ربنا افتح بيننا وبين قومنا بالحق

دراسات تربوية

من أجل وعى تربوى عربى مستنير

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

المجلد الرابع ، الجزء (١٦)
يناير ١٩٨٩

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
د٠ محمد وجيه زكى الصاوى

هيئة التحرير

أ٠د٠ حامد عبد السلام زهران
أ٠د٠ رشدى أحمد طعيمة
أ٠د٠ عبد الفتاح حجاج
أ٠د٠ فؤاد أبو حطب
د٠فيليب اسكاروس
أ٠د٠ مصطفى درويش
أ٠د نبيل أحمد عامر

ثمن النسخة : فى مصر ٥ جنيهاتمصرية ، خارج مصر : ٤ دولار أو مايعادلها
التوزيع : عالم الكتب ، ٣٨ ش عبد الخالق ثروت بالقاهرة ٠

مستشـــارو التحـــرير

- قام بتحكيم الابحاث والدراسات التى قدمت للمجلة (وفقا لترتيب الأبجدى) ٠

أ٠د٠ ابراهيم بسيونى عميرة
أ٠د٠ ابراهيم قشقوش
أ٠د٠ أحمد المهدى عبد الحليم
أ٠د٠ أحمد اللقانى
أ٠د٠ أحمد عبد العزيز سلامة
أ٠د٠ أنور الشرقاوى
أ٠د٠ جابر عبد الحميد جابر
أ٠د٠ حامد العبـد
أ٠د٠حـــامد زهران
أ٠د٠ حامد عمـــار
أ٠د٠ حسان محمد حسان
أ٠د٠ حسن الفقى
أ٠د٠ حلمى الوكيل
أ٠د٠رشدى طعيمة
أ٠د٠ ســـامية القطان
أ٠د٠ سعد عبد الرحن
أ٠د٠ سعد مرسى أحمد
أ٠د٠ سعد يس
أ٠د٠ سعيد اسماعيل على
أ٠د٠ سليمان الخضرى
أ٠د٠ سيد خير الله
أ٠د٠ سيد أحمد عثمان

أ٠د٠ شكرى عباس حلمى
أ٠د٠ صبرى الدمرداش
أ٠د٠ صلاح حوطر
أ٠د٠ طلعت منصور غبريال
أ٠د٠ عبد السلام عبد الغفار
أ٠د٠ عبد المسيح داود
أ٠د٠ عرفات عبد العزيز
أ٠د٠ عنايات زكى
أ٠د٠ فاروق اللقانى
أ٠د٠ فاروق صادق
أ٠د٠فاروق عبد السلام
أ٠د٠ فتح الباب عبد الحليم
أ٠د٠ فتحى يونس
أ٠د فكرى حسن ريان
أ٠د٠ فؤاد أبو حطب
أ٠د٠كوثر كوجك
أ٠د٠ محمد المفتى
أ٠د٠ محمد صابر سليم
أ٠د٠ محمد قدرى لطفى
أ٠د٠ محمود كامل الناقة
أ٠د٠ وليم عبيـد

قواعـــد النشر

- جميع الدراسات والبحوث المنشورة كتبت خصيصا لهـــذه السلسلة باستثناء ما نعيد نشره من تراثنا التربوى الحديث ٠

- ترسل الدراسات والبحوث باسم رئيس التحرير (كلية التربية بجامعة عين شمس ، روكسى ، مصر الجديدة ، القاهرة) ، أو على رابطـــة التربية الحديثة ، (١٣ ميدان التحرير ، القاهرة) ٠

- تقدم الدراسة أو البحث المطـــلوب نشره مكتوبا على الآلة الكاتبة (نسختان) على أن يكون الحد الأقصى هو ١٤٠٠ كلمة (حوالى ٤٠ صفحة فولسكاب) ٠

- **تخضع الدراسات والبحوث للتحكيم العلمى من قبل نخبة من أساتذة التربية وعلم النفس فى مصر وخارجها ٠**

- تسلسل الهوامش وتجمع فى نهاية الدراسة مع اثبات البيانات الكاملة عن المصدر عند ذكر أول مرة ، وذكر رقم الصفحة التى رجع اليها عند كل اشارة الى المصدر ٠

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

- لا يجوز اعادة نشر أى دراسة من قبل صاحبها قبل مرور عام من تاريخ النشر الا بموافقة صريحة من التحرير ٠

- من الضرورى قدر الامكان التقليل من الجداول الاحصائية ٠

- للتحرير اختصار الدراسات المطولة بما لا يخل بأفكارها الأساسية ٠

- الآراء التى تنشر تعبر عن رأى أصحابها ٠

الفهرس

— **البحث التربوى ·· الى أين ؟**
د· سعيد اسماعيل على · · · · · · · · · · ٥

— **موقع القيم من بعض فلسفات التربية**
د· عبد الراضى ابراهيم · · · · · · · · · · ١١

— **حضارات متباينة فى الماضى وحضارة واحدة فى المستقبل**
د· عبد الرحمن بدوى · · · · · · · · · · ٣٢

— **أزمة مصر الاقتصـادية**
د· ابراهيم العيسـوى · · · · · · · · · · ٣٨

— **بين الفكر الفلسفى والفكر التربوى ، تأثير وتأثر**
د· محمد صلاح الدين مجـاور · · · · · · · ٤٩

— **دور مؤسسات اعداد وتدريب المعلم فى تعزيز مهنة التدريس**
د· أحمد الخطيب · · · · · · · · · · · ٧٤

— **الأخطاء الاملائية الشائعة لدى طلاب اللغة العربية فى كليات التربية**
د· أحمد محمد ابراهيم · · · · · · · · · · ٩٦

— **بناء قائمة للمشكلات الدراسية لدى الشباب الجامعى فى غزة**
د· صلاح الدين أبو ناهية ود· احسان الأغا · · · ١٣٩

— **الآيات الكونية فى كتب العلوم بالتعليم العام بالسعودية**
د· حسن زيتـون · · · · · · · · · · · ١٧٤

— **موقف طلاب الجامعة فى بعض القضايا المعاصرة**
د· محمد محمد سكران · · · · · · · · · · ٢١٢

— **الفروق الجنسية والتربوية فى تشجيع المعلم لسمات التلميذ الابتكارية**
د· محمد ثابت على الدين · · · · · · · · · ١٥٦

— **منهج الدراسات الاجتماعية للصف الثامن الأساسى من وجهة نظر المعلمين**
د· محمد عبد المجيد حزين · · · · · · · · · ٣٠١

البحث التربوى ٠٠ الى أين (*)

دكتور سعيد اسماعيل على

اذا كانت العملية التربوية قرينة الحياة ، حيث يمتد بها العمر امتداد حياة الانسان ، الا أنها (كموضوع) لتأمله وتفكيره ، قد تأخرت الى حد ما لترتبط بمدى ما احرزه العقل البشرى من نضج سمح له بالارتداد الى ذاته : فاحصا لنفسه ، مختبرا مدى قدرته على عمق التحليل ، وأحاطة التفكير وشمول النظر ٠ وبمعنى آخر فان التربية (كموضوع) للدراسة ، اقترنت فى نشأتها بنشأة التفكير الفلسفى ٠

وفى مصرنا الحديثة ، فان (التحديث) ، اذا كان قد تناول (التعليم) تنظيما وموضوعا منذ أوائل القرن التاسع عشر ، الا أن عملية (التربية) ظلت تجرى على أيدى الناس سواء داخل جهاز التعليم أو خارجه على نفس النهج الذى كانت تجرى عليه عملية (التطبيب) لدى الجمهرة الكبرى من عامة الأمة وجماهيرها ، وممثل هذه العملية الشهير هو (حلاق الصحة) أى أن عملية (التربيب) لم تكن الا ثمرة نهج (الخبرة) القائم على الذاتية والتعميم غير المنضبط ، والمنطق الذى قد يستقيم حينا وقد يعوج كثيرا ٠

من أجل هذا مرت أعوام وسنون ، بل قل عقود كادت أن تقرب من اكمال قرن من الزمان ، والقوم يعلمون مكتفين بمجرد العلم بما يعلمون دون أن يقلقهم الجهل بكيفية تعليم هذا الذى يعلمون ٠٠ حتى برزت أول مدرسة للمعلمين فى عالمنا العربى باطلاق ، نتيجة تقرير قوميسيون المعارف ١٨٨٠ يخطىء اذ يظن أن أعصار الامبريالية على يد البريطانيين الذى هب بعد ذلك بعامين قد عوق هذه المسيرة ، فأنا ازعم أن هذا الاعصار مستديم على هذا البلد ٠٠ بدأ قبل عام ١٨٨٢ ، وأزعم أنه لم ينته حتى هذه اللحظات ٠٠ كل

(*) كلمة ألقيت فى حفل افتتاح مؤتمر البحث التربوى : الواقع والمستقبل ، الذى عقدته رابطة التربية الحديثة بالاشتراك مع المركز القومى للبحوث التربوية فى القاهرة فى الفترة من ٢ ــ ٤ يولية ١٩٨٨ ٠

ما هنالك انه قد يجيء على يد قوم مرة ، وعلى يد قوم آخرين مرة أخرى ٠٠ قد يكون صريحا فى فترة ، متخفيا فى فترة أخرى ٠٠ عسكرى المظهر مرة ، غير عسكرى فى مرة أخرى !!

وهكذا ٠٠ عندما بدأ القوم يدركون على استحياء ضرورة العلم بكيفية تعليم ما نعلم ، بالاضافة الى العلم به ، بدأت (التربية) (كموضوع) للدرس والتفكير تأخذ شكلا لا نستطيع أن نزعم أنه شكل واضح القسمات ، محدد السمات ، ذلك لأن هذا الدرس ، وذاك التفكير ، ظل نهجهما (لمدة) فكر هنا و (سبحة) خيال هناك ٠٠

حتى اذا بدأت معاهد التربية تنهج نهج العلم فى خطوة ، وتتوسل بوسائل وطرائق بحثه ، شهدت التربية مرحلة ثالثة جديدة عليا :

كانت الخطوة الأولى : عندما انحصرت فى نطاق الخبرة الحياتية الساذجة ٠٠

وكانت الخطوة الثانية : عندما أصبحت موضوع تفكير يقـــوم على التأمل ومجرد النظر العقلى المجرد ٠٠

أما فى هذه المرحلة ، فقد أصبحت تعتمد على البحث العلمى ، فوضعت اقدامها على طريق أن تكون علما ٠٠

أن هذا المد الواضح للبحث العلمى أسلوبا للتعامل مع الأمور يكتسب فى مجال التعليم أهمية خاصة بالنسبة لصناعة القرار ، ففى كثير من المجالات يؤدى الخطأ فى القرار الى اضرار لا شك فيها ، تتباين حدة واتساعا باختلاف مجالات الحياة ، لكننا نؤكد أن الخطأ فى قرار يتصل ببناء البشر ، يفوق فى الخطورة أى مجال آخر ،

ومن هنا أصبح نهج العصر أن يسبق القرار عمليات متعددة من البحث والفحص والدرس ، التى يجب أن تأخذ حقها من الزمن ومن اتساع رقعة الناقش بحيث لا تجيء القرارات كطلقات رصاص فى ليل بهيم يسمعها الناس بغتة ، ولا يكون لهم بعد اطلاقها من سبيل ٠٠

كان الماضى ، عصر الاباطرة ، القرار هو الخطوة الاولى : يصدر أولا ، ثم تتبعه الاراء والمناقشات والدراسات بحيث تقف وظيفتها عند حـــدود التحسين والتبرير والتقريظ ..

وفى عصرنا الراهن ، عصر الجماهير ، ترنو الابصار الى أن يكون القرار هو الخطوة الاخيرة ، حيث تسبقه الدراسات والمناقشات والاراء بحيث تكون وظيفتها التشخيص والكشف والتحليل والاستشراف .. لم يعد العصر عصر عنتريات تنهج نهج المباغتة بهدف أحراز النصر وبناء مجد شخصى ، وانما هو عصر عقول تتحاور وأفكار تتبادل بعلمية ومنهجية بهدف بناء مجد الأمة ..

معذرة .. صحيح أننى لست فى موقع يسمح لى بأن أوجه وأشير ، فلست بصاحب سلطان ..

وصحيح أننى لست أكثر من رجل يقف على رصيف الشارع التربوى ..

ولكن ما يفوق هذا وذاك صحة ، أننى (انسان) له الحق فى ان يفكر ويأمل ويحلم !! واذا كان البحث أداة الانسان فى استكناه أسرار الكون الذى يحيا فيه ، فان الأداة تحتاج الى دليل يرشدها سواء السبيل ..

وان الباحث اذ يحمل بين يديه هذه الاداة العلمية أو تلك ، انما هو كالسائر فى الطريق : لابد له من خريطة تحدد له الاتجاه وترسم له مسالك الطـريق ..

من أجل ذلك ، فان البحث العلمى وحده لا يكفى لاستنهاض الأمة ما لم تملك هذه الأمة خريطة حضارية تحدد مواقعها وخطوات سيرها ..

واذا كانت بعض المواثيق الرسمية تشير بعجالة الى أن هذه الأمةعربية اسلامية ، فان الأمر لا ينبغى له أن يكون مجرد حلية تزين بها الكمات والخطب والتقارير ، وانما من الضرورى أن يتحول الى خلايا حية فى نسيج الجسم الاجتماعى ، وعقل الأمة وثقافتها .

فاذا أردنا مثالا بسيطا لهذا الذى نقول بالنسبة لموضوع مؤتمرنا ، فسوف نجد من المقومات مايمكن أنيعين الباحثفى الالتزام بالمنهج العلمى..

فالتفكير الصحيح لابد أن يقوم على الربط العلى بين الاسباب والنتائج، ومن هنا فعندما قال قوم ابراهيم عليه السلام أنهم يعبدون الاصنام ، كان الرد الالهى : « هل يسمعونكم اذ تدعون أو ينفعونكم أو يضرون » ٠

والدليل ، والحجة أو البرهان شرط أساسى لقبول الفكرة والرأى « تلك أمانيهم ، قل هاتوا برهانكم ان كنتم صادقين » ٠

والنظر بمعنى السعى بالمعرفة والبحث فى استكناه أمور الكون مأمور به : « قل انظروا ماذا فى السموات والأرض » ٠

والمعرفة شرط لقيام الحوار والنقاش « فلم تحاجون فيما ليس لكم به علم » ٠

وحواس الانسان أدوات معرفة وفهم أن لم تستخدم هبط الانسان الى ما هو أدنى من مرتبة الحيوان : « لهم قلوب لا يفقهون بها ، ولهم أعين لا يبصرون بها ، ولهم آذان لا يسمعون بها ، أولئك كالانعام بل هم أضل ، أولئك هم الغافلون » ٠

والاتباع بغير دليل ، تقليد مذموم يستحق السخرية : « واذا قيل لهم اتبعوا ما أنال الله ، قالوا بل نتبع ما ألفينا عليه آباءنا ، أولو كان آباءهم لا يعقلون شيئا ولا يهتدون » ٠

و (الاستنباط) نهج مطلوب مشروط بالاستناد الى مصادر الحق والعلم : « ولو ردوه الى الرسول والى أولى الأمر منهم لعلمه الذين يستنبطونه منهم » ٠

٠٠ الى غير ذلك من جوانب تنوء بها هذه الدقائق التى ما ينبغى لى أن اتجاوزها ٠٠

واذا كان العلماء يعتمدون على ما توفر لهم من طرائق العلم وأدواته كى يمضوا فى بحوثهم مرتادين الآفاق دراسة وكشفا ، الا أن النهج الفلسفى يأبى عليهم أن يسيروا الى ما شاء الحال بهم ، وانما يوجب علينا أن نتوقف

بين حين وآخر لاخضاع هذه الطرائق والادوات نفسها للفحص والاختبار ، حتى يمضى العلماء بعد ذلك فى طريقهم بقلوب مطمئنة وعقول مستيقنة ، أن خطوهم سليم ، وان أفقهم يتسع لأحلامهم ..

من هنا كان حرص (رابطة التربية الحديثة) فى مؤتمرها لهذا العام ، ان تستنفر عددا من الاساتذة والباحثين والخبراء والمفكرين ، كى يتوفروا على أداة العلم التربوى ، الا وهى « البحث » ، كشفا عما قد يكون قد شابها من خلل وقصور ، وتأكدا مما تقوم عليه من أسس ، وتعرية لما يواجهها من مشكلات ، واستشرافا لما تسير اليه من مستقبل ..

والبحوث والدراسات التى عرضت فى هذا المؤتمر ، انما هى حصيلة هذا (الاستنفار) ..

ولا نستطيع أن نزعم أنها قد أحاطت بالموضوع من جميع جوانبه ، اذ ما زالت هناك جوانب أخرى بحاجة الى بحوث أخرى ، بل هنـــاك من القضايا التى تناولتها بعض الدراسات المقدمة بحاجة الى مزيد من البحث والتفكير ..

أنها خطوة على الطريق ، تكمل ما سبقها ، وتمهد لما سيليها ..

موقع القيم من بعض فلسفات التربية

د٠ عبد الراضى ابراهيم محمد *

تشغل نظرية القيم علماء النفس والاجتماع والتربية ، ومن قبل هؤلاء جميعا الفلاسفة ، حتى ان بعض العلماء اعتبر القيم مصدرا أساسيا لأهداف التربية ، اذ أن هناك علاقة ضرورية بين القيم وأهداف التربية ذلك لأن أية أهداف تربوية ، ليست فى نهاية التحليل الا تعبيرا عن أحكام قيمية سواء كان هذا التعبير عن وعى أو عن غير وعى ٠

ومن هنا يأتى السؤال الرئيسى الآتى :

ما موقع القيم من بعض فلسفات التربية ؟

ويتفرع منه الأسئلة الآتية :

- ما المقصود بكلمة « قيمة » ؟
- ما مجالات استخدامها ؟
- ما الدواعى التى دعت الى دراسة القيم والتنظير لها ؟
- ما القيم فى الفلسفات الثلاث المختارة ؟
- لماذا يدرس المربون القيم ؟
- ما تصنيفات القيم ؟

حدود الدراســـة :

تتناول الدراسة القيم فى فلسفات التربية الآتية :

المثالية ، والواقعية ، والاسلامية ٠ وتستبعد البرجماتية ، اذ أفرد لها

(*) كلية التربية جامعة عين شمس ٠

الباحث مبحثا مستقلا · ولا تتناول الا القيم مستبعدة المباحث الأخرى من فلسفة التربية كالطبيعة الانسانية · المعرفة والاهداف ·· الخ ·

منهج الدراســـة :

تستخدم الدراسة المنهج التحليلى الفلسفى ·

خطة الدراسة :

ستتبع الدراسة فى سيرها الاجابة عن كل سؤال من الأسئلة المثارة سابقا ، ولذلك ستنقسم الى :

١ ـ ويتناول بيان المقصود بالقيم لغة ومصطلحا ويعالج مجالات استخدامها ·

٢ ـ ويبين القيم فى فلسفات التربية المختارة بالدراسة ولماذا يدرس المربون القيم ؟

٣ ـ ويقدم تصنيفات القيم ·

٤ ـ خاتمة الدراسة ·

١ ـ ما المقصود بالقيمة لغة ومصطلحا وما مجالات استخدامها ؟

المعنى اللغوى لكلمة : قيمة :

تأتى « قيمة لغة من قوم » قام المتاع (الشىء) بكذا أى تعدلت (١) قيمته به ، اذا فالقيمة هى الثمن الذى يقاوم به المتاع أى يقوم مقامه » ·

وشبيه بهذا المعنى ما نجـــــده فى معجم انجليزى ، اذ تعنى كلمة value الشىء الثمين ، ذا الأهمية (٢) ، والفعل يثمن ، يقدر والفعل اللاتينى valere يعنى القوة والشجاعة (٣) ·

أما المدلول الاصطلاحى ، فنجده فى مجالات متعددة ، منها الاقتصاد ، وعلم الاجتماع ، والسياسة ، والفنون ، والرياضيات والفلسفة ، والتربية ··

ـــ فعند علماء الاقتصاد حيث تعودوا تخصيص استعمال الكلمة لانفسهم ، نجدهم قد ميزوا القيمة فى الاستعمال ، والقيمة فى التبادل ·· ومن ثم صارت « للقيمة » فىالاقتصاد نظرية ترتبط بنظرية الثمن أو السعر·· وانقسمت الى نوعين : قيم الانتاج ، وقيم الاستهلاك ، وما يتبع ذلك من مسألة العرض والطلب ، يضمهما عنصران أساسيان : المادة الأولية من ناحية العمل والجهد الانسانى من ناحية ثانية ·

ـــ اما فى علم الاجتماع ، فتعد القيم « حقائق أساسية هامة فى البناء الاجتماعى ، وتشتق أساسا من التفاعل الاجتماعى ·

ـــ أما فى الفلسفة فتعد جزءا من « الأخلاق » والفلسفة السياسية ، وتعتبر القيم مبحثا هاما سواء فى الماضى والحاضر ·

وبعض العلماء يوسع من معانى المصطلح ، فيذكر أن للقيمة معنى : انسانيا ، ورياضيا ، وفنيا ، ومنطقيا ، ولغويا ·· وتوضـــيح ذلك على التوالى (٤) :

ـــ المعنى الانسانى للقيمة : ويتمثل فى أنها هى المثل الأعلى الذى لا يتحقق الا بالقدرة على العمل والعطاء ·· ويستأنس هذا المعنى بمـا انطوت عليه الكلمة اللاتينية (Valere) من صفات القوة والصـــحة والشجاعة ، وهى صفات تعد من الفضائل الاخلاقية ، التى تدل على قيمة الانسان ، وتعد خاصية من خاصياته واذا ما فقدها ، فقد فضليته ، تماما كما تفقد الأشياء خاصيتها أى فضليتها ، مثل المغناطيس خاصيته الجذب اذا فقدها فقد فضليته ، وقوته المؤثرة ، وبناء على هذا ، تصبح قيمة الشىء أو الانسان دالة على صفاته الطيبة التى يتصف بها ··

ـــ أما المعنى الرياضى للقيمة : فيتضح فى أن علماء الرياضيات يستخدمون كلمة « القيمة » للدلالة على الكم لا الكيف ، ففى علم الحساب والجبر ، تقع هذه القيمة العددية بين الصفر واللانهائية ·

ـــ وأما المعنى الفنى لكلمة القيمة : فنجد أنهـــا تجمع بين الكم والكيف فهى تعبر عن العلاقات الكمية التى بين الألوان والأصوات والاشكال، فالقيمة الفنية بالنسبة للرسام تتألف من النسب بين الظـــلال والأضواء

والألوان وفى الوقت ذاته الأمر نفسه بالنسبة للموسيقا : أى تتكون من النسب بين الأصوات والانغام · ولا شك فى أن القيمة الفنية تقع فى حدود الزمان والمكان ، فالفنون التشكيلية تخضع للمكان كما تخضع الموسيقى للزمان ··

