٢٥ التعليم كبوتقة للمواطنة ..

د. عبد السلام نوير

ظهر مفهوم التسامح كنتاج لعصر النهضة والتنوير اللذين سادا فى أوروبا فى القرن السابع عشر ، على أنقاض حكم الإقطاع المتحالف مع الكنيسة الكاثوليكية ؛ وكان هذا الحكم لا يؤمن بالعلم والمعرفة والتعددية ، بل كان يفرض مفهومًا قيميًا واحدًا وشاملًا ؛ لذلك كانت سمة تلك المرحلة هى الصراعات التى تتخذ الطابع الإثنى ، والجغرافى ، والمدنى ، رغم أن جوهر تلك الصراعات ربما كان طبقيًا واقتصاديًا بالأساس.

أما رموز عصر التنوير أمثال هوبز ، ولوك ، وروسو ، ومونتسكيو... إلخ فقد طرحوا مفهومًا آخر يقوم على العقد الاجتماعى ما بين المواطنين والحكم ، وعلى آلية ديمقراطية تحكم العلاقة بين أطراف المجتمع وبين المواطنين أنفسهم بالاستناد إلى القانون ؛ وعليه فقد ساد مفهوم المواطنة ، حيث تحول المواطن إلى ذات حقوقية وكينونة مستقلة ، بعد أن كانت القبيلة أو العشيرة أو الوحدة العضوية هى ذلك الإطار الذى ترتبط علاقاته بالآخرين بناءً على موازين القوى ومنطق القوة أصلًا.

ومع ظهور قوانين حقوق الإنسان ومنها وثيقة حقوق الإنسان الفرنسية وغيرها ، وانتشار تلك المواثيق فى المستوى الكونى ، وبخاصة الإعلان العالمى لحقوق الإنسان فى عام ١٩٤٨م ، وكذلك العهدين الحقوقيين الاقتصادى والاجتماعى والثقافى ، وكذلك السياسى والمدنى ، اللذين صدرا عن الأمم المتحدة عام ١٩٦٦م ، أصبحت هناك قيم ومفاهيم ومعانٍ جديدة تستند إلى منطق المواطنة ، وعدم التمييز والمساواة فى كل التعاملات المجتمعية فى نفس الدولة أو على الصعيد العالمى ؛ فهناك حقوق للبشر أينما تواجدوا تنظمها تلك المواثيق ، وتستند إلى التعامل بالتساوى مع أبناء البشر ، وبغض النظر عن الدين ، أو العرق ، أو اللغة ، أو الجنس ، أو الأصل الاجتماعي.... إلخ[1].

ورغم أن المواطنة جاءت نتاجًا تحوليًا اجتماعيًا واقتصاديًا أساسًا فى إطار تفكك البنى القبلية والعشائرية ، وسيادة المواطن كوحدة اقتصادية وحقوقية مستقلة ، إلا أن ذلك النتاج تعزز من خلال منطق سيادة القانون وأجهزة حفظ الأمن الذاتى والأمن العام فى الوطن ؛

وبالتالى لم ينبرِ أحد للتفكير بأدوات للحماية الذاتية ، بل انبرى الجميع للتفكير بالانخراط بأدوات تعبر عن مصلحة جمعية عن طريق الانضواء فى حزب سياسى أو نقابة مهنية أو منظمة أهلية ، يمارس بها المواطن دوره وفاعليته ونشاطه ومشاركته فى الحياة الاجتماعية الوطنية العامة على قدم المساواة مع الآخرين ، وما يميزه هو فاعلية دوره فى تقدم المجتمع وليس أصله العرقى ، أو الاجتماعى ، أو الطبقى ، أو جنسه أيًا كان ذكرًا أم أنثى.

وعليه فقد أصبحت المواطنة هى الآلية للحد من الصراعات الإثنية ، والعرقية ، والاجتماعية ، والجنسوية ، على قاعدة مبدأى عدم التمييز والمساواة ، وأصبح من غير الغريب أن تجد مجتمعًا متعدد الأعراق والأصول كفئة موحدة وفق منظومة من البنى القانونية ، والمفاهيم الاجتماعية والقيمية التى تشترط عدم التمييز والمساواة فى الحقوق والواجبات. وقد أدى هذا إلى إنهاء مفهوم العنصرية الذى أصبح مفهومًا مثيرًا للاشمئزاز للإنسان ، وتعزز ذلك عبر كفاح الشعوب ضد أنظمة الاستعمار من أجل إزالة نظام التمييز العنصرى ، كما حصل فى كفاح شعب جنوب أفريقيا ، وكذلك عبر حركة الحقوق المدنية ؛ والتى عبر عنها مارتن لوثركنج فى الولايات المتحدة الأمريكية ، تلك الحركة التى أفضت إلى إلغاء كل القوانين العنصرية بحق السود الذين كان يتم التعامل معهم بوصفهم كائنات إنسانية من الدرجة الثانية أو الثالثة.

كما تم إلغاء العديد من القوانين والإجراءات التمييزية بحق النساء ، وأصبحنا نجد أن الكثير من النساء يتبوأن مراكز قيادية فى الكثير من الأحزاب أو النقابات ، أو يصبحن أعضاء برلمان ، أو حتى رؤساء دول ؛ واستطاعت الحركة النسوية العالمية تحقيق إنجازات رائعة على هذا الصعيد ، كما حققت فئات اجتماعية كانت محرومة ومقهورة كثيرًا من الإنجازات على صعيد حقوقها ومنها الحركة العمالية على سبيل المثال ؛ وقد تعزز ذلك عن طريق المواثيق الدولية الكثيرة التى ضمنت حقوق العمال.

لقد تحققت الإنجازات الواردة فى أعلاه بفضل مفهوم المواطنة ، ومنطق القانون ، وسيادته على قاعدة عدم التمييز والمساواة[٢].

وهكذا ، لا يمكن ممارسة الديمقراطية دون تأصيل وغرس روح المواطنة ، فالمواطنة هى السبيل الوحيد لممارسة سيادة القانون والمساواة أمام القانون ، ولممارسة حد أدنى من الحقوق أمام تعسف السلطة والمطالبة بالحقوق السياسية ، فالمواطن يتوقع حقوقًا سياسية بحكم هويته هذه أو بحكم كونه دافع ضرائب ، ولكن الرعية لا تتوقع حقوقًا سياسية ، بل تتوقع أن تُعامل بالحسنى أو أن يتم التسامح معها فى أفضل الحالات.

والمواطنة هى القاعدة التى تنطلق منها المطالبة بالديمقراطية ليس بغرض الوصول إلى السلطة فحسب ، بل بغرض ممارسة الديمقراطية وتوسيع مفهوم المواطنة ذاته. والمواطنة هى الوجه الآخر لسيادة الأمة ، ولا تكتمل السيادة القومية دون مواطنة ، ولا تجد تعبيرها الأكثر أمانة إلا بالديمقراطية[٣].

يتفق الباحثون على وضع مؤسسات التعليم ضمن أدوات التنشئة السياسية مع الأسرة ودور العبادة وجماعات الرفاق ووسائل الإعلام و المؤسسات الأهلية والعسكرية. ويذهب الرأى الغالب إلى اعتبار المدرسة أقوى مؤسسة اجتماعية فى التأثير على التكوين العقلى والنفسى للناشئة.

ولما كان التعليم يسهم فى تربية النشء عن طريق المقررات الدراسية ، خصوصًا مقررات التاريخ والتربية القومية واللغات والتربية الدينية ، ومن خلال المدرس بوصفه رأس الحربة فى العملية التعليمية ، وبما لديه من علم وما يؤمن به من قيم ، وبما يتبعه من أساليب فى التدريس والتعامل مع التلاميذ ، وعن طريق الطقوس المدرسية ، كتحية العلم وترديد الأناشيد ، ومن خلال الأنشطة الطلابية ، جماعية كانت أو فردية. ويؤدى الاتساق بين الآليات الأربع إلى تفعيل دور المؤسسات فى عملية التنشئة السياسية[٤].

ولما كان المعلم هو الذى يتعامل مع الآليات الثلاث المتبقية ، ويسبغ عليها طابعه وأفكاره، فإنه يصير فى موقع القلب من هذه العملية ، ويصير التعرف على تكوينه الفكرى والثقافى أمرًا على جانب كبير من الأهمية ، ولا سيما فى ضوء عمق تأثيره على التلاميذ فى مراحل عمرهم المبكرة واتساع نطاق هذا التأثير فى ضوء الأعداد الغفيرة التى يتعامل معها عدد كبير من المعلمين فى مصر.

ومن ناحية أخرى ؛ فإن هؤلاء المعلمين هم نتاج النظام التعليمى عبر مراحل وحقب زمنية مختلفة ؛ ومن ثم تعكس رؤاهم وأفكارهم الكيفية التى تمت بها تنشئتهم وصياغة مواطنتهم وكيفية إدراكهم لهذه المواطنة بأبعادها.

ومن هنا فإن هدف هذه الدراسة هو الكشف عن طبيعة الثقافة السياسية لمعلمى التعليم الأساسى ، وبالأحرى التعرف على مدى ديموقراطيتها ؛ بما يعنى تمثلها لقيمة لمواطنة ، وإيمانها بها من ناحية ، وبما يرسى أساسًا لتدعيم وترسيخ هذه القيمة فى نفوس المعلمين ، ثم طلابهم من بعد ، من ناحية أخرى.

وبرغم التأثير الكبير الذى يمارسه المعلمون على التلاميذ ؛ فقد تركز اهتمام الباحثين على المضمون السياسى لمناهج التعليم ، وعلى الثقافة السياسية للطلاب ، ولم يتأت له أن يتجه

لتناول الثقافة السياسية للمدرسين ، على أهميتهم كفئة اجتماعية فى ذاتها ، ومن حيث أهمية واتساع نطاق دورهم فى عملية التنشئة السياسية للطلاب. ومؤدى هذه الأهمية أنه لا يكفى أن تكون المقررات التعليمية ذات مضمون ديمقراطى ليضمن المجتمع غرس بذور ثقافة ديمقراطية فى نفوس التلاميذ ، إنما ينبغى أن تكون الثقافة السياسية للمعلم كقائم بالتنشئة ذات طابع ديمقراطى. فلا يتوقع أن يكون أداء المدرس فى توصيل ما قد تستهدفه العملية التربوية من غرس للمبادئ الديمقراطية فعالًا إذا كان هو نفسه غير مؤمن بها.

وتسعى الدراسة لاختبار الفروض التالية :

١- هناك علاقة إيجابية بين ارتفاع مستوى تعليم المعلم ، وميله لاعتناق ثقافة سياسية ديمقراطية.

٢- يميل المعلمون المؤهلون تربويًا لاعتناق ثقافة سياسية أكثر ديمقراطية ، مقارنةً بغيرهم من غير المؤهلين تربويًا.

٣- يميل المعلمون فى التعليم الخاص / لغات لاعتناق ثقافة أكثر ديمقراطية ، مقارنةً بنظرائهم فى التعليم الرسمى العام.

مناهج التحليل

وقد استخدم الباحث منهجين متداخلين ومتساندين إلى حد كبير ، وهما:

١ - **منهج التحليل الثقافى** ، وذلك بحكم طبيعة موضوع الدراسة. ونظرًا لأن الخطوط الفاصلة بين الثقافة بمعناها الشامل ، والثقافة السياسية لا تكاد تتضح فى المجتمعات السائرة على درب النمو ، بل تطغى الأولى على الأخيرة ؛ بحيث تعتبر القيم الاجتماعية بالمعنى الواسع بمثابة الإطار التفسيرى للكثير من جوانب الثقافة السياسية. وقد استدعى هذا المنهج ربط أشكال خاصة من السلوك الذى يمكن رصده إمبيريقيًا بالخصائص البنائية لهذا المجتمع مفترضًا أن هذه العلاقة تعد سببًا جزئيًا لأوجه الاختلاف أو التشابه فى السلوك بين الجماعات المختلفة.

٢ - **منهج التحليل النفسى** ؛ إذ لا يخفى ما للثقافة من أبعاد تتصل اتصالًا وثيقًا بطبيعة الشخصية وسماتها ، الأمر الذى اقتضى الاستعانة ببعض الاتجاهات النفسية ؛ مثل اتجاه المحافظة ، و اتجاه التعصب السياسى ، واتجاه التعصب إزاء الآخر الدينى.. إلخ. وقد استخدم الباحث مقياس ليكرت الثلاثى " موافق - محايد - رافض".

الأساليب البحثية

استخدم الباحث الأسلوبين البحثيين التاليين:

(أ) **أسلوب المسح الاجتماعى بالعينة** ؛ حيث كان مستحيلًا إجراء مسح شامل لمجتمع معلمى التعليم الأساسى بأعداده الهائلة فى إطار الدراسة الميدانية.

(ب) **الأسلوب الإحصائى** ؛ وذلك لمعالجة البيانات واختبار الفروض.

الأدوات البحثية

استخدم الباحث أداة واحدة هى **استمارة الاستبيان** التى تم تطبيقها على عينة من معلمى التعليم الأساسى فى الحضر والريف ، وروعى فيها تمثيل المتغيرات الأساسية فى المجتمع الأصلي.

العينــة

أجريت الدراسة على عينة عشوائية من معلمى التعليم الأساسى روعيت فيها المتغيرات الأساسية ، وقد تم تمثيلها على نحو ما هى قائمة فى المجتمع الأصلى إلى حد كبير.

بلغ العدد النهائى للاستمارات الصالحة ٣٥٤ استمارة ، وذلك بعد استبعاد ٣١ استمارة فى المراجعة الميدانية والمراجعة المكتبية . وقد توزعت إلى ١٨٦ ذكور (٥ر٥٢٪) ، ١٦٨ إناث (٥ر٤٧٪) ، ٢١٨ مقيمين بالريف (٦٢٪) ، ١٣٦ مقيمين بالحضر (٣٨٪) ، ٢٣٩ ابتدائى (٥ر٦٧٪) ، ١١٥ إعدادى (٥ر٣٢٪) ، ٣٠٧ مدرسين مدارس رسمية (٨٧٪) ، ٤٧ مدرسًا مدارس خاصة لغات (١٣٪).

وسوف يعرض الباحث فيما يلى نتائج الدراسة الميدانية التى توضح أهم ملامح وطبيعة حرية الفكر والتعبير ، والمشاركة السياسية التى يؤمن بها المعلمون -طبقًا لبنود المقاييس[٥]- من خلال الأبعاد التالية:

مفهوم المواطنة

تُعَدُّ "المواطنة" أحد المفاهيم الرئيسية فى الفكر الليبرالى منذ تبلوره فى القرن السابع عشر كنسق للأفكار والقيم ، تم تطبيقه فى الواقع الغربى فى المجالين الاقتصادى والسياسى فى القرنين التاليين ، وما ترتب على ذلك من آثار على الترتيبات الاجتماعية والعلاقات الإنسانية فى القرن العشرين ثم مطلع قرننا هذا[٦].

