

« ربنا افتح بيننا وبين قومنا بالحق »

دراسات تربوية

من أجل وعى تربوى عربى مستنير

سلسلة أبحاث تصدر عن رابطة التربية الحديثة
المجلد التاسع الجزء (٦٧) ١٩٩٤
(١٣ ميدان التحرير بالقاهرة)

هيئة التحرير

رئيس التحرير

٠ د ٠١ حامد عبد السلام زهران
٠ د ٠١ رشدى أحمد طعيمة
٠ د ٠١ عبد الفتاح حجاج
٠ د ٠١ فؤاد أبو حطب
٠ د ٠١ فيليب أسكاروس
٠ د ٠١ زينب حسن حسن
٠ د ٠١ نيل أحمد عامر

٠ د ٠١ سعيد اسماعيل على

مدير التحرير

٠ د ٠١ محمود كامل الناقة

سكرتير التحرير

٠ د ٠١ مصطفى عبد القادر عبد الله

٠ د ٠١ محمد وجيه زكى الصاوى

٠ د ٠١ سلامة صابر

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

التوزيع : عالم الكتب ، ٢٨ ش عبد الخالق ثروت بالقاهرة

قواعد 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 مكتوباً على الآلة الكاتبة (نسختان) على أن يكون الحد الأقصى ١٢٠٠ كلمة (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 للظروف الفنية ولا يعكس ترتيباً فى « التقدير » .

الفهرس

الصفحة	الموضوع
٥	رسالة الى وزير المعارف د. طه حسين
٨	هموم أمة بين التعليم والاعلام د. سعيد اسماعيل على
١٣	نحو تطوير جذرى للتعليم الجامعى د.م/ محمد يونس عبد السميع الحملاوى
٢٣	نظرية « باولو فريرى » فى تعليم وتنمية الكبار - دراسة فى فلسفة التربية ، تحليلية ناقدة د. عبد الراضى ابراهيم محمد
٧٥	القيم الضرورية لمرحلة ما بعد تحرير الكويت ومسى احاطة المنهج بها من وجهة نظر عينة من معلمي المرحلة الثانوية د. محمد العبد الغفور
١٠٤	التربية ووحدة الشخصية القومية فى ضوء الامثال الشعبية د. كمال أحمد عبد ربه رباح ، د. أحمد عاصم عابد الطنطاوى
١٤٣	فاعلية الاعداد التربوى فى الموقف المهنى للمعلمين والمعلمات قبل التخرج د. سعد بن محمد الحريقى
١٧٠	تقويم قصص الأطفال فى مرحلة ما قبل المدرسة د. أحمد سيد محمد ابراهيم
٢٠٨	تقرير للمجلس القومى للتعليم والبحث العلمى والتكنولوجيا تقويم الأداء فى العملية التعليمية والبحثية فى الجامعات التربية الجمالية ومكانتها فى فلسفة جون ديوى
٢٣١	د. نوال أحمد نصر
٢٦٠	اسهامات التخطيط التربوى فى تطوير النظام التعليمى بندولة الكويت د. دلال عبد الواحد الهدهود

رسالة الى وزير المعارف (*)

د . طه حسين

الى صاحب المعالى وزير المعارف :

سيدي الوزير الجليل

لست أنسى أننى زرت معاليك منذ ثلاثة عشر يوما فى وزارة المعارف وتحدثت اليك فى أمر التعليم بوجه عام وفى مراقبة التعليم الحر بوجه خاص ولست أنسى أنك كنت رقيق الحاشية حلو الحديث حريصا كل الحرص على أن يعلم الجمهور المصرى من أمر وزارة المعارف ما يبعث فى نفسه الرجاء ويملا قلبه اطمئنانا على أن هذه الوزارة شاعرة بالواجب عليها قادرة مسألة التعليم قدرها .

لست أنسى شيئا من هذا . ولست أنسى أنى أعلنت الى هذا الجمهور ما تحدثت به الى ولفت هذا الجمهور الى صدق نيتك فى العمل وايتشارك للخير والمنفعة .

لست أنسى شيئا من هذا ، ولست أنسى أنك أردت أن تكون زيارتى لمعاليك منتجة مفيدة فطلبت الى صاحب السعادة فخرى باشا سكرتير الوزارة العام أن يعطينى كل ما أنا فى حاجة اليه من علم بما تعمل الوزارة وبما نعد من وجوه الاصلاح حتى اذا كتبت (السياسة) وغير (السياسة) فى أمر التعليم لم تخدع الجمهور ولم تظلم الوزارة بل أفادت الجمهور بأظهاره على الحق ، وأفادت الوزارة بالنصح لها وحسن المشورة عليها . كذلك قلت فيما أنكر وأقر معاليك سكرتير الوزارة على ما قلت ووعدنى أمام معاليك بأن يدعونى لزيارته (وبأن يبعث الى سيارة الوزارة) لتحملنى اليه ، وعدنى بذلك أمام معاليك فأقررت الوعد وأكدته وألححت فى الوفاء به وأكد سكرتير

(*) العدد الاول من جريدة السياسة ، ١٩٢٣/٧/٤ . وكان وزير المعارف هو

محمد توفيق رفعت فى وزارة يحيى ابراهيم .

(دراسات تربوية)

الوزارة أن ذلك سيكون فى الأسبوع الذى يلى سفر معاليك الى الاسكندرية . وانصرفت شاكرا لمعاليك ولسعاده السكرتير . فأنا لا أحب أن أزور السكرتير من غير دعوة وأن يرفض مقابلتى كما رفض مقابلة بعض المعلمين ، وقد أقبلوا يزورونه لأمر من أمور التعليم . أخذت اذن انتظر دعوة السكرتير فلم تصل الى ولم تبلغنى وكنت أظن أن أمور الوزارة لاتنسى بما افترضت أن العمل كثير وأن معاليك لم تكتب بهذا الأمر ورقة رسمية فنسيه السكرتير فذكرته . نعم تحدثت الى سكرتيرك بالتليفون مرة ومرة ومرة أرجو منه أن يذكر مغربى باشا بوعده وأن يسأله : أيريد مقابلتى ؟ أيريد أن ينفذ أمر الوزير ؟ فلم أجد من سكرتير السكرتير الا مطلا وتأجيلا فاستيقنت أن سكرتير الوزارة قد بدا له فعدل عن الوفاء بالوعد واحتمل التبعة فى العدول عن تنفيذ أمر الوزير . اقتنعت بهذا الآن وحاولت أن ألتمس له المعاذير فلم أوفق ، فقد يكون عمل سكرتير الوزارة كثيرا ولاسيما فى هذا الأسبوع الماضى الذى عاد فيه (أبطال) سيشل وهيئت لهم حفلة ما كان لسعاداته أن يشترك فيها وأن يحضرها لأنها اشد الأشياء مناقضة لأصول التربية والتعليم التى تجب أن يشرف عليها سكرتير الوزارة . فكرت فى أن هذه الحفلة والاستعداد لهذه الحفلة والاشتراك فى هذه الحفلة قد يشغل السكرتير عن أن يتحدث الى كمعلم فى أمر التعليم ، وعلى أن يتحدث الى كاتب فى أمر التعليم ، ولكن الحفلة قد أقيمت وانقضى أمرها وقيل فيها ما قيل . وكنت أظن أن سعادة الباشا يستطيع بعد أن استراح من التصفيق والهتاف يومين أن يتحدث الى معلم فى أمر التعليم ، ولكننى أرى أن هذه الراحة لم تتم للباشا بعد ويظهر أنه مازال يستغرب ما سمع فهو لايريد أن ينغص على نفسه لذة هذه الخطب البديعة بالمتحدث الى غير وفدى . والناس يتحدثون يامعالى الوزير بأن وزارة المعارف فى هذه الأيام تريد أن تصبغ بصبغة حزبية معينة ، ويسرفون فى الحديث ويقولون أن شيئا من الأسف قد مس معاليك بعد أن تحدثت الى وأنا غير وفدى . وأحسب أن ليس هذا حقا ، وليس يعزبنى بعد كل شىء أن يكون هذا حقا أو ألا يكون . وانما يعينى أن أشكو الى معاليك موظفا من موظفيك أمرته فلم يصدح لأمرك فخالف بذلك واجبه بازائك وواجبه بازائى . وقد يقولون أن معاليك عدلت عن هذا الأمر فطلبت الى موظفك أن يراوغ فى تنفيذ الوعد فأسأم وأمل . وقد سئمت ومللت وأعد معاليك بالأزور هذا الموظف الكبير ولكن لنا حاجة الى معاليك وهى أن نجهل من أمر وزارة

المعارف كل شىء ونريد أن نعلم من أمر وزارة المعارف أشياء ونحن مقدمون على عصر لابد فيه من اصلاح التعليم .

فنرجو أن تتفضل فتأمر كبار موظفيك أمرا كتابيا بأن ينشروا على الناس ما يطلب اليهم الناس أن ينشروه من أمر التعليم واصلاحه وهذه المشروعات الخطيرة التى يقال أن وزارة المعارف جادة فى اعدادها . نرجو يامعالى الوزير أن تتفضل فتصدر مثل هذا الأمر الى مغربى باشا وأمثاله .

وسنسأل وزارة المعارف عن أشياء يقال أنها جادة فيها على غير وجهها ونرى من الحق أن نعلم علمها وأن نلفت الوزارة فيها الى وجه الصواب وأنا أهدى الى معاليك تحيتى واجلالى .

طه حسين

هموم أمة بين التعليم والاعلام (*)

د . سعيد اسماعيل على

لابد لى فى البداية أن أسجل عددا من الاعتبارات التى تشكّل فى مجملها منطقا يحكم حديثنا عن مؤتمر رابطة التربية الحديثة الرابع عشر عن التعليم والاعلام .

أولا - ان هذا المؤتمر هو حلقة من سلسلة حلقات نشاط تقوم به رابطة التربية الحديثة منذ عام ١٩٣٨ ، عندما تأسست على يد رائد التربية الحديثة فى الوطن العربى ، اسماعيل القبانى ، وهى بحكم تكوينها وفلسفتها ، تجمع علمى ، يقع خارج المؤسسة الرسمية للتعليم ، يقوم على التطوع والاختيار . وهى بهذه الصفة تلزم العاملين فيها وبها ألا يكون عملهم سعيا وراء كسب مادى أو تطلعا الى موقع تنفيذى ، وانما يتجه عمل الجميع الى أن يكون قوة دفع علمى فى حركة التغيير الحضارى ، على أساس أن هذه المساهمة هى المكافأة الحقيقية والوحيدة التى تسجل لهم فى السجل التاريخى القومى .

ثانيا - أن الصفة الأهلية للرابطة لاتعنى أن يحكم علاقتها بالمؤسسة الرسمية تناقض وتضاد ، وانما تحكمها علاقة التعاون والتشارك فى بناء مستقبل أبناء الأمة ، تشارك يقوم على الحوار فى ممارسة تجعل حركة الفكر غير محكومة بالمسار ذى الاتجاه الواحد وانما بمسار ذى اتجاهين ، مثلما يعطى فهو يأخذ ، مؤكدا لقاعدة تقول أن معيار قبول الفكرة أو رفضها ليس هو قائلها وانما وجاهتها وقدرتها على التفعيل والبناء .

ثالثا - أن حديثنا اليوم يستأذن فى أن يستوجه (العموم) لا (الخصوص) بقدر الامكان ، والعموم والخصوص المعنيان هما عموم الفكر وخصوصه ، فالحديث لا يتعلق ببقعة جغرافية بعينها فى كثير من الأحيان ، ولا هذا وذاك من الشخوص فى غالب الأحوال .

(*) ألقى فى افتتاح مؤتمر رابطة التربية الحديثة الرابع عشر .
عن التعليم والاعلام بكلية التربية ، جامعة عين شمس ، ١٩٩٤/٧/١١ .

اننى أعلم أن التجريد المطلق للفكر قد لا يكون نهجا مناسباً ، وأن الأفضل أن يكون عيانياً ، لكن ما نريد أن نؤكد أنه التجريد الفكرى قد لا يكون تجاوزاً لمنطقة الجاذبية العلمية للواقع المعاش ، وإنما قصداً الى عموم الرؤية واتساع الأفق ورصداً للمسارات الكلية وتجاوزاً للشخص والعينية واستهدافاً للمبادئ والقواعد .

رابعا - أن أخطر ما قد يصيب الفكر من اضرار ، عند التقييم ، تلك العملية التي يمارسها كثيرون فى سرعة التصنيف المذهبى ، وخاصة اذا خضع لمنطق ساذج لا يربط فى الدنيا الا الأسود أو الأبيض ، اتساقاً مع المنطق الثنائى الشهير : فهذا خير وذاك شر ، وهنا ليل وهناك نهار ، وهذا قبيح وذاك جميل .. وهكذا .

ان هذا قد يعبر عن كسل عقلى ، وتراخ فكرى ، لأن الفكر فى كثير من الأحوال ، بحكم تجريده وعمومه ، قد يكون معبراً عن وقائع غاية فى التعقيد والتركيب وتنوع الدرجات والمستويات ، مما يستلزم من المقيم له جهداً عقلياً شاقاً يقوم على التحليل الفكرى الميكروسكوبى .

من هذه الاعتبارات الأربعة يمكن لنا أن ننطلق الى رؤيتنا التى نقول فيها :

فى أزمنة خلت ، قد تمتد الى قرنين من الزمان ، انطلقت قوى بغى فى الشمال الى الجنوب ، تحتل وتحكم ، تستبد وتستغل ، فيثرى الشمال ، ويفقر الجنوب ، ويتقدم الأول ويتخلف الثانى ، وتروج فرية مؤداها أن ثراء الشمال وتقدمه ليس قائماً على القهر والاستغلال ، وإنما هو بفعل طبيعة خاصة ومواهب ذاتية ، وأن فقر الجنوب وتخلفه إنما هو لنقص فطرى فى المناعة الحضارية لمستقر فكرة أن التقدم قدر للشمال وأن التخلف قدر على الجنوب ، ومن ثم فلا بد من الاتباع ولا بد من الاحتذاء .

وكان السبيل الى التمكين للشمال ، فى تلك الأزمنة التى خلت ، قوة مسلحة عاتية : جنداً وعتاداً ..

لكن مفاهيم الحرية التى زها بها الشمال ، كان لابد أن ينتقل اشعاعها الى الجنوب فيطمح الى التحرر والاستقلال .

وتم له بالفعل ما أراد ، عن طريق سلسلة طويلة من النضال ، سالت فيه أودية بشعابها ، دماء وعرقا .

فهل أذن ذلك حقا بانتهاء عصر التباعى بين الأمم ؟

كلا . . . انها سنة من سنن العمران البشرى . . .

لقد استمرت مسيرة البغى لتطور من وسائلها وأساليبها ، وفقا لما

كشف عنه العلم من آيات تقدم ومظاهر تطور .

من بين وسائل متعددة ، برز ساحر العصر والأوان . . برز الاعلام .

فهو ، اذا كان معينا على صناعة العقول وتفعيلها ، فهو يعين كذلك على

التلاعب بها وتزييفها . فى التعليم ، عجزت الصيغ المؤسسية التقليدية التى

تقتضى تحديدا فى الزمان والمكان والمقررات والمعلمين عن مواجهة السيل

المتدفق للأمال والتطلعات البشرية شوقا الى العلم ونهما للمعرفة ، فبرز

ما أصبح يسمى بالتعليم من بعد ، وكان المعين الأساسى فى انجاح الصيغة

الجديدة ، الاعلام . وكما عرفنا التعليم من بعد ، فقد برز أيضا مايمكن تسميته

بالامبريالية من بعد ، حيث اختفى جند الباغى وعتاده ومعسكراته ، وبرز

الاعلام ليتلاعب بالعقول فى الأمم المستضعفة، فتجىء الحركة وكأنها ذاتية، بعد

أن تتبنى دافعية الباغى وتنسج على منواله ، وتجعله هو القبلة التى تحكم

التوجه . واذا بنموذج الباغى يصبح هو سدرة المنتهى . .

فتشيع اتجاهات تقلب رأسا على عقب كثيرا من المفاهيم التى شكلت

وعى المواطنين فى بعض المجتمعات . فاذا بمفهوم العدو يطبق على الصديق،

واذا بمفهوم الصديق يطبق على العدو ، واذا باليات اقامة العدل الاجتماعى

توسم بأنها أدوات تراخ اجتماعى ، واذا ببعض مظاهر سعار قوى الاستغلال

تدرج تحت مظلة أليات السوق .

وتشيع عادات وتقاليد غريبة تفكك عرى التراحم بين أبناء الأمة . .

وتكثر على السنة الشباب أغان بلا معنى مصحوبة بحركات مجنونة . .

وتنتشر الالفاظ التى تتبنى أسماء شائعة فى مجتمع البغى . .

ويصبح معيار التعامل بين الناس أن يكثروا من كلمات وعبارات بلغة

أجنبية . .

وتتوارى اللغة القومية وتضعف فى مجالات الحديث والخطاب العام ،
سواء من حيث مفرداتها أو بنائها أو تراكيبيها •

وتتكاثر مؤسسات تبشر الناس بتعليم بغير اللغة القومية يحظى
بالامتياز والتفضيل •• وتفتح مواقع العمل لمثل هؤلاء وهؤلاء ، وتنغلق أو
تتوارب أما غيرهم •

وشبيها فشيئا تدخل مفردات الذات القومية فى دائرة الاغتراب
الحضارى •

اننا نعلم أن المغلوب مولع دائما بتقليد الغالب ، فيما قال مفكرنا
العظيم ابن خلدون ، لكن هذه المقولة نفسها تتضمن أن الوقوف عند حدود
التقليد والمحاكاة انما هو تأكيد على أن المقلد لم يزل بعد فى موقع المغلوب ،
وبالتالى ، فان الخروج من موقع الذيلية الحضارية لا يتأتى الا بفعل يقوم
على الابداع • واذا كان الابداع يعنى وضعا مبتكرا ، لكنه من ناحية أخرى ،
دائما ينطلق من قاعدة الذات •• ذات تملك ارادة الحياة ، وتتحرك بارادة
التفكير ، وتستطلع بارادة المستقبل •

ومع ذلك فهناك جوانب يتمنى مواطنون فى بعض الدول النامية الأمم
المستصغفة أن تقلدها بلدانهم ، وعلى سبيل المثال ، فاذا كانت (الخصخصة)
قد أصبحت قدرا اقتصاديا لا يسأل هؤلاء المواطنون ربهم رده ، وانما يسألون
لظفا فيه قد يتأتى بمد نهج (الخصخصة) الى (الفكر) • واخضاع الفكر
لنهج الخصخصة يعنى خصخصة أجهزة صناعته ومؤسساته ، ذلك أن قصر
الخصخصة على المجال الاقتصادى وحده ، قد يوقع فى شبهة مكروهة ، ان
قد يعنى هذا ، احالة التبعات والهموم والمشكلات على الناس كى يدفعوا
ثمناها ، أما أجهزة صناعة الفكر ومؤسساته فان استمرار احتكارها قد
يعنى تسييدا لمقولة : ما أريكم الا ما أرى !!

ومن المفروض أن يخفف من هذا كله يقظة وعى ضمير الأمة الذى ،
من المفروض أن يمثله المثقفون بما اكتسبوه من معرفة ذات طابع كلى ،
وما يمتلكونه من قدرة على التحليل ، وما يتميزون به من بصر نافذ ، لكن
المشكلة أن عددا غير قليل من المثقفين فى العالم النامى يكونون عادة قد
جاءوا من شرائح اجتماعية فقيرة • وفى ظل اختلال قيمي واضطراب مفاهيم ،

تنقطع الروابط بين بعضهم وبين أصولهم الطبقية ، فيتطلعون الى أن يكونوا فى مواقع أعلى ، فتشيع أساليب الزلفى والسعى الحثيث فى محاولة للاستمتاع بدفع السلطة ، فيسود منطق التحليل للأنصار والتكفير للخصوم ، والتبرير للأعلى ، خاصة اذا كثرت المواقف التى لاتظهر الحاجة فيها للرأى الا بعد صدور القرار وليس قبله ، وفقا للقاعدة العلمية .

ولأن التعليم يتناول البذرة البشرية فى أول دورة حياتها ، يصبح متحملا لتلك التبعة الثقيلة ، وهى عملية زرع جهاز تحكم ذاتى فى النسيج العقلى للشخصية الوطنية ، بحيث تملك القدرة على التمييز بين الحق والباطل ، وتملك القدرة على النقد ، وتحوز شجاعة النقض .

ولانظن أننا نضيف جديدا اذا قلنا أن السبيل الى ذلك ، هو أن يكون الأمر للجميع ، لا استهلاكا وسماعا فحسب ، وانما انتاجا وتوصيلا كذلك .

لقد أكد لنا أساتذتنا العلماء المتخصصون أن استمرار التلاحح بين شديدى القرابة يمكن أن يؤدي الى ضعف تكوين الأبناء والأحفاد . وليسمح أساتذتنا أولئك ، أن نقيس على قولهم فنؤكد على أن الأمر كذلك أيضا فى عملية التلاحح الفكرى ، اذا تم دائما بين أبناء القبيلة الفكرية الواحدة فقط . ان نتيجته هزال عقلى ، وتساؤل فكرى .

ان مستقبل الأمة ، أى أمة ، ليس ملكا لشخص بذاته ، ولا لفئة بعينها ، وانما هو ملك لمجموع أبناء هذه الأمة . ولقد حفظ لنا التاريخ خبرات سعى فيها فرد أو فئة الى بناء المستقبل للأمة فجاء بناء لفرد وبناء لفئة فلما ذهب الفرد تداعى المستقبل ، ولما ذهبت الفئة تهاوى المستقبل . ولم يحدث فى خبرة التاريخ أبدا أن تداعى مستقبل بنته جموع الأمة ، ولعل هذا هو مغزى مقولة أبى بكر الصديق للناس عقب وفاة الرسول ، وهو النبى المرسل : أيها الناس : من كان يعبد محمدا فان محمدا قد مات ومن كان يعبد الله فان الله حى لا يموت !!

ومن هنا فاننا نريد لأمتنا العربية أن تعيش وتبنى مستقبلها بسواعد أبنائها وعقولهم ونريد لمصرنا أن تعيش وتبنى مستقبلها من خلال حركة الجمع العام ، سواعد وعقولا .

نحو تطوير جذرى للتعليم قبل الجامعى

دكتور مهندس / محمد يونس عبد السميع الحملاوى (*)

١ - مقدمة :

تعانى المؤسسات التعليمية حاليا من مشاكل عديدة أهمها قلة الاعتمادات المخصصة لتلك المؤسسات لرفع كفاءتها ، ناهيك عن زيادة أعدادها لتشبع حاجات المواطنين بكافة مستوياتهم . وفى رأينا أن المشكلة فى جانب كبير منها تخطيطى ، فبالامكان باعادة تخطيط الواقع المادى الحالى للمؤسسات التعليمية الوصول لنتائج أفضل من التعليم الذى هو عماد تقدم الأمم . لقد شغلنا لسنوات عديدة بإمكانية التفوق الذرى للكيان الذى زرع فى وسط امتنا لتفويض مقوماتها ، ثم شغلنا بصحة البيانات التى تبين ذلك التفوق الذرى ، ثم ها هى الأخبار تطالعنا بالقمر الصناعى الذى لا بد واننا رأيناها رؤيا العين . لقد حفر جون كيندى اسمه فى التاريخ حين قام بمواجهة التقدم القادم من السوفيت برفع كفاءة العملية التعليمية فى أمريكا مما مكن أمريكا من القفز خطوات فى مجال التقدم العلمى .

٢ - واقع المؤسسات التعليمية فى المرحلة قبل الجامعية :

تعانى المؤسسات التعليمية من عدة مشاكل أدت الى مشاكل أخرى بحيث بات العلاج الوحيد لها هو اعادة التخطيط لامكان الاستفادة الأقصى من الامكانيات المتاحة . باختصار بات المطلوب هو اعادة تصميم العملية التعليمية هندسيا .

(أ) عدد المدارس : أثرت المشاكل المادية الناشئة عن قلة الاعتمادات المخصصة لوزارة التربية والتعليم والأزهر على الكثير من أوجه العملية التعليمية . فلقد قلت أعداد المدارس التى تنشأها الوزارتان بالنسبة

(*) أستاذ هندسة الحاسبات كلية الهندسة - جامعة الأزهر .

للمستهدف ، وأدى ذلك الى ارتفاع سن التحاق الأطفال بالمرحلة الابتدائية، وبالتالي الى ارتفاع السن عند التخرج (إذا اجتاز الطالب جميع سنوات دراسته دون رسوب) ، الأمر الذى قلل من عمر الفرد الانتاجى فى مصر .

(ب) سرعة التحصيل : ان اختلاف سرعة الطلبة فى الفهم والتحصيل أمر طبيعى ، ومن ثم فلا بد أن ينظر النظام التعليمى لذلك على أنه أحد المعطيات الأساسية التى ينبغى أن يبنى عليها النظام . فالطلبة بين طالب سريع الفهم وآخر بطيء الفهم وثالث متوسط الفهم . فبطيء التحصيل ليس بالضرورة نتيجة قصر فى نمو الطالب العقلى بل قد يكون نتيجة ظروف اجتماعية عارضة . ان السماح لذلك الطالب البطيء الفهم بأن يتساوى مع الطالب المنتظم المهتم باستكمال دراسته فى أسرع وقت بأن نسهل له اعادة السنوات التى يرسب فيها هو تحميل لميزانية الدولة بأعباء لا فائدة منها ، كان من الأجدر توجيهها لوجه انفاق آخر يستحقها بصورة أفضل . أما الطالب المتوسط فهو الذى سينهى سنوات دراسته فى الوقت المحدد لها وهذا هو جوهر العملية التعليمية للغالبية . وبالنسبة للطالب الذى تؤهله قدراته للاسراع فى العملية التعليمية فهو بالفعل ثروة قومية يجب المحافظة عليها وتنميتها . ومما هو جديد بالذكر أن النظام المقترح سوف يساعد على الأخذ بيد هذا الطالب مما سيعود بالفائدة على المجتمع ككل . ومما يجدر الاشارة اليه أن الطالب قد تتغير حالته التعليمية بمرور الوقت ، فالبطيء فى مرحلة قد يكون متوسطا فى مرحلة أخرى والمتوسط فى مرحلة قد يكون متفوقا فى مرحلة أخرى والعكس بالعكس .

(ج) التسرب من التعليم : هناك بعض المشاكل الاجتماعية التى تواجه بعض الطلبة تجبرهم على التسرب من العملية التعليمية، فهناك بعض الظروف القاسية التى تجبر الطالب على ائهاء دراسته عند مرحلة معينة ، هذا الطالب لايفرق النظام الحالى بينه وبين الطالب بطيء الفهم رغم أننا يجب أن ننظر له بعين العطف والرعاية . أننا نرى انه يجب عرقلة التسهيلات المتوفرة الآن للطالب البطيء بالحد من عدد مرات دخول الامتحان وعدم السماح بتكرار ذلك بصفة متكررة الا بعد مضى فترة محددة ، وبهذا يمكن أن نميز بين الطالب المتسرب والطالب بطيء التحصيل بشرط أن يكون ذلك من خلال عملية اصلاح شاملة للنظام التعليمى .

(د) تخصصات الخريجين : يضطر الطالب فى العديد من الاختيارات خاصة عند الانتقال من مرحلة لمرحلة أخرى أن يتقبل الممكن ، وليس ما يناسب قدراته ، وهذا يعتبر أحد الأسباب الأساسية فى أحداث الخلل الموجودة الآن فى سوق العمالة . وهذا فى رأى ناتج من أمرين ، أولهما أن الطالب لا بد له أن يمضى الاثنى عشرة سنة فترة التعليم النظامى (احدى عشرة سنة فى التعليم العام) دفعة واحدة مما قد يضطر الطالب لقبول المتاح وليس المرغوب فيه ، وثانيهما ان الاختيارات أمام الطالب محدودة مما يضطره لدراسة المتاح وليس المرغوب فيه بصورة واضحة . ولقد اهتم النظام الحالى فى المرحلة الثانوية بهذا على أساس تقسيم التخصص لأدبى وعلمى ، لكن هذا فى رأى لا يحل المشكلة برمتها بل يجب أن يختار الطالب أغلب المواد التى يدرسها حتى يمكنه نقل التخصص الذى يمكنه الابداع فيه مع الأخذ فى الاعتبار أن هناك عدة مواد أساسية لا بد للطالب من دراستها .

(هـ) الامتحانات نظام عدة سنوات : تتيح الامتحانات نظام عدة سنوات والتى اصطلح على تسميتها امتحانات المنازل فى مختلف مراحل التعليم قبل الجامعى فرصة اسمية للطالب الذى لا يرتبط بالتعليم النظامى ، مما يوفر فرصة التعلم لمن لم تسعفه ظروفه على الانتظام فى سلم التعليم طول الوقت ، فذلك النظام لم ولن يؤدى بالمطالب الى التفوق نظرا لأسلوبه وكمية المعلومات المطلوب استيعابها لمن يجتازه . وتشير الدراسات دائما الى عدم جدية نظام امتحانات المنازل هذا وعدم قدرته على ابراز المتفوق ، ناهيك عن ابراز الفئة ذات القدرات التعليمية فوق المتوسطة . ان امتحانات المنازل بصورتها المتعارف عليها لم تنجب حتى الآن طالبا متفوقا . أن الأمر جد خطير بالنسبة لهذا النظام الذى يتطلب من الطالب أن يجتاز الامتحان فى جميع سنوات الدراسة فى المرحلة الدراسية الواحدة فى امتحان واحد وبالتالي استيعاب جميع المقررات الدراسية المطلوبة فى كل المرحلة فى نفس الوقت . اننا نرجى أن هذا النظام لا يفتح حتى ابراز الطالب ذى القدرات التعليمية فوق المتوسطة . ان الفائدة الوحيدة لهذا النظام هى أنه يتيح للطالب غير المرتبط بالسلم التعليمى النظامى ان ينضم له ثانية . كما أن الاشتراطات التى وضعت لهذا النظام من حيث عدد السنوات التى يجب أن تسبق الامتحان افرغت هذا النظام من أى فائدة ترجى منه . ان الامتحان لا بد أن يبرز الطالب المتفوق

والطالب المتوسط والطالب الضعيف ، أما النظام المعروف بامتحانات المنازل فلا يؤدي الى هذا بل الى الفصل بين الطلبة ذوى القدرة على التذكر وغيرهم وبصورة باهتة .

ان للامتحان قدسيته ومقوماته ولا بد من وضع الضوابط الخاصة به ، ولايجوز فى نظرنا أن تتعدد أساليب الامتحان لنفس المرحلة حتى لو كانت لاعتبارات اجتماعية . أن حجر الزاوية فى اصلاح العملية التعليمية هو اصلاح أسلوب الامتحان . ولايفوتنا أن ننوه الى العزوف عن نظام امتحانات المنازل الا فى أضيق الحدود نتيجة أن هذا النظام لا يبرز جوانب التفوق فيمن يجتازه .

(و) اختصار سنة فى التعليم الأساسى : قامت وزارة التربية والتعليم باختصار سنوات الدراسة فى التعليم الأساسى من تسع سنوات الى ثمان سنوات ، وهذه الخطوة الجادة من قبل الوزارة قد لاقت اقبالا من جميع المهتمين بنجاح العملية التعليمية . وحيث أن هذه الخطوة تواجه بعض المشاكل الأساسية التى يواجهها التعليم ككل ، ومنها توفير الأماكن للطلاب فى مراحل التعليم المختلفة وهذا بالتالى سيتيح الفرصة لاستيعاب عدد أكبر من التلاميذ فى التعليم ما قبل الجامعى وسيقوم بتوفير الامكانيات المادية لهم بصورة أفضل . كما أن هذه الخطوة قد أدت الى تنقية محتويات المواد الدراسية المطلوب من الطالب استيعابها والابقاء فقط على الأساسيات العلمية التى تقوم عليها المعارف المختلفة ، الأمر الذى يجب تكراره فى مقررات دراسية أخرى . كما أن هذه الخطوة تعنى أن خريجى مراحل التعليم المختلفة سيكونون فى عمر أقل بسنة عما كان الوضع عليه سابقا وبالتالى فان عمرهم العملى سيكون أطول أو بمعنى آخر ستكون فترة عطائهم للدولة أطول مما سيعود بالنفع على المجتمع ككل .

(ز) سنوات الرسوب : يتساهل نظام التعليم الحالى مع ظاهرة الرسوب الكلى أو الجزئى بالابقاء على نظام الملاحق والسماح للطلاب بأن يجتاز سنوات تعليمه فى أكثر من ضعف السنوات النظامية ، وهذا فى رأينا يمثل اهدارا غير مقبول للموارد التى يحسن توجيهها فى اتجاه آخر . ان الحد من التسهيلات المتوفرة لهؤلاء الطلبة بات مطلوبا .

٤ - ملامح النظام الدراسى المقترح :

ان حجر الزاوية فى نجاح أية عملية تعليمية هى نجاح نظام الامتحانات فيها ، بالاضافة الى مرونتها لاستيعاب الاختلافات بين كل طالب وآخر وكذلك لاستيعاب متطلبات التخصصات المختلفة .

(أ) المدارس النظامية : ان الإبقاء على المدارس النظامية وعدم دمج المراحل التعليمية الحالية لتبقى ثلاثة مراحل احدى معطيات النظام المقترح ، وللطالب الحق فى الانخراط فى المدارس النظامية بشرط ألا يمضى فى المرحلة الواحدة أكثر من سنتين اضافيتين سواء كان ذلك نتيجة الرسوب أو نتيجة لمظروف خاصة . وان تعدى الطالب عدد السنوات الاضافية فى تلك المرحلة فعليه إعادة المرحلة ككل ، مع ملاحظة أن للطالب الحق فى اجتياز امتحان تلك المرحلة الدراسية بدون الانخراط فى الدراسة فى تلك المرحلة .

(ب) الامتحانات المرحلية : ان الأساس فى الترقى التعليمى من مرحلة لأخرى هو اجتياز الامتحان الخاص بذلك ، وكلما كان الامتحان جادا كلما انعكس ذلك على النظام التعليمى ككل ، وذلك عن طريق رفع كفاءة العملية التعليمية ومستوى المقررات الدراسية . فالامتحان هو حجر الزاوية فى تقييم الطالب ، ويعتمد النظام المقترح على رفع كفاءة الامتحانات المرحلية وابقائها على ثلاثة امتحانات ، ومما هو جدير بالذكر أن هناك بعض الامتحانات التى وصلت الى مرحلة معينة من الكفاءة لدرجة انه يعتقد بها فى بلدان كثيرة . أن النظام الدراسى الحالى حين يسمح بقبول طلبة من نظم تعليم أخرى لينخرطوا فى السلم التعليمى فى مصر على أساس الجامع الحاصلين عليها فى امتحانات تلك الأنظمة ، فانه يعترف صراحة ان الامتحان هو مقياس المستوى ، وهو نقطة الربط بين نظام ونظام آخر ، وبين مرحلة ومرحلة أخرى . وللأسف يقصر هذا التفكير عند دراستنا للنظم التعليمية فى مصر فنضع لبعضها الصعوبات ونحجب بعضها كلية .

ان أهم ركن فى اصلاح أسلوب الامتحان هو أن يقيس الامتحان تحصيل الطالب لأساسيات المواد التى يمتحن فيها وليس درجة تذكرة لتلك المواد .

(ج) الانتقال من مرحلة لأخرى : حينما يكون الامتحان جادا تصبح

ضرورة دخول الطالب الذى اجتاز مرحلة ما للمرحلة التى تليها فى نفس العام ضرورة لامبرر لها ، فلا بد أن يسمح للطالب الذى اجتاز مرحلة معينة أن يدخل المرحلة التالية بعد فترة ليست بالقصيرة (حوالى خمس سنوات) . ان هذا سيمنع التكاليف على التعليم النظامى وسيتيح الفرصة للطالب ، الذى منعتة ظروفه من مواصلة التعليم النظامى فى فترة ما ، أن يعود الى التعليم مرة أخرى وذلك كخطوة جادة نحو مواجهة مشكلة التسرب . كما أن ذلك سيحل مشكلة انشاء المدارس بصورة جزئية ، فالفرصة أمام الطالب للالتحاق بالمرحلة التالية مستمرة لفترة قادمة .

(د) المواد الاختيارية : حين يختار الطالب المواد التى يمكنه أن يتفوق فيها حسب ميوله واستعدادته وقدراته الشخصية فإنه حتما سيحصل على نتائج أفضل مع الأخذ فى الاعتبار وجود مواد أساسية لا بد من دراستها كاللغة العربية على سبيل المثال . وهذا يستتبع زيادة الاهتمام بالموجهين الدراسيين ليرشدوا الطالب بصورة اختيارية ، لا اجبار فيها على الاطلاق ، لجوانب القوة والضعف فى اهتماماته العلمية وقدراته حتى يستنير بها الطالب فى اختيار المقررات التى سيدرسها . ان مسألة ادخال المواد الحديثة فى التعليم النظامى الذى يعانى فى بعض أماكنه من أقل القليل لن تصبح عويصة الحل ، فالمواد اختيارية ومن السهل تدبير امكانيات لقله ، لكن تقصر امكانيات أغلب الدول عن تدبير كل الامكانيات للملك . ومن الجدير بالذكر أن مشاكل اعادة التأهيل ستقل بنسبة كبيرة نتيجة حسن اختيار الطالب لما يناسبه من دراسة منذ بداية السلم التعليمى . فاعادة التأهيل فى مجتمع نام لاتعنى سوى اهدار الكثير مما أنفق على تعليم هذا الفرد ، كما تعنى أن العمر الانتاجى للفرد قد تقلص بصورة كبيرة لامبرر لها . وهذا جد خطير على الناتج القومى الذى نحن فى مسيس الحاجة لرفعه لا لهداره .

(هـ) جبرية الامتحان : حتى يكتب لهذا النظام النجاح فاننا نرى أن القبول فى المراحل المختلفة فى السلم التعليمى لا بد وان يتم فقط من خلال الامتحانات المرحلية التى ستكون هى المحك الأساسى لقياس مستوى الطالب .

(و) نظام الامتحان : لافائدة ترجى من عقد امتحان واحد للمرحلة الواحدة كل عام ، فتردد الامتحان لا بد وان يزيد ليصبح امتحانين أو ثلاثة

كل عام • فالمطلبة فى استيعابهم مختلفون ولا بد للنظام من مراعاة ذلك • ويستتبع ذلك السماح بدخول الطالب الامتحان الواحد مرتين كحد أقصى لا بد أن يعقبها فترة منع قدرها ثلاث سنوات لا يستطيع أن يؤدى فيها الامتحان ان أراد ان يعاود دخول الامتحان مرة أخرى وهكذا • وبذا لا نهدر الأموال فى غير محلها كما لانغبن الطالب فرصته أن أراد أن يعاود الكرة مرة أخرى حين تتحسن ظروفه أو نتيجة أى سبب من الأسباب •

(ز) انتاجية التعليم : أصبحت مشاكل اعادة التأهيل مشاكل عادية فى ظل نظام التعليم الحالى الأمر الذى يشير الى خلل فى النظام مما يستوجب ربط التعلم بخطة التنمية عن طريق السماح للطالب بأن ينتقى ما يناسبه من مواد نظرية وعملية ، وبالتالي دمج المواد النظرية بالمواد العملية • لقد أدى الخلل الموجود فى نظام التعليم الحالى الى وفرة الخريجين فى بعض التخصصات والى ندرة تخصصات أخرى ، كما صاحب هذا قصور فى الكفاءة المطلوبة ، مما يعنى أن سياسة التعليم الحالية غير مرتبطة بخطة التنمية مما أثر على انتاجية الفرد • الأمر الذى لا يمكن التغاضى عنه فى دولة نامية • كما أن المؤسسات التعليمية بوضعها الحالى مؤسسات خدمية لا انتاجية ، الأمر الذى بات معه النظر فى نظام التعليم أمرا وجوبيا • ولقد فشلت حلول كثيرة لعلاج هذا الخلل ، ولم يتبق سوى ربط التعليم بالانتاج وبخطة الدولة فى التنمية رباطا عضويا • ورغم وجود قطاع منفصل للتعليم الفنى الا أن ذلك لم يف بمتطلبات التنمية نظرا للاعتمادات الهائلة التى يتطلبها وعزوف الكثير من الطلبة عن الالتحاق به لأسباب اجتماعية • من ثم بات التفكير فى دمج التعليم العام بالتعليم الفنى أمرا حتميا من ناحية المشاركة فى خطط التنمية والارتقاء بمستوى انتاجية الفرد •

٤ - آثار ايجابية للنظام المقترح :

لن يدوم الجدل كثير حول أن النظام المقترح ذا مزايا عديدة ونلخص آثاره الايجابية فى النقاط التالية :

(أ) تقليل الاعتماد على المدارس النظامية : فالنظام يتيح توزيع العمر التليمى للمطالب على فترة زمنية أطول كما يتيح له اختصار بعض السنوات ان كان بإمكانه ذلك •

(ب) مرونة العملية التعليمية : ليس من الضروري أن يقضى الطالب أحد عشر عاما متصلة فى التعليم النظامى العادى ، فالمطالب يمكنه أن يمضى سنوات أقل ، كما يمكنه أن يخرج من السلم التعليمى حينما تحول ظروفه دون انخراطه فيه طالما أن بإمكانه معاودة الانضمام له فى الوقت الذى يريده والذى تسمح له به قدراته . كما يتيح النظام للمطالب الاسراع فى العملية التعليمية ان استطاع ذلك . ان انخراط الطلبة فى المدارس النظامية لاتيح فى بعض الحالات الاستفادة المثلى من الخبرات المختلفة التى قد يصادفها الطالب فى حياته ، فالخروج من السلم التعليمى لفترة قد يكون مفيدا من ناحية تربيته ميول الطلبة فى اتجاه أكثر فائدة للمجتمع .

(ج) ابراز جوانب التفوق المختلفة للطلبة : كون المقررات التى يدرسها الطالب اختيارية فى أغلبها يساعده على التفوق لكونها مناسبة لبيوله وقدرته .

(د) حل مشاكل تدريس بعض المواد : تتطلب بعض المواد امكانيات يمكن توفيرها للبعض وليس للكل . وكون المقررات اختيارية يساعده على انجاح تدريس تلك المواد بصورة أكفا كما يخفف العبء عن المدارس النظامية .

(هـ) النظرة الاجتماعية للتعليم : سيؤدى تطبيق النظام المقترح الى تغيير النظرة الاجتماعية تجاه التعليم طالما أن الفرصة دائما مفتوحة أمام الطالب للانخراط فى العملية التعليمية أن أراد ذلك . فالنظرة الاجتماعية للتعليم كثيرا ما دفعت طلابا فى سلم التعليم ليتخرجوا ثم يعملوا فى تخصصات غير التى درسوها فى حياتهم التعليمية وفى ذلك اهدار لوقتهم ولأموال الدولة . كما أن وجود المواد النظرية بجانب المواد العملية سيؤدى الى تغيير تلك النظرة نتيجة الاحتياج الدائم للخريج ذى المهارات العملية .

(و) تقليل اعتمادات اعادة التأهيل : يتيح النظام للخريج أن ينتقى المواد التى يدرسها طيلة سنوات دراسته ، كما أن اتاحة الفرصة لسنوات أمام الطالب بعد اجتياز مرحلة معينة لأن يلتحق بالمرحلة التى تليها سوف يقلل بلا شك أعداد من سيتم تأهيلهم . لقد باتت مشكلة البطالة المقنعة اعادة التأهيل من المشاكل الكبرى التى لايقوى مجتمع نام على مجاراتها بل يجب التصدى لها بكل حزم .

(ز) آثار غير مباشرة : يؤدي تأهيل الطلبة بصفة متدرجة الى امكانية ممارستهم لحياة كريمة حال خروجهم من التعليم فى أى مرحلة . كما سيؤدي النظام المقترح الى زيادة العمر الانتاجى للمواطنين وبالتالي الى زيادة الانتاجية على المستوى القومى . بالاضافة الى تشجيع المتفوقين على الوصول لأعلى المراحل التعليمية فى أى وقت يرغبون فيه كما أنه سيحث الطلبة على زيادة الجرعة العملية فى المواد التى يدرسونها ، بالاضافة الى أن ذلك سيؤدي الى تنقية المواد الدراسية من الشوائب التى لاتخدم التنمية بطريق مباشر أو غير مباشر .

٧ - الخلاصة :

الحل باختصار شديد للعديد من جوانب المشكلة التعليمية فى مصر هو تحسين نظام الامتحانات لتقيس درجة استيعاب الطالب للمعارف المختلفة لا درجة تذكره لها ، وجعل الامتحانات مرحلية بتردد عالى ، وجعل موادها اختيارية متنوعة تشمل المواد النظرية والمواد العملية . كما يتيح النظام المقترح للطلبة اختيار المواد التى يدرسونها بدرجة كبيرة ، ومما هو جدير بالذكر أن هذا الحل لن يكلف الدولة اية مصاريف انفاق اضافية سوى مصاريف عقد الامتحانات التى يمكن الا تزيد فى الفترة الحالية زيادة كبيرة نتيجة طبيعية للنظام المقترح ونتيجة للوفر الذى سيحدث من النظام نتيجة لعدم التكاليف التى سيحدث على العملية التعليمية ككل نظرا للأوضاع الاقتصادية الحالية والتى للأسف أصبح معها التعليم سلعة لاتتناسب مع مكانتها من جهة رغم التكاليف عليها من جهة أخرى . ان التعليم هو السند القوى للاقتصاد القومى واصلاحه هو اصلاح للمجتمع ككل باقتصاده وقيمه ومقوماته .

نظرية «باولو فريرى» فى تعليم وتنمية الكبار

دراسة فى فلسفة التربية ، تحليلية ناقدة

د . عبد الراضى ابراهيم محمد (*)

مقدمة :

لم تحظ «نظرية باولو فريرى» فى تعليم وتنمية الكبار ، فى لغتنا العربية بدرجة الاهتمام التى حظيت بها عند المتحدثين باللغة الانجليزية - سواء فى أمريكا الشمالية ، أو انجلترا أو غيرهما من البلدان التى ينطبق أهلها بها - ترجمة من البرتغالية اليها ، ومناقشة ، وتطبيقا ، وتحليلا ، ونقدا ، وقصارى الاهتمام بهذه النظرية وصاحبها فى لغتنا العربية تمثل فى ترجمة عربية لكتاب واحد من كتبه التى بلغ عددها حتى عام ١٩٧٨ ، أربعة كتب ، عدا المقالات وعدد من الشرائط الصوتية المسجلة له ، وبخاصة تلك التى سجلت معه أثناء زيارته لمجلس الكنائس الاسترالى عام ١٩٧٤ . والكتاب الذى ترجم الى العربية وصدرت طبعته الأولى عام ١٩٨٠ فى بيروت ، حمل عنوان « تعليم المقهورين » (١) ترجمة لكتابه الثانى «Pedagogy of the Oppressed» الصادر فى نيويورك عام ١٩٧٠ م . أى أن الترجمة جاءت بعد عشر سنوات من نشر النسخة الانجليزية فى الولايات المتحدة .

كما أن هناك دراسة جادة عنوانها «تربية المقهورين - باولو فريرى» للدكتور «محمد نبيل نوفل» ، صدرت ضمن كتاب «دراسات فى الفكر التربوى المعاصر» عن مكتبة الأنجلو المصرية عام ١٩٨٥ (٢) ، اعتمدت أساسا فى الكشف عن آراء «فريرى» فى تربية المقهورين على كتبه الأربعة التى نشرت فى انجلترا ، وعرضت أفكاره وآراءه التربوية دون مناقشة أو تحليل أو نقد لها أو بحث فى جذورها ومنابعها الفكرية المختلفة والمتنوعة ، وإنما اكتفت ببيان تأثره «بكتابات الثوار والراديكاليين (ماركس وانجلز ولينين ، وماوتسى تونج ، وتشى جيفار ، واريك فروم ، وكارل يسيبرز ٠٠٠ وغيرهم) (٣) ولم

(*) أستاذ مساعد أصول التربية ، كلية التربية ، جامعة عين شمس .

تبحث فى تأثير علماء البرازيل ، ولا الحركة الكاثوليكية المتشددة ، ولاتأثيرات كتابات البابا «يوحنا الثالث والعشرين» ، ولا «حركة لاهوت التحرير» ، أو «المسيحية الجديدة» ، أو (الوعى الدينى) ، ولا تأثيرات الاتجاه الديمقراطى الغربى ، كما أنها لم تتعرض للاتجاهات المختلفة فى فهم وتفسير وتحليل ونقد النظرية .

ولما كانت حركة العلم تقوم على التكامل فان الدراسة الحالية بدأت من حيث انتهت اليه الدراسة السابقة وتوقفت عنده ، بحكم الفترة الزمنية التى كتبت فيها أى فترة الثمانينات . وهذه الفترة شهدت صدور كتابات جديدة مترجمة الى الانجليزية لـ «باولوفريرى» وهى عبارة عن ثلاثة كتب خلال ١٩٨٥ - ١٩٨٧ م ، منها كتاب ألفه بمفرده وترجم الى الانجليزية بعنوان :
"The Politics of Education; Culture, Power, and Liberation" 1985
وكتاب ألفه بالاشتراك مع مترجم كتابه السابق Donald Macedo
دونالد ماسيديو» وعنوانه : Literary Reading The Word and The
World" وأما الكتاب الثالث فقد جاء فى صورة حوار بينه وبين «إيرا شور
Ira Shor» وعنوانه : "Appedagogy For Liberation,
Dialogue on, Transforming Education"; والكتب الثلاثة صادرة من
دار نشر واحدة هى : "Bergin & Garven, Massachusetts" بالولايات
المتحدة الأمريكية .

والى جانب ما أفادته الدراسة الحالية من الدراسة السابقة ، فانها أفادت من الكتابات التى صدرت بالانجليزية عن باولو فريرى ونظريته ، ومن كتبه أيضا .

ولقد استغرق ذلك من الباحث وقتا طويلا . وتطلب جهدا كبيرا حتى تخرج هذه الدراسة فى صورتها الشاملة ، ومن جميع الزاوياء ، بما لها وما عليها ، تلك الصورة التى يرجو الباحث أن تكون قد جاءت كما أراد لها ، فيها قدر من العمق والشمول ، وكشف عن جوانب النظرية المختلفة .

ولقد وضع الباحث ، سواء أثناء قراءته فى ما أتيح له من كتابات

عن النظرية ، وماكتب صاحبها ، أو أثناء كتابته لهذه الدراسة ، سؤالا رئيسيا انبثقت منه أسئلة فرعية ، كونت دليلا ومرشدا له ، أثناء القراءة لاختيار وجمع المادة العلمية ، والكتابة ، والسؤال الرئيسى هو : - مانظرية «باول فريرى» فى تعليم وتنمية الكبار ؟

وأما الأسئلة المتفرعة عنه فهى : -

- ١ - ما البيئة الاجتماعية والفكرية التى عاش فيها صاحب النظرية ؟
- ٢ - ما منابع الفكرية ، وما عناصرها التى كونت فكره حتى نما ، ونضج ، وتطور الى نظرية فى تعليم وتنمية الكبار ؟
- ٣ - ما المبادئ التى اعتمدت عليها هذه النظرية ؟
- ٤ - ما المفاهيم المحورية التى شكلت الى جانب المبادئ بناء النظرية النسقى ؟
- ٥ - ماتطبيقاتها المختلفة سواء فى مجتمعها الذى نبتت فيه ؟ أو خارجه ؟
- ٦ - ما الاتجاهات المختلفة فى فهم وتفسير ونقد النظرية ؟

وقد حاول الباحث أن يقدم اجابات عن هذه الأسئلة ، تشكل فى مجموعها جسم الدراسة الحالية الذى قسمه الى أربعة أقسام مترابطة ترابطا عضويا فيما بينها ٠٠ وهذه الأقسام هى :

أما القسم الأول : فيتناول بيئة صاحب النظرية الاجتماعية والفكرية التى أثرت فيه تأثيرا واضحا ويعالج الى جانب ذلك منابع الفكرية التى استقت منها النظرية منطلقاتها ومفوماتها •

وأما القسم الثانى : فيقدم مبادئ النظرية التى اعتمدت عليها ، وكذلك المفومات المحورية التى شكلت البنية النسقية لها ، كما أنها تعتبر أهدافا تسعى النظرية من خلال تطبيقها الى تحقيقها فى المتعلمين الكبار •

وأما القسم الثالث : فيقدم تطبيقات النظرية المختلفة سواء فى مجتمعها الذى ولدت فيه ، ونمت وتطورت الى نظرية ، أو فى مجتمعات أخرى •

وأما القسم الرابع : فيعالج الاتجاهات المختلفة فى فهم وتفسير ونقد النظرية .

وأما خاتمة الدراسة : فتقدم ملخصا للدراسة يتضمن اتجاهاتها العامة ، وبعض الدراسات المقترحة .

القسم الأول

١ - بيئة «باولو فريرى» الاجتماعية والفكرية

«لقد حاولت بحكم انتمائى الى العالم الثالث ، أن أقدم نظرية تربوية متولدة من رحم ثقافة الصمت التى ينسجم بها عالمى هذا ، نظرية لا تتصلب عند التطبيق الى صوت لثقافة الصمت نفسها ، بل الى أداة من أدوات قداعى هذا الصوت وخفوته» .

«باولو فريرى»

١/١ - ولد « باولو فريرى Paulo Freire » عام ١٩٢١ م فى مدينة «رسيفى» بالبرازيل ، من أبريين ينتميان الى الطبقة الوسطى ، بيد أن انتماءهما الدينى لم يكن واحدا ، إذ كانت أمه كاثوليكية مخلصه لمذهبها ، بينما لم يكن والده كذلك ، ولم يؤد هذا الاختلاف الدينى الى أى نوع من الصراع فى حياة الأسرة ، نظرا لأن كلا منهما كان يحترم موقف الآخر العقدى (٤) .

١/٢ - تأثرت طفولته بما أصاب عائلته من الأزمة المالية العالمية التى وقعت عام ١٩٢٩ م ، مثله مثل كثيرين من الأطفال ، فخبز الجوع والحرمان مما أثر على دراسته ، فأخفق فيها ، وتوقف عن مواصلة تعليمه ، ووجد نفسه واحدا من أقنان الأرض ، وترك ذلك العمل الحقيق فى نفسه أثرا عميقا ولذلك قطع على نفسه عهدا أن يكرس حياته لمقاومة الجوع والفقير حتى يجنب الأطفال الآخرين - مستقبلا - ويلاته (٥) . ولم يستطع العودة الى دراسته الا بعد أن كبر اخوته ، وعملوا فتدسنت أحوال الأسيرة الاقتصادية ، فتمكن من اكمال دراسته الثانوية بنجاح ، ودخل الجامعة حيث درس فيها ليكون مدرسا للغة البرتغالية ، ودرس ، الى جانب ذلك ، القانون ، وانضم الى مهنة المحاماة ، واتسعت خلال تلك الفترة اهتماماته ، فبدأ يقرأ فى علم الاجتماع وفى التربية (٦) .

١/٢ - وزاد اهتمامه بالتربية ، ولاعجب فى ذلك ، ان قابل فى عام ١٩٤٤م «الزا» وكانت تعمل بالتدريس ، فجمعت المهنة والزواج بينهما ، ومالبت أن تطلق القانون طلاقا بائنا» (٧) ، وراحا يعملان معا بكل ما فى وسعهما من جهد وطاقة فى «حركة العمل الاجتماعى الكاثوليكية» بين عائلات الطبقة الوسطى فى مدينة «رسيفى» ، ولقد فسر له انخراطه فى هذا العمل الاجتماعى ، ذلك التناقض بين مطالب «الايمان المسيحى» ، وبين نمط حياة الطبقة الوسطى ومعاملتهم لخدمهم الذين ينتمون الى العقيدة الدينية نفسها ، وينتمون اجتماعيا الى الشريحة الدنيا من الطبقة الوسطى نفسها ، ان كانت معاملة بعيدة أشد البعد عن «الانسانية» ، وجعله هذا التناقض يغير اتجاهه ، فترك العمل مع الطبقة الوسطى فى المدينة ، ليعمل مع الناس العاديين بالأحياء الفقيرة فى «رسيفى» ، وكرن علاقات وثيقة معهم ، وبدأ فى تطبيق طريقته فى محو أمية الكبار وصولا الى تدميتهم اجتماعيا وثقافيا ، والتي كونت مع الزمن نواة لنظريته (٨) .

١/٤ - ولقد أمده عمله مع الفقراء ، بأفكار هامة شكلت الاطار الفكرى لرسالته التي أعدها لنيل درجة الدكتوراة فى محو أمية الكبار وتعليمهم وحصل عليها من جامعة «رسيفى» عام ١٩٥٩ م . ولم يمض وقت طويل حتى عينته الجامعة أستاذ كرسى تاريخ وفلسفة التربية بها . كما أن خبرته فى مجال محو أمية الكبار ، وفى تعليمهم ، ربما كانت السبب فى أن تسند اليه الجامعة ادارة قسم الخدمة الثقافية العامة بها (٩)

١/٥ - عينه عمدة «رسيفى» - بعد أربع سنوات من تعيينه بالجامعة أى عام ١٩٦٢ م مديرا أو «منسقا» لمشروع محو أمية الكبار بالمدينة ، وهنا بدأ «فريرى» تطبيق «حلقات الثقافة» "Culture Circles" أسلوبا وطريقة فى محو أمية الكبار ، ونجح المشروع نجاحا باهرا وذاع صيته فى البرازيل كلها ، الأمر الذى جعل رئيس الدولة يوجه اليه الدعوة ليتولى ادارة المشروع القومى لمحو الأمية .

وبدعم من وزارة التعليم ، استطاع «فريرى» وضع تخطيط حدد فيه مايلزم المشروع من أجهزة ووسائل تعليمية سمعية وبصرية ، وقدر لـ ٢٠٠٠٠ «حلقة ثقافة» ووضع برنامجا لتدريب منسقى حلقات الثقافة ،

وأطرها الفنية لمدة ثمانية شهور ، وكان المتوقع أن ينتظم البرنامج بحلول عام ١٩٦٤م حوالى مليونين من الكبار (١٠) .

١/٦ - آمال عويضة ، وأهداف كبيرة تلك التى خطط «فريرى» لانجازها خلال المشروع القومى لمحو أمية الكبار ، وتعليمهم فى بلدة البرازيل ، ولكن ذلك كله تعطل تحقيقه اثر وقوع الانقلاب العسكرى فى أبريل من عام ١٩٦٤م. وبات محو أمية الكبار أمرا مرغوبا عنه ، ان رأيت السلطة فيه تهديدا للمؤسسة السياسية ، وتبعها لذلك صار «باولو فريرى» أستاذ الجامعة فى «رسيفى» ، ورئيس برنامج محو الأمية وتعليم الكبار ، شخصا يشكل على السلطة خطرا داهما ومن ثم أبعده السلطة عن الجامعة ، واعتقلته بتهمة أنه عدو لـ «الرب» . ولأبناء أمريكا اللاتينية ، وبعد مفاوضات طويلة ، اعتبر «فريرى» لاجئا سياسيا لدى حكومة «بوليفيا» ، ولكن هذا اللجوء السياسى لم يستمر غير خمسة عشر يوما ، ان وقع انقلاب عسكرى فى «بوليفيا» ، أيضا ، فتركها متجها الى «تشيلى» فى أواخر عام ١٩٦٤ ، حيث عاش بها خمس سنوات ، التى عمل خلالها بجامعة ، وطبق طريقته فى محو أمية الكبار ، على الرغم من معارضة بعض أعضاء الحزب الديمقراطى المسيحى الذين اعتبروه متشردا. (راديكاليا) ، بل شيوعيا (١١) ، ومع ذلك فقد كانت تلك الفترة التى قضاهما فى «تشيلى» فترة خصبة ان استطاع أن يكتب خلالها تجربته فى البرازيل ، وأخرجها فى كتاب عام ١٩٦٧ م بالبرتغالية ثم ترجم الى الانجليزية بعنوان «Education : The Practice of Freedom» . ثم نشرت تجربته فى «سنتياجو» لمواجهة مشكلات تطبيق الاصلاح الزراعى ، وترجمت الى الانجليزية تحت عنوان : «الارشاد الزراعى أو الاتصال Extenstion or Communication»

١/٧ - وبناء على دعوة وصلته من «مركز الدراسات التربوية والتنمية بجامعة هارفارد» غادر «تشيلى» أواخر العام ١٩٦٩ م الى الولايات المتحدة ، وكان خلال سنة ١٩٧٠م التى قضاهما فى «هارفارد» شخصا مرموقا ، حظى باهتمام وحب من استمعوا الى محاضراته ، كما كتب عددا من المقالات فى دورية هارفارد التربوية Harvard Educational Review خصصها لمعالجة الموضوع الأثير الى نفسه ألا وهو «محو أمية الكبار والسوعى Adult Literarcy and Conscientisation» وجمعت ونشرت فى حينها

فى كتاب تحت عنوان "Cultural Action For Freedom" ثم أعادت سلسلة «بنجوين» نشرها بعد ذلك بعامين .

كما أتاح له عمله بجامعة «هارفارد» الاتصال ببعض ممثلى الاتجاه المتشدد «الراديكالى» النقدي فى التربية ، مثل «جوناشان كوزول Jonathan Kozol» ، وإيفان اللىتش Ivan Illich ، كما شارك فى العديد من حلقات البحث «السيمنار» مع الأخير فى مركز التوثيق الثقافى الدولى فى مدينة «كيورنافاكا» خلال صيف ١٩٦٩/١٩٧٠ م .

١/٨ - وغادر «باولو فريرى» جامعة «هارفارد» عام ١٩٧٠ ليعمل مستشارا خاصا لمكتب التربية بمجلس الكنائس العالمى فى «جنيف» ، الأمر الذى وسع من دائرة ممارسته العملية ، ومن تأثيره فى التربية أثناء ذلك ، وبخاصة فى أفريقيا حيث عمل طوال عقد ونصف من الزمان - منذ نفيه من البرازيل - فى كثير من بلدان العالم مثل «بيرو» ، وأنجولا ، وموزمبيق ، وتنزانيا ، وغينيا بيساو» .

١/٩ - وشارك فى ندوات وحلقات بحثية ، فى بلدان كثيرة ومتنوعة مثل كندا ، والولايات المتحدة الأمريكية ، وإيطاليا ، وإيران ، والهند ، وبريطانيا حيث منحته جامعتها المفتوحة ، الدكتوراة الفخرية ، ثم اتجه بعدها الى أستراليا بدعوة من مجلس الكنائس الأسترالى ليشترك فى مؤتمر موضوعه «التربية من أجل الحرية والمجتمع» (١٢) .

١/١٠ - أسس فى جنيف عام ١٩٧١ معهد «العمل الثقافى» ليكون محاولة مبكرة يؤسس بها - من خلال البحث والتجريب - تربية سياسية مبنية على الوعى . ولقد أصدر المعهد خلال السنوات القليلة سلسلة من الوثائق التى اهتمت بمسألة تحرير المرأة والتربية السياسية فى «بيرو» (١٣) ، ولعل من أهم إصداراته كتاب ، «التربية فى محك التطبيق (*)» : رسائل الى غينيا بيساو ، وقد نشر مترجما من البرتغالية الى الانجليزية عام ١٩٧٨م تحت عنوان : "Pedagogy In Process : The Letters to Guinea Bissau" وهو محصلة عمله مستشارا لمشروعها لمحو الأمية وتعليم الكبار

١/١١ - وخلال عمله على المستوى العالمى هذا ، لم يغب وطنه عن

بالمه وظل توافقا الى العودة اليه ، وما أن تعير نظام الحكم ، حتى أتيح له أن يعود اليه ، واستأنف عمله أستاذًا للتربية في كلتا الجامعتين ، جامعة الدولة ، والجامعة الكاثوليكية في «ساو باولو» (١٤) .

والأمر الذى لاشك فيه أن هذه الرحلة الحياتية الطويلة لـ «باولو فريرى» كان لها تأثيرها فى نمو وتطور فكره ، إذ لا يمكن فصل هذه المرحلة من حياته عن فكره ولامواقفه ، ولأطريقته التى عرف بها ، وعرفت به فى محو أمية الكبار من الفقراء المضطهدين والمقهورين ، سواء فى بلاده ، أو على مستوى العالم الثالث ، ولقد كانت الصفحات السابقة اجابة عن سؤال الدراسة الفرعى الأول :

ما البيئة الاجتماعية والفكرية التى عاش فيها «فريرى» ؟

واتصالا بهذا تأتى الصفحات التالية لتشكّل اجابة عن السؤال الفرعى الثانى :

ما المنابع الفكرية وما عناصرها التى كونت فكرة حتى نما ونضج وتطور الى نظرية فى تعليم تنمية الكبار ؟

٢ - منابع نظرية «باولو فريرى» الفكرية

تراوحت المنابع الفكرية التى أثرت تأثيرا واضحا فى نمو وتطور ونضج نظرية «باولو فريرى» فى تعليم وتنمية الكبار ، بين ماهو قومى ، وماهو عالمى ، والعامى يشمل الفكر الأوروبى والأمريكى الشمالى ، وكل منبع من هذين المنبعين ، يكشف تحليله عن احتوائه على عناصر متنوعة ، وإن كانت متفاعلة فيما بينها ، ولاتخطئها عين المستقرىء لفكر «فريرى» الذى كونه بطريقة انتقائية «electic» وفيما يلى بيان لكل منبع منهما :

٢/١ - المنبع القومى :

(أ) ٢/١ - الحركة الفكرية الأكاديمية :

كان باولو فريرى مبادئاً بالعمل الاجتماعى فى شمال شرق البرازيل ، ذلك الاقليم الذى يتميز بفقره الشديد ، وقد أكسبته هذه المبادأة خبرة ذاتية فى هذا المجال ، اكتسبها خلال العقدين التاليين للحرب العالمية الثانية ، إذ

كانت هذه السنوات مفعمة بنشاطه فى مدينة «رسيفى» ذلك النشاط الموجه الى تعليم الكبار الأميمين وتنميتهم ، ويرى «روبرت ماكى Robert Mackie» (١٥) أن هذه السنوات تعد منبعاً أساسياً فى تكوينه الفكرى وتطوره ونموه ، بل ونضجه .

كما لا يقل عن هذا أهمية اهتمامه بالحركة السياسية والمشاركة فيها ، ووقوفه مناصراً لحركة التحرير والديمقراطية ، كما كان من الداعين الى تكوين ثقافة قومية أصيلة للبرازيل ، وهو فى دعوته هذه متفق مع ماكانت «تهدف اليه حركات المفكرين البرازيليين ، الذين تأثر بهم وامتألت كتيبه بمصادرهم ، وهم كثيرون وتخصصاتهم متنوعة ، ففيهم علماء فى الاجتماع ، وفى الاقتصاد ، ومؤرخون ، ومنهم على سبيل المثال «فرنسيسكو ويفورت Francisco Weffort» و «جيلبرتو فراير Gilberto Fryre» و «فرناندو دى أزيفيدا Fernando de Azeweda» و «ألفارا فييرا Alvaraviera Pinto» هذا بالإضافة الى علماء معهد البرازيل للدراسات العليا الذين اتخذوا من واقع البرازيل مشروعا لدراساتهم ، سعياً الى تحقيق الثقافة القومية الأصلية ، أو كما عبر عن ذلك «باولو فريرى» فى أحد كتيبه قائلاً : «لقد وضع مفكرو البرازيل قوتهم المبدعة فى خدمة الثقافة القومية واعتبروها قضيتهم الأساسية (١٦) ولذلك جاءت أعماله فى مجال تعليم الكبار متسقة مع انبثاق حركة الوعى القومى فى البرازيل .

(ب) ٢/١ - النزعة الكاثوليكية الثقافية السياسية المتشددة
(الواديكالية) :

لقد كان لظهور هذه النزعة بين صفوف الكنيسة الكاثوليكية بالبرازيل تأثير واضح فى نمو فكر «باولوفريرى» ، ولقد سجل ذلك التأثير بوضوح «ايمانويل دى كادت Emanuel de Kadet» فى كتاباته (١٧) إذ يرجع ذلك التأثير الى ماكان يحدث فى بيئة «فريرى» الدينية والثقافية ، وبخاصة ما كان جارياً من تغييرات جذرية فى الكنيسة الكاثوليكية بالبرازيل متمثلة فى تأسيس الجمعية الكاثوليكية بالبرازيل عام ١٩٢٩م ، وكانست جمعية ذات نشاط اجتماعى بارز فى الأحياء الفقيرة ، وسرعان ما اتسع

نشاطها ، فأنشأت جامعة تابعة لها حملت اسم الجامعة الكاثوليكية ، ولم تكن تلك الحركة فى بداية نشأتها ذات اتجاه راديكالى (متشدد) وانما مالت اليه فى الخمسينات لأسباب وعوامل عدة ليس هنا مجال لذكرها ، ومع أوائل الستينات ، أدركت «الحركة الراديكالية» أن اصلاح الجامعة فى البرازيل يجب أن يكون جزءا من الثورة البرازيلية ، ومن ثم بدأت تميل الى الفكر الماركسى أكثر من كونها تضم فى صفوفها ماركسيين محترفين ، وقد جعل هذا الميل ، رجال الكنيسة ينظرون اليها نظرة مفعمة بالكراهية والسخط ، وكان هذا درسا وعته الحركة بعد ذلك ، واستطاعت أن تستقطب اليها أتباعا من الطبقة الوسطى وأتباعا من الراديكاليين ، ومن المفكرين ، وبهذا جددت نفسها ، وأعلن عن قيامها فى ثوبها الجديد هذا رسميا فى الأول من يونيو ١٩٦٢ م تحت اسم الحركة الراديكالية الكاثوليكية الثانية ، تمييزا لها عن سابقتها التى حظيت بالكراهية الشديدة من رجال الكنيسة ، ولذلك حرص مؤسسوها على أن يتضمن اعلان قيامها صراحة أنها «حركة غير ماركسية» «Non Marxist» ، كما أنها لاتربطها بكنيسة روما الكاثوليكية أية روابط (١٨) .

وعلى الرغم من هذا فان العين الفاحصة - على تعبير «بيتر جارفيس Peter Jarvis» تدرك من الوهلة الأولى أن التنظيم اللاهوتى والدينى متغلغل فى بناء تلك الحركة ، الأمر الذى جعل كاتبها متخصصا مثل ايمانويل دى كات Emanuel de Kadet « يصفها بأنها «حركة مناظرة للمسيحية» Para christian movement» ، وأن الأسس التى قامت عليها مستمدة من كتابات كل من «البابا يوحنا الثالث والعشرين John xx111 ، وايمانويل مورنيير Mournier Emanuel» وتيارد دى شاردين Teihard de Chardin (١٩) .

ولقد تبنت الحركة الكاثوليكية المتشددة ، أفكارا كثيرة كان لها تأثيرها فى «باولو فريرى» وغيره من المفكرين فى البرازيل ، ربما من أبرز تلك الأفكار فكرة نمو التاريخ وفكرة الوعى الناقد الذى يسعى الى احداث تغيير سياسى فى الواقع الاجتماعى ، أو «عملية الانسنة Humanization» أو النزعة الانسانية (٢٠) .

ويوضح «جارفيس» فكرة «نمو التاريخ» عند هذه الحركة بأنها لم تكن مجرد عملية نظرية بسيطة بل هي حركة جدلية (ديالكتيكية) ، أدى فيها النضال البشرى دورا هاما تمثل فى العمل على انيثاق «الوعى التاريخى» الذى هو بمثابة «تفكير ناقد واع بالعملية التاريخية ، ولايتكون هذا الوعى الناقد» الا عندما يبدأ الفرد فحص العالم الذى يعيش فيه بطريقة ناقدة ، كى يعمل على أن يحدث فى عالمه هذا تحولات أو تغييرات الى ما هو أفضل، ووفقا لهذا الوعى ، فان هذه العملية يطلق عليها عملية الأنسنة Humanization ، ويمثل منتجها النهائى فى عملية النضال البشرى من أجل تحقيق الأفضل فى نوع من «اليوتوبيا» ، ومفهوم «اليوتوبيا» هنا يشبه مفهوم «مملكة السماء» فى المسيحية ، أو المجتمع الخالى من الطبقات عند «كارل ماركس» ، ولاتنبثق عملية الأنسنة الا اذا أتاحت للأفراد فرص تنمية امكاناتهم ، وقابلياتهم ، ولايحدث هذا الا بازاحة نير القهر من على أكتافهم، وعن هذا المعنى عبر «مورنيير» قائلا : «ان الانسان عليه أن يكافح متكاتفا مع الآخرين ، لخلق مجتمع انسانى يقوم على سلسلة من القوانين الأصيلة ، التى ليس لها نظير فى عالمنا هذا ، قوانين تتضمن جهود الانسان فى أن يضع نفسه موضع الآخرين ، ويفهم أوضاعهم ، وأن يجعل نفسه فى خدمتهم» وقد كان «مورنيير» واعيا تماما بأنه على امتداد الوجود الانسانى كان هناك وجود لنضال القوة أكثر من جمود «اليوتوبيا» ، وأن الانسان فى سياق مثل هذا الصراع يضع اختياره بنفسه ، ومن خلال هذا الاختيار تتجلى أصالة الانسان وثقته بنفسه ، ويصير بذلك انسانا مهذبا ومثقفا رفيع الشأن (٢١) .

ولقد أدت البيئة الثقافية السياسية الاجتماعية الدينية فى البرازيل الى ظهور اتجاه جديد فى اللاهوت المسيحى الكاثوليكي عرف بالحركة المسيحية الجديدة أو اللاهوت الحديث الى جانب النزعة الكاثوليكية المتشددة التى تقدم ذكرها، ويرى «روبرت ماكى Robert Mackie» أن ظهور النزعة الثقافية السياسية الكاثوليكية المتشددة ، واللاهوت الحديث أو المسيحية الجديدة ، رافدان أساسيان من حركة الوعى القومى ، كان لهما تأثير واضح فى تكوين الفكر الذى انطلقت منه نظرية «باولو فريرى» (٢٢) .

وهذان الرافدان مجتمعان - كما يرى «ماكى» - يجعلاننا ندرك أن اعتناق «باولو فريرى» لفكرة الوعى الناقد الساعى الى تغيير سياسى فى

الواقع الاجتماعى لم يكن قاصرا عليه وحده بل شاركه فيه مشاركة واسعة «جمعية البرازيل الدينية الخيرية» التى كانت تعمل آنذاك فى المجتمع ، وكان عضوا بارزا فيها ، أضف الى ذلك أن تعبيراته فى أحاديثه عن «الرب» والايمان بالكنيسة كانت واضحة ، وقوية ، وفعالة ، وملئمة لحاجة المجتمع البرازيلى الى عمل اجتماعى ذى نزعة تغييرية متشددة تليق بأولئك الذين يعلنون أنهم مسيحيون ، وفقا لتعبير «ماكى» ، ومثال ذلك ماكتبه «باولو فريرى» عندما اتخذت الكنيسة موقفا محايدا من مسألة الظلم الاجتماعى ، كان مثار نقد شديد : «عندما ينفذ أحد يديه من الصراع القائم بين الأتقياء والضعفاء ، فان هذا لايعنى الحياد ، وانما يعنى الانحياز الى جانب القوة» (٢٣) . ومن الملاحظ أنه يعرض هنا بموقف الكنيسة المحايد الذى اعتبره فى حقيقته انحيازاً للقوة الباطشة بالفقراء المقهورين .

وشبيه بهذا الموقف ماقادته اليه قراءته للانجيل قوله «أننى لم أجد نصا فى الانجيل يجعلنى رجعيًا ومناصرا للرجعيين ، ولا أستطيع أن أسوى بين مفهوم المحبة المسيحية وبين استغلال الانسان لأخيه الانسان ، أن «الرب» دعوة الى صنع التاريخ ، ان «الرب» بالنسبة لى ليس بمثابة الرئيس ، بل انه المعين لى» (٢٤) .

وعلى الرغم من أن هذه الأفكار قد تبدو لكثيرين من المسيحيين ، وبخاصة الكاثوليك منهم ، أفكارا تعبر عن اعتقاد دينى غير قويم ، وينطوى على كثير من الخلاف المثير لكثير من الجدل ، فان «روبرت ماكى» يؤكد أن «باولو فريرى» عنده معتقدات مسيحية قوية وعميقة ، ويعبر عنها بتعبيراً قوياً جياشاً ، صادرا من كل قلبه ، ومن ثم كان مؤثرا تأثيرا فعالا ونشطاً فى حركة المقاومة من أجل تحرير الانسان لى فى البرازيل فحسب ، بل فى المعمورة كلها (٢٥) .

والسؤال الذى يبرز من خلال ماتقدم هو : من أين استمد «باولو فريرى» هذا الايمان المسيحى ؟ ربما ترجع جذور هذا الايمان المسيحى الى ماكتبه البابا يوحنا الثالث والعشرون «بابا الفاتيكان» ، فى عامى ١٩٦١ و ١٩٦٣ م فى كتابين بابويين وجههما الى كاثوليك العالم بعامة ، والى أولئك الذين يعيشون الفقر ، ويعانون فوق ذلك ألوانا من العسف والقهر ، وبخاصة فى

أمريكا اللاتينية (٢٦) . ولقد أبرز أحد الكتابين فكرة الاشتراكية (*) مقدما لها تعريفا هادئا حيث قال : انها تعنى الزيادة فى المؤسسات المنوط بها تحقيق العدالة الاجتماعية زيادة مضاعفة ، واحداث تقدم فى العلاقات الاجتماعية، وبصيغ متنوعة للحياة والنشاطات الاجتماعية تؤدى الى تحقيق توازن اجتماعى» (٢٧) . ولقد بدل هذا المعنى الموقف السابق من الاشتراكية والذى كان يصورها بأنها انتهاك لأموال الدولة والممتلكات الخاصة ، وجعلها مقبولة عند الناس ، فهى ليست الاثمرة نزعاً طبيعياً عند الانسان غالباً مايتعذر كبحها أو السيطرة عليها ، نزعاً اتصال الناس ببعضهم البعض، وتعاونهم فيما بينهم حتى يحرزوا أهدافا كبارا ، ماكان لهم أن يحققوها متفرقين ، على حد تعبير البابا يوحنا الثالث والعشرين (٢٨) .

ويرى «روبرت ماكى» أن هذا الاعلان البابوى عن معنى الاشتراكية أضفى الشرعية على نشاطات أولئك الذين يناضلون متكاتفين سعياً الى تحقيق أهداف ماكانت لتتحقق لو عملوا فرادى ، كما أن الاعلان وجه ضربة قوية كشفت عن زيف الاعتقاد السابق بأهمية المحافظة على الأوضاع الاجتماعية القائمة ، ولقد ظهر تأثير ذلك واضحا فى البيئـة الاجتماعية البرازيلية بعامة، وفى فكر «باولو فريرى» بخاصة ، إذ كتب منددا بالمنخبة المحلية والعالمية التى تشجع أسطورة التمييز الاجتماعى ، وتؤكد المحافظة على الأوضاع التطبيقية القائمة وتغذى أسطورة المحبة بأداء العمل الطيب (٢٩) .

ويمكن القول ، أن أفكار «باولو فريرى» تكونت ونمت متأثرة بالمنبع الأول «الرعى القومى» وروافده التى تمثلت فى الفكر العلمى الأكاديمى لعلماء برازيل ، والنزعة الكاثوليكية الثقافية السياسية المتشددة واللاهوت الحديث أو المسيحية الجديدة . فماذا عن المنبع الثانى المتمثل فى الفكر الأوروبى ؟

٢/٢ - المنبع الأوروبى

لايقل المنبع الأوروبى والذى يشمل بطبيعة الحال أمريكا الشمالية أهمية عن المنبع القومى ، وقد أثر فى فكر «باولو فريرى» تأثيرا واضحا ، إذ حفلت أعماله بمجموعة من المصادر العلمية لعلماء غربيين وأمريكيين منهم «سيمور ليبست Seymoer Lepset» و «جون ديوى John Dewey»

و «كارل بوبر» Karl Popper و «الفرد هوايتد Alfred Whitehead»
و «كارل منهايم Karl Mannheim» .

وهذا التأثير يعطى مؤشرا واضحا على أن الإطار الفكرى الذى
استغله «باولو فريرى» فى التخطيط للحركات البرازيلية نحو الديمقراطية
مدى بدرجة كبيرة لفكر ما وراء البحار (٣٠) ، كما تأثر بفكر «كارل ماركس
K. Marx» ، وبفكر القادة الثوريين فى أمريكا اللاتينية والصين ،
«ايرنستوتشى جيفاوا Ernesto che Guevara» ، وفيدل كاسترو
Fidel Castro ، و «ماوتسى تونج Maotse - tung»
كما تأثر بالكتابات التى عنيت بتحليل نظريات القهر والتحرر ، مثل
كتابات «ايريك فروم E. Fromm» حيث وجدت أفكاره التى تضمنتها
كتبه قبولا واضحا ، وتأثر الى حد أقل بأفكار «فرانتز فانون Frantz Fanon»
و «مارتن لوتر كنج» ، و «ماركوز» ٠٠٠ الخ .

واستمد أفكارا كثيرة من الوجودية الأوروبية ، انتشرت فى كتاباته ،
اذ نجده متأثرا بكتابات كل من «كارل ياسبرز K. Jaspers»
وجون بول سارتر Jean-Paul Sartre و «جايريل مارسيل
Gabriel Marcel» وغيرهم (٣١) .

وخلصة الأمر أن باولو فريرى استطاع أن يفيد من الأفكار الأساسية
لحركة الوعى القومى وروافدها ، ومن أعلام الفكر الغربى ، وقادة الثورات
ببعض بلدان العالم الثالث ، سواء أكانوا من أصحاب الاتجاه الديمقراطى ،
أم الاتجاه الثورى ، أم الاتجاه الوجودى المؤمن أو الملحد ٠٠ الخ ، بمعنى أن
تكوين «الرجل» جاء تكوينا انتقائيا ، ولذلك فالباحث يتفق هنا مع ماذهب
اليه «بيتر جاريس» من أنه ربما يكون من الأفضل أن تفهم كتابات باولو فريرى
فى حدود الحركة الفكرية المسيحية الجديدة - تلك الحركة التى كشفت وفسرت
قصور المسيحية التقليدية فى أداء وظائفها الاجتماعية ، أكثر من فهم
كتاباته فى حدود مجالات أخرى ، وليس معنى هذا أنه لم يتأثر باتجاهات
فكرية معاصرة مثل الماركسية ، والوجودية ، ولكن تأثره بأى منها
ليس أكثر من تأثره بأى نظام فكرى آخر ، ومن ثم فليس من الحكمة تصنيف

«باولوفريرى» بين الماركسيين لما ينطوى عليه هذا التصنيف من سـنـاـجـة
وسطحية (٣٢) (*) .

وعلى أية حال ، فان تلك الأفكار التى سبق ذكرها ، كانت هى نفسها
التي وضعها المفكرون البرازيليون ومن بينهم «باولو فريرى» موضع التطبيق
فى عدة أماكن فقيرة من المجتمع البرازيلى قبل انقلاب ١٩٦٤ ، الذى اعتقل
على اثره «باولوفريرى» ثم نفى من البلاد (٣٣) .

وماميز «باولو فريرى» فى هذا السياق ، أنه استطاع أثناء التطبيق أن
يتفاعل مع هذه البيئة الفكرية والثقافية تفاعلاً واعياً ناقداً ، الأمر الذى مكّنه
من أن يستخلص أفكاره الخاصة به عن تربية وتعليم الكبار وتنميتهم من
خلال التطبيق ، ثم خرج على الناس بطريقته التى ارتبطت باسمه فى محو
أمية وتعليم الكبار "Metodo Paulo Freire" تلك الطريقة التى
شكلت نواة نظريته التى سيتناولها القسم الثانى من هذه الدراسة (٣٤) .

كانت تلك هى المنابع الفكرية وعناصرها التى كونت فكر «باولو فريرى»
وأثرت بالتالى فى تكوين نظريته ، سواء من خلال الفكر أو من خلال التطبيق
الذى صوب الفكر ، أو من خلالهما معا .

القسم الثانى

١ - مبادئ نظرية « باولو فريرى » فى تعليم وتنمية الكبار

تعتبر نظرية «باولو فريرى» فى تعليم وتنمية الكبار ، جديدة نسبياً ،
وبخاصة عند من لغتهم الانجليزية هى اللغة الأم ، مثل إنجلترا ، وأمريكا
الشمالية ، أو من يعتمدونها لغة العلم فى أقطار أخرى ، إذ لم يكن أحد
من هؤلاء يعرف شيئاً عن تلك النظرية قبل ترجمة كتابه الثانى فى الترتيب إلى
اللغة الانجليزية تحت عنوان : "Pedagogy of the Oppressed" وصدر
بالمولايات المتحدة الأمريكية ١٩٧٠ ، ونشرته سلسلة بنجوين فى إنجلترا فى
طبعتين ١٩٧٢ ، ١٩٧٥ م ، ثم توالى ترجمة بقية كتبه من البرتغالية إلى
الانجليزية ، ودارت المناقشات حول أفكاره ونظريته فى كليات التربية فى كل
من أمريكا الشمالية وأوروبا ، وفى بعض بلدان العالم الثالث ، وانتهت تلك

المناقشات فى كثير من الأحيان الى محاولات لتطبيق نظريته فى مجال تعليم الكبار الأميين (٣٥) . وفى قليل من الأحيان مثل ماحدث فى الولايات المتحدة من محاولات متعددة لتطبيقها لأغراض اجتماعية أخرى غير محو الأمية وتعليم الكبار كما سيأتى تفصيله فى القسم الثالث من هذه الدراسة .

وبطبيعة الحال فان كل نظرية تقوم على مبادئ أساسية ، فما المبادئ التى اعتمدت عليها نظرية «فريرى» ؟

كثيرة هى مبادئ نظرية فريرى وفيما يلى عرض موجز لها (٣٦) :

١/١ - التعليم ليس محايدا ، وانما يتخذ أحد اتجاهين ، اتجاه مساعدة الناس على التحرر من القهر أو اتجاه افقاد الناس حريتهم وانسانيتهم ، وترتبا على ذلك لا يوجد شىء اسمه تعليم ذو قيمة حرة ، أو تعليم نزيه .

١/٢ - الناس أحرار فى عالمهم ويمتازون بقدراتهم على الابداع والتغيير فيه وفى أنفسهم ، وذلك من خلال ما أتيح لهم من القدرة على التفكير والتدبر فى ماضيهم والوعى به ، ومن ثم فهم حاضرهم فى ضوء ذلك . ولما كان الانسان كائنا اجتماعيا وتاريخيا ، ولديه آمال وطموحات ، فانه يستطيع من محصلة هذا التفكير والتدبر فى التاريخ الانسانى والوعى به ، أن يرسم خطط مستقبله ، ومستقبل الأجيال التالية له .

١/٣ - لا يتم التغيير فى البناء الاجتماعى لصالح الانسان المقهور الا من خلال أن يتعلم الكبار القراءة والكتابة ، أو من خلال تغيير وعيهم بذواتهم كشخصيات ، والخياران متلازمان ، والثانى مترتب على الأول ، وان كان الثانى أكثر عمقا فى بناء الشخصية وتنمية وعيها وتغييره ، أو بمعنى آخر أن الخيار الثانى عبارة عن تنظيم عملية تربية تعليمية يتحول المشاركون فيها من أناس سلبيين مقهورين معزولين ، الى أناس فاعلين متفاعلين ، لديهم امكانيات التعلم سويا والعمل مجتمعين .

١/٤ - لاتستطيع نظرية فى التربية معالجة المشكلات الاجتماعية ، الا اذا كانت تعتمد على المنهج الجدلى (الديالكتيكي) وذلك لأن زماننا كما يرى «فريرى» - زمان الهيمنة والتبعية ، هيمنة القلة على الغالبية ، وتبعية

الغالبية للقلّة ، والقلّة قاهرون ، والكثرة مقهورون ، ومن ثم فالتربية عنده عليها مساعدة المقهورين على تحرير أنفسهم من قاهريهم ، وفى هذه العملية التربوية أيضا يصير القاهرون متحررين ، ان هم توقفوا عن كونهم قاهرين ٠٠

١/٥ - أن عملية تعليم وتنمية الكبار ، عملية كلية ، فالمرء لا يستطيع أن يقوم بأجراء نوع من المسح أولا ليحدد من خلاله حاجاته ، ثم يعين بعد ذلك الأهداف ، ثم يخطط للخبرات التعليمية ٠٠٠ وهكذا ، وانما يبدأ «المنسق» أى المعلم ، عمله مع جماعة من الكبار ، معتمدا على الحوار الذى يبحث من خلاله منذ البدء عن كيفية اثاره مستوى وعى أفراد الجماعة بأوضاعهم الاجتماعية من ناحية ، والوعى بذواتهم فى علاقاتهم ببعضهم البعض من ناحية أخرى ، وهم لا يستطيعون التعبير عن مشكلاتهم المتأصلة فى حياتهم تعبيرا واضحا من تلقاء أنفسهم ، وانما يستطيعون ذلك فقط من خلال عملية الوعى التى تؤدى الى ظهور تلك المشكلات الكامنة على بساط الحوار المفتوح ، وبالتالي فان تلك المحاورات تفتح الباب على مصراعيه للسوعى بحاجات ومشكلات أوسع ، والتعبير عنها بصورة أوضح أو ما أطلقى عليه «باولو فريرى» "Problem Posing" .

