« ربنا افتح بيننا وبين قومنا بالحق »

دراسات تربوية

من أجل وعى تربوى عربى مستنير

سلسلة أبحاث تصدر عن رابطة التربية الحديثة
(١٣ ميدان التحرير بالقاهرة)

المجلد التاسع
الجزء (٦٤) ١٩٩٤

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 الصاوى
د. سلامة صابر

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. زينب حسن حسن
أ.د نبيل أحمد عامر

أشرف على اخراج هذا العدد
دكتور/محمد عبد القوى شبل الغنام

التوزيع : عالم الكتب ، ٣٨ ش عبد الخالق ثروت بالقاهرة

قواعـــد النشر

- جميع الدراسات والابحاث المنشورة كتبت خصيصا لهذه السلسلة باستثناء ما نعيد نشره من تراثنا التربوى ·

- ترسل الدراسات والابحاث 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 مكتـــوبا على الآلة الكاتبة (نسختان) على أن يكون الحد الأقصى ١٢٠٠ كلمـــة (حوالى ٣٥ صفحة فولسكاب) ·

- تخضع الدراسات والابحاث للتحكيم العلمى من قبل نخبة من أساتذة التربية وعلم النفس فى مصر وخارجها ·

- تسلسل الهوامش وتجمع فى نهاية الدراسة مع اثبات البيانات الكاملة عن المصدر عند ذكره أول مرة ، وذكر رقم الصفحة التى رجع اليها عند كل اشارة الى المصدر ·

- لا يجوز تقديم البحث أو الدراسة الى أى جهة أخرى اذا قدمت الى هذه المجلة ·

- لا يجوز اعادة نشر أى دراسة من قبل صاحبها قبل مرور عام من تاريخ النشر الا بموافقة صريحة من التحرير ·

- من الضرورى قدر الامكان التقليل من الجداول الاحصائية ·

- للتحرير اختصار الدراسات المطولة بما لا يخل بأفكارها الاساسية ·

- الآراء التى تنشر تعبر عن رأى أصحابها ·

- ترتيب البحوث والدراسات المنشورة يخضع فقط للظـــروف الفنية ولا يعكس ترتيبا فى « التقدير » ·

مستشـــارو التحـــرير

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

أ.د. ابراهيم بسيونى عميرة
أ.د ابراهيم حافظ
أ.د. ابراهيم عصمت مطاوع
أ.د. ابراهيم قشـقوش
أ.د. أحمد اللقـــانى
أ.د. أحمد المهدى عبد الحليم
أ.د. أحمد عبد العزيز سلامة
أ.د. أحمد كمال عاشور
أ.د. أمـــال مختـــار
أ.د.أمينة كاظم
أ.د. أنور الشرقاوى
أ.د. جابر عبد الحميد جابر
أ.د. حامد العبـــد
أ.د. حامد زهـــران
أ.د. حامد عمـــار
أ.د. حسان محمد حسان
أ.د. حسن الفقى
أ.د. حسن شـــحاته
أ.د. حلمى أحمد الوكيل
أ.د. حلمى المليجى
أ.د. رشـــدى طعيمة
أ.د. رشـــدى فـــام
أ.د. زينب الشربينى
أ.د. سامية القطان
أ.د. سعد عبد الرحمن
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. ضياء زاهـــر
أ.د. صـــفاء الأعسر
أ.د. طلعت منصور

د. عبد الراضى ابراهيم
أ.د. عبد الرحمن النقيب
أ.د. عادل عز الدين
أ.د. عبد السلام عبد الغفار
أ.د. عبد السميع سيد أحمد
أ.د. عبد الفتاح حجاج
أ.د. عبد الفتاح جلال
أ.د. عبد الغنى عبود
أ.د. عبد اللطيف فؤاد
أ.د. عبد المسيح داود
أ.د. عرفات عبد العزيز
أ.د. عزيز حنـــا
أ.د. عنايات زكى
أ.د. فاروق اللقـــانى
أ.د. فاروق صـــادق
أ.د. فاروق عبد السلام
أ.د فايز مـــراد
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
أ.د. محمود كامل الناقة
د. محمود عمر
أ.د. منير كامل
أ.د. نادية جمال الدين
أ.د. نبيل أحمد عامر
أ.د. وليم عبيـــد

المحتـــوى

ـــ **التعليم والسياسة**
د٠ محمد صلاح الدين ٥

ـــ **أزمة الفكر العربى المعاصر**
د٠ فؤاد زكريا ١٣

ـــ **تنمية المهارات الفنية لصغار السن**
د٠ سعيد اسماعيل على ٣٢

ـــ **دراسة عبر ثقافية للتحقق من تصورات بياجيه فى الرسم**
د٠ ناريمان محمد رفاعى ٥١

ـــ **أسس ومقومات المدخل الاسلامى للتنمية الشاملة للمجتمع**
د٠ محروس أحمد غبان ١١٤

ـــ **الغش فى الامتحانات وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية وأساليب التعـــلم**
د٠ عبد الله سليمان ابراهيم ١٥٥

ـــ **«القوى الثقافية الموجهة للتعليم الفنى فى اليابان وألمانيا ومدى الافادة منها فى مصر» دراسة تحليلية مقارنة**
د٠ بيومى ضحاوى ٢١١

ـــ **ظاهرة التلقين فى منهج اللغة الانجليزية المقرر فى الكويت**
د٠ ناصر محمد القنور ٢٧٦

التعليم والســـياسة (*)

دكتور / محمد صلاح الدين (**)

يكره بعض الناس السياسة ويلعنون السياسة ، ويلقون عليها التبعـة فيما يفسد الحياة العامة من أكدار وأوزار · فالسياسة فى اعتبارهم خبث ودهاء ، ونفاق ورياء ، وحقد وجفاء وطغيان واعتداء ، وحرب هوجاء حزبية صارحة حمقاء ، ونتائجها بالطبع شر فى شر وبلاء فى بلاء ·

وهؤلاء فى نظرتهم هذه الى السياسة معذورون · فهكذا أراد الساسة أن تكون السياسة فى أكثر أقطار الأرض وأغلب أدوار التاريخ ·

ولكنا لو أنصفنا لخالفناهم ونظرنا الى السياسة بغير العين التى نظروا بها ، فبرأناها مما يصفون · فالسياسة فى حقيقة الأمر غير مايظنون ، ولاذنب لها اذا ضل الساسة وتنكبوا سواء السبيل ·

السياسة تصريف المسائل العامة ورعاية المصالح العامة ، والأصـل أن نصرفها وأن نرعاها بما يرضى الله والضمير · ولو فعلنا ذلك لكانـت السياسة فى مخبرها وفى مظهرها أفضل المهن وأشرفها وأعظمها شأنا وأكثرها نفعا وأبعدها أثرا فى سعادة الناس ·

والسياسة بهذا التعريف تدخل فى كل شأن من شئون الحياة وتلعـب فيه دورها الخطير · ومن هنا تنجلى لكم العلاقة الوثيقة بينها وبين التعليم · بل لعل علاقتها به أقرب وأوثق من علاقتها بأى شأن سواه ·

فالتعليم غذاء العقول والنفوس والأرواح ، ضرورى كغذاء الأبدان، لازم كالهواء لحياة الانسان ، حيوى فى تأكيد الفرق بينه وبين الحيوان · وقد بلغ من أهميته أن أوصانا النبى الكريم عليه الصلاة والسلام بأن نطلبه من

(*) كلمة ألقيت فى مؤتمر جمعية المعلمين عن (سياسة التعليم فى مصر)١٩٤٥·

(**) كان وزير خارجية مصر فى حكومة حزب الوفد من سنة ١٩٥٠ ـ ١٩٥٢ ·

(دراسات تربوية)

المهد الى اللحد ، وأن نطلبه ولو فى الصين - فلا عجب اذن أن تعنى السياسة أكبر العناية بشئون التعليم وأن تعتمد عليه أعظم اعتماد فيما ترمى اليه من رعاية مصالح الناس وتحسين مصائر الناس ٠

والتعليم من جانبه يستطيع اذا فهم رسالته على وجهها وأداها حق أدائها أن يخطو أوسع الخطوات ويقدم أجل الخدمات فى هذا السبيل ٠

على أن للسياسة معنى أضيق تميل اليه فى البلاد التى شاء لها القدر القاسى أن يتحكم غيرها فى أقدارها ومصائرها ، وأبت همة أبنائها الا أن ينهضوا لاسترداد الحق المهضوم ٠ ففى هذه البلاد تمتزج معانى السياسة وتختلط مراميها بالمبادىء الوطنية والمطالب القومية والجهاد فى سبيل الحرية والكرامة والاستقلال ٠ والى هذه الأهداف النبيلة ينبغى أيضا أن تتجه مرامى التعليم ٠

ولايتسع المقام أيها السادة للاسهاب فى علاقة التعليم بالسياسة وضرب الأمثلة عليها وتحريهاعند غيرنا من الأمم لنقارنها بما عندنا ٠ فأكتفى بأن أشير اليها فى تاريخ مصر الحديث اشارة عابرة فيها مصداق ما أقول وفيها ذكرى وعبرة ونفع للمؤمنين ٠

فى أيام المماليك وأيام الحملة الفرنسية قامت فى مصر نهضة وعى قومى وشعور وطنى حمل لواءها العلماء وفى طليعتهم نقيب الأشراف السيد عمر مكرم الذى استحق أن يلقبه بعض المؤرخين برئيس الرؤساء وزعيم الزعماء ٠ وساهمت تلك النهضة الوطنية فى تنصيب المغفور له محمد على باشا مؤسس الأسرة المالكة الكريمة ومنشىء مصر الحديثة واليا على مصر فجلس على عرشها باسم الشعب المصرى وبتأييد ناطق من المصريين ٠ وكان هذا الوالى الكريم من عباقرة البنائين ، فلم يفته ما للتعليم من الأهمية الكبرى فى تأسيس الدولة المصرية وتوطيد أركانها فأولاه أشد العناية وأبلغ الاهتمام ٠

وكان التعليم القائم تعليما دينيا يحمل أكبر عبئه الأزهر الشريف ، فلم يهدمه الوالى ، ولكنه أقام الى جانبه صرح التعليم المدنى الحديث ، فأنشأ المدارس الابتدائية والتجهيزية والحربية والبحرية والخصوصية

والفنيـة والصناعيـة ، ولم ينس مدارس البنـات وأوفد البعوث العلميـة وعنى بترجمة الكتب الأجنبية ونظم هيئة الاشراف على شئون التعليم فأنشأ شورى المدارس فديوان المدارس ، ووضع اللوائح بنظم الدراسة وبرامجها وخطط الادارة وتفصيلاتها وبالجملة فقد خلق من العدم نهضة تعليمية حديثة واضحة المعالم مستوفية الكيان

ويجب أن نعترف بأن محمد على باشا مزج التعليم بالجندية الى حد كبير ، وكان يسخره لأغراضه الحربية واعتباراته الحكومية ويرمى به الى تعزيز الجيش بالضباط والأطباء والمهندسين والأسلحة والعتاد ، وتعزيز هيئة الحكومة بالموظفين المصريين والتمكن من الاستغناء عن الموظفين الأجانب الذين اضطر الى استخدامهم · ولم يكن يعنى فى نهضته التعليمية الا قليلا بتهذيب عامة الشعب ورفع مستواهم الثقافى ، ولكنى لا أحسب ذلك عيبا كبيرا ، فقد كان ينشىء من العدم ويماشى روح العصر ، ووفق مع ذلك الى تحقيق الكثير من الأغراض القومية التى لخصها الأستاذ أحمد عزت عبد الكريم فى كتابه القيم عن التعليم فى عصر محمد على باشا على الوجه الآتى :

١ ـ توجيه البلاد وجهة التعليم الحديث ·
(٢) نشر الثقافة الغربية الى جانب الثقافة العربية ·
٣ ـ بث الروح القومية ·
٤ ـ توطيد زعامة مصر فى الشرق العربى ·
٥ ـ النهضة باللغة العربية ·
٦ ـ فتح الباب لتدعيم أركان النهضة التعليمية فيما يلى من العصور·

غير أن خلفاء محمد على لم يعنوا عنايته بالتعليم فخبت جـــذوته ، كما خبت جذوة غيره من النهضات حتى كان عهد اسماعيل العظيم ·

واسماعيل بعد جده الكبير منشىء مصر الحديثة وصاحب الأيادى البيضاء فى يقظتها والعامل الدائب على أن تصبح مصر جزءا من أوروبا فى رقيها وتقدمها ، فعادت نهضة التعليم على يديه سيرتها فى عهد جده ، وأدخل عليها الكثير من التعديلات والتحسينات وبخاصة فى الروح والنظام والأهداف ففتحت المدارس الأهلية ونشر التعليم فى الأقاليم وأنشئت مدرسة دار العلوم

لتخريج المعلمين الصالحين ورتبت المحاضرات والدروس العامة وانتشرت الجرائد السيارة وتنوعت موضوعات الكتابة فيها وعنى على وجه خاص بالموضوعات القومية والوطنية والتهذيبية والاصلاحية · واهتم اسماعيل بالفنون الجميلة على اختلاف ألوانها فكان أول راع لها فى التاريخ المصرى الحديث · ومن هذا كله ترون أن اسماعيل خرج بالتعليم المدنى من دائرته الضيقة ، دائرة اعدادنا الضباط والموظفين الى دائرة أوسع وأفق أسمى ، فأصبح من مرامى التعليم تهذيب عامة الشعب ورفع مستوى الثقافة عند الأمة كلها وتكوين رأى وطنى عام يفكر فى مصائر الوطن ويحرص على مصالحه العليا ·

ووافق ذلك نهضة موازية فى أفق التعليم الأزهرى على يد الزعيم الروحى الكبير السيد جمال الدين الأفغانى ، فكانت هاتان النهضتان العلميتان الروحيتان أساس كل نهضة قومية وحركة وطنية قامت بعد ذلك فى مصر ، واليهما تنتسب روح الثورة العرابية التى أوقدتها العناصر المصرية لانصاف المصريين ، ولم يقم بها رجال الجيش وحدهم ، بل حمل عبئها معهم كثير من أهل الرأى وقادة الفكر وحملة الأقلام وفى طليعتهم محمد عبده وعبد الله نديم وسعد زغلول ·

ثم منيت مصر بالاحتلال المشئوم وعنى رجاله عناية فائقة بوضع اليد على شئون التعليم وتوجيهه فى خدمة الاحتلال · وافتن مستشار المعارف المشهور المستر دنلوب فى وضع الخطط المؤدية الى تلك الغاية ، فأصبح الغرض من المدارس اعداد موظفين يفكرون بروح الاحتلال ويخدمون أغراض الاحتلال ، وضيقت دائرة التعليم وحوربت المجانية فيه بل ألغيت الغاء تاما ، وهبط نوعه ومستواه فحول الكثير من المدارس الابتدائية الى كتاتيب وصرفت العناية الى هذه الكتاتيب على حساب التعليم العالى وفرضت اللغة الانجليزية فرضا لاعلى حساب اللغة الفرنسية وحدها ولكن على حساب اللغة العربية أيضا · وترتب على فرضها فرض المعلمين الانجليز على دور العلم وان جهلوا فى بعض الأحيان مايعلمون ·

وغنى عن البيان أن الشعب المصرى لم يطق صبرا فى يوم من الأيام على الاحتلال بل كافحه منذ اليوم الأول وحاربه دون هوادة ، وتوالت آيات

هذا الكفاح وتعددت مظاهره وكلها تمت بسبب مباشر أو غير مباشر الى التعليـم ٠

فهذا هو الزعيم الوطنى الشاب مصطفى كامل وصاحبه النبيل الأمين محمد فريد وأنصارهما من صفوة المثقفين ونخبة المفكرين يرفعون رايـــة الوطنية ويقودون الحركة الاستقلالية بما أوتوا من تفوق علمى وتحرر عقلى ملأ نفوسهم بحب الوطن وأفعما رؤوسهم بحق الوطن وحبا اليهم فى سبيـل الوطن احتمال أفدح الأرزاء وبذل أكرم الفداء ٠

وهذا هو سعد زغلول ابن الثورة العرابية أولا وأب الثورة الاستقلاليـــة أخيرا يشاء الله أحكم الحاكمين أن يتولى نظارة المعارف العمومية والاحتلال فى أشد جبروته ، فما يبالى بجبروت الاحتلال بوضع الحد لطغيان المستر دنلوب ويفهمه فى صراحة وجلاء أن الأمر فى نظارة المعارف أمر الناظر المصرى لا أمر المستشار الانجليزى ٠ ثم لايزال بشئون التعليم يظر فيها بعين مصرية ويداويها بروح وطنية وينفى عنها أغراض الاحتلال حتى يستقيم لها أساس وطنى سليم ٠ فهو يعيد المجانية وبخاصة لذوى الاستعداد مـــن المتفوقين الذين لاتسمح لهم الحال بمواصلة التعليم ، وهو يعنى بالدراسات العالية والبعوث العلمية ، وهو يحل اللغة العربية محل اللغة الانجليزيـة فينصف لغة البلاد ويرفع كرامة البلاد وييسر العلم للطلاب ويفتح للمعلم المصرى موصد الأبواب ٠٠

وهذا هو قاسم أمين يعرف بسليم فطرته وثاقب فكرته وواسع ثقافته مكانة المرأة فى المجتمع ، فيدعو دعوته الى تحريرها وتعليمها لتنهض مع الرجل بواجبها فى تحرير الوطن ورفع شأنه بين الأوطان ، بل هذه هى مصر الراقية كلها تضيق ذرعا بما يلقاه أبناؤه من تضييق فى التعليم العالى فتنادى عليه مفكريها ونخبة مصلحيها ، وينادون غيرهم لانشاء جامعة أهلية ينمو فى كنفها التفكير الحر والشعور الوطنى الصميم وتتقدم الباذلين لانشاء هذه الجامعة الأميرة الكريمة فاطمة بنت اسماعيل فتجود بالمحبوس والحلى والنقود ويرأس المشروع الأمير الجليل فؤاد بن اسماعيل فيبذل أكرم الجهود حتى تستوى الجامعة الأهلية مثابة لحرية الفكر ونور العلم ونواة لأول جامعة حكومية تتوج الثقافة المصرية وترفع رأسها فى الآفاق ٠

ولقد كان حتما مقضيا أن تفضى هذه الحركات الوطنية الرائعة والنهضات العلمية المتتابعة الى الثورة القومية الجامعة التى عمت مصر فى سنة ١٩١٩ ، وقاد زمامها ناظر المعارف القديم سعد زغلول ، وكان طلاب العلم جنودها المخلصين ٠

ثم تؤتى هذه الثورة أكلها مزدوجا طيبا فتحظى مصر بالدستور يعترف لها بالاستقلال وتخلص شئون التعليم فى ظلهما للحكومة المصرية تحت اشراف البرلمان ٠

ايهـا السـادة :

هذا عرض مختصر لتطورات التعليم فى مصر من عهد محمد على الى اليوم ٠ ومنه ترون أية علاقة وثيقة تربط التعليم بالسياسة وتربط السياسة بالتعليم ، حتى لتكاد تكون علاقة اندماج وامتزاج ٠ واذا قلنا فى مصر السياسة فكأنما نقول الوطنية ٠ فالوطنية المصرية كانت توقد شعلة التعليم وكان التعليم يوقد شعلة الوطنية ، وكان الصفوة المثقفون هم قواد الحركات القومية ، وكان طلاب العلم هم طلاب الحرية والاستقلال ٠

الآن وقد خلصت شئون التعليم للحكومة المصرية كما أسلفنا فانكم تدركون ولاريب أية مسئولية خطيرة تقع علينا للنهوض بهذه الشئون كى تتسلح مصر فى هذا المعترك الدولى المتلاطم بالعلوم والمعارف والأخلاق الفاضلة ، فتستطيع أن تحمى سيادتها الناشئة وأن تأخذ مكانتها اللائقة بين الأمم فى خدمة الانسانية والعمران ٠

واذا جاز لمثلى أن يبدى رأيه فيما صارت اليه شئون التعليم تحت الادارة الوطنية فانى لا أحسبنا جد بعيدين عن سواء السبيل ٠

فنحن ننكر الآن أن يكون الغرض من التعليم اعداد الموظفين ، ونحرص على أن نتجه به الى تكوين المواطن الصالح والانسان الصالح القدير على خدمة الوطن والانسانية ومواجهة مشاكل الحياة ومسئولياتها بما يرفع من قدر الحياة الفردية والعائلية والاجتماعية والوطنية ويحقق السعادة للفرد وللمجتمع جهد الامكان ٠

ونحن نعرف أن أفضل الوسائل لادراك هذه الغاية هى صرف العناية الى شخصية الطالب وتعهدها بالتربية الجسمية والعقلية والنفسية والروحية والخلقية والكشف عن ميولها ومواهبها لمعاونتها على الظهور والنمـــــو وتوجيهها وجهة المصلحة والخير ٠

ونحن نفهم أن أحسن التربية ماكان أســـاسه غـــرس الثقة بالنفس والاعتماد عليها وتنمية روح الايثار والتضحية فى سبيل الصالح العام ٠

ونحن نحاول دائبين فى دوائرنا التعليمية رسمية وغير رسمية أن نأخذ بهذه الوسائل ونحقق هذه الغايات ٠

ونحن نتجه الى تعميم العلم وتيسيره للجميع بنات وبنين وأغنيـــاء وفقراء على السواء ، وقد خطونا فى هذا السبيل الديمقراطى الوطنى خطوة طيبة بتعميم المجانية فى التعليم الابتدائى القائم وتوسيعها فى التعليميـن الثانوى والعالى والأخذ بمبدأ تكافؤ الفرص لأبناء الوطن أجمعين ٠

ولكن يجب أن نعلم أننا لم نقطع الا شوطا قصيرا ٠ ومازال أمامنا شوط نـاء بعيد ٠ وأن النتائج على وجه خاص لاتدعو الى الاســـراف فى التفاؤل ، اذ بالرغم من المحاولات المتتابعة لتصحيح أهداف التعليم وتحسين قواعده ووسائله لايزال أكثر المتعلمين يحجون الى وظائف الحكومة ويجعلونها همهم فى الحياة ٠ فاذا اتجه البعض الى الأعمال الحرة فكثيرا مايلاحظ عليه التقصير ونقص الاستعداد ٠

ثم ان الطلاب بوجه عام فى أشد الحاجة الى روح الطاعة والنظام وتوقير الرؤساء واحترام أولياء الأمور ، ويلاحظ على أكثرهم ضـــعف الشخصية وقصور الهمة والعجز عن احتمال التبعات ومواجهة المسئوليات٠

وهذه النتائج السيئة جديرة بأن تلفت أنظارنا الى مالايزال يعلـــق بأنظمتنا التعليمية من العيوب والشوائب ، وبأن تحفزنا الى التماس مايجب لها من الطب والدواء ٠ وتلك مهمتكم معشر القائمين بأمور التعليم ٠ وكل مايستطيعه صديق مثلى هو أن ينصح بالاناة والتريث واستيفاء البحـــث والدرس قبل التغيير والتبديل ، فنظامنا التعليمى بحاجة الى الاطمئنـــان والاستقرار بمقدار مايحتاج الى التحسين والاصلاح ٠

وهنا عيوب أخرى يجب أن أشير اليها فى هذا المقام ولكنها ليست من عيوب التعليم بل هى من عيوب السياسة التى يمكن أن نصلحها بالتعليم. فقد أصبح جونا السياسى مليئا بالأثرة والأنانية والحقد والكراهية والمهاترات والخصومات وكادت المصالح الحزبية والشخصية تغرق المصالح الوطنية فى لجتها ، وتفرقت الكلمة أيدى سبا ، ونحن أشد مانكون حاجة الى تضافر الجهود وائتلاف القلوب .

وأخشى ما أخشاه أن تنتقل هذه الآفات من الساسة المدبرين الى الساسة الناشئين ، وأن تغزو نفوس الشباب ، وهم ذخر الوطن فى الملمات وعدته للنائبات وأمل الحاضر الحزين فى مستقبل سعيد أمين .

فاحذروا معشر المعلمين هذه العاقبة النكراء وجنبوا مصر من شرورها، ففى ذمتكم أخلاق الشباب ، ومن كانت أخلاق الشباب فى ذمته ففى ذمته مصير البلاد .

نشئوهم على انكار الذات وايثار المواطنين .

علموهم حب الوطن والتضحية فى سبيله بما يملكون .

واغرسوا فيهم روح التضافر القومى والتكافل الأخوى ليكونوا بردا وسلاما على اخوانهم فى الوطنية ونارا حامية على المغتصبين .

ولاتخشوا أن يقال أقحموا السياسة فى معاهد العلم ، فالسياسة المنكرة هى سياسة الحزبية والتفريق ، أما دعوة الاخاء والوطنية فما أجدر أن تكون عندنا كما هى عند غيرنا أول الأسس فى حياة التعليم .

أزمة الفكر العربى المعاصر (*)

د٠ فؤاد زكريا

د٠ سعيد اسماعيل :

يشرفنا استضافة أستاذنا الكبير الأستاذ الدكتور / فؤاد زكريا وأعتذر له مقدما عن ضيق المساحة الجغرافية لهذه الرابطة حيث لاتتسع لكثرة العدد من محبيه ومؤيديه ممن يحبون أن يستمعوا اليه ويستفيدون من ثمرات فكره وكما تعلمون حضراتكم جميعا وخاصة ممن يرتادون هذا المكان أنه والحمد لله عبر سنوات غير قليلة فقد أصبح ساحة للفكر والثقافة والتعليم لايقتصر فقط على مناقشة قضايا العمل داخل كليات التربية وأنما ينظر الى التربية فى معناها العمومى الشامل الذى يجعل منها عملية بناء البشر هذا المنطلق الشهير الذى وضعه لنا أستاذنا الكبير الدكتور حامد عمار فأهلا بأستاذنا الكبير الدكتور فؤاد زكريا يحدثنا فى أزمة الفكر العربى المعاصر فليتفضل

د/ فؤاد زكريا :

شكرا جزيلا يادكتور سعيد وفى الواقع اننى عندما فاتحنى الأخ والصديق الدكتور سعيد اسماعيل فى هذا الموضوع فى موضوع حضورى لهذه الرابطة لم أتردد لحظة واحدة فى القبول والسبب فى هذا هو اننى لم أجد نوعية من المستمعين أكثر استجابة للأفكار التى تعرض وأقدر على الحوار حول هذه الأفكار من أساتذة التربية ومن المهتمين بأمورها وأتصور أننى فى هذا المكان أستطيع أن أقدم أفكارى وأن أتلقى منكم أفكارا أخرى تفيدنى تعمق الموضوع الذى أريد دراسته وأن هذا يحدث هنا بصورة أعمق وأقوى مما يمكن أن يحدث فى أى مكان آخر الموضوع الذى سأتحدث عنه اليوم لم أختره أنا وانما طلبت من صديقى الدكتور سعيد أن يحدد هو

(*) ندوة رابطة التربية الحديثة فى ١٩٩٣/١١/٢٨ ٠ رتب للندوة وأعد لها وادارها د٠ سعيد اسماعيل على ٠

موضوعا ربما أعتقد أنه يشغل بال المثقفين ويشغل بال التربويين بصورة خاصة وعندما اقترح على هذا الموضوع رحبت به لأن هذا هو شغلنا الشاغل جميعا لأننا كلنا نهتم بالفكر العربى المعاصر واذا كان لدى هذا الفكر أزمة فكلنا نعانى من هذه الأزمة بلا جدال ، لكن مشكلة هذا الموضوع هى اتساعه الشديد ، يعنى هذا الموضوع عقدت فيه ندوات طويلة وكتبت فيه عشرات الكتب وكل ماقيل عنه لم يستنفذ مختلف جوانبه حتى الآن وعندما يطلب من الانسان أن يتحدث فى مثل هذا الموضوع فى مدى ساعة أو نحو ساعة فبلاشك لابد أن ينتقى أن يختار من هذا الخضم الواسع من الموضوعات مجموعة محدودة من الأفكار التى يلقى عليها الضوء بشكل خاص سيكون من حق أى انسان يعترض ويقول لى أنت لم تعالج كذا ، أنت لم تبحث كذا ، لماذا لم تحدثنا عن المشكلة الفلانية مثلا ؟ هذا من حق أى انسان ، وكما قلت فى مثل هذه الموضوعات الشديدة الاتساع لايستطيع الانسان أن يغطى كل مساحة الموضوع أو حتى جزء معقول منها · وانما سينتقى ، ولابد أن ينتقى زاوية أو زاويتين ليركز عليها ويلقى عليهما الضوء ، وهذا ما سأحاول أن أقوم به فى هذه المحاضرة وربما وجدت أن كثيرا من المشكلات التى تعالج عادة تحت هذا العنوان الهام جدا وهو أزمة الفكر العربى المعاصر ، ربما وجدت أنها لم تعالج على الاطلاق أو عولجت بشكل سريع · لايمكن تتعمل ندوة حول هذا الموضوع الا وتثار قضية مثل الهوية وغيرها وغيرها ونظرا لأن هذه تعالج باستمرار فقد آثرت أن أبتعد عنها والقى الضوء على بعض الجوانب الأخرى ·

من عادتى فى مثل هذه المحاضرات أن أبدأ مع المستمعين بتحليل الألفاظ الواردة فى العنوان فعنواننا اليوم هو : «أزمة الفكر العربى المعاصر » · كلمة : أزمة كلمة بالرغم من كثرة تداولها فانها تنطوى على قدر غير قليل من الغموض ، وأتصور أننا لانستخدم كلمة الأزمة دائما بمعنى واحد بالرغم مما يبدو لنا من سهولة هذه الكلمة كل عصر يتصور أنه فى أزمة كل مرحلة من مراحل التاريخ يبدو فيها للمفكرين أن هذه مرحلة أزمة ، ولو استعرضنا كتب القدماء لوجدنا أن الغالبية الساحقة من هذه الكتب تتحدث عن أن عصرها هو بالذات عصر الأزمة · بطبيعة الحال العصور بتتفاوت فى استحقاقها لهذه الصفة ، العصور التى هى أجدر من غيرها

بصفة الأزمة هى تلك التى يحدث فيها تغيير متلاحق وسريع يصعب أن يتابعه العقل البشرى أو أن يسايره ، أو أن يكيف نفسه معه بسهولة فى هذه العصور بالذات ، حيث التلاحق السريع ، والتغيير المتواصل الذى لانعرف كيف نواكبه بسهولة ، هى التى تستحق أكثر من غيرها أن تسمى بعصور الأزمة ، ولكن من المهم أن نلاحظ أن كلمة الأزمة لاتنطوى دائما على معنى سلبى وهذه نقطة أتصور أنه ينبغى أن تستقر فى الأذهان ، لأن من الشائع أن نربط بين مفهوم الأزمة وبين وجود قدر من الضيق أو وجود قدر من الاحساس بالاختناق ولو بالمعنى المجازى لهذه الكلمة · هذا ليس هو الأمر الواقع بالضرورة ، فهناك أزمات سلبية ، وهناك أزمات ايجابية : فى بعض الأحيان يضيق الجو العلمى أو الجو الثقافى بمجموعة المفاهيم والمقولات التى تستخدم فى لحظة معينة يشعر أنه يريد أن يكسر الاطار الموجود ولكنه لايكون قد اهتدى بعد الى المفاهيم أو القوالب أو الاطارات الجديدة المطلوبة ، هنا نقول أن لدينا أزمة ، ولكن هذه أزمة تريد أن تقفز الى الأمام ، أزمة تسعى الى هدف ايجابى وليست أزمة بمعنى شلل الفكر أو توقفه أو اختناقه ، أى أزمة بالمعنى السلبى · ·

اذا عندنا نوعان من الأزمات ، الأزمة السلبية هى التى تؤدى الى التوقف والى العجز عن الحركة ، لكن الأزمة الايجابية يبشر بشىء جديد وهى علامة على تلك المرحلة الس بقة مباشرة على ظهور هذا الشىء الجديد فعندما نتحدث عن أزمة الفكر لايصح أن يتبادر الى الذهن على التو أن الفكر فى ورطة ولايعرف كيف أن يخرج منها · من الممكن جدا أن يكون هذا الفكر متحفزا للوصول متحفزا للانتقال الى مرحلة جديدة ويعد فكرا واقعا فى أزمة لهذا السبب وكلنا نعلم انه مثلا فى بداية القرن العشرين ·· كنا نتحدث عن أزمة العلوم الطبيعية عندما انتهت فى المرحلة التى تصلح فيها مفاهيم ومقولات معينة ثم لم تستكشف المفاهيم الجديدة وعندما استكشفت قفزت العلوم الطبيعية الى الأمام قفزة كبرى كانت تمثل انتقالا هائلا بالنسبة لما كانت عليه فى العصور السابقة ، فما أريد فقط أن أنبه اليه هو ألا نربط باستمرار بين الأزمة وبين المعنى السابق الذى أشرت اليه ·

نأتى الى كلمة : الفكر · الفكر : قد يفهم على أنه طريقة التفكير ·

المنهج المستخدم فى التفكير · وقد يفهم على أنه محتوى التفكير الأفكار ، المضمون · وعندما نتحدث عن أزمة الفكر ، من حقنا أن نفهم الكلمة بالمعنيين:

أزمة الفكر بمعنى أنه طريقة التفكير ، منهج التفكير ، فيها يـــواجه المشكلة ، أو تفهمها بالمعنى الآخر ، وهو أنه محتوى التفكير نفسه ، وهو الأفكار المسيطرة ، تعانى من أزمة ما · هذا أول وجه من أوجه الاشكال الذى نصادفه ازاء هذا ···

الوجه الآخر : هو أن نسأل أنفسنا عندما نقول أزمة الفكر : هـل نعنى بذلك أن الفكر هو سبب الأزمة ، أم أنه نتيجة للأزمة ؟ نحن نعلم أننا دائما لانفكر فى فراغ ، وانما نفكر فى اطار واقع حى متجسد ومن المستحيل أن يكون الواقع المحيط بنا سيئا فى جميع الجوانب ثم ينبثق من هذا الواقع السىء فكر جيد ، فكر مستنير ، فكر واضح ، فكر خلاق ، هذا شىء فى غاية الصعوبة ، لأن الفكر يتعامل دائما مع الواقع المحيط به ، وفى أحيان كثيرة يتلون بلونه · فى هذه الحالة اذا كانت هناك أزمة للفكر ، فسوف تكون أزمة الفكر هذه هى النتيجة لأزمة واقع معين ، لكن لونظرنا الى المسألة من زاوية أخرى ، فسوف نجد الفكر لديه من جانبه القدرة على أن يمارس طاقاته بشكل ايجابى على أن يسبق المجتمع وعلى أن يوجه المجتمع ، وفى الواقع ان معظم التحولات الكبرى التى حدثت فى تاريخ البشرية بـــدأت أولا فى عقل الانسان ، بدأت كفكرة فى عقل انسان ما أو مجموعة مـــن البشر ثم أمكن بعد ذلك نقلها الى خير الواقع · اذن الفكر له ايجابيته الخاصة وليس على الدوام منفعلا أو متأثرا بما يحدث حوله فى الواقع الذى يظهر فيه فى هذه الحالة سوف نجد أيضا جانبين لما نسميه أزمة الفكر · أزمـة الفكر بمعنى أنها انعكاس لأزمة قد تكون أوسع منها لناظرها فى المجتمـــع ككل · وأزمة الفكر بمعنى أن هذا الفكر عاجز عن أنه يمارس ايجابيته ازاء المجتمع الذى يوجد فيه · من المهم أيضا أن نتنبه الى هذين المعنين : السلبى والايجابى لكلمة الفكر وأزمته حتى نستطيع أن ندرك كل الأبعاد التى تنطوى عليها هذا المفهوم وبالمناسبة طبعا أننى طبعا عندما أتكلم بهذا التوسع النسبى فى العنوان فليس معنى ذلك أن كلامى مجرد مقدمة للموضوع هذا كلام يدخل فى صميم الموضوع الذى نود أن نعالجه ولكن المداخل الضرورية التى تعنى الموضوع هو أن نحلل ماينطوى عليه العنوان بمزيد من الدقة ·

نأتى الى كلمة : أزمة الفكر العربى المعاصر طبعا كلمة المعاصر لاتحتاج منا الى اشارة خاصة لكن كلمة العربى ربما كانت تحتاج أيضا الى قدر من التميز هل هناك شيء مميز ومتماسك اسمه الفكر العربى ؟ هل هناك شيء نستطيع أن نشير اليه فنقول ان هذا هو الفكر العربى ؟ أو هل هناك وحدة فكرية موجودة فى تلك المساحة الشاسعة من هذا العالم والتى نطلق عليها اسم العالم العربى وتسمح لنا بأن نقول هناك فكر عربى وأن هذا الفكر يعانى من أزمة ؟ طبعا من حق الكثيرين أن يعترضوا ، وهذا لآن مايسمى بالفكر العربى يكون فكرا لمجتمعات حضارية مستقرة ، ويمكن أن يكون فكرا لمجتمعات بدوية ، ومجتمعات قبلية ويمكن أن يكون فكرا لمجتمعات تجارية وكل مجتمعات من هذه لها سماتها التى تنعكس حتما على الفكر ، من أصعب الأمور أن يتصور أن الطريقة التى يفكر بها المثقف فى مجتمع ممثلا كالمجتمع العربى أن تكون هى نفسها الطريقة التى يفكر بها المثقف الليبى مثلا أو السودانى ، أو غيره أو غيره ممن يعيشون تحت ظروف وأوضاع لها سوابق تاريخية متباينة · فأيضا كلمة : العربى فى العنوان تثير قدرا غير قليل من الاشكالات ، اذا نحن أمام موضوع ، الى جانب اتساعه الشديد التى أشرت اليه فى البداية ، هو أيضا موضوع ملىء بالاشكالات ممكن أن يفهم على أوجه شديدة التباين ومن حق أى انسان يعترض على أى أسلوب فى معالجة هذا الموضوع ، ولكن كما قلت ، الانسان يختار مجموعة من الزوايا يجب أن يلقى عليها الضوء ، وللمجتمع الحق فى أن يقبل هذه الزوايا أو يرفضها ، هذا حق مشروع تماما ·

عندما نتحدث عن الفكر العربى المعاصر فكما قلت لحضراتكم الكلمة اما تعنى منهج التفكير واما تعنى منهج محتوى التفكير · كيف نفكر ؟ أو فيما نفكر ؟ الاثنين طبعا شيئين مختلفين وأنا فى وسط التربويين لست فى حاجة على الاطلاق · أن نطيل الكلام عن الفارق بين المنهج والمحتوى أو المضمون ، فاذا نظرنا الى أزمة الفكر العربى على أنها أزمة منهج فى التفكير فتعرض أمامنا مجموعة كبيرة من المشكلات يكفينا أن نشير الى سؤال البعض أو القليل منها وهى مشكلة أزدواجية الفكر النظرى والسلوك العملى ، وأنا أعتقد أن الفكر العربى المعاصر يعانى من الازدواجية معاناة شديدة · هذه الازدواجية التى يعبر عنها بطريقة أخرى الفرق بين النظرية والتطبيق أو أحيانا نقول الممارسة والفكر التى ترتكز عليه ، هذه الممارسة من الملاحظ

أن فى جميع اتجاهاتنا الفكرية أن هذه الازدواجية موجودة بشكل صارخ، وهى لابد وأن تنعكس على فهمنا وتصورنا للقضية بأكملها ، فنحن ميالون بأن نعرض أفكارنا بأشد الطرق مثالية ونصور هذه الأفكار كما لو كانت أفكارا نقية خالصة ومليئة بالمثل العليا ، ولكن عندما نأتى الى السلوك العملى وعندما نأتى الى التطبيق نجد ما هو عكس ذلك تماما يعنى أشد الناس دعوة الى الثورية والنقاء والاخلاص ... الخ عندما نتأمل فى طريقته فى التطبيق العملى لهذه المسائل نجد أنها أبعد ماتكون عن ذلك ، نجدها تكون مليئة بالانتهازية ومليئة بالعوامل الذاتية والمنافسات والأحقاد وغيرها . أشد الناس دعوة الى هذا الزهد والانصراف عن العالم عن المكاسب وعن المنافع والماديات .. الخ كثيرا مانجدهم أكثر الناس اغراقا فى البحث عن هذه المكاسب والسعى الى أصغر المنافع ، بل وفى بعض الأحيان الى اراقة ماء الوجه والوصول الى هذه الأغراض التافهة .

أنا لا أريد من هذا أن ألقى درسا أو نوعا من الوعظ ولكن أؤكد هذه النقطة وهى الفجوة الواسعة بين المثاليات النظرية والتطبيقات المتدنية جدا. أريد أن أؤكد هذه النقطة لأنها بلاشك تؤثر على تفكيرنا نفسه وهى نقطة متعلقة بطريقة التفكير ولكنها بدون شك تؤثر على محتوى التفكير ، ومن المؤكد حتى أن الجمهور عندما يلمس هذا التباين بين الدعوة النظرية وبين الممارسة العملية لن يستطيع أن يقتنع بسهولة وينصرف عن هذه الدعوة النظرية تماما وربما كان هذا هو أحد أسباب الفشل الذى منيت به كثير من الحركات التى تقول أنها ثورية فى بلادنا .

من النقاط أيضا المتعلقة بالمنهج ، ونريد أن أؤكدها توكيدا خاصا الاعتقاد بأن هناك الحقيقة المطلقة هذا اعتقاد شائع ، ونحن الآن فى كتاباتنا نجده فى كثير من الأحيان منسوبا الى بعض الحركات الدينية وخصوصا مايسمى بالحركات المتطرفة ولكن واقع الأمر يؤكد لنا أن واقع امتلاك الحقيقة المطلقة ليس وقفا على تلك الحركات الدينية وحدها ، بل ان الحركات التى كانت تعرف بأنها فى أقصى اليسار كانت أيضا تؤمن بامتلاكها الحقيقة المطلقة . وظلت وقتا طويلا تحاول اقناع الناس بذلك وبمجرد التقسيم الى فكر برجوازى يوصف بأن فيه كل سلبيات الدنيا وفكر تقدمى أو مستنير بلوريتارى .. فيه كل الايجابيات ، هذا التقسيم هو شكل آخر من أشكال

حزب الله وحزب الشيطان يعنى هو الوجه الآخر للعملة ، والخروج عن التيار الرئيسى اللى كان موجود مثلا فى كثير من الأحزاب اليسارية فى بلادنا كان يوصف بأنه ارتداد أو أحيانا أنه ردة وكلمة revisignism revisionist (المراجع) ترجمة غير دقيقة ولاتؤدى المعنى المطلوب ، لكن أحسن كلمة تؤدى معناها هى كلمة الردة والارتداد ، والكلمة مستمدة مباشرة من المصطلح الدينى فالخروج عن هذا الخط الرئيسى كان معناه أنك خرجت من الجنة تماما ويتم نقل الانسان الذى يخالف ولو مخالفة بسيطة التعليمات الأساسية ، وهى تقال له أو التى يتلقنها • أنا أريد أن أقول أنه لا أحد يتملك الحقيقة المطلقة ، فهذا خطأ منهجى فادح وهذا الخطأ المنهجى، اذا كنا نجده اليوم واضحا عند كثير من التيارات الدينية ، فلابد أن نعترف اليوم أنه كان موجود بنفس المقدار عند وجود التيارات المضادة له ، وسواء كان الأمر يتعلق بهذا الطرف أو بذاك فلابد من أن نعترف بأهمية احاطة النشء بأهمية التعددية فى الطرق الكثيرة للوصول الى الحقيقة لأنه ليس هناك طريق واحد يوصلنا • ليس هناك ذلك الطريق الملكى الذى نتصور أنه يقودنا مباشرة الى الحقيقة وليس هناك صوت واحد أو صوت جماعة معينة يستطيع أن يزعم أنه هو الذى يملك الحقيقة وأن الباقين أو أنه هو الذى ينجو من النار كما هو واضح وأن الباقين هم الذين ستحل عليهم اللعنة • لا : الحقيقة أن العملية شاقة وطويلة وتحتاج الى جهود أجيال وأجيال وتحتاج الى روافد متعددة تأتيه من هذا الجانب وفى النهاية لن يستطيع أى انسان أو أى مجموعة من البشر أن يأتى وأن يقف وأن يعلن على الملأ لقد وصلت ، هذه أسطورة وهذا وهم كبير وانما المنهج السليم فيه هو ذلك الذى يعطى لفكرة التعدد أو التعددية دفعة كبرى ويفسح الطريق أمام عشرات العقول لكى تدلى بدلوها فى هذه المهمة الشاقة وهى مهمة الوصول الى الحقيقة وفى أى ميدان من الميادين سواء أكان ميدانا عمليا أو سياسيا أو قانونيا أو كان ميدانا علميا بالمعنى النظرى لهذه الكلمة • لا أريد أن أطيل كثيرا أو انما أردت فقط يعنى أن أشير الى نماذج من الأخطاء المنهجية، الأخطاء فى طريقة التحكيم التى نقع فيها فى عالمنا العربى المعاصر ، وتسهم بقدر كبير فى احداث مانشير اليه من أزمة •

وأنتقل أيضا لكى أوزع الوقت توزيعا عادلا • انتقل الى الأزمة فى مضمون الفكر ، محتوى الفكر نفسه هذه الأزمة أيضا يمكن أن تعالج من

مئات الزوايا المختلفة ولكننى سأركز على نقطتين ، أنا أتصور فيما يتعلق بأزمة الفكر · هناك مشكلتان رئيسيتان أو أزمتان رئيسيتان أزمة أخـــلاق ، وأزمة ابداع ، هذان هما الوجهان الرئيسيان للأزمة الفكرية من حيث مضمونها · عندما أقول أنهناكأزمةأخلاق وأن هذه الأزمة الأخلاقية هىجزء منمضمون الفكر ، يمكن أن يعترض عليها اعتراضات عديدة · أولا من المفروض أن الأخلاق متعلقة بالسلوك العملى والفكر مفروض ان له اتجاه نظرى على أى الحالات فكيف أصف أو كيف أدخل أزمة تنتمى الى الميدان العملى ميدان السلوك فى ميدان التفكير سواء تفكير نظرى أو تفكير خالص أو تفكير محض الخ ؟ لكن فى واقع الأمر أنا · أتصور أن أزمة الأخلاق التى أريد أن أشير اليها اشارة خاصة فى هذه المحاضرة لاتتعلق فقط بالجوانب العملية وانما تؤثر فى محتوى فكرنا تأثيرا بالغ الأهمية وربما كان يعنى حرصى علـــى تأكيدها هذه النقطة هو أنها لاتجد حقها فى الكتابات التى تعالج هـــذا الموضوع على الاطلاق الكتابات التى تعالج الفكر أو أزمة الفكر أو أزمـة الثقافة العربية كلها فيها موضوعات بها قدر كبير من التداخل أو التشابه هذه الكتابات تنحى العامل الأخلاقى جانبا لاتعمل له حسابا بل لاتعتبـــر أن أزمة الأخلاق ده عنصر أساسى من عناصر أزمة الفكر · أنا من جانبى بقول ان كلما الانسان تقدم به السن وزادت خبرته ازدادت أهمية هذا العنصر الأخلاقى فى نظره ، ربما كان هناك قدر من التجاهل لعنصر الأخلاق فى مراحل سابقة وهذا يرجع أيضا الى عوامل من ضمنها مثلا تأثير الفـــكر الماركسى على الكثيرين ، الفكر الماركسى كان يعتبر أن الاشارة الى الأخلاق عند معالجة أى موضوع من الموضوعات هى اشارة الى عامل ذاتى وهو كان يهتم أساسا بالعمل الموضوعى ويطلق عليه عامل أو عنصر علمى فى معالجة القضية ، العنصر القابل للبحث والتشريح بينما الأخلاق هـــذه مسألة ذاتية لايمكن أن توضع على منضدة التشريح بشكل موضوعـــى بحت هكذا كان يقال ·

(بالنسبة للابداع فهو عسير الحدوث بالنسبة لفئات تربط تفكيرهـا منهجا ومحتوى بالماضى دون نظر الى المستقبل) كما لو كان حبل النجاة أو حبل الانقاذ الوحيد الذى نستطيع أن نتعلق به ، هو العودة الى عصر ما من العصور السابقة ، والتشبث بما يفعله السلف الصالح فى ذلك العصـــر وفى واقع الأمر أن هذه الدعوة بدورها تثبت قدرا هائلا من العجز عـــن

الابداع : اذا كنا فعلا نريد أن نحتل موقعا فى مستقبل هذا العالم فلابد على الأقل أن نفهم كيف يسير هذا العالم من حولنا ومن الملاحظ طبعا ان كلمة المستقبل من الكلمات التى يقل استخدامها جدا فى أدبيات هذا التيار يعنى المستقبل والمستقبليات ، وما سيكون عليه العالم فى العقود القادمة الى آخره هذه من الأفكار التى يقل استخدامها جدا ، وانما التركيز كله على نقاط معينة فى الماضى ، ورؤية معينة من الماضى ، ونحن لانذكر أنها كانت نقاطا مضيئة فى عصرها ، ولكننا نقول ندخل الى عالم له طبيعة خاصة جدا وهذه الطبيعة الخاصة جدا تقتضى منا أن نحشد كل مانملك من قدرة على التفكير وعلى الخلق وعلى الابداع لكى نجد لنفسنا مكانا ولو ضئيلا فى عالم المستقبل فالأزمة التى نعانى منها بالفعل فى فكرنا · المعاصر هى أزمة ابداع فنحن نكتفى بالتكرار وبالاجترار ومانقوله فى مناسبة ما لكى نكرره فى مناسبة أخرى ونتصور أننا بذلك قادرون على مواجهة هذا العصر ، ذلك وهم كبير ولن نتخلص من هذا الوهم الا اذا أردنا كيف نخرج من الأزمة بكل أطرافها التى تحدثنا عنها سواء كانت تلك المتعلقة بمنهج التفكير أو بمحتوى التفكير بشقيه وهما الأخلاق والابداع · وشكرا لكم ·

د· سعيد اسماعيل ·

شكرا جزيلا لأستاذنا الجليل على هذه السياحة الفكرية المتعمقـــة والتى أضافت لكل منا الكثير ·

أ · فهمى هويدى :

لى أربع ملاحظات : احداها على مالم يقله الدكتور فؤاد ، وثلاث على ماقاله ·

أما ما لم يقله د· فؤاد · مسألة تشخيص الأزمة دون تأصيلها حدثنا عن مشكلة ، لكن لماذا حدث ذلك ؟ ومن أين جاءت هذه المسألة ؟ هذه قضية جوهرية ، فحتى نخرج بفائدة حقيقية لابد وان نعطى أنفسنا فرصة لكـــى نتحاور فى هذه الأزمات · أظن معظم ماقاله د· فؤاد هو افراز مجتمعات أحادية التفكير : قضية الابداع ، قضية الحوار ، قضية الأخلاق ، وقضية التربية ، هذه مسألة الناس الذين تربوا على هذه الأشياء · لم تربوا على هذه الأشياء ؟ لأسباب سياسية وهنا تبدو أهمية الديمقراطية والتعدديـــة

وأهميتها القصوى فى اشاعة مناخ من الحوار والقبول بالآخر بدرجة أن تسمح بتجنب هذه المشكلة ٠

مسألة ادعاء امتلاك الحقيقة ، هى مشكلة حقيقية ، لكن د٠ فـــؤاد نسبها الى التيار الاسلامى والتيار اليسارى ، ولكن أظن أنها قائمة أيضا عند التيار الليبرالى والعلمانى ٠٠ لما نسمع واحد يقول : العلمانية (يابلاش)!٠ الليبرالية (يابلاش) فهذا ادعاء بامتلاك الحقيقة ! دعنا نتحاور ٠٠ آخذ منك وتأخذ منى ، تقبلنى وأقبلك ٠

المسألة الثانية التى تتعلق بالأخلاق أوافق د٠ فؤاد تماما على ماقاله، أما القصة التى رواها عن الشيخ الغزالى ، فقد شعرت بشـــىء فى نفس ازاءها ٠ أنا أنزه الشيخ الغزالى عن أن يكون مطعونا فى هذه الأخلاق ٠ ولكنى أقول أن احدى السمات فى مجتمع المثقفين عندنا هو سوء ظن مفرط ، لايوجد توسط وأكاد أقول ان د٠ فؤاد نفسه وقع فى هذه المشكلة فى مقالة الأخير بمجلة العربى حيث أشار الى الشيخ الغزالى بخصوص شهادته فى قضية د٠ فرج فوده ، مستنتجا أن أى واحد يستطيع أن يقتل أى واحـد ٠ والذى يقرأ كلام الشيخ الغزالى بدقة يجب أن ينتبه الى قوله : أن الذى يفعل ذلك يعد مفتئتا على السلطة ، أنا لما قرأت كلام الدكتور فؤاد لم أشـــك لحظة فى أخلاقياته ، فقط أرجعت هذا الى مدى سوء الظن الواقع بين فئات المثقفين بشكل يجعلنا باستمرار نظن سوءا الى حد بعيد ٠

النقطة الثالثة ، مسألة العودة الى الماضى ، وأنها سمة فى التيـار الاسلامى ٠ أنا أقول انها سمة لبعض الناس فى هذا التيار ٠ لكن ينبغى ألا ننسى أن هناك آخرين فى نفس التيار الاسلامى يقولون بغير ذلك ، وفقـــا للقاعدة الشهيرة أن الأصل فى العبادات هو الاتباع ، والأصل فى المعاملات هو الابتداع ٠ ثم أن الدعوة الملحة الى الاجتهاد انما تعنى التجديد ، وتعنى عدم الوقوع فى أسر الماضى بحذافيره وضرورة الانطلاق الى المستقبـــل والتكيف مع المستجدات ٠

أ٠د٠ فؤاد زكريا :

أشكر للأستاذ فهمى حضوره لهذه الندوة ، وهى فرصة كى أراه كى

نتحاور ٠ النقـاط التـى قالها عقلانية جدا وقيلت فى اطار مـــن المـودة الواضحة ، وهذا أيضا شىء يتصف به الأستاذ فهمى هويدى ويتميز عن كثيرين ممن ينتمون الى بعض التيارات الاسلامية ٠٠

وجاءت ملاحظات أ٠ فهمى فرصة لكى أكمل جوانب هامة فى حديث الليلة ، وخاصة فيما يتصل بتأصيل الأزمة حيث أتفق تماما مع الأخ فهمى ، وأستطيع أن أريه ورقـة من الأوراق التى كتبتها مكتوب فيها هذا التأصيل، وربطت فيها بين الأزمة وبين انعدام التعددية والاعتقاد بامتلاك الحقيقة ٠ الوحيدة الخ وبين الافتقار الطويل الى ممارسة الديمقراطية ٠ أن المجتمعات التى تظل الى عشرات السنين مفتقدة الى فكرة الديمقراطية لدرجـــة أن يصبح لديها هذا المبدأ حلم غير قابل للتحقيق فى مثل هذه المجتمعات ، من المتوقع تماما أن نفس التيارات المختلفة من أقصى اليسار الى أقصى اليمين يتصور كل منهما أنه يملك الحقيقة المطلقة ، وفكرة التأصيل هذه فكرة غائبة تماما ، وكل مافى الأمر أننى أثناء القاء المحاضرة أردت تكتيكيا أن أرجىء هذا الكلام فى هذه النقطة بالذات للمناقشة لأننى كنت واثق بأن هذه النقطة سوف تثار فى خلال هذه المناقشة ٠ هذه نقطة ٠ والنقطة الثانية مسألة أن الليبرالى والعلمانى وغيرهم الجميع واقعون فى الخطأ لامتلاك الحقيقـــة المطلقة قد يكون هذا صحيحا من الناحية الشكلية ولكنه يحتاج الى المزيد من التدقيق الليبرالى الذى يقول اننى الليبرالى وغيرى لازم يسكت أو غيرى على خطأ شخص غير فاهم الليبرالية ، هذا شخص يسىء الى استخـدام الليبرالية فى أهم محاورها أهم عنصر من عناصرها اللى هى التعدديـة والسماح للرأى الآخر بلا قيود ولاحدود ، ولذلك نجد فى المجتمعات التـى تطول فيها الممارسات الليبرالية فمثلا البرلمان الانجليزى ، البرلمان الانجليزى ده مؤسسة عريقة ترجع الى قرون عديدة ، ومن المؤسسات العالمية والتاريخية التى تمارس فيها الليبرالية بصورة نموذجية تمكن أن تعد طريقة المناقشات التى تدور فيها نموذجا للعالم كله ، لو واحد فى هذا البرلمان صرخ فى وجه الآخرين لكى يسكتهم سيقال عنه انسان لايفهم معنى الليبرالية التى تسود فى هذا المكان لكن الوضع الحقيقى ، والوضع السليم أن يسمع لكل انسان أن يدلى برأيه ، لايعلن أى شخص أنه هو وحده هو الذى يمتلك الحقيقة المطلقة ، ولكن عندما تأتى الى ناس مثلا ٠٠٠ !!!

أضرب أمثلة من الطرفين ، الطريقة الوحيدة العلمية لمعالجة المجتمع أو ظواهر المجتمع هى تلك الموجودة فى كتاباتنا ، أو عندما تأتى الى هنـــا يقولون الطريقة الوحيدة هى الرجوع الى كتابات فلان ، أو النصـــــوص الدينية الفلانية كما فسرها فلان ، مثلا سيد قطب ، أو حسن البنا ، أو الخ٠ وعندما يكون التركيب نفسه أو التكوين نفسه فى هذه الهرمية التى تحقق أن العضو فيه يطيع أميره طاعة مطلقة يبقى الوضع هنا مختلف ماتبقاش هنا المسألة اساءة استخدام ، لكن تبقى شىء منتمى الى الجوهر والى صميـــم المذهب وأنا مسلم الا انه كثير من الناس يسيئون الى استخدام معتقداتهم وأنها تقترب تماما من فكرة امتلاك الحقيقة ، ولكن يجب أن نميز بين مايوجد فى صميم المعتقد وبين اساءة استخدام المعتقد رد الأستاذ فهمى هويدى على موضوع الشيخ محمد الغزالى الحقيقة اننى فى بعض اجزائه لم أفهمه جيدا اللى هى مسألة سوء الظن هل يريد أن يقول الغزالى يسىء الظن بفؤاد زكريا لدرجة انه لما تذكر القصة القديمة هل تذكرها بالشكل اللى يتسم مع الصورة القبيحة لفؤاد زكريا فى ذهنه فكتبها على هذا النحو ، هل هـــذا ماتريد أن تقوله ؟ أنا فهمت كلمة سوء الظن بهذا الشكل انت تقول أنا أنزهه عن هذا الغلط يعنى تقول أنا أنزهه عن هذا الغلط فوقعته فى الغلط ٠

فهمى هويدى اسمح لى : أنا لم أقل أنزهه عن الغلط ، أنا أقول أنـــا أنزهه عن أن يطعن فى أخلاقه هذه نستطيع الغلط أن نقول أنه أخطأ د/فؤاد زكريا : هل حكاية سوء الظن والتفسير اللى أنا قلته مضبوط ٠

أ٠د٠/ سعيد اسماعيل أنا فهمت من كلام الأستاذ فهمى أن اساءة الظن شائعة بين الأطراف المتحاورة ٠

د/ فؤاد بس المثل اللى أنا ضربته يادكتور سعيد المثل اللى أنا ضربته محدد وهو رجل يعنى طبعا يصدر فى كل مايكتب عن أخلاق الاسلام أنا بقول حتى لو صح أنه حطنى فى سوء الظن وبالتالى مما يتفق مع اطار ســـوء الظن يبقى أنا قلت الكلام ده فى أول الحرب بس وكانت النتيجة غضب الله علينا وقعت الثغرة بعد ذلك حتى لو صح هذا برده ده ليس شيئا مشرفا ، وكان من الواجب أن يتحرى وكان من الواجب أن يتأكد لأنه يتكلم عـــن نفسه اذا أريد فتح باب آخر ، ما أنت كذلك قلت عن الشيخ الغزالى حتت

ما أنت كذلك قلت أنا برده متعود على التفكير العلمى وبقول أنها ليست بالحجة التى نلجأ اليها على طول · ده حجة المحامين يقولون عنها عشان يؤثرون عاطفيا على القضاة وحاجة زى كده ، وفى النقاش العقلى اننى أشوف طبيعة اللى قدامى واحكم عليها فيما يتعلق برأى أنا فى الشيخ الغزالى أقدر أنـا أقول انى مظلمتوش وهذه تحتاج لمحاضرة تانية ، ولكن المطروح أمامنا هو رأيه الذى قاله فى وهذا هو المثل الذى ضربته ·

وبقول أيضا دفاع الأستاذ فهمى عنه فى هذه النقطة أنا شخصـيا شايفه مش مقنع قوى ·

فهمى هويدى : دعوة الى حسن الظن بالشيخ الغزالى كما هو دعوة الى حسن الظن بما كتبته · أنت أيضا ·

د·/ فؤاد أنا ياسيدى مش فى وضع اتهام ، وأنا شاكر كتر خيرك ،

وأنا عموما سعيد بالروح التى وجه بها الأستاذ فهمى هويدى النقاش نيجى للنقطة الأخيرة وهى أن العودة للماضى سمة لبعض الناس وليس كلهم أنا بلاشك متفق معاك فى هذه النقطة تماما وكل مافى الأمر ان المطروح على الساحة النهاردة فى مصر ليس هو ذلك الاتجاه ، يعنى الاشكال اللى احنا بندخل فى حوارات علشانه وكذا وكذا ليس الاشكال الذى يصوره الاسلام كما يدعو اليه الأستاذ فهمى هويدى أو كمال أبو المجد وفلان وفلان لا· بالعكس هؤلاء كانوا معنا وسيظلون معنا والاسلام الذى يدعونا اليه هـو اسلام نرحب به جميعا وهو جزء أساسى من عناصر هذا المجتمع ولكـن المطروح الآن فى الساحة شىء آخر والذى يكيل الاشكالات شىء آخر بل الذى يدفع الأستاذ فهمى هويدى نفسه الى الكتابة فى كثير من الأحيان هو هذا الشىء آخر وأتصور أنه يعنى لو وقعت الواقعة وحدث مايخشاه الجميع فستكون الأصوات المسموعة ليست أصوات لا فهمى هويدى ولا أصوات كمال أبو المجد ولا طارق البشرى ولا الغزالى لهذه الصور أنا ركزت عليها ·

الأستاذ محمود عارف :

بسـم الله الرحمـن الرحيم · الحقيقيـة الواحـد مستمتـع ومستريح انما الذى لم يقله أستاذنا الفاضل هو تأصيل المشكلة ، وأنا فى تصورى ستظل أو سيظل الفكر العربى المعاصر فى أزمة متصلة طالما أننا لم

نصل الى السبب الحقيقى الذى أدى الى هذه الأزمة وفى تصورى أن نظام التعليم فى أى دولة علمية مستقرة بتجعل مابين مواطنيه أرضية مشتركة للفكر وللتفكير تجعلهم عندما يتناقشون فى أى موضوع هناك قدر من الاتفاق كبير ثم تأتى الاضافة والابداع فاذا نظرنا الى واقعنا المصرى مثلا نجد أنفسنا تابعين لثقافات أجنبية متعددة هذه ثقافة انجليزية ، وتلك أمريكية والأخرى وثالثة روسية دون أن يكون لدينا قدر مشترك من الفكر ومن الثقافة لدرجة أن بعضنا البعض يرمى الآخر بالتعصب تصل لحد التطرف والكفر وتصنيف الفكر هذا رجعى وهذا شيوعى · ترى هل يرجع ذلك الى فشل مؤسسات التعليم وأقصد التعليم الجامعى بالذات الذى يقود التنوير ويصيغ الفكر ويربى العقل على الفكر الصحيح مع أداء رسالته الحقيقية وكيف نواجه هذه المشكلة ، لقد ضرب أستاذنا الفاضل مثلا بالسرقات العلمية ونحن هنا فى منتدى فكرى تربوى جامعى · للأسف الشديد أن السرقات العلمية منتشرة بين الكثير ولا أقول البعض من القائمين على تربية العقول وتبصير الفكر فكيف يمكن لسارق أن يربى فكرا قويما ، أو يصوغ عقلا مستنيرا انها لكارثة وطنية ولا أقول جامعية وكثير من القائمين على أمر التعليم الجامعى يرتكبون هذه الجريمة علنا ولاتحاكمهم الجامعة ولاتأخذ منهم موقفا ومع ذلك نرى البعض يتبوأ مكانا فى قيادة هذه الأمة فكريا وتثقيفيا وفى مؤسسات التعليم نرى منهم عمداء لكليات جديدة ووزراء ! فكيف لنا بعد هذا الشرح المستفيض أن نجد أن السرقات العلمية هى أحد المعوقات التى تؤدى بنا عقول التنوير ·

د/ فؤاد زكريا : الحقيقة أنا شاكر جدا على اللمحة التى تفضلت بها فى ربط الموضوع بالتعليم · أنا كان فى ذهنى أن الربط يتم بشكل ضمنى وان احنا موجودين فى رابطة التربية ولابد أن رابطة التربية كان لها حكمة فى اختيار هذا الموضوع بالذات وبالتالى أنا أردت أشير الى بعض النقاط التى يمكن أن تكون حافزا للتربويين فى نظرتهم الى تخصصهم يعنى ، مثلا مسألة الأخلاق ، مسألة الابداع الخ ·· حضرتك وضعت النقاط على الحروف وهذا شىء مفيد بالنسبة لأهداف هذه المحاضرة ، يمكن الشىء الوحيد اللى قد أود أن أضيفه الى ماتفضلت به انه المسألة حضرتك ركزت على التعليم الجامعى ، أنا بتصور انه التعليم اللى فى المراحل الأولى مهم جدا بل انه مايحدث فى التعليم الجامعى من يعنى سلبيات ومن عيوب الخ هو حصيلة

ان احنا بنطلع انسان فى مختلف المراحل السابقة له مواصفات معينة وطبيعى أن هذا الانسان لما يطلع الى الجامعة يتصرف بهذا الشكل من غير ابداع يعنى من غير أى حاجة عدلة · لكن فى الحقيقة أنا يهمنى قوىقوى بالتأكيد على أساسيات التعليم يعنى هناك قيم معينة تغرس فى الطفل منذ اللحظات الأولى هذه القيم لو فشلنا فى اننا نغرسها فيه ، يعنى السرقة اللى بيعملها أستاذ الجامعة طيب أستاذ الجامعة لما كان بيمتحن فى الابتدائية كان بيلاقى مثلا واحد من المراقبين اللى واقفين بينقل ورقة من ولد لولد أو بيخلى الولد يملى التانى أو هو بنفسه يقف يمليهم الاجابات فى امتحان الابتدائية فيشعر وهو طفل ان الحكاية ديه مش عيب ، مش مشكلة ، حكاية ان واحد بيسرق الاجابة من التانى أو ينقلها من التانى ده مشكلة · بسيطة ، فتظل المشكلة عنده لغاية لما يبقى أستاذ جامعى أد الدنيا وينقل كتاب من زميل آخر له وبعدين لما الناس تعترض عليه يستغرب ! أنا شفت حالة من هذا النوع ، مش ان المسألة انه نقل من الكتاب ، زملاؤه لما كلموه · قال : انتم زعلانين ليه ؟ وفى واحد رد ألعن من كده وقال : أمال انتم عاوزين أجيب من عقلى !

الدكتور كمال امام :

بسم الله الرحمن الرحيم · أشكر الأستاذ الدكتور سعيد اسماعيل على ، على هذه الدعوة والتى أرى فيها الأستاذ الدكتور فؤاد زكريا لأول مرة رغم متابعتى له سواء كانت كتبا أو مقالات وهو واحد من أعلام الفكر البارزين ، واننى أبدأ من حيث انتهى أخى : الأستاذ فهمى هويدى · وهى نقطة تتعلق بالأزمة ، ونقطة تتعلق بالتيار الاسلامى النقطة التى تتعلق بالأزمة اختلف شيئا ما مع الأستاذ الدكتور فؤاد زكريا · حول الأزمة وأسميها أزمة سلبية لأن الأزمة حين تحدث عنها فى الطرح الذى طرحه أزمة مجتمع وليست أزمة أفراد ، لأن المجتمع الأزمة فيه هو انعدام الثقة التى تنشأ بين الواقع وبين القوى الاجتماعية والثقافية والسياسية التى توجد فيه، وعدم قابلية هذه الأبنية ، ليس لعدم الثقة فيها ، ولكن لعدم قدرتنا على الاستجابة للواقع وكون أن هناك أزمة شلل فى الدماغ الاجتماعى وينتهى به فى المجتمع نفسه اذا أصيب دماغه بالشلل ·

النقطة الثانية وهى تتعلق بالعودة الى الماضى أريد أن أتحدث عنها

بشيء من الدقة وهنا الذين يطرحون الاسلام وضرورة أن يكون مكونا أساسيا لعقل هذه الأمة لايعنون بالاسلام تاريخ الاسلام ولايعنون بالاسلام حضارة الاسلام وبناء على ذلك أننا يمكن أن نطرق ذلك الجزء من الحضارة أو نستبعده كلية لأن العودة الى الماضى لايمكن أن تكون ، والتاريخ ليس مرحلة واحدة والمقصودة بالعودة الى الاسلام الذى نريده هو الاسلام فى فترة الوحى وهذه الفترة هى التى تفصل بين فترتين بين النصوص الاسلامية التى اكتملت بوفاة الرسول ﷺ الى أن يرث الله الأرض ومن عليها وبين تلك الفترات التاريخية التى تمر بعدها هذه الفترة الزمنية وهى فترة الوحى نسق من النصوص ، قطعى الثبوت قطعى الدلالة ، مستمر ، حتى يرث الله الأرض ومن عليها بشكله هو لابد أن نعود اليه بشكله هو ، وان تعدد التعامل معه وان أى نص من النصوص يقبل الدلالات المتغيرة ويقبل أن نتعامل معه بهذا التغير فالى أى مدى يمكن أن يستوعب مشروعنا الحضارى الذى يدعو اليه الأستاذ فهمى هويدى والذى يدعو اليه الأستاذ الدكتور فؤاد زكريا · هذه النصوص الثوابت القطعية التى فى فترة الوحى وليس مابعدها من فترات أو بعد تطبيقات مافيها وشكرا ·

د/ فؤاد زكريا : الحقيقة الدكتور كمال أثار مجموعة من القضايا كانت تستحق ندوتين على الأقل · وأنا لا أريد أن أحرف موضوع الندوة ، وأنا لست من الذين يتراجعون عن المناقشة أمثال هذه المشكلات بل أنا كنت من الأوائل ممن دخلوا فى حوار حول هذه الموضوعات ولكننى من الناس الحريصين جدا على احترام موضوع الندوة التى أشارك فيها ، عندما يكون موضوعنا محددا فأفضل به أن أكون ملتزما بهذا الموضوع وأعلم تمام العلم أن بعض الاشكالات التى تثار فى الحوار يمكن أن تحرك هذا الحوار الى مسائل جانبية ولاعلاقة لها أو بعيدة الصلة بالموضوع الأصلى الذى نريد أن نخدمه جميعا من خلال حواراتنا هذه · وعلى أية حال نقول كلمتين باختصار فى النقطتين اللى أثارهما الزميل الكريم · يعنى فيما يتعلق بأزمة المجتمع ، لو أردنا أن نتكلم فيها لظللنا · وأنا من الناس الذين يؤمنون فعلا بأن المجتمع المصرى أو المجتمع العربى يعيش فى أزمة طاحنة وأنا من الناس الذين يؤمنون بأن جميع الأنظمة التى تحكمنا فى هذا العالم العربى أو الاسلامى أنظمة فاشلة جميعا ولا أستثنى منها أحد وأن هذه الأنظمة تسيء الى شعوبها أبلغ الاساءة دعونا لانختلف حول هذه الحقائق لكن كل ما أريد أن

أقوله هو ان أزمة المجتمع ده كلمة شديد الاتساق يمكن أن احنا نقطعها أو نجزأها الى أزمات مثلا اقتصادية ، أو الى أزمات سلوكية أو الى أزمات أخلاقية أو الى أزمات علمية أو الى أزمات فكرية نحن اليوم اخترنا زاوية واحدة وهى الأزمة الفكرية وعليها بالنسبة للنصوص الثابتة والنصوص القابلة للاجتهاد · يعنى أنا أريد أن أقول شيئا كنت أقوله مرارا فى مثل هذه المناسبات هى انه فى النصوص حتى الثابتة منها يختلف فى النص عندما يكون الذين يؤولونها بشرا فهم يختلفون اذا أراد الزميل الكريم اننى أضرب له مثلا صارخا كده أمام أعيننا فاننى أقول خد أفغانستان كما نراها اليوم فى نشرات الأخبار الفرق التى تتقاتل فى أفغانستان ويذهب لهذا الاقتتال ضحايا ربما زادوا عن الضحايا اللى ماتوافى فى الحرب الأصلية ·

أهم مافى الأمر أنها كلها تتقاتل باسم الاسلام وعندهم النصوص اللى كانت كفيلة بأن تهدى الجميع وتجعل السلام والايمان هو الأساس الحقيقى لسلوكهم لكنهم لم يفعلوا ذلك فلماذا حدث هذا ؟ وده نموذج عندهم ، ده دولة حاربت ببسالة دولة عظمى لمدة ثمانى سنوات فلما استتب لها الأمر ماذا حدث ؟ كل واحد مسك فى رقبة التانى ولو سألتهم يقول لك أنا برجع فى سلوكى إلى الاسلام والى نصوص الاسلام · طيب ليه ! كل واحد فينا معرض لهذا· أدى المسألة وبأتصور انه حتى حصر الأمل أو المثل الأعلى فى صدر الاسلام الوحى وأظن أن الكثيرين من المتقدمين فى أفغانستان يؤمنون بهذا ، حتى هذا لم يجعلهم يسلمون من التقاتل فيما بينهم · فياريت يعنى نفكر فى المسألة بشكل أكثر حرصا وتدقيقا عشان نتجنب الوقوع فى مثل هذا المصير ·

د/ كمال مغيث :

دكتور فؤاد أحب أوضح جانب أعتقد انه متورط فى أزمة الفكر العربى هو جدلية العلاقة بين المفكرين والسلطة وأنا أظن ان تاريخ هذه الأزمة هو تاريخ هذه العلاقة بين المفكرين والسلطة من رفاعة الطهطاوى وعباس الأول لغاية ما شفناه فى ضوء التيار النقدى أو الاتفاق بين على عبد الرازق وطه حسين فى الخمسينات هؤلاء أصحاب الاتجاه الاسلامى والتيار الماركسى وفى السبعينات بين أصحاب كل الاتجاهات من المفكرين فالسلطة فى صراع شديد مع المفكرين والمفكرين من ناحية ثانية وفى ظل

هذا الصراع مع السلطة حسب التعبير الشائع وبالتالى يتصوروا فى مواجهة السلطة انهم أيضا أصحاب سلطة وأنا أظن ان كل ماذكرته سيادتك من نماذج لأزمة المفكرين أو الفكر بوجه عام هو تجسيد كامل لأزمة السلطة ، والسلطة لأنها سلطة فهى لا ابداع مطلوب ولا استقامة السلوك مطلوبة ولا العلاقة القويمة بين الأخلاق وبين الممارسة مطلوب ، وبالتالى أتصوره ان كل ده انعكس على الفكر والمفكرين بوجه عام ، ولما كان من غير الممكن اننا نطلب من السلطة أنها تكف عن عدائها للمفكرين فالمهم أن المفكرين يكفوا عن أن يكونوا هم نفسهم سلطة وشكرا ٠

أ٠د٠/ فؤاد هذه نقطة مهمة الحقيقة ، وزاوية جديرة بالتفكير ، وأنا متفق الى حد كبير الى بعد العلاقة بين المفكر والسلطة وهذا البعد يتحكم الى حد كبير فى تحديد طبيعة هذا الشىء الذى نسميه أزمة الفكر العربى لكن أنا بدأت هذه المحاضرة بأن أقول هل الفكر دائما تابع فقلما نجد أن الفكر يمكن أن تكون له استقلالية وأنا بأتصور ان الأذنين صح يعنى الفكر ٠٠٠ لانستطيع أن نتصوره فى فراغ أو مجرد عن المجتمع والجو الذى يعيش فيه من ناحية وبالتالى يبقى حصيلة له لكن من ناحية تانية قادر على أن يستبق، قادر على الاستباق يعنى مثلا فيه أمثلة معروضة مثلا فكر الثورة الفرنسية نفسها والفلاسفة اللى مهدولها وفى أمثلة فى التاريخ كثيرة دايما الناس يقولوها فى الكتب وأظن أن معظمها صحيح ٠ فيبدو من الكلام اللى حضرتك تفضلت به انك يعنى بتجعل سلبيات الفكر مرتبطة دائما بهذه العلاقة الجدلية اللى مع السلطة أين العنصر الآخر اللى بنسميه قدرة الفكر على الاستقلال مظهرش وبالتالى نستطيع أن نوجه اليه اللوم حتى مع اعترافنا بأن السلطة كانت عنصرا أساسيا فى قمع هذا الفكر ، انما النقطة التانية المهمة اللى انت قلتها أن الفكر يتحول الى سلطة ٠ أنا أعتبر أن هذه نقطة مهمة جدا لأننا فعلا عندما نتحدث الآن عن انعدام الديمقراطية والقمع الخ ٠ يعنى لايصح أن نكتفى بأن ننسب هذا الى النظام القائم والنظام القائم آه حريص طبعا على أن يقمع ويسمح لرؤية للفكر فى حدود محسوبة آه تماما ومحددة لاتمس الأمور الأساسية والظاهرة الجديدة اللى طلعت يمكن طلعت من الستينات أو السبعينات هى أن المفكر نفسه يقمع غيره ، يقمع الآخرين من المفكرين أمثاله أو حتى ان القاعدة الشعبية التى تتلقى هذا الفكر تتحول الى أداة قمع من الطراز الأول وده من الظواهر الجديدة تمكن الناس من

انهم يتوسعوا فى أفكارهم فى اتجاهات معينة ، ولاتسمح لهم على الاطلاق بأن يعودوا بأفكارهم الى اتجاهات أخرى · قاعدة شعبية ، الجماهير نفسها مش الشرطة ولا الحكومة ولا البوليس ولا وزارة الداخلية ولا أى حاجة من ده · وهذا هو الجديد فى الموضوع وأتصور ان هذا بعد يستحق البحث · والحقيقة ان كل اللى حضرتكم بتقولوه يدل على أن الموضوع واسع جدا واحنا مانقدرش نعالج منه الا مقتطفات معينة ·

د/ فايز مينا : الحقيقة ان المظاهر يادكتور فؤاد زكريا لأزمة الفـــكر العربى وهى تتعلق بالتناقض بين النظرية والتطبيق وهى الاعتقاد بالحقيقة المطلقة وبأزمة الأخلاق والابداع من الممكن أن نتوصل الى أن هذه المظاهر تمثل مظاهر أزمة على المستوى الانسانى يعنى هنا تساؤل حولين الخصوصية هل هذه الأزمات تختص بالأمة العربية فقط أم هل هى أزمة المثقفين هل يمكن نقول، الأزمات موجودة ولكن من حيث النوع موجـودة وقائمة وقد تـــزداد من حيث الكم والدرجة فى وطننا العربى وشكرا ·

د/ فؤاد زكريا : الواقع ان السؤال مثير للتفكير ولكن اذا كنا نحـن منذ قليل ربطنا الموضوع كله بأزمة الديمقراطية فهذا معناه ان المجتمعـات تتفاوت طبعا فى درجة معاناتها لمثل هذه الأزمة وبما أننا فى هذه المنطقة التعيسة من هذا العالم من أكثر الشعوب فى هذه الدنيا حرمانا للديمقراطية وبما أن الديمقراطية فى أساسها ممارسة ولايكفى حتى انك تمارسها ممارسة فى خمس سنين أو عشر سنين لابد يعنى من مسار طويل عشرات ومئات من السنين ونغلط ونصحح غلطنا وننقد بعض ويجوز أن احنا نسىء فهم بعض، ثم نتدارك هذه الاساءة الخ · لكل هذا نحن حرمنا منه فترة طويلة من تاريخنا، لهذا السبب أقول اذا كانت طبعا بعض هذه المظاهر التى عددتها تمثل مظاهر انسانية بشكل عام فمن المؤكد انها موجودة فى هذه المنطقة من العالم بالذات بشكل مضاعف وبشكل مركز جدا بالقياس الى غيرها من المناطق فى العالم ·

تنمية المهارات الفنية لصغار السـن

د٠ سعيد اسماعيل على

الهدف من الدراسة :

تستهدف الدراسة الحالية المساهمة فى رفع كفاية التكوين التكاملى لشخصية المواطن المصرى ، بالبحث عن السبل الكفيلة باكساب فئة صغار السن، مجموعة من المهارات والقيم والاتجاهات والمعارف الفنية التى تساعدهم على النمو المهنى ٠

المقصود بصغار السن :

تحديد المقصود بصغار السن مسألة حيوية بالنسبة لهذه الدراسـة، ذلك أن هذا التحديد هو الذى سيشير الى الحدود البشرية والزمنية التـى تجرى الدراسة داخل نطاقها ٠

ثم أن مصطلح (صغار السن) فيه قدر غير قليل من النسبية ، اذ مهما بلغ الانسان من العمر ، من حقه أن يعتبر من يقل عنه بضع سنين ، صغير السن ٠

فاذا جئنا للتحديد الفعلى ، فاننا نحدد بدايته بسن الالتحاق بمرحلة التعليم الأساسى (فى المدرسة الابتدائية) ، وهى سن السادسة ، على أساس أن ما سبقها مفروض ألا تكون سنوات تعليم منهجى منتظم ، فهى مرحلـة تهيئة ونشاط وتنشئة ، أما مع بدء سن السادسة ، فيبدأ الوعى والنضـج والاستعداد للتعلم المنهجى المنظم ٠

ومع ذلك فينبغى التسليم بأن تحديد سن بعينها ، كبداية ، مسألـة تقبل بعض التجاوز ، صعودا أو هبوطا ، بعض الشىء ، وفقا للفـروق الشخصية بين الأفراد ، فضلا عن أساليب التنشئة والمناخ الثقافى والتقاليد الاجتماعية والمستوى الحضارى ٠

أما بالنسبة لسقف السن الذى ينبغى التوقف عنده ، فنجد أن المادة (١٤٣) من القانون المصرى تنص على أن «يعتبر حدثا فى تطبيق أحكام هذا الفصل الصبية من الاناث والذكور من اثنتى عشرة سنة وحتى سبع عشرة سنة كاملة » ٠

أما اتفاقية (حقوق الطفل) الصادرة عن الأمم المتحدة (١٩٨٩ ، النسخة العربية) فتحدد فى المادة (١) ، الجزء الأول «يعنى الطفل كل انسان لم يتجاوز الثامنة عشرة . مالم يبلغ سن الرشد قبل ذلك بموجب القانون المنطبق عليه »٠

وفى دراستنا الحالية سوف نلتزم بسقف سن السابعة عشر ، على أساس أنه يمثل نهاية مرحلة التعليم الثانوى ٠

فاذا جئنا الى التصنيف الداخلى لفئات هذه المساحة العمرية التى تمتد من السادسة الى السابعة عشر ، فسوف نجد أنها تشمل الفئات التالية:

(أ) الذين لم يلتحقوا أصلا بالتعليم من بدايته ٠

(ب) الذين التحقوا بالتعليم الأساسى ، وتسربوا أثناءه ، فلم يكملوه ٠

(ج) الذين انتهوا من المدرسة الابتدائية ولم يكملوا التعليم الأساسى بالمدرسة الاعدادية ٠

(د) الذين انتهوا من التعليم الأساسى ولم يلتحقوا بالتعليم الثانوى ٠

المقصود بتنمية المهارات الفنية :

درجت الأدبيات المتداولة فى هذا المجال ، حتى وقت قريب ، على أن تحدد المهارة الفنية بالربط بين المهارة اليدوية والدقة ، ثم تحدد المهارة اليدوية بأن المقصود بها : الاتقان فى أداء العمل بسرعة ومرونة ، والتوافق بين حاسة البصر وغيرها من الحواس مع حركة العضلات ، أى التوافق الحسى - حركى ٠

أما الدقة ، فيقصد بها درجة رفيعة المستوى فى الأداء المطلوب فى استخدام المواد أو المنتجات ، وفى ضبط الأجهزة والآلات ، وتراعى فيها الاعتبارات الآتية :

- مقدار الخطأ المسموح به فى العمل والذى يمكن تجاوزه ٠
- الأدوات التى يعتمد عليها العامل ٠

بيد أنه ، فى ظل التنامى المعاصر للمعرفة والانتاج ، أصبح من الضرورى التخلى عن تلك الثنائية الموروثة التى تفصل بين العمل اليدوى والعمل العقلى ، وبالتالى فلم تعد المسألة فى المهارة الفنية توافقا بين حواس الانسان وحركة العضلات ، مع الدقة ، بل ضرورة أن يكون هناك تآزر أساسى بين هذا وذاك وبين النظر العقلى ، والحس الوجدانى ، على أن يكون الركن الأول هو البارز ٠

