدين فى التعليم الثانوى يوجدون فى التعليم العام ، حيث تصل نسبتهم فى ٩٠ /١٩٩١م (٧١.٨٪) من مجموع المقيدين ، فى حين لاتتجاوز نسبة المقيدين فى التعليم التجارى (١٤.٣٪) وفى التعليم الصناعى بلغت النسبة (١١.٨٪) ، أما نسبة المقيدين فى التعليم التطبيقى فقد بلغت (٢.١٪) . وهذه النسب تدل على أن التعليم الفنى يتركز بصورة أوضح فى

التعليم التجارى ٠

وإذا نظرنا إلى هذه النسب لبدت الصورة سيئة فيما يتعلق بالتعليم الثانوى الفنى والتطبيقى ، وأن الغلبة مازالت للتعليم الثانوى العام ، رغم أهمية الأنواع الأخرى من التعليم الثانوى لاحتياجات التنمية فى المجتمع البحرينى الذى مازال يعتمد بشكل كبير على قوة العمل الوسطى من العمالة الوافدة ٠

أما بخصوص أعداد المسجلين ونسبهم فى التخصصات المتوفرة فى التعليم الثانوى الأكاديمى فيوضحها الجدول رقم (٤) ٠

جدول رقم (٤)

أعداد طلاب وطالبات الثانوى العام حسب التخصص فى العام ١٩٩١/٩٠م

القسم / الجنس	العلمي		الأدبي		المجموع	
	العدد	٪	العدد	٪	العدد	٪
ذكور	٢٦١٠	٥٦,٤٪	٢٠١٦	٤٣,٦٪	٤٦٢٦	٣٨,١٪
إناث	٣٦٧١	٤٨,٨٪	٣٨٤٧	٥١,٢٪	٧٥١٨	٦١,٩٪
المجموع	٦٢٨١	٥١,٧٪	٥٨٦٣	٤٨,٣٪	١٢١٤٤	١٠٠٪

إن إستقراء الأرقام فى الجدول رقم (٤) يبين أن نسبة المقيدين بالتخصصات العلمية تقدر بحوالى (٥١.٧١٪) فى عام ١٩٩١/٩٠ م ، بينما تقدر نسبة المقيدين بالتخصصات الأدبية (٤٨.٣٪) ، والفرق بين النسبتين لصالح التخصصات العلمية وبمقدار (٣.٤٪) ٠ كما تشير الأرقام نفسها إلى أن نسبة المقيدين بالتخصصات العلمية من الذكور (٥٦.٤٪) ، فى حين كانت نسبتهم فى التخصصات الأدبية (٤٣.٦٪)٠ أما بالنسبة للإناث فتقدر نسبة الملتحقات منهن بالتخصصات العلمية (٤٨.٨٪) ، وفى التخصصات الأدبية (٥١.٢٪) ٠

ويستدل من هذه النسب على أن الذكور أكثر إقبالاً على التخصصات العلمية من الإناث ، أما الاناث فأكثر إقبالاً على الخصصات الأدبية من الذكور ٠ ويتفق ذلك الاتجاه مع ما يشير إليه الأدب التربوى من أن الدراسات الأدبية أكثر ملاءمة للإناث من الذكور ، وأن القدرة اللغوية عند الاناث أفضل من الذكور ٠

وبمقارنة الواقع الحالى بما كان فى الماضى ، نجد أنه فى عام ١٩٧٦/٧٥ كانت نسبة المقيدين فى الفرع العلمى (٤٩٪) وفى الفرع الأدبى (٥١٪) . وفى عام ١٩٩١/٩٠ أصبحت نسبة المقيدين فى الفرع العلمى (٥١.٧٪) وفى الفرع الأدبى (٤٨.٣٪) . ويلاحظ وجود إتجاه نحو الالتحاق بالفرع العلمى فى السنوات الأخيرة.

وتشير البيانات الاحصائية لعام ٩٠ /١٩٩١ إلى أن المناطق الثلاث : المنامة والمحرق ومدينة عيسى وهى مدن كبيرة فى البحرين تأخذ نصيباً كبيراً فى القاعدة المخصصة للتعليم الثانوى ، حيث أن عدد الطلاب فى هذه المناطق يصل إلى (٦٣.٨٪) من مجموع الطلاب و (٧٦٪) من مجموع الطالبات هذا فى حين أن مجموع السكان فى هذه المدن الثلاث فى فئة السن ١٥-١٩ يؤلفون (٥٩.٨٪) من مجموع السكان الذكور و(٥٩،٨٪) من الاناث فى هذه الفئة من العمر (٤٠) . ويستدل من هذه النسب على أن نصيب المناطق الريفية من أماكن التعليم الثانوى لا يتناسب مع نسبة سكان هذه المناطق ، ويتضح ذلك بصورة أكثر بين الإناث ، وربما يرجع ذلك إلى بعض العادات والتقاليد التى تعوق تعليم الفتاة .

ونخلص من التحليل الكمى للتعليم الثانوى فى البحرين إلى مايلى :

- تراجع فى أعداد المقيدين فى التعليم الفنى فى عام ٩٠ /١٩٩١ م مقارنة باعداد من كانوا مقيدين فى عام ٨٥/٩١٨٦ م . وكان التراجع لصالح التعليم الثانوى العام .
- نصيب الفتاة فى التعليم الثانوى فى عام ٩٠/١٩٩١ أكبر من نصيب الفتى ويفوقه بشكل كبير فى التعليم الثانوى العام .
- يوجد إقبال من الذكور على الالتحاق بالفرع العلمى .
- نصيب المناطق الحضرية من فرص التعليم يفوق بكثير نصيب المناطق الريفية .

١٠-٣- بعض مؤشرات الكيف لتطور التعليم الثانوى فى البحرين :

١٠-٣-١ الأهداف العامة للتعليم الثانوى :

ينقسم التعليم الثانوى بالبحرين إلى ثلاثة فروع أساسية هى : العام والتجارى والصناعى ويهدف كل منها إلى تحقيق مايلى (٤١) :

١٠-٣-١- التعليم الثانوى العام :

أ- الارتقاء بمستوى الاعداد العام للطلاب جسمياً وعقلياً واجتماعياً وقومياً بما

يجعلهم أفراداً ناضجين ومواطنين صالحين ومستنيرين .

ب- تزويد الطلاب بما يحتاجونه من معارف وخبرات فى العلوم والآداب والفنون بما يمكنهم من مواصلة دراستهم بمرحلة التعليم العالى .

جـ - إعداد الطلاب لممارسة الحياة العامة وذلك عن طريق تزويدهم بالقيم السليمة والاتجاهات العملية وأساليب التفكير الحديثة وطرق مواجهة الحياة العصرية وحل مشكلاتها .

١٠-٣-٣- التعليم الثانوى التجارى :

أ- إعداد القوى البشرية اللازمة لمزاولة الأعمال المالية والتجارية والكتابية وتنظيم فعاليات الانتاج وتوزيعه .

ب- تشجيع الطلبة على ممارسة الأعمال التجارية الحرة من خلال الدراسات التطبيقية والعملية والاطلاع على أنواع مختلفة من المشاريع من واقع السوق التجارى .

جـ - تزويد الطلبة بقدر كاف من الثقافتين العامة والتجارية.

١٠-٣-٣- التعليم الثانوى الصناعى :

يقبل فى هذا النوع من التعليم الطلاب الذكور فقط ويهتم بتحقيق الأهداف التالية :

أ- إعداد اليد العاملة ذات الخبرة فى مجالات العمل الاقتصادى المختلفة.

ب- إعداد جيل من الصناعيين يسهم فى تطوير الصناعات المحلية بالبلاد ويسد حاجاتها من الأيدى الفنية .

ويتبين مما سبق أن التعليم الثانوى العام قد استهدف بالدرجة الأولى النمو المتكامل للطالب جسمياً وعقلياً واجتماعياً بما يجعله قادراً على تحمل مسئولية المواطنة ، مما يعكس فهماً فلسفياً وسياسياً لوظيفة التربية . ثم تأتى بعد ذلك أهداف ترتبط بإعداد الطالب للدراسة فى التعليم العالى ، ولممارسة الحياة العامة ومواجهة مشكلاتها وإيجاد حلول لها .وهى جميعها أهداف تنسجم بشكل كبير مع المفاهيم التربوية المعاصرة إلا أن صفة العمومية الواسعة تغلب عليها ، وقد يشكل ذلك صعوبة عند صياغة الأهداف السلوكية التى تنبع من الأهداف العامة للتعليم الثانوى العام. أما التعليم التجارى والتعليم الصناعى فطبيعتهما وأهدافهما تختلف حيث يهدفان إلى إعداد الأفراد مهنياً وثقافياً لممارسة حياة العمل فى مجال التخصص وفى مختلف مجالات التنمية المجتمعية. وهى أهداف تساير ما أشار إليه الأدب التربوى المعاصر فى أهداف التعليم التقنى والمهنى .

١٠-٤- سياسة القبول بالتعليم الثانوى (٤٢) :

يمثل التعليم الثانوى فى البحرين ثالث درجات السلم التعليمى ويشترط فيمن يقبل به أن يكون حاصلاً على شهادة إتمام الدراسة الاعدادية أو ما يعادلها ويقبل الطلبة فيه طبقاً لحاجة البلاد من التخصصات المختلفة ، بحيث يحدد القبول لكل فرع من فروع التعليم حسب خطة الوزارة ، ويشترط لقبول الحاصلين على الشهادة الاعدادية بأحد فروع التعليم الثانوى أن يقوموا بتقديم رغبات التحاقهم مرتبة حسب أولوية أهميتها بالنسبة لهم ، وكلما كانت درجات الطالب فى امتحان الشهادة الاعدادية عالية كلما أمكن تحقيق الرغبة الأولى أى أن المجموع الكلى هو عامل التفضيل الأساسى ، فى تحقيق رغبات الطلبة . كما يتم تنسيق جميع طلبة وطالبات البحرين ، بحيث يتساوى الحد الأدنى لدرجات القبول بالنسبة لكل فرع فى جميع المناطق بالبلاد.

١٠-٥- متطلبات الدراسة :

قامت وزارة التربية والتعليم مع بداية العام الدراسى ١٩٨٢/٨١ بتنفيذ الخطة الخاصة بتفريع التعليم الثانوى ، وذلك بعد موافقة مجلس الوزراء عليها وأصبح هذا التعليم بموجب هذه الخطة ينقسم إلى تفريعات بحيث لم يعد مقتصراً على التعليم الثانوى العام والفنى بل تعدى ذلك إلى إيجاد تخصصات جديدة مثل : فرع التعليم العام (القسم العلمى والقسم الأدبى) - فرع التعليم التجارى - فرع التعليم الصناعى - فرع الفندقة - فرع الأنسجة والملابس فرع الثروة الزراعية والحيوانية - فرع الطباعة (٤٣).

وفى عام ١٩٩٠ م بدأت الوزارة العمل بنظام المقررات فى مدارسها الثانوية وبموجب هذا التطوير أصبح مجال الدراسة يشتمل على خمسة مسارات عامة أساسية هى : المسار العلمى - المسار الأدبى - المسار التجارى - المسار الصناعى - المسار التطبيقى (الفندقة - الأنسجة والملابس - الثروة الزراعية والحيوانية - الطباعة).

ومتطلبات الدراسة : هى عدد الساعات اللازمة للحصول على الشهادة الثانوية العامة ، ومدتها مائة وست وخمسون ساعة (١٥٦) معتمدة كحد أدنى فى جميع المسارات ، ماعدا المسار الصناعى فإن الحد الأدنى لعدد الساعات المعتمدة مائتان وست عشرة ساعة معتمدة.

وفيما يلى جدول رقم (٥) يوضح توزيع الساعات المعتمدة ونسبها وعدد حصصها التى تلزم لإنهاء الدراسة فى المسارات الخمس (٤٤).

جدول رقم (٥)

المقررات	علمي - أدبي - تجاري			صناعي			تطبيقي		
	٪	ساعة معتمدة	عدد الحصص	٪	ساعة معتمدة	عدد الحصص	٪	ساعة معتمدة	عدد الحصص
المشتركة	٤٤٪	٧٠	١٠٥٠	٢٥٪	٥٤	٨١٠	٤٥٪	٧٠	١٠٥٠
التخصصية	٤٠٪	٦٢	٩٣٠	٦٩٪	١٢٠	٢٢٥٠	٤٥٪	٧٠	١٠٥٠
التخصصية الاختيارية	٨٪	١٢	١٨٠	٣٪	٦	٩٠	٥٪	٨	١٢٠
الاختيارية	٨٪	١٢	١٨٠	٣٪	٦	٩٠	٥٪	٨	١٢٠
المجموع	١٠٠٪	١٥٦	١٣٤٠	١٠٠٪	٢١٦	٣٢٤٠	١٠٠٪	١٥٦	٢٣٤٠

وفيما يلى سنعرض بالتفصيل لمتطلبات الدراسة فى المسار العلمى والأدبى والتجارى كنموذج للتوضيح ، وتتضمن الساعات المعتمدة لمجموعة المقررات المشتركة مايلى :

اللغة العربية (١٨) - اللغة الانجليزية (١٨) - التربية الاسلامية (٨) - العلوم (٦) - الرياضيات (٦)- المواد الاجتماعية (٦)- التربية الرياضية(٦) -التربية الأسرية (٢)٠

وتعتبر المقررات المشتركة عامة لجميع الطلاب والطالبات ، وتستهدف تأمين حد أدنى من الثقافة العامة مع التركيز على دراسة اللغة العربية واللغة الانجليزية حيث يخصص لكل منهما (١٨) ساعة معتمدة ٠ ولعل ما يبرر ذلك أوضاع البحرين الاقتصادية والاجتماعية والدور الذى تلعبه اللغة فى حياة أهلها أقتصادياً وثقافياً ٠

ولاتوجد فروق فى خطة الدراسة بين البنين والبنات فيما عدا أن البنات يدرسن ساعتين معتمدين فى مقرر التربية الأسرية ٠

أما الساعات المعتمدة لمجموعة المقررات التخصصية الإجبارية ، فيلتزم الطالب بدراستها فى مسار معين ، وتتوزع فى المسار العلمى كما يلى :

الرياضيات (١٨) - الفيزياء (١٨) - الكيمياء (١٢) - الأحياء (١٢) - الجيولوجيا (٢) - ساعة معتمدة ٠

أما الساعات المعتمدة لمجموعة المقررات التخصصية الاختيارية للمسار العلمى فتكون على شكل مقررات بما يعادل (١٢) ساعة معتمدة وتكون موجهة إلى التعمق فى تخصص معين ووفق ضوابط معينة وفى المجالات التالية : أربعة مقررات فى الرياضيات (١٠ – ساعة معتمدة) – ثلاثة مقررات فى الفيزياء (١٠ ساعات معتمدة) – مقررين فى الكيمياء (٨ ساعات معتمدة) – مقررين فى الأحياء (٨ ساعات معتمدة) – مقررين فى الجيولوجيا (٤ ساعات معتمدة)٠

أما توزيع الساعات المعتمدة لمجموعة المقررات التخصصية الاجبارية على المجالات المختلفة للمسار الأدبى فهو :

اللغة العربية (١٤) – اللغة الانجليزية (١٢) – التربية الاسلامية (٤) – التاريخ (١٠) – الجغرافيا (١٢) – الاقتصاد (٤) علم الاجتماع (٢) – الفلسفة (٢) – علم النفس(٢)٠

أما الساعات المعتمدة لمجموعة المقررات التخصصية الاختيارية للمسار الأدبى ، فتكون على شكل مقررات بما يعادل (١٢) ساعة معتمدة وتكون موجهة إلى التعمق فى تخصص معين ووفق ضوابط معينة ومن المجالات التالية :

ثلاثة مقررات فى اللغة العربية (١٠ ساعات معتمدة) – ثلاثة مقررات فى اللغة الانجليزية (١٠ ساعات معتمدة) – ثلاثة مقررات فى اللغة الفرنسية (١٠ ساعات معتمدة) – مقررين فى الشريعة الاسلامية (٦ ساعات معتمدة) – ثلاثة مقررات فى المواد الاجتماعية (٨ ساعات معتمدة) مقررين فى الفلسفة والمنطق (٤ ساعات معتمدة)٠

أما توزيع الساعات المعتمدة لمجموعة المقررات التخصصية الإجبارية على المجالات المختلفة للمسار التجارى فهو :

المحاسبة (عربى وانجليزى) (١٠ ساعات معتمدة) – البنوك التجارية (٤ ساعات معتمدة) الرياضية المالية (٨) – مبادئ التجارة (٤) – الاقتصاد (٤) – التأمين (٢) – الاعمال المكتبية (عربى وانجليزى) (١٠) – تكنولوجيا المعلومات (٨) – الآلة الكاتبة العربية (٤) – الآلة الكاتبة الإنجليزى (٤) – القانون التجارى وقانون العمل (٤)٠

أما الساعات المعتمدة لمجموعة المقررات التخصصية الاختيارية للمسار التجارى ، فتكون على شكل مقررات بما يعادل (١٢) ساعة معتمدة وتكون موجهة إلى التعمق فى تخصص معين ووفق ضوابط معينة وفى المجالات التالية :

ثلاثة مقررات فى المحاسبة المالية (٨ ساعات معتمدة) – ثلاثة مقررات فى البنوك

(٨) – ثلاثة مقررات فى السكرتارية (٨) مقررين فى الاختزال (٤) – مقررين فى التأمين (٤) مقررين فى مكاتب السفريات (٤) – مقررين فى فن البيع (٤) – مقررين فى التسويق (٤) – مقررين فى الآلة الكاتبة الالكترونية (٨) – مقرر فى مبادئ التجارة (٤) – ثلاثة مقررات فى الرياضيات (٦ ساعات معتمدة).

ولعل أهم ما يميز متطلبات الدراسة بالفرع التجارى هو تدريس مقررات تجارية باللغة الانجليزية ، وهذا يساعد على رفع مستوى الطالب فى اللغة الانجليزية باعتبارها لغة التعامل فى الأسواق وأن ضعف مستوى الخريجين فى هذه اللغة كان موضوع الشكوى الرئيسى بين المؤسسات والبنوك والشركات . كما صبغت الدراسة بالتدريب العملى ، ونتيجة للصعوبات التى لوحظ أن الطالب واجهها فى تعلم الآلة الكاتبة العربية والانجليزية فى وقت واحد ، فقد اعتبر مقرر الآلة الكاتبة عربى متطلبا سابقا لتعلم الآلة الكاتبة الانجليزية .

أما المقررات الاختيارية لجميع المسارات ، فتستهدف إثراء المنهج وإشباع رغبات الطلاب وتحقيق التوازن والتكامل بين المقررات المشتركة والتخصصية ، ويختار الطالب مجموعة من المقررات الاختيارية بما لايقل عن (١٢) ساعة معتمدة للمسار العلمى والأدبى والتجارى ، و (٨) ساعات معتمدة للمسار التطبيقى ، و (٦) ساعات معتمدة للمسار الصناعى ، وتكون هذه المقررات ضمن الخبرات التالية :

مقرر التربية الإسلامية (٢) – أربعة مقررات فى الحاسوب (٨) – مقرر فى الكهرباء (٤) –مقرر فى الالكترونيات (٤)–مقرر فى التبريد (٤)–مقرر فى السيارات(٤)– مقرر فى الرسم الفنى والتطبيقى (٢) – ستة مقررات فى الفنون الجميلة (٦) – مقررين فى الموسيقى (١٢) – مقرر فى التجارة والاقتصاد (٢) – أربعة مقررات فى اللغة الفرنسية (١٢) – مقرر فى طرائق البحث (٢) – مقرر فى الصحة المهنية (٢) –مقرر فى الزراعة (٢)–مقرر فى المسرح (٤)– أربعة مقررات فى التربية الرياضية (٨)–مقرر فى التربية المرورية(٢)– مقرر فى الخدمة الاجتماعية(٢)– مقررين فى التربية الأسرية(٤).

وتتوزع متطلبات الدراسة (١٥٦ ساعة معتمدة) على ستة فصول دراسية ، ومدة كل فصل خمسة عشر أسبوعياً يقضيها الطالب فى دراسة مقرر دراسى أو أكثر ، وتوجد فترة زمنية قبل الدراسة وبعدها تصل إلى أسبوعين لأغراض التسجيل والإرشاد والتقويم الختامى .

ويجوز للطالب التحويل من مسار إلى آخر خلال الفصلين الدراسيين وتحتسب له المقررات المشتركة أو الاختيارية للمسار الجديد فى حدود عدد الساعات المطلوبة .

ولعل أهم مايميز نظام المقررات أنه يتيح الفرصة الكافية للدراسة العميقة الوافية للمقررات التى يرغب فيها الطالب والتى تتلاءم وميوله وقدراته . ويسهل انتقال الطالب من فرع إلى آخر نتيجة وجود جذع مشترك من مواد الثقافة العامة بين مختلف الفروع ، بالاضافة إلى أنه – أى نظام المقررات – يتميز بسرعة الاستجابة للتغيرات الاقتصادية والاجتماعية التى تحدث فى المجتمع ، كما يستطيع الطالب الممتاز أن ينهى دراسته ويخرج فى مدة أقل ، وهو نظام يتسم بالمرونة حث يمكن إضافة مقررات دراسية جديدة تواكب التقدم العلمى والاجتماعى بدون إعادة النظر فى الخطة الدراسية ، وعملية التقويم والامتحانات فيه لاتتصف بالرهبة والخوف ، كما أن الرسوب فى مقرر أو أكثر لا يستلزم إعادة السنة بكاملها وإنما إعادة دراسة المقرر فقط ، ويشجع هذا النظام المواهب الخاصة للطلاب بما يقدمه من مقررات للاختيار الحر ، وتدخل تقديرات هذه المقررات فى المعدل العام للطالب عند التخرج ، هذا بجانب أنه نظام مطبق حالياً ومنذ فترة طويلة فى التعليم العالى بالبحرين .

ويوجد بالتعليم الثانوى بالبحرين الشعب الدراسية التالية :

أ– **الفرع العلمى** : شعبة الفيزياء والرياضيات – وهى تناسب الطالب الذى يرغب فى مواصلة دراسته الجامعية للتخصص فى مادة الفيزياء أو الرياضيات أو الهندسة – وشعبة الكيمياء والأحياء وهى تناسب الطالب الذى يرغب فى مواصلة دراسته الجامعية للتخصص فى الكيمياء أو الأحياء أو الطب أو الصيدلة أو الزراعة ونحوها .

ب– **الفرع الأدبى** : شعبة اللغات – شعبة الاقتصاد والأعمال المكتبية – شعبة الاقتصاد المنزلى (طالبات) – شعبة الفنون الجميلة .

جـ – **الفرع التجارى** : شعبة المحاسبة أو شعبة السكرتارية .

د– **الفرع التطبيقى** : شعبة الفندقة (٤٥) طلبة – الأنسجة والملابس (٤٦) (طالبات) – الثروة الزراعية والحيوانية (٤٧) – الطباعة (٤٨) (بنين فقط).

هـ – **الفرع الصناعى** : شعبة الكهرباء الصناعية – آلات صناعية – كهرباء مركبات –ميكانيكا مركبات التكييف والتبريد – ميكانيكا سيارات – كهرباء سيارات – محركات الديزل – راديو وتلفزيون – الكترونيات صناعية – لحام وتشغيل معادن تمديدات كهربائية – أجهزة القياس والتحكم – إنشاءات معدنية.

١٠-٦- الفاقد أو المهدور فى التعليم :

جدول رقم (٦)

أعداد المواطنين والمواطنات فى الصف الأول الثانوى ٨٦/٨٥ والمتخرجين منهم فى العام ١٩٨٩/٨٨

الجنس	ذكور			إناث		
نوع التعليم	صف أول ٨٦/٨٥	متخرج ٨٩/٨٨	نسبة الاستبقاء	صف أول ٨٦/٨٥	متخرج ٨٩/٨٨	نسبة الاستبقا
ثانوى عام	٨٣٦	٦٨٤	٪١٨,٢	١٦٨٠	١٤١٥	٪١٥,٨
ثانوى تجارى	٦٩٧	٣٥٤	٪٤٩,٢	٧٧٧	٥٢٣	٪٣٢,٧
ثانوى صناعى	١٠٣٥	٧٦٢	٪٢٦,٤	-	-	-

عند استقراء الأرقام الخاصة بالجدول رقم (٦) وحساب معدلات الاستبقاء منها فى التعليم الثانوى العام نجد أنها تصل إلى (١٨,٢٪) بين الذكور وتنخفض إلى (١٥,٨٪) بين الاناث . بمعنى أن من بين (١٠٠) طالب و (١٠٠) طالبة مقيدين فى الصف الأول لا يتخرج منهم سوى (٨٢) طالباً (٨٤) طالبة فى الصف الثالث ، بينما فى التعليم الثانوى التجارى تصل معدلات الاستبقاء إلى ٤٩,٢٪ بين الذكور وتنخفض إلى (٣٢,٧٪) بين الاناث . أما فى التعليم الصناعى فتصل معدلات الاستبقاء إلى (٢٦,٤٪). كما لوحظ من البيانات الاحصائية أن معدلات الاستبقاء فى الفرع الأدبى تصل إلى حوالى (٣٠٪) بينما تنخفض فى الفرع العلمى إلى (٨٪) .

وهذه المعدلات تشير إلى ضعف قدرة النظام التعليمى فى المرحلة الثانوية على تمكين طلابه من إنهاء دراستهم بنجاح فى الوقت المفترض وهو ثلاث سنوات مما يشير إلى ضعف كفاية هذا التعليم وخاصة الفرع الأدبى منه وكذلك التعليم الثانوى التجارى ، وبين الذكور على وجه الخصوص .

١٠-٧- معدلات النجاح أو الرسوب :

تعتبر معدلات النجاح أو الرسوب من أهم مقاييس فاعلية التعليم ، حيث أن التعليم الجيد والفعال هو ذلك النوع من التعليم الذى يساعد الطالب على الانتهاء من مرحلة تعليمية فى الوقت المحدد لذلك . وتشير البيانات الاحصائية عن التعليم فى البحرين ١٩٩٠/٨٩م إلى أن متوسط نسبة الرسوب فى الفرع العلمى (١١.٣٪) بين الذكور ، (٩.٢٪) بين الاناث ، أما فى الفرع الأدبى فيصل متوسط نسبة الرسوب بين الذكور إلى (١٢.٨٪) وبين الاناث (٦.٧) . وهى نسب مقبولة إلى حد ما، إلا أنها ترتفع عادة بين الذكور عنها بين الاناث ، كما يلاحظ من البيانات الاحصائية أن نسب الرسوب ترتفع فى الصف الثالث عن الصفين الأول والثانى ، فتصل إلى (١٩.٦٪) بين الذكور ، (٢١.٢٪) بين الاناث وذلك فى الفرع العلمى ، أما فى الفرع الأدبى فتصل إلى (١٥.٨٪) بين الذكور، (١٩٪) بين الاناث . وهى معدلات متناقضة مع المعدلات العامة ، ويصعب الوصول إلى اتجاه معين بصددها إلا أنه من الملاحظ بصفة عامة أنها ترتفع عادة بين الذكور عنها بين الاناث كما تنخفض بوجه خاص فى الصف الأول .

أما فى التعليم الثانوى التجارى فتشير البيانات الاحصائية للعام الدراسى ٨٩/ ١٩٩٠ (٥٠) - إلى أن نسب الرسوب تصل إلى (١٨٪) بين الذكور ، (٩٪) بين الاناث. وهى بذلك ترتفع بين الذكور عنها بين الاناث . إلا إنها تصل فى الصف الثالث إلى (٣٤.٦٪) بين الذكور ، (١٢.٥٪) بين الاناث . ويمكن أن نجد تفسيراً لهذه المعدلات التى نعتقد أنها قد ترجع إلى العادات والتقاليد التى تحد من خروج الفتاة بعد الدوام المدرسى ، بينما لايتم ذلك بالنسبة للذكور ويؤدى ذلك إلى استفادة الفتاة من وقت ما بعد المدرسة بشكل أفضل من استفادة الفتى .

بينما تشير البيانات الاحصائية ٨٩/١٩٩٠ م إلى أن متوسط نسبة الرسوب فى التعليم الثانوى الصناعى تصل إلى (١٧.٥٪) . كما ترتفع فى الصفين الأول والثانى إلى (٢٠٪) ، (١٩.٦٪) على الترتيب ، لكنها تنخفض فى الصف الثالث حيث تصل إلى (١٢.٥٪) . وقد يرجع ذلك إلى أن الطلاب يبذلون جهوداً أكبر فى التحصيل الدراسى فى الصف الثالث ، باعتبار أنهم على وشك التخرج من المدرسة .

وبصفة عامة فإن نسب التسرب والرسوب ترتفع عادة فى التعليم التجارى والتعليم الصناعى عنها فى التعليم الثانوى العام ، وهى كذلك ترتفع بين الذكور عنها بين الاناث ، وفى كل الأحوال فإن هذه الظاهرة تقتضى البحث عن أسبابها وإيجاد الحلول المناسبة لها ، لتقليل الفاقد أو الإهدار فى التعليم ، الثانوى العام والفنى .

١٠-٨- معدلات التسرب :

تشير البيانات الإحصائية لعام ٨٩/١٩٩٠ م (٥١) إلى أن عدد المتسربين الذكور من الثانوى العلمى (٢٦) طالباً ويشكلون نسبة قدرها (١.٠٣٪) من عدد المقيدين ، بينما كان عدد المتسربات (٣٢) طالبة يشكلن نسبة قدرها (٠.٩١) . أما بالنسبة للقسم الأدبى فكان عدد المتسربين من الذكور (٢٥) طالباً ويشكلون نسبة (١.٥٢٪) ، فى حين تسربت (٦٠) طالبة بنسبة (١.٧٩٪).

ويدل ذلك على أن نسبة تسرب الذكور أعلى من نسبة تسرب الاناث فى الفرع العلمى ، أما فى الفرع الأدبى فكان العكس حيث أن نسبة التسرب بين الاناث أعلى من نسبة التسرب بين الذكور . إلا أن الملاحظ بصفة عامة أن نسب التسرب فى الفرع الأدبى أعلى من الفرع العلمى ، وقد يرجع ذلك إلى انخفاض القدرات العامة للطلاب والطالبات الملتحقين بالفرع الأدبى ، ما يقتضى معه إعادة النظر فى المحتوى الدراسى للفرع الأدبى بما يجعل الطلاب والطالبات قادرين على استيعابه والنجاح فيه ، وقد يقلل ذلك من نسب التسرب ، إلا أن هذه النسب جميعها تعد نسباً مقبولة بشكل عام.

أما فى التعليم الثانوى التجارى فتشير البيانات الاحصائية نفسها إلى أن عدد المتسربين بين الذكور (٢٠) طالباً ويشكلون نسبة (٢.٧٣٪) بينما كان عدد المتسربات (٣٩) طالبة ويشكلن نسبة (٢.٣٧٪) . أى أن نسبة التسرب بين الذكور أعلى من نسبة التسرب بين الاناث . لكن الملاحظ أن نسب التسرب فى التعليم الثانوى التجارى وبشكل عام مرتفعة عن نسب التسرب فى التعليم الثانوى العام ، وقد يرجع ذلك إلى استمرار العادات والتقاليد التى ينظر من خلالها إلى أن هذا النوع من التعليم أقل قيمة من التعليم الثانوى العام الموصل إلى التعليم العالى والجامعى . وهى نسب فى مجملها وأن كانت قليلة إلا أنها تشكل عائقاً نحو استكمال البنية الأساسية فى هيكل العمل من المواطنين البحرينيين ، خاصة وأنه مجتمع مازال يعتمد بشكل كبير على العمالة الوافدة.

أما بالنسبة للتعليم الثانوى الصناعى فيقتصر القبول فيه على الذكور فقط لأسباب تتعلق بالعادات والتقاليد العربية التى تحول دون عمل المرأة فى مختلف القطاعات.

وتشير البيانات الاحصائية للعام الدراسى ٨٩ /١٩٩٠م (٥٢) إلى أن عدد المتسربين (٦٦) طالباً ويشكلون نسبة قدرها (٢.٧٪) من عدد المقيدين وهى نسبة مرتفعة إلى حد ما ، خاصة فى مجتمع يحتاج إلى هذه النوعية من العمالة الفنية ، وقد يكون التسرب بسبب الاتجاهات السلبية نحو العمل الفنى والمهنى التى لازالت سائدة بين الشباب العربى بعامة والخليجى بخاصة.

١٠-٩- نمط الادارة المدرسية :

تعتبر وزارة التربية والتعليم هى الجهة المسئولة عن تنظيم وتنفيذ السياسة التربوية والتعليمية ومتابعة شئون التعليم فى البلاد ، ويخضع لادارتها مختلف مراحل وأنواع التعليم ، ويوجد بالوزارة إدارة للتعليم الاعدادى والثانوى ، تتبع وكيل الوزارة المساعد للتعليم العام والفنى ، وذلك وفق الهيكل التنظيمى الجديد لوزارة التربية والتعليم لعام ١٩٨٧م . وتتولى إدارة التعليم الاعدادى والثانوى الاشراف إدارياً على المدارس الاعدادية والثانوية العامة والفنية ، حيث تقوم ببعض الأمور الادارية كتعيين المعلمين أو تنقيلهم .. وغير ذلك .

ويوجد لكل مدرسة مدير - أو مديرة - يعاونه فى إدارة المدرسة التى لايقل عدد تلاميذها عن ٤٥٠ تلميذاً مدير مساعد ، كذلك يوجد مشرف إدارى بالمدارس التى بها مدير مساعد ويزيد عددها على ٤٥٠ تلميذاً . أما المدارس التى يقل عدد تلاميذها عن ٤٥٠ تلميذاً فلا يوجد فيها مدير مساعد وإنما يوجد مشرف إدارى فقط . إلا أنه إبتداء من العام الدراسى ١٩٨٥/٨٤ اتجهت الوزارة إلى إلغاء وظيفة المشرف الادارى بالمدارس بحيث لايكون هناك تعيينات جديدة فى هذا المجال ، كما يوجد سكرتير بكل مدرسة ، كذلك كاتب فى المدارس الثانوية التى لايقل عدد تلاميذها عن ٦٠٠ تلميذاً ، أما المدارس الثانوية التى يزيد عدد تلاميذها عن ٨٠٠ تلميذ فيعين لها كاتبان . ويوجد مشرف اجتماعى يعين لكل مدرسة لايقل عدد تلاميذها عن ٥٠٠ تلميذ ، كما يوجد مدرس أول بالمدارس الثانوية ، ويعين مدرس أول واحد لكل مادة بها خمسة مدرسين على الأقل ، ويخفض نصاب المدرس الأول إلى ثمانية حصص أسبوعياً . كما يوجد أمين مكتبة لكل مدرسة بها غرفة مكتبة مدرسية ، ويوجد محضر لكل مختبر بالمدرسة الثانوية (٥٣) . والنمط السائد فى إدارة المدرسة يقوم على مبدأ القيادة الجماعية . بيد أن مشاركة الطلاب فى إدارة المدرسة محدودة للغاية .

١٠-١٠- نظام التقويم والامتحانات (٥٤) :

يعتبر التقويم - بما فيه نظام الامتحانات - نظاماً فرعياً من مجموعة الأنظمة التى تكون نظام التعليم بكامله يرتبط بها عضوياً ويتفاعل معها إيجابياً وسلبياً ، ومن خلاله يمكن التعرف على نقاط القوة أو الضعف فى الوسائل والأساليب المستخدمة ومن ثم التغلب عليها وتحويلها إلى أوجه قوة تسهم فى تحسين نوعية التعليم والتعلم وعلاج مشكلاته

ونظام التقويم فى التعليم الثانوى فى البحرين ، يهدف إلى قياس مدى متابعة تحصيل الطالب وجهده العلمى بصفة مستمرة طوال الفصل الدراسى بالاضافة إلى اختبار منتصف الفصل ونهايته ، ويستخدم فى التقويم وسائل متنوعة منها : الاختبارات الشفهية والتحريرية والعملية بما يتناسب وطبيعة كل مقرر.

١٠-١٠-١- توزيع الدرجة الكلية :

الدرجة الكلية لكل مقرر دراسى (١٠٠) درجة توزع كما يلى :

٣٠ درجة للتقويم التكوينى المستمر.

٢٠ درجة لاختبار منتصف الفصل الدراسى .

٥٠ درجة لاختبار نهاية الفصل الدراسى .

وتكون النسبة المطلوبة للنجاح فى كل مقرر (٥٠٪) من الدرجة الكلية للمقرر .

١٠-١٠-٢- التقديرات والمعدلات :

يكون للتقدير ست مراتب أساسية تتخللها خمس مراتب فرعية تتسلسل وفقاً للنسبة المئوية للعلامات التى يحصل عليها الطالب فى المقرر خلال الفصل الدراسى ، ويرمز إليها بحروف أبجدية ، ويعبر عن المراتب بتقديرات كمية يقابلها قيم رقمية ، وذلك كما هو موضح فى الجدول التالى :

النسب المئوية	التقدير	الرمز	المعدل
من ٩٥ - ١٠٠	ممتاز بتفوق	أ +	٥
٩٠ - ٩٥	ممتاز	أ	٤,٥
٨٥ - ٩٠	جيد جداً +	ب +	٤
٨٠ - ٨٥	جيد جدا	ب	٣,٥
٧٥ - ٨٠	جيد +	جـ +	٣
٧٠ - ٧٥	جيد	جـ	٢,٥
٦٥ - ٧٠	فوق المتوسط	د +	٢
٦٠ - ٦٥	متوسط	د	١,٥
٥٥ - ٦٠	مقبولة	هـ +	١
٥٠ - ٥٥	ضعيف	هـ	,٥
أقل من ٥٠	ضعيف جداً	و	صفر

١٠-١١- الإمكانات المادية والبشرية المتاحة للتعليم الثانوى :

يقدر عدد المدارس الثانوية فى البحرين بحوالى (١٠) مدارس للبنين ، (١٢) مدرسة للبنات جميعها مدارس حكومية حديثة أو شبه حديثة ، وفصولها نسبياً فسيحة ويتوافر فيها الماء والكهرباء وغرف للأنشطة . ويوجد فى كثير من هذه المدارس غرف خاصة بالوسائل التعليمية ، كما وأن غالبية هذه المدارس تحتوى على حديقة أو حقل يمارس فيه نشاط الزراعة خارج المبنى المدرسى وجميع هذه المدارس تحتوى على مكتبات مدرسية ومختبرات خاصة بالكيمياء والأحياء والفيزياء وتحتوى المدارس الصناعية على العديد من الورش لممارسة الدروس العملية بها ، وجميع المدارس الثانوية تحتوى على ساحات عامة لممارسة مختلف الأنشطة الرياضية (٥٥).