١/٦ - أن المعرفة لاتظهر الا أثناء عملية التفاعل بين نشاطين ، نشاط «المنسق» ، (ويقصد به «فريرى» المعلم أو المربي) ، ونشاط المتعلم ، أى مشاركته فى عملية التعليم ، أو تفاعله ، فالمنسق يقدم للمتعلمين الكبار اطارا تحليليا من خلال خبرة المشاركين الاجتماعية ، تلك الخبرة التى سبق اختبارها وفحصها ، وغالبا ماتكون المعلومات والحقائق والأفكار والآراء المستقاة من المصادر الخارجية الحية أى البشرية ، هامة عند استجابة المتعلمين للمشكلات ، تفكيريا ثم حلا ، زد على ذلك ، فان خبرة المشاركين الشخصية تدفع الى الوعى خلال عملية وضع المشكلة تحت مجهر التفكير « الواعى الناقد» وكل هذا يشكل فى نهاية الامر مصدرا هاما وأساسيا للمعرفة .

١/٧ - أن التعليم التقليدى - ليس الا عملية ايداع المعلومات فى أدمغة التلاميذ فهى عملية تشبه تلك التى تتم فى الـ "anAct of depositing" تمثل فيها أدمغة التلاميذ خزائن الوائع ، والمدرس هو الذى يودى المعلومات،

بينما الأخرى أن تكون العملية التعليمية قائمة على التواصل بين المتعلمين الكبار والمعلم ، بدلا من التواصل من طرف واحد ، والتلاميذ يستقبلون فقط ، صابرين مرددين حافظين ماينطبق به المعلم ، فهو تعليم مصرفي "Banking Education" لا يسمح للتلاميذ بأكثر من كونهم مستقبلين للمعلومات متخمين بها ، مخزنين لها كودائع في أدمغتهم (٣٧) .

وتمثل سبعة المبادئ التي سبق ذكرها الاجابة عن السؤال الثالث من أسئلة الدراسة الفرعية ، وهي تمثل في الوقت نفسه الشق الأول من القسم الثاني من الدراسة ، وأما الصفحات التالية فتمثل الاجابة عن السؤال الفرعي الرابع ، ويمثل الشق الثاني من القسم الثاني من الدراسة وهو : ما المفاهيم الأساسية التي تضمنتها النظرية ؟

٢ - المفاهيم الأساسية التي تضمنتها النظرية .

إذا كانت سبعة المبادئ التي سبق بيانها ، تكون في مجموعها مايمكن أن نطلق عليه مرتكزات نظرية «باولو فريري» في تعليم الكبار ، فإن المفاهيم التي سنبينها - اجابة عن سؤال الدراسة الثاني - في الصفحات التالية ، ترتبط بتلك المرتكزات ارتباطا عضويا بحيث تشكل مجتمعة جسم النظرية موضوع الدراسة الحالية ، أو بمعنى آخر تشكل نسقا أو «نموذجا ارشاديا Paradim* في مجال تعليم وتنمية الكبار في مجتمعات العالم الثالث، فلسفة وتطبيقا .

ومجموعة المفاهيم التي سنتناولها الصفحات التالية هي :

٢/١ مفهوم التربية وأبعاده :

(أ) ٢/١ - البعد المعرفي

تعنى التربية عند «باولو فريري» تلك العلاقة القائمة بين الذات أو (الذوات) العارفة في الفعل المعرفي ، وبين الموضوع الذي يتعين على الذات أن تعرفه ، وبين طرف ثالث هو المعلم الذي لايتوقف عن استمرار اعادته بناء فعله المعرفي من خلال تقديمه الموضوع باعتباره مشكلة ، وليس من مهامه أن يتحدث فيه ، أو يستحوذ عليه ، أو يسارع الى تقديمه كأمر مفروغ منه،

وانما دوره دور ادراكى معرفى دائم ، سواء فى اعداده ملحوظاته عن دروسه ، أو فى حوارهِ مع المتعلمين الكبار ، وادارته لهذا الحوار ادارة تضمن أن يقدم من خلاله الموضوعات التى يريد هؤلاء الكبار معرفتها ، معرفة من خلال التفكير الناقد لامعرفة أستدعائية ، ومن ثم يصبح المتعلمون الكبار والمعلم فى حالة الحوار الجدلى «الديالكتيكي» المستقصى الناقد ، وبهذا الأسلوب يجد المعلم والمتعلمون أنفسهم فى مواجهة تحديات أو مشكلات يشعرون بحتمية مواجهتها فى سياقها الكامل الذى أنتجها . ويقصد بسياقها الكامل ، السياق الحوارى مرتبطة بمواقف حياتية أخرى (٣٨) .

وتمثل مواجهة المشكلات من قبل المتعلمين الجانب التطبيقى للأفكار ، والتطبيق العملى للفكر ، له عند «باولو فريرى» مدلول خاص باعتباره عملية أساسية فى نظريته ، وهذا المدلول يحمله مصطلح “Praxis” الذى يولىه اهتماما واضحا فى كل كتاباته تقريبا ، فماذا يعنى ذلك ؟ يعنى مصطلح “Praxis” التطبيق العملى للفكر أو بمعنى آخر هو تلك العلاقة التفاعلية بين الفعل والتفكير والتفكير والفعل ، ومن تفاعلها الديالكتيكي تنتج المعرفة ، اذن فالمعرفة عنده ليست الا محصلة للتفاعل الديالكتيكي بين البشر وعالمهم محاوليين تغييره الى الأفضل ، كما أن المعرفة عنده لاتنفصم عن سياق الموقف ، ولاعن الناس الذين يتعاملون مع هذا الموقف (٣٩) .

ولاتنشأ عملية التفاعل الجدلى هذه الا اثناء انبثاق عملية الوعى عند جماعة من الناس ، فبينما هم يفكرون فى مشكلاتهم ، يقدرّون ماذا يفعلون فى محاولة منهم للاستجابة للمشكلة أو التحدى ، وبعد محاولتهم القيام ببعض الفعل يأتون الى بعضهم البعض للتشاور والتحاوّر فيما قاموا به من محاولاتهم اتخاذ قرار بفعل آخر تجاه المشكلات التى تعترضهم فى حياتهم، ذلك أن التشاور والتحاوّر فى حد ذاته جزء من هذا الفعل ، وله دلالة خاصة بالنسبة لأولئك الكبار الذين وصفهم «باولو فريرى» بأنهم غارقون فى ثقافة الصمت “Culture of Silence” (٤٠) (*) .

ويرى «باولو فريرى» أن تربية الكبار وتعليمهم لاتتحقق الا من خلال تفاعل مضطرد بين التفكير والتطبيق ، ويحذر من التفكير المنفصل عن التطبيق ، والتطبيق الذى لايسبقه تفكير ، والتفكير منفصلا عن التطبيق يؤدى

الى خطر الوقوع فى اللفظية والتوقف عندها ، كما أن التطبيق الذى لايسبقه تفكير ، لايعد تربية ولاتعلما ، ويؤدى فى نهاية الأمر الى نشاط غير هادف (٤١) .

ويتضح مما سبق أن العلاقة بين التفكير والتطبيق علاقة جدلية ، محصلتها اكتساب تربية وتعليم ، ومعرفة ثم وعى بالمواقع المعاش ، ثم سعى الى فعل لتغييره .

ويتفق «باولو فريرى» مع «جون ديوى» فى أن المعرفة مساوية للخبرة بل ان المعرفة نابعة من الخبرة ، ولاتنفصل المعرفة عن الفعل ، ذلك أنه بمثابة المولد الحقيقى للمعرفة اللازمة لحل المواقف المشكلة التى تبرز فى سياق تفاعل الانسان مع مجتمعه ، وبيئته الطبيعية (٤٢) .

(ب) /١/ ٢ - البعد السياسى

يؤكد «باولو فريرى» دائما الطبيعة السياسية للتربية ، والتى يرى أنها كانت مهمة الى وقت قريب ، ليس بالنسبة للعالم الثالث فحسب ، بل بالنسبة للعالم الأول أيضا ، وأية ذلك ماكشف عنه تطبيقه لأفكاره الثورية فى تعليم وتنمية الكبار فى عدة أماكن فقيرة فى البرازيل ، كما سبقت الإشارة السى ذلك ، من أن التربية قوة أساسية وعملية فى تحرير الانسان من القسوى القاهرة له ، وتحقيقا لذلك فان المقهورين فى حاجة شديدة الى تربية خاصة بهم تمثل بدائل جديدة ، تغاير ماهو سائد من نماذج تربوية فى سياق مجتمع القهر ، تلك النماذج التى ظلت تثبت القهر وتدعمه ، وتبرر له ، ذلك أن التربية بطبيعتها منحازة ، وليست محايدة ، والقول بحيادها يحجب الاختيار دائما ، فهى اما أن تكون من أجل تحقيق التكيف مع أوضاع القهر ومسايرتها وتدعيمها ، واما أن تكون من أجل تحرير الانسان من سطوة قاهرية ، والاختيار الثانى تحجبه مقولة حياد التربية ، واذا كانت التربية من أجل تحرير الانسان من عوامل القهر ، فمن البدهى أن الطرق والوسائل المستخدمة فى تربية من أجل تطويع الانسان لمسايرة القهر ، لاتصلح ولاتتلاءم مع التربية من أجل التحرر (٤٣) .

(ج) ٢/١ - البعد الانساني :

وتتضمن الطبيعة السياسية للتربية عند «باولو فريرى» عملية أنسنة الكائن البشرى ، وهى عملية ثورية فى الوقت نفسه ، ويؤكد «جارقيس» أن الثورة هنا ليست مجرد شعار يطلق على صيغة تربوية ، بل الثورة هنا صيغة متشددة (راديكالية) للوجود الانسانى ، ولاتجعل الناس عارفين فقط بل تجعلهم قادرين على ادراك ذواتهم العارفة أيضا ، أو بمعنى آخر تجعلهم يعرفون أنهم يعرفون ، وبالتالي يصيرون قادرين على تغيير العالم و «أنسنته» (٤٤) .

ويرى «بيتر جارقيس» أن عملية «الأنسنة» هذه ، أو النزعة الانسانية التى تضمنها مفهوم التربية عند «باولو فريرى» ليست بالمجيدة كل الجدة ، وانما هى ناتجة عن تأثير المبادئ المسيحية التقليدية فى كتاباته ، ان كان يكتب دائما عن الصدق الدينى التقليدى للمكنيسة وضمنه أبعادا سياسية وثرورية ، وهذا هو ماحاول بالفعل تطبيقه فى مجتمع كل من «البرازيل» و «تشيلي» (٤٥) ، واعتبر «جو تييريز Gutierrez» فى دراسة بعنوان «اللاهوت الحر Liberation theology» أن ما قام به «باولو فريرى» يعد واحدا من أكثر الجهود التى طبقت فى أمريكا اللاتينية ابداعا وثناء وخصوبة ، ان أنه كان يؤكد - دائما - تحرر المتعلم ليكون قادرا على احداث التغيير فى مجتمعه ، من خلال اهتمامه بقدر يكاد يكون متساويا بعملية أنسنة وحرية المتعلم ، وبالمفهوم الفلسفى لتنمية الأصالة ، وما مفهوم الأصالة عنده الا فكرة «لاهوتية» تصلح مدخلا لتنمية الكائن البشرى (٤٦) .

وليس من باب المبالغة القول ان كتابات «باولو فريرى» وبخاصة فى مجال فلسفة ونظرية تعليم الكبار تضمنت فلسفة انسانية عميقة ، أحسن ربطها بالتحليل الاجتماعى المتشدد (الراديكالى) لمجتمعه .

٢/٢ مفهوم الوعى :

ربما يعد مفهوم «الوعى» من أكثر المفاهيم ارتباطا بفكر باولو فريرى وبنظريته فى تعليم الكبار ، وهو يتردد كثيرا فى كتاباته بما فى ذلك كتبه التى أشرنا اليها فى مقدمة هذه الدراسة .

وتكوين الوعي عند «باولو فريرى» يعتبر هدفا أساسيا من أهداف تربية وتعليم الكبار وتنميتهم ، وهو مفهوم يشترك فيه مع حركة الوعي القومى أو الثقافة العامة التى أشرفنا إليها فى سياق المنابع الفكرية لنظريته ، والتى كانت تشكل حركة فكرية واجتماعية رئيسية فى البرازيل .

ويصدر مفهوم الوعي عن العملية التى ينجز فيها الناس وعيا عميقا بواقعهم الثقافى والاجتماعى الذى يعيشون فيه ، ويشكل حياتهم ، وعيا عميقا أيضا بإمكاناتهم وقابلياتهم لاجتماعات تغييرات فى ذلك الواقع الى ما هو أفضل بالنسبة لهم . ويعتبر «بيتر جارفيس» هذه العملية فى جوهرها عملية انسانية بالدرجة الأولى ، ويرى أن مفهوم الوعي كما قدمه «فريرى» كثيرا ما يوصف بأنه يشبه ميلادا جديدا للانسان أو صحة دينية تتسم بكثيرة من القداسة (٤٧) .

اذن ليس الوعي - فى نهاية التحليل - شيئا فارغا فى داخل الانسان ويحتاج الى ملء ، بل ان الوعي هو ذلك الاتجاه العقلى المقصود نحو العالم الخارجى ، وعندما نفكر من خلال (اشكالية) العلاقات ما بين الكائن البشرى والعالم ، أى من خلال الوعي الذى يظهر أثناء عملية النمو والتطور ، وتحديدنا عندما ينبثق الوعي يوجد التفكير المقصود فى العالم ، وتصوير الانسانية مختلفة عما كانت عليه قبل ظهور الوعي ومتطلباته من تفكير قصدى فى العالم الخارجى ، اختلافا أساسيا يميزها من الحيوانات ، بمعنى أن يصير الانسان قادرا ، ليس على المعرفة فحسب ، بل قادرا أيضا على أن يعرف (٤٨) .

ان التربية من أجل الحرية ، تتضمن دائما وباضطراد نمو ممارسة الوعي والدخول فيه وصولا الى اكتشافه فى العلاقات مع العالم الخارجى ، فى محاولة لتفسير الأسباب التى من الممكن أن تجعل موقف الناس الذى يتخذونه من العالم واضحا ، ومن الأهمية بمكان الإشارة الى أن التفكير وحده ليس كافيا بالنسبة لعملية التحرر ، ولذلك فان مانحن بحاجة اليه الى جانب التفكير ، هو تغيير الواقع الذى نجد أنفسنا فيه ، ولكى نغير الواقع ، وحتى نطور فعلنا فيه ، من الضرورى أن تكون هناك وحدة بين فعلى وتفكيرى ، وهذه الوحدة بين الفعل والتفكير ، هى ما أسميه (الحديث هنا على لسان باولو فريرى) الـ "Praxis" ، بمعنى أن تكون هناك علاقة جدلية بين الفعل والتفكير ، والتفكير والفعل وهكذا (٤٩) .

كيف يتكون الوعي ؟

لا يحدث الوعي بطريقة آلية ، وإنما يحدث أساسا إذا توافرت جهود تعليمية ناقدة ، قوامها ظروف تاريخية مواتية ، كما أن عملية الوعي ذاتها تنطوي على بعد سياسى ، ولذلك فالذين يكتشفون وعيهم التحررى من الناس ، هم فقط الذين لديهم القدرة على استمرار عملية التحرر ذاتها ، كما أنه من الجدير بالذكر أن عملية الوعي ليست مجرد تزايد الادراك ، وإنما هى تهيئة فعالة لتغيير جذرى فى الواقع الاجتماعى (٥٠) .

وينبه «باولو فريرى» الى ضرورة تجنب الوقوع فى نوعين من الخطأ ، اذا أردنا أن تتم عملية الوعي بشكل صحيح ، هذان النوعان من الخطأ هما (٥١) :

الخطأ الأول : ويتمثل فى الذاتية ، بمعنى أن يزعم الأنا الواعى بأنه مبدع العالم ، أو الحقيقة فى وعيه بشكل مبالغ فيه متجاهلا دور الموضوعات الخارجية فى ذلك .

وأما الخطأ الثانى : فهو الاعتماد على الموضوعية فقط ، وتضخيمها الذى يتضمن المبالغة فى استعمال قوة الموضوعية فى تكوين الوعي . . . والوقوع فى كلا الخطأين ، يؤدى الى أن تصبح عملية الوعي غامضة ، ولاسبيل الى أن تكون عملية الوعي واضحة الا بوجود علاقة جدلية بين الذات والموضوع ، أو كما أطلق عليها «فريرى» نفسه علاقة تجسيد جدلى (*) "Incarnating dialectically" . ذلك أن الوعي لا ينشأ الا فى صميم العلاقات القائمة والفاعلة ما بين الناس والعالم الخارجى ، والناس لا يمكنهم أن يحرروا أنفسهم الا بوعيهم ، والوعي يقوم على التفكير ، وتطبيق التفكير ، ثم التفكير فيما طبق ، ذلك أن الانسان ليس تفكيرا فقط ، بل الانسان هما معا .

ولعله يتضح مما سبق أن مفهوم الوعي فى نظرية «باولو فريرى» مفهوم محورى ، كما أنه فى الوقت نفسه يشكل هدفا أساسيا تسعى تربية وتعليم الكبار الى تحقيقه بحشد من المحتوى والبرامج والطرائق والوسائل والأساليب والمنسقين أو المعلمين ، كما سيتضح من الحديث عنه فى حينه وموضعه ، أى عند الكتابة عن تطبيقات النظرية موضوع الدراسة .

٢/٣ - مفهوم الثقافة والسياق الاجتماعي :

تعنى الثقافة عند «باولو فريرى» تلك الانجازات التى صنعها الانسان وأضافها الى العالم الطبيعى الذى يعيش فيه من خلال السياق الاجتماعى ، اذ هو ليس موجودا فى العالم مثل وجود الحيوانات ، بل أنه موجود بالفعل» مع «العالم ، بمعنى أن العالم حقيقة موضوعية مستقلة عن الذات الانسانية، وأدت استقلالية وجود العالم ، الى انفتاح الانسان عليه ، ومن ثم جعله موضوعا معرفيا يتفاعل معه ، لامتأثرا به فحسب ، بل مؤثرا فيه أيضا ، بالتغيير وبالانشاء ، بالاكتشاف ، وبالتحريك وبالتحكم والتنبؤ ، ووسيلة الانسان الى ذلك ، التعليم والتعلم والعلم ، وبتطبيق العلم تطبيقا عمليا ، ثم بالتفكير فيما طبق عمليا مقوما ومعدلا ومحسنا ، وبهذا يكون تأثير الانسان فى العالم أكبر قدرا من تأثره به ، سواء فى حياته الاقتصادية والاجتماعية أو الفكرية ، أو البيئية ٠٠٠ أو السياسية ٠٠ « (٥٢) الخ ٠٠

ومفهوم السياق الاجتماعى والثقافى مفهوم «مجالى» ان صح هذا القول، فهو مجال تطبيق التربية تعليما وتعلما وقيما واتجاهات وميولا ، واردة فعل وتطبيق ، محكوما بقوانين التفاعل والتأثير والتأثر .

٢/٤ - مفهوم العالم الثالث :

معظم الكتابات التى تناولت أعمال «فريرى» بالدراسة والنقد والتحليل، سواء أكانت كتابات أجنبية أم عربية ، وصفته بأنه فيلسوف تربية «العالم الثالث» ، فهل يعنى مفهوم العالم الثالث عنده المعنى المتعارف عليه سياسيا واقتصاديا وجغرافيا ؟ أم له مفهوم خاص به ؟

الاجابة عن هذا السؤال تقول بأن «فريرى» له مفهومه الخاص به عن «العالم الثالث» ، فهو يرى أن «العالم الثالث» ليس مفهوما جغرافيا بل هو مفهوم أيديولوجى سياسى ، وهو متضمن فى داخل العالم الأول نقيضا له ، كما أن العالم الثالث بالمفهوم المتعارف عليه - ينطوى على «عالم أول» يتمثل فى أيديولوجية هيمنة وقوة الطبقة الحاكمة ، ومن ثم «العالم الثالث فى نهاية الأمر ليس الا عالم القهر والتبعية والاستغلال والصمت نتيجة لممارسة الهيمنة والقوة « (٥٣) .

كانت تلك مجموعة المفهومات الأساسية التى تدخل فى بنية نظرية «باولو فريرى» فى تعليم وتنمية الكبار ، وبعضها يعتبر من المفهومات المحورية كمفهوم التربية وأبعاده ، ومفهوم الوعى ، وفى الوقت نفسه يمثلان أهدافا تعمل تربية وتعليم الكبار على تحقيقها فى المتعلمين الكبار ، بينما يشكل مفهوم الثقافة والسياق الاجتماعى مفهوما مجاليا بمعنى أنه المجال الذى تعمل فيه تربية وتعليم الكبار ، ويشكل مفهوم العالم الثالث اختزالا لظهير فلسفى تنطلق منه نظرية «باولو فريرى» متمثلا فى فكرة أو فلسفة القهر والهيمنة ، وتسعى التربية الى تمكين المتعلمين الكبار من معارف ومهارات التحرر من القهر فى شتى صورته ودرجاته .

وتجدر الإشارة الى أن أفكار «فريرى» التى كونت نظريته فى تعليم وتنمية الكبار ، ليست مجرد أفكار نظرية مجردة ، وانما هى أفكار مستمدة من الواقع ، أو الممارسة الحية ، وشكلها تشكيل فيلسوف منحاز الى المقهورين لا فى بلد فقط ، بل فى كل مكان (٥٤) ، فخرجت فى بناء نظرى ، كان يعاود تطبيقه بطرق تحقق له الهدف من نظريته ، والمتمثل فى تحرير الانسان من القهر ، وازالة ثقافة الصمت من عقله ، وتمكينه من الوعى بذاته ، وممارسة دوره كإنسان قادر على الابداع فى حياته ، مادام متمتعا بالحرية والوعى ، والنظر الناقد للأشياء المحيطة به (٥٥) ، ولذلك لم يقتصر تطبيق النظرية التى هى موضوع الدراسة ، على مجتمع البرازيل وتشيلي والمكسيك ، وانما طبقت فى أماكن كثيرة من العالم سواء فى العالم الثالث ، أو العالم الأول ، وهنا يبرز السؤال الفرعى الخامس من أسئلة الدراسة : ماتطبيقات نظرية «فريرى»؟ وبالإجابة عنه فى الصفحات التالية ندخل الى القسم الثالث من أقسام الدراسة الأربعة .

القسم الثالث

تطبيقات نظرية «باولو فريرى»

لعل أول تطبيق لهذه النظرية ، كان فى المناطق الفقيرة من المجتمع البرازيلى حيث قام «باولو فريرى» نفسه بهذا التطبيق ، وسجل تجربته هذه فى كتاب له بعنوان « Education For Critical Consciousness »

التربوية من أجل تكوين الوعي الناقد» والذي ترجم من البرتغالية الى الانجليزية
بهذا العنوان عام ١٩٧٣م .

وكان فى تطبيقه لمنظريته يهتم اهتماما شديدا بالبرنامج التربوى الذى
لابد أن يطبق فى سياق اجتماعى وسياسى ، اذ كان يرى أن أى برنامج تربوى
تعليمى للكبار يجب أن يتكون أساسا من جانبين ، جانب يتعلق بالأفكار
والموضوعات وجانب يتصل بالبرنامج التربوى التعليمى . أما جانب
الأفكار ، فهو تلك العملية التى يبدأ الناس عن طريقها ادراك واقعهم الاجتماعى
إدراكا واعيا ، وهذا الإدراك يأتى فى شكل سلسلة من الأفكار أو الموضوعات
المتماسكة ، ذات الفائدة لهؤلاء الناس ، ويأتى دور البحث الفكرى ، ليضع
تلك الأفكار فى مواجهة مايتناقض معها ضمنيا من مشكلات نبتت أثناء حركة
السياق التاريخى الثقافى لمجموع الناس (٥٦) .

والبحث الفكرى - كما يرى «آرثر لويدي Arthur Loyd» يتكون
من خلال التفاعل بين المعلمين أو المنسقين ، وبين الكبار ، وينظر اليه على أنه
فعل ثقافى تربوى يشكل جزءا من عملية التحرر ، وليس مجرد تهيئة للتربية
والتعليم .

ويتميز البحث الفكرى بأنه ذو طبيعة مستقبلية ، ومن ثم فهو يساعد
على وضع تصور كلى يجمع فى وحدة عضوية متماسكة كلا من المنهج
والمحتوى والطرائق التعليمية والتعلمية ، وما يصاحب ذلك من عمليات أخرى
مثل التقويم والتغذية الراجعة والتابعة . الخ (٥٧) .

أما الجانب الثانى أى البرنامج التربوى ، فهو يشتمل على تهيئة الناس
وتقديمهم الى «حلقات الثقافة Circles of Culture» ، وهو مصطلح
أطلقه «باولو فريرى» على المجموعات الصغيرة من الكبار والذى لايزيد عدد
أفرادها عن عشرين فردا ، توضع فى هذه الحلقات الأفكار التى أتى بها
بحث الموضوع / المحور «Thematic Research» فى شكل أسئلة أو
مشكلات ، ويستخدم المنسقون وسائل تعليمية من شرائح شفافة ، وصور ،
ومقالات صحف ، ومجلات ، وحكايات ، وشعر ، ومسرحيات وما الى ذلك
مما يمكن أن يعبر عن تلك الأفكار ، وفضل «فريرى» أن يكون القائمون على

ادارة حلقات الثقافة من المجتمع المحلى ، وقد تم تدريبهم على أسلوبه فى تعليم وتنمية الكبار ، واتبع الأمر نفسه مع المنسقين (٥٨) .

المشاركة التطوعية فى التطبيق :

ولما كان برنامج «باولو فريرى» فى تعليم وتنمية الكبار يعتمد كثيرا على المشاركة الطوعية ، فانه وضع لهذه المشاركة أربعة المستويات الآتية (٥٩):

المستوى الأول : ويتمثل فى المشاركة المبنية على مبادرة المتطوعين

الذين اختيروا من بين الناس بناء على بحث واستقصاء .

المستوى الثانى : وينحصر فى تطويع السكان المحليين الى أبعد مدى

ممکن لهذا العمل حتى يتم اختيار منسقين للبرنامج .

المستوى الثالث : ويختص باستقطاب العديد من الناس لينضموا الى

هذا الاتجاه التعليمى التربوى (تعليم وتنمية الكبار) كلما أمكن ذلك ، سواء

كان هذا الاستقطاب من سكان المجتمع المحلى ، أو الدائرة الادارية ، أو الاقليمية ، أو حتى على مستوى الأمة كلها ، ويفضل أن يقسموا الى مجموعات

عدد كل مجموعة منها عشرون فردا .

المستوى الرابع : ويتعلق بضرورة مراعاة اتاحة المناقشة والحوار لكل

الأعضاء على أن لاينفرد بالحوارة لا المنسقون ، ولا المتطوعون لتعليم وتدريب

الكبار على عمليات التعليم وفقا لنظرية وطريقة «باولو فريرى» .

التطبيق يغير ويصحح بعض أفكار النظرية :

يقول «باولو فريرى» على حديث له مع «ريكس ديفيز Rex Davis » (٦٠):

ان تطبيق أفكارى كثيرا ما أدى الى تغيرات فيها ، أضافت اليها أو صححت

بعضها ، وأثرتها ، وكثيرا ما عدلت فيها أثناء مراجعتى لهذه الأفكار فى ضوء

التطبيق ، ومثال ذلك عندما كنت أعقد السمنار السنوى فى المكسيك لمجموعات

من أمريكا اللاتينية ، تقابلت فى أحد هذه «السمنارات» مع خمسة عشر فردا

من الشباب ، بعضهم يعتنق المذهب الكاثوليكى ، والبعض الآخر يعتنق المذهب

البروتستانتى ، وشكلوا بعد «السمنار» مجموعة عمل ميدانى وكانوا قد

قضوا وقتا طويلا فى العمل الميدانى من يونيو ١٩٦٩ الى يناير ١٩٧٠ م .

ووجدتهم قد أحرزوا خبرة طيبة ، وآتت نتائج موضوعية ، وأطلعوني على ما قاموا به ، فوجدته مختلفا عما قمت به فى مواقف تعليمية سابقة ، وعندما قاموا بشرح ما فعلوه ، وجدته أفضل مما فعلته أنا ، ذلك أنهم بدأوا عملية تعليم الأميين على عكس ما بدأت به ، فلم يلجأوا مثلى الى بحث سابق يستقصون فيه معجم الناس اللغوى ، وانما استقوا من الناس الكلمة المولدة الأولى مباشرة ، وفى اليوم التالى يناقشون هذه الكلمة دون معرفة الكلمة الثانية ، وفى أثناء مناقشة الكلمة الأولى تنبثق من المتعلمين أنفسهم الثانية، فالثالثة ، فالرابعة ، وهكذا ، ذلك أن كل مقطع من الكلمة الأولى يمثل عائلة لغوية "Linguistic Family" وهذا من خصائص اللغات ، البرتغالية ، والأسبانية ، واليابانية ، والمقصود بالكلمات الولادة تلك التى تتكون من مناطق تتيح من خلال تركيبها تكوين كلمات أخرى ، ومثال لذلك الكلمة «Paloma» وتعنى الحمامة (طائر السلام) اذا قسمتها الى مقاطع ، وكل مقطع منها يكون عائلة لغوية - كما ذكرنا - فالمقطع با pa ، ب pe ، بى pi ب po ، بو pu ، يمثل العائلة الأولى ، وأما المقطع لا La ل le لسى li ل Lo ، لو Lu ، فيمثل العائلة الثانية ، وأما المقطع الثالث ، ما ma ، م me ، مى mi ، م mo ، مو mu ، فيمثل العائلة الثالثة .

ويتضح مما سبق أن الكلمة الولادة تتكون من ثلاث عائلات لغوية ، ويمكن للمتعلم بعد ذلك أن يبدع كلمات جديدة من خلال تأليف المقاطع بطريقة سديدة قد تصل الى أكثر أو أقل من ثمانين كلمة ، وهذا أمر سهل على الكبار الأميين ، وبخاصة اذا لاحظنا أنهم لا يعانون أمية شفوية ، وانما أميتهم كتابية بالدرجة الأولى ، ولذلك يمكن أن يعرفوا كلمات جديدة ، كما يمكنهم إعادة التعرف على معجمهم من جديد من خلال تلك العملية .

المحتوى التعليمى وطرق ووسائل التدريس :

قد يتبادر الى الذهن أن المحتوى التعليمى عند «باولو فريرى» من السهولة بمكان ، إذ أنه لا يتجاوز نحو أمية هؤلاء الكبار من خلال مدخل الكلمة الولادة ، كما أن الطرق والوسائل كذلك ، الا أن حقيقة الأمر غير ذلك ، ويتضح ذلك اذا نظرنا الى أن هدف التربية الأساسية عند «باولو فريرى» ،

أن تجعل الكبار الأميين أكثر وعيا بالعمليات الاجتماعية ، وأن يكونوا فاهمين مجتمعهم ، وواعين به ، ورابطين مايتعلمونه بحقيقة حياتهم اليومية ، ولايتحقق ذلك بكلمات لامعنى لها ، وانما باختياره كلمات ذات معنى فى حياتهم ، وقيامه فى عملية التعليم هذه باستمرار مساوقة نفسه مع عالم المتعلم ، ومعجمه اللغوى ، مركزا على الأفكار الولادة التى تحملها الكلمات الولادة أيضا ، تلك الأفكار التى تسمح للمتعلم أن يحلل مايفهمه بالفعل ، وتشجعه على تنمية الأفكار المترابطة فى حلقات الثقافة من خلال عملية الحوار والمناقشة (٦١) ، وليست طريقة الحوار أو المناقشة هى الوحيدة التى تستخدم هنا ، وانما اتبع «فريرى» طرقا ووسائل تدريسية تحقق له هدف التربية الذى تقدم ذكره ، وقد جاءت موجزة عند «دينيس جولت Denis Goulet» على النحو التالى (٦٢) :

- البحث الجاد والدائب عن الكلمات الولادة على مستويين : مستوى الثراء المقطعى للكلمة ، ومستوى احتوائها العالى على مضامين خبرية .

- التنظيم الأولى لتلك الكلمات ، ثم ترجمتها الى صور مرئية تثير الكبار الغارقين فى ثقافة الصمت "Culture of silence" ، حتى ينطلقوا صناعا للوعى بثقافتهم ، ومن ثم تبصيرهم بمواضع المشكلات أو (الاشكاليات) حتى يأتى الحل خلال المتعلمين أنفسهم ، وليس من خارجهم ، وفى هذا محاولة من «فريرى» لتشجيع هؤلاء المتعلمين على خلق معرفة ومعان ناتجة عن ادراكهم للمشكلات المضطربة ، التى تظهر خلال تفاعلهم الجدلى مع مواقفهم الحياتية والوجودية ، وفى رأى «جولت Goulet» أن «فريرى» يسعى من خلال ذلك الى توصيل رسالة محددة ، وهى أن الانسان يمكنه أن يعرف بمقدار مايدرك من مشكلات أو (اشكالات) الواقع الثقافى والتاريخى والطبيعى ، تلك المشكلات التى كانت مغمورة فى هذا الواقع قبل ادراك وعيه لها .

وربما يكون من المفيد هنا الإشارة الى أن ادراك المشكلات أو (الاشكالات) باعتباره موقفا عقليا عند «فريرى» ، ليس مساويا ، ولا مرادفا لأسلوب حل المشكلات فى البرجماتية ، والذى يعتمد على موقف الفنين «التكنوقراط» العقلى ، وانما هو نقيض له ، ذلك أن الموقف الأول عند «فريرى» ، يكون الفرد مستغرقا فيه كلية ، بينما فى أسلوب حل المشكلات يبحث الفرد عن مايبعده

مسافة كافية عن الواقع أو الحقيقية ، وذلك لكى يحاول الوصول الى ايجاد حل للموقف المشكل (٦٣) .

وعلى أى الأحوال فان هناك عاملا هاما ومؤثرا فى طرق التعليم عند «باولو فريرى» يتمثل فى قدرة المعلم على ايجاد جسر يصل بين ثقافته وثقافة المتعلم ، فاذا نجح المعلم فى ذلك ، فانه يستطيع أن يقدم خدمة يحاول فيها أن يتوحد مع المتعلم ، «وأسلوب توحد المعلم مع المتعلم» يعتمد على مفهوم لاهوتى هو "Incarnational" حلول اللاهوت فى الناسوت أو التجسيد ، وهذا التوحد ليس فقط بهدف تعليمه مجرد مجموعات من الكلمات ، بل يهدف الى تكوين اطار فكرى خاص بالمتعلم ، يجعله قادرا على التفكير الناقد الواعى فى آن واحد (٦٤) .

دور المعلم :

وهنا يصبح دور المعلم فى نظرية «باولو فريرى» أن يقدم المشكلات المتعلقة بتنظيم الموقف الوجودى ، لمساعد المتعلمين على الوصول الى وجهة نظر ناقدة لواقعهم الذى يعيشون فيه (٦٥) . وتعتمد عملية التعليم والتعلم فى نظرية «باولو فريرى» على التفاعل والحوار بين المعلمين والمتعلمين والمتعلمين ، وهذا التفاعل والحوار الذى تحكمه علاقات انسانية ، حلت محل العلاقات السلطوية التقليدية التى تشيع فى التربية التى تهدف الى حشو الدماغ بالأفكار ، أو التربية المصرفية "Banking Education" أو التقليدية، حيث من المعروف أن المعلم فيها هو المسيطر على المعرفة ، والمتحكم فى الرؤية التى يرى بها الطالب الحقيقة كما يريد لها المعلم ، علما بأن الطالب قد تكون عنده رؤية أخرى لحقيقة الواقع ، ولكن ربما يكون مألها الرفض من المعلم . ويوضح «باولو فريرى» طبيعة العلاقة بين المعلم والمتعلم فى التربية «المصرفية» فى خطوات على النحو التالى (٦٦) :

- (أ) المعلم يعلم ، والتلاميذ يتلقون .
- (ب) المعلم بكل شئ عليم ، والتلاميذ لا يعلمون شيئا .
- (ج) المعلم يفكر والتلاميذ يفكرون فى اتجاه بعيد عما يفكر فيه .
- (د) المعلم يتكلم ، والتلاميذ صامتون خائفون .
- (هـ) المعلم يفرض النظام ، والتلاميذ ينصاعون لما يفرض عليهم .

- (و) المعلم يختار ، ويفرض اختياره على التلاميذ فيقبلون مذعنين .
- (ز) المعلم يعمل ، والتلاميذ يتوهمون أنهم يعملون .
- (ح) المعلم يختار محتوى المقرر ، والتلاميذ وفقا لذلك يتكيفون .
- (ط) المعلم يخلط بين سلطة العلم ، وسلطة المهنة على حساب حريّة الطالب .
- (ى) المعلم هو محور عملية التعليم ، بينما التلاميذ مجرد أشياء تدور فى فلكه .

أما فى نظرية «باولو فريرى» فإن الأمر مختلف ، ذلك أنه يعقد أهمية كبرى على المحاوره باعتبارها أسلوبا وطريقة للتدريس ، واستقصاء المشكلات الواقعية ، والرعى بها من قبل المتعلمين ، حيث تنبثق معان جديدة ثلاثم الوضع الاجتماعى لهم ، ومادامت المعرفة الجديدة متصلة بالأوضاع الحياتية المجتمعية الوجودية للمتعلمين ، فانهم يتفاعلون مع معلميهم وواقعهم ، ويقومون بتحليل الواقع تحليلا ناقدا ، ويطبّقون الفكر فى الواقع كما يتوقع منهم «باولو فريرى» ويعلم بعضهم بعضا من صميم عالمهم (٦٧) ، وحينما يتمكن فلاح من المشاركة فى الخبرة الحوارية التربوية بكل معطياتها وأبعادها وتفاعلاتها فإنه يصل الى وعى جديد بذاته ، ويكتسب ادراكا جديدا لذاته وهويته ومحركا قويا لأمله فى حياة أفضل .

وكان من نتيجة تطبيق «باولو فريرى» نظريته فى واقع مجتمعه ، أن الفلاحين عبروا عن المعنى السابق بعد ساعات قلائل من الدرس (٦٨) :

- « لقد تحققت الآن من أنني انسان متعلم» .
- « لقد كنا معصوبى الأعين ، أما الآن فقد أبصرت أعيننا» .
- «لم تكن الكلمات قبل الآن تعنى شيئا بالنسبة لى ، أما الآن فانها تتكلم الى ، وفى استطاعتى أن أجعلها تتكلم » .
- «منذ الآن فصاعدا لم نعد كما مهملا فى مزرعة تعاونية» .

وهكذا يكتشف الرجال حينما يحدث هذا فى عملية تعليمهم القراءة أنهم مبدعون لثقافتهم ، ومن ثم يكون كل عمل خلاقا ، «انى أعمل وعملى يجعل العالم فى حالة تغير وصيرورة» (٦٩) .

(دراسات تربوية)

وسرعان ماتحول الهامشيون الى فاعلين مستجيبين لتحقيق التغيير فيما حولهم ، زد على ذلك تصميمهم على النضال من أجل احداث تغيير عى البناء الاجتماعى الذى مايزالون ، مقهورين فيه ، من أجل هذا وصف طالب برازىلى بارز فى الحركة الطلابية العالمية فى الستينيات ، ماقدمه «باولو فريرى» قائلا : «ان هذا النمط من العمل التربوى بين الناس ، يقدم عاملا جديدا من عوامل احداث التغيير الاجتماعى والتنمية ، فهو أداة جديدة لقيادة العالم الثالث ، وبها يستطيع أن يقوض البنى التقليدية ، ليدخل العصر الحديث » (٧٠) .

ولم يقف تطبيق نظرية «باولو فريرى» عند محو أمية الكبار وصولا الى تعليمهم وتنميتهم فى العالم الثالث ، بل تجاوز ذلك لأغراض أخرى فى أماكن من العالم المتقدم .

تطبيقات النظرية لأغراض غير التى وضعت لها :

وعندما عرفت الثقافة الناطقة بالانجليزية كتب «باولو فريرى» من خلال ترجمتها اليها ، سواء فى أمريكا الشمالية ، أو فى انجلترا ، وأيضا من خلال استفادته محاضرا فى جامعة «هارفارد» ، وبعض البلدان الأوربية والأفريقية والآسيوية ، كما ذكرنا ذلك تفصيلا فى حياته وبيئته الاجتماعية والفكرية ، عندما حدث ذلك كله ، كان من الطبيعى أن تظهر محاولات لتطبيق نظريته فى أنحاء كثيرة من العالم ، لأغراض أكثر تنوعا من ذلك الغرض الذى حدده «باولو فريرى» فى محو أمية وتعليم الكبار وصولا الى تنميتهم ، وتحرير ذواتهم ، وتكوين الوعى عندهم ، والتحرر من قاهريهم ، ومن تلك التطبيقات (٧١) :

(أ) طبقت النظرية فى تنزانيا فى مجال الارشاد الزراعى .

(ب) وفى الولايات المتحدة الأمريكية كانت هناك دراسة ومناقشة لنظرية «باولو فريرى» وأفكاره فى تعليم وتنمية الكبار ، ومحاولات لتطبيقها ، ومثال ذلك :

- تنظيم جامعة «ويسكونسن - ماديسون Wisconsin-Madison» (سيمنارا) لمناقشة ودراسة النظرية والأفكار التى قامت عليها .

وفى «سانتا كروز - كاليفورنيا» ، نظمت جماعة من العمال جمعية تعمل على حل المشكلات الاجتماعية التى تواجه العمال على طريقة «باولو فريرى» .

وفى مدينة «ماديسون ويسكونسن» تأسست جماعة الوعى بمقاطعة اللحوم - "a meat boycott" استخدمت مفهوم الوعى الذى جاء هدفا محوريا عند «باولو فريرى» مدخلا الى تحقيق أهدافها .

وفى «كندا» ، انشئت جمعية خصصت نشاطها لسكان منطقة فقيرة بمدينة «مونتريال» على الارتفاع بمستوى معيشتهم ، مطبقة فى ذلك منهج ونظرية «باولو فريرى» .

وهناك دراسة عن تطبيقات لنظرية المعرفة الناقدة عند «باولو فريرى» فى مجال تعليم الرياضيات "Critical Mathematics Education, An Application of Paulo Epistemology", Journal of Education, Volume 165, no. 4, 1993, p. 315-339.

وبعد أن عرضنا فى الصفحات السابقة المحور الخاص بتطبيق نظرية «باولو فريرى» سواء تطبيقها من أجل تعليم وتنمية شخصية الكبار الأميين من عمال وفلاحين مقهورين وصولا الى تحريرهم من عوامل القهر والوعى بواقعهم من أجل تغييره الى ما هو أفضل ، أو من حيث تطبيقها فى مجتمعات الولايات المتحدة وكندا من أجل تحقيق أغراض أخرى ، بعد ذلك نأتى الى الاجابة عن السؤال الفرعى السادس من أسئلة الدراسة ألا وهو : ما أبرز الاتجاهات فى فهم وتفسير ونقد نظرية «باولو فريرى» ؟ وستدخلنا الاجابة عنه الى القسم الرابع من أقسام الدراسة ، حيث نعرضه فى الصفحات التالية .

القسم الرابع

اتجاهات فى فهم وتفسير ونقد النظرية

لقد مضى وقت طويل نسبيا حتى صارت النظرية وصاحبها معروفين بين الناطقين باللغة الانجليزية فى العالم ، وان كانت معرفة الناطقين باللغة العربية به وبأعماله مازالت محصورة بين قلة من المتخصصين فى أصول التربية بخاصة .

واختلفت وتعددت ردود الفعل بالنسبة للنظرية وصاحبها ، ومن ثم جاءت تفسيراتها مختلفة باختلاف فهم من تصدوا لدراستها مترجمة الى الانجليزية ، ولقد صنف «روبرت ماكي Robert Mackie» هذه التفسيرات فى أربعة الاتجاهات الآتية :

١ - اتجاه تعليم الكبار : وتعتبر عنه كتابات المشتغلين فى حقل تعليم الكبار بوجه عام ، ومع ، أن عدد ممثلى هذا الاتجاه قليل الا أنه يعد من أسبق الاتجاهات فى تناوله - مناقشا ومفندا - أعمال «باولو فريرى» حيث نجد ذلك واضحا فى مجموعة الكتابات المشتركة التى نشرها «ستانلى م . جرابوفسكى Stanly M. Grabowvsky» تحت عنوان «باولو فريرى»، المعضلة الثورية لمعلم الكبار Paulo Freire; A Revolutionary Dilemma For the Adult Edu- cation Teacher

وانتهى ممثلو هذا الاتجاه الى وصف أعمال «باولو فريرى» بأنها نوع من العبث» (٧٢) .

ويعلن وليم جريفيث William Griffeth « أن «باولو فريرى» لم يأت بجديد يضاف الى مايعرفه علماء تربية وتعليم الكبار ، فمزاعمه عن العلاقة بين المعلم والمتعلم ليست جديدة ، كما أنها ليست مفيدة فى مجال احداث تحسين فى العملية التعليمية ، ودليل «جريفيث» على ، ذلك ، أن كثيرين من علماء ومعلمى الكبار قد تبنوا أساليب وطرق التدريس نفسها التى يتبناها «باولو فريرى» فى نظريته ، وربما يدل ذلك على أن «فريرى» لم يفحص الأعمال السابقة فى مجال تعليم الكبار ، وما أكثرها ، التى دعت الى استخدام تلك الأساليب والطرق وتقنيات ووسائل التدريس وحللتها ، ولم يستشهد بأى منها ، ومن ثم بدأ الأمر ، وكان «فريرى» قد بدأ من فراغ .

ونقد «جريفيث» هذا له دلالتة ، فهو أحد علماء تعليم الكبار والمشتغلين به منذ استقلت دراسات تعليم الكبار عن النظرية العامة للتربية ، واتخذت لنفسها سمات وملامح تميزها منها ، وصار بمقتضى هذا الاستقلال النظر الى المتعلمين باعتبارهم كبارا ، ويجب أن يعاملوا على أنهم كذلك (٧٣) .

ويدفع «جارفيس» هذا النقد عن «فريرى» قائلاً : «حقيقة أنه لم يستشهد

بأى من الذين سبقوه ، أو عاصروه فى مجال تعليم الكبار ، وربما يرجع سبب ذلك الى اهتمام «فريرى» بمحو أمية الكبار ، وصولا الى تعليمهم وتنميتهم ، وبخاصة فى العالم الثالث ، أكثر من كونه كاتباً أكاديمياً ، يشغل باله تطور النظرية فى تعليم الكبار ، وتقدم طرائق وأساليب وتقنيات التدريس فى هذا الحقل من حقول التربية» (٧٤) .

ولقد كشفت هذه المناقشة فى رأى «جارتيس» عن الصراع بين اتجاهين متضادين فى تعليم الكبار وتنميتهم ، الاتجاه الأول ويتمثل فى التعليم من أعلى "Education From Above" وهو من أكثر الاتجاهات التعليمية تقليدية. وأما الاتجاه الثانى "Education of Equals" فيطلق عليه تربية وتعليم المتساويين وهو الاتجاه الأكثر شيوعاً فى تعليم وتنمية الكبار ، وتعبّر عنه بصفة خاصة نظرية «فريرى» (٧٥) .

ويعلق «ماكى» على هذه النقود سواء مايتعلق منها ببعثية أعمال «فريرى» أو تجاهله لأعمال من سبقوه فى تعليم الكبار ولم يستشهد بأى منهم، وظهر كأنه بدأ من فراغ ، يعلق «ماكى» على هذا قائلاً : «أن أصحاب هذا الاتجاه لم يستطيعوا فهم أفكار «باولو فريرى» الاجتماعية والسياسية فى تعليم وتنمية الكبار ، كما أنهم عجزوا أيضاً عن فهم مقولته المحورية بأن التربية عمل سياسى فى المحل الأول» (٧٦) .

٢ - الاتجاه الدينى :

لقد التقط هذا الاتجاه مصطلح «الوعى» عند «باولو فريرى» ، واستخدمه على نطاق واسع فى خطب الكنائس ، وبخاصة تلك الكنائس التى تعتمد على مساعدات الجمعيات الدينية الخيرية ، كما شاع استخدام الوعى أيضاً فى مناقشة أعمال «باولو فريرى» فى المقالات التى نشرتها الصحف والمجلات المسكونية مثل صحيفة "Convergence" ، أى الالتقاء ، وملحقها الأسترالى Dialogue أى الحوار ، ولقد أجمعت الخطب والمقالات على أن أعمال «باولو فريرى» صادرة عن إطار عقدى ، يشكل أصول اتجاهاته التربوية المتشددة أو الراديكالية ألا وهو لاهوت التحرير "Theology of Liberation" ، وما يؤيد هذا الاجماع ، تلك الجهود الدينية المخلصة التى

كان يبذلها «باولو فريرى» فى مساعدته لجموع الفقراء البرازيليين ، وجهوده أيضا فى مجلس الكنائس العالمى . وربما تعد المقالات التى كتبها كل من «بروس بوستون Bruce Boston» ، و «كليفست رايت Clift Wright» وكتاب «جون الياى John Elias» تعبيراً عن مناقشة «باولو فريرى» من المنظور الدينى الذى يمثله هذا الاتجاه (٧٧) .

ويوجه «بروس بوستون» نقده لنظرية «باولو فريرى» قائلاً : «ما كان يجب على مرب يدعى الى الحرية أن يقدم نفسه للقراء المهتمين بالتربية بعامه ، وتعليم وتنمية الكبار بخاصة ، وقد أحاط نظريته بوشاح من مثل هذا الأسلوب الغامض المعقد والباهت فى الوقت نفسه ، والمسرف فى المثالية ، والخالى من الخبرة الانسانية الحقيقية والتى من طبيعتها أنها ولادة لأفكار مثيرة وجديدة ، مع العلم بأنه كان من الممكن أن تأتى نظرية «باولو فريرى» واضحة الأفكار ، سهلة الأسلوب ، كما أنه من الممكن أيضا ، لو التزم الكاتب الوضوح والاعتماد على الخبرة البشرية ، أن تكون نظريته من أهم ما كتب فى مجال الاهتمام بالانسان الفقير والمقهور (٧٨) .

كما يأخذ «بوستون» على «باولو فريرى» طريقته أحادية الاتجاه فى تحليل مجتمع البرازيل ، كما ركز على العلاقة بين ملاك الأراضى وأقنان الأراضى فقط ، وبينما الأمر مختلف عن ذلك فى حقيقة الأمر ، إذ أن هناك أنماطا من العلاقات الاجتماعية فى أمريكا اللاتينية ، منها نمط العلاقة الوسطية ، وهى احدى العلاقات التى تعززها وتدعمها الكنيسة الكاثوليكية ، كما عرفت الكنيسة العلاقة الأولى من خلال حركة الوعى القومى (الثقافة الشعبية) ، فى بداية تكوينها فى الخمسينات ، وازدهارها فى الستينات ، ومن الملاحظ أن «باولو فريرى» يقابل بين علاقيتين ، العلاقة الأفقية والعلاقة الرأسية على الرغم من تناقضهما ، هو يريد أن تكون العلاقة بين المتعلم والمعلم فى تعليم الكبار ، علاقة أفقية ، علاقة التساوى ، وهى علاقة تتفق أيضا مع المجتمع المثالى الذى يطمح «باولو فريرى» الى تحقيقه (٧٩) .

ويعزو «جيرولد آبس Jerold W. APPS» الغموض الذى أحاط بكتابات «باولو فريرى» ، وماترتب عليه من صعوبة فهمها الى سببين أولهما : أن الأسلوب الذى كتب به «باولو فريرى» أعماله غريب على القراء فى الولايات

المتحدة وربما عند المتكلمين بالانجليزية فى أوربا وغيرها من العالم ، ثانيهما الترجمة من البرتغالية الى الانجليزية .

ويستطرد «أبس» فى دفاعه عن «باولو فريرى» مشيرا الى قضية هامة ، وهى أن معظم النقد الموجه الى ماكتبه «باولو فريرى» ، منصب على كتابه «تربية وتعليم المقهورين "Pedagogy of The Oppressed"» علما بأن هذا الكتاب - فى الحقيقة - هو كتابه الثانى ، ومن سوء الطالع أن الكتاب ترجم الى الانجليزية ونشر أول ما نشر فى الولايات المتحدة الأمريكية عام ١٩٧٠ ، قبل ترجمة كتابه الأول بثلاث سنوات وكان بعنوان "Education as The Practice of Freedom" حيث عرض وناقش فيه برنامج فى محو أمية الكبار ، ولو أن الكتاب الأول هو الذى ترجم الى الانجليزية أولا لكان من السهل على القارئ فى الولايات المتحدة أو غيرها من البلاد الناطقة بالانجليزية أن يفهم الى حد ما أفكار «باولو فريرى» (٨٠) .

٣ - الاتجاه التخصصى :

وهو اتجاه المتخصصين فى محو أمية الكبار تحديدا ولايتجاوز عددهم أصابع اليد الواحدة ، وقد اتفقوا - على الرغم من اختلاف أقطارهم - على الاهتمام بنظرية «باولو فريرى» ، واعتبروها عنصرا أساسيا من عناصر أعماله ، وهم «هربرت كحول Herbert Kohl» و«ساينثان براون Cynthian Prown» ، ومن السويد «كارول» و«ولارزبيرجن Carol and Lars Berggen» والكاتب الانجليزى «مارتن هويلز Marten Hoyles» وهؤلاء جميعا تعمقوا فى دراسة طريقة ومنهج «باولو فريرى» فى محو أمية الكبار ، وان لم يفعلوا ذلك بالنسبة لتشعبياتها وتداعياتها الاجتماعية العريضة ، واكتفوا بالقاء نظرة سريعة عليها (٨١) .

ويرى «روبرت ماكى» أن تفسيرات المتخصصين فى محو الأمية من الناطقين باللغة الانجليزية ، لطريقة «باولو فريرى» غالبا ماكان يعوقها ذلك «التمركز العرقى Ethnocentric View» الواضح ، بمعنى أنها بنت مجتمع البرازيل وما شابهه من مجتمعات أمريكا اللاتينية ، لغة وثقافة

ومواصفات سياسية ، وهذا التمرکز الثقافي والعرقى شكل نقطة ضعف فى طريقة «باولو فريرى» لمحو أمية الكبار ، وزاد من نقطة الضعف هذه ، اعتبار تلك الطريقة وصفة جاهزة قابلة للتطبيق فى أى مكان من العالم ، والذين يؤمنون بذلك ، أغفلوا تماما مانبه اليه صاحب «الطريقة» نفسه من ضرورة اعادة العمل بمقترحاته التعليمية بعد تحسينها ، وجعلها متسقة مع الخصوصية المجتمعية والتاريخية للمجتمع الذى ستطبق فيه (٨٢) .

٤ - الاتجاه السياسى :

وأصحاب هذا الاتجاه ، قالوا - وبدرجات متفاوتة - ان وراء نظرية «باولو فريرى» فى تعليم وتنمية الكبار ، دوافع سياسية ، ويضم هذا الاتجاه كثيرين من المحافظين نوى المكانة الفكرية المرموقة مثل « بيتر بيرجر - Peter Berger صاحب كتاب «أهرامات التضحية Pyramids of Sacrifice» والمنشور عام ١٩٧٠ م ، وضمنه فصلا اتهم فيه «باولو فريرى» بأنه لم يكن مخلصا فى علاقته بالمقهورين اذ احتفظ بانتمائه الى الصفوة وموقعه بها ، وراح يمن على المقهورين بما قدمه لهم فى تعال واضح ، كما أن مفهوم الوعى عنده ليس وعيا ناقدا كما يزعم ، بل هو حالة بروز الوعى العام الخالى من النزعة الناقدة (٨٣) .

ويذهب «بيرجر» فى نقده الى درجة التشكيك فى صحة نتائج تطبيق نظرية «باولو فريرى» ، اذ عندما ذكرت نتائج تطبيق النظرية على الكبار ، أن أميتهم قد محيت فى غضون أسابيع قليلة ، نتيجة لاتصال الموضوعات التى استخدمت فى عملية التعليم والتعلم اتصالا مباشرا بخبرة المتعلمين الاجتماعية ، عندما ذكر ذلك قال «بيرجر» ان هذه النتائج من الناحية التربوية والتعليمية ليست حقيقة ، ولايصح أن تعزى الى الطريقة التى اتبعها ، بل تعزى الى أسباب وغايات سياسية (٨٤) .

ويرى «بيتر جارفيس Peter Jarvis» أن هذا النقد فيه تحامل واضح على نتائج تطبيق النظرية وصاحبها ، لأن الناقد لم يدرك أن المجتمع البشرى كلية يحتل مركز تفكير «باولو فريرى» ، ولذلك فان تحقيق «أنسنته Humanization» عنده يمثل فعلا تربويا وسياسيا فى آن واحد ، ومسئ

ثم فمن الضروري أن يبنى عمله ليس فقط على تعليم الكبار وازاحة الأمية عنهم، وإنما يبنيه أيضا على أسس انسانية (٨٥) .

ومن أصحاب هذا الاتجاه «جويل سبرنج Joel Spring» وهو مختلف تماما عن «برجر» إذ يكتشف من خلال كتابه « A Primer of Liberation Education » والمنشور عام ١٩٧٥م ، طبيعة جدل (ديالكتيك) الفكر والتطبيق الذى يعتمد مفهوم Praxis ، وهو مفهوم محورى مثل مفهوم الوعى فى نظرية «باولو فريرى» - ولقد فهم «جويل» هذا المفهوم على أنه مفهوم فردى أكثر منه مفهوما اجتماعيا ، ومن ثم فهو يرى أن امكانيات العلاقة المتبادلة أو التضامنية بين ماهو فردى وماهو اجتماعى فى هذا السياق قد أغفلت (٨٦) .

ونجد أيضا من أنصار هذا الاتجاه السياسى فى تفسير نظرية «باولو فريرى» «دينيس جليسون Denis Gleeson» الذى تغلب على كتابته مسحة «جويل» نفسها ، وتبدو واضحة فى مقال له بعنوان «النظرية والتطبيق فى علم اجتماع باولو فريرى Theory and Practice in the Sociology of Paulo Freire» ويحدد فيه تحديدا صحيحا وحدة النظرية والتطبيق عند «باولو فريرى» ، وفى الوقت نفسه يرى أن أفكاره السياسية شبيهة الى حد كبير بأفكار «جيفرسون» التحريرية (٨٧) .

خاتمة

قدمت الدراسة معالجة لنظرية «باولو فريرى» فى تعليم وتنمية الكبار، فيها قدر من العمق والشمول فى محاولة لالقاء الضوء على النظرية وصاحبها من زوايا مختلفة .

والدراسة التحليلية لفكر «باولو فريرى» وتطبيقه تكشف عن أن كل ماكتبه جاء مرتببا ارتباطا وثيقا بعقيدة هو بها مؤمن ، وعنهما مدافع ، ولها مطبق ، أكثر من ارتباطه بحدود أكاديمية تقليدية ، ومع ذلك فإنه قدم نظرات ثاقبة وعميقة فى فلسفة وسياسات وعلم اجتماع تعليم وتنمية الكبار فى المجتمعات الفقيرة ، مما يعد تطورا لنظريته فى تعليم الكبار وتنميتهم ، تضاف الى الجهود المستمرة فى دفع هذا المجال نحو احراز مزيد من التقدم .

و «باولو فريرى» من الذين يعتقدون اعتقادا قويا فى قدرة التربية على تغيير مسار المدنية الحديثة ، فهو يرى أن التربية من الممكن أن تكون وسيلة مباشرة للتدخل لصالح المهورين ضد قاهريهم فى المجتمعات الظالمة على الرغم من أنه ليس هناك اتفاق على كيفية تحقيق ذلك (٨٨) ، وان كان هو نفسه استخدم أساليب توفيقية فى تجربته أدت الى نتائج ايجابية ، فقد استبدل بعملية «ايداع معلومات» فى أدمغة المتعلمين لحين استدعائها ، عملية الوعى الناقد فى تعليم وتنمية الكبار ، وبهذه العملية الجديدة سواء فى تطبيقه لها أو الدعوة اليها ، قدم خدمة كبيرة ، حيث قبلها كثيرون من المشتغلين فى مجال تعليم الكبار ، فى تنمية شخصية المتعلم نفسه أثناء العملية التعليمية ذاتها (٨٩) .

كما أن اتباعه أسلوب التعليم المتقن "The mastery learning approach" فى البرازيل كان له أثره الواضح فى تطوير المنهج والطرق التى اتبعت فى تعليم وتنمية الكبار ، تحقيقا للأهداف المرجوة منه (٩٠) .

ومهما يكن الأمر ، فان هذه الجهود الفكرية والتطبيقية التى كونت نظرية «باولو فريرى» فى تعليم وتنمية الكبار دفعت كثيرين من المتخصصين والمهتمين بتعليم وتنمية الكبار الى طرح السؤال التالى : مامدى صلاحية نظرية «باولو فريرى» للتطبيق على المستوى العالمى ، وهى نظرية من نتاج العالم الثالث بمواصفاته الاجتماعية والاقتصادية والسياسية ؟

لقد اختلفت اجابات المتخصصين عن هذا السؤال ، فمنهم من حذر من مغبة الترجمة غير المباشرة لأعمال «باولو فريرى» ، ومنهم من رأى أنه من التضييل ، كما أنه من الخطورة بمكان أن تطبق نظرية وطريقة «باولو فريرى» بغير تحفظات فى المجتمعات الحضرية الغربية ، وهناك من قرر أن نظرية «باولو فريرى» فى تعليم وتنمية الكبار ، وفى التغيير الاجتماعى نظرية تنطوى على مضامين تصلح لمجتمعات الولايات المتحدة ولمعظم المجتمعات الصناعية مثلها فى ذلك مثل العالم النامى الجديد (٩١) .

أما «الرايديكاليون» من أعضاء جمعية تعليم الكبار فى المملكة المتحدة ، فليس عندهم شك فى قابلية نظرية «باولو فريرى» للتطبيق فى بريطانيا (٩٢) .
وأما صاحب النظرية نفسه فيرى أن التجارب التعليمية والتربوية ،

لا يمكن استنباطها فى أرض غير الأرض التى نبتت فيها ، محكومة بخصوصياتها ومعطياتها ، وإنما من الممكن إعادة اكتشافها وتطويرها للبيئة التى يمكن أن تفيد منها (٩٣) .

وعلى أية حال فإن «باولو فريرى» قدم نظرية وطريقة فى تعليم وتنمية الكبار ، ولذلك فليس غريبا أن يثور حولها الكثير من الجدل والنزاع ، وكثير من الشك أيضا ، وبخاصة فيما يتصل بالسياق الاجتماعى والبيئة الثقافية ، حيث وضعت النظرية موضع التطبيق ، ومن المعروف أن «باولو فريرى» ربط نظريته هذه بالتغيير الاجتماعى والسياسى ، ومن ثم جاءت مشبعة بالمضامين الانسانية والسياسية ، مما كان سببا من أسباب عدم تقبلها عند بعض المربين بصدر رحب (٩٤) .

ويرى «جارفيس» أن اضافات «باولو فريرى» الى مجالات علم اجتماع وفلسفة ولاهوت تعليم الكبار جاءت أعظم قدرا من اضافاته فى مجال فنيات ورسائل وطرق تدريس الكبار (٩٥) . وهذه الاضافات فى حاجة الى دراسات علمية ربما تكشف عن جوانبها وأبعادها ، ومضامينها .

وتبقى نظرية «باولو فريرى» ، وجهود من يسرون على دربه من مدرسة الوعى الدينى فى التربية وغيرها مثار بحث وتحليل ، وموافقة ، ومعارضة ، وتحفظ ، وقبول ، واقتباس ، واقتداء ، مابقى هناك أميون على مسستويات الأمية المختلفة والمتشعبة مع مراعاة الاولويات ، ومابقى هناك عالم ثالث سواء بالمفهوم الجغرافى ، أو بالمفهوم الحضارى ، أو الانسانى ، وفى كل ذلك مجالات وآفاق للبحث العلمى التربوى مازالت فى حاجة الى الارتياح والكشف ، ولايجوز أن يتوقف ذلك ، وإنما يجب أن يستمر ويتدفق .

فهناك حاجة ملحة لسبر غور طريقة «باولو فريرى» فى تعليم اللغة بطريقة علمية تكشف عن العمليات والأساليب والتقنيات التى استخدمها وتبعه فيها تلاميذه ومريدوه كشافا يجعلها قابلة للتجريب المستوفى للشروط البيئية والعلمية .

وهناك حاجة أيضا الى مزيد من تحليل العلاقة بين أعمال «باولو فريرى» فى تعليم وتنمية الكبار وبين حركة الوعى الدينى أو «لاهوت التحرير» تحليلا موضوعيا وعلميا

كتب « باولو فريري »

1. Education : The Practice of Freedom, Published in Rio in 1967 With an Intraduction Contributed by his Colleague Francisco Weffort.
2. Extension or Communication, Published in Sintiago, 1969.

وبعد خمس سنوات ترجم هذان العملان الى الانجليزية ليظهرتا تحت عنوان :

3. Education for Critical Consciousness, Shead and Word, 1974 and Republished as Education : The Practice of Freedom, London Writers and Readers Publishing Cooperating, 1974.

4. Pedagogy of the Oppressed, was Completed in 1968.

وله ترجمة الى الانجليزية صدرت ١٩٦٨ عن دار نشر Herder & Herdr وهو أول كتاب يترجم من كتبه ، على الرغم من أنه ليس الأول تأليفا ، ثم صدرت له ترجمة بعد ذلك بعامين ١٩٧٠ فى نيويورك من دار "Seabury Press" ،والذى ترجم الى العربية بعنوان (تعليم المقهورين - دار القلم ، بيروت ١٩٨٠) .

5. Cultural Action For Freedom, Harvard Educational Review, 1970.

ثم نشرته Penguin سنة ١٩٧٢ فى بريطانيا .

6. Pedagogy in Process : The letters to Guinea-Bissaw, The Seabury Press, 1978.
7. The Politics of Education, Culture, Power and Liberation, With Dialogue on Contemporary Issues, Bergin & Garvey Massochuats, 1985.
8. Literacy, Reading The World and The World, With Donald Macedo, Bergin & Garvey, 1987.
9. A Pedagogy For Liberation, Dialogue on Transforming Education, With : Ira Shor, Bergen & Carvey, 1987.

(★) لم يدخل فى هذه الأعمال التسجيلات الصوتية أو المقالات .

المراجع والهوامش

١ - «باولو فريرى» ، تعليم المقهورين (ترجمه وقدم له يوسف نور عوض)
دار القلم ، بيروت ط ١ ، ١٩٨٠ م .

يؤكد المترجم فى مقدمته للكتاب ، أن اهتمامه به لم يكن اهتماما تربويا باعتباره يقدم نظرية جديدة فى أساليب التعليم وبخاصة تعليم الكبار ، وإنما اهتمامه راجع الى أنه رأى فيه كتابا يحدد المعالم الرئيسية فى «فلسفة الثورة» التى تستهدف تحرير الانسان وتوجيه طاقاته نحو تغيير العالم الذى يعيش فيه ، ورأى أن هذا المفهوم للثورة أقرب الى العمل الجبار الذى قام به المسلمون الأوائل انطلاقا من مبادئ «الاسلام» وامتلكوا به العالم وغيروا وجه الحضارة فى ذلك الزمان ، يقول المترجم : ونحن اذا قرأنا كتاب «باولو فريرى» أدركنا أنه يبنى وعيه بمفهوم الثورة على أمور هى من صميم تراثنا . . فقد ذكرنا بوعينا وجعلنا نعرف حقيقة العالم الذى نعيش فيه ص «٩» .

كما يرى فى مفهوم القيادة الثورية الذى قدمه «باولو فريرى» فى كتابه والذى يؤكد فيه على انبثاق القيادة من بين الجماهير المقهورة وتضامنها معها ، والبعيدة عن التسلط ، والفوقية ، والتمسكة بمواقعها البسيطة من الناس وتلتزم الطريقة الحوارية وتساعد الناس على تبين حقائق حياتهم ، وتدفعهم الى التحرك فى طريقة ، يرى فى هذا المفهوم أنه قريب من منهج الاسلام ، بل هو منهج الاسلام الحق . . . وأن المدهش فى رأيه حقا ، أنه عندما توقف المسلمون عن مبدأ الحوار فى الفتنة الكبرى ، وحكموا السيف فيما بينهم ، بذرت بذور النهاية لتلك الدفعة القوية التى نمت فى عصر الخلفاء الراشدين . .

ويرى أننا كى نفهم تاريخنا منذ ظهور الاسلام والى يومنا هذا ، فنحن فى حاجة لنفهم كيف بنى منهج التعليم الحوارى فى عهد الرسول صلى الله عليه وسلم طاقة الابداع والمبادرة عند العربى ، وبخاصة كى نفهم الكيفية التى أدت بالذهبية والعصبية والانفتاح غير المسئول الى سوق المجتمع الاسلامى الى حافة التدهور الحضارى . . ص «١١» .

وأحيل القارئ الى مزيد من التفاصيل فى مقدمة الترجمة العربية التى حاولت ابراز أهم مافيه من مؤشرات لقراءة المترجم للنص الانجليزى ، وتلك القراءة ربما كان لها تأثير بدرجة أو بأخرى فى الترجمة العربية التى اعتمدت على هذا الكتاب فقط ، وان كان من الأفضل لو قرأ المترجم كثيرا عن صاحبه وكتبه الأخرى فربما كان من الممكن أن يفيد من هذه القراءة فى ترجمته لهذا الكتاب فى سياق غيره من الكتب ، وبخاصة الكتاب الذى سبق وأشرنا اليه فى موضعه والذى ضمنه تجربته فى كل من البرازيل وتشيلي ، والذى يعتبر أكثر وضوحا عند النقاد من حيث تعبيره عن طريقته فى تعليم الكبار التى شكلت أساس نظريته فيما بعد ٠٠ وكان من الأفضل لهذه الترجمة أن نقرأ قراءة تربوية وتعليمية ، فى سياق حركة الوعى الدينى الكاثوليكي فى البرازيل وأمريكا اللاتينية ، وفى سياق الاتجاهات الفكرية والقومية ، والعالمية المتعددة التى أثرت فى تكوينه ٠٠ أنظر ص « ٨ - ١٢ » من الدراسة .

٢ - محمد نبيل نوفل ، دراسات فى الفكر التربوى المعاصر ، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة ١٩٨٥م ، والدراسات التى ضمها الكتاب ، أربع دراسات هى : العالم العربى وأزمة الفكر التربوى الغربى ، صص ١١ - ٥٨ ، وتربية المقهورين - باولو فريرى» صص ٥٩ - ١٤٩ ، وقد سبقها جزء خصصه الكاتب للعالم الثالث - الحقائق الأساسية : الفقر ، القهر ، الجهل ، التبعية ، استغرق عشرين صفحة ، و «باولو فريرى» صوت من العالم الثالث بقية الدراسة .

وأما الدراسة الثالثة فهى بعنوان : تعليم بلا مدارس : ايفان اليتش صص ١٥١ - ٢٢٦ . والدراسة الأخيرة بعنوان : الماركسية فى العالم الثالث - ماو - تسي تونج صص ٢٢٧ - ٢٨٦ .

٣ - محمد نبيل نوفل ، المرجع السابق نفسه ، ص ٨٥ .

4. Mackie, Robert **Literacy and Revolution** The Pedagogy of Paulo Freire, The Introduction, Plut oPress, London, 1980.
5. Shaull, Richard, The Foreward of Paulo Freire, **Pedagogy of The Oppressed**, N.Y. 1970, p. 10.
6. Jarvis, Peter, Paulo Freire, **In Twentieth Century Thinkers**

- of Adult Education, Edited by, Peter Jarvis, London, 991, p. 266.
7. **Ibid.**
 8. Mackie, Robert, **op. cit.**, p. 4.
 9. Shaul, Richard, **op. cit.**, p. 4.
 10. Mackie, Robert, **op. cit.**, 4.
 11. **Ibid.**, p. 5.
 12. **Ibid.**, pp. 5,6,7.
- * Freire, Paulo, **Pedagogy In Process : The Letters to Guinea-Bissau**. The Seabury Press, 1978.

وهذا الكتاب يعد الكتاب الوحيد الذى لم يكتبه «فريرى» فى سياق بيئة القهر ، لأنه كتبه عندما كان يعمل مستشارا لحكومة غينيا بيساو ، وأن كان قد نادى فيه بضرورة التغيير الجذرى لنظام التعليم الذى أوجده الاستعمار ، لأن ذلك التغيير الجذرى أفضل كثيرا من استمرار النظام التعليمى الذى كان قائما قبل الاستقلال ، ذلك أن تحرير التعليم من الشوائب الاستعمارية يضمن استمراره تعليما يكون الوعى الناقد عند الجماهير ، تعليما ثوريا يودى الى أن يكون المتعلمون قادرين على التفكير الناقد الواعى ، وقادرين على تطبيق تفكيرهم هذا فى الواقع لتغييره ، «وهنا تصبح عملية تعليم وتنمية الكبار مدخلا للجهود المبذولة لتنظيم المعرفة التى سيحصلها العاملون فى الريف والمدن من خلال نشاطاتهم اليومية ، وتلك عملية تعمق مايستتبع عملية محو أمية الكبار ، ذلك أنها معرفة تتجاوز مجرد اكتشاف الذات الى أهداف بعيدة تقوم على تحقيقها مثل التفكير الناقد والواعى بالواقع ، والعمل على تغييره» p. 24

والكتاب يشتمل على : تقديم بقلم «جوناثان كوزول Kozol Jonathan» يسبقه اهداء من المؤلف الى «أميلكار كابرال Amilicar Cabral» المعلم الذى تعلم من شعبه» ، تحته مقتطفات من شعره ، و «أميلكار كابرال» هو زعيم حزب الاستقلال الأفريقى لغينيا بيساو ، وجزر الرأس الأخضر ، حيث شكلت مقاومته للاحتلال البرتغالى الوعى الجماهيرى السياسى فيها . ومقال افتتاحى طويل بقلم «فريرى» نفسه احتل من الكتاب ٦٨ صفحة تضمن

منطلقات المشروع التعليمى الذى تكفل بتنفيذه بغينيا بيساون قسم التربية بمجلس الكنائس العالمى وفريق «معهد الفعل السياسى» الذى أسسه «فريرى» فى جنيف ، وأشرنا اليه فى صلب الدراسة ، وتاريخ الجهود التعليمية المختلفة ، والنشاطات المختلفة فى تعليم الكبار ومشكلاتها النظرية والفكرية . وخطه العمل فى المشروع ٠٠ الخ ٠٠ الخ ٠٠ ويلى هذا القسم الخطابات المتبادلة بين لجنة التربية بجمهورية غينيا بيساو وبين «فريرى» ، وعددها «١٧» رسالة احتلت ٨٣ صفحة مدعمة بالمصور الشمسية ، وانتهى الكتاب بتذييل وقع فى ٢١ صفحة وكلمة أخيرة فى صفحة واحدة .

وخطه الكتاب فى صميمها خطة ثورية ، ولنجاحها اشترط «فريرى» أن تكون جزءاً من خطة شاملة للدولة ، ذلك أنه فى المجتمعات الديمقراطية الجديدة يجب أن يكون عند جميع المشاركين الوعى بواقعهم ونقده ، لأن التربية ليست محايدة سياسياً ، ولكنها كانت دائماً ومازالت تشتمل على مضامين سياسية ، ومن ثم فمن المهم أن تتفق التربية والخطة الاجتماعية «للدولة» ، علماً بأن الخطة الاجتماعية التى تنفذ بمشاركة الجماهير مشاركة واعية وفعالة شىء مختلف عن تلك التى تنفذ من أعلى دون مشاركة الجماهير p. 101 وهذا الكتاب من أكثر كتبه قبولا عند القراء .

13. Jarvis, Peter, *op. cit.*, p. 267.
14. *Ibid.*
15. Mackie, Robert, Contribution to the Thought of Paulo Freire, In *op. cit.*, p. 93.
16. Freire, Paulo, **Education: The Practice of Freedom**, London, Writers and Readers Publishing, 1976, p. 40.
17. Jarvis, Peter, *op. cit.*, p. 265.
18. *Ibid.*, p. 266.
19. *Ibid.*
20. Mackie, Robert, *op. cit.*, p. 105.
21. Jarvis, Peter, *op. cit.*, pp. 266-267.
22. Mackie, Robert, *op. cit.*, p. 97.
23. Freire, Paulo, Education, Liberation and the Church, in Study Encounter, vol. 9, no.1, 1973, p. 1, in *op. cit.*, pp. 97, 98.

24. Freire, Paulo, *Theology of Liberation*, in *Thinking with Paulo Freire*, a series of taps made during Freire visit to Australian council of churches, 199 charence street, Sydney NSW, Australia, as quoted by, Mackie Robert, *op. cit.*, p. 98.
25. *Ibid.*,
26. Jarvis, Peter, *op. cit.*, p. 266.
- (★) كتاب البابا يوحنا الثالث والعشرين الذى أبرز فكرة الاشتراكية فى صورة تجعلها مقبولة وعلى أسس مسيحية عنوانه : Mater et Magistra
27. De Kadet, E., *Catholic Radicals in Brazil*, London : Oxford University Press, 1970, p. 86. Quoted by, Mackie, R. *op. cit.*, p. 98.
28. *Ibid.*
29. Freire, Paulo, *Pedogogy of The Oppressed*, N.Y., 1970, pp. 135-36.
- Education; The Practice of Freedom, *op. cit.*, p. 16.
30. Mackie, R., *op. cit.*, p. 95.
31. Shaull, Richard, *op. cit.*, p. 14.
32. Jarvis, Peter, *op. cit.*, p. 267.

(★) ويستند كل من «جيم ووكر ، ودافيس روكن ، وماكى ، وجارفيش فى هذا الرأى على أن كتابات «باولو» مليئة بالتضمينات اللاهوتية ، وكثيراً مايردد أن دور الكنيسة عنده هو تحرير النوع البشرى وأنسنته (هكذا بشكل مطلق) ويقول : «ولذلك فاننى مهتم تحديدا بالعمل مع اللاهوتيين ، وفى رأى أن اللاهوت الصحيح ليس عملاً من قبيل التزويد ، وانما هو جزء من علم الانسان «الأنثروبولوجى» بحيث يتصل تاريخيا ليستطيع مناقشة وفهم العلاقة بيننا وبين «الرب» ولا أظن أن موقفى من هذه المسألة هو موقف انسان فارغ العقل والوجدان ، وينتظر من يملأ له هذا الفراغ بكلمة «الرب» وأظن أيضاً أنه من أجل الاستماع الى كلمة الرب ، يصبح حتماً على أن يرتبط بعملية تحرير الانسان ، ومن أجل هذا أظن أن اللاهوت يجب أن يرتبط بالتربوية من (دراسات تربوية)

أجل الحرية ، وأن ترتبط التربية من أجل الحرية باللاهوت . ولمزيد من التفصيلات انظر :

— Davis, Rex, Education for awareness, A Talk With Paulo Freire, In, Mackie, Robert, *op. cit.*, p. 68.

— Walker, Jim, The End of Dialogue : Paulo Freire In Politics and Education, In Mackie, Robert, *op. cit.*, pp. 120-150.

٢٣ - القسم الأول من الدراسة ، صص ٥ ، ٦ .

34. Jarvis, Peter, *op. cit.*, p. 267.

35. Apps W. Jerold, **Problems in Continuing Education**, McGraw-Hill Book Company, N.Y., 1979, p. 122.

36. Apps W. Jerold, *Ibid*, pp. 123-125, and see also Freire, Paulo Education For **Critical, Consciousness**, N.Y., 1973, pp. 43, 44.

37. Hreiro Paulo, **Pedagogy of The Oppressed**, *op. cit.*, p. 58.

(★) راجع لمزيد من التفصيلات :

توماس كون (ترجمة : شوقى جلال) بنية الثورات العلمية ، عالم المعرفة ، الكويت ع ١٦٨ ، ١٩٩٢ م صص ٢٢ ، ٢٣ .

وأيضاً : عبد السميع سيد أحمد : دراسات فى علم الاجتماع التربوى، دار المعرفة الجامعية ، الاسكندرية ، ١٩٩٣ ، صص ٧٨ ، ١٢٨ .

38. Connolly, Regional, Freire, Praxis and Education, In Mackie Robert (editor), *op. cit.*, p. 72.

39. Apps, W. Jerold, *op. cit.*, p. 109.

40. *Ibid.*, p. 123.

(★) يقصد «باولو» بثقافة الصمت تلك الرموز العقلية ، وردود الأفعال التى تعكس صورة البناء الاجتماعى القائم على التسلط ، وعلى الرغم من أنها تغمر هؤلاء الكبار بالجهل والتخلف ، الا أنه مؤمن بأن كل انسان بغض النظر عن درجة جهله ، أو ما يغمره من «ثقافة الصمت» مؤهل بالنظر الناقد لعالمه من خلال المواجهة الحوارية مع الآخرين ، بحيث إذا زود

بالأدوات الملائمة لمثل هذه المواجهة ، فسيمكنه أن يعى حقيقة شخصيته ،
وحقيقة مافى مجتمعه من تناقضات ، ومن ثم يصير واعيا بأدراكه تلك
الحقيقة ، ويتعامل معها ناقدا ، هذا الايمان مدعوم بخبرة «باولو» الواسعة
فى أثناء تطبيقه طريقته بين فلاحى البرازيل والتي اكتشف من خلالها
«ثقافة الصمت» .

لمزيد من التفاصيل أرجو مراجعة :

— Freire, Paulo, **Pedagogy of The Oppressed**, op. cit.

— **Education For Critical Consciousness**, op. cit.

— ألبرتو سيلفا ، آراء ووجهات نظر ، (التعليم من أجل الحرية)
فى مستقبل التربية ، اليونيسكو ، ع ٥ ، مارس ١٩٧٤ ، ص ٤٠ ، ٤٤ .

— Davis, Rex, **Education For awareness**, op. cit., p. 57.

41. Apps, W. Jerold, op. cit., p. 83.

٤٢ - لمزيد من التفاصيل أرجو مراجعة :

— جون ديوى ، الخبرة والتربية ، (ترجمة : محمد رفعت رمضان ،
نجيب اسكندر) الأنجلو المصرية القاهرة ، ١٩٧٦ .

43. Connolly, Reginald, Freire, Praxis and Education, In
Mackie, Robert (editor) op. cit., p. 70.

44. Jarvis, Peter, op. cit., p. 278.

45. **Ibid.**, p. 277.

46. Guitierrez, G., A Theology of Liberation, London, SCM
Press Ltd., 1974, pp. 91-92.

— In **Ibid.**, p. 277.

47. Jarvis, Peter, **Ibid.**, p. 270.

48. Davis, Rex, **Education For The awareness**, In, Mackie
Robert, op. cit., p. 58.

وأنظر أيضا :

— Freire, P. & Shor, Ira, **A Pedagogy For Liberation**,
p. 139.

49. **Ibid.**, p. 61.
50. Connolly, Reginald, **op. cit.**, p. 72.
51. Davis, Rex, **op. cit.**, 61-62.

(★) لاحظ استخدام «باولو فريري» لمصطلح Incarnating
dialectically تجسيد جدلي . والتجسيد كما هو معروف فى اللاهوت
المسيحي المسيحى يعنى تجسيد الروح القدس فى الانسان أو حلوله فيه .
وهنا يبدو واضحا التضمن اللاهوتى للجدل أو الديالكتيك .

52. Freire, Paulo, Education for Critical Consciousness, **op. cit.**,
p. 3.
53. Freire, Paulo, Education, Liberation and Church, 1973, in
Mackie, Robert, **op. cit.**, p. 119.
54. Mackie, Robert, Litarcy and Revolution, (The Introduction)
op. cit., p. 2.
55. Davis Rex, **op. cit.**, p. 57.
56. APPS, W. Jerold, **op. cit.**, p. 122.
57. Lloyd, Arthur Seldon, Critical Consciousness and Adult Edu-
cation : An Exploratory Study on Freire's Concept of
Conscientization Unpublished M.S. Thesis, University of
Wisconsin-Marison, Wis. 1974, p. 60, as Quoted in APPS
W. Jerold, **op. cit.**, 122.
58. APPS, W. Jerold, **Ibid.**, p. 123.
59. Lloyd, Arthur Seldon, in, **Ibid.**, p. 73.
60. Rex, Davis, **op. cit.**, pp. 63, 64.
61. Freire, Paulo, Education, the practice of Freedom, **op. cit.**,
p. 157.
62. Goulet, Denis, Introduction in Freire, **Ibid.**, p. viii as Quoted
by, Jarvis, Peter, **op. cit.**, p. 271.
63. Jarvis, Peter, **Ibid.**, pp. 271-272.
64. Jarvis, Peter, **Ibid.**, 272.
65. Freire, Paulo, Cultural Action For Freedom, Harmonds-
worth, Penguin, 1972, p. 36.

66. Freire, Paulo, **Pedagogy of the Oppressed**, *op. cit.*, p. 57, 58.
67. Jarvis, Peter, *op. cit.*, p. 274.
68. Freire, Paulo, **Education for Critical Consciousness**, *op. cit.*, p. 48.
69. Shaull, Richard, *op. cit.*, p. 13.
70. Shaull, Richard, **Ibid.**
71. APPS, W. Jerold, *op. cit.*, p. 125.
72. Mackie, Robert, Literacy and Revolution, The Introduction, *op. cit.*, p. 9.
73. Jarvis, Peter, *op. cit.*, p. 274.
74. **Ibid.**
75. **Ibid.**
76. Mackie, Robert, The Introduction, of *op. cit.*, p. 9.
77. Mackie, Robert, **Ibid.**, p. 8.
78. APPS, W. Jerold, *op. cit.*, p. 125.
79. Jarvis, Peter, *op. cit.*, p. 273.
80. APPS, W. Jerold, *op. cit.*, p. 125, 126.
81. Mackie, Robert, The Introduction, *op. cit.*, p. 9.
82. Mackie, Robert, **Ibid.**
83. **Ibid.**
84. Jarvis, Peter, *op. cit.*, p. 275.
85. **Ibid.**
86. Mackie, Robert, The Introduction, *op. cit.*, p. 9.
87. **Ibid.**
88. Phillips, H.M., **Basic Education, A Worldchallenge**, London, 1975, p. 3.
89. **Ibid.**, p. 108.
90. **Ibid.**, p. 184.
91. Jarvis, Peter, *op. cit.*, pp. 275, 276.
92. **Ibid.**, p. 267.
93. Freire, Paulo, **Pedagogy in Process**, *op. cit.*, p. 9.
94. Jarvis, Peter, *op. cit.*, p. 276.
95. **Ibid.**, p. 277.

القيم الضرورية لمرحلة ما بعد تحرير الكويت ومدى احاطة المنهج بها من وجهة نظر عينة من معلمي المرحلة الثانوية

د. محمد العبد الغفور (*)

مقدمة :

تعتبر القيم من المواضيع التى تخص بل تتغلغل فى جوانب متعددة من حياة الانسان الفردية والجماعية ، مما جعلها محل اهتمام كثير من المتخصصين فى العلوم الانسانية ، وأصبح مجموع القيم أو مايسمى بالنسق القيمى من أهم الأسس التى يقوم عليها العمل التربوى ، فالقيم تمثل همزة الوصل بين العقيدة أو الأيديولوجية التى يتبناها المجتمع والنظم الاجتماعية بما فى ذلك النظام التربوى (١) .

ومن أبرز الأسباب التى أدت الى الاهتمام بالقيم والبحث فى السبيل الكفيلة بغرسها لدى أفراد المجتمع حاجة الانسان المعاصر الى الاحساس العميق بهويته وانتمائه البشرى بعد أن اختلطت الثقافات بعضها ببعض بكل ما تحتويه من جوانب ايجابية وسلبية (٢) .

وتعرف القيم من الناحية اللغوية ، كما جاء فى القاموس المحيط على أنها الوزن والتقدير والاستقامة (٣) .