وقد شهد هذا المفهوم تغيرات عديدة فى مضمونه واستخدامه ودلالته ، فلم يعد فقط يصف العلاقة بين الفرد والدولة فى شقها السياسى القانونى كما ساد سابقًا ، بل تدل القراءة فى الأدبيات والدراسات السياسية الحديثة على عودة الاهتمام بمفهوم "المواطنة" فى حقل النظرية السياسية ، بعد أن طغى الاهتمام بدراسة مفهوم "الدولة" مع نهاية الثمانينيات ، ويرجع ذلك لعدة عوامل: أبرزها الأزمة التى تتعرض لها فكرة الدولة القومية التى مثلت ركيزة الفكر الليبرالى لفترة طويلة... ، هذا فضلًا عن وصول الفردية كفكرة مثالية لتحقيق حرية وكرامة الفرد إلى منعطف خطير فى الواقع الليبرالى ، بعد أن أدى التطرف فى ممارستها ، وعكوف الأفراد على ذواتهم ومصالحهم الضيقة إلى تهديد التضامن الاجتماعى الذى يمثل أساس وقاعدة أى مجتمع سياسي[٧].

والمواطنة هى تنظيم محدد جدًا للعلاقة بين الفرد والدولة ، وبين الفرد والمجتمع ، أو بقية الأفراد المعرفين كمجتمع أو كجماعة.

وقد تترتب حقوق هذا الفرد عن انتسابه لمجموعة بشرية نظمت ذاتها تنظيمًا سياسيًا بغض النظر عن تسميتها «مجتمع المدينة اليونانية» ، «القومية» فى عصرنا وغيرها..هذه الحقوق تنجب نوعًا محددًا من المواطنة تشتق فيه الحقوق من الانتماء إلى جماعة ، أى من الهوية فى الواقع. ولم تعرف الديمقراطية الأثينية القديمة حقوق مواطن تشتق من كونه مواطنًا ، بل عرفت «حقوق وواجبات» هى قواعد فى السلوك ناجمة عن العضوية فى الجماعة ، أو سَمِّها القبلية القومية إن شئت ، وبهذا المعنى كانت الديمقراطية الأثينية ديمقراطية قبلية إلى حد بعيد .

تجسد المواطنة هنا مجموعة قيم سياسية واجتماعية يمكن تسميتها قيم جماعية communal ، ولا شك أن هذا التأسيس القيمى للمواطنة ما زال قائمًا كخيط فى تطور الديمقراطيات يصل حاضر الديمقراطية بماضيها. وإلا فمن أين تأتى الثقافة السياسية التى تجعل الدولة ملكًا لجماعة ذات هوية محددة لا ترى فقط أن الدولة هى تجسيد لإرادتها الجماعية ، أى لسيادتها ، بل والأهم من ذلك أنها ترى أن الفرد المنتمى لهذه الجماعة له حقوق ملكية على دولتها أو على ديمقراطيتها ، وبهذا المعنى يتم الربط بين الهوية والحقوق ، ليس فقط عبر إقصاء من لا ينتمى لهذه الهوية من حقوق الملكية المزعومة التى تمت خصخصتها مثل كل شيء فأصبحت فردية أيضًا وليست جماعية[٨].

وتعنى الارتباط القوى بالدولة والنظام السياسى بكل ما يرتبه ذلك من التزامات

وحقوق[٩]. ويتمثل الجانب الإيجابى من مفهوم المواطنة فى ممارسة الحقوق ومن ثم تعرف بأنها "نسق من الحقوق المضمونة دستوريًا لكل أعضاء المجتمع السياسي"[١٠].

ولعل من نافلة القول إن قيمة المواطنة تمثل قاعدة أو حجر زاوية للثقافة السياسية الديمقراطية. فلن يتأتى لهذه الثقافة أن تتبلور وترسخ دونما إحساس وإيمان بالمواطنة. فتلك الجماعات التى لا تستشعر الانتماء لمجتمع ما لا يتوقع منها المشاركة فى شئونه بشكل فعال بقول أو عمل.

ومن ناحية أخرى ، فإن افتقاد الإحساس بالمواطنة الفعالة يؤدى لعلاقة أحادية الاتجاه بين السلطة والفرد ، الطرف الأول يأمر أو يمنح ، والثانى يخضع أو يمتن. ومن ثم لا يرى الشخص لنفسه حقًا ينشده ويدافع عنه إزاء السلطة ، وهكذا تأفل الحرية وتنحسر الثقافة الديمقراطية.

التعليم والمواطنة

يؤكد التربويون على أن تنمية المواطنة لدى الطلاب يعد من أهم سبل مواجهة تحديات القرن الواحد والعشرين ، وحيث إن التقدم الحقيقى للوطن فى ظل تحديات القرن الجديد ومستجداته تصنعه عقول وسواعد المواطنين ؛ فإن إكسابهم قيم المواطنة يعد الركيزة الأساسية للمشاركة الإيجابية والفعالة فى التنمية الاجتماعية والاقتصادية والسياسية. ولما كانت مؤسسات التعليم هى المصنع الحقيقى لإعداد الطلاب وتأهلهم للانخراط بفعالية فى المجتمع ؛ لذا يجب أن تتحمل الجانب الأساسى فى إرساء قيم المواطنة وممارستها وتنميتها من خلال التعليم. فمؤسسات التعليم تتحمل الجزء الأكبر من مسئولية بناء وتطوير منظومة المواطنة بالعمل الجاد الهادف إلى حسن إعداد النشء تعليميًا وتربويًا من خلال منظومة تعليمية متكاملة ومتطورة.

وقد أشارت دراسات عديدة إلى دور التعليم فى غرس القيم الديموقراطية ، وتدعيم المشاركة السياسية ، ومن ثم الإسهام فى تنشئة المواطن الديموقراطى المشارك فى شئون وطنه والراغب فى التأثير فيها. كما أوضحت أن ثمة علاقة إيجابية بين التعليم والتسامح السياسى ، وأنه يمكن تدعيم التسامح حتى فى تلك الحالات التى يكون لدى الشخص مشاعر سلبية إزاء جماعة ما[١١].

يسهم التعليم فى تربية النشء عن طريق أربع آليات هى[١٢]:

(أ) **المقررات الدراسية** : خصوصًا مقررات التاريخ والتربية القومية ، بالإضافة إلى كتب اللغة والتربية الدينية. ويميز البعض بين نص تعليمى يستهدف خلق المواطن الصالح الذى يهتم بقضايا وطنه ، ويشارك بفعالية فى الحياة العامة ، وبين نص تعليمى يستهدف التربية الأيديولوجية أو مذهبًا معينًا يخلع الشرعية على نظام سياسى ما. والمألوف أن تمزج المقررات فى أى بلد بين هذين النوعين من النصوص بدرجات متفاوتة.

ليست المناهج تجميعًا بسيطًا ولا محايدًا للمعرفة ؛ وإنما هى جزء من تراثٍ انتقائى من اختيار بعض الأفراد ، ومن رؤية جماعة أو بعض الجماعات للمعرفة الشرعية. وهى تنتج عن الصراعات السياسية والاقتصادية والثقافية[١٣] ، حيث تسعى الجماعة السائدة للحفاظ على قيادتها إزاء الجماعات الخاضعة. ويتم ذلك عبر عملية تشكيل الشعور والوعى العام من خلال ما يبث فى التعليم عبر المناهج[١٤].

(ب) دور المعلم فى التنشئة : يمارس المعلمون بفعل اتصالهم اليومى المباشر بالطلاب دورًا محوريًا فى التنشئة سواء من خلال توصيل المعلومات ، أو بتحسين وتنظيم سبل التفاعل بين الطلاب وحفز قدرتهم على الإنجاز[١٥]. فكلما كان المدرس صالحًا فى مادته العلمية وقريبًا إلى قلوب طلابه ، وكلما كان مؤمنًا بقيم النظام السياسى وملتزمًا بها فى تصرفاته ، كلما كان أكثر قدرة على غرسها فى نفوس الطلاب والعكس صحيح[١٦]. فقد يكون المعلم مخلصًا فى أداء ما طلب منه القيام به ، لكنه لا يفكر فى جدوى ذلك أو نفعه ، فينغمس فى تسيير دفة الأمور فى قاعة الدرس بطريقة روتينية غير مجدية ، ويكثر من إعطاء التوجيهات ، وسرد الحقائق العلمية واحدة تلو الأخرى ، على نحو يزيد من الموقف السلبى للطلاب ، ولا يستحثهم على إعمال الفكر ، فضلًا عن الإبداع[١٧].

يعد المعلم هو رأس الحربة فى عملية التنشئة السياسية المدرسية بما لديه من علم ، وما يؤمن به من قيم ، وما يتبعه من أساليب التدريس والتعامل مع الطلاب. فالأداء الجيد للمعلم يمكن أن يعوض الفقر فى مضمون المقرر ، مثلما أن ثراء المضمون يمكن أن يهدره فقر أدائه. وتتحدث الأدبيات عن دور مزدوج للمعلم فى التنشئة ، فهو من ناحية حامل وناقل للقيم الأساسية والمبادئ العليا التى ارتضاها المجتمع ، وهو من ناحية أخرى يبث من خلال الشرح وطريقة التدريس والسلوك قيمًا ثقافية قد لا تخلو من دلالات سياسية صريحة أو مضمرة.

ومن حيث علاقة المعلم بالتلميذ ، فقد تكون هذه العلاقة سلطوية الطابع ؛ بحيث لا يجوز للطالب أن يناقش المعلم داخل قاعة الدرس ، ويقتصر دوره على التلقين الذى

يصادر حرية المتعلمين ويحاصر وعيهم ؛ لأنه يتعامل معهم كأشياء لا كذوات إنسانية ديناميكية فاعلة. فمثل هذا الدور يعد أداة لصياغة أفراد نمطيين ، سلبيين ، عاجزين عن المبادرة والإبداع[١٨].

يعد الطابع العام للإدارة المدرسية ، وأسلوب صنع القرار التربوى ، وطبيعة العلاقات السائدة بين المعلم والطلاب ، والمعلمين وبعضهم ، وعلاقة المدرسة بالمجتمع المحيط من العوامل التى يمكن أن تؤثر بفاعلية فى تشكيل ثقافة التلميذ السياسية. فالمناخ المدرسى المفتوح المتسم بديموقراطية الإدارة وصنع القرار ، والذى يتيح مساحة واسعة من الحرية لمعلميه يمكن أن ينهض بدفع أبنائه للانخراط فى قضايا مجتمعهم التعليمى ، وكذا الوعى بقضايا واقعهم المجتمعى والاندماج فيه ، وهو ما ينمى غالبًا تأهيل إمكانات الشخصية المشاركة سياسيًا. ولكن مع استمرار زيادة المحرمات فى المجتمع المدرسى باطراد ، وتآكل مساحة الحرية لصالح القمع ، وانعدام الديموقراطية ، وتضييق فرص المشاركة فى اتخاذ القرار التربوى ، تسود المجتمع المدرسى تسلطية البيروقراطية وجمودها ، وتتضاءل إمكانات صياغة الشخصية الطلابية المتفاعلة الحركية فيما يؤدى غالبًا إلى تنشئة أفراد منصاعين لا مبالين. وجدير بالملاحظة أن المدرسة تبلغ أقصى درجات الفعالية فى التنشئة السياسية إذا كان ثمة تطابق بين ما تقوله وما تفعله. لكن حينما يوجد تناقض بين مضمون مواد الدراسة ، وبين تصرفات هيئة التدريس فلا مفر من تواضع تأثير المدرسة فى مضمار التربية السياسية ، ومثال ذلك أن تتضمن المقررات قيمًا مثل الكرامة الإنسانية والمساواة بين البشر ، بينما تنطوى معاملة المدرسة للطلاب على انتهاك لهذه القيم[١٩].

لقد بدا إدراكٌ لمحورية دور المعلم فى عملية التنشئة ؛ مما دفع علماء وخبراء التربية فى الولايات المتحدة الأمريكية وألمانيا لتطوير برامج إعداد المعلم - لاسيما فى المرحلة الابتدائية- ليتمكن من تأهيل طلابه ليكونوا أكثر مشاركةً وانخراطًا فى شئون مجتمعهم المحلى فضلًا عن القومى ، وأوضحت الدراسة نجاح هذه البرامج فى تطوير معتقدات المعلمين فى هذا الصدد فيما سيؤتى ثماره بين الطلاب مستقبلًا[٢٠].

(ج) **التنظيمات المدرسية والأنشطة الطلابية** : فلكل مدرسة تنظيماتها ومجموعاتها الاحتوائية، ويتوقف نمو إحساس الطلاب بالاقتدار الذاتى والانتماء الجماعى ؛على إمكانية انضمامهم إلى هذه الهياكل ، ومدى إسهامها فعلًا فى إدارة المدرسة[٢١]. كما أن المدرسة قد تشجع الطلاب على مزاولة أنشطة فنية ورياضية وثقافية تفجر الطاقات الإبداعية ، وتنمى

مهارات المشاركة وتغذى قيم الانتماء والجماعية والثقة بالنفس. وبالمقابل ، قد تكون البيئة المدرسية مصدرًا للإحباط والخمول والسلبية[٢٢].

(د) **الطقوس المدرسية** : مثل تحية العلم وترديد النشيد الوطنى ، والاحتفال بالأعياد القومية ، فهذه الممارسات الطقوسية تساعد على بث القيم المرغوبة فى نفوس النشء ، كما تكرس الطابع الجمعى لحب الوطن والانتماء إليه لكونها تمارس بطريقة جماعية غالبًا[٢٣].

يمتد دور مؤسسات التعليم فى التنشئة السياسية إلى المرحلة الجامعية من خلال الندوات والنشاط الطلابى ، فضلًا عن المقررات لاسيما فى الكليات النظرية ، والبرامج المعدة لحفز النشاط السياسى للطلاب فى بعض الحالات ، والتى أثبتت إحدى الدراسات أثرها الإيجابى[٢٤].

شهد القرن العشرون العديد من التطورات التى وضعت موضوع المواطنة على الأجندة السياسية والأكاديمية والتعليمية ، وفى إنجلترا ظهر مشروع "شارتر Charter" فى مطلع التسعينيات للتأكيد على المواطنة النشطة والفعالة. ومنذئذ صارت المواطنة موضعًا لاهتمام كبير فى كثير من المؤسسات التعليمية. وكان هذا تاليًا لتصاعد أهمية المواطنة لتصير قضية مهمة على قائمة أولويات إصلاح التربية هناك والذى اضطلعت به مؤسسة "المنهج القومى National Curriculum" فى الفترة من ١٩٨٨ إلى ١٩٩٠ حيث ظهر كتيب توجيه عن تربية المواطنة والذى زُود بمجموعة من الأهداف المعرفية والوجدانية والمهارات التى تؤكد على نمو الشخصية واكتسابها القيم الأخلاقية المشاركة[٢٥].