ـــ وأما المعنى المنطقى للقيمة ، فيتمثل فى اعتبارها معيار الصدق فى الاحكام المنطقية والاستدلالات العقلية ، اذ ان الاستدلال الصحيح هو ذلك الذى يكون مطابقا لقواعد العقل والمنطق ·

ـــ وأخيرا « القيمة » اللغوية : لا تعنى المعنى اللغوى للكلمة وانما تعنى قيمة اللغة ، وهى لا تتأتى الا فى كون الكلمات لها « قيمة » نحوية تبين معناها ودورها فى الجملة ، وأن الالفاظ لها دلالة قوية ، وتتسم بالعمومية ، والاعتراف من جميع الناطقين بها والمتواصلين عن طريقها ، ومن ثم يستقيم التفاهم بين الناس ·

ويتضح مما سبق ، أن للقيمة معانى اصطلاحية تعددت بتعدد مجالات استخدامها فى النشاطات الانسانية ، وأن كل معنى من هذه المعانى يتخذ خاصية المعيار أو المحدد للمجال ، اذ يمكن أن يقال انه اذا فقد « قيمته » فقد معياره أو خاصيته · ولا أظن أن هذا التعدد يوهمنا بأن معنى القيمة اصطلاحيا فيه شىء من الغموض ، بل هو أدعى الى أن ينبهنا الى ما ينطوى عليه معنى « القيمة » من مستويات تجعل للقيمة « قيمة » فى سياق مجالها · ومن ثم برزت أهمية دراستها والتنظير لها · عند كثيرين من الفلاسفة المعاصرين لعدة من الحيثيات والمتغيرات ··

القيمة فى الفلسفة :

لقد اقتنع معظم الفلاسفة فى الربع الاخير من القرن التاسع عشر ان مهمتهم الملقاة ع لىعاتقهم تتمثل فى بسط المبادىء المثالية ونشرها فى جميع مجالات المعرفة ، وتبعهم من الناحية المقابلة معظم العلماء ـ ما عدا المعتنقين للنظريات التطورية ـ فى ان واجبهم أن يعملوا على تغلغل مبادىء الميكانيكية فى تقسيم الظاهرات ، وعلى الرغم من هذا فان كلا من الفلاسفة والعلماء قد كانوا مذنبين ـ فى نظر قلة من مفكرى تلك الحقبة ـ وذلك لأنهم

تجاهلوا تفرد كل انسان فى المجتمع من حيث الخصائص التى يتميز بها ، فى أعماله وأفعاله ، وجهوده الخلاقة ، ولحظات حزنه وفرحه ، ووجهوا جل اهتمامهم لوضع نظم فكرية صارمة · ولم يكن ثمة صوت أعلى من صوت « نيتشه »(٥) - (١٨٤٤ - ١٩٠٠) يمثل تلك الأقلية من المفكرين ، حيث ركز كل فلسفته على الانسان الفرد باعتباره كائنا ديناميا يناضل ليس من أجل البقاء فحسب، بل أيضا هو سيد بيئتهمنوط به استثمارها وتسخيرها لتحقيق أهدافه ·· ومن هنا فالانسان يمثل عند ارادة القوة ، وهذه الارادة تمثل عند « نيتشه » : القيمة العليا » ·· ولم يصل الى هذه القيمة الا عندما قدم فى فلسفته مشكلة القيم ·

وأدى قيام الحرب العظمى الى زعزعة كثير من الافكار لدى المفكرين الفلاسفة ورجال الاقتصاد ، وراحوا يبحثون فى موضوع « الخير والحسن، والشر ، والقبيح ، وأطلقوا على هذا « قيمة » وترتب على هذا مراجعة كثير من المسلمات الفلسفية ورفض كثير من القيم التى كانت سائدة فى حياة الغرب ، وجهت حركة السياسة والاقتصاد ··

وهكذا ظهرت نظرية « القيم » أو « علم القيم » أو ان شئت فلسفة القيم » Axiology · وكثيرون من الفلاسفة يعزون ظهور هذه الكلمة « اكسيولوجى » الى الفيلسوف الالمانى « نيتشه » بينما يرى آخرون أن أول من استعمل هذا المصطلح فيلسوف أمريكي يدعى « أوربان »(٦) ·

ومهما يكن الأمر ، فان « علم القيم Axiology » أو نظرية القيم » مبحث من مباحث الفلسفة ظهر حديثا · ·واستخدم فى الفلسفة القديمة والحديثة على السواء ·

و « علم القيم » أو نظرية القيم مهمتها تنحصر فى القيام بعملية تحليل المفاهيم وتنظيمها ، وذلك بالبحث فى طبيعة القيم وأنواعها ، ومعاييرها ، وتعتبر وثيقة الصلة بعلوم المنطق والاخلاق والجمال والالهيات ·· وعلم الاجتماع (٧) ·

وظهرت بعد ذلك اعمال الفلاسفة والمفكرين فى البحث عن جذور البناء القيمى فى الفلسفات القديمة « ووضعت لها التصنيفات الخاصة بها ·· وفقا

لعلم القيم أو نظرية القيم ، فماذا نحن واجدون بالنسبة لكل فلسفة من الفلسفات الثلاث ؟

٢ ـ القيم فى فلسفات التربية الثلاث :

أولا : فلسفة التربية المثالية :

تمتد هذه الفلسفة فى جذورها الى أفلاطون وحتى المثالية الحديثة ، تعتمد فلسفة التربية المثالية على الاساس القيمى الذى وضعه أفلاطون متمثلا فى عالم المثال ٠٠ أو « عالم القيم » ويتميز هذا العالم بأنه (٨) :

- عالم أولى Appriori ـ بمعنى سابق على الوجود المحسوس٠
- عالم مطلق ثابت أزلى ٠٠
- تم تحديده اما بواسطة قوة الهية ، أو عقلانية الانسان ٠
- عالم مجرد متسام ويدرك بالعقل أو التصور أو الحدس الجدلى

ويبقى عالم القيم المجرد المتسامى (المثل) أكثر « حقيقة » من التصور أو السلوك ٠٠ والتصور والسلوك يسعيان جاهدين الى الاقتراب من القيمة فى عالم المثل ٠٠

ويجمع عالم القيم المثالى مثلث افلاطون المعـــروف الحق ـ الخير الجمال ٠ ٠أو مثلث القيم العليا ٠٠ فقيمة « الحق » لها ثلاث مستويات (٩):

(أ) صفة عينية كامنة فى طبيعة الاقوالوبالتالى يصبح الحكم بصواب القول أو خطئه ثابتا لا يتغير ٠

(ب) ما طابق القواعد والمبادىء الأخلاقية ٠

(جـ) ماطابق الواقع أو ما يبعث على التسليم لوضـــــوحه وتميزه ومطابقته للمبادىء العقلية ٠

وأما قيمة « الخير » فهى صفة كامنة فى طبيعة الافعال (السلوك) ومن ثم تكون ثابتة لا تتغير ٠٠ والخير ضد الشر ، ويراد به كل ما يبعث

على الرضا والاستحسان لكماله فى نوعه ، أو لملاءمته أو لفائدته أو لاتفاقه مع الأوامر الالهية ٠٠ ، والخير والشر من المعايير الكبرى للقيم الاخلاقية

وأما القيمة الثالثة : « الجمال » فهى صفة قائمة فى طبيعة الاشياء ومن ثم فهى ثابتة لا تتغير ، ويصبح الشىء جميلا فى ذاته ، أو قبيحا فى ذاته بصرف النظر عن ظروف من يصدر الحكم (١٠) ٠

ويتضح مما سبق أن القيم العليا الثلاث ٠٠ كائنة فى طبيعتها ثابته لا تتغير بتغير الظروف الوجودية والملابسات ، مطلقة ، لها كينونتها فى الوجود الخارجى ، سواء وجدعلى الأرضانسان أو لم يوجد ، وهى بطبيعتها اذن متعالية فى عالم المثل ٠٠ وفقا لهذه الفلسفة يصبح « الانسان حامل القيم carrier of values الذى يأخذ على عاتقه مهمة تحقيق الغاية الالهية على الأرض (١١) ، بمعنى أن الانسان هو همزة الوصل الوحيدة بين « الواقعة أو الحدث » و « القيمة » فهى الجسر الحقيقى الذى تعبر فوقه الطبيعة لكى تتحول الى « ملكوت قيم » ٠

ومعنى ما سبق أن القيم فى المثالية تمثـــــل ما يجب أن يكـون "ought to be" والفعل الانسانى « السلوك » يمثل « ما يجب أن يفعل "ought to do" ، ومهما حاول الانسان اتيان ما يجب أن يفعل ، فان ما يجب أن يكون يبقى مطلقا « مثالا » ، بمعنى أن القيم فى المثاليـة أو الواجب أن يكون « تتسم بالاطلاق ٠٠ فالقيمة كجوهر مثالى روحى أولى، يؤثر ولا يتأثر ، لأن القيمة مفارقة الزمان والمكان (١٢) ٠

ظلت ـ ومازالت ـ القيم المشتقةمنالفلسفة المثالية قديمةوحديثة تشكل مصدرا تشتق منه أهداف التربية ، وتكون ما يطلق عليه التربية الخلقية "Moral Education" وانعكس ذلك على عناصر العملية التعليمية والتربوية ، بهدف تمكين القيم من المتعلم ، بحيث تكون بمثابة الضابط والموجه لسلوكه ، وكلما اقترب فى سلوكه من « المثال » القيمى كلما كان انسانا مثاليـــا ٠

واذا ما حاولنا تدقيق النظر فى القيمكما جاءتفى المثالية نجدها تقسم العالم الى عالمين ـ كما يذكر محمد الهادى عفيفى فى أكثر من موضع ـ

عالم مثالى علوى ، وآخر واقعى هابط ٠٠ وتشير الى ان القيم العليا لها حق السيادة ، ومن ثم فهى هدف للنظريات الاخلاقية ، لأنها ثابتة أزلية وخالدة ، ولا يستطيع أن يصل اليها الا العقل المتسامى على كل ما يتصل بشهوة الانسان ٠٠ أما ما يجرى فى هذا العالم المادى ، فانه مضطرب متذبذب متغير لا يمكن التحقق من صدقه ، كما لا يمكن اعتباره مصدرا لتوجيه السلوك ، فالصدق والكذب كلاهما خاصيتان قائمتان ساكنتان فى الأشياء ذاتها ، أما « الحقيقة » السامية فهى « الوجود » الحق ، وأما « الحقيقة » الوضعية الناقصة « فوجود » باطل « لأنها تدعى الحقيقة التى لا تستطيع أن تثبت صحتها وصدقا (*) ٠

ثانيا : فلسفة التربية الواقعية :

بينا فيما تقدم ، كيف أن القيم عند « د عاة » المثالية ، كانت تحتل الأولوية المطلقة ، وانها سـابقة على الوجود الواقعى ، بل وتأتى فوقه ، ومستقلة عنه ، وانها تدخل فى باب « المفهومات » والتصورات الميتافيزيقية فى العقلية ، وانها محددة سلفا ، أما عن طريق مصدر الهى أو عقلى ، ومن ثم متسمة بالثبات والاطلاق ، والخلود ، والاستمرار ، وانها متسـامية لكونها تقع هذا الموقع المغرق فى مثاليته بعيدا عن العالم المادى ، وظل الأمر كذلك منذ ان وضع افلاطون مثلثه القيمى المعروف ، الذى ظل غالبا على تاريخ الفلسفة ، الى أن ظهرت الواقعية والواقعية ضاربة بجذورها فى التاريخ الفلسفى للفكر البشرى ٠٠ وتجدر الاشارة الى أن الواقعية تكاد تكون على النقيض من المثالية من حيث وضع القيم ، فنقول « تكاد » لأنها بداية تطورها ، قالت بأن القيم خالدة ومستمرة وثابتة وعامة ، بمعنى أن القيم من وجهة النظر الواقعية فى بدايتها معايير خلقية تحكم حركة الانسان فى عمومها ، وترجع بداية هذا التطور الحديث للتيار الواقعى منذ أن بدأ

(*) راجع لمزيد من التفصيلات :

- محمد الهادى عفيفى - فى أصول التربية - الأصول الفلسفية للتربية ، مكتبة الانجلو ، القاهرة ١٩٧٢ ، ص ص ٤٢٢ - ٤٣٠ ٠
- محمـد لبيب النجيحـى ، فلسـفة التربية ، القـاهرة ، ١٩١٦ ، ص ص ٢٤٩ - ٢٥٧ ٠

« ايمانويل كانط I. Kant » (١٣) النظر الى القانون الاخلاقى على أنه من مدلولات العقل ، أى أن هناك مجموعة من القيم مثل قيمة الحرية ، والله ؛ لا يمكن تبريرها عمليا ، ومع هذا فانه للدواعى العملية أى الفعل الاخلاقى ، فان هذه القيم يجب أن تفترض مسبقا ، و « كانط » بقوله هذا وضع أولا : أولوية الحاجة العملية والتى بالنسبة له أكثر نفعا — فوق المفاهيم النظرية للعقل · وثانيا : الغى امكانية وجود مكانة ميتافيزيقية للقيم والتى تنتمى دائما الى مجال المفاهيم أو التصور العقلى أو العقل النظرى ·

ويعتبر التطور الحديث لدراسة القيمة منبثقا من « كانط » الذى وضع بداية لتطور هذا المبحث فى سياق تطور التيارات الفلسفية الرئيسية ·

ولعله من المعروف أن الواقعية تشـــمل فيما تشـــمل : الطبيعيين Naturalists والتجريبيين Empirisists ، وغيرهم ، ويرى هؤلاء جميعا أن القيم يستدل عليها عن طريق التجربة والحس · وذلك لأنها نابعة من الواقع المحسوس ومن ثم فهى متغيرة ونسبية ، ويمكن قياسها باصطناع وسائل علمية وبحثية ، وما يطلق عليه « قيمة » ليس الا حقيقة موضوعية (١٤) ، قابلة للتقصى والبحث والتحديد كأى موضوع ما دى قابل للبحث فى العلوم الطبيعية ، وتصبح القيم ، بناء على هذا ، « فعلا اجتماعيا» له ضوابطه ومقاييسه ومواقفه العملية عندما يتفاعل الانســـان ومعطيات الواقع (١٥) ·

ولعله من الواضح أن هذا التيار مهد الطريق الى ادخال القيم فى مباحث علم الاجتماع وبخاصة فيمـــا عرف بعلم اجتماع القيم من أوسع أبوابه ··

وصارت القيم بذلك قيما اجتماعية حافزة للانسان على العمل ، ومولدة قيما أبعد منها ··· وهكذا ·

وفى سياق تطور الواقعية ظهرت الواقعية الجديدة فى أوربا وأمريكا الشمالية ·· وظهر لها دراساتها فى مجال نظرية القيم محكومة بمبادئها ·· فهم يرون أن (١٦) ·

(أ) الطبيعة ووجود الأشياء مستقلان عن معرفتنا ..

(ب) أن ما نخبره من خصائص الأشياء ليســـــت فى حقيقة الأمر الا خصائص الشيء ذاته ..

(حـ) ان الأشياء (الموضوعات) وخصائصها معروفة بطريقة مباشرة وقد انعكست هذه الاتجاهات الحيادية للواقعية على القيم بدورها .

والأمر الذى لا شك فيه أن هذه الفلسفة اتخذت لنفسها نظرية قيمية لتكون أساسا للتربية الخلقية مثلما فعلت المثالية .

ثالثا : فلسفة التربية الاسلامية :

من المسلمات المتفق عليها ، أن الدين الاسلامى ينزع الى الشمول ، سواء من حيث تجاوزه للمكان ـ شبه جزيرة العرب ، فلم يأت خاصا بهم بل للناس كافة ومن حيث شمولية تطبيقه ـ نظـــــاما وتنظيما وقواعـــد وتشريعات ـ على جميع نواحى الحياة ، فردا وجماعة ، ثم أنه شمل أيضا حياة الانسان الدنيا ، وحياته فى الآخرة ، والعلاقة بينهما ترتيبية ، فكيفما يكون العمل فى الدنيا ، تكون النتيجة فى الآخرة ..

فهو دين موجه للناس كافة ، لا فرق بين عرب وعجم ، وجنس وجنس « وما أرسلناك الا كافة للناس » (سبأ آية ٢٨) ، « وما أرسلناك الا رحمة للعالمين » (الانبياء ، آية ١٠٧) .

والفلسفة الاسلامية ليست كغيرها من الفلسفات تعتمد على منطلق فلسفى من نتاج كدح وقدح العقل البشرى ، وانما تتخذ منطلقها من القرآن ، والسنة الصحيحة ، واجتهاد العلماء والفقهاء باختلاف مدارسهم وعصورهم، معتمدة على هذين المنطلقين اللذين يمثلان فى نهاية التحليل منطلقا واحدا ، ذلك لأن السنة الصحيحة شارحة وموضحة لما جاء فى الكتاب .. عليكم بكتاب الله ، فيه نبأ ما قبلكم ، وخبر ما بعدكم ، وحكم ما بينكم ، هو الفصل ليس بالهزل ، ومن اتبع الهدى فى غيره أضله الله ، ومن دعا اليه هدى الى صراط مستقيم » .

ومنذ البدء كان الاسلام حياة وحركة ، يشق طريقه ويبث مبادئه وقيمه فى مجتمع مغاير تماما لما جاء به ، ومن ثم يكون فى مجموعه نظاما اجتماعيا له قيمه ومعاييره ، فما القيم التى تضمنتها الفلسفة الاسلامية التى سادت وسيطرت بدلا من القيم التى كانت سائدة فى المجتمع الجاهلى ؟

تصنيف القيم فى فلسفة التربية الاسلامية :

العلم ، والعمل ، والتقوى ، والعدل ٠

★ العلم (١٧) : لا نجد كبير مشقة فى أن نستدل على قيمة « العلم» فى الفلسفة الاسلامية ، فما أكثر الآيات القرآنية والأحاديث التى نوهت بقيمة العلم وأهميته فى بناء الحضارة الاسلامية ٠

★ علم الانسان مالم يعلم ٠ بعد تمكينه من أدوات ومفاتيح العلم ، قراءة ، وكتابة « أقرأ وربك الأكرم ، الذى علم بالقلم » ٠

والمستقرىء للتاريخ الحضارى للمسلمين يلحظ ما يكاد يقترب من القانون أنه كلما سادت قيمة العلم ، متآزرة والقيم والأخرى ـ ازدهرت الحضارة الاسلامية ، وكلما انحسرت وتضاءلت قيمة العلم بسبب عوامل وتغيرات ـ دب الوهن والضعف فى البناء الحضارى ٠٠

والعلم كقيمة يدفع الى التعلم فيكون ثمة عالم والعالم يعلم غيره » ٠٠ وهكذا ، ونتج عن هذا أن عرف المسلمون نوعين من العلم ، علوما شرعية وأخرى تتعلق بالحياة المعاشية ٠٠

فأما العلوم الشرعية فكانت متمثلة فى القرآن الكريم والتفسير والحديث والفقه وأصوله وعلوم اللغة ، والتاريخ ٠٠

وأما العلوم المتعلقة بالمعاش فكانت الرياضيات من حساب وهندسة وفلك وموسيقا ، وطب وكيمياء ونبات وحيوان ٠٠

ولقد اتخذت قيمة العلم فى الحضارة الاسلامية طبيعة اجتماعية ، فكما سبقت الاشارة ، اذا حدث اهتمام بالعلم كقيمة وبالتالى العلماء كانت قيمة

العلم رفيعة - والعكس صحيح ·· واية ذلك ، عندما وجه الغزالى للفلسفة والرياضة والطب وما الى ذلك من علوم الطبيعة ، النقد تدنت قيمة العلم والفلسفة وبالتالى تدهورت الحضارة الاسلامية ·

وكانت لها قبل ذلك مكانة - أى قيمة العلم - سابقة ومثالنا على ذلك « أبو نصر الفارابى » عندما كان يحظى بمكانة بارزة عند سيف الدولة، حظيت الموسيقا التى وضع لها أصولها والفلسفة التى كان علما فيها بمكانة رفيعة وغيرها من العلوم ·

ويمكننا أن نرجع الى عصر المأمون لنرى كيف ان احتفاله واهتمامه بالعلم والفلسفة ادى الى ازدهار حركة الترجمة من تراث اليونانية وغيرها من الحضارات البارزة الى العربية ، فكان ازدهار وتوليد فكر وخبرات ذات سمات اسلامية ·

ولكن السؤال الآن ·· هل القيمة هنا - قيمة العلم - فى حالة تذبذبها، مردها الى الدين الاسلامى ، أم الى مواضعات اجتماعية وثقافية ؟ (١٨)

الثابت - نصا - الاعلاء من قيمة العلم نظـــــرا وتطبيقا كما سبق وأشرنا ·· وعندما نتحدث عن الفلسفة الاسلامية ، فنحن نتحدث عن فكر ومجتمع وتفاعل بينهما ومن ثم يختلف النظر الى قيمة العلم ، واختلف بالفعل من عصر الى عصر ··· ومن نظام اجتماعى سياسى اسلامى الى آخر وثمة وراء كل هذه عوامل وعوامل ··· بعضـــــها داخلى وبعضها خارجى (١٩) ·· وهذا مبحث آخر ليس هنا مكانه ولا أوانه !!