أما فيما يتصل بتوافر القوى البشرية العاملة فى التعليم الثانوى فلا يوجد عجز فى أى نوع من المعلمين .

بيد أن التعليم الثانوى بمختلف أنواعه يعتمد على المعلمين غير البحرينيين حيث تصل نسبة غير البحرينيين فى التعليم الثانوى العام إلى (٦٤,٢٪) بين الذكور و(٢٩٪) بين الإناث وفى التعليم الصناعى (٧٧٪) وفى التعليم التجارى (٨٢٪) بين الذكور و(٢٢٪) بين الإناث (٥٦) .

أما درجة تأهيل المعلمين فى التعليم الثانوى والتى تشير إلى جودة التعليم المقدم فإن البيانات الإحصائية تشير إلى أن ٤٪ منهم غير حاصلين على مؤهلات جامعية ، كما أن نسبة عالية من الحاصلين على مؤهلات جامعية لم يحصلوا على تأهيل تربوى (٥٤٪) بين الذكور و ٦٤٪ بين الإناث (٥٧) . وهذه النوعية تحتاج بلاشك إلى تأهيل تربوى حتى تستطيع تقديم نوعية مناسبة من التعليم .

وفيما يتعلق بعدد الطلاب لكل معلم ، فإن الاحصاءات التعليمية للعام الدراسى ١٩٩١/٩٠ (٥٨). تشير إلى أن عدد الطلاب والطالبات فى التعليم الثانوى (١٦٩١١) طالبا وطالبة . فى حين بلغ عدد المعلمين والمعلمات (١٤٠٠) معلماً ومعلمة ، وبذلك يكون معدل عدد الطلاب لكل معلم هو (١٢) . وهو معدل منخفض مقارناً بنظيره فى معظم الدول الأخرى .

بيد أن الاحصاءات التعليمية للعام الدراسى ٩١/٩٠ ، تشير إلى أن متوسط عدد الطلبة فى الفصل الدراسى فى مدارس التعليم العام حوالى (٣٣) طالباً فى مدارس البنين و(٣٤) طالبة فى مدارس البنات (٥٩) . وهى متوسطات تتمشى مع المتوسطات العالمية التى تتراوح ما بين ٢٥ ,٣٥ طالباً فى كل فصل .

١١- تحليل ومقارنة لأوضاع التعليم الثانوى فى الإمارات والبحرين :

بعد أن قدمنا عرضاً موجزاً عن واقع التعليم الثانوى فى الإمارات العربية المتحدة والبحرين ، نحاول تفسير ما قدمناه فى ضوء العوامل المؤثرة فى تشكيل هذا التعليم .

تعتبر النظم التعليمية فى البلاد المختلفة نتائج الظروف الاجتماعية والاقتصادية والثقافية التى نشأت فيها ، وترجمة لأهداف المجتمع ، وتؤثر فيه - أى النظم التعليمية - وتتأثر به.

وفى هذا السياق فإن المجتمعات المعاصرة ، تتباين فى درجة تأثرها بهذه العوامل، وبذلك ، فإنها تتفاوت فى قدر ما تقدمه للتعليم الثانوى من مدخلات ، ومن ثم ، فإن نتاجاته ، تتأثر بهذا القدر ، باعتبار أن الإنتاجية التعليمية تمثل العائد أو المردود للمدخلات؛ بكمها ، ونوعها ، وكلفتها ، حيث أن التعليم يمثل أبرز جوانب الاستثمار البشرى فى هذا العصر .

ومن هذه المنطلقات فإن التعليم الثانوى ، يختلف من مجتمع إلى آخر ، وفقاً ، للظروف ، والامكانات ، والممارسات التربوية ، ومتطلبات المجتمع ، وتقبله لنتاجات هذا التعليم.

وإذا اتجهنا صوب الامارات العربية المتحدة والبحرين نجد أنهما دولتان نفطيتان حديثتا العهد بالثراء وبوفرة الاقتصاد ، والتحرر من الضغوط السياسية وقوى الاستعمار، وآخذتان بأسباب التقدم ، وأن حركة التعليم بهما قد مرت بظروف قاسية ، لا سيما خلال النصف الأول من القرن الحالى ، سواء من حيث الأوضاع السياسية والاقتصادية أو النواحى الاجتماعية والثقافية .

ويمكننا - فى ضوء التحليل الكمى والكيفى وما نلمسه من أوضاع البلدين واتجاهات التعليم الثانوى فى عالمنا المعاصر - أن ننظر إلى التعليم الثانوى فى الإمارات والبحرين على النحو التالى :

يمتد التعليم العام فى الإمارات والبحرين على مدى إثنتى عشرة سنة من سن السادسة حتى الثامنة عشرة لاتشتمل على مرحلة الزامية نظراً لعدم وجود قوانين للإلزام فى البلدين ، وإن كانت دساتيرهما قد نصت على إلزامية التعليم فى المرحلة الابتدائية ، فإن بعض القيم الاجتماعية لازالت تحول دون تطبيق هذه القوانين وخاصة بالنسبة للإناث. والتعليم مجانى فى جميع المراحل .

ويشتمل السلم التعليمى العام فى الإمارات على ثلاث مراحل ، ويشابه السلم

التعليمى فى البحرين المرحلة الابتدائية والاعدادية والثانوية (٦-٣-٣) .

ومدة المرحلة الثانوية فى البلدين ثلاث سنوات من الخامسة عشرة حتى الثامنة عشرة ، إلا أن تنظيمها فى الإمارات يتباين عن تنظيمها فى البحرين حيث أن مدة الدراسة بالسنة الأولى فى التعليم الثانوى الأكاديمى بالإمارات عامه يعقبها تخصص فى السنتين التاليتين فى القسم العلمى أو القسم الأدبى ، أما فى البحرين فقد حدث تطوير فى تنظيم التعليم الثانوى بوجه عام ويمقتضاه ضعفت الثنائية بين الثقافتين العلمية والأدبية فى التعليم الثانوى ، وأصبحت هناك مقررات مشتركة وتخصصية وتخصصية إختيارية ، وإختيارية ، وقد تعددت مسارات التعليم الثانوى فى البحرين ، فى حين ظلت على ماهى عليه فى الإمارات .

ومن قبيل المناظرة ، فقد قامت السويد - على النطاق القومى - فى عام ١٩٧١ ، بضم جميع أنماط المدرسة الثانوية العليا معاً فى إطار مدرسة واحدة تعرف بالمدرسة " الثانوية العليا المتكاملة " (Gymnasie Skola) بحيث تجمع معاً التعليم الأكاديمى ، التعليم العام ، والتعليم التقنى والمهنى فى نفس التنظيم . وتهدف هذه الخطوة إلى إعطاء مكانة متساوية للتعليم الأكاديمى والتعليم العام ، والتعليم التقنى - المهنى ، وانطلاقاً من مبدأ أن التعليم الأكاديمى يجب أن يمهن (Vocationalized) . وأن التعليم التقنى - المهنى يجب أن يعمم (Generalized) . وفى إطار هذه المدرسة توجد ثلاثة قطاعات رئيسية للدراسة : قطاع المواد الأدبية والاجتماعية ، وقطاع المواد الاقتصادية والتجارية ، وقطاع المواد العلمية والتقنية. وفى كل من هذه القطاعات الثلاثة توجد مقررات أكاديمية وعامة ومهنية ، وتختلف هذه المقررات فى الطول من نصف عام حتى أربعة أعوام .

ويأخذ معظم الطلاب واحداً من (٢٢) مساراً دراسياً (Track study line) . أحد هذه المسارات يستغرق أربعة أعوام ، وأربعة منها تستغرق ثلاثة أعوام ، والسبعة عشر الباقية تستغرق عامين ، كما أن معظم المسارات لها أقسام فرعية (٦٠) . ويلاحظ أن ستة من هذه المسارات فى هذه المدرسة يغلب عليها الطابع الأكاديمى (من بين ٢٢ مساراً) . وتتضمن الدراسة فى كل منها أكثر من عشر مواد دراسية كما تدرس غالبية الطلاب فى هذه الشعب ثلاث لغات أجنبية.

ويسبب هذه التطورات فى بنية التعليم الثانوى فى السويد أصبح الطلاب الحاصلون على أعلى الدرجات فى المدرسة الإلزامية الشاملة - ومدتها تسع سنوات - يفضلون الالتحاق بمسارات غير تقليدية مثل التمريض والتكنولوجيا والالكترونات والزراعة . وتكون المفاضلة فيما بين الطلاب فى الالتحاق بأحد المسارات على أساس درجاتهم

فى المدرسة الإلزامية (٦١)٠

أما فى إنجلترا فقد تم تبنى إعادة تنظيم التعليم الثانوى على أسس شاملة كسياسة قومية ، واتخذت انجلترا وويلز نموذج المدرسة الشاملة ، لحل مشكلة تعدد أنماط التعليم الثانوى ، ومايترتب عليه من آثار (٦٢) ٠ ويتوقع أن تتركز الجهود فى المرحلة القادمة حول تعميم نظام المدرسة الشاملة بحيث يغطى جميع - أو معظم - المدارس الثانوية فى المملكة المتحدة ، وبحيث يواكب ذلك إحداث تغييرات أساسية فى مناهج المرحلة الثانوية ٠ ويتوقع أن تأخذ هذه التغييرات بعدين متكاملين ، الأول هوإحداث تغييرات أساسية فى تعليم الرياضيات والعلوم والتكنولوجيا والحاسوب ، والثانى هو الاعداد المهنى للعمل فى الحياة ، وذلك مع تركيز خاص على تعليم الطلاب لمهارات التعليم الذاتى وإتاحة الفرصة أمامهم - بصورة منظمة لممارستة (٦٣)٠

وتشير البيانات الاحصائية فى الامارات والبحرين إلى نمو كمى فى عدد المقيدين بالتعليم الثانوى وخاصة مع بداية الحقبة النفطية فى البلدين والتى انعكست آثارها الاقتصادية على التعليم ، إلا أن النمو الكمى فى الإمارات كان بمعدلات أكبر من البحرين فى السنوات الأخيرة ، وذلك بسبب الوفرة الاقتصادية فى الإمارات عن البحرين٠ إلا أن النمو فى الامارات فى صالح التعليم الثانوى الأكاديمي على حساب التعليم الفنى والمهنى ٠

بيد أن نسبة المقيدين بالتعليم الثانوى فى الامارات تصل إلى حوالى (٣٤٪) من مجموع عدد السكان فى سن هذا التعليم ، فى حين بلغت فى البحرين (٤٧٪) ٠ وربما يرجع هذا التفاوت إلى أن الحركة التعليمية بدأت فى الامارات متأخرة عن البحرين ، وأن الكثافة السكانية فى البحرين أعلى من الامارات ، وذلك بسبب اتساع مساحة الامارات عن مساحة البحرين ٠ وقد أثر ذلك كله على نسبة المقيدين بالتعليم الثانوى فى البلدين ، وجاءت النسبة فى البحرين أعلى من الامارات ، وبالرغم من ذلك فإن المتغيرات المختلفة على خريطة الثقافة على المستوى المحلى فى البلدين وكذلك على المستوى العالمى تستدعى أن يكون هذا التعليم للجميع متمثلا هو الأمر بالنسبة للتعليم الابتدائي ٠ حيث أن هذا العصر وضع الانسان أمام « معرفة » ذات كم فلكى وذات نوعية مذهلة فى تعقيدها وثرائها ، مما يجعل من فكرة « الحد الأدنى » الواجب توافره فى ثقافة المواطن ينبغى أن يرتفع ليضم هذه المرحلة الثانوية أيضاً ٠(٦٤)

وقد تمثلت الصورة الرقمية للتعليم الثانوى فى الامارات والبحرين فى أن : التعليم الثانوى يتركز فى المدن الكبيرة فى البلدين ، وأن نصيب أبناء المدن يفوق نصيب أبناء

الريف والبادية فيما يختص بفرص التعليم الثانوى · وأن نصيب الإناث فى البلدين يفوق نصيب الذكور ، وقد يرجع ذلك إلى اشتغال الذكور بالأعمال التجارية الحرة والالتحاق بالمدارس العسكرية وقد بلغت نسبة المقيدين فى التعليم الفنى فى البحرين (٢٨.٢٪) فى حين تقل هذه النسبة كثيراً فى الامارات ، حيث تصل إلى (١.٥٦٪) ، وربما يرجع هذا التفاوت إلى أن المدارس الثانوية فى البحرين تقدم برامج متنوعة فى فروع متعددة ، بل وداخل المدرسة الواحدة ، مما جعل خريطة التعليم الفنى فى البحرين أكثر اتساعاً عن الامارات ، إضافة إلى أن التعليم الثانوى فى البحرين يقدم برامج تجارية للإناث ، فى حين لاتوجد مثل هذه البرامج بالامارات - كما يلاحظ ضعف الإقبال على التعليم الثانوى الصناعى فى البلدين وإن كان ذلك بدرجة أكبر فى الإمارات عن البحرين ، وقد يرجع ذلك إلى أن حركة التنمية الصناعية فى البلدين لازالت فى بداياتها وأن سوق العمل تعتمد على العمالة الماهرة الوافدة لرخص تكلفتها ، وأن القيم والتقاليد المتخلفة مازالت تلعب دوراً بارزاً فى تشكيل الاتجاهات السلبية نحو هذا النوع من التعليم فى البلدين بينما جعلت هذه الاتجاهات التعليم الأكاديمى العام يحظى بمكانة زائدة واهتمام كبير ومازال يتمتع بميزات تفضله عن أنواع التعليم الثانوى الأخرى ، وهذا يتنافى مع مبدأ ديمقراطية التعليم فى بعديه الكمى والكيفى · وسوف يترتب على ذلك وجود فائض من متخرجى الثانوى الاكاديمى الذين لايجدون لهم مكانا فى مؤسسات التعليم العالى ويضطرون إلى مباشرة المهن المختلفة بعد تخريجهم دون أن تؤهلهم المدرسة الثانوية العامة لذلك ·

ومن قبيل المقارنة ،فإن التعليم الثانوى الأكاديمى العام فى اليابان وطبقا لاحصاءات عام ١٩٨٧ ، يضم (٧٣٪) من الطلاب ، فى حين يلتحق بالتعليم الثانوى الفنى (تجارى - صناعى - تربية أسرية - زراعى - تمريض - صيد أسماك) حوالى (٢٧٪) (٦٥) : وفى بلد نام مثل كوريا الجنوبية يلتحق بالتعليم الثانوى الأكاديمى حوالى (٦٠٪) من الطلاب ، فى حين بلغت نسبة الملتحقين بالتعليم الفنى والمهنى (٤٠٪) ، ويعتبر العصب الحيوى الذى يغذى الصناعة بالقوى البشرية اللازمة على مستوى العمالة الفنية (٦٦)·

وعلى ذلك يمكن القول بأن التعليم الثانوى فى الامارات والبحرين برغم مايحظى به فى الوقت الحاضر من تنوع بين مدارسه وبرامجه المختلفة عامة وفنية (صناعية وزراعية وتجارية) أو فى داخل المدرسة الثانوية العامة ، إلا أن ذلك التعليم لايزال تعليما نظريا ، أكثر من كونه تعليماً تطبيقيا ، ويوجه أكبر همه لزيادة أعداد المدارس وزيادة نسبة طلاب

التعليم الثانوى العام على حساب التعليم الفنى الذى تحتاجه البلدان فى نهضتها الاقتصادية لتوفير العمالة الماهرة اللازمة لتنفيذ خطط التنمية الاقتصادية والاجتماعية .

وتشير البيانات الاحصائية التعليمية فى البلدين الى وجود تشابه فى إقبال الفتاة على التعليم حيث تتراوح نسب المقيدات بالتعليم الثانوى بين (٥٤٪) فى البحرين ، (٥٨ر٨٪) فى الامارات . وهذه النسب تدل بالفعل على مدى إقبال الفتاة فى البلدين على التعليم .

وقد يكون أحد أسباب هذا الإقبال هو أن التعليم يحقق للمرأة الاحساس بالكيان الاجتماعى والاقتصادى والاحساس بقيمة الذات والشعور بالتكافؤ مع الرجل والقدرة على تحمل المسئولية . وذلك كله كان مفتقدا الى حد كبير قبل الحقبة النفطية .

بيد أنه يوجد اختلاف بين البلدين فى أن فرص التعليم الثانوى الفنى متاحة أمام الفتاة البحرينية فى حين أنها غير متاحة أمام الفتاة الاماراتية بالرغم من تشابه القيم والعادات والتقاليد فى البلدين . ويدل ذلك على مرونة السياسة التعليمية فى البحرين ومراعاتها لمتطلبات التنمية وإحتياجات المجتمع الى حد ما عما عليه الوضع فى الامارات. إضافة الى أن هذا الاختلاف يدل على أن مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية بين الذكور والاناث فى البحرين اكثر اتساعا عما عليه الوضع فى الامارات .

والصورة الثانية تظهر فى أن نسبة المقيدين المواطنين فى القسم العلمى بالامارات بلغت حوالى (٤٣.٦٪) بين الذكور و (٣٧.٤٪) بين الإناث ، فى حين تصل هذه النسب فى البحرين إلى (٥٦.٤٪) و (٤٨.٨٪) .

وبذلك تتشابه الدولتان تقريبا فى وجود اتجاه قوى لدى طلاب التعليم الثانوى فيهما لاختيار القسم الأدبى ، وقلة أعداد من يلتحقون بالقسم العلمى كما تتفقان أيضاً فى إختلاف نسبة المقيدين بالقسم العلمى بين الذكور والاناث .

ويفسر هذا الطلب المستمر على الدراسات الأدبية فى البلدين . على أن دراسة الآداب أكثر سهولة من دراسة العلوم والرياضيات وذلك من وجهة نظر الطلاب وأولياء أمورهم ، وإن كان فى ذلك شىء من الحقيقة ، حيث أن محتوى مناهج العلوم والرياضيات وكتبهما – فى البلاد العربية بصفة عامة – تكتنفها كثير من المشكلات التربوية ، وأن أساليب تدريسهما نظرية أكثر من كونها تطبيقية ، وقد أدى ذلك وغيره ، إلى تكوين اتجاهات سلبية نحو دراسة العلوم والرياضيات ومنذ المرحلة الابتدائية ، مما جعل العديد من الطلاب يتجهون نحو الدراسة الأدبية.

وثمة تفسير لتباين هذه النسب بين الامارات والبحرين ، مؤداه أن الشباب فى

البحرين – ومنذ فترة – أصبحوا يسعون إلى الحصول على درجات علمية فى العلوم الطبيعية والتطبيقية ، عندما لاحظوا أن البطالة أكثر ارتفاعاً بين الحاصلين على درجات علمية فى الآداب ، وهذا مايحدث الآن فى الامارات ، وخاصة بعد تدهور الأسعار العالمية للنفط كمصدر رئيسى للدخل القومى . أما السبب الآخر ، فهو أن وزارة التربية والتعليم فى البحرين ، توجه شباب المرحلة الثانوية نحو الدراسات الطبيعية ، وفقاً لحاجات التنمية ، فى حين أن ذلك الأمر لم يحدث بعد فى الامارات فمازال الطالب يتمتع بحرية كبيرة فى اختيار نوع الدراسة بالثانوى . أما السبب الثالث فهو أن الشباب فى البحرين يدفعون نفقات التعليم الجامعى ، وهذا يجعلهم أكثر حرصاً على اختيار الدراسة التى تجعلهم أكثر قابلية للاستخدام ، والدراسات الطبيعية والتطبيقية الجامعية تؤهل لذلك. ومن ذلك كله تتضح أهمية مشكلة الاقبال على الدراسات الأدبية – خاصة فى الامارات والتى تقتضى توجيه الطلاب لدراسة التخصصات العلمية التى يحتاجها سوق العمل بعد تخرجهم من مرحلة التعليم الجامعى والعالى .

ومن هنا فإن البلدين يتشابهان فى أن تنمية الموارد البشرية فيهما مازالت تتم بمعزل عن متطلبات التنمية من الأطر البشرية المؤهلة ، وربما فى اتجاه معاكس تماما لذلك فيوجد توسع كمى ونموخطى مستمر فى التعليم الأكاديمى يفوق بكثير ماهو فى التعليم الفنى والمهنى ، مما جعل المدارس الثانوية الاكاديمية تزج باعداد كبيرة الى الجامعات وفى التخصصات النظرية التى أصبح خريجوها اكثر من الاحتياجات الفعلية بينما تشتد الحاجة الى العمالة الماهرة والتقنية فى شتى مجالات التنمية ، مما جعل قطاعات الانتاج والخدمات فى البلدين تعتمد على العمالة الوافدة ، ذات الثقافة المتناقضة مع الثقافة العربية الاسلامية مما يؤثر سلبا على هوية الانسان العربى الخليجى ويؤدى الى تشويه قيمه ومعاييره الأخلاقية وانسلاخه عن قيمه الأصيلة . وفى الوقت نفسه فإن عدم مقدرة النظام التعليمى على توفير احتياجات التنمية من الأطر البشرية ، هو تعبير عن أن السياسة التعليمية لم توجه فى البلدين نحو بناء قاعدة انتاجية قوية قادرة على استمرارية العمل والعطاء ويظهر ذلك بصورة أكثر وضوحا فى الامارات عن البحرين .

وإضافة الى كل ذلك فقد أصبح العمل الذى يتاح للشباب – وخاصة فى الامارات – فى أغلب الأحيان لايلتقى مع استعداداتهم وخبراتهم وميولهم وتطلعاتهم بل ربما يتعارض معها ، ومن ثم يصبح العمل بالنسبة لهم نشاطا ثقيلاعلى النفس وغريبا عنها ، يمارسونه دون رغبة ومن ثم لايصبح جزءا من الانسان يحقق ذاته وانما هو نشاط من أجل الحصول على الأجر ، وليس من أجل الاستمتاع به ، أو الرغبة فيه .

أما فيما يتعلق بمؤشرات الكيف فى التعليم الثانوى فى الإمارات والبحرين ، فمن الملاحظ أن أهداف هذا التعليم فى البلدين تعكس فهماً فلسفياً وتربوياً لطبيعة الأهداف التعليمية ، فتنسجم مع طبيعة المجتمع وخصائص المتعلم وطبيعة العملية التربوية ذاتها . واتجاهات العصر . وإن كان هناك تباين فى صياغة الأهداف التعليمية فى البلدين فإن جوهر الأهداف يتشابه بشكل كبير . ويرجع ذلك كله إلى أنهما بلدان يتفقان فى فلسفتهما الاجتماعية ، ويأخذان بالاتجاهات التربوية المعاصرة ، سعياً وراء تجديد وتطوير التعليم فيهما ، من أجل اللحاق بركب الحياة المعاصرة . ورغم كل ذلك فإن صياغة الأهداف شىء والالتزام بتنفيذها ، وتوفير الموارد والامكانات والطرق والأساليب اللازمة لها ، شىء أخر .

ونظمنا التعليمية العربية ، تنجح فى الجانب الأول ، وتخفق فى الجانب الآخر . مما يجعل الأهداف تقتصر فى الغالب والأعم على مجرد تزويد الطالب بقدر من المعلومات يكون فى حاجة إليه فى مرحلة التعليم العالى ، أما النموالمتكامل للشخصية ، فإنه إن تم جانب منه فإنه يتم عرضا وبدون فلسفة واضحة .

وبذلك يمكن القول بأن أهداف التعليم الثانوى فى البلدين قاصرة عن مسايرة التغيرات الاجتماعية والاقتصادية فى الامارات والبحرين لأنها أهداف تستند على أساس الفصل بين الإعداد للتعليم العالى والإعداد للحياة المنتجة وليس على أساس التكامل فيما بينهما .

بيد أنه يوجد اختلاف فى سياسة القبول بالتعليم الثانوى فى الإمارات والبحرين فالامارات تأخذ بسياسة الباب المفتوح فى القبول بالتعليم الثانوى وخاصة بعد إلغاء امتحان الشهادة الاعدادية وليست هناك سياسة للقبول تتفق وإحتياجات خطط التنمية المجتمعية ، وربما يرجع ذلك إلى عدم وجود مدارس ثانوية فنية أو مهنية فى مختلف إمارات الدولة بجانب المدارس الثانوية الأكاديمة التى شغلت على خريطة التعليم مساحة كبيرة ، فى حين شغل التعليم الفنى مساحة هامشية وبالتالى حتمت الضرورة قبول أكثر من (٩٨٪) من خريجى المدرسة الإعدادية بالمدرسة الثانوية الأكاديمى وانتفى الغرض من وجود معايير للقبول بمختلف أنواع التعليم الثانوى ، بل ومن امتحان الشهادة الاعدادية ذاته ، والذى ندعوا إلى إعادة النظر فيه لأن الغاءه ربما قد أثر سلباً فى نتاجات المدرسة الاعدادية . أما فى البحرين فيتم القبول طبقاً لاحتياجات الدولة فى المجالات المختلفة ، بحيث يحدد لكل فرع من فروع التعليم عدد من الطلاب حسب خطة الوزارة التى تعدها إدارة الخطط والبرمجة ، ويقبل الطلاب فى البرامج المختلفة بالتعليم

الثانوى وفقاً لدرجاتهم فى إمتحان الشهادة الاعدادية ورغبتهم الشخصية .

وفيما يتعلق بخطط الدراسة فى المدرسة الثانوية بالامارات والبحرين ، فيوجد تباين حيث تأخذ المدرسة العامة فى الامارات بنظام التشعيب إلى قسمين بعد السنة الأولى : القسم العلمى والقسم الأدبى وتنتهى الدراسة بها بامتحان الثانوية العامة . أما فى البحرين فتتشعب الدراسة إلى ثمانى مسارات : علمى - أدبى - تجارى - صناعى - فندقة - أنسجة وملابس - ثروة زراعية وحيوانية - طباعة . وتسير الدراسة وفق نظام المقررات والساعات المعتمدة ، وهو نظام يراعى الفروق الفردية ، كما يتيح الفرصة لانتقال الطالب من فرع إلى آخر نتيجة وجود جذع مشترك من مواد الثقافة العامة بين مختلف الفروع ، وهو نظام يسمح بالتوسع فى المستقبل حيث يمكن إضافة فروع أو مقررات دراسية جديدة تواكب التقدم العلمى والتكنولوجى ، إضافة إلى أنه نظام يساعد على استثمار الطاقات والامكانات البشرية والمادية أفضل استثمار ممكن .

يبد أن الفاقد أو المهدور فى التعليم الثانوى - بسبب الاستبقاء - فى الامارات يزيد عن البحرين ، وتتشابه الدولتان فى أن معدلات الرسوب بين الذكور أعلى من الإناث. ويرجع ذلك إلى تشابه القيم والعادات والتقاليد التى تحد من خروج الفتاة بعد وقت الدوام المدرسى مما يوفر لها مزيدا من الوقت للدراسة ومراجعة الدروس المدرسية ، وأن معدلات الرسوب فى التعليم الفنى فى الامارات أعلى من البحرين ، وربما يرجع ذلك إلى تعدد الأنشطة الاقتصادية فى البحرين عن الامارات مما يتيح فرصاً للعمل أمام خريجى التعليم الفنى فى البحرين أكثر من الإمارات وبذلك يحرص طلاب التعليم الفنى فى البحرين على النجاح فى الدراسة ومن ثم العمل . وأن معدلات الرسوب فى التخصصات الأدبية تزيد عن الدراسات العلمية ، ولانجد لذلك تفسيراً ، إلا أن الدافعية نحو التعلم لدى طلاب العلمى أعلى منها لدى طلاب الأدبى . وفى كل الأحوال فإن مشكلة الرسوب والتسرب فى التعليم الثانوى تمثل هدرا فى التعليم لايمكن الاستهانة به حيث أن معدل تكلفة الطالب فى هذه المرحلة مرتفع نسبيا ، وهو يتضاعف ربما الى ثلاث مرات فى التعليم الفنى .

أما فيما يتعلق بنمط الإدارة التعليمية ، فيوجد تشابه بين البلدين حيث أنهما يأخذان النمط الإدارى المركزى فى التعليم ، فوزارتا التربية والتعليم فى البلدين هما الجهتان المسئولتان عن تنظيم وتنفيذ السياسة التعليمية . كما توجد إدارة للتعليم الاعدادى والثانوى فى وزارة والتعليم فى كل من البلدين . إلا أن الامارات يوجد بها مناطق تعليمية تتبع وزارة التربية والتعليم وهى السلطة التعليمية المباشرة بالنسبة لمدير

المدرسة ، أما فى البحرين فإن إدارة التعليم الاعدادى والثانوى ومقرها وزارة التربية والتعليم بالبحرين هى السلطة التعليمية المباشرة بالنسبة لمدير المدرسة ، ويرجع هذا الاختلاف إلى أن مساحة الإمارات أكبر من مساحة البحرين ، مما اقتضى وجود مناطق تعليمية فى الامارات وعدم وجودها فى البحرين ، وبذلك يكون لعامل الجغرافيا أثره فى نمط الإدارة التعليمية ٠

بيد أن التنظيم الادارى للمدرسة الثانوية فى الامارات يشابه التنظيم الادارى للمدرسة الثانوية فى البحرين ، كما أن نمط الادارة المدرسية فى البلدين متشابه إلى حد كبير من حيث ضعف مشاركة الطلاب والمعلمين وأولياء الأمور ، ويؤكد ذلك ما أشارت إليه أغلب الدراسات إلى أن نظم التعليم العربية هى نظم معادية للمشاركة ، وتدعم نمط التربية التسلطية (٦٧) ٠ وربما يرجع ذلك إلى أن الآباء ينظرون للمدرسة نظرتهم لمؤسسة تملكها الدولة ولا شأن لهم فى وضع أهدافها وسياستها وتخطيط العمل بها ٠

ومن قبيل المناظرة فإن الادارة المدرسية بالولايات المتحدة الأمريكية تشرك التلاميذ فى تحمل مسئولية إدارة مدارسهم ، وتقدم لهم الخدمات الاجتماعية المختلفة وتوجههم تعلمياً ومهنياً وأخلاقياً واجتماعياً وروحياً ونفسياً وذلك من خلال مجلس الطلبة وهو هيئة ينتخبونها لتمثيلهم فى كل الأمور الهامة التى تتعلق بهم وبالمدرسة ٠ وهو بهذا يشبه مجلساً نيابياً ديمقراطياً ٠ وتعتبر مجالس الآباء والمعلمين من أهم الوسائل لتحقيق التعاون بين المدرسة والمجتمع ٠ وتقوم هذه المجالس فى أغلب الجهات بواجبها ، فتوضح عمل المدارس للمجتمع ، كما توضح حاجات المجتمع للمدارس ٠ ومعنى ذلك أن شئون الإدارة المدرسية ليست مركزة فى يد سلطة واحدة ٠ ويرجع ذلك إلى أن المجتمعات المحلية هى التى تقوم بانشاء المدارس والانفاق عليها ، وبالتالى فى وضع أهدافها وخطط العمل بها ، بل وتشارك فى تنفيذ كثير من عملياتها ٠ وكان من نتائج هذا النظام أن اشترك مديرو المدارس ومدرسوها فى تعريف المجتمع المحلى بما يدور فى المدرسة ٠ والاستعانة بإمكانات المجتمع المحلى المادية والبشرية فى تحسين العملية التربوية (٦٨)٠

وفى السويد يوجد فى المدارس الثانوية العليا مجالس مشتركة (goint councils) تضم : المدير / المديرة ومعلمين وطلاب ، ولها وظيفة استشارية فى الشئون المتعلقة بالمدرسة (٦٩)٠

أما فيما يتعلق بنظم التقويم فى الامارات والبحرين فيتشابهان بشكل عام على أساس إعطاء درجة للتقويم المستمر وتمثل ٥٠٪ من التقدير النهائى للطالب فى الفصل الدراسى ، ويخصص لامتحان نهاية الفصل ٥٠٪ ٠ كما أن نظامى التقويم فى البلدين

يتشابهان فى أن امتحان الشهادة الثانوية يعقد على المستوى القومى . إضافة إلى أنها نظم تقتصر على تقويم التحصيل وتهمل تقويم الجوانب الوجدانية ، رغم أن الجوانب القيمية تحتل مكاناً فى أهداف التربية فى البلدين كما أنها نظم فى حاجة كبيرة للاختبارات التحصيلية والتشخيصية المقننة فى جميع المواد الدراسية.

وفيما يتصل بالامكانات المادية والطاقات البشرية المتاحة فى التعليم الثانوى فى كل من الامارات والبحرين ، يتبين وجود تشابه بينهما فى وفرة الامكانات المتاحة ، حيث أن جميع مدارسه مملوكة للحكومة فى البلدين وحالتها بصفة عامة جيدة ، ويرجع ذلك إلى الوفرة الاقتصادية التى تعيشها البلدان وخاصة بعد الحقبة النفطية.

بيد أن التعليم الثانوى فى البلدين يعتمد على معلمين عرب من جنسيات مختلفة ، وتصل نسبتهم فى الامارات (٩٣٪) للذكور و (٧٨٪) للإناث ، فى حين تصل فى البحرين إلى (٦٤.٢٪) بين الذكور و (٢٩٪) بين الإناث . وتدل هذه النسب على وجود عزوف بين المواطنين فى البلدين عن الاشتغال بالتدريس إلا أن العزوف أكثر وضوحاً فى الامارات عن البحرين ، ويدل ذلك على ضعف المكانة الاجتماعية والاقتصادية للمعلم فى البلدين . كما يلاحظ من هذه النسب أن المرأة المواطنة تشغل مساحة أكبر من الرجل على خريطة العمل فى التعليم الثانوى ، ويرجع ذلك إلى أن العمل فى مجال التدريس بالنسبة للمرأة الخليجية ينسجم مع القيم والعادات والتقاليد الاجتماعية التى ترى أنه كلما عمل العنصر النسائى بعيداً عن الجنس الآخر ، توفرت السلامة ، درءاً لشبهات الخلق والسلوك .

وبذلك فإن البلدين يتشابهان فى أن التعليم الثانوى فيهما يعتمد بشكل رئيسى على معلمين غير مواطنين ، والأصل أن يكون المعلمون من المواطنين لأن ذلك يسهل عملية الاتصال والتفاعل بينهم وبين الطلاب ، بشرط أن يتم إعداد هؤلاء المعلمين بشكل يساعد على تحقيق أهداف التعليم الثانوى .

أما بالنسبة لمتوسط عدد الطلاب للمعلم الواحد فى الامارات والبحرين فهو (١٤) و(١٢) على الترتيب (٧٠) وربما يرجع ارتفاع المعدل فى الامارات عن البحرين إلى تطبيق نظام المقررات والساعات المعتمدة فى البحرين والذى يتطلب عدداً أكبر من أعضاء الهيئة التدريسية . وبصفة عامة فإن هذه المعدلات أقل مما هو عليه الوضع فى معظم دول العالم ، وعلى سبيل المقارنة فإن هذا المعدل وصل إلى (١٩) و (٢٠) فى الولايات المتحدة الأمريكية (٧١) واليابان على الترتيب ، فى حين وصل فى السويد إلى (١٥) (٧٢). أما فى كوريا الجنوبية كبلد نام فقد وصل هذا المعدل إلى (٢٨) طالباً لكل

معلم (٧٣) ٠

أما كثافة الفصل الدراسي فى الامارات والبحرين والتى تعبر عن نوعية التعليم فهى ، على التوالى ، (٢٧) و (٣٤) وهى نسب تتفق مع النسب العالمية والتى تتراوح بين ٢٥- ٣٥ طالباً فى كل صف دراسى ويعود السبب فى انخفاض كثافة الفصول فى الامارات والبحرين إلى كفاية المخصصات المالية للتعليم ومع أن هذه النسب فى البلدين تتيح فرصاً للعمل مع المجموعات الصغيرة من الطلاب ، ومع الطلاب بصورة فردية إلا أن الواقع يؤكد أن التعليم الجماعى بشكله التقليدى هو النمط التعليمى السائد داخل الفصول الدراسية٠

ومن هنا فقد تبين لنا أثر العوامل الثقافية والاجتماعية والسياسية والاقتصادية على واقع التعليم الثانوى فى الإمارات والبحرين ٠

١٢- توصيات ومقترحات الدراسة :

يمكننا فى ضوء متابعتنا للمؤشرات الكمية والكيفية لتطور التعليم الثانوى فى الإمارات وفى عصرنا الحالى ، أن نتصور بعض مجالات وجوانب التطور المستقبلى ٠ فإذا افترضنا ثبات حالة الاستقرار السياسى والوفرة الاقتصادية وبعض التوجهات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية السائدة فى هذه الآونة ، فيمكن أن نتصور أن تطور التعليم الثانوى سينبع من مصدرين : التطورات النوعية فى التعليم على المستوى العالمى ، والتغلب على المشكلات الحالية فى هذا النوع من التعليم ٠

أما عن التطورات النوعية فى هذا التعليم على المستوى العالمى ، فإنها ستتأثر بالتعليم فى الولايات المتحدة الأمريكية ، التى يتوقع أن يحدث نظامها التعليمى تأثيراً هاماً فى نظام التعليم فى العالم ، وخاصة بعد زوال ما كان يسمى بالاتحاد السوفيتى أو الدول الاشتراكية والتى كانت تعطى للتربية البوليتكنيكية مكانة بارزة فى أنظمتها التعليمية ٠

وعندما نحاول إعطاء صورة إجمالية لهذا التغيير المتوقع ٠ فإن مضمونه يتعلق بإدخال تعديلات أساسية على نظام التعليم تتناسب مع عصر التكنولوجيا (تكنولوجيا المعلومات) والتى سيمتد تأثيرها إلى بعض المفاهيم الأساسية فى التربية ٠ فنظم التعليم الثانوى الحالية فى البلاد العربية بصفة عامة ورغم التعديلات التى أدخلت عليها فهى مبنية – فى الغالب – على أسس تناسب الثورة الصناعية الأولى ، وليس الثورة الصناعية الثالثة التى تعيشها بعض دول العالم منذ عدة سنوات ٠ وإذا حاولنا وضع تصور مباشر

عن بعض مجالات التجديد ، فإننا قد نشير إلى تعليم الرياضيات الحديثة والعلوم والحاسوب – فى بعض الدول العربية – والعلاقة بين المدرسة والمجتمع .