ومن ثم فإن مفهوم المواطنة الذى يجب أن تسعى المؤسسات التعليمية لغرسه فى نفوس طلابها يشتمل على مجموعة من الخصائص والسمات التى تجعل الطلاب يتسمون بما يلى:[٢٦].

- القدرة على تحمل المسئولية والمشاركة ، وممارسة الاعتماد المتبادل ويتصفون بروح التطوع.
- لديهم معارف ومهارات تمكنهم من السعى لحل المشكلات التى تواجههم فى الدراسة وفى الحياة بأسلوب علمى.
- القدرة على ممارسة التفكير الناقد ، واتخاذ قرارات حول قضايا عصرية وجدلية تواجه المجتمع.

ويتأتى السعى عبر الآليات الأربع التى أشرنا إليها ، غير أننا سوف نتناول المعلم بوصفه عنصرًا بالغ الأهمية فى تحقيق هذا المسعى ، كما أنه يعد نتاجًا لخبرة تعليمية سابقة ، ومن ثم فإن دراسته توضح مدى فعالية تلك الخبرة فى غرس ثقافة المواطنة لديه ، كما تساعدنا على تلمس طبيعة دوره فى إطار عملية إعادة إنتاج الثقافة السياسية.

١ - طبيعة الانتماء لدى المعلمين

بحكم دورها التاريخى والحضارى الممتد تتعدد دوائر الحركة والانتماء لشعب مصر العريق ، الذى شيد الحضارة الفرعونية العظيمة ، واحتضن المسيحية ، واعتنق الإسلام ، وامتزج بالعرب ، بيد أنه لم يذب ولا توارت مصريته خلال كل هذه المراحل.

لقد حددت ثوره يوليو ١٩٥٢م دوائر الحركة والانتماء لمصر فى الدائرة العربية ، والدائرة الإسلامية ، والدائرة الإفريقية. وقد بدا جليًا أن الدائرة العربية تحظى بالأولوية بينها فيما أوضحته السياسات الناصرية. بيد أن عقد السبعينيات قد انطوى فى نهايته على تغير فى التوجهات بفعل اتفاقيات كامب ديفيد ، والخروج على الإجماع العربى ، والتسوية المنفردة مع إسرائيل. وقد أعقب ذلك جدل فى الأوساط الثقافية المصرية حول هوية مصر هل هى فرعونية أم عربية أم إسلامية ؟ ، وأى وصف منها يسبغه الشخص على نفسه أولًا ؟. واقع الأمر ، إن هذه الدوائر قد تتعدد دون أن تتقاطع أو تتعارض بالضرورة ، بيد أن احتمالات حدوث ذلك تثير التساؤل حول الأولويات.

فبصدد رؤيتهم لدوائر انتماء المصريين ، أوضح ٤٦,٩٪ من معلمى التعليم الأساسى (١٦٦ مدرسًا) أن الشعب المصرى يعد مسلمًا أولًا وقبل أى انتماء آخر. وذهب ٤٤,٦٪ منهم (١٥٨ مدرسًا) إلى أن الانتماء المصرى يسبق ما عداه من الولاءات. ولم يقرر أولوية الانتماء العربى سوى ٦,٢٪ من معلمى التعليم الأساسى فى العينة (٢٢ مدرسًا). ورأى ١,٧٪ منهم (٦ مدرسين) أن الانتماء المسيحى يرد أولًا. وهكذا ، فإن نحو نصف العينة يصفون أنفسهم أنهم مسلمون بالأساس وقبل أى شىء آخر. ومن ثم ، فإن الانتماء الإسلامى للمصريين " ينبغى " أن يسبق غيره من الولاءات. بيد أن المثير للانتباه انخفاض نسبة مؤيدى الانتماء العربى بشكل ملحوظ وهو ما قد يفسر بحالة التمزق والتردى التى عاشتها المنطقة العربية فى أعقاب غزو الكويت وحرب الخليج الثانية فى مطلع التسعينيات.

وتشير النتيجة الخاصة بالانتماء المسيحى لما يثيره البعض حول مصر القبطية التى حجبها الغزو العربى - الإسلامى ، هذا فضلًا عن رؤية هؤلاء لأولوية وصف أنفسهم تبعًا لدينهم على غيره من الأوصاف بما فيها الانتماء للوطن ، هذا الانتماء الذى تقررت أولويته لدى أقل من نصف العينة فقط. (انظر الجدول رقم ١).

جدول رقم (١)

رؤية المعلمين لدوائر انتماء المصريين

البيان / البند	المرتبة	ك	٪
مسلم	الأولى	١٦٦	٤٦,٩
مصرى	الثانية	١٥٨	٤٤,٦
عربى	الثالثة	٢٢	٦,٢
مسيحى	الرابعة	٦	١,٧
غير مبين	---	٢	٠,٦
مجموع		٣٥٤	١٠٠,٠

- قرر ٢٢,٩٪ من معلمى التعليم الأساسى فى العينة (٨١ مدرسًا) أنهم عازمون على الهجرة الدائمة من مصر إذا ما توفرت الفرصة. وأكد ٦٧,٥٪ منهم (٢٣٩ مدرسًا) عدم رغبتهم فى ذلك. وذكر ٩,٦٪ من العينة (٣٤ مدرسًا) أنهم لا يعرفون ما هو القرار الذى سيتخذونه حينذاك. (انظر الجدول رقم ٢)

جدول رقم (٢)

رأى معلمى التعليم الأساسى فى الهجرة الدائمة من مصر

البيان / البند	ك	٪
أهاجر	٨١	٢٢,٩
لا أهاجر	٢٣٩	٦٧,٥
لا أعرف	٣٤	٩,٦
مجموع	٣٥٤	١٠٠,٠

لقد كانت النسبة الأكبر لأولئك الذين لا يودون الهجرة ، الأمر الذى يؤكد ما أُثر عن المصرى من تمسك بأرضه وأهله ، وعدم المغامرة بارتياد أراضٍ غريبة. وأنه رغم التغيير الذى طرأ فى السبعينيات والثمانينيات على معدلات هجرة المصريين لوطنهم ، فإن النسبة الساحقة

منه كانت للعمل ، واتسمت بطابعها المؤقت - وإن طالت- فالمصرى يعمل فى الخارج لسنوات عديدة ليعود لوطنه أفضل حالًا من وقت مغادرته.

ومع ذلك ؛ فإن نسبة راغبى الهجرة ، ومن لا يعرفون ماذا سيكون موقفهم إذا ما توفرت الفرصة تبلغ نحو ثلث العينة ، وهو ما يفصح عن تغير نسبى فى النظرة نحو قرار الهجرة ، وقد كان ذلك بفعل ظروف وعوامل عديدة أشار إليها المعلمون ، وإن كنا نضيف أن ثمة عاملًا مساعدًا على هذا التغيير يكمن فى الهجرة الواسعة إلى بلدان النفط ، وبقاء البعض فيها لفترات طويلة ، وهو ما جعل قرار السفر - وأحيانًا الهجرة - أيسر من ذى قبل.

- لقد أوضح المعلمون الراغبون فى الهجرة - إذا ما توفرت الفرصة- **الأسباب** التى تدفعهم لذلك. فقرر ٢ , ٤٣٪ منهم (٣٥ مدرسًا) أن هجرتهم ستكون لتحقيق دخل أعلى ، وأشار ٢ , ٢٢٪ منهم (١٨ مدرسًا) إلى أنهم سيهاجرون حصولًا على فرصة عمل أفضل ، وبرر ٦ , ١٣٪ منهم (١١ مدرسًا) قراره بالرغبة فى تحقيق مستوى أفضل من التعليم ، ورأى ٩ , ٩٪ منهم (٨ مدرسين) أن الظروف السياسية الأفضل فى الخارج هى السبب فى الهجرة.

لقد أورد ستة معلمين أسبابًا أخرى مثل احترام الغرب للإنسان بغض النظر عن الدين ، وارتفاع مستوى المعيشة عمومًا ، ونظرًا للمعاملة الحسنة الخالية من التعقيد التى يلقاها المواطن فى الخارج. وقرر أحدهم أنه سيهاجر للبحث عن الذات واستكشاف الحياة (انظر الجدول رقم ٣).

جدول رقم (٣)

أسباب الهجرة الدائمة من مصر فى رأى معلمى التعليم الأساسى

البيان / البنـــد	التكرار	نسبة لراغبى الهجرة	نسبة للعينة
١ - لتحقيق دخل أعلى.	٣٥	٤٣,٢	٩,٩
٢ - للحصول على فرصة عمل أفضل.	١٨	٢٢,٢	٥,١
٣ - لتحقيق تعليم أحسن.	١١	١٣,٦	٣,١
٤ - الظروف السياسية فى الخارج أفضل.	٨	٩,٩	٢,٣
٥ - أخرى.	٦	٧,٤	١,٧
غير مبين	٣	٣,٧	٠,٨
مجموع	٨١	١٠٠,٠	٢٢,٩

- قرر ٢٤٪ من معلمى التعليم الأساسى فى العينة (٨٥ مدرسًا) عزمهم على **مغادرة مصر إذا ما توفرت لهم فرصة عمل مغرية بالخارج برغم رفض جهة العمل بسبب الحاجة إلى مدرسين من تخصصاتهم**. وأكد ٦٤,١٪ منهم (٢٢٧ مدرسًا) أنهم لن يسافروا. وأوضح ١١,٩٪ من معلمى العينة (٤٢ مدرسًا) أنهم لا يعرفون ماذا سيفعلون حينئذ (انظرالجدول رقم ٤).

جدول رقم (٤)

موقف المعلم من السفر للعمل بالخارج رغم الحاجة لتخصصه فى مصر

البيان / البديل	ك	٪
أسافر	٨٥	٢٤,٠
لا أسافر	٢٢٧	٦٤,١
لا أعرف	٤٢	١١,٩
مجموع	٣٥٤	١٠٠,٠

وهكذا فإن أقل من ثلثى العينة فقط هو الذى قرر البقاء فى مصر لتلبية نداء البلاد بالحاجة إليه ، بينما اتخذ أكثر من الثلث موقفًا سلبيًا بدرجة أو بأخرى. فبعضهم يرى أن ظروف الموقف حينئذ هى التى ستحدد ما إذا كان سيبقى أم لا ، أو أنه سيظل حائرًا لا يدرى هل يلبى نداء الوطن أم يولى وجهه شطر الظروف المادية الأفضل فى الخارج. أما البعض الآخر (حوالى ربع العينة) فيؤكدون بحسم أنهم سيسافرون رغم الحاجة إليهم فى مصر ، وللباحث أن يتساءل عن مدى قدرة هؤلاء أن يغرسوا فى نفوس تلاميذهم الانتماء والتضحية فى سبيل الوطن. ولماذا يرجون تقدمه دون الوفاء ببعض حقه عليهم ؟!.

- استهدف الباحث الكشف عن مستوى الانتماء بشكل أعمق من خلال السؤال عن **موقف المعلم إزاء فرصة عمل بمرتب مغرٍ فى إسرائيل** ، وهى بطبيعة الحال تختلف عن فرص العمل التى قد تتاح فى أى دولة أخرى فى العالم ، عربيةً كانت أو أجنبية.

وافق على السفر للعمل فى إسرائيل ٥,٩٪ من معلمى التعليم الأساسى فى العينة (٢١ مدرسًا) ، ولم يوافق على ذلك ٩١,٢٪ منهم (٣٢٣ مدرسًا) وقرر ٢,٨٪ من العينة (١٠مدرسين) أنهم لا يعرفون ماذا يفعلون إذا ما توفرت مثل هذه الفرصة . (انظر الجدول رقم ٥)

جدول رقم (٥)

موقف المعلمين من فرصة عمل مغرية فى إسرائيل

البيان / البديل	ك	٪
أوافق	٢١	٥,٩
لا أوافق	٣٢٣	٩١,٢
لا أعرف	١٠	٢,٨
المجموع	٣٥٤	١٠٠,٠

وتوضح هذه النتيجة الحاجز النفسى الكبير إزاء إسرائيل ، حتى إن نسبة الموافقين لا يكاد يعتد بها. وهو ما أكدت عليه إحدى المعلمات بقولها "إحنا لما بنعرف إن فيه فاكهة أو حاجة جاية من عندهم ما بنشتريهاش ولا نقرب منها". وهو ما يؤكد صعوبة عملية التطبيع التى تستهدف إسرائيل حفزها. وقد كان تعثر عملية السلام بفعل المواقف الإسرائيلية مسئولًا عن استقطاب المعلمين ضدها ، وانحسار الدعوة للتطبيع وتضاؤل فرصه نسبيًا . وفى المقابل ، نجد أن نحو عشر معلمى العينة لا يرفضون - بدرجة أو بأخرى - أن يكونوا أداة تنمية فى مجتمع " العدو " لا لشىء إلا نظير مرتب مغرٍ يحصلون عليه.

- ولمزيد من استكشاف مدى انتماء المعلم لبلاده ، كان السؤال عن **موقف المعلمين إذا ما صار التجنيد اختياريًا** هل سيظل فى نظرهم واجبًا يلزم أداؤه . أم سيتخلون عنه ؟!.

لقد قرر ١٣,٠٪ من معلمى التعليم الأساسى فى العينة (٤٦ مدرسًا) أنه إذا أصبح التجنيد اختياريًا - مثل بعض الدول الأجنبية - فإنهم سيمنعون أولادهم أو إخوانهم من أدائه. وأكد ٥٨,٩٪ منهم (٣٠٤ مدرسين) أنهم لن يمنعوهم من ذلك. (انظر الجدول رقم ٦).

جدول رقم (٦)

موقف المعلمين من أداء الخدمة العسكرية إذا صارت اختيارية

البيان / الموقف	ك	٪
يمنع أولاده أو إخوانه من أدائه.	٤٦	١٣,٠
لا يمنع أولاده أو إخوانه من أدائه.	٣٠٤	٨٥,٩
غير مبين.	٢	٠,٦
المجموع	٣٥٤	١٠٠,٠

ورغم النسبة الكبيرة لأولئك الذين يقدرون حق الوطن متمثلًا فى أداء الخدمة العسكرية ، فإن نسبة رافضى أدائها تبدو ملموسة بين مجتمع المعلمين المنوط بهم غرس الانتماء فى نفوس الأجيال القادمة ، فضلًا عن الارتفاع النسبى فى مستواهم التعليمى. ويمكن للباحث أن يذكر أن رفض أداء الخدمة يبدو بأشكال متفاوتة فى المجتمع المصرى وهو يتراوح بين السعادة التى تطغى على أفراد بعض " الدفعات " التى تم تأجيلها - مع احتمال كبير لعدم تجنيدها - وأساليب التفلت من الخدمة بالوساطة وغيرها ، بما يعكس قدرًا من عدم الانتماء. وإن كانت أوقات الأزمات والحروب تظهر عكس ذلك ، فإن التساؤل يثور عن أسباب عدم استمرار شعور الانتماء - بمظاهره - قويًا على الدوام.

