ربنـا افتح بيننا وبين قومنا بالحق

دراسات تربوية

من أجـل وعى تربوى عربى مستنير

كتاب غير دورى ـ الجزء الثانى ـ مارس ١٩٨٦

رئيس التحرير

أ ٠ د ٠ سعيد اسماعيل على

مدير التحرير

أ ٠ د ٠ محمود كامل الناقة

سكرتيرا التحرير

د٠ مصطفى عبد القادر عبد الله

د ٠ محمد وجيه زكى

هيئة التحرير

د ٠ رشدى طعيمة

أ ٠ د ٠ فؤاد أبو حطب

أ ٠ د ٠ فيليب اسكاروس

أ ٠ د ٠محمد حسن علاوى

أ ٠ د ٠ مصطفى درويش

أ ٠ د ٠ نبيل أحمد عامر

التوزيع : عالم الكتب ، ٣٨ ش عبد الخالق ثروت بالقاهرة

ثمن النسخة فى مصر : ٢ جنيه مصرى ٠

ثمن النسخة خارج مصر : ٣ دولار أمريكى أو ما يعادلها

قواعـد النشر

- ترسل الدراسات والأبحاث باسم رئيس التحرير (كلية التربية) جامعة عين شمس ، القاهرة ، روكسى ، مصر الجديدة) ٠

- تقدم الدراسة أو البحث المطلوب نشره مكتوبا على الآلة الكاتبة (نسختان) على أن يكون الحد الأقصى هو ١٣٠٠٠ كلمة (حوالى ٤٠ صـــفحة فولســـكاب) ٠

- تخضع الدراسات والأبحاث للتحكيم العلمى من قبل نخبة من اساتذة التربية وعلم النفس فى مصر وخارجها ٠

- لا يجوز تقديم البحث أو الدراسة الى أى جهة أخرى اذا قدمت الى هذه المجـــلة ٠

- لا يجوز اعادة نشر أى دراسة من قبل صاحبها قبل مرور عامين من تاريخ النشر الا بتصريح من التحرير ٠

- الآراء التى تنشر تعبر عن رأى أصحابها

رقم الايداع ٢٩٢٨ / ٨٦
الرقم الدولى ٠ ـ ٠٦٧ ـ ٣٧٣ ـ ٩٧٧

الفهرس

الصفحة

— **ليست تلفيقية ولا توفيقية ، وانما انتقائية تكاملية**
د٠ سعيد اسماعيل على ٠ ٠ ٠ ٠ ٠ ٠ ٠ ٠ ٠ ١

— **بين علم النفس والاســـلام**
د٠ ســـيد عثمان ٠ ٠ ٠ ٠ ٠ ٠ ٠ ٠ ٠ ١٩

— **فى التدريس الجـــامعى**
د٠ محمود كامل الناقه ٠ ٠ ٠ ٠ ٠ ٠ ٠ ٠ ٠ ٢٧

— **دراسة تحليلية لمحتوى مجلات الأطفال فى مصر (٢)**
د٠ هدى محمـــد قنـــاوى ٠ ٠ ٠ ٠ ٠ ٠ ٠ ٠ ٣٩

— **حوار حول قضية التعليم الفنى**
د٠ نادية جمال الدين ٠ ٠ ٠ ٠ ٠ ٠ ٠ ٠ ٠ ٧٣

— **الأيديولوجيا والتربيـــة**
د٠ عبد السميع سيد أحمد ٠ ٠ ٠ ٠ ٠ ٠ ٠ ٠ ٩٥

— **توزيع السلطة فى احدى كليـــات التربية ، وعلاقته بالروح المعنوية لأعضاء الكلية**
د٠ عبد المجيـد شيحه ٠ ٠ ٠ ٠ ٠ ٠ ٠ ٠ ١٣٣

— **البحث التربوى وصنع السياسة التعليمية**
د٠ سيف الاسلام مطـر ٠ ٠ ٠ ٠ ٠ ٠ ٠ ٠ ١٨٧

— **تأثير موجه التربية العلمية على أداء الطلاب بكليات التربية**
د٠ مدحت النمـر ٠ ٠ ٠ ٠ ٠ ٠ ٠ ٠ ٠ ٢٣٣

ليست تلفيقية ولا توفيقية

وانما انتقائية تكاملية

دكتور / سعيد اسماعيل على

هناك من الناس من لا يرون فى الدنيا الا الأسود والأبيض أو عندما تقول أن هناك لونا أصفر أو أحمر أو أخضر أو غير ذلك من الألوان الأساسية وصفوا ذلك بأنه (لا موقف) ، لأن الموقف هو فقط اما من الأبيض أو الاسود. وقد نجد البعض يسلم ـ على كره منه ـ بمثل هذا (التعدد) فى الألوان ، لكنه يظل (معتقلا) فكره فيها حتى اذا ما قلت بألوان أخرى مثل البرتقالى أو البنفسجى مثلا ، قالوا أنها عملية (توفيق) بين هـــذا اللون أو ذاك ، ولا جديد فى الأمر ، فالبرتقالى هو بعض من الأحمر والأصفر ، والبنفسجى بعض من الأزرق والأحمر .

كذلك الموقف من المذاهب الفكرية والصراع الأيديولوجى فى عالمنـــا المعاصر ، فهناك أيديولوجيتان : اما تلك التى يسير الشرق السياسى وفقـا لها ، واما تلك التى يسير عليها الغرب السياسى ، بحيث اذا رفضت احداهما، فلابد أن تكون قابلا ومنتميا الى الأخرى ، فاذا ما أكدت أنك لا تقبل هذه برمتها ولا تلك ، قيل أنك بلا موقف وبلا أيديولوجيا .

واذا قلت أن فى كليهما بعض الجوانب الايجابية التى يصعب رفضها ، تكون الطامة الكبرى ، فالقبول يجب أن يكون للمذهب كله والرفض كذلك يجب أن يكون له كله .. ان المذهب كل متكامل من الأجزاء والعناصر ، هذا مرتبط بذاك وبنى عليه ، ولا يفيد أن تأخذ قطعة من هنا وقطعة من هناك ، ولو فعلت ذلك وقلت أنك ستعيد التركيب لتنشىء بناء آخر ، فأنت اذن تقوم بعمليـــة (توفيق) ، هذا عندما يسود جو (الأدب) الكتابة والحـــديث ، ولو أردت الحقيقة لوجدت أن نتيجة الاعتراضات على عمليات (الانتقاء) ولـ (التكامل) و (اعادة التركيب) انما يضع هذه العمليات فى خانة (التلفيقية) .

ان المسلمة الأساسية التى يقوم عليها هذا المقال ، هى أن الحقيقـــة الكاملة انما هى ملك لله وحده ، فهو الخالق المبدع لكل ما فى هذا الكون ،

ومن ثم فان فهم الانسان ووعيه انما هو (اجتهاد خاص) بجزء من الحقيقة أو ببعض أجزائها بحكم محدودية وسائل وأدوات الفهم والادراك بدليل ما تكشف عنه الدراسات العلمية يوما بعد آخر ، اذ أن هذه الاكتشافات تؤكد بما لا يدع مجالا للشك أننا بالأمس كنا نتصور أننا نعرف (كل شيء)، فاذا بنا لم نؤت من العلم الا قليلا ..

وعلى ذلك ، فعندما يقف مفكرا أو فيلسوف ليقول انه يرى أن حقيقة الانسان هى كذا وكذا ، أو أن حقيقة التطور الاجتماعى هو كذا وكذا ..الخ فان الرأى الذى يسوقه ويقدم له الحجج والبراهين انما هو مجرد اجتهاد ورؤية خاصة له ، فحجته تنحصر فى حدود معينة ، ويصعب القول بأنه قد وصل الى الحق الذى لا يأتيه الباطل من بين يديه ولا من خلفه ولا بأس من أن يظهر اتباع واتباع الأتباع يؤمنون بما يقول ، ويذهبون نفس المذهب ويضيفون عليه ويعدلون فيه ويكون حكمهم أيضا هو نفس الحكم : الاحتمالية ! .

ولأنه (اجتهاد خاص) و (احتمالية) ، و (رؤية من طرف واحد) نجد هذا الرأى الذى يسوقه المفكر لا يقتنع به آخرون ، ويبرز من هؤلاء من يذهب مذهبا آخر ، ويكون هذا شيئا طبيعيا .. لكن من غير الطبيعى حقا أن يزعم أحدهما أنه هو وحده الذى أبصر الحقيقة بتمامها وكمالها ، وأن الاخر لابد أن يكون مخطئا .

أننا نكرر هنا ذلك التشبيه الذى أورده ابن طفيل عندما قال أننا كبشر مثل مجموعة من العميان وقفوا حول (فيل) وطلب من كل واحد منهم أن (يحدس) ما هو الشيء الذى أمامه ـ ولم يكونوا على معرفة به ـ فمد واحد يديه وتحسس ما أمامه وكان أمام (سن الفيل) ، وقال أنه كذا وكذا . ومد آخر يديه وتحسس ما أمامه وكان أمام الذيل فقال بقول مختلف تماما .. وهكذا كل واحد ، فاذا ما تساءلت : هل أصاب هذا أم ذاك ؟ لوجدت أن كلا منهم قد أصاب (جزءا) من الحقيقة ، لكنه اذا زعم أن هذا (الجزء) يعبر عن (الكل) ، لوقع فى خطأ كبير .

فاذا ما جمعت رأى هذا ورأى ذاك فى دقة وتكامل بحيث لا تضع

(الذيل) أسفل (القدم) مثلا ، أو الفم وسط البطن ، فلا تكون العملية هى مجرد (توفيق) وانما هى (اعادة تركيب) من أجل الوصول الى وحدة متكاملة تقرب بك بقدر الامكان من الحقيقة ٠

وحتى يكون حديثنا فى العدد السابق من (دراسات تربوية) للدكتور عبد السميع سيد أحمد بعنوان (أزمة الهوية فى الفكر التـربوى فى مصر) ٠

وبداية ، فلا بد لى بصفة خاصة أن أسجل تقديرى الكبير لتلك العقلية الناقدة الثاقبة التى أبرزت هذا (العمل الفكرى) الذى اعتقد أن كل من قرأه لابد أن يشاركنى (المتعة العلمية) ، لما تبدى فى الدراسة من بصيرة واضحة وأفق متسع وثقافة متنوعة ووعى عميق ٠ انك تقرأها فلا تتصور أنها يمكن أن تكون لواحد يقف فى أول سلم هيئـــة التدريس الجامعى ، وانما هى لـ (أستاذ) حقيقى ، هذا اذا ألغيت من ذهنك (الكادر الوظيفى) ونظرت الى (الأستاذية) كقدرة ومهارة وفن وممارسة ٠

انظر اليه وهو يشير الى تلك الظاهرة المؤسفة التى تسم حياتنا الفكرية، وهى غياب النظرات النقدية التى تثير الجدل والحوار وتساعد على اثراء الفكر ونموه وتطوره وتصحيحه ، يقول بتعبيـــرات ذكية غاية فى البراعة وسلاسة الأسلوب وقوة المنطق وجمال العبارة :

« لعل من الملاحظ أن حياتنا الفكرية بوجه عام تفتقر الى حد بعيد الى مثل هذا الجدل ، ذلك جزء من أزمة الفكر فى وقتنا الحالى تعبر عن أزمة واقع شامل ٠ ان مؤامرة النسيان عن طريق الصمت جاهزة دائما ، حتى الأعمال الكبيرة التى يقدمها أعلام الثقافة فى عصرنا ، لا تنال من الاهتمام على الاطلاق ـ الا بعض الثناء هنا أو هناك ، ثم تصبح مرجعا لمن يشاء أن يعتمد عليها ولا يشتبك معها فكر آخر بالقبـــول أو الرفض فى كلياتها أو جزئياتها ، ص ١٢٢ ٠

ولا تملك حقا الا أن تصفق طربا من ذلك التشبيه ولكنه يبكيك عنـــدما يقول ـ مثلا) : حتى الجفا محروم منه ٠٠ يا ريتها دامت أيامه » :: فهـو يقول فى عبارة موجزة :

« أنه كما حدث تجريف للارض ، حدث تجريف للعلم ، حدث تجريف للارض الزراعية أصل مصر ورمز قيمتها الحضارية التاريخية التى لا تقدر بثمن فى مقابل القيمة النقدية التجارية التى تجرى وراءها الطبقة الجديدة النهمة · وحدث تجريف للعلم ففقد قيمته المستمدة من علاقته بالمجتمع والحياة وتطلع الانسان الدائم لكشف المجهول وصار يعامل بطريقة ذرائعية تتحكم فيه قيم السوق وانتاج الجملة وربما أيضا الغش التجارى واللامبالاة والاهمال لأنه صار (شيئا) مثل بقية (الأشياء) فى ظل ظروف العلاقات الاجتماعية الاقتصادية المتخلفة · ص ١٢٢ ·

ومن منطلق (التقدير) هذا ، أناقش قضية واحدة فقط ترددت فى دراسة عبد السميع ، وربما انطلقنا من هذه القضية لمناقشة بعض (التفريعات) المتصلة بها ، أما القضية ، فهى قضية (التوفيقية) ·

وتنطلق فكرة (التوفيقية) من ذلك الموقف الذى واجهـــه مفكرونا فى مطلع القرن التاسع عشر عندما واجههم اعصار الحضارة الغربية ، ذلك أنهم وجدوا فى هذه الحضارة أمورا لم يستطع عقلهم أن ينكر حجيتها وهى تلك العلوم الحديثة سواء فى المنهج أو المحتوى أو النتائج من كيميـاء وفيزياء ورياضيات وطب وهندسة وعلوم زراعية وبيولوجية هكذا ، كذلك ما اصطلح على تسميته بـ (المنجزات التكنولوجية) المختلفة ، بل ونظـــم الســياسة والاقتصاد ومظاهر الفن وأشكال الأدب وهكذا ·

ولأن (التطور) و (التقدم) سنة الكون والحياة ، واليوم لابد أن يكون غير الأمس ولابد أن يأتى الغد بما لم يكن حاضر اليوم ، كان على هؤلاء أن يأخذوا من مظاهر التحضر هذه ما استطاعت عقولهم أن تعيه وتستوعبه ·

لكنهم من ناحية أخرى مسلمون عقيدة وشريعة ، والاسلام بالنســـبة للمسلم ليس (مرحلة تاريخية ، تجىء ثم تنقضى ، وانما هو (منهج حياة) فى كليتها وشمولها ، مستمر باستمرار الزمان ، وممتد بامتداد المكان ·· ليست المسألة افتعالا وتعصبا ، ولكنها قضية الايمان ·· فما دام المفكر يؤمن بوجود الله خالق قادر مبدع ، وأنه هو الذى أرسل نبيه محمد صلى الله عليه وسلم مبشرا ونذيرا باذنه وسراجا منيرا ، فلابد من التسليم بمحتوى رسالته · وعندما يقارن الانسان بين منهج دعا اليه الاله الخالق الذى يؤمن به ، وبين

منهج دعا اليه (مخلوق) ، فلابد أن يؤمن بالأول ٠ وما دام رسول الاسلام قد ذكر وحيا من ربه أن الاسلام هو خاتم الرسالات السماوية ، وأنه نبراس المؤمن الى ما شاء الله ٠٠ لكل هذه الاعتبارات ، فان موقف المفكر المسلم هنا أن ينظر الى الاسلام على أنه منهج حياة يستمر باستمرارها ٠

واذا كان مفكرونا قد وجدوا ما أشرنا اليه مما لم تنكره عقولهم فى الحضارة الغربية ، الا أنهم قد وجدوا فيها أيضا بعضا آخر مما تنكره العقيدة الاسلامية التى يؤمنون بها ٠٠ فكان المأزق الحضارى الكبير ، فكيف كان التفكير فى الخروج منه ؟

هنا كان التحدى الحضارى والعقيدى الذى يلخص حتمية الاجابة عن التساؤل الآتى :

كيف يمكن أن يظل الانسان مسلما يعمر قلبه بالايمان ، ويمسك بما لا يغضب ربه ويؤمن بالله ورسله وكتبه واليوم الآخر ، وأن يستطيع فى الآن نفسه أن يعيش (العصر) بعلومه ونظمه واتجاهاته ؟

ان هناك من اختاروا الجانب الأول وحده ورفضوا الثانى ، وهناك من اختاروا الجانب الثانى ورفضوا الأول ، وكلاهما ظن انه قد حل المشكلة و (استراح) لموقف معين ٠

لكن الصعوبة الكبيرة كانت فى الموقف الثالث الذى رفض أن تكون القضية هى اما ٠٠ أو ٠٠ أبيض أو أسود وهو ينتمى اليه كاتب هذه السطور ولم تكن القضية أن (يجمع) الانسان الطرفين كما هما جمعا حسابيا ، والا فان هذا هو (التلفيق) بعينه لأن هناك فى هذا الجانب ما يتعارض ، وأحيانا يتناقض ، مع الاخر ٠ ٠ولكنها هى : كيف يمكن (الانتقاء) من هذا الجانب وذاك بحيث يمكن (اعادة التركيب) فى وحدة عضوية متكاملة تتسم بالاتساق والتناغم والانسجام ؟

وأقول الحق ، فان المعيار الأول والحكم الأول هو للعقيدة الدينية الاسلامية ٠٠ هنا نجد الحل ليس عسيرا اذا أبصرنا الفرق بين (الدين

الاسلامى) و (التراث الاسلامى) ، فالدين ـ عقيدة وشريعة ـ هـو ذلك الذى يتمثل فيما هو مدون بالقرآن الكريم والسنة النبوية ، كما يتمثل فى سنة الرسول صلى الله عليه وسلم قولا وعملا ·· أما (التراث) فهو تلك الجهود التى بذلها علماء وفقهاء ومفكرون وفلاسفة مسلمون فكرا وعملا سواء بالشرح أو التفسير أو التحليل أو التجديد أو الاجتهاد والاضافة والتطور أو الممارسة ·

الأول ، وهو الاسلام عقيدة وشريعة ·· هناك ضرورة الالتزام الكامل بهما بالنسبة للمسلم ·

الثانى ، وهو التراث ·· لا التزام فيه ·· أنا نعرضه على عقولنا أن قبلته كان بها ، فان لم تقبله ، فلنا ذلك ·

ومع الأسف الشديد ، فان كثيرين ـ ومنهم عبد السميع ـ قد جمعوا بين الأمرين تحت اسم (التراث) ، فكان فهم يحيد ـ فى رأينا ـ عن صواب التشخيص والتحليل ··

ان الغزالى وابن خلدون والفارابى والقابسى والزرنوجى وغيرهم ، علماء كبار افذاذ ، لهم كل التقدير والاحترام ، لكن رأيهم ليس ملزما ، ورأيهم ليس حجة مطلقة ، فهم بشر اجتهدوا ، واجتهادهم قابل لأن يوصف بالصواب أو الخطأ · وما دام الأمر كذلك ، فلنا أن نقبل من آرائهم ما نشاء وأن نرفض منها ما نشاء وفق أدلة وحجج وبراهين ·

وأن يكون الخليفة المأمون قد فعل كذا وكذا ، وأن يكون المتوكل بالله قد نظم كذا وكذا ، وغير هذا أو ذاك من أئمة المسلمين وحكامهم ، فهو أمر أيضا ليس بملزم وان أمكن الاسترشاد به والاستفادة منه ·

وحتى يمكن (فهم) كلا من القرآن والسنة ، فلابد من الاستعانة بعدد من الدراسات والعلوم والتدريبات ومناهج البحث المتعارف عليها ·

وفى القرآن والسنة أمور ورد بشأنها نص واضح وصريح ، وهذه لابد من الالتزام بالانحياز لها وترك ما يتعارض معها ، لكن هناك أمور أخرى تحتاج الى اعمال العقل والاجتهاد والتفسير وخاصة تلك التى تتعلق بنظم

الحكم والسياسة على سبيل المثال ، فلم يحدد الاسلام هنا (شكل) الحكم ونظامه وانما وجهنا الى عدد من المبادىء والقيم التى يجب أن يقوم عليها ، أما التنظيم فلم يحدده لأن هذا أمر يتصل بتغير الزمان والمكان ، وما دامت علوم العصر الحديث قد أوسعتها بحثا ودراسة وحظيت بالتجريب فى هذا المجتمع أو ذاك ، فلماذا لا يستفاد منها مع التكيف والمواءمة ؟

اننا نرى هذا أمرا يتفق وطبيعة الانسان ومنطق التطـــور التاريخى والاجتماعى ٠

ان (التوفيق) هو صورة من صور (المصالحة) و (المسالمة) ، وليس هذا هو المنطق الذى يحكمنا ، ففى المصالحة والمسالمة تحكيم للرأى الآخر فى الموقف أما الانتقاء واعادة التركيب التكاملى ، فالتحكيم هو لنا بما يتفق واقتناعاتنا ومشكلاتنا وظروفنا ٠

ولسنا مع (الوسطية) لأن الوسطية انما هى (حيادية) سلبية لاتريد هذا ولا ذاك ، وانما تقف بينها حتى لا تصاب بما قد يصاب به هذا الطرف أو ذاك ، بينما نرى ضرورة الوقوف مع هذا الطرف أو ذاك وفقا لمتغيرات الموقف والعقيدة والمصلحة ٠

ونستمسح القارىء فى أن نسوق مثالا من « علوم الادارة »* لشرح وجهة نظرنا فى التفرقة بين (التوفيقية) و (التكاملية) القائمة على الانتقاء الارادى المبنى على نقد وفحص واختيار :

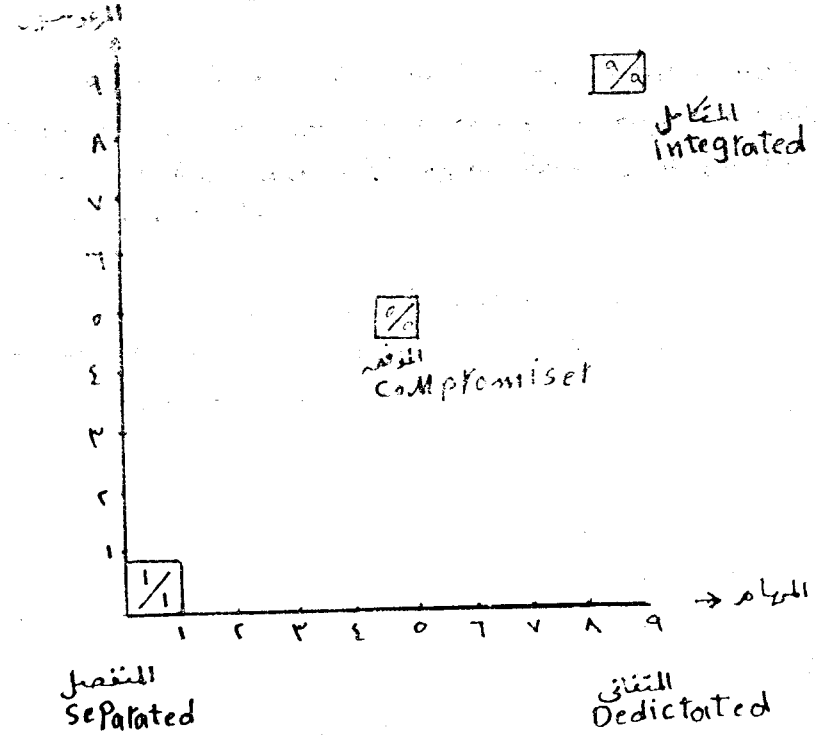
فهناك وجهة نظر تذهب الى أن الكفاءة فى العمل والعرض على القيام بالمهام المختلفة لتحقيق الانتاج من شأنه أن يعود بنتائج طيبة على العاملين بحيث يتحقق لهم الرضا والاشباع ٠ وهناك وجهة نظر ثانية تذهب الى أن القضية ليست مجرد انتاج والقيام بمهام ، اذ أن هذا انما يقوم به (بشر) فلابد من التركيز على اعتبارهم فى المحل الأول اذ أن هذا من شأنه أن يدفعهم الى الانجاز وسرعة الانتاج وجودته ٠

(*) هذا المثال أخذناه من دراسة ـ قيد التحرير ـ للدكتور محمد يوسف حسن أستاذ أصول التربية المساعد بتربية الاسكندرية ٠

الأولى تسمى (الادارة العلمية) ، والثانية (الادارة الانسانية) ٠

لكن هناك وجهة نظر أخرى وقفت على (الحياد) و (الوسط) ، وأن المسألة هى وفقا لما جاءت به اللوائح والتعليمات بحيث لا تتعلق المسئولية بانتاج أو أشخاص ، وانما بـ (قانون) يحكم سير العمليات ، وهذا النمط يسمى بـ (الادارة باللوائح) ٠

واذا مثلنا النظرية الأولى بخط احداثى أفقى والثانية بخطا احداثى رأسى ، فقد قسموا الخط الى ٩ نقاط ، وبالتالى يكون النمط الأول وهو المسمى ـ أى الادارى فيه ـ (المتفانى) Dedicated (١/٩) ، والثانى وهو المسمى بـ (المرتبط) Related (٩/١) ، أما هذا الحيادى الوسط وهو المسمى (المنفصل) Separated (١/١) ، كما يمثله الشكل التالى٠



لكن هناك نمط رابع يأخذ قدرا من هذا وقدرا من ذاك ٠ انه لا يترك الأول لجان ممثلة ، نأخذ من هذا الطرف ممثلا ومن الطرف الآخر ممثلا حتى

نصل الى رأى لا يغضب هذا أو ذاك (حل يرضى جميع الأطراف) ، هـذا النمط هو النمط الموفق Compromiser ، وقد أعطوه من الدرجات (٥/٥)٠

أما النمط الخامس ، فانه لا يتعامل مع الموقف بطريقة حسابية : جزء من هنا مع جزء من هناك، وانما هو يرى أن القضية بالفعل لا يمكن أن تكون اختيارا بين (انتاج) و (بشر) ، فمن الذى يحقق الانتاج ؟ البشر ٠ ولكن ما يقيمة البشر بلا انتاج ؟ لا شىء ! لابد من صيغة هنا انتقائية تكاملية ، ولذا سمى النمط الموفق فى الادارة بأنه ادارة (عملية) ـ أقرب الى البراجماسية، وسمى النمط التكاملى بالادارة (الجماعية) :

فى النمط الأول « العبرة بالعمل المدرسى ٠
فى النمط الثانى ، العبرة بالمرءسين ٠
فى النمط الثالث ، العبرة بالبقاء فى الوظيفة ٠
فى النمط الرابع ، العبرة بالممكن ٠
فى النمط الخامس ، العبرة بما يجب أن يكون ٠٠
مثال آخر من (العمارة) :

فكبار السن منا يذكرون من غير شك بيوتنا ـ سابقا ـ تبنى بطريقة تتفق والظروف الجغرافية والثقافية الخاصة بمجتمعنا ، فالأسقف عالية ، والغرف واسعة لأن بلادنا حارة معظم شهور العام ، وهذا كان يساعد على (ترطيب) الجو ٠ والحرص كان واضحا فى أن تكون الواجهـــة الأساسية للنوافذ شـــمالية حيث الرياح تكون باردة أو لطيفة حيث تأتينا من أوربا وشمال غرب آسيا عابرة للبحر المتوسط ٠ كذلك كنت تجد الجدران سميكة لتحقق بذلك وظيفتين : جغرافية ، وثقافية ، وتتمثل الوظيفة الجغرافية فى أن الجدار السميك وخاصة من الحجارة أو الطوب اللبن تعزل الحرارة ، وتتمثل الوظيفة الثقافية فى أن هذا الجدار (يعزل) الأصوات وخاصـــة (الحريمى) عن الاخرين من الضيوف ، و (يعزل) أصوات الزوجين عن آذان الأبناء ٠

والنوافذ تنقسم الى جزء أسفل يمثل ثلثى المساحة وجزء أعلى يمثل الثلث ، يمكن فتح هذا الجزء الأعلى فيدخل الضوء والهواء و (يحجب) من بالداخل عن أن (يجرحهم) آخرون ٠٠

ونفس الشيء بالنسبة لأبواب الغرف الداخلية ·· وهكذا ثم جـــاء النموذج المعمارى الغربى ·· حيث المدن الكبيرة المكدسة بالسكان ·· الغرف ضيقة لأن بلاد الغرب باردة ، وكلما ضاقت الغرفة ، ساعد ذلك على تقبلها البرودة ، والاسقف منخفضة لنفس الغرض وكذلك النوافذ والأبواب ··

وليس هناك ـ فى ثقافة الغرب ـ عيب فى أن يرى آخر زوجا يقبـــل زوجته أو يعانقها ، وليس هناك عيب فى أن يســـمع الابناء غزلا بين الآب والأم ، ومن هنا كانت الجدران الزفيعة والنـوافذ والأبواب المختصرة التى تفتح ككل أو تغلق ككل ··

فضلا عن (العامل الاقتصادى) الذى يدحر أمامه أية تقاليد أو قيـم دينية أو ثقافية ··

وكما حدث فى مختلف المجالات ، تم اقتباس النموذج المعمارى الغربى دون أى (تكييف) لمواصفات الجغرافيا والثقافة ··

هل يعنى هذا ضرورة العودة الى النمط المعمارى الشرقى التقليـدى ؟ ليس تماما ···

فهناك متغيرات تفرض نفسها الآن ·· ارتفاع التكاليف ·· التكدس السكانى ·· النظريات العلمية المختلفة فى البناء التى تمكننا من اقامة المبانى شاهقة الارتفاع التى تحتوى على خدمات مختلفة ··

ولكن ، ألا يمكن (تكييف) البناء بحيث نســـتفيد فيه من النظريات العلمية الهندسية الحديثة مع مراعاة بعض القيم الثقافية التى نحرص عليها؟ هنا سيبرز لنا البعض ممن يقول : ولماذا يتحكم فينا منطق (الحريم) ـ مثلا ـ ونعتبر رؤية نسائنا (جرحا) و (عورة) ؟ وما العيب فى أن يرانا هذا أو ذاك نفعل كذا وكذا أو نقول هذا أو ذاك ؟

هنا نعود مرة أخرى الى قضية (الايمان) ، فاذا لم تكن مؤمنا ، فقل ما شئت مثل هذه التساؤلات ، ولكنك ان كنت مؤمنا ، فلابد من الحفاظ على مثل هذه القيم الثابتة بنصوص الشريعة ، وهى لا تشكل قيدا كما يحاولون تصويرها ·

ولقد بدأت بالفعل جهود بعض المعماريين تخرج بنماذج معمارية تتكامل فيها الطرز الاسلامية الشرقية مع الطرز الغربية الحـــديثة فى (انتقائية)

و (تكاملية) ذكية ، ويمكن مشاهدة ذلك فى بعض بلاد الخليج العربى مثل الأمارات والمملكة العربية السعودية ٠

من هنا تأتى المفارقة الكبيرة بين رأينا ورأى صديقنا عبد السميع فى موقفه من (المشروع) الذى اقترحناه فى سلسلة محاضراتنا للدبلوم الخاص بتربية عين شمس عام ١٩٨٣/٨٢ بعنوان (نظرات فى الفكر التربوى المصرى) حيث حاولنا أن نحدد أسسا تقوم عليها هوية الفكر التربوى فى مصر ، هاجمنا من خلالها محاولة الاقتصار على احدى الثنائيات الشائعة بيننا : فرد ومجتمع ، عروبة واسلام ، مصرية وعروبة ، خبز وحرية ٠٠ الخ ٠

ان ما أكدناه نحن ، هو ضرورة (الوحدة الاندماجية ـ اذا صح هذا التعبير السياسى بين كل طرفين لايماننا ـ كما أسلفنا ـ بأن الحياة نفسها عسير عليها أن تعيش ليلا دائما أو نهارا دائما ، أن تعيش معدة الانسان دائما على (الحلو) أو أن تعيش دائما على (الملح) ٠٠ أن يظل الانسان ضاحكا أبدا أو أن يظل حزينا باكيا أبدا ٠٠ انها دائما بين هذا أو ذاك فى حركة ديالكتكية واضحة ٠

انها ليست نوعا من التناقضات التى أشار اليها أرسطو بحيث يستحيل التوحيد الاندماجى التكاملى بين أطرافها ، فاذا كان من المستحيل منطقيا عند أرسطو أن يكون الانسان قائما قاعدا فى آن واحد ، وأن أكون فى مكانى هذا الذى أكتب فيه هذا المقال بمكة المكرمة وأكون فى نفس الوقت فى منزلى بالقاهرة ، فانه ليس من المستحيل منطقيا أن يقوم نظام المجتمع بحيث توفر فيه للمواطن فرصة ممارسة حرياته دون أن يتركه تحت تهديد الجوع والتشرد ٠٠ ليس هذا مستحيلا منطقيا لأن هذا هو ما أصبحت بعض المجتمعات تسعى اليه الآن ٠٠ ان بعض الدول الرأسمالية وخاصة الكبرى ، قد أكدت لها التجربة الاجتماعية والتاريخية أن الحرية وحدها لا تكفى فأخذت تظهر تنظيمات للتأمين والمعاشات عند العجز والاضرابات والبطالة والاعانات والضمان الاجتماعى ، وغير هذا من اتجاهات تعكس روحا اشتراكية ٠ وها نحن أيضا نسمع من بعض الاحزاب الماركسية نقدا لأصولها وتعديلا وتطويرا حيث تراجع البعض الآن عن فكرة (ديكتاتورية البرولتياريا) ، وفى الصين نسمع عن (انفتاح) تناقلته وكالات الأنباء ٠٠ وهكذا ٠

ان عبد السميع يستدرك بقوله : « ليس القصد أن نفصل بين المصرية والعروبة أو حرية الفرد وحرية المجتمع وغيرها من الثنائيات » ، ثم يطرح التساؤل الكبير : « كيف نجمع بين تلك الثنائيات » ؟ ص ١٦٧ ، وهذا نفسه هو الذى نطرحه ٠٠ فنحن لم نقدمها فى صورة (تجميعية) أو (تلفقية وانما بينا ضرر الاقتصار على واحد ، منها دون الأخرى ، وبالتالى فما سقناه ، انما هو (جدول أعمال) لمشروع يحتاج الى نقاش والى بحث ولا أستطيع أن أزعم أننى وحدى أملك الحل النهائى ٠

ان الحل ـ كما نؤكد دائما ـ يكون بالحوار والجـــدل والنقاش بين مختلف الاطراف ، أما أن يطرح هذا أو ذاك رأيا ثم يمضى فى طريقه بحيث يكون رأيه رجع صدى لصوت آخر أصلى انطلق من مجتمع آخر ، فتلك تبعية قد لا تقل خطورة عن صور الاحتلال العسكرى والنفوذ السياسى أو السيطرة الاقتصادية ٠

ومن هنا ، فقد كان اقتراحنا الذى لم يحظ بتقدير عزيزنا عبد السميع وهو مشروع فلسفة تربوية على المستوى القومى حيث قال أننا لو تركنا الأمر لاجتماعات مثل تلك التى اقترحناها « نتوقع خليطا عجيبا من الآراء المتباينة أشد التباين من أقصى اليمين الى أقصى اليسار ، فما بالنا أن حاولنا حشد كل الآراء فى المجتمع على اختلاف طبقاته » ص ١٦٧ ٠

ويبدو أن فكرتنا لم تكن واضحة كل الوضوح لصديقنا العزيز ٠ اننى أتفق معه فى أن (الفلسفة) ليست مجرد رداء يخلعه الانسان بفعل ارادى على مجتمع ، وانما هى صـــياغة فكرية محـــــركة لمجتمع بأسره فى كليته وعمومه ٠٠٠ ومن هنا يتضح لنا :

أن ليس لفرد اذن من الافراد أن يجلس ليكتب على مكتبه محددا بنفسه الفلسفة التى يسير عليها مجتمع ما ٠٠

فاذا أضفنا الى ذلك حقيقة أخرى وهى أن العلة الحقيقية فى انتقاد فكرنا التربوى لهوية خاصة ، هو افتقاد مجتمعنا لمشروع حضارى شـامل ينتظم مجالاته ونظمه وحركة سيره ، فان لنا أن نتساءل : وكيف اذن نصل الى هذا المشروع الحضارى ؟

ها هنا برزت فكرتنا ـ كمثال ـ فى مجال التعليم ٠٠ أن تطرح مشكلاته وقضاياه ، وتجرى حولها وفيها الدراسات والبحوث ، ويدور حولها الحوار والنقاش ٠

ان أمامنا اذن ركيزتين :
الأولى : دراسات متخصصة متعمقة لـ (واقع التعليم المصرى) ٠
الثانية : الحوار والنقاش الجماعى حول هذه الدراسات ٠

ليس المراد اذن هو مجرد (نهضة تعليمية) كما فهم عبد السميع ، وانما هو محاولة لـ (تشفية) جهود علمية واجتماعية وفكرية ، والاتفاق على خطوط فكر عام بحيث لا يقوم هذا الاطار الفكرى العام على مجـــرد (سبحات) فكر محلق فى أجواء الخيال والنظر ، ولا يقوم على مجرد الجهد الفردى بأى حال من الأحوال ٠٠

لقد قدمنا هذا المشروع فى أول عام ١٩٧١ فى خطاب مفتوح وجهناه لرئيس الوزراء فى ذلك الوقت (الدكتور محمود فوزى) ، وها نحن فى عام ١٩٨٦ ، ولا خطوة من هنا أو هناك ، لأن الذى يحكم تفكيرنا وجهدنا هما تلك الآفتان ٠ الفردية الفكرية ـ التفكير الخيالى النظرى ٠ ويالليت الفردية الفكرية تقوم هى نفسها على الابداع والذاتية ، وانما هى فى أغلب الأحوال ـ كما قلنا ـ رجع صدى ، وما القائل أو الكاتب الا (وسيط) يسمعنا كلام غيرنا !!

ويمكن لنا أن نضرب أمثلة لعدد من الأفكار ، لا أريد أن أقول أنهـــا (خاطئة) ، اذ لا أزعم لنفسى ـ كما ذكرت فى البداية ـ امتلاك معاييـــر الحقيقة الكاملة ، وانما أقول أنها أحـــكام غير موفقة وذلك لانطلاقها من موقف فكرى مغاير تماما لموضوعها :

فعبد السميع ـ مثلا ـ يتحدث عما كتب فى مجـــال الفكر التربوى الاسلامى على أنه (تراث) كما ذكرنا دون تفرقة ، وفى ذلك مزلق خطير لأنه يساوى هنا بين (المطلق) و (النسبى) ويحكم عليها بمعيار واحد ٠٠ يساوى بين (البشرى) ولـ (الالهى) ، ومن هذا المزلق يمكن أن تقع أخطاء لا أول لها ولا آخر نكتفى هنا بالتلميح دون التفصيل للامر فى مجمله دون

التطرق الى جزئياته ٠٠ ففى ص (١٢٨) يقابل بين موقفين : اما الأخذ بفكر الغرب أو التبحر فى (التراث) ، فاذا فرقنا بين (التراث) و (أصـــول العقيدة) كما تبدت فى القرآن والسنة ، فان المشكلة لا يكون لها وجود لانه ـ فى نظر المسلم ـ لا اختيار بين غرب وعقيدة !! وانما يمكن أن تكون هناك مقارنة واختيار بين رأى (روسو) و (الغزالى) ، بين دوركايم وابن خلدون ٠٠ فلا جناح على لو فضلت رأى روسو على الغزالى أو دوركايم على ابن خلدون لكن يستحيل على أن أظل مسلما لو قارنت وحـــاولت الاختيار بين (رأس المال) والقرآن ، فيما يطرحه هذا أو ذاك ؟!

وهكذا تأتى معظم ـ ان لم تكن كل ـ اشارات عبد السميع للتراث : ص ص ١٣١ ، ١٤٩ ، ١٥٨ ٠٠ الخ ٠

وبسبب نفس المنطلق ، نجد عبـــد السميع وهـــو يبحث عن قدرة (الاسلاميات) على تحدى الفكر التربوى الغربى ، نجده ـ وأرجو ألا يغضب لاختيارى هذه الكلمة ، اذ أنها فرضت نفسها فى التو واللحظة على فـكرى فآثرت أن أكون صادقا معه ومع نفسى ـ (يصطاد) أمثلة لابد أن تنتهى الى الحكم الذى يريده بداية ٠٠ ان أمامى الآن (دولاب) ملابس غير محـــكم الغلق مهتز الجوانب ، ومن ثم من الممكن أن يقوم انسان بالبحث فى أماكن أخرى عن (دواليب) مماثلة لينتهى الى الحكم بأن (الدولاب) أصـــلا لا يستطيع القيام بتلك الوظيفة التى نريدها وهى أن يكون مكانا لحفظ الملابس، دون أن يدرى ـ أو لعله لا يهتم بذلك ـ أن هناك أمثلة أخرى ، وهى الاكثر، تقوم بوظيفتها خير قيام ، وأن الخلل القائم يمكن أن يعالج ولا يهدم وظيفة الدولاب !!

فعبد السميع مثلا ، يضع خاصية من عنده بأن الكتب التربوية تعاملت مع (التراث) ـ مع تحفظنا على الكلمة وتعميمها ـ على أنه نتـــاج فترة تاريخية واحدة ويسوق مثالا لذلك ٠ كتاب تاريخ التربية الاسلامية للدكتور أحمد شلبى ٠٠ ترى ماذا لو كان وضع فى الاعتبار أيضا ـ مثلا ـ دراسة خطاب عطية عن التعليم فى مصر فى العهد الفاطمى الأول ، والعـــديد من البحوث والدراسات التى أختصت بمفكر واحد ٠ ابن سينا ، الغزالى ، ابن خلدون ، اخوان الصفا ٠٠ وغيرهم كثيرون ، والفكر التربوى فى (الأندلس

والفكر التربوى فى عهد المماليك البرجية وكلتاهما لعبد البديع عبد العزيز عمر ٠٠ وهكذا ؟ !

ولا أريد أن أذكر أمثلة أخرى ذكرها عبد السميع أعتقد أنه لا يخفى عليه أن هناك غيرها كثير ، أقوى وأدق علمية وأوفى دراسة ، فهل قصد أن يصوب معوله الى بعض الاشجار التى يعلم أنها هشة لتسقط أمامه بسرعة فيسعد بذلك معلنا أن هذا النوع من الاشجار لا يصلح أن يستظل بظله انسان حتى لا يقع على رأسه ؟ !

ومن ناحية أخرى ، وهو بصدد مناقشة وعرض بعض محاولات الحلول، يختار أمثلة ، موضوعها (تراثى) ، لكنها مما تم فى دائرة اليسار العربى ، لا اعتراض على ذلك ، وليست محاولات الدراسة احتكارا لأحد ، لكن : هل يجوز لي أن أعتمد فى موقف الفكر العربى من المـــادية التاريخية أن أقصر أمثلتى على كتابات سيد قطب ومحمد قطب ومحمد البهى ومحمد الغزالى ؟ قد يكون ذلك أمرا هاما ، ولكن ألا تقتضى (الموضوعية) أو الحد الادنى منها البحث أولا عن القضية عند أصحابها ؟ هل يجوز للقاضى أن يستمع الى شهود النفى دون شهود الاثبات ؟ وهل يجوز للقاضى أن يستمع الى آراء من (سمعوا) أو (قرءوا) عن الحادث أو الواقعة فقط ؟ هل يكون لنا العذر اذن ، اذا طلبنا (رد) القاضى ؟ !!

وعلاقة ثورة يوليو ١٩٥٢ بالدين كما أشار اليها عبد السميع ص ١٥٠ تحتاج الى كثير من المراجعة ، فالحكم فى مصر خاصة فى فترة الثورة كان يريد من علماء الدين فكرا مسايرا دائما غير ناقد ، ومن هنا فاذا رأينا كتابات تظهر بعد القوانين الاشتراكية تربط بين الاشتراكية والاسلام ، فلان الدولة لم تسمح الا بتلك الكتابات ، وكانت هناك غيرها لا تفعل ذلك بل تستنكره ، وأصحاب هذه الكتابات كانت كتاباتهم تصادر أو يرمى بهم فى غيـــاهب السجون حيث يرون من صور التعذيب ما يقف العقل أمامه أحيانا غير مصدق أن يحدث هذا ٠ ثم ان التيار الذى كان لا يريد المسايرة ويريد موقفا نقديا ، ضرب سنة ١٩٥٤ و ١٩٦٥ ٠٠ ولو أنصف عبد السميع وأشار الى مثل هذا لخفت مسحة (الادانة) التى تفوح رائحتها من بين السطور ٠

وفى هذا الجزء (ص ١٥٠) يهمنا بعض التصحيحات :

فصديقنا يذكر أن الفكر القومى انحسر بالانفصال سنة ١٩٦١ ، ويبدأ الهجوم على الالحاد والشيوعية ٠٠ ثم تصدر قوانين يوليو الاشتراكية ٠

والصحيح أن الانفصال حدث بعد قوانين يوليو ، ومن ثم تحتاج الأحكام الى مراجعة ٠ والهجوم على الشيوعية لم يبدأ بعد الانفصال ، وانما بدأ يخف ويهدأ ، وذلك أن ما يريد عبد السميع الاشارة اليه ، فهو ما حدث عام ١٩٥٩ عندما بدأ المد الوجودى العربى يزداد فوقف خورشوف يسخر منه ومن زعيمه عبد الناصر وحارب شيوعيو العراق اتجاه ثورتها فى يوليو ١٩٥٨ نحو الوحدة مع مصر وسوريا ، فكانت تلك الحملة الضارية من عبد الناصر على كافة الماركسيين ٠

ولم يظهر الحلف الاسلامى عام ١٩٦٥ ، وانما بدأت الدعوة له بعد حرب ١٩٥٦ وبداية ظهور المد القومى ، فحاولت ثورة يوليو أن تقوم بعمل مضاد فأنشأت ما سمى بـ (المؤتمر الاسلامى) تولى مسئوليته أنورالسادات وأنشىء (المجلس الأعلى للشئون الاسلامية) يقوده أحد ضباط المخابرات (!!) وهو محمد توفيق عويضة ٠

وما أشار اليه عبد السميع فى ص ١٥١ من (أسلمة) بعض العلوم ، لم يكن مجرد رد فعل لهزيمة ١٩٦٧ ، فالكتب التى ظهر فيها هذا لم تنتشر الا بعد (المد النفطى) بعد أنتصار أكتوبر ١٩٧٣ ، وبالتالى ، فان المرجع فى ذلك كان مسايرة من المتعاقدين الذين تدفقوا على الجامعات السعودية فى حقبة السبعينات وأوائل الثمانينات ٠

فاذا ما انتقلنا الى التعامل مع الطرف الآخر وهو (الغرب) فقد كنا نود ألا يكون (غربا سياسيا) بمعنى اقتصاره على أوربا الغربية والولايات المتحدة ، وانما (غربا حضاريا) بحيث يضم الى ما سبق ، مجموعة الدول الاشتراكية ، فها هنا تكون الصورة أكمل وخاصة اذا ربطنا حركة الفكر بالمتغيرات السياسية ، وهو ربط حيوى وضرورى لصحة التشخيص وعلمية الدراسة وموضوعية التفسير ، وخاصة فى بلاد العالم الثالث حيث ترتبط حركة المجتمع كلها بارادة القيادة السياسية أيا كان توجهها ٠

فسيادة البراجماتية فى الفكر التربوى ، لم تقتصر على مصر وحدها أو البلاد العربية وحدها ، بل لقد شمل مناطق كثيرة فى العالم لأسباب كثيرة من أهمها ، الوزن السياسى الذى صار للولايات المتحدة عقب الحرب العالمية الأولى حتى لقد استعان الاتحاد السوفيتى نفسه بعد ثورة أكتوبر ١٩١٧ بجون ديوى !

وهناك أسباب ترجع الى ديوى نفسه كفيلسوف ، وهناك فترات تاريخية نجد فيها فيلسوفا يبز غيره فى عصره ، ومن ثم يسيطر فكره على مناطق كثيرة كما حدث بالنسبة لأرسطو وبيكون وديكارت وكانط وغيرهم ٠

وهناك سبب هام : وهو أن ديوى ربما أكثر من أى فيلسوف آخر قد وثق العلاقة بين الفلسفة والتربية حتى لقد غلبت دراساته الثانية على الأولى، بينما كانت التربية تجىء - غالبا - كعمل ثانوى وجهد تكميلى لمعظم الفلاسفة ، ومن ثم فمن الطبيعى أن تذيع آراؤه وتسيطر على مساحات واسعة من الفكر التربوى ٠

وبالطبع هناك موقف التبعية فى مصر للغرب ، وارسال البعثات التربوية بصفة أساسية الى الولايات المتحدة ٠

لكننا نجد التيار يتغير بدءا من الستينات ، اذ تفرض القيادة السياسية الفكر الاشتراكى ، ومعظم من كان فى ساحة الفكر التربوى قد رضعوا من ثدى البراجماتية ، فماذا يفعلون ؟ لابد من محاولات (توفيق) غلب عليها مع الأسف الشديد (التلفيق) كما أشار عبد السميع بحق ٠

لكن البعثات التى بدىء فى ارسالها الى الكتلة الشرقية وهذا (الزخم) من الكتابات الاشتراكية فى الستينات بدأت ثماره تظهر فى السبعينات وحتى الآن متمثلة فى ظهور تيار يسارى واضح وكتابات اشتراكية فى فكرنا التربوى لا أدرى لماذا تجنب عبد السميع دراستها حتى تكتمل الصورة ؟

وليسمح لى صديقنا العزيز أن ألفت نظره الى أن قوله بالتراجع الأمريكى عن آراء ديوى منذ الخمسينات صحيح ، لكن مما لا يقل عن ذلك (دراسات تربوية)

صحة ، أنهم قد بدءوا مرة أخرى يعودون اليه منذ السبعينات وان كنا لا نقصد أنه قد عاد بنفس القوة والسيطرة التى كانت له من قبل فهناك تيارات وأفكار أخرى تولدت عن الظروف الجديدة قد أصبحت تمثل مكانا قياديا مرموقا فى مسيرة الفكر التربوى عامة ٠

وكاتب هذه السطور يذكر أنه عندما كان فى مهمة علمية سنة ١٩٨١ عرف جمعية تربوية كبيرة باسم جون ديوى انضم اليها وهى تعقد مؤتمرا سنويا تقدم فيه أبحاث عديدة بعضها يتناول فلسفة ديوى التربوية !!

وبعـــد ٠٠٠

لقد كانت دراسة عبد السميع بالفعل دراسة دسمة ثرية مثيرة ، وكنت أتمنى لو قد أطلق العنان لقلمه ليبوح بكل ما فى فكره وصدره ، فانا أعلم عن عبد السميع قدرة يحسد عليها على دعم اغضاب أحد ، لكنه ورغم أنفه قد استخدم منهج (التوفيق) بين أن يقول الحق وبين ألا يريق وما يثير الصياح عليه والصراخ والعويل ٠

بين علم النفس والاسلام

دكتور سيد أحمد عثمان *

أحمد الله الذى هدانا وعلمنا ، وجعلنا خلفاء وأمناء ، وأحمده سبحانه على أن بث فى قلوبنا من حب الاسلام وحب (الدعوة اليه) وحب أن نراه مبثوث فى ثنايا الحياة وراسخا فى أصولها ، متمكنا من جذورها ، وقائمة عليه أعمدتها وأركانها ما به نعمل بحرص ، وندعو بأمانة ، ونجاهد بصدق، فى سبيل أن تشرق شمس الاسلام - وهى متجددة الشروق أبدا فى أفق كل مجتمع مسلم ، ليعم نورها سبل ترقى الانسان وتزكيه ، بقدر ما يعمر وجدان الانسان وينقيه ٠

ثم أحمده جل ثناؤه أن وجدنا اخوة غيورين على أن يروا علم النفس فى عالمنا الاسلامى وقد أصبح ينتمى - بحق - الى مجتمعاتنا العلمية المسلمة٠ وقد تجلى ذلك فى اقتراح برز فى احدى كليات التربيـــة بالمملكة العربية السعودية بانشاء مقررين فى قسم علم النفس يكونان بداية لتأصيل علمى لاتجاه اسلامى فى علم النفس ، هذان المقرران هما :

أولا : الدراسات النفسية فى الفكر الاسلامى ٠

ثانيا : التفسير الاسلامى للسلوك ٠

وبدافع من الأمانة التى حملنا اياها كعاملين فى حقل العلم ، كمسلمين كان لابد أن ندلى بوأينا فى هذين المقررين :

أما بالنسبة الى المقرر الأول : فخلاصة رأى فيه :

١ - أنه ضرورى من حيث هو تمهيد تاريخى ، ومهاد فكرى لكل دارس مسلم فى علم النفس فى مجتمعنا ٠

(*) أستاذ علم النفس التعليمى بكلية التربية بجامعة عين شمس ٠

٢ ـ على أن يكون هذا الدارس عارفا ، أو ملما ، فى أقل تقدير ، بتاريخ الفكر الفلسفى القديم الذى تأثر به المفكرون المسلمون فيما تناولوه من دراسة فلسفية حول النفس ٠

٣ ـ وهذا الالمام ضرورى كذلك حتى يتبين الدارس ما أضافه المفكرون المسلمون من أفكار ، وآراء ، كانت نتاج فكرهم الدينى الاسلامى ٠

٤ ـ واننى لأدرك ما قد ينهض من اعتراضات حول الفكر الفلسفى ، بصفة عامة ، من اعتراضات ، ولكننى أرى أن الالمام بمعالم الفكر الفلسفى القديم ضرورة منهجية ، وحاجة تعليمية للدراسة العلمية السليمة للفكر النفسى لعلمائنا المسلمين ٠

٥ ـ غير أن من علمائنا المسلمين الاجلاء أولئك من كانت له أفكار ، وأراء ، وبصائر ٠ لها قيمتها النفسية التى لايمكن أن تنكر ، والتى نحتاج الى تعرفها ، وألفتها ، وابرازها ، وفهمها ، واتاحة المجال لها للتفاعل مع بناء فكرنا النفسى المعاصر ٠

٦ ـ وانه من الضرورى كذلك أن ندرس تلك الأفكار فى « اطارها التاريخى » ، أى ندرسها من حيث هى نبت زمانها ، وثبت أوانها ، لا نفرض عليها تصورا من عندنا ، فلا نقول ، مثلا ، « نظرية » نفسية عن فكر مسلم قديم ، اذ النظرية نتاج حديث جدا فى العلم الحديث ومناهج البحث فيه ٠ لهذا كنت شديد الحرص عندما تقدمت فى مؤتمر « علم النفس والاسلام » الذى عقد فى جامعة الرياض (الملك سعود حاليا) بكلية التربية فى أكتوبر عام ١٩٧٨ ، كنت شديد الحرص على أن يكون عنوان هذا المقرر الذى اقترحت ادخاله ضمن دراساتنا فى علم النفس هو ٠٠ الدراسات النفسية » لا النظريات النفسية ، عند المفكرين المسلمين ٠

٧ ـ وكذلك لا يمكن أن تكون دراستنا لفكر علمائنا المسلمين الاجلاء مقصودا به الاكتفاء به ، والاستغناء به ، عن الفكر النفسى المعاصر فى اتساعه ، وتجدده ، وتغيره ، بل فى تأزمه وتعثره ٠

٨ ـ كما أننا لا ينبغى أن نقف فى دراستنا للفكر النفسى لعلمائنا المسلمين

عند عصر بعينه ، ولا عند اتجاه بذاته ، بل تكون دراساتنا شاملة ، ومستغرقة للحديث ، الى جانب القديم (مثلا : ندرس ابن القيم ، وابن سينا بل أرى أن يكون للفكر النفسى لدى المفكرين المسلمين المعاصرين مكان فى هذه الدراسة ٠

٩ ـ وانه من الواضح مما سلف أن من يقدم على تدريس مثل هذا المقرر لا بد أن يستند الى أساس تاريخى رحب ، والى اهتمام جاد بالجانب النفسى لدى مفكرينا المسلمين ، مع تمكن من تاريخ علم النفس الحديث ذاته ، والمؤثرات الفكرية التى أثرت فى تشكيله وفى تطويره ٠

١٠ ـ وانه من الممكن أن يكون هذا المقرر على مستويين ، مستوى أولى، عام ، مبسط ، ولا بأس بأن يكون تدريسه فى مستوى الليسانس والبكالوريوس ، ثم مستوى آخر يكون أكثر تقدما ، وتعمقا ، وتفصيلا ، وتأصيلا فى نظراته وتحليلاته ٠

أما المقرر الاخر ، وهو « التفسير الاسلامى للسلوك » ، فأنت تذكر أن موقفى منه كان متحفظا جدا ، وقد أجملت لك رأيى فيه فى لقائنا القصير جدا ، والمركز جدا ، والمفيد جدا ، فيما أرجو ان شاء الله ، وقد كان رأيى أن يكون المقرر تحت عنوان : « التوجيه الاسلامى للشخصية » ، وسقت لك جانبا من رأيى ٠ وأكتب لك هنا خلاصة لجملة رأيى فى هذا الامر :

١ ـ ان أى تفسير للسلوك لابد أن يكون تفسيرا محدودا ، أى يركز على جانب ، أو بعد ، أو قوة ، فى الحياة النفسية للانسان ، ويحاول أن يتخذ منها محورا يدور حوله التفسير ٠ أما السلوك فى اتساعه ، وأما الحياة النفسية فى تعقدها وتعددها ، وسيولتها وتعمقها ، واستمرارها واتصالها ، فلا يمكن أن يدعى أى تصور « علمى » ، أو أية نظرية علمية أنها تفسرها فى جملتها ٠ أى أن التفسير العلمى للسلوك فى علم النفس هو بالضرورة تفسير نسبى ، من جهة ٠ ومتحيز لموقفه ، أو لموقعه ، أو لوجهة نظره ، من الجهة الأخرى ٠ فكيف يقدم الاسلام تفسيرا علميا للسلوك على هذا الوجه ؟ اننى لا أرى سبيلا الى هذا ما دمنا نلتزم ، ولابد ، بأن يكون التفسير الذى نقدمه له خصائص العلمية ٠

٢ ـ ثم نأتى الى مصطلح « السلوك » الذى ورد ذكره فى المقرر المقترح، فأقول : ان هذا المصطلح من أشد مصطلحات علم النفس المعاصر غموضا على الرغم من أنه • مع الأسف ، من أكثرها ، أو كان من أكثرها شيوعا ، هو مصطلح مبهم ، اذا وقفنا فى تعاملنا معه عند السلوك الظاهر ، اذ ليس السلوك الظاهر عند الانسان سوى مظهر ، أو معبر ، أو معبر ، عن أعماق ، وعمليات دينامية ، تاريخية ، وادراكية ، وواقعية ، ممـــــا لا يمكن فهمه لو اكتفينا ، ووقفنا عند السلوك الظاهر ، ثم اننا لو وسعنا مفهوم السلوك بحيث يستوعب كافة العمليات النفسية الداخلية ، الداعمة منها ، من ادراك وحكم وتقدير ، وتفكير ، وابداع ، وغير الداعمة من دوافع ، وتقويمات ، وتفصيلات ، وغيرها ، أقول : لو أننا وسعنا مفهوم السلوك ليشمل هذا كله، لوجدناه ، أى السلوك • وقد فقد معناه من شدة ما وسعناه • فمصطلح السلوك اذن هو مصطلح غير صالح أصلا لأن نضع له تفسيرا ، وخيرا يفعل علم النفس المعاصر اذ يعود الى توكيد ما كان مؤكدا سابقا من أن علم النفس هو علم الحياة العقلية •

٣ ـ ثم اننا حتى لو افترضنا أن تفسيرا علميا اسلاميا للسلوك ممكن تقديمه ، فكيف يكون موقف هذا التفسير من التفسيرات العلمية الأخرى فى علم النفس القائمة الآن ؟ هل نحاول التوفيق بينها وبينه ؟ هل نحاول نقضها به ؟ هل نفضله عليها ؟ وغالبا ما يكون الجواب على السؤال الاخير بالايجاب هو موقفنا ، وأن نفضل التفسير الذى نقدمه على غيره من التفســـــيرات • وعندئذ : أ ـ نعطى طلابنا درسا فى عدم الحياد العلمى الذى يجب أن يدربوا عليه ليكونوا علماء بحق ، و ب ـ نفتح ميدانا لتصاريح الاراء المعارضة • لتأخذ ذلك التفسير الاسلامى الذى نفضله ، وتحلله وتفنده ، وتنقده ، وتبرز ما فيه من نواقص ، وتبين ما فى التفسيرات العلمية المعاصرة الأخرى من جوانب قوة وتفوق عليه • وبذا نكون قد فتحنا بابا لكل طارق ، ولفتنا الى أفق لكل ناعق •

٤ ـ أما السبيل الذى أراه أسلم ، وأقوم ، وأهدى ، وآمن ، فهو ذو شعبتين ، أما الشعبة الأولى فهى أن ندرس علم النفس المعاصر من حيث هو علم له أصوله ، ومناهجه ، وطرائقه ، ومدارسه ، بل له أساليب نقده وتعديله الذاتية ، وأن نستوعب نظرياته ونتائجه ، استيعاب الواعى بمـــا فيها من

صحة وعلة ، وقوة وضعف ٠ اذ لا يمكن أن تكون لنا ذاتية اسـلامية فى دراسة علم النفس ، ولا يمكن أن تؤصل اتجاها اسلاميا فى علم النفس ، دون هذا الاستيعاب المتمكن ، والدرس الفاهم ، والمعرفة الواعية بعلم النفس المعاصر ٠

أما الشعبة الأخرى فى السبيل الذى أرتضيه فهى أن نفيد الى أقصى حد ممكن من دراستنا المستبصرة تلك لعلم النفس المعاصر ، نفيد منها فى التطبيق فى مجالات الحياة المختلفة بالنسبة الى الفرد المسلم ، والمجتمع المسلم ٠ واننى لأرى فى هذا استجابة للدعوة الاسلامية التى تتردد قوية ناصعة فى كتاب هدايتنا الكريم الى أن نعد ما نستطيع من قوة ٠ والقوة هنا هى قوة التطبيق الرشيد ، والمسترشد بأى نتاج علمى فيه مصـلحة للفرد المسلم ولمجتمعه ٠

٥ ـ واننى لأرى أن من تحقق ذلك السبيل ، بشعبتيه ، فى موضوع نظرنا هنا بالنسبة الى المقرر المقترح عن « التفسير الاسلامى للسلوك » ، من تحقق ذلك السبيل أن نستبدل بذلك العنوان المقترح عنوانا آخر هو « التوجيه الاسلامى للشخصية » ٠ ولا يقف الأمر هنا عند مجرد تبديل عنوان بعنوان ، أو مصطلح بمصطلح ، فيعارض معارض بأنه لا مشاحة فى المصطلحات ، بل الأمر أبعد من هذا كثيرا ، ذلك لأنه يضرب فى صميم الموقف ، وجـوهر التوجيه ، وقوة التوجيه للمصطلح ، أو العبارة ، أو العنوان ٠ ذلك لأن المصطلح ، فى العلم خاصة ، له قوته الفعالة ، حتى وان خفيت ، وله تأثيره العميق ، حتى وان خفت ٠ ففرق كبير بين أن أقول « تفسير » وأن أقـول « توجيه » ، وفرق كبير كذلك بين أن أقول « سلوك » وأن أقول « شخصية » ، وفرق أكبر بين أقول « تفسير اسلامى » وأن أقول « توجيه اسلامى » ٠

٦ ـ هذا المقرر الذى أقترحه بديلا ، وأعنى به مقرر « التوجيه الاسلامى للشخصية » ذو صبغة تطبيقية ، اخلاقية ، اذ فيه ممازجة بشـكل طبيعى ، وسليم ، سواء نظرنا اليه من الناحية المنهجية ، أو من الناحية العلمية ، فيه ممازجة من نتائج الدراسات المختلفة فى علم النفس ، وبين التوجيه الاخلاقى للشخصية المسلمة ٠ وان فى هذا ، فيما أرى ، اقامة « « لتوجيه الشخصية المسلمة ، وصياغتها ، على أساس علمى متين ، ومتطور ، يمكن أن نفيد فيه

من كافة نتائج دراسات علم النفس المعاصر فى مجالاتها المتعددة ، وخاصة ما كان منها متصلا بـ : النمو ، الادراك ، التعلم ، الشخصية ، الارشاد ، علم نفس الجماعة الصغيرة ، علم النفس الاجتماعى ٠

٧ ـ وأتوقع أن يؤدى نمو مثل هذا المقرر ، وتطويره ، واثراؤه ، الى ارساء أصول ما يمكن أن أسميه « علم خلق characterolog اسـلامى وأن يكون فى هذا ، ان شاء الله ، دعم ، وتأمين ، للاتجاه الاسلامى فى علم النفس ، ذلك الاتجاه الذى أرى أنه لا ينشأ انشاء كاملا مرة واحدة ، بل يتبع سنة نشأة كل كيان حى ، تبدأ فى سكينه ، وتنمو فى أدب ، وتتقدم فى ثقة ، الى أن نرى ذلك الكيان الحى قويا قادرا على أن يبرز ذاتيته ، وأن يؤكـد فعاليته ٠ أما النشأة الكاملة ، أو الانشاء المتعجل ، فانه لن يخلع على الكيان الحى من الحياة الا هيئتها ، ومن الحيوية الا أضعفها ، ذلك بأنه سوف يكون كيانا مصطنعا لا روح فيه ، ووجودا أجوفا لا قلب له ، وشكلا مجمعة أجزاؤه بعضها الى بعض بلا تكامل أو ترابط أو تدامج ، فلا يكون له معنى يغنى ، ولا قيمة تفيد ، ولا دواما فيه نماؤه وبه جدواه ٠

٨ ـ وان فى المقرر الذى اقترحه ، وهو « التوجيه الاسلامى للشخصية» ، مماشاة ، وتوافقا ، مع الاتجاه التربوى الأساسى فى الاسلام الذى هو صياغة ، وتشكيل ، وتوكيد لسمات نفسية ، وخصائص أخلاقية ، وصفات اجتماعية ، بل اتجاهات معرفية وانفعالية لشخصية المسلم ، ناشئا وراشدا ، كأن فى هذا المقرر تزويدا للتربية الاسلامية بأسس نفسية ترفع من فعاليتها ، وتزيد من كفاءتها ٠ فهذا المقرر اذن ليس فيه تعارض أو تنافر مع تربية المسلم ، بل فيه انسجام واتساق مع الأصول الاسلامية التى تقوم عليها هذه التربية ، كما أن هذا المقرر ليس مناقضا ولا مناهضا ، ولا مخالفا أو مجاوزا ، لأصول العلم وقواعد مناهجه ٠

٩ ـ واننى أرى أن التربية عندنا ، سواء فى جانب ممارساتها العملية ، أو تصوراتها النظرية ، فى أمس الحاجة الى هذا العون النفسى الذى يمكن أن يقدمه المقرر الذى اقترحه ٠

١٠ ـ ثم أصل الى تصورى عن العناصر ، أو الموضوعات العامة التى

أرى أنه تتضمنها الدراسة فى هذا المقرر الذى اقترحه ، وأرانى فى غير حاجة الى توكيد أن ما اقترحه هنا من عناصر ، أو موضوعات ، قابل للتطوير ، أو التفصيل أو التقديم ، أو التأخير ، مادمنا محتفظين بالسـياق العام الذى يضمها ، وبالنسق الشامل الذى ينتظمها · أما هذه العناصر أو الموضوعات التى اقترحها فأعرضها كما يلى :

(أ) ماذا نعنى بالتوجيه الاسلامى للشخصية ؟

(ب) أهمية دراسته ·

(حـ) وسائل التوجيه الاسلامى للشخصية ، ووسائطه ·

(د) التوجيه فى جوانب الشخصية المختلفة :

١ ـ فى الجانب الحركى ·
٢ ـ فى الجانب المعرفى ·
٣ ـ فى الجانب الانفعالى ·
٤ ـ فى الجانب الاجتماعى ·
٥ ـ فى الجانب الاخلاقى ·
٦ ـ فى الجانب الجمالى ·
٧ ـ فى الجانب الدينى ·

(هـ) تكامل التوجيه ، وتكامل الشخصية ·

(و) الصحة النفسية للشخصية المسلمة :
الشخصية المسلمة فى مواجهة : مشكلات التوافق ·
الأزمات ، الاعتلال النفسى ·

(ذ) الرعاية النفسية للشخصية المسلمة :
١ ـ الارشاد النفسى للشخصية المسلمة ·
٢ ـ الوقاية النفسية للشخصية المسلمة ·

هذا يا أخى مما هدانى الله اليه ، وما اجتهدت فيه اجتهادا خالصا ، فيما أرجو ، لوجهه تعالى ، حرص على اسلامنا أن يبقى قويا ناميا ، وعلى علوم عصرنا ، ومن بينها علم النفس ، أن تبقى صحيحة سليمة ، لأنه لا سبيل لنا لنفيد منها حق الفائدة الا بصحتها وسلامتها · وانه بالاسلام القوى النامى ، وبالعلم الصحيح السليم ، نقدر على أن نحقق المجتمع المسلم المتوازن الفعال ، الذى يحيا فيه الفرد المسلم المتسامى بأخلاقيته ، المترقى لوعيه ، المتجمل بذوقه ، المتزكى بإرادته ·

واننى لفى انتظار مناقشات حول ما وصلت اليه ، والخير معقود دائما بالنية الخالصة ، والاجتهاد الصادق ، والجهاد العلمى الذى لا غاية له الا رضا الله جلت قدرته ·

والسلام عليكم ورحمة الله وبركاته ؟

١٤٠٦/٥/١٣ هـ
١٩٨٦/١/٢٣ م

سيد عثمان

فى التدريس الجـــامعى

د٠ محمود كامل الناقة

مقـــدمة :

أعترف فى البداية أننى لست بصدد كتابة بحث علمى ، أو دراســـة تستوعب معنى هذه الكلمة أو حتى مقال بالمفهوم العلمى لهـــذا المصطلح ، ولكنى أكتب مجرد نظرة فى التدريس الجامعى تلمح بداياته وتلج مجرد أبوابه الخارجية ، ولقد التفت الى هذه النظرة نتيجة قراءة عابرة للتقرير المبـدئى المقدم لمجلس الشورى المصرى عن الجامعات حاضرها ومستقبلها (١) ٠

لقد وردت فى هذا التقرير مجموعة من الاشارات تتصل مجموعة منها بمظاهر القصور فى التعليم الجامعى خاصة ما يتصل بالتدريس ، والمجموعة الأخرى تقدم اقتراحات بالتحسين ، أقول أن هذه الاشارات دفعتنى الى كتابة هذه الصفحات القليلة كمدخل لبداية التفاتة علمية تربوية للتعليم الجامعى من منظور مناهجه وفنيات تدريسه ٠

لقد أشار التقرير فى معرض حديثه عن علاقة التعليم العـــام بالتعليم الجامعى الى أن الجامعة تظل أسيرة لطرق التدريس التى ألفها الطالب فى خلال التعليم العام ، وليس من الميسور أن تغيرها بما يتناسب مع الدراسة الجامعية القائمة على البحث والمراجع وما تتطلبه من مهارات (٢) ٠٠٠الخ٠ كما أشار الى هبوط المستوى العلمى لأعضاء هيئة التـــدريس على جميع المستويات بالجامعات (٣) ٠ وعدم توافر الأساتذة أصحاب المدارس العلمية الراسخة فى بعض الكليات (٤) ٠

---

(١) مجلس الشورى ، دور الانعقاد العادى الخامس : تقرير مبدئى مقدم من لجنة الخدمات عن موضوع « الجامعات ، حاضرها ، ومستقبلها » سنة ١٩٨٥ ٠

(٢) التقرير السابق ص ١٦ ٠

(٣) التقرير السابق ص ٢١ ٠

(٤) التقرير السابق ص ٢٣ ٠

ومن بين ما أورده التقرير عن مظاهر القصور ما يلى (٥) :

١ - الاعتماد أساسا على أسلوب المحاضرة فى التدريس بالرغم من عيوبه ، ثم على كتاب الأستاذ أو مذكراته كوسيلة لاستيعاب المحاضرة ، وهى ملخصات لا تعمق علما ، ولا تثير فكرا ، وسرعان ما تنسى عقب الامتحان ٠

٢ - ندرة فرص التدريب العملى الجيد ، والمناقشات التى تأخذ شكل مجموعات صغيرة أو حلقات البحث ، والذى يحدث عادة هو أن تتحول الساعات المخصصة للمناقشة الى محاضرات مصغرة ٠

٣ - امتحانات لا تقيس الا ما استظهره الطلاب من معلومات الكتب أو المذكرات ، ويجرى الامتحان فى كثير من الكليات مرة واحدة فى آخر العام ، أما وسائل التقويم التى ينبغى أن تتم على مدار العام بوسائل متنوعة فلاتكاد توجد الا فى القليل النادر ٠

٤ - أصبح الهدف النهائى من العملية التعليمية النجاح فى الامتحان أيا كانت وسائله ، أما تنمية الفكر ، واتخاذ الوسائل لتكوين مواطن يحب المعرفة ويبحث عنها ويتأملها ويضيف اليها ، مواطن على دراية بتراثه وقضايا وطنه واحتياجاته ومشكلاته فان كل ذلك يكاد يكون شعارات ٠

٥ - ازدادت الأعباء الملقاة على أعضاء هيئة التدريس ، فكثير منهم يتحمل ثلاثة أمثال نصابه من المحاضرات فى أكثر من كلية تغطية للعجز ، وعضو هيئة التدريس انسان له طاقات محدودة ولم يعد هناك وقت للتفاعل الأكاديمى بين رجال الجامعات ٠

ومن ثم ظهر أثر كل ذلك على مستوى الطلاب العلمى والعملى والفنى وعلى شخصية الطالب كباحث ومفكر ، وظهور مشكلة اعتماد الطالب على الكتاب الجامعى والمذكرات وخاصة فى الكليات النظرية والدروس الخصوصية فى بعض الأحيان ٠

---

(٥) التقرير السابق ص ٢٢ ٠

وفى معرض الاشارة الى المقترحات أورد التقرير ما يلى (١) :-

١ - يراعى تفرغ عضو هيئة التدريس تفرغا كاملا بما لا يتعارض مع مهمته التعليمية والتربوية والبحثية ، ووضع حد أقصى لنصابه من ساعات التدريس ٠

٢ - التقويم الدورى للاستاذ بحيث يشـــمل أداءه التعليمى وانتاجه العلمى وابداعه الفكرى ، وقيامه بواجباته القيادية والرياضية ٠

٣ - اعادة النظر فى نظام المعيدين الحالى بما يتيح فترة اختبار لقدراته وملكاته وسلوكه الاجتماعى ٠

٤ - توسيع قاعدة الدراسات العليا لامكان توفير أعضاء هيئات التدريس لسد العجز القائم فى بعض الكليات الاقليمية ٠

٥ - أن يراعى فى برنامج اعداد المدرس الجامعى أن يعد ليكون :

معلما ، وباحثا ، ومتخصصا فى مجال ٠

وبصرف النظر عن مناقشة ما جاء فى التقرير موافقة أو اختلافا فيما يتصل منه بنواحى القصور أو ما يتعلق بمقترحات التحسين فان ما يمكن الخروج به بشكل عام ولأول وهله هو القصور فى اعداد مدرس الجامعـــة ليكون معلما بالدرجة الأولى وبأوسع معانى هذه الكلمة ، ذلك القصور الذى يتمثل أولا فى ميدان التدريس بمداخله وفنياته واجراءاته وأساليبه خاصة التدريس الجامعى ، ولعل هذا ما أوصت بعلاجه التوصية الاخيرة رقم (٥) من توصيات أو اقتراحات التحسين ٠ واستجابة لهذه التوصية أبدأ فى هذه الصفحات فى القاء نظرة - مجرد نظرة كما ســـبق أن أشرت - الى بعض ما ينبغى فى التدريس الجامعى اعداد المدرسة (*) ٠

---

(١) التقرير ص ٩ ٠

(*) استعان الكاتب فى هذا بقراءاته فى :

1. To Day's Education, the journal of the National Education Association, "How to Teach College Students". February/ March 1978.
2. Joseph Justman and Walter H. Mais : College Teaching : Its practice and Its Potential." Harper & Brothers : Publishers ٠ New York (1958).