ويمكننا - على أية حال - ان نخرج ببعض الملحوظات : -

- أن قيمة العلم والعلماء احتلت مكانة بارزة فى الحضـــــارة الاسلامية ·
- أن قيمة العلم والعلماء خضعت للتفضيل ، بمعنى ارتفع شأن علوم ، وانخفض شأن علوم ··

ان النص حدد القيمة بأنها النظر العلمى فى شئون حياة المسلمين

دنيا ودين ، وعندما أصيبت القيمة - قيمة العلم - بخـــلل فى تركيبها أو طغيان جانب على جانب أصيب المجتمع الاســـلامى بالخلل ذاته والعكس صحيح ٠

كان ذلك موجزا - أرجو أن يكون دالا ومفيدا - عن قيمة العلم فى التيار الاسلامى ٠٠٠

والآن ننتقل الى قيمة العمل ٠٠

كما اتخذت قيمة العلم مكانة عليا فى الدين الاسلامى - على مستوى النصوص ، وتذبذب مكانها بين العلو والتدنى فى الممارسة ، اتخذت قيمة العمل ، مكانة عالية فى النصوص ، وكان أمرها أمر سابقتها من حيث الممارسة والتطبيق ٠٠٠٠

فما مكانتها ؟

جاءت « قيمة العمل » فى مقدمة القيم ، ولم تكن مكانتها أقل من قيمة العلم ، وانما هى مرتبطة به ، ذلك لأن أى علم يتعلمه المسلم يصبح مجردا ، اذا لم يتحول الى عمل ٠٠ فالعمل والعلم قيمتان متساندتان ، احداهما على الآخرى ، ولو أحصينا الآيات التى ترددت فيها كلمـــة العمـــل ومشتقاتها ٠٠ لوجدناها من الكثرة بحيث أنها لتوحى اليك بأن الاسلام دين علم وعمل وما يرتبط بهما من قيم تضبطهما ، كما سترى بعد قليل ٠

فلا ايمان بغير عمل ٠٠ ولا علم بغير عمل ٠٠ وقيمة العمل ذات بعدين فى فلسفة التربية الاسلامية ، تماما مثل قيمة العلم - بعد دنيوى وبعد دينى والبعدان أيضا متساندان ، ولذلك فثمة قيم تحكم قيمة العمل اجرائيا ان جاز أو صح التعبير ٠٠ مثل الاتقان ، والأمانة ، والصدق ، وما الى ذلك من قيم ملازمة لقيمة العمل ٠٠٠

وكثيرا ما جات قيمة العمل فى صورة بعيدة عن مادة « ع م ن » ومشتقاتها ٠٠٠ انظر قول الله تعالى : « ولقد مكناكم فى الأرض وجعلنا لكم فيها معايش قليلا ما تشكرون » (الاعراف ، آية ١٠) وقوله تعالى « هو الذى جعل لكم الأرض ذلولا ، فامشوا فى مناكبها ، وكلوا من رزقه واليه النشور (تبارك آية ١٥) ٠

والفلسفة الاسلامية فى منطلقها هذا لقيمة العمل تلغى الثنائية تماما بين العمل والفكر ٠٠ العمل فى الدنيا يؤدى - ان تم وفقا لضوابط الحلال والحرام ، والطيب والخبيث ، - يؤدى الى صلاح صاحبه فى الآخرة ، ويتبوأ مكانه فى يوم النشور - القيامة - حيث الحساب ٠٠ الملائم وفقا لما قدمت يداه ٠٠ ان كان خيرا فخير ، وان كان شرا ، فجزاؤه عند ربه ٠

اذن نخلص من ذلك الى أن قيمة العمل محكومة بمجموعة من القيم الضابطة لها ، قيم خلقية مصدرها الحدود والاحكام الشرعية ٠٠ كالاتقان ، وصلاح العمل ٠٠ من أمانة وصدق ، وزيارة منك لما خلفه المسلمون فى مصر الاسلامية من آثار توقفك على ما كان وراء هذه الأعمال من دقة واتقان وصبر ومثابرة وكيف عبرت عن ثقافة أمة وحضارة قوم ، كونت فلسفة التربية الاسلامية موجهات سلوكهم ٠٠

وهناك - فى شبكة القيم فى فلسفة التربية الاسلامية - قيمة «التقوى» فما التقوى ؟ كما سبق وأشرت أن العلاقة بين القيم فى الفلسفة الاسلامية علاقة تساند وتشابك ٠٠ وبناء عليه فان قيمة التقوى تمثل ركيزة أساسية لقيمة العمل ٠٠ والتقوى بمثابة المعيار الذى يقاس العمل به واليه ٠٠٠ فهى فى الشريعة تعنى صون الانسان لنفسه من الاتيان بأفعال تجب المعاقبة عليها ، أو ترك أفعال يثاب عليها ان فعلها ويعاقب لتركها (٢٠) ٠

والتقوى فى النص القرآنى ترتكز على دعامات ثلاث : الايمان بالغيب، اقامة الصلاة ، الانفاق مما رزقهم الله ٠٠ قال تعالى « الذين يؤمنون بالغيب ويقيمون الصلاة ومما رزقناهم ينفقون » (البقرة آية : ٣) وكما ترى هذه الدعامات كلها اجراءات وأفعال ، الصلاة فعل وصلة بالله ٠٠٠ ومن قبلها الايمان بالغيب ٠ اجراء ادراكى - ان صح التعبير للذات العارفة « الله » ٠ والانفاق « تواصل اجتماعى سلوكى ٠٠ تكافلى ٠٠٠٠ اذن هى قيمة موجبة، وضابطة فى الوقت نفسه لقيمة العمل ٠٠ بل هى ركيزة أساسية يستند عليها العمل ٠٠ ويتحرك صوب الهدف بها ووفقا لها (٢١) ٠٠

ولعلنا نتوصل الى نتيجة مؤداها أنه ، كلما سادت التقوى - كقيمة - اعمـــال المسلمين أدى ذلك الى وجود وتواجد المجتمع الاسلامى المزدهر

القوى ٠٠ والعكس ٠٠ صحيح !! ويذهب أحد الثقاة الى اعتبار قيمة التقوى فى الفلسفة الاسلامية على رأس منظومة القيم (٢٢) ٠٠

وبعد أن انتهينا من قيمة التقوى ، نأتى الى : قيمة العدل ٠

القيمة العليا للعدل ، تتمثل فى العدل الالهى ٠٠ والعدل نقيض الظلم أو الجور ، أو التعدى ، وما أكثر الآيات الدالة على ذلك ٠

وقيمة العدل فى الاسلام ذات مضـــمون اجتماعى ، وبعض المذاهب الاسلامية فى الفكر الاسلامى وضعت العدل على قيمة المبادىء (المعتزلة) وكانت خمسة مبادىء ٠ وعندما صارت هذه القيمة حية ، بمعنى اجرائية عند عمر بن الخطاب ، كان المجتمع الاسلامى آمنا والحاكم أمينا فآمنا ٠٠ « حكمت فعدلت فأمنت فنمت يا همر !! » ، وهذه القيمة لا تستثنى من قانون التساند القيمى فى التيار الاسلامى ٠٠ « اعدلوا هو أقرب للتقوى واتقوا الله » ٠ قيمة العدل اذن ـ اجراء وممارسة ـ تفضى الى التقوى أو هى محكومة بها ٠٠ مثل العمل تماما ٠٠

وقيمة العدل ٠٠ تعمل على مستويات ٠٠ الفرد عندما يكون وسطا أو نصفا فى حياته ، ذلك أن العدل ينطوى على « النصف » ، وعلى مستوى الأسرة ، وعلى مستوى الجماعة ، وعلى مستوى الحاكم ٠٠

وما سقت هذه المجموعة من القيم على سبيل الحصر ٠٠ ولكن على سبيل التمثيل ٠٠ ذلك لأن هذا المجال واسع وعميق ويستحق دراسة تتوفر لها أسباب ووسائل ٠٠ ومكان أوسع من هذه المساحة ٠٠ وفيها مباحث كثيرة وشواهد أكثر من التاريخ الثقافى للامة الاسلامية ٠

وليس أصدق دليل على ما قلت من ذلك الفيض من البحوث والدراسات التى عمدت الى دراسة العلاقة بين الدين والقيم ، وما لـــه من تأثير فى « النسق القيمى » وظهور ما يطلق عليه » علم الاجتماع الدينى » (٢٣) ذلك أن القيم فى فلسفة التربية الاسلامية ، ذات مضمون اجتماعى وأنها تؤثر تأثيرا واضحا على انساق القيم الأخرى فالنظم السياسية فى تاريخ الحضارة الاسلامية ـ وفى فترات الازدهار كانت مؤسسة على القيم الدينية ، سواء

فى ذلك التعليم والاقتصاد والحرب والسلم والعلاقات الاجتماعية والفنون والآداب والعلوم ٠٠ وما الى ذلك من عناصر البناء الحضارى للامة ٠٠ ممثلة - أى القيم الدينية - ممارسات ضابطة للسلوك الانسانى تدعيما وتعزيزا للبناء الحضارى ٠٠

ولعلنا يمكن أن نخلص مما سبق الى أن القيم فى التيار الاسلامى ، اتسمت بالشمولية ، والتكامل والتساند فيما بينها ، وبالاستجابة لمقتضيات مطالب التطور الاجتماعى (الاجتهاد) فهى لم تكن قطعية أو جامدة ٠٠ مادامت مطالب التطور هذه لا تعطل حدا ، أو تنتهك تشريعا منصوصا عليه - ودليلنا على ذلك حركات الاصلاح الاجتماعى والحضـــــارى فى الثقافة الاسلامية لنقف على اجتهاد الثقاة من روادها ٠٠ فيما حاولوه من وضع اطار قيمى ينتشل الأمة فى فترات ضعفها من هذا الضعف أو التدهور(*)٠٠

وبعد فراغنا من القيم فى فلسفات التربية الثلاثة نخلص الى نتيجة مؤداها ٠٠٠ ان جميع هذه الفلسفات مثالية وواقعية واسلامية ، اعتبرت القيم بمثابة معايير تقوم بتوجيه وضبط سلوك الفرد نحو مجتمعه ونحو بيئته ، ويختلف موقف الفرد من هذه المعايير باختلاف المنطلقات العلمية التى انطلقت منها ٠٠ فبعضها ، يجعل الانسان نفسه أمامها مجرد منفذ لها ، وليس له الحق فى مناقشتها ، وممثل لها - وبعضها أعطى الانسان حق الاختيـــــار ٠

وما دام الأمر كذلك فان القيم بصورتها التطورية هـــذه ، تحمل مضامين اجتماعية ، كما أنها قابلة للتعلم والاكتساب ، ذلك لأنها فى نهاية التحليل تعد أهدافا تربوية ، وعلى هذا الأساس يحسن أن ننظر اليها نظرة اجتماعية ، والمسوغ لهذا أن التربية عملية اجتماعية ولعل هذا يفضى بنا الى الحديث عن المفهوم الاجتماعى للقيم فما هو ؟

يرى المفهوم الاجتماعى القيم أنها ، الحكم الذى يصدره الانسان على شىء ما مهتديا بمجموعة المبادىء والمعايير التى وضعها المجتمع الذى يعيش فيه والذى يحدد المرغوب فيه والمرغوب عنه من السلوك (٢٤) ٠

والقيمة تتضمن قانونا أو مقياسا له شيء من الثبات على مر الزمن ينظم نسق الافعال والسلوك ٠

وما دامت القيم معايير اجتماعية ، تعتمد على التفضيل ، اذن ما تصنيفاتها من المنظور الاجتماعى ؟

بعد أن تقدمت دراسة القيم فى علم الاجتماع القيمى أمكن اصطناع مقاييس وأدوات ، وأجريت دراسات أجنبية كثيرة ودراسات مصرية ، وخرجت الينا بتصنيفات للقيم ٠

من بين هذه الدراسات دراسة « البرت وفيرون » واستخدما فيها اختبارا بنياه على مسلمة مؤداها أن بعض المهارات تعكس أفكار الناس وأفعالهم ، ومن ثم قيمهم ٠٠ وتوصلا الى وضع تصنيف للقيم - بناء على الدراسة ، على الوجه التالى (٢٥) :

١ - قيم نظرية ٠
٢ - قيم اقتصادية ٠
٣ - قيم جمالية ٠
٤ - قيم سياسية ٠
٥ - قيم دينية ٠

ولكل قيمة من القيم السابق تصنيفها معنى أو مفهوم ٠

فالقيم النظرية تعنى : اهتمام الفرد وميله الى اكتشاف الحقيقة ، وسبيله الى ذلك الاتجاه المعرفى من العالم المحيط به ، يوازن بين الاشياء على أساس ماهيتها ، ويسعى الى معرفة القوانين التى تحكم هذه الأشياء ، دون النظر الى قيمتها العملية أو الى صورتها الجمالية ، لذلك نجد أن الاشخاص الذين يضعون هذه القيم فى مستوى أعلى من مستوى غيرها من القيم ، يمتازون بنظرة موضوعية نقدية معرفية تقيمية ، وهم عادة يكونون من الفلاسفة والعلماء ٠

وأما القيم الاقتصادية : فالمقصود بها ميل الفرد واهتمامه الى ماهو نافع وفى سبيل ذلك يتخذ من العالم المحيط به وسيلة يحصل بها على الثروة وزيادتها عن طريق الانتاج والتسويق والاستهلاك واستثمار الأموال ،

وأصحابها يمتازون بنظرة عملية ، تقوم الأشياء تبعـــا لمنفعتها ، وعادة ما يكونون من رجال الأعمال والمال ٠

وأما القيم الجمالية : فتعنى اهتمام الفرد بكل ما هو جميـــل من ناحية الشكل أو التوافق ، وهو ينظر ـ لذلك ـ الى العالم المحيط به نظرة تقدير له من ناحية التكوين والتنسيق والتوافق الشكلى ٠ وليس بالضرورة أن يكون هؤلاء من الفنانين المبدعين ، وانمـــا لديهم القـــــدرة التذوقية للجمال والفن ٠

وأما القيم السياسية : فيقصد بها اهتمام الفرد بالحصول على القوة بهدف السيطرة والتحكم فى الاشياء أو الاشخاص ، أى يتصفون بقدرتهم على توجيه غيرهم والتحكم فى مصائرهم ٠

وأما القيم الدينية : فالمقصود بها اهتمام الفـــرد وميله الى معرفة ما وراء الطبيعة أو العالم الظاهرى ، فهو راغب فى معرفة أصل الانسان ومصيره ويرى أن هناك قوة تسيطر على العالم الذى يعيش فيه ، ويحاول أن يربط نفسه بهذه القوة بصورة ما ، ولا يعنى ذلك أن الذين يمتازون بهذه القيم من النساك والزاهدين ، فأكثر الناس يجدون اشباع هذه القيمة فى طلب الرزق والسعى الى تحقيق أهداف اقتصادية وانسانية ٠٠

وليس معنى ما تقدم من تصنيف ، ان الناس يتوزعون تبعا له وانما يعنى أن هذه القيم توجد جميعها فى كل فرد ، وتختلف فى ترتيبها من فرد الى آخر قوة وضعفا لدى الفرد نفسه ولدى مجموعات الافراد وهو ما يطلق عليه النسق القيمى أو السلم القيمى ٠

فما المقصود بالنسق القيمى ؟ يقصد به الترتيب الهرمى للقيم عند فرد ما أو جماعة ، ويكون بذلك مجموعة من المعايير التى يصبح بها السلوك القيمى معقولا ، ويربط الفرد بهويته والمجتمع بتقاليده ، بحيث تكون العلاقة بينهما واضحة ومنظمة ، سواء كانت هذه المعايير والمبادىء معلنة أو ضمنية وكل مجتمع يتضمن قيما بعينها ، يعمل من خلال مؤسساته المختلفة على دوامها واستمرارها ٠

ومهما تعـددت منطلقـاتها ليست الا قيما خلقية أو أخلاقية تسـعى المؤسسات المعنية الى تعميقها لدى الناس · والتربية كمؤسسة اجتماعية يقع عليها العبء الاكبر فى تحقيق هذه المهمة ·

فكيف يتم ذلك ؟ وما الوسائل الملائمة لتحقيقه ؟

وما العلاقة بينها وبين المؤسسات الأخرى ؟ من هنا تبدأ الخاتمة ·

ـــ ان المجتمع كله مسئول عن تحقيق القيم واكسابها للاجيـال الناشئة من خلال سلوك أفراده اليومى ·

ـــ ولعل هذا يؤكد ـ بما لا يدع مجالا للشك ـ أن غرس القيم وتنميتها ليست وظيفة معلم التربية الدينية بمفرده ، بل وظيفـة جميع المعلمين شعروا بذلك أم لم يشعروا ·· ووظيفة جميع مؤسسات المجتمع متكاملة مع المؤسسة التربوية أى المدرسة ، وليست المدرسة وحدها ·

ومظاهر الصراع القيمى الموجودة فى مجتمعنا يمكن أن نحد منها وتوجهها التوجيه السليم لو أن التربية بمعناها النظامى وغير النظامى ولو أن المدرسة بمناهجها داخل الفصل وخارجه أولت القضية ما تستحقه من اهتمام ··

ولو حاولنا أن نضع نظرية قيمية للتربية تستمد أصولها من فلسـفة التربية الاسلامية مع ملاحظة أن القيم الاسلامية فى صميمها شمولية النظر وترفض كل تجريد أو ثنائية ·

ربما تفتح هذه الدراسة الباب الى بحث جديد يبدأ بسؤال الى أى مدى يمكننا أن نستلخص نظرية للقيم التربوية تراعى المنبع الحضـارى الاسلامى ومعطيات الواقع ·

المراجع والهوامش

١ ـ المصباح المنير ، مادة (قوم) ص ٧١٤ ٠

2. The Concise Oxford Dictionary, 1979, p. 1285.

٣ ـ نازلى اسماعيل حسين ، **فلسفة القيم** ، القاهرة ، مكتبة سعيد رأفت د٠ ت ، ص ٣٢ ٠

٤ ـ **المرجع السابق نفسه** ، ص ١٣ ، ١٤ ٠

5. Butler, J. Donald ; **Four Philosophies and Their Practice in Education and Religion**, New York, 1957, p. 206.

٦ ـ نازلى اسماعيل حسين ، **مرجع سابق** ، ص ٣٢ ٠

٧ ـ رالف بارتن بيرى ، **آفاق القيمة** ، (ترجمة : عبد المحسن عاطف سلام) ، القاهرة ، مكتبة النهضة المصرية ، ١٩٦٨ ، ص ٢١ ٠

7. Butler, J. Donald, op. cit., p. 132.

وانظر أيضا لمزيد من التفصيلات :
جورج ٠ نيلر ، **مقدمة الى فلسفة التربية** ، (ترجمة نظمى لوقا) ، القاهرة الانجلو المصرية ، ١٩٧٧ ، ص ص ٣٩ ـ ٤٤ ٠
وراجع أيضا ، محمد أحمد بيومى ، **علم اجتماع القيم** ، اسكندرية دار المعرفة الجامعية ، ١٩٨١ ، ص ٤٦ ٠

٩ ـ جمهورية مصر العربية ، مجمع اللغة العربية ، **المعجم الفلسفى** ، القاهرة ، المطابع الأميرية ، ١٩٧٩ م ، ص ١٥١ ٠

١٠ ـ وانظر فى **المصدر السابق نفسه** ، ص ص ٦٢ ، ٨١ ٠

١١ ـ زكريا ابراهيم ، **المشكلة الخلقية** ، القاهرة ، مكتبة مصر ، ط ١ ١٩٨٠ ، ص ٧٢ ٠

١٢ ـ محمد أحمد بيومى ، **مرجع سابق** ، ص ٥٢ ٠

13. Brubacher, Johns, **Modern Philosophies of Education**, Bombay, 1969, p. 348.

14. Butler, J. Donald, op. cit., 334-54.

15. Rokeach, Milton, **The Natur of Human Values**, New York, The Free press, 1973, p. 5.

١٦ - جورج ٠ف٠ نيلر ، **مرجع سابق** ، ص ص ١٤ ، ١٥ ٠

١٧ - يراجع فى هذا الصدد :
سعيد اسماعيل على ، **أصول التربية الاسلامية** ، القاهرة ، دار الثقافة للطباعة والنشر ، ١٩٧٨ ، الفصلان الاول والثانى ٠

١٨ - عبد الفتاح جلال ، **من الأصول التربوية فى الاسلام** ، سرس الليان ، المركز الدولى للتعليم الوظيفى للكبار فى العالم العربى ، ١٩٧٧ ، ص ٩٣ ٠

١٩ - أحمد فؤاد الأهوانى ، **القيم الروحية فى الاسلام** ، القاهرة ، المجلس الأعلى للشئون الاسلامية ، ١٩٦٢لا ، ص ٤٥ ٠

٢٠ - **المرجع السابق نفسه** ، ص ٥٢ ٠

٢١ - زكى « مبارك ، **الاخلاق عند الامام الغزالى** ، القاهرة ، دار الشعب ١٩٧٠ ، ص ص ٦٢ - ٦٥ ٠

٢٢ - أحمد فؤاد الأهوانى ، **مرجع سابق** ، ص ٦٦ ٠

٢٣ - محمد أحمد بيومى ، **علم اجتماع القيم** ، مرجع سابق ٠
- علم الاجتماع الدينى ، اسكندرية ، دار المعرفة الجامعية ٠
* راجع فى ذلك كتابات : رفاعة الطهطاوى ، الاعمال الكاملة - محمد عبده ، الاعمال الكاملة ٠٠

24. Rokeach, Milton, op. cit., p. 8.

٢٥ - فوزية دياب ، **القيم والعادات الاجتماعية** ، القاهرة ، دار الكاتب العربى للطباعة والنشر ، ١٩٦٦ - ص ص ٥٩ - ٦١ ٠

حضارات متباينة فى الماضى

وحضارة واحدة فى المستقبل

الدكتور عبد الرحمن بدوى *

نحن نستشرف الى الاسهام فى الحضارة بالقـــدر الذى تمكننا به قوانا كما فعلنا من قبل فى انشاء الحضارة العـربية ، وان كان التاريخ لا يقبل الاعادة ولا يتكرر الحديث الواحد فيه مرة أخرى ٠

فكيف نتسلح بالوسائل التى تكفل لنا القوة على هذه المشاركة ؟ وماذا نستهدف من هذه الحضارة ؟

وللجواب عن هذين السؤالين الاصليين ينبغى أن نحسب حساب الأوضاع الطارئة على العالم ، لأننا انما نعمل فى هذا العالم لا فى غيره ، ونتأثر بكل مايجرى فيه فعلا ، وانفعالا ٠

وأبرز سمة فى هذه الأوضاع الطارئة : وحدة العالم اليوم من حيث الاتصـــال ٠

لقد زالت الحواجز بفضل الأجهزة الألكترونية (الراديو والتليفزيون واللاسلكى) وبفضل الصواريخ والأقمار الصناعية والملاحة فى الفضاء ، ولم يعد فى وسع قوة مهما كانت أن تحول بين الناس بعضهم وبعض فى ايصال المعلومات وتبادل الأنباء ٠ وفى خلال عامين أو ثلاثة لن يكون فى العالم كله دولة واحدة خاضعة لدولة أقوى منها ٠

وهذا العامل الجديد من شأنه أن يغير الأساس الذى كانت تقوم عليه الحضارات فى الماضى : أعنى الانفصال والهوات غير المعبورة بين عوالم لكل منها روحها وبيئتها ومناظرها وأدواتها ٠

(*) مجلة الثقافة ، وزارة (الثقافة والارشـــاد القومى) ، العدد الثالث ، ٦ أغسطس ١٩٦٣ ٠

لقد كانت الحضارات تقوم فى الماضى فى مناطق محددة تمام التحديد من حيث المكان ، وتبعا لهذا أيضا من حيث الزمان : فكانت الحضارة المصرية القديمة ، والحضارة الصينية ، والحضارة الهندية ، والحضارة اليونانية الرومانية ، والحضارة العربية ، والحضارة المكسيكية · ولكل منها روحها الخاصة ورموزها الأولى وما يتفرع عن هذه الروح من مظاهر تتبدى فى ألوان النشاط التى تمارسها : من علم وفن ودين وفلسفة وصناعة فنية وقانون ونظام سياسى الخ · وتاريخ هذه الحضارات يشهد على تنوعها واختلاف روحها وتعدد مظاهر نشاط هذه الروح ولا محل للتنازع فى هذا الاختلاف الواضح البين ولا أفهم أبدا أن يجادل أحد فى هذا الاختلاف : من ذا الذى يستطيع أن يقول أن الحضارة اليونانية هى بعينها الحضارة المصرية القديمة ، أو الحضارة العربية ، أو الحضارة الصينية ، أو الهندية أو المكسيكية ؟ !