وعلى ذلك يمكن تحديد المقصود بتنمية المهارات الفنية ، بأنها العمل على اكساب الانسان مجموعة من المعارف والقيم والاتجاهات والمهارات التى ترفع من مستوى الأداء فى مجال العمل ، والمعاملات الحياتية ٠

وبطبيعة الحال فان هذه العملية تختلف باختلاف الفئات المقصود تعليمها ، وباختلاف مجال هذا التعليم ، وفى كل الأحوال فمن المفروض أن يتسم بالتدرج وقدر من الاستمرارية ٠

لماذا هذه الدراسة ؟

تستند هذه الدراسة على عدد من الأسانيد التى تجعل من القيام بها ضرورة لاغنى عنها ، وهذه الأسانيد منها مايتصل بالدراسات العلمية النفسية والتربوية ، ومنها مايتصل بحقوق الانسان ، ومنها مايتصل بالمصلحة القومية :

١ - **الأساس العلم تربوى / نفسى** : فالحق أن المعرفة التى تصل الانسان ، فى خطواتها الأولى انما تصل اليه عن طريق التعامل مع الأشياء، وذلك بمعرفة الطريقة التى بها يعمل الأفراد ، مثال ذلك ، معرفتهم : كيف يمشون ويتحدثون ويأكلون ويلبسون ، وكيف يركبون الدراجات ويسيرون الآلات البسيطة ويحسبون بعض الحسابات ، الى غير ذلك مما لاحد له ٠

ان هذه الحقيقة الأولية التى تؤكد أن المادة فى أول نشأتها توجد دائما كمادة عمل حى ينطوى على استخدام الجسم وتداول الأشياء ، هذه الحقيقة

تظهر وجه الخطأ فى ذلك الانفصام الذى نشاهده غالبا على كثير من برامج التعليم بين مادة التعليم وحياة المتعلمين ، عندما تتحول الى مجرد كم من المعارف والمعلومات بعيدة عن (الاستعمال) الا على سبيل الحفظ والتسميع عند الطلب · ان معرفة سير النمو الطبيعى للمادة المعرفية تجعلنا نبـــدأ دائما بايجاد أوضاع يكون التعلم فيها بالعمل ، فالفنون والمهارات العملية اذا هى المرحلة الأولى من مراحل المنهج التعليمى ، لأنها تقابل معرفة الطريقة التى تحقق بها الغايات والأهداف ·

ان استخدامنا الرشيد للأشياء ينتهى بألفتنا ومعرفتنا لها ، فالأشياء التى نعرفها حق العرفان هى الأشياء التى يكثر استعمالنا لها كالكراسى والمناضد والأقلام والأوراق والملابس والأطعمة والسكاكين والأشواك وغيرها من الأشياء الشائعة الاستعمال · وكذلك الأمر فى الأشياء الخاصة التـى تتنوع بحسب مهنة الانسان فى الحياة · وهذه المعرفة العاطفية الوثيقـــة للأشياء التى تدل عليها كلمة الألفة ماهى الا تبلور ناشىء عن استعمالنا لها فى أغراضنا · ومعنى المعرفة المألوفة هو أننا قد أكثرنا فى استعمال الشىء والفعل فيه حتى اننا لنستطيع أن نتكهن بطريقة فعله ورد فعله · فنحن ازاء الشىء نكون عادة على (أهبة) ، لايأخذنا على غرة ، ولايفاجئنا بأدوار لانتوقعها · فى مثل هذا الموقف ، نشعر بألفتنا للشىء وبأنه يمتزج بطباعنا وييسر لنا السبيل وينيره ، على حين أن الأشياء التى لم نألفها تكون غريبة باردة (مجردة) عنـا ·

٢ ـ الأساسى الانسانى : فهناك ظروف قاهرة ، قد تحيط بالصغير ، دون أن يكون له يد فيها ، تحرمه من التمتع بحقه فى تعليم يكامل بين جوانب نمو شخصيته ، وفى أن يسير مع أقرانه ، منتظما ، على طريق اشباع حاجاته الأساسية ، مما يضطره الى أن يلتحق بعمل قبل أن يهيأ له ، ويمتلك ناصية مهاراته الأساسية ·

من هنا يصبح واجبا على المجتمع على وجه العموم ، والدولة على وجه الخصوص ، مع المؤسسات المعنية أن تقوم بدور تعويضى يحصـــل عن طريقه على بعض ما حرم منه ، بحيث يجد أنه اذا كان قد أضطر للعمل، فان هذا لايعنى بالضرورة أن يكون مبررا للحرمان من تعليم يناسب هـذا

العمل ، أو غيره ، مع اشباع جوانب نمو أخرى تحتاجها شخصيتـــــه فى صورتها السوية المتكاملة ٠

من أجل هذا نصت المادة (٢٨) من وثيقة (حقوق الطفل) الدولية على:

«١ ـ تعترف الدول الأطراف بحق الطفل فى التعليم ، وتحقيقا للاعمال الكامل لهذا الحق تدريجيا ، وعلى أساس تكافؤ الفرص ، تقوم بوجه خاص بما يلى :

(أ) جعل التعليم الابتدائى الزاميا ومتاحا مجانا للجميع ٠

(ب) تشجيع تطوير شتى أشكال التعليم الثانوى ، سواء العام أو المهنى، وتوفيرها واتاحتها لجميع الأطفال ٠٠

(ج) جعل المعلومات والمبادىء الارشادية التربوية والمهنية متوافـــرة لجميع الأطفال وفى متناولهم » ٠

وفى المادة (٢٩) ، نصت الوثيقة على :

«١ ـ توافق الدول الأطراف على أن يكون تعليم الأطفال موجها نحو:

(أ) تنمية شخصية الطفل ومواهبه وقدراته العقلية والبدنية الى أقصى امكاناتها ٠

(ب) اعداد الطفل لحياة تستشعر المسؤولية فى مجتمع حر ٠٠

(ج) تنمية احترام البيئة الطبيعية ٠

٣ ـ **الأساس القومى** : ان يولى المشتغلون بقضايا بناء الانسان ـ سواء فى المجتمعات التى وصلت الى درجة عالية من التقدم ، أو فى المجتمعات التى مازالت واقعة فى دائرة التخلف ، أو تلك التى مازالت على طريق النمو ـ اهتماما كبيرا بالتعليم والتدريب عامة ، وتعليم المرحلة الأولى خاصة ٠ ويرجع هذا الاهتمام ـ بجانب مايرجع اليه ـ الى أن تعليم المرحلة الأولـــى هو أول نسق تعليمى يستقبل الانسان طفلا ، وعليه أن يطلق فيه امكاناته، ويحولها من كينونتها بالقوة الى تواجدها بالفعل ، أى أنه يولد فى الفرد وعيه بامكاناته بحيث يكون (قوة حقيقية) تتحرك فى المجتمع وتحركه بكل ما أتيـــح فيه من امكانات لتحقق التقدم والنماء الذى يأخذ فى اعتباره تصور المستقبل

بأنظمته السياسية والاقتصادية والاجتماعية ، ومطالبه على الأفراد ومقابلتها بما يتوافر لديهم من قدرات فكرية وعملية تكفل لهم جعل المستقبل حقيقة نامية متطورة متجددة ٠

ولما كان التعليم بمستوياته جميعها - والفنى منه خاصة - وثيق الصلة بعمليات التنمية الاقتصادية والاجتماعية بمعناها الشامل ، فقد تأثر بما أصاب هذه العمليات من أزمات ، وما اعترضها ويعترضها من تحديات ، بل ان التعليم يعد أحد العوامل الرئيسية المؤثرة أيضا ، مما يوجب أن يكـــون مستهدفا من العلماء والمتخصصين - دراسة وبحثا وفحصا - من أجـــل «تفعيله» بحيث يصبح مفجرا لطاقات المواطنين الابداعية ٠

ان الفئات المستهدفة من هذه الدراسة ، يمكن أن تتحول الى قـــوى (هادمة) ، اذا تركت نهبا لظروفها الخاصة اذا لم تسعفها هذه الظـــروف فتعوضها عن حرمانها من الرعاية التربوية فيخسر المجتمع مرتين: مرة بانفاقه على قوى دون أن يفيد منها شيئا ، ومرة باصابته بأضرار خلقية واجتماعية محتملة اذا انحرفت هذه الفئات ٠

وعلى العكس من ذلك ، اذا استطعنا أن نلاحق هذه الفئات بالتعليـــم والتدريب ، فاذا فاتتها فرصة التعليم الأولى ، أو الثانية ، فهناك مايعوضها عن ذلك من برامج وتنظيمات وارشاد وتوجيه ومتابعة وتدريب ٠

الخبرة المصرية :

تبدأ الخبرة المصرية فى العمل على أن تكون المدرسة فى مراحلهـــا المبكرة أداة تنمية للمهارات الفنية الى عام ١٩١٦ عندما استصدر عدلى يكن وزير المعارف قانونا بانشاء مدارس أولية راقية للبنين وقانونا آخر بانشاء مدارس أولية راقية للبنات الهدف منها تعليم التلاميذ والتلميذات تعليمـــا عمليا يكون متمما لتعليم المدارس الأولية ٠

وأنشأ الشيخ عبد العزيز جاويش عام ١٩٢٥ نوعا من تعليم المرحلـة الأولى يجمع بين المواد النظرية والعملية ، ثم أنشئت عام ١٩٤٣ المدارس الأولية الريفية كمحاولة للربط بين التعليم بالعمل والعلم بالحياة خاصـــة

وأن وزارة المعارف أعلنت أنها تنوى أن تتوجه بالتعليم الأولى وجهة عملية غايتها ترغيب النشء فى العمل وطلب الرزق من خيرات الأرض فى القرى والعمل اليدوى فى المصانع بالمدن ٠

وتوالت بعد ذلك التجارب لربط التعليم بالعمل ، ومن ذلك تجربة قرية المنايل عام ١٩٤٩ ، ومدارس الوحدات المجمعة بعد قيام ثورة يوليو ١٩٥٢ والمدارس الابتدائية الزراعية عام ١٩٥٤/٥٣ التى كانت تهتم - الى جانب الثقافة العامة - باعداد تلاميذها اعدادا عمليا للحياة وفقا لاحتياجات البيئة ، فكانت بالنسبة للبنين ذات صبغة ريفية فى القرى ، وذات صبغة صناعية وتجارية فى المدن ، وكانت بالنسبة للبنات ذات صبغة نسوية أو مهنية فى المدن والقرى على السواء ٠

ومنذ عام ١٩٥٦ أصبح التعليم الاعدادى الفنى أحد حلقات سلم التعليم ، وكان من أهداف هذا التعليم :

- تزويد التلاميذ بقدر معقول من الثقافة الفنية والمهارات اليدوية التى تمكنهم من مباشرة الانتاج فى الشركات الصناعية والمحلات التجارية والأعمال الزراعية بدرجة طيبة من الكفاية وذلك لاعداد صانع ذى مهارة عادية أو من يقوم بالأعمال الكتابية فى المؤسسات التجارية الصغيرة ، أو اعداد عامل زراعى عادى وذلك طبقا لنوع المدرسة التى يعد فيها التلميذ٠

- خلق جيل يقدر العمل ويمجده ويجيده ويمارسه من أجل حياة أفضل وذلك بتوفير المهارات والمعلومات والمفاهيم التى تساعد النشء على احتراف مهنة معينة ، وتساعدهم على خدمة البيئة فى جميع المجالات بما يتناسب وقدراتهم وامكاناتهم ٠

لكن الدولة بدأت فى تصفية هذا التعليم بدءا من عام ١٩٦٢ على أساس أن التلميذ فى سن الثانية عشرة لاتكون قدراته الخاصة وميوله واتجاهاته قد تكشفت بعد ، ومن ثم فان توجيه التلاميذ الى هذا النوع من التعليم فيه خطر توجيه الأطفال الى تعليم لايلائم ماهم عليه من قدرات وبالاضافة الى ذلك فان الشركات والمؤسسات لم تقبل على خريجى هذا التعليم ٠

كذلك أنشأت وزارة التربية فى العام ١٩٥٧/٥٦ ما عرف باسم

(المدارس العملية الاعدادية) بدلا من المدارس الابتدائية الراقية السابقة لتقديم نوع من التعليم لهم يفتح أمامهم فرصة الاحتكاك الحقيقى بعالم الصناعة والتجارة ومعالم الحياة اليومية بما يؤهلهم لشق طريقهم فى الحياة بنجاح، وسد حاجة البلاد من الأيدى العاملة المستنيرةغير المتخصصة · ومنذ عام ١٩٦٢ صفيت هذه المدارس كذلك ·

واستحدثت وزارة التربية عام ١٩٨٦/٨٥ ما عرف باسم (المسار الخاص) للذين تثبت عدم قدرتهم على متابعة التعليم الأساسى فى مدرسته الاعدادية ، وتميز هذا المسار بالمناهج المخفضة مع الاكثار من الجوانب المهنية وتقليل الجوانب الأكاديمية ، وكان هذا المسار يوازى المسار العام · ولم ينجح هذا النظام فألغته الوزارة فى عام ١٩٨٨ ·

الوضع الراهن :

أنشئت مدارس اعدادية مهنية بموجب المادة ١٨ من القانون رقم ٢٣٣ لسنة ١٩٨٨ والمعدل لقانون التعليم قبل الجامعى رقم ١٣٩ لسنة ١٩٨١ التى أجازت لكل من أتم الحلقة الابتدائية وأظهر ميولا مهنية أن يستكمل مدة الالزام بالتعليم بالالتحاق بمراكز التدريب المهنى أو بمدارس أو فصول اعدادية مهنية وفقا للنظام الذى يضعه وزير التعليم بالاتفاق مع الجهات المعنية ·

وقد أنشأت الوزارة هذه المدارس للتغلب على المشكلات التى صادفت المسار الخاص ، ولأن عددا كبيرا من التلاميذ لايقبل بجدية على التعليم الاعدادى العام ، ولذلك يتكرر رسوبهم ، واعادتهم الدراسة بالصفوف التى رسبوا فيها فى الوقت الذى لاتوجد فيه أماكن كافية لاستيعاب هؤلاء الراسبين مع زملائهم المنقولين من الصفوف الأدنى ·

وجاء فى أهداف هذا النوع من المدارس :

استكمال مرحلة الالزام بالنسبة للتلاميذ ذوى القدرات المحدودة والذين استنفدوا مرات الرسوب بطريقة تخدم سوق العمل اليدوى والمهنى وذلك تجنبا لتسربهم وارتدادهم للأمية ·

- معاونة التلاميذ ذوى الميول والمهارات العمليـــة على تنميـــة تلك الاستعدادات ٠

- تزويد الملتحقين بهذه المدارس بالمهارات العملية ذات الصبغة الانتاجية التى تتناسب مع قدراتهم وتساعدهم على شق طريقهم فى الحياة مع تزويدهم بالقدر الضرورى من المعارف والخبرات ٠

- تعريف التلاميذ بمجالات العمل المختلفة فى بيئتهم حيث تتاح لهم فرصة العمل والكسب ٠

- تعويد التلاميذ على احترام العمل اليدوى ٠

وتعددت المؤسسات التعليمية التى أنشئت بهدف المتابعة والملاحقـــة التربوية الفنية لمجموع الصغار الذين لم يلتحقوا بالتعليم أو تسربوا منه ، يمكن أن نشير الى بعضها فيما يلى :

- فهناك مراكز التدريب المهنى التابعة لوزارة التربية والتعليم التـى أنشئت لحماية هؤلاء المتسربين والمحرومين من التعليم الأساسى والذيـــن لم يسلكوا طريق التعليم الى نهايته من الرجوع الى حالة شبه الأمية ، حيث يقبل بهذه المراكز التلاميذ الذين لديهم الرغبة فى العمل اليدوى ممن تتراوح أعمارهم من ١٢ - ١٥ سنة ، كما تتيح هذه البرامج للصبية الانخراط فى العمل المهنى فى سن مبكرة ٠

ويتلقى التلميذ فى هذه المراكز تدريبا على حرفتين متقاربتين خـــلال الدراسة ، وللمتدرب حرية اختيار الحرفتين اللتين يرغب فى تعلمهما ٠

ومدة الدراسة من ٤ - ٩ أشهر ، ويقضى الطالب فترتين : صباحية ٦ ساعات يوميا خارج المركز فى أحد المصانع أو المؤسسات الانتـــاجية ، ومسائية لمدة ٤ ساعات يوميا داخل المركز ٠

- وتقوم وزارة القوى العاملة بتوجيه الصبية المتسربين من التعليم فى سن (١٢ - ١٨) الى الفرص التدريبية الملائمة لقدراتهم المهنية واستعداداتهم، وفى نفس الوقت لتغطية احتياجات سوق العمل ، بدلا من اتجاه أعـــداد المتسربين من التعليم الى الاشتغال بالأعمال الخدمية غير المهنية بغـــرض

الحصول على دخل فورى وسريع لايحتاج الى تدريب · ويلاحظ أن التوجيه المهنى يتضمن تدريب الصبية المتسربين من التعليم الأساسى على مهارات ذات صبغة انتاجية فى المجالات العملية فى بيئتهم والمناسبة لأعمارهم ·

- مراكز التوجيه والتدريب المهنى التابعة للمجلس الأعلى للشباب والرياضة · وهى تهدف الى توجيه وتدريب الشباب فى مختلف المحافظات من سن ١٤ - ١٨ سنة الذين يرغبون فى تعلم العمل اليدوى ، على مهنة على الأقل ، حيث يخصص لكل مركز تدريب من ٣ - ٥ حرفة ، طبقا للاحتياجات المطلوبة وفرص العمل المتاحة فى المنطقة التابعة لها مديرية الشباب ·

- مراكز التدريب الحرفى الانتاجى التابعة للهيئة العامة للاصلاح الزراعى · وهى تهدف الى تزويد خريجى المدارس الابتدائية أو الذين لم يكملوا الدراسة بها من أبناء المزارعين بمهارات مهنية وحرفية تتصل بالبيئة الزراعية ، واعدادهم ليصبحوا عمالا نصف مهرة تتيح لهم فرصا أكبر للعمل والاسهام فى مشروعات التنمية الريفية ·

والحق أن هناك العديد من المراكز والمؤسسات التى تتبع جهات مختلفة تقوم بأدوار هامة فى هذا السبيل مما يضيق المقام هنا عن حصره ·

وبطبيعة الحال فان مؤسسات التعليم الفنى النظامى من مدارس زراعية وصناعية وتجارية أصبحت الآن تستقبل مايقرب من ثلثى الطلاب المنتهين من مرحلة التعليم الأساسى ·

ثم أن مدارس التعليم الأساسى نفسها ، بحكم المفهوم العلمى التربوى للتعليم (الأساسى مفروض أن تقوم على عملية مزج بين ماهو نظرى وماهو عملى ، لكن هذا المفهوم قد اختزل مع الأسف الشديد ليصبح عددا من الحصص القائمة بذاتها عن بعض المجالات العملية ·

واذا كانت كل هذه الجهود مما يستحق التنويه ، الا أن القضية الأساسية دائما تكمن فيما يحدث داخل هذه المراكز والمؤسسات ، نعنى بذلك مشكلة (الكيف) التى تتبدى فى مدى مواكبة مضمون التعليم والتدريب للتغيرات

العلمية والتكنولوجية المعاصرة ، وكذلك الأمر بالنسبة للأجهزة والمعدات، وما لايقل عن ذلك أهمية (طريقة) التعليم والتدريب والى أى مدى تلتـــزم بأصولة التربية وقواعد علم النفس التربوى ومبادىء التدريس الفعال ٠

مصادر التغذية البشرية :

لانظن أننا نبالغ كثيرا اذا قلنا أن (السوق) يمتلىء بمئات الألوف من الصغار الذين هم بحـاجة ماسة الى تنميـــة (مهـــارتهم الفنية) حتـــى يتحولوا من قوى (معطلة) للتنمية الى قوة (محركة) و(دافعة) للتنمية ٠ واذا كان الجهد المأمول لتعليم وتدريب هؤلاء فريضة قومية وحتمية تربوية وفنية، الا أننا يجب ألا نغفل عن تلك الحقيقة المعروفة التى تؤكد أهمية معرفـــة (مصادر) و (أسباب) المشكلة حتى يسهل علينا ذلك محاصرتها عند المنبع ، والا فسوف تستمر جهودنا بلا انقطاع ، كلما انتهينا من أعداد ، استجـد غيرهم ٠

وقد اتفقت معظم البحوث والدراسات والتقارير على أن هناك مصادر تقوم بتغذية السوق بمئات الألوف من الصغار الذين يفتقدون الحد الأدنى المطلوب من المواطن كى يتعامل بكفاءة واقتدار مع متغيرات العصر العملية التكنولوجية وانتاجه المعرفى ٠ ويمكن الاشارة الى أهم هذه المصـــادر فيمـــا يلى :

١ ـ القدرة على الاستيعاب : ، ولهذه القضية جانبان : جانب كمـــى يتمثل فى عجز النظام التعليمى عن استيعاب الأطفال الذين تقع أعمارهم فى سن الالزام ، وجانب كيفى ويتمثل فى قدرة النظام التعليمى على الاحتفاظ بمن استوعبهم ، ثم تخريجهم ، نوعيات جديدة من المواطنة تؤكد الاتجـــاه الصحيح لمسيرة المجتمع ٠

ويمكن النظر الى الجانب الكمى من قضية الاستيعاب فى سياق علاقة الاستيعاب بتزايد الأطفال المستحقين للتعليم ، اذ تشير الاحصائيات الـــى أن هناك أعدادا كبيرة من الأطفال لايستوعبهم التعليم الأساسى ٠ وتقـول الاحصاءات أن عدد التلاميذ الذين انخرطوا فى المدرسة الابتدائية يزيد على

سبعة ملايين طفل ، وأن نسبة استيعاب الأطفال فى المرحلة العمرية ٦ ـ ١٢ سنة بلغت على مستوى الجمهورية فى عام ١٩٨٧/٨٦ ، ٢ر٨٨٪ من جملة البنين والبنات فى هذه الفئة العمرية ، وكانت النسبة أكثر أرتفاعا فى الحضر (١ر٩٤٪) عنها فى الريف (٨٤٪) ، وقد بلغ العدد الاجمالى للأطفال (٦ ـ ١٢) الذين لم يتم استيعابهم فى ١٩٨٧/٨٦ فى التعليم الابتدائى ٧٨٩ر٨٤٨ · هذا وقد صرح الأستاذ الدكتور وزير التعليم فى ١٩٩٢/٣/٣١ فى اجتماع المجلس الأعلى للتعليم قبل الجامعى بأن نسبة الاستيعاب لاتزيد عن ٨٠٪ ·

٢ ـ التسرب : فهناك مايقرب من ٢٠٪ من تلاميذ التعليم الأساسى يتركون المدرسة قبل أن يتموا تعليمهم ، وفى غالب الأحوال لايكون هؤلاء قد حصلوا مايمكن أن يقدرهم على امتلاك ناصية القراءة والكتابة ، فضلا عن افتقاده القدرة على ممارسة حد بسيط من المهارات الفنية ، حيث لانجد سنوات التعليم الأساسى تمثل فرصة للطفل كى يكتسب شيئا من هذه المهارات الفنية ·

وفى جميع البحوث والدراسات التى أجريت على مشكلة التسرب ، وجدت أسباب ترجع الى ظروف اقتصادية اضطرت الطفل الى ترك المدرسة، وتجىء هذه الأسباب عادة فى مقدمة العوامل المؤثرة ، لكى تجىء بعدها مباشرة ، تلك الأسباب التى ترجع الى نظام التعليم نفسه وبرامجه وطرق التدريس فيه · ذلك أنه يقدم كثيراً من الموضوعات ذات الصلة الضعيفة ببيئة التلميذ واحتياجاته وكيفية التعامل فى الحياة العملية ، فضلا عما يشوب طريقة التعليم من غلبة التلقين الذى لايجد الطفل أمامه ، كى يرضى معلمه، الا الحفظ بغض النظر عما اذا كان يفهم مايحفظ أم لا ، وتكون النتيجة فى مثل هذا الحال ، الفشل التربوى ، فلا يحظى التلميذ من المعاملة الا القسوة، سواء داخل المدرسة أو فى البيت ، فيسعى الى ترك المدرسة ·

٣ ـ الرسوب : فاذا كان المضمون الخفى للتعليم ـ بنية ومحتوى وطرائق ـ هو الاعداد للامتحان كوسيلة للانتقاء ـ بكل ما تنطوى عليه من مضامين ، ومايحيط بها من مواصفات هى فى مجموعها تقليدية ـ فان المتوقع ـ وبالضرورة ـ أن يؤدى هذا الأسلوب الى (انتاج) أعداد كبيرة

من الراسبين ، لينضموا بدورهم الى من لم يستطيعوا الالتحاق بالمدرسة الابتدائية ، أو التحقوا بها ولم يستطيعوا الاستمرار ٠

ان الخطورة الكبيرة فى امتحاناتنا أنها تحكم بالفشل على ألوف من الأطفال مما يكون له آثاره الخطيره نفسيا واجتماعيا ، مع أن هذه الامتحانات نفسها تحتاج الى مراجعة جذرية من حيث أهليتها كأداة جيدة وفعالة للحكم على مقدار ماتعلمه التلميذ ، فهى تتجه الى جوانب بعينها فى التعليم هى الجوانب المعرفية تاركة سائر الجوانب المتعلقة بالقيم والاتجاهات والمهارات، مع ما لهذه الجوانب من دور أساسى فى تكوين الشخصية ، والمبرر فى ذلك أن هذه الجوانب يصعب الحكم عليها بعلمية وموضوعية ، علما بأن التقدم الكبير فى الدراسات العلمية فى هذا الشأن قد استطاع أن يتلافى العيوب التى كانت تؤخذ على قياس الجوانب الوجدانية ٠

سبل تنمية المهارات الفنية

تبين لنا من العروض التحليلية لعدد أساسى من جوانب قضية تنمية المهارات الفنية عند صغار السن ، أن هذه القضية تشتبك مع قطاعين ، لكل منهما دوره فى المواجهة ، الأول هو التعليم ، نقصد نظام التعليم ، والثانى: التدريب ٠ ومن هنا فسوف نتناول الدور الذى يمكن أن يقـوم به كل قطاع فيما يلى :

دور النظام التعليمى :

ربما يكون مفيدا لو بدأنا هذا الجزء بأن نبسط أمامنا بعض نتـائج دراسة علمية لنيل درجة الماجستير فى التربية على مجموعة من الصغـار الذين انتهوا من المدرسة الابتدائية ولم يكملوا تعليمهم والتحقوا بأعمـال فى قطاع الصناعة ، من هذه النتائج :

- أن أفراد مجتمع الدراسة تخرجوا من المدرسة الابتدائية غيـر مزودين بأية مهارات عملية ، يستطيعون بها التكيف وحياة ومطالب العمل ، كاحترام العمل والاقبال عليه وتحمل مسئولياته ٠

- أن نسبة عالية من أفراد الدراسة لم تحتفظ بمهارات الاتصـــال الأساسية (قراءة وكتابة وحساب) التى تعلمتها فى المدرسة الابتدائية ٠

- أن أكثر من نصف أفراد مجتمع الدراسة تكونت لديهم ، نتيجـــة لدخولهم سوق العمل واحتفاظهم بصداقات مع زملائهم ممن كانوا معهم فى المدرسة الابتدائية وواصلوا التعليم ، تكونت لديهم الرغبة فى مواصـــلة التعليم ٠

- أن معظم الراغبين فى مواصلة التعليم ، والمسئولين عنهم يقترحون لتحقيق ذلك ، أنماطا ووسائل تعليمية مغايرة للنمط المدرسى التقليدى ٠

ومن هنا فان سياسة التعليم ، مهما بذل من جهد فى تجديدها وتطويرها وتنفيذ الكثير مما تقول به ، تظل دائما فى حاجة الى المراجعة ، ذلك أن النظام الاجتماعى مثله مثل الكائن الحى ينمو ويتغير وتصيبه الأمـراض ويحتاج الى مواصلة الوقاية ومتابعة العلاج ٠

ولعل من المشكلات المزمنة المستمرة ، ذلك النقص الواضح فى استيعاب الأطفال الذين يصل سنهم الى سن الالزام ٠ واذا كانت الامكانـات الماليـــة للدولة فى الوقت الحالى قد لاتسعفها بانشاء العدد الكافى من المـــدارس الابتدائية ، فان التجربة التى شهدناها عقب حدوث زلزال أكتوبر ١٩٩٢ تدعونا الى التفكير فى العمل على استمرار الدفعة الحماســـية من بعض القطاعات مشاركة فى بناء المدارس ، لا لمجرد رفع نسبة الاستيعاب فقط ، بل وكذلك للقضاء على تعدد فترات التعليم ، تلك الآفة التى تهدر كثيرا من الامكانات الحقيقية للعملية التعليمية ٠

ان الاتجاه الى الأداة القانونية ، للمنع وللعقاب ، لن يفلح فى معالجة ظواهر الاستيعاب والتسرب والرسوب ، وهو لايعتبر ، بطبيعة الحال ، بديلا للاصلاح الجذرى ، والطريق الوحيد للمواجهة ، هو بأن يكون للتعليم عائد يحقق مصلحة جموع التلاميذ بصفة عامة والفقراء منهم بصفة خاصة ٠ والسبيل الى ذلك هو بذل أقصى مايمكن من جهد لأن يحقق التعليم الأساسى الفلسفة المرادة منه ، فهو ليس (نظاما) أو (مرحلة) بقدر ماهو (صيغـــة) للتعلم والتعليم تقوم على الزواج والتكامل بين عمل اليد وفكر العقل ، صيغة

تعليم تسعى الى أن تعود الصغير على التعامل مع (الأشياء) كما تعـــوده التعامل مع (الكلمات) ومع (الألفاظ) منطوقة ومكتوبة ٠

كذلك فمن الصعب ابقاء الطفل الفقير فى مدرسته لمدة خمس سنوات أو ثمان ، الا اذا صارت المدرسة مكانا محببا الى نفسه . وذلك اذا ما أفلحت المدرسة فى حسن معاملته ، وفى شحذ اهتمامه ، وفى جذبه للعملية التعليمية٠

وتتضمن بعض الخبرات الأجنبية مواجهة مباشرة لظاهرة عدم ملاءمة التعليم للاحتياجات البيئية العملية والاحتياجات المعيشية الفردية :

ففى الماضى ، وبالذات فى الأربعينات ، كانت بريطانيا تأخذ بنظـام كـــان يقضـــى بتقييـــم أداء الأطفـــال مـــن خـــلال امتحـــان يعقد لهـــم فى ســـن الحـــادية عشـــرة ، ويتـــم علـــى أســـاسه توزيعهم علـــى ثلاثة أنظمة تعليمية ٠ وقد واجه هذا النظام نقدا شديدا ، لما ترتب عليه من تمييز بين الطبقات الاجتماعية ، فقد أدى تطبيقه الى توجيه أبناء الطبقـة العمالية لنظام تعليمى منخفض المستوى ، كما وجه نقد شديد لمبدأ (الحكم) على الطفل وتقرير مستقبله فى سن مبكرة (الحادية عشر) ، وقد أثبتت التجربة العملية أنه يؤدى الى أخطاء جسيمة فى توجيه الأطفال بناء على تقييم مبكر، قبل أن تكتمل قدراتهم وتتبين ميولهم ٠ وقد انتهى هذا النظام الى الالغاء، واستبدل به ، نظام المدرسة الشاملة ، التى لاتفرق بين الفئات الاجتماعيـة، والتى تجمع بين التعليم العام والتعليم الفنى وتتيحهما للجميع ، وتتفق هذه الصيغة معما تقرره المادة ٢٦ من الاعلان العالمى لحقوق الانسان التـــى تقضى بأن يكون التعليم الفنى والمهنى متاحا بشكل عام ٠

دور التدريب :

ويتلخص هذا الدور فى العمل على سد الاحتياجات التالية :

١ ـ الحاجة الى اكتساب مهارات عملية فى ممارسة المهن اليدوية: ويهدف تحقيق هذه الحاجة الى اكساب المتدربين بعض المهارات اليدويـــة والتقنية لتنفيذ بعض الأعمال الصناعية والزراعية والتجارية باستخدام بعض المعدات البسيطة ، مع تدعيم تكوين المتدرب العلمى وثقافته العامة ٠ ويهدف

أيضا الى اكسابهم القيم والاتجاهات والميول اللازمة لتقبل المهن على اختلاف أنواعها والاقبال عليها وحب العمل اليدوى واحترامه ٠

ويمكن تحقيق أهداف هذه الحاجة من خلال :

- مد المتدربين بالمعارف والتقنيات التى تمكنهم من مضاعفة انتاجية الحرف اليدوية ٠
- تزويدهم بمعلومات عن بعض العدد والمعدات التى يمكن تشغيلها يدويا وتدريبهم على طرق استخدامها ٠
- تعريفهم ببعض العمليات الصناعية والزراعية والتجارية (كل فى مجال تخصصه) الأساسية البسيطة وطرق تنفيذها ، مع مراعاة ارتباط هذه العمليات بقدرات واحتياجات المتدرب ٠
- تعويدهم الدقة فى العمل واتقان الأداء ٠
- تدريبهم على ادارة المشروع الفردى البسيط (تجارى) ٠
- تدريبهم على بعض العمليات الحقلية البسيطة لانتاج المحاصيل ومقاومة الآفات الزراعية يدويا وعلى الأسلوب السليم لرعاية الحيوانات والدواجن ٠ (زراعى) ٠
- تدريبهم على بعض منتجات الألبان والصناعات الغذائية ٠
- تدريبهم على صيانة الآلات والأدوات البسيطة ٠
- تدريبهم على ممارسة العادات الصحية وأساليب الأمن الصناعى من خلال ممارستهم للعمل اليدوى ٠

٢ - الحاجة الى اكتساب مهارات تؤدى الى مزيد من الانتاجية : يهدف تحقيق هذه الحاجة الى زيادة المهارات العلمية والعملية والخبرة والمعرفة اللازمة لتنمية قدرات المتدرب وتوعيته بأنسب الطرق التى يؤدى اتباعها الى زيادة الانتاج ٠

ويمكن تحقيق هذه الحاجة من خلال :

- التدريب على طرق العمل والاستخدام الأمثل للآلات وصيانتها ٠
- التدريب على ضبط عناصر التكلفة ووضع المواصفات القياسية لها واكتساب الخبرة بالجوانب الاقتصادية للانتاج ٠

ـ التعرف على الوسائل الواجب اتباعها لحسن استخدام المـــواد والخامات والوقت والجهد خلال عمليات الانتاج ٠

ـ التعرف على الفرق بين العمل اليدوى والميكانيكى فى العمليـــات المختلفة ومميزات الانتاج الآلى والتدريب على الخطوات التى يسير فيها هذا الانتاج ٠

ـ تعريف المتدربين بوسائل الانتاج الكبير الذى تستخدم فيه الآلات وينتج فرص عمل أوسع واكتساب القدرة على القيام بانتاج كامل يقوم فيه كـــل متدرب بتطبيق خطوات العمل التى مارسها متفرقة ٠

ـ رفع مستوى ثقافة المتدرب من خلال بعض الموضوعات الاجتماعية والتربوية التى تجعله قادرا على الحصول على المعرفة الفنية وقادرا علـى تحمل مسئولية العمل واتباع النظام فى تأديته ٠

٣ ـ حاجة المتدربين الى التهيئة للتكيف مع ممارسة الأنواع البسيطة من التكنولوجيا وممارستها فى العمل : ويهدف تحقيق هذه الحاجة الـــى مواجهة تحدى الثورة المعرفية وحضارة المعلومات التى لها مطالبها ويتعين على الأنشطة والبرامج التدريبية أن تلبيها وتفى بها ٠

ومن هنا يضطلع التدريب بمسئوليات جديدة تهدف الى تكوين اتجاهات ايجابية نحو الحضارة العلمية والتكنولوجية الحديثة وتنمية قدرة المتدرب على الانتقاء والاختيار من بين طوفان المعرفة والتكنولوجيا ٠

ويهدف التدريب أيضا الى مسايرة التوسع فى استخدام الآلية المتطورة، الأمر الذى يؤدى الى تغيير دور الانسان من الانتاج المباشر الى الانتاج غير المباشر الذى يعتمد على استخدام قدرات الانسان الذهنية والابداعية بدرجة كبيرة ويؤدى الى توفير نوعية مدربة من العمال على أعلى مستوى كيفى ونوعى من التعليم والتدريب الذى يساعدهم على أن يتابعوا التطور المستمر فى استخدام الآلات ويرسى بينهم قيما وأخلاقيات جديدة فى ظل تزايـــد المسئولية الشخصية عن أداة الانتاج المتطورة والحاجة المستمرة الـــى التجديد والابتكار ثم تنظيم وترشيد استخدام عناصر الانتاج الحديث ٠

ويمكن تحقيق هذه الحاجة فى الأنشطة والبرامج التدريبية الصناعية والزراعية والتجارية على سبيل المثال من خلال :

- تعريف المتدربين بالمفاهيم والمصطلحات المستخدمة فى مجال العمل الذى يعتمد على الأساليب التكنولوجية وتعريفهم بتطبيقات العمل على أسس وحقائق علمية ٠

- التدريب على الطرق العلمية اللازمة لاتقان العمليات الصناعية أو الزراعية أو التجارية ، كل حسب تخصصه والتى تحتاج الى مهارة خاصة لاتتوافر طرق اكتسابها فى محيط العمل العادى ٠

- التعرف على طرق الترابط المهنى فى الحرف المتكاملة لاتاحة فرص العمل بشكل أوسع فى المجالات الصناعية والزراعية التى تتصل ببعضها٠

- اكتساب مهارة التعامل مع الآلات والأجهزة الفنية المتطورة بتعريف المتدربين بمواصفات العدد والآلات الميكانيكية الحديثة وطرق تركيبهـــــا وصيانتها واكتساب القدرة على استخدامها ٠

- التدريب على استخدام التكنولوجيا الحديثة فى التعامل مـــــع المحاصيل الزراعية ، وذلك باستخدام أساليب الزراعة الحديثة فى مقاومة الآفات وفى حصاد المحاصيل وتخزينها والمحافظة عليها لحين تشوينها ٠

- التدريب على اكتساب مهارات الاتصال الحديثة والتعامل معهـا واتباع الأساليب العلمية فى التفكير ٠

- التدريب على استخدام الأدوات والآلات الحديثة اللازم توافرهـــا لعمليات التفصيل والحياكة بطريقة صحيحة ، مع معرفة مواصفات هـــذه المعدات والآلات وطرق صيانتها ٠

- التدريب على حسن استخدام وصيانة الأجهزة المنزلية الحديثة مثل الغسالات والخلاطات والتلفزيون والراديو وماكينة الخياطة (وفرازات اللبن والخضاضات لقطاع الريف) ٠

واذا كان ماسبق ، خاص باحتياجات الصغار وكيفية الوفاء بها ، فمن الضرورى ، حتى يمكن استكمال الصورة ، أن نثبت فيما يلى بعض المقترحات التى تخص الجهات المسئولة عن التعليم والتدريب :

★ محاولة التغلب على مشكلة نقص المتدربين بتنشيط دور الاعلام المهنى ورفع قيمة مكافأة المتدرب ، ووضع نظام مجزى للحوافز يشجع على الالتحاق ببرامج التدريب المهنى وينمى المقدرة على الاستيعاب عند المتدربين ٠

★ زيادة ونشر الوعى التدريبى عند تلاميذ مرحلة التعليم الأساسى لتشجيعهم على الالتحاق ببرامج التدريب المهنى المتقدمة بعد اتمام دراستهم فى هذه المرحلة ٠

★ ربط الالتحاق بفرص العمل المتاحة داخل الجمهورية (الأعمال الحرفية والمهنية) بضرورة اتمام التدريب المهنى ٠

★ جعل شهادة اتمام التدريب المهنى الصادرة من الجهة التي تقوم بالتدريب مصوغا من مصوغات الالتحاق بالعمل خارج الجمهورية ٠

★ الاهتمام بالتدريب الانتاجى بحيث يربط هذا النوع من التدريب المتدرب بعجلة الانتاج ويشجعه على الاستمرار فى التدريب ويقضى على ظاهرة التسرب ٠

★ ضرورة تنميط برامج التدريب فى جميع المهن التى يتم التدرب عليها ، وفى جميع مستويات المهارة توحيدا للمفاهيم بين جهات التدريب المختلفة ، ويكون ذلك بتعميم هذه البرامج ليتحقق مستوى نمطى ومتجانس من الخريجين يمكن معه قياس كفاءة وجدية وحدات التدريب ٠

★ تنشيط دور المجالس المحلية لتخطيط وتنمية القوى العاملة المشكلة بنص المادة السادسة من القرار الجمهورى رقم ٤٥٩ لسنة ١٩٨٣ بانشاء مجلس أعلى لتنمية الموارد البشرية والتدريب ، حيث أن هذه المجالس يرأسها المحافظ فى كل محافظة ، ومن بين اختصاصاتها التنسيق بين جهات التدريب فى الدولة سواء على المستوى القومى أو المحلى ٠

دراسة عبر ثقافية للتحقق من تصورات بياجيه فى الرسم

دكتورة / ناريمان محمد رفاعى (*)

مقـدمة : ـ

ان وهج الاهتمام بدراسة رسوم الأطفال تجلى بشكل خاص فى الآونة الأخيرة من هذا القرن · ان العلامات وجرات القلم والشخبطة التى يضعها الطفل على الورق ماهى الا تصوراته الأولى لفكرة لديه يحاول أن يعبر عنها من خلال الرسم · فالرسم هو اللغة ووسيلة الاتصال التى يعبر بها الطفل عن مشاعره المرتبطة بطبيعة نموه وبيئته التى يعيش فيها ·

ان رسومات الأطفال تعبر عن انطباعاتهم الذاتية حول بعض الموضوعات (طبقا لمراحل نموهم المختلفة) وليست رسومات آلية محفوظة نتيجة التدريب عليها ·

والفن بصفة خاصة يعتبر لغة عالمية يتحدث بها أطفال العالم كلهم ، ومن خلال الرسم يعكس الطفل أفكاره وأحاسيسه التى يدركها عن البيئة المحيطة بـه ·

«···· الرسم كما يقول بياجيه هو وظيفة علاماتية Semiotic (أى متعلقة بالعلامات) يجب النظر اليها باعتبارها تقف فى منتصف الطريق مابين اللعب الرمزى والصور العقلية · انها مثل اللعب الرمزى فيما يتعلق بوظيفة المتعة التى تحققها وفى الحركة المرتبطة بها ، ومثل الصور العقلية فى محاولتها محاكاة الواقع ·· ان الكائن الانسانى نشط أساسا ، مستطلع ومبتكر عبر حياته ، فالفرد يتفاعل مع بيئته بشكل مستمر ويبحث عن التحدى » (١) ·

(*) قسم الصحة النفسية بكلية التربية ـ جامعة الزقازيق ـ فرع بنها ·

مشكلة البحث : -

«... لقد كان ينظر فى الماضى الى الطفل على أنه كائن ناقص علينا أن ننتظر حتى يكبر ثم نقوم بدراسته» (٢) . لكن الطفل كائن حى ينمو ، الطفل كانسان له احتياجاته ، له شخصيته المتميزة ، له قوانينه الخاصة ، له لغته التى تتناسب مع مراحل نموه المختلفة . ويعتبر الرسم احدى وسائل الاتصال التى يتحدث بها الطفل عن نفسه ويعكس من خلاله ادراكه للبيئة المحيطة به طبقا لمراحل نموه المختلفة .

ونظرا لأن البيئة التى ينشأ فيها الطفل تختلف من طفل لآخر ، وكذلك الزمن والبيئة التى بنى فيها بياجيه تصوراته حول النمو العقلى المعرفى بصفة عامة ، وتصوراته حول نشاط الرسم بصفة خاصة لدى الأطفال قد تغيرت عن بيئة الطفل الآن فى عصرنا هذا عصر التكنولوجيا ، عصر الكمبيوتر ، الأتارى والفيديو وكما يطلق عليه الآن عصر السرعة .

فهل ياترى مازالت تصورات جان بياجيه J. Piaget حول نشاط الرسم ومراحله لدى الأطفال والتى استفاد منها من الباحث الفرنسى لوكيه Luquet تنطبق على أطفالنا اليوم فى عصر السرعة والتكنولوجيا ؟

وهل تختلف تلك التصورات والمراحل من بيئة لأخرى فى نفس هذا العصر الذى نحن بصدده ؟ . فالقضية ليست أن الطفل ينتج رسومات جيدة أم لا ، بل القضية هل فعلا يقوم الرسم بالتعبير عن ارتقاء قدرات الطفل فى عصرنا هذا ؟

ومن هنا كان دافع الباحثة الى القيام بدراسة عبر ثقافية لتصورات بياجيه فى الرسم والتحقق منها فى ضوء متغيرات بياجيه فى عصرنا الحالى .

الهدف من البحث :

يهدف هذا البحث الى تحقيق مايلى : -

القيام بدراسة عبر ثقافية للتحقق من مدى مطابقة تصورات بياجيه فى الرسم على عصرنا الحالى ، فى كل من الولايات المتحدة الأمريكية وجمهورية

مصر العربية ، وذلك لدى الأطفال من سن ثلاث سنوات الى سن خمس عشرة سنة ٠

أهمية البحث : -

تلقى هذه الدراسة الضوء على تصورات بياجيه فى الرسم ومدى مطابقتها على عصرنا الحالى عصر التكنولوجيا ، ومدى تأثير هذا على نمو أطفالنا وذلك لمعرفة ما اذا كانت هناك فروق ثقافية فى رسومات الأطفال طبقا لمراحل النمو لتصورات بياجيه فى الرسم لدى الأطفال من سن ثلاث سنوات الى خمسة عشر سنة ٠ فى الولايات المتحدة الأمريكية وجمهورية مصر العربية أم لا ٠

فروض الدراسة : -

١ - توجد فروق ذات دلالة احصائية فى مستوى الرسم لدى أطفال المجموعات العمرية المختلفة ٠ وذلك لصالح المجموعات الأكبر سنا لدى العينات المصرية والعينات الأمريكية ٠

٢ - تظهر العينات المصرية والعينات الأمريكية اتساقا فى مستوى الرسم ٠

٣ - لايتفق مستوى الرسم الذى قدمه أطفال المجموعات العمرية المختلفة من العينات المصرية والأمريكية مع ماقدمه بياجيه من تصورات فى نمو الرسم فى هذا الصدد ٠

٤ - تظهر العينات (المصرية - الأمريكية) بعض الاختلافات النوعية فى مستوى الرسم ٠

تحديد المصطلحات : -

أولا : دراسة عبر ثقافية : هى دراسة بين أطفال جمهورية مصر العربية وأطفال الولايات المتحدة الأمريكية فى الرسم ممن تتراوح أعمارهم من ثلاث الى خمس عشر سنة ٠

ثانيا : تصورات بياجيه فى الرسم : يعتبر الرسم لغة عالمية يتحدث بها الأطفال ووسيلة اتصال بين عالم الأطفال وعالم الكبار ٠ فالطفل يرسم

أولا ثم يتعلم بعد ذلك كيف يرسم بشكل صحيح ، وقد استفاد بياجيه فى تصوراته للرسم عند الأطفال من نظرية لوكيه G. Luquet فى الرسم (١٩١٣) حيث يتم تقسيم تصوراته فى الرسم الى ثلاث مراحل أساسية للتطور، ولكن تلك المراحل ليست بينها فواصل حاسمة للتمييز بين المراحل المختلفة· ولكنها متداخلة مع بعضها فمنها : -

١ - مرحلة ماقبل التخطيط Preschematic stage أو مرحلة العجز التركيبى أو شخبطات غير منظمة بين سن ثلاث الى أربع سنوات (يسبقها شخبطات Scribblings حتى الثالثة) وقد أطلق عليها تلك التسمية نسبة الى أن الطفل بشكل عام فى هذه المرحلة يكون عنده عجز أو صعوبة واضحة فى عملية تركيب العناصر المختلفة مع بعضها البعض ، وكذلك فى تحديد المواضع المناسبة للأشياء وعمليات التنسيق بين الخطوط ·

فتعتبر تلك المرحلة مرحلة شخبطات مبكرة للطفل · وأهم مايميز تلك المرحلة أن العناصر المكونة للرسم لاتكون منظمة كما هى فى الواقع · ولكن الطفل يرسم أشكالا غريبة وبطرق غير مألوفة · على سبيل المثال وليس الحصر عند رسم الشكل الانسانى يرسم الطفل الجذع أو لايرسمه ، واذا رسم الجذع لايصل به شيئا ، بل قد يصل الذراعين والساقين بالرأس بدلا من الجذع ، وعندما يرسم ملامح الوجه ربما يرسم الفم فوق الأنف أى يعجز الطفل عن تنظيم وترتيب العناصر كما هى فى الواقع · واذا رسم الطفل مثلا منزلا «··· فوجد أنه يرسم سقف أحد المنازل داخل مبناه الأساس بدلا من أن يكون فوقه » (٣) ·

٢ - مرحلة التخطيط Schematic stage أو مرحلة الواقعية العقلية أو الذهنية intellectual Realism بين سن خمس الى ست سنوات، وقد أطلق عليها تلك التسمية نسبة الى أن الطفل يرسم بعقله أى يستوعى بذهنه كل العناصر الكبيرة والصغيرة بشكل عام ، والأساسية للموضوع الذى يرسمه دون أن يضع فى اعتباره الجانب المنطقى البصرى للأشياء · وتتميز هذه المرحلة : -

(أ) أن الطفل يرسم كل مايعرفه عن الموضوع وليس مايراه فعلا · ولكن

يظل أيضا تركيب العناصر غريبا الى حد ما فالطفل يرسم «كل» وأى شىء يعرف أنه موجود · فمثلا قد يرسم منظرا جانبيا للانسان (بروفيل) ويرسم عينين على بروفيل الوجه ، أو يرسم منظرا جانبيا لسيارة (بروفيل) ويرسم أربع عجلات لبروفيل السيارة وذلك لأنه يعلم أن للانسان عينين اثنين وللسيارة أربع عجلات ·

(ب) وتتميز رسومات الأطفال أيضا فى هذه المرحلة بالشفافيـــــة Transparency أى قد يرسم الطفل منزلا ويظهر سكانه بداخلـه رغم رسمه للحوائط الداخلية كلها دون أى منفذ ، أو قد يرسم معدة طائر وبها الطعام أو البيضة وبداخلها كتكوت ، كأن هذه الرسومات تصور بأشعة X-ray pictures ويطلق على تلك الرسومات وبالتالى فظهـور الشفافية فى الرسم يعكس الأهمية التى يعطيها الطفل لعمليات الاشتمال أو التضمين ·

(ج) ومن أهم مايميز أيضا هذه المرحلة هو اسهاب الطفل فى رسـم التفاصيل الزائدة فمثلا قد يرسم الطفل منزلا ثلاثى الأبعاد أى يظهر جانبيه وواجهته الأمامية أيضا ولذلك فظهور التفاصيل الزائدة فى الرسم تعكس الاهتمام بالترتيب والنظام ·

ثالثا : المرحلة المنطقية Logical stage أو مرحلة الواقعيـة البصرية Visual Realism بين سن ثمان الى عشر سنوات وعادة مايتم الوصول اليها بعد سن العاشرة · وفيها يتمكن الطفل من الرسم طبقا للمنطق أى طبقا لما يراه ويشاهده بصريا بعينيه ، وفى هذه المرحلة يستطيع الطفل أن يضع فى اعتباره المسافات والنسب فى رسوماته · أى أن الطفل فى هذه المرحلة يرسم مايراه وليس مايعرفه · أى أنه يرسم بروفيل الوجـه الانسانى بعين واحدة فقط ، وبروفيل السيارة بعجلتين ، ويرسم قمـــة الشجرة فقط خلف المنزل ·· وهكذا فالموضوعات التى يرسمها الطفل فى خلفية الصورة تكون تدريجيا أصغر فأصغر فى علاقتها بالموضوعات المرسومة فى صدر الصورة ·

وقد وضح سيزك Cizek أن الطفل يرسم فى طفولته المبكرة

مايعرفه وليس مايراه وأن هذا يتم بشكل لاشعورى ، وأنه لاتوجد فواصل حاسمة للتمييز بين رسومات الأطفال فى المراحل المختلفة ، فالطفل يرسم أولا ثم يتعلم بعد ذلك كيف يرسم بطريقة سليمة وصحيحة (٤) ٠

ويتضح من ذلك أن سيزك اتفق مع بياجيه من حيث أن الطفل فى طفولته المبكرة يرسم مايعرفه وليس مايراه ، وأن مراحل الرسم للأطفال متداخلة وليست منفصلة أو يوجد بينها حدود واضحة بل أنها أيضا مستمرة ٠

وقد اتفق بيرت Burt مع بياجيه فى بعض تصوراته حيث أكد على أن الطفل من سبع الى تسع سنوات يرسم مايعرفه وليس مايراه ، ومن تسعة الى احدى عشر سنة يرسم الطفل مايراه وليس مايعرفه ٠ كما وضح أيضا بيرت أن الأطفال من احدى عشر الى أربع عشرة سنة يظهر فى بعض رسوماتهم شىء من النكوص والتدهور (٥) ٠

من هنا ترى الباحثة أن هذا النكوص أو التدهور ، الذى يظهر فى رسوم بعض الأطفال من احدى عشرة سنة الى أربع عشرة سنة ربما يرجع الى طبيعة الصراعات الانفعالية التى تتميز بها تلك المرحلة ٠

لكن دى ليو جوزيف DI LEO Joseph H. يبدو أنه اختلف مع بياجيه وبيرت حيث أنه أوضح أن الأطفال من سن ثلاث الى أربع سنوات يرسمون الموجود والحاضر فى ذهنهم ٠ وليس مايشاهدوه (٦)٠ وتوضح الباحثة هنا أن رأى (دى ليو) قد يبدو مختلفا مع بياجيه وبيرت من حيث مراحل العمل الزمنية ومايميزها ، لكن الطفل فى الحقيقة من بداية رسمه فى مراحله المبكرة من العمر يرسم مايعرفه فى ذهنه وليس مايراه حتى فى مراحل الشخبطة ، وأن المراحل المختلفة قسمت هكذا من أجل سهولة الدراسة، حتى يصل الطفل الى تسع أو عشر سنوات وهى مرحلة الواقعية البصرية فيرسم فيها ما يراه وليس مايعرفه ٠

وقد أوضح لوفينفلد وبريتان Lawenfeld & Brittain أن الطفل من أربع الى سبع سنوات يرسم الانسان (فرخ الضفدع) Tadpole وأن الطفل من سبع الى تسع سنوات تظهر فى رسوماته بعض جوانب بيئته، والطفل من تسع الى احدى عشرة سنة تكون رسوماته أكثر تفصيلا من المرحلة

السابقة وتعكس وعيه بذاته · أما الطفل من أثنتى عشرة الى أربعة عشرة سنة يعكس فى رسوماته وعيه بالعناصر الطبيعية المحيطة به مراعيا وجـود النسب والتناسب فى رسمه · وفى الأطفال من أربع عشرة الىسبع عشرة سنة يكون الطفل أكثر تحكما فى التعبير عما يريد رسمه (٧) ·

ويتضح من ذلك أن لوفينفيلد وبريتان اتفقا مع بياجيه فى بعض تصوراته حيث أن الطفل من أربع الى سبع سنوات يرسم الانسان (كفرخ الضفدع) ويتفق هذا مع مرحلة العجز التركيبى لدى بياجيه من حيث المضمون لكن العمر الزمنى لمرحلة العجز التركيبى ثلاث الى أربع سنوات · كما أتفقا أيضا على أن الطفل البالغ عشر سنوات فأكثر يراعى المسافات والنسب والتناسب فى رسمه ويكون أكثر تحكما فى التعبير عما يريد رسمه · اذا قورن ذلك برسومات الأطفـــال فى الطفولة المبكرة ·

وقد أكدت أكدت أيضا ديبوسكى جانيك Dubowski Janek ١٩٩٠ أن الطفل من أربع الى خمس سنوات يرسم ماحفره أى مايعرفه مثل رجل الضفدع Tadpole-man أى يرسم الشخص دون جذع وأن استخدام الطفل للألوان مهم جدا لأنها تعكس تأثير العواطف والمشـــاعر الفردية لديه (٨) ·

وقد أوضح دى ليو جوزيف DI LEO Joseph H. أن أطفال الثلاث سنوات يرسمون الدائرة والرأس كما يعرفون والعيون والفم ··· وهكذا · وأن بعض رسومات الأطفال من سن سنتين ونصف الى خمس سنوات وثلاثة أشهر تقريبا يرسمون الانسان دون جذع والأذرع تخرج مـــن الـرأس (٩) ·

وقد أوضحت أيضا Goodnow .Jacqueline أن الأطفـــال (قبل سن المدرسة) فى رسمهم الحر يرسمون الشخص دائرة واحدة وأربع خطوط مستقيمة معبرة عن الأرجل ، والأذرع ، ومن ثلاث الى خمس سنوات ترسم الأذرع والأرجل متصلة مباشرة من الرأس (كالرجل الضفدع)(١٠) ·

وقد قدم فريمان وأخـرون Freeman et al. تفسيرا لرســوم

الأطفال الشبيهة بفرخ الضفدع Tadpole أى التى تشتمل على رأس وساق دون جذع (شبيه الذيل) فقط · حيث أن حذف الجذع من رسومات الأطفال يعتبر ظاهرة سيكولوجية عامة معروفة تسمى التعلق بالنهاية · وهذا يتطلب توجيه اهتمام أكبر نحو بدايات الأشياء ونهاياتها وأيضا الى العناصر والنشاطات المختلفة الموجودة فى منتصف السلسلة المكونة للشيء نفسه (١١) ·

وقد أوضحت ماكرفر كارين Machover Karen بعض خصائص رسومات الأطفال من سن أربع الى اثنتى عشرة سنة · على سبيل المثال وليس الحصر ، فمن سن أربع الى خمس سنوات الأطفال يرسمون رسومات ومناظر كبيرة الحجم ولكن البنت ترسم رسومات أصغر من رسومات الولد الى حد ما وبخطوط خفيفة وأذرع وأصابع وأرجل كبيرة ورسوماتها أقل حركة · أما الولد فيرسم العين صغيرة ورسوماته أكبر من رسومات البنت وبخطوط ثقيلة وتظهر العدوانية فى رسوماته ·

وسن خمس سنوات البنت ترسم رأس كبيرة · والأطفال من سن ست الى سبع سنوات رسوماتهم أصغر من المراحل السابقة وأكثر تحكما · وفى سن سبع الى ثمان سنوات ترسم البنت أكثر دقة وتوضح خصائص الشخصية التى ترسم ، فمثلا اذا رسمت رجلا ترسم الكرافتة والبرنيطة وملابس الرجال واذا رسمت بنتا تضع على شعرها تاجا وتلبسها ملابس الأنوثة وتظهر الحلى والمجوهرات وأحمر الشفايف (١٢) ·

وقد أوضح هامر ايمانويل Hammer Emanuel F. أن حجم الرسم متغير مهم فى رسومات الأطفال · فالاطفال الذين يرسمون رسومات صغيرة يشعرون بالدونية · وكانعكاس للقوة والعدوان قد يرسم الطفل عساكر أو رعاة البقر · فالطفل العدوانى يرسم رسومات كبيرة وأذرع كبيرة وأصابع طويلة · كما أن الطفل المنطوى ينسى أن يرسم الأذرع فى كثير من الأحيان (١٣) ·

وترى الباحثة أن نسيان الطفل لرسم الأذرع ربما يكون انعكاسا لعدم استطاعة الطفل أن يجد أذرع يمدها عندما يحتاج مساعدة من الآخرين ·

يتضح مما سبق أن رسم الأطفال عند بياجيه «كما لو كان مجـــرد عملية طبع لادراكات الطفل ، وقد تصور بياجيه الطفل فى نسق مغلق دون اهتمام كبير بالتفاعلات المستمرة بينه وبين البيئة ، دون اهتمام بتأثيرات البيئة ودورها فى تغيير مسار الارتقاء لدى الطفل ، ان هذا النسق الكلى الذى وضع بياجيه الطفل فيه نسق استدلالى منطقى مغلق تكون ذروته هى ارتقاء العمليات الاستدلالية المنطقية» (١٤) ٠

وترى الباحثة هنا ضرورة الاهتمام بدراسة الطفل فى ظل التفاعلات المستمرة بينه وبين البيئة وكذلك دراسة مدى تأثير البيئة ودورها فى تغيير مسار الارتقاء لدى الطفل ٠

الدراسات السابقة : -

اهتم كثير من الباحثين بدراسة رسومات الأطفال على سبيل المثال وليس الحصر هناك دراسات تناولت رسومات الأطفال بصفة عامة ودراسات تناولت رسومات تخص فئة معينة من الأطفال ، ودراسات تناولت الرسم كفنيـــة (تكنيك) اسقاطيه ٠

فقد درست جوزال عبد الرحيم ١٩٩٢ التدريبات التخطيطية لطفـــل الروضة وعلاقتها بالكتابة حيث أظهرت فى بحثها مراحل تخطيطات أطفال ماقبل المدرسة من اثنى عشر شهرا الى خمس سنوات تقريبا (١٥) ٠

كما قامت سناء محمد ١٩٩٢ بدراسة الشخصية عن طريق الرسم وقد توصلت الى أن البنات أكثر اهتماما من حيث التفاصيل والاكسسوار وما الى ذلك ٠ أما البنين فكان تركيزهم على رسم الحذاء بشكل تفصيلى وتكونـــت ملابسهم من قطعتين كما هو فى الواقع ، وكانت اضافة التفاصيل ثانويـــة بالنسبة لهم ٠٠٠ وأن البنين استخدموا الخط الأسود فى تحديد الشكل ، أما البنات فاستخدمن أسلوب التنقيط ودمج الألوان لاظهار الشكل ٠ وقد ظهر أن أغلب الرسوم محملة بالخبرة الواقعية للطفل عن نفسه والتى تم تحصيلها من البيئة التى نشأ فيها (١٦) ٠

وقد قام شاكر عبد الحميد بدراسة عن الطفولة والابداع ١٩٨٩ على مجموعة من رسومات الأطفال فى المرحلة العمرية من ثلاث سنوات الى اثنتى

عشر سنة تناول فيها نظرية بياجيه فى الرسم ونظريات أخرى عديدة فى رسم الأطفال · وكانت الفروض الأساسية لدراسته هى أن : -

١ - هناك ارتباطات دالة عند كل مرحلة عمرية - على حدة - بين متغيرات الرسم ومتغيرات الابداع ·

٢ - هناك فروق دالة عبر العمر فى الارتباطات بين متغيرات الرسم ومتغيرات الابداع ·

٣ - هناك فروق جنسية (بين الذكور والاناث) عند كل مرحلة عمرية - كل مرحلة على حده - فى الارتباطات بين متغيرات الرسم ومتغيرات الابداع·

٤ - هناك فروق جنسية (بين الذكور والاناث) عبر العمر فى الارتباطات بين متغيرات الرسم ومتغيرات الابداع · هذا من جانب الفروض أما من جانب النتائج التى توصل اليها والتى منها على سبيل المثال أن : -

- هناك فروق قليلة بين الذكور والاناث فى نشاط الرسم فى المراحل المبكرة وتتزايد بالتدريج مع اقتراب الأطفال من سن البلوغ ·

- الفروق الدالة فى حالة وجودها كانت فى صالح الاناث ، ولكنها كانت فى أحيان أقل فى صالح الذكور ·

- هناك تقدم متدرج - أى متزايد فى نشاط الأطفال الخاص بالرسم عبر العمر ·

- تلعب عمليات الارتقاء والنمو والخبرة دورا كبيرا فى ارتقاء مهارات الرسم لدى الأطفال ·

٥ - الارتقاء الذى يحدث فى كفاءة نشاطات الرسم لدى الأطفال لايأخذ دائما اتجاها متصاعدا · فأحيانا مايبطىء تيار التقدم فى الآداء · فتصبح الفروق بين أداءات سابقة وأداءات لاحقة غير دالة ·

- يحدث الارتقاء فى نشاط الرسم عبر سلسلة من الوثبات والكبوات ، وتشاهد مظاهر الابطاء أو الانخفاض فى كفاءة نشاطات الرسم لدى الأطفال غالبا عند مستويات أعمار ست الى سبعة سنوات أو تسع سنوات · أما مظاهر الارتفاع الواضحة فى نشاطات الرسم لدى الأطفال فغالبا ماتحدث بشكل خاص فى مستويات أعمار خمس ، ثمان - اثنتى عشرة سنة ·

- المرحلة العمرية من تسع سنوات - احدى عشرة سنة ذات أهميـــة خاصة فى ارتقاء نشاط الرسم لدى الأطفال بوجه خاص وفى الارتقاء المعرفى لديهم بشكل عام ٠

- من بين المتغيرات الأساسية فى الرسم تبدو المتغيرات الخاصـــة بالشفافية والتسطيح وادراك البعيد والقريب أقل اسهاما فى كفاءة النشاط الكلى للرسم ٠٠٠٠ ربما لأنها تكشف أكثر من غيرها عن عجز الطفل فى هذه المرحلة عن ادراك العمق والمنظور (١٧) ٠

وقد سبق وأن أوضحت ماكوفر ١٩٦٠ أنه منذ السنين الأولى لعمر الطفل يوجد اختلافات فى رسومات البنين والبنات ٠ فنجد رسم البنات أكثر نضجا من حيث الجسم (الأعضاء) وأكثر تفصيلا ومرونة من رسومات البنين٠ وأن البنت أقل توكيدية وترسم بخطوط خفيفة وأصغر من الولد ٠ ورسومات البنات أقل حركة من رسومات البنين ٠ أما الولد فيرسم عينا صغيرة عـن البنت ورسوماته أكبر وخطوطه ثقيلة وأكثر عدوانية ٠ وغالبا نهايـــات رسوماته ثقيلة وطويلة ٠ وغالبا ترسم البنت من سن خمس الى اثنتى عشر سنة الجنس المخالف وتكون أكثر دقة واسهابا فى رسم التفاصيل ، وهـذا يؤكد ماسبق أن أوضحته سناء محمد ٠ وأن البنين والبنات من ست الى عشر سنوات تقريبا يكونوا أكثر تحكما فى رسوماتهم وتكون هذه الرسومات أصغر من رسوماتهم فى المراحل العمرية الأولى (١٨) ٠

وقد أوضح دى ليو جوزيف DI LEO Joseph H. ١٩٨٣ أن بـــاك Buck (١٩٤٨) استخدم اختبار رسم المنزل والشجرة والشخص كفنية اسقاطية ، حيث أن المنزل يعبر عن البيئة ، والشجرة كنمو ، والشخص كتعبير لتكامل الشخصية ، وأن الأطفال يرسمون الشخص والمنزل والشجرة كدلالة لتأثير حياتهم ٠

كما أن رسوم الأطفال تعبر عن مستوى النضج ودرجات الرسم حددت بعناية تبعا لمراحل تطور الرسم المعتمدة على معايير جودانف Goodenough (١٩٢٦) ٠ كما قام دى ليو أيضا بالتعرف على بعض خصائص رسومات الأطفال المتخلفين عقليا والأطفال المضطربين انفعاليا من خلال مقارنة تلك الرسومات مع رسومات الأطفال العاديين (١٩) ٠

وقد أوضحت دين آن Dean Anne L. ١٩٩٠ وجهات نظـــر الباحثين المهتمين بالسيكولوجية العقلية المعرفية · وقد ناقشت رســـومات الأطفال وتوصلت الى أن الصور الذهنية العقلية موجودة لدى الطفل منذ الميلاد وأن الرسومات التى توضح صورة النمو فى الأبحاث المختلفة انمـــا تعكس التصورات النظرية للباحثين أنفسهم · وأن أطفال ماقبل المدرســـة يستخدمون عمليات التخيلات قبل الأطفال الأكبر سنا وأيضا الكبار ·

كما بين «كوسلين Kosslyn (١٩٨٠) أن تصورات الطفل من خلال رسوماته يمكن أن تكون واضحة ودقيقة ولكن تحده مهاراته وقـــدراته فى الرســـم ·

ولذلك فالأطفال الأكبر سنا أحسن حظا من الأطفال الأصغر سنا فى رسوماتهم وذلك لسهولة حركاتهم والانتقال بخيالاتهم لأنهم أكثر قدرة لتحديد اطار عمل لما يفهمونه ويريدون رسمه (٢٠) · وقد قامت ســـمث نانسى ، وفوجينا كارولى Smith Nancy & Fucigna Carolee ١٩٨٨ بدراسة لرسومات الأطفال وكانت العينة من ١٠٤ طفلا منهم ٥٩ بنتا ، ٤٥ ولدا فى الصفوف المتوسطة للمدارس العامة Publie مثل الصف الأول ، الثالث، الخامس ، السادس ويرسمون فى فصولهم أثناء حصص الرسم · ويستخدمون الخطوط الداخلية والخارجية والتوصيلات بين الخطوط كتطبيقات لعمـــل أشكال طبيعية عضوية مختلفة ، وذلك بخطوط واضحة ومحددة · وقد توصلت الى أن التقدم فى العمر له تأثير أفضل على رسومات الأطفال (٢١) ·

وقد قام سترومن اريك Strommen Erik ١٩٨٨ بدراســـة لتطور النظريات والأبحاث المتعلقة برسومات الأطفال · وقد أوضح أن رســـومات الأطفال تظهر كنتاج لموضوعات أفكارهم وأن الفنان الايطالى كورادو ريس Corrado Ricci قد أوضح الفن عند صغار الأطفال ، ووصف أكثر من ١٢٠٠ رسم للأطفال جمعها بنفسه واستدل منها على وجود الرجل الضفدع ووجد أيضا أمثلة للرسومات التى توضح الشفافية أو X-ray .

وقد بين أيضا أن الأطفال يعبرون عن معلوماتهم بالرسم وأنه يوجـــد بعض الأخطاء فى رسوماتهم لأنها رسمت بدون تكنيك معين ولكنها رسومات

منطقية · وأن الأطفال يرسمون بداية الموضوعات كما يعرفونها ولكن ليس كما يشاهدونها أو كما تظهر لهم (٢٢) ·

وقد جاءت هذه الدراسة متفقة مع دراسة كل من DI LEO ١٩٧٣ ، Goodnow ١٩٧٧ ، Dubowski ١٩٩٠ ، Dean ١٩٩٠ ·

وهناك بعض الدراسات التى تناولت الرسم من جوانب مختلفة على سبيل المثال وليس الحصر هاجود مارالين Hagood Maralynn ١٩٩١ عن استخدام الرسم كفن من الفنون فى العلاج الجماعى (٢٣) ·

وقد توصل فيلدز جويسى Fields Joyce (١٩٩١) الى تأثير المعلومات التكنولوجية فى السنوات الأولى للمتعلمين الصغار · فتؤثر عليهم فى السوبر ماركت وأثناء شراء المشتروات اللازمة لهم ، فيستخدمون التليفون ، والتليفزيون ، والفيديو وكذلك أثناء الألعاب التى بها ريموت كنترول Remote Controlled أو الكمبيوتر Computer - centralied وأنه يجب ارشاد المناهج القومية لذلك للتعرف على أهمية (المعلومات التكنولوجية) كأداة لتعليم التلاميذ فى المدارس ·

كما أن للمعلومات التكنولوجية قدرة عقلية خاصة تساعد على معلومات الاتصال ، معلومات يدوية ، نماذج - قياس - وتطبيقات تحكم · وأنها تؤدى الى بناء وتشبع رغبات الأطفال فى التعلم · كما أن المعلومات التكنولوجية تساعد الأطفال فى الاشتراك فى تهيئة أنفسهم للبيئة التعليمية (٢٤) ·

عينة البحث : -

شملت عينة الدراسة مائة وخمسين طفلا أمريكيا تم اختيارهم بطريقة غير مقصودة من مركز الأطفال الصغار بجامعة ميريلاند (*) Center for young children in maryland university وبعض المدارس الموجودة بولاية ميريلاند الأمريكية · ممن تتراوح أعمارهم من ثلاث الى خمس عشرة سنة ·

(*) تتوجه الباحثة بالشكر والتقدير لكل من Dr. June wright, Dr. Tamara Vega, Dr. Maria de colon بجامعة ميريلاند · وذلك لتشجيعهن للباحثة ومساعدتهن فى التطبيق على عينات الدراسة الأمريكية ·

تم تقسيمهم طبقا لعمرهم الزمنى الى أربع مجموعات وهى كالآتى :

المجموعة الأولى من ثلاث الى أربع سنوات وقوامها خمسون طفلا ٠

المجموعة الثانية من خمس الى ست سنوات وقوامها خمسة وعشرون طفـــلا ٠

المجموعة الثالثة من سبع الى احدى عشرة سنة وقوامها خمسون طفـــلا ٠

المجموعة الرابعة من اثنتى عشرة الى خمس عشرة سنة وقوامها خمسة وعشرون طفلا ٠

كما شملت عينة الدراسة أيضا مائة وتسعا وأربعين طفلا مصريا تم اختيارهم بطريقة غير مقصود من مدرسة السلام للغات بمدينة بنها ، مدارس النصر للغات بمدينة القاهرة ٠ ممن تتراوح أعمارهم من ثلاث سنوات ونصف السنة الى خمس عشرة سنة تم تقسيمهم طبقا لعمرهم الزمنى الى أربعة مجموعات وهى كالآتى : ـ

المجموعة الأولى من ثلاث سنوات ونصف الى أربع سنوات وقوامهـا خمسة وعشرون طفلا ٠

المجموعة الثانية من خمس سنوات الى ست سنوات وقوامها ثمانيـــة وأربعون طفـــلا ٠

المجموعة الثالثة من سبع الى احدى عشرة سنة وقوامها خمســـون طفـــلا ٠

المجموعة الرابعة من اثنتى عشرة الى خمس عشرة سنة وقوامها ستة وعشرون طفلا ٠

لم تقم الباحثة بمجانسة أفراد العينة فى المستوى الاقتصادى الاجتماعى لأن معايير المستوى الاقتصادى الاجتماعى بالولايات المتحدة الأمريكية تختلف بالتأكيد عن معايير المستوى الاقتصادى الاجتماعى بجمهورية مصر العربية٠ واكتفت الباحثة بأن العينة الأمريكية من ولاية واحدة ومن مدارس حكومية فالطبقات متقاربة والمستوى الاقتصادى الاجتماعى الأمريكى متوسط ٠

كذلك العينة المصرية من مدارس لغات بجمهورية مصر العربية والتى تقوم بعمل مقابلات شخصية مع الطالب والوالدين لاختيار طلابها ، فالطبقات متقاربة ، والمستوى الاقتصادى الاجتماعى المصرى متوسط ٠

أدوات البحث : -

(أ) أدوات التعبير الفنى ٠

- ورق أبيض فولسكاب ٠
- قلم رصاص ، الألوان الأساسية أصفر ، أحمر ، أخضر ، أزرق ، بنى أسود ، برتقالى ٠
- الزمن مفتوح ٠

(ب) موضوع الرسم ٠

كان موضوع الرسم المراد التعبير عنه هو رسم ٥ صور بياناتهـــا كالآتـــى :

١ - رسم شخص ٠
٢ - رسم منزل والناس ومايحيط به ٠
٣ - رسم سيارة ٠
٤ - رسم بروفيل شخص ٠
٥ - رسم بروفيل سيارة ٠

قامت الباحثة باعداد مقياس لتحليل رسومات الأطفال من الناحيـة الفنية ومدى ارتباطها بخصائص رسوم الأطفال طبقا لتصورات بياجيه فى الرسم للمراحل العمرية المختلفة ٠

١ - رسم الشخص (خمس عشرة درجة) بياناتها كالآتى : -

الجسم والملابس درجتان ، اليدان درجتان ، الأرجل درجتان ، الشعر درجتان ، العينان درجتان ، الأذن درجة واحدة الأنف درجة واحدة ، الفم درجتان ، الرقبة درجة واحدة ٠

٢ - رسم منزل والناس ومايحيط به (خمس عشرة درجة) بياناتهـــا كالآتى : -

المنزل خمس درجات ، الناس خمس درجات ، البيئة المحيطة ثـــلاث درجات ، فعل الناس درجتان ٠

٣ - رسم السيارة (خمس عشرة درجة) بياناتها كالآتى : -

جسم السيارة أربع درجات ونصف الدرجة ، الاطارات خمس درجات، الزجاج درجتان ونصف الدرجة السيارة من الداخل درجتان ، والأبـــواب درجة واحدة ٠

٤ - رسم بروفيل شخص (خمس عشرة درجة) بياناتها كالآتى : -

الجسم والملابس درجتان ، اليد درجتان ، الشعر درجتان ، العيـــن درجتان ، الفم درجتان ، الأذن درجة واحدة ، الأنف درجة واحدة ، الرقبـة درجة واحدة ، الرقبة درجة واحدة ٠

٥ - رسم بروفيل سيارة (خمس عشرة درجة) بياناتها كالآتى : -

جسم السيارة أربع درجات ونصف الدرجة ، الاطارات خمس درجات، الزجاج درجتان ونصف الدرجة السيارة من الداخل درجتان ، والأبواب درجة واحدة ٠

وتعطى الدرجة كاملة على كل بند من البنود السابقة فى الرسومات الخمسة اذا روعى فى الرسم النسب والتفاصيل ٠

صدق المقياس وثباته : -

تم استخدام صدق المحتوى وذلك بتحديد الأبعاد الرئيسية لكل رســم على حدة (من مقياس تحليل رسومات الأطفال) والمرتبطة بخصائص رسوم الأطفـــال) طبقـــا لتصـــورات بيـــاجيه فى الرســـم للمراحل

العمرية المختلفة · وتم عرضها على بعض المختصين (*) حيث وصلت درجة الاتفاق الى ٨٦ر٦٦٪ على ارتباط الأبعاد بخصائص رسوم الأطفال طبقا لتصورات بياجيه فى الرسم ·

تم حساب ثبات المقياس بطريقة ثبات المصححين (*) وحسب معامل الارتباط على عينة قوامها خمسة وعشرون طفلا وكان معامل الارتباط ٨٨ر٠ وهو معامل ثبات يمكن الوثوق فيه ·

اجراءات البحث :

قامت الباحثة بخطوات الاجراء التالية : -

١ - قامت الباحثة بتوجيه تعليمات للمدرسات القائمات على تطبيق هذه الدراسة فى كل من أمريكا ومصر · بألا يتدخلن أو يعطين أى مشورة أو توجيه أثناء رسم الأطفال للرسومات المطلوبة منهم · وذلك لصعوبة قوانين التطبيق المباشر من قبل الباحثة على أطفال عينة الدراسة فى الولايات المتحدة الأمريكية · وأن التطبيق المباشر على أطفال عينة الدراسة يحتاج تصريحات كثيرة وعقيمة من قبل المسئولين عن التعليم فى مكان الدراسة بأمريكا وهذا يحتاج وقتا طويلا ·

ولذا اقتصر دور الباحثة على الملاحظة فقط لبعض عينة الدراسة أثناء الرسم · وذلك أثناء وجودها مع المدرسات القائمات على التطبيق · داخل القاعات ·

(*) محكم (١) نسرين محمد نصر الجندى - كلية التربية الفنية جامعة حلوان ١٩٩٠ والمعيدة باحدى الكليات المتوسطة بالسعودية (وتقوم بتدريس الرسم) ·

محكم (٢) عزة يوسف عثمان - كلية الفنون التطبيقية جامعة القاهرة ١٩٨٤ والمعيدة باحدى الكليات المتوسطة بالسعودية (وتقوم بتدريس الرسم) ·

محكم (٣) فتحية عبد الرحمن توفيق - مدرسة أولى للتربية الفنية بمدرسة التوفيق · (وتقوم بتدريس الرسم) ·

(*) لجأت الباحثة الى المحكمتين المتخصصتين نسرين الجندى ، عزة عثمان لتصحيح رسومات الأطفال طبقا للمعايير المحددة فى البحث وذلك لصعوبة وجود أشخاص متخصصين آخرين يقومون بالتصحيح فى مثل هذه النوعية من الأبحاث · ولذا تشكر الباحثة لهما جهودهما فى التحكيم والتصحيح ·

٢ - تم تحديد الأوراق المطلوبة والألوان المستخدمة مع المدرسات القائمات على التطبيق ٠

٣ - تم التطبيق (*) الجماعى لكل مرحلة عمرية على حدة من مجموعات الدراسة الأربع وذلك بالنسبة لرسم الشخص ولرسم المنزل والناس ومايحيط به ، ولرسم السيارة ، ولرسم بروفيل الشخص ، ولرسم بروفيل السيارة ٠ فى كل من الولايات المتحدة الأمريكية ، وجمهورية مصر العربية ٠

الأسلوب الاحصائى : -

استخدمت الباحثة فى هذه الدراسة الأساليب الاحصائية التالية : -

(أ) تحليل التباين فى اتجاه واحد بين مجموعات الدراسة الأربع لكل رسم من الرسومات الخمسة ٠

(ب) اختبار (ت) فى صورتيه للمجموعات متساوية الأعداد والمجموعات غير المتساوية الأعداد (٢٥) ٠

نتائج الدراسة وتفسيرها : -

ينص الفرض الأول لهذه الدراسة على أنه توجد فروق ذات دلالة احصائية فى مستوى الرسم لدى أطفال المجموعات العمرية المختلفة ٠ وذلك لصالح المجموعات الأكبر سنا لدى العينات المصرية والعينات الأمريكية ٠

ولذلك قامت الباحثة للتحقق من صدق الفرض الأول بالنسبة لموضوعات الرسم الخمسة التى أعطيت للعينة الأمريكية باجراء تحليل تباين فى اتجاه واحد بين مجموعات الدراسة لكل رسم من الرسومات الخمسة ٠ والجدول(١) يوضح ذلك ٠

(*) تم التطبيق على العينة الأمريكية سبتمبر - نوفمبر ١٩٩١ ٠
كما تم التطبيق على العينة المصرية فبراير - مارس ١٩٩٢ ٠
وسوف تقوم الباحثة بعرض النتائج طبقا للتسلسل الزمنى فى التطبيق ٠

جـــدول (١)

تحليل التباين فى اتجاه واحد بين مجموعات الدراسة الأمريكية فى درجاتهم على الرسم الأول (رسم شخص)

مصدر التباين	مجموع المربعات	د٠ح	التباين	ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٣١٥ر١٣٣	٣	١٠٥ر٠٤٤	١١ر٨٦٤	١ر٠
داخل المجموعات	١٢٩٢ر٨	١٤٦	٨ر٨٥٤		
المجموع	١٦٠٧ر٩٣٣	١٤٩			

من الجدول رقم (١) يتضح أنه توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى ١٠ر بين مجموعات الدراسة الأمريكية فى درجاتهم على الرسم الأول ٠ وللتحقق من اتجاه الفروق حسبت قيمة (ت) بين مجموعات الدراسة لهذا الرسم ٠ والجدول (٢) يوضح ذلك ٠

جـــدول (٢)
قيمة (ت) بين مجموعات الدراسة الأمريكية على الرسم الأول
(رسم شخص)

المجموعـات	ن	م	ع	د٠ح	ت	مستوى الدلالة
المجموعة الأولى	٥٠	١٠ر٠٤	٣ر٩٨٤	٧٣	٢ر٥٨٥	٠٥ر
المجموعة الثانية	٢٥	١٢ر٢٤	١ر٨٨٢			
المجموعة الأولى	٥٠	١٠ر٠٤	٣ر٩٨٤	٩٨	٦ر٠٦٦	٠١ر
المجموعة الثالثة	٢٥	١٢ر٩٤	٢ر٦١٠			
المجموعة الأولى	٥٠	١٠ر٠٤	٣ر٩٨٤	٧٣	٤ر٤٤٤	٠١ر
المجموعة الرابعـة	٢٥	١٣ر٧٦	١ر٥٥٦			
المجموعة الثانية	٢٥	١٢ر٢٤	١ر٨٨٢	٧٣	١ر٣١٨	غير دالة
المجموعة الثالثة	٥٠	١٢ر٩٤	٢ر٦١٠			
المجموعة الثانية	٢٥	١٢ر٢٤	١ر٨٨٢	٤٨	٤ر٣٨٠	٠١ر
المجموعة الرابعـة	٢٥	١٣ر٧٦	١ر٥٥٦			
المجموعة الثالثة	٥٠	١٢ر٩٤	٢ر٦١٠	٧٣	١ر٥٢٧	غير دالة
المجموعة الرابعـة	٢٥	١٣ر٧٦	١ر٥٥٦			

من الجدول رقم (٢) يتضح مايلى : -

١ - توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى ٠٥ر فى درجات الرسم الأول (رسم شخص) بين المجموعة الأولى وبين المجموعة الثانية ٠ وذلك لصالح المجموعة الثانية ٠