مسلمات :

يحتل المدرس الجامعى الآن مكانة بارزة من حيث المسئوليات الملقاة على عاتقه فى اعداد كوادر المجتمع من الناحية المعرفية والوجدانية والأدائية ، ولذلك فان اعداد مدرس الجامعة الكفء يحتاج الى سنوات طويلة خاصة فى نقص فرص هذا الاعداد نتيجة لانخفاض مستوى الخريجين فى وقتنا الحاضر حيث تقل فرص تزويد الجامعات بالكفاءات العلمية التدريسية ٠

ان التعليم الجامعى يحتاج الى تعليم على مستوى عال ، ويحتاج الى معلم على درجة عالية من الكفاءة العلمية والتربوية ، ففى هذا النوع من التعليم ينبغى أن يلتقى الطالب بشخصيات بارزة فى دنيا التعليم وآخر ما توصلت اليه البحوث والدراسات ٠ ومن هنا لابد أن يقتنع المعيدون والمدرسون والمساعدون والحاصلون حديثا على درجة الدكتوراه أن التدريس الجيد والفعال بالنسبة لهم واجب أساسى لا مهرب منه ، وهذا الاقتناع عملية هامة ذلك لأنهم اذا لم يقتنعوا بهذا الأمر فانهم سيتقبلون التدريس ويقومون به بشكل روتينى ، ويؤدونه باحساس عدم الرضا ويواجهون فيه طلابهم بضجر ملحوظ وقسوة وجهامة وتنمو فى نفوسهم مرارة كتلك التى عانوها مع بعض الأساتذة القاسين الضجرين ٠ كما أن عليهم أن يتحققوا ويقتنعوا بأن التدريس الجامعى مهنة ممتازة حتى فى ظل الظروف غير المواتية لأستاذ الجامعة تلك التى أشار الى بعضها تقرير مجلس الشورى ٠

اسهامات وميزات :

يلعب التدريس فى حياة مدرس الجامعة أدوار هامة ، ويتميز بمقومات عديدة لابد أن يتعرفها مدرسو الجامعة على اختلاف تخصصاتهم ٠

ان التدريس الجامعى يسهم بقدر كبير فى البحوث الخاصة بالمدرسين ويزودهم بخبرات شتى ، ويفتح أمامهم آفاق التقاط الأفكار الجديدة وانطلاق أفكار مبتكرة ، فأسئلة طلابهم ومناقشاتهم تثير فى الواقع مشكلات جديدة قد تكون فى كثير من الاحايين نواة لبحوث جديدة ٠ ان هذا الدور يتطلب من المعلم الجامعى أن يثير التساؤلات فى نفوس طلابه وأن يجعل من

المناقشات ركيزة أساسية فى تدريسه وأن ينشط دائما فى حفز الخجول من طلابه على المناقشة والجدل ٠

كما يسهم التدريس أيضا فى التكوين المهنى للمعلم الجامعى فهو عندما يقرأ أجوبة طلابه فى الامتحانات قراءة فاحصة فسيجد فيها ما يوجهه الى مادة للمناقشة فى محاضراته ، بل ومادة جيدة لبحوثه ومؤلفاته ، كما أنه من خلال هذه المادة يمكنه اعادة النظر فى بعض أفكاره وبحوثه ، اذ قد يرى غموض أشياء فيفسرها وقد يرى اساءة فهم بعض الجوانب فيصححها ، بل قد يجد فى تصارع أفكاره وأفكار طلابه ما يجعله يجلس الى نفسه ليحلل هذا الصراع ويصل الى نتيجة علمية يطرحها على طلابه حيث يتفق الطرفان على الحقيقة مؤكدا بذلك منهجا تربويا سليما فى تربية عقول مفتوحة وشخصيات مفكرة حرة غير ملقنة أو مستعبدة للسلطة العلمية ٠

ان المعلم الجامعى كثيرا ما يجد أن اقتراحاته التى قبلها وسلم بها غير مقبولة بهذه الصورة لدى طلابه ، وقد يرى هؤلاء الطلاب أن بعض معلوماته غير ضرورية ومن قبيل التزيد ، ومن هنا يحس بأن هناك فجوات فى معلوماته عليه أن يعود الى مصادر المعرفة لسدها ومراجعة ما قبل من افتراضات ، والتأكد من الاجابات الصحيحة لأسئلة طلابه ٠ ان الأستاذ الجامعى الكفء الواثق بنفسه هو ذلك الذى اذا سئل من طلابه وعزت عليه الاجابة صرح فورا بعدم معرفتها ، أو عدم التأكد القاطع من اجابتها العلمية ، ثم يبحث عنها ويقدمها لطلابه ، وفى ذات الوقت يوجههم الى كيفية البحث عنها وأين وجدها ، ويترجم لهم شعور المتعة والاستمتاع الناتج عن مثل هذه العملية الباحثة عن الحقيقة ٠

ويعتقد بعض المدرسين الجامعيين أحيانا أن أى فرد يستطيع أن يتعلم أى شىء بالممارسة العنيدة والمثابرة المستمرة ، وقد ينجح هذا الاعتقاد الا أنه قد يضلل المدرسين المبتدئين ويوقعهم فى أخطاء تكتيكية لا تمكنهم من اكتساب مهارة التدريس أو تحقيق النجاح فيه عن طريق الممارسة ، فبدلا من القيام بالشرح والتحليل والتوضيح والتعليق مستخدمين لغتهم وألفاظهم موضحين وجهات نظرهم العلمية ومعتمدين على بواعث نابعة من شخصياتهم واعتدادهم العلمى بأنفسهم ، نجدهم يقرءون محاضراتهم على طلابهم قراءة جهرية من

الكتب والمذكرات دون ما تغيير أو تفسير أو تعليق أو برهنة أو استشهاد مما يضعف أثر تدريسهم بل وأى أثر آخر وبالتالى يضعف من شخصياتهم أمام طلابهم وتنمحى تماما سلطاتهم العلمية ويفقد طلابهم الحماس فى حضور محاضراتهم فينصرفون عنها وقد يحتقرون المادة العلمية ويرون أن حفظها من الكتاب أجدى للامتحان من لقاء الأستاذ ٠

ان مثل هذا الاعتقاد أمر خطير وان صح فى أى نوع من أنواع التعليم فانه مرفوض فى التعليم الجامعى حيث ينبغى على المعلم هنا أن يسيطر على مادته سيطرة خاصة به فتصبح المادة مادته شرحا وتعليقا وتفسيرا وتوضيحا وتعليلا فتتضح بصمات رؤاه عليها وتصنع فى النهاية بفكره وعلمه وثقافته ، وتتحول محاضرته الى نوع من الاستمتاع الفكرى والحوار العلمى والتحدى الثقافى يسعى اليها ويحرص على متابعتها ٠

واذا كان ينظر الى المعلم الجامعى باعتباره من الصفوة المتعلمة ومن المثقفين الممتازين ، فان عليه أن يأخذ فى اعتباره أثناء التدريس العقول الأقل منه حدة فى الذكاء والأدنى منه اعدادا وثقة وذلك عن طريق العلاج غير المرئى والتوجيه العطوف والاشراف الواعى ، كما أن عليه أن ينظر بعين الاعتبار أيضا للعقول التى تتصف بحدة الذكاء وان يحركها ويكتشفها ويعطيها ما تستحق من رعاية ففى هؤلاء يكمن المستقبل العلمى والاكاديمى للجامعة ويكمن أيضا مستقبل الوطن ونموه ورقيه ٠

ان القدرة على الكلام والتحدث الى الآخرين فى موقف تعليمى جزء هام من التدريس ، ومدرسوا الجامعة ـ فيما عدا من وهبهم الله ـ يحتاجون فى الحقيقة الى التدريب على الحديث ٠ ان كثيرين منهم لا يكتشفون عادة الوقت الذى لا يستطيعون فيه توصيل أفكارهم الى طلابهم فى مدرجات الدراسة ، وهم غير قادرين على رؤية أنفسهم فى مواقف التدريس ، مثل هؤلاء عليهم التدريب على الحديث ، والمعلم الجامعى الجيد هو من يحدد أفكاره ويبلورها ويتدرب على الافصاح عنها قبل دخول مدرجات الدراسة بحيث يكون قادرا على التمييز بين فكرة وأخرى وأن يضع يده على ما ينبغى أن يركز عليه ، وأن يبحث عن وسائل الايضاح والاظهار والتصوير حتى لو اضطره الأمر أن يسجل محاضرته كاملة وأن يسمعها عدة مرات مدربا

نفسه ومستخدما التغذية الراجعة فى التعديل والتصحيح بما يراه مناسبا وصالحا لأن تصل أفكاره ومعلوماته وأهدافه الى طلابه ودارسيه · وقد يندهش المعلم أحيانا مما يضيفه اليه جهاز التسجيل فقد لايدرك أحد الأساتذة عادةالتردد وتكرار الحروف واللجلجة والتلعثم فىحديثه مما قد يدركه الطلاب وينفرون منه أو يأخذونه مادة للهمس والسخرية خاصة مع تكرار عبارات بعينها أو تعليقات محددة تكرارا تجعلها شيئا لازما له مما يسميه الطلاب « بلوازم الأستاذ » · فاذا سجل الأستاذ محاضرته وسمعها قبل القائها فانه سوف يفجع فى نفسه وفى طريقة القائه وفى اجراءات تدريسه وفى مجموعة من العادات واللوزام غير المحببة مما يجعله يبذل قصارى جهده للتخلص منها ما لم يكن بعضها ناتج عن عيب خلقى · ولذلك نوصى كثيرا بألا تكون لدى المعلم الجامعى ما يسمى بالعادات الرديئة للمعلم مثل :

(أ) التردد واللجلجة فى الحديث ·

(ب) الكلام بصوت ضعيف أو صوت صارخ ، أو خافت أو أجش ·

(حـ) استخدام العبارات والجمل الناقصة أو المفككة التى تحير وتعيى المستمعين ·

(د) استخدام الكلمات عسيرة الفهم دون شرحها أو تفسيرها ·

(هـ) تقديم أسماء ومسميات ومصطلحات غير مألوفة بلغة أجنبية دون شرحها وكتابتها ·

هذا وفى حديثنا عن طبيعة التدريس الجامعى نجد أن بعض المدرسين الجدد فى الكليات يظنون أن تقديم جزء من المادة للطلاب وعليهم بعد ذلك أن يستكملوا الجزء الآخر أمر كاف وملائم لطبيعة التعليم الجامعى وهو ظن مقبول الى حد ما اذ على طالب الجامعة أن يبذل الجهد ويسعى الى المراجع ويعايش المكتبات فى ضوء ما يقدمه الأستاذ فى محاضراته ، الا أن الأمر يحتاج من الأستاذ الى أكثر من ذلك فعلى الأستاذ أن يعلم طلابه كيف يفكرون وهذا أمر على جانب كبير من الخطورة والأهمية فى التعليم الجامعى حيث ثبت بالخبرة والتجربة أن معظم من لم يتعلموا وأنصاف المتعلمين لا يفهمون

البناء الجمالى والمنطقى للعلم ، ولا يستطيعون رؤية العـــلاقات المتداخلة لموضوع متشعب فمدى انتباههم قصير ، وقدرتهم على الفهم محـــــدودة ، وما يميز خريج الجامعة المتعلم عن هؤلاء هو فهمه للبناء الجمالى والمنطقى للعلم والمدى الواسع للانتباه والتفكير مما يمكنه من ادراك العلاقات المتداخلة لأى موضوع وحصره فى اطار محكم ، ومن هنا يصبح المعلم الجامعى ملزما بتقديم مادته ليس كمجموعة من الحقائق والتفاصيل والقواعد الثقيلة الجامدة الجافة ، ولكن كبناء عقلى متفرد حيث يستطيع الطالب فى النهاية أن يستوعبه ككل مترابط ، أى على المعلم الجامعى أن يبنى درسه ومادته بطريقة تحقق البنائية فى العلم · وهنا ننصح المعلم بأن يعطى طلابه فى البداية خطوطا عريضة تبصرهم بالميدان الذى يسعون الى اكتشافه فهذه الخطوط العريضة تساعده على أن يقود طلابه من خلالها الى شرح الميدان وربط أجزائه بعضها ببعض ليكون بناء كاملا من المعرفة على أساس هذه الخطوط الأولى ، ثم عليه أن يعود فيقسم مخططه العريض الى مجموعة من اللقاءات والمحاضرات والمناقشات يضع لكل منها مخططا عريضا يوجه من خلاله طلابه الى متابعته كما يقود الطلاب خطوة خطوة الى متابعة كل لقاء وكل محاضرة وكل مناقشة·

ومما ينبغى على المدرس الجامعى كل عام دراسى جديد على طريق النمو العلمى أن يغير كتبه ومذكراته العلمية حاذفا أجزاء وأشياء فى مقابل اضافة أجزاء وأشياء أخرى فى ضوء ما يحدث من تطور علمى أكاديمى وتطبيقى · أنه لمن الطبيعى أن ندعوا المدرس الجامعى دائما لأن يغير من أفكاره الأولى المبكرة ، فهناك مؤلفات جديدة تظهر فى الميدان وفى التخصص ، ودراسات وبحوث متطورة تظهر فى الدوريات العلمية وهو مدفوع بحكم كونه معلما وباحثا ومتخصصا لأن يتابع كل جديد وأن يهضمه ويتمثله فى دراســـاته وبحوثه وفى تقديمه لطلابه · ويصبح من واجباته اللازمة انشـــغاله الدائم بالمطبوعات السنوية التى تغطى تخصصه ، وفحص ومراجعة الفصـــــول والاجزاء التى تغطى الموضوعات العلمية التى تشغله فى تخصصه ، ومتابعة أى شىء وكل شىء يمكن أن يقوده الى الاكتشاف والتجديد والابتكار ومن ثم مراجعة مذكراته ومحاضراته فى ضوء ذلك كل عام أن أمكن ·

توصـــيات :

وفى هذا السياق أرجو أن يتقبل المـــدرس الجامعى المبتدىء هـــذه التوصيات : ـ

١ ـ أن يتصف بالحيوية والطاقة والدافعية ، ذلك لأنه اذا بدا صارما متجهما متشرنقا يحيط نفسه بهالة سميكة من الرهبة والترفع فانه لن يجذب طلابه ، ولن يقبلوا على محاضراته بشوق وقبول ، والمدرس الناجح هو الذى يكسر حدة المحاضرة ويخرج بطلابه خارج الموضوع والمكان والزمان ٠

٢ ـ أن يهيمن على المدرج هيمنة الحكيم الهـــادىء المتزن البشوش ، فالمدرس الجامعى لا يحتاج لفرض السيطرة والصرامة بقدر ما يحتاج الى القدرة على ضبط السلوك ، وتوجيه حركة التفكير ، والاحتفاظ بالمناقشة بعيدا عن الشرود أو الغموض ، ومنع المتقاعسين والكسالى والمتســـمين بالبطء والبلادة من الجلوس فى الخلف والسرحان فى أحلام اليقظة وذلك عن طريق توجيه الأسئلة غير المتوقعة اليهم ٠

٣ ـ أن يؤمن بأن الاسترخاء عامل مهم ومفيـــد فى فعالية التدريس الجامعى ، فاعطاء دقائق معدودة من ساعات المحاضر للتعليق ، أو للحديث عن فكرة جديدة فى كتاب جديد ، أو معلومة أو خبر علمى عرضا فى مجلة أو صحيفة ، أو حدث علمى يشغل بال الناس أمر فى غاية الأهمية حيث نشـــد عقول الطلاب ونشحذ توقعاتهم بحيث يصبحون أكثر حيوية وقـــــدرة على الاستمرار فى المحاضرة هذا الى جانب ما يمكن أن تحققه الفكاهة والدعابة والنادرة من ترغيب وتنشيط واثارة وهى أمور مرغوبة وثمينة فى التدريس ٠

٤ ـ أن يدرك تماما أن من واجباته قراءة كل عمل يقوم به الطـــلاب قراءة عناية وفحص فيها حرص وتقبل حتى يمكن معايشة الطلاب وتوجيههم، أما التعليقات على هذه الأعمال فينبغى أن تكون واضحة ومفهومة ، وعند رصد الخطأ ينبغى أن نسجل الحل الصحيح أو التوجيه الذى يمكن الطالب من الوصول الى الحل الصحيح ٠ كما ينبغى عدم تقبل ما ينقل الطلاب فى بحوثهم من فقرات ومختارات وصفحات من المراجع دون الاشارة اليها لأن مثل هذا التقبل يبرر لهم هذا العمل مما يدخل فى عدم الأمانة ٠

٥ - أن يحرص كل الحرص على حضـــور الدورات وحلقات البحث التى تدور حول التدريس فى الجامعة، بل عليه أن ينتهز كل فرصة للاستماع الى مختلف الأساتذة المحنكين فى التدريس الجامعى ورؤيتهم ومجالستهم فانه دون شك سيجنى الكثير من خبراتهم ، واذا لم يقدموا أو يفعلوا شيئا جديدا فأقل شىء يمكن أن يعرفه منهم ويعلمه هو ما ينبغى أن يتجنبه ٠

٦ - أن يحرص دائما على أن يجعل تدريسه تدريســـا حيا حقيقيا ، ولا يسمح ليقظته ونشاطه وانتباهه وحماسه بالفتور فى العمل فان مدرس الجامعة مطالب دائما بأن يتذكر أن المدرس المهمل غير العابىء ضحل التفكير يمكن أن يفسد عقول الشباب من طلاب الجامعة وهذه كارثة حيث لم يبق أمام هؤلاء الشباب من مثل أعلا يلتمسونه سوى هذا الأستاذ ٠

٧ - أن يعرف الفرق بين التدريس والتلقين ، والتدريس نشاط يستهدف تحقيق التعلم ويمارس بطريقة فيها احترام لعقل الطالب وقدرته على الحكم المستقل ٠ وعندما نقول درس للطالب ولا تلقنه فانما نقصد أن تنمى بالتدريس القدرة لدى الطالب الجامعى على تحليل القضايا والوصول الى قرارات بناء على شواهد ذات صلة بالموضوع وعلى نتائج هامة محتملة ٠

بينما التلقين يتم بعرض وجهة نظر ما أمام الطالب بطريقة فيها ضمان موافقته فى نهاية الأمر ٠

٨ - أن يخصص المحاضرة الأولى لتقديم مخطط كامل للمقرر مما سبق الاشارة اليه ، ففى هذه المحاضرة يعرض المقرر عرضا شاملا للطلاب يصبح اتفاقا سارى المفعول على مدار العام الدراسى ، فلا ينبغى أن يبدأ الطـلاب بمجهول ينتظرون حلقاته طوال العام بل عليهم منذ اليوم الأول أن يتعـــرفوا أهداف المقرر ومحتواه ومراجعة ٠ ومن هنا على المدرس أن يكون جاهزا بقائمة المراجع ليوزعها على طلابه ، كما أن عليه أن يجهز قائمة بالموضوعات التى سيكتب فيها الطلاب دراساتهم وأبحاثم الميدانية منها أو المعملية مع بيان كيفية اعدادها وانجازها ٠

وفى المحاضرات الأولى أيضا عليه أن يقدم نفسه ، فكرة عما يجب أن

يتعامل به مع طلابه ، وأن يتعاملون به معه وذلك فى حدب وموضوعية دون تهديد ووعيد ، وفى هذا عليه أن يضع مجمـــوعة من القواعـــد والشروط والضوابط والمعايير التى لابد أن تنظم المدرج فى كل محاضرة وتضبط السلوك بحيث تصبح هذه القواعد تعارفا مستمرا لا يسقط أثناء العام ٠

٩ ـ أن يتجنب تخصيص كل وقت المحاضرة لاعطاء كل شىء عن المادة تفصيلا ، ان مثل هذا الاجـــراء عادة ما يمنع المدرس الجـــامعى حتى من الاستفادة من قيمة الأسئلة والمناقشة تلك التى قد لا يدركها الطالب ٠ ومن ثم فعليه ان يفحص ويحدد غرضه الخاص من تدريسه للموضوع ، وأن تكون المداخل المختلفة لهذا الموضوع واضحة فى ذهنه ، وأن يعرف تماما ما سيعطيه الأولوية ويبين لطلابه لماذا أعطاه هذه الأولوية ٠ ومن هنا أيضا ينبغى عليه فى كل محاضرة أن يصطاد فكرة طازجة ناضجة جديدة ويقدمها لطلابه ليقدم لهم بذلك لحظة انبهار علمية ولحظة ابتهاج بفكرة مبتكرة ٠

١٠ ـ أن يشترك مع الطلاب فى أنشطتهم وأن يعايش لقاءاتهم وندواتهم وحفلاتهم ورحلاتهم ومسابقاتهم ففى هذه المشـــاركة والمعايشة فرص ذهبية للتدريس والتعلم الذى يلعب فيه أسلوب القدوة دورا كبيرا فى تربية الشباب٠

١١ ـ أن يعرف تماما شروط المحاضرة الجيدة ومنها :

ـــ الاعداد المسبق الذى يأخذ فى اعتباره نوعية الطلاب ومستواهم ووضع المادة فى الصورة المناسبة وتنظيمها بشكل منطقى على أن يكون الهدف من المحاضرة واضحا ومحددا وبحيث تكون الاجابة عن السؤال : اذا كان على طلابى أن يتعلموا شيئا من محاضرة الغد فما هو ؟ واضحة فى ذهنه تماما وجاهزة ٠ كما يقتضى الاعداد المسبق وضع المحاضرة فى شكل سلسلة أو مجموعة من الحلقات الفكرية المتسلسلة بحيث تأخذ كل حلقة الطلاب الى ما يليها بشكل منطقى ٠

ـــ أن تلتصق المحاضرة تماما بموضوعها وأن تكون لدى الطـــلاب فكرة عنها اما عن طريق التنويه بذلك فى نهاية المحاضرة السابقة ، أو عن طريق توزيع خطوط عريضة للمحاضرات مقدما ، حبذا لو بدأت كل محاضرة دائما بمشكلة ٠

ـــ اتاحة الوقت والفرصة لمشاركة الطلاب عن طريق الأسئلة سواء طرحها الأستاذ ، أم استقبلها من الطلاب ٠

ـــ استخدام الوســـائل والأدوات المعينة كلمـــا أمكن ذلك ، ومع استخدام السبورة يفضل وضع ملخص متسلسل ومترابط عليها لتسهل متابعة الطلاب ٠

ـــ الاستشهاد والتدليل والبرهنة وضرب الأمثلة من أهم ســـمات المحاضر الجيد والمحاضرة الفعالة ٠

ـــ كسر حدة المحاضرة بطرح مشكلة أو قضية أو مسألة أو فكرة ينقسم الطلاب حولها الى مجموعات متنافسة على أن يقوم المحاضر بتقويم المناقشة والتعقيب عليها ٠

ـــ الاهتمام بالجانب الصوتى فى الالقاء ومعـــرفة معايير الالقاء الجيد خاصة ما يصحبه من حركات ملمحية وانفعالية مع حماسة المحـــاضر ونشاطه وثقته بنفسه وبمادته وبتخطيطه لمحاضرته ٠

ـــ الاهتمام بلغة المحاضرة من حيث صحتها وسلامتها وســـهولتها ودقتها فى التعبير عن الفكرة وخلوها من رخيص اللفظ ومبتذله ٠

ـــ الاهتمام بتلخيص أهم عناصر المحاضرة فى نهايتها ٠

كلمة الاستاذة :

ينبغى أن يدرك الأساتذة والخبراء والمشرفون على اعداد الرســـائل العلمية لهؤلاء المدرسين أنهم ليسوا فقط باحثين ، وأنهم يتدربون فى نفس الوقت أيا كان التخصص ليكونوا مدرسين ومن ثم فمن واجبهـــم دائما أن يقدموا لهم توجيهات علمية دقيقة حول فنيات التدريس ، ويحذرونهم من بعض أخطائه ، ويتحدثون معهم دائما عن مقومات التدريس الجامعى الجيد ، وعن الأستاذ الجيد الذى ينبغى أن يحتذونه ، كما ينبغى على الأساتذة أن يعطوا هؤلاء دائما التشجيع والثقة والمســـئولية ليكونوا خير خلف لخير سلف ، وكلمة للمدرس الجامعى أن يحقق هذا عندما يصبح أستاذا ٠

دراسة تحليلية لمحتوى مجلات الأطفال فى مصر (٢)

دكتورة/ هدى محمد قناوى (*)

ثالثا : تحليل محتوى المجـــلات :

كما سبق أن أوضحنا فان المنهج المستخدم هنا هو تحليل المحتوى لمجلتى سمير وميكى باعتبارهما من أكثر مجلات الأطفال انتشارا ، وذلك فى فتـــرة زمنية طولها ثلاثة شهور ، بواقع أربع مجلات فى الشهر « لمجلة سمير » ومثلها « لمجلة ميكى » وبذلك فقد تم تحليل اثنا عشر عددا من كل مجلة تمتد من العدد الأخير لشهر سبتمبر وأول شهر أكتوبر ١٩٨٢ الى العدد الأخير من شهر ديسمبر ١٩٨٢ ٠

وبعد أن تم تعريف الحاجات والقيم اجرائيا على النحو السابق ذكره، تم تصنيف محتوى المجلتين فى جداول خاصة بالحاجات ، وأخرى خاصـــة بالقيم ليسهل تحليلها فى ضوء محتوى الأهداف ٠

وفيما يلى نتيجة التحليل لمحتوى المجلات من الحاجات والقيم مترجمة فى صورة رقمية حيث تم تحليل البيانات المصنفة برصد تكرار الفئات لها ، وترجمة الفئات الى أرقام تحدد مدى توافر كل حاجة أو قيمة فى المادة المحللة ٠٠

بالاضافة الى التحليل السابق ، فقد قام اثنان من المدرسين المساعدين بقسم الصحة النفسية بكلية التربية جامعـــــة الزقازيق أيضا بتحليل مادة المجلات الى حاجات وقيم فى ضوء التعريف الاجرائى لها ـ كل منهما على حدة ـ وبرصد تكرار الفئات ، وترجمتها الى صورة رقمية خاصة بالحاجات والقيم ٠٠ وذلك بهدف الوصول الى ثبات وصدق التحليل ٠

● نشر الجزء الأول من هذه الدراسة فى العدد الأول من المجلة ٠

(*) أستاذ مساعد الصحة النفسية بكلية التربية بجامعة الزقازيق

جدول رقم (٥) يبين تحليل محتوى مجلتى سمير وميكى الى حاجات

الحـــاجات	سمير	ميكى	مج
الحاجة الى الأمان الاقتصادى	٢٤	٢٤	٤٨
الحاجة الى الانتمـــاء	٣٧	٢٧	٦٤
الحـاجة الى التقدير الاجتماعى	٦٠	٣١	٩١
الحاجة الى الحب	٤٩	٢٦	٧٥
الحاجة الى تحقيق الذات	٥٨	٢٩	٨٧
الحاجة الى المعرفة	٢٦٣	٨٩	٣٥٢
للحـــاجة الى النجـــاح	١٤٣	٤١	١٨٤
الحاجة الى الحـرية	٢٧	٨	٣٥
الحاجة الى التحرر النسبى من الخوف	٣٧	١٩	٥٦
الحاجة الى التحرر النسبىمن الذنب	٣١	١١	٤٢
			١٠٣٤

جدول رقم (٦) يبين تحليل محتوى مجلتى سمير وميكى الى قيم

القيم	سمير	ميكى	مج
القيـــم الاقتصـــادية	٤٤	٢٥	٦٩
القيـــم الجمـــالية	٣٧	٤٣	٨٠
القيـــم الاجتمـاعية	٧٢	٣٣	١٠٥
القيـــم الدينيـــة	٧٤	١١	٨٥
القيـــم الســـياسية	٢٦	١٤	٤٠
القيـــم النظـــرية	٢٧١	٦٧	٣٣٨
			٧١٧

وقد تم حساب معامل الارتباط بين تحليل المحتوى السابق عرضه فى الجدولين (٥) ، (٦) وبين تحليل المساعدين (أ) ، (ب) وذلك فى كل من الحاجات والقيم المحددة فى الدراسة ٠٠ وكانت جميع معاملات الارتباط أعلى من ٨ر٠ فيما عدا الارتباط بين التحليل الأصلى وتحليل المساعد الثانى (ب) فى الحاجة للنجاح ، وتحقيق الذات والقيم الاجتماعية الذى كان ٣ر٠ ، ٤٩ر٠، ٥٣ر٠ على التوالى ، فى حين أن الارتباط بين التحليل الأصلى وتحليل المساعد الأول فى هذه الحاجات ذاتها كان على التوالى ٦ر٠ ، ٥٩ر٠ ، ٧٨٤ر٠

وهذا يدل على ارتفاع درجة ثبات وصدق التحليل ٠٠ وقد تم الاعتماد على التحليل الأصلى السابق عرض نتائجه فى الجـدولين السابقين ٠٠

الوزن النسبى للحاجات والقيم فى محتوى المجلات :

بعد الاجراء السابق اتضح اتفاق المحللين أ ، ب مع تحليل البحث ، وبذلك تم الاعتماد على تحليل البحث الأصلى والموضوع فى الجدولين ٥،٠٠٦ وتم تحديد الوزن النسبى للحاجات والقيم كما يلى :

- حساب مجموع الحاجات والقيم فى المادة المحللة ٠
- استخراج النسبة المئوية بين درجة كل حاجة أو قيمة بالنسبة لمجموع الحاجات والقيم ٠

وفيما يلى جدول مواصفات يوضح تحليل محتوى المجلات الى حاجات وقيـم ٠

جدول رقم (٧) يوضح تحليل المجلات الى حاجات وقيم

الحاجات والقيم	الوزن النسبى للحاجات والقيم فى مجلة ميكى	الوزن النسبى للحاجات والقيم فى مجلة سمير	مجموع الوزن النسبى للحاجات والقيم فى المجلتين
الحاجة الى الأمان الاقتصادى	١ر٣٧	١ر٣٧	٢ر٧٤
الحاجة الى الانتماء	٢ر١١	١ر٥٤	٣ر٦٥
الحاجة الى التقدير الاجتماعى	٣ر٤٣	١ر٧٧	٥ر٢٠
الحاجة الى الحب	٢ر٨	١ر٤٨	٤ر٢٩
الحاجة الى تحقيق الذات	٣ر٣١	١ر٦٦	٤ر٩٧
الحاجة الى المعرفة	١٥ر٠٢	٥ر٠٨	٢٠ر١٠
الحاجة الى النجاح	٨ر١٧	٢ر٣٤	١٠ر٥١
الحاجة الى الحرية	١ر٥٤	٠ر٤٦	٢ر٠٠
الحاجة الى التحرر النسبى من الذنب	١ر٧٧	٠ر٦٣	٢ر٤٠
الحاجة الى التحرر النسبى من الخوف	٢ر١١	١ر٠٨	٣ر٢٠
القيم الاقتصادية	٢ر٥١	١ر٤٣	٣ر٩٤
القيم الجمالية	٢ر١١	٢ر٤٦	٤ر٥٧
القيم الاجتماعية	٤ر١١	١ر٨٨	٥ر٩٩
القيم الدينية	٤ر٢٢	٠ر٦٣	٤ر٨٥
القيم السياسية	١ر٤٨	٠ر٨٠	٢ر٢٨
القيم النظرية	١٥ر٤٨	٣ر٨٣	١٩ر٣١

ومن الجدولين (٤) ، (٧) يتكون الجدول الآتى لتوضيح النتائج النهائية لتحليل الأهداف وتحليل المجلات الى حاجات وقيم فى شكل نسب مئوية ٠

جدول رقم (٨) يوضح النتائج النهائية لتحليل الأهداف والمجلات الى حاجات وقيـم

الحاجات والقيم	النسب المئـوية لمحتوى الأهداف	المنسب المئـوية لمحتوى المجلات
الحاجة الى الأمان الاقتصادى	صفر	٢ر٧٤
الحاجة الى الانتماء	٩ر٠٧٢	٣ر٦٥
الحاجة الى التقدير الاجتماعى	٦ر١١٧	٥ر٢٠
الحـاجة الى الحب	٥ر٧٩٣	٤ر٢٩
الحاجة الى تحقيق الذات	١٧ر٢٩٧	٤ر٩٧
الحاجة الى المعـرفة	١١ر٧٥٧	٢٠ر١٠
الحـاجة الى النجـاح	١ر١٢٦	١٠ر٥١
الحاجة الى الحـــرية	٣ر٠٧٢	٢ر٠٠
الحاجة الى التحرر النسبى من الذنب	٣ر٠٠٠	٢ر٤٠
الحاجة الى التحرر النسبى من الخوف	صفر	٣ر٢٠
القيم الاقتصـادية	٣ر٤٨٦	٣ر٩٤
القيم الجمـــالية	٥ر٦٠٤	٤ر٥٧
القيم الاجتماعية	١٨ر٠٠٠	٥ر٩٩
القيم الدينيـــة	٤ر٧٥٧	٤ر٨٥
القيم السـياسية	٤ر٥٧٦	٢ر٢٨
القيـم النظـــرية	٩ر٩٢٧	١٩ر٣١
	٪١٠٠	٪١٠٠

رابعا : نتائج الدراسة ومناقشتها :

(١) الفروق بين محتوى المجلات ومحتوى الأهداف فى الحاجات والقيم :

ترتبط نتيجة الفروق بين محتوى المجلات ومحتوى الأهداف فى الحاجات والقيم بالفروض الثلاثة الأولى التى تنص على أن :

١ - محتوى مجلات الأطفال لا يلتزم بأهداف المجلات التى تحددها الدولة ٠

٢ - محتوى مجلات الأطفال لا يشبع حاجاتهم التى تسعى أهداف هذه المجلات الى اشباعها ٠

٣ - محتوى مجلات الأطفال لا يحقق القيم التى تسعى أهداف هذه المجلات الىغرسها ٠

وللتحقق من هذه الفروض تم استخراج قيمة كا٢ لبيان دلالة الفروق فى الحاجات والقيم بين محتوى الأهداف ومحتوى المجلات ٠٠

(أ) دلالة الفروق بين محتوى الأهداف ومحتوى المجلات :

من الجدول رقم (٨) تم حساب قيمة (كا٢) بين محتوى الأهداف ومحتوى المجلات من الحاجات والقيم معا ٠٠ وحددت فى الجدول رقم (٩)٠

جدول رقم (٩) يبين قيمة (كا٢) للفروق فى الحاجات والقيم بين محتوى الأهداف ومحتوى المجلات

كا٢ المحسوبة	كا٢ الجدولية
٨٩ر٠٦٣ دالة عند ١٠٠ر	٣٧ر٦٩٧

وقد تم تحديد درجات الحرية على أساس العدد الكلى للحاجات والقيم معا مطروحا منه (واحد) ...

درجات الحـرية = ١٦ ـ ١ = ١٥ .

والقيمة المستخرجة من الجداول الاحصائية عند مستوى ٠٠١ر٠ شك هو أدنى مستوى من الشك وأعلى مستوى من الثقة ..

معنى ذلك :

أنه توجد فروق بين محتوى الأهداف (من الحاجات والقيم) وبين محتوى المجلات .. وهـذه الفروق كبيرة جدا لدرجـة أن مستوى دلالتها (٠٠١ر٠) ، وهذه النتيجة تحقق صحة الفرض الأول ـ بمعنى أن محتوى مجلات الأطفال لا يلتزم بأهدافها المحددة مسبقا ..

(ب) دلالة الفروق بين محتوى الأهداف ومحتوى المجلات من الحاجات:

بنفس الطريقة السابقة تم حساب قيمة (كا٢) بين محتوى الأهـداف من الحاجات ومحتوى المجلات ـ ويوضح ذلك الجدول رقم (١٠) ..

جدول رقم (١٠) يوضح قيمة (كا٢) للفروق فى الحاجات بين محتوى الأهداف ومحتـوى المجـلات ..

كا٢ المحسوبة	كا٢ الجدولية
٥٧ر٨٢٣ دالة عند ٠٠١ر٠	٢٧ر٨٧٧

درجات الحـرية = ١٠ ـ ١ = ٩

من الجدول السابق يتضح : أن هناك فروقا بين محتوى المجلات ومحتوى الأهداف بالنسبة للحاجات .. وهذه الفروق كبيرة جدا لدرجة أن مسـتوى

الدلالة ٠,٠٠١ شك ٠٠ وهذه النتيجة تحقق صحة الفرض الثانى - أى أن محتوى المجلات لا يشبع حاجات الأطفال التى تسعى الأهداف الى اشباعها لديهـم ٠

(ج) دلالة الفروق بين محتوى الأهداف ومحتوى المجلات من القيم :

كذلك فقد تم حساب قيمة (كا٢) بين محتوى الأهداف ومحتوى المجلات بالنسبة للقيم - ويوضح الجدول رقم (١١) ذلك :

جدول رقم (١١) يوضح قيمة (كا٢) للفروق فى القيم بين محتوى الأهداف ومحتـوى المجلات

كا٢ المحسوبة	كا٢ الجدولية
٣١,٢٣٩ دالة عند ٠,٠٠١	٢٠,٥١٦

درجات الحـــرية = ٦ - ١ = ٥

وبالنظر الى الجدول السابق يتضح : وجود فروق بين محتوى مجلات الأطفال ومحتوى الأهداف بالنسبة للقيم - وهذه الفروق واضحة حيث أنهـا دالة عند ٠,٠٠١ وهذه النتيجة تحقق صحة الفرض الثالث ، بمعنى : أن محتوى المجلات لا يغرس القيم التى تسعى الأهداف الى غرسها فى الأطفال٠

مناقشة نتائج الفروض الثلاثة السابقة :

بالنسبة للنتائج السابقة الخاصة بالفروض الثلاثة الأولى والخاصـة بمقارنة محتوى المجلات بأهدافها سواء فى مدى اشباعها للحاجات أو غرسها للقيم التى تسعى اليها الأهداف ٠٠

اتضح وجود فروق بين محتوى مجلات الأطفال ، ومحتوى الأهـداف

التى وضعت لهذه المجلات من حيث اشباعها لحاجات الطفل ، وتحقيق قيم المجتمع ، وكانت هذه النتيجة هى ذاتها - سواء كانت بالنسبة لمحتوى المجلات من الحاجات والقيم مجتمعة ، أو بالنسبة لمحتواها من الحاجات أو القيم كل على حدة ٠٠ بمعنى : أن محتوى المجلات لا يلتزم بالأهداف المحددة ٠

- وان محتوى المجلات لا يشبع حاجات الأطفال التى تسعى الأهداف الى اشباعها ٠

- ان محتوى المجلات لا يحقق القيم التى تسعى الأهداف الى غرسها فى الأطفال ٠

واذا نظرنا الى الجدول رقم (٨) الذى يوضح درجة اقتراب محتوى المجلات من محتوى الأهداف أو بعدها عنها - وذلك فى كل حاجة من حاجات الأطفال ، أو فى كل قيمة يرجى غرسها فى الأطفال من خلال المجلات ٠٠ يتضح وجود فروق واضحة تلفت النظر بين محتوى المجلات والأهداف فى بعض الحاجات والقيم - من ذلك مثلا :

١ - الحاجة للمعرفة ، والقيم النظرية : اذ تتمثل الحاجة للمعرفة فى الأهداف بنسبة ٧ر١١٪ ، فى حين أنها تمثل فى محتوى المجلات بنسبة ١ر٢٠٪ ، أى أنها فى محتوى المجلات زادت عما يجب أن تكون عليه بنسبة الضعف تقريبا ٠٠ كذلك تتمثل القيم النظرية فى الأهداف بنسبة ٩ر٩٪ فى حين أنها تمثل فى محتوى المجلات بنسبة ٣ر١٩٪ - والفروق هنا شاسعة جدا ، وان دل ذلك على شىء فانما يدل دلالة قاطعة بعدم التزام القائمين باعداد مجلات الأطفال بمنهج أو خطة واضحة أو الكتابة من خلال أهداف واضحة ومحددة ربما لعدم تخصصهم ، أو لاهتمامهم بأشياء أهم من مصلحة الطفل، أو بهدف تحقيق أسباب أكثر وأهم من تحقيق أهداف مرجوة للاطفال ٠٠٠ بالاضافة الى عدم اهتمامهم باشباع حاجات الأطفال ، أو ربما أنهم ليسوا على دراية بحاجات الطفل ، أو أنهم على دراية بها ، ولكن لا يهمهم اشباعها بقدر اهتمامهم بملء مساحات المجلة بما هو متوفر لديهم من موضوعات ٠٠ كذلك فانهم لا يهتمون بالقيم اللازمة للمجتمع الواجب غرسها فى الأطفال ،

ويتجه كل اهتمامهم الى الزيادة فى محتوى مجلات الأطفال للمعرفة والقيم النظرية ، ولا شك أن ذلك يوضح اهتمام المسئولين بحشو ذهن الأطفال بالمعلومات والمعارف وتكديسها لهم دون مراعاة لأهميتها عند مقارنتها بغيرها من الحاجات والقيم ـ مع أنه لم يعد مجديا حشو عقول الأطفال بمعلومات ومعارف وأنماط نظرية غالبا ما ينسى معظمها ، وانما الأهم هو تعويدهم على توظيف وتنمية قدراتهم ومهاراتهم واستعداداتهم مع مراعاة حاجاتهم وميولهم ٠

٢ ـ كذلك بالنظر الى الحاجة للانتماء والحاجة الى تحقيق الذات والقيم الاجتماعية : نجد أن هناك فروقا شاسعة بين ما تحتويه المجلات وما تحتويه الأهداف من هذه الحاجات والقيم على الرغم من التأكد من أهميتها بالنسبة للطفل ، وهذا يؤكد مرة أخرى أن هناك هوة سحيقة بين واضعى الأهداف ومنفذيها من القائمين بالكتابة للاطفال ٠

ـ فالحاجة للانتماء تتمثل فى الأهداف بنسبة ٩ر٠٧٪ ، بينما لاتظهر فى محتوى المجلات الا بنسبة ٦ر٣٪ فقط ٠ وهذا يتضح أنه اذا وجدت كثرة من الشباب تفتقد الاحساس بالانتماء القومى أو الوطنى وتسعى بأى أسلوب عن الماديات فقد ساعدناها على ذلك بما نقدمه لها من ثقافة وخبرات ، فما يقرأه أو يسمعه أو يشاهده أطفالنا فى صغرهم من خلال وسائل الاعلام لا يشبع حاجتهم للانتماء ، ولا يغرس فيهم الروح القومية ، ولذلك نرى أن أهداف مجلات الأطفال فى واد ومحتوى المجلات فى واد أخر ، ولا شك أن هذا الجانب له دوره فى تكوين شخصية الأفراد ، حتى وان كان عدد الذين يقرأون المجلات أقل من نصف عدد الأطفال عامة ٠

ـ والحاجة الى تحقيق الذات : تتمثل فى الأهداف بنسبة ٢ر١٧٪ ولا تظهر فى محتوى المجلات الا بنسبة ٩ر٤٪ فقط ، والفرق بينهم كبير جدا ، وهذا يعنى أن محتوى المجلات لا يجعل الأطفال يحققون ذاتهم ، أو يتمكنوا من الافصاح عنها ، سواء كان ذلك فى عمل أو موقف أو اظهار ما لديهم من امكانيات ، وقد سبقت الاشارة الى أن الحاجة للمعرفة من أكثر الحاجات التى يحققها محتوى المجلات دون الاهتمام بما يظهر امكانات الأطفال وقدراتهم من

خلال أعمال معينة أو مواقف تتحدى قدراتهم ، ثم يعملون تفكيرهم ومهاراتهم واستعداداتهم حتى يصلوا الى حلولها مما يشعرهم بالتفوق وتحقيق الذات٠

ـــ أما القيم الاجتماعية : التى تتمثل فى الأهداف بنسبة ١٨٪ ولا تظهر فى محتوى المجلات الا بنسبة ٩ر٥٪ ـ أى أنها أقل من ثلث النسبة الأولى ٠٠ وبذلك لا يحقق محتوى المجلات ما تسعى الأهداف اليه ٠٠ فعلى الرغم من أهمية القيم الاجتماعية كالتعاون والتآخى ، والتآزر ، وحب الوطن، والوفاء ، وتحمل المشاق وغيرها بالنسبة لنمو الطفل فى هذه المرحلة وغرس هذه القيم لديه من خلال تنشئته الاجتماعية حتى يشب متشربا للقيم الاجتماعية والأخلاقية وتصبح جزءا من سلوكه ، نجد المجلات لا تهتم بها الا بنسبة ضئيلة على خلاف ما يجب أن تكون عليه ، وما نصت عليه أهداف المجلات وأكدت على غرسه فى الأطفال فى هذه المرحلة الهامة من حياتهم ٠

ـــ وهكذا نلحظ التناقص الكبير بين نسبة ظهور هذه الحاجات والقيم فى الأهداف عن نسبة ظهورها فى المجلات وهذا يدل على عدم تحقيق محتوى المجلات لحاجات وقيم من أهم ما يحتاجه الطفل فى مرحلة هامة من مراحل حياته ٠

٣ ـ هناك بعض الحاجات لا تظهر فى محتوى الأهداف اطلاقا ، أو تظهر بنسبة لا تكاد تذكر رغم أهميتها بالنسبة لنمو الطفل السوى ، ومع ذلك فقد ظهرت فى محتوى المجلات ومن ذلك : الحاجة الى الأمان الاقتصادى ، والحاجة الى التحرر النسبى من الخوف ، والحاجة الى النجاح ٠

ـــ فالحاجة للامان الاقتصادى : لم تظهر فى محتوى الأهداف أساسا ومع ذلك ظهرت فى محتوى المجلات بنسبة ضئيلة هى ٧ر٢٪ ٠

ـــ والحاجة للتحرر النسبى من الاحساس بالخوف : وهى أيضا لم تظهر فى محتوى الأهداف وظهرت فى محتوى المجلات بنسبة ٢ر٣٪ ٠

وهذه النسبة للحاجتين ضئيلة جدا على الرغم من أننا قد تصورنا من بداية البحث أنها لايد وأن تفوق ما هى عليه فى المجلات رغم عدم وجودها

فى الأهداف ففى ظل ظروف الانفتاح الاقتصادى وما تقدمه اعلانات التليفزيون - التى غالبا ما يحفظها الطفل عن ظهر قلب ويعجز عن اقتنائها أو شرائها - فلابد وأن يظهر ويبرز دور المجلات فى تكثيف جهودها لزيادة أمان الطفل النفسى والاقتصادى ٠

وقد وضع ماسلو فى بنائه الهرمى الحاجة للامان عامة بعد الحاجات الفسيولوجية الأساسية مما يدل على أنها من أول الحاجات النفسية ، ومن أهمها للطفل ، واذا كانت هاتان الحاجتان اللتان تمثلان الحـــاجة للامان النفسى للطفل لم تظهرا فى أهداف مجلات الأطفال ، فان هذا يوضح قصور الأهداف عن اشتمالها لأهم الاحتياجات اللازمة للطفل ٠

—— كذلك فان الحاجة للنجاح قد ظهرت فى الأهداف بنسبة ١ر١٪ فى حين أن نسبتها فى محتوى المجلات ٥ر١٠٪ ، وهو فرق كبير جدا ٠٠ وهذا يبين مرة أخرى أن القائمين بالكتابة يؤكدون على غرس الحاجة للنجـــاح والانجاز والتفوق فى الاطفال ، دون أن يرسموا منهجا محددا لمساعدتهم على تحقيق النجاح ليكون هـــــذا النجاح قائما على أسس علمية للوصـــــول بالطفل اليه ٠

٢ - مدى تناسب العدد الكمى لمجلات الأطفال مع تعدادهم :

ينص الفرض الرابع على أن :

« العدد الكمى لمجلات الأطفال لا يتناسب مع عدد أطفال مصر ٠

وللتحقق من هذا الفرض رجعنا الى آخر احصاء رسمى للسكان أجرى فى مصر وهو الذى تم عام ١٩٧٦ ، وذلك من أجل التعرف على تعداد الاطفال

فى الأعمار المختلفة ، ثم نسبة الأطفال بالنسبة لمجموع السكان ، وفيما يلى عرض لتعداد الاطفال ٠٠

جدول رقم (١٢) يوضح تعداد الاطفال فى مصر وفق
التعداد العام للسكان ١٩٧٦

البيـــان	العدد(١)
عدد الأطفال أقل من ١٢ سنة	١١ر٧٩٠ر٠٠٠
عدد الأطفال المقيدين بالمرحلة الابتدائية أى من (٦ ـ ١٢ سنة) ·	٤ر١٥١ر٩٥٦
عدد أطفال ما قبل المدرسة (١ ـ ٥ سنة)	٥ر٦٢٥ر٩٦٧
عدد الأطفال أقل من سنة ·	٦٩٥ر١٩٢

هذا : واذا كان تعداد سكان مصر فى نفس الاحصاء كان حوالى ٣٦ مليون ، فانه يتضح من الاحصاء أن عدد الأطفال فى مصر فى نفس التعداد كان حوالى ٥ر٣١٪ من التعداد العام للسكان ، منهم أكثر من أربعة ملايين طفل فى المرحلة الابتدائية وبالطبع مجلتين فقط لهذا العدد من الأطفال نسبة ضئيلة جدا ·

ويزيد عدد الأطفال عن خمسة ملايين ونصف فى سن ما قبل المدرسة ، معنى ذلك أن أطفال المرحلة الابتدائية وهم من يستطيعون القراءة والكتابة يمثلون ٥ر١١٪ من تعداد سكان مصر ·

واذا نظرنا الى عدد المجلات التى تصدر للاطفال نجد أنها مجلتان فقط هما مجلة سمير ، ومجلة ميكى * فى مقابل حوالى عشرين مجلة تصدر للكبار منها المجلات العامة مثل : أكتوبر ، والمصور ، وآخر ساعة ، وصباح الخير ، وحواء ، وروز اليوسف والمجلات الفنية ، كالاذاعة والتليفزيون ، والكواكب، والسينما والناس ، والمجلات الطبية مثل : طبيبك الخاص ، والمجلات الدينية مثل : منبر الاسلام ، ، والمجلات السياسية ، مثل مجلة، الأهرام الاقتصادى، والسياسة الدولية ، ودراسات اشتراكية ··· الخ ·· هذا بخلاف الصحافة

---

(١) الجهاز المركزى للتعبئة والاحصاء ، التعداد العام للسكان ، النتائج التفصيلية لاجمالى الجمهورية (القاهرة) سبتمبر ١٩٧٨ ·

* أما مجلة صندوق الدنيا فهى مجلة غير منتظمة ·

العامة والمجلات الثقافية والعلمية والأدبية والصحافة الحزبية ، والصحافة الرياضية وهى كثيرة ومتعددة من كل نوع منها ..

وعلى هذا : فان النظرة السطحية تستطيع أن تحكم أن القسمة غير عادلة بأن تصدر للاطفال أقل من ١٢ سنة مجلتان فقط على الرغم من أنهم يمثلون ثلث السكان فى سنة التعداد .. واذا كنا نبحث عن تناسب عدد المجلات مع عدد السكان لكان من الواجب أن يصدر للاطفال أضعاف ما يصدر الآن باعتبار أن الأطفال هم ثلث السكان فى مصر ..

واذا كان أطفال المرحلة الابتدائية هم ٥ر١١٪ من السكان وهم الذين تخاطبهم المجلات الصادرة فان ذلك يوضح أن أطفال ما قبل المدرسة ليس لهم نصيب يذكر ..

واذا كان الاحصاء المستخدم فى البحث الحالى هو تعداد عام ١٩٧٦ ونحن الآن على أبواب عام ١٩٨٦ ـ ولا شك أن عدد الاطفال قد تزايد كثيرا عن التعداد السابق مما يدل دلالة قاطعة على أن صدور مجلتين فقط للاطفال لا يتناسب اطلاقا مع عدد الأطفال فى مصر ولا يحقق الغاية الثقافية المرجوة .

وبذلك يشير التحليل لعدد المجلات المنتشرة فى مصر الى القصور فى كم مجلات الأطفال .. ونعجب كل العجب حين نعلم أن مجلات الاطفال فى مصر لا تتعدى بل لا تصل الى عدد أصابع اليد ، ونزداد عجبا حين نعلم أنه فى جامعة عين شمس مركز متخصص للطفولة لا يصدر حتى مجلة واحدة لأطفال مصر ، هذا بالاضافة الى أنه فى نفس الجامعة معهد عالى لدراسات الطفولة بخلاف قسم دراسات الطفولة فى كلية البنات بنفس الجامعة ، واذا كان قسم دراسات الطفولة بكلية البنات والمعهد العالى لدراسات الطفولة .. معاهد دراسية متخصصة لا تسمح ظروفها باصدار مجلات للاطفال ، اذن لابد أن نتساءل : لماذا لا يسد المركز بامكانياته جزءا من هذا العجز الملحوظ ويصدر ولو مجلة متخصصة لكل مرحلة من مراحل الطفولة حتى تكون نموذجا يحتذى لمن يكتبون للاطفال خصوصا وأنه فى مركز دراسات الطفولة متخصصون فى مختلف المجالات التى تساعد على النمو المتكامل فى علم النفس والتربية والفنون والآداب وغيرهم ممن يمكن أن يساهموا فى التخطيط لعمل مجلات مناسبة تحقق للاطفال النمو المطلوب فى الاتجاه السليم والمرغوب .

٣ ـ مجلات الاطفال والمراحل العمرية :

ينص الفرض الخامس على أن :

« مجلات الأطفال فى مصر لا تغطى المراحل العمرية المختلفة للاطفال »٠

للتعرف على مدى مناسبة مجلتى سمير وميكى للاطفال فى الأعمال المختلفة سنبدأ أولا باستعراض خصائص وسمات الاطفال النفسية فى مرحلة ما قبل المدرسة ، ثم خصائص وسمات أطفال المرحلة الابتدائية ٠٠ ثم بعد ذلك نتعرض لمجلتى سمير وميكى من حيث مدى مناسبة محتواها لخصائص الأطفال فى المرحل العمرية المختلفة ٠٠

أولا : خصائص طفل ما قبل المدرسة :

من خصائص طفل ما قبل المدرسة :

١ ـ الصفة الاحيائية لدى الطفل :

حيث يضفى الطفل حياة على الأشياء والكائناتوالاشخاص من حوله ، كما يضفى عليها نفس المشاعر والأحاسيس التى يحس بها ، بل وسماته الشخصية أيضا ـ وذلك لأنه يخلط بين حياته النفسية الداخلية وبين العالم الخارجى الذى يعيش فيه (١) ومن هنا فهو يعزو للاشياء الجامدة الشعور ، والارادة ، وشهوة الانتقام ورغبة الامتلاك ٠٠ الخ ٠ ، ولهذا فالطفل يناجى لعبته ويكلمها ويأمرها ويعاقبها ويثيبها ٠٠ الخ ٠ ، لأنه يرى الجمادات من حوله تتكلم وتتحرك وتسمع وتسلك (٢) ٠٠ ولهذا يجب أن يكون أبطال قصص الاطفال فى هذه المرحلة من الأشياء التى تحيط به كالزهور وطيور ، والحيوانات والأشجار ، والسماء والأرض على أن تتكلم وتتحرك وتبكى وتفرح وتحزن وتلعب وتمل وتتضايق مثله ٠٠٠ الخ ٠٠

---

(١) عواطف ابراهيم : **قصص أطفال دور الحضانة** ، الانجلو المصرية ، القاهرة ١٩٨٣ ، ص ١٥ ٠

(٢) هدى محمد قناوى : **دليل رياض الاطفال** ، الانجلو المصرية ، القاهرة ، د٠ت٠ ، ص ٦ ٠

٢ ـ السمة التركيبية لتفكير الطفل :

فالطفل يربط بين أشياء وأحداث لا توجد بينها علاقة منطقية فى دنيا الواقع ، ولكنه يربط بينها لتلازم ظهورها أمامه أو لاثارتها مشاعر متشابهة فى نفسه فلا يفرق بينها ولا يميزها عن بعضها ـ وهذا يفسر كيف أن الطفل يتقبل القصص التى تحكى الأحداث أو المغامرات حتى ولو كانت غير منطقية من وجهة نظر الكبار يتقبلها دون اعتراض رغم ما فيها من غرابة أو لا معقولية أو متناقضات (١) ٠

٣ ـ اختلاط الواقعى بالموضوعى عند الطفل :

فالتمركز حول الذات يمنع الطفل عن التمييز بين الموضوعى والذاتى ، حيث لا توجد ذات واضحة لديه ، ولا موضوع متميز لديه ، ولذا فان التفكير الواقعى عند الطفل يختلف عنه لدى الكبار (٢) ، وتكون قدرات الطفل العقلية قاصرة عن التمييز بين الأشياء والكائنات والأشخاص وبعضها البعض تبعا لمعيار موضوعى محدد لتصنيفها فالطفل يؤمن بالواقع ثقة عمياء ، ولذا يجب أن تضفى قصص الأطفال خيالاتهم فى هذه المرحلة على الاشياء والكائنات والأشخاص التى تبتكرها ٠

٤ ـ يغلب على تفكير الطفل الصفة الصناعية :

ونعنى باصطناعية المادة : اعتقاد الطفل فى أن كل شىء فى هذا العالم انما هو نتاج صانع ماهر ـ فهناك من وجهة نظر الطفل : صانع للنجوم ، وصانع للقمر والسماء ، وصانع للبحار ٠٠ وهذه محاولة جديدة يتألف بها مع الطبيعة ومع دنيا الواقع الذى يعيش فيه (٤) ٠

كما أن الطفل فى هذه المرحلة يبدو له أن العالم الذى يعيش فيه له

---

(١) عواطف ابراهيم : مرجع سابق ، ص ١٦ ٠
(٢) هدى محمد قناوى : مرجع سابق ، ص ٥ ـ ٦ ٠
(٣) عواطف ابراهيم : مرجع سابق ص ١٧ ٠
(٤) عواطف ابراهيم : مرجع سابق ، ص ١٥ ٠

غاية : فالشمس خلقت لتدفئتنا ، والمطر لينبت الزرع ، والماء لنشربه ، والأرض لنمشى عليها (٥) ٠٠ الخ ٠ ولذا ـ فان ما تقدمه المجلات لطفل هذه الفترة من قصص وحكايات ومقتطفات علمية لابد وأن تراعى هذه الخاصية حتى تجذبه اليها ٠

٥ ـ ادراك الموضوعات بكيانها :

حيث لا يعنى الطفل بالجزئيات ، فهو يهتم بمعرفة الحيوانات والأشجار وفائدة النباتات ، كما يستطيع ادراك الطعم والشكل واللون والحركة بوضوح ٠٠ لهذا فأن تنوع محتويات المجلات من الأشكال والألوان والأحجام المختلفة يساعد الطفل على النمو واتقان الخبرات ٠

٦ ـ حب الاستطلاع :

وهذا ينبهنا الى ضرورة تخطيط خبرات تتيح للطفل أن يستطلع ، ولا شك فى أن اتساع محتويات المجلات من الصور والرسوم والألوان والأدوات والملابس ٠٠ الخ ٠ يثير فضوله ، ويجذبه الى ما فيها ، فيتفاعل مع محتوياتها ، ويستطيع أشباع حاجته الى الاستطلاع ، ويتيح له امكانيات التعجب والتساؤل والفحص والتجريب والتفكير والبحث والاختبار والملاحظة ٠٠٠ الخ ٠

٧ ـ خيال الطفل خصب :

ففى هذه الفترة نلاحظ شيئا من عدم الاستقرار بين واقع الطفل وخياله الجامح فهو واسع المخيلة لا يرى ما نراه نحن الكبار ـ فالسحاب فى السماء ليس الا مجموعة لعب وهدايا ، ونقطة الحبر على ورقة عبارة عن مجموعة من القطط والطيور ٠٠ الخ ٠ والطفل بهذا الخيال يتجاوز حدود الزمان والمكان ليتعدى مقتضيات الواقع ويخلع على بيئته ألوانا سحرية تتفق مع آماله وأحكامه من أجل اشباع رغباته التى يحول الواقع دون اشباعها (١) ٠٠٠

---

(٥) هدى محمد قناوى : مرجع سابق ، ص ٧ ٠

(١) هدى محمد قناوى : **دليل رياض الاطفال** نفس المرجع السابق ٠

وهذه السمة تفسر الى حد بعيد تذوق الطفل للقصص التى تسرد على مسامعه وسهولة تأليفه وابتكاره لها ٠٠ ويجب أن تساعد المجلات الطفل على اكمال قصة ليس لها نهاية أو اكمال رسم ناقص ٠٠ الخ ٠

٨ ـ الطفل ميال للجمال :

جمال الألوان ، وجمال الصور ، فالطفل يشـــد بصره اللون الزاهى ، ويسكن ويهدأ لأصوات أمه الناعمة ، أو لصوت موسيقى هادئة ، والبيئـــة بمحتوياتها وتوجيهاتها هى التى تساعده على الاستمرار فى هذا الاتجاه من النمو ، كما وأنها هى التى تقتل هذا الجانب الجمالى فى الطفل ٠٠ ولذا يجب أن تساعد المجلات الطفل على تنمية هذه الخاصية الجمالية والنهوض بها من خلال الرسوم والألوان والصور الزاهية ، وآلات الموســـيقى التى تنوب عن الشخصيات فى قصصه ، والأغانى التى تعطى مقاطعها أنغاما موســـيقية كاملة ، والكلمات التى تنسجم وتتسلسل حروفها فى نغم حلو ٠ الخ ٠

٩ ـ عدم جدية استدلالات الطفل :

فالطفل لا يستطيع بحال أن يقاوم المؤثرات الخارجية التى تؤثر عليه وعلى تفكيره اذ يتشتت انتباهه فيحيد عن الهدف الذى يرغب فى تحقيقه ٠٠ ولهذا فالطفل ينسى التطور المنطقى لقصته مثلا ، ويتفرع من القصـــة الى أحداث جانبية لا تخدم الهدف ، ولا يستطيع الطفل أن يفاضل ويختـار بين خيالاته المتعددة ٠٠ لذا يجب ألا تكون قصة الطفل فى هذه المرحلة طويلة ، وتكون شخصياتها قليلة ، حتى لا يتشتت انتباهه ٠

خصائص طفل المرحلة الابتدائية :

١ ـ حب الاستطلاع :

فطفل السادسة والسابعة يستمر فى اهتمامه بالعالم الذى حوله ألا أنه يتوجه الى حب الاستطلاع ، ويرغب فى معرفة ما وراء بيئته ، ويلاحق من حوله بالأسئلة الكثيرة حـــول المعانى ، ويستبد به الفضـــول الذى لا يكل ولا يشبع ٠

٢ ـ الخيال الحر :

ويزداد فى هذه المرحلة فى السادسة والسابعة حب التخيل فيما وراء الظواهر الواقعية التى خبرها بنفسه فيتخيل شيئا غير مألوف فى بيئته ، ولهذا يجنح الى بيئة الخيال الحر التى تظهر فيها السـاحرات والعمالقة والأقزام والملائكة والحور · وغيرها من الشخصيات الغريبة التى تتضمنها القصص الخيالية كقصص الخيالية ألف ليلة وليلة ، وأساطير الشعوب ، ولذا يستمتع أطفال السادسة والسابعة بأمثال هذه القصص · أما فى نهاية هذه المرحلة فى سن العاشرة والحادية عشرة نجد أن الطفل يعنى بالحقيقة ويهتم بالواقع ويعزف عن الأمور الخيالية والوجدانية نوعا ما ، ويظهر عنده حب السيطرة وغريزة المقاتلة ـ ولذا يجب أن تقدم له المجلات قصص المغامرات والشجاعة وقصص الحروب والقصص البوليسية الهادفة ·

٣ ـ تصور الزمن :

وطفل السادسة والسابعة يكون تصور الزمن عنده ما يزال غامضا مبهما ، ومن ثم يحتاج الى ما يساعده على فهم الوقت ومدلولاته كالقصص التاريخية التى تعطى الشعور والاحساس بالماضى ، والفهم الدقيق للتسلسل الزمنى يظل فوق ادراك من هم فى هذه السن ، ولكن طفل الثامنة والتاسعة يتعمق فى الماضى ويستطيع فهم السير الذاتية ويفضل القصص ذات الأحداث المتحركة ·· أما طفل العاشرة والحادية عشر فانه أكثر اهتماما بتسلسل أحداث الماضى ويبدأ احساسه بمكانه من الزمن ويقدر رؤية كثير من الابعاد لمشكلة من المشكلات ـ ولذا فهو محتاج الى مجلات تعالج قصصها وموضوعاتها الأحداث والمشكلات من وجهات نظر مختلفة ·

٤ ـ اختلاف الاهتمامات بين البنين والبنات :

حيث يبدأ من سن التاسعة التمايز فى اهتمامات كلا الجنسين ، وكثير من الأنشطة فى هذا السن تطبع بطابع النوع ، ولذا فكلا الجنسين فى حاجة الى أن تقدم لهم المجلات ما يواجه مختلف الاهتمامات والقدرات ·· ويستمر هذا التمايز الى نهاية هذه المرحلة حيث يتبلور الخلاف فيما يفضله البنين وما

تفضله البنات ٠٠ ولذا يجب أن تقدم المجلات ما يشبع رغبات وميـــول واهتمامات كل جنس ٠

٥ ـ ظهور الرغبة فى التوحد :

اذ يتوسع طفل العاشرة والحادية عشرة فى الاهتمام بالآخرين وتقل أنانيته ، ويبدأ فى اتخاذ القدوة والمثل الأعلى من الاشخاص الاخرين غيـــر الوالدين سواء من نجوم الاذاعة والتليفزيون ، أو السينما ، أو من الكتب او من المدرسين أو من الابطال التاريخيين ، ولذا فهو فى حاجة الى مـا يمده ويزوده بفهم واسع للمثاليات تمكنه من اختيار أفضل للقدوة والمثل الأعلى٠٠

٦ ـ الاحساس بالذاتية :

فطفل العاشرة يزداد احساسه بذاته ويمعن فى طلب اثباتها ، ويهتـم بعواطفه الخاصة به وبغيره ، ويبحث عن القيم ويتفتح على العالم فيهتـــم بمشكلاته ، ولذا فهو فى حاجة الى ما يساعده على عقد صلة بين القراءة والاحداث الجارية ويزوده بفرص لمناقشة ما يقرأه ، ولأن الطفل فى هـــذه المرحلة يبدأ التفكير فى المستقبل فمن الضرورى أن تقدم له المجلات ما يزوده بمعلومات خاصة عن المهن المختلفة فيقرأ قصة عن مهندس ، وأخرى عن طيار وثالثة عن طبيب ٠٠ الخ ٠ وتشرح القصص له ما فى كل مهنـــة من مزايا وصعوبات ، وما تحتاجه من مهارات عقلية وبدنية ، وتترك له حرية الممارسات من خلال الألغاز والألعاب ٠ الخ ٠ ليختبر قدراته ويكتشف ذاته ويحققها من خلال انجازاته ٠

ثالثا : مجلات الاطفال فى مصر وخصائص الطفولة :

وهنا نعود الى الفرض الخامس والخاص بأن مجلات الاطفال لا تغطى مراحل الطفولة المختلفة ٠٠ فلا عجب فى ذلك طالما أن جميع المجـلات التى تصدر للاطفال مجلتان فكيف تغطى مراحل الطفولة ؟ ، ولقد اتضح عنـــد مراجعة نتائج الفروض الثلاثة الأولى عدم وجود متخصصين يكتبون للطفل ، فكيف يكتشفون مراحل للطفولة مختلفة لكل مرحلة خصـــائصها ومطالبها

واحتياجاتها ٠٠ الخ ٠ وبعد أن عرفنا أن تعداد أطفال مصر يمثل ٣١٪ من مجموع سكان فاننا نكتشف النقص الفادح لهذه المجلات كوسيط ثقافى للطفل وهذا بالطبع يجعلنا نستنتج سريعا أن النقص ليس فى عدد المجلات فقط ، ولكن أيضا فى تغطيتها لمراحل الطفولة المختلفة والتى تتميز كل مرحلة منها بخصائص وحاجات تختلف عن غيرها وبالطبع نستنتج النقص فى تغطيتها لقطاعات المجتمع المختلفة ٠٠ وهذا يجعلنا نتساءل : اذا كانت الأمم المتحدة قد سجلت حقوق الطفل فى ١٩٥٩/١٢/٢٠ وجعلت هذه الحقوق التزاما عالميا لا يقل عن حقوق الانسان ، وجعلت للطفل حق الحماية والرعاية على أن تمنح البشرية أفضل مالديها لصغارها ، وأن يوضع الطفل دائما فى مقدمة اهتمامات كل دولة وكل شعب ، وقد أكدت الأمم المتحدة هذا الاعلان فى مؤتمر المائدة المستديرة (ببلاجيو) باليطاليا عام ١٩٦٤ ، وفى حلقة (بانكوك) فى تايلاند ١٩٦٦ وفى (كراتشى) عام ١٩٦٨ بباكستان ، وفى (أديس أبابا) بالحبشة عام ١٩٦٩ ، وأكدته الدول العربية فى (بيروت) عام ١٩٧٠ ، وفى القاهرة عام ١٩٧١ ٠٠ اذن يحق لنا أن نتساءل أين صحافة الطفل فى مصر ؟

اذا نظرنا الى مجلتى سمير وميكى نجد أنهما تعجزان عن سد وتغطية مراحل الطفولة ، فهما لا تلبيان الا بعض حاجات بعض خصائص طفل التاسعة والعاشرة والحادية عشرة (مرحلة الطفولة المتأخرة) ، وقد تناسى القائمون عليهما وجود طفل المرحلة المبكرة (ما قبل المدرسة) وطفل المرحلة المتوسطة (السنوات الأولى ٦ ـ ٩) من المرحلة الابتدائية ٠٠ ويتضح ذلك ـ اذا علمنا أن هاتين المجلتين تخاطبان الطفولة ككل وكأنها مرحلة واحدة ـ يتضح ذلك فيما يلى :

١ ـ بالنسبة للقصص والحكايات :

ان اهتمام المجلات بالقصص والحكايات التى تقدم يمكن أن يكون ذو قيمة كبيرة فى تكوين اتجاهات وقيم مرغوبة لدى الطفل تتمشى مع خصائص نموه وخاصة اذا ما كانت تثير خيال الطفل وتحفزه الى المعارف العلمية وطرق التفكير العلمى ، وفى نفس الوقت تمتعه وتجذب انتباهه للقراءة ، وتشبع فيه القيم الاجتماعية والنظرية والجمالية ٠

ولكن ما تحتويه المجلتان من قصص وحكايات معظمـــه من قصص

المغامرات البوليسية التى لا ترقى بذوق الطفل الأدبى ، كما نجد أسمـــاء أبطالها غريبة دائما على سمع الأطفال وعلى الرغم من أهمية هذا النوع من القصص غير أن بعضها قد يكون ذا أهداف غير شريفة كأن يشـمل حوداث مشجعة على التهور ، أو التجسس أو الانعزالية أو تكوين العصابات للقيام بمغامرات حمقاء ، وكثيرا ما يخرج الناشىء على نظام الأسرة والمجتمع فى هذه السن وما بعدها ويجد فى أقرانه من يشجعه على ذلك متأثرين بما قرأوا من هذه الحكايات والقصص (١) ، كذلك نجد بعض هذه الحكايات لا يتفق معظمها مع فلسفة مجتمعنا وثقافته الاشتراكية ، فأغلب القصص تشجع على العمل الفردى والبطولة الذاتية ، وهذا لا يتمشى مع خصائص نمو الطفل فى طفولته المتأخرة ... وعلى الرغم من أن الحكايات الغريبة تعتبر بمثابة نافذة يستطيع الطفل من خلالها الاتصال بالعالم الخارجى ، الا أنه يجب أن تحكمها رقابة من المتخصصين فى التربية وعلم النفس لمراجعة ما يتشربه الطفل من قيم واتجاهات من خلال قراءة هذه الحكايات ـ ومن الممكن البحث فى تراثنا العربى الأصيل عن أهم الروائع المتمشية مع العصر الحديث ، وتقديمها فى صور قصصية مصورة ...

كذلك تفتقد المجلات الى القصص والحكايات التى تدور حول شخصيات من الحيوانات والطيور التى يحبها الاطفال فى العمر من ٣ ـ ٩ سنوات وغالبا ما ينجذبون لقراءتها فقصص عن حيوان ضخم الجثة يمثل الشر ، ومحاولاته المتكررة التى فيها تعد وظلم غالبا ما تبووء بالفشل مع ممثـــل الخير أى الحيوان صغير الجسم حسن الحيلة والذكاء ـ وهذه القصص غالبا قد يتعلم الطفل منها كيفية التفكير الموضوعى والاصرار على النجاح عند مواجهـــة الاحباط المتكرر ، وقد يتعلم أن الذكاء وحسن الحيلة والتصرف ، والحـكم المتأنى يمكن أن يتغلب على القوة العضلية ، وأن سرعة التفكير فى لحظات الانفعال يمكن أن يؤدى الى الفشل .. وهكذا .

أما قصص الشخصيات الثابتة التى تربط الطفل بها وتجذبه اليهـــا فيتعاطف مع شخصياتها ويندمج فى حوادثها المسلسلة ومواقفها المرحـــة أحيانا والجادة أحيانا أخرى فعلى الرغم من توافرها فى القصص التى تقدمها

---

(١) على الحديدى : فى أدب الاطفال ، مرجع سابق ، ص ١٠٢ .

المجلات للطفل ، لكن ينقص مؤلفيها غالبا درايتهم بأنواع القلق والصراعات التى تحدث بين جوانب النفس البشرية ، ثم بينها وبين العالم الخارجى عندما يتفاعل الطفل معها · فالمفروض أن يرتد المؤلف الناجح الى طفولته ويعرف ما كان يحتاج اليه ويتمناه أيام طفولته متناس لاعتبارات الخوف الذهنى الذى كان ينتابه ، وبذلك يخرج عمله محققا الانسجام الداخلى مع المعرفة بالعالم الخارجى ·· ولكن المشكلة الهامة التى لم ينتبه اليها كتاب هذه المسلسلات أنهم لم يسألوا أنفسهم الى أى سن ستوجه هذه المسلسلات والقصص ، فمن البديهى أنها لن يستفيد منها الا الكبار أو أطفال المرحلة المتأخرة من ١٠ ـ ١٢ سنة ، وبذلك تفقد قيمتها بالنسبة للاطفال الصغار الذين يحتاجون الى المسلسلات المصورة التى لا تتشابك فيها الصراعات بين حاجات الفرد وقيم الأسرة ثم بين ذاته ومطالب المدرسة والمجتمع حيث يقع الطفل فى حيرة ويفقد القدرة على التصرف السوى ·

ومراحل الطفولة المبكرة والوسطى تتميز بالخيال الخصب ، الا ان ما يقدم للاطفال فى المجلات لا يثير لديهم الخيال الحر والتفكير غير المقيد ، فمن الممكن أن نعرض قصة أو حكاية على الاطفال غير تامة ثم يطلب منهم التفكير فى حل للمشكلة اذا ما كانوا هم فى مكان البطل ، ويمكن أن تعرض مجموعة من الحلول المعقولة فى نهاية المجلة أو فى عدد تالى ـ وذلك يعود الطفل على التفكير الواسع أو المتمايز Divergant وهو عكس التفكير المقيد Convergent الذى يهتم بايجاد حل واحد للمشكلة أو جواب واحد للسؤال ·· وهذا التفكير الحر قد يعود الطفل على أكثر من حل للمشكلة الواحدة ، وبذلك فحين يقع فى مأزق سوف يلتمس أكثر من حل دون التقيد بحل واحد فقط ، كما أن هذا سوف يطلق العنان لخيال الطفل الذى يتميز به فى هذه المرحلة ، المهم أن يخرج الطفل من معايشته للقصص بانطباعات واتجاهات صحية وسليمة تحببه فى الخير والحب والمثل الفاضلة والقيم وأساليب التفكير البناءة ، وتنفره من التهور والاندفاع الأحمق ·· الخ · وأدبنا ملىء بالقصص التى تناسب الأعمار المختلفة وتعتبر قصصا بطولية وخيالية فى نفس الوقت ويظهر فيها عنصر المخاطرة والشجاعة والبطولة مثل البطل صلاح الدين الايوبى ، وخالد بن الوليد ، وطارق بن زياد ، وأبو زيد الهلالى ، كما أن لدينا من القصص والنوادر المصرية العديد عن جحا وأبو نواس ··· الخ · ، فالطفل ينمو من خلال تقمصه لاحدى هذه الشخصيات·

كما تنقصنا فى مجلات الأطفال قصص الخيال العلمى التى تكـــون المادة فيها معتمدة على الأسس العلمية ، وهذه القصص تثير اهتماما كبيرا فى نفوس الأطفال من سن ٩ ــ ١٢ وتنمى لديهم القدرة على تفسير الحقائق وحل مشكلات الواقع من خلال القصص العلمية الخيالية ٠٠ هذا وجميع الأعداد من المجلات التى تم تحليلها لا توجد فيها قصة واحدة تحفز الطفل على ذلك ــ حقيقة نجد عنصر الخيال فى أغلب القصص ولكنه خيال خرافى بعيد عن التصورات الممكنة فى ظل العلوم الحديثة ــ فالمفروض أن الخيال هـــو صورة من صور التفكير أو أنها الرؤى الذهنية التى تصوغها الاحساسات ، والفن هو مزيج بين الواقع والمعرفة وبين الخيال ٠

ومن الممكن تزويد الطفل ببعض الحقائق العلمية بشكل غير مباشر كأن نوضح له أثناء أصطحابه فى رحلة فى فصل الشتاء ما هو قوس قزح أو لماذا يخرج دخان من فمه عند الحديث فى الصباح ؟ أو ما هى قطرات النـــدى على الزهور فى الصباح ؟ ٠ أو لماذا تنفجر زجاجة الكوكاكولا مثلا لو تركت فى الفريزر ؟ أو يفرق له بين الدخان الذى يتصاعد من خشب يتدفأ به فى رحلة ويتصاعد البخار من كوب الشاى الساخن الذى يشربه ؟ ، وهكذا يتضح أن ما تقدمه المجلات من قصص ومسلسلات وحكايات لا تراعى خصائص الطفل فى كل مرحلة من مراحل حياته ، ولا توجد خطة واضحة يلتزم بها الكتاب فى كتاباتهم لأى مرحلة من المراحل ، واذا كانت مرحلة الطفولة المتأخرة (٩ ــ ١٢) قد يناسبها بعض موضوعات القصص والمسلسلات الا أن الطفولة المبكرة والمتوسطة لا تحظى ولو بقدر يسير من ذلك ، فلا توجد القصص المصـــورة أو المبسطة أو المسلسلات المصورة الهزلية ، التى يغرم الأطفال الصـــغار بقراءتها ومتابعتها ، فهذه المسلسلات يمكن أن تجذب هؤلاء الأطفال اليها ، حيث ترضى رغبتهم فى الحركة والمغـــامرة ٠ ويلاحظ أن أحداث المسلسلات الموجودة تسير ببطء ممل مع قيم قليلة بل ومتناقضة أحيانا وكم الاشباع فيها لحاجات الطفل قليل ، فالطفل فى المرحلة العمرية من ٦ ــ ٩ يحتاج لقصص سهلة القراءة والمتابعة ويستطيع الاستنتاجات فيها من الصور والتعليمـــات المبسطة ، ويمكن من خلالها غـــرس بعض القيم ، والتعـــرف على بعض الشخصيات التاريخية والعلمية التى تساعد على تكوين شخصيته ٠

٢ ـ بالنسبة للمعلومات والحقائق العلمية والمعرفية :

يغلب على هذا الجانب فى المجلتين تقديم المعارف والقيم النظرية فى صورة سرد للمعلومات والتجارب العلمية ، وهى تعطى معلومات لازمة للطفل ولكنها كثيرة فى كمها قليلة فى تنوع أسلوب تحصيلها ، حيث يغلب عليها أسلوب السرد والعرض المقالى ٠٠ والمفروض أن يخرج الطفل من هذه الحقائق العلمية والمعرفية بأسلوب تفكير علمى موضوعى حتى يصبح عادة لديه فى سلوكه وفى حياته اليومية ٠٠

ـ كما يلاحظ على المعلومات والحقائق العلمية أنها تعرض فى صورة مطولة لا تراعى الفروق الفردية بين الأطفال ، ولا تراعى خصائص مراحل النمو التى يمر بها الأطفال فى كل مرحلة ـ فاذا كان بعض الأطفال لا يملون الاستمرار فى القراءة ومتابعة الموضوع ، فان غيرهم من الأطفال غالبا ما ينصرفون عن القراءة لجفاف المعلومة المقدمة وطولها ، والمعروف أن معظم أطفالنا غير قارئين ، أو أن هناك مصادر أخرى للمعرفة غير مقروءة تقدمها الاذاعة والتليفزيون ، ولذلك يحسن جذب الأطفال الى قراءة المعلومات فى مقتطفات مركزة سريعة ومختصرة ، أو رسمة كاريكاتيرية أو نكتة أو فزورة أو قصة قصيرة يستطيعون أن يخرجوا منها بفكرة متكاملة عن المعلومة المطلوب معرفتها ، خصوصا وأن مرحلة الطفولة عامة تتميز بعدم القدرة على التركيز لفترات طويلة ، فكيف يستطيع الطفل التركيز على موضوع واحد والانتباه له ومتابعته لفترة طويلة حتى الانتهاء من قراءته ٠٠

ـ كذلك فان المعلومات والمعارف العلمية لا تستثير حب الاستطلاع عند الطفل الا اذا كانت تمثل ظاهرة فى بيئته ، لذلك لابد أن يكون أسلوب تقديمها يستثير ملاحظات الطفل وامكانيات التعجب والتساؤل والفحص والتجريب والبحث والتفكير والاختبار لابراز المهارات الكامنة لديه ٠٠ أما حين تقدم بصورة جافة غير محفزة للطفل على الاستطلاع ـ كما فى المجلات ـ فغالبا ما يملها الطفل ويبعد عنها ٠

وكان من الممكن اشراك الطفل فى متابعة بعض الموضوعات العلمية من خلال المشاهدات البيئية ـ فالبيئة كتاب مفتوح أمام الطفل كل يوم ، ويجب اثارته الى بعض الملاحظات البيئية للظواهر اليومية التى يشاهدها ويعيشها

واصطحابه من خلال المجلة الى رحلات متنوعة للمتاحف والآثار وأعماق البحار والبيئات المختلفة وتنبيهه الى الى عادات أفرادها وملابسهم القومية وحياتهم الاجتماعية المختلفة وما فيها من علاقات ومراسم خاصة بالزواج وأعياد الميلاد ومقارنتها بما عندنا من هذه المظاهر الاجتماعية ، وبما عندنا من أعياد كالمولد النبوى الشريف ، وليلة رأس السنة ، وعيد الفطر ، وعيد الأضحى ٠٠ الخ واثارة انتباه الأطفال الى كل محافظة من محافظات مصر وأعيادها القومية وما تتميز به كل محافظة ، وشعار هذه المحافظات وسبب اختيار هذا الشعار ٠٠ الخ ٠ وجذب انتباه الأطفال الى الموازين والمكاييل والمقاييس التى تستخدم عند غيرنا من الدول الأخرى بما يناسب تفكيرهم ٠٠ الخ ٠ بالاضافة الى اعطاء الأطفال تصورات مبسطة عن بعض الحقائق العلمية للظواهر الطبيعية والمحيطة بالطفل فى بيئته اليومية كالفرق بين البخار الذى يتصاعد من كوب شاى ساخن والدخان الخارج من سيجارة ، وذلك لتعويده على المقارنة بين الأشياء التى تقع فى محيطه ، وملاحظتها ملاحظة علمية متفحصة دقيقة ، وذلك حسب امكاناته التى يجب استثارتها فى سن مبكرة وحثه على الاستفادة من خبراته التى اكتسبها فى مواقف سابقة ، وتزويده ببعض المفاهيم العلمية أو الرياضية مثلا من خلال البيئة المحيطة به فى شكل رسم مثلا لقطعة جبن على شكل مثلث أو مربع ٠٠ الخ ٠ المهم عند تقديم المعرفة للطفل ، من الأفضل أن نقدمها لا بكمها ، ولكن على أنها ظاهرة يلاحظها الطفل ونوضحها له بعقد مقارنات مثلا ونتركه يفكر ويكتشف أو نساعده على فهمها مع غيرها من ظواهر الحياة الاجتماعية ، المهم أن نجعله يتبع أسلوب التفكير العلمى بوجه عام ٠

٣ - بالنسبة للمعلومات والحقائق الدينية :

نجد أن المجلتين تركزان على القيم الدينية على حساب باقى القيم ٠٠٠ وفى ذلك تتناول المجلتان بالشرح والتفسير بعض الآيات القرآنية والأحاديث النبوية وبعض مواقف الصحابة والتابعين بما يغرس المعانى والمفاهيم الدينية فى قلوب وعقول الناشئة وأحيانا تسوق بعض القصص التى لها مغزى اجتماعى متصل بقيم دينية يؤكدها نص دينى يدعم هذه القيمة الدينية التى تدور حولها القصة ٠٠

ولكن الملاحظ أن هذه المعلومات رغم اهميتها لنمـــو الجـانب الدينى والسلوك الأخلاقى لدى الأطفال منذ سن مبكرة ، الا أنها يغلب عليها الطـابع النظرى وتغفل عن اكساب الأطفال العديد من أنماط السلوك التى تشبع بعض حاجاتهم من خلال المعاملات مع الآباء والأخوة والرفاق ـ كما تتناول الجانب الدينى بطريقة يغلب عليها التواكل مما يبعد الطفل عن الايجابية ، بالاضافة الى تناول غيبيات التفكير الدينى بطريقة يعجز الطفـــل عن فهمها ، هـــذا بالاضافة الى أن عنصر التخويف غالبا عليها حين تتحدث عن العقاب ، ويغيب عن كاتب هذه القصص أن الطفل هو أشد المخلوقات قابلية للتأثر والانفعال بكل ما يسمع وما يرى ، وأن عالمه المملوء بالنشاط والحركة والاستطلاع والاستكشاف قد يوقعه فى بعض الأخطاء عندما يحاول أن يحقق ذاته فى لعبه وحركته ، وهذا التخويف والترهيب هو ألد أعداء البحث والاستطلاع ..