أما من الناحية الاصطلاحية فقد تباينت الآراء فى تحديد مفهوم القيم ومن أبرز أسباب هذا التباين ، أن كل متخصص ينظر لها من زاوية محددة تختلف عن الآخرين من نوى التخصصات الأخرى فعالم الاقتصاد يضع لها مفهوما يناسب تخصصه والفيلسوف يحدد لها مفهوما يتمشى مع نظريته الفلسفية ، وهكذا يفعل الآخرون من التخصصات الأخرى كل فى مجاله ينظر

(*) كلية التربية . جامعة الكويت - قسم أصول التربية .

للقيمة ، فهو تباين فى وجهات النظر جاء نتيجة الخلفيات الثقافية المختلفة (٤) .

ومظهر آخر لهذا التباين ناتج عن النظرة الى مكانة القيم فى المجتمع فالبعض يرى أنها مجرد اهتمامات ورغبات غير ملزمة للأفراد ، والبعض الآخر يرى أنها هى الثقافة التى تميز مجتمع عن آخر ، وبين هاتين النظرتين تتدرج بعض النظرات الأخرى (٥) .

وازالة للغموض يمكن أن نحدد مفهوم القيم على أنه مجموعة القوانين والمقاييس التى تذبثق من (أو ترتضيها) جماعة ما وتكون بمثابة موجهات للحكم على الأعمال والممارسات المادية والمعنوية (٦) وبذلك فهى تضع هيكلًا للحاجات التى تضمن بقاء الانسان وتساعد فى تحديد وفهم الخطأ من الصواب ، والخير من الشر ، والمهم من غير المهم (٧) .

الدراسات السابقة :

بالرغم من أهمية موضوع القيم الا أن الدراسات العلمية التى تناولته داخل المجتمع الكويتى تكاد تكون نادرة . وقد تمكن الباحث من الحصول على بعض العناوين التى تخدم الموضوع من خلال عدة وسائل كان أهمها شبكة ERIC المختصة بالمقالات العلمية التربوية وبعض الفهارس المختصة بالدراسات والبحوث العربية وهى جميعا خدمات علمية متوفرة فى مركز المعلومات التابع لوزارة التربية ، الا ان عقبة أخرى واجهت الباحث وهى فقدان الكثير من المراجع والكتب والدوريات فى معظم المكتبات فى الكويت وذلك بسبب سرقة النظام العراقى لها خلال الاحتلال الغادر . مما اضطر الباحث الى مراسلة بعض الجهات الدولية للحصول على تلك المقالات العلمية والبحوث وبعض الكتابات التى استخرجناها من الفهارس المتخصصة .

ومن أهم الدراسات السابقة التى رجع اليها الباحث مايلى : -

١ - حسن أحمد عيسى ومصرى حنورة «دراسة حضارية مقارنة لقيم الشباب لدى مجموعتين من طلاب الجامعة الكويتيين والمصريين» . تشير الدراسة الى أن المجتمعات تختلف فى ترتيبها للنسق القيمى من مجتمع لآخر . حيث أنه من خلال اجراء مقارنة ما بين مجموعة من الشباب الكويتى

وأخرى من الشباب المصرى لمعرفة مواقف المجموعتين تجاه عدد من القيم (٣١ قيمة) تبين أن هناك اختلافاً بشكل عام فى ترتيب هذه القيم ، واختلافاً ذاتياً قيمة احصائية فى بعض القيم .

فبينما كان من أولويات قيم الشباب الكويتى قيم الجمال وتفضيل الحياة العملية والسعادة والحرية والراحة والاستمتاع كان من أولويات قيم الشباب المصرى قيم الطموح والمعرفة .

وتعزى الدراسة هذه الفروق ما بين المجموعتين الى الاختلاف فى المستوى الاقتصادى ما بين المجتمعين .

وبالرغم من هذا الاختلاف الا ان أوجه الاتفاق ما بين المجموعتين كان كبيراً وذلك بسبب التشابه فى الثقافة حيث أن كلا المجتمعين ذو انتماء عربى اسلامى ، ومما يؤكد هذا أن من القيم التى حازت على قبول كبير من المجموعتين ، قيم الحياة العائلية ، والأمن الشخصى ، والدين .

ثم أشارت الدراسة الى أن هناك بعض القيم رغم أهميتها فى المجتمع العربى الا أنها نالت ترتيباً متأخراً بين المجموعتين مثل الصداقة والأمانة والنظام والتسامح والكرم والصدق والاصلاح والتغيير .

٢ - عجيب النشمى «القيم الخلقية بين النظرية والتطبيق» (٩) . بين الباحث أهمية القيم الخلقية والايمانية فى عملية التعليم واعتبرها الأساس فى العملية التربوية التى تسعى الى بناء الفرد والمجتمع .

وأكد الباحث على دور المعلم فى غرس القيم وبنائها فى الانسان من خلال التحلى بها أولاً . وانتقد من خلال عرضه للموضوع بعض النظريات والاتجاهات الغربية التى تفسر القيم والتى فى الغالب لاتناسب نظرتنا نحن كمجتمع مسلم تجاه تلك القيم ، وأشار الى الجوانب السلبية التى قد تنتج من اتباعنا لقيم الغرب فى الوقت الذى نوه الى أننا نمتلك قيماً ربانية جاءت من خلال نظام فوقى شامل للحياة وهى قيم ليست عرضة للتبديل أو التغيير فهى صالحة لكل زمان ومكان يقول الله تعالى (ألا يعلم من خلق وهو اللطيف الخبير) سورة «تبارك» آية ١٤ .

٣ - ضياء زاهر «القيم فى العملية التربوية» (١٠) استعرض الباحث من خلال مقدمة نظرية ماهية القيم واختلاف وجهات النظر الفلسفية والاجرائية لها . وبين أوجه الاختلاف بينها وبين العادة والاتجاه والعرف الاجتماعى . ثم بعد ذلك عرف النسق القيمى على انه نموذج منظم للقيم فى مجتمع أو جماعة ما . وأكد الباحث على أن هناك عدة عوامل قد تؤدى الى تغيرات أو صراعات قيمية داخل نسق القيم بعضها من تخطيط الانسان كعمليات التنشئة الاجتماعية وبعضها يأتى تلقائيا كالتحولات الاجتماعية والايديولوجية داخل المجتمع . وضرب مثلا على ذلك ما حدث للمجتمع المصرى فى عقد الستينات والسبعينات من اتجاه نحو الاشتراكية وماتبع ذلك من قيم مصاحبة ثم الانتقال فى السبعينات الى سياسة الانفتاح الاقتصادى المتمثل بالرأسمالية وماتبع ذلك من قيم مصاحبة لهذا الاتجاه .

ثم ناقش الباحث بعض النماذج البارزة من القيم الاجتماعية السلبية التى تمارس فى مجتمعاتنا العربية والاسلامية والتى تعتبر من افرازات التنظيم الاجتماعى بعلاقاته التاريخية والاجتماعية . وهذه القيم بالتحديد :

- ١ - القيم الأبوية والاستبدادية .
- ٢ - قيم الأنانية الطفيلية والفساد .
- ٣ - قيم الاستهلاك والعمل غير المنتج .
- ٤ - القيم المكبلة لطاقت المرأة والشباب .

ثم تطرق الباحث الى بعض القيم الايجابية التى يمكن أن تبني الانسان القادر على المشاركة الفعالة لتحقيق تنمية شاملة فى مجتمعه منها : -

- ١ - القيم الدينية .
- ٢ - القيم التخطيطية .

وحدد الباحث أهم المداخل التربوية لتكوين القيم واكسابها وهى الأسرة وجماعة الرفاق والمؤسسات المدرسية النظامية ثم وسائل الاعلام .

٤ - ساتوش اشى ودونالد كالوف (Ishii, S, Klopff, D) « القيم الانسانية فى الثقافات المتصلة : اليابان مقارنة مع الولايات المتحدة (١٢) .

وهى دراسة هدفت الى مقارنة مجموعة من القيم بين المجتمع الأمريكى والمجتمع اليابانى . وحددت الدراسة ٤٢ قيمة لتختبر أهميتها وأولوياتها بين طلبة كل من المجتمعين . وقد توصلت الدراسة الى ان المجتمعات تختلف فى ترتيب القيم حسب أهميتها .

فبينما ركز طلبة المجتمع الأمريكى على قيم الاستقلال ، الشخصية ، والكرامة الانسانية ، والديمقراطية ، الولاء كقيم أساسية ركز طلبة المجتمع اليابانى على قيمة السلام فقط كقيمة أساسية . .

وقد أكدت الدراسة على أن هناك عددا من القيم تعد عاملا مشتركا بين كل الثقافات والمجتمعات يطلق عليها «القيم الانسانية» ثم حثت الدراسة على معرفة قيم الآخرين (المتشابه والمختلف) حتى يتسنى للمجتمعات التعامل مع بعضها البعض بشكل طبيعى وإيجابى .

٥ - أن دابيس وآخرون (Dapice, A) «تعليم وتعلم القيم» (٣) . ترى هذه الدراسة أن القيم ليست بدرجة واحدة من الأهمية بل ان هناك قيمة ايجابية جديدة قد تطرأ على المجتمع لا بد من تنميتها وذلك من خلال المعرفة الذاتية للأمور والتي تعد بمثابة الخطوة الأولى فى تربية القيم . ثم ناقشت الدراسة طرق تعليم وتعلم القيم ودور المدرسة فى غرسها منها على سبيل المثال الرسم واللعب والقصة كوسائل عملية داخل الفصل تساعد على تخيل وتصوير انفسنا كآخرين ثم ركزت الدراسة على أهمية البيئة ودورها فى تعلم الفرد بما فى ذلك المدرس ذو الخبرة .

ثم تختتم الدراسة بالاشارة الى أن هناك نوعين من القيم عامة وخاصة العامة هى التى توجه الجماعة وأما الخاصة فهى مجرد سلوكيات يمارسها الأفراد تتمثل فى الأوامر والنواهى . وعندما يحدث تنازع بين القيم الخاصة والقيم العامة فان الأخيرة هى الأولى بالرعاية لأنها توجه حياتنا وحياة الآخرين .

ويمكن ايجاز ما أكدت عليه الدراسات السابقة بما يلى :

١ - أن القيم فى المجتمع ، تعتبر أمرا مهما لأنها تمثل همزة الوصل ما بين عقيدة وايديولوجية المجتمع ومؤسساته المختلفة .

٢ - ان القيم فى المجتمعات الانسانية بشكل عام تتبدل وتتغير بسبب عوامل مختلفة وأن كان الزمن وحده كفيلا باحداث شىء من هذا التغيير والتبدل .

٣ - للاسلام نظرة متميزة عما ذكر ، فالمنهج الاسلامى يقدم قيما ثابتة ومطلقة ليست عرضة للتغيير ولا التبدل باعتبار أن مصدرها من الله عز وجل وليس البشر . الا أن أفراد المجتمع الاسلامى قد ينحرفون عن الصواب ويتخذون قيما سلبية تتنافى مع القيم الربانية .

٤ - أن الأصل فى القيم أنها متساوية فى المجتمع الواحد من حيث الأهمية لكن ذلك لايعنى أنها متساوية من حيث الأولوية وحاجة المجتمعات والأفراد لها فى وقت ما .

٥ - للنظام التربوى دور فعال فى بناء القيم الايجابية وازالة القيم السلبية من خلال وسائل وأساليب متعددة .

مشكلة البحث وأهدافه :

تحديد القيم ووضوحها يعد أمرا غاية فى الأهمية ، فمن خلال ذلك التحديد يمكن للمعلم أن يقوم بدوره بشكل يضمن لنا غرس هذه القيم فى المتعلم . لذلك هدفت هذه الدراسة الى تحديد القيم المراد غرسها فى المتعلم . وقد حاول الباحث ربط هذه القيم بالمرحلة الجديدة التى تمر فيها الكويت بعد الاحتلال العراقى الغاشم عليها بأعتبار أن هذه المرحلة تسعى الى اعادة بناء المجتمع الكويتى وتعميره بما فى ذلك الانسان الكويتى وحيث أن تنمية الانسان هدف التربية بمختلف وسائلها - وفى مقدمتها المنهج المدرسى - فقد هدفت الدراسة كذلك الى استطلاع رأى المربين فى المرحلة الثانوية عن مدى احاطة المنهج الدراسى بهذه القيم .

وبذلك فقد تبلورت مشكلة البحث حول تحديد القيم الضرورية لمرحلة ما بعد التحرير ومدى احاطة منهج المرحلة الثانوية لها .

فروض البحث واسئلته : -

سيحاول الباحث كجزء من أهدافه الرئيسية اختبار الفروض التالية : -

- ١ - ليست هناك فروق ذات دلالة احصائية بين مواقف المدرسين والمدرسات حول قيم مرحلة ما بعد التحرير .
- ٢ - ليست هناك فروق ذات دلالة احصائية بين مواقف الكويتيين وغير الكويتيين حول قيم مرحلة ما بعد التحرير .

بالاضافة الى الفروض ، هناك أسئلة سيحاول البحث الاجابة عليها من خلال تحليل وجهات نظر العينة (المدرسين والمدرسات) وذلك على النحو التالى :

- ١ - ماهو تأثير أو انعكاس الاحتلال العراقى للكويت على القيم فى الكويت ؟
- ٢ - مامدى احاطة المنهج المدرسى للمرحلة الثانوية بتلك القيم التى أدرجت فى الاستبانة ؟
- ٣ - مامدى اهتمام المنهج المدرسى بالقيم التى حازت على ترتيب متقدم لدى أفراد العينة ؟

أهمية الدراسة :

- تبرز أهمية هذه الدراسة من خلال ثلاثة جوانب مهمة وهى كالتالى :-
- ١ - موضوع القيم فى حد ذاته موضوع ذو أهمية باعتباره أمرا يعنى جميع أفراد المجتمع ويرتبط بحياتهم ويؤثر فى سلوكهم فهو بحاجة الى البحث والدراسة باستمرار ، حتى يتسنى لأفراد المجتمع القيام بدورهم بصورة تضمن بقاء ذلك المجتمع وتقدمه .
 - ٢ - بالرغم من أهمية الموضوع الا أن الدراسات التى تناولت القيم فى المجتمع الكويتى تكاد تكون محصورة فى عدد قليل جدا من الدراسات التى أشرنا الى بعض منها فى هذه الدراسة مما يؤكد ضرورة البحث فى هذا الموضوع بغية الاستفادة من نتائجه فى تحقيق ما أشرنا اليه فى النقطة السابقة .
 - ٣ - الجانب الثالث وهو الأهم ، الظروف التى مرت بها الكويت بسبب العدوان العراقى عليها مما أحدث تغييرا فى المجتمع .

وبالرغم من عظم الآثار السلبية التي نتجت عن هذا الغزو ، الا أن ذلك فى المقابل قد افرز قيما ايجابية لم تكن موجودة من قبل ، مما يتوجب على النظام التربوى تحديدها ثم استثمارها وتوظيفها من أجل بناء أسس جديدة للمستقبل ، لأن مثل هذه الفرص قد لاتأتى الا فى ظروف استثنائية وتجارب قاسية مثل الحروب والثورات التي ربما لاتتكرر فى تاريخ الشعوب .

مثل هذه الدراسة ومثيلاتها ستعين النظام التربوى فى تحديد القيم الايجابية التي برزت أثناء الاحتلال وبعد التحرير ومن ثم تضمينها فى المنهج المدرسى مع منظومة القيم المراد غرسها فى المتعلم .

منهج البحث :

اتبع الباحث فى هذه الدراسة المنهج الوصفى التحليلى من خلال جانبين رئيسيين . الأول ، اشتمل على عرض نظرى حاول الباحث فيه إبراز النتائج التي توصلت اليها الدراسات السابقة فى هذا الموضوع . والثانى ، جانب وصفى تحليلى لنتائج الاستبانة التي صممت لاستطلاع آراء المربين حول المشكلة التي طرحتها هذه الدراسة .

حدود الدراسة :

١ - تقتصر الدراسة على القيم المراد غرسها فى طلبة الثانوية وهى جزء من قيم المجتمع الكويتى ، وقد نسميها بالقيم الاجتماعية باعتبار انها على اختلاف تصنيفها فهى تخص الفرد والمجتمع من حيث التطبيق .

٢ - تختص هذه الدراسة بمرحلة ما بعد التحرير وهى المرحلة الجديدة التي بدأتها الكويت بعد نهاية العدوان العراقى الذى استمر قرابة سبعة شهور ، ابتداء من ٢ أغسطس ١٩٩٠ والتي قد تمتد الى خمس سنوات (مرحلة البناء والتعمير) .

٣ - طبقت هذه الدراسة على طلبة المرحلة الثانوية باعتبار انها تمثل مرحلة متقدمة من المراهقة تتميز بأنها أكثر ثباتا من المرحلة التي سبقتها . وهى من أدق مراحل عمر الانسان حيث أن اجتيازها بنجاح يعنى الانتقال الى مرحلة الرشد (١٤) الأمر الذى يحمل التربية دورا كبيرا فى تحقيق النضج الانفعالى وتعديل السلوك وتكوين الاتجاهات الايجابية .

العينة :

وقع الاختيار على الهيئة التدريسية للمرحلة الثانوية لتكون استجاباتهم هي المادة الأساسية للبحث . ونظرا لصعوبة تغطية كل المدارس الثانوية في الكويت والبالغ عددها (٩٦ مدرسة) (*) وقت اجراء البحث الميداني ، (السنة الأولى بعد التحرير) فقد تم اختيار عشرة مدارس ثانوية اختيارا عشوائيا ، كانت على النحو التالي : -

١ - منطقة العاصمة التعليمية :

- (أ) ثانوية أحمد العدواني بنين
- (ب) ثانوية الجزائر بنات

٢ - منطقة حولي التعليمية :

- (أ) ثانوية بيان بنين
- (ب) ثانوية بيان مقررات بنات

٣ - منطقة الفروانية التعليمية :

- (أ) ثانوية صباح السالم مقررات بنين
- (ب) ثانوية الروضتين بنات

٤ - منطقة الأحمدي التعليمية :

- (أ) ثانوية عباد بن بشر بنين
- (ب) ثانوية الفنطاس بنات

٥ - منطقة الجهراء التعليمية :

- (أ) ثانوية الجهراء بنين
- (ب) ثانوية الجهراء بنات

(*) ادارة التخطيط / الاحصاء التربوي « احصائية اسماء المدارس ومواقعها /
التعليم العام والنوعى والحكومى للعام الدراسى ٩١/٩٢ ، الكويت - وزارة التربية
١٩٩٢ .

جدول (١) يبين توزيع العينة حسب المناطق التعليمية والجنس والجنسية والخبرة التعليمية

المجموع «المدينة»	الجهراء	الأصمى	المناطق التعليمية		
			الفروانية	حولي	العاظمة
١٠٠٪	١٣٨	١٥٦	٢٢٣٪	٢٤٦٪	٣٧٧٪
٢٢٤ فرداً	الذكور	الذكور	٢٢٣	٢٤٦	٣٧٧
١٠٠٪	٥٤٪	٤١٪	٤١٪	٤١٪	٤١٪
	غير كويتي	كويتي	كويتي	كويتي	كويتي
١٠٠٪	٥٠٪	٥٠٪	٥٠٪	٥٠٪	٥٠٪
			كويتي	كويتي	كويتي
			كويتي	كويتي	كويتي

وقد بلغ عدد الاستبانة التي استخدمت في التحليل ٢٢٤ استبانة من أصل ٣٠٠ استبانة قد وزعت على تلك المدارس . والجدول السابق رقم (١) يوضح توزيع العينة حسب المناطق التعليمية والجنس والجنسية .

أداة البحث :

أعد الباحث استبانة تم خلالها استطلاع رأى العينة عن القيم الضرورية لمرحلة ما بعد التحرير ومدى احاطة منهج المرحلة الثانوية بها وقبل أن تقدم هذه الاستبانة للعينة لأخذ المعلومات اللازمة مرت في مراحل نوجزها في التالي : -

(أ) أعد الباحث أسئلة مفتوحة عرضت على مجموعة من أساتذة كلية التربية في جامعة الكويت كان الهدف منها تحديد القيم الضرورية للمرحلة المشار إليها ، بالإضافة الى ذلك رجع الباحث الى مجموعة من المراجع العربية والأجنبية تناولت موضوع القيم لاستخراج القيم التي يمكن أن تشكل أهمية لتلك المرحلة .

(ب) تم صياغة استبانة أولية عرضت على مجموعة من المحكمين (*) قبل التطبيق .

(ج) عرضت الاستبانة الأولية على مجموعة من أساتذة كلية التربية كمحكمين بهدف الوقوف على مدى وضوح ودقة محتوى الاستبانة . وبناء على ملاحظات هؤلاء المحكمين ، تمت بعض التعديلات اللازمة ، ثم صيغت الاستبانة صياغة نهائية بعد كتابة مقدمة توضح ماهو المطلوب من المستجيب وطريقة الاجابة .

وقد تم تحديد ثبات جانبي الاستبانة ، ومدى أهمية القيم لمرحلة ما بعد التحرير ، ومدى احاطة المنهج الدراسي بها باستخدام معادلة (كودر . ريجاردسون) وكانت معاملات ثبات كل جانب كما يلي : -

(*) عرضت الاستبانة على مجموعة من المحكمين في قسم أصول التربية بجامعة الكويت وهم بالتحديد د . حسن الفقى ، د . عبد المحسن حمادة ، د . صالح الراشد ، د . أحمد الرشيد ، ومن قسم المناهج د . عبد الكريم الخياط .
(دراسات تربوية)

- أهمية القيم ٧٦٪
- مدى احاطة المنهج لها ٦١٪

التحليل الاحصائي :

- منحت أربع درجات لأهمية القيم لمرحلة ما بعد التحرير وثلاث درجات لمدى احاطة المنهج الدراسي لهذه القيم
- استخدمت النسب المئوية والمتوسطات فى سبيل توضيح رأى العينة تجاه بنود الاستبانة
- تمت دراسة الفروق بين المدرسين والمدرسات ثم الكويتيين وغير الكويتيين من العينة وذلك بحساب قيمة كا ٢ عند مستوى دلالة ٠٥ ر

وصف وتحليل النتائج :

- جاءت استجابة العينة ، بشكل عام دون النظر الى المتغيرات المستقلة، لتحديد القيم الضرورية لمرحلة ما بعد التحرير مرتبة حسب أولوياتها كما هو موضح فى جدول رقم (٢)

ويتضح من الجدول أن القيم التى حازت على اهتمام العينة هى القيم ذات الطابع الايمانى كالشكر على نعم الله ، والخوف من الله ، والرجاء فى الله ، والتوكل على الله ، حيث جاءت من ضمن العشر الأول . بالإضافة الى ذلك فان القيم ذات الطابع الوطنى المتمثلة فى الانتماء الوطنى ، والدفاع عن الوطن ، والمرابطة على أرض الوطن كذلك جاءت من ضمن القيم العشر الأول .

وبشكل عام فان القيم المدرجة فى الاستبانة وعلى ضوء استجابات العينة تميل الى الأهمية الا أن هناك فقط قيمتان حازتا على متوسط أقل من (٣٠) وهما العفو عن أساء الينا بمتوسط (٢٨٥) ودعم الانتماء العربى بمتوسط (٢٩٦) .

جدول رقم (٦) يبين مواقف العينة تجاه القيم الاجتماعية ومدى أهميتها لرحلة ما بعد التحرير

الترتيب	المتوسط	غير مهمة	أقل أهمية	مهمة	مدى أهمية القيمة لرحلة ما بعد التحرير	أساسية	القيمة الاجتماعية	الرقم
١	٢٨١٤٥	٪٢٠٢	٪١٨	٪٧٧	٪٨٧٢	٪٨٧٢	الشكر على نعم الله	١
٨	٢١٥٠٠	٪١٠٤	٪٦٨	٪١٧٢	٪٧٤٥	٪٧٤٥	التوكل على الله	٢
٣	٢٧٩٧٢	٪١٠٤	٪٢٢	٪١١٢	٪٨٥٢	٪٨٥٢	الرجاء في الله	٣
٢	٢٨٠٩١	٪١٠٤	٪٤١	٪٦٨	٪٨٧٧	٪٨٧٧	الخوف من الله	٤
١٠	٢١٣٨٠	٪١٠٤	٪٩٠	٪١٤٠	٪٧٥٦	٪٧٥٦	الولاء لله	٥
١١	٢١٣٦٤	٪٢٢٣	٪٦٤	٪٦٨	٪٧٤٥	٪٧٤٥	استشعار النصر من عند الله	٦
٩	٢١٤٢٨	٪٠٥	٪٤١	٪٢٥٦	٪٦٩٩	٪٦٩٩	دعم الانتماء الوطني	٧
٧	٢١٥٤٤	٪١٠٤	٪٦٩	٪١٦١	٪٧٥٢	٪٧٥٢	الدفاع عن الوطن	٨
٦	٢٦٨٨١	٪١٠٨	٪٤٦	٪١٦٥	٪٧٧١	٪٧٧١	الرابطة على أرض الوطن	٩
١٢	٢١٣٤٧	٪١٠٤	٪٧٢	٪١٩٧	٪٧١٦	٪٧١٦	التعاون والعمل الجماعي	١٠
١٥	٢٥٥٧٦	٪٢٠٧	٪٤١	٪٢٤٩	٪٦٧٤	٪٦٧٤	احترام حقوق الانسان	١١
١٦	٢٥٤٦٣	٪٠٩	٪١٠٦	٪٢١٢	٪٦٧٢	٪٦٧٢	العدل ونيل الظلم	١٢
١٩	٢٥٣٤٢	٪٣٢	٪٥٩	٪٢٥١	٪٦٥٨	٪٦٥٨	المساواة الانسانية بين الافراد	١٣
٢٦	٣٤٢٨٦	٪٢٨	٪٦٥	٪٣٩٤	٪٥٤٢	٪٥٤٢	مساعدة الاخرين	١٤
٢٨	٣٤٢٢٠	٪١٠٤	٪١١٩	٪٢٩٨	٪٥٦٩	٪٥٦٩	التكافل الاجتماعي	١٥
٢٩	٣٤٢٠١	٪١٠٨	٪٨٧	٪٣٥٢	٪٥٤٢	٪٥٤٢	الشورى والمشاركة في صنع القرار	١٦
٣٠	٣٣٨٠٧	٪٥٠	٪٧٨	٪٣١٢	٪٥٦٠	٪٥٦٠	تقدير الفرد ووضعه في المكان المناسب	١٧
٢٣	٢٥٥٢٢	٪٤٢	٪١١٢	٪٣٩٢	٪٤٥٢	٪٤٥٢	الايمان بالتغيير الايجابي	١٨
٤	٢٧٦٤٧	٪١٠٨	٪٢٣	٪١٣٦	٪٨٢٤	٪٨٢٤	الصبر عند الشدائد	١٩

تابع جدول رقم (٢) يبين مواقف العينة تجاه القيم الاجتماعية ومدى أهميتها لرحلة ما بعد التحرير

الترتيب	التوسط	غير مهمة	أقل أهمية	مهمة	أساسية	القيمة الاجتماعية	الرقم
١٤	٢٥٧٩٩	٪٢٣	٪٥٤	٪٢٤	٪١٧	الأمانة وبنيد الخيانية	٢٠
٢٣	٢٤٧٠٣	٪١٨	٪٨٧	٪٣٠	٪٥٩	الصدق مع الآخرين	٢١
٢٨	٢٨٥٠٠	٪١٥٠	٪٢٠	٪٢٧	٪٣٦	المقو عن أساء البنيا	٢٢
٢٠	٢٥١١٦	٪٢٨	٪٣٧	٪٣٢	٪١٠	المطوح والتطلع الى الأفضل	٢٣
٢١	٢٥٠٠٠	٪٢٣	٪٥٠	٪٢٣	٪٥٩	التحليلط العلمى الدروس	٢٤
٢٥	٢٤٢٩٢	٪٢٧	٪٦٤	٪٣٦	٪٥٤	النقد الموضوعى البنيا	٢٥
٢١	٢٣٣٤٩	٪٢٨	٪٧٤	٪٤٢	٪٤٧	العمل النتج النافع اجتماعيا	٢٦
٢٢	٢٣٠٥٩	٪٢٣	٪٨٧	٪٤٢	٪٤٥	العلم الوظيفى والرباطه فى الحياة	٢٧
٣٤	٢٢٣٣٦	٪٥٦	٪١٣	٪٣٤	٪٤٦	العمل اليسودى	٢٨
١٢	٢٥٨٢٢	٪١٩	٪٢٣	٪٢١	٪٦٤	الاعتماد على النفس	٢٩
٢٢	٢٤٨٨٤	٪١٤	٪٦٠	٪٣٤	٪٥٧	تحمل المسئولية	٣٠
٢٧	٢٤٢٥٢	٪١٩	٪٧٠	٪٣٨	٪٥٢	قوة الارادة والتصميم	٣١
٣٤	٢٤٣١٢	٪٣٢	٪٨٣	٪٣٠	٪٥٧	الحرية الوجهة التى لاتمس الآخرين	٣٢
٥	٢٧٠٢٢	٪٠٩	٪٣٢	٪٢٠	٪٧٥	الكرامة وبنيد الشل	٣٣
٣٦	٢٢١٤٦	٪٤	٪١١	٪٤٣	٪٤١	التوفير والاخار	٣٤
١٨	٢٥٣٣٨	٪٢٣	٪٦٠	٪٢٦	٪٦٥	دعم الانتماء الخليجى	٣٥
٣٧	٢٩٦٢٤	٪١٠	٪٢٣	٪٢٧	٪٣٩	دعم الانتماء العربى	٣٦
١٧	٢٥٣٤٦	٪١	٪٨٩	٪٢٣	٪٦١	دعم الانتماء الإسلامى	٣٧
٥٥	٢٢٢١٧	٪٤	٪١٤	٪٣٥	٪٤٥	دعم الانتماء الدولى	٣٨

اختبار الفرضيات :

أولاً : تقول الفرضية الأولى ، ليست هناك فروق ذات دلالة احصائية بين مواقف المدرسين والمدرسات حول بعض القيم الضرورية لمرحلة ما بعد التحرير :

وتبين أن هناك فروقا فى النسب والتكرارات بين اجابات المدرسين الذين بلغ عددهم (١٠٣) بنسبة ٤٦% والمدرسات اللاتى بلغ عددهن (٢١) بنسبة ٥٤% فى العينة .

وحتى نتأكد ان كانت تلك الفروق ذات دلالة احصائية ، تم حساب قيمة كا ٢١ عند مستوى دلالة ٠.٠٥ لجميع القيم والجدول رقم (٣) يبين أن القيم التى تحقق فيها فروق ذات دلالة احصائية بين استجابات المدرسين والمدرسات هى القيم التالية : -

- ١ - الدفاع عن الوطن .
- ٢ - التعاون والعمل الجماعى .
- ٣ - العدل ونبذ الظلم .
- ٤ - الشورى والمشاركة فى صنع القرار .
- ٥ - تقدير الفرد ووضعه فى المكان المناسب .
- ٦ - الصبر عند الشدائد .
- ٧ - الطموح والتطلع الى الأفضل .
- ٨ - الاعتماد على النفس .

ثانياً : الفرضية الثانية تقول ليست هناك فروق ذات دلالة احصائية بين مواقف الكويتيين وغير الكويتيين من العينة حول بعض القيم الضرورية لمرحلة ما بعد التحرير .

جدول (٣) يبين الفرق ذات الدلالة الاحصائية
بين فئة المدرسين وفئة المدرسات فيما يتعلق
برأيهم تجاه القيم الاجتماعية لرحلة ما بعد التحرير

القيمة الاجتماعية	الجنس	أساسية	مهمة	أقل أهمية	غير مهمة	قيمة كا ٢	مستوى الدلالة
٨ - الدفاع عن الوطن	ذ	٨١٥	١٠٨	٤٩	٢٨	٩١٢٤٠	ذات دلالة عند مستوى «٠٠٥»
١٠ - التعاون والعمل الجماعي	ذ	٦٩٧	٢١٦	٨٧	—	٣	»
١٢ - العمل ونيل الظلم	ذ	٧٢٦	٢٥٦	٠٩	—	١١٢٤١٦	»
١٦ - الشورى والمشاركة في صنع القرار	ذ	٦٥٤	٢٧٢	٧٤	—	٣	»
١٧ - تقدير الفرد ووضعه في المكان المناسب	ذ	٧٧٨	١٦٢	٥٠	١٠	١٠٧٤١٩	»
١٩ - الصبر عند الشدائد	ذ	٥٨١	٢٥٦	١٥٤	٠٩	٣	»
٢٣ - الطموح والتطلع الى الأفضل	ذ	٦٣٦	٢٠٤	٤٣	١٧	٨١٢٤٢	»
٢٩ - الاعتماد على النفس	ذ	٤٦٨	٢٦٠	١١٥	٥٧	٣	»
	ذ	٦٥٠	٢٨٥	٤٣٠	٢٠	٨٧٢٤٩٦	»
	ذ	٤٨٣	٢٤٠	١١٠	٦٧	٣	»
	ذ	٤٨٣	٢٤٠	١١٠	٦٧	٣	»
	ذ	٧٦٥	١٥٧	٣٩	٣٩	٨٣٨٩٥	»
	ذ	٨٧٤	١١٨	٠٨	—	٣	»
	ذ	٧١١	٢٥٤	٢٦	٠٩	١٢٣١٨٤٢	»
	ذ	٤٨٤	٤١٦	٥٠	٠٥	٣	»
	ذ	٥٨٠	٣٤٠	٤٣	٤٣	٨٧٧١٣	»
	ذ	٦٩٩	٢٩٢	٠٩	—	٣	»

جدول رقم (٤)
 يبين الفروق ذات الدلالة الاحصائية بين فئة الكويتيين وفترة غير
 الكويتيين فيما يتعلق برأيهم تجاه القيم الاجتماعية لرحلة مابوك التحرير

الدلالة	مستوى الدلالة عند مستوى	ذات دلالة عند مستوى	قيمة كا ^٢	المجموع	مهمة	أقل أهمية غير مهمة	مهمة أساسية	الحفمية	القيمة الاجتماعية
»	»	»	٣	٪١٠٠	٩	١١	١٣	ك	دعم الانتماء الوطني
»	»	»	٨٥٠١١١	٪١٠٠	١٨	٣٧	٢٥	غك	
»	»	»	٣	٪١٠٠	١	١	١٠	ك	دعم الرابطة على أرض الوطن
»	»	»	١١٠٠٩٧١	٪١٠٠	١٨	٣٦	٢٣	غك	
»	»	»	٣	٪١٠٠	١	١	١٠	ك	احترام حقوق الانسان
»	»	»	٧٩٤٤٣	٪١٠٠	٥	٩	١٨	غك	
»	»	»	٣	٪١٠٠	١	١	١٢	ك	المساواة الانسانية
»	»	»	٨٣٢٢٩	٪١٠٠	١٢	٣٠	٢٦	غك	بين الأفراد
»	»	»	٣	٪١٠٠	١	١	١٨	ك	الامانة ونبذ الخيانة
»	»	»	٧٦٧٩٥	٪١٠٠	١٨	٤	١٩	غك	
»	»	»	٣	٪١٠٠	١	١	١٩	ك	العفو عن اساء النيسا
»	»	»	١٣٦٨٤٣	٪١٠٠	٢	١٤	٣٠	غك	
»	»	»	٣	٪١٠٠	١	١	٣٠	ك	العمل اليدوي
»	»	»	٨٣٦٧١٣	٪١٠٠	٩	١٠	٣٨	غك	
»	»	»	٣	٪١٠٠	١	١	١٥	ك	التوفير و الانحار
»	»	»	١٣٧٧٧٦	٪١٠٠	٥	٧	٢٧	غك	
»	»	»	٣	٪١٠٠	١	١	٣٠	ك	دعم الانتماء المعنوي

وتبين من الجدول السابق أن هناك فروقا فى النسب والتكرارات ما بين اجابات الكويتيين الذين بلغ عددهم (١١٢) .

وحتى نتأكد ما اذا كانت تلك الفروق ذات دلالة احصائية فقد تم حساب قيمة كا٢ عند مستوى دلالة ٠.٠٥ لجميع القيم المدرجة .

والجدول رقم (٤) يبين القيم التى وجد فيها فروق ذات دلالة احصائية بين استجابات الكويتيين وغير الكويتيين على النحو التالى : -

- ١ - دعم الانتماء الوطنى .
- ٢ - المرابطة على أرض الوطن .
- ٣ - احترام حقوق الانسان .
- ٤ - المساواة الانسانية بين الأفراد .
- ٥ - الأمانة ونبذ الخيانة .
- ٦ - العفو عن أساء الينا .
- ٧ - العمل اليدوى .
- ٨ - التوفير والادخار .
- ٩ - دعم الانتماء العربى .

احاطة المنهج الدراسى بالقيم :

كان الجزء الثانى من الاستبانة هو عبارة عن طلب تحديد رأى العينة فى مدى احاطة المنهج الدراسى الحالى فى المرحلة الثانوية لتلك القيم المدرجة فى الاستبانة . يوضح الجدول (٥) أن القيم العشر الأولى التى رأت العينة انها الأكثر وضوحا فى المنهج الدراسى هى كالتالى : - مرتبة ترتيبيا تنازليا : - دعم الانتماء الوطنى ، الاعتماد على النفس ، دعم الانتماء الخليجى ، دعم الانتماء الاسلامى ، دعم الانتماء العربى ، الشكر على نعم الله ، الصبر عند الشدائد ، التعاون والعمل الجماعى ، الخوف من الله ، ومساعدة الآخرين .

جدول (٥) يبين رأى العينة فى مدى احاطة المنهج الدراسى
للمرحلة الثانوية لهذه القيم الاجتماعية

المتوسط	معدل احتواء المنهج الدراسى للقيم الاجتماعية الى حد ما لم يحتوئها غير متأكد	مدى احتواء المنهج الدراسى للقيم الاجتماعية الى حد ما	معدل احتواء المنهج الدراسى للقيم الاجتماعية الى حد ما بشكل واضح	القيمة الاجتماعية	الرقم
٢٥٨٤٦	٪ ٤١	٪٣٢٠	٪٣٧	الشكر على نعم الله	١
٢٥٦٩٥	٪ ١٩	٪٤٧٧	٪٢٨٦	التوكل على الله	٢
٢٥٧٧٨	٪ ٣٧	٪٤٢٧	٪٣٧٧	الرجاء فى الله	٣
٢٥٨٢٣	٪ ٣٦	٪٣٨٢	٪٣٠٥	الخوف من الله	٤
٢٥٧٢٤	٪ ٥٤	٪٤٠٧	٪٢٩٩	الولاء لله	٥
٢٥٦٧١	٪ ٦٠	٪٤٠٦	٪٢٣٨	استعمار النصر من عند الله	٦
٢٥٩٣٦	٪ ٦٤	٪٢٦٤	٪٣٤٥	دعم الانتماء الوطنى	٧
٢٥٨١٢	٪ ٣٧	٪٣٩٠	٪٢٩٨	الدفاع عن الوطن	٨
٢٥٦٧٣	٪ ٩٢	٪٣٩٢	٪٢٦٧	الرابطة على ارض الوطن	٩
٢٥٨٤٠	٪ ٥٩	٪٣٢٥	٪٢٣٣	التعاون والعمل الجماعى	١٠
٢٥٧٩٥	٪ ٥٤	٪٣٥٩	٪٣٢٣	احترام حقوق الانسان	١١
٢٥٧٤٣	٪ ٧٨	٪٣٣٥	٪٣٥٣	العدل ونيل الظلم	١٢
٢٥٦٢٦	٪ ٩٦	٪٣٩٣	٪٣٠٢	المساواة الانسانية بين الافراد	١٣
٢٥٨١١	٪ ٥٠	٪٣٣٣	٪٣٩٢	مساعدة الاخرين	١٤
٢٥٦٢٤	٪ ٨٧	٪٣٦٧	٪٣٨٨	التكافل الاجتماعى	١٥
٢٥٦٢١	٪ ٥٩	٪٤٠٢	٪٣٩٧	الشورى والمشاركة فى صنع القرار	١٦
٢٥٨٨٧	٪ ٦٠	٪٤٤٠	٪٣٥٣	تقدير الفرد ووضعفى المكان المناسب	١٧

تابع جدول (٥)

الرقم	القيمة الاجتماعية	مدى احتواء المنهج الدراسي للقيم الاجتماعية التي احتواها بشكل واضح	الرقم ما لم يحتوئها غير متأكد	التوسط
١٨	الايمان بالتغيير الايجابي	١٠٥٪	٣٥٩٪	٢٥٩٦
١٩	الصبر عند الشدائد	٣٠٧٪	٢٨٥٪	٢٨٤٤
٢٠	الامانة وبنيد الخيانه	٢١٥٪	٣٥٦٪	٢٧٢١
٢١	الصدق مع الآخرين	١٩٥٪	٣٩٥٪	٢٦٩٥
٢٢	المفو عن اسماء البنيا	٢٨٧٪	٣٦١٪	٢٨٠١
٢٣	الطموح والتطلع الى الافضل	٢٧٤٪	٣٥٧٪	٢٧٩٠
٢٤	التخطيط العلمى للدروس	٢٢٥٪	٤٠٩٪	٢٦٥٦
٢٥	النقد الموضوعى للبناء	٢١٥٪	٤١٦٪	٢٥٨٩
٢٦	العمل الناتج النافع اجتماعيا	١٩٣٪	٤٤٥٪	٢٦٢٨
٢٧	العلم الوظيفى وارتباطه فى الحياة	١٧٨٪	٣١٥٪	٢٥٨٠
٢٨	العمل اليسدى	١٨٤٪	٤٠٩٪	٢٦١٣
٢٩	الاعتماد على النفس	٢٦٩٪	٣٧٩٪	٢٨٧٧
٣٠	تحمل المسئولية	٢٤٢٪	٣٤٧٪	٢٧٨٥
٣١	قوة الارادة والتصميم	٢١٣٪	٣١٥٪	٢٧٦١
٣٢	الحرية الموجهة التى لاتمس الآخرين	١٩٢٪	٣٢٥٪	٢٦٠٧
٣٣	الكرامة وبنيد الشل	٣٦١٪	٣٣٥٪	٢٨٠٣
٣٤	التوفير والادخار	١٥٢٪	٢٨٦٪	٢٤٨٨
٣٥	دعم الانتماء الخالجي	٣٢٤٪	٣٢٥٪	٢٨٧٧
٣٦	دعم الانتماء العربى	٣١٧٪	٣٧٥٪	٢٨٤٩
٣٧	دعم الانتماء الإسلامى	٢٨٩٪	٣٣٩٪	٢٨٥٨
٣٨	دعم الانتماء الدولى	١٨٣٪	٣٢١٪	٢٥٩٦

أما القيم العشر الأقل وضوحا فى المنهج كانت كالتالى (مرتبة ترتيبيا تصاعديا) :-

الايمان بالمتغير الايجابى ، التوفير والادخار ، العلم الوظيفى وارتباطه فى الحياة ، تقدير الفرد ووضعه فى المكان المناسب ، النقد الموضوعى البناء ، دعم الانتماء الدولى ، الحرية الموجهة التى لاتمس الآخرين ، العمل اليدوى، الشورى والمشاركة فى صنع القرار ، والتكافل الاجتماعى .

وبشكل عام فان استجابات العينة لهذا الجزء من الدراسة تميل الى الاتجاه الذى يرمى بعدم وضوح القيم فى المنهج الدراسى حيث أن نسبة من قالوا بأن القيم غير موجودة فى المنهج الدراسى للمرحلة الثانوية تفسوق بكثير نسبة من قالوا انها موجودة بشكل واضح .

بالاضافة الى أن نسبة غير المتأكدين من أن القيمة موجودة فى المنهج أم غير موجودة نسبة مرتفعة .

وحرصا من الباحث لاتاحة الفرص لأفراد العينة لابداء رأيهم فيما اذا كانت هناك أى اضافات ربما أغفلها الباحث ، أضيف سؤال مفتوح فى نهاية الاستبانة لهذا الغرض . وقد وردت بعض الاضافات والتعليقات ذات العلاقة بالموضوع نوردها حسب تكرارها وأهميتها .

١ - نبذ الولاء للمغرب ورفض قيمه التى تتعارض مع قيمنا

٢ - ابراز قيمة الشهيد والشهادة .

كانت تلك القيمتان الأكثر تكرارا . وهناك قيم أخرى ذكرت لكنها ربما تعد تكرارا لما ذكر من قيم فى الاستبانة ، مثل «بذل الأسباب وعدم التواكل» يمكن أن تندرج ضمن قيمة التوكل على الله ، وغيرها كثير مما ذكر وهناك تعليقات واقتراحات قد ضمن بعضها داخل المناقشة .

مناقشة النتائج :

استهدفت الدراسة التعرف على القيم الضرورية لمرحلة ما بعد التحرير ومدى احاطة منهج المرحلة الثانوية لهذه القيم فى دولة الكويت وقد أبرزت

النتائج أهمية واضحة لتلك القيم الا انها تفاوتت من حيث درجة أهميتها وأولويتها . وهذا أمر طبيعي كما أشرنا فى المقدمة النظرية ، حيث أن المجتمعات على ضوء حاجاتها ومشاكلها يمكن أن تقدم أو تتقدم فيها قيم ، وتؤخر أو تتأخر فيها قيم أخرى فى مرحلة ما .

وقد جاءت القيم ذات الطابع الايمانى كما بينا فى تحليل النتائج فى مقدمة اهتمام العينة ، ويعزو الباحث هذا الاهتمام لأمرين أساسيين : الأول: هو طبيعة الشعوب المسلمة بشكل عام وطبيعة الشعب الكويتى بشكل خاص والتي تميل الى التدين فى غالب الأحيان . والثانى : الظروف التى مر بها المجتمع الكويتى خلال فترة الاحتلال ومانتج عنها من تعلق بالله عز وجل لكى يفرج الكربة عن الشعب الكويتى . لذلك ربما تولد شعور بأن نعممة التحرير جاءت أولاً بفضل من الله مما يقتضى التقرب اليه ثم بفضل القوى المتحالفة .

كذلك أبرزت النتائج درجة كبيرة من الأهمية للقيم ذات الطابع الوطنى المتمثلة فى قيم الانتماء للوطن والدفاع عنه والرابطة على أرضه عند الأزمات . ويرجع الباحث هذه الأهمية الى أن المعركة التى دارت بين الشعب الكويتى والنظام العراقى فى حقيقتها معركة أو اختبار فى الانتماء ، حاول خلالها النظام العراقى بكل مايملك من وسائل تحويل الشعب الكويتى من الانتماء الوطنى الى الانتماء العراقى . الا أنه لم يفلح فى شىء من ذلك بل اتضح الانتماء الوطنى فى صور متعددة أبرزها البطولات التى سطرها أفراد المقاومة الكويتية .

وهناك نوعان من التأثير أصاب بعض القيم بسبب كارثة الخليج : النوع الأول تأثر تأثراً ايجابياً فازدادت أهميتها فى مرحلة ما بعد التحرير منها على سبيل المثال العمل اليدوى والتوفير والادخار ، ودعم الانتماء الدولى .

وأما النوع الثانى فقد تأثر تأثراً سلبياً فتراجعت أهميتها وهمما بالتحديد قيمتان ، دعم الانتماء العربى والعفو عن أساء اليينا حيث جاءت فى نهاية الترتيب لمجموع القيم التى احتوتها الاستبانة بمتوسط أقل من (٣٠) . الا أن ذلك لايعنى الغاءهما من منظومة القيم . ويعزو الباحث

تراجع قيمة دعم الانتماء العربي عما كانت عليه ما قبل الاحتلال العراقي الى الاسباب التالية : -

(أ) أن العدوان الذي حصل على الكويت كان مصدره دولة عربية (العراق) .

(ب) أن عددا من الدول العربية (رغم محدوديته) ساند العراق في عدوانه على الكويت ، ولايفوتنا هنا أن ننوه الى المواقف المشرفة لغالبية الدول العربية وفي مقدمتها مصر والسعودية .

(ج) أن جامعة الدول العربية كمؤسسة تمثل العرب لم يكن لها موقف واضح في الساعات الأولى من الاحتلال رغم حصول الاعتداء وظهور أشاره . وربما للأسباب نفسها تأخرت القيمة الأخلاقية ، العفو عن أساء الينا باعتبار أن الاساءة التي تلقاها الشعب الكويتي كانت جارحة لاسيما أنها جاءت من بعض الأنظمة والشعوب العربية .

ورغم كل ذلك تبقى قيمة الانتماء العربي واحدة من مقومات المجتمع الكويتي العربي المسلم لاعتبارات كثيرة أهمها لغة هذا المجتمع وتكريم الأمة العربية في اختيار رسول عربي لحمل رسالة الاسلام العالمية . لكن متى ما أصبحت العروبة والقومية بديلا عن الاسلام فهي مرفوضة ومحرمة (١٥) .

★ احاطة المنهج بهذه القيم :

وللمنهج دور كبير وفعال كما أشرنا في نقل هذه القيم وغرسها في الطلاب من أجل بناء الانسان العربي المسلم البناء الروحي والعقلي والوجداني بما يمكنه من المحافظة على أصالة مجتمعه وتجديد واقعه وتغييره نحو الأفضل .

الا أن اتجاهات العينة نحو احاطة المنهج بتلك القيم لا تتناسب وأهميتها التي أبرزوها في الجانب الأول من الاستبانة . وهذا ما نلاحظه من خلال مقارنة المتوسطات لكل من الجانبين .

ويمكننا ايجاز الملاحظات على هذا الجزء من الاستبانة بالتالى :

١ - أن نسبة من قالوا بأن القيم غير موجودة ضمن المنهج عالية نوعا ما ، ونأخذ على سبيل المثال عدد القيم التى اتفق أفراد العينة على أنها غير موجودة بنسبة ٤٠٪ فأكثر نجدها (١٤) قيمة ، فى حين أن عدد القيم التى اتفق أفراد العينة على أنها موجودة بشكل واضح بنسبة ٣٠٪ فأكثر نجدها فقط (٤) قيم ، مما يعطينا مؤشرا على أن بعض القيم غير موجودة فى المنهج مما يتطلب من واضعى المناهج التربوية ان يضمونها مناهجهم المختلفة للمرحلة الثانوية ، ونخص هنا القيم التى حازت على أقل متوسطات والتى ذكرت فى التحليل مثل الايمان بالتغيير الايجابى ، التوفير والادخار ودعم الانتماء الدولى ، والعمل اليدوى ، والشورى والمشاركة فى صنع القرار ، وهى فى جلها قيم برزت خلال (وما بعد) الاحتلال .

بالاضافة الى قيمة الشهيد والشهادة التى تتطلب منا أن نصوغ القصص والمواقف المشرفة التى سطرها لنا رجال المقاومة الكويتية بمساعدة أخواتهن المقاومات خلال الاحتلال فى مناهجنا حتى يأخذ الشهيد المكان المناسب فى نفوس أبنائنا ، والشهادة فى سبيل الله هى قمة العطاء لهذا الوطن المسلم .

٢ - ان النتائج كشفت عن أهمية توضيح وابرار بعض القيم التى ربما تكون موجودة لكن غير واضحة مما حدا بكثير من أفراد العينة الى اختيار (واضح الى حد ما) ، الأمر الذى يستدعى اعادة صياغة وتنقيح المناهج بحيث تتضمن نصوصا ومواضيع أكثر تصريحا وتوضيحا لتلك القيم .

٣ - اجابات العينة التى اتخذت موقف الحياد (غير متأكد) كانت ليست بالقليلة مما يستدعى توضيحها لدى شريحة المدرسين حتى يتسنى لهم نقلها وغرسها فى الطلاب ذلك ان فاقد الشيء لايعطيه .

وقد وردت بعض الاضافات من خلال السؤال المفتوح كان أهمها (اكتسبت الأهمية بسبب تكرارها) التخوف من انتشار قيم الغرب الاجتماعية بين طلبة المدارس ، وهذا التخوف ناتج عن بروز بعض الممارسات والمظاهر الاجتماعية فى مجتمعنا والتى لم تكن موجودة قبل الاحتلال والتى دخلت

الينا مع دخول قوات التحالف المشتركة لتحرير الكويت ، ومن أبرزها تعليق صور قادة الدول الغربية وأعلامهم فى المنازل وعلى السيارات والملابس والتحدث بفضائلهم ، ويرى الباحث أنه يجب التفريق بين أمرين ، الأول ، هو التعبير عن شكر الآخرين الذين قدموا خدمة جليلة للكويت ساهمت فى تحريرها وهذا أمر مقبول . يقول الرسول (ص) «من لم يشكر الناس لم يشكر الله» (رواه أحمد) (*) أما الأمر الثانى فهو الولاء لتلك الدول غير المسلمة ونعنى بالولاء هو التقرب الى ثقافة تلك الدول بما فيها قيمها وعاداتها وتقاليدها ، وهذا أمر يخالف تعاليم الاسلام وله انعكاسات تربوية خطيرة على أفراد مجتمعنا ونظرتهم الى ثقافتهم وقد حدد القرآن الولاء على أن يكون لله ولرسوله وللمؤمنين قال تعالى «انما وليكم الله ورسوله والذين آمنوا» سورة المائدة (٥٥) انظر تفسير الآية فى كتاب «فى ظلال القرآن» (*) .

مناقشة فرضيات الدراسة :

أكدت النتائج أن هناك فروقا ذات دلالة احصائية بين المدرسين والمدرسات فى مواقفهم تجاه القيم الضرورية لمرحلة مابعد التحرير . وبشكل عام فإن الفروق بين الفئتين فى غالبها ترجع الى أمرين : - الأول اختلاف الدور الجنسى الذى يحدده المجتمع لكل من المرأة والرجل ولعل هذا واضح فى بعض القيم التى احتواها جدول (٤) منها على سبيل المثال قيمة الدفاع عن الوطن التى وجد فيها فروقا ذات دلالة احصائية لصالح المدرسين . فالذكور فى المجتمعات الاسلامية - بما فيها المجتمع الكويتى - يعطون الدور الأكبر فى الدفاع عن الوطن أما الاناث فأدوارهن محدودة لكنها مهمة فى نفس الوقت .

واختلاف الدور الجنسى يمكن «أن يتخذ تفسيراً كذلك للفروق التى جاءت لصالح المدرسين فى قيمة التعاون والعمل الجماعى وهى من القيم التى مارسها الذكور أثناء الاحتلال بشكل واضح من خلال المسجد من أجل توفير جميع الخدمات الضرورية التى فقدت منذ دخول المعتدى العراقى الى

(*) ناصر الدين الالبانى « صحيح انجام الصغير » المكتب الاسلامى ١٩٨٣

الجزء الخامس ، ص ٣٥٦ رقم الحديث ٦٤١٧ .

(*) سيد قطب « فى ظلال القرآن » القاهرة دار الشروق ، ط ٩ مجلد ٢ ، ص ٩٠٧ .

أرض الكويت وقد كان لهذه القيمة دور كبير فى حيوية المجتمع الكويتى واستمراره ابان الاحتلال .

بالاضافة الى قيمة الشورى واتخاذ القرار التى جاءت فيها الفروق لصالح المدرسين بحكم أن فرصتهم فى ممارسة هذه القيمة فى المجتمع الكويتى ربما أكثر من الاناث .

أما الأمر الآخر الذى يمكن أن تفسر على ضوءه تلك الفروق بين المدرسين والمدرسات فيرجع الى طبيعة التنشئة الاجتماعية التى يتلقاها كل من الجنسين متأثرة بالعادات والتقاليد للمجتمع ، ولعل ذلك يظهر فى قيمة الطموح والتطلع الى الأفضل حيث جاءت الفروق لصالح المدرسين فالمرأة - فى الغالب - ترغب ببعض الوظائف والمهن التى تتناسب مع تنشئتها الاجتماعية فى المجتمع الكويتى والتى من أبرزها مهنة التدريس .

كما تبين النتائج أن المدرسات أكثر تأكيدا على قيم الصبر والاعتماد على النفس من المدرسين ولعل ذلك يرجع الى طبيعة المهام التى ستواجهه المرأة فى حياتها المستقبلية وفى مقدمتها المهام التى تتعلق بالأطفال من حمل ورعاية وتربية والتى ربما تتطلب شيئا من التحلى بمثل هذه القيم أكثر من الرجل .

كما أكدت النتائج أن هناك فروقا ذات دلالة احصائية بين الكويتيين وغير الكويتيين من أفراد العينة فى مواقفهم تجاه ضرورة بعض القيم لمرحلة ما بعد التحرير (انظر الجدول ٥) ويمكن أن ترجع هذه الاختلافات بين المجموعتين الى سبب جوهري وهو أن الكويتيين خاضوا تجربة فريدة من نوعها ومريرة فى نفس الوقت أثناء الاحتلال العراقى على الكويت اكتسبوا خلالها الوعى والخبرة وكونوا الكثير من المواقف والاتجاهات فى جوانب متعددة من الحياة ، كل ذلك نتيجة للاحتلال الغادر الذى ربما لم يكن تأثيره بشكل واضح على غير الكويتى باعتبار انه ليس طرفا مباشرا فيه .

وربما يكون هناك سبب آخر لهذه الاختلافات بين الكويتيين وغيرهم يرجع الى اختلاف التنشئة الاجتماعية من بلد الى آخر .

ويمكن حصر القيم التى وجد فيها اختلاف ذو دلالة احصائية ما بين

المجموعتين والتي جاءت لصالح الكويتيين الذين ابرزوا أولوية لها فى تلك المرحلة ، فى القيم التالية : -

دعم الانتماء الوطنى والمرابطة على أرض الوطن ، واحترام حقوق الانسان ، والأمانة ، والعمل اليدوى ، والتوفير والادخار .

أما القيم التى جاءت لصالح غير الكويتيين فهى قيم : العفو عن أساء الينا ، والمساواة الانسانية بين الأفراد ، ودعم الانتماء العربى .

التوصيات : -

١ - يجب الاستفادة من القيم التى برزت خلال فترة الاحتلال ومابعده مثل القيم ذات الطابع الايمانى والوطنى بالاضافة الى بعض القيم الأخرى مثل العمل اليدوى ، والتوفير والادخار ، والانتماء الدولى والعمل على تدعيم وتعزيز تلك القيم من خلال المنهج .

٢ - بعض القيم تأثرت سلبا بسبب الاحتلال العراقى على الكويت مثل قيمة الانتماء العربى ، وقيمة العفو عن أساء الينا ولايد من مناقشتها والأخذ بالجانب الايجابى منها .

٣ - عملية غرس القيم عملية مستمرة لذلك لايد أن تكون متكاملة ومترابطة بين جميع مراحل التعليم النظامى بمعنى أن قيم كل مرحلة لاحقة يجب أن تبنى على قيم مرحلة سابقة .

٤ - البحث فى تطوير وسائل وأساليب مناسبة وفعالة لبناء القيم فى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بما فى ذلك رفع كفاءة المدرسين لكى يكونوا قادرين على نقل القيم وغرسها .

٥ - عمل دراسات مشابهة لهذه الدراسة للمرحلة الابتدائية والمرحلة المتوسطة تهدف الى تحديد القيم الضرورية المراد غرسها فى طلبة تلك المراحل التعليمية .

٦ - عمل دراسات مسحية لمحتوى كل مادة أدبية وعملية الغرض منها تحليل القيم التى تسعى تلك المناهج لغرسها فى الطالب ومقارنتها مع ماتوصلت اليه الدراسة .

(دراسات تربوية)

الهوامش :

- ١ - فاروق دسوقي : «مدى تأثير القيم العربية الاسلامية على برامج الأطفال فى دول الخليج العربى» رسالة الخليج العربى العدد ٧ السنة الثانية - الرياض ١٩٨٣ ص ٩ .
- ٢ - ماجد عرسان الكيلانى : «فلسفة التربية الاسلامية» (مكة المكرمة - مكتبة هادىء ط ٢ ، ١٩٨٨) ص ٢٢٩ .
- ٣ - مجد الدين محمد الفيروز أبادى : «القاموس المحيط» القاهرة : مكتبة مصطفى البابى الحلبي ط ٢ (٩٥٢) ج ٢ ص ١٧٠ .
- ٤ - السيد الشحات حسن : «الصراع القيمي لدى الشباب ومواجهته من منظور التربية الاسلامية» القاهرة : دار الفكر العربى ١٩٨٨ ص ٥٧ .
- ٥ - ضياء زاهر : «القيم فى العملية التربوية» القاهرة - مؤسسة الخليج العربى ١٩٨٤ .
- ٦ - لطفى بركات أحمد : «القيم والتربية» الرياض : دار المريخ (١٩٨٣) ص ٤ .
- ٧ - Ishiivsaloshi and Klopff, Donald "Human values in inter-cultural. Communication : Japan Compared to the USA.
Paper presented at the Biennial Meeting of the World Communication Association (Norwich, England) 1987.
- ٨ - حسن عيسى ومصطفى حنوره «دراسة حضارية مقارنة لقيم الشباب لدى مجموعتين من طلاب الجامعة الكويتيين والمصريين : مجلة العلوم الاجتماعية - الكويت - ١٩٨٧ المجلد ١٥ العدد ١ ص ١٧٩ - ٢٠٤ .
- ٩ - عجيل النشمى «القيم الخلقية بين النظرية والتطبيق بحث مقدم لمؤتمر جمعية المعلمين الكويتية مايو ١٩٩٠ .
- ١٠ - ضياء زاهر «القيم فى العملية التربوية» مرجع سابق .

- Ishii, Saloshi and Klopff, Donald "Human values - ١١
 . "intecultural Communication - ١٢
- Dapice, Ann, et al. : "Teaching and learning values" - ١٣
 . 107-110. Educational Horizons, Spring 1988 pp.
- ١٤ - سعديّة بهادر «فى علم نفس النمو» الكويت : دار البحوث
 العلمية ص ٢٢١ ، ١٩٧٧ .
- ١٥ - عبد العزيز بن عبد الله بن باز «نقد القومية العربية فى ضوء
 الاسلام والواقع» الكويت دار الدعوة ١٩٨٤ ص ٦٢ .

التربية ووحدة الشخصية القومية المصرية فى ضوء الأمثال الشعبية

اعداد

د . كمال أحمد عبد ربه رباح (*) د . أحمد عاصم عابد الطنطاوى (**)

★ مقدمة :

تعتبر دراسة الشخصية القومية من الدراسات التى تتطلب تضافرا مستمرا بين العديد من العلوم الانسانية . فهى لا تقتصر على اهتمام علم النفس أو الأنثروبولوجيا فحسب ، بل أنها موضوع اهتمام علوم الاجتماع والنفس الاجتماعى والجغرافيا والسياسة والتاريخ والقانون والتربية (١) .

ومفهوم الشخصية لم يعد مقتصرًا على مجال تصنيف الأفراد وتمييز أحدهم عن الآخر ، بل أنه يستخدم على المستوى الاجتماعى فى تصنيف الجماعات والأمم ، وبخاصة عندما يتطرق البحث الى دراسة الخصائص التى تحدد الهوية القومية أو هوية الانتماء الى الأمة ، ويكون البحث آنذاك منصبا على دراسة الطابع القومى National Character الذى يفسر سلوك الشخصية القومية . والأمم بصفة عامة ، والعريقة منها بصفة خاصة بحاجة لأن تتعرف - من وقت لآخر - على صورتها القومية من وجهة نظر مفكرىها تارة ، ومن وجهة نظر فلاسفة ومفكرين آخرين تارة أخرى . وغالبا ما يحاول الباحث وهو بصدد التأريخ لنشأة مبحث علم معين وتطوره أن يختار تاريخا زمنيا يعتبره بمثابة البداية للمبحث العلمى فى هذا الموضوع . ولانكون مبالغين اذا قلنا أن ابن خلدون يعتبر من أوائل الباحثين فى علم الثقافة والشخصية ، فهو يذكر فى مقدمته أن المفكرين اتفقوا أن أول اختلاف بين البشر سببه النسب أى الوراثة . كما رأى ابن خلدون أن البشر يختلفون أيضا فى النشأة تبعًا للبيئة الجغرافية التى يولدون ويتربون فيها ، وتبعًا للعادات والتقاليد والمذاهب الدينية . . . الخ ، فابن خلدون بذلك يتناول

(*) كلية التربية - جامعة طنطا .

موضوع الشخصية القومية من منظور تكاملى شامل ، فلم يعزو الاختلاف بين الشعوب الى عامل واحد فقط ، كما أنه لم يفسر ملامح الشخصية القومية مستندا الى مدرسة واحدة فقط بل جمع فى تفسيراته بين المدرسة الفيزيقية ، والمدرسة الجغرافية والمدرسة النفسية ، والمدرسة التاريخية ، والمدرسة الثقافية (٢) . ويتضح اتجاهه الثقافى من قوله : «الانسان بن عوائده لا ابن نسيبه» (٣) .

ويمكننا القول أن دراسات الشخصية القومية مازالت قائمة ونشطة وأنها تلعب فى الوقت الحاضر دورا بالغ الأهمية فى توجيه الحكومات نحو قضية اعادة بناء الانسان ، ومن هنا تأتى أهمية دراسة الشخصية القومية المصرية من منظور تربوى ، خاصة وأن التربية يمكن بواسطتها الاسهام الايجابى فى تكوين وتنمية الملامح الايجابية للشخصية القومية وتحقيق وحدة الذات وثباتها ، (٤) ، فالشخصية القومية المصرية كانت ولاتزال - موضع اهتمام المؤرخين والكتاب . والتاريخ يؤكد أن أول من اهتم بذلك هو هيردوت فى كتابه الثانى حيث يوضح هذا الاهتمام فى الفقرة الخامسة والثلاثين بقوله «والآن سأبدأ الكلام عن مصر فى اسباب لأنها دون غيرها من بلاد العالم أجمع تحوى عجائب أكثر وأثارا تجل عن الوصف ، ومن أجل ذلك سأطيل الحديث عنها نظرا لأن مناخ مصر منقطع النظير ، ولأن نهر النيل له طبيعة خاصة مغايرة لطبيعة باقى الأنهار ، ولذلك اختلف المصريون كل الاختلاف عن سائر الشعوب فى عاداتهم وسننهم» (٥) الا أن هذا لايعنى أن الشخصية القومية أصبحت معطأ تاريخيا ثابتا ، وانما هى جهود مستمرة ، تصاغ وتشكل وتطور من خلال الارادة السياسية ومؤسسات التكوين والتعليم والتنقيف والتلاحم الحياتى .

ومن هنا جاءت هذه الدراسة كمحاولة من الباحثين للقاء الضوء على ايجابيات وسلبيات الشخصية المصرية من خلال الأمثال الشعبية السائدة ، ودعوة الى اعادة تخطيط نظم التعليم وأساليب التربية ، لامكانية تلافى الجوانب السلبية ، حتى يمكن أن نربى الانسان الذى نعز به فالتربية هى أداة المجتمع فى تشكيل أفراداه .

والدراسة الحالية تأتى فى أربعة أقسام أولها يتحدث عن أهداف

الدراسة وتساؤلاتها والمنهج المستخدم والمصطلحات والدراسات السابقة والثانى يتناول محددات الشخصية القومية العربية أما الثالث فيتناول خصائص الشخصية المصرية والقسم الرابع يتحدث عن دور التربية فى إعادة بناء الشخصية القومية المصرية .

أولا : مدخل الدراسة :

١ - ١ أهداف البحث :

بالرغم مما قد يكون لبعض الباحثين من تحفظات حول الشخصية المصرية هل هى مصرية ، أم عربية ، أم اسلامية ؟ وبالرغم مما قد يثيره البعض أصلا من شك حول امكان تحديد خصائص مميزة للشعوب ، فإن البحث الحالى سوف يركز على تحليل الجوانب السلبية للشخصية المصرية، مع ابراز الجوانب الايجابية . كما يحاول تحديد أهم الخصائص المميزة لهذه الشخصية من خلال ارجاعها الى مصدر رئيسى من أهم مصادرها ، ونعنى به الآداب الشعبية ، كما يهدف هذا البحث أيضا الى بلورة الدور الذى يمكن أن تلعبه التربية فى القضاء على تلك السلبيات التى علقت بالشخصية القومية المصرية ، ومن ثم العمل على وحدثها وتماسكها وثباتها ، خاصة وأن معرفة التشكيل الاجتماعى للأفراد وطرق تكون شخصياتهم عملية تربوية بالمفهوم الواسع لكلمة التربية (٦) .

١ - ٢ تساؤلات الدراسة :

هناك من الصفات والخصائص التى توسم بها الشخصية المصرية الآن . بعضها سلبى وبعضها الآخر ايجابى . وقد تأثرت الشخصية القومية المصرية بتلك الخصائص والصفات سلبا أو ايجابا ، مما أثر بوضوح على التكوين النفسى والاجتماعى للانسان المصرى . ونظرا لأن التربية فى جوهرها عمليات نفسية واجتماعية تصدر عن شخصية الانسان بجملتها ، جسما وفكرا ، ووجدانا ، واردة وخالقا ، فإن البحث الحالى يحاول أن يوضح الدور الذى يمكن أن تلعبه التربية فى تحقيق وحدة الشخصية القومية المصرية . وبالتالى يمكن أن تتحدد أبعاد مشكلة البحث الحالى وتبليور معالمها من خلال التساؤل الرئيسى التالى :

- ما خصائص الشخصية المصرية ومحدداتها كما تبدو فى الأمثال الشعبية ؟

ويتفرع عن التساؤل الرئيسى التساؤلات الفرعية التالية :

- ★ ما محددات الشخصية العربية بوجه عام ؟
- ★ ما ايجابيات وسلبيات الشخصيات العربية والمصرية ؟
- ★ ما الدور الذى يمكن أن تقوم به التربية فى اعادة بناء الشخصية المصرية لتتجاوز سلبياتها ؟

١ - ٣ منهج البحث :

سنحاول أن نجعل دراستنا العلمية للشخصية المصرية أقرب الى الموضوعية وذلك بتوفير بعض المنطلقات الأساسية التى يمكن تلخيصها فيما يلى (٧) :

١ - وجود قدر من الموضوعية أو امكان التحقق على الأقل عند التعامل مع الاستجابات التى لها طابع شخصانى ، ولما كان تناولنا للشخصية القومية المصرية يأتى فى سياق تربوى فسوف ندرسها فى علاقتها بالاطار الثقافى العام والسياق الاجتماعى الذى نشأت فيه «من خلال ارجاع مقومات الشخصية الى أحد مصادرها الهامة ونعنى به الأدب الشعبى أو «المثل الشعبى» .

٢ - تنظيم المعلومات التى جمعت عن الشخصية المصرية وايجاد الارتباط بينها .

٣ - صياغة تعميمات للتنبؤ من خلال الارتباط بين الأحداث .

ولذا سوف نحاول فى هذه الدراسة اتباع المنهج الوصفى الفينومينولوجى (*) وذلك بارجاع الظاهرة الى أساسها فى الشعوب كتجربة

(*) كان من نتائج دخول الفلسفة الفينومينولوجية الى ميدان الدراسات النفسية أن أصبح معنى الحدث أو السلوك عند الفرد هو الأساس وليس الحديث نفسه أو السلوك فى حد ذاته ، وبناء على ذلك فإن سلوك الوالد كما وقع بالفعل ، أو كذا خيل

معاشة تحكمها أصول فكرية معتمدين فى ذلك على قدر واف من الأمثال الشعبية وتحليل مضمونها ، وهذا المدخل هو أحد المداخل الاجتماعية والثقافية لدراسة الشخصية . فدراسة الخصائص والمقومات تحتاج الى تحليل وتصنيف والخروج بأحكام ولن يتأتى ذلك الا عن طريق الاستعانة بالمنهج الوصفى التحليلى أو مايسمى بمنهج التنظير المباشر للواقع أو المنهج الظاهراتى (٨) .

وجدير بالذكر أن الأبحاث فى علم الثقافة والشخصية تتميز بأنها أبحاث كيفية تعتمد على الوصف والملاحظة لا على الكم والاحصاء ، ومن ثم فتلك الدراسة تنتمى الى تلك الفئة من الدراسات .

١ - ٤ مصطلحات البحث :

- **المثل الشعبى** : يمكن تعريف المثل الشعبى «أنه الاسلوب البلاغى القصير الذائع بالرواية الشفوية المبين لقاعدة الذوق أو السلوك أو الرأى الشعبى» . أو هو (قول تعليمى ماثور يمتاز بجودة السبك والايجاز) أنه كما قيل حكمة المجموع وفتنة الواحد (٩) .

ويشترط فى هذا التعريف العناصر الآتية :

- ١ - أن تتصف جملة المثل بالايجاز والبلاغة وصدق الدلالة .
- ٢ - أن تشتهر جملة المثل بالذيوع بين طبقات الشعب المختلفة وفى كل مكان عن طريق الرواية الشفوية .
- ٣ - أن يحدد المثل قاعدة السلوك أو الرأى الشعبى ، طبقا لما أجمع عليه الناس على اختلافهم وهى قواعد مستمدة من التجربة الشعورية الشعبية وتحليلها الى فئات وتحليل مضمونها من خلال اتجاهاتها الثقافية .

=

المزالد . تصور ان ليس لهما قيمة كبيرة . وانما القيمة الاساسية هى للمعنى الذى فهمه الطفل من سلوك الوالد .

أنظر : علاء الدين كفاى : التنشئة الوالدية والامراض النفسية - دراسة أمبريقية كLINIكية ، دار هجر للطباعة والنشر والتوزيع والاعلام ، القاهرة ١٩٨٩ .
ص ٢١٤ .

ـ **الشخصية القومية** : يري «مصطفى سويف» أن دراسة الشخصية القومية تعنى «دراسة أكثر سمات الشخصية شيوعا فى أى مجتمع للوصول الى تقديم صورة مؤلفة من هذه السمات (١٠) . ويضع قدرى حفى تعريفا للشخصية القومية يذهب فيه الى أنها «مجل تلك الخصائص المستمرة نسبيا الذى يكفل فهما تفسيريا وتنبؤيا للنشاطات الظاهرة لأعضاء جماعة معينة فى فترة تاريخية محددة ، يتسم بالاتساق داخليا وخارجيا (١١) . ويقول عالم النفس والفيلسوف الأمريكى ايرك فروم فى تعريفه للطابع القومى للشخصية» «انها الصورة النوعية التى تشكل فيها الطاقة الانسانية بواسطة التكيف الديناميكي للحاجات الانسانية بالطريقة الخاصة للوجود فى مجتمع معين (١٢) .

فالشخصية القومية فى رأينا اذن «مجموعة من السمات النفسية والحضارية والاجتماعية لأمة ما ، تتسم بثبات نسبي ، ويمكن عن طريقها التمييز بين هذه الأمة وغيرها من الأمم» وبالتالي فهذه السمات أو الأبعاد تشكل نسقا يعبر عن شخصية الجماعة بأكملها وهذا لاينفى وجود سمات فرعية داخل فئات أى شعب من الشعوب وطبقاته الاجتماعية .

★ **ازدواج الشخصية** : اضطراب يصيب الانية فيشعر الشخص بتغير ذاتيته وتفككها (١٣) . ولانقصد بالازدواجية هذا المعنى أو رسم ظاهرة الفصام فى الشخصية التى تناولها علم النفس المرضى بالتحليل ، ولكن نقصد وجود الشعور فى أحد المستويات والسلوك الفعلى على مستوى آخر أو ما نسميه بالتناقض بين الداخل والخارج أو بين الجوانية والبرانية .

★ **الثقافة** : سيستخدم الباحثان مصطلح الثقافة بالمعنى الاجتماعى الذى طوره أول مرة المتخصصون فى مجال علم الأنثروبولوجيا ، ووظفه فيما بعد الباحثون فى مجالات علم الاقتصاد ، وعلم الاجتماع وعلم النفس ، والتربية . ويشير المصطلح الى التراث الاجتماعى لجماعة بشرية ، بما فيه من معرفة ومعتقدات وقيم وأوامر ونواه وعادات وتقاليد ، ومايتعلق بنمط المعيشة . والثقافة بهذا المعنى مصطلح فضفاض يشمل جميع الخبرات التى يتعلمها الفرد نتيجة مشاركته فى جماعة بشرية . ولكل مجتمع مهما كان بسيطا أم كبيرا ، أميا أم متعلما ، غنيا أم فقيرا ، ثقافة يحرص الكبار

على نقلها الى الصغار ، ويساهم أفراد المجتمع جيلا بعد جيل فى عمالية تطورها ونضجها .

★ الدراسات السابقة :

استعان الباحثان بمجموعة منتقاة من الدراسات السابقة المتصلة بمصر ويمكن تقديم هذه الدراسات على النحو التالى :

الدراسة الأولى : (١٤) قام بها محمد محمود الصياد عام ١٩٤٥ ، وهى بعنوان «نفسية الشعب المصرى من أغانيه» وقد وضح الباحث فى مقدمة هذه الدراسة بأنها ليست عرضا عاما للأغاني الشعبية ، ولادراسة مفصلة لنفسية الشعب المصرى ، انما هو بحث موجز لأهم النواحي التى يمكن أن توجه اليها العناية ، وتلخيص للمظاهر الرئيسية لنفسية الشعب المصرى كما تدل عليه أغانيه ، وقد حاول الباحث فى هذه الدراسة تلخيص مجموعة من المبادئ التى يرى أنها تكون الشخصية ، وان كان يرى انها ليست نهائية بل قابلة للمناقشة والتمحيص وهى :

– أن لكل أمة خواصا نفسية ثابتة مرجعها الجنس والصفات الوراثية، بجانبها خواص أخرى من فعل البيئة . ومن الجميع ينشأ المزاج العقلى للأمة ، وهى فى مصر مزاج زراعى هادىء يطبع كل مظاهر حضارة الأمة ، التى هى الدلالة الخارجية لهذا المزاج .

– المصريون شعب مولع بالفنون الجميلة بصفة عامة ، تشهد بذلك عصور التاريخ المختلفة ، وهذا يرجع الى نوع الحياة التى يحيونها .
– أثرت أحداث التاريخ التى شهدتها الشعب المصرى والمستوى المعيشى الذى يحيا فيه على نفسيته فجعلتها نفسية جبرية تؤمن فى استسلام للقضاء والقدر .

– الدراسة الثانية (١٥) : أجراها السيد ياسين عام ١٩٧٤ تحت عنوان «الشخصية العربية بين المفهوم الاسرائيلى والمفهوم العربى» . وقد استهدفت توضيح المحاولات الاسرائيلية لتشويه الشخصية العربية حيث درجت أجهزة الدعاية الاسرائيلية مع عدد من الباحثين الاسرائيليين على نشر تحليلات وتفسيرات مختلفة للشخصية العربية . يظهر فيها مدى التحامل

والعداء الساخر والنظرة العدائية المفرضة حيث ركزت هذه التحليلات على الجوانب السلبية للشخصية العربية مع اغفال تام للجوانب الايجابية . ويخلص الباحث الى أنه منذ القرن السابع الميلادى وحتى الآن كانت هناك لحظات تاريخية كبرى بين العرب والغرب ، اتسمت كل لحظة منها بنظرة كل طرف للأخر بمنظار معين ، يصوغ من خلاله صورة محددة للطرف الآخر ويمكن اجمال هذه المراحل فى :

- الفتح العربى الذى تم فى القرنين السابع والثامن .

- الحروب الصليبية .

- مرحلة الغزو الاستعمارى لمعظم بلاد العرب التى بدأت ببداية القرن

التاسع عشر وامتدت حتى النصف الثانى من القرن العشرين .

- أما المرحلة الرابعة فهى المرحلة التى يعيشها العرب الآن وهى مرحلة

مابعد الاستعمار .

الدراسة الثالثة : (١٦) قام بها جابر عبد الحميد عام ١٩٧٨ ، بعنوان

«دراسة مقارنة فى الشخصية القطرية ، والعراقية والمصرية ، والأمريكية» .

أوضح الباحث فى هذه الدراسة أن مستوى البداوة يختلف فى نمطه وشدة

تفاعله من قطر لآخر تبعا لمستواه الحضارى . وقد صنف الباحث الأقطار

العربية الى ثلاثة أنواع طبقا لهذا :

المستوى الأول : وتوجد فيه البداوة والحضارة جنبا الى جنب ويمثله

• (العراق)

والنوع الثانى : البداوة فيه أشد وأقوى تأثيرا من الحضارة ويمثله

• (قطر)

والنوع الثالث : الحضارة فيه أقوى تأثيرا وانتشارا من البداوة

• وتمثله (مصر)

كما يذهب الباحث الى أن للبداوة مقومات ثلاثة أساسية هى : العصبية

والغزو ، والمروءة . على أساس أنها ستكون أساس المتغيرات ومصدر

التحليل والتفسير . وانطلاقا من هذا أوضح البحث أن متغيرات الشخصية

فى الحاجة النفسية للعينة القطرية أكثر تعبيراً عن الخصائص البدوية من العينة العراقية ، والأخيرة (أى العراقية) تظهر فيها خصائص البداوة أكثر مما تظهر لدى العينة المصرية . ورغبة فى إبراز التشابه فى تكوين الشخصية بين العينات العربية الثلاث أمتدت المقارنة الى عينة أمريكية ، واستهدف الباحث من هذا الامتداد التعرف على مدى تأثير الثقافة فى السلوك الانسانى وقد استنتج أن هناك نواحى تشابه تجمع بين العينات الأربع ، كما أن هناك نواحى اختلاف تبعا للظروف الثقافية والاجتماعية والحضارية حيث تسهم هذه الظروف الى حد كبير فى تشكيل الشخصية .

- **الدراسة الرابعة :** (١٦) نشرها حامد عمار عام ١٩٨٢ ، وهى بعنوان «فى بناء البشر - دراسات فى التغيير الحضارى والفكر التربوى» . وقد استهدفت هذه الدراسة استجلاء جوانب الشخصية القومية المصرية بارجاعها الى أحد المصادر وهو التراث الشعبى الموروث من خلال (المثل الشعبى) . وقد رأى الباحث تقسيم الشخصية الى نمطين رئيسيين هما :

- نمط أصيل أسماه شخصية (ابن البلد) وصوره من خلال ملامح معينة تعبر عن أصالة هذه الشخصية فى المصريين . وهذه الشخصية تظهر فى الظروف الطبيعية التى تخلو من الاستعمار أو القهر والاستبداد السياسى والاجتماعى .

- شخصية الفهلوى وهى التى يلجأ الى انتاجها المصرى فى ظروف الحياة غير الطبيعية . وشخصية ابن البلد الأصيل توارثها المصريون منذ وجودهم من آلاف السنين أما شخصية الفهلوى فنشأت مع وجود أول استعمار أحتل مصر وهو الاستعمار الفرنسى .

- **الدراسة الخامسة :** (١٨) وهى الدراسة التى قام بها حسن حنفى عام ١٩٨٣ بعنوان «التفكير الدينى وازدواجية الشخصية» وقد استهدفت الدراسة تحديد خصائص الشخصية المصرية بارجاعها الى مصدر هام من مصادرها وهو التفكير الدينى وقد استخدم الباحث فى هذه الدراسة المنهج الوصفى (الفيونمينولوجى) وذلك بارجاع الظاهرة الى أساسها فى الشعور كتجربة معاشه تحكمها أصول فكرية . وقد حدد الباحث مصادر الازدواجية فى أبعاد الشخصية فى مظاهر ستة هى : الشعور والتفكير - والقول والعمل ،

والشعور والقول ، والشعور والعمل ، التفكير والقول والتفكير والعمل والقول والعمل وقد رد الباحث أصل هذه الازدواجية الى التفكير الدينى الموروث الذى تحكمه الثنائية (الله والعالم) ، والدنيا والآخرة الثواب والعقاب ، الخير والشر ، الملك والشيطان ، والحلال والحرام . ويرى الباحث أنه بالرغم مما يقال من تفسير لازدواجية الشخصية المصرية وردها الى عوامل جغرافية (النيل) ، أو اقتصادية (الفقر) أو سياسية (الظلم) فإنه سيقصر فى دراسته الحالية على مصدر فكرى لها وهو الثنائية التى يقوم عليها تصورنا الدينى للعالم ، ونظرا لأن ارجاع ازدواجية الشخصية الى ثنائية التفكير الدينى شئ لا يدركه الا المثقفون كما يرى الباحث فقد أكثر من الأمثلة العامة ليبين أن هذا البعد لا يقتصر على المصرى المثقف بل ويشمل الجمهور العادى كذلك .

- الدراسة السادسة : (١٩) قام بها جمال حمدان عام ١٩٨٤ بعنوان «شخصية مصر - دراسة فى عبقرية المكان» ويبدأ الباحث دراسته بالتأكيد على أن التوسط والاعتدال من أبرز السمات العامة الأساسية فى الشخصية المصرية فالموسمية والتوازن سمات رئيسية عريضة فى كل جوانب الوجود المصرى تقريبا ، الأرض والناس ، الحضارة والقوة ، الأخذ والعطاء . ويرى الباحث من الناحية المنهجية البحتة أن التوسط والاعتدال يكاد يكونان مترادفين الى حد ما أو بمثابة جانبين لشئ واحد . بل أن التوسط ألصق من الناحية الموضوعية بالأرض والاعتدال بالانسان ، بمعنى أن طبيعة الاقليم أدخل فى باب المتوسط وبالتالي فى شخصية مصر ، بينما الاعتدال أدخل فى باب الطابع القومى وبالتالي فى الشخصية المصرية . التوسط اذن على حد قول الباحث دراسة فى عبقرية المكان ، ولكن الاعتدال دراسة فى عبقرية الانسان ، وبعبارة أوضح اذا كان التوسط ألصق بالأرض المصرية ، فإن الاعتدال يتصل مباشرة بالانسان المصرى نفسه : نفسيته ، عقليته ، أخلاقياته ، شخصيته ، خاصته ، معدنه جوهره ، روحه . . . الخ كما خلص الباحث الى أن الدراسة فى الشخصية المصرية هى فى واقعها وجوهرها دراسة فى الذات المصرية والنفس المصرية والروح والمزاج المصرى .

ثانيا : محددات الشخصية العربية :

٢ - ١ : العقيدة : لكل ثقافة جذورها الفكرية ومتطلباتها الأيديولوجية

التي ترسم أسلوب العيش لدى المؤمنين بها . ولا يخفى على أحد أهمية العقيدة فى حياة الناس ، فالعقيدة مجموعة مبادئ وتصورات وأفكار أو نظريات يعتقد الانسان بصحتها ويقتنع بأنها حق ، الهدف منها تقدير تفسير للكون والحياة والانسان ، وذلك كله ضرورى للانسان ، حيث بدون العقيدة يستحيل على الفرد أن يتكيف مع الحياة . (٢٠) والعقيدة التى تمثل أهم مقومات الثقافة العربية وأقوامها وهى «الاسلام» ، وليس الاسلام مجرد عقيدة تقوم مقام اللاهوت فى الثقافات غير الاسلامية ، انما هو دين ودينا ، حياة وأخرة ، منهج عقيدة ومعيشة ، مجال ايمان وعمل ، أسلوب بمبادئ وسياسة ، ينادى المسلم بالعمل لندياه كما لو عاش أبدا وآخرته كما لو كان موته غدا . (٢١) والعقيدة الاسلامية كما نعلم تشمل وتخطب الكينونة البشرية ككل فهى لاتخاطب العقل وحده أو القلب أو الروح ، ولكنها تخاطب الانسان ككل . (٢٢) وأهم ما تمتاز به العقيدة الاسلامية مقوما للثقافة وللشخصية العربية (*) معا هو شمولها وكمالها ، وبهذا ينظر للشخصية العربية من حيث كون المسلم «عاملا لروحه أو عاملا لجسده وناظرا لندياه أو ناظرا لآخرته . ان شمول العقيدة فى ظواهرها الفريدة وظواهرها الاجتماعية هو الميزة فى العقيدة الاسلامية ، وهو الميزة التى توحى السى الانسان أنه «كل» شامل فيستريح من فصام العقائد التى تشطر السريرة شطرين ثم تعيا بالجمع بين الشطرين على وفاق» (٢٣) .

٢ - ٢ - اللغة : تعد اللغة العربية من أهم المقومات للثقافة وللشخصية العربية فليست العربية «لغة أداء فحسب كبقية اللغات وانما لغة أداء وفكر وتراث معا» (٢٤) لذا فهى رابطة أساسية لابين العرب من حيث اللسان الواحد ، وانما بين المسلمين جميعا من حيث القرآن ، الكتاب الألهى الذى حفظها وسيحفظها أبد الأبدين . واللغة هى أساس القومية كما تنادى النظرية الألمانية فهى التى توجد الاحساس بالانتماء بين أبناء الجماعة الواحدة وتخلق فيهم التجاوب العاطفى والتآلف الروحى(٢٥) ، فمن ناحية هى الواجهة التى

(*) قد يقال ان هناك من العرب من هم من غير المسلمين ، وهذا صحيح ولكننا أشرنا الى أن الشخصية العربية والشخصية المصرية شخصية منوالية ، تتمثل فى أكبر أنماط الشخصية شيوعا وهو النمط الاكبر قدرا من التكرار بين مختلف أنماط الشخصية والمسلمون يمثلون الاكثرية الساحقة فى المجتمع العربى .