ولكنى بهذا التقرير للتعدد بين الحضارات وتباين روحها أقرر أيضا أنه لا محل للتفرقة بين شرق وغرب فيما يتصل بالحضارة · أولا لأنه لا يوجد شرق مطلق وغرب مطلق ، من الناحية الجغرافية ؛ بل الشرق شرق بالنسبة الى مايقع غربيه ، والغرب غرب بالنسبة الى مايقع شرقيه فالهند غرب بالنسبة الى الصين واليابان ، والشرق الأدنى (أو الأوسط) غرب بالنسبة الى الهند ، وأوربا الغربية شرق بالنسبة الى أمريكا ، وأمريكا شرق بالنسبة الى اليابان ، وهكذا ــ لسبب بسيط جدا وهو أن الأرض كروية ، ومادامت كروية فليس فيها شرق مطلق ولا غرب مطلق ، بل كل مافيها شرق وغرب فى آن واحد : شرق بالنسبة الى مايقع غربيه ، وغرب بالنسبة الى مايقع شرقيه ·

وعلى هذا فلا محل للتفرقة بين شرق وغرب أساسا ، فهذه تفرقة وهمية لا أصل لها ، رغم انتشارها كأنها من المسلمات ، منذ الحروب الصليبية خصوصا ·

هذا فيما يتصل بالتاريخ العام منذ فجره حتى القرن العشرين : حضارات متعددة ، كل منها تكون دائرة مقفلة ، محددة زمانا ومكانا ، ولها روحها الخاصة ، وبهذه الروح تطبع كل مايصدر عنها فى كل مرافق الحياة والانتاج الانسانى ·

أما فى القرن العشرين فقد أحدث التكنيك (الصناعة الفنية) انقلابا محوريا وأهم انجازاته : الطيران ، واللاسلكى ، والصواريخ ، والأقمار الصناعية وما عسى أن يستجد فى ميدان الملاحةفى الفضاء والفيزياء النووية. بل ان أدوات التدمير الجماعية الجديدة (من قنبلة ذرية وقنبلة هيدروجينية وكوبلتية) لهى من العوامل الحاسمة فى توحيد العالم معنويا ، بسبب التكافل فى الشعور الجماعى بالأخطار التى تتهدد الانسانية بأسرها فى أى مكان كانت والى أى جنسية أو لغة أو دين انتسبت .

فاذا تقررت هذه الواقعة ، واقعة اتجاه العالم نحو التوحيد بحيث يصير عالما واحدا أو جسما واحدا ، فان من الواضح أنه لم يعد ثم محل للاعتبارات القديمة التقليدية .

وأول هذه الاعتبارات السؤال : الى أى حد نشارك فى نتاج العالم ، بالمعنيين : المادى والروحى ، والروحى نقصد به كل مايصدر عن الفكر الانسانى ؟

فقد أصبح سؤالا غير وارد كما يقال ، لأنه وقد سار العالم فى التوحيد فلا محل للممتنع عن المشاركة فى انتاج العالم كله بمختلف تياراته واتجاهاته وانجازاته . لأن من يأخذ شيئا دون أن يشارك فى الكل ، يفقد الشىء نفسه مع الكل ، وأنه لا يوجد شىء منعزلا قائما برأسه ، بل كل انجاز أو نظرية أو تيار أو مذهب يرتبط عضويا بكل لا ينفصل عنه . وكما أنك لا تستطيع أن تركب جهازا من عدة أجهزة ذوات نظم مختلفة ، ولا كائنا حيا من أعضاء شتى تنتسب الى كائنات متباينة ، كذلك لا تستطيع أن تأخذ جانبا أو نظرية أو مذهبا دون أن تأخذ الكل أو الجهاز الذى يندرج فيه وينتسب اليه . ولهذا ينبغى اذا أردنا أن نسهم فى هذا الكل الحضارى الذى يسعى العالم الى تأليفه ـ أقول : ينبغى أن نأخذ الكل أو المركب بكامل أجزائه ، وبالروح التى تسوده ، وبالطريقة العضوية التى تمسك به .

ومعنى هذا أن نفتح كل الأوردة لتلقى الدم الذى يمسك الحياة فينا ويمكن بنيتنا من الحياة ثم الانتاج والابداع والاســـهام فى فعل الخلق الحضارى . يجب أن نفتح نوافذنا للأشعة كلها من أية ناحية جاءت ، فندرس ونتعمق ونتمثل كل المذاهب والتيارات والنظريات الفكرية والعلمية ، ولابد سينبثق عن هذه الدراسة المتعمقة النافذة الشاملة المركب الفكرى الذى سيكون

أداتنا فى الابداع الفكرى والخلق العلمى والابتكار الحضارى · وكل حد أو قصر فى هذه الناحية لابد محدث أثره السيء : أعنى حد قدرتنا على الابتكار واصابة قوانا بالقصور عن المشاركة ·

ولنا فى الحضارة العربية نفسها خير أسوة فى هذا الأمر : ألم تأخذ من كل الحضارات : اليونانية والرومانية والفارسية والهندية والصينية ـ دون استثناء ؟ هل امتنعت من المشـــاركة فى كل ضروب التراث الفكرى للانسانية ؟ هل قالت : لا ، هذه حضارة وثنية ، وتلك حضارة لا تقول بالنبوات ، واذن فليس لى أن آخذ عنها ؟ صحيح أن بعض الأصوات قد ارتفعت لتعلن سخطها على التأثر والأخذ والمشاركة فى هذه الحضارات الأخرى ، ولكنها أصوات منكرة لم يكن لها أى شأن فى ايجاد هذه الحضارة الزاهية العظيمة · والا فما دور ابن قتيبة والسيرافى وابن تيمية وابن الصلاح ـ ممن صاحوا فى وجه هذه التيارات غير العربية ـ لو قورن بدور أمثال الفارابى ومحمد بن زكريا الرازى وابن سينا وابن رشد والبنائى والخوارزمى والبيرونى ؟ ! ان دور الأولين دور سلبى تافه لا قيمة له فى ايجاد الحضارة العربية العظيمة ، بل كانوا بمثابة مسامير تريد أن تخرق عجلات الحضارة ، وهيهات هيهات ! أن ما ترجم عن اليونانية واللاتينية (أوروسيوس) والهندية (كتب الحساب والفلك) والفارسية (كتب السياسة والحكم والقصص) فى القرون الثانى والثـالث والرابع والخـامس للهجرة من مؤلفات علمية وفلسفية أكبر بعشرات المرات كما وكيفا (وخصوصا كيفا) من كل ماترجمناه منذ القرن السابع عشر حتى القرن العشرين عن الحضارة الأوربية وغيرها ومن هنا كان تخلفنا تخلفا بارزا ، وكانت مساهمة العرب فى ايجاد حضارة جديدة · ولو استمع العرب فى تلك القرون الى الصيحات المبكرة التى أطلقها أمثال هؤلاء الذين أشرنا اليهم من قبل ، لما كان ثم مايعرف اليوم ويذكر وينوه به : أعنى الحضارة العربية الزاهرة العظيمة الأثر بين الحضارات الانسانية ·

والنتيجة الأولى اذن هى أنه **ينبغى علينا أن نشارك فى الفكر العالمى كله أيا كان مصدره : ندرسه ونتعمقه وننفذ الى صميمه ونتمثله** · فاذا نبذنا شيئا ننبذه عن علم عميق واتقان ، واذا أخذنا بشيء منه أخذنا عن وعى كامل ونقد فاحص وتمثل صحيح ·

★ ★ ★

واعتبار ثان ينبنى على تفرقة وهمية هى الأخرى ، هى التفرقة بين المادية والروحية فى الحضارة والانتاج الانسانى ٠

فما من انجاز مادى (صناعة فنية وما اليها) الا وكان أساسه والأصل فى تحقيقه نظرية فكرية عقلية فالآلات والمخترعات والاكتشافات فى مختلف فروع العلم كلها نبات نظريات علمية ، أى روحية خالصة ٠ وما تقدمت الصناعة الفنية الا بفضل تقدم البحث العلمى الخالص غير المستهدف أساسا الى التطبيق العملى ٠ والفكر والتطبيق يسيران متواكبين متآزرين لا يتقدم أحدهما الا بتقدم الآخر ، ومن الوهم الفاحش أن نضع الواحد فى مضادة الآخر ٠ فنظريات الميكانيكا العقلية والفيزياء النظرية هى التى أدت الى اختراع الآلات والأجهزة ، والأجهزة والآلات بدورها تساعد على تقدم البحث العلمى بما تيسره من امكانيات لا تتوافر بغيرها : فمن هو العالم الذى يكتشف نظريات أو أنظمة علمية فلكية دون أن يستعين بالأجهزة والآلات ! وهل سيتقدم علم الفلك الا بفضل الصواريخ والأقمار الصناعية ؟ أو هل يتقدم الطب النظرى الا بفضل الأجهزة العلمية (من مجهارات ومحرات

أما الذين يتحدثون عن الروحية والمادية فى هذا المضمار فانما يفرقون بين مفهومين مختلفين تماما : انهم يفهمون الروحية بمعنى الخوارق والسحر وما يتجاوز نطاق العقل ـ فان كان هذا قصدهم من الروحية فمن المسلم لهم تماما بأن هذه الروحية ـ المزعومة ـ تختلف كل الاختلاف عن المادية بمعنى التفسير العقلى القائم على التجريب والملاحظة ثم الاستقراء والاستدلال ٠ انما الروحية التى نقصدها هنا ونفهم منها أنها لا تفترق عن المادية ، بل تلازمها وجودا وعدما ، هى النزعة العقلية العلمية المبنية على مناهج البحث العلمى السليم ٠

وقد لاحظنا أن الذين يصفون « الشرق » (بالمعنى الذى يقصدونه) بالروحية انما يفهمون من الروحية هذا المعنى ، أى الايمان بالخوارق والمعجزات والغيبيات ، ومن هنا يلتاث الفهم ولا يتضح المقصود ، فضلا عن أن فى هذا تعميما لا محل له فالفكر الصينى أبعد مايكون عن هذا ، بل هو عملى « مادى » حسى يقصر نفسه على الحياة الدنيا أنه لون من حكمة

الحياة فى جانبه الأخلاقى وصناعة فنية دقيقة فى جانبه العملى الدنيوى ٠

* * *

وخلاصة الرأى عندنا :

أنه ينبغى أولا أن نطرح هذه التفرقة بين شرق وغرب ، وأن نطرح التفرقة بين حضارة مادية وحضارة روحية (أى عقلية) ٠

وثانيا أن نقرر أن التاريخ العالمى حتى هذا القرن العشرين كان منقسما الى حضـارات متبـاينة مختلفة لكل منها روحهـا الخاصة ، وتكون ذاتها مقفلة على نفسها ٠

أما فى القرن العشرين ، نتيجة التقدم الهائل فى وسائل التواصل والتخاطب بين الناس ، فان الحضارة تسعى الى أن تكون وحدة متحدة ، ولابد من المشاركة فيها كلها وبوصفها كلا حتى الابداع فيها والأخذ بقسط حقيقى منها ٠

أزمـــة مصر الاقتصـــادية

د٠ ابراهيم العيسوى(*)

د٠ سعيد اسماعيل على : بدأنا من أول الستينات نشهد مقولة هامة وهى : أن التربية تسعى الى التنمية ، وكان الفكر الاشتراكى فى ذلك الوقت فى ذروة مجده بالنسبة لنا فى مصر يحيط بنـا من كل جـانب ٠ وكان من الطبيعى أن تتجه العملية التربوية فى ضوء هذا الى ألا تكون دائرة حول الانسان وشخصيته وحده ، وانما تستهدف لا مجرد نمو الانسان وانما تنمية المجتمع ٠ وعندما نقول التنمية يقفز الى ذهننا فى التو واللحظة الجانب الاقتصادى ٠ بدأنا نقرأ منذ ذلك الحين فيضا لا سبيل الى احصائه ومتابعته عن الدور الذى يمكن أن يقوم به التعليم فى التنمية بصفة عامة ، وفى التنمية الاقتصادية بصفة خاصة الى الدرجة التى جعلت البعض منا ـ وأنا واحد منهم ـ فى السنوات الأخيرة ، يكاد يشعر بملل لأن المقولة الأساسية التى تفتح بها كل قصيدة تربوية ـ اذا صح هذا التعبير ـ هى بما أن للتعليم دوره فى كذا وكذا ٠٠ الخ٠ حتى لقد ظن البعض أن التعليم هو بالفعل مصباح علاء الدين السحرى ، الأداة التى سوف تحيل تراب هذا البلد الى تبر يساعدنا على أن نأخذ مكاننا فى الصف الأول من الدول المتقدمة ، ثم تبخرت كثير من الأحلام ، فليس بالتعليم وحـــده كما ثبت يتطور المجتمع ٠ هذه حقيقة أساسية وانما بالمجتمع فى كليته ٠

وعندما نقول بالمجتمع فى كليته نصبح أمام حتمية أســـاسية وهى ألا ننغلق نحن ـ المشتغلين ـ بالعلم التربوى فى دائرة تخصصاتنا الأكاديمية التى ندرسها فى جامعاتنا ، ومن هنا كان حرص هذه الرابطة على أن تقيم بين حين وآخر جسورا بين عالم التربية والعوالم التخصصية الأخرى كى نقيم التفاهم ونقيم التفاعل ، ونقيم العلاقات المتبادلة لأننا نلحظ ـ دون أن يسبب هذا الكلام زعلا لأحد ـ أن بعض الأخوة من المشتغلين فى العلم الاقتصادى يتناولون مسائل التعليم دون أن يكونوا على دراية متخصصة به ، وأن بعض الزملاء فى العلم التربوى يتناولونه من زوايا اقتصادية دون أن يكونوا على

(*) احدى ندوات رابطة التربية الحديثة ، مارس ١٩٨٨ ٠

دراية بالأسس والفنون والعلوم الاقتصادية ، ومثل هذه الندوة تحاول أن تسد هذه الفجوة فدعت اليها نفرا من أساتذة وعلماء وخبراء الاقتصاد بصفة خاصة ، والفكر التنموى التقدمى بصفة عامة وحظينا بموافقتهم : الأستاذ الدكتور/ عبد العظيم أنيس ، الأستاذ الدكتور/ ابراهيم العيسوى ، الأستاذ الدكتور/ على نصار ، كى يتناولوا بالعرض والتحليل والمناقشة بعض مايعن لهم من نظرات وتحليلات عن المشكلات أو المسألة الاقتصادية أو الأزمة الاقتصادية - أيا كان الاسم - التى بها مصر منذ السبعينيات وحتى الآن ، وانعكاسات هذه المسألة ، وهذه القضية على التعليم ، فأهلا بهم وسهلا وان كنا لم نتفق على من سوف يبدأ ٠

الأستاذ الدكتور/ ابراهيم العيسوى صاحب الكتاب الشهير : اصلاح ما أفسده الانفتاح ، ونرجو أن يحاول اصلاح ما أفسدته المصادر المتعددة فى الاقتصاد الحالى ٠

د٠ ابراهيم العيسوى :

شكرا للاستاذ الدكتور/ سعيد اسماعيل على : على دعوته وللاساتذة الكرام الذين سيتحدثون معنا الليلة فى هذه الرابطة التى أحضر الى مقرها لأول مرة ٠ فى الواقع وربما يكون ذلك بداية لبناء جسور بين الاقتصاديين والتربويين اذا لم تكن هذه الجسور موجودة فعلا حاليا ٠ سوف أتناول أساسا الوضع الاقتصادى الراهن وأسباب مانحن فيه ، وبعض الاشارات الى كيفية الخروج من هذا الوضع ٠

الوضع الاقتصادى الحالى - وليس الوقت الحـــالى بمعنى اللحظة الآنية - ولكن لمدة الخمس سنوات الأخيرة على الأقل ، هذا الوضع هو وضع أزمة اقتصادية حادة بكل المقاييس بما فى ذلك المقاييس الرسمية لأن الرسميين لم يعودوا ينكرون أن هناك أزمة اقتصادية تمر بها البلاد ، والحلول التى لجأوا اليها مؤخرا تفصح عن أن الأمور قد وصلت الى طريق صعب ، وبالتالى كان لابد من تعاطى بعض العلاجات التى ربما لم تكن لتؤخذ فى ظروف مختلفة ، والرئيس مبارك نفسه فى حديث له « الكلمة التى قالها بمناسبة قبوله الترشيح لفترة رئاسة ثانية » كان له كلمة مشهورة وهو يحاول أن يصف فترة الخمس سنوات الماضية ، فقد وصفها بأوصاف قد

لا يتوصل اليها أشد المعارضين ، وصفها بأنها تميزت بأهوال من الأحداث ، وجبال من التحديات ، وبحور متلاطمة من المآزق - وليس مأزق واحد - الاقتصادية ، فالوضع بكل المقاييس هو وضع أزمة ، ولكن أخشى أن أقول : أن الوضع أو الأزمة أشد وأكثر حدة مما يبدو على صفحة الحياة اليومية المصرية · وبالقطع أشد وأحد مما يعلن رسميا من مظـــاهر هذه الأزمة والصعوبات التى نواجهها ، وسأعطى بعض الأمثلة للتدليل على ما أقول :-

أولا : من حيث معدلات النمو الاقتصادى : مؤشر النمو فى الدخل القومى أو أى شىء مقابل لهذا المؤشر ، مؤشر عام يستخدم فى قياس قـدرة الاقتصاد على النمو وعلى زيادة الانتاج ، هذا المؤشر طبقا للأرقام الرسمية كان فى تراجع عبر السنوات الخمس الماضية التى هى سنوات الخطة الخمسية التى انتهت فى ٦/٣٠/« الماضى » ١٩٨٧ · هذه هى الصورة الرسمية تراجع من حوالى ٩٪ سنويا ، ٩٪ فى أول سنة للخطة سنة ١٩٨٢/١٩٨٣ الى حوالى ٤٪ فى آخر سنوات الخطة ، وهذا معلن رسميا ولكن التقديرات غير الرسمية والتى تأخذ فى الحسبان بطريقة أدق معـدلات ارتفاع الأسـعار أو معدلات التضخم مثل مانقول فى الاقتصاد ، تعطى صورة مغايرة تماما ، وأن الصورة ليست مجرد تراجع فى النمو الاقتصادى ، ولكن نزول الى ماتحت الصفر ، بمعنى أن معدلات النمو خلال معظم سنوات الخطة الخمسية كانت معدلات سالبة تحت الصفر ، وتحت الصفر هنا ليس تعبيرا رمزيا ولكنه تعبير رياضى · ان المعدلات كانت سالبة ويقدر معدل النمو فى المتوسط انه كان ناقصا ٢٪ ، أنا كنت أقول هذا الكلام مبكرا من أول سنة وثانى سنة فى الخطة ولكن من حسن الحظ أن ابتدأت أيضا التقارير الأمريكية تتداول مثل هذا الكلام ، وفى آخر تقرير صدر عن السفارة الأمريكية فى القاهرة يصرح بأن معدل النمو كان فعلا سالبا وفى حدود ناقص ٢٪ فى آخر سنة ·

هذا جانب ، جانب النمو الاقتصادى ، طبعا هذا النمو حتى لو صح الرقم الرسمى أنه وصل الى ٤٪ فهو معيب من نواحى عديدة ، وهذا أيضا أحد الأمور التى قد لا تبدو على السطح لما يقول ٤٪ معدل النمو ، أهذا ليس سيئا بالنسبة للمقارنات الدولية اذا كان عدد السكان يتزايد ٢٪ أو ٢½٪ مثلا فلابأس لكن يعيب هذا أنه نمو غير صحى ، بمعنى أنه يركز على قطاعات الخدمات والتوزيع أكثر مما يركز على قطاعات الانتاج المادى أو

السلعى : الزراعة ، الصناعة ... الخ وأيضا أنه فى الجانب الاكبر من هذا النمو كان يعود الى مصادر خارجية ، بمعنى أنه ليس محصلة جهد تنموى محلى من تعبئة مواردنا المحلية ، والضغط على مستويات استهلاكنا كى ندخر أكثر ونستثمر أكثر .. الخ . ولكنه كان محصلة ظروف خارجية تضافرت فى السبعينيات لضخ كميات كبيرة من النقد الأجنبى من خلال المصادر الشهيرة : المعونات الأجنبية ، تحويلات العاملين ، قناة السويس والسياحة والبترول ، ولكن فى الثمانينيات هذه الثروة فى موارد النقد الأجنبى تراجعت وابتدأت الأزمة تمتد مع الانخفاض الشديد طبعا فى أسعار البترول هذا جانب .

طبعا هذا التباطؤ فى النمو حسب الكلام الرسمى أو التناقص فى الانتاج حسب الكلام غير الرسمى كان له آثار وخيمة على أشياء كثيرة ، أذكر منها على سبيل التخليد : « البطالة » البطالة فى مصر تقدر فى الخطة بحوالى ٥٪ من القوى العاملة ، وآخر تعداد أجرى فى مصر - تعداد للسكان - فى سنة ١٩٨٦ يعطى ١٥٪ نسبة بطالة (نسبة متعطلين) الى جانب اجمالى القوى العاملة يعنى الكلام على حوالى ٢ مليون متعطل فى ذلك التاريخ ، ربما يكون هناك بعض المبالغة فى رقم تعداد السكان (مبالغة الى أعلى) ومبالغة الى أدنى فى أرقام المتعطلين ! ! جائز المعدل يكون عى حدود ١٠٪ مايكنش بعيد عن الواقع ، وهذا أيضا يوصلنا الى ٢ مليون متعطل فى الوقت الحالى ، وهذا طبعا ليس بالرقم الصغير ولا بالنسبة الصغيرة ، والمشكلة أعقد من ذلك اذا تذكرنا أن النسبة الكبرى من هؤلاء المتعطلين هم متعطلون متعلمون ، وهذا يجعل من العسير تشغيلهم بالمقارنة بغير المتعلمين والذين يمكن تشغيلهم فى أعمال اعتادوا عليها أو قد لا يأنفون من العمل بها .