٤ ـ وبالنسبة للهوايات :

فهى قاصرة على القص واللصق ، بمعنى شرح بعض نماذج لألعاب من الممكن أن يصنعها الطفل من خامات البيئة ـ ولكن أين الرسم ؟ ألا يمكن تشجيع الطفل عليه وتعويده على تناوله من خلال التلوين وحب الألوان ودمجها واللعب بها ؟ وأين الصلصال الذى يجب أن ترشده المجلة لصنع تماثيل منـه على أن تستغل حب الطفل للعجن من خلال تناوله للصلصال وتشكيله ؟ وأين الرسم الكاريكاتيرى الذى يجذب الأطفال فى مختلف المراحـــل اليه ؟ وأين الموسيقى وتعريفهم بآلاتها وبأوتارها وأهميتها ؟ وارشادهم الى الكتب التى تفيد فى ذلك ؟ وأين الطوابع والتشجيع على جمعها لانفتاح الطفل على العالم الخارجى من خلال هواية قد تنمى عنده ؟ وكذلك العملات ، ألا يمكن تعليـم الطفل مواقع البلاد وأزياء أهلها وعاداتهم من خلال جمع الطوابع والعملات ؟ وأين هو ما يحفز الطفل على هوايته .. الخ . جمع أوراق الشجر وأجـزاء النباتات المختلفة ، ريش الطيور .. الخ . وربطها بالبيئة والمناخ وتقـــديم بعض المعارف العلمية الصحيحة من خلال هوايات الطفـــل التى يجب أن تشجعها المجلات وتحث عليها . هذا الجانب ما يزال فى غاية القصور ويحتاج الى متخصصين يجذبون انتباه الطفل ويحفزونه على العمل والترويح في وقت فراغه بما ينفعه ويساعده على النمو المتكامل فى حدود خصائص المرحـــلة العمرية التى يحياها ..

٥ ـ لغـة المجـــلات :

شاع فى أسلوب المجلات ـ وخاصة القصص ـ استخدام الكثيـر من الألفاظ العامية ، مع أنه يمكن الكتابة للطفل ـ مهما كان عمره ـ بأســـلوب عربى مبسط يجذبه من خلال الحوار ويرقى بأسلوبه ، ويساعده على تذوق اللغة وحب الجمال فيها ٠٠ الخ ٠ ويغيب ذكاء الطفل عند من يكتبون له حوار قصصه ، اذ غالبا ما تكون المادة المقدمة اليه ساذجة الحوار بعيدة عن أهـم خصائص هذه المرحلة أى ليس فيها سرعة الايقاع وزخرفة الألوان وشدة الحركة مع قلة الأحداث والشخصيات ٠

ولذا فيجب على القائمين بالكتابة للاطفال أن يدرسوا لغة الطفل فى كل مرحلة عمرية وأن يتعرفوا على قاموسه اللغوى وعلى أكثر الكلمات شيوعا فى حديثه ، وعلى مفاهيمه المختلفة ، والمعانى التى يقصد التعبير عنها حين يستخدم كلمات معينة ، هذه المعانى التى قد تختلف اختلافا بينا عما يقصده الكبار حينما يستخدمون نفس الكلمات ، بل قد تختلف فى الفصحى عنها فى العامية ، فالكلمات معانى وشحنات عاطفية معا ٠٠ ومن المعروف أن لغـــة الأطفال يغلب أن تتناول المحسوسات لا المجردات حتى سن ٩ سنوات ولكن يكثر فى هذه المجلات استخدام المجردات مثل (حنان) ، (ديمقراطية) ، (حرية)، (الشعور) ، (الكرامة) ، (اليقين) ، (كيد) ٠٠ الخ ، وتمتلىء المجلات بمثـل هذه الكلمات والتى غالبا ما تكون فوق فهم الطفل حتى فى طفولته المتأخرة ٠

ومن المعروف أن لغة الطفل ـ وخاصة فى طفولته المبكرة والوسطى ـ لها خاصية التمركز حول الذات ، حيث أنه فى حديثه يستخدم ضمير (أنا) دائما ٠٠ كما أن طفل مرحلة ما قبل المدرسة والسنوات الأولى من المرحـــلة الابتدائية غالبا ما يستخدم كلمات منعزلة عن غيرها ، وقد تختلف معانيها باختلاف التركيب الذى تقع فيه ، ومن المتوقع أن يختلط الأمر على الطفـــل حين يستمع الى كلمات جديدة ويخلع عليهـــا معنى ، ثم يحـــاول بعد ذلك استخدامها فى سياق جديد وغالبا ما يحدث هذا الخلط عند اســـتخدام الأزمنة ٠٠ كذلك تختلف مفاهيم الأطفال لكثير من الكلمات والتراكيب اختلافا كبيرا عن مفاهيم الكبار لنفس الكلمات والتراكيب ، وتتكون مفاهيم الطفل فى أول الأمر مشوبة بالغموض وقصور التحديد فمثلا كلمة (البحر) التى

تستخدم فى المجلات ، فالطفل يطلق الكلمة على (القناة الصغيرة) ، وعلى (النهر) ، وعلى (البحيرة) ، وعلى (البركة) ... الخ ... كذلك كلمة (الدنيا) لا يفهمها الطفل الا فى سياق (الدنيا حر ، الدنيا برد .. الخ) . وكلمة (التربة) لا تفهم فى معناها بأنها (التربة الأرضية) ، ولكن غالبا ما يفهمها الطفل على أنها (القبر) ـ وكلمة (فرح) غالبا ما يعرفها الطفل على أنها (حفلة الزواج) .. الخ . الكلمات الكثيرة التى تمتلىء بها المجلات وغير محددة للعمر الزمنى الذى يعيشه الطفل ولا تتمشى مع مستواه اللغوى .

كذلك ينبغى أن تقدم الى الأطفال عبارات فى فترات قصيرة ، وأن يقتصد فى استخدام الروابط التى تجعل الجملة مركبة ، أما طول الجملة فانه يؤدى الى الخلط وعدم الفهم ، وكذلك يكثر فى العبارات التقديم والتأخير فى الجمل الاسمية أو فى بعض الجمل لأغراض بلاغية ، وقد يكون ذلك مألوفا فى لغة الكبار ، أما بالنسبة للطفل الصغير فلن يفهمه الا فى سنوات متقدمة بعد أن ينمو لغويا ويصبح متمكنا من اللغة من خلال التدرج فى فهم مثل هذا النوع من العبارات .

وهكذا يتضح لنا تجاوز كتاب المجلات بخصائص لغة الطفل فى كل مرحلة عمرية ، فاذا قلنا أن المجلات موجهة الى طفل المرحلة المبكرة أو الوسطى من الطفولة فان المجلتين بصورتهما الحالية غير مناسبتين ، واذا قلنا أنهما موجهتين لطفل المرحلة المتأخرة فان بهما من السذاجة ما يصرف الطفـــل عنهما ..

٤ ـ مجلات الأطفال وقطاعات المجتمع :

ينص الفرض السادس على أن :

« مجلات الأطفال فى مصر لا تغطى قطاعات المجتمع المختلفة للاطفال ولا تصـل بانتظام لهذه القطاعات » ..

عند تحليل محتوى المجلات تصورنا أن مجلات الأطفال لابد وأن تخاطب طفل الريف المصرى وطفل السواحل وطفل الصحراء وطفل المدن الصناعية.. الخ . ولكن للاسف وجدناها تخاطب طفل المدن الكبرى أى تخاطب ما يقرب من

٢٣٪ (*) فقط من الأطفال حيث أنها تجاهلت أطفال الريف المصرى أى تجاهلت حوالى ٤١٪ ، كما تجاهلت طفل الوجه القبلى أى حوالى ٢٥٪ ، كما تجاهلت أطفال السواحل أى حوالى ١١٪ ، وهـــذه النسب هى ما تمكنـــا فقط من استخراجها ٠٠ باختصار تخاطب ٢٣٪ من أطفال مصر وتتجاهل ٧٧٪ من الأطفال وعلى هذا نستطيع أن نقول بأن محتوى المجلات لا يخاطب فى الغالب الأعم الا طفل المدن الكبرى ويتجاهل القطاع الواسع من أطفال الريف والمناطق الصناعية والمناطق الساحلية والصحراوية ٠٠ ولا شك فى أن كل بيئة من هذه البيئات لها مميزاتها الخاصة وظواهرها المتعددة التى تقع عليها أعين الأطفال ويتفاعلون معها ويحتاجون لتفسير هذه الظواهر حتى يكون تفاعلهم معهـا سليما وصحيحا ويعطى الأثر السليم ، فطفل السواحل يحتاج الى تفسير بعض ظواهر بيئته التى تعتمد على الصيد أو التجارة البحرية أو الصناعات التى تقوم على الصيد ، وأنواع ما يصاد ٠٠ الخ ٠ هذا بخلاف طفل الصحارى الذى يعيش فى بيئة تعتمد على المراعى والعشب ويتعامل مع ظواهر أخرى فى بيئته ، وهاتان البيئتان تختلفان عن البيئة الصناعية التى غالبا ما يحتـاج الطفل فيها الى تفسير عن المصانع والآلات والتقدم الحضارى السريع فى المدن الصناعية الغربية الكبرى عند مقارنتها بمدينته ، يحتاج الى وعى بالانتاج والاستهلاك ٠٠ الخ ٠ وطفل الريف الذى يعيش فى البيئة الزراعية المنتجة لخيرات البلاد وغذائها والصناعات القائمة على هـذه المنتجات الزراعية بالضرورة يحتاج الى لون من الثقافة يحببه فى أرضه وزراعته ٠٠ الخ ٠ ولا يعنى هذا الفصل بين البيئات ، ولكن يعنى تفسيرا علميا يتيح للطفـل التعايش مع مجتمعه البيئى دون اغفال بالطبع لباقى بيئات مجتمعه الكبير ، فالطفل يتأثر بمشاهداته اليومية وبكل ما يحيط به من بيئته القريبة والملاصقة له ، ولذلك ينبغى أن تخصص مجلات للبيئات المختلفة أو على الأقل ينبغى أن يكون محتوى المجلات فيه تفسير للظواهر البيئية للقطاعات المختلفة من المجتمع حتى يشبع هذا المحتوى من المجلات حاجات أطفال مصر بكل قطاعاتها ويتيح لهم التعايش السليم الصحيح السوى مع ما يحيط بهم ٠

أما بالنسبة لمشكلة توزيع مجلات الأطفال فقد لفت نظرنا ـ أثناء بحث

(*) هذه النسب تم استخلاصها تقريبا من مفكرة الاحصـــاءات الاجتمـــاعية ، القاهرة ، الهيئة العامة لشئون المطابع الاميرية ، ١٩٧٨ ، ص ١ ٠

جماعى قامت به جامعة الزقازيق فى قرى محافظة الشرقية ـ شكوى أطفال مدارس القرى من عدم وصول مجلات الأطفال اليهم فى قراهم ٠٠ ولا شك أن سعى الأطفال فى الحصول على مجلاتهم من المدن الكبرى شىء عسير ، وغالبا ما تفتر همتهم عن السعى للحصول على المجلة التى يفضلونها ، وبذلك نكون قد ساعدناهم على البعد عن النواحى الثقافية من خلال الكلمة المكتوبة ٠٠٠ وقد تغلبت كثير من الدول الأجنبية على هذه المشكلة بتوفير مجلات الأطفال فى محلات بيع الأدوات المدرسية أو محلات بيع الحلوى ، أو أى مكان ممكن أن يتجمع فيه الأطفال ٠٠ والقصور فى مصر بشأن توزيع هذه المجلات يحول دون وصولها الى الأطفال فى القطاعات البعيدة عن المدينة ، واذا حدث أن وصلت فانه ينقصها عنصر الانتظام مما يحول بين الطفل وبين متـــابعة حلقاتها ، وبذلك قد ينصرف عنها ، هذا بالنسبة لطفل الريف ٠٠ ولنا أن نتصور قصورا أكبر فى المناطق النائية حيث نتصور أن طفل الصحارى أو طفل الوجه القبلى والبحر الأحمر والوادى الجديد لابد وأن يكون وصول مثل هذه المجلات اليه أشد صعوبة ، مما يحول دون اطلاع الطفل عليها أو متابعتها ٠

٥ ـ مجلات الأطفال والتعايش مع الأحداث العالمية :

ينص الفرض السابع على أن :

« مجلات الأطفال فى مصر لا تتيح الفرصة للطفل المصرى للتعايش مع أحداث الوطن العربى خاصة والعالم عامه » ٠٠

وهذا الفرض محقق تماما فى محتوى المجلات ٠٠ فالمجلتان لا تشيران حتى ولو أشارات عابرة الى بعض الأحداث الجـارية فى المجتمع المصرى والعربى ، ورغم أن القيم السياسية هدف أساسى ينبغى أن يغرس فى الطفل منذ الصغر ليكون على علم بما يدور حوله فى الداخل وفى الرقعة العـربية والعالمية ، لتوسيع دائرة معارفه واهتماماته بما يدور حوله ـ الا أن القيم السياسية فى المجلتين لا تحظى الا بنسبة بسيطة جدا فى محتوى المجلتين فى جدول رقم (٧) حيث تمثل ٢٨ر٢٪ ، وفى وسط غمرة المعلومات والمعارف العلمية والدينية والقصص والفكاهات يفصل الطفل عن واقعه ، ولا تتـــاح الفرصة له للتعايش مع أحداث الوطن العربى والعالم ٠٠

وعينة المجلات التى تم تحليلها تمتد من نهاية شهر سبتمبر الى نهـــاية شهر ديسمبر ١٩٨٢ ، وهذه الفترة قد سجلها التاريخ على صـــفحاته ولن ينساها مدى الحياة حيث فيها تقع الأحداث الجسام على الساحة الفلسطينية المعروفة بمذبحة صبرا وشاتيلا تلك المذابح التى راح ضحيتها مئات الأرواح من الأطفال والنساء والشيوخ الأبرياء من الفلسطينين من خـــلال الهجـوم الوحشى الاسرائيلى على المخيمات الفلسطينية ، هذه الأحداث التى لن ينساها العالم ، والتى تردد ذكرها فى جميع صحف العالم للكبار والصغار والتى تناولتها أقلام الكتاب الأجانب بالتعقيب والألم والأسف لما تم فى هذه المذابح للاطفال العرب على أيدى أعداء البشرية والانسانية ، وما زال صداها يتردد فى كل صحف العالم بما فى ذلك مجلات الأطفال ٠٠ ولكن أين صحافة مصـــر ومجلات الأطفال فى مصر من هذه الأحداث ؟ ٠

ان تحليل محتوى المجلات لم يشر من قريب أو بعيد بأى كلمة واحدة عنها ، بل أغفلت المجلتان تقديمها اغفالا تاما ، ولم تتعرض لهذه الأحداث اطلاقا لا فى شكل خبر أو قصة أو معلومة أو رسم مما يمكن أن يوضح للطفل هول الأحداث العربية التى تناولتها صحف العالم واذاعاته بالتعليق ، حتى الاذاعات المصرية وبرامج الأطفال التليفزيونية ، أما مجلات الأطفال ــ سـمير وميكى ــ لم تشر على الاطلاق الى هذه الأحداث مما يلفت النظر الى اقصاء الطفل عن واقعه العربى الذى يجب أن يعيشه ٠

وعلى هذا : يجب أن تهتم مجلات الأطفال بهذا الجانب الحيوى لعرض الأحداث العربية خاصة والعالمية عامة ، فهذه المعلومات الخاصة بأحداث المجتمع العربى يجب أن يعيشها الطفل حتى يعيش حاضره بكل أحداثه ، ويكون على اتصال بما يجرى على الساحة المصرية والعربية والعالمية ٠٠ فأين ما يدور من حرب طاحنة بين العراق وايران ؟ وأين ما يجرى من اضطرابات وتخريب فى لبنان ؟ ، وغيرها من الأحداث التى تجرى على الساحة العربية ٠٠٠ ان الطفل اذا سمع عن هذه الأحداث لا يسمع الا النشاز ولا يعـــرف حقيقة هذه الاضطرابات أو الأحداث ، وما يجرى فيها وأسباب حدوثها ٠٠ الخ ٠ مما تتناوله الصحافة السياسية للكبار بالتحليل والنقد والدراســة ٠٠ ولا يعنى هذا أن نقحم على الطفل مشاهد منفردة ، بل نعنى بذلك ألا يتـــرك الطفل محصورا فى دائرة من خبراته الذاتية البسيطة بل لابد من استدراجه

الى أبواب ينطلق منها خارج حدود ذاته وبيئته الجغرافية المحدودة ٠٠ فتشكيل وعى الطفل لابد وأن يرتبط بقضايا مجتمعه الصغير مصر ، ومجتمعه الأكبر العالم العربى ، ثم بمجتمع الانسانية جمعاء ، ولا شك فى أن هذا الاغفال وغيره يعتبر فقرا فى محتوى المجلات التى تخاطب الطفل ، كما وأنه أسلوب خاطىء فى تنشئة الطفل ، حيث لا تتيح هذه المجلات فرصا لتكوين الطفل المتكامل ، والاطلاع على قضايا وطنه القومية بشكل مبسط ، ولا ينبغى اغفالها عمدا أو سهوا بأى حال ، وكان من الممكن ابراز صور عليها تعليقات ووجهات نظر الدول المختلفة حيال هذا العمل الوحشى ، ثم ترك الطفل ليكون صورة واتجاها نحو هذه القضية من خلال ما يعرض عليه ٠٠

من العرض السابق لمناقشة الفروض يتضح لنا قصور محتوى مجلات الأطفال حيث أن من يكتبون للطفل لا يتبعون الأهداف الموضوعة للمجلات من حيث اشباعها لحاجات الطفل النفسية أو تزويده بالقيم المطلوبة لنموه فى الاتجاه الذى يريده له المجتمع ، كما أن هذه المجلات قليلة فى عددها بالنسبة لتعداد أطفال مصر ، هذا بالاضافة الى أنها لا تخاطب الاطفال فى أعمارهم المختلفة ولا تخاطب أو تلبى حاجات الطفل فى القطاعات المختلفة ، كما أنها لا تساعد على التعايش مع حاضر مجتمعه العربى والعالم أجمع ٠ ونأمل أن تغطى الجهات المتخصصة هذا النقص الفادح حتى يتمكن طفلنا المصرى أن يواكب القرن العشرين بكل أحداثه ٠

حوار حـــول قضية التعليم الفنى

دكتورة / نادية جمال الدين *

تمهيـــد :

بادىء ذى بدء يمكن القول بأن المدخل التاريخى هنا أساسى وضرورى لفهم الحاضر ، اذ بدون دراسة وتأمل كل منهما ، أعنى الماضى والحاضر ، فانه من الصعب التنبؤ بالمستقبل ومطالبه ـ والمستقبل جزء لا يتجزء من أية عملية تربوية أو تعليمية ، فمن البديهيات الشائعة فى مجال التربية أننا انما نربى لزمان غير زماننا ٠

واذا كان الأمر كذلك فان الاستعانة بتجارب الاخرين ، وخاصة الذين سبقونا فى التقدم والانطلاق الى آفاق أرحب مما نحن فيه فى مجال التعليم يعتبر من الأمور المساعدة كثيرا على فهم الكثير من مشكلات التعليم وربما أيضا الاستئناس بها فى تجنب الأخطاء الناتجة عنها ان أحسنا الاستفادة منهـــا ٠

والخلاصة أن قراءة الماضى ، ودراسة الحاضر ، مع الاستعانة بتجارب الآخرين من الأمور الأساسية التى سوف نعتمد عليها هنا فى ذلك الحـــوار حول قضية التعليم الفنى فى مصر ، والذى سوف نقتصر حين الحديث عنه على التعليم الثانوى الفنى والموازى للثانوى العام ٠

التوسع فى التعليم ونتائجه :

نظرة خارج الحدود المصرية ٠٠ شمالا : ـ

منذ نهاية الحرب العالمية الثانية ، وبعد اعلان ميثاق حقوق الانسان سنة ١٩٤٨ والنص فيه على أن التعليم حق أساسى وعلى كل دولة أن تكفله لمواطنيها دون تمييز بينهم ، فقد اتجهت دول العالم ، على اختلافها ، للعمل من أجل منح هذا الحق تبعا لامكانياتها الاقتصادية ، وتبعا لما تحققه وتهدف

(*) أستاذ مساعد أصول التربية بكلية التربية بجامعة عين شمس ٠

اليه فى المجال السياسى من ديمقراطية ٠٠ فى محاولة لتحقيق المساواة بين أفراد المجتمع ٠

وفى ساحة التعليم على الخصوص عادة ما يأتى التحقيق لهذه المساواة تحت ما يسمى « بتكافؤ الفرص التعليمية » ومن هنا يمكن القول بأن الأهداف السياسية للدولة تلعب دورا أساسيا فى الاجابة على السؤال : «لماذا نعلم» ؟

ويشهد عقد الخمسينات من هذا القرن الاهتمـــام الواضح بالتعليم ونشره ، الا أن عقد الستينات ما يلبث أن يشهد الحديث عما سمى بـ « أزمة التعليم » (١) ٠ وتحمل عنوانات الكتب الصادرة فى العالم الغربى ، أو تلك المجتمعات التى يطلق عليها الآن مجتمعات الرفاهية أو مجتمعات ما بعـــد الصناعة ، ما يوضح اتجاهات بعض التربويين (٢) ٠ ومهما كانت دلالات هذه الدعوة الا أن نهايات عقد الستينات والسبعينات قد شـــهدا دراسات متعددة على نطاق قومى تبحث حول تكافوء الفرص التعليمية ٠ أو بعبارة أخرى يطرح السؤال ٠٠٠ من الذى يحصل على التعليم وعلى المزيد منه ؟٠٠ هل أدى منح المجانية الرسمية ، أو الغاء المصروفات المدرسـية الى تحقيق الفرص المتساوية أمام المواطنين جميعا فى الحصول على نوعيات التعليم المختلفة ؟

وتوالت الاجابات المتعـددة على دراسات واسـعة النطـاق ، فكان من أشهرها تقرير « كولمان » سنة ١٩٦٨ Coleman, J.S. فى الولايات المتحدة ، كما كانت دراسة جنكس سنة ١٩٧٠ Jencks, C. وما أتت به هـــذه الدراسات وغيرها من نتائج حول معوقات تحقيق المساواة فى التعليم لا من حيث الحصول على الفرص نفسها بل وأيضا عدم تحقيق النتائج المرجوة منه ألا وهى المساواة فى التحصيل والتى تنعكس فى نتائج الطلاب ، وما يترتب على هذا من فرص عمل ونوعية حياة (٣) ٠ ولم يتوقف الأمر عند هذا اللون من الدراسات ، بل عاد للظهور ثانية ذلك الاتجاه الذى يبحث عن أثر العوامل الوراثية فى التعليم وما أثاره هذا من ردود أفعال (٤) ٠ ما نريد أن تنتهى اليه هنا هو أن الحوار الدائر فى العالم الغربى ، وبالتالى الاقتراحات المختلفة من أجل اصلاح التعليم والاستفادة منه فى مجال الاستثمار البشرى والمردود العلمى والمادى بالاضافة الى محاولة جعله عاملا على اتاحة الفرص سواء

أكانت حقيقية أم تعويضية أمام الفئات التى تحول أوضاعها الاقتصادية ، على الخصوص ، والاجتماعية من أن تستفيد منه بصورة تحقق العدالة بين المواطنين فى الحصول على عوائد التعليم المختلفة ، انما كانت دوما نتيجة لدراسة الواقع وتحقيقا لأهداف أيديولوجية وسياسية معينة (٥) · فالهدف الأساسى وما ينطوى عليه من أهداف ضمنية هو الاستثمار الأمثل للذكاء الانسانى بكل ما يترتب على هذا ويتيحه من تميز اجتماعى ونجاح مهنى وأمان اقتصادى وأصلا وأساسا نوعية الانسان القادر على افادة المجتمع ككل وبالتالى امكانية مواجهة المستقبل ·

واذا كنا قد تعمدنا الاشارة هنا الى الدراسات السابقة فى مجتمعات ما بعد الصناعة فان ذلك من أجل القول بأن هذه الدراسات انما كانت نتيجة لما أحدثه التعليم نفسه من آثار وما ظهر من نتائجه فى الستيناتوالسبعينات· فالتوسع فى مراحل التعليم المختلفة ، واتاحة الفرصة للمزيد من الاعداد بالاستفادة من ثمراته قد أظهرت بعد ذلك أنه مع ارتفاع مستوى التعليم أو زيادة عدد من يحصلون عليه فان هذا أيضا قد صاحبه لون من التدنى فى نوع الأعمال التى يقوم بها المتعلمون · وكذلك أيضا المغالاة أو الزيادة فى الاعتماد على الدرجات العلمية من أجل منح فرصة عمل · فأصبح من الممكن أن نجد من يحمل درجة جامعية ذات تخصص معين ويقوم بعمل بعيد تماما عن تخصصه وأيضا لا يحتاج الى هذا القدر أو النوعية من التعليم · وقد دفع هذا البعض الى النظر الى التعليم من زاوية أخرى غير زاوية العائد الاجتماعى أو الاستثمار الأمثل لرأس المال البشرى (٦) ، هذا بالاضافة الى ما عرض له البعض من آثار فى ميدان العمل حيث تحول المجتمع الى مجتمع مصاب « بداء الشهادات » أو أنه « مجتمع الشهادات » · وذلك نتيجة للاعتماد على المؤهلات الورقية أو الشهادات والدرجات العلمية وليس الكفاءة الشخصية للمتقدم فى منح فرص العمل والتى ربما لا تحتاج الى كل هذه المؤهلات العلمية (٧) · كما أظهر الموقف أيضا أنه مع امكانية الحصول على التعليم الا أنه لم يعد المصعد الاجتماعى الآمن والذى يوصل صاحبه الى مواقع أعلى أو يمكنه أن يؤدى الى تغيير الموقع الاجتماعى للحاصل عليه · ذلك أن الاستفادة من عائد التعليم فى المجال المهنى على الخصوص ترتبط أيضا ـ وهذا هو المهم هنا ـ بنوع التعليم الذى يحصل عليه الفرد وكمه أو مدته

والفرص المتاحة أمامه فى سوق العمل بالتالى وغير هذا من نتـــائج كثيرة أظهرتها الدراسات المتخصصة فى هذا المجال ويصعب تتبعها هنا ٠

ما نريد أن ننتهى اليه مما سبق هو أن فتح فرص التعليم فى البداية أمام من يريد ويمكنه الالتحاق به بالمجان ربما أدى الى أن تصل اليه بعض الفئات التى كانت محرومة منه قبل ، وبالتالى تحصـــل على بعض ثمـــاره فتغير أوضاعها من بعض جوانبها مما أتاح لهم الفرص التى لم تكن متاحة من قبل للمشاركة فى الحصول على بعض الميزات الاقتصادية والاجتماعية للتعليم مع غيرهم ممن كانوا يحصلون على هذه الميزات أصلا ٠٠ حتى اذا زادت اعداد المتعلمين وأرتفع المستوى التعليمى للكثيرين ٠٠٠ أصيب المجتمع بحال من التشبع ، وبالتالى لم يعد الاقتصاد بكل امكانياته قادرا على اتاحة الفرصة للمتعلمين جميعا وخاصة من حصلوا على التعليم العالى منه أن يجدوا فرصا للعمل تتلاءم مع التعليم الذى كان ينظر اليه على أنه استثمار ٠ هذا بالاضافة الى التغيرات التقنية السريعة المتراكمة وما أحدثه الاعتماد المتزايد على الآلة دون الانسان من تغيرات فى سوق العمل ، تختلف فى نوعيتها عن التغيرات التى حدثت بعد الانقلاب الصناعى ، مما أدى الى ظهور أنواع من البطالة ومنها بطالة المتعلمين والتى هى جزء من ظاهرة البطالة عموما (٨) ٠

وهنا تبدأ الأزمة ، فالتعليم وخاصة للفئات الأقل حظـا فى الثروة أو السلطة أو الموقع الاجتماعى عموما يفقد ما كان له من اغراء ، وذلك من حيث امكانية تعويض ما فات ويصبح غير قادر عادة على ان يفتح الطريق لفرص العمل المتميزة أو التى تتلاءم مع ما درسوه أو يتطلبه المجتمع والشـــباب بالفعل ٠

وربما كان هذا من العوامل التى أدت الى ثورات الشباب ، مع تعدد دوافعها وترابطها ، ومن ثم كانت محاولات اصـــلاح التعليم أيضا فى تلك المجتمعات ، كما حدث فى فرنسا على سبيل المثال ، والعمـــل من جانب الحكومات على ايجاد الفرص المتنوعة وأشكال التعليم المختلفـة التى تتيح للكبار والصغار المشاركة فى ثروة المعرفة المتزايدة فالاعتقاد الان أن تحقيق العمالة الكاملة فى مجتمعات ما بعد الصناعة أصـبح ـ رغم أهميته ـ من الأمور الصعبة مع التقدم العلمى الهائل والاعتماد على الآلة المتزايد ٠ ومع

كل هذا فليس هناك دعوة للتقليل من مؤسسات التعليم العالى أو ما الى ذلك ورغم الحديث عن أزمة التعليم الجامعى ، الا أن البحث جـــار عن أنواع مختلفة متنوعة تتيح للجميع الحصول على المعرفة · ولذا فمن المتوقع أن يكون التعليم هو أكبر صناعات المستقبل ··· فمن حق الجميع أن يتعلم وأن يستمر فى التعليم ··· وهنا يجرى الحديث عن أهداف التعليم نفسه ومن ثم لا يصبح السؤال فقط من نعلم ؟ ولكن أيضا لماذا نعلم (٩) ؟

التعليم الحديث فى المجتمع المصرى :

واذا كان هذا الحال فى مجتمعات ما بعد الصناعة بمـــا لديها من امكانيات ومؤسسات وبحاث يقومون بالدراسة والتقصى عن أسباب الخلل أو القصور ثم تأتى محاولة وضع الحلول وأحداث التجـــديد والذى لا تتوقف الدراسات أيضا حول آثاره ، فان المشكلة فى مصر والدول المستقلة حديثا تبدو مختلفة نتيجة لاختلاف الظروف التاريخية لكل منهما ·

ومع كل ما يمكن قوله عن نشأة التعليم الحديث فى مصر وكيف أنه كان معقد الآمال بالنسبة لفئات كثيرة من المصريين وخاصة المحرومين منه ، وما أكثرهم ، فان رياح ثورة يوليو ١٩٥٢ حملت معها المزيد من الآمال المرتبطة والمتعلقة به · وبالفعل سعت حكومة الثورة حثيثا من أجل نشر التعليم حيث الأمل فيه على أنه وسيلة لاشاعة المساواة بين المواطنين وأداة للتقدم ، وكان هذا من العوامل الدافعة للمزيد من الاهتمام به والانفاق عليـــه · وفى نفس التيار يسير المصريون فيقبلون على مؤسساته المختلفة حيث الآمال المعلقة عليه كثيرة بالنسبة للعائد الاجتماعى والاقتصادى منه ·

واذا كانت احدى حكومات ما قبل الثورة فى مطالع الخمسينيات قـد جعلت أحد شعاراتها « التعليم كالماء والهواء » ، فقد نتج عن هذا مجانية التعليم الثانوى ··· وأستمرت حكومة الثورة فى السير قدما فى هـــذا الطريق · وتفتح المدارس تباعا ··· وتتسع أبواب الجامعة ومدرجاتها لأعداد أكبر · وبالفعل يلعب التعليم فى تلك الفترة وما قبلها دورا فى تغيير الأوضاع الاجتماعية والاقتصادية لأبناء الفئات الكادحة ممن يوفقون فى الحصـــول عليه ·· ويزداد البريق ·· وما يستتبع كل هذا من آمال ويتحول أيضا تكافؤ

الفرص التعليمية بمعناه الرسمى والذى ينص عليه الدستور من حيث أنه الحق فى الالتحاق بالمؤسسات التعليمية بقدر ما تتحمل استعدادات الفرد ومواهبه هو الشعار والسياسة المتبعة بالفعل ٠٠ وكأن الفرد هنا كائن محايد لا يخضع لبيئة هو نبت لها ولا تتحكم فيه عوامل اقتصادية تؤثر فيه ويتأثر بها ٠ ومع كل هذا فمن الباحثين من يقرر أن الموقف بالنسبة للتعليم والمدرسة خاصة فى البلاد المتقدمة يختلف عنه فى البلاد المتطلعة الى التقدم وتغيير واقعها ، ذلك أنه فى بلدان العالم الثالث يكون للمدرسة كما تكون المتغيرات المدرسية أكثر قدرة على أحداث تغيير بالنسبة لانجاز التلاميذ بدرجة أكبر مما تفسره الخلفية الاجتماعية ٠ ومن ثم فان الاثار الايجابية للمدرسة غالبا ما تكون أعظم على التلاميذ ذوى الخلفية الاجتماعية والاقتصادية الدنيا منها على الذين يأتون من خلفية اقتصادية عليا (١٠) ٠ وهذا بدوره يؤكد فى الحاح على وجوب أن تكون هناك دراسات جادة من أجل المزيد من الرؤية بالنسبة للتعليم وأثره على كافة فئات المجتمع فى مصر ٠

التعليم والعمل :

ومهما كان الرأى ٠٠ فقد ارتبطت سياسة التوسع فى التعليم بتلك السياسة الرامية لاتاحة الفرصة أمام المتعلمين خاصة للحصول على عمل٠٠٠ فكانت سياسة تشغيل الخريجيين وخاصة من التعليم الجامعى أو العالى ٠ فالمتعلمون هنا ، ولأنهم أعلى صوتا ، ولأن المجتمع فى حاجة الى تخصصاتهم أو معظمها ، يجدون الفرصة مفتوحة أمامهم للعمل وبالتالى مراكز اتخاذ القرار وتحقيق الامان الاقتصادى الى حد كبير ٠ أما غيرهم ممن لم تتح لهم فرصة الحصول على التعليم ولا الاستمتاع بثمراته فانهم يتركون لما يمكن تسميته « بالمنهج الخفى » فى المجتمع ككل يتعلمون ما يمكنهم ومن ثم يتركون أيضا لقانون العرض والطلب ٠ فمن حرم من التعليم أصلا يستمر حرمانه من فرص العمل التى تتيحها الدولة ٠٠٠ فيكون الحرمان مضاعفا ٠٠٠ وهذا كله رغم أن الدستور ينص على أن العمل حق وواجب وشرف تكفله الدولة للجميع ٠

وربما أدى هذا كله الى المزيد من الضغط على أبواب التعليم وخاصة التعليم الثانوى العام حيث يقود الى الجامعة ٠٠ ومن هنا يكون رد الفعل لاحتياجات المجتمع والمواطنين معا هو التوسع فى التعليم الجامعى ٠ وتشهد

الستينيات فالسبعينيات ازدياد اعداد الجامعات فى مصر وتتزايد أعـــداد المقبولين وأيضا المقيدين فالخريجين ·· بصورة ملحوظة · وهـــذا بدوره يدعونا الى القول بأن **التوسع فى التعليم النظامى والتعليم الجامعى خاصة انما نبع من ضغوط اقتصادية لها جذورها التاريخية لارضـــاء الطموحات الاجتماعية وليس لارضاء الاحتياجات القومية أو سد احتياجات سوق العمل الفعلية** · والدليل على هذا ان السياسة التى رسمها التقرير الأول للقوى العاملة والصادر عام ١٩٦٦ لم يتم أبدا العمل بمقتضـــاها · فالتوسع فى التعليم الجامعه من حيث صورته المعروفة بسنواته الأربع كان بمثابة صيغة مؤقته لاحتواء الشباب لمدة سنوات أربع بين جدران الجامعة حتى يحصلوا على الدرجة العلمية ·· ثم بعد هذا تبدأ الحكومة فى التفكير بشأن تشغيلهم أو ايجاد فرص عمل لهم مهما كان عائدها بالنسبة لهم وللمجتمع (١١) ·

فالصورة هنا وكما تبدو ترجمة لما تراه المدرسة الوظيفية من حيث انه لابد وأن يكون لكل فرد مكانه فى البناء الاجتماعى ليؤدى الوظيفة التى من المفروض أن يقوم بها ، أما اذا لم يحدث هذا فان الأمر يصبح بمثابة اختلال يستدعى وقفة لاعادة الموقف للتوازن أى أن يحقق وجودا فى مكان يؤدى فيه الوظيفة المرتقبة منه · وعلى هذا فكل متعلم لابد وأن يؤدى دورا يتلاءم مع التعليم الذى ناله أما اذا لم يكن الأمر كذلك فهناك ثمة خلل فى سياسة التعليم أو مؤسساته وما يرتبط بهذا كله · ومن ثم فهنا نرى الربط بصورة قوية بين التعليم وبين العمل هذا رغم كل ما يمكن قوله بأن التعليم وخاصة الجامعى انما هو من شأن الجامعة أما سوق العمل والفرص فيه فمن الأمور الاقتصادية وليس مشكلة تربوية ، ومع هذا فلا يمكن الفصل بين المشكلة التربوية وكل ما يحيط بها من أمور متشابكة فى المجتمع ·

ومهما كان الرأى فمع السبعينيات وما أتت به رياح سياسة الانفتاح الاقتصادى من تغيرات متواكبة فى المجتمع المصرى **فان التعليم بدوره يختفى بريقه بل ويتحول الى أحد عوامل الاغتراب والطـاردة للمتعلم المصرى من موطنه الأصلى سواء أكان قريته أم مصر كلها ·**

ومن الملاحظ أن المجتمع بكل مؤسساته لم ينجح فى اقناع الشباب بأن المؤسسة التعليمية لاتعده كى ينتظر العمل الذى سيقدم اليه ، وكما هو الاتجاه السائد ، وانما الواجب أن يحاولوا هم البحث عن العمـــل الذى يناسبهم

ويكيفوا هم أنفسهم له سواء بالتدريب أو باعادة التدريب أو ما الى ذلك ٠٠ ومن ثم فقد شهدت السبعينيات من بين ما شهدت محاولات لكى تخفف الدولة من عبء تشغيل الخريجيين ٠٠٠ غير أنها مازالت ملتزمة بهذا وحتى الآن ٠ وتظل نوعية من الخريجيين لمدة تتراوح بين سنتين وأربعة فى أنتظار عمل أى عمل ٠ ومع قلة المرتب الحكومى وأشتداد الطلب فى البلاد العربية الشقيقة واتجاه الحكومة الى التخفف ما أمكن من القيود المنظمة لخـــروج العمالة بأنواعها من مصر ٠٠٠ فان أعدادا كبيرة من المتعلمين على اختلاف مستوياتهم أخذت فى الاتجاه بحثا عن عمل خارج حدود مصر ٠ ولم يقتصر الأمر على الكفاءات الفنية العالية بل أمتدت لتشمل العمالة الفنية بكافة مستوياتها ٠ ومع الاختلال فى هيكل العمالة المصاحب لخروج الكفايات الفنيـــة خارج الحدود المصرية بصورة منظمة أو مدروسة ، فقد ظهر العديد من المشكلات المصاحبة لهذا ، وبدلا من البحث والتقصى حـــــول الأسباب من أجل وضع الحلول المناسبة فان المسئولين عادة ما يتلقون المقترحات المختلفة والتى قد يرونها الحل السريع للمشكلات المتراكمة ومن ثم نسمع عن الدعوة الى التأكيد على التوسع فى التعليم الفنى ٠

وقبل الاستطراد فى الحديث عن هذه الدعوة غير الجديدة فمن الممكن أن نقرر هنا ، وبناء على ما سبق ، من أنه من الواضح أن نظـــــام التعليم بصورته الراهنة ليس قادرا على ارضاء المتطلبات التى يفرضها سوق العمل فى مصر الآن ٠ كما أنه وفيما يبدو ليس قادرا ومع اختـــلاف مؤسساته ، على ارضاء طموح الآباء ولا مطالب الشباب المتغيرة وغير المتغيرة ٠ ومع كل هذا فالضغط ما يزال على التعليم الثانوى العام فالجامعى والذى لا يوجد غيره بديلا اذ أنه ، وفيما يبدو ، من أوضح السبل للحصـــول على المركز الاجتماعى الأفضل وربما أيضا العمل فالسلطة ، أو عقـد العمـل فى مـكان خارج الحدود ٠

ورغم تزايد الاهتمام بأهمية الثروة بالنســـبة للمكانة التى يحتلها الانسان فى المجتمع المصرى مهما كان نوع عمله ، الا أنه ما يزال للتعليم عموما وللدرجة الجامعية وما تحققـه من فتح لمجالات أعمال مرموقة أثرها وبريقها الاجتماعى الذى لا ينكر ولا نريد أن نقلل من شأنه ٠

فالدعوة للتوسع فى التعليم الفنى واعتباره أحد المفاتيح التى سوف تؤدى لحل العديد من المشكلات التربوية والاقتصادية هى من الأمور الواجب التوقف أمامها ومناقشتها فى شىء من الوضوح والتأنى حيث **أن الأمر هنا لا يعدو أن يكون مجرد احالة مشكلات اجتماعية واقتصادية الى المدرسة الفنية والبرامج المقدمة بها لكى تقدم هى الحل** · والسؤال الذى نطرحه هنا هل حقيقة يمكن للنظام التعليمى وحده بمؤسساته المتنوعة أن يحل الاختناقات الموجودة فى سوق العمل ؟ ·· والذى نراه ونؤكد عليه هنا أنه لا توجد مشكلة تربوية مجردة (١٢) ، ومن ثم فنحن فى حاجة الى مناقشة جادة لهذه الدعوة مرتفعة الصوت فى هذه الآونة وعلاقة هذا التعليم الفنى بتكافؤ الفرص التعليمية وحق الانسان المصرى فى فرص الحياة المختلفة · ذلك أنه من المعروف أن التعليم فى العالم المعاصر يمثل عاملا أساسيا فى تحديد أو التأثير على مستقبل الانسان وطوال حياة الفرد فى مجتمعه ومن ثم يراه البعض على أنه أداة توزيع أو توجيه اجتماعية بالنسبة لفرص الحياة للانسان (١٣)·

أما بالنسبة للمجتمع المصرى خاصة ، فان البعض يقرر أن التعليم عموما والمؤهلات الدراسية على اختلاف مستوياتها تقوم بدور وظيفى حاسم فى تقسيم فرص العمل وتوزيعها فى سوق العمل المصرى · كل هذا رغم أن التعليم عموما والتعليم العالى خاصة ليس تعليما موجها ليخدم مهنة أو تخصصا بعينه ، اللهم الا فى بعض المجالات المتخصصة مثل الهندسة والطب ··· الخ أما ما يؤكد هذه النظرة فهى أن بداية المرتب فى مصر ، وخاصة فى الجهاز الحكومى ، انما تحدد تبعا للمؤهل الدراسى وليس تبعا لنوع العمل أو الانتاج الى آخر هذا (١٤) ·

ومن أجل هذا نتوقف لكى نحدد ، قبل أن نخوض فى التفصيلات ، أن الذى نرتضيه ونؤكد عليه أن هناك بعض العوامل الأساسية التى لابد وأن نضعها نصب عيوننا حين الحديث عن التعليم النظامى عموما ، والتعليم الفنى ، وحتى الآن فى مصر أحد ملامحه ، بل وتبعا للتصريحات المتكررة أصبح يستوعب ما يقرب من ٦٠٪ من الطلاب فى المرحلة الثانوية عموما · فالحديث عن أطفال اليوم وشبابه ينبغى أن يراعى التغير الحادث فى العالم الآن ككل وأسبابه ودلالاته · بالاضافة الى هذا ، وأساسا ، التغيرات السريعة فى المجتمع المصرى ، فالمدرسة تتأثر بالوضع السياسى فى مجتمعها ، ذلك أن

المعلم انما يخدم الأهداف التى تقررها له السلطة السياســـية ، وكذلك فان الحكومة تنفق على المدرسة وبالتالى لا تستطيع الا أن تكون تابعة لها ، حتى لو تصورنا أن المدرسة سوف تتبع البيئة التى توجد فيها وتقوم بخدمتها فان هذه الخدمة لابد وأن تكون متوافقة مع ما تراه الجهة المنفقة أصـــلا وهى الحكومة بما لها من سلطة مركزية ٠

بناء على ذلك فان الحديث عن أهداف التعليم ينبغى أن يتسع لا لكى توسع فى عملية الضبط الاجتماعى التى تمارسها جماعة الصفوة الاقتصادية، بل لتسمح للانسان كى يزيد من قدرته على أن يمتلك مستقبله ويمكنه من أن يحدد مصيره وموقفه فى مجالات التعليم والسياسة والتغير الاجتماعى ٠

والذى أدى بنا الى المناقشة السابقة هو سؤال لابد وأن نطرحه أساسا حول الانسان الذى يتلقى التعليم الفنى على الخصوص٠٠ **أو من الذى يلتحق بالتعليم الفنى فى مصر ؟** أو كيف يتخذ قرار توزيع الطـــلاب على المدارس الثانوية بشقيها ، الثانوى العام ، والثانوى الفنى ؟

وهنا وكما هو معروف فان الاجابة تنطلق لتحدثنا عن أن كل تلميـــذ يحصل على مكانه فى أى مدرسة تبعا لمجموع درجاته فى الشهادة الاعدادية وذلك لتحقيق المساواة بين الافراد فى الحق على الحصول على مكان فى أى من المدرستين ٠٠٠ وعادة ما يكون المجموع الأعلى للثانوى العـــام ، أما المجموع الأقل فالفرصة مفتوحة أمام صاحبه للانواع المختلفة من التعليم الفنى الصناعى ، التجارى ، الزراعى بل ان هذه المدارس أيضا يكون التوزيع فيما بينها تبعا للمجوع الكلى للطالب ٠ معنى هذا أن الاتجاه السائد فى هـــذا المجال هو منح التعليم الفنى لمن يفشل فى المنافسة مع من حصلوا على مجموع أعلى ٠ وبالتالى يلتحقون بالتعليم الثانوى العام فالتعليم الجامعى أو العالى بعد ذلك وهكذا ٠٠

فتطبيق تكافؤ الفرص الرسمى ينظر الى عدم توفيق الطالبفى الحصول على مجموع مرتفع ، أو حتى الرسوب ، على أنه مسئولية الطالب وحـــده وليس نتيجة لظروف اجتماعية واقتصادية متنوعة ومختلفة يمر بها الطالب وتؤدى به الى هذه النتيجة ٠ أو بعبارة أخرى يمكن القول أن الجهات الرسمية المسئولة عن التعليم وغيرها بل وحتى أفراد المجتمع والأسرة غالبا ما ينظرون

الى النجاح فى الدراسة أو الفشل فيها على أنها أمر فردى يقع على مسئولية الطالب وحده (١٥) · وهذا غير ما أظهرته الدراسات التى سبق وأشرنا الى بعضها والتى تؤكد على أن ازالة الحواجز المالية ، وذلك بجعـــل التعليم مجانيا ، لا تكفى وحدها لتحقيق المساواة فى الالتحاق بالمؤسسات التعليمية المختلفة وخاصة بعد المرحلة الالزامية ، وبالتالى لا تؤدى الى المساواة فى الحصول على ثمار التعليم أو نتائجه المتنوعة ·

وقبل المزيد من الاستطراد يمكن أن نتوقف لنتساءل أى نوع من التعليم الفنى هو المراد تقديمه للطلاب ؟ هل هو التعليم الفنى المقدم الآن فى المدرسة الثانوية الفنية بأنواعها التجارية والزراعية والصناعية وهذه تخرج « العمال المهرة » ، أم أن النية متجهة لايجاد مدارس ومستويات مختلفة ؟ (١٦) ·

غير أن الواضح حتى الآن أن الحـــديث عن التعليم الفنى انما يعنى التوسع فيما هو موجود بالفعل وبالتالى زيادة اعداد المقبولين به ··· ومن ثم تكون النتيجة تخريج نوعيات متوافرة بالفعل وربما غير مطلوبة فى سوق العمل ·· وتكون بهذا الدعوة منصرفة أساسا الى صرف التلاميذ عن الثانوى العام وبالتالى حل مشكلة القبول بالجامعات وبالتالى مشكلة تشغيل الخريجين بأسلوب ربما يؤدى الى مشكلات أخرى أكثر خطورة ·

التعليم الفنى كبديل للتعليم العام :

من الواضح للمتصفح للتقرير الذى أصدرته وزارة التربية والتعليم حول « تطوير وتحديث التعليم فى مصر » ، وكذلك تقـــارير المجالس القومية المتخصصة شعبة التعليم ، أن النظرة الرسمية ترى التعليم الفنى على أنه من الممكن أن يحل محل التعليم العام أو يمكن أن يكون بدلا عنه (١٧) · وهذه النظرة أنما تعكس التصور الواضح والذى يظهر فى عدم وجود بديل يمكن الاعتماد عليه فى تحقيق المساواة بين المواطنين وأيضا يحقق ما ينادون به من امداد سوق العمل باحتياجاتها المتميزة والمتطورة ·

واذا تأملنا هذه النظرة بشىء من التروى فمن الممكن القول بأنها تظهر أو تعكس تصورا سائدا عن مؤسسات التعليم النظامى عموما والمدرسة الفنية

على الخصوص وذلك بأنها قادرة على أن تعدل من نفسها بحيث تتلاءم مع احتياجات الاقتصاد القومى ، أو أنها على الخصوص يمكن أن تحقق ما يتوقعه منها المخططون الاقتصاديون والاجتماعيون ٠٠ وهذا تصور ، فيما نرى هنا ، متفائل الى حد كبير ، ومن الممكن أن نتساءل فى هذا المجال هل يمكن لمؤسسة التعليم النظامى أن تحدث التغيير أو أن تؤدى الى اصلاح ما فى الاقتصاد من تخلف أو خلل ؟ ٠ ومع الاقتناع الكامل بأن الاجابة هنا انما تشكل قضية خلافية كبرى ، الا أننا أيضا نرى من يذهب الى أن المدرسة فى هذا المجال ، أيما كان نوعها ، انما هى أداة عاجزة أو أداة لا تمتلك الكفاءة المطلوبة لتحقيق متغيرات على مستوى واسع ولا سيما فى المناطق الفقيرة أو حيث الاقتصاد المتخلف ، واذا كنا نستطيع القول بأن التعليم النظامى كانت له بعض الآثار الملموسة فى بعض مناطق العالم ومنها أفريقيا على سبيل المثال ، الا أن مضمون هذا التأثير عادة ليس هو المتوقع ٠ فالمدرسة فى كثير من المناطق المتخلفة لم تلعب الدور الذى توقعه لها ومنها المخططون التربويون (١٨) ٠

معنى هذا أنه بالنسبة للتعليم النظامى عموما ، فان المخططين يخططون شيئا ويصممون على الأوراق مقترحاتهم المختلفة ، لكن ما يدور فى المدرسة ويحققه الأفراد ويحدث فى المجتمع ليس هو ما خططه لها وتوقعه المخططون، فالمدرسة اذا ، وكما نرى هنا ليست العامل الحاسم أو القادر على اصلاح الخلل أو تغيير الأوضاع ، اذ لا يسعنا تجاهل سلسلة من العوامل المترابطة التى ينبغى وضعها فى الاعتبار لاحداث تقدم اقتصادى أو المساهمة فيه ، وأيضا التلاؤم مع المتغيرات الحادثة فى المجتمع سواء أكانت فى المجال الاقتصادى أم الاجتماعى أم هما معا ٠

ولعل نظرة سريعة الى المدرسة وما يجرى فيها وحصادها من المتعلمين، يمكن أن تؤكد ما نذهب اليه من أن المدرسة عموما لا تقدم للناشئة والشباب ما يحتاجونه بالفعل أو يحتاجه المجتمع المحيط ، بقدر ما تقدم لهم ما تستطيع هى أن تقدمه من معارف ومهارات ٠

التعليم الفنى ٠٠٠ والواقع المصرى :

ومع الاعتراف بأن هناك العديد من الاسئلة التى يمكن أن تثور حول

دور المدرسة المهنية أو التعليم الفنى فى امداد سوق العمل باحتياجاته ، ومدى نجاحها فى تحقيق هذا الدور ، وكيف تتكامل المدرسة الفنية مع بقية نظام التعليم الا أن هذا كله مع أهميته يؤدى بنا الى أن نتوقف أما محتوى برامج الدراسة نفسها والتى عادة ما تكون مصممة بصورة سيئة بعيدة عن الواقع العملى وبالتالى لا تمكنها من تحقيق الهدف المرجو منها · فالموقف عموما فى هذا المجال يبين أن المشكلة لم تعد ما الذى ينبغى أن يتعلمه التلاميذ بقدر ما هى - فيما نتصور - ما الذى يمكن أن يجهلوه ·

وحتى لو أحسن صياغة محتوى البرامج الا أن الأمر عند التنفيذ عادة ما يصطدم بمركزية التعليم والتى تقلل كثيرا من فاعلية البرامج ·

واذا تجاوزنا هذا كله ، وحاولنا أن نلقى بنظرة الى واقع التعليم الثانوى الفنى فى مصر بمدراسه المختلفة فان الأمر ربما يدعونا لأن نقف وقفة أخرى أمام الدعوة للمزيد من التعليم الفنى أو المهنى ·

جدول رقم (١)

الناجحون فى التعليم الثانوى بأنواعه

- سنوات مختارة - الاعداد بالألف

المستوى التعليمى / السنة		ذكور	اناث	جملة
	٦٧/٦٦	٢٤ر٢	١٣ر١	٤٧ر٣
ثانوى عام	٨٢/٨١	٩٢ر١	٥١ر٤	١٤٣ر٦
	٦٧/٦٦	٨ر٨	٣ر-	٩ر١
ثانوى صناعى	٨٢/٨١	٤٤ر٤	٦ر-	٥٠ر٥
	٦٧/٦٦	٥ر٣	-	٥ر٣
ثانوى زراعى	٨٢/٨١	١٥ر٨	٢ر١	١٧ر٩
	٦٧/٦٦	٧ر١	٤ر٣	١٤ر٤
ثانوى تجارى	٨٢/٨١	٥٠ر٩	٦٠ر٢	١١ر١

المصدر : وزارة القوى العاملة : الآثار الضمنية للتغير السكانى وتطور التعليم على قوة العمل فى مصر ، الاتجاهات والتوقعات ، يوليو ١٩٨٣ ، ص ١٥٢ جدول رقم ٤/٤ ·

فالمتأمل لمخرجات التعليم الثانوى بكل أنواعه فى هاتين السنتين يستطيع أن يرى بوضوح تفوق أرقام الناجحين فى التعليم الثانوى العـام عن اعداد الناجحين فى جميع أنواع المدارس الفنية فى العام ١٩٦٧/٦٦ حيث بلغ عدد من نجحوا أو مخرجات التعليم الثانوى العام ٣ر٤٧ ألفا فى حين كان مجموع مخرجات التعليم الفنى ٨ر٢٥ ألفا فقط أما فى عام ١٩٨٢/١٩٨١ فقد أخرجت المدرسة الثانوية العامة ٦ر١٤٣ ألف طالب وطالبـــة فى حين كان مجموع خريجى التعليم الفنى ٦ر١٧٩ ألف طالب وطالبة أى بنسبة ١٢٥٪ تقريبا وهنا يبدو التفوق الواضح للمدرسة الفنية فى اعداد خريجها فى خلال فترة وجيزة الا أن الأمر لا يتوقف عند الاعداد التى تخرجت من هذه المدارس ولكن أيضا بالنسبة لنوع المدرسة الفنية التى كان لها أكبر نصيب فى استيعاب هـــذه الأعداد ، وهنا نجد المدرسة التجارية ، حيث نجد عدد الطالبات اللائى تخرجن منها يفقن عددا عدد الطلاب الذين تخرجوا من التعليم الصناعى كله ، ذلك فى العام الدراسى ٨٢/٨١ · أما لماذا تفوقت أعداد طلاب المدرسة التجارية فهذا هو السؤال الذى قد يتبادر الى الذهن ، فهل ذلك نتيجة لاحتياجات سوق العمل بالفعل ؟ خاصة وأن هذه المدرسة وغيرها من المدارس الفنية لا تعد طلابها فى الأغلب الا للعمل فى مجال من مجالات العمالة الماهرة بمعنى أن معظم خريجها لا يطمعون فى مواصلة الدراسة وهذا هو الهدف منها أى أن تكون مرحلة منتهية · وهنا يعود السؤال ليطرح نفسه لماذا كان التوسع فى التعليم التجارى ؟

والجدول التالى يعطينا صورة سريعة كنموذج لموقف خريجى المدارس الفنية بأنواعها عام ١٩٧٨ ، على سبيل المثـــال ، من حيث أعدادهم وأعداد المتقدمين منهم للقوى العاملة ثم الوظائف الخالية المتاحة لهم والتى يمكن أن تقدمها لهم وزارة القوى العاملة والتدريب للتعيين فى الحكومة أو القطاع العام حيث الأجور أكثر انخفاضا عن القطاع الخاص · وهذا فى حد ذاته يبين عدم قدرة سوق العمل على أمتصاص الناتج الســنوى للخريجين من المدارس الثانوية الفنية فى تلك الفترة (١٩) ، وبالتالى يجيب على السؤال السابق ·

جدول رقم (٢)
مؤشرات لعدم توازن سوق العمل مع خريجى
المدارس الثانوية الفنية فى العام ١٩٧٨

ناجحون(بالألف)	نوع التعليم/متقدمون للعمل			وظائف خالية	زيادة/نقص
٣٠ر٨	صناعى : متقدمون للعمل	٢٠ر١	٦٥٪	٢٢ر٦	٥ر٢
٧١ر٦	تجارى : متقدمون للعمل	٤٨ر٨	١ر٦٨٪	٣٠ر٤	١٨ر٤
١٢ر٣	زراعى :	٩ر٨	٨٠٪	٧ر-	٢ر٨

المصدر : وزارة القوى العاملة : الاثارة الضمنية للتغير السكانى ، مرجع سابق، ص ١٥٤ ، **جدول رقم ٥/٤ ٠**

ويوضح التقرير الصادر عن وزارة القوى العاملة الأسباب التى أدت الى عدم وجود فرص عمل أمام هؤلاء ومن أهمها :

أولا : أن مستوى التدريب الفنى الذى تلقاه خريجو المدارس الثانوية الفنية أقل ما هو مطلوب لسوق العمل ٠

ثانيا : أن نمط المهارات الفنية المكتسبة فى المدارس غير متكافىء مع نمط الطلب » (٢٠) ٠

والنتيجة كما نرى أن النقص فى مجال التعليم الصناعى مازال موجودا مع زيادة واضحة فى الاعداد الزائدة بالنسبة للتعليم التجـــارى ، كما هو متوقع ، وزيادة أيضا تصل الى ربع المتقدمين أو يزيد بالنسبة للتعليم الزراعى وهذا مع قلتهم نسبيا ومع ما يتردد من الدعوة الى تحقيق « الأمن الغذائى » والذى نحن فى حاجة ماسة اليه فعلا ٠

ولمزيد من التفصيلات فى هذا المجال أيضا يمكن أن نشير الى ما جاء فى أحد تقارير المجالس القومية المتخصصة حيث يورد بصورة أكثر تفصيلا صورة العلاقة بين احتياجات الجهاز الحكومى من الخريجين عموما وبين اعداد هؤلاء المتوافرة بالفعل من ١٩٧٦ الى ١٩٨٠ أن هنـــاك فائضا من الخريجين بلغ ١٤٦ر٢٧٣ من خريجى المراحل التعليمية المختلفة من مؤهلات غير مطلوبة والتزم بتعينهم الجهاز الحكومى فى حين لم يكن مستطاعا تلبية طلبات الجهاز الحكومى من نوعيات أخرى من الخريجيين يحتاجهم عددهم ١٦٨ر٨٦٧ ٠٠٠ ومع كل هذا ونتيجة لتوزيع هذه الاعداد فان هذا الفائض يمثل حوالى ٩ر٦٪ من اجمالى العمالة بالجهاز الحكومى (٢١) ٠

أما اذا تتبعنا هذا الفائض بين خريجى المدارس الفنية على الخصوص بالتفصيل فسوف نجد أن نسبة الثانوى الصناعى منها ٢٩٪ كما يمثل الثانوى فنى بنات نسبة ٥ر١٪ وان كانت أعلى نسبة للفائض بالنسبة للمؤهلات فهى للمؤهلات الفنية المتوسطة بنسبة ٤ر٤٩٪ ٠٠٠ وهذه الأرقام مع عدم الركون الكامل اليها الا أنها تمثل مؤشرات توضح ما يلقاه هؤلاء الذين تخرجوا فى سوق العمل بالفعل ٠

وبالنسبة للثانوى الصناعى وحده فان هناك فائضا فى بعض نوعيات خريجيه وكذلك أيضا نجد العجز فى نوعيات أخرى ٠ وعلى سبيل المثال ، والحديث هنا مستمد من نفس المصدر وينسحب على نفس الفترة ، فان أعلى نسبة للفائض من خريجى الثانوى الصـــناعى تركزت فى خريجى تخصص البرادة بنسبة ٤ر٣٨٪ يليها خريجى معدات وأجهزة كهربائية بنسبة ٣ر١٩٪ ثم خريجى خراطة معادن بنسبة ٨ر١٢٪ ثم خريجى النسيج بنسبة ١١٪ ٠

أما نسبة العجز بالنسبة لحملة الثانوى الصناعى على سبيل المثـــال فتبلغ ١ر٨٪ ، وتتمثل أعلى نسبة للعجز فى خريجى قســـم آلات ومحركات بنسبة ٨ر١٥ يليها خريجو قسم محركات ميكانيكية بنسبة ٩ر١٣ ، يليهـــا خريجوا قسم أعمال صحية بنسبة ٢ر١١٪ وتبلغ النسبة أدناها فى تخصص سجاد وكليم ٧ر٣٪ (٢٢) ٠

ومع كل التحفظات حول هذه الأرقام من حيث العجز والزيادة وما الى

ذلك الا أنا نوردها هنا من قبيل الاسترشاد وكمؤشرات لما قصدنا الحديث عنه من أن الحديث عن التعليم الفنى ككل لا ينبغى أن يكون وأيضا لا ينبغى النظر اليه كحل لمشكلات نقص العمالة الماهرة ، أو كأحد المجالات المفتوحة لاستيعاب الراغبين فى التعليم بدلا من التعليم الجامعى الى غير هذا من الأسباب فهذا يوقعنا فى كثير من المشكلات الأخرى البديلة والتى ربما يكون ليس من السهل مواجهتها فى المستقبل القريب والذى توحى مؤشراته بأن هـــذا اللون من التعليم بصورته الراهنة ربما لن ينجح فى القريب العاجل فى أن يلبى حاجات الأفراد المتغيرة ، أو احتياجات سوق العمل نفسها والتى يصمم هذا التعليم نفسه من أجلها ٠

واذا كانت الارقام السابقة يمكن الافادة منهـــا فى شىء فانما تكون باستخدامها كمؤشرات لبيان علاقة التعليم الثانوى الفنى - وهو جزء من التعليم العام - بسوق العمل من حيث العرض والطلب ٠ وذلك أن الأمـــر يستدعى دراسات تفصيلية وما يتبعها من توقعات مستقبلية يمكن أن توجهنا فى هذا المجال ٠ غير أن الذى نخلص اليه من كل ما سبق يمكن تلخيصه فى نقاط أساسية أهمها :

أولا : ان تقسيم التعليم الى نوعيات تقود الى فرص أعلى ونوعيـــات أخرى تخرج الى سوق العمل التى ربما ليست فى حاجة اليها انما هو تقسيم فيه أجحاف وفى حاجة الى اعادة نظر خاصة وأن الأساس الذى يبنى عليه نظام القبول فى مصر فيما بعد المرحلة الالزامية انما هو أساس لا يحقق بالفعل تكافؤ الفرص التعليمية بين جميع المواطنيين أو على الأقـــل الراغبين فى التعليم ٠

ثانيا : ان الدعوة الى زيادة اعداد المقبولين فى التعـــليم الفنى على اطلاقها ، والحديث دوما عن أنها تصل الى حوالى ٦٠٪ من أعداد الطلاب فى المرحلة الثانوية ، يحتاج الى وقفة جادة من أجل الاجابة على أســـئلة لا تدور فقط حول أى نوع من التعليم الفنى نريد ، ولا أى برامج ينبغى أن تقدم ، ولا فى أى مستوى من التعليم ينبغى تقديمه ، ولكن أيضا وأساسا لمن سوف يقدم هذا التعليم وعلى أى أساس ٠

ثالثا : أن المجتمع الذى نعلم من أجله يمر بمتغيرات كثيرة منها الذى يشمل المنطقة العربية ككل ومنها الذى يمثل خاصية مصرية ، ومن ثم فمـا نتحدث عنه الآن ونلمسه ربما لم يكن موجودا من سنوات قريبة خلت وربما أيضا سوف تحمل السنوات القادمة نهايته · وهذه التغيرات الطارئة على المجتمع تؤثر ـ ولا شك ـ فى رحلة الانسان فى الحياة ، وبالتالى قد يضطر الانسان الى تغيير عمله أكثر من مرة ··

ومن هنا فالمجتمع بمتغيراته والمستقبل بما قد يأتى به مما نتوقعه وما لا نتوقعه يستوجب أيضا دراسة عميقة شاملة لنحدد هل نحن فى حاجة الى تعليم فنى على شاكلة ما هو موجود الآن أو يختلف عنه أو أن الدعوة ينبغى أن تتجه الى اتباع سياسة التدريب واعادة التدريب لمواجهـــة الاحتياجات والمتغيرات سواء بالنسبة للافراد أم المجتمع ·

وكل هذا يستتبع أو يستوجب وقفة جادة لا بالنسبة لسياسة التعليم نفسها ولكن أيضا لسياسة التشغيل ، وما سبق يستتبع أن نتساءل ما العلاقة بين التعليم والعمل حقيقة فى المجتمع المصرى ؟ هل نعلم من أجل الحصول على عمالة أحسن التخطيط لاستيعابها ، وتمت دراسة نوعياتها بالتالى ؟ أم أن مؤسساتنا التعليمية تعلم ما تستطيع تعليمه وتقدر عليه ، ومن ثم فان علاقتها أو عملها موجه أصلا نحو تلامذتها وليس نحو سوق العمل المتطلع اليها أو لمخرجاتها ··· ومن ثم نعود لذلك الســـؤال الذى طرحنـاه فى البداية ··· لماذا نعلم ؟

المراجع :

— من الجدير بالذكر فى البداية أن العديد من المراجع المذكورة هنا استفاد منها البحث بصورة عامة فى القاء الضوء على الموقف وان لم يستخدم بعضها استخداما مباشرا ، وحين نذكرها هنا انما من قبيل تقديم الفائدة المتكاملة للقارىء فقد يجد فيها ما يعود عليه بالنفع ، ومن ثم لزم التنويه ٠

١ - كومبز ، (ف) : أزمة التعليم فى العالم المعاصر ، ترجمة ، جابر عبد الحميد وآخر ، دار النهضة العربية ، القاهرة ، ١٩٧١ ٠

And, Smart, N. (Ed.), **Crisis in the class Room,** A Daily Mirror Book, U.K., 1968.

٢ - من الكتابات المشهورة فى هذا المجال والتى كان لبعضها فضل السبق ٠

— Reimer, E., **School is Dead,** Penguin Books, Harmondsworth, England, 1971.
— Illich, I., **Deschooling Society,** Penguin Books, Harmondsworth, England, 1973.
— Lister, I., **Deschooling,** C.U.P., England N.D.

And, Postman, N., and, Weignartner, C., **Teaching as a** Subversive Activity, Pitman Publishing, U.K., 1969.

وكذلك أيضا مجموعة الكتب التى اصدرها John Holt وخمسة منها صادرة فى مجموعة Penguin ، وقد ترجم أحدها الى العربية وهو : **الحرية وما وراءها** ، ترجمة نظمى لوقا ، دار المعارف، القاهرة ٠

٣ - راجع :

— Coleman, J.S., **Equality of Educational** oportunity, Summary Report, Government printing office, Washington, D.D., U.S., 1966.
— Jencks, C., Inequality, Penguin Books, Harmondsworth, England, 1975.

and — Doaglas, J.W.B., **The Home and the School** Panther Books, L.T.D., U.K., 1971 (Reprinted).

٤ - لمزيد من التفصيلات راجع على سبيل المثال :
— Eysenck, H.J., and Kamin, L., **Intelligence : The Battle for the Mind,** Pan Books, London, 1981.

٥ - راجع على سبيل المثال :
— Secretary of Education, **A Nation at Risk**, United States Department of Education, Washington D.C., April, 1982.

٦ - راجع على سبيل المثال:
— Berg, I., **Education and Jobs, The Creat Training Robbery**, Penguin Books, Harmonds worth, U.K., 1973.

٧ - كنموذج لهذا بالنسبة للولايات المتحدة والمملكة المتحدة وأيضا ما يراه البعض بالنسبة لبلدان العالم الثالث راجع :
— Collin, R., **The credential Society,** Academic press, London, 1979.
— Wardle, D., **The Rise of the Schooled Society,** R.K.P., London, 1974.
and, Dore, R., **The Diploma Diseases,** George Allen and Unwin L.T.D., U.K., 1976.

٨ - — Watts, A.G., **Education, Unemployment and the Future of Works,** O.U.P. 1983, Preface.

٩ - — Handy, C., **The Future of Works,** Black well Oxford, 1984, p. 131 ff.

١٠ - البنك الدولى : **التربية** ، وثيقة سياسية القطاع - الترجمة العربية مكتب اليونسكو الاقليمى للتربية فى البلاد العربية ، بيروت ، لبنان ، د ٠ ت ، ص ٤١ ٠

١١ - — Gamal Al-Din, Nadia, Selection for University Education in Egypt, Practice, Philosophy and perspective Unpublished Ph.D. thesis, School of Educa- tion, Durham University, England, 1979, Ch. VII.

١٢ - Coates K., and Silburn, R. "Education in Poverty", In, Rubinstein, D., and, Stoneman, G., (Eds.) **Education for Democracy**, Penguin Books, Harmondsworth, 1972 (second ed.), pp. 60-81.

١٣ - Halsey, A.H., 'êPolitical ends and Educational means", In, Raynor, J., and Harden, J., (Eds.), **Equality and City Schools**, R.K.P. and O.U.P., 1973, Vol. 2. pp. 85-98.

١٤ - Hansen, B., and Radwan, S., **Employment Opportunities and Equity in Egypt**, Ilo, Geneva, 1982, pp. 141-142.

- للكتاب ترجمة عربية · الناشر دار المستقبل العربى ، القاهرة ، ١٩٨٣ ·

١٥ - Halsey, A.H., "olitical ends and Educational means", **op. cit.,**

١٦ - وزارة التربية والتعليم ، تطوير وتحديث التعليم فى مصر ، سياسته وخططه وبرامج تحقيقه ، يوليو ١٩٨٠ ، ص ٣٨ ·

١٧ - نفس المرجع ·

١٨ - Foster, P.J., "The Vocational School Fallacy in Development planning", In, Halsey, A.H., and Karabel, J., (Eds). **Power and Ideology In Education**, O.U. P. New York, 1977, pp. 356-365.