أما إذا انتقلنا إلى بعض مجالات التطوير فى التعليم الثانوى فى الإمارات فى ضوء بعض التوجيهات العالمية المعاصرة فى التربية ، فإن الأشكال والأساليب التى يمكن أن تتم بها ومدى عمق التغييرات بها إنما يتوقف على العديد من العوامل ، منها مايتصل بالأوضاع الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والسياسية فى الإمارات العربية المتحدة ، ومايتصل بالأوضاع العالمية والتطورات الحادثة فى التعليم الثانوى على المستوى العالمى.

وفوق هذا كله هناك شعور عام فى الإمارات بأهمية المحافظة على وحدة الاتحاد وتحقيق المساواة بين أفراده فى الفرص التعليمية ، وأهمية ذلك فى تحقيق الأمن والاستقرار وحياة أفضل للجميع ، خاصة فى مجتمع تم بناؤه – بصورة رئيسية – على التفاعل بين عوامل الجغرافيا والتاريخ والثقافة ووحدة المصير المشترك .

وفى هذا السياق وفى إطار المنطلقات السابقة يمكن صياغة التوصيات والمقترحات التالية:

١- صياغة فلسفة تربوية واضحة للتعليم الثانوى تحدد الأهداف وترسم الخطط التى تكفل تحقيق الفاعلية للتعليم الثانوى ، وتمكينه من إعداد الطلاب لميادين أوسع فى الحياة ، بدلامن اعتباره مرحلة دراسية تؤدى الى مابعدها من مراحل دراسية عالية .

٢- تطبيق مفهوم التعليم الشامل بما يتضمنه من اندماجية التخصصات وإعادة تنظيم بنية التعليم الثانوى بما يسمح بهذا الاندماج فى وقت يسير ، وبمعنى آخر استبدال نظام المدرسة الموازية بالنظام الشامل ، وأن يلقى التدريب العلمى مكانة مساوية للتعليم النظرى (الأكاديمى) ، فالجمع بين الجانب النظرى والجانب العملى يحفز ويقوى الاهتمام بالدراسة النظرية .

٣- اتخاذ سياسات بديلة تؤدى إلى إحداث توازن بين البرامج الأكاديمية والفنية والمهنية .

٤- مراعاة البرامج الفنية والمهنية التى يقدمها التعليم الثانوى الفنى . لظروف البيئة وحاجات المجتمع من المهن الماهرة والمتوسطة . وذلك بايجاد تخصصات فى اعمال التنقيب عن النفط ، والصناعات البتروكيماوية ، والصناعات الغذائية ، وصيد الاسماك وحفظها ، والطباعة والتجليد والنشر ، واصلاح الآلات الزراعية وغير ذلك . مع توفير الامكانات المادية والبشرية

لهذه التخصصات .

٥- تدريب طلاب البرامج الفنية والمهنية فى المؤسسات الاقتصادية والاجتماعية ، بما يعزز الارتباط بين المدرسة وعالم العمل ، ويسهم فى إصلاح مناهج التعليم الفنى من وقت لآخر .

٦- ربط محتوى المناهج الدراسية فى التعليم الثانوى بحاجات التلاميذ ومشكلات المجتمع .

٧- ادخال التربية التقنية فى المراحل التعليمية التى تسبق التعليم الثانوى بما يساعد على تكوين اتجاهات ايجابية نحو التعليم الفنى والمهنى .

٨- إنشاء مدارس ثانوية فنية فى المدن المتوسطة والصغيرة بهدف توفير الفرص المتكافئة لأبناء هذه المدن مع القيام بحملات توعية شاملة ومستمرة لتوضيح مفهوم التعليم الفنى ، وحاجة سوق العمل لمتخرجيه.

٩- إنشاء مدارس ثانوية فنية للفتيات تتوافر فيها التخصصات الفنية المناسبة لطبيعة الفتاة ، وتشجيعها على الانخراط فيها .

١٠- التخلص من أساليب التعليم والتعلم القائمة على التلقى ، مع توفير مشاركة الطالب فى الوصول إلى المعرفة ، والعمل على تنمية القدرات التحليلية والابتكارية والبحثية لدى الطلاب .

١١- الاعتماد على التكنولوجيا المتطورة فى عمليات التعليم والتعلم والتطور فى إنتاج المواد التعليمية بأنواعها ، وتطوير أساليب وأدوات التقويم ، وذلك جنباً إلى جنب مع التطور فى البحث التربوى .

١٢- إعطاء عناية خاصة للتوجيه والارشاد المهنى والرعاية النفسية والتعليمية للطلاب ، واعتبار المرحلة الاعدادية مرحلة ملاحظة وكشف عن قدرات الطلاب ومواهبهم حتى يتسنى توجيههم الى أنواع التعليم الثانوى الذى يلائمهم .

١٣- تدريس مادة الحاسوب فى جميع المدارس الثانوية ، مع استخدامه فى التعليم والتعلم .

١٤- تشعيب التعليم الثانوى العام إلى عدة شعب مثل : الرياضيات والفيزياء - الكيمياء والأحياء - اللغات الحديثة - الاقتصاد والأعمال المكتبية - السكرتارية - الشئون القانونية - التربية الأسرية - الشعبة التقنية.

ويمكن أن يتم ذلك داخل المدرسة الثانوية العامة الحالية وضمن فكرة التعليم

العام ، فهو لا يعنى تعليماً واحداً للجميع .

وهذا التشعيب ينبنى على مقررات مشتركة يدرسها جميع الطلاب ، ومقررات تخصصية إجبارية واختيارية ، ومقررات اختيارية . بما يصف التعليم الثانوى بالمرونة ، ومراعاة الفروق ، وتلبية حاجات المجتمع ، وهى اعتبارات ديمقراطية واجتماعية .

١٥- ربط سياسات القبول فى التعليم الثانوى بحاجات المجتمع من القوى العاملة اللازمة لخطط التنمية الشاملة ، وبما يجعله قادراً على القيام بوظيفته الأساسيه وهى المساهمة فى تحقيق التنمية .

١٦- تحسين المكانة الاجتماعية للأطر الفنية بما يتناسب وأهميتها ومنح طلابها المحفزات المادية والمعنوية وتسهيل التحاقهم بالكليات التقنية العليا والكليات الجامعية ذات الصلة بتخصصاتهم .

١٧- إعادة صياغة العلاقة بين الطلاب والمعلمين وأولياء الأمور وإدارة المدرسة الثانوية . بما يضمن مشاركة أولياء الأمور فى تسهيل مهام الادارة المدرسية .

١٨- تحسين أساليب تدريس العلوم والرياضيات ، وتخليص محتواهما من الحشو والتكرار ، والاهتمام بالجوانب التطبيقية ، بما يسهل فهمهما على التلاميذ ، وذلك فى المرحلتين الابتدائية والاعدادية .

١٩- أن يعقد امتحان لنهاية المرحلة الاعدادية على مستوى المناطق التعليمية .

٢٠- تحسين مكانة المعلم المهنية والاجتماعية والاقتصادية ، بما يشجع المواطنين - وخاصة الذكور - على الاشتغال بمهنة التعليم .

٢١- الاهتمام بتدريب المعلم أثناء الخدمة ، بما يرفع من مستوى كفايته العلمية والمهنية.

٢٢- تعميم نظام المدرس الأول فى جميع المواد الدراسية ، حتى يتمكن مدير المدرسة من متابعة واجباته الفنية بمعاونة المدرسين الأوائل بالمدرسة.

٢٣- تعزز مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية ببعديه الكمى والكيفى وخاصة فى المناطق الريفية والنائية وبين الذكور والاناث .

٢٤- إجراء دراسات تربوية علمية حول ظاهرة العزوف عن التعليم الفنى والمهنى ، والرسوب بين الطلبة المواطنين - وخاصة الذكور - فى التعليم الثانوى

الأكاديمى ٠

بعد هذا العرض للملامح الأساسية للتعليم الثانوى فى الإمارات العربية المتحدة والبحرين وفى سياق العوامل الثقافية فى كل من البلدين ، ثم مقارنة النظامين فى إطار الاتجاهات العالمية المعاصرة السائدة فى هذا النوع من التعليم فقد أصبح أمام الامارات بدائل متعددة لتطوير هذا التعليم ٠ لكن اختيار البديل ينبغى أن يلائم ظروف وحاجات المجتمع الإمارتى ٠ ولا بأس من الأخذ بالبديل على نطاق تجريبى محدود فى البداية بحيث يمكن التوسع فيه على ضوء ما تكشف عنه التجربة العلمية ٠

وأخيراً فإنه يبدو لنا ، أن هذه التصورات المستقبلية لاتتعارض مع التطورات المتوقعة على المستوى العالمى ، كما أن لها بعض الجذور فى الواقع الحالى للتعليم الثانوى فى الإمارات العربية المتحدة ٠ إضافة إلى أن هذا التعليم يملك من الطاقات والخبرات البشرية والامكانات المادية مايؤهله للتطور فى ركب الحركة التعليمية المعاصرة٠

بيد أن حجم ومدى وصورة هذه التعديلات سيتوقف على حركة القوى الاقتصادية العالمية الجديدة ، وطبيعة الأوضاع الاقتصادية والاجتماعية والسياسية فى الإمارات العربيةالمتحدة٠

الهوامش

١- فهمي ، محمد سيف الدين . المنهج في التربية المقارنة ، القاهرة : الانجلو المصرية ، ١٩٨١ ، ص ١١٣ .

٢- صالح ، أحمد زكي . الأسس النفسية للتعليم الثانوي ، القاهرة : النهضة المصرية ، ١٩٥٩ . ص ٢٢ .

٣- دولة الامارات العربية المتحدة ، وزارة التربية والتعليم . نشرة إحصائية التعليم ٩٠ / ١٩٩١م.

٤- نجم ، أحمد حافظ . التعليم الجامعي والعالي - تطويره وحل مشكلاته - مجلة إتحاد الجامعات العربية ، العدد الخامس عشر ، ١٩٧٩ ، ص ٢٢٧.

٥- خطيب ، أحمد . التعليم الجامعي في الوطن العربي - التحديات والبدائل المستقبلية ، مجلة كلية التربية ، جامعة الامارات العربية المتحدة - العدد السادس ، السنة السادسة ، (يونيو ١٩٩١ - ص ص ٢٠١ - ٢٣٠ .

٦- يوسف ، عبد القادر . الحاجة إلى تأسيس مراكز تربوية إبداعية في الوطن العربي - التربية الجديدة ، مكتب اليونسكو الاقليمي للتربية في البلاد العربية - العدد السادس والثلاثون - السنة الثامنة عشر - أيلول (سبتمبر) : كانون الأول (ديسمبر ١٩٨٥) ص ص٧-١٥.

٧- مرسي ، محمد منير . التعليم العام في البلاد العربية . دراسة مقارنة ، القاهرة : عالم الكتب ، ١٩٧٢ ، ص ٢٤٤.

٨- يتشابه السلم التعليمي في الامارات العربية المتحدة والبحرين وهو ٦ -٣-٣ ، ويبدأ التعليم الابتدائي في البلدين من سن السادسة.

٩- عبيد ، أحمد حسن . فلسفة النظام التعليمي وبنية السياسات التربوية : دراسة مقارنة - القاهرة الانجلو المصرية ، ط ٢ ، ١٩٧٩ ، ص ١٦٨.

١٠- دولة الامارات العربية المتحدة ، وزارة التربية والتعليم . نشرة إحصائية التعليم ١٩٩١/٩٠ م.

١١- حديث لوزير التربية والتعليم : صحيفة الاتحاد - العدد (٨٢٧) السنة الخامسة عشر - الخميس ٢ يناير ١٩٩٢ م ، ص ٤.

١٢- دولة الإمارات العربية المتحدة ، وزارة التربية والتعليم : الأطلس المدرسي ، ط ٢ ، ١٩٨٨ ، ص ٢٢٢ .

١٣- وزارة التخطيط - الادارة المركزية للاحصاء - المجموعة الاحصائية - العدد الرابع عشر ١٩٩١م .

١٤- منتدى الفكر العربي : مستقبل النظام العالمي وتجارب وتطوير التعليم . عمان : منتدى الفكر العربي ١٩٨٩ ، ص ١٤٨ .

١٥- دولة الامارات العربية المتحدة ، وزارة التربية والتعليم : نشرة إحصائية - التعليم ٩٠ /١٩٩١ م .

١٦- بلال ، محمد بلال . التغيرات في السكان وقوة العمل بين المهاجرين والمواطنين في دولة الامارات العربية المتحدة - سنة ١٩٧٥ - ١٩٨٠ في دراسات في مجتمع الامارات - الجزء الأول - الشارقة - ١٩٩٠ - ص ٣٠.

١٧- مرسى ، محمد منير : التعليم العام فى البلاد العربية - دراسة مقارنة - القاهرة : عالم الكتب ، ١٩٧٢ ، ص ٢٩٨ .

١٨- دولة الامارات العربية المتحدة ، وزارة التربية والتعليم ، قسم الاحصاء ، نشرة إحصائية التعليم ١٩٩١/٩٠م.

١٩- جامعة الامارات العربية المتحدة ، إدارة القبول والتسجيل ، النشرة الاحصائية للعام الجامعى ١٩٩١/٩٠م .

٢٠- دولة الامارات العربية المتحدة ، وزارة التربية والتعليم : دليل الموجه التربوى ، ١٩٨٩ ، ص ١١.

٢١- المرجع السابق : ص ١٣.

٢٢- دولة الامارات العربية المتحدة وزارة التربية والتعليم ؛ لائحة التقويم والامتحانات للمرحلتين الاعدادية والثانوية ، قطاع التخطيط والتقويم ، إدارة التقويم والامتحانات ، ٩١ /١٩٩٢م .

٢٣- مرسى ، محمد منير : التعليم العام فى البلاد العربية - دراسة مقارنة - مرجع سابق ، ص ٢٤٨.

٢٤- دولة الامارات العربية المتحدة ، وزارة التربية والتعليم : لائحة التقويم والامتحانات للمرحلتين الاعدادية والثانوية فى التعليم العام / والتعليم الفنى ، قطاع التخطيط والتقويم ، إدارة التقويم والامتحانات ، ٩١ /١٩٩٢.

٢٥- المرجع السابق .

٢٦- تم الاقتصار فى حساب معدلات التدفق على المواطنين فقط ، حتى تكون المعدلات دقيقة ، حيث أن الوافدين يمكن أن يلتحقوا بالصف الثانى أو الثالث مباشرة عندما يفدون من بلادهم ، ويمكن أن يتركوا المدرسة فى الصف الثانى أو الثالث عندما يعودون إلى بلادهم .

٢٧- دولة الامارات العربية المتحدة ، وزارة التربية والتعليم : نتائج امتحانات الشهادات العامة (الثانوية والفنية) ، قطاع التخطيط والتقويم ، إدارة التقويم والامتحانات ، ١٩٩١م.

٢٨- وزارة التربية والتعليم : دليل الموجه التربوى فى دولة الامارات العربية المتحدة - ١٩٨٩م.

٢٩- دولة الامارات العربية المتحدة ، وزارة التربية والتعليم : لائحة التقويم والامتحانات للمرحلتين الاعدادية والثانوية فى التعليم العام / والتعليم الفنى ، قطاع التخطيط والتقويم ، إدارة التقويم والامتحانات ، ١٩٩٢/٩١.

٣٠- وزارة التربية والتعليم . قسم الاحصاء ، نشرة إحصائية التعليم ١٩٨٩/٨٨ .

٣١- المرجع السابق .

٣٢- دولة الامارات العربية المتحدة ، وزارة التربية والتعليم . قسم الإحصاء ، ونشرة إحصائية - التعليم ١٩٨٩/٨٨.

٣٣- دولة الامارات العربية المتحدة ، وزارة التربية والتعليم . قسم الإحصاء . نشرة إحصائية - التعليم ٩٠ /١٩٩١ .

٣٤- مرسى ، محمد منير : التعليم العام فى البلاد العربية - دراسة مقارنة - مرجع سابق - ص ٢٩٨ .

٣٥- دولة البحرين ، وزارة التربية والتعليم : إحصاءات التعليم للعام الدراسى ٨٩/٨٨ ، ص ٢ .

٣٦- دولة البحرين ، وزارة التربية والتعليم : التعليم الثانوى فى البحرين - الواقع والآفاق المستقبلية ، المؤتمر الثانوى الرابع ٥-٧ إبريل ١٩٨٨ . إدارة الخطط والبرمجة ، ص ٢ .

٣٧- دولة البحرين . وزارة التربية والتعليم ، مركز المعلومات والتوثيق التربوى ، قسم الإحصاء التربوى ، إحصاءات التعليم للعام ١٩٩١/٩٠ .

٣٨- دولة البحرين ، وزارة التربية والتعليم ، مركز المعلومات والتوثيق ، قسم الإحصاء التربوى ، إحصاءات التعليم للعام ٩٠ /١٩٩١ .

٣٩- المرجع السابق .

٤٠- المرجع السابق .

٤١- دولة البحرين ، وزارة التربية والتعليم : التعليم الثانوى فى البحرين - الواقع والآفاق المستقبلية ، المؤتمر الثانوى الرابع ٥ -٧ إبريل ١٩٨٨ - مرجع سابق ، ص ٤ .

٤٢- دولة البحرين ، وزارة التربية والعليم ، مكتب الوزير - قرار وزارى رقم (١٧٠) الصادر فى ١٨/ ٣/ ١٩٨٤ م .

٤٣- دولة البحرين وزارة التربية والتعليم مركز المعلومات والتوثيق التربوى : دليل نظم التعليم فى المؤسسات التعليمية المختلفة بدولة البحرين - ١٩٨٧ - ص ص ٣٩ - ٤٠ .

٤٤- دولة البحرين ، وزارة التربية والتعليم ، إدارة التعليم الاعدادى والثانوى : دليل الطالب لنظام المقررات - مايو ١٩٩١ - ص ص ٤ - ١٨ .

٤٥- بدأ هذا التعليم عام ٨٢ / ١٩٨٣ (ذكور فقط) ويتم تنفيذه بالتعاون مع وزارة الاعلام (مركز التموين والفندقة) ويهدف إلى إعداد المتخرجين منه للعمل فى الفنادق بأقسامها المختلفة ، ويمنح الخريج شهادة الثانوية العامة " فرع الفندقة .

٤٦- بدأ هذا التعليم للبنات سنة ٨٢/ ١٩٨٣

٤٧- بدأ تنفيذ هذا البرنامج عام ١٩٨٣/٨٢ للبنين فقط ويتم تنفيذه بالتعاون مع وزارة التجارة والزراعة .

٤٨- بدأ تنفيذ هذا البرنامج عام ٨٢ /١٩٨٣ للبنين فقط ويتم تنفيذه بالتعاون من وزارة الاعلام .

٤٩- دولة البحرين ، وزارة التربية والتعليم ، مركز المعلومات والتوثيق ، قسم الاحصاء التربوى : إحصاءات التعليم للعام الدراسى -٨٥ / ٨٦ ، ٨٨ / ١٩٨٩ .

٥٠- دولة البحرين ، وزارة التربية والتعليم ، مركز المعلومات والتوثيق التربوى ، قسم الاحصاء : إحصاءات التعليم للعام الدراسى ، ٨٩ / ١٩٩٠

٥١- المرجع السابق ٠

٥٢- المرجع السابق ٠

٥٣- دولة البحرين ، وزارة التربية والتعليم ، مركز المعلومات والتوثيق التربوى ، قسم التوثيق التربوى : دليل نظم التعليم فى المؤسسات التعليمية المختلفة بدولة البحرين - مرجع سابق - ص ص ٤٩ -٥٠٠

٥٤- دولة البحرين ، وزارة التربية والتعليم ، إدارة التعليم الاعدادى والثانوى : دليل الطالب لنظام المقررات - مرجع سابق - ص ص ٥ -١٢٠

٥٥- دولة البحرين ، وزارة التربية والتعليم : التعليم الثانوى فى البحرين - الواقع والآفاق المستقبلية - ورقة مرجعية - المؤتمر التربوى السنوى الرابع (٥/٧ إبريل ١٩٨٨م) - إعداد إدارة الخطط والبرمجة٠

٥٦- دولة الإمارات ، وزارة التربية والتعليم ، مركز المعلومات والتوثيق التربوى ، قسم الإحصاء : إحصاءات التعليم للعام الدراسى ١٩٨٩/٨٨

٥٧- المرجع السابق٠

٥٨- دولة البحرين ، وزارة التربية والتعليم ، مركز المعلومات والتوثيق - قسم الإحصاء التربوى - الإحصائية الاستقرارية للعام الدراسى ٩٠ /١٩٩١٠

٥٩- المرجع السابق ٠

65-Marklund, S.and G.Bergendal, Trends in swedish Educational policy, Translated by Kayfetz, V. Stokholm : the swedish institute , 1976. p p . 62- 65 .

61 - lbid , p 103.

62 -Dent , H. C. The educational system in England and wales - fifth edi - tion London : university of london press, 1975 . p p 11-13.

63 - lbid , p . 26.

٦٤- على ، سعيد اسماعيل : التعليم الثانوى - الواقع والمستقبل - القاهرة : دار الثقافة للطباعة والنشر ، ١٩٧٩ ، ص ١٢٠ ٠

65 -Herouymi , o, (ed) Technology and international . relations . London macmillan press , 1983 , p . 78.

66 - lbid P. 123.

٦٧- الراوى ، مسارع : " تحليل الأنظمة التعليمية من منظور الوحدة العربية " . بيروت مركز دراسات الوحدة ، ١٩٨٠ ، ص ص ٥٤ - ٥٥

٦٨- سمعان ، وهيب وآخر : الادارة المدرسية الحديثة . القاهرة : عالم الكتب ، ١٩٨٥ ، ص ص ٢٤٤ - ٢٦٢ .

69- Marklund , S. and G. Bergendal , Trends in swedish Educational, Op. cit ., p . 62.

٧٠- النشرة الاحصائية للتعليم فى الامارات ٩٠ /٩١ ، إحصاءات التعليم فى البحرين للعام الدراسى ٩٠ /٩١

٧١- منتدى الفكر العربى : مستقبل النظام العالمى وتجارب تطوير التعليم - مرجع سابق - ص ١٥٤ ، ١٨٧ .

72 - Marklund , S. and G . Bergendal , Trends in swedish educational policy , op. cit., p . 73 .

73 - Joyasnaiya , J. education in korea : A Third world success story . seoul : Korean National commission for UNESCO , 1983 . p 186 . n

دراسة مقارنة بين اتجاهات تلاميذ الصف الأول وتلاميذ الصف الثالث نحو مادة العلوم

د٠ منى عبد الهادى سعودى*

مقدمة :

الاتجاهات العلمية ، على ما لها من أهمية ، لا تحظى بما تستحقه من الاهتمام وذلك على المستوى التنفيذى للعملية التعليمية ، بدءا من الكتب المدرسية المقررة ، ومروراً بأساليب التدريس ووسائله ، ونهاية بعمليات التقويم ٠

اذ أن اهتمام العملية التعليمية الأكبر ينحصر فى التحصيل المعرفى ، وليس للاتجاهات العلمية نصيب من هذه العناية اللهم الا الاشارة اليها فى أدلة المعلمين ، التى ينحصر أثر الاتجاهات العلمية بها فى صورة اشارات عابرة بعيدة عن الاجرائية التى تمكن المعلم من محاولة المساس بها أو تقويمها ٠ كما أن تركيز الامتحانات فى صورتها الحالية على المعارف العلمية فقط أدى الى اهمال معظم المعلمين الجانب الانفعالى للمادة، وأنصب الاهتمام على الجانب المعرفى مما أثر على تكوين الاتجاهات العلمية ٠ وذلك على الرغم من تزايد اهتمام القائمين على العملية التعليمية وتأكيدهم بضرورة أن تستهدف المناهج وطرق التدريس التخلص من ازدحام المعلومات المتصلة بمواد الدراسة الامتحانية ، والتركيز على تكوين الاتجاهات والقيم والقدرة على التفكير وبناء الشخصية المتكاملة ٠

وتعد الاتجاهات العلمية هدفا ،، أساسيا ،، من أهداف تدريس العلوم ، فبناء الاتجاهات الايجابية هو أحد الأهداف الاساسية فى مناهج العلوم لأن هذه الاتجاهات تؤثر على تعلم العلوم كما " ونوعا " ، والطالب يميل الى تعلم المادة واستبقائها بعد التعلم ، عندما تكون هذه المادة مفضلة لديه (١) ، لذا يؤثر اتجاهه نحو موضوع ما فى كمية ما يتعلمه ، وتسمى هذه الظاهرة بالانتباه الاختيارى (Selective attention) فالفرد يختار ما يتفق مع رأيه ، ويركز انتباهه فيه (٢) كما أن تدريس العلوم يساعد الفرد على تحديد ما يواجهه ، وكيف يواجهه ، وكيف يتصرف ازاءه تصرفا خاصاً .

وللاتجاهات أهميتها فى المجتمع ، فهى تمثل ضرورة اجتماعية ، يُعنى المجتمع بتكوينها وتنميتها . وحيث إن للمدرسة مسئوليتها تجاه المجتمع ، فعليها ضرورة الاهتمام

* أستاذ مساعد المناهج وطرق تدريس العلوم ، كلية البنات ، جامعة عين شمس

بتنمية هذه الاتجاهات .

فاذا ما كان للاتجاهات هذه الأهمية الكبرى - فكيف يمكن تنمية هذه الاتجاهات ؟ ان النظرة الفاحصة الى مادة العلوم كمادة دراسية يمكن أن تفيد كثيراً فى تنمية الاتجاهات العلمية ، فهى ميدان خصب لذلك - وقد آن الأوان لأن ينتبه المهتمون بتدريس العلوم الى أهمية الاتجاهات واكسابها للتلاميذ ومتابعة انمائها لديهم .

وقد تناولت كثير من الدراسات والبحوث اتجاهات الطلاب نحو المواد الدراسية بصفة عامة ، ونحو العلوم بصفة خاصة .

فقد أظهرت دراسة ادجار Edgar,1969 (٣) تحسن اتجاهات الطلاب نحو العلوم وذلك باستخدام الطريقة المعملية ، وأثبتت دراسة سميث Smith,1973 (٤) أن معرفة الطلاب للأهداف التعليمية وكتابتهم لها يجعل اتجاهاتهم أكثر ايجابية اذا ما قورنت باتجاهات أقرانهم الذين لم يعرفوا تلك الأهداف، وأشارت دراسة لورانس Lourance,1972 (٥) الى أن هناك علاقة قوية بين الاتجاه نحو العلم والقدرة على تطبيقه ، وهذا يؤكد أن تكون اتجاهات الطلاب نحو المادة ايجابية لأن ذلك يساعد على تعلمها ، كما قام اليسون Allison, 1973 (٦) بدراسة أوضحت أن لمنهج الكيمياء أثره فى اكساب الطلاب اتجاهات موجبة نحو العلم ، شريطة أن تكون طريقة تدريسه مناسبة ، كذلك أوضحت دراسة ريجنسى/لوتز Rigncy & Lutz, 1976 (٧) ان تقديم الوصف اللفظى للمركب الكيميائى متزاملاً مع التركيب البنائى له يؤدى الى تعلم أفضل ويجعل اتجاهات الطلاب أكثر ايجابية مما لو قدم الوصف اللفظى للمركب بمفرده ، كذلك أكد سليم فى دراسته ١٩٨١ (٨) على أن الطريقة الكشفية أفضل من الطريقة التقليدية فى جعل اتجاهات التلاميذ أكثر ايجابية نحو العلوم .

وقد أشارت دورثى جابل Dorthy Gabel,1981 (٩) فى دراسة لها الى أن الاهتمام ببناء اتجاهات علمية نحو العلوم وتدريسها أخذ بالازدياد ، وقد هدفت الدراسة الى التعرف على ما اذا كانت اتجاهات المعلمين قبل الخدمة أفضل من اتجاهات اولئك الذين يدرسون العلوم ومعرفة ما اذا كانت المناهج التى تعطى لهم كافية لبناء هذه الاتجاهات ، وأثبتت النتائج أن اتجاهات التلاميذ الذين يدرسون العلوم كمادة رئيسية أكثر ايجابية من اولئك الذين يدرسون العلوم كمادة ثانوية ، وأن المعلمين فى المرحلة الثانوية لديهم اتجاهات ايجابية نحو العلم وتدريسه أكثر من المعلمين فى المرحلة الابتدائية، وأن الاتجاهات تزداد فى ايجابيتها كلما زاد عدد المناهج العلمية التى يدرسها الطالب .

كما قام جنفر بوتوملى Jennifer Bottomley,1981 (١٠) بدراسة طولية حول اتجاهات التلاميذ وأثرها على اختيارهم للمواد العلمية وأثبتت النتائج أن اتجاهات التلاميذ نحو العلوم قد تأثرت بقوة باتجاهات التلاميذ نحو المعلم وأقل من ذلك بالنشاطات التى قاموا بها . وبالرغم من أنه لم تكن هنالك فروق بين الذكور والاناث حول اتجاهات التلاميذ نحو العلوم فى المدرسة المتوسطة فقد أظهرت النتائج وجود فروق شاسعة بعد السنة الأولى من المرحلة الثانوية وارتبطت اتجاهات التلاميذ نحو العلوم باتجاهاتهم نحو العمل المخبرى والرياضيات والصعوبة والمعلم وتوقع النجاح فى الامتحانات ..

وقد توصلت دراسة الشريف ١٩٨٦ (١١) الى أن اتجاهات طلاب دور المعلمين والمعلمات نحو العلم وتدريس العلوم كانت ايجابية ، وأوضحت دراسة صديق ١٩٨٧ (١٢) أن استخدام الحقائب التعليمية ساعد على جعل اتجاهات التلاميذ أكثر ايجابية نحو العلوم مقارنة بالطريقة التقليدية.

كما أوضحت دراسة Saburoh & Shyoichi (١٣) أن العلاقة بين الاتجاه نحو مادة الرياضيات والتحصيل فيها تختلف باختلاف مستوى الذكاء ، فقد أظهرت الدراسة أن العلاقة بينهما قوية وموجبة لدى الطلاب ذوى الذكاء المرتفع ، بينما كانت منخفضة لدى الطلاب ذوى الذكاء المنخفض .

كذلك أشار الشناوى ١٩٨٨ (١٤) الى دراسة ايكولز Echoles التى أوضحت أن المشاعر السالبة نحو مادة الرياضيات تؤدى غالباً الى تجنب المادة ، بينما المشاعر الموجبة تؤدى الى الاتجاه نحوها ، ويزداد اقبال الطلاب على الدراسة المتخصصة المتعمقة للمادة ، ومن ثم فان درجة النجاح التى يمكن توقع حصول الطلاب عليها تعتمد على اتجاهاتهم وميولهم الثابتة والمتوقعة ، ولذا يجب العمل على تقوية الاتجاه الموجب لدى الطلاب طالما أن هذا الاتجاه مرغوب فيه ، وتعديل أو تغيير الاتجاه السالب لديهم ، نظراً لأن اتجاهات هؤلاء الطلاب تعبر عن استجاباتهم ازاء موضوعات المادة.

ومن الدراسات السابقة يتبين لنا :-

١- أن أهم أهداف تدريس العلوم فى العصر الحديث تكوين اتجاهات ايجابية نحو العلوم وطرائق تدريسها وأن الجانب الانفعالى لا يقل أهمية عن الجانب المعرفى .

٢- أهمية اختيار المعلم لطرق تدريسه بحيث تكون مناسبة لتحقيق أهدافه

التعليمية ، فقد أوضحت الدراسات أن هناك طرقاً معينة لها أثرها فى جعل اتجاهات الطلاب نحو العلم والعلوم أكثر ايجابية مثل الطريقة المعملية وطريقة الحقيبة التعليمية كما جاء فى دراسة سليم وصديق .

٣-أوضحت الدراسات أن اتجاه الطلاب نحو العلوم بوجه عام يتصف بالايجابية ، مثل دراسة اليسون ودراسة الشريف وقد يرجع ذلك الى أهميتها فى حياتهم العملية .

٤- أشارت الدراسات الى أهمية معرفة الطلاب لأهداف المادة وأهداف التدريس وأهمية كتابة الطالب لها ، لأن ذلك يساعد على تحقيقها ، كما أن له أثرا فى جعل اتجاهات الطلاب أكثر ايجابية نحو المادة ، وهذا يفرض على المعلم أهمية دراسة أهدافه التعليمية مع طلابه حتى تكون واضحة لديهم ، مما يساعدهم على التعلم الفعال كما جاء فى دراسة سميث .

٥- أوضحت الدراسات أن اتجاهات الطلاب اذا كانت موجبة نحو مادة معينة ، فان ذلك سوف يساعد على تعلمها ، كما يساعد أيضا على تطبيقها فى الحياة العملية للفرد مثل دراسة لورانس.

٦- من الملاحظ أن معظم الدراسات السابقة ركزت على معرفة اتجاه الطلاب نحو مادة العلوم بصفة عامة ولم تتعرض لنمو الاتجاهات بصفة خاصة الا بقدر ضئيل كما فى دراسة جنفربوتوملى،لذلك كان الهدف من هذا البحث هو دراسة أثر تدريس منهج العلوم على نمو الاتجاهات العلمية لدى طلاب المرحلة الاعدادية بمعنى : هل يحدث نمو اتجاه الطلاب نحو مادة العلوم فى الصف الثالث مثلاً عنه فى الصف الأول؟ هذا ما ستحاول الدراسة الحالية التركيز عليه وسوف يقتصر البحث على المرحلة الاعدادية كنموذج لبقية المراحل الدراسية .

مشكلة البحث :

يمكن تحديد مشكلة البحث فى التساؤلات الآتية :-

١. هل يحدث نمو فى الاتجاه نحو مادة العلوم لدى طلاب المرحلة الاعدادية.

٢. هل يتأثر الاتجاه نحو مادة العلوم بجنس الطلاب (ذكور - اناث) ؟

٣. هل يتأثر الاتجاه نحو مادة العلوم بالتفاعل بين جنس الطالب ومستواه الدراسى (الصف الأول - الصف الثالث) ؟

أهمية البحث :-

تتمثل أهمية البحث الحالى فى :-

١. التعرف على اتجاهات طلاب المرحلة الاعدادية نحو مادة العلوم ، وهل يحدث نمو فى هذه الاتجاهات حيث أن دراستها تساعد المعلم على فهم طبيعة عملية تعلمها ، وعلى اختيار الطرق المناسبة لتعديل اتجاهات الطلاب ، مما يؤدى الى أداء أفضل من جانبه ، كما أن تنمية الاتجاهات تؤدى الى التقدم فى المجالات المعرفية .

٢. تصميم أداة لقياس الاتجاهات نحو مادة العلوم على مستوى جيد من الصدق والثبات .

٣. التعرف على مدى تأثير الجنس على اتجاهات طلاب المرحلة الاعدادية نحو مادة العلوم.

٤. تحديد مستوى النمو فى الاتجاه نحو مادة العلوم لطلاب المرحلة الاعدادية .

فروض البحث :-

١. توجد فروق ذات دلالة احصائية فى كل من بعد الاستمتاع بمادة العلوم ودراستها وقيمة مادة العلوم وطبيعة مادة العلوم ومعلم مادة العلوم والمجموع الكلى للأبعاد بين تلاميذ الصف الأول والثالث الاعدادى بين تلميذات الصف الأول والثالث الاعدادى .

٢. توجد فروق ذات دلالة احصائية فى كل من بعد الاستمتاع بمادة العلوم ودراستها وقيمة مادة العلوم وطبيعة مادة العلوم ومعلم مادة العلوم والمجموع الكلى للأبعاد بين تلاميذ وتلميذات الصف الأول الاعدادى وبين تلاميذ وتلميذات الصف الثالث الاعدادى .

٣. توجد فروق ذات دلالة احصائية فى كل من بعد الاستمتاع بمادة العلوم ودراستها وقيمة مادة العلوم وطبيعة مادة العلوم والمجموع الكلى للأبعاد بين مجموعات الدراسة نظراً لتفاعل متغيرى الجنس والمستوى الدراسى .

---

* تود الباحثة أن تشير الى أن هذه الفروض تعتبر فروضا " مركبة " حيث يتضمن الفرض الواحد خمسة فروض فرعية استطاعت الاجابة عنها احصائيا " فى تصميم عاملى لتحليل التباين ٢ X ٢ لكل متغير من متغيرات الدراسة والتفاعل بينهما .

الاطار النظرى للبحث

أولاً : ماهية الاتجاهات وطبيعتها :

لم يتفق علماء النفس على تعريف محدد للاتجاه النفسى فقد عرفه ألبورت ١٩٣٥ (١٥) بأنه « حالة من الاستعداد العصبى والعقلى يتم تنظيمه من خلال الخبرة ، ويؤثر تأثيراً "ديناميكيا" "وتوجيهيا"على استجابة الفرد تجاه الموضوعات والمواقف التى ترتبط بها ».

وعرفه سليم ونادر ١٩٧٢ (١٦) بأنه " استعداد ذهنى يجعل الشخص يتصرف بصورة معينة فى المواقف تجاه الأحداث والأشخاص والقضايا المختلفة " .

كما عرفه جود Good ١٩٧٣ (١٧) بأنه " الاستعداد للوقوف على شئ أو أنسان أو موقف ، أو عدد واحد منها ، بأسلوب معين (حب ، كراهية ، استياء) الى درجة معينة من الشدة ".

وعرفه النجيحى ١٩٧٥ (١٨) بأنه " مجموع درجات استجابات الفرد الايجابية أو السلبية المرتبطة ببعض الموضوعات أو المواقف السيكولوجية التربوية التى تعرض عليه بطريقة لفظية " .

ويعرفه لبيب ١٩٧٦ (١٩) بأنه " مفهوم يخلقه الانسان ليصف به الاستجابات المتعددة للفرد الواحد ازاء مشكلة أو موضوع معين أو معنى آخر ، يعد الاتجاه معنى يربط الفرد بموضوع أو فكرة ، ويؤثر هذا المعنى بدوره فى قبول الفرد لهذا الموضوع أو لهذه الفكرة .

وأيضا عرفه زيدان ١٩٧٩ (٢٠) بأنه " الحالة العقلية التى توجه استجابات الفرد ."

أما العبيدى والجبورى ١٩٨١ (٢١) فقد عرفا الاتجاه بأنه " شعور أو ميل لمناصرة أو لمعارضة أشياء أو أفكار أو اشخاص أو جماعات ."

وبالنظر الى جميع هذه التعريفات يتضح أنه لايوجد اتفاق على تعريف واحد للاتجاه ، بل يوجد عديد من التعريفات التى تناولت مفهوم الاتجاه بوجهات نظر مختلفة تبعا لمكوناتها وطبيعتها وخصائصها . وعلى الرغم من التعريفات الكثيرة للاتجاهات فهناك اتفاق يكاد يكون اجماعيا على الخواص الرئيسية التى يفترض أن تكون الاتجاهات .