٢ - توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى ٠١ر فى درجات الرسم الأول (رسم شخص) بين المجموعة الأولى وبين المجموعة الثالثة ٠ وذلك لصالح المجموعة الثالثة ٠

٣ - توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى ٠١ر فى درجات الرسم الأول (رسم شخص) بين المجموعة الأولى وبين المجموعة الرابعة ٠ وذلك لصالح المجموعة الرابعة ٠

٤ - لاتوجد فروق ذات دلالة احصائية فى درجات الرسم الأول (رسم شخص) بين المجموعة الثانية وبين المجموعة الثالثة ٠

٥ - توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى ٠١ر فى درجات الرسم الأول (رسم شخص) بين المجموعة الثانية وبين المجموعة الرابعة ٠ وذلك لصالح المجموعة الرابعة ٠

٦ - لاتوجد فروق ذات دلالة احصائية فى درجات الرسم الأول (رسم شخص) بين المجموعة الثالثة وبين المجموعة الرابعة ٠

ومن هنا فقد تحقق الفرض الأول على الرسم الأول (رسم شخص) ٠ هذا بالنسبة لدرجات مجموعات العينة على الرسم (رسم شخص) ٠ أما بالنسبة للرسم الثانى (رسم منزل والناس ومايحيط به) ٠ فيوضحه جدول (٣) وجدول (٤) ٠

جـــدول (٣)

تحليل التباين فى اتجاه واحد بين مجموعات الدراسة الأمريكية فى درجاتهم على الرسم الثانى (رسم منزل والناس ومايحيط به)

مصدر التباين	مجموع المربعات	د٠ح	التباين	ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٥٣٧ر٤٨	٣	١٧٩ر١٦	٢٩ر٨٨٤	٠ر٠١
داخل المجموعات	٨٧٥ر٣٢٥	١٤٦	٥ر٩٩٥		
المجموع	١٤١٢ر٨٠٥	١٤٩			

من جدول رقم (٣) يتضح أنه توجد فروق ذات دلالة احصائية عنـــد مستوى ٠ر٠١ بين مجموعات الدراسة الأمريكية فى درجاتهم على الرســم الثانى ٠ وللتحقق من اتجاه الفروق حسبت قيمة (ت) بين مجموعات الدراسة لهذا الرسم ٠ والجدول (٤) يوضح ذلك ٠

جدول (٤)
قيمة (ت) بين مجموعات الدراسة الأمريكية على الرسم الثانى
(رسم منزل والناس ومايحيط به)

المجموعات	ن	م	ع	د٠ح	ت	مستوى الدلالة
المجموعة الأولى	٥٠	٨ر١٨	٢ر٤٠٢	٧٣	٢ر٢٤٤	٠٥ر
المجموعة الثانية	٢٥	٩ر٥٢	٢ر٤١٨			
المجموعة الأولى	٥٠	٨ر١٨	٢ر٤٠٢	٩٨	٤ر٧٤٥	٠١ر
المجموعة الثالثة	٥٠	٦ ر١٠	٢ر٦٥٥			
المجموعة الأولى	٥٠	٨ر١٨	٢ر٤١٢	٧٣	٩ر٣١٦	٠١ر
المجموعة الرابعة	٢٥	١٣ر٣٦	٢ر٨٣٠			
المجموعة الثانية	٢٥	٩ر٥٢	٢ر٤١٨	٧٣	٠ر٢٥٢	غير دالة
المجموعة الثالثة	٥٠	٦ ر١٠	٢ر٦٥٥			
المجموعة الثانية	٢٥	٩ر٥٢	٢ر٤١٨	٤٨	٨ر٨٨٨	٠١ر
المجموعة الرابعة	٢٥	١٣ر٣٦	١ر٨٣٠			
المجموعة الثالثة	٥٠	٦ ر١٠	٢ر٦٥٥	٧٣	٦ر٤٩٤	٠١ر
المجموعة الرابعة	٢٥	١٣ر٣٦	١ر٨٣٠			

من جدول (٤) يتضح مايلى · -

١ - توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى ٠٥ر فى درجات الرسم الثانى (رسم منزل والناس ومايحيط به) بين المجموعة الأولى وبين المجموعة الثانية · وذلك لصالح المجموعة الثانية ·

٢ - توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى ٠١ر فى درجات الرسم الثانى (رسم منزل والناس ومايحيط به) بين المجموعة الأولى وبين المجموعة الثالثة · وذلك لصالح المجموعة الثالثة ·

٣ - توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى ٠١ر فى درجات الرسم الثانى (رسم منزل والناس ومايحيط به) · بين المجموعة الأولى وبين المجموعة الرابعة · وذلك لصالح المجموعة الرابعة ·

٤ - لاتوجد فروق ذات دلالة احصائية فى درجات الرسم الثانى (رسم منزل والناس ومايحيط به) بين المجموعة الثانية وبين المجموعة الثالثة ·

٥ - توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى ٠١ر فى درجات الرسم الثانى (رسم منزل والناس ومايحيط به) بين المجموعة الثانية والمجموعة الرابعة · وذلك لصالح المجموعة الرابعة ·

٦ - توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى ٠١ر فى درجات الرسم الثانى (رسم منزل والناس ومايحيط به) بين المجموعة الثالثة وبين المجموعة الرابعة · وذلك لصالح المجموعة الرابعة ·

ومن هنا فقد تحقق الفرض الأول على الرسم الثانى (رسم منزل والناس ومايحيط به) هذا بالنسبة لدرجات مجموعات العينة على الرسم الثانى (رسم منزل والناس ومايحيط به) · أما بالنسبة للرسم الثالث (رسم سيارة) يوضحه جدول (٥) ، (٦) ·

جـــدول (٥)

تحليل التباين فى اتجاه واحد بين مجموعات الدراسة الأمريكية فى درجاتهم على الرسم الثالث (رسم سيارة)

مصدر التباين	مجموع المربعات	د٠ح	التباين	ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٨٩ر٩٠٤	٣	٢٩ر٩٦	٤ر٣١٣	٠ر٠١
داخل المجموعات	١٠١٤ر١٧٥	١٤٦	٦ر٩٤٦		
المجموع	١١٠٤ر٠٧٩	١٤٩			

من الجدول رقم (٥) يتضح أنه توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى ٠ر٠١ بين مجموعات الدراسة الأمريكية فى درجاتهم على الرسم الثالث ٠ وللتحقق من اتجاه الفروق حسبت قيمة (ت) بين مجموعات الدراسة لهذا الرسم ٠ والجدول (٦) يوضح ذلك ٠

جدول (٦)

قيمة (ت) بين مجموعات الدراسة الأمريكية على الرسم الثالث

(رسم سيارة)

المجموعات	ن	م	ع	د٠ح	ت	مستوى الدلالة
المجموعة الأولى	٥٠	٩ر١٨	٢ر٧٢٥	٧٣	٢ر٣٢١	٠٥ر
المجموعة الثانية	٢٥	١٠ر٦٨	٢ر٣٤٤			
المجموعة الأولى	٥٠	٩ر١٨	٢ر٧٢٥	٩٨	٣ر٣١٦	٠١ر
المجموعة الثالثة	٥٠	١٠ر٤٨	٢ر٨٠٨			
المجموعة الأولى	٥٠	٩ر١٨	٢ر٧٢٥	٧٣	٦ر١٣٦	٠١ر
المجموعة الرابعة	٢٥	١٣ر٠٤	٢ر١٠٦			
المجموعة الثانية	٢٥	١٠ر٦٨	٢ر٣٤٤	٧٣	٠ر٣٠٣	غير دالة
المجموعة الثالثة	٥٠	١٠ر٤٨	٢ر٨٠٨			
المجموعة الثانية	٢٥	١٠ر٦٨	٢ر٣٤٤	٤٨	٥ر٢٥٦	٠١ر
المجموعة الرابعة	٢٥	١٣ر٠٤	٢ر١٠٦			
المجموعة الثالثة	٥٠	١٠ر٤٨	٢ر٨٠٨	٧٣	٣ر٩٧٥	٠١ر
المجموعة الرابعة	٢٥	١٣ر٠٤	٢ر١٠٦			

من الجدول رقم (٦) يتضح مايلى : -

١ - توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى ٠٥ر فى درجات الرسم الثالث (رسم سيارة) بين المجموعة الأولى وبين المجموعة الثانية ٠ وذلك لصالح المجموعة الثانية ٠

٢ - توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى ٠١ر فى درجات الرسم الثالث (رسم سيارة) بين المجموعة الأولى وبين المجموعة الثالثة وذلك لصالح المجموعة الثالثة ٠

٣ - توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى ٠١ر فى درجات الرسم الثالث (رسم سيارة) بين المجموعة الأولى وبين المجموعة الرابعة وذلك لصالح المجموعة الرابعة ٠

٤ - لاتوجد فروق ذات دلالة احصائية فى درجات الرسم الثالث (رسم سيارة) بين المجموعة الثانية وبين المجموعة الثالثة ٠

٥ - توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى ٠١ر فى درجات الرسم الثالث (رسم سيارة) بين المجموعة الثانية وبين المجموعة الرابعة وذلك لصالح المجموعة الرابعة ٠

٦ - توجد فروق ذات دلالة احصائية فى درجات الرسم الثالث (رسم السيارة) بين المجموعة الثالثة وبين المجموعة الرابعة ٠ وذلك لصالح المجموعة الرابعـــة ٠

ومن هنا فقد تحقق الفرض الأول على الرسم الثالث (رسم سيارة) ٠ هذا بالنسبة لدرجات مجموعات العينة على الرسم الثالث (رسم سيارة)٠ أما بالنسبة للرسم الرابع ٠ (رسم بروفيل شخص) فيوضحه جدول (٧) وجدول (٨) ٠

جـدول (٧)

تحليل التباين فى اتجاه واحد بين مجموعات الدراسة الأمريكية فى درجاتهم على الرسم الرابع (بروفيـل شخص)

مصدر التباين	مجموع المربعات	د٠ح	التباين	ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٦٣٣ر١٧٣	٣	٢١١ر٠٥٧	٢٢ر٥٨٧	دالة ٠١ر٠
داخل المجموعات	١٣٦٤ر٣٥	١٤٦	٩ر٣٤٤		
المجموع	١٩٩٧ر٥٢٣	١٤٩			

من جدول رقم (٧) يتضح أنه توجد فروق ذات دلالة احصائية عنـد مستوى ٠١ر بين مجموعات الدراسة الأمريكية فى درجاتهم على الرسـم الرابع ٠ وللتحقق من اتجاه الفروق حسبت قيمة (ت) بين مجموعات الدراسة لهذا الرسم ٠ والجدول (٨) يوضح ذلك ٠

جـدول (٨)

قيمة (ت) بين مجموعات الدراسة الأمريكية على الرسم الرابع

(بروفيـــل شخص)

المجموعـات	ن	م	ع	د٠ح	ت	مستوى الدلالة
المجموعة الأولى	٥٠	٧ر٧٨	٣ر٢٩٤	٧٣	٣ر٦٥٥	٠١ر
المجموعة الثانية	٢٥	١٠ر٩٦	٣ر٨٩٣			
المجموعة الأولى	٥٠	٧ر٧٨	٣ر٢٩٤	٩٨	١١ر٩٤٣	٠١ر
المجموعة الثالثة	٥٠	١٢ر٤٥٠	٢ر٠٨٩			
المجموعة الأولى	٥٠	٧ر٧٨	٣ر٢٩٤	٧٣	٦ر٨٣٦	٠١ر
المجموعة الرابعة	٢٥	١٢ر٦	١ر٦			
المجموعة الثانية	٢٥	١٠ر٩٦	٣ر٨٩٣	٧٣	٢ر١٢٨	٠٥ر٠
المجموعة الثالثة	٥٠	١٢ر٤٥٠	٢ر٠٨٩			
المجموعة الثانية	٢٥	١٠ر٩٦	٣ر٨٩٣	٤٨	٢ر٧٣٣	٠١ر
المجموعة الرابعة	٢٥	١٢ر٦	١ر٦			
المجموعة الثالثة	٥٠	١٢ر٤٥	٢ر٠٨٩	٧٣	٠ر٣١٢	غير دالة
المجموعة الرابعة	٢٥	١٢ر٦	١ر٦			

من الجدول رقم (٨) يتضح مايلى : -

١ - توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى ٠١ر فى درجات الرسم الرابع (رسم بروفيل الشخص) بين المجموعة الأولى وبين المجموعة الثانية ٠ وذلك لصالح المجموعة الثانية ٠

٢ - توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى ٠١ر فى درجات الرسم الرابع (رسم بروفيل شخص) بين المجموعة الأولى وبين المجموعة الثالثة ٠ وذلك لصالح المجموعة الثالثة ٠

٣ - توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى ٠١ر فى درجات الرسم الرابع (رسم بروفيل شخص) بين المجموعة الأولى وبين المجموعة الرابعة ٠ وذلك لصالح المجموعة الرابعة ٠

٤ - توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى ٠٥ر فى درجات الرسم الرابع (رسم بروفيل شخص) بين المجموعة الثانية وبين المجموعة الثالثة ٠ وذلك لصالح المجموعة الثالثة

٥ - توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى ٠١ر فى درجات الرسم الرابع (رسم بروفيل شخص) بين المجموعة الثانية وبين المجموعة الرابعة ٠ وذلك لصالح المجموعة الرابعة ٠

٦ - لاتوجد فروق ذات دلالة احصائية فى درجات الرسم الرابع (رسم بروفيل شخص) بين المجموعة الثالثة وبين المجموعة الرابعة ٠

ومن هنا فقد تحقق الفرض الأول على الرسم الرابع (رسم بروفيل شخص) ٠ هذا بالنسبة لدرجات مجموعات العينة على الرسم الرابع (بروفيل شخص) ٠ أما بالنسبة للرسم الخامس (رسم بروفيل السيارة) فيوضحه جدول (٩) وجدول (١٠) ٠

جـدول (٩)

تحليل التباين فى اتجاه واحد بين مجموعات الدراسة الأمريكية فى درجاتهم على الرسم الخامس (رسم بروفيل سيارة)

مصدر التباين	مجموع المربعات	د٠ح	التباين	ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٩٨٩ر٧٩٢	٣	٣٢٩ر٩٣٠	٥١ر٣٩٠	٠ر٠١
داخل المجموعات	٩٣٧ر٣٥	١٤٦	٦ر٤٢٠		
المجمـوع	١٩٢٧ر١٤٢	١٤٩			

من جدول رقم (٩) يتضح أنه توجد فروق ذات دلالة احصائية عنـد مستوى ٠ر١ بين مجموعات الدراسة الأمريكية فى درجاتهم على الرسـم الخامس ٠ وللتحقق من اتجاه الفروق حسبت قيمة (ت) بين مجموعـات الدراسة لهذا الرسم ٠ والجدول (١٠) يوضح ذلك ٠

جدول (١٠)

قيمة (ت) بين مجموعات الدراسة الأمريكية على الرسم الخامس

(بروفيـل سيارة)

المجموعـات	ن	م	ع	د٠ح	ت	مستوى الدلالة
المجموعة الأولى	٥٠	٦ر٦٦	٢ر٨٢٥	٧٣	٤ر٣٨١	٠١ر
المجموعة الثانية	٢٥	٩ر٦٩٢	٢ر٧١٤			
المجموعة الأولى	٥٠	٦ر٦٦	٢ر٨٢٥	٩٨	١٣ر٥٨٣	٠١ر
المجموعة الثالثة	٥٠	١١ر٣٦	١ر٩٧٧			
المجموعة الأولى	٥٠	٦ر٦٦	٢ر٨٢٥	٧٣	٨ر٢٨١	٠١ر
المجموعة الرابعة	٢٥	١١ر٧٢	١ر٥١٠			
المجموعة الثانية	٢٥	٩ر٦٩٢	٢ر٧١٤	٧٣	٢ر٩٩٤	٠١ر٠
المجموعة الثالثة	٥٠	١١ر٣٦	١ر٩٧٧			
المجموعة الثانية	٢٥	٩ر٦٩٢	٢ر٧١٤	٤٨	٤ر٥٨٨	٠١ر
المجموعة الرابعة	٢٥	١١ر٧٢	١ر٥١٠			
المجموعة الثالثة	٥٠	١١ر٣٦	١ر٩٧٧	٧٣	٠ر٧٩٢	غير دالة
المجموعة الرابعة	٢٥	١١ر٧٢	١ر٥١٠			

من الجدول رقم (١٠) يتضح مايلى : -

١ - توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى ١٠ر فى درجات الرسم الخامس (رسم بروفيل سيارة) بين المجموعة الأولى وبين المجموعة الثانية · وذلك لصالح المجموعة الثانية ·

٢ - توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى ١٠ر فى درجات الرسم الخامس (رسم بروفيل سيارة) بين المجموعة الأولى بين المجموعة الثالثة · وذلك لصالح المجموعة الثالثة ·

٣ - توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى ١٠ر فى درجات الرسم الخامس (رسم بروفيل سيارة) بين المجموعة الأولى وبين المجموعة الرابعة · وذلك لصالح المجموعة الرابعة ·

٤ - توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى ١٠ر فى درجات الرسم الخامس (رسم بروفيل سيارة) بين المجموعة الثانية وبين المجموعة الثالثة · وذلك لصالح المجموعة الثالثة ·

٥ - توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى ١٠ر فى درجات الرسم الخامس (رسم بروفيل سيارة) بين المجموعة الثانية وبين المجموعة الرابعة · وذلك لصالح المجموعة الرابعة ·

٦ - لاتوجد فروق ذات دلالة احصائية فى درجات الرسم الخامس (رسم بروفيل سيارة) بين المجموعة الثالثة وبين المجموعة الرابعة ·

ومن هنا فقد تحقق الفرض الأول على الرسم الخامس (رسم بروفيل سيارة) ·

من العرض السابق للنتائج الاحصائية المختلفة يتضح وجود فروق ذات دلالة احصائية فى مستوى الرسم لدى المجموعات العمرية الأمريكية المختلفة· وذلك لصالح المجموعات العمرية الأكبر سنا ·

تجدر الاشارة هنا الى أن مثل هذه النتائج الاحصائية تتفق مع تصورات بياجيه فى الرسم مع أنه لم تظهر فروق بين المجموعة الثانية وبين المجموعة الثالثة فى الرسم الأول ، الرسم الثانى ، الرسم الثالث ·وقد يرجع

ذلك الى تحسن فى مستوى رسم (*) بعض أفراد المجموعة الثانية والتى تقع عند بياجيه فى مرحلة الواقعية العقلية . وأصبحت تقترب من رسم ماتراه بعيدا عن الشفافية ... وهى مرحلة الواقعية البصرية والتى تلى مرحلة الواقعية العقلية أو الذهنية عند بياجيه ، مع العلم بأن أطفال المجموعتين الأولى والثانية لم يتلقوا أى تدريب على الرسم (منذ دخولهم الحضانة) بل يرسمون رسما حرا طبقا لرغبة كل منهم . وذلك أثناء وجودهم فى (حضانة جامعة ميريلاند) مركز الأطفال الصغار .

كما أنه لم تظهر فروق بين المجموعة الثالثة وبين المجموعة الرابعة فى الرسم الأول ، والرسم الرابع ، والرسم الخامس .

وقد يرجع ذلك أيضا الى تحسن فى مستوى رسم بعض أفراد المجموعة الثالثة والتى تقع عند بياجيه فى مرحلة الواقعية فترسم ماتراه وليس ماتعرفه : هذا بالاضافة الى أنها قريبة من مستوى رسم المجموعة الرابعة التى ترسم ماتراه أيضا وليس ماتعرفه .

هذا من جانب ، ومن جانب آخر . فقد أوضح شاكر عبد الحميد من قبل فى دراسته ١٩٨٩ أن مظاهر الارتقاء الواضحة فى نشاطات الرسم لدى الأطفال غالبا ماتحدث بشكل خاص عند سن ثمانى سنوات ، وأن المرحلة العمرية من تسع سنوات الى احدى عشرة سنة ذات أهمية خاصة فى تطور نشاط الرسم .

وللتحقق من صدق الفرض الأول بالنسبة لموضوعات الرسم الخمسة التى أعطيت للعينة المصرية قامت الباحثة باجراء تحليل تباين فى اتجاه واحد بين مجموعات الدراسة لكل رسم من الرسومات الخمسة والجدول (١١) يوضح ذلك .

(*) ارجع الى الملحق .

جدول (١١)

تحليل التباين فى اتجاه واحد بين مجموعات الدراسة المصرية فى درجاتهم على الرسم الأول (رسم شخص)

مصدر التباين	مجموع المربعات	د٠ح	التباين	ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٢٢٩ر١٣٤	٣	٧٦ر٣٧٨	٣٢ر٦٤٠	٠ر٠١
داخل المجموعات	٣٣٩ ر٣٨	١٤٥	٢ر٣٤٠		
المجموع	٥٦٨ر٥١٤	١٤٨			

من الجدول رقم (١١) يتضح أنه توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى ٠١ر بين مجموعات الدراسة المصرية فى درجاتهم على الرسم الأول٠ وللتحقق من اتجاه الفروق حسبت قيمة (ت) بين مجموعات الدراسة لهـذا الرسم والجدول (١٢) يوضح ذلك ٠

جدول (١٢)
قيمة (ت) بين مجموعات الدراسة المصرية على الرسم
الأول (رسم شخص)

المجموعات	ن	م	ع	د٠ح	ت	مستوى الدلالة
المجموعة الأولى	٢٥	١٠ر٩٦	٢ر٩٧٢	٧١	٦ر٦٠٥	٠١ر
المجموعة الثانية	٤٨	١٤ر١٠٤	١ر٠٠٤			
المجموعة الأولى	٢٥	١٠ر٩٦	٢ر٩٧٢	٧٣	٦ر٦٥٢	٠١ر
المجموعة الثالثة	٥٠	١٤ر١٢	١ر٠٥١			
المجموعة الأولى	٢٥	١٠ر٩٦	٢ر٩٧٢	٤٩	٦ر٣٨٩	٠١ر
المجموعة الرابعة	٢٦	١٤ر٦٥٣	٧٣٠ر			
المجموعة الثانية	٤٨	١٤ر١٠٤	١ر٠٠٤	٩٦	٠٧٧ر	غير دالة
المجموعة الثالثة	٥٠	١٤ر١٢	١ر٠٥١			
المجموعة الثانية	٤٨	١٤ر١٠٤	١ر٠٠٤	٧٢	٢ر٤٦١	٠٥ر
المجموعة الرابعة	٢٦	١٤ر٦٥٣	٧٣٠ر			
المجموعة الثالثة	٥٠	١٤ر١٢	١ر٠٥١	٧٤	٢ر٢٥٨	٠٥ر
المجموعة الرابعة	٢٦	١٤ر٦٥٣	٧٣٠ر			

من الجدول رقم (١٢) يتضح مايلى :

١ - توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى ٠١ر فى درجات الرسم الأول (رسم شخص) بين المجموعة الأولى وبين المجموعة الثانية ٠ وذلك لصالح المجموعة الثانية ٠

٢ - توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى ٠١ر فى درجات الرسم الأول (رسم شخص) بين المجموعة الأولى وبين المجموعة الثالثة ٠ وذلك لصالح المجموعة الثالثة ٠

٣ - توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى ٠١ر فى درجات الرسم الأول (رسم شخص) بين المجموعة الأولى وبين المجموعة الرابعة ٠ وذلك لصالح المجموعة الرابعة ٠

٤ - لاتوجد فروق ذات دلالة احصائية فى درجات الرسم الأول (رسم شخص) بين المجموعة الثانية وبين المجموعة الثالثة ٠

٥ - توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى ٠٥ر فى درجات الرسم الأول (رسم شخص) بين المجموعة الثانية وبين المجموعة الرابعة ٠ وذلك لصالح المجموعة الرابعة ٠

٦ - توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى ٠٥ر فى درجات الرسم الأول (رسم شخص) بين المجموعة الثالثة وبين المجموعة الرابعة ٠ وذلك لصالح المجموعة الرابعة ٠

ومن هنا فقد تحقق الفرض الأول على الرسم الأول (رسم شخص) ٠

هذا بالنسبة لدرجات مجموعات العينة على الرسم الأول (رسم شخص) ٠ أما بالنسبة للرسم الثانى (رسم منزل والناس ومايحيط به) فيوضحه جدول (١٣) ، (١٤) ٠

جدول (١٣)

تحليل التباين فى اتجاه واحد بين مجموعات الدراسة المصرية فى درجاتهم على الرسم الثانى (رسم منزل والناس ومايحيط به)

مصدر التباين	مجموع المربعات	د٠ح	التباين	ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٩٢٨ر٤٥٠	٣	٣٠٩ر١٥٠	١٥ر٤٢٥	٠ر٠١
داخل المجموعات	٨٨٨ر١٤١٢	١٤٥	٩ر٧٤٤		
المجموع	٨١٦ر١٨٦٣	١٤٨			

من الجدول رقم (١٣) يتضح أنه توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى ٠ر١ بين مجموعات الدراسة المصرية فى درجاتهم على الرسم الثانى ٠ وللتحقق من اتجاه الفروق حسبت قيمة (ت) بين مجموعات الدراسة لهـذا الرسم ٠ والجدول (١٤) يوضح ذلك ٠

جدول (١٤)
قيمة (ت) بين مجموعات الدراسة المصرية على الرسم الثانى
(رسم منزل والناس وما يحيط به)

المجموعات	ن	م	ع	د٠ح	ت	مستوى الدلالة
المجموعة الأولى	٢٥	١٠ر٧٦	٢ر٢١٤	٧١	١ر٠٦١	غير دالة
المجموعة الثانية	٤٨	٩ر٩٣٧	٣ر٥٠٨			
المجموعة الأولى	٢٥	١٠ر٧٦	٢ر٢١٤	٧٣	٠ر٤٤٢	غير دالة
المجموعة الثالثة	٥٠	١١ر٣٨	٣ر٢٩٧			
المجموعة الأولى	٢٥	١٠ر٧٦	٢ر٢١٤	٤٩	٦ر٧٣٨	٠١ر
المجموعة الرابعة	٢٦	١٣ر٩٦١	٢ر٤٤١			
المجموعة الثانية	٤٨	٩ر٩٣٧	٣ر٥٠٨	٩٦	٢ر١٠٠	٠٥ر
المجموعة الثالثة	٥٠	١١ر٣٨	٣ر٢٩٧			
المجموعة الثانية	٤٨	٩ر٩٣٧	٣ر٥٠٨	٧٢	٥ر١٧٨	٠١ر
المجموعة الرابعة	٢٦	١٣ر٩٦١	٢ر٤٤١			
المجموعة الثالثة	٥٠	١١ر٣٨	٣ر٢٩٧	٧٤	٣ر٤٣٢	٠١ر
المجموعة الرابعة	٢٦	١٣ر٩٦١	٢ر٤٤١			

من الجدول رقم (١٤) يتضح مايلى :

١ - لاتوجد فروق ذات دلالة احصائية فى درجات الرسم الثانى (رسم منزل والناس ومايحيط به) بين المجموعة الأولى وبين المجموعة الثانية ٠

٢ - لاتوجد فروق ذات دلالة احصائية فى درجات الرسم الثانى (رسم منزل والناس ومايحيط به) بين المجموعة الأولى وبين المجموعة الثالثة ٠

٣ - توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى ٠١ر فى درجات الرسم الثانى (رسم منزل والناس ومايحيط به) بين المجموعة الأولى وبين المجموعة الرابعة ٠ وذلك لصالح المجموعة الرابعة ٠

٤ - توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى ٠٥ر فى درجات الرسم الثانى (رسم منزل والناس ومايحيط به) بين المجموعة الثانية وبين المجموعة الثالثة ٠ وذلك لصالح المجموعة الثالثة ٠

٥ - توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى ٠١ر فى درجات الرسم الثانى (رسم منزل والناس ومايحيط به) بين المجموعة الثانية وبين المجموعة الرابعة ٠ وذلك لصالح المجموعة الرابعة ٠

٦ - توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى ٠١ر فى درجات الرسم الثانى (رسم منزل والناس ومايحيط به) بين المجموعة الرابعة ٠ وذلك لصالح المجموعة الرابعة ٠

ومن هنا فقد تحقق الفرض الأول على الرسم الثانى (رسم منزل والناس ومايحيط به) ٠

هذا بالنسبة لدرجات مجموعات العينة على الرسم الثانى (رسم منزل والناس ومايحيط به) ٠ أما بالنسبة للرسم الثالث (رسم سيارة) فيوضحه جدول (١٥) وجدول (١٦) ٠

جدول (١٥)

تحليل التباين فى اتجاه واحد بين مجموعات الدراسة المصرية فى درجاتهم على الرسم الثالث (رسم سيارة)

مصدر التباين	مجموع المربعات	د٠ح	التباين	ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٢٠٦ر٠١٢	٣	٦٨ر٦٧	٢٥ر٩٨١	٠ر٠١
داخل المجموعات	٣٨٣ر٣١٢	١٤٥	٢ر٦٤٣		
المجموع	٥٨٩ر٣٢٤	١٤٨			

من الجدول رقم (١٥) يتضح أنه توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى ٠١ر٠ بين مجموعات الدراسة المصرية فى درجاتهم على الرسم الثالث (رسم سيارة) ٠ وللتحقق من اتجاه الفروق حسبت قيمة (ت) بين مجموعات الدراسة لهذا الرسم ٠ والجدول (١٦) يوضح ذلك ٠

جدول (١٦)

قيمة (ت) بين مجموعات الدراسة المصرية على الرسم الثالث

(رسـم سـيارة)

المجموعـات	ن	م	ع	د٠ح	ت	مستوى الدلالة
المجموعة الأولى	٢٥	١٠ر٩٦	١ر٥٦١	٧١	١ر٥٧٢	غير دالة
المجموعة الثانية	٤٨	١٠ر٣١٢	١ر٨٥٠			
المجموعة الأولى	٢٥	١٠ر٩٦	١ر٥٦١	٧٣	٠ر٣٩٧	غير دالة
المجموعة الثالثة	٥٠	١١ر٧٤	١ر٦٢٢			
المجموعة الأولى	٢٥	١٠ر٩٦	١ر٥٦١	٤٩	١١ر٢٣١	٠١ر
المجموعة الرابعة	٢٦	١٤ر٣٠٧	ر٩٩١			
المجموعة الثانية	٤٨	١٠ر٣١٢	١ر٨٥٠	٩٦	٤ر٤٧٦	٠١ر
المجموعة الثالثة	٥٠	١١ر٧٤	١ر٦٢٢			
المجموعة الثانية	٤٨	١٠ر٣١٢	١ر٨٥٠	٧٢	١٠ر٠٦٢	٠١ر
المجموعة الرابعة	٢٦	١٤ر٣٠٧	ر٩٩١			
المجموعة الثالثة	٥٠	١١ر٧٤	١ر٦٢٢	٧٤	٢ر٢١٥	٠٥ر
المجموعة الرابعة	٢٦	١٤ر٣٠٧	ر٩٩١			

من الجدول رقم (١٦) يتضح مايلى : -

١ - لاتوجد فروق ذات دلالة احصائية فى درجات الرسم الثالث (رسم سيارة) بين المجموعة الأولى وبين المجموعة الثانية ٠

٢ - لاتوجد فروق ذات دلالة احصائية فى درجات الرسم الثالث (رسم سيارة) بين المجموعة الأولى وبين المجموعة الثالثة ٠

٣ - توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى ١ ر فى درجات الرسم الثالث (رسم سيارة) بين المجموعة الأولى وبين المجموعة الرابعة ٠ وذلك لصالح المجموعة الرابعة

٤ - توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى ١٠ر فى درجات الرسم الثالث (رسم سيارة) بين المجموعة الثانية وبين المجموعة الثالثة ٠ وذلك لصالح المجموعة الثالثة ٠

٥ - توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى ١٠ر فى درجات الرسم الثالث (رسم سيارة) بين المجموعة الثانية وبين المجموعة الرابعة٠ وذلك لصالح المجموعة الرابعة ٠

٦ - توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى ٥٠ر فى درجات الرسم الثالث (رسم سيارة) بين المجموعة الثالثة وبين المجموعة الرابعة ٠ وذلك لصالح المجموعة الرابعة ٠

هذا بالنسبة لدرجات مجموعات العينة على الرسم الثالث (رسم سيارة)٠ أما بالنسبة للرسم الرابع (رسم بروفيل شخص) فيوضحه جـــدول (١٧) وجدول (١٨) ٠

جدول (١٧)

تحليل التباين فى اتجاه واحد بين مجموعات الدراسة المصرية فى درجاتهم على الرسم الرابع (رسم بروفيل شخص)

مصدر التباين	مجموع المربعات	د٠ح	التباين	ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٣٠٤ر٣٠٦	٣	١٠١ر٤٣٥	٣٠ر٠٤٥	٠ر٠١
داخل المجموعات	٤٨٩ر٥٩٥	١٤٥	٣ر٣٧٦		
المجموع	٧٩٣ر٩٠١	١٤٨			

من الجدول رقم (١٧) يتضح أنه توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى ٠١ر بين مجموعات الدراسة المصرية فى درجاتهم على الرسم الرابع (رسم بروفيل شخص) ٠ وللتحقق من اتجاه الفروق حسبت قيمة (ت) بين مجموعات الدراسة لهذا الرسم ٠ والجدول (١٨) يوضح ذلك ٠

جدول (١٨)

قيمة (ت) بين مجموعات الدراسة المصرية على الرسم الرابع

(رسم بروفيل شخص)

المجموعات	ن	م	ع	د٠ح	ت	مستوى الدلالة
المجموعة الأولى	٢٥	١٠ر٥٢	٢ر٤٧	٧١	٢٨٠ر	غير دالة
المجموعة الثانية	٤٨	١٠ر٦٦٦	١ر٨٧٤			
المجموعة الأولى	٢٥	١٠ر٥٢	٢ر٤٧	٧٣	٢ر٣٥٢	٠٥ر
المجموعة الثالثة	٥٠	١٢ر٧٢	١ر٨٤٤			
المجموعة الأولى	٢٥	١٠ر٥٢	٢ر٤٧	٤٩	١٠ر٠١٨	٠١ر
المجموعة الرابعة	٢٦	١٤ر٣٠٧	٩٥١ر			
المجموعة الثانية	٤٨	١٠ر٦٦٦	١ر٨٧٤	٩٦	٥ر٤٧٧	٠١ر
المجموعة الثالثة	٥٠	١٢ر٧٢	١ر٨٤٤			
المجموعة الثانية	٤٨	١٠ر٦٦٦	١ر٨٧٤	٧٢	٩ر١٠٢	٠١ر
المجموعة الرابعة	٢٦	١٤ر٣٠٧	٩٥١ر			
المجموعة الثالثة	٥٠	١٢ر٧٢	١ر٨٤٤	٧٤	٤ر٠٢٧	٠٥ر
المجموعة الرابعة	٢٦	١٤ر٣٠٧	٩٥١ر			

من الجدول رقم (١٨) يتضح مايلى : -

١ - لاتوجد فروق ذات دلالة احصائية فى درجات الرسم الرابع (رسم بروفيل شخص) بين المجموعة الأولى وبين المجموعة الثانية ٠

٢ - توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى ٠٥ر فى درجات الرسم الرابع (رسم بروفيل شخص) بين المجموعة الأولى وبين المجموعة الثالثة ٠ وذلك لصالح المجموعة الثالثة ٠

٣ - توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى ٠١ر فى درجات الرسم الرابع (رسم بروفيل شخص) بين المجموعة الأولى وبين المجموعة الرابعة ٠ ودلك لصالح المجموعة الرابعة ٠

٤ - توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى ١ ر فى درجات الرسم الرابع (بروفيل شخص) بين المجموعة الثانية وبين المجموعة الثالثة٠ وذلك لصالح المجموعة الثالثة ٠

٥ - توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى ٠١ر فى درجات الرسم الرابع (رسم بروفيل شخص) بين المجموعة الثانية وبين المجموعة الرابعة ٠ وذلك لصالح المجموعة الرابعة ٠

٦ - توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى ٠١ر فى درجات الرسم الرابع (رسم بروفيل شخص) بين المجموعة الثالثة وبين المجموعة الرابعة ٠ وذلك لصالح المجموعة الرابعة ٠

ومن هنا فقد تحقق الفرض الأول على الرسم الرابع (رسم بروفيل شخص) بين المجموعة الثالثة وبين المجموعة الرابعة ٠ وذلك لصالح المجموعة الرابعة ٠

هذا بالنسبة لدرجات مجموعات العينة على الرسم الرابع (رسم بروفيل شخص) ٠ أما بالنسبة للرسم الخامس (رسم بروفيل سيارة) فيوضحه جدول (١٩) وجدول (٢٠) ٠

جدول (١٩)

تحليل التباين فى اتجاه واحد بين مجموعات الدراسة المصرية فى درجاتهم على الرسم الخامس (رسم بروفيل سيارة)

مصدر التباين	مجموع المربعات	د٠ح	التباين	ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	١٠٥ر٦٤٧	٣	٣٥ر٢١٥	٩ر٢٩٦	٠ر٠١
داخل المجموعات	٥٤٩ر٣٦٣	١٤٥	٣ر٧٨٨		
المجموع	٦٥٥ر٠١	١٤٨			

من الجدول رقم (١٩) يتضح أنه توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى ٠١ر بين مجموعات الدراسة المصرية فى درجاتهم على الرسم الخامس ٠ وللتحقق من اتجاه الفروق حسبت قيمة (ت) بين مجموعات الدراسة لهذا الرسم ٠ والجدول (٢٠) يوضح ذلك ٠

جدول (٢٠)

قيمة (ت) بين مجموعات الدراسة المصرية على الرسم الخامس (رسم بروفيل سيارة)

المجموعات	ن	م	ع	د٠ح	ت	مستوى الدلالة
المجموعة الأولى	٢٥	١٠ر٧٣٠	٢ر٤٢٦	٧١	١ر٣٠٨	غير دالة
المجموعة الثانية	٤٨	١١ر٣٥٤	١ر٦٠٠			
المجموعة الأولى	٢٥	١٠ر٧٣٠	٢ر٤٢٦	٧٣	٦ر٦٢٢	٠١ر
المجموعة الثالثة	٥٠	١٢ر٢٤	١ر٦١٩			
المجموعة الأولى	٢٥	١٠ر٧٣٠	٢ر٤٢٦	٤٩	٥ر٨٩٣	٠١ر
المجموعة الرابعة	٢٦	١٣ر٦٥٣	٩٩٧ر			
المجموعة الثانية	٤٨	١١ر٣٥٤	١ر٦٠٠	٩٦	٢ر٧٣٤	٠١ر
المجموعة الثالثة	٥٠	١٢ر٢٤	١ر٦١٩			
المجموعة الثانية	٤٨	١١ر٣٥٤	١ر٦٠٠	٧٢	٦ر٥٦٨	٠١ر
المجموعة الرابعة	٢٦	١٣ر٦٥٣	٩٩٧ر			
المجموعة الثالثة	٥٠	١٢ر٢٤	١ر٦١٩	٧٤	٣ر٩٦٩	٠١ر
المجموعة الرابعة	٢٦	١٣ر٦٥٣	٩٩٧ر			

من الجدول رقم (٢٠) يتضح مايلى : -

١ - لاتوجد فروق ذات دلالة احصائية فى درجات الرسم الخامس (رسم بروفيل سيارة) بين المجموعة الأولى وبين المجموعة الثانية ٠

٢ - توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى ٠١ر فى درجات الرسم الخامس (رسم بروفيل سيارة) بين المجموعة الأولى وبين المجموعة الثالثة ٠ وذلك لصالح المجموعة الثالثة ٠

٣ - توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى ٠١ر فى درجات الرسم الخامس (رسم بروفيل سيارة) بين المجموعة الأولى وبين المجموعة الرابعة ٠ وذلك لصالح المجموعة الرابعة ٠

٤ - توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى ٠١ر فى درجات الرسم الخامس (رسم بروفيل سيارة) بين المجموعة الثانية وبين المجموعة الثالثة ٠ وذلك لصالح المجموعة الثالثة ٠

٥ - توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى ٠١ر فى درجات الرسم الخامس (رسم بروفيل سيارة) بين المجموعة الثانية وبين المجموعة الرابعة ٠ وذلك لصالح المجموعة الرابعة ٠

٦ - توجد فروقذات دلالة احصائية عند مستوى ٠١ر فى درجاتالرسم الخامس (رسم بروفيل سيارة) بين المجموعة الثالثة وبين المجموعة الرابعة٠ وذلك لصالح المجموعة الرابعة ٠

ومن هنا فقد تحقق الفرض الأول على الرسم الخامس (رسم بروفيل سيارة) ٠

من العرض السابق للنتائج الاحصائية يتضح وجود فروق ذات دلالة احصائية فى مستوى الرسم لدى المجموعات العمرية المصرية المختلفة ٠ وذلك لصالح المجموعات العمرية الأكبر سنا ٠

ومن هنا فان النتائج الاحصائية تتفق مع تصورات بياجيه فى الرسم مع أنه لم تظهر فروق بين المجموعة الثانية وبين المجموعة الثالثة على الرسم الأول (رسم شخص) ٠ وقد يرجع ذلك الى تحسن فى مستوى الرسم لبعض

أفراد المجموعة الثانية والتى تقع عند بياجيه فى مرحلة الواقعية العقلية أو الذهنية ، وأصبحت تقترب من رسم ماتراه بعيدا عن الشفافية ٠٠ وغيرها وهى المرحلة الواقعية البصرية والتى تلى مرحلة الواقعية العقلية عند بياجيه٠

٠٠ كما تظهر فروق بين المجموعة الأولى وبين المجموعة الثانية فى الرسم الثانى ، والرسم الثالث ، والرسم الرابع والرسم الخامس ٠ ويرجع ذلك أيضا الى ارتقاء فى مستوى رسم بعض أفراد المجموعة الأولى والتى تقع في مرحلة العجز التركيبى عند بياجيه وانتقالها الى مرحلة الواقعية العقلية عند بياجيه وأصبحت ترسم ماتعرفه ٠ هذا من جانب ٠ ومن جانب آخر أن المدى العمرى لهذه المرحلة هو ستة شهور فقط وليس سنة كاملة مثل المجموعة الأولى الأمريكية (ثلاث الى أربع سنوات) ويرجع ذلك الى أن الباحثة لم تجد أطفالا فى الحضانة فى مدارسنا قبل سن ثلاث سنوات ونصف سنة وهم عدد قليل جدا ٠ وكان بالضرورة أخذهم من ضمن العينة ٠ وذلك من أجل المجانسة بين المجموعات فى العمر الزمنى بين مجموعات الدراسة فى أمريكا ، ومصر ٠ والإلتزام الى حد ما بالأعمار الزمنية التى حددها بياجيه فى تصوراته للرسم ٠ ٠ ولصغر مدى العمر الزمنى للمجموعة الأولى (ثلاث سنوات ونصف السنة الى أربع سنوات) لاحظت الباحثة على رسومات أطفال تلك المجموعة للرسم الأول (رسم شخص) قلة أو تكاد تختفى رسومات الرجل الضفدع من تلك المرحلة اذا قورنت بمثيلتها وهى المرحلة الأولى فى العينة الأمريكية (ثلاث الى أربع سنوات)وربما هذا الذى يقربها من المجموعة الثانية ٠ وبالتالى لاتظهر الفروق بينهما فى الرسومات التى ذكرت من قبل٠

٠٠ كما لاتظهر أيضا فروق بين المجموعة الأولى وبين المجموعة الثالثة فى الرسم الثانى والرسم الثالث ويرجع ذلك الى تحسن فى مستوى الرسم لبعض أفراد المجموعة الأولى حيث ظهر عند بعض أفراد المجموعة رسم المنزل-ورسم العربة لايتبع مرحلة العجز التركيبى بل يرقى الى مرحلة الواقعية العقلية أو الذهنية عند بياجيه ٠ هذا من جانب ٠

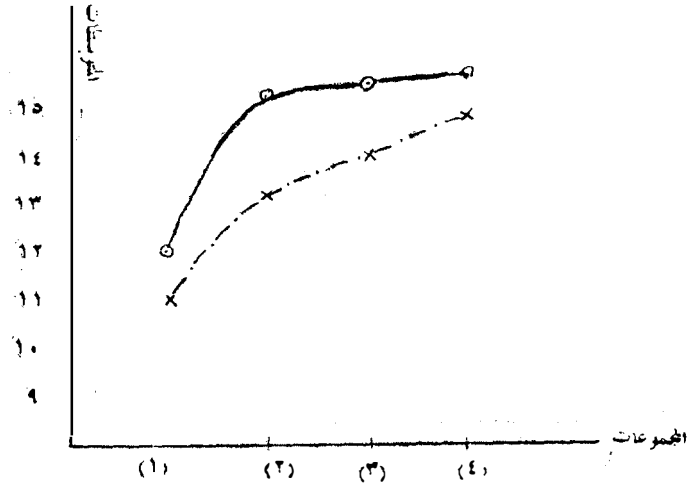
٠٠ ومن جانب آخر ربما لقربها من المجموعة الثانية (لصغر مدى العمر الزمنى لتلك المرحلة) كما سبق وأن أوضحنا من قبل (أى أن الفروق ضمنية بين المجموعة الثانية وبين المجموعة الثالثة) ٠

بالاضافة الى أن الباحثة لاحظت على بعض رسومات أطفال المجموعة الثالثة والذين يقعون فى مرحلة الواقعية البصرية عند بياجيه أى رسم مايراه وليس مايعرفه ينكصون الى المرحلة السابقة وهى الواقعية العقلية أى رسم مايعرفه وليس مايراه (*) ٠

وهذا مايؤكده شاكر عبد الحميد من قبل فى دراسته ١٩٨٩ حيث أن مظاهر الابطاء أو الانخفاض فى كفاءة نشاط الرسم تظهر فى أعمار سبع وتسع سنوات وهى الأعمار التى تتضمنها المجموعة الثالثة ٠

ينص الفرض الثانى لهذه الدراسة على أنه تظهر العينات المصريـــة والعينات الأمريكية اتساقا فى مستوى الرسم ٠ وللتحقق من صدق الفـرض الثانى بالنسبة لموضوعات الرسم الخمسة التى أعطيت للعينة الأمريكيـــة والمصرية قامت الباحثة بالرسم البيانى للعينات الأمريكية والمصرية لكل رسم على حدة كما فى الأشكال (١) ، (٢) ، (٣) ، (٤) ، (٥) ٠

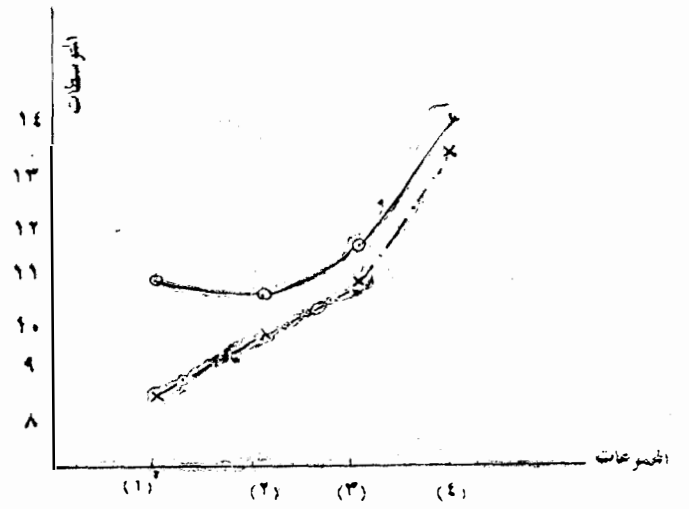
شكل (١)
منحنيات مجموعات الدراسة الأمريكية والمصرية على الرسم الأول (رسم شخص)



متوسطات العينة الأمريكية	١٠ر٠٤	١٢ر٢٤	١٢ر٩٤	١٣ر٧٦
متوسطات العينة المصرية	١٠ر٩٦	١٤ر١٠٤	١٤ر١٢	١٤ر٦٥٣

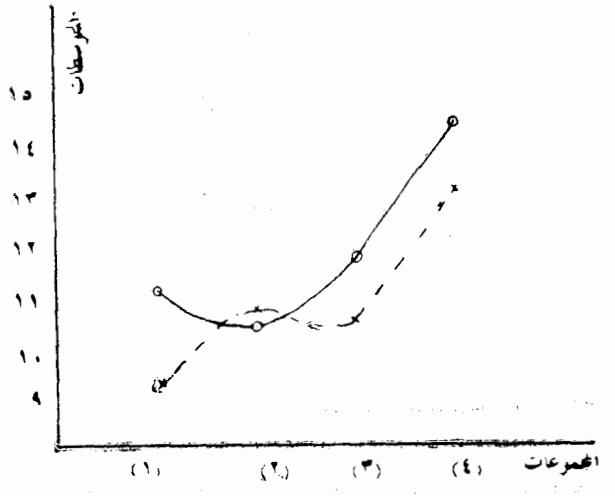
(*) أنظر الملحق ٠

شكل (٢)
منحنيات مجموعات الدراسة الأمريكية والمصرية على الرسم الثانى (منزل والناس وما يحيط به)



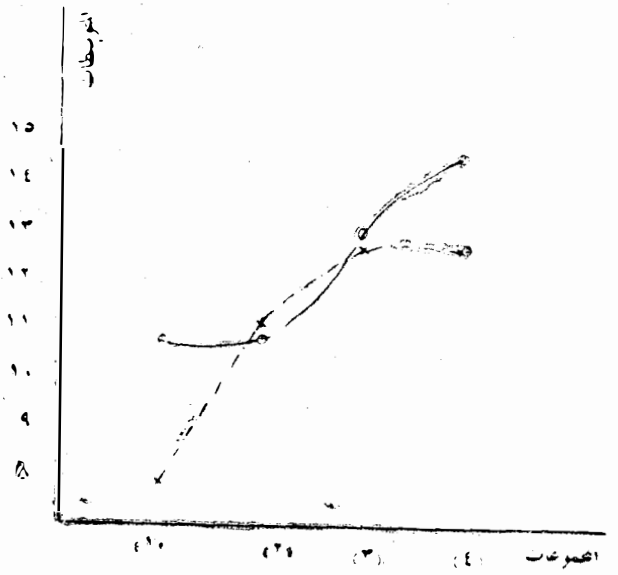
١٣ر٣٦	١٠ ر٦	٥٢ ر٩	٨ر١٨	متوسطات العينة الأمريكية
١٣ر٩٦١	١١ر٣٨	٩ر٩٣٧	١٠ر٧٦	متوسطات العينة المصرية

شكل (٣)
منحنيات مجموعات الدراسة الأمريكية والمصرية على الرسم الثالث (رسم سيارة)



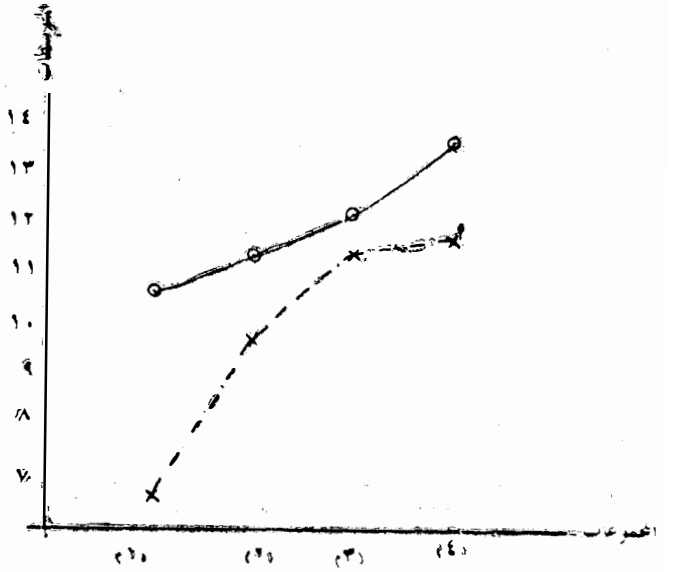
١٣ ر٠٤	١٠ر٤٨	١٠ر٦٨	٩ر١٨	متوسطات العينة الأمريكية
١٤ر٣٠٧	١١ر٧٤	١٠ر٣١	١٠ر٩٦	متوسطات العينة المصرية

منحنيات مجموعات الدراسة الأمريكية والمصرية على الرسم
الرابع (بروفيل شخص)
شكل (٤)



٦ ر١٢ ١٢ر٤٥٠ ١٠ر٩٦ ٧ر٧٨ متوسطات العينة الأمريكية
١٤ر٣٠٧ ١٢ر٧٢ ١٠ر٦٦ ١٠ر٥٢ متوسطات العينة المصرية

شكل (٥)
منحنيات مجموعات الدراسة الأمريكية والمصرية على الرسم
الخامس (بروفيل سيارة)



١١ر٧٢ ١١ر٣٦ ٩ ر٦٩ ٦ر٦٦ متوسطات العينة الأمريكية
١٣ر٦٥ ١٢ر٢٤ ١١ر٣٥٤ ١٠ر٧٣ متوسطات العينة المصرية

كما ينص الفرض الثالث لهذه الدراسة بأنه لايتفق مستوى الرسم الذى قدمه أطفال المجموعات العمرية المختلفة من العينات المصرية والأمريكية مع ماقدمه بياجيه من تصورات فى نمو الرسم فى هذا الصدد ٠

وينص أيضا الفرض الرابع لهذه الدراسة على انه تظهر العينات (المصرية - الأمريكية) بعض الاختلافات النوعية فى مستوى الرسم ٠

وسوف تتحقق الباحثة من الفرض الثالث ، والرابع ، أثناء مناقشتها للنتائج وتفسيرها ٠

من العرض السابق للنتائج الاحصائية وللرسومات البيانية المختلفة لكل من الرسومات الخمسة المحددة فى هذه الدراسة على كل من العينات الأمريكية والمصرية تشير نتائج الدراسة بشكل عام الى مايلى : -

١ - أنه توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى ٠١ر فى مستوى الرسم لدى أطفال المجموعات العمرية المختلفة فى كل من مصر وأمريكا وذلك لصالح المجموعات العمرية الأكبر سنا

٢ - تظهر الرسوم البيانية للأشكال من ١ - ٥ وجود اتساق فى مستوى الرسم لكل من العينات المصرية والأمريكية على الرسومات الخمسة المحددة فى هذه الدراسة ٠ حيث يظهر ارتقاء فى مستوى الرسم بتقدم العمر (لكل من العينات المصرية والأمريكية) أى أنه يوجد تقدم متدرج وتزايد فى نشاط الأطفال الخاص بمستوى الرسم عبر تقدم العمر ٠ وهذا يتفق مع تصورات بياجيه فى أن الطفل ينتقل من مرحلة الشخبطة والعجز التركيبى الى الواقعية البصرية ورسم مايراه وليس مايعرفه بتقدم النمو ٠ ومن هنا فقد تحقق الفرض الثانى لهذه الدراسة ٠

٣ - تظهر الرسوم البيانية للأشكال من ١ - ٥ أن مستوى الرسم للعينة المصرية قد يفوق مستوى الرسم لمعينة الأمريكية ٠ ويظهر ذلك من ارتفاع متوسطات المجموعات المصرية عن متوسطات المجموعات الأمريكية على الرسومات الخمسة المحددة لهذه الدراسة ٠ وقد يرجع ذلك الى أن الطفل المصرى ممكن أن يحث سواء فى المنزل أو المدرسة على رسم موضوع معين

وانجازه · فهذا يجعله أكثر تركيزا فى رسمه والعمل على سرعة انجازه اذا قورن بالطفل الأمريكى الذى يطلق بحرية تامة فى رسم أى شىء ، وفى أى وقت ، وممكن أن يبدأ الرسم ولا ينجزه ، وبعد فترة يبدأ من حيث ابتدأ وقد سبق وأن أوضحت الباحثة من قبل مالاحظته على أطفال الحضانة من ثلاث الى ست سنوات فى مركز الأطفال الصغار Center for young children in Maryland University حيث أن أفراد تلك المرحلة العمرية (المجموعة الأولى ، المجموعة الثانية فى هذه الدراسة) لم يتلقوا أى تدريب على الرسم منذ دخولهم المركز (الحضانة) ويرسمون رسما حرا طبقا لرغبة كل منهم وذلك أثناء وجودهم فى الحضانة · ولذلك عندما عرضت عليهم موضوعات الرسم فى هذه الدراسة ، كل رسم على حده ، وجدت الباحثة صعوبة شديدة فى انجاز مهام هذه الدراسة · حيث كان يترك للطفل حرية الرسم (أى يرسم أو لايرسم) وربما اذا رسم يترك له حرية انجاز هذا الرسم أو عدم انجازه · وفى بعض الأحيان كان الطفل يرسم وينجز الرسم ويصمم أن يأخذ معه الى منزله لكى يشاهده أفراد أسرته ، وله مطلق الحرية أيضا فى عمل ذلك ، واذا فقد لوحة الرسم التى رسمها وأخذها معه فى المنزل واضطررنا الى حثه على رسمها مرة أخرى لايكون بنفس الدافعية كما فى المرة الأولى ·

وعندما طلبت الباحثة من مدرسات الحضانة حث الأطفال على الرسم بطريقة أو أخرى ، قوبل ذلك بالرفض الشديد ، حيث أن الطفل له مطلق الحرية فى عمل أى شىء يرغبه أو لايرغبه · وعلينا احترام رغباته ولذلك كانت الباحثة ملاحظة فقط ·

٤ - يشير شاكر عبد الحميد فى دراسته ١٩٨٩ الى أن عمليات الارتقاء والنمو والخبرة لها دور كبير فى ارتقاء مهارات الرسم لدى الأطفال ·

وقد سبق وأن أوضحنا من قبل ومن خلال النتائج الاحصائية أنه توجد فروق ذات دلالة فى مستوى الرسم لدى مجموعات الدراسة وذلك لصالح المجموعات العمرية الأكبر سنا · هذا من ناحية ·· ومن أخرى أننا نجد ونحن على مشارف القرن الحادى والعشرين ثورة عارمة فى التكنولوجيا الحركية والمرئية اذا قورن ذلك بالسنوات الأولى من القرن العشرين فالطفل فى الماضى الذى ليس ببعيد رؤيته للأشياء وللأشخاص كانت محدودة سواء فى المنزل أو

المدرسة أو الشارع فقط · فكان الطفل يستقى معلوماته ورؤيته المسموعـــة للأشخاص من خلال المذياع فى أحسن الأحوال ·

بينما الآن اتسع مجال الرؤية للأطفال ولمدة أطول عن الماضى فأصبح يرى الأشخاص والأشياء المختلفة ليس فى المنزل أو المدرسة والشارع فقط كما كان فى الماضى ، بل أيضا أصبح يرى كل شىء من خلال التليفزيون ، والفيديو · يحرك دمى الأشخاص والأشياء المختلفة كالعروسة (الباربى وعريسها) والعربة والقطار وغيره بالريموت كنترول ، وأصبح يرســـم بالكمبيوتر · كل هذه التكنولوجيا ساعدت الطفل على احتكاك أكثر بالبيئة المحيطة به ، على التعرف أكثر على دمى الأشخاص ولمسها ومعرفة تركيباتها، وأيضا على الأشياء كالعربة ولمسها وفحص مكوناتها · وكيفية تحريكهـــا بالريموت كنترول · فعرف الطفل كيف يتحرك الأشخاص والأشياء الى الأمام والخلف والجنب وماهى أشكالها المختلفة (أو وضعها) أثناء كل حركة · كل ذلك أدى الى أن يتعرف الطفل أكثر على كل مايحيط به فى البيئة وأصبـح طفل اليوم أكثر خبرة وادراكا من الطفل فى الماضى الذى ليس ببعيد وبالتالى انعكس ذلك أيضا على رسوماته ·

ولايظهر هذا الانعكاس الا من خلال نظرة فاحصة لتحليل بعض رسومات الأطفال فى هذه الدراسة ·

٥ ـ قد أوضح بياجيه أن رسوم الأطفال فى مرحلة العجز التركيبى (ثلاث الى أربع سنوات) تظهر الأخطاء فيها بكثرة فى الأشكال المركبة · فقد تكون العينان خارج الرأس فى الشكل الانسانى ، أو ترسم العناصر متجاورة بجانب بعضها ولايكون بينها اتصال · أو تقلب العناصر العليا الى أسفل أو العكس مثل الأنف فوق العينين ، أو يسقط سقف المنزل بداخله ·

ولكن الباحثة بملاحظتها لرسومات الأطفال للمجموعة الأولى الأمريكية والتى يتراوح عمرها من (ثلاث الى أربع سنوات) وجدت تطورا عن ماقدمه بياجيه ·

حيث أن الرجل الضفدع الممثل لمرحلة العجز التركيبى لرسومات الأطفال فى تلك المرحلة العمرية عند بياجيه قد حل محله أحيانا شكلا للانسان سواء

رجل أو سيدة ، ولد أو بنت · تتضح فيه المعالم المختلفة تظهر العينان فى أماكنها ، وأصبحت العناصر المختلفة المميزة للشخصية الانسانية مستمرة ومتصلة مع بعضها ، والرأس الى أعلى والأرجل الى أسفل · وهذا عكس تصورات بياجيه لرسم الأطفال فى تلك المرحلة ·

وماينطبق على رسم الشخص ينطبق أيضا على الرسومات الخمسة المحددة فى هذه الدراسة · (أنظر الملحق) · ومن هنا فقد تحقق الفرض الثالث لهذه الدراسة ·

٦ ـ وجدت الباحثة ارتقاء فى رسومات الأطفال للمجموعة الأولى المصرية والتى يتراوح عمرها من (ثلاث سنوات ونصف السنة الى أربع سنوات) عن ماقدمه بياجيه حيث أن رسومات تلك المرحلة العمرية والتى تخضع الى مرحلة العجز التركيبى وجد أن الأطراف تتصل بجذع الشكل الانسانى، بلأنبعض أطفالهذه المرحلةيستطيعون رسم السيارة بـ أربع عجلات ويرسمون المنزل وبداخله السكان · أى أن رسمهم ارتقى لمرحلة الواقعية العقلية الذهنية ويرسمون مايعرفونه · وينطبق هذا أيضا على الرسومات الخمسة المحددة · (أنظر الملحق) · ومن هنا فقد تحقق الفرض الثالث لهذه الدراسة ·

٧ ـ بين بياجيه أن رسوم الأطفال فى مرحلة الواقعية العقلية (خمس الى ست) سنوات يظهر فيها اتصال الأطراف بالجذع فى الشكل الانسانى ، وتظهر التفاصيل الزائدة التى تعكس الاهتمام بالترتيب والنظام ، وكذلك الشفافية التى تعكس الأهمية التى يعطيها الطفل لعمليات الاشتمال والتضمين· أى فيها يرسم الطفل مايعرفه وليس مايراه · بمعنى أن يرسم المنزل بداخله السكان وتظهر الشفافية أو X-ray أى تظهر البيضة وبها الكتكوت ·

أو يظهر بروفيل الشخص وبه العينان ، وبروفيل السيارة وبها أربع عجلات · ولكن الباحثة بملاحظاتها لرسومات بعض أطفال المجموعة الثانية الأمريكية والمصرية والتى يتراوح عمرها من (خمس الى ست) سنوات وجدت ارتقاء عن ماقدمه بياجيه فى هذا الصدد · فوجدت رسومات بعض الأطفال تكاد تخلو من الشفافية · فيرسمون المنزل والسكان خارج المنزل أو السكان تظهر من الشباك أو الباب ·

ويرسم بروفيل الشخص بعين واحدة ، وبروفيل السيارة بعجلتين فقط · أى أن بعض أطفال هذه المرحلة ارتقى رسمهم لمرحلة الواقعية البصرية · أى يرسم الطفل مايراه · وينطبق هذا على الرسومات الخمسة المحددة فى هذه الدراسة · (أنظر الملحق) ·

٨ ـ كما وضح بياجيه أيضا أن رسوم الأطفال فى مرحلة الواقعيـــة البصرية وهى من ثمان سنوات حتى بعد العاشرة يرسم فيها الطفل مايراه وليس مايعرفه · أى أن الوجه الانسانى (بروفيل شخص) يشتمل على عين واحدة فقط وذلك كما يرى الشخص من الجنب ، وأن بروفيل السيارة أيضا يظهر بعجلتين ، وترى قمم الأشجار فقط التى تقع خلف المنزل وليست الشجرة كلها · كما أن الموضوعات التى ترسم فى خلفية الصورة تكون أصغر فأصغر اذا قورنت بالموضوعات الموجودة فى صدر الصورة · (أى أن الخطـــوط متراجعة ومرتدة) ·

وقد لاحظت الباحثة على رسومات أطفال المجموعة الثالثة الأمريكية والمصرية والتى يتراوح عمرها من (سبع الى احدى عشرة سنة) أنهم يرسمون بالفعل مايرونه أكثر مما يعرفونه ، وأن رسوماتهم للشكل الانسانى واضحه المعالم والبروفيل بعين واحدة ، وبروفيل السيارة بعجلتين · وأن الموضوعات التى توجد فى صدر الصورة أكبر من التى توجد فى خلفية الصورة · فالخطوط متراجعة ومرتدة وهذا يتفق مع تصورات بياجيه ·

لكن وجدت الباحثة أن خطوط رسومات أطفال هذه المجموعة تكاد تكون متطورة عن التصورات التى وضحها بياجيه لهذه المرحلة حيث أن رسوماتهم تصل الى المرحلة العمرية الأكبر سنا · فبعضهم يرسمون بطريقة البورترية وهم أكثر وعيا بالعناصر الطبيعية المحيطة بهم مراعين النسب والتناسب وهـــم أكثر تحكما فى التعبير عما يريدون رسمه · وبالتالى فان رسمهم ارتقى من مرحلتهم هذه الى مرحلة عمرية أكبر سنا ، وان كان لايظهر هذا بصـــورة ملحوظة ·

وقد يرجع ذلك الى طبيعة هذه المرحلة حيث أن شاكر عبد الحميد ١٩٨٩ قد أوضح من قبل أن مظاهر الابطاء والانخفاض فى كفاءة نشاطات الرسم

لدى الأطفال غالبا عند عمر سبع وتسع سنوات (أنظر الملحق) · ومن هنا فقد تحقق الفرض الثالث لهذه الدراسة ·

أما بالنسبة للفرض الرابع فقد أظهرت العينات المصرية والأمريكية بعض الاختلافات النوعية فى مستوى الرسم ·

على سبيل المثال وليس الحصر فقد انعكست بيئة وثقافة كل مجتمع على بعض رسومات الأطفال فوجدت الباحثة أن الطفل الأمريكى يرسم أحيانا شخصا زنجيا أو رجلا شعره طويل والطفل المصرى يرسم أحيانا المنزل المصرى بالأثاث الضخم اذا قورن بالمنزل الأمريكى · أو قد يظهر المنزل المصرى وفوقه هلال ، أو شخص مصرى يدلى السلة (السبت) من الشباك · وقد اختفى هذا من الرسومات الأمريكية ·

وقد ترسم أحيانا العينة الأمريكية المنزل وبخارجه سكانه ومعهم كلب· وقد يختفى الكلب من رسومات العينات المصرية · (أنظر الملحق) · ومن هنا فقد تحقق الفرض الرابع لهذه الدراسة ·

وبما أن النتائج السابقة لهذه الدراسة أوضحت أن النتائج الاحصائية تتفق مع تصورات بياجيه من حيث أن هناك فروقا ذات دلالة احصائية فى مستوى الرسم لدى المجموعات العمرية المختلفة فى أمريكا ومصر · وذلك لصالح المجموعات العمرية الأكبر سنا · ونتيجة للتطور التكنولوجى فى وقتنا الحاضر والذى استفاد منه طفل اليوم كما سبق وأن أوضحنا من قبل سواء فى مصر وأمريكا ، وانعكست استفادته هذه على ارتقاء مستوى رسمه والذى لايتفق مع تصورات بياجيه لمراحله المختلفة التى حددها للرسم ·

فقد يبدو من أول وهلة أن النتائج الاحصائية مخالفة للنتائج الكيفية (التحليلية) ، ولكن ارتقاء مستوى رسم الطفل لم يحدث فى مرحلة واحدة فقط من المراحل التى تصورها بياجيه فى الرسم بل حدث فى كل مراحل تصورات بياجيه ، وان كان بنسب مختلفة · وبالتالى أدى ذلك الى التقدم والارتقاء فى الرسم مع الاحتفاظ بالأساسيات التى أكدها بياجيه فى أن مستوى الرسم يتحسن ويرتقى عند الأطفال الأكبر سنا · أى يرتقى مستوى الرسم بزيادة النمو · (وهذا لايخالف قوانين النمو) · حيث أن تصورات بياجيه لمراحل

تطور رسم الأطفال (مرحلة العجز التركيبى ـ مرحلة الواقعية العقلية ـ مرحلة الواقعية العقلية ـ مرحلة الواقعية البصرية) مازالت موجودة وليست بينها فواصل حاسمة بل انها متداخلة مع بعضها ومستمرة الا أن أعمار الأطفال التى حددها بياجيه لرسم كل مرحلة على حدة ، هى التى اختلفت وحدث لها تقدم وارتقاء حيث توصلت هذه الدراسة الى أن رسومات الأطفال الذيـــن يقع عمرهم الزمنى فى مرحلة العجز التركيبى طبقا لتصورات بياجيه قـــد ارتقى رسمهم الى مرحلة الواقعية العقلية ، وكذلك أيضا رسومات الأطفال الذين يقع عمرهم الزمنى فى مرحلة الواقعية العقلية طبقا لتصورات بياجيه قد أرتقى رسمهم الى مرحلة الواقعية البصرية ٠

ومن هنا ترى الباحثة ضرورة الاهتمام بدراسة الطفل ورسوماته فى ظل التفاعلات المستمرة بينه وبين البيئة ٠ كما يجب ضرورة اعادة النظر فى مناهجنا التعليمية وضرورة تطورها وخاصة فى المراحل الأولى للتعليـــم ٠ واضعين فى اعتبارنا ودون اغفال أثر البيئة ٠ والتفاعل المستمر بين الطفل وبيئته وكل مايحيط به من تطور وتكنولوجيا ٠ وأثر ذلك كله على تغيير مسار الارتقاء لدى الطفل ٠

هوامش الدراســـة

١ ـ سليمان ، شاكر عبد الحميد : ابريل ١٩٨٩ ، الطفولة والابـداع، الجزء الثانى ، الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية ٠ ص ٦٣ ، ٨٩ ٠

٢ ـ المرجع السابق ، مارس ١٩٨٩ ، الجزء الأول ، ص ١٧ ٠

٣ ـ المرجع السابق ، ابريل ١٩٨٩ ، الجزء الثانى ، ص ٩٠ ٠

٤ ـ المرجع السابق ، مارس ١٩٨٩ ، الجزء الأول ص ٨٤ ـ ٨٥ ٠

5) Burt C. 1921. Mental and Scholastic Tests. Stapless Press Limited, New York, pp. 245-254.

6) DI LEO Joseph H. 1983. Interpreting children's Drawings Brunner, Mazel Publishers, New York, pp. 31-39.

7) Lawenfield & Brittain, W.L. 1982. Creative & Mental Growth., MacMillan Publishing Company, New York, pp. 36-39.

8) Dubowski Janek 1990. Art versus language (separate development during chilhdood) In Working with children in Art therapy 1990, Edited by case Caroline & Dalley Tessa Tavistock / Routledge, London & New York, pp. 8.

9) DI LEO Joseph H. 1973. Children's Drawings as Diagnostic aids. Brunner, Mazel Publishers, New York, pp. 4-18.

10) Goodnow Jacqueline 1977. Children Drawing Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts, pp. 52-53.

11) Freeman N. et al. 1976. "Children's Strategies in Producing Tree-dimensional Relationships on a two-dimensional surface". Journal of Experimental Child Psychology, 1976, 23, pp. 305-315.

12) Machover Karen 1960. "Six Differences in the Developmental Pattern of Children as Seen in Human Figure Drawings". In Projective Techniques with Children 1960, Edited by

Rabin Albert I. & Haworth. Mary R. Grune & Stratton, New York, pp. 238-257.

13) Hammer Emanuel F. 1960. "The House - Tree - Person (H-T-P) Drawings as a Projective Technique with Children". In Projective Techniques with Children 1960 Edited by Rabin Albert I. & Haworth Mary R. Grune & Stratton, New York, pp. 258-272.

١٤ ـ سليمان ، شاكر عبد الحميد : مرجع سابق ، ابريل ١٩٨٩ ، الجزء الثانى ، ص ٩٨ ٠

١٥ ـ أحمد ، جوزال عبد الرحيم : ١٩٩٢ ، «التدريبات التخطيطية لطفل الروضة وعلاقتها بالكتابة » ٠ المؤتمر الثامن لعلم النفس فى مصر ٦ ـ ٨ ١٩٩٢ ، الجمعية المصرية للدراسات النفسية ـ توزيع مكتبة الأنجلو المصرية ١٣٥ ـ ١٦٦ ٠

١٦ ـ السيد ، سناء محمد : ١٩٩٢ ، دراسة الشخصية عن طريق الرسم ـ دراسة تجريبية على عينة من أطفال ماقبل المدرسة» ، المؤتمر الثامن لعلم النفس فى مصر ٦ ـ ٨ يونيه ١٩٩٢ ، الجمعية المصرية للدراسات النفسية ـ توزيع مكتبة الأنجلو المصرية ص ٤٤٩ ـ ٤٦٨ ٠

١٧ ـ سليمان ، شاكر عبد الحميد : مرجع سابق . مايو ١٩٨٩ ، الجزء الثالث ، ص ١٤٩ ـ ١٥٠ ، ٢٠٥ ـ ٢٠٦ ٠

18) Machover Karen 1960, pp. 238-257.

19) DI LEO Joseph H. 1983. pp. 41-194.

20) Dean Anne L. 1990. "The Development of Mental Imagery. A Comparison of Piagetain and Cognitive Psychological Perspectives". In Annuals of Child Development, Vol. 7, 1990. (A Research Annual) Edited by Vesta Ross Jessica Kingsley Publishers, London, pp. 105-144.

21) Smith Nancy R. & Fucigna Carolee 1988. 'Drawing Systems in Children's Pictures : Contour and Form". Visual

Arts Research 1988. By Board of Trustees of the University of Illinois, pp. 66-76.

22) Strommen Erik 1988. "A Century of Children Drawing : The Evolution of Theory and Research Concerning the Drawings of Children". Visual Arts Research 1988. By Board of Trustees of the University of Illinois, pp. 13-24.

23) Hagood Maralynn M. 1991. "Group Art Therapy with Mothers of Sexually A Bused Children". The Arts in Psychotherapy, Vol. 18, No. 1, Spring 1991, pp. 17-27.

24) Fields Joyce, 1991. 'Information Technology in early years Classroom : A case Study" Early Child Development and Care 1991, Vol. 69 Gordon and Breach Science Publishers, pp. 53-62.

٢٥ ـ منسى ، محمود : ١٩٨٩ ، الاحصاء والقياس فى التربية وعلم النفس ، دار المعرفة الجامعية ـ الاسكندرية ص ٣١٨ ـ ٣٤٥ .

أسس ومقومات المدخل الاسلامى للتنمية الشـاملة للمجتمع

د٠ محروس أحمد غبان (*)

الاطـار العـام للبحـث

مقـــدمة

حظيت ظاهرتا التخلف والتنمية بمختلف أبعادها فى الدول النامية على اهتمام مفكرى العلوم الاجتماعية والانسانية والتربوية ، ونما وتبلور تبعا لذلك عدد من النظريات المفسرة لأسباب التخلف والمحددة لسبل النهـــوض والتنمية فى تلك الدول ٠ وشكلت هذه النظريات فى مجلها مدرستين أساسيتين هما : مدرستا التحديث والتبعية ، وقد نهجت المدرستان نهجين مختلفين فى معالجة التخلف والتنمية نتيجة للانحياز الأيديولوجى المتباين لكل منهما ، ففى حين تلتزم معظم نظريات مدرسة التحديث بالأيديولوجية الرأسمالية ، تنطلق معظم نظريات التبعية من الأيديولوجية الماركسية ـ اللينينية ٠ لكـن هذا الالتزام الأيديولوجى أعاق قدرتهما على فهم وتحليل ظروف وأبعـــاد التخلف وسبل التنمية بشكل يتفق مع الواقع الفعلى للدول النامية ، مما جعل المنفعة العملية الناجمة من الأخذ بنظريات واستراتيجيات هاتيـــن المدرستين محدودة لهذه الدول بل كانت لها نتائج مشوهة ومدمرة على بنية تلك الدول فى أحيان كثيرة (١) ٠

ونتيجة لمحدودية نجاح نظريات واستراتيجيات مدرستى التحديـــث والتبعية فى احداث تنمية حقيقية للدول النامية ، ارتفعت فى المقابل أصوات عديدة تتحدث عن الأصالة فى التنمية ، وتنادى بضرورة أن تبحث هذه الدول وتطور نظريات وأطر تنموية تشتق من واقعها وجذورها التاريخية ، وتراعى خصوصيتها وذاتيتها ٠ وهذه الدراسة جاءت كمحاولة تستجيب لهـــذه الضرورة من خلال الاسهام فى البحث عن الاسهام فى البحث عـــن أسس

(*) أستاذ مساعد التربية المقارنة ورئيس قسم التربية الاسلامية والمقارنة كلية التربية ، جامعة الملك عبد العزيز (المدينة المنورة) ٠

ومقومات مدخل اسلامى للتنمية يعبر عن واقع وحاجات وتطلعات المجتمعات الاسلامية ٠

مشكلة البحث وتساؤلاته :

ان المتتبع للواقع المعاصر للدول العربية والاسلامية يدرك بوضوح أن التنمية بمختلف أبعادها أصبحت قضية مصيرية فى حياتها ، لكنها للأسف أخطأت فى اختيار الوسيلة والهدف فى تحقيقها ، اذ جعل بعضها من النموذج الرأسمالى الغربى للتنمية مثلا أعلى له ، وجعل البعض الآخر من النموذج الاشتراكى الماركسى للتنمية مثلا أعلى له ٠ فكان من نتائج ذلك اهمال القيم والهويات الثقافية الذاتية الخاصة بتلك الدول مما أدى الى حدوث تنمية قاصرة ومشوهة (٢) ٠ ولعل ماتحتاجه المجتمعات العربية والاسلامية لاحداث تنمية حقيقية هو أن يحكم الاسلام هذه التنمية ويوجهها فى أبعادها وجوانبها المادية والمعنوية ٠

وعليه فان مشكلة البحث تتمحور حول السؤال الرئيسى التالى : ما أسس ومقومات المدخل الاسلامى للتنمية الشاملة للمجتمع ؟ ولكى تسهل عملية الاجابة على هذا السؤال ، وتناول مختلف الموضوعات ذات الصلة الوثيقة به تمت صياغة الأسئلة الآتية :

- ما المقولات الأساسية لأبرز نظريات التنمية التى حاولت التعامل مع ظاهرتى التخلف والتنمية فى المجتمعات النامية (بما فيها المجتمعات العربية والاسلامية) ، وما أبرز الانتقادات التى توجه اليها ؟

- ما أسباب تخلف المجتمعات العربية والاسلامية من منظور اسلامى؟
- ما أسس ومبادىء المدخل الاسلامى للتنمية الشاملة للمجتمع ؟
- كيف يبنى الاسلام انسان التنمية ؟ وما أداته فى ذلك ؟
- ما موقف المدخل الاسلامى للتنمية من التنمية الذاتية المستقلة للمجتمع ؟

أهداف البحث :

يسعى هذا البحث مبدئيا الى المساهمة فى محاولات تأصيل التنمية فى

المجتمعات العربية والاسلامية ، لتكون نابعة من واقعهـــا ومعبرة عـــن خصوصيتها ، ومستهدية بموروثها الدينى والثقافى والحضارى ، ومستشرفة لتطلعاتها وآمالها ، خاصة بعد أن تبين محدودية نجاح النظريات «المستوردة» فى فهم ومعالجة ظاهرتى التخلف والتنمية فى هذه المجتمعات ، وذلك مـــن خلال محاولة طرح وتناول ومناقشة الموضوعات والقضايا ذات الصلة باجابة أسئلة البحث السابقة ٠

أهمية البحث :

تنبثق أهمية البحث من حيوية موضوعه حيث تتجلى أبرز عناصر هذه الأهمية بالنقاط التالية :

ـ انه يتصدى لقضية تأصيل التنمية فى المجتمعات العربية والاسلامية التى غدت مطلبا وهدفا ، بعد أن تيقن الجميع أنه لاسبيل للخروج من مأزق التخلف الا من خلال الاعتماد على تنمية تكون نابعة من داخل تلك المجتمعات ويكون الاسلام حجر زوايتها ٠

ـ انه يؤكد على المدخل الاسلامى للتنمية للمجتمعات العربية والاسلامية من منطلق أن الاسلام عقيدة الأمة ومنهج حياتها ، ولأن له معها تجربـــة ماضية ، نقلتها من حياة التشرذم والبداوة ، الى حياة الوحدة والحضارة ، وتحولت بفضله الى قائدة أعظم تنمية على مر العصور ، تجاوزت ثمارها حدود هذه المجتمعات الى الانسانية جمعاء ٠ وهذا مايجعل المنفعة التـــى ستعود من جزاء الأخذ بهذا المدخل ـ فى حالة تطبيقه بالشكل السليم ـ فى الوقت الراهن ليست قاصرة على المجتمعات الاسلامية المعاصرة ، بل سوف تتعداها الى المجتمعات المتقدمة ، بعد أن تبين مقدار المعاناة والمشكـــلات الانسانية والطبيعية التى نجمت من جراء نمط التنمية التى تصير عليه ، فغدت بحاجة الى مدخل أو نموذج للتنمية يرفع عنها تلك المعاناة ويساعدها على حل مشكلاتها ، ولن تجد هذه المجتمعات المتقدمة أفضل من المعطيات الاسلامية لمساعدتها فى تجاوز أزمتها الراهنة ٠

ـ ولعل مايحسب للبحث الحالى أنه من الدراسات القليلة التى حاولت البحث المفصل فى أسباب التخلف ونوعية التنمية التى تحتاجها المجتمعات العربية والاسلامية من منظور اسلامى ، رغم أهمية وحيوية ذلك الموضوع ٠

اذ أن معظم البحوث والدراسات انصبت على توصيف حالة التخلف ، وعلى نقد النظريات والاستراتيجيات التى تقوم عليها التنمية فى تلك المجتمعات.

منهج البحث :

استخدم الباحث المنهج الوصفى التحليلى كأداة أساسية لوصف وتحليل ومناقشة واستخلاص ماجاء فى مختلف مصادر المعرفة المتاحة المكتوبة ذات الصلة بموضوع البحث ، والحرص على عرضه وتوظيفها بالشكل الذى يخدم أسئلة وأهداف البحث .

الدراسات السابقة :

ان الدراسات والبحوث التى تناولت التنمية فى المجتمعات النامية ، بما فيها المجتمعات العربية والاسلامية ، من الوفرة والكثرة بحيث تستعصى على الحصر ، ولعل مرجع ذلك الى أن التنمية غدت القضية الجوهرية والمصيرية ومحط آمال تلك المجتمعات . كما كثرت وتعددت وتباينت ، فى الوقت نفسه ، منطلقات ووجهات تلك الدراسات والبحث فى طرحها ومعالجتها لها ، وكثرت وتعددت ، أيضا ، أخطاؤها وأخطارها (٣) وهذه الدراسات والبحوث رغم كثرتها لانجد من بينها الا القليل الذى حاول البحث المفصل فى مقومات وأسس المدخل الاسلامى للتنمية الشاملة ، الذى يبين الواقع أن المجتمعات الاسلامية بحاجة ماسة اليه ، بعد أن فشلت تجاربها التنموية المستندة الى أسس ومنطلقات لاتراعى خصوصية تلك المجتمعات . ولعل مايحسب للدراسة الحالية أنها أتت كمحاولة لسد بعض جوانب هذا النقص من خلال اسهامها فى تأطير وتأصيل هذا المدخل ، بجانب حرصها على أن يكون مدخلها عبارة عن تحليل ناقد لبعض نظريات التنمية الحديثة ، ذات التأثير الواضح فى رسم وتخطيط أهداف واستراتيجيات التنمية فى معظم المجتمعات الاسلامية ، وتبيان عدم مناسبتها لتفسير التخلف فى تلك المجتمعات، أو استخدامها كأساس تقوم عليه برامج ومشروعات التنمية فيها . والباحث سيكتفى هنا بعرض لبضع من الدراسات والبحوث ذات الصلة الوثيقة بهدف أو أكثر من أهداف الدراسة .