المظهر الثانى من مظاهر الأزمة التى نمر بها : هو التزايد الشديد فى الاعتماد على الخارج ، وهذا طبعا كان السمة المميزة للنمو عى السبعينيات ، وأيضا فى الثمانينيات ، والذى يهمنا أن هذا التزايد فى الاعتماد على الخارج خطير من الناحية السياسية طبعا ، اذا كنا بنعتمد فى غذائنا على استيراد مايقرب من ٦٠٪ أو ٧٠٪ من الخارج ، ونصل فى حالة القمح الى حوالى ٨٠٪ ، فالمسألة طبعا مسألة مخاطر سياسية قبل أن تكون مخاطر جوع أو أزمات محلية ، هذا طبعا فضلا عن اعتمادنا على الخارج

فى استيراد السلاح وفى استيراد التكنولوجيا ، وكلها أشياء خطيرة أو لاتقل خطورة · الجانب المهم فى الأزمة هو أن هذا الاعتماد على الخارج أدى الى محصلة معينة وهى الاستدانة الكبيرة وبالتالى اصطدمنا بحاجز المديونية ، وبعد فترة اصطدمنا بحاجز عدم القدرة على الوفاء بالديون أو حتى بفوائد الديون وليس بأقساط الديون ، يجب أن نلاحظ هنا أن الفرق بين الكلام الرسمى والكلام غير الرسمى كبير ·

طبقا للكلام الرسمى الدين الخـــارجى المدنى غير داخل فيه الديون العسكرية يصل الى ٢٧ مليار دولار فى سنة ١٩٨٦/١٩٨٧ أى مع نهاية الخطة الخمسية ، وحتى هذا التقدير ينم عن قفزة كبيرة جدا فى مديونية مصر لأنه فى سنة ١٩٧١ لم يكن يتعدى الدين الخارجى الذى ـ لم يكن يتعدى ـ ١½ مليار دولار ـ يعنى الديون تضاعفت ١٨ مرة فى ١٥ سنة ، لكن طبقا لتقرير آخر مصدره أمريكى تصل الديون الى ٤٤ مليار دولار من ٢٧ مليار الى ٤٤ مليار اذا أضفنا اليها أيضا الديون العسكرية والتى تقدر تقديرات جزافية الى حد كبير نجد المدى يتراوح بين ١١ الى ١٢ مليار دولار ديون عسكرية ، فالكلام على ٢١ مليار ديون خارجية عسكرية على مصر ، فلو جمعنا الرقمين نجد أننا نتكلم عما بين ٥٥ مليار دولار و ٦٥ مليار يعنى مرتين ونصف الرقم الرسمى ، يعنى علشان ندرس أيضا خطورة هذا الرقم يكفى أن نذكر أن الدين الخارجى المدنى فقط بيمثل حاليا (فى الوقت الحالى) أكثر من ضعف الدخل القومى لنا ، يعنى ٢٢٠٪ من دخلنا خدمة هذا الدين ، هنا نجد العبء الأكبر لأنه بيستوعب أو حصل نسبة استيعاب لحصيلة الصادرات عندنا لأكثر من النصف ، يعنى كل اللى بنصدره حاليا محتاجين ندفع نصف قيمته لمجرد تسديد فوائد ، يعنى قبل مانشترى قمح أو تكنولوجيا أو أى شىء آخر نحن محتاجون أن نحجز نصفه لسداد الفوائد ، طبعا هذه النسبة هبطت بعد الاتفاق مع صندوق النقد على اعادة جدولة الديون ، وتأجيل هذه المسائل ، ولكن تظل أيضا فى حدود ٢٨٪ من حصيلة الصادرات وهذا مبلغ كبير ·

نحن أيضا على خلاف ماكان يذكر فى الثمانينيات لم يكن هناك اعتراف بأنه فيه تعثر فى السداد « سداد الديون » ، ولكن طبقا للمعلومات غير الرسمية السداد كان فى حـالة تعثر منذ سنة ١٩٨٠ ، طبعـا نحـاول نسد ونقترض ونسد من دين وهكذا الى أن وصلت المسألة الى عجز كلى فى السنة

قبل الأخيرة ، وتراكمت المتأخرات السنة التي قبلها ، وجزء كبير من السنة الماضية ، وهذا أيضا أحد العوامل التي دفعت بنا الى التعامل مع صندوق النقد الدولى والتوصل الى اتفاق قد نتعرض لبعض ملامحه فيما بعد · طبعا هذا الكلام عن المديونية الخارجية يجب أن نتذكر أن عكسه - على طول الخط - قيل فى تقديم سياسة الانفتاح الى الشعب ، فقد كان الكلام أننا نريد ابطال حكاية الاقتراض ، وسنجذب مستثمرين أجانب ، فالمستثمر الأجنبى أكون غير مديون له كبلد ، ووقت مايحب أن يأخذ فلوسه يأخذها ويطلعها واسمه قاعد هنا ومرغوب ، طبعا الذى حصل هو العكس تماما : ازدادت الاستدانة الخارجية بمعدلات غير مضبوطة وفى نفس الوقت لم يأت قدر كبير من الاستثمارات الأجنبية المباشرة وما أتى على قلته لم يسهم كثيرا فى تحسين وضعنا الخارجى ، تحسين حالة ميزان المدفوعات الخارجى يعنى تقدر مثلا مساهمة مشروعات الانفتاح كلها فى الصادرات المصرية بأنها لم تتعد حتى خلال الفترة ١٩٧٩/١٩٨٠ الى ١٩٨٢/١٩٨٣ - وهذه هى الفترة المتاح عنها بيانات الآن - لم تتعد ٤ر٠٪ من الصادرات المصرية أى ماتصدره مشروعات الانفتاح لم يصل ١٪ أو ½٪ بل بالعكس طبعا هذه المشروعات تسهم فى اخراج جزء كبير من النقد الأجنبى فى صورة مدفوعات : أجور لبعض العاملين الأجانب فيها ، وفى صورة تحويلات أرباح ، فمن حقهم أن يحولوا هذه الأرباح ، أو فى صورة شراء حقوق تصنيع وبراءات اختراع ، وكلام من هذا القبيل ·

الى جانب العجز الخارجى والمديونية الخارجية المتراكمة هناك أيضا عجز داخلى ومديونية داخلية متراكمة والتى من أخطر نتائجها طبعا حالة التضخم أو الغلاء الشديد الذى نمر به ويوجد عجز ضخم فى الميزانية العامة للدولة ، والدولة تضطر أن تمول هذا العجز بالاستدانة الداخلية ، وحيث أنه لا يوجد أحد يسلف الحكومة غير البنوك والتى هى بنوك القطاع العام أو البنك المركزى تحديدا ، فتستدين سنة وراء الثانية الى أن وصل حجم الدين الداخلى الى ٤١ مليار جنيه وهو رقم قريب من الدخل القومى لنا والذى هو أو الناتج المحلى حوالى ٤٤ مليار جنيه ·

وهذا أيضا عبء ثقيل وله فوائد ، فوائد سنوية تدفع بمبالغ كبيرة جدا ، وكان أثر ذلك على الحالة الاقتصادية ظهور موجة تضخمية حادة حيث تقدر رسميا معدلات ارتفاع الأسعار بين ٨٪ طبقا لبعض المصادر الرسمية

و ١٧٪ أو ٢٥٪ فى أعلى صورها على أعلى تقدير يعنى ٢٥٪ زيادة سنوية فى الأسعار أو على الأقل فى السنوات الأخيرة ، طبعـــا هذا أقل كثيرا مما نلمسه فى تعاملاتنا اليومية وأنا أستشهد على ذلك بالحس العادى ، يعنى لا توجد سلعة تزيد بقرش أو تعريفة ، وأن الجنيه أصبح عشرين وحدة ، وليس مائة وحدة ، الجنيه أصبح عشرين شلن فأى واحد عايز يزود ٢٠ ، ٤٠ ، ٥٠ وأكثر من كده ١٠٠٪ فى الأسعار ، طبعا هذا بالاضافة الى الأسباب الخارجية التى نعرفها مثل تغيير سعر الصرف للدولار مقـابل الجنيه ، فبمجرد اعلان هذا التغيير فى سعر الدولار من ١٣٥ قرش الى ٢٢٠ قرش كان فيه زيادة فى الأسعار ٦٥٪ فى أسعار السلع المستوردة وطبعا هذه تتضاعف الى أن تصل للمستهلك النهائى ، فالحالة طبعـا من حيث التضخم شديدة ٠

ومع هذا أيضا يوجد بعد اجتماعى مهم ، وهو أن الفوارق بين الطبقات وبين الفئات الداخلية تزايدت تزايدا كبيرا منذ السبعينيات منذ اعلان سياسة الانفتاح ، ولم تهدأ حدة هذا التصـاعد أو الاتسـاع فى الفجوة بين الفقراء والأغنياء ، كان مثلا نصيب الأجور فى الدخل القومى يصل الى حوالى النصف ٥٠٪ فى النصف الثانى من الستينيات وأوائل السبعينيات ، هبط فى منتصف السبعينيات الى حوالى ٤٤٪ حاليا ، وطوال فترة الثمانينيات يقدر بحوالى ٣٨٪ ، ولو نظرنا الى قطاع عام وقطاع خاص نجد الفوارق شديدة جدا ، والتدهور فى نصيب الأجور فى القطاع الخاص بحكم أنه قطاع يسعى الى الربح أكثر من القطاع العام ، التدهور شديد جدا فى نصيب الأجور ولو نظرنا الى الدخل القومى فى مجموعه فممكن أن نقول على سبيل التقريب حيث لا تتاح احصاءات دقيقة جدا فى هذا المجال من ٣/٤ (ثلاثة أرباع) الشعب المصرى يعيشون على ١/٢ (ثلث) الدخـــل القومى ٢٠٪ الـ ٢٠٪ الأغنى على ١/٢ (الثلث) الآخر ، ويعيش ٥٪ أعنى ٥٪ على مايقرب من الثلث ، فالكعكة أو الرغيف مقسم (٣) ثلاثة أجزاء متساوية ، ولكن يوجد ٥٪ يأخذون جزء ، ٢٠٪ يأخذون جزء ، و ٧٥٪ يأخذون الجزء الباقى ، أنا أؤكد على أن هذا الكلام تقريبى ولكنه ليس بعيدا عن الحقيقة ، ومما زاد الطين بلة أنه مع ازدياد هذا التفـاوت فى توزيع الدخول أن الآليات التى كانت تعمل على تخفيف الصدمة والحد من وطأة هذه التفاوتات ابتدأت أيضا تضعف وتقل ، الدعم كمثال الذى يحاول أن يعيد اصلاح العلاقة

بين الأجور والأسعار والتقليل بين المستويات الدخيلة المختلفة تتناقص تناقصا كبيرا جدا فى الثمانينات يعنى أن القيمة الحقيقية له تعنى المبلغ المرصود فى الميزانية لم يشتر من السلع والخدمات القيمة الحقيقية تناقصت بحوالى الثلثين فى فترة السنوات الست الماضية ، هذه بعض الملامح البارزة فى الأزمة وبعض الأرقام الدالة عليها ٠

ربما نسأل ما أسباب هذا الوضع ؟ وما الذى أوصلنا الى ذلك ؟ فى عجالة سريعة نقول أن الذى أوصلنا الى ذلك هو التغيير الذى طرأ على توزيع السلطة فى المجتمع المصرى منذ أوائل السبعينيات وأدى الى عودة سيطرة رأس المال الكبير الطفيلى على الحكم ، وهيأ الظروف لتحيز السياسات العامة لمصالح الأغنياء والطفيليين فى الداخل والرأسمالية فى الخارج ، لأنه مع عودة السياسة المعروفة بسياسة الانفتاح بدأت مصر تمد الجسور مرة ثانية (بعد أن كانت هذه الجسور أخذت تتهاوى أو تضعف على الأقل قليلا) مع النظام الرأسمالى العالمى ، ومع السوق الرأسمالية العالمية ، فأخذت روابط التبعية فى التزايد مرة ثانية وبدأت الآليات تتشابك : آليات التبعية الاقتصادية والتبعية السياسية لتدخل مصر فى دوامة من التبعية الشاملة وهذه فى رأيى الجذر العميقة للأزمة ، يعنى ممكن أن نجد أسبابا طارئة لهذه الأزمة : نقص الموارد الخارجية لكن هذا ليس هو السبب الأصلى، السبب هو شدة ارتباطنا بالخارج كلما ازداد توجهنا للخارج أصبح النقص فى الموارد الخارجية يؤثر بشدة فى الداخل فالمشكلة اذن ليست فى أن سعر البترول انخفض كلا ولكن المشكلة أننى رهنت مستقبلى على تصدير البترول أو على السياحة الخارجية أو على العمالة فى الدول العربية ٠٠ الخ ٠ السياسة التى اتبعت تحت اسم الانفتاح ليست مختلفة كثيرا عما نتحدث عنه اليوم ونقول : الصندوق عايز كذا والصندوق عايز كذا « صندوق النقد الدولى » لأنه ماحدث هو تطبين للسياسات التى يدعو اليها صندوق النقد الدولى ، ولكن ربما مع اختلاف أو اختلافين :ـ

الاختلاف الأول : أنها سياسة كانت تتم بجرعات أقل مما يريد الصندوق أو بسرعة أبطأ مما يريد الصندوق : هذه ناحية ، وناحية ثانية أنهـــا سياسات كانت تتم وهى مصحوبة بدرجة عالية من الفوضى الاقتصادية التى لا يرضى عنها الصندوق ، الفوضى التى نراها فى زيادة عدد البنوك فى مصر

من (٤) أربع بنوك قطاع عام الى أكثر من (١٠٠) مائة بنك اليوم ، الفوضى التى نراها فى شركات توظيف الأموال والتى نراها فى أستشراء تجارة العملة الى وقت قريب الى آخر هذه المظاهر ، لكن من حيث الجوهر العناصر واحدة ، مطالب الصندوق والتى وصلنا الى اتفاق على تنفيذها بشكل أكثر التزاما وبسرعة أكبر ، ان الصندوق عايز منك ايه ؟ عـايزك تتيح مجالا أكبر لقوى السوق ، لقوى العرض والطلب ، تتيح مجالا أكبر للقطاع الخاص ، يعنى عايزين تحويل الدولة من دولة الريادة الاقتصادية الى الدولة الحارسة . أوربا نفسها الرأسمالية تخلت عنها ولا تجد صورة للدولة الحارسة هناك ، ولكن تدريجيا هو عايز الدولة تتخلى عن المجالات التى كانت تتدخل فيها ، فى التعليم ، فى الصحة ، فى الاسكان ، كل هذه المجالات تترك الى قوى السوق والقطاع الخاص على قدر مايقدر والذى يستطيع أن يدفع علشان يحصل على الخدمة يدفع ، والذى لا يستطيع يبقى هذا قدره ومصيره ، وبالتالى من هنا يجىء الضغط على اعتمادات مثلا : الخدمات الاجتماعية والدعم وخدمات الاسكان ، بعدما كانت الدولة مثلا تقوم بدور كبير جدا فى تمويل استثمارات الاسكان أتت فى الخطة الخمسية التى إنتهت واعتبرت نفسها مسئولة عن ٥٪ من وحدات الاسكان تاركة ٩٥٪ للقطاع الخاص وكلنا عارفين ماهو القطاع الخاص فى مجال الاسكان بيبنى لمن ؟ وبأى أسعار ؟ الخ ..

أيضا الصندوق يطالب بتغيير فى الوظيفة الاقتصادية للدولة بحجة التخفف من البيروقراطية والتخطيط المكبل و.. و .. و.. ويقول لك أترك المجال واترك المبادرات أمام القطاع الخاص المحلى والقطاع الخاص الأجنبى وخلى الدولة ترفع يدها عن الاقتصاد لا تتدخل وتعمل عليك رقابة على الصرف وتقول لك جايب كام دولار وأنت داخل ولما تيجى تخرج تقول لك هات اذن كـذا .. الخ . كل هذا الكلام الدولة تراجعت عنه بقدر ، والصندوق لايزال بيدفع الى مزيد من التراجع عن هذه الأدوار الاقتصادية والاجتماعية للدولة ، هذا يأخذنا الى أنه لو بنتكلم عن مخرج عام من الأزمة الراهنة ومن مأزق التخلف بشكل عام فلا مفر من تغيير جذرى فى السياسات الاقتصـــادية والاجتماعية أو الفكاك من روابط التبعية التى تربطنا بسوق الرأسمالية العالمية والتى تجعل ادارة الموارد عندنا محلية أو أن ادارة الاقتصاد تراعى أهداف أطراف خارجية قبل أن تراعى مصالح أطراف داخلية ، لابد من تغيير شامل فى هذه المسائل ، لابد من تقريب هيكل الانتاج مع هيكل الاستهلاك

لأن جزء كبير من مشكلتنا أننا ننتج مالانستهلك ونستهلك مالا ننتج ، وأى دولة تريد أن تكون معتمدة على نفسها لابد أنها تقرب أو تضيق الفجوة بين الاثنين بين هيكل الانتاج وهيكل التصدير ، لا يصبح الأساس أننا ننتج مثلا مثل ماكان فى الدول الاستعمارية مادة خـــام علشان دولة متقدمة تستعملها ، ولكن الأساس أننا ننتج مايشبع احتياجات سكانى ، طبعـــا لا يوجد أحد يتكلم عن اكتفاء ذاتى ١٠٠٪ ولا على اعتماد على النفس ١٠٠٪ ولكن هناك فرق بين أن أنا أعتمد على الخارج ١٠٠٪ وبين ان أنا أعتمد على الخارج ٢٠٪ فكل مانقرب الى درجة أعلى من الاعتماد على مواردنا الخارجية وهذا يأتى بأن نتوجه أولا لاشباع المطالب الملحة للناس العاديين فى الطعام والشراب الخ ٠٠ أن نتخلى طبعا عن التكنولوجيات التى قد لا تتناسب مع مجتمعنا برغم أنها قد تكون شاعت فى الغرب ٠ أنا عايز أشغل عمال فمن غير المعقول أن أبقى شايف ٢ مليون متعطل وجايب مصنع أسمنت أو مصنع صلب وأشغله كله ، أتوماتيك) وهذا يحتـــاج تغييرا فى النظرة الى التكنولوجيا ، نريد أيضا أن نغير من النظرة الى العمل المحيط بها ، يعنى لا أتصور تنمية لمصر بمعزل عن تنمية الدول العربية لمصلحة مصر ولمصلحة الدول العربية لأن هذه الامكانيات الصغيرة لم تعد تصلح لشىء فى العصر الحديث ، ولن تصلح لشىء فى غضون ٢٠ أو ٣٠ سنة فلا مفر من تجميع هذه الموارد الضخمة ، الرصيد الجبار من الموارد المادية والبشرية والامكانيات التكنولوجية أيضا ، ولكنها غير مستخدمة لأن علشان تحدث نهضة حضارية شاملة فالقصد هذا الكلام على مدى أطول نوعا ٠٠ تغيير شامل فى السياسات ٠

الحديث عن الخروج السريع من الوضع الذى نعيشه الآن طبعا هو المطروح حاليا ، هو السياسات التى اتفقنا عليها ـ اتفقت عليها الحكومة ـ مع صندوق النقد الدولى والتى تكشف نفس السياسات التى كانت متبعة مزيدا من الحرية للقطاع الخاص ، مزيدا من تخلى الدولة عن دورها ، محاولة التخفف من الأدوار الاجتماعية للدولة بتقليص الدعم وبتحويل أجزاء من الخدمات المجانية الى خدمات مدفوعة الأجر فى التعليم ، فى الصحة ، فى أشياء أخرى مماثلة ، وفى أسعار المرافق العامة ، تقريب الأسعار المحلية من الأسعار العالمية ، وهذا يسير بسرعة فى مسائل البترول والطاقة وهم يطالبون أيضا بأن تقارب أسعار السلع الزراعية الأسعار العالمية ، المشكل

مع هذا النوع من العلاج فى تصورى يزيد المريض مرضا فوق مرضه بدلا من أن يساعده على العلاج : أولا : هو أن الحل الذى يأتى من جهة مثل صندوق النقد الدولى أو مجموعة الدول الرأسمالية هو أساسا حل من وجهة نظر الدول الدائنة ، الدول التى تريد أن تسدد قروضها ، فهى تبحث عن استراتيجية تنمية أو سياسة اقتصادية تمكن الدول التى مثلنا أن تسدد الديون حتى لو كان ذلك على حساب التنمية المحلية ، فالمعروف الآن (ومجرب فى عدة دول عديدة) أن هذه الوصفة التى يشير بها صندوق النقد الدولى تؤدى الى ركود اقتصادى أو انكماش اقتصادى حيثما تطبق لكنه هو يبرر هذا بأن هذا الانكماش يؤدى الى تقليل الطلب على الواردات فيصبح ماندفعه فى العملة بنقد أجنبى منكمشا الى حد ما ويتيح قدرا أكبر لكى نستطيع ان نسدد الديون ، هذا جانب ٠

الجانب الآخر الذى نعترض عليه فى هذا الحل أنه يحمل عبء الأزمة على الفقراء فى مصر ، وكمنظور عام يحمل عبء الأزمة بالنظام الرأسمالى العالمى على مجموعة الدول الأضعف وهى الدول النامية أو دول العالم الثالث ٠ لماذا يحمل العبء على الضعفاء أو الفقراء ؟ لأنه يأتى كى يستقطع ، لكى يضبط الميزانية لا يقول نحصل ايراد من الأغنياء لأ ٠ هو يقول بتقليل الانفاق ، وأول شىء ننقص الانفاق فيه هو الانفاق ذا الطابع الاجتماعى ، لأن هذه مسألة ليس معترفا بها ، ان الدولة لها ، دور فى هذا الشأن ، فيأتى على الدعم ، على مخصصات التعليم على كذا ، وطبعا الحجة أنه يوجد ناس أغنياء ويستطيعون أن يدفعوا فيقول لك ، لماذا تستمر الدولة فى أن تغذى هذه القنوات الخ ، المهم ان الذى يضار فى النهاية هو الذى لا يملك لأن قانون السوق كده ، معاك ستحصل على الحاجة ، ليس معك يبقى تجلس بعيدا وهذا مايسمى بالطلب العضال ، مفيش حاجة اسمها أنا محتاج كذا لأ ٠ فيه حاجة اسمها الطلب العضال ، أنا فى جيبى قرش أقدر أشترى الحاجة ، فهو يترك هؤلاء الى طاحونة الغلاء ، وبالتالى تتدهور أوضاع الطبقات الفقيرة ، ومع تقلص الخدمات الاجتماعية طبعا تتقلص المجالات المتاحة لتكافؤ القرص ، وبالتالى تزداد الفوارق تفاقما ٠

اذن البرنامج يلقى العبء على الفقراء ومحدودى الدخل ، عبء التصحيح الاقتصادى وهذا ينطلق من وجهة نظر الدول الرأسمالية قبل أن ينطلق من مصالح الناس العاديين هنا البرنامج أيضا من الناحية الفنية

مطعون فى سلامته لأنه ينادى فى حالات كثيرة بتطبيق سياسات لا تتوفر الظروف الملائمة لتطبيقها هنا أو الظروف الضرورية لانجاحها كى تتناسب مع ظروف دولة متقدمة فيها اقتصاد متطور وفيها خصائص أخرى ، ولكن بشهادة كثيرين من الذين عقبوا أو علقوا على برامج الصندوق والتى أقول أنها استمرار لسياساتنا الحالية الوسائل غير ملائمة مثل تخفيض سعر الجنيه مثلا ، هو النظرية أن هذا يزود لك الصادرات ويقلل الواردات لكن المشكلة أنه لا يوجد عندك صادرات كفاية أو لا تستطيع أن تزيدها وارداتك جزء كبير منها صعب أنك تنقصه ، سلع غذائية وتموينية أو سلع رأسمالية من أجل التنمية ، اذن أنت بحاجة لأن تنظر نظرة أخرى تماما علشان كده أقول أن هذا الحل لا يصلح ، وأمامنا حلول مختلفة اذا أردنا تغيير انحياز السياسة الاقتصادية ٠