وتتفق أغلب التعريفات على أنه يمكن تعلم الاتجاهات وتضمينها فى شخصية الفرد ، فهى حالات يمكن التسليم بأن الفرد يكتسبها بنفس الطريقة التى يكتسب بها الأنشطة التعليمية الأخرى .

علاوة على ذلك فهى دوافع للاستجابة ، ويمكن تمييزها عن حالات الاستعداد فى أنها تدفع نحو استجابة تقويمية وبذلك يمكن الاشارة الى الاتجاهات على أنها ميول للمواجهة أو التجنب أو قبول التفضيل أو عدم التفضيل وهكذا ١٩٧٨ (٢٢) .

ومن التعريفات السابقة يمكن ان نستنتج الخصائص التى تميز الاتجاهات :

١. الاتجاهات مكتسبة أو متعلمة ، يكتسبها الفرد خلال احتكاكه بالبيئة.

٢. عملية تكوين الاتجاهات عملية ليست بالأمر السهل ، بل تحتاج الى تخطيط طويل الأمد لمواقف متعددة ، والى مواصلة الجهد لتدعيم المعانى والأفكار المرتبطة بموضوع الاتجاه المرغوب.

٣. رغم أنه يمكن تعديل الاتجاهات ، الا أن هذا ليس بالأمر السهل ويرجع ذلك الى :

أ) الاتجاهات مرتبطة بشخصية الفرد وحاجاته ومفهومه عن ذاته ، ومعرفته بموضوع الاتجاه . فالاتجاهات تتحول بمرور الزمن الى أن تصبح من بين مكونات شخصية الفرد الأساسية .

ب) قد يصاحب تكوين اتجاه نحو موضوع ما ارتباطات موجبة أو سالبة قد ترجع لعهد طويل ، وهذه ليس باليسير على الفرد التخلص منها .

٤. رغم أنه يمكن قياس الاتجاهات ، الا أن هذه العملية ليست بالأمر اليسير وذلك لعدة أسباب:

أ) الاتجاه " متغير وسيط " يتعلق بعوامل ذاتية غير موضوعية لا سبيل الى التحقق منها .

ب) من أهم الصعوبات التى تواجه قياس الأهداف الوجدانية عموما – ومن بينها الاتجاهات – عدم الوصول الى تعريفات دقيقة ومصطلحات متفق عليها لتلك الأهداف ، واتساع المعانى المفترضة حتى لأقصر المصطلحات المستخدمة شيوعا " .

٥. تمثل دراسة الاتجاهات ، أهمية خاصة لعلماء النفس والمعلمين ، ذلك لأنها تؤثر كدوافع قوية للتعلم وأن اتجاه الفرد وقيمه تشكل أساس المفهوم الذاتى للفرد ".

٦. يكمن أهم جانب من جوانب الاتجاه فى خاصته التقيمية ، اذ أن الشخص يكون مع أو ضد شئ ما ويشار الى التقييمات من خلال معتقدات ومشاعر الفرد عن موضوع الاتجاه والاستعدادات السلوكية تجاه موضوع الاتجاه ايضا .

طبيعة الاتجاهات : ان عملية دراسة الاتجاهات عملية معقدة للغاية ، ومع ذلك يمكن تحليل الاتجاهات بصفة عامة الى مكونات ثلاث هى : المكون المعرفى، المكون الوجدانى، المكون السلوكى .

١. المكون المعرفى : ويدل هذا المكون على الجوانب المعرفية التى تنطوى عليها وجهة نظر الفرد ذات العلاقة بموقفه من موضوع الاتجاه .

٢. المكون الوجدانى : ويشير الى أسلوب شعورى عام ، يؤثر فى استجابة قبول موضوع الاتجاه أو رفضه.

٣. المكون السلوكى : يشير الى نزعة الفرد للسلوك وفق أنماط محددة فى أوضاع معينة . وتجدر الاشارة هنا الى أن مكونات الاتجاه تتباين من شخص الى آخر من حيث درجة قوتها واستقلاليتها . نشواتى ١٩٨٦ (٢٣) .

ثانيا : طرق تكوين الاتجاهات وتعديلها :

الاتجاهات أنماط سلوكية يمكن تكوينها وتعديلها بالتعلم ، وذلك بالتخلص من بعضها واستبدال الاتجاهات الجديدة بالاتجاهات القديمة غير المرغوب فيها ، بما يتمشى مع الأنماط السلوكية المطلوبة ، وهى فى تكوينها أو تعديلها تخضع للمبادئ والقوانين التى تحكم أنماط السلوك الأخرى . يقول زهران ١٩٧٤ (٢٤) أن " عملية تغيير الاتجاهات تتطلب زيادة المؤثرات المؤيدة للاتجاه الجديد وخفض المؤثرات المضادة له أو الأمرين معا " ، أما اذا تساوت المؤثرات المؤيدة للتغييرات والمؤثرات المضادة له فانه يحدث حالة من التوازن وثبات الاتجاه وعدم تغيره ".

وقد تتكون اتجاهات الطلاب نتيجة ملاحظة وتقليد معلمهم ، وقد أشار نشواتى ١٩٨٦ (٢٥) الى تأكيد باندورا Bandura على أن العديد من الأنماط السلوكية والاتجاهات يمكن اكتسابها بمجرد ملاحظة سلوك النموذج وتقليده . ويوحى هذا بأهمية

الدور الذى يمكن أن يلعبه معلم العلوم كنموذج فى تشكيل بعض الاتجاهات المرغوبة لدى طلابه .

وقد تتكون بعض الاتجاهات نتيجة التعلم الاشتراطى بنوعيه الاستجابى والاجرائى ، فقد تطورت الاتجاهات السلبية أو الايجابية نتيجة اشتراط بعض الخبرات الانفعالية السارة وغير السارة ببعض الأوضاع التعليمية والمدرسية ، الأمر الذى يجعل الطالب يقبل على دراسته أو يحجم عنها ، فالمعلم المتسامح يمكن أن ينمى اتجاهات ايجابية نحو مادته بينما يؤدى المعلم الساخر المتهكم الى تنمية اتجاهات سالبة لدى طلابه نحو مادته ، ويلعب التعزيز دورا " هاما " فى اكتساب الطالب للاتجاهات المرغوبة ، كما يساعد ايقاف التعزيز على اضعاف الاتجاهات غير المرغوبة، كذلك الترغيب يعتبر من العوامل الهامة فى تكوين الاتجاهات ، فالرغبة فى شئ دافع قوى الى انجازه ، فترغيب الطالب فى المحافظة على النظام يساعده على اكتسابه وتلقين الفرد وتكرار هذا التلقين يساعده على اكتساب الاتجاه (العبيدى ، الجبورى ١٩٨١) (٢٦) .

أما تعديل الاتجاهات فيمكن أن يتم فى ضوء مجموعة من العوامل بعضها يتعلق بالفرد ذاته ، وبعضها يتعلق بموضوع الاتجاه ذاته . كما أن هناك عوامل أخرى يمكن أن تساهم فى تعديل أو تغيير الاتجاه وهى تلك التى تتعلق بالفرد القائم على تغيير الاتجاه . وبالنسبة لأساليب التعديل أو التغيير فمنها ما يعتمد على الجانب المعرفى ، ومنها ما يعتمد على الجانب الانفعالى ، وتتوقف فعالية أى من الأسلوبين على التوفيق بين مفهوم الذات الراهن للفرد وطبيعة موضوع الاتجاه المقصود بالتعديل أو التغيير (نشواتى ١٩٨٦) (٢٧)

مصطلحات البحث :

الاتجاه نحو مادة العلوم : يعرف الاتجاه نحو مادة العلوم اجرائيا بأنه " مفهوم يعبر عن محصلة استجابات الطلاب نحو مادة العلوم من حيث الاستمتاع بها ودراستها وقيمتها لهم وللمجتمع وطبيعتها من حيث السهولة والصعوبة وأسلوب المعلم الذى يقوم بتدريسها وذلك بالقبول أو الرفض وكما يقيسها مقياس الاتجاه نحو مادة العلوم . من اعداد الباحثة .

مادة العلوم : يقصد بها مقررات العلوم العامة التى تدرس فى المرحلة الاعدادية ويدرس فيها التلاميذ دراسة موحدة وشاملة .

عينة البحث :

تتكون عينة البحث من ٢٣٠ طالبا " وطالبة من طلاب كل من الصف الأول والصف الثالث من المرحلة الاعدادية فى محافظة القاهرة وقد تم استبعاد ثلاثين فردا من أفراد العينة نظرا لعدم اكمالهم الاستجابة على المقياس ، وعدم جدية بعضهم فى الاستجابة ، وبذلك وصل عدد أفراد العينة فى شكلها النهائى الى(٢٠٠) طالبا " وطالبة.

جدول رقم (١)
يوضح الأعداد الكلية للعينة

م	المدرسـة	الصف	الجنس	العدد
١	شبرا بنين	الأول	ذكور	٥٠
٢	شبرا بنين	الثالث	ذكور	٥٠
٣	شبرا بنات	الأول	إناث	٥٠
٤	شبرا بنات	الثالث	إناث	٥٠

أدوات البحث :

استخدم فى البحث الحالى مقياس الاتجاه نحو مادة العلوم من اعداد الباحثة ، ويهدف هذا المقياس الى قياس اتجاهات طلاب المرحلة الاعدادية نحو مادة العلوم ، وذلك للتعرف على نمو هذه الاتجاهات فى هذه المرحلة .

وفى سبيل اعداد هذا المقياس قامت الباحثة بمراجعة المقاييس السابقة التى تتناول قياس الاتجاه نحو المواد الدراسية المختلفة . وفى آراء المحكمين المتخصصين فى الميدان والتصور النظرى لقياس الاتجاهات أمكن تحديد أربعة أبعاد للمقياس وهى الاستمتاع بمادة العلوم ، قيمة مادة العلوم ، طبيعة مادة العلوم ، معلم مادة العلوم .

وقد تم حساب الوزن النسبي لكل بعد من الأبعاد ويتضح ذلك من الجدول التالى .

جدول رقم (٢)

ابعاد اتجاهات الطلاب نحو مادة العلوم وأوزانها النسبية

الأبعـــــــاد	النســـبـــة
الاستمتاع بمادة العلوم ودراستها	٢٦,٩٢
قيمة مادة العلوم	١٧,٣١
طبيعة مادة العلوم	١٧,٣١
معلم مادة العلوم	٣٨,٤٦

وقد عرفت هذه الأبعاد اجرائيا " كما يلى :-

١. الاستمتاع بمادة العلوم : ويتمثل فى احساس الطالب بالسعادة أو الضيق الذى يرتبط بدراسته لموضوعات مادة العلوم ، ومدى تفضيله لها على غيرها من الموضوعات وأهتمامه بالمشاركة فى الأنشطة المتعلقة بالعلوم ورغبته فى مواصلة دراستها .

٢. قيمة مادة العلوم : وتتمثل فى معرفة وادراك الطالب لأهمية مادة العلوم واستخدامه لما يتعلمه فى بعض مواقف الحياة واحساسه بأنها تدخل فى ميادين الحياة المختلفة.

٣. طبيعة مادة العلوم : وتتمثل فى معرفة الطالب للمعلومات المتضمنة فى مادة العلوم وادراكه لمدى سهولتها أو صعوبتها وتفضيله لها من خلال معرفته لطبيعتها وما تتميز به عن غيرها من المواد .

٤. معلم مادة العلوم : ويتمثل فى أسلوب معاملة معلم العلوم لطلابه ، ومدى حبهم له وتقبلهم لطريقته فى التدريس وتكوين علاقة طيبة به واتخاذه قدوة لهم .

وقد قامت الباحثة بصياغة المفردات الخاصة بكل بعد وحددت لكل مفردة ثلاث اختيارات ، وذلك وفقا " لطريقة ليكرت ، كما صاغت عبارات المقياس وتتكون من (٥٦) عبارة لقياس الاتجاه نحو مادة العلوم ، حيث احتوى بعد الاستمتاع بمادة العلوم على (١٤) عبارة ، واحتوى بعد طريقة المعلم على (٢١) عبارة ، واحتوى بعد قيمة المادة على (١١) عبارة ، وبعد طبيعة المادة على (٩) عبارات .

العرض على المحكمين* : عرضت التعريفات الاجرائية لكل بعد ، والعبارات التى تقيسها أسفل كل تعريف على مجموعة من المحكمين فى مجال التربية وعلم النفس والمناهج وطرق التدريس ، وبذلك بهدف مراجعة التعريفات الاجرائية وكتابة التعديل المناسب لها ، وكذلك التحقق من مدى ملاءمة العبارات للبعد الذى نقيسه ، بالاضافة الى تحديد ايجابية . أو سلبية كل عبارة من عبارات المقياس . وقد اتفق معظم المحكمين على صلاحية عدد كبير من العبارات وحذف بعضها ، وبالفعل تم حذف العبارات التى قلت نسبة اتفاق المحكمين عليها عن ٧٥٪ ، هذا بالاضافة الى تعديل صياغة بعض العبارات ، ومن ثم أصبح عدد عبارات المقياس (٥٢) عبارة ، تم تحديد الأوزان (٣ ، ٢ ، ١) لتقابل الاختيارات (أوافق - غير متأكد - أعارض) وذلك فى حالة العبارات الموجبة ، واتبع العكس فى حالة العبارات السالبة .

صياغة التعليمات : صيغت تعليمات المقياس بما يتناسب مع طبيعة وعمر العينة ، وتوافر الدقة مع الوضوح فى صياغتها ، وتم تحديد المطلوب اجراءه من المفحوص والبيانات الخاصة به ولم يطلب منه تدوين اسمه حتى يمكنه التعبير عن رأيه بصراحة تامة خاصة وأن العبارات متضمنة ابداء رأيه فى طريقة المعلم وشخصيته .

التجريب المبدئى للمقياس : وزعت العبارات داخل المقياس عشوائيا ، وطبق فى صورته المبدئية على ٤٠ طالبا وطالبة من طلاب المرحلة الاعدادية ، وذلك فى عام ١٩٩١ م ، وتم تصحيح المقياس ورصد الدرجات بهدف حساب صدق المقياس وثباته قبل تطبيقه على عينة البحث .

---

* أ.د. سعد يس زكى ، استاذ مناهج وطرق تدريس العلوم بكلية البنات ، جامعة عين شمس .

د. عدلى كامل فرج ، مدير عام سابق بوزارة التربية والتعليم .

د. محمود عوض الله سالم ، استاذ مساعد علم النفس التعليمى كلية التربية ببنها .

د. فوزى أحمد الحبش ، مدرس مناهج وطرق تدريس العلوم كلية التربية - جامعة الزقازيق .

د. هانم عبد المقصود مدرس علم النفس التعليمى كلية التربية جامعة الزقازيق .

ثبات المقياس* : تم حساب ثبات المقياس باستخدام التجزئة النصفية ، وكان معامل الارتباط بين النصفين ٦١ و ، وبعد تصحيح أثر التجزئة باستخدام معادلة سيبرمان كان معامل ثبات المقياس ٧٦و ، وهو معامل ثبات مرتفع يؤهل للثقة فى المقياس .

كما حسب الاتساق الداخلى للمقياس عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة البعد والمجموع الكلى للأبعاد ، وذلك على العينة الاستطلاعية للبحث والبالغ عددها (٤٠) طالبا وطالبة وجدول (٣) يوضح ذلك .

جدول رقم (٣)

معامل الارتباط بين درجة كل بعد والمجموع الكلى للأبعاد

م	البعـــــــد	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١	الاستمتاع بمادة العلوم ودراستها	,٨٥٢	,٠١
٢	معلم مادة العلوم	,٨٢٨	,٠١
٣	طبيعة مادة العلوم	,٧٥١	,٠١
٤	قيمة مادة العلوم	,٧١٣	,٠١

من الجدول يتضح أن المقياس على درجة جيدة من الاتساق والثبات بين أبعاده والمجموع الكلى للمقياس .

٢. صدق المقياس

أولا : صدق المحكمين : عرض المقياس على مجموعة من الأساتذة المحكمين فى مجال التربية وعلم النفس ، بهدف التعرف على وجهة نظرهم فى التعريفات الاجرائية لأبعاد المقياس ، وكذلك العبارات التى تقيس هذه الأبعاد وكان من نتيجة ذلك أن تم تعديل بعض تعريفات أبعاد المقياس ، وكذلك تعديل بعض عبارات المقياس من ناحية الصياغة ومدى مناسبتها لعمر العينة .

* وقد لجأت الباحثة لهذه الطريقة لحساب الثبات وذلك لصعوبة اعادة التطبيق حيث أجرى البحث فى نهاية العام الدراسى ١٩٩١ ورفضت المدارس منح الباحثة فرصة أخرى لاعادة التطبيق ، وعلاوة على أن الباحثة قامت بحساب الاتساق الداخلى للمقياس وهو أحد أنواع الثبات .

ثانيا : صدق المحتوى : ويقصد به فحص وحدات الاختبار فحصاً لمعرفة علاقتها بالمجال السلوكى (السمة) المراد قياسها ، وكذلك تحديد درجة السهولة والصعوبة لهذه الوحدات ومدى شمولها وقدرتها المميزة ، وقد قامت الباحثة بتحليل ميدان القياس ، وكذلك التعرف على صعوبة وسهولة المفردات وقدرتها على التمييز من خلال التجربة الاستطلاعية للمقياس .

ثالثا : الصدق التمييزى : ويقصد به قدرة الاختبار على قياس الفروق بين الأفراد ذوى سمة ما ، وقد قامت الباحثة بحساب القيمة الحرجة عن طريق تقسيم العينة الاستطلاعية الى مستويين (قوى - ضعيف) وذلك فى المجموع الكلى للأبعاد - وكانت القيمة الحرجة بين النصفين ٣١ر٧ وهى دالة عند مستوى ٠١ ر مما يؤكد قدرة المقياس على التمييز .

مما سبق يتضح أن المقياس على درجة معقولة من الصدق والثبات .

الصورة النهائية للمقياس :-

يتكون المقياس فى صورته النهائية من (٥٢) عبارة تقيس الأبعاد الأربعة للمقياس والتى تحدد فى مجموعها اتجاه الطالب نحو مادة العلوم ، وتم اعداد مفتاح التصحيح* وجدول (٤) يوضح توزيع عبارات المقياس على أبعاده

جدول رقم (٤)

توزيع عبارات المقياس على أبعاده وعدد عبارات كل بعد من أبعاده

م	البعـــــــد	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١	طريقة المعلم وشخصيته	٣-٧-١٠-١١-١٢-١٧-١٩-٢١-٢٤-٢٧-٢٩-٣٠-٣٣-٤٣-٤٤-٤٧-٤٩-٥١-٥٣-٥٥	٢٠
٢	الاستمتاع بمادة العلوم	١-٢-٨-٩-١٨-٢٠-٣٢-٣٤-٣٧-٣٨-٤٢-٤٦-٥٢-٥٤	١٤
٣	طبيعة مادة العلوم	٤-١٣-٢٢-٢٥-٣١-٣٥-٣٦-٤٥-٥٠	٩
٤	قيمة مادة العلوم	٦-١٤-١٦-٢٣-٢٦-٢٨-٤٠-٤١-٤٨	٩

* ملحق ١ الصورة النهائية للمقياس ومفتاح تصحيحه .

الاجراءات :

سارت اجراءات البحث على النحو التالى :

١. وقع اختيار الباحثة على مدارس العينة ، وحددت عشوائيا الفصول التى سيجرى عليها التطبيق .

٢. قامت الباحثة بتطبيق المقياس فى نهاية العام الدراسى ١٩٩١ م على طلاب الصفين الأول والثالث بنفسها وبدون وجود أى من المعلمين حتى لايتأثر الطلاب بوجودهم . استغرق تطبيق المقياس حوال (٥٠) دقيقة .

٣. استبعدت أوراق اجابة الطلاب غير المكتملة ، والتى لوحظ بها عدم الجدية فى الاجابة * .

٤. تم تصحيح المقياس وفقا " لمفتاح التصحيح وتفريغ البيانات تمهيدا " لمعالجتها احصائيا .

٥. استخدمت الباحثة اسلوب تحليل التباين فى التصميم العاملى ٢×٢ ، ٢ الجنس (ذكور – اناث) ، ٢ الصف (الأول – الثالث) .
وكذلك اختبار (ت) لدلالة الفروق .

نتائج الدراسة وتحليلها

فى بداية عرض نتائج الدراسة ، تود الباحثة أن تشير الى أن طبيعة التحليل الاحصائي تفرض معالجة أثر المتغيرين المستقلين (الجنس – المستوى الدراسى) وتفاعلهما لكل بعد من أبعاد الاتجاه نحو مادة العلوم بشكل مستقل ، لذا تنقسم الفروض الثلاثة الرئيسية الى خمسة عشر " فرعيا " على النحو التالى :

بالنسبة للبعد الأول : الاستمتاع بمادة العلوم

للتحقق من صحة الفروض الثلاثة المرتبطة بهذا البعد ، قامت الباحثة باجراء تحليل التباين فى التصميم العاملى ٢×٢ لمجموعات الدراسة والجدول (٥) يوضح ذلك .

---

* الأوراق التى تم استبعادها هى التى لم يكمل التلاميذ الاجابة عليها وكذلك الأوراق التى لاحظت الباحثة ان التلاميذ يستجيبون فيها استجابة واحدة على جميع عبارات المقياس كأن يجيب بنعم أولا على جميع العبارات .

جدول رقم (٥)

تحليل التباين فى التصميم العاملى (٢×٢) لمجموعات الدراسة وبعد الاستمتاع بمادة العلوم

مصدر التباين	مجموع المربعات	د . ح	التباين	ف	مستوى الدلالة
الجنس	١٢١,٦٨	١	١٢١,٦٨	٦,٧٢٢	,٠٥
الصف الدراسى	٥٠٥,٦٢	١	٥٠٥,٦٢	٢٧,٩٣	,٠١
الجنس × الصف	٩,٦٨	١	٩,٦٨	,٥٣٤	غير دالة
الخطأ	٣٥٤٧,٦٢	١٩٦	١٨,٠٠		

من الجدول السابق وجداول المتوسطات* يتضح مايلى :

- توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى ٠٥ر فى الاستمتاع بمادة العلوم بين البنين والبنات وذلك لصالح البنين .

- توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى ٠١ر فى الاستمتاع بمادة العلوم بين طلاب الصف الصف الأول الاعدادى وبين طلاب الصف الثالث الاعدادى وذلك لصالح طلاب الصف الثالث .

- لاتوجد فروق ذات دلالة احصائية فى بعد الاستمتاع بمادة العلوم بين مجموعات الدراسة لتفاعل متغيرى المستوى الدراسى والجنس .

تشير النتائج السابقة الى استمتاع البنين بمادة العلوم أكثر من البنات وهذا يتفق مع دراسة كل من :

Summer and Wilson 1972 , Brandley and Hutchings 1973 .

Keeves , 1973 , Hilton and Berglund 1974 (28) 1975 .

حيث أثبتت أن لدى الذكور اهتماما " أكبر بالعلوم مما لدى البنات ، وقد يرجع ذلك الى طبيعة شخصية البنين وميلهم الى اجراء التجارب وحب الاستطلاع والاستفسار العلمى والاعتماد على النفس أكثر من البنات . فالاتجاهات ترتبط وتتناسق مع التكوينات الشخصية وتشكل ثمرة لها .

ومن النتائج يتضح حدوث نمو فى الاتجاه نحو مادة العلوم فى هذا البعد ، حيث

---

* ملحق ٢ جداول المتوسطات للأبعاد الأربعة والمجموع الكلى للأبعاد .

توجد الفروق لصالح طلاب الصف الثالث ، وهذا يتفق مع النتائج التى تشير الى أن العمر الزمنى للطالب يوثر فى اتجاهه فالاتجاهات تتجه نحو الايجابية مع زيادة العمر من ناحية وزيادة الخبرة بالمدرسة من ناحية أخرى ١٩٧٥(٢٩) .

بالنسبة للبعد الثانى : معلم مادة العلوم :

للتحقق من صحة الفروض الثلاثة المرتبطة به ، قامت الباحثة باجراء تحليل التباين فى التصميم ٢×٢ لمجموعات الدراسة والجدول (٦) يوضح ذلك

جدول رقم (٦)

تحليل التباين فى التصميم العاملى (٢×٢) فى بعد معلم العلوم بين مجموعات الدراسة

مصدر التباين	مجموع المربعات	د . ح	التباين	ف	مستوى الدلالة
				,١٥٩	
الجنس	٥,٤٤٥	١	٥,٤٤٥	٦,٠٠٧	غير دالة
الصف الدراسى	٢٠٤,٩٣٥	١	٢٠٤,٩٣٥	,١٥٩	,٠٥
الجنس × الصف	٥,٤٤٥	١	٥,٤٤٥		غير دالة
الخطأ	٦٦٨٦,٤٢	١٩٦	٣٤,١١٤		

من الجدول السابق وجداول المتوسطات يتضح الآتى :-

١. لاتوجد فروق ذات دلالة احصائية فى بعد معلم العلوم بين مجموعة البنين وبين مجموعة البنات .

٢. توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى ٠٥ر فى بعد معلم العلوم بين طلاب الصف الأول وبين طلاب الصف الثالث ، وذلك لصالح طلاب الصف الثالث الاعدادى .

٣. لاتوجد فروق ذات دلالة احصائية فى بعد معلم العلوم بين مجموعات الدراسة نظراً متغيرى الدراسة (الجنس - الصف الدراسى).

تشير النتائج الى عدم وجود فروق ذات دلالة فى بعد معلم العلوم بين مجموعة البنين والبنات ، ويرجع ذلك الى احداث نفس التأثير للمعلم على كل من البنين والبنات ، حيث يسهم المعلم الى حد كبير فى تكوين وتنمية الاتجاهات العلمية ، ويكون أقدر على ذلك اذا ما كان هو نفسه مؤمنا بأهمية دوره وبقدرته على احداث ذلك باتباعه للاسلوب

العلمى فى التفكير ، وعندما يكون على وعى دائم بالأنشطة التدريسية التى يمكن أن تسهم فى تكوين الاتجاهات . وقد وجد Gardner(1975) (٣٠) ان المدرسين الذين يتسمون بالذكاء فى استثارتهم لطلابهم بحسن التنظيم وتوفير الدافعية والحماس للتحصيل يؤدون الى اتجاهات اكثر تفضيلاً نحو العلوم وخاصة مع الأذكياء من الطلاب.

كما تشير النتائج الى أن اتجاهات طلاب الصف الثالث أكثر ايجابية من طلاب الصف الأول أى أنه قد حدث نمو فى الاتجاه نحو مادة العلوم ، وقد يرجع ذلك الى زيادة خبرة طلاب الصف الثالث وتقديرهم وتقليدهم لمعلمهم فى كل أعماله وسلوكه . فاذا كان المعلم مؤمنا كما ذكر سابقا " بدوره نحو تنمية الاتجاه نحو مادة العلوم انعكس ذلك على طلابه .

بالنسبة للبعد الثالث طبيعة المادة :-

للتحقق من صدق الفروض الثلاثة المرتبطة بهذا البعد قامت الباحثة باجراء تحليل تباين فى التصميم العاملى٢×٢ والجدول (٧) يوضح ذلك

جدول رقم (٧)

تحليل التباين فى التصميم العاملى (٢×٢) فى بعد طبيعة المادة لمجموعات الدراسة

مصدر التباين	مجموع المربعات	د . ح	التباين	ف	مستوى الدلالة
الجنس	٢,٠٠	١	٢,٠٠	,١٩٥	غير دالة
الصف الدراسى	١٢٨٠,١٨	١	١٢٨٠,١٨	١٢٥,٠٧٨	,٠٠١
الجنس × الصف	٣٦٩,٩٢	١	٣٦٩,٩٢	٣٦,١٤٢	,٠٠١
الخطأ	٢٠٠٦,٢	١٩٦	١٠,٢٣٥		

من الجدول السابق وجداول المتوسطات يتضح ما يلى :

١٠ لاتوجد فروق ذات دلالة احصائية فى بعد طبيعة المادة بين البنين والبنات .

٢٠ توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى ٠,٠١ فى بعد طبيعة المادة بين طلاب الصف الأول الاعدادى وطلاب الصف الثالث الاعدادى ، وذلك لصالح طلاب الصف الثالث الاعدادى .

٣. توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى ٠٠١ر فى بعد طبيعة المادة بين مجموعات الدراسة نظراً لتفاعل متغيرى الدراسة (الجنس X الصف).

وللتحقق من اتجاه الفروق لهذا التفاعل قامت الباحثة بحساب قيمة (ت) بين مجموعات الدراسة فى هذا البعد والجدول (٨) يوضح ذلك .

جدول رقم (٨)

قيمة (ت) بين مجموعات الدراسة لتفاعل الصف × الجنس لبعد طبيعة المادة

المربعات		م	ع	ت	مستوى الدلالة
بنين أولى	٥٠	١٧,٦٢	٢,٨١٣		
بنات أولى	٥٠	١٤,٨٨	٢,٦٨٠	٤,٨٣٢	,٠٠١
بنين أولى	٥٠	١٧,٦٢	٢,٨١٣		
بنين ثالثة	٥٠	١٩,٩٦	٣,٧٨٩	٣,٤٧١	,٠١
بنين أولى	٥٠	١٧,٦٥	٢,٨١٣		
بنات ثالثة	٥٠	١٨,٩٢	٤,١٦٠	١,٨١٣	غير دالة
بنات أولى	٥٠	١٤,٨٨	٢,٦٨٠		
بنين ثالثة	٥٠	١٩,٩٦	٣,٧٨٩	٧,٦٦٣	,٠٠١
بنات أولى	٥٠	١٤,٨٨	٢,٦٨٠		
بنات ثالثة	٥٠	١٨,٩٢	٤,١٦٠	٥,٦٠٣	,٠٠١
بنين ثالثة	٥٠	١٩,٩٦	٣,٧٨٩		
بنات ثالثة	٥٠	١٨,٩٢	٤,١٦٠	١,٢٩٥	غير دالة

من الجدول (٨) يتضح مايلى : -

١. توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى ٠٠١ر فى بعد طبيعة مادة العلوم بين مجموعة تلاميذ الصف الأول وبين مجموعة تلميذات الصف الأول ، وذلك لصالح مجموعة تلاميذ الصف الأول .

٢. توجد فروق دلالة احصائية عند مستوى ٠١ر فى بعد طبيعة العلوم بين مجموعة تلاميذ الصف الأول وبين مجموعة تلاميذ الصف الثالث ، وذلك لصالح مجموعة تلاميذ الصف الثالث .

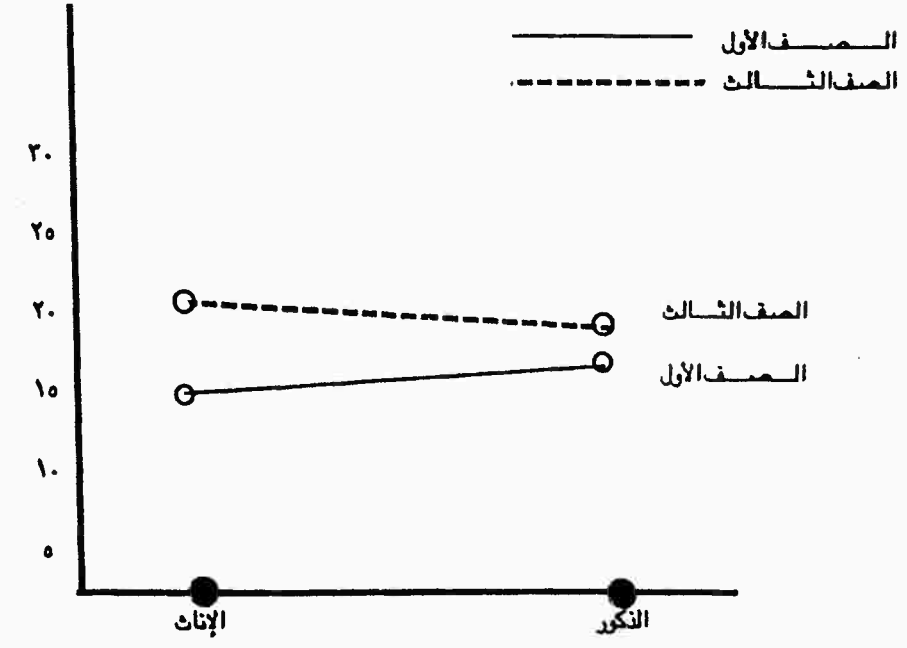
٣. لاتوجد فروق ذات دلالة احصائية فى بعد طبيعة مادة العلوم بين مجموعة تلاميذ الصف الأول وبين مجموعة تلميذات الصف الثالث .

٤. توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى ٠١ر فى بعد طبيعة مادة العلوم بين مجموعة تلميذات الصف الأول وبين مجموعة تلاميذ الصف الثالث ، وذلك لصالح مجموعة تلاميذ الصف الثالث .

٥. توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى ٠١ر فى بعد طبيعة مادة العلوم بين مجموعة تلميذات الصف الثالث ، وذلك لصالح مجموعة تلميذات الصف الثالث .

٦. لاتوجد فروق ذات دلالة احصائية فى بعد طبيعة مادة العلوم بين مجموعة تلاميذ الصف الثالث وبين مجموعة تلميذات الصف الثالث .

والشكل (١) يوضح التفاعل بين هذين المتغيرين



من الشكل السابق يتضح مايلى :-

١. أن التفاعل بين متغيرى الجنس والصف الدراسى تفاعلاً ترتيبياً يرتفع فيه مستوى البعد (طبيعة مادة العلوم) لدى تلاميذ الصف الثالث الاعدادى بشكل عام ومطلق عن تلاميذ الصف الأول الاعدادى .

٢. يرتفع مستوى هذا البعد لدى الذكور فى الصفين الأول والثالث عن الاناث فى نفس الصفين .

٣. وكذلك يرتفع مستوى الذكور فى الصف الثالث عن مستوى الذكور فى الصف الأول ، وكذلك يرتفع مستوى الاناث فى الصف الثالث عن مستوى الاناث فى الصف الأول فى هذا البعد (طبيعة مادة العلوم) مما يؤكد حدوث نمو فى هذا البعد لدى تلاميذ الصف الثالث الاعدادى .

وتشير النتائج الى أن استمرار الطلاب فى دراستهم لمادة العلوم يجعلهم أكثر ادراكاً لطبيعة هذه المادة علاوة على أن نهاية المرحلة الاعدادية تشكل بداية لتكوين الميول نحو المواد الدراسية تمهيداً للتخصص فى المرحلة الثانوية . كما أن تتابع محتوى مقررات مادة العلوم يعمل على تكوين خلفية معرفية أكثر عمقاً لدى طلاب الصف الثالث الاعدادى اذا ما قورنوا باقرانهم بالصف الأول الاعدادى .

كما أن ادراك التلاميذ لطبيعة المادة وقربها منهم لاشك أنه يتأثر بالنمو العقلى للطلاب .

كما ظهر من التفاعل فى هذا البعد تفوق البنين على البنات فى الصفين الأول والثالث انما يدل على اهتمام البنين بهذه المادة بما يؤهلهم فى المستقبل لدراستها فى المراحل القادمة .

كما أنه بمراجعة الكتب الدراسية لمادة العلوم لوحظ تدعيمها بالصور والرسوم التوضيحية التى تقرب المعنى وتساعد الطالب على فهم وتطبيق ما يتم تعلمه فى بعض مواقف الحياة ، علاوة على الدراسة المعملية لبعض جوانب مادة العلوم مما يجعلها أكثر تقبلاً وتشويقاً للتلاميذ بشكل عام وللبنين بشكل خاص .

بالنسبة للبعد الرابع : قيمة مادة العلوم

للتحقق من الفروض الثلاثة الخاصة بهذا البعد ، قامت الباحثة بتحليل التباين ٢X٢ لمجموعات الدراسة فى هذاالبعد والجدول (٩) يوضح ذلك .

جدول رقم (٩)

تحليل التباين فى التصميم العاملى (٢×٢) بين مجموعات الدراسة فى بعد قيمة مادة العلوم

مصدر التباين	مجموع المربعات	د . ح	التباين	ف	مستوى الدلالة
الجنس	١,٤٤٥	١	١,٤٤٥	,١٥٦	غير دالة
الصف الدراسى	٤,٨٠٥	١	٤,٨٠٥	,٥٢٠	غير دالة
الجنس × الصف	٩,٢٤٥	١	٩,٢٤٥	١,٠٠٢	
الخطأ	١٨٠٨,٤٦	١٩٦	٩,٢٢٦		

من الجدول (١) وجداول المتوسطات يتضح ما يلى :-

١. لاتوجد فروق ذات دلالة احصائية فى بعد قيمة مادة العلوم بين الذكور والاناث.

٢. لاتوجد فروق ذات دلالة احصائية فى بعد قيمة مادة العلوم بين طلاب الصف الأول الاعدادى وبين طلاب الصف الثالث الاعدادى .

٣. لاتوجد فروق ذات دلالة احصائية فى بعد قيمة مادة العلوم بين مجموعات الدراسة نظراً لتفاعل متغيرى الدراسة.

والنتائج السابقة تؤكد ادراك كل من البنين والبنات لأهمية وقيمة مادة العلوم فى حياتهم اليومية . وقد يرجع ذلك الى أن المنهج الذى يدرسونه موحد من حيث محتواه كما قد يرجع الى تركيز وسائل الاعلام على العلم وأهميته فى حياة الانسان وما يقرأونه كل يوم من اكتشافات علمية والدور الذى تلعبه فى حياتهم .

كما أن مادة العلوم ذات صلة وثيقة بمشكلات الحياة اليومية ، مما يجعل الطلاب مدركين لأهميتها وقيمتها بالنسبة لهم وللمجتمع وان هذه الأهمية والقيمة مدركة تماماً بالنسبة لطلاب الصف الأول والثالث والبنين والبنات على حد سواء .

المجموع الكلى للأبعاد :

للتحقق من صحة الفروض الثلاثة المرتبطة بالمجموع الكلى للأبعاد السابقة ، قامت الباحثة باجراء تحليل التباين والتصميم العاملى ٢X٢ لمجموعات الدراسة والجدول (١٠) يوضح ذلك .