٢ - قياس الانتماء بين معلمى التعليم الأساسى

بدا مما سبق ارتفاع مستوى الانتماء بين معلمى التعليم الأساسى فى العينة. وقد تأكد ذلك بالنظر لحصول ١٣,٠٪ فقط منهم (٤٦ مدرسًا) على درجات أقل من الوسط القياسى (٣ درجات) أو تعادله. بينما سجل ٨٧٪ منهم (٣٠٨ مدرسين) درجات أعلى من هذا المتوسط. وقد كان هذا انعكاسًا لرفض الهجرة الدائمة من مصر ، ورفض السفر للعمل فى إسرائيل ، ورفض السفر للعمل فى الخارج بسبب رفض جهة العمل وحاجة البلاد ، والذى قرره معظم معلمى العينة. وبالتالى ، فقد ارتفع متوسط الانتماء بين هؤلاء المعلمين ليبلغ ٤,٧ درجة بما يعادل ٧٨,٣٪ من الدرجة الكلية للمقياس المقترح.

وبالنسبة للتوزيع الإحصائى المعتاد ، فقد جاء ١٦,٤٪ من معلمى التعليم الأساسى فى العينة (٥٨مدرسًا) فى الفئة ضعيفة الانتماء. وكان ٥٣,٧٪ منهم (١٩٠ مدرسًا) فى الفئة متوسطة الانتماء ، واتسم ٢٩,٩٪ منهم (١٠٦ مدرسين) بارتفاع مستوى الانتماء. (انظر الجدول رقم ٧).

جدول رقم (٧)

قياس الانتماء لدى معلمى التعليم الأساسى

البيان / الفئة	التكرار	النسبة ٪
الدنيا (صفر - ٣,٥)	٥٨	١٦,٤
الوسطى (٤ - ٥)	١٩٠	٥٣,٧
العليا (٥,٥ - ٦)	١٠٦	٢٩,٩
المجموع	٣٥٤	١٠٠,٠

المتوسط = ٤,٧ الانحراف المعيارى = ١,٢

وتبدو أهمية منخفضى الانتماء - رغم أنها لم تكد تبلغ خمس العينة - بالنظر لخطورة دورهم فى عملية التنشئة ، وما قد يترتب على ذلك من آثار سلبية خطيرة على هذه القيمة فى نفوس تلاميذهم جيلًا بعد جيل ، وفصلًا بعد آخر. كما أن هذه النسبة تثير التساؤلات حول الأسباب محتملة التأثير فى هذا الصدد.

٣ - أثر التعليم على قيمة الانتماء

- كانت هناك علاقة ارتباط سلبية قوية بين مستوى التعليم والانتماء لدى معلمى التعليم الأساسى !!. فقد كان ١٢,٥٪ من ذوى التعليم المتوسط (٣ مدرسين) منخفضى الانتماء ، و ٥٠٪ منهم (١٢ مدرسًا) مرتفعى الانتماء. وفى المقابل ، كان ٢٨,٦٪ من الحاصلين على دبلوم دراسات عليا (٦ مدرسين) منخفضى الانتماء ، و ٩,٥٪ فقط منهم (مدرسان) مرتفعى الانتماء. وقد بدا أن نسبة مرتفعى الانتماء آخذة فى الانخفاض بارتفاع مستوى التعليم (انظر الجدول ١ بالملحق الإحصائى).

وتبدو هذه النتيجة غريبة وتستدعى التفسير الذى قد يرجع إلى إحساس الفرد بقدر أعلى من الطموح والرغبة فى تحقيق الاتساق فى المكانة ، بمعنى أن يؤدى ارتفاع مستوى التعليم لارتفاع فى المستوى الوظيفى والمادى والمعيشى. بيد أن هذا لا يحدث فى إطار مجتمع المعلمين؛ حيث إن ارتفاع المستوى الوظيفى ليس نتاجًا مباشرًا لارتفاع مستوى التعليم. كما أن كليهما لا يفضيان لارتفاع المستوى المادى. يضاف إلى ذلك أن ارتفاع هذا المستوى من خلال الدروس الخصوصية لا ينطوى على إيمان فردى ولا اجتماعى بشرعية ذلك. ويدفع كل ذلك لإحساس بالاغتراب على نحو ما بدا سلفًا.

- لم تبد ثمة علاقة بين التأهيل التربوى للمعلم ومستوى قيمة الانتماء لديه حيث لم تكن هناك فروق معنوية بينهما.

المعلمون المواطنة الفعالة

١ - طبيعة المواطنة الفعالة لدى المعلمين

- لقد اتجه الباحث لاستكشاف **موقف معلمى التعليم الأساسى فى العينة إذا ما واجهوا تقصيرًا أو إهمالًا يسفر عن ضرر بليغ** ؛ كأن تفقد أسرة أحد أبنائها بسبب حفر فى الأرض أو كهرباء مكشوفة.

قرر ٩,٥٪ منهم (٢١ مدرسًا) أنهم لن يفعلوا شيئًا فى هذا الصدد حيث يعدون مثل هذا

الضرر قدرًا تتنوع أسبابه ، فليس ثمة خطأ أو جريمة فى رأيهم. لقد قدر الله علينا الموت أو المصيبة وما على "المؤمن" سوى القبول والصبر فكما يذكر المثل " المؤمن منصاب ".

وذهب ٨ , ٢٦٪ منهم (٩٥ مدرسًا) أنهم سيصبرون ويفوضون الأمر لله. فهؤلاء يدركون أن ثمة خطأ هناك ، بيد أنهم لا يدركون فى أنفسهم القدرة على إدانة هذا الإهمال.

وأوضح ٦ , ٣٥٪ من معلمى العينة (١٢٦ مدرسًا) أنهم إذا ما واجهوا هذا الموقف فإنهم سيشكون ويتهمون العامل المتسبب فى الإهمال. على ذلك ، فقد كان هؤلاء أفضل حالًا من سابقيهم ، حيث يدركون أن هناك تقصيرًا من حقهم إدانته ، واتهام المتسبب فيه. غير أنهم لا يكادون يتجاوزون السبب المباشر للخطأ دونما إدراك بأن مثل هذا الخطأ إنما يعبر عن قصور فى السياسة العامة التى حدث فى إطارها ومن جرائها.

لقد أدرك وآمن بحقه فى شكوى الوزير الذى تسببت وزارته فى حدوث الإهمال ٢ , ٣٠٪ من معلمى التعليم الأساسى فى العينة (١٠٧ مدرسين). لقد آمن هؤلاء أن السياسة العامة إنما تستهدف صالح المواطنين ورفاهيتهم ، وأن قصورها فى أداء دورها على أكمل وجه - بلا أن ترتب أضرارًا - يجعل من حقهم - أو من واجبهم - الشكوى والإدانة لرمز هذه السياسة وأكبر مسئوليها. وهو لا يستطيع أن يتنصل من مسئوليته عن خطأ وزارته بدعوى إهمال أو تقصير مساعديه ، ذلك أنه مسئول عن اختيارهم ، وتقع على تبعته مغبة سوء أدائهم (انظر جدول رقم ٨).

جدول (٨)

موقف معلمى التعليم الأساسى إذا ما أصابهم ضرر بفعل إهمال فى الخدمات العامة

البيان / البديل	التكرارات	النسبة ٪
لا يفعل شيئًا لأن هذا قدر تتنوع أسبابه.	٢١	٥,٩
يصبر ويفوض الأمر لله.	٩٥	٢٦,٨
يشكو ويتهم العامل المتسبب فى الاهمال.	١٢٦	٣٥,٦
يشكو الوزير الذى تسبب إهمال وزارته فى الضرر.	١٠٧	٣٠,٢
غير مبين.	٥	١,٤
المجموع	٣٥٤	١٠٠,٠

لقد آمن ثلثا العينة تقريبًا بضرورة الحركة لإدانة الخطأ ، والسعى لإنزال العقاب بالمسئول عنه ، عاملًا كما اعتقد بعضهم ، أو وزيرًا كما اعتقد الآخرون ، ومن ثم إيمانهم بأن لهم حقوقًا إزاء الدولة لابد لهم من السعى لنيلها مهما كلفهم ذلك ، فهل هم كذلك بالفعل ؟! أم أنهم يؤمنون أن هذا من حقهم دون بذل كثير جهد لنيله ؟.

لقد اتجه الباحث لمعلمى العينة بسؤال غير مباشر- تجنبًا لشرك المرغوبية الاجتماعية- عما إذا كان بمكنتهم استرداد حقوقهم من الحكومة.

أكد ١٦,٧٪ منهم (٥٩ مدرسًا) أنه يمكن استرداد هذا الحق بسهولة ، وذهب ٦١,٩٪ منهم (٢١٩مدرسًا) أنه لن يتأتى استرداد هذا الحق إلا بصعوبة ، هذا على حين قرر ٢٠,٩٪ من معلمى العينة (٧٤مدرسًا) أنه لن يتسنى استرداد هذا الحق قط. (انظر جدول رقم ٩).

جدول رقم (٩)

رؤية معلمى التعليم الأساسى إذا كان ممكنًا استرداد حق من الحكومة

البيان / البديل	التكرارات	النسبة ٪
- يمكنه استرداده بسهولة	٥٩	١٦,٧
- يمكنه استرداده بصعوبة	٢١٩	٦١,٩
- لن يمكنه استرداده	٧٤	٢٠,٩
- غير مبين	٢	٠,٦
المجموع	٣٥٤	١٠٠,٠

وهكذا ، فإن عددًا كبيرًا من معلمى التعليم الأساسى فى العينة يقررون أن لهم حقًا فى شكوى المسئول عن الإهمال ؛ عاملًا كان أو وزيرًا. بيد أن معظم هؤلاء يؤكد صعوبة ، أو استحالة استرداد حقه من الحكومة ، الأمر الذى يعبر عن افتقاد جانب هام من جوانب المواطنة الفعالة ، وهو الايمان بالقدرة على استرداد الحق إذا ما بذلت الجهد اللازم لذلك.

٢- قياس المواطنة الفعالة

أوضح التحليل الإحصائى أن معلمى التعليم الأساسى فى العينة يتسمون بمستوى دون المتوسط بقليل من فعالية المواطنة. فقد كان ٣٧,٠٪ منهم (١٣١ مدرسًا) منخفضى الفعالية،

حيث حصلوا على درجات دون المتوسط (٣ درجات) ، والذى سجله ٣٠,٨٪ منهم (١٠٩ مدرسين) . وحصل أقل من ثلث العينة ٣٢,٢٪ من المعلمين (١١٤ مدرسًا) على درجات أعلى منه ؛ بما يشير إلى ارتفاع فعالية المواطنة لديهم.

وقد انعكس ذلك فى انخفاض متوسط المواطنة الفعالة بين المعلمين (٢,٨ درجة) مقارنة بالوسط القياسى (٣ درجات).

وعلى صعيد التوزيع الإحصائى المعتاد ، جاء ١١,٩٪ من معلمى العينة (٤٢ مدرسًا) فى الفئة الدنيا من المواطنة الفعالة ، واحتل ٥٥,٩٪ منهم (١٩٨ مدرسًا) فى الفئة الوسطى ، واتسم ٣٢,٢٪ فقط من معلمى العينة (١١٤ مدرسًا) بارتفاع مستوى المواطنة الفعالة. (انظر الجدول رقم ١٠).

جدول رقم (١٠)

قياس المواطنة الفعالة لدى معلمى التعليم الأساسى

البيـــان / الفئـــة	التكرار	النسبة ٪
الدنيا (صفر - ١)	٤٢	١١,٩
الوسطى (٢ - ٣)	٩٨	٥٥,٩
العليا (٤ - ٥)	١١٤	٣٢,٢
المجموع	٣٥٤	١٠٠,٠

المتوسط = ٢,٨ درجة الانحراف المعيارى = ١,١

لقد كان هذا المستوى المنخفض نسبيًا من فعالية المواطنة تعبيرًا عن عدم اعتقاد الفرد بأن له حقًا ينبغى على الحكومة أن تؤديه له كاملًا ، وعلى نحو ملائم. ومن ثم تضاربت أقوال ، وردود فعل ، نسبة يعتد بها منهم إزاء إهمال حكومى أو حق تحجبه عنهم الإدارة ، الأمر الذى يحد من مدى تعمق قيمة المواطنة لديهم.

٣ - أثر التعليم على المواطنة الفعالة

- أسفرت النتائج عن علاقة سلبية ضعيفة بين المستوى التعليمى والمواطنة الفعالة لدى معلمى التعليم الأساسى. لقد كان ٤,٢٪ من ذوى التعليم المتوسط (مدرس واحد) منخفض المواطنة الفعالة ، و ٥٠٪ منهم مرتفعى المواطنة. وفى المقابل ، كان ١٨,١٪ من

الجامعيين (٣٠ مدرسًا) منخفضى المواطنة ، و٢٨,٩٪ منهم(٤٨ مدرسًا) مرتفعى المواطنة. ومن هنا ، فقد أخذت نسب الفئة الدنيا فى الارتفاع بارتفاع مستوى التعليم ، على حين اتجهت نسبة الفئة العليا للانخفاض. بيد أن هذا المسار قد توقف ليتخذ مسارًا مضادًا لفئتى الدراسات العليا ، حيث لم يكن بينها منخفض المواطنة الفعالة ، وارتفعت نسب الفئة العليا بارتفاع التعليم.(انظر الجدول ٢ بالملحق الإحصائى). فلم ينعكس التعليم حتى المستوى الجامعى إيجابيًا على فعاليته ، وهو ما يشير لضعف دور التعليم فى التنشئة السياسية نظرًا للتعامل معه بوصفه سبيلًا للحصول على الشهادة وفرصة العمل فحسب ، لا كونه منهجًا للحياة بأكملها ، ولهذا كان الذين استمروا فى مدارج التعليم مختارين أكثر فعالية ، لا سيما وأن حصولهم على هذه الدرجات إنما يكسبهم المزيد من الثقة بالنفس والقدرة على التأثير خصوصًا إذا أضفى عليهم المجتمع مكانة اجتماعية مميزة لحصولهم عليها.

- لم تبد فروق معنوية بين المعلمين المؤهلين تربويًا ونظرائهم غير التربويين من حيث مستوى المواطنة الفعالة.

المعلمون وحرية الفكر والتعبير

حرية الفكر والتعبير تعنى أن يكون للإنسان الحق فى أن يفكر تفكيرًا مستقلًا فى جميع ما يكتنفه من شئون ، وما يقع تحت إدراكه من ظواهر ، وأن يأخذ بما يهديه إليه فهمه ، ويعبر عنه بمختلف وسائل التعبير[٢٧].