ففى دراسة عبد الرحمن النقيب (١٩٨٢م) «منهج التربية الاسلامية فى التنمية » والتى هدفت الى نقد أبرز الأسس والمسلمات التى تقوم عليها التنمية

(دراسات تربوية)

وفق النموذجين الرأسمالى والشيوعى ، ومحاولة تقديم بديل اسلامى للتنمية عن طريق التربية الاسلامية ، انتهى الباحث الى أن أى من النموذجين لايصلح لأن يكون أساسا للتنمية فى المجتمعات النامية عموما ، والمجتمعات الاسلامية خصوصا ، وطرح فى مقابل ذلك خيارا اسلاميا يقوم على أسس أهمها : أن النموذجين الرأسمالى والشيوعى ليسا هما النموذجين الوحيدين للتنمية بحيث أن المجتمعات النامية لايمكنها أن تنهض الا من خلال اتباع أحدهما ، بل أنه يجب على تلك المجتمعات أن تبحث عن نموذج خاص بها يعبر عن ذاتيتها وخصوصيتها ، أن النموذجين السابقين ليسا المثل الأعلى الذى ينبغى على البشرية أن تحتذيه ، فانجازاتهما لاينبغى أن تخفى وجههما القبيحين ممثلا فى التحلل الخلقى ، والخواء الروحى ، وتلوث البيئة ... الخ ، وخلص الباحث بالتأكيد على أن دول العالم الاسلامى بالذات مطالبة عقلا وشرعا بأن تختط لنفسها مسارا تنمويا اطاره المرجعى الاسلام ، فالفائدة التى ستعود عليها من جراء ذلك ، ان أحسنت التطبيق ، لن تكون محصورة فقط على نطاقها ، بل ستعم البشرية جمعاء ، لأنها تمتلك دون غيرها اطارا معنويا (عقديا) محددا من قبل رب العالمين ، قادرة بموجبه على تقديم نموذج تنمية يحل ويتلافى ماوقعت به المجتمعات المعاصرة من مشكلات وصراع (٤) .

وفى دراسة ضياء زاهر (١٩٨٥م) «التعليم ونظريات التنمية : دراسة تحليلية نقدية » والتى هدفت الى تحليل ونقد لأهم المقولات والافتراضات الأساسية لأربع من نظريات التنمية هى : رأس المال البشرى ، التحديث ، التبعية ، التحرر ، وتوضيح موضع ومكانة التعليم فيها ، واظهار الى أى مدى تتفق أطروحات هذه النظريات مع واقع التعليم والتنمية فى المجتمعات النامية ، وانتهت الدراسة الى نتيجة مؤداها : صعوبة التسليم بأن أى من تلك النظريات بمفردها يكون قادرا على أن يقدم تفسيرا كاملا لحالة التخلف أو تجاوزها فى بلدان العالم الثالث ، وبالتالى لطبيعة العلاقة المتشابكة بين التنمية والتعليم وعليه رأت الدراسة ضرورة أن تبحث هذه الدول عن اطار **جديد** (Paradigm) يقوم التعليم فيه بدور محورى ويستند الى الاعتبارات التالية : حق كل بلد فى اختيار نموذج للتنمية يتناسب مع مواصفاته وبنيته الاجتماعية والسياسية والتعليمية . أن يسعى هذا النموذج الى تلبية الحاجات الأساسية لمختلف فئات الشعب ، أن تنصب

استراتيجيات هذا النموذج على احترام خصوصية كل مجتمع ، وأن تتعهد بالنقد والتمحيص للتقاليد والقيم الموروثة بما يخدم تطوير واقع المجتمع ومستقبله ، أن يقوم هذا النموذج بادانة كل مظاهر التبعية ويعمل على ازالة كل حلقة من حلقاتها ، أن يقدم هذا النموذج وسائل فعالة لتوفير الموارد الداخلية اللازمة للاعتماد على الذات ، ويحافظ على الموارد المتاحة من الاستنزاف غير المبرر (٥) ٠

وفى دراسة على أبو العينين (١٩٨٧م) «التربية الاسلامية والتنمية» والتى هدفت الى توضيح العلاقة بين التنمية والتربية الاسلامية ، وتحديد أهم ركائز وأسس التنمية الاسلامية ومضامينها التربوية ، خلص الى أن البلاد العربية والاسلامية بحاجة ماسة الى التنمية ، ولابد لها من نموذج تنمية اسلامى ، وأن التربية المطلوبة التى يجب أن تصاحب هذا النموذج هى التربية الاسلامية ، وأن العلاقة بين التنمية الاسلامية والتربية الاسلامية تتجلى فى استجابة التربية الاسلامية لجهود التنمية ، فى تنمية انسان متكامل ملائم لجهود التنمية ، وتوفير المناخ الفردى والاجتماعى والاقتصادى المناسب لهذه الجهود ، كما أن التنمية تلبى احتياجات التربية وتوفر المناخ الملائم لممارسة وظيفتها ، علاوة على التربية الاسلامية والتنمية الاسلامية تعملان على تحقيق التحرر للمجتمع وللانسان من كافة ألوان التبعية (٦) ٠

وفى دراسة عثمان الرواف (١٩٨٩م) «مدرستا التنمية والتبعية : أوجه التباين بين الطرح النظرى والواقع التطبيقى » والتى هدفت الى تقصى صحة الافتراض النظرى الذى مؤداه أن الالتزام الأيديولوجى لأدبيات مدرستى التنمية والتبعية قد أعاق قدرتهما على فهم أبعاد وظروف التخلف والتنمية الكامل ، فجاءت تحليلاتهما ومقترحاتهما نتيجة لذلك ناقصة ومنفصلة عن واقع الدول النامية ٠ وبعد مناقشة مستفيضة ومتعمقة انتهى الباحث الى تأكيد صحة الافتراض السابق ، حيث أدت الالتزامات الأيديولوجية لنظريات التنمية والتحديث الى اهمال التأثيرات الدولية على تخلف الدول النامية ، واعتمدت فى تحديدها لماهية التنمية على خصائص منجزة فى المجتمعات الغربية ، وتفضيل المنهج الليبرالى الرأسمالى للتنمية دون اعتبار المشاكل التى تترتب على تطبيقه فى مجتمعات تختلف ظروفها عن ظروف الدول الغربية ٠ وكذلك أدت الصبغة الأيديولوجية لنظريات التبعية الى اهمالها

للمؤثرات الداخلية للتخلف فى الدول النامية بسبب اصرارها على تحميل المسئولية كاملة للاستعمار والامبريالية الدولية ، كما دفعتها التزاماتهـــا الأيديولوجية الى المبالغة فى التحليل الطبقى وتفضيل الحل الاشتراكى دون ادخال التعديلات الضرورية التى تجعله أكثر ملائمة لواقع الدول النامية ، مما جعل الباحث يصدر حكمه بتساوى محدودية المنفعة لكلا المدرستيـــن بالنسبة للدول النامية ، وحث هذه الدول على تطوير نظريات تنموية خاصة بها تقوم على فهم متعمق للواقع السياسى والاقتصادى والاجتماعى لهذه الدول وتبحث فى كيفية التنمية أكثر من ماهيتها ، مع الاستفادة مما جـاء فى بعض مقولات مدرستى التنمية والتبعية (٧) ٠

يتضح من العرض السابق ، أن هناك اجماعا بين الباحثين بضرورة البحث عن نظريات ومنطلقات لتفسير واقع التخلف والنهوض به فى الدول النامية على وجه العموم العربية والاسلامية على وجه الخصوص ، تبنى على الجذور التاريخية والواقع الاجتماعى والثقافى والسياسى لتلك الدول بعد أن كشف الواقع محدودية نجاح نظريات التنمية ذات التوجهات الرأسمالية أو الاشتراكية فى فهم أبعاد التنمية والتخلف فى هذه الدول ٠ وعليه جاءت تلك الدراسة كمساهمة فى مقابلة تلك الضرورة من خلال محاولة تحديدهـــا لأسس ومقومات مدخل للتنمية ينبع من خصوصية المجتمعات الاسلامية ٠

بعض نظريات التنميـــة ونقـدها

لقد حظيت ظاهرتا التنمية والتخلف فى الدول النامية ، فى أعقـــاب الحرب العالمية الثانية التى شهدت حصول العديد من هذه الدول علـــى استقلالها ، باهتمام مفكرى العلوم الاجتماعية ، فظهرت منذ ذلك التاريـخ آلاف الكتب والمقالات والدراسات ، فى مختلف اللغات حول تلك الظاهرة مفسرة ومعللة ومتلمسة لهذه الدول معالم الطريق الذى يمكن أن تسلكه لكى تلحق بدول العالم المتقدم ٠ غير أن المرء يحار فى تصنيف هذا الكـــم الهائل من أدبيات التنمية والتخلف الى نظريات واتجاهات محددة ، ومع ذلك فقد حاول البعض القيام بتلك المهمة ٠

ولعل تصنيف هذه الأدبيات الى قسمين أو اتجاهين رئيسيين ، مـــن

التصانيف الشائعة والمقبولة الى حد كبير ، حيث يتضمن القسم الأول نظريات التنمية التقليدية ، وتستند هذه النظريات على فكرة فحواها أن مشكلة التخلف داخلية فى طبيعتها أى أن البناء الاجتماعى والاقتصادى والسياسى فى الدول النامية هو المسئول عن حالة التخلف بها ، وللخروج من هذه الحالة فان على هذه الدول أن تسلك نفس الطريق الذى سلكته الدول الرأسمالية المتقدمة ، فالتنمية عندما تعنى التقدم نحو أهداف مشتقة من واقع تلك الدول المتقدمة · أما القسم الثانى فيتضمن نظريات التنمية النقدية أو التقدمية ، حيث تستند هذه النظريات ، فى معظمها ، على فكرة فحواها أن النظام الرأسمالى الدولى مسؤول عن حالة تخلف الدول النامية ، وللخروج من هذه الحالة فان على هذه الدول أن تفك ارتباطها بالرأسمالية العالمية ، وأن تعتمد الخيار الاشتراكى الثورى أساسا للتنمية · وواضح أن القسم الأول تلتزم معظم نظريات الأيديولوجية الرأسمالية ، فى حين أن القسم الثانى تلتزم معظم نظرياته بالأيديولوجية الماركسية ـ اللينينية ·

ولعل من أشهر نظريات القسم الأول نظريات التحديث Modernization ونظريات التطور Evolutionary ونظريات رأس المال البشرى Human Capital وأشهر نظريات القسم الثانى نظريات التبعية Defendency ونظرية التحرر Liberation · ولمزيد من التوضيح ، سوف يتم تناول نظرية من كل قسم بشىء من الشرح والتوضيح ·

١ ـ نظريات التحديث والعصرنة :

تقوم هذه النظريات على افتراض فحواه ان تخلف المجتمع يرجع ، بدرجة كبيرة ، الى حيازة غالبية أفراد المجتمع خصائص عقلية ونفسية معوقة للتنمية · وبالتالى فان التنمية لن تأخذ طريقها فى المجتمع الا باحلال هذه الخصائص بخصائص أخرى مهيئة ومواتية للتنمية · فأغلب منظرى هذا الاتجاه يفترضون وجود نوعين من المجتمعات متباينة (تقليدية وحديثة)· ويجعلون من خصائص المجتمعات الغربية الحديثة النموذج الأمثل للمجتمعات التقليدية ، وعليه فانها تجعل التنمية تتمثل فى انتقال خصائص هذه المجتمعات الحديثة الى الدول النامية · ولعل أبرز منظرى هذا الاتجاه فى الغرب ديفيد ماكيلاند McClelland ودانيال لرنر D. Lerner ، وهيجن

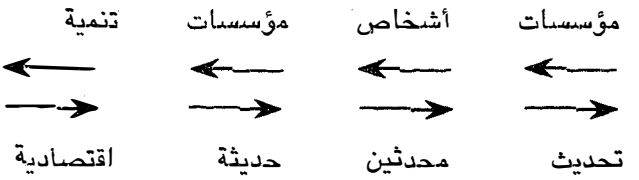
E. Hagen ، واليكس انكلز A. Inkeles ، وديفيد سميث D. Smith (٨) ٠

فنجد ماكيلاند صاحب نظرية «الحاجة الى الانجاز» فى التنمية يؤكد أن الدافعية أو الحاجة الى الانجاز ـ أى الدافع والرغبة لفعل الأشياء بطريقة أفضل ـ لدى أفراد المجتمع هى التى تحدد مستوى التنمية فى هذا المجتمع ويطلق على أفراد المجتمع الذين يمتلكون هذه الخاصية اسم «المنظمين» ٠ وتتصف شخصية المنظم بالحاجة الشديدة الى الانجاز ، والاحساس بالتفوق، والرغبة فى التجديد والابداع ، والرغبة فى تحسين العمل واتقانه ٠ وهو يرجع سبب تخلف الدول النامية الى غياب فئة المنظمين أو عدم توفرها بالعدد الكافى ، وعليه فان تحقيق التنمية فى هذه الدول يتوقف على قدرتها على توفير هذه الفئة بالكم والكيف اللازمين ٠ ويعول ماكيلاند على تربية الأطفال فى فترة مبكرة لتنمية الحاجة الى الانجاز عندهم ، لذا فهو يرى ضرورة الاهتمام بتربية المرأة ، وتدريب أعداد كافية من العاملين فى دور الحضانة ورياض الأطفال والمرحلة الابتدائية لكى يتقنوا طرق ووسائل التربية المنمية لتلك الحاجة ٠ كما أنه يرى أن على الدول النامية أن تستعين بمنظمين من الدول المتقدمة لدفع حركة التنمية فى هذه البلاد (٩) ٠

بينما نجد اليكس انجلز وزميله ديفيد سميث يربطان بين التنمية وبين ما سمياه «الانسان الحديث» ، وهو الذى يتصف بمجموعة من القيم والاتجاهات والحديثة ممثلة فى : تقبل الخبرات الجديدة ، الاستعداد لتقبل التغير الاجتماعى ، الميل للانتاج ، تقبل الأفكار الجديدة ، درجة تحمس عالية لحيازة الحقائق والمعلومات ، التوجه نحو الحاضر أو المستقبل أكثر من التوجه للماضى ، الاحساس والثقة بقدرته وقدرة الآخرين على تنظيم مختلف مظاهر الحياة والسيطرة عليها ، التوجه نحو التخطيط بعيد المدى ، الاعتقاد بقابلية التغيرات التى تطرأ على العالم للحساب والسيطرة ، وأن الناس والمؤسسات حوله يمكن الثقة بها ، تقدير المهارة الفنية والايمان بتوزيع المكافأة على أساس الجدارة والاستحقاق ، كما يقدر بدرجة عالية أهمية التعليم الرسمى ، احترام كرامة الآخرين ، فهم المنطق وراء عملية الانتاج والصناعة ٠ اضافة الى خاصتى التفاؤلية والخلاصية (وهى اعتقاد كنسى يقول ان جميع الناس ينعمون آخر الأمر بالخلاص) ٠ وعليه فانهما يريان

أن امتلاك أفراد المجتمع لهذه الخصائص والأنماط السلوكية شرط أساسى لتحقيق التنمية للمجتمع (١٠) ٠

ويرى انجلز وسميث أن التنمية تعتبر الى حد كبير نتاج تفاعل مجموعة من العوامل أو المتغيرات هى مؤسسات التحديث ، وأشخاص محدثيـــن ، ومؤسسات حديثة ، وتنمية اقتصادية ، ويمكن توضيح العلاقة بين هـــذه المتغيرات على النحو التالى (١١) ٠



فالعلاقة بين هذه المتغيرات هى علاقة دائرية ٠ وأن أبرز مؤسسات التحديث فى المجتمع هى المدارس النظامية الحديثة ، ووسائل الاعلام ، والأســـر والمصانع ٠ وتعطى نظرية انجلز للمدارس الحديثة دورا كبيرا فى اكساب الأفراد الخصائص الحديثة ، فهناك علاقة موجبة قوية بين المدة التى يقضيها الفرد فى التعليم الرسمى وبين مستوى الحداثة الشخصية لديه ٠

ويتضح مما سبق أن الافتراض الأساسى لنظريات التحديث يتضمـن أن درجة تنمية أى مجتمع وحداثته تتوقف على درجة عصرنة وحداثة قيـم واتجاهات وسلوك الأفراد المكونين له ، وأن هذه القيم والاتجاهات التـى تدعى حديثة هى غالبا قيم واتجاهات المجتمعات الغربية الحديثة ، كما أنه فى المقابل هناك قيم واتجاهات معوقة للتنمية ، وهذه فى الغالب هى القيم والاتجاهات الشائعة فى المجتمعات التقليدية والنامية ٠ وعليه فان التنمية تحدث فى المجتمعات النامية بامتلاك أفرادها لتلك القيم والاتجاهات الحديثة التى تلعب المدارس الحديثة دورا كبيرا فى اكسابها وتنميتها عند الملتحقين بهـــا ٠

١ ــ ١ نقد نظريات التحديث :

رغم أن المرء لاينكر أهمية معظم القيم والاتجاهات التى يرى أصحاب

هذه النظريات أنها ضرورية لاحداث التنمية ، الا أن هناك العديد من الانتقادات والمآخذ على تلك النظريات ، لعل أبرزها :

(أ) تحيزها الأيديولوجى الواضح للغرب ، اذ تجعل مقياس التنمية مدى توفر القيم والاتجاهات الغربية فى مجتمع التنمية ، فهى على حد تعبير البعض ترى أنه لكى يصبح المرء أو المجتمع حديثا عليه أن يصبح غربيا (١٢)٠ بل ان البعض يذهب الى أن الاتجاه الرئيسى فى نظريات التحديث تحول من فكر يهدف أساسا الى تفسير تخلف الدول النامية الى فكر يصف ويضع استراتيجيات التنمية بالشكل الذى ينسجم مع سياسة الحكومة الأمريكية(٣١)٠

(ب) زيف الافتراض المتضمن فى نظريات التحديث الذى مفاده أن الاتجاهات والقيم الحديثة تتناقض مع الاتجاهات والقيم التقليدية - حيث نجد فى مجتمعات مثل اليابان عددا من القيم والاتجاهات التى توصف بالتقليدية تلعب دورا أساسيا فى احداث النمو الاقتصادى (١٤) ٠ فالعلاقة بين القيم والاتجاهات التقليدية والحديثة ليست دائما علاقة صراع وتناقض حيث من الممكن أن يتزامنا ويتعايشا فى المجتمع الواحد فى الوقت نفسه ويكمل كل منهما الآخر ٠ ولقد أظهرت العديد من الدراسات أن هناك مظاهر تقليدية فى المجتمعات العصرية المتقدمة ، ومظاهر عصرية فى المجتمعات التقليدية (١٥) ٠

(ج) يؤخذ عليها افتراضها أن امتلاك أفراد مجتمع نام أو متخلف ، للقيم والاتجاهات الحديثة يؤدى بالضرورة الى حدوث تنمية اقتصادية واجتماعية فى هذا المجتمع ، حيث اتضح عدم الصحة المطلقة لهذا الافتراض٠ فالمجتمع أكبر من مجموع عناصره أو أفراده ٠ كما ان هجرة العقول من المجتمعات النامية تعد شكلا من أشكال السلوك الحديث ، غير أن هذا السلوك لايسهم فى تنمية هذه المجتمعات بل له نتائج عكسية على التنمية (١٦) ٠

(د) تجاهل هذه النظريات شبه التام للبعد التاريخى للتخلف فى الدول النامية ، أى أنها لم تشر للآثار السيئة للأستعمار ولا الى علاقة الاستغلال التى عانت منها تلك الدول من قبل الدول الاستعمارية ٠ فأنصار هذه النظريات يركزون على العوامل الداخلية للتخلف ، مستقلة عن سياقها التاريخى وكأنها السبب الوحيد للتخلف فى هذا المجتمع (١٧) ٠

(هـ) ان مقولات هذه النظريات فيها تبسيط مخل لواقع تخلف المجتمعات النامية وللعمليات اللازمة لاحداث التنمية ، حيث اختزلت كل ذلك فى غياب أو حضور مجموعة من القيم والاتجاهات عند الأفراد ، علما بأن التخلف والتنمية أكثر تعقيدا وتشابكا من هذا الطرح البسيط لهما ٠

ولعل من أهم ما يحسب لهذه النظريات مع نظرية رأس المال البشرى، بالنسبة للتعليم ، اعتبارها التعليم مفتاح التنمية ، وتقديمها الاطار النظرى المسؤول عن تبرير الانفاق الكبير على التعليم بشكل فعلى فى جميع أنحاء العالم فى الستينات والسبعينات من هذا القرن الميلادى ، لكن من جهة أخرى قد ترتب على تحيز هذه النظريات الأيديولوجى للغرب نحو نمط التحديث، صبغ الأفكار والممارسات التعليمية فى مجتمعات العالم الثالث بالصبغة الغربية مما أدى الى خلق انفصال واضح بين الذين أتيحت لهما الفرصة لتلقى تعليم غربى وبين الذين لم تتح لهم هذه الفرصة مما أدى الى خلق ثنائية اجتماعية ثقافية فى هذه المجتمعات (١٨) ٠

٢ ـ نظريات التبعية :

تعتبر هذه النظريات من أحدث النظريات التنموية وأكثرها شيوعا لدى مفكرى العالم الثالث (١٩) ٠ ولعل ذلك يرجع الى أن معظم منظريها من دول العالم الثالث والى كونها بديلا للنظريات الرأسمالية للتنمية التى أصبحت عرضة لانتقادات عديدة وحادة أضعفت بدرجة كبيرة مصداقيتها ، وكشفت تحيزها الأيديولجى الواضح للرأسمالية الغربية ٠

يجمع نظريات التبعية اطار عام يتميز بنقده ورفضه لأطروحات ومفاهيم نظريات التنمية ذات الصبغة الأيديولوجية الرأسمالية مثل نظريات التحديث والتطور المرحلى ونظرية رأس المال البشرى ، وبتقديمه لأطروحات ومفاهيم أخرى تتمثل فى تاريخ الاقتصاد السياسى للتنمية ، واظهاره لتأثير الرأسمالية الغربية الدولية السيء على تخلف الدول النامية ، وتركيزه على البديل أو الحل الاشتراكى الثورى كأساس لمعالجة مشكلة تخلف هذه الدول ٠ ولكن يجب ملاحظة أنه ضمن هذا الاطار العام توجد اختلافات أساسية بين نظريات التبعية اهتماماتها ومناهجها التحليلية وتفسيراتها المختلفة (٢٠) ٠

ولعل أشهر منظرى التبعية : بول باران Paul Baran ، ورؤول بريش R. Prepish ، ودوس سانتوس Dos Santos ، واندريه فرانك A. Frank ، وسمير أمين S. Amin

ويعرف سانتوس التبعية بأنها «الحالة التى يكون فيها اقتصاد دولة محددة متوقفا على تطور وتوسع اقتصاد آخر يكون الأول خاضعا له» (٢١)٠ ويتضح من هذا التعريف بأن التبعية علاقة غير متكافئة أو مشوهة بين دولتين احداهما مسيطرة اقتصاديا والثانية خاضعة لها ، فمسألة الاستعمار حظيت باهتمام منظرى التبعية الذين اتبعوا المنهج الماركسى ـ اللينينى فى نظرتهم للاستعمار كعملية امبريالية حدثت نتيجة لطبيعة تطور الرأسمالية فى أوربا، ونتج عنها عملية تشويه وتدمير واستغلال واضحة لاقتصاد الدول المستعمرة، حيث قام المستعمرون الأوربيون بتحويل الأراضى الزراعية والرعوية المشاعة من قاعدة اقتصادية للقبيلة أو القرية الى سلعة واستثمار تفيد أشخاصا محدودين ٠ كما صاحب ذلك تحول أراضى تلك المجتمعات من زراعة المحاصيل الغذائية ذات الفائدة والنفع الكبير لها ، الى زراعة المحاصيل التجارية بهدف التصدير الى الأسواق الأوروبية (٢٢) ٠

فمنظرو التبعية اعتبروا أن تخلف الدول النامية عبارة عن «حالة تاريخية طارئة» حدثت مع دخول الاستعمار واستغلاله وتشويهه لاقتصاد مجتمعات هذه الدول ، وأن استمرارها فى هذه المجتمعات ، حتى بعد حصولها على الاستقلال ، مرده الى استمرار تبعية هذه المجتمعات السياسية والاقتصادية للاستعمار بمختلف أوجهه الجديدة ، واضرارها لأن تبقى دائرة فى فلكه (٢٣) ٠

ويذهب بول باران الى أن الرأسمالية الغربية لديها مصالح خاصة فى استمرار الأوضاع المتخلفة الاقتصادية والاجتماعية والسياسية الراهنة فى المجتمعات النامية ، وتتمثل هذه المصالح بالدرجة الأولى فى تحقيق مكاسب اقتصادية ، اذ تزود أرض تلك المجتمعات البلاد الغربية الصناعية بالمواد الخام الهامة وبتكلفة بسيطة ، كما تزود شركاتها ومؤسساتها بأرباح هائلة ومجالات واسعة للاستثمار ٠ وعليه فهو يرى أن هذه الدول الرأسمالية تعارض تصنيع الدول النامية (٢٤) ٠

وميز بعض منظرى التبعية أمثال رؤول بريبش واندريه فرانك بين دول المركز Center وهى الدول الرأسمالية المسيطرة على الاقتصاد الدولى ، ودول المحيط أو الهامش Periphery وهى الدول المتخلفة التابعة لها · وطوروا نظرية فى التخلف تربط فى علاقة تبادلية ، بين تقدم دول المركز وتخلف دول المحيط ، مفادها أن طبيعة النظام الرأسمالى الدولى تؤدى الى تحقيق التطور الاقتصادى فى بعض أجزائه (دول المركز) واحداث التخلف فى أجزائه الأخرى (دول الهامش أو المحيط) · وعليه فان تطور وتقدم الدول الصناعية الراهن تحقق على حساب تكريس التخلف فى الدول النامية · فهم ينظرون الى هذا التخلف والتقدم باعتبارهما وجهين لعملة واحدة (٢٥)·

والتبعية عند منظريها لاتعنى بالضرورة السيطرة المباشرة من قبل دول المركز على دول المحيط ، بل يكفى فى هذا المجال أن تقوم النخبة أو الصفوة الحاكمة أو المسيطرة فى دول المحيط باتباع أساليب لخدمة مصالح تتمشى مع مصالح النظام الاقتصادى الرأسمالى فى دول المركز التى تمنحها السند المادى والسياسى والعسكرى للبقـــاء مهيمنـــة ومسيطرة على عـــــامة الشعب (٢٦) ·

ويقترح منظرو التبعية على المجتمعات النامية للخروج من حـــالة التخلف أن تفك ارتباطها بالرأسمالية الغربية العالمية ، وتجمد علاقاتهـــا التجارية معها ، وأن ترفض المساعدات الدولية ، وأن تؤمم الشركات الأجنبية التى على أراضيها ، وأن تأخذ بالخيار الاشتراكى الثورى كأساس للتنمية ·

أما بالنسبة للتعليم فان غالبية أنصار نظريات التبعية ينظرون الى أن مؤسسات التعليم الرسمية فى دول المركز والمحيط تعكس قيم الطبقتين العليا والوسطى ، وتعمل فى غير صالح الطبقة العاملة والفقيرة ، فالتعليم فى هذه الدول يعمل أداة للمحافظة على الوضع الموجود ، وهو الوضع الذى لايخدم الا مصلحة الرأسمالية والبرجوازية العالمية والمحلية ، ويعمل على تمكين النخبة الحاكمة من تعزيز مكانتها المميزة والمحافظة عليها · وعليه فان النقد والرفض الذى يوجهه أنصار نظريات التبعية للتعليم ، ليس قائما على رفض ونقد التعليم بشكل عام ، ولكنه رفض للشكل الذى اتخذه التعليم على النحو الذى أشرنا اليه آنفا (٢٧) ·

٢ - ١ نقد نظريات التبعية

رغم نجاح نظريات التبعية فى طرح تساؤلات جديدة ومفاهيم نظرية متميزة لفهم طبيعة وواقع وأسباب التخلف وطرق التخلص منه ، فى الدول النامية ، الا أن هناك عددا من الملاحظات النقدية عليها ، أهمها :

(أ) تحيزها الأيديولوجى الواضح للماركسية - اللينينية ، حيث اعتمدت على التحليل الماركسى - اللينينى سواء فى فهمها لتخلف الدول النامية الذى جعلته نتيجة للتوسع الامبريالى ولطبيعة النظام الرأسمالى ، أو فى طرحها للتنمية من خلال المنطق الاشتراكى الثورى ٠

(ب) نظرت للتخلف فى الدول النامية كنتيجة للعوامل الخارجية المتمثلة فى السيطرة الاستعمارية والامبريالية الخارجية ، وأهملت العوامل والتأثيرات الداخلية ، ففهم الأبعاد الثقافية لهذه الدول أمر ضرورى ، بجانب فهم العوامل الخارجية ، لفهم طبيعة ظروف التخلف والتنمية فى الدول النامية ٠

(ج) نظرت للتنمية على أنها عملية اقتصادية بحتة ، فى الوقت الذى تستدعى ظروف الدول النامية المعقدة أن ننظر الى خارج الظاهرة الاقتصادية نحو الظواهر السياسية والاجتماعية والمظاهر الفكرية والنفسية (٢٨) ٠

(د) صعوبة قبول فكرة أن التخلف ينجم عن التبعية بالضرورة ، فدولة مثل اليمن الشمالى بقيت متخلفة بل أكثر تخلفا من غيرها ، رغم أنها لم تخضع للسيطرة الأجنبية بواسطة القوى الامبريالية ، وهذا مايؤكد ان العوامل الداخلية فى عدد من الدول قد تكون هى سبب التأخر حتى فى حالة غياب سيطرة خارجية (٢٩) ٠

(هـ) محدودية امكانية تطبيق البدائل والحلول التى طرحتها للخروج من التخلف فى الدول النامية والمتمثلة بشكل أساسى فى الثورة ، والتحرر من التبعية ، والتطبيق الاشتراكى ، حيث أن معظم هذه الدول لاتمتلك الامكانيات والموارد المادية والبشرية لتطبيق ذلك ٠ كما أن الثورية حل غير عملى ٠ وعليه فان العديد ينظر الى نظريات التبعية باعتبارها نظريات فى التخلف ، وليس فى التنمية ، اذ أنها تمكنت من تقديم تحليل أفضل لظاهرة

التخلف ، ولم توفق كثيرا فى فهمها للتنمية · ونظرا لأن الدول النامية بحاجة الى معرفة أسس ومنطلقات التنمية أكثر من حاجتها الى فهم ماهية التخلف، فقد جعل ذلك المنفعة العملية لنظريات التبعية محدودة لهذه الدول (٣٠) ·

كما يؤخذ على المؤشرات التى تستند عليها نظريات التنمية سواء كانت تقليدية أو تقدمية تركيزها على المؤشرات المادية كدخل الفرد من الانتاج القومى، ووفرة الموارد المالية ومعدل الادخار ، ودرجة التصنيع ، واستخدام الآلة فى مختلف مجالات النشاط الاقتصادى ··· الخ وأهمالها للمؤشرات المعنوية التى تعكس الجوانب الروحية والخلقية للتنمية ، على الرغم من أن تاريخ الانسانية الطويل ، وواقعها الراهن ، يظهران أن العملية التنموية والمسيرة الحضارية ، بحاجة دوما الى اطار روحى (دينى) وخلقى يوجهها ، والا تحولت الى تنمية مشوهة ، بل ومدمرة فى كثير من الأحيان ، فأسباب الرفاهية والترف والقوة التى تنشأ من التنمية المادية تتحول الى هلاك وظلم ما لم تضبط بخشية الله وابتغاء مرضاته ·

أسباب التخلف العام للدولة العربية والاسلامية

(من منظور اسلامى)

ترجع أسباب التخلف والضعف الحضارى العام فى المجتمعات العربية والاسلامية الى عدد من العوامل والأسباب المترابطة · ويصنف بعض المهتمين بدراسة التنمية فى المجتمعات العربية والاسلامية هذه العوامل والأسباب الى صنفين : معنوية ومادية (٣١) · ويصنفها البعض الآخر الى عامل أو سبب رئيسى واحد نتج عنه بقية الأسباب (٣٢) بينما لم يلتزم البعض بتصنيف معين بل اكتفى بتناولها كمجموعة عامة من الأسباب (٣٣) · وعليه ارتأت هذه الدراسة الأخذ بتصنيف هذه الأسباب الى صنفين : سبب رئيسى، وأسباب فرعية أو تابعة ، حيث انه هو الأقرب لتفسير واقع التخلف فى المجتمعات العربية والاسلامية ، كما سوف يتضح لاحقا ·

١ ـ السبب الرئيسى للتخلف

يكاد المهتمون بقضية التنمية ومشكلة التخلف من المفكرين والعلماء المسلمين أن يجمعوا على أن ماتعانيه المجتمعات العربية والاسلامية من

تخلف حضارى عام ، يرجع الى غياب التطبيق الصحيح للاسلام نظاما شاملا للحياة (٣٤) ، أو الى ما يسميه محمد قطب «التخلف العقدى» المتمثل فى الفهم السقيم والفاسد لرسالة ومفاهيم الاسلام ، سواء مفهوم العبادة ، أو مفهوم عمارة الأرض والخلافة فيها ، أو مفهوم الدنيا والآخرة ، أو مفهوم لا اله الا الله · فالتخلف العقدى يؤدى الى التخلف السلوكى من ناحيـــة ، ويؤخر علاجه من ناحية أخرى · وهذا التخلف العقدى يعد عقدة العقد فى حياة الأمة الاسلامية ، ومنه نشأت كل ألوان التخلف التى أصابت العـالم العربى والاسلامى (٣٥) ·

فعن الفهم الفاسد لمفاهيم الاسلام نشأ الفكر الارجائى ، والذى مقتضاه أن الانسان يعتبر مؤمنا كامل الايمان بالتصديق والاقرار ، ولو لم يعمـــل بمقتضيات الاسلام ، ونشأ عنه الفكر الصوفى المنحرف الذى يهمل عالـــم المادة ، ويؤكد على أطماع العبد فى مغفرة ربه بدون أن يعمل بمقتضيات الاسلام · فنتج عن ذلك أن الفكر الارجائى رضى عن الاسلام المتخلف ، ورأى أنه لاضير فى ذلك ! لأنه لايضر مع الايمان شىء ! ، أما الفكر الصـــوفى المنحرف فهو أيضا قبل أو رضى بالاسلام المتخلف ، ورأى أن لاضير فى ذلك ! فأمور الدنيا كلها فانية ، وليس المهم هو الدنيا انما المهم هـــو الآخرة (٣٦) ·

ونشأ عن الغياب الصحيح لمفهوم العبادة فى الاسلام ، حصرها فى الشعائر التعبدية ، وأخرج منها أنواعا عديدة من المعاملات والتكاليـــف التى كانت من قبل مرتبطة بالعقيدة ، ومرتبطة بالمعنى الشامل للعبادة ، وأعدت أمورا «كمالية» ان شاء الانسان قام بها وان شاء تركها بلا ضير · وكان طلب العلم ، والقراءة ، والتفكير ، والتدبير ، من بين هذه التكاليف التى خرجت من حيز العبادة فأصابها الضمور (٣٧) ·

وانعكس الفهم السقيم لمفاهيم الاسلام على نظرة بعض المسلميـــن للحضارة المعاصرة ، التى جاءت ثمرة للعلم والتقدم التكنولوجى ، ففريق منهم أصبح جل همه تتبع عيوب هذه الحضارة ، وتضخيمها ، وأن هـذه الحضارة سوف تؤول الى السقوط والانهيار لمصلحته ، وأعفى نفسه من أى دور ايجابى فى اكتساب الخصائص التى تؤهله لبناء حضارته الاسلامية·

وعلى الجانب الآخر فريق لايرى من الحضارة المعاصرة الا انجـــازها ، وابداعها ، وتقدمها على مختلف الأصعدة ، الى درجة يصاب معها بضرب من العمى عن أزمة انسان هذه الحضارة . والأدهى من ذلك فريق آخـــر يرى أن وجود المسلمين فى موقع الاستهلاك ووجود أعدائهم فى موقع الانتاج والتصنيع من نعم الله عليهم (!!) لأن الله سخر لهم الكفرة لخدمتهم (٣٨) .

٢ ـ الأسباب التابعة والفرعية للتخلف

الواقع أن هذه الأسباب عديدة ، وهناك درجة تداخل عالية فيما بينها من جهة ، وبينها وبين نتائجها من جهة أخرى . ولعل ذلك سبب فى تفاوتها الواضح من مهتم لآخر ، وبالتالى صعب حصرها على وجه التحديد ، غير أن ذلك لايمنع أن هناك طائفة منها أكثر شيوعا وقبولا لدى المهتمين فى التنمية والتخلف فى العالم العربى والاسلامى ، وهذه الأسباب يمكن تصنيفها الى قسمين : أسباب أو عوامل داخلية ، وأسباب خارجية ، وتفصيل ذلك على النحو التالى :

٢ ـ ١ أسباب داخلية : وتتعلق هذه الأسباب بالبنية الداخلية الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والســـياسية والتعليمية والعلمية والتكنولوجيـــة للمجتمعات الاسلامية .

(أ) أسباب تعليمية : بينت تجارب الدول المعاصرة المتقدمة أن مـــن الشروط اللازمة لاحداث تنمية شاملة ، وجود قاعدة بشرية عريضة تمتلك حد أدنى من التعليم ، لكن للأسف تعتبر ظاهرة تفشى الأمية الأبجدية بيـــن المسلمين البالغين (أكبر من ١٥ سنة) من أبرز الظاهرات المزعجة التى تميز سكان العالم العربى والاسلامى ، حيث أن هذه النسبة تصل الى نحو ٩٠٪ فى بعض دوله ، ولاتقل عن ٥٠٪ الا نادرا ، فمتوسط هذه النسبة ٦٠٪ من اجمال السكان البالغين فى عام ١٩٨٠م ، أى مايعادل نحو ٥٢٠ر٦ مليون نسمة . ويشكل هذا العدد حوالى ٦٢ ٪ من جملة عدد الأميين فى العالم الذين يقدر عددهم بنحو ٨٠٠ مليون نسمة ، لنفس العام تقريبا . والملاحظ أن الأمية فى الأقطار المتقدمة تكاد أن تكون منحصرة تقريبا فى صفـــوف البالغين القاصرين عقليا (٣٩) . وأمة هذا واقعها بالنسبة لأبسط متطلبات المعرفة الانسانية ، لايمكن لها أن تحرز تقدما فى أى مجال ، فعامل اليوم

لابد أن يكون على حد أدنى من التعليم والتدريب ليتسنى له المشاركة الايجابية فى مختلف مجالات الانتاج ٠

أما من ناحية نسبة المسجلين فى المراحل التعليمية المختلفة مقارنة بالفئة العمرية لكل مرحلة ، فتبلغ هذه النسبة حسب احصاءات اليونسكو لعام ١٩٩٠م فى الدول العربية مايأتى : من ناحية نسبة المسجلين من الفئة العمرية (٦ ـ ١١) سنة التى تقابل المرحله الابتدائية ، بلغت ٤ر٧٦٪ وهى أقل من المتوسط العالمى البالغ ١ر٨٠٪ ٠ أما من ناحية نسبة عدد المسجلين فى المدارس من الفئة العمرية (١٢ ـ ١٧) سنة التى تقابل المرحلة المتوسطة والثانوية ، فقد بلغت ٧ر٥٣ ٪ لنفس العام ، وهى أقل أيضا من المتوسط العالمى البالغ ١ر٥٥٪ مع ملاحظة أن هذه النسبة فى دول أمريكا الشمالية بلغت ٧ر٩٧٪ ٠ أما بالنسبة لعدد المسجلين من الفئة العمرية (١٨ ـ ٢٣) سنة التى تقابل مرحلة التعليم العالى ، فقد بلغت ٢٢٪ ، وهى أفضل بقليل من المتوسط العالمى والبالغ ٣ر٢٠٪ ، مع ملاحظة أن هذه النسبة فى دول أمريكا الشمالية بلغت ٥ر٦٣٪ (٤٠) ٠ أما بقية الدول الاسلامية فيما يتعلق بنسبة المسجلين من الفئات العمرية السابقة ، فهى فى معظمها ليست أحسن حالا من الدول العربية ٠

علاوة على أن جميع الدول العربية والاسلامية تعانى بدرجة واضحة وأساسية من مشكلات الكفاية الداخلية والخارجية للنظام التعليمى ٠ وتتمثل أهم مشكلات الكفاية الداخلية للنظام التعليمى لهذه الدول فى ضعف التحصيل الدراسى لتلاميذه وطلابه ، وارتفاع نسبة الاهدار التعليمى المتمثلة فى ارتفاع نسبة الرسوب والتسرب ٠ وتتمثل أهم مشكلات الكفاية الخارجية للنظام التعليمى لهذه الدول فى عجزه الواضح عن اعداد وتخريج قوى بشرية بالكم والكيف المناسب لاحتياجات التنمية فى هذه الدول ٠ اضافة الى قيام معظم المؤسسات التعليمية فى هذه الدول على أنماط ومناهج مستوردة ، لاتنبع من عقيدتها وتراثها ، ولا من حاجات أفرادها ومجتمعها ، مما أدى الى غربة هذه المؤسسات ، وغربة خريجيها فى بيئاتهم ٠

(ب) أسباب علمية وتكنولوجية : لعل مفتاح حضارة هذا العصر يكمن فى الدور الرئيسى الذى يؤديه التقدم العلمى والتكنولوجى فى تحديد درجات

تطور وقوة مجتمعاته · فهو سر عظمة ما وصلت اليه بعض دوله التى تعرف باسم الدول المتقدمة ، وهو العامل الحاسم وراء انتقال بعض الدول التى كانت تصنف الى وقت قريب بأنها نامية ، مثل تايوان وسنغافورة وكوريا الجنوبية ، الى عتبات الدول المتقدمة (٤١) · لكن رغم الأهمية الواضحة والحاسمة لهذا العامل ، الا أن معظم دول العالم العربى والاسلامى لازال فيها القصور والاهمال هو مصير الدراسات العلمية والتقنية وتوظيف نتائجها فى خدمة التنمية ، ولعل ذلك يرجع لعدم أو قلة توفر وسائل البحث العلمى والتقنى من الأجهزة والموارد والمعدات والقوى الفنية المساندة ، والخدمات المكتبية والتوثيقية المتطورة ، ولندرة الخبرات العلمية والتقنية ، وهجرة معظمها ، وغياب البيئة الصالحة للتقدم العلمى والتقنى التى توفر الحرية للفرد ، وتفرض حب العلم ، وتكرم العلماء ، وتعمل على توفير أسباب العيش الكريم لهم ، وتقاوم الجهل وتسعى جاهدة للقضاء عليه (٤٢) ·

ومن مؤشرات ذلك التقصير تدنى انفاق الدول النامية ، بما فيها الدول الاسلامية والعربية على البحث العلمى من أجل التنمية ، حيث لايتعدى هذا الانفاق ١ر٦٪ من مجموع انفاق دول العالم ، بينما يبلغ ذلك ٩٨ر٤٪ فى الدول المتقدمة علميا وتقنيا · كما تشير الدراسات الى أن ماتنفقه الدول النامية من اجمالى انتاجها القومى على عمليات التقدم العلمى والتقنى وتوظيف البحث العلمى فى التنمية يبلغ فى المتوسط نحو ٣ر٠٪ بينما تنفق الدول المتقدمة فى هذا المجال مايتراوح بين ٢٪ و٤٪ · كما يتجسد هذا التقصير فى بعد آخر يتمثل فى النقص الحاد فى أعداد العلماء والتقنيين ، وانخفاض نسبتهم الى تعداد السكان فى دولهم ، فمثلا هذه النسبة بين عشرين فى المليون فى بنجلادش ومائة وتسعين فى المليون فى مصر · بينما تتراوح بين ٤٣٠٠ فى المليون فى الولايات المتحدة الأمريكية ودول أوروبا الغربية و ٨٢٠٠ فى المليون فى دول الكتلة الشرقية والصين (٤٣) ·

(ج) أسباب اجتماعية ثقافية : أكدت الدراسات العلمية والواقع الحضارى للمجتمعات العربية والاسلامية المعاصرة أنها تعانى من انتشار طائفة من القيم والاتجاهات والمواقف والأنماط السلوكية والعقلية المعيقة للتنمية فى كافة أبعادها ، كالتواكل ، والانهزامية ، والسلبية ، والمحلية ، والاستهلاكية ، والسكوت على الخطأ ، والمحسوبية ، والوساطة الضارة ،

واحتقار العمل اليدوى ، وعدم الحرص على المال والممتلكات العامة ، وعدم تقدير أهمية الوقت والمحافظة على المواعيد ، والعشوائية ، وعدم الاهتمام بالنظام والتنظيم ، والاتكالية ، وشيوع روح الاتباع ، وغلبة اللفظ على الفكر ، وتقديم الفرضيات الفكرية المجردة على الواقع والتجربة ، والماضيوية ٠٠٠ الخ ٠

ومن التجسيدات السيئة لشيوع بعض تلك القيم والاتجاهات تسليم المراكز القيادية فى معظم مؤسسات ، وادارات ووزارات ، ومعاهد وجامعات الدول العربية والاسلامية الى أقل الناس تأهيلا لحمل أمانة المسئولية والقيام بتبعاتها ، وذلك انطلاقا من العصبيات الضيقة ، أو المحسوبية ، أو الشللية ، أو التكتلات الحزبية ، أو المذهبية ، أو المصالح الذاتية ، من غير مراعاة لمبدأ الجدارة والاستحقاق وتغليب المصلحة العامة الفعلية ، لأن هناك الكثير من التجاوزات والتعديات تمارس باسم هذه المصلحة ، وهى منها براء ٠ كما أن نتائج الشعور الداخلى عند كثير من المسلمين المعاصرين (قيادة وأفراد) المتولد عن الاحساس بالانهزامية والضعف أمام حضارة دول الشرق والغرب المتقدمة ، والعجز عن مسايرة تقدمها العلمى والتقنى ، أفقدهم القدرة على الانجاز أو الأمل فى الانجاز مستقبلا ٠ كما أدى غياب الشعور الحقيقى بالأخوة الاسلامية وواجباتها الى بروز مختلف النعرات والعصبيات الاقليمية والسياسية والمذهبية الضيقة ، وماتمخض عنها من نزاعات ومؤامرات وحروب ، أدت الى تفتيت الأمة العربية والاسلامية ، وتشتيت مختلف طاقاتها ٠

ولكن مايجب التحذير منه هو مغالاة بعض الكتاب والدارسين فى قولهم أن تلك القيم والاتجاهات والخصائص السلوكية والعقليات المعيقة للتنمية أصيلة وعريقة فى بنية العقل العربى والاسلامى وثقافته ، فهذا القول مردود على أصحابه من عدة أوجه منها : **أولا** ، أن الدراسات الاجتماعية والانثربولوجية الحديثة تنكر أى تفسير عرقى وأحادى للثقافة (٤٤) ، أى جعل عامل السلالة العرقية وراء اتصاف جنس معين من البشر بمجموعة صفات وخصائص معينة دون بقية الأجناس ، **وثانيا** ، وهو الأهم ، أن مسيرة الحضارة الاسلامية تنفى هذا الادعاء ، حيث استطاعت هذه الحضارة فى عصورها الزاهرة أن تصل الى أعلى مراتب التحضر والتقدم ، وبالتالى

يفترض لو أن هذه الخصائص والصفات أصيلة فى العقل والثقافة العربية والاسلامية ، لما استطاعت أن تصل هذه الحضارة الى تلك المرتبة والمكانة٠ **وثالثا** ، ان الثقافة العربية شأنها شأن أى ثقافة أخرى تشتمل على قيم واتجاهات ومواقف وأنماط سلوكية معيقة للتنمية كما تشتمل فى المقابل على أخرى مواتية ومعززة للتنمية ٠ ولعل التفسير المقبول لشيوع تلك القيم والاتجاهات والمواقف والأنماط السلوكية والعقلية المعيقة للتنمية فى المجتمعات (كما هو الحال الآن) تنتشر تلك ، وتنحصر وتضمحل فى عصور النهضة والازدهار ، بل لعل مايميز الأمة الاسلامية أن كتابها المقدس وسنة نبيها المطهرة ، تزخران بمثل تلك القيم والاتجاهات والمواقف والأنماط السلوكية والوجدانية والعقلية المواتية والمعززة للتنمية ، وأنهما يأمران ويشجعان أفراد هذه الأمة على التمسك بها ٠

(د) أسباب اقتصادية : رغم امتلاك العالم العربى والاسلامى جل المقومات الاقتصادية للتنمية الشاملة من موارد وامكانات مادية وهيكلية ، الا أنه لم يستطع أن يحول ويوظف هذه المقومات الى واقع حضارى مشرق يخرج من مأزق التخلف والضعف الحضارى العام الذى يرزح تحته ٠ ففى تصنيف للأمم المتحدة قسم العالم الى دول متقدمه تشمل الدول الصناعية الكبرى والمتوسطة ، والى دول نامية غنية ، ودول نامية فقيرة ، ودول معدمة، وللأسف فان غالبية دول العالم الاسلامى المعاصر تقع فى مجموعتى الدول النامية الفقيرة والدول المعدمة ، فمن بين ٣٦ دولة معدمة فى العالم تقع ٢٥ دولة اسلامية معاصرة فى زمرتها ، وقد صنفت هذه الدول المعدمة على أساس أن اجمالى الدخل القومى للفرد كان أقل من مائة دولار أمريكى فى العام ، وأن نسبة الأمية الهجائية فيها نحو ٨٠٪ أو أكثر ، وأن نصيب الصناعة من اجمالى الدخل القومى لايتعدى ١٠٪ (٤٥) ٠

وقد أدت حالة الفقر المدقع والعوز لقطاع كبير من سكان ودول العالم الاسلامى الى عدم القدرة على امتلاك وسائل وآلات الانتاج الحديثة ، فى مختلف مجالات النشاط الاقتصادى ، والى انخفاض مستوى التغذية والصحة، ومانتج عنهما من أمراض ووفيات ، والى عدم قدرتهم على الالتحاق بالمؤسسات التعليمية أو الاستمرار فيها ، فنجم عن تلك الحالة انخفاض حاد فى الانتاج والانتاجية ، وأصبحت غالبية دوله لاتقوى على توفير

احتياجاتها من السلع الاستهلاكية والانتاجية على السواء ، مما أضطرها الى الاستيراد بكثافة جعلت موازين تجارتها الخارجية تحقق عجزا واضحا، نتيجة لزيادة الواردات على الصادرات ٠

وأمام هذا العجز فى مقابلة احتياجات السكان من السلع المختلفة ، وعجز ميزانياتها على تغطية ماتحتاجه من واردات أضطرت جميع دول العالم العربى والاسلامى ، ماعدا النفطية منه ، الى الاستدانة من الدول الصناعية، ومن المؤسسات المالية الدولية ، وقد تزايدت الديون على هذه الدول الى أن بلغت نحو ٤٥٠ بليون دولار أمريكى فى نهاية عام ١٩٨٨ م ، علاوة على الفوائد الربوية المدفوعة على هذه الديون ، وهى مبالغ ولاشك ضخمة ترهق اقتصاد هذه الدول ، اضافة الى كون الفوائد الربوية المدفوعة على هذه الديون ربا محرما (٤٦) ٠

(هـ) أسباب سياسية : بينت تجارب العديد من الدول المعاصرة أن اختصار زمن التنمية وربح معركتها كان نتيجة لصدق وفعالية التوجه السياسى بالدرجة الأولى مع التركيز على تنمية وتأهيل القوى البشرية وفق تخطيط تنموى سليم ٠ فانجلترا احتاجت الى ١٣٠ عاما لتتحول الى دولة صناعية ، بينما اختصرتها فرنسا الى ٧٠ عاما ، وألمانيا الى ٤٤ عاما ، والصين الى ٣٤ عاما ، واليابان وروسيا الى ٢٦ عاما ، نتيجة لذلك (٤٧)٠ أما واقع العالم الاسلامى والعربى فيشير فى مجمله الى شبه غياب مثل ذلك التوجه والتركيز ، والاكتفاء فى معظم الأحيان فى اظهار نوع من التحمس الكلامى والدعائى ٠

فالأنظمة السياسية السائدة فى الدول العربية ، ينسحب ذلك على الدول الاسلامية ، لا تتماشى مع روح العصر وتحدياته فى الداخل والخارج. ويذهب البعض الى تحميل القيادات السياسية لهذه الدول المسئولية الكاملة عن تخلفها ، فالأكثرية الساحقة لهذه القيادات تتبنى عقائد ومبادىء سياسية لاتنسجم مع معطيات الحاضر والمستقبل ، وأن أكثر مايهم غالبية تلك القيادات هو البقاء فى الحكم لأطول مدة ممكنة مهما كلف الأمر ومهما كان الثمن ، وانعكس ذلك فى أسلوب الحكم القائم على الفردية ، وغدى نمط العلاقة السائد فى هذه الأنظمة السياسية قائما على القبلية أو العائلية أو المحسوبية أو مزيج من هذه الأمور وغيرها (٤٨) ٠

وأصبحت الثقافة السياسية السائدة هى الثقافة التسلطية التى ترفض أى نقد أو تساؤل ، أو اعتراض من المواطن ، والذى تريده دوما أن يكون طيعا ومنقادا للسلطة ، والا كان مصيره التعذيب أو السجن أو القتل ، وعـــادة ماتتوسل الأنظمة السياسية لهذه الدول بوسائل الاعلام (المملوكة للسلطة غالبا) ، وقنوات الثقافة الرسمية فى نشر ثقافتها ، لاثقافة المجتمع ، فتلجأ الى الدعاية لهذه الأنظمة ، وتبرير وتمجيد ماتقوم به ، سواء كان يستحق ذلك أو لايستحق (٤٩) · كما تجسدت هذه التسلطية فى غياب المشاركة الشعبية فى الحكم والعمل السياسى ، فى معظم دوله ، والكبت الواضح للحريـــة العامة ، حتى لم يعد فى امكان المثقف أو المفكر العربى أن يصدر صحيفة ، أو يؤسس مؤسسة اعلامية أو ينشىء مدرسة ، أو معهدا علميا ، أو مركزا للدراسات والبحوث ، أو أن يعقد مؤتمرا أو نـــدوة علمية أو سياسية أو علمية اجتماعية ، بشكل مستقل عن الدولة وموافقتها فى كثير من الأقطار العربية (٥٠) · وأزاء تلك التسلطية والكبت الواضح للحرية ، هل نتوقع أن يظهر وينمو الفكر المبدع ، الذى هو جوهر التطور الحضارى ودعامتـــه الأساسية ؟ !!

٢ ـ ٢ **أسباب خارجية :** يـرى غالبيـة المهتمين فى دراســة ظاهرة التخلف فى العالم الاسلامى والعربى أن جذورها ترجع الى عوامل خارجية تتمثل فيما تعرض له من غزو ونكبات ، منذ العصر العباسى الثانى ، على يد التتار والمغول والصليبيين ، ويضيف البعض لهم العثمانيين الذين عمقوا حالة التخلف فى هذا العالم (٥١) ·

ولعل من التفسيرات المقبولة ، لدى العديدين ، خاصة أنصار مدرسة التبعية التى يأتى فى مقدمتهم الدكتور سمير أمين والدكتور اسماعيل صبرى عبد الله والدكتور سعد الدين ابراهيم ، لحالة التخلف فى المجتمعـــات الاسلامية والعربية المعاصرة ، أنها حالة تاريخية طارئة ، حدثت مع دخول الاستعمار الغربى لهذه المجتمعات · والذى ينظر اليه كعملية امبريالية حدثت نتيجة لتطور الرأسمالية فى أوربا ، نتج عنها استغلال وتشويه وتدميـــر لاقتصاد تلك المجتمعات ، وأن استمرار هذه الحالة (التخلف) فى هـــذه المجتمعات ، حتى بعد حصولها على الاستقلال ، مرده الى استمرار تبعية هذه

المجتمعات السياسية والاقتصادية والثقافية للاستعمار بمختلف أوجهه الجديدة (٥٢) . فالتبعية لا تعنى بالضرورة السيطرة المباشرة من قبل دول المركز (وهى الرأسمالية المسيطرة على الاقتصاد الدولى) على دول المحيط (وهى الدول المتخلفة التابعة لها) ، بل يكفى فى هذا المجال أن تقوم النخبة أو الصفوة الحاكمة والمسيطرة فى دول المحيط باتباع أساليب وخدمة مصالح النظام الاقتصادى الرأسمالى فى دول المركز التى تمنحها السند المادى والسياسى والعسكرى للبقاء مهيمنة ومسيطرة على عامة الشعب (٥٣) . ومن المعلوم أن دول المركز لديها مصالح خاصة فى استمرار الأوضاع المتخلفة فى دول المحيط ، تتمثل هذه المصالح فى الدرجة الأولى فى تحقيق مكاسب اقتصادية ، اذ تزود أرض تلك المجتمعات دول المركز بالمواد الخام الهامة ، وبتكلفة بسيطة ، كما تزود شركاتها ومؤسساتها بأرباح هائلة ومجالات واسعة للاستثمار ، فلا عجب اذن أن تقاوم هذه الدول تصنيع دول المحيط ، وتزويدها بالمعرفة والتكنولوجيا اللازمة لاحداث تطور وتنمية حقيقية فيها ، لأن مثل تلك التنمية تعنى الحاق الضرر بمصالح النظام الرأسمالى لدول المركز من جهة ، وبمصالح الفئة التابعة فى دول المحيط التى غدت عملية استمرار سيطرتها وقوتها مرتبطة بخدمة مصالح دول المركز من جهة أخرى وعلى الرغم أن الباحث لاينكر أثر تلك العوامل الخارجية فى احداث واستمرار حالة التخلف فى المجتمعات الاسلامية والعربية ، الا أنه يرى أن المبالغة فى تحميلها تبعات مايحدث فى ساحة تلك المجتمعات أمر فيه تبسيط مخل لفهم ظاهرة التخلف فى هذه المجتمعات ، فالتخلف ظاهرة معقدة ومركبة لايمكن اختزالها وتفسيرها بعوامل خارجية فقط ، فهذه المجتمعات بحاجة الى بحث جاد فى عوامل تلك الظاهرة الداخلية التى يأتى فى مقدمتها العامل الدينى المتمثل فى انحرافهم وفهمهم وتطبيقهم السقيم لدينهم الحنيف ، بدلا من اتخاذ بعضهم لتلك العوامل الخارجية ذريعة وشماعة تعلق عليها اخفاقاتهم وعدم جديتهم فى الخروج من تلك الحالة التى قد يكون فى استمرارها مصلحة ومنفعة لبعض الفئات الحاكمة والمسيطرة .

أسس ومبادىء المدخل الاسلامى للتنمية الشاملة للمجتمع

اتضح من العرض السابق أن المجتمعات العربية والاسلامية تعيش واقع حضارى أليم ، وتبين أنها بحاجة عاجلة الى تنمية شاملة ، كما كشف الواقع

عن عدم مناسبة نظريات التنمية الرأسمالية والاشتراكية لهذه المجتمعات بعد أن تركتها فى حال يمكن وصفها فى أحسن الأحوال بانها حال «تنمية مشوهة» وأصبح السؤال المطروح الآن هو : ماطبيعة التنمية التى تناسب المجتمعات الاسلامية ؟ والاجابة ، ببساطة ، على هذا السؤال تنحصر بتنمية تنبع من معتقداتنا وعادتنا الاسلامية ، على ضوء القرآن الكريم والسنة المطهرة وتنبثق من الأوضاع والمشاكل الاقتصادية والاجتماعية الفعلية لمجتمعاتنا الاسلامية ، وتتمشى مع التغيرات فى الظروف المختلفة (٥٤) ٠

فالتنمية بحاجة الى اطار عقدى أو فكرى عام تشتق منه الأسس والأهداف التى تحكم وتوجه سيرها ، فهى فى المجتمع الاسلامى لابد أن تكون اسلامية تلتزم باطاره وتستمد منه ، وتعكس قيمه وخصائصه وتصوراته عن الكون والحياة والانسان والمعرفة (٥٥) ٠ وأسس ومبادىء التنمية التى يمكن استخلاصها من هذا الاطار الاسلامى يمكن تقسيمها الى قسمين : أسس ومبادىء عامة ، وأسس ومبادىء خاصة ٠

١ - الأسس والمبادىء العامة للتنمية

هذه الأسس والمبادىء العامة للتنمية تتعلق بالتنمية كعملية تتطلب تهيئة عقل الانسان ووجدانه فيما يتعلق بتصوراته عن نفسه ، وعن الكون والحياة ، وعن دوره وعلاقاته بهذه الدنيا ، وعن كيفية انتفاعه بهذا الكون وعن الهدف الذى يجب أن يسعى لتحقيقه فى هذه الحياة ٠ ولعل أبرز هذه الأسس والمبادى العامة للتنمية فى الاسلام مايلى :

(أ) ان الانسان مخلوق مكرم ، خلقه ربه فى أحسن تقويم ، وفضله الله على كثير من مخلوقاته ، وميزه بالعقل والعلم والارادة ، وجعله خليفته فى الأرض ، وسخرها له ، وأسبغ عليه نعمه ، ظاهرة ، وباطنة ، وحمله مقابل ذلك مسئولية عظيمة هى تطبيق شريعة الله وتحقيق عبادته ، وهو مطالب أن يترقى فى سلم المعرفة الى معرفة خالقه ، من خلال تفكره وتعقله لدلائل الأنفس والآفاق ، كى تتعمق عبادته له ، ويقدر خالقه خير تقدير ، فيأتى من الأقوال ، والأعمال ، والأفكار ، والمشاعر ، كل مايحبه الله ويرضاه ، فى جميع الميادين الفكرية ، والاجتماعية ، والاقتصادية ، والسياسية ، وغيرها ٠

(ب) أن الكون الذى نعيش فيه ليس كونا ثابتا بل متغيرا · وان كانت تحكمه سنن وقوانين الهية ثابتة ، ومادته ليست شرا بل هى مخلوقة لغايات حكيمة · وهو موضع للتأمل والاستنباط والانتفاع ، والمطلوب من الانسان أن يتخذ من هذا الكون ميدانا لبناء حضارة متكاملة ومتزنة (٥٦) ·

وأن العلاقة بين الانسان والكون هى علاقة تسخير ، قال تعالى : (وسخر لكم مافى السموات وما فى الأرض جميعا منه ، ان فى ذلك لآيات لقـــوم يتفكرون) (الجاثية : ١٣) · والتسخير اصطلاح معناه : أن الله مكن الانسان من استخدام مظاهر الكون فى تطبيقات عملية نافعة للانسان ، فى مجالات حياته المختلفة ، دون ثمن يقدمه · وأن الغاية من التسخير هى أن يعـــلم الانسان منه ويقف من خلاله على قدرة الله وعلمه المطلق · وبهذا فان مـــن أكبر الأخطار على الكون وأهله نظرة العديد من الفلسفات المعاصرة التـى خرجت بعلاقة الانسان مع الكون عن مفهوم التسخير وقلبتها الى علاقة صراع وقهر ، حيث يصارع الانسان الطبيعة للسيطرة عليها دون هدف ولا غاية ، الا هدف الاستهلاك والاستمتاع الدنيوى ، مما نتج عنه العديد من المشكلات التى تهدد أمن وسلامة الانسان (٥٧) ·

لكن عملية التسخير هذه من الانسان لمختلف مظاهر الكون ومكوناته تتطلب أن يعرف الانسان القوانين التى تسيره وتحكمه ، وهذا التسخير يزداد بازدياد العلم بقوانين الله فى الكون ، فعلى درجة الرسوخ فى العـــلم بقوانين الكون تكون درجة التسخير ، وبالتالى تكون درجة التنمية ·

وعليه فان الانسان المسلم مطالب شرعا وعقلا بأن يرقى بمستوى علاقة التسخير ، وأن يأخذ بالأسباب المؤدية لذلك ، والتى يأتى فى مقدمتها التبحر بالعلم النافع ليقف من خلاله على قدرة وعلم الله المطلق ، والاستفادة منـه فى تطبيقات عملية نافعة ، لاتضر بطبيعة هذه العلاقة وغايتها ·

(ج) ان الحياة الدنيا دار ممر ، لا دار مقر ، وأن العلاقة التى تربط الانسان بالحياة هى علاقة ابتلاء وامتحان · وأن حياة الدنيا متاع مؤقت ، ووسيلة الى الآخرة ، ولايجوز اتخاذها غاية · وهى مملوءة بالخير والشر، والشهوات والزينة ، كمصادر للابتلاء والاختبار ، وأن للمسلم الحق بـأن

يستمتع بالدنيا وزينتها وملذاتها ، شريطة ألا تلهيه عن طاعة الله ، أى يجب عليه أن يبتغى بها الدار الآخرة ، قال تعالى : (وابتغ فيما آتاك الله الدار الآخرة ولاتنس نصيبك من الدنيا ...) (القصص : ٧٧) . وأن كل عمل وسلوك فى الحياة ، يقوم به الانسان ، يتحول الى عبادة ، اذا كانت النية فى ذلك ابتغاء طاعة الله ومرضاته .

(د) ان العلاقة التى يجب أن تحكم تعامل الانسان مع الانسان ، والتى يجب أن توجه السلوك الانسانى فى كافة ميادين الأنشطة والعلاقات الاجتماعية والاقتصادية والادارية والسياسية وغيرها ، هى علاقة العدل والاحسان ، قال تعالى : (ان الله يأمر بالعدل والاحسان) (النحل : ٩٠) . وأن شيوع علاقة الظلم له آثار تدميرية على المجتمعات أعظم من الكفر . فالمجتمعات أو الدول التى يشيع فيها الظلم الى جانب الاسلام تتداعى قبل الدول التى يشيع فيها العدل الى جانب الكفر (٥٨) .

٢ - الأسس والمبادىء الخاصة للتنمية

تنصب هذه الأسس والمبادىء على الجوانب الاجرائية والتطبيقية المباشرة لما يجب أن تكون عليه التنمية فى الاسلام ، ويمكن تحديد أهمها بالتالى :

(أ) ان التنمية فى الاسلام هى وسيلة وليست غاية فى حد ذاتها ، فهى وسيلة الانسان الى تحقيق علة خلقه ووجوده ، وهى العبودية ، لذا فان جميع وسائل التنمية وأهدافها لابد وأن تكون مسخرة لخدمة تلك العلة .

(ب) ان الاسلام يعمل على أن تكون التنمية ذات طبيعة شاملة ، تتضمن الأبعاد الروحية والخلقية والمادية .. الخ للفرد والمجتمع ، بما يؤدى الى تحقيق أقصى رفاهية ونفع للجنس البشرى فى الدنيا والآخرة ، فى اطار الشريعة الاسلامية (٥٩) .

(ج) ان التنمية من منظور اسلامى يجب أن تكون تنمية متوازنة ومتكاملة فى أبعادها ، وأن تأخذ فى الاعتبار الجوانب الكمية والنوعية للتنمية (٦٠).

(د) ان محور ومركز العملية التنموية فى الاسلام هو الانسان الذى

كرمه الله وأعزه ، لذا فان التنمية تعنى توفير متطلبات كرامة الانسان فى بيئته المادية والثقافية والاجتماعية ، بغض النظر عن جنسه ولونه ومركـــزه ، والاقرار بأن الانسان هو أداة التنمية وغايتها على السواء (٦١) ٠

(هـ) ان التنمية فى الاسلام يجب أن تتم بوسائل وأساليب بعيدة عـــن استغلال وظلم الانسان أخاه الانسان ، كما يجب أن يستفيد منها جميـــع أفراد المجتمع وفئاته (٦٢) ٠

(و) ان التنمية فى الاسلام لابد أن تهدف الى جلب المصالح للناس ودرء المفاسد عنهم ، ودفع الضرر عنهم ، وكفالة ضرورياتهم ، وتوفير حاجاتهم وتحسيناتهم ، وترجيح المصلحة العامة على المصلحة الخاصة ، وتحمل أخف الضررين (٦٣) ٠

تعريف التنمية الشاملة من منظور اسلامى

على ضوء ماتم تحديده من الأسس والمبادىء التى يجب أن تقوم عليها التنمية فى الاسلام يمكن تحديد مصطلح التنمية الشاملة من منظور اسلامى بالتالى :

انها عملية احياء و / أو تغيير ارادية ، وهادفة ، ومتوازنة ، للارتقاء بجميع الأبعاد الروحية والخلقية والمادية ٠٠ الخ للفرد والمجتمع ، بوسائل وأساليب أقرها الاسلام ، لتحقيق أهدافه فى جميع أنشطة حياة الفـــرد والجماعة ٠

الاسلام وبناء انسان التنمية

يجمع المهتمون بالتنمية على أن الانسان هو حجر الزاوية فى العملية التنموية ، فهو نقطة البدء ، ومحور الارتكاز لخطط وبرامج التنمية ، فمنه تنطلق أهدافها وبه تتحقق هذه الأهداف (٦٤) ٠ فصلاح أمر التنمية ودرجة تحققها ، مناط بالانسان ، وقدرته على توظيف ما أسبغ الله عليه من نعم٠

والاسلام الخالد لم يغفل دور ومكانة الانسان فى التنمية ، لذلك سعى منذ البداية الى صياغة الانسان الموحد بالله ، والمتحرر من عبادة نفسه ، وعبادة مظاهر الحياة المادية وزخرفها من المال والأشخاص والمصالح وبذلك

استطاع الاسلام أن يوحد وجهة الانسان المؤمن فى ايمانه بالخالق الواحد، فيسلم له الأمر كله ، فيعبده وحده ، ويتخذ من شريعته منهجا يضبط لـــه حركته فى تسخيره لجميع مافى الكون (٦٥) ٠

والاسلام ينظر الى الانسان على أنه كل لايتجزأ ، ومن هنا يحرص على بناء الشخصية الانسانية المتوازنة والمتكاملة فى نموها ٠ فهو يحرص علـــى ضبط وتعهد واشباع حاجات الانسان ومتطلباته الروحية بمقدار حرصه على ضبط وتعهد واشباع حاجاته ومتطلباته الجسمية والعقلية ٠ أى أن يتعهـد بالرعاية والتنمية كل جانب من جوانب هذه الشخصية ليتحقق فيه الانسان الذى يكون الأمة الوسط ٠

والاسلام فى حرصه على البناء المتكامل للانسان الفرد لايغفل أهمية بناء الانسان العضو فى مجتمع ٠ والى هذا تشير الآية الكريمة (يا أيها الناس انا خلقناكم من ذكر وأنثى وجعلناكم شعوبا وقبائل لتعارفوا ان أكرمكم عند الله أتقاكم ان الله عليم خبير) (الحجرات : ١٣) ٠ لذلك فهو يعمل أولا على تربية الفرد الصالح فى ذاته من النواحى الروحية والانفعالية والاجتماعية والعقلية والجسمية ، وثانيا بتربية المواطن الصالح فى الأسرة المسلمـــة والمجتمع المسلم ، وثالثا بتربية الانسان الصالح للمجتمع الانســـــانى الكبير (٦٦) ٠

والاسلام يربى الانسان على الشعور بالمسئولية فى كل أمر من أمور الحياة ، فالفرد عنده لايعيش لنفسه ، وانما يعيش برسالة تجعله لايكتفى باصلاح نفسه وتنميتها ، بل تدفعه دفعا لاصلاح المجتمع وتنميته ، لأنـــه مسئول عن تعمير الدنيا ونشر الخير بين أرجائها ، وهذا هو مضمون الدعوة الى الخير والأمر بالمعروف والنهى عن المنكر التى هى أساس راسخ مـــن أسس الاسلام (٦٧) قال تعالى (ولتكن منكم أمة يدعون الى الخير ويأمرون بالمعروف وينهون عن المنكر وأولئك هم المفلحون) (آل عمران : ١٠٤) ٠

والاسلام يسعى الى بناء هذا الانسان من الداخل ثم يتجه لتقييم بنائه الخارجى على أساسه ٠ فهو يبدأ ببناء قلبه ، وضميره ، ونفسه ، لكى يجعل منه انسانا يتعامل مع الله على أساس من الاحسان فى العمل ، فهو يعبد

الله كأنه يراه · ومن هنا فهو لايحتاج الى رقيب خارجى يحرسه من الانحراف ، لأن الرقيب موجود معه فى داخل نفسه ، فهو لايتحين فرصة سرقة الناس ، مثلا ، اذا أمن من العقاب فى الدنيا ، وانما لايقدم على مثل هذه الأعمال ، وان أتيحت له ، لأنه يخاف الله الذى لاتخفى عليه خافية (٦٨)·

فالاسلام يسعى الى أن تكون تقوى الله هى الأساس الذى يحكم كل عمل أو تصرف يقوم به الانسان ، سرا وعلنا ، ظاهرا وباطنا ، أولا وآخرا، وأن يغرس فى الانسان أن كل تصرف أو حركة أو عمل أو حتى تفكير من الممكن أن يتحول الى عبادة ان هو ابتغى مرضاة الله به وتقواه · فعقد صلة دائمة ومتواصلة بين الله والانسان ، هى مايهدف الاسلام دائما لتحقيقه ·

أداة الاسلام فى بناء انسان التنمية

ان الأداة الأساسية التى يستخدمها الاسلام فى بناء هذا الانسان هى التربية ، لكن هل لهذه التربية شكلا وملامح محددة ؟ الجواب ، بالتأكيد ، نعم ، لأنها لابد أن تكون تربية اسلامية ، لأن الأداة يفترض أن تكون منسجمة ومتسقة مع المحتوى والهدف ، فهذه الأداة ، أى التربية ، من منظور اسلامى ، يجب أن تسير فى نفس الطريق الذى يرسمه الدين الاسلامى بمعناه الواسع ، كدين للحياة الدنيا والآخرة ، وكدين شامل لكل مسائل الحياة · فما التربية الاسلامية اذن ؟ الواقع تعددت تعاريف هذه التربية ، وان كان التعدد لايعكس اختلافا على خصوصية هذه التربية ، ولا على غاياتها النهائية ووسائلها ، بقدر مايعكس الاختلاف على تعريف التربية كعملية اجتماعية ·

ومن تعاريف التربية ذات الصبغة الاسلامية الواضحة ، ما وضعه عبد الرحمن النحلاوى ، اذ يقول · «هى تنمية فكر الانسان ، وتنظيم سلوكه، وعواطفه على أساس الدين الاسلامى ، وبقصد تحقيق أهداف الاسلام فى حياة الفرد والجماعة ، أى فى كل مجالات الحياة» (٦٩) ، وماجاء به مقداد يالجن ، اذ يقول هى «اعداد المسلم اعداد كاملا من جميع النواحى فى جميع مراحل نموه للحياة الدنيا والآخرة فى ضوء المبادىء والقيم ، وفى ضوء

أساليب وطرق التربية التى جاء بها الاسلام» (٧٠) ، وكذلك قول اسحق فرحان انها : «مجموعة الطرائق والوسائل النقلية والعقلية ، الاجتماعية والعملية التى يستخدمها العلماء والمربون للتأديب والتهذيب والتنمية للفرد والمجتمع والبشرية ، بقصد تحقيق هدف تقوى الله فى القلوب والخشية فى النفوس » (٧١) ، أما الباحث ، وتأسيا على هذه التعريفات وغيرها ، فيرى أن التربية الاسلامية هى : عملية تنمية مستمرة لمختلف جوانب الشخصية الانسانية ، على هدى من الأسس والقيم والتوجيهات والتعاليم الاسلامية ، الواردة على وجه الخصوص فى الكتاب والسنة ، لتحقيق أهداف الاسلام فى حياة الفرد والجماعة ٠

والتربية الاسلامية عملية تتصل قبل كل شىء بتهيئة عقل الانسان ووجدانه عن الكون والحياة ، وعن دوره وعلاقته بهذه الدنيا ، وعلى أى وجه ينتفع بها ، وعن هدفه فى هذه الحياة والغاية النهائية التى يجب أن يسعى لتحقيقها (٧٢) ٠ والغاية الأساسية التى تسعى التربية الاسلامية لتحقيقها هى : تكوين الفرد المؤمن ، الذى يخشى الله ويتقيه ، ويعبده على الوجه الذى يرضيه ، ويعمر أرضه بمقتضى منهجه الربانى ، ليسعد ويفوز فى الدارين (٧٣) ٠

وتمتاز التربية الاسلامية ، عن سائر أشكال التربية الدنيوية الأخرى بخصائص وسمات مشتقة من خصائص الاسلام نفسه ، فكما أن الاسلام من عند الله ثابت ، موافق للفطرة البشرية ، شامل ، عالمى ، ميسر التطبيق ، ايجابى ، موحد لطاقات البشر ، أصيل قائم بنفسه ، كذلك التربية الاسلامية لها خصائص شبيهة بذلك (٧٤) ، فخاصيتها الأولى أنها ربانية المصدر والهدف ، هذه الخاصية هى التى منحت التربية الاسلامية تفردها وعظمتها، وهذه الخاصية هى أس بقية الخصائص ومنبعها ، فمنها نتجت ميزة الايمانية، وثبات الأسس ، والأصالة ، والمرونة والمعاصرة ، والموافقة للفطرة البشرية، والشمول ، والاعتدال والتوازن ، والتوحيد للطاقة البشرية ، والواقعية ، والعالمية ، والتفاؤل والايجابية ، والتوجه نحو الخير ، والعلمية ، والعملية، والاستمرارية (٧٥) ٠ ويجب ملاحظة أن الخصائص السابقة للتربية الاسلامية ليست على سبيل الحصر أو أنها شاملة ونهائية ، باعتبار أنه لايوجد ، حتى

تاريخه ، تعريف واحد جامع مانع أو متفق عليه للتربية الاسلامية ، ليكون مرجعا متكاملا لاشتقاق تلك الخصائص من ناحية ، ولما تمتاز به التربية الاسلامية من قابلية للتجديد والتطوير من ناحية أخرى ٠

المدخل الاسلامى والتنمية الذاتية المستقلة

لاجدال أن المدخل الاسلامى للتنمية ينطلق ويؤكد على التنمية الذاتية المستقلة للمجتمعات المسلمة ، تلك التنمية التى تراعى خصوصية وهوية وأصالة تلك المجتمعات ، فترتبط وتنطلق من واقعها وجذورها التاريخية والثقافية والاجتماعية ، فهى تنمية يتصل بها الماضى بالحاضر بالمستقبل ، وهى كل شىء وفوق كل شىء تنمية يكون الاسلام منبعها وجوهرها ، وليس عنصرا مضافا أو مكملا الى بقية عناصرها ٠

ولعل فى التسليم بضرورة أن تتصف تنمية المجتمعات المسلمة بالذاتية والاستقلالية ، لايعد أمرا مبتدعا أو شاذا ، حيث أنه ينسجم مع ما انتهت اليه الدراسات العالمية المتكاثرة ، خاصة الحديثة منها ، فى هذا المجال ، وما أكدته الكثير من توصيات وقرارات هيئة الأمم المتحدة والمنظمات الدولية المنبثقة عنها ٠ فالجمعية العامة للأمم المتحدة أعلنت حق كل بلد فى أن يتبنى النظام الاقتصادى والاجتماعى الذى يراه متفقا مع التنمية الخاصة به ٠ كما كشف تاريخ التنمية فى مختلف بلدان العالم ، وخاصة فى البلدان النامية ، أن التنمية لاتكتمل ولاتبلغ مداها الا اذا تمت من خلال التكامل مع البنية والسياق الثقافى والحضارى للمجتمع موضع التنمية ، وهذا مايفسر محدودية نجاح أو فشل التجارب التنموية لتلك البلاد التى تبنت نماذج ونظريات تنموية لاتأخذ فى الاعتبار ذاتيتها وخصوصيتها ٠ فأنطلقت أصوات النقد لهذه التجارب ونظريات ، وبالتالى محاولات البحث عن نظريات مستقلة ذاتية تعبر عن واقع وحاجات البلدان النامية ، وأخذ فى الظهور منذ السبعينيات من هذ القرن ـ العشرين ـ تيار بدأ ينمو ويشتد يؤكد على «التنمية المستقلة» المرتبطة بالجذور والسياق التاريخى والثقافى والحضارى للبلدان المعنية (٧٦) ٠

واذا كانت الدول النامية ، بصفة العموم ، بحاجة الى الأخذ بخيار

التنمية الذاتية المستقلة ، فان الدول الاسلامية ، بصفة الخصوص ، تكـون أحوجها لتبنى هذا الخيار ، اذ أن مسيرتها الحضارية هى المسيرة الوحيدة فى التاريخ التى قادها التوحيد الخالص ، بينما مسيرات الحضارات الأخرى قادها الشرك ، فالمذهبية التى تطورت من خلالها الحضارة الاسلامية ، ليس لها نظير بين الحضارات الأخرى ، وعليه فان محاولات اخضاع التنمية فى المجتمعات الاسلامية الى نظريات وممارسات مشتقة من التطور التاريخـــى والواقع الحضارى للمجتمعات الرأسمالية والاشتراكية ، كان خطأ كبيرا وقع فيه مفكرو ومخططو التنمية فى العالم الاسلامى ، انتهى الى نتائج خاطئة فى تعيين أسباب تخلف هذا العالم من ناحية ، وانتهى الى احداث تنمية (ان صحت التسمية) أقل ما توصف به أنها قاصرة ومشوهة وغير حقيقية ، من ناحية ثانية (٧٧) ٠

ومن الشواهد المعاصرة على فشل التنمية «المستوردة» فى المجتمعات الاسلامية ، رغم ماتوفر لها من مقومات النجاح الفنية والمادية ، ماحصل فى المجتمع الأندونيسى ، حيث استعان بالدكتور الاقتصادى الألمانى المشهور «شاخت» الذى كان لخططه الاقتصادية التنموية التى وضعها للمجتمـــع الألمانى بعد الحرب العالمية الثانية أكبر الأثر فى دفع ونجاح مسيرة التنمية فى المجتمع الألمانى ، لكن خطط هذا الدكتور والتى أشرف عليها بنفسه فشلت فى احداث التنمية المرجوة فى المجتمع الأندونيسى ٠ ويفسر المفكر الاسلامى مالك بن نبى هذا الاخفاق بقوله : «بأن مخطط شاخت قد فشل فى أندونيسيا، مع توفر كل الشروط الفنية والمادية ، لأنه فقد شرطا ضمنيا» ويقصد به شرط «المعادلة الاجتماعية» فهذا الخبير وضع مخططه على معادلته الشخصـــية كفرد من المجتمع الألمانى ، بينما ستجرى التجربة ، بطبيعة الحال على أساس الفرد الأندونيسى ، وهذا ما فات عليه بالطبع (٧٨) ٠ وحادثة هذا الخبير ، الذى تكونت معادلته الاجتماعية فى بيئة مختلفة تماما عن بيئتنا ، والـــذى لن يستطيع أن يتلبس معادلتنا الاجتماعية ، تكررت ويمكن أن تتكرر فى عالمنا الاسلامى ، كما يؤكد ذلك الدكتور محمود سفر وغيره الكثيرون (٧٩)٠

ولكن يجب ألا يفهم أن التنمية الذاتية المستقلة للمجتمعات العربيـــة والاسلامية تعنى الانكفاء والتقوقع على النفس ، ومحاربة أو عدم الاستفادة من تجارب وخبرات مسيرة التنمية فى المجتمعات الأخرى سواء كانت غربية

أو شرقية ، فنموذج التنمية الذاتية المستقلة لايمكن أن ينمو ويتطور بمعزل عن التجربة العالمية ، وعن التجربة الغربية على وجه الخصوص ، سواء اختلفت أو اصطرع مع بعض جوانبها أو تغذى ببعض عطائها ، مع الاقرار أنه ليس هنالك نموذج واحد للتنمية الذاتية (وهو النموذج الغربى كما يعتقد الكثيرون) ، بل هناك نماذج للتنمية بقدر ما هناك نماذج من المجتمعات · فالتنمية عملية استنبات وبناء ، وليست عملية استجلاب واكتشاف ، وهى أيضا عملية أخذ وعطاء حضارى بين مختلف الشعوب والثقافات ·

وعليه فان سعى المجتمعات الاسلامية يجب ألا يكون سعى من ينقل تجربة المجتمعات المتقدمة والحديثة وتقليدها بغير بصيرة أو رشد ، بل سعى من يسهم معها فى فهم المشكلات التى حالت بين نماذج التنمية فيها وبين أن تكون نماذج «تنمية حقيقية» أى تنمية موجهة لمصلحة الانسان وغاياته السامية · فالتنمية السائدة فى المجتمعات المتقدمة اليوم لاتدعو الى الاعجاب والتقليد حيث لم تبلغ درجة التنمية الحقة بعد (ولن تصلها ان استمرت على ماهى عليه من نهج مادى) فليس من الجديد القول أن التنمية التى أفرزت وتفرز العديد من المشكلات الطبيعية والاجتماعية والانسانية ، وتعانى من الخواء الروحى والضياع الخلقى ، أن تكون محط رحال الانسان (٨٠)·

والمجتمعات الاسلامية بما تملكه من عقيدة سامية وارث حضارى وثقافى مجيد متحذر الأصول مؤهلة لأن تغنى النظريات والتجارب التنموية فى مختلف المجتمعات المعاصرة ، وأن تلتقى معها فى البحث للوصول الى تنمية ذات وجه انسانى مشرق · فتجربة تمازج وتلاقح الحضارات والثقافات فى عصور الازدهار الاسلامى ، تقدم نموذجا حيا ورائعا لما ينبغى أن يكون عليه التفاعل بين الحضارة الاسلامية والحضارات الأخرى ، حيث استطاعت هذه الحضارة أن تتمثل وتهضم التراث الثقافى والحضارى اليونانى والفارسى والهندى ، وأن تولد من ذلك حضارة جديدة أصيلة ، سعدت فى ظلها ليس فقط المجتمعات الاسلامية بل تجاوزت ثمارها الخيرة الى الانسانية جمعاء ·

هـــوامش ومراجـــع البحـــث

(١) عثمان ياسين الرواف · «مدرستا التنمية والتبعية : أوجه التباين بين الطرح النظرى والواقع التطبيقى » · **مجلة العلوم الاجتماعية** ، المجلد السابع عشر ، العدد الثانى ، صيف ١٩٨٩ م ، صص : ٥١ ـ ٥٢ ·

(٢) على خليل أبو العينين · **التربية الاسلامية وتنمية المجتمع المسلم : الركائز والمضامين التربوية** · المدينة المنورة ، مكتبة ابراهيم حلبى ، ١٤٠٧هـ/ ١٩٨٧م ، ص : ٩ ·

(٣) عبى الغنى عبود · «أقوال فى التنمية فات المسئولين فى العـالم العربى سماعها » · **الفكر العربى** ، العدد الخامس والأربعون ، السـنة السابعة ، آذار ١٩٨٧م ، ص : ٧٠ ·

(٤) عبد الرحمن النقيب · «منهج التربية الاسلاميـة فى التنميـة · **مجلة كلية التربية بالمنصورة** ، العدد الخامس ، سبتمبر ١٩٨٢ م ·

(٥) ضياء زاهر · «التعليم ونظريات التنمية : دراسة تحليلية نقدية»· **دراسات تربوية** ، الجزء الأول ، نوفمبر ١٩٨٥ م صص ٢٠٤ ـ ٢٤٨ ·

(٦) على خليل أبو العينين · « التربيـــة الاسلامية والتنميـــة » · **رسالة الخليج العربى** ، العدد ٢٢ ، السنة السابعة ، ١٤٠٧ هـ / ١٩٨٧م، صص ٤٩ ـ ٦٨ ·

(٧) عثمان ياسين الرواف ، مرجع سابق ، صص ٥١ ـ ٩٠ ·

8) Fagerlind, I., and Saha, L., **Education and National Development : A Comparative Perspective.** New York, Pergamon Press, 1983, pp. 15-17.