جدول رقم (١٠)

تحليل التباين فى التصميم العاملى (٢×٢) لمجموعات الدراسة والمجموع الكلى لأبعاد الاتجاه نحو مادة العلوم

مصدر التباين	مجموع المربعات	د . ح	التباين	ف	مستوى الدلالة
الجنس	٧٤١,١٢٥	١	٧٤١,١٢٥	٢,٤٨٧	غير دالة
الصف الدراسى	٢٩٨٧,٦٤٥	١	٢٩٨٧,٦٤٥	١٠,٢٨	٠,٠١
الجنس × الصف	٣,١٢٥	١	٣,١٢٥	١,٠٤٨٩	غير دالة
الخطأ	٥٨٣٩٢,٠٥٨	١٩٦	٢٩٧,٩١٨		

من الجدول (١٠) وجداول المتوسطات يتضح ما يلى :-

١. لاتوجد فروق ذات دلالة احصائية فى المجموع الكلى للأبعاد بين مجموعة الذكور وبين مجموعة الاناث .

٢. توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى ٠,٠١ فى المجموع الكلى للأبعاد بين تلاميذ الصف الأول الصف الأول وبين تلاميذ الصف الثالث وذلك لصالح تلاميذ الصف الثالث الاعدادى .

٣. لاتوجد فروق ذات دلالة احصائية فى المجموع الكلى للأبعاد بين مجموعات الدراسة نظراً لتفاعل متغيرى الدراسة الجنس – الصف الدراسى .

يتضح من النتائج السابقة أنه يوجد نمو فى الاتجاه نحو مادة العلوم بشكل عام بين طلاب الصف الأول الاعدادى وطلاب الصف الثالث الاعدادى . وقد سبق تفسير ذلك عند تناول النتائج الخاصة بكل بعد على حده .

التوصيات :

١. لكي يتحقق التأثير فى اتجاهات الطلاب من خلال المنهج وتنميتها يجب اختيار وتصميم خبرات المنهج بحيث تتسم بالتكامل والتمايز .

٢. تعريف الطلاب بالأهداف التعليمية لمادة العلوم . فقد أوضحت دراسة سميث Smith ١٩٧٣م أن الطلاب الذين يعرفون الأهداف التعليمية للمادة لديهم اتجاه "موجب" للمادة أكثر من أقرانهم الذين لم يعرفوها .

٣. يختار المعلم طريقة التدريس المناسبة التى تساعده على تحقيق أهداف مادة

العلوم .

٤. تزويد مكتبات المدارس بالكتب والمجلات المصورة التى يمكن للطلاب الرجوع اليها من أجل التعرف على الجديد فى مجال العلوم بصورة تتناسب مع مستواهم .

٥. تدعيم الدراسة النظرية لمادة العلوم بالدراسة المعملية مع زيادة عدد الحصص المخصصة لدروس العملى .

٦. أن تهيئ المدرسة كافة الظروف التى تسمح لطلابها بممارسة الأسلوب العلمى فى التفكير باعتباره أيسر السبل فى تكوين الاتجاهات العلمية ، وتنجح فى ذلك اذا تلافت وجودا ما قد يشتت اهتمام الطلاب وان تجعل من الجو المدرسي وسطاً للتكيف السليم .

٧. تطوير وسائل وأساليب التقويم فى مادة العلوم بما يساعد الطلاب على اكتساب الاسلوب العلمى فى التفكير .

٨. يجب على المدرسة ان تهئ الجو المناسب لاكتساب ونماء الاتجاهات العلمية والقضاء على الخرافات التى قد يكتسبها التلاميذ من البيئة المحيطة بالمدرسة وذلك من خلال بعض الأنشطة المدرسية كدعوة بعض المثقفين من رجال الدين لالقاء بعض المحاضرات بالمدرسة وكذا مناقشة مايذاع وما ينشر عن طريق أجهزة الاعلام .

دراسات مقترحة :

استكمالاً للمعرفة المتعلقة بتنمية اتجاهات الطلاب نحو دراسة مادة العلوم تقترح الباحثة اجراء دراسات عن :

١. الصعوبات التى تواجه الطلاب فى تعلم مادة العلوم وتؤثر فى اتجاههم نحو العلوم .

٢. العلاقة بين اتجاهات الطلاب نحو معلمى العلوم وتحصيلهم الدراسى .

٣. أثر استخدام طرق تدريس العلوم المختلفة على اتجاهات الطلاب نحو مادة العلوم .

٤. أثر تفاعل الاستعدادات – المعالجات على نمو اتجاهات الطلاب نحو مادة العلوم.

ملحق رقم (١)
مقياس اتجاهات الطلاب نحو مادة العلوم

عزيزى الطالب　　عزيزتى الطالبة

تعليمات :

فيما يلى عدد من العبارات تتناول بعض الموضوعات التى تتعلق باتجاهاتك نحو مادة العلوم . وذلك بهدف تطويرها بما يتناسب مع قدرات وامكانيات طلاب المرحلة الاعدادية وسوف تجد أمام كل عبارة ثلاث اختيارات هى أوافق -غير متأكد- أعارض.

والمرجو منك مايلى :

١. قراءة كل عبارة بدقة واختيار البديل المناسب لك وذلك بوضع علامة (√) فى المربع أسفل اختيارك .

٢. الرجاء وضع علامة واحدة امام كل عبارة .

٣. الاجابة على جميع عبارات المقياس دون ترك احدها .

٤. المقياس ليس له وقت محدد للاجابة .

٥. لاتوجد اجابات صحيحة وأخرى خاطئة فالاجابة الصحيحة هى التى تعبر عن وجهة نظرك .

٦. نجاح المقياس وتحقيق الأهداف رهن بصدق استجابتكم على عباراته .

ولكم خالص الشكر والتقدير ،،

الباحثة

املأ البيانات التالية :

- الأسم (اختيارياً)
- الصف الدراسى
- المدرسة

م	العبارة	موافق	غير متأكد	أعارض
١	اهم عادة بمادة العلوم			
٢	أريد أن أعرف المزيد من موضوعات العلوم مثل الكون وجسم الإنسان			
٣	يساعدنى مدرس العلوم فى فهم الجوانب الغامضة من دروس مادة العلوم			
٤	أجد صعوبة فى فهم المصطلحات العلمية المتضمنة فى مادة العلوم			
٥	تساعدنى دراسة العلوم على دخول الكليات ذات المستقبل الباهر مثل الطب والصيدلة			
٦	يعطينا مدرس العلوم الفرصة لتوجيه له بعض الأسئلة فى نهاية الحصة			
٧	أعتقد أن مادة العلوم ليست مشوقة مثل المواد الأخرى			
٨	لا أحب قراءة الكتب العلمية			
٩	يحاول مدرس العلوم أن يربط الموضوعات العلمية بحياتنا اليومية			
١٠	يساعدنا مدرس العلوم على إيجاد الإجابة على أسئلتنا بأنفسنا			
١١	يعتبر مدرس العلوم مرجعاً نرجع إليه عندالحاجة			

م	العبارة	موافق	غير متأكد	أعارض
١٢	أجد صعوبة فى استخدام بعض الأدوات والأجهزة العلمية			
١٣	تمدنا مادة العلوم باجابات صحيحة عن كل الأسئلة التى تهمنا			
١٤	تساعدنا مادة العلوم على التفكير بطريقة سليمة فيما يجرى فى العالم			
١٥	يعطينا مدرس العلوم وقتا كافيا للاجابة على أسئلته داخل الفصل			
١٦	أشعر بأن مادة العلوم من أكثر المواد التى يمكن أن أستفيد بها فى حياتى			
١٧	يساعدنا مدرس العلوم على الاحساس بالمشكلات التى تحيط بنا والتعرف على أسبابها			
١٨	أحس بضيق شديد فى حصة العلوم			
١٩	فى حالة علم معرفة مدرس العلوملإجابة سؤال ما ، فإنه يقر بذلك			
٢٠	أعتقد أن مادة العلوم محببة للتلاميذ لأنها تحتاج إلى الفهم والتفكير ولا تحتاج إلى الحفظ			
٢١	تساعدنى دراسة العلوم على إيجاد وظيفة مرموقة بعد انتهاء دراستى			
٢٢	يستطيع مدرس العلوم أن يجعل من موضوعات مادة العلوم شيئاً مشوقاً			
٢٣	أكره مادة العلوم لصعوبة فهم موضوعاتها			
٢٤	تساعدنى دراسة العلوم على معرفة أسباب حدوث كثير من المشكلات المحيطة بنا			
٢٥	بفضل الشرح الجيد لمدرس العلوم أصبحت مادة العلوم سهلة الفخم			
٢٦	يغلب على مدرس العلوم السرعة عند القيام بالتجارب العملية			

م	العبارة	موافق	غير متأكد	أعارض
٢٧	تساعدنا دراسة العلوم على التنبؤ ببعض المشكلات وكيفية التغلب عليها			
٢٨	يشجعنا مدرس العلوم على تنفيذ بعض الوسائل التعليمية مثل (العينات والنماذج واللوحات) من البيئة المحيطة بنا واللازمة لدراسة مادة العلوم			
٢٩	أجد صعوبة فى فهم بعض الرسوم التوضيحية المتضمنة فى مادة العلوم لعدم وضوحها			
٣٠	استذكر مادة العلوم كثيراً حتى أنجح وأتخلص من دراستها			
٣١	يحاول مدرس العلوم أن يعرف ما حصلته أولاً بأول ثم يوضح مواطن الصعوبة ويبسطها لنا			
٣٢	أعتقد أن مادة العلوم عديمة الفائدة ولا قيمة لها			
٣٣	أكره مادة العلوم لتفكك موضوعاتها وعدم الربط بينها			
٣٤	أجد صعوبة فى فهم بعض موضوعات مادة العلوم لأنها تحتاج إلى معلومات من مادة الرياضيات لم أعرفها			
٣٥	أشعر بسعادة أكثر فى حصة العلوم عنها فى أية حصة أخرى			
٣٦	أحب أن أدخل إحدى الكليات العلمية مثل كلية الطب أو العلوم			
٣٧	من الصعب علىّ استخدام ما تعلمته من مادة العلوم فى حياتى اليومية			
٣٨	العلم سوف يساعد على حل بعض مشكلات مجتمعنا			
٣٩	أفضل أن أقضى وقتاً طويلاً فى استذكار مادة العلوم			
٤٠	يساعدنا مدرس العلوم على القيام بالتجارب العلمية بأنفسنا وذلك بتبسيط خطواتها			

م	العبارة	موافق	غير متأكد	أعارض
٤١	تقيس اختبارات العلوم التى يجريها لنا مدرس العلوم مدى الحفظ للمعلومات العلمية فقط			
٤٢	لا أستطيع استخلاص نتائج كثيرة من التجارب العملية			
٤٣	أفضل أن أشترى بكل مصروفى كتباً علمية			
٤٤	قسوة مدرس العلوم وأسلوبه فى معاملتنا جعلنا لا نحب حصص العلوم			
٤٥	تساعدنى دراسة العلوم على انجاز الأعمال بطريقة صحيحة			
٤٦	أحب مادة العلوم لكفاءة مدرسها وإخلاصه فى عمله			
٤٧	أجد صعوبة فى فهم كثير من موضوعات مادة العلوم لانها لا توضح النواحى التطبيقية لهذه الموضوعات			
٤٨	أجد صعوبة فى تتبع شرح المدرس لأن الدروس تؤدى بطريقة سريعة			
٤٩	أحب مادة العلوم وكل نشاط يتعلق بها مثل الرحلات العلمية ومشاهدة الأفلام العلمية ، الاشتراك فى الجمعيات العلمية			
٥٠	يحرص مدرس العلوم على مناقشة الاجابات الخاطئة معنا			
٥١	العلوم مادة شيقة ودراستها ممتعة			
٥٢	لا أهتم بمادة العلوم لعدم وجود الالفة بيننا وبين مدرسها			

مفتاح التصحيح

رقم العبارة	نوع الاتجاه	رقم العبارة	نوع الاتجاه	رقم العبارة	نوع الاتجاه	رقم العبارة	نوع الاتجاه
١	+	١٤	+	٢٧	+	٤٠	+
٢	+	١٥	+	٢٨	-	٤١	-
٣	+	١٦	+	٢٩	-	٤٢	-
٤	-	١٧	+	٣٠	-	٤٣	+
٥	+	١٨	-	٣١	+	٤٤	-
٦	+	١٩	+	٣٢	-	٤٥	+
٧	-	٢٠	+	٣٣	-	٤٦	+
٨	-	٢١	+	٣٤	-	٤٧	-
٩	+	٢٢	+	٣٥	+	٤٨	-
١٠	+	٢٣	-	٣٦	+	٤٩	+
١١	+	٢٤	+	٣٧	-	٥٠	+
١٢	-	٢٥	+	٣٨	+	٥١	+
١٣	+	٢٦	+	٣٩	+	٥٢	-

ملحق رقم (٢)

جداول المتوسطات للأبعاد الأربعة والمجموع الكلى للأبعاد

البعد الأول : الاستمتاع بمادة العلوم

	ذكور	إناث	
الصف الأول	٣١,٣٢ ن = ٥٠	٣٠,٢	٦١,٥٢
الصف الثالث	ن = ٥٠	٣٢,٩٤	٧,٨٨
	٦٦,٢٦	٦٣,١٤	

البعد الثانى : معلم مادة العلوم

	ذكور	إناث	
الصف الأول	٤٧,٤	٤٧,٤	٩٤,٨
الصف الثالث	٤٩,٠٤	٤٩,٧	٩٨,٧٤
	٩٦,٤٤	٩٧,١	

البعد الثالث : طبيعة مادة العلوم

	ذكور	إناث	
الصف الأول	١٧,٦٢	١٤,٨٨	٣٢,٥
الصف الثالث	١٩,٩٦	٢٢,٦٦	٤٢,٦٢
	٣٧,٥٨	٣٧,٥٤	

البعد الرابع : قيمة مادة العلوم

	ذكور	إناث	
الصف الأول	٢٢,٥٤	٢٢,٨	٤٥,٣٤
الصف الثالث	٢٢,٦٦	٢٢,٠٦	٤٤,٧٢
	٤٥,٢	٤٤,٨٦	

المجموع الكلى للأبعاد :

	ذكور	إناث	
الصف الأول	١١٨,٦٨	١١٥,٠٨	٢٣٣,٧٦
الصف الثالث	١٢٦,٦٦	١٢٢,٥٦	٢٤٨,٧٢
	٢٤٥,٣٤	٢٣٧,١٤	

المراجع

١- عبد المجيد نشواتي ، " علم النفس التربوى " ، عمان : دار الفرقان ، بيروت : مؤسسة الرسالة ١٩٨٦ م ، (ط ٠ ثالثة) ، ص ص ٤٧٠ – ٤٧٩ ٠

2 - MC Mahon, Frank B., psychology, The hyprid science, Second edition, prentic - Hall, Inc, Englewood Cliffs, New Jersey, 1974, P. 206.

3 - Edgar, I.T.((Astudy of the Effect of Laboratory Centered Instruction of Student Critical Thinking Skilld and Attitudes in Biology)) .

4 - Smith, J.J.; ((The Effect of An Instructional Sequence on Self - Evaluation Practices and Attitudes of Preservice Science Teachers)). Dissertation Abstracts International Vol. 33, No. 8 , 1973 . P.4202.

5 - Lourence, D.A., ((A Study of Catigorizing and Comparing the Attitudes of Secondary School Students Toward Science, Utilizing Multivariate Statistical Technques)). Dissertation Abstracts International; Vol. 32, No. 9-10, 1972 P. 5061.

6 - Allison; Robert D., ((An Investigation into the Attitudes)) Toward Science of College Chemistry Students as a Function of Laboratory Experience ((Dissertation Abstracts International,)) 1973.Vol. 33:(7) 3422.

7 - Rigncy, J.W.& Lutz, K.A.((Effect of Graphic Analogies of Concepts in Chemistry on Learning and Attitude)) Journal of Educational Psychology, 68, 3, 1976. P. 305.

8 - Selim, M . A . M . ((The Effect of Discovery & Expository Teaching on Science Achievement & Science Attitude of Male Fifth Grade Student in Egypt. Unpublished Doctoral Dissertation, The Pennsylvania state University, 1981.

9 - Gabel Dorthy , Attitudes towards Science and Science Teaching of undergraduates according to major and number of Science courses taken and the effect of two Courses)) School Science and Mathematics, January 1981, P.1970.

10 - Bottomley, Jennifer, " A Longitudinal Study from Middle School to 14 years of some factors affecting the development and stability of english pupil's interest in science and Their Science Subject Choice " European Journal of Science Education, jan. 1981, P. 112.

١١- كوثر عبد الرحيم شهاب الشريف ((اتجاهات طلاب دور المعلمين والمعلمات نحو العلوم وتدريس العلوم)) المجلة التربوية ، مجلة كلية التربية بسوهاج - جامعة أسيوط ، العدد الأول ، فبراير ، ١٩٨٦ م.

١٢- صلاح صادق صديق ، ((اعداد نظام لحقيبة افرادية فى العلوم وقياس أثره على تحصيل ومهارات واتجاهات تلاميذ الصف الخامس من التعليم الأساسى)) ، جمهورية مصر العربية ، القاهرة : دار الكتب ١٩٨٧م .

13 - Saburoh, M.& Shyoichi, Y. ((On the Relationship Between Attitudes Towardes School Mathematics and Their Levels of Intelligence)). Educational Studies in Mathematics, No. 15, PP (313 - 320) , 1984 .

١٤ - الشناوى عبد المنعم الشناوى ، اتجاهات الطلاب نحو مادة الرياضيات وعلاقتها ببعض سمات الشخصية لهؤلاء الطلاب ، مجلة كلية التربية ، جامعة الزقازيق ، السنة الثالثة ، يناير ١٩٨٨ ، ص ص ١٢٧-١٣٨ .

15 - Alloport, G., Hand book of Social psychology, Worcester, Mass : Clark University press, 1935 P. 81.

١٦ - محمد صابرسليم ، سعد عبد الوهاب نادر ، الجديد فى تدريس العلوم ، ط ٢ ، القاهرة : مطبعة المعرفة ، ١٩٧٢ ، ص ١٠١ .

17 - Good , Carter V., Dictonary of Education, (3ed) U.S.A. : Mc Graw - Hill Co., 1973. P. 48.

١٨ - محمد لبيب النجحى وأخرون ، « بحوث نفسية وتربوية » القاهرة : عالم الكتب ، ١٩٧٥م

١٩ - رشدى لبيب ، معلم العلوم ، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية ، ١٩٧٦ ص ١٠٢ .

٢٠ - محمد مصطفى زيدان،معجم المصطلحات النفسية والتربوية،(ط.أولى) جدة:دار الشروق،١٩٧٩م، ص٣١٦

٢١ - غانم سعيد العبيدى ، حنان الجبورى : « أساسيات القياس والتقويم فى التربية والتعليم » ، الرياض ، دار العلوم للطباعة والنشر ، ١٩٨١م ص ص ٣٠٤ - ٣١٩ .

٢٢ - فاروق عبد الفتاح على موسى ، التنبؤ بالتحصيل الدراسى لطلاب المرحلة الثانوية العامة من اتجاهاتهم نحو المدرسة ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة الزقازيق ، ١٩٧٨ ، ص ص ١٤ - ١٥ .

٢٣ - عبد المجيد نشواتى : مرجع سابق ص ص ٤٧٠ - ٤٧٩ .

٢٤ - حامد زهران : علم النفس الاجتماعى ، ط ٣ ، القاهرة ، عالم الكتب ، ١٩٧٤ ، ص ١٥٤ .

٢٥ - عبد المجيد نشواتى : مرجع سابق ص ص ٤٧٠ - ٤٧٩ .

٢٦ - غانم سعيد العبيدى ، حنان الجبورى : مرجع سابق ص ص ٣٠٤ - ٣١٩ .

٢٧ - عبد المجيد نشواتى : مرجع سابق ص ص ٤٧٠ - ٤٧٩ .

28 - Gardner, P. L. Attitudes to Science : A Review in Studies in Science Education. Vol. 2, 1975. P.P 1-41.

29 - Ibid. PP. 22 - 23 .

30 - Ibid P. 26 .

الفلسفة التطبيقية وكيفية استخدامها فى تعليم الفلسفة فى المرحلة الثانوية

د . سعاد محمد فتحى محمود *

تقديم

أستهل الدراسة الحالية بكلمة للسير كارل بور حيث يقول أن المعارف المتخصصة تفرض علينا مسئولية إيضاح كيفية استخدامها . والفلسفة كواحدة من المعارف المتخصصة تفرض علينا مسئولية بيان كيفية استخدامها وكيفية ارتباطها بحياة الطلاب حتى تكون وثيقة الصلة بهم وبحياتهم .

وفى محاولة لبيان كيفية هذا الاستخدام وهذا الارتباط ظهر فى الأوساط العلمية الأوربية والأمريكية مفهوم الفلسفة التطبيقية وتعرض الدراسة الحالية لهذا المفهوم محاولة الإجابة عن السؤالين الآتيين :

١ – ما المقصود بمفهوم الفلسفة التطبيقية ؟

٢ – كيف يمكن استخدام هذا المفهوم عند تدريس الفلسفة لطلابنا فى الصف الثالث الأدبى من المرحلة الثانوية ؟

وللاجابة عن السؤالين السابقين تسير الدراسة الحالية وفقا للخطوات الآتية :

١ – مفهوم الفلسفة التطبيقية – APPLIED PHIL مقارنا بمفهوم الفلسفة النظرية المجردة – PURE PHIL .

٢ – المتطلبات العامة لاستخدام هذا المفهوم عند تدريس الفلسفة .

٣ – المتطلبات الخاصة لاستخدام هذا المفهوم عند تدريس الفلسفة لطلابنا فى مجتمعنا المصرى :

أ – ارتباط مفهوم الفلسفة التطبيقية بما يدرسه الطالب فى مجال الفلسفة النظرية المقرر حاليا على الطلاب فى الصف الثالث الأدبى الثانوى .

ب – الكشف عن الصيغة الكلية أو الاطار العام الصالح لمجتمعنا المصرى والذى سيتم من منطلقه الارتباط بين المفهومين السابقين .

---

* مدرس المناهج وطرق تدريس المواد الفلسفية ، كلية البنات ، جامعة عين شمس

جـ – الاهتمام بمفهوم الفلسفة فى حال العمل ... أو التفلسف كطريقة نظر للأمور ... مهارات التفلسف وارتباطها بالمحتوى التعليمى فى الفلسفة .

د – البحث عن المداخل المختلفة لتعليم الأخلاقيات والمثل لبيان مدى الاستفادة منها فى النقطة السابقة .

هـ – الاهتمام بعدة جوانب من جوانب الخبرة عند ربط مفهوم الفلسفة التطبيقية بمفهوم الفلسفة النظرية .

٤ – تقديم بعض النماذج لكيفية استخدام مفهوم الفلسفة التطبيقية فى مجال تدريسنا لمقرر الفلسفة المقرر على الطلاب فى الصف الثالث الأدبى .

٥ – كيفية السير فى هذه النماذج .

٦ – الحكم على مدى صدق هذه النماذج لما وضعت له .

والباحثة وإن كانت تستخدم فى مرورها بالنقاط السابقة المنهج الوصفى التحليلى فهى تبغى بمحاولتها هذه فتح الباب لمزيد من الدراسات حول هذا الموضوع رغبة منها فى تصحيح مسار تعليمنا للفلسفة فى المرحلة الثانوية .

أولاً : مفهوم الفلسفة التطبيقية APPLIED PHIL

قد يكون من المجدى لبيان هذا المفهوم أن نميز بينه وبين مفهوم آخر هو الفلسفة النظرية المجردة (١) PURE PHIL ويقصد به السعى المستمر المنهجى للكشف عن الحقيقة من أجل الحقيقة ذاتها ، ويضم كل ما يُدرس فى أقسام الفلسفة فى الجامعات المختلفة ويفرض هذا السعى المستمر أن تكون الفلسفة غاية فى حد ذاتها (٢) ، فهى علم مستقل له طرائقه الخاصة به وله معياره الخاص من الصدق (٣) ، والفلسفة فى سعيها هذا تُوجه الفيلسوف والمفكر وجهة عقلانية يهتم فيها بالعقل بما يقتضى من طرائق مميزة فى البحث دون الاهتمام بالسلوك ، فالفيلسوف لا يسدى النصيحة ولا يوجه التوجيه الأخلاقى (٤) ، والفيلسوف لا ينشد أى أهداف سياسية أو وجدانية من تفلسفه (٥) ، فالفلاسفة ينكرون أن يكون فى فلسفاتهم نصائح معيارية أو أخلاقية وكل ما يقدمونه فى هذا المجال أنواعا من المساعدة قد تكون أخلاقية أو سياسية (٦) دون أن يعنى هذا أن يكون للفيلسوف سلطة الخبير التربوى الذى يربى ويهذب (٧) ، والفلسفات المختلفة وإن كانت تعطينا نظرات هامة حول الإمكانات الإنسانية إلا أنها تدع أمر المفاضلة والخيار بينها إلى الإنسان الذى له مطلق الحرية فى أن يختار ما يشاء (٨) ، فالفلسفة بحث

نظرى مجرد . وقد جعل الفلاسفة – خاصة فى فترة الستينات – الفلسفة بمثابة العلم الشديد التركيز فى مهنته وأصوله وتعاليمه فلم يقدموا أى شىء يبعد عن حدود مهنتهم (٩) ، ويعكس الكلام السابق كله آراء الفلاسفة المهنيين فى الفلسفة ، فالفلسفة علم صارم وصناعة نظرية مجردة وهى نشاط يقتصر فى وجوده على الفلاسفة المهنيين فقط .

ولكن هل من الضرورى أن يكون المرء فيلسوفاً حتى يدرك أن ثمة سراً وأنه لا يعرف كل شىء عن هذا السر ؟ هل صحيح أن الفلسفة وليدة الخبرات الممتازة والحدوس المبدعة ؟ أليست الخبرة الفلسفية ظاهرة إنسانية عامة يشترك فيها الفيلسوف والانسان العادى معا ؟ ألم يشترك سقراط مع المواطن الأثينى العادى فى حوار فلسفى أصيل ؟ .

إن الخبرة الفلسفية ظاهرة إنسانية عامة يشترك فيها الفيلسوف المختص ، والمفكر غير المختص فى آن واحد ، فالعلاقة وثيقة بين الفلسفة والوجود البشرى بأجمعه ، والانسان هو الكائن الحى الوحيد الذى يشعر أن وجوده أحجية تتحداه ولا تفتأ تدعوه إلى إماطة اللثام عن سرها ، ومن ثم فليس ثمة موجود بشرى واحد يمكن أن يحكم عليه بأنه غريب تماماً عن الفلسفة ، فالتفكير الفلسفى ظاهرة بشرية مشاعة ، والفلسفة ضرورة إنسانية ، وهيهات لأحد أن يستغنى عنها أو أن يتخلص منها (١٠) .

نعم إن الكثيرين من الناس يسيرون نياما ، نعم إنه ليس أيسر على الانسان من أن يريح نفسه ويشل عقله فيتخذ موقف اللامبالاة وعدم الاكتراث ، ولكن ضرورات الحياة لا بد من أن تجىء فتلزم كل فرد منا بتحديد موقفه من الأشياء والآخرين ومن النفس والله تعالى ، فمهما أمعن المرء فى الاستخفاف بقضايا الوجود والانصراف عن مواجهة مشكلة الحقيقة ، فإنه لا بد من أن تواجهه أزمات تضطره فى هذه اللحظة أو تلك إلى إثارة بعض المشكلات الفلسفية والروحية الكبيرة ، وعندئذ يجىء التفلسف فيعيد إلى الإنسان حضوره أمام الكون وأمام الآخرين وأمام الله تعالى (١١) ، فالفلسفة إذن ظاهرة بشرية عامة تميز الانسان بوصفه كائنا بشريا ، ومن ثم لا يكفى – كما يرى موريس بلوندل – أن تأتى بالانسان إلى مدرسة الفيلسوف ، بل لا بد لنا أيضاً أن نأتى بالفيلسوف إلى مدرسة الانسان (١٢) ، بمعنى أن ترتبط الفلسفة بحياة الناس وتكون وثيقة الصلة بمشكلاتهم الحياتية وتساؤلاتهم اليومية ، ومن ثم فلا ينبغي على الفيلسوف أن يقصر اهتمامه على التساؤلات والمسائل المهنية الخاصة به ، بل لابد أن يفكر في تساؤلات الفرد العادي ويقدم حلولا لها ، فلن يفيد الانسان العادي ذلك القدر الكبير من الفلسفة النظرية المجردة ، فهو في احتياج أشد لأن يتعلم كيف يكون إنسانا في المجتمع الذي يعيش فيه وكيف يتصرف أمام كافة المواقف والمشكلات الحياتية التي تواجهه.

ومن هنا ظهر مفهوم الفلسفة التطبيقية وهو مفهوم يقصد به البحث عن الاجابات الفلسفية التي تتطلبها جماعة تعيش في مجتمع معين ، ويفرض هذا المفهوم الاهتمام بالنقاط الاتية :-

١- لما كانت الفلسفة النظرية ترتبط في كل عصر من العصور بنوع الاطار الحضاري الذي يعيش فيه الفلاسفة ، ولما كانت الفلسفة محاولة لصنع المعني لقضايا وأمور الانسان في عالمه ، فان الفسلفة التطبيقية تبغي الارتباط بالواقع الحي المعاش والارتباط بالحس العام المشترك Common SENSE الموجود في مجتمع الطالب الدارس للفلسفة ، وذلك بأن تخلق المعني لقضايا وأمور الانسان في مجتمع الطالب (١٣) ، فالتربية الفلسفية تربية يجانبها الصواب إذا ولّدت التناقضات في عقول الطلبة عن الأمور المرتبطة بالثقافة ووظيفة الذات في المجتمع دون أن تزودهم بالتوجيهات والتدريبات اللازمة لهم في عماية السلوك في المجتمع ، فتتركهم بدون أى منظار واضح ينظرون منه للعالم وللذات وبدون أى طريق ظاهر يسلكون فيه (١٤)

وتحاول الفلسفة التطبيقية بكل أعمالها تكوين هذا المنظار عند الطالب الدارس للفلسفة ، ومن ثم فغير مجُد في تربية الطالب تربية فلسفية مجرد ترديده لكلام أفلاطون أو غيره من الفلاسفة ، وغير مجد في تربية الطالب تربية فلسفية أن تُقصر الاهتمام في الموقف التعليمي للفلسفة على المهارات والعمليات العقلية المرتبطة بالمحتوي التعليمي الفلسفي ، فضلا عن أنها لن تبعد كثيرا عن حدود هذا الفصل (١٥) ، فالطالب يحتاج إضافة عليها إلى مهارات وقدرات أخرى قد تكون في مجال بحث الفيلسوف (١٦) . ومن ثم فليس من المهم في تعليم الفلسفة أن نزيد حظ الناس من المعرفة الفلسفية ، بل الأهم أن نعلم الطالب كيف يكون إنسانا في مجتمعه وكيف يحق له أن يعيش ، فتصبح الفلسفة هنا نشاطا وفعلا وليست مجرد جسم من المعلومات ، فالفلسفة في جوهرها فعل وعمل وليست مجرد معرفة ، وقد يوجد الفيلسوف الجيد الذي يقدم لنا عملاً فلسفياً جيداً دون أن يعرف الكثير عن الفلسفة ، فما نعلمه عن الفلسفة أقل بكثير في الأهمية عن فعل التفلسف (١٧) ، ولذلك فقد ارتبط مفهوم الفلسفة التطبيقية بكلمة الفعل ACTLON أو الفلسفة في حال العمل PHIL.AT WORK (١٨) فيحاول اقتياد الأفراد الي أنفسهم وذواتهم وذلك بأن يعيد بناء التغيرات الفلسفية في شكل يتناسب مع المجتمع والزمن الذي يعيش فيه الطالب ، فيجعل الطلاب يفكرون بذواتهم في كيفية المعيشة في مجتمعهم ويجعلهم يناقشون مناقشة عقلانية المشكلات والمسائل الاخلاقية التي تثير وجهات نظر متعددة مثل مشكلة منع الحمل - مشكلة القتل من أجل الرحمة - مشكلة الادمان ،

وتجعلهم ينظرون نظرة ناقدة في مختلف المعتقدات والايديولوجيات الدينية والسياسية ، ويجعلهم يفكرون في ماينبغي عليهم أن يعملوه في المجتمع ، وما يكون في مقدورهم أن يعملوه بالفعل ، والنتائج التي تترتب على فعلهم هذا ، فكل ذلك يعين الطلاب في كيفية سلوكهم في المجتمع.

وهكذا فالفلسفة التطبيقية في جوهرها هي تفكير الفرد بذاته في كل مايهم الفرد والمجتمع على السواء ، ولذلك فمن المهم في الفلسفة التطبيقية أن يصل الطلاب إلى الافتراضات الأولى التي تكون وراء سلوكهم وعملهم في شتى مجالات الحياة ، ومن المهم أن يفحص الطلاب كافة الآراء والمتضمنات التي تنجم عن هذه الاقتراضات ، وأن يفحصوا كافة الاعتبارات المنطقية الفعلية المتعلقة باقتراحاتهم ، فمثل هذا الفحص من شأنه أن يكون عادات العقل التي تُعد مدخلاً ثرياً للفكر والسلوك وأن يضيء إتجاهات الطلاب الأخلاقية ويضيء طموحاتهم وقراراتهم .

ويري أصحاب مفهوم الفلسفة التطبيقية أن الفلسفة هنا فعل في مقدور كل طالب القيام به ، وذلك لحقيقة أن العقل أعدل الاشياء قسمة بين الناس ، فاذا ما أردنا تشجيع العقلانية بين الناس واذا ما أردنا تفكيرهم الذاتي في مسائل الحياة المتعددة ، واذا ما أردنا بناء مجتمع ديمقراطى سليم ، ينبغي أن يكون الاهتمام بمفهوم الفلسفة التطبيقية عند تعليم مادة الفلسفة في المستويين الأول في المرحلة الثانوية والثاني في المرحلة الجامعية.

٢- يحتم اهتمام مفهوم الفلسفة التطبيقية علي الطالب ضرورة الاهتمام بعملية تفكيره ، وهى عملية ليست بالهينة اليسيرة التي يستطيعها كل طالب ، بل هي مما تحتاج من كاسبها إلى تدريب منهجي طويل ، فالانسان يحتاج بالاضافة الى المنهج التلقائى الذي يولد وهو مزود به ، إلى منهج آخر يكون شعورياً وتأملياً ، وهو الذي يمثل موضوعا من موضوعات علم المنطق (١٩) ، ومن ثم فان الحاجة ماسة إلى علم المنطق كي يعصم به الطالب تفكيره من الزلل فيتعلم منه شروط الاستنتاج والاستدلال والتعريف والتعميم والبراهين ، وكيفية اتساق التفكير مع ذاته وشروط استخدام القضايا المنطقية ، فهي كلها أمور لازمة وضرورية في عملية تفكير الطالب ، شريطة أن توضع هذه العمليات الفكرية في ضوء إطار أعم منها يشمل التفكير في الانجازات الفكرية التي تسلم بمحكات معينة تكون بمثابة الصدق لها ، فالمعرفة بأجزاء الآلية العقلية لن يضمن لنا حدوث التفكير الفعال.

وتفكير الفرد في مسألة وجوده ووجود مجتمعه يعني في المقام الأول نمو قدرته

لأن يعتقد ويناقش في ضوء معيار أو محك تفكير معين يكون بمثابة أساس الصدق له ، هذا المعيار يضم بالضرورة مسائل فلسفية نظرية تتعلق بوجود الانسان ومصيره وحياته ومجتمعه ، فمن المهم أن يفحص الطالب هذه المسائل فحصاً عقلياً ناقداً يُتبعه بفحص عقلاني ناقد آخر على مستوي السلوك (٢٠) ، عند استجابته للمواقف الأخلاقية والاجتماعية التي تتحول فيها تلك المبادئ النظرية إلى قيم وسلوك فعلى فى الحياة ، ففحص السلوكيات والأخلاقيات أمر ضروري مهم في الفلسفة التطبيقية ، وفشل الطلاب في فحص تلك المسائل يفوق فشلهم في تنمية وإقامة القدرات الناقدة في المسائل الكونية المعرفية الأخلاقية النظرية ، ولهذا فمن الضروري أن نضع الطلاب في مواقف سلوكية تجعلهم ينظرون في حياتهم والافتراضات الأولى لسلوكهم نظرة ناقدة فاحصة ، فمثل هذا الفحص ضروري ومطلوب ولا ينبغي إغفاله تحت زعم أن العلاقة العلية بين العمل العقلي والسلوك الفعلي غير ملزمة للفرد ، فالتركيز على فعل التفلسف في السلوكيات والأخلاقيات من شأنه أن يعلم الطلاب كيف يسلكون في المجتمع بطريقة عقلية واضحة .

٣- يحتم اهتمام مفهوم الفلسفة التطبيقية بالمجتمع ضرورة الاهتمام باعادة النظر في التفسيرات والتغيرات الفلسفية بشكل يتناسب ويتلاءم مع الزمن الذي يوجد فيه المجتمع ، لذا فمن الضروري أن يحصل المجتمع من الفلسفة على مجموعة الاجابات التي يحتاجها في تلك الفترة التي يعيشها ، فاذا كانت الفلسفة محاولة صنع المعني لقضايا وأمور الانسان في مجتمعه ، فمن الخطأ أن يتم التغافل عن المعني الحياتي الفلسفي الذي يريده المجتمع في تلك الفترة التي يعيشها بالفعل ، فهذا أمر ضروري لاتخفي قيمته إذا كان المجتمع يفتح أبوابه للمتغيرات الثقافية التي تثير الفوضى والاختلاط في نفوس الأفراد عند استجابتهم للمبادئ الرئيسية للمجتمع وللمشكلات الموجودة فيه ، وعلى هذا فالفلسفة التطبيقية في اهتمامها بالمجتمع يجب أن تعني بضرورة الفهم الناقد لثقافة المجتمع فهما يعين الطالب على أن يعلي من جوانب تلك الثقافة وأن يستخدم هذه الجوانب بذكاء وينظم حياته على أساسها ، ، كما هي تعني بترقية مستوي الوعي والفهم للمشكلات التي قد توجد في المجتمع والتي تنشأ من التعارضات والصراعات التي تكون بين المبادئ الأولى وطريقة التفكير في الأشياء (٢١) ، فالفلسفة التطبيقية تبغي الارتباط بالتساؤلات اليومية التي تُثار في المجتمع ، كما تبغي الاجابة عن هذه التساؤلات بطريقة لاتخرج عن حدود الاطار العام للمجتمع ككل ، فهي جهد ناقد للمجتمع بكل أموره وأحداثه ومشكلاته ، وهي جهد عقلاني ونفساني في آن واحد ، فالعقلانية الموضوعية البعيدة عن الذات إن لم تكن طريقة سيئة في التعامل مع

الفلسفة ، فهي لاتمثل أفضل طريق للتعامل ، ذلك أننا نستخدم العقل بطريقة تبعده عن المشاعر والأخلاقيات والأمور المحببة إلى الذات الجماعية كما تكون في المجتمع (٢٢) ، ومن ثم فالفلسفة التطبيقية ترتبط بالسلوك أو بالفعل أيا كان هذا الفعل في مجال الأخلاق أو الدين أو الاعتقادات أو السياسة العامة أو مجال الاهتمام بالموضوع الرئيسى الذي أثار العديد من الفلاسفة من قبل وهو كيف يحق لنا أن نعيش في المجتمع.