١٩ - وزارة القوى العاملة : **الاثار الضمنية للتغير السكانى وتطوير التعليم على قوة العمل فى مصر - الاتجاهات والتوقعات** ، التقرير النهائى ، اعداد ك · س بسيزارام ، يوليو ١٩٨٣ ، ص ١٥٥ ·

٢٠ - نفس المرجع ·

٢١ - المجالس القومية المتخصصة : **تقرير المجلس القومى للتعليم والبحث العلمى والتكنولوجيا** ، الدورة الثامنة ، اكتوبر ١٩٨٠ ، ١٩٨١ ، ص·ص ٢١٦ - ٢١٥ ·

٢٢ - نفس المرجع ص ٢١٨ ·

الأيديولوجيا والتربية

دكتور عبد السميع سيد أحمد *

الأيديولوجية كلمة منفرة ، مخيفة · لأنها تعنى فى اذهان البعض التشنج والتعصب وترديد النصوص المحفوظة، وتنطوى على شغب يهدد الاستقرار الاجتماعى · وهى كلمة محببة ، اثيرة لأنها تعنى فى اذهان البعض الاخر وضوح الموقف من العالم ، والقدرة على تغييره الى عالم أفضل · وقد أعلن بعض مفكرى الغرب موت الايديولوجية لكنها لم تمت · وانما على العكس ، ازدادت ازدهارا ، خاصة فى العالم الثالث · اتته فلول ايديولوجيات الغرب، أو خرجت ايديولوجياته الخاصة من مكمنها · وصارت بمثابة كلمة السر الى التغيير ·

وهذه الدراسة محاولة للاقتراب من الايديولوجية كما يظهر وجهها القبيح ، وجهها المقبول · ليس للدعاية ضد الايديولوجية ، أو للترويج لها بصفة مطلقة ، وانما محاولة لتأكيد الايديولوجية الواضحة لمجتمعنا ، ثم لفكرنا العلمى عامة والتربوى على وجه التخصيص · وهى محاولة للربط بين العام والخاص ، اذ تبعث الى كتابة تلك السطور ما نلقاه فى هذه اللحظة التاريخية من تمزق وشعور بالعجز ازاء الاحداث فى عالم سلمنا بأننا لا نملك شيئا من مقدراته · ويثير هذا الشعور العام ، الشعور الخاص بعجزنا عن أن نكون أصحاب فكر متميز فى مجال التربية ، وتشتت جهودنا البحثية فى أشكالا هلامية فى صورتها العامة ، بلا موقف ، وبلا أولويات · وفى مجال تقرير الحقائق لا جدوى من التجمل ومماألأة الذات ·

وربما كانت اثارة السؤال عن ايديولوجيتنا التربوية أكثر قيمة من محاولة الاجابة ، لأن تعميق المشكلة اجدى من تقديم اجابات مبتسرة ، ولأن السؤال اذا أعقبه مزيد من الأسئلة حدث « التكثيف الشعورى » المطلوب لكى نفعل شيئا ، حتى لا نصبح نحن الجزء الاكبر من المشكلة ·

(*) مدرس أصول التربية بكلية التربية بجامعة عين شمس ·

وتبدأ الدراسة بعرض الدعاوى المضادة للفكر الايديولوجى عامة ، ثم نقدم الايديولوجية بنظرة جديدة ، نخلص منها الى رؤية للصورة الايديولوجية العامة لمعرفتنا التربوية فى مصر ، ثم ننتهى بعرض عينة من القضايا العلمية الايديولوجية التى تستحق عناء التفكير ٠

وفى تعريف الايديولوجية نأخذ من التعريفات أبسطها ، وهو أنها « نسق من الافكار يشكل نظرة عامة للحياة ، على مســـتوى المجتمعات والجماعات والأفراد » ٠ ثم نترك المفهوم ينمو مع اضطراد السير فى الدراسة ٠

الايديولوجية : نظرة معادية :

اكتسبت الايديولوجية معنى دونيا مازالت تعانى منه الى الآن ، ويشكل جانبا هاما فى الهجوم عليها ٠ وكانت البداية منذ أطلق وصف الايديولوجية على جماعة من الفلاسفة كانت تعارض طموحات نابليون الامبريالية ، على اعتبار أنهم حالمون غير علميين ٠ فصارت الايديولوجية صفة لكل فكر يفترض أنه فكر عقيم حين يوضع فى محك التطبيق والممارسة فى الساحة السياسية خاصة ٠ أو يهتم بأنه فكر يتأمل الواقع تأملا مثاليا بوعى زائف ، حتى وان كان فكرا يتعلق بالمعرفة يتوالد ويتكاثر من خلال تقليد أكاديمى مكتف بنفسه٠ أى ان كل الفلسفات وكل الانساق الفكرية ايديولوجيات ان كانت لا ترتبط بالفكر الحقيقى السائد فى المجتمع ، وتتعالى على الواقع المعاش ، وليس لها من ثمر فى الحياة العامة ٠ وربما كانت هناكصلة بين نظرية بيكون عن الوهم idola والايديولوجية ٠ الاوهام عند بيكون « أشباح » أو « معتقدات سابقة » هى مصادر لخطأ الفكر ٠ وتتمثل تلك المصادر فى الطبيعة الانسانية ككل (اوهام القبيلة) ، أو فى الفرد ذاته كفرد (اوهام الكهف) ، أو فى اللغة التى نستعملها (أوهام السوق) ، أو فى الاشخاص الذين نتأثر بهم ونعتنق آرائهم (أوهام المسرح) ٠

والايديولوجى على هذا النحو شخص لم يستطع ان يقاوم الاخطاء التى تقوده اليها طبيعته كانسان ، فهو يؤمن بالخرافة بدلا من التفكير العلمى ، وهو لم يتفهم نفسه تفهما واعيا ليعرف ماذا يريد ويقصد اليه مباشرة بدلا من تحويل طاقته الى مثاليات زائفة ، تتكون من كلمات لم يعمل فيها فكره

بالتحليل المنطقى ليتبين له خواؤها وبعدها عن الواقع · وانقاد لاشخاص ذوى جاذبية شخصية أو فكرية واحاطهم بهالات من العظمة والتقديس ، حيث تصور أنهم يعبرون له عن وجوده أكثر مما يستطيع هـــو · ومن ثم فان الايديولوجية ما هى الا حد وسط : بين كذبة بسيطة ، وبين خطأ غير متعمد ناجم عن غفلة · هى تكوين مفاهيمى مشوه وخداع غير متعمد لأن له مسببات غير واعية · حين ننظر الى خصم لنا فنرى سلوكه يفتقد الصدق ، ونفهم أفكاره على أنها مجرد وظيفة لوضعه الاجتماعى ، فاننا فى هـــذه الحـــالة نطلق عليه وصف نابليون : أنه ايديولوجى (١) · وعلى هذا النحو تهاجم الايديولوجيا فى جوانبها المختلفة · فلننظر نموذجا لهذا الهجوم ·

الايديولوجية أسطورة :

لكل ايديولوجية أسطورة تقع فى مكان القلب منها وتتفرع عنها بقيـــة الأفكار · فهناك قصة متكررة فى كل الايديولوجيات ، قصـــة الابن الذى يفضله أبوه على اخوته ويعطيه بركته نتيجة لتميزه الخاص ، لا نتيجة خلل نفسىفى شخصية أبيه يؤدى به الى التفرقة فى معاملة ابنائه · وتستثير لدينا تلك القصة ما نكبت فى اللاوعى من تحرقاتنا وقلقنا لنكون الاطفال المفضلين عند الأب ، أو الرئيس ، أو الزعيم · وهى نفس قصـــة « سندريللا » التى نبذتها زوجة أبيها ، فاحتضنتها احدى الحوريات كابنة لها ، وفازت على كل اترابها ، ثم يعجب بها الأمير ويحبها لأنها تستحق الحب أكثر من غيرها · تلك القصة التى تجسد احزان الاطفال وآلامهم هى نفسها أسطورة الاحزاب ، كل حزب يطمح أن يكون الطفل المحبوب لدى الجماهير · وهى نفسها وهم المثقفين ، يريدون أن يكونوا الفئة المدللة بين فئات الناس ، فيهدأ شجارهم مع التاريخ الذى عبر عنه افلاطون خير تعبير حين طالب بالحاكم الفيلسوف ، وبالامتياز الاجتماعى للاكثر ذكاء وعلما على كل الطبقات (٢) · ومن خلال الفكر الاسطورى ترى كل ايدلوجية لنفسها مهمة تاريخية مقدسة · الماركسية تحمل الرسالة التاريخية « للكراهية » ، لأن العنف طاقة تتولد عن الكراهية لتغيير المجتمع عن طريق الثورة · والابن المفضل لحمل تلك الرسالة هو طبقة « البروليتاريا » · والنازية تحمل رسالة تحقيق الدولة العالميـــة لأن القوة الكونية الاعظم تتطلب النظام ، ومن خلال عملية التطور التاريخى تتجســد الحقيقة العظمى فى الدولة العالمية ، والافراد ما هم الا أدوات فى يد التاريخ

ليس عليها الا أن تطيع وتسير فى الطريق المحتوم المحدد لها سلفا ، حتى يتحقق النظام وتظهر الدولة العالميـــة · والجنس « النوردى » هو الجنس المختار لتحقيق تلك الرسالة · تتحول الطبقة ، أو تتحول الأمة الى « جماهير» مشخصة تقع فى قبضة قوية مجردة ، وتسير نحو أهداف نهائية مجيدة (٣)·

الايديلوجيا تزييف للمعرفة :

وتحاول الايدلوجية أن تغلف أسطورتها برداء الفلسفة والعلم · لذلك يمكن تعريف الايديولوجية بأنها توليفة من المعارف غير المتخصصـة تحاول عن طريقها أن تثبت أنها مستنبطة من الوجود الانسانى ومتسقة معه · وبهذا الرداء المعرفى تظهر وكأنها أقرب الى حقيقة الدراما الانســانية ، فتصبح الايدلوجية الاجتماعية وكأنها ايدلوجية كونية مطلقـــة · لقد ظهرت أفكار هيجل ، وماركس ، وكومت ، وسبنسر على أساس ان كلا منهم قد توصـل الى حل الشفرة الخاصة بقانون التقدم ، التى يمكن استنباط طبيعة المجتمع والمستقبل منها · مع أن كلا منهم مختلف عن الآخـــر اختـلافا بينا (٤) · واستعمل كل منهم التاريخ كما يريد ، لأن كلا منهم راح يعكس أضواء تفكيره الى الخلف ليكتشف ماضيا جديدا ، فكانت الحصيلة فى النهـاية كثيرا من « المواضى » وكثيرا من « المستقبلات » بحيث يتطلب كل مستقبل جديد ماضيا جديدا ، كان الواحد فيهم يتوهم أنه يقرأ التاريخ من بدايته ، بينما كان فى حقيقة الأمر يقرأه من نهايته · والقراءة الكلية للتاريخ دعامة أساســية فى بنية الايديولوجيا ، يساندها ما يتاح من كشوف علمية وأفكار جديدة · كانت كشوف نيوتن وداروين واينشتين وهيزنبرج معـــارف تســـلقت عليهـــا الايديولوجيات من كل اتجاه ، بينما الكشوف العلمية واحدة · الايديولوجية تطوع المعرفة لما تريد بينما تبد وكأنها نتاج منطقى للمعرفة · أن الايديولوجية تغطى نفسها بالعلم لتبرير المصالح · ليست المصالح الاقتصادية فقط ، ولكنها قد تكون مصالح جماعات ذات أوضاع اجتماعية معينة ، مثـــل مصالح الاقليات التى تسعى الى الصعود الاجتماعى والتمايز ، أو مصالح جماعات القوة ، أو مصالح العمال أو المثقفين ، أو مصالح جماعات منغلقة تعـادى الآخرين · الايديولوجية فى مفهومها الكلى مجموعة من المعتقدات مطعمـــة بالعواطف تبغى التحول الى أسلوب شامل للحياة ، أو رؤية شاملة للواقع ، أو التزام بقضية ، أو ارضاء لمشاعر شخصية عميقة · ومن ثم فهى تخدم

ـ كنظام عقائدى ـ شتى الاتجاهات ، وتعطى الشرعية لمعتنقيها فى التخريب أو البناء ، والمحافظة أو التغيير ٠

ومن طبيعة الايديولوجية افتقادها التسامح مع وجهات النظر المخالفة ، لأنها أن لم تدع امتلاك الحقيقة وحدها تفككت كنسق فكرى ، ولانها تكونت أصلا مهاجمة للمواقف الفكرية المغايرة ، وتستمد وجودها الخاص من ذلك الهجوم ٠ ومن حيث هى نسق متكامل ، فانها تستبعد أى ادراك للواقع غير ادراكها الخاص ، لأنها تختزل الواقع وتجرده ليتحول الى مذهب يمكن أن يشرح كل شىء عن طريق الاستنباط من مسلمة واحدة أساسية ٠ فاذا تهاونت الايديولوجية فى الدفاع عن تلك المسلمة ، أنهار البناء كله بكل تفاصيله ، ولهذا يكون التعصب ، (٥) بينما تبدو وكأنها نتاج منطقى للمعرفة ٠

الايديولوجية اسقاط نفسى من جانب الايديولوجى :

تحاول الايديولوجية « أنسنة » العالم ، على عكس العلم نفسه الذى يحاول خلع تلك « الانسنة » من منهجه ٠ قضى العلم ردحا طويلا من الزمان ليقضى على مفهوم مثل « الغرضية » فى سلوك الطبيعة ، أو على مفهـــوم « الاحياء » بالنسبة للاشياء ٠ وتعود الايديولوجية وفى ركابها مثـــل تلك المفاهيم : فالكون يمكن أن يصبح السيرة الذاتية للعقـــل المطلق ٠ وتطور الطبيعة ٠ والتاريخ يسير بالحتمية الاقتصادية لتتبؤ الطبقـة العمالية مكان السيادة ، ثم ليأخذ كل بقدر حاجته ٠ ولا يختلف هـــذا الوضع عنه فى الايديولوجيات البسيطة ٠ اذ يصور الاحباش آلهتهم ســـود البشرة فطس الأنوف ٠ ويصور التراقيون آلهتهم زرق العيون حمر الشعور (٦) ٠

أن الايديولوجى يرمى فى الحقيقة الى صياغة العالم على هواه ، مشكلا بسماته السياسية أو العنصرية أو القومية ٠ فالشيوعى يسقط من لدنه فكرة الكونالذى يتطور عنطريق الثوراتمن خلالقفزات نوعية فىلحظات تاريخية حاسمة ، أو تراكمات كمية تتحول الى تغيرات كيفية ٠ ويحاول أن يرى فى القوانين الطبيعية ما يراه فى الاحداث الاجتماعية ٠ والفاشى يرى الهرمية والتسلطية فى الناموس الكونى الصارم ، حيث تتسيد الشمس حركة الكواكب فى تسلطية كونية ٠ والفوضى يتعلق بفكرة « النسبية » فى الكون كله ، ولا

يرى فيه الا ركاما من الفوضى التى يتوهم الآخـرون أنها قمة النظـــام • والليبرالية تعكس الفكرة النيوتونية عن الكون ، فالمجتمع يتحرك حركة ذاتية وهو خالد فى حركته مثل ماكينة لا تتوقف وتولد طاقتها داخليا ، وتحفظ النظام الضرورى لاســـتمرارها وبقائها ، تماما كما يحـــدث بين الكواكب والنجوم • أما القوة المحركة للمجتمع والتى تقوم باصلاحه اصلاحا ذاتيا ، فهى متأصلة بطبيعتها فى العقل المستقل للفرد ، وفى تحرر ارادته الذاتية ، لأن المجتمع فى النهاية مجموع أفراد • وحركة المجتمع تعنى التوازن والتناغم فى العلاقات المكونة لاجزائه كما هو الحال فى الطبيعة •

يتصور الايديولوجى النظام السياسى كظاهرة مصغرة للكون ، والنظام الكونى كظاهرة مكبرة للسياسة (٧) •

الايديولوجية فكر نفعى :

النفعية مبدأ ايديولوجى يغلف كل المبادىء التى تنادى بها • فالفكرة الفلسفية الواحدة يمكن أن تستخدمها كل الايديولوجيات ، حيث تتحرك الفكرة فى مسار تاريخها الايديولوجى من أقصى اليمين الىأقصى اليسار ، وبالعكس• ويثبت الايديولوجيون أن تلك الفكرة لها قدرات متعـــــددة حسب استعمالها الايديولوجى : كانت فكرة بنتام التى تقول بأن الغرض من أفعال الناس يجب أن يكون السعادة القصوى لاكبر عدد منهم ضالة لكل الاجنحة الايديولوجية• أقام الاشتراكيون مطالبهم على أساس دعوتهم للسعادة القصوى للمجتمع • وتحول جون ستيورات مل من الرأسمالية الى الاشتراكية لأنه شعر أن نظام الملكية الخاصة قد اخفق فى تقديم السعادة لأكبر عدد من البشر • واحتضنت الطبقة الوسطى الفكرة نفسها لتعبر عن مصالح الرأسمالية المالكة ، بشرط أن تكون الملكية من خلال المنافسة الحرة • وكان انجلز يعتبر نفسه يساريا من اتباع بنتام ، لأنه يرى بنتام أكبر الفلاسفة العمليين ، ويرى أفكاره ملكا خاصا للبروليتاريا • وحين ظهرت البرجماتية كفكر ثائر ضد كل اليقينيات والثوابت، داعية الى الايمان بالتغير ، واعتبار النواتج العملية محطا للافكار ، لقيت أفكارها انتصارا واســـعا فى كل الاتجاهات • كانت ضالة الفاشستية فى ايطاليا ، حيث تأثر بها الشباب فى دعوتهم الى الحركة والفعل ، لأن العارف ليس مجرد ملاحظ ، لكنه فاعل • ووجد فيها موسولينى النموذج والشعار

المناسب للفاشية ، فهى ساندته فى احتقـــاره « للبرلمانيين اللفظيين » الذين يقفون ضد فلسفة الفعل المستمر · ودعا روزفلت الى الشـــجاعة فى فهـم ماركس ، لأنه جعل أدائية ديوى عقيدة للمادية الديالكتيكية · وزار ديوى نفسه الاتحاد السوفيتى ورأى جوهر الثورة هناك تحرير الشجاعة والطاقة والثقة بالحياة ، وتحرير الناس لكى يعوا أنفسهم كقوة حاسمة فى تشكيل مصائرهم (٨) · كل الافـــكار مطروحة على الســـــاحة ، وما على صانع الايديولوجية الا أن يختار منها ما ينفع ليثبت ما يراه ·

•

الايديولوجية بلاغة لفظية :

تعتمد الايديولوجية فى لغتها على الكلمات الاخاذة التى تستثير الحماس وتدفع الى الحركة · وان ارادت أن تكتسب ثوبا معرفيا فهى تستعمل المفاهيم فى تسيب ولا تتحرى الدقة ، لأن الدقة قد تكون ضد دعوتها · نحن نواجه بعبارات مثل « لن يخسر العمال سوى اغلالهم » و « حرية رغيف الخبز ضمان لحرية الانتخاب » و « الجماهير العريضـــــة » و « البروليتاريا الكادحة » و « البورجوازية العفنة » و « النضـــال الثورى » و « اليمين الرجعى » ، والقائمة طويلة بالمسكوكات التى تجعلنا ندرك بســـهولة ان محـدثنا تحدث ايديولوجية ، ويفكر بالايديولوجية ، لأنه يستعمل شعارات فضفاضة لا تقوى على مواجهة التحليل المنطقى أو اللغوى ، حيث هى فى للحقيقـــــة تخاطب الوجدان أكثر مما تخاطب العقل · بل ان هيجل نفسه الذى كان مصدر الهام الايديولوجيات على تنوعها وتباينها ، يستخدم لغة بعيدة عن الدقة لا يمكن قبولها الا بالكثير من التجاوز والتساهل · فهو لا يلتزم معنى واحدا للفظ الواحد ، وتفتقر جمله الميتافيزيقية الى المعنى وتخلو من الاتساق · مصطلح « التناقض » مثلا الذى يمثل مفهوما رئيسيا فى فلسفته ، لا يعبر فى واقع الأمر عن أى تناقض ، فهو قد يكون تضادا أو اختلافا بينا أو تعارضا ، لكنه ليس تناقضا بالمعنى الدقيق ، أى بمعنى أن يجمع الشىء الواحد ، فى الوقت الواحد ، ومن الوجهة الواحدة ، بين الصفة ونقيضها معا · ولم يعط ماركس تعريفا دقيقا للطبقة ، وتركها للنظرين من بعده حتى الآن يجهدون أنفسهم فى تحليلها · ليست الايديولوجية بحثا موضوعيا للعالم ، وانما هى تبسيط مخيف للعالم · تشخص المشكلة ، وتضع العلاج ، وتقدم الحـــــلول الجاهزة لكل المشكلات · من بدء وجود الانسان على الأرض ، الى متاعب حياته اليومية

على مستوى حياته الخاصة والعامة · ولأن الايديولوجية فى خصومة مع العالم - كما هو قائم بالفعل - فهى تعبىء عباراتها بالانفعالات الساخنة ، وبالعداء نحو الاخرين ، ليس كل الآخرين ، وانما من لا يقفون فى الصف · اما أن تهاجم الشيوعية الرأسمالية ، واما أن تهاجم الرأسمالية الشيوعية · وبين الايديولوجيات الكبرى تقف الايديولوجات الصغرى تؤدى دورها وتهاجم الجميع ·

الأيديولوجية هى لغة التبرير والدفاع والبلاغة اللفظية لأنها تريد أن يفكر الناس بالكلمات حيث يجب أن يفكروا بالأرقام ، وان يفكروا بالألفاظ حيث يجب أن يفكروا بالمفاهيم · وحين تنتكس الثورات تظهر من جديد ايديولوجيات الماضى ، ولا يتغير شىء الا أن تفسح البلاغة المستحدثة مكانا للبلاغة القديمة، ويستمر الصراع هجوما ودفاعا بين أنواع البلاغة ، بلانتائج عملية حاسمة حين تقع المجتمعت فى فخ الايديولوجية ، وحيث يتم تخصيب الأفكر بعقائد حماسية متوهجة ، فتتحول الأفكار الى أسلحة خطرة تؤدى الى أعمال العنف، وتضيع معالم الطريق فى الفوضى الفكرية الناشئة عن الصراع (٩) ·

الأيديولوجية تعبير عن اللاعقلانية :

تقدم الايديولوجية نفسها وكأنها اعادة تنظيم للعالم على أساس عقلانى، لكنها تقوم صراحة أو ضمنيا على مفهوم للانسان من حيث هو كائن لاعقلانى· كان « هتلر » يفاخر بأنه يستطيع أن يطعم شعبه كل ما يشتهى ، ولكنه لا يفعل، لأن شعبه يريد ما هو أعز من الطعام، يريد الشعور بالأمن والانتماء ، وتحقيق حلم « ألمانيا فوق الجميع » · وكان موسولينى يؤكد أن قيادته أكثر ديمقراطية من أية ديمقراطية أخرى فى الغرب ، لأنه يعبر عن الناس فى أدق حاجاتهم، وهى ليست الحاجة الى الطعام والملبس والمأوى ، لكنها حاجة القطيع الى التجمع والشعور بالقوة · وكان منظر الفاشية الكبير (فالفيريد وباريتو) يرى الانسان المعاصر مغتربا ، يزداد شعوره بالحاجة الى اليقين حدة ، فتزداد حاجته الى الغيبيات والخرافة ليتكامل مع بنى جنسه · والغيبيات والخرافة تقوم مقام الحرية ، لا فرق بينها وبين الفكر المنطقى ، ولا فرق بين ايديولوجية وأخرى منافسة ، الا اشباع حاجات الجماهير الى الطمأنينة ، لأن طبيعة الانسان فى الأساس تحكمها حتميات لا عقلانية · وفى متخلفات اللاعقل يوجد

الاستمرار ، لأن تلك المتخلفات ثابتة نسبيا ، وهى محدد أساسى لسلوك الانسان مستمرة معه منذ كان يعيش فى الغابة (١٠) · تساعد الايديولوجيا على أن يشعر الفرد بأنه جزء من كيان أكبر من وجـــوده الخاص ، والثـــوريون الأيديولوجيون لا يحتاجون الى تنوير العقل ، ولكنهم بالحرى فى حاجة الى المعجزة ، والسلطة « الكاريزماتية » ، والغيبيات · والجماهير وحش بلا رأس، ولا يمكن توحيدها وقيادتها الا عن طريق عواطفها ، ومن يظن أن الجماهير يمكن أن تتوحد وتقاد بطريقة أخرى غير العواطف ، ليس أكثر عقلانية من رجل يضع الماء بدل الوقود ليسير قاطرة · ان الايديولوجيات تتغير وتختلف، لكن يبقى دائما أنها تخاطب الغرائز ، ويتسلق العقل ليبرر اللاعقل ·

الأيديولوجية تختار الايديولوجى :

يظن من يعتنق الايديولوجيا أنه يختار اختيارا حرا واعيا نظرته الى العالم ، بينما الذى يحدث هو أن الايديولوجية تختار من يعتنقها · هى جاهزة على اختلافها لفئات معينة من الناس ، كان ينضوى تحت ايديولوجية حسب احباطاته ، ومشاعر المرارة التى أصيب بها ، والكبت الذى لم يجد له متنفسا ثم الاحلام التى ينبغى أن يحققها · يريد الايديولوجى الثورى تغيير العالم لأنه لم يستطع تغيير حياته هو ، وشعوره بالعجز ـ الذى يعنى افتقاد القدرة على السيطرة على الأحداث ـ يدفعه الى مزيد من محاولة السيطرة على مقدراته ، بالالتجاء الى المثاليات والتخلى الظاهرى عن رغباته ، ربما الى حين · أو بمحاولة تدمير طبقة لم ينجح فى الصـــعود اليها ، أو تعويض حرماناته العاطفية بالتطهر وتكريس النفس لاهداف مجاوزة للواقع · وفى عالم اللايقين الذى يتغير فيه كل شىء ، يلجأ الانسان الى كهف المطلقات ، فتصير فكرة التقدم حتمية تاريخية ، أو تصير الشيوعية ثورة عالمية لابد من وقوعها بحكم القوانين التاريخية ، أو يصبح العبث أساسا للوجود · وتقابل الفكرة المتعصبة فكرة متعصبة مضادة ، وفى حمى الدفاع عن الفكرة تزداد التحصينات الفكرية التبريرية · وفى الايديولوجية يأخذ المثقف المنظر مكانة القس ويعلم الناس اللغة المشتركة التى يتفاهمون بها ، ويستحثهم على أن يتصرفوا بالطريقة التى يريدها · ومن يتبعه ويقع لآرائه ، فانما يفعل ذلك لأن الأيديولوجية تساعده على أن يرى فى عالمه ما يعتقد ، لا أن يعتقد ما يراه وأن يؤكد عقائده فى مسار الحياة ، أكثر من أن يزداد معرفة بالخبرة التى

يحياها (١١) · ان الاخلاص الذى يعتنق به الناس الرؤى المختلفة للمسائل الاجتماعية والسياسية ، جزء من كل (جشتالت) تشترك فيه بعمق بناهم الشخصية على نحو أو آخر · فالطفل أب الرجل ، وتاريخ حياة الفرد يقـــدم تفسيرا لبنيته الشخصية الحالية ، وللاساليب التى حولت بها الصراعات والاحباطات الانفعالية · ولا يمكن أن يعتنق أى فرد ايديولوجيا مثل النازية الا ان كانت لديه أعراض سادية ونرجسية وتمركز حول الذات واكتئاب وقلق، نتيجة لسيطرة الأبوية فى الطفولة ، وعقدة أوديب والتناقض الوجدانى نحـــو الأب (*) · هاهنا تختاره النازية لأنه ملائم لها ، كما تختار كل أيديولوجية معتنقيها لأنهم بخصائصهم النفسية مؤهلين لها ·

ان الأيديولوجية بمثابة قناة تنسال من خلالها العواطف وتستنزف عن طريقها طاقات الانفعال لتتشتت فى عالم السياسة برموزه المختلفة ، من الزعيم الى الدولة القومية ، الى الجماعة المهاجرة التى تكفر المجتمع ، الى الفن الجماهيرى ، الى العلم الموجه بالديالكتيك (*) · وعلى هذا النحو غـــدت الايديولوجيا دينا « علمانيا » · هى ليست مجرد مجموعة من الأفكار يقتنع بها شخص ما يمكن أن يتنازل عنها كلها أو بعضها عن طريق الاقناع فى حوار مع رأى آخر ، أو موقف سياسى يمكن أن يتخلى عنه ان استبانت له جوانب كان يجهلها ، وانما الايديولوجية أفكار تقوم أساسا على معتقدات وعـواطف غائرة فى نفس الانسان · ومع الانهيار الدينى الذى حدث فى الغرب ، فتح المجال واسعا أمام الايديولوجيا · كان الخوف من الموت سببا فى زيادة تيار اللاعقلانية والتعصب والعنف والقسوة · ولم تعد عواطف الناس تجد متنفسا لها فى الرموز والطقوس الدينية ، مع اعتقادهم بأن لا حياة لديهم الا هـــذه الحياة · لهذا نشأ البحث عن البديل من خلال تأكيد الذات ، أو السيطرة على الآخرين ، أو الشعور بالتفرد · كان على الفرد أن يتحدى الموت بالتمسك بقوة قهارة أكبر من وجوده الشخصى ، مثل الانتصار الحتمى للشيوعية ، أو سيادة العنصر الجرمانى ، وكان عليه أن يحسن حياته التى لا يملك غيرها بعـــد أن فقد الأمل فى اخـــراه ، فنشأت عشرات الايديولوجيات الكبرى منهـــا والصغرى (١٢) ·

تلك هى النظرة المعادية للايديولوجيا · وهى ان اصابت فى بعض تفصيلاتها الا أنها ليست صائبة فى كليتها · والسبب بسيط ، وهو أن الهجوم

على الفكر الايديولوجى لن يكون الا من موقف ايديولوجى يحاول أن ينـزع سلاح الفكر حتى لا يتحول الى سياسة ، وتتحول تصورات الانسان الجديدة الى واقع جديد · وقد نشأ الهجوم على الايديولوجية كرد فعل لرواجها فى الخمسينات والستينات فى العالم الغربى احتجاجا من بعض أبنائه على اتجاهات الغرب الاستعمارية ، وعلى اوضاعه الداخلية الفاسدة ·

كانت الايديولوجية خطرا فى تلك الفترة لأنها تنذر بالتغيير لغير مصالح القوى المسيطرة ، وكانت خطرا أيضا لأنها من الناحية المقابلة يمكن أن تخلق الفوضى الاجتماعية ، وتقسم المجتمع الى مئات الجماعات التى تفرقها ايديولوجيات متناقضة ، بما يهدد التجانس الثقافى ، ويؤدى الى التناحر بين أبناء المجتمع الواحد على قضايا متباينة ، الكثير منها فردى ضيق · الهجوم على الايديولوجية اذا قد يمثل ايديولوجية محافظة ، أيديولوجية الأمر الواقع، و « الهندسة الاجتماعية » التى تعالج الأدواء وتقوم بالاصلاح على أسس موضعية : اذا ثار العمال بتدخل التخطيط « العلمى » لاصلاح أحوالهم كعمال ، واذا سخط المثقفون حولت طاقات سخطهم الى ما يفيد فى معالجة المشكلات الداخلية ، أو يعزلون عن طريق التصويت على آرائهم المتطرفة ، واذا قلق الشباب يتم البحث عن أسباب قلقهم من المدخل النفسى الفردى ، ويتم احتواؤهم باشباع حاجاتهم ، ولا ضرورة لتصورات أو أحلام جديدة لمجتمعات انسانية غير تلك القائمة بالفعل (*) ·

وأكثر ما يعنينا فى هذا الهجوم أنه يفصل ما بين العلم والايديولوجية، كأن الايديولوجية مجرد تشويه للعلم · ومن ثم فان على من يبحث فى العلم أن ينصرف الى المعرفة النزيهة المجردة عن الانحياز الاجتماعى · لكن الصحيح أن الايديولوجية ضرورة لحياة الانسان الاجتماعية وللعلم معا ، لنحاول توضيح تلك الضرورة ، بالاقتراب منها بروح غير معادية ·

الايديولوجية : اعادة نظر

الايديولوجية تعبير عن الخيال الاجتماعى

تقدم الايديولوجيا وعيا بالعالم · لا تقدمه لمن يعتنقها ، من يقرؤها أو

من يتلقنها ، لكنه وعى يشارك صاحبه بالضرورة فى صنعه ، والا كان وعيا زائفا ، أو مجرد « دوجما » · ليس الوعى اسما (استاتيكيا) للمعرفة ، وليس صفة يتحلى بها المتعلمون دون الآخرين ، لكنه فى المقام الأول ، فعل قائم على نسق متكامل من المعرفة ، ربما كان الكيف فيه أكثر أهمية من الكم · حقيقة أن المعرفة أول درجات الوعى ، لكن ليست كل معرفة وعيا ، بدأ من ادراكى أن ما أمامى « منضدة » ، الى معرفتى لكل المدارس الفلسفية ، وكل تاريخ الفلسفة · لأنه يمكن أن تتكون لدى القدرة على تصنيف المدارس الفلسفية فى كل مباحث الفلسفة ، دون أن يتعدى هذا شيئا أكثر من معرفتى بنظام من نظم المعرفة · لا تتحول تلك المعرفة الى وعى الا أن تكاملت فى نسق مع معارف أخرى ، ليكون هذا النسق اطارا أنظر من خلاله الى العالم ، واحدد موقفا مع، وضد · مع فكر ضد فكر ، ومع قوى اجتماعية ضد قوى اخرى ، ومع تصور للمستقبل مخالف لغيره من التصورات ·

ويتحدد صدق الوعى بمدى قدرته على ملء الفجوة ما بين التاريخ الخاص للفرد والتاريخ العام للمجتمع ، والبشرية كلها · ان الناس عادة لا يحاولون أن يدركوا أسباب متاعبهم أو يفسروا أسباب متعهم فى ضوء التغيرات التاريخية والتناقضات المؤسسية فى مجتمعاتهم ، لأنهم لا يدركون الترابط والتفاعل بين أنماط حياتهم الخاصة ومسار تاريخ العالم · لا يدرك تلك العلاقات الا من يطلق العنان « للخيال الاجتماعى » (١٣) · ويربط الخيال الاجتماعى ما بين حقائق الحقبة التى يعيشها الفرد وبين ما سبقها من تاريخ، وبين حياته الخاصة · انه حين يتعرض مجتمع لتحولات فى مؤسساته ، كأن يدخل مرحلة التصنيع مثلا ، يصير الفلاح عاملا ، ويصفى الاقطاعى أو يصير رجل أعمال ، وترتفع طبقات وتسقط أخرى ، ويجد البعض فرصا للعمل المربح، ويفلس آخرون أو يعانون البطالة · وفى ضوء تلك التحولات فقط يمكن دراسة نفسيات الأفراد فى احباطاتهم وتطلعاتهم ، وانسجامهم ومبادراتهم · ليس الفرد هنا ظاهرة مفردة ، لكنه جزء من ظواهر عامة · وحين يحاول المحبط أن يفسر احباطه تفسيرا فرديا صرفا ، فانه يقع فى الوعى الزائف · وحين يفسره فى ضوء فترته التاريخية فهو يسير نحو وعى صحيح ، لأنه يحاول أن يقف عند نقطة ارتكاز فى اتخاذ القرار · ان يصوغ قلقه الخاص فى عبارات كلية تشتمل حقائق أكبر من وجوده الفردى · وتقدم الايديولوجية تلك العبارات لتعطيه اجابات عن أسئلة : أين يقف ، وماذا يستطيع أن يفعل فى الحاضر وفى التاريخ

ويتحمل المستقبل كمسئولية · لكن اجابات تلك الأسئلة لا يمكن الوصول اليها مرة واحدة والى الأبد ، لأن كل حقبة تقدم اجاباتها الخاصة ، وكل معتنق للايديولوجية عليه أن يجد اجاباته هو ، لا أن يكتفى بترديد اجابات الآخرين · ولهذا فان الوعى معاناة وليس مجرد معرفة تحصيلية · لأنه عملية ربط بين عناصر كثيرة : بين الخبرة الشخصية والتاريخ ، والهموم الخاصة والمتاعب العامة ، والسياسة وعلم النفس ، والمؤسسات العسكرية والشعور بالوحدة فى قصيدة شعر حديث (١٤) ··

من هنا كانت الايديولوحية دعوة الى المشاركة فى صنع التاريخ ، أيا كان قدر الدور المتاح للفرد فى صنعه ·

الايديولوجية وعى صحيح ووعى زائف :

فى محاولة ملء الفجوة بين الحياة الخاصة والتاريخ قد يتكون الوعى الزائف ، لأن الوعى لا يتكون من فراغ ، وانما يتأسس على ما تتيحه الحقبة من معرفة ، ينتقى من بينها محتواه · وقد تتصيد بعض الايديولوجيات معتنقيها لتجنده كمخلب قط فى يد « التاريخ » ، على أساس أن هناك قوانين تسيره مجاوزة لقدرات الانسان ، أو يقع « للتوبيا » (*) السائدة فى مجتمع ، أو لأيديولوجية جماعة من جماعات الاقلية ، ليقاوم حكم الفرد المستبد بحكم أكثر استبدادا بالانسان وحريته ، أو يستبدل قيم مجتمع اقطاعى يقيم اقطاعية أشد غلوا ·· ، وبهذا تمثل الايديولوجية وعيا زائفا ، أو « دوجما » متحجرة · فكيف نحكم على وعى بانه وعى زائف ، بينما نحكم على وعى آخر بأنه صادق؟ ليس صحيحا أننا فى هذه الحالة نقع فى شرك نسبية الوعى ، أى أن كل وعى يحكم على الآخر بأنه وعى زائف من منظوره هو · لأن الوعى اذا كان يتأسس على المعرفة ، فان للمعرفة طرقا فى اختيار صدقها · هنا نستطيع أن نحكم جزئيا على الايديولوجية من خلال حكمنا على تكوينها المعرفى ، الى أى حد يرتبط كل منهما بالآخر ؟ كيف استطاعت الايديولوجية أن تفيد من معارف الانسان وتضيف اليها الخيال الاجتماعى لتخرجها فى نسق متكامل ؟ نحن لا نستطيع أن نصل الى حكم فى هذا الخصوص بوضعنا كل الايديولوجيات فى سلة واحدة لنقوم بعملية اختزال وتجريد لها ، لكى نستخلص سمات الفكر الأيديولوجى ، وخصائص من يعتنق الايديولوجيا · ذلك تبسيط شديد يحاول

أن يؤثر بطريقة بلاغية فى المتلقى متغافلا عن مئات التفصيلات · فليس فى وسعنا أن نسوى بين الصهيونية والليبرالية ، والنازية والاشتراكية ، وبين ايديولوجيا جماعة (الحشاشين) وأيديولوجيا (العلم والتكنولوجى) · والفرق كامن فى البنية الداخلية لكل ايديولوجيا ، منها ما هو هش قائم فعلا على الخرافة ، ومنها ما هو متماسك قائم على المعرفة العقلانية · والنمـوذج للايديولوجيات القائمة على الخرافة هو الصهيونية · فهى رغم ارتباطها بتيارات التحديث وحـــركة التنوير والليبرالية والماركسية وشتى التيـــارات الحديثة ، الا أنها تعتمد فى صلبها على مجموعة من الأساطير ، ووهم شعب الله المختار · وهى تتسع لتجمع بين الفقراء والأغنياء ، والمتحضرين والمتخلفين وتستخدم كل العقائد المتناقضة حتى تجد قبولا لدى كل أنواع اليهود ، ولتتواءم مع كل الأوضاع السياسية والفكرية والنفسية · كل الأفكار لديها صحيحة من الليبرالية والاشتراكية والفاشية ، والتزمت الدينىوالالحاد ، ما دامت مؤيدة للهدف الثابت وهو أسطورة من النيل الى الفرات التى تحـــاول تجسيدها كحقيقة · فبينما تزعم الصهيونية أنها ايديولوجية عالمية انسانية « ستحب أنت الغريب » ، الا أنها عنصرية متعصبة « ستقتل أحسن الاغيار » ، وليختر كل ما يشاء · وجدت الصهيونية أن الخلاص لن يتحقق لليهود بانتظار المسيح ، وانما بالاشتراك فى دين العمل ، وفى استغلال كل ما يمكن استغلاله (١٥) ، فهى ايديولوجية نفعية الى أقصى حد · صحيح أن الصهيونية ناجحة حتى الآن رغم انطباق كل مساوىء الفكر الايديولوجى عليها · لكن النجاح العملى وحده ليس معيارا ، لأن هناك ظروفا كثيرة فى نشأة اسرائيل وبقائها كما هـــو معـــلوم ·

ولا نستطيع أن نوجه نفس التهم الى الليبرالية مثلا كما هو الحـال فى الصهيونية · فالليبرالية نسق مترابط من الأفكار اعتمد فى بنيته على أحـدث النظريات العلمية المتاحة · ولا يعيبها أن فكرتها الرئيسية تقوم على اعتبار المجتمع جزءا من النظام الكونى ، وان تعتمد فى نشأتها على تصور نيوتن للكون أو غير ذلك من تصورات علمية ، بل تلك ميزة الايديولوجية والا ما كانت فكرا متكاملا · وفكرة اعتبار المجتمع جزءا من النظام الكونى تولد عنها تنظيم المجتمع على نحو أفضل اذ اعتبر القانون فى المجتمع جزءا من النـــاموس الكونى كله ، اذا اختفى اختفت الحرية وانقلب المجتمع الى فوضى لا يأمن فيها الفرد العنف والضغط من جانب الآخرين · (١٦) · وليست تلك الفكرة اسقاطا

عنصريا على الكون والمجتمع ، وليست كلمات حمـــــاسية مؤثرة كما تهتم الايديولوجية · صحيح أنه يمكن أن نهاجم الليبرالية من منظور اشتراكى مثلا، لكن لا يمكن أن نهاجمها من حيث كونها أسطورة · فهى أيديولوجية شارك فى صياغتها كثير من كبار المفكرين الغربيين من أمثال جون لوك ومونتسكييه وفولتير وآدم سميث وستيوارت مل (١٧) · وتلك الجهود لا يمكن أن تختزل فى بساطة الى تفسير نفسى ، وهو لعبة الأحزاب التى يحاول كل منها أن يكون سندريلا « السياسة » · ولأن الليبرالية تقوم على العلم ، فهى قادرة على أن تتطور مع تطور العلم، على عكس الصهيونية التى لا تستطيع الا أن تلفق وتبرر وتجمع بين الأضداد · لأن شعب الله المختار يجب أن يظل شعب الله المختار · والنصوص الرئيسية جاهزة وموجودة مقدما ، لا يمكن أن تستبدل بنصوص أخرى · قد تصلح الليبرالية لأن تكون وعيا لكثير من شعوب الأرض التى تعانى استبداد السلطة وطغيان الفرد والرأى الواحد · لكن الصهيونية لا تصلح الا للصهاينة وحدهم ·

الايديولوجية تحديد موقف من العالم :

لا تتبادل الايديولوجيات الفكر لكىتجد ارضا مشتركة، وتساعد الواحدة الأخرى من أجل الوصول الى الحقيقة المطلقة · ولكن الايديولوجيا تحديد موقف ، وتحديد خصم ، وتحديد صديق · فالصراع الاجتماعى والانسانى عامة يلعب دوره فى نشأة الايديولوجيات وفى رواجها · ان الناس لم يجتمعوا معا لأنهم يحبون بعضهم البعض حبا غرزيا وحسب ، بل لأن بينهم صراعا أيضا · « الآخر » بالنسبة للفرد ضرورة حيـــاة ، بالاتصال والانفصـــال ، وبالسيطرة وبالخضوع ، وبالسادية والماسوكية · وبالمثل ، لا يمكن استبعاد الصراع من الحياة الاجتماعية وانما يمكن فقط كبته أو تحويل اشكاله · وحالة السلام ما هى الا تغير فى صيغة الصراع ، أو فى موضوعاته ، أو فى أسلوب المتصارعين (١٨) لهذا تتكون المجتمعات بالصراع ، لا لأن المجتمع جزء من الطبيعة التى يحكمها قانون الناب والمخلب والبقاء للاصلح ، ولكن لأن الصراع جزء لا يتجزأ من عملية التطبيع الاجتماعى ذاتها · والدليل ، أنه لا توجـد جماعة منسجمة تمام الانسجام ، لأن الانسجام التام فى الجماعة يعنى خلوها من العمليات والبنى الاجتماعية اللازمة لتكونها واستمرارها · ليس الصراع اذا عاملا اجتماعيا معوقا الا ان زاد عن حدة زيادة مفرطة · والاعتقـــاد

بأن الصراع يهدم ، بينما التعاون يبنى المجتمعات اعتقاد خاطىء ، لأن المجتمعات ليست محصلة لعملية جمع وطرح ، ولكنها تبنى بالسلب والايجاب، وبالحذف والاضافة (١٩) ٠

وتتدخل الايديولوجية تدخلا حاسما فى عملية الصراع . لأنه ما دام فى المجتمع صراع ناجمعن مصالح مادية، فلابد أن توجد دفاعات فكرية متضاربة٠ وتعمل الايديولوجية على حفظ هوية وحدود المجتمعات والجماعات . لأنه كما يحدث للفرد حيث لا تتكون هويته الا من خلال تفاعله مع الآخرين بالقبول والرفض ، تميز الايديولوجيات الجماعات المتصارعة وتعطيها اطارها فى مقابل العالم الاجتماعى المحيط بها ٠ وتعمل العداوات والخصومات المتبادلة على حفظ النظم الاجتماعية فى عملية الحراك ، لأنها تحفظ الحدود بين الجماعات الفرعية فى النظام الاجتماعى الكلى وتمنع اختفاءها ٠ والأيديولوجية تعنى فى حالة تبلورها الانتقال من حالة الانفعال الى الفعل ، ومن الكراهية المعممة غير المتعينة ، الى أهداف محددة للعمل والتغيير (٢٠) ٠ والانسان لا يتحرك أو يفعل لمجرد أنه يعرف ، ولكن من الضرورى لكى يفعل أن « يعتقد » ٠

تطالب الايديولوجيا معتنقيها بحالة من الالتزام، لأن اعتناق الايديولوجيا اختيار درامى ٠ هو ليس اختيارا بين صنف من الطعام وصنف آخر ، لكنه اختيار بين وجود ووجود ، له تبعاته فى المسئولية والتضحية ، والكسب والخسارة ٠ ليست الايديولوجيا استمتاعا بالأفكار ، لكنها تحمل لمعاناة الوعى بدور الانسان فى اللحظة التاريخية التى يعيشها ٠ والقول بأن تلك لغة فخمة يتبناها الفكر الايديولوجى ما هو الا محاولة للتقليل من شأن الانسان وشل قدرته على التغيير وربطه الى واقع جاهز الصنع على أنه الواقع الوحيد الممكن ولا فرار منه ٠ انها دعوة الى التفكير بما يسمى « المصطلحات الاجرائية » فى سياق لا تصلح فيه تلك المصطلحات ٠ وقتل لمفاهيم حضارية قادرة على أن تكون عالما انسانيا رحبا يدفع الانسان الى الفعل ٠ عالم يتكون من كلمات مثل الجهاد ، والشرف ، والكرامة ، والحرية ، وتغيير العالم ، والمجد ٠٠٠ واذا انزاحت تلك الكلمات من عالم الانسان لتحل محلها الأرقام ، أى كلما أصبح الانسان أكثر « عملية » وأكثر « آلية » ، وكلما كان أكثر أنانية ونفعية يدور فى فلك مصلحته الخاصة دون شعور بالمسئولية عن الآخرين ٠ ولا اغتراب أشد حدة من أن يكون الآخرون مجرد أدوات ووسائل نافعة للمصلحة

الخاصة · لا يصلح المفهوم الاجرائى حين نفكر فى الواقع الانسانى الشامل، ولا يجوز التفكير بالكم حين يجب التفكير بالكيف ، والا فقد الانسان قدرته على مجاوزة الواقع ، ومن ثم القدرة على تغييره · ولا يحدد الانسان موقفه من الحياة الا اذا وعى نوع العالم الذى ينحاز اليه · ليست القضية اذا أن يختار الانسان ايديولوجيته ، أو أن ايديولوجيته تختاره · لكن القضية هى أن هناك ايديولوجيين كبار ، وايديولوجيين صغار · الايديولوجى الكبير مفكر كبير بالضرورة ، يحاول اعادة تنظيم العالم وربط عناصره بتوسيع معرفته عنه · والايديولوجى الصغير قد يكون مسلوب الوعى يردد ما يقوله الكبير ، حيث يجد فى الايديولوجية عزاء عن حرماناته ، ومتنفسا لانفعالاته وتعصباته اللاعقلانية ·

الايديولوجية تحديد موقف من العلم :

كما تلبس الأيديولوجية رداء العلم ، يلبس العلم رداء الايديولوجية · وكما نستطيع أن نقوم الايديولوجية من جانبها العلمى نستطيع أن نقوم العلم من جانبه الايديولوجى ، وهذا أمر واضح تماما فى العلوم الاجتماعية ، لأن كل عالم أو باحث يقيم نظرياته وأفكاره على بنى تحتية ايديولوجية · ونختار للتوضيح بعض أمثلة من علم النفس ، أكثر العلوم الاجتماعية تشبيها بالعلوم الطبيعية ، لنتبين ارتباط نظرياته بأيديولوجية معينة ·

كان ستانلى هول يحاول أن يجيب عن الأسئلة الفلسفية المتعلقة بطبيعة الانسان عن طريق علم النفس · فنادى بثقافة الجسد ، لأن الجسد القوى أكثر الأشياء أهمية فى كل مرحلة من مراحل نمو الانسان ، ولأن الأطفال والرجال يفكرون بارادتهم وعواطفهم وأجسادهم أكثر مما يفكرون بعقولهم · ومن ثم ، فان الطفل الذى يفتقد الحيوية لا يستحق أن يلتحق بالتعليم · لأن التعليم لايفعل شيئا فى بعض الأحيان أكثر من مداراة الحقيقة الطبيعية لبعض الناس · والذين يقعون فى أسفل سلم التطور لن يفيدهم التعليم شيئا ، والأفضل للطفل الذى لا يملك الحيوية للعب المتواصل الا يذهب الى المدرسة ، لأن أكثر ما يحتاجه التلميذ هو مقررات فى « البطولة » ليتوحد مع الأبطال ، لا البحث العقلى · وأحسن أنواع التربية هو ما يجعلنا خادمين طائعين ، لأن هذا هو طريق السلام وسنة الطبيعة ، لأننا لو حاولنا جادين المحافظة على ضمير

خاص دون سلطة خارجية ، فاننا سنواجه بصعوبات تصل من الضخامة حدا يجعل غالبيتنا تسارع بوعى وارادة - على نحو أو آخر - لتضع نفسها تحت سيطرة السلطة الخارجية مرة ثانية · حقنا فى الحرية هو حق اختيار السيد· وعن طريق التربية ، وعلم نفس « الجينات » والنظام التربوى الجيد ، والتخطيط المتوافق مع الطبيعة الانسانية ، لا مع مطالب أو مصالح المجتمع ، يمكن أن توجد مملكة « السوبرمان » (٢١) ·

واعتنق فرويد نظرة التطور ليطبقها على الانسان ، وهى تتضمن اعادة الماضى الغريزى للانسان من خلال اللاشعور · ورأى الطبيعة الانسانية تتكون من كائن بدائى ، يتطور من حيوان الى انسان بشكل مختزل فى حياة كل طفل· ليس الماضى ماضى المريض النفسى وحده ، لكنه ماضى الجنس البشرى كله ، بدأ من حيوان يسلك سلوكا فسيولوجيا بدائيا ، الى كائن مفكر يستعمل الرموز· ومن ثم فان الناس ليست مخلوقات طيبة لطيفة تسعى الى أن تكون محبوبة وتدافع عن نفسها فى حالة الهجوم عليها فقط ، بل هم عدوانيون بالغريزة وعدوانيتهم تحتاج الى تبريرات ، وتضع نفسها فى خدمة أغراض يمكن أن تصل اليها بطريقة أكثر لطفا · وحين تسترخى قوى القمع تعبر العدوانية عن نفسها تلقائيا وتكشف عن الوحش القاسى ، وتغدو الانسانية مغتربة عنه · ولا أمل للانسان ، والسعادة الطوباوية لا يمكن تحقيقها ، لأن الخطأ فى النهاية ليس خطأ فى المجتمع ولا فى الفرد ، ولكنه خطأ متضمن فى الطبيعة الانسانية ذاتها ، وهى ثابتة · كل ما يستطيع المرء أن يفعل والحالة هذه ، هو أن يحول تعاسته الهيستيرية الى شعور يومىء بعدم السعادة ، وهذا مكسب كبير، وعبء يجب أن يعتاده كل البشر · والثورات أعمال بلا جدوى ، كل ثورة تبدأ باسم الحرية ، وتنتهى بالضرورة بالضبط والقمع ، لأن تحرير مبدأ اللذة على حساب مبدأ الواقع يؤدى الى حالة «اللاثقافية» · لا سعادة ، حتى بمحاولات الثورة، لأن الحضارة تتبع قوانين الضرورة الاقتصادية . فتسحب قدرا كبيرا من الطاقة الجنسية لتستعملها فى أغراضها الخاصة ، وهذه الطاقة تسحب من الجنس على حساب الاستمتاع ، لأن الانسان المتحضر يقايض المجتمع بجزء من فرصته فى السعادة ، فى مقابل الشعور بالأمن (٢٢) ·

وكان ثورنديك يرجع الفروق الفردية الى الوراثة ، لا الى البيئة · والتعليم عنده يجب ألا يقدم للجماهير ولكن للصفوة الموهوبة فقط ، ومن ثم فان

تقديم التعليم الالزامى لغير القادرين محاولة مقدر لها الفشل · والأذكياء أحسن شخصية وأكثر اكتمالا من الناحية الخلقية وأقوى ارادة من الأغنياء · ومن لهم مستقبل أحسن فى هذا العالم ، هم النظيفون الطيبون من الناس ، لا الدهماء · هكذا تشير معاملات الارتباط عنده ، حيث توجد علاقة ايجابية بين الكسب المادى والذكاء والأخلاق الفاضلة · وبهذا تتساوى الفضيلة مع الثروة، حيث الوراثة فى الأخلاق والذكاء عن الأجداد القريبين حقيقة ، والاختلافات العنصرية أيضا حقيقة وليست وهما · فالتلاميذ البيض ، أكثر امتيازا فى الدراسة لأنهم متميزون فى طبيعتهم الأصيلة ، بالاضافة الى البيئة المواتية التى توجدها تلك الطبيعة الأصيلة · وعلينا أن نخدم أبناء القادرين ليصلوا الى القمة ، وأن نخدم أبناء غير القادرين الأشرار بحرمان « جيناتهم » من البقاء والاستمرار · لا مساواة ، لأن الارتقاء البيولوجى جعل البعض عالى الذكاء ، والآخر قليل الذكاء فى مقياس « الجينات » · والفروق الاجتماعية والاقتصادية انما هى نتاج للفروق فى الذكاء الموروث (٢٣) ·

ونقف عند سكنر وقفة أطول قليلا ، حيث سيطرت سلوكيته على علم النفس التربوى عامة ، بل على معظم البحوث الاجتماعية بحكم الثقل الاقتصادى والثقافى لأمريكا · يرى سكنر الانسان « ماكينة » ويدرسه على هذا الأساس · ولا يدفع عن نفسه تهمة النظر الى الانسان هذه لأنه يرى الانسان مجموعة أفعال منتظمة كما هو الحال فى الماكينة · ويعلن أنه لا يبحث « الطبيعة الانسانية » ككل ، لكنه موجه فى بحثه بأسئلة معينة ، ذات أهداف محددة مؤداها : كيف يمكن أن ينتج الانسان أكبر انتاج ممكن ، فى أقل وقت ممكن ؟ ثم ، كيف يمكن التحكم فى سلوك الانسان ؟ والاجابة هى نظام التعزيز ، والتشريط الاجرائى · لقد ادى نظام التعزيز الى أن تقوم الجماعة بأعمال لا يقوم بها الحمام عادة ، وكما يمكن التحكم فى الحمام والحيوان عامة يمكن أن نتحكم فى الانسان بحيث يقوم بما نطلب منه · فى المصنع مثلا يمكن نضع جدولا للعامل حتى ينتج بصورة أكبر عن طريق التعزيز ، لكن بصورة لا يكون فيها هلاكه تحت تأثير التعزيز · ومثلما هو الحال فى المجتمع الأمريكى يقترح سكنر ان ينقل نظام « اليانصيب » فى المصنع ويكون السحب على الانتاج ، استغلالا لنفسية العامل التى كونتها الثقافة الأمريكية ، والتى تشتهى الثراء السريع بالمغامرة أو المصادفة · وعلى نحو ما يكون فى المصنع تكون المعادلة فى التعليم : ما أحسن انتاج تعليمى ممكن ، فى أقل وقت ممكن،

وبأقل تكلفة ؟ والجواب : التعليم المبرمج · والتعليم المبرمج يقوم على التعزيز، لا العقاب · ان العقاب فى رأيه لا يؤدى الى التعلم ، لكنه يؤدء فقط الى محاولة الهروب من الموقف العقابى باستجابات جديدة ، وتلك الاستجابات يمكن أن تختفى عند اختفاء الموقف العقابى ، لتعود الى الظهور استجابات أسوأ من الاستجابات الأولى · نحن نعيش فى مجتمعات تقوم على القهر ، ويجب أن تخلو المجتمعات من الاكراه ويوجد فيها التعزيز فقط لتنشـــأ الاستجابات السليمة · حتى بالنسبة للدين يجب أن يخلو من الاكراه أو التهديد بالعقاب ليحل محله حب الله أو حب الانسانية : وبهذا يكون التعليم متسقا مع الانتـاج الصناعى ، وكلاهما يتسق مع المجتمع ككل · وفى روايته الشهيرة «والدن ٢» يتصور مجتمعا خاليا من العقاب ، هو يوتوبيا يضحى فيها الانسان بفكرة الكرامة والحرية من أجل السعادة ·

وأفاد سكنر بعلمه الصناعة الأمريكية أكثر مما أفاد التعليم · لأن الصناعة فى رأيه يقوم عليها مسئولون يهمهم أن يزيد الانتاج ويتحسن · بينما لا يوجد مسئولون فى التعليم يهتمون على وجه التحديد بزيادة الانتـــاج التعليمى وتحسنة · وهو يرى أنه قادر على ابتكار ماكينات جديدة للقمـــار تستنزف كل ما فى جيوب المقامرين من أموال ، لكن لا يمكن استخدام التعزيز بالامكانيات نفسها فى التعليم لأن التعزيز فيه قليل بطبيعته · ولو كان أكبر مما هو عليه لأمكن اللعب بخيوط الدمية البشرية كما نشاء (٢٤) ·

أين العلم فى الأمثلة السابقة وأين الايديولوجية ؟ ان الايديولوجية هى القالب الذى يصب فيه العلم ، لأن صانع العلم والايديولوجيا واحد ، وهـــو الانسان بعقلانيته ولا عقلانيته ، ونزاهته وتحيزه ، وتفكيره المنطقى ومغالاطاته المنطقية وانتماءاته وعداءاته الاجتماعية والسياسية · يصعب أن نقول ان مفهوم « الليبيدو » عند فرويد مفهوم محافظ ، أو أن « قانون الأثر » عند ثورنديك قانون رجعى ، أو أن « التعزيز » عند سكنر مفهوم رأسمالى ، تلك تفصيلات معرفية ، لكن حين تتضافر التفصيلات المعرفية فى نسق نستطيع أن نحكم مع وضد من يقف هذا النسق أو ذاك · وقبولنا ورفضنا بدورهما لا يقومان على أسباب علمية صرفة ، وانما على أسباب ايديولوجية أيضا · بعبارة أوضح ، يرتبط العلم الاجتماعى ارتباطا شديدا بالسياسة وما يرتبط بها من أوضاع اقتصادية واجتماعية ، حتى لو بدا بعيدا عن ذلك تماما ·

ولهذا قد نقبل أو نرفض فرويد أو سكنر أو غيره ، ليس لمجرد تفصيلات معرفية ، ولكن لأن لنا نظرية موافقة أو مختلفة مع ما تتضمنه تلك التفصيلات المعرفية عن الكون والانسان والمجتمع · أى النظرة الايديولوجية (*) ·

نخلص من هذا الى أنه ما دام يوجد مجتمع أو حياة اجتماعية فسوف توجد الايديولوجيات وانه لا تختفى ايديولوجية ما الا لتحل محلها ايديولوجية جديدة · فحالة الفراغ الايديولوجى لا وجود لها ، وانما لابد أن تتواجد حالة ملء ايديولوجى ، حتى وان كان بالفكر المعادى للايديولوجية · والاختلاف كله قائم فى نوعية الايديولوجيات الموجـــــودة : من الايديولوجيات البدائية الى الأيديولوجيات المعقدة المتطورة التى تتناسب وتعقد وتطور المجتمعات · ومن أيديولوجيا ت التبرير للاوضاع القائمة ، الى ايديولوجيات التفسير والتغيير للاوضاع القائمة · ومن الأيديولوجيات الضيقة التى تمجد عنصرا أو طائفة من الناس ، الى الايديولوجيات التى تخاطب الانسان بما هو انســـــان · ومن الأيديولوجيات التى تعتمد على الأســـطورة فى بنائها ، الى الأيديولوجيات المجدولة مع العلم ونطلق عليها اسم « نظريات » · فاذا لم يكن ثمة مفر من الأيديولوجية فى الحياة العامة أو فى العلم ، فخير لنا أن نختار ايديولوجياتنا بدلا من أن تختارنا · وان نحدد موقفنا من عالمنا فى وعى ، بدلا من أن ننجرف أمام الأحداث · وليس الهروب من الايديولوجية هروبا من الدخول فى قالب ، ولكنه بالحرى هروب من مواجهة الذات ومن اعلان موقفنا الاجتماعى ، وتحديد أهدافنا العامة والخاصة ، واختيار وسائلنا لتحقيقها · والتحديد ليس تضييقا للفكر والحركة ، ولكنه خلق لامكانات الفكر والحركة بديلا عن التشتت فى كل اتجاه · وبهذه الفرضيات ننظر الى معرفتنا التربوية ·

معرفتنا التربوية والأيديولوجية

لنحاول أن ننظر الى المعرفة التربوية فى مصر من منظور ايديولوجى ، هل نستطيع أن نتبين نسقا معينا واضحا ، هل يســـيطر اتجاه أو مجموعة اتجاهات معينة عليها ؟

نبدأ محاولة الاجـــــابة بالتسليم بأن ثمة عـــلاقة ارتباط وثيقة بين الايديولوجية العامة فى المجتمع ، وبين الايديولوجية الخـــــاصة بالمعرفة ·

الصورة العامة تغذى الصورة الخاصة · وتنعكس عليها ، لكن التعبير يختلف حسب مجال وبنية المعرفة · ومن ناحية الايديولوجية العامة نذكر أن دانيال بل (٢٥) يرى أن أيديولوجيات العالم الثالث على وجه العموم تتميز بمجموعة من الصفات من أهمها : أنها ايديولوجيات مسطحة ، تقتصر على الجانب السياسى ، ويضعها الحكام وهم عسكريون فى العادة ، وترتبط بأهداف نفعية عاجلة مثل : التصنيع أو القومية أو العرقية · ومن ثم تختلف ايديولوجيات العالم الثالث عن الايديولوجيات التى نمت فى الغرب ، من حيث أن أيديولوجيات الغرب نتاج لجهود كبار مفكريه وعلمائه ، وبعضها يصلح لأن يكون ذا صفة عالمية · أما ايديولوجيات العالم الثالث فهى غارقة فى المحلية كنوع من الدفاع عن الذات ، أو متأثرة بايديولوجيات الغرب لكن مع قدر من التشويه ·

وعلى الرغم من أن دانيال بل واحد من أكبر المبشرين بانتهاء الفكر الايديولوجى ، الا أننا لا نرفض اتهاماته لايديولوجيات العالم الثالث على اطلاقها · فالعالم الثالث لم يدخل عصر الايديولوجيات الكبرى الذى كان ثمرة تطور العلم الطبيعى والفلسفة والفكر بوجه عام فى أوربا ، وكانت ايديولوجياته بمثابة مبارزات مسلحة بالمعرفة حول الواقع الاجتماعى والسياسى · وتلك الحقيقة سبب مباشر لضعف البنى المعرفية فى ايديولوجيات العالم الثالث ، وسبب لما يظهر من محاولات الدفاع والتبرير والتوفيق فى ايديولوجياته المحلية الخاصة (*) · واذا انتقلنا من تلك الصورة العامة الى الصورة الخاصة فلن نجد هذا الحكم بعيدا عن الواقع · فربما لا ينكر أحد أننا نعيش فى تيه ايديولوجى عام ، يوجد شتات من ايديولوجيات الغرب ، وفى مقابلها دعوات رافضة من منطلقات متعددة · وتحديد العدو والصديق مسألة نسبية ووقتية متقبلة مع الأحداث · لا ثوابت ، وانما متغيرات دائما · والحلم الاجتماعى العام الذى يتصور ماذا نريد أن نكون كمجتمع لا وجود له · والتيارات السياسية القائمة حاليا تتبلور فى أحزاب معارضة يوم بيوم، بلا منظرين أو فلاسفة أو برامج متعمقة ، تضع الحكم الرسمى فى قائمة الخصوم دون نظرة شاملة متماسكة الاطراف لبدائل جديدة · والرجل العادى فى حالة تشتت يعجز عن الحكم القاطع بالصواب والخطأ ، ويعتنق ايديولوجية « اللاموقف » فى يأس ولا مبالاة الا بأحلامه الخاصة ومصالحه المباشرة السريعة ·

وربما لا نغالى اذا قلنا أن التيه الايديولوجى العام يشكل الى أكبر حد التيه الايديولوجى فى التربية ، الموقف نفسه يتكرر · ونعود الى الصورة العامة للتربية فى العالم الثالث ، فنذكر أن بعض المنظرين (٢٦) يرى أن الجهود البحثية فى التربية فى البلاد النامية تتصف بخمس خصائص : غلبة الطابع السياسى عليها ، وغياب التاريخ الاجتماعى والثقافى الخاص فى التنظير ، والمبالغة فى الاميريقية المجردة ، والسطحية فى اختيار الموضوعات، واغفال الأسس الايديولوجية التى تقوم عليها النماذج ونظريات التى توجه البحث ومحاولات الاصلاح · وبالنظر الى مصر نذكر مرة ثانية أن تلك الخصائص ليست بعيدة عن المعرفة التربوية فيها ، فنحن اذا سألنا : ما الايديولوجية السائدة المميزة التى توجه انتقاءانا للمشكلات ، وتبنينا للنظريات العلمية ، واختيارنا لأساليب البحث المختلفة ، فلن نجد ايديولوجية ، أو مجموعة ايديولوجيات واضحة منذ دخول الفكر التربوى الغربى فى أوائل القرن العشرين · وانما الصفة الغالبة هى سيادة الموقف اللاايديولوجى وان غلبت حينا بعض المدارس الغربية مثل البرجماتية والسلوكية · فى مصر كل النظريات والاتجاهات والمدارس ومناهج وأدوات البحث والتخصصات والمبتكرات والمستحدثات التربوية · وهى جميعا فى حالة تعايش سلمى دون علاقات عداء الا فى حالات قليلة · وهذا الكم كله موجود ، لا بحكم الروح العلمية اليبرالية المتسامحة ، ولكن بحكم أننا نأخذ من الغرب الفكرة ونقيضها مجردة عن سياق الصراع الذى نشأ فيه كلاهما · فتعيش الافكار هنا منزوعة السلاح ، وتعامل على أنها أفكار علمية · ولهذا يسود مفهوم معين للبحث العلمى قوامه أفكار مثل الموضوعية ، والتجرد ، واللاانحياز ، والبعد عن اصدار الاحكام ، والتحديد الاجرائى للمصطلحات ، ودراسة العلاقة بين متغيرين أحدهما مستقل والآخر تابع · وبهذا المفهوم تدرس موضوعات مثل : مشكلات اعارة المدرسين الى البلاد العربية ، والتخطيط التربوى عند أحد المفكرين فى التاريخ الاسلامى ، وتقويم برامج محو الأمية فى أحد المصانع ، وتقويم كتاب مدرسى ، والعلاقة بين التحصيل الدراسى والتغذية ، وتقويم الكفاءة فى احدى مدارس التعليم التجارى · بالاضافة الى دراسات الاستبيان التى يبدو بعضها وكأنه تحقيقات صحفية لأنها لا تقع تحت تخصص علمى مما تعتمد عليه التربية ، هى موضوعات فى التربية وحسب · ولا تتخلف البحوث عن الموضوعات السياسية ، هناك بحوث فى فترة الاشتراكية عن تنمية اتجاهات الادخار لدى الطلاب ، وتحليل اتجاهات القومية العربية فى المقررات ، وكيفية

تحويل الميثاق الى قيم عند التلاميذ · ثم بحوث فى الفترة التى تليها عن الدولة العصرية ، وعن ادخال المستحدثات فى التعليم ، وعن غرس القيم الديمقراطية فى التلاميذ ·

وليس الغرض تقويم بحوث ودراسات التربية فى مصر واصدار حكم عام عليها بالسطحية ومجاراة النغمة السياسية التى تعزفها السلطة ، فهذا حكم جائر ، وانكار للجهود البحثية الممتازة · ولكن الغرض هو تقرير انه لم تخرج كثير من البحوث عن نظرية معرفية (ابستمولوجية) ، ولم ينتج عنها تبلور لنظرية معرفية على غرار ما نعرف من نظريات مثل « الاحياء الثقافى » أو « التطورية » أو « الوظيفية » أو « البنيوية » · لم تنقل النظريات متكاملة من الغرب ، وكل نظرية تتضمن مفاهيم أساسية عن الانسان والكون والمجتمع ومنهج البحث والجوانب التى تستحق أن تبحث · ولم تتبلور اتجاهات نظرية ذات طابع مصرى فى رؤية ودراسة الواقع المصرى · كان الاتجاه السائد - وربما مازال قائما - هو دراسة الواقع بطريقة مباشرة ، بحيث لا يكون للبحث قيمة الا اذا كان امبريقيا · ونشأت الاتجاهات المعادية للتنظير ودراسة الكتب ، لاختلاط معنى التنظير بالكلام الانشائى والعبارات الخطابية · وكان نتيجة ذلك كم من البحوث يتجه الى مشكلات الواقع بطريقة مباشرة لحل مشكلاته ، مسايرة للاتجاه « العصرى » فى البحث ، وخلع عمامة التنظير · واعتبرت دراسة الماجستير والدكتوراه تدريبا على استخدام أدوات البحث ، كأن التنظير لا يحتاج الى تدريب · ولهذا اختلطت الأمور ، واتجهت البحوث الى معالجة الاغراض على أنها الامراض ، واهتمت بالموضوعات المحددة الصغيرة لأنها أكثر مناسبة لاستخدام أدوات البحث · وبدلا من محاولة اتخاذ الواقع ميدانا للتنظير ، واستخدام التنظير لخدمة الواقع فى أبعاده المختلفة ، حدث التعامل مع الواقع المباشر فى صورته الساذجة ·

وربما تأتى الفجوة الاساسية فى التنظير من غياب تاريخ التربية ، وفلسفة التربية فى مصر ، لا كمادة دراسية ، وانما كدراسات توجه أنظارنا لرؤية الواقع ·

فواقعنا الحالى جزء من تاريخنا ، وتاريخنا لحظة جديدة فى واقعنا · ولا يكفى لتفسير واقعنا الحالى أن نلجأ الى مقولات عامة مثل مقولة

المجتمعات النهرية » أو « نمط الانتاج الاسيوى · أو أن نفسر ازماتنا بانهيار الاخلاق ، أو بعلاقة التبعية · وانما نحن فى حاجة الى فهم خصوصية هذا الواقع من خلال التاريخ ، ومن خلال نقد خصوصيتنا التاريخية ، مستبعدين ممالأة الذات بتمجيد كل أيامنا وفعالنا من ناحية ، ومستبعدين الشعور بأننا مستهدفون لمؤامرة دائمة (*) · نحن فى حاجة الى فهم واقعنا كتكوين تاريخى لنحدد أين نقف ، ومع من وضد من ، للافادة من التاريخ وللتحرر من اغلاله فى الوقت ذاته · وعلى سبيل التخصيص نذكر أن تاريخنا التربوى لم يكتب بعد ، الا فى ضوء ممالأة الذات · حقيقة توجد كتب دراسية تسرد التاريخ التربوى فى العالم أو فى منطقتنا ، لكن لم يكتب التاريخ الذى يمكن أن يشكل وعينا التربوى بواقعنا بامتداداته الزمنية المختلفة · يبدو تاريخنا أفقيـــا مسطحا على قطع من « الزمن » ، وليس فى سياق تطور مضطرد ، ان وجد تطور حقيقى مضطرد · ولم نحلل أسباب أفقيته ، ان لم نجد التطور الحقيقى المضطرد · لم نكتب تاريخنا سعيا وراء المعرفة الموجهة باسئلة ايديولوجية · فنحن لا نضع يدنا على العلاقة التفاعلية بين التربية والسياسة سلبا وايجابا ، وبين التربية وتأثير مفكرينا سلبا وايجابا ، وبين التربية والظروف الاقتصادية سلبا وايجابا · لا نعرف مثلا تأثير نظام الحكم فى تاريخنا على انتشار التعليم وانحساره فى العصور المختلفة · ومن الذين نالوا حظا من التعليم ومن الذين حرموا منه ، ولماذا ؟ وما تأثير تصنيف العلوم الى مراتب على توجه العقل وتوجه مناهج التعليم ، وارتباط ذلك بالمجتمع ككل · ثم لا نعرف كيف اعاد التعليم انتاج الثقافة بأصالتها وأمراضها ، وتأثيره فى تكوين العقلية الهامدة الحافظة بدلا من العقلية المبتكرة ، وهو تكوين له جذور تاريخية بالضرورة···

كذلك لم تحدث محاولات كثيرة للوعى بواقعنا فى فلسفة تربوية · فما هو موجود تعريف بفلسفات الغرب تختلف فى طريقة كتابتها · فهى اما تقدم من وجهة نظر معينة مثل البرجماتية ، أو تعرض مجموعة فلســـــفات يترك للقارىء اختيار ما يريد منها ، أو تطوع بعض الفلسفات لتلبيسها على الواقع حتى الرسائل العلمية التى يفترض فيها شىء من الابداع مازالت تدور فى فلك المقارنة بين المثالية والبرجماتية والطبيعية ، أو عرض آراء بستالوتزى وجون لوك التربوية · ونبدو بهذا غير مهتمين بمنطق الأولويات : ماذا نريد وماذا لا نريد ؟ ماذا يستحق جهد البحث وماذا يأتى فى مرتبة ثانوية ؟ لماذا المعرفة بوجه عام ؟

وفى غياب التاريخ الخاص والفلسفة يغدو التعامل مع العلم والبحث العلمى بلا ضوابط · وتنتشر ظاهرة « الباحث المحترف » ونقصد به من يتعامل مع التربية كعلم على أنها كتلة واحدة لا تنفصل ، ليس بمعنى « وحـــدة المعرفة » ، ولكن بمعنى أن التخصص فيها أمر غير مجد ولا لزوم له · ولذلك نجد الباحث الذى يكتب فى خمسة تخصصات أو أكثر : فى التربية المقارنة ، وفى فلسفة التربية ، وفى تاريخ التربية ، وفى اجتماع التربية ، وفى التربية الاسلامية ، عدا الدراسات فى نقاط فرعية أخرى · وهذه الموضوعية تقليد مستمر بدأ مع الرعيل الأول للتربية حين كانوا يكتبون فى كـل التخصصات بحكم الفراغ الذى كان قائما ، وبحكم الحاجة الى تكوين رصيد معرفى لاعداد المعلم والباحث · لكن استمرار تلك الظاهرة لا يعنى الا الاستخفاف بالمعرفة ، ولا ينتج عنها الا التشوه المفاهيمى ، لأن التوسع على هذا النحو لا يأتى الا بحشد المعلومات مترجمة أو منقولة ، ووصل الفقرات كلما أمكن ذلك دون اهتمام بما وراء تلك المعلومات من ايديولوجيات متعارضة · فنجد الرصيد فى النهاية جعبة متناثرة من المعلومات بلا نســـق ، وبلا موقف ، المهم هو غزارة الانتاج وتنوعه ·

وعلى الجانب الآخر ، ولكن بصورة أقل ، نجد الباحث «الايديولوجى» الذى يضع جل اهتمامه فى اثبات صحة الرؤية الماركسية أو غيرها فى التربية· ويهاجم كل فكر فيما عدا ما يريد اثباته · صحيح أن الايديولوجية فكر مهاجم لكن للعبة قواعدها الخاصة · فاذا كنا بصدد الهجـــوم الايديولوجى على نظرية ، فمن الضرورى مهاجمتها فى بنيتها من جوانبها المختلفة على أساس البديل الذى نتبناه : من حيث نموذجها العلمى وفروضها الكبرى وتفصيلاتها المعرفية ومنطقها فى البحث · ومن هذا الصراع الايديولوجى ينمو العلم · أما الهجوم الخاطف على النظريات العلمية بأدانتها بالامبريالية واســـتلاب الوعى وما الى ذلك فهو خروج عن قواعد اللعبة ، أشبه بازاحة قطع الخصم من على رقعة الشطرنج للانتصار عليه بلا لعب · وغياب التنظير الخاص بنا لا يتيح لنا الكسب مع الالتزام بقواعد اللعب ، وهى أن نهاجم النظريات على أساس معرفى لا على أساس موقفنا الاجتماعى فقط ·

نعود للتأكيد بأن تلك أحكام نرى أنها تصدق فى صـــــورتها العامة بلا مواربة ، وبلا قسوة على الذات · لكنها ليست صادقة على باحثى التربية

فردا فردا ، ولا يعنى النقد اهدار الجهود الفردية · ولكنها تظل جهودا فردية، وذلك لب المشكلة ·

نأتى الآن الى السؤال الصعب الذى يواجه كل الدراسات النقدية :
ما العمل اذا ؟

هل تنتظر التربية حتى تتبلور ايديولوجية عامة للمجتمع فتكون لهـــا ايديولوجيتها التى تبنى عليها نظرياتها العلمية ؟

وقبل هذا ، هل ننتظر أن نمر بعصر الايديولوجيات كما مرت به أوربا ، وان يسهم العلم الطبيعى فى تشكيل العقل المصرى حتى تتكون لنا ايديولوجية ما ، أو أن ننتظر حتى يظهر لنا الايديولوجيون الكبار ليمهـــدوا الطريق ، ولا أن نتقدم لنلحق فى مجال العلم بالمجتمعات التى سبقتنا ويسير التغير فيها بمعدل أسرع من التغير لدينا مئات المرات · غاية ما نطمح اليه تحديد موقف من العلم قائم على وعى واضح بواقعنا وبالعالم الذى نعيشه ، لأنه لا توجد بداية أخرى · وليس تحديد الموقف بالأمر الصعب فى هذه المرحلة من تاريخنا · فنحن نواجه الايديولوجية الصهيونية ونعرف مخططها الذى لن تحيد عنه ، ولم تنشأ فى المقابل ايديولوجية مضادة ، وحـــــدث تناس لفكرة الصراع الحضارى مع اسرائيل · ونعرف أننا جزء من العالم المقهوم ، ونتصرف وكأننا جزء من العالم القاهر · وندرك أن نقص المعرفة جـــزء أساسى من تخلفنا ، ونتصور مستقبلنا على أساس الثورة المعرفية والتكنولوجية · ونشهد ثرواتنا تستلب فى الداخل والخارج ونعيش فوضى الحراك الاجتماعى ، وتســـتمر بحوثنا تتناول العاب المحاكاة وقضايا الرسوب والتسرب · وليس المطلوب أن نتوقف عن البحث لنتفرغ للايديولوجية ، أو أن نوجه بحوثنا الى التعليم فى اسرائيل وقضايا العالم الثالث ونقل النظريات العلمية من العالم الثالث بدلا من الغرب · ولكن المطلوب أن نقف لنعرف من أين نبدأ والى أين نسير · وأبسط الخطوات هى أن نطرح على أنفسنا أسئلة ايديولوجية لنجيب عنهـــا اجابات علمية فى ضوء واقعنا الذى نعيشه ، بصرف النظر عن مصادر المعرفة التى نعتمد عليها ·

ليس ثمة حل سريع ، أو توصيات بحلول ، وانما نحاول أن ننظر الى

معرفتنا التربوية فى وضع مشكل · ولا يكون ذلك باقتـــراح مجموعة من المشكلات التى تستحق البحث أكثر من غيرها ، أو توجيه الجهود كلهـــا فى سبيل هدف واقعى مثل اصلاح التعليم · ولكن بالتفكير والبحث فى الخطوة التى تسبق ذلك ، وهى بناء المعرفة الموجهة بأسئلة ايديولوجية لتتكون لدينا اطر مفاهيمية متسقة · وذلك بأن نطرح على أنفسنا ـ كمدرســـة مصرية ـ قضايا تحديد موقف فى فترة الوعى بالذات التى تضطرنا الاحداث اليهـــا اضطرارا فى وقتنا الحالى · ولمزيد من الايضاح نقدم عينة من تلك القضايا على النحو التالى :

— المدخل الأساسى لاصلاح التعليم هو ربطه بالانتاج وبسوق العمل· ومن ثم يجب وضع التعليم فى خطة تنمية شاملة لانتاج رأس المال البشرى ·

— المدخل الأساسى لاصلاح التعليم هو تنمية وعى المتعلم وتحريره من عملية التطبيع الاجتماعى بالقوة التى تمارسها المدرسة ، ليكون قادرا على تغيير مجتمعه ، وتنمية ابداعيته ، قابلا للتعلم مدى الحياة ·

— المدخل الأساسى لاصلاح التعليم هو تنمية الاخلاق لأن الانســـان كائن روحانى قبل أن يكون كائنا ماديا واذا صلحت الاخلاق صلح المجتمع·

— المدخل الأساسى لاصلاح التعليم هو تحويله الى تعليم ديمقراطى بحيث تتشكل أجيال جديدة قادرة على تأسيس الحياة الديمقراطية فى مصر كأسلوب حياة ، وللتخلص من آفة الاستبداد التى تسيطر على حياتنا عامة ·

— لا يوجد مدخل أساسى لاصـــــلاح التعليم لأن تدهوره ناجم عن أوضاع بنيوية اجتماعية واقتصادية معينة تحتاج الى تغيير · واصلاح التعليم فى تلك الظروف يعنى تكريس تلك الاوضاع واجراء ترقيعات تزيد مشكلاته مستقبلا ·

— يحتاج التعليم الى فلسفة شاملة موجهة ذات أهداف واضـــحة مشتقة من فلسفة المجتمع وتاريخه والمعرفة المتاحة فى عصرنا ·

— لا يحتاج التعليم الى فلسفة شاملة لأن الفلسفة الشاملة لا توجد الا فى المجتمعات الشمولية · ولكن ما يحتاجه هو زيادة كفاءته وفعاليته ببحوث الفعل وتحليل النظم وادخال المستحدثات التربوية ·

— يحتاج التعليم الى فلسفة شاملة موجهة وفى الوقت ذاته يحتاج الى رفع انتاجيته بشتى الطرق والوسائل ·

— يحتاج التعليم الى ثورة عن طريق تغيير المفاهيم المسيطرة عليه مثل مفهوم التدريس والعقاب والتقويم والدافعية والتعلم والمعرفة وطبيعة الانسان ، دون حاجة الى فلسفة موجهة شاملة ·

— يجب تغيير المناهج الدراسية بحيث تكون وظيفة متصلة بحياة التلميذ ·

— يجب الاهتمام بالتركيز على التخصصات العلمية واعطاء قدر أكبر من المعلومات للتلميذ لأن هذا هو الطريق الى تخريج العلماء كما يحدث فى اليابان مثلا ·

— يجب أن يتعلم التلميذ عن طريق بيئته لأنها المعمل الذى ينتج منه العلم والمعرفة والسبيل الى محو اغتراب التلميذ عن عالمه وسيطرته على موارد الثروة ·

— يجب أن يكون التعليم للابتكار وتكوين العقلية الناقدة ، ومن ثم علينا أن نلغى المناهج التى توضع مقدما ·

— يجب تمهين التعليم ليكون انتاجيا لمحاربة الفقر بطريقة عملية بتغيير صيغته من تعليم أكاديمى الى تعليم فنى أو صيغة المدرسة الشاملة أو البولتكنيكية ، أو غيرها من الصيغ العملية ·

— يقضى تمهين التعليم على الثراء العقلى ، والمهم هو تكوين الانسان أولا ، والمثقف الذى يعى عالمه ويغير مجتمعه .