تمثل هذه الحرية نقطة المنطلق للحرية بشكل عام ، فلن يكون الفرد حرًا إذا ما كان عقله مكبلًا ، وإذا ما اعتقد أن وجود الحدود والقيود فى سبيل حريته أمرًا طبيعيًا بل ومستحبًا. فمثل هذا الفرد لن يتأتى له استغلال مناخ الحرية إذا ما أتيح له ، ذلك أن الرقابة صارت كامنة فيه ، وتطل برأسها إذا ما تم المساس - أو توهم الشخص ذلك- بتلك الحدود داخله.

١ - طبيعة حرية الفكر والتعبير لدى المعلمين

لقد كان من المحكّات الهامة لاستكشاف مدى إيمان المعلم بحرية الفكر هو **موقفه إذا ما نشر شيئًا يعده خارجًا عن المألوف بالنسبة له**...لقد أكد ٥٤,٢٪ من معلمى التعليم الأساسى (١٩٢ مدرسًا) اعتقادهم فى وجوب مناقشة هذه الكتابات وإثبات خطئها ؛ مما يعبر عن إيمان بقيمة الحوار وحرية الفكر. وشدد ٣٢,٨٪منهم (١١٦ مدرسًا) على وجوب وجود رقابة لمنع ظهور هذه الكتابات. وهو موقف ينكر الحق فى الحوار ولا يؤمن بحرية

الفكر تمامًا ، حيث يرغب فى وجود القيود ، ويرى حقًا لجهة أعلى تقبر فكرةً أو إبداعًا دون أدنى فرصة لظهوره.

وقد اتخذ ٩ , ١١٪ منهم (٤٢ مدرسًا) موقفًا متشددًا كذلك من مثل هذه الكتابات حيث طالبوا بوجوب محاكمة أصحابها. وهذا الرأى رغم ما يبدو فيه من تشدد إلا أنه ينطوى على درجة أفضل من الإيمان بحرية التفكير مقارنة بالرأى المطالب بالرقابة ، ذلك أن المطالبة بالمحاكمة - رغم التسليم بكونها خيارًا قاسيًا فى التعامل مع المفكرين - تفترض ظهور هذه الكتابات لا حجبها رقابيًا وإعطاء كاتبيها الحق فى الدفاع عن آرائهم ، واللجوء لمختصين للحكم عليها. (انظر جدول رقم ١١).

جدول رقم (١١)

موقف معلمى التعليم الأساسى من الكاتب إذا نشر شيئًا خارجًا عن المألوف

البيـــان / البديـــل	التكرارات	النسبة ٪
- ينبغى مناقشة هذه الكتابات وإثبات خطئها	١٩٢	٥٤,٢
- لابد من وجود رقابة لمنع ظهور هذه الكتابات	١١٦	٣٢,٨
- يجب محاكمة هذا الكاتب	٤٢	١١,٩
- غير مبين	٤	١,١
المجموع	٣٥٤	١٠٠,٠

وبصدد **اعتقاد معلمى التعليم الأساسى فى وجوب استشارة رجال الدين فى كل شئون الحياة** ، أكد ٢ , ٦٧٪ من العينة (٢٣٨ مدرسًا) وجوب ذلك ، وهو موقف يعبر عن القيود الداخلية التى تعوق حرية التفكير. فمع التأكيد على أهمية استشارة رجال الدين فى بعض الأمور ؛ فإن الاعتقاد بامتداد ذلك لكل الأمور يؤدى بالضرورة إلى صورة من الكهنوت الذى يحد من حرية الفكر والإبداع. ولم يخرج عن هذا الموقف ليدعم هذه الحرية سوى ٢ , ٣٢٪ من معلمى العينة (١١٤ مدرسًا).

وهكذا فقد كان الاعتقاد فى وجوب وجود جهة تمثل رقيبًا على الفرد - من حيث حرية تفكيره وإبداعه - سائدًا بين معلمى العينة.

وبخصوص **سماح المدرس بالمناقشة فى الفصل** ، أوضح ٣٨,٧٪ من معلمى التعليم الأساسى (١٣٧ مدرسًا) أن الوقت يتسع لمناقشة أى رأى غريب يذكره أحد التلاميذ وإن

اختلف عن رأى المدرس. وذهب ٠,٥٢٪ منهم (١٨٤ مدرسًا) أنه أحيانًا يحدث ذلك، فيما يعبر عن مستوى أقل من الاعتقاد فى وجوب الحوار وتشجيع حرية الفكر، مقارنة بسابقيهم. وأكد ٠,٩٪ منهم (٣٢ مدرسًا) أن الوقت لن يتسع قط لمناقشة مثل هذه الآراء.

وهكذا، فإن نحو ثلث العينة فقط يؤكدون على حرية الفكر والحوار، ويدعمون هذه القيمة داخل فصولهم، بينما ينتفى الاعتقاد فى أهميتها لدى ٠,٩٪ من معلمى العينة. ويتراوح أكثر من نصف العينة بين الموقفين وإن كان لنا أن نتصور أن كثافة الفصول المرتفعة، وطبيعة المناهج القائمة على التلقين ستدفع غالبًا لاتخاذ موقف لا يشجع على حرية المناقشة، فيما يعد مناخًا مشجعًا لأولئك الذين يميلون إلى القمع والاستعلاء الفكرى من المعلمين.

وبصدد **اعتقاد المعلمين أن هناك حدودًا لحرية الرأى والاعتقاد**، وافق ٧٣,٧٪ من معلمى التعليم الأساسى (٢٦١ مدرسًا) على ذلك، ورفض هذا القول ٢٥,٤٪ فقط منهم (٩٠ مدرسًا).

وتشير هذه النتيجة إلى غلبة الاعتقاد فى وجود حدود لحرية الرأى والاعتقاد بين معلمى التعليم الأساسى، فيما يعبر عن سياج داخلى كامن فى عقول هؤلاء يحد إيمانهم بحرية الفكر، كما يصوغ رؤيتهم لحرية الآخرين على نحو ما بدا من موقفهم نحو الكُتّاب إذ نشروا ما يعده هؤلاء غير مألوف.

لقد **أوضح المعلمون حدود حرية الرأى والاعتقاد** فى رأيهم، وجاء فى مقدمتها ضرورة احترام القيم والمعتقدات الدينية التى ذكرها ٢٧,٦٪ من المعلمين الموافقين (٧٢ مدرسًا)، وتلاه وجوب عدم التعدى على حرية الآخرين أو إيذائهم، وقد ذكره ٢٥,٧٪ من الموافقين (٦٧ مدرسًا). وأورد ١٦,١٪ من الموافقين على وجود الحدود (٤٢ مدرسًا) وجوب احترام العرف من عادات وتقاليد. وقرر ٦,١٪ منهم (١٦ مدرسًا) حدًا آخر هو عدم الخروج على الدستور أو السياسة العامة. وذهب ٣,١٪ منهم (٨ مدرسين) مدى أبعد فى التوجس من السياسة، واعتبارها أحد حدود حرية الفكر فأكدوا على ضرورة عدم التدخل فى أمور تتعلق بالسياسة عمومًا. وأضاف ١,١٪ منهم (٣ مدرسين) وجوب عدم توجيه أى نقد للرؤساء. وإلى هذا المدى يمكن أن تضيق مساحة حرية الفكر إذا ما حدتها مثل هذه الحدود. (انظر الجدول رقم ١٢).

جدول رقم (١٢)

رؤية معلمى التعليم الأساسى لحدود حرية الرأى والاعتقاد

البيـــان / البديـــل	التكرارات*	نسبة للموافقين	نسبة للعينة
١ - احترام القيم والمعتقدات الدينية	٧٢	٢٧,٦	٢٠,٣
٢ - عدم التعدى على حرية الآخرين أو إيذائهم	٦٧	٢٥,٧	١٨,٩
٣ - احترام العرف من عادات وتقاليد	٤٢	١٦,١	١١,٩
٤ - عدم الخروج على الدستور أو السياسة العامة	١٦	٦,١	٤,٥
٥ - عدم التدخل فى أمور تتعلق بالسياسة	٨	٣,١	٢,٣
٦ - عدم توجيه أى نقد للرؤساء	٣	١,١	٠,٨

* يختار أكثر من بديل.

ويوضح الجدول ما للقيم والمعتقدات الدينية من أهمية بين الحدود المذكورة. وهو أمر قد يبدو محل اتفاق بين الكثيرين ، بيد أن الخلاف لابد أن يثور حول المدى الذى يعتبره هؤلاء مساسًا بهذه القيم والمعتقدات.

ومن ناحية أخرى ؛ فإن التأكيد على ضرورة احترام العرف يؤكد الطابع المحافظ الذى يغلب على ثقافة المعلمين.

بيد أن أهم نتيجة أمكن التوصل إليها بصدد حدود حرية الرأى والاعتقاد ، أن ٢٩,٧٪ من معلمى العينة (١٠٥ مدرسين) لم يستطيعوا ذكر هذه الحدود من وجهة نظرهم ، رغم أنهم وافقوا على أن هنالك حدودًا لحرية الرأى والاعتقاد. ولعل المغزى الأهم لهذه النتيجة هو أن هؤلاء مهيئون تمامًا لمن يعين لهم هذه الحدود فيصيرون لقمةً سائغة لآلة التسلط والاستبداد ، لا سيما أدوات تزييف الوعى. ومن ثم فهم فى درجة أدنى من أولئك الذين أقروا بضرورة وجود الحدود ، وذكروا أهمها .

وبخصوص **الاعتقاد فى حق التعبير عن معارضة الحكومة إذا أخطأت** ، قرر ٨٦,٤٪ من معلمى التعليم الأساسى (٣٠٦ مدرسين) اعتقادهم أنه من حق الناس ذلك ، بينما ذهب ١٣,٣٪ منهم (٤٧ مدرسًا) أنه ليس من حق الناس التعبير عن معارضتهم للحكومة حتى لو ارتكبت خطًا.

وتوضح النتائج تلك النسبة من المعلمين الذين لا يرون لأنفسهم حق التعبير عن معارضة أخطاء الحكم وهى نسبة يعتد بها فى إطار عينة تتسم بارتفاع المستوى التعليمى ، وتتجلى خطورتها حينما يكون أفرادها منوط بهم تنشئة الأجيال اللاحقة ، فعلى أى نحو يفعلون؟!!.

فماذا عن اعتقاد المعلمين فى ممارسة الناس الفعلية **لحقهم فى التعبير عن معارضة الحكومة إذا ارتكبت خطأ** ؟.

لقد أكد نحو ١٩٪ من المعلمين الموافقين (٥٨ مدرسًا) أن الناس يمارسون بالفعل حقهم فى التعبير عن معارضة الحكومة. ورأى نحو ٥٠٪ منهم (١٥٠ مدرسًا) أنهم أحيانًا يفعلون ذلك. وقرر ٣٢٪ منهم (٩٨مدرسًا) أنهم لا يمارسون ذلك قط (انظر الجدول رقم ١٣). وهكذا ، فإن السؤال عن السلوك الفعلى - وعلى نحو إسقاطى - قد أدى إلى نتيجة أكثر خلوًا من تأثير المرغوبية الاجتماعية التى بدت فى الإجابة على السؤال السابق.

جدول رقم (١٣)

رؤية المعلمين لمدى ممارسة الناس لحقهم

فى التعبير عن معارضة الحكومة إذا ارتكبت خطأ

البيان / البديل	التكرارات	نسبة للموافقين	النسبة ٪
يمارسون هذا الحق	٥٨	١٩,٤	١٦,٤
يمارسون هذا الحق أحيانًا	١٥٠	٤٩,٥	٤٢,٤
لا يمارسون هذا الحق قط	٩٨	٣٢,٠	٢٧,٧
غير مطلوب	٤٨	١٣,٦	
المجموع	٣٥٤		١٠٠,٠

ويكشف هذا الجدول أن نسبة يعتد بها تعتقد فى حق الناس أن يعبروا عن معارضتهم للحكومة ، غير أن قطاعًا ملموسًا منهم لا يسعى لممارسة هذا الحق بحال من الأحوال.

٢ - قياس قيمة حرية الفكر والتعبير

أوضحت النتائج أن معلمى التعليم الأساسى يتسمون بمستوى متوسط من الإيمان بقيمة حرية الفكر والتعبير حيث كان ٣٥,٦٪ منهم (١٢١ مدرسًا) دون المستوى المتوسط

(٦ درجات) وقد جاء فى هذا المستوى ٢٤,٣٪ منهم (٨٦ مدرسًا). واتسم ٤٠,١٪ من معلمى العينة (١٤٢ مدرسًا) بمستوى مرتفع من الإيمان بحرية الفكر. وقد تجلى ذلك فى المتوسط العام للإيمان بهذه القيمة بين معلمى التعليم الأساسى فى العينة (٦,١ درجة) والذى لم يكد يتجاوز الوسط القياسي.

وعلى صعيد **التوزيع الإحصائى المعتاد** ، جاء ١٨,٦٪ من معلمى التعليم الأساسى فى العينة (٦٦مدرسًا) فى الفئة الدنيا من حيث الإيمان بحرية الفكر والاعتقاد. وضمت الفئة الوسطى ٥٤,٨٪ من العينة (١٩٤ مدرسًا). ولم تضم الفئة العليا إلا ٢٦,٦٪ منها (٩٤ مدرسًا). (انظر الجدول رقم ١٤).

جدول رقم (١٤)

قياس قيمة حرية الفكر لدى معلمى التعليم الأساسى

البيان / الفئة	التكرارات	النسبة ٪
الدنيا (صفر - ٤)	٦٦	١٨,٦
الوسطى (٥ - ٧)	١٩٤	٥٤,٨
العليا (٨ - ١٢)	٩٤	٢٦,٦
المجموع	٣٥٤	١٠٠,٠

المتوسط = ٦,٢ درجة　　الانحراف المعيارى = ٢

وبالتالى ، فإن نسبة يعتد بها من معلمى التعليم الأساسى تفتقد الإيمان بحرية الفكر على نحو كافٍ يؤهلهم لغرس هذه القيمة فى نفوس طلابهم جيلًا بعد آخر. وإن هذا المستوى لم يتأت إلا لربع العينة فحسب فيما يمكن التعبير عنه بالانخفاض النسبى للإيمان بهذه القيمة فى ضوء المستوى التعليمى للعينة ، والدور المنوط بأفرادها فى التنشئة والتنوير.

٣ - أثر التعليم على مدى الإيمان بحرية الفكر والتعبير

لقد استرعى الانتباه أن التعليم لم يؤت أثرًا على مدى ايمان المعلمين بحرية الفكر والتعبير ؛ سواءً من حيث مستوى التعليم ، أو نوعه ، تربويًا كان أم لا. وهو ما يلقى ظلالًا من الشك حول فعالية التعليم فى مصر فى غرس هذه القيمة والحث عليها.