الشرط الأول للخروج من هذا المأزق مختلفة عن طريقة الصندوق ومن يناصرونه فى مصر هو تغير الانحياز الاجتماعى للسياسة الاقتصادية ، من انحياز الى الفقراء ومصالح الدول الرأسمالية المتقدمة الى انحياز لمصالح الفقراء ومصالح الشعب العامل فى بلدنا ٠ هذه نقطة الانطلاق ، ومعناها أنها تغيير سياسى وليس تغييرا اقتصاديا يعنى ليس حلا يقترحه الاقتصادى هنا ٠ لأ ٠ هذه نقطة الانطلاق : هو تغيير سياسى كلنا مسئولون عن الوصول اليه لأنه لن يهبط علينا من السماء ، والمسألة ليست خيبة اقتصاديين أو خيبة سياسيين ، ولكن عمل سياسى محتاج الى احداث هذا التغيير فى هيكل السلطة والذى على أساسه نستطيع وضع سياسة اقتصادية مغايرة تضع العبء على القادرون ، على الأقدر على التحمل الذين هم الأغنياء ، أقول هنا يبقى مدخلنا ليس تخفيض النفقات فى الميزانية علشان أضبطها لأ ٠ أنا أريد أن أزيد الايرادات كنقطة أساسية طبعا فيه أوجه للانفاق غير ضرورى وممكن الاستغناء عنها ، ولن أقول غير ذلك ، لكن نحن نتكلم عن الفرق بيننا وبين المطالب التى ينادى بها الصندوق أو تسير الحكومة فيها ، ولكن أقول أنه لا يعقل أن يكون عندى اعفاءات ضريبية وجمركية لمشروعات الانفتاح وما شابهها تصل الى ٥ مليار جنيه ، وآتى على الدعم « اللى هو يدوبك » الآن ١½ مليار وكل سنة ننقص فيه ، أو مبلغ زهيد مثلا علشان التوسع فى الفصول المجانية أو كده ، ونقول لأ ٠ هذا ليس له أولوية ، فهنا نقول لأ هذا فى موارد متاحة ليست مشكلتنا أنه لا يوجد موارد لأ ، بل

بالعكس فيه موارد موجودة ، ولكن اما أنها غير مستغلة ، أو مستغلة بطريقة سيئة أو الدولة بتتصرف وكأنها عازفة عن جميع الايرادات العامة ، كأنها دولة غنية ، وهذا يظهر لا فى كثير من مظاهر انفاقها فقط ، ولكن أيضا فى تحصيلها للموارد ، تأتى على الفقراء وتفرض ضرائب غير مباشرة التى هى ضرائب على السلع مباشرة لأن هذا أسهل فى التحصيل بينما نسبة الضرائب على الدخول التى هى الدخول من الأعمال والدخول الشخصية نسبة زهيدة جدا وقد لا تصل الى ربع الحصيلة الضريبية ، العكس هو المفروض يحصل هنا أنك تبدأ حيث تجد مقدرة على الدفع ٠

الحل يأتى أيضا أن نلم أنفسنا ، نلم أنفسنا ببرنامج تقشف ، بس الصندوق بيقول تقشف واحنا نقول تقشف ، وهناك فرق بين الاثنين : ان فيه تقشف يتحمله الفقراء ، وفيه تقشف قد يفيد الفقراء فى المقام الأول ، ولكن حيضغط على استهلاك الأغنياء من السلع الكمالية ، حيحد من السفر للخارج وبالتالى تبذير العملة الأجنبية ، حيضع هذه الحصيلة من النقد الأجنبى التى هى ليست كبيرة ، وأنتم ترون الذى قرأ منكم حديثا لوزير التموين يقول المشكلة هى ٤½ مليون جنيه علشان يجيب زيت ، السفينة واقفة فى الميناء ، وعمال يتعارك مع وزير المالية ، من الذى يدفع ٤½ مليون ؟ طبعا ٤½ مليون بالنسبة لنا ، الدخل القومى ٤٤ مليار جنيه يعنى شىء بسيط ٠ فالبدء يكون بحسن استخدام الموارد ، بتقليل الفواصل ، وباتباع سياسة تقشفية ، يعنى أنا عايز أقول أن نوع السياسات المطلوب أن نخرج بها من الوقت الحالى لا تختلف كثيرا عن سياسات اقتصاديات الحرب لأن الذى نواجهه فعلا ليس أقل من حرب تكاد تؤدى الى انهيارك هنا ، فلابد أن تأخذ نفسك بشدة كبيرة جدا ولكن تراعى وأنت تضغط أنك لا تضغط على الضعيف ، تضغط حسب القدرة على التحمل ٠ يبقى هنا فيه عدالة فى توزيع الأعباء وفيه رغبة أيضا ، وعلشان نزيد الرغبة فى تقبل هذا البرنامج لابد أن يصحبه أيضا قدرا أكبر من المشاركة السياسية ، وهذا فى نظرى هو المدخل للخروج من الذى نعانيه ٠

بين الفكر الفلسفى والفكر التربوى

تأثير وتأثر

د٠ محمد صلاح الدين مجاور *

مقـــدمة :

من المسلم به أن كل نظام أو فكر تربوى أو غير تربوى لابد أن يكون مستندا الى فلسفة أو فكر فلسفى يوجه مسيرته ، بل أن كل عمل تربوى يتم داخل الفصل أو خارجه ما لم تحكمهوجهة نظر فلسفية كان كأى عمل لا هدف له ولا غاية ٠ والعلم نفسه فى صورته القديمة أو التجريبية الحديثة ما لم يستند الى نظرة فلسفية تكشف عن أهدافه وتبين مراميه وغاياته ، يساء فهمه ٠ وقد تشوه نتائجه ٠ ومنذ القدم والعلاقة بين الفكر الفلسفى مهما تختلف اتجاهاته والفكر التربوى مهما تتنوع مناحيه ، قوية وطيدة وليس هذا بغريب فالنظرة الى الانسان والكون والحياة بفكر فلسفى هى التى مهدت السبيل الى النظرة الى هذا كله بفكر تربوى ومن ثم كان لكل فلسفة نظرية ، فكرهاالتربوى الذى سيطر على العملية التربوية فى فترة ما من عمر الزمان ٠ وربما استمر تأثير بعضها حتى يومنا هذا ٠ وها نحن أولاء نرى عندما نسأل أنفسنا عن أهداف التربية أو أهداف المدرسة أو أهداف المنهج المدرسى ، نماذج فلسفية مختلفة تتدخل فى وضع هذه الأهداف ٠ وبعض هذه النماذج له نظرته الاجتماعية التى تعالج طبيعة المجتمع وبعضها له نظرته الفردية التى تنظر الى الفرد طبيعة واستعدادا ٠ وبعضها له نظرته المعرفية وأهمية المعرفة فى بناء الانسان والمجتمع وهكذا نجد انماطا مختلفة من التفكير الفلسفى ، ينشأ عنها وجهات نظر مختلفة فى فهم الواقع وطبيعته وفى فهم الحقيقة والمعرفة والقيم وطبيعتها والعقل ودوره والتعليل وأهميته ٠ وكان لكل هذه التيارات الفلسفية وغيرها من التفكير آثارها على التربية والمجتمع والمدرسة ودورها والفرد وقيمته ٠ وبفهم هذه الأنماط المختلفة من

(*) أستاذ المناهج وطرق التدريس بجامعة الكويت ـ كلية التربية ٠

التفكير ، يستطيع الانسان أن يدرك كيف أن المواد الدارسية المختلفة ، نالت أهتماما وعناية وتركيزا فى أوقات مختلفة ، وكيف أن نظريات التعلم تغيرت وانتقلت من جيل الى جيل ، وكيف أن المتعلم حظى من الرعاية فى العملية التربوية وبخاصة فى اتجاهها الحديث ، واذا كانت العلاقة هكذا بين الفكر الفلسفى والفكر التربوى ، فلابد من اشارة الى الفلسفات ذوات الأثر فى فكرنا التربوى حتى يومنا الذى نحن فيه وسنتناول بايجاز كلا من الفلسفة المثـــالية Idealism والفلسفة الواقعية Realism والفلسفة التقـــدمية Progressivism والفلسفة الوجودية Excistentialism والبنائية التجديدية Reconstructivism والتحليـــل الفلســـفى Philosophical analysis وهى المدارس الفلسفية الأكثر شـــهرة والأعمق تأثيرا فى مجال الفكر الانسانى والابعد ارتباطا بالفكر التربوى ·

أولا : الفلسفة المثالية Idealism :

وهى كالفلسفة الواقعية Realism من الفلســـفات التقليدية Tradition تؤكد على الجانب الفكرى والعقلى فى الانسان وكان لهما تأثيرهما فى توجيه النظرية التربوية فى العالم الغربى وامتد أثرها الى العالم العربى كذلك · ويمكن أن يقال أن جذور المثالية تمتد الى أن ترتبط بفكر افلاطون واذا كان هناك قلة من فلاسفة التربية المعاصرين يمكن تصنيفهم على أنهم من فلاسفة المذهب المثالى ، فهذه الفلسفة قد وجدت لها مجـــالا واسعا فى الماضى وازداد توسعها وانتشارها وبخاصة فى القرنين الثامن عشر والتاسع شر ، وكانت ذائعة الصيت فى المانيا على يد فخت Fichte وهيجل Hegel وماركس Marx وعلى يد فروبل Freiderieh fropel منشىء مدارس رياض الأطفال Kindergarten كما وجدت فرصتها فى الولايات المتحدة وكان من فلاسفتها الداعين اليها اميرسون Emerson ووليم هارس William Harris ، بل ان جون ديوى John Dewey نفسه أحد رواد التقدمية وفيلسوف البرجماسية اليوم ، كان أول أمره وفى بداية نشأته الفكرية ، من تلاميذ الفلسفة المثالية الداعين لها ، هذه الفلسفة تشير الى نمط من التفكير يؤكد أهمية العقل وأن الحقيقة والواقع لا وجود لهما الا فى العقل وهى ترفض امكانية أن يكتسب المرء معرفة ما من غير العقل فهو تعبير عن ذكاء عام عال ·

ومن التطبيقات التربوية الجارية اليوم ما يرجع فى أساسه الى الفلسفة المثالية ، والتربية فيها : عملية كشف عما هو كائن فى عقل المتعلم · والمعلم هو النموذج والمثل فى الخلق والثقافة · أما أسلوب الأداء عندها فهو أسلوب سقراط مع تلاميذه فالمعلم يحاور التلاميذ بسؤال بعد سؤال ليقودهم نحو الحيرة والشك ثم تجىء المعرفة الحقة · ومادامت الافكار كامنة فى العقل فدور المعلم أن يخرج هذه الأفكار وتلك المعارف الى الشعور ، ومادام الواقع هو نتاج العقل فالتربية تتعامل مع الأمور المدركة · والمتعلم يبحث عن فهم واسع لعالمه الذى يكتسبه من خلال تعلمه ، والمربى المثالى يرى وضع المنهج فى صورة تجعل الافكار فى المواد الدراسية المختلفة مرتبطا بعضها ببعض ، والمنهج عنده انماط تقليدية كالحساب والمنطقواللغة والاخلاق مثلا وهو ما تؤكد عليه المدرسة المثالية · وعندها أن المستوى الراقى من المعرفة والمعلومات هو الذى يأخذ فى اعتباره العلاقة الداخلية بين المواد المختلفة ويبحث كذلك عن التكامل فيما بينها ، وهو كذلك يتضمن الميراث الثقافى للانسانية ويضع تركيزا على المجردات والنظريات والمبادىء والمفاهيم ، أما الفلسفة والرياضيات فلها قيمة خاصة لأنها بطبيعتها تمكن المتعلم من التعامل مع المجردات وكذلك التاريخ والأدب لأنهما مصدر الثقافة والأخلاق · أما علوم الطبيعة والحيوان وتلك التى تتعامل مع السبب والنتيجة فانها تحتل مكانة أقل ·

وفى ضوء هذا كله يمكن أن نسأل ما التعلم اذن فى نظر الفلسفة المثالية ؟ ويجيب المربى المثالى عن هذا السؤال : بأن المدرسة مؤسسة اجتماعية فيها يبحث المتعلم ليكتشف الحقيقة ويتابعها · فهى مؤسسة مسئوليتها الحفاظ على القيم ودعمها وبها يختبر عقله حتى يحصل على الحقيقة الكبرى Universal truth . ان عمليات التفكير ادراك وتأمل يبحث من خلالهما كل من المعلم والمتعلم عن اجابات عن الأسئلة التى اثارها من قبل افلاطون ومن قبله سقراط فقد سأل أفلاطون هذه الاسئلة الآتية ما الحقيقة ؟ وما الجمال ؟ وما السعادة ؟ وكانت الاجابة التى ارتضاها أنها موجودة فى عقولنا وان كانت غير ظاهرة وما على المدرس الا أن يساعد التلاميذ فى أن ينعكس ذلك لديهم ، فهو مصدر السلطة الناقل للمعلومات · وهو المسئول عن تحقيق المستوى المطلوب من تحصيل التلاميذ · والمسئول عن أن يكون المشخص للواقع Personification ليفيد تلاميذه أكبر

قدر ممكن من المعارف · وأفضل المدرسين فى نظر هذه المدرسة وأحسنهم هو الذى يثير من الأسئلة ما له دلالة ومعنى ويتجاوز بأسئلته الزمان والمكان، وهو الذى يعلم التلاميذ أن يفكروا وأن ينشئوا مجردات وتعميمات قدوره فى ايجاز أن يصقل عقل المتعلم وهذا أرقى عمل فى العالم يقوم به انسان · كذلك مما أثير من أسئلة عندهم : من الذى يذهب الى المدرسة ؟ ومن الذى يتعلم ؟ أصحاب هذه الفلسفة المثالية يرون أن كل طفل من حقه أن يذهب الى المدرسة لأن الأشخاص جميعا فى حاجة الى صقل العقل وتهذيبه ولكن التلاميذ جميعا ليسوا على مستوى من القدرة والاستعداد ومن ثم يكون صقل العقل وتهذيبه الى المدى الذى تمكنه منه قدرات المتعلم العقلية · أما ذوو القدرات العالية فهم فى حاجة الى مستويات أكاديمية عالية فيها شىء من التحدى للمتعلم وعلى المعلم أن يقدم لهم هذا المستوى العالى ، وكما يبدو فان التفوق الأكاديمى هو محور هذه الفلسفة وأن كل انسان من حقه ان يتعلم ولكن طبقا لما لديه من قدرات واستعدادات ، والتركيز على الجانب الاكاديمى وعلى التفوق من أبرز سمات هذه الفلسفة الواضحة فيها·

ما النظرية التربوية التى ارتبطت بهذه الفلسفة ؟ لسنا هنا بصدد التفرقة بين النظرية والفلسفة ولا بين النظرية والقانون · والفلسفة أية فلسفة تمثل وجهة نظر فى الحقيقة والمعرفة والقيم والجمال وما الى ذلك · فهى تتعامل مع مفاهيم مجردة من حيث علاقة الانسان بها فى الحياة ، فهى تحاول تفسير الحياة وتعطى لها معنى وتحاول المساعدة فى استنتاج مسرح لهذه المفاهيم كى يكون لدينا اتجاهات ومعتقدات وانماط سلوك ، بل وأفكار عن المجتمع وعن العالم · والفلسفة أية فلسفة تحاول أن تعطى معنى لمجالات أخرى كالطبيعة والسياسة والتاريخ والاقتصاد وهى كذلك تتعامل مع التربية · والفلسفة بهذا فيها شمول الى حد ما لا يتوافر فى أية نظرية بل انها قد ينبثق عنها عدد من النظريات فى مجالات الحياة المختلفة · والنظرية يمكن أن يقال أنها فكرة لها ركائزها فى مجال ما من مجالات الحياة ففى مجال التربية يمكن أن تنشأ عدة نظريات وربما فى مجال واحد · وفى مجال السياسة والاقتصاد وغير ذلك يمكن أن توجد نظريات · وفى مجال التربية الذى يهمنا نجد أن النظريات التى ظهرت فيها تتعامل أساسا مع التربية ولذلك جاءت غير متكاملة وغير كاملة فى تعاملها مع الحقيقة والمعرفة والقيم ولا تذهب بعيدا عن الفكر التربوى ما عدا البرجماسية فهى الوحيدة التى

لديها تصور عن المعنى الاقتصادى والتاريخى وغيرهما · كذلك النظرية البنـــائية Reconstructionism فهى أيضا لها تصور فى المعنى الاقتصادى والتاريخى وما اليهما · وقد نبعت النظريات التربوية بعامة من الفلسفات المختلفة ويحاول التربويون أن يجعلوا من نظرياتهم فلسفات أو على الأقل قريبة من الفلسفة ·

وقد ارتبط بالفلسفة المثالية Idealism وهى فلسفة تقليدية كذلك، ما يسمى بالنظرية الاساسية فى التربية Perenialism وهى تمثل الفكر التربوى الأساسى ، وتعبر عنه · ذلك الفكر الذى كان له تأثيره على مـــر العصور وهو الفكر الذى قاد الحركة التعليمية فى الولايات المتحدة بل وفى غيرها فى المائة والخمسين سنة الأولى من عمر أمريكا · هذه النظرية ترى نفسها قائمة على فلسفة الثقافات القديمة · فهى تؤكد المنهج الكلاسيكى Classic approach فى التعليم نفسه كما تؤكد على المواد الدراسية Subject matters التى يجب تعليمها جيلا بعد جيل ، فوظيفة التربية عند أصحاب هذه النظرية أن يتعلم المتعلم هذه المواد التى لها صلة بالعالم والتى هى عندهم حقائق فى ذاتها تتناول القيم وهى فى جوهرها تشـــمل الدين والأخلاق · ويتركز محور التعليم عند هذه النظرية فى النشاطات التى تنظم العقل وتربيه فهى أكثر تركيزا واهتماما بالتربية العقلية · أما المؤثرات الاجتماعية والنفسية على المتعلم فتأتى عند أصحاب هذه النظرية فى المرتبة الثانية · فمهارات القراءة والكتابة والحساب The Three RS فى المدارس الابتدائية ، والتاريخ واللغة والمنطق والأدب القديم فى المرحلة الثانوية · والمعاهد العالية تمثل عندهم المواد الدراسية التى تشكل منهج المدرسة فى ركائزه · وهى تمثل كذلك المعلومات الضرورية للوقوف على الوســـائل الانسانية لحضارة المجتمع ، كما أنها أبرز الوسائل فى تنظيم العقـــل وتربيته ·

والنظرة العلمية الموضوعية فى هذه النظرية توجه نقدا اليها فمنهج المدرسة الثانوية والجامعة عندها يوجه أكثر فأكثر نحو تربية من هم فوق المتوسط من التلاميذ وبرنامج الدراسة يوضع للقادرين وحـــــدهم ولذوى العقول المتميزة ، أما التربية المهنية وتربية المتخصصين فتؤجل عندهم حتى ينتهى المتعلم من كل متطلبات ما يسمى بالتربية العامة التى لابد منها لكل

انسان طبقا لقدرته · كذلك مما وجه الى هذه النظرية من نقد أنها لم تعد ملائمة لروح العصر وتسيطر عليها فكرة تقدير المعرفة التى تعلم ، أكثر من الانسان الذى يتعلم ، وتتمسك بالأفكار التى تهمل حاجات التلاميذ النفسية والاجتماعية كما أنها لا تهتم بمن هم دون المتوسط من التلاميذ · ومن عجب أن بعض من يميلون الى هذه النظرية يختلفون مع كثير من اتجاهاتها · ومثل ذلك جون ديوى الذى بدأ مثاليا وانتهى تقدميا بل من أبرز قادة الفكـــــر البرجماسى فى التربية ولا غرابة فكل البحوث العلمية فى مجال علم النفس وغيره غيرت كثيرا من المفاهيم التى كانت ·

ثانيا : الفلسفة الواقعية Realism :

وهى فلسفة لها نظرتها الى الكون والانسان وتؤمن بالعالم المادى وأنه موجود خارج العقل الانسانى فالحقيقة عندهم موجودة والواقع موجود سواء ادركه العقل الانسانى أم لم يدركه · فاذا ما اغمض الانسان عينيه مثلا فان هذا لا يعنى عدم وجود الواقع فهو موجود وان لم تره العينان · والمثاليون يقولون اذا لم تر الاشجار مثلا فمن المحتمل ألا تكون موجودة حقا ولكن الواقعيين يرون أن الاشجار موجودة وان لم يرها الانسان شخصيا وفى نظريتهم كذلك أن التغير وظيفة القوانين الطبيعية فليس عندهم ثبات مطلق والتغير عمل قوانين الطبيعة وليس بجهد الانسان· وأهداف المعرفة الانسانية عندهم مساعدة الانســـان فى ادراك حـــركة العالم وقوانينه · والواقعيون بما فيهم أرسطو Aristotle وتوما الاكوينى Tomas Aquinas وكذلك ســـــبينوزا Spinoza والواقعيـــون المحـــــدثون بمـــا فيهم هارى برودى Harry Broudy والأكثر حـــــداثة منهـــم وليم مورتن William Mortin وبستالوتزى Pestalotzzi يؤكدون أهمية الواقع ويرون أن العالم المادى شىء خارج العقل وليس شيئا فى داخل العقل كما يراه المثاليون · وعند المربى الواقعى وكذلك الفيلسوف الواقعى هناك نظام أساسى من الواقع يتضمن أشياء لها استقلالها عمن يعرفها أو عمن يمارسها ، والانسان قادر على معرفة هذه الاشياء وادراكها من خلال حواسه أو من خلال عقله · والانسان فى محاولته معرفة الواقع وادراكه قد يصل الى طبيعة الاشياء : مثلا تركيب المجتمع ، مكونات العالم ··· وهكذا ·

أن أصحاب الفلسفة الواقعية يتعاملون مع الاحساس بالعالم الخارجى من دائرة التجريد العقلى · وكذلك المربى الواقعى يدرك نظاما معينا للتعلم ، فالمتعلم عنده يرى الشىء أولا فيسجل العقل معلومات محسـة عن الحجم والشكل واللون والصوت وغير ذلك ، وهذه المعلومات المحسة تدخل العقل فتساعد على فهم أكثر للشىء وبالتالى على فهم الاشياء الأخرى المماثلة ، وبهذا يتميز هذا الشىء ونوعه وخصائص شكله ومقوماته عن غيره ، وبهذا التمييز يستطيع المتعلم أن يجرد خصائص الشىء وأوصافه ومن ثم يصل الى ادراك المفهوم ، وهذا التصور يأتى عندما يجرد العقل شكل الشىء ويدرك أن هذا الشىء ينتمى الى نوع أو جنس · والواقعيون كالمثاليين يرون أن المنهج يجب أن ينظم فى صورة موضوعات أو مواد منفصلة لأن هذا يساعد فى تنظيم العقل وفى عمليات تصنيف متطورة للمعرفة · فتنظيم التاريخ أو الجغرافيا أو الكيمياء أو الجبر مثلا يتضمن مجموعة من المفاهيم المترابطة كما يتضمن مجموعة من الموضوعات وهذه كلها يمكن شرحها لتفسير الخبرة الانسانية فى كل مجال منها · وكل مجال من هذه المجالات يشكل نظاما من المفاهيم فى اطار وتركيب من المعانى المترابطة أيضا · فمثلا تنظيم الأمم وتنظيم الحكومات يمكن أن يدرس فى اطار العلوم السياسية ومجالاتها · أما الخبرات السابقة للانسان فيمكن أن يدرس فى اطار علم التاريخ ·