(٩) السيد الحسينى · **التنمية والتخلف : دراسة تاريخيـة بنائية** · ط ٣ ، القاهرة ، دار المعارف ، ١٩٨٥م صص : ٧٣ ـ ٧٤ ·

10) Inkeles, A., and Smith, D., **Becoming Modern.** Massachusetts, Harvard University Press, 1974, pp. 19-24.

11) Ibid., pp. 294-295.

12) Fagerlind, I., and Saha, L., Ibid., p. 17.

(١٣) عثمان ياسين الرواف ، مرجع سابق ، ص : ٦٠ ٠

14) Fagerlind, I., and Saha, L., Ibid., p. 17.

(١٥) عثمان ياسين الرواف ، مرجع سابق ، ص : ٥٥ ٠

16) Fagerlind, I., and Saha, L., Ibid., p. 17.

(١٧) ضياء زاهر ، مرجع سابق صص : ٢٢٠ ـ ٢٢١ ٠

(١٨) المرجع السابق ، صص : ٢٢٠ ـ ٢٢٢ ٠

(١٩) المرجع السابق ، ص : ٢٢٠ ٠

(٢٠) عثمان ياسين الرواف ، مرجع ، ص : ٥٦ ٠

(٢١) المرجع السابق ، ص : ٥٦ ٠

(٢٢) المرجع السابق ، ص : ٥٦ ٠

(٢٣) محمد فقيه ٠ «التنمية والتبعية فى مجلة دراسات عربية (١٩٨٠م ـ ١٩٨٦م) » ٠ **الفكر العربى** ، العدد ٤٥ ، السنة السابعة ، ١٩٨٧م ، ص : ٢١٧ ٠

(٢٤) السيد الحسينى ، مرجع سابق ، صص : ١٠٠ ـ ١٠١ ٠

(٢٥) عثمان ياسين الرواف ، مرجع سابق ، ص : ٥٧ ٠

(٢٦) ضياء زاهر ، مرجع سابق ، ص : ٢٢٧ ٠

(٢٧) المرجع السابق ، ص : ٢٢٨ ٠

(٢٨) عثمان ياسين الرواف ، مرجع سابق ، صص : ٥٥ ـ ٥٦ ، ٧٦ ـ ٧٨ ٠

(٢٩) ضياء زاهر ، مرجع سابق ، ص : ٢٣١ ٠

(٣٠) عثمان ياسين الرواف ، مرجع سابق ، ص : ٨١ ٠

(٣١) أنظر فى ذلك ما اتبعه : زغلول النجار ٠ **قضية التخلف العلمى والتقنى فى العالم الاسلامى المعاصر** ٠ قطر ، مركز البحوث والمعلومات ، ١٤٠٩هـ ، صص : ١١٣ ـ ١٣٠ ٠

(٣٢) أنظر فى ذلك ما اتبعه فى ذلك : محمد قطب ٠ **واقعنا المعاصر** ٠

جدة ، مؤسسة المدينة للصحافة ، ١٤٠٧ هـ / ١٩٨٦م ، صص : ١٦٥ - ١٨٦ .

(٣٣) أنظر فى ذلك ما اتبعه فى ذلك : محمد عبد المنعم عفر . **التخطيط والتنمية فى الاسلام** . جدة ، دار البيان العربى للطباعة والنشر والتوزيع ، ١٤٠٥ هـ / ١٩٨٥م ، صص : ١٩ - ٣٤ .

(٣٤) زغلول النجار ، مرجع سابق ، ص ١٢٧ .

(٣٥) محمد قطب ، مرجع سابق ، ص : ١٧٢ .

(٣٦) المرجع السابق ، صص : ١٧٨ - ١٨٦ .

(٣٧) المرجع السابق ، ص : ١٨٥ .

(٣٨) عمر حسنة «تقديم» لكتاب : زغلول النجار ، مرجع سابق ، صص : ١٢ - ١٣ .

(٣٩) عبد الرحمن حميدة . «جغرافية التخلف» **مجلة كلية العلوم** الاجتماعية ، جامعةالامام محمد بنسعود الاسلامية ، العدد الرابع ، ١٤٠٠هـ/ ١٩٨٠ م صص : ٦٥ - ٦٦ .

40) UNESCO. **Statistical Yearbook 1990.** France, Printed by Table No. 2.11.

(٤١) توفيق أحمد القصير . «الأمة وقضية التقنيه» **رسالة الخليج العربى** ، العدد ٣٧ ، رمضان - السنة الحادية عشر ، ١٤١١ هـ ، ص : ٢٠

(٤٢) زغلول النجار ، مرجع سابق ، صص : ١٢٢ - ١٢٩ .

(٤٣) المرجع السابق ، صص : ٨٣ - ٨٤ ، ١٢٢ .

(٤٤) عبد الله عبد الدايم . **التربية وتنمية الانسان فى الوطن العربى: استراتيجية تنمية القوى العاملة** . ط ٢ بيروت ، دار العلم للملايين ، ١٩٩١م، ص : ١١٧ .

(٤٥) زغلول النجار ، مرجع سابق ، ص : ٢٤ .

(٤٦) توفيق القصير ، مرجع سابق ، ص : ١٦ .

(٤٧) عبد العزيز عبد الله الجلال . **تربية اليسر وتخلف التنمية : مدخل الى دراسة النظام التربوى فى أقطار الجزيرة العربية المنتجة للنفط** .

سلسلة عالم المعرفة ، الكويت ، مطابع الرسالة ، ١٤٠٥ / ١٩٨٥ م ، ص : ٢٨ .

(٤٨) مجيد خدورى . «التخلف السياسى وأبعاده الحضارية» فى ندوة: **أزمة التطور الحضارى فى الوطن العربى** ، الكويت ٧ ـ ١٢ / نيسان / أبريل ١٩٧٤ م ، ص‌ص : ٥ ـ ٦ .

(٤٩) السيد سلامة الخميسى . **التربية وتحديث الانسان العربى** . عالم الكتب ، ١٩٨٨ م ص‌ص : ٧٢ ، ٧٩ .

(٥٠) عمر التومى الشيبانى . **التربية وتنمية الذات القومية** . طرابلس، المنشأة العامة للنشر والتوزيع والاعلان ، ١٩٨٤م ، ص‌ص : ٢٠ ـ ٢١ .

(٥١) أنطونيوس كرم . **العرب أمام تحديات التكنولوجيا** . سلسلة عالم المعرفة ، الكويت ، المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب ، ١٤٠٣/ ١٩٨٢م ص ١٧٨ .

(٥٢) محمد فقيه ، مرجع سابق ، ص : ٢١٧ .

(٥٣) ضياء زاهر ، مرجع سابق ص : ٢٢٧ .

(٥٤) محمد عبد المنعم عفر ، مرجع سابق ، ص : ١٢٤ .

(٥٥) على خليل أبو العينين . «التربية الاسلامية والتنمية» . مرجع سابق ، ص : ٥٤ .

(٥٦) محسن عبد الحميد . **الاسلام والتنمية الاجتماعية** . جدة ، دار مكتبة المنار . ١٤٠٧هـ / ١٩٨٧م ، ص‌ص : ١١٤ ـ ١١٦ ، ١٢٩ ـ ١٣٠ .

(٥٧) ماجد عرسان الكيلانى . **فلسفة التربية الاسلامية : دراسة مقارنة بين فلسفة التربية الاسلامية والفلسفات التربوية المعاصرة** . مكة المكرمة ، مكتبة لمنار ، ١٤٠٧هـ / ١٩٨٧م ، ص‌ص : ١١٤ ـ ١١٦ ، ١٢٩ ـ ١٣٠ .

(٥٨) المرجع السابق ، ص‌ص : ١٤٧ ـ ١٤٨ .

(٥٩) محمد عفر ، مرجع سابق ، ص : ١٢٨ .

(٦٠) المرجع السابق ، ص ١٢٥ .

(٦١) المرجع السابق ، ص : ١٢٥ .

(٦٢) عمر محمد الشيبانى · **ديمقراطية التعليم فى الوطن العربى** ، طرابلس ، المنشأة العامة للنشر والتوزيع والاعلان ، ١٩٨٦ ، ص : ١٥ ·

(٦٣) محمد سلام مدكور · **المدخل الى الفقه الاسلامى** · القاهـرة ، ١٣٨٤ هـ ، ص‌ص : ١١٣ ـ ١٢٦ ·

(٦٤) محمود محمد سفر · **التنميه ·· قضيه** · جدة ، تهامة ، ١٤٠٠هـ/ ١٩٨٠م ، ص‌ص : ١٠ ـ ١١ ·

(٦٥) محسن عبد الحميد ، مرجع سابق ، ص ١٣٠ ·

(٦٦) اسحق أحمد فرحان · **التربية الاسلامية بين الأصاله والمعاصرة**· عمان ، دار الفرقان ، ١٤٠٤هـ / ١٩٨٣م ، ص : ٣٣ ·

(٦٧) يوسف كمال · **مستقبل الحضارة** · المنصورة ، دار الوفـاء الوفاء للطباعة والنشر والتوزيع ، ١٤٠٨هـ / ١٩٨٧م ، ص‌ص : ٢٦٨ ـ ٢٦٩ ·

(٦٨) تركى رابح ، مرجع سابق ، ص : ٢٥ ·

(٦٩) عبد الرحمن النحلاوى · **أصول التربية الاسلامية وأساليبها فى البيت والمدرسة والمجتمع** · دمشق ، دار الفكر ، ١٤٠٣هـ / ١٩٨٣م ، ص : ٢٧ ·

(٧٠) مقداد يالجن · **أهداف التربية الاسلامية وغاياتها** · الرياض ، مطابع القصيم ، ١٤٠٦هـ / ١٩٨٧م ، ص : ٢٦ ·

(٧١) اسحق أحمد فرحان ، مرجع سابق ، ص : ٣ ·

(٧٢) عبد الرحمن النحلاوى ، مرجع سابق ، ص ٢٧ ·

(٧٣) اسحق أحمد فرحان ، مرجع سابق ، ص : ٣٠ ·

(٧٤) عبد الرحمن النحلاوى · **التربية الاسلامية والمشكلات المعاصرة**، ط ٢ ، بيروت ، المكتب الاسلامى / الرياض ، مكتبة أسامة ، ١٤٠٥ هـ / ١٩٨٥ م ، ص : ٨١ ·

(٧٥) للوقوف على خصائص التربية الاسلامية ، بشكل أوسع ، انظر عبد الرحمن النحلاوى · **التربية الاسلامية والمشكلات المعاصرة** ، مرجـــع

سابق ، صص ٨١ ـ ١١٧ ، واسحق فرحان . **التربية الاسلامية بين الأصالة والمعاصرة** ، مرجع سابق ، صص : ٣٧ ـ ٨٤ .

(٧٦) عبد الله عبد الدايم ، مرجع سابق ، صص : ١٠٤ ـ ١٠٦ .

(٧٧) محسن عبد الحميد ، مرجع سابق ، ص : ١٣٠ .

(٧٨) مالك بن نبى . **المسلم فى عالم الاقتصاد** . نقلا عن محمود سفر، مرجع سابق ، صص : ٢٠ ـ ٢٣ .

(٧٩) محمود سفر ، مرجع سابق ، ص : ٢٣ .

(٨٠) عبد الله عبد الدايم ، مرجع سابق ، صص : ١١٠ ـ ١١٤ .

« الغش فى الامتحانات وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية وأساليب التعلم »

د٠ عبد الله سليمان ابراهيم

مقـــدمة :

قال رسول الله صلى الله عليه وسلم «من غش فليس منى» رواه مسلم (٢ : ٧٩) ٠ من بين مايحمله لنا هذا الحديث الكريم أن من يقوم بالغش يحرم من انتمائه الى أمة المسلمين ، ويسلب منه شرف انتسابه للاسلام ، وبذلك يفقد أهليته للتعامل معه كمسلم كامل الايمان ٠ فالاسلام يحرم الخداع ويمقت الغش ويوصى بالصدق والبيان فى المعاملات ٠ والغش فى أى شىء نفاق وتضليل ٠ والغاش ليس من المتبعين لشريعة الله والمؤمنين برســـالة محمد ٠(٢ : ٧٩) ٠

كما يدل الحديث الكريم على بشاعة سلوك الغش لما ينتج عنه مـــن أضرار معنوية ومادية للفرد ذاته ولجماعته بل وأمته بالكامل ٠ ولهذا حرم سلوك الغش دينيا ، واحتقر اجتماعيا ، ورفض من كل انسان يتمتع بضمير حى تربى ونمى على التعاليم الاسلامية الحنيفة ، ويخشى الله سبحانه وتعالى، ويراقبه فى السر والعلانية ٠

وعلى الرغم من ذلك ، فقد توصلت الدراسات العلمية فى أكثر من مكان الى نتائج تشير الى أن الغش فى الامتحانات انتشر بشكل واضح فى مختلف بلاد العالم وفى مختلف المؤسسات التعليمية ٠

فقد قدمت لنا عنايات زكى ١٩٦٩م (٨) دليلا على أن حدوث الغش بين الطلبة وصل الى ٤٤ر٤٤٪ ٠ وفى دراسة زهران وآخرين ١٩٧٥م (٤) كانت نسبة الغش بين الطلبة ٤ر٨٩٪ والطالبات ٧٢٪ ٠ وبينت دراسة جابـــر والخضرى ١٩٧٩ (٣) أن نسبة الغش بين الطلبة ٨٢٪ والطالبات ٦٩٪ ٠

بينما أوضحت دراسة المرى ١٩٨٩م (١٩) أن الغش كان بين الطلبة ٥٤٪ والطالبات ٤٨٪ ٠ وقدمت دراسة محمد السيد ١٩٨٩م (١٤) أن حدوث الغش بين الطلبة ٥٨٪ والطالبات ٥٣٪ ٠

كما أوضحت دراسة عمران ١٩٨٩م (١٨) أن نسبة الغش بين الطلاب ٤٧ر٢٤٪ ، فى حين أن دراسة عادل ١٩٩٠م (٦) أسفرت عن أن نسبة الغش بين الطلاب بلغت ٤٨٪ ٠

ومن هنا يتضح لنا حجم سلوك الغش فى الامتحانات ، ومدى انتشاره فى المؤسسات التعليمية ، وأثر ذلك على أفراد الأمة العربية الاسلامية ٠ ومما لا شك فيه أن هذا الانحراف الدينى والنفسى والاجتماعى يعود بالضرر على كل من الفرد الغاش والمجتمع الذى ينتمى اليه ٠

أما بالنسبة للضرر الذى يعود على الفرد ، فمنه تحطيم البناء القيمى وافساد الكيان الخلقى (١١ : ٥٧٨) ، ومنه الشعور بالذنب وتحقير الذات واضافة محتوى عورى شعورى لمستودع مفهوم الذات الخاص يثقل كاهله نفسيا ويؤدى الى احتمالات سؤ التوافق والاضطراب النفسى لديه (٤ : ٣) ٠ وحينئذ نتساءل : ماذا يفيد الفرد عندما يكسب العالم كله ويخسر نفسه ؟

أما بالنسبة للضرر الذى يقع على المجتمع فيرجع الى أن هؤلاء الغاشين سيحملون شهادات ولايحملون علما ٠ وبذلك يحتل من يغش مكانا لايستحقه مما يؤدى الى اهدار مبدأ تكافؤ الفرص الذى هو أساس الديمقراطية فى التربية (١٠ : ١١) ومن ناحية أخرى فمن الخطورة أن نجد مثل هذا السلوك فى مؤسسات قائمة وهدفها تربية وتنشئة الناشىء على الخلق والفضيلة ، وهو ما يهدد قيم المجتمع ، فمؤسسة القيم أصبحت تهدد القيم ٠

وقد تمتد آثار هذه العلة الاخلاقية الى ما بعد الانتهاء من التعليم والخروج الى الحياة العملية ٠ ليصبح لدينا جيل من المواطنين يتسم بالتهاون الأخلاقى والتهرب من المسئولية والتماس الطرق الملتوية فى قضاء الأمور بالوساطة والمحسوبية والرشوة (١١ : ٥٧٨) ٠

وفى ذلك يقول الشاعر عمر عسل (١٠ : ٦٦) معبرا عن آثار ظاهرة الغش على الفرد والمجتمع :

سيقتحم الحياة بغير علم ... كأعمى فى مسالكها يتوه
وينشد رزقه فى كل زور ... فبالاجرام قد سلحتموه
وكيف يكون للأوطان ذخرا ... على البهتان من عودتموه
وان طال الزمان بكم هنينا ... بقفر السجن روحوا غششوه

ونظرا لما تمثله ظاهرة الغش فى الامتحانات من خطورة بالغة على المجتمع وأفراده ومؤسساته ونظمه ، فقد تعاظم معها شكوى علماء الدين والاجتماع وأساتذة علم النفس والتربية والكتاب والصحفيين بل والساسة فى المجتمع · **ودعوا جميعا الى ضرورة بحث تلك الظاهرة علميا** : لمعرفة مدى انتشارها والأسباب التى تؤدى اليها والعوامل المرتبطة بها · والتوصل الى نتائج موضوعية تؤدى الى التغلب على هذه الظاهرة والحد من انتشارها فى جميع المجالات الدراسية ·

والبحث الحالى ماهو الا محاولة تسير فى هذا الاتجاه ، ليضيف لنتائج الدراسات التى أجريت على تلك الظاهرة قالبا آخر فى بناء نتائج البحث العلمى لظاهرة الغش فى الامتحانات ·

مشكلة البحث : فى حقيقة الأمر أن مشكلة هذا البحث نبعت لدى الباحث من خلال المحاور الأربعة الآتية :

أولا : ملاحظة الباحث للنسب المئوية المرتفعة لحالات الغش ، التى جاءت بها الدراسات السابقة والتى ذكرناها فى مقدمة هذا البحث · مما حدا بالبعض الى القول بأن «سلوك الغش لم يعد استثناء بل كاد يصبح قاعدة وأصبح من المألوف أن تجد حالات غش كثيرة فى لجان الامتحانات»· (٤ : ٣) · ومقارنة الباحث لتلك النسب وهذا القول ، بما يلاحظه دائما لواقع الحال فى لجان الامتحانات الفعلية ، فرأى أن هناك فرقا كبيرا بين حالات الغش فى الواقع وبين ما جاءت به الدراسات من نسب مئوية لحالات الغش· مما دفع الباحث الى محاولة التأكد من مدى واقعية تلك النسب ·

ثانيا : استخدمت البحوث السابقة **طريقة واحدة** (*) لتحديد الطالب الغاش · وهذه الطريقة تعانى من نقط ضعف منهجية كثيرة سيذكرها الباحث بعد عرضه لخطواتها الأساسية فيما يلى :

- يطبق الاختبار قيد الدراسة على الطلاب (غالبا مايكون اختبارا تحصيليا أو عقليا) ، ثم يصحح الاختبار وترصد الدرجات فى كشوف بأسماء الطلاب لاتسجل الدرجات على الاختبار ولاتظهر علامات التصحيح ·

بعد ذلك يعاد الاختبار للطلاب (تحت أى مبرر) ، لكى يصحح كل فرد ورقة اجابته ، بناء على الاجابات الصحيحة التى كان يقولها الباحث من واقع مفتاح التصحيح · ثم يطلب من كل طالب ، أن يملى درجته فى الاختبار للباحث ، دون أن يرد ورقة الاجابة للأستاذ · (ويراعى ألا تعاد ورقة الاجابة للباحث حتى لا يشك الطلاب فى أن تصحيحهم سوف يراجع · وقد اعتبر التغير «نحو الزيادة» فى درجة الطالب ، أى الفرق بين تصحيح الأستاذ وتصحيح الطالب مقياسا للغش فى الاختبار (٣ : ٣٦٢) ·

وفى الواقع أن هذه الطريقة يؤخذ عليها الآتى :

(أ) أنها تيسر للغش وتساعد عليه · ففى دراسة جابر والخضرى على سبيل المثال أتيح للطلاب أن يصححوا اجاباتهم على الاختبار ، كما أخبروا بأن الأوراق لم ترد للأستاذ · وفى دراسة زهران وآخرين ذكر الباحث للطلاب قبل وأثناء عملية التصحيح بعض العبارات التى توحى بثقته فيهم · وكما ذكر الباحث فيما بعد أن بعض الطلاب لاموه لاعطائهم ثقة زائدة أكثر من اللازم ، لأنهم لم يتعودوا على مثل هذا الاجراء فى الاختبار ·

(ب) اذا كان الباحثون قد اعتبروا أن التغير فى درجة الطالب نحو الزيادة مقياسا لتحديد الطالب الغشاش ، فكيف نفسر أن عددا من الطلاب قلت درجاتهم كما قدروها لأنفسهم عن درجاتهم كما قدرها لهم الباحث

(*) جميع الدراسات المذكورة سابقا استخدمت هذه الطريقة ما عدا دراستا زهران وآخرون ، وعمران فقد استخدمتا الغش الفعلى بالاضافة الى استخدامها لتلك الطريقة ·

(بلغت نسبة هؤلاء فى احدى الدراسات ٣ر٥٪ للطلبة و١٦٪ للطالبات) (٤ : ١٣) · ويرى الباحث الحالى أن نقص الدرجة أو زيادتها قد ترجع لعدم فهم بعض الطلاب لطريقة التصحيح · وفى هذا مأخذ آخر على تلك الطريقة ·

(ج) فى دراسة عمران حدد الباحث «٦٠ فردا» قاموا بالغش الفعلى والحقيقى أكثر من مرة وتم ضبطهم واتخذت الاجراءات اللازمة ضدهم · ويذكر الباحث أنه أراد أن يتأكد من ذلك باستخدامه لتلك الطريقة مع هؤلاء الأفراد · فوجد أن نسبة ٧ر٢١٪ من أفراد العينة الغشاشة لم يغيروا من درجاتهم · ونستنتج من ذلك أن هذه الطريقة قد لاتحدد كل الطلاب الغشاشين وفى ذلك قصور أيضا ·

(د) وأخيرا يرى الباحث أن هذه الطريقة قد تحدد ما يسمى بعـــدم الأمانة dishonsety أكثر من قدرتها على تحديد الغش Cheating فى الامتحانات ·

واستنادا لكل نقاط الضعف المذكورة آنفا ، فسوف يدرس الباحث تلك الظاهرة كما هى عليه فى الواقع حتى تتلاشى مثل هذه العيوب المنهجية·

ثالثا : تناولت الدراسات السابقة فى البيئة العربية المتغيرات النفسية التالية : الذكاء والتحصيل الدراسى والقيم ودافعية الانجاز والحكم الخلقى والانبساط والعصابية · أما البحث الحالى سوف يتناول المتغيرين النفسيين: مفهوم الذات ، وموضع الضبط ، لما ثبت لهما من أثر على سلوك الغش فى الدراسات الأجنبية ولعدم دراستهما فى البيئة العربية · ثم بحث أســاليب الطلبة فى التعلم وعلاقتها بالغش فى الامتحانات ·

رابعا : لم تتعرض الدراسات النفسية العربية السابقة الى تحديد علمى للأسباب التى تدفع ببعض الطلاب للغش ، ولم تحاول طرح أفكار حول كيفية الحد من تلك الظاهرة أو منعها · أى لم تطرح طرقا وأساليب على المستويين الوقائى والعلاجى · وهذا ماستحاول الدراسة الحالية البحث فيه أيضا ·

تساؤلات المشكلة :

فى ضوء الاعتبارات الأربع سالفة الذكر ، تم تحديد وصياغة المشكلة فى التساؤلات الآتية :

س١ : ما مدى انتشار سلوك الغش بين طلبة كلية اللغة العربية والعلوم الاجتماعية بجنوب المملكة العربية السعودية ؟

س٢ : الى أى حد يمكن أن نعتبر سلوك الغش لدى بعض الطلبة فى الامتحانات يعكس اتجاها للغش فى سلوكهم عموما ؟ وبعبارة أخرى : هل الطالب الغاش فى الامتحانات ، يصبح شخصا غشاشا فى المجتمع ؟

س٣ : ما الأسباب التى تدفع ببعض الطلبة للغش فى الامتحانات ؟ وما قوة تأثير كل سبب من تلك الأسباب فى احداث عملية الغش ؟

س٤ : ما الطرق والوسائل التى يمكن اتخاذها لمنع سلوك الغش أو الحد منه ؟

س٥ : ما العلاقة بين سلوك الغش وتقبل الطلبة لذواتهم ؟ بعبـــارة أخرى ، هل يختلف الطلاب الغاشون من غير الغاشين فى تقبل الذات ؟

س٦ : ما العلاقة بين سلوك الغش وموضع الضبط لـــدى الطلبة ؟ وبعبارة أخرى ، هل يختلف الطلاب الغاشــون عن غيــر الغاشــين فى موضع الضبط ؟

س٧ : ما العلاقة بين سلوك الغش وأساليب الطلبة فى التعلم ؟ بعبارة أخرى هل يختلف الطلاب الغاشون عن غير الغاشين فى أساليب التعلم ؟

أهداف الدراسة وأهميتها :

تهدف الدراسة الى الاجابة العلمية عن التساؤلات السابقة . ومن خلال تلك الاجابات تبرز أهمية الدراسة فى تحقيقها للآتى :

(أ) اعطاء اجابة ، عما اذا كان سلوك الغش الذى يمارسه الطالب فى الامتحانات سيمارسه خارج الكلية أو بعد تخرجه أم لا .

(ب) تحديد الأسباب التى تدفع ببعض الطلبة للغش فى الامتحانات، والقوة التأثيرية لكل سبب من تلك الأسباب لمعرفة أقواها وأضعفها · وهذا له دوره فى اعطاء أولويات العلاج والتخطيط له ·

(جـ) تقديم مقترحات علمية عملية لمواجهة سلوك الغش بين الطلبة والحد منه · وذلك من خلال طريقة وقائية وأخرى علاجية ·

(د) الكشف عن طبيعة العلاقة بين سلوك الغش فى الامتحانات وكل من تقبل الذات وموضع الضبط ·

(هـ) التعرف عن دور أساليب الطلبة فى التعلم بسلوك الغش بين الطلبة·

مصطلحات البحث :

أولا : الغش فى الامتحانات : Cheating in examinations

عرفته جامعة الكويت ١٩٨٠م بأنه «محاولة الطالب غير المشروعة للحصول على معلومات يدونها فى ورقة الاجابة لايهام الأستاذ بأن ماكتبه فى الورقة هو حصيلة العلم الذى استفاده خلال دراسته هذه المادة » (١٥ : ٤٤١) · كما ذكر هشام المطوع أنه «سلوك يهدف الى تزييف الواقع لتحقيق كسب غير مشروع مادى أو معنوى أو ارضاء لحاجة نفسية » (١٥ : ٤٤١) ·

والباحث الحالى يعرفه بأنه «العملية التى يقوم فيها الطالب بنقل أو محاولة نقل بعض المعلومات من **معينات الغش** واضافتها الى ورقة اجابته أثناء تأديته لاحدى الامتحانات ، بغرض الحصول على درجات أعلى ودون وجه حق» · أما الطالب الغاش فسيحدد فى هذا البحث على أنه «من تم ضبطه فى أحد الامتحانات ومعه دالة على قيامه بعملية الغش ، وصدر بشأنه قرار عقوبة مناسب» ·

وهكذا يتضمن مفهوم الغش فى الامتحانات عدة مفاهيم أخرى مثل : السرقة والتزييف والخداع · فلكون الطالب يحصل على درجات أعلى مما يستحقه فهو يأخذ مجهود طالب آخر أو لكونه يلتقط بعض الأفكار من وراء ظهر الملاحظ وبطرق مختلفة فهو يسرق · ثم عندما يكتب ماحصل عليه أو أعده مسبقا فى ورقة الاجابة فهو يزيف · وعندما يقدم هذه المعلومات لتصحح ويحصل على جزاء دون وجه حق فهو يخدع ·

ثانيا : مفهوم الذات : Self-concept « هو ذلك المفهوم الذى يكونـــه الفـرد عن نفسه باعتباره كائنا بيولوجيـا اجتماعيـــا · أى باعتباره مصدرا للتأثير والتأثر بالنسبة للآخر» (١٧ : ٣) ولمفهوم الذات ثلاثة أبعاد هى : مفهوم الذات الواقعية ومفهوم الذات المثالية ومفهوم الشخص العادى · وتستخدم درجات المفهومات الثلاثة فى ايجاد الأبعـــاد الثلاثـة التالية : مقياس قبول الذات ومقياس التباعد ومقياس تقبل الآخرين ·

وسنوضح المقصود بمقياس قبول الذات لاقتصار البحث عليه · نحصل على مقياس قبول الذات من الفرق المطلق بين التقديرات التى تكون مفهوم الذات الواقعية والتقديرات التى تكون مفهوم الذات المثالية · وتعبر الدرجة المنخفضة عن قبول الفرد لذاته ، وانعدامها يدل على أن مستوى الطموح عند درجة الصفر وهذا يعنى أن الفرد لايستغل جميع امكانياته · أما الدرجـــة المرتفعة فتدل على وجود مستوى طموح عال · واذا كان الفرق كبيرا بين فكرة الشخص عن نفسه وبين مايتخذه لنفسه من مثل ، فأنه قد يعرض نفسه للشعور بخيبة الأمل والفشل والاحباط وأصغار الذات وهذا نوع من سوء التكيف الانفعالى (١٧ : ١٠) ·

ثالثا : موضع الضبط : Locus of control هو مصطلح يشير الى ما اذا كان فرد ما يعتقد أنه مسئول عما يحدث له من نجاح أو فشل فى الحياة أم لا · فعندما يحصل الفرد على تعزيز ما نتيجة سلوك معين ويدرك أنه حصل عليه نتيجة عمله أو مهاراته أوصفاته الشخصية فيطلق عليه ذو موضع ضبط داخلى ، أما اذا أدركه على أنه نتيجة للحظ أو الصدفة أو القدر أو قوة الآخرين فيطلق عليه ذو موضع ضبط خارجى ·

وعموما نتوقع أن الأفراد يتوزعون على هذا التركيب الشخصى فى خط متصل يبدأ بالضبط الداخلى (أشخاص يتحكمون فى الأحـــداث وفى حياتهم) ويمتد الى الضبط الخارجى (أشخاص يعتمدون على الحظ والصدفة وقوى أخرى) (٢٩ : ٢١٥) ·

رابعا : أساليب التعلم : يقصد بها «الطرق التى يستخدمها الطالـــب أثناء تحصيله للمعلومات الدراسية داخل قاعات الدراسة وخارجها » ·

الاطـــار النظـرى

يعرض الباحث فيما يلى مجموعة من القراءات الأساسية التى جاءت فى الدراسات والكتابات السابقة حول العوامل المرتبطة بالغش فى الامتحانات التحصيلية · ويتم هذا العرض وفقا لما جاءت عليه تساؤلات المشكلة مـن ترتيب · **وهى كالآتى :**

١ ـ مدى انتشار سلوك الغش بين الطلاب ·

٢ ـ مدى انتقال سلوك الغش من مواقف الامتحانات الى مواقـــف الحيـــاة ·

٣ ـ الأسباب التى تدفع ببعض الطلاب للغش فى الامتحانات ·

٤ ـ الطرق المقترحة لعلاج سلوك الغش بين الطلاب ·

٥ ـ سلوك الغش وعلاقته بكل من مفهوم الذات وموضع الضـــبط وأساليب التعلم ·

أولا : مدى انتشار سلوك الغش بين الطلاب :

ذكرنا فى مقدمة الدراسة الحالية مجموعة من نتائج الدراسات العربية، ظهر منها أن النسب المئوية لحالات الغش مرتفعة · حيث جاءت أقل النسب بالنسبة للذكور ٤٤ر٤٤٪ وأقل النسب للأناث ٤٨٪ · وهذا يدل على أن سلوك الغش شائع ومنتشر بين الطلاب وبصورة تدعو للقلق وللدراســـة للوصول للحل ·

وفى دراسة لفاروق ١٩٨٨م ألقى فيها سؤالا مؤداه «**هل الغش أصبح ظاهرة شائعة** » على ٥٠٠ من المشاركين فى ادارة الامتحان · و٥٠٠ مـــن طلاب المرحلة الثانوية بأنواعها المختلفة و٥٠٠ من أولياء الأمور · وقد بينت النتائج أن المشاركين يرون أن ظاهرة الغش هى بالفعل ظاهرة شائعة وأن المشكلة بالنسبة لهم تمثل (٧ر٧٧٪) · وأن حدة المشكلة بالنسبة للطـــلاب تمثل (٥ر٤٣٪) · أما بالنسبة لأولياء الأمور فبلغت حدة المشكلة (٣ر٥٨)· (١٠ : ٩٥) ·

وفى نفس الدراسة السابقة وعلى نفس العينة جاءت الاستجابات على السؤال عن مدى حدوث الظاهرة ؟ طبقا لبدائل الاستجابات (كل الطلاب يحاولون الغش ، معظم الطلاب ، بعض الطلاب ، قلة من الطلاب ، هذه العملية نادرة الحدوث ، كالآتى : أن أعلى نسبة من المشاركين وهى ٦ر٣٠٪ يرون أن بعض الطلاب يحاولون الغش ، بينما اتفق كل من الطلاب بنسبة ٣٩٪ وأولياء الأمور بنسبة ٣١٪ على أن قلة من الطلاب هم الذين يحاولن الغش · (١٠ : ١٠٣) ·

ثانيا : ـ مدى انتقال سلوك الغش من مواقف الامتحانات الى مواقف حياتية أخرى :

يرى فريق من العلماء أن الشخصية تتألف من سمات عامة ثابتة ثباتا مطلقا ، أى من استعدادات داخلية عامة مستقلة عن الظروف والمواقف الخارجية فالأمين أمين فى كل المواقف ، فى بيته وفى عمله ومع أصدقائه ـ وكذلك الجبان والكسول وقوى الارادة · فالسمات صفات ثابتة لاصقة بالفرد · (١ : ٤٦٢) ·

وعلى الطرف النقيض من هؤلاء فريق يرون أن الشخصية لاتتكون من سمات عامة ثابتة ، ثباتا مطلقا أو ثباتا نسبيا ، بل مجموعة من السمات أو العادات النوعية ، أى التى تتوقف على نوع معين من المواقف · وهذا هو رأى الغلاة من اتباع المدرسة السلوكية ، وبعبارة أخرى فسلوك الفرد مقيد بالموقف الذى يكون فيه لابسمات عامة ثابتة لدى الفرد · وعلى هذا فلا معنى للقول بأن فلانا أمين أو متفائل أو مثابر بوجه عام · (١ : ٤٦٣) ·

وتعقيبا على ذلك يقول راجح أن كلا الرأيين متطرف · فليس الفرد أسير الظروف الى الحد الذى تزعمه السلوكية · وليس سماته عامة بحيث يظل سلوكه ثابتا مهما اختلفت المواقف والظروف · فأغلب الناس أمناء فى بعض المواقف وغير أمناء فى مواقف أخرى والقلة القليلة من يبدون الأمانة أو الخداع فى كل الظروف وفى كل حين · وقد دلت البحوث التجريبية على خطأ هذين الرأيين جميعا · وأثبتت أن سلوك الكبار الراشدين من غير مضطربى الشخصية ثابت الى حد كبير لكنه ليس ثابتا مطلقا · ومغزى

هذا أن عمومية السلوك تتوقف على كل من سمات الشخصية وخصائص الموقف والتفاعل بينهما ٠

وفى الدراسة التجريبية التى قام بها Stenphen, BEGER ١٩٧٢م بهدف توضيح نموذج للشخصية المخادعة لذاتها Thel self-deceptive personality بينت النتائج أن الأفراد الذين غشوا تحت شروط تجريبية يظهر فيها تهديد لتقدير الذات ، قد غشوا أنفسهم كما غشوا الآخريـــن (٣١ : ٦٠٤١) ٠

كذلك أكدت دراسة عبد الله وعمران ١٩٩٠ م أن الطالب الذى يغش يعود للغش مرة أخرى كما أن الطالب الذى غش هو نفسه الذى قام بالتزوير، وهو نفسه الذى يلجأ الى كل الأساليب والوسائل المتاحة للوصول الـــى أهدافه فلا مانع عنده من استقطاب أى مسئول مستعينا بالوساطة والمحسوبية وتقديم الهدايا والرشوة (٧ : ٣٧٠) ٠

وفى ضوء ماسبق نتوقع أن سلوك الغش فى الامتحانات ينتقل أثـره للحياة عامة (وخاصة الطلاب كبار السن) ٠ ويظهر فى سلوك الطالب الغاش سواء كان ذلك أثناء تواجده فى المراحل التعليمية أو بعد تخرجه ٠ لكن هذا الظهور ليس مطلقا وفى كل المواقف ٠ لأن الاستعداد للغش يكون موجودا لدى الفرد ، واذا أتيحت الظروف وخصائص الموقف له فسوف يفعل ٠ ونتوقع هذا انطلاقا من أن الطالب عندما يغش فى الامتحانات وينجح ، سيحصل على عائد أو جزاء دون تعب أو بذل مجهود ٠ مما يجعله يتعود على ذلك لسهولته ويسره ٠ وعندما يواجه أى موقف من مواقف الحياة ســوف يحاول الغش اذا ما أتيحت له الظروف المناسبة ، لأنه تعود على هذا السلوك أثناء تربيته وتنشئته ٠

ثالثا : الأسباب التى تدفع ببعض الطلاب للغش فى الامتحـــــانات التحصيلية ٠

فى حقيقة الأمر أن هناك أسبابا كثيرة ومتنوعة ذكرها الباحثون فى دراساتهم ولعل من هذه الأسباب ماذكره سيد عبد الحميد (١٩٧٥ م) أن من العوامل التى تؤدى ببعض الطلاب للغش مايأتى : صعوبة المادة بالنســـبة

للطالب ، شعور التلميذ بعدم الأمن ، زيادة الاهتمام بدرجات الامتحـــان ، التأثير السيء للآخرين وتحريضهم ، ضعف ثقة الطالب بنفسه ، المفهـــوم الخاطيء للغش ، ضعف الرقابة أثناء الامتحانات (٥ : ٤٤) ٠

ويرى زهران ١٩٧٥ م أن الغش الفعلى - كظاهرة عامة - سلوك وراءه دافع قوى وهو ضرورة الحصول على درجات مرتفعة فى اطار نظام الامتحانات الحالى ، كما يجد الطلاب أنفسهم غير مناسبين فى كليات غير مناسبة لهم، لاتتناسب الدراسة مع قدراتهم العقلية ولامع ميولهم ولامع اتجاهاتهـــم (٤ : ١٨) ٠

كما عرضت دراسة جابر والخضرى ١٩٧٩ م لمجموعة من الدراسات الأجنبية كان من نتائجها أن هناك خصائص شخصية معينة مرتبطة بسلوك الغش مثل نقص الذكاء وضعف التحصيل والقلق والتوتر والقابلية للاستثارة والانبساط وحده أو الأنبساط والعصابية معا والطموح الزائد ٠ وهنـــاك عوامل أخرى موقفية مرتبطة بسلوك الغش ذات تأثير كبير على ما اذا كان الطالب يلجأ الى الغش أم لا وهى : المناخ الأخلاقى السائد فى المدرسة ، توقع الطالب للنجاح فى الغش دون ضبط أو عقوبة ، صعوبة العمل والتساهل فى المعاملة ، التعليمات نحو عدم الغش قبل تطبيق الامتحان ، شخصـــية الأستاذ وطريقة تدريسه ٠ كما قدمت أسباب الغش من وجهة نظر الطـــلاب وتمثلت فى الاهتمام بالدرجات ، عدم الاستعداد للامتحان ، الخوف مـــن الاخفاق ، وجود مشكلات تدفع التلاميذ للغش (٣ : ٣٥٣ : ٣٥٦) ٠

وفى دراسة فاروق ١٩٨٨م بينت النتائج أن هناك عوامل تكمن وراء غش بعض الطلاب فى الامتحانات وهى : أ) **عوامل أخلاقية** دينية مثل ضعف الوازع الدينى عند الطلاب ، ضعف الاطار القيمى له ، انعدام أخلاقيات بعض المعلمين ٠ (ب) **عوامل مجتمعية** مثل عدم وجود الضوابط الرادعة لكل من يغش ، اهتزاز الاطار القيمى وتغير المعايير ، تفكك المجتمع الأسرى والمدرسى والانفصال بينهما ٠ **(ج) عوامل تعليمية** مثل تهاون الملاحظين ، صعوبـــة المناهج ، سؤ نظام الامتحانات ، ازدحام الفصول بالطلاب ٠ **(د) عوامل أمنية** مثل عدم توافر الاجراءات الأمنية داخل اللجان وخارجها ، ضغوط بعض الأهالى على المراقبين ، عدم توافر السرية الكاملة للامتحانات (١٠ : ١٠٩ : ١٢٠) ٠

أما عمران ١٩٨٩م فيذكر أن الأسباب التى تؤدى الى عدم الأمانة من وجهة نظر الباحثين فهى عديدة منها : الضغوط النفسية المصاحبة للطالب من قبل أسرته للحصول على درجات مرتفعة ، المشكلات الأسرية والخلافات الوالدية ، ضعف القدرة على تنظيم الوقت والمذاكرة ، ضعف المراقبة فى الامتحانات ، تجنب التخلف الدراسى ، عدم الاستعداد للامتحانات ، نظم الامتحانات التقليدية وسوء المناهج (١٨ : ٨) ٠

كما أوضحت نتائج دراسة محمد السيد ١٩٨٩م أن البناء العاملى لشخصية الطلاب الغاشين يتشبع بعوامل تدل على وجود اضطراب فى الشخصية مثل : سوء التوافق الاجتماعى وتأخر النضج والاغتراب والعدوان والانسحاب الانعزالى ، واتجاه القيم للتدهور ، القلق المعوق ، الجمود ، مستوى مرتفع من الخوف من الفشل وكلها أبعاد أقرب ماتكون الى الشخصية العصابية السيكوباتية (١٤ : ٢١٠) ٠

أما دراسة عادل ١٩٩٠ م فقد كشفت عن أن الطلاب الغاشين يتفوقون على غير الغاشين فى الانبساط والعصابية ٠ وفسر ذلك بأن الشخص الغشاش لايستطيع أن يقيم نفسه ومن هنا يسهل عليه تبنى أى أسلوب غير سوى وذلك لضعف شخصيته وتبعيته التلقائية للآخرين (٦ : ١٥٧) ٠

رابعا : الطرق والوسائل المقترحة لمنع سلوك الغش فى الامتحان :

لقد اقترحت بعض الدراسات طرقا للوقاية من الغش فى الامتحانات ولمنع وقوعه ٠ حيث أوصت دراسة زهران بعدة أمور منها : تطوير نظام التعليم وأسلوب الامتحانات الحالى ٠ محاربة ظاهرة الغش بالتركيز على التمسك بالتعاليم الدينية والمعايير الاجتماعية والقيم الأخلاقية المتعلقة بهذا السلوك ٠ الاهتمام فى عملية التنشئة الاجتماعية والعملية التربوية بتنمية الضمير الاجتماعى الحى لدى الطلاب ٠ الاهتمام بتخطيط وتنفيذ برامج متقدمة للتوجيه والارشاد النفسى والتربوى والمهنى فى مدارسنا وكلياتنا (٤ : ٢١) ٠

ويرى وليم انجوف ١٩٧٢ ٠ Angoff, W. أن التعامل مع مشكلة عدم الأمانة الأكاديمية فى الجامعة يمكن أن يتم بأسلوبين :

(أ) التشدد فى منع الغش قبل حدوثه ٠
(ب) أخذ الاجراءات المناسبة بعد حدوثه ٠

ويؤكد أنجوف أن طرق منع الغش قبل حدوثه معروفة وواضحة وأهمها:

١ - المراقبة الدقيقة خلال جلسة الامتحانات ٠
٢ - استخدام أكثر من صورة متكافئة للاختبار - ثلاث صور على الأقل ٠
٣ - حسن توزيع الطلاب بطرق مناسبة ٠
٤ - التهديد بالعقاب الحازم فى حالة الغش ٠
٥ - عمل احتياطات قبل دخول الامتحان لمنع تسرب وسائل الغش ٠ (١٨ : ١٢) ٠

أما أهم الاجراءات لمواجهة ظاهرة الغش كما جاءت فى دراسة فاروق ١٩٨٨ م فتمثلت فى اجراءات أخلاقية دينية ومجتمعية وتعليمية وأمنية وتفصيلها كالآتى : (١٠ : ١٢٤) ٠

١ - أهم الاجراءات التى تتعلق بالمشكلة الأخلاقية الدينية :

- نشر الوعى الدينى والأخلاقى بين الطلاب تجاه عملية الغش ٠
- نشر الوعى الدينى والأخلاقى لدى المعلم تجاه عملية الغش ٠
- اعتبار التربية الاسلامية مادة أساسية ٠ وتدريسها بطريقة صحيحة٠

٢ - أهم الاجراءات التى تتعلق بالمشكلة المجتمعية :

- عودة الاعلام الى الاتزان للاصلاح ونشر الوعى بين الجماهير ٠
- توعية المجتمع بنتائج الغش : عن طريق الاعلام ٠
- عدم التسامح من قبل المجتمع لأية حالة من حالات الغش ٠

٣ - أهم الاجراءات التى تتعلق بالمشكلة التعليمية :

- تغيير المناهج الدراسية ، وتغيير أسلوب الامتحان ٠
- الاعتماد على اختبارات القدرات ٠
- رفع مستوى أداء المعلم ٠

- الاقلال من كثافة الفصول ٠
- التوجيه المهنى والارشاد التربوى ٠

٤ - أهم الاجراءات التى تتعلق بالمشكلة الأمنية :

- ضرورة توفير الاجراءات الأمنية داخل اللجان وخارجها ٠
- معاقبة المدرسين الذين يساعدون الطلاب على الغش ٠
- توفير المناخ المريح للملاحظين فى أماكن آمنة ٠
- قانون رادع من الدولة لحماية المدرس من الأهالى ٠
- أن تكون هناك ضوابط لاختيار الملاحظين
- منع تدخل سلطة المجالس المحلية فى الامتحانات وسيرها ٠
- اعطاء السلطة الكاملة للملاحظة والمراقب ورئيس اللجنة ٠
- أبعاد الأهالى عن مقار اللجان ٠
- انتداب رجال الأمن من خارج المحافظة ٠

خامسا : دراسات تناولت الغش فى الامتحانات وعلاقته بمفهوم الذات وموضع الضبط :

(أ) مفهوم الذات : من هذه الدراسات : دراسة Lobel, T., Levanon, I. ١٩٨٨ م التى هدفت الى فحص تأثير المتغيرات الشخصية والموقفية Situational على سلوك الغش لدى الأطفال ٠ واستخدم فيها استبيانا للمرغوبية الاجتماعية ومقياسا لتقدير الذات ومجموعة من المسائل التى يصعب حلها الا فى حالة الغش ٠ وتكونت العينة من ٢٢٨ طفلا وطفلة تراوحت أعمارها مابين ١٠ - ١٢ سنة ٠

وبينت النتائج أن الأطفال أصحاب تقدير الذات المرتفع والحاجة المنخفضة للاستحسان الاجتماعى **أقل غشا** من أولئك أصحاب تقدير الذات المرتفع والحاجة المرتفعة للاستحسان ، والذين سلكوا سلوكا مشابها للأطفال أصحاب تقدير الذات المنخفض ٠ (٢٨ : ١٢٢) ٠

وفى دراسة Ward, D.A. ١٩٨٦ م التى أجريت على ١٢٨ طالبا جامعيا ، وطبق عليهم مقياسا لمفهوم الذات (Tscs) ٠ وجد أن من

بينهم ٣٦ طالبا قاموا بالغش ، وأشارت النتيجة الى أن تقدير الذات المرتفع له تأثير رادع لسلوك عدم الأمانة (Actual cheating) الا أن تلك النتيجة ثبت صحتها بالنسبة للاناث ولم تثبت بالنسبة للذكور . وفسر الباحث هذه النتيجة فى ضوء الدور الاجتماعى للجنس sex-role socialization كما قال به Mussen, Rutherford, Harris and Keasey. ١٩٧٠م (٣٣ : ٧٠٩) .

وفى الدراسة التى أجراها Antion, David Lee ١٩٨٢ م على ١٤٨ طالبا جامعيا ، أوضحت نتائجها أن موضع الضبط والحاجة للاستحسان ونقص دافعية التحصيل مرتبطة بسلوكيات الغش ، كما ارتبط القلق بكمية الغش ارتباطا ذا دلالة احصائية . بينما ارتبط مفهوم الذات الأكاديمى ارتباطا سلبيا مع مقاييس الغش . وأشارت الدراسة الى ضرورة الاعتماد على مقاييس البيانات العامة الشخصية personal-demographic والمقاييس المعرفية والانفعالية مجتمعة للتنبؤ بسلوك الغش (٢٠ : ٣٢٦٢) .

كما بينت دراسة Vallacher, Solodky, M. ١٩٧٩م التى هدفت الى بحث أثر تفاعل ، ادراك المفحوصين لمتطلبات حل مسائل صعبة (قدرة/حظ) مع ادراكهم ووعيهم بذواتهم من عدمه على تكرار سلوك الغش ، أن الغش كان أكثر تكرارا تحت شرط ادراك متطلب القدرة لحل المسائل . وأن هذا التأثير ازداد فى المجموعة الواعية بذاتها self-aware (٣٢ : ٢٥٤) .

وتوصلت دراسة Berman's ١٩٧٦ م التى أجريت على ثلاثين مراهقا . وطبق عليهم قائمة للسلوك المنحرف delinquent ومقياس لتقدير الذات والسلوك المنحرف وفى نفس الدراسة وعلى عينة أخرى مكونة من ثمانية عشر مراهقا طبق عليها مهمة صعبة الحل للكشف عن الغش بواسطتها ، وجد أن درجات الغش ارتبطت بتقدير الذات للسلوك المنحرف ارتباطا ذا دلالة احصائية (٢١ : ٨٤٨) .

وفى دراسة Diener, Wallbom, M. ١٩٧٦م التى أجريت على عينة من ستة وعشرين طالبا ، وقسمت الى مجموعتين الأولى تحت شرط

الوعى بالذات والأخرى تحت شرط عدم الوعى بالذات self-aware ثم أتيح للمجموعتين فرصة للغش على اختبار للقلب والابدال ، بينت النتائج أن نسبة الغش فى المجموعة الأولى كانت ٧٪ بينما وصلت فى الثانية الى ٧١٪ · وتشير هذه النتيجة الى أن وعى الفرد لذاته يؤدى به الى البعد عن السلوك المنحرف (٢٣ : ١٠٧) ·

أما دراسة Crawe, D. ١٩٧٥م التى هدفت الى فحص تأثير اثارة الخوف والوعى الموضوعى بالذات وموضع السلوك الأخلاقى على تغير الاتجاه والسلوك المرتبط بالغش ، وجدت أن : العلاقة بين الخوف والاتجاه المضاد للغش علاقة منحنية ، تحت شرط الوعى الموضوعى المرتفع بالذات · والخوف الزائد كان له أثر أكبر فى تغيير الاتجاه نحو الغش من الخوف المتوسط والمنخفض · عدم اختلاف اثارة الخوف والوعى الموضوعى بالذات فى وظيفتها التأثيرية على سلوك الغش عن موضوع السلوك الأخلاقى، (فبعض أشخاص يصدر سلوكهم كمحدد للقيم الداخلية لديهم بينما آخرين يصدر سلوكهم كتوقع لنتيجة خارجة عنهم (٢٢ : ٤٢٢٣) ·

(ب) **موضع الضبط** : تناولت الكثير من الدراسات علاقة موضع الضبط وسلوك الغش · فقد أجرى Leming, J. ١٩٨٠م دراسة هدفت الى فحص العلاقة بين موضع الضبط وسلوك الغش تحت شروط المخاطرة (مرتفعة / منخفضة) وتكون العينة من ١٥٣ طالبا · وطبق عليها مقياس روتر (I-E scale) ، ومقياس هارتشون وماى (C.T.) . وأوضحت النتائج أن سلوك الغش موقفى ، حيث غشت العينة تحت شرط المخاطرة المرتفعة أقل من وجودها تحت شرط المخاطرة المنخفضة · كما أدت المخاطرة المرتفعة الى نقص معدل الغش لدى الاناث فقط · ولم يرتبط الغش بكل من موضع الضبط والقدرة الأكاديمية للطلاب (٢٧ : ٨٣) ·

أما Kahle, ١٩٨٠م فقد أجرى دراسته على ٢١٨ طالبا جامعيا · وذلك بعد تقسيمهم الى ثلاث مجموعات طبقا لدرجاتهم على مقياس موضع الضبط لروتر (I.E. scale) · وأعطى للعينة اختبارين تحصيليين وصف الأول بأنه اختبار مهارة skill ووصف الآخر بأنه يعتمد على

الصدفة chance ، ثم أتيح للعينة فرصة للغش بتغيير اجابات الاختبار · وأوضحت النتائج أن الخارجيين أكثر ميلا لاختيار اختبار الصدفة وكانوا أكثر غشا فيه · بينما المتوسطين والداخليين اختاروا اختبار المهارة وكانوا أكثر غشا فيه أيضا · وبينت النتيجة أن السلوك وظيفة لشروط استشارة انتقاء الذات self-selecting والعوامل الشخصية · (٢٥ : ٥٠) ·

وفى دراسة Karabenick, Srull ١٩٨٧م التى هدفت الى بحث تأثير تفاعل الشخصية وموضع الضبط وادراك المفحوصين لمستوى صعوبة حل المسائل المعطاة لهم على سلوك الغش · أعطى فرصة للغش فى مهام تحصيلية صعبة الحل لـ (٣٢) طالبا و (٣٢) طالبة · ثم استخدم مقياس موضع الضبط لروتر (I.E. scale) ووجد أن الداخليين غشوا أكثر عندما وصفت المهمة انها تتطلب مهارة ، بينما غش الخارجيون أكثر عندما وصفت المهمة أنها تعتمد على الصدفة (٢٦ : ٧٢) ·

كما أجرى Srull, Karabeinck ١٩٧٥م دراسة على ٨٠ طالبا جامعيا · صنفوا الى مجموعتين طبقا لدرجاتهم على مقياس موضع الضبط لروتر (I.E. scale) · وقدمت لهم مسائل صعبة الحل فى ضوء تعليمات (القدرة / الحظ) · ثم أتيحت لهم فرصة للغش · ووجد أن هناك تفاعلا بين الشخصية ومواقف موضع الضبط ، حيث ظهر أن (الداخليين/ مهارة) و(الخارجيين / حظ) غشوا أكثر من (الداخليين / حظ) و(الخارجيين/ مهارة) (٣٠ : ٦١٧) ·

تعقيب على الدراسات السابقة :

نستطيع أن نخلص من عرضنا السابق الى مجموعة من الاستنتاجات أهمها :

- أجريت أغلب الدراسات السابقة على طلاب الجامعة ·
- استخدم مقياس موضع الضبط لروتر فى جميع الدراسات السالفة الذكر ·
- أن تقدير الذات المرتفع له تأثير رادع على سلوك الغش ·

- لم تظهر أية علاقة ثابتة بين موضع الضبط وسلوك الغش على حدة · بينما كان له تأثير عندما درس مع عوامل شخصية أخرى ·

- صعوبة الامتحانات واتاحة فرصة للغش من عدمه والحاجة للاستحسان لها دور فى احداث سلوك الغش ·

- الاعتماد على مقاييس البيانات الشخصية والمقاييس المعرفية والانفعالية مجتمعة أفضل فى التنبؤ بسلوك الغش من الاعتماد على متغير احد فقط منها ·

فروض الدراسة :

لقد سبق للباحث أن حدد مشكلة البحث فى سبعة تساؤلات · منها ثلاثة أسئلة لاتحتاج الى صياغة فروض ، حيث سيتم الاجابة عليها فى الجزء الخاص بالنتائج ومناقشتها · بينما التساؤلات الأربع الأخرى تم صياغة فروض لها على الوجه التالى :

الفرض الأول : هناك اتساق فى سلوكيات الطلاب الغاشين · **بمعنى** : أن الطالب الذى يغش فى الامتحانات ، سيغش أيضا فى مواقف حياتية أخرى ·

الفرض الثانى : الطلاب الغاشون أقل قبولا لذواتهم من الطلاب غير الغاشين · أى : «توجد فروق دالة احصائيا بين الطلاب الغاشين وغير الغاشين فى قبول الذات · لصالح غير الغاشين» :

الفرض الثالث : يتسم الغاشون بموضع ضبط خارجى ، بينما يتسم غير الغاشين بموضع ضبط داخلى · بمعنى «توجد فروق دالة احصائية بين الطلاب الغاشين وغير الغاشين فى موضع الضبط الخارجى لصالح الطلاب الغاشين » ·

الفرض الرابع : تختلف أساليب التعلم التى يتبعها الطالب الغاش عن تلك التى يتبعها غير الغاش · أى «توجد فروق دالة احصائيا بين الطلاب الغاشين وغير الغاشين فى أساليب التعلم» ·

منهج البحث :

أولا : الأدوات ـ استخدمت فى هذا البحث الأدوات الآتية :

١ ـ استبانة رأى حول أسباب الغش فى الامتحانات : اعداد الباحث. (ملحق ١) ٠

وقد تم تصميمها بغرض التعرف على الأسباب التى تدفع بعض الطلاب للغش فى الامتحانات ، والقوة التأثيرية للدور الذى يلعبه كل سبب من تلك الأسباب فى عملية الغش ٠ وذلك من وجهة نظر كل من أعضاء هيئة التدريس والطلاب الغشاشين والطلاب غير الغشاشين (متفوقون وعاديون) ٠

واتبع الباحث الخطوات الآتية لاعدادها :

١ ـ الاطلاع على ماجاء فى الكتابات والدراسات السابقة حول أسباب الغش فى الامتحانات ٠ (انظر الاطار النظرى) ٠

٢ ـ طرح السؤال المفتوح التالى : «من وجهة نظرى الشخصية أرى أن الأسباب التى تدفع بعض الطلاب للغش فى الامتحانات هى ٠٠٠٠» على ثلاث عينات مختلفة شملت :

(أ) عينة من أعضاء هيئة التدريس فى كلية اللغة العربية والعلوم الاجتماعية (فى أبها ـ السعودية) ٠ عددها ٥٩ عضوا من مجتمع أصلى قدره ٧٣ عضوا أى بنسبة ٨١٪ ٠ ومثلت العينة جميع التخصصات بالكلية وهى :

اللغة العربية واللغة الانجليزية ـ والتاريخ والجغرافيا ـ وعلم النفس والاجتماع والادارة والمحاسبة ٠ كما انتمى أفرادها الى عدة دول عربية : مصر والسعودية وسوريا والسودان والأردن ٠

(ب) عينة من الطلاب المتفوقين تحصيليا ٠ وهم من الأوائل فى كل مستوى وفصل دراسى ٠ وبلغ عددها ٤٢ طالبا من مجتمع أصلى قدره ٤٩ طالبا بنسبة ٨٦٪ ٠

(ج) عينة من الطلاب الغشاشين · وهم من الذين قاموا بالغش فى الامتحانات وتم ضبطهم بالفعل وعوقبوا على ذلك وبلغ عددهم ١٦ طالبا من مجتمع أصلى قدره ٢٢ طالبا بنسبة ٧٣٪ ·

٣ - تجميع الاجابات للعينة الكلية وعددها ١١٧ فردا · وتقسيمها بطريقة عشوائية الى ثلاث مجموعات اعدادها ٤٠ ، ٤٠ ، ٣٧ فردا ·

٤ - تم تحليل اجابات المجموعة الأولى · والحصول على ٤٦ سببا لها علاقة بالغش فى الامتحانات · وبعد أسبوعين تم تحليل اجابات المجموعة الثانية · وبعد أسبوعين آخرين تم تحليل اجابات المجموعة الثالثة بنفس الطريقة · وفى النهاية تمت مقارنة نتيجة التحليليين الآخرين بنتيجة التحليل فى المرة الأولى ووجد أنهما داخلتان فى النتيجة الأولى ·· «**وهذا دليل على صدق محتوى الاستبانة**» ·

٥ - تم تصنيف ال ٤٦ سببا فى ثلاثة جوانب هى : (أ) أسباب تتعلق بشخصية الطالب (٢٤ سببا) (ب) أسباب تتعلق بالحياة المدرسية (١٥ سببا) (ج) أسباب تتعلق بحياة الأسر والمجتمع (٧ أسباب) ·

وبمقارنة هذه الجوانب بالجوانب التى جاءت فى الدراسات السابقة فليه ، وعبد الله السيد) وجد أن بينها تطابقا كبيرا · و«**هذا دليل آخر على صدق محتوى الاستبانة**» ·

٦ - أعد الباحث تعليمات مناسبة لتقديم هذه الأسباب لأفراد العينة النهائية فى البحث للتعرف على دور كل سبب وقوته فى احداث عملية الغش· حيث طلب من كل مفحوص بعد قراءة السبب أن يقرأ العبارة «يدفع الطالب للغش احدى الاختيارات : كبيرة جدا ، كبيرة ، متوسطة ، قليلة ، قليلة جدا·

(★) ونظرا لأن الباحث لن يتعامل مع الدرجة الكلية لهذه الاستبانة فلم يحسب الثبات الكلى لها - لأنه سيتعامل مع التكرارات على كل سبب على حده ، وعقد المقارنات اللازمة على هذا المستوى ·

٢ - **اختبار مفهوم الذات للكبار** : اعداد · محمد عماد اسماعيل

(١٧ : ٧ ـ ٨) ويتكون فى الأصل من مائة عبارة · واعتمد المؤلف على المصادر الآتية للحصول على العبارات التى تمثل مفهوم الذات : حالات العلاج النفسى ـ استخبار مفتوح فى وصف الذات واختبارات الشخصية ·

وقد اعتمد المؤلف على المستوى المنطقى كمحك لصدق هذا الاختبار · حيث عرض المجموعة الكلية للعبارة قبل اجراء الاختبار على مجموعة من المحكمين مكونة من ثلاثة أساتذة متخصصين فى علم النفس ·

كما اتخذ طريقة اعادة التطبيق لقياس مدى ثباته · وبتطبيق الاختبار على مائة وعشر حالات ، مرتين يفصلهما أسبوع كان معامل الثبات للمقاييس الفرعية كالآتى : مقياس التباعد ٩٤٢ر٠ مقياس تقبل الذات ٩٦٧ر٠ مقياس تقبل الآخرين ٩٥٧ر٠ وهى جميعا معاملات ارتباط دالة احصائيا عند مستوى ١٠ر٠

ويتضمن الاختبار ستة أبعاد هى : مفهوم الذات الواقعية ومفهوم الذات المثالية ، ومفهوم الشخص العادى ، ومقياس التباعد ، ومقياس تقبل الذات ، ومقياس تقبل الآخرين ·

وتتطلب تعليمات الاجراء لتطبيق الاختبار أن يقرأ المفحوص الاختبار ثلاث مرات ويجيب فى كل مرة بطريقة مختلفة عن الأخرى ·

الا أن الباحث الحالى : استخدم فقط ٦٨ عبارة من عبارات الاختبار· وذلك بعد أن حذف ٣٢ عبارة منها ماهو مكرر ومنها ما لايناسب البيئة التى يجرى عليها الدراسة الحالية مثل : أنا أشبه الجنس الآخر كثيرا وشخصيتى جذابة بالنسبة للجنس الآخر ، ومنها العبارات المنفية والتى رأى الباحث أنها صعبة الفهم مثل : ضبط النفس ليس مشكلة بالنسبة لى ولا أشعر أننى أقل من أى شخص آخر ·· ومنها العبارات الطويلة للدرجة التى لاتسهل فهم المفحوص لها مثل : «أميل الى أن أكون حذرا بالنسبة للناس الذين أشعر فيما بعد أنهم كانوا أكثر مودة مما كنت أتوقع » وهكذا ·

وكما عدل من طريقة الاجراء حيث اكتفى بأن يقرأ المفحوص الاختبار مرتين فقط بدلا من ثلاث · واكتفى فى ذلك بأن يقرأ المفحوص المرة الأولى

ويجيب بما يتوافق مع مفهوم الذات الواقعية · أما المرة الثانية فيجيب بما يتوافق مع مفهوم الذات المثالية ومن الاجابتين حصل الباحث على مقياس **قبول الذات** (*) ·

ومما هو جدير بالذكر أن هذا الاختبار استخدم فى دراسات عديدة فى البيئة العربية وأعطى نتائج طيبة وتدل على صدقه وثباته ·

وعلاوة على ذلك فقد حسب الباحث الصدق التجريبى للاختبار (قدرة على التمييز بين المتفوقين دراسيا والمتخلفين دراسيا) · حيث حصل على ٣٥ طالبا متفوقا و١٨ طالبا متخلفا تحصيليا وباستخدام «ت» وجد أن قيمتها ٢٫٥٧ وهى دالة عند مستوى ٠٫٠٥ · وتعنى هذه النتيجة أن المتفوقين دراسيا أكثر تقبلا لذواتهم من المتخلفين دراسيا وهذا يتوافق مع ماجاء فى التراث السيكولوجى · وهذا دليل على صدق الاختبار · وباستخدام التجزئة النصفية لحساب ثباته وجد أنه يساوى ٠٫٩٣٢ بعد تعديل سبيرمان وبراون (ت = ٥٣) · وهذا بالنسبة لمقياس قبول الذات ·

٣ - **مقياس محور الضبط (التحصيل والاندماج)** - اعداد على حسين ومحروس الشناوى (تم الحصول عليه من الباحثين) وهو مترجم ومعرب عن مقياس ليفكورت ١٩٨١ Lefcourt ويهدف الى قياس درجة تحكم الأفراد فى الأحداث المتصلة بتحصيلهم الدراسى واندماجهم الاجتماعى ·

وصمم على أساس طريقة (ليكرت) ويحتوى على مقياسين فرعيين · ويشتمل كل مقياس على ٢٤ عبارة · عدد عبارات النجاح مساو لعـــدد عبارات الفشل · والعبارات موزعة بالتساوى على الأبعاد الأربعة : القدرة ، الجهد ، البيئة ، الحظ ·

وبحساب معامل الثبات بطريقة الاعادة على عينة عددها ٨٤ طالبا من طلاب كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الامام محمد بن سعود الاسلامية وبفاصل زمنى قدره ١٠ أيام وجد أن معامل ثبات مقياس التحصيل ٠٫٨٦ ومعامل ثبات مقياس الاندماج ٠٫٨٢ ·

وعندما حسب معامل الارتباط بين درجات مقياس التحصيل بالدرجات

الكلية بلغ ٨٩ر٠ ومعامل الارتباط بين مقياس الاندماج والدرجة الكلية بلغ ٧٩ر٠ وعند تصحيح المقياس تقدر الدرجة بالنسبة لكل عبارة كالتالى :

موافق (٤) ، موافق الى حد ما (٣) ، غير متأكد (٢) ، غير موافق الى حد ما (١) غير موافق (صفر) ، العبارات المتروكة (٢) ٠

والأفـراد الذين يحصـلون على درجـات مرتفعة هم ذوو نمط الضبط الخارجى ٠

٤ - **مقياس أساليب التعلم ٠ اعداد الباحث** (ملحق ٢) ٠

ووضع بغرض التعرف على أساليب التعلم التى يتبعها الطالب الغشاش وذلك مقارنة بأساليب التعلم التى يتبعها الطالب غير الغشاش (متفـوق وعادى) ٠ وقد تم اعداده بعد الاطلاع على : مقياس أساليب التعلم اعداد مرزوق (١٦) وموضوعات استبيان عادات الاستذكار اعداد فوزى (١٣) واستبيان عادات الاستذكار اعداد صادق وحوطر (٩) ٠ ومن خـلال طرح سؤال مفتوح على عينات مختلفة من طلاب كلية التربية بالزقازيق وطلاب كلية التربية بتعز ومؤداه «اكتب وصفا تفصيليا للطريقة التى تتبعهـا فى استذكارك للمواد الدراسية وتحصيلها سواء كنت فى قاعة الدرس أو خارجها» ٠

يتكون المقياس فى صورته النهائية من ٣٦ عبارة تتعلق جميعهـا بأساليب وطرق التعلم التى يستخدمها الطلاب فى تحصيلهم للمواد الدراسية: ويشتمل على الجوانب الأربعة الآتية :

(أ) تنظيم الوقت والاستفادة منه ٠
(ب) مشاعر الطالب أثناء الاستذكار ٠
(ج) أساليب التعلم داخل قاعة الدرس ٠
(د) أساليب التعلم خارج قاعة الدرس ٠

صدق المقياس : بالتحليل الكيفى لعبارات المقياس نجد أنه يتوافر فيها الصدق الظاهرى ، وأن جميعها تنتمى الى أساليب التعلم المستخدمة فى التحصيل الدراسى وتغطى الجوانب الأربعة السالفة الذكر وهذا يعنى أنه صادق من حيث المحتوى أيضا ٠ وبمناقشتها مع ثلاثة من أعضاء هيئـة

التدريس المتخصصين فى التربية وعلم النفس وجد أن هناك اتفاقا على انتماء ٣٦ عبارة للمجال السلوكى المراد قياسه · وظهر الاختلاف حول أربع عبارات أخرى تم حذفها ·

وعلاوة على ذلك يوجد بالمقياس عبارات مكررة هى (٣ ، ٨) ، (٤ ، ١٩) ، (١٢ ، ٣٠) يمكن الاستدلال منها على مدى جدية المفحوص وصدقه فى قراءة العبارات والاجابة عليها بطريقة صحيحة ·

ثبات المقياس : تم حساب الثبات باستخدام طريقة اعادة التطبيق على عينة مكونة من ١٨ طالبا من الطلاب العاديين بالكلية وبفاصل زمنى تراوح بين (٨ ـ ١٥) يوما · فوجد أن معامل الثبات محسوبا بطريقة الرتب لسبيرمان ٧٦ر٠ وهو دال احصائيا عند مستوى ٠١ر٠٠ والعبارات السالبة فى المقياس هى : (٦ ، ٧ ، ٨ ، ١٠ ، ١١ ، ١٢) ·

ثانيا : عينة البحث : شملت العينة الفئات الثلاث التالية :

أعضاء هيئة التدريس ، وطلاب غشاشون وطلاب غير غشاشين · وتضمنت الأخيرة مجموعتين الأولى طلاب متفوقون والثانية طلاب عاديين اختيروا بطريقة عشوائية · ونظرا لأن التطبيق تم بطريقة فردية ، فجاءت الأعداد مختلفة من اختبار لآخر (*) · ولذا سيعرض الباحث فى جدول (١) اسم الاختبار أو الاستبانة واعداد الأفراد الذين طبق عليهم ·

جدول (١) يوضح عدد أفراد العينة على كل مقياس

	المقيـــاس	أعضاء هيئة التدريس	طلاب غشاشون	طلاب غير غشاشين عاديون	طلاب غير غشاشين متفوقون
١	استبانة أسباب الغش	٤٢	٢٠	٤٠	٤٠
٢	اختبار مفهوم الذات	ـ	١٨	٢٥	٣٥
٣	مقياس موضع الضبط	ـ	٢٠	٢٥	٣٥
٤	مقياس أساليب التعلم	ـ	١٨	٣٠	٤٥

(*) هناك أسئلة مفتوحة أخرى ، سيذكر اعداد افراد العينة المستجيبين لهـا فى حينه ·

ومما هو جدير بالذكر أن الباحث فى بداية عمله فى هذا البحث كان يهدف الى اختيار مجموعة من المتفوقين تحصيليا فقط واتخاذها محكا لمقارنة الغشاشين بهم وذلك استنادا لأمرين :

أولهما أن الدراسات أجمعت على أن نسبة الغش بين المتفوقين أقل من نسبة الغش لدى غيرهم لأن دوافع الغش غير متوفرة لديهم · (وقد تأكد الباحث من هذه الحقيقة فى عينة بحثه حيث وجد أن طالبا متفوقا واحدا فقط من بين ال ٣٢ طالبا الذين قاموا بالغش · أما البقية فقد أعاد منهم ١١ طالبا فصلا دراسيا على الأقل وأقصى تقدير لكل منهم مقبول مع حمل مادة أو مادتين) ·

وثانيهما استخدام أساليب التعلم لدى الطالب المتفوق محكا للتعرف على أساليب التعلم التى يتبعها الطالب الغشاش · وذلك لمعرفة دور أساليب التعلم فى احداث عملية الغش ·

الا أن الباحث وأثناء عرضه لخطة البحث فى حلقة سمينار بقسم علم النفس والتربية بكلية اللغة العربية والعلوم الاجتماعية استفاد من بعض مقترحات الأساتذة التى تقضى اضافة عينة أخرى من الطلاب العاديين المختارين بطريقة عشوائية · ولذلك شملت عينة غير الغشاشين مجموعتين من الطلاب المتفوقين والعاديين ·

ثالثا : الاجراءات والأساليب الاحصائية : وفيها تم اتباع الخطوات الآتية :

١ - طبقت أدوات الدراسة على أفراد العينة بطريقة فردية · لذا استغرق التطبيق ثلاثة شهور من ١٤١٣/٤/١هـ وحتى ١٤١٣/٧/٨هـ ·

٢ - بعد تصحيح اختبار مفهوم الذات وموضع الضبط · حسب المتوسط الحسابى والوسيط والانحراف المعيارى لهما وفى كل مجموعة على حده · وذلك لحساب معاملات الالتواء والنتيجة موضحة بجدول (٢) · ثم استخدمت الصيغة المناسبة من اختبار «ت» للكشف عن طبيعة الفروق بين متوسطات الدرجات المعنية ·

جدول (٢) يوضح معاملات الالتواء للتوزيع التكرارى لمتغيرى مفهوم الذات وموضع الضبط

	غشاشون	غير غشـــاشين	
		عاديون	متفوقون
مفهوم الذات	ـ٠٦ر٠	١٤ر٠	ـ٥٥ر٠
موضع الضبط	٨٢ر٠	ـ٤٥ر٠	ـ٠٧ر٠

٣ ـ بالنسبة لاستبانة أسباب الغش وأساليب التعلم ٠ حسب التكرار لكل بديل من بدائل الاستجابة على حده ووضع تحته وأمام العبارة ٠ ثم تم حساب القوة التأثيرية لكل عبارة من العلاقة ٠

$$\text{القوة التأثيرية للعبارة} = \frac{\text{مجموع (التكرار} \times \text{الوزن النسبى للبديل)} \times ١٠٠}{\text{عدد الأفراد} \times \text{أعلى وزن نسبى للبديل}}$$

٤ ـ بعد ذلك تم استخدام معادلة النسبة الحرجة لدلالة النسب المئوية (١٩ ـ ٣٦٠)٠

نتائج البحث ومناقشتها

أولا : النتائج الخاصة بالسؤال الأول : الذى كان نصه «ما مـــدى انتشار سلوك الغش بين طلبة كلية اللغة العربية والعلوم الاجتماعية بأبها»٠

وللاجابة على هذا التساؤل ، اتصل الباحث بقسم الامتحانات ، وطبقا لتعريفنا للطالب الغاش ، وجد أن هناك ٢٨ حالة غش تم ضبطها وصدر قرار عقوبة بشأنها وهو «حمل» المادة الدراسية التى ضبط متلبسا بالغش فيها٠ وهذا العدد كان خلال ثلاثة فصول دراسية هى : الفصل الثانى لعام ١٤١١هـ والفصل الأول لعام ١٤١٢هـ والفصل الثانى لعام ١٤١٢هـ ٠

ولتحديد نسبة الغش ، اتصل الباحث برؤساء الأقسام العلمية ومن خلال الكشوف حدد الطلبة المتقدمين للامتحان خلال الفصول الدراســـية

الثلاثة · وكان العدد الكلى للطلبة هو ٥٠٠٥ طالبا · وعلى ذلك تكون نسبة الغش ٠٠٦ر٠ تقريبا ، ومعنى ذلك أنه من بين كل ١٠٠٠ طالب هناك ٦طلاب فقط يقومون بالغش · وواضح أن هذه النسبة لاتسمح لنا أن نطلق على هذه الحالات مصطلح «**ظاهرة الغش**» لأنها نسبة منعدمة وتقع فى حدود الخطأ البشرى العادى بل أقل منه ·

ويرى الباحث تفسيرا لتلك النتيجة التى جاءت مخالفة تماما لما قالت به الدراسات السابقة فى البيئة العربية فى ضوء منهجها البحثى الذى سارت عليه وهو منهج مخالف لطريقة البحث التى اتبعتها الدراسات السابقة والتى كانت تتيح فرصة للغش وتساعد عليه · ولذا جاءت نسبة الغش فيها مرتفعة جدا لدرجة أن أقل النسب كانت من بين كل ١٠٠ طالب هناك ٤٤ طالبا يقومون بالغش ·

ومن ناحية أخرى فان كثيرا من طرق العلاج المقترحة لمنع أو الحد من سلوك الغش (انظر نتائج السؤال الرابع) · تقوم بها وتنفذها عمادة الكلية فى كلية اللغة العربية والعلوم الاجتماعية **فمثلا** :

١ ـ الجامعة جامعة اسلامية فى المقام الأول : وهدفها تكوين الفرد الانسانى وتربيته على التعاليم الاسلامية الحنيفة · فالطالب يدرس فى هذه الكلية مواد دينية مكثفة مثل القرآن الكريم والحديث والتوحيد والثقافة الاسلامية · ومما لاشك فيه أن دراسة هذه المواد تلعب دورا كبيرا فى تكوين الضمير الحى الذى يمنع من صدور أى سلوك منحرف · وحتى عندما يحدث ولو نتيجة الخطأ البشرى فانه يقابل بالاستنكار والاستهجان من الآخرين · كما يقابل · بتأنيب الفرد لذاته ·

٢ ـ تقوم عمادة الكلية باتخاذ مجموعة من الاجراءات العملية التى من شأنها منع حدوث عملية الغش مثل : منع دخول أى طالب الى قاعة الامتحان ومعه أى كتاب أو مذكرة · ويدل على ذلك أن وسائل الغش التى استخدمت من قبل العينة التى قامت بالغش تمثلت فى الكتابة على ورقة صغيرة جدا أو على الطاولة أو على اليد أو على آلة حاسبة أو على مسطرة أو الكتابة على أقلام الحبر الجاف والرصاص والفلوماستر ولاشىء غير ذلك ·

٣ - هناك دقة فى المراقبة · حيث أن المراقبين جميعهم أعضاء هيئة تدريس بالكلية · وأن عدد الطلاب بالنسبة للمراقب الواحد معقول جدا حيث تتراوح مابين (١٥ - ٢٠) تقريبا ·

٤ - التنفيذ الفورى للعقوبة المقررة · وهنا يود الباحث أن يلفت النظر الى أن شدة العقوبة مع عدم التنفيذ لاتجدى مثل قلة العقوبة وتنفيذها فورا وبدون استثناءات ·

٥ - اعلان اسم الطالب الذى يقوم بالغش فى لوحة خاصة بذلك ·

ثانيا : النتائج الخاصة بالسؤال الثانى : الذى مؤداه «الى أى حد يمكن أن نعتبر سلوك الغش لدى بعض الطلبة فى الامتحانات يعكس اتجاها للغش فى سلوكهم عموما » ·

وفى ضوء الاطار النظرى تم صياغة فرض لهذا السؤال مؤداه «أن الطالب الذى يغش فى الامتحانات ، سيغش أيضا فى مواقف حياتية أخرى » ·

وفى حقيقة الأمر أن التحقق من هذا الفرض له طريقتان مختلفتان هما:

الطريقة الأولى : بعد أن يحدد الطالب الغاش ، يتم تتبع سلوكياته خارج مجال الدراسة مع أصدقائه وأهله ، أو الانتظار الى أن يتخرج ويلتحق بعمل ما وترصد سلوكياته أيضا · أو عند ضبط أحد الموظفين متلبسا بالاختلاس أو التزوير فى سجلات مايرجع الى حياته التعليمية السابقة · وعندئذ يمكن أن نتحقق من مدى صحة الفرض السابق ·

الطريقة الثانية : وفيها نستعين بآراء أعضاء هيئة التدريس القائمين بالعملية التعليمية وآراء الطلاب الغاشين وغير الغاشين فى التحقق عن مدى صحة هذا الفرض ·

وعلى الرغم من أن الطريقة الأولى أكثر دقة من الطريقة الثانية الا أنها أكثر صعوبة من الناحية العملية ، ونظرا لأن امكانيات الباحث الحالية لاتؤهله لاستخدام الطريقة الأولى فقد استخدم الطريقة الثانية للتحقق من صحة هذا الفرض ·

وذلك عن طريق طرح السؤال التالى على عينة من أعضاء هيئـــة التدريس بالكلية عددها ٥٤ عضوا ، وعينة من الطلاب الغاشين عددها ١٨ طالبا وأخرى من الطلاب غير الغاشين وعددها ٧١ طالبا (٧٦ متفوقا ، ٢٥ عاديا) ٠

والسؤال هو : من وجهة نظرى الشخصية أن الطالب الذى يغش فى الامتحانات **يغش أيضا** فى المواقف الحياتية الأخرى :

نعم ( ) لا ( )

اذا كانت اجابتك بنعم فبأى نسبة من النسب التالية يتم ذلك :

(أ) ١ ـــــــ ٢٥٪ ( )
(ب) ٢٦ ـــــــ ٥٠٪ ( )
(جـ) ٥١ ـــــــ ٧٥٪ ( )
(د) ٧٦ ـــــــ ١٠٠٪ ( )

وقد جاءت النتائج على الجزء الأول من السؤال كما هو موضـــح بجدول (٣) ٠

جدول (٣) يوضح آراء العينة حول أن الطالب الغاش فى الامتحانات يغش أيضا فى الحياة

المشاركون	نعم	لا	المجموع	قوة الرأى
أعضاء هيئة التدريس	٤٩	٥	٥٤	٩١٪
طلاب غشاشون	٤	١٨	٢٢	١٨٪
طلاب غير غشاشين	٥٧	١٤	٧١	٨٠٪
المجموع	١١٠	٣٧	١٤٧	٧٥٪

من الجدول السابق يتضح أن ٩١٪ من أعضاء هيئة التدريس و٨٠٪ من الطلاب غير الغاشين **يرون** أن الطالب الذى يغش فى الامتحانات يغش

فى الامتحانات أيضا فى المواقف الحياتية الأخرى · بينما رأى ١٨٪ مـــن الطلاب الغشاشين صحة ذلك · وعند حساب قوة الرأى لجميع أفراد العينة نجدها تصل الى نسبة ٧٥٪ وهذه تدل على أن الطالب الـــذى يغش فى الامتحانات يغش فى أى شىء آخر · وتتفق هذه النتيجة مع دراسة عبدالله السيد وعمران (١٩٩٠) حيث لاحظ الباحثان أن ٤ر٩١٪ من الطلاب الغشاشين هم أنفسهم الذين فضلوا الرشوة والهدية والوساطة كأسلوب لقضاء الحاجات، وأن ٦٠٪ من نفس المجموعة قاموا بالتزوير فى السجلات الرسمية (٧ : ٣٧٠) ·

وهذه النتيجة تحقق صدق الفرض الذى مؤداه أن هناك اتساقا فى سلوكيات الطالب الغشاش ·

أما نتائج الجزء الثانى من السؤال فموضحة بجدول (٤) ·

جدول (٤) آراء أفراد العينة حول توقعهم لنسبة
انتقال سلوك الغش من مجال الامتحانات الى مجالات أخرى

المشاركـون	نادرا	أحيانا	غالبا	دائمـا	المجموع	نسبة التوقع
أعضـاء هيئـة تدريس	٣	٢١	٢٢	٣	٤٩	٦٣٪
طـلاب غشاشـون	٢	٢	–	–	٤	٣٧ر٥٪
طـلاب غيـر غشاشـين	٢٧	٢٠	١٠	–	٥٧	٤٢ر٥٪
المجمـــوع	٣٢	٤٣	٣٢	٣	١١٠	٥٣٪

من الجدول السابق يتضح أن أعضاء هيئة التدريس يرون أن الطالب الذى يغش فى الامتحانات يغش أيضا فى المواقف الحياتية الأخرى بنسبة ٦٣٪ أى أنه غالبا مايغش · ورأى الطلاب الغشاشون أن النسبة فى هذه ستكون ٥ر٢٧٪ · بينما رأى الطلاب غير الغشاشين أن النسبة ٥ر٤٢٪ أى أنه أحيانا ما يغش الطالب · وعند حساب نسبة التوقع لجميع أفراد العينة نجدها تصل الى ٥٣٪ أى أنهم يرون أن الطالب الذى غش فى الامتحانات **غالبا** ما يغش فى أمور أخرى

ثالثا : النتائج الخاصة بالسؤال الثالث : والذى مؤداه «ما الأسباب التى تدفع ببعض الطلاب للغش فى الامتحانات ؟ وماقوة تأثير كل سبب من تلك الأسباب فى احداث عملية الغش ؟

وللاجابة على ذلك قام الباحث بتطبيق «استبانة أسباب الغش» على ٤٢ عضوا من أعضاء هيئة التدريس فى الكلية وعلى ٢٠ طالبا غشاشا وعلى ٨٠ طالبا غير غشاش (منهم ٤٠ طالبا متفوقا ، ٤٠ طالبا عاديا) · والنتيجة موضحة بجدول (٥) · مع العلم بأن الباحث اكتفى فى عرضه للنتائج بالأسباب التى اتضح أن لها دورا كبيرا وكبيرا جدا · وهى التى كان لها تأثير ٦٠٪فيما فوق بالنسبة لكل عينة على حده ·

جدول (٥) أسباب الغش التى لها تأثير ٦٠٪ فيما فوق من وجهة نظر العينات الثلاث

م	الأسباب	أعضاء هيئة التدريس٪	طلاب غير غشاشين٪	طلاب غشاشون٪
١	عدم الاستعداد الجيد للامتحان ·	٨٠	٧٨	٧٠
٢	ضعف الوازع الدينى ·	٨٢	٨٠	–
٣	الرغبة فى الحصول على درجة النجاح ·	٦٥	٧٧	٧٠
٤	الاهتمام بالنجاح للحصول على الشهادة فقط ·	٦٢	٧٧	٧١

تابع جدول (٥) أسباب الغش التى لها تأثير ٦٠٪ فيما فوق من وجهة نظر العينات الثلاث

م	الأسباب	أعضاء هيئة التدريس٪	طلاب غير غشاشين٪	طلاب غشاشون٪
٥	الخوف من الفشل (الرسوب) ·	٦١	٧٥	٨٠
٦	عدم الاستذكار أولا بأول·	٦٨	٦٧	٧٩
٧	تعود بعض الطلاب على الغش ·	٧٠	٦٩	–
٨	تدنى مستوى التحصيل الدراسى للطالب ·	٧٥	٦٤	–
٩	الاتكالية والتكاسل ·	٦٦	٦٤	–
١٠	استهتار الطالب ·	٧١	٦٢	–
١١	خوف الطالب من تأنيب البعض له عند الرسوب·	–	٦٥	٦١
١٢	تقارب مقاعد الطلاب فى لجنة الامتحان ·	٦٠	٦٤	–
١٣	كون الامتحان التحريرى هو الفيصل فى النجاح·	–	٦١	–
١٤	افتقاد القدوة الحسنة أمام الطلاب ·	٦٦	–	–
١٥	نسيان الطالب لبعض عناصر موضوع معين·	–	–	٧٨
١٦	تعرض بعض الطلاب لظروف صعبة قبل الامتحان مباشرة·	–	٦٤	٦٩
١٧	عدم مراقبة ومتابعة الأسرة لابنها ·	٧٣	–	–
١٨	سوء التربية الأسرية ·	٧٣	–	–
١٩	دخول بعض الطلاب لجنة الامتحان معينات الغش	–	٦٣	–

تابع جدول (٥) أسباب الغش التى لها تأثير ٦٠٪ فيما فوق من وجهة نظر العينات الثلاث

م	الأسباب	أعضاء هيئة التدريس٪	طلاب غير غشاشين٪	طلاب غشاشون٪
٢٠	عدم فهم الطالب لبعض المواد	—	—	٦٤
٢١	تكدس المقررات الدراسية .	—	٦٣	٦٤
٢٢	احتياج بعض الأسئلة الى حفظ نقاط عديدة .	—	٦١	٦٩
٢٣	التغيب عن حضور المحاضرات	—	—	٦١
٢٤	الاتجاه السلبى لبعض الآباء نحو مقاومة الغش .	٦٩	—	—
٢٥	عدم تحمل المسئولية .	٦٤	—	—
٢٦	التهاون فى تطبيق العقوبة .	٦٦	—	—
٢٧	انشغال الطالب بأعمال أخرى خارج الكلية	—	—	٦١
٢٨	تقليد الأقران من رفقاء السوء .	—	٦٢	—
٢٩	التساهل فى المراقبة من قبل بعض الملاحظين .	—	٦٢	—
٣٠	العقوبات المقررة فى حالة الغش غير رادعة .	٦٢	—	—
٣١	صعوبة المقررات الدراسية .	—	—	٦١

قبل أن نعلق على الجدول نود أن **نلفت الانتباه** الى أن هـــذه الأسباب لاتقتصر على طلاب جامعة الامام محمد بن سعود الاسلامية فقط ولا على طلاب الجامعة دون غيرهم من طلاب مراحل تعليمية أخرى ، ولا على الطلاب فى المملكة العربية السعودية دون غيرها من الدول ولكنها أسباب عامـــة للغش تكمن وراء حدوثه فى أى مكان وأى زمان . عند طرح الاستبانة لـم نحدد فئة معينة .