وقد أشار LESBE STEVENSON في حديثه عن الفلسفة التطبيقية إلى بعض المؤسسات التي حاولت الاجابة عن مسألة كيفية المعيشة والسلوك في المجتمع والتي هي في جهدها هذا تقوم بعمل الفلسفة التطبيقية ، فأشار إلى جهد بعض الكنائس فى إنجلترا حيث قدمت بعض الكتيبات عن كيفية مواجهة المشكلات الحياتية في مجال الطب الأخلاقي ومجال المسئولية الاجتماعية للعلم ، كما أشار الي مؤسسة FARMINGTON TRUST التي تخصصت في مجال التربية الأخلاقية ، وأشار إلى مجموعة مقالات وكتب HARTS التي يعتبرها مثالاً ممتازاً للمطبوعات في مجال الفلسفة التطبيقية ، وقد اهتمت هذه المقالات والكتب بالمشكلات الأخلاقية في المجتمع ، كما اهتمت بموضوع الفلسفة في حال العمل والتي أراد فيها كشف الصلة العملية للفلسفة وكشف كيف أن المشكلات الفلسفية يمكن أن تمارس تأثيرا عميقاً على المشكلات الشخصية والاجتماعية للفرد ، وكيف أن التحليل الفلسفى لهذه المشكلات يمكن أن يضيء اتجاهاتنا الأخلاقية ويضيء طموحاتنا وقراراتنا .

وقد اعتبر STEVENSON محاولته لاظهار الفلسفة في حال العمل محاولة لاعادة التفسيرات والتعبيرات الفلسفية بشكل يتناسب مع الزمن ومع الرؤية المتحررة للانسان والمجتمع ، وقد اعتبر جهده هذا جهداً يقع في الصميم من مفهوم الفلسفة التطبيقية.

غاية القول فالفلسفة التطبيقية تهدف إلى زيادة حظ الطلاب من المعرفة الفلسفية المجردة بقدر ماتهدف إلى تعليمهم كيف يعيشون في المجتمع وكيف يساكون فيه بطريقة تقترب من الحس العام المشترك في هذا المجتمع.

٤- إن تساؤلات الفلسفة التطبيقية لايجاب عليها من علم واحد معين من علوم المعرفة المختلفة ، فالعلوم بكل تخصصاتها لاتحدد ماينبغي للانسان الفرد أن يتخذه من موقف أو قرارإزاء مشكلاته ، والعلوم رغم كلمتها في موضوعات المعرفة تقف عند حد تخصصاتها لاتعدوها ولاتشيع رغبة الانسان في ضرورة البحث عن المعني وضرورة طبع الوجود كله بنظرة ودلالة إنسانية يستخرجها من وعيه بذاته ووعيه وادراكه للكون ، والفيلسوف في عملية الفلسفة التطبيقية يلجأ إلى شتى العلوم المختلفة يستقى منها

المعلومات في محاولته تقديم الاجابة عن تساؤلاته المختلفة ، فطبيعة الفلسفة التطبيقية طبيعة متداخله متشابكة مع شتى جوانب الخبرة في الحياةINTERDISCIPLINARY، وهى طبيعة وقد لاتتوفر عند علم بعينه ، كما هي طبيعة قد لاتتوفر عند رجل الدين أو الرجل العادي عند تفكيره في المسائل الحياتية المتعددة . فرجل الدين وان كان في مقدوره إثارة بعض المشكلات الأخلاقية التي تشكل مجالا كبيرا من مجالات الفلسفة التطبيقية ، فالفيلسوف إستعداد أمثل وتأهيل أوسع يجعله يفوق غيره عند التعامل مع هذا المشكلات ، فعمل الفيلسوف هنا أشبه بعمل المحلل النفساني الذى يقف على الافتراضات الأولي التي تكون وراء السلوك والعقل ، فهو يفكر في كل الأمور الممكنة المتصلة بالحقائق وهو يقدم البراهين والاثباتات لها ، وهو يضم كل الاعتبارات المتصلة بموضوع معين ، فالفيلسوف يقوم بوظائف فلسفية متعددة غير شكلية ، فهو يقوم بالنظر والتخيل والتركيب والتحليل ، والفيلسوف في عمله هذا يلجأ الى شتى العلوم المختلفة.

٥- لايوجد خط فاصل دقيق محدد بين الفلسفة النظرية والفلسفة التطبيقية ، فالمشكلات التطبيقية قد تُثير مشكلات فلسفية نظرية ، كما أن المبادئ النظرية المجردة تستخدم في حل كثير من المشكلات التطبيقية ، غير أن التقدم الحادث في مجال الفلسفة النظرية الآن لم يقابله تقدم حادث في مجال الفلسفة التطبيقية ، ومن ثم فالحاجة ملحة وضرورية لتطبيق الفلسفة ، فينبغي أن يكون لدينا توسع سريع فى مفهوم الفلسفة التطبيقية يتماثل ويتفوق على التوسع الحديث في مجال الفلسفة النظرية ، وقد نادي STEVENSON بضرورة أن يكرس الفلاسفة المهنيون جزءا من وقتهم لتطبيق الفلسفة ، كما نادي بضرورة أن توجد المراكز البحثية المتخصصة في تطبيق الفلسفة ، فالاهتمام بالفلسفة التطبيقية يعني أن يكون لدينا العديد من الطلاب ممن يفكرون بأنفسهم ، فالفلسفة التطبيقية في تفكير الفرد بذاته THINKING FOR ONSELF ففيها تشجيع على العقلانية وتشجيع على التفكير الذاتي ONSELF في كل أمور الفرد وأمور المجتمع (٢٣).

هذا ويمكن مما تقدم حصر بعض الأمور التي تُعد بمثابة متطلبات ضرورية لمن يريد الاهتمام بمفهوم الفلسفة التطبيقية وهي كالاتي :-

أ- أن ترتبط الفلسفة بالتساؤلات اليومية فتناقش مناقشة عقلانية المسائل الأخلاقية وتهتم بالفحص النقدي لمختلف المعتقدات والأيديولوجيات الدينية والسياسية والأخلاقية .

ب- أن تهتم بالبحث عن الاجابات التى تحتاجها الجماعة في مجتمع معين ، فهي

محاولة لاعادة التفسيرات والتعبيرات الفلسفية بشكل يتناسب مع الزمن الذى يعيش فيه المجتمع.

جـ- أن ترتبط بالفعل أو بالفلسفة في حال العمل ، فتهتم بطرق البحث في الحلول المختلفة فتبحث عن شرعية الاستنتاج ودقته وصحة البراهين المقدمة.

د- أن تتشابك مع عدة جوانب من جوانب الخبرة كالعلم والدين والاجتماع والتاريخ والمنطق .

ثانيا : استخدام مفهوم الفلسفة التطبيقية في مجال تدريس الفلسفة في المرحلة الثانوية في مصر :

بداية يجدر بالبحث أن يشير إلى التفرقة التي عقدها سعيد اسماعيل (٢٤) فى مجال حديثه عن موضوع « طلابنا بين التفلسف وتعليم الفلسفة » ، فقد فرق بين الفلسفة كنسق معرفي يعُني بجملة المعارف والأفكار التي توصل إليها الفلاسفة فى مختلف المجتمعات وعبر مختلف العصور فى تصنيف محددو علاقات محددة ، وبين التفلسف كطريقة نظر تعني بنفاذ الانسان ببصيرته إلى اللباب دون الوقوف عند القشور ، والنظر العقلي الذي يتميز بالكلية والشمول والتناول الناقد لما يعرض للانسان من مواقف ومايواجهه من أفكار ، والتعليل العقلي والتحليل المنطقي لما يقابله من ظواهر ، والوعي باجتماعية المعرفة في نشأتها وفي مسارها ، وقد أوضح سعيد اسماعيل أن أبناءنا في المرحلة الثانوية في حالة جوع فكري ، وبدلا من أن نُقدم لهم سمكا قد نستطيع تقديمه اليوم ولانستطيع غدا ، فلنقدم لهم الشبكة التى يصيدون السمك بها ، ولذا فمن العبث أن نحشد لهؤلاء الطلاب كماً ضخماً من المعارف الفلسفية ، فهم بحاجة أكبر إلى التمرس على التفلسف كطريقة نظر أكثر من حاجتهم إلى الفلسفة كنسق معرفي.

وتحقيقاً لكلام الغرب عن الفلسفة التطبيقية ، وتحقيقا للكلام الذى أورده سعيد اسماعيل ، وهو كلام يري البحث أنه ينطبق في الأصل والصميم على مفهوم الفلسفة التطبيقية ، تضع الباحثة النقاط الآتية كمتطلبات لمحاولة استخدام مفهوم الفلسفة التطبيقية في مجال تدريس الفلسفة في مدارسنا المصرية الثانوية :-

١- أن يرتبط مفهوم الفلسفة التطبيقية بما يدرسه الطالب في مجال الفلسفة النظرية في المرحلة الثانوية ، ونظرا لأن الطالب يدرس في المقرر التعليمى النظرى للفلسفة موضوع الإلزام الخلقي ، فقد رؤى استخدام مفهوم الفلسفة التطبيقية في مجال الفحص النقدى السلوكي لبعض المعتقدات الأخلاقية الفلسفية النظرية .

٢- يستلزم التصدي لمعالجة موضوع الأخلاقيات والمثل أن يتم الكشف عن الصيغة الكلية Paradigm أو الإطار العام الذى تتم فى حدوده تلك المعالجة ، ونعني بالصيغة الكلية الافتراضات الأساسية والمفاهيم الجامعة التي يتبناها البحث والتى تعبر عن الحس العام المشترك الذي يدور في المجتمع بالنسبة لمعني الكون والحياة والانسان والعقل ، علما بأن هذه الصيغة الكلية التي يوظفها البحث في مجال هذه الدراسة ليست هي الصيغة السائدة فى الفكر الغربي ، اللهم إن لم تكن مناهضة لها (٢٥).

هذا كما يستلزم التصدى لمعالجة موضوع الأخلاقيات والمثل أن يتم النظر فى الواقع الحالى للمجتمع الذى يراد تعليم القيم لأبنائه ، ويستلزم اللجوء إلى الواقع - كما يرى أحمد المهدى - تشخيص الواقع الراهن للمجتمع وتحديد النواقص والثغرات التى تتجلي في سلوك خاصة الناس وعامتهم وتقارن نتائج فحص هذا الواقع وامكاناته بالوضع المثالى أو بما ينبغي أن يكون عليه هذا الوضع (٢٦).

٣- يستلزم التصدي لمعالجة موضوع الأخلاقيات والمثل ، البحث عن المداخل المختلفة لتعليم الأخلاقيات لبيان مدى الاستفادة منها عند الاهتمام بموضوع الالزام الخلقي في الفلسفة التطبيقية .

٤- يستلزم التصدي لموضوع الفلسفة التطبيقية الاهتمام بموضوع الفلسفة في حال العمل أو التفلسف كطريقة نظر ، فنحدد مهارات هذا العمل ونحدد كيفية استخدامها في مجال هذه الدراسة.

٥- يستلزم التصدي لموضوع الفلسفة التطبيقية الاهتمام بعدة جوانب من جوانب الخبرة في الحياة كاللجوء إلى الدين وعلم النفس والاجتماع والمنطق والعلوم ، وسوف يتحدد الاختيار من بين هذه العلوم وفقا لطبيعة ومحتوي موضوع الالتزام الخلقي.

وتفترض الباحثة أن المتطلبات الخمسة السابقة يتوافر فيها كل المعني المقصود بمفهوم الفلسفة التطبيقية ، ويمكن إيضاح المتطلبات السابقة في العرض الآتي :-

أ- موضوعات الفلسفة النظرية التي يدرسها الطالب في مجال مشكلة الإلزام الخلقى : (٢٧)

يدرس الطالب في مجال هذه المشكلة النقاط الآتية:-

- مقدمة عامه عن مشكلة الإلزام الخلقي.
- مذهب المنفعة العامة (بنتام).
- - مذهب الاجتماعيين الوضعيين (كونت) .

- مذهب الحاسة الخلقية (شافتسبري)
- ومذهب الواجب العقلى (كانط)

وقد رُؤى استخدام مفهوم الفسلفة التطبيقية مع بعض هذه النقاط الفلسفية النظرية لتحقيق الأهداف الآتية :-

١- فحص السلوكيات والأخلاقيات التى تعد بمثابة التطبيق العملي لهذا الكلام النظري .

٢- إحداث نوع من التربية الأخلاقية اللازمة للعيش في مجتمعنا المصري في تلك الفترة.

٣- إحداث نوع من الفلسفة في حال العمل حيث الاهتمام بشرعية الاستنتاج والبراهين والتحليل العقلي.

وتوثق الباحثة شرعية وأهمية الاهداف السابقه بكلام د. سعيد إسماعيل (٢٨) فى معرض حديثه السابق عن تعليم الفلسفة حيث يقول : أيهما أجدى للطالب : أن يعرف ماذا قال كانط وبنتام ومل وغيرهم ، أم يناقش عدداً من المواقف الاخلاقية التي يواجهها فى المنزل وفي المدرسة وفي الشارع بحثاً عن المعايير والقيم الأخلاقية التي تحكمها وحدود الإلزام وأصول الالتزام ؟ ان هذا الأسلوب يقتضى منا أن لاتقدم حشداً ضخماً من إجابات الفلاسفة والمفكرين عن ما واجهه الانسان من مشكلات كبري ، وانما أن نُقحم طلابنا فى مواقف يواجهون فيها بأنفسهم قضايا ومشكلات تقابلهم فى الحياة الاجتماعية ويطالبون بالتفكير وابداء الرأى فيها.

وتؤكد الباحثة أن مناقشة المواقف الأخلاقية لن تكون من فراغ ، فعملية تربية الانسان وتعليمه فى المجتمع تقتضى أن تكون المناقشة فى ضوء إطار أعم أو صيغة كلية أكبر تضم الافتراضات الأساسية والمفاهيم الجامعة التى تعبر عن الحس المجتمعى العام المشترك فيما يتعلق بمعنى الكون والحياة والانسان والعقل ، ومن ثم فالمناقشة لن يقبل فيها فقط شرعية الاستنتاج ودقة البراهين ، ففضلاً عن ذلك لا بد أن توجه المناقشة وجهة معينة تقبل فيها إجابات معينة لا تخرج عن حدود ما ارتضاه المجتمع لذاته من معنى ، وهذا ما يصل بنا إلى النقطة الثانية من النقاط السابقة التى تم وضعها كمتطلبات لاستخدام مفهوم الفلسفة التطبيقية فى مدارسنا المصرية .

ب - الإطار العام لمعالجة موضوع الأخلاقيات والمثل :

ينبع الإطار العام أو الصيغة الكلية التى سيتم من منطلقها معالجة موضوع

الأخلاقيات والمثل من الصيغة الإسلامية باعتبارها تمثل الاجابة البديهية المقبولة عند جمهرة كبرى من رجال الفكر عن سؤال السائل عن أهم ما يميز ثقافة المجتمع المصرى، فالشعور الدينى العام مميز ثابت لنا ويلزم عن هذا الشعور الآتى (٢٩) :

* أن يكون الكون مخلوقاً من الله تعالى وأن كل ما فيه من أشياء وظواهر وأحياء خاضع لسلطان الله الواحد الأوحد - الله خالق كل شيء وهو على كل شيء وكيل - ، فالألوهية واحدة لا تتعدد ولا تقع فيها أية شركة - ، وتؤكد الصيغة الإسلامية أن للكون عالمان : عالم الغيب وعالم الشهادة وهما عالمان يتداخلان ويتفاعلان دائما ، ولا يمكن فصل أحدهما عن الآخر ، - وأن أمكن التمييز بينهما - ، وأن للحياة سننا تجرى على الأشياء والظواهر ، وأن هذه السنن فى اطرادها وتخلفها مرهونة بمشيئة الله تعالى وقدره ، مما يستوجب امتناع الصدفة فى حركة الكون وامتناع حتمية الطبيعة .

* الانسان أكرم مخلوقات الله تعالى ميزه الله تعالى عن سائر الأحياء بقدرته على إدراك المؤثرات الكونية والانفعال بها ، وبما فطره الله تعالى عليه من قدرة على التفكير والتأمل والتذكر والتوقع ، والاختيار الحر المسئول فى الفكر و فى العقل ، ومن قدرة على تجاوز محددات السياق الزمكانى واختزان المعارف واستخدامها وتوليد معارف جديدة .

وأستنادا إلى هذا التميز فى البناء العقلى والنفسى للإنسان ، استخلف الله تعالى الإنسان فى الكون لاعماره وفقا لعهد الله تعالى وميثاقه ووصولا إلى تنمية الحياة وترقيتها .

والإنسان بتكوينه الفطرى ، فيه قابليات ترتفع به إلى منزلة الملائكة وتنحدر به إلى درك الحيوان ، ويتوقف موقع الانسان بين هذين الطرفين على ما يبذل من جهد فى إعلاء ذاته أو تخفيضها ، وعلى الأواصر التى تجمع أفراد جنسه لتحقيق غايات الوجود البشرى فى الكون ، ويقر الاسلام اختلاف الأمزجة والطبائع بين البشر ، كما يقر تعدد الأنماط والنماذج فى أوضاع الحياة الاجتماعية .

* للعقل فى الاسلام مكانة عالية بوصفه أداة للايمان وأداة للعلم معا ، وانحياز الاسلام للعقل تشهد به آيات كثيرة فى القرآن الكريم ، وللعلم فى التصور الاسلامى مفهوم شامل يتضمن كل معرفة منظمة يصل إليها الفكر الانسانى من خلال الإلهام والنظر والتأمل والملاحظة والتجريب ، والعلم فى الإسلام يشمل علوم الدين وعلوم الدنيا ، والعقل هو الحاكم الحاسم فى علوم الدنيا وهو الدليل الهادى فى أمور الألوهية والدين .

* تقوم الصيغة الإسلامية على وحدة الكون وتؤمن بالتنوع داخل هذه الوحدة ، والتنوع لا يعنى التناقض أو التصادم على النحو الذى تجده فى كثير من الثنائيات التى

أفرزتها الفلسفة الطبيعية ، والوضعية المنطقية فى الفكر الغربى ، فالاسلام لا يتبنى التفكير ذا القطبين إما وإما ، حيث لا يرى الدنيا مناهضة للدين ، ولا الحياة الآخرة نقيضاً للعقل ، ويقف الاسلام من كل هذه الثنائيات موقفا وسطا تحقيقا لقوله تعالى (وكذلك جعلناكم أمة وسطا لتكونوا شهداء على الناس) البقرة ١٤٣. والوسطية الاسلامية وسطية تؤمن بالمثال وتؤمن فى الوقت نفسه بالواقع وتحاول أن تحرك الواقع تجاه المثال ضماناً لحركة الحياة ولإعمار الكون فى حدود الفطرة الإنسانية ، ومن هنا يمكن القول أن الصيغة الاسلامية صيغة مثالية – فى حدود ما شرع الله تعالى – واقعية فى إطار ما هو مهيأ للأفراد والجماعات والمجتمعات ، وأداء الأمانة التى استُخلف فيها الانسان يتمثل فى أن يحاول – قدر وسعه – أن يتحرك فى الواقع وعينه على المثال ، وأن يسعى إلى تطوير الواقع واعادة صياغته من منظور مثالى (٣٠) .

* تحمل الظاهرة الخلقية باعتبارها فكرة مقرونة بالتنفيذ أو التصرف معنى محدداً فى الصيغة الإسلامية ، ولإيضاح هذا يحسن الوقوف قليلاً عند المكونات الأربعة للفعل الأخلاقى وهى الالزام – المسئولية – الجزاء – النية ، وذلك لبيان المعنى الاسلامى المميز فى كل : (٣١)

١ – الإلزام :

إن الالزام وهو ما ينبغى عمله دون قسر أو إرغام بقدرة مفطورة فى الانسان بحكم الخلقة والجبلة ، فالله تعالى خلق النفس الانسانية وألقى بها أو فطرها على القدرة على الحكم الأخلاقى والتمييز بين مفهومى الخير والشر (ونفس وما سواها فألهمها فجورها وتقواها) الشمس – ٧ – ٨ – ، ففى الفرد قوة باطنة تأمر بأن يفعل أو – لا يفعل ، مما يجعل الحكم الأخلاقى ينبع من داخل النفس وليس خارجها ، وقد أمرنا الله تعالى بضرورة ربط الحكم الأخلاقى بالاعتقاد فيه عز وجل واتباع كافة أوامره ونواهيه فيما هو خير وشر كى تصفو النفس ويصبح الواعظ منها أكثر فاعلية وأقوى فى تحديد المطلوب حيال المواقف الجزئية الواقعية ، والقرآن الكريم حين يقدم لنا الفضائل والواجبات الأخلاقية إنما يقدمها على أنها أمر واجب النفاذ والنهوض بأعبائه وتكاليفه فورا ، لا على أنها نظريات قابلة للجدل أوالمناقشة ، (إن الحكم إلا لله) الأنعام ٥٧ ، (لا معقب لحكمه) الرعد ٤١ ، فالفضائل والواجبات تُمثل إجابة فوقية تهدى العقل ولا تستهدى به ، وترشد ولا تسترشد به ، ومن هنا كانت واجهة التنفيذ دون جدل ومناقشة ، فليس أعلم بالنفس الإنسانية وما تحتاجه غير الله عز وجل ..... فهو خالقها وهو أعلم بما فيها من إمكانات ، فمعيار الأخلاق الصحيح ، الوحى والتسليم والاذعان بكل ما جاء به من أمر ونهى .

مع هذه الصيغة الآمرة التى يقدم بها الوحى أوامره ، نجد القرآن الكريم يقدم لنا تلك الأوامر فى ثوب من الاغراء والترغيب وشتى الوسائل التى تحفزنا على الاستجابة لها والتنافس فى أدائها ، فلا نكاد نجد واجباً فى القرآن الكريم إلا وهو مصحوب بمسوغات قبوله ومبررات أدائه ، على أنه لا يجب أن نفهم أن هذه المسوغات هى علة التنفيذ ، وانما العلة فى التنفيذ هى الأمر الالهى وعبادته وطاعته عز وجل .

وللارادة الانسانية دور حيال الأخلاق الاسلامية ، وهو الاخلاص التام فى تطبيقها على الوجه الذي وردت به دون أي اعتبار يتصل بأهوائنا ورغباتنا ، وقد أمرنا الله تعالى بإعمال العقل فى تقويم الأفعال الأخلاقية التى تدور فى عالمنا الواقعى حتى نتبين الخير فيها ونبتعد عن الشر (بل الانسان على نفسه بصيرة ولو ألقى معاذيره) القيامة ١٤ ويمتاز الالزام فى الاسلام بصفتين أساسيتين هما العمومية والمرونة ، وتظهر العمومية فى ضرورة تطبيق القاعدة الأخلاقية بطريقة واحدة على جميع الأفراد دون استثناء فهو حكم يتعذر اجتنابه لأنه حكم على قيمة مطلوب من الفرد تحقيقها ، وليس حكماً على واقع مادى أو ذهنى كما هو الأمر فى القانون المادى أو المنطقى ، فالقيام بالواجب الأخلاقى والتزامه أمر لايبرر التهاون فى أدائه مبرر ما مثل ظلم الآخرين وتعسفهم (لايجرمنكم شنئان قوم على ألا تعدلوا ، اعدلوا هو أقرب للتقوى) المائدة ٨، والقرآن الكريم حين يفرض علينا القيام بالواجب كقيمة مطلقة من أى اعتبار يتصل بأهوائنا يوضح لنا فى الوقت نفسه التناقض الذى نقع فيه بين التزامنا بالاسلام كمعيار وحيد لأخلاقنا وسلوكنا وبين اعتبار مصالحنا الخاصة ورغباتنا الشخصية كمعيار مستقل أو مشارك لمعيار الاسلام عند التطبيق ، فسلوك بهذا الشكل فوق أنه متناقض فإنه يتسم برذيلة النفاق.

وامتياز الالزام فى الاسلام بصفة المرونة يؤكد تفاوت الناس فى الطاقة الأخلاقية وفى درجة الالتزام والتشدد فى أداء الواجبات ، فعلى حين نرى الأنفس ذات العزائم القوية تحرص على أن يكون أدائها للواجب فى أعلى درجات الكمال الممكن ، نجد الكافة من الناس يتجهون فى أداء الواجب الى الحد الادنى . هنا كان الالزام فى الاسلام واجباً متدرجا بين حدين : حد إلزامى وهو يمثل الحد الأدنى من الأداء أو الدرجة التى لايهبط العمل دونها إلا أخل بالواجب ، وتتمثل تلك الدرجة فى الأوامر والنواهى أو ما يسمى شرعا بالفرائض ، والفرائض كافية فى توازن الحياة النفسية والاجتماعية للانسان وتحقيق حياة مستقرة.

أما الحد الآخر فهو حد اختيارى وهو مايعلو حد الواجب أو الفرائض ويمثل درجة

الاحسان والتجويد والاتقان وبلوغ أقصى مايمكن من الكمال لمن عنده الطاقة الأخلاقية والطموح الأدبى ، ويحث القرآن الكريم على أدائه بالترغيب والتلويح بالمثوبة (وفى ذلك فليتنافس المتنافسون) المطففين ٢٦.

هذا واذا كان كل ممكن مأمور به واجب النفاذ ، فليس كل ممكن فى طوق كل إنسان بدرجة واحدة ، وهنا نظر حكيم ورحيم إلى حال الفاعل وتفاوت الناس فى القدرة على تحقيق الممكن ، فالواجب الاسلامى بهذا ليس واجبا يملؤه الاعتساف أو العجز عن الوفاء به ، بل هو واجب يطلب النهوض به حدود الامكان الانسانى ، وقد قرر القرآن الكريم هذا الشرط فى قوله تعالى (لايكلف الله نفسا إلا وسعها) البقرة ٢٨٦.

ويتناول الامكان حال الفاعل وحال الفعل على السواء ، فقرر ضرورة دخول فعل الالزام تحت علم وإرادة وقدرة صاحبه، ويتضح هذا من قول رسول الله صلى الله عليه وسلم (رفع عن أمتى الخطأ والنسيان وماأستكرهوا عليه) وقوله صلى الله عليه وسلم (رفع القلم عن ثلاثة : النائم حتى يستيقظ ، وعن المجنون حتى يبرأ ، وعن الصبى حتى يكبر) ، والقرآن الكريم صريح فى بيان وتحديد نوع العلم الذى يكون أساسا للمسئولية الأدبية ونفى أن تكون الكفايات الانسانية صالحة بمفردها للتشريع والمسئولية الأخلاقية ، ويظهر هذا فى قوله تعالى (وماكنا معذبين حتى نبعث رسولا).

ويتطلب النهوض بالواجب أو الالتزام الاسلامى ، فضلا عما سبق ، اليسر فى الأداء إلى حد ملاحظة عدم المشقة والجهد الزائد حتى ولو كان الالزام فى حدود طاقة الفاعل (يريد الله بكم اليسر ولايريد بكم العسر) البقرة ١٨

ويتجلى هذا اليسر عملياً فى الرخص التى جاء بها الاسلام تيسيرا على أتباعه فى أداء تكاليفه ، فالقاعدة العامة التى يقيم عليها الاسلام بنيانه الأخلاقى هى ما أعلنه الرسول صلى الله عليه وسلم بقوله (لاضرر ولاضرار) تأسيسا على ماقرره القرآن الكريم صراحة من أن الواجبات واجبة التنفيذ فى الظروف العادية ، أما حالات الضرورة فإنها تلغى التكليف ، فأى من الأوامر والنواهى يسقط العمل بها فورا عند تحقيق الضرر فى أدائها أوتعذر القيام بها ، ويتضح هذا من قوله تعالى :(إلا من أكره وقلبه مطمئن بالايمان) النحل ١٠٦. وهكذا فنحن أمام نظام دقيق متقن يشع بالرحمة والكمال ، فعلى حين تضع المذاهب الأخلاقية قواعد الأخلاق كأوامر مستقلة ، نجد الاسلام يدخل عنصرا جديدا فى الالزام الخلقى وهو مراعاة حال الفاعل وامكان الفعل ويسره وعدم المشقة فى أدائه ، وعلى هذا فالالتزام فى الاسلام فى متناول الطبيعة الانسانية بشكل عام ، ويلاحظ فيه الظروف الخاصة للأفراد وحالاتهم الطارئة ، وهو إلزام مرن ليس

محددا تحديدا قاطعا وانما هو بين حدين يتسعان للدرجات المتفاوتة فى الحاسة الخلقية عند الناس.

هذا والنظر إلى مفهوم الحق والواجب من منطلق الوعى بمفهوم الالزام يقتضى أن يكون الله تعالى أساس كل حق ينبغى أن نستمتع به ونتصرف فيه ونداقع عنه ، وأن يتحدد الواجب في كل ما أمر به الله تعالى سواء بالفعل أو بالترك ، فأساس الحقوق والواجبات كلها الله تعالى (إن الحكم إلا لله أمر ألا تعبدوا إلا إياه ذلك الدين القيم ولكن أكثر الناس لايعلمون) يوسف ٤٠ ، وقد أقسم الله تعالى بنفسه كما يقول ابن القيم على نفى الايمان عن العباد حتى يحكموا رسول الله صلى عليه وسلم فى كل ماشجر بينهم فى الدقيق والجليل من الأعمال حتى يسلموا تسليما .(فلا وربك لايؤمنون حتى يحكموك فيما شجر بينهم) النساء ٠٠٦٥

فالحقوق والواجبات تعتمد كلها على الوحي أكثر مما تعتمد على العقل ، وتقوم الحقوق والواجبات في الاسلام على دعامتين رئيسيتين هما الاخلاص لله تعالى والاستطاعة ، بمعني أن يكون الباعث على أداء الحق حب الله تعالي وطاعته عز وجل ، وفي هذا يقول الرسول صلي الله عليه وسلم (لايؤمن أحدكم حتى يكون الله تعالى ورسوله أحب إليه مما سواهما).

وقد جعل الله تعالي الاستطاعة شرطا للنهوض بالواجب ، ومن ثم فلايسره أن تتقطع أنفاسنا في ملاحقة الواجب حتى نيأس من اللحاق به ، وانما يغرينا بأدائه والاستمرار فيه حين ينفى عنه الحرج والمشقة فيقول عز وجل (لايكلف الله نفسا إلا وسعها) البقرة ٢٨٦ . وتمتاز الحقوق والواجبات في الاسلام بالتكافؤ أو التساوي بين جميع علاقات الانسان ، فللانسان علاقات متعددة أهمها علاقته بالله تعالى عز وجل وعلاقته بنفسه وبغيره من الناس وعلاقته بالوجود الطبيعي ، هذا ولا يُتصور التلازم بين الحق والواجب في علاقة الانسان بالله عز وجل ، فالله تعالي حق مطلق فى طاعة الأدني، وعلى الأدني وهو الانسان واجب مطلق في توحيده عز وجل بالطاعة والعبادة ، وحق الله المطلق فى طاعة عبده هو الذى يعطى الشرعية والأخلاقية لما يتمتع به الانسان من حقوق في علاقته بنفسه والاخرن ، كما أن واجب الطاعة والعبودية هو الأساس الشرعي والأخلاقى لكل مايلتزم به المرء من واجبات فى علاقته بنفسه وبالاخرن ، ومن هنا كان التلازم بين الحقوق والواجبات فى علاقة الفرد بنفسه وبغيره من الناس ، فكل حق يقابله واجب ، وكل واجب يقابله حق ولافضل لعربي على عجمى إلا بالتقوي.

وقد منح الله تعالى للانسان حق استخدام واستغلال الطبيعة على الوجه الذي

يحقق به خيره وسعادته ، دون أن يقابل هذا الحق واجب مطلق على الانسان للوجود الطبيعي في ذاته ، ومن ثم فالشجرة المثمرة المظلة ليس لذاتها حق سقيها ورعايتها وانما لاجل مصلحة الانسان ، فاذا مافقدت الظل والثمرة كان من حقه تحويلها إلى منافع أخرى يراها صالحة له .

وقد نظم الاسلام أعظم تنظيم مجموعة العلاقات المتعددة التى للانسان ، فجعل ألزم الواجبات على المسلم وأولاها بالرعاية توحيد الله تعالى بالعبودية الخاصة والطاعة التامة عقلاً وقلباً وجسداً ، فهو حق مطلق لله تعالي وواجب مطلق على الانسان تجاهه عز وجل ، هذا الواجب هو السبيل إلى إقامة علاقة آمنة بين الانسان وذاته ، فيربط الانسان نفسه بذلك المثل الأعلى المطلق الكمال ذاتاً وصفة وفعلاً ، ويوجه النفس إليه بالاخلاص والحب والطاعة فتصبح النفس مستعلية بمثالها السماوى فوق كل الأهواء والمصالح والمخاوف ، فلا ينال من حريتها وأمنها النفسى سلطة أو ولد أو عشيرة ، فالنفس آمنة مستقرة تنعم بحرية دنيوية صحيحة وتنعم بذل ورع لله تعالي عز وجل .

وهكذا فواجب الطاعة والعبادة لله عز وجل هو الأساس الذى تقام عليه كل الواجبات الأخرى ، وقد نظم الاسلام أعظم تنظيم علاقات الانسان كلها بمجموعة من الواجبات ، وما على المرء الذى يريد أن يبلغ هُداه وغايته فى السعادة إلا الالتزام بها فى إخلاص تام.

٢- المسئولية :

تعنى كلمة المسئولية بوجه عام وضع من يمكن أن يُسأل عن أمر ماصدر عنه ، بينما تعنى كلمة المسئولية الأخلاقية شعور الانسان بالتزامه أخلاقيا بنتائج أعماله اللاإرادية ، فيحاسب عليها إن خيرا وإن شرا .

والمسئولية تمثل إمكانية واستعداداً ، وهذا الاستعداد فطرى عند الانسان ، فالانسان قادر فطريا على أن يلزم نفسه بشىء ثم يفى به اعتماداً على جهوده الخاصة.

وتحتوى فكرة المسئولية إذا ما حللناها تحليلاً أولياً على ارتباطين : ارتباط بالعمل المكلف به الشخص ، وارتباط بمن يحكم على هذا العمل ، ويفرض الاعتقاد والايمان بالله عز وجل ، ضروره أن يُلزم الانسان نفسه قبل تصرفه وسلوكه بمجموعة الأعمال المحددة التى أقرها الله تعالى ، ثم يفى بعد ذلك بما ألزم نفسه به فيتصرف ويسلك به ، فالمسئولية إذن ترتبط بما أوجبه الشرع وأقره مما يجعل المسئولية فى الإسلام مسئولية أخلاقية تجعل الفرد المسئول يلتزم باطنيا بالوفاء بها .

ويفرض هذا التحليل أن تُشرط المساءلة الأخلاقية بشروط الأهلية للتصرف والعلم

بما أقره الشرع ، والادارة القوية ، ومن ثم فالطفل الذى يخنق الفرخ الصغير أو يصفق الباب فى وجه المحتاج ، لا يعد مسئولاً عن عمله لفقدانه العقل الناضج الذى يجعله يميز بين الخير والشر ، ولذلك لايؤاخذ من لايعلم ، لأن العلم هو المحرك للارادة في الاختيار بين الأخذ والترك ، وكذلك تسقط المسئولية الأخلاقية عن المجبر على فعل معين يطمس كل أثر لارادته ، ومن هنا كانت عناية الدين بالنية والجهة التى تتجه إليها إرادة الفاعل ، فجعل النية شرطا فى قبول العبادة ، فقيمة العمل تقدر بحسب النية فيه لابحب العمل ذاته ، ومن هذا كله يتبين لنا أن الإرادة التامة المستنيرة بالفعل والعلم هى محور المسئولية الأخلاقية ، وبمقدار توافر هذه الشروط فى الفاعل يكون مقدار مايتحمله من مسئولية أخلاقية ، ومن ثم فإن مسئولية المرء عن عمل ما تختلف بحسب مايتمتع به من قدرة على التمييز بين الخير والشر والشعور بالواجب والعلم والتفطن بأوجه الفعل المختلفة ونتائجها والارادة المصممة على الفعل وحريته الكاملة فى الاختيار.

هذا وإذا كان مصدر الالزام في الفعل هو المحدد لنوع المسئولية ، فيمكن التمييز بين مسئولية دينية ومسئولية اجتماعية أو مدنية ، وكل المسئوليات رغم تعددها تصبح أخلاقية بمجرد ارتضاء الفرد الوفاء بها ، فهذا القبول ينقل الالزام من مصدره الخارجي إلى إلزام داخلى شخصى يكون بمثابة عهد منا بالوفاء والأداء.

فالمسئولية في الاسلام مسئولية أخلاقية تدفع الفرد المؤمن إلى الالتزام الباطنى بالوفاء بعهد الله تعالى ، وهى بهذا المعنى تختلف عن المسئولية القانونية ، فبينما لايدخل تحت طائلة القانون أفعال مثل الحسد والبغض والغيبة ، نجد أن هذه الأفعال تصبح شراً بمقياس القانون الاخلاقى يستحق فاعلها الذم والعقاب ، ولاتتعلق المسئولية القانونية بالقصد والنية فمقصدها الأول الفعل المادى عند وقوعه ، فبينما يؤاخذ المرء أخلاقيا على نية سرقة جاره فانه لايكون مسئولا أمام القانون إلا عند تنفيذه السرقة ، فالمسئولية الأخلاقية تسمو بذلك على المسئولية القانونية لشمولها العدل والاحسان في حين لاتهتم الثانية إلا بالعدل فقط.