والواقع أن النظرة التربوية التى عرفت جيدا فى الستينات بل وتكوين المادة الدراسية وأساليب تدريسها التى عرفت فى هذه الفترة تستند فى بعض أسسها الى الفلسفة الواقعية · وفى ضوء فلسفة الواقعيين وتصورهم أثيرت مثل الأسئلة الآتية ما دور المدرسة ؟ وما وظيفتها ؟ ويجيب الواقعيون عن هذا فيقولون : ان المدرسة بيئة خاصة جاء بها المجتمع للعناية والارتقاء بالجانب العقلى فى الانسان · وهى مؤسسـة مدعومة بذوى الكفايات من المدرسين الذين لديهم معرفة بالمادة الدراسية التى يعلمونها ولديهم مهارة فى تعليمها للناشئة الذين لا معرفة لهم بها · فالمدرسة والمعلم معا وظيفتهما نقل المعرفة والمهارات المتعلقة بها الى التلاميذ فدورها عقلى أكاديمى ، ففى المدرسة الابتدائية تقوم وظيفة المدرسة على أساس مساعدة التلاميذ أساسا لاكتساب مهارات القراءة والكتابة ومبادىء الحساب وفى مستوى المدرسة الثانوية والجامعة يتضمن التدريس مجموعة من المواد المهمة كما يتضمن ما يتعلق بحكمة الجنس الانسانى على مر العصور كما حددها العلمـاء

والمفكرون · وهذه المواد وتلك الحكم تتضمنها المواد الدراسية مثل التاريخ واللغة والعلوم والرياضيات ، ومن هنا اذا عرفنا هذه العلوم فقد عرفنا شيئا عن العالم الذى نعيش فيه · فهذه المعلومات من وجهة نظرهم أعظم مرشد لنا وموجه فى تنظيم حياتنا اليومية ·

والمعلم عند الواقعيين ناقل للمعرفة والحكمة فهو الانسان المتمكن فى كل من المعلومات المتصلة بالمـــادة التى يدرسها وبأســـلوب التدريس الذى يدرسها به وعليه أن يستخدم بعض الحوافز فى تعليم الصغار من التلاميذ ليشجعهم على التعلم الذاتى · ومع أن التفاعل الشخصى والاجتماعى أساسى فى عملية النمو عندهم الا أن اكتساب المعرفة المنظمة يحدد أسلوب التدريس وهم يدعون الى تكوين الرغبة فى التعلم عند المتعلم الا أنهم يرون أن كل ما يرغب فيه الطفل ليس بالضرورة ذا قيمة له أو لمجتمعه · ومهارة المعلم عندهم تبدو فى تكوين مهارات نحو تعلم الأمور والاشياء الصحيحة التى يجب أن تعلم ومن واجب التلميذ أن يتعلمها · ويحدد وليم مارتن William Martin أستاذ ورئيس قسم الفلسفة بجامعة رودايلند Rhode Island واجبـــات المدرس فيما يأتى بايجاز :

١ ـ أن يدرس المعرفة الانسانية ·
٢ ـ أن يكون فاهما مدركا لمؤهلاته العلمية ·
٣ ـ أن هناك درجات من المعرفة ومستويات من التأكد تستند الى الواقع ·
٤ ـ أن المعرفة والحكمةالانسانية عماد العملية التربوية فعليه نقلهما للتلاميذ فهما وسيلة ربطهم بالحياة والمجتمع ·

ما النظرية التربوية التى ارتبطت بهذه الفلسفة ؟ انبثق عن النظرية الواقعية فى مجال التربية ما يسمى بنظرية الجوهر أو Essentialism وهى تقدم الجوهر والماهية على الوجود نفسه وهى لها اتجاهاتها التربوية التى قد تتفق أحيانا مع النظرية الاساسية فى التربية وقـــد تختلف فبينما الفلسفة الأساسية تركز فى المنهج على الجوانب العقلية والتراث الثقافى ، نجد أن فلسفة الجوهر أو الماهية هذه تتجه نحو مسئولية المدرسة فى تحصيل الحاجات المعاصرة وذلك بتدريس المهارات الضرورية وترى أن Three RS

يجب التركيز عليها فى المدرسة الابتدائية وان دور المدرسة الثانوية والجامعة التركيز على الاساسيات الخمسة وهى الحساب والعلوم والتاريخ واللغة القومية واللغة الأجنبية ، وهذه هى أدوات التربية المعاصرة فى نظرهم وهى التى تلبى حاجات المجتمع من الانسان · وهذه النظرية تلتقى مع سابقتها فى الأدوات تقريبا ولكنها تختلف عنها فى الغاية والهدف · فهذه عند النظرية الأساسية أدوات لتربية العقل وتنظيمه وهى عند نظرية الجـــوهر والماهية أدوات لتحصيل الحاجات المعاصرة · ومن هنا كانت هذه النظرية ترى أن ترك تدريس الأدب القديم والمنطق واللاتينى أو اليونانى والاهتمام بتدريس العلوم الحديثة أو اللغة الفرنسية مثلا لغير الناطقين بها أهم وأفضـــل للمتعلمين ، ومع هذا فهذه النظرية التربوية يمكن اعتبارها نظرية تقليدية محافظة تربويا ، تركز على المعرفة والمواد الدراسية وعلى المهارات الاساسية، وترى أن المعلم كذلك ناقل للمعرفة موصل لها · وهذه أوجه نقد توجه لهذه النظرية · ومع هذا النقد فلا تزال آثارها فى العملية التربوية موجودة كذلك الى يومنا هذا الذى نعيشه ·

ثالثا : الفلسفة البرجماسية Pragmatism :

وهى فلسفة تقدمية كما يصفونها ، احتلت مكانا فى الفكر الفلســفى الحديث فهى فلسفة التركيز على الوسائل والذرائع ، وهى تحاول التوفيق والقضاء على الخلافات التى بين الفلسفة المثالية ، والفلسفة الواقعية وهى فلسفة متحررة Leberal ظهرت فى جو من الكـــلام عن الحـــرية الاقتصادية وعن حرية الانسان الفرد وفى مناخ الحديث عن الأسلوب العلمى والتجريب فتأثرت بهذا كله وكان لها رأيها فى الحقيقة وفى الذكاء الانسانى واتاحة الفرصة له ينطلق · وهى ترى أن مشكلات العالم والانسان يجب أن تكون موضع الدراسة والاهتمام وأن الاصلاح الاجتماعى أمر ممكن وأن الخبرة الانسانية داخلية ذاتية وخارجية كذلك ويمكن تعديل الداخـــل عن طريق تعديل الخارج · ومن وجهة النظر البرجماسية فان الحقيقة والواقع هما اللذان يعملان وا لانسان يمكنه أن يكون عاملا مساعدا فى ايجاد الواقع وتكوينه وتعديله ، وهذا يعنى أنه بالذكاء والجهد يمكنه أن يضع لنفســـه النظام الاجتماعى · وهى تؤمن بالأسلوب العلمى وتطبيقه فالعقول من خلال التجريب تستخدم لحل المشكلات والتنسيق العلمى للافكار يحـــدد قيمتها

ومعانيها ومن أبرز فلاسفة هذه الفلسفة تشارلزبيرس Charles Peirrce ووليم جيمس William James وجون ديوى John Dewey وهم جميعا فى فلسفتهم يعتقدون أن الانسان يستطيع التحكم فى المستقبل أو على الأقل المساعدة فى تشكيله بينما ترى المثالية والواقعية أن عالم الانسان محكوم بقوانين ثابتة وان التغير ظاهرى · ويؤكد البرجماسيون على التغير والتطور وأهمية استخدام الخبرة الانسانية فى السيطرة على البيئة ويرون أن التربية يجب أن تساعد الناس فى تعرف خبراتهم وبنائها واستخدامها لترقية ظروف الحياة من حولهم ، وان تعلم الصغار للحاضر وللمستقبل ليكونوا مؤهلين للعيش فى عالم متغير وللعمل على رفع مستوى النوع الانسانى ·

فالتربية يجب أن تكون عملية مثمرة تساعد المتعلم فى التغلب على مشكلاته ومشكلات البيئة ·هنا تثار كما أثيرت مع الفلسفات السابقة بعض الأسئلة ، مثلا ما دور المدرسة ووظيفتها ؟ وما دور المعلم ووظيفته ؟ وقد أجابوا عن هذا بأن المدرسة مجتمع صغير لصهر المتعلم وتهيئة فرص التفاعل باعتباره كائنا بينه وبين البيئة ومساعدته على تكوين المهارات الضرورية التى تمكنه من تحقيق هذا التفاعل بنجاح بل والتأثير القوى فى تغيير البيئة لصالحه وصالح بنى جنسه ، والعمل على توظيف المعرفة التى يتعلمها المتعلم وتحقيق وظيفتها · والمادة الدراسية عندهم مرتبطة بعالم متغير فليس فيها ثبات وانما يجب أن يعاد النظر فيها · ويبدو من هذا كله أن التربية عندهم كما أشرنا آنفا تجريبية وليست عملية نظرية وهى أسلوب عمل لحل المشكلات التى تظهر للناس من تعاملهم وتفاعلهم مع بيئاتهم ومجتمعاتهم · فعندما يواجه المتعلم مشكلة ، فان المعلومات التى يحتاج اليها لحل هذه المشكلة لا تأتى من مصدر واحد ولكنها تأتى من مصادر متعددة والمعرفة فى ذاتها ليست كافية فى مادة دراسية واحدة أو تنظيم دراسى واحد فروافدها متعددة · وتجب النظرة الى المدرسة على أنها امتداد للمجتمع وليست منفصلة عنه · واذا ما ركزت المدرسة على أسلوب حل المشكلات فيها ساعد ذلك المتعلم على مواجهة مشكلات المجتمع · ان المدرسة مجتمع رسمى لاختيار العناصر الثقافية وتنقيتها وتسهل صعوباتها لتسهل على المتعلم وليفيد منها نفسه فى مواجهة المشكلات التى تواجهه · أنها مؤسسة لنقل الثقافة والميراث الثقافى ولكن مع تنقية هذه الأوجه الثقافية وهى كذلك أداة لتقديم المهارات

المناسبة للصغار والقيم الملائمة لهـــم فى حاضرهم ومستقبلهم والمناســـبة لمجتمعهم كذلك ٠

أما المعلم فتراه هذه الفلسفة فى وظيفته التى تقوم على أساس مساعدة المتعلمين على اكتساب السيطرة على حياتهم من خلال تعلم تجريبى أو حل المشكلات problem solving وفى أسلوب تدريسه الذى يجب أن يتكيف بمرونة مع المواقف المختلفة وعندما يعمل المتعلم لحل مشكلة ما فهو كما ترى هذه النظرية لا يستخدم المتعلم التقليد الذى تسير عليه المدرســة التقليدية من حيث التأكيد فقط على فهم مجموعة من المعلومات تراها مساعدة للمتعلم فى حل المشكلات ٠ وهذا هو اتجاه الفلسفة المثالية والفلسفةالوا'قعية فهما يريان عرض المشكلة بعد تحديدها ثم الوقوف على الحل النسبى لها بينما ترى البرجماسية أن مسئولية المدرس أن يجعل تلاميذه يتعاملون مع المشكلة مباشرة ٠ واذا كانت المشكلات الاجتماعية تعالج من وجهة النظر المثالية والواقعية مع التلاميذ فى داخل الفصل والتعرض لها خارج الفصل مرفوض فالبرجماسيون يرون أن يختبر المعلم والتلاميذ أفكارهم فى التعامل مع البيئة ومع العالم الحقيقى ، وهو مستقل فى تعامله هـــذا ولكن بغير استبداد ٠ فالمدرسة عند البرجماسيين تختلف عنها عند المثاليين والوا'قعيين، والمعرفة عند البرجماسية نسبية تخضع دائما للمراجعة ٠ ولا وجود للحقائق الثانية والعامة كما تقول الفلسفات القـــديمة التقليدية ٠ وهم يهتمون بوظيفية المعرفة أكثر من الاهتمام بثبات الحقيقة وثبوتها ٠ ومجموعة المعارف عندهم يمكن أن تختبر مرة ومرات بصورة تجريبية تخضع للاسلوب العلمى بكل مقوماته ٠ وليس هناك شىء لا يخضع للتجريب ٠

ما النظرية التربوية التى ارتبطت بهذه الفلسفة ؟ يمكن أن يقـــال ان البرجماسية فلسفة أنبثق عنها نظرية تربوية ذائعة الصيت هى ما يسمونه بنظرية Progressivism وهى نظرية لم تقف فى تطبيقاتها التربوية على الأسس الفلسفية عندما ظهر فى مجال البحث العلمى فى العلوم الأخرى ولكنها تأثرت كذلك بالحركة العلمية ونهضتها وبالكلام عن الديموقراطية والحرية وتقدير الانسان ومن ثم كان لها تطبيقاتها الشاملة فى المتعلم والمعلم وفى المنهج وأسلوب الأداء وفى الادارة المدرسية والعلاقات الانسانية ٠ وترجع جذور هذه النظرية الى القرن التاسع عشر ٠ ومن أبرز روادها وليم

جيمس وهوراس مان وجون ديوى وهى فلسفة تؤمن بالديموقراطية منهجا وأسلوب حياة وهى تركز على أن يكتسب المتعلم أسلوب حل المشكلات problem solving أو كما يسميه جون ديوى Reflective thinking وتؤكد كذلك على المتعلم « ككل » The whole child ومن ثم يجب أن يأخذ المعلم فى اعتباره حاجات المتعلم وميوله · وهى تؤكد أيضا على الخبرة experience centered على عكس الفلسفات السابقة عنها وأصحاب هذه النظرية وعلى رأسهم ديوى أول من أقاموا مدرسة تجريبية لتطبيق نظريتهم هذه وجعلوا فيها التربية عمليا عملية تفاعل بين الكائن وبيئته وأن قدرات المتعلم واستعداده تشكل أساسا مهما فى عملية التعلم ، والمدرسة مؤسسة اجتماعية والتربية فيها عمليات حياة للحياة وأنها يجب أن تمثل الحياة بواقعها مع اختيار النقى الصافى منها لتربية الأولاد وهى مؤسسة ضرورية للاصلاح الاجتماعى والتقدم الانسانى ، والمعلم عند أصحاب هذه النظرية ممثل لعالم الكبار ومن مسئوليته ربط عالم الصغار بعالم الكبار وذلك بترتيب نشاطات لهم تعدهم لهذا واختيار مواد تساعدهم · وهم لا يؤمنون بالفصل المدرسى بمعناه السائد ، فلا حوائط ولا حواجز فى العمل التربوى الذى يقوم به المعلم والمنهج عندهم خبرات نشطة وليس مجموعة مواد دراسية ومن ثم وضعوا ما يسمى بطريقة المشروع التى الغيت فيها الفواصل بين المواد وامتلأت بالأنشطة المختلفة التى تضع المتعلم فى المواقف العملية التى يمارس فيها نشاطا ما يكسبه مهارة أو مهارات وقيمة أو قيما ، معرفة ومعلومات وما الى ذلك ·

هذا وتؤمن هذه النظرية باستمرار الخبرة واستمرار المتعلم ، والتفاعل هو أساس المتعلم واكتساب الخبرات وأن الوظيفية هى طبيعة المعرفة · ان الذكاء والعقل أو العلة هى وظيفة الكائن كله وليست وظيفة عضو واحد فى الجسم والذكاء يشير الى كمية معينة من السلوك تتضمن سلسلة من الرموز لعدد من المفاهيم · والثقة بالنفس مثلا لا تعطى ولكن تكتسب باعتبارها نتيجة للخبرة والشخصية التى يكتسبها الانسان هى محصلة الخبرات التى يكتسبها الانسان · ولا شك عندهم فى أن التفاعل بين الانسان والعالم الخارجى من حوله هو العامل المهم فى اكتساب هذه الخبرات المربية · والهدف الأساسى عندهم فى التربية هو تنمية هذا الذكاء الانسانى ، فهو أداة الحياة والتقدم فيها · وكذلك العقل عندهم أداة تساعدنا فى فهم العالم الخارجى والسيطرة

عليه · ولهذه النظرية تصور فى فهم المعنى · فهم يرون أن معنى المدرك يمكن تصوره فى التسلسل والنظام الذى ينتمى اليه وفى ادراك علاقاته بما حوله فالمعنى ليس شيئا كامنا فى الشىء أو الصفة مثلا وانما هو جزء يدرك فى ضوء الكل · أما القيم فهم قلقون فى التعبير عنها ويفضلون استعمالات أخرى · وأخيرا فالطريقة العلمية فى التربية أساسية كذلك فى هذه النظرية والحقيقة أن هذه النظرية وان كانت قد فقدت الكثير من بريقها ولمعانها الا أنها شكلت كثيرا من الفكر التربوى الرائد الذى احدث تغيرات هائلة فى هذا الفكر ولا يزال · وحسبها أنها اعطت المتعلم لا المعرفة الاهتمام الأكبر · والتفاعل بين الانسان والبيئة لا المواد الدراسية تركيزا وتأكيـــدا لا يزال اثرهما قائما الى اليوم فى العمل المدرسى وبشكل فلسفة عنـــد كثير من المدرسين ·

رابعا : الفلسفة الوجودية excistentialism :

فى أواخر القرن التاسع عشر وأوائل القرن العشرين ركزت الفلسفة على وصف الأوضاع الانسانية ووضعها وكان من أبرز مظاهر هذا التركيز ظهور ما يسمى بالفلسفة الوجودية وهى أساسا تركز على الوجود الانسانى، وفى هذه الفلسفة ظهر اتجاهان الأول ما يسمى بالوجـــودية المســـيحية Christian Existentialism كما عبر عنهـــا مارسل جاســـبرز Marcel Gaspars وغيره والوجودية الجمالية Aesthetic Excestintialism كما عبر عنها Camus وسارتر Sarter وغيره · والتفكير الأوربى هو أساس كل من هاتين الفلسفتين وان كانتا قد شاعتا وانتشرتا فى الولايات المتحدة بعد الحرب العالمية الثانية ، هذه الفلسفة بشقيها ترى أن الانسان يوجد فرص حياته كما يوجد اختياراته والمشكلة عندهم ان يكون هذا الاختيار صحيحا · فالانسان عندهم هو الذى يختار لنفسه أن يكون · فما يكونه الانسان هو ما يحياه أو هو حياته · وارادته الحرة هى الموجه له لجعل الاختيارات منه ذات دلالة ومعنى ، وتصور الوجودية للكائن الانسانى وأنه موحد لقدره ونصيبه ، يختلف عن وجهة النظر المثالية والواقعية ·

فالشخص عندهما باعتباره جزءا من العقل الكلى فان سيطرته على ما حوله محدودة وذلك لأن هناك خطة فى هذا الاطار العام تحكمه ومع أن

الفرد ملتصق بهذا العالم مقيم فيه فهو الى حد ما بعيد عن سيطرته ، اما الوجودية فترى الحرية الانسانية كل لا يتجزأ وان اختياراته من صنعه ولا يستطيع أحد أن يلوم أحدا أو يلوم المجتمع · فالفشل والنجاح يكتسبه كل انسان بجهده وليس من خلال ما يسمى بالحظ أو القوة المقدسة وهى لا تؤمن باليأس أو الأمل فاليأس ينشأ عندما يتصور الانسان أن الحياة مؤقته وأننا نعيش حياة فيها أناس ومؤسسات تتحكم فى ارادتنا وهم يرون أن استجابة الفرد للحياة تتركز على السؤال الآتى : ـ هل أنا حر فى أن أقرر لنفسى بنفسى أو أننى ملزم أن اختار ما يقرره غيرى ؟ أما الأمل فينبع من امكانية الحب والحياة والعمل على ايجاد حياة ذات معنى · ولدى الانسان قدراته التى تمكنه من أن يكون قويا فى مجتمع قوى وأن يكون انسانا موثوقا به ·

ان محور الوجودية هو الفردية · فهى التى تحدد قدر الانسان وتحديد الذات مسئولية شخصية من الفرد نحو نفسه ، فهى فلسفة تؤمن بالانسان ووجوده وقدراته وبالواقع وقدرته على صنعه والمعلم الوجودى هو ذلك الذى يشجع تلاميذه على الارتباط بخبرات الحياة ذات المعنى والدلالة ودوره أن يثير من الاسئلة حول الحياة ومعناها ما يوجه التلاميذ نحو الاختيار الحر والتفكير الحر لأنفسهم بأنفسهم · والعملية التربوية عندهم محاورة بين مجموعة والاجابات فيها فردية والتلميذ هو المسئول عن تربية نفسه وان كان المعلم من وجهة النظر الرسمية هو المسئول ، والمربى الوجودى يمكنه أن يختار فى عمله أساليب تربوية مختلفة ولكن ليست هناك طريقة فى التدريس تسمح له بتعميق العلاقة بينه وبين تلاميذه الا بطريقة الحوار السقراطى Socratic dialogue فهى الأكثر مناسبة للتدريس ، والأسئلة التى تثار من خلال هذا الحوار تجعل المتعلم واعيا بظروف الحياة · وخلافا للفلسفة المثالية فى استعمال الحوار السقراطى ، فالمعلم الوجودى ليست لديه اجابات عن الأسئلة التى تثار · وأحسن الأسئلة هى تلك التى يمكن الاجابة عنها من الخبرة الذاتية للمتعلمين ·

أما عن التعليم عند الوجوديين ، فأعظم نوع مهم من المعرفة والمواد الدراسية ، هو الذى يتعامل مع الظروف الانسانية ومع الاختيارات التى يجب على الانسان القيام بها ، وهو مؤسسة لتنمية شعور المتعلم بالحرية فى