— لا تعارض بين تمهين التعليم وبين التثقيف .

— تفريد التعليم هدف يجب العمل على تحقيقه من أجل أن يحقق الفرد ذاته بأقصى ما يستطيع .

— تفريد التعليم لا يتفق وروح الجماعة التى تحرص عليها ، ويمكن أن يهدد التجانس الثقافى .

— يمكن الجمع بين تفريد التعليم وما يجب أن يتزود به كل فرد من الثقافة الأساسية للمجتمع .

— المعرفة التى تقدم فى المدارس الآن تعكس مصالح جماعات القوة المسيطرة على المجتمع فى انتقائها وتوزيعها .

— التعليم عملية نفسية وصناعية محايدة وله منطقه الخاص فيما يجب وما لا يجب أن يعلم ومناقشة المعرفة من وجهة سياسية اضاعة للوقت بلا طائل .

تلك قضايا ساذجة المظهر ولا تصدمنا لدى قراءتها لأننا نألفها هى وغيرها من مئات القضايا التى تتعلق بالتربية . وهى تبدو كشعارات دائمة الترداد فى الكتابات التربوية . لكنها رغم مظهرها البسيط وألفتنا بها بدايات تحديد موقف ايديولوجى علمى من شأنه أن يؤدى الى انساق فكرية متكاملة معقدة فى التخصصات المختلفة . لأنه بالتداعى المنطقى لابد أن نبحث مئات القضايا المرتبطة بها ، وهذا هو السبيل الوحيد للتخلص من التشوه المفاهيمى . مثلا : لا يمكن الجمع بين اعتناقى لفكرة أن مهمة التعليم تحرير الانسان من عملية التطبيع الاجتماعى بالقوة ، وضرورة وجود فلسفة شاملة للمجتمع وتكثيف المواد الدراسية لتكوين علماء . ولا يمكن أن أرى عيوب التعليم كائنة فى المجتمع الخارجى . وأن اهتم ببحوث الفعل وتحليل النظم .

أو أن اعتنق فلسفة شمولية وأروج لأفكار طوباوية مثل « الفصل المفتوح » ٠ وذلك أن بدا أمامنا مسألة بدهية على الورق الآن ، الا أن ما يحدث فعلا هو تراكم حشد من الأفكار المتناقضة التى لايمكن أن تكون بنى معرفية متسقة فى بعض الدراسات ٠ صحيح أنه يمكن التوفيق بين نظريات متعارضة ، والتوفيق عامل من عوامل نمو العلم ٠ لكن هنـاك فرقا بين التوفيق وبين القفز فوق رؤوس النظريات ٠ التوفيق يحتاج الى تخصص فى فرع علمى معين ، والتعمق فى النظريات التى يمكن أن نوفق بينها ، لكن القفز فـــوق رؤوس النظريات لا يحتاج الا الى النظرة الموضوعية المتعجلة لتلتقى الافكار التى بينها تشابه ظاهرى بلا جذور ٠ لا مفر من الاختيار فى العلم بناء على ايديولوجية ترتبط بموقفنا الاجتماعى ، بعدها فقط يمكن أن يحدث التوفيق ، أو الابتكار ٠ أما الانفتاح على كل الوان المعرفة وتقبلها على أنها مفيـــدة ولا تعارض حقيقى بينها ، فلا ينتج عنه الا تراب ثقافى ، يتطاير مع أول نفخة هواء ، ويصعب جمعه من جديد ٠

★ ★ ★

مصادر البحث

1. Mannheim, K. (1936), Ideology and Utopia : An Introduction to the Sociology of Knowledge, Trans. Writh, L. and Shiles, E, N.Y., A Harvest Book, pp. 61-73.

2. Feuer, L.S. (9175) Ideology and the Ideologist, N.Y., Harper and Row, Publishers, pp. 5, 6.

3. Coser, L. (1956), The Functions of Social Conflict, N.Y., The Free Press p. 116.

4. Karier, C.J. (1967), Man, Society and Education: A History of American Educational Ideas, Illinois, Foresman and Co., p. 96.

5. Kinloch, G.C. (1981), Ideology and Contemporary Sociological Theory, New Jersey, Printice-Hall, Inc., p. 9.

6. Feuer, L.S., Op. cit., pp. 17, 18.

7. Manning, D.J. (1976), Libralism, Lond., Dent & Sons Ltd., pp. 6-14.

(*) كان صغار الشيوعيين يعادون البنتامية ، وكان ماركس ، على عكس انجلز ، يرى بنتام نموذجا فذا للغباء البورجوازى ، لأنه فيلسوف الجميع ، انظر : Feuer, L.S., Op. cit., pp. 25-28.

8. Ibid., pp. 29-31.

9. Bell, D. (1962), The End of Ideology : On the Exhaustion of Political Ideas in the Fifties, N.Y. The Free Press, p. L, 05.

10. Karier, C.J., Op. cit., pp. 264, 265.

11. Manning, D.J., Op. cit., p. 81.

(*) أجريت دراسات كثيرة حول الشخصية النازية وهى أساس هام من أسس الهجوم على الايديولوجية من المدخل السيكولوجى · ومن أول الدراسات التى أجريت فى هذا المضمار دراســـة أجريت عام ١٩٤٤ على مجموعة من الأسرى الالمان ، تبين أن معتنقى النازية من الالمان يتميزون بخصائص نفسية تختلف عن غيرهم من الالمان الذين لا يعتنقون النازية · وجدير بالذكر أن تلك الخصائص هى نفسها ما يتميز به أبناء الكيبوتزات فى اسرائيل · انظر :

Dicks, H.V. (1964) "Personality Traits and National Socialist Ideas" in : DiRenzo, G.J., Personality and Politics, N.Y., Anchor Press pp. 160-225.

(*) يذكر فؤاد زكريا أن عددا من الماركسيين ، فى الاتحاد السوفيتى خاصة ، فى فترة الثلاثينات يرون أن هناك « علوما طبيعية بورجوازية » ، « وعلوما طبيعية بروليتارية » ، وكانت نظرية النسبية لاينشتين تهاجم على أنها نظرية « مثالية » · وفى عهد ســـــتالين كان عالم الاحياء ليســـنكو Lyssenko هو الحاكم بأمره فى ميدانه ، لأنه عرف كيف يوفق بطريقة لا تخلو من التلاعب بين النظريات البيلوجية وبين الفلسفة المادية الديالكتيكية، ولذلك كانت نظرياته مدعمة بسلطة الدولة ، وكان خصومه على المســـتوى العلمى ، خصوما للدولة ، يتعرضون للاضطهاد · وفى المانيا النازية ظلت « فيزياء اينشتين زمنا طويلا محل تجاهل من العلماء الالمان لأنه غادر المانيا هاربا من النظام ، مما أدى الى تقدم الانجليز والأمريكيين عليهم فى هـــذا المجال ، انظر :

فؤاد زكريا (مارس ١٩٧٨) ، التفكير العلمى ، سلسلة عالم المعرفة ، الكويت ، المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب ، ص ٣٢٨ ·

(*) يكشف ميلز - وهو واحد من كبار علماء الاجتماع الأمريكيين - حقيقة محاولات القضاء على الفكر الايديولوجى ، فيذكر أن مفهوم « نهاية الايديولوجية » هو من صنع مثقفى حلف شمال الاطلنطى الذين اتخذوا من الثقافة مهنة وحرفة ، وقبلوا دعايات حكوماتهم وروجوا لها حتى تحولوا الى مجموعة من الديماجوجيين المتسترين خلف الاقنعة الاكاديمية ، انظر :

السيد الحسينى (١٩٨٥) نحو نظرية اجتماعية نقدية ، بيروت ، دار النهضة العربية ، ص ١٨٦ وما بعدها ٠

12. Bell, D., Op. cit., p. 401.

13. Mills, C.W. (1973) The Sociological Imagination, N.Y., Oxford Univ. Press, pp. 3, 4.

14. Ibid., pp. 6, 7.

(*) نقصد بالتوبيا الايديولوجية المحافظة السـائدة فى المجتمع والتى تقف ضد التغيير ٠ بينما اليوتوبيا هى التصورات المستقبلية للمجتمع ٠

(١٥) محمد محمود ربيع (١٩٧٩) الايديولوجيات السياسية المعاصرة: قضايا ونماذج ، الكويت ، شركة كاظمة للنشر والترجمة والتوزيع ، ص٢٢٧٠

(١٦) المصدر نفسه ، صص ٢٦٥ ـ ٢٦٨ ٠

وقد وردت عبارة « اقتلوا من الاجانب أفضلهم وهشـموا الرأس بين أحسن الافاعى » فى مناظرة جـرت فى باريس عام ١٢٤٠ بين المرتد عن اليهودية نيقولاس دونين ، ومفسر التلمود الحاخام يحييل ٠ ومازالت تلك الفكرة العنصرية وما شابهها ركيزة الايديولوجية الصهيونية رغم تخفيها وراء أقنعة علمية وانسانية ، انظر :

أسعد رزوق (١٩٧٠) التلمود والصهيونية ، بيروت ، منظمة التحرير الفلسطينية ، مركز الأبحاث ، صص ٥٧ ، ٥٨ ٠

17. Manning, D.J., Op. cit., pp. 14-16.

18. Coser, L., Op. cit., p. 21.

19. Ibid., p. 31.

20. Ibid.

21. Karier, C.J., Op. cit., pp. 154-156.

23. Ibid., pp. 174-176.

24. Evans, R.J. (1968), B. F., Skinner : The Man and His Ideas (A Dialogue), N.Y., E.P. Dutton & Co., Inc., pp. 30-35 and passim.

(*) يدرس هؤلاء كلهم وغيرهم فى أقسام علم النفس فى كلياتنا دون أية اشارة الى الفلسفات أو الايديولوجيات التى تقوم عليها نظرياتهم ، ويعاملون على أنهم علماء وحسب ٠

(*) تجدر الاشارة الى أن السلوكية امتداد للتيار الفلسفى المادى ٠ فكان هوبز هو الذى وضع مصطلح « الماكينة » ليكون « نموذجا » لدراسة الانسان : القلب بمثابة البندول ، والأعصاب اسلاك ، والمفاصل عجلات ٠ ويجزم لوك بأن الانسان فارغ من الداخل والخبرة وحدها هى التى تزوده بالأثاث ٠ وتبنى قادة الثورة الفرنسية هذا الاتجاه ٠ وصاغ دى تراسى ـ الذى وضع مصطلح الايديولوجيا أو علم الافكار ـ نظريته التى تذهب الى أن جميع الافكار تشتق من الشعور بشكل رئيسى ، وتبعه كوندياك فى تحليله للافكار ٠ وكان هذا الاتجاه سلاحا فى يد الطبقة الوسطى فى انجلترا وفى يد الثورة الفرنسية فى صراع العقائد السياسية والدينية التى كان النظام القديم يعتمد عليها فى الحكم وتوزيع القوة ٠

ومن الغريب أن نجد باحثا يلتزم بالسلوكية منهجا ومعرفة فى عملية البحث ، لكنه فى حياته العادية يؤمن بالمعرفة الباطنية والالهام وأهمية العقاب لردع الشر فى الانسان وقدرة الأحلام على التنبؤ ، وهذا يعنى الانفصام ، أو على الأقل تشوه الاطار المفاهيمى لتوزعه بين نسقين متباينين من المعتقدات والأفكار ٠

25. Bell, D., p. 403.

(*) يقدم محمد عابد الجابرى تفسيرا لأهمية العلوم الطبيعية فى الفكر الفلسفى والايديولوجى عامة ، يبدأ من الفلسفة اليونانية ، فيذكر أنها كانت

مدارس فكرية تتمايز بنوع من الموضـــوع العلمى الذى تبنى عليه نسقها الفلسفى · وكان تقدمها مساوقا للتقدم العلمى الحاصل فى فهم الموضـــوع العلمى الواحد ، أو الناتج عن الانتقال من موضوع علمى ما الى موضـــوع علمى أعلى درجة على نفس السلم · شواهد ذلك فى تفسير (ديمقرايطس) الذرى للكون ، وفى مبدأ التغير والصيرورة عند (هيراقيطس) ، ونظـــرة فيثاغورس) الى الكون القائمة على التناسب والتناغم ، واعتباره الوحدة العددية أصل الكون ، وانبهار (أفلاطون) بالرياضيات واشتغاله بها · أكثر من هذا أن منطق (ارسطو) ما هو الا فيزياء اتخذت موضوعا لها الجسم الصلب. ولهذا تعجز مبادؤه فى الهوية والسببية وعدم التناقض عن تفسير ما تقـدمه فيزياء الذرة من حقائق ، فراح العقل يبحث عن منطق جديد · ثم يظهر الارتباط قويا فى العصر الحديث حيث أسس (ديكارت) فلسفته على الرياضـــيات والفيزياء بعد أن كانت من قبل من علوم اللاهوت ، ويستلهم (ليبنتز) فى فلسفة الذرات رياضيات التفاضل والتكامل · ثم يؤسس (كانط) فلسفته النقدية على فيزياء (نيوتن) ومفاهيمه النظرية المطلقة ، ويعود (هيجل) الى مبدأ التغير والصيرورة ليحل العقل محل التاريخ ، والتاريخ محل العقل ، ويطابق بين العقل ونظام الطبيعة من حيث الصيرورة والمصير · ثم تأتى الفلسفات الوضعية المعاصرة لتجعل الفلسفة تابعا للعلم · وحين ازدهرت الفلسفة بازدهار العلم الحديث ، ازدهرت فلسفة التاريخ مع ما حملته من نظريات تعالج التطـــور التاريخى ومصير الانسان ، واطلق العنان للخيال الاجتماعى ليقدم نظرات جديدة الى العالم ·

ويعلل تخلف الفكر العربى بارتباطه مباشرة بالسياسة والعلوم اللغوية والدينية التى ولدت كاملة فى عصر التدوين · وبقى ابن الهيثم وغيره من العلماء خارج بنية العقل العربى لأن أفكارهم بعيدة عن دائرة الصراع السياسى أنظـــر :

محمـد عابد الجابرى (١٩٨٤) نقد العقل العربى ١ : تكوين العقـــل العربى ، بيروت ، دار الطليعة للطباعة والنشر ص ٢٣ وصفحات متفرقة من ٣٣٤ ـ ٣٥٠

26. Paulston, R.G. (1978), Changing Educational Systems : A

Review of Theory and Experience, Washington, D.C., The World Bank, p. 17.

(*) يذهب أحد الباحثين الى أن هناك اتجاها لرؤية تاريخنا فى ضوء المؤامرة ، حيث يتآمر الأعداء على تبيانهم لتقويض الحضارة العربية · وهذا التفسير يرجع فى رأيه الى التعصب القومى الذى يجعل من العرب قومية متميزة بشكل استثنائى وأصحاب رسالة أخلاقية تمدينية ، مما يجعل رؤية التاريخ تسير فى اتجاه واحد ، وهو أن العرب أصحاب حق دائما ، وما يقع لهم من أحداث ناتج عن تدبير خبيث ، بينما يكذب الواقع تلك التفسيرات · انظـــر :

خلدون حسن النقيب (١٩٨٤) « العقلية التآمرية عند العرب » فى : مجلة العلوم الاجتماعية ، العدد الرابع ، المجلد الثانى عشر ، الكويت ، جامعـــة الكويت ، ص ص ١٧١ ـ ١٨٣ ·

توزيع السلطة فى احدى كليات التربية وعلاقته بالروح المعنوية لأعضاء الكلية

دكتور / عبد المجيد عبد التواب شيحة *

أولا ـ مقـــدمة

شغل الانسان منذ أقدم العصور بفهم ظاهرة السلطة ، فلاحظ أن لبعض الناس تأثيرا يفوق تأثير غيرهم فى مجالات معينة دون غيرها ، وأن هـــذه المقادير المختلفة من القدرة على التأثير ترتبط بمشاعر موجبة أو سالبة تبعا لما تؤدى اليه من الخيرات الاجتماعية أو الحرمان منها · ولقد تتبع أبو على وآخران (١٩٧٥) تطور الفكر الفلسفى والقانونى عن السلطة فى العصور القديمة ، والعصور الوسطى ، وعصر النهضة · ولم تصبح ظاهرة السلطة موضوعا لدراسة العلوم الاجتماعية الا فى منتصف القرن العشرين وبخاصة حينما حاول ســـيمون Simon (١٩٥٣) وفرنش French (١٩٥٦) ودال Dahl (١٩٥٧) وهارسناى Harsanyi (١٩٦٢) تعريف ظاهرة السلطة ، ووصف طريقة قياسها أو الاستدلال عليها · وفى منتصف القرن العشرين أيضا عنى هنتر Hunter (١٩٥٣) ودامهوف Damhoff (١٩٦٧) وغيرهما بدراسة ظاهرة السلطة فى المجتمعات المحلية بأمريكا ، وعنى آخرون بدراسة ظاهرة السلطة فى وحدات اجتماعية أكبر كالمجتمع الأمريكى برمته (أنظر مثلا
(1971, 1967, Damhoff, 1956, Mills

ولقد توصل دارسو السلطة فى المجتمع الأمريكى الى نتائج مختلفة ومتعارضة ، فيما يتعلق بتوزيع السلطة · فقد قـــرر هنتر Hunter (١٩٥٣) وملز Mills (١٩٥٦) أن السلطة فى المجتمع الأمريكى مركزة فى أيدى فئة قليلة العدد من الصـــفوة ، بينما قرر دال Dahl (١٩٥٧) وبولزبى Polsby (١٩٦٣) أن السلطة موزعة وتمارسها

(*) مدرس أصول التربية بكلية التربية بجامعة المنوفية ·

أكثر من فئة · ولقد أدى اختلاف هذه النتائج وتعارضها بمارش March (١٩٦٦) وولفنجر Wolfinger (١٩٧٠) وغيرهما الى الاعتقاد فى ضآلة القيمة التنبؤية للسلطة وعجزها عن تفسير السلوك ، الأمر الذى جعلهم ينادون بضرورة التخلى عنها · غير أن كوفمان وجونز Kaufman & Jones (١٩٧٠) يريان أن بعضا من صعوبة المشكلة يرجع الى توفر الباحثين على دراسة وحدات اجتماعية كبيرة كالمجتمعات المحلية ، وينصحان بدراسة ظاهرة السلطة فى وحدات اجتماعية أصغر حجما وأقل تعقيدا كالمنظمات الاجتماعية، تلك الوحدات التى يعتبرانها « أكثر ملاءمة (من المجتمعات المحلية) للملاحظة والتجربة والبحث (ص ٢٤٠) ومن ثم تكون الجامعة أو الكلية مجتمعا مناسبا لدراسة ظاهرة السلطة ·

والسلطة ظاهرة ملازمة لجميع التنظيمات الاجتماعية · يقول أولسن Olsen (١٩٧١ ، ص ٥٣٣) : « تنشأ السلطة من خلال عملية التنظيم الاجتماعى ، ولا تنفصل عنه » · ويقول بارنارد Barnard (١٩٥٨ ، ص ١٦٣) : « السلطة خاصية للتنظيم الاجتماعى » · وتستخدم السلطة فى تحقيق أغراض كثيرة فى المنظمات الاجتماعية ، ومنها المحافظة على الاوضاع الراهنة أو تغييرها ، وزيادة الكفاءة العملية للمنظمات الاجتماعية ، من خلال ما تتيحه من التآزر الداخلى ، وتوفره من قدرة الحصـــول على الموارد أو الامكانات اللازمة لتحقيق الأهداف ، ومن ثم احتل مبحث توزيع السلطة مكانا بارزا فى نظريات التنظيم · وبينما أكدت النظريات الكلاســـيكية (فيبرية وتايلورية) على ضرورة تركيز السلطة فى أيدى فئة محدودة من كبار الاداريين تحقيقا لكفاءة المنظمة الاجتماعية ، أكدت النظريات الحـــديثة على ضرورة اشراك جميع العاملين فى اتخاذ القرارات ذات الأهمية المركزية · ولقد أجمل أنتـــونى Anthony (١٩٧٨) المكاسب التى تعود على المنظمة من اشراك جميع العاملين فى اتخاذ القرارات فيما يلى : زيادة تقبل الأعضاء للتغيرات التى يشتركون فى احداثها ، والعـــلاقات الودية بين الرؤســـاء والمرءسين ، وزيادة الولاء للنمظمة والثقة فى ادارتها وتيسير عمليات الاتصال والتوجيه ، وترقية القرارات الادارية ، وبالتالى زيادة كفاءة المنظمة ورضى العاملين عن ظروف عملهم · ولا أحسب عبود (١٩٧٨ ، ص ٧٥) يغلو فى اعتقاده « أن عملية المشاركة فى اتخاذ القرار ····· يجب أن تكون أسلوب العمل الوحيد فى ادارة التربية » ·

ثانيا ـ مشكلة البحث وفروضه

(أ) مشكلة البحث :

شهدت كلية التربية ـ جامعة المنوفية ـ فى العام الجامعى ٨٤ / ١٩٨٥ نمطا اداريا لم يتقبله جميع الأعضاء قبولا حسنا · فقد كان أعضاء هيئة التدريس يدعون الى اجتماعات لا يحدد الغرض منها(*) ، وتحدد ادارة الكلية أسعار كتبهم ومذكراتهم دون الرجوع اليهم ، ويشجع الطلبة على مطالبة أعضاء هيئة التدريس بفروق الأسعار الزائدة عما حددته ادارة الكلية ، وشكايتهم أن تأخروا فى الدفع أو امتنعوا عنه · وكان الخلاف فى الرأى مع ادارة الكلية جريمة يعاقب عليها أعضاء هيئة التدريس أو الموظفون أما بالنقل من أماكنهم الى أماكن أخرى ، واما باستبدال مكاتبهم بمكاتب أصغر منها واما بحرمانهم من بعض المكافآت كالريادة الطلابية ، واما باعفائهم من الاشتراك فى أعمال الامتحان على رغمهم وأما بتغيير المشرفين على بعض الأقسام الأكاديمية بالكلية ونتيجة لهذه العوامل وغيرها قرر أعضاء هيئة التدريس تجنب الاجتماعات التى تدعو اليها ادارة الكلية ، وقدم بعضهم شكاوى الى رئيس الجامعة ، ورئيس نادى أعضاء هيئة التدريس بالجامعة يشكون فيها سوء معاملة الادارة لهم ولقد نشبت خلافات بين مراقب الكلية ووكيل الكلية لتدخل الثانى فى اختصاصات الأول · وكان أظهر هذه الخلافات ما وقع فى شهر يوليو سنة ١٩٨٥ ، نتيجة لمحاولة وكيل الكلية مراقبة حضور الموظفين وانصرافهم ، والتحكم فى تصاريح خروج الموظفين والعمال ، الأمر الذى ترتب عليه استنصار مراقب الكلية بالموظفين ، ومطالبتهم باجتماع عام مع عميد الكلية ، يناقشون فيه مالحق بهم من اعتداءات متكررة على تخصصاتهم · وشارك الطلبة فى النزاعات القائمة بين أعضاء هيئة التدريس وادارة الكلية بسبب أسعار الكتب والمذكرات ، حيث أراد اتحاد الطلاب التنازل عن فروق الأسعار الزائدة عما حددته ادارة الكلية وأصرت الادارة على موقفها · واعتداء ذوى السلطة على تخصصات غيرهم ليس حالة فريدة تقع فى احدى المؤسسات دون غيرها ، وانما هى ظاهرة تبرر الدراسة التى نعنى بها ·

ولقد وقع للباحث انطباع مؤداه استياء أعضاء الكلية من النمط الادارى السائد وعدم رضاهم عنه • وكشفت المقابلات الشخصية غير الرسمية مع أعضاء هيئة التدريس ، واتحاد الطلاب ، والعاملين عن تأييد مبـــدئى لهذا الانطباع • ومن ثم استهدفت الدراسة الراهنة هدفين : أولا ، القاء الضوء على توزيع السلطة فى الكلية لمعرفة ما اذا كانت سلطة اصدار القرار موزعة على أعضاء الكلية تبعا لتخصصاتهم ، أم أن الادارة تستأثر باتخاذ جميع القرارات ، وثانيا ، معرفة طبيعة العلاقة (ان كان ثمة علاقة) بين انطباعات أعضاء هيئة التدريس ، والطلبة ، والموظفين ، عن توزيع السلطة فى الكلية ، وروحهم المعنوية • وتحددت مشكلة البحث في الاجابة عن الأسئلة التالية :

١ ـ كيف تتوزع السلطة فى كلية التربية ـ جامعة المنوفية ؟ هل تستأثر ادارة الكلية (عميد الكلية ووكيلها) بسلطة اتخـــاذ جميع القرارات ذات الأهمية المركزية فى الكلية أم أن جميع الأعضاء يشتركون فى اتخاذ القرارات المختلفة ؟

٢ ـ ما توزيع السلطة الذى يرجوه أعضاء الكلية (الطلبة ، وأعضاء هيئة التدريس ، والموظفون) ؟ هل يختلف التوزيع المرجو للسلطة عن التوزيع القائم ؟ وما الطريقة التى يؤثرها أعضاء الكلية للاشتراك فى اتخاذ القرارات المختلفة ؟

٣ ـ ما العلاقة بين التوزيع الفعلى لسلطة اصدار القرار فى مجالات تحديد أسعار الكتب والمذكرات ، وتوزيع الأماكن على أعضاء هيئة التدريس والعاملين ، وتحديد مواعيد الامتحانات ، ورسم السياســـــة المنظمة لدعم الطلبة ، والروح المعنوية لأعضاء الكلية ؟

٤ ـ ما العلاقة بين التوزيع المرجو لسلطة اصدار القرار فى مجـــالات تحديد أسعار الكتب والمذكرات ، وتوزيع الأماكن على أعضاء هيئة التدريس والعاملين ، وتحديد مواعيد الامتحانات ، ورسم السياسة المنظمة لدعم الطلبة ، والروح المعنوية لأعضاء الكلية ؟

(ب) فروض البحث :

صيغت أربعة الفروض المركبة التالية استنادا الى الأسئلة السابقة :

١ - تستأثر ادارة الكلية بسلطة اتخاذ القرار فى مجالات تحديد أسعار الكتب والمذكرات ، وتوزيع الأماكن على أعضاء هيئة التدريس والعاملين ، وتحديد مواعيد الامتحانات ، ورسم السياسة المنظمة لدعم الطلبة ٠

٢ - يختلف توزيع السلطة الذى يرجوه أعضاء الكلية عن التوزيع القائم فى مجالات تحديد أسعار الكتب والمذكرات ، وتوزيع الأماكن على أعضاء هيئة التدريس والعاملين ، وتحديد مواعيد الامتحانات ورسم السياسة المنظمة لدعم الطلبة ٠

٣ - هناك علاقة دالة احصائيا بين الروح المعنوية لأعضاء الكلية والتوزيع الفعلى للسلطة ، الذى يمارسه عميد الكلية ، ووكيل الكلية ، وأعضاء هيئة التدريس ، واتحاد الطلاب ، وعموم الطلبة فى جميع المجالات محل الدراسة ٠

٤ - هناك علاقة دالة احصائيا بين الروح المعنوية لأعضاء الكلية والتوزيع المرجو للسلطة ، الذى ينبغى أن يمارسه عميد الكلية ووكيل الكلية، وأعضاء هيئة التدريس ، واتحاد الطلاب ، وعموم الطلبة ، فى جميع المجالات محل الدراسة ٠

ثالثا - الاطار النظرى والدراسات السابقة

(أ) الاطار النظرى :

تكشف مراجعة التراث عن وجود ثلاثة أنواع من النظريات تستخدم فى تفسير ظاهرة السلطة ، هى النظريات المجالية ، والنظريات التفاعلية ونظريات اتخاذ القرار ٠ أما النظريات المجالية فتعنى بتحديد أنماط العلاقات ، التى تنشأ بين القوى السيكولوجية ، فى مجال حياة الفرد أو الجماعة ٠ وتعتبر السلطة فيها ناتجا يترتب على محاولة الفرد (أ) التأثير على المجال السيكولوجى للفرد (ب) ٠ ومن ثم يكون للشخص (أ) سلطة على الشخص

(ب) ، اذا سلك الأول سلوكا يستدعى طاعة الثانى ، ويكون ميله الى الطاعة أقوى من ميله الى المقاومة أو العصيان · ويضرب كارترايت Cartwright (١٩٥٩) ، أحد ممثلى النظريات المجالية للسلطة ، لذلك مثلا بالأستاذ الذى ينجح فى اقناع أحد طلبته بالمكاسب التى تعود عليه من قراءة كتاب اضافى ، على الرغم من وجود قوى أخرى تصرف الطالب عن القراءة · فاذا سلك الطالب بمقتضى توجيه الأستاذ كان للاستاذ سلطة عليه ·

أما النظريات التفاعلية فتعتمد على تحليل عمليات التبادل ، التى تحدث بين الأشخاص أو الجماعات المتفاعلة فى المواقف المختلفة · ويمثل هذه النظريات ثايبوت وكيلى Thibaut & Kelley (١٩٥٩) وأميرسون Emerson (١٩٦٢) وبلاو Blau (١٩٦٤) · والسلطة فى رأى ثايبوت وكيلى ، على سبيل المثال ، هى قدرة الشخص (أ) على التأثير فى نوعية الفوائد ، التى تعود على الشخص (ب) ، من خلال تفاعله مع الشخص الأول · ومن ثم تعتمد سلطة الشخص (أ) على اقناع الشخص (ب) بأن ما يترتب على تفاعله معه من مكاسب جدير بالعناية ، أو يستحيل على الشخص (ب) أن يحصل على هذه المكاسب من علاقة أخرى · وعلى قدر تحكم الشخص (أ) فى الموارد التى يحتاج اليها الشخص (ب) ، وعجز الثانى عن الحصول على هذه الموارد من علاقة أخرى ، تكون سلطة الشخص الأول على الثانى ·

أما نظريات اتخاذ القرار ، التى تمثل الاطار المرجعى للدراسة الراهنة فتعتمد على مسلمة مؤادها أن السلطة تبدو على أوضح نحو فى المواقف التى يغلب عليها الصراع ، وتشتمل على امكانية تغيير المقاصد أو الأهداف أو السياسات أو تعديلها · ويعتبر مارش March (١٩٥٥) ودال Dahl (١٩٥٧) وبارنارد Barnard (١٩٥٨)* من أكبر ممثلى نظريات اتخاذ القرار · أما مارش فيرى أن جزءا كبيرا من سلوك الانسان يمكن فهمه وتفسيره من خلال عمليات اتخاذ القرار · وتمثل السلطة فى رأيه (ص ٤٣٢) بالنسبة لعمليات اتخاذ القرار ما تمثله القوة بالنسبة لدراسات الحركة ويعتقد أننا نستطيع تقدير سلطة الشخص (أ) على الشخص

(ب) من خلال ملاحظة التغيرات التى تطرأ على سلوك (ب) قبل وبعد اتصاله بالشخص (أ) وهذا يستلزم أن نعرف أهداف الشخص (ب) وخططه وسياساته قبل وبعد اتصاله بالشخص (أ) · ولا يختلف هذا عن تعريف دال Dahl (١٩٥٧) للسلطة فالسلطة فى رأيه هى الزيادة فى احتمال سلوك الشخص (ب) بطريقة معينة بعد تدخل الشخص (أ) ، مقارنة باحتمال اصداره نفس السلوك فى غيبته ·

ويميز بارنارد Barnard (١٩٥٨) فى السلطة بين جانبين : الجانب الذاتى وهو قبول الأمر ، والجانب الموضوعى وهو التنظيم الذى يقبل الأمر استنادا اليه · ويعتقد الرجل أنه لا توجد سلطة اذا رفض امر ، ولذلك جعل القرار الخاص بما اذا كانت السلطة توجد أو لا توجد ، فى أيدى الأشخاص الذين يوجه اليهم الأمر · فالسلطة لا توجد لدى من يصدر الأمر ، وانما لدى الأشخاص الذين يقومون على تنفيذه · ومن هنا يرفض بارنارد تلك الفلسفات القانونية ، التى ترجع مصدر السلطة الى الدولة ، أو القانون الطبيعى ، أو الله · فالسلطة فى رأيه (ص ١٨٤) ترجع الى أعضاء المنظمة الاجتماعية ، أو قل الى « رغبتهم أو قدرتهم على الخضوع للتنظيم الاجتماعى » ·

ويتساءل بارنارد عن السبب الذى من أجله يطيع الناس الأوامر ، ويقدم اجابة ذات ثلاثة أبعاد ، تؤلف جوهر نظريته فى السلطة ، وتعتبر فى الآن عينه أساسا لنظرية فى الروح المعنوية ، قدمها جيتزل وجوبا Getzels & Cuba (١٩٥٧) · والأسباب التى يوردها بارنارد (ص ١٦٧) هى (١) موافقة الأوامر عادة لشروط الاتصال المعقول (كأن تكون مفهومة وممكنة ، وموافقة لأهداف المنظمة الاجتماعية ، وغير متعارضة مع اهتمامات الأفراد) ، (٢) وجود منطقة لامبالاة Zone of indifference فى كل شخص تكون الأوامر فيها مقبولة ، دون شك فى السلطة ، (٣) والضغط الذى يمارسه أعضاء المنظمة على الفرد ، من أجل المسايرة · ومعنى ذلك أن طاعة الأمر دالة لفهم الفرد له ، وادراكه لاتساقه مع أهداف المنظمة ، وموافقته لاهتماماته الشخصية · والفرد فى رأى جيتزل وجوبا (١٩٥٧) يستجيب لما يتوقعه الآخرون منه ، ولأهداف المنظمة الاجتماعية التى يعمل فيها

ولحاجاته واهتماماته الشخصية · وتنشأ الروح المعنوية ، فى رأيهما ، من التفاعل بين هذه العوامل الثلاثة ·

ويشتمل النموذج الذى قدمه جيتزل وجوبا (١٩٥٧) للسلوك الاجتماعى داخل المنظمة الاجتماعية ، على ثلاثة أبعاد للروح المعنوية ، أفاد منها الباحث فى تصميم بعض أدواته ، وهى : الانتماء Belongingness ويشير الى الاتفاق بين الحاجات الشخصية للافراد وتوقعات الدور ، والمعقولية Rationality ، وتشير الى التوافق بين أهداف المنظمة الاجتماعية وما يتوقع من الأعضاء ، والتوحد Identification ، ويشير الى التوافق بين الحاجات الشخصية وأهداف المنظمة الاجتماعية · ويقول جيتزل وجوبا (ص ٤٤٠) : « لا يمكن أن تكون الروح المعنوية مرتفعة اذا كان أحد هذه الأبعاد صفرا ، ويمكن أن تبلغ الروح المعنوية مستويات مقبولة، اذا تأكدت ثلاثة الأبعاد بدرجة معينة » ·

وتلقى السطور التالية مزيدا من الضوء على العلاقة بين السلطة والروح المعنوية · يقول تاننبوم وسميث Tannenbaum & Smith ١٩٦٤ ، ص ٤٠١ « ان ممارسة السلطة داخل جماعة أو منظمة اجتماعية يمكن اعتبارها جزءا من البناء الذى يكون له تأثير موجب أو سالب على الأعضاء · ففى ظل هذه الشروط ، نستطيع توقع رضا الناس أو عدم رضاهم ولاءهم أو عدم ولائهم ، تعاونهم أو لامبالاتهم فيما يتعلق بمنظماتهم » · ويرجع كارل مانهايم Manheim (١٩٦٨ ، ص ٧٢) كثيرا من الاضطرابات الجسمية والعقلية ، التى تصادف الناس فى حياتهم الاجتماعية ، الى سوء استخدام السلطة ، حيث يقول : « ان تحويل المواطن الى مجرد ترس فى الالة الاجتماعية الكبيرة ، يؤدى به الى حالة عقلية ، تقوده اما الى العذاب أو اللامبالاة · » ويرى أن النظام الذى يسمح باشتراك الأعضاء فى الادارة يؤدى الى الرضا وارتفاع الروح المعنوية ، حيث يقول (ص ١٥٣) : « ان النظام الديمقراطى يتيح قدرا معقولا من الرضا للمواطنين ، من خلال ما يتيحه من فرص تحكم الانسان فى نفسه وعمله » · ويقول بهاء الدين (١٩٨٤ ، ص ١٠) : « فقد يكون هناك من يعارض السلطة · وقد يتذمر الناس من بعض قراراتها وسياساتها » ·

(ب) الدراسات السابقة :

تنقسم الدراسات المعنية بالسلطة الى ثلاثة أنماط · أما النمط الأول فيعنى بدراسة توزيع السلطة بصفة عامة ، فى علاقته بالروح المعنوية ويمثل هذا النمط دراسات بوورز Bowers (١٩٦٤) وباتشمان Bachman (١٩٦٨) وميلر وفراى Miller & Fry (١٩٧٧) وهوجـــلاند وود Hougland & Wood (١٩٨٠) وشيحة (١٩٨١) · ويكشف التراث عن وفرة فى الدراسات التى تمثـل هذا النمط · ولقد راجع تاننبوم وكوك Tannenbaum & Cooke (١٩٧٩) أكثر من ثلاثين دراسة من هذا النوع أما النمط الثانى فيعنى بدراسة توزيع السلطة فى مجالات معينة ، دون ربطه بالروح المعنوية · ويمثل هذا النمط الدراسات التى أجراها دايكس Dykes (١٩٦٨) وبلات وبارسونز Platt & Parsons (١٩٧٠) وجون ومورتيمر Gunne & Mortimer (١٩٧٥) وكينـن وكينـــن Kenen & Kenen (١٩٧٨) ومختلف الدراسات التى أجريت عن السلطة فى المجتمعات المحلية بأمريكا مثل دراسة دال Dahl (١٩٦٣) ، ودراسة فدش وبنزمان Vidich & Bensman (١٩٦٨) · أما النمط الثالث فيعنى بدراسة توزيع السلطة فى مجالات معينة ، وربطه بالروح المعنوية · ويكشف التراث عن ندرة فى الدراسات التى تمثل هذا النمط ، على الرغم من أنه أكثر الانماط واقعية فى دراسة السلطة · فقد يكون للشخص سلطة فى مجال معين ولا يكون له سلطة فى مجال آخر · وفيما يلى يفصـــل الباحث المثالين التاليين لوثاقة صلتهما بالدراسة الراهنة ·

استهدفت دراسة ستيفرود Stefferud (١٩٧٥) معرفة ما اذا كان ثمة فروق فى ادراكات الطلبة ، وأعضاء هيئة التدريس ، والاداريين ، فيما يتعلق بتوزيع السلطة فى جامعة أركنساس Arkansas ، بالولايات المتحدة الأمريكية، وما يرتبط بذلك من مشاعر، ولقد اعتمدت الدراسة علىنتائج استفتاء ،وزع على عينات عشوائية من ٢٠٠ طالبا و ١٥٠ عضوا من أعضاء هيئة التدريس و ٧٠ اداريا · ولقد اقتضت تعليمات الاستفتاء من المستجيبين، أن يقدروا السلطة الفعلية ، والسلطة المرجوة ، التى يمارسها ، وينبغى أن يمارسها ، اثنا عشر شخصا أو جماعة ، مثل رئيس الجامعة ، والعمداء ،

وأعضاء هيئة التدريس ، والطلبة الخ ، فى ستة عشر مجالا محددا ، مثل تحديد الزى المناسب للطلبة ، وتعيين الاداريين وأعضـــاء هيئة التدريس ، وتوزيع الميزانية على الأنشطة المختلفة ، الخ · ولقد اعتبر الباحث الفرق بين التوزيع الفعلى والتوزيع المرجو للسلطة ، مؤشرا على الروح المعنوية لأعضاء الجامعة ومدى رضاهم عن الأوضاع القائمة فيها ·

ولقد أسفرت الدراسة بصفة عامة عن أن الطلبة معنيون بسلطة اصدار القرارات المنظمة للحياة الطلابية ، مثل تحديد الزى المناسب للطلبة ووضع القواعد أو الاجراءات التى تحكم سلوك الطلبة ، وأن أعضاء هيئة التدريس معينون بسلطة اصدار القرارات الأكاديمية ، مثل تحديد محتوى مقرر معين، وترشيح من يحصل على الدرجات الشرفية ، وأن الاداريين معنيون بسلطة اصدار القرارات الادارية ، مثل تعيين الاداريين ، وتحديد الأجـور وتوزيع الميزانية ·

ولقد بينت نتائج الدراسة أيضا أن أعضاء هيئة التدريس والاداريين أكثر رضا عن الجامعة من الطلبة ، حيث كشفت استجابات ٦٧٪ من أعضاء هيئة التدريس ، و ٧٠٪ من الاداريين عن اتفاق بين التوزيع الفعلى والتوزيع المرجو للسلطة بالجامعة ، فى مقابل ٤٢٪ فقط من الطلبة ·

واستهدف شيحة (١٩٨٤) دراسة العلاقة بين طبيعة السلطة (توزيع السلطة وأسسها فى مجامعة المنوفية والروح المعنوية لدى ١٧٣ عضوا من أعضاء هيئة التدريس ، اختيروا بطريقة عشوائية منتظمة · ولقد اعتمدت الدراسة أساسا على استفتاء يقتضى أحد أجزائه من المسـتجيب ، أن يبين مقدار السلطة التى يمارسها بالفعل عميد كليته ، ورئيس قسمه ، وزملاؤه من أعضاء هيئة التدريس ، وطلبة كليته فى سبع مجالا محددة ، مثل توزيع الميزانية على الأنشطة المختلفة ، وتوزيع الطلبة على الأقسام بالكلية الخ · ويقتضى جزء آخر من الاستفتاء أن يبين المستجيب درجة موافقته على بعض العبارات التى تقيس الروح المعنوية ، وأن يقدر الأهمية النسبية لما تشـتمل عليه كل عبارة فى تحقيق أهدافه وأهداف كليته · ومن مجموع هـــذين الاجراءين يحصل كل مستجيب علىدرجة عن كل عبارة، ومن مجموع الدرجات على جميع العبارات تكون درجة روحه المعنوية · وبالرغم من أن هذه الدراسة

عنيت بالتعرف على السلطة فى مجالات محددة ، الا أنها اقتصرت على ربط الدرجة الكلية للسلطة ، التى حصل عليها الأشخاص أو الجماعات محـــل الدراسة بالروح المعنوية لأعضاء هيئة التدريس ٠

ولقد كشفت نتائج الدراسة بصفة عامة عن عدم وجـــود علاقات دالة احصائيا ، بين توزيع السلطة والروح المعنوية لأعضاء هيئة التدريس ولم تبلغ العلاقة بين توزيع السلطة والروح المعنوية مبلغ الدلالة الاحصائية الا فى حالة واحدة فقط ، تمتع فيها الطلبة بقدر كبير من الســـلطة وكان الارتباط سالبا ، الأمر الذى دل على ضآلة الروح المعنوية لأعضاء هيئة التدريس ، فى ظل هذه الشروط ٠

رابعا ـ منهج الدراسة واجراءاتها

(أ) عينة الدراســة :

تألف المجتمع الأصلى ، الذى استمدت منهعينة الدراسة ، من جميع طلاب الفرقة الثانية ، والثالثة ، والرابعة ، بكلية التربية ـ جامعة المنوفية ، وأعضاء هيئة التدريس ، والموظفين فى العام الجامعى ٨٤ / ١٩٨٥ ٠ ولقد اختير أفراد العينة بطريقة عشوائية منتظمة ، بواقع ١٠٪ من المجتمع الأصلى للطلاب و ٥٠٪ من مجتمعى أعضاء هيئة التدريس والموظفين ، بعد استبعاد الأشخاص الذين تعسر الحصول عليهم ، اما لأنهم فى بعثـــات داخلية أو خارجية ، واما لأنهم فى أجازات بدون مرتب ٠ ولقد اشـتملت العينة التى اعتمدت عليها الدراسة الراهنة على ٣٢٦ طالبا (١٨٤ ذكرا و ١٤٢ أنثى ووقعت أعمار ٣٢٥ شخصا منهم فى الفئة ٢٠ ـ ٣٠) و ٢٠ عضوا من أعضاء هيئة التدريس (١٨ ذكرا و ٢ أنثى ، وتراوحت فئات أعمارهم ما بين ٢٠ ـ ٣٠ و ٥١ ـ ٦٠ وحصل ٩ أشخاص منهم على درجة الدكتـوراه و ٤ على درجة الماجستير و ٧ على الدبلوم الخاص) ، و ٢٠ موظفا (١٣ ذكرا و ٧ أنثى ، وتراوحت فئات أعمارهم ما بين ٢٠ ـ ٣٠ ، ٤١ ـ ٥٠) وكانت النسبة المئوية للعائد من استجاباتهم على الاستفتاء ٩٥٪ تقريبا للطلاب ، و ٨٣٪ لأعضاء هيئة التدريس ، و ٤٢٪ للموظفين ٠ ولقد كان العائد من استجابات

الموظفين محدودا لتدخل ادارة الكلية ، حيث جمعت الاستفتاءات الموزعة على الموظفين ، وأصدرت أوامرها لهم بعدم الاشتراك فى الدراسة ، وتحويل موزع الاستفتاءات عليهم للتحقيق ومطالبة الباحث بوقف الدراسة ، فى وقت أوشك فيه على الفراغ من جمع البيانات ٠

(ب) أدوات البحث :

أعتمدت الدراسة الراهنة على طريقة البحث الآنثربولوجى ، فأفادت من الاستفتاء ، والمقابلة الشخصية ، والملاحظة ، وتسجيل ما دار من أحاديث ومناقشات ، فى الاجتماعات الرسمية وغير الرسمية ٠ ولقد كانت المقابلة الشخصية والاستفتاء الأداتين الأساسيتين فى جمع البيانات ٠ أما المقابلة الشخصية فقد اشتملت على أربعة أسئلة مفتوحة ، وجهت الى ٢٠ شخصا وهى : « كيف تسلك ادارة الكلية فى اتخاذ القرارات التى تهمك شخصيا ؟ و « كيف تسلك ادارة الكلية فى اتخاذ القرارات التى تهم فئة كبيرة من أعضاء الكلية ؟ » و « الى أى مدى تستطيع أن تثنى ادارة الكلية عن قرار اتخذته؟ » و « ما مدى استجابة ادارة الكلية لمحاولات اقناعها بالعـــدول عن قرار اتخذته ؟ » ٠

أما الاستفتاء فقد اشتمل على أربعة أجزاء ، وتقتضى أســـئلة الجزء الأول منه ، أن يبين المستجيب على مقياس متدرج من « لا تأثير » (١) الى « تأثير قوى جدا » (٥) مبلغ التأثير الذى يمارسه بالفعل ، وينبغى أن يمارسه عميد الكلية ، ووكيل الكلية ، وأعضاء هيئة التدريس ، واتحاد الطـــلاب ، وعموم الطلبة فى اتخاذ القرارات الخاصة بتحديد أسعار الكتب والمذكرات ، وتحديد مواعيد الامتحانات ، ورسم السياسة المنظمة لدعم الطلبـــة وتوزيع الأماكن على أعضاء هيئة التدريس والعاملين ٠

ولقد حرص الباحث على تحديد مجالات معينة ، يتعرف على توزيع السلطة فى الكلية من خلالها ، لاقتناعه بما أكده بارت وجونسون Barth & Johnson (١٩٧٠ ، ص ٣٠٥) من أن « بناء السلطة ونوع المشتركين فى عمليات اتخاذ القرار يختلفان باختلاف نوع القرار الذى يواجه المنظمة فى وقت ما » ٠ والباحث على وعى بأن تحديد مجالات معينة يشتمل على

مشكلات منهجية ، منها أن المجتمع الأصلى للقرارات لامتناه وغير محدود وبالتالى لا نستطيع اختيار عينة ممثلة ، للقرارات النمطية التى تتخذ على مستوى الكلية ، وأن التوفر على دراسة السلطة من خلال طائفة محددة من القرارات عرضة لاحتمـــال التحيز ، وقد يؤدى الى نتائج غير دقيقة عن السلطة · ولذلك لجأ الباحث الى اختيار عدد من المجالات شعر بأهميتها فى ظل الظروف الراهنة للكلية ، وعرضها على ثلاثة محكمين من أعضاء هيئـة التدريس ، وأدرج فى الاستفتاء أربعة المجالات التى وافقوا على أهميتها ·

وتقتضى تعليمات الجزء الثانى من الاستفتاء ، أن يبين المســتجيب الطريقة التى يفضل أن يكون عليها اسهامه فى اتخاذ القرار فى أربعة المجالات محل الدراسة ، بوضع علامة (√) أمام عبارة واحدة من بين أربعة عبارات تتفاوت فى درجة الاتصال المباشرة أو غير المباشر بادارة الكليـــة وهى : (أ) الاتصال الشخصى بادارة الكلية ، (ب) ابداء الرأى كتابة الى ادارة الكلية ، (جـ) عقد اجتماع عام مع ادارة الكلية (د) والاتصال بادارة الكلية عن طريق ممثلين ·

وتألف الجزء الثالث من عبارات تعالج الروح المعنوية ، صيغت استنادا الى أبعاد النموذج الذى قدمه جيتزل وجوبا Getzels & Cuba (١٩٥٧) ومثال أسئلة هذا الجزء (ما مدى موافقتك على ما تشتمل عليه كل عبارة من العبارات التالية ؟) : « التخصص هو المعيار الوحيد لتوزيع الأعمال فى كليتى » · ويطلب الى المستجيب أن يبين على مقياس من « غير موافق الى حد كبير » (صفر للعبارة السالبة أو ٣ للعبارة الموجبة) الى « موافق الى حد كبير » (٣ للعبارة الموجبة أو صفر للعبارة السالبة) ، وأن يبين أيضا على مقياس متدرج من « غير مهم » (صفر) الى « مهم » (٣) مدى أهمية كل عبارة ، من حيث تحقيق أهدافه وأهداف كليتـــه · ومن مجموع هذين الاجراءين على كل عبارة ، يحصل المستجيب على درجة وزنية واحدة ومن مجموع درجاته على جميع العبارات تكون درجة روحه المعنوية ·

ويتألف الجزء الرابع من الاستفتاء من ستة أسئلة تطلب الى المستجيب أن يدلى بطائفة من البيانات الشخصية كالعمر ، والجنس ، والدين ، والمكانة الوظيفية الخ · ولقد كان الباحث مطمئنا لصدق الاستفتاء وثباته من خلال

التطبيق المتكرر لهذه الأداة فى دراسات سابقة (أنظر شـــيحة (١٩٨١) وشيحة (١٩٨٤) ٠

(ج) جمع البيانات :

أمكن الحصول على البيانات اللازمة لهذه الدراســـة من المقابلات الشخصية الرسمية ، التى عقدها الباحث مع عشرين شخصا من أعضاء هيئة التدريس والطلبة والموظفين ، ومن المقابلات الشخصية غير الرسمية ، التى تحدث فيها أعضاء الكلية على رسلهم ، ومن تســـجيل بعض الأحـــاديث والمناقشات التى دارت فى الاجتماعات الرســـمية وغير الرســـمية ، ومن الاستفتاءات التى وزعت على الأشخاص ، الذين وقع عليهم الاختيار ، من الطلبة وأعضاء هيئة التدريس والموظفين ٠

ولقد أعان المعيدون والمدرســـون المســـاعدون الباحث فى توزيع الاستفتاءات على الطلبة فى الأوقات المخصصة للدروس العملية ، سواء فى المعامل أو دروس المناقشة ، واضطلع أحد الموظفين بتوزيع الاستفتاءات على أصحابها من الموظفين ٠ وقام هؤلاء الأشخاص بجمع الاستفتاءات بعد التأكد من الاجابة عن جميع أسئلتها ٠ ولقد اشتملت هذه الاستفتاءات على مقدمة تبين الغرض من الدراسة ، ووعد بالمحافظة على سرية الاستجابة ٠

(د) تحليل البيانات :

حللت بيانات هذه الدراسة على مستويين : مستوى العينة كلها ومستوى الطلبة ، وأعضاء هيئة التدريس ، والموظفين كل جماعة على حدة فيما يتعلق بكل مجال من المجالات محل الدراسة ، ولقد مر تحليـــل البيانات فى كل مستوى بمرحلتين : عنيت المرحلة الأولى ببيان المتوســـطات والانحرافات المعيارية والرتب للتوزيع الفعلى والتوزيع المرجو للسلطة فى كل مجال وعنيت المرحلة الثانية بالعلاقة بين توزيعى السلطة فى كل مجـــال والروح المعنوية المعنوية لأعضاء الكلية ٠ ولقد استمدت معاملات الارتباط البســـيطة ، بين المتغيرات محل الدراسة ، من برنامج لتحليل معاملات الانحدار ، أجرى على البيانات فى الحاسب الالكترونى بكلية الزراعة ـ جامعة المنوفية ٠ واستخدم

اختبار (ت) عند مستوى دلالة ٠٥ر للتأكد من صحة بعض فروض الدراسة ووضعت العلامة (×) لبيان دلالة معاملات الارتباط على مستوى ٠٥ر والعلامة (× ×) لبيان الدلالة على مستوى ٠١ر ٠

خامسا ـ اختبار الفروض وتفسير النتائج

(أ) اختبار الفرض الأول :

يدور الفرض الأول حول مقولة استئثار ادارة الكلية باتخاذ القرار فى جميع المجالات محل الدراسة ٠

وبالنظر الى متوسطات التوزيع الفعلى للسلطة ، التى خلعها أفراد العينة على عميد الكلية ، ووكيل الكلية ، وأعضاء هيئة التدريس ، واتحاد الطلاب وعموم الطلبة (جدول رقم ١) ، يتبين أن لكل شخص أو جماعة قدرا من السلطة لا يمكن انكاره ، فى جميع المجالات محل الدراسة ٠ ويدلنا فحص الانحرافات المعيارية المتضمنة فى نفس الجدول ، على أن التباين محدود فى التوزيع الفعلى للسلطة ٠ ولا يستثنى من هذا الحكم الا عموم الطلبة ، وبخاصة فى مجالى تحديد مواعيد الامتحانات ، وتوزيع الأماكن على أعضاء هيئة التدريس ، حيث بلغت انحرافاتهم المعيارية أكثر من الواحد الصحيح ، الأمر الذى يدل على ضآلة كمية السلطة التى يمارسونها فى هذين المجالين ، بالمقارنة بمتوسط سلطات غيرهم ٠

وتكشف متوسطات التوزيع المرجو للسلطة (جدول رقم ٢) عن نتائج مماثلة فلم ير أحد أفراد العينة حرمان شخص أو جماعة من سلطة اصدار القرار فى جميع المجالات محل الدراسة ٠ ففى مجال تحديد أسعار الكتب والمذكرات، كان أقل متوسط للسلطة المرجوة ٢ تقريبا (علما بأن أعلى متوسط يمكن الحصول عليه فى أى مجال هو ٥) ٠ وفى سائر المجالات الأخرى ، لم ينخفض أقل متوسط للسلطة عن هذا الا قليلا ٠ وتكشف الانحرافات المعيارية للتوزيع المرجو للسلطة عن نمط مماثل للانحرافات المعيارية للتوزيع الفعلى ٠ فلقد تشابهت الانحرافات المعيارية ولم تتجاوز الواحد الصحيح الا فى ثلاث حالات فقط حيث بلغ الانحراف المعيارى لأعضاء هيئة التدريس ٢١ر١ فى مجال

جدول رقم (١)

التوزيع المرجو للسلطة فى أربعة المجالات محل الدراسة

(المتوسطات ، الانحرافات المعيارية ، الرتب)

(العدد ٣٦٦)

	تحديد أسعار الكتب والمذكرات			تحديد مواعيد الامتحانات			رسم السياسة المنظمة لدعم الطلبة			توزيع الأماكن على أعضاء هيئة التدريس والعاملين		
	المتوسط	الانحراف المعيارى	الرتبة	المتوسط	الانحراف المعيارى	الرتبة	المتوسط	الانحراف المعيارى	الرتبة	المتوسط	الانحراف المعيارى	الرتبة
عميد الكلية	٤ر٣٥	٦٧ر	١	٣ر١٩	٩٣ر	٣	٤ر٧٠	٥٨ر	١	٤ر٧٠	٥٨ر	١
وكيل الكلية	٣ر٢٠	٧٨ر	٣	٣ر٦٢	٨٤ر	٢	٣ر٥٧	٨٣ر	٢	٣ر٥٤	٨٧ر	٢
أعضاء هيئة التدريس	٣ر٥٠	٨٠ر	٢	١ر٩١	٨٧ر	٥	١ر٨٦	٩٠ر	٤	٢ر٥٣	٨٤ر	٣
اتحاد الطلاب	٢ر٨٩	٩٥ر	٤	٤ر٦٥	٦٢ر	١	٢ر٢٥	٦٩ر	٣	١ر٧٠	٦٨ر	٤
عموم الطلبة	١ر٩٤	٧٣ر	٥	٢ر٠٨	١ر٠٢	٤	١ر٤٣	٦٣ر	٥	١ر٦٣	٩٢ر	٥

جدول رقم (٢)

التوزيع الفعلى للسلطة فى أربعة المجالات محل الدراسة

(المتوسطات والانحرافات المعيارية والرتب)

(العدد ٣٦٦)

	تحديد أسعار الكتب والمذكرات			تحديد مواعيد الامتحانات			رسم السياسة المنظمة لدعم الطلبة			توزيع الأماكن على أعضاء هيئة التدريس والعاملين		
	المتوسط	الانحراف المعيارى	الرتبة	المتوسط	الانحراف المعيارى	الرتبة	المتوسط	الانحراف المعيارى	الرتبة	المتوسط	الانحراف المعيارى	الرتبة
عميد الكلية	٣ر١٠	٨٨ر	٣	٤ر٣٧	٨٢ر	١	٣ر٦٤	٨٠ر	١	١ر٩١	٧٢ر	٢
وكيل الكلية	١ر٩٤	٧٣ر	٥	**٣ر٥٦**	**٨٩ر**	٣	٣ر١٦	٩٠ر	٣	١ر٤٩	٦٤ر	٤
أعضاء هيئة التدريس	٤ر٥٢	٦٩ر	١	٢ر٧٢	١ر٢١	٤	١ر٩٠	٧٢ر	٥	٣ر٦٣	٨٢ر	١
اتحاد الطلاب	٣ر٢٠	١ر٣٥	٢	٤ر١٢	٨٢ر	٢	٣ر٥٣	٨٥ر	٢	١ر٦٣	٩٢ر	٣
عموم الطلبة	٢ر٧٧	٧٩ر	٤	٢ر٣٧	٨٢ر	٥	٢ر٩١	١ر٠٢	٤	١ر٤٣	٦٣ر	٥

تحديد مواعيد الامتحانات و ١ر٣٥ لاتحاد الطلاب فى مجال تحديد أسعار الكتب والمذكرات ، ولم يزد الانحراف المعيارى لعموم الطلبة عن الواحد الصحيح الا قليلا ، فى مجال رسم السياسة المنظمة لدعم الطلبة ٠

وبالرغم من أن عميد الكلية احتل المرتبة الأولى ، من حيث التوزيع الفعلى للسلطة ، فى ثلاثة مجالات ، هى تحديد أسعار الكتب والمذكرات ، ورسم السياسة المنظمة لدعم الطلبة ، وتوزيع الأماكن على أعضاء هيئة التدريس والعاملين ، فقد احتل وكيل الكلية المرتبة الثانية فى ثلاثة مجاولات، واحتل المرتبة الثالثة فى مجال تحديد أسعار الكتب والمذكرات ، وكان ترتيبه بعد العميد وأعضاء هيئة التدريس مباشرة ٠ ولم يحرم أعضاء هيئة التدريس واتحاد الطلاب من شغل المرتبتين الأولى والثانية ٠ ففى مجال تحديد أسعار الكتب والمذكرات احتل أعضاء هيئة التدريس المرتبة الثانية ، بعد العميد مباشرة ، واحتل اتحاد الطلاب المرتبة الأولى فى مجال تحديد مواعيد الامتحانات ٠

وتدل هذه النتائج بصفة عامة على خطأ الفرض الأول ٠ فلم يحرم شخص أو جماعة من الاسهام فى اتخاذ القرار ، ولم يستأثر شخص أو جماعة باتخاذ القرار فى جميع المجالات محل الدراسة ٠ وليس معنى هذا أن السلطة فى الكلية موزعة بطريقة ديمقراطية ، اذ يوجد هرم واضح للسلطة، تمثل الادارة قمته ويمثل عموم الطلبة قاعدته ٠ وليست السلطة موزعة بطريقة دكتاتورية ، بدليل أن اتحاد الطلاب يحتل المرتبة الأولى ، فى مجال تحديد مواعيد الامتحانات وتحتل أعضاء هيئة التدريس المرتبة الثانية ، فى مجال تحديد أسعار الكتب والمذكرات ٠

وليس فى هذه النتائج ما يدعو الى الدهشة ٠ فلقد احتل عميد الكلية المرتبة الأولى فى معظم المجالات محل الدراسة ، وتلاه ، مباشرة وكيل الكلية وتكشف دراسة ستيفرود Stefferud (١٩٧٥) عن نتائج مماثلة ، اذ تبين أن الاداريين يتمتعون بأكبر قدر من السلطة فى جميع المجالات التى درست فى جامعة أركنساس بأمريكا ٠ وفى المجتمع المصرى ترتبط المستويات العليا من الادارة فى أذهان الناس بالسلطة فى جميع الميادين ٠ ويرجع ذلك الى أسباب دينية وتاريخية (أنظر مثلا عبد المعطى ، ١٩٨٢ ، واسماعيل ، ١٩٨٥) وبناء

على ذلك يمارس عميد الكلية ووكيل الكلية سلطة توزيع الأماكن على أعضاء هيئة التدريس والعاملين لكونهما أبصر من غيرهما بالمصلحة العامة للمؤسسة ككل ! ومن الطبيعى أن يحتل العميد والوكيل المرتبتين الأولى والثانية ، فهما يعرفان كل شىء عن ميزانية الدعم ، ولا يعرف أعضاء هيئة التدريس ، أو اتحاد الطلاب ، أو عموم الطلبة شيئا عنها ، وبالتالى تكون سلطتهم فى هذا المجال محدودة ٠

ولقد احتل العميد المرتبة الأولى فى مجال تحديد أسعار الكتب والمذكرات ، واحتل أعضاء هيئة التدريس المكانة الثانية ٠ ومن الطبيعى أن يكون للعميد سلطة كبيرة فى هذا المجال لأنه بحكم منصبه مسئول عن حسن سير العمل بالكلية ٠ وارتفاع أسعار الكتب والمذكرات قد يؤدى الى الاخلال بحسن سير العمل فى الكلية كما حدث بالفعل نتيجة لثورة الطلبة ، الأمر الذى دعا الادارة الى تصوير الكتب والمذكرات ، وتوزيعها على الطلبة مجانا ، تهدئة لهم ٠ ومن الطبيعى أن يكون لأعضاء هيئة التدريس سلطة كبيرة فى تحديد أسعار كتبهم ومذكراتهم ، لأنهم أقدر من غيرهم على تقدير الوقت والجهد المبذولين فى كتابتها ٠ ولقد شعر أفراد العينة بسلطة أعضاء هيئة التدريس فى هذا المجال من خلال قدرتهم على تغيير قائمة الأسعار التى حددتها ادارة الكلية ، واستنادا لها بقائمة أخرى توافقهم ٠

(ب) اختبار الفرض الثانى

يتعلق الفرض الثانى باختلاف توزيع السلطة ، الذى يرجوه أعضاء الكلية ، عن التوزيع القائم بالفعل ، فى جميع المجالات محل الدراسة ٠

وتكشف مقارنة البيانات المتضمنة فى الجدول رقم (١) بالبيانات المتضمنة فى الجدول رقم (٢) عن اختلاف التوزيع المرجو للسلطة ، عن التوزيع القائم بالفعل ٠ ويتضح هذا الاختلاف من خلال المتوسطات والرتب ٠ ففى مجال تحديد أسعار الكتب والمذكرات ، احتل العميد المرتبة الأولى ، من حيث التوزيع الفعلى للسلطة ، وأراد أفراد العينة أن يحتل المرتبة الثالثة ، بعد أعضاء هيئة التدريس ، واتحاد الطلاب ٠ أما اتحاد الطلاب فقد احتل المكانة الرابعة ، وأراد أفراد العينة أن يكون تاليا لأعضاء هيئة التدريس ، الذين يحتلون المكانة الأولى ٠ وفى مجال تحديد مواعيد الامتحانات ، احتل العميد

المكانة الثالثة ، من حيث التوزيع الفعلى للسلطة ، وأراد أفراد العينة أن يحتل المكانة الأولى · أما أعضاء هيئة التدريس فقد احتلوا المكانة الخامسة ، وأراد أفراد العينة أن يحتل أعضاء هيئة التدريس المكانة الرابعة وبينما احتل عموم الطلبة المكانة الرابعة ، من حيث التوزيع الفعلى للسلطة أراد أفراد العينة لهم احتلال المكانة الخامسة · وفى مجال رسم السياسة المنظمة لدعم الطلبة ، حدثت تغيرات طفيفة فى ترتيب الأشخاص أو الجماعات محل الدراسة ، أهمها رغبة أفراد العينة فى زيادة سلطة اتحاد الطلاب وانقاص سلطة وكيل الكلية· وفى مجال توزيع الأماكن على أعضاء هيئة التدريس والعاملين ، وقعت بعض التغيرات ، أهمها رغبة أفراد العينة فى زيادة سلطة أعضاء هيئة التدريس ، وانقاص سلطة العميد والوكيل ·

وترجح هذه النتائج بصفة عامة صدق الفرض الثانى · فقد جاء التوزيع المرجو للسلطة مختلفا عن التوزيع الفعلى ، فى معظم المجالات محل الدراسة ولعل هذا يتضح على أكمل نحو من البيانات المتضمنة فى الجدول (٣ ـ ٥)، التى تشتمل على النسب المئوية لاستجابات الطلبة ، وأعضاء هيئة التدريس والموظفين ، فيما يتعلق بالتوزيعين الفعلى والمرجو للسلطة فى المجـالات محل الدراسة · ففى مجال تحديد أسعار الكتب والمذكرات مثلا ، يبين الجدول رقم (٣) أن الطلبة يرغبون فى زيادة سلطة اتحاد الطلاب وسلطتهم ، ويرغبون فى انقاص سلطة عميد الكلية وأعضاء هيئة التدريس · فلقد خلع ٣٤٪ منهم تقريبا مقادير كبيرة من السلطة على اتحاد الطلاب (توزيع فعلى للسلطة) ورغب ٦٠٪ منهم أن يكون لاتحاد الطلاب قدر كبير من السلطة (توزيع مرجو للسلطة) · ويبين الجدول رقم (٤) أن أعضاء هيئة التدريس يرغبون فى زيادة سلطتهم وانقاص سلطة غيرهم · فلقد خلع ٥٠٪ منهم مقادير كبيرة من السلطة على أعضاء هيئة التدريس (توزيع فعلى للسلطة) ورغب ٦٠٪ منهم أن يكون لأعضاء هيئة التدريس قدر كبير من السلطة · ولـــم تكشف استجابات الموظفين (جدول رقم ٥) عن تغيرات حاسمة · وهذا الاتجاه العام الذى يتمثل فى رغبة كل جماعة فى زيادة سلطتهم وسلطة من تتوقع أن يكون فى صالحها ، وانقاص سلطة من تتوهم أن يكون فى غير صالحها يتـكرر فى سائر المجالات محل الدراسة ·

ويؤكد استقراء الترات هذه النتائج بصفة عامة · اذ تكشف دراســة

جدول رقم (٣)
النسب المئوية للتقديرات العليا *
فى التوزيعين الفعلى والمرجو للسلطة
(استجابات الطلبة ٣٢٦)

	تحديد مواعيد والمذكرات		تحديد أسعار الكتب		رسم السياسة المنظمة لدعم الطلبة		توزيع اماكن على أعضاء هيئة التدريس والعاملين	
	توزيع فعلى	توزيع مرجو	توزيع فعلى	توزيع مرجو	توزيع فعلى	توزيع مرجو	توزيع فعلى	توزيع مرجو
عميد الكلية	٦٧ر٥٪	٥٤ر٨٪	٦٥ر٠٪	٧٠ر٦٪	٧٠ر٦٪	٦١ر٣٪	٦٩ر٢٪	٩ر٦ ٪
وكيل الكلية	٦٤ر٤	٣٣ر٧	٦٧ر٤	٥٥ر٤	٦٢ر٣	٦١ر١	٦٠ر١	٩ر٢
أعضاء هيئة التدريس	٦٦ر٥	٥٥ر٤	٣٠ر٢	٢٣ر٧	٩ر٧	١١ر٢	٣٣ر٦	٦٧ر٢
اتحاد الطلاب	٣٣ر٦	٦٠ر٤	٣٧ر٤	٦٦ر٠	٣٢ر٢	٣٤ر٠	٩ر٢	١٥ر٠
عموم الطلبة	٩ر٢	١٢ر٣	٣٠ر١	٣٣ر٧	٢٠ر٠	٢٢ر٨	٢٠ر٢	٢١ر٢

(*) المقصود بالتقديرات العليا الاستجابات الواقعة فى الخانتين تأثير قوى جدا » ، « تأثير قوى » على الاستفتاء ٠

جدول رقم (٤)
النسب المئوية للتقديرات العليا
فى التوزيعين الفعلى والمرجو للسلطة
(استجابات أعضاء هيئة التدريس ٢٠)

	تحديد أسعار الكتب والمذكرات		تحديد مواعيد الامتحانات		رسم السياسة المنظمة لدعم الطلبة		توزيع الأماكن على أعضاء هيئة التدريس والعاملين	
	توزيع فعلى	توزيع مرجو	توزيع فعلى	توزيع مرجو	توزيع فعلى	توزيع مرجو	توزيع فعلى	توزيع مرجو
عميد الكلية	٤٥٪	٢٠٪	٣٠٪	٢٥٪	٥٥٪	٥٥٪	٦٠٪	١٠٪
وكيل الكلية	١٠	٥	١٠	٥	٣٠	٢٥	٣٠	٥
أعضاء هيئة التدريس	٥٠	٦٠	١٠	٢٠	٥	١٥	٠٠	٣٠
اتحاد الطلاب	٢٥	٢٠	٤٥	٥٠	٤٥	٥٥	٥	٠٠
عموم الطلبة	٣٥	٣٠	٣٥	٤٠	٤٠	٤٥	٠٠	٠٠

جدول رقم (٥)
النسب المئوية للتقديرات العليا
فى التوزيعين الفعلى والمرجو للسلطة
(استجابات الموظفين ٢٠)

	تحديد أسعار الكتب والمذكرات		تحديد مواعيد الامتحانات		رسم السياسة المنظمة لدعم الطلبة		توزيع الأماكن على أعضاء هيئة التديس والعاملين	
	توزيع فعلى	توزيع مرجو	توزيع فعلى	توزيع مرجو	توزيع فعلى	توزيع مرجو	توزيع فعلى	توزيع مرجو
عميد الكلية	٦٠٪	٥٥٪	٥٥٪	٥٠٪	٦٠٪	٥٥٪	٦٥٪	٤٥٪
وكيل الكلية	٢٥	٢٥	١٠	١٥	١٠	١٠	١٠	٥
أعضاء هيئة التدريس	٣٥	٣٥	٥	٥	٠٠	٠٠	٥	١٥
اتحاد الطلاب	٥٠	٥٠	٥٠	٥٠	٥	١٠	٥	٥
عموم الطلبة	٢٠	٢٥	١٠	١٠	٥	٥	٠٠	٠٠

بيتز وهوايت Bates & White (١٩٦١) عن أن كل جماعة من الجماعات التى توفر الباحثان على دراستها ، ترغب أن تكون كمية السلطة ، التى يتمتع بها أعضاؤها ، فى خمسة المجالات التى عنيت بها الدراسة ، أعلى بكثير من كمية السلطة ، التى تتمتع بها الجماعات الأخرى · ولعل الدراسات التى أجراها وول ولسكرون Wall & Lischeron (١٩٧٧) تقدم دليلا على صحة هذه النتائج بصفة عامة · اذ أكدت أكثر من أربع دراسات اشتمل عليها الكتاب، رغبة جميع فئات العمال ، فى مزيد من السلطة لنفسها والاشتراك فى اتخاذ القرار على مستوى العمل ذاته ، ورغبة العمال المهرة فى مزيد من السلطة على مستويات أعلى · ولا غرو فالسلطة من الوسائل التى تعين على اشباع الحاجات ، وتحقيق المآرب والمقاصد والغايات · يقول هدية (١٩٨٤ ، ص ١٢٩) : « وتظل السلطة على الدوام مطمعا ·· وهدفا تسعى اليه كل مجموعة من الناس ، فعن طريقها تستطيع أن تحقق مصالحها وتحافظ عليها وتفرض وجهات نظرها على المجتمع » ·

وفيما يتعلق بالطريقة التى يفضلها أفراد العينة للاسهام فى اتخاذ القرار فى المجالات محل الدراسة ، يكشف الجدول (رقم ٦) عن نتيجة عامة مؤداها أن أعضاء هيئة التدريس يميلون بصفة عامة الى الاسهام فى اتخاذ القرار ، من خلال عقد اجتماعات عامة مع ادارة الكلية ، فى جميع المجالات محل الدراسة · أما الموظفون فيؤثرون الاسهام فى اتخاذ القرار من خلال الاتصال الشخصى بادارة الكلية فى معظم المجالات · ويميل الطلبة الى الاسهام فى اتخاذ القرار من خلال الكتابة الى ادارة الكلية · والأمر الجدير بالملاحظة فيما يتعلق بأعضاء هيئة التدريس ، هو حرصهم على الاتصال الشخصى بادارة الكلية ، للاسهام فى اتخاذ القرار ، فى مجال توزيع الأماكن على أعضاء هيئة التدريس والعاملين · ويبدو أنهم يحرصون على هذا حتى لا يعلم غيرهم أنهم معنيون بالأماكن أو المكاتب كغيرهم من العاملين ، على الرغم من أهمية ذلك من وجهة نظرهم ، بدليل أن ٣٥٪ منهم يؤثرون طريقة اتصالهم بالادارة من خلال ممثلين ، على أساس أن ذلك وسيلة للضغط على ادارة الكلية ، خاصة وأن المقابلات الشخصية تبين أن ادارة الكلية لاتستجيب لمحاولات اقناعها بالعدول عن القرارات التى تتخذها ·

(ج) اختبار الفرض الثالث

يزعم الفرض الثالث وجود علاقة دالة احصائيا ، بين الروح المعنوية لأعضاء الكلية والتوزيع الفعلى للسلطة ، فى المجالات محل الدراسة ٠

وتكشف قراءة الجدول رقم (٧) بصفة عامة ، عن دلالة اثنى عشر معاملا للارتباط ، بين التوزيع الفعلى للسلطة والروح المعنوية لأعضاء الكلية وكان أحد عشر معاملا منها دالا على مستوى ٠١ر٠ وجاء اتجاه العلاقة موجبا فى عشر حالات ، وسالبا فى حالتين فقط ، هما العلاقة بين الروح المعنوية لأعضاء الكلية وكمية سلطة العميد ، فى مجالى تحديد أسعار الكتب والمذكرات وتوزيع الأماكن على أعضاء هيئة التدريس والعاملين ٠ أما ثمانية المعاملات الباقية ، فقد قاربت الصفر ، وكان اتجاه العلاقة فيها موجبا فى الأغلب والأعم، وسالبا فى ثلاث حالات ، تصف العلاقة بين الروح المعنوية لأعضاء الكلية وكمية السلطة التى يمارسها الوكيل ، فى مجالات تحديد أسعار الكتب والمذكرات ، وتحديد مواعيد الامتحانات ، وتوزيع الأماكن على أعضاء هيئة التدريس والعاملين ٠ أما ثمانية المعاملات الباقية ، فقد قاربت الصفر ، وكان اتجاه العلاقة فيها موجبا فى الأغلب والأعم ، وسالبا فى ثلاث حالات ، تصف العلاقة بين الروح المعنوية لأعضاء الكلية وكمية السلطة التى يمارسها الوكيل، فى مجالات تحديد أسعار الكتب والمذكرات ، وتحديد مواعيد الامتحانات ، وتوزيع الأماكن على أعضاء هيئة التدريس والعاملين ٠

وتميل هذه النتائج بصفة عامة الى تأييد الفرض الثالث ، وبالتالى ترجح قبوله ، حيث كان أكثر من نصف معاملات الارتباط ، بين التوزيع الفعلى للسلطة والروح المعنوية لأعضاء الكلية ، دالا على مستوى ٠١ر٠

وفيما يتعلق بتحديد أسعار الكتب والمذكرات ، يبين الجدول رقم (٧) أن الروح المعنوية لأعضاء الكلية مرتبطة ارتباطا دالا بكمية سلطة العميد وأعضاء هيئة التدريس ، وعموم الطلبة ٠ وكان اتجاه العلاقة سالبا فى الحالة الأولى ، وموجبا فى الحالتين الأخريين ٠ وتفيد هذه الأنماط من معاملات الارتباط أن الروح المعنوية لأعضاء الكلية تكون مرتفعة اذا كانت سلطة أعضاء هيئة التدريس وعموم الطلبة كبيرة ، فى مجال تحديد أسعار الكتب والمذكرات

جدول رقم (٦)
الطرق المفضلة للاسهام فى مجالات القرار
النسب المئوية لاستجابات أعضاء الكلية