من الجدول السابق نجد أن العينات الثلاث اتفقت على أن أهم أسباب الغش هى : عدم الاستعداد الجيد للامتحان (٧٧٪) ، الرغبة فى الحصول على درجة النجاح (٧٢٪) ، الاهتمام بالنجاح للحصول على الشهادة (أو الوظيفة) فقط (٧٢٪) ، الخوف من الفشل (الرسوب) (٧٢٪) ، عدم الاستذكار أولا بأول (٦٩٪) ٠

كما اتفقت آراء أعضاء هيئة التدريس وآراء الطلاب **غير الغشاشين** على أن أهم أسباب الغش هى : ضعف الوازع الدينى عند بعض الطـــلاب (٨١٪) ، تعود بعض الطلاب على الغش (٦٩٪) ، تدنى مستوى التحصيل الدراسى للطالب (٦٨٪) ، الاتكالية والتكاسل (٦٥٪) ، تقارب مقاعد الطلاب فى لجنة الامتحان (٦٣٪) ٠

بينما جاءت أسباب الغش من **وجهة نظر الطلاب الغشاشين** أنفســـهم كالآتى : خوف الطالب من تأنيب البعض له عند الرسوب (٦١٪) ، نسيان الطالب لبعض عناصر موضوع معين (٧٨٪) ، عدم فهم الطالب لبعض المواد الدراسية (٦٤٪) ، التغيب عن المحاضرات (٦١٪) ، انشغال الطالب بأعمال أخرى خارج الكلية (٦١٪) ، صعوبة المقررات الدراسية (٦١٪) احتياج بعض الأسئلة الى حفظ نقاط عديدة (٦٩٪) ، تعرض بعض الطلاب لظروف صعبة قبل الامتحان مباشرة (٦٩٪) ٠

ويلاحظ على النتائج السابقة أن العوامل الشخصية احتلت المركـز الأول كسبب من أسباب الغش وذلك من وجهة نظر العينات الثلاث ٠ بينما احتلت المدرسة المركز الثانى منوجهة نظر الطلابالغشاشين وغير الغشاشين، فى حين احتلت الأسرة المركز الثانى من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس٠ ومن هنا نستطيع أن نقرر بأن أسباب الغش نسبية فى ادراكها ، وعلى الرغم من أن الهدف من عملية الغش قد تكون واحدة ، الا أن أسبابه قـــد تختلف من طالب لآخر ٠ وتتفق هذه النتيجة مع ماذكره Jack, Rfrymier بأن أعضاء هيئة التدريس وطلاب الجامعة يدركون الغش بأشكال وصور مختلفة (٢٤ : ١٢٠) ٠

رابعا : النتائج الخاصة بالسؤال الرابع : الذى نصه «ما الطـــرق والوسائل التى يمكن تخاذها لمنع سلوك الغش أو الحد منه » ٠

وللاجابة على هذا تم طرح سؤال مفتوح على ٥٣ عضوا من أعضاء هيئة التدريس بالكلية وعلى ٤٦ من الطلاب المتفوقين · وصيغة هذا التساؤل مؤداه «من وجهة نظرى الشخصية يمكن أن نمنع الغش فى الامتحانات من خلال الطرق والأساليب الآتية : ·····» ·

وقد استطاع الباحث أن يصنف الاجابات فى ثلاث أبعاد : قبل الامتحانات وأثناء الامتحانات وبعد ضبط حالة الغش · وأهم تلك الأساليب والعوامل هى :

(أ) **قبل اجراء الامتحانات** : ينبغى على الجامعة باعتبارها مؤسسة تربوية تعليمية أن تهتم بالتربية الاسلامية والتوعية الدينية مع التأكيد على مخافة الله وعلى تكوين وتنمية الضمير الحى الذى يراقب الذات ·

وينبغى مراعاة ميول الطالب وقدراته أثناء توجيهه لتخصص ما · وحثه الدائم وتشجيعه على الاستذكار · وارشاده لعادات الاستذكار الصحيحة · ومتابعة مستواه العلمى فى البيت والمؤسسة التعليمية ·

كما يجب على الجامعة أعلام الطالب مقدما بتبعات الغش مثل : كتابة الحديث النبوى الشريف «من غشنا فليس منا» على لوحات كبيرة ويعقبه العقوبات المقررة فى حالة ضبط الطالب غاشا وتعليقها فى أماكن بارزة وعديدة ·

ومن ناحية أخرى عليها أن تهتم بالاعداد الجيد لعضو هيئة التدريس من الناحيتين المهنية والشخصية ، وذلك من خلال التعليم المستمر والتدريب على التدريس الجيد · ويمكن لها فى ذلك أن تستعين بأقسام التربية وعلم النفس للتخطيط لمثل هذه الدورات وتنفيذها ·

كذلك ضرورة الاهتمام بالاعداد الجيد للمناهج وتنظيمها ، وصياغة أهدافها صياغة محددة ، يعرفها الطالب قبل الدخول فى دراستها لأن معرفة الأهداف تساعد فى تكوين معنى للمادة فى ذهن الطالب · ويرتبط بذلك أيضا ضرورة مراجعة أساليب تقييم الطالب وتنويعها · كأن تكون مثلا صياغة الأسئلة لاتساعد على الغش · وأن تكون الأسئلة مناسبة لمستوى قدرات

معظم التلاميذ · وأن يكون زمن الامتحان مناسبا للأسئلة ويتناسب مع عدد ساعات تدريس المادة ·

وأخيرا رأت العينة أهمية عمل حصص تقوية للطلاب أصحاب المستويات المتدنية تحصيليا وأن تكون هناك ضوابط محددة لاختيار المراقبين وتكرار الامتحانات الفعلية ·

(ب) أثناء تأدية الامتحانات : وهنا ذكرت العينة أهمية اتباع الطرق التالية : الرقابة الجيدة فى الامتحان ودقتها · تقليل عدد الطلاب فى اللجنة الواحدة · تباعد مقاعد الطلاب واستخدام أرقام للجلوس · عدم مجاملة المراقب لأى طالب · منع دخول الطلاب الى قاعات الامتحان ومعهم كتب أو مذكرات · منع تبادل الأدوات داخل اللجان · وأخيرا أن يكون المراقب على قدر من المسئولية ·

(ج) بعد ضبط الطالب الغاش : وهنا رأت العينة ضرورة اتخاذ الاجراءات التالية : تشديد عقوبة الغش · توقيع العقوبة بشكل فورى · اعلان اسم الطالب الغاش فى لوحة خاصة · اخطار ولى أمر الطالب بحالته· حرمان الغشاش من المكافآت · اظهار حالات الغش فى السجل الأكاديمى للطالب · اخطار ديوان العمل عند تخرج الطالب بما فعله · حرمان الطالب الغاش من فصل دراسى بأكمله أو سنة دراسية كاملة · وأخيرا رأت العينة أهمية دراسة العوامل التى تدفع بعض الطلاب للغش فى الامتحانات ·

خامسا : النتائج الخاصة بالسؤال الخامس : والذى نصه «هل يختلف الطلاب الغاشون عن غير الغاشين فى قبول الذات» · وقد وضع الباحث لهذا السؤال فرضا علميا مؤداه «توجد فروق دالة احصائيا بين الطلاب الغاشين وغير الغاشين فى قبول الذات · لصالح غير الغاشين» · والبيانات الخاصة بهذا الفرض موضحة بجدول (٦) ·

جدول (٦) يوضح طبيعة الفروق بين متوسطى درجات الطلاب الغاشين وغير الغاشين فى قبول الذات

البيان	طلاب غشاشون (أ)	طلاب غير غشـــاشين عاديون (ب)	غشـــاشين متفوقون (ج)
العدد	١٨	٢٥	٣٥
المتوسط	١٢٧ر٣٩	١٤٨ر٨٤	١٠١ر٠٣
التباين	٣٠٥٤ر٠٥	٣٣٣٥ر٢٥	١٨٩٠ر٤٣
قيمة (ف) الدلالة		بين أ،ب = ١ر٠٩ غير دالة	بين أ،جـ = ١ر٦٢ غير دالة
قيمة (ت) الدلالة		بين أ،ب = ٠ر٦٤ غير دالة	بين أ،جـ = ٢ر٥٧ عند مستوى ٠ر٠٥

من الجدول السابق نلاحظ :

١ ـ تجانس التباين بين الطلاب الغشاشين والطلاب غير الغشاشين.

٢ ـ الفرق بين متوسطى درجات الطلاب الغشاشين ودرجات غيـــر الغشاشين من الطلاب العاديين فى قبول الذات غير دال احصائيا .

٣ ـ الفرق بين متوسطى درجات الطلاب الغشاشين ودرجات غيـــر الغشاشين من الطلاب المتفوقين فى قبول الذات دال احصائيا عند مستوى ٠ر٠٥ وفى صالح غير الغشاشين .

أى أن الغشاشين لايختلفون عن غير الغشاشين من بين الطـــلاب العاديين : بينما الغشاشون أقل قبولا لذواتهم من غير الغشاشين من الطلاب المتفوقين . وفى ضوء ذلك تقر النتائج بصدق الفرض فى حالة المقارنة بغير الغشاشين المتفوقين وبعدم صحته فى حالة غير الغشاشين العاديين .

وعلى هذا نجد أن حالات الغش تقع بصورة أكبر وأكيدة بين الطلاب العاديين وخاصة هؤلاء الذين يكون قبولهم لذاتهم منخفض . ويؤكد ذلك ما ذكره Werd. D.A. ١٩٨٦ م بأن الغش غير منسجم عموما مـــع

تقدير الذات المرتفع ولكنه متسق مع الشعور المنخفض لقيمة الذات (٣٣ : ٧٠٩) ٠

وهذه النتيجة تتفق مع كل الدراسات المذكورة فى الاطار النظرى ومنها على سبيل المثال دراسة Lobel, T. Levanon ودراسة Action David والتى أكدت جميعها على أن وعى الفرد بنفسه وتقديره لها بصورة ايجابية يؤدى به الى البعد عن السلوك المنحرف ٠ فقبول الفرد لذاته واحترامها يردعه عن محاولة الغش فى الامتحان ٠

كما تتسق تلك النتيجة مع ماذكره كوهلبرج Kohluere عن مستويات النمو الخلقى حيث ذكر أن المستوى الثالث من مستويات النمو الخلقى يعتمد على التقبل الذاتى للمبادىء والقيم الخلقية ، ويتميز هذا المستوى بمرحلة السلوك الخلقى القائم على العلاقات الاجتماعية التى تحدد للفرد ما يجب عليه ، وهذا يؤدى به الى أن يسلك مسلكا يتجنب به الاعتداء على حقوق الآخرين ٠ وبمرحلة السلوك الخلقى الذى ينبع من القيم العليا التى يحددها الضمير للفرد وبذلك يتجنب الفرد سلوكا معينا حتى لايصبح ساخطا على نفسه (١٢ : ٢٤٧) ٠ ومما يؤكد ذلك ما جاء فى نتائج السؤال الثالث ٠ حيث نجد أن الطلاب الغشاشين لم يذكروا : ضعف الوازع الدينى أو الاتكالية والتكاسل أو الاستهتار كأسباب قوية للغش كنوع من الدفاع النفسى اللاشعورى عن ذواتهم ٠

سادسا : النتائج الخاصة بالسؤال السادس : والذى نصه «هل يختلف الطلاب الغاشون عن غير الغاشين فى موضع الضبط » ٠ وقد وضع الباحث لهذا السؤال فرضا علميا مؤداه «توجد فروق دالة احصائيا بين الطلاب الغاشين وغير الغاشين فى موضع الضبط الخارجى ٠ لصالح الطلاب الغاشين» ٠ والنتائج الخاصة بهذا الفرض موضحة بجدول (٧) ٠

جدول (٧) يوضح طبيعة الفروق بين متوسطى درجات الطلاب الغاشين وغير الغاشين فى موضع الضبط الخارجى

البيان	طلاب غشاشون (أ)	طلاب غير غشاشين عاديون (ب)	طلاب غير غشاشين متفوقون (جـ)
العدد	٢٠	٢٥	٣٥
المتوسط	٧٥ر٧٥	٨٤ر٧٦	٦٩ر٧٤
التباين	١٤٢ر٤٩	٢٢٢ر٩	١٢٤ر٧
قيمة (ف) الدلالة		بين أ،ب = ٥٦ر١ غير دالة	بين أ،جـ = ٧٩ر١ غير دالة
قيمة (ت) الدلالة		بين أ،ب = ١٥ر٢ عند ٠٥ر٠	بين أ،جـ = ٨٢ر١ عند مستوى ٠٥ر٠

من الجدول السابق نجد أن :

١ ـ تجانس التباين بين الطلاب الغشاشين والطلاب غير الغشاشين ٠

٢ ـ الفرق بين متوسطى درجات الطلاب الغشاشين ودرجات غير الغشاشين من الطلاب العاديين فى موضع الضبط الخارجى دال احصائيا عند مستوى ٠٥ر٠ ولصالح غير الغشاشين ٠

٣ ـ الفرق بين متوسطى درجات الطلاب الغشاشين ودرجات غير الغشاشين من الطلاب المتفوقين فى موضع الضبط الخارجى دال احصائيا عند مستوى ٠٥ر٠ ولصالح الغشاشين ٠

وتدل هذه النتائج على أن الغشاشين أقل من غير الغشاشين العاديين وأكثر من غير الغشاشين المتفوقين فى موضع الضبط الخارجى ٠ أى أن الغشاشين يحتلون مركزا وسطا بين غير الغشاشين العاديين والمتفوقين ٠ وهذه الحقيقة تؤكد عدم صحة الفرض فى حالة المقارنة بغير الغشاشين العاديين ، وتؤكد صدق الفرض فى حالة المقارنة بغير الغشاشين المتفوقين ٠

والحقيقة أن هذه النتيجة تتسق مع ما استنتجناه من الدراسات السابقة حيث تم التوصل الى أنه «لم تظهر علاقة ثابتة بين موضع الضبط وسلوك الغش» · كما أن الدراسات السابقة لم تدرس موضع الضبط فى علاقته بسلوك الغش بشكل منفرد · لكنها درسته فى ضوء متغيرات أخرى مثل ادراك المفحوص لمدى صعوبة أو سهولة المسائل المعروضة عليه فى الموقف · أو ادراكه لها على أنها تتطلب مهارة أو تعتمد على الصدفة والحظ · وكانت النتائج متضاربة فى هذا الشأن حيث وجدت مثلا دراسة Kahle أن الخارجيين أكثر ميلا للغش فى اختبارات الصدفة والداخليين أكثر غشا فى اختبارات المهارة · وأكدت ذلك دراسة Karabenick srull ١٩٧٨م · كما وجدت دراسة srull, Karabenick ١٩٧٥م أن (الداخليين / مهارة) ، و(الخارجيين / صدفة) تمشوا أكثر من (الداخليين/ صدفة) و (الخارجيين/مهارة) ·

ومن هنا نستطيع القول أن موضع الضبط كمتغير أحادى لايمكن الاعتماد عليه بشكل منفرد فى التنبؤ بسلوك الغش · ولكن يفضل استخدامه مع متغيرات أخرى ·

سابعا : النتائج الخاصة بالسؤال السابع : والذى نصه «هل يختلف الطلاب الغاشون عن غير الغاشين فى أساليب التعلم» ·

وقد وضع الباحث لهذا السؤال فرضا علميا مؤداه «توجد فروق دالة احصائيا بين الطلاب الغاشين وغير الغاشين فى أساليب التعلم» · والنتيجة موضحة بجدول (٨) ·

جدول (٨) يوضح الفروق فى النسب المئوية بين الطلاب الغاشين وغير الغاشين فى أساليب التعلم

م	طلاب غشاشون (أ) ٪	طلاب غير غشاشين عاديون (ب) ٪	غشاشين متفوقون (ج) ٪	النسبة الحرجة بين أ ، ب	النسبة الحرجة بين أ ، ج
١	٥٢	٦٤	٦٣	١ر٤٢	١ر٣٨
٢	٩٦	٩٦	٩٤	صفر	٠ر٦٠
٣	٥٧	٦٢	٧٣	٠ر٥٩	٢ر٠٧★
٤	٧٠	٨٤	٨٩	٠ر٨٢	٢ر٥٠★
٥	٧٨	٦٩	٧٩	١ر٢١	٠ر١٥
٦	٧٢	٧٣	٧١	٠ر١٣	٠ر١٤
٧	٧٨	٧٣	٥٠	٠ر٦٨	٣ر٩٤★★
٨	٧٢	٨٠	٥٧	١ر٠٨	١ر٩٩★
٩	٦٥	٨٤	٨٢	٢ر٥٢★	٢ر٤٥★
١٠	٦٧	٧٨	٤٩	١ر٤٢	٢ر٣٣★
١١	٧٣	٧١	٦١	٠ر٢٦	١ر٩٩★
١٢	٨٣	٨٤	٦٢	٠ر١٦	٣ر١٨★
١٣	٧٤	٧٨	٧٣	٠ر٥٤	٠ر١٩
١٤	٧٤	٨٢	٧٠	١ر١١	٠ر٧٣
١٥	٥٦	٦٤	٦٣	٠ر٩٥	٠ر٨٨
١٦	٧٢	٧٨	٧٠	٠ر٨٠	٢٨
١٧	٨٠	٨٤	٩٠	٠ر٦٠	١ر٦٦
١٨	٦٧	٧٣	٨٩	٠ر٧٦	٣ر١٧★★
١٩	٥٥	٨٠	٧١	٣ر١٣★★	٢ر٠٤★
٢٠	٥٩	٧١	٦٦	١ر٧	٠ر٨٩
٢١	٥٢	٦٧	٧٩	١ر٤٣	٣ر٤٣★★
٢٢	٨٣	١٠٠	٩٣	٣ر٣٣★★	١ر٨٠
٢٣	٧٦	٩١	٧٦	٢ر٢٩★	صفر

تابع جدول (٨) يوضح الفروق فى النسب المئوية بين الطلاب الغاشين وغير الغاشين فى أساليب التعلم

م	طلاب غشاشون (أ) ٪	طلاب غير غشاشين عاديون (ب) ٪	متفوقون (ج) ٪	النسبة الحرجة بين أ ، ب	النسبة الحرجة بين أ ، ج
٢٤	٦١	٧١	٦٣	١ر٢٢	٠ر٢٦
٢٥	٥٤	٦٤	٧٩	١ر١٨	٣ر٦٤★★
٢٦	٦١	٦٤	٧٠	٠ر٣٦	١ر١٧
٢٧	٥٧	٧٨	٦٥	٢ر٦٢★★	١ر٠١
٢٨	٦١	٧١	٦٤	١ر٢٢	٠ر٣٨
٢٩	٦٣	٦٩	٨٥	٠ر٧٣	٣ر٠٣★★
٣٠	٤٨	٦٠	٧٠	١ر٤١	٢ر٨٨★★
٣١	٧٠	٦٧	٦٧	١ر٦٣	٠ر٤٠
٣٢	٦١	٨٢	٨٦	٢ر٧★★	٣ر٤٣★★
٣٣	٦٩	٩١	٨٨	٣ر١٥★★	٢ر٧٦★★
٣٤	٤٣	٥٨	٥٩	١ر٧٦	٢ر٠١★
٣٥	٨٣	٩٦	٩٧	٢ر٣٦★	٢ر٦٣★
٣٦	٦٩	٨٠	٨١	١ر٤٥	١ر٥٠

★ دال عند ٠ر٠٥ ★★ دال عند ٠ر٠١

النسب المئوية غير محسوبة من التكرارات ٠

من الجدول السابق ومن ملحق (٢) نجد أن هناك فروقا ذات دلالة احصائية بين الغشاشين وغير الغشاشين ولصالح غير الغشاشين فى الأساليب التالية :

لا أؤجل عمل اليوم الى الغد ٠ أقرأ الموضوع بأكمله قراءة سريعة٠ استفسر من أستاذى عن النواحى التى لا أفهمها ٠ لا أتغيب عن المحاضرات الا لظروف قهرية ٠ أحرص على فهم السؤال قبل الاجابة عليه ٠

ونجد أيضا أن هناك فروقا ذات دلالة احصائية بين الطلاب الغاشين وغير الغشاشين من العاديين فى الأساليب التالية :

أحفظ بعض الفقرات الهامة · أميل لحفظ بعض الفقرات التى يصعب على فهمها · أتحدث بما تعلمته مع زملائى وأصدقائى · وذلك لصالح العاديين ·

وعند مقارنة الغشاشين بغير الغشاشين من المتوفقين نجد أن هناك فروقا ذات دلالة احصائية بينهما ولصالح الأخيرة فى الأساليب التالية : أثناء المذاكرة أشعر بالسعادة أعمل الواجبات التى أكلف بها دون تأخير· أقرأ الموضوع جزءا جزءا · أثناء استذكارى لموضوع ما أحاول ربطه بموضوعات أخرى · أميل لوضع عناوين جانبية لبعض الفقرات · أشارك فى المناقشة أثناء المحاضرة · أذاكر دروسى أولا بأول · أحضر دروسى مسبقا قبل الشرح ·

ولصالح الطلاب الغشاشين فى : أثناء المذاكرة أسرح كثيرا · أشعر بالملل عندما أذاكر دروسى · يصعب على التركيز العميق أثناء الاستذكار· أستذكر دروسى لمجرد النجاح فيها · لا أذاكر الا عندما يقترب موعد الامتحان ·

مما سبق نخلص الى أن أساليب التعلم التى يتبعها الطالب الغشاش أساليب سيئة جميعها · كما أنه يتغيب كثيرا عن المحاضرات ، وكثير السرحان والشعور بالملل أثناء المذاكرة ولا يستذكر دروسه الا عندما تقترب الامتحانات·

ومن هنا نستطيع القول بأن حدوث الغش يقع بين الطلاب الذين لايعرفون العادات الصحيحة للاستذكار · ومعنى ذلك أن أساليب التعلم لها دور كبير فى احداث عملية الغش · وهذا مايحقق صحة الفرض السابع ·

المصـــــادر

١ ـ أحمد عزت راجح «**أصول علم النفس**» ٠ دار القلم ، بيـــروت ، لبنان ، د٠ت٠

٢ ـ المملكة العربية السعودية ، وزارة المعارف «**الحديث للصف الثانى المتوسط**» ادارة المقررات بالشئون المدرسية ، ١٤١٣ هـ ٠

٣ ـ جابر عبد الحميد ، سليمان الخضرى «بعض العوامل المرتبطة بالغش المدرسى» ٠ **فى دراسات فى علم النفس التربوى** ، عـالم الكتـــب ، القاهرة ، ١٩٧٩م : ص ٣٤٨ : ٣٧٥ ٠

٤ ـ حامد زهران وآخرون «**ظاهرة الغش فى الامتحانات**» عالم الكتب، القاهرة ، ١٩٧٥م ٠

٥ ـ سيد عبد الحميد «**الارشاد النفسى والتوجيه التربوى والمهنـى**» مكتبة الخانجى ، ١٩٧٥م ٠

٦ ـ عادل عبد الله «دراسة لبعض أبعاد الشخصية المرتبطة بالغش فى الامتحانات» **مجلة كلية التربية ، جامعة الزقازيق** ، العدد ١٣ ، السـنة الخامسة ، ١٩٩٠ م ، صص ١٥٧ : ١٨٦ ٠

٧ ـ عبد الله السيد ، عمران «المسئولية الاجتماعية فى علاقتهـا بالسلوك الخلقى » **مجلة كلية التربية ، جامعة أسيوط** ٠ العدد السـادس ، المجلد الأول ١٩٩٠م صص ٣٤٥ : ٣٧٨ ٠

٨ ـ عنايات زكى «الغش وعلاقته بالتحصيل فى الدراسة الجامعية» ٠ **صحيفة التربية السنة الخامسة والعشرون** ، العدد الثالث ، ١٩٧٣ صص : ٤٠ ـ ٤٨ ٠

٩ ـ فاروق صادق وصلاح حوطر «استبيان عـادات الاستذكـار» **بحوث فى السلوك والشخصية** المجلد الثالث ٠ دار المعارف ، القاهـرة ، ١٩٨٣م ٠

١٠ ـ فاروق عبده «**ظاهرة الغش فى الامتحانات :التشخيص والعلاج**»٠ النهضة المصرية ، القاهرة ، ١٩٨٨م ٠

١١ ـ فؤاد أبو حطب «**القدرات العقلية الأولية**» ط ٤ ، الانجلو المصرية القاهرة ، ١٩٨٣ م ٠

١٢ ـ فؤاد البهى «**الأسس النفسية للنمو**» دار الفكر العربى ، القاهرة، ١٩٧٥م ٠ **المجلة التربوية ـ كلية التربية بسوهاج** ، العدد الرابع ١٩٨٩م٠ صص ٨٠٣ : ٨٥٤ ٠

١٣ ـ فوزى ابراهيم «دراسة لطرق الاستذكار وعاداته ومعوقاته النفسية والاجتماعية» **المجلة التربوية ـ كلية التربية بسوهاج** ، العدد الرابع ١٩٨٩ م صص ٨٠٣ ـ ٨٥٤ ٠

١٤ ـ محمد السيد «دراسة لبعض المتغيرات النفسية المرتبطة بالغش فى الامتحانات» **مجلة كلية التربية ـ جامعة الزقازيق** ٠ العدد التاسع ، السنة الرابعة ، ١٩٨٩ م ، صص : ١٧٣ ـ ٢١٩ ٠

١٥ ـ محمد المرى «الغش الدراسى وعلاقته بالدافع للانجاز لدى طلبة الجامعة » **بحوث المؤتمر الخاص لعلم النفس فى مصر ، الجمعية المصرية للدراسات النفسية** ، ١٩٨٩م صص ٤٣٧ : ٤٥٩ ٠

١٦ مرزوق عبد المجيد «دراسة مقارنة لأساليب التعلم ودافعية الانجاز لدى عينة من الطلاب المتفوقين والمتأخرين دراسيا » ٠ **بحوث المؤتمر السادس لعلم النفس فى مصر** ، الجمعية المصرية للدراسات النفسية ، ١٩٩٠ م صص: ٥٩٧ ـ ٦١٦ ٠

١٧ ـ محمد عماد اسماعيل «**كراسة تعليمات اختبار مفهوم الذات للكبار**» النهضة العربية ، القاهرة ، ١٩٦١م ٠

١٨ ـ محمد عمران «عدم الأمانة الأكاديمية بين طلاب الجامعة «**مجلة كلية التربية جامعة عين شمس** ، العدد الثالث ، ١٩٨٩ م صص ٥ ـ ٢٦ ٠

١٩ محمود أبو النيل «**الاحصاء النفسى والاجتماعى والتربوى**» دار النهضة العربية ، بيروت ، ١٩٨٧م ٠

20. Antion, D.L. "The relationship of incidence and amount of Cheating behaviors on a final examination to Affective, co-

gnitive and personal demographic varibalbels in a sample of community college." **Diss. Abs. Int.** 1983, vol. 43 (10-A), 3262-63.

21. Berman, Sidney "Validation of social self-esteem and an experimental index of delinquent behavior". **Perceptual and Motor** Skills; 1976, Vol. (3, Ptl), 848-850.

22. Crowe, Hurst "The effects of fear, objective self awareness and internal-external focus on attitudes and behavior" **Diss. Abs. Int. 1976,** Vol. 36 (8-B), 4223-4224.

23. Diener, E., Wallbom, M. "Effects of self-awareness on anti-normative behavior". **J. of Research in Personality** ; 1976, Vol. 10 (1), 107-111.

24. Frymier, J. "Faculty and student perceptions of cheating". **J. of Educ. Research,** 1960, Vol. 54, N. 3, 118-120.

25. Kahle, L. "Stimuls condition self-selection by males in the interaction of locus of control and skill-chance situations". **J. of Personality and Social. Psych.,** 1980, Vol. 38 (1), 50-56.

26. Karabenick, Srull, "Effects of personality" and situational variation in locus of control on cheating, determinats of the congruence effect." **J. of Personality,** 1978, Vol. 46 (1), 72-95.

27. Leming, J. "Cheating behavior, subject variables, and components of the internal-external scale under high and low risk conditions" **J. of Educ., Research,** 1980, Vol. 74 (2), 83-87.

28. Lobel, T., Levanon "Self-esteem, for approval and cheating behavior in children". **J. of Educ. Psych.,** 1988, Vol. 80 (1), 122-123.

29. Magused, M. "Relationship of locus of control to self esteem, academic, achievement and prediction of performance among Nigerian secondary school pupils" Br. **J. Educ. Psych.,** 1983, 53, 215-221.

30. Srull, T., Karabenick, S., "Effects of personality, situation locus of control congruence, **J. of Personality and social, psych.**, 1975, Vol. 32 (4), 617-628.

31. Stephen, Beger "The self-deceptive personality" **Diss. Abs. Int.** 1972, Vol. 32 (10-B), 6041-6042.

32. Vallacher, R., Solodky, M. "Objective self-awareness, standards of evaluation and moral behavior" **J. of Experimental Social Psych.**, 1979, Vol. 15 (3), 257-262.

33. Ward, D. "Self esteem and dishonest behavior revisited". **The Journal of Social Psychology**, 1986, Vol. 126 (6), 709-713.

ملحـــق (١)

«استبانة رأى حول أسباب الغش الدراسى»

اعداد : د. عبد الله سليمان ابراهيم

تعليمات :

فيما يلى مجموعة من الأسباب (العوامل) التى قد يدفع بعضها ، فئة من الطلاب للغش فى الامتحانات . ونحن نود أن نتعرف على **تقـــديرك الشخصى** للدور الذى يلعبه كل سبب من تلك الأسباب فى عملية الغش .

والمطلوب الآن هو : قراءة كل سبب على حده . واعقابه بالعبـــارة «يدفع الطالب للغش فى الامتحان بدرجة ....» ثم قراءة الاختبارات :

كبيرة جدا ـ كبيرة ـ متوسطة ـ قليلة ـ قليلة جدا .

وعلى حسب ماتراه من تقدير شخصى ضع العلامة (✓) أمام السبب وتحت الاختيار الذى يتفق مع وجهة نظرك .

م	الأســـباب	يدفع الطالب للغش فى الامتحان بدرجة				
		كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدا
١	ضعف الوازع الدينى عند بعض الطلاب.					
٢	عدم الاستعداد الجيد للامتحان .					
٣	تدنـى مستوى التحصـــيل الدراســى للطالب .					
٤	تعود بعض الطلاب على الغش لاحراز النجاح .					
٥	عدم معرفة الطالب لعادات الاستذكار الصحيحة .					

م	الأسباب	يدفع الطالب للغش فى الامتحان بدرجة				
		كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدا
٦	عدم الثقة بالنفس ·					
٧	الاتكالية والتكاسل ·					
٨	عدم اقتناع الطالب ببعض المواد الدراسية ·					
٩	الانتهازية ·					
١٠	عدم تحمل المسئولية ·					
١١	الرغبة فى الحصول على درجة النجاح ·					
١٢	التغيب عن المحاضرات ·					
١٣	مستوى طموح أعلى من الامكانيات الشخصية ·					
١٤	ادعاء الفهلوة والذكاء ·					
١٥	الخوف من الفشل (الرسوب) ·					
١٦	خوف الطالب من تأنيب البعض له عند الرسوب ·					
١٧	الرغبة فى الظهور بمظهر جيد أمام الآخرين ·					
١٨	استهتار الطالب ·					
١٩	نسيان الطالب لبعض عناصر موضوع معين ·					
٢٠	انشغال الطالب بأعمال أخرى خارج الكلية ·					
٢١	عدم الاستذكار أولا بأول ·					
٢٢	الاهتمام بالنجاح للحصول على الشهادة (أو الوظيفة) فقط ·					
٢٣	الفشل فى الحياة الشخصية ·					
٢٤	عدم فهم الطالب لبعض المواد ·					
٢٥	تكدس المقررات الدراسية ·					
٢٦	صعوبة المقررات الدراسية ·					

م	الأسباب	يدفع الطالب للغش في الامتحان بدرجة				
		كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدا
٢٧	عدم ملائمة الامتحانات لمستويات الطلاب العلمية ·					
٢٨	ضعف المستوى العلمى والمهنى لبعض المعلمين ·					
٢٩	وجود خلل فى الجهاز الادارى للمؤسسة التعليمية ·					
٣٠	احتياج بعض الأسئلة الى حفظ نقاط عديدة ·					
٣١	عدم وضوح الغاية أو الهدف من بعض المواد الدراسية ·					
٣٢	نمطية الامتحانات مما ساعد الطلاب على أعداد «البرشام» ·					
٣٣	تقليد الأقران من رفقاء السوء ·					
٣٤	كون الامتحان التحريرى هو الفيصل فى النجاح ·					
٣٥	تقارب مقاعد الطلاب فى لجنة الامتحان ·					
٣٦	التساهل فى المراقبة من قبل بعض الملاحظين ·					
٣٧	التهاون فى تطبيق العقوبة ·					
٣٨	العقوبات المقررة فى حالة الغش غير رادعة ·					
٣٩	دخول بعض الطلاب لجنة الامتحان بمعينات الغش ·					
٤٠	سوء التربية الأسرية ·					
٤١	وجود مشاكل أسرية ·					
٤٢	افتقاد القدوة الحسنة أمام الطالب·					
٤٣	عدم مراقبة ومتابعة الأسرة لابنها ·					

م	الأسباب	يدفع الطالب للغش فى الامتحان بدرجة				
		كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدا
٤٤	الاتجاه السلبى لبعض الآباء نحو مقاومة الغش ·					
٤٥	وجود خلل فى العلاقات الاجتماعية بالمجتمع ·					
٤٦	تعرض بعض الطلاب لظروف صعبة قبل الامتحان مباشرة ·					

ملحـــق (٢)
الأساليب الخاصة فى التعلم

اعداد / د٠ عبد الله سليمان ابراهيم

التخصص : المستوى / الفصل :

التعليمات :

ستجد فيما يلى مجموعة من أساليب وطرق التعلم التى يستخدم الطلاب بعضها وبدرجات مختلفة ٠ ونحن نود أن نعرف أسلوبك الخاص الذى تتبعه فى تحصيلك للمواد الدراسية ٠ والمطلوب منك :

قراءة كل عبارة من العبارات التالية قراءة جيدة ، ثم اذا رأيـت أن أسلوب التعلم الذى تتضمنه العبارة :

(أ) تستخدمه دائما فى كل مرة فضع العلامة (✓) أمام العبـــارة وأسفل **دائمـــا** ٠

(ب) تستخدمه أحيانا فضع العلامة (✓) أمام العبارة وأســـفل **أحيانا** ٠

(جـ) تستخدمه نادرا فضع العلامة (✓) أمام العبارة وأســـفل **نـــادرا** ٠

★★ لاحظ أننا نود أن نعرف أسلوبك أنت وكما تفعله فى الواقـع ، وليس كما يجب أن تفعله ٠

م	العبـــارة	دائما	أحيانا	نادرا
١	أستذكر دروسى طبقا لجدول زمنى ٠			
٢	أستذكر دروسى بمفردى ٠			
٣	أثناء المذاكرة أشعر بالسعادة ٠			
٤	أعمل الواجبات التى أكلـف بهـا دون تأخير ٠			

م	العبـــارة	دائما	أحيانا	نادرا
٥	المكان المعد لمذاكرتى منظم ·			
٦	أترك المذاكرة وفقا للظروف ·			
٧	أثناء المذاكرة أسرح كثيرا ·			
٨	أشعر بالملل عندما أذاكر دروسى ·			
٩	لا أؤجل عمل اليوم الى الغد ·			
١٠	يصعب على التركيز العميق أثنـــاء الاستذكار ·			
١١	أستذكر دروسى لمجرد النجاح فيها ·			
١٢	لا أذاكر الا عندما يقترب موعد الامتحان·			
١٣	فى الجلسة الواحدة أقرأ الموضوع أكثر من مرة ·			
١٤	عندما لا أستطيع فهم الموضوع أتركـه لوقت آخر ·			
١٥	عندما أنتهى من قراءة الموضوع أكتـب تلخيصا له ·			
١٦	عند مراجعة درس ما · أكتفى بمراجعة أفكاره نظريا ·			
١٧	بعد قراءة الموضوع أراجع مع نفســى ما استفدته منقراءة هذا الموضوع·			
١٨	أقرأ الموضوع جزءا جزءا ·			
١٩	أقرأ الموضوع بأكمله قراءة سريعة ·			
٢٠	أستخرج الأفكار العامة للموضـــوع وأدونها فى ورقة أخرى ·			
٢١	أثناء استذكارى لموضوع ما ، أحـاول ربطه بموضوعات أخرى ·			
٢٢	أحفظ بعض الفقرات الهامة ·			
٢٣	أميل لحفظ بعض الفقرات التى يصـعب على فهمها ·			
٢٤	أحاول الاجابة كتابة علـــى الأســئلة الموجودة فى نهاية الموضوع ·			
٢٥	أميل لوضع عناوين جانبيـــة لبعض الفقرات ·			

م	العبـــارة	دائما	أحيانا	نادرا
٢٦	أذكر أمثلة من الحياة تشبه تلك الموجودة فى الكتاب المقرر ·			
٢٧	أتحدث بما تعلمته مع زملائى وأصدقائى ·			
٢٨	أناقش بعض أفكار الموضوع مع زملائى بالفصل ·			
٢٩	أشارك فى المناقشة أثناء شرح الأستاذ للدرس ·			
٣٠	أذاكر دروسى أولا بأول ·			
٣١	أحاول الاجابة على أسئلة الامتحانات فى الأعوام السابقة ·			
٣٢	أستفسر من أستاذى عن النواحى التى لا أفهمها فى الدرس ·			
٣٣	لا أتغيب عن المحاضرات الا لظـــروف قهرية ·			
٣٤	أحضر دروسى مسبقا قبل أن يشرحهـا الأستاذ ·			
٣٥	أحرص على فهم السؤال قبل الاجابـــة عليه ·			
٣٦	أكتب كل مايقوله الأستاذ أثناء المحاضرة ·			

« القوى الثقافية (*) الموجهة للتعليم الفنى فى اليابان والمانيا ومدى الافادة منها فى مصر : دراسة تحليلية مقارنة »

د/ بيومى ضحاوى (**)

مقدمـــة :

تشتمل الدراسة الحالية على ستة محاور رئيسية · المحور الأول ويتناول أدبيات الدراسة حيث الدراسات السابقة التى كشفت عن القوى الثقافيـــة الموجهة لسياسة التعليم الفنى فى مصر ، المحور الثانى ويتعلق بتحديـــد مشكلة الدراسة وحدودها ، وأهميتها ، وأسلوبها المنهجى ، المحور الثالث ويتناول القوى الثقافية الموجهة للتعليم الثانوى الفنى فى اليابان ، المحور الرابع ويتناول القوى الثقافية الموجهة للتعليم الثانوى الفنى فى ألمانيا ، المحور الخامس ويتناول أوجه التشابه وأوجه الاختلاف بين النموذجيـن اليابانى والألمانى فى مجال التعليم الفنى ، ثم يأتى المحور الأخير والـــذى يعرض تصورا مقترحا من جانب الدراسة الحالية لمدى امكانية افادة مصر من التجربتين اليابانية والألمانية فى التغلب على جوانب القصور التى تواجه التعليم الفنى من أجل التعديل والتطوير ·

أولا : ادبيات الدراسة :

منذ السبعينات والحكومة المصرية بعامة ، ووزارة التعليم والمربون بخاصة يبحثون عن صيغ تعليمية تتناسب وطموحات المجتمع المصـــــرى وامكاناته والقوى الثقافية الموجهة له · ويبدو هذا الاهتمام واضحا فى أحاديث المسئولين على كافة مستوياتهم · كما يتضح كذلك فى مناقشات مجلسى الشعب والشورى · كما عقدت مؤسسة الأهرام عام ١٩٩١ ندوة لمناقشـــة «مشروع مبارك / كول لتطوير التعليم الفنى» برئاسة وزير التربية والتعليم·

(*) تعنى الاوضاع السياسية والاقتصادية والاجتماعية والتربوية ··· الخ الموجهة للتعليم فى بلد معين ·

(**) كلية التربية ، الاسماعيلية ، جامعة قناة السويس ·

كما يتبلور هذا الاهتمام أيضا فى الوثيقة التى قدمها الدكتور أحمد فتحى سرور - وزير التعليم آنذاك - عن تطوير التعليم قبل الجامعى فى مصر ، الصادرة عن وزارة التربية والتعليم عام ١٩٨٩ ، وقد جاء فيها : «يمثل التعليم الفنى والتدريب المهنى بعدا هاما فى التنمية الاقتصادية من حيث ايجاد فرص العمل وتوفير الموارد البشرية اللازمة · وقد لوحظ فى الآونة الأخيرة وجود هوة بين التعليم الفنى والتدريب المهنى ، وبين مقتضيات سوق العمل ، مما يقتضى ايجاد سياسة موحدة تعتبر جزءا لايتجزا من السياسة الاقتصادية على المدى الطويل» (١) ·

ولقد تمخضت تلك الأفكار والأطروحات التربوية عن صيغ وأنماط تعليمية ، منها ما حقق بعض النجاحات ومنها مازال متعثرا ، ومنها ما تم تعديله وتحويره الى أشكال تعليمية بديلة ، ونطرح على سبيل المثال لا الحصر بعض هذه الصيغ والأنماط التعليمية التى ظهرت منذ أوائل السبعينات وحتى أوائل التسعينات من القرن العشرين :

١ - صيغة المدرسة الشاملة ، والتى أخذت لها عدة مواقع محدودة على خريطة المدارس الاعدادية والثانوية المصرية ، وتم دمج بعضها فى اطار التعليم الفنى ، وبعضها الآخر مازال يسير تحت مظلة الاسم فقط ولكنه أقرب مايكون للتعليم الثانوى العام ·

٢ - صيغة التعليم الأساسى ، والتى شملت المرحلة الابتدائية والاعدادية فى مرحلة واحدة ولمدة ٩ سنوات لتتناسب ومتطلبات المرحلة اقتصاديا واجتماعيا وسياسيا وتعليميا واعلاميا ، ثم بعد ذلك تم تعديلها من حيث الفترة الزمنية لتصبح ٨ سنوات لتتناسب وظروف المجتمع وقواه الثقافية أيضا · وعلى الرغم من الأهمية القصوى لهذه المرحلة الأساسية ، وعلى الرغم من تقارير المتابعة ونتائج الامتحانات واعتراض أولياء الأمور والمعلمين على مايجرى فيها ، الا أنها لم تحرك ساكنا عند المسئولين عن اتخاذ القرار المناسب حتى الآن !!

٣ - التعليم الفنى على المستويين الاعدادى والثانوى ، والذى كان تلبية لاحتياجات حقيقية للمجتمع المصرى ومرحلة البناء الاقتصادى والاجتماعى، الا أن التعديل والتحوير أحدث فيه شروخا وتصدعا فى الجدران الأساسية،

ومسخ مناهجه وخططه الدراسية بحيث لم تتحقق أهداف المرحلة على المستويين التعليمى والاقتصادى ، بل وأصبح موضع نفور من جانب الدارسين وأولياء الأمور لما ترتب عليه من تدنى المستوى الاقتصادى والاجتماعى والفنى للخريجين ، وعدم قبولهم حتى من المجتمع الذى تعهدهم بالرعاية والتعليم ، وارتضى لهم هذه النوعية التعليمية ٠

هذا الوضع المرفوض تربويا وفنيا واقتصاديا واجتماعيا من المجتمع المصرى بكل قطاعاته ، والمستفيدين من هذا التعليم والمستهلكين له ، دفع بالكثير من الهيئات التربوية والفنية المتخصصة للنظر والدراسة ، وتم عقد الكثير من المؤتمرات والندوات والحلقات الدراسية لبحث سبل تطوير هذا التعليم - سواء على المستوى الدولى أم على المستوى العربى ، أم على المستوى المحلى - فعلى سبيل المثال عقدت لهذا الغرض الدورة الثامنة عشرة لمنظمة اليونسكو عام ١٩٧٤ ، وحلقة الدراسات الاقليمية للتعليم التقنى (الفنى) والمهنى فى البلاد العربية عام ١٩٧٦ ، وكذلك المؤتمر الأول للتطبيقيين (تطوير التعليم الصناعى) عام ١٩٨٥ بالقاهرة ٠

كما كان على رأس المهتمين بهذا الأمر ، خبراء المجالس القومية المتخصصة الذين قدموا ٢٤ توصية عملية لتحقيق التطوير المطلوب فى هذه النوعية الهامة من التعليم ، والتى تختلف كثيرا عن متطلبات العصر الذى نعيشه ، رغم شدة احتياج خطط التنمية لخريج هذا النوع من التعليم سواء أكانوا على مستوى الفنى أو الفنى الأول أم المدرب ٠

ومن أهم التوصيات التى تقدم بها خبراء المجالس القومية المتخصصة مايلى :

(أ) رسم خطة قومية لتطوير التعليم الفنى يراعى فيها :

١ - انشاء جهاز قادر على التنبؤ المستقبلى بالاحتياجات من القوى العاملة ، حيث أن التخطيط للتعليم الفنى لابد وأن ينبع من قاعدة سليمة للمعلومات تبين الاحتياجات المستقبلية المتغيرة للبلاد من المستويات المختلفة من الكوادر الفنية ٠

٢ - التنسيق الكامل بين جميع الهيئات المعنية باعداد القوى العاملة اذ أن تطوير التعليم الفنى لابد وأن يتسم بالتنسيق بين الجهات المعنيـــة على المستوى القومى ٠

٣ - انشاء جهاز لبحوث تطوير التعليم الفنى ، يكون ملحقا بالمركـز القومى للبحوث التربوية ، أو بغيره من الأجهزة البحثية القائمة ٠

٤ - تحديد نظم القبول بالمدارس الفنية يراعى فيها العوامل المؤثرة ٠

(ب) التخطيط لنظم التعليم الفنى وبرامجه مع الأخذ فى الاعتبـــار مايلى :

١ - أن يكون التعليم الفنى متكاملا فى جميع مستوياته بعد المستوى الأساسى والى المستوى العالى والجامعى ٠

٢ - أن تكون مراحل التعليم الفنى بمستوياتها المختلفة كفيلة بـــأن تسمح للخريج بالعمل ، على أن يكون الباب مفتوحا كذلك لمن يعمل للارتقاء فى مستويات التعليم طبقا لاختبارات مهارية فى المستويات التعليمية الأعلى٠

٣ - أن يتميز التعليم الفنى بتركيزه على النواحى التطبيقية بشكل أساسى دون أن يطغى الجانب النظرى على النواحى التطبيقية والتدريب ٠

٤ - وجوب توافر المرونة المطلوبة فى نظم التعليم الفنى وبرامجه طبقا للتغيرات الديناميكية فى احتياجات الخطة ، ولمواجهة التغيرات المستمرة فى التكنولوجيا المستخدمة ٠

٥ - ضرورة الاهتمام باعداد المدرب والمعلم الفنى ، وضرورة اكسابه خبرة فنية تطبيقية ومهارة وثقافة وتربية كافية لأداء مهمته ٠

٦ - الاهتمام بالترجمة كمدخل لنقل التكنولوجيا بما فى ذلك كـــل المطبوعات ، ودراسات الجدوى المقدمة من الشركات وبيوت الخبرة وغيرها٠

٧ - الاهتمام بالتعليم والتدريب فى مجال الالكترونيات والمعلومات ، حيث أنها تمثل اتجاه التقدم المستقبلى (٢) ٠

هذه التوصيات وغيرها ، جاءت متسقة مع مواد قانون التعليم رقم ١٣٩ لسنة ١٩٨١ والذى ينص فى مادتيه رقم ٣٠ ، ٣٨ على مايلى :

«يهدف التعليم الثانوى الفنى نظام السنوات الثلاث ، ونظام السنوات الخمس الى اعداد فئات : الفنى ، والفنى الأول ، والمدرب فى مجالات الصناعة والزراعة والتجارة والادارة والخدمات · «كما جاء فى المادة رقم ٣٢ من القانون نفسه : يكون فى كل مدرسة فنية مجلس ادارة تمثل فيه قطاعات الانتاج والخدمات المعينة لمعاونة ناظرها أو مديرها فى الادارة ، ويصدر بتشكيل هذا المجلس وتحديد اختصاصاته قرار من المحافظ المختص ·

وجاء فى المادة ٣٤ من القانون نفسه ، أن لمدارس التعليم الثانوى الفنى أن تقوم بمشروعات انتاجية ذات صلة بتخصصها ، ويتم تمويل هذه المشروعات وادارتها ومحاسبتها وفقا للقواعد التى يصدر بها قرار من وزير التعليم · كما يجوز للوحدة المحلية المختصة وقطاعات الانتاج أن تستفيد من امكانات هذه المدارس فى رفع المستوى المهنى لاصحاب المهن والحرف والعمال فى دائرة المحافظة ·

كما جاء فى المادة رقم ٤٣ من القانون نفسه : يجوز للخريجين من مستوى فئة «الفنى» وكذلك الحاصلين على شهادة اتمام الدراسة الثانوية العامة استكمال دراستهم الى المستوى «الفنى الأول» طبقا للشروط والأوضاع التى يصدر بها قرار من وزير التعليم ·

وجاء فى المادة ٤٦ من هذا القانون : يشترط فى هيئات التدريس بالمدارس الفنية نظام السنوات الخمس ، والهيئة الادارية بهذه المدارس أن يكونوا على مستوى متميز من التأهيل والكفاية ، وذلك وفقا للقواعد والشروط التى يصدر بها قرار من وزير التعليم (٣)

وفى ضوء التوصيات السابقة وتأكيدات مواد قانون التعليم رقم ١٣٩ لسنة ١٩٨١ ، والتحرك المصرى نحو تحقيقها ، التقى وزير التعليم الدكتور حسين كامل بهاء الدين مع وفد ألمانى يضم ممثلين عن مختلف الأحزاب السياسية ومؤسسات الصحافة والأعلام بألمانيا ، وتناول اللقاء مناقشة السياسة التعليمية الجديدة فى مصر ودورها فى دفع خطط التنمية ، كما تناول اللقاء مناقشة تطوير التعليم الفنى والخاص فى مصر ، الى جانب التعليم الرسمى ، وكذلك مجانية التعليم والاهتمام بالأطفال من

سن الرابعة حتى الثامنة عشرة ، وتدريب المعلمين واعدادهم لمسايرة قضايا التطوير · ولقد تم الاتفاق مع ألمانيا على تنفيذ اتفاقية مبارك/كول لتطوير التعليم الفنى · وبمقتضى هذه الاتفاقية تقوم ألمانيا بتزويد مصر بالأجهزة والأدوات والمعدات اللازمة للتطوير ، وبالخبرة والخبراء ، واعداد برنامج تدريبى كبير لاعداد معلمى التعليم الفنى والقيام بانشاء مدارس فنية عبارة عن وحدات تلحق بالمصانع والمؤسسات الانتاجية (٤) ·

ان هذا الاهتمام بالتعليم الفنى فى مصر فى الوقت الحاضر هو جزء لايتجزأ من اهتمام عالمى كبير نشاهده على مستوى الدول النامية والمتقدمة، وتتبناه المنظمات الدولية مثل البنك الدولى واليونسكو ، والجميع يتفقون على المفاهيم نفسها ، ويعتقدون نفس المبررات التى تدفع اهتمامهم بهذا التعليم ، ويرون أنه التعليم الذى يستطيع أن يحقق الربط بين التعليم والاقتصاد، والذى يمكنه المساهمة فى النمو الاقتصادى ، وذلك من خلال مقدرته على حل مشكلة البطالة ، وتوفير العمالة المدربة اللازمة ، وتخفيف العبء والضغط على التعليم العالى ، ثم تحقيق المساواة بما يوفره من فرص للتعليم والعمل ·

وعلى الرغم من هذه النظرة المتفائلة - والتى نود لها أن تتحقق - الا أن وضع التعليم الثانوى الفنى يعانى من جوانب قصور كثيرة تحول دون تحقيق أهدافه المحددة ، وطموحات الأفراد والمؤسسات والتى تجسدت فى التوصيات الخاصة بالمجالس القومية المتخصصة ، والقضايا التى أثارها ومازال يثيرها ممثلو الشعب فى مجلسى الشعب والشورى فى مصر ·

فعلى الرغم من تأكيد بيان الحكومة فى مجلس الشعب (١٩٧٨) على التوسع فى مدارس ومعاهد التعليم الفنى بالاشتراك مع مؤسسات الانتاج، وربط التعليم الفنى بمؤسسات الانتاج والخدمات وتدريب طلابه فى المصانع المجاورة لمدارسهم ، والافادة من مراكز التدريب الفنى بالقوات المسلحة ، والتوسع فى انشاء المدارس النوعية بالاشتراك مع وحدات قطاعات الانتاج والخدمات ، وزيادة مراكز التدريب المهنى والفنى لتوفير الأعداد اللازمة منهم ، وفتح أبواب الدراسة العالية أمام المتازين من خريجى التعليم الفنى، وفى نفس الوقت العمل على تطويره جذريا (٥) · الا أن نتائج الدراسات

السابقة تغاير هذه الطموحات الشعبية والحكومية حيث تؤكد نتائج الدراسات السابقة فى هذا المجال على انفصال التعليم الثانوى الفنى عن مؤسسات ومراكز الانتاج ، وعدم الوفاء بمتطلبات الاقتصاد المصرى ، نظرا لعدم توافر البيانات الدقيقة عن احتياجات قطاعات الانتاج والخدمات المختلفة سواء من الناحية الكمية أو الكيفية ، فضلا عن عدم ارتباط تخطيط التعليم الثانوى الفنى بالاحتياجات الواقعية من القوى العاملة ، ومن ثم تواجه البلاد بتأهيل أفراد فى مجالات أو تخصصات لاتتطلبها خطة التنمية فى الوقت الذى تعانى فيه مجالات أخرى من النقص فى الأيدى العاملة اللازمة لها ٠

ويضاف الى ماسبق احجام مؤسسات ومراكز الانتاج عن استكمال التدريب العملى للطلاب ٠ فمدارس التعليم الثانوى الفنى بامكاناتها المحدودة ، وعدم كفاية التدريب العملى بورشها ، والتكلفة العالية التى تتطلبها انشاء المدارس الفنية المتقدمة ، لاتستطيع تلبية احتياجات الخطة من القوى البشرية ذات الكفاءة العالية المستوى ومن ثم فان احجام هذه المؤسسات يحرمهم من الوصول الى مستوى من الكفاية والتدريب فىمجالات العمل الذى سيعملون به بعد تخرجهم (٦) ٠

كما تؤكد دراسة أخرى على انخفاض مستوى كفاية خريجى التعليم الثانوى الفنى ٠ حيث تفتقر خطة الدراسة ومناهجها الى المرونة مما يجعلها غير قادرة على التوائم السريع مع احتياجات التنمية ، كما تفتقد معظم المقومات الأساسية ٠ فالمناهج الحالية مازالت تنتمى الى فكر تقليدى سواء فى نظرتها الى طبيعة المعرفة أو المتعلم أو أساليب التدريس وغيرها من مقومات العملية التعليمية ، كما تتسم هذه المناهج باهتمامها بالنمو المعرفى للتلاميذ، وقلة التدريبات العملية وهبوط الجدية فى أدائها وممارستها (٧) ٠

وعلى الرغم من ذلك ركزت بيانات الحكومة خلال الفترة من ٨١ - ١٩٩٠ على الاهتمام بالتعليم الفنى والارتفاع بنسبة المقبولين به بحيث تصل الى ٧٠٪ فى نهاية الخطة الخمسية الثانية ، والتوسع فى اقامة مدارسه ، وتوجيه الجزء الأكبر من ميزانية التعليم له ، وتعديل هيكل توزيع طلابه لصالح التعليم الصناعى والزراعى ، وربط مدارسه بقطاعات الانتاج والخدمات لصقل الطلاب وتدريبهم وحث القائمين على هذه المؤسسات فى

تدعيم العملية التعليمية من حيث انشاء المدارس واتاحة التدريب المهنى للطلاب ، وتوفير الامكانات المادية لذلك · والاستعانة بالعاملين فى تلك المؤسسات فى التدريس والتدريب بمدارس التعليم الفنى ، والارتقاء بمستوى التعليم الفنى عن طريق مراجعة خطط الدراسة به لمسايرة التطور العلمى والتكنولوجى والعناية بالتخصصات المستحدثة والتوسع فى التخصصات المطلوبة لاحتياجات المجتمع ومتطلبات التنمية الاقتصادية والربط الوثيق بينه وبين المجتمعات الانتاجية ، وانشاء هيئة قومية لتخطيطه وتطويره بدلا من المجالس النوعية ، وانشاء مدارس وفصول اعدادية مهنية (٨) ·

وتشير الاحصاءات الى أن عدد المقبولين بالثانوى العام من الناجحين فى الشهادة الاعدادية عام ١٩٨٢/٨١ كان ١٥٤ر٧٦٨ طالبا وطالبه مقابل ٧٠ر٧٨٨ طالبا وطالبة للتعليم الصناعى ، و٢٧ر٦١٠ طالبا وطالبة للتعليم الثانوى الزراعى ، و١٥٠ر٦٥٣ طالبا وطالبة للتعليم الثانوى التجارى ، بينما كانت هذه الأعداد عام ١٩٨٩/٨٨ كما يلى : ١٦١ر٣٥ بالتعليم الثانوى العام مقابل ١١٥ر٦٥٤ طالبا وطالبة للتعليم الثانوى الصناعى ، و٣٩ر٤٨٠ طالبا وطالبة للتعليم الثانوى الزراعى ، ١٢٣ر٦٢٢ طالبا وطالبة للتعليم الثانوى التجارى · وهذا يدل على تمشى سياسة القبول مع اتجاهات الدولة آنذاك فى الحد من التعليم التجارى ، والتركيز على التعليمين الصناعى والزراعى حيث ارتفعت نسبة الطلاب بهما عما كانت عليه عام ١٩٨٢/٨١ (٩) · وعلى الرغم مما سبق تؤكد دراسة سابقة على قصور نظام القبول بهذا النوع من التعليم ، حيث يتحكم مجموع درجات الطلاب فى امتحانات الشهادة الاعدادية فى قبولهم بالتعليم الفنى ، دون تطبيق للاختبارات المهنية لقياس مدى ميول واستعدادات التلاميذ لنوع التعليم المراد الالتحاق به ، هذا الى جانب افتقار النظام التربوى ككل الى نظام للتوجيه الفنى لتوجيه التلاميذ وارشادهم ومساعدتهم على اكتشاف ميولهم وقدراتهم وتحديد مساراتهم التعليمية (١٠) ·

ان هذا الاهتمام الكبير من جانب الحكومات المتعاقبة بالتعليم الفنى فى مصر ، واستمرارية جوانب القصور فى أركانه الأساسية ، جعل بعض الأقلام التربوية تدعو الى وقفة أمام الدعوة للمزيد من التعليم الفنى أو المهنى ، حيث توضح البيانات الصادرة عن وزارة القوى العاملة فى مصر

وجود زيادة ملموسة فى خريجى مدارس التعليم الفنى عن خريجى التعليم الثانوى بنسبة ١٢٥٪ تقريبا · وفى الوقت نفسه توجد بيانات احصائيـــة تبين عدم قدرة سوق العمل على امتصاص الناتج السنوى لخريجى المدارس الثانوية الفنية (١١) ·

لقد زادت نسبة القبول بمدارس التعليم الثانوى الفنى حتى بلغت٦٥٪ من الناجحين فى شهادة اتمام التعليم الأساسى بينما الثانوى العام لم يستوعب أكثر من ٣٤٪ من الخريجين ، والباقى يلتحق بمراكز التدريب المهنى أو بسوق العمل · ولم يكن الهدف من هذه الزيادة فى التعليم الفنى بأنواعه هـــو استجابة لحاجة سوق العمل من هؤلاء الخريجين بدليل عدم قدرة ســوق العمل على امتصاص الناتج التعليمى كما تؤكد الدراسات السابقة · لقـد كانت الزيادة ترجع الى اعتبارات أخرى أهمها السياسات التعليمية التـى ركزت على الجانب الاجتماعى ، وتحقيق أكبـــر قدر مـــن الاستيعـــاب للتلاميذ (١٢) ·

وهذا ماتؤكده احدى الدراسات السابقة ، بأن التعليم الفنى ماهو الا رد فعـــل سياسى للحد من الطـلب الاجتمـاعى علـــى التعـــليم ، وهو الطلب المتمثل فى هذه الأعداد الكبيرة المتدافقة على التعليم الثانوى – ومن بعده التعليم العالى والجامعى – الى حد تعجز عن تحمله امكانـــات حكومات عديدة فى الدول النامية · وتؤكد الدراسة نفسها ، أن التعليم الفنى أصبح أحد آليات هذه الحكومات فى تحجيم الطلب الاجتماعى على التعليم· ولن يتأثر بهذه الآلية بالطبع سوى أبناء الفقراء الذين يدفعون الى هذا النوع من التعليم · أما من يدعون الى التوسع فيه ، فهم هؤلاء الذين لايضـــار أبنائهم به · حيث لم يعد من الممكن – فى المجتمعات المعاصرة – اتبـــاع سياسة صريحة للحد من التعليم العام والجامعى وقصره على أبناء الصفوة فقط ، فان السياسة الوحيدة والسهلة والمتاحة هو التعليم المهنى والفنى · فمن خلال آليات الانتقاء والتشعيب داخل النظام التعليمى يتم فرز وتصنيف التلاميذ ، ويفتح التعليم الفنى أبوابه – بموجب شرعية الامتحانات وآلات الفرز التربوية – لأبناء الفقراء (١٣) ·

وتأكيدا على ماسبق ، تؤكد احدى الدراسات التجريبية على تأثيـــر

الخلقية الاقتصادية والاجتماعية فى توزيع الطلاب على شعب التعليم الثانوى، لوجود علاقة ارتباط قوية بين المستوى الاجتماعى والاقتصادى ، وتوزيع المدارس الفنية مقارنة بحوالى ٢٤ر٦٪ من تلاميذ التعليم الأكاديمى العـــام قد أتوا من أدنى المستويات الاجتماعية والاقتصادية ، وأن ٧٣٪ من الأسر التى يضمها هذا الاطار الاجتماعى والاقتصادى المتدنى لهم أبناء فى مدارس التعليم الفنى ، فى مقابل ٢٧٪ من هذه الأسر لهم أبناء بالتعليم الثـــانوى العـــام (١٤) ٠

وعلى الرغم من كل المتناقضات السابقة والتى أحاطت بالتعليم الفنى، ومازالت تحد من فعالياته ، الا أن موجات الاهتمام بالتعليم الفنى مازالت متلاحقة تاريخيا وتربويا ، ومازال التعليم الفنى بسياساته وأنماطه وبرامجه يهيمن على عقول المسئولين عن التعليم والاقتصاد وأصحاب القرار السياسى، ويوجه أفكارهم وخططهم المستقبلية ، سواء كان ذلك بوازع داخلى منمصلحة مجتمعاتهم ونبض الجماهير وطموحاتها ، أم بتأثير الضغوط الخارجية من دول أو منظمات ــ هى بالضرورة خاضعة اتلك الدول ــ تمتلك من القـوى الاقتصادية والفكر التربوى المعاصر والبراق مايجعلها فى وضع المصدر ، ويجعل الدول النامية والفقيرة ــ ومنها مصر ــ فى وضع المستورد وبشروط يمليها المصدر من مركز قوته !!

وفى هذا الاطار ، لعب البنك الدولى ومنظمة اليونسكو دورا لايمكن اغفاله فى تصعيد موجة الاهتمام بالتعليم الفنى فى فترة الستينات ، ولقـد تبنت المنظمتان فكرة أن تنويع التعليم الثانوى على أسس مهنية هو الحـل المقبول للاصلاح التعليمى الاقتصادى ٠ بل لقد هاجم البنك الدولى كـــل السياسات التعليمية التى بعدت عن هذا الاتجاه فى دول العالم النامى (١٥)٠

وارتبطت حركة النهوض بالتعليم المهنى والفنى فى فترة الثمانيـــات بأيديولوجيات فكرية وتوجهات سياسية مغايرة لما كان فى فترة الستينات٠ فبدلا من كونها حركة يحاولون بها ارضاء الطبقات الكادحة والمحرومة من التعليم ، فيقدمون لها تعليما يزيد الهوة بينها وبين الطبقات العليا ، فان الحركة الجديدة فى الثمانينات ، نبعت من استياء رجال الأعمال وأصحاب المؤسسات والشركات الكبرى ، ومطالبتهم بالكوادر الفنية المتوسطة اللازمة

للمصانع والمؤسسات الانتاجية ، وأن ما يتم تخرجه من الجامعات من كوادر يأخذ وقتا أطول الى جانب ضعفهم فى اتقان العمل وحاجتهم الملحة للالتحاق ببرامج تدريبية قبل انضمامهم لمواقع العمل فى هذه المؤسسات ٠

وهذا ما أكدت عليه مارجريت تاتشر M. Thatcher رئيسة وزراء بريطانيا ورئيسة حزب المحافظين سابقا ، حيث ركزت هى وحزبها ولجانها السياسية والتربوية على نشر التعليم البولتكنيكى ، وخرجوا بمشروع يعرف باسم خطة للتعليم الفنى والمهنى Technical and Vocational Education (TVED) حيث تقول تاتشر : اننا نهدف الى اعداد الشباب لمهن محددة ، ولابد أن تكون الدراسة فى العالم المعاصر موجهة مهنيا» (١٦) ٠

ولذلك توجه الاهتمام الى الشباب فى المرحلة العمرية من ١٦ - ١٩ سنة لأنهم أكثر ملاءمة للأعمال الدنيا ، ذلك لأن الكتنولوجيا الحديثة فى مجتمعات مابعد الصناعة ، قد وسعت من مجال العمل غير الماهر داخل مراكز الانتاج ، كما أن فتح الجامعات يحد من امكانات حصول رجال الأعمال على الشباب فى هذه السن ، ومن هنا كان اهتمام رجال التعليم بمرحلة التعليم الثانوى لتوجيه التعليم بها وجهة حرفية مهنية (١٧) ٠

وبالاضافة الى ما سبق ، تؤكد اتجاهات التعليم الفنى فى الثمانينات على اهتمام المدارس بالمساهمات الاقتصادية من أجل الحياة العامة ، واعداد التلاميذ ليأخذوا مكانهم فى اقتصاد البلاد ، وتجهيز الشباب لهذا الدور حتى يتكيفوا مع الحياة الواقعية ٠ كما يغلب على هذه الاتجاهات الفكرية الاهتمام بالمبادرة الفردية ، والاهتمام بالصناعة ، والتنافس والتفوق ، والاهتمام بالامتحانات ونتائجها ، والضبط الاجتماعى والمدرسى ، وتقليص دور الدولة فى الاقتصاد والتكافل الاجتماعى ، وابراز دور القطاع الخاص والمؤسسات الفردية (١٨) ٠

ولم تقتصر سياسة التوسع والاهتمام بالتعليم الفنى والمهنى على الدول النامية فقط ، بل انه نمط تعليمى نقل من الدول المتقدمة الى الدول النامية ، ولذلك فان الاهتمام به فى دول أوروبا الغربية والولايات المتحدة الأمريكية واليابان أخذ له عدة أنماط وصيغ تعليمية تلائم القوى الثقافية

المحيطة بهذه الدول (١٩) · وهذا ما دعا الباحث فى الدراسة الحالية الى التركيز على هذا الجانب وابرازه فى بعض الدول وكيف كان لتلك القوى الثقافية وخاصة القوى الاجتماعية والتربوية ، تأثيرا واضحا فى تشكيل بنية التعليم بعامة والتعليم الفنى بخاصة فى كل من اليابان وألمانيا ؟

ثانيا : مشكلة الدراسة ، حدودها ، أهميتها ، منهجها :

(أ) مشكلة الدراسة :

باستقراء الظهير المجتمعى لنظام التعليم الثانوى الفنى فى مصر ، وبدراسة ما أتيح للباحث من دراسات سابقة فى هذا المجال ، وباللقاءات المفتوحة مع الزملاء وأصحاب الرأى والمهتمين بهذه القضية من رجال التربية واقتصاديات التعليم ، يتضح للباحث أن التعليم الفنى فى مصر يواجه بجوانب القصور التالية :

** فقدان التوازن بين نوعيات التعليم الثانوى بعامة ، والتعليم الفنى بخاصة ·

** انفصال بنية التعليم الثانوى الفنى عن البنى التعليمية الأخرى ·

** ضعف ارتباط التعليم الثانوى الفنى بمتطلبات الاقتصاد المصرى ومؤسساته ·

** غياب الشمولية والتنوع فى مناهج التعليم الثانوى الفنى ·

** الجمود بدلا من المرونة فى عمليات التحويل داخل شعب التعليم الفنى ·

** غياب المشاركة الحقيقية للمؤسسات الانتاجية فى سياسات التعليم الفنى وخططه وبرامجه ·

** النقص الشديد فى المعلمين الأكفاء للقيام بمهام التعليم والتدريب والتوجيه فى التعليم الفنى ·

** ضعف كفاءة خريجى مدارس التعليم الفنى ·

** ضعف المكانة الاجتماعية لخريجى مدارس التعليم الفنى ·

** قلة فرص العمل والتوظيف الى جانب ضعف الأجور لخريجى التعليم الفنى ·

ومن ثم يتبلور التساؤل الرئيسى للدراسة كما يلى :

كيف يمكن لمصر - فى ضوء القوى الثقافية المحيطة بنظام التعليم - أن تتغلب على كل أو بعض جوانب القصور المحيطة بالتعليم الفنى ؟

وللاجابة عن ذلك التساؤل ، تحاول الدراسة طرح التساؤلات الفرعية التالية :

- ما القوى الثقافية بالتعليم الثانوى الفنى فى اليابان ؟ وكيف تغلبت على جوانب القصور فيه ؟

- ما القوى الثقافية بالتعليم الثانوى الفنى فى ألمانيا ؟ وكيف تغلبت على جوانب القصور فيه ؟

- ما التصور المقترح لعلاج أوجه القصور التى تحيط بالتعليم الثانوى الفنى فى مصر فى ضوء الخبرات العالمية وبما يتناسب والقوى الثقافيـــة المحيطة بها ؟

(ب) حدود الدراسة :

** سوف تركز الدراسة على ابراز القوى الثقافية المحيطة بالتعليم الثانوى الفنى فى كل من اليابان وألمانيا لخبراتهما الطويلة فى مجال التعليم الفنى بأنواعه المختلفة هذا من جانب ، وتأثر نظام التعليم فى مصر وخاصة التعليم الفنى بخبرات وتجارب هاتين الدولتين من جانب آخر ·

** كما تحاول الدراسة أيضا ، ابراز البنية التنظيمية للتعليم الثانوى فى هاتين الدولتين خلال العقود الثلاثة الأخيرة من القرن العشرين ·

(ج) أهمية الدراسة :

- تأمل الدراسة الحالية فى أن تتمكن من ابراز أهمية القوى الثقافية وتنوعها وتأثيراتها على توجيه السياسات التعليمية فى اليابان وألمانيا ·

- تأمل الدراسة فى تقديم تصور مقترح لعلاج أوجه القصور المحيطة بالتعليم الثانوى الفنى فى مصر فى ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة ·

- تأمل الدراسة أن تمثل اضافة - ولو محدودة - فى ابراز بعض جوانب التعليم الفنى محليا وعالميا ·

(د) منهج الدراسة :

تتميز التربية المقارنة بتعدد مداخل الدراسة فيها بتعدد مراحل تطورها كعلم من العلوم الاجتماعية والتربوية والانسانية ، وقد كان علماء التربية المقارنة على وعى بهذا التعدد ، ومن ثم أحجموا عن تحديد منهج معين للتربية المقارنة ، بل أساليب ومداخل منهجية عديدة بحسب طبيعة العلم أو موضوع الظاهرة موضع الدراسة ٠

ولهذا فان الدراسة الحالية - وفقا لطبيعتها - سوف تستخدم أحد المداخل المنهجية المناسب لكشف القوى الثقافية المحيطة بالنظم التعليمية ، وهو مدخل المفكر الرومانى الأمريكى «اسحق كاندل Kander Issakl والذى يعتبر من رواد التربية المقارنة فى مرحلتها المتميزة والثرية بمؤلفاتها ، وهى مرحلة القوى والعوامل الثقافية والتى كان لها أساليبها ومداخلها المنهجية المنبثقة عن المنهج التحليلى والذى يطلق عليه البعض - تجاوزا - منهج القوى والعوامل الثقافية ٠

ووظيفة التربية المقارنة عند «كاندل» تتعلق بمناقشة القضايا التعليمية فى ضوء القوى والعوامل الثقافية والاجتماعية والسياسية والتى - من وجهة نظره - تحدد شخصية النظام القومى للتعليم (٢٠) ٠ ولذلك فهو يؤكد على أن مشكلات التعليم وأغراضه كانت متشابهة فى معظم البلاد ، ولكن الحلول المطروحة كانت متأثرة بالخلفيات الثقافية والتاريخية المختلفة ، ولهذا اذا أراد الباحث أن يدرس الحلول المطروحة فى عدة بلاد ، أن يكون على وعى بالفلسفة العامة التى تحكم هذه النظم التعليمية ، ويؤكد أيضا على أنه لا توجد طريقة واحدة لدراسة التربية المقارنة ، بل عدة طرق تتناسب وطبيعة المشكلات المطروحة (٢١) ٠

ولهذا يقوم أسلوب «كاندل» المنهجى على أربع مراحل متميزة هى :

١ - الوصف ، ويتناول فى هذه المرحلة الاجابات المختلفة بصورة نظرية وتطبيقية لمشكلة أو عدة مشكلات مشتركة فى الدول موضع الدراسة٠

٢ - الشرح أو التفسير ، وذلك من أجل فهم وتحليل الأسباب والقوى الثقافية المسئولة عن احداث الظاهرة التربوية أو التعليمية فى النظام ٠

٣ - التحليل المقارن ، والهدف من ذلك هو مقارنة أوجه التشابه وأوجه الاختلاف بين هذه النظم التعليمية وبيان الأسباب التى أدت الى ذلك.

٤ - الوصول الى مبادىء عامة ومحددة ، وهذه الخطوة تعنى وضع الفلسفة العامة على أساس ماتم ملاحظته بطريقة نظرية (٢٢) .

ولذا يقول كاندل فى كتابه عهد جديد فى التربية New Era in education أنه من غير الممكن فهم أى نظام تعليمى ، وكذلك الاختلافات بين النظم دون الوصول الى خلفياتهم الثقافية ، واكتشاف المؤثرات التى أدت الى تشكيل هذه النظم بالكيفية التى عليها (٣٣) .

ثالثا : القوى الثقافية الموجهة للتعليم الثانوى الفنى فى اليابان :

ان التقدم الهائل الذى حققته اليابان فى المجال الاقتصادى ، وتأثير ذلك فى بقية النظم المجتمعية اليابانية من جانب ، ودول العالم الأخرى المتقدم منها والنامى من جانب آخر ، دعا الدراسة الحالية للكشف عن أهم القوى والعوامل التى أدت الى هذا النجاح والتقدم الذى تنشده جميع الدول ومنها مصر ، سواء فى المجال الاقتصادى أم التعليمى . نظرا للاعتقاد الشائع بين كثير من الباحثين والمفكرين فى أن أهم أسباب هذا النجاح والتقدم الاقتصادى انما يرجع الى نظام التعليم الفنى ومجالات التدريب فى اليابان.

ولهذا فان من أهم أغراض هذه الدراسة الكشف عن ذلك من خلال الخطوات المنهجية التى سبق عرضها ومحاولة التأكد من صدق هذا الاعتقاد الشائع ، مع محاولة عقد مقارنة بين نظام التعليم الفنى فى كل من اليابان والمانيا .