تعكس أصل وأصالة أبنائها من وجهة نظر ثقافية وحضارية ، ومن ناحية أخرى تعتبر اللغة أحد العوامل الحيوية التي تحفظ للأمة شخصيتها القومية من منطلق وطني ، ودليلنا على ذلك الأمة التي تبثلى باستعمار ثقافى تتأثر لغتها ، وتتميع شخصيتها ، ويضيع منها الطريق . (٢٦) لهذا كان للغة العربية أثرها الكبير فى الثقافة والشخصية العربية من حيث هى لغة عقيدة وفكر وثقافة وتخطب ، لم تنل منها الأجيال المتعاقبة ، كما حدث للغة اليونانية القديمة واللاتينية ، وانما ازدهرت وامتدت فى قارات ثلاث ، وكان الاسلام سندا هاما أبقى على روعتها وخلودها وحفظها القرآن الذى نزل بلسان عربى مبين (٢٧) .

ومن السهل جدا أن نقدم الشواهد الكثيرة على مظاهر العناية باللغة العربية باعتبارها أساسا للنهضة ، فقد دعا رفاة الطهطاوى الى نشر أمهات كتب التراث ، وعمل هو نفسه على نشر بعضها مثل مقدمة ابن خلدون ومقامات الحريري وخزانة الأدب للبغدادي وتفسير الفخر الرازى ، ودعا عبد الله فكرى سنة ١٨٨٩ الى نشر الكتب فى الأدب والفنون بين أفراد الأمة كلها بالفصيحة ، وصرح بقوله : وأخر الكلام أن اللغة العربية الفصيحة هى سبيل تقدم العرب فى جميع أحوالهم . ودعا الشيخ محمد عبده الى اصلاح أساليب العربية فى مختلف المجالات والى تأليف الجامع لوضع المعاجم ، ودراسة تاريخ تطور اللغة . ونشر فى زمن الخديوى اسماعيل فى حوالى منتصف القرن التاسع عشر ، ألف كتاب من كتب التراث العربى ، كما أكد عبد الله النديم على أهمية دور اللغة العربية فى مواجهة الأخطار وفى نهضة الأمة وذلك بقوله «من سلمت لغته سلم وطنه ونفسه» وقوله «اللغة هى أنت ان كنت لاتدرى من أنت» (٢٨) . ومن هنا فاللغة توجد نوعا من الوحدة فى الشعور والتفكير ، وتربط الأفراد بسلسلة طويلة ومعقدة من الروابط الفكرية والعاطفية ، وتكوين أقوى روابط الأفراد بالمجتمعات ، فليست اللغة أداة نقل الأفكار والمعانى أو أداة حفظ التراث فقط فهى كل هذا وأكثر انها شىء يتعلق بالوجود الروحى للإنسان ، فهى رمز الوحدة الروحية بين الناس (٢٩) أنها أداة نقل الثقافة ، بل هى أهم عناصر الثقافة .

٢ - ٣ التاريخ : اذا كان التاريخ كما يعرفه البعض هو «علم يهتم بدراسة جملة وقائع ماضيه» (٣٠) فان الرؤية الأشمل له تجعل منه نشاطا

انسانيا متميزا ، لأنه يقوم على الالتقاء بين ماهو ذاتى وماهو موضوعى بدرجة معينة من التفسير والادراك «فالمؤرخ لايقص خبر الأحداث فحسب بل هو يفلسفها ، ويتحرى العلل فى وقوعها ، والنزعات التى تسوقها ليفسر فى ضوءها أحداث الحاضر الذى يعيشه ، وليس فى مقدوره أن ينزع نفسه من حاضره فكل ما يعنيه أن يتخذ الماضى وسيلة لفهم وادراك ما يحيط به» (٣١) ومع ذلك فكل من الذاتى والموضوعى فى هذه العملية متحرك ومنظور فى المواقف التاريخية تحركها ارادة الانسان ، و ارادة الانسان يحركها الوعى ، ومن ثم يصبح التاريخ هو الفرق بين الانسان الواعى وغير الواعى . (٣٢) يقول سفيان الثورى : لما استعمل الرواة الكذب استعملنا لهم التاريخ ، أى التحقيق والضبط . (٣٣) ولفظ التاريخ تطلق تارة على الماضى البشرى ذاته ، وأحيانا على الجهد المبذول لمعرفة ذلك الماضى ورواية أخباره وتقصى حوادثه ، أو أنه العلم الذى يعنى بهذا الموضوع (٣٤) . فالتاريخ هو سجل الأمة ، ومحفل أحداثها وأمجادها وشخصياتها وتراثها الحضارى والفكرى ، ومصدر ماضيها السحيق ، وحاضرها المعاصر ، فالتاريخ كما يقول المفكر العربى ساطع الحصرى ، يعد الذاكرة الحية للأمة ووحدة التاريخ تولد تقاربا فى العواطف والنزعات ، كما أنها تؤدى الى تماثل فى نكريات المفاخر السابقة والى تشابه فى أمانى النهوض وآمال المستقبل (٣٥) . ومن المعلوم أن للعرب فى مختلف العصور تاريخا واحدا ارتبطوا فيه بوحدة الآلام والآمال ، وجمعهم فى ظلله خط نضالى واحد نحو مصير مشترك ، وهو على طول هذا التاريخ الواحد لم يفقدوا - رغم قوة الظروف التى مروا بها - الاحساس بقوميتهم العربية . وانطلاقا من هذا المفهوم تعتمد الثقافة العربية فى فهم التاريخ وتفسيره ، على أساس من وحدة الكون وانسجام قوى الطبيعة واتساقها ، وهو أمر مستمد من الاسلام الذى يجمع بين السروح والجسد فى الكينونة الانسانية ، والعبادة والعمل فى نظام الحياة ، والدنيا والآخرة فى نظام الدين ، والسماء والأرض فى نظام الكون (٣٦) .

٢ - ٤ التراث : أن أى شعب اذا تجاهل تراثه فقد جزءا كبيرا من أصالته ، واذا كف عن الابداع توقفت فيه حركة الفكر ، وصار دوران الحياة فيه الى سكون . ولثقافة والشخصية العربية جذورها العميقة المستمرة فى التراث الحى المتفاعل ، الذى مازال يعمل ويؤثر فى الحاضر ، بصورة تختلف قوة وضعفا باختلاف أرجاء الوطن العربى قريبا وبعدا عن هذا التراث .

ومفهوم التراث فى الثقافة العربية لايحمل نكوصا نحو الماضى ، أو استدارة للحياة أو انفلاتا وهروبا من الحاضر ، بل على العكس يحمل احساسا صادقا وعميقا بأنه القاعدة العريضة لفكرنا وشخصيتنا العربية المعاصرة ينبغى الاسترشاد بالجانب الثابت منه ونحن فى مواجهة النقل والاقتباس ، والانفتاح على الثقافة الحديثة والمعاصرة ، لتأخذ منها ما يتلاءم وروح التراث ، لا مايتناقض أو يتعارض مع أصوله ومبادئه . (٢٧) ولقد أشار المستشرق هاملتون جب ، الى ضرورة ارتباط الحاضر بالماضى ، والمعاصرة بالأصالة حين قال «ليس فى وسع العرب أن يتجردوا من ماضيهم الحافل كما تجرد الأتراك ، وسيظل الاسلام أهم صفحة فى هذا السجل الماضى الى درجة لايمكن أن يغفل عنها الساعون الى انشاء مثل عليا . (٣٨) ويقول كافيمير «لن يفصل العرب عن الماضى المجيد فى التاريخ الاسلامى وان استعادة هذا الماضى وتجدد الحديث عنه هو أحد العوامل القوية فى حركة البعث الوطنى والدينى ، وأن حركة بعث الاسلام لايمكن أن تنقطع أو تتوقف لأن الناس فى حاجة اليها فهى أحد مقومات نهضتهم الوطنية . (٣٩)

ثالثا : خصائص الشخصية المصرية :

يبدو أن البعض يتساءل عن السمات أو الخصائص أو الأبعاد Dimensions التى تتكون منها الشخصية المصرية ؟ وهذا سؤال عسير ومحير على الجانب الأكاديمى (٤٠) فابتداء ليس هناك اتفاق على الطبيعة العامة لتلك الشخصية . ففى حين يراها البعض واضحة سهلة سلسلة كأشد ما يكون الرضوح والسهولة ، يراها البعض الآخر متناقضة للغاية الى حد دياليكتيكي تقريبا ومن ثم يتعذر تحديد المفاتيح الأساسية للشخصية المصرية (٤١) ، فالسمات الشخصية فى حكم الاستعداد الذى لا يبرز وينشط الا اذا كانت ظروف ابرازه وتنشيطه محققة . وبما أن أهم الظروف التى تكيف الاستجابات السلوكية هى الظروف الاجتماعية ، وحيث أن الظروف الاجتماعية هى أكثرها تغيرا وتنوعا فلا بد ان من تجنب السرعة والتعميم فى حكمنا على المميزات الخلقية لشخص ما وأن ينظر الى السمة Dimension Trait كأنها أحد المتغيرات Variables التى يكشفها تحليل الشخصية عندما يراعى التحليل جميع شروط السلوك من فسيولوجية وسيكولوجية واجتماعية وهذه هى النظرة العلمية السليمة لدراسة الشخصية (٤٢) .

(دراسات تربوية)

على أنه قد يكون من الطريف كما هو من المفيد أن نحاول حصر أهم الصفات والسمات أو الخصائص والأبعاد التي وردت والحقت أو الصقت بالشخصية المصرية ، فإذا ما التقطنا عينة عشوائية من الدراسات المتناولة للموضوع ولتكن دراسة «الطابع القومى للشخصية المصرية بين الإيجابية والسلبية» (٤٣) والتقطنا منها بنفس الطريقة أكثر تلك الصفات والسمات تكرارا وترديدا فسنخرج بمجموعة مطولة يمكن أن تتضارب وتتناقض ، فإليك مثلا : المرح والصفاء روح الفكاهة والنكتة والسخرية ، الميل الى الحزن الانبساطية التى لاتميل الى الفردية ، البساطة والتعاون ، حب الأسرة والأسلاف ، التدين والنزعة الروحية ، الغيبيات ، القدرية ، التواكلية ، أو الاتكالية ، القناعة ، الطاعة ، الصبر ، السلبية ، كثرة الخضوع والشعور بالتبعية ، اللامبالاة ، المحسوبة والمحابه ، الانمالية ، النفاق وعند المقريزى «الدعة والجن وسرعة الخوف والنميمة والسعى الى السلطان وعند المسعودى « المكر والرياء والخبث والدهاء والخديعة (٤٤) وعلى أى حال فلعل هناك شبه اتفاق على بعض خصائص أساسية (بعضها ايجابى والآخر سلبى) تعد أركاننا للشخصية المصرية هي :

- ١ - أولها (ودائما) التدين .
- ٢ - ثانيها (حتما) المحافظة .
- ٣ - ثالثها (باستمرار) الاعتدال .
- ٤ - رابعها (غالبا) الواقعية .
- ٥ - خامسها (أحيانا) السلبية .

٣ - ١ السمات الإيجابية للشخصية المصرية :

(أ) التدين : أولى هذه الخصائص وهى سمة مصرية أصيلة وقديمة قدم الأديان ، بل سابقة للأديان ، ولعل هذه الصفة هى التى منحت المصرى قوة داخلية ومقاومة خارجية وصلابة غير عادية ضد الكثير من الأخطار والمحن التى تعرض لها عبر التاريخ ، سياسية كانت أم اجتماعية ، خارجية أم داخلية ، من استعمار الغزاه أوقهر الطغاة . (٤٥) فالتدين من أقدم خصائص المصرى القديم ، حيث كانت الحياة الفرعونية بكل طقوسها المركبة تدور الى حد بعيد فيما يبدو حول الحياة الأخرى من موت وبعث وضمير . الخ بل لقد كانت مصر كما نعرف توحيدية قبل التوحيد ، (٤٦) ولقد كانت

هذه النزعة الدينية العميقة والأصيلة هى التى جعلت مصر تقبل الديانات التوحيدية الثلاث وتقبل عليها تباعا ودون انغلاق أو تحجر ، فمصر تلقائيا بيئة طبيعية للمدين ، وبطبيعتها تربة صالحة للتدين ، وامتدادا لهذا كان المصرى الأصيل متدينا يقدس الأديان ويحميها ويؤمن بها ويدافع عنها ، ويبدو من كثرة استخدامه للتعبيرات الدينية فى أحاديثة العابرة مثل : باسم الله ، الحمد لله ، ان شاء الله ، أستغفر الله ، لاحول ولاقوة الا بالله . وهو يعبر عن تدينه بشكل سلوكى حيث يقول «اللى يجمعه ربنا مايقدرش يفرقه انسان» ، و «اللى يحفظه ربنا ماחדش يضيعه» ، «اللى عليك أعمله والباقى على الله» «اللى ما يخاف الله خاف منه» ، «أخر الحياة الموت» «ابن آدم فى التفكير والرب فى التدبير» ، «اللى يستره ربنا مايفضحوش مخلوق» ، «اللى يعطيه خالقه مين يخالقه» ، فالمتدين والنزوع الدينى اذا جاز أن يرد فى دوافعه الى الزراعة وطبيعة الحضارة الزراعية على الأقل جزئيا ، فلعله يكون بدوره دافعا جزئيا مثلها وبجانبها الى الصبر والدأب والجلد والتحمل ، وهى الصفات التى تبدو عريقة القدم والجذور فى التاريخ المصرى ، ويكاد يجمع الكل بلا تردد على التصاقه الشديد بالانسان المصرى عامة والفلاح المصرى خاصة . (٤٧) من الواضح اذن أن سمة التدين ومايتصل بها من عدم التعصب أو الاضطهاد الدينى ، تنم عن الجوانب الايجابية فى الشخصية المصرية .

(ب) المحافظة : ثانى الخصائص المميزة للشخصية المصرية هى المحافظة بل والمحافظة الشديدة ، وتعنى أن المصرى مقيم على القديم والتراث والتقاليد والموروثات ولايقبل على الجديد بسهولة ، وهذا يعنى بدوره أنه تقليدى مقلد ، غير ثورى وغير مجدد وبصيغة نفى النفى - ثورى من أجل المحافظة (٤٨) ومن المحافظة وعدم الثورية يأتى الاستقرار . فالاستقرار نتيجة المحافظة ولكن بالمقابل يعود فيدعمها ومن هنا ينتفى التغيير الى حد بعيد ، وهذه المشكلة التى تبرز فى حياتنا الأدبية والثقافية والاجتماعية باسم القديم والجديد أو الأصالة والمعاصرة (٤٩) وفى رأينا أن الأصالة لاتعنى الإبقاء على القديم بأى ثمن حتى وإن كان على حساب المعاصرة ، بمعنى الاعتزاز بالأصالة بدافع التثبيت بالماضى والتعصب له ، ولكن تعنى أن الفرد لايتد وأن يؤمن بالقيم والمبادئ الثابتة والتى لاتتغير بمرور الزمن ، وأن يستفيد من كل جهد خلاق بذله من سبقوه ، وفى نفس الوقت عليه أن يأخذ بالجديد وأن يمزج بين كل ذلك فى توازن واعتدال حتى تتقدم الحياة بالشكل المطلوب .

(ج) الاعتدال : ثالث الخصائص المميزة للشخصية المصرية هي خاصية الاعتدال ، وهي سمة مرتبطة بالسمة السابقة بالمحافظة المستمرة أو الاستمرارية في المحافظة تؤدي الى الاعتدال الذي هو حقا امتداد مباشر لها ، وهذا ما أدى ، بالشخص المصري الى البعد عن التطرف الشديد يمينا أو يسارا «خير الأمور الوسط (٥٠) ولذلك كان المصري العادى أو المتوسط أميل فى الغالب الى الوداعة والهدوء والدمائة والبشاشة ، والى الشخصية الاجتماعية الودودة ، السلسلة المنطلقة extrovert غير المنغلقة أو المعقدة ، (٥١) ولذا نجد المثل الشعبى يعبر عن ذلك بالآتى «خد لك من كل بلد صاحب ولاتأخذ من كل بلد عدو» ويقول أيضا «اللى يريدك ريده ومن خيرك زيده» ، «لاقبنى ولاتغدينى» ، «القلوب عند بعضها ، من القلب للقلب رسول» ومن أجل ذلك كان المصري أميل الى التعاون منه الى التنافس ، وفى الوقت نفسه أبعد شىء عن العنف والقسوة والدموية ، وتعتبر أمثاله عن ذلك «البركة فى اللمة» ، «ايد على ايد تساعد» ، «ايد على ايد ترمى بعيد» ، «القفة اللى لها ودينين يشيلوها اثنين» ، «أبعد عن الشر وغنى له» .

(د) الواقعية : وهذه هي الخاصية أو السمة الرابعة ، فالانسان المصرى غالبا ما يتسم بالواقعية ، فهو رجل عملى علمته البيئة والتجربة احترام الواقع والالتصاق به ، وعدم الانفصال عنه أو التناقض معه (٥٢) فهو (الافى القليل النادر) لا يهرب من الواقع ، سواء بالتدين المفرط (الدروشة) ، أو بأحلام اليقظة والتمنى المجنح (٥٢) وهو من يطبع بالضرورة أكثر مما هو متمرد بالطبع ، فاذا عجز عن تغيير الواقع فانه فى العادة أو فى النهاية يخضع له ويرضخ للأمر الواقع ، الا أنه حينئذ قد يسخر منه للتعويض والتنفيس ، ومن هنا تأتى شهرة المصرى فى السخرية التعويضية بالتعويض عن الواقع دون التعرض له ، وهذا بدوره هو الذى خلق الشخصية الفهلوية(*) Smart التى تعوض عن عجزها العملى بالتذاكى المفرط Smarting

(*) نمط السلوك الفهلوى قد يكون نتيجة لتضافر الابعاد السياسية والاقتصادية والاجتماعية التى جعلت منه السلوك الناجح واللازم لمواجهة ظروف الحياة فى مصر خلال تاريخ طويل . والفهلوى يتميز بسرعة التكيف والمرونة وهو الذى يستطيع أن يخاطب « الجن الاحمر » ويعايش فى نفس الوقت ملائكة السماء ويساير ويجامل .
- انظر حامد عمار : فى بناء البشر . مرجع سابق ص ١٢٤ .

واصطناع اللامبالاة أو ادعاء الحلم والتخفى وراء العقل والتعقل ، وقد عبر المثل الشعبى عن ذلك «اكتم سرىك واشتكى لربك» ، «الحيطان لها ودان» .

٢ - ٣ السمات السلبية فى الشخصية المصرية :

المصرى - العادى - والمتوسط - فى الأعم والأغلب يتجنب الصدام ويتحاشاه ، لاسيما فى المواقف العدائية ، وبالتالي يؤثر السلامة على المواجهة والسلام على الصراع ، ومن هنا جاء رد فعله السلبى الساكت أزاء القهر الحاكم أو الطغيان الحكومى . ومن الأمثال المعبرة عن هذه السمات السلبية «حكم القوى على الضعيف» ، «الميه ماتجريش فى العالى» «العين ماتعلاش على الحاجب» ، «الخصوع عند الحاجة رجولية» ، «اللى يجوز أمى أقوله يا عمى» ، «اللى يجوز ستى أقوله ياسيدى» ، «اللى يطاطى لها تفوت» .
وهناك بعض المظاهر التى تعبر عن الجوانب السلبية التى ارتبطت بالشخصية المصرية :

نذكر منها مايلى :

(أ) الازدواجية فى الشخصية المصرية :

والسؤال الذى يطرح نفسه الآن هو : ماذا يقصد بالازدواجية هنا ؟ فقد يطلق على مفهوم الازدواجية «مفهوم الثنائية» (٥٤) ولانقصد هذا المعنى ، كما لانقصد بالازدواجية أيضا ظاهرة الانفصام فى الشخصية التى تناولها علم النفس المرضى بالتحليل ولكن مانقصده بالازدواجية هنا هو «المعنى الفكرى الذى يعنى على وجه العموم التناقض بين مايقال وبين مايمارس ، أو بمعنى آخر وجود الشعور فى أحد المستويات والسلوك الفعلى على مستوى آخر (٥٥) . من هنا تعتبر هذه الازدواجية من المعوقات الثقافية التى تقف فى سبيل النهوض بمجتمعنا المصرى المعاصر ومن الأمثلة على ذلك ماتتضمنه الأمثلة الشعبية المصرية التالية من قيم متناقضة مثل :

القرش الأبيض ينفع فى اليوم الأسود ، اصرف مافى الجيب يأتيك مافى الغيب . كلنا ولاد تسعة . الناس مقامات . الرزق يحب الخفية ، والمبدر رزقه أكثر ، والأرزاق على الخلاق . الخ . وفى ضوء ذلك اذا كانت أبعاد الشخصية هى : الشعور والتفكير والقول والعمل ، تكون الازدواجية أولا بين

الشعور والتفكير ، وثانيا : بين : التفكير والقول ، وثالثا بين القيم والسلوك (٥٦) وسنحاول فيما يلي أن نتناول تلك الأبعاد بشيء من الأيجاز:

— **الشعور والتفكير** : كثيرا ما نفكر ويكون تفكيرنا تعبيراً عن شيء غير وأقوى وعلى هذا النحو ننسج بعباراتنا عالما من التمني والرجاء ونسقط من حسابنا عالم الواقع والفعل ، وقد عبر المثل الشعبي التلقائي عن وعينا بهذه المشكلة بقوله «كلمة ياريت ماعمرت ولابيت» أو «لو كان الحب بالخاطر كنت حبيت بنت السلطان» أى أن حسنا الشعبى كان على وعى بعالم (لو) بقوله «زرعت شجرة لو كان ، وسقيتها بمية ياريت ، طرحت مايجيش منه» . فقد الكلام اذن وظيفته فى الأخبار عن واقع وأصبحت وظيفة الخبر اعطاء السامعين نوعا من الراحة والسكينة دون أن يحل أى شيء من المشاكل الواقعية وأصبح الفشار شخصية شعبية تمثل قمة الانشاء ولكن الحس الشعبى على وعى بهذا ويعلم البعد بين الواقع والرجاء «قالوا ماتزغروش الا لما تظمنوا» وبالتالي يستطيع أن يفرق بين الانشاء والاخبار (٥٧) .

— **القول والاعتقاد** : والمظهر الثانى من مظاهر الازدواجية هو الفصل

بين القول والاعتقاد ، فنحن نقول مالا نعتقد ونعتقد مالا نقول ، حتى أصبحت النصيحة الشائعة أن تردد ما يعتقد الآخرون «فى البحر ملوخية» . نحن نرى ولانحدث «أكتم سرى تملك. أمرى» ، ونسمع ولانتكلم «ياقلب ياكتمت اسمع الكلام وأسكت» . نتهرب من الشهادة «ياعيني ان شفتى مارأيتى وان شهدوكى قولى كنت فى بيتى» . ولانود سماع شيء حتى لانقول شيئا «ودن من طين وودن من عجين» . لذلك صعب الحديث المباشر لأن على المتحدث أن يخبىء سر اعتقاده وأن يعبر عما يعتقد الآخرون واستحال التصديق المباشر ، وأصبح الحديث من أشق الأمور على النفس (٥٨) ، ولذلك صعب الحديث المباشر لأن المتحدث قد يعنى بنعم «لا» وقد يعنى «بلا» نعم حتى عرفنا بالتأويل ، لذلك أصبح الفرد فى عزلة فكرية تجعله يعيش حياتين : صادقا مع نفسه ، وممثلا مع الآخرين ، وأصبح مخيرا بين العزلة والنفاق (٥٩) . وهذه السمة من سمات الشخصية ترجع الى تاريخ مصر الطويل حتى قيام ثورة يوليو ، وهو التاريخ الذى لم يعرف من ألوان الحكم (من فرعون حتى الملك فاروق) الا ماقام على بطش السلطان وعلى الحكم لمصلحة فرد أو جماعة متسلطة ، مما اضطر الشعب الى التعبير عن نفسه بهذا الاسلوب غير المباشر

واضطربه لأن يقول مالا يعتقد ويعتقد ما لايقول ، ويفكر فى شىء ويعبر عن شىء آخر ، ويعبر عن شىء ويفكر فى شىء آخر (٦٠) ، وأصبح المثـل (خليفا نعيش) هو النعمة السائدة بالاضافة الى بعض الأمثال الأخرى التى تعبر عن هذا المعنى منها : «لسانك حصانك ان صنته صانك وان خنته خانك» و «ماتوديش نفسك فى داهية» ٠٠٠ الخ ٠

ـ القيم والسلوك : يعتبر التناقض بين الأقوال والأفعال سمة سلبية سائدة داخل المجتمع سواء فى الأسرة أو المدرسة أو غيرها ، فالفعل فى ناحية والقول فى ناحية أخرى : « فلا يثير منا دهشة أن تنفرج الزاوية بين المدرسة بقيمها والبيت بفعله ، وأن تكون هذه الزاوية أشد انفرجا بين المسجد والسوق » ، وتبدو هذه الازدواجية فى الفصل بين القول والعمل عندما نصرح بشىء ولانعمله ، ونعمل شىء ولانصرح به «يحلف لى أصدقه أشوف أموره أستعجب» والسبب فى ذلك هو غياب الواقع كميدان للنشاط والسلوك أو أن شئنا قلنا هروب من الواقع الذى لانقوى على مواجهته أو الالتزام به أو تغييره ، (٦١) وقد أشار القرآن الكريم لهذا الانفصام بقوله تعالى يا أيها الذين آمنوا لم تقولون مالا تفعلون ٠ كبر مقتا عند الله أن تقولوا مالا تفعلون» (٦٢) ووجدنا فى المثل الشعبى «خذ من كلام الشيخ ولاتخودش من أعماله» تعبيراً أيضاً عن الازدواجية فى الفصل بين القول والعمل ٠

وهذا مايمكن أن نسميه الانفصام بين الداخـل والخارج ، فازدواجية الإنشاء والأخبار هى فى الحقيقة انفصام بين الداخـل والخارج ، فالإنشاء يعبر عن باطل الذات والأخبار يعبر عن الواقع الخارجى ، وازدواجية القول والاعتقاد هى أيضاً انفصام بين الداخـل والخارج (٦٣) فالاعتقاد شعور داخلى والقول تعبيره الخارجى ، فالقول يحتوى على الأساس النظرى للسلوك ، أى أنه باطن السلوك وماوراءه ، والعمل هو المعبر عن القول والمحقق له أى ظاهر السلوك وخارجه ٠ (٦٤) وكما نشأت شخصية «الفشار» أو الرغاي نشأت أيضاً شخصية «المهياص» فهو «زى الحماة فاضية ومشبوكة» كما نشأت شخصية «البكاش» الذى بيدى أكثر مما يستطيع فهو «كثير النط قليل الصيد» (٦٥) ٠ ومن هنا نشأ حب التظاهر واعطاء المظهر الأولوية على الحقيقة «ياشمايف الجدع وتزويقه ياترى هو فطر ولا على ريقه» ٠ وأصبحت المظهرية هى الرصيد الوحيد للسلوك ٠ (٦٦) «زى الطاوس يتعاجب بريشه»

ويكون السلوك منشئه «زى الخيل الكدابة» ويظهر هذا الانقسام أيضا على مستوى الجماعة ، فهناك حديث للنفس لا أحدث به الآخرين ، وحديث للآخرين والأصدقاء ومجتمعى الضيق لا أحدث به الناس على الملأ ، وتستمر ههذه الحلقات فى الاتساع حتى نصل الى الاعلام ، فهناك حديث للداخل وحديث للخارج ، كما يحدث فى دول العالم النامى عندما تمنع بعض الأخبار عن الداخل وهى معروفة فى الخارج ، لذلك تسرى الشائعات التى قد تصبح فى بعض الأحيان المصدر الوحيد للأخبار ، ويصبح الترويج لها أمرا ميسورا (٦٧) .

ومن مظاهر التناقض الفكرى أيضا ما يسمع ويشاهد ويقرأ من خلاف فكرى بين جماعات مختلفة تخرج بخلافاتها من اطار الحوار بالحجة والمجادلة بالحسنى . الى أجواء الخصومة والاتهام والعصبية وضيق الأفق ، التكفير أحيانا ، وينسى هؤلاء جميعا ما كان عليه الاسلام من حوار ومجادلة تتسع لها الصدور ويحفظ فيها الللاحق للسابق قدره ومكانته ، وماكان من التزام بأداب الحوار وأصول المناقشة وسعة الأفق ، والبعد عن الاتهام والتجريح فى سبيل الوصول الى هدف واحد وهو الحقيقة .

وباختصار نستطيع أن نقول أن مايقال نظريا لايمارس فى الكثير من الأحيان عمليا مما أدى الى ازدواجية الشخصية واغترابها ، حيث تعيش الشخصية فى ظل مواقف اجتماعية تسود فيها حالة من حالات اللامعيارية (٦٨) Anomie ، ولعل هذا الصراع من وجهة نظر الباحثين يرجع الى الاتجاه غير العلمى السائد فى حياتنا حتى بتنا نرى (بهلوانات) مثقفة يكون أحدهم فى يوم مسرفا فى الحديث عن العلم ، وفى يوم آخر انسانا غيبيا يتعامل مع التفكير الخرافى الى حد ايمانه بالشعوذة والسحر وتعلقه بالمشعوذين ومحضرى الأرواح ومن يشاكلهم أو يقاربهم . كما يرجع ذلك أيضا الى معوقات التنشئة الاجتماعية ، فهناك الكثير من المشكلات السائدة فى المجتمع والتى تؤثر بشكل واضح فى عملية التنشئة الاجتماعية السليمة .

(ب) تناقض القيم والاتجاهات فى المجتمع :

المعروف أن الفرد يتعلم الكثير من القيم المتصلة بالحياة والموجهة للسلوك بدءا من البيت حتى الجامعة ، من خلال عملية التربية التى تؤدى الى اكتساب الفرد لقيمه ومعاييره (٦٩) ولكن فى نفس الوقت يلاحظ الفرد

من خلال ممارساته وعلاقاته سواء داخل الأسرة أو خارجها ومن خلال المؤسسات التربوية الأخرى ، مع الأفراد والجماعات التي يتعامل معها ، أن هناك تناقضا بين مايتعلمه وبين الممارسات الحقيقية فى المجتمع ، وهذا يؤدي بدوره الى زعزعة الثقة فى النظام الأسرى والاجتماعى ككل . فالفرد مثلا يتلقى موروثا ضخما من التعاليم والمبادئ الخلقية والروحية والاجتماعية. ثم يجد ماينافى ذلك فى البيت أولا ثم فى المدرسة والمجتمع ذاته ثانيا ، ويقول «شارلى سكر» فى هذا الصدد « ان الطفل اذا انتقل من بيئته الأولى الأصيلة الى بيئة جديدة ، فان البيئة الجديدة لايمكن أن تحدث أثرا ظاهرا أو تغييرا مفاجئا الا اذا كان الاختلاف بين البيئتين كبيرا وكانت التفرقة فى سن مبكرة على أن تنقطع صلته ببيئته الأولى ، ويبقى مدة طويلة فى البيئة الجديدة أثناء النمو والنضوج» (٧٠) . وترجع أهمية الطور الأول من أطوار التنشئة الاجتماعية والذي يتم من خلال الأسرة ، فى أن أكثر الأمراض الخلقية انتشارا مثل : الأنانية ، والفوضى ، وفقدان الثقة فى النفس ، وعدم الشهور بالمسئولية والرياء ، والنفاق ، انما تنتشر جرثومتها الأولى فى البيت ومن خلاله ، وعسير على المدرسة والمجتمع استئصال هذه الجرثومة بعد أن تتمكن وتزمن ، والذي يحدث عادة هو أن هذه العناصر المريضة تحمل الداء حينما ذهب وأينما حلت ، واذا صدمت بعناصر أخرى سليمة تصارعتا ، وفى معظم الأحيان لسوء الحظ يتغلب المريض على السليم لا العكس (٧١) . فمن أكبر أسباب الحيرة التي يعانيتها الشباب اليوم هو التناقض فى المجتمع الذي يعيشون فيه ، تناقض بين ماورثوه وبين مايمارس فى الواقع ، بين مايلقنونه تلقينا من مبادئ وقيم أخلاقية ، وبين ماتطلبه الحياة الاجتماعية من تلون ونفاق وخبث ودهاء أحيانا . ومما يؤسف له أن هذا التناقض يعم الكثير من مجالات الحياة بصورة ملفتة للنظر ، ومثيرة للمشاعر والأحاسيس برغم ماتغلف به من مظاهر اجتماعية براقية وممارسات شعبية ورسمية . ويمكننا القول بأن هناك أنواعا مختلفة أخرى للتناقضات السائدة فى المجتمع والتي تؤثر بشكل مباشر أو غير مباشر فى عملية التنشئة الاجتماعية .

(ج) تشويه الزعماء والقيادات : -

فى تاريخ المجتمعات قيادات وزعامات سياسية وفكرية ، قدمت لمجتمعاتها من عطائها وانجازاتها لصالح الفرد والمجتمع ، وقد ساعدت المناهج

الدراسية - بما تضمنته مقرراتها عن تاريخ حياة وسير وانجازات وعطاءات هذه الزعامات - على ابراز دورها فى تقدم ورقى مجتمعاتها مما حفر لها فى قلوب ووجدان الأبناء مكان الصدارة والقوة ، فصارت سيرتهم حديثا لاينقطع وأغنية تتردد ، وموضوعا لمسرحيات وتمثليات يلعب الأبناء بطولتها . ولكن مع مرور الزمن وتغيير المواقع ، يحدث التناقض الذى يأتى مبعثه من نبش القبور ، وتشويه الزعامات والقيادات والمفكرين ، الذين كانوا بالأمس (أنبياء ورسلا) أصبحوا اليوم (مشركين وشياطين ومجرمين) فى حـق المجتمع ، وتتبارى الصحف والمجلات فى ذكر هذه المثالب ، وتطبع الكتب التى تنال من هذه القيادات فتبلبل بذلك عقول الأبناء ، الأمر الذى يقابله الشباب بالسلبية والتعجب حيث انقلبت أمامه الموازين ، فأصبح الزيف حقيقة ، والباطل حقا ، والجبان بطلا والخائن أمينا والبخيل كريما . ولقد ترتب على هذه التناقضات وغيرها نتائج سلبية مؤلمة منها تمزيق الولاء أو تعدده أو ضعفه ، بل وفقده أحيانا ، وكل ذلك يمثل فى النهاية أحد هموم هذا الجيل الباحث عن الحق المتطلع الى حياة فكرية خالية من التناقضات - فهذه التناقضات تؤدى الى تشتيت الجهود ، وبعثرة الطاقات ، وتمزيق العقول والنفوس التى تجعل من الرفض أسلوبا ووسيلة .

(د) ضعف الاحساس بالمسئولية :

ان المسئولية كقيمة انسانية هى التى ترتفع بالانسان من عالم الغرائز والدوافع الدنيوية الى عالم المثاليات ، وهى التى ترتفع بالمواقع الانسانية لمستوى الانسانية وهى التى تجعل الانسان ملتزما بكلمته ، موفيا لعهوده ومواثيقه ، وهى التى تعلم بناء العلاقات الفردية والاجتماعية على أساس من الأخلاق السامية والمثل النبيلة ، فالمسئولية ترتبط ارتباطا وظيفيا بالشخصية ولذلك لايطبقها إلا الانسان البالغ العاقل الواعى بتكاليفها ، بحيث يتمثلها أمام ناظره فى لحظة العمل (٧٢) . والانسان مسئول مسئولية مزدوجة : مسئول فى الحياة الدنيا عن أعماله ومسئول فى الآخرة المسئولية العظمى أمام خالقه حيث الجزاء الحق . يقول الله تعالى «يوم تجد كل نفس ما عملت من خير محضرا وما عملت من سوء تود لو أن بينها وبينه أمدا بعيدا » (٧٢) ، «وكل انسان الزمناه طائره فى عنقه ونخرج له يوم القيامة كتابا يلقاه منشورا اقرأ كتابك كفى بنفسك اليوم عليك حسيبا» (٧٤) وتنشئة الفرد على المسئولية

من أولى واجبات الأسرة والمدرسة والمجتمع ككل ، لذلك كان لزاما على هذه المؤسسات التربوية أن تقوم بتنشئة الأبناء على التحلى بالصبر والمجاهدة حتى يكونوا مستعدين لمواجهة الظروف المستقبلية والأخطار المتوقعة والمشكلات الناجمة عن حركة الحياة الحاضرة والمستقبلية . لذلك فان احساس الشباب بمسئوليته فى المجتمع يستمد من تربيته ومن الفرص التى تتاح له والمسئوليات التى تناط به حتى يحس أن للحياة طعما وللمعاناة فى سبيل الواجب متعة . والمدرسة على وجه الخصوص يفترض أنها المؤسسة التربوية المتخصصة فى تكوين الناشئة وتنمية جوانب شخصياتهم الخلقية والاجتماعية والروحية . فمع تعدد المؤسسات المشاركة فى ذلك فان المجتمع قد جعل من المدرسة السلطة التربوية الأولى وأناط بها مهمة تنمية الاحساس بالمسئولية على نطاق الفرد ثم الجماعة . ولعل المشكلة التى تواجه المؤسسات التربوية الآن ترجع الى أن المدرسة فى مجتمعاتنا اتجهت تدريجيا الى الحياد الأخلاقى الاجتماعى تمشيا مع الضغوط التى أثرت فى الفكر التربوى العربى الحديث من الفكر التربوى الغربى الذى نجح فى جعل المدرسة مؤسسة محايدة أخلاقيا واجتماعيا - تبعا لحيادها الدينى ، وكان من نتائج هذا الحياد الأخلاقى والاجتماعى والدينى فى مدارسنا أن تناقص كل اهتمام بهذه الجوانب الثلاثة بالإضافة الى ذلك فان التغير الاجتماعى والاقتصادى فى حياة الفرد والجماعة لم يكن على مستوى ضخامة التغير وسرعته فى جانبه المعنوى والمعرفى والسلوكى بما يحقق مستوى أعلى فى الخلق والفكر والكفاءة . لذلك فان التغييرات التى حدثت فى المجتمع كانت لها نتائج سلبية تمثلت فى ضعف الاحساس بالمسئولية لدى الأفراد ، ووهن الارتباط بالجماعة والابتعاد عن الأعمال الذهنية والجسمية الشاقة باعتبارهما قيمتين فى بناء الحياة ونماؤها .

(هـ) افتقاد القدوة الحسنة :

يشعر الأبناء من خلال التناقضات السائدة فى المجتمع أنهم يفتقدون القدوة الحسنة فى بعض المواقع ، يفتقدونها فى الأسرة منذ نعومة أظافرهم من خلال التناقضات التى يلمسونها من تصرفات وسلوك الوالدين والأخوة ، سواء مع بعضهم البعض أو مع جيرانهم وأصدقائهم وأقربائهم ، فاذا كانت القدوة من الأبوين فى مرحلة تنامى الادراك عند الطفل سيئة جاء المدود

سيئاً • يقول الأستاذ محمد قطب «مرة واحدة يجد أمه تكذب على أبيه ، أو أباه يكذب على أمه أو أحدهم يكذب على الجيران ٠٠٠ مرة واحدة كفيلا بأن تدمر قيمة (الصدق) فى نفسه ولو أخذنا كل يوم وكل ساعة يرددان على سمعه النصائح والمواعظ والتوصيات بالصدق ، مرة واحدة يجد أمه أو أباه يغش أحدهما الآخر أو يغشان الناس فى قول أو فعل ٠٠ مرة واحدة كفيلا بأن تدمر قيمه «الاستقامة فى نفسه» ، وكذلك الأمر بالنسبة للسرقه وغير ذلك من السلوكيات المنحرفة ، اننا نقدمها الى أطفالنا دون وعى منا ، وعندما تحدث عندهم نتضايق من ذلك ، فاذا غش طفلنا فى الامتحانات أو اذا كذب علينا فى أى تصرف غير سوى فان ذلك يؤلنا ، وننسى أننا بما نقدمه أمامه من تصرفات غير سوية تترك انطباعها فى نفسه ، ويكون مردودها هذا الغش وهذا الكذب وغير ذلك من التصرفات غير الحميدة التى نستهجنها منه • أن الطفل يكون فى مأمن من كل ما يحدث حوله من الآخرين من سلوكيات معوجة، ويكون فى حصانة اذا وجد القدوة الحسنة عند والديه (٧٥) • كما يفتقد أطفالنا القدوة أيضا فى المدرسة ، يفتقدونها عند بعض الاساتذة بل وادارة المدرسة نفسها أحيانا ، يفتقدونها فى التناقض بين ما يدرس نظريا والواقع الذى يحيونه عمليا ، بين ما يبينه من سلوك ايجابى وتهدمه المدرسة من خلال سلوك سلبى أو العكس ، ومن هنا ينشأ التناقض بين البيت والمدرسة ، هذا التناقض الذى يجعل الطلاب فى حيرة ، ويجعل من التساؤلات العديدة التى لا يجدون اجابة مقنعة لها مصدر قلق وتوتر ، الأمر الذى يؤدى الى فقد لائهم وانتمائهم نتيجة ل احساسهم بافتقاد القدوة الصالحة • ان افتقاد القدوة أمام الطلاب أدى الى اهتزاز ثقتهم فى كل شىء لدرجة أنهم عمموا الأحكام حتى على المخلصين الصادقين منهم نتيجة لأن البعض ممن يوثق بهم ان أرادوا الحلال حللوا ، وان أرادوا الحرمة حرموا ، وان كان الحاكم اشتراكيا باركوا الاشتراكية ووصلوا نسبها بالاسلام ، واذا كان رأسماليا أيدوا الرأسمالية باسم الاسلام • ويرى الباحثان أن القدوة الحسنة مسئولية وسائط التنشئة جميعها ، وهذا يتطلب التنسيق بينهما فيما يقدم للطلاب ، حتى تسهم عملية التنشئة الاجتماعية فى التشكيل الصحيح للشخصية القومية المصرية •



من الواضح بعد هذا العرض أن يراه البعض إيجابيات ومحاسن -
قد يعده البعض الآخر سلبيات ومثالب ، ومايعتبره البعض نقاط قوة وبناء
للشخصية المصرية ، قد يعتبره البعض الآخر نقاط ضعف وهوان للشخصية
القومية ، ولذلك تجد عمليات التزييف التى تنصب أساسا على المقوم الثقافى
للشخصية القومية المصرية المجال واسعا لاختراق البناء النفسى للانسان
المصرى وذلك من خلال المؤثرات البيئية ، وتغليب المصالح الذاتية ، واختلاف
أنماط التنشئة الاجتماعية . لكن لعل أخطرهما جميعا مشكلة المصالح الذاتية ،
فنجد أن أشد المنتقدين لنقاط الضعف والسلبيات فى الشخصية المصرية هم
عادة فى الغالب من المصريين الوطنيين المتميزين بطموحهم واخلاصهم وحبهم
لموطنهم وخوفهم عليه وأشدهم رغبة فى تقدمه ورقية (٧٦) هذا من ناحية ،
ومن الناحية الأخرى نجد على رأس الراضين عن تلك السلبيات والعيوب ،
والساكتين عليها والمجدين لها أولئك المنتفعين ، أعداء الشعب وعبيد السلطة
فى كل فترة من فترات تاريخ مصر . تلك فى عجالة سريعة الخصائص
الرئيسية التى تميز الشخصية المصرية فى أغلب الآراء . والسؤال المطروح
الآن : ما الذى يجب أن تقوم به التربية - والمدرسة بصفة خاصة - لتحقيق
وحدة الشخصية القومية المصرية ؟ .

رابعا : دور التربية فى إعادة بناء الشخصية القومية المصرية :

ولكن ما معنى أن توجد وحدة للشخصية القومية ؟ بل مامعنى أن توجد
بين جماعة من الجماعات وحدة ؟ الاجابة عن ذلك أن بعض الحاقدين
والمستهترين وأصحاب النوايا السيئة ، بل وذوى النوايا الحسنة أحيانا
يعمدون الى التشكيك فى الهوية القومية للشخصية المصرية وبوحدتها متكئين
فى ذلك الى حوادث أو ظواهر متقطعة من تاريخ مصر القديم أو الحديث (٧٧) .
ومن هنا فلكى تقوم وحدة اجتماعية نفسية بين جماعة من الجماعات وحدة
الفكر والعقل والضمير والوجدان وحدة لاتقوم على الضغط والاكراه ولكن
على دافع وشعور داخلى أصيل ، لايد من توافر عوامل معينة لذلك (٧٨) .
والدراسة الحالية تضع برنامجا مقترحا يمكن أن تسهم التربية من خلاله فى
إعادة بناء الشخصية القومية المصرية ويتكون هذا البرنامج من أربعة
خطوط عريضة هى : -

٤ - ١ تحديد اطار ثقافى للمجتمع المصرى : يتحركون فيه ويعملون

على أساسه ، ذلك لأن الثقافة المشتركة أمر على جانب كبير من الأهمية فى

خلق هذه الوحدة ، فالمثاقفة المشتركة تطبع الشخصية الانسانية بنمط عام يشترك فيه الفرد مع غيره من الأفراد ، ولكن وجود هذا النمط العام للشخصية لاينفى أن يكون للفرد نمطه الخاص به فى حدود النمط العام (٧٩) والثقافة هامة بالنسبة للعملية التربوية من منظور أن التربية عملية تطبيع اجتماعى اذ من المعروف أن هذه العملية الهامة تقوم على عاملين أساسيين هما : الوليد البشرى مع عجزه وجهله الاجتماعيين من ناحية ، والثقافة التى تسود الحياة الاجتماعية للمجتمع الذى يولد فيه الطفل الانسانى من ناحية أخرى ، هذا الوليد البشرى العاجز من الضرورى أن ينمو ليصبح فردا يقوم بدوره الفعال كعضو فى جماعته ، وهو يحقق هذا الهدف باكتساب ثقافة الجماعة التى يعيش فيها اكتسابا تدريجيا ، ويكتسب أيضا طرق السلوك والتفكير فيها (٨٠) فعملية التطبيع الاجتماعى مكملة لعملية التكوين الفردى . ويقول ماكيفر «أن عملية التطبيع الاجتماعى هى العملية التى يستطيع بها الكائن الانسانى أن يعمق جنوره ويزيد امتداده فى المجتمع وأن يجد انجازاً لمحياته عن طريق زيادة وتنمية علاقاته بالآخرين (٨١) ، ومن ثم لايمكن للمثاقفة أن تشكل الشخصية وتصوغها وتتبلور فيها الا عن طريق عملية الصياغة الاجتماعية أو التنشئة الاجتماعية Socialization ، وهى عملية ادماج الطفل فى الاطار الثقافى العام عن طريق ادخال التراث الثقافى Internalization فى تكوينه وتوريثه اياه توريثاً متعمدا بتعليمه نماذج السلوك المختلفة فى المجتمع الذى ينتسب اليه (٨٢) ، وغرس المعتقدات الشائعة فى نفسه ، فينشأ منذ طفولته فى جو ملىء بهذه الأفكار والمعتقدات والأساليب ، فلا يستطيع التخلص منها لأنه لايعرف غيرها ولأنه يكون قد شب عليها ، وتكون بدورها قد تغلغلت فى نفسه وأصبحت طبيعة ثانية له ، أى أصبحت من مكونات شخصيته .

٤ - ٢ تحديد اطار قيمي للمجتمع المصرى : بمعنى أن تكون هناك قيم عامة أساسية واحدة فيما يختص بالقيم العليا كالحق والخير والجمال وهذا الاطار القيمي هو المقياس أو المعيار الذى نقيس به الموقف أو السلوك . واذا تجاوزنا المفهوم الفلسفى المثالى الى المفهوم الاجتماعى فسنجد أننا فى أحكامنا التقويمية على الأشياء مقيدون بمعايير المجتمع أو الجماعة بأحكامها التقويمية . ومن هنا قيل أن القيم معيارية فالقيمة ماهى الا الاعتقاد بأن شيئاً ما ذو قدرة على اشباع رغبة انسانية . فالقيم انن أحكام تقويمية

ترتكز على الاعتقاد ومن شأن هذا الاعتقاد - تحت تأثير القيم كطاقة محركة وقوة دافعة أن يتحول الى «عمل» ومن ثم الى عادات متأصلة فى السلوك البشرى الجمعى . وهكذا تتجلى الصلة الوثيقة بين القيم والعادات الاجتماعية (٨٢) . باعتبار أن الأخيرة (أى العادات) هى الشكل المادى للسلوك الاجتماعى . أما القيم فهى المضمون المعنوى لهذا السلوك . ومن ثم فالقيم والعادات الاجتماعية مظهران لشىء واحد هو السلوك الجمعى المتكرر الذى ترتضيه الجماعة لنفسها وتلتزم به بناء على أحكامها التقويمية . معنى هذا أن القيم تفصح عن المعانى المتضمنة فى السلوك وأنها ليست الا أحكاما اعتقادية تتبلور فيها أفكار الناس بكل ما يندرج تحت هذه الأفكار من معتقدات وآمال وأهداف وأنها روح الجماعة حقا وهى «اللب والجوهر والقوة الديناميكية المحركة التى تكمن وراء العادات الاجتماعية لتشكلها وتوجهها وتحركها ، وهى لب الثقافة التى تحكم حياتنا وممارساتنا وأنماط سلوكنا وعاداتنا وتقاليدنا وطرائق حياتنا ، ولهذا قيل أن تحديد قيم أى مجتمع هو المفتاح لفهم ثقافة هذا المجتمع ومعرفتها» (٨٤) .

يبقى أن نشير الى أن العادات ، ذلك المظهر المادى للسلوك - اذا قدمت وتأصلت ورسخت فى الثقافة ، ودامت طويلا ، أو باتت ميراثا تتوارثه الأجيال (الخلف عن السلف) حقا طويلة ممتدة فانها حينئذ تصبح تقاليد» ولاثقافة بغير تقاليد ، تحاكي سلوك القدامى وتورث عنهم مؤكدة تواصل الأجيال وتقوم بينهم بوظيفة ارشادية هادية الى الحياة السليمة . ولاغرو أن توصف التقاليد بأنها (روح الأمة) . وهكذا ننتهى الى أنه بدون القيم - بما تحمله من عادات وتقاليد اجتماعية - يعيش الناس فى عالم متقلب الأوضاع يخفى منه النظام فى داخل الجماعة وفى حياة الفرد ، وقد لانبالغ اذا استنتجنا من ذلك أنه بدون القيم لايمكن أن تتكامل شخصية أو جماعة أو تنظيم (٨٥) .

٤ - ٣ التشكيل العلمى للعقلية المصرية : لأن اتباع الطريقة العلمية فى التفكير هو الوسيلة الأساسية لتطوير المجتمع ، لأنه اذا كان العصر الذى نعيشه هو عصر القدرة العلمية والتفوق التكنولوجى فان أجيال أمتنسا لابد وأن تمتلك القدرة ، وأن تبدع فى استخدامها لتحقيق أهدافها ، ولابىد وأن يربى هذا الجيل بشكل يجعل عملية التفكير العلمى ، والأداء . العلمى

هو السلوك المعتاد للانسان المصرى ، وهذا الأمر يجب أن يكون واضحا فى العملية التعليمية المصرية ، وقبلها فى التربية المصرية ، مع التأكيد على أن التربية ذاتها قد أصبحت علما بجانب كونها فقهيا ، ومع ذلك «فهى ليست علما بحثا تتحدد فيه النتائج باستخدام مناهج صارمة للبحث ، لكنها تسترعب الاتجاه العلمى وتتخذ منه أساسا فى ضبط عناصرها وتحليلها والنظر الى عملياتها (٨٦) .

والتقدم العلمى لايعنى امتلاك أحدث الآلات ، وأعلى المؤهلات ، بل أن تكون لدينا القدرة على التحليل الموضوعى والمعالجة المنهجية ، والحل الفعال لكافة مشكلات الحياة ، ولأن تتحقق الدولة العصرية أو دولة العمام التى نسعى اليها مالم يتحول العلم فى المجتمع الى ثقافة ، ولاشك أن التعليم هو أهم الأدوات المعروفة لنشر العلم بين الناس ولتحويله الى ثقافة سائدة فى المجتمع (٨٧) .

٤ - ٤ تكوين اتجاهات نفسية مشتركة : بمعنى أن توجد بين أفراد المجتمع وحدة سيكولوجية واحساسا واحدا نحو قضايا معينة وهذه الوحدة هى مدخل من مداخل الانتماء للمجتمع . ويتحقق انتماء الفرد للجماعة الى درجة كبيرة بوجود عوامل ثلاثة هى : -

- ١ - اذا كانت الثقافة التى ينتمى اليها الفرد تحقق له حاجاته .
- ٢ - أن يكون لدى الفرد استعداد للمقيام بدوره كعضو فى الجماعة .
- ٣ - أن يثق الفرد أن فهمه للمعايير الاجتماعية يشترك فيه مع الآخرين .

والتربية كوسيلة لاكساب الفرد الانسانى المعايير الاجتماعية ، والقيم ، والأطر المرجعية المشتركة بينه وبين الأفراد الآخرين فى المجتمع ، انما تعمل على أن يزداد انتماء الفرد لجماعته . ويتأثر قيام التربية بمسئولياتها على هذا النحو بما تنتجه الثقافة لازالة المتناقضات ومن اتاحة الفرص لنمو الشخصية السوية ومن تهيئة الظروف بشكل يسمح للبيئة الاجتماعية بالاسهام فى نمو الفرد نموا متكاملًا .

وإذا كانت هذه هى عوامل الوحدة ومقوماتها الأساسية ، فما هو مفهوم

التربية ومامدى العلاقة بينهما ؟ . اذا اتفقنا أن التربية هى عملية تكوين شخصيات انسانية متكاملة متميزة بتميز المجتمعات، شخصيات تؤمن بالحياة، وتعمل على رفع مستواها ، وفى خلق مجتمع فاضل لتحيل ضعفه الى قوة ، وتأخره الى تقدم ، وظلمته الى نور ، وسليبيته الى ايجابية ، فانها لن تستطيع أن تضطلع بهذه المهمة مالم تنبثق من حاجات الفرد والمجتمع (٨٨) وأن تستمد مقوماتها وأهدافها من استراتيجيات جديدة يكون أساسها الايمان بالتنمية والتطوير والأخذ بأسباب التجديد من علم وتكنولوجيا واتجاهات سليمة . ولهذا تصبح قوة فعالة فى احداث التغيير الثقافى والاقتصادى والاجتماعى ، وفى تمكين الشخصية الانسانية من مواجهة الصعاب والتغلب عليها (٨٩) . والتربية هنا أوسع من التعليم وأشمل إذ أنها تضم مؤسسات اجتماعية مختلفة منها الأسرة والمدرسة ووسائل الاعلام المختلفة . والمدرسة تعد الجزء المنظم من التربية والذى تحدث فيه عملية التعلم حسب أسس وقواعد معينة . وتوجب ملامح البرنامج المقترح على التربية مراعاة الأمور التالية : -

- (أ) على التربية أن توضح المفاهيم والمبادئ التى تقوم عليها ، بحيث تصبح تربية مصرية عربية للجميع ، تربية متقدمة ، تربية منتجة ، تربية ديمقراطية ، تربية مستديمة وبحيث يتم ادارتها على أسس علمية حديثة .
- (ب) أن يخرج مفهوم وحدة الشخصية القومية المصرية من اتجاه قومى مكانه العقل الى اتجاه قومى مكانه السلوك . بمعنى أن يتحول مانؤمن به من آراء وأفكار الى عادات وسلوكيات تتضح فى أفعالنا .
- (ج) أن تقوم التربية على الفكر المتحرر ، القائم على العلم والطريقة العلمية ، والذى يؤمن بالتغيير والتطور ، والتخلص من قيود الماضى وأغلال العادات والتقاليد والقيم البالية .
- (د) ولايمكن تجاوز تلك الحالة (حالة اللاعلم) (*) وغياب الرؤية العقلية) الا وفق مجموعة من الشروط الضرورية (**). وبخاصة ونحن : -

(*) يختلف العلم عما هو لا علم un científico أو نقيض العلم
مثل : السحر ، الاسطورة ، والتنجيم . (انظر صلاح قنصوه ، فلسفة العلم مرجع سابق ص ٤٩ .

(**) هذه الشروط هى :
= (دراسات تربوية)

- نمك التراث القومى ، ولانملك الهوية القومية .
- نمك الثروة المادية والبشرية ، ولانصنع التنمية .
- نمك مقومات الوحدة ، ونعيش حالة تمزق وطائفية خطيرة .
- نطلق العنان لعواطفنا ، ونقيد عقولنا فى كل علاقاتنا المحلية والدولية .

(هـ) أن نقضى على رواسب السلبية والاتكالية ، وعدم الاتجاه الى الفردية والانعزالية ، ومحو صفات شخصية الفهلوى ، ودعم صفات شخصية ابن البلد واتاحة الفرصة لتطوير صفاتها لتساير مانريده لمجتمعنا ولشخصيتنا القومية . كذلك نجد أن التربية ملزمة بالعمل على تغيير اتجاهات المواطنين من الخوف من السلطة الخارجية ، الى العمل وفقا للسلطة الداخلية ، سلطة الضمير والواجب (٩٠) .

(و) ويترتب على ذلك أن نقيم أسس الحياة الديمقراطية السليمة ، وأن ندرّب الناس عليها سلوكا وعادات واتجاهات ، فمن عوامل بروز الازدواجية فى الشخصية المصرية : هدر قيمة الانسان ، وفقدان قدسية وجوده الانسانى من ناحية ، وفقدانه للسيطرة على مصيره ازاء القوى الخارجية وعسف الاستبداد من ناحية ثانية . فشرط بناء الديمقراطية اذا استعادة الانسان لاعتباره وقيمه ، ذلك أنه لايمكن للطاقت الانسانية أن تنطلق وتوظف فى البناء وصناعة المستقبل الا من خلال استعادة الانسان لزمّام السيطرة على مصيره .

وفى ضوء هذه الحقائق كانت قضية اعادة بناء الانسان المصرى ، التى كثر الحديث حولها فى السنوات الأخيرة لاتعدو وببساطة الا أن تكون

١ - فهم الاخطار الكبرى المتداولة فى العلم ثم القدرة على استخدامها فى الحياة اليومية أو ما نسميه الجانب الانطولوجى وهو الذى يتصل بنظرية الوجود الفلسفية .

٢ - فهم عمليات العلم فى البحث والتفسير ، ثم القدرة على استخدامها فى الحياة اليومية .

٣ - معرفة القيم المصاحبة للعلم وتطبيقاته ثم تشربها وتبينها ، أو ما نسميه بالجانب الاكسيولوجى للمعلم .

٤ - فهم طبيعة المعرفة العلمية أو ما نسميه بالجانب الايستمولوجى للمعلم .

٥ - فهم العلاقة بين العلم والمجتمع والتكنولوجيا كثنائية مترابطة .

اعادة بناء الديمقراطية أو بمعنى آخر اعادة ايجاد الديمقراطية . فمعظم سلبيات وعيوب الشخصية المصرية إنما تعود أساسا وفى الدرجة الأولى الى القهر والاستبداد السياسى والاجتماعى الذى تعرضت له هذه الشخصية ببشاعة طوال التاريخ ، هذه ولاسواها نقطة الابتداء والانتهاى مثلما هى نقطة الاتفاق والالتقاء : «السلطة ، الحكم ، النظام ، الطغيان ، الاستبداد الديكتاتورية ، البطش ، التعذيب ، الارهاب التخويف ٠٠٠ الخ» (٩١) .

ان النهوض بالشخصية القومية المصرية ، والعمل على الكشف عن خصوصيتها لا يكونان ممكنين اذا اغفلنا العملية التربوية والأهداف التى ترمى اليها ، والمحتوى الذى تنطوى عليه بل يجب أن ننظر من خلالها الى التصور الحقيقى الذى يخدم قضية النهوض والتحديث ، والعمل على تفتح الشخصية القومية المصرية ووحدها .

هوامش الدراسة

- ١ - قدرى حفى : « تجسيد الوهم - دراسة سيكولوجية للشخصية الاسرائيلية » مركز الدراسات السياسية والاستراتيجية بالأهرام ، القاهرة ، ١٩٧١ ، ص ٣٧ .
- ٢ - سامية حسن الساعاتى : « الثقافة والشخصية - بحث فى علم الاجتماع الثقافى » مكتبة سعيد رأفت ، القاهرة ، ١٩٧٧ ، ص ٣٠٨ .
- ٣ - ابن خلدون : « المقدمة » ، تحقيق على عبد الواحد وافى - لجنة البيان العربى ، القاهرة ، ١٩٥٧ ، ص ٨٥ .
- ٤ - مراد وهبة : « المعجم الفلسفى » ، الطبعة الثالثة ، دار الثقافة الجديدة ، القاهرة ، ١٩٧٩ ، ص ٢٢٧ .
- ٥ - محمد صقر خفاجة : « هيروودوت يتحدث عن مصر » ، دار المعارف ، القاهرة ، ١٩٦٦ ، ص ٢٧ .
- ٦ - حامد عمار : « فى بناء البشر - دراسات فى التغير الحضارى والفكر التربوى » المركز العربى للبحث والنشر ، القاهرة ، ١٩٨٢ ، ص ٧١ .
- ٧ - نعيمة الشماع : « الشخصية » ، المطبعة العربية الحديثة ، القاهرة ، ١٩٧٧ ، ص ٨ .
- ٨ - سامية حسن الساعاتى : « الثقافة والشخصية » ، مرجع سابق ، ص ١٢ .
- ٩ - فوزى العنتيل : « بين الفلكلور والثقافة الشعبية » ، دار الهلال للطبع والنشر ، القاهرة ، ١٩٧٢ ، ص ٣١١ .
- ١٠ - مصطفى سويى : « مقدمة لعلم النفس الاجتماعى » ، مرجع سابق ، ص ٧٨ .
- ١١ - قدرى حفى : « دراسة فى الشخصية الاسرائيلية - الاشكائيزم » ، مركز بحوث الشرق الأوسط ، القاهرة ، ١٩٧٥ ، ص ٤٦ .

12. Schaar, J.H., "Escape from Authority, The Perepective of Erich Fromm, N.Y. Harper Torch books, 1961, pp. 85-93.
- ١٣ - مراد وهبة : «المعجم الفلسفى» ، مرجع سابق ، ص ٢٢٧ .
- ١٤ - محمد محمود الصياد : «نفسية الشعب المصرى من أغانيه» ، مجلة علم النفس ، المجلد الأول ، العدد الثانى ، دار المعارف للطباعة والنشر ، القاهرة ، ١٩٤٥ .
- ١٥ - السيد ياسين : «الشخصية العربية بين المفهوم الاسرائيلى والمفهوم العربى» ، مركز الدراسات السياسية والاستراتيجية . القاهرة ، ١٩٧٤ .
- ١٦ - جابر عبد الحميد وسليمان الخضرى الشيخ : «دراسات نفسية فى الشخصية العربية» ، عالم الكتب ، القاهرة ، ١٩٧٨ ، ص ٤٧٩ ، ص ٤٩٨ .
- ١٧ - حامد عمار : «فى بناء البشر - دراسات فى التغير الحضارى والفكر التربوى» ، مرجع سابق .
- ١٨ - حسن حنفى : «التفكير الدينى وازدواجية الشخصية - قضايا معاصرة فى فكرنا المعاصر» الطبعة الثانية ، دار التنوير للطباعة والنشر ، بيروت ، ١٩٨٣ .
- ١٩ - جمال حمدان : «شخصية مصر - دراسة فى عبقرية المكان» ، عالم الكتب ، القاهرة ، ١٩٨٤ .
- ٢٠ - زكى محمد اسماعيل : «الثقافة والشخصية العربية - دراسات فى المجتمع العربى» ، اقامت الجامعات العربية» ، عمان - الأردن ، ١٩٨٥ ، ص ٣٦ .
- ٢١ - أنور الجندى : «أصول الثقافة العربية» ، دار المعرفة ، القاهرة ، د٠ ت ، ص ٢٩ .
- ٢٢ - محمد قطب : «منهج التربية الإسلامية» ، الطبعة الرابعة ، دار الشروق ، بيروت ، ١٩٨٠ ، ص ٢١ .
- ٢٣ - عباس محمود العقاد : «الاسلام فى القرن العشرين - حاضره ومستقبله» دار الكتاب العربى ، د٠ ت ، ١٩٦٩ ، ص ٢٧ - ٢٨ .

- ٢٤ - مالك بن نبي : «مشكلة الثقافة» ، دار الفكر ، دمشق ، ١٩٨١ ،
ص ٢٥ .
- ٢٥ - صوفى حسن أبو طالب : «دروس فى المجتمع العربى» ، دار الفكر
العربى ، القاهرة ، ١٩٦٦ ، ص ٩٤ .
- ٢٦ - عز الدين فوده : «المجتمع العربى - مقوماته ووحده وقضاياها
السياسية» دار الفكر العربى ، القاهرة ، ١٩٦٦ ، ص ٤٠ .
- ٢٧ - عز الدين فوده : المرجع السابق ، ص ٢١٠ .
- ٢٨ - عبد العزيز الدورى : «التكوين التاريخى للأمة العربية - دراسات
فى الهوية والوعى» ، دار الفكر العربى ، بيروت ، ١٩٨٤ ، ص
١٣٦ - ص ١٤١ .
- ٢٩ - أحمد عزت عبد الكريم وآخرون : «المجتمع العربى» ، دار النهضة
العربية ، بيروت ، ١٩٧٠ ، ص ١٠٠ .
- ٣٠ - مراد وهبة : «مقالات فلسفية وسياسية» ، مكتبة الأنجلو المصرية ،
القاهرة ، ١٩٧١ ، ص ٢١٤ .
- ٣١ - سعيد اسماعيل على ، سعد مرسى أحمد : «تاريخ التربية والتعليم» ،
عالم الكتب ، القاهرة ، ١٩٧٢ ، ص ٢٧ .
- ٣٢ - سعيد اسماعيل على ، سعد مرسى أحمد : المرجع السابق ، ص ٢٦ .
- ٣٣ - قسطنطين رزىق : «نحن والتاريخ - مطالب وتساؤلات فى صناعة
التاريخ وصنع التاريخ» ، دار العلم للملايين ، بيروت ، ١٩٥٩ ،
ص ١٣ .
- ٣٤ - أنور الجندى : «أصول الثقافة العربية» ، مرجع سابق ، ص ٤٣ .
- ٣٥ - ساطع الحصرى : «آراء وأحاديث فى الوطنية والقومية» ، دار العلم
للملايين ، بيروت ، ١٩٤٤ ، ص ٢٠ .
- ٣٦ - عباس العقاد : «الاسلام فى القرن العشرين» ، مرجع سابق ، ص ٤٣ .
- ٣٧ - شوقى ضيف : «خبيرة القرائث» ، مجلة فصول ، العدد الأول - المقالة
الأولى ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، القاهرة ، أكتوبر ، ١٩٨٠ ،
ص ٩ .

- ٣٨ - أنور الجندى : «أصول الثقافة العربية» ، مرجع سابق ، ص ٤٩ .
- ٣٩ - أنور الجندى : المرجع السابق ، ص ٥٠ .
- ٤٠ - أحمد عزت راجح : «أصول علم النفس» ، الطبعة التاسعة ، المكتب المصرى الحديث ، الإسكندرية ، ١٩٧٣ ، ص ٣٨٣ .
- ٤١ - جمال حمدان : «شخصية مصر - دراسة فى عبقرية المكان» ، مرجع سابق ، ص ٥٢٢ .
- ٤٢ - يوسف مراد : «مبادئ علم النفس العام» ، الطبعة السادسة ، دار المعارف بمصر ، القاهرة ، ص ٣٨٧ .
- ٤٣ - عبد العزيز الرفاعى : «الطابع القومى للشخصية المصرية بين الإيجابية والسلبية» ، مطبعة المعارف ومكبتها بمصر ، القاهرة ، ١٩٧١ .
- ٤٤ - عبد العزيز الرفاعى : المرجع السابق ، ص ١١٧ .
- ٤٥ - نعمات أحمد فؤاد : «شخصية مصر» ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، القاهرة ، ١٩٧٠ ، ص ٩ .
- ٤٦ - محمد جابر الانصارى : «تحولات الفكر والسياسة فى الشرق العربى» ، سلسلة عالم المعرفة ، العدد ٣٥ ، المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب فى الكويت ، ١٩٨٠ ، ص ١٤٦ .
- ٤٧ - جمال حمدان : «شخصية مصر» - دراسة فى عبقرية المكان ، مرجع سابق ، ص ٥٢٤ .
- ٤٨ - جمال حمدان : المرجع السابق ، ص ٥٢٤ .
- ٤٩ - حسن حنفى : «التفكير الدينى وازدواجية الشخصية» ، مرجع سابق ، ص ١٢٥ .
- ٥٠ - محب الدين الخطيب : «ثورتنا الاجتماعية» ، مجلة الأزهر ، العدد ٢٩ ، القاهرة ، ديسمبر ١٩٥٧ ، ٤٨١ - ٤٨٧ .
- ١٥ - جمال حمدان : «شخصية مصر - دراسة فى عبقرية المكان» ، مرجع سابق ، ص ٥٢٠ .
- ٥٢ - محمود مراد : «سياسة الفكر» ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، القاهرة ، ١٩٧٥ ، ص ٧٣ .
- ٥٣ - جمال حمدان : «شخصية مصر - دراسة فى عبقرية المكان» ، مرجع سابق ، ص ٥٢٥ .

- ٥٤ - سمير أمين : «أصول الازدواجية فى الثقافة المصرية» ، مجلة الوحدة ، العدد ٦ ، المجلس القومى للثقافة العربية ، الرباط المغرب ، ١٩٨٥ ، ص ٢٣ .
- ٥٥ - حسن حنفى : «التفكير الدينى وازدواجية الشخصية» ، مرجع سابق ، ص ١٢٠ .
- ٥٦ - حسن حنفى : المرجع السابق ، ص ١٢١ .
- ٥٧ - أنور عبد الملك : «دراسات فى الثقافة الوطنية» ، دار الطليعة ، بيروت ، ١٩٦٤ ، ص ٢٨٧ .
- ٥٨ - حسن حنفى : «التفكير الدينى وازدواجية الشخصية» ، مرجع سابق ، ص ١٢٢ .
- ٥٩ - أنور عبد الملك : «دراسات فى الثقافة الوطنية» ، مرجع سابق ، ص ٢٠١ .
- ٦٠ - حسن حنفى : «التفكير الدينى وازدواجية الشخصية» ، مرجع سابق ، ص ١٢٣ .
- ٦١ - زكى نجيب محمود : «تجديد الفكر العربى» ، دار الشروق ، بيروت ، ١٩٧١ ، ص ٩٧ .
- ٦٢ - قرآن كريم : سورة الصف ، آية (٢) .
- ٦٣ - عثمان أمين : «الجوانية أسلوب عقيدة وفلسفة ثورة» ، دار القلم ، القاهرة ، ١٩٦٤ ، ص ١٢٠ - ١٢١ .
- ٦٤ - منصور فهمى : «أبحاث وخطرات» ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، القاهرة ، ١٩٧٣ ، ص ٢٨١ .
- ٦٥ - حسن حنفى : «التفكير الدينى وازدواجية الشخصية» ، مرجع سابق ، ص ١٢٥ .
- ٦٦ - محمود مراد : «سياسة الفكر» ، مرجع سابق ، ص ١١١ .
- ٦٧ - محمد أحمد اسماعيل على : «الإعلام العربى والوعى التتموى» ، مجلة الوحدة ، العدد ٥٤ ، السنة الخامسة ، المجلس القومى للثقافة العربية ، الرباط - المغرب ، ١٩٨٩ ، ص ١٠ .
- ٦٨ - سيد عويس : «الازدواجية فى التراث الدينى المصرى» ، مطبعة مخيمر ، القاهرة ، ١٩٧١ ، ص ٥٥ .

- ٦٩ - محمد لبيب النجیحی : «التربية - أصولها الثقافية والاجتماعية» ،
الطبعة الرابعة ، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة ، ١٩٧٠ ، ص
٢٧٣ .
- ٧٠ - صالح عبد العزيز : «التربية وطرق التدريس» ، الجزء الثانى ،
الطبعة الخامسة ، دار المعارف ، القاهرة ، ١٩٦٣ ، ص ٢٧٠ .
- ٧١ - صالح عبد العزيز : المرجع السابق ، ص ٢٧١ .
- ٧٢ - محمد عبد الله دراز : «دستور الأخلاق فى القرآن - دراسة مقارنة
للأخلاق الفطرية فى القرآن» مؤسسة الرسالة ، بيروت ، ١٩٨٢ ،
ص ٢٤١ .
- ٧٣ - قرآن كريم : سورة آل عمران : ٣٠ .
- ٧٤ - قرآن كريم : سورة الاسراء : ١٣ - ١٤ .
- ٧٥ - محمد قطب : «منهج التربية الإسلامية» ، مرجع سابق ، ١٩٨٠ ، ص
٧٤ - ٧٩ .
- ٧٦ - جمال حمدان : «شخصية مصر - دراسة فى عبقرية المكان» ، مرجع
سابق ، ص ٥١٩ - ٥٢٠ .
- ٧٧ - توفيق الحكيم : «تحت شمس الفكر» ، الطبعة الثالثة ، دار المعارف
بمصر ، القاهرة ، ١٩٥٤ ، ص ١٧ .
- ٧٨ - محمد لبيب النجیحی : «التربية - أصولها الثقافية والاجتماعية» ،
مرجع سابق ، ص ١٩٤ .
- ٧٩ - عاطف وصفى : «الثقافة والشخصية» ، دار المعارف ، القاهرة
١٩٧٧ ، ص ١٠٥ .
- ٨٠ - محمد لبيب النجیحی : «الأسس الاجتماعية للتربية» ، الطبعة
الرابعة ، مكتبة الأنجلو ، القاهرة ، ١٩٧١ ، ص ٢٠٠ .
- ٨١ - محمد لبيب النجیحی : المرجع السابق ، ص ٢٢٨ .
- ٨٢ - سامية حسن الساعاتى : «الثقافة والشخصية» ، مرجع سابق ،
ص ٢٥٩ .
- ٨٣ - فوزية دياب : «القيم والعادات الاجتماعية» ، دار الكتاب العربى ،
القاهرة ، ١٩٦٧ ، ص ١٥ - ١٠٣ .
- ٨٤ - فوزية دياب : المرجع السابق ، ص ٣٣٧ .

- ٨٥ - سامية حسن الساعاتى : «الثقافة والشخصية» مرجع سابق ، ص ٢٤٠ .
- ٨٦ - سالم عبد العزيز : «أثر ائاحة فرص التعليم على التغيير الاجتماعى فى القرى المصرية» ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية الآداب ، جامعة عين شمس ، ١٩٧١ ، ص ٣ .
- ٨٧ - نزيه نصيف الأيوبى : «سياسة التعليم فى مصر - دراسة سياسية وإدارية» ، مركز الدراسات السياسية والاستراتيجية بالأهرام ، القاهرة ، ١٩٧٨ ، ص ١١ .
- ٨٨ - جورج شهلاذ عبد السميع حربلى : «الوعى التربوى ومستقبل البلاد العربية» ، الطبعة الرابعة ، دار العلم للملايين ، بيروت ، ١٩٧٨ ، ص ١٤ .
- ٨٩ - محمد أحمد الغنام : «تعليم الأمة العربية» ، دار الثقافة الجديدة القاهرة ، ١٩٦٩ ، ص ٣١ .
- ٩٠ - عبد الرحمن بدوى : «فلسفة التربية عند كانت» ، المؤسسة العربية للدراسات والنشر ، بيروت ، ١٩٨٠ ، ص ١٥٢ .
- ٩١ - جمال حمدان : «شخصية مصر - دراسة فى عبقرية المكان» ، مرجع سابق ، ص ٥٢٠ .

فاعلية الاعداد التربوى فى الموقف المهنى للمعلمين والمعلمات قبل التخرج

د . سعد بن محمد الحريقى (*)

مقدمة :

يتمثل الهدف الأساسى لكليات التربية ومعاهد اعداد المعلمين فى كافة أنحاء العالم فى اعداد المعلم المؤهل تربويا وعلميا ليقوم بالمسئولية الملقاة على عاتقه من المجتمع فى تربية جيل صالح علميا وخلقيا ونفسيا وعقليا . بل ان قضية التعليم - وهى مهمة المعلم - أصبحت تفرض نفسها على مخططى السياسة لأى دولة من الدول .

ويوضح برنامج الأمم المتحدة الأنمائى أن الدول النامية بذلت خلال الثلاثين عاما الماضية جهودا كبيرة فى مجال التعليم ، بهدف ارساء قواعد التعليم كحق أساسى من حقوق الانسان وتعزيز التنمية الاقتصادية والاجتماعية فى الوقت نفسه ، وهذا يعكس أيضا الرغبة الأكيدة فى تنمية الموارد البشرية وقد ترجع الزيادة الكبيرة فى أعداد الطلاب خلال تلك الفترة الى التلاقى بين الالتزام الحكومى القوى بالتعليم ، والاقبال الاجتماعى الشديد عليه (١) . وتشهد المملكة العربية السعودية فى الوقت الحالى قفزة تعليمية لم تحدث من قبل ، والمتتبع لاعداد المدارس والمعاهد والجامعات ، وعدد الطلاب المقبولين والخريجين والندوات التربوية التى تنظمها يدرك حجم الاهتمام بالتعليم ، ويستشعر رغبة القائمين عليه فى التطوير والتجديد (٢) (مكتب التربية العربى لدول الخليج ، ١٩٨٤) .

ويرى عبد المنعم سعيد (٣) ، أن النظام العالمى الجديد يتطلب اعادة صياغة للمخططات التربوية والتعليمية فى كافة أرجاء العالم ، لتتمشى مع متغيرات النظام العالمى الجديد ، الذى يتميز بالثورة الصناعية فى مختلف

(*) أستاذ مشارك المناهج وطرق التدريس ، كلية التربية ، جامعة الملك فيصل .

المجالات التى أيدع فيها الانسان ، والانفجار المعرفى وتطور نظم الاتصال وأنظمة المعلومات ، اضافة الى التحول من نظام القطبية الثنائية Uni-Polar System الى عالم القطبية الأحادية Bi-Polar System ليس فى المجال العسكرى فقط بل فى المجالات الاقتصادية ومجال التفوق التربوى ، كما فعلت الولايات المتحدة الأمريكية فى وثيقتها لعام ٢٠٠٠ American 2000 A Strategy for Education ، والتي تتضمن رؤية متكاملة وشاملة لاعادة هيكله التربوية الأمريكية لتمكينها فى تحقيق السبق والتميز فى مجال التعليم لقيادة العالم والنظام الجديد (٤) . وبذا يتضح أن أهمية التربية من حيث الطالب والمعلم والمنهج أصبحت لها الأولوية فى السياسات العالمية فى الوقت الحاضر ولأجيال ما بعد القرن الحالى . لذا فان أهمية المعلم واعداده يكون لها السبق فى الخيارات التربوية القادمة .

مشكلة الدراسة :

تعتبر كليات التربية ، ومعاهد المعلمين ، مصانع اعداد المعلمين فى كافة المراحل التعليمية ، حيث تتضمن تلك الكليات والمعاهد فى برامجها مناهج للاعداد العلمى ومناهج أخرى للاعداد التربوى تتمثل فى التربية العملية ، المناهج وطرق التدريس ، أصول وتاريخ التربية ، علم النفس التربوى ، القياس والتقويم وغيرها ، ومن ناحية أخرى ثار الجدل حديثا حول جدوى الاعداد التربوى ، والاكتفاء بالاعداد العلمى فى المرحلة الجامعية ، وتأجيل الاعداد التربوى لما بعد التعليم الجامعى أو من خلال الدورات المهنية التربوية ، ومن هنا برزت مشكلة الدراسة الحالية التى يمكن صياغتها فى التساؤلات التالية :

١ - الى أى حد تختلف فاعلية الاعداد التربوى فى الموقف المهنى للمعلمين الطلاب عنه لدى المعلمات الطالبات ؟

٢ - الى أى حد ترتبط درجات الاعداد التربوى (ممثلة فى التدريب الميدانى وطرق التدريس) بأبعاد الموقف المهنى لدى المعلمين الطلاب ؟

٣ - الى أى حد ترتبط درجات الاعداد التربوى (ممثلة فى التدريب الميدانى وطرق التدريس) بأبعاد الموقف المهنى لدى المعلمات الطالبات ؟

هدف الدراسة وأهميتها :

تهدف الدراسة الحالية الى التعرف على مدى فاعلية الاعداد التربوى فى الموقف المهنى لعينة من المعلمين والمعلمات قبل التخرج ، وهل تختلف تلك الفعالية فى المعلمين عنها لدى المعلمات ، وما مدى ارتباط درجات الاعداد التربوى (التربية العملية وطرق التدريس) بأبعاد الموقف المهنى لدى المعلمين والمعلمات قبل التخرج ، وخاصة ونحن ازاء نظام عالمى جديد للتربية والتعليم، مما يتطلب منا اعادة الفحص والتقويم لكافة متغيرات العملية التعليمية من أساليب اعداد المعلمين ، واتجاهاتهم المهنية نحو التدريس ، وكذلك اعادة صياغة المناهج بصورة حديثة تمكن من تغيير سلوكيات الطالب عقليا ونفسيا واجتماعيا .

حدود الدراسة :

تتعدد الدراسة الحالية ونتائجها بعينة من طلبة وطالبات كلية التربية جامعة الملك فيصل فى المستوى الرابع النهائى ، والذين يتلقون التدريب الميدانى فى مدارس التعليم العام بمنطقة الهفوف - الأحساء ، فى الفصل الدراسى الأول ١٤١٣ هـ ، كما تتحدد الدراسة أيضا بالأداة المستخدمة وهى مقياس (الموقف المهنى للمدرسين) Teacher's Vocational Situation وأبعاده : الهوية المهنية ، المعلومات المهنية ، المعوقات المهنية وكذلك تتحدد الدراسة الحالية بالأساليب الاحصائية المستخدمة للتحقق من صدق فروض الدراسة .

التعريفات الاجرائية لمتغيرات الدراسة :

١ - الاعداد التربوى Education Preparation يقصد بالاعداد التربوى فى هذه الدراسة ما يتلقاه طلاب وطالبات كلية التربية بجامعة الملك فيصل من علوم تربوية ونفسية ، تتمثل فى علم النفس العام وعلم النفس التربوى، القياس والتقويم ، المناهج وطرق التدريس ، تقنيات التعليم ، أصول وتاريخ التربية ، تعليم الكبار ، وتمثل طرق التدريس والتربية العملية البوتقة الفعلية للتطبيق الميدانى لمفاهيم وأسس تلك العلوم التربوية والنفسية ، لذا سوف تتمثل درجات الاعداد التربوى فى درجات التربية العملية ودرجات مادة طرق التدريس لعينات الدراسة من الطلاب والطالبات .

٢ - الموقف المهني Vocational Situation الموقف المهني تعبير
شاع استخدامه حديثاً لتوضيح السمات الشخصية المرتبطة بالمهن المتعددة ،
وكذلك العلاقة بين الفرد والمهنة المنوط بها من حيث المعرفة والمعلومات
والعقبات . وتمثل نظرية (هولاند) Holland قاعدة أساسية لغالبية
الدراسات المهنية ، فى ضوء نظرية (هولاند) تم وضع بعض من المقاييس
المهنية ، وفى الدراسة الحالية فان الموقف المهني يتضمن الدرجة التى يحصل
عليها الطالب بصورة صادقة لفاهيم الأبعاد المهنية للتدريس والعملية التعليمية
كالتالى :

(أ) درجة الهوية المهنية : Vocational Identity ويقصد بها الموقف
الواضح والثابت لصورة الأهداف والاهتمامات المهنية للتدريس والعملية
التعليمية والثقة فى اتخاذ القرارات التعليمية والتوافق مع البيئة المدرسية
المتغيرة وتحمل المهام التعليمية والتربوية ، وذلك من خلال ١٠ عبارات
بمقياس الموقف المهني للمعلمين .

(ب) درجة المعلومات المهنية : Vocational Information الدرجة التى
يحصل عليها الطالب أو الطالبة التى تتضمن مدى الحاجة للمعلومات المهنية
عن العملية التعليمية كالتدريس والتخصص والتدريب والمناهج والعلاقات
الاجتماعية والادارية داخل وخارج المؤسسة التعليمية ، وذلك من خلال
(١٠) عبارات بمقياس الموقف المهني للمعلمين .

(ج) درجة المعوقات المهنية : Vocational Barriers الدرجة التى
يحدث عليها الطالب أو الطالبة التى تتضمن نوعية الاعاقات المهنية للعملية
التعليمية على المستوى الفردى والجماعى ، مثل القدرات الشخصية أو
التعامل مع الآخرين داخل الحقل التعليمى ، وذلك من خلال (١٠) عبارات
بمقياس الموقف المهني للمعلمين .

الإطار النظرى والدراسات السابقة :

ترفض وثيقة (أمريكا عام ٢٠٠٠) التعامل مع التربية على أنها عملية
(تصنيع) أى علاقة سببية بين المدخلات التربوية وبين المخرجات السلوكية ،
وتعتبر النظريات المقابلة للتلاميذ هم بؤرة الارتكاز ومحور العملية التعليمية،

وأن نوع المعلمين والنظام التربوي هما الطريقة للوصول للمعايير والمستويات المطلوبة ، وتؤكد الوثيقة أن المدرسة هي أفضل مكان لاصلاح التعليم شريطة الاعداد الجيد للمعلمين ، ولذا يجب أن يعطى قادة المدرسة ، من معلمين ومديرين ، سلطات أكبر وصلاحيات أكثر فى اتخاذ القرارات الهامة ، مع تحمل المسئولية كاملة عن نتائج التنفيذ (٥) (محمد عزت عبد الموجود ، ، ١٩٩١ ، ص ص ٥٠ - ١٥٢) .

تتضمن نظرية هولاند (١٩٧٩) افتراضات سبعة للاختيار المهنى فى ضوء نمط الشخصية والبيئة المهنية والتداخل الحادث بينهما ، وهذه الافتراضات هى : -

أولا : أن غالبية الأفراد يمكن أن يصنفوا فى ضوء الأنماط الستة التالية للشخصية :

- ١ - الشخصية الواقعية (ع - R) Realistic Personality
- ٢ - الشخصية الاستقصائية (س - I) Investigative Personality
- ٣ - الشخصية الفنية (ن - A) Artistic Personality
- ٤ - الشخصية الاجتماعية (ج - S) Social Personality
- ٥ - الشخصية الجسورة (م - E) Enterprising Personality
- ٦ - الشخصية التقليدية (ى - C) Conventional Personality

والمقاييس المستخدمة فى (دليل الاختيار المهنى) توضح مدى تشابه الفرد مع أى من أنماط الشخصية السابقة ، وذلك من خلال الحروف الثلاث التى يحصل عليها الفرد والتى يطلق عليها (الرمز الذاتى) أو (الرقم السرى) مع الاعتبار بأن العوامل الثقافية والاجتماعية والبيئية المادية تساعد على تشكيل الأفراد فى أنماط شخصية مختلفة .

ثانيا : هناك ست بيئات تتطابق مع الأنماط الستة للشخصية وهذه البيئات هى :

- ١ - البيئة الواقعية (ع) Realistic Environments

- ٢ - البيئة الاستقصائية (٣) Investigative Environments
٣ - البيئة الفنية (ن) Artistic Environments
٤ - البيئة الاجتماعية (ج) Social Environments
٥ - البيئة الجسورة (م) Enterprising Environments
٦ - الشخصية التقليدية (ى) Conventional Environments

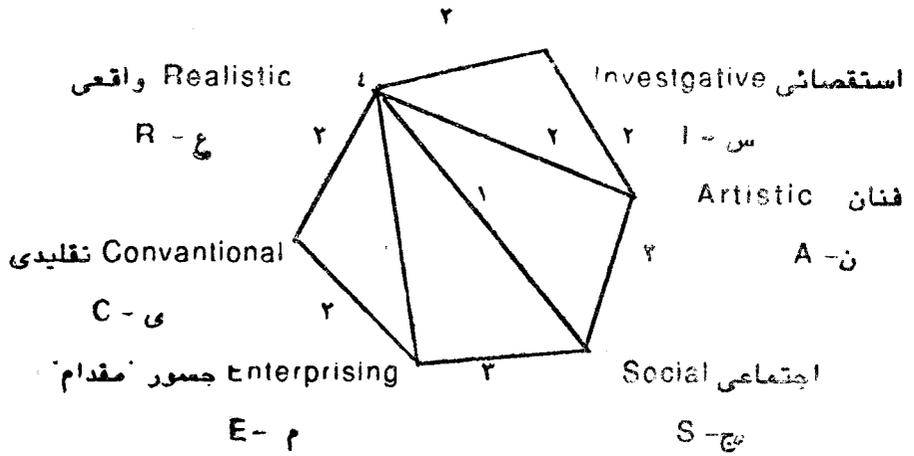
ثالثا : تتوافق البيئات السابقة مع الأنماط الشخصية الماثلة لها ،
فمثلا البيئة الواقعية يسردها الأفراد ذوو الشخصيات الواقعية المتميزين
بقدراتهم الميكانيكية ، فالأفراد طبقا لأنماطهم الشخصية يبحثون عن البيئة
التي تناسبهم والتي تحقق أقصى استخدام لمهاراتهم وقدراتهم الداخلية
حتى يتم لهم التوافق المهني الذاتي .