مجالات القرار	المستجيب	نوع الاستجابة				
		الاتصال الشخصى بالادارة	عقداجتماع عام	ابداء الرأى كتابة	الاتصال من خلال ممثلين	المجموع
تحديد أسعار الكتب والمذكرات	الطلبة	٢٤٪	١٥٪	٤٥٪	١٦٪	١٠٠٪
	أعضاء هيئة التدريس	١٥	٤٥	٥	٣٥	١٠٠
	الموظفون	٣٥	٢٠	٢٠	٢٥	١٠٠
تحديد مواعيد الامتحانات	الطلبة	٢٣	١٣	٣٧	٢٧	١٠٠
	أعضاء هيئة التدريس	٥	٧٠	١٥	١٠	١٠٠
	الموظفون	٥٠	٢٥	١٠	١٥	١٠٠
رسم السياسة المنظمة لدعم الطلبة	الطلبة	١٥	٢٠	٤٥	٢٠	١٠٠
	أعضاء هيئة التدريس	٣٠	٤٠	١	٢٩	١٠٠
	الموظفون	٤٥	٢٥	١٤	١٦	١٠٠
توزيع الأماكن على أعضاء هيئة التدريس والعاملين	الطلبة	١٥	٢٥	٣٥	٢٥	١٠٠
	أعضاء هيئة التدريس	٥٠	١٠	٥	٣٥	١٠٠
	الموظفون	٤٠	٣٠	٢٠	١٠	١٠٠

عدد الطلبة = ٣٢٦ عدد أعضاء هيئة التدريس = ٢٠ عدد الموظفين = ٢٠

جدول رقم (٧)
العلاقة بين التوزيع الفعلى للسلطة والروح المعنوية
لأعضاء الكلية فى أربعة المجالات محل الدراسة
(العدد ٣٦٦)

	تحديد أسعار الكتب والمذكرات		تحديد مواعيد الامتحانات		رسم السياسة المنظمة لدعم الطلبة		توزيع الأماكن على أعضاء هيئة التدريس والعاملين	
	معامل الارتباط	ت	معامل الارتباط	ت	معامل الارتباط	ت	معامل الارتباط	ت
عميد الكلية	× × ـ٥١ر	ـ٢٫٤٩	× × ٢٥ر	٤٫٨٤	× × ٥٥ر	١٢٫٤٧	× × ـ١٤ر	ـ٢٫٦٢
وكيل الكلية	ـ٠٥ر	ـ٢٣ر	ـ٠٢ر	ـ٠٦ر	× × ١٠ر	٥٫٤٤	ـ٠٢ر	ـ٢٧ر
أعضاء هيئة التدريس	× × ١٩ر	٣٫٧٠	× × ٤٣ر	٨٫٩٠	٠٦ر	١٫١٤	٠٢ر	١٤ر١
اتحاد الطلاب	٠٦ر	١٫١٦	× × ٥٠ر	١٠٫٩٢	× × ٥٠ر	١٠٫٩٢	٠٢ر	٣٤ر
عموم الطلبة	× ١٢ر	١٫٥١	× × ٢٨ر	٥٫٤٤	× × ٣١ر	٦٫١١	٠٠ر	٠٣ر

× احتمال الخطأ أقل من ٠٥ر

× × احتمال الخطأ أقل من ٠١ر

ومنخفضة ، اذا كانت سلطة العميد كبيرة ولا أهمية لسلطة وكيل الكلية ، واتحاد الطلاب ، فى الروح المعنوية لأعضاء الكلية تكون مرتفعة اذا كانت سلطة أعضاء هيئة التدريس وعموم الطلبة كبيرة ، فى مجال تحديد أسعار الكتب والمذكرات ، ومنخفضة ، اذا كانت سلطة العميد كبيرة ولا أهمية لسلطة وكيل الكلية ، واتحاد الطلاب ، فى الروح المعنوية لأعضاء الكلية ، حيث كانت معاملات الارتباط فى هاتين الحالتين قريبة من الصفر ٠

ولا غرو فأعضاء الكلية يشعرون أن تحديد أسعار الكتب والمذكرات أمر يخص أعضاء هيئة التدريس والطلبة ، وأنه يتحدد على مستوى شخصى وليس بطريقة رسمية ، بدليل أن الروح المعنوية لأعضاء الكلية مرتبطة ارتباطا سالبا بسلطة العميد ، فى هذا المجال ، وغير مرتبطة بسلطة اتحاد الطلاب ، الذى يعتبر تنظيما رسميا يمثل مصالح الطلبة ٠

وفيما يتعلق بتحديد مواعيد الامتحانات ، يكشف الجدول رقم (٧) عن دلالة أكثر معاملات الارتباط ، بين التوزيع الفعلى للسلطة والروح المعنوية لأعضاء الكلية تكون مرتفعة ، اذا كان للعميد ، وأعضاء هيئة التدريس ، واتحاد الطلاب ، وعموم الطلبة ، سلطة كبيرة فى هذا المجال ولم تكن لسلطة الوكيل أهمية ، على اعتبار أنه الرجل الثانى فى الادارة ، وأن العميد هو الممثل الفعلى لرأى الادارة فى هذا الأمر ٠ وكان الوكيل ميالا الى تأكيد هذا تنصلا من مسئوليته عن بعض القرارات ٠

وفيما يتعلق برسم السياسة المنظمة لدعم الطلبة ، يكشف الجدول رقم (٧) عن دلالة معاملات الارتباط بين التوزيع الفعلى للسلطة والروح المعنوية لأعضاء الكلية ، حيث كانت أربعة من خمسة معاملات للارتباط دالة على مستوى ٠١ر وكان اتجاه العلاقة فيها موجبا ٠ ولم ترتبط الروح المعنوية لأعضاء الكلية بكمية السلطة التى يمارسها بالفعل أعضاء هيئة التدريس ٠ وتفيد هذه الأنماط من معاملات الارتباط ، أن رسم السياسة المنظمة لدعم الطلبة أمر تحدده الادارة ، بالاشتراك مع الطلبة وممثليهم من اتحاد الطلاب، ولا يشترك أعضاء هيئة التدريس فى اتخاذ القرار بهذا المجال ٠

ولا غرو اذ يشعر أعضاء الكلية أن رسم السياسة المنظمة لدعم الطلبة

أمر يخص الطلبة ، ومن ثم تكون الكلمة فيه للطلبة واتحاد الطلاب باعتبارهم أصحاب مصلحة حقيقية · أما ادارة الكلية فهى التى تمسك بزمام الميزانية وتميل معاملات الارتباط بين التوزيع المرجو للسلطة والروح المعنوية لأعضاء الكلية (جدول رقم ٨) الى تأكيد هذه الصورة ، الأمر الذى يدل على رضا أعضاء الكلية عن هذا النمط من العلاقات · فلم تتغير أحجام معاملات الارتباط أو اتجاه العلاقة فيها ، بين كمية السلطة التى ينبغى أن يمارسها عميد الكلية، واتحاد الطلاب ، وعموم الطلبة ، والروح المعنوية لأعضاء الكلية ·

وفيما يتعلق بتوزيع الأماكن على أعضاء هيئة التدريس والعاملين يكشف الجدول رقم (٧) عن ضآلة الارتباط بين التوزيع الفعلى للسلطة والروح المعنوية لأعضاء الكلية · ولم تربط ممارسة السلطة بالروح المعنوية ارتباطا دالا الا فى حالة واحدة ، مارس فيها العميد تأثيرا كبيرا ، وكان الارتباط سالبا · وتفيد هذه الأنماط من الارتباط أو عدم الارتباط أن التوزيع الفعلى للسلطة فى هذا المجال قليل الأهمية بالنسبة للروح المعنوية ، ولكن ممارسة العميد للسلطة فى هذا المجال ، تؤدى الى انخفاض الروح المعنوية لأعضـــاء الكليــة ·

والواقع أن أحداثا معينـــــة وقعت فى الكلية ، منها اجراء الدراسة الراهنة ، ترتب عليها حركة تنقلات مكانية لأعضاء هيئة التدريس والعاملين وشهدها جميع الأعضاء ،وعرفوا بواعثها ، ولم يستطيعوا أن يفعلوا حيالها شيئا · وبالرغم من عدم اقتناع الجميع بمنطق التحريك ، الا أن بعضهم كان قادرا على تقديم بعض التبريرات ، التى تسوغ لهم الاذعان لأوامر الادارة يقول أحد أعضاء هيئة التدريس بالكلية : « ان الانصياع لأمر الادارة يفوت عليها فرصا أخرى للاضرار بنا » · ويقول آخر : « تهدف الادارة الى التأثير علينا معنويا بهذه التنقلات ، ومن ثم يجب أن نبدى عدم الاهتمام حتى تشـعر بأن هذا الأمر قليل الأهمية » · ومن هنا كان الارتباط سالبا بين الروح المعنوية لأعضاء الكلية وسلطة العميد فى هذا المجال ·

(د) اختبار الفرض الرابع

يزعم الفرض الرابع وجود علاقة دالة احصائيا ، بين الروح المعنوية لأعضاء الكلية والتوزيع المرجو للسلطة ، فى المجالات محال الدراسة ·

ويبين الجدول رقم (٨) معاملات الارتباط الجزئية ، بين التوزيع المرجو للسلطة والروح المعنوية لأعضاء الكلية · ويتضح من البيانات المتضمنة فى الجدول دلالة أحد عشر معاملا (من عشرين) للارتباط ، بين التوزيع المرجو للسلطة والروح المعنوية لأعضاء الكلية · وتميل هذه النتائج بصفة عامة الى ترجيح قبول الفرض الرابع ·

وفيما يتعلق بتحديد أسعار الكتب والمذكرات ، يبين الجدول رقم (٨) أن كمية السلطة التى يرجوها أعضاء الكلية لأعضاء هيئة التدريس ، واتحاد الطلاب ، وعموم الطلبة ، مرتبطة ارتباطا دالا بروحهم المعنوية ، وكان حجم الارتباط بين السلطة المرجوة لاتحاد الطلاب والروح المعنوية لأعضاء الكلية أقل حجما من الارتباطين الآخرين · وهذا يؤكد ما سبق تقريره من أعضاء الكلية يعتقدون أن تحديد أسعار الكتب والمذكرات أمر يخص الطلبة وأعضاء هيئة التدريس ، وينبغى أن يكون كذلك فى الآن عينه · وضآلة أحجام الارتباطات الأخرى تؤيد هذه الحقيقة ·

وفيما يتعلق بتحديد مواعيد الامتحانات ، يكشف الجدول رقم (٨) عن نمط الارتباط ، لا يختلف عن نمط الارتباط بين التوزيع الفعلى للسلطة والروح المعنوية لأعضاء الكلية ، ذلك النمط المتضمن فى الجدول رقم (٧) ومعنى ذلك أن نمط السلطة السائد فى هذا المجال مقبول ومرغوب فى الآن عينه وأن زيادة سلطة العميد ، وأعضاء هيئة التدريس ، واتحاد الطلاب ، وعموم الطلبة ، مرتبطة بالروح المعنوية لأعضاء الكلية ، لأنهم يشعرون أن تحديد مواعيد الامتحانات أمر يشترك فيه الجميع ، وينبغى أن يكون على هذا النحو من المشاركة، بدليل الارتباطات الدالة احصائيا، ذات الاتجاه الموجب التى يكشف عنها الجدولان (٧ ، ٨) · فالامتحانات تقتضى استعدادات خاصة من جانب ادارة الكلية ، وأعضاء هيئة التدريس ، والطلبة ، ومن ثم يجب أن يشترك الجميع فى اتخاذ القرارات المحددة لمواعيدها ·

وفيما يتعلق بالمجالين : رسم السياسة المنظمة لدعم الطلبة ، وتوزيع الأماكن على أعضاء هيئة التدريس والعاملين ، تكشف معاملات الارتباط المتضمنة فى الجدول رقم (٨) عن نمط لا يختلف كثيرا ، عن نمط الارتباط المتضمن فى الجدول رقم (٧) · اذ يشعر أعضاء الكلية أن رسم السياسة

جدول رقم (٨)
العلاقة بين التوزيع المرجو للسلطة والروح المعنوية
لأعضاء الكلية فى أربعة المجالات محل الدراسة
(العدد ٣٦٦)

	تحديد أسعار الكتب والمذكرات		تحديد مواعيد الامتحانات		رسم السياسة المنظمة لدعم الطلبة		توزيع الأماكن على أعضاء هيئة التدريس والعاملين	
	معامل الارتباط	ت	معامل الارتباط	ت	معامل الارتباط	ت	معامل الارتباط	ت
عميد الكلية	٢٦ر	١٥٠ر١	× × ٢٤ر	٦٠ر٤	× × ٢٨ر	٤٤ر٥	٠٠ر	٠٣ر
وكيل الكلية	ـ٢٦ر	ـ١٤ر١	ـ٠٢ر	ـ٠٧ر	ـ٠٤ر	ـ٦٩ر	٠٥ر	٨٦ر
أعضاء هيئة التدريس	× × ٤٨ر	٢٥ر١٠	× × ٣٩ر	٣٧ر٧	٠٨ر	٥٠ر١	× ١٢ر	٢٧ر٢
اتحاد الطلاب	× ١٨ر	٩١ر١	× × ٤٧ر	٠١ر١٠	× × ٥٥ر	٤٧ر١٢	٠٢ر	٢٧ر
عموم الطلبة	× × ١٦ر	٩٩ر٢	× × ٤٣ر	٨٤ر٨	× × ٣٦ر	٢٠ر٧	٠٢ر	٢٧ر

× احتمال الخطأ أقل من ٠٥ر

× × احتمال الخطأ أقل من ٠١ر

المنظمة لدعم الطلبة أمر يجب أن يقرره العميد بالاشتراك مع اتحاد الطلاب وعموم الطلبة ، وأن هذه الخاصية مرتبطة بالروح المعنوية لأعضاء الكلية · وفيما يتعلق بتوزيع الأماكن على أعضاء هيئة التدريس والعاملين ، يرجو أفراد العينة أن تكون السلطة فى ذلك لأعضاء هيئة التدريس ، وأن تتضاءل سلطة العميد والوكيل · ويبدو أن ذلك رد فعل لما حدث فى الكلية من تحكم العميد، وتحريكه لأعضاء هيئة التدريس والعاملين ، على مرأى ومسمع من الطلبة · ومن ثم أراد أفراد العينة أن تكون السلطة فى هذا المجال لأعضاء هيئة التدريس وحدهم ، دون غيرهم ، تعويضا لهم عما لحق بهم من أضرار معنوية ·

التوصـــيات

لقد كانت الارتباطات السالبة بين الروح المعنوية لأعضاء الكليةوالسلطة الفعلية ، التى يمارسها عميد الكلية فى مجالى تحديد أسعار الكتب والمذكرات، وتوزيع الأماكن على أعضاء هيئة التدريس ، من النتائج اللافتة للنظر فى هذه الدراسة · والمعنى الباطن لهذه الارتباطات هو أن أعضاء الكلية يعتقدون أن السلطة فى هذين المجالين لا تكون للعميد ، بدليل أنهم يرغبون فى انقاص سلطته (أنظر النتائج المتضمنة فى الجدولين ١ ، ٢) وتستمد هذه النتيجة أهميتها من تعبيرها عن ظاهرة عامة فى المجتمع المصرى مؤداها حرص ذوى السلطة فى مجال معين على مد سلطاتهم الى مجالات أخرى وربما يرجـــع ذلك الى الخطأ فى الأسلوب المتبع حاليا فى اختيار شاغلى الوظائف القيادية فى المجتمع · ذلك الأسلوب الذى يقوم ، فيما يقول كاظم (١٩٨٢ ، ص ص ٤١ ـ ٤٢) ، « على أساس ترقية طابور المنتظرين حسب أقدميتهم المطلقة · ولو لم تتوافر فيهم العناصر الأساسية ، والشروط الموضوعية ، والقـــدرات الشخصية ، التى تؤهلهم لشغل تلك الوظائف القيادية » ·

ومن ثم توصى الدراسة باتباع أحد أسلوبين للحصول على الأشخاص الذين يشغلون الوظائف القيادية وبخاصة فى مؤسسات التعليم العـــالى أولهما ، اختيار ذوى القدرات الخاصة أو الكفايات ، « الذين تتوفر فيهم العناصر الأساسية والشروط الموضوعية والقدرات الشخصية التى تؤهلهم لشغل تلك الوظائف » ، حتى وان كانوا من خارج الجامعة ، على أن يبصروا

بطبيعةالعمل والحياة فيها ، وثانيهما ، استهداف تربية القادة فى بيوتنا ومؤسساتنا التعليمية ٠

وتقتضى تربية القائد اتاحة الفرصة أمام الأبناء لتعلم دورى القائد والتابع ٠ والواقع أننا لا نعلم فى بيوتنا ومدارسنا سوى التبعية ، التى قد تؤدى فى المستقبل الى السيطرة والاستبدال ٠ ففى البيت ، لا يسمح الآباء للابناء باتخاذ القرارات التى تخصهم وحدهم ، كاختيار نوع الدراسة فى الصغر ، واختيار الزوج فى الكبر ٠ وفى مدارسنا وجامعاتنا ، يقتصر دور الطالب على الحضور الى الفصول أو قاعات المحاضرات ، والاستماع الى المعلمين ، والالتزام بالآداب المرعية ، وأداء الامتحانات ، ولا تتاح للطالب فرصة تعلم دور القائد ٠ ولا تعين الأنشطة الطلابية ، التى تتاح له على تنمية المهارات اللازمة ، لأنها لا تخضع للاشراف أو التوجيه الرشيد ، ولا يكافأ الطالب على التبريز فيها ٠

اننا نتوقع من المؤسسات التعليمية أن تضطلع بتنمية مهارات القيادة لدى الأبناء ، لأن الوقت الذى ينفقه الطالب فيها يحتم عليها هذه المسئولية ٠ ومن ثم ينبغى أن تشتمل المناهج أو المقررات الدراسية فى جميع المراحل التعليمية ، على موضوعات تتعلق بمهارات الاتصال وديناميات التفاعل والعمل مع الجماعات ، وأن تختار المعلمين القادرين على تنمية مهارات القيادة ، وتكافئهم على أداء هذه المهمة ٠ كما ينبغى أن تعنى مدارسنا وجامعاتنا بالأنشطة الطلابية ، لما تتيحه من فرص التدريب على القيادة والتبعية جميعا ، وأن تخضع هذه الأنشطة للاشراف الواعى ، وتكافىء على نحو من الانحاء من يتفوق فيها ٠

المراجـــع

اولا : المراجع العربية :

١ ـ أحمد بهـــاء الدين
شرعية السلطة فى العالم العربى ، دار الشروق ، ١٩٨٤ ٠

٢ ـ حســـين رمزى كاظم
الادارة والمجتمع المصرى ، الهيئة المصرية العامة ، ١٩٨٢ ٠

٣ ـ عبد الباسط عبد المعطى
« الثروة والسلطة فى مصر » مجلة العلوم الاجتماعية ، العدد ٣ ، المجلد ١٠ ، (سبتمبر ١٩٨٢) ، ص ص ١٥٥ ـ ١٨٢ ٠

٤ ـ عبـد الغنى عبـــود
ادارة التربية وتطبيقاتها المعاصرة ، دار الفكر العربى ، ١٩٧٨ ٠

٥ ـ عبد الله سـيد هدية
« السلطة والشرعية فى الدول النامية » مجلة العلوم الاجتماعية العدد ٣ ، المجلد ١٢ ، (خريف ١٩٨٤) ص ص ١٠٧ ـ ١٣٢ ٠

٦ ـ عبد المجيد عبد التواب شيحة
« العلاقة بين السلطة والروح المعنوية فى ظل سياسة الانضباط بجامعة المنوفية » مؤتمر الديمقراطية والتعليم فى مصر ، ابريل ١٩٨٤ ٠

٧ ـ محمد عبد الله أبو على وآخران
دراسات فى علم الاجتماع القانونى والسياسى ، دار المعارف ، ١٩٧٥٠

٨ ـ محمود اسماعيل
« اشكاليات مفهوم الدولة فى الاسلام بين النظرية والتطبيق « قضـايا فكرية ، دار الثقافة الجديدة ٠

ثانيا ـ المراجع الأجنبية

9. Anthony, W., Participative Management. Reading, Mass. : Addison - Wesley, 1978.
10. Bacvhman, J., "Faculty Satisfaction and the Dean's influence : An organizational study of twelve liberal arts colleges" Journal of Applied Psychol., Vol. 52, 1968, pp. 55-61.
11. Barnard, C., The Functions of the executive. Cambridge : Harvard University Press, 1958.
12. Barth, E. & Johnson, S., "Community Power and a typology of Social Issues" in M. Aiken & P. Mott, (eds.), The Structure of community Power, New York : Random House, 1970.
13. Bates, F. & White, R., "Differential Perceptions of authority in Hospitals" Journal of Health and Human Behavior, Vol. 2, 1961, pp. 262-267.
14. Blau, P., Exchange and Power in Social Life. New York : Wiley, 1964.
15. Cartwright, D., "A Field theoretical Conception of Power" in D. Cartwright, (ed.), Studies in Social Power. Ann Arbor, Mich. : Institute for Social Research, 1959.
16. Bowers, D., "Organizational Control in an insurance Company" Sociometry, Vol. 27, 1964, pp. 230-244.
17. Dahl, R. "The Concept of oPwer" Behavioural Science, Vol. 2, 1957, pp. 201-218.
18. Dahl, R., Who Governs : Democracy and Power in an American City (3rd ed.) New Haven : Yale University Press, 1963.
19. Domhoff, G.W., Who Rules America ?, Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall 1967.
20. Domhoff, G.W., The Higher Circles : The Governing Class in America. New York : Vintage Books, 1971.
21. Dykes, A., Faculty Participation in Academic Decision Making. Washington, D.C., American Council on Education, 1968.

22. Emerson, R., "Power-dependence Relations" American Sociological Review, Vol. 27, 1962, pp. 31-41.
23. French, J. Jr., "A formal theory of social Power" Psychological Review, Vol., 63, 1956, pp. 181-194.
24. Getzels, J., & Cuba, E., "Social Behavior and the administrative Process" The School Review, Vol. L X V, 1957, pp. 423-441.
25. Gunne, M. & Mortimer, K., Distribution of Authority and Patterns of Governance. University Park : Center for the Study of Higher Education. The Penn State University, 1975.
26. Harsanyi, J. "Measurement of social power, Opportunity Costs, and the theory of two-person bargaining games" Behavioral Sciences, Vol. 7, 1962, pp. 67-80.
27. Hougland, J. Jr., & Wood, J., "Control in Organizations and the Commitment of Members" Social Forces, Vol. 59, 1980, pp. 85-105.
28. Hunter, F., Community Power Structure : A study of decision Makers. Chapel Hill : The University of North Carolina Press, 1953.
29. Kaufman, H., & Jones, V., "The Mystery of Power" in M. Aiken & P. Molt (eds.), Op. cit., 1970.
30. Kennen, P. & Kenen, R., "Who thinks who's in charge Here: Faculty Perceptions of influence and Power in the University" Sociology of Education, Vol. 51, 1978, pp. 113-123.
31. Manheim, K., Freedom, Power, and Democratic Planning (3rd ed.), London : Routledge & Kegan Paul, 1968.
32. March, J., "An introduction to the theory and measurement of influence" American Political Science Review, Vol. 49, 1955, pp. 431-451.
33. March, J., "The Power of Power" in D. Easton, Varieties of Political theory. Englewood Cliffs, N.J., Prentice-Hall, 1966.
34. Miller, J. & Fry, L., "Work-Related concequences of influence, Respect, and Solidarity in two-law enfercement Agencies" Sociology of Work and Occupations, Vol., 4, 1977, pp. 451-478.

35. Mills, C., The Power Elite. New York : Oxford University Press, 1956.
36. Olsen, M., "The Process of Social Power" in P. Hollanger & R. Hunt, Current Perspectives in Social Psychology (3rd ed.) New York : Oxford University Press, 1971.
37. Platt, G. & Parsons, T. "Decision Making in the Academic System : influence and Power exchange" in C. Kruytbosch and S. Messinger (eds.) The State of the University. Beverly Hills, Cal. : Sage, 1970.
38. Polsby, N., Community Power and Political theory. New Haven : Yale University Press, 1963.
39. Schopler, J. ,"Social Power" in L. Berkowitz (ed.), Advances in experimental Social Psychology, Vol. 2. New York : Academic Press, 1965.
40. SHEHA, A., The Relationship of faculty Perceptions of the nature and bases of Power to faculty satisfaction and Productivity in an Egyptian University. (Unpublished doctoral thesis), The Penn State University, 1981.
41. Simon, H., "Notes on the observation and measurement of Political Power" Journal of Politics, Vol. 15, 1953, pp. 500-516.
42. Stefferud, J., Perceptions of Power and authority at the University of Arkansas, 1975.
43. Tannenbaum, A., & Cooke, R., "Organizational Control" in J. Lammers & D. Hickson (eds.), Organizations Alike and Unalike. London : Routledge & Kegan Paul, 1979.
44. Tannenbaum, A., & Smith, C., "Effects of member influence in an Organization" Journal of Abnormal and Social Psychology, Vol. 69, 1964.
45. Thibaut, J. & Kelley, H., The Social Psychology of Groups. New York : Wiley, 1959.
46. Vidich, A., & Bensman, J., Small Town in Mass Society : Class, Power, and religion in a rural Community. Princeton : Princeton University Press, 1968.

47. Wolfinger, R., "Reputation and Reality in the study of Community Power" in M. Aiken & M. Mott, (eds.), Op. cit., 1970.
48. Wall, T., & Lischeron, J., "Attitudes towards aPrticipation and Satisfaction among factory Workers" in T. Wall & J. Lischeron, Worker Participation. London : Mc Graw, 1977.

الملحق أ (الاستفتاء)

مقـــــــدمة

يجرى الباحث هذه الدراسة بقصد التعرف على طبيعـــــة العلاقة بين اتجاهات أعضاء هيئة التدريس والعاملين والطلبة نحو سلطة اصدار القرار وروحهم المعنوية باحدى كليات التربية · والاستفتاء الذى تتكرمون بالاجابة عن أسئلته جزء من هذه الدراسة ، التى تم اختياركم لها اختيارا عشوائيا لا أثر للتحيز فيه ·

ويشكر لكم الباحث تعاونكم فى انجاز هذه الدراسة ، ويؤكد لحضراتكم حرصه على سرية استجاباتكم ، لأنه معنى فقط بالنمط الاحصائى للاستجابة وليس معنيا باستجابة فرد بعينه ، الأمر الذى يجعل التعرف على استجابة المستجيب أمرا عسيرا ، ان لم يكن مستحيلا ·

والمرجو الاجابة عن جميع الأسئلة بالترتيب الذى يبينه الاستفتاء ·· ولكم الشـــكر ·

الباحث

الجـــزء الأول :

١ - ما مبلغ التأثير الذى يمارسه فعلا عميد كليتك فى اتخاذ القـرارات التـــالية ؟

ضع علامة (√) في احدي الخانات المناسبة أمام كل قرار مما يلى:

القـــرارات	لاتأثير	تأثيـر ضعيف	تأثيـر متوسط	تأثيـر قـوى	تأثيـــر قوىجدا
(أ) تحديد أسعار الكتب والمذكرات					
(ب) تحديد مواعيد الامتحانات					
(جـ) رسم السياسة المنظمـــة لدعم الطلبـــة					
(د) توزيع الأماكن على أعضاء هيئة التدريس والعاملين					

٢ - ما مبلغ التأثير الذى ينبغى أن يمارسه عميد كليتك فى اتخاذ القرارات التـــالية ؟

ضع علامة (√) فى احدى الخانات المناسبة أمام كل قرار مما يلى:

القـــرارات	لاتأثير	تأثيـر ضعيف	تأثيـر متوسط	تأثيـر قـوى	تأثيـــر قوىجدا
(أ) تحديد أسعار الكتب والمذكرات					
(ب) تحديد مواعيد الامتحانات					
(جـ) رسم السياسة المنظمـــة لدعم الطلبـــة					
(د) توزيع الأماكن على أعضاء هيئة التدريس والعاملين					

٣ - ما مبلغ التأثير الذى يمارسه فعلا وكيل كليتك فى التخـــاذ القرارات التـــالية ؟

ضع علامة (√) فى احدى الخانات المناسبة أمام كل قرار مما يلى:

القـــرارات	لاتأثير	تأثيـر ضعيف	تأثيـر متوسط	تأثيـر قـوى	تأثيـر قوىجدا
(أ) تحديد أسعار الكتب والمذكرات					
(ب) تحديد مواعيد الامتحانات					
(ج) رسم السياسة المنظمـــة لدعم الطلبـــة					
(د) توزيع الأماكن على أعضاء هيئة التدريس والعاملين					

٤ - ما مبلغ التأثير الذى يمارسه فعلا وكيل كليتك في التخـــاذ القرارات التـــالية ؟

ضع علامة (√) فى احدى الخانات المناسبة أمام كل قرار مما يلى:

القـــرارات	لاتأثير	تأثيـر ضعيف	تأثيـر متوسط	تأثيـر قـوى	تأثيـر قوىجدا
(أ) تحديد أسعار الكتب والمذكرات					
(ب) تحديد مواعيد الامتحانات					
(ج) رسم السياسة المنظمـــة لدعم الطلبـــة					
(د) توزيع الأماكن على أعضاء هيئة التدريس والعاملين					

٥ - ما مبلغ التأثير الذى يمارسه فعلا أعضاء هيئة التـــدريس بكليتك فى اتخاذ القرارات التالية ؟

ضع علامة (√) فى احدى الخانات المناسبة أمام كل قرار مما يلى:

القـــرارات	لاتأثير ضعيف	تأثيـر متوسط	تأثيـر قـوى	تأثيـر قوىجدا	تأثيـر
(أ) تحديد أسعار الكتب والمذكرات					
(ب) تحديد مواعيد الامتحانات					
(ج) رسم السياسة المنظمـــة لدعم الطلبـــة					
(د) توزيع الأماكن على أعضاء هيئة التدريس والعاملين					

٦ - ما مبلغ التأثير الذى يمارسه فعلا أعضاء هيئة التـــدريس بكليتك فى اتخاذ القرارات التالية ؟

ضع علامة (√) فى احدى الخانات المناسبة أمام كل قرار مما يلى:

القـــرارات	لاتأثير ضعيف	تأثيـر متوسط	تأثيـر قـوى	تأثيـر قوىجدا	تأثيـر
(أ) تحديد أسعار الكتب والمذكرات					
(ب) تحديد مواعيد الامتحانات					
(ج) رسم السياسة المنظمـــة لدعم الطلبـــة					
(د) توزيع الأماكن على أعضاء هيئة التدريس والعاملين					

٧ - ما مبلغ التأثير الذى يمارسه فعلا اتحاد الطلاب بكليتك فى اتخـــاذ القرارات التالية ؟

ضع علامة (√) فى احدى الخانات المناسبة أمام كل قرار مما يلى:

القـــرارات	لاتأثير	تأثيـر ضعيف	تأثيـر متوسط	تأثيـر قـوى	تأثيـر قوىجدا
(أ) تحديد أسعار الكتب والمذكرات					
(ب) تحديد مواعيد الامتحانات					
(جـ) رسم السياسة المنظمـــة لدعم الطلبـــة					
(د) توزيع الأماكن على أعضاء هيئة التدريس والعاملين					

٨ - ما مبلغ التأثير الذى يمارسه فعلا اتحاد الطلاب بكليتك فى اتخـــاذ القرارات التالية ؟

ضع علامة (√) فى احدى الخانات المناسبة أمام كل قرار مما يلى:

القـــرارات	لاتأثير	تأثيـر ضعيف	تأثيـر متوسط	تأثيـر قـوى	تأثيـر قوىجدا
(أ) تحديد أسعار الكتب والمذكرات					
(ب) تحديد مواعيد الامتحانات					
(جـ) رسم السياسة المنظمـــة لدعم الطلبـــة					
(د) توزيع الأماكن على أعضاء هيئة التدريس والعاملين					

٩ - ما مبلغ التأثير الذى يمارسه فعلا طلبة كليتك جميعا فى اتخـــاذ القـرارات التالية ؟

ضع علامة (√) فى احدى الخانات المناسبة أمام كل قرار مما يلى:

القـــرارات	لاتأثير	تأثيـر ضعيف	تأثيـر متوسط	تأثيـر قـوى	تأثيـر قوىجدا
(أ) تحديد أسعار الكتب والمذكرات					
(ب) تحديد مواعيد الامتحانات					
(ج) رسم السياسة المنظمـــة لدعم الطلبـــة					
(د) توزيع الأماكن على أعضاء هيئة التدريس والعاملين					

١٠ - ما مبلغ التأثير الذى ينبغى أن يمارسه طلبة كليتك جميعا فى اتخاذ القـرارات التالية ؟

ضع علامة (√) فى احدى الخانات المناسبة أمام كل قرار مما يلى:

القـــرارات	لاتأثير	تأثيـر ضعيف	تأثيـر متوسط	تأثيـر قـوى	تأثيـر قوىجدا
(أ) تحديد أسعار الكتب والمذكرات					
(ب) تحديد مواعيد الامتحانات					
رسم السياسة المنظمـــة لدعم الطلبـــة					
(د) توزيع الأماكن على أعضاء هيئة التدريس والعاملين					

الجزء الثانى :

١١ ـ ما الطريقة التى تفضل أن يكون عليها اســـهامك فى القرارات المحددة لأسعار الكتب والمذكرات بكليتك ؟

ضع علامة (√) فى أحد المربعات المقابلة للعبارات التالية :

(أ) لاتصال الشخصى بادرة الكلية ( )
(ب (ابداء الرأى كتابة الى ادارة الكلية ( )
(جـ) الاتصال غير الشخصى من خلال ممثلين ( )
(د) عقد اجتماع عام مع ادارة الكلية ( )

١٢ ـ ما الطريقة التى تفضل أن يكون عليها اســـهامك فى القرارات المحددة لمواعيد الامتحانات بكليتك ؟

ضع علامة (√) فى أحد المربعات المقابلة للعبارات التالية :

(أ) الاتصال الشخصى بادارة الكلية ( )
(ب) ابداء الرأى كتابة الى ادارة الكلية ( )
(جـ) الاتصال غير الشخصى من خلال ممثلين ( )
(د) عقد اجتماع عام مع ادارة الكلية ( )

١٣ ـ ما الطريقة التى تفضل أن يكون عليها اســـهامك فى القرارات المنظمة لدعم الطلبة فى كليتك ؟

ضع علامة (√) فى أحد المربعات المقابلة للعبارات التالية :

(أ) الاتصال الشخصى بادارة الكلية ( )
(ب) ابداء الرأى كتابة الى ادارة الكلية ( )
(جـ) الاتصال غير الشخصى من خلال ممثلين ( )
(د) عقد اجتماع عام مع ادارة الكلية ( )

١٤ - ما الطريقة التى تفضل أن يكون عليها اســـهامك فى القرارات المنظمة لتوزيع الأماكن على أعضاء هيئة التدريس والعاملين ؟

(أ) الاتصال الشخصى بادارة الكلية ( )
(ب) ابداء الرأى كتابة الى ادارة الكلية ( )
(جـ) الاتصال غير الشخصى من خلال ممثلين ( )
(د) عقد اجتماع عام مع ادارة الكلية ( )

الجزء الثالث :

١٥ - ما مدى موافقتك على العبارة التالية ؟

ضع علامة (√) فى احدى الخانات المناسبة ٠

	غير موافق الى حد كبير	غير موافق الى حد ما	موافق الى حد ما	موافق الى حد كبير
التخصص هو المعيار الوحيد لتوزيع الأعمال فى كليتى				

* ما أهمية ما تشتمل عليه العبارة السابقة فى تحقيق أهداف كليتك ، وتوفير أسباب سعادتك ؟

ضع علامة (√) فى احدى الخانات المناسبة ٠

	غير مهم	قليل الأهمية	متوسط الأهمية	مهـــم

١٦ ـ ما مدى موافقتك على العبارة التالية ؟

ضع علامة (√) فى احدى الخانات المناسبة ٠

	غير موافق الى حد كبير	غير موافق الى حد ما	موافق الى حد ما	موافق الى حد كبير
أجد صعوبة فى تنفيذ المقترحات التى أومن بصحتها فى كليتى				

* ما أهمية ما تشتمل عليه العبارة السابقة فى تحقيق أهداف كليتك وتوفير أسباب سعادتك ؟

ضع علامة (√) فى احدى الخانات المناسبة ٠

	غير مهم	قليل الأهمية	متوسط الأهمية	مهم

١٧ ـ ما مدى موافقتك على العبارة التالية ؟

ما أكلف به من عمل فى

ضع علامة (√) فى احدى الخانات المناسبة ٠

	غير موافق الى حد كبير	غير موافق الى حد ما	موافق الى حد ما	موافق الى حد كبير
ما أكلف به من عمل فى كليتى لا يعين على النمو المهنى أو الأكاديمى				

* ما أهمية ما تشتمل عليه العبارة السابقة فى تحقيق أهداف كليتك ، وتوفير أسباب سعادتك ؟

ضع علامة (√) فى احدى الخانات المناسبة ٠

غير مهم	قليل الأهمية	متوسط الأهمية	مهـــم

١٨ ـ ما مدى موافقتك على العبارة التالية ؟

ضع علامة (×) فى احدى الخانات المناسبة ٠

	غير موافق الى حد كبير	غير موافق الى حد ما	موافق الى حد ما	موافق الى حد كبير
أننى لا أفكر فى الانتقال الى كلية أخرى				

* ما أهمية ما تشتمل عليه العبارة السابقة فى تحقيق أهداف كليتك ، وتوفير أسباب سعادتك ؟

ضع علامة (√) فى احدى الخانات المناسبة ·

غير مهم	قليل الأهمية	متوسط الأهمية	مهـــم

١٩ ما مدى موافقتك على العبارة التالية ؟

ضع علامة (√) فى احدى الخانات المناسبة ·

	غير موافق الى حد كبير	غير موافق الى حد ما	موافق الى حد ما	موافق الى حد كبير
لا أستطيع أن أتكيف بسهولة مع أعضاء كليتى				

* ما أهمية ما تشتمل عليه العبارة السابقة فى تحقيق أهداف كليتك ، وتوفير أسباب سعادتك ؟

ضع علامة (√) فى احدى الخانات المناسبة ·

غير مهم	قليل الأهمية	متوسط الأهمية	مهـــم

٢٠ ما مدى موافقتك على العبارة التالية ؟

ضع علامة (√) فى احدى الخانات المناسبة ٠

	غير موافق الى حد كبير	غير موافق الى حد ما	موافق الى حد ما	موافق الى حد كبير
لا توجد علاقة بين اعدادى السابق وما أكلف به من عمل فى كليتى				

* ما أهمية ما تشتمل عليه العبارة السابقة فى تحقيق أهداف كليتك ، وتوفير أسباب سعادتك ؟

ضع علامة (√) فى احدى الخانات المناسبة ٠

	غير مهم	قليل الأهمية	متوسط الأهمية	مهم

٢١ - ما مدى موافقتك على العبارة التالية ؟

ضع علامة (√) فى احدى الخانات المناسبة ٠

	غير موافق الى حد كبير	غير موافق الى حد ما	موافق الى حد ما	موافق الى حد كبير
أننى متأهب لبذل كـــل ما أستطيع من جهد لرفع مستوى كليتى				

* ما أهمية ما تشتمل عليه العبارة السابقة فى تحقيق أهداف كليتك ، وتوفير أسباب سعادتك ؟

ضع علامة (√) فى احدى الخانات المناسبة ٠

	غير مهم	قليل الأهمية	متوسط الأهمية	مهـــم

٢٢ ـ ما مدى موافقتك على العبارة التالية ؟

ضع علامة (√) فى احدى الخانات المناسبة ٠

	غير موافق الى حد كبير	غير موافق الى حد ما	موافق الى حد ما	موافق الى حد كبير
يعمل معظم أعضا كليتى أكثر مما يتوقع منهم				

* ما أهمية ما تشتمل عليه العبارة السابقة فى تحقيق أهداف كليتك ، وتوفير أسباب سعادتك ؟

ضع علامة (√) فى احدى الخانات المناسبة ٠

غير مهم	قليل الأهمية	متوسط الأهمية	مهـــم

الجزء الرابع :

٢٣ ـ ما عمرك ؟ ضع علامة (√) فى احدى الخانات المناسبة ٠

٢٠ ـ ٣٠ ( )

٣١ ـ ٤٠ ( )

٤١ ـ ٥٠ ( )

٥١ ـ ٦٠ ( )

٦١ ـ ٧٠ ( )

٢٤ ـ ما جنسك ؟ ضع علامة (√) فى الخانة المناسبة ٠

ذكـر ( )
أنثى ( )

٢٥ ـ ما دينك ؟ ضع علامة (√) فى الخانة المناسبة ٠

الاســـلام ( )
المسيحية ( )

٢٦ ـ ما المكانة الوظيفية التى تشغلها الآن ؟
ضع علامة (√) فى احدى الخانات المناسبة ٠

طالب ( )
معيد ( )
مدرس مساعد ( )
مدرس ( )
أستاذ مساعد ( )
أستاذ ( )
موظف ( )

٢٧ ـ ما مجال تخصصك ؟ ضع علامة (√) فى الخانة المناسبة ٠

علوم انسانية ( )
علوم غير انسانية ( )

٢٨ ـ ما عدد السنوات التى قضيتها بهذه الكلية ؟
بين عدد السنوات فى المربع التالى ٠

عدد السنوات ( )

تم الاستفتاء ٠

العلاقة بين البحث التربوى وصنع السياسة التعليميـة
دراسة تحليلية لبعض عوامل الانفصال والاتصال

دكتور/ سيف الاسلام على مطر (*)

تمهيـــد :

يبدو كل من البحث التربوى وصنع الســـــياسة التعليمية لأول وهلة كمفاهيم واضحة وبسيطة والعلاقة والتفاعل بينهما تظهر أيضـــا على أنها واضحة حتى اذا بدأ الفرد فى التفكير وجد أن احدهما فى واد والآخر فى واد آخر مما يولد العديد من المشكلات التى تناولتها بعض الدراسات الســـابقة والتى تتناولها تلك الدراسة فهناك فجوة بين البحث وصنع السياسة فى مجال التربية وفى مجال العلوم الاجتماعية بوجه عام ·

ويشكو الباحثون من أن بحوثهم لا تستخدم فى صنع السياسة التعليمية ولا يستفاد منها وتترك حبيسة الادراج أو توضع على الأرفف ليتجمع الغبار عليها ولا يستفيد منها الا الباحثون أنفسهم أو باحث آخر يجرى بحثا له علاقة بتلك البحوث الموجودة · أما صانعوا السياسة فيشكون من أى البحوث التى تمارس غير وثيقة الصلة باهتمامات وقضايا السياسة من وجهة نظرهم أو أنها بحوث نظرية تتصدى لمشكلات غير ذات صلة بما يواجهونه من مشكلات· ويعنى ذلك أن كلا الفريقين يوافق على أن البحث لا يستخدم وكلاهما يوجه اللوم الى الآخر ومن هنا فهناك فجوة بين البحث التـــربوى وعملية صنع الســياسة ·

ويبدو أن لهذه الفجوة أسباب تتصل بالباحثين وصانعى الســـياسة وطبيعة عملهم ودورهم وانتمائهم وتتصل أيضا بطبيعة عملية البحث التربوى وصنع السياسة · وتشكل هذه الأسباب ومحاولة التعرف عليها أحد محاور مشكلة تلك الدراسة وطالما أن هناك فجوة وأن لتلك الفجوة أسباب فمن المنطقى أن تكون هناك بعض العوامل التى يمكن أن تزال بها تلك الفجوة أو تقوى بها

(*) كلية التربية جامعة الاسكندرية ·

العلاقة بين البحث التربوى وصنع السياسة وتلك العوامل تشكل المحور الثانى لمشكلة تلك الدراسة ٠

تحديد المشـــكلة :

بناء على ما تقدم فان مشكلة تلك الدراسة يمكن تناولها فى التساؤلات الآتيـــة :

١ ـ ما أسباب الانفصال بين البحث التربوى وصنع السياسة التعليمية

٢ ـ كيف تؤثر طبيعة عمل الباحثين وصانعى السياسة وانتماءاتهم على التفاعل بين البحث التربوى وصنع السياسة ٠

٣ ـ ما العوامل التى تقوى العلاقة بين البحث التربوى وصنع السياسة التعليمية ٠

أهميـــة الدراســـة :

تنطلق هذه الدراسة من أن السياسة التعليمية انما تصنع لتقود التعليم وتوجهه وتكون المرجع التى تبنى على أساسه الخطط والبرامج ، ومع الاتجاه الحديث فى صنع سياسات تعليمية طويلة المدى تبدو الحاجة الى أن تصنع هذه السياسة على أسس علمية ومن هنا فلابد أن تعتمد على البحث والمنهجية العلمية وأن تزال أية أسباب قد تعيق استخدام البحوث ونتائجها فى عمليـــة صنع السياسة ٠ وانطلاقا من أى اصلاح وتطوير للتعليم لابد أن يستند الى أسس علمية مما يحتم استخدام البحوث المختلفة ، وحيث أن البحث التربوى هو انتاج الأسس العلمية والواقعية لصنع السياسة التعليمية ، تكمن أهميـــة هذه الدراسة حيث تتناول علاقة على درجة كبيرة من الأهمية وهى عـــلاقة البحث التربوى بصنع السياسة التعليمية ٠

ولتنمية السياسة التعليمية لابد أن تكون هناك حاجة معترف بها وحس بأولوية معينة من قبل صانعى السياسة ولكى يتحقق ذلك ويتم على أسس سليمة لابد أن يتضمن ما توصلت اليه نتائج البحوث فى ميدان الســـياسة

المعنية ، ولتنمية البحث واجرائه فى أى ميدان لابد من تدعيم وتمويل واحساس بأهمية البحث وأفراد يضـــطلعون به فى جو علمى ملائم ومن هنا فعلاقة الباحثين بصانعى السياسة تبدو مهمة · ومن ثم يجب أن يكون هناك تفاعل ايجابى بين البحث وصنع السياسة أما اذا كان البحث لا يهتم بمشـــكلات السياسة وصنع السياسة لا يعتمد على نتائج البحوث فهـــذا ليس بتفاعل ايجابى وتكون هناك مشكلة ، تلك المشكلة التى يتصدى البحث لمعرفة أسبابها ومحاولة ازالة تلك الأسباب ·

وترجع أهمية تلك الدراسة كذلك الى أنها محاولة لتضييق الفجوة بين الباحثين وصانعى السياسة فى التربية بوجه خاص وميدان العلوم الاجتماعية بوجه عام لكونها تبرز بعض النقاط التى يمكن أن تسهم فى تقوية العلاقة بين البحث التربوى وصنع السياسة أو تضييق الفجوة بينهما · وبالاضافة الى ذلك ، فحسب علم الباحث بما كتب بالعربية فان هذه الدراسة تعتبر احـدى الدراسات القليلة فى هذا الميدان ان لم تكن الوحيدة ·

أهـــدافها :

وتهدف هذه الدراسة الى :

(أ) التعرف على بعض أسباب الانفصال بين البحث التربوى وصنع السياسة التعليمية فيما يتعلق بتأثير دور كل من الباحثين وصانعى السياسة فى هذا الانفصال وفى العلاقة بين البحث التربوى وصنع السياسة ·

(ب) تنمية بعض العوامل التى قد تسهم فى تضييق الفجوة بين البحث التربوى وصنع السياسة التعليمية وتقوى العلاقة بينهما ·

مصـــطلحات الدراسة :

البحث التـــــربوى :

يمكن تعريف البحث التربوى بأنه عملية فكرية منظمـة من أجل تقصى الحقائق فى ميدان التربية والتعليم وتناول قضاياه ومشكلاته بمنهجية وعلمية بهدف اضافة معلومات جديدة واثراء المعرفة والوصول الى حلول للمشكلات

التعليمية أو نتائج صالحة للتعميم فى القضايا التعليمية · وهو عملية يقوم بها باحث أو مجموعة من الباحثين لتناول موضوع بحثى هو مشكلة البحث بطريقة علمية هى طريقة البحث للوصول الى نتائج معينة هى نتائج البحث ·

السـياسة التعليمية :

هى مجموعة المبادىء التى توجه مسار التربية والتعليم فى دولة ما وتشمل أهداف التعليم ونظامه ووسائل تحقيق الأهداف وتشمل أيضا سياسات فرعية تختص بميادين التعليم المختلفة ·

صنع السياسة التعليمية :

هى تلك العملية التى يتم بمقتضاها صياغة بعض الخطوط العريضة المرشدة والمبادىء العامة التى توجه ميدان التربية والتعليم وبرامجه وخططه·

خطـوات الدراســة :

تبدأ الدراسة بتحديد للمشكلة ثم بيان لأهمية الدراسة وأهدافها وتحديد المصطلحات المستخدمة وتعرض بعض الدراسات السابقة · ثم تناول عملية البحث وصنع السياسة التعليمية وتتعرض بالتحليل لدور وطبيعة عمل كل من الباحثين وصانعى السياسة وكيف يؤثر ذلك فى الانفصال بين البحث وصنع السياسة ، ثم تتناول بالتحليل بعض العوامل التى تدعم العلاقة بين البحث وصنع السياسة فى التربية ثم تختتم بمضمون وبعض المقترحات التى ينبغى على الفريقين القيام بها ·

الدراســات الســابقة :

يوجد عدد من الدراسات السابقة التى تتناول العلاقة بين البحث التربوى وصنع السياسة التعليمية تلك الدراسات التى أكدت على وجود فجوة بين البحث وصنع السياسة وأن أحدهما فى واد والآخر فى واد آخر · ويجب التنويه بأن بعض هذه الدراسات قد تنــاولت العلاقة فى ميدان العــلوم الاجتماعية بوجه عام وفى ميدان التربية أيضا ومن هذه الدراسات ما يلى :

★ دراسة (Carol Weiss) التى تناولت البحث فى العلوم الاجتماعية واتخاذ القرار والتى أكدت على وجود تلك الفجوة وخرجت من دراستها بالمضمون التالى :

« ان نقطة البداية هى الرأى القائل بأن البحث بوجه عام مهمل من قبل السياسة أو متجاهل من قبل المسئولين الحكوميين كأساس لصنع القرارات · والملاحظ فى داخل الأجهزة الحكومية وخارجها يجد بعض الأمثلة القليلة التى تؤثر فيها مضامين البحث ونتائجه فى صنع السياسة ·· ومع هذا فان بعض الحكومات كالولايات المتحدة الأمريكية تنفق كميات هائلة من الأموال لتدعيم البحث فى العلوم الاجتماعية ويعنى هذا أن هناك نية صريحة ومعترف بها لاستخدام نتائج البحوث لتكوين أو صياغة فعل معين · أن التناقض بين التزام الحكومة تجاه البحث كما هو ظاهر من خلال الميزانية واللغة المنمقة التى تصحب ذلك وبين اهمال الحكومة للنتائج التى يتمخض عنها البحث الاجتماعى تقدم لنا تناقضا ظاهرا » (١) ·

★ دراسة (Nathan Kaplan, et. al.) والتى تناول فيها العلاقة بين البحث وصنع السياسة وكيف يستنفد صانعوا السياسة من البحوث عن طريق استبيان مقدم الى ٢٠٤ من صانعى السياسة على مستوى الادارة العليا فى الفرع التنفيذى فى الحكومة الفيدرالية فى الولايات المتحدة الامريكية والذى انصب على محاولة معرفة مدى استخدام البحث فى صنع السياسة وهل استخدم البحث أو لم يستخدم وكان مضمون تلك الدراسة أن هناك فجوة بين العلماء الاجتماعيين (الباحثين) وصانعى السياسة وأن (الباحثين فى واد وصانعى السياسة فى واد آخر ويرجع ذلك الى الاختلاف بينهم فى القيم واللغة المستخدمة ونظم المكافآت والحوافز وكذلك انتسابهم المهنى والاجتماعى (٢) ·

---

1. C.H. WEISS. Social Science Research and Decision Making Columbia University Press, New York. 1980, p. 3.
2. Nathan Kaplan, et. al., The use of Social Science Knowledge in Policy Decisions at The National Level. University of Michigan, Ann Arbar. 1975, p. 27.

★ ولقد أشار (M. Kogan) الى بعض الدراسات التى نوقشت فى مؤتمر لدراسة العلاقة بين البحث التربوى وصنع السياسة التعليمية الى (أن التعميم الذى نخرج به فى كثير من الأحيان هو أن العلاقة بين المعرفة البحثية والسياسة التعليمية علاقة غير محددة وغير منتظمة) (٣)٠

واذا كان هؤلاء الذين قاموا بتلك الدراسات عن الولايات المتحدة الأمريكية وبعض الدول المتقدمة قد توصلوا الى أن هناك فجوة بين البحث وصنع السياسة وأن العلاقة بين البحث وصنع السياسة غير محددة وغير مؤكدة فان الوضع فى الدول النامية يتفق مع نفس المضمون وقد يكون الوضع أسوأ ، مما تدل عليه الدراسات التالية ٠

★ ففى دراسة البنك الدولى والتى نشرت عام ١٩٨٠ م وناقشت البحث التربوى وحاجات البحث أشارت الى نفس المضمون لتؤكد المدى المحدود للبحث فى الدول النامية والى افتقار البحث التربوى الى العلاقة بالسياسة الى جانب الفشل فى اعتبار البحث التربوى جزءا من عملية صنع السياسة ٠

★ أما دراسة (M. Hultin) والتى تناول فيها الباحثين وصانعى السياسة فى التربية فقد بينت أن معظم البحوث فى الدول النامية تعتبر محصورة فى مداها وغير مرتبطة بالسياسة بسبب ضعف كفاية مقدرة المؤسسات الاجتماعية فى كثير من الدول وعلى هذا فالبحث يكون مقيدا من ناحية نقص الباحثين الأكفاء ومن ناحية أخرى عدم اعتباره جزءا من عملية صنع السياسة (٤) ٠

★ وفى دراسة محمد عبد العليم مرسى عن التعليم العالى ومسئولياته فى تنمية دول الخليج العربى أشار الى عدم استخدام نتائج البحوث فى صنع السياسة وأورد مثالا للدلالة على ذلك حيث ذكر أن :

---

3. M. Kogon. Report of Proceeding In Educational Research and Policy. by T. Husen and M. Kogan (Eds) Pergamon Press Oxford, England. 1984, p. 61.
4. The World Bank, Education Sector Policy Paper : The World Bank, Washington D.C., April, 1980.

« العلم الذى لا يستخدم لتقدم الحياة واثرائها والذى يظل حبيس الرسائل العلمية فوق رفوف المكتبات أو بين أدراج المكاتب ، علم أهله عاجزون ٠٠ ان مجتمعات لا تعرف كيف تستفيد مما لديها من امكانيات مادية وبشرية يصبح مستقبلها موضع شك فى عدد المتقدمين ، لقد منحت الجامعات المصرية عشرات من رسائل الدكتوراه والماجستير فى مجال محو الأمية وتعليم الكبار ومع هذا فالجهود المبذولة فى سبيل القضاء عليها تتعثر على الرغم من البحوث والكتابات ٠٠ ان ذلك بسبب الانفصام بين ما يجرى داخل الجامعة من تجارب وبحوث ودراسات وبين ما يجرى على أرض الواقع » (٥) ٠

ومما سبق يتضح أن هناك فجوة بين البحث وصنع السياسة وأن العلاقة بينهما ليست علاقة تفاعل ايجابى فى كثير من الأحيان ولكن ليس معنى هذا أن البحث لا يستخدم على الاطلاق ولكن له دور على الأقل من خلال التحليل الذى يعتبر أداة لتوليد الأفكار ووسيلة لازالة الغموض عن حقائق معينة وتنمية المعرفة وقد يساعد فى تفسير قضية معينة أو اعادة تفسيرها بالقاء الضوء على بعض جوانبها وجذب الانتباه اليها والمشكلات التى تتعلق بها والتى يمكن أن تكون خفية وغير ملاحظة ٠

واذا كانت تلك الدراسة تنطلق مما انتهت اليه الدراسات السابقة من أن هناك فجوة بين البحث وصنع السياسة الا أنها تختلف عن تلك الدراسات لكونها تتناول أسباب هذه الفجوة بالرجوع الى نقطتين أساسيتين تتعلق الأولى بطبيعة عملية صنع السياسة وكذلك عملية البحث ، أما الثانية فتتعلق بطبيعة عمل كل من الباحثين وصانعى السياسة ثم التعرف على بعض العوامل التى تقوى العلاقة بين البحث التربوى وعملية صنع السياسة ٠

---

(٥) محمد عبد العليم مرسى ٠ التعليم العالى ومسئولياته فى تنمية دول الخليج العربى دراسة تحليلة تربوية لاعمال الندوة الفكرية الاولى لرؤساء ومديرى الجامعات الخليجية ٠ مكتب التربية العربى لدول الخليج ، الرياض ، ١٤٠٥ هـ ص ٣٦ ٠

البحث العلمي ومقوماته :

البحث العلمى مفهوم واسع يختلف من مجال الى مجال فهو فى مجال العلوم الطبيعية يبدو مختلفا عنه فى العلوم الاجتماعية ٠ واذا كان هناك اختلاف فى المفهوم بين الميادين المختلفة الا أن مفهوم البحث العلمى يشمل أى جزء من المعرفة التى نحصل عليها من خلال عملية مفاهيمية منظمة ٠ ويتراوح المفهوم فى مجال العلوم الاجتماعية بين عملية ممارسة جمع الحقائق البسيطة الى تحليل السياسات فى الحكومة الى البحوث التى تجرى فى الجـــامعات وأقسامها الخاصة بالعلوم الاجتماعية والتربوية ٠ ان البحث العلمى بوجـــه عام كما تناوله محمد قلعجى هو (تلك السياحة الطويلة بين الأفكار المتعلقة بموضوع ما دون منها فى الكتب وما سكن فى أدمغة العلماء وما استقر فى أجهزة المختبرات والتعرف على ذلك كله وسبر أغواره والغوص على دقائقه حتى يطمئن الباحث بأنه لم يترك شيئا قد قيل فى موضوعه الا وقد اطـــلع عليـــه) (٦) ٠

ولقد تناولت صالحه سنقر تعريفا للبحث العلمى بعد أن ذكرت أنه يكاد يكون من المستحيل تعريف البحث العلمى تعريفا جامعا يقبله الجميع ، الا أنه، سعى منظم نحو الفهم مدفوع بحاجة أو صعوبة محسوسة وموجه نحو مشكلة معقدة يتجاوز الاهتمام بها لخير الشخص المباشر (٧) ٠

ويمكن القول أن البحث التربوى لا يختلف مفهومه عن ذلك المفهوم الذى يتعلق بالبحث العلمى ولكنه تطبيق للمنهج العلمى أو لمفهوم البحث العلمى فى مجال التربية أو الميادين المتصلة بها ٠ والبحث العلمى نسبى بمعنى أن دائرته تتسع كلما اتسعت معارف الباحث وهو تراكمى بمعنى أن الباحث عليه أن يطلع على بحوث أخرى ودراسات ثم يبدأ من حيث انتهى الآخرون وهذا لا يمنع من الابتكار فقد يبدأ الباحث موضوعا معينا من نقطة البداية ، فهدف

---

(٦) محمد رواس قلعجى ٠ « البحث العلمى تاريخه ومنهجه فى الاسلام » ، مجلة الامة ، الدوحة ذو الحجة ، ١٤٠٢ هـ ، ٧٢ ٠

(٧) صالحة سنقر ٠ معوقات البحث العلمى ، بحث مقدم الى ندوة عضو هيئة التدريس فى الجامعات العربية ـ جامعة الملك سعود ، الرياض ١٤ ـ ١٤٠٤/٥/١٧ هـ٠ ١٩٨٣ م ص ١ ٠

البحث دائما كان وما يزال توسيع نطاق المعرفة واثرائها وتنميتها وهو نشاط فكرى متخصص فى مجال معرفى لأن الـذين يفكرون هم الذين يبتـكرون ويغيرون ومن ثم يتقدمون ٠

والبحث العلمى نشـاط تقـوم به فئة متميزة من الأفراد فيما يتعلق بمؤهلاتها وخبرتها وقدراتها وصفاتها الشخصية ، وهؤلاء الأفراد يجب أن يتميزوا بالعلم والذكاء ودقة الملاحظة والصبر والأمانة العلمية والموضوعية وتوخى الدقة وحب الاستطلاع الى جانب الاعتقاد فى أهمية البحث العلمى لاثراء المعرفة وحل المشكلات التى تواجه المجتمع بطريقة علمية منظمة ٠

والبحث التربوى كبحث علمى فى ميدان التربية يهدف الى انمـاء المعرفة التربوية وكذلك الكشف عن أهم المشكلات التى تتطلب الدراسة والعمل على حلها بطريقة علمية الى جانب تناول قضايا التطوير المتعلقة بالتربية مما يسهم فى تحسين نوعية التعليم وأهدافه وهيكله ٠ ويحتاج الباحث التربوى فى تناوله لموضوع معين الى مشكلة تحتاج الى حل أو قضية تحتاج الى مزيد من الدراسة أو فكرة تحتاج الى مزيد من التوضيح والقاء الضوء عليها أو نظرية تحتاج الى تطبيق أو افتراض ينبغى التأكد من صحته ، وعلى الباحث أن يتبنى المنهج العلمى فى التفكير وأن يسير حسب خطواته التى يكاد يكون الاتفاق عليها شاملا وهى الشعور بالمشكلة وتحديدها وجمع المعلومات المتصلة بالمشكلة وفرض الفروض المحتملة واختيار انسبها ، حين يكون ذلك مطلوبا ، واختبار صحة الفروض وتفسير البيـانات والمعلومات للوصول الى حـل للمشكلة واستخدام النتائج أو التعميمات فى مواقف جديدة ٠

واسهامات البحث التربوى متعددة فقد يسهم فى وضع قضايا اجتماعيا أو تعليمية فى قائمة الموضوعات المطروحة للحوار وقد يسـتحث صانعى السياسة على اتخاذ اجراء معين وقد يساهم فى تحقيق الاجماع حول قضية معينة وقد يؤدى الى حسم الخلاف بين فريقين ويوضح القضايا والمشكلات ويضيف الوعى الى المناقشات وذلك بما يقدمه من نتائج البحوث وبما يخرج به من معرفة جديدة تتصل بالقضايا والمشكلات المطروحة بطريقة مباشرة أو غير مباشرة ، ويمكن للبحث التربوى ، كذلك أن يقوم أثر السياسات قبل أن تنفذ ويفحص قابليتها للتنفيذ ويدرس جدواها ٠ والبحث العلمى التربوى

باستخدامه للنماذج المختلفة وبدراسته للواقع ومشكلاته يمكن من عمل بعض الاسقاطات المستقبلية فيما يتعلق بالتطوير المرغوب ومن هنا تأتى أهميته فى توقع المستقبل والمساهمة فى رسم صورته ٠

ولكى يؤتى البحث التربوى ثماره لابد من مراعاة بعض الشروط منها :

١ ـ درجة الوضوح لرسالة البحث ، فتكون الطريقة التى يكتسب بها البحث سهلة والمفاهيم والمصطلحات المستخدمة واضحة ومفهومة واللغة المستخدمة مفهومه دون أن يؤثر ذلك على العلمية التى يجب أن تكتب بها البحوث ٠

٢ ـ وجود قنوات بواسطتها تنتشر المعلومات ٠

٣ ـ وجود أفراد لديهم مهارات فى الاتصال وجمع المعلومات من مصادرها ٠

٤ ـ استعداد المستقبلين لاستقبال رسالة البحث ٠

٥ ـ درجة المساعدة والدعم المادى والبشرى الذى يقدم للبحث العلمى والتى تزيد كلما كان هناك اعتقاد بأهمية البحث التربوى فى تحسين عملية التعليم ٠

٦ ـ حرية البحث أو ما يمكن أن يطلق عليه الحرية الاكاديمية ٠

وهناك بعض الاركان لا يمكن بدونها أن يتحقق نشاط البحث العلمى ، فممارسة البحث تتطلب كوادر متخصصة ومؤهلة ويتعلق هذا بنوعية الموارد البشرية الموجودة حتى يمكن أن تمارس تلك الأركان التى منها الملاحظة والتحليل والاستنتاج والقدرة على التركيب والتقويم ومن هنا فان نشاط البحث العلمى يستلزم :

١ ـ توفير الكوادر المتخصصة والقادرة على ممارسة البحث العلمى ٠

٢ ـ تهيئة البيئة المناسبة للاضطلاع بمهام البحث العلمى ٠

٣ ـ توفير أطر مرنة للعلاقات بين مؤسسة البحث العلمى والمؤسسات المماثلة بهدف الاتصال المعرفى وتبادل المعلومات والبحوث وقد تشمل هذه الأطر ما يلى :

(أ) النشر عن طريق المجلات والدوريات والكتب المتخصصة ٠

(ب) المؤتمرات والندوات والحلقات الدراسية ٠

(حـ) تبادل الخبرات والزيارات بين الباحثين ٠

(د) اجراء البحوث والدراسات المشتركة ٠

ويعتبر النشاط الفكرى المتخصص فى مجال معرفة معين من المقومات الأساسية لنشاطات البحث العلمى ٠ ولا شك ان ممارسة هذا النشاط فى هذا العصر الذى يتميز بالتخصص الدقيق والمتراكم المعرفى تستلزم :

١ ـ التخصص الدقيق فى معالجة الموضوعات والذى يتطلب القدرة على التعمق فى الملاحظة والتحليل والاستنتاج ٠

٢ ـ الممارسة على أساس التخصص العام لأن فهم البعد العام للظواهر يعتبر أساسيا لتناول الموضوعات والظواهر الفرعية المتخصصة ٠

٣ ـ الممارسة على أساس أن المعرفة كلية وأن العلوم المختلفة تلتقى فى هدفها النهائى وهو العلم ووضع المعرفة فى خدمة الانسان وقضاياه المختلفة وحل مشكلاته ٠

وتمثل نتائج نشاطات البحث العلمى المخرجات الناتجة من ممارسة البحث والقيام بالمهام البحثية المختلفة فى أى مؤسسة ، ولا شـــك أن تلك النتائج هى حصيلة العوامل البيئية المختلفة التى تؤثر على البحث العـلمى وخلق المناخ الملائم الذى يساعد على أن تكون النشاطات على درجة عالية من الكفاءة والفعالية ، وبقدر نوعية النتائج وكمها يكون الحكم على كفاءة أى مؤسسة بحثية سواء على مستوى الأفراد أو الجماعات ولقد تناول شيت نعمان بعض السمات لنتائج نشاطات البحث العلمى حيث يقول :

« ان هناك ثلاثة محاور رئيسية تمثل السمات العامة لنتـائج البحث العلمى :

١ ـ نتائج البحث العلمى هى معلومات غير مبتورة ولانهائية لأنها قد تكون مدخلات لأنشـــطة جديدة ، ذلك أن البحث العلمى نشاط متـــواصل وعمل دائم التجدد والتكامل ٠

٢ ـ حرية العمل فى حقل التخصص أو نطاق المهمة شرط جـــوهرى فالبحث العلمى لا ترتبط نتائجه بخط ثابت متقن بل أنه يسعى دوما للكشف عن كل جديد فى مجال تخصصه ٠

٣ ـ نتائج البحث العلمى غير مباشرة وبالتالى فان اثاره قد تكون غير ملموسة باستمرار وذلك لصعوبة قياسها بالمعـايير العادية والنظرة الآنية القريبة المدى (٨) ٠

وهذه السمات تفرض أمورا تتعلق بالتنظيم الادارى والعلاقات التنظيمية حيث أن بعض المفاهيم الادارية لا تطبق فى مؤسسات البحث العلمى كما تطبق فى أى ادارة أخرى لأنها تتعامل مع فئة متميزة ومن هنا فان الرقابة الذاتية واللامركزية والتوقيم الذاتى مفاهيم تسود فى مؤسسات البحث المختلفة ٠ ويتطلب الأمر كذلك وضع الحوافز الملائمة لمواصلة البحـــوث والمثابرة فى اعدادها حيث أن النتائج التى يتوصل اليها تعتبر بداية لبحث جـــــديد أو للمواصلة فى نفس المضمار وهذا كله يرتبط بالمناخ التنظيمى الملائم للبحث العلمى ٠

ويمكن وضع البحث التربوى ومؤسساته فى صورة نموذج تنظيمى باستخدام مدخل تحليل النظم كبداية لتحديد وتوضيح هذه الوظيفة الهامة وكمحاولة لفهم طبيعة البيئة التنظيمية وخصائص المناخ التنظيمى للبحث ، وينطلق ذلك من كون النظام البحثى نظاما مفتوحا أو ينبغى أن يكون كذلك ٠

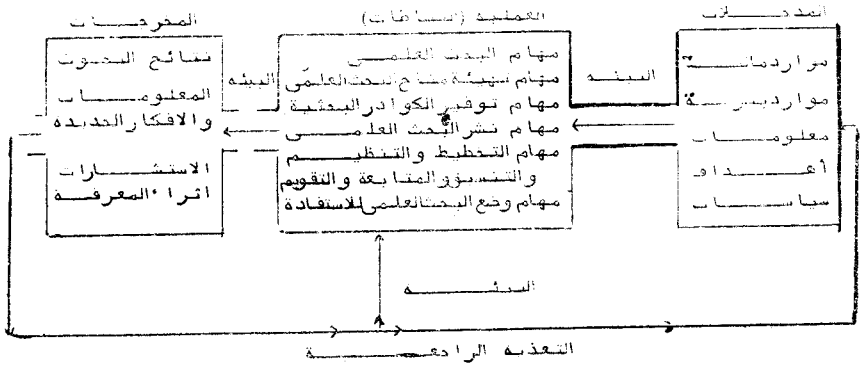
---

(٨) شيت نعمان ٠ العمل العلمى ومؤسساته فى الدول المبتدئة ٠ وزارة الثقافة والفنون ، بغداد ، ١٩٧٨ م ٠ ص ١١٢ ـ ١١٣ ٠

ومدخل تحليل النظم ينظر الى مؤسسة البحث العلمى بمفهوم المدخلات والمخرجات مما يسهل عملية التناول والتخطيط ويساعد أيضا على التقويم ، فهو يمدنا بالفهم المبنى على المعلومات والذى يساعد على التخطيط لأى نظام ووضع أهدافه وصنع سياساته والتوزيع المناسب للمهام والموارد الماليـــة للحصول على المخرجات المطلوبة وهـذا النظام يتكون من مجموعة عناصر معقدة ومتفاعلة · ويمكن بيان تلك العناصر كما تنـاولها (Thompson) فى الآتى :

(أ) البيئة المحيطة ·
(ب) المدخلات ·
(جـ) المخرجات ·
(د) عملية التحويل (النشاطات) تحويل المدخلات الى مخرجات ·
(هـ) التغذية الراجعة (٩) ·

وفى حالة مؤسسة البحث العلمى يمكن أن يمثل هذا النموذج فى الاتى:



وفهم البحث العلمى من خلال مدخل تحليل النظم والعناصر المختلفة المتضمنة ، يتضمن وصفا لبعض الأنشطة الموجودة والتعرف على بيئة النظام

C. J. Thompson, olicy Making in American Public Education : A Framework for Analysis, Prentice-Hall, Englewood Cliffs, New Jersey, 1976, p. 31.

ومحدداته وكذلك أهداف النظام البعيدة المدى والقريبة وكما فى الشـــكل السابق الذى يبين تلك العناصر وعلاقاتها ، هناك البيئة التى تعتبر المسئولة عن توفير الموارد المادية والبشرية المختلفة والتى تعتبر أهم مقومات البحث العلمى · والبيئة هى التى تهيىء الجو العام للبحث وتضع له عوامل التشجيع أو عوامل الاعاقة ، وهى التى تطبق فيها النتائج ، وهى الوسط الذى يتم فيه الاتصال بين الباحثين وصانعى السياسة مما قد يؤثر على كفاءة البحث العلمى · ومن هنا تبدو أهمية وجود شبكة من العلاقات داخل وخارج جهاز البحث العلمى حيث أن هذه الشبكة أساسية للاتصال بصانعى السياسة الذين يقع على عاتقهم استخدام نتائج البحوث الى جانب أن التمويل يتوقف عليهم· وللبيئة جوانب مختلفة سياسية واقتصادية واجتماعية وثقافية وكل هـــذه العوامل لها تأثيراتها على البحث العلمى بوجه عام ·

أما بالنسبة للتغذية الراجعة فيتمثل هذا فيما يحصـــل عليه العاملون من نتائج فى أثناء اجراء البحوث وما يمرون به من ممارسات قد تعـــــدل ما يقومون به أو قد تكون عامل تعزيز يدفعهم الى الابداع ، ويتمثل أيضا فى تحسين نوعية وكفاءة جهاز البحث العلمى نتيجة للخبرة التى يمرون بها ، الى جانب النتائج النهائية التى تعتبر نوعا من المدخلات تؤثر فى ممارســة لاحقة ، فالعلم تراكمى وقد تكون المخرجات متمثلة فى حل مشكلة معينة أو اضافة أفكار جديدة واثراء المعرفة بوجه عام ·

صنع السياسة التعليمية :

ان التساؤل الخاص بصنع السياسة التعليمية يتطلب اعتبارا خاصا وذلك لأن السياسات التعليمية تستحوذ على اهتمـــامات المجتمعات جميعا ناميها ومتقدمها وتستحوذ أيضا على اهتمامات الأفراد (فأفراد المجتمع أما أن يكونوا أهدافا لتلك السياسات أو مستهلكين لها وبعضـــهم قد ينفذ تلك السياسات أما القدر اليسير منهـــم فهم الذين يصنعون تلك الســياسات التعليمية) (١٠) ·

---

(١٠) سيف الاسلام على مطر · نحو اطار لتحليل السياسة التعليمية ، مجلة كلية العلوم الاجتماعية ، جامعة الامام محمد بن سعود الاسلامية · العدد الثامن ، الرياض ، ١٤٠٤ هـ · ٣٥٣ ·

ويوجد كثير من التداخل فيما يتعلق بمفهوم السياسة بوجه عام ومفهوم السياسة التعليمية بوجه خاص · وبعض هذا التداخل نابع فى الأصل من كثرة التعريفات التى ترد فى الدراسات التى تتعلق بالسياسة فى الميادين المختلفة الى جانب تعدد وجهات النظر حول المفاهيم المتعلقة بتلك الميادين ، ويزداد الأمر صعوبة عندما يتناول ميدان التربية والتعليم فى ارتباطه وتشابكه مع الجوانب الاقتصادية والسياسية والاجتماعية لأى مجتمع · ولميدان التعليم طبيعته الخاصة لأن التعليم يمكن أن ينظر اليه أو يعتبر على أنه قضية اجتماعية لها عناصرها السياسية والاقتصادية والثقافية والتى يجب أن تؤخذ فى الاعتبار فى عملية صنع السياسة ·

ان للتعليم طبيعته السياسية ، بدايته مع الأفراد ونهايته معهم كذلك ، ومشكلاته معقدة تعقد ميدان السياسة ومن هنا كان صنع السياسة فى ميدان التعليم عملية معقدة لأن قضاياها عامة وهامة وجدلية ويمكن اعتبارها غامضة وغير محددة · وعملية حسم المشكلات والقضايا التعليمية تعتبر عملية صعبة بالرجوع الى طبيعة الميدان والى مشكلاته والى الجانب الانسانى فى تلك المشكلات ·

وكل قائد على اختلاف المستويات مسئول عن صياغة بعض الخطوط المرشدة والتى يجب أن تتبع كأساس لتوجيه الادارة للمنظمة التى يقودها ، وهو فى صياغته هذه لا يمكن أن يكون بمعزل عن العوامل المحيطة به والمتغيرات التى يجب أن تؤخذ فى الاعتبار ، ويشير (Miller) الى أن (العقلانية السياسية فى اتخاذ القرارات التعليمية تؤكد على أن ادارة التعليم لا يمكن أن تتقدم بمعزل عن الادارة فى قطاع من القطاعات الحكومية ، ان القرارات السياسية التى تتعلق بالتعليم تصنع على مستوى صنع السياسة فى المنظمة وبمجرد ان تصنع تنتقل الى التركيب الادارى للنظام التعليمى (١١) ·

---

11. D. Miller. Policy Formation and Policy Implementation Relationship in Educational System. In R. Kraft (Ed.) Strategies of Educational Planning. Florida State University, Tallahassee, Florida, 1969, p. 34.

أن تعدد المتغيرات والعوامل المؤثرة فى صنع السياسة التعليمية والتدخل السياسى فى أحيان كثيرة يجعل العلاقة بين البحث التربوى وصنع السياسة علاقة معقدة ، ويجعل من بحثها عملية صعبة ، ويجعل من الصعب أيضا أن تبنى السياسة التعليمية على أساس البحث العلمى فقط · ويتناول ذلك فيذكر (Musaazi) (أن السياسات التعليمية وكذلك الأهداف تصنع نتيجة لاختيار سياسى وتعكس القيم والرغبات والبرامج والايديولوجية الخاصة بلحكومة أنه ، عند هذا المستوى تتخذ القرارات التى تبدأ التغيير أو تغير تعليما معينا ·· فالتربية تعمل من خلال السياسات التى تصنع بواسطة القادة) (١٢) ·

وصنع السياسة التعليمية ، والتى تعتبر مجموعة من المبادىء والقرارات التى توجه مسار التعليم فى دولة ما يأخذ مكانه فى كل مرحلة بدءا من تحديد الأهداف الى تنفيذها ويأخذ مكانة فى مستويات متعددة · ويجب الاشارة الى أن الأسلوب الذى يتبع فى صنع السياسة التعليمية يختلف باختلاف النظم والبيئات السياسية ومن غير المكن أن يهمل الجانب السياسى فى الأمور التعليمية ·

وبغض النظر عن المستويات المختلفة لصنع السياسة والمفاهيم والاراء المتعددة حول تلك العملية ، الا أن ما هو مؤكد كما ذكر (Brooksbank and Ackstine) (هو أن صنع السياسة التعليمية يأتى نادرا من أناس يجلسون حول مائدة مستديرة يفكرون ويقررون أن تكون لديهم سياسة ·· سواء كان هؤلاء الأفراد أعضاء فى لجنة أو موظفين عامين مسئولين فى فريق ادارى · ان أصل وتكوين السياسة الحقيقى غالبا ما يكون مختلفا) (١٣) ·

ان صنع السياسة يفهم على أنه عملية متحركة فضلا عن كونه مجموعة

---

12. J.C. Musaazi. The Theory and Practice of Educational Administration. London, Macmillan Publishers. 1982, p. 60, p. 141.
13. K. Brooksbank and A. Ackstine (eds). Educational Administration. Councils and Education Press, Essex, England 1984. pp. 168-169.