(أ) الظهير الاجتماعى والتربوى للتعليم الفنى فى اليابان :

ان من أهم الخصائص الثقافية والاجتماعية التى يتميز بها المجتمع اليابانى المعاصر والتى لها التأثير الواضح على بلورة وتحديد نظام التعليم الفنى والتدريب كما بينتها الدراسات (٢٤) والتقارير (٢٥) ذلك الاهتمام الكبير والتركيز من جانب المسئولين على الحاجة الى الاستفادة الكاملة من طاقات وقدرات الشعب اليابانى . فاليابان دولة لها خصائصها وطبيعتها

الجغرافية الخاصة ، وثلاثة أرباع مساحتها مناطق جبلية وغير آهلة بالسكان، وعدد سكانها يفوق ١٢٠ مليون نسمة ، يتركزون فى منطقة مساحتها ٨٠ر٠٠٠ كيلو متر مربع ، تمثل ربع مساحة اليابان الكلية (٣٧٨ر٠٠٠ كيلو متر مربع) والتى تساوى ثلث مساحة جمهورية مصر العربية كلها ·وتمتلك اليابان القليل من المصادر الطبيعية ، ومن ثم كان عليها أن تستفيد الافادة الكاملة من الطاقات البشرية ، ومن مصادرها الطبيعية القليلة من البتـرول والفحم والحديد والقطن والصوف ، والقمح وبعض المنتجات الغذائية الأخرى ، وذلك بالتركيز على الكيف وليس الكم (٢٦) ·

والمصدر الأساسى للطاقة والقوة اليابانية هو مايتوفر لدى الشعـب اليابانى من طاقات خلاقة ومبدعة واصرار وصبر على تحمل الأعباء ، والعمل فى ظروفه المختلفة · وما كان لهذا أن يتم أو يتحقق بدون توحد معظـم اتجاهات أفراد المجتمع اليابانى ووحدتهم الاجتماعية من خلال الظـروف والعوامل التاريخية والجغرافية التى صهرتهم بهذه الكيفية فميزتهم عـن بقية شعوب العالم بهذه الطاقات والابداعات نحو العمل ·

كما أن العناصر السكانية اليابانية ووحدتها الاجتماعية ، تعتبر من أهم الخصائص التى تلفت نظر الباحثين أو الزائرين لليابان اذا حاولوا عقد المقارنات بينها وبين مايدور فى مجتمعات أخرى توجد فيها عناصر بشرية متعددة ، ولكنها لم تندمج مع بعضها وتدب بينها الخلافات الكثيرة المؤرقة للمجتمعات المحلية والسلطات المركزية · وعلى الرغم من الوحدة البشرية للمجتمع اليابانى الا أنه توجد فيه عناصر بشرية غير يابانية الأصل مثل الكوريين (حوالى ١٠٠ر٠٠٠ نسمة ، ولكنهم حصلوا على الجنسيةاليابانية) وغيرهم من الجنسيات الآسيوية المجاورة التى اندمجت الى حد كبير مع أهل البلاد الأصليين · وعلى الرغم مما تؤكده بعض الدراسات من أن هنـاك خلافات محدودة بين الأقليات والسكان الأصليين والتفرقة فى الوظائف والعمل أحيانا ، الا أن ذلك لايمثل شيئا ذا قيمة كبرى بجانب الوحدة الكلية والولاء للمجتمع والعمل المخلص للدولة من جانب جميع الأفراد الأصليين أو الأقلية، الى جانب صدور بعض القوانين واللوائح التى تدعو الى معاملة الجميع بميزان أو معيار واحد (٢٧) ·

ومن الخصائص التى تميز المجتمع اليابانى عن غيره من المجتمعات المتقدمة أيضا ، أنه يتميز بالنظام والاحترام للوظائف والأشخاص والأدوار التى يقوم بها كل فرد ، ويتجسد ذلك فى التمييز فى معاملة الكبار والصغار أو فارق السن ، والوظيفة أو المكانة سواء فى الشركات والمؤسسات الانتاجية أو الخدمية كالمؤسسات التعليمية ، وتنعكس آثار كل ذلك على المجتمع بأسره سواء بين الشخصيات العامة أو عامة الناس ٠

ومن الخصائص الأخرى أيضا ، التماسك الاجتماعى والسلوكيات المحسوبة والضرورية لكل فرد أن يلتزم بها فى مجتمع يتسم بالازدحام السكانى والمدنية ٠ ونتيجة لهذا الالتزام بالسلوكيات الاجتماعية المحسوبة، فان أى فرد يمكنه أن يسير ليلا أو نهارا فى وسط أى مدينة يابانية دون خوف من أى نوع ، نظرا للحركة المستمرة ، والازدحام والسلوك المنضبط فى الشارع من جميع الأفراد وكأنهم ينفذون أمرا قضائيا ٠

ومن الخصائص المميزة للشعب اليابانى أيضا ، والتى يمكن أن تكون من الميراث الثقافى التى ورثته اليابان من جارتها الصين ، تلك الاتجاهات الغالبة على جميع فئات الشعب وسلوكياته ، بتفضيل ادراك الفرد وتقديره باعتباره عضوا فى جماعة وليس كفرد فى حد ذاته ، وهو مالاينفق مع الاتجاهات التقدمية الغربية التى تؤكد على فردية الفرد ، وتفرده عن جماعته وعن الأفراد الآخرين ٠

وتمشيا مع هذا الولاء الذى يظهره المواطنون نحو وطنهم ، والعمال نحو شركاتهم ومؤسساتهم ، فان الشركات والمؤسسات الصناعية والاجتماعية بدورها كونت لنفسها نماذج محددة الاتجاهات والسلوكيات التى يتبعها العاملون فيها ٠ وهذا بالطبع شىء هام بسبب التقاليد والنظم الراسخة فى مؤسسات العمل اليابانية التى تسير وفقا لمبدأ (العمل مدى الحياة) مادام الانسان قادرا على ذلك ، وهو مانجده متحققا فى كثير من الشركات اليابانية حتى الآن (٢٨) ٠

هذه الاتجاهات من جانب ، والوعى القومى بالنسبة لتطوير ورفع كفاءة القوى البشرية اليابانية من جانب آخر ، قاد الشركات والمؤسسات اليابانية الى الانفاق بسخاء على مجالات التدريب واعادة التدريب للعاملين

فيها · ولهذا فان حوالى ٧٥٪ مما يتم انفاقه على البرامج التدريبية فى مجالات التعليم الصناعى ومؤسساته المختلفة يأتى من الصناعة ، والباقى من الحكومة (٢٩) ·

وتود الدراسة الحالية أن تؤكد فى هذا المقام ، على أن العامل الماهر فى اليابان لايتوقع منه فقط أن يكون خبيرا فى مهارة واحدة وأن يبعد عن الجوانب الأخرى أو يتغافلها ، بل يتوقع منه بجانب ذلك أن يكون قابلا للتطوير والتعديل بشكل مرن فى اتجاهاته نحو المهارات الأخرى من أجل المساهمة الحقيقية والفعالة نحو مؤسسته بشكل خاص ووطنه بشكل عام · ولهذا السبب فان المؤسسات الصناعية اليابانية تعمل على توفير كل مايلزم التدريب والتعليم قبل الخدمة وأثناء الخدمة من برامج متطورة ·

هذا الاقتران بين التعليم والتدريب قبل وأثناء الخدمة مع الاتجاهات الاجتماعية اليابانية الجيدة نحو العمال ، والتى أصبحت لها جذور تاريخية بسبب هذا الولاء للمجتمع ومؤسساته والوحدة الاجتماعية بين فئاته ، أوجدت مناخا صالحا للعمل حتى أنه أحيط بطقوس خاصة تشبه تلك الطقوس الدينية فى قوتها وثباتها ·

أيضا من الأمور الهامة التى يمكن الخروج بها ، والتى تمثل احدى الخصائص التى تميز المجتمع اليابانى ، تحكم الرجال وسيطرتهم على فرص العمل ، وهو أيضا له علاقة بالمستوى التعليمى والتدريبى للرجال والنساء على حد سواء · ونتيجة منطقية لذلك ، نجد أن بعض النساء المتميزات فى التعليم والتدريب يتم تعيينهن فى بعض الشركات الكبرى ، ولكن رغم ذلك تظل النظرة الى وظائفهن على أنها مؤقتة ، حيث يتوقع منهن عدم الاستمرارية فى العمل بسبب الزواج وتكوين أسرة ·

ولهذا فان الحكومة اليابانية أصدرت بعض القوانين واللوائح التنظيمية للعمل لتساوى بين الرجال والنساء فى فرص العمل والتوظيف ، وهو ماشجع بعض الشركات لتعيين بعض النساء فى وظائف هامة ، كانت دائما من نصيب الرجال · كما أن قوانين رعاية الأمومة والطفولة حفظت للمرأة اليابانية حقوقها ووظيفتها بعد عودتها من فترة رعاية الطفولة · وعلى الرغم من هذه

الجهود الحكومية تجاه المرأة الا أن الضغوط الاجتماعية والثقافية والعادات والتقاليد اليابانية مازالت ضد عمل المرأة وضد مساواتها بالرجل (٣٠) ٠

الظهير التربوى لنظام التعليم الفنى فى اليابان : تعتبر اليابان - من المنظور الادارى أو الحكومى - مجتمعا شديد المركزية ، على الرغم من أنها دولة تنقسم الى مقاطعات وأقاليم كما هو الحال فى بعض الدول الأوروبية ٠ كما أن المواطن اليابانى يشعر دائما بالفخر والاعتزاز بموطنه وانتمائه لمنطقته ، الا أن حكومة طوكيو لها الحق فى السيطرة على باقى المقاطعات والمحليات على مستوى الدولة ٠

وبالنسبة للنظام المدرسى ، على سبيل المثال ، فان وزارة التعليم تقدم دليل العمل القومى للمناهج المدرسية من أجل ضمان تحقيق مستوى قومى للتعليم ٠ وفى الوقت نفسه تعمل على تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية٠ وبمعنى آخر ، فان اعداد المناهج على المستوى القومى يمثل خاصية مميزة للمدارس اليابانية منذ سنوات طويلة ٠ كما يتميز النظام التعليمى بالمنافسة الشديدة بين التلاميذ والطلاب بدءا من مرحلة رياض الأطفال وخلال التعليم الالزامى والمرحلة الثانوية الدنيا لمدة ٩ سنوات (من ٦ سنوات الى ١٥ سنة) ، ثم خلال المرحلة الثانوية العليا من سن ١٥ - ١٨ سنة ، ثم الجامعة، والكليات العليا أو معاهد التعليم الفنى فيما بعد التعليم الثانوى ٠

وعلى الرغم من أن بنية التعليم اليابانى الخارجية تشبه الى حد كبير نظيرتها فى الولايات المتحدة الأمريكية لتأثير الأخيرة على الأولى بعد الحرب العالمية الثانية ، الا أن البنية الداخلية لمؤسسات التعليم اليابانية تختلف الى حد بعيد عن تلك التطبيقات التى تتم فى نظيرتها الأمريكية ٠

فعلى سبيل المثال ، فان المدارس اليابانية تتميز بخاصية الانضباط والالتزام بالنسبة لمناهج التعليم ، حيث يتم توصيف ذلك بواسطة وزارة التعليم على المستوى القومى ، ولكى تحقق تلك المناهج الهدف منها فلابد أن يستمر العام الدراسى ٤٠ أسبوعا ، كما أن الوقت المخصص لليوم الدراسى يعتبر أطول من أى يوم مدرسى فى معظم الدول المتقدمة الأخرى ٠ وخلال عامهم الدراسى ، يتميز أطفال اليابان بتحقيق نسبة تحصيل عالية جدا فى

اللغة اليابانية والرياضيات ، كما يتعودون على أفضل العادات واحترام العمل والنظام لاعدادهم كقادة للعمل المستقبلى (٣١) ٠

وعلى مستوى المرحلة الثانوية الدنيا فان أكثر من ٩٦٪ من مدارسها تخضع للاشراف المباشر للسلطات التعليمية المحلية ، ولهذا فان المدارس الخاصة غير مألوفة على مستوى هذه المرحلة التعليمية ، بعكس المرحلة الثانوية العليا ، حيث تنتشر المدارس الخاصة وبينها تنافس شديد لجذب أكبر عدد من الطلاب لاعدادهم للحصول على أفضل الأماكن فى الكليات والجامعات ذات المكانة العالية فى نظر المجتمع ، ولقد وصل عدد هذه المدارس الخاصة الى ٢٨٪ من نسبة المدارس الحكومية ٠ الا أن بعض المدارس الخاصة الراقية تضم المرحلتين الثانوية الدنيا والثانوية العليا فى اطار واحد ولمدة ٦ سنوات (٣٢) ٠ وهذه النوعية من المدارس تضم نسبة ضئيلة من التلاميذ ، وهى تشبه الى حد كبير المدارس الخاصة والراقية بانجلترا English Public schools

وعلى الرغم من عدم وجود امتحانات على المستوى القومى لدخول التعليم العالى ، فان البديل هو تلك الصيغ الامتحانية التى تعقدها المؤسسات والشركات المتخصصة وذات الصلة بطبيعة الدراسة ٠ ويتم تصحيح هذه الامتحانات بالكمبيوتر وترسل النتائج للطلاب وأولياء أمورهم ليقفوا على مستوياتهم التحصيلية والعلمية مقارنة بغيرهم من الطلاب لتحديد فرصتهم فى الحصول على مكان فى احدى الجامعات المرموقة ٠

ان دخول الجامعات اليابانية بواسطة نظم الامتحانات التى تقدمها تلك المؤسسات ينطوى على مخاطرة ومنافسة شديدة أمام اليابانيين ، ولذلك يسمونها (جحيم الامتحانات) Examination Hell ٠وأفضل الجامعات فى نظر اليابانيين – التى تضمن لهم فرص عمل جيدة ومكانة مرموقة ودخل مرتفع – لأكبر الشركات الصناعية ، أو التى تخضع لبعض وزارات الدولة٠ ولكى يضمن اليابانيون الحصول على هذه الميزات ، فانهم يضحون بالكثير من الجهد والمال فى سبيل الحصول على تعليم جيد لأبنائهم ٠

ان مايمكن أن يلاحظ من تطور على التعليم اليابانى فى الفترة الأخيرة. هو الحرص الشديد من جانب الدولة والأفراد على تقديم خدمة تعليمية

مجانية ومتطورة من جانب الدولة ومؤسساتها ، والتزام شديد من جانب الآباء والأبناء للاستفادة من هذه الفرص المتاحة ، حتى أن ٩٤٪ من أبناء المجتمع اليابانى يستمرون فى تعليمهم بدون انقطاع حتى سن ١٨ سنة ، وهو ما يغطى المرحلة الالزامية من ٦ ـ ١٥ سنة ، ثم الثانوية العليا من ١٥ ـ ١٨ سنة . ويتم تحصيل مصروفات التعليم بالمرحلة الثانوية العليا من الأباء ، وهى تعتبر مصروفات رمزية بالقياس لما تدفعه الدولة من دعم للتعليم والتدريب ، الا أن مصروفات هذه المرحلة فى التعليم الخاص تعتبر مرتفعة جدا ، على الرغم من مساهمة الدولة فى دفع نصف مرتبات المعلمين العاملين فى هذه المدارس الخاصة .

ومن شواهد حرص الأباء واهتمامهم بالتعليم ، وحصول أبنائهم على مكان فى جامعة مرموقة فانهم يرسلونهم الى احدى هذه المدارس الخاصة فى الفترة المسائية لبعض أيام الأسبوع ولمدة ٤ ساعات فى الليلة الواحدة للاستزادة العلمية بجانب مايقدم لهم فى المدارس الحكومية .

وبالنسبة للغالبية العظمى من الطلاب الذين يستمرون فى التعليم بعد سن ١٥ سنة ، فان أمامهم نمطين من التعليم الثانوى الأعلى وهما التعليم الأكاديمى العام ثم التعليم الفنى . ففى عام ١٩٨٥ كان حوالى ٧٢٪ من الطلاب فى اطار نمط التعليم الأكاديمى العام والذى يعنى خلوه من التعليم الفنى ، على الرغم من أن بعض المدارس الثانوية العامة وذات المكانة المرتفعة تقدم بعض موضوعات للتعليم الفنى فى اطار تعليمها الأكاديمى مما يجعل طلابها يقبلون فى التعليم العالى بسهولة . كما أن حوالى ٢٧٪ من طلاب المرحلة العمرية ١٥ ـ ١٨ سنة بالتعليم الثانوى الفنى والذى يعدهم بالدرجة الأولى للعمل مباشرة فى الشركات والمؤسسات اليابانية ، حيث يلتحقون ببرامج تعليمية فى مجال المحاسبة ، والأعمال المكتبية ، والرسوم والتصميمات ، والمعلومات التكنولوجية ثم الزراعة . الا أن الحكومة اليابانية اتجهت فى السنوات الأخيرة الى تعديل سياستها نحو التعليم الفنى ، وحاولت ادخال بعض العلوم الأكاديمية بجانب البرامج المرتبطة بالعمل مباشرة ، عندما وجدت أن نسبة المقبولين فى التعليم الفنى انخفضت من ٤٠٪ فى السبعينات الى ٢٧٪ فى الثمانينات (٣٣)

(ب) التعليم الفنى والتدريب فى اليابان :

تعد المؤسسات الصناعية اليابانية المسئولة بحق عن التعليم الفنى والتدريب فى اليابان ، حيث تشارك به بنسبة ٧٥٪ من الميزانية المقررة له ٠ بينما النسبة الأخرى ٢٥٪ فانها مشاركة بين المؤسسات التعليمية سواء كانت عامة أم خاصة والتى تخضع مباشرة لوزارة التعليم ، الى جانب مساهمة بعض المؤسسات والمعاهد التى تشرف عليها وزارة العمل ٠ ولهذا فان المؤسسات الصناعية تشرف على المقررات الفنية بالتعليم الثانوى الأعلى، والكليات التقنية ، ومؤسسات التدريب الخاصة بها ، الى جانب المدارس الفنية الملحقة بها ٠ بينما تشرف وزارة العمل وغيرها من المؤسسات ، على مراكز التدريب الفنى ، وكليات التدريب الفنى ومراكز تطوير وتنمية الخبرات الفنية ٠ كما تشرف وزارة العمل على معهد التدريب الفنى والذى يعتبر من المؤسسات والمعاهد الهامة فى تدريب المساعدين الفنيين للمؤسسات العامة والخاصة ، وكذلك للمؤسسات الصناعية ٠

ويتم تقديم مقررات التعليم الفنى والتدريب خلال النظام التعليمى بواسطة مدارس التعليم الثانوى الفنى ، والتى تقابل مرحلة التعليم الثانوى الأعلى ، وتضم طلابا فى المرحلة العمرية من ١٥ - ١٨ سنة ٠ ومعظم هذه المدارس تقدم مقررات للتعليم الفنى فقط ، بينما تقدم بعض المدارس الثانوية الفنية مقررات أكاديمية بجانب المقررات الفنية ٠ كما أن معظم مدارس التعليم الثانوى الفنى تسير وفقا لنظام اليوم الكامل ، حيث بلغت نسبة الطلاب الذين يدرسون وفقا لهذا النظام حوالى ٩٥٪ عام ١٩٨٤ ، وهذا الى جانب نسبة من طلاب التعليم الثانوى الفنى يدرسون وفقا لنظام (الدراسة لبعض الوقت) Part-Time حيث تمتد بهم الى ٤ أعوام أو أكثر بدلا من ٣ أعوام وفقا لنظام اليوم الكامل (٣٤) ٠ ومن أمثلة المدارس الثانوية الفنية المشهورة فى اليابان ، المدرسة الثانوية الفنية بطوكيو ، والتى تضم حوالى ٩٥٠ طالب وطالبة ، ويبلغ عدد الطالبات ١٣ طالبة فقط من العدد الكلى ، حيث تقبل المدرسة عدد ٣٠٠ طالبا وطالبة كل عام ، ويكون منهم ٢٠٪ مقبولين بتوصية من مدارسهم الثانوية الدنيا ، بينما ٨٠٪ يقبلون وفقا لنظام امتحانات القبول التى تعقدها هذه المدارس لجميع الطلاب فى يوم واحد للقبول فى المرحلة الثانوية العليا ٠ هذه المدارس الثانوية الفنية ومقرراتها الدراسية يمكن تصنيفها الى ٦ مجالات للدراسة هى : المجال

التقنى أو الصناعى ، المجال التجارى ، المجال الزراعى ، مجال الاقتصاد المنزلى ، مجال التمريض ٠

الا أن العدد الأكبر من الطلاب يقبلون على المجال التجارى ، حيث وصل عددهم ٥٦٠ر٠٠٠ معظمهم من البنات ، يتلوه فى الكثرة العددية المجال التقنى أو الصناعى ويضم حوالى ٤٩٠ر٠٠٠ معظمهم من البنين ٠ والجدير بالملاحظة ، أن نسبة من يستكملون تعليمهم الثانوى الفنى دون تسرب ، أعلى من نسبة من يستكملون تعليمهم الثانوى العام أو الأكاديمى ٠ حيث كانت نسبة المتسربين من التعليم الفنى ٢ر٤٪ فقط من العدد الكلى الملتحق بمدارس التعليم الثانوى الفنى عام ١٩٨٣ ٠ الا أن هذه النسبة المحدودة كانت موضع الاعتبار والاهتمام من جانب الحكومة اليابانية ووزارة التعليم ، حيث أوصى المجلس القومى للتعليم فى اليابان الى ضرورة اعطاء الأولوية للقبول فى الجامعات لخريجى التعليم الثانوى الفنى أو الدارسين لبعض مقررات التعليم الفنى بجانب التعليم الأكاديمى (٣٥) ٠

(ج) مناهج التعليم الثانوى الفنى فى اليابان : تحتوى مناهج التعليم الثانوى الفنى على مقررات عامة الى جانب مقررات التعليم الفنى ، وتبلغ نسبة المقررات العامة حوالى ٦٠٪ من ساعات الخطة الدراسية ، وتشمل اللغة اليابانية ، الدراسات الاجتماعية ، الرياضيات ، العلوم ، اللغة ، الأجنبية (غالبا اللغة الانجليزية) ، التربية الفنية ثم التربية الرياضية ٠

بينما تبلغ نسبة المقررات الفنية حوالى ٤٠٪ من ساعات الخطة الدراسية ، وتشمل المجالات الست التى سبق ذكرها ، ويمكن توضيح المقررات التى يضمها المجال التقنى على سبيل المثال : حيث تضم التخصصات التالية: الماكينات أو الآلات ، والأجهزة الكهربية ، والالكترونات ، والتصميمات المعمارية ، والهندسة المدنية ، ثم الصناعات الكيميائية (٣٦) ٠

والجدير بالذكر أن محتوى المجال الفنى فى التعليم الثانوى اليابانى يتصل مباشرة بطبيعة الوظائف المعدة سلفا بالمؤسسات المختلفة بالمجتمع والتى تنتظر الخريجين من هذه المدارس الفنية ٠ ولهذا فان على الطلاب قبل استكمال دراستهم بالتعليم الثانوى الفنى أن يدخلوا فى المنافسات

الامتحانية التى تعقدها تلك الشركات والمؤسسات اليابانية لتكشف عن قدراتهم فى المجالات التالية بالنسبة للمجال التقنى أو الصناعى : مجال تقنيات التسخين ، توصيلات الغاز ، الطباعة والتجليد ، المعلومات الخاصة بتقنيات الترخيص ٠

أما بالنسبة للمجال التجارى ، فان الامتحانات تركز على كشف قدرات الطلاب فى مجالات الكتابة بأشكالها المختلفة ، الطباعة والتجليد ، القانون التجارى ، التسويق ، أساسيات التنظيم وحفظ الملفات وتنظيم المعلومات بواسطة الآلات الكاتبة والكمبيوتر ٠

وتؤكد الدراسات على أن مدارس التعليم الثانوى الفنى باليابان مجهزة تجهيزا شاملا وكافيا ودقيقا وعلى أحدث ما وصلت اليه التكنولوجيا الفنية والتقنية فى شتى المجالات ، سواء كان ذلك فى المجال الأكاديمى والفنى ، أم المجال الفنى فقط ٠ وهذا سهل الى حد كبير قبول طلاب التعليم الثانوى الفنى بالتعليم العالى ، ورفع مكانة هذا النوع من التعليم مقارنة بالتعليم الثانوى العام أو الأكاديمى ٠ وهذا ماتؤكده الأعداد المرتفعة الملتحقة بالتعليم الثانوى الفنى وخاصة فى المجالين الصناعى والتجارى ، حيث وصل عدد الطلاب فى هذين المجالين الى ٢٦٥ر٠٠٠ طالب وطالبة عام ١٩٨٧ (٣٧)٠

(د) فرص التوظيف لخريجى التعليم الثانوى الفنى فى اليابان :
بعد استكمال الطلاب لدراستهم بالتعليم الثانوى الفنى (فى مجالاته الستة السابق ذكرها) يذهب معظمهم الى العمل مباشرة وبدون صعوبات لأنهم تلقوا تدريباتهم الفنية فى الشركات والمؤسسات الانتاجية المختلفة ، والتى تنتظر تخرجهم للالتحاق بالتدريب والعمل ٠ الا أن عددا قليلا قد لايجدون العمل الذى يتفق ورغباتهم أو طموحاتهم ، ولهذا فانهم يلتحقون بمدارس فنية متخصصة فى البرامج التدريبية أو يلتحقون بالكليات التقنية المتوسطة أو بالجامعات لاستكمال دراستهم وبرامج تدريبهم المتقدمة ٠

والمثال التالى يوضح مدى استجابة سوق العمل للخريجين من التعليم الثانوى الفنى ، وكذلك نسبة الملتحقين بالدراسات الفنية المتقدمة سواء بالكليات أو المراكز التدريبية أو الجامعات : ففى احدى المدارس الثانوية

الفنية بطوكيو ، تخرج عدد ٣٦٠ طالبا وطالبة ، ذهب منهم ٢٥٠ خريجا للعمل مباشرة ، حيث كان أمامهم ١٣٠٠ فرصة عمل شاغرة ومناحة لهم ، ثم ذهب ٢٠ منهم الى الجامعة أو الكليات المتوسطة ، و٢٠ آخرون ذهبوا الى مدارس التدريب المتخصصة ، و ٢٠ آخرون التحقوا ببعض الفصول الدراسية ليعدوا أنفسهم لمدة عام لاجتياز اختبارات القبول الجامعية ٠

(ه) مؤسسات للتعليم الفنى بعد المرحلة الثانوية الفنية باليابان :

زيادة فى الاهتمام بالتعليم الفنى باليابان ، عملت وزارة التعليم على انشاء مؤسستين تعليميتن تشرف عليهما الوزارة بشكل مباشر وهما : الكليات التقنية Technical Colleges ومدارس التدريب المتخصصة Special Trainnig Schools ، حيث يوجد عدد ٦٢ كلية تقنية أو كما يسميها البعض بالكليات التكنولوجية ، والتى بدأ العمل بها منذ عام ١٩٦١ ، وكان الهدف من انشائها هو توفير الفنى المزود بأعلى القدرات التكنولوجية فى مجال محدد ووفقا لمتطلبات المؤسسات الصناعية اليابانية (٣٨) ٠ وبالفعل استطاعت تلك الكليات التقنية أن تمد المؤسسات الصناعية اليابانية بالعدد اللازم من الفنيين المدربين والمجهزين بأعلى القدرات التكنولوجية ، حيث تخرج حوالى ٤٦٫٠٠٠ طالبا وطالبة عام ١٩٨٤ منهم ١٥٠٠ طالبة فقط ، وتم توزيعهم جميعا على المؤسسات اليابانية ٠ ونظرا لأهمية هذه الكليات التقنية أو التكنولوجية للمؤسسات الصناعية والانتاجية فى اليابان ، ونتيجة لعدم وجود خطط مستقبلية لزيادة عددها ، فان هناك خططا مستقبلية لزيادة عدد الاقسام داخل هذه الكليات ، وبالفعل تم فتح ٥ أقسام للمعلومات التكنولوجية ١٩٨٧/٨٦ للوفاء بمتطلبات الخطط القومية ٠ وتقبل هذه الكليات طلابها من خريجى المرحلة الثانوية الدنيا ، لينضموا الى برنامجها الدراسى والممتد الى ٥ سنوات (تقابل المدارس الثانوية نظام السنوات الخمس فى مصر) لاعدادهم بشكل متكامل ومتعمق بحيث لاتقل كفاءة خريج هذه الكليات عن مستوى خريج الجامعة ٠

وتمشيا مع فلسفة التعليم الفنى والتدريب فى اليابان ، فان طلاب هذه الكليات مطالبون بتخصيص بعض الوقت لدراسة مقررات عامة بجانب التخصصية ، عملا بالتوصية التى قدمتها الكلية الوطنية للتكنولوجيا بطوكيو

Tokyo National College of Technology وهى احدى أهم الكليات التكنولوجيةفى اليابان والتى تؤكد على أن «المعارف الواسعة للموضوعات العلمية المختلفة ضرورية لاعداد الرجل المبتكر للتكنلوجيا» · ولهذا فان طلاب هذه الكليات يدرسون المجالات العامة التالية ، كأساس ضرورى لدراستهم الفنية والتكنولوجية وهى : اللغة اليابانية ، اللغات الأجنبية (الانجليزية والألمانية) ، التاريخ ، القانون ، الاقتصاد ، الموسيقى والفن ، الى جانب الرياضيات والفيزياء والكيمياء والتى تعتبر من الموضوعات الرئيسية التى يركز عليها التعليم اليابانى بعامة والفنى بخاصة ، حيث يتوفر لهذه التخصصات جميع الأدوات والأجهزة الحديثة فى المجال (٣٩) ·

ويدفع الطلاب رسوما دراسية قليلة بهذه الكليات ، حيث تتحمل الحكومة معظم المصروفات ، كما أن نسبة التسرب من هذه الكليات محدودة جدا ، وخريجوها لايجدون أية صعوبات فى ايجاد العمل المناسب ، ولذا فان عددا قليلا منهم يذهب للجامعة ، ويقبلون بالسنة الثالثة الجامعية فى الكليات والأقسام المتصلة بتخصصاتهم ·

أما المؤسسة الثانية والتى تخضع لوزارة التعليم اليابانية ، وتتعلق بالتعليم الفنى ، فهى مدارس التدريب المتخصصة ، والتى بلغ عددها ٣٠٨٩ مدرسة عام ١٩٨٦ وتضم حوالى ٥٨٧ر٠٠ طالبا وطالبة · ومدة الدراسة بهذه المدارس المتخصصة عام واحد على الأقل ، وعامين فى الغالب الأعم وأحيانا لمدة ثلاثة أعوام فى بعض التخصصات · ومعظم طلاب هذه المدارس يبلغون ١٨ عاما فأكثر ، أى بعد انتهاء المرحلة الثانوية العليا ، وتقدم مقررات دراسية فى ٨ مجالات رئيسية هى : المجال التكنولوجى ، الزراعى ، الطبى ، التجارى ، الصحى ، التعليم والرعاية الاجتماعية ، الاقتصاد المنزلى ، ثم الثقافة التربوية · ويشتمل كل مجال على عدة مجالات فرعية تتمثل فى الأقسام المختلفة بالمدارس · فعلى سبيل المثال ، يشتمل المجال التكنولوجى على المجالات الفرعية التالية : الكهرباء والأعمال الالكترونية ، الاتصالات اللاسلكية ، ميكانيكا السيارات ، هندسة الطائرات ، هندسة بناء السفن ، ثم الطباعة ·

ويوجد حوالى ٩٠٪ من العدد الكلى (٣٠٨٩ مدرسة) من هذه المدارس

خاضع للقطاع الخاص ، حيث يدار بواسطة أفراد أو مؤسسات خاصة ٠ كما أن حوالى ٥٦٪ من العدد الكلى (٥٨٧ر٠٠٠ طالبا وطالبة) من البنات، و٤٤٪ من البنين (٤٠) ٠ ولقد زاد الاقبال على هذه المدارس فى السنوات الأخيرة ، وارتفعت مكانتها الاجتماعية فى المجتمع اليابانى نظرا للطلب الشديد على خريجى هذه المدارس ، وكذلك الوظائف المرموقة التى يحصلون عليها وبسرعة أكثر وأفضل من بعض خريجى الجامعات أو الكليات المتوسطة٠ الى جانب تخلص طلاب هذه المدارس من جحيم الامتحانات المعروف باليابان٠ كما أن هذه المدارس على اتصال وثيق بالمؤسسات والمصانع والشركات لتقف على متطلباتها الحقيقية ، وتحاول أن تلبى ذلك بتقديم المقررات الدراسية التى تعطى هذه الاحتياجات ٠

أما بالنسبة للمدارس متعددة الأغراض Miscellaneous schools

فيوجد منها ٤٣٠٠ مدرسة ، تضم ٥٣٠ر٠٠٠ طالبا وطالبة ، وتقدم مقررات دراسية متعددة وشاملة مثل : قيادة السيارات ، الطباعة والتجليد ، حياكة الملابس ، الطهى ، تعليم اللغات الأجنبية ، لعب الأطفال والوسائل التعليمية للعب الأطفال ٠

ويوجد ثلث عدد طلاب هذه المدارس من خريجى المدارس الثانوية العليا والراغبين فى اعداد أنفسهم لمدة عام لاجتياز اختبارات القبول بالجامعات٠ ومدة الدراسة بهذه المدارس تختلف من تخصص لآخر ، ولكنها فى الغالب لمدة عام أو أكثر ٠

(و) بعض السمات التى يتميز بها التعليم الفنى والتدريب فى اليابان:

* يتضح مما سبق أن هناك اهتماما كبيرا من جانب المؤسسات الانتاجية بعامة ، والصناعية بخاصة بالتعليم الفنى والتدريب فى اليابان عنه من دول متقدمة أخرى ، وهو ماتوضحه بعض الدراسات ، من أن أصحاب العمل اليابانيين حريصون جدا على اعداد وتدريب وتوفير قوة العمل الضرورية واللازمة لمؤسساتهم وفقا لمتطلبات الحاضر والمستقبل ، وفى ضوء ذلك ، فان الشركات الكبرى وعددا من الشركات الصغيرة قامت بتطوير استراتيجيات العمل وخطط وبرامج التدريب اللازمة له (٤١) ٠

* ان المفهوم الياباني للتشكيل المهارى للعامل يختلف عن المفهوم الغربى للتدريب الفنى ، حيث يؤكد بعض المهتمين بهذه القضية أن المفهوم الياباني للخبرة يتصف بالجوانب العقائدية ، وهو مفهوم شامل للعديد من الأفكار الأخرى كالتعليم والتدريب والخبرات الشخصية (٤٢) · ولهذا فان الشركات اليابانية ومن خلال برامجها تستخدم كلمة education بكثرة، والتى يعنون بها تطوير وايجاد قوة العمل ذات التعليم العالى ، والمهارات الجيدة ، والسريعة التفاعل والتواؤم ، والمرونة ، ثم المجددة ، والتى سوف تعمل وتساهم فى دعم هذه الشركات اليابانية ·

* أن أرتفاع أسعار الطاقة ، وزيادة التقدم التكنولوجى فى مجال الصناعة دفعا بالشركات الصناعية اليابانية للتركيز على برامج التدريب ، واعادة التدريب ، حتى أصبح من المألوف فى الشركات اليابانية أن يتحول الفنيون من مجال هندسى لآخر ، ومن مجال الصناعات الضخمة الى الصناعات الدقيقة ، ومن أصحاب الياقات الزرقاء الى أصحاب الياقات البيضاء داخل هذه الشركات ·

* يرفض اليابانيون التصنيف الذى يستخدمه الغرب (فنى ماهر ، نصف ماهر ، غير ماهر) ، ولكنهم يستخدمون تصنيفهم الخاص ، ووفقا لمتطلبات السوق والصناعة بالعامل الماهر وغير الماهر فقط (٤٣) ·

* الاهتمام الكبير من جانب الشركات اليابانية الكبرى بما يسمى اقتراحات ومخططات العاملين staff suggestion schemes بهذه الشركات لتطوير الانتاج واختيار الأساليب الجيدة والمفيدة ، وذلك من خلال عقد حلقات المناقشة والحوار التى تضم كل العاملين بالشركة من القاعدة للقمة ، وهو ماتعتبره بعض الشركات جزءا من التربية المستمرة ، أو التعليم المستمر داخل الشركة ، أو العمليات التدريبية الحقيقية حيث الاستفادة المتبادلة بين جميع المستويات ·

* ميزة أخرى للشركات والمؤسسات اليابانية ليست فى غيرها من الدول الصناعية المتقدمة والتى تسمى بالضمان الوظيفى لمدى الحياة Life-Time Employment والتى تضمن للشركات قوة العمل واستمراريتها

وتضمن للعامل استقراره الوظيفى · وعلى الرغم من أن هذه الخاصية متحققة بالفعل ، الا أن هناك بعض القواعد التنفيذية لها ، وهى :

أولا : أنها تضمن العمل حتى سن ٥٥ سنة أو ٦٠ سنة داخل الشركة، ثم يمكن للكثير ممن وصلوا لهذه السن أن يستمروا فى العمل بنفس الشركة ولكن فى درجات مالية أقل مما وصلوا اليه ، أو يمكنهم الالتحاق بوظائف أخرى لبعض الوقت وفى مكان آخر ·

ثانيا : أن عددا محدودا من العمال أو الموظفين يستمتعون بمثل هذه الميزات · كما أن الشركات وخاصة الكبرى منها لاتحقق هذا الشرط الا بنسبة تتراوح مابين ٣٠٪ الى ٥٠٪ فقط لمن بلغ سن التقاعد . بينما الشركات الصغرى لاتحقق ذلك الا بنسبة ٢٥٪ فقط ·

ولكن نظرا لأن اليابان وصلت الى مرحلة المواجهة الحقيقية مع مجتمع كبار السن من المؤهلين والخبراء ، فان هناك ضغوطا على هذه الشركات بأن ترفع سن التقاعد · ولهذا جاءت توصية المجلس القومى للتعليم فى اليابان برفع سن التقاعد الى ٦٥ عاما كما هو مطبق فى الوقت الراهن فى عدد قليل من الشركات ، وخاصة شركة ماتسوشيتا Matsushita وشركة National & Panasonic

* أن المؤسسات الصناعية فى اليابان ترتكز على الرجل فى المقام الأول · حيث أن عددا قليلا من النساء يمكنهم الوصول للوظائف الأعلى، ونظرا لارتفاع مستوى المعيشة فى اليابان فان أكثر من نصف الزوجات يعملن فى وظائف لبعض الوقت ، ومعظمهن يعملن فى شركات صغيرة ، وتبدأ الأمهات ذوى الأطفال الصغار عملهن من العاشرة صباحا وحتى الثالثة بعد الظهر وهو موعد مغادرة الأطفال للمدرسة ·

ولهذا صدر قانون المساواة فى فرص العمل بين الرجال والنساء فى المجتمع اليابانى عام ١٩٨٦ ليحض أصحاب الأعمال على عدم التمييز بين الرجل والمرأة فى العمل من حيث التدريب أو التخصص أو الوظائف القيادية والترقيات أو سن التقاعد · بل هناك بعض اللجان الحكومية التى افترضت أن من حق المرأة أن ترفع دعوة قضائية للمطالبة بحقوقها ضد الشركات

التى تميز بين الرجل والمرأة · وبالرغم من هذه القوانين والتوصيات التى انصفت المرأة اليابانية الا أن الواقع يؤكد أن هذا الأمر يحتاج لوقت طويل ليتحول الى حقيقة ·

رابعا : القوى الثقافية الموجهة للتعليم الثانوى الفنى فى ألمانيا : (*)

لقد كان للنمو الاقتصادى فى ألمانيا الأثر الكبير فى جعلها رائدة فى مجال التعليم الفنى · حيث استطاعت أن تتغلب على عوامل هزيمتها فى الحرب العالمية الثانية ، لتصبح الدولة الصناعية والاقتصادية الأقوى فى غرب أوروبا · ولقد علل البعض هذا التقدم الصناعى الكبير ومن ثم المستوى الاقتصادى المرتفع الى اعتماد ألمانيا الكبير ، واهتمامها الخاص بالتعليم الفنى والتدريب · فبينما أخذ خصمها القوى والمنتصر فى الحرب - بريطانيا - يحتضر ، بدأت ألمانيا رحلتها للصعود · وقبل مجيء عام ١٩٨٠ كان دخل العامل أو الموظف فى الشركات الألمانية يزيد بنسبة ٥٠٪ عن نظيره فى الشركات البريطانية · كما أن الدخل القومى كان يزيد بنسبة أكثر من ٣٠٪ عن نظيره البريطانى (٢٤) ·

ولقد تم قيام ألمانيا الغربية الحقيقى بعد الحرب العالمية الثانية ، حيث قامت على أنقاض ثلاثة مناطق كانت محتلة بثلاث جيوش لقوى خارجية هى أمريكا وانجلترا وفرنسا (الحلفاء) لتصبح بعد ذلك دولة موحدة ومستقلة فى الخامس من مايو ١٩٥٥ · ولقد قسمت ألمانيا بعد ذلك الى احدى عشرة مقاطعة أو ولاية · وتقع فى مساحة ٢٥٠ر٠٠٠ كيلو متر مربع ، ولايزيد سكانها عن ٦١ مليون نسمة ، منهم ٤٩٪ بروتستانت ، ٥ر٤٤٪ كاثوليك · كما يوجد حوالى ٤ مليون نسمة من الأجانب يعيشون فى ألمانيا ، نصفهم تقريبا من تركيا ، والنصف الباقى من جنوب أوروبا · أما بالنسبة لاقتصاديات ألمانيا ، فهى تعتمد بالدرجة الأولى على الصناعة ، لوجود مناجم الفحم ، والمعادن والحديد ، وتصنيع الآلات والانتاج المعدنى والكهربائى وتصنيع المواد الغذائية ·

(*) المقصود هنا ألمانيا الغربية فقط وبالتالى لا يتضمن هذا الجزء ما يتصل بما كان يسمى بألمانيا الشرقية « التحرير » ·

(أ) الظهير الاجتماعى والتربوى للتعليم الفنى فى ألمانيا :

ألمانيا دولة ديمقراطية ، ودستورها الفيدرالى جعل الحكم فيها مسئولية مشتركة بين الحكومة الفيدرالية فى العاصمة بون Bonn وادارة المقاطعات الاحدى عشر · ويأخذ الدستور الفيدرالى الاختلافات الثقافية بين المقاطعات بعين الاعتبار ، وهى كذلك موضع نظر التعليم · لذا جعل مسئولية هذه المقاطعات المباشرة على التعليم الابتدائى والثانوى مع بعض الاستثناءات بالنسبة للتعليم الفنى ·

وعلى الرغم من أن انشاء وزارة للتعليم والعلوم لم يتم الا أواخر الستينات ، الا أن النظام الحكومى لم يحدث عليه الا تغييرات طفيفة عن الماضى · ولم تتبع حكومة ألمانيا الغربية النظام المركزى فتعمل على توحيد النظام التعليمى على مستوى الدولة ، بل دائما كان التعليم مسئولية المقاطعات والتى تظهر فيها المركزية واضحة فى هيمنة كل مقاطعة على النظام التعليمى فيها ، وتحاول أن تقدم التعليم لأبناء المقاطعة بشكل أفضل والعمل على تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية ·

وبشكل عام يمكن القول بأن ألمانيا الغربية من المجتمعات المنظمة والمحكومة اداريا بشكل جيد وأن كل مجالات الحياة وخاصة الاقتصاد والتعليم محددة بشكل واضح وبواسطة القانون (٤٥)· ولقد تطور العمل بهذا الشكل حتى أصبح من التقاليد الراسخة أن تكون هناك سياسة واضحة للتعامل بين الحكومة الفيدرالية وحكومة المقاطعات ، حيث يتم تشكيل مجالس استشارية وقانونية من الفنيين والمستشارين من الجانبين لرسم هذه السياسة ووضع التصورات الحقيقية لتنفيذ الخطط المختلفة (٤٦) · ووفقا لهذه السياسة ، فان هناك اتفاقا عاما على أهمية التعليم الفنى والتدريب ، والذى يعتبر بحق جزءا ساسيا من حياة ألمانيا الغربية وشعبها · حيث تساهم فيه الحكومة الفيدرالية، وحكومة المقاطعات ، والعاملون ، واتحادات العمال والأفراد أنفسهم · ولهذا يعتبر التعليم فى ألمانيا من الأمور الهامة التى تهتم بها جميع المصالح فى الدولة ، باعتباره عاملا فعالا فى تحسين فرص المعيشة ·

ولهذا فان ، النظام المدرسى لاتوجد فيه اختلافات كثيرة بين المقاطعات

لاسيما فى مرحلة التعليم الالزامى من ٦ ـ ١٥ أو ١٦ من حيث البنيـــة والتنظيم ، حيث ينقسم الى ثلاث مراحل تعليمية هى : التعليم الابتدائى، والثانوية الدنيا ، ثم الثانوية العليا · حيث يوجد ٩ سنوات للتعليم الالزامى من ٦ ـ ١٥ سنة فى معظم المقاطعات ، وبعضها من ٦ ـ ١٦ سنة · كمـا أن جميع التلاميذ بألمانيا الغربية يحصلون على بعض الصيغ التعليمية أو التدريب حتى سن ١٨ سنة · وتمتد فترة التعليم الالزامى لحوالى ٧٥٪ من تلاميذ ألمانيا لتشمل مرحلة رياض الأطفال والتى زادت أعدادها بشكل كبير فى حقبتى السبعينات والثمانينات ·

والمدرسة الابتدائية كما يطلقون عليها Grandschule تحتوى على الفصول الدراسية من ١ ـ ٤ والتى تقابل المرحلة العمرية من ٦ ـ ١٠سنوات فى معظم المقاطعات الألمانية ماعدا مقاطعتى غرب برلين وبريمين حيث تشتمل المدرسة الابتدائية على الفصول من ١ ـ ٦ وتقابل المرحلة العمرية من ٦ ـ ١٢ سنة · وكما هو الحال فى جميع الدول فان التعليم الابتدائى فى ألمانيا لايخلو من المشاكل ، وأهمها مايتعلق بمشكلة اختيار التلاميذ للمرحـــلة الثانوية الدنيا حيث كان الأمر فى الماضى يتوقف على الامتحانات مما كان يسبب ضغوطا سيئة على التلاميذ والمعلمين · ولكن فى الوقت الحاضر أصبح الأمر فيه شىء من المرونة عندما تم ادخال نظام المرحلة الثانوية الدنيا بعد الابتدائية باعتبارها مرحلة اعداد واختبار للتلاميذ وقدراتهم قبل توجههم للتعليم الثانوى بأنماطه المختلفة ، حيث اعطاء فرصة أكبر للتلاميذ وحتى نهاية المرحلة الابتدائية لتقرير مصيرهم أو اتخاذ الخطوة المناسبة بعـــد ذلك سواء بالتوجه للتعليم الثانوى الأكاديمى أم الفنى ، وبناء على نـــوع من التقييم العادل والدقيق (٤٧) ·

وبمجرد استكمال التلاميذ للمرحلة الابتدائية ، سواء لمدة ٤ سنوات أو ٦ سنوات ، فانهم يتوجهون لنمط من الأنماط المدرسية الثلاثة التالية :

* النمط الأول والذى يسمى بالمدرسة الثانوية الحديثة أو كما يسمونها Hauptschule وتضم حوالى ٤٥٪ من تلاميذ الفئة العمرية من ١٠ ـ ١٥ أو ١٦ سنة ، وذلك لمدة ٥ أو ٦ سنوات فى مدارس تضم هؤلاء التلاميذ الذين لم يجدوا أماكن لهم فى النمطين التاليين · لأن هذا النمط التعليمـى

يعتبر أقل فى المستوى الأكاديمى ، ويوجه اليه كثير من النقد ويطالبون بالغائه أو تعديله بحيث يتلاءم ومبدأ تكافؤ الفرص التعليمية سواء للتلاميذ الألمان أو لأبناء الوافدين ، ولكنه لازال مستمرا وفى طريقه للتعديل ٠

* النمط الثانى والذى يسمى بالمدرسة الثانوية المتوسطة أو كما يسمونها Realschule فانها تضم أكثر من ٢٠٪ من تلاميذ المرحلة العمرية من ١٠ - ١٥ أو ١٦ سنة ، فقد طورت من برامجها وعدلت من خططها خلال فترة السبعينات والثمانينات لتكون بديلا عن النمط الثالث Gymnasium حيث تقدم برنامجها التعليمى لمدة ٤ سنوات من ١٢ - ١٦ - سنة ، كما أن سمعتها الطيبة ومكانتها المستمرة فى الارتفاع تعود الى مناهجها التى تركز بشكل خاص على العلوم والرياضيات واللغات الحديثة ٠ وهو ماجذب أكبر عدد من التلاميذ والآباء لاعتقادهم أن ذلك خير ضمان لاعداد أنفسهم أو أبنائهم لوظائف مستقبلية جيدة أو للمنافسة لدخول التعليم العالى ٠ الى جانب أن الفرص التعليمية أمام المنتهين من المدارس المتوسطة أكبر وفى زيادة مستمرة ، وخاصة أمام أبناء الطبقات العاملة working class ، الذين يفضلون المناهج الواقعية والعملية والتى تتوفر فى هذه المدارس المتوسطة (٤٨) ٠

* أما النمط الثالث Gymnasium والذى يضم حوالى ٢٥٪ من تلاميذ المرحلة العمرية ، فانه يشمل مرحلة عمرية مدتها ٩ سنوات وتقابل المرحلة العمرية من ١٠ - ١٩ سنة ، وهذا النمط حدث فيه عدة تغيرات خلال حقبتى السبعينات والثمانينات سواء من حيث المستوى الاجتماعى للتلاميذ أو من حيث المناهج التى يقدمها ٠ ولقد كانت وماتزال وظيفته الأساسية هى اعداد طلابه لدخول التعليم العالى ، بعد اجتيازهم للامتحانات التى تؤدى الى شهادة الانتهاء من المرحلة الثانوية Arbitur والتى تؤهلهم للقبول فى الجامعة ٠ ولقد زاد عدد الحاصلين على هذه الشهادة من ٥٪ عام ١٩٧٠ الى ٢٢٪ عام ١٩٨٦ ٠ الا أن نسبة كبيرة من هؤلاء الطلاب الذين يمكنهم الالتحاق بالجامعة يفضلون الالتحاق بالتعليم الفنى ومجالات التدريب٠ والأهم من ذلك ، أن بعض تلاميذ هذه المدارس يفضلون الخروج منها عند سن ١٦ للالتحاق بمدارس التعليم الفنى أو للانضمام للمدارس القائمة على أساس التلمذة الصناعية بدلا من الاستمرار فيها حتى سن ١٨ أو ١٩

سنة حتى يتمكنوا من دخول الجامعة · وفى هذه الحالة فان مستقبلهم المهنى يكون مثل هؤلاء الخريجين من المدارس الثانوية المتوسطة · كما تأثرت هذه المدارس مثل غيرها فى المانيا بعزوف التلاميذ عن المدارس ، وهبطت نسبة الالتحاق فى بعض المقاطعات من ٣ر٤ مليون نسمة عام ١٩٧٥ الى ٢ر٧ مليون نسمة عام ١٩٨٥ (٤٩) ·

* وأخيرا فان هناك المدارس الثانوية الشاملة فى قليل من المقاطعات الألمانية Gesamtschulen والتى تضم تلاميذ بنسبة حوالى ٣٪ فقط من الفئة العمرية من ١٠ - ١٦ سنة بعكس نظيرتها فى انجلترا التى تضم ٩٠٪ من تلاميذ هذه المرحلة العمرية ، أو نظيرتها فى السويد والتى تضم حوالى ٩٨٪ من تلاميذ الفئة العمرية من ٧ - ١٦ سنة (٥٠)· وهذه المدارس الشاملة مركزة بالدرجة الأولى فى المقاطعات التى تتجه سياسيا الى الجانب غير المحافظ Less conservatine ، والتى تسيطر عليها حكومات ديمقراطية اشتراكية Social Democratic Governments مثل غرب برلين وبريمين وهامبورج وهيسين · والسبب فى ذلك أن المشجعين على قيام هذه المدارس يؤمنون بأنها وسيلة فعالة لتحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية لجميع التلاميذ بدلا من التمييز الواضح من خلال الأنماط المدرسية التى سبق عرضها ·

كما أن الدستور الفيدرالى وادارة المقاطعات أكدا على وجود مدارس تمثل الأنماط الثلاثة الأخرى فى المقاطعات التى يوجد فيها نمط المدرسة الشاملة ، وذلك لاتاحة الفرصة أمام التلاميذ والأباء لاختيار النمط التعليمى المناسب · الا أن هذا الأمر ينطوى على حقيقة مؤكدة وهى أن ذلك سوف يتيح الفرصة أمام أفضل التلاميذ الى الانضمام لنمط المدارس الأكاديمية الراقية أو الجمنازيوم ·

وبالاضافة الى هذه الأنماط المدرسية الأربعة للتعليم الثانوى بألمانيا، فان هناك العديد من مدارس التربية الخاصة والتى تهتم بالمعاقين بدنيا أو عقليا · وهذه المدارس تضم حوالى ٥٪ من تلاميذ المرحلة العمرية للتعليم الثانوى ، الى جانب وجود نسبة ضئيلة من مدارس التعليم الخاص ·

وقبل الخوض فى التعليم الثانوى الفنى والتدريب بألمانيا ، فانه يجدر

القاء الضوء على المستوى الأكاديمى لطلاب مدارس الأنماط التعليمية الأربعة · حيث تؤكد الدراسات المتاحة أن خريجى المدارس الثانوية الألمانية الأربع يدرسون مواد أكاديمية بمستويات عميقة أكثر عنهم من قرنائهم فى مدارس دول أوروبية أخرى كانجلترا ، حيث يدرسون الرياضيات والعلوم واللغة الألمانية واللغات الأجنبية ، وأن ٩٠٪ من تلاميذ هذه المدارس يتنافسون على الدخول فى الامتحانات التى تعقد فى نهاية الدراسة للحصول على الشهادات العلمية المناسبة للخريجين من كل نمط · وتؤكد نتائج هذه الشهادات أن المستوى الأكاديمى العام الذى يقدم خلال هذه المدارس الألمانية أفضل بكثير مما يقدم فى المدارس الانجليزية ، وأنه أساس جيد للانطلاق بهؤلاء الخريجين لدراسة التعليم الفنى بعد ذلك (٥١) ·

كما أن مدارس ألمانيا الغربية تقدم للتلاميذ توجيهات ودراسات تتعلق بالمقدمات التمهيدية للتعليم الفنى أكثر مما تفعل المدارس الانجليزية ، وذلك من خلال البرنامج التعليمى المعروف باسم Armeitslehre أو التعليم للعمل Education for work ، والذى يقدم فى جميع المدارس بالمقاطعات الاحدى عشر · الا أن هذا البرنامج فى واقعه موجه بالدرجة الأولى لأبناء الطبقات العاملة ـ وكما هو مسمى تعليم قبل الفنى Pre-Vocational الا أنه يحتوى على فترات للخبرة العملية المباشرة والعامة وليس لوظيفة محددة (٥٢) · والهدف من هذا البرنامج على المستوى الرسمى هو اعطاء خلفية عامة عن التعليم الفنى وتوضيح أهميته والمرونة فى اختيار المهنة ، وذلك من أجل اكساب التلاميذ القدرة على استيعاب أهمية هذا التعليم وايجاد أفضل الطرق لمستقبلهم التعليمى ، ثم جعل التلاميذ على وعى بطبيعة الوظيفة والعمل ، ودورهم الهام فى المنزل والمجتمع الكبير على حد سواء (٥٣) ·

ومن أهم الموضوعات الدراسية التى يركز عليها برنامج التعليم للعمل فى المدارس الثانوية الألمانية خارج نطاق مدارس التعليم الفنى : الأعمال الخشبية ، وأعمال المعادن ، ثم أعمال الابرة · الا أن ذلك يختلف من مقاطعة لأخرى ، بل ومن مدرسة لأخرى · كما يقدم هذا البرنامج لتلاميذ التعليم الثانوى للفئة العمرية من ١٣ ـ ١٦ سنة ·

وبشكل عام ، يمكن القول أن برنامج التعليم من أجل العمل والمطبق

فى مقاطعات ألمانيا يواجه ببعض جوانب القصور التى تتمثل فى صعوبة التنظيم لهذا البرنامج مع البرامج الدراسية الآخرى ، وكذلك توفير عدد مناسب من المعلمين المؤمنين بالبرنامج والقادرين على تنفيذه بكفاءة ، والصعوبات الادارية لتنظيم أماكن العمل سواء فى المصانع أو الشركات والتنسيق بينهما وبين الجدول المدرسى ، الى جانب بعض المشكلات المتعلقة بتوفير الأجهزة والآلات وصيانتها ، والأموال اللازمة لذلك ، وكذلك طرق التدريس المناسبة (٥٤) . ونظرا لأن البرنامج مجهز خصيصا لأبناء الطبقات العاملة ، فانه يواجه بصعوبات مادية وتمويلية أكثر ، ويتوقف بخاصة على مدى الدعم الذى يأتى اليه من الخارج أو من الجهات الحكومية الرسمية.

(ب) التعليم الفنى والتدريب فى ألمانيا :

يهدف التعليم الفنى والتدريب بألمانيا الى اعداد الصغار ليكونوا عمالا مهرة ، يأخذون أماكنهم فى العمل مباشرة بعد الانتهاء من التعليم العام ، ولهذا فان معظم التلاميذ الذين يتركون المدارس الثانوية عند سن ١٥ أو ١٦ سنة يكون أمامهم نمطان من التعليم الفنى والتدريب وهما :

* النمط الأول : وهو النظام المزدوج (الثنائى) Dual system والذى ينضم اليه معظم التلاميذ بعد انتهائهم من المرحلة الثانوية الدنيا (التعليم الاعدادى فى مصر) ، حيث يدرسون فيه وفقا لنظام التلمذة الصناعية، والذى يزاوج بين التعليم فى المدارس الثانوية الفنية والعمل فى الشركات والمؤسسات لبعض الوقت مثل نظام التدريب أثناء العمل ودون ترك مكان العمل on-the-Job Training الى جانب الحضور الاجبارى فى مدارس التعليم الفنى حتى سن ١٨ سنة .

* النمط الثانى : والذى ينتظم فيه التلاميذ طوال الوقت فى المدارس الثانوية الفنية ، والذى بدأ يأخذ شهرة فى السنوات الأخيرة ويزداد الاقبال عليه من جانب التلاميذ .

الا أن النمط الأول أو التعليم الفنى والتدريب المزدوج هو المشهور والمقبول من معظم التلاميذ وأولياء الأمور ، نظرا لاعطائه الفرصة للتلاميذ للالتحاق بالعمل حتى قبل تخرجهم من هذا النوع من التعليم على اعتبار أنهم يعملون لبعض الوقت فى المؤسسات الصناعية والشركات أثناء رحلتهم

التعليمية . وهو مطبق فى معظم المقاطعات الألمانية ، ويعتبره معظم التلاميذ الطريق الصحيح للتعليم الفنى والتدريب . كما أن هذا النمط التعليمى يتصف بخاصيتين أساسيتين تميزانه عما يحدث فى معظم نظم التعليم الفنى فى البلاد الأوروبية الأخرى :

أولهما ، وكما سبقت الاشارة الى ذلك ، أن عملية التدريب مقسمة بين أصحاب الأعمال والمؤسسات الصناعية والانتاجية وبين المدرسة اذ يذهب الطلاب لمدة يوم أو يومين الى المدارس الثانوية الفنية بالمقاطعة Berufsschulen حيث التعليم العام والنظرى للتعليم الفنى . بينما يذهبون بقية أيام الأسبوع الى أماكن العمل الخاصة بهم ليحصلون على المهارات العملية فى مكان العمل الطبيعى .

ثانيهما ، أن التعليم الفنى والتدريب فى ألمانيا يأخذ مكانه الطبيعى فى أماكن العمل الحقيقية بالشركات والمؤسسات وليس بالمدارس كما سبق توضيحه .

هذا النظام الخاص بالتلمذة الصناعية Apprenticeship . له جذوره العميقة الممتدة الى العصور الوسطى حيث نظام التلمذة الصناعية الحقيقية ، أو كما نقول الأسطى أو المعلم وتلاميذه فى مجال حرفة من الحرف اليدوية المعروفة . ونجاح هذا النظام يتوقف على مدى التعاون بين الهيئات الأربع المشرفة عليه وهى الحكومة الفيدرالية ، وحكومة المقاطعات ، وأصحاب الأعمال ، ثم الاتحادات العمالية والتجارية .

وفى الوقت الراهن فان ٧٥٪ من تلاميذ المرحلة العمرية من ١٥ - ١٨ يأخذون مكانهم فى هذا النظام المزدوج ، والذى يعنى أنه يضم ١٫٨٠٠٫٠٠٠ متدرب أو تلميذ ، منهم ٤٠٪ من البنات ، وهم جميعا موزعون على مايقرب من ٥٠٠٫٠٠٠ شركة أو مؤسسة معدة خصيصا لهذا الغرض بواسطة الحكومة الفيدرالية .

ويتم تدريب هؤلاء التلاميذ ليغطوا ٤٣٠ تخصصا ، والتى تنحصر فى ١٣ مجالا واسعا من التخصصات ، الا أن هناك تركيزا على عدد قليل من تلك المجالات . كما أن هناك تمييزا واضحا بين البنين والبنات فى توزيعهم

على هذه المجالات الواسعة أو التخصصات الفرعية ، حيث نجد أن البنين موزعون على التخصصات التالية : ميكانيكا السيارات ، الكهرباء ، الأجهزة والآلات ، الأعمال الخشبية ، أعمال البناء الحجرية ، أعمال الدهان ، توصيلات الغاز والماء ، أعمال البيع والشراء ، ثم أعمال المخابز · أما بالنسبة للبنات، فانهن يوزعن على التخصصات التالية أعمال الكوافير أو تصفيف الشعر ، أعمال البيع والشراء ، أعمال المكاتب ، أعمـــال التمريض ، أعمـــــال البنوك (٥٥) ·

وتتراوح مدة الدراسة فى هذه البرامج الفنية والتدريب مابين ثلاث سنوات الى ثلاث سنوات ونصف ، على الرغم من أن عددا كبيرا من الوظائف تتطلب تدريبا لمدة عامين فقط ، كما أن البعض القليل من الوظائف لايتطلب أكثر من عام واحد من التدريب (٥٦) · بالاضافة الى ذلك ، فـــان بعض المتفوقين والمشهود لهم بالكفاءة فى امتحاناتهم وخبراتهم ومهارتهم المتميزة يمكنهم اختصار مدة التدريب الى النصف ·

كما أن هذا التدريب والذى يتم فى مكان العمل الطبيعى وتحت بصـر أصحاب العمل محكوم بعدة قوانين وتشريعات صادرة عن الحكومة الفيدرالية· ومن بينها ، قانون التدريب الفنى لعام ١٩٦٩ والذى يوضح الجوانـــب الأساسية لمجالات التدريب أثناء العمل ، ثم قانون تطوير التدريب لعـام ١٩٨١ والذى يحدد خطط التدريب الفنى والعمل للمعهد الفيدرالى للتدريب الفنى Bundesinstitute for Berufsluding or (BIBB) ولهذا فان دور هذا المعهد (BIBB) (يعتبر مفتاح العمل الحقيقى للنظام المزدوج، حيث يقدم نوعا من الاجراءات والتشريعات الواضحة والمتفق عليها مـــن جميع الشركاء والمهتمين بعملية التدريب الفنى ، بما فى ذلك ممثلو حكومة المقاطعات وأصحاب الأعمال والاتحادات العمالية والنقابات المهنية ·

كما أن هناك دورا هاما فى هذا المجال يلعبه مجلس ممثلى الغـرف الصناعية والتجارية ، وأصحاب المهن الأخرى · الى جانب ممثلى أصحاب الأعمال ، والعمال ، ومعلمى المدارس الفنية · وهو مايطلقون عليـــــه Kammern ، وهو مايعتبر هيئة مستقلة ومسئولة عن التدريب الفنى وعلى المستوى الاقليمى ، حيث تخضع لها جميع المؤسسات والشركات ·

وهذا المجلس مسئول عن اختبار تقييم العناصر الفنية التى تتضمنها المناهج داخل مؤسسات التدريب ، وكذلك مسئول عن العناصر النظرية أو الجانب الأكاديمى للتعليم الفنى فى المدارس الفنية والتى تتعلق بنظام التلمـــذة الصناعية أو مجالات التدريب الفنى (٥٧) ٠

(ج) منهج التعليم الفنى بألمانيا : ان المناهج التى يتم اتباعها فى هذا النظام التدريبى تتكون من فترتين ، احداهما فترة تدريب رئيسية ولمدة عام واحد ، وتمثل التدريب الأساسى العام ، متبوعة بفترة تدريب متخصص وفقا للعمل الملتحقين به ٠ كما أن اللوائح التنظيمية التى تحكم هذه المناهـــج ومحتواها عليها رقابة ومتابعة مستمرة من الجهات المسئولة عن التدريب الفنى سواء على المستوى الفيدرالى أو المستوى المحلى ، حيث تعمل هذه الجهات المختلفة على متابعة التطورات الحديثة فى مجال التدريب الفنى ، وتطوير محتوى المناهج ليناسب تلك التطورات ، كما يتم عقد اختبـــارات مختلفة للمتدربين لتقويم مدى تقدمهم ، والوقوف على مستوياتهم العلميـة والمهارية ، سواء كانت تلك الاختبارات كتابية أو لفظية أو عملية ٠ هذا الى جانب الاختبارات التى يعدها مجلس الغرف التجارية والصناعية لتقيس المستويات الحقيقية للمتدربين ، ومن ثم كان هناك اعتراف رسمى بالشهادات التى تعطى للناجحين منهم على المستوى القومى (٥٨) ٠ ونتيجة لأن هـذا النوع من التدريب مسئولية هذه الشركات والمؤسسات أو أصحاب الأعمال المختلفة ، وأن المتدربين يقضون معظم الوقت فى هذه المؤسسات ، فـــان أصحاب الأعمال هم الذين يقررون ما الذى يمكن أن يتعلمه هؤلاء المتدربون ومتى يتعلمونه ٠ ولهذا فان هذه المؤسسات تسعى الى ضمان أن هـــذا النظام يعمل على تطوير المهارات واتجاهات المتدربين نحو العمل ، الى جانب محاولة جعل هذا التدريب يتم بأقل تكلفة ممكنة (٥٩) ٠

ومن أجل تقديم فرص أكبر للتدريب الفنى ، تم انشاء برنامج دراسى للتدريب الفنى لمدة عام واحد فى فترة السبعينات والذى يطلقون عليـــه (BGJ) والذى يتم فى مدارس التعليم الفنى النظامية ، ويقدم المعارف العامة فى مجالات التوظيف والتى من خلالها يمكن للمتدربين الاختيار للمجال المناسب للدراسة أو التدريب فيه ، وهذا البرنامج يناظر البرنامج الدراسى المعتمد بالسنة الأولى من نظام التدريب وفقا للنظام المزدوج والذى يتم فى

محيط العمل أو داخل المؤسسات المختلفة . الا أن الكثير من الشركات والمؤسسات رفضت الاعتراف بهذا البرنامج لأنه لايقدم تدريبا متخصصا يتصل مباشرة بالوظائف المحددة بهذه المؤسسات والشركات ، ونتيجة لذلك فان عددا محدودا من الطلاب الذين لم يجدوا مكانا فى النظام المزدوج . التحقوا بهذا البرنامج لمدة عام ، بل وأن بعضهم خرج من منتصف الطريق ولم يستكمل البرنامج . وحتى عام ١٩٨٦ كان هناك ٩٣ر٠٠٠ دارسا ملتحقين بهذا البرنامج ممن لم يحصلوا على عقد مع الشركات للتدريب والعمل فيها (٦٠) .

وفى ضوء النظام المزدوج ، فان المدارس الفنية لبعض الوقت أو كما يسمونها Berufsschulen تعمل على تزويد المتدربين بالمعارف العلمية العامة ، والنظريات المختلفة لرفع مستوياتهم العلمية أثناء عملهم on-The Job-Training حيث يحضر المتدربون لمدة يوم واحد كل أسبوع فى المدارس الثانوية الفنية وحتى يصلوا الى سن ١٩ سنة ، وذلك بالنسبة للتلاميذ أو المتدربين الذين لم يستكملوا تعليمهم الثانوى الفنى بشكل منتظم حتى يحصلوا على الشهادة . وخلال هذا اليوم الدراسى من كل أسبوع ، فان الطلاب يقضون ٦٠٪ من وقتهم فى التدريب الفنى ، ٤٠٪ فى التعليم العام . وفى بعض المقاطعات ، يقضى المتدربون بعض الأسابيع المتصلة فى الثانوية الفنية بدلا من قضاء يوم أو يومين كل أسبوع . الا أن الكثير من المؤسسات الصغيرة ، وجد صعوبة فى تنفيذ هذا النظام من أجل التدريب المستمر ولم تستطع ارسال المتدربين فيها بهذه المدارس الثانوية نظرا لحاجتها لخدماتهم .

كما أن الكثير من الشركات الكبرى وجهت نقدا للمدارس الثانوية الفنية باعتبارها لم تقدم جوانب التدريب الكافية والمتصلة بمجالات التخصص المطلوبة ، ولهذا أعدت لنفسها برامجها ومؤسساتها التدريبية الخاصة (٦١). وكانت وظيفة هذه المراكز الخاصة ليس فقط باعتبارها بديلا احتياطيا للمراكز التدريبية والمدارس الفنية المعدة خصيصا لذلك على المستوى المحلى أو الفيدرالى ، بل الاعداد الفعلى وتعميق الخبرات والمهارات للعاملين فيها ، ووفقا لمتطلبات العمل الحقيقية بهذه المؤسسات .

ويمكن تقسيم هذه المراكز التدريبية الخاصة الى ثلاثة أنماط كما يلى :

- المراكز التى تقدم التدريب الفنى الأساسى والأولى ٠
- المراكز التى تقدم اعدادا فنيا ٠
- المراكز التى تعمل على استكمال جوانب التدريب الفنى ٠

ولقد زادت هذه المراكز فى السنوات الأخيرة بشكل ملحوظ ، وزاد الاقبال عليها حتى وصل عدد الدارسين والمتدربين فيها الى ٥٥٠ر٠٠٠ دارسا ومتدربا ، كان من بينهم ٤٣٠ر٠٠٠ فى اطار النمط الأول ٠

وكانت المقررات الدراسية فى هذه المراكز تمتد لمدة عام ، وتشتمل على الجوانب الفنية بشكل أساسى ، بالاضافة الى بعض المقررات الأكاديمية مثل الألمانية والدراسات الاجتماعية والتربية الرياضية ٠ كما أن هـــذه المراكز كانت مفتوحة أمام جميع الطلاب الذين استكملوا التعليم الالزامى لمـــدة ٩ سنوات ، وتحققت فيهم شروط التدريب ، ورغبتهم فى الالتحاق بالعمـــل الذى سوف يتدربون عليه ٠

أما النمط الثانى والمتعلق بالدراسة المنتظمة للاعداد الفنى ولمدة عام أيضا ، كان بغرض اعداد الطلاب أو المتدربين للدخول فى مجال التدريـــب الفنى أو الدخول لسوق العمل كعمال غير مهرة ، ولهذا فان هذا النمط ، لم يكن من المراكز التى تقدم برامج تدريبية فنية ترتبط مباشرة بوظيفة محددة من جانب الشركات أو المؤسسات المختلفة ، ونتيجة لذلك لم يكن عليـــه اقبال كبير ٠

أما النمط الثالث ، والذى يقدم تدريبا فنيا منتظما ، فهو مفتوح لكل من استكمل التدريب الفنى ومدة الدراسة به عامان أو ثلاثة أعوام ٠ وهـــو يشتمل على المدارس الفنية التى تعد المتدربين أو الطلاب فى مجال الصحة، ورعاية الأطفال ، واعداد معلم الحضانة ورياض الأطفال ، وادارة الأعمال، الى جانب المساعدين فى مجالات العمل الأخرى ٠ وبعض هذه المدارس تتطلب من المنضمين اليها خبرة عملية سابقة كشرط للقبول بها ، بينما البعض الآخر من هذه المدارس يقدم بعض الخبرات العملية العامة لفترة زمنية محددة تدخل فى اطار مناهجها أو مقرراتها (٦٢) ٠

(د) فرص التوظيف لخريجى التعليم الثـــانوى الفنـــى فى ألمانيا :

تواجه ألمانيا كغيرها من الدول الصناعية المتقدمة فى أوروبا ، مشكلة تدريب وتوظيف الفتيات أو النساء بشكل عام ، حيث تفضل الشباب نظرا لأنهم أكثر تعليما وخبرة الى جانب أن النساء يردن وظائف معينة تناسبهن وهـــى محدودة · لذلك فان الحكومة الفيدرالية حاولت توفير ١ر٢٠٠ مكان لتدريب الفتيات على مجالات تكنولوجيا الالكترونيات ، وأعمال المعادن والتجارة ، لأنها أكثر مناسبة للفتيات ·

والى جانب مشكلة تدريب وتوظيف الفتيات فى ألمانيا ، هناك مشكلة توظيف أبناء الوافدين · فعلى الرغم من وجود أكثر من ٢٠٠ر٠٠ منهـم فى المرحلة العمرية من ١٥ ــ ١٨ عام ، وتنطبق عليهم قوانين التدريب ،وان حوالى ٤٩ر٠٠٠ فقط يحصلون على تدريب فنى ووظيفى حقيقى (٦٣) · والسبب الرئيسى وراء ذلك ، أن عددا محدودا منهم يدخلون المدارس سواء بشكل منتظم أو لبعض الوقت ، كما أن لغتهم الألمانية ضعيفة ، ولـــــم يحصلوا على شهادات دراسية من مدارسهم ، ولهذا فانهم يواجهون بمشكلات كثيرة نتيجة لعدم توظيفهم بسبب جوانب القصور هذه ·

ففى عام ١٩٨٣ على سبيل المثال ، كانت نسبة غير العاملين من الشباب الوافد حوالى ٢١٪ فى مقابل ٩٪ من الشباب الألمانى الأصل · وفى الوقـت نفسه ، اذا تم تعيين هؤلاء الوافدين فانهم غالبا يوضعون فى فئة غير المؤهلين أو العمال غير المهرة ، ومن ثم يحتلون أعمالا متدنية أو أقل مكانه وأجرا مثل عمال فى مؤسسات النقل ، وشركات النظافة والخدمات الغذائية (٦٤)·

ونتيجة لذلك ، فان الحكومة الفيدرالية ، وحكومة المقاطعات ، وبعض الأحزاب والجماعات المتهمة بهذه القضية يسعون بشكل جدى لتقديم كل مايمكن من تسهيلات لتحسين ظروف التدريب لأبناء الوافدين · ولقد تمثل هذا الاهتمام فى تقديم مقررات مكثفة فى اللغة الألمانية ، وارشادات وتوجيهات مهنية خاصة واجراء البحوث وعمل المقاييس التى تهدف الى عمليـــات التلاحم والتكامل بين أبناء الجاليات الوافدة فى مجالات التدريب الفنى ، ودراسات استطلاعية فى مجال التدريب داخل المؤسسات والشركات التـــى بدأت منذ عام ١٩٨٠ ·

فالى أى حد نجحت هذه المحاولات فى تحقيق الهدف منها ؟ من الصعب التحقق من ذلك ، ولكن يمكن القول بشكل عام أن هذه الخطط مع استمراريتها سوف تحسن من المناخ الوظيفى والتدريب لأبناء الجاليات الوافدة وذلك بسبب انخفاض معدلات المواليد للأسر الألمانية ، وبالتالى فان الشركات والمؤسسات الانتاجية سوف لاتجد بديلا سوى أبناء الوافدين · الا أن انضمام قطاع شبابى كبير من ألمانيا الشرقية الى ألمانيا الغربية بعد الوحدة سوف يكون له تأثير كبير على هذه القضية ، ولقد ظهرت آثاره واضحة فى عمليات العنف والتمييز العنصرى من جانب بعض الألمان ضد الأجانب ·

وعلى الرغم مما توقعه البعض من أن فترة التسعينات سوف يكون فيها انخفاض شديد فى نسبة المقبلين على العمل ، وبالتالى توفير وظائف كثيرة للخريجين من مدارس ومعاهد التدريب الفنى وخريجى الجامعات بعكس ماهو حادث فى فترة الثمانينات ، الا أن هذا التوقع قد أحدث له مايخالفه كنتيجة طبيعية لوحدة الشعب الألمانى (شرقا وغربا) حيث توفير أعداد أكبر من العاملين والشباب فى سن العمل ، مما جعل الدولة بكل مؤسساتها فى أوائل التسعينات تسعى جاهدة الى توفير الفرص التعليمية والتدريبية وفرص العمل المناسبة لأبناء الشعب الألمانى أولا ، ثم بعد ذلك التفكير فى أبناء الجاليات الأجنبية (٦٥)

على كل حال ، فان ألمانيا كغيرها من دول العالم المتقدم ، تبرز حاجتها للتدريب الفنى للقوى العاملة فيها ، كلما تطورت العلوم والتكنولوجيا وماينجم عنها من تغيرات متسارعة · ففى الفترة من ٧٩ ـ ١٩٨٢ على سبيل المثال، زادت نسبة القوى العاملة ـ للمرحلة العمرية من ١٩ ـ ٦٥ سنة ـ والمنضمة الى أحد أنواع البرامج التدريبية الاضافية من ١٠٪ الى ١٢٪ ، والتى تمثل ٤ مليون شخص ·

وهكذا يتضح أن هناك اقبالا كبيرا من المتدربين بشتى فئاتهم (مهرة، تأهيل عالى ، أنصاف المهرة ، غير المهرة) على البرامج الاضافية للتدريب فى ظل المتغيرات العلمية والتكنولوجية وضعف أو قلة فرص العمل المتاحة لكل فئة ·

كما يتضح أيضا أن أصحاب الأعمال يقومون بالدور الأكبر فى عمليات التدريب الوظيفى الأساسى أو الاضافى ، وخاصة فى مجال التكنولوجيا الجديدة والتى تأخذ وزنا كبيرا من خطة التدريب ، ثم باقى الوقت ينصرف الى الجوانب الالكترونية والكمبيوتر وأجهزة تنظيم المعلومات ، والعلوم التكنولوجية ، وادارة التدريب ، والخبرات والمهارات التجارية والصناعية، والمهارات التقنية (٦٦) ٠

وفى أوائل ١٩٨٨ نادى وزير التعليم الألمانى بالتركيز على زيادة الوعى والاهتمام بالتدريب الفنى والتدريب الاضافى ، وتوفير الدعم المادى اللازم له٠ حيث أكد على أهمية ترك أمر التدريب فى أيدى المؤسسات الصناعية والانتاجية الألمانية دون تدخل مباشر من جانب الحكومة الفيدرالية ٠ وأن التدريب الفنى الاضافى يجب تمويله بواسطة المؤسسات ، بالاضافة الى المصروفات التى يمكن تحصيلها من المتدربين ٠

ويبدو بالطبع من توصية أو توجيه الوزير ، أن هذا الأمر سوف يكون له عواقب سيئة على الفئات غير القادرة على الانضمام الى الشركات والمؤسسات التى تقدم برامج تدريب جيدة ، بسبب ضعف قدراتهم المادية وقلة كفاءتهم الفنية ٠ وهكذا يمكن القول أن نجاح كل من النظام المزدوج فى التعليم الفنى والتدريب ، ونظام التدريب الفنى الاضافى يتوقف الى حد كبير على نوعية البرامج التدريبية المقدمة للمتدربين ، والتى بدورها تتوقف الى درجة كبيرة على المدربين أو المعلمين القائمين على هذا الأمر Instructors

(هـ) المعلمون أو المدربون بالتعليم الفنى فى ألمانيا : وجد الموضوع الخاص بالمدربين الفنيين وكيفية اعدادهم اهتماما خاصا من جانب الحكومة الفيدرالية بألمانيا التى اعتبرت أن نجاح أى مؤسسة ألمانية يتوقف على ماتملكه من عدد مناسب ـ كما وكيفا ـ من هؤلاء المدربين الممتازين ٠ ولقد بدأ الاهتمام بأعداد المعلمين والمدربين للتعليم الفنى منذ عام ١٩٧٢ ، ومنذ ذلك التاريخ وبدأت درجات الاهتمام والتدقيق فيه تزداد شيئا فشيئا ٠

وبشكل عام يمكن القول أن الشروط اللازم توافرها فى المدرب الفنى أو المعلم الجيد ، فى اجتيازه للامتحان الخاص بالكشف عن القدرة على

التدريب الفنى ، ذلك الامتحان الذى يقيس القدرة العلمية والمعارف الخاصة بأسس التدريب الفنى وتخطيط وتصميم البرامج التدريبية للصغار من المتدربين ، الى جانب النواحى القانونية فى مجال التدريب الفنى (٦٧) ٠

كما أن العمر المفترض للمدرب لايقل عن ٢٤ عاما ، كما يتوقع منه حصوله على خبرات شخصية فى مجالات الصناعة والتجارة والأعمال ٠ كما يكون من المشهود لهم بالكفاءة والسمعة الطيبة فى مجال التخصص والأعمال الحرفية ، أو أنهم من صغار الملاك لمؤسسات تعمل فى هذه المجالات ٠

وبالاضافة الى ذلك ، ونتيجة لأن الامتحان الخاص باتقان الصنعة أو الحرفة يمر بمراحل طويلة ومعروف منذ فترة طويلة ، وأن أى فرد يود التعرض لهذه الامتحانات لابد له من المرور بمراحل تدريبية طويلة ومتنوعة، وأن يتعرض للكثير من المواقف الفنية والحرفية من أهل الحرفة أو الصناعة الى جانب الخبرات والمهارات التقنية الأخرى ، نتيجة لذلك ، فانه يمكن اعتبار كل من وصل لهذه المرحلة من الاتقان والمهارة أن ينضم الى قوة التدريب ، ويمنح الحق فى تدريب غيره على غرار نظام التلمذة الصناعية ٠

ووفقا لهذا التصنيف ، فانه يمكن القول أن هناك ٥٠٠ر٠٠٠ مدربا Instructors معد خصيصا للعمل طوال الوقت فى مجال التدريب بالمانيا ، الى جانب ٤٠٠ر٠٠٠ تقريبا مدرب لبعض الوقت ، من الفئة الثانية التى تعمل فى مجالها الحرفى والفنى ثم تقوم بالتدريب الى جانب عملها الأصلى ٠

ونتيجة لأهمية الأدوار التى يقوم بها المدرب ، سواء بالنسبة للحكومة أو للمؤسسات الصناعية ، فان مكانته الاجتماعية والمادية ارتفعت الى حد كبير وخاصة داخل الشركات والمؤسسات الكبرى ، وأصبحت وظيفة المدرب من أهم الوظائف التى تحتل مركز الصدارة داخل الشركات باعتبارها تؤدى الى تطور العمل والتطور المهنى ٠

(و) بعض السمات التى يتميز بها التعليم الفنى والتدريب فى ألمانيا :

* قيام المؤسسات الصناعية والانتاجية والتجارية فى ألمانيا باعداد وتدريب حوالى ٧٠٪ من صغار الشباب فى سن المدرسة الثانوية الفنية ، وفقا للنظام المزدوج Dual system ، والذى قسم المسئوليات الخاصة بالاعداد والتدريب بين أصحاب العمل والحكـــومة المحلية والحكـــومة الفيدرالية ٠

* أن التعليم العام سواء كان نظاميا أو لبعض الوقت للتعليم الفنى والتدريب تهيمن عليه حكومة المقاطعـات ، مع توجيه محدود من الحكـومة الفيدرالية أو المؤسسات الصناعية والتجارية ٠

* تشكيل مجلس اتحاد الغرف الصناعية والتجارية والحرف اليدوية والمهن الأخرى Kammern فى كل مقاطعة للاشراف على ادارة العديد من البرامج التعليمية والتدريبية وغيرها ، بما يتناسب والأوضاع الاقتصادية فى تلك الولاية ، الى جانب اشرافه على الامتحانات وتعديل أو اقتراح البرامج وتطبيقاتها ٠

* يتم تمويل التعليم الفنى والتدريب فى مجال العمل مشاركة بيـــن رجال الأعمال (٦٠٪) وحكومة المقاطعات (٤٠٪) (٦٨) ٠

* هناك ضغوط مستمرة من جانب مؤسسات العمل والصناعة لتكون أكثر مساهمة وتدخلا فى مجال التعليم الفنى والتدريب فى ألمانيا وغيرها من الدول الأوربية المتقدمة كانجلترا وفرنسا على سبيل المثال ٠

* أن الموضوعات الخاصة بالتعليم العام فى نطاق التعليم الفنى زادت واتسعت ، ومن ثم أصبحت الاختلافات بين التعليم العام والفنى أقل وضوحا من ذى قبل ٠

* هناك الحاح من جانب المعلمين على ضرورة فهم وادراك مطالب رجال الأعمال ، لاسيما بعد ما شعرت ادارة المدارس أن التعليم أصبح مرتفع التكلفة ولابد من وجود ممول أو مساهمات من المنتفعين من ذلك التعليم ٠

* أن عودة الحزب الديمقراطى المسيحى بقيادة «هلموت كـــول»

للحكم ، عمل على تشجيع مؤسسات العمل والصناعة وتنظيماتها المختلفة لأخذ دور أكثر فاعلية فى مجال التعليم الفنى والتدريب ، وتشجيع الاتجاه الى نظام التلمذة الصناعية وجعل التعليم والعمل يسيران فى خطط متكاملة بحيث لايكون هناك انفصال بين التعليم وعالم العمل ، مما يسهل عمليات الانتقال للأفراد من محيط التعليم الى عالم العمل بشكل سهل وأكثر كفاءة ٠

من خلال ماسبق عرضه ، ووفقا للخطوات المنهجية لأسلوب اسحق كاندل ، يمكن للدراسة الحالية أن تنتقل للخطوة الثالثة والمتعلقة بمقارنة أوجه التشابه وأوجه الاختلاف بين النموذجين اليابانى والألمانى فى مجال القوى الثقافية الموجهة لسياسات التعليم الفنى والتدريب ٠

خامسا : أوجه التشابه وأوجه الاختلاف بين النموذجين اليابانى والألمانى :

سوف تبرز الدراسة الحالية أوجه التشابه وأوجه الاختلاف بين النموذجين وفقا للخطوات التى سبق طرحها فى المحورين ثالثا ورابعا على النحو التالى :

(أ) الظهير الاجتماعى والتربوى للتعليم الفنى فى اليابان والمانيا :

انطلقت الدولتان فى اهتمامهما بالتعليم الفنى والتدريب من قاعدة صلبة وقوية متمثلة فى اقتصاديات كل منهما التى بنيت بشكل علمى متين ، متخذتان من التعليم الفنى بعد تطويره وتنوعه وربطه بواقع المجتمع ركيزة أساسية فى دعم اقتصادهما ٠ حيث كان ذلك متزامنا فى البلدين بعد الحرب العالمية الثانية والتى خرجتا منها مهزومتين على أيدى جيوش دول الحلفاء ٠

واذا كان لليابان عدتها البشرية (١٢٠ مليون نسمة) المتفوقة بولائها وانتماءاتها القوية للمجتمع ، فلقد كان لألمانيا سكانها (٦١ مليون نسمة) الذين استفادوا بالامكانات الطبيعية المتوفرة لهم من مناجم الفحم والحديد والانتاج الكهربائى والغذائى الذى جعل فيها قاعدة صناعية رائدة فى أوروبا ٠

ونتيجة للوعى القومى فى كلا الدولتين بالنسبة لتطوير ورفع كفاءة

القوى البشرية ، تنفق الشركات والمؤسسات الانتاجية والصناعية فى البلدين بسخاء على مجالات التعليم والتدريب الفنى ، حيث تنفق المؤسسات اليابانية حوالى ٧٥٪ مما تتطلبه البرامج التدريبية فى مجالات التعليم الصناعى ومؤسساته المختلفة والباقى من الحكومة اليابانية ، بينما تنفق المؤسسات الألمانية حوالى ٦٠٪ وتدفع حكومة المحليات حوالى ٤٠٪ ٠

وعلى الرغم من الاختلافات الفكرية والعقائدية بين المجتمعين الا أنهما مشتركان فى قضية التركيز على الشباب الذكور فى مجال التعليم الفنى أكثر عنه من الاناث نظرا لطبيعتهن الخاصة والوظائف المحدودة التى تناسبهن، الا أن كلا الحكومتين أصدرتا تشريعات وقوانين للمساواة بين الجنسين فى فرص العمل والترقى ٠

ومن المنظور الادارى للتعليم ، فان الدولتين بينهما اختلاف فى النظرة الى الهيمنة على التعليم العام والفنى والعالى ، حيث نجد اليابان على الرغم من تشابهها مع الدول الأوروبية فى التقسيم الى مقاطعات الا أنها مجتمع شديد المركزية ولحكومة طوكيو الهيمنة على باقى الحكومات الأخرى داخل اليابان ٠ بينما نجد الدستور الألمانى الفيدرالى يجعل التعليم مشاركة بين الحكومة الفيدرالية وحكومة المقاطعات والمؤسسات والأفراد ٠

ولهذا فان اليابان ممثلة فى وزارة التعليم بها تقدم دليلا للعمل على المستوى القومى للمناهج المدرسية من أجل ضمان تحقيق مستوى قومى للتعليم مع الحرص على مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية ٠ بينما فى ألمانيا يعتبر التعليم من الأمور الهامة التى تهتم بها جميع المصالح فى الدولة ٠

هناك تشابه كبير فى بنية النظام التعليمى ومراحله فى الدولتين ، حيث نجدها فى اليابان ٩ سنوات للتعليم الالزامى من ٦ ـ ١٥ سنة ، يتلوها التعليم الثانوى من ١٥ ـ ١٨ سنة ، وكذلك الحال فى ألمانيا حيث تمتد مرحلة التعليم الالزامى من ٦ ـ ١٥ أو ١٦ سنة (ابتدائى ، ثانوية دنيا ، ثانوية عليا) واختلاف السنوات يتوقف على رؤية المقاطعات الألمانية لأهمية التعليم الالزامى ٠ الى جانب اهتمام الدولتين بمرحلة الحضانة ورياض الأطفال ٠

وحرصا من الحكومة اليابانية على الخاصية المميزة لشعبها وتلاميذها من الانضباط والالتزام ، جعلت التعليم الالزامى حتى سن ١٥ عاما وتحت اشراف الدولة دون اشتراك للمؤسسات الخاصة ، الا أنها سمحت بذلك فى اطار المرحلة الثانوية العليا من ١٥ ـ ١٨ سنة ، ومن ثم جعلت التلاميذ يتجهون بعد انتهاء مرحلة الالزام الى طريقين أحدهما التعليم الأكاديمى العام ويضم حوالى ٧٠٪ من الطلاب والأخر التعليم الثانوى الفنى ويضم حوالى ٢٧٪ والباقى قد يتجه الى المراكز التدريبية الفنية ٠

بينما نجد ذلك مغايرا فى ألمانيا الى حد ما ومتمشيا مع دستورها الفيدرالى ومراعاة ظروف المقاطعات حيث يتجه التلاميذ بعد التعليم الالزامى من ٦ ـ ١٥ أو ١٦ سنة الى ثلاثة طرق وفقا لأوضاعهم الاقتصادية وظروفهم الاجتماعية والعائلية وطموحاتهم المستقبلية وهى المدرسة الثانوية الحديثة ، والثانوية المتوسطة ، والثانوية الراقية أو الأكاديمية والتى تعد الطلاب لدخول التعليم العالى ٠ الا أن الاقبال الأكثر على النمط الأول باعتباره التعليم الشعبى والفنى والأسهل للحصول على الوظيفة حيث التعليم والتدريب المتناوب بين المدرسة والمؤسسات الصناعية والتجارية ٠

بالاضافة الى المدرسة الثانوية الشاملة فى بعض المقاطعات الألمانية لظروف سياسية واجتماعية سبق توضيحها تسير جنبا الى جنب مع الأنماط الثلاثة الأخرى وهى تضم حوالى ٣٪ فقط من تلاميذ المرحلة الثانوية ٠ بالاضافة الى مدارس التربية الخاصة ونسبة محدودة من مدارس التعليم الخاص فى ألمانيا ٠

(ب) التعليم الفنى والتدريب فى اليابان وألمانيا :

تشارك المؤسسات الصناعية والانتاجية فى الدولتين مشاركة فعالة فى التعليم الفنى والتدريب حتى أن هذه المؤسسات فى اليابان تشارك فى تمويل التعليم الفنى بنسبة ٧٥٪ من الميزانية المقررة له ، بينما الباقى قسمة بين وزارة التعليم ومؤسساتها ووزارة العمل ٠ وكذلك الحال فى ألمانيا حيث تشارك هذه المؤسسات بنسبة ٦٠٪ والباقى تشارك فيه الحكومة الفيدرالية والمحليات ٠

في اليابان هناك طريق واحد للتعليم الفنى بعد المرحلة الالزامية الممتدة من ٦ ـ ١٥ سنة ، وهو طريق المدارس الثانوية الفنية فى المرحلة العمرية من ١٥ ـ ١٨ سنة ولمدة ثلاث سنوات وفقا لنظام اليوم الكامل وتضم حوالى ٩٥٪ من تلاميذ التعليم الفنى بينما هناك مدارس فنية لبعض الوقت ولمدة أربع سنوات أو أكثر . أما فى ألمانيا يختار التلاميذ المنتهين من التعليم الالزامى والمتجهين للتعليم الفنى طريقا من طريقين ، احداهما النظام المزدوج Dual system من ١٥ ـ ١٨ سنة حيث التعليم شركة بين مدارس التعليم الثانوى الفنى والمؤسسات الصناعية والانتاجية ، وهو النمط المقبول والأكثر وضوحا للتلاميذ والآباء والمؤدى الى الوظيفة مباشرة ، وينضم اليه حوالى ٧٥٪ من تلاميذ التعليم الثانوى الفنى ، والباقى يتجه للطريق الثانى وهو المدارس الثانوية النظامية .