رابعا : سلوك الشخص يتحدد بالتفاعل بين نمط شخصيته وصفات
البيئة التي ينتمى إليها فى ضوء المهنة المختارة ، الموقف المهني ، التحصيل
المهني : الكفاءة الشخصية ، الثقافة والسلوك الاجتماعى المميز والجنس ،
العمر الزمنى ، المستوى الثقافى والاجتماعى (ودليل التخطيط المهني) يقدم
ثلاثة حروف فى ضوءها يحدد الفرد موقفه المهني ، وقد يكون هناك توافق
مهني أو تنافر مهني .

خامسا : درجة التطابق Degree of congruence بين الشخص
والمهنة أو البيئة والمهنة يمكن تقديرها فى ضوء الشكل السداسى رقم (١) ،
لأنه كلما قصرت المسافة بين نمط الشخصية ونوع المهنة ، كلما ازدادت
العلاقة بينهما ، مثلا الشخصية الواقعية والبيئة الواقعية (المهنة الواقعية)
متطابقتان، بينما الشخصية الواقعية والمهن الاجتماعية لايتطابقان، وبالتالي
هناك ٤ مستويات للتطابق ، فالشخصية الواقعية مع المهن الواقعية تكون درجة
التطابق = ٤ ، والشخصية الواقعية مع المهن التقليدية والمهن الاستقصائية
تكون درجة التطابق = ٣ ، والشخصية الواقعية مع المهن الفنية والمهن
الجسورة تكون درجة التطابق = ٢ ، بينما الشخصية الواقعية مع المهن
الاجتماعية تكون درجة التطابق = ١ وهذا يمثل أقصى التنافر المهني .

سادسا : درجة الاتساق Degree of consistency بين الشخصية والمهنة يمكن تحديدها أيضا من خلال الشكل السداسى (١) ، فالأنماط الشخصية والمهنية المتقاربة ذات درجات مرتفعة فى الاتساق أو الثبات ، بينما الأنماط الشخصية أو المهنية المتباعدة ذات درجات منخفضة فى الاتساق أو الثبات .

شكل سداسى (١) يوضح درجة التطابق المهنى



سابعاً : الدرجة الفارقة Degree of Differentiation بين شخصية الفرد والمهنة يمكن التنبؤ بها عن طريق درجات الصفات المهنية والسمات الشخصية . وهناك بعض الشخصيات محددة المعالم المهنية دون غيرها .

وقد قام عبد الرحيم بخيت (٦) بدراسة للتعرف على أبعاد الموقف المهنى للمدرسين فى ضوء المقياس الذى أعده (هولاند Holland ١٩٨٠ بعنوان (موقفى المهنى) My Vocational Situation ، وأوضحت نتائج الدراسة عدم وجود فروق دالة بين طلاب الفرقة الرابعة والخامسة بدور المعلمين فى تعريف المهنة والدرجة الكلية للمقياس وتبدو الفروق فى المعلومات عن تولى مهنة التدريس ومقوماتها ، كذلك اتضح أن هناك ارتباطا دالا بين أبعاد الموقف المهنى ودرجات التربية العملية لدى الطلاب بمستوى أعلى من الطالبات ، كذلك تبين اختلاف المسارات النمائية المهنية بين عينة الطلاب (دراسات تربوية) .

والطالبات وفقا للجهود المبذولة فى التدريب الميدانى وفى الدراسات النظرية المرتبطة بها .

يذكر (هنرى كلاى) Henry Clay (٧) أن المدرس هو نائىب المجتمع لنقل المعرفة الى التلاميذ ، ولذا يجب عليه أن يكون القدوة فى تعامله مع الطلاب ، وأن الاختلافات فى سلوكيات المعلمين تؤثر فى سلوكيات الطلاب ، ولا يمكن تجاهل المعلم كعامل مؤثر فى نوعية تفكير التلاميذ ، والاعداد الجيد للمعلمين مهنيا أفضل من الاهتمام بذكاء المعلم وقدراته العقلية ، ويجب اختبار المعلم مهنيا قبل الاختبار العلمى حتى تتوافق سماته الشخصية مع سماته المهنية .

أوضحت دراسة (جوردن سامسون) Gordon Samson (٨) صعوبة التنبؤ بالأداء المهنى للمعلمين ، علما بأن التنبؤ يسهل فى المهن الاقتصادية والطبية ، دون المهن التربوية التى تعتمد على مجموعة من المتغيرات الشخصية والاجتماعية والنفسية بالاضافة للبيئة المدرسية للطلاب والمدرسين والاداريين . وهذه الدراسة توضح أن هناك متغيرات عديدة تؤثر فى الأداء المهنى للمعلمين بعد التخرج .

وقامت عليه فرج (٩) ، بدراسة عن الاعداد المهنى للمعلم فى كليات التربية للتعرف على العلاقة بين المواد التربوية العملية باعتبارها المجال التطبيقى الذى يبنى بمدى الكفاءة المهنية للطلاب ، وأظهرت النتائج ضعف العلاقة بين المتغيرين مما يوضح عمق الفجوة بين المواد التربوية التى تمثل الجانب المهنى النظرى والتربية العملية التى تمثل الجانب المهنى العملى (التطبيقى) ، وتطرح الباحثة المفهوم الواسع للتربية العملية الذى يشمل كل أوجه النشاط التى يمارسها المعلم داخل الفصل الدراسى وخارج المدرسة أيضا .

يوضح فؤاد أبو حطب (١٠) ، الأدوار المشتركة بين المعلمين فى المواقف التعليمية فى دور الخبير فى فن التدريس ، والمثل لقيم المجتمع والمهتم بنقلها للطلاب ودور خبير المادة الدراسية والخبير فى العلاقات الانسانية والمسئول عن النظام وممثل السلطة ، والمهتم بمشكلات التلاميذ وهو أيضا قناة الاتصال

بالمجتمع ودور القائم بالأعمال المكتبية ، وهذا يتطلب التعرف على اتجاهات المعلم نحو عمله ومهنته ، ولذا تم قياس اتجاهات طلاب كلية التربية نحو اختيار مهنة التدريس حيث قام سعد الحريقي وآخرون ، بدراسة تهدف الى تحديد العوامل المختلفة التى تؤدى الى اختيار كلية التربية من قبل الطلاب كمجال للدراسة الجامعية ، وبالتالي مستقبلهم المهنى فى التدريس وذلك من خلال استبيان يشتمل على عوامل ثلاثة تمثل خصائص كلية التربية وخصائص مهنة التدريس ، والخصائص الاجتماعية لمهنة التدريس ، واشتملت عينة الدراسة على ١٧٢ طالبا ، وأظهرت النتائج أن العوامل الاجتماعية لها أكبر الأثر على اتجاهات الطلاب فى اختيارهم لنوعية دراستهم ، يلى ذلك العوامل الخاصة بخصائص مهنة التدريس ، وأخيرا العوامل المتصلة بكلية التربية ، وبالتالي تظهر هذه الدراسة أهمية متغيرات البيئة الاجتماعية فى الاتجاهات نحو مهنة التدريس (١١) .

يعتبر التدريب الميدانى للطلاب المعلمين المجال الأساسى للممارسة المهنية وقد قام محمد الخولى (١٢) ، بدراسة تحليلية تقييمية للتربية العملية بجامعة الملك سعود للتعرف على العلاقة بين مستوى أداء المعلمين الطلاب فى التربية العملية والتحصيل فى مقرر طرق التدريس والمعدل الدراسى العام ، بالإضافة للتعرف على المشكلات التى يواجهها المعلمون الطلاب أثناء التربية العملية ، وأوضحت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة بين مستوى أداء الطلاب فى التربية العملية وتحصيلهم فى مقرر طرق التدريس ، وأوضح الطلاب الرغبة فى الزيارات المفاجئة من قبل المشرفين ، وأن تناقض الأخطاء بمعزل عن تلاميذ الفصل وبعد الدرس مباشرة مع الرغبة فى زيادة ساعات التدريب الميدانى ، واقترح الباحث تعريف المعلمين الطلاب بأساليب التعاون مع الإدارة المدرسية ، وزيادة ساعات المشاهدات الميدانية ، واعداد خطة تعاون ميدانية بين المدارس وكليات التربية .

قام عبد المطلب القريظى (١٣) ، بدراسة تناولت العلاقة بين الرضا عن الدراسة وكل من التحصيل الدراسى والكفاءة التربوية لدى طلاب كلية التربية بجامعة الملك سعود ، واشتملت عينة الدراسة على ١٤٩ طالبا من ذوى التخصصات الأدبية أثناء أدائهم التربية العملية ، واستخدم الباحث اختبار الرضا عن الدراسة ، ودليل (ستنافورد) لتقويم كفاءة المعلم ، وأظهرت نتائج

الدراسة وجود علاقة ارتباطية جوهرية بين رضا الطلاب المعلمين عن دراستهم ومستوى تحصيلهم الدراسي ، كما وجدت علاقة دالة بين مستوى التحصيل والكفاءة التربوية وتبين أن ٦٩٪ من عينة الدراسة يفضلون العمل بمهنة التدريس و٣٠٪ لا يرغبون في العمل مدرسين ، وأوصى الباحث بحصر الأسباب والمشكلات المتعلقة بعدم رضا الطلاب عن دراستهم بكلية التربية مع وضع قدرات الطلاب وميولهم ورغباتهم في الاعتبار عند توزيعهم على التخصصات المختلفة بكلية التربية ، بحيث تتوافق طبيعة التخصص الذى يدرسه الطالب مع قدراته وميوله ، واتخاذ التدابير الواجبة لتحسين اقبال الطلاب على كليات التربية .

ويدرك الطلاب شخصية المعلم ونظامه النفسى أثناء الممارسات التربوية داخل الفصل ، لذا قام عبد الرحيم بخيت (١٤) ، بدراسة لأبعاد السلوك التصلبى لدى المدرسين المؤهلين وغير المؤهلين تربويا ، وتكونت عينة الدراسة من (١٣٨) مدرسا ومدرسة وكانت عينة المدرسين والمدرسات المؤهلين تربويا ٧٠ مدرسا ومدرسة، وعينة غير المؤهلين تربويا ٦٨ مدرسا ومدرسة، واستخدم الباحث اختبار السلوك التصلبى Test of Behavior Rigidity وهو من اعداد (سيشاجى) Schie (١٩٧٥) بعد ترجمته وتقنيته على البيئة المصرية ، وأظهرت النتائج أن هناك اختلافا فى نسبة التصلب ودلائلها بين المدرسين المؤهلين تربويا والمدرسين غير المؤهلين تربويا وفقا لجنس المدرس وجنس الفصل وتخصص المدرس ، وكانت الأبعاد الفرعية للمقياس تتضمن : صلابة الحركة الفكرية ، وصلابة الحس الادراكى للشخصية ، وسرعة الحركة النفسية والدرجة الكلية تعبر عن المقدرة للتكيف مع متغيرات البيئة المحيطة لاطهار مقدرة الأفراد على التطلع أو المقاومة لما يقابلونه من تغيرات داخل البيئة المدرسية .

وأجرى (مكتب التربية العربى لدول الخليج ، ١٩٨٤) دراسة عن تدريب المعلمين أثناء الخدمة فى دول الخليج العربى ، للكشف عن واقع حركة تدريب المعلمين مع المقارنة والتحليل ، واتضح أن المشكلات التى تواجهها أجهزة التدريب تتمثل فى نقص الكوادر البشرية والامكانيات المادية والفنية والتخطيط والحوافز والتقييم والمتابعة ، وتبين أن أهم المشكلات الخاصة ببعض الدول كالتالى :

الكويت : ترشيح أو اشتراك المعلم فى أكثر من دورة فى العام الدراسى

الواحد •

قطر : اعتقاد المعلم بأن خدمته الطويلة فى التعليم تغنيه عن التدريب ، مع رغبة البعض بالعمل فى المدارس الخاصة طمعا فى الكسب المادى ، وتفضيل بذل الجهد والوقت فى هذا المجال بدلا من قضائه فى التدريب المهنى •

وقد تطورت نظريات التدريب المهنى للمعلمين فى الآونة الأخيرة بهدف الارتقاء بالتدريس مهنيا وشخصيا وأوضح طاهر عبد السرازق (١٥) ، الاتجاهات الحديثة فى مجال اعداد وتدريب المعلمين ، حيث تعرض لأربعة أقسام رئيسية هى : نماذج تنموية ، نماذج سلوكية ، نماذج انسانية ، نماذج سلوكية انسانية •

١ - النموذج التنموى : يقصد به استمرار العمل فى اكتساب الخبرة بالنسبة للطالب والمعلم حتى تتوفر فرصة النمو من مرحلة ما قبل الخدمة الى اتمام المرحلة الأولية •

٢ - النموذج السلوكى : يهتم باقامة الدليل المحسوس على اكتساب المهارات التعليمية من خلال ملاحظة أداء المعلم الذى تم تحليل مكوناته وأهدافه ونتائجه ، باعتبار عملية التدريس علما أو مجموعة من المهارات الفنية •

٣ - النموذج الانسانى : يؤكد على أهمية الكفاءة والمهارات فى مجالات العلاقات الاجتماعية بين الأفراد أو الجماعات ، مع التأكيد على فريدية الانسان والتكامل بين المواد العلمية عن اعداد المعلم على أساس أن التدريس فن •

٤ - النموذج السلوكى - الانسانى : يعبر عن التكامل بين أداء مهارات محددة والتسليم بوجود خصائص وحاجات الجنس البشرى عن مستوى الفرد والجماعة •

والنماذج السابقة فى حاجة للخبير الذى يختار ما يتلاءم مع عينة المعلمين الراغبين فى التدريب والاعداد التربوى ، فقد يصلح أى من النماذج السابقة مع مجتمع دون آخر ، أو يتفاوت الاعداد من نموذج لآخر داخل

المجتمع الواحد ، والدقة فى تحديد نموذج الاعداد والتدريب تنأى بالبرنامج التدريبيى عن اشكاليات التطبيق . وقد طرح محمد صابر سليم (١٦) ، المشكلات فى اعداد المعلم وطرق اعدادها فى ضوء الأدوار Roles التى يقوم بها المعلم فى مهامه المتنوعة ، ومنها المعلم كمنفذ للمنهج من حيث التخطيط لعملية التعليم ، ومتابعة المتغيرات فى محتويات المناهج ، والمعلم كمستخدم للتقنيات التربوية ، وهناك المعلم كمخطط للمنهج ، والمعلم كمقوم لنمو المتعلمين ، والمعلم ومهنته التدريسية ، وأوصى الباحث بأن تبنى برامج اعداد المعلمين على أسس سليمة من حيث تجديد المهارات والوسائل ، واعداد مناهج متكاملة ضمن الاعداد الأكاديمى للمعلم ، واستكمال أعضاء الهيئة التدريسية ، والاهتمام بالتقويم المستمر للمعلمين ومشاركتهم فى اعداد المناهج الدراسية ، وتدريبهم على التقنيات التربوية الحديثة .

وأوضح محمد ناصر (١٧) ، أن أساليب التطوير المهنى للمعلمين يجب أن تشمل الآتى :

- ١ - تشجيع المعلم على تتبع الدوريات العلمية والمهنية والثقافية .
- ٢ - تشجيع المعلمين الجدد على طلب المشورة من المعلمين القدامى .
- ٣ - تشجيع المديرين على مساعدة المعلمين الجدد عند بداية الخدمة
- ٤ - الاكثار من المساعدات الفنية والاققلال من المحاسبة والنقد .
- ٥ - منح المعلمين فرص الحضور للمؤتمرات والندوات التربوية .
- ٦ - منح المعلمين اجازة دراسية للالتحاق بالجامعات .
- ٧ - اشتراك كليات التربية والمعلمين فى الندوات والمؤتمرات التى تعالج القضايا والمشاكل التربوية ، مع الابتعاد عن المشاركات الصورية التقليدية .
- ٨ - تشجيع المعلمين على القيام بأبحاث تربوية وعملية ، ومساهماتهم فى لجان المناهج والكتب الدراسية ، ويتم ذلك بصورة شبه دورية .

وأجرى سعد الحريقى (١٨) ، دراسة ناقدة لبعض القضايا التنظيمية والفنية المرتبطة بالتربية العملية الميدانية بكلية التربية جامعة الملك فيصل ، وبلغت العينة ١٦٤ طالبا وطالبة ، وأعد الباحث استبياناً لكل من الطلاب المعلمين والمشرفين التربويين ، واتفق الطلبة والطالبات على أهمية الاشراف

التربوي من أساتذة الكلية ، وأظهروا أن التسهيلات الادارية غير كافية من قبل الكلية ، وأن المدارس المختارة للتدريب غير مناسبة لعدم توفر شروط التدريب الجيد ، وعدم كفاية الحصص المخصصة للتدريب ، وأن ورش العمل بالكلية لم تحقق أهدافها ، وأوضحوا أن التقويم المستمر يطور من الأداء التدريسي ، وضرورة حسن اختيار المعلم المتعاون مع طالب التربية العملية أثناء فترات التدريب الميدانى .

وقام حسان محمد حسان (١٩) ، بدراسة عن واقع وسبل تطوير التربية العملية فى دول الخليج العربية ، والى أى مدى تحقق التربية العملية الأهداف المحددة لها ، واستخدم الباحث المنهج الوصفى واستلزم ذلك استخدامه استبانة لجمع البيانات ، ووضحت صعوبات تواجه الطلبة وأخرى يرددها أعضاء هيئة التدريس المشرفون على الطلبة ، وثالثة يراها مديرو المدارس التى يتم فيها التطبيق ، ووضع الباحث مقترحات لتطوير التربية العملية فى عدة محاور أهمها الاعداد والاشراف ، البرامج وعدد الساعات ، التطبيق والممارسة ، تطوير أساليب التقويم .

يتضح من الدراسات السابقة أن الدراسات التى تناولت الموقف المهنى لم تنل الرعاية الكافية لها ، وذلك لحداتها من حيث القياس والتعريف ، وأن غالبية الدراسات المهنية المرتبطة بالعملية التعليمية تتمثل فى التدريب الميدانى أو التربية العملية للطلاب ، أو التدريب المهنى للمعلمين والمعلمات ، الأمر الذى يوضح مدى الحاجة للدراسة الحالية .

فروض الدراسة :

فى ضوء هدف الدراسة يمكن صياغة الفروض التالية :

١ - الفرض الأول : لاتوجد فروق ذات دلالة احصائية فى أبعاد الموقف

المهنى بين المعلمين الطلاب والمعلمات الطالبات .

٢ - الفرض الثانى : توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة احصائية

بين درجات الاعداد التربوي (التربية العملية وطرق التدريس) ودرجات أبعاد

الموقف المهنى لدى المعلمين الطلاب .

٣ - الفرض الثالث : توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة احصائية بين درجات الاعداد التربوى (التربية العملية وطرق التدريس) ودرجات أبعاد الموقف المهني لدى المعلمات الطالبات .

أداة الدراسة :

تم اعداد مقياس الموقف المهني للمعلمين فى ضوء المقياس الذى قام باعداده (جون هولاند) John Holland (٢٠) بعنوان (موقفى المهني) My Vocational Situation واستخدم فى دراسة عبد الرحيم بخيت (١٩٨٦) ويعتبر مقياس (هولاند) للموقف المهني من أهم الأدوات التى شاع استخدامها حديثا لتحديد التوافق المهني والرضا الوظيفي فى الولايات المتحدة الأمريكية وقد تمت إعادة الصياغة للعديد من عبارات المقياس ، وتم حذف البعض منها وفقا لآراء المحكمين من أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية - جامعة الملك فيصل ، ووفقا لآراء العينة الاستطلاعية الأولى من الطلبة والطالبات عند التقنين ، وبالتالي بلغ المقياس فى صورته النهائية ٣٠ عبارة تنقسم الى الأبعاد الثلاثة التالية بواقع ١٠ عبارات لكل بعد :

Vocational Identity	١ - الهوية المهنية
Vocational Information	٢ - المعلومات المهنية
Vocational Barriers	٣ - المعوقات المهنية

ولايتجاوز زمن تطبيق الأداة أكثر من عشرة دقائق ، وعدد اختيارات (لا) تمثل درجة كل بعد من الأبعاد الثلاثة السابقة ، والدرجة المرتفعة مفضلة وتعتبر عن مدى ادراك الفرد لموقفه المهني ، وقد تم ايجاد صدق وثبات أداة الدراسة كالتالى :

١ - الصدق العاملى : تم عرض المقياس على مجموعة من أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية - جامعة الملك فيصل ، لابداء الرأى فى صياغة عبارات المقياس ، ومدى مناسبة كل عبارة للبعد المتضمن فيه ، وبالتالي أعدت الصورة الأولى للمقياس ، ثم اختار الباحث عينة عشوائية من طلبة وطالبات الكلية لابداء مدى تفهمهم لعبارات المقياس ، والصورة الثانية كانت لها موافقة

جماعية من العينات السابقة بعد حذف أو تعديل العبارات غير المتفق عليها من الصورة الأولى مع التعديل فى مواقع العبارات ، وأعيد المقياس لمجموعة المحكمين مرة ثانية مع تقدير درجة الموافقة على كل عبارة من عبارات المقياس ثم أجرى التحليل العاملى العكوس Q. sort Technique للتقدير الكمي لصدق المقياس وهو أسلوب اقترحه (ستيفنسون) Stephenson (٢١)، بحيث تكون التشبعات على العوامل للأفراد بدلا من المتغيرات ، والارتباطات تكون بين الأفراد وهم المحكمون فى الدراسة الحالية ، ويعتبر ذلك صدقا عامليا لمقياس الموقف المهني وهو ما يتضح فى الجدول التالى :

جدول (١)

المصفوفة العاملية لتقديرات المحكمين بطريقة المكونات الأساسية

المحكمون	العوامل	العامل الأول	العامل الثانى	العامل الثالث	العامل الرابع	قيم الشيوع
الأولا	٧٤ر	٣٤ر	٢٠ر	١٢ر	٧٢ر	
الثانى	٦١ر	٤٩ر	٠٢ر	٢٣ر	٦٧ر	
الثالث	٥٠ر	٠٤ر	٠٥ر	٠٩ر	٢٦ر	
الرابع	٥٦ر	٤٦ر	١٣ر	٠٥ر	٥٥ر	
الخامس	٥٨ر	٠٥ر	٥٩ر	٣٢ر	٧٩ر	
السادس	٤٦ر	٣٠ر	٢٠ر	٥٥ر	٦٤ر	
السابع	٣٣ر	١١ر	٨٤ر	٢٤ر	٨٨ر	
الثامن	٤٧ر	٧٢ر	٢٥ر	١٥ر	٨٢ر	
التاسع	٢٢ر	٤٤ر	١٨ر	٧٤ر	٨٢ر	
العاشر	٣٨ر	٦٩ر	٢٤ر	١٩ر	٧١ر	
التباين	٢٤١٪	١٩٦٪	١٣٤٪	١٤٦٪		
الجدور الكامنة	٢٥٥	١٨٦	١٣١	١١٥		

(*) التشبعات الدالة ≤ ٠.٤١

يتضح من جدول (١) وجود ٤ عوامل مكونة لأبعاد المقياس وفقا لآراء

المحكمين ، ويتضمن العامل العام الأول تشيعات دالة لسبعة محكمين وهذا يعتبر حدا كافيا للصدق العاملى Factorial Validity لمقياس الموقف المهني حيث يمثل ٧٠٪ من المحكمين بدرجة تباين ٢٤١٪ والجذور الكامنة ٢٥٥٪ (أكبر من ١) .

٢ - الثبات العاملى :

استخدمت عينة من ٢٠ طالبا من كلية التربية جامعة الملك فيصل لايجاد الاتساق الداخلى Internal consistency لأبعاد مقياس الموقف المهني للمعلمين والمعلمات ، كما أجرى التحليل العاملى بطريقة (التدوير المائل) Promax للحصول على الثبات العاملى ممثلا فى الاشتراكيات Communalities ، والجدول التالى يوضح ذلك :

جدول (٢)

معاملات الثبات (الاتساق الداخلى) لمقياس الموقف المهني
(المصفوفة الارتباطية)

الأبعاد	الهوية المهنية	المعلومات المهنية	المعوقات المهنية	الدرجة الكلية
الهوية المهنية	—	١٧	*٥٨	*٦٨
المعلومات المهنية	١٧	—	١٢	*٤٩
المعوقات المهنية	*٥٨	١٢	—	*٦٥
الدرجة الكلية	*٦٨	*٤٩	*٦٥	—

(*) ≤ ٤٦ دالة عند مستوى ٠.١ .

يتضح من جدول (٢) الارتباط الدال بين أبعاد المقياس الثلاثة بالدرجة الكلية للمقياس وقد أظهر التحليل العاملى بالأسلوب المائل (البروماكس) Promax وجود عامل واحد يجمع كافة أبعاد المقياس ، وتمثل الاشتراكات الثبات العاملى للأبعاد ، وهو أسلوب استخدمه (جوليفورد) Guilford فى كثير من دراساته ، كما يتضح من الجدول التالى :

جدول (٣)
العامل العام والثبات العامل للمقياس

الأبعاد	العامل العام والوحيد	الاشتراكيات H_2
الهوية المهنية	ر٤٧١	ر٥٥٧
المعلومات المهنية	ر٤٨٤	ر٤٣٢
المعوقات المهنية	ر٤٨٠	ر٤٧٦
الدرجة الكلية	ر ٠٠	ر٩٩٥
التباين	٢ر٤٦٠	

يتضح من جدول (٣) دلالة درجات الاشتراكيات $H_2 \leq 30$ وكذلك وضوح العامل العام المتضمن لأبعاد المقياس الثلاثة ، ويعتبر هذا ثباتاً عاملياً للمقياس وأبعاده .

عينة الدراسة :

تكونت عينة الدراسة الحالية من ٣٠ طالبا و٤٣ طالبة بكلية التربية - جامعة الملك فيصل ، وجميع أفراد العينة يمارسون التدريب الميداني للتربية العملية بمدارس الأحساء ، اختيروا عشوائيا حيث تم تطبيق المقياس (الموقف المهني للمعلمين) أثناء (ورشة العمل) Workshop والتي تعقد أسبوعياً في الكلية لتقويم الأداء التدريسي للمعلمين والمعلمات الطلاب ، وترك لأفراد العينة الحرية في تدوين بعض البيانات الشخصية ، وتمثل العينة ٤١٪ من مجموع المتدربين في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ١٤١٣هـ والبالغ عددهم الكلي ١٧٨ بواقع ٣٨ طالبا و١٤٠ طالبة .

نتائج الدراسة :

أولا نتائج الفرض الأول :

ينص الفرض الأول على : لاتوجد فروق ذات دلالة احصائية في أبعاد الموقف المهني بين المعلمين الطلاب والمعلمات الطالبات .
وللتحقق من هذا الفرض ، أجرى اختبار (ت) T. test ، للمتوسطات والانحرافات المعيارية . والجدول التالي يوضح ذلك .

جدول (٤)
الفرق بين الطلبة والطالبات في أبعاه مقياس الموقف المهني

الدلالة	الطالبات (٤٣)	الطلاب (٣٠)	المعينة	
			المتوسط	الانحراف المعياري
غير دالة	١٧٧٣	١٨٨٣	٣٢٢٣	الهوية المهنية
غير دالة	٢٣٢٥	٢٣٦٧	٦٠٠٣	المعلومات المهنية
غير دالة	٢٣٠٤	٢٣١٣	٣٨٨٧	المواقف المهنية
غير دالة	٤٢٠	٤٢٩	١٣١٣	الدرجة الكلية

(*) ت دالة عندما تكون $1.67 \leq$ (عند مستوى ٠.٥)

يتضح من الجدول السابق عدم وجود أى فروق ذات دلالة بين الطلبة والطالبات فى أبعاد الموقف المهني ، ويعود ذلك للممارسات المهنية الواحدة التى تقدمها كلية التربية للجنسين دون خلاف ، نفس المحتوى والمضمون ونفس الأساتذة ، ويتفق ذلك مع دراسة (عبد الرحيم بخيت ، (١٩٨٦) ، (سعد الحريقى ، (١٩٨٩) ، وقد يظهر ذلك عدم التركيز على الفوارق الجنسية فى الأداء المهني للمعلمين والمعلمات قبل التخرج ، ولذا يفضل أن تكون مناهج الاعداد الميدانى للطلاب تختلف عما يقدم للطالبات ، مراعاة للفوارق الجنسية فى الأداء المهني للمعلمين والمعلمات ، والأداء التعليمي الذى يختلف لدى الطلاب عنه لدى الطالبات .

ثانياً نتائج الفرض الثانى :

ينص الفرض الثانى على : توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة احصائية بين درجات الاعداد التربوى (التربوية العملية وطرق التدريس) وأبعاد الموقف المهني لدى المعلمين الطلاب .

للتحقق من صحة الفرض الثانى أجريت الاحصائيات الخاصة بمعاملات الارتباط بين متغيرات الاعداد التربوى وأبعاد الموقف المهني ، ويتضح ذلك فى الجدول التالى :

جدول (٥)

الارتباط بين متغيرات الاعداد التربوى وأبعاد الموقف المهني لدى الطلاب المعلمين

متغيرات الاعداد التربوى	التربوية العملية	طرق التدريس	المجموع
الهوية المهنية	١٨ر	٠٢ر	١٨ر
المعلومات المهنية	٠٧ر	٢٠ر	١٩ر
المعوقات المهنية	١٦ر	٢٧ر	٠٤ر
الدرجة الكلية	٠٧ر	١٢ر	١٦ر

٠ ٣٦ ≤ دالة عند مستوى ٠٠٥

٠ ٤٦ ≤ دالة عند مستوى ٠٠١

يتضح من الجدول السابق عدم وجود أى علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة بين درجات الاعداد التربوى (التربية العملية وطرق التدريس) ودرجات أبعاد الموقف المهنى لدى المعلمين الطلاب ، وبذلك لايتحقق الفرض الثانى ، وقد يوضح ذلك أن برامج التدريب الميدانى ومادة المناهج وطرق التدريس لاتعطى بيانات كافية عن مهنة التدريس والتعريف بها والمعوقات التى تقابل المعلم ، وأساليب التعامل الادارية ، لذا يجب أن يندرج تحت مادتى التربية العملية والمناهج وطرق التدريس محتويات عن عمل المدرس وطبيعته ومايعوقه داخل الفصل والمدرسة ووسائل التغلب على ذلك ، ويتفق ذلك مع ماتوصلت اليه دراسة كل من (سعد الحريقى) (١٩٨٩) و (حسان محمد حسان) (١٩٩٢) ، ودراسة (عليه فراج) (١٩٧٧) ، ولكن النتائج الحالية تختلف عما جاءت به دراسة (محمد الخولى) (١٩٧٧) ، (عبد الرحيم بخيت) (١٩٨٦) .

ثالثا نتائج الفرض الثالث :

ينص الفرض الثالث على :

توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة احصائية بين درجات الاعداد التربوى (التربية العملية وطرق التدريس) وأبعاد الموقف المهنى لدى الطالبات المعلمات .

للتحقق من الفرض الثالث أجريت الاحصائيات الخاصة بمعاملات الارتباط بين متغيرات الاعداد التربوى وأبعاد الموقف المهنى ، ويتضح ذلك فى الجدول التالى :

جدول (٦) الارتباط بين متغيرات الاعداد التربوى وأبعاد الموقف المهنى لدى الطالبات المعلمات

متغيرات الاعداد التربوى	التربية العملية	طرق التدريس	المجموع
الهوية المهنية	١٥ر	٢ر٠	٦ر٠
المعلومات المهنية	٩ر٠	٦ر١	٩ر٠
المعوقات المهنية	١ر٠	٨ر٠	٦ر٠
الدرجة الكلية	١٠ر١	٦ر٠	١ر٠

(*) $r \leq 0.05$ دالة عند مستوى ٠.٠٥

(*) $r \leq 0.37$ دالة عند مستوى ٠.١

يتضح من الجدول السابق عدم وجود أى علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة بين درجات الاعداد التربوى (التربية العملية وطرق التدريس) ودرجات أبعاد الموقف المهنى لدى المعلمات الطالبات ، وبذلك لا يتحقق الفرض الثالث، وهذا ينطبق مع نتائج الفرض الثانى فبرامج التربية العملية وطرق التدريس لا توضح للمطالبات مهنة التدريس وطبيعتها ومعوقاتها ، ولذا يجب أن تتعرف الطالبات على طبيعة العملية التدريسية من خلال التربية العملية وطرق التدريس كما ظهر ذلك لدى عينة الطلاب ، وتختلف تلك النتائج عما جاءت به دراسة (عبد الرحيم بخيت) ، (١٩٨٦) ، وتتفق مع آراء (جوردون سامسون ، ١٩٨٤) فى صعوبة التنبؤ بالأداء المهنى للمعلمين والمعلمات ، كما تختلف عن نتائج دراسة (محمد الخولى ، ١٩٧٧) وتتفق مع دراسة (سعد الحريقى ، ١٩٨٩) ، و(حسان محمد حسان ، ١٩٩٢) ، ودراسة (عليه فراج ، ١٩٧٧) .

تفسير نتائج الدراسة :

أسفرت نتائج الدراسة عن عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية فى أبعاد الموقف المهنى بين المعلمين الطلاب والمعلمات الطالبات ، كما لا توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة بين درجات الاعداد التربوى وأبعاد

الموقف المهني لدى المعلمين الطلاب والمعلمات الطالبات . وربما يعزى ذلك الى وجود بعض الخلل فى برامج الاعداد التربوى أو نقص كفاية هيئة التدريس فى تدريس مواد المناهج وطرق التدريس المختلفة الى الطلبة والطالبات .

ويرى الباحث أن الاهتمام باعداد المدرسين قضية باتت لها أهميتها ومردوداتها فى تطوير التعليم كما أن الاهتمام بالجانب المهني والعمل فى برامج الاعداد وخاصة التربية العملية أصبحت تحتل موقع الصدارة فى اهتمام مؤسسات الاعداد المهني والتربوى للمعلمين ، اضافة الى ذلك، فقد تغيرت النظرة الى التدريس وتوجه الاهتمام الى الحاجات الفردية للمتعلمين ومساعدتهم فى التكيف مع بيئة التعلم . وأصبح سلوك المدرس وأدائه خاضعا للتليل والدراسة لكشف المهارات التى يتضمنها وتحديد ما تحتاجه طبقا للتطور العملى والتكنولوجى . ومن هنا أنبثق التفكير فى وسائل التدريب المناسبة لاكتساب المهارات الضرورية مستفيدا من نظريات التعلم وما توفره من التقنيات التربوية من تنظيمات وأساليب حديثة وظهر التحول فى ميدان اعداد المدرسين فى ضوء نتائج البحوث والدراسات التى أكدت فاعلية الأساليب الحديثة فى اتقان المتدربين المهارات التدريسية وتعديل سلوكهم واتجاهاتهم نحو المهنة كما تركز الاهتمام على تحديد معايير أداء المدرسين ، كل ذلك يعكس الاهتمام المتزايد بمهنة التدريس وتطوير برامج الاعداد . وقد أكدت بعض الدراسات أن التدريس مهنة لتوفير شرطين أساسيين فيها هى اعتماد عمل التدريس على المهارات العقلية وحاجته الى الاعداد الخاص لفترة محددة (٢٢) .

وعلى الجانب الآخر ، تواجه برامج اعداد المعلمين فى كليات التربية تحديات كبيرة تفرض على المسؤولين احداث تغيرات نوعية فيها لتكون أكثر قدرة على تحقيق الأهداف المنشودة . فلم تعد عملية تغيير شكلى بل بناء شاملا واستخداما أمثل للأساليب العملية والتكنولوجية المتوفرة (٢٣) .

وعلاوة على ذلك ، ان الاهتمام بتطوير برامج اعداد المعلمين يعنى الوفاء بالالتزامات نحو مهنة التدريس والأجيال ومستقبل الأمة . ولا يخفى

أن العمل المستمر فى تجديد برامج اعداد المعلمين وتطويرها له انعكاساته على أداء المعلمين وتحسين التعلم . ولما كانت برامج اعداد المعلمين فى كليات التربية تتضمن جانبين أساسيين هما الجانب النظرى الذى يضم المحور العملى والمهنى والثقافى ، والجانب العملى المتمثل بالتربية العملية . فان نجاح المعلم فى التدريس لايمكن أن يكون نتيجة اكتسابه المعارف والمعلومات النظرية التى يتضمنها برنامج اعداده فحسب بل من خلال الممارسة ومايحصل عليه من خبرة فى ميدان التدريس بالذات . وهذا لا يحدث الا بتوفير برامج فعالة للتربية العملية . وهكذا احتلت التربية العملية موضع الصدارة فى برامج اعداد المعلمين فهى التطبيق للاعداد النظرى والأداة التقويمية الأولى والمحك والمعيار لجودة برامج الاعداد النظرى . ومن خلالها يمكن التنبؤ بفرص نجاح المتدرب فى مهنة التدريس مستقبلا فالنجاح فيها مؤشر مهم للنجاح فى مهنة التدريس فيما بعد . وان النجاح فى الجانب النظرى لبرامج اعداد المعلمين يتوقع منه النجاح فى الجانب العملى أى التربية العملية . ولكن البحوث والدراسات التى أجريت فى هذا المجال أظهرت تضاربا فى نتائجها (٢٤) ، (٢٥) .

ان هذا التضارب فى النتائج يتطلب عدم الاطمئنان الى أن الاعداد الجيد فى الجوانب النظرية سيؤدى بالضرورة الى أداء جيد فى التدريس للمتدرب ، ولا بد من اعطاء مزيد من الاهتمام الى برامج التربية العملية وتحديد أهدافها واعتماد الأساليب الحديثة فى اكتساب المتدربين المهارات وتوفير الوقت الكافى لها وما تحتاجه من مستلزمات مادية وبشرية ، ومحاولة التناسق بين الاعداد النظرى والعملى .

وبناء على ماسبق ، ظهرت حركة تربية المعلمين المبنية على الكفايات فى السبعينات من هذا القرن . فلقد جاءت الحاجة اليها كرد فعل للأساليب التقليدية التى كانت تسود معاهد وكليات المعلمين ، تلك التى تستند الى المفهوم التقليدى لاعداد المعلمين والذى مؤداه أن أبرز خاصية للمعلم الكفاءه هى اكتسابه المعلومات والمعارف النظرية المرتبطة بمهنة التعليم، حين تنطلق برامج تربية المعلمين المبنية على الكفايات من اكتساب المعلم الكفاية اللازمة لقيامه بمهامه كمعلم وكمرّب .

(دراسات تربوية)

ولعل من أبرز عيوب البرامج التقليدية كما أشار الى ذلك «يعقوب نشوان وعبد الرحمن الشعوان (٢٦) (١٩٩٠ ، ص ١٠٣)» في تربية المعلمين وتركيزها الواضح على اكتساب الطالب المعلم للمعلومات النظرية المتصلة بالمادة الدراسية مع معرفة نظرية كذلك في التربية وعلم النفس على اعتبار ان هذه المعرفة تكفى لأن يصبح الطالب المعلم قادرا على تعليم تلاميذه الحقائق والمعلومات التي يتضمنها الكتاب المدرسى بطرق التدريس التقليدية فى أغلب الأحيان .

ويأمل الباحث اعادة تقييم برنامج الاعداد التربوى لطلاب وطالبات كلية التربية - جامعة الملك فيصل - من أجل رفع المستويات المتطلبة لتخرج الطالب المعلم الكفاء القادر على ادارة الفصل الدراسى وتوصيل المادة العلمية توصيلا سليما الى الطلاب ، مع ربط الاطار النظرى للمناهج بالآداء المهنى للتربية العملية .

مراجع الدراسة

- ١ - جاك حلاق (١٩٩٢) . الاستثمار فى المستقبل «تحديد الأولويات التعليمية فى العالم النامى» . مكتب اليونسكو الأقليمى للتربية فى الدول العربية ، مركز البحوث التربوية . جامعة قطر . صص ١٥ - ١٨ .
- ٢ - مكتب التربية العربى لدول الخليج ، ندوة اعداد المعلم (١٩٨٤) ، مركز البحوث التربوية بجامعة قطر ، الدوحة .
- ٣ - عبد المنعم سعيد (١٩٩١) . العرب والنظام العالمى الجديد : الخيارات المطروحة ، دراسة استراتيجية ، الأهرام ، عدد ٣ ، مايو القاهرة ، ص ١٥ .
- ٤ - محمد عزت عبد الموجود (١٩٩١) . أمريكا عام ٢٠٠٠ ، استراتيجية للتربية . مركز البحوث التربوية بجامعة قطر ، الدوحة ، ص ٥٥ .
- ٥ - المرجع السابق ، صص ٥٠ - ٥٢ ، ص ٥٥ .
- ٦ - عبد الرحيم بخيت عبد الرحيم (١٩٨٦) . الموقف المهنى لمعلمى التعليم الأساسى قبل التخرج : مؤتمر التعليم الأساسى . كلية التربية . جامعة حلوان ، ج٠م٠ع٠
7. Henry, Clay (1976) : Education psychology in the classroom, 5th Ed. John Willy, New York, U.S.A., p. 15.
8. Gordon, E., Samson (1984) : Academic and occupational performance : Aquantitative Synthesis, American Educational Research Journal, V. 21, N. 2, pp. 311-312.
- ٩ - عليه فرج (١٩٧٧) حول الاعداد المهنى للمعلم فى كليات التربية . صحيفة التربية ، العدد الثالث ، يونيو ، القاهرة ، ص ٢ .
- ١٠ - سعد محمد الحريقى ، وآخرون (١٩٨٩) اتجاهات طلاب كلية التربية نحو اختيار مهنة التدريس . مجلة علوم وفنون . جامعة حلوان .

- ١١ - فؤاد أبو حطب (١٩٨٠) علم النفس التربوى . دار النهضة العربية ، القاهرة ، ص ٥٦٧ .
- ١٢ - محمد الخولى . (١٩٧٧) التربية الميدانية : دراسة تحليلية تقويمية . مركز البحوث التربوية ، كلية التربية بجامعة الملك سعود ، الرياض ، المملكة العربية السعودية .
- ١٣ - عبد المطلب أمين القريطى . (١٩٨٦) العلاقة بين الرضا عن الدراسة وكل من التحصيل الدراسى والكفاءة التربوية لدى طلاب كلية التربية بجامعة الملك سعود ، مركز البحوث التربوية ، كلية بجامعة الملك سعود ، الرياض ، المملكة العربية السعودية .
- ١٤ - عبد الرحيم بخيت عبد الرحيم (١٩٨٤) . أبعاد السلوك التصلبى لدى المدرسين المؤهلين وغير المؤهلين تربويا . دار حراء ، المنيا ، ج٠م٠ع٠
- ١٥ - طاهر عبد الرازق . (١٩٨٤) . اتجاهات حديثة فى مجال اعداد وتدريب المعلمين ، وقائع ندوة اعداد المعلم بدول الخليج ، مركز البحوث التربوية بجامعة قطر .
- ١٦ - محمد صابر سليم . (١٩٨٤) . مشكلات فى اعداد المعلم وطرق علاجها . وقائع ندوة اعداد المعلم بدول الخليج ، مركز البحوث التربوية بجامعة قطر ، الدوحة .
- ١٧ - محمد ناصر . (١٩٨٤) . التطور المهنى لاعداد المعلم . وقائع ندوة اعداد المعلم بدول الخليج ، مركز البحوث التربوية بجامعة قطر ، الدوحة .
- ١٨ - سعد محمد الحريقى . (١٩٨٩) . دراسة ناقدة لبعض القضايا التنظيمية والفنية المرتبطة بالتربية العملية الميدانية بكلية التربية ، جامعة الملك فيصل ، مجلة دراسات تربوية ، رابطة التربية الحديثة ، القاهرة .
- ١٩ - حسان محمد حسان . (١٩٩٢) . التربية العملية فى دول الخليج واقعا وسبيل تطويرها . مكتب التربية العربى لدول الخليج ، الرياض .

20. John, L. Holland (1979) : Understanding yourself and your career. Consulting psychologists Press Inc., California, U.S.A.

John L. Holland (1980) : My Vocational situation, consulting psychologists Press, Inc., California, U.S.A.

٢١ - صفوت فرج ارنست (١٩٨٠) . التحليل العاملى فى العلوم السلوكية . دار الفكر العربى ، القاهرة ، ص ٢٥٣ .

٢٣ - موفق حياىدى على (١٩٩١) . التربية العملية فى كليات التربية ودور التقنيات التربوية فى تطويرها . مجلة اتحاد الجامعات العربية . العدد (٢٦) .

٢٤ - وليم عبيد وآخرون (١٩٧٦) . دراسة لبعض مشكلات التربية العملية . مجلة كلية التربية بجامعة الفاتح - ليبيا العدد (٥) .

٢٥ - انطوان رحمه (١٩٨١) . أثر الاعداد التربوى للمعلمين فى عملهم المدرسى : دراسة تجريبية تتبعية فى فاعلية الاعداد التربوى لمدرسى المرحلة الاعدادية فى سوريه . المجلة العربية للبحوث التربوية . السنة (الأولى) .

٢٦ - محمد أحمد سلامة (١٩٨٠) . دراسة لبعض المتغيرات الاجتماعية والعقلية والمعرفية وسمات الشخصية المرتبطة بمستوى أداء طالبات كلية التربية بجامعة قطر فى مادة التربية العملية . المجلة العربية للبحوث التربوية . المجلد (١٠) ، العدد (١) .

٢٦ - يعقوب نشوان وعبد الرحمن الشعوان (١٩٩٠) . الكفايات التعليمية لطلبة كليات التربية بالمملكة العربية السعودية . مجلة جامعة الملك سعود . المجلد الثانى . العلوم التربوية (١) ، ص ١٠٣ .

تقويم قصص الأطفال فى مرحلة ماقبل المدرسة

د . أحمد سيد محمد إبراهيم (*)

مقدمة :

أظهرت الدراسات النفسية واللغوية فى السنوات الأخيرة أهمية مرحلة الطفولة المبكرة فى بناء النمو اللغوى للطفل ، وأنه متوقف أصلا على محيط لغوى سليم نشط ، ومواقف مشجعة على التعبير والتحدث والطلاقة فى الاستفسار والاستماع والاستعداد المبكر لاكتساب المهارات اللغوية الأساسية بصورة صحيحة . لأن السنوات الخمس الأولى هى مرحلة الأساس فى تكوين واكتساب القدرة اللغوية للطفل .

كما أن اللغة قدرة مخلوقة وكامنة فى الانسان ، ويولد الطفل وعنده القدرة على استقبال اللغة وتعلمها تماما ، كما أنه يولد ولديه القدرة على الرؤية ، وان قدرة الطفل المخلوقة هذه هى التى تمكنه من اتقان اللغة ، وأن لم يصل بعد الى القدرة على اكتشاف ما وراء الأصوات التى يسمعها من قواعد صوتية ، ونحوية وأسلوبية ، ودلالية ، وهذا الاكتشاف هو الذى يمكنه من توليد عدد هائل من الجمل ، من عدد محدود من المفردات وهذا يؤثر بصورة واضحة فى تعلمه اللغة فيما يليها من مراحل .

ومن هنا كانت اهتمامات برامج رياض الأطفال فى اثراء الأنشطة والفعاليات اللغوية من تعبير ، ومحادثة ومحاورة وأسئلة وسرد قصص ، وأنشاد أناشيد ، والقيام بحركات تمثيلية معبرة بما يتلائم ومستوى النحو اللغوى للطفل .

ان أهمية تعليم الطفل بصورة مبكرة ، وبأساليب مشوقة تتصل بنظريات التعلم التى تؤكد على أن الخبرات الجديدة ، والمفاهيم العلمية المتنوعة ، تكون

(*) أستاذ مساعد المناهج وطرق التدريس ، كلية التربية ، جامعة أسيوط .

سهلة الاستيعاب ، والتعلم متى بنيت على الخبرات الأولية التى يتعلمها
الطفل (١) .

وكذلك فان السنوات المبكرة الأولى مهمة ، لأن النمو اللغوى النامى
المتطور يأخذ قراره فى هذه السنوات ، كما أن اللغة تكون ضرورية فى
التفكير ، وفى الاتصالات ، وأن التطوير المبكر للقدرات اللغوية والمهارات
اللفظية ، أمره حاسم وفعال فى هذه المرحلة ، كما أن الابداع والابتكار
يتضح عادة من البدايات المبكرة ، وأن الطفولة المبكرة هى مرحلة تبديل
وتجميع لقدرات الابداع لدى الأطفال (٢) .

ان مرحلة الطفولة التى تسبق دخول الطفل الى المدرسة تعد مرحلة
حاسمة وهامة فى حياة الطفل ، وأنها تعد من أخصب مراحل العمر فى بناء
وتشكيل شخصية الفرد ، وتحديد أبعاد سلوكه ، وتكامل أبعاد نموه الأساسية،
من جسمية وحركية وعقلية وادراكية ولغوية وجمالية ، واجتماعية ونفسية،
وروحية ودينية ومهارية وحسية . كل هذا يستوجب بناءها وتكوينها
تكويناً سليماً وفى أوقاتها المناسبة وبطريقة ذكية فى الأسرة وفى الروضة .

ان سنوات ما قبل المدرسة الابتدائية هى السنوات الأساسية فى التربية
الحقة لأنها من أخصب سنوات العمر فى تعلم المهارات والمفاهيم واكتساب
الخبرات والمعارف بأسلوب مشوق ، مما يستوجب تغذيتها ببرامج مشوقة
ومن مقترحات واختيارات الأطفال فى البيت والروضة .

كما أن السنوات الأولى فى حياة الطفل ، وبخاصة فى فترة ما قبل
المدرسة (من الميلاد وحتى الخامسة أو السادسة) لها أثر حاسم وخطير فى
تكوين شخصية الفرد ، لأن ما يتكون فى هذه الفترة من عادات واتجاهات
ومعتقدات يصعب تغييره أو تعديله فيما بعد ولهذا فان السمات الرئيسية
للمشخصية ترجع فى تكوين أصولها الى هذه الفترة الخطيرة الهامة فى حياة
الانسان (٣) .

والطفل يميل الى سماع القصص والحكايات بمجرد فهمه للغة ، وقدرته
على التعامل اللغوى مع الكبار . والطفل شغوف بتتبع حوادث القصة وتخيل
شخصياتها ، ومحكاتها ومعرفة ما يصدر عن كل شخصية ، وخاصة تلك

التي تعجب بها فى القصة وعلاقة الشخصيات بعضها ببعض ، والنهاية التي تؤول اليها القصة بكل شخصياتها (٤) .

والسر فى هذا الميل أقوى للقصة ، ان حب الاطلاع من الأمور القوية فى الطبائع البشرية ، والقصة تحمل الى الطفل معانى وصورا جديدة من الحياة والحوادث لايدها فى بيئته ، ولذلك فهى مصدر من مصادر اشباع رغبته فى المعرفة . ولأن شخصيات القصة - عادة متحركة وناطقة ، ومعبرة عن وجودها بأساليب مختلفة من القول والعمل فهى لذلك تثير خياله المتحرف الى الكشف عن أشياء غير التي ألفها (٥) .

والقصة من الفنون المؤثرة على السلوك القيمى للأطفال فى المواقف اليومية ، وأنها أكثر حيوية وتشخيصيا للمواقف الحية ، وأكثر جاذبية للأطفال ، وأقدر على امتاعهم ، فهى تثير مشاعرهم . وتمتلك عقولهم ، وتنمى القدرة على الابتكار لديهم وتحلق بهم فى آحاين كثيرة فى أجواء الخيال بعيدا عن محدودية الواقع (٦) .

والقصة أحب ألوان الأدب الى تلاميذ المراحل التعليمية جميعا ، ولذلك فهى تعد عاملا تربويا فى تعليم اللغة ، فهى تزود التلاميذ بالكثير من الحقائق والمعلومات والقيم والاتجاهات .

أى أن القصة تفتح أمام الأطفال أبواب الثقافة العامة أينما كانت ، فأكثر القصص الرائعة تخاطب قلوب الأطفال وتشبع خيالهم . كما أنها تدمم بالمعلومات الضرورية لحل كثير من المشاكل (٧) .

أما القصة فى رياض الأطفال فلها أهمية قصوى فى عمليات تنشئة الصغار وتربيتهم . لأن الصغار فى هذه الفترة من العمر يكونون بحاجة الى ما يساعدهم على تحقيق النمو السليم المتكامل من مختلف النواحي . وهم بحاجة الى بيئة تهى لهم جوا اجتماعيا وثقافيا ، ومواقف مناسبة للخبرة . ولكن من المؤلف ألا يتوفر هذا - الى حد كاف ومناسب - فى البيئة المنزلية اما لقلّة وعى من يضمهم المنزل أو لانشغال الآباء أو لضيق وقت الأم اذا كانت تعمل أو لغير هذا من الأسباب وهذا كله يلقى على أدب الأطفال الموجه الهادف - وبخاصة المقدم منه عن طريق القصة ومن خلال

التليفزيون والاذاعة - عبء محاولة ملء هذا الفراغ فى حياة الأسـرة المعاصرة ، وتهيئة المواقف اللازمة للخبرات المناسبة للأطفال فى مختلف مراحل عمرهم بشرط أن يتم هذا فى ظل القواعد الصحيحة لأدب الأطفال ، بحيث لايتحول الانتاج الأدبى الى مجموعة من المواعظ والنصائح والتوجيهات وما يؤكـد أهمية تحقيق أدب الأطفال لأهدافه ، الحقيقة المعروفة - من أن ما يكتسبه الطفل فى سنوات عمره الأولى من عادات واتجاهات ، وقيم ومثل يصعب تغييره أو تعديله فيما بعد (٨) .

ومن خلال مراجعة الباحث لكثير من البحوث والدراسات التى تناولت موضوع قصص الأطفال يمكن أن نوجز فيما يلى أهم الأهداف التى يمكن أن تحققها قصص الأطفال فى مرحلة ما قبل المدرسة على النحو التالى (٩) :

- ١ - تزويد الأطفال بالمعلومات والحقائق ، وتوسيع دائرة ثقافتهم ، وغرس القيم والمبادئ التربوية السليمة فيهم .
- ٢ - تحقيق السمو اللغوى عند الأطفال .
- ٣ - التدريب على الالقاء الجيد ، وطلاقة اللسان والشجاعة الأدبية ، ومواجهة الجماهير .
- ٤ - إتاحة الفرصة أمام الأطفال للتعرف على بعض المشكلات الاجتماعية ومعرفة كيفية حلها والتعامل معها .
- ٥ - تنمية التفكير الإبداعى لمن لديهم ميل واستعداد للإبداع الفنى ، والابتكار وصياغة الأفكار والقيم فى أساليب فكرية وفنية .
- ٦ - تبصير الأطفال بالقيم الخلقية الفاضلة ، وتنمية اعجابهم وتقديرهم وحبهم للمصنفات الطيبة ، ونفورهم من الصفات المذمومة ، وذلك بطريقة غير مباشرة .
- ٧ - تنمية بعض مهارات التفكير العقلى فى مجالات التذكر ، والتخيل، وتركيز الانتباه ، والربط بين الأحداث ، فهم الأفكار ، والحكم على الأمور ، وحسن التعليل ، والاستنتاج .
- ٨ - تقديم المعانى والأخيلة البديعية التى تستهوى الأطفال (الخيال الجمال) .

٩ - تقديم الألوان الواقعية الجميلة من مختلف جوانب الحياة والوجود والطبيعة .

١٠ - تربية الحاسة الجمالية والذوقية لدى الأطفال مما يجعلهم قادرين على الاستمتاع بشتى مظاهر الجمال فى الكون ، والطبيعة .

وعلى الرغم من أهمية هذه الأهداف والغايات لقصص الأطفال الا أن الباحث لاحظ من خلال زيارته لرياض الأطفال فى مدينة أسيوط - مكان عمل الباحث - أن هذه الأهداف غير محققة من خلال البرنامج اليومي فى هذه الرياض ، وكذلك من خلال مناقشاته مع طالبات شعبة الطفولة فى موضوع قصص الأطفال فى مقرر أدب الأطفال وزيارات الطالبات للعديد من الرياض والصور التى نقلت عما يتم بالنسبة لقصص الأطفال ، لكل ذلك كان التفكير فى هذه الدراسة لتقويم الواقع الفعلى لقصص الأطفال فى هذه المرحلة الهامة من مراحل نمو الطفل .

كذلك من خلال متابعة الباحث لأهم البحوث والدراسات فى هذا الشأن وماتناولته من جوانب مختلفة خاصة بهذا الموضوع ويعد من رواد البحث فى هذا المجال د. د. حسن شحاته الذى قدم العديد من البحوث والدراسات فى هذا المجال وحصل على جوائز كثيرة عن مؤلفاته فى هذا المجال ، ومن هذه الدراسات فى هذا المجال (١٠) :

١ - حسن شحاته : القيم التربوية فى قصص الأطفال .

٢ - حسن شحاته : اتجاهات قراءة القصص والانقرائية .

٣ - حسن شحاته : القصص من وجهة نظر الأطفال .

٤ - حسن شحاته : قصص الأطفال .

٥ - حسن شحاته : القيم التربوية ، وقصص الألغاز .

٦ - هدى برادة ، السيد العزازى ، جابر عبد الحميد : دراسة

تحليلية لقصص الأطفال الشائعة .

٧ - كافية رمضان : تقويم قصص الأطفال فى الكويت .

٨ - هدى قناوى : دراسة تحليلية لمجلات الأطفال فى مصر .

٩ - أحمد عيسى : تقويم قصص الأطفال فى مصر .

- ١٠ - عبد العليم محمد الشهاوي : دور القصة فى تحقيق أهداف
تربىة سن ما قبل المدرسة .
- ١١ - ابراهيم محمد عطا : عوامل التشويق فى قصص أطفال الصف
الخامس الابتدائى .

ولقد أسهم اطلاع الباحث على معظم هذه المبحوث والدراسات فى تزويده بخلفية ثرية عن قصص الأطفال وأهميتها فى المراحل الدراسية المختلفة، ومعايير اختيارها وطرق تقديمها للأطفال ، ودورها فى تنمية القيم التربوية عند الأطفال ، وأسس الكتابة للأطفال ، وعوامل التشويق فى قصص الأطفال ، وقد أفاد الباحث من كل ذلك فى صياغة موضوع البحث واستيفاء جوانبه ، وتحديد أدواته ، وتفسير نتائجه كما أسهم الاطلاع على هذه البحوث والدراسات فى تأكيد أهمية اجراء هذه الدراسة فقد تسهم فى اكمال جانب من الجوانب المختلفة التى تناولتها هذه الدراسات فى تلك المرحلة الهامة من مراحل نمو الأطفال .

مشكلة البحث : -

تحددت مشكلة البحث الحالى فى السؤال التالى : -

ما الواقع الفعلى لقصص الأطفال فى مرحلة الروضة (ما قبل المرحلة
الابتدائية) ؟

ويتفرع عن هذا السؤال الأسئلة التالية : -

- ١ - ما أهم أهداف قصص الأطفال فى هذه المرحلة ؟
- ٢ - ما أهم مصادر قصص الأطفال فى هذه المرحلة ؟
- ٣ - ما أهم القصص التى تقدم للأطفال فى هذه المرحلة ؟ وكيف يتم اختيارها ؟
- ٤ - ما أكثر أنواع القصص تفضيلا عند الأطفال ؟
- ٥ - ما مدى توافر سمات وخصائص القصة الجيدة فيما يقدم للأطفال من قصص ؟
- ٦ - كيف تتم رواية القصة للأطفال ؟

- ٧ - ما الدور الذى تقوم به المعلمة فى هذا الشأن؟ وما دور الطفل؟
- ٨ - الى أى مدى تسهم القصص المقدمة للأطفال فى هذه المرحلة فى تحقيق الأهداف المعرفية والوجدانية والمهارية للطفل فى هذه المرحلة؟
- ٩ - ما مدى اسهام القصص المختارة للأطفال فى تحقيق أهداف النمو اللغوى للطفل فى هذه المرحلة؟
- ١٠ - ما أهم الوسائل المستخدمة فى تناول القصة وتدريسها للأطفال فى هذه المرحلة؟
- ١١ - ما دور القصص المختارة للأطفال فى تنمية الاستعداد القرائى عند الأطفال؟
- ١٢ - كيف يتم تقويم مدى تحقيق القصة لأهدافها؟

الهدف من البحث :

يهدف البحث الحالى الى تقويم الواقع الفعلى لقصص الأطفال فى مرحلة الروضة وتعرف جوانب القوة والضعف فى هذا المجال ، وتقديم المقترحات فى هذا المجال .

أهمية البحث :

يمكن أن يفيد البحث الحالى فيما يلى :

- ١ - تعرف الواقع الفعلى للقصص فى مرحلة ما قبل المرحلة الابتدائية يمكن أن يفيد فى الالتفات الى هذه المرحلة الهامة من قبل القائمين عليها والاهتمام بها .
- ٢ - تحديد طرق ومعايير اختيار القصص للأطفال فى هذه المرحلة .
- ٣ - مساعدة معلمات الروضة فى كيفية تناول قصص الأطفال لتحقيق الهدف منها .
- ٤ - توجيه نظر معلمات الروضة الى كيفية تقويم أدائهم فى مجال أدب الأطفال .
- ٥ - الوقوف على جوانب القوة والضعف فى مجال قصص الأطفال فى هذه المرحلة لامكانية تطوير اختيار وتصنيف وتناول وتقويم القصص للأطفال .
- ٦ - فتح الطريق أمام دراسات أخرى فى هذا المجال .

مصطلحات البحث :

قصص الأطفال : هى مجموعة من الحكايات التى تعتمد على الوقائع والأحداث ، والحبكة القصصية ، والأشخاص ، والخط الدرامى ، والعقدة ولها زمان ومكان وتهدف الى التعليم والتثقيف ، والامتناع والتسلية .

مرحلة ما قبل المدرسة الابتدائية : يقصد بها المرحلة التى تسبق دخول الأطفال الى الدراسة فى الصف الأول من الحلقة الأولى من التعليم الأساسى وقد حددت فى البحث الحالى بالمفتره من ٤ سنوات وحتى قبل السادسة (سن دخول المدرسة) .

التقويم : يقصد بالتقويم فى هذه الدراسة الحكم على مدى تحقيق قصص الأطفال لأهدافها المنشودة فى مرحلة ما قبل المدرسة (أى التنميسة الشاملة لحواس الطفل وقدراته ومهارته وميوله واتجاهاته ، وتمكينه من المبادئ الأولى للتربية الصحية والذهنية والأخلاقية ، والدينية والاجتماعية والجمالية بصورة متكاملة وكذلك اعداده فى المرحلة الأخيرة من مراحل الرياض لدخول المدرسة الابتدائية بتدريبه على القراءة والحساب) .

حدود البحث :

يقتصر البحث الحالى على : -

- ١ - قصص الأطفال التى تقدم للأطفال فى الروضة فى المرحلة العمرية من ٤ الى ٦ سنوات . (مرحلة ما قبل دخول الأطفال للمرحلة الابتدائية) .
- ٢ - جميع الروضات الحكومية الموجودة بمحافظة أسيوط وجميع المدن والقرى التابعة لها .

منهج البحث :

يستخدم البحث الحالى المنهج الوصفى الذى يقوم على تعرف الواقع الفعلى لقصص الأطفال وطرق اختيارها وتناولها ، وأهدافها ، ومصادرها ، وأنواعها ومدى اسهامها فى تحقيق مطالب النمو فى هذه المرحلة ، وطرق التقويم المستخدمة فى تحقيق القصص لأهدافها الى غير ذلك من العوامل المختلفة فى هذا الشأن التى تتعلق بالطفل فى هذه المرحلة .

خطوات البحث :

يسير هذا البحث فى الخطوات التالية : -

١ - مسح الكتب والبحوث والدراسات السابقة فى مجال الطفولة وقصص الأطفال فى مرحلة ما قبل المدرسة بهدف : -

- اعداد بطاقة الملاحظة والمقابلة لتقويم قصص الأطفال فى مرحلة ما قبل المرحلة الابتدائية ، مع التأكد من صلاحيتها للمهدف الذى أعدت له .
- الاستفادة من اجراءات هذه الدراسة والبحوث السابقة ونتائجها فى اعداد أدوات الدراسة الحالية وتفسير نتائجها .

٢ - اعداد معيار للمحكم على قصص الأطفال فى مرحلة ما قبل المرحلة الابتدائية وعرض نتائج الملاحظة والمقابلة لواقع قصص الأطفال فى الروضة على هذا المعيار وتعرف جوانب القوة والضعف مع التأكد من صدقه وثباته .
٣ - التوصل للنتائج وتفسيرها ومناقشتها ، وتقديم التوصيات والمقترحات المناسبة لتطبيقها .

أدوات البحث واجراءاته

يتناول الجزء الحالى عرضا ووصفا لصيغة البحث ، والمعايير التى روعيت فى اختيارها ، وتوضيحا لاجراءات اعداد بطاقة الملاحظة والمقابلة، واعداد معيار الحكم على قصص الأطفال فى مرحلة ما قبل المرحلة الابتدائية ويمكن تناول هذه الخطوات على النحو التالى : -

أولا : عينة البحث واجراءاته : -

يهدف هذا البحث الى تقويم قصص الأطفال فى المؤسسات التربوية فيما قبل المرحلة الابتدائية ، لذلك تم تطبيق أداة البحث (بطاقة الملاحظة والمقابلة) فى ٦٤ روضة تمثل ٨٥٪ من مجموع رياض الأطفال فى نطاق محافظة أسيوط تقريبا بلغ عدد الفصول التى تم تقويم قصص الأطفال التى تقدم فيها فى هذه الرياض ١٢٤ فصلا يمثلون الأطفال من سن ٤ - ٦ سنوات فى هذه المرحلة ، وبلغ عدد الأطفال الذين تمت ملاحظتهم ٢٨٢٥ طفلا من البنين والبنات . وقد تم الحصول على ٢٣٠ استمارة ملاحظة

ومقابلة بعد استبعاد الاستمارات التي لم تستوف الشروط الصحيحة كنقص بعض الاجابات عن الأسئلة ، أو الاختلاف بين الملاحظين ، فقد تم توزيع الملاحظة على طالبات قسم تربية الطفل كل حسب موطنها السكنى بحيث يكون فى كل روضة طالبتان أو أكثر حسب ظروف الوطن وبحيث لاتقل زيارات الروضة عن مرتين قبل تحرير الاجابات عن أسئلة الاستمارة ، واجراء المقابلات مع معلمات الروضة . وقد سبق التطبيق اجراء تدريب للطالبات على كيفية اجراء المقابلة ، وتسجيل الملاحظة ، والاجابة عن أسئلة الاستمارة والرد على استفساراتهن فى هذا الشأن . بعد ذلك تم جمع الاستمارات وتفريغها ومن ثم تحليل الاجابات التي تضمنتها واستخدامها فى الاجابة عن أسئلة البحث وعرض هذه النتائج على معيار قصص الأطفال الذى تم اعداده لهذا الغرض .

معيار قصص الأطفال : -

تهدف عملية الملاحظة والمقابلة للتعرف على الواقع الفعلى لقصص الأطفال فى مرحلة ما قبل المرحلة الابتدائية ، واصدار الحكم عليها فى ضوء معيار تم تصميمه لهذا الغرض .

وقد تم اعداد هذا المعيار من خلال مراجعة العديد من المصادر فى هذا الشأن مظاهر النمو المختلفة لطفل ما قبل المدرسة (على خضر ، ١٩٨٨) ، (وفاء يوسف الخطيب ١٩٨٨) وأسس اختيار القصص المناسبة للأطفال (على مدكور وطبيعة أدب الأطفال (هدى قناوى ١٩٩٠) ، وطرق تناول القصة للأطفال (عبد العزيز عبد المجيد ١٩٧٦) ، وأنواع القصص ومصادرها ، وطرق روايتها للأطفال ، (فتحي يونس ، ومحمود الناقة ، ورشدى طعيمة ، ١٩٨٨) .

كذلك اطلع الباحث على مجموعة من المعايير التي أعدت فى مجال قصص الأطفال فى مراحل أخرى وطرق ومصادر اعدادها للاسترشاد بها فى هذا الشأن (حسن شحاته ١٩٩١) ، (كافية رمضان ١٩٨٨) .

وقد تم اشتقاق مجموعة من المفردات من المحاور السابقة تكونت من سبعة عشر عبارة يتم تقويم نتائج الملاحظة والمقابلة فى ضوءها على النحو التالى : -

- الوقت المخصص للقصة فى البرنامج اليومى للروضة ، ومصادر القصص المختارة وطرق اختيار القصص ، أنواع القصص المختارة ، أهم أهداف القصص المختارة ، الأنماط السلوكية التى تحققها القصة ، شخصيات القصة ، أنواع القصص التى يفضلها الأطفال ، الخصائص اللغوية فى القصة ، السمات الفنية الأدبية لفن القصة ، دور كل من المعلمة والطفل فى رواية القصة القصة ودورها فى اشباع حاجات الطفل وميوله فى مرحلة ما قبل المدرسة ، دور القصة فى تنمية لغة الطفل ، دور القصة فى تعليم الطفل ، مدى استخدام الوسائل التعليمية عند تناول القصة ، دور القصة فى تنمية الاستعداد القرائى عند الأطفال ، أساليب التقويم المستخدمة لتعرف مدى تحقيق القصة لأهدافها .

وقد تم وضع هذه العبارات فى قائمة عرضت على مجموعة من المحكمين المتخصصين (*) فى مجالات علم نفس الطفل ، وأدب الأطفال ، وتربية الطفل ، والعاملين فى مجال رياض الأطفال لتعرف آرائهم حولها ومدى مناسبتها فى تقويم قصص الأطفال فى هذه المرحلة ، وصلاحيتها كمعيار فى هذا المجال ، والافادة من آرائهم ومقترحاتهم فى تعديل بعض المفردات ، وصياغة بعضها الآخر .

وقد اعتمد الباحث على صدق المحكمين فى التأكد من صدق المعيار وذلك بمناقشته مع مجموعة المحكمين الذين أجمعت آراؤهم على سلامة المعيار ومناسبته لتقويم قصص الأطفال فى هذه المرحلة . وللتأكد من ثبات المعيار فقد تم حساب معاملات الثبات الداخلية بين الباحث وزميله متخصصة فى طرق تدريس اللغة العربية ولها دراسات فى مجال الطفولة (**). بعد تعريفها بهدف البحث واجراءاته وطلب منها استخدام المعيار فى تقويم قصص الأطفال كما وردت نتائجها بعد رصدها من بطاقات الملاحظة والمقابلة وباستخدام معادلة سيرتونك (Sirotnik) التالىة :

الاتفاق بين الملاحظين (أ ، ب)

= و

الاتفاق بين الملاحظين (أ ، ب) + (الاختلاف بين الملاحظين (أ ، ب)

(*) أنظر ملحق (٢) أسماء المحكمين وصفاتهم .

(**) د . هناء أبو ضيف مرز - مدرس المناهج وطرق تدريس اللغة العربية بقسم

المناهج بأسسيوط .

وقد وجد أن معامل الثبات ٨٨ر وهو معامل ثبات عال يمكن الاطمئنان اليه . ويشير الى صلاحية المعيار للاستخدام فى غرضه .

نتائج البحث وتفسيرها :

فيما يلي عرض لأهم نتائج البحث فى ضوء مكونات معيار تقويم قصص الأطفال فى مرحلة ما قبل المدرسة ، وتفسيرها ومناقشتها فى ضوء نتائج البحوث والدراسات السابقة فى هذا المجال ، وفى ضوء خصائص نمو الأطفال وحاجاتهم وميولهم فى هذه المرحلة ، وأهداف القصة ، وفى هذا اجابة عن أسئلة البحث الحالى التى سبقت الاشارة اليها : -

الوقت المخصص للقصة فى البرنامج اليومى للروضة :

يقصد بالوقت المخصص للقصة فى البرنامج اليومى للروضة ، تحديد الروضة لزمان معين ضمن اليوم الدراسى أم هى متروكة للمعلمة متى شاءت أن تقدم حكاية للأطفال قدمتها وجاءت النتائج فى هذا الجانب على النحو التالى : -

- أجابت ٣٢٠ ملاحظة من ٣٣٠ بنسبة ٩٦ر٩٪ بأن البرنامج اليومى للروضة يتضمن وقتا محددا للقصة فى البرنامج اليومى ، وهذا يشير الى اهتمام بقصص الأطفال فى هذه المرحلة ، وادراك لدورها وأهميتها بالنسبة لطفل هذه المرحلة .

مصادر القصص المختارة وكيف يتم اختيارها ؟ : -

يقصد بمصادر القصص المختارة هل تختار المعلمة هذه القصص ، أم يحكيها الأطفال أم تختار من مكتبة المدرسة ، أم يحضرها الأطفال معهم أم ماذا ؟

وقد أشارت نتائج المقابلة والملاحظة الى أن مصادر القصص فى الروضة كان ترتيبها على النحو التالى : -

- مكتبة الروضة ٦٠ر٦٪ وقصص تختارها المعلمة وتحكيها للأطفال ٥ر٤٥٪ ، وأما القصص التى يأتى بها الأطفال فتصل نسبتها ٣ر٩٤٪ يليها قصص تختار من دليل قصص الأطفال ٢ر٧٪ القصص المأخوذة من مجالات (دراسات تربوية)

الأطفال ٢١٢٪ ، ومن الاذاعتين المسموعة والرئية ١٨٪ ، والقصص
المأخوذة من الكتب المدرسية ٩٪ أما الكتب والمجلات فتصل نسبتها ٦٪ .
ويلاحظ من النتائج السابقة أن دور مكتبة الروضة كمصدر لقصص
الأطفال فى هذه المرحلة يمثل الصدارة ويؤكد ذلك ما أشارت اليه الملاحظات
من أن مكتبات الرياض بها بعض القصص الخاصة بالأطفال الا أن الملاحظ
أن بعض هذه القصص لم يتم اختياره بعناية لذلك لايناسب أطفال هذه
المرحلة كما أن الاعتماد عليها كمصدر أساسى يجعل من حكاياتها أمرا
مكرورا معادا للأطفال .

وتأتى المعلمة فى المرتبة الثانية بالنسبة لمصادر القصص وان كانت
نسبة القصص التى ترويها المعلمة للأطفال محدودة بالمقياس لما يختار من
المكتبة ويأتى دور المصادر الأخرى ضئيلا فى نسبته مما يشير الى افتقار
الاهتمام بهذه المرحلة الهامة فى حياة الطفل وقله الأساليب المتبعة فى تشجيع
الأطفال على الاستماع والمشاهدة والرواية ، وهذه النتائج بالنسبة لمصادر
القصص تخالف ما أشارت اليه نتائج دراسة حسن شحاته عن القصص من
وجهة نظر الأطفال حيث أشارت النتائج عن مصادر القصص التى حكاها
الأطفال فى الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية الى تصدر الاذاعتين
المسموعة والرئية للمصادر يليها الأخ والأخت ثم الأم والخالة ثم المدرسة
وأخيرا الجدة وقد عزى ذلك الى انشغال الأب والأم بالعمل خارج المنزل
وعدم الاهتمام بمجالسة الأطفال وكذلك لبعد الجدات عن الأسر كنتيجة
طبيعية لسمات العصر الحالى .

أهم القصص التى تقدم للأطفال فى هذه المرحلة : -

لمعرفة أهم قنواع القصص التى تقدم للأطفال فى هذه المرحلة فقد تم
رصد أسماء القصص التى سجلت فى استمارات الملاحظة والمقابلة وتصنيفها
حسب ما ورد وكانت أنواعها على النحو التالى : -

بلغت عدد القصص المسجلة فى استمارات المقابلة والملاحظة ١٠٠٣
قصة موزعة كما يلى : -

- القصص الخيالية تأتى فى المقدمة بنصيب وافر بصورة واضحة

٩٨٤ قصة بنسبة ٩٨ر١٪ حيث اتضح أن القصص المقدمة منها ، الفأر المغرور ، والثعلب والفأر البطة الطيبة ، الأقزام السبعة ، عقلة الاصبع ، البطة كركر ، الحمار الطماع ٠٠٠ الخ •

- ثم يأتي القصص الدينى ولكن بفارق كبير جدا حيث تمثل نسبته ٥٩ر٠٪ وكانت أهم القصص فى هذا المجال الله معك الله يراك ، محمد الصادق ، محمد الأمين ، حق الوالدين ، عصا موسى •

- أما القصص الواقعية فتحتل نفس نسبة القصص الدينى ٥٩ر٠٪ ومن أهم مايقدم للأطفال فى هذا المجال ، الصديق الشجاع ، الأصدقاء الأربعة ، الرجل البخيل ، حبة القمح •

- ثم يأتى القصص البوليسى بنسبة ضئيلة أيضا حيث بلغت نسبته ٣٩ر٠٪ وكان كل ما سجل من قصص فى هذا المجال هو الشاطر حسن ، الترزى الشجاع ، زحلف الشجاع ، الصديق الشجاع • ويأتى فى ذيل القائمة قصص المعلومات العلمية بنسبة ٢٩ر٠٪ ، وكانت هذه القصص قطعة السكر ، الكتكوت •

وتشير النتائج السابقة فى هذا المجال الى تصدر القصص الخيالى بصورة واضحة لأنواع القصص التى تقدم للأطفال ، وعلى الرغم من أن بعض الدراسات تشير الى أن هذه المرحلة يكون خيال الطفل حادا ، وأن كان محدودا بما فى بيئته المحيطة به ، وقوة الخيال هذه تجعله يتخيل الكرسى قطارا ، والعصى حيوانا ، والوسادة كائنا حيا يتبادل معه الأحاديث ٠٠٠ وهذا النوع من (خيال التوهم) هو الذى يجعل الطفل فى هذه المرحلة يتقبل بشغف القصص والتمثيلات التى تتكلم فيها الحيوانات ، والطيور ، ويتحدث فيها الجماد ٠٠ بالاضافة الى شغفه بالقصص الخرافية ، والخيالية (١١) •

الا أننا يجب ألا نبالغ فى هذا الأمر حتى لانغرق الطفل فى خيالات ، ونبعده عن الواقع من حوله ، كما يجب التأكد من خلو هذه القصص من الحوادث المفزعة ، والأحداث المخيفة للأطفال ، بحيث تتضمن قسطا وأفرا من الحقائق المتصلة بالطبيعة الانسانية وسبل الحياة ، فمن الممكن بلباقة أن نربط هذه القصص بواقع الحياة من غير أن نفسد على الطفل استمتاعه بخيال الطفولة الجميل ، وما فيه من تسلية ومرح وفكاهة •

كما نلاحظ أن الأنواع الأخرى من القصص لم تزل حظها على أهميتها وضرورتها للطفل فى هذه المرحلة الهامة فى تكوين شخصيته مثل القصص الدينى الذى كان نصيبه ضئيلا ومحدودا مع ضرورته فى عملية التكوين الخلقى والبناء القيمي الروحى كجزء من تكوين الطفل فى هذه المرحلة ، كذلك كانت القصص الواقعية التى تتناول البيئة وواقع الحياة من حول الطفل أيضا محدودة ، أما قصص المغامرات ، وقصص المعلومات فقد كانت أيضا محدودة للغاية على الرغم من أن هذه المرحلة تشهد نموا فى قدرات الطفل العقلية ومهاراته اللغوية وبالتالي يمكنه الإدراك والفهم والتعلم ، وتقبل المعلومات التى تناسب تفكيره ، لذلك نرى أن هناك قصورا واضحا فى هذا الجانب من قصص الأطفال فى هذه المرحلة ، وربما يعود ذلك الى الاعتقاد السائد بأن الطفل فى هذه المرحلة يحب الخيال ، أو لأن اختيار القصص للأطفال لا يخضع لمعايير علمية مقننة وفق حاجات الأطفال وميولهم ومرحلة النمو الخاصة بهم .

أهم أهداف اختيار القصص المختارة :

للتعرف على أهداف اختيار القصص التى تقدم للأطفال من وجهة نظر معلمات الروضة ومن خلال المشاهدات تم رصد أهم الأهداف وتصنيفها ، ومن ثم عرضها على الأهداف التى تضمنها المعيار وكانت النتائج على النحو التالى : -

جاءت الأهداف السلوكية بمعنى اكساب الأطفال سلوكيات مرغوب فيها من خلال القصص فى مقدمة الأهداف التى ذكرت بنسبة ٥٢ر٥% ، بينما احتلت الأهداف التعليمية المرتبة الثانية بنسبة ١٧ر٨% ثم تليها الأهداف اللغوية ١١ر٤% أما أهداف التسلية وقضاء وقت الأطفال ، فقد جاءت فى المركز الرابع بنسبة ٤ر٩٥% أما أهداف تزويد الأطفال بالمعلومات والحقائق فقد بلغت نسبتها ٣ر٨% ، كذلك بلغت نسبة الأهداف الوجدانية التى تتعلق بالتذوق والاستمتاع بالجمال ٣ر٥% ، وجاءت أهداف تنمية مواهب الأطفال فى ذيل القائمة بنسبة لاتكاد تذكر ٢ر٩% ، وباستعراض النتائج السابقة نلاحظ أن الأهداف التى ذكرت من قبل المعلمات وتلك التى لوحظت لم تتضمن جوانب كثيرة هامة بالنسبة لأهداف القصة فى هذه المرحلة مثل إتاحة الفرصة

للأطفال للتعرف على بعض المشكلات الاجتماعية وتعرف كيفية حلها ، وكذلك تنمية التفكير الابداعى ، والتفكير الناقد ، والابتكار ، وخطوات التفكير العلمى من استقراء النتائج والمقدمات التى يبنى عليها اتخاذ القرار بالصورة التى تناسب مستوى الأطفال فى هذه المرحلة ، كما نلاحظ أيضا أن الاهتمام بالجانب السلوكى واضح فى أهداف اختيار القصص وهو جانب ايجابى فتعديل السلوك وتوجيه الأطفال الى السلوك القويم هدف هام ، ولكن تظل هذه الأهداف فى اطار العرض النظرى كما أشارت الى ذلك بطاقت الملاحظة دون أن تعطى النماذج الواقعية للأطفال ليسهل عليهم تعرفها ومحاكاتها ، أما الأهداف التعليمية التى تتعلق باستخدام القصص فى تعليم الأطفال واكسابهم بعض المهارات المعرفية فقد كان فى المرتبة الثانية لكل بنسبة أقل بكثير من الهدف الأول على الرغم من أهميته فى هذه المرحلة التى يعد فيها الطفل لدخوله للمرحلة الابتدائية وهى أخصب فترات التعلم ، أما الهدف اللغوى واكتساب المفردات الجديدة ، وتنمية الثروة اللغوية فقد كانت نسبتها محدودة أيضا على الرغم من أن أهداف النمو اللغوى من أهم أهداف هذه المرحلة كما أن للنمو اللغوى فى هذه المرحلة قيمة كبيرة فى التعبير عن النفس والتوافق الشخصى والاجتماعى والنمو العقلى ، وأن التعبير اللغوى فى هذه المرحلة يتجه نحو الرضوح وندقة التعبير والفهم وتحسن النطق ، ويتميز النمو اللغوى بالسرعة تحصيليا وفهما وكل ذلك يجب أن يدفعنا للاهتمام بهذا الجانب عند الطفل فى هذه المرحلة ، وتعليم الطفل استخدام الأساليب اللغوية وتوظيفها فى تنمية ثروته اللغوية ، كذلك جاءت نسبة أهداف التسلية وقضاء الرقت محدودة بصورة واضحة ، وكان يمكن أن تستثمر هذه الأهداف فى خدمة الجانب الوجدانى الذى جاءت نسبته محدودة أيضا على الرغم من أهميته وضرورته للتربية الجمالية والتذوقية للأطفال فى هذه المرحلة ، أما الأهداف التى تتعلق بتزويد الطفل بالمعلومات والحقائق فقد جاءت فى مرتبة متأخرة مع حاجة الطفل اليها لتوسيع دائرته الثقافية ، وتمكينه من فهم الحياة من حوله وتوظيف المعلومات فى المواقف المختلفة ، أما أهداف تنمية مواهب الأطفال فقد جاءت محدودة للغاية مع أن هذا الجانب أساسى فى تكوين شخصية الطفل وتنمية جوانبها المتعددة وتبنى المواهب المبكرة للأطفال وتسجيعهم على الابتكار والابداع . أما الأهداف الخاصة بالقيم والاتجاهات الخلقية الروحية فلم تشر اليها معلمات الروضة وربما لتصورهن أنها متضمنة فى الجانب

السلوكى ، لكن هذا الجانب الهام له أهدافه التى يجب أن نحرص عليها ،
ففى هذا حرص على ربط الأطفال بالمقيم والتقاليد والتعاليم الروحية •

أهم الأنماط السلوكية التى تحققها القصة :

لقد جاء هذا المعيار تفصيلا لجانب متضمن فى المعيار السابق وهو
الأهداف السلوكية للتعرف على أهم نماذج الأنماط السلوكية التى تتضمنها
هذه الأهداف وذلك بتسجيل الملاحظات ونتائج المقابلة وتحليلها وتصنيفها
وقد جاءت النتائج على النحو التالى : -

- جاءت السلوكيات الاجتماعية فى مقدمة أنواع السلوك التى تسعى
قصص الأطفال فى هذه المرحلة لتحقيقها ، فقد بلغت النسبة ٤٧٦٪ ، وجاء
بعدها فى الترتيب السلوك الخلقى والدينى بنسبة ٢٨٦٪ ، أما السلوك
اللغوى فقد احتل المركز الثالث بنسبة ١٩٠٤٪ ثم جاء السلوك الابتكارى
فى ذيل القائمة بنسبة ٤٨٪ •

وعند تأمل النتائج السابقة نجد أن السلوك الاجتماعى وربط الطفل
بالمعادات والتقاليد والأعراف وغيرها من السلوكيات
الاجتماعية يتصدر قائمة السلوكيات ، ولكن يأتى هذا الأمر
فى ضوء الأهداف السلوكية حيث لم تكن الأهداف الاجتماعية ضمن الأهداف
التي حددت فى المعيار السابق ، كما أن أهداف الجانب الخلقى والروحي
جاءت أيضا متضمنة فى الأهداف السلوكية كما سبقت الإشارة لذلك ، وقد
جاءت أهداف السلوك اللغوى محدودة بالرغم من أن هذه الفترة تشهد - كما أسلفنا
القول - نموا مطردا فى مهارات الأداء اللغوى عند الطفل فى هذه المرحلة ،
وتظل أيضا أهداف السلوك الابتكارى محدودة وربما يشير ذلك الى عدم
ادراك معلمات الروضة لأهمية هذا الجانب عند الطفل والحرص على
تنميته •

شخصيات القصة :

جاء هذا المعيار للتعرف على أهم الشخصيات السائدة فى القصص
التي تقدم للأطفال وأهم الخصائص التى تميز شخصيات القصص التى تقدم

الى الأطفال فى هذه المرحلة ولمعرفة ذلك تم تحليل نتائج المقابلة والمشاهدة وكانت نتائج هذا المعيار على النحو التالى :

- شخصيات القصص التى تدور حولها قصص الأطفال فى هذه المرحلة يسيطر عليها الحيوان بنسبة ٦٢٪ والانسان بنسبة ١٩٪ والمزاوجة بين الاثنين بنسبة ١٦٪ .

أما خصائص الشخصيات فى القصة فكانت فى مجملها من الشخصيات المسطحة أو التى تسمى الشخصية الجاهزة أى الشخصية ذات البعد الواحد، أو هى الشخصية التى نجد لها فى القصة دائماً طابعاً واحداً ، وعندما تظهر فى القصة تكون مكتملة ، لاينتابها تغيير بالنمو فى مختلف مراحل العرض القصصى ، وبهذا يمكن أن نعبر عنها بجملة واحدة تحكم تصرفاتها وتعبر عنها فى مختلف مواقف القصة .