المشاركة السياسية

تعد المشاركة إحدى الركائز الأساسية التى تقوم عليها الديموقراطية ، بل إن نموها وتطورها إنما يتوقف على إتاحة فرصة المشاركة أمام فئات الشعب وطبقاته ، وجعلها حقًا يتمتع به كل فرد فى المجتمع. وبالتالى ، تعد المشاركة السياسية ضرورةً وظيفيةً لأى نظام سياسى. فأولئك الذين يحوزون القوة السياسية محليًا أو قوميًا ، يحتمل أن يكون أداؤهم أكثر فعالية إذا ما كانوا على علم بالاحتياجات والاتجاهات الخاصة بالمواطنين. كما أن وجود قنوات للمشاركة يحتمل أن يزيد من رغبة المواطنين فى الالتزام التطوعى بالقواعد والضوابط الحكومية[٢٨].

وقد استخدمت مقاييس متدرجة لتعريف المشاركة السياسية إجرائيًا ، تبدأ من الوعى والاهتمام بمتابعة القضايا السياسية ، مرورًا بالتصويت والاتصال بالعاملين فى الحقل السياسى ، والمشاركة النشطة فى الحملات الانتخابية ، وحضور الاجتماعات السياسية ، وتمويل الأنشطة الحزبية ، إلى أن تصل لترشيح الفرد نفسه فى الانتخابات وتولى المناصب السياسية[٢٩].

والمشاركة السياسية هى عملية دينامية يشارك فيها الفرد فى الحياة السياسية لمجتمعه بشكل إرادى وواعٍ ، من أجل التأثير فى المسار السياسى العام ، وبما يحقق المصلحة العامة التى تتفق مع آرائه وانتمائه الطبقى[٣٠].

يثير التعريف السابق العديد من الأبعاد والمؤشرات المعبرة عن مفهوم المشاركة السياسية ، ولعل أهمها: المشاركة فى اختيار القادة السياسيين ، والمشاركة فى صنع القرار ، والرقابة على عمل الحكومة ، وحق تشكيل أو المشاركة فى الجماعات السياسية.

١ - المعلمون والمشاركة السياسية

• **فبصدد امتلاك معلمى التعليم الأساسى للبطاقة الانتخابية** أعلن ٥١,٧٪ منهم (١٨٣ مدرسًا) حيازتهم لها. وأكد ٤٨,٣٪ منهم (١٧١ مدرسًا) أنهم ليس لديهم بطاقة انتخابية.

وهكذا فإن نصف العينة تقريبًا لم يتأت له ، أو لم يشأ ، أن يبذل جهدًا لحيازة تلك البطاقة التى ستتيح له ممارسة حريته التى أكد على إيمانه بها فيما سلف.

وقد أوضح المعلمون العازفون عن حيازة البطاقة الانتخابية الأسباب التى تحدوهم لذلك. فقد أكد ٢٥,٧٪ منهم (٤٤ مدرسًا) أنهم لا يثقون فى العملية الانتخابية برمتها. وبرر ٢٥,١٪ منهم (٤٣ مدرسًا) موقفهم بعدم وجود وقت متاح لاستخراج هذه البطاقة.

وذهب ١٥,٢٪ منهم (٢٦ مدرسًا) أن صوته لا تأثير له ؛ فالحكومة تفعل ما تريد. وأوضح ١٤٪ منهم (٢٤ مدرسًا) أن عزوفه عن عملية الانتخاب كليًا بانصرافهم عن حيازة البطاقة الانتخابية مصدره عدم المعرفة بالمرشحين. وأرجع ٧,٦٪ منهم موقفه (١٣ مدرسًا) إلى عدم الاهتمام بالسياسة مطلقًا. وأنحى ٧,٠٪ منهم (١٢ مدرسًا) باللائمة على الإجراءات الصعبة - فى رأيهم - لاستخراج البطاقة كسبب صرفهم عن حيازتها. وأوضحت بعض الآراء الأخرى إلى أن الرجال هم المنوط بهم الانتخاب دون النساء !!. أو أن المرشحين لا هم لهم سوى المصالح الشخصية ، وأضاف أحدهم أنه قد بلغ سن استخراجها هذا العام وسوف يقوم بذلك فورًا !!. فهو لم يكن يعرف السن القانونى لاستخراج البطاقة الانتخابية. وقد عبر رأى آخر عن واقعة مثيرة للانتباه والدهشة حيث يقول: " إنهم يحددون أسماء المنتخبين ، ويرسلون إليهم بطاقات الانتخاب دون غيرهم" ، وهى تشير إلى واقعة استخراج البطاقات الانتخابية فى موسم الانتخابات ، حيث يساعد بعض المرشحين فى استخراجها على أن يقوم بتسليمها لصاحبها بعد الانتخابات ضمانًا لصوته. على أن الأكثر خطورة أن يبرر أحد المعلمين عدم حيازته للبطاقة بهذا السبب وكأنه ينتظر الحصول عليها من خلال هؤلاء الوسطاء ، أو على طريقة تسليم الكتب فى المدارس. (انظر الجدول رقم ١٥).

جدول رقم (١٥)

أسباب عزوف معلمى التعليم الأساسى عن حيازة البطاقة الانتخابية

البيان / البديل	التكرارات	نسبة لغير الحائزين	نسبة للعينة الكلية
١ - لا أثق فى العملية الانتخابية	٤٤	٢٥,٧	١٢,٤
٢ - ليس لدى وقت لاستخراجها	٤٣	٢٥,١	١٢,١
٣ - صوتى لا تأثير له ، فالحكومة تفعل ما تريد	٢٦	١٥,٢	٧,٣
٤ - لا أعرف أحدًا من المرشحين	٢٤	١٤,٠	٦,٨
٥ - عدم الاهتمام بالسياسة مطلقًا	١٣	٧,٦	٣,٧
٦ - صعوبة الإجراءات الخاصة باستخراجها	١٢	٧	٣,٤
٧ - الرجال هم الذين ينتخبون فقط	٢	١,٢	٠,٦
٨ - أخرى	٥	٢,٩	١,٤
٩- غير مبين	٢	١,٢	٠,٦
١٠- غير مطلوب	١٨٣		٤٨,٣
مجموع	٣٥٤	١٠٠,٠	١٠٠,٠

ويلاحظ أن نحو ٤٠٪ من غير حائزى البطاقة (٧٠ مدرسًا) يرجعون ذلك لعدم الثقة فى الانتخابات ، بينما تتراوح النسبة الباقية تقريبًا بين أسباب تعبر فى جوهرها عن عدم الاهتمام بالسياسة ، وعدم الرغبة فى خوض غمارها على أى نحو.

ومن حيث **المواظبة على الانتخاب** ، لا يحرص إلا القلة من حائزى البطاقة الانتخابية على أداء "واجبهم" الانتخابى دومًا. فقد ذكر ٢ , ٨٥٪ منهم (١٥٦ مدرسًا) أنهم يحرصون على ذلك ، بينما أكد ٨ , ١٤٪ منهم (٢٧ مدرسًا) أنهم لا يفعلون.

لقد **أوضح غير الحريصين على الانتخاب مبرراتهم لذلك**. فقد أوضح ٦ , ٥٥٪ منهم (١٥ مدرسًا) أن المرشحين لا هم لهم سوى مصالحهم الشخصية. وقرر ٢ , ٢٢٪ منهم (٦ مدرسين) أن أصواتهم لن تؤثر بشىء. وأوضح ٤ , ٧٪ منهم (مدرسان) أن سبب ذلك هو عدم اهتمامهم بالسياسة. (انظر الجدول رقم ١٦).

جدول رقم (١٦)

أسباب العزوف عن حيازة معلمى التعليم الأساسى للبطاقة الانتخابية

البيـــان / السـبب	التكرارات	نسبة لغير الحائزين	نسبة للعينة
١ - المرشحون لا هم لهم سوى مصالحهم الشخصية	١٥	٥٥,٦	٤,٢
٢ - صوتى لن يؤثر	٦	٢٢,٢	١,٧
٣ - ليس لدى وقت	٢	٧,٤	٠,٦
٤ - تجنبًا للمشكلات	٢	٧,٤	٠,٦
٥ - لا أعرف المرشحين من بعضهم البعض	١	٣,٧	٠,٣
٦ - ليس لدى اهتمام	١	٣,٧	٠,٣
غير مطلوب	٣٢٧		٩٢,٤
مجموع	٣٥٤	١٠٠,٠	١٠٠,٠

وبصدد **مشاركة المعلم فى انتخابات نقابة المعلمين** ، فقد أعلن ١ , ٥٥٪ منهم (١٩٥ مدرسًا) أنهم يحرصون عليها. وقرر ٤ , ٤٤٪ منهم (١٥٧ مدرسًا) أنهم لا يفعلون.

وهكذا ، يبدو انخفاض المشاركة ؛ حيث إن نصف العينة لا يحرصون على اختيار قيادات نقابتهم المهنية رغم أهميتها بالنسبة لهم ، واتصالها المباشر بمصالحهم. ويتجلى من جديد الفارق بين اتجاه الفاعلية المرتفع ، ومستوى المشاركة المنخفض.

ومن حيث **رأى معلمى التعليم الأساسى فى مدى تعبير النقابة عن مصالح المعلمين**، أوضح ١٨,٩٪ منهم (٦٧ مدرسًا) أنها تعبر عن مصالحهم. وذكر ٥٢,٠٪ منهم (١٨٤ مدرسًا) أنها تعبر عنها إلى حد ما. وأكد ٢٦٪ منهم (٩٢ مدرسًا) أنها لا تمثل هذه المصالح ولا تعبر عنها.

وتشير هذه النتيجة إلى قصور فى أداء النقابة، سواء بشكل نسبى أشار إليه أكثر من نصف العينة، أو بشكل مطلق قرره أكثر من ربعها.

وبخصوص **المشاركة فى اتخاذ القرار داخل المدرسة** - إذا ما أثيرت مشكلة تستوجب الحسم- رأى ١٣,٠٪ من معلمى التعليم الأساسى فى العينة (٤٦ مدرسًا) أنه من حق مدير المدرسة اتخاذ القرار منفردًا. وأوضح ٣٥,٩٪ منهم (١٢٧ مدرسًا) أن مدير المدرسة يقوم باستشارة المدرسين لاتخاذ مايراه هو مناسبًا. وأكد ٤٢,٤٪ (١٥٠ مدرسًا) أن مدير المدرسة يقوم باستشارة المدرسين ثم يلتزم برأى الأغلبية، بينما رأى ٧,٣٪ من معلمى العينة (٢٦ مدرسًا) أن يتجنب المدرس مثل هذه الأمور تجنبًا للمتاعب. (انظر الجدول رقم ١٧)

جدول رقم (١٧)

معلمو التعليم الأساسى والمشاركة فى اتخاذ القرار داخل المدرسة

البيان / البديل	التكرارات	النسبة ٪
١ - من حق مدير المدرسة اتخاذ القرار منفردًا لأنه هو الذى سيتحمل المسئولية	٤٦	١٣,٠
٢ - يقوم مدير المدرسة باستشارة المدرسين لاتخاذ ما يراه مناسبًا	١٢٧	٣٥,٩
٣ - يقوم مدير المدرسة باستشارة المدرسين ثم يلتزم برأى الأغلبية	١٥٠	٤٢,٤
٤ - على المدرس أن يتحاشى مثل هذه الأمور تجنبًا للمتاعب	٢٦	٧,٣
- غير مبين	٥	١,٤
مجموع	٣٥٤	١٠٠,٠

ويوضح الجدول أن نحو خمس العينة قد التزم جانب السلبية التامة إزاء عملية صنع القرار داخل المدرسة، سواءً لتجنب المتاعب، أو لاعتقاده أن الرؤساء هم المخولون دون غيرهم باتخاذ القرار. وقد كان ثلث العينة أفضل حالًا؛ حيث رأى وجوب استشارة الرؤساء للمرءوسين، بيد أنهم لا يرون الشورى ملزمة.

وبخصوص **المشاركة فى حل المشكلات المحلية** ؛ فقد أكد ٣٩,٠٪ من معلمى التعليم الأساسى فى العينة (١٣٨ مدرسًا) أنهم يشاركون بالفعل فى ذلك. وذكره ٤٢,٧٪ منهم (١٥١ مدرسًا) أنهم أحيانًا يفعلون ذلك. وقرر ١٨,١٪ منهم (٦٤ مدرسًا) أنهم لا يفعلون.

وبالنسبة للمشاركة فى محاسبة القادة إذا ما استغلوا مناصبهم ؛ فقد أكد ٣١,١٪ من معلمى العينة (١١٠ مدرسين) أنه يمكن للناس محاسبة المسئولين السياسيين فعلًا إذا تأكدوا أنهم استغلوا مناصبهم. وذكر ٢٩,٩٪ منهم (١٠٦ مدرسين) أن هذا يحدث أحيانًا. وأكد ٣٨,٤٪ منهم (١٣٦ مدرسًا) أن هذا الأمر غير ممكن.

وتشير هذه النتيجة إلى أن أقل من ثلث العينة الذين يرون إمكانية المشاركة لمحاسبة المسئولين إذا ما أخطئوا ، على حين افتقد أكثر من ثلثى العينة الاعتقاد فى هذه الإمكانية بدرجة أو بأخرى ، إذ قرر بعضهم وجود بعض الحالات التى لا يمكن محاسبة المسئولين المخطئين فيها ، وأكد آخرون أنه لن يتأتى حسابهم فى أى حالة يثبت تقصيرهم فيها.

- أما عن **رؤية المعلمين لكيفية إنهاء حكم مسئول ظالم** ؛ وهو ما يعنى عدم إمكانية إنهائه سلميًا ، فقد قرر ٣٥,٦٪ من معلمى العينة أن هذا الأمر موكول إلى الله ، ولا يكاد هؤلاء يختلفون عن ١٥,٣٪ من معلمى العينة (٥٤ مدرسًا) قرروا عدم معرفتهم بكيفية إنهاء حكم هذا المسئول. ومن ثم ، فإن أكثر من نصف العينة يجهلون أى وسيلة إيجابية فى هذا الصدد. وبالتالى ، تنتفى مشاركتهم مبدئيًا فى مثل هذه الحالات.

ومن ناحية أخرى ، رأى ١٦,١٪ من معلمى العينة (٥٧ مدرسًا) أن الانقلاب على هذا المسئول يعد السبيل الأمثل للتخلص منه. هذا على حين قرر ٨,٨٪ منهم (٣١ مدرسًا) أن الاغتيال يبدو أمضى أثرًا. وبالتالى ، فإن نحو ربع العينة لا يرون سوى السبل السرية وغير المشروعة لإنهاء حكم المسئول الظالم. وذهب ٢٤٪ منهم (٨٥ مدرسًا) إلى أن الوسيلة الأنجع لإنهاء حكمه هى العمل الشعبى الشامل وهو الثورة عليه ، ومن ثم فهم أكثر نضجًا من سابقيهم ، وأكثر استعدادًا للمشاركة. (انظر الجدول رقم ١٨).