٣- الجزاء:

الجزاء ، النتيجة المترتبة على المسئولية ويرتبط بتقويمنا لموقف معين في ضوء دعوة الواجب أوالالزام الأخلاقى ، وللجزاء فى الاسلام ميادين ثلاثه تحتم أن يخضع تصرف الفرد لها ، وهى الجزاء الأخلاقي ، والجزاء القانونى ، والجزاء الالهي ، وسوف نقف قليلا عند كل :

أ- الجزاء الاخلاقى : لايرتبط معنى الجزاء الأخلاقى بمجرد انفعال الفرد

وشعوره بالرضا أو الندم على ماقدمت يداه من سلوكيات انتهك بها واجبه الشخصى تجاه الله عز وجل وتجاه حقوق الاخرين من العباد ، فالجزاء الأخلاقى معنى أعمق يرتبط بوعى الفرد وعزمه النظر وتمحيص ماضى أعماله كى يتبين عن وعى آثار فعله على ذاته وعلى الآخرين ، ، ثم عليه أن ينتقل إلى حاضره اليومى ليحدد درجة قربه أو بعده عما فعل فى الماضى ، ثم عليه أن ينظر إلى المستقبل بنية اتخاذ أسلوب جديد في الحياة يُصلح به ماسبق ويُعيد بناء ماهدم فينطلق إلى موقفه الجديد إلى المستقبل تائباً نادماً ، فالجزاء الأخلاقى يتطلب من الفرد خطة عمل لاتقوم على انفعال وعاطفة ولكن على نظر وتروى موضوعى ورغبة صادقة فى الاصلاح ورفع آثار ما اقترف من أعمال عن الذات وعن الآخرين ، وفى هذا كله مايعبر عنه بكلمة التوبة فى الاسلام . والتوبة هى واجب جديد يفرضه الشرع علينا على إثر تقصيرنا فى الواجبات الأولى ، والتوبة أثر طبيعى أخلاقى بالمعنى الحقيقي لكلمة أخلاق ، وهى تفرض تدخل الجهد وتعتمد على مفهوم الايمان بالله عز وجل ، فهى ترجمة وتجديد للايمان الاخلاقى .. فكلما كان الندم أعمق كان ارتباط هذا الشعور بضرورة الاصلاح أقوى ، على أن يكون الاصلاح لحال النفس أولا ، ثم إصلاح التعامل مع حقوق الآخرين بابراء الذمة والضمير من الذين أسأنا إليهم، وقد حث الله تعالى فى كتابه العزيز على التوبة فقال تعالى (وتوبوا إلى الله جميعا أيها المؤمنون لعلكم تفلحون) النور ٣١.

والتوبة النصوح لايهدم أثرها بمجرد التعرض للوقوع فى خطأ لاحق ... فهذا الخطأ عارض وهو جائز وعلينا أن نعاود الجهد للاصلاح (ويعفو عن السيئات ويعلم ماتفعلون) الشورى ٢٥. فالتوبة واجب مُلح وعاجل .. فهى تنقذ النفس من السوء وتُكسب صاحبها القدرة على السلوك الطيب النية والطيب الجهة .

ب- **الجزاء القانونى** : ويمثل الناحية القانونية وليست الأخلاقية ، ويهتم بإنزال العقوبة على مقترف الاثم ، ويضم النظام العقابى فى الجزاء الاسلامى جزاء الحدود وجزاء التعزيرات ، ويتعلق الجزاء الأول بمجموعة الواجبات السلبية التى حرم الشرع فعلها مثل القتل والفتنة والحرابة والزنا والسرقة والربا وشرب الخمر ، والعقوبة فى هذا الجزاء مطلقة فلا يقبل الاسلام فيها مساومة أو تراخ لقيمتها فى تهيئة الشروط الضرورية لقيام الفرد والمجتمع بوظيفته الأساسية الموكولة له ولقيمتها فى تهيئة البيئة الصالحة لنمو الواجبات الايجابية التى فرضها الشرع.

أما جزاء التعزيرات فهو يتعلق بمجموعة الجرائم التى يخرج فيها الفرد عن قوانين الطبيعة وقوانين النظم الاجتماعية فى المجتمع وهى متروكه لتقدير القضاة .

جـ- الجزاء الالهى : الجزاء الالهى صيغة إنسانية واضحة تجعله فى قمة القائمة الخاصة بالجزاءات إذا ما قُورنت بالأنواع الأخرى للجزاءات الواردة فى الأديان أو المذاهب الفلسفية ، فبينما يقضى الايمان بضرورة الخضوع للأوامر الالهية بصفة غير مشروطة ، نجد أن التعاليم القرآنية المتضمنة لمفهوم الجزاء قليلا ماتجىء غير مصحوبة بما يبين العلة من صدورها ، فكان أن أراد الله تعالى أن يُخفف من حدة أوامره فقلل من تلك التى جاءت بلا تعليل وأكثر من تلك التى تقدم التعليل ، وهذا ما يظهر في قوله تعالى (ولوأنهم فعلوا ما يوعظون به لكان خيرا لهم) النساء ٦٦. وقوله تعالى (أتأمرون الناس بالبر وتنسون أنفسكم وأنتم تتلون الكتاب أفلا تعقلون) البقره ٤٤ .

٤- النية :

النية والارادة أو القصد بمعنى واحد ، فالنية تصميم واع على أداء فعل معين وتستلزم هدفا ووسائل لتحقيق هذا الهدف ، فالعمل الارادى وليد قرار ذهنى سابق ، وفى هذا يقول الجرجانى :

الارادة صفة توجب للحى حالا يقع منه الفعل على وجه دون وجه ، فهى ميل يعقب أعتقاد النفع » (المعجم الفلسفى)

هذا والنية أو الارادة محور المسئولية الاخلاقية ، فمتى وجُدت الارادة أو النية وجُدت المسئولية ، لهذا كانت عناية الأخلاق الاسلامية بالنية والجهة التى تتجه إليها إرادة الفاعل ، فجعلت النية شرطا لقبول العبادة وجعلتها المميز للفعل والمحدد لصفته من الوجوب ، والندب ، والاباحة ، وجعلتها الفاصلة بين جهتى الفعل : هل يبغي به صاحبه وجه الله تعالى أم وجه نفسه من الرياء والمباهاة ؟ ، وفى ذلك يقول رسولنا الكريم صلى الله عليه وسلم (إنما الأعمال بالنيات وإنما لكل إمرىء مانوى) البخارى جـ١ ص ٢٠.

فقيمة العمل تُقدر حسب النية فيه لاحسب العمل ذاته ، فالعمل بدون نية لاحكم له في ذاته من حيث الخير والشر ، فالنية بذلك معيار هام لتحديد نوع السلوك ودرجته الأخلاقية ورتبته في سلم الرضا والجزاء الالهى ، فاذا أكره إنسان على القيام بعمل ما ، خيراً كان أم شراً ، إكراهاً يطمس كل أثر لارادته ، تكون التبعة على المُكره ، لأن المُكَره فى هذه الحالة أصبح كالالة في يد المكره ، فتسقط مسئوليته الأخلاقية عن الفعل الصادر منه فعلا يستحق ثواباً أو عقاباً كما لايوصف بأنه خير أو شر.

هذا والنية كما أنها شرط لصحة أداء الواجبات الدينية التى لاتكون كاملة إلا إذا قصد بها المسلم وجه الله تعالى ، فالخير يتضاعف فى الواجب الاسلامي إذا تعددت نيات الخير فيه كمن ينوى ، بالاضافة إلى سد حاجة الفقير ، حفظ كرامته الانسانية

ووقايته من الانحراف ، هذا ولا أثر للنية الطيبة فى تغيير حكم المعصية من كونها معصية ، بل أن قبحها يتعاظم لاتخاذ الشر وسيلة للخير على خلاف ما أمر به الشرع من نقاء الوسيلة والغاية معا .

هذا والنية المُعتبرة فى الفعل الاخلاقى الاسلامى هى المصحوبة بالعزم والتصميم على إنفاذها ، أما النية القاصرة التى تخرج عن أن تكون حديثاً نفسياً وليس لها قوة العزم والتحول إلى التطبيق والنفاذ ، مع خلو المانع من إنفاذها ، فلا اعتبار لها ولا يستحق صاحبها مدحاً أو ذماً ، بل إن تراخيه عن العمل دليل على فساد عزمه ونقصان إرادته.

هذا وإذا كان الاطار السابق هو الاطار الذى ينبغى أن تنبع منه سلوكياتنا فى مجتمعنا المصرى ، فلقد تركت الأحداث والظروف المتقلبة المتغيرة التى مرت بها مصر منذ عهد الثورة حتى الأن بصماتها السلبية على الشخصية المصرية ، فوصمتها بالعديد من الصفات السيئة التى خرجت بها عن طابعها المميز الذى ينبغى أن يكون ، ولا أدل على ذلك سوى دعوة رئيس الجمهورية فى مناسبات عديدة إلى ضرورة تشكيل حياتنا وفقا للتعاليم والقيم التى يدعو إليها الاسلام فى مختلف جوانب الحياة ، وتتفق الباحثه مع أعتقاد أحمد المهدى فى أن دعوة الرئيس لم يتم الاستجابة إليها فى أعمال أى من الوزارات المعنية بشئوننا بطريقة عقلانية مخططة يُرجى لها أن تُحدث أثرا فى تغيير الواقع الأليم لسلوكياتنا فى مصر . ومن ثم فالدعوة لاتزال قائمة فى ضرورة الخروج من واقعنا المريض إلى سلوك حكيم يمكننا أن نتخاطب جميعا بلغة الدين والوطن والانسانية .

جـ- الفلسفة في حال العمل أو التفلسف كطريقة نظر للأمور :

مهارات التفلسف وارتباطه بالمحتوي التعليمى :

إذا كان العقل أعدل الاشياء قسمة بين الناس ، فقد نوه ديكارت بأهمية المنهج وضرورته فلا يكفى أن يكون لدينا عقل سليم ، بل ينبغى أن نستخدمه استخداماً سليماً .

وإذا كان ثمة خلاف بين الناس فى مستوى الذكاء ، فمرجع هذا الاختلاف لايعود إلى تفاوتهم فى ملكاتهم الطبيعية وإنما إلى اختلاف المناهج التى يتبعونها أو اختلاف الكيفية التى يوظف بها العقل أثناء عملية تعامله مع الكون والبيئة ، فالناس يختلفون فى الطريقة التى يسلكونها فى الواقع الذى عليهم إنشاء معقوليته أو الكشف عنها (٣٢) ، ومن ثم فالتفلسف كطريقة نظر للأمور لايرتبط بالوظيفة العامة للفكر يقدر مايرتبط بنمط معين من التفكير هو التفكير الفلسفى .

فالطريقة الفلسفية أو التفلسف كطريقة نظر للأمور يكون خير معبر عن الكيفية التى يوظف بها العقل الفلسفى أثناء تعامله مع عالم الانسان بأوجهه الثلاثة : الميتافيزيقية والطبيعة ، والنفس البشرية ، ومن ثم فالطريقة الفلسفية تعبر فى جزء منها عن صورة الفكر الفلسفى أو مجموعة العمليات العقلية التي يستخدمها الفيلسوف في محاولته كشف المعنى وراء حدود المعارف المختلفة كما هى تعبر فى جزئها الآخر عن مجموعة القيم والالتزامات التى يفرضها الفيلسوف على ذاته حين يبحث في مشكلاته الفلسفية إيمانا بأن البحث الفلسفى لايستقيم بدونها ، فالفلسفة والتفكير الفلسفى لايصدران عن الفيلسوف كما يصدر الماء من الينبوع بل هما وليدا جهد شاق وتركيز ذهنى حاد ومحاولة عنيفة من أجل الغوص فى أعماق الواقع (٣٣).

هذا وإذا كان إجماع الفلاسفة على منهج واحد يلتزمون به أمر لم يثبته التاريخ الفلسفى ، فيمكن رد الكثرة والتنوع فى المناهج الفلسفية إلى منهج واحد يضم عناصر مشتركة بين كل هذه المناهج وهو منهج التحليل والتركيب أو التحليل والفرض (٣٤).

ويضم هذا المنهج مهارات بحث عقلية متعددة كالتحليل وبناء الفروض وتحديد المصطلحات واكتشاف البدائل أو الاختيارات والاستنتاج من الفروض ، ووضع الافتراضات الضمنية ووضع التفسيرات العلية ، وادراك العلاقات ، وعقد المقارنات ، وصياغة الأسئلة ووضع التعميمات ، والتعرف على الاختلاف فى المفاهيم وفى وجهات النظر المختلفة ، والتعرف على العلاقة المتبادلة بين الوسيلة والغاية واستخدام القياس والمنطق والنقد وتكوين الرؤية الجديدة . هذا وتتفق الباحثة مع الرأى القائل بأن أى حديث عن المنهج أو طريقة التفكير يتم بمعزل عن مضمون هذا الفكر يعتبر عبثاً لاطائل من ورائه (٣٥) ، ومن ثم فإن خلق العقلية الفلسفية عند الطلاب إنما يكون مشروطا بتوجيه المحتوي التعليمى وجهة عقلانية تهتم فيها بتفكير الطالب ذاته فى ذلك المحتوى ، فالفلسفة تكلم الانسان وتطلب منه الحوار والمناقشة ، مما يفرض علينا كتربويين ضرورة توجيه المحتوى التعليمى وجهة معينة يناقش الطالب فيها تلك الآراء الفلسفية ويحاورها بينه وبين ذاته فلا تقتصر بذلك على النظرة التحليلية للآراء الفلسفية بما فيها من تشريح دقيق لتلك الآراء وتفريع لها وأجزئياتها ، فعلينا أن نلحق تلك النظرة بنظرة أخرى تركيبية يهتم فيها الطالب بالرؤية الجامعة الشاملة لكل رأى فلسفى فى صلته بالتجربة الانسانية كما يعيشها فى مجتمعه الزمكانى (٣٦) ، ولعل فى ذلك ماقصده لاشليه عندما قيد الفهم الفلسفى للآراء الفلسفية بعملية النفاذ أو الدخول فى تلك الآراء وعملية الخروج منها بالحكم عليها من وجهة نظر أخرى خارجية (٣٧).

وعلى ذلك فان العقلية الفلسفية والنظرة الفلسفية باعتبارها رد الفعل العقلى والوجداني تجاه التعامل مع المحتوي التعليمى ، إنما تكون رهناً فى تكوينها بالمعرفة الفلسفية الموجهة ، فالمعرفة الفلسفية الموجهة تخلق الفلسفة فى حال العمل وتخلق التفلسف كطريقة نظر للأمور ، ويتمثل أثر هذه المعرفة فى كونها الأساس فى تبنى الدارسين لمجموعة العمليات والعادات العقلية ومجموعة الالتزامات الأخلاقية التى تكون فى مجال عمل الفيلسوف ، فتصبح الذات بعد عملية التربية الفلسفية ذاتاً تتسم بالصمود والالحاح على طلب المعنى وطلب تعقيل الأشياء أمام قوى اللاعقل التى تسود إدراكنا المشترك (٣٨)وأمام التشكك المريب الذى تلقاه كلمة الفلسفة من جانب السواد الأعظم من الناس فى مجتمعا المصرى (٣٩) ، كما تصبح ذاتاً لاتأبه بصعوبة أو مشقة العمل الفلسفى فلا تميد الأرض تحت قدميها عندما يحُرم العقل من استخدام الافكار الحسية المألوفة ، وهكذا فعمل العقلية الفلسفية والنظرة الفلسفية يكون هنا فى مجال أوسع وأكبر من مجرد التعامل مع المحتوى الفلسفى ذاته ، ولعل فى هذا كله ماعناه كانط حين قال أن مهمة أستاذ الفلسفة لاتنحصر فى تعليم الطلاب بعض الافكار الفلسفية ، بل تنحصر فى تعليمهم كيف يفكرون (٤٠)

هذا والاهتمام بالعقلية الفلسفية والنظرة الفلسفية باعتبارها رد الفعل العقلى والوجداني تجاه التعامل مع المحتوى التعليمى يحُتم الاهتمام بعقل الطالب وسلوكه فى المجتمع مما يفرض ضرورة وعى الطالب بالأفكار والمبادئ الاساسية التى يقوم عليها مجتمعه وعياً يكفل له الولاء لها والعمل بها ، فالطالب الذى يعى تلك الأفكار والمبادئ سيصونه وعيه من خطر الانزلاق لأى أفكار متعارضة ، إذ سينصب نفسه حكما للدفاع عن تلك الآراء ، والعكس سليم ، إذ تُصبح الذات الفارغة أو الذات المملوءة بأخلاط من الأفكار لاتدرى بأيها تتمسك عرضة للتأثر بالأفكار الجديدة التي قد تحمل فى ثناياها تعارضاً مع مبادئ المجتمع مما يجعل في تدريس مادة الفلسفة خطراً على المجمتع . ولقد أدرك الغرب حين أدخل مادة الفلسفة ضمن برامج تعليمه أنها ليست مجرد حقائق أو معلومات وإنما نواة طيبة يؤصل بها الانتماء إلى المجتمع ويخلق بها المواطنة الصالحة فيه ، ومن ثم فقد أتت معظم أهداف تدريس الفلسفة فى الدول الغربية (٤١) مؤكدة الاهتمام ببعدين : بعد الشخصية الفردية فى محاولة لتهذيبها وتسليحها بمبادئ الأخلاق والعقيدة وتعليمها التفكير السليم وبعث قدرتها على الابداع ، وبعد الشخصية الاجتماعية أو الطابع العام المميز للمجتمع لتثبت المجتمع على مبادئه الأساسية بخلق المواطَنة الصالحة فيه ، لذلك فقد أجمع الفلاسفة المسلمون على خطورة تدريس الفلسفة لغير

الواعين بأصول ومبادئ دينهم ، ولذلك أيضا قال المفكر المصرى رشدى فكار فى قضية التعامل مع المذاهب التى ترد إلينا من حضارات أخرى معاصرة (٤٢) : لاأخشى مطلقا من تعامل عميق مع المذاهب . بمعني أن من يستطيع أن يكون ذاعمق فى حضارته ومرتبطا بأرضيته ويتعامل فى نفس الوقت بعمق مع إطار التمذهب المعاصر .. لابد وأن النتائج المثالية تكون لصالح تأصيل عمقه هو لاعمق المذاهب الأجنبية ..

وأن المجازفة كل المجازفة فى التعامل مع القشور ، هذا وقد دلتنا ملاحظات الكتاب والمؤلفين فى الفلسفة (٤٣) على ضرورة تقييد معرفة الفلسفة بشرطين هامين هما : الاستعداد للدراسة والاستجابة لها ، ووجود الاستعداد لدراسة الفلسفة أمر لاشك فيه عند الطالب ، فالمعرفة بخصائص نمو الطلاب تؤكد ذلك ، ليبقى بعد ذلك ضرورة توفير مناخ التعليم الجيد للفلسفة وهو المناخ الذى يجعل الطلاب يستجيبون لنداء الفلسفة وطلبها المناقشة والحوار من قارئها . ولاشك أننا فى اهتمامنا بخلق هذا المناخ سنهتم بما اهتمت به الدول الغربية من قبل وهو الاهتمام ببعد الشخصية الفردية ، والاهتمام ببعد الشخصية الاجتماعية . ومن ثم فالخطر كل الخطر فى تدريس الفلسفة من عدم تشغيل عقلية الطالب ، والخطر كل الخطر فى تدريس الفلسفة أن نترك الباب مفتوحاً أمام الطالب غير الواعى بفكر مجتمعه ومبادئه لأن يختار مايشاء من أفكار فلسفية ، ففى ذلك جناية نجنيها بتعليمنا غير الواعى للفلسفة على الفرد والمجتمع على السواء . وغير خاف هنا أننا نكرر فى الكلام السابق ماجاء فى مفهوم الفلسفة التطبيقية ، وعلى هذا كله فالمطلوب من تفلسف الطالب أو المطلوب من الفلسفة فى حال العمل هو الاهتمام بعقل الطالب وتوجيه هذا العقل وجهة اجتماعية تتناسب مع المجتمع الذى يعيش فيه.

د- المداخل المختلفة لتعليم الأخلاقيات والمثل :

نظراً لاهتمام تلك الدراسة بموضوع الالزام الخلقى ، فيمكن التمييز بين مدخلين فى مجال الاهتمام بالتربية الخلقية هما (٤٤) المدخل الفلسفى ، والمدخل السيكولوجى ، وكلا المدخلين ضرورى وهام للتربية الأخلاقية ولايمكن أن تتم تربية أخلاقية بجانب واحد قد يكون فلسفياً أو سيكولوجيا .

ويهتم المدخل الفلسفى بجانب التعقل والتبرير فينظر الطالب فيه إلى اختيارات الموجود الانسانى باعتبارها مشكلات لابد من النظر إليها بطريقة عقلانية ، كما ينظر فيه إلى مسألة ماذا ينبغى أن أفعل أكثر من النظر إلى مطالبه الذاتية الشخصية ، والتربية الأخلاقية تُعنى هنا بمساعدة الطالب على أن يفهم المشكلات الأخلاقية الفلسفية وأن يفهم المبادئ الفلسفية .. فيحدد هذه المشكلات ويحللها وينظر إلى الطريق المحدد الذى تُقيمه

وتُبرره وتتصرف فيه على أساس المبادئ الأخلاقية .

ويهتم المدخل السيكولوجى باعانة الطالب على أن يكون واضحاً حول مايرغب فيه بالفعل وأن يكون واضحاً حول كيف يشعر بالفعل تجاه الأشياء ، فينظر الطالب فى اختياراته ويقدم التبرير الذاتى المعقول لها ، وتدفعه إلى أن يتصرف بثقة على ضوء من الفهم الواسع للمبادئ الأخلاقية وللنتائج التى تنتج عن اختيارهم لعمل معين ، فتلك أمور هامة فى هذا المدخل الذى يركز على الجانب الوجدانى العاطفى لاختياراتنا ورغباتنا.

هذا وإذا أردنا تربية أخلاقية للطالب فلابد من الاهتمام بجانبى العقل والوجدان معا ، فالكفاءة الأخلاقية تتطلب فهم المبادئ الأخلاقية وفهم قواعد السلوك معا ، كما تتطلب الاهتمام والوعي بالحقائق وبالعلاقات التى تظهر فيها تلك المبادئ فى العمل السلوكى اليومى ، فتلك أمور هامة فى التربية الأخلاقية أكثر من اهتمامنا بنوعية معينة من القيم والمبادئ تحفظ وتستودع فى النفس على أنها أمور جامدة.

والباحثة فى اهتمامها بموضوع الالزام الخلقى تهتم بكلا الجانبين معاً وصولاً إلى تكوين الحس الأخلاقى اللازم لنا فى مجتمعنا المصرى ووصولا إلى فهم الظاهرة الخلقية باعتبار أن الفهم أمر ضرورى لإمكان قيام الفعل الاخلاقي.

٤- تقديم بعض النماذج لاستخدام مفهوم الفلسفة التطبيقية فى مجال تدريس موضوع الالزام الخلقى:

* الهدف من هذه النماذج :

- فحص السلوكيات والأخلاقيات التى تُعد بمثابة التطبيق العملى للكلام النظرى الوارد فى مشكلة الالزام الخلقى.

- إحداث نوع من التربية الأخلاقية اللازمة للعيش فى مجتمعنا المصرى ، ويتمثل هذا النوع من التربية فى تكوين الحس الأخلاقى الذى يُسيد مبادئ الدين والمبادئ التى وردت من قبل فى بحث المشكلة الأخلاقية بأركانها الأربعة السابقة.

- إحداث نوع من الفلسفة فى حال العمل حيث شرعية الاستنتاج والبراهين والتحليل العقلى للمذهب الفلسفى.

وقد تم وضع هذه النماذج فى صورة قضايا مستخلصة من كتاب الفلسفة المقرر على الطلاب ، وفى صورة مواقف سلوكية عملية نراها فى حياتنا الواقعية ، وقد طلب من الطالب الاجابة عن مجموعة من الأسئلة التى تعقب القضايا أو المواقف ، وقد وضعت

الأسئلة بترو وتفكير متعمق كى تحاول أن تعبر عن الأهداف الثلاثة السابقة . وقد تطلبت هذه الأسئلة الفهم والوعى للنظرية الفلسفية ، والفهم والوعى بأخلاقنا التى نريدها فى مجتمعنا المصرى . ، وهذا العمل مع صعوبته تريد الباحثة به فتح الباب لمزيد من الدراسات حوله لأهميته للطالب ولمجتمعنا المصرى.

بداية تقديم عن معنى الالزام :

١- أنظر فى هذا الموقف وأجب عن الأسئلة الآتية :

× تمنى محمد لو لم ينقذ المصاب الذى رآه بمفرده ملقى على الطريق خوفاً من سؤال الشرطة واتهامها له باصابته بعربته ، لم تأخذ هذه الرغبة من محمد سوى لحظة بسيطة من الزمن ، إذ طرأ على ذهنه حكم سريع يقضى بفظاعة مايمكن أن يتم لولم يسرع فى إنقاذ المصاب .. فسرعان ماعاد محمد إلى نفسه قائلا : لاينبغى أن أخضع لرغبتى هذه لأن من واجبى أن أتصرف على غير ماتقوله لى ، فقام مباشرة بنقل المصاب إلى أقرب مستشفى :

أ- تصارعت لدى محمد رغبتان .. ماهما ؟

ب- مامصدر هاتين الرغبتين عند محمد ؟

جـ - هل من مسئولية تقع على محمد إذا لم ينقذ المصاب ؟ مانوع هذه المسئولية .. هل هى مسئولية قانونية ؟

د- وجُدت لدى محمد فكرة واعتقد فى صوابها وصحتها وارتبطت هذه الفكرة بفكرة أخرى تنفيذ ية

- ما الفكرة التى اعتقد فى صوابها وصحتها؟

- وما الفكرة التنفيذية التى قام بها ؟

هـ - ما الواجب الذى فرضه محمد على نفسه ؟

و - هل أرغم محمد أو أجْبر على فعل هذا الواجب ؟ ولماذا؟

ز - هل ارتبطت تأدية الواجب بشروط تحققت أو توافرت عند محمد ؟ ترى ماهى تلك الشروط ؟

حـ - هل هناك شروط معينة لتأدية أى فعل واجب ؟

ط - إذا كنت مكان محمد وخضعت لأمنيتك الأولى فى عدم إنقاذ المصاب خوفا من اتهام الشرطة لك هل توقع على نفسك جزاءً معيناً ؟ كيف يكون هذا الجزاء ؟

ى - مامعنى كلمة جزاء ، واذا وجهت المحكمة تهمة إصابة الفرد المصاب لمحمد ،

مانوع الجزاء الذى تقدمه المحكمة لمحمد ؟

ك – واذا كنت مكان محمد ووجهت المحكمة لك التهمة السابقة هل ستندم على فعلك في إنقاذ المصاب ؟هل ستفكر فى جزاء آخر قد يأتيك؟ ، وما معنى كلمة جزاء هنا؟

× من الموقف السابق يمكن أن نطلق فى الفلسفة على الواجب الذى فرضه محمد على نفسه اسم الإلزام .

استخرج من الموقف السابق المعنى المميز لكلمة إلزام.

٢– لماذا تقول عن الإلزام إنه إلزام خلقى ؟

بداية نود النظر إلى كلمة خُلق التى نسبنا إليها قولنا إلزام خلقى فما معنى كلمة خلق ؟

–إن كلمة خُلقى ترجع إلى كلمة أخرى وهى الخَلْق ، والخَلْق أو الخليقه هى الطبيعة ، والطبيعة هى الفطرة التى فُطر عليها الانسان أو السجية التى جُبل عليها .

– حاول أن تستخلص طبيعة الانسان من الأقوال الكثيرة التي كثيراً ما نرددها :

– محمد طيب الخلق أو خلقه طيب . أحمد طيب الخلق.

– سمير سيء الخلق أو خلقه سيء ، سامح سيء الخلق.

وكل من محمد وسامح وأحمد وسمير = إنسان

∴ الانسان يمتاز بأن به شق ....(١) ، وشق آخر ...(٢) وقد استخلصنا هذه النتيجة من قانون فى المنطق يعرف باسم قانون ....

فالانسان إذن له طبيعة ذات شقين /: شق ....، وشق ....) من الموقف (١)

–بأى شق من الشقين من طبيعة الانسان يرتبط مفهوم الالزام ؟

٣– مامعنى قولنا أن الالزام خلقى أو أن الالزام يرتبط بالشق الطيب من النفس؟

–استرجع ماذكرناه من قبل فى الموقف (١) عن الفكرة العقلية التى طرأت على ذهن محمد لحظة رغبته ترك المصاب وأن يمضى لشأنه.

–الفكرة العقلية التى طرأت على ذهن محمد هى....

– ماذا نستنتج من هذه الفكرة ؟ لمعاونتك في الاجابة أقدم لك القول الآتى الذى كثيرا مانردده فى حياتنا:

– لايعلم الشر إلا من علم أو عرف الخير.

– محمد إذن علم فظاعة فعله إذا ترك المصاب ملقي على الأرض ليمضى وحاله

بناءً على عملية ـــــ هذا العقل بفعل آخر وهو ـــــ

-محمد إذن وجد وعلم فى نفسه ـــــ وهذه المعرفة هى فطرية أم مكتسبة.؟

-محمد قاس فعله الذى أراد به إنقاذ المصاب بناءاً على فعل آخر وجده فى نفسه وهو فعل ـــــ فاستنكر فعل ـــــ

إذن معنى قولنا أن الالزام خلقى :-

١- أن يرتبط بما فى النفس من ـــــ

٢- وأن يقوم الفرد بعملية عقلية وهى ـــــ

فيقوم فعله من منطلق هذه المعرفة .

٣- أن يفرض الفرد على نفسه فعلاً معيناً وهو فعل ـــــ

٤- أن يأتى الفعل الأخير عن ـــــــ من الفرد.

٥- أن يتم التصرف فى الفعل من منطلق الوعى ـــــــ

٦- أن الفعل الأخير قد لايحقق للفرد ـــــــ

× استخرج من النقاط السابقة المعنى المقصود من كلمة إلزام خلقى.

٤- للتأكد من فهمك لمعنى كلمة الالزام الخلقى إقرأ الموقف الآتى ووضح كيف يكون تصرف الفرد الذى لديه إلزام خلقى ..؟

- شهد رجل المرور بأن سائق السيارة لم يُخطئ عندما أصاب هذا الرجل الذى أراد العبور فى الوقت المخصص لعبور السيارات ، ومن ثم فلا مسئولية قانونية على السائق لأن المخطئ هو المصاب ، وقد قام رجل المرور باستدعاء سيارة الاسعاف لنقل المصاب إلى المستشفى .

- وضح كيف يكون تصرف الفرد الذى لديه إلزام خلقى أمام هذا الموقف.

- إذا لم يهتم السائق بالحادث ... فلا مسئولية قانونية عليه .. واذا انصرف السائق لشأنه .. بما تحكم على تصرف هذا السائق ؟

- هل يفتقد السائق الشق الطيب من ذاته؟

-هل تحقيق الشق الطيب من النفس يحتاج إلى شروط يختص بها الفرد ؟ ماهى تلك الشروط ؟

- هل تحقيق الشق الطيب من النفس يحتاج إلى شروط بيئية توجد فى المجتمع ؟ ماهى تلك الشروط ؟

-ترى ما الأسباب التى جعلت الفرد لم يلتزم خلقيا أمام الموقف السابق ؟

- ماذا يكون تصرفك أمام الموقف السابق لوأنك كنت ملتزماً خلقياً ورأيت أن عليك واجبا أمام الفرد المصاب برغم تبرئة الشرطة لك من الاتهام.

-هل تتساوى المسئولية الأخلاقية مع المسئولية القانونية ؟ بماذا تمتاز المسئولية الأخلاقية ؟

- إذا كنت مكان السائق وكان عندك ظرف قهرى يحتم عليك عدم الوقوف مع الشخص المصاب فى أزمته فهل تكون هنا شخصاً غير ملتزم خلقياً؟

-هل تفتقد الاثابة الأخلاقية ؟

طريقة السير فى النموذج الاول المتعلق بمعنى الالزام الخلقى :

× فى الموقف الأول :

يستخرج الطالب بنفسه معنى الالزام من حيث أنه تصرف الفرد وسلوكه بمنتهى الحرية ودون قسر وإرغام لاعتقاده بفكرة عقلية يؤمن بها ، والطالب فى هذا الموقف يستنتج معنى الإلزام من الموقف المقدم ، ويقارن بين المسئولية الذاتية التى تنبع من داخل نفسه ، وبين المسئولية القانونية التى لايحاسب عليها إلا اذا أدانه الآخرون على فعله.

ويستنتج الطالب من هذا الموقف الشروط المتعددة للواجب أو المسئولية الأخلاقية من حيث القدرة على الفعل والوعى بالمعتقد الذى يؤمن به ، كما أن الطالب من الموقف السابق يميز المعنى المقصود من كلمة جزاء من حيث أنها نظام من الثواب والعقاب معا كما يستنتج الطالب معنى الجزاء الأخلاقى الذى يوقعه على ذاته كما يحدد كيفية أو صورة هذا الجزاء ، وذلك كما يظهر فى الندم ، كما يميز بين هذا الجزاء الأخلاقى وبين الجزاء القانونى والجزاء الإلهى مما يعين على تكوين الحس الأخلاقى اللازم للعيش فى مجتمعنا المؤمن.

× فى السؤال (٢) الخاص بقولنا أن الالزام خلقى ، يعرف الطالب معنى كلمة خلق ويستنتج من المفردات المقدمة طبيعة الانسان التى فطره الله تعالى عليها من حيث أن به جانبان جانب طيب وآخر شرير ، ويربط الطالب بين هذا الاستنتاج ومايدرسه فى مادة المنطق من قانون الاستقراء وهو التوصل إلى حكم كلى بناءً على المعرفة بجزئيات مفردة.

× فى السؤال (٣) الخاص بمعنى أن الالزام يرتبط بالشق الطيب من النفس

يتوصل الطالب إلى الفكرة العقلية التى طرأت على ذهن محمد ، ويتبين أن الفعل الملزم أو فعل الواجب لايتم إلا بعملية قياس عقلية يقيس فيها الواجب على ما يجده فى نفسه من جوانب طيبة.

×المفردات من ١- حتى ٦- يستخلص الطالب المعنى المقصود من كلمة إلزام خلقى وهو أن يرتبط بما فى النفس من جوانب طيبة وأن يقوم الطالب بعملية عقلية هى القياس ، وأن يأتى فعل الواجب بدون قسر وإرغام وأن هذا الواجب قد لايحقق خيرا أو منفعة حسية للفرد.

× فى الموقف (٤) أعد هذا الموقف كى يتبين مدى وعى الطالب بمفهوم الالزام الخلقى ، فيستنتج الطالب المعنى المقصود للالزام ويتبين أن تحقيق الواجب أو الالزام يحتاج إلى شروط لابد من توافرها فى الفرد كما يحتاج الى شروط لابد من توافرها فى البيئة أو المجتمع الذى يعيش فيه ، ثم على الطالب أن يحدد الفعل الواجب الذى ينبغى عليه أن يؤديه أمام الموقف السابق وهو أن يقف مع الشخص المصاب ويقدم العون له ، والطالب بعد ذلك يقارن بين المسئولية الأخلاقية والمسئولية القانونية فيعى أن المسئولية الأولى أوسع وأرحب من الثانية ، ويتبين الطالب من هذا الموقف أن الشخص الذى قد تحول ظروفه القهرية عن أداء الواجب لايعد شخصا غير ملتزم أخلاقياً ، فهو سيثاب على نيته فعل الواجب ورغبته الداخلية فى تقديم العون رغم تعذر تحقيق تلك الرغبة فى الواقع.

والطالب فى النموذج الأول يستخدم عقله وتفكيره فى الأسئلة المقدمة ، وتعكس إجابته على هذه الاسئلة المعنى الدينى الذى نقصده مما يعين على تحقيق الأهداف الثلاثة السابقة من تقديم النماذج.

* تفسير الفلاسفه لمعنى الالزام :

لقد تبينا من قبل مفهوم الالزام فعرفنا أنه تصرف الفرد وسلوكه بمنتهى الحرية ودون قسر وإرغام لاعتقاده بفكرة معينة يؤمن بها فتدفعه إلى فعل الواجب.

وقد اختلف الفلاسفة فى تصورهم لهذه الفكرة فبعضهم رد تكوينها إلى المجتمع ، وبعضهم رد تكوينها إلى العقل البشرى ، والبعض الآخر ردها إلى مطالب الفرد الحسية. وسوف نعرض الآن لبعض تصورات الفلاسفة أمام هذه الفكرة.

الاتجاه العلمى فى الاخلاق ؛ (١) مذهب المنفعة العامة

(١) درست فى مادة علم المنطق موضوع الاستدلال .. استرجع تعريفك للاستدلال كما درسته فى مادة المنطق .

- الاستدلال هو ——

(٢) طبق تعريفك للاستدلال على القضية الآتية واستخراج مايلزم عنها من نتائج متضمنة فيها :

(أراد أصحاب الاتجاه العلمى فى الأخلاق أن يجعلوا الأخلاق علماً مثله مثل العلوم الطبيعية)

إذن النتائج التى تلزم عن هذه القضية هى :

أن يكون علم الاخلاق :——

٣- أراد بنتام أن يحول الدراسات الأخلاقية إلى علم واقعى يمتاز بدقة العلوم الطبيعية فأقامه على أسس سيكولوجية أعتقاداً منه بأن حياة الانسان تخضع لسيطرة دوافع نفسيه تتمثل فى وجدانات اللذة والألم.

- أسترجع مادرسته فى علم النفس ، ما المقصود بكلمة سيكولوجى وما مجال هذا العلم ؟

- ماأنواع المنبهات أو المثيرات التى تعترى الانسان ؟

- ماأنواع المنبهات أو المثيرات التى يقصدها بنتام فى قوله السابق ؟

-هل يختص الانسان وحده بهذه المنبهات أو المثيرات؟

-ما النتيجة التى تخلص منها من إجابتك على السؤال السابق ؟

-ماالنقد الذى يمكن أن توجهه إلى بنتام من منطلق النتيجة السابقة؟

٤- منفعة الانسان وخيره تكون فى لذته عند بنتام

- أذكر مجموعة من اللذات الفسيولوجية والنفسية الوجدانية التى يمكن أن تنشأ عن مقولة بنتام .

-حدد معنى المنفعة ومعنى السعادة كما يراها بنتام :-

- منفعة الانسان تكون فى ———

-سعادة الانسان تكون في ———

- هل كلمة السعادة تتساوى مع كلمة المنفعة ؟ حدد إجابتك بالنظر إلى المعنى السابق لمفهوم الالزام الخلقى.

-حدد أى المقولتين أصح ؟

قيمة الخير والمنفعة والسعادة تكون عند بنتام فى :

أ- نتيجة الفعل.