كذلك تنوعت الشخصيات بين الواضح - بمعنى رسم الشخصيات بعناية مع التركيز على الجوانب المحسوسة الملموسة المرئية بما يتفق مع أسلوب الطفل فى التفكير الحى - وبين الغموض الذى لايتيح للطفل التعرف على الشخصيات بصورتها المجسمة وخصائصها المادية فى مخيلة الطفل . كذلك لوحظ أن هناك تداخلاً بين الشخصيات فى بعض صفاتها وخصائصها مما يؤدى الى تداخل فى مخيلة الطفل وقد تبين ذلك من تساؤلات الأطفال واستفساراتهم . ولذلك يحسن أن نتعرف المعلمة على القصة قبل تقديمها للأطفال للتأكد من مراعاة بعض معايير الواضح والتوازن والتشويق بحيث تنأى مناسبة للأطفال فى هذه المرحلة .

أنواع القصص مرتبة حسب تفضيلات الأطفال :

ويقصد بهذا المعيار ترتيب أنواع القصص حسب تفضيل الأطفال لها وقد تم رصد هذه القصص حسب رغبات الأطفال وميولهم وكانت النتائج على النحو التالى :-

يميل الأطفال الى القصص الخيالى بشكل واضح فقد بلغت نسبة القصص التى تعتمد على الخيال ٦١.٥٪ ، وتأتى قصص المغامرات فى المرتبة الثانية بنسبة ٢٠.٥٪ ، أما القصص التى تتناول الرحلات فقد بلغت

نسبتها ١١٥٪ أما القصص التي تتناول الموضوعات الدينية فقد جاءت فى المرتبة الأخيرة بالنسبة لتفضيلات الأطفال بنسبة ٦٥٪ .

وبتأمل النتائج السابقة نلاحظ أن الأطفال يميلون بصورة واضحة الى القصص الخيالى وهذا يتوافق الى حد كبير مع هذه المرحلة العمرية التى تشير كثير من الدراسات أنها مرحلة الميل الى الخيال عند الطفل والتى سبق الحديث عنها عند تناول أنواع القصص التى يميل اليها الأطفال ، لكننا يجب أن نلاحظ ألا يستغرق الطفل فى الخيال والأوهام بصورة تسلمه الى هذه الأوهام ، ولكن يجب أن تكون هذه المرحلة تمهيدية ينتقل من خلالها الى فهم البيئة ، واستيعاب مكوناتها وهذا يتطلب مهارة فى اختيار هذه القصص ومعالجتها ، ثم تأتى قصص المغامرات فى المرتبة الثانية لما تتميز به من الاثارة والتشويق والواقعية وكلها خصائص تجذب اهتمام الأطفال ويحبونها لذلك يجب أن نعى بهذا الجانب من القصص تلبية لرغبات الأطفال واشباعا لحاجاتهم فى هذا الجانب وتأتى قصص الرحلات وهى قريبة من النوع السابق الخاص بالمغامرات وهى بما تحويه من قصص المخاطرة والشجاعة ، والاطلاع على أماكن جديدة كلها عناصر تجعل من هذا اللون القصصى لونا محببا للأطفال فى هذه المرحلة ، وتأتى القصص الدينية فى المرحلة الأخيرة من تفضيلات الأطفال وربما يأتى ذلك نتيجة أن هذا الجانب يتلقى فيه الطفل اشباعا بصورة واضحة من خلال مصادر مختلفة فى الأسرة والمؤسسات التربوية الأخرى لذلك جاءت هذه القصص فى مرحلة متأخرة وربما يحتاج الأمر الى التأكيد على ضرورة تناول القصص الواقعية التى تتناول واقع حياة الطفل وبيئته ، والقصص التعليمية ، كذلك يجب أن يراعى عند اختيار القصص الدينى أن تكون بطريق غير مباشر حتى يكون تأثيرها فى الطفل أكبر وتجاوب الطفل معها أسرع .

لغة القصة :

ويقصد بها مجموعة الخصائص اللغوية التى تتعلق بالقصص المقدمة للأطفال كما تمت ملاحظتها وكذلك اللغة التى تؤدى بها القصة من قبل المعلمة ، ومن خلال آراء الأطفال والمعلمات جاءت النتائج على النحو التالى : -

- أشارت النتائج الى أن لغة القصص كانت سهلة ومفهومة بالنسبة للطفل بنسبة ٦٢٪ ، كما أن اللغة العامية فى الأداء جاءت أيضا بنسبة ٦٢٪ وأن اللغة الفصحى ممزوجة بالعامية فى الأداء بنسبة ٢٣٪ ، وأن القصص كانت معانيها واضحة بنسبة ٩٥٪ ، أما مناسبة القصة مع خيال الطفل فى لغتها فكانت نسبتها ٤٪ وجاءت خاصية تسلسل الأحداث فى القصص بنسبة ضئيلة ٠٥٪ .

والملاحظ فى هذه النتائج أن اللغة لابد وأن تخدم هدف القصة وتناسب الأحداث التى تعالجها ، فمعيار السهولة والصعوبة معيار نسبي ، وإنما قدرة الكاتب على أن يصل الى الطفل بصورة تؤثر فيه وتشوقه مع البعد عن التعقيد وتشابك الحوادث التى يمكن أن يتيه فى خضمها الطفل ، فيجب أن ييسر للطفل متابعة القصة واستيعابها بمعنى أن تستخدم لغة فنيية مناسبة ، وفى ضوء ذلك فإن الأمر فى سرد القصص وتناولها يجب أن يخدم اهتمامات الطفل ، وكما يشير أحد الخبراء (١٢) ان عبارة القصة يجب أن تكون سهلة ومتسقة مع الأفكار وتسلسل الحوادث كلما كانت القصة جيدة ، أما اذا كان الأسلوب صعبا فان السامع يفقد الرغبة فى تتبّع الأحداث ، وبذلك تضع المتعة والفائدة ، لذلك فمن الواجب أن تسرد المعلمة القصة بأسلوب مفهوم ، أقرب ما يكون الى اللغة العربية الفصحى من غير أن تفوت على السامع تتبع أحداث القصة ، وعلى هذا يجب أن تلتفت المعلمات الى طريقة السرد فى القصة بالنسبة للطفل بحيث تأتى ملائمة لخيال الطفل وتعطيه صورة صادقة لذلك ، والتخفيف من اللهجة العامية وابدالها باللمغة الفصحى المضيطة لتعويد أذن الطفل على الاستماع للغة الفصيحة السهلة اليسيرة التى لا تختلف عن العامية الا فى طريقة الضبط وبالتالي يكون من السهل على الطفل فهمها ومتابعتها ، وحتى يقلدها الطفل بصورة مربية .

توافر السمات الفنية فى القصة : -

جاء هذا المعيار لتعرف مدى توافر السمات الفنية فى القصص المقدمة للأطفال فى هذه المرحلة من المقدمة ، والموضوع والحبكة الفنية والشخصيات والعقدة والحل وزمان القصة . ومع تأمل النتائج التى تم رصدها فى هذا الجانب يتبين لنا أن توافر السمات الفنية فى قصص الأطفال فى هذه المرحلة

كان بنسبة ٤٨٦٪ وعند مدى توافر مقدمات للقصص فقد كانت النسبة ٢٦٥٪ وعن مدى وضوح الزمان والمكان من خلال سياق القصص فقد بلغت النسبة ٥١٢٪ ، أما توافر العقدة فى القصص فقد بلغت ٣٢٦٪ ، وللاجابة عن سؤال هل للقصص نهاية منطقية فقد كانت النسبة ٣٠٢٪ ، أما ان كانت هذه النهاية سعيدة أم غير سعيدة ، فقد كانت نسبة النهاية السعيدة ٢٨٧٪ ، أما النهايات غير السعيدة ١١٦٪ ، أما مناسبة الموضوع للأطفال ولموضوع القصة فقد كانت النسبة ٩٨٪ وتشير النتائج السابقة الى أن السمات الفنية الخاصة بقصص الأطفال فى هذه المرحلة لم تصل الى المستوى المطلوب لأن توافر العناصر الفنية للقصص التى تقدم للطفل بجانب أنها تحقق عناصر التشويق والجذب للطفل فانها تساعد فى تحقيق أهداف القصة عند الطفل ، وعلى هذا فمن الضرورى أن تراعى هذه المعايير عند اختيار القصص المقدمة للأطفال ، وأن تدرب المعلمة على هذه الجوانب وأن تكون على علم تام بالخصائص والسمات الفنية للقصص للتأكد من مدى توافرها فى قصص الأطفال .

دور كل من المعلمة والطفل فى رواية القصة :

ولتعرف الدور الذى تقوم به المعلمة فى رواية القصة فى الواقع ، وكذلك الدور الذى يقوم به الأطفال فى هذا الجانب فقد تم رصد الملاحظات فى هذا الجانب واحصائها وجاءت النتائج على النحو التالى : -

تنفرد المعلمة برواية القصة للأطفال بنسبة ٧٢٤٪ ، ويتولى الأطفال رواية القصص بنسبة ٢٢٧٪ يقوم الأطفال بتمثيل القصص بنسبة ٢٨٦٪ يتم أداء الأطفال للأدوار التمثيلية للقصص بصورة منتظمة بنسبة ١٣٦٪ يسبق عملية الأداء التمثيلى للقصص من قبل الأطفال تدريب على هذا الأداء بنسبة ٩٧٪ .

وتشير النتائج السابقة الى استئثار المعلمة بالنصيب الأكبر فى رواية القصة بالنسبة للأطفال أما دور الأطفال فى رواية القصص بأنفسهم فباتسى بعدها فى الترتيب وربما جاء ذلك نتيجة قلة الحصيلة اللغوية والقدرة على السرد عند الطفل فى هذه المرحلة الأمر الذى لايمكنه من رواية القصة بالصورة المناسبة ، أما عن تمثيل الأطفال للقصص والتدريب على ذلك من

قبل المعلمة مع أهميته للطفل فى هذه المرحلة ودوره فى النمو اللغوى ، والارتقاء ببلغة الطفل والمواجهة وحسن الأداء ، واكتساب مهارات الالتقاء والأداء المعبر واشباع الرغبات والتقمص ، وتوسيع الخيال الا أن نسبته بالقياس لقيام المعلمة بالسرد تعد محدودة مع أهميته فكما نعلم فان اللعب التخيلى أو التمثيلى من أهم أنواع اللعب وأكثرها تأثيرا على النمو اللغوى عند الأطفال فالطفل يستخدم اللعب التمثيلى لفهم سلوك الكبار وتقليده ، وغالبا ما يستخدم اللغة فى التعبير عن هذا الدور الذى يود أن يكونه (١٣) .

هذا بالاضافة الى أن الدور المحدود للطفل فى هذا الجانب مع المعلم بأن الحركة والنشاط أمر طبيعى وضرورى للطفل فى هذه المرحلة ، لذلك فيجب أن تدرب المعلمات الأطفال على كيفية المشاركة فى أداء القصص وتمثيلها والتخلى عن القيام بسرد القصة بصورة مباشرة للطفل فقط لأهمية مشاركة الطفل فى اشباع رغباته وتنمية لغته وبناء شخصيته .

دور القصص فى اشباع حاجات الطفل وميوله فى مرحلة ما قبل المدرسة :

جاء هذا المعيار لتعرف مدى اسهام قصص الأطفال فى اشباع حاجات الطفل فى مرحلة ما قبل المدرسة وذلك من خلال المقابلة الشخصية مع الأطفال وملاحظتهم وكذلك من خلال الحوار مع المعلمات فى هذه المرحلة ومن خلال فحص القصص المقدمة للأطفال وقد جاءت النتائج على النحو التالى : -

أشارت النتائج الى أن ٧٦٪ من معلمات الروضة لا يدركن بصورة واضحة أهم حاجات الأطفال وميولهم فى هذه المرحلة ومن ثم فان هذا الأمر يعد عائقا كبيرا فى سبيل تلبية هذه الحاجات والميول واختيار ما يليقها وينميها عند الطفل من أدب وبصفة خاصة القصص المقدمة لهم للتعرف على مدى اسهامها فى تلبية حاجات الطفل فجاء الأمر على الصورة التالية : -

١ - الحاجة الى التقبل (بمعنى أن يتقبل الطفل غيره ويتقبله الآخرون) وقد بلغت النسبة (٤٣٦٪) .

٢ - الحاجة الى الأمن وقد بلغت نسبتها ٣٦٢٪ .

٣ - الحاجة للمعرفة اللغوية وقد بلغت نسبتها ٣٤٧٪ .

- ٤ - الحاجة الى المعايير الأخلاقية والاجتماعية وقد بلغت نسبتها ٢٨٦٪ .
- ٥ - الحاجة الى سلطة ضابطة وقد بلغت نسبتها ٢٧٤٪ .
- ٦ - الحاجة الى الحب وبلغت نسبتها ٢٦٤٪ .
- ٧ - الحاجة الى تحقيق الذات وقد بلغت نسبتها ١٦٦٪ .
- ٨ - الميل الى اللعب والحركة والمرح وقد بلغت نسبتها ١١٣٪ .
- ٩ - الحاجة الى البحث والاستطلاع والتجريب وقد بلغت النسبة ٩٣٪ .
- ١٠ - الحاجة الى التقدير الذاتى والاجتماعى وقد بلغت النسبة ٦٢٪ .
- ١١ - الحاجة الى تنمية القدرة على التفكير والتخيل وقد بلغت نسبتها ٥٨٪ .
- ١٢ - الحاجة الى الانتماء وقد بلغت نسبتها ٤٣٪ .
- ١٣ - تنمية الادراك الحسى البصرى عند الطفل ٤٢٪ .
- ١٤ - تنمية التذكر الصوتى ٣٧٪ .

وبمراجعة النتائج السابقة التى تمثل أهم حاجات وميول الطفل فى هذه المرحلة كما حددتها وأشارت اليها معظم البحوث والدراسات (١٤) نجد أن بعض الحاجات كان للقصة دور فى اشباعها عند الأطفال بصورة واضحة مثل الحاجة للأمن والمعرفة اللغوية ، والمعايير الأخلاقية والدينية ، والسلطة الضابطة أما الحاجات التى لم يكن لقصص الأطفال دور ملموس فى تلبيتها وهى الحاجة الى تحقيق الذات ، واللعب والحركة والمرح ، وحب الاستطلاع والتجريب ، والتقدير الذاتى الاجتماعى وهناك حاجات وميول كان دور القصة فى تلبيتها وتنميتها معدوماً مثل القدرة على التفكير والتخيل والانتماء ، والادراك الحسى البصرى ، والتذكر الصوتى ، وكما نلاحظ فان هذه الحاجات والميول هامة جداً بالنسبة لتكوين الشخصية السوية المتكاملة للطفل فى هذه المرحلة ، وربما يعود الاخفاق فى تلبية مثل هذه الحاجات أو ضعف دور القصة فى تحقيق هذه التنمية بالصورة المطلوبة الى عدم ادراك معلمات رياض الأطفال لأهمية هذه الحاجات فى هذه المرحلة وبالتالي عدم معرفتهم مايمكن أن يسهم فى تلبيتها على الرغم من أهميتها فى حياة الطفل وتكوينه وتنمية ميوله واتجاهاته ، ولذلك فان بدء كليات التربية فى انشاء شعب وأقسام للطفولة لتخريج معلمة متخصصة ومعدة اعدادا تربويا متكاملًا للقيام

بمهمة تربية وتعليم الأطفال ، وكذلك الاسهام فى اختيار القصص التى تناسب الأطفال وتشبع ميولهم وتلبى احتياجاتهم وعرضها بصورة تحقق هذه الأهداف يعد أمرا ضروريا فى هذا المجال .

دور القصة فى تنمية لغة الطفل :

كان الهدف من هذا المعيار هو التعرف على دور القصص التى تقدم للأطفال فى هذه المرحلة فى تنمية لغة الطفل وكانت أهم الجوانب التى تناولها هذا المعيار ونتائجها على النحو التالى : -

- اكتساب مفردات جديدة • وكانت نسبتها ٥٤.٥٪ .
- تعلم القواعد الصحيحة للكلام • وكانت نسبتها ١١.٢٪ .
- دقة التخاطب والقدرة على المناقشة • وكانت نسبتها ٧.٣٪ .
- استخدام اللغة فى مواجهة وحل المشكلات • وكانت نسبتها ٢.٢٪ .
- تصحيح بعض الأخطاء اللغوية • وكانت نسبتها ١.٢٪ .
- معرفة وتصنيف الأشياء ولم تسجل أية استجابة اطلاقا .

وعند تأمل النتائج السابقة نرى أن اكتساب المفردات الجديدة يتصدر قائمة المهارات فى المرحلة التالية وينسب محدودة على الرغم من تأكيد العديد من الدراسات على أن الطفل يبدأ فى هذه المرحلة فى اتقان مهارات اللغة الخاصة بالتعبير والتلقى والبدء فى الاستعداد القرائى ، والاستعداد للكتابة . ويمكن للمعلمة أن تفيد من اختيار القصص وطريقة سردها واشراك الأطفال فى أداء القصص وقصها ، وإعادة السرد وتدريب الأطفال على مهارات الاستماع ، والتعبير عن القصص ، وتقليد شخصيات القصة ، وغيرها من المواقف التى تسهم فى التنمية اللغوية للطفل لأن هذه المهارات تمثل أساسا ضروريا فى التعلم اللغوى للأطفال فى هذه المرحلة .

دور قصص الأطفال فى تعليم الطفل واكسابه بعض المعلومات والمعارف :

يأتى هذا المعيار للتعرف على دور القصص فى الاسهام فى تعليم الطفل بعض المعلومات والمعارف العامة من خلال الموضوعات التى تتناولها القصص وقد كانت نتائجها كالتالى : -

- تسهم القصص فى تدريب الأطفال على تعلم حروف الهجاء بنسبة ٤٦٫٧٪ .
- تسهم القصص فى تعليم الأطفال بعض مبادئ الحساب بنسبة ٢٧٫٨٪ .
- تسهم القصص فى تعليم الأطفال بعض الأنشطة العلمية بنسبة ٢٥٫٥٪ .
- تسهم القصص فى توعية الأطفال بقواعد النظافة والصحة العامة بنسبة ١٣٫٦٪ .

تعد القصة مدخلا هاما من مداخل التعليم واكتساب المعلومات بما تتضمنه من عناصر التشويق والاثارة والدافعية ، وتقديم المعلومات بصورة غير مباشرة وعند متابعة النتائج السابقة نجد أن دور القصة فى التدريب اللغوى على حروف الهجاء تأتى فى صدارة بقية الأدوار ويأتى بعدها الحساب ثم الأنشطة العلمية ، وقواعد النظافة والصحة ، وبالرغم من أهمية هذه المعلومات فى تشكيل شخصية الطفل وتنميتها بالصورة المتكاملة الا أن النتائج تشير الى استغلال معلمات الروضة للقصص فى تحقيق هذه الأهداف بصورة محدودة لاتتناسب وأهميتها ، ومن ثم فمن الضرورى التأكيد على هذه الجوانب لأن اتباع المداخل المشوقة المحببة للطفل واكسابه المعلومات من خلالها وبصورة غير مباشرة تجعل الطفل يتفاعل معها ويتقبلها ويوظفها فى حياته ، ويظهر أثرها فى سلوكه بصورة واضحة ، وكلها أهداف هامة للطفل فى هذه المرحلة من حياته .

دور القصص فى تنمية الاستعداد القرائى عند الأطفال :

ربما يتبادر الى ذهن القارئ أن هذا المعيار كان يمكن أن يضم مع المعيار السابق الذى يتناول دور القصة فى التنمية اللغوية للطفل ، الا أنه لأهمية هذا الجانب فى الاستعداد القرائى فى هذه المرحلة ولأن العوامل اللغوية وحدها لاتكفى لتنمية الاستعداد القرائى عند الأطفال فى هذه المرحلة فقد فضلت أن يكون له معيار مستقل وقد جاءت نتائج هذا المعيار على النحو التالى :

- تقديم القصص المصورة وجاءت النسبة المئوية لها ٣٦٫٨٪ .

- - حكاية الطفل لما تصوره القصص ٢٢٥٪ .
- - قراءة القصص الممتعة للأطفال ٢٢٥٪ .
- - الصبر على أسئلة الطفل واستفساراته ١٨٧٪ .
- - إتاحة الفرصة للطفل للاتصال بالأشياء الحقيقية التي تتضمنها القصص ١١٢٪ .
- - معاونة الطفل فى التعبير عن خواطره وأفكاره حول القصة ٩٧٪ .

وكما نلاحظ من النتائج السابقة أن القصص المقدمة للأطفال فى مرحلة ما قبل المدرسة تسهم فى تنمية الاستعداد القرائى لدى هؤلاء الأطفال ولكن بنسبة محدودة لاتناسب ، مع أهمية وضرورة التأكيد على هذا الجانب الذى أشارت اليه معظم دراسات وبحوث علم النفس اللغوى وخبـراء القراءة (١٥) من أن هذه المرحلة من مراحل حياة الأطفال تؤثر فى حب الأطفال للقراءة ، والاعتزاز بالكتب وتقديرها ، والميل الى الأدب فى أية صورة من صورته ، وأن ما يمكن أن يحقق ذلك سماع الطفل للأدب وقراءته له مما يترك أثرا فعالا فى شخصيته وتفكيره ، ويتحقق ذلك من خلال النموذج والقدوة والاستهواء ، والاندماج والتعاطف بين الأطفال وبين بعض الأبطال فى قصص الأطفال ، كل ذلك من شأنه أن ينمى استعداد القرائى فمثلا الطفل فى هذه المرحلة يطرح أسئلة كثيرة ، ويحاول استطلاع خفايا كل شىء يحيط به ، ويحاول اكتشاف أشياء جديدة ، ومعان لم يعرفها من قبل ويكون الدافع وراء هذه الأسئلة هو حب الاستطلاع الذى من شأنه تكوين شخصية الطفل وتنميته عقليا وعاطفيا واجتماعيا ، كذلك يكون الأطفال فى هذه المرحلة على استعداد للتعلم ولديهم الشغف بالمعلومات الجديدة فلو وجدوا ما يبحثون عنه فى القصة فإن ذلك سيشجعهم على الارتباط بالكتب للوصول الى المعلومات التى يبحثون عنها ، كذلك تقديم القصص التى تعبر عن أحاسيسهم ومشاعرهم يمكن أن يسهم أيضا فى تشجيعهم على القراءة وتنمية الاستعداد لها فاذا دخلوا الى المدرسة الابتدائية كان استعدادهم القرائى متكاملًا .

وعلى هذا فإن الأمر يتطلب ضرورة وضع هدف تنمية الاستعداد القرائى للأطفال هذه المرحلة فى الحسبان عند اختيار القصص وتقديمها للأطفال مع مشاهدة للصور التى تعبر عن أحداث القصة ، أو من خلال

كتاب مصور ، كما يمكن للطفل أن يستمع الى القصة مسجلة على شريط مع مؤثرات صوتية وموسيقية مناسبة وهو يشاهد الصور التي تعبر عن حوادث القصة فى الكتاب ، هذا بجانب ربط الاجابة عن أسئلته بالكتاب كمصدر للمعلومات ، وكذلك اتاحة الفرصة له للتعبير عن مشاعره تجاه ما يسمعه ويشاهده وربط ذلك بالخبرات القرائية كل ذلك من شأنه أن يسهم فى تنمية الاستعداد القرائى بالصورة المناسبة .

مدى استخدام الوسائل التعليمية عند تقديم القصص للأطفال .

كان الهدف من هذا المعيار هو تعرف ما اذا كانت المعلمة فى الروضة تستخدم بعض الوسائل التعليمية مع روايتها للقصة للأطفال لتحقيق عنصر التشويق والاثارة لمحواس الطفل المختلفة . والمشاركة الوجدانية مع احداث القصة وقد جاءت النتائج على النحو التالى : -

- ١ - استخدام الموسيقى المصاحبة للقصة . وكانت النسبة المئوية ١٩٢٪ .
- ٢ - استخدام شرائط مسجل عليها القصص . وبلغت نسبتها ١٦٣٪ .
- ٣ - استخدام أجهزة العرض المختلفة . لعرض الصور حيث كانت النسبة ١١٢٪ .
- ٤ - استخدام الرسوم واللوحات . وتمثل نسبة ٦٢٪ .
- ٥ - تقديم الأفلام والتمثيلات التى تتضمن قصصا للأطفال بنسبة ٥٩٪ .

وكما نلاحظ فعلى الرغم من التأكيد على أهمية تجسيد الأحداث أمام الطفل فى هذه المرحلة ، وأهمية اثارة حواسه ، ولفت انتباهه ، وتشجيعه على المتابعة وتشويقه باستخدام الوسائل المختلفة ، الا أن النتائج تشير الى سلبية واضحة فى الاستفادة من هذا الجانب فى تحقيق قصص الأطفال لأهدافها فى هذه المرحلة ، ولذلك فمن الضرورى أن يكون هناك اهتمام بهذا الجانب من قبل ادارة الروضة وحرص من المعلمات على تضمين هذا الأمر فى برنامجهم لتقديم القصص للأطفال .

أساليب التقويم لتعرف مدى تحقيق القصة لأهدافها •

يهدف هذا المعيار الى التعرف على أهم أساليب التقويم التى تتبعها المعلمة فى الروضة للتأكد من تحقيق القصة لأهدافها وقد كانت النتائج على النحو التالى : -

- ١ - استخدام الملاحظة المنظمة لسلوك الطفل وكانت النسبة ٢٦,٨٪.
- ٢ - مناقشة الطفل بأسئلة شفوية • وكانت النسبة ٢٥,٥٪.
- ٣ - تكليف الطفل بتمثيل الأدوار فى القصة • وكانت النسبة ١٦,٧٪.
- ٤ - أنشطة يقوم بها الطفل مثل جمع الصور التى تمثل أحداث القصة • وكانت النسبة ١٣,٣٪.

وكما تشير نتائج المعيار السابق فان الكثير من الرياض التى شملها البحث الحالى لاتستخدم أساليب محددة فى تقويم أهداف القصص التى تقدمها للأطفال ، وهذا جانب سلبي فى العملية التربوية ، فالتقويم يجعلنا ننف على مدى نجاح المعلمة فى تحقيق الأهداف ، والايجابيات والسلبيات وأوجه القصور ومن ثم معالجتها بالصورة التى تتيح للطفل نموا متكاملا سليما بتحقيق الأهداف التى سبق تحديدها عند اختيار القصص وتقديمها للأطفال ، وحتى تستطيع المعلمة أن تحدد أفضل السبل والوسائل لتحقيق هذه الأهداف ، أما النسب المذكورة فيما سبق فهى تشير الى تمثيل محدود لهذه الأبعاد فيما يتعلق بالتقويم •

التوصيات والمقترحات :

فى ضوء ما أسفر عنه البحث الحالى من نتائج يمكن أن نقدم بعض التوصيات والمقترحات التى يمكن أن تبلور بعض الأفكار التى تعين معلمة الروضة والمهتمين بأدب الطفل وقصص الأطفال وأولياء الأمور فى الارتقاء بمستوى الأطفال فى هذه المرحلة على النحو التالى : -

- ١ - يجب أن يخصص وقت مناسب لقصص الأطفال فى البرنامج اليومي لأطفال الروضة تقدم من خلاله القصص المناسبة للأطفال ، كما يجب أن تتدرب معلمة الروضة على كيفية اختيار القصة للطفل بحيث تناسب سنه ، وخصائص نموه وتشبع احتياجاته •

(دراسات تربوية)

٢ - من خلال ما لوحظ من اعتماد الأمر فى تقديم القصص للأطفال على المعلمة بصورة واضحة وسليبية الأطفال فى ذلك فان الدراسة الحالية تؤكد على ضرورة تدريب معلمة الروضة لأطفالها على المشاركة معها فى رواية القصص واتاحة الفرص لهم للمشاركة معها فى هذا الأمر وتدريبهم على تمثيل القصص وربطها بالمواقع فان هذا من شأنه اشباع رغبات الطفل وميوله فى هذه المرحلة .

كذلك فان غلبة القصص الخيالى مما يقدم للأطفال فى هذه المرحلة تدعونا الى الاشارة بضرورة تجنب اغراق الأطفال فى الأوهام أو العنف والبعد عن أحداث القتل ، والاعتداء ، وضرورة تقديم القصص المتنوعة التى تخدم الأهداف المتكاملة لتنمية شخصية الطفل بأبعادها المختلفة .

٤ - أشارت النتائج الى التركيز على الجوانب السطحية المباشرة فى الفكر والبعد عن الطرق غير المباشرة فى العرض لذا يجب أن تراعى القيم الفنية والجمالية ، وما كان مشتملا على قيم أخلاقية سليمة تتناسب مع ما ألفوه وطبقوه فى الأسر والبيئة بأسلوب مشوق وسهل ، كما يجب أن يراعى فى القصص المستوى العقلى والثقافى ، وأن تتضمن المختبرات قصصا تنمى جوانب الأبداع والابتكار وتبنى المواهب والجوانب الاجتماعية حيث أشارت النتائج لقلة الاهتمام بهذه الجوانب مع أهميتها .

٥ - لفتت النتائج الانتباه الى تخلى معظم قصص الأطفال عن السمات الفنية لهذا الفن من أدب الأطفال ، وكما نعلم فان الأسلوب القصصى خبير نبع يرتوى من معينه الأطفال ليزيد من ثروتهم الثقافية واللغوية والمعرفية وينمى فيهم حب القراءة الواعية الهادفة ، والبحث الجيد ، لذلك يوصى البحث بضرورة مراعاة الخصائص الفنية لأدب القصة التى تقدم للطفل فى هذه المرحلة لكى تحقق أهدافها .

٦ - أما حاجات الأطفال وميولهم فى هذه المرحلة فقد تبين أن اسهام القصص المقدمة لهم فى تلبيتها وتنميتها كانت محدودة لذلك فمن الضرورى تعريف معلمات الروضة بحاجات الأطفال ومراحل نموهم وميولهم ودور أدب الأطفال ممثلا فى القصص التى تقدم لهم فى اشباعها وأهم المواقف التى تؤديها لتحقيق ذلك .

٧ - ان استخدام القصة كمصدر لتعليم الأطفال الحقائق والمعلومات والمفاهيم وتنمية مهاراتهم اللغوية واستعدادهم اللغوى ، كلها جوانب تحتاج الى الاهتمام بتدريب المعلمة على اكتساب مهارات أدائها وتنفيذها لتحقيق أهداف القصة .

٨ - تقديم القصة للطفل مصحوبة بعناصر التشويق واثارة الحواس وتنويع طرق الأداء والتناول كلها وسائل يجب أن تحرص عليها معلمة الروضة لتحقيق أهداف القصة التربوية والنفسية والاجتماعية واللغوية .

٩ - يجب الاهتمام بتطوير أساليب التقويم المتبعة فى تقويم مدى استفادة الأطفال من القصص التى تقدم لهم وتحقيق أهدافها وتدريب معلمات الروضة على استخدام أساليب تقويم مناسبة للأطفال فى هذه المرحلة .

ملحق (١)

جامعة أسيوط
كلية التربية بأسيوط
شعبة رياض الأطفال

بطاقة الملاحظة والمقابلة

اسم الطالبة /	اسم الروضة /
تاريخ الزيارة /	

لا	نعم

- ١ - هل تخصص حصة خاصة للمقصة أو وقت محدد خلال البرنامج اليومي .
- ٢ - ما أهم مصادر القصص المقدمة للأطفال وكيف يتم اختيارها .
- بواسطة المعلم () مكتبة الروضة () يأتى بها الأطفال () .
- من دليل القصص () من مجلات الأطفال () من الاذاعتين المسموعة والمرئية () .
- ٣ - أهم القصص المقدمة للأطفال فى الروضة .
- ٤ - أهم أهداف القصة المختارة .
- ١ - ٢
- ٣ - ٤
- ٥ - ٦
- ٥ - أهم الأنماط السلوكية التى تحققها القصة فى مرحلة الروضة .
- ٦ - شخصيات القصة المقدمة للأطفال .
- الانسان () الحيوان () المزاوجة بين الاثنين () .

- أهم خصائص هذه الشخصيات : سطحية () واضحة () بها
تداخل () مناسبة لخيال الطفل ()
• سمات أخرى تذكر •

٧ - ما أهم أنواع القصص مرتبة حسب تفضيلات الأطفال لها : -
- قصص خيالي () قصص مغامرات () قصص ديني () قصص
الرحلات () قصص اجتماعي () أنواع أخرى تذكر •

٨ - لغة القصة وهي ما تتعلق بأهم الخصائص اللغوية المقترحة
للأطفال ، وكذلك اللغة التي تؤدي بها المعلمة القصة •
- سهلة ومفهومة () تؤديها المعلمة بلهجة عامية () بلهجة
فصيحة () •

- فصحي ممزوجة بالعامية () معانيها واضحة () لغتها
مناسبة لخيال الطفل () •
- أحداث القصة متسلسلة بصورة منطقية () خصائص أخرى
تذكر •

٩ - مدى توافر السمات الفنية في القصص : -

- المقدمة () مناسبة الموضوع () الحكمة الفنية () شخصيات
القصة () العقدة () •

- الحل () زمان القصة ومكانها () النهايات المنطقية للقصص ()
- الحل () زمان القصة ومكانها () النهايات المنطقية
للقصص () •

- النهاية السعيدة () النهاية غير السعيدة () سمات أخرى
تذكر () •

١٠ - دور كل من المعلمة والطفل فى رواية القصة : -

- المعلمة تنفرد برواية القصة () يقوم الأطفال برواية القصة ()
- تشترك المعلمة مع الأطفال () يقوم الأطفال بتمثيل القصص ()
- يتم تمثيل الأطفال للقصص بصورة منتظمة ()
- يتلقى الأطفال تدريبا على تمثيل القصص () أدوار أخرى تذكر :

١١ - دور قصص الأطفال فى تعليمهم واكسابهم بعض المعلومات والمعارف .

- تعليم الأطفال حروف الهجاء () تعليم الأطفال بعض مبادئ الحساب ()
- بعض الأنشطة العلمية () قواعد النظافة والصحة العامة ()
- جوانب أخرى تذكر :

١٢ - دور القصص فى اشباع حاجات الطفل وميوله :

- ادراك المعلمة لحاجات الطفل وميوله نعم لا
- الحاجة الى الأمن () الحاجة للمعرفة اللغوية ()
- الحاجة الى المعايير الأخلاقية والاجتماعية () الحاجة الى سيطرة ضابطة ()
- الحاجة الى الحب () الحاجة الى تحقيق الذات ()
- الميل الى اللعب والحركة والمرح () الحاجة للمبحث والاطلاع والتجريب ()
- الحاجة الى التقدير الاجتماعى () الحاجة الى تنمية القدرة على التفكير والتخيل ()
- الحاجة الى الانتماء () الادراك الحسى البصرى ()
- التذكر الصوتى () حاجات أخرى تذكر :

١٣ - دور القصة فى تنمية لغة الطفل .

- اكتساب مفردات جديدة () تعلم القواعد الصحيحة للكلام ()

دقة التخاطب والقدرة على المناقشة () استخدام اللغة فى حل
المشكلات () *

• تصحيح بعض الأخطاء اللغوية () معرفة وتصنيف الأشياء () *

• ١٤ - أساليب التقويم المستخدمة لتعرف مدى تحقيق القصة لأهدافها *

استخدام الملاحظة المباشرة () أسئلة شفوية () تكليف الطفل
بتمثيل الأدوار () أنشطة يكلف بها الطفل () *

أساليب أخرى تذكر :

• ١٥ - مدى استخدام الوسائل التعليمية عند تقديم القصص *

استخدام الموسيقى () استخدام شرائط تسجيل () أجهزة
عرض () *

• رسومات ولوحات () أفلام وتمثيلات () *

أشياء أخرى تذكر : _____

أية ملاحظات أو مشاهدات تذكر :

ملحق (٢)

قائمة بأسماء المحكمين وصفاتهم

- ١ - ٠د٠٩ عبد الرقيب أحمد ابراهيم أستاذ ورئيس قسم علم النفس .
- ٢ - ٠د٠٩ عبد الصبور ضيف : أستاذ الأدب العربى وعميد كلية اللغة العربية بجامعة الأزهر .
- ٣ - ٠د٠٩ عبد اللاه محروس : أستاذ الأدب العربى - كلية اللغة العربية بجامعة الأزهر .
- ٤ - ٠د٠٩ أحمد أحمد منصور : أستاذ الأدب العربى - كلية اللغة العربية بجامعة الأزهر .
- ٥ - ٠د٠ هناء أبو ضيف مرز : مدرس المناهج وطرق تدريس اللغة العربية كلية التربية - جامعة أسيوط .
- ٦ - ٠د٠ حسن عمران حسن : مدرس المناهج وطرق تدريس اللغة العربية كلية التربية - جامعة أسيوط .

انتهز الباحث فرصة عقد دورة تدريبية للمسئولين عن رياض الأطفال فى محافظات المنيا وأسيوط وسوهاج وقنا وأسوان والوادى الجديد بمركز التدريب الرئيسى التى شارك فيها الباحث بمحاضرتين وعرض عليهم بطاقة الملاحظة والمعايير المستخدمة وتم تعديلها فى ضوء ملاحظاتهم وآرائهم .

مراجع البحث وهوامشه

- ١ - نجم الدين على مردان : سيكلوجية التعلم والتعامل مع أطفال الروضة ، وزارة التربية والتعليم ، الادارة العامة لاعداد المعلمين والتدريب ، دى ١٩٨٢ ، ص ٢ .
- ٢ - Eliason, C.F. and Jenkins, L.T. A Pratical Guide to Early Childhood Curriculum The C.V. Mosly Comp. Saint Luis, 1977, p. 11-12.
- ٣ - أحمد نجيب ، فن الكتابة للأطفال ، ج ٢١ ، بيروت ، دار اقرأ ، ١٩٨٣ ، ص ٦٥ .
- ٤ - على مذكور : تدريس فنون اللغة العربية ، الكويت مكتبة الفلاح ، ١٩٨٤ ، ص ١٥٩ .
- ٥ - نفس المرجع السابق ونفس الصفحة .
- ٦ - حسن شحاته : قراءات الأطفال ، القاهرة ، الدار المصرية اللبنانية ، ١٩٩٢ ، ص ٥٦ .
- ٧ - على مذكور : مرجع سابق ، ص ١٦٠ .
- ٨ - أحمد نجيب : قصص الأطفال ، والقيم التربوية فى ثقافة الطفل ، القاهرة ، الحلقة الدراسية الاقليمية عن القيم التربوية لثقافة الطفل ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، ١٩٨٥ ، ص ٩٠ ، ٩١ .
- ٩ - على مذكور : مرجع سابق ص ١٦٢ .
- أحمد نجيب : مرجع سابق ص ٩٣ ، ٩٤ .
- ١٠ - اطلع الباحث على الدراسات التالية :
- حسن شحاته : القيم التربوية فى قصص الأطفال وعلاقتها بالسلوك القيمي ، القاهرة ندوة القيم التربوية فى قصص الأطفال ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ١٩٨٧ .
- _____ : اتجاهات قراءة القصص لدى الأطفال وعلاقتها بالانقرائية ، المؤتمر السنوى الأول للطفل المصرى تنشئته ورعايته ، جامعة عين شمس مركز دراسات الطفولة ١٩ - ٢٢ مارس ١٩٨٨ .

- حسن شحاته : القصص من وجهة نظر الأطفال من كتاب أدب الطفل العربي دراسات وبحوث القاهرة ، الدار اللبنانية ، ١٩٩١ .
- _____ : قصص الأطفال من كتاب قراءات الأطفال - مرجع سابق .
- _____ : القيم التربوية وقصص الألغاز ، من كتاب قراءات الأطفال ، مرجع سابق .
- هدى برادة وآخرون : دراسة تحليلية لقصص الأطفال الشائعة ، من كتاب الأطفال يقرأون ، القاهرة الهيئة المصرية العامة للكتاب ، ١٩٧٤ .
- كافية رمضان : تقييم قصص الأطفال فى الكويت ، الكويت ، مطبعة جامعة الكويت ، ١٩٧٩ .
- هدى قناوى : دراسة تحليلية لمجلات الأطفال فى مصر ، القاهرة ، مركز التنمية البشرية والمعلومات العدد (١ ، ٢) ، ١٩٨٥ .
- أحمد عيسى : تقييم قصص الأطفال فى مصر ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية جامعة عين شمس ١٩٨٨ .
- عبد العليم محمد الشهاوى : دور القصة فى تحقيق أهداف تربية سن ماقبل المدرسة ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية - جامعة طنطا ، ١٩٨٨ .
- ابراهيم محمد عطا : عوامل التشويق فى قصص أطفال الصنف الخامس الابتدائى ، القاهرة بحث منشور بمجلة التربية والتنسية ، السنة الثانية العدد الرابع أغسطس ١٩٩٣ .
- محمد السيد فراج : الأطفال وقراءتهم ، الكويت ، الربيعان للنشر والتوزيع ١٩٨٥ .
- ١١ - أحمد نجيب : فن الكتابة للأطفال ، بيروت ، دار اقرأ ، ١٩٨٣ ص ٣٩ .
- ١٢ - على أحمد مدكور : تدريس فنون اللغة العربية ، مرجع سابق .
- ١٣ - Fein, G. & Stork, L. : "Socio-Dramatic Play : Social Class Effects in Integrated Preschool Classroom".

J. of Applied Developmental Psychology, 1981, 2
(3), 267-279.

١٤ - رجوع الباحث الى :

- رناد يوسف الخطيب : رياض الأطفال واقع ومنهاج دار الحنان ، عمان
الأردن ١٩٨٨ .

- محمد أحمد حمدون : الأدب والطفل ، رسالة الخليج العدد ٢٧ ،
١٩٨٨ .

- فتحى يونس ومحمود كامل الناقية ورشدى طعيمة ، طرق تدريس
اللغة العربية (٢) ، برنامج تأهيل معلمى المرحلة الابتدائية للمستوى
الجامعى ، القاهرة ، ١٩٨٧ .

- أحمد نجيب مرجع سابق .

- ابراهيم محمد عطا : مرجع سابق .

١٥ - أشارت الدراسات التالية الى هذا الأمر :

- على الحديدى : فى أدب الأطفال ، القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية،
١٩٨٦ .

- هادى نعمان الهيتى : أدب الأطفال : فلسفته وفنونه ، ووسائطه ،
القاهرة الهيئة المصرية العامة للكتاب ١٩٧٧ .

- حسن شحاته : أدب الطفل العربى ، مرجع سابق .

تقويم الأداء فى العملية التعليمية والبحثية

فى الجامعات (*)

أولا : مقدمة فى مبررات الدراسة وأهدافها :

تستجيب هذه الدراسة لما سبق أن تقدم به المجلس القومى للتعليم والبحث العلمى من توصيات خلال دراساته السابقة عن المقومات الأساسية للجامعات فى ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة ، وتطوير مدرسة الدراسات العليا الوطنية ، وسياسة تنمية أداء أعضاء هيئات التدريس بالجامعات ، ثم ما استهدفه المجلس الأعلى للجامعات المصرية مؤخرا من محاولته وضع معايير محددة يجرى بمقتضاها أداء التقويم الذاتى الدورى لكل جامعة على حدة وللجامعات المصرية كلها فى منظومة واحدة ، وذلك فى كل ما يتعلق بأداء الأستاذ والطالب والمناهج التعليمية ووسائل التعليم والتعلم والامكانات المتاحة لكل ذلك من مختبرات ومكتبات ومرافق وأبنية ، كذلك وسائل التمويل والنظم الادارية وقبول الطلاب وتخرجهم وتعيين أعضاء هيئة التدريس . . . الخ . . .

ولايستطيع منصف أن ينكر ماحققته الجامعات المصرية بأساتذتها وبحوثها وخريجياتها من خدمات لتطوير المجتمع المصرى خلال هذا القرن (العشرين) علميا وثقافيا واقتصاديا وقوميا . كما أن هذه الآثار قد امتدت خارج مصر الى انحاء العالم المختلفة وخاصة الى الدول العربية والاسلامية والأفريقية .

غير أن المتتبع لحركة التعليم الجامعى فى مصر يمكنه أن يلاحظ الكثير من المتغيرات التى استجبت عليه ، خاصة خلال العقدين الأخيرين (السبعينيات والثمانينات) .

(*) تقرير للمجلس القومى للتعليم والبحث العلمى والتكنولوجيا ، الدورة التاسعة

ويمكن تلخيص بعض هذه المتغيرات فيما يلى :

١ - ازدياد عدد الجامعات بدرجة كبيرة . فبعد أن كان عددها فى أوائل السبعينات أربع جامعات ، أصبح الآن احدى عشرة جامعة (خلاف جامعة الأزهر) . وبعض هذه الجامعات مثل جامعة أسيوط لها ثلاثة فروع كل فرع منها بمثابة جامعة مستقلة فى سوهاج وفى قنا وفى أسوان . وبالمثل جامعة قناة السويس بالاسماعيلية لها فروع فى كل من العريش والسويس وبورسعيد . وجامعة المنصورة لها فرع فى دمياط وجامعة طنطا لها فرع فى كفر الشيخ وجامعة الاسكندرية فى دمنهور وجامعة انزقازيق لها فرع فى بنها وشبرا وجامعة القاهرة لها فرع فى بنى سويف والفيوم .

فهل هذا التوسع الكبير يتم فى ضوء السياسة التى وضعت فى عام ١٩٧٠ والتى اعتمدها المجلس الأعلى للجامعات؟ وهل يتم تقويم أثار ونتائج الخطط التى وضعت لتنفيذا لهذه السياسة ؟ أم أن الأمور تجرى بطريقة عفوية ودون أى تقويم لنتائجها ؟

٢ - ازدياد عدد طلاب الجامعات بدرجة كبيرة فبينما كان عدد الطلاب فى الجامعات فى عام ١٩٧٠ / ١٩٧١ ١٥٢ر١٤٠ طالبا أصبح فى عام ١٩٨٩/١٩٩٠ (٤٦٧ر٦١١) طالبا ماعدا جامعة الأزهر فهل تم ذلك وفق سياسة مرسومة وتحقيقا لأهداف واضحة ؟ وهل كان التوسع فى توفير امكانيات التعليم من حيث المرافق والمبانى والمختبرات يتمشى مع زيادة عدد الطلاب حتى لا يؤثر التوسع فى استيعاب الأعداد الكبيرة من الطلاب على مستوى العملية التعليمية ، وبالتالى على المستوى العلمى للخريجين وشخصياتهم ومهاراتهم وأساليب تفكيرهم وبحوثهم . الخ ؟

٣ - ازدياد عدد أعضاء هيئات التدريس بالجامعات بنسب كبيرة حيث بلغ فى العام الجامعى ١٩٩٠/٨٩ (٣٤٢٨٥) شاملا أعضاء هيئة التدريس ومعاونتهم نتيجة تطبيق مانص عليه قانون الجامعات رقم ٤٩ لسنة ١٩٧٢ الذى يسر تعيين المعيدىن بطريق التكاليف ، ثم أعطاهم الحق فى الانضمام الى هيئة التدريس والارتقاء فى سلم الوظائف حتى درجة الأستاذية بطريقة آلية اذا استوفوا شروط وقضاء المدد المحددة كحد أدنى لكل وظيفة ، وشروط

الحصول على الدرجات العلمية المطلوبة أو القيام بالبحوث بالمستوى الذى تجيزه اللجان العلمية المتخصصة .

فهل كانت الزيادة الكبيرة فى أعضاء هيئة التدريس فى جميع الأقسام العلمية بكل جامعة ، أم أن هناك أقساما علمية مازالت تشكو من نقص فى عدد أعضاء هيئة التدريس بها ؟ وهل استفادت الجامعات من هذه الزيادة فى تحسين مستوى التعليم وتقسيم الأعداد الكبيرة من الطلاب الى مجموعات أصغر عددا ، أو الافادة من الفائض فى أعداد هيئات التدريس فى وضع الخطط اللازمة لخدمة البيئة التى تخدمها الجامعة والمجتمع ككل عن طريق المشروعات التى تتفق مع تخصصات هؤلاء الأساتذة ، أو القيام بمشروعات بحثية مطلوبة لعلاج المشكلات التى تعوق تقدم المجتمع ورفاهيته ؟ أو فى غير ذلك من الجهود التى تجعل من الزيادة فى أعضاء هيئة التدريس ميزة للجامعة تخدم بها التعليم الجامعى وتحقق المزيد من خدمة المجتمع ورعاية الطلاب ؟

٤ - العبء الكبير الذى تواجهه الادارة الحالية للجامعات التسى يزيد عدد طلابها عن الأربعين ألف طالب .

٥ - مراعاة تغير مفاهيم المجتمع المصرى والمجتمع العالمى المتقدم والمهن المطلوبة فى أسواق العمل مما يتطلب تعديل بعض أهداف التعليم الجامعى وتخصصاته وآلياته .

٦ - مراعاة الأوضاع الاقتصادية الراهنة وانعكاساتها الواضحة على الجامعات وغيرها من حيث نسبة البطالة السائدة والبطالة المقنعة بين خريجها .

ان دور الجامعات لايمكن أن يقتصر عند حد تخريج حملة الدرجات العلمية وتركهم فى سوق العمل بل ان مسؤولياتها تمتد الى متابعة هؤلاء الخريجين بعد التخرج ، والتعرف على أحوالهم ومدى نجاحهم فى المهن أو الأعمال التى يباشرونها بعد التخرج ، ومستوياتهم العلمية والمهارية وقدرتهم على التعلم الذاتى والتعلم المستمر ، وقدرتهم على حل المشكلات والابتكار والانتاج ، واستخدام كل ماتحصل عليه من نتائج كتغذية مرتدة والاستعانة به فى تطوير وتحسين أساليبها فى اعداد خريجها للحياة المنتجة فى مجتمعهم .

٧ - ان القوانين واللوائح الحالية للجامعات والكليات المختلفة تحتوى على الكثير من الأسس والتنظيمات التى قصد بها تمكين كل جامعة من استقلالها بقصد اطلاق حريتها فى تطوير نفسها بنفسها .

ولاشك أن هذا لايعنى ترك الأمور بدون ضوابط تضمن التقدم فى الاتجاه السليم عن طريقى التقويم الذاتى وتصويب المسار اذا احتاج الأمر .

وهذا التقويم الذاتى يستلزم أن تقوم كل جامعة بل كل كلية بكل قسم من الأقسام العلمية بل كل عضو من أعضاء هيئة التدريس ، يقوم كل من هذه التنظيمات والأفراد بتقويم جهوده ونتائجها فى ضوء المسئوليات والأهداف المناطة به ، وأن يطور ويحسن عمله وأساليبه ، والا أصيبت الجامعة ككل أو كوحدات متفرقة بالمعقم والجمود والتخلف .

٨ - وأخيرا فان التوسع فى عدد الجامعات وكلياتها وأقسامها العلمية وأساتذتها وطلابها مع عدم تحديد مستويات التخرج من الناحية العلمية والعملية للنجاح ، والحصول على الدرجات العلمية التى تمنحها هذه الجامعات ، قد يؤدى الى تفاوت هذه المستويات من جامعة الى أخرى . فتقدير التخرج بممتاز فى احدى الكليات كالمحقوق أو العلوم مثلا قد يختلف فى مستواه عن نفس التقدير وفى نفس التخصص فى كلية مماثلة فى جامعة أخرى ، وقد يؤدى ذلك الى نوع من عدم تكافؤ الفرص بين الخريجين عند التقدم للموظائف الأكاديمية فى الجامعات أو غيرها من الوظائف التنفيذية ، أو التقدم للدراسات العليا أو التقدم للبعثات العلمية ٠٠٠ الخ حيث يكون التنافس بين الخريجين على أساس تقدير تخرج الطالب فى بلد كمصر يحاول أن يحقق بقدر الامكان مبدأ تكافؤ الفرص على أسس موضوعية .

وهنا تتضح الحاجة الى تقويم مستويات النجاح التى تمنحها كل جامعة وهل تستند الى معايير معينة بحيث تكون أساسا مشتركا لتقويم مستويات النجاح فى كل فرع من فروع التخصص فى جميع الجامعات المصرية .

وكيف يمكن تحقيق ذلك ؟ هل يتطلب قيام هيئة مستقلة بوضع هذه المعايير واشتراط توافر المقومات التى توضع بالاشتراك مع المتخصصين من

أساتذة الجامعات لكي يمكن لهذه الهيئة المستقلة اعتماد أو عدم اعتماد المستوى العلمى لكل تخصص فى الجامعات ؟ وهل فى حالة عدم الاعتماد يكون على الجامعة المعينة أن تبذل جهودها لاستكمال النقص فى المقومات التى حددت قبل أن تعتمد الهيئة المستقلة المستوى العلمى للتخرج فى التخصص المعنى ؟ .

تتضح مما سبق الحاجة الى تنظيم اجراءات تقويم الأداء فى العمليات التقييمية ، قد تكون ذاتية أى يقوم بها عضو هيئة التدريس أو قسم من الأقسام العلمية كوحدة ، أو هيئة الكلية بأقسامها العلمية أو الجامعة ككل بكلياتها وأنشطتها الخارجية ٠٠٠ الخ كما قد يستلزم الأمر أن يكون التقويم خارجيا من هيئة مستقلة عن الجامعة فى الحالات التى تستدعى ذلك وخاصة عند المقارنة بالجامعات الأخرى ، أو عندما يرى المجتمع ذلك اذ من حقه أن يطلب هذا التقويم .

وتهدف هذه الدراسة الى ابراز أهمية الأخذ بسياسة التقويم المستمر لجميع الجهود والأنشطة التى تقوم بها الجامعات فى ضوء فلسفة التعليم الجامعى ، وفى ضوء الوظائف المحددة للجامعات فى المجتمع الحديث .

كما تحاول هذه الدراسة الكشف عن مدى الأخذ بهذه السياسة التقييمية فى الأوضاع الراهنة للجامعات فى مصر وأخيرا سوف تختتم الدراسة بتقديم عدد من التوصيات تتناول ماياتى :

١ - أهم الجوانب التى يجب التركيز عليها فى تقويم الأداء فى العملية التعليمية والبحثية فى الجامعات .

٢ - من الذى يقوم بعمليات التقويم فى هذه الجوانب المختلفة .

٣ - ضرورة توافر الامكانيات والأجهزة التنظيمية للقيام بعمليات التقويم على أسس علمية سليمة .

٤ - كيفية تنظيم الافادة من نتائج التقويم فى تحسين الأوضاع التعليمية والبحثية وحل مايعترض ذلك من مشكلات تنفيذية لتحقيق رسالة الجامعة وأداء وظائفها .

٥ - هذه الدراسة لتوجيه أنظار المسئولين عن التعليم الجامعى الى أهمية قيام الجامعات بالاجراءات والدراسات التقييمية على أسس علمية سليمة وأسلوب منتظم ، كما تهدف هذه الدراسة الى تقديم التوصيات بشأن تنظيم عمليات التقييم للأداء الجامعى ودفع الاهتمام الى الأخذ بهذه الفلسفة .

ثانيا : التقييم : مفهومه فى هذه الدراسة وخطواته :

من أهم المقومات لنجاح أى مؤسسة من المؤسسات أو أى فرد أو مجموعة من الأفراد فى القيام بمشروع أو عمل من الأعمال ، وضوح الأغراض التى يسعى الى تحقيقها القائم أو القائمون بهذا النشاط ، وأن تكون هذه الأغراض مصاغة بطريقة اجرائية ، بحيث يمكن اصدار الأحكام الموضوعية على مدى تحقيقها . وأن يتم وضع الخطط المتوازنة للتنفيذ لتحقيق هذه الأغراض بحيث يؤخذ فى الحسبان جميع الامكانات والعناصر المتوافرة .

كما يجب أن يصحب التنفيذ عمليات المتابعة الجادة لخطوات التنفيذ ، وكذلك عمليات التقييم المستمر والمرحلى لنتائج هذا التنفيذ ، لاصدار الأحكام الموضوعية على مدى النجاح أو القصور أو الفشل فى الوصول الى الغايات المنشودة أو المستويات المطلوبة . على أن يتبع ذلك تقصى أسباب القصور أو الفشل (ان وجد) وهل تكمن هذه الأسباب فى محتوى الخطط التى وضعت ، أم فى الأساليب التى اتبعت فى تنفيذها ، أم فى الوسائل التى استخدمت ، أم أن العيب راجع الى الفلسفة أو الأهداف ذاتها ، أم فى غير ذلك من المدخلات الأخرى فى عملية التنفيذ .

وفى ضوء هذه النتائج ومايسفر عنه هذا التقصى عن المعوقات التى يرجع القصور اليها ، ونقط الضعف فى التنفيذ ، أو غير ذلك من العوامل السلبية ، توضع مقترحات التطوير والاصلاح والتحسين ، التى تؤدى الى مزيد من النجاح والتقدم فى المشروع أو العمل الذى تقوم به المؤسسة أو الفرد لتحقيق أهداف واضحة ومحددة .

ويتبين من هذا العرض الموجز لمنظومة النشاط الهادف المتطور ، أن عمليات التقييم جانب هام وعنصر أساسى من عناصر هذه المنظومة ، ويقصد بالتقييم فى هذه الدراسة أنها عمليات تمكننا من اصدار الأحكام الموضوعية (دراسات تربوية)

على مدى تحقيق الأهداف التي وضعت أو استهدفت من إقامة مشروع أو عمل معين ، يقوم به فرد أو مجموعة من الأفراد . ولاتقف عمليات التقييم عند التعرف على مدى تحقيق هذه الأهداف ، ولكنها تشمل أيضا التقصى عن سبب أو أسباب القصور فى تحقيقها بصورة أفضل وأكمل ، ووضع المقترحات والتوصيات للتغلب على العقبات وتطوير خطط العمل وأساليبه ووسائله للحصول على المزيد من مستويات التحسين والتطوير والتقدم .

وهكذا تكون لعمليات التقييم وظيفة مزدوجة وهى التشخيص والعلاج: تشخيص للوضع أو للمسار الذى يتخذه ما نقوم بتقييمه فى ضوء قيم أو الأهداف أو المعايير أو المستويات المستهدفة ، وعلاج لأى قصور أو سلبيات تعوق الانطلاق والتقدم والتطوير بما يصوب المسار ويطوره ليحقق المزيد من الأهداف .

من ذلك يتبين أن عملية التقييم لاتقتصر على القياس وان كانت تستعين به فى بعض مراحلها ، وبالاختصار فان هذه العملية تتضمن الخطوات الآتية :

١ - تحديد القيم أو الأهداف أو المستويات المطلوب تحقيقها أو تنميتها والارتقاء بها للشئ المراد تقييمه عن طريق خطة تنفيذية معينة . أو تحت ظروف معينة .

٢ - بناء الأدوات أو المقاييس التى يمكن عن طريقها قياس الجوانب المطلوب تقييمها للتعرف على مدى تحقق الأهداف المحددة الموضوع . وذلك عن طريق قياس هذه الجوانب قبل التنفيذ ، ثم للتعرف على مدى التغيير أو النمو فى هذه الجوانب .

٣ - وفى ضوء النتائج السابقة تدرس العوامل أو الأسباب التى تعوق تحقق الأهداف بالكامل ، وهل ترجع الى خطط التنفيذ أو أحد وسائله أو غير ذلك من مداخلات التنفيذ الأخرى ، مثل كفاية التمويل أو القوى البشرية أو الامكانيات المتاحة . . . الخ .

٤ - وأخيرا اقتراح وسائل التغلب على هذه العقبات التى قد تشمل تطوير الأهداف ذاتها أو خطط العمل أو الوسائل المستخدمة لضمان مزيد من التقدم والنجاح .

ومما سبق يتضح لنا أن عملية التقويم بجوانبها التشخيصية والعلاجية يجب أن تكون الأساس الذى تبنى عليه عمليات التطوير فى التعليم الجامعى من حيث تطوير أهدافه أو محتواه أو أساليبه وبحيث ينظر الى هذا التعليم كمنظومة متكاملة من عناصر معينة كل عنصر فيها يؤثر ويتأثر ببقية هذه العناصر • ويكون التقويم أحد هذه العناصر المؤثرة فى هذه المنظومة التى يمكن تبسيطها بالشكل الآتى :

أهداف التعليم الجامعى

المجتمع	الطالب
الطرق والأساليب والوسائل الهيئات والأنشطة والإمكانات المتاحة المعاونة	محتوى التعليم الجامعى مجالاته وبرامجه ومستوياته الأستاذ

التقويم

لتصويب المسار والتطوير والتحسين

ثالثاً : أهمية تقويم الأداء فى التعليم الجامعى :

وترى الشعبة فى ضوء ماسبق أهمية القيام بعمليات تقويم الأداء فى التعليم الجامعى ، اذا أردنا تطوير أساليبنا وطرائقنا فى العمل الجامعى لتحقيق الرسالة التى أنشئت الجامعات من أجل تحقيقها ، والا أصيب التعليم الجامعى بالجمود والتخلف فى الوقت الذى يسير فيه العالم بخطوات سريعة نحو التقدم • ان الوعى بأهمية التقويم كعنصر من عناصر الأداء فى التعليم الجامعى يتكامل مع بقية العناصر الأخرى كما سبق أن أوضحنا ، هو خير ضمان لكى يسير التطور والتحسين فى الأداء بصورة مستمرة وغير متعثرة سواء تم هذا التقويم أولاً بأول أثناء تنفيذ أى جانب من الجوانب التى نقومها أى عن طريق التقويم البنائى ، أو بأسلوب التقويم التجميعى الذى يتم فى نهاية كل مرحلة من مراحل التنفيذ ، ففى أى الحالات فان عمليات التقويم يجب أن تؤدى الى تعديل المسار الذى يسير العمل فيه أو تصويبه بطريقة تتكامل مع تصويب المسارات فى الجوانب الأخرى •

ومن الواضح أن هناك حاجة شديدة لتنمية الوعى لدى أعضاء هيئات التدريس بالجامعات والمسؤولين عن الادارة الجامعية بأهمية التقويم وأهدافه

وأساليه وأدواته ٠٠ الخ ويقترح أن يتضمن برنامج أعداد معلم التعليم الجامعى الذى يكلف المعيدون والمدرسون المساعدون بحضوره ، كشرط من شروط التعيين فى أول السلم فى وظائف هيئة التدريس وذلك وفقا لقانون الجامعات الحالى ، أن يتضمن هذا البرنامج تدريبات كافية لاكتساب المهارات اللازمة لهذه العملية وبحيث يصبح كل أعضاء هيئات التدريس بالجامعات بعد بضع سنوات ، قادرين على القيام بالتقويم الذاتى لكل عمل يؤدونه فى اطار نشاطهم الجامعى .

على أن هذا الاقتراح لا يغنى عن أهمية وجود مركز متخصص فى كل جامعة وليكن ضمن المركز الذى سبق أن أوصى المجلس القومى للتعليم بإنشائه فى كل جامعة لكى يتولى الدراسات والبحوث التى تدور حول تطوير التعليم الجامعى ، وكما سبق أن أشرنا فان أى تطوير يجب أن يقوم على أساس دراسات تقويمية حتى ندين لماذا نطور وبأى هدف يكون اتجاه التطوير والا كان الأمر ضربا من الارتجال والأخذ بأسلوب المحاولة بدلا من الاعتماد على الأسلوب العلمى فى التطوير .

ويمكن أن يقوم المركز المقترح انشاؤه فى كل جامعة بمعاونة الكليات والأقسام العلمية وبالاشتراك مع الأساتذة المعنيين ، بأعداد المقاييس والأدوات اللازمة لعمليات التقويم ووضع المعايير التى يتم التقويم فى ضوءها على أسس علمية سليمة حتى نضمن صحة النتائج التى نتوصل إليها .

هذا المركز المقترح انشاؤه بكل جامعة يستطيع أيضا أن يوفر للجامعة قاعدة بيانات سليمة ومتكاملة ، تكون مصدرا لعمليات التقويم التى تجرى على مستوى الأقسام أو الكليات أو الجامعة ككل . كما يستطيع هذا المركز أيضا أن يتولى معاونة أساتذة الجامعة والمسؤولين فيها على تنفيذ خطط وبرامج التقويم التى تضعها المجالس الجامعية .

هذا فيما يتعلق بالتقويم الذاتى الذى يقوم الوحدات الجامعية المختلفة بدءا بكل عضو فى هيئة التدريس حتى مجلس الجامعة ، الذى يشرف ويوجه النشاط الجامعى ويحدد اتجاهاته وأهدافه ويقوم نتائجها . أما عمليات التقويم الخارجى الذى سبقت الإشارة إليه فيمكن أن ينشأ له جهاز جامعى

أيضا ، ولكنه يلحق بالمجلس الأعلى للجامعات بحيث يكون مستقلا عن أى جامعة منفردة . وأن يوفر لهذا الجهاز المركزى الأخصائيون فى عمليات التقييم لتقديم المشورة الفنية والعملية التى تطلب منهم من جهة ، والقيام باعتماد المستويات التى يصل اليها خريجو كل جامعة فى مختلف التخصصات من جهة أخرى ، وبحيث تكون أحكامه موضوعية الى أقصى درجة ممكنه وتؤدى عند عدم الاعتماد الى الغاء التخصص فى الجامعة الذى يصدر الحكم من هذا الجهاز بعدم بلوغه الى المستويات المطلوبة بالمعايير المحلية والدولية .

فإذا كان استقلال الجامعات بكيانها الذاتى فى ادارة شئونها وتحديد تخصصاتها أمرا ضروريا وحيويا لكى تؤدى رسالتها على خير وجه ، فانها تدين فى الوقت نفسه التقييم المتنوع والمتجدد الذى يأتى من داخلها ومن المجتمع أيضا ، حتى يطمئن المجتمع الى قيامها بأداء دورها واطراد نموها دون قصور أو تقصير ، وبحيث يكون الارتباط متبادلا بين استقلاليتها وبين التزاماتها بأداء واجباتها قبل مجتمعا . ومن ثم كان من الضرورى وجود مثل هذا الجهاز المركزى المتخصص فى عمليات التقييم الخارجى للجامعات بحيث تؤدى هذه العملية بصفة دورية ومستمرة ضمانا للتقدم المطرد للأداء الجامعى فى تطور مستمر الى الأمام .

رابعا : من العناصر المقترحة لتقويم الأداء الجامعى :

بناء على ماتقدم ذكره من أهمية التقييم الدورى للجامعات فيما يتعلق بهيئات التدريس والطلاب والأقسام الأكاديمية والتخصصات والمناهج والمواد، والمنشآت المكتبية والعملية ، بل والقوانين المنظمة للجامعات أيضا . ازاء متطلبات المجتمع منها فى ضوء التقدم العلمى والعملى المعاصر - لا بأس من اقتراح ما لا يقل عن التسعين مدخلا للعناصر والاستبانات اللازمة لتقويم الأداء فى العملية التعليمية والعملية البحثية فى الجامعات المصرية . ويقتضى هذا المطلب الاسترشاد ببعض ما أستقر الرأى عليه من المرجعيات والنماذج العالمية التى يمكن أن تواءم الجامعات المصرية وطبيعة أهدافها ، مع تقدير الأمر الواقع من تداخل عدد من هذه العناصر والاستبانات المقترحة مع بعضها البعض أحيانا ، وذلك على النحو التالى :

(أ) فيما يختص بالبناء التنظيمى والتكوين العام للجامعة وهيئات التدريس والمنشآت :

- تصنيف واقع الجامعة بين جامعات الأعداد الكبيرة أو جامعات الأعداد المحدودة أو ما سواها من أنماط التعليم الجامعى المستحدثة .

- مدى ملائمة واقع الجامعة وملحقاتها للحرم الجامعى الموحد أو الأحرام المتعددة .

- مدى صلاحية المكان والمحتوى فى حرم الجامعة أو أحرامها ، للرفاء بمطالب العمليات التعليمية والبحثية والعملية والمكتبية ، فضلا على المذاشط الاجتماعية والثقافية والرياضية والتنظيمات الادارية ، وامكانات التوسع الكمى والأفقى فيها وفقا لحدى المرجعيات المعتمدة .

- نوعية الأقسام والوحدات والتخصصات العلمية والدراسية المناسبة للطابع العام للجامعة ، ومطالب بيئتها الاقليمية - ومقترحات تعديلها أو استكمالها .

- واقع الهياكل الأكاديمية القائمة فى مختلف تخصصات الجامعة .
- مدى التناسب بين وحدات العلوم النظرية والعلوم الطبيعية والعملية بالجامعة .

- أسس العمل بالأقسام المتناظرة أو الأقسام العلمية والعملية الموحدة بالجامعة .

- نوعية الصلات بين الدوائر العملية للأقسام والمواد المتماثلة فى الجامعة .

- معدلات نسبة أعضاء هيئات التدريس الى أعداد الطلاب اجماليا ، وفى كل وحدة دراسية على حدة ، وما يمكن أن يترتب على ذلك من مقترحات دعم كل وحدة أو تقسيمها أو تأجيل العمل بها وفقا لكل حالة من حالاتها .

- جدولة ساعات ومحاضرات هيئات التدريس تبعا للنصاب القانونى ومايتكفلون به من المحاضرات الاضافية .

- نسبة الاعارات والانتدابات المحلية وغير المحلية لمهام التعليم من والى مختلف وحدات الجامعة ، وتأثيراتها الايجابية أو السلبية على مهام الدراسة والبحوث .

- مدى الاقدام على تخطى النمطية فى الدراسة واستحداث دراسات وشعب منتجة أو فريدة .
 - السمات البارزة لطابع الجامعة ومدارسها الفكرية والبحثية وأهدافها المرجوة على المستوى الأكاديمى والمستوى القومى .
 - مدى تحقيق المستوى اللائق بهيئات التدريس من المخصصات والأماكن والمكاتب والموسوعات ، وما إليها .
 - حركة التأليف والترجمة سنويا بمختلف وحدات الجامعة .
 - مدى فاعلية هيئات التدريس بالجامعة فى الندوات والمهام العلمية والمؤتمرات العلمية والاقليمية والقومية .
 - نوعية مشاركات الجامعة ببحوثها وخبراتها فى تطوير بيئتها الاقليمية وتنمية المجتمع .
 - مشروعات الجامعة للنهوض بالمقدرات الذاتية والبحثية والأدائية لهيئات التدريس فيها .
 - تحليل نماذج التقويم الذاتى المقدمة من قبل هيئات التدريس ووحدات المواد ومجالس الأقسام ومجالس الكليات والمراكز البحثية ، ان وجدت .
 - تحليل توصيات المؤتمرات السنوية للأقسام والكليات واتحادات الطلاب . ودرجة الاستجابة لتنفيذها فيما يتعلق بفلسفة التعليم وماجعة الخطط الدراسية وتطوير البرامج ووسائل التدريس .
- (ب) فيما يختص بالنواحى المالية والإدارية المتصلة بالعمليات التعليمية والبحثية :
- مدى تعادل الموازنات المرصودة للجامعة مع اعداد الطلاب ومطالب المشروعات .
 - نصيب الجامعة من المنح والقروض الداخلية والخارجية ونسبة تنفيذها ان وجدت .
 - نوعية تعامل الجامعة مع أسلوب تحصيل تبرعات الطلاب المسموح بها وأوجه انفاقها .

- المستوى العام لمكتبات الجامعة والكليات والأقسام ودرجة دعمها
كما وكيفا ووسائل تحديثها وتيسير خدماتها .

- واقع المعامل والمختبرات وتجهيزاتها وكوادرها الفنية ، والرسائل
المتبعة أو المقترحة لرفع قدراتها العملية .

- معدلات الانتظام والالتزام فى كافة مناشط الجامعة وعلى مختلف
مستوياتها .

- وسائل تنظيم قيد الطلاب وبطاقات المتابعة وخدمات السكرتارية
الفنية .

- مدى توافر قواعد البيانات ، وعمليات تحديثها ، ونوعية استخدامها،
فى مطالب التسجيل والتحصيل والاستعلام والمراجعة بالجامعة .

(ج) فيما يختص بالعملية التعليمية والطلاب :

- مدى الكثافة الطلابية بالجامعة ، وتوزيعها على مختلف الوحدات
الدراسية القائمة ، فى وضعها الراهن ، وفيما ينبغى أن تكون عليه .

- المقاييس العامة أو الخاصة التى تضعها وحدات الجامعة للمواءمة
بين حاجة سوق العمل والاستعدادات الذاتية للطلاب ، وبين مايتقدمون
للالتحاق به من نواحى التخصص الدراسى .

- وسائل التنسيق بين الأعداد الكبيرة من الطلاب فى المدرجات
لإدراسية العامة .

- تحليل نواحى التنوع فى تكوين طلاب الجامعة .

- تحليل تزايد أو تناقص الطلاب الوافدين الى الجامعة وفقا لجنسياتهم
وتوزيعهم ومستوياتهم الدراسية .

- أهداف التخصصات والمناهج الدراسية والبحثية بالجامعة ومدى
تجاوبها مع التقدم العلمى العالمى .

- الاتجاهات الغالبة فى أساليب التعليم ووسائل التعلم وطرق البحث،
وما تتطلبه من تعديل أو تطوير أو تغيير لمسايرة التطورات الحديثة فى وسائل
تناقل المعرفة .

- مدى مرونة الجامعة فى متابعة ومراجعة الخطط والمواد الدراسية، وقابليتها للتطوير والاستجابة لمطالب سوق العمل .
- رؤية الجامعة وكلياتها لاسلوب الساعات المعتمدة وتطبيقاتها فيها ان وجدت .
- نوعية الاختيارات المتاحة للطلاب فى مراحل الدراسة .
- مدى الاهتمام ببرامج اللغة العربية واللغات الأجنبية واعداد التقارير بها فى غير أقسام اللغات .
- مدى استخدام العلوم البينية فى تحقيق التكامل بين التخصصات والمواد .
- نوعية اهتمامات الأقسام والكليات بالتدريبات الميدانية وأعمال السنة والدراسات المكتبية والعملية واعداد البحوث والمشروعات .
- مدى استعداد المؤسسات ومواقع الانتاج الاقليمية والخاصة لقبول تدريبات الطلاب بها ، واقامة المشروعات البحثية المشتركة معها .
- أساليب نظم الامتحانات ومدى اهتماماتها بنواحي الفهم والنقد، وقياس القدرات الذهنية والمهارات الشخصية ومقترحات تحديثها .
- امكانات العمل بنظام اللجان العلمية المشتركة فى امتحانات الليسانس والبيكالوريوس واعتماد مستوياتها السنوية .
- تحليل نسب النجاح والرسوب ، ومستويات التقديرات العامة فى نتائج المواد والأقسام والكليات .
- نسب الطلاب المتفوقين والموهوبين فى كل تخصص وكل مادة .
- جوائز التفوق والابتكار والابداع من الأفراد والمؤسسات .
- أساليب الريادة والتوجيه ، وصلات هيئات التدريس بالطلاب .
- نوعية أنشطة طلاب وطالبات الجامعة ووسائل تنمية الشخصية فى الاتحادات الطلابية وخارجها .
- حوافز ومعوقات الرعاية والخدمات الطلابية والممارسات الديموقراطية بالجامعة .
- تحليل نوعيات المشكلات التى تواجه الطلاب واجراءات الجامعة لمعالجتها .

- نسب مخرجات الجامعة الى مجموع طلابها فى التخصصات المختلفة، وماتتطلبه مجالات العمل منها .
- وسائل متابعة الجامعة للمستوى الأدائى والنوعى والسمـلوكى لخريجها ما أمكن .

(د) فيما يختص بالدراسات العليا والبحوث :

- الهيكل التنظيمى للدراسات العليا فى الدبلومات والسنوات التمهيدية للماجستير ، والبحوث العملية ، واعداد الرسائل فى مختلف وحدات الجامعة .
- تدرج نسب قيد طلاب الدراسات العليا الى مجموع طلاب الجامعة، واعداد الخريجين فى كل تخصص منها على حدة .
- نظم القبول والانتقاء الخاصة بالدراسات العليا واختبارات قياس المهارات الفكرية والبحثية ، ان وجدت .
- تحليل نسب الانتظام والاستمرار ، أو التسرب والتخلف ، بين طلاب الدراسات العليا .
- أعداد نوعيات السمنار أو حلقات البحث والمناقشة فى مختلف الأقسام والكليات .
- مدى توافر قواعد وشبكات المعلومات فى كل تخصص عال .
- نسبة التأهيل الداخلى لدرجات الماجستير والدكتوراه عن طريق المدارس المصرية للدراسات العليا بشعبها المختلفة .
- مدى تزويد المكتبات والمعامل والتجهيزات وتحديثها بما يتناسب مع متطلبات الدراسات العليا .
- المخصصات المالية للدراسات العليا والبحوث ونسبة وفـسائها بمتطلباتها .
- اماكن استضافة الجامعة للبعثات الداخلية من الجامعات المصرية الأخرى .
- مدى توافر عوامل التكامل بين شعب الدراسات العليا بالجامعة .
- تأهيل الجامعة للبعثات العربية والشرقية ونوعيات تخصصاتهم .
- متوسط مهام الاشراف على الرسائل بين هيئات التدريس .

- أعداد ونوعيات بحوث وحدات الجامعة ، وتخصصات رسائلها الأكاديمية والتطبيقية .
- واقع الحال فى توافر أو غياب الخطط المنظمة لموضوعات مترابطة أو متتابعة تخدم فروع التخصص والمشروعات الاقليمية والقومية .
- نوعية التخصصات والشعب الفريدة المستحدثة .
- النسبة والتناسب بين البحوث الفردية والبحوث الجماعية .
- أنصبة كليات وأقسام الجامعة من البعثات الخارجية وبعثات الاشراف المشترك .
- مدى الأخذ بقصر البعثات الخارجية على التخصصات النادرة .
- تحليل عوامل النجاح والفشل فى البعثات الخارجية ومدى فاعلية تقاريرها السنوية .
- مقترحات واجراءات الجامعة فى ربط تمويل بحوثها بمشكلات وأولويات رئيسية محددة .
- نوعيات وانجازات الوحدات ذات الطابع الخاص بالجامعة ومدى قبول سوق العمل لها .
- دور وحدات الجامعة وأقسامها كبيوت للخبرة والاستشارات والتخطيط .
- المبتكرات المتميزة التى أنجزتها الجامعة .
- نسبة نشر رسائل البحوث الابتكارية النظرية والعملية للجامعة .
- الدوريات العلمية والثقافية التى تصدرها الأقسام والكليات ، ومدى أخذها بنظام التحكيم ، ومدى انتظام صدورها .
- صور التناسق والتكامل بين وحدات البحوث الجامعية وما يوازئها من مراكز البحوث الأخرى .
- نوعية العلاقات الثقافية والعلمية بين الجامعة وبين ما سواها من الجامعات الداخلية والخارجية ، العربية منها والأجنبية .
- الخطط والمشروعات والتطلعات المستقبلية للجامعة وكلياتها وأقسامها المتخصصة .

خامسا : أهمية تحليل النتائج المستخلصة :

يفترض أن تؤدي المداخل المتنوعة والسابق ذكرها وكثير غيرها الى تقديرات بيانية عن مدى تحديد الأهداف ومدى وضوحها في كل جامعة ، ومدى توافر الاحصاءات الدقيقة الواقعية فيها ، ومدى استخدامها لمصادر وقواعد المعلومات العلمية والنظم الحديثة في تحصيل البيانات الجوهرية ، من أجل اختزال الجهد واختصار الوقت وضمان دقة الرصد ، ومدى معاشرة كل جامعة لمتطورات العصر ومستحدثاته العلمية والعملية والتعليمية ، ومدى القابلية منها لتطوير خططها والاستجابة للتعديل والتغيير ، ومدى المرونة في التنفيذ ، ومدى التناسب بين ما هو مقتبس وما هو متكرر وما هو مبتكر من التخصصات والعلوم والمناهج ، ومدى التواصل بين أساليب التعليم والتعلم ، ومدى الحفاظ على دوافع النمو واستمراريتها ، ومدى توافر البدائل وتنوع الأنماط والغايات والوسائل ، وطبيعة الاختيارات ، ومدى توفير التوازن بين التنظير وبين التطبيق ، والمساواة في الحقوق والواجبات ، وفي الحوافز والمسئوليات ، والموازنة بين مناهج البحث العلمية ومقومات الثقافة ، ثم مدى استثمار الطاقات الكامنة في مختلف العناصر المتاحة من أجل تحقيق المثاليات المستهدفة ، ومدى العمل على تقليل الفاقد ، ومدى الاسهام في الابتكار والتحديث وتقديم الحلول للمشكلات الانية والمستقبلية ، وتزكية القيم الروحية والمعايير القويمة للمجتمع الاقليمي والمجتمع القومي على اتساعه .

ومن المتعين كما سبق القول أن تتولى توصيف وقرار الأسس والمعايير والحدود لكل هذه المناشط هيئة أو لجنة قومية عليا لها صفة الدوام خرج حدود المناصب ، ويتوافر لها من التفرغ وسعة الفاعلية والامكانيات مايعبئها على تنفيذ مهامها كاملة غير منقوصة .

وعلى الرغم من مشقة استخلاص الأرقام والمعدلات الكمية الصحيحة في عمليات التقييم المنشودة آنفا - حتى اذا صدقت البيانات المرصودة لها أو المؤدية اليها - فقد تقدم التنويه بالأمر الواقع من أن الأكثر صعوبة هو قياس الجوانب الكيفية في تقييم المستوى وتقدير الفاعلية . فهذه يحسن أن تحدها وتقننها بحوث تفصيلية متأنية يمكن أن يستشهد فيها أو يسترند بسوابق تنفيذ أمثالها في الجامعات الأكثر تقدما ، وأن يعاد توصيفها بما

يوائم بيئة الجامعات المصرية وسياستها التعليمية والتربوية ، وماتستهدف تحقيقه من تنمية وما تتوقعه من تحديات فى المستقبل القريب أو المستقبل البعيد .

كما يمكن عقد بعض المقارنات المناسبة لما سبق تجريبه أو تنفيذه فى الجامعات المصرية نفسها ، ثم قللت جدواه قلة الاستجابة للتحديث والتطوير وقلة المبادرة بالتغيير ، وآفة التوقف فى منتصف الطريق .

ومن هذا القبيل مايعرضه الاستشهاد التالى بشأن الاعلام الاحصائى للدراسات العليا والبحوث النظرية والعملية فى الجامعات المصرية .

فكثيرا ما أخذ على العملية البحثية فى الجامعات المصرية ، افتقارها الى اعلام منظم متجدد بكل ماتم تسجيله وجرى تنفيذه فيها من موضوعات وبحوث رسائل درجتى الماجستير والدكتوراه فى مختلف أقسامها ووحداتها البحثية وهو مطلب واجب الأداء تفاديا لاحتمالات تكرار هذه الموضوعات جزئيا أو كليا ، أو عدم الانتفاع بها ان لم يكن قد تم نشرها ، وحرصا كذلك على التعريف بها وبجهود أصحابها والمشرفين عليها فى المجال العلمى العالمى كلما أمكن ذلك وليس فى المجال الداخلى وحده .

وذلك أمر لازم كما قدمنا ، ولكن قل من عنوا بتقويم ما بدأت به بعض للجامعات المصرية فعلا فى هذا المضمار .

وكان من جهودها العملية فيه أن أصدرت جامعة القاهرة فى عام ١٩٥٨ عدة مؤلفات واحصاءات نافعة بمناسبة مرور نصف قرن على انشائها (منذ بدايتها كجامعة أهلية مصرية) . ويخص هذا السياق من هذه المؤلفات مجلد صدر فى ٢٧٨ صفحة متضمنا عناوين ما أنجزته كلياتها وأقسامها المتنامية من رسائل الدكتوراه والماجستير منذ عام ١٩١٤ حتى أوائل عام ١٩٥٨ . وقد بلغت عدتها حينذاك نحو ١٢٨٠ رسالة (منها ٧٨٩ رسالة لدرجة الماجستير و٤٩١ رسالة لدرجة الدكتوراه) . وهذه لم يكن ينقص نجاح مشروعها سوى أن يضاف اليها تباعا ما يستجد من عناوين الرسائل المجازة فى كل فترة زمنية مقبولة ، وأن تلحق بها قائمة بعناوين ما لايزال يجرى بحثه من الرسائل المقيدة بها فعلا ، ثم استكمال الصياغة

الأجنبية لعنوان كل رسالة ، وهو اجراء نفذته رسائل الكليات العملية وأقسام اللغات الأجنبية ، دون أغلب أقسام كليات الدراسات النظرية أو الانسانية التى أكتفت بذكر عناوينها العربية وحدها ، الا فيما ندر .

وكان يستوى حينذاك أن تولت نشر هذه الاضافات والتجديدات رئاسة الجامعة كما فعلت فى عام ١٩٥٨ ، أو الدوريات المتخصصة لكلياتها المختلفة ، كل واحدة منها على حدة أو المجلس الأعلى للجامعات بعد أن تعددت جامعاته وزادت امكاناته .

وكان قمينا بزيادة نجاح هذا الأداء توافر الالتزام بتنفيذ مدعت اليه النظم الجامعية وسبق أن نوهنا به من وجوب الحاق كل رسالة أكاديمية أو عملية بملخص لها بلغة أخرى غير اللغة التى وضعت بها ، على أن يحدد هذا الملخص نواحي التجديد والاضافة أو التعديل فى مجال رسالته ، وأن يكون قابلا فعلا للنشر لضمان الاعلام به فى الدوريات العلمية والعالمية المتخصصة .

ولاشك فى أن أعداد رسائل أقسام وكليات جامعة القاهرة (فضلا عن الجامعات المصرية الكثيرة الأخرى) ، قد تضاعفت مرات كثيرة خلال الأعوام التالية لصدور مؤلفها ذاك فى عام ١٩٥٨ ، ولكن ماحدث هو أن فتر الحماس لمشروعها الاحصائى والاعلامى بعد مراحلها الأولى ، أو بعد الفراغ من المناسبة التى أوجت به ، وبعد انتهاء نفوذ المعنيين به - وكان يرسه أن يصبح بعد استكماله وتطويره وتحديثه نموذجا تحتذيه بقية الجامعات المصرية والعربية ، وتتبادل الانتفاع بأمثاله فيما بينها ، ولكن اقتصر الأمر بعد ذلك على اصدار مؤلفات أخرى مبتسرة تشبهه نوعا ، من مناسبة الى أخرى فى نفس الجامعة وبعض الجامعات العربية الأخرى ، فضلا على ما استحدثته أكاديمية البحث العلمى فى مجالاتها الخاصة .

وواكب الأداء السابق أداء نافع آخر يمكن أن يقاس عليه وأن يجرى تطويره ، حيث أصدرت جامعة القاهرة فى عام ١٩٥٨ أيضا مجلدا كبيرا من ٨٥٦ صفحة بعنوان «الأثار العلمية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة القاهرة» فى مختلف كلياتها وأقسامها . وكان من شأن نشر معلوماته أن يشيد بالمبدعين من أساتذة الجامعة ، وأن يشيع التعريف بتخصصاتهم

وجهودهم الأكاديمية والانشائية المبتكرة ، وأن يدفع الأجيال المتلاحقة الى الاقتداء بالنماذج الخلاقة منهم .

وأصدرت جامعة القاهرة أيضا فى العام ذاته سجلا شاملا بأسماء وتخصصات كل هيئات التدريس فيها وأسماء معاونيهم من المدرسين المساعدين والمعيدين أيضا ، ليشعر كل منهم بعضويته فى أسرة علمية واجتماعية كبيرة متكاملة . وتضمن هذا السجل عناوين مساكن أعضائه وأرقام تليفوناتهم ، وعندما تبين سوء استغلال هذه العناوين والأرقام من قبل بعض الأفراد ، أسقط ذكرها فى طبعات تالية .

واتخذ أسلوب الاعلام بالرسائل الجامعية والبحثية المصرية مسارا آخر فى السبعينات والثمانينات ، حيث قامت كل من المكتبة العامة لجامعة القاهرة ، والمكتبة العامة لجامعة عين شمس بتصوير الرسائل الأكاديمية والعملية لكلياتها وأقسامها شبه كاملة بطريقة الميكروفيلم ، كمرحلة للحاقها برسائل الجامعات المصرية الأخرى ، مع حفظ تسجيلاتها وأجهزة عرضها فى قاعات مخصصة لها ، ولكن هذه القاعات لا يكاد يطرقها أو ينتفع بمحتوياتها للأسف غير القلة من الباحثين الجادين ، وربما تعطلت أجهزة عرضها ووسائل حفظها ولم تجد من يصلحها فى حينها ، وجرت على نفس السبيل والمصير اجراءات مماثلة تكفل بها المجلس الأعلى للجامعات .