جدول رقم (١٨)

رأى المعلمين فى كيفية إنهاء حكم مسئول ظالم

البيان / البديل	التكرارات	النسبة ٪
لا أعرف	٥٤	١٥,٣
هذا الأمر موكول إلى الله	١٢٦	٣٥,٦
الاغتيال	٣١	٨,٨
الانقلاب عليه	٥٧	١٦,١
الثورة عليه	٨٥	٢٤,٠
غير مبين	١	٠,٣
مجموع	٣٥٤	١٠٠,٠

لقد كان **اعتقاد المعلم فى حق الناس فى الاعتراض على انتشار الدروس الخصوصية** - بوصفها انحرافًا فى مسار العملية التعليمية يمارسه المدرس- تعبيرًا عن إيمانه بحق الآخرين فى محاسبته ، كما أن من حقه محاسبة المسئول المخطئ. ومن ثم ، فقد قرر ٧٨٪ من معلمى التعليم الأساسى (٢٧٦ مدرسًا) حق الناس فى الاعتراض على انتشار الدروس الخصوصية. وقد رفض ذلك ١٩,٥٪ منهم (٦٩ مدرسًا).

وبالتالى ، فإن نحو خمس العينة ينكر على الناس حقهم فى محاسبته ،أو محاسبة الإدارة التعليمية التى يتبعها على قصور الأداء المفضى إلى انتشار ظاهرة الدروس الخصوصية التى ترهق ميزانية الأسرة ، وتبدد وقتها ، وتحول المدرسة إلى مجرد سوق لإبرام تعاقدات الدروس المذكورة.

لقد بدت مصداقية ذلك عندما قدم معلمو التعليم الأساسى **الأسباب التى يرونها مسئولة عن انتشار ظاهرة الدروس الخصوصية**. فقد أكد ٥٤,٥٪ منهم (١٩٣ مدرسًا) أنها ترفع الدخل المتدهور للمدرس. وقرر ٢٦,٨٪ منهم (٩٥ مدرسًا) أن الدروس الخصوصية تعوض تدهور التعليم ، يشيرون إلى القصور فى المبانى التعليمية ، والكثافة المرتفعة للفصول.. إلخ.

وأوضح ١٢,١٪ منهم (٤٣ مدرسًا) أن الدروس الخصوصية تتم نتيجة لدراية المعلم بمستوى الطالب ، فهو المسئول عنه والأكثر معرفةً بجوانب ضعفه. إلا أنهم يغفلون أسباب

انتشار المستويات الضعيفة ، ويتجاهلون مبررات مواجهة هذا الضعف خارج المدرسة. وقد أضاف البعض أسبابًا أخرى أرجعت انتشار الظاهرة لتعود الناس عليها !! ، أو لرغبة الآباء فيها لتحسين مستوى أبنائهم ، أو لطمع بعض المدرسين وضعف وازع الضمير لديهم. (انظر جدول رقم ١٩).

جدول رقم (١٩)

رأى معلمى التعليم الأساسى فى أسباب انتشار الدروس الخصوصية*

البيـــان / البديـل	التكرارات	النسبة ٪
١ - الدروس الخصوصية ترفع الدخل المتدهور للمدرس	١٩٣	٥٤,٥
٢ - الدروس الخصوصية تعوض تدهور التعليم	٩٥	٢٦,٨
٣ - لأن المدرس أدرى بمستوى الطالب	٤٣	١٢,١
٤ - أخرى	١٠	٢,٨
٥ - غير مبين	١٣	٣,٧
مجموع	٣٥٤	١٠٠,٠

وبخصوص المشاركة فى الجماعات السياسية ، ومن ثم **الاعتقاد مبدئيًا فى ضرورة التعددية الحزبية** ، فقد أوضح ١ ,٧٧٪ من معلمى التعليم الأساسى (٢٧٣ مدرسًا) أنهم يعتقدون فى ضروريتها لتحسين الممارسة السياسية الديمقراطية فى البلاد ، بينما قرر ٢ ,١٧٪ منهم (٦١ مدرسًا) وجوب التخلى عنها حيث ليس ثمة أثر إيجابى لها فى هذا الصدد. وقد استرعى الانتباه عدم المعرفة التى قررها ٦ ,٥٪ من معلمى العينة (٢٠ مدرسًا) بشأن قضية ضرورة التعددية الحزبية من عدمها.

وبالتالى ، فإن نحو ربع العينة يقررون -بشكل أو بآخر- سلبيتهم المبدئية إزاء المشاركة فى إنشاء ، أو عضوية الأحزاب السياسية.

لقد تزايدت السلبية عند السؤال عن **المشاركة الفعلية فى الأحزاب** ، فقد أوضح ٦ ,١٨٪ فقط من معلمى التعليم الأساسى (٦٦ مدرسًا) أنهم أعضاء فى أحزاب ، بينما أكد ١ ,٨١٪منهم (٢٨٧ مدرسًا) أنهم ليسوا أعضاء.

وتشير هذه النتيجة إلى العزوف الكبير عن المشاركة فى الأحزاب السياسية ، رغم الاعتقاد السائد فى ضرورة التعددية الحزبية ، الأمر الذى يدفع للتساؤل حول الأسباب المؤدية إلى

ذلك ، سواء تعلقت بالمتغيرات الأساسية للمعلمين ، أو كانت متصلة بأداء الأحزاب ومناخ عملها.

وبخصوص الجانب المتصل بالمناخ العام وطبيعة أداء الأحزاب... إلخ ؛ فقد **برر غير الأعضاء عزوفهم عن المشاركة فى الأحزاب بعدد من العوامل** ، جاء فى مقدمتها السعى وراء الرزق ، حيث ذكره ٢٨,٩٪ منهم (٨٣ مدرسًا). وهو ما يشير لمسئولية تدنى مستوى المعيشة عن انخفاض مستوى المشاركة. وقرر ٢٥,٨٪ منهم (٧٤ مدرسًا) أنهم غير مهتمين بالسياسة ، وأشار ١٢,٩٪ منهم (٣٧ مدرسًا) إلى أن الأحزاب لا تسعى إلا لمصالحها. وهكذا فهم يقررون وجود فجوة فى الثقة بين الأحزاب وقطاع يعتد به من المهتمين بالسياسة.

وقد أكد على مسئولية الأحزاب عن تضاؤل طلب العضوية ١٢,٢٪ من غير الأعضاء (٣٥ مدرسًا) رأوا أن الأحزاب لا تفعل شيئًا ، فهى فى رأيهم بلا فعالية تبرر الانضمام إليها. وأوضح ٩,١٪ منهم (٢٦ مدرسًا) أن عزوفهم عن عضوية الأحزاب مرجعه المناخ السياسى الذى يدعم الأحادية ، ذلك أن من يضم لغير حزب الحكومة يتعرض لمتاعب ، وعلى ذلك فليس لديهم الحرية فى الانضمام لغيره ، كما أن التعددية تفقد مصداقيتها نتيجة لذلك. وقرر ٦,٣٪ منهم (١٨ مدرسًا) أنه لا يوجد حزب يعبر عن أفكارهم. وقد ذكر ٢,١٪ منهم أسبابًا أخرى من قبيل رفض الأسرة بسبب العادات والتقاليد ، والتى تحول دون المرأة والفعالية فى الحياة العامة ، لا سيما فى الريف. بيد أن مدرسة أخرى تكشف عن مستوى منخفض من المعرفة حيث تذكر أن سبب عدم مشاركتها فى عضوية حزب ما بأنها " لا تعرف أن للسيدات حق الدخول فى الأحزاب".

وكشف مدرس آخر عن مثل هذا المستوى بقوله "لم يعرض على هذا المنصب" ، ويبدو أنه يعتقد أن عضوية حزب ما هى بمثابة منصب بيروقراطى يجب أن يرشح له من قبل الرؤساء ، أو تتم تزكيته له على نحو ما كان يحدث أثناء التنظيم السياسى الواحد ، وأشار معلم آخر إلى قصور أداء الأحزاب بقوله "لأنى لا أعرف أهداف أى من هذه الأحزاب وبذلك لا أعرف كيفية الانضمام إليها". وهو ما يوضح قصورها فى نشر أفكارها وتجنيد أعضاء جدد. (انظر الجدول رقم ٢٠).

جدول رقم (٢٠)

أسباب عزوف معلمى التعليم الأساسى عن عضوية الأحزاب

البيان / البديل	تكرارات	نسبة لغير الأعضاء	نسبة للعينة
السعى وراء الرزق	٨٣	٢٨,٩	٢٣,٤
لأنى غير مهتم بالسياسة	٧٤	٢٥,٨	٢٠,٩
الأحزاب لا تسعى إلا لمصالحها	٣٧	١٢,٩	١٠,٥
الأحزاب لا تفعل شيئًا	٣٥	١٢,٢	٩,٩
من ينضم لغير حزب الحكومة يتعرض لمتاعب	٢٦	٩,١	٧,٣
لا يوجد حزب يعبر عن أفكارى	١٨	٦,٣	٥,١
أخرى	٦	٢,١	١,٧
غير مبين	٨	٢,٨	٢,٣
غير مطلوب	٦٧		١٨,٩
مجموع	٣٥٤	١٠٠,٠	١٠٠,٠

وبخصوص الأحزاب التى يشارك فيها معلمو العينة، فقد قرر ١٨,٦٪ من معلمى العينة (٦٦ مدرسًا) عضويتهم للأحزاب. وقد كان ٨,٨٤٪ منهم (٥٦ مدرسًا) أعضاءً فى الحزب الوطنى الديمقراطى وهى نتيجة طبيعية فى ضوء التعددية المقيدة لصالح هذا الحزب حتى إنه يعد بمثابة وريث للاتحاد الاشتراكى العربى، فتنطوى العضوية فيه على بعض المزايا، وتجنب صاحبها بعض المتاعب التى أشار إليها بعض العازفين عن عضوية الأحزاب. ولعل أهم مزايا الانضمام لحزب الحكومة أن تظل الفرصة مهيأةً لخوض غمار العمل السياسى؛ خصوصًا على مستوى المحليات.

وجاء حزب الوفد الجديد فى المرتبة التالية حيث اشترك فى عضويته ٦,١٪ من أعضاء الأحزاب فى العينة (٤ مدرسين). وحزب العمل الاشتراكى ٦,١٪ (٤ مدرسين). وأخيرًا حزب التجمع الاشتراكى ٣٪ (مدرسين).

أما عن رأى المعلمين فى وجود لجنة الأحزاب التى تمثل حائلًا دون إنشاء أحزاب جديدة بحرية، حتى إن بعض الأحزاب القائمة قد ظهرت إلى الوجود بحكم قضائى بعد رفض هذه اللجنة، فقد ذهب ٥٩,٦٪ من معلمى التعليم الأساسى (٢١١ مدرسًا) للتأكيد على

ضرورة موافقة هذه اللجنة على إنشاء أى حزب جديد ، ولم يرفض هذا الأمر إلا ٣٢,٢٪ منهم (١١٤ مدرسًا). وقد أجاب ٨,٢٪ من معلمى العينة (٢٩ مدرسًا) بأنهم لا يعرفون ما إذا كان ضروريًا موافقة هذه اللجنة أم لا.

وهكذا فإن نحو ثلث العينة فقط هم الذين يؤمنون بحق المواطنين فى إنشاء الأحزاب السياسية بحرية ، بينما تؤكد النسبة الأكبر على فضل ووجوب استمرار هذا القيد.

٢ - قياس المشاركة السياسية

بدا مما سبق أن معلمى التعليم الأساسى يتسمون بمستوى متوسط من المشاركة السياسية بشكل عام. فقد كان ٤٤,٩٪ منهم (١٥٩ مدرسًا) فى مستوى منخفض من الإيمان بقيمة المشاركة ، وكان ٧,٩٪ منهم (٢٨ مدرسًا) فى مستوى المتوسط القياسى (١١ درجة). هذا على حين كان ٤٧,٢٪ منهم (١٦٧ مدرسًا) فى مستوى أعلى من هذا المتوسط. وقد انعكس ذلك فى اقتراب المتوسط العام للمشاركة بين معلمى التعليم الأساسى (١١,٢درجة) من المتوسط القياسي.

وعلى صعيد **التوزيع المعتاد** ، جاء ٢٩,٩٪ من العينة (١٠٦ مدرسين) فى فئة المشاركة المنخفضة. وكان ٣٧٪ منهم (١٣٧ مدرسًا) فى الفئة المتوسطة. واتسم ٣٣,٠٪ منهم (١١٧مدرسًا) بمستوى مرتفع من المشاركة. (انظر الجدول رقم ٢١).

جدول رقم (٢١)

قياس المشاركة السياسية لدى معلمى التعليم الأساسى

البيان / الفئة	التكرارات	النسبة ٪
الدنيا (١ - ٨)	١٠٦	٢٩,٩
الوسطى (٩ - ١٣)	١٣٧	٣٧,٠
العليا (١٤ - ٢٢)	١١٧	٣٣,٠
مجموع	٣٥٤	١٠٠,٠

المتوسط = ١١,٢ درجة الانحراف المعيارى = ٤,٢

ومن ثم ، فإن نسبة يعتد بها من معلمى العينة كانوا فى مستوى منخفض من المشاركة ؛ الأمر الذى يعد انعكاسًا للعزوف عن الانتخاب وعضوية الأحزاب.. إلخ. ولنا أن نتوقع

مزيدًا من السلبية تعكسها هذه النتيجة حينما نضع فى الاعتبار ارتفاع نسبة الريفيين فى مجتمع المعلمين بما يشير إلى طبيعة المشاركة القائمة على العصبية ، حتى إن هذا النمط من المشاركة يصير بمثابة عقبة فى سبيل الديموقراطية لا دعمًا لها.

٣ - أثر المتغيرات الأساسية على المشاركة السياسية

- وقد بدت علاقة سلبية ضعيفة بين المستوى التعليمى والمشاركة السياسية ، بيد أنها لم تكن خطية الشكل حيث كانت سلبية فى إطار الفئات التعليمية الثلاث الأولى ؛ إذ كانت نسبة مرتفعى المشاركة من ذوى التعليم المتوسط تبلغ ٢ , ٢٩٪ (٧ مدرسين) ، بينما كانت نسبة نظرائهم من الجامعيين ٩ , ٢٢٪ فقط (٣٨ مدرسًا) ، بيد أن النسبة عاودت الارتفاع - متخذةً الطابع الإيجابى للعلاقة - بين حملة الدبلوم والماجستير. وقد بلغت فى الفئة الأخيرة ٤ , ٣٦٪ (٤ مدرسين). (انظر الجدول ٣ بالملحق الإحصائى).