ب- الباعث على الفعل أو الهدف من الفعل.

-حدد أى المقولتين أصح : ولماذا؟

أ- عند بنتام يكون مدلول اللذة والمنفعة والسعادة واحداً عند كل الأفراد.

ب- عند بنتام يكون مدلول اللذة والمنفعة والسعادة متغيراً بين كل الافراد ومتغيراً عند الفرد الواحد .

-حدد ماذا يحدث للفرد والمجتمع إذا كان مدلول اللذة والمنفعة والسعادة :-

أ- واحداً عند كل الأفراد.

ب- متغيراً بين كل الأفراد ومتغيراً عند الفرد الواحد.

- أذكر النتيجة التى تلزم عن مقولة بنتام بأن حياة الانسان تخضع لسيطرة دوافع نفسية تتمثل فى وجدانات اللذة والالم.

٥- أنظر فى هذا الموقف:-

أرادت الأم أن تبتهج بنجاح أولادها الثلاثة فقامت بشراء كمية كبيرة من الحلوي كى توزعها عليهم فى احتفال تقيمه فى اليوم التالى ، استيقظ محمد بالليل وفتح الثلاجة وأكل كل قطع الحلوي ، بعد فترة من الزمن أصيب محمد بمغص وتلبك معوى ، فنقل إلى المستشفى حيث تم إجراء غسيل للمعدة له.

- ماالصفة التى يمكن أن تصف بها محمد ولماذا؟

- حدد معنى الخير والمنفعة والسعادة كما رآه محمد ؟

-هل استخدم محمد عقله في تكوين المعنى السابق ؟ ولماذا ؟

-حدد على أى أساس أقام محمد معنى الخير والسعادة ؟

-هل أقامه على أساس النظر إلى :-

أ- نتيجة الفعل .؟

ب- الهدف من الفعل .؟

- ماذا يحدث إذا كان محمد أقام معنى السعادة واللذة على أساس النظر إلى الباعث على الفعل ؟

- حدد مواصفات السعادة والمنفعة كما رآها محمد :

السعادة : حسية - معنويه - دائمة - وقتية.

- هل حقق محمد خيراً وسعادة لنفسه ، ماذا تقول لمحمد إذا أردت أن توجهه أخلاقيا؟

٦- أراد بنتام بنظريته السابقة تحقيق الاصلاح الاجتماعى للمجتمع :

-ترى هل تحقق نظرية بنتام الاصلاح الاجتماعى للمجتمع ؟ ماذا تقول لبنتام رداً على كلامه؟

-ترى كيف تكون الأخلاقيات فى المجتمع إذا أردنا الاصلاح الاجتماعى للمجتمع: هل تُحقق اللذات الفسيولوجية والنفسية الوجدانية خيراً للفرد وصلاحاً للمجتمع ؟

- ما الحافز على الفعل الخلقى إذا أردنا صلاحا للفرد والمجتمع : هل هو نتيجة الفعل أو الهدف من الفعل ؟

-ترى ماهدف أفعالنا الخلقية إذا أردنا صلاحا للفرد والمجتمع ؟ أذكر مثالاً لهدف عندك ووضح كيف يكون فيه صلاحا لك وللمجتمع.

-هل يمكن إقامة أخلاق بمعزل عن الدين ؟ وضح اجابتك فى حال (نعم) وحال (لا) على الفرد والمجتمع .

-وضح مانوعية المنبهات النفسية التى يحتاجها الانسان كى يقيم معنى السعادة ومعنى الخير له فى المجتمع ؟

- وضح مكانة العقل والتذكر فى الدين - ووضح أثرها على الفعل الخلقى.

طريقة السير فى نموذج الاتجاه العلمى فى الاخلاق :

× فى المفردة ١ .٢- يتم الربط بين الفلسفة والمنطق ، فالطالب يدرس فى مادة المنطق مفهوم الاستدلال ، وقد طلب من الطالب استرجاع هذا المفهوم كمقدمة للسؤال الثانى ، حيث طلب منه استنتاج النتائج التى تنتج عن المقدمة التى أعطيت له ، على أن تكون النتائج ذات صلة منطقية بالمقدمة المعطاة.

والطالب ، فضلا عن استخدامه لما يدرسه فى مادة المنطق ، فهو سيفكر فى القضية المعطاة كى يستنتج النتائج التى تلزم عنها ، ويمكنه من هذه النتائج أن يتوصل بذاته إلى الفكرة العامة عن الأخلاق بعد أن تصبح دراستها دراسة علمية فيحدد المنهج المستخدم فى دراستها ويحدد شروط استخدام هذا المنهج من دراسة الظواهر الحسية توطئة للكشف عن العلاقات بينها وصياغتها فى قانون عام تخضع له كافة الظواهر ، وأن يحدد الشروط التى ينبغى أن تتوافر فى العالم الأخلاقى عندما يبحث فى الظواهر

الاخلاقية الحسية مثل الموضوعية والبعد عن الخبرة الذاتية والبعد عن المسائل الميتافيزيقية ، ويمكن للطالب ، فضلا عن ذلك أن يستنتج بذاته النقد الذاتى الذى يمكن أن يوجه إلى هذا الاتجاه ، هذا وقد تم اختيار المقدمة المعطاة من الكتاب المقرر على الطلاب .

× فى المفرده ٣ يتم الربط بين مايدرسه الطالب فى مادة علم النفس والفلسفة ، فالطالب يدرس فى مادة علم النفس موضوع الدوافع ، وقد طلب من الطالب أن يحدد من تصنيفات الدوافع التى يدرسها فى علم النفس التصنيف الذى ينطبق عليه كلام بنتام ، والطالب بتحديده الدوافع الفسيولوجية كدافع للفعل الاخلاقي يستطيع أن يكون معنى عاما عن معنى الأخلاق عند بنتام وأن يستنتج النتيجة التى تلزم عن هذا المعنى حيث يكون الانسان كالحيوان يسعى لاشباع دوافعه الاولية ، والطالب بذلك يستطيع أن يتوصل بذاته إلى النقد الذى يمكن أن يوجه إلى بنتام.

× فى المفردة ٤ قدم لهذه المفردة بفقرة وردت فى الكتاب المقرر على الطلاب فى مادة الفلسفة ، وقد طلب من الطالب أن يحدد بعض اللذات الفسيولوجية كما يراها بنتام علماً بأن الطالب يدرس أنواع هذه اللذات فى مادة علم النفس ، والطالب بوعيه ومعرفته السابقة بمفهوم الالزام الخلقى يستطيع أن يتبين الفوارق التى بين كلمة السعادة وكلمة المنفعة ، فسعادة الانسان قد تتحقق برغم عدم حصوله على أي منفعة . والطالب بتحديده لبعض اللذات الفسيولوجية يتبين بذاته أن هذه اللذات متغيرة وليست واحدة عند كل الأفراد ، وأن الانسان يسعى إلى هذه اللذات نظراً لما تحققه له من إشباع ذاتي .. فتتحدد بذلك قيمة الخير فى نتيجته وليس فى الباعث على الفعل .

والطالب يقوم بعد ذلك بعملية تفكيرية حيث يستنتج بذاته النتائج التى تلزم عن كون اللذات متغيرة بين الأفراد ومتغيرة عند الفرد الواحد ، ويمكنه بذلك أن يتوصل بذاته إلى النقد الذى يمكن أن يوجه إلى بنتام .

×الموقف ٥: يُعد هذا الموقف تطبيقاً عملياً لما يقوله بنتام فى المنفعة ، ويعين هذا الموقف – الطالب –على الوصول بذاته إلى معنى الخير ومعنى المنفعة كما يراه بنتام ، كما يحفز هذا الموقف الطالب على أن يفكر ويحدد مواصفات السعادة والخير وأن يفكر فيما يمكن أن يقوله لمحمد إذا أراد أن يوجهه أخلاقيا.

× فى المفردة ٦ : يطلب من الطالب أن يفكر فى مايمكن أن يقوله لبنتام ردا على كلامه ، فالطالب يجمع هنا نقاط النقد التى يمكنه أن يستخلصها من البنود السابقة كرد عام ينقد به أقوال بنتام ، ثم يفكر الطالب فى تحديد مكانة اللذات الفسيولوجية من خير

الفرد وخير المجتمع .. فهذه اللذات قد تحقق خيراً وقتياً للفرد بمعزل عن الجماعة ، ثم يفكر الطالب فى الحافز على الفعل الاخلاقى ، وعلى المعلم أن يوجه إجابة الطالب حتى يصل به إلى أن الهدف من الفعل ينبغى أن يكون الحافز على الفعل الخلقى وأن يكون الله تعالى هدفاً لكل أعمالنا ، ويُطلب من الطالب أن يعطى مثالاً من خبراته يترجم به كون أن الله تعالى هو الهدف من أفعالنا ، ثم يوجه الطالب إلى التفكير فى مكانة الدين من الأخلاق وأن الدين يحتاج فى تحقيقه لنوعية من المنبهات الحسية والنفسية معا بتوسط واعتدال فلاينسى الفرد ذاته فى غمرة الجماعة ولايطغى بلذاته الحسية على حساب عقله أو حساب مصلحة الجماعة.

- تابع الاجتماعيين الوضعيين :(٢) - مذهب الاجتماعيين الوضعيين :-

١- استخدم أنصار هذا المذهب الاسلوب العلمى والطريقة الوضعية فى دراسة الظواهر الأخلاقية فى المجتمع:

- ما المبررات العقلية التى دفعت أنصار هذا المذهب إلى اتباع الأسلوب العلمى فى دراسة ظواهر المجتمع الاخلاقية ، حدد اجابتك فى النقطتين الآتيتين :

أ- طبيعة المنهج العلمى.

ب- نشأة الظواهر الاجتماعية فى المجتمع.

-إذا كنت واحداً من أنصار مذهب الاجتماعيين الوضعيين وضح كيف تدرس ظاهرتى : الزواج أو العمل فى مجتمعنا المصرى ؟

-هل حقق أصحاب هذا المذهب الدقة العلمية المطلوبة عند اتباع المنهج العلمى ؟ وضح اجابتك بالنسبة إلى مادرسته فى مادة المنطق عن شروط الملاحظة العلمية وشروط الغرض العلمى.

٢- عند الوضعيين الاجتماعيين تتحدد أخلاقيات الفرد وفقاً للمبادئ السائدة فى مجتمعه الذى يعيش فيه.

-وضح مكانة الفرد من هذه الأخلاقيات وما المطلوب منه حيالها ؟

- بماذا نصف الفرد عند الوضعيين الاجتماعيين ؟

-بماذا تتصف الأحكام الخلقية عند الوضعيين الاجتماعيين . هل هى ثابتة أم متغيرة ؟ هل هى ذاتية أم موضوعية؟

-ما النتيجة التى تلزم عن إجابتك عن السؤال السابق؟

- اعط فكرة عن أخلاقك فى حال تطبيق القضية السابقة على الظروف الراهنة

لأخلاقنا فى المجتمع المصرى .

– توحد علم الاخلاق عند الوضعيين الاجتماعيين مع مادة أخرى تدرسها ، ماهى هذه المادة ؟ وما العلاقة بينها وبين مايقوله الوضعيون الاجتماعيون؟

– هل كان الوضعيون الاجتماعيون على صواب عندما ربطوا الاخلاق بهذه المادة؟ .. ماذا تقول فى هذا الامر ؟

– هل ترى أن الأخلاق ينبغى أن ترتبط بمادة أخرى ؟ ماهى هذه المادة ؟ ولماذا؟

٣– قالت الأم ناصحة ابنها : ينبغى أن تكون نظيفاً حتى لايشم الآخرون منك رائحة غير مستحبة ، وينبغى أن تعمل بامانة كى تنال تقدير الناس واعجابهم .

أنظر فى قول الأم وأجب عن الاتى :

– من الملزم أو المجبر على الاهتمام بقيمة النظافة وقيمة العمل بأمانة ؟

– ما الذى يحدث إذا لم يوجد هذا الالزام ؟

–بماذا يتصف الاهتمام بقيمة النظافة وقيمة العمل عند الإبن ؟ هل هو اهتمام مطلق أم نسبى ؟

– هل تعتبر كلام الأم لابنها كلاماً أخلاقياً ؟ ولماذا ؟

– مالمطلوب من الأم كى يكون كلامها أخلاقيا؟

–بماذا تنصح الابن إن أردت أن تكلمه كلاماً أخلاقياً ؟

– بماذا تتصف القيمة بناءً على كلام الأم لابنها ؟ هل القيمة غاية فى حد ذاتها أم أنها وسيلة إلى تحقيق غاية أخرى ؟

– بماذا تتصف القيمة بناءً على الكلام الذى ستوجهه إلى الإبن ناصحاً له ، هل القيمة غاية فى حد ذاتها أم أنها وسيلة إلى تحقيق غاية أخرى ؟ وماتلك الغاية؟

– ترى على أى أساس ينبغى أن يكون اهتمامنا بالقيم ؟

هل نهتم بالقيمة باعتبارها غاية فى حد ذاتها ؟

هل نهتم بالقيمة باعتبارها وسيلة إلى غاية أخرى ؟

هل تجمع بين الأمرين السابقين ؟ وكيف ؟

٤– قالت الفتاه لزميلتها ناصحة لها :

خير طريق للتعامل مع الناس أن نتفق معهم فإن قالوا نعم قلنا نعم ، وإن قالوا لاقلنا لا .

أنظر فى قول الفتاة وأجب عن الآتى :

– كيف يُودى الأمر الواجب عند تلك الفتاة؟

– من الذى يفرض هذا الواجب فى نظر تلك الفتاة؟

–هل ينطبق الأمر الواجب مع مايقوله الناس دائما ؟

– أذكر موقفاً من حياتك الاجتماعية أو من حياة المقربين إليك لم يحدث فيه انطباق أو انسجام بين الأمر الواجب والأمر الحادث فى عرف الناس.

– هل تعتبر كلام الفتاة لزميلتها كلاما أخلاقيا ؟ ولماذا ؟

– ماذا تقول للفتاة إن أردت أن تنصحها نصحاً أخلاقيا؟

– أيهما أصح لسلوك الفرد أخلاقيا فى المجتمع :

– أن تكون أخلاقنا أخلاقا تصدر من داخل الذات ؟

– أن تكون أخلاقنا أخلاقا موضوعية مرتبطة بالمجتمع ؟

– هل الذات أو النفس الانسانية كافية بمفردها كمصدر نستقى منه الافكار الاخلاقية ؟

–هل المجتمع كاف بمفرده كمصدر نستقى منه الأفكار الاخلاقية ؟

– كيف ينبغى أن تكون أخلاقنا فى مجتمعنا المصرى؟

–هل ينبغى أن ترتبط الاخلاق بمصدر خارجى عن النفس الانسانية وعن المجتمع ولماذا؟

– هل يحقق قول الفتاة لزميلتها معنى الانتماء للمجتمع ؟

– حدد معنى الانتماء للمجتمع كما يظهر عند الوضعيين الاجتماعيين ؟

– حدد معنى الانتماء للمجتمع كما يظهر من العلاقة المتبادلة – التى تعرفها فى علم الاجتماع – بين الفرد والمجتمع حيث أنهما وجهان لعملة واحدة.

– وضح على أى أساس ينبغى أن يكون اهتمامك بالقيم من منطلق العلاقة السابقة ؟

٥–أصبحت الأخلاق عند الوضعيين الاجتماعيين تهتم بدراسة ماهو قائم بالفعل فى المجتمع من ظواهر أخلاقية اجتماعية .

–تمعن فى الفقرة السابقة وأجب عن الآتى :

–إذا كان الدين أحد الامور الموجودة بالفعل فى المجتمع فكيف تتم دراسة الدين

من منطلق رؤية الوضعيين الاجتماعيين ؟

-هل الدين ظاهرة اجتماعية فى المجتمع ؟ استرجع ماتعرفه من علم الاجتماع عن مفهوم الظاهرة الاجتماعية .

-هل تعد الصلاة الجماعية ظاهرة اجتماعية؟

-ما المطلوب فى صلاة الفرد؟

- ماذا يحدث إذا درسنا الدين باعتباره ظاهرة اجتماعية؟

-ماذا يحدث إذا درسنا الدين باعتباره وحياً من الله تعالى على رسله وأنبيائه صلوات الله عليهم وسلامه ؟

-هل الدين يمثل إلزاماً خارجياً على الفرد ؟ ما مكانة هذا الإلزام من طبيعة النفس الإنسانية ؟

- هل نعتبر الدين علماً ومادة دراسية أم نعتبره منهجاً للتفكير والسلوك ؟ - تكلم عن الدين في حال اعتباره علماً ومادة ، وفى حال اعتباره منهجا للتفكير والسلوك . وما المطلوب منك فى حال كون الدين منهجاً للتفكير والسلوك ؟ اعط مثالاً من خبراتك يكون الدين فيها منهجاً للتفكير والسلوك.

طريقة السبر فى نموذج الاجتماعيين الوضعيين :-

× فى المفردة ١- ينظر الطالب فى علاقة المنهج العلمى بهدف الاجتماعيين الوضعيين ، فيحدد قواعد المنهج العلمى وشروط استخدامه سواء فيما يتعلق بالظواهر المدروسة أو بالباحث الدارس لتلك الظواهر ، ويربط بين تلك القواعد والشروط وطبيعة الظواهر الاجتماعية التى أراد أصحاب هذا الاتجاه أن تكون كالطبيعة الكونية الحسية فى العالم ، ويطلب من الطالب أن يطبق المنهج العلمى بقواعده وشروطه على واحدة من الظواهر الموجودة فى مجتمعنا المصرى ، ومن هذا التطبيق يستنتج الطالب أن أصحاب هذا المذهب لم يحققوا الدقة العلمية المطلوبة عند اتباع هذا المنهج العلمى ، ويطلب من الطالب بعد ذلك أن يوثق ملاحظته السابقة بما يدرسه من شروط الملاحظة العلمية وشروط الفرض العلمي فى مادة المنطق على الظواهر التى يدرسها ، فالطالب هنا يطبق مادرسه فى مادة المنطق على ظاهرة الزواج أو العمل ، ويخلص من ذلك إلى عدم مراعاة أصحاب هذا المنهج لتلك الشروط .

×المفردة ٢- يوضح الطالب مكانة الفرد من كلام الوضعيين ويتبين أن الفرد عليه

الخضوع لما تراه الجماعة فيكون شأنه كشأن الدمية التى يحركها المجتمع مثلما يشاء ، ويستنتج الطالب من مكانة الفرد فى المجتمع طبيعة الأحكام الأخلاقية من حيث كونها متغيرة وموضوعية ، والطالب بتطبيقه كلام الاجتماعيين على الظروف الراهنة لأخلاقنا يتبين عدم كفاية كلامهم وعدم دقته ، ثم يربط الطالب بين علم الأخلاق والتاريخ فيدرك علاقة العلمين معا ، ويترك الباب مفتوحا لتفكير الطالب في تبين المادة التى ينبغى أن يرتبط بها عن الأخلاق وينبغى أن يوجه الطالب إلى الدين كمطلب للأخلاق.

× وفى الموقف ٣- أعد هذا الموقف كى يكون به تطبيق لكلام الوضعيين الاجتماعيين ، فالطالب بإجابته على هذا الموقف يطبق الكلام النظرى الذى درسه فى هذا المذهب على السلوكيات الموجودة فى المجتمع ، فاجابة الطالب على هذا الموقف تبين مدى وعيه بالكلام النظرى في الفلسفة عن الوضعيين ، والطالب فى توجيهه النصح للابن فى هذا الموقف سوف يتعرض بالضرورة لأوجه النقد التى يمكن أن توجه لهذا المذهب.

× فى الموقف ٤- أعد هذا الموقف كى يكون به تطبيق لكلام الوضعيين والطالب بتحديده لموقف أخلاقى لم يحدث فيه الانطباق بين الأمر الواجب والعرف الحادث بين الناس ، يمكنه أن يستخلص النقد الذى يمكن أن يوجهه إلى هذا المذهب ، والطالب يتم دفعه فى هذا الموقف إلى أن يفكر بذاته في مدى كفاية النفس الفردية ومدى كفاية المجتمع لاستخلاص الأمر الواجب ، والطالب يدفع كى يدرك بذاته دور الدين فى أخلاقنا كما أن الطالب يفكر فى معنى الانتماء للمجتمع وكيف يكون سلوكه من منطلق العلاقة المتبادلة بين الفرد والمجتمع.

× فى المفردة ٥- يطبق الطالب كلام الوضعيين على الدين باعتباره أحد الأمور الموجودة بالفعل فى المجتمع ، ويفكر الطالب فى الدين : هل هو ظاهرة اجتماعية أم وحى من الله تعالى ، ثم يفكر فى المطلوب من صلاة الفرد ويفكربذاته فى مدى كون الدين علماً ومنهجاً للتفكير والسلوك.

(٢) مذهب الحاسة الخلقية فى الاخلاق : شافستبرى :

(١) - أراد شافسترى أن يجعل السلوك الاخلاقى مستقلا بذاته ونابعاً من إلزام داخلى فى الانسان ومستهدفا حب الفضيلة لذاتها فقال بوجود حاسة خلقية عند الانسان كافة فى داخله . أنظر فى الفقرة السابقة وأجب عن الأتى :-

-إذا كانت الامانه فضيلة ، واذا كان عدم القتل فضيلة ، فما المقصود بكلمة فضيلة ؟

-هل نحن فى سلوكنا الحياتى نقول الصدق مستهدفين حب الصدق فى حد ذاته؟

-هل نحن لانقتل مستهدفين حب عدم القتل في حد ذاته ؟

-أذكر النتائج الأخلاقية التى يمكن أن تعود على الفرد والمجتمع من قولنا الصدق حبا للصدق فى حد ذاته ، ومن حبنا عدم القتل كغاية فى حد ذاته؟

- أذكر موقفا يكون فيه قولنا الصدق فضيلة من الفضائل؟

-أذكر موقفا يكون فيه فعل القتل فضيلة من الفضائل؟

- أذكر النتائج الأخلاقية التى يمكن أن تعود على الفرد والمجتمع من عدم قولنا الصدق كغاية فى حد ذاته ، ومن عدم فعلنا للقتل كغاية فى حد ذاته.

- هل نحن فى أفعالنا الأخلاقية نستهدف حب الفضيلة لذاتها ؟

-ما النقد الذى يمكن أن توجهه إلى شافسترى من منطلق إجابتك على الأسئلة السابقة؟

٢- أراد شافستري أن يجعل السلوك الأخلاقى مستقلا بذاته ونابعاً من إلزام داخلى فى الانسان ومستهدفا حب الفضيلة لذاتها فقال بوجودها حاسة خلقية عند الانسان كامنة فى داخله تجعله يميز بين الخير والشر .

-هل فعلنا للقيم يكون غاية فى حد ذاته أم وسيلة إلى غاية أخرى؟

-تكلم عن سلوكك القيمى عندما يكون غاية فى حد ذاته ، وعندما يكون وسيلة إلى غاية أخرى.

-هناك فعل أخلاقى واحد ينبغى أن يكون غاية فى حد ذاته .. ماهو هذا الفعل ؟ تكلم عن سلوكك فى هذا الفعل وتكلم عن النتائج الأخلاقية التى تعود عليك وعلى المجتمع نتيجة قيامك بهذا الفعل.

-أيهما أصح أخلاقيا:-

-أن نعبد الله تعالى كغاية فى حد ذاته ؟

- أن نعبد الله تعالى رغبة فى دخولنا الجنة وخوفاً من دخولنا النار؟

-ما النتائج الأخلاقية التى تعود عليك فى الحالة الأولى وفى الحالة الثانية؟

٣- فصل شافستبرى الأخلاق عن الدين حتى لايكون السلوك الأخلاقى فى هيئة أو امر دينية خارجية مفروضة على الانسان بوراثة الدين.

-أيهما أصح من الناحيه الاخلاقية:

-أن يكون الالزام الاخلاقى : إلزاما داخلياً فى الانسان؟

إلزاما خارجياً مفروضا عليه؟

- تكلم عن سلوكك الأخلاقى فى حال كون الالزام داخليا وفى حال كون الالزام خارجيا.

-هل أوامر الدين تمثل إلزاما خارجياً على الانسان ؟ مامكانة هذا الالزام من طبيعة النفس البشرية؟

-هل الدين يرفض الالزام الداخلى؟

-هل يمكن فصل الأخلاق عن الدين؟

-تكلم عن سلوكك الأخلاقى فى حال فصل الأخلاق عن الدين وفى حال كون الإلزام داخليا فقط.

-بين نوعية الالزام فى حال ربط الأخلاق بالدين.

-هل وفق شافستبرى فى مقولته السابقه؟ . ماذا تقول له رداً على كلامه؟

-هل نحن نرث الدين من أبائنا وأجدادنا؟

-تكلم عن الدين في حال كونه وراثة؟

-وضح كيف نكون متدينين بدين آبائنا بغير وراثة للدين؟

-ما المتطلبات التى يفرضها علينا الدين كى نكون متدينين؟

٤- يرى شافستبرى أن الحاسة الخلقية عند الانسان كامنة فى داخله بصورة فطرية وهى التى تجعله يميز بين الخير والشر وتدفعه إلى عمل الخير بطريقة تلقائية مستقلة عن أهدافه ومصالحه .

-درست فى مادة علم النفس موضوع الحواس ، تحت أى من الدوافع يمكن وضع حاسة شافستبري ؟

-كيف تعمل الحواس المادية عند الانسان وكيف تعمل حاسة شافستبرى؟

-ماموقع الحواس من تحصيل المعرفة عند الانسان؟

- من هو الرجل الخير عند شافستبري ومن المسئول عن فعل الخير عنده ؟

-مامدى اتفاق الناس حول المعرفة الواردة من الحواس؟

-مامدى اتفاق الناس حول المعرفة الأخلاقية الواردة من حاسة شافستبرى؟

-هل تتفق مع شافستبرى فى مقولته السابقة ؟ ماذا تقول له فى حالة الاتفاق ، وفى حالة الاختلاف؟

-حدد فعلا خيرا قمت به وحدد طريقتك فى القيام به : هل فعلك للخير يحتاج إلى شروط أو قواعد ؟

-هل ينفصل فعل الخير عن أهدافنا ومصالحنا؟

-مالدافع الى فعل الخير عندك؟

-قال الحكيم : الفاعل للخير فى زماننا هذا كالقابض على الجمر من النار.

-هل ترى أن هذه المقولة تنطبق على زماننا هذا ؟ ولماذا؟

-هل فعل الخير يتم بطريقة تلقائية كما يرى شافستبري؟

-مامتطلبات فعل الخير؟

٥- طالب شافسترى الانسان بان يمارس الفضيلة لذاتها تحقيقاً للراحة النفسية الداخلية.

إذا كان إنفاق المال فضيلة من الفضائل ، وضح كيف يكون الإنفاق فضيلة فى حد ذاته؟

-ماالصفات التى يحتمل أن يتصف بها الانسان فى حال كون الإنفاق فضيلة فى حد ذاته؟

-هل يرتبط إنفاق المال بشروط معينة حتى يصبح الإنفاق فضيلة من الفضائل ؟

-ماذا تقول لشافستبرى رداً على كلامه فى ممارسة الفضيلة لذاتها؟

٦-كافأ وزير الداخلية رجل الشرطة على تأديته لواجبه فقال الرجل ناصحا ابنه : ينبغى أن تؤدى واجبك كى لاتعاقب وكى تحصل على تقدير ومكافأة رؤسائك فى العمل.

-هل يتفق كلام الرجل لابنه مع مايقوله شافستبرى؟

-هل يمكن أن ينفصل فعل الفضيلة عن الجزاء؟

-وضح حال المجتمع فى حال فصل الأفعال عن جزاءاتها

-هل تعتبر كلام الرجل لابنه نصيحة أخلاقية؟

-ماذا تقول لابن إذا أردت نصحه أخلاقياً؟

-هل تعتبر تصرف وزير الداخلية تصرفاً أخلاقياً؟

-هل ينبغى علينا رفض الجزاءات كلها . مانوع الجزاء الذى ينبغى علينا أن نقصده؟

٥ – طريقة السير فى نموذج الحاسة الخلقية :

× فى المفردة ١+٢ يحدد الطالب معنى كلمة فضيلة ، ويفكر فى الغرض من فعلنا للخير ويصل بذاته إلى عدم كفاية الخير كخير فى حد ذاته كدافع للفعل ، ففعل الخير ينبغى أن يكون لغاية أخرى أسمى من الفعل ، ويفكر الطالب فى النتائج التى تعود على الفرد من قولنا الصدق حبا للصدق كغاية فى حد ذاته ، فسلوكنا هنا قد يبتعد بنا عن معنى الفضيلة ذاتها وذلك مثل من يقول الصدق حبا للصدق ذاته فيفشى أسرار بلده إلى عدوه. ويستنتج الطالب بذلك أن فعل الخير ينبغى أن يشرط بغاية أخرى ويفكر الطالب فى الفعل الأخلاقى الذى ينبغى أن يكون غاية فى حد ذاته وهو عبادة الله تعالى ، فواجبنا تجاهه عز وجل أن يكون دافعنا للايمان عبادة الله عز وجل قبل التفكير فى الثواب أو العقاب ، ويفكر الطالب بعد ذلك فى كون عبادة الله كغاية في حد ذاته فيفكر فى النتائج التى تلزم عن ذلك وهى الشجاعة وعدم الخوف من أى سلطة فى المجتمع.

× فى المفـردة ٣- يفكر الطالب فى الإلزام ويفكر فى إلزام الدين وهو إلزام خارجى وداخلى فى آن واحد وينبغى أن يوجه الطالب للاجابة السابقة ، ثم يفكر الطالب فى مكانة الدين من الأخلاق وهل يتم عزل الاخلاق عن الدين ؟ ويستخلص الطالب من ذلك كله النقد الذى يمكن أن يوجهه إلى شافستبرى ، ثم يفكر الطالب فى كون الدين وراثة وفى كونه يحتاج إلى متطلبات ينبغى أن نكون على وعى بها.

× فى المفـرده٤- يتم الربط بين مـايدرسـه الطالب فى مـادة علم النفس وبين الفلسفة ، فالطالب يدرس فى علم النفس موضوع الحواس فيستطيع من وعيه بكيفية عمل الحواس المادية أن يحدد عمل حاسة شافستبري وأن يحدد الأمور المطلوبة كى تعمل هذه الحواس وأن يستنتج اتفاق الناس أو عدم اتفاقهم على عمل هذه الحواس ، ومن هذا الكلام يمكن للطالب أن يقدم نقداً لكلام شافستبرى ، كما يمكن للطالب أن يحدد بذاته الأمور المطلوبة لفعل الخير ، ففعل الخير يحتاج إلى أمور أخرى تفوق عمل الحاسة الخلقية .

× فى المفردة ٥+٦ ، يتبين الطالب فى المفردة (٥) أن فعل الخير كخير فى حد ذاته قد يبتعد بالفرد عن معنى الفضيلة والخير ، وذلك كمن يحب الانفاق وهو خير حباً للانفاق فى حد ذاته فيكون الفرد مسرفا.

ويفكر الطالب فى (٦) – فى مكانة الجزاء من الالزام وأنه لايمكن فصل الجزاء عن الإلزام ، وأن الجزاء الذى ينبغى أن نقصده هو عبادة الله تعالى.

الحكم على مدى صدق هذه النماذج لما وضعت له :

يعرف الاختبار الصادق بأنه الذى يقيس ماوضع لقياسه ويمكن القول قياسا على ذلك بأن النموذج الصادق هو الذى يقيس ماوضع لقياسه ، فالنموذج الصادق هو الذى ينجح فى قياس مدى تحقيق الأهداف التى وضع لها . وللتأكد من الصدق المنطقى للنماذج السابقة فقد تم عرض هذه النماذج باطارها النظرى وبأهدافها الموضوعة لها على مجموعة من المحكمين للحكم على مدى تحقيقها للأهداف الموضوعة لها، وقد بلغ عدد المحكمين ٥- من بينهم أستاذ وأستاذ مساعد فى قسم الفلسفة ، و٣- من المعنيين بتدريس الفلسفة فى قسم المناهج بالكلية . وقد طلبت منهم دراسة النماذج بمادتها ومحتوياتها للحكم على مدى تحقيقها للأهداف الموضوعة ، وقد طلب المحكمون حذف بعض الأسئلة لتكرارها كما طالبوا باضافة بعض الاسئلة ، وقد تم مراعاة ملاحظاتهم فى النماذج المقدمه.

والباحثة فى النهاية وإن كانت ترجو فى دراستها هذه الوضوح والجلاء لمفهوم الفلسفة التطبيقية ، فهى تبغى بدراستها هذه فتح الباب لمزيد من الدراسات حوله.

الهوامش

1-STEVENSON LESLIE:APPLIED PHLOSOPHY- META PHIL JOURNAL VOL - N " - 1970.

2 -AN INTERNATIONAL ENQUIRY OF UNESCO .

3 - HILLIN JOHN : PHILOSOPHY AND THE PRIESTHOOD - META PHIL JOURNAL N3. P215.1979.

4 - AN INTERNATIONAL ENQUIRY OF UNESCO SP. CIT .

5 - GARRY ANN : WHY ARE LOVE AND SEX PHILOSOPHICALY INTERESTING - MEAT PHIL. JOURNAL - VOL II - N2 . 1980 .

6 - REGIS EDWARD : THE LAYMAN AND THE ABIDICATION OF PHIL. META PHIL. JOURNAL VOL I-NII970.

7 - BAUMGARTEN ELIAS : THE ETHIGAL AND SOCIAL RESPONSIBILITES OF PHIL. TEACHER META PHIL JOURNAL VOL II-N2 1980.

8 - COVINLOCK JAMES : THE MORAL VALUE OF A PHILOSOPHIC EDUCATION TEACHING PHIL GOURNAL VOL3 - N.I - 1980.

9 - TORGERSON N, PON : THE PHILOSOPHEN IN RESIDENCE META PHIL JOURNAL VOL 8 - N 2 - 1977.

١٠ – زكريا ابراهيم : مشكلة الفلسفة – مكتبة مصر ، القاهرة ، ١٩٧١ – ص ٢٧ .

١١ – زكريا ابراهيم – المرجع السابق – ص ٨ .

١٢ – زكريا ابراهيم – المرجع السابق – ص ٨٨ .

13 - STEVENSON LESLIE : APPLIED PHIL . OP CIT .

14 - ADMS E.M. : PHILOSOPHICAL EDUCATION AS CULTURAL CRITICISM TEACHING PHIL JOURNAL N3 1980 .

15 - GOLDMAN MICHAEL : INSTITUTIONAL OBSTACLES TO THE TEACHING OF PHILOSOPHY META PHIL JOURNAL VOL N.3 1975 .

16 - BAUMGARTEN ELIAS : OP CIT .

17 - WEST , DOVID : A NEW MEDIUM FOR TEACHING PHIL . META PHIL JOURNAL VOL 3 N4 1972 .

18 - STEVENSON LESLIE OP . CIT .

١٩ – عبد الرحمن بدوى – مناهج البحث العلمى – دار النهضة العربية ، ١٩٦٨ ، ص ٣ .

20 - CAVELL MARCIA PHILOSOPHY AS PSYCHO A NALYSIS META PHIL JOURNAL VOL 6 - N 2 1975.

21 - ADAMS E. M. OP CIT .

22 - CAVELL MARCIA OP CIT .

23 - STEVENSON LESLIE OP CIT .

٢٤– سعيد اسماعيل على : هموم التعليم المصرى – طلابنا بين التفلسف وتعليم الفلسفه – بدون ذكر اسم الناشر – الطبعه الأولى ١٩٨٩ ص ٢٩٨

٢٥– أحمد المهدى عبد الحليم – تعليم القيم فريضة غائبة فى نظام التعليم –مجلة دراسات تربوية ، الجزء ٣٣، ص ٢١–١٩٩١

٢٦– أحمد المهدي عبد الحليم : المرجع السابق

٢٧– سماح رافع محمد – محمد مصطفى السيوي : الفلسفة ومشكلات الانسان – للصف الثالث الثانوى أدبى وزارة التربية والتعليم ١٩٩١–١٩٩٢

٢٨–سعيد اسماعيل على : هموم التعليم المصرى مرجع سابق ص ٢٩٨

٢٩– أحمد المهدى عبد الحليم – مرجع سابق.

٣٠– أحمد المهدى عبد الحليم – مرجع سابق.

٣١– رجعت الباحثه فى هذا الجزء الى الكتب الآتية:–

فوقية حسين محمود – مدخل الى قيم الأخلاق ، د . ن ، ١٩٨٤

حمدى حيا الله : الأخلاق ومعيارها بين الوضعية والدين – الطبعة الثانية– د . ن ، ١٩٧٧ .

حسن الشرقاوى : الاخلاق الاسلامية – مؤسسة مختار للنشر والتوزيع – القاهرة – الطبعة الأولى د . ت .

٣٢–مجلة الوحده.

٣٣– برجسون – ترجمة زكريا ابراهيم – دار المعارف ، د . ت ، ص ٣٤

٣٤– محمود زيدان – مناهج البحث الفلسفى ، دار الاحد ، بيروت ، ١٩٧٤ .

٣٥- عالم الفكر ص ١٦٩

٣٦- هنزمين - ترجمة فؤاد زكريا : الفلسفة أنواعها ومشكلاتها - دار نهضة مصر ١٩٧٥

٣٧- برجسون - ترجمة زكريا ابراهيم - مرجع سابق

٣٨- صلاح قنصوه : فلسفة العلم

٣٩- زكريا ابراهيم - مشكلة الفلسفة مرجع سابق ص ٢٤٣

٤٠- سعيد اسماعيل على - تدريس المواد الفلسفية ، عالم الكتب ، ١٩٧٢ ، ص ١٠٦

٤١- انظر فى ذلك : سعاد محمد فتحى محمود : مقرر مقترح فى الفلسفة لطلاب القسم الأدبى - رسالة ماجيستير غير منشورة - كلية بنات عين شمس ١٩٧٩ ص٩٩

٤٢- رشدى فكار: قضايا العصر - مقال منشور فى جريدة الاهرام المصرية بتاريخ ١٩٧٨/٤/٧

٤٣- سعاد محمد فتحى محمود - مرجع سابق ص ١٠٤

٤٤- أنظر هنا :

THINKING : THE JOURNAL OF PHIL . FOR CHILDREN : THE RETURN TO MORAL EDUCATION VOL .I.NI. 1979.

THINKING : THE JOURNAL OF PHIL . FOR CHILDREN : EDUCATING FOR MORAL STRENGTH VOL-N3+4 .