والى جانب القصور النسبى فى الاعلام ببحوث وانجازات العلماء الجامعيين المصريين ، لايزال يؤخذ على الدراسات العليا فى الجامعات المصرية افتقارها الى خطط طويلة المدى ذات أهداف محددة وتصورات مبتكرة خلاقة ، ومدائل متنوعة واختيارات متعددة بحيث يمكن أن تشجع على عمل الفريق المتكامل فى حينه أو فى مراحل متتابعة ، وبحيث تخدم تخصصات شاملة أو مشروعات موسعة وحلولا لمشكلات مصيرية قائمة فى نواحي الانتاج وخدمات المجتمع ، ومن المفروض أن تسيير هذه الخطط الرائدة جنبا الى جنب مع التخصصات النوعية الدقيقة ذات الأوضاع الخاصة بها .

وثمة مثل آخر لآفة قلة المبادرة بالتغيير أو الاستجابة للتحديث والتطوير، وآفة التوقف فى منتصف الطريق ، فيما يختص كذلك بالدراسات العليا

فى الجامعات المصرية • فكثيرا مايوصى فيها بعدم انغلاق التخصصات العلمية على نفسها ، والدعوة الى تطعيمها بتخصصات أخرى قريبة منها أو مكملتها ، يمكن أن تتبادل المعرفة والنفعة معها ، ان لم يكن كذلك بالنواحي الثقافية الموازية لها ، وهذه توصية مقبولة فى بعض الحالات على أنل تقدير • وكان من وسائل تطبيقها • الأخذ بما تشترطه بعض الجامعات الأجنبية من عقد اختبارات تحريرية أو شفوية أو عملية فى موضوعين جانبيين أو أكثر يتخيرهما كل دارس قبل النظر فى الرسالة المقدمة منه للحصول على درجة الدكتوراه •

وأخذت الجامعة الأهلية المصرية بمثل هذا المبدأ فعلا فى اجراءات دراسات الدكتوراه منذ عام ١٩١٤ واستبقته الجامعة المصرية أيضا منذ عام ١٩٢٥ وعملت به بعض الكليات والتخصصات فى جامعة فؤاد الأول لفترة طويلة ، ثم ألغى اكتفاء بمطالب التخصصات الدقيقة ، مما نل عليه طابع الشكلية واقتصرت حصيلة علومه المساعدة على مذكرات موجزة فى ميدانها ، وكان يمكن أن يطور بما يضمن الجدية والفاعلية فى أدائه ، وبما يكفل تكامل العلم والثقافة فى كل مجال •

وهكذا لم تنقص الجامعات المصرية من مظاهر التنوع والتجديد من حين الى آخر ، ولكن أعوزتها فى أغلب الأحيان قوة الاستمرارية التطوير وهو ماينبغى أن يولى مزيدا من الاعتبار فيما يخطط له من عمليات التقييم المنشودة •••

التوصيات

١ - ينشأ فى كل كلية وفى الجامعة التى تضم عددا من الكليات والمعاهد ومراكز البحوث ••• الخ جهاز متخصص يتولى معاونة الأساتذة والمسؤولين على تنفيذ خطط وبرامج التقييم التى يضعها مجلس كل قسم على مستوى القسم ومجلس الكلية على مستوى الكلية ومجلس الجامعة ، وأن يكون لهذه الأجهزة ادارة مركزية بالمجلس الأعلى للجامعات • على أن يكون العاملون فى هذه الأجهزة من المتخصصين فى عمليات التقييم والقياس ضمانا لقيام التقييم على أسس علمية سليمة •

٢ - تقويم هياكل التعليم الجامعى وأنماطه كل فترة زمنية مناسبة للموقف على مدى ملاءمتها وملاحقتها للتطورات العلمية والتعليمية والبحثية .

٣ - التطبيق الجاد لما ورد فى قانون الجامعات بشأن المؤتمرات السنوية التى يعقدها مجلس القسم ومجلس الكلية وغير ذلك من المجالس العلمية أو الادارية بحيث تكون بنود جدول أعماله الرئيسية مناقشة نتائج تقويم الأداء ورضع الخطط لتطوير هذا الأداء فى ضوءها .

٤ - يتم تقويم الأداء فى العملية التعليمية والبحثية بالجامعات على مستويين :

(أ) المستوى الأول : يكرن التقويم فيه ذاتيا بالنسبة للمستويات المختلفة بدءا من عضو هيئة التدريس ثم القسم ثم الكلية فالجامعة وذلك عن طريق استبانات تصمم لهذا الغرض بطريقة علمية سليمة .

(ب) المستوى الثانى : يكون التقويم فيه من خارج الجامعة عن طريق هيئات أو لجان تضم فى عضويتها عددا من أساتذة الجامعات والمعنيين من المجتمع وكذلك من شخصيات تمثل الجهات المستفيدة من خريجي الجامعات وبحوثها وخدماتها .

٥ - ضرورة أن تبدأ كل جامعة بوحداتها التعليمية والبحثية ، بتوثيق أعمالها ونتائجها كل سنة ونشرها لتكون متاحة لكل المنتمين للجامعة والمعنيين بأعمالها ، وتتضمن هذه النشرات أسماء أعضاء هيئة التدريس وتخصصاتهم العامة والدقيقة وبيانات موجزة عن المقررات والمناهج ، التى تقدم على مستوى مرحلتى البكالوريوس والدراسات العليا كما تتضمن أعداد الطلاب فى مراحل الدراسة والتخصصات الفرعية المختلفة والنتائج العامة لامتحانات .

كما يكون من بين هذه النشرات ملخصات للرسائل الجامعية التى أجزت ، والأنشطة والدراسات البحثية الجارية والقائمين عليها - وأن تتضمن أيضا بيانات بأسماء المراجع والدوريات العالمية المتوافرة والخدمات المتاحة بالمكتبات الجامعية .

(دراسات تربوية)

- ٦ - تكون نتائج العمليات التقييمية فى مختلف المستويات هى الأساس المرجعى فى تطوير وتحسين الأداء وضمان تحقيق الجامعة بكامل أجهزتها لوظائفها فى التعليم والبحث العلمى وخدمة المجتمع .
- ٧ - لكى تحقق عمليات التقييم الغرض منها فمن الضرورى انشاء قاعدة بيانات وافية وشاملة ودقيقة وأن يتم تحديثها بصفة دورية .

التربية الجمالية ومكانتها فى فلسفة جون ديوى

دكتورة / نوال أحمد نصر (*)

مقدمة :

يشكل الاهتمام بفلسفة الجمال والدراسات الجمالية محورا رئيسيا من محاور التفكير الانسانى ، وذلك على اعتبار أن الابداع الفنى ظاهرة اجتماعية للحضارة ومعبر عن رقى الانسانية ، فهو لا يقل فى أهميته عن العلم . كما أنهما مرتبطان ارتباطا وثيقا ، من قديم الزمان ، كوسيلتين للنهوض بالانسانية ولتقدم الحضارات ، فالعلم يكشف لنا البيئة الخارجية والابداع الفنى يكشف لنا البيئة الداخلية ، ومن خلال تكيفهما معا تنمو الحضارات وتتقدم باعتمادها عليهما (١) .

لكننا نلاحظ اليوم أنه قد أصبح لدى الجماهير غير المثقفة ضرب من اللامبالاة أو عدم الاكتراث بالنسبة للقيم الفنية والجمالية ، فمن الناحية الطبيعية نلاحظ مظاهر الرفض المتمثلة فى قطع الأشجار ، وعدم المحافظة على الحدائق العامة بل وازالتها واستبدالها بالجراجات والمباني ، والفنون بكافة أنواعها فى هبوط مستمر حتى لاتكاد تخلو البرامج الاذاعية والتلفزيونية الجادة من مناقشة الابتذال فى الفن ، كما أنه ليس بخاف عنا ما يحدث فى الشارع المصرى من سلوكيات - لفظا وعملا ، كما نلاحظ استخفافا بمظاهر الجمال فى البيئة متمثلا فى اهمال النظافة والقاء القمامة فى كل مكان دون أكثرات بأدنى قواعد الذوق . . . كما أن غالبية منتجاتنا الصناعية أضحت مفتقرة - أو تكاد - الى العنصر الجمالى .

وفى الواقع ، فان أشد ما يؤلم المرء أن يرى الانسان وقد عزم على أن يقضى على البقية من انسانيته وأدميته ، فيشرع فى التخلّى عن آخر قلاع

(*) كلية البنات - جامعة عين شمس .

انسانيته التي دمرها بطموحه العلمى البائس ، فالانسان لن يظهر عظمته حين يلمس طرفا واحدا ، فالفكر وحده لا يصنع البتة انسانا عظيما ، والعاطفة وحدها لا تصنعه أيضا ، فالانسان الحق فعلا هو ما يحقق التوازن الجميل بين الفكر والوجدان ، بين القلب والعقل ، فيجعل من الأفكار ألوانا من الفنون ويشيع نبض الحياة فى التأملات (٢) .

وتساعد التربية بعامة فى تنمية القدرة على اكتساب الخبرات الجمالية . ولكى يتحقق هذا النمو ويطرود ، يجب أن نهتم بمجال التربية الجمالية ذاته . ومن خلال هذا المجال ، تتاح الفرص الابداعية وتكتسب المهارات ، وتنمى المعرفة ويتسع الادراك ، وتعمق الرؤية وتزداد امكانية الفرد على تمييز بين الأشياء وتزداد امكانيته فى مجال اصدار الأحكام . ومن خلال مسال التربية الجمالية يمكن للفرد أن يكتسب الخصائص التى تنميه جماليا وتنعكس آثار هذا النمو فى العالم الذى يعيش فيه (٣) . وهكذا يتبين لنا أهمية التربية الجمالية كعامل ضرورى وأساسى لصقل الذوق ، وتهذيب الوجدان ، وتنمية القدرة على ادراك مظاهر الجمال فى الطبيعة وفى الأعمال الفنية وفى مظاهر السلوك المختلفة .

وقد أكد الدستور المصرى فى مادتيه رقمى (١٠) و (١٣) على أن تكفل الدولة حماية الطفولة وترعى النشء والشباب وتوفر لهم الظروف المناسبة لتنمية ملكاتهم ، وتكفل كذلك للمواطنين حرية البحث العلمى والابداع الأدبى والفنى والثقافى وتوفر وسائل التشجيع اللازمة لتحقيق ذلك (٤) .

تحديد المشكلة :

اننا نفكر فى الجمال حينما نقرر لون جدران المسكن وتناسبه مع الأثاث الذى سنضعه فيه ، كما نعيه عند رسم تخطيطات المدن ، وتنظيم الشوارع وتنسيق الحدائق وغرس الأشجار ، نراه عندما تنظم الكتابة فى صفحة بيضاء ، أو عند تنظيم الأفكار وتسلسلها فى مقال ، فان الجمال ظاهرة أصلية وراء كل الأشياء فى الطبيعة وفيما ينتجه الانسان (٥) .

ولكن الملاحظ أن بعض ما هو موجود فى واقعنا لا يليق بالوجود الانسانى . وحتى يتم للانسان ادراك ذلك ، لابد له أن يدرك معنى القيمة الجمالية ،

وحتى يدرك معنى القيمة يجب أن نوضح له كيف يتذوق ويقدر الفن حتى يستطيع أن يميز في الفن بين الغث والسمين (٦) . ذلك أن الجانب الجمالى وتنميته ضرورى لحياة الانسان فى بيئته ، فهو أساس يجعل من الانسان ذا حس جمالى رفيع الى جانب مايقوم به من أعمال فيكون مرهف الاحساس رقيق المشاعر (٧) .

ومن ثم ، فان ندرة الاهتمام بالتربية الجمالية تؤدى الى وجود أفراد فاقدين للحس الجمالى ، ولذلك فستحاول هذه الدراسة القاء الضوء على الخبرة الجمالية عند جون ديوى ومكانتها فى فلسفته ، حيث أنه من أبرز الفلاسفة والمربين المحدثين الذين يعطون للخبرة مكانة رئيسية فى فلسفاتهم، أملا فى تحسين الواقع الذى نعيشه والذى طغت فيه المادة وسيطرت على تصرفاتنا .

تساؤلات الدراسة :

تسعى الدراسة الحالية الى محاولة الاجابة عن التساؤلات التالية :

- ١ - ماذا يعنى جون ديوى بالتربية الجمالية ؟
- ٢ - ما أهمية التربية الجمالية عند جون ديوى ؟
- ٣ - الى أى حد يمكن أن تستفيد التربية بأراء جون ديوى عن التربية الجمالية ؟

أهداف الدراسة :

تهدف الدراسة الى تحديد مفهوم التربية الجمالية عند جون ديوى ثم بيان أهداف التربية الجمالية عنده ، وأخيرا إبراز كيفية الاستفادة من بعض آراء جون ديوى عن التربية الجمالية فى التربية .

أهمية الدراسة :

تحاول الدراسة القاء الضوء على بعد هام من أبعاد شخصية الانسان الا وهو البعد الجمالى من خلال آراء أحد المفكرين المحدثين وبذلك نوجه نظر المؤسسات التعليمية لأن تهتم بالجانب الجمالى التربوى بالمرحلة الأولى فى

بناء المجتمع فهي التربة الخصبة التي تنمو فيها بذور هذا الجمال لتتأكد مع ملامح الشخصية المصرية ومستفيدة من آراء هؤلاء المفكرين .

منهج الدراسة :

الأسلوب المتبع فى دراسة هذا الموضوع هو أسلوب التحليل الفلسفى، وذلك عن طريق استقراء آراء هذا المربى كما وردت فى كتاباته وفى بعض الكتب الأخرى التى تحدثت عنه وعن فكره التربوى .

أولا مفهوم التربية الجمالية عند جون ديوى :

لكى نصل لمفهوم أو معنى التربية الجمالية عند جون ديوى لابد أن نستعرض أولا معنى الجمال والخبرة الجمالية وسماتها ، وذلك هو ماستعرض له فى السطور التالية .

مفهوم الجمال : تؤكد الملاحظة أن الانسان ذواق للجمال فى أى زمان، ومكان ، والشواهد التاريخية شاهدة على ذلك . وأن هذا الواقع الذى نحياه ، وكذلك سعى الانسان الدائب للبحث عن الجمال والاحساس ، وانتمتع الجمالية غير المرتبطة بحل مشكلة أو منفعة على مستوى الوعى ، كلها تؤكد ذلك (٨) . ويقول جون ديوى «ان الجمال لفظ عاطفى ، وان كان يشير الى عاطفة من نوع خاص . وآية ذلك أننا حينما نجد أنفسنا بازاء منظر أو قصيدة أو لوحة تستأثر باعجابنا أو تستولى على مجامع قلوبنا ، فأننا نجد أنفسنا مدفوعين الى أن نهمس أو نهتف قائلين : كم هى جميلة!» (٩) .

مفهوم الخبرة الجمالية ومعاييرها : تمثل الخبرة التربوية فى الفَنَر التربوى الحديث ركيزة أساسية فى بناء العملية التربوية بمراحل التعليم المختلفة . وهى فى مفهومها تختلف اختلافا واضحا عن الخبرة فى مفهومها القديم ، فهى عند المفكرين التقدميين أساس النشاط الانسانى وأساس النمو، ولها نوع من القوة الذاتية ، وتكتسب من الحاضر لأهميتها فى المستقبل، وهى كذلك تمثل وحدة السلوك . وذلك على عكس ما كان مفهوما عنها من حيث ان العقل ينظمها وينتج عنها مهارة بالمحاولة والخطأ . أما الخبرة الحديثة فيدخل فيها عنصر التفكير (١٠) .

ويعتبر جون ديوى أن الخبرة ماهى الا الحياة الانسانية بأكملها وتشمل كل العمليات المتداخلة التى تحدث بين الكائنات الحية بعضها مع البعض الآخر والبيئة الطبيعية والاجتماعية المحيطة بها (١١) .

ومفهوم الخبرة من المصطلحات التى استخدمها كثير من الفلاسفة . ولعل جون ديوى هو أكثر الفلاسفة المعاصرين استخداما لهذا المفهوم ، بل ويجعل منه أساس التربية . واذا كانت الخبرة الجمالية ليست الا نوعا واحدا من بين نوعية عامة من الخبرات ، واذا كانت الخبرة الجمالية هى الخبرة فى أعلى درجات رقيها واتساقها ، فانه لايمكن معرفة الأعلى الا مرورا بالأدنى ، ولذا فانه لا سبيل الى فهم الخبرة الجمالية عند ديوى الا على ضوء فهم الخبرة فى درجة من درجات وجودها الواضح الذى لم يتعقد بعد بدرجات عليا من الرقى .

والمستوى الواضح من الخبرة هو الخبرة كما تتجلى فى الموقف المعرفى ويحدد ديوى الخبرة فى هذا المستوى بأن يبدأ أولا برفض التصور التقليدى للمعرفة بأنها موقف لقاء أو مواجهة بين ذات وموضوع ، فالمعرفة ليست مجابهة ذات بموضوع وانما هى بالأحرى تتصف بأنها غير محددة واشكالية الطابع . ومن ثم تكون المعرفة هى تغيير وتحويل موقف كهذا الى موقف يتسم بالاتساق والتحدد (١٢) .

وعلى ذلك ، فان كل خبرة لابد أن تشتمل على العناصر الآتية :

١ - كائن حى .

٢ - موقف اشكالى غير محدد .

وبالنظر الى هذا العنصر الثانى المكون للخبرة ، نجد أنه لايمكن عزل الخبرة عن السعى الى اعادة بناء الموقف من جديد ، والعمل على حله . ومن هنا ، يظهر عنصر ثالث هام فى بناء الخبرة وهو «العمل على اعادة بناء الموقف» ولما كان عنصر اعادة بناء الموقف عنصرا لصيقا بكل خبرة ، اذ لا خبرة تخلو منه ، فان جون ديوى يعرف الخبرة بأنها موقف اشكالى يعترض الكائن الحى ويبحث فيه رغبة البحث عن حل يسترد به تكييفه مع الوجود من حوله (١٣) .

وينظر جون ديوى الى التربية على أنها عملية تجديد بناء الخبرة: خبرة الفرد وخبرة المجتمع . والواقع أن هذه النظرة تتماشى مع نظرية النمو الطبيعي والاجتماعى ، فالتربية حسب هذه النظرية عبارة عن سلسلة خبرات تؤدى كل خبرة الى أخرى ، فتتسع ارتباطات واتصالات الفرد بالمحيط وتنمو ثروة المعانى عند الفرد ، معانى الأشياء والظواهر الطبيعية التى يختبرها الانسان ، وبذلك يكتسب الفرد سيطرة وقدرة فى توجيه الأمور فيكيف ما حوله وفقا لاحتياجاته ، كما أنه هو نفسه يتكيف وفق ما يحيط به (١٤) .

ولكننا نلاحظ أن ديوى يرفض أن تكون التربية علما على أساس من تراث الماضى ، أو أن تكون عدة للمستقبل . وليس هذا من الواقع فى شيء لأن تراث الماضى جزء من شخصية الفرد ، كما أنه جزء من شخصية الأمة، وهناك أمور لا بد أن يتعلمها الفرد أو تفرض عليه فرضا لأنها من جملة الحياة، كما أن الاعتماد على قوة الرغبة ، وعلى الميول الطبيعية فى كسب الخبرة ، اضعاف لمستوى التعليم . وهذا لا يمنع أننا حين نربيه ونعلمه ندخل فى حسابنا أبعاده النفسية من رغبات وميول وعواطف وحاجات ، فالانسان لا يربى نفسه بنفسه عن طريق الخبرة ، وانما هو يربى ويعد ليكون فردا صالحا ومتكيفا فى المجتمع (١٥) .

فما هى طبيعة هذا التكيف ؟ ان الأساس فى التكيف هو أن يتعدل الفرد أو يتحور ، ذلك أنه مرتبط بأجزاء معينة . وعلى هذا ، فان عاقبة التكيف تفترض وجود طرفين : البيئة والكائن الحى ، فأى طرف منهما يتعدل أو يتغير ؟ يرى ديوى أنه يتعين على الطرفين ان يخضعا لعملية التحور والتغير . فالتكيف إذن اجراء يستدعى عمليتين احدهما خارجية تستهدف البيئة والأخرى داخلية تستهدف داخل الانسان . واذا كان التكيف معناه أن يتعدل الفرد أو يتحور ، فما هى ضوابط هذا التعديل ؟ ان هذه الضوابط فى نظر ديوى إنما تتحدد فى أهداف العمل وفاعليته وقدرته على استمرار لكائن الحى وعلى اسعاده ، فكل ما يحدث أو يؤدى الى استمرار الكائن واسعاده هو التكيف . ولكن ما هى أدوات التكيف ؟ وبماذا نحور أو نعدل ؟ يجيب ديوى فيقول : ان أفكارنا هى وسائلنا لتحقيق التكيف . وعن طريق الأفكار نتحول الفكرة الى أداة تعيد تنظيم الوسط المحيط أى أن الأفكار وسيلة لأن تعيد لتخبرة

وحدتها واتساقها وقوتها ، ويكون دورها كذلك وظيفيا ، فهي تنقل الخبرة المتصارعة المفككة الى خبرة موحدة متكاملة (١٦) . وبالتالي ، فان الأساس عند جون ديوى ليس الخبرة ولكن فكرة التكيف . فما هى الخبرة الجمالية اذن ؟

يقول جون ديوى : ان الخبرة الجمالية تضى على مجموعة من الأفعال والاحساسات والأفكار المتناثرة وحدة واتساقا ، ففى كل خبرة عقلية أو عمل يقوم به الانسان جانب جمالى يرجع الى الانسان والنظام والترابط بين أجزاءه (١٧)

ان الخبرة الجمالية ، مثلها فى ذلك مثل جميع الخبرات الانسانية ، هى تفاعل بين الكائن الحى وبين بيئته . ومن هنا ، فاننا لانجد حدا فاصلا قاطعا بين الخبرة الجمالية وغيرها من أنواع الخبرات الأخرى ، فالأنماط التوقيعية للتغير والراحة فى الطبيعة وفى جسم الانسان هى جذور الخبرة الجمالية توجد جراثيمها فى الخبرة العادية حيث يكون هناك عمل منظم أو ادراك لقيمة العمل (١٨) . ويؤكد جون ديوى ذلك بقوله : «ان للمفكر لحظته الجمالية ، وهى تلك اللحظة التى لاتظل فيها أفكاره مجرد أفكار بل تستحيل الى معان أو دلالات مندمجة فى صميم الموضوعات . وكذلك الفنان يقوم بعملية فكرية ربما لاتقل عن تلك التى يقوم بها الباحث العلمى . ونجد أن الفنان يحقق فكره فى صميم الوسائط الكيفية التى يباشر عمله فيها» (١٩) .

سمات الخبرة الجمالية عند جون ديوى :

للخبرة الجمالية سمات متعددة ، هى :

(أ) الاكتمال : ان الفعل المؤدى الى ابداع فنى أو جمالى ، وهو ما يسميه ديوى بالفعل الجمالى ، لايد من أن تتوافر فيه الأركان الآتية :

- أن يكون فعلا قائما على أساس من اتصال أو احتكاك الفرد ببيئته .
- أن ينطوى على تفرد أو ابداع متميز فى التعامل مع المواد المحيطة به .
- أن يقوم بعملية تنظيم للمواد والعناصر .

وذلك يعنى ضرورة امتلاك أى خبرة سواء أكانت خبرة ذهنية أم خبرة

عملية لتلك العناصر حتى تكون هي نفسها تامة مكتملة . وليس هناك من فارق ، فى نظر جون ديوى ، بين مثل تلك الخبرات وبين الخبرات الجمالية، اللهم الا من حيث المواد أو العناصر المستخدمة فى كل منها ، فكل خبرة ذهنية أو عملية لها طابعها الجمالى ، حيث تملك تكاملا باطنيا واشياء ذاتيا نصل اليهما بفعل حركة متسقة منظمة ، أما الطابع الجمالى فى الخبرة فانها رهن بابداع جديد (٢٠) .

فللخبرة السوية بصفة عامة طابع جمالى ، والا لما كان فى الامكان تنظيم عناصرها وصياغة موادها على صورة تجربة موحدة متسقة متماسكة . وليس من الممكن - فى داخل التجربة الحية السوية - فصل العناصر العملية والانفعالية والعقلية بعضها عن بعض بل لابد من اعتبار هذه التجربة كلا موحدا يربط الجانب الانفعالى بين أجزائه ويكشف الجانب العقلى على دلالته . ويوضح الجانب العملى ما هنالك من تفاعل بين صاحب هذه التجربة وبين أحداث البيئة المحيطة به (٢١) .

(ب) الاتصال : ان تنظيم الخبرة عبارة عن تنظيم دينامى لأنه لا يتم الا فى زمان ، فهو بمثابة ضرب من النمو أو الترقى . ومعنى هذا أن ثمة بداية وتطورا وتحقيقا واكتمالا . ولا بد للمادة من أن تمتص وتهضم ، من خلال عملية التفاعل مع التنظيم الحيوى لنتائج الخبرات السابقة ، وهو ذلك التنظيم الذى يتكون من عقل الصانع أو العامل (أو الفنان) وتستمر فترة الحضانة حتى يتم اخراج الجنين الى عالم النور . فاذا ما ظهر الوليد الجديد ، أصبح موضوعا قابلا للادراك بوصفه جزءا من العالم الخارجى المشترك ، ولكن المهم هنا أن الخبرة الجمالية لا يمكن أن تجسد فى لحظة واحدة ، اللهم الا كما تصل عمليات مستمرة طويلة سابقة الى ذروتها فتتركز فى حركة بارزة تكتسح أو تجرف فى تيارها كل ماعداها حتى يطوى النسيان كل شىء سواها (٢٢) .

(ج) السمة السائدة : ان لكل خبرة وحدتها التى تخلع عليها اسمها الخاص ، ووجود هذه الوحدة انما يتكون بفعل الكيفية الفردية التى تدخل فى تكوينها . ولكن هذه الوحدة ليست انفعالية أو عملية أو ذهنية ، ان كل هذه الألفاظ انما تشير الى تميزات يستطيع الفكر أن يقوم بها ، داخل

تلك الوحدة • وعند استرجاع أية خبرة بعد حدوثها ، فإنه لايسعنا سوى أن نعترف بأن هذه الصفة - دون غيرها - كانت غالبية عليها بشكل ظاهر بحيث انها لتسم بطابعها تلك الخبرة ككل •

(د) **النمو التراكمى** : النمو التراكمى هو نمو المعنى القصدى ونمو الدلالة : ومن هنا فان معنى الدلالة المتناهية المختزنة والمتراكمة المتجهة نحو غاية هى التى يمكن الشعور بها بوصفها تحققا للصيرورة • ففى العمل الفنى ، نشاهد أن الأفعال والأحداث والملابس المختلفة لايد من أن تمتزج وتنصهر جميعا لتكون وحدة واحدة ، ولكننا نلاحظ مع ذلك أنها لاتختفى أو تفقد طابعها الخاص حين تفعل ذلك ، بل ربما كانت الحال هنا كالحال فى الحوار الودى ، فان هاهنا تبادلا مستمرا واختلاطا متواصلا ، وان كان كل متحدث مع ذلك يظل محتفظا بطابعه الخاص ان لم نقل أن هذا الطابع يتبدى بصورة أوضح مما هو فى العادة (٢٢) •

ان الخبرة عند جون ديوى لاتعنى مجرد الخروج من دائرة الأحاسيس الشخصية والانفعالات الفردية ، من أجل الامتداد نحو عالم الأشياء والموضوعات والأحداث الخارجية • بل هى تعنى أيضا حدوث ضرب من التوازن بين طاقات الانسان من جهة وبين الظروف الحيوية التى تحيط به من جهة أخرى ، بحيث ينشأ من هذا التوازن اشباع يكفل لمصاحبه ضربا من اللذة أو الشعور بالرضا • والواقع أن الخبرة حين تفضى الى خفض التوتر نتيجة للاشباع ، فانها انما تنطوى على ضرب من الايقاع ، وبالتالي فانها تؤدى فى خاتمة المطاف الى تزويدنا باحساس جمالى هو الشعور الحسى المتسامى الى درجة النشوة ، أو ان شئت قل التقدير الجمالى ، ولكنه فى طبيعته يشبه أى لذة أخرى نتذوق على أساس منها أى موضوع عادى من موضوعات الحياة الاستهلاكية ، ذلك لأنه ثمرة لضرب من المهارة أو الذكاء فى طريقة تعاملنا مع الأشياء الطبيعية ، بحيث نتمكن من زيادة ألوان الاشباع التى تحققها لنا الأشياء تلقائيا ، فتجعلها أشد وأنقى وأطول • ومعنى هذا أن الخبرة الجمالية لاتخرج عن كونها ترقية طبيعية لتلك الدوافع البشرية التى نستخدمها فى استجاباتنا الطبيعية العادية للبيئة الحيوية التى نعيش بين ظهرانيها • واذا سلمنا برأى جون ديوى ، فسوف يكون علينا عندئذ ألا ننسب الى الخبرة الجمالية أية طبيعة خاصة مميزة بل مجرد فارق كمى

محض يجعل منها نشاطا أقوى أو أشد أو أطول من أى نشاط آخر
عادى (٢٤) .

أشكال الخبرة الجمالية :

درج البعض - فيما يقول ديوى - على التمييز بين الظاهرة الفنية والظاهرة الجمالية على اعتبار أن الأولى تشير الى عملية فعل أو اجراء أو صناعة أو ابداع فى حين تشير الثانية الى عملية ادراك أو تقدير أو تنوق أو استمتاع . فالظاهرة الفنية تعبر عن وجهة نظر المنتج ، فى حين أن الظاهرة الجمالية تعبر عن وجهة نظر المستهلك . ولكن مادامت العلاقة وثيقة بين الفعل والانفعال ، أو بين النشاط الفاعل والنشاط المماثل فى صميم الخبرة ، فقد لا يكون هناك مبرر للمبالغة فى التمييز بين الفنى والجمالى الى حد انامة فاصل حاسم بينهما (٢٥) وقد اتفق صمول ألكسندر مع جون ديوى فى هذا الرأى حيث وحد بين عناصر الخبرة الجمالية وردها كلها الى أصل واحد (٢٦) . والواقع أن ما يميز الفعل الابداعى فى الفن انما هو ذلك القدر الهائل من الملاحظة ، وذلك النوع الخاص من الذكاء الذى يمارس فى ادراك العلامات الكيفية ، والواقع أنه ان لم ينجز الفنان منظورا جديدا ، أو اذا لم يحقق رؤية جديدة فى عملية الإنتاج التى يقوم بها ، فان فعله عندئذ لن يكون الا مجرد فعل الى يحاكى فيه نموذجا قديما ثابتا قد انطبع فى ذهنه وكأنه التصميم الهندسى المنقول . وأما حين تجيء خبرة الفنان خبرة متسقة أو متماسكة فى صميم الادراك ، مع اتصافها فى الوقت نفسه بطابع حركى يخلع على تطورها صورة التغير المتصل المستمر ، فهناك ، وهناك فقط ، يكون لهذه الخبرة طابع جمالى (٢٧) .

وكذلك ، فاننا لانستطيع فيما يختص بالعمل الفنى الابداعى أن نذول أنه نتيجة الهام فقط ، بل لابد من فترة تحضير تسبقه يتشبع فيها السذمن وتتشبع فيها العواطف والأحاسيس بكل ما يدور حول المشكلة بحيث يؤدي اذا كله الى مرحلة انطلاق يحسبه الفنان الهاما ، ولكنه فى الواقع نتيجة ، لما سبق من تركيز واهتمام . واذا استعرضنا حياة العباقرة الذين أضافوا الى التراث الانسانى الآيات الخالدة لأفئناهم جميعا من ذوى الثقافات الأدبية والعملية والفلسفية الواسعة ، ذلك أن الدوافع الوجدانية والأخيلة الرائعة لانتحقق فى تعبير رائع ولا تنسجم فى صيغة خالدة الا بفضل التحصيل

الطويل والتفكير الشاق • وبذلك يكون الالهام مرتبطا بالخبرة ارتباطا كبيرا •
ومن هنا كانت أهمية التربية الجمالية التي لا بد منها لكي تهيء الخبرات
اللازمة لأصحاب القدرات المختلفة حتى يستطيعوا أن يصلوا الى التعبير
الجمالى تعبيرا عميقا متصلا ، فالالهام كما قلنا لا بد له من تراكم طويل
فى الخبرات ولا بد له من تفكير شاق (٢٨) •

والواقع أنه لا بد للناظر - اذا أراد أن يدرك بحق - أن يقوم بعملية خلق
أو ابداع لخبرته الخاصة • ويقول جون ديوى «لا بد لمثل هذا الابداع من
أن يجيء متضمنا لبعض العلاقات المشابهة لتلك التي عاناها الفنان (أو
المنتج الأسمى) • حقا ان هذه العلاقات لن تكون هى بحدافيرها ، ولكن
لا بد للمتذوق على أية حال أن ينظم عناصر الكل تنظيما يشبه فى شكله ألعام
(لا فى تفاصيله) عملية التنظيم العضوى التى اختبرها الخالق للعمل الفنى
اختبارا شعوريا ، ومعنى هذا أنه ليس من الممكن (دون عملية اعادة الخلق
أو التجديد) أن يدرك الموضوع بوصفه عملا فنيا ، وإذا كان الفنان قد تخير
وبسط وأوضح واختصر ، وركز وفقا لنوع اهتمامه ، فانه لا بد للناظر أيضا
أن يمر بنفس هذه العمليات وفقا لوجهة نظره ونوع اهتمامه - وهذا هو
السبب فى أن كلا منهما فى حاجة دائمة الى القيام بعملية تجريد • لأن من
الضرورى لكل منهما أن يقوم باستخلاص مايراه هاما أو انتزاع ما يعتبره
ذا دلالة • ولا بد لكل منهما أيضا من أن يقوم بعملية تضمين واستيعاب يضم
فيها شتى التفاصيل والجزئيات المادية المشتقة بعضها الى البعض الآخر
بحيث يؤلف منها وحدة تصلح لأن تكون موضوعا للخبرة • وتبعاً لذلك ،
فان ثمة عملا يؤدى من جانب المدرك أو المتذوق ، كما أن هناك عملا يؤدى
من جانب الفنان أو المنتج (٢٩) •

ومهما تختلف الآراء فى تحديد معنى الخبرة الجمالية • فلاشك أن
الفن يكشف القيم الجمالية - وهو وسيلتنا لوضع معايير لهذه القيم • والفن
له اتصال وثيق بالحياة ، فنحن لانرى أنه منعزل عما نفعله ونتذوقه فى
حياتنا اليومية ، فالاحساس بالجمال استعداد متوافر لدى الناس بدرجات
متفاوتة ، يطبقونه فى كل مايقع تحت حسهم فى الحياة العادية • وكثيرا
ما توقعنا ظروف الحياة من ادراك الجانب الجمالى لخبراتنا ، فنجد أن فردا
ينظر للسلع من زواياها النفعية دون أن يستمتع بجانبها الجمالى وادراكه •

وذلك بينما يتأملها آخر من الوجهة الجمالية من ناحية علاقاتها وخطوطها وصياغتها ثم وظيفتها ، فالناحية الجمالية تختلف وتزداد تبعا المعين التي تراها وكل رؤية فريدة فى نوعها هى التى تجمع بين الشقين الوظيفي الجمالى ، كما أن ادراك الجمال يخضع للدراسة والتحليل . لكن الأعمال الأدبية والشعرية والموسيقية تحتاج الى قسط من التعليم لتذوقها والاستمتاع بها . فالرؤية انما تعنى التعرف والادراك . ولكن لكى تحول الى احساس بالمعلاقات الجمالية والقيم الفنية ، فان هذا يتطلب الدراسة والتدريب ودوام التقصى والممارسة الجادة المطردة (٣٠) .

ان التذوق الجمالى لدى الانسان يفتح أمامه آفاقا رحبية من المتعة ، فضلا عن التوازن فى حساسيته وفى قدرته على العمل وفى مواهبه صعوبات الحياة وتخطيها . ولكن الملاحظ أن الجوانب الذاتية فى الانسان ، وتمثل فى الخيال والعاطفة ، والتى تتيح له التذوق الجمالى ، قد أهملت تنميتها . كما أن نظرة الفرد الى المرئيات وتذوقه للعلاقة الجمالية التى تقوم عليها ، يعد عاملا من العوامل الهامة فى تكوينه . ومز هذه الناحية ، فان هذا العامل يؤثر فى سلوكه ويمكن أن يجعل هذا السلوك أكثر تكاملا . وقد يرق هذا التذوق الجمالى بالتربية والتنمية ويصبح أسلوبا من أساليب معالجة الشخص لكل مايقع تحت حسه ويديه (٣١) .

ويمكن القول أن التربية الجمالية عند جون ديوى ترمى الى انماء عاطفة الجمال الكامنة فى النفس ، وذلك عن طريق تقديرنا وانتاجنا للجمال لأن التربية الجمالية فضلا عن تنميتها القدرة على تقدير الجمال تعدل على تشجيع الأفراد على الابتكار والابداع شريطة أن يتوفر فيهم هذا الاستعداد .

ثانيا أهمية التربية الجمالية عند جون ديوى

التربية الجمالية تعمل على :

(أ) تنمية الشخصية المتكاملة المتوازنة

للتربية الجمالية دورها الفعال فى الارتقاء بالأعمال الفنية والخبرة الجمالية لدى الأفراد ، فالتربية الجمالية تساعد على نمو الشخصية الإنسانية

نموا متكاملًا من خلال الاندماج فى النشاط البناء الخلاق والاستمتاع به ، وكذلك من خلال غرس وتنمية قيم واتجاهات انسانية تتصل بتنمية العاطفة والوجدان والمعرفة الحسية وتدريب الحواس والتعبير عن النفس وانفعالاتها وكذلك التوحيد بين المشاعر من أجل التماسك الاجتماعى واكتساب المهارات والمعلومات المختلفة ، ذلك أن الخبرة الفنية أو الجمالية تشمل عملية تفكير خلاق ، ولا يصل الفنان الى هذه الخبرة عن طريق الالهام فقط وانما عن طريق خبرته السابقة وتجاربه المتعددة وقراءاته وتأملاته • فالمعمل الفنى يلزمه فترة تحضير تسبقه يتشبع فيها كل من العقل والعاطفة والأحاسيس بكل ما يتصل بالشكل الفنى ، بحيث يؤدى ذلك كله الى مرحلة انطلاق يظنه الفنان الهاما ، ولكنه نتيجة مترتبة على التراكمات الكمية والكيفية التى انطوت عليها التركيز والاهتمام التى سبقته (٣٢) •

وقد قال روسو فى هذا الصدد «ان الغرض الأساسى من تربية اميل هو أن أعلمه كيف يشعر ويحب الجمال فى كل أشكاله ، وأن أثبت عواطفه وأنواقه وأن أمنع شهواته من التردى الى الخبيث والرذيلة ، فاذا تم ذلك وجد اميل طريقة الى السعادة مهذا» (٣٣) •

وأشار هربرت ريد الى ضرورة تربية الحواس باللفظ «الشعر والأدب»، والسمع «الموسيقى» ، والرقص «الحركة والعضلات» ، والتربية البصرية «الرؤية واللمس» ، ذلك لأنها معا تكون المعرفة المتكاملة بالحقيقة ، وهو نوع من التربية يجب أن نسميه التربية الجمالية ، أى تربية الحواس معا (٣٤) •

لكن كلا من ن. ك. كرابسكايا وأ. ف. لوناتشارسكى وأ. س. ماكارينكو يرون فى التربية الجمالية جانبا معزولا عن جوانب العمل بين الأطفال ، فالتربية الجمالية عندهم عملية متصلة اتصالا لاينفصم عراه بالتعليم الأيديولوجى والسياسى ، وبالتعليم من أجل العمل ، أو التعليم الأخلاقى والتربية البدنية للشباب (٣٥) •

ولانعرف فيلسوفا نجح مثلما نجح جون ديوى فى هذا الصدد ، أى فى تأكيد وحدة الانسان ووحدة خبراته على تعددها • ولاتعدو فلسفة ديوى كلها أن تكون فلسفة الخبرة ، أى الفلسفة التى تؤكد تكامل الخبرة وكليتها

واتصالها وتؤكد ضرورة النظر الى مفهوم الخبرة نظرة متطورة فى اطار ديمقراطى اقتصاديا وسياسيا واجتماعيا . فها هو ديوى يؤكد العلاقة بين الحواس والعقل ويرى أن العقل أى - التفكير - هو الوسيلة التى أصبح بها مشاركة الكائن الحى فى أحداث العالم المحيطة به - عن طريق الحواس - ذات معنى ، انه الوسيلة التى يستخلص بها المعانى والقيم ويحول بها الأشياء الى موضوعات مشحونة بالدلالات والمعانى . فالعقل هنا لم يعد شيئاً يتخطى الخبرة ويتعداها بعيدا ومعزولا عنها . انما أصبح العقل هو التفكير الذى تتعدل به الخبرات الماضية وتضبط به الخبرات الحاضرة . لقد أصبح التفكير شيئاً أصيلا فى الخبرة والعامل الموجه لمجراها وها هو يربط كذلك بين الجوانب العقلية والانفعالية والعملية فى الخبرة ، فبوكد أن الجانب الانفعالى هو ذلك الذى يربط الخبرة الحية فى كل واحد وسياق واحد ، وأن العقل هو ذلك الذى يعطى للخبرة معنى ويؤكد مافيه من عاقتات وارتباطات ، والعمل هو الذى يبرز لنا أن الكائن فى حالة تفاعل مع الأحداث والموضوعات التى تحيط به ، ويربط ديوى كذلك بين الناحية الجمالية والفكرية والخلقية فى الخبرة ويرى أن هذه الجوانب كلها متضمنة فى خبرات الحياة اليومية فتراه دائما ينتقد ذلك الاتجاه الذى ينتزع من الفنون العملية تلك القيمة الجمالية والذى يستبعد الخبرة الجمالية من حياة الناس اذيين لا يرتبطون بالفنون الجميلة ارتباطا كبيرا . فالفن عند ديوى متضمن - انتاجا وذنوقا - فى جميع خبرات الحياة . والخبرة التى يسود عليها الجانب الفنى التى نسميها خبرة جمالية هى ، كأي خبرة أخرى ، تعبير عن لتفاعل القائم بين الفنان وعالم الأشياء والأحداث . والفن فى التحليل الأخر ليس الا تعبير الفنان عن الأشياء الموجودة فى الواقع فى صور جديدة يختار فيها الفنان عوامل جديدة ويبرز فيها جوانب معينة ويضعها معا فى علاقات جديدة ، وهو بذلك يبرز مواقف الحياة فى صور أكمل وأوضح مما تقدمه هذه المواقف اليومية وفى صور أكثر غناء وتنوعا وجاذبية ودرامية من خبراتنا بالأشياء التى تبعثرها الطبيعة من حولنا بصور عشوائية (٣٦) .

(ب) تنمية الأخلاق :

كان اليونانيون يوحدون بين السلوك والخير والسلوك المتصرف بالناسب والحسن والانسجام ، فكانت فكرة «الجمال - الخير» دليلا واضحا دلسى

امكان اتصاف الفعل الخلقى بصفة جمالية متميزة ، وقد عالج أفلاطون عدة تعريفات للجميل فى محاوراته مع هيباس نذكر منها هذا التعريف: «الجميل هو المساعد الذى يقود الى الخير» .

وربما كان من أكبر عيوب الأخلاق التى نعترف بها اليوم أنها مفتقرة تماما الى كل صبغة جمالية . ويعلق جون ديوى على ذلك بقوله : «وآية ذلك أن هذه الأخلاق لاتقدم لنا أى مثال للفعل المخلص الصادر عن أعماق القلب» .

ويؤكد جون ديوى العلاقة الوثيقة بين الفنون والأخلاق فيقول : «ان الفن قد يكون أشد اتصافا بالمصفة الأخلاقية من الكثير من مظاهر السلوك الأخلاقى ، وآية ذلك أن الأخلاقيات السائدة انما هى تميل بكل تأكيد الى أن تصبح بمثابة اثبات للحالة الراهنة أو هى انعكاسات للمعرف الاجتماعى أو تدعيم للنظام القائم . ولقد كان كل أنبياء الأخلاق الذين عرفتهم البشرية شعراء . ومن هنا ، فقد أصبح الفن بمثابة وسيلة لاستيقاظ الاحساس بالغايات التى تتجاوز الحقائق البينة» (٣٧) .

وقد أبقى أفلاطون الشاعر فى مدينته ، وجعل له وظيفة تهييبية تربية، وبحكم مران الشاعر فى تذوق مثال الجمال والاستلهام منه يمكن للشاعر أن يساعد فى انشاء دولة أفلاطون المثالية (٣٨) .

ويقول ديكارت فى هذا الصدد «لاشىء بجميل الا الحق» (٣٩) .

وقد أشار هورن أيضا الى أن عدم العمل على تذوق الجمال واهمال تربية عاطفة الجمال لهو فقدان للسعادة ذاتها - على أن ذلك الاهمال قد أدى الى أن تخبو شعلة الذكاء والى أن يلحق بالأخلاق ضرر بالغ (٤٠) .

ولكن هذا ، يمكن القول أن التربية الجمالية تتصل بالتربية الأخلاقية، فالفرد الذى تبلورت فى ذهنه العاطفة الجمالية يتطلع الى مثالية سامية (مثالية الحق والخير والجمال) فيصور الفضيلة فى شكل جذاب يناسب أن يصير خلقا فيه ، يصور الرذيلة فى شكل قبيح لايستسيغ التخلق به .
(دراسات تربوية)

(ج) تنمية القدرة على التذوق الجمالى واكتشاف الميول والمهارات الفنية :

ان كل فرد يجلب معه - حين يمارس فرديته - طريقة خاصة فى الرؤية والاحساس يكون من شأنها ، حين تتفاعل مع العناصر المادية القديمة ، أن تخلق شيئا جديدا ، لم يكن له أدنى وجود من قبل فى صميم تجربة وتربية جمالية تعمل على تنمية القدرة على التذوق الجمالى لدى الفرد من حيث تعويده على الكيفية التى يرى بها الأشياء . وهذا ما أكده جون ديوى حيث رأى أن هناك اعتبارات تصدق على المتأمل . ففى حالة الشخص الذى يرى اللوحة بحق أو يسمع الموسيقى بالفعل ، لا بد من توافر مسالك جانبية غير مباشرة للاستجابة تكون مهياة أو معدة من ذى قبل ، وهذا الاستعداد الحركى يمثل جانبا كبيرا من التربية الجمالية فى أى مجال خاص من المجالات . ومعنى هذا أنه لا بد للمرء من أن يعرف ماينبغى له أن يتطلع اليه ، ودلى أى نحو ينبغى له أن يراه ، فان هذه المعرفة هى ضرب من الاستعداد الضرورى من جانب الجهاز الحركى . ولذلك ، فان من الضرورى أن تكون لدى الفرد مسالك استجابة حركية محددة من قبل . وهذه الاستجابة ترجع فى جانب منها الى التكوين الفطرى ، وفى الجانب الآخر الى التربية من خلال الخبرة ، فالمتأمل قد يدرك العمل الفنى بطريقة أكاديمية أو تعليمية أو بطريقة عاطفية ، أو يدركه بطريقة جمالية قد يكون مضمونها المادى الجوهري (أو مادتها) شيئا جديدا . وقال جون ديوى أيضا أنه لا بد للمتذوق من أن ينظم عناصر الكل تنظيما يشبه فى صورته عملية التنظيم العضوى التى اختبرها الخالق للعمل الفنى اختبارا شعوريا . ولذلك لا بد من مران أو تمرس . والى جانب هذا ، فان التربية الجمالية تهدف الى فهم الفنون وتذوقها والى الاستمتاع بها . وبالإضافة الى ذلك ، فان التربية الجمالية تهدف الى اكتشاف ميول الفرد واهتماماته ومهاراته الفنية وتنميتها (٤١) .

ويمكن القول أن جون ديوى ، بانتباهه الى أهمية التربية الجمالية للمرء ، أراد أن يلقى الضوء على أهمية الوعى الجمالى . ويمثل ذلك فى انتشار الثقافة الفنية لدى المجتمع سواء بازدياد عدد الفنانين المتخصصين الذين يقع على كواهلهم تكوين وبناء ذات التراث الحضارى الانسانى من لوحات وتمائيل أو بارتفاع مستوى الذوق لدى أكبر عدد من أفراد المجتمع .

ولكن ذلك لن يكون الا عن طريق الممارسة والتهديب الفنى القائم على المشاهدة والتأمل حتى يستطيعوا استيعاب مواطن الجمال فى كل من الطبيعة والعمل الفنى . والواقع أنه يمكن للمشاهد الذواقة أن يتتبع أسلوب التخطيط حتى تكون الخطوط متناغمة ، وحتى يمكن تحديد المساحات التى تستمد الأشكال منها قوامها فى لوحة الفنان المصور ، ويتتبع ماتتضمنه استخدام الألوان ، ومايمكن أن ينطوى عليه النسيج اللونى من غنائية وانسجام ، إذ أن ذىوع هذه الثقافة وانتشارها ومبلغ عمقها فى أحاسيس الشعب يكون على قدر تسامى الذوق وارتفاع الوعى الفنى (٤٢) .

وفى الواقع ، معيار الذوق السليم لايمكن أن ينحو نحو الموضوعية الخالصة ، كما يقول الكسندر بيليك «ان مايعنينا فى الادراك الجمالى هو الموضوع نفسه بغض النظر عن قدرته على اشباع حاجة » . كما لايمكن أن ينحو الذوق السليم ناحية الذاتية المتطرفة ، فيرى كأنط أن الجميل ليس سوى فكرتنا نحن ، فهو ليس له وجود مستقل خارج فكرتنا عنه لأنه ليس سوى تابع لأفكارنا (٤٣) .

وبناء على ذلك فان الحكم الجمالى على الأشياء الجميلة يتطلب وعيا من قبل الذات المدركة للجمال والشىء الجميل ذاته ، وبتفاعل الذات بالموضوع الجميل . وبمقارنته بأنواع الجمال الأخرى نستطيع أن نحدد ان كان هذا الشىء ممدوحا أو مذموما - من الوجهة الجمالية - وندرك بالتالى الجمال . والوعى الجمالى للذات المدركة يكون ممثلا فى خبرتها الجمالية التى يعرفها لنا د . زكريا ابراهيم بأنها بحث مستمر واكتشاف دائم لها ، بل ويكون ماثلا أمامنا دائما بوصفه حقيقة جاهزة قد تم العثور عليها ، ويكون ماثلا أمامنا دائما بوصفه شيئا يمكن العثور عليه ، أو حقيقة غامضة مازال علينا فض أسرارها ، فالجمال ليس ذاتيا محضا ولا موضوعيا محضا لكنـه مزاج تألف من الذاتية والموضوعية فالجمال يوجد وجودا موضوعيا فى أشياء ذات طبيعة واقعية ، ولكننا كذوات نتذوقه ونضفى على موضوعيته عناصر من خيالاتنا وأفكارنا وميولنا الذاتية البحتة (٤٤) .

ومن ثم ، فانه لكى تستقيم أحكامنا الجمالية وتقوم بدورها فى إبراز الجوانب الجمالية ، ينبغى توافر ثلاثة أمور هامة هى :

- (أ) الصفات الجمالية التي تحدد وجود الجمال فى موضوع ما
- (ب) الذات المدركة (التأمل - المتذوق)
- (ج) المعايير والقيم الاجتماعية التي يفرضها المجتمع على الانسان

فتكون النتيجة أن يصبح الحكم الجمالى هو ثمرة طبيعياً لذوق وفن واتجاه مجتمع ما ، فالفرد يستوعب الجمال ويحس به من خلال معايير الاجتماعية • وهنا ، فان علم الجمال يندرج ضمن فلسفة القيم ، من حيث أنه لايقف عند حد البحث الميتافيزيقى الصورى فى حقيقة وجود الجمال كموضوع أو البحث السيكولوجى فى الاحساس والانفعال الانسانى بالجمال ، ولكنه يسارع بالدخول فى مبحث القيم التي يلتزم بها الانسان فى مجتمع ما فيصبح الفن وليد المجتمع وخاضعا بالضرورة للتنظيم الاجتماعى (٤٥) •

وتتدخل التربية الجمالية كعامل له أهمية فى صقل الذوق ، فيظهر نوع من التقارب الاعجابى حول سمات معينة فى بيئة بعينها أو لدى شعب معين وفى زمان معين وفى ظل حضارة ذات طابع معين • ولعل الطرز الفنية خير دليل على هذا الرأى الذى يؤكد أهمية التربية الجمالية ودورها الذى يقضى على التشتت غير الملتئم والتباين الصارخ بين الأذواق والمشاعر الفردية ، الا فى حالات ظهور موجات وتيارات فنية جديدة تتحدى القديم وتحاول القضاء عليه جذريا ، وحينئذ يحدث التناقض والصدام بين أصحاب الجديد من ناحية والتقليديين المحافظين من ناحية أخرى ، حيث يعمد هؤلاء للقضاء على النزعات والبدع الجديدة • ولاتلبث الموجه الجديدة أن تأخذ طريقها الى الاستقرار والقبول ، وحينئذ تتقارب الأذواق ويتلاشى التشتت الصارخ وينتهى الصراع (٤٦) •

والمران فى ادراك الجمال ليس مطلوباً فحسب فى مجال المتذوق بل هو مطلوب أيضاً من جانب المبدع • ولما كان الجنون يلهم الانسان من خلال رؤية الجمال فى هذا العالم الأدنى فان الجمال الحقيقى للعالم العلوى يعاد الى ذاكرته حتى يبدأ فيستعيد ريشه • ثم انه وهو يشعر بأجنحة جديدة ، يترق الى الملاً الأعلى المطلق • والفنان اذا أحرز المعرفة بالجمال المطلق ، أمكنه أن ينقله الى فنه ، ومن ثم فانه يساعد الناس فى تذوق الجمال • وهذا الجمال المطلق قد وصفه أفلاطون بالحق والخير (٤٧) •

ونصل فى النهاية الى أنه ليس ثمة فرق فى النوع عند جون ديوى بين الادراك الجمالى والخلق الجمالى - فكل منهما ظل للآخر • والمشاهد ، باستلهامه للعمل الفنى ، يكشف عن عقل المبدع •

فالشخص الذى تعلم كيف يدرك أو يتذوق بطريقة جمالية ، انما هو ذلك الذى يبارى الفنان نفسه فى القيام بهذه العملية • أما كل ماعداها من الناس، فانهم يحملون فى تضاعيف رؤيتهم للوحات وسماعهم للموسيقى أفكارا مسبقة يستمدونها من مصادر تعطل الادراك الجمالى وتبعث فيه الاضطراب والاختلاط •

وإذا كان المتذوق يضع اضافات وتفسيرات على الكيان المادى للعمل الفنى • فان فكرة الاضافات وتفسيرات المتذوق لاتفهم ولاتصبح مقنعة الا بفكرة أخرى عند صمويل الكسندر هى فكرة أن العمل الفنى يرجع المتذوق الى عقل الفنان ، فالمتذوق يتخيل نفسه وهو يبدع العمل ، ومن ثم فانه يستطيع تذوقه • ونجد أن جون ديوى قد أشار الى هذا فهو يقول : «لابد للناظر ، اذا أراد أن يدرك بحق ، أن يقوم بعملية خلق أو ابداع لخبرته الخاصة ، ولابد لمثل هذا الابداع من أن يجيء متضمنا لبعض العلاقات المشابهة لتلك التى عاناها الفنان أو المنتج الأسمى» (٤٨) •

(د) الاستمتاع والتسلية وشغل أوقات الفراغ :

يعتقد جون ديوى أنه اذا ما صاحب عملية التعلم ابتهاج وسرور ، فان التعلم يصبح أكثر سهولة وأكثر بقاء ، فمثلا اذا كان هناك نشاط بدنى يصحب عملية التعلم فان هذا يقابل احتياجا ونزعة طبيعية للفرد ألا وهى الحركة واللعب ، وهناك اتجاه قوى لدى التجريبيين يتمثل فى الاهتمام بالفنسون اليدوية ، وقد اقترح ديوى أن يرتبط الدافع الحركى بأهداف اجتماعية تتمثل فى الرحلات الخلوية وفى تنسيق الحدائق والطهى والحياكة والرسم والطباعة وتجليد الكتب والنحت والغناء والتمثيل والكتابة والقراءة ويتحتم أن يتضمنها المنهج المدرسى • وينادى ديوى بتغيير اسم الترويح الى التربية الترويحية • ويعتقد ديوى أن هذه الخبرات المتمثلة فى النشاطات الترويحية ماهى الا خبرات لها قيمة جوهرية • ويؤكد ديوى أن الطبيعة البشرية فى حاجة الى

الترويح ، كما أنها تجعل من التربية الترويحية أمرا حتميا ولايمكننا بأى حال من الأحوال تجاهل الترويح كمظهر من مظاهر الحياة الانسانية .

ومن هنا ، فان ديوى يعتقد أن أهمية التربية تتلخص فى تهيئة الفرص للتمتع بنشاط ترويحى وأن الفرد يتعلم أين وكيف يستمتع بالترويح (٤٩) .

(هـ) تنمية القدرة على الابداع :

غالبا ما يظهر الالهام عقب فترات الراحة . ويرجع ذلك الى دور الراحة فى تخفيف حدة الانتباه ، وتحرر التفكير من بعض شوائبه وبعض معوقاته . وكذلك ، فان تخفيف حدة التركيز أو ارجاءه لفترة ما ، يؤدى الى تفكك عناصر المشكلة . وبالتالي ، يتمكن العقل من ادراك العلاقة بين عناصرها المفككة واعطائها دلالة ومعنى جديدا يساعد على اعادة تجميعها وتنظيمها فى كيفية كلية جديدة .

وعلى أساس ارتباط الالهام بالخبرة ، فان أهمية التربية الجمالية تبدو واضحة ، ذلك أنها تعمل على اكساب الخبرات اللازمة لذوى القدرات المختلفة لكى يتمكنوا من القيام بالتعبير الجمالى ، كما أنه لا الهام بدون تحصيل وتفكير ومعاناة ، وقد نصح ديوى المدرس بقوله : «عليك أن تتأكد يوما بعد يوم من أن أنشطة الأطفال تتجه نحو هذا الهدف أى نحو بلوغ أقصى ماتهفر اليه أنفسهم . والمهمة الناجحة للمدرس تتمثل فى تقديم خبرات لاتنفر التلميذ بل تشغل نواحي نشاطه ، وأن تكون ممتعة وتساعد التلميذ على اكتساب خبرات جديدة ، وأن تكون ذات نمط متميز وابتكارى فى الخبرات الجديدة لكى تصبح خبرة مربية وكى يتحقق القول بأن التربية نمو للخبرة وبالخبرة ومن أجل الخبرة (٥٠) .

(و) تنمية الانتماء والوحدة الاجتماعية :

يقول جون ديوى «لايفوتنا فى هذا الصدد أن نسلم بالحقيقة القائلة بأن الخبرات الانسانية غايتها اجتماعية وتدعو الى الاتصال والتعامل مع الآخرين ونؤكد على أن الخبرة تؤثر فى تشكيل وتكوين وتنمية الاتجاهات ، والاهتمامات والأغراض للأفراد » . ويعبر جون ديوى عن ذلك بقوله : « أن الانسان يعيش مواقف متتابعة » وهو يعنى بذلك أن الفرد يتفاعل فى المواقف

ويتفاعل كذلك مع الأشخاص والأشياء وما يمكن أن يقال فى هذا الموقف من حيث البيئة المحيطة .

وكذلك ، فان نوعية الموضوع الذى يتكلم فيه الفرد يعتبر جزءا من الموقف ، كما أن التربية الفعالة تمهد وتهبىء الخبرات اللازمة للنمو المستمر، ولتحقيق ذلك ، فان التربية الحديثة يجب أن توجه اهتماما لاعداد الفرد فى اطار أكبر بكثير من الماديات ، كما أن الفهم الناتج سيعطى للحياة طعما ويعطى للعمل معنى مهما يكن العمل صغيرا .

ويقول جون ديوى فى هذا الصدد : «أن الخبرة الجمالية مظهر لحياة الحضارة ، وسجل لها واحياء لذكراها . وهى وسيلة لترقية تطور الحياة ، كما أنها الى جانب هذا بمثابة الحكم النهائى على صفة تلك الحضارة . ومع أن هذه الخبرة نتاج يستحدثه الأفراد ويستمتعون به ، إلا أن هؤلاء الأفراد أنفسهم لا يكونون على ما هم عليه فى مضمون خبرتهم الا بسبب الثقافات أو الحضارات التى يشاركون فيها» (٥٠) .

وقد عقد لوكاتش مقارنة بين الجوانب الجدلية فى الشكل الروائى وبين الأنماط الاقتصادية للحياة فى المجتمع ، وتوصل من خلال هذه المقارنة الى أن شكل الرواية هو نفسه شكل البناء الاقتصادى للمجتمع !

والواقع أن هذه الفكرة تستند فى أصولها الى علم الجمال الهيجلى الذى رأى فى الأشكال الفنية تجسيدات مختلفة للتعبير عن الحقيقة ، ويظهر هذا بشكل واضح فى رؤية هيجل للرواية باعتبارها ملحمة بورجوازية تجسد الحياة الحديثة بكل تناقضاتها ، وتعقدها ، وإذا كان هيجل يتابع تقاليد علم الجمال الكلاسيكى الألمانى ، كما يتبدى لدى كل من ليسنج وهردر وشيللر ، بمعنى أنه يناقش المسائل الرئيسية فى الفن من خلال قضايا عصره ، ومن خلال فهمه للبناء الاقتصادى للمجتمع الذى يعيش فيه ، فان لوكاتش قد تابع نفس الطريق (٥١) .

وإذا كان ديوى من الفلاسفة الأخلاقيين ، فانه كان يعمل على الربط بين الفن والأخلاق ، كما كان يعمل كذلك على ربطه بالمنفعة والحياة حيث يقول: عندما تتحرر القدرة الانسانية من ذلك الميراث الثقيل المتعلق بعدم القابلية

للتغير الذى ترزح عبئه المخيلة عندئذ ، تكون هذه القدرة الانسانية بمثابة قوة ابداعية اجتماعية ، حيث لا يكون الفن من أجل الرفاهية وغريبا عن مشاغل الحياة اليومية ، بل انه يعمل للحياة التى يكون الحديث عنها من الوجهة الاقتصادية ٠٠٠ أجل انه يعمل من أجل الحياة التى تكون جيرة بأن يحيها الانسان (٥٢) .

ومن ثم ، فان على الانسان أن يصبح اجتماعيا ، بمعنى أن يسكن فى مجتمع جمالى مع عالم منتج انسانيا من حوله ، وذلك بعد أن ينظر هذا المجتمع وفق قوانين الجمال ويدرب حواسه على أن يتناول كل شىء من أجل الشىء نفسه .

وننتقل بعد ذلك الى كيفية الاستفادة التربوية من بعض آراء جون ديوى عن التربية الجمالية .

ثالثا الاستفادة من آراء جون ديوى عن التربية الجمالية :

تستطيع المدرسة الاستفادة من آراء جون ديوى على النحو التالى :

بالنسبة للمدرسة :

١ - لابد أن يفهم المدرس أن لكل خبرة ذهنية (أو خبرة تفكير) طابعها الجمالى ، وليس هناك من فارق بين مثل هذه الخبرة وبين تلك الخبرات التى نعدّها جمالية . اللهم الا من حيث المواد أو العناصر المستخدمة فى كل منهما (٥٤) .

٢ - والمدرس عندما ينغمس مع تلاميذه فى النشاط ، ويشاركهم فيه ، يستطيع أن يقدم للخبرات التعليمية وحدة ووضوحا وتركيزا . وبذلك يصبح التعليم فنا ، وتكتسب خبرة التلميذ صفة جمالية .

٣ - على المدرس أن يجعل درسه شيقا ، وعليه أن يضع لكل موضوع هدفا يعمل هو وتلاميذه على الوصول اليه من خلال تفاعلهم معه ، فيرى جون ديوى أن العدو الحقيقى للجمال هو الشىء الرتيب المتبدل كترأخى الأهداف المائعة والاذعان للتقليد فى الحياة العملية والنهج العقلى (٥٥) .

٤ - أن يفتن المدرس الى الصلة الوثيقة بين تفاعل ظروف البيئة الخارجية وبين الحاجات والرغبات الباطنة ، وآية ذلك أن كل واحد منا يرجع بذكريته الى أيام الدراسة ، ويعجب لما حل بالمعلومات التى كان من المفروض أنه حصلها فى أيام الدراسة ومن اضطراره الى اعادة تعلم المهارات الفنية التى اكتسبها من قبل بطريقة تختلف عن الطريقة التى تعلم بها فى المدرسة (٥٦) .

٥ - أن يكشف المدرس عن القوى والميول والعادات كشفاً صحيحاً ويفهم فهمها نفسياً جيداً ، كما يجب أن تدرك مراميها وتوضح أهدافها ومايمكنها تأديته من الخدمات الاجتماعية (٥٧) .

أما بالنسبة للمنهج :

١ - لابد أن تختبر المدرسة المواد ونواحي النشاط القائمة ، ولكن لابد أن يتم هذا بنظرة جديدة بحيث يتم نقل نقاط التأكيد الى زاوية أخرى ، فلا يغيب عن بالنا أنه يجب أن يكون لكل موضوع فى أحد أطوار نموه صفة جمالية من وجهة نظر الفرد يعنى بها (٥٨) .

٢ - ولابد أن يحتل الفن مكانه فى منهج الدراسة متكاملًا مع الخبرات المختلفة التى تهيئها المدرسة للتلاميذ ، وأن يكون تناول الفن فى الترييبية أكبر من مجرد الاستمتاع الوقتى بالعمل الفنى ، فعلى التلميذ الذى يريد أن يفهم عملاً فنياً أن يحصل أقصى مايستطيع معرفته من الفنان وحياته واتجاهاته ، ومن الوطن الذى عاش فيه ومما سادته من عادات وتقاليد ، فلكل فنان فردية ، ليس فقط بتكوينه السيكولوجى الذى ولد به وإنما أيضا ماكان فى متناوله من تقاليد وأساليب عقلية مما ساد فى أيامه وفى حياته (٥٩) .

٣ - ولابد من ملاحظة أن الأعمال الجسمانية ، مثل التمرينات الرياضية والألعاب والرحلات ومايقوم به التلاميذ من ملاحظة ومشاهدات فى دروس مشاهد الطبيعة ومايعملونه من تجارب وغيرها ومايترتب على هذه الأشغال من دروس ، تتوافق فى أثناء قيام العين واليد معا بوظيفتهما ، فهى تدريب للانتباه وتمارين للخيال الابتكارى والانتاجى وقوة الحكم الجمالى (٦٠) .

٤ - ومن العلوم الأساسية التي يجب أن تتحكم مستقبلا في منهج السنوات الأولى بالمدرسة : الأشغال اليدوية ، والعلوم ومبادئ الطبيعة ، والفنون بأنواعها ، والتاريخ . وهذه المواد تحافظ على وجود ميول الطفل للخلق والابتكار بصورة حية ، كما تحافظ على توجيهها وتهذيبها حتى تكون عنده عادات طيبة في التفكير والعمل . تلك العادات التي يحتاج إليها لمشاركة اشتراكا فعليا مجديا في الحياة الاجتماعية (٦١) .

مراجع وهوامش الدراسة :

- ١ - عادل محمد خليل ، فلسفة الجمال فى الفكر العربى المعاصر ، كلية الآداب - جامعة عين شمس ١٩٨٨ ، ماجستير ، ص ٢ .
- ٢ - وفاء محمد أحمد ابراهيم ، الخبرة الجمالية بين برنارد بوزانكيت وجون ديوى ، كلية بنات جامعة عين شمس ، دكتوراه ، ١٩٨٦ ، ص ٢ .
- ٣ - سهام عبد الحميد الطوبى ، مفهوم التربية الجمالية وتطبيقاتها فى التربية الفنية بالفرقة السادسة الابتدائية مع عناية خاصة بنمو التفكير الابتكارى والاتجاهات نحو الفن ، كلية التربية الفنية - جامعة حلوان ، ١٩٧٥ ، ص ٣ .
- ٤ - دستور جمعية مصر العربية ، مطابع الهيئة العامة لشئون المطابع الأميرية ، القاهرة ، ١٩٨٠ ، ص ٤ ، ١٣ .
- ٥ - محمود البسيونى ، الفن والتربية «الأسس السيكولوجية لفهم الفن وأصول تدريسه ، دار المعارف بمصر ، ١٩٥٧ ، ص ١٥ ، ١٦ ، ٤٥ .
- ٦ - وفاء محمد أحمد ابراهيم ، مرجع سابق ، ص ٥ .
- ٧ - ابراهيم عصمت مطاوع ، أصول التربية ، القاهرة ، دار المعارف ، ط ٢ ١٩٨٠ ، ص ٦٩ ، ٧٠ .
- ٨ - أحمد عبد الفتاح أحمد عياد ، السلوك الاستهلاكى وعلاقته بالتذوق الجمالى وبعض المتغيرات النفسية الأخرى لدى الجنسين ، ماجستير علم النفس ، كلية الآداب - جامعة طنطا ، ١٩٨٩ ، ص ٦١ .
- ٩ - جون ديوى ، الفن خبرة ، ترجمة زكريا ابراهيم ، مراجعة زكى نجيب محمود دار النهضة العربية ، القاهرة ، ١٩٦٢ ، ص ٢١٨ .
- ١٠ - منير المرسى سرحان ، الخبرة الجمالية فى التربية ، ١٩٧٣ ، ص ٧ .
- ١١ - تهانى عبد السلام ، دراسة تحليلية لآراء جون ديوى عن الخبرة فى التربية وأثارها فى التربية الترويحية ، صحيفة التربية ، السنة الثالثة والثلاثون ، العدد الأول ، أكتوبر ١٩٨١ ، ص ٢٣ .

١٢ - وفاء محمد أحمد ابراهيم ، مرجع سابق ، ص ٢٠٩ نقلا عن :
Dictionary of American Philosophy, p. 77.

١٣ - وفاء محمد أحمد ابراهيم ، المرجع السابق ، ص ٢٠٩ .

• جون ديوى ، الفن خبرة ، مرجع سابق ، ص ٤ - ٥ .

١٤ - سهام محمود العراقى ، تاريخ وتطور اتجاهات الفكر التربوى ،

مكتبة المعارف الحديثة ، الاسكندرية ، ١٩٨٤ ، ص ١٩٥ - ١٩٨ .

١٥ - أحمد فؤاد الأهوانى ، جون ديوى ، دار المعارف ، القاهرة ،

١٩٥٩ ، ص ٦٨ - ٧٠ .

١٦ وفاء محمد أحمد ابراهيم ، مرجع سابق ، ص ٢١١ نقلا عن

جون ديوى ، البحث عن اليقين ، ترجمة أحمد فؤاد الأهوانى ، ص ٦ ، ١ .

• ابراهيم عصمت مطاوع ، مرجع سابق ، ص ٦٢ .

١٧ - عنايات يوسف ، مفهوم الخبرة الجمالية عند الفلاسفة وعلماء

الجمال ، تصنيفها وعلاقتها بالفرد ، صحيفة التربية ، السنة السادسة والعشرون ،

أكتوبر ١٩٧٥ ، ص ٣٥ .

١٨ - محمد نبيب النجى ، التربية أصولها الفلسفية والنظرية ،

مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة ، ١٩٨٣ ، ص ٤٦٦ - ٤٦٧ .

John Dewey, Experience Minton, Balch 8 Co., New York,

1934, p. 39.

١٩ - جون ديوى ، الفن خبرة ، مرجع سابق ، ص ٣٠ .

• نفس المرجع السابق ، ص ٨٦ .

٢١ - زكريا ابراهيم ، فلسفة الفن فى الفكر المعاصر ، مكتبة مصر

القاهرة ١٩٦٨ ، ص ١٠٠ - ١٠١ .

٢٢ - جون ديوى ، الفن خبرة ، مرجع سابق ص ٩٨ .

• المرجع السابق ، ص ٦٦ .

٢٤ - فريد ريش شيللر فى التربية الجمالية للانسان ، ترجمة وفاء

محمد ابراهيم ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، ١٩٩١ القاهرة ، ص

٨٧ - ١٠٠ .

- ٢٥ - جون ديوى ، الفن خبرة ، مرجع سابق ، ص ٨٤ - ٩١ .
- ٢٦ - عبد الرازق حجاج محمد ، الجمال والقيم الفنية ، عند صمويل ألكسندر ، كلية الآداب ، جامعة القاهرة ، ماجستير ، ١٩٧٩ ، ص ١٠٠ .
- ٢٧ - زكريا ابراهيم ، فلسفة الفن فى الفكر المعاصر ، مرجع سابق ، ص ٩٨ - ٩٩ .
- ٢٨ - محمد لبيب النجى ، مرجع سابق ، ص ٤٧٥ .
- ٢٩ - جون ديوى ، الفن خبرة ، مرجع سابق ، ص ٩٥ - ٩٦ .
- ٣٠ - عنايات يوسف ، مرجع سابق ، ص ٣٩ .
- ٣١ - فاطمة عبد الحميد أبو الفوارج ، التذوق الجمالى كما تظهر فى سلوك عينة من أطفال فى سن السابعة مع عرض منهجى للتغلب عليها ، المعهد العالى للتربية الفنية ، جامعة حلوان ، ماجستير ، القاهرة ، ١٩٧٣ ، ص ٢١ - ٢٢ .
- ٣٢ - منير المرسى سرحان ، مرجع سابق ص ٤٧ - ٤٨ نقلا عن جون ديوى الخبرة والتربية ترجمة محمود البسيونى وآخرون ، ص ٢٣ - ٢٤ .
- ٣٣ - صالح عبد العزيز ، التربية وطرق التدريس ج ٢ ، دار المعارف ، القاهرة ، ١٩٧١ ، ط ٧ ، ص ٣٤٤ .
- ٣٤ - فاطمة عبد الحميد أبو الفوارج ، مرجع سابق ، ص ٢٤ .
- ٣٥ - مجموعة من علماء الجمال السوفيت ، نظرية التربية الجمالية وممارستها فى مدارس اتحاد الجمهوريات الاشتراكية السوفيتية ، مجلة مستقبل التربية ، العدد الثالث ١٩٧٨ ، اليونسكو ، ص ١٣٩ .
- ٣٦ - صادق سمعان ، وحدة الخبرة فى الفكر الفلسفى التربوى المعاصر ، صحيفة التربية ، السنة السادسة عشرة نوفمبر ، العدد الأول ، ١٩٦٣ ، ص ٥١ ، ٥٢ .
- ٣٧ - جون ديوى ، الفن خبرة ، مرجع سابق ، ص ٧٠ - ٨١ .
- ٣٨ - مجاهد عبد المنعم مجاهد ، علم الجمال فى الفلسفة المعاصرة ، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة ، ١٩٨٠ ، ص ١٩٠ .

- ٣٩ - يوسف كرم ، تاريخ الفلسفة الحديثة ، دار المعارف ، القاهرة ،
١٩٦٩ ، ص ٨٨ .
- ٤٠ - صالح عبد العزيز ، مرجع سابق ، ص ٢٤٦ .
- ٤١ - جون ديوى ، الفن خبرة ، مرجع سابق ، ص ٩٥ - ٣٣٨ .
- ٤٢ - حسن محمد حسن ، الأصول الجمالية للفن الحديث ، مكتبة الفكر
العربي ، القاهرة ، د٠ ت ، ص ١١٢ - ١١٣ .
- ٤٣ - مجموعة من علماء الجمال السوفيت ، ترجمة فريق من دار
الثقافة الجديدة ، مشكلات علم الجمال الحديث ، دار الثقافة الجديدة ،
القاهرة ، ١٩٧٩ ، ص ١٠٩ - ١١٢ .
- ٤٤ - عادل محمد خليل ، مرجع سابق ، ص ١٣ ، ١٤ .
- زكريا ابراهيم ، الفنان الانسان ، مكتبة غريب ، القاهرة ، ١٩٧٣ ،
ص ١٤٢ - ١٤٣ .
- ٤٥ - راوية عبد المنعم ، القيم الجمالية ، دار المعرفة الجامعية ،
الاسكندرية ، ١٩٨٧ ، ص ٣٠ .
- ٤٦ - محمد على أبو ريان ، فلسفة الجمال ونشأة الفنون البصرية ط ٤
١٩٧٤ ، دار المعارف ، القاهرة ، ص ٤٩ .
- ٤٧ - مجاهد عبد المنعم مجاهد ، مرجع سابق ، ص ١٩٠ .
- ٤٨ - عبد الرازق حجاج ، مرجع سابق ، ص ١٢٥ .
- ٤٩ - تهانى عبد السلام ، مرجع سابق ، ص ٣١ - ٣٢ .
- ٥٠ - محمد لبيب النجى ، مرجع سابق ، ص ٤٧٣ - ٤٧٤ .
- محمد منير مرسى ، أصول التربية الثقافية والفلسفية ، عالم الكتب ،
القاهرة ، ١٩٧٧ ، ص ٢٤٦ - ٢٦٣ .
- ٥١ - تهانى عبد السلام محمد ، مرجع سابق ، ص ٣٢ ٢٥ .
- جون ديوى ، الفن خبرة ، مرجع سابق ، ص ٥٤٧ .

- ٥٢ - رمضان بسطاويس محمد غانم ، الرؤية الجمالية لدى جورج
لوكاتش ، ماجستير ، كلية الآداب ، جامعة القاهرة ، ١٩٨٤ ، ص ٣٥٤ .
- ٥٣ - حسن محمد حسن ، مرجع سابق ، ص ٣٣ .
- ٥٤ - جون ديوى ، الفن خبرة ، مرجع سابق ، ص ٦٨ .
- ٥٥ - المرجع السابق ، ص ٧٣ .
- ٥٦ - أحمد فؤاد الأهوانى ، جون ديوى ، مرجع سابق ص ٥٨ .
- ٥٧ - جون ديوى ، التربية فى العصر الحديث ، ترجمة عبد العزيز
عبد المجيد ، ج ١ ، مكتبة النهضة المصرية ، القاهرة ، ١٩٤٩ ، ص ٢٨ .
- ٥٨ - جون ديوى ، الديمقراطية والتربية ، مرجع سابق ، ص ٢٥٩ .
- ٥٩ - محمد لبيب النجى ، النظرية الأخلاقية عند جون ديوى ، ومدى
صلاحيتها للتطبيق فى التربية المصرية ، معهد التربية للمعلمين بجامعة
عين شمس ، ماجستير ، ١٩٥٨ ، ص ٢١٨ .
- ٦٠ - جون ديوى ، التربية فى العصر الحديث ، مرجع سابق ، ص
٥٨ ، ٥٩ .
- ٦١ - المرجع السابق ، ص ٤٠ .

اسهامات التخطيط التربوى فى تطوير النظام التعليمى بدولة الكويت

د . دلال عبد الواحد الهدود (*)

تقديم :

يحتل النظام التعليمى فى الدول المتقدمة والنامية مكانة خاصة يتفوق على أهميتها كافة علماء التربية والاقتصاد والاجتماع وغيرهم ، وتتبع هذه الأهمية من قدرة هذا النظام على احداث التغييرات التى ينشدها المجتمع فى مكونات بنائه الديموجرافية والسياسية والاقتصادية ، بالاضافة الى قدرة هذا النظام أيضا على ارساء القيم الاجتماعية ، والارتقاء بمستوى العلاقات التى تربط الفرد بالمجتمع ، والعمل على اشباع الحاجات الاجتماعية الأساسية عن طريق تعليم الأفراد وتمكينهم من المشاركة الايجابية فى برامج ومشروعات التنمية .

وتشارك دولة الكويت المجتمع الدولى فى اهتمامه بالتعليم ، ونعول عليه كثيرا فى مسيرة تنميتها بشريا واجتماعيا واقتصاديا . ولذا فقد اعتمدت الكويت اسلوب التخطيط كقاعدة أساسية تبنى عليها صروح مشروعاتها فى قطاعات مختلفة . وفى هذا الاطار أيضا اعتمدت دلى التخطيط التربوى فى ايجاد نظام تعليمى متجدد يخدم تنفيذ خطط التنمية الاجتماعية والاقتصادية التى تسعى الدولة لتحقيقها . وقد اتجه التخطيط بدوره الى وضع النظام التعليمى والعمل على نشره وتعميمه من جهة ، وعلى تجديده وتطويره من جهة أخرى .

ويعد الأخذ بمبدأ التخطيط من أهم الممارسات التى صاحبت تحديث وتطوير النظام التعليمى فى دولة الكويت على مدى أربعين عاما من ١٩٥٠ - ١٩٩٠ . وقد لازم تطبيق التخطيط التربوى تغييرات كثيرة شملت العبد من

(*) كلية التربية الاساسية - الكويت .

جوانب النظام التعليمي ، الا أن البحوث والدراسات التي أجريت حول النظام التربوي في الكويت لم توثق دور التخطيط في تطوير هذا النظام وتجديده أو تبرز ما أسهم به التخطيط التربوي في النقلة النوعية للتعليم العام بعد ما حقق النظام التعليمي نموه وانتشاره أفقيا في أرجاء البلاد . وتحاول هذه الدراسة استجلاء جوانب هذه الاسهامات ، ومدى ما أمكن تقديمه من خلال عمل التخطيط التربوي لمواكبة حركة تطوير التعليم في ضوء الاتجاهات التربوية المعاصرة .

مشكلة الدراسة :

من يتأمل الواقع التربوي في مجتمع الكويت يلمح غياب الحديث عن التخطيط التربوي وجهوده في تطوير النظام التعليمي بهذا البلد ، ومن يطلع على الأدبيات المتاحة حول النظام التربوي في الكويت يجد أن كثيرا من البحوث والدراسات عنه قد تناولت التخطيط التربوي كجزئية صغيرة دون تتبع لمسيرته أو رصد لدوره أو تفسير جهوده في تطوير النظام التعليمي .

والحقيقة أن نمو التعليم وتطوره في دولة الكويت كان نتيجة لسلسلة من تطبيقات التخطيط التربوي وممارساته التي رأيت أن من واجبي كباحثة رصدها وتوثيقها حفاظا على جهود علمية صاحبت مسيرة التربية وتطوير نظامها في هذا الجزء من الوطن العربي . وتتحدد مشكلة الدراسة الحالية في محاولة الاجابة على عدة تساؤلات هي :

١ - ما اسهامات التخطيط التربوي في :

- (أ) نشر التعليم وتعميمه ليخدم مجتمع الكويت النامي .
- (ب) التطوير النوعي للنظام التعليمي في الكويت على مدى أربعين عاما .
- (ج) رفع كفاءة النظام التعليمي .

٢ - ما دور التخطيط التربوي في التنمية البشرية وتأهيل العناصر البشرية في المجال التعليمي التي احتاجتها التنمية الشاملة بالكويت ؟

٣ - كيف طور جهاز التخطيط التربوي من نفسه ليلتحكم مع أجهزة (دراسات تربوية)

التخطيط الأخرى على مستوى الدولة والى أى مدى تطورت أليته ليواكب الاتجاهات الحديثة فى التخطيط ؟

أهمية الدراسة :

تأتى أهمية الدراسة من متابعة عدة جوانب هى :

- ١ - حاجة المجتمع الكويتى الى توثيق كل ما له علاقة بالبنية التعليمية كجزء من تاريخه الحضارى .
- ٢ - حاجة المجتمع التربوى الى معرفة دور التخطيط فى تحديث النظام التعليمى وتطويره خلال مسيرته فى الفترة من ١٩٥٠ - ١٩٩٠ .
- ٣ - تبرز الدراسة دور التخطيط فى تطوير النظام التعليمى بالكويت فى ضوء ما قدمه الفكر التربوى من مفاهيم واتجاهات حديثة .
- ٤ - ندرة الدراسات التى تناولت دور التخطيط التربوى بعمق فى تطوير نظام التعليم بالكويت .
- ٥ - اثرات الأدبيات التربوية العربية بمصدر يرصد واقع التنظيـط التربوى وجهوده الرامية الى تطوير التربية فى جزء من الوطن العربى .

هدف الدراسة :

تستهدف هذه الدراسة تتبع الدور البارز للتخطيط التربوى فى بعض مجالات النظام التعليمى ، ورصد اسهاماته فى تطوير هذا النظام على مدى أربعين عاما من ١٩٥٠ - ١٩٩٠ والقاء الضوء على العقبات التى صادفت مسيرته وأعاقت تكامل جهوده وتحقيق رسالته من الناحية التليمية .

مصطلحات الدراسة :

التخطيط التربوى : الوسيلة التى تتيح وضع مخطط منهجى لأرجسه النشاط التربوى التى ينبغى الاضطلاع بها بغية تحقيق الأهداف التربوية فى حدود امكانات وتطلعات كل قطر فى سبيله نحو التنمية المستمرة (١) .

التنمية التربوية : تنمية الموارد البشرية وامكانات استخدامها على الوجه الأمثل ، وهذا من شأنه أن ينتج عنه إمكانات كبيرة تفضى الى تأمين للربط بين نظم التعليم ومشكلات الأمية وتنمية المجتمعات المحلية بحيث يعزز

هذا الربط ويدعم الكفاءات فى مجالات التعليم مثل ترقية القيم الثقافية أو التفاعل الاجتماعى (٢) .

النظام التعليمى : يقصد به الجانب التنفيذى من النظام التربوى بدءاً من وضع الخطط التربوية وتنفيذها عن طريق المعلم وانعكاساتها على المتعلم .
الاهداء التربوى : حجم الفاقد فى التعليم نتيجة الرسوب والتسرب وترك المدرسة فى أى صف من الصفوف ولأى سبب من الأسباب (٣) .

التسرب : ترك المدرسة قبل انتهاء مرحلة معينة من التعليم أو ترك المدرسة قبل انتهاء المرحلة الدراسية المقررة (٤) .

الرسوب : اخفاق المتعلم فى الوصول الى مستوى التحصيل الذى يؤهله للانتقال من صفه الى الصف الأعلى (٥) .

العمل المنتج : كل نشاط تعليمى يسمح باكتساب مهارات الانتاج عبر ممارسة النشاط المنتج المعنى (٦) .

حدود الدراسة :

تتحرك هذه الدراسة فى الحدود التالية :

١ - تقتصر على تقديم رصد لاسهامات التخطيط التربوى فى تطوير بعض مكونات النظام التعليمى بدولة الكويت فى الفترة من ١٩٥٠ - ١٩٩٠ كحدود زمنية حيث كان دور التخطيط التربوى دوراً ضمناً فى اطار التخطيط الشامل غير المباشر للعمل التربوى فى الفترة ما بين ١٩٥٠ - ١٩٦٢ . أما فى الفترة من ١٩٦٢ - ١٩٨٥ فقد كان التخطيط التربوى جزءاً من خطة وزارة التربية . وقد بدى بتنفيذ أول خطة تنموية من ضمن قطاع الخدمات التعليمية عام ١٩٨٥ .

٢ - تقتصر على تقديم هذه الاسهامات فى النظام التعليمى بدولة الكويت كحدود مكانية .

ملامح النظام التربوى فى الكويت :

ترجع بداية النظام التعليمى الحديث من الناحية التاريخية الى بداية الخمسينات عندما بدأت الكويت فى توفير خدمات التعليم الرسمى لكل من

يعيش على أرضها • وتميز النظام التربوي في الكويت بالتطوير والنمو المستمر • وينقسم السلم التعليمي في الكويت الى ثلاث مراحل : المرحلة الابتدائية - المرحلة المتوسطة (الاعدادية) - المرحلة الثانوية ، ويقضى الطالب في كل مرحلة من المراحل الثلاث أربع سنوات يتوجه بعدها بحسب مستواه الدراسي وميله الى احدى الكليات الأكاديمية بالجامعة أو الى احدى الكليات التطبيقية التابعة للهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب •

وتسبق مرحلة التعليم العام مرحلة التبرية قبل المدرسية التي يقضى في رحابها كل طفل كويتي سنتين في رياض الأطفال • ويأتى الانفاق على التعليم في المرتبة الثانية بعد الكهرباء والماء من جملة مخصصات الانفاق في الميزانية العامة لدولة الكويت • فقد بلغت ميزانية الانفاق على الكهرباء والماء ٧٣٨ مليون ديناراً أي بنسبة (٢٣٦٪) من اجمالي الميزانية العامة للدولة بينما كانت مخصصات الخدمات التعليمية في ميزانية الدولة ٣٥٠ مليون ديناراً أي بنسبة (١٠٪) عام ١٩٨٤ (٧) •

أولاً : التوسع العمراني ونشر التعليم وتعميمه :

كانت الكويت تسمى قديماً بالمدينة الدولة ، إذ كان نصف لسكان يعيش في العاصمة الكويت ، ثم انتقل الثقل السكاني تدريجياً الى المناطق الجديدة التي تم انشاؤها بموجب مخطط التوسع العمراني في ضواحي مدينة الكويت وتنمية مدينتي الجهراء والأحمدي وقد صاحب هذا النمو العمراني التوسع في انشاء مناطق سكنية متكاملة تضم كافة الخدمات ، ومن بينها الخدمات التعليمية التي تغطي كافة المراحل التعليمية في كل منطقاً • وكان وراء هذا التخطيط العمراني مخطط آخر يعنى بنشر التعليم وتعميمه تحقيقاً لمبدأ تكافؤ الفرص ، وتعكس أبعاده مجموعة الجداول التالية التي تبيّن التطور الكمي للتعليم ونموه وانتشاره ليشمل جميع المواطنين والمقيمين على أرض الكويت وذلك بدءاً من الفترة ١٩٥١ - ١٩٨٩ •

ولعله من الأفضل أن نقسم هذه الفترة الى أربع مراحل تغطي كل مرحلة منها عشرة سنوات •

المرحلة الأولى : ١٩٥١ - ١٩٦١ .