من الأحداث غير المترابطة ، وقد يكون للنظرة العقلانية لصنع السياسة علاقة بالقول الذى مؤداه أن البحث يجب أن يكون متضمنا فى كل خطوة من خطوات صنع السياسة وقد أشارت (C. Weiss) الى نقطة هامة وهى أن ممارسة السياسة وأفعالها (لا تقرر بالطريقة التى يتصورها البعض من أن الأفراد أصحاب السلطة يجلسون ويفكرون ويتأملون فى البدائل المختلفة ويزينون تلك البدائل ويقارنونها مع بعضها البعض ويأخذون فى الاعتبار الحقائق ذات العلاقة ثم يختارون أحد هذه البدائل ، فى الحقيقة فان السياسة تقرر بطريقة أكثر انتشارا) (١٤) ٠

ان هناك كثيرا من العوامل التى أمكن أن تتحكم فى عملية صنع السياسة التعليمية ، عوامل سياسية واجتماعية وثقافية واقتصادية الى جانب العوامل الشخصية المرتبطة بخلفية صانع السياسة وخبرته ومن هنا فان العملية لا تتم بالطريقة العقلانية التى أشير اليها ٠٠ ومن هنا أيضا فان دخول البحث التربوى ونتائج البحوث فى مضمار صنع السياسة التعليمية وان كان منطقيا الا أن هناك بعض الصعوبات التى تكتنفه ٠ وميدان صنع السياسة التعليمية لا يقتصر على فئة معينة فى بعض المجتمعات ، واذا كان ذلك قد نتج من ممارسات فرد أو مجموعة أفراد فى بعض الدول فان هناك تعددا فى دول أخرى ٠

وينصب هدف السياسات التعليمية على تنمية الانسان وتربيته وعلى التنمية الاجتماعية بوجه عام وهى أمور تتسم بالأهمية لأن العنصر البشرى هو الاساس لأى تنمية فى أى مجال ، وعلى هذا فان أحد المتطلبات الأساسية لأى سياسة تعليمية هو كونها مدعمة ومستندة الى معرفة حقيقية بالانسان وهذا المتطلب ليس سهلا ومن هنا جاءت أهمية صنع السياسة التعليمية بذكاء وحرص ودقة ومن هنا أيضا جاءت أهمية الاعتماد على نتائج البحوث التربوية فى صنع السياسة التعليمية والاعتماد كذلك على البحوث العلمية الأخرى ذات العلاقة ٠

---

14. C. Weiss. Knowledge Creep and Decision Accretion. Knowledge : Creation, Diffusion, Utilization. Vol. 1, No. 3. 1980. p. 3.

والاهتمام الرئيسى فى عملية صنع السياسة التعليمية هو فى العملية نفسها أو الكيفية التى تصنع بها تلك السياسة وليس هناك جـــدال فى أن صياغة وصنع السياسات يعد من أخطر وأهم الأنشطة التى يشـــارك فيها الانسان ، أنها عملية معقدة وتزداد العملية تعقيدا فى ميدان التربية والتعليم· ولتناول كيفية صنع السياسة لابد من توضيح هذا المفهوم والقـــاء الضوء عليه وقد عرف (Thompson) صنع السياسة تعريفا عاما مقتصرا على عملية وضع الأهداف فقال (ينظر الى صنع السياسة على أنه مجموعة من العمليات التى تشكل بها الجماعات داخل النظام السياسى أولها علاقة بهذا النظام الأهداف العامة لهـــذا النظام) (١٥) ، بينما عرف (Johnson) صنع السياسة بأنه (المحاولة الواعية من قبل المسئولين والمشرعين والمهتمين لايجاد استجابات للاسباب والحاجات والاعراض التى يلاحظونها فى البيئة الثقافية المحيطة) (١٦) · أما (Bhola) فيرى أن صنع السياسة (هو سلوك الصفوة التى تتميز بالوعى الفكرى العميق والذين يمارســـون القوة والسلطة ويخططون اتجاهات المجتمع الجـــــديدة ويعمـــــلون ويعلنون السياسة) (١٧) ، وبالرغم من قوله أن الصفوة التى فى السلطة هى التى تصنع السياسة وهى التى تشرع وتعلق الا أنه وضع شروطا لكى تتم العملية فعلى الصفوة أن يراعوا الانتقادات التى توجه اليهم من قبل الصفوة المعارضة وعليهم أن يستجيبوا للحقائق التاريخية وللظروف والملابسات الموضوعية ·

ومن المتعارف عليه أن من يصنع السياسة التعلمية ويحـــدد خطوطها العريضة وأهدافها ، فى الغالب ، هم من يملكون تمويلها وتنفيذها وقد يكون هناك تفويض من قبل الدولة لبعض الأفراد بهذا الأمر وقد يشارك المهتمون والمتخصصون وقد يشترك الأهلى عن طريق ممثليهم بصورة أو بأخـــرى ·

---

15. J. Thompson, Op. cit., p. 31.
16. H. Johnson, Educational Policy Study and The Historical Perspective, Educational Administration Quarterly. Spring, 1975, p. 53.
17. H.S. Bhola. The Design of Educational Policy. Viewpoints, School of Education, Indiana University, Vol. 5, No. 3, 1975, p. 8.

ويختلف الأفراد الذين يصنعون السياسة ومبادئها الأساسية وخطوطها العامة من مجتمع لأخر طبقا لأهداف المجتمع ونظامه السياسى ٠

وفى محاولة لتوضيح عملية صنع السياسة وتناولها بالدراسة والتحليل ، توجد بعض النقاط التى يجب أن تؤخذ فى الاعتبار :

- تحدث عملية صنع السياسة فى ميدان صراع وتنافس بين وجهات نظر مختلفة وسياسات مقترحة أو بوجه عام اذا صح التعبير ميدان سياسة ٠

* ولقد اشار (Wolanin) الى ميدان السياسة وعرفه بأنه :

ميدان يحدد بواسطة مجموعة من الهيئات التنفيذية والتشريعية والافراد والمؤسسات ومجموعات الضغط أو تلك الجماعات التى لها اهتمامات خاصة والتى تركز انتباهها وجهودها على مجموعة مترابطة وجوهرية من برامج السياسة وأهدافها هذا الترابط الذى غالبا ما ينعكس فى صورة تشريع يكون السمة الاساسية لهذا الميدان) (١٨) ٠

ويتميز هذا الميدان بصفة خاصة بثقافة سياسية تحدد حدود الفعل وحدود الاختيارات وترتكز على الشرعية التى تكون القاعدة التى تصنع على أساسها السياسة وتنمى ٠

- يجب أن يؤخذ فى الاعتبار عند صنع السياسة التعليمية أنها مرتبطة بالجو السياسى وبالعمليات السياسية وعلى هذا فان أحد المحكات اللازمة لضمان صنع السياسة ونجاح تنفيذها هو مدى القبول السياسى لتلك السياسة ، ومن هنا فان السياسة العامة للدولة يجب أن تؤخذ فى الاعتبار لأنها أحد المصادر الأساسية التى تشتق منها السياسة التعليمية ٠

- يجب أن تؤسس السياسة على قاعدة فلسفية معينة وذلك بالتأكيد

---

18. T.R. Wolanin. Federal Education Policy Making in The United States; The Case of Higher Education. Viewpoints, Vol. 5, No. 3. May, 1975, p. 64.

على أن المبادىء والأسس المعلنة والمتبناه مفهومه ومدروسة ومراجعة من قبل المهتمين بالسياسة والمشتركين فى صنعها ٠

ـ ان صنع السياسة هو محاولة منظمة لتشكيل المستقبل وليست بأى حال استجابات عشوائية صممت لتقابل اهتمامات خاصة طارئة فحسب ٠

وعملية تحديد السياسة وصنعها عملية علمية موضوعية أو من المفروض أن تكون كذلك ٠ لأنها تتبع فى اجراءاتها وروحها منهج التفكير العلمى وتتكون من عدة خطوات مترابطة وهى عملية تطبق على مراحل تبدأ بمرحلة وضع الأهداف ثم اختيار الطرق العلمية المختلفة لتنفيذها ثم مرحلة التنفيذ واعداد العدة وتوفير الوسائل والتمويل اللازم والأجهزة المختلفة التى تساعد على ضمان نجاح عملية التنفيذ ٠٠ ومن الممكن أن تعبر الخطـــوات التالية عن هذه العملية ٠

١ ـ تقويم تمهيدى واستقصاء وتحديد للمشكلة أو القضية ٠

٢ ـ تحديد الأهداف وتوضيحها ٠

٣ ـ تنمية وفحص وتقويم السياسات المحتملة (البـــدائل) لتحقيق الأهداف ٠

٤ ـ الاختيار والقرار ، اختيار مجموعة الافعال وموازنة الاثار المتوقعة للبدائل المختلفة واختيار الملائم منها ٠

٥ ـ تحديد الوسائل الملائمة لوضع الافعال التى اختيـــرت موضع التنفيذ ٠

وتعبر الخطوات السابقة عن ما يجب أن يتبع فى عملية صنع السياسة اذا ما أريد لها أن تكون علمية ، واذا ما اتبعت تلك الخطوات فسيجد البحث مكانه لأن البحث يتبع التفكير العلمى والمنهجية العلمية ، ولكن المشكلة أن صنع السياسة قد لا يمر بتلك الخطوات وهنا تكمن المشكلة فى العلاقة بين البحث وصنع السياسة ٠

ولقد قسم (Jones) عملية صنع السياسة الى ثلاثة أنواع :

١ ـ صياغة روتينية : وهى عملية متكررة وغير متغيرة لاعادة صياغة الاقتراحات لقضية معينة لها مكان فى خطة الحكومة مسبقا ٠

٢ ـ صياغة تحليلية : معاملة مشكلة جديدة أو قضية معينة بالرجوع الى والاعتماد على ما عمل من قبل فى الاقتراحات السابقة للمشكلات المتشابهة ٠٠ البحث عن المتشابهات ٠

٣ ـ صياغة ابتكارية : معاملة أى مشكلة أو قضية على أساس مقترحات جديدة ليس لها سبق أو مثيل ، أنها صياغة جديدة قد تكون مقطوعة الصلة مع الممارسات السابقة) (١٩) ٠

ومن الممكن أيضا تناول عملية السياسة على أساس أنها تمر بثلاث مراحل رئيسية ، مرحلة وضع الأهداف ، ومرحلة اختيار وسائل التنفيذ ثم مرحلة التخطيط والمقصود هنا باختيار وسائل التنفيذ هو ضمان أن المؤسسة لديها من التمويل والموارد المادية والبشرية والتجهيزات ما يضمن نجاح عملية التنفيذ وعمل بعض الموجهات التى تقود تلك العملية وترشدها فى الاتجاه الذى يحقق أهداف المؤسسة وينسجم مع السياسة والأهداف العامة٠ ومن المهم ادراك ترابط تلك الخطوات الى جانب وضوح الأهداف وادراك المشكلة بين ما ينبغى أن يكون وما هو كائن ٠ فبدون هذا الادراك لا يكون هناك محاولة لحل تلك المشكلة أو لتناول قضية التطوير وتحسين الوضع الراهن ٠

الباحثون وصانعو السياسة فى التربية :

من المفيد أن تتناول الدراسة باختصار تلك الفئة التى تتصدى للبحث وتضطلع به ويقصد بها الباحثون وتلك التى تقوم بصنع السياسة التعليمية حتى يمكن أن نتعرف على طبيعة كل فئة وتبين العوامل التى يمكن أن تؤثر

---

19. C. Jones. An Introduction to the Study of Public Policy. Wadsworth Publishing Co., Inc., Belmont, CA, 1977. p. 56.

فى العلاقة بين البحث وصنع السياسة والتى لها عـــلاقة بالفئتين وقبـــل استعراض ذلك تتناول الدراسة ما الذى تعنيه بالباحثين وصانعى السياسة ٠

صانعو السياسة :

يشكل صانعو السياسة فى ميدان التعليم عددا من الفئات من بين رجال التربية وغيرهم لما لهذا الميدان من علاقة بالميادين الاخرى فالتعليم يحظى بأهتمام كل القطاعات ٠ وهذه الفئات تشمل السياسيين سواء بالتعيين أو بالتمثيل الانتخابى أو الادارة العليا فى الهيئات الحكومية أو المستشارين وأهل العلم والخبرة والادارة العليا فى الهيئات العلمية والتعليمية والافراد المثلين للنقابات والاتحادات الطلابية والوطنية والتى قد تمثـــل مختلف الجماعات المهتمة بالتعليم والميادين ذات العـــلاقة الى جانب مجموعة من الخبـــراء الاكاديميين من بين أعضاء هيئة التدريس بالجامعات أو مسئولين من مراكز البحوث المتخصصة ٠ ويلقى (حامد عمار) الضوء على أهمية قضايا التعليم وتشعبها وانعكاس ذلك على تعدد صانعى السياسة فيذكر : (ان شئون الحرب والسلام قضايا جوهرية وخطيرة لا ينبغى أن تترك للجنرالات وحدهم ، كذلك قضايا التعليم عامة والتعليم العالى خاصة قضايا جوهرية وخطيرة وينبغى أن تدرس وتحلل من مختلف الزاويا والا تقتصر فى اتجاهاتها الرئيسية على المشتغلين بالتخصصات التربوية) (٣٠) ٠

ومن هنا فتوجد ضرورة لتعدد صانعى السياسة التعليمية وذلك بالرجوع الى أهميتها وتشعبها وارتباطها بقضايا المجتمع ومشكلاته واستحواذها على اهتمامات المجتمعات والافراد ٠ وبالرغم من هذا التعدد فان صانعى السياسة بوجه عام يمكن أن يتصفو بالاتى :

١ ـ يهتم صانعو السياسة بتنمية السياسات التعليمية وذلك لأنها عملية هامة لتنظيم عملية التعليم وتوجيهه ٠ ان السياسات التعليمية توضع لتحل المشكلات الأساسية التى لها مضمون اجتماعى هـــام ولذلك فان صـــانعى السياسة يهتمون بالمشكلات التى توجد فى القائمة التى يعملون من خـلالها

---

(٢٠) حامد عمار ٠ حول التعليم العالى العربى والتنمية ٠ المستقبل العربى ٠ السنة الخامسة ، العدد الاربعون ، يونيه ، ١٩٨٢ م ٠ ص ١١٩ ٠

والتى تعتبر حلولها ضرورة ملحة نسبيا الى جانب تلك القضايا التى يرون أنها مهمة ٠

٢ - يطلب صانعو السياسة أن يتصدى البحث للمشـــكلات التى يحددونها هم والتى تحظى باهتمام الساسة أما تلك المشكلات التى لا تدعم وجهة نظر الساسة فيعتبرونها غير مهمة على الأقل فى الوقت الراهن لصنع السياسة ٠ ان صانعى السياسة يريدون من البحث أن يخرج بما يدعم وجهة نظـــرهم ٠

٣ - يميل صانعو السياسة الى احتواء نتائج البحوث أو تكون لديهم رغبة فى معرفة تلك النتائج حالا وبسرعة فلابد لنتائج البحوث أن تكون متاحة فى الوقت التى تتخذ فيه القرارات ولكن البحوث فى الغالب تأخذ وقتا ، وكما اشـــار (T. Husen) الى أن (البحث الذى يتوصل اليه من سنين عديدة لا يمكن أن يؤخذ فى الاعتبار اذا ما كان جدول الاعمال يتطلب أن تقدم القاعدة المعرفية هنا والان ، ان اتخاذ القرارات عملية مستمرة والتخطيط لا يتوقف كذلك ، ولكن الانتظار للحصول على معلومات معينة لها صـــلة بالموضوع قيد الدراسة قد لا يكون مجندا فى كل الاوقات) (٣١) ٠

وعلى هذا فان صانعى السياسة يميلون الى تلك الاشياء التى تقود الى تناول الاحتياجات الحالية وتركز على مشكلات الميدان الحالية ، وينظرون الى أن البحث يجب أن يكون مرتبطا بتلك الاحتياجات والمشكلات الحالية وأن تكون نتائجه موجهة لمساعدة المهتمين فى وظيفتهم اليومية فى اتخاذ وصـــنع القـــرارات

٤ - أما فيما يتعلق بلغة البحث المستخدمة فى العلوم الاجتماعيه بوجه عام وفى البحث التربوى بوجه خاص فان صانعى السياسة من المتـوقع الا يكونوا على علم والمه باللغة المستخدمة فى تلك البحوث ٠ وقد اشـــار (Levin) الى تلك النقطة بقوله :

---

21. T. Husen Issues and Their Background in T. Husen and M. Kogan (eds) Educational Research and Policy Pergamon Press Oxford, 1984, p. 10.

(انه لشيء طبيعي ومتوقع ألا يكون صانعو السياسة على علم بالبحث التربوى أو بوجه عام البحث فى العلوم الاجتماعية ، الى جانب عدم معرفتهم باللغة التى يستخدمها الباحثون لتقديم طريقتهم واظهار نتائجهم · تلك اللغة التى يمكن أن تكون دقيقة وملائمة للاتصال مع الدارسين والعلماء لابلاغهم ما الذى يريدان يقوله الباحثون وما هى المصطلحات التى يستخدمونها وقد يدفع ذلك الباحثين لمحاولة جعل لغتهم ونتائجهم بلغة مفهومة للعامة ولكن قد يكون لذلك مخاطر تتعلق بمدى دقة اللغة وتكون اللغة غير دقيقة) (٢٢) ·

٥ ـ يكون صانع السياسة فى أى نظام أمام مسئوليات متعـــــددة ، المسئولية الأولى أمام الساسة وانتمائه السياسى فهو يعمل من خلال نظام ، والثانية أمام العامة وما يترتب على ذلك من ضغوط للجماعات المتعددة وهو فى هذا لابد أن يعمل على خلق صورة معينة للنظام الذى يعمل فيه ولابد أن تكون تلك الصورة جيدة ، أما الثالثة فهى مسئولية تسيير الأمور داخـــل النظام وما يتعلق بذلك من ادراة وتنظيم وهو يعمل تحت ضغط الوقت وتحت وطأة بعض المعوقات فبوجه عام يكون صانع السياسة أمام انتماءات متعددة وعليه أن يضعها فى الاعتبار ·

الباحثـــون :

يمارس الباحثون عادة مهامهم وأعمالهم المختلفة فى الجامعات حيث يعتبر البحث العلمى وظيفة هامة من وظائف الجامعة وتوجد مؤسسات أخرى ومراكز تعتبر جزءا من المؤسسات العامة وبعض المؤسسات الخاصة تقوم بالبحث العلمى بالتعاون مع الجامعات ذات الصلة أو بمعزل عنها · ويتناول محمد عبد العليم مرسى الجامعة والمجتمع والدراسات العليا فيقول :

(ان البحث العلمى من الوظائف الأساسية للجامعة بل أن بعض الجامعات خاصة فى الولايات المتحدة فصلت نشاطها فى البحث

---

22. H. Levin. Why Isn't Educational Research More Useful ? Prospects. VIII, No. 2, 1978, p. 158.

العلمى عن نشـــاطها التعليمى ومن هنـــا كان تركيزها على الدراسات العليا أكثر من غيرها ٠٠ ان عمل أســـتاذ الجامعة بالدرجة الأولى يجب أن يكون مرتبطا بالبحث لا بمجرد القـاء محاضرات على طلاب المرحلة الجامعية ، ان مساعداته لطلاب الدراسات العليا وتوجيهه لهم خلال بحوثهم وكـذلك عكوفه هو فى مختبره أو معمله أو بين دفات كتبه يحاول أن يتوصـل الى الجديد هو الذى يميز عمله عن غيره) (٢٣) ٠

وتضطلع الجامعات بالدور الأكبر فى القيام بالبحوث المختلفة حيث أن أعضاء هيئة التدريس يهتمون بالبحث أساسا كوسيلة للترقية العلمية الى جانب أن سمعة عضو هيئة التدريس لا تحدد أساسا بالاقدميـــة ولا بالمركز الوظيفى ولكن بالتقدير لنوعية بحوثه من قبل مجتمع الباحثين والعلماء فى ميادين التخصص المختلفة بالاضافة الى أن عضو هيئة التـــدريس يمارس البحث مشرفا على طلاب الماجستير والدكتوراه وما ينطبق على الباحث فى الجامعة ينطبق عليه فى مراكز البحوث المتخصصة الا أن الأخير يتمتع بميزه التفرغ والاقتصار على اجراء البحوث ٠ وبوجه عام تعتبر وظيفـــة البحث العلمى مشتركة بين الجامعات ومراكز البحوث التابعة لها أو المستقلة عنها (حيث أنه من المعروف أن أكثر من ٥٠٪ من البحوث التى تجرى على أرض الوطن العربى تتم داخل أسوار الجامعات ومراكز البحوث التى تتبعها)(٢٤)٠

وسواء عمل الباحثون فى مراكز البحوث المختلفـــة أو فى الجامعات فهناك بعض الخصائص العامة التى تميزهم وتؤثر فى طبيعة عملهم ، يمكن تناولها فى الآتى :

١ ــ يعمل الباحثون فى مستوى عال من التخصص ولذلك تتسم معظم بحوثهم بالدقة والتخصص فهم غالبا يحاولون عزل جزء معين من المشكلة حتى تكون سهلة التناول وحتى يمكن اخضاعها للمتغيرات المختلفة والتحكم

---

(٢٣) محمد عبد العليم مرسى ٠ مرجع سابق ٠ ص ٧٨ ٠

(٢٤) انطوان زحلان ٠ العلم والسياسة العلمية فى الوطن العربى ٠ مركز دراسات الوحدة العربية ٠ بيروت ، ١٩٧٩ م ٠

فيها وضبطها ثم يحاولون بعد ذلك ربطها بتلك المشكلات الاكثر تعقيـــدا وعمومية ٠

٢ ـ يكون الباحثون أقل بكثير فيمـــا يتعلق بالمعوقات التى تحكمهم بالمقارنة بصانعى السياسة وبالرجوع الى المشكلات التى يودون بحثها ونوع اللغة التى يمكن أن يستخدموها ولا يعملون فى كثير من الأحيان تحت ضغط الوقت فقد يحتاج البحث الى وقت كبير والباحث لديه منهجية معينة وخطوات لابد لبحثه ان يمر بها حتى ينضج فالمشكلة هى التى تحدد الوقت ومن هنا فان الباحث فى معظم الاحيان غير مقيـــد بوقت محدد ولا يعمـــل تحت ضغط معين ٠

٣ ـ أن الباحثين وخصوصا من ينتسب منهم الى الجامعات يمارسون وظائف معينة فى جامعاتهم ويرقون من قبلها ومكفول لهم الحماية وتدفع لهم رواتب كى يمارسوا وظيفتهم فى البحث ووظيفتهم الناقدة والتى تعتبر جزءا من قوام الحياة الفكرية فى مجتمع سوى ٠ ومن هنـا فانهـم يتمتعـــون بالاستقلالية والحرية والاكاديمية فهم ملتزمون أمام هذا المجتمع الذى يعيشون فيه وللصالح العام أو ينبغى أن يكونوا كذلك ٠ ان استقلالية الباحث يجب أن تؤخذ فى الاعتبار انطلاقا من أنه ليست هناك مشكلة أو قضية أو موضوع معين يمكن أن يقفل فى وجه الباحث سواء كان بحثا تطبيقيا أو أساسيا ٠ أما نظرة بعض صانعى السياسة الى البحث على أنه أداة لتحقيق السياسة المعينة فقد يكون من نتيجتها أن يكون البحث تابعا والا تكون هناك استقلالية أو حرية أكاديمية ولا شك أن اختلاف وجهات نظر صانعى السياسة والباحثين فى تلك القضية له أثره على الانفصال بين البحث وصنع السياسة ٠

٤ ـ أن مؤهلات الباحث وكفاءته العلمية والفنية هى الأساس مما يجعل فئة الباحثين من الفئات المتميزة بالنضج العقلى والمستوى التعليمى الخاص فهم غالبا من حملة الدكتوراه أو الماجستير أو الدبلومات العالية المتخصصة، وقد يعمل حاملو الشهادات الجامعية الأولى كباحثين ، بعد تأهليهم ، تحت الاعداد بهدف الحصول على درجات علمية أعلى مع اضطلاعهم بالبحوث أو اشتراكهم مع غيرهم فى البحوث المشتركة أو قيامهم بمرحلة معينة من مراحل البحث العلمى ٠

ومن هنا فان فئة الباحثين بوجه عام يكون بينها تجانس سواء من ناحية الدرجة العلمية أو من ناحية المراكز الوظيفية وهذا التجانس قد يكون مفتقدا بين صانعى السياسة حيث تتعدد خلفياتهم وما تعرضوا له من خبرة وتدريب ٠

من العرض السابق لكل من الباحثين وصانعى السياسة وطبيعة عمل ودور كل منهم نجد أنه من الطبيعى أن يكون هناك اختلاف بينهم وقد يكون مرد ذلك الى الخلفية العلمية لكل والاعداد وطبيعة العمل والانتماء الوظيفى والالتزام المهنى ودرجة التجانس فى كل مجموعة مما يبرر القول بأن الباحثين وصانعى السياسة عبارة عن ثقافتين مختلفتين بقيم مختلفة وروح مهنية مختلفة مما قد ينعكس على فهم المشكلات بشكل مختلف وتفسير النتائج بطريقة مختلفة ٠ وكلا الفريقين يعمل تحت ضغط وقت مختلف فى مدادم وتحكمهم معوقات مختلفة ٠ وبطبيعة الحال فانه توجد أسباب كثيرة للتحدث عن الروح الاكاديمية ضد الروح البيرقراطية فى نظام اكاديمى ونظام بيروقراطى فالبحث فى المقام الأول ممارسة أكاديمية ، أما صنع السياسة فممارسة ادارية ٠٠٠ مما قد يسبب انفصالا بين البحث وصنع السياسة أو يكون بذور هذا الانفصال ٠

الباحثون وصانعو السياسة وعوامل الانفصال بين البحث التربوى وصنع السياسة

من التناول السابق للباحثين وصانعى السياسة يستطيع الفرد أن يخرج ببعض العوامل التى تجعل أو تسبب انفصالا بين البحث وصنع السياسة وذلك نتيجة لطبيعة عمل ودور كل فرد ٠ واذا وضعنا فى الاعتبار المعوقات التى تحكم عمل الباحث وصانع السياسة والاختلاف فى التوجيهات القيمية فان ذلك قد يخلق نوعا من التفاعل المتوتر بينهما من ناحية وبين الباحثين ومؤسساتهم أو من يكفلهم من ناحية أخرى ٠ وهذا التفاعل المتوتر لايمكن اعتباره شيئا سيئا فى حد ذاته ففريق يريد أن ينجز مهمته بطريقة علمية سليمة وخاصة فى المجال الاجتماعى لأن الباحثين عليهم أن يتبنوا اتجاها مستقلا ناقدا ، والفريق الأخر يريد نتائج سريعة وتناولا للمشكلات التى تكون فى دائرة اهتمامهم ٠ فصانعو السياسة يرون أو يشعرون أن نتائج البحث لاتتلاءم مع قائمة الموضوعات التى يجب أن يتناولوها ٠

ان الاختلاف فى التوجيهات القيمية والنظرة الى المشكلات تنحو الى تلوين التفاعل بين الباحثين وصانعى السياسة فى كل المراحل ابتداء من وضع مشروع ما الى تفسير النتائج والى نشر التقارير ، ولكن يجب أن يؤخذ فى الاعتبار أن الحالة ليست هكذا فى كل الأحوال وفى كل البحوث فهناك عوامل كثيرة تؤثر فى هذا التفاعل فبعض الجامعات ومراكز البحوث التى تأخـــذ تمويلا معينا أو منحا معينة من أجل أن تتصدى لموضوع ما أو مشكلة معينة وفى هذه الحالة فعلاقة التفاعل هنا قد تكون مختلفة ٠

وعلى أية حال فالاختلاف والصراع موجود نتيجة لاختلاف الثقافتين وهذا الصراع يمكن أن يكون أحد أسباب الانفصال بين البحث وصنع السياسة أو قد يقود الى هذا الانفصال ، الى جانب أنه فى بعض الأحيان يصاب صانعو السياسة بالاحباط نتيجة للتناقض الذى قد يظهر أحيانا بين التوقعات وبين الممارسة الفعلية للبحث وقد تكون هناك بعض الأسباب التى تدعو الى ذلك فى مجال البحث التربوى بوجه عام منها :

ـــ ان العلوم الاجتماعية بوجه عام تواجه صعوبة تتعلق بمدى الثقة فى التنبؤ بنتائجها ، وموضوع التربية هو الطلاب وسلوكهم وتعلمهم وما يتعلق بذلك من متغيرات وأشياء تصعب برهنة نتائجها بواسطة البحوث فى هذا المجال وهذه قضية العلوم الاجتماعية بوجه عام فى مقـــاونتها بالعلوم الطبيعية ٠

ـــ ان قياس التغيرات فى السلوك والتعليم الانسانى تصادفه الكثير من المشكلات لكون هذه التغيرات معقدة ومتشابكة مع متغيرات أخرى يصعب فصلها وقياسها ٠

ـــ الى جانب أن هناك سببا ذكره (Shellard) وهو (ان الحاجة الكبرى فى تحسين عملية التربية تفوق التوقعات التى وضعت فى مجال البحث والتنمية التعليمية ـ تلك التوقعات التى وضعت والتى لم يستطع البحث أن يصل اليها قو يعيش معها بنتائجه المتواضعة) (٢٥) ٠

---

25. J. Shellard (Ed.) Educational Research for Policy Making in Australia, Australian Council for Educational Research, Hawthorn, Victoria, 1979, p. 18.

ـــ بالاضافة الى ذلك ، هذا الشيء الحاسم والمتعلق بالمتغيرات القيمية فالبحث والتنمية فى المجال التربوى لا يعطى الاجـــابات المطلوبة للاسئلة والتساؤلات القيمية والتى تصبغ بها القضايا الاجتماعية بما فيها التعليمية٠

ولقد أجاب (T. Husen) على السؤال لماذا يحدث الانفصال بين صنع السياسة والبحث التربوى ، فى النقاط التالية (٦) ٠

١ ـ ان البحث لا يتوافق مع الحالات والظروف الخاصة والجـــديرة بالاهتمام وتكمن المشكلة فى أن البحث يتناول مشروعا وقضايا أو دراســات لا تعد جزءا من قضايا السياسة أو ليست لها علاقة مباشرة بها ٠ ان البحث قد يتطرق الى قضايا ملحة ولكن قد تتمخض عنه نتائج تعتبر خارج الجوانب بالنسبة لعملية صنع السياسة ٠

٢ ـ ان النتائج تعتبر غير حاسمة من وجهة نظر صانعى الســـياسة أو الباحثين أو كليهما ٠ وهذه القاعدة أكثر من كونها استثناء ٠ ان هـــذا طبيعة عملية جعل القضية قابلة للبحث والتى تكمن فى جعل المشكلة الكليـة رجزأة الى مشكلات فرعية حتى تصبح جاهزة للبحث المنظم أو الاستقصاء ٠

٣ ـ يعتبر النشر غير فعال وعلى هذا فالنتائج لا تنفذ الى متخذ القرار والممارسين وينشد الباحثون الاعتراف والتقدم والاهتمام من قبل زملائهم الأكاديميين ، ويضعون فى الاعتبار التقارير المشجعة والمساعدة على تعزيز سمعتهم العلمية ٠٠٠ الى جانب أن التقارير التى تقدمها بعض المجـــلات العلمية المتخصصة عن البحوث من الممكن أن تقدم بلغة مفهومة مما يعتبـر عاملا أساسيا فى انتشار هذه البحوث ومن ثم نتائجها ٠

٤ ـ ان نتائج البحوث التى تتعارض مع السياسة التى يتبناها متخـذ القرار ويريد المضى قدما فى تنفيذها تعتبر عاملا أساسيا لهذا الانفصال ، ويريد صانع السياسة استخدام البحث لجعل مركزهم شرعيا ولكنهم قد يجدون أن نتائج البحث ليست مدعمة لما يريدون فيحدث الانفصال ٠

---

26. T. Husen. Issues and Their Background, op. cit., pp. 13-14.

ومن هنا فان هناك بعض الأسباب التى يمكن أن تكون مسئولة عن الانفصال بين البحث وصنع السياسة ، هذا الانفصال الذى يترتب عليه قلة الاستفادة من نتائج البحوث فى عملية صنع السياسة · ولا شك أن بعض أسباب الانفصال قد ترجع الى الباحثين أنفسهم وقد يرجع البعض الآخر الى صانعى السياسة وترجع بعض الأسباب الأخرى الى طبيعة التفاعل بينهما، وهذه الأسباب تختلف من مجتمع الى آخر فلكل مجتمع طبيعته الخاصة وتختلف أيضا بحسب درجة التقدم الذى وصل اليه المجتمع ·

ولقد أجمل (B. Rodhe) مشكلة العلاقة بين البحث والتنمية فى ميدان السياسة التعليمية من خلال خبرته الشخصية ومن خلال تقـويمه مراكز التنمية التربوية فى السويد حيث ذكر أن هناك ثلاثة أسباب تتعـلق بالتأثير المحدود للبحث من صنع السياسة ·

١ ـ ان موارد العاملين فى البحث كانت محدودة · ليس هناك تمويل خصص لهذا الغرض البحثى المحدد ·

٢ ـ لم يكن هناك تأكيد لدور البحث وما يجب أن يلعبـه وما يستطيع أن يفعله فيما يتعلق بالنشاطات التعليمية التنموية ··· وقد يكون ذلك بسبب أن النتائج من الصعب الوصول اليها وان النتائج الصادقة لم تكن متوقعة ·

٣ ـ كثير من المشروعات التنموية كان من الصعب تقويمها الى حد كبير بسبب خصائصها المعقدة · مثل المدرسة المفتوحة، التدريس على شكل فريق والمجموعات المرنة) (٢٧) ·

ان العلاقة بين البحث التربوى وصنع السياسة تبدو صعبة ومعقدة نظرا لتعدد الأسباب التى يمكن أن نرجع اليها الانفصال بين البحث وصنع السياسة أو الاستفادة المحدودة من البحث فى صنع السياسة ·

---

27. B. Rodhe. Development and Research — Foundations for Policy Making in Education : Some Personal Experience. In T. Husen and M. Kogan (Eds.) op. cit., p. 248.

بعض العوامل التى تدعم العلاقة بين البحث التربوى وصنع السياسة:

قد يكون من الطبيعى أن يلجأ صانعو السياسة الى العلم والبحث العلمى لمواجهة المشكلات التربوية المختلفة ولدفع عجلة التنمية التربوية الى الأمام ، الا أنه ينبغى الأخذ فى الاعتبار أن البحث التربوى يكون عادة أحد المحددات فى صنع السياسة التعليمية وهو عنصر واحد من تركيبة معينة تتدخل فى صنع السياسة واتخاذ القرار فهناك الى جانبه العوامل السياسية والحكمة التقليدية الى جانب أن صانعى القرار ملتزمون أمام القوى السياسية أو على الأقل يضعونها فى الاعتبار ويوجهون اليها انتباههم · ولابد أن ينظر كذلك الى امكانية التطبيق والتنفيذ الذى لا يمكن أن يأخذ مكانه اذا أهملت الطبيعة السياسية أو على الأقل يضعونها فى الاعتبار ويوجهون اليها انتباههم · ولا بد أن ينظر كذلك الى امكانية التطبيق والتنفيذ الذى لا يمكن أن يأخـــذ مكانه اذا أهملت الطبيعة السياسية للمشكلات والقضايا التعليمية ·

ويجب الاشارة الى أن تناول العلاقة بين البحث التربوى وصنع السياسة لا يمكن ـ واقعيا ـ ان ينظر اليه بناء على المفهوم العقلانى الذى يحـــاول أن يربط البحث مباشرة بصنع السياسة ، فالسياسة بوجه عام فى أى ميدان ليست على تلك الدرجة من العقلانية التى يود العلماء الاجتماعيون أن يروها · ان تحقيق العقلانية فى العلوم الاجتماعية قد يكون مستحيلا ولكنها على أية حال شىء يسعى الى تحقيقه · ومن هنا فان تلك العلاقة لا ينظر اليها بطـريقة مباشرة ولكن قد تكون هناك طرق غير مباشرة يمكن أن يؤثر بها البحث التربوى فى صنع السياسة وهذه تتناولها الدراسة تحت بعض العوامل التى تقوى العلاقة بين البحث التربوى وصنع السياسة فى الآتى :

١ ـ نشر البحوث والمعلومات :

يتعلق هذا العامل ويعتمد على أن نشر البحوث قد يؤدى الى نوع من التنوير حيث يمكن عن طريق ذلك أن يدخل البحث ونتائجه الى مضمار صنع السياسة · ولا يحدث هذا التنوير الى من خلال نشر نتائج البحوث ليتعرف عليه أولا صانعو السياسة ولتصل اليهم رسالة البحث ثم ثانيا الأفراد الذين يشتركون فى مناقشة القضايا والمشكلات السياسية · (ان نشر الأبحاث

والمعلومات يعتبر مفتاح أو لب المشكلة فيما يتعلق بتأسيس علاقات أفضل بين البحث التربوى وصنع السياسة التعليمية ٠٠ وهو الاجابة على الاتصال الأفضل بين الباحثين وصانعى السياسة (٢٨) ٠ وسبل النشر متعددة من دوريات ومؤتمرات وندوات وتعد مشكلة خاصة فيما يتعلق بالدول النـــامية حيث تؤثر قلة القنوات لنشر البحوث على كفاءة انتاج البحوث وبالتالى على العلاقة بين البحث وصنع السياسة ٠ ونشر نتائج البحوث بالتفصيل قد يكون صعبا ولكن عندما تكون هناك حاجة فان التلخيص والاجمال قد يكون مهما ٠ ان الأبحاث المختلفة من الممكن تلخيصها فى بضع ورقات وبلغة مفهومة حتى يمكن تناولها ومناقشتها وفهمها وحتى تكون أكثر قابلية للتطبيق ٠

٢ - الحوار والمؤتمرات :

يعتبر الحوار الذى يعقد لمناقشة مشكلات السياسة التعليمية وقضاياها الى جانب المؤتمرات العلمية المتخصصة وسيلة لتبادل الأفكار واثرائها ووسيلة الى القاء الضوء على الابعاد المختلفة التى تتعلق بالموضوع تحت الدراسة الى جانب كونها وسيلة للاتصال المباشر بين الباحثين وصانعى السياسة وهى وسيلة أيضا لنشر نتائج البحوث ٠ والحوار يظهر المشكلات التى قد تتحـدى الباحثين والتى يجدون أنفسهم فى مواجهة معها يوضحونها ويتناولون أبعادها المختلفة ويخرجون فيها بنتائج ٠ والقضايا والمشكلات التى تناقش فى بيئة تضم باحثين وصانعى سياسة ستكون محور اهتمام الفريقين فيجد الباحث نفسه يتناول قضاياهم صانع السياسة مما قد يكون له أثر فى استخدام نتائجها ٠ وصانع السياسة يجد نفسه أمام تناول مختلف لتلك القضايا يضفى عليها صفة العملية فيكون أقرب الى استخدام نتائج البحوث المتعلقة بها نتيجة لهذا التفاعل المباشر ٠

ويعتبر الحوار والمؤتمرات وسيلة أيضا من وسائل التنوير والتثقيف فمن خلالها يمكن اعطاء المشكلات والقضايا المطروحة الأفكار المبتكرة والأدلة العلمية والعملية ٠ وتتناول ذلك (C. Weiss) بقولها (ان نمـــوذج التنوير يفترض أن البحث فى العلوم الاجتماعية لا يحل المشكلات بدرجة كبيرة

---

28. T. Husen. op. cit., p. 31.

ولكنه يمنح البيئة الفكرية من المفاهيم والتوجيهـــات والتعميمات العملية والمقترحات ما يساعدها على اتخاذ القرار الأقرب الى الصواب ، وليست هناك دراسة واحدة لها تأثير كبير ولكن المفاهيم تصبح مقبولة بمرور الوقت ·· فبمرور الوقت ومزيد من البحث تنفذ الأفكار الى وعى صانعى السياسة وكذلك الى وعى العامة) (٢٩) ·

وليس هذا بالطبع الحال فى كل أنواع البحوث ولكن بعض البحـوث قد يكون لها تأثير واضح ومباشر دون المرور فى تلك العملية التى تنفـــذ بمقتضاها الى ميدان صنع السياسة من خلال الحوار والمؤتمرات ·

ولقـــد ناقش (Postlethwaite) أهمية الحوار والمناقشة فى جعل البحث ينفذ الى داخل مضمار صنع السياسة بقوله (عندما تكون المشكلة قد نوقشت بتوسع ·· فان ذلك يدفع صانعى السياسة على اختلاف مستوياتهم للحصول على نتائج البحث حينئذ يكون احتمال الارتباط الجيد بين الباحثين وصانعى السياسة عال جدا وخصوصا فى الأفعال التالية التى تتخذ) (٣٠)· اما اشارة (Kogan) الى أن القناة الأساسية للتأثير والتفـــاعل بين البحث وصنع السياسة فى الســـويد فقد كانت (وفـــرة المؤتمرات والمجموعات الاستشارية ومثيلاتها التى تعتبر الوسط الذى يمكن أن يستخدمه الباحثون لتوصيل رسالتهم مباشرة الى صانعى السياسة وموظفيهم (٣١) ·

ومن هنا فان المناقشة والحوار من خلال الوسائل المختلفة تعتبر من ضمن العوامل المساعدة لاستخدام البحث فى صنع السياسة وتعتبر عاملا هاما فى تقوية العلاقة بين الباحثين وصانعى السياسة · ويمكن أن يتم الحوار والمناقشة بوسائل متعددة قد يكون من بينهما المؤتمرات ووســـائل الاعلام

---

29. C. Weiss. Improving The Linkage between Social Research and Public Policy. In L.E. Lynn (ed.) Knowledge and Policy: The Uncertain Connection. National Academy of Science Washington D.C. 1978. p. 77.
30. T. Postlethwaite. Research and Policy Making in Education. In T. Husen and M. Kogan op. cit., p. 198.
31. M. Kogan. "Report of Proceedings". In T. Husen and M. Kogan (eds.) op. cit., p. 53.

المسموعة والمرئية والمقروءة وقد يكون اشراك بعض الجمـــاعات المهتمة وجماعات الضغط وسيلة من تلك الوسائل حيث يكون لهؤلاء آراء قد تثرى تناول المشكلة أو القضية · وتحت هذه الظروف فمن الضرورى أن يقوم الباحث ببذل الجهد حتى تصل بحوثه الى صانع السياسة والا يضيع الفرصة فى الاتصال بصانعى السياسة ومن لهم سلطة اتخاذ القرار ·

٣ ـ وجود سياسة مركزية للبحث التربوى :

تتضمن كلمة سياسة درجة من العمومية ودرجة من المركزية وخصوصا فيما يتعلق بالسياسة التعليمية · وتعتبر السياسة موجهات عامة لاتخـــاذ القرارات الحالية والمستقبلية ، انها توضع لتشكيل تلك القرارات من أجـــل أن يصل تحقيق الأهداف الى الحد الأعلى · ولكن تكون العلاقة بين البحث التربوى وصنع السياسة علاقة تفاعل ايجابى فلابد من وجود سياسة مركزية للبحث العلمى حتى وان كان النظام التعليمى للدولة لا مركزية ، وذلك لأن الهدف فى هذه الحالة سيكون تركيز الموارد المادية والبشرية للبحث العلمى فى ميدان التربية وربط البحوث التربوية بقضايا المجتمع ومشكلاته وحتى يكون البحث التربوى الى حد ما متوافقا مع حاجات صانعى السياسة بوجه عام مما قد يسهل استخدام نتائج البحوث فى صنع السياسة التعليمية ·

ولقد تناول (PremFors) تلك النقطة بقوله (انه من المعقول الافتراض أن الدرجة العالية نسبيا من المركزية تتضمن تركيز الموارد للتخطيط والادارة عند المركز من أجل تعبئة الجهـــود للبحث واتخاذ القرار ، ان المركزية يبدو أيضا أنها تحدد الى درجة معينة طبيعة البحث الذى يجب أن يكون مكيفا الى حد كبير لاحتياجات متخذ القرار) (٣٢) ·

ووجود سياسة مركزية للبحث العلمى ســـيأخذ فى الاعتبار العوامل واتغيرات السياسية والاجتماعية والاقتصادية وستكون أولويات البحث فى ميدان التربية وفقا لهذه الاعتبارات والعوامل ، واذا ما كان القرار النهائى لا يتخذ الا بالرجوع الى السياسيين فان المركزية تكون أدعى الى تدعيم البحث،

---

32. R. PremFors. Research and Policy Making in Swedish Higher Education. In T. Husen and M. Kogan (edits). Op. cit., p. 232.

ومن الواضح فى معظم الأحيان أن صانع السياسة يحتفظ بمسئولية القرار النهائى وهذا يتعلق باقتناعه وانتمائه السياسى ٠

ويجب أن تعالج تلك السياسة مسألة الأولويات وهذا يعنى البدء بالأهم والأكثر الحاحا وضرورة والذى يعتبر تأخيره مشكلة أو قد ينجم عن هـذا التأخير مشكلة ٠ والأولويات تحتاج الى اختيار والى مفاضلة والى قرار ٠ الى جانب أن هذه السياسة ينبغى أن تتناول سبل تنمية البحث ومستلزماته وتوفير الاطر والادارة والأدوات والمعدات ونظم المعلومات ومؤسسات اعداد الباحثين ومساعديهم ومناخ الأمن والحرية والتشريع والحوافز وأن يكون فيها ما يساعد على تنمية العلاقة بين الباحثين وصانعى السياسة وما يساعد على ممارسة النشاط البحثى بوجه عام ٠

ويشير محمد أحمد الغنام الى أهمية وجود سـياسة شاملة للبحث التربوى فيقول (وما أشد حاجة كل بلد عربى فى هذه المرحلة الى سياسة واحدة متصلة وشاملة فى البحث التربوى تنبع فى صدق وشفافية من واقع هذا البلد وتربيته وأصالته ورؤيته الاجتماعية وتكون ـ فى نفس الوقت ـ اطارا مرجعيا واضحا ومحددا للعاملين فىهذا المجال يسترشدون بهفى عملهم أنى وجـدوا مخططين ومصممين أبحـاث وممـارسين ومسـاعدين ومشرفين) (٣٣) ٠

ووجود سياسة مركزية للبحث العلمى يجعل صانع السياسة أكثـر اقتناعا باستخدام نتائج البحوث المختلفة واذا لم يستخدم البحث ونتائجه على الوجه الذى يريده الباحثون فان صانع السياسة على الأقل قد تكون لديه الرغبة فى الوصول الى حل وسط أو استخدام جزئى لتلك النتائج فالسياسة فى النهاية هى فن الممكن والمحتمل ٠

ومن الجدير هنا أن نبين أن المركزية فى هذا المضمار ليست عيبا حتى وأن كان الاتجاه فى كثير من الأحيان ينمـو الى اللامركزية التى قد تكون

---

(٣٣) محمد أحمد الغنام ٠ البحث التربوى فى العالم العربى ، سياساته وأولوياته وخططه ٠ المجلة العربية للبحوث التربوية ، المجلد الرابع ٠ العدد الثانى ، يوليو ١٩٨٤ م ٠ ص١٦٠

متعلقة بالقرارات الاجرائية ، الى جانب أن النظم المركزية تختلف فيما بينها بالنسبة لتشيع البحث اختلافها فى عملية صنع السياسة ، فليس هناك نظامان مركزيان متماثلان وهذا الاختـــلاف الداخلى بين الدول يجب أن يؤخذ فى الاعتبار حتى لا تنقل سياسة معينة للبحث العلمى الى دولة أخرى تختلف جزئيا أو كليا عن الدولة المنقول منها ، فلكل دولة خصائصها · الا أن المركزية تجعل الموارد مضمونة ومحددة ومخصصة لغرض معين على الوعى بأهمية البحث ودوره الى جانب سهولة تقويم الجهود والحكم عليها · ويفترض أن تكون سياسة البحث العلمى فى ميدان التربية مرنة يمكن تعديلها طبقـــا للمستجدات فالسياسات لم تصنع لتكسر أو تنهك ولكن من الممكن أن تخضع للتغيير والتطوير اذا تطلب الأمر ذلك ·

٤ ـ التعاون والمشاركة بين الباحثين وصانعى السياسة :

يمكن القول بأن وجود الصلة بين الباحثين وصـــانعى السياســة واشتراكهم فى صنع سياسة البحث التربوى وتحديد أهداف السياسة التعليمية بداية يعتبر وسيلة لأن يستخدم البحث من قبل صانعى السياسة وأن يشعر الباحثون بالمشكلات والقضايا التى يجب أن تحظى بأولوية الى جانب بحوثهم الأساسية التى تسهم فى تنمية المفاهيم وبناء النظرية · وكلما كانت هناك روابط وتفاعل ايجابى كلما كان ذلك أفضل ويمكن أن يحدث ذلك عن طريق التعاون والمشاركة بينهم ·

ويتم التعاون والمشاركة باشراك الاشخاص الملائمين فى العملية الى جانب بقية المشتركين من نقابات واتحـــادات المعلمين والجماعات المهتمة وجماعات الضغط والخبراء والمستشارين ·· الى جانب أهمية اللقاءات لنشر نتائج البحوث ·· وأهم الروابط التى تحدث هى تلك التى تكون عن طريق الاتصال المباشر بين صانعى السياسة والباحثين من جهـــة وبين الباحثين والاداريين الممارســين من جهة أخـــرى · ويؤكد (Postlethwaite) على أهمية تلك العلاقة فيذكر (أنه لهم جدا أن يقوم الباحثـــون بتقوية تلك الروابط أو يتمسكون بها قبل بداية مشروع البحث وفى أثنائه) (٣٤) ·

---

34. T. Postlethwaite. op. cit., p. 199.

وتكون العلاقة بين صانعى السياسة والباحثين على مستويات صنع السياسة التعليمية وتنفيذها ، لأن العلاقة يجب ألا تكون مع من هم فى القمة فقط ولكن مع من ينفذون السياسة أيضا ، ففى كثير من الأحيان يسعى الباحثون الى اجراء البحوث الميدانية فى المدارس والجامعات والمعاهد المختلفة ويتطلب الأمر موافقة تلك الجهات لاجراء تلك البحوث ومن هنا تأتى أهمية التعاون مع هؤلاء واشراكهم الى جانب أنهم أكثر التصاقا بواقع النظام العلمى من غيرهم ٠

ومن هنا فان وجود الأشخاص الذين تتوافر فيهم المهارات الاجتماعية المختلفة والعلاقات العامة ضرورى لتقوية تلك العلاقات بين الباحثين وصانعى السياسة من جهة وبينهم وبين الجماعات المختلفة من جهة أخرى ٠ واذا كانت هناك بعض المشكلات الخاصة باللغة المستخدمة مثلا فان على الباحثين أن يعبروا عن أفكارهم بلغة مفهومة ، وعليهم أيضا أن يقدموا نتائج بحوثهم بعناية واضعين فى الاعتبار التطبيقات المختلفة لتلك البحوث لكى تكون أكثر واقعية ثم تعقد بعد ذلك الندوات ولجان المناقشة بهدف امكانية استخدامها وكعملية تعليمية كذلك ٠

ويمكن للباحثين أن يتعلموا استخدام صانعى السياسة عندما يكون فى استطاعتهم ذلك ويمكن أن يحدث ذلك عن طريق اللجان المشتركة الى جانب أن للعلاقات غير الرسمية دور ، وعلى صانعى السياسة أن يتعلموا بعض المفاهيم العامة والفنية فى مجال عملهم أو بوجه عام اللغة المستخدمة فى البحوث ٠

ويحدث محمد أحمد الغنام عن نوع آخر من المشاركة يجب أن يكون بين الباحثين من الجامعات والباحثين فى وزارات التربية فيقول :

(لا يخفى ما حدث من جدل بين هذه المؤسسات حول طبيعةالبحث التربوى وصناعته وأهدافه بسبب التباين فى المبادىء والمواقف ٠ وهذا ما يبدو واضحا بين كليات الجامعة ومؤسسات ووحدات البحوث فى وزارات التربية ، فالأولى تحدد سياستها فى البحث - بدرجة ما - ضمن اطار الحرية الاكاديمية والثانية ترى أنه

لا خيار لها فى سياسة البحوث الا الواقع بمشـــكلاته ومطالب التنمية التربوية ... ويشير الى ... ولكى تستقيم هذه السياسة وتتضح ويرتضيها الناس عن قناعة ويتحمســون لتنفيذها لابد من اعتماد مبدأ الشورى - المشاركة فى تحديدها عندئذ يجلس أستاذ الجامعة مع اختصاصى مركز البحوث مع رجـــل التعليم وغيرهم ممن يتصلون بها اتصـــالا مباشرا ، ويتدارســـون ويتناقشون من أجل الالتقاء على صيغة مشتركة تتبناها الدولة قبل أن تصبح دليل عمـــل للمشتغلين بالبحوث والمعـــدين لها والمنتفعين بها) (٣٥) .

أن الباحثين يحتاجون الى التمويل والى أن تستخدم نتائج بحوثهم ، وصانعو السياسة يحتاجون الى البحث لاضـــفاء الشرعية والعلمية على سياساتهم ولتنميتها ومن هنا ولكى يحدث التفاعل لابد من التعاون والمشاركة بينهما .

ولقد أورد (Kogan) وكـــذلك (Ruin) مثـالا على التعاون والمشاركة بين الباحثين وصانعى السياسة والممارســين الاداريين ، فذكر الأول :

(أن هناك فى السويد تفاعل كبير بين الباحثين وصانعى السياسة وذلك للدور التقليدى لكل منهما . ان الباحثين السويديين فى كثير من الأحيان متورطين ليس فقط فى الأعمـال الادارية فى الجامعات ولكن يأخذون دورا فى السياســـة والادارة خارج الجامعة بما فى ذلك العمـــل مع الجماعات المهتمة . وهنـــاك السياســيون والاداريون الذين يعملون فى منظمات مختلفة وهم بذلك يؤثرون فى عالم البحث لأنهم فى الحقيقة ممثلون فى عدد من مراكز البحوث ..) (٣٦) .

وأما الثانى فيذكر (ان وضع الباحثين فى السويد يعبر عن نشاطات

---

(٣٥) محمد أحمد الغنام . مرجع سابق . ص ١٦ .

36. M. Kogan. op. cit., p. 49.

متداخلة ... فقد يشتركون فى عمل ادارى فى الجامعات أما خارج الجامعات فقد يأخذون مكانهم فى السياسة والادارة الى جانب عملهم مع بعض المنظمات أما السياسيون والاداريون فهم يؤثرون فى عالم البحث لأنهم ممثلون فى عدد من المراكز البحثية الى جانب أن بعضهم يشترك فى النشاطات البحثية بجمع البيانات والتحليل) (٣٧) .

ما سبق يتضح امكانية التعاون بين الباحثين وصانعى السياسة والاداريين هذا التعاون الذى يمكن أن يأخذ صورا كثيرة تبدأ باشتراك كل فريق فى أعمال الفريق الاخر وكذلك الاشتراك فى اللجان والمناقشات والمؤتمرات الى جانب أن الاداريين من الممكن أن يقوموا بأعمال بحثية كجمع البيانات وبعض الدراسات الميدانية وكذلك فى الدراسات التقويمية . الى جانب نوعية الابحاث التى يمكن أن يشترك فيها العلماء الاجتماعيون والمخططون ومحللو السياسة أو الافراد فى الادارة العليا . ومن هذا المنطلق يتحرك البحث وقد يكون ذلك عاملا من عوامل سرعة التنفيذ ونجاحه ونجاح العملية كلها الى جانب تقوية العلاقة بين البحث وصنع السياسة .

ومن الجدير بالذكر أن الحالة التى وردت فيما يتعلق بالعلاقة بين البحث وصنع السياسة ليست عامة ولا يمكن تعميمها على الحالات الأخرى وفى الميادين الأخرى فلكل بلد طبيعته ولكل ميدان خصائصه .

وقد ركز (Rodhe) على أهمية اشراك الأفراد ذوى العلاقة فى صنع السياسة الى جانب الباحثين فذكر :

> (ان الموارد المتاحة فى هيئة اشراك الاداريين ومن هم على رأس العمل فى المدارس ، المدرسون والأعضاء العاملون فى المدرسة ، الطلاب ، الآباء ، العاملين الباحثين فى التخصصات المختلفة يحتاج الى أن يوضع فى نموذج يأخذ فى الاعتبار وحدة وتكامل وحرية كل الجماعات فى نفس الوقت حتى يصبح تعاونهم بناء

37. Olof Ruin. "Opening Speech" At the Symposium that took place at The University of Stockholm, In June, 1982. In T. Husen and M. Kogan (Eds.) op. cit., p. 42.

وفعالا كلما أمكن ذلك .... ان أى نمـــوذج لا يشـــمل هذه القطاعات قد لا يحقق المرجو منه ويكون قاصرا كأساس للتنمية المبنية على التفاعل والعلاقة بين البحث وأنشطة التنمية كأساس لصنع السياسة) (٣٨) ٠

ان المشاركة والتعاون بين من لهم علاقة بصنع السياسة والباحثين يؤدى الى تخطيط أفضل والى دقة متزايدة فيما يتعلق بصـــياغة الأهداف وطرق تحقيقها أن البحث أساس التنمية ولابد أن يكون دوره مؤثرا ويمكن أن يحدث هذا بالتعاون والمشاركة بين الباحثين وصانعى السياسة منذ المراحل الأولى لصنع السياسة ٠

٥ ـ لغة البحوث المستخدمة :

تعتبر لغة البحوث من العوامل التى تساهم فى تقوية العلاقة بين البحث التربوى وصنع السياسة فاذا ما كانت لغة سهلة مفهومة الى جانب كونها اصطلاحية حتى يتسنى لصانعى السياسة وغيرهم أن يفهموها ٠ ففى بعض الأحيان تكتب البحوث بلغة غير مفهومة أو غير متداولة وقد يكون السبب فى ذلك محاولة استخدام اللغة العلمية البحته ، ومن أجل الا تقف اللغة عائقا فى سبيل استخدام البحوث فيجب الاخذ فى الاعتبار أن تكون لغة مفهومة بحيث لا تؤثر على علميتها ولا شك أن هذه مشـــكلة لكن ليس من الصعب احتواؤها ٠

ويجب على الباحث أن يكون قادرا على اعطاء تعاريف دقيقة كلما أمكن ذلك وأن يكون التعريف متناغما مع التعاريف الأخرى المعطاة فى نفس السياق ولابد أن تيضمن المفهوم معانى مألوفة واصطلاحية ومتفق عليها والا يشمل عبارات غير واضحة فاذا لم يكن المفهوم واضحا فان هناك ارتباك قد يؤدى الى انطباعات الفكرة الغامضة ليعنى المفهوم عدة أشياء أو ينظر اليـــه من عدة جوانب أو يعطى عدة انطباعات ٠ ومن هنا فيجب أن يعمل الباحثون

---

38. B. Rodle. Development and Research Foundations for Policy Making in Education, Some Personal Experience. In T. Husen and M. Kogan (Eds.) op. cit., p. 249.

على أن تكون اللغة التى تنشر بها بحوثهم وتقاريرهم لغة مقروءة ومفهومة للغالبية والا يعتمد هؤلاء الباحثون على اللغة العلمية فقط ، ان لديهم هدفا يجب مراعاته والتركيز عليه وهو أن تنفذ بحوثهم الى ميدان السياسة خصوصا ان هناك تركيزا على دور البحث فى التنوير كأساس للنفاذ الى صنع السياسة ، وكما ذكر (Perkins) (أن البحث من أجل التنوير يمكن أن يسهل ويبسط من قبل العلماء والباحثين والذين قد يؤثر عملهم فى صنع السياسة ٠٠ وبهذه الطريقة قد ينفذون الى صنع السياسة وذلك بطريق غير مباشر ولتحقيق هذا الهدف عليهم أن تكون لغتهم مألوفة دون الاضرار بلغة البحث العلمى) (٣٩) ٠

أن البحث التربوى وتأثيره فى صنع السياسة قد يكون مباشرا ولكن قد يكون هناك ما يمنع من ذلك من ظروف ومتغيرات التى اذا أخذت فى الاعتبار يكون التأثير غير مباشر منطقيا ولكى يتم ذلك فيجب أن تشجع اللغة المستخدمة على ذلك وتسهم فى تحقيقة ٠ ان البحث يمكن أن يكون له تأثير على صنع السياسة التعليمية وعلى الممارسة ولكن يبدو أن التأثير غير المباشر هو الأقرب الى الحدوث ٠ ولغة البحوث المفهومة ليست وظيفة الباحثين فقط ولكن على صانعى السياسة والمخططين ومحللى السياسة والممارسين الاداريين أن تكون لديهم المعرفة بالمفاهيم واللغة المستخدمة فى البحث حتى يمكنهم الحكم على نوعية البحوث وحتى يكونوا على علم بالبدائل المختلفة وكيفية معالجة المشكلات فى البيئات المختلفة ٠ وعلى الجانب الاخر نجد الباحثين الذين يقع عليهم العبء الأكبر فى تلخيص بحوثهم بلغة مفهومة وعليهم أيضا أن يشيروا الى الأوجه المختلفة لتطبيق النتائج واقعيا وعمليا والاشارة الى استخدام تلك البحوث فى تغيير الواقع ٠ ان عملية تحديد المفاهيم ومعرفة صياغتها اجرائيا تجعل لغة البحث مفهومة وتجعل تقارير البحث مقروءة ومحددة مما يكون له تأثير على تقوية العلاقة بين البحث التربوى وصنع السياسة ٠

---

39. J. Perkins. Research and Policy Making in Higher Education. In T. Husen and M. Kogan (eds.) op. cit., p. 191.

خاتمـــة :

لقد تناولت تلك الدراسة العلاقة بين البحث التربوى وصنع السياسة التعليمية تلك العلاقة التى تبدو الى حد كبير معقدة وليس هناك أسلوب بسيط يمكن أن نتناول به تلك العلاقة ، الا أنه وجد انفصال بينهما أى أن البحث لا يستخدم الى حد كبير فى عملية صنع السياسة التعليمية وليس معنى هذا أن تأثير البحث منعدم ولكن التأثير محدود وغير واضح كما بينت الدراسات ولقد وجدت الدراسة أن هناك بعض الأسباب للانفصال بين البحث وصنع السياسة واقتصرت الدراســـة على تلك العوامل التى تتعلق بطبيعة عمـل الباحثين وصانعى السياســـة وأنتماءاتهم وطبيعة عمليتى البحث التربوى وصنع السياسة التعليمية الا أن هناك بعض الأسباب الأخرى التى تؤدى الى هذا الانفصال والتى لها علاقة بالمجتمع والتى تؤثر كذلك على كفاءة البحث التربوى · ولكن هذه العـــوامل تتعلق بالمجتمعات ونظمهـــا السياسية والايديولوجية فان التفاعل الذى يحدث بين الباحثين وصـــانعى السياسة يختلف من مجتمع الى آخر ومن هنا كان تعملية التعميم صـعبة فأقتصرت الدراسة على ابراز تلك العوامل من أحد جوانبها ·

ولما كانت العلاقة بين البحث التربوى وصنع السياسة التعليمية يجب أن تكون قوية حتى تبنى السياسات على أسس علمية فلقد تناولت الدراسة بعض العوامل التى تدعم تلك العلاقة المهمة ، فاســـتخدام البحث التربوى كأساس أو كأحد الأسس التى تبنى عليها السياسة التعليمية هو هدف يجب أن يسعى الى تحقيقه ومن ثم ازالة العوائق التى تحول دون ذلك والعمل على تقوية تلك العلاقة ·

ومن خلال طرفى تلك العلاقة الباحثون وصانعو السياسة يمكن القول بأن الجامعات يمكن أن تقوم بدور تدريب بعض صانعى السياسة على المفاهيم والأفكار البحثية العامة والحكم على البحث ومدى الاستفادة منه وقابليته للتطبيق · ويمكن للوزارة المختصة بشئون التعليم أن تدرب أفـرادها على مفاهيم البحث وأهمية الدور الذى يمكن أن يلعبه وأن تعرفهم بلغة البحث المستخدمة حتى يمكن أن يستفيدوا من البحوث ·

وعلى الباحثين أن يكونوا على درجة معقولة من الدقة والوضوح فيما يتعلق بلغتهم ونتائج بحوثهم ومضامينها وعليهم انتقاء العبارات المفهومة والاشارة الى ميادين التطبيق المختلفة · وعلى الجامعات ومراكز البحوث أن تهتم وتضع الأولوية للبحوث التى تخدم قضايا التعليم ومشكلاته وقضايا التنمية بوجه عام وأن تكون لها سياسة بحثية محددة وأن تعمل على احداث التوازن بين أنواع البحوث والى جانب ذلك ايجاد وحدات للبحوث الميدانية والدراسات المسحية والاهتمام ببنوك المعلومات من أجل تناول مشكلات المجتمع التربوى وقضاياه بطريقة علمية ·

المراجـــع

أولا : باللغة العربية :

- انطوان زحلان · **العلم والسياسة العلمية فى الوطن العربى** · مركز دراسات الوحدة العربية ، بيروت ، ١٩٧٩ م ·
- حامد عمار · « حول التعليم العالى العربى والتنمية »· **المستقبل العربى** · السنة الخامسة ، العدد الاربعون ، يونيه ، ١٩٨٢ م·
- سيف الاسلام على مطر · « نحو اطار لتحليل السياسة التعليمية» **مجلة كلية العلوم الاجتماعية** ، جامعة الامام محمد بن سعود الاسلامية ، العدد الثامن · ١٤٠٤ هـ ·
- شيت نعمان · **البحث العلمى ومؤسساته فى الدول المبتدئة** · وزارة الثقافة والفنون بغداد ، ١٩٧٨ م ·
- صالحة سنقر · « معوقات البحث العلمى » · **بحث مقدم الى ندوة عضو هيئة التدريس فى الجامعات العربية** ، جامعة الملك سعود ، الرياض · ١٤ ـ ١٧/٥/١٤٠٤ هـ ـ ٢/٢٧ الى ١٩٨٣/٣/٢ م ·
- محمد أحمد الغنام · « البحث التربوى فى العالم العربى سياساته وأولوياته وخططه » · **المجلة العربية للبحوث التربوية**· المجلد الرابع ، العدد الثانى ، يوليو ، ١٩٨٤ م ·
- محمد رواس قنعجى · البحث العلمى ، تاريخه ، ومنهجه فى الاسلام · **الأمة** ، ذو الحجة ، ١٤٠٤ هـ ·
- محمد عبد العليم مرسى · **التعليم العالى ومسئولياته فى تنمية دول الخليج العربى** ، : دراسة تحليلية لأعمال الندوة الفكرية الأولى لرؤساء ومديرى الجامعات الخليجية · مكتب التربية العربى لدول الخليج ، الرياض · ١٤٠٥ هـ ·

ثانيا : باللغة الانجليزية :

- Bhola, H.S. "The Design of Educational Policy". **Viewpoints,** School of Education, Indiana University. Vol. 5, No. 3 May 1975.
- Brooksbank, K. and A. Ackstine (eds.). **Educational Administration.** Councils and Education Press, Essex, England. 1984.

— Husen, T. and M. Kogan (Eds.). **Educational Research and Policy. Pergamon** Press, Oxford. 1984.
— Johnson, H. "Educational Policy and The Historical Prespective". **Educational Administration Quarterly.** Spring, 1975.
— Jones, C. **An Introduction to the Study of Public Policy.** Wedsworth Publishing Co., Belmont, CA, 1977.
— Kaplan, N. et al. **The Use of Social Science Knowledge in Policy Decisions at The National Level.** University of Michigan, Ann-Arbar, Michigan. 1975.
— Levin, H. "Why Isn't Educational Research More Useful" ? **Prospects,** Vol. VIII, No. 2. 1978.
— Miller, D.R. "Policy Formation and Policy Implementation Relationship in Educational System" In. **Strategies of Educational Planning** By R. Kraft (ed.) Florida State University, Tallahasse, Florida. 1969.
— Musaazi, J.S. **The Theory and Practice of Educational Administration.** Macmillan Publishers, London, 1982.
— Shelland, J. (Ed.) **Educational Research for Policy Making in Australia,** Australian Council for Educational Research, Hawthorn, Victoria. 1979.
— The World Bank. **Education Sector Policy Paper.** The World Bank, Washington D.C. April. 1980.
— Thompson, J. **Policy Making In American Public Education. Framework for Analysis.** Prentice-Hall, Englewood Cliffs. N.J. 1976.
— Weiss, C. "Improving the Linkage between Social Research and Public Policy". In L.E. Lynn (ed.). **Knowledge and Policy, The Uncertain Connection,** National Academy of Science, Washington D.C. 1978.
— Weiss, C. "Knowledge Creep and Decision Accretion". **Knowledge and Policy, The Uncertain Connection,** National Academy of Science, Washington D.C. 1978.
— Weiss, C. "Knowledge Creep and Decision Accretion". **Knowledge Creation, Diffusion, Utilization.** Vol. I No. 3. 1980.
— Weiss, C. **Social Science Research and Decision Making.** Columbia University Press. New York. 1980.
— Wolanin, T.R. "Federal Evaluation Policy Making in the United States, The Case of Higher Education". **Viewpoints.** Vol. 5, No. 3. May, 1975.