(ج) مناهج التعليم الثانوى الفنى فى اليابان وألمانيا :

تشترك الدولتان فى التركيز على أهمية التعليم الفنى وتجهيزاته اللازمة ، وتعديله وتطويره بما يناسب التطورات العلمية والتكنولوجية ، لذلك تنقسم المناهج فى التعليم الثانوى الفنى اليابانى الى عام وأكاديمى بنسبة ٦٠٪ من ساعات الخطة الدراسية و ٤٠٪ للمقررات الفنية . بينما نجد المدارس الفنية الألمانية تقسم الدراسة والتدريب الى فترتين ، الأولى لمدة عام وتمثل أساس التدريب العام ، والثانية فترة تدريب متخصص وفقا للعمل الملتحق به التلميذ ، وعلى الرغم من الرقابة والمتابعة من جانب الحكومتين الفيدرالية والمحلية على مايجرى فى التعليم الفنى ومؤسساته التدريبية الا أن اليد العليا فى هذا المجال لاتحادات الغرف التجارية والصناعية الألمانية والتى تدفع الأكثر ومن ثم تقرر ما الذى ينبغى تقديمه للتلاميذ أو المتدربين وفى أى وقت . والبديل لهذه السياسة من جانب المؤسسات الصناعية والانتاجية اليابانية هو عقد الامتحانات لطلاب التعليم الفنى للكشف عن القدرات والمهارات التى تتطلبها هذه المؤسسات بتخصصاتها المختلفة فى الخريجين وحتى لاتبذل جهودا كبيرة فى البرامج التدريبية اللاحقة على التخرج والسابقة على تسلم العمل الفعلى .

وما يميز مدارس التعليم الثانوى الفنى فى اليابان هو تجهيزها الدقيق واهتمامها الكبير بالتعليم الأكاديمى والعام بجانب الفنى مما سهل لخريجيها

الالتحاق بالتعليم العالى والجامعات وجذب لها أكبر عدد من الطلاب · ولكن التمييز الواضح بين اليابان وألمانيا فى مجال التعليم الفنى هو تحديد المؤسسات الخاصة بالتعليم الفنى والتدريب فى اليابان وانفتاحها وتعددها فى ألمانيا ·

(د) فرص التوظيف لخريجى التعليم الثانوى فى اليابان وألمانيا :

تتفوق اليابان فى هذا الجانب على ألمانيا ، حيث توجد فرص وظيفية لليابانيين أكثر من عدد اليابانيين الراغبين فى الالتحاق بأماكن العمل ، وهذا نتيجة طبيعية لسياسة التعليم الفنى والتدريب والتى جعلت ذلك الأمر شركة بين المدارس الثانوية الفنية والشركات والمؤسسات الانتاجية وأن التلميذ أخذ مكانه مبكرا داخل هذه المؤسسات والتزم بسياستها وقوانينها قبل تخرجه ، بل وتعاقد معها على العمل مباشرة · الا أن هذا الأمر يمثل مشكلة لألمانيا بسبب قلة فرص العمل وكثرة الطلب من جانب ، وقلة الكفاءات العلمية والمستويات المهارية من جانب آخر ، بسبب التمييز الواضح من جانب المؤسسات التعليمية والتدريب بين المواطنين والوافدين فى نوعية التعليم والتدريب ، وكذلك قلة معدل المواليد للمواطنين الألمان ، مما أضطر الشركات والمؤسسات أن تلجأ الى أبناء الوافدين · الا أن وحدة شطرى ألمانيا الشرقية مع الغربية زاد من تفاقم المشكلة من حيث الصراع على الوظائف والنزعات الطائفية والعرقية · ولكن بشكل عام فان خريجى التعليم الفنى - اذا تم التغلب على المشكلات الداخلية لألمانيا - سوف لايواجهون بمشكلة فى الحصول على الوظيفة الملائمة ، بل وأفضل من خريجى التعليم الأكاديمى·

* وبالاضافة الى المحاور السابقة هناك محوران آخران يتعلقان بالمؤسسات الخاصة بالتعليم الفنى بعد المرحلة الثانوية الفنية فى اليابان والتى تتمثل فى وجود كليات تقنية وصل عددها الى ٦٢ كلية تقنية وبأقسام متعددة فى المجالات الفنية المختلفة · الى جانب عدد ١٠٣٨٩ مدرسة متخصصة فى التدريب ولمدة عام دراسى وتستقبل طلابها من خريجى التعليم الثانوى الفنى أو المراكز التدريبية أو المؤسسات الانتاجية والصناعية ومعظمها يخضع لادارة القطاع الخاص ·

* أما بالنسبة للمحور الخاص بالمعلمين والمربين بالتعليم الفنى بألمانيا،

فان ، الدراسة حرصت على ابرازه لما له من أهمية فى تحقيق فعالية التعليم الفنى والتدريب ، الى جانب تفرد ألمانيا بهذا الجانب عن اليابان بحسب ماتوفر للدراسة من مصادر ، وتأمل الدراسة أن تستفيد من هذا المحور عند معالجة المحور الخاص بالتصور المقترح لمدى امكانية افادة مصر من النموذجين اليابانى والألمانى فى تعديل وتطوير التعليم الفنى ٠

سادسا : تصور مقترح لمدى امكانية الافادة من هذين النموذجيـــن لتطوير التعليم الثانوى الفنى فى جمهورية مصر العربية :

بعد عرض بعض أوجه التشابه وأوجه الاختلاف بين النموذجين اليابانى والألمانى وفقا للخطوة الثالثة من اسلوب اسحق كاندل المنهجى ، فـــان الدراسة الحالية تصل الى الخطوة المنهجية الرابعة من الأسلوب نفســـه والتى تستهدف الوصول الى مبادىء عامة ومحددة بناء على ماتم ملاحظته بطريقة نظرية ، وسبق عرضه فى المحاور السابقة ٠

وتود الدراسة ـ بادىء ذى بدء ـ فى هذا المقام أن تؤكد على أن الهدف من وضع الخطوات العامة التالية لايعنى التطوير الجذرى لفلسفة وأهداف ومؤسسات وبرامج التعليم الثانوى الفنى بمصر ، بل ـ وفقا لقدرات الباحث المحدودة ورؤيته الذاتية ـ هى اجتهادات فكرية تستند الى الخبراتوالاتجاهات العالمية فى هذا المجال من جانب ، وفى ضوء القوى الثقافية المحيطة بالمجتمع المصرى والموجهة لسياسة التعليم الثانوى الفنى من جانب آخر ٠ كما أن الدراسة الحالية سوف توظف ماكشفت عنه دراسة الواقع المصرى وأدبيات الدراسة من جوانب قصور تواجه التعليم الثانوى الفنى بمصر ، بجعل هذه السلبيات المحاور الأساسية لهذا التصور المقترح ومحاولة التغلب عليها :

١ ـ تحقيق التوازن بين التعليم الثانوى العام والثـــانوى الفنـــى :
تؤكد الدراسات والشواهد المختلفة على أن التعليم الثانوى العام يحتـــل المقدمة بالنسبة لبقية أنواع التعليم الثانوى الأخرى ومنها التعليم الثانوى الفنى ٠ ولعل ذلك كان مناسبا فى فترات سابقة مر بها المجتمع المصرى ، حيث التطلع الى تعليم يؤدى الى التعليم العالى والجامعى لمواكبة التطـــورات العالمية ، وانتشار التعليم الجامعى وقياس تقدم المجتمعات أو تأخرها بمـــا تملك من جامعات ، حتى صارت الجامعات المصرية عبئا ثقيلا على الدولة بما تتطلبه من امكانيات مادية وبشرية ٠

الا أن الوقت الراهن - ومصر تسعى الى اقامة المجتمع المنتج ، وتعمل على تحقيق التنمية الاقتصادية وتوفير القوى البشرية القادرة على الانتاج وعلى تحقيق التنمية - يتطلب تحقيق التوسع فى التعليم الفنى مع الارتفاع بجودته كنظام متكامل فى حد ذاته ، ونظام فرعى فى منظومة أكبر هى التعليم، ثم المجتمع ٠

وتحقيق التوازن المقصود هنا لايعنى فقط فى عدد الطلاب ، أو عدد السنوات الدراسية ، أو نوعية المناهج والمقررات الدراسية ، بل النظرة العامة ، والقيمة الاقتصادية والمكانة الاجتماعية لهذا النوع من التعليم الفنى حتى تستطيع الدولة بكل مؤسساتها التربوية والاعلامية والانتاجية أن تستبدل النظرة المتواضعة لهذا النوع من التعليم تدريجيا لتتساوى أو تتفوق على النظرة الى التعليم الثانوى الأكاديمى ٠

ولقد حققت التجارب العالمية - على الرغم من الاختلافات العقائدية بينها - هذا التوازن بالاهتمام من جانب الدولة على المستوى القومى ومن جانب الحكومات المحلية (المحافظات) والمؤسسات المستفيدة من هذا التعليم الفنى ، برفع مكانة هذا التعليم وزيادة اعتماداته المالية ، وتجهيز مؤسساته بالامكانات المادية والبشرية ، والاهتمام بمحتوى مناهجه فنيا وعلميا وأكاديميا ، وربطه بسوق العمل ، وغيرت من طبيعة الامتحانات التقليدية، وطبيعة عملية التدريس ، وعدلت شروط الالتحاق بالجامعات بما يتناسب وخريجى التعليم الفنى ، مما جعل هذا التعليم يكون مصدر جذب لأكبر عدد من طلاب المرحلة الثانوية ، بل وخرج الكثير من طلاب التعليم الأكاديمى من منتصف الطريق لينضموا الى مسارات التعليم الفنى كما هو الحال فى اليابان وألمانيا ٠

والواقع المصرى ليؤكد امكانية تحقيق ذلك التوازن على المستوى المادى والعملى ، الا أن العنصر البشرى ونوعية الاعتقادات السائدة قد تحول دون ذلك فى البداية ، الا أنها سوف تتحول لصالح التعليم الفنى اذا وجدت أن القوانين واللوائح تم تعديلها بما يجعلهم فى مأمن على مستقبل أبنائهم ٠

٢ - تحقيق التواصل بين بنية التعليم الثانوى الفنى والبنى التعليمية الأخرى : والمقصود هنا ، تلك الهوة المنهجية بين مايتم تقديمه من مقررات

فى التعليم الأساسى السابق على التعليم الثانوى الفنى ، والتعليم الثانوى العام الموازى للتعليم الفنى ، ثم التعليم العالى والجامعى الذى يمكن لبعض خريجى التعليم الثانوى الفنى الالتحاق به · حيث نلاحظ تركيز التعليم الأساسى (٦ - ١٤) على التعليم النظرى والأكاديمى فى شتى المعارف ،على الرغم مما نصت عليه اللوائح التنظيمية وقوانين التعليم من ادخال المجالات العملية بجانب العلوم النظرية ، الا أن ذلك غير متحقق فى الواقع الفعلى· مما لايقدم تمهيدا سليما لمفهوم العمل والانتاج والعمل الحرفى والمهنى ، ويكسب الطلاب قيما اجتماعية ترتبط بذلك · فاذا كان ذلك مفقودا ، فكيف نتوقع من الطلاب الانضمام بسعى منهم للتعلم الثانوى الفنى بشتى تخصصاته · لكن معضلة المجموع قضت على طموحات الكثيرين من الطلاب وأفقدتهم الدافعية للتعليم ، فحققوا نتائج ضعيفة أو تسربوا منه ، وهاهم فى طابور الوظيفة الحكومية ، لأنهم لم يعدوا لشق طريقهم بأنفسهم ، ولأن اعدادهم كان بعيدا عن مؤسسات العمل والانتاج التى يتوقعون الانضمام للعمل فيها ·

وهذا مادعى اليابان وألمانيا لزيادة العلوم الأكاديمية والثقافية فى مجال التعليم الثانوى الفنى بخاصة ، ومن ثم كان التوازن حقيقيا لارتباطه بالمرغبات من جانب الطلاب وأصحاب العمل ·

٣ - تعزيز الارتباط بين التعليم الثانوى الفنى ومتطلبات الاقتصاد المصرى ومؤسساته : وهذا يمكن أن يتحقق بدعوة وزارة التعليم للمؤسسات الانتاجية المختلفة والوزارات التابعة لها للتعرف على الاحتياجات الحقيقية لهذه المؤسسات من أفراد وتخصصات والفترات الزمنية المطلوبة فيها تلك الأعداد ، ووضع الخطط الخمسية أو السنوية للتعليم ولتلك المؤسسات فى ميزان التكامل والتنسيق حتى لاتعمل وزارة التعليم بكل جهدها وميزانياتها فى معزل عن السوق والتى سوف تصرف فيها منتجاتها من العناصر البشرية · حيث تشير الاحصاءات الى زيادة فى أعداد الخريجين فى بعض التخصصات ونقصهم فى تخصصات أخرى · وهذا بالطبع فيه خسارة مضاعفة على الدولة التى تعانى الكثير من الصعوبات والأزمات وخاصة الاقتصادية ·

وهذا مادفع الدول الصناعية والمتقدمة ومنها اليابان وألمانيا للدعوة

الصريحة لجميع المؤسسات الصناعية والتجارية أن تسهم بقدر أكبر فى مجال التعليم الفنى والتدريب ، بل وطالب المسئولون عن التعليم برفع سلطة الدولة عن التعليم الفنى ومراكزه ، وجعلها تحت هيمنة المؤسسات الانتاجية مع وجود درجة من الاشراف سواء من جانب المحليات أو على المستوى القومى العام ٠

٤ ـ **توفير المرونة فى عمليات التحويل والانتقال داخل تخصصات وأقسام التعليم الفنى** : وهذا لن يتأتى ، الا اذا تحققت الخطوات السابقة من توازن بين التعليم الثانوى العام والفنى ، والتواصل بين بنى جميع الصيغ التعليمية ، الى جانب مراعاة الشمولية والتنوع فى مناهج التعليم الثانوى الفنى ، بحيث تغطى جميع المجالات المعرفية نظريا وعمليا ، وتواكب التطورات التكنولوجية والنظريات العلمية الحديثة ، عندئذ ، لايجد الطالب أو ادارة المدرسة صعوبة فى تحقيق هذا المبدأ العام ، لأن الفروق بين التخصصات والشعب الفنية سوف تكون ضعيفة ويمكن علاجها بزيادة عدد الساعات الدراسية أو الالتحاق بدراسات مسائية لتعويض جوانب النقص فى التخصص الجديد ٠

الا أن الواقع المصرى يؤكد على أن الكثيرين من الطلاب يكتشفون أن قدراتهم لاتساعدهم فى تحقيق مستوى تعليمى أفضل ، وأنهم يرغبون فى تعديل تخصصاتهم بما يلبى رغباتهم ، الا أن القوانين واللوائح التنظيمية للتعليم الفنى تحول دون ذلك ٠ فيظل الطالب مرغما على دراسته حتى ينتهى منها دون رغبة حقيقية ومن ثم يحاول بعد ذلك أن يحقق طموحاته فى تعليم أكاديمى آخر فيبدأ من الصف الأول الثانوى مرة أخرى على الرغم من تخرجه من الصف الثالث الثانوى الفنى ، وفى هذا غبن كبير للطلاب وأسرهم وخسارة للمجتمع الكبير ٠

٥ ـ **الاشتراك الفعلى للمؤسسات الانتاجية فى وضع سياسات التعليم الفنى وتطبيقها** : اذا كانت ألمانيا بدستورها الفيدرالى ، وفى وجود سلطة المحليات ، وتمتع القطاع الخاص بقدر كبير من الحرية استطاعت تحقيق ذلك وبكفاءة عالية حتى وصلت مساهمة هذه المؤسسات فى التعليم الفنى الى ٦٠٪ وحكومة المقاطعات ٤٠٪ ، وكذلك اليابان بلغت قيمة مساهمة مؤسساتها الصناعية والتجارية فى مجال التعليم الفنى ٧٥٪ من الميزانية

والربع الباقى من جانب الدولة · فكيف الحال بمصر وهى ذات حكومة مركزية ومهيمنة على جميع الأمور سواء فى المجالين العام والخاص ؟

ان الدراسة الحالية لتزعم أن الأوضاع السياسية والادارية فى صالح مصر لتطبيق هذا المبدأ ، لأن الدولة تتحكم فى تصريف كل الأمور سواء المتعلقة بالتعليم أو المؤسسات الانتاجية والصناعية والأمر يتوقف على التنسيق الجيد واتخاذ القرار الحكيم والمدروس · فليكن التعليم الصناعى قسمة مشتركة بين وزارة التعليم ومدارسها ووزارة الصناعة ومؤسساتها ، وليكن التعليم الزراعى قسمة مشتركة بين وزارة التعليم ووزارة الزراعة وليكن التعليم التجارى قسمة مشتركة بين وزارة التعليم ووزارة التجارة ، ولكن فى خطة متكاملة مع الوزارات المعنية جميعا ·

٦ - توفير العدد الكافى والنوعية الجيدة من المعلمين والمدربين :

توجد فى جمهورية مصر العربية أعداد كبيرة من المعلمين ، سواء فى المجال الأكاديمى أو الثقافى أو الفنى والمهنى ، ولكن قدرها الريادى فى المنطقة ، جعلها تؤثر جاراتها العربيات بل وبعض الدول الافريقية والأسيوية غير العربية على نفسها ومصلحتها الخاصة ، وترسل لهم بأفضل النوعيات والطاقات البشرية لا فى مجال التعليم فحسب ، بل وفى شتى مجالات المعرفة والمهن والحرف الأخرى · بالاضافة الى ذلك مراعاة قوانين العمل وتحسين ظروف العمل والمعيشة وتقليل ساعات العمل وعدد الحصص الأسبوعية للمعلمين حتى وصل فى بعض التخصصات الى ٥ حصص أسبوعيا للمعلم ، أى بواقع ٤ - ٥ ساعات عمل تدريسى فى الأسبوع ، مما أرهق الدولة وضاعف من مسئولياتها وحرم المجتمع المدرسى والتعليمى من طاقات هؤلاء المعلمين · بالاضافة الى وجود عناصر غير مؤهلة علميا وأكاديميا أو عمليا وفنيا للعمل فى المهنة من جانب آخر · كل هذا يدعو الى اعادة النظر فى سياسة اعداد المعلمين وتوحيد مصدر الاعداد ، واتباع أساليب علمية حديثة فى مجال التدريب أثناء الخدمة لتواكب التطورات العلمية والتكنولوجية المعاصرة · فبجهد قليل يمكن للدولة ممثلة فى وزارة التعليم أن تعد البرامج التعليمية والتدريبية اللازمة لتحويل بعض المعلمين من تخصصات فيها أعداد زائدة الى تخصصات فيها نقص دون اللجوء الى زيادة عدد الطلاب فى كليات اعداد المعلم لأن زيادة الأعداد تدخل نوعيات طلابية ضعيفة وغير

راغبة للعمل فى اطار مهنة التدريس · كما يمكن للوزارة وهى تسعى لربط مؤسسات العمل والانتاج بالعملية التعليمية والتدريب أن تستعين بالخبراء والمهندسين والمهنيين فى مجال الأعمال والحرف المختلفة للقيام بجانب تعليمى وتدريبى سواء داخل المدارس أو فى اطار المؤسسات الانتاجية والورش العملية ، مع توفير نوع من الاشراف والتنسيق بين الوزارات المعنية كما سبق توضيحه ·

وهذا ما قامت به كل من اليابان وألمانيا ، عندما حملتا المؤسسات الصناعية والتجارية مسئولية التدريب لطلاب المدارس الثانوية الفنية ، واستقدمت المدربين من هذه المؤسسات الى داخل المدارس والورش التعليمية للقيام بالدور التعليمى والتدريبى ، وربط التعليم بعالم العمل بشكل حقيقى·

٧ - **توفير فرص التوظيف ورفع الأجور والمكانة الاجتماعية لخريجى التعليم الثانوى الفنى :** تواجه التنمية فى مصر صعوبات واختناقات جمة صاحبها تضاعف عدد الخريجين من المدارس الثانوية الفنية ، وزيادة البطالة بينهم ، وطول أمد الانتظار أكثر من ٧ سنوات على الرغم من الجهود التى تبذلها الدولة ممثلة فى جميع الوزارات · وتؤكد الدراسة أن هذه القضية مرتبطة أيضا بنوعية خريج هذه المدارس الثانوية وان اختلف الأمر من تخصص لآخر · فضعف كفاءة الخريج من جانب ، وضيق سوق العمل وفرص التوظيف من جانب ثان ، وتحكم الدولة فى قطاع عام غير مرن وغير متجدد من جانب ثالث ، وقوانين العمل والخدمة الاجبارية والسفر والهجرة من جانب رابع ·· الخ كل ذلك أدى الى هذه الأوضاع ·

ان الدول الأجنبية الأقل من مصر فى ثرواتها الطبيعية ، وأكثر كثافة بشرية مثل اليابان تغلبت على ذلك بربط التعليم بسوق العمل ، وبتنوع التعليم وشموليته وتحقيق رغبات الطلاب وتعديل ظروف العمل والولاء والانتماء من جانب الأفراد لمجتمعهم ، كل ذلك حقق هذا المبدأ العام ووفر الوظائف بشكل يزيد عن طلب الخريجين ، كما رفعت الأجور بما يتناسب والأوضاع الاقتصادية والظروف الاجتماعية للدولة · كما جعلت أصحاب الياقات البيضاء وأصحاب الياقات الزرقاء فى درجة واحدة أمام القانون والخدمات التعليمية والصحية· بل وعملت على جعل العمل مدى الحياة ورفعت سن التقاعد الى أكثر من

٦٠ عاما ، مع حرية العمل فى نفس الشركة أو التخصص ، ووفرت مؤسسات التدريب واعادة التدريب للراغبين فى الاستزادة أو تحويل المسارات ٠وكذلك فعلت ألمانيا فى مؤسساتها وشركاتها ، الا أن بعض الأوضاع السياسية والاجتماعية فى ألمانيا قد تعوق تحقيق هذا المبدأ فاذا تحقق لمصر ذلك،وبشكل تدريجى ، ثمتعديل التعليم الثانوى الفنى وتطويره بما يواكب الحياةالعصرية، يمكن لمصر فى ضوء ذلك التغلب على بعض مشكلات التعليم الفنى وجوانب القصور المحيطة به ٠٠ على الله قصد السبيل ٠

المراجع العربية والأجنبية :

١ ـ أحمد فتحى سرور ، تطوير التعليم فى مصر : سياسته واستراتيجيته وخطة تنفيذه (التعليم قبل الجامعى) وزارة التربية والتعليم ، القاهرة ١٩٨٩، ص ١٥٩ ٠

٢ ـ جريدة الأهرام المصرية ، القاهرة ، ١٩٩٢/٣/٢٠ ، ص ١٧ ٠

٣ ـ وزارة التربية والتعليم ، قانون التعليم رقم ١٣٩ لسنة ١٩٨١ ، مطبعة وزارة التربية والتعليم ، القاهرة ، ١٩٨١ ، ص ٢٧ ـ ٣٠ ٠

ـ وانظر أيضا :

سعيد اسماعيل على ، الكتاب السنوى فى التربية وعلم النفس ، قانون التعليم رقم ١٣٩ لسنة ١٩٨١ ، المجلد العاشر : ديمقراطية التعليم فىمصر ـ ٢ ، دار الثقافة للطباعة والنشر ، القاهرة ، ١٩٨٥ ، ص ٢١٥ ، ٢٢٧ ـ ١٣١ ٠

٤ ـ جريدة الأهرام المصرية ، القاهرة ، ١٩٩٢/٤/١٠ ، ص ٨ ٠

٥ ـ جمهورية مصر العربية ، مجلس الشعب ، بيان الدكتور مصطفى خليل رئيس مجلس الوزراء عن برنامج الحكومة ، مضبطة الجلسة الثالثة بتاريخ ١٩٧٨/١١/٢٥ ، القاهرة ، ١٩٨٧ ، ص ٩٨ ـ ٩٩ ٠

٦ ـ نبيل عامر صبيح وآخرون ، تطوير التعليم الفنى فى ج٠م٠ع فى ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة : (دراسة مقارنة) ، جامعة عينشمس، القاهرة ، ١٩٨٧ ، ص ١١١ ـ ١١٢ ٠

٧ ـ محمد متولى غنيمة وسعاد بسيونى ، «التخطيط لفتح قنوات الاتصال بين التعليم الصناعى والعام والتعليم العالى : فى ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة» الكتاب السنوى فى التربية وعلم النفس ، القاهرة ، ديسمبر ١٩٨٧، ص ٢٢٢ ـ ٢٦٥ ٠

٨ ـ جمهورية مصر العربية ، مجلس الشعب ، بيان الدكتور مصطفى خليل رئيس مجلس الوزراء عن برنامج الحكومة ، مضبطة الجلسة الرابعة بتاريخ ١٩٨٥/١١/٣٠ ، القاهرة ، ١٩٨٥ ، ص ٢٧ ـ ٢٨ ٠

٩ ـ وزارة التربية والتعليم ، ادارة الاحصاء ، مؤشرات تعليمية ، القاهرة ، ١٩٨٨ ٠

١٠ ـ تودرى مرقص حنا ، «سياسة القبول فى المدارس الثانوية الصناعية : رؤية تربوية معاصرة» ، مؤتمر نحو مشروع حضارى تربوى ، الجزء الثالث ، رابطة التربية الحديثة ـ كلية التربية جامعة عين شمس ، أبريل ١٩٨٧ ، ص ١٠٥٣ ـ ١٩٠٦ ٠

١١ ـ نادية جمال الدين ، «حوار حول قضية التعليم الفنى» ، دراسات تربوية ، الجزء الثانى ، رابطة التربية الحديثة ، القاهرة ، مارس ١٩٨٦ ، ص ٧٣ ـ ٩٤ ٠

١٢ ـ سمير لويس سعد ، «توقعات مخرجات التعليم الفنى وحجم الطلب عليها فى سوق العمل فى مصر الى عام ٢٠٠٠» ، مراجعة وتقديم شكرى عباس حلمى ، المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية ، القاهرة ، يونيو ، ١٩٩٠ ، ص ١٢ ٠

١٣ ـ حسن حسين البيلاوى ، الأيديولوجية فى سياسة التعليم فى مصر والدول النامية «دراسة نقدية» المؤتمر الثانى عشر لرابطة التربية الحديثة (السياسة التعليمية فى الوطن العربى) ، المجلد الثانى ، رابطة التربية الحديثة بالاشتراك مع كلية التربية جامعة المنصورة ، ٧ ـ ٩ يوليو ١٩٩٢، ص ٧١٧ ـ ٧٦٥ ٠

14. El Shikhaby, A. E.M., Socioeconomic Status and Students Placement in Public Secondary Schools in Egypt, Ph.D. University of Pittsburgh, U.S.A., 1983, p. 112.

15. Psacharopoulos, G. Curriculum Diversification in Colombia and Tanzania : An Evaluation Study", Comparative Education Review, Vol. 29, No. 4, 1985, pp. 507-525.

16. Thatcher, M. "The Role of Polytecnics", Gurdian News Paper, London, 17 February, 1970, p. 16.

17. Dale, R. "The Background and in Inception of the Technical and Vocational Education Initiative", in : R., Dale, (ed.)

Education, Training and Employment, Pergamon Press, N.Y., 1988, pp. 41-56.

18. Walker, D.F., "Back to the Future : The New Conservation in Education", Education Researcher, Vol. 19, No. 3, April, 1990, pp. 35-38.

19. Noah, H., & Eckstien, M., "Business and Industry Involvement with Education in Britain, France and Germany", in : Lauglo & Lillis (eds.), Vocationalizing Education, Pergamon Press, Oxford, 1988, pp. 45-68.

20. Kander, I., Comparative Education, Hovghton Mifflin, Boston, 1933, p. x.

21. Trethewey, A.R., Introducing Comparative Education, Pergamon Press, Australia, 1976, p. 56.

22. Ibid., pp. 56-57.

23. Kander, I., The New Era in Education : A Comparative Study, George G. Harrap & Co., London, 1955, p. 46.

24. Cantor, L., "Vocational Education and Training : The Japanese Approach", Comparative Education, Vol. 21, No. 1, 1985, pp. 67-76.

25. DES, Society of Education Officers", Joint Report on a Visit to Japan" U.K., 1984, pp. 1-3.

26. Cantor, L., "Vocational Education and Training : in the Developed World : A Comparative Study, Routtedy, London, 1989, p. 2.

27. Ibid., pp. 2-3.

28. Ibid., pp. 4-5.

29. Rehder, R.R., "Education and Training : Have the Japanese Beaten us Again ?", Personnel Journal, Vol. 62, No. 1, USA, 1983, p. 42.

30. Cantor, L., "Vocational Education and Trainin : in the Developed World Op. cit., p. 6.

31. Duke, P.B., The Japanese School : Lessons for Industrial America, University of California Press, U.S.A., 1986, pp. 15-19.

32. Tkuo, A., "The Dilemma of Japanese Education Today", Japan Foundation Newsletter, XIII, No. 8, March 5, 1986.

33. Cantor, L., "Vocational Education and Training : in the Developed World Op. cit., pp. 9-10.

34. National Institute for Education Research, Basic Facts and Figures about the Educational System in Japan, Tokyo, 1986, p. 8.

35. Cantor, L., Op. cit., p. 14.

36. Prais, S.J., "Education for Productivity : Comparises of Japanese and English Schooling and Vocational Preparation, Compare, Vol. 16, No. 2, 1987, p. 136.

37. Cantor, L., Op. cit., pp. 14-15.

38. Association of National Technical Colleges, The Technical Colleges in Japan, Tokyo, 1982, p. 2.

39. Cantor, L., Op. cit., pp. 16-17.

40. Cantor, L., "The Role of Private Sector in Vocational Education and Training the Case of Japan Special Training School" The Vocational Aspect of Education, Vol. XXXIX, No. 103, 1987, pp. 35-41.

41. Ishikawa, T., Vocational Training the Japanese Institute of Labour, Revised edition, 1987, pp. 21-29.

42. Ford, G.W., "Learning from Japan : The Concept of Skill Formation", Australian Bulletin of Labour, Vol. 12, No. 2, 1986, p. 123.

43. Ford, B., "A Learning Society : Japan Through Australian Eyes", in John Training, et al. (eds), Vocational Education, World Yearbook of Education, Kogan Page, Unesco, 1987, pp. 264-276.

44. Prais, S.J., "What Can We Learn from German System of Education and Vocational Training ?", in Worswick (ed.) Education and Economic Performance Gower, 1985, p. 40.

45. Hayes, C. & et al., Competence and Competition, University of Sussex, Institute of Manpower Studies, U.K., 1984, p. 5.

46. European Centre for the Development of Vocational Education Training (C E D E F O P), The Role of the Social Partners in Vocational and Further Training in the Federal Republic of Germany, Berlin, 1987, p. 2.

47. Mitter, W., "Education Reforms in the Federal Republic of Germany, Paper Presented to an International Seminar on Education Reform, Chiba and Kyoto, Japan, 1985, p. 6.

48. Fishman, S. & Martin, L., Estranged Twins Education and Society in the two Germanys, Praeger, 1987, p. 120.

49. Bendelow, R., "Undecided over Ultimate Abitur", Times Education Supplement, U.K., March, 13, 1987.

50. Marklund, S., "Integration of School and World of Work in Sweeden", in, Lauglo & Lillies (eds.) Vocationalizing Education : An International Perspective, Pergamon Press, Oxford, 1988, p. 176.

51. Prais, S. J. & Wagner K., "Schooling Standards in England and Germany : Some Summary Comparisons Bearing on Economic Performance", Compare, Vol. 16, No. 1, 1986, p. 22.

52. Kledzik, V.T., "Education for Below Average Pupils : A Rbeitslehre - A New Field Field in Lower Secondary Educa-

tion in Berlin", in Policy Studies Institute/Anglo-German Foundation, 1985, p. 88.

53. Murray, M. & Heywood, J., "Education for Work in the Federal Republic of Germany" in J. Heywood & P. Mathews, Technology, Society and the School Curriculum : Practice and Theory in Europe Roundorne, 1986, p. 103.

54. Cantor, L., "Vocational Education and Training : in the Developed World, Op. cit., pp. 100-101.

55. 'Learning for the Working World : Vocational Training in the Federal Republic of Germany", Bildung and Wissenschaft, Bonn, 1986, p. 13.

56. Braun, F., "Vocational Training as a Link between the Echools and the Labour Market : The Dual System in the Federal Republic of Germany Comparative Education, Vol. 23, No. 2, 1987, pp. 123-143.

57. DES, Education in the Federal Republic of Germany, Aspects of Curriculum and Assessment, HMSO, U.K., 1986, p. 10.

58. Russell, R. & et al., Vocational Qualifications in Five Countries, Comblodge Report, Further Education Staff College, Vol. 19, No. 5, 1986, p. 292.

59. Max Plank Institute for Human Development and Education, between Elite and Mass Education : Education in the Federal Republic of Germany State University of New York Press, 1983, p. 243.

60. Schober, K., "The Education System, Vocational and Youth Unemployment in West Germany", Compare, Vol. 14, No. 2, 1984, p. 134.

61. Parkes, D. & Shaw, G., "Britons take a Miester Class", Time Higher Education Supplement, U.K., August, 5, 1983.

62. Braum, F., op. cit., p. 126.

63. Russell, R. (ed.) Learning about the World of Work in the Federal Republic of Germany Studies in Vocational Education and Training in the Federal Republic of Germany further Education Staff College, No. 9, 1982, p .34.

64. Schober, K., Op. cit., pp. 137-141.

65. Russel, R. (ed.), Op. cit., p. 39.

66. Press and Information Office of the Federal Government, Vocational Training, Public Document, No. 28, 1987.

67. Russel, R. (ed.), Op. cit., p. 21.

68. Noah, H., & Eckstien, M.A., Op. cit., pp. 45-68.

ظاهرة التلقين فى منهج اللغة الانجليزية المقرر فى الكويت

Crescent English Course

د٠ ناصر محمد القنور (*)

تقديـــم :

ان اهمال منهج ما لتدريس احدى أو بعض أساسيات اللغة فى محتواه، مثل النحو والتركيب اللغوى والمصطلح ، وتلك من أساسيات اللغة ، يعـــد نقصا معيبا يكفى بحد ذاته لعدم القبول بذلك المنهج ويدعو للتساؤل عـــن القصد والمرام من مثل ذلك الاهمال ٠ فبدون الاهتمام بالنحو والتركيب اللغوى والمصطلح يكون من العسير أن يفهم الطالب اللغة ، ويكون من غير المعقول أو الانصاف أن يطالب الطالب أو حتى يتوقع منه أن يفهم اللغة ٠

ان اللغة احدى أقوى مقومات هوية الأمة ووحدتها ٠ وحين لاتوفـق الأمة فى الحرص على صيانة لغتها ، فقد تستهدف لغتها الوطنية بوسائل شتى ، منها أضعافها فى منهجها أو تنفير النشء منها بتعقيدها ، أو بتقوية ونشر لغة أخرى عليها واقرار تلك اللغة الأجنبية بوسائل الاعلام ومرافق الحياة الحيوية وبنفس الوقت حصر اللغة الوطنية فى حدود ضيقة ٠ بـل قد يتعمد منهج اللغة الأجنبية أهمال بعض أو احدى أساسيات تدريس تلك اللغة بقصد وتخطيط متأن خاصة حين يكون مبدأ قبول تدريس تلك اللغة فى المجتمع أمرا مسلما به ٠ ذلك أن تعقيد المنهج بأى شكل يؤدى الى عدم فهم وبالتالى الى ضعف المستوى ، وحين يستمر ضعف المستوى تتعالى الصيحات وتكثر الشكاوى وتتدفق الاقتراحات والحلول والآراء التى لاينتج عنها الا المزيد من فرض تلك اللغة وتكثيف وجودها فى المجتمع وفى مختلف مسارات الحياة فيه وزيادة سنى دراستها حتى تتأصل تلك اللغة الأجنبية فى ذلـــك المجتمع فيفرضها على نفسه بنفسه ويكون ذلك دون شك على حساب لغتـــه

(*) كلية الآداب ـ جامعة الكويت ٠

الوطنية وهويته وتراثه وحضارته وهو مايريده الساعون لنشر ولفرض لغة، لا لتدريس لغة ٠

ان نشر اللغة غير تدريس اللغة ٠ ونشر لغة أجنبية فى أمة لها تراث غنى وحضارة عريقة خطر داهم على لغة وتراث وحضارة تلك الأمة ، وتبعية يجب أن تحارب ويستبعد شبحها اذ أنها تؤدى ، ان لم توقف ، الى ضعف لغة تلك الأمة ، واللغة وعاء التراث والحضارة ، والى ضعف هويتها ثم الى ضعف وحدتها ٠

ان مفهوم «تدريس اللغة الأجنبية» لابد أن يكون على أساس أن الجهة التى ترغب فى تعلم تلك اللغة ، وليست الجهة التى ترغب فى تدريسها ، هى وحدها التى يجب أن تضع الخطط ومايتعلق بتنفيذها وتطبيقها وتحدد المقدار المطلوب تدريسه من تلك اللغة الأجنبية ، وعلى ذلك تقرر المناهج وتراقب وتتابع ٠ أى أن يكون تدريس اللغة الأجنبية وفق خطة وطنية قننتها الدولة ، محددة ومفصلة لتفى بما تحتاجه الأمة من تلك اللغة بما لايؤثر على اللغة الوطنية ولا على الهوية ٠

ان من الخطر أن يترك أمر منهج اللغة الأجنبية لما يراه بعض المختصين أو الخبراء دون التأكد بما لايدع مجالا للشك من أن المنهج ومحتواه ووسائل تنفيذه تقرر على أسس علمية محايدة تأخذ فى الاعتبار الأول مصلحة النشء كمواطنين ينتمون الى أمة ذات هوية ٠

هدف البحث :

هذا البحث يهدف الى توضيح واحد من أهم عيوب المنهج والمتمثل فى محتواه ٠ انه التلقين وأقصد بذلك عرض المادة دون شرح لها كما يتضح فى اهمال النحو والتركيب اللغوى والمصطلح والتقصير والاقتضاب فى الشرح والتقييد فى كتاب المدرس ٠

طريقة البحث :

تتبع كتب المنهج فى كل المستويات الثمانى والاستشهاد بمادة منها تدل على التلقين ٠ سواء حين يتمثل ذلك فى اهمال النحو والتركيب اللغوى

والمصطلح ، أو فى التقصير والاقتضاب فى الشرح ، أو فى التقييد فى كتاب المدرس ٠

تعريف بالمنهج (١) :

منهج اللغة الانجليزية Crescent English Course تقرره وزارة التربية فى دولة الكويت على طلبة المدارس الحكومية ، وهو منهج يقع فى ثمانى مستويات يطبق أولها فى الصف الأول متوسط (السنة الخامسة للدراسة ، سن العاشرة تقريبا) ، ويطبق آخرها فى الصف الرابع ثانوى وهو الصف الأخير من مراحل التعليم العام (سن الثامنة عشرة تقريبا) ٠

يتكون كل مستوى من كتاب الطالب وكتاب عمل الطالب وهما كتابان منفصلان فى المستويات الأربع الأولى ، أما فى المستويات الأربع الأخيرة فمجموعان فى مجلد واحد يكون كتاب الطالب الجزء الأول منه ويكون كتاب عمل الطالب الجزء الأخير ٠ هذا الكتابان من كل مستوى من تأليف Peter Snow, Terry O'Neil ولكل مستوى من المستويات الثلاث الأولى كتاب للخط بعنوان كتاب خط الطالب ، للمستوى الأول جزءان منه وللمستوى الثانى جزءان وللمستوى الثالث جزء واحد ٠ وكتب الخط تلك من تأليف Neil Butterfield .

لكل من المستويات الأربع الأخيرة كتاب عنوانه كتاب مرجع الطالب ، وهذا الكتاب لايوجد عليه اسم مؤلف وانما اكتفى بذكر :

English Language Teaching for the Arab World
Oxford University Press, SARL

وهو تعبير يوجد على جميع كتب المنهج بلا استثناء ٠ ولكل مستوى كتاب عنوانه كتاب المدرس ألفه أو شارك فى تأليفه لجميع المستويات Terry O'Neil راجع Peter Snow . Neil Butterfield كتاب المدرس الأول ، واشترك معها فى تأليف كتب المدرس للمستويات الثانى والثالث والرابع والثامن ٠

---

(١) مقتبس من «الايحاء بالتبعية فى منهج اللغة الانجليزية Crescent English Course المقرر فى الكويت » للمؤلف (١٩٩٢) ٠

أما كتب المدرس للمستويات الخامس والسادس والسابع فقد اشترك فى تأليفها معهما كل من Lorraine Weller Geth Evans .

جرب منهج Crescent English Course فى مدرستين متوسطتين احداهما للبنين والأخرى للبنات فى الصفين الأول والثالث متوسط فى العام الدراسى ١٩٧٨/١٩٧٩ · وفى العام الدراسى ١٩٧٩/١٩٨٠ طبق فى ٣٢ مدرسة فى الكويت ، ١٦ مدرسة بنين و ١٦ مدرسة بنات · فى العام الدراسى ١٩٨٠/١٩٨١ عمم على جميع مدارس الكويت ما عدا منطقة الفحاحيل وما حولها · وفى العام الدراسى ١٩٨١/١٩٨٢ عمم على جميع مدارس الكويت بلا استثناء ولايزال يستخدم ·

يصاحب كتب المنهج المقررة لكل مستوى مايلى :

١ - مواد مسجلة :

(أ) أشرطة للفصل :

فى المستوى : ١ : شريط واحد ·
فى المستويات : ٢ ، ٣ ، ٤ : شريطان ·
فى المستويات : ٥ ، ٦ ، ٧ ، ٨ : ثلاثة أشرطة ·

(ب) شريط للطالب :

فى المستويات : ١ ، ٢ ، ٣ ، ٤ ، ٥ ، ٦ : شريط واحد ·
فى المستويات : ٧ ، ٨ : شريطان ·

٢ - بطاقات متعددة وملونة كتب عليها مادة (١) ·
٣ - قراءة اضافية : لم تطبق ·

فى العام الدراسى ١٩٨٧/١٩٨٨ ألغيت كتب مرجع الطالب وألغى كذلك القاموس An English Reader's Dictionary كذلك فى العام الدراسى ١٩٨٩/١٩٩٠ لم تعد أشرطة التسجيل تلقى اقبالا من الطلبة فتوقف استعمالها ·

---

(١) يسميها المنهج « حقيبة المدرس » ·

ظاهـــرة التلقيـن

يمكن تتبع ظاهرة التلقين فى محتوى المنهج قيد البحث بالملاحظات التالية :

(أ) اهمال النحو والمصطلح ٠
(ب) التقصير والاقتضاب فى الشرح ٠
(ج) التقييد فى كتاب المدرس ٠

وسأتناول كلا منها على حدة مستشهدا بأمثلة من كتب المنهج :

(أ) اهمال النحو والمصطلح :

تكثر فى كتب المنهج تراكيب نحوية واصطلاحية لم يرد لها شرح فى كتاب الطالب ٠ ومن الضرورى وجود شرح لها فى كتاب الطالب ليستطيع أن يراجع فى بيته ماتعلمه فى المدرسة ٠ ولايكفى أن يكون الشرح فى كتـــاب المدرس ، أن وجد شرح ، فكتاب المدرس ليس مع الطالب ٠

مستوى ١ :

(أ) London's burning
(ب) It's Superfalcon
(ج) Who's got
(د) Let's go
(هـ) Nabil's Pepsi
(و) What has happened

ليس من المقبول أن لايوجد شرح لظاهرة الاختصار 's— بل كان الأولى أن يوضح للطالب فى كتابه أنها فى (أ) وفى (ب) اختصار لفعـــل الكينونة is بينما هى فى (ج) اختصار لفعل الملكية has ، أما فى (د) فهى اختصار لكلمة us وفى (هـ) تدل على الملكية ، والجملة فى (و) كاملة وكان بالامكان اختصارها الى What's happened ليس للطالب أن يعرف

مثل هذه الأشياء دون أن تكون مشروحة له فى كتابه ، ولو شرحها المدرس فكيف يراجعها الطالب ؟

(أ) I've got

(ب) I've written

(ج) I'm going up to London

(د) What are they doing

(هـ) I can't

(و) I'd like to come

هنا أيضا لابد من اعلام الطالب فى كتابه بماهية الاختصار 've — وأن الأصل فى ذلك هو فعل الملكية have وأن الفعل الذى يلى هذا التركيب يكون فى التصريف الثالث · كذلك الاختصار I'm وأن الأصل فيه هو فعل الكينونة am العائد على المتكلم ، وأن الفعل الذى يليه يكون أما فى صيغة الاستمرار والتى علامتها استعمال فعل الكينونة ووجود ing— فى آخر الفعل اللاحق أو أن يكون الفعل فى التصريف الثالث · وكذلك اختصار n't— واختصار d , وأن الأصل فى كل منها would, not على التوالى ·

(أ) Oh dear

(ب) Dad

(ج) I'm going up to London

(د) Odd man out

(هـ) Are you all right

هذه اصطلاحات وتعبيرات تخص الانجليزية وحدها ، لاوجود لما يقابلها تماما فى لغة الطالب ، ومن المهم شرحها · ففى (أ) لابد من أن يوضح للطالب معنى dear وكيف جاءت فى هذا السياق وبهذا المعنى الاصطلاحى ، كذلك ان dad تعبير شعبى وان كلمة father هى الاستعمال الأصح · كذلك لاوجود لمقابل فى العربية ، التى هى لغة الطالب،

لكلمة up فى (ج) بل يجب أن نتوقع أن يندهش الطالب لاستعمالها فضلا عن الطريقة الجديدة عليه فى استعمال صيغة المستمر والتى يشفع لهـــا أنها طريقة لغة أجنبية وفكر أجنبى · كذلك اصطلاحى فى (د) وماذا يعنى ، وكيف أن تعبير all right يعنى «بخير» ·

مستوى ٢ :

(أ) Go away

(ب) He rode off

(ج) Look out

(د) come on

(د) gon on

(و) find out

(ز) Sit down

لايوجد فى نظام اللغة العربية ، لغة الطالب ، مايبرر وجود كلمة بعد الفعل فى الأمثلة المذكورة ولذا يجب أن يشمل كتاب الطالب شرحا وتوضيحا لمثل هذه التراكيب وكيف جاءت لتعنى حتى يفهمها عن معرفة ·

(أ) Leave me alone

(ب) Did you get up

(ج) I want it back

(د) somebody

(هـ) Walking down the street

(و) Will she be in this afternoon

(ز) She'll be home at six

فى هذه المجموعة المجموعة أيضا لايوجد فى لغة الطالب مايبرر وجود كلمـــة alone فى (أ) وكذلك كلمة down فى (هـ) ، كما أن التركيـب get up بحاجة الى شرح ليفهمه طالب لغته عربية · كما أن كلمـــة back فى (ج) بحاجة الى شرح ليتضح معناها فى هذا السياق اذ أن لها

معان أخرى ثم أن كلمة somebody فى (د) هى فى نظر الطالب العربى تركيبة من كلمتين مختلفتين ، واتحادهما ككلمة واحدة بمعنى جديد لابد من شرحه فى كتاب الطالب اذا أريد له أن يفهم عن معرفة وليس عن ترديد وتلقين وحفظ · ولابد أيضا من شرح كلمة in فى (و) ليتضح معناها الذى يختلف هنا عن معناها الأولى فى أمثلة أخرى واجهها الطالب فى هذه المرحلة الأولية (السنة الثانية) من تعلم الانجليزية · كذلك كلمة home فى (ز) مهم شرحها ليتضح معناها فى هذا الاصطلاح ، اذ لامبرر لغوى لدى طالب لغته العربية لتركيب مثل هذا ·

(أ) How tall

(ب) I want to go fishing

(ج) What did he look like

(د) The bus got to the town

(هـ) Your house is on fire

(و) Cans

هنا أيضا يحتاج التعبير فى (أ) الى شرح اتفاق كلمتى السؤال والصفة بهذا التركيب لتعنى ماتعنى ، كذلك التركيب «فعل + فعل آخر ينتهى بـ ing» كما فى (ب) بحاجة الى توضيح لتشابهه بتراكيب أخرى مثل they ate pudding كذلك التعبير look like فى (ج) بحاجة الى شرح حيث أن كلا الكلمتين لها أكثر من معنى واتحادهما فى هذه الصيغة اصطلاحى يجب شرحه فى كتاب الطالب · وتعبير fire فى (هـ) لابد من شرحه لتلافى أى لبس · كذلك كلمة cans لابد من التنبيه على انها اسم ولذا تختلف عن الفعل المساعد can المستعمل بكثرة ·

(أ) You won't

(ب) It's Salwa's

(ج) It's hers

(د) I'll give it to him first thing

(هـ) Who's going to bring that

(و) Bill's having a party

فى مثل هذه الحالات أيضا لابد من شرح الاختصارات فى كتاب الطالب ليتذكر كلما قرأ درسه ، اذ كيف يعرف الطالب ان won't فى (أ) هـــى اختصار لكلمتى will و not مالم يشرح له ذلك ؟ أما اذا أريد له ألا يعرف ذلك فان مثل تلك الارادة تتنافى ورسالة التعليم · فى (ب) اختصاران شكلهما واحد ولكن لكل منهما معنى مختلف ولابد من التوضيح أن أولهما اختصار لفعل الكينونة والآخر للملكية · كذلك فى (ج) حيث يتشابه الأمـر لكن لاتوجد فاصلة بين كلمة her وحرف s المعبر عن الملكية · أيضا تعبير first thing فى (د) بحاجة الى شرح ، وكذلك الاختصارات فى كل من (هـ) و (و) ·

مستوى ٣ :

(أ) AC's

(ب) I'd rather

(ج) Come along

(د) Up the street

(هـ) The path forks

هنا هنا لابد من شرح ما يعنيه الرمز فى (أ) وان الحرفان AC يرمزان الى Air conditioner «مكيف الهواء» ، كذلك لابد من شـــرح الاختصار فى (ب) وتوضيح معنى كلمة rather فى هذا السياق · فى (ج) أيضا لابد من شرح كلمة along حيث لامبرر لوجودها من الناحية اللغوية بالنسبة للطالب العربى ، والحال كذلك بالنسبة لوجود كلمة up فى (د) ، كما أن استعمال كلمة fork كفعل لابد من شرحه ·

(أ) Hammer out... justice

(ب) Ring out... justice

(ج) Came right up beside me

(د) Armchair

هنا أيضا لامبرر لوجود كلمة **out** فى كل من (أ) و(ب) فى التفكير اللغوى للطالب العربى ، وكذا الحال بالنسبة لكلمتى up, right فى (ج) ، ولهذا لابد من شرح مثل تلك الكلمات فى كتاب الطالب وتوضيح ماتعنيه ليفهم الطالب ما يقرأه عن معرفة · كذلك الكلمة فى (د) لابد مـــن شرح معناها الحرفى وكيف جاءت لتعنى اذ أنها بالنسبة للطالب تعنى كلمتين مختلفتين ·

يتضح من كتب المنهج وبالذات فى مراحله الأولى تجاهل شرح النحو والاصطلاحات التى لاشك يشكل عدم فهمها فهما مبنيا على معرفة ارباكا وصعوبة للمتعلم ، ولايكون أمامه الا أن يحفظها كما هى ويرددها كما سمعها أو أن يظل يعانى من ارباك وعدم فهم · وهذا يتنافى ومبدأ تعليم مادة ما اذ من البديهى أن يكون المتعلم قادرا على تفسير مايقرأ فى منهجه الدراسى ·

يقول ولكنز فى كتابه **علم اللغة فى تدريس اللغة** (١٩٧٤) «من الواضح أن تدريس اللغة لايستطيع أن يجهز التلميذ لجميع تراكيب الجمل التى قد يقابلها فعلا · أن مايجب أن نفعله هو أن نعرف التلميذ بعناصر تراكيب اللغة والقواعد التى تحكم العلاقة بينها» ·

ومن الأهمية بمكان أن نذكر هنا أن المواضيع النحوية ليست غريبة على الطالب فى مدارس الكويت · ففى كل سنة دراسية ابتداء من الصف الأول متوسط الى الصف الرابع ثانوى يقرر على الطالب كتاب للنحو العربى يحتوى على مواضيع عديدة فى النحو (١) · ومع العلم بأن تلك المواضيع النحوية فى لغة الطالب الوطنية الا أن كونه يدرسها ومطالب بمعرفتها فان هذه الحقيقة بحد ذاتها تجعله يتوقع شرح مسائل نحوية تصاحب تعلمه الانجليزية فينتفى وجوب حذف ذلك الشرح الواجب توفره فى كتاب طالب اللغة الانجليزية · وليس من المقبول ان يعتمد المنهج على وجود شىء من تعريف بتلك المسائل النحوية لايكاد يذكر فى كتاب الطالب ، اذ أنه حين يفعل كما هو الحال فى المنهج قيد البحث ، انما يحرم على الطالب التعلم فى بيته فكأن المطلوب هو فقط أن يحفظ الطالب ما يسمع وكما يسمع ·

---

(١) انظر الملحق (ص ١٥ ـ ١٨) ·

(ب) التقصير والاقتضاب فى الشرح :

حين يكون هناك شىء من المراجعة فان نصيب النقاط النحـــــوية والاصطلاحات لا يكاد يذكر ، وحين ترد هذه الأشياء يكتفى المنهج بـــذكر مسميات وأمثلة ٠

مستوى ٤ : تلخيص وحدات ٢ ، ٦ ، ٧ ٠

أربع جمل ، اثنتان من استعمال for واثنتان من استعمال since دون شرح ٠

مثالان من استعمال المستقبل القريب دون شرح ٠
مثال واحد من استعمال الماضى القريب دون شرح ٠
أربع أمثلة من استعمال الماضى والماضى التام دون شرح ٠
أربع أمثلة من استعمال أداة الشرط If دون شرح ٠
خمس أمثلة عن استعمال How many ? ' How much ? دون شرح ٠
أربع أمثلة عن استعمال May be دون شرح ٠

مستوى ٥ : اعادة النظر فى وحدات ١ ، ٢ ، ٣ ، ٧ ، ٨ ، ٩ ٠

أمثلة لثلاث حالات من استعمال الماضى (مثالان من كل حالة) يسبق الأمثلة تعريف فى جملة واحدة ٠

أربع جمل فى صيغة المبنى للمجهول مع تعريف لايتجاوز سطرين ٠
أمثلة لخمس حالات من استعمال الماضى (مثالان من كل حالة) يسبق كل مثالين تعريف فى جملة واحدة ٠

أمثلة لأربع حالات من استعمال الماضى (مثال ، مثال ، مثالان ، ثلاثة أمثلة) يسبق كل منها تعريف لايصل حتى الى سطر واحد ٠

أمثلة لأربع حالات من استعمال المستقبل (مثالان ، مثالان ، مثال ، مثال) يسبق كلا من الحالتين الأولين كلمة واحـــدة كتعريف ، ويسبق كلا من الحالتين الأخيرتين تعريف لايصل الى سطر واحد ٠

أمثلة لثلاث حالات من استعمال الحديث المنقول ٠

مستوى ٦ : اعادة النظر فى وحدات ١ ، ٢ ، ٣ ، ٥ ، ٨ ٠

مثالان من استعمالات المستقبل دون شرح ٠

أمثلة عن ثلاث حالات من استعمال الزمن (ثلاث أمثلة عن الحالة الأولى ، مثال عن الحالة الثانية ، مثال عن الحالة الثالثة) يسبق كل حالة تعريف ٠

مثالان من استعمال المبنى للمجهول يسبقهما تعريف ٠

ثلاث أمثلة من استعمال الالزام دون شرح ٠

أمثلة عن ثلاث حالات من استعمال الزمن (مثالان عن الحالة الأولى، مث ال عن الحالة الثانية ، ثلاث أمثلة عن الحالة الثالثة) يسبق كل حالة تعريف ٠

ثلاثة أمثلة من استعمال get دون شرح ٠

مثالان من استعمال أشياء حصلت فى الماضى ومرتبطة بأشياء بالمستقبل دون شرح ٠

مستوى ٧ : وحدات ١ ، ٥ ، ١٠ ٠

نلاحظ فى هذا المستوى أن الأوامر والتعليق مكتوبة بخط ملـــــون (أزرق) وأقل وضوحا من طباعة مادة الكتاب ٠

تعالج الوحدة ١ صيغة الزمن : الماضى ، الحاضر ، المستقبل ٠، لكن الحديث عن صيغة الزمن ليس شرحا بقدر ماهو كلام عام لايعلل الاستعمال، فمثلا عن كلمة did يقول الكتاب «هذه الكلمة تساعدك على ان تســـأل سؤالا عن الماضى ٠ جد كلمة أخرى» ، وعن كلمة do يقول الكتاب «هذه الكلمة تساعدك على أن تسأل سؤالا عن الحاضر» ٠ لايوجد شرح ٠

وصف لاختصار كلمة النفى not مع الأفعال had, did, were, was لكن لم ترد أفعال أخرى تختصر معها كلمة not مثل الأفعال المساعدة ٠

الكتاب يسأل الطالب عن استعمال بعض الأفعال بالصيغة التى صيغت بها بدلا من أن يشرح صيغ الاستعمال ٠ عن فعلى know ' believe

يقول الكتاب «هذه الأفعال لاتستعمل عادة فى صيغة المضارع المستمر ، ماهو السبب فى رأيك ؟» لكن الكتاب لايشرح السبب ٠

عن الاختصارين I'm going, I'll يقول الكتاب «كلاهما يشير الى المستقبل جد أمثلة أخرى» ٠

سبع أمثلة عن استعمال سبع صيغ من استعمالات الأزمنة فى صيغة المبنى للمعلوم دون شرح ، ثلاث أمثلة عن استعمال المستقبل فى صيغة المبنى للمعلوم دون شرح ٠

سبع أمثلة عن استعمال سبع صيغ من استعمالات الأزمنة فى صيغة المبنى للمجهول دون شرح ، ثلاث أمثلة عن استعمال المستقبل فى صيغة المبنى للمجهول دون شرح ٠

مستوى ٨ :

ليس فى هذا المستوى ما يستحق الذكر من حديث عن نقاط نحوية أو تركيب لغوى أو اصطلاحات ٠

حين لايوفى المنهج نحو اللغة حقه ولايحرص على شرح المصطلح فان تعلم اللغة يصبح أمرا صعبا ومعقدا ، وتكون الصعوبة ويكون التعقيد حينئذ سببها المنهج نفسه ٠ وحين يصور تعلم اللغة على أنه أمر صعب وأكثر صعوبة مما هو بالفعل فان الخطط تتوالى والميزانيات ترصد والخبراء يتكاثرون والمناهج تجرب واحدا تلو الآخر وطرق ووسائل التدريس تتعدد وما الى ذلك ٠ ولاريب فى وجوب السعى نحو الأفضل بكل مانستطيع ، ولكن حين يكون الأمر يسيرا ولايحتاج الى تعقيد ، يكون السعى للتعقيد مسارا يبدد الجهود ويهدر الأموال ويصرف الانتاج عن مساره المفيد ويجعل النشء محطة تجارب وكأن المقصود ليس تعليما وانما تنفيذ خطط مبرمجة من أجل سيادة تلك اللغة بكل الوسائل ومهما كلف ذلك من جهد ومال ٠

لانختلف على ضرورة تعلم لغة حية مثل الانجليزية ، لكن الاختلاف على المبالغة والاسراف وعدم الحرص على النهج العلمى فى وضع المنهج للنشء ٠ وأخشى أن يكون تعقيد منهج اللغة الانجليزية متعمدا ومخططا له،

ذلك أن قبول تدريس الانجليزية فى البلاد العربية ومنها الكويت أمر متفق عليه ، وحين يفشل المنهج أو بتعبير أدق «يصاغ ليفشل» فى تعليم النشء اللغة الانجليزية فى ثمانى مستويات تكون المطالبة فى زيادة سنى دراسة الانجليزية لتشمل جميع مراحل التعليم العام ، وهذا ما قد يكون هدفا بعيدا لنشر وتعميم الانجليزية فى منطقة الخليج العربى لتكون لغة رسمية لاتقل بل تفوق اللغة العربية وتقتلها مع مرور الزمن ، خاصة وأن الانجليزية لغة صناعة وكماليات ووسائل تسلية ، بينما العربية أقل شوطا فى زماننا هذا ، ليس لقصور بها وانما لقصور من الادارة فى الدولة العربية المعاصرة التى لاتعطيها حقها · أضف الى ذلك أن الفجوة بين الفصحى واللهجة كبيرة فى العربية وضيقة فى الانجليزية · وها قد بدأت كل من سلطنة عمان والامارات العربية المتحدة ، فى الخليج العربى بتدريس تسع مستويات بدل ثمانية ، وأخشى أن تستمر زيادة المستويات فى المنطقة كلها حتى تصل الى اثنى عشر وهى جميع سنوات الدراسة فى مراحل التعليم العام · ويلاحظ العاملون فى ميدان اللغة الانجليزية شكوى الخبراء والمدرسين من ضعف مستوى الطلبة ، واعتقد أنهم على حق فى ذلك ، لكن الحل لايكمن أبدا بفرض منهج معين يملى طريقة أو طرق تدريس معينة محددة يلزم بها المدرس فان فشل ذلك المنهج وكأنه متوقع أو يراد له ان يفشل لاهماله أساسيات اللغة مثل نحوها ومصطلحها انطلقت صيحات بحسن نية أو بسوئها بأن لافائدة الا أن تدرس تلك اللغة كما تدرس اللغة الوطنية فى جميع مراحل التعليم ، وأن حصل ذلك فانه دمار للغة الوطنية التى هى عماد الهوية وبالتالى دمار للهوية ذاتها التى يجب تنميتها وتقويتها بدل اهمالها·

(ج) التقييد فى كتاب المدرس :

يتصف كتاب المدرس فى جميع مراحل المنهج بالتقييد التام للمدرس اذ يملى عليه كل صغيرة وكبيرة بل ويزيد عليه بأوامر خاصة لما قد يتوفر لديه من وقت · هذا التقييد لاشك يجعل المدرس يشعر وكأنه يعامل من قبل المنهج على أنه أداة تنفذ وحسب ولاتتدخل فى المهنة · ولاريب فى أن المدرس مؤهل للمهة ، اجتاز الامتحانات والاختبارات ولايجوز أن يهمل مهنيا كما يتضح من تحكم كتاب المدرس فى تدريس الانجليزية · هذا التحكم يجلب الريبة ويثير الشك حول هدف المنهج من استبعاد أى اجتهادات أخرى غير اجتهادات

مؤلفيه ، وهذه بحد ذاتها سبب وجيه لعدم الاطمئنان للمنهج ، فتعليم اللغة ليس طلاسم يقتصر فك رموزها على رهط من عباقرة هم الذين صمموا منهج تلك اللغة ٠

فى كل كتاب للمدرس فى جميع المستويات توجد عدة صفحات قرابة العشر أو تزيد بلون موحد (رمادى) تحوى طرق تدريس موحدة وخطوات محددة على المدرس اتباعها ٠ فى كتاب المدرس ، خاصة فى المستويات الأولى ، يربو عدد الخطوات على ٢٠ خطوة لتدريس الوحدة الواحدة ٠ كما أن أكبر كتاب للطالب يحتوى على ٧٧ صفحة (المستوى الثامن) ، بينما يحتوى أصغر كتاب للمدرس على ١٦١ صفحة (المستوى الثامن) ٠

يبلغ مجموع صفحات كتب المدرس للمستويات الثمانى ١٦٩٢ صفحة٠ بينما يبلغ مجموع صفحات جميع الكتب التى يقررها المنهج على الطالب فى المستويات الثمانية ١٥٦٣ صفحة مفصلة كما يلى :

كتاب الطالب (٨ كتب) ٥٦٤ صفحة ٠
كتاب عمل الطالب (٨ كتب) ٦١٢ صفحة ٠
كتاب الخط (٥ كتب) ١٥١ صفحة ٠
كتاب مرجع الطالب (٤ كتب) ٢٣٦ صفحة ٠

وواضح أن هذا المنهج يقول للمدرس أكثر مما يقول للطالب ٠ وجدير بالذكر أن كتب الخط الخمسة مقررة فقط للمستويات الثلاثة الأولى ، أما كتب مرجع الطالب الأربعة فقد ألغيت فى العام الدراسى ١٩٨٧/١٩٨٨(١)٠

خاتمة :

يتضح مما تقدم أن منهج Crescent English Course المقرر فى الكويت غير جدير بأن يكون منهجا يستخدم لتدريس اللغة الانجليزية اذ يهمل الاهتمام بنحو اللغة ومصطلحها ويقصر فى الشرح أن جاز أن نسمى تعريفه لبعض النقاط شرحا ٠ كذلك يقيد المدرس ويملى على كل صغيرة وكبيرة مما يوجى برفض المنهج لأى اجتهاد غير اجتهاد واضعيه ٠

---

(١) انظر الصفحات الاولى من الدراسة ٤ ، ٥ ٠

ان اهمال النحو والمصطلح اللغوى أمر غير مباشر للطالب بـــأن يحفظ ما يقرأه دون فهم وهذا يعنى أنه حين يقابل الطالب تعبيرا لم يسبق أن سمعه من قبل فانه لن يعرفه اذ ليست لديه معرفة فى نحو وتراكيـب اللغة يستطيع بها أن يفسر ما يسمعه من جمل وتراكيب لغوية لم يسبق له انسمعها ·ليستلديه معرفة بقواعد اللغة يقيس‌عليها· كذلكفان تقديم بعض النقاط وتعريفها لايمكن أن يعتبر شرحا وافيا يطالب على أساسه الطالـب بمعرفة بناء الجملة والتركيب اللغوى الذى قرأه · ذلك أنه من الطبيعى ، بل من المؤكد أن يتطلع الطالب الى مايشبع تلهفه لمعرفة مايقرأ وحين لايجد ذلك كما هو الحال فى هذا المنهج فان مثل هذا الوضع يكون سببا فى ارباك الطالب وقلقه وحيرته · ولايمكن أن يعهد للمدرس بسد نقص غياب الاهتمام بنحو اللغة ومصطلحها وتراكيبها اللغوية فتلك أساسيات لايمكن القبـــول بغيابها فى منهج جدير بالقبول · ثم ان هذا المنهج قفل باب الاجتهاد على المدرس وقيده وكأن المدرس فى نظر المنهج أداة صماء عليه التنفيذ فقط وليس له أن يضيف أو يجتهد من عنده رغم أنه مؤهل · أن تقييد المـدرس يلغى دوره كمدرس ، بينما المرجو من المدرس أن يكون له دور فى مادتـــه وتخصصه ·

توصـــيات :

أرى أن يحرص منهج اللغة الانجليزية على مايلى :

١ ـ أن يهتم بنحو اللغة ومصطلحها وتراكيبها اللغوية · ويتم اعتبار تلك الأمور حين تختار القطع التى يتضمنها المنهج مع مراعاة مستوى الطلبة واختيار ما يناسبهم ·

٢ ـ أن يوفى المواضيع النحوية والتراكيب اللغوية حقها من الشرح والتحليل والتدليل بالأمثلة والتمارين الكافية فلا يحتار الطالب فى سعيـــه لمعرفة ما يقرأ ·

٣ ـ أن يظهر المنهج ثقة بالمدرس فلا يملى عليه ولايقيده · بل يكون معينا يكتفى برسم وتوضيح الخطوة العريضة للمادة ·

ملحـــق

محتوى كتاب النحو العربى فى مراحل التعليم العام

الصف الأول المتوسط :

١ـ اعراب المبتدأ والخبر واعراب الفاعل فى حالات الأفراد والتثنية والجمـــــع ٠

٢ ـ التكملة بالمفعول به ٠
٣ ـ ظرفا الزمان والمكان ٠
٤ ـ المجرور بحرف الجر ٠
٥ ـ استعمال الضمائر ٠
٦ ـ النفى ٠

الصف الثانى المتوسط :

١ ـ كان واخواتها ٠
٢ ـ ان وأخواتها ٠
٣ ـ نائب الفاعل ٠
٤ ـ المفعول المطلق بأنواعه ٠
٥ ـ المفعول لأجله ٠
٦ ـ الحـــال ٠
٧ ـ النعت أو الصفة ٠
٨ ـ العطف ٠
٩ ـ المجرور بالاضافة ٠
١٠ ـ اعراب الفعل المضارع : نصبه ، جزمه ، رفعه ٠

الصف الثالث المتوسط :

١ ـ تقسيم الفعل الى صحيح ومعتل ٠
٢ ـ اقسام المعتـل ٠
٣ ـ اعراب المضارع ٠

٤ ـ نصب المضارع ٠
٥ ـ نصب المضارع المعتل ٠
٦ ـ جزم المضارع ٠
٧ ـ جزم المضارع المعتل الآخر ٠
٨ ـ الأدوات التى تجزم فعلين ٠
٩ ـ افراد الفعل مع الفاعل ونائبه ٠
١٠ ـ اللازم والمتعدى ٠
١١ ـ المتعدى لمفعولين أصلهما المبتدأ والخبر ٠
١٢ ـ المتعدى لمفعولين ليس أصلهما المبتدأ والخبر ٠
١٣ ـ أنواع الخبر ٠
١٤ ـ أمثلة لتقديم الخبر على المبتدأ ٠
(أ) كان وأخواتها ٠
(ب) ان وأخواتها ٠

الصف الرابع المتوسط :

١ ـ النكرة والمعرفة ٠
٢ ـ أنواع المعرفة ٠
٣ ـ العـلم ٠
٤ ـ أسماء الاشارة ٠
٥ ـ الأسماء الموصولة ٠
٦ ـ المعرف بأل ٠
٧ ـ المثنى : اعرابه ، طريقة تثنيته ، حذف نونه فى حال الاضافة٠
٨ ـ جمع المذكر السالم :
(أ) اعرابه وطريقة جمعه ٠
(ب) أشهر مايلحق بجمع المذكر السالم ٠
٩ ـ جمع المؤنث السالم ٠
١٠ ـ الأسماء الخمسة ٠
١١ ـ الحال وأنواعها ٠
١٢ المنـادى ٠
١٣ ـ المستثنى ـ المستثنى بالا ٠

١٤ ـ التوابع ـ النعت الحقيقى ٠
١٥ ـ العطف ٠
١٦ ـ التوكيد ٠
١٧ ـ البـــدل

الصف الأول ثانوى :

١ ـ المجرد والمزيد ٠
٢ ـ أنواع حروف الزيادة ٠
٣ ـ الميزان الصرفى ٠
٤ ـ الكشف فى المعاجم ٠
٥ ـ الممنوع من الصرف ، واعرابه ٠
٦ ـ العـــدد :
(أ) تذكيره وتأنيثه
(ب) اعرابه وبناؤه ٠
(ج) تعريفه وتنكيره ، وصوغه على وزن فاعل ٠
٧ ـ الجامد والمشتق ٠
٨ ـ المصدر :
صور من مصدر الثلاثى ٠
صيغ المصدر من غير الثلاثى ٠
٩ ـ أسماء المره والهيئة ٠
١٠ ـ المصدر الصناعى ٠
١١ ـ المصدر المؤول ٠
١٢ ـ مواضع كسر همزة «ان» وفتحها ٠
١٣ ـ همزة الوصل والقطع ٠
١٤ ـ اسم الفاعل ٠
١٥ ـ صيغ المبالغة ٠
١٦ ـ اسم المفعول ٠
١٧ ـ أسماء الزمان والمكان ٠
١٨ ـ اسم الآلة ٠

١٩ ـ اسم التفضيل ٠
٢٠ ـ الفعل المؤكد بالنون ٠

الصف الثانى الثانوى :

١ ـ النسب ٠
٢ ـ حذف التنوين من العلم الموصوف بـ ابن ٠
٣ ـ أشهر أسماء الأفعال المتداولة ٠
٤ ـ لا النافية للجنس ٠
٥ ـ أفعال المقاربة والرجاء والشروع ٠
٦ ـ المقصور والمنقوص والممدود ٠
٧ ـ كم الاستفهامية والخبرية ٠
٨ ـ أسلوب الاغراء والتحذير ٠
٩ ـ اسلوب الاختصاص ٠
١٠ أسلوب التعجب ٠
١١ ـ أفعال المدح والذم ٠
١٢ ـ اقتران جواب الشرط بالفاء ٠
١٣ ـ أسلوب القسم ٠
١٤ ـ اجتماع الشرط والقسم ٠

الصف الثالث الثانوى :

١ ـ الفاعل ٠
ـ تأنيث الفعل للفاعل ٠
٢ ـ نائب الفاعل ٠
٣ ـ المبتدأ والخبر ٠
(أ) حذف المبتدأ وجوبا ٠
(ب) حذف الخبر وجوبا ٠
(ج) سد الفاعل ونائبه مسد الخبر ٠
٤ ـ الحاق ما الكافة بأن وأخواتها ٠
٥ ـ اللازم والمتعدى ٠

الصف الرابع الثانوى :

١ - التدريب على اعراب الفعل المضارع بجميع علامات الاعراب ٠

٢ - التدريب على اسناد الفعل الصحيح والمعتل الى الضمائر ٠

(أ) اسناد الفعل الصحيح الى الضمائر ٠

(ب) اسناد الفعل المعتل الى الضمائر ٠

٣ - التدريب على المستثنى بالا و«غير» و «سوى» و «خلا» و «عدا»٠

٤ - التدريب على التمييز - تمييز الملفوظ والملحوظ ٠

٥ - التدريب على استعمال العدد :

(أ) تمييز العدد ٠

(ب) تذكير العدد وتأنيثه ٠

(ج) اعراب العدد وبناؤه ٠

(د) تعريف العدد وتنكيره ٠

(هـ) من كنايات العدد : (بضع) ٠

٦ - التدريب على استعمال المعجمات اللغوية والمراجع العربية ٠

مراجـــع عربيـــة :

١ ـ د٠ محمد خليفة بركات (١٩٧٤) علم النفس التعليمى : الجزء الأول، دار القلم ، الكويت ٠

٢ ـ ـــــــــــــ (١٩٧٦) علم النفس التعليمى : الجزء الثانى ، دار القلم ، الكويت ٠

٣ ـ د٠ محمد لبيب النجيحى (١٩٧٦) الأسس الاجتماعية للتربية : مكتبة الأنجلو المصرية ٠

٤ ـ المركز العربى للبحوث التربوية لدول الخليج (١٩٨٣) مفردات اللغـة الانجليزية بمراحـل التعليم العام بدول الخليـــج العربية ٠

٥ ـ ـــــــــــــ (١٩٨٥) صيغة موحدة لأهداف المواد الدراسـية بمراحل التعليم العام فى دول الخليج العربى : المجلد الرابع : اللغات الأجنبية (الانجليزية والفرنسية) ٠

٦ ـ ـــــــــــــ المستويات ١ ـ ٨ للموضوعات والوظائف والتركيبات والمهارات اللغوية التى تختص بكل مستوى ٠ (اللغة الانجليزية) ٠

٧ ـ ـــــــــــــ (١٩٩٠) مشروع تأليف الكتـب الموحدة والمطورة فى اللغة الانجليزية لمراحل التعليم العام فى دول الخليج العربيـة ٠

٨ ـ د٠ ناصر محمد القنور (١٩٩٢) الايحاء بالتبعية فى منهج اللغـــة الانجليزية Crescent English Course المقرر فى الكويت ٠

مراجـــع اجنبيـة :

ABEGS (GASERC)* (1983) : "Final report on the academic symposium on the development of methods of English language teaching in public schools".

———————— (1985) : "United Formula for goals of subjects schools in the Arab Gulf states in general education stages in the Arab Gulf states". Vol. IV. Foreign Languages (English and French).

Allen, J. and Corder, S. (ed.) (1973) : The Edinburgh Course in Applied linguistics. Vol. 1, Oxford University Press.

Allen, J. and Corder, S. (ed.) (1975) : The Edinburgh Course in Applied languistics. Vol. 2, Oxford University Press.

Allen, J. and Corder, S. (ed.) (1975) : The Edinburgh Course in Applied linguistics. Vol. 3, Oxford University Press.

Allen, J. and Davies, Allen (ed.) (1978) : The Edinburgh Course in Applied linguistics, Vol. 4, Oxford University Press.

Brown, J.A.C. (1977) : Techniques of persuation : from Propaganda to Brainwashing. Pelican.

Byrd, D.R.H. (1986) : "English language instruction in the Gulf Arab States" : A report on program, curricula, teachers and teaching procedures, and students.

Chomsky, Noam (1972) : Language and mind Harcourt Brace Jovanovich.

* ABEGS Arab bureau of education for the Gulf states.
* GASERC Gulf Arab states educational research center.

Coward, Jack (1986) : Report on visits made to intermediate and secondary schools in Kuwait.

———————— (1986) : Recommendations concerning the teaching of English in Kuwait.

Dickinson, Leveque and Sagot (1975) : All's well that starts well 1. Didier, Paris.

Fodor, J.A., Bever, T.G., Garrett, M.F. (1974) : The psychology of language McGraw-Hill.

Lamy, Paul, (Issue ed.) (1979) : Language Planning and Identity Planning. Mouton.

Mackey, W.F. (1965) : Language Teaching Analysis Longman.

Ministère de l'Education Nationale. France) (1982) : "Anglais classes de seconde et terminale".

Ministry of Education, Kuwait (1989) : English language teaching objectives, syllabus, and guidelines. Intermediate Stage.

Robin, J. et al. (ed.) (1977) : Language Planning Processes Mouton.

R. and Z. Filipovic and L. Webster (1982) : English by the audiovisual method Didier, Paris.

Scott B. Saulson (1979) : Institutionalized language planning Mouton.

University of London (1986) : A level French syllabus A and B and Special Papers, Jan. 1985 to Sept. 1986.

Wilkins, D.A. (1974) : Linguistics in Language teaching Edward Arnold.