جدول (١)

عدد المدارس وعدد الطلبة في الفترة ما بين
١٩٥١ - ١٩٦١ (أ)

النمو	الطلبة				المدارس				النمو		
	النمو	العدد	مجموع	بنات	النمو	العدد	مجموع	بنات			
٧٢	٢٣٧٧	٨٠٤٢	٢٤٤٧	٥٥٩٥	١٣٣	٢٨	٤٩	١٧	٢٢	—	١٩٥٢/٥١
٩٠	٧٢٥٨	١٥٣٠٠	٥٢٠٠	١٠١٠٠	١٥	٢٥	٧٤	٢٢	٤٠	٢	١٩٥٥/٥٤
٩٩	١٥١١٢	٣٠٤١٢	١٠٧٦١	١٩٦٥١	٢٣	١٧	٩١	٢٩	٤٦	٦	١٩٥٨/٥٧
٤٨	١٤٧٤٥	٥٥١٥٧	١٧٤٥٩	٢٧٦٨٩	٤٦	٤٢	١٣٣	٣٥	٥٩	٢٠	١٩٦١/٦٠

يتضح من جدول (١) أن فترة المرحلة الأولى شهدت تطورا في عدد المدارس بمراحل التعليم العام الثلاثة : الابتدائية والمتوسطة والثانوية ، فقد ارتفع عدد المدارس في هذه المرحلة الى (١٣٣) مدرسة بعد أن كان عددها (٤٩) مدرسة في بدايتها أى أن زيادة عدد المدارس في الفترة ما بين ١٩٥١ - ١٩٦١ كانت بنسبة ١٧١٤٪ .

كما يتضح من الجدول أيضا أن هذه الفترة شهدت انشاء رياض الأطفال لأول مرة في تاريخ تعليم الكويت عام ١٩٥٥/٤٥ وتطور عددها تطورا سريعا بدأ بروضتين ليصل الى عشرين روضة في نهاية هذه المرحلة .

ويبين الجدول أيضا مدى انتشار التعليم بين الجنسين من واقسع اقبالهم على الالتحاق بالمدارس . فقد ازداد عدد البنين الى (٢٧٦٩٨) دالبا بعد أن كان عددهم (٥٥٩٥) في العام الدراسي ١٩٥٢/٥١ أى أن الزيادة في الفترة ما بين ١٩٥١ - ١٩٦١ كانت بنسبة ٣٩٥٪ أما عدد البنات قد ازداد عددهن الى (١٧٤٥٩) طالبة بعد أن كان عددهن (٢٤٤٧) طالبة في اعوام الدراسي ١٩٥٢/٥١ . أى أن الزيادة من الفترة ما بين ١٩٥١ - ١٩٦١ كانت بنسبة ٦١٣٥٪ ويعنى هذا أن بداية انتشار التعليم بالنسبة للبنات كانت أكبر من البنين . أما نسبة عدد الطلبة جميعهم فكانت ٤٦١٥٪ وهذه الزيادة تدل على اهتمام الدولة بانتشار التعليم وزيادة افتتاح المدارس في خارج مدينة الكويت ، وقد صاحب هذا التطور تطورا في ميزانية وزارة التربية لزيادة الخدمات التعليمية التي تقدم للطلبة كما في جدول (٢) .

جدول (٢)

ميزانية وزارة التربية خلال الفترة ما بين ١٩٥١/٥٠ - ١٩٦١/٦٠

النسبة الى ميزانية الدولة	ميزانية التعليم بالدينار الكويتي	العام الدراسي
٢٧,٥٪	١٧٠,٠٠٠	١٩٥١/٥٠
٢٩,٣٪	٢٤٠,٠٠٠	١٩٥٢/٥٢
٣١,١٪	٢٥٦,٠٠٠	١٩٥٤/٥٣
٣٢,٨٪	٣٨٢,٥٠٠	١٩٥٥/٥٤
٢٥,٨٪	٤٨٠,٥٠٠	١٩٥٦/٥٥
١٧,٥٪	١,٠٨٩,٧٠٠	١٩٥٧/٥٦
١٧,٧٪	١,١٤٣,٥٠٠	١٩٥٨/٥٧
٢٠,٣٪	١,٤٥٢,١٠٠	١٩٥٩/٥٨
١٨,٢٪	١,٢٥٩,٧٠٠	١٩٦٠/٥٩
١٦,٧٪	١,٠٧٦,٤٠٠	١٩٦١/٦٠

ويلاحظ من الجدول (٢) أن ميزانية الوزارة في زيادة ملحوظة . فقد ازدادت بنسبة ١٤٣٪ من العام الدراسي ١٩٥١/٥٠ الى العام الدراسي ١٩٦١/٦٠ ويلاحظ أن ميزانية العام الدراسي ١٩٦١/٦٠ قلت عن العام الدراسي ١٩٥٩/٥٨ ، وذلك يرجع الى فصل ميزانية الانشاءات عن ميزانية الوزارة .

ويمكننا القول هنا ، أنه قد ساد أسلوب العمل التخطيطي الكمي حيث كان الهدف الأساسي للدولة في هذه المرحلة هو نشر التعليم على أوسع نطاق ممكن وتيسيره لكافة المواطنين والمقيمين وهيكله النظام التربوي في جميع مناطق الكويت . وربما كان ذلك على حساب التخطيط الكيفي ولكن كان لذلك ما يبرره من وجهة نظر الباحثة فشغف المواطنين للتعليم وتعطشهم للمعرفة دفع الكثير منهم في سن التعليم للالتحاق بالمدارس لرفع مستواهم الاقتصادي الا أن اتجاه المواطنين الى الانتقال من أعمال الغوص والابحار الى العمل في الوظائف الحكومية التي أتاحت على نطاق واسع في ذلك الوقت زاد من اقبالهم على التعليم لتبوء هذه الوظائف .

المرحلة الثانية : ١٩٦١ - ١٩٧١

جدول (٢)
عدد المدارس وعدد الطلبة الكويتيين وغير الكويتيين
في الفترة ما بين ١٩٦١ - ١٩٧١ (١٠)

نسبة نمو الكويتيين	الجموع	طلبة		مدارس		العام الدراسي
		غ كويتي	كويتي	النمو	عدد المدارس	
٧١	٤٩٢٤٠	١١٦٥٤	٣٧٥٨٠	—	١٢٢	١٩٦٢/٦١
٧٣	٧١٧٦٦	٥٠٣٠٠	٥٦٣٦١	١١٤	١٥١	١٩٦٥/٦٤
٧٣	١٠٧٤٢٨	٢٩٠١٣	٧٨٤١٥	١٣٥	١٧٨	١٩٦٨/٦٧
٧٠	١٢٣٣٠٦	٣٣٧٤٤	٩٣٤٦٢	١٥٩	٢١٠	١٩٧١/٧٠

يتضح من جدول (٣) أن عدد المدارس بنمو مطرد ، فقد ازدادت أعداد المدارس في العام الدراسي ١٩٦٢/٦١ الى العام الدراسي ١٩٧٠/١٩٧١ بنسبة ٥٩٪ . كما تطور مجموع الطلبة من العام الدراسي ١٩٦٢/٦١ من (٤٩٢٤٠) طالبا وطالبة الى (١٣٣٣٠٦) طالبا وطالبة في العام الدراسي ١٩٧٠/٧٠ . أى بزيادة نسبتها ١٧٠٫٧٪ ، كما يتضح من الجدول زيادة عدد الطلبة الكويتيين بنسبة ٥٩٫٨٪ في الفترة ما بين ١٩٦١ - ١٩٧١ . وزيادة عدد الطلبة غير الكويتيين بنسبة ٢٤١٫٩٠٪ في الفترة نفسها . وهذا يدل على زيادة عدد الطلبة من غير الكويتيين وانتشارهم في المدارس .

اتجهت الدولة في هذه الفترة الى تطبيق التخطيط الكيفي الى جانب التخطيط الكمي والعمل على تطوير التعليم وتجديده بجانب نشره وتعميمه .

المرحلة الثالثة : ١٩٧١ - ١٩٨٠

جدول (٤)
عدد المدارس وعدد الطلبة الكويتيين وغير الكويتيين
في الفترة ما بين ١٩٧١ - ١٩٨٠ (١١)

نسبة نمو الكويتيين	الجموع	طلبة		مدارس		العام الدراسي
		غ كويتي	كويتي	النمو	عدد المدارس	
٧٠	١٣٣٣٠٦	٣٩٨٤٤	٩٣٤٦٣	١٥٩	٢١٠	١٩٧٢/٧١
٦٥	١٦٤٩٥١	٦٠١٨٥	١٦٨٤٣	٢٠١	٢٦٥	١٩٧٤/٧٣
٣٥	٢٢٩١٣٧	١٠٥٧٨١	١٢٣٢٤٦	٢٦٩	٣٥٥	١٩٧٧/٧٦
١٥	٢٧٨٨٨٦	٦٤٦٦٤٩	١٤١٢٣٧	٣٢٠	٤٢٣	١٩٨٠/٧٩

يبين جدول (٤) أن نمو المدارس زاد بنسبة ٥٣٣٪ من العام الدراسي ١٩٧٢/٧١ الى العام الدراسي ١٩٨٠/٧٩ ، كما أن عدد الطلبة زاد بنسبة ١٩٢٪ . ونلاحظ كذلك من الجدول أن نسبة نمو الطلبة الكويتيين هي ٥١١٪ وذلك يرجع الى الزيادة الملحوظة في اعداد الطلبة غير الكويتيين حيث ارتفع عددهم من (١٠٥٧٨١) طالبا وطالبة الى (١٣٧٦٤٩) طالبا وطالبة في العام الدراسي ١٩٧٧/٧٦ ، ١٩٨٠/١٩٧٩ بالتوالي وبلغت نسبة زيادتهم عن هذه الفترة ٢٤٥٪ وذلك بسبب زيادة الوافدين للاسهام في بناء الكويت . وفي هذه المرحلة زاد اتجاه المسؤولين في وزارة التربية الى تطبيق التخطيط الكيفي وتطوير التعليم في ضوء اتصال الكويت بالعالم الخارجي وعودة البعثات التعليمية بمخرجات بشرية متطورة .

المرحلة الرابعة : ١٩٧٩/١٩٨٩

جدول (٥)
عدد المدارس وعدد الطلبة الكويتيين وغير الكويتيين

نسبة نمو الكويتيين	المجموع	طلبة		مدارس		العام الدراسي
		غ كويتي	كويتي	النمو	عدد المدارس	
٥١	٢٧٨٨٨٦	١٣٧٦٤٩	١٤١٢٣٧	٢٢٠	٤٢٢	١٩٨٠/٧٩
٥٠	٢٢٥٩٠٦	١٦٤٤٩٩	١٦١٤٠٧	٢٦٥	٤٨٢	١٩٨٣/٨٢
٥١	٢٤٧١٦٩	١٧٥٥٢٥	١٨١٦٤٤	٤٢٣	٥٥٩	١٩٨٦/٨٥
٥٥	٢٦٩٦٦٠	١٦٣٢٤٩	٢٠٣٤١١	٤٦٠	٦٠٧	١٩٨٩/٨٨

يتضح من جدول (٥) الزيادة المطردة فى اعداد المدارس فقد بلغ عددها ٤٢٢ مدرسة فى العام الدراسى ١٩٨٠/٧٩ ثم تطور عددها الى ٦٠٧ مدرسة فى العام الدراسى ١٩٨٩/٨٨ أى بزيادة قدرها ١١٥ مدرسة خلال العشر سنوات وبنسبة ٤٣ر٨٪ كما ازداد عدد الطلبة من (٢٧٨٨٨٦) طالبا وطالبة الى (٣٦٩٦٦٠) طالبا وطالبة فى الفترة ما بين ١٩٨٠/٧٩ - ١٩٨٩/٨٨ وبنسبة ٣٢ر٥٪ ، أما نسبة زيادة الطلبة الكويتيين فبلغت ٤٤٪ ، ونسبة زيادة الطلبة غير الكويتيين بلغت ١٨ر٦٪ وهذا يعنى أن نسبة الزيادة فى الطلبة الكويتيين أكبر منها فى الطلبة غير الكويتيين ويرجع ذلك الى مدى انتشار التعليم بين المواطنين .

وقد بدأ فى هذه المرحلة تنفيذ أول خطة تنموية خمسية والتي تضمنت خطة قطاع الخدمات التعليمية ، مما أدى الى نقلة نوعية فى المنظومة التربوية ككل . وقد حددت أهداف وسياسات تربوية واضحة وتركت الاجراءات لجهات التنفيذ لتحقيقها .

ويتضح من الجداول السابقة التى تبين تطور اعداد المدارس واعداد الطلبة من العام الدراسى ١٩٦٢/٦١ الى العام ١٩٨٩/٨٨ أن نسبة المتغيرات كما يلى :

- نسبة الزيادة فى اعداد المدارس بلغ ٦٣٠٪ .
- نسبة الزيادة فى اعداد الطلبة بلغ ٦٥١٪ .

كما أنه قد صاحب هذا النمو المطرد نمو فى الانفاق على التعليم ، وهذا ما يوضحه الجدول التالى :

جدول (٦)
تطور ميزانية وزارة التربية خلال الفترة من
١٩٦٢/٦١ - ١٩٨٩/٨٨

النسبة المئوية الى ميزانية الدولة	ميزانية الخدمات التعليمية بالمليون	العام الدراسي
٣٥ر٢	١١ر٤	١٩٦٢/٦١
٢٥ر٥	٢٠ر٢	١٩٦٧/٦٦
٢٣ر٥	٣٨ر٧	١٩٧٢/٧١
٢٠ر٢	١١٨ر٥	١٩٧٧/٧٦
١٨ر١	٢١٢	١٩٨٢/٨١
١٣	٣٧٢ر٢	١٩٨٧/٨٦
١٣ر٣	٤١٩ر٦	١٩٨٨/٨٧
١٣ر٤	٤٢٨ر٦	١٩٨٩/٨٨

ويلحظ من جدول (٦) أن هناك تطورا ملحوظا فى ميزانية الوزارة ، فقد زادت من ١١ر٤ مليون دينار فى العام الدراسي ١٩٦٢/٦١ الى ٣٠٧ر٩ مليون دينار فى العام الدراسي ١٩٨٩/٨٨ أى بزيادة قدرها ٢٦٠ مرة ، وذلك يدل على اهتمام الدولة بالتعليم باعتباره السبيل الى التنمية الشاملة .

وقد كان للتخطيط التربوى فى مرحلة انتشار التعليم وتطوره كميًا جهود كثيرة لم تخضع لحدود التخطيط النهجى المتعارف عليها حاليا ، وكان هذا طبيعيا فى بداية نشأة النظام التعليمى وحاجته الى توجيه وتعارن كافة الأجهزة . ولكن بمفهوم التخطيط يمكننا حصر الجهود التى أسهم بها فى هذه المرحلة فى الجوانب التالية :

- ١ - متابعة مخطط النمو العمرانى للبلاد ، ووضع خطط انشاء المدارس الجديدة فى كل منطقة من المناطق السكنية ، وتحديد مستويات هذه المدارس : ابتدائى - متوسط - ثانوى - فى ضوء الكثافة السكانية لكل منطقة .

- ٢ - تحديد احتياجات المدارس الجديدة من المعلمين والمعلمات طبقاً لمستوياتها ، وكذلك تحديد متطلبات تأثيثها وتجهيزها .
- ٣ - وضع خطط تنمية الأجهزة المعاونة وأجهزة الخدمات بالوزارة حتى يتحقق انتشار التعليم دون معوقات مادية أو بشرية .

وهكذا نجد أن التخطيط التربوي كان له دور فى تطوير التعليم وانتشاره معتمدا على المواد الخام اللازمة للتخطيط والتي تمثلت حينئذ فى البيانات الأولية ومعرفة الوقائع على الطبيعة ، وبعبارة أخرى أن التخطيط التربوي كان يتم فى مواقع العمل سواء فى الوزارة داخل الأجهزة الفنية أو فى المناطق السكنية بالمدارس . وقد اتضح دور التخطيط فى نمو التعليم فى الكويت عن طريق :

- ١ - تقدير النمو الطلابى الذى يعد أساسا لاعداد كل ما يلزم هذا النمو من انشاء المدارس وتوزيعها بحسب المناطق السكنية ، واعداد الهيئـة التدريسية والادارية والخدمات التعليمية الأخرى .

٢ - التأثير الموجه داخل العملية التعليمية مثل :

- معالجة مشكلة التوجه الى القسم الأدبى وزيادة أعداد الطلبة فى القسم العلمى .
- تنويع التعليم الثانوى عن طريق التخطيط لانشاء المدارس المهنية والفنية بحسب تقديرات خطة التنمية آنذاك ، والاتجاه بعد ذلك الى انشاء مدارس المقررات وتوجيه أعداد من الطلبة للدراسة فيها .

- ٣ - معالجة ظاهرة الرسوب والتسرب مما ينعكس على زيادة النمو الطلابى .

- ٤ - التخطيط للمشروعات الانشائية واعتمادها بموجب الخريطه المدرسية التى يضعها جهاز التخطيط .

ولكن ورغم هذه الجهود التى بذلت من قبل التخطيط التربوى لتحديد الأولويات والسياسات التربوية لتطوير التعليم ، الا أن بعض المشكلات قد استمرت لفترة من الزمن مثل الرسوب والتسرب ، وضعف مستوى الخريج،

وندررة بعض التخصصات الأدبية والعلمية السى جانب تكدس المناهج الدراسية . واستمر التخطيط التربوى فى بذل الجهود المتواصلة لمعالجة مثل هذه المشكلات فى ضوء الظروف الخاصة بالبلاد والتجارب العالمية .امثلة .

ثانيا : اسهامات التخطيط التربوى فى التطوير النوعى للنظام لتعليمى

كان من الطبيعى أن يصحب نشر التعليم ، ونمو عدد المدارس واعداد المعلمين والغلبة فى مراحل التعليم العام ، تطورا نوعيا مبنيا على البحوث والدراسات والمشورة والخبرة العربية والعالمية . وقد وضع التخطيط التربوى فى أواخر الستينات وبداية السبعينات تصورا واضحا عن عملية التطوير الشامل التى يحتاجها نظام التعليم والتى يتناول أهداف التعليم ومناهجه بمعناها العريض ، وتتضمن رفع كفاءة التعليم وتنمية العلاقة بين التعليم والعمل المنتج واعداد وتدريب المعلمين ومن ثم تنمية التخطيط التربوى وتحديث وسائله وكوارده حتى يتهيأ له سبل الالتقاء مع التخطيط الوطنى لتحقيق أهداف التنمية الشاملة .

وقد سار تطوير نظام التعليم بدولة الكويت فى خطوط متوازية فرضتها الرغبة فى مواكبة الاتجاهات والتجديدات التربوية التى ولهرت على الساحة العربية ، واتصال بالعالم الخارجى نتيجة لقبولها عضوا فى المنظمات الدولية ، وتمكنها من استدعاء عدد من خبراء التربية فى المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم واليونسكو للاسهام فى تطوير مكونات النظام التعليمى .

ونعرض فيما يلى أبرز مجالات التطوير النوعى التى كان للمتخذيـط التربوى دور ملموس فى تحقيقها خلال الفترة من ١٩٥١ الى ١٩٨٩ م .

١ - الأهداف التربوية :

مر وضع الأهداف التربوية العامة بدولة الكويت وتطويرها بمرحلتين أساسيتين بدأت الأولى منها أثر عقد مؤتمر المناهج العام عام ١٩٧٣ . وعددت فى اطاره الأهداف العامة وأهداف المراحل ، ثم بدأت حركة ترجمة هذه الأهداف الى أهداف اجرائية وسلوكية يمكن عن طريقها تقويم المنهج ومخرجاته

فى كل مرحلة تعليمية لتكون أساسا لعمليات التطوير المنشود عند تصميم
المواقف التعليمية المحققة للأهداف .

وكانت بداية المرحلة الثانية عام ١٩٨٢ وعندما اشتركت الكويت تحت
مظلة مكتب التربية العربى لدول الخليج فى وضع الصيغة الموحدة لأهداف
التربية على مستوى دول الخليج العربية . ونتيجة لهذا الجهد تم صياغة
الأهداف العامة وأسس المناهج وصياغة أهداف المراحل التعليمية وأهداف
المواد الدراسية الموحدة فى دول الخليج العربية ، وتم البدء فى العمل بها
عام ١٩٨٤ وكانت أساسا للمشروعات التربوية التى تضمنتها الخطة الانمائية
للسنوات ٨٥ - ١٩٨٦ / ٨٩ - ١٩٩٠ ، كما كانت أساسا لتقويم النظام
التربوى الذى تم عام ١٩٨٦ م .

وكان التخطيط التربوى وراء العمل الذى تم فى هاتين المرحلتين : يضع
المفاهيم والاحتياجات الخاصة بمطالب المجتمع من واقع الخطط الانمائية
للدولة بين أيدى خبراء وضع الأهداف ، ويزودهم بالبيانات والمعلومات
الصادرة عن المؤسسات التربوية التى سبقت الكويت فى تجربة وضع
الأهداف وتوجيهات المنظمات الدولية والتربوية فى شأن إعادة صياغة
الأهداف التربوية . واطافة الى هذا كله ، يشارك التخطيط هؤلاء الخبراء
فى وضع اجراءات تطبيق هذه الأهداف فى مختلف مجالات المناهج .

٢ - المناهج الدراسية :

تعد عملية تخطيط المناهج عملية الانطلاق نحو التطوير النوعى للتعليم،
وقد بدىء فى تطوير المناهج الدراسية بالكويت منذ عام ١٩٥٥/٥٤ عندما
دعى الأستاذان اسماعيل القبانى ومتى عقراوى لتطوير التعليم . وكان
لتقريرهما أبعد الأثر فى تنظيم مراحل التعليم العام ، وتجديد المناهج الدراسية
وصياغتها بالشكل الذى يستجيب لمطالب المجتمع الكويتى فى مرحلة البناء
حينئذ (١٣) .

وتوالى بعد ذلك عمليات التطوير فى ضوء ما يتم التخطيط له محليا
وعربيا ، فشكلت لجنة عليا للتخطيط والمناهج الدراسية بتاريخ ١٧/١١/١٩٧١،
وتم تنظيم المؤتمر العام للمناهج فى سبتمبر ١٩٧٢ لتقويم المناهج الدراسية
(دراسات تربوية)

وبحث سبل تطويرها . وفى عام ١٩٧٤ أنشئ مركز بحوث المناهج لتطوير المناهج التعليمية بمضمونها الواسع بدءاً بالأهداف الخاصة والخطط الدراسية، وذلك فى نطاق استراتيجية تطوير التربية العربية التى اعتبرت البحث أساساً لعمليات التطوير التربوى فى مجال المناهج وغيره من مجالات التعليم .

وإزاد دور التخطيط التربوى عمقا عندما أدخل تطوير المناهج تحت مظلة الخطة الإنمائية الخمسية ١٩٨٥/٨٤ - ١٩٩٠/٨٩ (١٤) ، لذكون قدرة على تلبية احتياجات المجتمع التنموية والاجتماعية وقد تم التركيز على تنمية المهارات والخبرات العلمية والعملية عن طريق تضمين بعض الدراسات والتطبيقات العلمية والأنشطة الحرة التى تلائم مستوى لطلبة وحاجاتهم . ويتم من خلال التطوير تعزيز الجانب الأداى والسلوكى فى صياغة الأهداف الخاصة بالمواد الدراسية .

وقد تضمن تطوير المناهج ما يلى :

- دراسة واقع المناهج الدراسية ومقارنتها بالاتجاهات الحديثة .
- تعميق المنحى البيئى لمحتوى المنهج والنشاطات .
- تعميق المنحى التطبيقى فى جميع عناصر المنهج .
- ادخال مفاهيم حديثة فى المنهج .
- ادخال العمل اليدوى فى بعض المناهج .
- تطوير التقنيات التربوية وتدريب المعلمين على حسن استخدامها .
- تطوير اعداد المعلم ورفع مستوى كفاءة الأداء عن طريق الدورات التدريبية .

- تحقيق التنسيق الأفقى بين المجالات الدراسية فى كل صف من الصفوف الدراسية والتنسيق الرأسى بين المجالات الدراسية فى المراحل المختلفة وبين الصفوف الدراسية فى كل مرحلة .

وقد صاحب تخطيط المناهج تطويرا نوعيا آخر فى مجال النشاط المدرسى والمكتبات المدرسية وادخال الحاسب الآلى . ولكن ورغم الجهود التى بذلت فى تطوير المناهج الدراسية الا أن ما تم عمله من قبل التخطيط التربوى لم يصل بهذه المناهج الى معالجة جميع مشكلات تطويرها وادخال تقنيات العصر فى اطار مضمونها .

٣ - تنوع التعليم الثانوى :

كان التعليم الثانوى من المجالات الهامة التى أسهم التخطيط التربوى فى تطويرها بحيث يتم التنسيق بين حاجات المجتمع من فئات العمالة المطلوبة لتنميتها فى مختلف المستويات وبكافة القطاعات لأن أسلوب التخطيط التربوى وحده هو الذى يؤمن الارتباط والتوافق على المدى الطويل بين النظام التعليمى ومطالب التنمية . وقد كانت بداية محاولات تنوع التعليم الثانوى عندما فتحت فصول اعداد المعلمين والفصول التجارية بالمدارس الثانوية عام ١٩٥٠ ، الا أن هذه المحاولة لم يكتب لها النجاح لضعف الاقبال عليها (١٦) .

وفى العام الدراسى ١٩٥٧/٥٦ تم افتتاح المدرسة التجارية والثانوية الفنية للبنات ومعهدى اعداد المعلمين والمعلمات للمرحلة الابتدائية (١٧) . وقد استمر العمل بهذه المدارس حتى بداية تطوير التعليم الفنى فى ضوء توصية اليونسكو التى صدرت فى مؤتمره العام سنة ١٩٦٥ . وكان انشاء المدارس فى الكويت تحت مظلة التعليم الفنى والمهنى نقطة انطلاق أخرى لعمل التخطيط التربوى من أجل تنوع وتجديد التعليم الثانوى لتستجيب بعض مخرجاته للاتجاه نحو هذه المعاهد تلبية لمتطلبات التنمية الشاملة فى المجتمع . فقد دعا التخطيط التربوى الى التوجه الى تنوع التعليم الثانوى وادخال نظام المقررات فأتجهت وزارة التربية فى فترة السبعينات الى اعادة تنظيم التعليم الثانوى بحيث يجمع بين المناهج النظرية والتطبيقية والدراسات العملية وكسر الحواجز التقليدية بين فروع التعليم الثانوى الأكاديمية والفنية والمهنية وذلك عن طريق :

١ - تجريب نظام الفصول المتنقلة بالمرحلة الثانوية فى عدد محدود من المدارس ، الا أن مشكلات تنظيم المبنى المدرسى وعدم تجهيز قاعات الدرس بالشكل اللائق حالت دون استمرار هذه التجربة وتقرر ايقاف العمل بها (١٨) .

٢ - استحداث نظام الساعات المعتمدة (المقررات) فى بعض المدارس الثانوية ، بحيث تضم المناهج الدراسية بعض المساقات الأكاديمية وأخرى عملية لتفسيح المجال أمام كل طالب لدراسة المقررات التى تتفق مع ميوله

واتجاهاته واستعدادته . وبعد أن جرب هذا النظام فى مدرستين ثانويتين فقط وتم تقويمه ، سارت وزارة التربية فى طريق التوسع بمدارس نظام المقررات (١٩) .

٣ - استحداث نظام الفصلين الدراسيين فى المدارس الثانوية العادية التى لاتطبق نظام المقررات حتى تتكافأ الفرص بين طلبة مدارس المرحلة الثانوية بكل النظامين : النظام العادى ونظام المقررات من حيث اعتبار أعمال السنة جزء أساسى فى تقويم المتعلم بهذه المرحلة (٢٠) .

٤ - اجراء الدراسات والبحوث فى مجال التعليم النوعى . ويتضح من محاولات التجربة التى لجأ اليها التخطيط التربوى فى مجال تنويع التعليم الثانوى ، أنه بدأ يأخذ دوره الصحيح فى تخطيط التجديدات التربوية وتجريبها وتقويمها قبل تعميمها . وذلك من أجل استيعاب التجربة الجديدة ومايصاحبها من تغيير فى مسؤوليات الأجهزة المشرفة والمنفذة ، وارتباط التجربة بالأوضاع الاجتماعية والاقتصادية والمحلية . ولكن مازال الأمر يحتاج الى اعادة نظر فاستمرار وجود الرسوب والتسرب فى المدارس الثانوية يدل على وجود ثغرات فى نظام التعليم الثانوى ، والحاجة الى تنويع مساراته وفتح هذه المسارات والعمل على ملائمتها مع مسارات التعليم الفنى بحسب احتياجات التنمية الشاملة فى البلاد .

ثالثا : جهود التخطيط التربوى فى رفع كفاءة النظام التعليمى :

كان للتخطيط التربوى دورا بارزا فى رفع كفاءة النظام التعليمى ومن هذه الجهود :

١ - خفض معدلات الأهدار التربوى :

واجهت النظام التعليمى بدولة الكويت مشكلة الأهدار التربوى (الرسوب، والتسرب) التى تواجهها كافة النظم التعليمية فى دول المنطقة . وقد عهد الى التخطيط التربوى بدراسة المشكلة وتحديد أبعادها . وكان عليه أن يتصدى لها ، لما لهذه المشكلة من أثر سلبى على التنمية التربوية حيث تؤدى الى انخفاض معدلات التدفق فى صفوف ومراحل التعليم المختلفة ، واعاقة التوسع الكمى وتقليل المخرجات ومضاعفة المشكلات الناجمة عن فروق السن داخل المدرسة ، اضافة الى مضاعفة تكلفة التعليم .

وقد اعتبر أمر مواجهة مشكلة الهدر فى التعليم أحد مستهدفات الخطط التنموية المعتمدة وبخاصة الخطة التنموية للسنوات ١٩٨٥/٨٤ - ١٩٩٠/٨٩ ولذا عمد التخطيط التربوى الى ابراز هذه المشكلة من خلال الاحصاءات والبيانات التى مهدت لدراستها لاستخلاص العوامل المؤدية الى ايجاد الحلول المناسبة لها . بالاضافة الى تحديد السياسات التربوية التالية :

- تحسين العملية التعليمية بما يزيد من تدفق التلاميذ .
- معالجة أسباب التسرب .
- ترشيد معدلات، التلاميذ للمدرس وذلك بتعديل المعايير ومعدلات الأداء لهيئة التدريس .

وقد حدد التخطيط التربوى بعض الاجراءات التى يجب أن تتم حتى يقلص الهدر فى التعليم من مثل : توجيه لجان تطوير المناهج لأهمية الحرص على عمليات التطوير فى اطار تحقيق التكامل بين المجالات الدراسية ، واجراء بعض الدراسات التربوية ، من مثل : مشكلة الغش ، التعثر الدراسى ، جدوى الدراسات العملية .

وبتتبع حجم هذه المشكلة كما أبرزها التخطيط التربوى فى العام الدراسى ١٩٨٥/٨٤ والعام الدراسى ١٩٨٩/٨٨ ، وكما يعرضها جدول (٧) .

جدول (٧)
 الامتار التربوي في المراحل التعليمية الثلاث
 للعام الدراسي ١٩٨٥/٨٤ و العام ١٩٨٩/٨٨ (٢١) نسبة مئوية

العام الدراسي	المرحلة الابتدائية		المرحلة المتوسطة		المرحلة الثانوية	
	نسوب	تسرب	نسوب	تسرب	نسوب	تسرب
١٩٨٥/٨٤	٨	٠.٥	٨٥	٣١	١٣٢	٢٢٤
١٩٨٩/٨٨	٧٥	٠.٢	٧٧	٣٦	١٦٢	١٤٦

نجد أن هذه المعطيات الاحصائية تشير الى :

١ - انخفاض معدل الاهدار التربوى فى المرحلة الابتدائية من (٨٥٪) الى (٧٧٪) وهذا يشير الى حقيقة الجهود التى بذلها التخطيط التربوى فى تجسيد هذه المشكلة أمام المسؤولين ومنتخدى القرارات ، مما حدا بهم الى تشكيل اللجان المختصة للتفكير فى الأساليب التى يجب اتباعها بهدف تخفيض نسبة الاهدار التربوى . فقد قام المسئولون فى التعليم الابتدائى بتنفيذ السياسات التى تؤدى الى تقليص الهدر فى التعليم من مثل : اجراء دراسات اجتماعية ونفسية بهدف تعرف حاجات الأطفال واشباعها ، وعقد لقاءات وندوات لأولياء الأمور ، ولقاءات دورية مع المعلمين لتزويدهم بالخبرات والمعلومات اللازمة واجراء مزيد من الدراسات التربوية والنفسية حول حالات التعثر الدراسى .

٢ - ارتفاع معدلات الاهدار التربوى كلما تقدمنا فى السلم التعليمى كما حدث فى المرحلتين المتوسطة والثانوية على التوالى فى العامين الدراسيين ١٩٨٥/٨٤ ، ١٩٨٩/٨٨ من (١٣٢٪) الى (١٦٢٪) ومن (٣٢٧٪) الى (٣٩٨٪) . رغم الجهود المبذولة فى مجالات تطوير المناهج الدراسية ، ومعالجة الرسوب والتسرب ، وتوجيه الخدمة النفسية الى المدارس والتوسع فى نظام المقررات الا أن النتائج جاءت عكس الأهداف والتوقعات فى الخطة ، وربما يرجع ذلك الى تكدس المناهج الدراسية ، واستمرار تطبيق طرق التدريس التقليدية ، وغياب الرعاية الأسرية .

٣ - ظهرت فى المرحلة الثانوية أعلى نسب الرسوب التى وصلت الى (١٠٣٪) فى العام الدراسى ١٩٨٥/٨٤ وقد ارتفعت فى العام الدراسى ١٩٨٩/٨٨ . ويرجع ذلك الى تطبيق المناهج المطورة فى هذه المرحلة ، واستخدام أساليب حديثة فى التقويم ، اضافة الى تعاون البيت ومؤازرته لجهود المدرسة .

٤ - وجدت فى المرحلة الثانوية أعلى نسب التسرب حيث وصلت الى (٢٢٤٪) فى العام الدراسى ١٩٨٥/٨٤ و (١٤٦٪) فى العام الدراسى ١٩٨٩/٨٨ ويرجع ذلك الى الأسباب التربوية والاجتماعية والاقتصادية التى أشرنا اليها من قبل . وقد ظهرت أقل نسبة فى المرحلة الابتدائية حيث

بلغت (٥٠٪) فى العام الدراسى ١٩٨٥/٨٤ و (٢٠٪) فى العام الدراسى ١٩٨٩/٨٨ ، ويرجع ذلك الى التشدد فى تطبيق قانون التعليم الالزامى ، اضافة الى الوعى الأسرى بأهمية التعليم .

وعلاجا لهذه المشكلة فانه لا بد من اعادة دراسة أسبابها واعتبارها كأحد الجوانب الهامة فى تطوير المناهج الدراسية بحسب الحاجات العقلية للطلاب ، الأخذ بالأساليب الحديثة فى اعداد المعلم وتدريبه ، الاستعانة بالتقنيات التربوية الحديثة ، تنويع التعليم الثانوى وفتح مساراته على التعليم الفنى ، التوسع فى الخدمات التعليمية والتربوية والارشادية ، هذا الى جانب عقد ندوات التوعية لأولياء الأمور واشراكهم فى علاج المشكلة .

القضاء على مشكلة الأمية :

واجهت الكويت مشكلة الأمية - كغيرها من دول العالم النامى - اتى تعد بلا شك آفة اجتماعية تعيق المجتمع عن التقدم والتنمية . وترتبط هذه المشكلة بمشكلة الاهدار التربوى لأن التعليم النظامى وبخاصة المرحلة الابتدائية فيه ستمون باستمرار أعداد الأميين وتقلل من فاعلية الجهود المبذولة فى هذا الشأن . وقد أثبتت الدراسات أن المتسرب من الصفوف الأربعة الأولى فى المرحلة الابتدائية سرعان مايرتد الى الأمية بعد عامين من تركه للمدرسة (٢٢) .

وجاءت جهود الكويت ازاء مشكلة محو الأمية فى اطار التنمية الشاملة التى يكون فيها الانسان هو الغاية وهو الوسيلة ، وانطلاقا من الشعور بأهمية الدور الكبير الذى يلعبه الكبار فى مختلف مواقعهم الاجتماعية . وقد يىء فى مواجهة الأمية منذ الخمسينات . كما أصدرت وزارة التربية قانون التعليم الالزامى لسنة ١٩٦٥ (٢٣) ، فاصبح التعليم الالزاميا مجانيا لجميع الكويتيين من ذكور واناث منذ بداية المرحلة الابتدائية حتى نهاية المرحلة المتوسطة .

قد أكد التخطيط التربوى على ضرورة القضاء على الأمية واعتبار ذلك أحد أهم أهداف الخطط التنموية . وقد جاء ذلك ترجمة عملية للمرسوم الأميرى رقم ٤ لسنة ١٩٨١ بشأن القضاء على الأمية التى وجد أنها تتفشى بين المواطنين بنسبة ٢٦٤٪ بحسب احصاءات عام ١٩٨٥ (٢٤) .

وكانت أبرز المشروعات والبرامج التي تضمنتها الخطة التربوية لهذا الغرض مايلي :

١ - تطوير برامج محو الأمية ومناهجها بما فيها اعداد مواد تعليمية متطورة تلبي الحاجات التربوية والنفسية للاميين ، وبما يتلاءم مع ترغيبهم فى الاستمرار بالتعليم ومنعهم من الارتداد الى الأمية ، وقد تضمن التطوير للجوانب الآتية :

- انتاج مواد تربوية جديدة .
- اصدار أدلة عملية فى مجال تدريس محو الأمية وتعليم الكبار .
- تزويد المراكز بأجهزة تقنيات جديدة .
- عمل دورات تدريبية خاصة بمعلمى الكبار .
- تعميم المنهج التطبيقي مثل الدروس العملية وتزويدهم بالخبرات الفنية والمهارات التى تعينهم على حل مشكلاتهم .
- تعزيز الدراسات والبحوث فى مجال محو الأمية وتعليم الكبار .

اضافة الى بعض الجهود مثل :

- العمل على خلق ارادة سياسية تجعل مشكلة الأمية قضية وطنية وذلك بتشكيل لجنة وطنية يرأسها وزير التربية تضم ممثلين عن بعض المؤسسات الحكومية والقطاعات الأهلية لرسم السياسات العامة لمحو الأمية وأعتقاد خطط العمل المعدة من التخطيط التربوى ومتابعة تنفيذها وتنسيق الجهود بين الجهات المشاركة .

- الحد من مشكلة التسرب فى التعليم الأساسى لكى تسد أحد روافد الأمية .

- وضع برامج لمن محيت أميتهم للعمل على دفعهم الى مواصلة التعليم لكى لايرتدوا الى الأمية مرة أخرى .

- زيادة الاستعانة بأجهزة الاعلام فى محو الأمية وتوعية الرأى العام وتضمينها بعض البرامج التليفزيونية والاذاعية التى تحث الاميين على مستقبل الأمة بالاضافة الى اعداد برامج تعليمية بالاتفاق مع مؤسسة الانتاج البرامجى المشترك .

واتضحت جهود التخطيط التربوى فى علاج مشكلة الأمية أكثر من غيرها من المشكلات حيث ساند جهودها القرار السياسى والاهتمام القومى بضرورة القضاء على الأمية ، اذ انخفضت بالفعل نسبة الأمية الى (٣-١٢٪) حسب احصاءات عام ١٩٨٩ (٢٥) . وهذا يدل على الاتجاه الايجابى مع مستهدفات الخطة التربوية بشأن مشكلة الأمية التى تدعو الى تهيئة ادر من التعليم والثقافة العامة لتنمية هذه الفئة من السكان ثقافيا واجتماعيا ، للافادة منها بتربية جيل جديد من المواطنين ، والمشاركة فى الانتاج الفاعل للتنمية الوطنية .

ولكن حتى هذه النسبة تعتبر كبيرة الى حد ما فى مجتمع الكريت الذى يهتم بتعليم أبنائه . وارتفاع هذه النسبة يدل دلالة قاطعة على أن الجهود المبذولة مازالت دون المستوى ، وأنه يجب على التخطيط التربوى أن يعمل بأساليب جديدة ليقود العملية التربوية فى التغلب على هذه مشكلة عن طريق :

- الحملات الشعبية بمشاركة جهود وطنية تتمثل فى كليات التربية والجمعيات النسائية وغيرها .
- زيادة برامج الحملات الاعلامية وتكثيفها لجذب المواطنين الى التعليم المستمر .

تنمية العلاقات بين التعليم والعمل : -

اتجهت الكويت فى نظامها التعليمى منذ البداية الى التنمية الوطنية التى هدفها ومحورها الأساسى الانسان الكويتى ، لذا تركز عمل التخطيط التربوى فى ربط التعليم بالعمل وجعله ركيزة من ركائز التعليم بالمحلتين المتوسطة والثانوية ، مستمدا خطوط عمله من مصادر التحول العالى فى تطوير التربية وانعكاسها على التربية العربية والتى تمثلت فى :

- خطة اليونسكو متوسطة الأمد ١٩٧٧ - ١٩٨٢ والتى كان مضمونها «أن التربية لكى تسهم فى التنمية اسهاما فعالا ينبغى بدنيا العمل » (٢٦) .
- قرارات مؤتمر وزراء التربية والتخطيط العرب السذى عقد فى أبو ظبى سنة ١٩٧٧ بشأن ضرورة تكثيف الجهود الرامية الى توجيه التعليم

نحو عالم العمل ، واعطاء الاهتمام الأكبر الى العمل المنتج باعتباره عاملا من عوامل تحسين انتاجية النظم التعليمية (٢٧) .

- قرارات مؤتمر اليونسكو الذى عقد فى بلجراد سنة ١٩٨٠ وكان موضوعه الرئيسى العمل المنتج ، والتي أكدت على ضرورة تدعيم الصلة بين التربية والعمل المنتج (٢٨) .

وتعتبر تجربة الكويت فى دمج العلم بالعمل تجربة محدودة بدأت بأدخال الدراسات العملية فى برامج التعليم الثانوى والتعليم المتوسط فى العام الدراسى ١٩٧٥/٧٤ . الا أن هذه التجربة تعبر عن دور ايجابى للتخطيط التربوى عندما خطط لانعقاد الحلقة الدراسية حول «تكامل التعليم الثانوى والتعليم الفنى (٢٩) » بالتعاون مع مكتب اليونسكو الاقليمى للتربية فى البلاد العربية والتي كان لأوراق العمل المقدمة اليها أبعاد الأثر فى رسم صورة المستقبل للتعليم الثانوى فى صيغته الجديدة ومباشرة العمل فى انشاء معاهد التعليم الفنى والتقنى بالكويت لتحقيق مجموعة من الأهداف منها :

- ١ - اكتشاف المبادئ الأساسية المتعلقة بالانتاج .
- ٢ - فرض استخدام التقنيات الحديثة .
- ٣ - تعويد الطلبة على دنيا العمل .
- ٤ - اعطاء الطلبة المعارف والمهارات التى من شأنها تحسين الانتاج .
- ٥ - تقارب العمل اليدوى مع العمل الفكرى وازالة التعارض بينهما .
- ٦ - تنمية المجتمع وذلك بزيادة الصلة بين المدرسة والمجتمع واشراك المعلمين فى خدمة المجتمع .
- ٧ - اختصار البعد بين التعليم العملى والتعليم النظرى .
- ٨ - تعريف الطلبة بأساسيات العمل المنتج واحترام هذا العمل وتقدير القائمين عليه .
- ٩ - تنمية شخصية المتعلم وعدم عزله عن الحياة وعن دنيا العمل .

وقد أسهم جهاز التخطيط التربوى بدور مؤثر فى هذا المجال حيث وضع استراتيجية جديدة لربط التعليم بالعمل وذلك ضمن :

- ادخال خبرة العمل فى مناهج المدارس الابتدائية والمتوسطة .
- تمهين مناهج التعليم الثانوى .
- نظام المقررات ووظيفة التعليم لازالة الهوة التى تفصل المدرسة عن دنيا العمل .
- اسهام التربية فى تبديل القيم وفى تعزيز اخلاقيات العمل (٢٠) .

كما أسهم التخطيط التربوى فى كثير من الدراسات والبحوث التى استهدفت وصل التربية بالعمل المنتج وكان لها أعمق الأثر فى تأهيل جيل من الطلبة منطلقا فى تعلمهم نحو المجالات التى تخدم التنمية .

ولكن مازال دور التخطيط قاصرا فى هذا المجال ، لذا يمكن أن يكون للتخطيط دور أكثر فاعلية عن طريق وضع خطة متكاملة لتنوع التعليم الثانوى وفتح مسارات فنية كالتعليم الصناعى والزراعى والتجارى والتمريض والفندقة وغيرها ، وتكوين اللجان الفنية المتخصصة لوضع خطط عمل تحقق بموجبها الأهداف والسياسات واعداد المناهج والبرامج وتديد اللوائح والنظم .

تطوير مخرجات العملية التعليمية :

لقد درج الطلبة الكويتيون على الاتجاه الى الدراسات الانسانية والاجتماعية كنتيجة لمسار ثقافة المجتمع العام . وكان الاستمرار فى اتجاه الطلبة الى هذه الدراسات دون تدخل التخطيط التربوى فى تعديل اتجاهتهم سيؤدى الى خلل فى مخرجات التعليم ويباعد بينها وبين احتياجات التنمية من جهة وبين الموازنة فى الاحتياجات العلمية والنظرية من جهة أخرى .

وكان العام الدراسى ١٩٦٩/٦٨ الذى وجهت فيه اللجنة العليا للتوجيه والتخطيط التربوى بشأن توجيه الطلبة الى الدراسات العلمية والتقنية أثرا كبيرا فى ظهور بعض التحولات . وكان لجهود اللجان الفنية فى البحوث والتخطيط أثر واضح فى اعداد المشروعات الجديدة نحو تنوع التعليم بعد المرحلة الثانوية وتقويم الأوضاع الراهنة بهدف التحسين والتطوير (٣٠) وفى العام الدراسى ١٩٧١/٧٠ وضعت خطة علمية لطلبة القسم العمى وذلك لادخال نظريات جديدة وصناعات حديثة وطرق تدريس جديدة وتدريب

المعلمين عليها . ثم تدخل التخطيط التربوى وبجدية أكثر نتيجة لارتفاع نسبة الاقبال على الفرع الأدبى .

واتجه التخطيط التربوى الى معالجة هذه الظاهرة تحقيقا لأحد أهداف الخطة التربوية ١٩٨٥/٨٤ - ١٩٩٠/٨٩ وهو تغيير اتجاه الطلبة نحو الدراسات العلمية لأنها الخطوة الأولى التى تمهد للدراسات الجامعية فى الكليات العلمية والتكنولوجية التى تحتاج البلاد الى مخرجاتها .

وفى هذا الاطار حددت الخطة التربوية اسقاطاتها المستقبلية ليصل عدد المنتسبين الى الفرع العلمى من الطلبة الكويتيين فى نهاية عام ١٩٨٩ الى (٦٠٪) من مجموع طلبة المرحلة الثانوية (٣٢) .

وتحقيقا لهذا الهدف عمل المخططون على وضع برامج تحت الطلبة على الالتحاق بالأقسام العلمية هذه البرامج هى :

١ - ارشاد الطلبة وتوجيههم لتكوين اتجاه ايجابى نحو الدراسة فى

المجال العلمى .

٢ - توفير الطاقات البشرية والامكانيات المادية والأجهزة التقنية

لتسهيل العملية التعليمية فى المجال العلمى .

٣ - تشكيل لجان لتطوير المناهج العلمية وربطها بالحياة العملية

والمواقف الحياتية لكى تصبح أكثر اتصالا بالمواقع الذى يعيش فيه الطالب، وفى المقابل قامت جامعة الكويت بتعديل سياسة وقواعد القبول فى الكليات العلمية بحيث يسمح بقبول الحاصلين على (٦٢ر٤٪) فى امتحانات الثانوية العامة (القسم العلمى) ، فى حين رفعت نسبة القبول فيها بالنسبة للحاصلين على الثانوية العامة (القسم الأدبى) الى (٦٨ر٢٪) .

ونتيجة لهذه الجهود زاد عدد المنتسبين من الطلبة الكويتيين فى القسم

العلمى بالمدارس الثانوية فبلغ (٣٤٢٨) فى العام الدراسى ١٩٨٩/٨٨ أى

بنسبة (٥٦٪) مقارنة بـ (٢٥٥٦) فى العام الدراسى ١٩٨٥/٨٤ أى بنسبة

(٣٣ر٥٪) فى حين قل عددهم فى القسم الأدبى فبلغ فى العام الدراسى

١٩٨٩/٨٨ (٣١٢١) أى بنسبة (٤٤٪) مقارنة بـ (٣٢٥١) أى بنسبة (٦٦٪)

فى العام الدراسى ١٩٨٥/٨٤ (٣٣) . وبالنظر الى هذه الأرقام نجد أنه وعلى

الرغم من زيادة نسبة المتحقيين بالقسم العلمى الا أنها مازالت ضئيلة لاتفى بحاجات المجتمع الكويتى النامى الذى يحتاج الى طاقات علمية ، ولاتتواكب مع معطيات العصر الذى يعتمد على العلم والتكنولوجيا . ويمكن للتخطيط التربوى أن يكون له دور أكثر فاعلية فى هذا المجال وذلك عن طريق وضع خطة محكمة للترغيب فى القسم العلمى يشارك فى وضعها وتنفيذها مع مؤسسات المجتمع من مثل المؤسسات العلمية والصناعية والتجارية والزراعية والاعلامية .

رابعاً : دور التخطيط فى التنمية المهنية للمعلمين .

ان أى اصلاح للتربية وأى تعديل بمسارها ينطلق من المعلم فهو الأساس فى بدء مرحلة الاصلاح ، فالعناية باعداده وتدريبه والعمل على حل مشكلاته، والارتفاع بمستواه الاقتصادى والاجتماعى هى الركائز الأساسية التى ينبغى أن يقوم عليها اصلاح النظام التعليمى بفلسفته ومناهجه ووسائله وبنيتيه وبالتالى اصلاح المجتمع وتطويره (٣٤) .

وقد قوبل التوسع فى القاعدة التعليمية بالكويت ، والزيادة الكبيرة فى اعداد الطلبة بشدة الحاجة الى المعلمين وخاصة الوطنيين منهم . وقد كان توفير المعلم الكويتى مطلباً حيويًا منذ بدء انتشار التعليم لأنه عنصر هام فى استقرار القوى العاملة بهذا المجال ، كما أنه أحد المدخلات الرئيسية للنظام التعليمى . ومن هنا كان على التخطيط التربوى أن يعمل على تحقيق هذا المطلب الوطنى والوفاء باحتياج الكويت من المعلمين والمعلمات الوطنيين . واتجهت جهود التخطيط فى البداية الى ايجاد برامج المعلمين التى تركز على اعداد أعداد كبيرة منهم للتخفيف من الاعتماد على المعلمين الوافدين . وبدىء بتطوير الفصول الملحقة بالمدارس الثانوية لاعداد المعلمين التى كانت قد أنشئت فى عام ١٩٥٢/١٩٥٤ لتصبح معاهد مستقلة لتأهيل المعلمين والمعلمات فى عام ١٩٦٢/١٩٦٣ .

وعاد التخطيط التربوى مرة أخرى لينبه الى ضرورة الارتفاع بمستوى اعداد المعلم الوطنى بعد أن تحقق انتشاره فى المرحلة الابتدائية وفى جزء من مدارس المرحلة المتوسطة وأصبح شرط القبول بدور المعلمين والمعلمات هو الحصول على الثانوية العامة كحد أدنى .

وتوالى بعد ذلك الاهتمام بمؤسسات اعداد المعلم الوطنى نتيجة
لحاجات البلاد المتزايدة اليه . فانشئت كلية التربية بجامعة الكويت فى العام
١٩٨٢/٨١ وتطورت الدراسة بمعهد المعلمين لتصبح أربع سنوات بدلا من
سنتين وسميت بكلية التربية الأساسية تبعا للاستراتيجية الجديدة التى بدأتها
الهيئة العامة للتعليم التطبيقى والتدريب فى العام الدراسى ١٩٨٦/٨٥ .

وهكذا أصبح اعداد المعلم وتهيئته لمتطلبات المهنة وتدريبه على أحدث
المستجدات يحظى باهتمام متزايد من التخطيط التربوى . وأصبح تطوير
المؤسسات والنظم القائمة على اعداده وتدريبه مطلبا علميا وهدفا رئيسيا
تسعى اليه الدولة . . والجدول التالى يبين تطور اعداد المعلمين الكويتيين
من الفترة ١٩٦٢/٦١ - ١٩٨٩/٨٨ .

جدول (٨)

تطور أعداد المعلمين بمراحل التعليم العام خلال الفترة من
٦٢/٦١ - ١٩٨٩/٨٨ (٣٥)

العام الدراسي	كويتي	غ كويتي	المجموع	النسبة المئوية
١٩٦٢/٦١	١٠٧	٢٤٣٢	٢٥٣٩	٤
١٩٦٥/٦٤	١٨٠	٣٦٨٣	٣٨٦٣	٥
١٩٦٨/٦٧	٣٦٩	٥٠٨٩	٥٧٢٨	١١
١٩٧١/٧٠	٢١٦٦	٥٩٥٠	٨١١٦	٢٧
١٩٧٤/٧٣	٤١٥٤	٥٧٣٢	١١٦٨٦	٣١
١٩٧٧/٧٦	٤٩٣٩	١٣٠٨٥	١٧٠٢٤	٢٩
١٩٨٠/٧٩	٥٣٩٩	١٤٩٦٧	٢٠٣٦٦	٢٧
١٩٨٣/٨٢	٦٩٩٣	١٦٨٩٩	٢٣٨٩١	٢٩
١٩٨٦/٨٥	٩١٠٢٥	١٦٧٥٢	٢٥٨٧٧	٣٥
١٩٨٩/٨٨	١١٨٥٩	١٥٩٧٢	٢٧٨٣٤	٤٣

يتضح من هذا الجدول نسبة الزيادة في اعداد المعلمين الكويتيين من الفترة ١٩٦٢/٦١ - ١٩٨٩/٨٨ فقد بلغت ١٠٩٢ر٤٠٪ ومدى ماحققه التخطيط التربوي في تنمية العنصر البشري الوطني في مجال التعليم كما ونوعا .

أما الجانب الآخر ، فهو تدريب المعلمين وتنميتهم مهنيا . والتدريب أثناء الخدمة ليس قضية كيفية بل هو جزء من منهج الدولة العلمى حيث أكدت الخطط التنموية على التدريب والتزام المؤسسات والوزارات بوضع وتنفيذ برامج لتدريب العاملين ضمن خطة سنوية مسبقة يتحدد بموجبها البرامج التدريبية اللازمة لهم .

وقد شهدت السنوات الأخيرة تطورات كمية ونوعية في مجال تدريب المعلم شملت تنظيم التدريب وأجهزته ومحتواه وأساليبه وبرامجه مما كان له أبعاد الأثر في تطوير فاعلية المعلم وتنمية خبراته التي انعكست على لعملية

التربوية ككل ، وأكدت على أهمية تدريب المعلمين أثناء الخدمة تأكيداً لمبدأ التنمية المستمرة لقطاع من أهم قطاعات القوى البشرية الوطنية .

وقد بدىء بتدريب المعلمين وبخاصة من كان منهم دون مستوى الكفاية المهنية المطلوبة وذلك للسرعة فى توفير التعليم للجميع ولكثرة المستجدات التربوية ، ونظراً للتغيرات والتعديلات التى تطرأ على المناهج الدراسية المقررة من أجل أن تكون هذه المناهج مسايرة للمتغيرات والاكتشافات الحديثة فى عالم التقنيات التربوية .

وهناك بعض الدراسات والبحوث التى أجريت فى مجال تدريب المعلمين فى الكويت من مثل دراسة أجراها فريق من مركز البحوث التربوية أوصت بعمل دراسة ميدانية حول تصميم بطاقة المتابعة الميدانية للمعلمين وتشخيص حاجاتهم التدريبية وتقييم أثر التدريب على المتدربين (٣٦) . وفى دراسة أخرى لتقويم الدورات التدريبية ، استخلص الباحثون أن أهداف هذه الدورات لا تتفق والاحتياجات الحقيقية للمتدربين وأن برامجه تتركز على الجوانب النظرية (٢٧) ، كما أجريت دراسة خاصة بمتابعة ميدانية للمتدربين فى أثناء الخدمة وكانت أهم نتائجها أن التدريب يساعد المتدربين على اعداد الاختبارات التحصيلية ، وتحليل نتائج الامتحانات ، وتشخيص المستوى التحصيلي للتلاميذ (٣٨) . وقد مر تدريب المعلمين بعدة مراحل :

المرحلة الأولى : بدأت فى العام الدراسى ١٩٦٣/٦٢ . وكان التفتيش (التوجيه الفنى) هو الذى يقوم باعداد وتنفيذ الدورات التدريبية لتكليف المعلمين الجدد على التدريس وفقاً للنظام التربوى المتبع فى الكويت .

المرحلة الثانية : صدر أول قرار وزارى بتاريخ ١٦/١٠/٦٧ ينص على انشاء مراقبة البحث والتنسيق الفنى . ويادر بعقد دوراته فى بعض المدارس ثم وجه التخطيط التربوى الى ضرورة الانتباه الى تدريب المعلمين وذلك بانشاء مقر دائم للتدريب . وبالفعل تم افتتاحه فى ١/٩/١٩٧٤ واستمر الى عام ١٩٧٦ . ثم عاد التخطيط التربوى يذبه الى عملية التدريب وطالب المسؤولين بانشاء ادارة خاصة للتدريب .

المرحلة الثالثة : ان التفكير الجاد والحديث للتدريب أثناء الخدمة بدأ (دراسات تربوية)

فى هذه المرحلة حيث تم اصدار قرار وزارى فى عام ١٩٧٧ بوضع تنظيم واضح للدورات التدريبية وحددت طرق تقويم المعلمين فى هذه الدورات .

وقد كانت نقله أخرى حيث وجه التخطيط التربوى الانظار الى ضرورة رسم سياسة وخطط تدريب المعلمين ووضع معايير توضح الحاجة الى تدريبهم .
وصدر قرار وزارى عام ١٩٧٩ ينظم عمليات التخطيط والاختيار وتميئة القوى البشرية العاملة لوزارة التربية وتحويل المراقبة الى ادارة تنمية القوى البشرية . وقد افتتح المقر الجديد عام ٨٧/٨٦ المزود بأحدث التجهيزات اللغوية والأجهزة الحديثة .

ولكن يؤخذ على برامج التنمية المهنية للمعلم أنها مازالت تنفذ بطرق تقليدية بسبب كثرة أعداد المتدربين وقلة أعداد المدربين المتخصصين . لذا يتحتم على التخطيط التربوى وضع خطة مطورة بالتعاون مع ادارة تنمية القوى البشرية وكليات التربية فى اطار تنظيم برامج تدريبية أو الانتقال الى أماكن العمل لتدريب المعلمين فيها .

مراحل تطور التخطيط فى الكويت

لقد اقتضت مرحلة النمو الحضارى فى البلاد تطور التخطيط التربوى ليكون وسيلة لتنظيم التعليم تنظيماً علمياً يضمن حصول أفراد المجتمع على حاجاتهم من التعليم ، وحصول المجتمع نفسه على احتياجاته من النفاةات البشرية . وفى هذه الأثناء أخذ دور التخطيط التربوى يتسع ليتعرف، على فئات القوى البشرية التى تحتاجها خطط التنمية على المدى القريب والمدى البعيد ، ومن ثم يضع البرامج والمشروعات التربوية التى يمكن تنفيذها فى اطار الخطط الخمسية لقطاع الخدمات التعليمية . وبصفة عامة يمكننا تصنيف المراحل التى مر بها التخطيط التربوى باعتباره جزءاً من التخطيط العام على النحو التالى :

المرحلة الأولى : فترة تأسيس مجلس الانشاء والتنمية الاقتصادية عام ١٩٦٠ وكان من مهامه تخطيط التعليم مع جهات أخرى لسد حاجات البلاد من العناصر البشرية .

المرحلة الثانية : انشاء مجلس التخطيط عام ١٩٦٢ ، وكان من

صلاحياته تشكيل لجان تخطيط فى كافة الوزارات تسمى فى كل وزارة لجنة تخطيط ويعتبر ذلك بداية وجود التخطيط التربوى بشكله المنهجى فى وزارة التربية . وقد وضع المجلس مشروعات الخطة الخمسية ١٩٦٧/٦٨ - ٧١ / ١٩٧٢ .

وفى هذه الأثناء أنشئ مجلس التربية برئاسة وزير التربية لبحث قضايا التعليم وأساليب التربية ومخططاتها . وشكلت لجنة عليا للتوجيه والتخطيط التربوى برئاسة وزير التربية مهمتها مناقشة القضايا التربوية والفنية واعداد البحوث التربوية .

المرحلة الثالثة : تكملة انشاء وزارة التخطيط عام ١٩٧٦ والتي تميزت باعتماد التخطيط على البحث والدراسات ، وعلى قواعد المعلومات الاحصائية وقواعد البيانات السكانية وانعكس ذلك على الجوانب التنظيمية لجهاز التخطيط التربوى والجوانب الفنية فى عمله والمستمدة من الخطة التنموية ١٩٧٧/٧٦ - ١٩٨١/٨٠ ، ثم خطة ١٩٨٢/٨١ - ١٩٨٦/٨٥ وذلك لبناء الهيكل الاقتصادى والاجتماعى للكويت الحديثة والتي تضمنت بالطبع خططا تربوية لتساير النهضة الشاملة التى عمت البلاد علما وفكرا وأسلوبا لتتواءم وروح العصر وتتلاحم مع خطط التنمية . إلا أنه لم يقدر لتلك الجهود التخطيطية أن تحظى بما كان مأمولا منها فى السير فى قنوات التنفيذ والمتابعة بحيث تحقق النتائج المرجوة . وشعرت الوزارة بأهمية أساليب التخطيط طويلة الأجل وأسلوب الخطط الخمسية وضرورة اعداد برمجة للمشروعات المطلوبة ، لذلك صدر فى هذه المرحلة عام ١٩٧٩ التنظيم الخاص بإدارة التخطيط والمتابعة . وفى عام ١٩٨٢ أعيد تنظيم جهاز التخطيط التربوى وتحديد اختصاصاته وتغير مسمى الإدارة ليصبح إدارة التخطيط (٤٠) .

وجاء العام ١٩٨٥ ليمثل انطلاقة جديدة فى جهود الدولة فى التخطيط الوطنى ، فشهدت الكويت أول خطة انمائية خمسية للسنوات ١٩٨٦/٨٥ - ١٩٩٠/٨٩ تأخذ طابع الالزام لتحقيق بعدا حضاريا للتحديث والتطوير والتنمية . وكان أهم ما يميز هذه الخطة هو اهتمامها ببناء الانسان الكويتى بتركيزها على التعليم والتدريب والبحث العلمى فى محور متكامل يضمن ترابط التخطيط التربوى والتنمية الشاملة . وفور صدور القانون مدت الخطة

خطوطها لتحرك جميع القوى التي يمكن أن توظف الامكانيات البشرية والمادية للانطلاق نحو تحقيق مستهدفاتها .

وبعد عام ١٩٨٥ زاد اتجاه التخطيط الى تطبيق المنحى الكيفى ، الذى اقتضى تطوير مختلف مكونات النظام التعليمى بما يساعد على حل المشكلات التربوية والوصول بالنظام التربوى الى مستوى أفضل . وكاد بافعل أن يبدأ بتنفيذ الخطة الانمائية الخمسية للسنوات ١٩٩١/٩٠ - ١٩٩٥/٩٤ فى ضوء الأهداف والاحتياجات المرحلية ومستويات النمو التى بلغتها الخطة الخمسية السابقة . ولكن حدث الغزو العراقى على الكويت فى اثنائى من أغسطس ١٩٩٠ وتعطلت كل الخطط التربوية . كان لوجود جهاز لتخطيط التربوى فى توجيه عملية تخطيط التعليم الى المسار حيث قام بما يلى :

- ١ - تشكيل لجان اعداد الاطار العام للخطط الخمسية بناء على تقويم الوضع الراهن للعملية التربوية وبناء السياسات العامة .
- ٢ - تحديد مشروعات التطوير النوعى والاشتراك فى اللجان الفنية للاسهام فى هذا التطوير .
- ٣ - تخطيط وبرمجة وتنفيذ مشروعات التطوير الكمى .
- ٤ - تكوين فرق عمل لتابعة مدى التزام أجهزة الوزارة بالأهداف والسياسات والخطط التربوية وبالمقرانين والقرارات الصادرة فى ذلك .
- ٥ - اجراء دراسات سكانية وطلابية وتحديد الاحتياجات من الأبنية المدرسية .
- ٦ - اعداد دراسات تنويرية عن الأوضاع التربوية من خلال العمل المشترك لمختلف ادارات وأجهزة الوزارة من حيث التطور الكمى والذيفسى للنظم التربوية .

وقد صدرت خطة الاصلاح والتنمية ١٩٩٣/٩٢ - ١٩٩٥/٩٤ بعد أن مرت الكويت بمحنة الاعتداء الغاشم على أراضيها لازالة ما خلفه هذا العدوان من دمار مادى ومعنوى . وتبنت الخطة الخمسية عدة تطلعات من أبرزها المشروعات المتبقية من الخطة السابقة ومشروعات أخرى جديدة .

ومن خلال تنمية التخطيط لنفسه وتطوير ألياته واجه بعض المعوقات التي حدثت من فاعلية هذه التنمية ومن هذه المعوقات :

١ - عملية التخطيط واتخاذ القرارات :

يعد التخطيط التربوي - كما هو معروف القاعدة الأساسية التي ينبغي أن تنطلق منها القرارات العليا ، الا أن عدم وجود الزام والتزام من جانب متخذي القرارات نتيجة حدوث بعض التغييرات فى السياسات العليا التي تحدث أثناء تنفيذ الخطة يفسح المجال بادخال بعض التغييرات على جوانب التنفيذ الأمر الذى اضطر معه التخطيط الى تكوين لجان جانبية لعمل التعديلات الآتية المطلوبة . وفى دراسة عن واقع التخطيط التربوي فى الكويت وجدت أن هناك مشكلة القيادة التربوية بين التغير السريع والبقاء الطويل حيث ان التغيير غالبا ما يؤدي الى الحاجة الى البدء من جديد ببيان أهمية التخطيط ودوره ، أما من حيث البقاء الطويل فيكون عائقا للتنمية اذا لم تتنامى لديها أهمية العمل التخطيطي أو حين تتخذ هذه القيادة مواقف شخصية تجاه العاملين فى مجال التخطيط (٤١) .

وفى الوقت ذاته ، وجد أنه ليس هناك الزام فى تنفيذ الخطط التربوية . فاذا انتقلنا الى الميدان لاحظنا أن هناك بعض المتغيرات التي تجعل المنفذين غير ملزمين الزاما كاملا بما جاء فى الخطط التربوية ، وللتغلب على هذه المشكلة يجب أن يبرز التخطيط ويثبت دوره وأجساره ما يلزم لتنفيذ ما تتوصل اليه الخطط التربوية ، وان تتضمن السياسات التربوية استراتيجية واضحة لأبعاد دور التخطيط والتزام كافة الجهات بترجمة هذه الاستراتيجية الى خطط عمل .

٢ - الصعوبات المادية والبشرية التي واجهت عمليات التخطيط

التربوي :

واجهت العمليات التنفيذية للتخطيط التربوي بعض الصعوبات فيما يتعلق بالنواحى المادية والبشرية ، وقد حدثت الصعوبات من فاعلية التخطيط التربوي فى ميدان التطبيق لأنها تمس عن قرب الآثار الملموسة والنتائج المتوقعة من ورائه . ومن أبرز هذه العقبات :

(أ) ضعف نظام المعلومات : ان نقطة البداية فى التخطيط التربوى هى المعلومات والاحصاءات التى تتوافر له عن حركة نمو المجتمع والقوى التى يتطلبها هذا النمو على المدى القريب والبعيد ، ولا بد من ضمان تدفقها بواسطة نظام ألى متقدم للمعلومات مستخدما أحدث التقنيات فى هذا المجال . وعلى الرغم من وجود مركز ألى للمعلومات بوزارة التربية الا أن امكانيات هذا المركز كانت أبطأ من أن تتضمن النظم والبرامج التى تقوم على تحليل الاحصاءات والمعلومات الخام والخروج منها بالمؤشرات التربوية المطلوبة ، وأضعف من أن ترتبط بقواعد المعلومات والاحصاءات التى تملكها وزارة التخطيط وتحتوى على الاحصاءات السكانية ومايتعلق بها من بيانات ديموجرافية واحصاءات العمالة فى مجالات انشطتها . وقد عمل التخطيط التربوى فى ظل هذا الوضع معتمدا على نظام تقليدى محدود للمعلومات التربوية ولمحاولة جمع ما يحتاجه من بيانات واحصاءات من هنا وهناك . وقد خضع هذا النظام فى سيره لعوامل بشرية ومادية كثيرة هى فى النهاية أضعف من أن نسميها نظاما ، وأبعد من أن نطلق على ممارستها وانجازتها معلومات ومؤشرات تناسب حاجات التخطيط التربوى ، ولهذا عانى التخطيط التربوى بالكثير من عدم توافر الخصائص اللازمة للمعلومات والبيانات المطلوبة كقاعدة يمكن الاعتماد عليها فى العملية التخطيطية مثل : الدقة ، والموضوعية ، والحدثة ، وسرعة الوصول الى المعلومات وتكاملها وشمولها . الخ .

وقد خلصت دراسة تقييم النظام التربوى الى أن مخرجات النظام الاحصائى لا تيسر القيام بتحليل رصين لنمو النظام التربوى فى المستقبل، سواء فيما يتصل بأعداد الطلبة المسجلين أو أعداد المعلمين أو الأبنية المدرسية، أو فيما يتصل بتدفق الطلبة الى النظام التعليمى داخله وخارجه وفيما يتصل بالهدر والفاقد أو غير ذلك (٤٢) .

كما واجه التخطيط التربوى صعوبة الحصول على المعلومات والبيانات المختلفة عن السياق الاجتماعى والاقتصادى وبخاصة مايتعلق منها بالحالة الراهنة للنظام التربوى أو الاسقاطات المستقبلية . وعلى سبيل المثال احتياجات الميدان من المعلمين والتى تبنى على أساس أعداد المتوقع وجودهم فى مراحل التعليم لم يكن تقديرا صحيحا ، حيث لم يؤخذ بالحسبان أعداد

المعلمين المتقاعدين وبخاصة المعلمات وسياسات الاحلال وغيرها ٠٠ وهذا يفسر لنا اعتماد المخططين على البيانات والاحصاءات فقط دون اجراء دراسات نوعية عن الظروف التى تتحكم فى اعداد المعلمين المستقبلية .

ويمكن حل هذه المشكلة عن طريق انشاء نظام معلومات تربوية موسع يصل الى تخزين واسترجاع كافة المعلومات التربوية من والى المناطق التعليمية والمدارس حتى يستفيد منه كافة العاملين فى الحقل التربوى من واضعى السياسات والمخططين والمنفذين .

(ب) انخفاض مستوى كفاءة الجهاز الفنى للتخطيط التربوى :

واجه الجهاز الفنى للتخطيط مشكلة عدم توافر العنصر البشرى المدرب والمستقر فى العمل التخطيطى حيث أدى عدم استقرار هذه العناصر الى ضعف مستوى أدائها وعدم اكتسابها رصيذا من الخبرات الذى يؤهلها لاستيعاب الأساليب الحديثة والتقنيات الجديدة واستخدامها بكفاءة . وواجه أيضا قلة توافر الأجهزة التقنية الحديثة التى تستخدم فى العمليات المصاحبة للتخطيط ، فمعظم عملياته اعتمدت على النظم التقليدية ، اضافة الى ضعف التنسيق الأفقى ووجود الحواجز بين الجهاز الفنى للتخطيط التربوى وبين الأجهزة التنفيذية فى الوزارة ، مما وسع الهوة التى تفصل بين المخططين والمنفذين ، وذلك لعدم وجود دائرة اتصالات سليمة بين جهاز التخطيط التربوى ومنتخذي القرارات من جهة ، وعدم وجود هذه الدائرة بينه وبين الأجهزة المنفذة للخطة التربوية من جهة أخرى .

وقد كشفت نتائج الدراسة التى أجريت عام ١٩٨٧ بهدف تقويم جهاز التخطيط التربوى عما يلى (٤٣) :

- وجود اختناقات واضحة فى سير العمليات بين المستويات التنظيمية المكونة لجهاز التخطيط التربوى .
- انخفاض مستوى الجودة والدقة فى العمل داخل الجهاز .
- عدم استخدام القوى العاملة بالجهاز بالكفاية المطلوبة .
- عدم تحديد الاختصاصات تحديدا دقيقا سواء بالنسبة للعاملين فى الوحدات المختلفة أو فيما بين المراقبات والأقسام التابعة للإدارة .
- ضعف مشاركة المنفذين فى وضع الخطة .

وترى الباحثة أن لمعالجة هذا الضعف لا بد من دراسة احتياجات جهاز التخطيط التربوى فنيا وإداريا والعمل على تطوير تجهيزاته الفنية ، واستقطاب بعض الكفاءات المتخصصة فى التخطيط سواء بالعمل الدائم أو المؤقت وحازهم ماديا ومعنويا وإرسال بعض الكفاءات الى دورات خارجية وداخلية لاكتساب المزيد من الخبرات التخطيطية والوقوف على المستجدات فى هذا المجال لتهيئة الكوادر البشرية اللازمة لهذا العمل ، إضافة الى إبراز دور هذا الجهاز اعلاميا .

(ج) ضعف دور مؤسسات المجتمع فى العملية التخطيطية : ان مسار

التخطيط التربوى المقترن بالمنظام التربوى يحتم تنظيم العلاقات بين أجهزة التخطيط ومؤسسات المجتمع بحيث يبدأ التخطيط عمله من القاعدة الصديحة التى تعود اليها مخرجات النظام التربوى ، وفى ظل هذه الحقيقة واجهت الكويت مشكلة ضعف العلاقات القائمة بين التخطيط التربوى وبين مؤسسات المجتمع الكويتى . فجهاز التخطيط اعتمد على مايدله من معلومات واحصاءات جاهزة حول هذه المؤسسات ومن ثم جاءت محتويات التخطيط من مخرجات التعليم دون اتصال مباشر بهذه المؤسسات لمعرفة حقيقة الوضع التعليمى . وتعانى الكويت كغيرها من الدول النامية من ندرة الدراسات التى تتعلق باحتياجات السوق من القوى العاملة مما جعل التخطيط التربوى يقدر احتياجات السوق على أسس هى أقرب الى الحدس منها الى الأساليب العلمية ، أو هو يعمل على تخرج اعداد من الخريجين فى التخصصات المتوفرة لديه دون النظر الى الحاجات الاقتصادية للمجتمع (٤٤) .

وللتغلب على هذه المشكلة يمكن زيادة مشاركة مؤسسات المجتمع لوزارة التربية فى تخطيط العملية التعليمية وتكامل العمل الميدانى فى التربية مع عمل هذه المؤسسات حتى تشارك فى اعداد المواطن الذى يلبي فعلا حاجة المجتمع .

٣ - صعوبة تنفيذ المشروعات التربوية :

مثلما واجهت عمليات التخطيط بعض المشكلات التى أشرنا اليها كان من الطبيعى أن تنعكس هذه المشكلات أيضا على تنفيذ مشروعات الخطة التربوية . وقد ازدادت هذه المشكلات عن سابقتها بأنها تمتد الى أطراف

العلاقة المشتركة بين الأجهزة التي تقوم بتنفيذ هذه المشروعات ، ولعل أبرز هذه المشكلات مايلي :

(أ) ضعف الارتباط بين المنفذين والمخططين : نادت الاتجاهات الحديثة فى التخطيط التربوى بضرورة اشتراك منفذى الخطة فى وضعها ، لكى يستفاد بما لديهم من تغذية راجعة وملحوظات ميدانية لاتتوافر لغيرهم من المخططين وصانعى القرارات . وقد لوحظ أن فئات المنفذين لم يشاركوا مشاركة فعلية فى وضع الخطط وتحديد أهدافها نتيجة لعدم دعوتهم للمشاركة فى مثل هذه الأعمال حيث اتسم التخطيط بطابع مركزى تركز عند قمة الهرم التخطيطى مما حال دون الاستخدام الأمثل للعناصر البشرية فى قاعدته النظام التربوى . كما لوحظ أن الخطة نفذت بطريقة تقليدية ارتبطت بممارسة تربوية لدى المنفذين وقد لجأ هؤلاء الى اضافة بعض التغييرات الشكلية والمسميات الجديدة وبقيت الممارسات التقليدية كما هى مما أعاق العمل التخطيطى وحرمه من الجدية والموضوعية .

ويمكن التغلب على هذه المشكلة عن طريق اشراك المنفذين فى وضع الخطة ورسم أهدافها ، وتحديد سياساتها حتى يشعروا بأنهم جزء منها ويعملون على تنفيذها بجهود علمية مخلصه .

(ب) ضعف التنسيق بين الأجهزة المعنية بالتنفيذ : لكى يؤدى التخطيط التربوى دوره فى خدمة المجتمع ملبياً الحاجات الفعلية لمؤسساته لابد وأن يكون هناك تنسيق بين أجهزة الدولة المعنية بالتنفيذ . الا أنه لوحظ أن هذا التنسيق بين الأجهزة فى الكويت اتسم بالضعف سواء داخل الوزارة أو خارجها وبخاصة تنفيذ المشروعات التربوية ، ويرجع ذلك لعدة أسباب من أهمها :

★ تعدد مصادر البيانات على مستوى الدولة ، أدى الى وصول هذه البيانات متناقضة فى بعض الأحيان والحد من الاستفادة منها على النحو المطلوب .

★ عدم وفاء البيانات المتصلة بحاجات القرى العاملة والمستمدة من الخطة الاقتصادية للدولة بجميع حاجات التخطيط التربوى .

★ ضعف التنظيم والتنسيق بين تخطيط التعليم العام وتخطيط لتعليم
العالمى فيما يختص بحاجات القوى العاملة ومتطلبات سوق العمل .

ويمكن التغلب على هذه المشكلة عن طريق التنسيق بين الجهات المعنية
سواء داخل الوزارة أو خارجها من خلال وجود نظام يوضح العلاقة ويحدد
كى تناسب المعلومات والأعمال وتتدفق بسهولة وتتوحد مصادر اتخاذ القرار
وانسياب العمل بين مختلف الجهات .

ومما لاشك فيه أن لهذه المعوقات تأثيراتها السلبية على مسار التخطيط
التربوى ، ويعتقد أن هذه المعوقات أن ظلت على ماهى عليه فإنها سوف تحد
من فاعلية التخطيط وتمنعه من الاسهام الفاعل فى عملية التنمية . وليس
المقصود بهذا بالطبع التماس المبررات لقصور التخطيط التربوى عن الوفاء
بالآمال المعقودة عليه وانما تسليط الضوء على هذه العقبات .

خاتمة :

ان التوجه العام فى الدولة فى بناء جيل جديد من أبناء الكويت ،
واعتمادها على النظام التربوى فى بناء هذا الجيل يزيد من مسئولية وضى
السياسات التربوية والمخططين ولكى تكون انطلاقة النظام التعليمى على
أساس صحيح فإنه لابد من استعراض جهود التخطيط التربوى فى الفترة
الماضية ، وما أسهم به فى تطوير هذا النظام ، وما أخفق فى تحقيقه نتيجة
العقبات التى اعترضت مسيرته وحدث من فاعليته فالدروس المستفادة من
هذه الرحلة كثيرة فى تطوير آليات التخطيط التربوى ليكون فعلا دلسى
مستوى مسئوليات المرحلة القادمة ، وبحيث يكون أداة للإصلاح التعليمى
المنشود واحداث التغييرات المطلوبة فى كيان التعليم ووظيفته فى ظل
الاتجاهات التربوية الجادة التى تسود معظم دول العالم .

الهوامش

- ١ - اليونسكو - قسم السياسة التربوية والتخطيط . متطلبات التخطيط التربوى . الرياض : مكتب التربية العربى لدول الخليج ص ٢٦ .
- ٢ - شيفابه ، فينا ياغوم وآخرون . التنمية المتكاملة للموارد البشرية والتخطيط التربوى . مستقبلات ، مج ٩ ، عدد ١٩٨٩/١/٦٩ ص ٩ .
- ٣ - مكتب التربية العربى لدول الخليج . الاهدار التربوى فى التعليم العام بالدول الأعضاء . اعداد مهنى محمد ابراهيم . الرياض : المكتب ، ١٩٩٠ - ص ١٧ .
- ٤ UNESCO — Evaluation of Wastage in Primary Education in The World 1970 - 1980. Paris 1980.p. 53.
- ٥ - مصدر سابق .
- ٦ - اليونسكو . ادخال العمل المنتج فى التعليم / ترجمة انطوان خورى . التربية الجديدة ، س ٨ ، عدد ٢٣ ، مايو / أغسطس ١٩٨١ .
- ٧ - الكويت ، وزارة الاعلام . الكويت حقائق وأرقام ١٩٨٤ ، ص ١٠٠ .
- ٨ - الكويت ، وزارة التربية - ادارة التخطيط . تطور التعليم فى دولة الكويت ، ١٩٨٩ ص ١٠ .
- ٩ - الكويت ، وزارة التربية - ادارة التخطيط ، المصدر السابق ، ص ١٨ .
- ١٠ - الكويت ، وزارة التربية - ادارة التخطيط ، المصدر السابق ، ص ١٨ .
- ١١ - الكويت ، وزارة التربية - ادارة التخطيط ، المصدر السابق ، ص ١٨ .
- ١٢ - الكويت ، وزارة التربية - ادارة التخطيط ، المصدر السابق ، ص ١٨ .

- ١٣ - اسماعيل القباني ومثى عقراوى . تقرير عن التعليم فى الكويت
دائرة المعارف ، ١٩٥٥ ، ص ١١ .
- ١٤ - الكويت ، وزارة التخطيط . الخطة الانمائية الخمسية ١٩٨٤/٨٥ -
١٩٩٠/٨٩ .
- ١٦ - الكويت ، وزارة التربية . التقرير السنوى ١٩٥٧/٥٦ .
- ١٧ - الكويت ، وزارة التربية . مصدر سابق .
- ١٨ - الكويت ، وزارة التربية . التقرير السنوى ١٩٧٣/٧٢ .
- ١٩ - الكويت ، وزارة التربية ، التقرير السنوى ١٩٧٥/٧٤ .
- ٢٠ - الكويت ، وزارة التربية . التقرير السنوى ١٩٨٨/٨٧ .
- ٢١ - الكويت ، وزارة التربية - ادارة التخطيط . الحالة الدراسية
للطلبة للسنوات ١٩٨٩/٨٨ .
- ٢٢ - مكتب التربية العربى لدول الخليج . مسيرة محو الأمية وتعليم
الكبار فى دول الخليج العربى - الرياض : ١٩٨٤ .
- ٢٣ - الكويت ، القانون رقم (١١) لسنة ١٩٦٥ فى شأن التعليم الالزامى .
- ٢٤ - الكويت ، وزارة التخطيط . المجموعة الاحصائية السنوية
١٩٨٥ .
- ٢٥ - الكويت ، وزارة التربية - ادارة التخطيط . احصاءات تطور
التعليم ١٩٨٩ .
- ٢٦ - اليونسكو . الخطة متوسطة الأمد ١٩٧٧ - ١٩٨٢ . باريس :
اليونسكو ١٩٧٧ .
- ٢٧ - مؤتمر وزراء التربية والتخطيط العرب ، أبو ظبى : مارس ١٩٧٧ .
باريس : اليونسكو ، ١٩٧٨ .
- ٢٨ - اليونسكو . المؤتمر العام ، الدورة ٢٦ ، بلجراد ١٩٨٠ . ورقة
العمل الرئيسية حول العمل المنتج فى التربية . باريس : اليونسكو ،
١٩٨٠ .
- ٢٩ - الحلقة الدراسية حول التنسيق والتكامل بين التعليم الثانوى
والتعليم الفنى ، الكويت : ١٩٨٧ .

- ٢٠ - اليونيسكو . ادخال العمل المنتج فى التعليم / ترجمة انطوان خورى ، التربية الجديدة ، س ٨ ، عدد ٢٣ ، مايو / أغسطس ١٩٨١ ص ٩١ .
- ٢١ - الكويت ، وزارة التربية . التقرير السنوى ١٩٦٩/٦٨ .
- ٢٢ - الكويت ، وزارة التربية . الخطة التربوية لعام ١٩٨٠/٧٩ .
- ٢٣ - الكويت ، وزارة التربية - ادارة التخطيط . احصائية التعليم ١٩٨٩ .
- ٢٤ - مكتب التربية العربى لدول الخليج . ندوة اعداد المعلم فى دول الخليج العربى ، قطر ٧ - ٩ يناير ١٩٨٤ - الرياض : المكتب ، ١٩٨٥ .
- ٢٥ - الكويت ، وزارة التربية - مصدر سابق ، ١٩٨٩ .
- ٢٦ - الكويت ، مركز البحوث التربوية . تقويم الدورات التدريبية وأثر التدريب على المتدربين اعداد يوسف سعادة وآخرين . الكويت : وزارة التربية ، ١٩٨٥ .
- ٢٧ - الكويت ، مركز البحوث التربوية . دراسة تقويمية للدورات التدريبية أثناء الخدمة من وجهة نظر المتدربين / اعداد يوسف سعادة وآخرين . الكويت : وزارة التربية ، ١٩٨٥ .
- ٢٨ - الكويت ، مركز البحوث التربوية . المتابعة الميدانية للمبتدئين أثناء الخدمة / اعداد يوسف سعادة وآخرين . الكويت : وزارة التربية ، ١٩٨٦ .
- ٢٩ - علم الدين الخطيب . واقع تدريب المعلمين فى أثناء الخدمة بدولة الكويت . (بحث مقدم الى المؤتمر العلمى الثانى حول اعداد المعلم - الاسكندرية ، ١٩٩١) .
- ٤٠ - مجلس التعاون لدول الخليج العربية . بحوث ندوة التخطيط المتكامل بين دول مجلس التعاون الخليجى ، دبی : ١٤ : ١٦ فبراير ١٩٨٧ . الكويت : المعهد العربى للتخطيط ، ١٩٨٨ ، ص ١٣٨ - ١٤١ .
- ٤١ - جاسم محمد الحمدان . التخطيط التربوى فى دولة الكويت :

- أهميته وواقعه • (بحث مقدم الى المؤتمر التربوى الحادى والعشرين ،
ابريل ١٩٩٢) • الكويت جمعية المعلمين الكويتيين ، ١٩٩٢ •
- ٤٢ - الكويت ، وزارة التربية • تقويم النظام التربوى فى دولنا الكويت ،
١٩٨٧ •
- ٤٣ - الكويت ، وزارة التربية • مصدر سابق ١٩٨٧ •
- ٤٤ - يعقوب الشراح • مستقبل التخطيط التربوى من منظور عربى -
خليجى • (بحث مقدم الى المؤتمر التربوى الحادى والعشرون ، ابريل
١٩٩٢ ، الكويت : جمعية المعلمة الكويتية ، ١٩٩٢ •