تأثير موجه التربية العملية على أداء طـــلاب الأقسام العملية بكليات التربية فى مقررات تدريس العـــلوم

مدحت النمر *

مقـــدمة :

من الصعب علينا أن نفرق بين تربية النشء تربية علمية سليمة واعداد معلم العلوم ذاته بالطريقة التى تساعده على القيام بدوره وتحمل مسئولياته نحوهم · بل لقد أصبحت وسيلتنا الأساسية لتكوين الوعى بالدلالة والقيمة الكبيرة للعلم الحديث لدى كافة أفراد المجتمع هى ذلك الاعداد الواعى والتأهيل المهنى المتخصص لمعلمى العلوم من خلال كليات التربية المنتشرة · ومن ثم حدد Renshaw (1971) أهداف برامج كليات التربية فى :

١ ـ تنمية الفهم العميق ـ ذى القيمة المهنية ـ للمجالات المعرفية ، وذلك من خلال الدراسة الأكاديمية ·

٢ ـ تنمية الفهم العميق للنظرية التربوية والنفسية والتى تكون الأساس والاطار العم للمقررات والأنشطة المهنية للمعلم ، وذلك من خـــلال الدراســـة الأكاديمية ·

٣ ـ تنمية المهارات الفنية اللازمة للتمكن من القدرات المهنية المرتبطة بالتدريس ، وذلك من خلال التدريب والممارسة العملية ·

واذا كان للجوانب الأكاديمية دورها الجوهرى فى تحديد الأصول وارساء المبادىء النظرية للممارسة التربوية فان الجوانب العملية هى التى تسمح للمعلم الطالب بممارسة حقه فى اختيار مصداقية المبادىء النظرية وقابليتها للتطبيق من جهة وتسمح له من جهة أخرى بالمرور بخبرة ـ يمارس من خلالها ـ ومن ثم يمكن أن يكتسب المهارات المهنية والفنية المرتبطة بالعملية التعليمية، وذلك بقدر ما تؤثر الخبرة المباشرة فى تشـــكيل الفـــرد الانسانى وتنميته ومساعدته على مواجهته مشكلات مهنته ·

(*) مدرس بكلية التربية ، جامعة الاسكندرية ·

وقد اهتمت كليات التربية بتوفير هذه الخبرة للمعلم الطالب من خلال ما يسمى بدروس « التربية العملية » التى تخصصت لها أربع ساعات أسبوعيا فى خطة الدراسة فى كل من السنتين الثالثة والرابعة للدراسة بالكلية · وتمثل الفترة التى يتعرض فيها المعلم الطالب لهذه الخبرة بـ ٢٥٪ من برنامج الاعداد التربوى ·

ويمكن النظر للتربية العملية كوسط للربط بين جانبى الاعداد المهنى للمعلم الطالب ـ الجانب العلمى الأكاديمى ، الجانب التربوى النظرى ـ وهى فى نفس الوقت المجال الذى تتكون فيه الاتجاهات المهنية المختلفة ، والمهارات التدريسية ، وتعبر فيه المفاهيم المختلفة عن محتوى التعلم ووسطه وطبيعة المتعلم وخصائصه وتفاعلاته · والتربية العملية تعتبر مواجهة مباشرة بين المعلم الطالب وما يحمله ويمثله من معرفة واستعدادات واتجاهات والواقع الذى يتكون منه محيط المجتمع المدرسى بعناصره والعلاقات بين هذه العناصر والعوامل الخارجية والداخلية المؤثرة عليه · ومن خلال هذه المواجهة يمارس المعلم الطلب فكرا ونشاطا تجاه الأبعاد المختلفة للمنهج المدرسى · وهى بذلك أساس لا غنى عنه فى برامج اعداد المعلم قبل الخدمة ·

وتعانى التربية العملية ـ مثلها مثل كثير من أوجه الاعداد المهنى للمعلم ـ مشكلات بعضها يعكس عيوبا ومصاعب عامة يصطدم بها التعليم الجامعى (مثل زيادة الاعداد ، تكدس الدارسين ، قلة الامكانيات) وبعضها مشكلات تختص بها التربية العملية وتنفرد بها نظرا لطبيعتها الخاصة وهى مجال الاهتمام بالنسبة لهذه الدراسة · وعلى الطرق التى رددتها هذه المشكلات الخاصة اتجهت خطوط البحث ـ على قلتها ـ فى مجال التربية العملية · ويمكن تحديد هذه الاتجاهات البحثية فيما يلى :

١ ـ دراسات نظرية لأهداف ووظائف التربية العملية بصفة عامة

مثل دراسة Andrews (1964) التى حدد فيها نقاطا ثلاثة تدور حولها المهام المنشودة للتربية العملية وهى :

(أ) مدى تأثيرها فى تعديل السلوك نحو الاعداد المهنى للمعلم الطالب ،

(ب) كيف يمكن الارتقاء بتوجيه الخبرات التى تقدمها التربية العملية ،

(جـ) ما هى أفضل اتجاهات التطوير المعتمد على نتائج البحث العلمى فى مجال التربية العملية ٠

كما حاول جرجس (١٩٧٦) تحديد أهداف التربية العملية وأهميتها والتوصل لبعض المشكلات التى تواجهها وأوضح الباحث انخفاض درجة وعى موجهى التربية العملية بأهمية أهدافها الأمر الذى يعوق تحقيق هذه الأهداف٠

كذلك حصر بشارة (١٩٨٣) أهداف وأساسيات التنظيم الادارى والاشراف الفنى كما تمارس فى كليات التربية الاقليمية بمصر ٠

٢ ـ دراسات لتقويم وتطوير برامج التربية العملية

حيث قام خليفة (١٩٨٣) بدراسة وصفية للمقارنة بين ممارسة التربية العملية فى مصر وعدد من الدول المتقدمة وتوصل من خلال هذه المقـــارنة الى تقويم للواقع الحالى للتربية العملية ومن أهم أوجـــه القصـــور التى استخلصها :

(أ) عدم ادراك المعلمين الطلاب لأهداف التربية العملية ،

(ب) التعارض بين نظريات التربية وطرق التـــــدريس وما يؤمن به ويمارسه الموجهون ،

(جـ) اقتصار الاهتمام فى التدريب الميدانى على مهارات التـــدريس فقط دون الاهتمام بأوجه النشاط التعليمى الأخرى ،

(هـ) عدم الاتفاق على نقاط محددة للتقويم ،

(هـ) عدم موضوعية التقويم واعتماده على ذاتية الموجه كما يتضح ذلك فى اسراف الموجه فى تقديره للاداء التدريسى للمعلم الطالب ٠

كما استخدم محمد رضا البغدادى (١٩٨٣) أسلوب Delphi لتحليل برامج التربية العملية كما تتم فى كليات التربية والتوصل الى أهم الخبرات المهنية التى يجب أن يكتسبها المعلم الطالب ومن أهم ما أوصى به الباحث :

(أ) الأخذ بمبدأ « المعلم المتعاون » (١) ،

(ب) الاهتمام بتنمية المهارات والقدرات التى ينبغى أن تكون لدى موجه المجموعة والتى تظهر آثارها فى الاشراف والتوجيه ،

(ج) أن يكون تقويم الأداء التدريسى شاملا ومستمرا وتراعى فيه الفروق الفردية ويقترب من الموضوعية ٠

٣ - دراسات العلاقة بين الأداء التدريسى والدراسة النظرية للتربية وقد وجد Mclentyre & Morrison (1967), Morrison & Mclentyre (1967) أن التغيير فى اتجاهات المعلم الطالب خلال دراستة بكلية التربية ترجح أن تكون نتيجة للممارسة التدريسية خلال التربية العملية أكثر مما هى نتيجة للمواد التربوية التى درسها خلال ثلاث سنوات ٠

كما وجد Cortis (1968), Warburton (1963) أن معاملات الارتباط بين تقديرات موجهى التربية العملية للاداء التدريسى للمعلمين الطلاب ودرجاتهم فى المقررات النظرية فى التربية عادة لها دلالة احصائية الا أنها ضئيلة ٠ وهذه النتائج على أى حال لا تقدم دليلا كافيا على تأثير « دراسة التربية » على الممارسة التدريسية ٠

وقد وجدت فرج (١٩٧٧) ارتباطا ضعيفا بين تقديرات الموجه لأداء الطلاب فى التربية العملية ومستوى تحصيله الأكاديمى بقسمى اللغة الانجليزية والفرنسية بكلية التربية جامعة الاسكندرية ٠

---

(١) « وهو أحد المعلمين القدامى أو الموجهين ، يعمل فى المدارس العامة التى يطبق فيها برنامج التربية العملية ، ويقوم بتحمل جزء كبير من مسئولية التوجيه والاشراف المباشر على المعلمين الطلاب تحت توجيه مشرف المجموعة ٠٠ » (البغدادى، ١٩٨٣)

كما وجد ويصا (١٩٨٣) أن هناك معاملات ارتباط ضعيفة بين الأداء التدريسى للطلاب فى التربية العملية ـ كما يحدده الموجه ـ ومستوى تحصيلهم الأكاديمى فى أقسام اللغة العربية واللغة الانجليزية والجغرافيا والرياضيت الفيزيقا والكيمياء بكلية التربية بالفيوم ٠

٤ ـ دراسات لتقويم جوانب الاشراف فى التربية العملية

اتفقت الدراسات التى قام بها Cope (1971), Shipman (1965, 1966) على عدم كفاية الارشاد والتوجيه الذى يتلقاه المعلمون الطلاب من الموجه أو « المعلم المتعاون » أثناء خبرة التربية العملية وعدم وضوح الأهداف المحددة للممارسة التدريسية التى يقومون بها الأمر الذى يجدى الى اعتمادهم على حدسهم واجتهاداتهم الشخصية ٠

كما قامت الشربينى (١٩٧١) بدراسة لتقويم الاشراف على التربية العملية فى مجال اللغة الانجليزية ، واستنتجت عدم اهتمام الموجهين أثناء تقويمهم للمعلم الطالب بكثير من جوانب الخبرة التربوية وتركز اهتمامهم بصفة عامة على تقويم قدرة الطالب على شرح درس وتقديم المعرفة للتلميذ ٠

وباستقراء أهداف ونتائج الدراسات السبقة التى تمت فى مجال التربية العملية ـ والتى حاول الباحث تلخيص أهمها فيما سبق ـ يمكن ملاحظة أنها أسهمت بشكل أو بآخر فى تشخيص بعض مواطن الضعف فى عملية الاعداد والتدريب العملى على المهارات التدريسية لطلاب كليات التربية وبخاصة فى الجامعات المصرية ٠ فالى جانب ما أظهرته الدراسات المصرية بالذات من افتقار تقديرات الموجه للاداء التدريسى للمعلم الطالب الى الصدق والثبات والشمولية والموضوعية ، كشفت دراسات كثيرة عن ضعف الارتباط بين الأداء النظرى فى التربية » والأداء التدريسى للمعلم الطالب فى التربية العملية كما يقدره الموجه ٠ وجدير بالذكر هنا أن كل الدراسات المصرية التى انتقدت « داتية تقويم الموجه للمعلم الطالب فى التربية العملية « افترضت ضمنيا أن شروط التقويم المناسب تتوفر فى أساليب قياس التحصيل الأكاديمى للمواد النظرية ، وهذا افتراض أعقل حقيقة أن الأغلبية الساحقة من اختبارات التحصيل الأكاديمى للمواد النظرية للطالب بالجامعات المصرية ما زالت من نوع « المقال » والتى يقيس معظمها قدرة الطالب على التذكر ، وتعتمد هى الأخرى بدرجة كبيرة على

ذاتية المصحح ومن ثم تفتقر الى الصدق والثبات والشمول والموضوعية · وعلى هذا الأساس أصبح من الصعب تفسير نتائج الارتباط الضعيف بين درجات الطلاب فى التربية العملية والمواد النظرية ببساطة على أساس عيوب أسلوب التقويم فى التربية العملية وحدها · وهذا من شأنه اضافة المزيد من الملاحظات وأوجه النقد التى تبلور تساؤلا خطيرا حول « كفاءة وتكامل » الجوانب المختلفة لبرنامج اعداد المعلم بكليات التربية بالجامعات المصرية ·

ومن هذا المنطلق تبرز الحاجة الى دراسات ميدانية حول مدى التأثير المتبادل للجوانب الهامة والمتقاربة من برنامج اعداد المعلم ، تأخذ فى اعتبارها نوعية أسلوب وأدوات القياس المستخدمة فى جميع البيانات ·

وبالاضافة الى هذه الركيزة « المنهجية » استندت فكرة هذا البحث الى تلك الملاحظات « الميدانية » التى تجمعت لدى الباحث عن طريق علاقته ببرنامج التربية العملية ودوره كدرس لمادة طرق تدريس العلوم بكلية التربية جامعة الاسكندرية · وكشفت الملاحظات (١) عن الكثير من المصاعب التى يواجهها طلاب الأقسام العلمية بالكلية أثناء ممارساتهم التدريسية بالتربية العملية ، خاصة ما يتصل منها بالعلاقة والتفاعل العلمى والمهنى مع الموجه ، ولمقدار واتجاه التأثير المتبادل بين النظرية والتطبيق وذلك كما عبرت عنه ممارساتهم التدريسية من جهة وادراكهم لفلسفة التدريس ووعيهم بقيمتها من جهة أخرى، الأمر الذى دعى الباحث للتساؤل حول التأثير الذى يمكن أن تنقله الخبرة العملية الى الأداء العقلى للطالب فى اختبار موضوعى يقيس فهم الطالب لفلسفة علم وأهداف واستراتيجيات تدريسية ، وما الدور الذى يلعبه اختلاف الموجه من مجموعة لأخرى بالنسبة لهذا الأداء ·

وعلى هذا الأساس - المنهجى والميدانى - يحول البحث الحالى دراسة

---

(١) درج الباحث على تكليف كافة مجموعات التربية العملية - بقسمى الفيزيقا والكيمياء ، والتاريخ الطبيعى بالفرقة الثالثة والرابعة بكتابة تقرير شامل عن الجوانب المختلفة لخبرة التربية العملية التى مروا بها خلال العام الدراسى · وتضمن التقارير ملاحظات واراء عن التدريس ، والموجه ، والمعلمين ، والتلاميذ ، وامكانيات المدرسة ، وذلك خلال أربعة أعوام دراسية متتالية · وكان لبعض هذه التقارير دورا فى اجراء بعض التعديلات فى المدارس أو الموجهين بغرض تحسين ظروف الممارسة التربوية ·

تأثير الدور تربوى الذى يقوم به الموجه خلال لقاءات ودروس التربية العملية على تمكن المعلم الطالب من فهم جوانب نظرية تدريس العلوم كما يدرسها فى مقررات طرق تدريس العلوم وكما تقيسه اختبارات موضوعية لمحتوى المقررات · ومن ناحية أخرى ، امتدادا للدراسات السابقة ، يحاول البحث دراسة العلاقات الموجودة بين نتائج الطلاب فى تلك الاختبارات الموضوعية وتقدير الموجه لأدائهم التدريسى أثناء فترة التربية العملية ·

مشكلة البحث :

يمكن أن تتحدد مشكلة البحث فى :

١ ـ هل يؤثر اختلاف الموجه على متوسط أداء المجموعة التى يشرف عليها فى مقرر طرق تدريس العلوم على مستوى مجموعات الفرقة الدراسية الواحدة ؟

٢ ـ هل هناك علاقة بين أداء الطالب فى التربية العملية ـ كما يحدده الموجه ـ وأدائه فى مقرر طرق تدريس العلوم ، على مستوى طلاب الفرقة الدراسية الواحدة ؟

فروض البحث :

١ ـ لا توجد دلالة احصائية للنسبة بين تقدير التباين بين المجموعات (الذى يعزى لتأثير الموجه) وتقدير متوسط التباين داخل مجموعات الفرقة الدراسية الواحدة فى مقرر طرق تدريس العلوم ، وذلك عند مستوى ثقة ٩٥ر٠

٢ ـ لا توجد علاقة ذات دلالة احصائية ـ عند مستوى ثقة ٩٥ر٠ بين درجات الطلاب فى التربية العملية ، ودرجاتهم فى مقرر طرق تدريس العلوم على مستوى طلاب الفرقة الدراسية الواحدة ·

٣ ـ لا توجد علاقة ذات دلالة احصائية ـ عند مستوى ثقة ٩٥ر٠ ـ بين درجات الطلاب فى التربية العملية ، ودرجاتهم فى مقرر طرق تدريس العلوم على مستوى طلاب مجموعة التربية العملية الواحدة ·

تعريف المصطلحات :

١ ـ موجه مجموعة التربية العملية : هو أحد أعضاء جهاز الاشراف الفنى بالتعليم الاعدادى أو الثانوى العام · ويقوم ، بناء على اختياره بواسطة كلية التربية ، بالاشراف على مجموعة من طلاب الفرقة الثالثة أو الرابعة (٨ ـ ١٥ فردا) وتدريبهم وتوجيههم فنيا ، كما يقوم بتقويم (١) أدائهم التدريسى والتربوى الشامل طوال فترة وجودهم بالمدرسة المختارة خلال مدة التربية العملية أثناء العام الدراسى (٤ ساعات أسبوعيا) · ومن الممكن لأى من أعضاء هيئة تدريس قسم المناهج وطرق التدريس بالكلية القيام بالاشراف على مجموعة أو أكثر بالتربية العملية ، فى مجال تخصصه ، اذا شاء ·

٢ ـ الأقسام العلمية : هى قسمى الفيزيقا والكيمياء ، والتاريخ الطبيعى بكلية التربية ·

٣ ـ مقررات تدريس العلوم (٢) : وهى مقررات تدرس لطلاب كلية التربية :

(أ) مقرر طرق تدريس العلوم (الطبيعية) ويدرس بواقع ساعتين فى الأسبوع لطلاب قسمى الفيزيقا والكيمياء ، والتاريخ الطبيعى بالفرقة الثالثة· ويتضمن دراسة نظرية لفلسفة وطبيعة العلم ـ أهداف تدريس العلوم الطبيعية ـ مداخل تدريس علوم · ويكلف الطلاب أثناء الدراسة ببعض الواجبات والأبحاث ·

(ب) مقرر طرق تدريس علم البيولوجى : ويدرس بواقع ساعتين فى الأسبوع لطلاب قسم التاريخ الطبيعى بالفرقة الرابعة · ويتضمن دراسة نظرية لطبيعة العلوم البيولوجية ـ أهداف تدريس علم البيولوجى ـ المداخل الأساسية لتدريس علم البيولوجى ـ تقويم نواتج التعلم · ويكلف الطلاب أثناء الدراسة ببعض الواجبات والأبحاث ·

---

(١) للتربية العملية ١٠٠ درجة ، وللموجه أن يقوم أداء المعلم الطالب فى حدود ٨٠ درجة ، بينما يقوم مدير أو مديرة المدرسة بتقويم المعلم الطالب فى حدود الـ ٢٠ درجة الباقية ·

(٢) أنظر اللائحة الداخلية لكلية التربية ، جامعة عين شمس ·

(ج) مقرر طرق تدريس الفيزيقا والكيمياء · ويدرس بواقع ساعتين فى الأسبوع لطلاب قسم الفيزيقا والكيمياء بالفرقة الرابعة · ويتضمن دراسة نظرية لطبيعة العلوم الفيزيقية ـ أهداف تدريس علم الفيزيقا وعلم الكيمياء ـ المداخل الأساسية لتدريس الفيزيقا والكيمياء ـ تقويم نواتج التعلم · ويكلف الطلاب أثناء الدراسة ببعض الواجبات والأبحاث ·

حدود البحث :

١ ـ تقتصر عينة البحث على طلاب كلية التربية جامعة الاسكندرية ـ بقسمى الفيزيقا والكيمياء ، والتاريخ الطبيعى ·

٢ ـ يتم التعامل فى هذا البحث مع موجه التربية العملية بصفة متغير عشوائى تختلف مستوياته وهم الموجهون أنفسهم اختلافا نوعيا qualitative فقط · ومن ثم لم يتعرض هذا المتغير لقياس ما فى هذا البحث · وعلى هذا لا ينطبق على هذا المتغير شرط التوزيع الاعتدالى الذى يتطلبه نموذج تحليل التباين المستخدم ·

منهج البحث

تصميم البحث :

يحاول هذا البحث الحصول على البيانات التى تسمح باختبار صحة الفروض الصفرية المطروحة للاجابة على مشكلة البحث ·

أولا بالنسبة للفرض الصفرى الأول :

يحاول البحث اختبار صحة هذا الفرض من خلال ثمان تجارب مختلفة تمت فى اطار مشكلة البحث ومجاله · وفى كل من التجارب الثمان استخدم الباحث التصميم التجريبى العشوائى الكامل ذى المتغير الواحد One factor completely randomized design وكما يشير Kirk (1968) فان هذا التصميم يتميز بخاصيتين أساسيتين هما :

١ ـ وجود متغير مستقل واحد له عدة مستويات تختلف نوعيا أو كميا :

وفى هذا البحث فان المتغير المذكور هو « الموجه المشرف على مجموعة التربية العملية » • وتختار مستويات هذا المتغير عشوائيا من بين أعضاء المجتمع الأصلى الذى يتكون هنا من جميع أعضاء جهاز الاشراف الفنى بالتعليم العام والمؤهلين تربويا بقسم العلوم بالمناطق التعليمية المختلفة ، بالاضافة الى أعضاء هيئات التدريس بأقسام المناهج وطرق تدريس - تخصص علوم - بكليات التربية • وتتوزع مستويات هذا المتغير عشوائيا على مجموعات التربية العملية - بكل قسم من الأقسام العلمية بالفرقتين الثالثة والرابعة ، عينة البحث •

٢ - توزيع العشوائى لأفراد العينة على مستويات المتغير المستقل ، بحيث تتعرض الوحدة التجريبية الواحدة - وهى هنا مجموعة التربية العملية - لمستوى واحد فقط من المتغير المستقل ، أى موجه واحد فقط يشرف على المجموعة •

بالرغم من أن العوامل ذات التأثير العشوائى random-effected factors تبدو نادرة الحدوث فى مجال الأبحاث التربوية والنفسية الا أنه كثيرا ما يلجأ الباحثون الى التصرف كما لو كانت الاختلافات الموجودة بين أفراد مجتمع المعلمين أو الموجهين أو المدارس أو الفصول تمثل مستويات عشوائية توجد داخل مجتمع به عدد غير محدود من هذه المستويات virtually infinite population • ويتم هذا التصرف من منطلق أن تلك المستويات المختارة تمثل عينة عشوائية من مجتمع فرضى hypothetical population نريد أن نعمم النتائج عليه فنذكر « معلمون كهؤلاء » أو « مدارس كهذه » ، وهكذا • وقد أكد هذا المنطق كثير من قادة البحث والفكر الاحصائى مثل Cornfied & Tukey (1956) . ولأنه فى هذه الحالة من استخدام النموذج الاحصائى الذى يمثل هذا التعميم المتسع بدلا من استخدام النماذج الاحصائية التى تصلح فقط للتعامل مع المستويات المحددة الثابتة (Glass & Stanley, 1970) .

ثانيا : بالنسبة للفرضين الصفريين الثانى والثالث :

لا يحتاج اختبار صحة هذين الفرضين تصميما خاصا بقدر ما يمكن استخدام درجات أفراد مجموعات التربية العملية فى كل من اختبارات تدريس

العلوم التى طبقت عليهم ، واستخدام تقديرات الموجهين للطـــلاب فى كـــل المجموعات التى ضمها البحث · ثم ايجاد العلاقة بين درجات هذين المتغيرين باستخدام الاجراء الاحصئى المناسب ، كما سوف يأتى ذكره فى الجـــزء التـــالى ·

النموذج الاحصائى المستخدم :

تبعا لطبيعة تجربة البحث ومتطلبات التصميم التجـــريبى ـ المستخدم لاختبار صحة الفرض الصفرى الأول ـ كان أنسب النماذج الاحصائية التى يمكن استخدامها هو « تحليل التباين أحادى العامل ذى التأثيرات العشوائية » Random-effects one-factor analysis of variance وتم تطبيق هذا النموذج الاحصائى على البيانات التى نتجت من كل من التجارب الثمان للبحث ويتركب هذا النموذج ، بالنسبة لأى تجربة ، من العناصر الآتية : ـ

١ ـ اختيار عشوائى لعدد من المجموعات J (مجموعات التربية العملية) ، يتساوى بداخلها عدد الأفراد n الذين تم اختيارهم عشوائيا بحيث يمثلون المجتمع الأصلى التابعين له ·

٢ ـ اختيار عشوائى لعدد من مستويات المتغير المســـتقل aj (موجه التربية العملية) ·

٣ ـ توزيع مستويات المتغير المستقل (الموجهين) على مجموعات التربية العملية

٤ ـ بعد انتهاء العام الدراسى يتم قياس اداء الطلاب فى مقرر طرق تدريس علوم X_{ij} كمتغير تابع يحتمل أن يتأثر بمستوى الموجـــه ، وتحسب متوسطات كل مجموعة $\bar{X}_{.j}$

وعلى هذا تعبر المعادلة التالية عن النموذج الاحصائى :

$$\bar{X}ij = \bar{X}.. + aj + eij$$

$$aj = \bar{X}_{.j} - \bar{X}_{..} \quad ، \quad e_{ij} = X_{ij} - X_{.j}$$

حيث ، X_{ij} هى درجة الطالب i فى المجموعة j (التى تتعرض للمستوى j من المتغير عشوائى ، أو بمعنى آخر المجموعة التابعة للموجه j) .

، $X_{\cdot j}$ هى متوسط كل الطلاب بالمجموعة j.

، e_{ij} هى انحراف درجات الطالب i عن متوسط درجات أفراد المجموعة j (وتسمى هذه القيمة بالخطأ error وهى تعبر عن العوامل الداخلية التى يمكن أن تؤدى لاختلاف درجات طالب عن طالب آخر يشترك معه فى ظروف المجموعة الواحدة) .

، $\overline{X}_{..}$ هى المتوسط العام لكل الطلاب بكل المجموعات .

، a_j هى الفرق بين $\overline{X}_j$. $\overline{X}_{..}$ أى انحراف متوسط المجموعة j عن المتوسط الكلى الذى يعبر عن أداء كل الأفراد بكل المجموعات (فى التجربة الفرعية) ، ويحدث هذا الانحراف بتأثير التعرض للمستوى j من العامل العشوائى (موجه التربية العملية) .

وعلى ذلك فانه للاجابة على السؤال الأول للبحث واختبار صحة الفرض الصفرى المرتبط به يسعى الباحث بالنسبة لكل من التجارب الفرعية الثمان الى تحديد النسبة بين : التقدير الكمى للتباين بين المجموعات σ_a^2 والتقدير كمى للتباين داخل مجموعات التجربة الواحدة فى اختبار تدريس العلوم المناسب .

وأفضل تقدير لـ σ_a^2 $= \dfrac{MS_b - MS_w}{n}$

حيث MS_b هى متوسط التباين بين المجموعات .

، MSw هى متوسط التباين داخل المجموعات .

، n عدد أفراد المجموعة .

وأفضل ثقدير لـ σ_e^2 هو MSw

ويمكن الكشف عن قيمة σ_a^2 / σ_e^2 من جداول F عند

درجات حـــرية J(n-1), J-1 ومستوى الدلالة الاحصائية فى الفرض الصفرى وهو ٩٥ر٠ وذلك حتى يمكن اتخاذ القرار الاحصائى برفض أو قبول الفرض الصفرى للتجربة (Glass & Stanley, 1970) .

ويشترط تطبيق النموذج الاحصائى لتحليل التباين أحادى العامل ذى التأثير العشوائى تحقيق عدة شروط أو افتراضات هى :

١ ـ التوزيع الاعتدالى لمستويات المتغير العشوائى ٠ وهذا شرط لا ينطبق على هذا البحث حيث تختلف مستويات المتغير العشوائى (وهم الموجهون) اختلافا « نوعيا ـ qualitative ولا يمكن تفسيرها ـ فى حدود هـــذا البحث ـ أو ترجمتها الى قيم كمية ٠

٢ ـ التوزيع الاعتدالى لتأثير المتغير العشـــوائى $(aj=\bar{X}j-\bar{X}.)$ بمعنى أن تقترب قيمة التفرطح Kurtosis للتوزيع التكرارى لمتوسطات المجموعات بالتجربة من قيمة التفرطح المميز للمنحنى الاعتدالى وتساوى ٣٠

وقد أمكن حساب هذه القيمة بالنسبة لمجموعات كل من التجـــارب الثمان ووجد أنها لا تختلف كثيرا عن ٣ ٠

٣ ـ وعلى عكس النموذج الاحصائى المستخدم لتحليل التباين ذى العامل الثابت ـ Fixed effects analysis of variance فان النمـــوذج الاحصائى الحالى لا يشترط تساوى تباين بين المجموعات طالما يتساوى عدد الأفراد بين المجموعات ، وهذا ما يتحقق فى التصميم الاحصـــائى المستخدم فى هذا البحث ٠

أما بالنسبة للفرضين الصفريين الثانى والثالث يستخدم الباحث معامل ارتباط بيرسون Pearson product-moment correlation coefficient لحساب قيمة واتجاه العلاقة بين المتغيرين المستمرين contineuos variables التابعين : درجة الطالب فى اختبار تدريس العلوم الذى يطبق عليه ، درجته التى حصل عليها فى التربية العملية كما يحددها الموجه المشرف عليه ، وذلك على

مستوى طلاب الفرقة (اختبار صحة الفرض الثانى) بكل من التجارب الثمان، وعلى مستوى مجموعة التربية العملية (لاختبار صحة الفرض الثالث) بكل من التجارب الثمان للبحث ٠

المجتمع الأصلى والعينة :

يسعى هذا البحث أساسا لتحديد مدى تأثير الاختلاف بين أفراد مجتمع معين (موجهى التربية العملية) فى أداء أفراد مجتمع آخر (الطلاب بمجموعات العلوم وهذا يعنى أن البحث يتعامل مع مجتمعين أصليين مختلفين ٠

١ ـ مجتمع طلاب قسمى الفيزيقا والكيمياء ،والتاريخ الطبيعى بالفرقتين الثالثة والرابعة بكليات التربية وبمختلف أفراد هذا المجتمع الكبير فيما بينهم تبعا للقسم ، والفرقة ، والكلية ، والعام الدراسى ٠

عينـة الطلاب :

★ اختير العامين الدارسيين ١٩٨٠ ـ ١٩٨١ ، ١٩٨١ ـ ١٩٨٢ زمنا لتطبيق التجربة ٠

★ اختيرت كلية التربية جامعة الاسكندرية ميدانا لتطبيق التجربة٠ من بين كليات التربية الثلاث عشر بالجامعات المصرية ٠ وهذه الكلية برغم أنها لا تنتمى الى الكليات الاقليمية الا أنها تضم بين طلابها ـ وخاصة قسمى الفيزيقا والكيمياء والتاريخ الطبيعى ـ نسبة كبيرة من المنتمين الى المحافظات الريفيـة المنتشرة بالدلتا ٠ وعلى هذ ايمكن الاطمئنان بدرجة كافية الى تمثيل عينة الطلاب المختارة من الكلية المذكورة للمجتمع الطلابى العريض بالحضر والريف٠

★ شملت العينة الكلية لهذا البحث طلاب قسمى الفيزيقا والكيمياء والتاريخ الطبيعى بكل من الفرقة الثالثة والرابعة بالعامين الدراسيين المذكورين٠ وتنقسم تجربة البحث الأساسية الأولى التى تمت خلال العام الدراسى ١٩٨٠ ـ ١٩٨١ الى أربع تجارب مستقلة اختلفت عينات الطلاب فيها من تجربة لأخرى تبعا لاختلاف القسم والفرقة وأعطيت الأرقام من 01 الى 04 وتم تقسيم الطلاب بكل منها عشوائيا الى مجموعات للتربية العملية متساوية العـــدد

(تقريبا) (*) بكل تجربة · ويوضح جدول ١ توزيع وخـــواص كل تجـــربة المجموعات تى تضمها ·

كذلك تم تقسيم تجربة البحث الأسسية الثانية التى تمت خلال العـام الدراسى ١٩٨١ ـ ١٩٨٢ الى أربع تجارب مستقلة اختلفت عينات الطلاب فيها من تجربة لأخرى تبعا لاختلاف القسم والفرقة وأعطيت الأرقام من 05 الى 08 وتم تقسيم الطلاب بكل منها عشوائيا الى مجموعات للتربيـة العملية متساويا العدد (تقريبا) (*) بكل تجربة · ويوضح جدول ١ توزيع وخواص كل تجربة والمجموعات التى تضمها ·

(*) فى بعض التجارب لم تكن n متساوية بين المجموعات وهنا قام الباحث بالحذف العشوائى ـ احصائيا ـ لبعض الافراد بحيث تحقق التساوى الكامل ·

جدول ١ : توزيع أفراد عينة الطلاب والموجهين ٠

العام دراسى	الفرقة	القسم	رقم التجربة	عدد الطلاب بالتجـــربة	عدد مجموعات التربية العملية	عدد الطلاب بالمجموعة	عـــدد الموجهين
التجربة الأساسية الأولى 1980	3	فيريفا وكيمياء	01	208	16	13	16
		تاريخ طبيعى	02	154	11	14	11
1981	4	فيريفا وكيمياء	03	169	13	13	13
		تاريخ طبيعى	04	108	9	12	9
التجربة الأساسية الثانية 1981	3	فيريفا وكيمياء	05	190	19	10	19
		تاريخ طبيعى	06	168	14	12	14
1982	4	فيريفا وكيمياء					
		تاريخ طبيعى	08	96	12	8	12
العدد الكلى	2		8	1291	112		*81

(*) هذا العدد لا يساوى المجموع الحسابى لاعداد الموجهين المذكورة ذلك لانه كان هناك بعض الموجهين يشرفون على مجموعتين من تجربتين مختلفتين فى نفس الوقت ٠

٢ - مجتمع موجهى التربية العملية وهم أعضاء جهاز الاشراف الفنى بالتعليم العام والمؤهلين تربويا بقسم العلوم بالمنـــاطق التعليمية المختلفة ، بالاضافة الى أعضاء هيئة التدريس بأقسام المناهج وطرق التدريس - تخصص علوم - بكليات التربية ٠

عينة الموجهين :

★ فى كل تجربة من التجارب الثمان تم اختيار عدد من الموجهين من التخصصات العلمية المناسبة بطريقة عشوائية بحيث يساوى عدد مجموعات التربية العملية التى تضمها التجربة ٠ ثم تم توزيع الموجهين المختارين بـكل تجربة على المجموعات الموجودة بها بطريقة عشوائية بحيث يقوم كل واحـد منهم بالاشراف على مجموعة واحدة بالتجربة ٠ ويوضح جدول ١ أعـــداد الموجهين وتوزيعهم ٠

أدوات قياس متغيرات البحث :

يضم هذا البحث ثلاثة متغيرات رئيسية :

أولا : موجه التربية العملية كمتغير مستقل

وهو متغير مستويات غير محـــــددة وذات تأثير عشوائى بمعنى أن تجربة البحث يمكن تكرارها مرات كثيرة ولكن فى كل مرة تختار مجموعة عشـــوائية غير ســـابقة التحـــديد من الموجهين وهـــكذا ، ولا يهتم هذا البحث بالتعامل مع « نوع الموجه » تعاملا ينطوى على أى مفاهيم كميـة٠ ومن ثم لم يتعرض هذا المتغير لقياس ما واعتبر متغيرا عشوائيا نوعيا ٠

ثانيا : أداء طلاب فى مقررات التدريس :

يتعرض أفراد كل من التجـــارب الثمان التى يتضمنها هـــذا البحث لاحدى ثلاثة أنواع من مقررات طرق التدريس (١) ، تختلف تبعا للفرقة والقسم

---

(١) انظر مصطلحات البحث ٠

الذى ينتمى اليه الطالب · وعلى هذا كان من الضرورى استخدام الاختبار المناسب لكل مقرر كما يلى :

١ ـ اختبار « تدريس العلوم » (١) :

وهو اختبار موضوعى أعده الباحث ـ من ١٠٠ سؤالا من نوع الاختيار من متعدد (أربعة اختيارات) ويقيس بطريقة شاملة مختلف جوانب التعلم التى يستهدفها مقرر طرق تدريس العلوم للفرقة الثالثة ، قسمى الفيزيقا والكيمياء ، والتاريخ الطبيعى (٢) · وتم تجريب هذا الاختبار على عينات تمثل الطلاب الذين يدرسون نفس المحتوى فى عامين دراسين متتاليين ٨٠ ـ ٨١ ، ٨١ ـ ٨٢ بلغ عدد أفرادها ٣٨٧ ، ٣٦٧ فردا على الترتيب ويوضح جدول ٢ نتائج التحليل الاحصائى الخاص بنموذجى الاختبار المستخدمين فى البحث ·

جدول ٢ : الخصائص الاحصائية لاختبار « تدريس العلوم »

	النموذج الأول (81-80)	النموذج الثانى (82-81)
المتوسط	58.32	59.80
الانحراف المعيارى	9.00	10.11
معامل الثبات *	**0.77**	0.82
معامل الصدق الذاتى *	**0.88**	.91
الخطأ المعيارى للقياس	**4.32**	4.29

* تم حساب معامل الثبات بطريقة Kuder-Richardson-20 (Stanley & Hopkins, 1972)

** لم يمكن حساب الصدق التجريبى لعدم وجود اختبارات مقننة مشابهة فى المجال · وللاختبار صدق محتوى عال ·

(١) تم نشر النموذج المعدل لهذا الاختبار بواسطة منشأة المعارف ، جلال حزى وشركاه ، بالاسكندرية ، ١٩٨٤ · (انظر ملحق البحث رقم ١) ·

(٢) انظر مصطلحات البحث ·

وقد استخدم النموذج الأول للاختبار فى قياس الأداء فى مقرر طرق تدريس العلوم عند نهاية العام الدراسى ٨٠ ـ ٨١ بالنسبة لأفراد التجربتين رقم 01 ، ورقم 02 كما أوضح الجدول رقم ١ ، كما استخدم النموذج الثانى للاختبار فى قياس الأداء فى مقرر طرق تدريس العلوم عند نهاية العام الدراسى ٨١ ـ ٨٢ بالنسبة لأفراد التجربتين رقم 05 ، ورقم 06 كما أوضح الجدول رقم ١ ٠

٢ ـ اختبار « تدريس العلوم الفيزيقية » (١) :

وهو اختبار موضوعى ـ أعده الباحث ـ من ١٠٠ سؤالا من نوع الاختيار من متعدد (أربعة اختيارات) ويقيس بطريقة شاملة مختلف جوانب التعلم التى يستهدفها مقرر طرق تدريس الفيزيقا والكيمياء بالفرقة الرابعة(٢)٠ وتم تجريب هذا الاختبار على عينات تمثل الطلاب الذين يدرسون نفس المحتوى خلال العام الدراسى ٧٩ ـ ٨٠ بلغ عدد أفرادها ٢٠٤ ٠ ويوضح جدول ٣ نتائج التحليل الاحصائى الخاص بنموذج الاختيار المستخدم فى البحث ٠

جدول ٣ : الخصائص الاحصائية لاختبار « تدريس العلوم الفيزيقية »

المتوسط	50.36
الانحراف المعيارى	8.58
معامل الثبات *	.75
معامل الصدق الذاتى **	.97
الخطأ المعيارى لقياس	4.29

* تم حساب معامل الثبات بطريقة Kuder-Richardson-20 (Stanley & Hopkins, 1972)

** لم يمكن حساب الصدق التجريبى لعدم وجود اختبارات مقننة مشابهة فى المجال ٠ وللاختبار صدق محتوى عال ٠

(١) انظر ملحق البحث رقم ٢ ٠

(٢) انظر مصطلحات البحث ٠

وقد استخدم الاختبار فى قياس الأداء فى مقـرر طرق تدريس الفيزيقا والكيمياء عند نهاية العام الدراسى ٨٠ ـ ٨١ بالنسبة لأفراد التجربة رقم 03 وعند نهاية العام الدراسى ٨١ ـ ٨٢ بالنسبة لأفراد التجربة رقم 07 .

٣ ـ اختبار « تدريس العلوم البيولوجيه » (٣) :

وهو اختبار موضوعى ـ أعده الباحث ـ من ١٠٠ سـؤالا من نوع الاختيار من متعدد (أربعة اختيارات) ويقيس بطريقة شاملة مختلف جوانب التعلم التى يستهدفها مقرر طرق تدريس علم البيولوجى لقسم التاريخ الطبيعى بالفرقة الرابعة (١) · وتم تجريب هذا الاختبار على عينات تمثل الطلاب الذين يدرسون نفس المحتوى خلال العام الدراسى ٧٩ ـ ٨٠ بلغ عدد أفرادها ١٧٣ · ويوضح جدول ٤ نتائج التحليل الاحصائى الخاص بنموذج الاختبار المستخدم فى البحث ·

جدول ٤ : الخصائص الاحصائية لاختبار « تدريس العلوم البيولوجية »

المتوسط	49.62
الانحراف المعيارى	11.64
معامل الثبات *	0.86
معامل الصدق الذاتى **	0.93
الخطأ المعيارى لقياس	4.36

* تم حساب معامل الثبات بطريقة Kuder-Richardson-20 (Stanley & Hopkins, 1972)

** لم يمكن حساب الصدق التجريبى لعدم وجود اختبارات مقننة مشابهة فى المجال · وللاختبار صدق محتوى عال ·

(٣) أنظر ملحق البحث رقم ٣ ·

(١) انظر مصطلحات البحث ·

وقد استخدم الاختيار فى قياس الأداء فى مقرر تدريس علم البيولوجى عند نهاية العام الدراسى ٨٠ ـ ٨١ بالنسبة لأفراد التجـــربة رقم 04 وعند نهاية العام الدراسى ٨١ ـ ٨٢ بالنسبة لأفراد التجربة رقم 08 .

اجـــراءات البحث

تمت اجراءات هذا البحث خـــلال تجربتين متتاليتين أثنـــاء العامين الدراسيين ٨٠ ـ ٨١ ، ٨١ ـ ٨٢ كما يلى :

أولا : عند بداية العام الدراسى ٨٠ ـ ٨١ تمت الخطوات الآتية : ـ

١ ـ تحديد الأقسام موضع الاهتمام وهما قسمى الفيزيقا والكيمياء ، والتاريخ الطبيعى بالفرقتين الثالثة والرابعة ٠

٢ ـ الاشتراك فى عملية التوزيع العشوائى للطـــلاب على مجموعات التربية العملية بالمدارس المختلفة ٠ ويوضح الجـــدول رقم ١ نتائج عملية التوزيع ٠

٣ ـ الاشتراك فى عملية اختيار الموجهين وتوزيعهم على مجموعات التربية العملية بطريقة عشوائية ٠

٤ ـ بدأت عملية تدريس المقررات الثلاثة لطرق التدريس ٠

★ مقرر « طرق تدريس العـــلوم » للفرقة الثالثة قسمى الفيزيقا والكيمياء ، والتاريخ الطبيعى وقام بتدريسه الباحث ٠

★ مقرر « طرق تدريس الفيزيقا والكيمياء » للفرقة الرابعة قســـم الفيزيقا والكيمياء وقام بتدريسه د٠ نبيل فضل ٠

★ مقرر « طرق تدريس علم البيولوجى » للفرقة الرابعة قسم التاريخ الطبيعى وقام بتدريسه الباحث ٠

٥ - استمرت عملية تدريس هذه المقررات بواقع ساعتين أسبوعيا للطلاب بالتجارب الفرعية من 01 الى 04 طوال العام الدراسى ٠

ثانيا : عند نهاية العام الدراسى ٨٠ - ٨١ تمت الخطوات الآتية :

★ بالنسبة للتجربة الفرعية رقم 01

١ - تم تطبيق « اختبار تدريس العلوم » على طلاب قسم الفيزيقا والكيمياء بالفرقة الثالثة الذين ضمتهم مجموعات التربية العملية ، وعددهم ٢٠٨ (١٦ مجموعة × ١٣ فردا) ٠ ثم تقدير درجات كل طالب فى الاختبار٠ ثم اعداد ١٦ قائمة لدرجات الطلاب فى الاختبار (المتغير التابع X) .

٢ - تسجيل درجات التربية العملية التى وضعها كل موجه لأفراد مجموعته (المتغير التابع Y) .

٣ - بالنسبة لدرجات « اختبار تدريس العلوم » تم تقدير متوسط التباين بين المجموعات ms_b ، وتقدير متوسط التباين داخل المجموعات ms_w ثم حساب النسبة بينهما ٠

٤ - تم حساب معامل ارتباط Person بين المتغيرين X والمتغير Y لكل مجموعة ، ثم للتجربة الفرعية ككل ٠

★ بالنسبة للتجربة الفرعية رقم 02

١ - تم تطبيق « اختبار تدريس العلوم » على طلاب قسم التاريخ الطبيعى بالفرقة الثالثة الذين ضمتهم مجموعات التربية العملية ، وعددهم ١٥٤ (١١ مجموعة × ١٤ فردا) ٠ ثم تقدير درجات كل طالب فى الاختبار ٠ ثم اعداد ١١ قائمة لدرجات الطلاب فى الاختبار (المتغير التابع X) .

٢ - تسجيل درجات التربية العملية التى وضعها كل موجه لأفراد مجموعته (المتغير التابع Y) .

٣ ـ بالنسبة لدرجات « اختبار تدريس العلوم » تم تقدير متوسط التباين بين المجموعات $ش_{ب}^{٢}$ ، وتقدير متوسط التباين بين المجموعات $ش^{٢}$ ثم حساب النسبة بينهما ٠

٤ ـ تم حساب معامل ارتباط Pearson بين المتغير X والمتغير Y لكل مجموعة ، ثم للتجربة الفرعية ككل ٠

★ بالنسبة للتجربة الفرعية رقم 03

١ ـ تم تطبيق « اختبار تدريس العلوم الفيزيقية » على طلاب قسم الفيزيقا والكيمياء بالفرقة الرابعة الذين ضمتهم مجموعات التربية العملية ، وعددهم ١٦٩ (١٣ مجموعة × ١٣ فردا) ٠ ثم تقدير درجات كل طالب فى الاختبار ٠ ثم اعداد ١٣ قائمة لدرجات الطلاب فى الاختبار (المتغير التابع X) .

٢ ـ تسجيل درجات التربية العملية التى وضعها كل موجه لأفراد مجموعته (المتغير التابع Y) .

٣ ـ بالنسبة لدرجات « اختبار تدريس العلوم الفيزيقية » تم حساب تقدير متوسط التباين بين المجموعات $ش_{ب}^{٢}$ وتقدير متوسط التباين داخل المجموعات $ش^{٢}$ ٠

٤ ـ تم حساب معامل ارتباط Person بين المتغير X والمتغير Y لكل مجموعة ، ثم للتجربة الفرعية ككل ٠

★ بالنسبة للتجربة الفرعية رقم 04

١ ـ تم تطبيق « اختبار تدريس العلوم البيلوجية » على طلاب قسم التاريخ الطبيعى بالفرقة الرابعة الذين ضمتهم مجموعات التربية العملية ، وعددهم ١٠٨ (٩ مجموعات × ١٢ فردا) ٠ ثم تقدير درجات كل طالب فى الاختبار ٠ ثم اعداد ٩ قوائم لدرجات الطلاب فى الاختبار (المتغير التابع X) .

٢ ـ تسجيل درجات التربية العملية التى وضعها كل موجه لأفـــراد مجموعته (المتغير التابع Y) .

٣ ـ بالنسبة لدرجات « اختبار تدريس العلوم البيولوجية » تم حسـاب تقدير متوسط التباين بين المجموعات σ_{b}^{2} ، وتقدير متوسط التباين داخل المجموعات σ_{w}^{2} ، ثم حساب النسبة بينهما .

٤ ـ تم حساب معامل ارتباط Person بين المتغير X ،والمتغير Y لكل مجموعة ، ثم للتجربة الفرعية ككل .

ثالثا : عند بداية العام الدراسى ٨١ ـ ٨٢ تمت الخطوات الآتية :

١ ـ تحديد الأقسام موضع الاهتمام وهما قسمى الفيزيقا والكيمياء والتاريخ الطبيعى بالفرقتين الثالثة والرابعة .

٢ ـ الاشتراك فى عملية التوزيع العشوائى للطـــلاب على مجموعات التربية العملية بالمدارس المختلفة . ويوضح الجـــدول رقم ١ نتائج عملية التوزيع .

٣ ـ الاشتراك فى عملية اختيـار الموجهين وتوزيعهم على مجموعات .

٤ ـ بدأت عملية تدريس المقررات الثلاثة لطرق التدريس :

★ مقرر « طرق تدريس العلوم » للفرقة الثالثة قســـمى الفيزيقا والكيمياء ، والتاريخ الطبيعى وقام بتدريسه الباحث .

★ مقرر « طرق تدريس الفيزيقا والكيمياء » للفرقة الرابعة قســم الفيزيقا والكيمياء . وقام بتدريسه الباحث .

★ مقرر « طرق تدريس علم البيولوجى » للفرقة الرابعة قسم التاريخ الطبيعى . وقام بتدريسه الباحث .

٥ - استمرت عملية تدريس هذه المقررات بواقع ساعتين أسبوعيا للطلاب بالتجارب من 05 الى 08 طوال العام الدراسى ٠

رابعا : عند نهاية العام الدراسى ٨١ - ٨٢ تمت الخطوات الآتية :

★ بالنسبة للتجربة الفرعية رقم 05

١ - تم تطبيق « اختبار تدريس العلوم » على طلاب قسم الفيزيقا والكيمياء بالفرقة الثالثة الذين ضمتهم مجموعات التربية العملية ، وعددهم ١٩٠ (١٩ مجموعة × ١٠ أفردا) ٠ ثم تقدير درجات كل طالب فى الاختبار٠ ثم اعداد ١٩ قائمة لدرجات الطلاب فى الاختبار (المتغير التابع X) .

٢ - تسجيل درجات التربية العملية التى وضعها كل موجه لأفراد مجموعته (المتغير التابع Y) .

٣ - بالنسبة لدرجات « اختبار تدريس العلوم » تم تقدير درجاتمتوسط التباين بين المجموعات σ_b^2 ، وتقدير متوسط التباين داخل المجموعات σ_w^2 ٠ ثم حساب النسبة بينهما ٠

٤ - تم حساب معامل ارتباط Person بين المتغير X ، والمتغير Y لكل مجموعة ، ثم للتجربة الفرعية ككل ٠

★ بالنسبة للتجربة الفرعية رقم 06

١ - تم تطبيق « اختبار تدريس العلوم » على طلاب قسم التاريخ الطبيعى بالفرقة الثالثة الذين ضمتهم مجموعات التربية العملية ، وعددهم ١٦٨ (١٤ مجموعة × ١٢ فردا) ٠ تم تقدير درجات كل طالب فى الاختبار٠ ثم اعداد ١٤ قائمة لدرجات الطلاب فى الاختبار (المتغير التابع X) .

٢ - تسجيل درجات التربية العملية التى وضعها كل موجه لأفراد مجموعته (المتغير التابع Y) .

٣ - بالنسبة لدرجات « اختبار تدريس العلوم » تم تقدير متوسط التباين بين المجموعات $ع_{ب}^{2}$ ، وتقدير متوسط التباين داخل المجموعات $ع_{د}^{2}$ ثم حساب النسبة بينهما .

٤ - تم حساب معامل ارتباط Person ين المتغير X ، والمتغير Y لكل مجموعة ، ثم للتجربة الفرعية ككل .

★ بالنسبة للتجربة الفرعية رقم 07

١ - تم تطبيق « اختبار تدريس العلوم الفيزيقية » على طلاب قسم الفيزيقا والكيمياء بالفرقة الرابعة الذين ضمتهم مجموعات التربية العملية ، وعددهم ١٩٨ (١٨ مجموعة × ١١ فردا) . ثم تقدير درجات كل طالب فى الاختبار . ثم اعداد ١٨ قائمة لدرجات الطلاب فى الاختبار (المتغير التابع X) .

٢ - تسجيل درجات التربية العملية التى وضعها كل موجه لأفراد مجموعته (المتغير التابع Y) .

٣ - بالنسبة لدرجات « اختبار تدريس العلوم الفيزيقية » تم تقدير متوسط التباين بين المجموعات $ع_{ب}^{2}$ ، وتقدير متوسط التباين داخل المجموعات $ع_{د}^{2}$. ثم حساب النسبة بينهما .

٤ - تم حساب معامل ارتباط Pearson بين المتغير X والمتغير Y لكل مجموعة ، ثم للتجربة الفرعية ككل .

★ بالنسبة للتجربة الفرعية رقم 08

١ - تم تطبيق اختبار « تدريس العلوم البيولوجية » على طلاب قسم التاريخ الطبيعى بالفرقة الرابعة الذين ضمتهم مجموعات التربية العملية ، وعددهم ٩٦ (١٢ مجموعة × ٨ أفراد) . ثم تقدير درجات كل طالب فى الاختبار . ثم اعداد ١٢ قائمة لدرجات الطلاب فى الاختبار (المتغير X) .

٢ - تسجيل درجات التربية العمليـــة التى وضعها كل موجه لأفراد مجموعته (المتغير التابع Y) .

٣ - بالنسبة لدرجات « اختبار تدريس العلوم البيولوجية » تم تقدير متوسئط التباين بين المجموعات σ_b^2 ، وتقدير متوسط التباين داخـل المجموعات σ_w^2 . ثم حساب النسبة بينهما .

٤ - تم حساب معامل ارتباط Person بين المتغير X ، والمتغير والمتغير Y لكل مجموعة ، ثم للتجربة الفرعية ككل .

٥ - حساب متوسط معاملات الارتباط (السيد ، ١٩٧٩) التى تم حسابها للمجوعات الفرعية الثمان .

نتائج البحث

حاول الباحث من خلال اجراءات البحث وتصميمه التجريبى والاحصائى الحصول على البيانات التى يمكن بواسطتها تحديد القرار برفض أو قبـول كل من فروض البحث الثلاثة . وقد تم الحصول على البيانات المطلوبة ليس من خلال تجربة واحدة ولكن عن طريق ثمان تجارب فرعية مســـتقلة - فى عامين دراسيين متتاليين - اختبر فى كل منها على حده تأثير الاختلاف بين موجهى التربية العملية - المختارين عشوائيا فى كل تجربة - على التباين فى درجات أفراد مجموعات التربية فى اختبارات موضوعية مختلفة تقيس الأداء فى مقررات مختلفة لطرق التدريس لأقسام وفرق دراسية مختلفة .

وعلى هذا الأساس تم اختبار كل من الفروض الصفرية الثلاثة للبحث فى كل تجربة فرعية على حدة .

أولا : الفرض الأول :

« **لا توجد دلالة احصائية للنسبة بين** σ_b^2 / σ_w^2 ، عنـــــد α = ٠ر٠٥ »

يوضح جدول ٥ نتائج التحليل الاحصـــــائى النهائى لبيانات كل من التجارب الثمان المستخدمة لاختبار الفرض الأول ٠

كما يوضح جدول ٥ نتائج حســـــاب قيمة تفرطح التوزيع التكـــرارى Kurtosis لمتوسطات درجـــات أفراد مجموعات التربية العملية فى الاختبارات فى كل من التجارب الثمان للبحث ٠ وذلك للتأكد من اســـتيفاء شرط التوزيع الاعتدالى لتأثير المتغير العشوائى ٠ ويلاحظ أن قيـــم التفرطح تقترب جدا من ٣ وهى قيمة التفرطح للمنحنى الاعتدالى النمطى ، وعلى ذلك ـ فبالاضافة الى الشروط الأخرى التى تحققت من خلال اجراءات البحث ـ كالعشوائية فى اختيار وتوزيع الموجهين والطلاب يمكن القول بأن نموذج تحليل التباين أحادى العامل ذى التأثيرات العشوائية قد استوفى فى هذا البحث استخدامه تماما ٠ ومن ثم يمكن الثقة فى النتائج التى يعرضها الجـــدول ٥ ٠

جدول ٥ : يوضح نتائج تحليل التباين أحـــادى العامل ذى التأثيرات العشوائية لدرجات مجموعات التربية العملية * فى اختبارات طرق التدريس المختلفة المستخدمة فى تجارب البحث ٠

رقم التجربة الفرعية	الدراسى	الفرقة القسم		المجموعات عدد J	العدد داخل المجموعة n	قيمة التفرطح K	تقـــدير متوســـط التبـــاين بـــين المجموعات	تقـــدير متوســـط التبـــاين داخـــل للمجموعات	**F (α =.05) J-1 ((n-1) $\hat{\sigma}^2_b$ / $\hat{\sigma}^2_w$
01	81	3	الفيزيقا والكيمياء	16	13	2.0	2.16	16.55	1.76
05	82	3	الفيزيقا والكيمياء	19	10	2.1	0.00	16.58	1.71
02	81	3	التاريخ الطبيعى	11	14	2.0	0.72	20.97	1.90
06	82	3	التاريخ الطبيعى	14	12	2.0	0.68	21.53	1.82
03	81	4	الفيزيقا والكيمياء	13	13	2.0	3.39	61.30	1.82
07	82	4	الفيزيقا والكيمياء	18	11	2.2	0.00	18.09	1.71
04	81	4	التاريخ الطبيعى	9	12	2.7	2.30	19.07	2.05
08	82	4	التاريخ الطبيعى	12	8	2.0	4.06	26.98	1.91

* الدرجة العظمى لكل من الاختبارات المستخدمة ٥٠ درجة ٠

** قيمة f الجدولية عند مستوى ثقة ٩٥ر٠ ، ودرجات الحرية المناسبة لعينة كل تجربة فرعية ٠

بفحص النتائج التى يعرضها جدول ٥ يمكن ملاحظة ما يلى : -

١ - أن جميع القيم المحسوبة للنسبة بين تقدير متوسط التباين بين المجموعات الى تقدير متوسط التباين داخل المجموعات $\hat{\sigma}_b^2 / \hat{\sigma}^2$ أقل من الواحد الصحيح فى جميع التجارب الفرعية وذلك برغم الاختلافات الموجودة بين عيناتها الطلابية من حيث العام الدراسى ، ومستوى الدراسة ، والتخصص العلمى ، ونوع اختبار طرق التدريس المستخدمة ٠

٢ - ان جميع القيم المحسوبة لـ $\hat{\sigma}^2 / \hat{\sigma}_b^2$ ليس لها دلالة احصائية عند مستوى ثقة يساوى ٩٥ر٠ فى جميع التجارب ٠

وبناء على ذلك يكون القرار الاحصائى المناسب هو قبول الفرض الصفرى الأول ٠

ثانيا : الفرض الصفرى الثانى :

« لا توجد علاقة ذات دلالة احصائية - عند مستوى ثقة ٩٥ر٠ - بين درجات الطلاب فى التربية العملية ، ودرجاتهم فى مقرر طرق تدريس العلوم على مستوى طلاب الفرقة الدراسية الواحدة » ٠

ويوضح جدول ٦ نتائج حساب معامل ارتباط Pearson بين درجات الطلاب فى اختبار طرق تدريس العلوم المناسب ، ودرجاتهم فى التربية العملية كما حددها الموجهون وذلك بالنسبة لكل الطلاب بكل تجربة فرعية ٠

جدول ٦ : معاملات الارتباط بين درجات اختبـــارات طرق التدريس ودرجات التربية العملية للطلاب بالتجارب التى يتضمنها البحث ٠

رقم التجربة الفرعية	لعام الدراسى	الفرقة	القسم	العددالكلى للطلاب	قيمة معامل الارتباط	P
05	82	3	الفيزيقا والكيمياء	208	0.03	
02	81	3	الفيزيقا والكيمياء	190	0.18	.05
06	82	3	التاريخ الطبيعى	154	0.17	.05
03	81	4	التاريخ الطبيعى	168	0.13	
07	82	4	الفيزيقا والكيمياء	169	0.17	.05
04	81	4	الفيزيقا والكيمياء	198	0.24	.01
08	82	4	التاريخ الطبيعى	108	0.204	.05
01	81	3	التاريخ الطبيعى	96	0.11	

بفحص النتائج التى يعرضها جدول ٦ يمكن ملاحظة ما يلى :

١ ـ أنه من بين معاملات الارتباط الثمانية المحسوبة يوجد خمســـة معاملات ارتباط لها دلالة احصائية ٠

٢ ـ أن معاملات الارتباط الخمسة برغم أنها ذات دلالة احصائية الا أن قيمها صغيرة وما زالت تعبر عن ارتباط ضعيف بين المتغيرين موضع الاهتمام٠ وعلى ذلك يكون القرار الاحصائى هو : قبول الفرض الصفرى الثانى٠

ثالثا : الفرض الصفرى الثالث :

« لا توجد علاقة ذات دلالة احصائية ـ عند مستوى ثقة ٩٥ر٠ ـ بين درجات الطلاب فى التربية العملية ، ودرجاتهم فى مقرر طرق تدريس العلوم على مستوى طلاب مجموعة التربية العملية الواحدة » ٠

يوضح جدول ٧ نتائج حساب معامل ارتباط Pearson بين درجات الطلاب فى اختبار طرق تدريس العلوم المناسب ، ودرجاتهم فى التربية العملية

كما حددها الموجهين وذلك بالنسبة لكل مجموعة من مجموعات التربية العملية بكل تجربة فرعية ٠

جدول ٧ : أعداد معاملات الارتباط ودلالتها الاحصـــائية بين درجات اختبارات طرق التدريس ودرجات التربية العملية للطلاب بمجموعات التربية العملية بالتجارب التى يتضمنها البحث ٠

رقم التجربة	العام	الفرقة القسم	عـــدد المجموعات J	العدد داخل المجموعة n	عدد معاملات الارتبـــاط بالتجـــربة	عـــدد معاملات الارتبـــاط ذات الدلالة الاحصائية
01	81	3 الفيزيقا والكيمياء	16	13	16	—
05	82	3 الفيزيقا والكيمياء	19	10	19	3
02	81	3 التاريخ الطبيعى	11	14	11	2
03	81	4 التاريخ الطبيعى				
07	82	4 الفيزيقا والكيمياء	13	13	13	2
04	81	4 الفيزيقا والكيمياء	18	11	18	3
08	82	4 التاريخ الطبيعى	9	12	9	3
		التاريخ الطبيعى	12	8	12	2
العدد الكلى			112		112	15

بفحص النتائج التى يعرضها جدول رقم ٧ يمكن ملاحظة أنه من بين ١١٢ معامل ارتباط تم حسابهم بالنسبة لمجموعات التربية العملية يوجد فقط ١٥ معامل ارتباط لها دلالة احصائية عند مستوى ثقة ٩٥ر٠ أى ٤ر١٣٪ من العدد الكلى لمعاملات الارتباط المحسوبة ٠

وعلى ذلك يكون القرار الاحصائى هو : قبول الفرض الصفرى الثالث

مناقشة النتائج

وفرت البيانات التى تم الحصول عليها من التجارب الثمان التى تمت فى هذا البحث معلومات أمكنها المساعدة فى التحقق من صحة الفروض التى طرحها البحث والمرتبطة بمشكلة تأثير موجه التربية العملية على أداء الطلاب فى المقررات المختلفة لطرق تدريس العلوم ، والعلاقة بين أداء الطلاب فى هذه

المقررات من ناحية وأدائهم فى التربيـــة العملية كما يقـــدره الموجهين من ناحية أخرى ٠

ويسمح حجم وطبيعة العينة واتساعها الذى شمل الأنواع المختلفـــة لمقررات طرق تدريس العلوم التى يتعرض لها المعلم الطالب من ناحية والتى أمكن قياس أداءه فيها باستخدام أنواع مختلفة من الاختبارات من ناحيـة أخرى بالمناقشة التالية المرتبطة بنتائج اختبار الفروض الصفرية للبحث :

الفرض الصفرى الأول :

أسفرت نتائج الاختبار الاحصائى لدلالة النسبة بين تقدير متوســـط التباين بين مجموعات التربية العملية وتقدير متوسط التبـــاين داخل نفس المجموعات فى أدائهم فى مقررات طرق تدريس العلوم عن عدم وجود دلالة احصائية لهذه النسبة وذلك فى كل التجارب التى تمت فى هذا البحث ٠ هذا بالاضافة الى أن أيا من هذه النسب لم يتجاوز ١٥ر٠ ٠ وذلك كما أوضحه جدول ٥ ، الذى تسمح البيانات التى يعرضها بالاستنتاجات التالية : ـ

١ ـ برغم أن أفراد مجموعة التربية العملية الواحدة يقضـــون أربع ساعات أسبوعيا طوال العام الدراسى مع نفس الموجه وفى نفس المدرســـة ومحتكين مع نفس المناخ العلمى والتربوى ـ الذى يفترض فيه مساعدتهم على تنمية المهارات التدريسية والتميز بطابع خاص بهم group-typical pattern فى الربط بين النظرية والتطبيق وينعكس منطقيا على فهمهم ومن ثم أدائهم فى المقررات النظرية لطرق تدريس العلوم ـ الا أنه لم يلاحظ وجود تأثير تفاضلى فارق differential effect للموجـــه المـــرتبط بالمجموعة على ذلك الأداء فى مقررات طرق تدريس العلوم بصرف النظر عن تخصص الطلاب أو مستوى المقرر أو نوع الاختبار المستخدم ٠

٢ ـ استطاعت مقررات طرق التدريس التى تعرض لهـــا جميع أفراد التجارب التى تضمنها البحث ـ على اختلاف وسائل قياس الأداء المستخدمة أن تحدث تباينا بين الأفراد أكبر بكثير من التباين الموجود بين الأفراد الذين تعرضوا لخبرات تطبيقية مختلفة تحت اشراف موجهين مختلفين ولمدة تبلغ أكثر من ضعف مدة الدراسة النظرية لطرق التدريس أسبوعيا على مدار العام

الدراسى بالكامل وهذا يعنى أن الدراسة النظرية لها تأثيرها الكبير على الأداء النظرى للطالب مهما كان نوع وطبيعة الاشراف والخبرة العملية التى يمر بها طوال العام الدراسى ٠

٣ - تقدم مقررات طرق تدريس العلوم مادة نظرية ذات طبيعة فلسفية ومنطقية وهى مادة تشمل الجوانب المختلفة للتربية العلمية وتزود الطالب بمفاهيم لها تأثيرها على تفكيره وتكوينه العقلى وهذه المفاهيم ، مثلها مثل أى فكر نظرى ، تكتسب معقوليتها ومصداقيتها بالتجربة الميدانية والممارسة الواقعية ٠ من ناحية أخرى تنفـــرد التربية العملية بأنها الحقـــل الحقيقى للممارسة والتطبيق من حيث افتراض شمولها على كافة الجوانب التى يعد لها الطالب بكلية التربية (اكاديمية - التربوية - الثقافية) الا أنها ، كمـا أكدت نتائج بحوث سابقة مثل الشربينى (١٩٧١) ، خليفة (١٩٨٣) تركز فقط على جوانب أعداد خطة الدرس ، وشرح الدرس ، وشكليات التدريس بصفة عامة ٠ أى أنه برغم افتراض الشمول والتكامل الخبرى فيما تقدمه التربية العملية للمعلم الطالب الا أنها فى الواقع غير شـــاملة ومحدودة ٠ وهذا من شأنه أن يقلل من تأثيرها على المعلم الطالب فى مقابل الدراســـة النظرية الشاملة لنظرية التربية العلمية بما تقدمه له من فكر جديد وحلول لمشكلاته العملية ٠

٤ - ويؤكد هذا التفسير ما وجده ويصا (١٩٨٣) وأظهرته بوضوح الدرجات الخام لتقديرات التربية العملية فى البحث الحـــالى من التقارب الشديد لتقديرات الموجه للاداء التدريسى لطلابه وميـــل أغلب الدرجات الى الارتفاع المبالغ فيه ٠ فهذا يعنى أن دور الموجه من ناحية الاشراف والتقويم هو مجرد قالب ثابت Stereotype يفقد تأثيره وفعاليته بالنسبة للطالب برغم ما يفترض فى الموجه دائما من أنه حلقة الربط - وليس نقطة الفصل - الحيوى والدينامى بين نظرية التربية العملية والتطبيق العملى الممارس فى التربية العملية ٠

٥ - لا تقدم نتائج تحليل التباين فى هذا البحث ما يتفق مع « ترجيح » Marrison & Mc-lentyre (1967), Mclentyre & Morrison (1967) أن يكون التغير فى « اتجاهات » المعلم الطالب خلال دراسته بكلية التربيـــة

هو نتيجة للممارسة التدريسية خلال التربية العملية أكثـــــر مما هى نتيجة لدراسته للمواد التربوية النظرية التى درسها بالكلية خلال ثلاث سنوات ٠

٦ ـ باستقراء نتائج البحث من الصعب اكتشاف نمط ثابت له معنى للاداء فى اختبارات طرق التدريس المستخدمة ٠ ويقترن بخصائص العينات المستخدمة أو موقعها الزمنى من تجربة البحث مما يؤكد سلامة الاختيـــار العشوائى لكافة عناصر عينة البحث ككل ٠

الفرض الصفرى الثانى :

أسفرت نتائج الاختبار الاحصائى لدلالة لمعاملات الارتباط Pearson التسعة المحسوبة للعلاقة بين درجات الطلاب فى اختبـــــار طرق التدريس والتربية العملية فى كل من التجارب التى تضمنها البحث عن وجود خمسة معاملات ارتباط لها دلالة احصائية عند مستوى ثقة ٩٥ر٠ برغم صغر قيمتها وذلك كما أوضحه الجدول رقم ٦ ، والذى تسمح البيانات التى يعرضـــها باستنتاج أنه بالرغم من أن عدد معاملات الارتباط ذات الدلالة الاحصائية أكبر من المعاملات التى ليس لها دلالة احصائية (بنسبة ٣ : ٥) الا أنه من الصعب أن نستنتج بثقة ـ فى حدود هذا البحث ـ أن هناك علاقة ارتباط بين الأداء النظرى للطالب فى مقررات طرق التدريس وأداءه العملى فى التربية العملية ٠ ذلك أنه من الممكن تفسير هذه « الدلالة الملاحظة » للارتباط بأنها نتيجة لكبر حجم العينات ، فيكفى لمعامل ارتباط قيمته ١٩٥ر٠ عينة حجمها ١٠٢ فردا فقط حتى تكون له دلالة احصـــــائية عند مســـتوى ثقة ٩٥ر٠ (Rohlf & Sokal, 1981) ٠ وتلاحظ هذه الظاهرة بوضوح على البيانات التى عرضها الجدول رقم ٦ ٠ لذلك يتحفظ الباحث فى استخراج أى معنى تربوى للدلالة الاحصائية الملاحظة على معاملات الارتباط الخمسة ٠ ويتفق هذا الاستنتاج تماما مع ما وجـــده Warburton (1963), Cortis (1968) من دلالة احصائية لمعاملات ارتباط ذات قيم ضئيلة بين الأداء فى المقررات النظرية للتربية والأداء فى التربية العملية كما يقدره الموجه المشرف ٠

وعلى ذلك يمكن القول بأن نتائج اختبار الفرض الصفرى الثانى لاتقدم دليلا كافيا على الارتباط بين الأداء النظرى والأداء العملى للتربية العملية ٠

الفرض الصفرى الثالث :

أسفرت نتائج الاختبار الاحصائى لدلالة معاملات الارتباط Pearson الـ ١١٢ المحسوبة لجميع مجموعات التربية العملية التى ضـــمتها تجارب البحث الفرعية الثمانية عن وجود خمسة عشر ١٥ معامل ارتباط لها دلالة احصائية عند مستوى ثقة ٩٥ر٠ ٠ وذلك كما أوضحه الجدول رقم ٧ ٠

وتتفق نتائج أختبار هذا الفرض مع ما وجده Cortis (1968), Warburton (1963) من جهة ، وتؤكد الاستنتاج الذى تم التوصل اليه من خلال مناقشة نتائج اختبار الفرض الصفرى الثانى من جهة أخرى ٠

ولا شك أن نتائج دراسات كثيرة مثل Shipman (1965, 1966), Cope, (1971) الشربينى (١٩٧١) ، البغدادى (١٩٨٣) تفسر عدم وجود دليل العلاقة بين الأداء النظرى للطالب فى مقررات طرق التدريس وأداءه التدريسى كما يقدره الموجه بالتربية العملية وذلك على أساس الملاحظات التى تجمعت لدى هذه الدراسة والدراسات الأخرى المذكورة من عـــدم كفاية التوجيه والارشاد والعناية التى يوليها الموجه لطلابه الذين يشرف عليهم مما يؤدى الى اعتمادهم على اجتهادهم الشخصى فى أغلب الأحيان ، كذلك عدم اهتمام الموجهين أثناء تقويمهم للطالب بكثير من جوانب الخبرة التربوية وتركيز اهتمامهم بصفة عامة على تقويم قدرة المعلم الطالب على شرح الدرس وتقديم المعرفة للتلميذ ٠ وهذه الجوانب لا تتصل بالأبعاد التى تستهدفها المقـررات النظرية لطرق التدريس وتبعد تماما عن جوانب تقويم الطالب فى هـــذه المقررات ٠ وهذا يفسر بوضوح ضعف الارتباط بين أداء الطالب فى مجال طرق التدريس ومجال التربية العملية برغم ما نتوقعه جميعـــا من ترابطهما الوثيق من خلال المحاضرة والحصة وعقل ونشاط الطالب ٠

وجدير بالذكر أن نتائج اختبار الفرض الصفرى الثانى والثالث تؤيد ـ ميدانيا ـ ما تم التوصل اليه من خلال نتائج اختبار الفرض الصـــفرى الأول ٠ فضعف الارتباط بين الأداء العملى والأداء النظرى للطالب وما يدل عليه من ضعف تأثير الموجه وخبرة التربية العملية يفسر بوضوح كاف عدم تأثير الاختلاف بين الموجهين فى احداث تباين ولو بسيط فى الأداء النظرى للطالب بالنسبة لمقررات طرق تدريس العلوم ٠

الخلاصـــة والتوصيات

أوضح البحث تجريبيا - وباستخدام عينة كبيرة من الأفراد والموجهين والمقررات والاختبارات - مدى الانفصال بين الخبرة العملية التى يمر بها الطالب بقسمى الفيزيقا والكيميـــاء ، والتاريخ الطبيعى بكليـــات التربية والدراسة النظرية للتربية العلمية من خلال مقررات طرق تدريس العـــلوم المختلفة · فلم ينعكس أى تباين فى الخبرة العملية على الأداء النظرى للطالب فى مقررات طرق التدريس من جهة · ولم يلاحظ وجود علاقة ارتباط قوية بين الأداء النظرى فى هذه المقررات والأداء العملى بالتربية العملية من جهـــة أخـــرى ·

وعلى هذا أكدت هذه الدراسة غياب « العلاقة » بين الدراسة النظرية والممارسة العملية للتدريس وكشفت عن عدم وجود « تأثير » للممارســـة العملية - برغم تنوع ظروفها وطول مدتها - على الممارسة العقلية الاكاديمية للمتعلم · كما ظهر واضحا من النتائج أن الممارسة العملية « المتنوعة بتنوع الموجهين والمدارس والظروف » انما تنطوى على تماثل ونمطية تفقدها تأثيرها وفعاليتها المطلوبة لتنمية المعلم الانسان المبتكر دائما والذى تتجمع لديه قدرات العالم والفنان معا · وبدلا من أن تؤدى خبرة التربية العملية دورها كمختبر للافكار والمفاهيم النظرية ينتج معلما حرا ناقدا ، اذا بها وقد أصبحت تكرس التشابه والنمطية وتتجاوز وتتجاهل القدرات الخـــلاقة لدى الطالب ، الأمر الذى سمح للدراسة النظرية الاكاديمية بأن تلعب دورا أكثر قوة وأشد مفعولا وأحدثت - كما أوضحت نتائج هذا البحث - تأثيرها فى أداء الطلاب الذى تجاوز كل المتغيرات التى شملتها خبرة التربية العملية ·

وفى ضوء نتائج واستنتاجات هذا البحث يمكن طرح المقترحات الاتية :-

١ - اجراء دورات تدريبية لوجهى التربية العملية بواسطة أعضاء هيئة التدريس بأقسام المناهج وطرق التدريس بكليات التربيـــة يتم فيها تطوير وتحديث مفاهيم المادة العلمية والتعرف على الاتجاهات الحديثة فى التدريس وتقويم جوانب التعلم ، وأحداث أساليب الاشراف الفنى ·

٢ - ضرورة توجيه البحث فى مجال التربية نحو اعداد وتقنين أدوات

مبتكرة لقياس وتقويم الكفاءة التدريسية للمعلم بحيث تتوفر لها شروط التقويم التربوى المناسب من حيث الصدق والثبات والشمول والموضوعية ٠

٣ ـ تشجيع أعضاء هيئة التدريس والمدرسين المساعدين بأقسام المناهج وطرق التدريس بكليات التربية على تولى الاشراف على مجموعات التربيـة العملية المناسبة بقدر الامكان حتى يتحقق أكبر قدر ممكن من الفعالية للتوجيه والاشرافالفنى على الممارسة التدريسية للمعـلم الطالب وهو فى مرحلة اعـداده ٠

٤ ـ اجراء بحوث أخرى تستخدم نفس التصميم التجريبى والاحصائى لهذا البحث مع متغيرات تابعة أخرى هامة مثل اتجاه الطلاب نحو التدريس واتجاههم نحو المتعلم وقدراتهم الابتكارية حتى تتحقق الشمولية والتكامل فى البحث العلمى التربوى ٠

المراجع

(أ) المراجع العربية

١ - بشارة ، رجائى جندى ٠ **أهداف التربية العملية وتنظيمها** ٠ ورقة عمل مقدمة للمؤتمر المحلى الأول لبرامج التربية العمليه ٠ كلية التربيـــة بالفيوم ٠ ١٩٨٣ ٠

٢ - البغدادى ، محمد رضا ٠ **أسلوب** Delphi **لتطوير وتحـــديث برنامج التربية العملية فى كلية التربية بالفيوم** ٠ أســـيوط : مطابع مختار ، ١٩٨٣ ٠

٣ - جرجس ، ناجى خليل ٠ **أهداف التربية العملية بكليات التربية ، وأهم المشكلات التى تواجهها** (رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية جامعة أسيوط ، ١٩٧٦) ٠

٤ - خليفة عبد السميع ٠ **تقويم برامج التربية العملية** ٠ ورقة عمل مقدمة للمؤتمر المحلى الأول لبرامج التربية بكلية التربية بالفيوم ، ١٩٨٣ ٠

٥ - السيد ، فؤاد البهى ٠ **علم النفس الاحصائى وقياس العقل البشرى** ٠ القاهرة : دار الفكر العربى ، ١٩٧٩ ٠

٦ - الشربينى ، زينب على ٠ **تقويم الاشراف على التربية العملية فى ميدان اللغة الانجليزية** (رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربيـــة ، جامعة عين شمس ، ١٩٧١) ٠

٧ - النمر ، مدحت أحمد ٠ **اختبار تدريس العلوم** ٠ الاسكندرية : منشأة المعارف ، جلال حزى وشركاه ، ١٩٨٤ ٠

٨ - فرج ، عليه على ٠ حول الاعداد المهنى للمعلم فى كليات التربيـــة ٠ **صحيفة المكتبة** ، ١٩٧٧ ، ٩ (٣) ، ٢٥ - ٣٤ ٠

٩ - ويصا ، شفيق ٠ **دراسة تحليلية لتقديرات أداء طلاب التربية العملية بكلية التربية بالفيوم** ٠ ورقة عمل مقدمة للمؤتمر المحلى الأول لبرامج التربية العملية ٠ بكلية التربية بالفيوم ، ١٩٨٣ ٠

(ب) المراجع الأجنبية

1. Andrews, L.H. & Others. **Student Teaching.** New York : The Center for Applied Research in Education, Inc., 1964.
2. Cope, E. **School experience in teacher education.** (Monograph of School of Education, University of Bristol, 1971).

3. Cornfield, J. & Tukey, J.W. Average values of mean squares in factorials. **Annals of Mathematical Statistics,** 1956, **27,** 907-949.
4. Cortis, E. Predicting student performance in Colleges of education. **British Journal of Educational Psychology.** 1968. **38,** 115-122.
5. Glass, G.V. & Stanley, J.C. **Statistical methods in education and psychology.** Englewood Cliffs, New Jersey : Prentice-Hall, 1970.
6. Kirk, R.E. **Experimental design-procedures for the behavioral sciences.** Belmont, California : Brooks-Cole Publishing Company, 1968.
7. Mclentyre & Morrison, A. The educational opinions of teachers in training. **British Journal of Socio-clinical Psychology.** 1967, **6.** 32-37.
8. Morrison A. & Mclentyre. Changes in opinion about education during the first year of teaching. **British Journal of Socio-clinical Psychology.** 1967, **6,** 161-163.
9. Renshaw, P. The objectives and structure of the College Curriculum. In M. Golby & Others (eds.), **Curriculum design.** London : Croom Helm, The Open University Press, 1975.
10. Rohlf, J.F. & R.R. **Statistical Tables.** Oxford, England : W.H. Freeman & Company Ltd., 1981.
11. Shipman, M.D. The assessment of teaching practice. **Education for Teaching.** May 1966, **70,** 28-31.
12. Shipman, M.D. **Personal and social influences on the work of a teacher training college** (Doctoral dissertation, University of London, 1965).
13. Stanley, J.C. & Hopkins, K.D. **Educational and psychological measurement and evaluation.** Englewood Cliffs, New Jersey : Prentice-Hall, 1972.
14. Warburton, F.W. & Others. Predicting student performance in university department of education. **British Journal of Educational Psychology.** 1963, **33,** 68-79.

ملحـــق البحث رقـم ١

عينة من الأسئلة التى تضمنها

اختبـار « تدريس العـــلوم » (١)

9 — أى جوانب المعرفة العلمية الآتية أكثر ارتباطا بفلسفة المجتمع ؟
(A) النظريات العلمية الأساسية ٠
(B) التجارب العلمية على الكائنات الحية ٠
(C) البيانات التى نحصل عليها من التجارب الهامة ٠
*(D) تطبيقات العلم ٠

23 —أدق الوسائل التى تختبر بها صحة فرض ما هى
(A) نسجل الحقائق التى تؤيد هذا الفرض فقط ٠
(B) نبتكر نظرية تتفق مع هذا الفرض ٠
*(C) نصمم تجربة تختبر بها ما يتنبأ به هذا الفرض ٠
(D) نختبر العلاقة بين الحقائق العلمية التى يقوم عليها هذا الفرض٠

72 —فى مواجهة حقيقة أن المعرفة العلمية قـــد تزايدت الى الدرجة التى لا يستطيع معها العقل البشرى أن يلم بكل تفاصيلها فان تدريس العلوم الحديثة يجب أن **يتجنب** ٠
(A) التركيز على عمليات العلم ٠
*(B) التركيز على الحقائق العلمية ٠
(C) الاهتمام بالمفاهيم العلمية الكبرى ٠
(D) الاهتمام بالمبادىء والنظريات العلمية الرئيسية ٠

78 —يعتبر أسلوب المناقشة أقل الأساليب صلاحية للتدريس اذا كان الموقف
(A) له جوانب متعددة تحتاج للدراسة ٠
*(B) يتطلب اجابة فورية ٠
(C) يتطلب تفكيرا دقيقا وقرارا هاما ٠
(D) له علاقة بمشكلة عامة ٠

83 —تنظر فلسفة تدريس العلم كعملية للاستقصاء للمادة العلمية على أنها
*(A) وسيلة فى يد المعلم والتلميذ لتحقيق التغير المرغوب فى سلوك المتعـــلم ٠

---

(١) تم نشر النموذج المعدل لهذا الاختبار بواسطة منشأة المعارف ، جلال حزى وشركاه ، بالاسكندرية ، ١٩٨٤ ٠

(B) غاية فى حد ذاتها حيث أنها تشـــكل الهيكل المعرفى الرئيسى للخبرة الانسانية ٠
(C) أقل أهداف تدريس العلم أهمية من الناحية التربوية ٠
(D) طالما لا تتصل بمشكلات المجتمع الرئيسية فانها تصبح لا قيمةلها

ملحـــق البحث رقم ٢

عينة من الأســـئلة التى تضمنها

اختبـار « تدريس العـــلوم الفيزيقية » (١)

47 — الهدف من اضافة مجموعة ضابطة الى المجموعات التجـــريبية فى الأبحاث العلمية هو :
*(A) الحصول على أساس للمقارنة ٠
(B) تصحيح الأخطاء التجريبية ٠
(C) القيام بتجربة مبدئية للبحث ٠
(D) اعطاء فرصة لتكرار التجربة عند الضرورة ٠

53 — الى أى المستويات المعرفية الآتية تنتمى القدرة على تحويل القراءات التى سجلها جهاز مغناطوميتر الانحراف الى شـــكل بيانى يوضح العلاقة بين شدة المجال المغناطيسى والمسافة ؟
(A) المعرفة بطرق البحث ٠
(B) المعرفة بالاصطلاحات ٠
(C) الاستنتاج ٠
*(D) الترجمـــة ٠

58 — يمكن لتدريس العلوم الفيزيقية أن يسهم فى تنمية التفكير العلمى عند التلاميذ اذا :
(A) اشترك التلاميذ فى العمل المعملى بأنفسهم ٠
(B) منع التلاميذ من تحضير الدرس فى منازلهم ٠
(C) شجع المعلم تلاميذه على القاء الأسئلة ثم اجابته على اسئلتهم بدقـة ٠
*(C) شجع المعلم تلاميذه على التأكد باستمرار من صحة اجاباتهم ٠

---

(١) سوف تستكمل اجراءات هذا الاختبار خلال العام الدراسى ١٩٨٥ ـ ١٩٨٦ بواسطة منشأة المعارف ، جلال حزى وشركاه ، بالاسكندرية ، ان شاء الله ٠

64 — أى المفاهيم الآتية **أصدق تعبيرا** عن الاتجاه الحديث لتدريس المعلم ؟
(A) ليس للمعلومات قيمة اذا لم تسهم فى مساعدة التلميذ على فهم حاضره الذى يعيشه ٠
*(B) يجب مساعدة التلاميذ على أن يتوقعوا أن ما سوف يتعلمونه بعد المدرسة أكبر مما تعلموه بداخلها ٠
(C) الحقائق العلمية لا تستمد أهميتها الا لكونها صادقة وموضوعية ودقيقة ٠
(D) الانفجار المعرفى يستدعى ضرورة التركيز على استيعاب التلاميذ للمعلومات والاحتفاظ بها ٠

70 — بالنظر الى « طبيعة المعرفة » فان الدور الأساسى الذى يجب على معلم العلوم الفيزيائية القيام به هو :
*(A) تدريب عقل التلميذ على كيفية الحصول على المعرفة ٠
(B) توصيل أكبر وأدق قدر ممكن من المعرفة للتلميذ بأمانة وصدق٠
(C) مساعدة التلميذ على تحقيق المعرفة ٠
(D) مساعدة التلميذ على اكتساب القدرة على استيعاب المعـــرفة والاحتفاظ بها ٠

ملحق البحث رقم ٣

عينة من الأســـئلة التى تضمنها

اختبار « تدريس العلوم البيولوجية » (١)

34 — تختلف النظرية عن الفرض فى أن النظرية عبارة عن :
(A) تخمين يمكن اختباره بالتجربة ٠
*(B) تعميم يجمع ويربط بين عدد من الملاحظات ٠
(C) مجموعة من النتائج التجريبية الدقيقة ٠
(D) حقيقة علمية لا تحتاج لأى ثبات ٠

45 — من شروط المناقشة الاستقصائية كأسلوب للتدريس أن يتوفر فيها ما يلى **ما عدا**
(A) عملية للتفاعل بين الأفكار والحقائق تحدث بين التلاميذ والمعلم معا بغرض زيادة فهمهم للمادة المتضمنة ٠
(B) استثمار لرغبة التلاميذ فى المعرفة العلمية والاندماج النشط فى التعـــلم ٠

---

(١) سوف تستكمل اجراءات هذا الاختبار خلال العام الدراسى ١٩٨٥ - ١٩٨٦ بواسطة منشأة المعارف ، جلال حزى وشركاه ، بالاسكندرية ، ان شاء الله ٠

*(C) تبادل للاسئلة والاجـــابات بغرض جذب انتبـــاه التـــلاميذ ومساعدتهم على التركيز ٠
(D) نشاط لاثارة التفكير الناقد لدى التلاميذ ٠

49 — تعنى عملية السعى نحو تضييق المسافة بين « جبهة دراسة العـلم وتدريسه »
(A) مساعدة التلميذ على التمكن من أكبر قـــــدر ممكن من المعرفة البيولوجية خلال دراسته بالمرحلة الثانوية ٠
(B) مساعدة التلميذ على قضاء أكبر وقت ممكن فى المعمل المدرسى٠
*(C) مساعدة التلميذ على فهم العلم كما يفهمه العلماء ٠
(D) مساعدة التلاميذ على الالتحاق بالكليات العملية ٠

82 — أى الاعتبارات الآتية يجب **التغاضى** عنها عند تدريس المعرفة
(A) يجب أن يتوازن اكتساب المعرفة مع ممارسة عمليات التعـــلم المرتبطـة بهـــا ٠
(B) يجب مراعاة الترابط بين المعرفة بانتقال التـــلاميذ من مرحلة لأخـــرى ٠
*(C) يجب مراعاة التنظيم المنطقى والتاريخى للمعرفة فى المقررات الدراســـية ٠
(D) يجب مراعاة تدريس الحقائق الجزئية فى ضوء علاقتها بالمبادىء العـــامة ٠

89 — اذا وضعنا فى الاعتبار تكلفة التعلم فى مقابل العائد من التعلم فان أكثر أساليب تدريس العلوم اقتصادا هى :
(A) أسلوب شرح الدرس التقليدى ٠
*(B) أسلوب المناقشة الاستقصائية ٠
(C) أسلوب الدراسة المعملية ٠
(D) استخدام كتاب للتلميذ ذو أسلوب استقصائى جذاب وأنيق ٠