- أوضح التحليل علاقة إيجابية بين التأهيل التربوى والمشاركة السياسة حيث كانت نسبة مرتفعى المشاركة بين التربويين (٦ , ٣٦٪) منهم (٩٧ مدرسًا) تعادل ضعف نسبتهم بين غير التربويين (٥ , ١٨٪) منهم (١٥ مدرسًا). (انظر الجدول ٤ بالملحق الإحصائى)

بيد أن المحافظة Conservatism المرتفعة بينهم تشير إلى طبيعة المشاركة التى يقوم بها التربويون ، ومع ذلك فهى أكثر إيجابية مقارنةً بمشاركة غير التربويين ، فهم يؤمنون بأفكار معينة يتحركون وينشطون لتحقيقها.

الخاتمـــة

كشفت الدراسة عن عدد من النتائج التى يمكن إيجازها فيما يلى:

- ارتفاع متوسط الانتماء بين المعلمين ، غير أن نسبة منخفضى الانتماء تظل ذات دلالة ، رغم أنها لم تكد تبلغ خمس العينة ، وذلك بالنظر إلى خطورة دورهم فى عملية التنشئة ، وما قد يترتب على ذلك من آثار سلبية خطيرة على هذه القيمة فى نفوس تلاميذهم جيلًا بعد جيل ، وفصلًا بعد آخر.
- الانخفاض النسبى فى مستوى فعالية المواطنة لدى المعلمين الأمر الذى يعزى إلى عدم اعتقاد الفرد بأن له حقًا ينبغى على الحكومة أن تؤديه له كاملًا ، وعلى نحو ملائم. ومن ثم تضاربت أقوال - وردود فعل - نسبة يعتد بها منهم إزاء إهمال حكومى أو حق تحجبه عنهم الإدارة ؛ الأمر الذى يحد من مدى تعمق قيمة المواطنة لديهم.

- إن نسبة يعتد بها من معلمى التعليم الأساسى تفتقد الإيمان بحرية الفكر على نحو كافٍ يؤهلهم لغرس هذه القيمة فى نفوس طلابهم جيلًا بعد آخر. وإن هذا المستوى لم يتأت إلا لربع العينة فحسب ، فيما يمكن التعبير عنه بالانخفاض النسبى للإيمان بهذه القيمة فى ضوء المستوى التعليمى للعينة ، والدور المنوط بأفرادها فى التنشئة والتنوير.
- كما أن نسبة يعتد بها من معلمى العينة كانوا فى مستوى منخفض من المشاركة ؛ الأمر الذى يعد انعكاسًا للعزوف عن الانتخاب وعضوية الأحزاب.. إلخ. ولنا أن نتوقع مزيدًا من السلبية تعكسها هذه النتيجة حينما نضع فى الاعتبار ارتفاع نسبة الريفيين فى مجتمع المعلمين بما يشير إلى طبيعة المشاركة القائمة على العصبية ، حتى إن هذا النمط من المشاركة يصير بمثابة عقبة فى سبيل الديموقراطية لا دعمًا لها.
- كشفت الدراسة عن ضعف العلاقة بين المستوى التعليمى وتلك الأبعاد التى عرضنا لها والتى تمثل أبعادًا وأسسًا للمواطنة ؛ بل إن العلاقة كانت مفتقدة فى بعض الحالات؛ بما يعنى أن التعليم لم يعد فاعلًا ولا مؤثرًا فى صياغة شخصية الطلاب الذين يكتفون من المقررات بما تتضمنه من معارف ، دون التفات إلى القيم والاتجاهات الكامنة خلفها. وقد دعم من سلوكهم هذا نظام الامتحانات القائم على الحفظ والاستظهار ، وانتشار الكتب الخارجية التى تختزل المقرر إلى مواد سهلة الحفظ ، وتفشى ظاهرة الدروس الخصوصية التى تكتفى من المقرر بما يُتوقع مواجهته فى الامتحان.
- لقد كان هؤلاء المعلمون نتاجًا للمؤسسات التعليمية القائمة الأمر الذى يكشف عن بعض جوانب القصور التى أكدها كون التعليم لم يكن فارقًا فى صياغة شخصية المواطن ، بيد أنهم صاروا أداة لإعادة إنتاج هذا القصور ؛ إذ أن فاقد الشىء لا يعطيه.
- تتفاقم خطورة الأمر إذا تمثلنا نتائج العديد من الدراسات التى تؤكد أن المناهج التى يقومون بتدريسها "لا تتضمن سوى القليل النادر من المعارف التى تنمى المواطنة لدى الطلاب بمعنى أن المنهج بوضعه الراهن... لا يقوم بتعريف الطلاب بحقوق وواجبات المواطنة ، ولا ينمى وعيهم بواقعهم ولا بواقع مجتمعهم"[٣١].

وهكذا تثير تلك الدراسة الانتباه إلى أن النظام السياسى لن يتأتى له التحرك صوب إرساء ثقافة تقوم على الديموقراطية وفعالية المواطنة بمعزل عن ديموقراطية التعليم. وأنه لا سبيل لتحقيق هذا الهدف إذا ما تحققت هذه الديموقراطية فى بعض أجزاء النظام التعليمى أو أنساقه الفرعية دون الأخرى.

ومن ثم فإن محاولة إضفاء طابع ديموقراطى على مناهج التعليم فحسب تضيع جدواها سدى على يد هذه النسبة العالية من المعلمين منخفضى الإيمان بحرية الفكر والتعبير ، والذين لا يعتقدون فى ضرورة المشاركة السياسية ؛ فالمعلم ليس مجرد ناقل سلبى لمحتوى المناهج ، بل إنه يضفى عليها بعضًا من قيمه وأفكاره سواء بشكل مباشر أو غير مباشر. بيد أن مثل هذا الأثر يبدو سلبيًا فى ضوء النتائج التى أسفرت عنها الدراسة الميدانية ؛ كما تتزايد خطورة تلك النتائج حينما ندرك أن العملية التعليمية فى وضعها الراهن تحد من فعالية وأثر المناهج التعليمية فى التنشئة لصالح المعلم ، وذلك بفعل الكتب الخارجية والدروس الخصوصية التى تشوه المضمون التعليمى ليصير قابلًا للحفظ والتلقين.

وعمومًا ، لا يمكننا إغفال أن التنشئة الديموقراطية للمعلم تعد بمثابة خطوة أساسية فى سبيل التحول الديموقراطى فى مصر ، وأن اختيار المرشحين لأداء هذا الدور الاجتماعى ، وحُسن إعدادهم وتنشئتهم يمثل اللبنة الأولى على صعيد تطوير التعليم من ناحية ، وحفز التطور الديموقراطى من ناحية أخرى. ويمكن القول بقدر كبير من الثقة إن تجاهل هذه الحقيقة يذهب بكثير من جهود التطوير فى هذا الصدد أدراج الرياح.

* * *

هوامش الدراسة

(١) محسن أبو رمضان ، المواطنة هى الوعاء الحقوقى للتسامح ، فى:
http://www.rchrs.org/journal/journal2/j211.htm –

(٢) المرجع السابق.

(٣) د. عزمى بشارة ، نوعان من المواطنة ، فى:
http://www.albayan.co.ae/albayan/alarbea/2002/issue163/highlights/7.htm

(٤) د. علىّ الدين هلال و د. كمال المنوفى ، التعليم والتنشئة السياسية: القضايا النظرية والتراث المصرى ، فى د. كمال المنوفى (محررًا) ، التعليم والتنشئة السياسية فى مصر ، الجيزة: مركز البحوث والدراسات السياسية. جامعة القاهرة ، ط١ ، ١٩٩٤م ، ص١٣-١٧.

(٥) حول بناء المقياسين انظر:
عبد السلام على نوير ، الثقافة السياسية للمعلم فى مصر: دراسة ميدانية لمعلمى التعليم الأساسى ، رسالة مقدمة لنيل درجة الدكتوراه من كلية الاقتصاد والعلوم السياسية – جامعة القاهرة ، ١٩٩٨م ، ص ٢١٥ وص٥٠٢_٥٠٥.

(٦) هبة رءوف عزت ، المواطنة.. بين مثاليات الجماعة وأساطير الفردانية ، فى:
- http://www.islamonline.net/arabic/mafaheem/2002/05/article2.shtml.

(٧) المرجع السابق.

(٨) د. عزمى بشارة ، مرجع سابق.

(٩) ماجدة شفيق غنيمة ، أثر الأمية على الثقافة السياسية للمرأة الحضرية: دراسة ميدانية للمرأة الحضرية ، رسالة مقدمة لنيل درجة الماجستير من كلية الاقتصاد و العلوم السياسية – جامعة القاهرة ، ١٩٨٢م ، ص٢٦. كذلك :
- Iain McLean; Oxford, Concise Dictionary of Politics (Oxford, Oxford University Press, 1996) p69

(١٠) Chantal Mouffe, ; Democratic Politics Today, in: Chantal Mouffe (Ed) ; Dimensions of Radical Democracy, Pluralism, Citizenship, Community (London, Verso, 1st. Ed, 1992) p1.

(١١) Edward N Muller, Mitchell A.Seligson, &Ilter Turan Education, Participation and Support for Democratic Norms, Comparative Politics, Vol. 20, No. 1 (Oct 1987) pp. 19-300.
- lowrance Babo, & Fredrick licari; Education and. Political tolerance: Testing the Effects of Cognitive Sophistication and Target Group Affect, Public Opinion quarterly, Vol. 53, No 3 (Fall 1989) pp 292-303.

(١٢) د.علىّ الدين هلال و د. كمال المنوفى ، مرجع سابق ص ١٥-١٧.

(١٣) Michael W Apple; Cultural Politics & Education (Buckingham, Open University Press, 1996)P 22.

(١٤) Ibid.; PP. 14 - 15.

(١٥) Mary E Procidano, & Celia B Fisher,: Introduction: A Family perspective on Today's Students ; in: Procidano & Fisher, (Eds); Op. Cit., p2.

(١٦) د. كمال المنوفى ، أصول النظم السياسية المقارنة ، الكويت: شركة الربيعان للنشر والتوزيع ، ط١ ، ١٩٨٧م ، ص ٣٣٥.

(١٧) د. محمد عماد زكى ، تحضير الطفل العربى للعام ٢٠٠٠م ، القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب ، ١٩٩٠م ، ص ٩٢.

(١٨) د. السيد سلامة الخميسى ، التعليم و المشاركة السياسية: رؤية تربوية ناقدة للواقع المصرى ، بحث قدم إلى المؤتمر السنوى الأول للبحوث السياسية فى مصر الذى نظمه مركز البحوث و الدراسات السياسية بكلية الاقتصاد -جامعة القاهرة - فى الفترة ٥-٩ ديسمبر ١٩٨٧م ، ص ١٣-١٤. وعن أهمية دور المعلم وأثره فى ثقافة الطلاب انظر:

- د. فرج عبد القادر طه ، علم النفس وقضايا العصر ، القاهرة : دار المعارف ، ط ٣ ، ١٩٨٢م ، ص ٩٤ - ١١١
- Marla E. Ayers, Robert Cohen & Glen Ray; Examining the Contexts of Children's Classroom Behaviors: The Influence of Teacher Control, Journal of Experimental child Psychology, Vol. 55, No2 (April 1993) pp 163 - 176.

(١٩) د. كمال المنوفى ، أصول النظم السياسية ، مرجع سابق ، ص ٣٣٥.

(٢٠) انظر أمثلة هذه الدراسات فى:

- Knud Jensen, ole B Larsen & Stephen walker; Democratic Action Research in School: Methods and procedures in Education (Copenhagen, Royal Danish School of Educational studies, Vol. 17. 1995) pp. 28 - 37.
- Raghu Rajshwari; preparing Teachers for Gender Politics in Germany, The State, The church, and Political Socialization, paper presented at The Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA, February 4 - 8, 1994.
- Rahima C Wade.: Developing Active Citizens: Community Service Learning in Social Studies Teacher Education. The Social Studies, Vol. 68, N3 (May -June 1995) pp 124 - 127.

(٢١) المرجع السابق ، ص ٣٣٥.

(٢٢) د. علىّ الدين هلال و د. كمال المنوفى ، مرجع سابق ، ص ١٧.

(٢٣) المرجع السابق ، ص ١٦.

(٢٤) د. أحمد على بيلى ، مرجع سابق ، ص ٩٥٨ - ٩٧٧. كذلك:
د عبد المنعم المشاط ، مرجع سابق ، ص ١١٠.

(٢٥) د. عايدة عباس أبو غريب (مشرفًا) ، تطوير مناهج التعليم لتنمية المواطنة فى الألفية الثالثة لدى الطلاب بالمرحلة الثانوية (دراسة تجريبية) ، القاهرة: المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية ، ج ١ ، ٢٠٠٠/ ٢٠٠١م ، ص٢٢. ولمزيد انظر:

- Chris Wilkins; Citizenship Education, in: Richard Bailey, Teaching Values and Citizenship Across the Curriculum(London, Kogan Page Limited, 1st Ed, 2000) pp 17-18.

(٢٦) د. عايدة عباس أبو غريب (مشرفًا) ، المرجع السابق ، ص١٤٨. وكذلك:

- Education for Citizenship in: Scotland Paper, in: http://www.1tscotland.org.uk/citizenship/paper_section_3.1.asp

(٢٧) د. على عبد الواحد وافى ، الحرية فى الإسلام ، القاهرة: دار المعارف ، ط٣ ، ١٩٨٦م ، ص٧٧.

(٢٨) Brich ; pp 81-82.

(٢٩) من أمثلة هذه الدراسات:

- Michael Rush ; Politics and Society: An Introduction to Political Sociology (New York, Prentice Hall, 1992) p112.
- Sidney Verba (Et al) ; Citizen Activity: Who Participates? What do they say ? American Political Science Review, Vol. 87, No 2 (June 1993) p315.
- Kornberg & Clarke ; Op. Cit., p234

(٣٠) د. صلاح منسى ، المشاركة السياسية للفلاحين ، القاهرة: دار الموقف العربى ، ١٩٨٤م ، ص١٢.

(*) صارت ظاهرة الدروس الخصوصية بمثابة أمر واقع ومعترف به فى المجتمع المصرى ، وقد كان طريفًا أن يعتذر بعض المدرسين عن تطبيق الاستمارة لانشغالهم بمواعيد الدروس الخصوصية. بينما كان البعض الآخر أكثر كرمًا مع الباحث فقام بتطبيقها أثناء القيام بإعطاء هذه الدروس فى المراكز التعليمية المنتشرة حاليًا.

(٣١) د. عايدة عباس أبو غريب (مشرفًا) ، مرجع سابق ، ص ١٥١.