الاختيار واحساسه بالمسئولية فى هذا الاختيار · أن صعوبة التعلم لا تكمن فى تركيبة المعرفة أو فى تنظيمها ولكن فى رغبة المتعلم أن يختار وان يعطى للشىء معناه · وفى المدرسة الوجودية يختار التلميذ المواد الدراسية ويربطها ويفسرها طبقا لنظريته الخاصة للحياة · والمنهج المدرسى يجب أن يركز على الجوانب الوجدانية affective domain فى التعلم ، من تكوين الاتجاهات أو تعديلها وترقية المشاعر والعواطف والعمل على تشجيعها ، أما المواد التى كالموسيقا والفن والدراما وما اليها مما يتضمن العواطف والانفعالات والاخلاق فهى عند الوجوديين أكثر ملاءمة للمتعلم ، وهذه المواد تعتبر مواد ناعمة Soft عند المثاليين والواقعيين ، أما العلوم والحساب وغيرهما فهى أقل أهمية عند الوجودى ومع هذا يمكن أن يتعلمها المتعلم ويسمح للتلاميذ بتعلمها مادامت لهم الحرية فى اختيار المنهج المدرسى واختيار المقررات وهذا نظام مفضل عندهم ، وبما أن المدرسة مكان لتشجيع الاختيار والتعبير واتجاهات الانسان وشعوره فليس للتلاميذ حق الاختيار فى التمرد أو الوقوف ضد النظم المدرسية أو نظم المجتمع · وفى المدرسة التقليدية يختار غير التلميذ للتلميذ وتتجاهل حقيقة أن الاختيار مسئولية الفرد الخاصة وهذا ما تنادى به الفلسفة الوجودية فكل شىء فى العملية التربوية من حق المتعلم اختياره ·

ما النظرية التربوية التى ارتبطت بهذه الفلسفة ؟ ارتبط بهذه الفلسفة نظرية تربوية تحمل الاسم نفسه Existentialism وهى نظرية تؤكد الواقع والوجود فى العملية التربوية وترى أن خبرات الحياة هى الاساس وفيها التقاء مع كثير مما تراه الفلسفة البرجماسية وترى أن حرية الاختيار من المتعلم وتنمية القدرة عليه من المعلم أمر ضرورى · وهى ترى كذلك أن الانسان يصنع نفسه ويكون ذاته بما لديه من قدرات ومواهب · وهذا الاختيار ينصب على المواد الدراسية والمنهج وغيرهما ، ومسئولية المعلم فى هذه النظرية ربط المتعلم بالواقع والحياة وان يركز فى تدريسه على الجانب الجمالى وما يخدمه من علوم ·

خامسا : الفلسفة التجديدية أو البنائية أو التركيبية
Reconstructionism

وهى فلسفة ترمى الى اعادة بناء المجتمع ـ وتطبيقاتها التربوية

واضحة الى حد ما وان لم تستقر بعد فى كثير من المفاهيم وهى ترى المتعلم ثائرا متمردا مستسلما للتغير الاجتماعى وترى فى المدرس أنه مؤسسة للتغير الاجتماعى وأداة له وترى كذلك أن التحليل والنقد للمشكلات الاجتماعية ثم التخطيط لوضع الحلول هو الأسلوب الذى يجب أن يتبع ومن رواد هذه الفلسفة براملد Bramled ، وكونتس Counts وغيرهما كثيرون· وربما كانت فى التربية وغيرها نظرية تسمى البنائية وأسس هذه النظرية التربوية هى ما أشرنا اليه ، فهى ترى التحليل للمشكلات ثم التخطيط لها وفى ضوء هذا يوضع المنهج ، ولا نريد الاطالة هنا فحسبنا هذه الاشارات حتى لا نطيل على القارىء : هذه الفلسفة تصنف على أنها تقدمية تؤكد أهمية التغير الاجتماعى وتركز على أسلوب حل المشكلات ولكنها ترى أن القدرة عليها يجب أن توجه نحو حل المشكلات الاجتماعية · وهى تؤكد كذلك على عملية التكيف الاجتماعى وعلى التربية المركزة حـــول الطفل Child centered approach وهى ترى المدرسة أداة من أدوات التغير الاجتماعى ·

سادسا : الفلسفة التحليلية Philosophical Analysis :

وهى واحدة من الاتجاهات الفلسفية الحديثة فى تناول القضايا أو الموضوعات الفلسفية ، وقد اكتسبت هذه الفلسفة مكانتها فى أوائل هذا القرن مع الاعتماد على كثير من الدراسات القائمة على التحليل الرياضى للفلسفة وعلى التصور القائل بأن الرياضيات هى أساس المنطق ومن رواد هـــذه الفلسفة براتند راسل Bertrand Russel ، مـــور G.E. Moore وتشارلس دارون Charles Darwen انها أساسا طرق وأساليب لدراسة اللغة والمنطق اللذين يستخدمان فى وضع مفاهيم عن المعرفة وتدعم المناقشات والافكار من خلال استخدام التجريب والمصطلحات العلمية · والفلســـفة التحليلية هذه لا تتجه نحو وضع فلسفة جديدة وانما هى فى حقيقتها نظرة فى الطرق الفلسفية · فهى تساعد الفيلســـوف فى تحليل المصـــطلحات والاساليب والفروض وتضع مفاهيم واضحة ومجردات لتكون منطقية ولتشكل مادة تجريبية أو قابلة للتجريب قدر الامكان تساعد فى دعم الافكار وجعلها فى اطار لغوى دقيق ، وهى كذلك تؤكد على الاساليب العلمية والتجـريب وتصنيف اللغة لتتمشى مع الحركة العلمية فى هذا العصر وهى الحركة التى

ترفض الفلسفات التقليدية لأن الأفكار الأساسية فيها قد لا تتمشى تماما مع قيمة المادة العلمية والبرجماسيون كما نعلم يؤكدون على الأسلوب العلمى ولكنهم فشلوا فى استخدام اللغة الملائمة لهذا الأسلوب فمثلا استخدم جون ديوى كلمات الديموقراطية Democracy والنمو growth والخبرة Experience الخ ولكنها اثارت حوارات بين المربين بصورة توضح عدم اتفاقهم على تحديد هذه المفاهيم وعلى أية حال فالفلسفة التحليلية استجابة لفكرة المعرفة فى القرن العشرين ٠

ولا داعى للاطالة هنا أيضا وحسبنا أن نشير الى التطبيق التربوى لهذه الفلسفة وقد يشكل هذا التطبيق نظرية تربوية تحمل اسم النظرية التحليلية Analytical theory وأول ما فى هذه النظرية أو هذا التطبيق هو التأكيد على أسلوب التجريب منهجا وأن الواقع يمكن اثباته تجريبيا والتحقق منه وان الحقيقة تثبت بالتحليل المنطقى والقيم فى حقيقتها وجدانية وليست موضوعية ومن رواد هذه الفلسفة Russel Soltis وبعرض هذه الفلسفات وما نتج عنها من جوانب تطبيقية فى التربية ، نجد أن كل نظرية فلسفية ، ارتبطت بها الى حد ما نظرية تربوية أو فكر تربوى وهكذا نجد العلاقة وطيدة والارتباط واضحا ٠

هذه بعض الأفكار حول الفكر الفلسفى قديمه وحديثه وما كان لهذا الفكر من تأثير على الفكر التربوى وما قصدت بهذه الافكار شمولا فى العرض أو استيعابا لكل فلسفة أو نظرية ولكننى أردت بهذا العرض الموجز أن اكشف عن مدى العلاقة بين الفكر الفلسفى والتربية والى أى مدىكان للفكر الفلسفى تأثيره على مذاهب الفكر التربوى ولتتضح أهمية دراسة الأسس الفلسفية للتربية للمعلم ومن يعد نفسه لمهنة التدريس ، والواقع أن الفكر التربوى المعاصر لا تشكله فلسفة محددة معينة قديمة أو حديثة ولكنه كما نرى ونشاهد مزيج من عديد من الفلسفات ولا نستثنى منها القديم وان كان يمكن القول أن ما يتميز به الفكر التربوى الحديث أنه أكثر اعتمادا على نتائج العلم وتجاربه وصارت له بهذا ركائز يمكن أن يشار الى بعض البارز منها فيما يلى :

١ - أن المتعلم وشخصيته وبناءه واستغلال طاقاته وقدراته أهم مما يتعلمه ٠

٢ ـ أن المعرفة الانسانية اداة وليست غاية فى ذاتها ٠

٣ ـ أن التجريب العلمى والطريقة العلمية أساس العمل التربوى ٠

٤ ـ أن وظيفة التربية الأساسية ربط المتعلم بالحياة والواقع وتدريبه على حل المشكلات ٠

٥ ـ أن المتعلم هو الذى يتعلم ومن ثم يجب التركيز معه على التعلم الذاتى ٠

٦ ـ أن الخبرة والتفاعل بين الانسان وبيئته ومجتمعه هما أساس المتعلم ٠ ونحن نرى أنه فى البلاد المتقدمة مع اختلاف نظم التعليم وربما اختلاف فلسفة التعليم وأهدافه ، بينها وبين بعضها بل واختلاف أساليب التعليم فى الوطن الواحد منها ، الا أن هناك ما يشبه الاتفاق على مثل هذه الأسس ، فالفرد وطبيعته وذكاؤه وقدرته وتحقيق حاجاته وربطه بالمجتمع لا يختلف فيها مجتمع عن مجتمع ٠ وربما اختلفوا فى قيمة المعرفة ووظيفتها والكم الذى يعطى منها ونوع هذه المعرفة ٠ أما الانسان نفسه فلا خوف عليه ٠ والسؤال الذى يطرح نفسه أين نظامنا التربوى فى عالمنا العربى بعامة من هذه الفلسفات وهل تحكمه نظرية تربوية ؟ وهل لدينا فكر تربوى وفلسفة موجهة له ؟ وفلاسفة منظرون ؟ ومربون وضعوا نظريات سواء فى الماضى أو فى الحاضر ؟ وليس من الميسور هنا الاجابة عن مثل هذه الأسئلة الآن ٠ فلهذا حديث قد يطول ويخترق عمر الزمن طولا وعرضا وربما امتد الى أحاديث ٠ ولهذا أترك الاجابة الآن الى حديث قادم أو أحاديث ٠ والله وحده المستعان ٠

CONCLUSION

Several diverse and conflicting philosophies and theories of education influence our nation of what schools are for, and in turn ,help shape our educational golls in social and political termes, Idealism and realism and their educational drivatives perennialism and essentialism have been characterized as conservative, where as pragmatism and its educationel derivatives progressivism and reconstructionism have been characterized as liberal, existentialism and philosophical Analysis represent relatively neutral positions that nonethelen have some bearing bearing on contemporary educational theory Modern educators need to recognize that no one position can be considered completely separate from the others.

REFERENCES

-- Allanc Ornstein : Looking into teaching. Rand M.C. Nally Colleg Publishing Company Chicago, 1974.

— Jhon, S. Brubacher : Modern Philosophies of Education. New York McGrow-Hill, 1969.

— John Dewey : Democracy and Education, Macmillan 1916, George F. Kneller, Introduction to the philosophy of education 2nd ed. New York Willey 1971.

— Theodore Brameld : Philosophies of Education in Cultural Perspective, by Holt Rinehart and Winston Inc. Copyright 1955.

— Van Cleve Morries : Modern Movements in Educational Philosophy. Boston Houghton Prifflin, 1969. Philep Penise Philosophies of Education, New York Willey 1961.

— Winspear, Alban D. : The Genesis of Plato's Thought. Dryden 1941.

— Washburne, Carleton : A Living Philosophy of Education. John Day 1940.

دور مؤسسات اعداد وتدريب المعلم
فى تعزيز مهنة التعليم

دكتور أحمد الخطيب *

المقـــدمة :

انطلاقا من الدور المحورى الذى يضطلع به المعلم فى أى نظام تربوى، وايمانا بمركزية التأثير الذى يحدثه المعلم المؤهل على نوعية التعليم ومستواه فان الدول على اختلاف فلسفاتها وأهدافها ونظمها الاجتماعية والاقتصادية تولى مهنة التعليم والارتقاء بالمعلم كل اهتمامها وعنايتها ، كما تتيح له فرص النمو المهنى المستمر وتيسر له الظروف لتحسين أوضاعه الاقتصادية والاجتماعية من منظور أن نوعية التعليم ومدى تحقيق الأهداف التربوية ومستويات الأداء عند الطلبة يقررها مستوى المعلم ومقدار الفعالية والكفاية التى يتصف بها أثناء تأديته لرسالته التربوية · وعلى هذا الأساس فانه يمكن القول بأن مقدار العناية والاهتمام بنوعية برامج اعداد وتدريب المعلم فى أى مجتمع من المجتمعات أنما تعكس مدى مسئولية ذلك المجتمع تجـاه مستقبل أجياله ومدى حرصه على توفير الخدمات التربوية لابنائه · وعلى الرغم من تعدد الوظائف التى تقوم بها الجامعة فى أى مجتمع الا أنه يمكن القول بأن وظيفتها الرئيسية هى اعداد وتنمية الكوادر البشرية القادرة على تلبية احتياجات خطط التنمية الوطنية من العمالة المدربة · يضاف الى ذلك أن الجامعات تضع فى مقدمة أولوياتها اعداد تدريب المعلمين الذين توكل اليهم تنمية وتطوير الثروة البشرية والتى تعتبر المحرك الأساسى فى ارتياد المجتمع لافاق التنمية الوطنية الاقتصادية والاجتماعية · وأن المجتمعات التى حققت تقدما فى مجال التنمية الاقتصادية قد أدركت أن تنمية الثروة البشرية تعتبر المدخل الحقيقى للتنمية الوطنية الشاملة ·

ومن هذه المنطلقات فان مؤسسات اعداد وتدريب المعلم تقوم بوظيفة

(*) جامعة اليرموك ، الاردن ·

مركزية من خلال تزويد النظام التربوى باحد مدخلاته الرئيسية الا وهو المعلم ، على اعتبار أن مخرجات النظام التربوى ومدى كفايته وفعاليته يحددها مدى الاقتدار عند الكوادر التدريسية التى تم اعدادها وتدريبها فى مؤسسات اعداد وتدريب المعلم ٠

ومما يجدر ذكره هنا أن عالمنا المعاصر يشهد سلسلة من التغيرات والتطورات المعرفية والعلمية والتكنولوجية بشكل لم يسبق له مثيل فى أى حقبة سابقة من تاريخ البشرية ، حتى أن بعض المؤرخين عند وصفهم لعصرنا هذا انما يطلقون عليه اسم عصر التفجر المعرفى والتكنولوجى ٠ وأن هذا التفجر المعرفى والتكنولوجى المتسارع قد أضاف مسئوليات وواجبات جديدة على الدور الذى يضطلع به المعلم فى المجتمع المعاصر الأمر الذى استلزم أن تقوم برامج تدريب المعلمين التقليدية بعملية مراجعة جذرية للاساليب والطرق والممارسات التى تعتمدها فى اعداد وتدريب المعلمين بهدف تمكين معلمى المستقبل من أداء أدوارهم الجـــديدة التى تحتمها التحولات الاجتماعية والحضارية التى يشهدها مجتمعنا المعاصر ٠

فالبرامج التقليدية لتدريب المعلمين تعتمد على المعرفة النظرية وترتكز على فرضية خاطئة مؤداها أن المعلم الذى يعرف يكون قادرا على تطبيق هذه المعرفة فى ممارسات أدائية اجرائية عملية ٠

ويعتبر هذا النوع من البرامج معدل العلامات(*) التى يحصل عليها الطالب فى المساقات (**) الدراسية المقررة اعتمادا على امتحانات ورقية المعيار الذى بموجبه يتم الحكم على نجاحه كمعلم فى المستقبل وبالتالى المعيار الذى بموجبه يتم الحكم على مدى فعالية برنامج اعداد المعلمين بوجه عام ٠ ونظرا للاستياء من البرامج التقليدية لتدريب المعلمين لعدم كفايتها وفعاليتها ونتيجة للتطورات التى تمت فى ميدان تكنولوجيا التربية واستجابة للحاجات التدريبية المتجددة للمعلمين أثناء الخدمة فقد برزت الحاجة الى اعتماد طرق وأساليب جديدة فى التدريب تتجاوز الثغرات والعيوب التى لحقت بالبرامج التقليدية لتدريب المعلمين ٠

(*) الدرجات ٠

(**) المقررات ٠

واقع مؤسسات اعداد وتدريب المعلم فى دول الخليج العربى ومحتوى برامجها :

على الرغم من التفاوت والاختلاف النسبى فى الظروف التاريخية والاجتماعية والاقتصادية والتربوية بين دول الخليج العربى ، الا أنه يمكن القول بأن هناك عددا من الملامح والخصائص المشتركة التى لونت التجربة التربوية لانظمة التعليم فى هذه الدول وبالتالى انعكست تأثيراتها على مؤسسات اعداد وتدريب المعلم · وان الدارس لواقع مؤسسات اعداد وتدريب المعلم يلاحظ عددا من الملامح والخصائص المشتركة ومنها :

١ - غياب السياسات الوطنية المتعلقة باعداد وتدريب المعلم :

ويقصد بالسياسة الوطنية أن تتبنى كل دولة من دول الخليج العربى سياسة وطنية محددة لاعداد وتدريب المعلم من الناحيتين الكمية والكيفية ، وأن تحدد من خلال هـــذه السياسة الحاجات الآنية والمستقبلية من كوادر المعلمين المؤهلين · اذ على الرغم من مرور عدة عقود على بدايات التعليم النظامى فى معظم دول الخليج العربى الا أن هذه الدول لم تعتمد سياسة مقننة لاعداد وتدريب المعلم يتحدد من خلالها معايير ومواصفات المعلم فى كل مرحلة تعليمية ومعايير اختيار وانتقاء واجازة المعلم للتدريس ، يضاف الى ذلك عجز مؤسسات اعداد وتدريب المعلم عن توفير الكوادر الوطنية من المعلمين المؤهلين ، حيث تبلغ نسبة المعلمين من غير الوطنيين الى المجموع العام للمعلمين فى أقطار الخليج العربى (٥٥٪) · وترتفع هذه النسبة لتصل الى (٨٩٪) فى دولة الامارات العربية المتحدة ، (٧٠٪) فى دولة الكويت ، (٦٩٪) فى دولة قطر ، (٤٧٪) فى المملكة العربية السعودية ·

وفيما يلى جدول يبين اعداد المعلمين غير الوطنيين فى دول الخليج العربى ونسبتهم المئوية من المجموع العام للمعلمين حسب احصائيات ٨٠/ ١٩٨١ م (١) ·

---

1. UNESCO-UNEDBAS, Status of Teachers in the Arab Region, (Paris : UNESCO, 1985).

جدول يبين اعداد المعلمين غير الوطنيين فى دول الخليج العـــربى
ونسبتهم المئوية من المجموع العام للمعلمين حسب احصائية ١٩٨٠/١٩٨١م*

اعداد المعلمين / الدولة	المجموع العام	عدد المعلمين غير الوطنيين	النسبة المئوية ٪
الامارات العربية المتحدة	١٠ر١٨٩	٧ر٣٨٩	٧٣
البحـــرين	٤ر١٢٧	٧٠٩	١٧
الكـــويت	٢١ر٧٥٣	١٥ر٢٥٨	٧٠
المملكة العربية السعودية	٧٥ر٧٩٧	٣٥ر٦٠١	٤٧
الجمهورية العراقية	١٢٧ر٧٣٠	٥٠٠	تم استثناء الجمهورية العراقية من العمليـات الاحصـــائية بسبب تدنى اعـــداد المعلمين غير الوطنيين
سلطنة عمـان	٥ر٦٦٣	٥ر٠٥٧	٨٩
قطـــر	٣ر٤٤٦	٢ر٣٨٠	٦٩
المجموع العـام	١٢٠ر٩٧٥	٦٦ر٣٩٤	٥٥

* **Source :** UNESCO Unedbas, **Status of Teachers in the Arab Region** (Paris : UNESCO, 1985).

٢ ـ تعدد الجهات المسئولة عن اعداد وتدريب المعلم والتفاوت فى مستوى الاعداد :

فهنالك اعداد وتدريب للمعلم تقوم به وزارات التربية والتعليم واعداد وتدريب تقوم به الجامعات ، واعداد وتدريب تقوم به كليات التربية وكليات المعلمين ومعاهد المعلمين ، واعداد وتدريب تقوم به بعض الهيئات والجهات الحكومية أو الرسمية ٠٠٠٠ الخ ما هنالك من مؤسسات وهيئات ٠ ويرافق هذا التعدد فى الجهات المسئولة عن اعداد وتدريب المعلم تفاوت فى مستوى الاعداد ٠ فهنالك اعداد وتدريب للمعلم على مستوى شهادة الدراسة الثانوية (١) ، واعداد للمعلم على مستوى سنه دراسية بعد شهادة الدراسة الثانوية (٢) ٠ وهنالك اعداد وتدريب على مستوى سنتين بعد شهادة الدراسة الثانوية ، واعداد على مستوى الشهادة الجامعية الاولى فى كليات الآداب أو العلوم وهنالك اعداد تقوم به كليات التربية على مستوى البكالوريوس واعداد على مستوى الدبلوم بعد الحصول على البكالوريوس ٠ يضاف الى ذلك البرامج التأهيلية والتدريبية التى تقدمها وزارات التربية والتعليم أو الجامعات وكليات التربية أو مراكز خدمة المجتمع أو معاهد المعلمين والتى تتفاوت فى مدتها الزمنية ومحتوى برامجها ونوع الشهادات التى تمنحها ٠

٣ ـ النمطيـــة :

ان من أبرز الخصائص السلبية التى تتصف بها معظم برامج اعداد وتدريب المعلم التقليدية هى خاصية النمطية ٠ وتتجلى هذه الخاصية من خلال اعتماد برنامج موحد لجميع الطلبة الملتحقين بها يتم فيه تقديم محتوى معرفى ومساقات دراسية موحدة ٠ وبكلمات أخرى ، فان هذا النوع من البرامج يعتمد شروطا لقبول الطلبة وأسسا للنجاح وطرقا فى التقويم ومتطلبات للتخرج من البرنامج وعددا من الساعات المعتمدة موحدة لجميع

---

(١) توقف هذا النمط من الاعداد والتدريب (ثلاث سنوات بعد شهادة الدراسة المتوسطة أو الاعدادية) فى سلطنة عمان اعتبارا من العام الدراسى ٨٤/١٩٨٥ م ٠

(٢) توقف هذا النمط أيضا فى سلطنة عمان اعتبارا من العام الدراسى ٨٤/ ١٩٨٥ م ٠

الطلبة · أن خاصية النمطية هذه ترتكز على فرضية خاطئـــة مؤداها أن احتياجات المعلم المهنية هى احتياجات موحدة للجميع ، وان الطلبة الملتحقين ببرنامج الاعداد والتدريب يمتلكون نفس القدرات والاستعدادات ، وان الدور المتوقع القيام به من قبل المعلم فى المدرسة التى سيلتحق بها هو دور مقنن وجامد ولا يتطلب أى شكل من أشكال المرونة والتنويع أو التطوير والتجديد والابتكار ·

٤ ـ الافتقار الى اطار نظرى لاعداد وتدريب المعلم :

أن كليات ومعاهد المعلمين الحديثة تعتمد اطارا أو نموذجا نظريا للاعداد والتدريب ترتكز عليه كاطار مرجعى لتوجيه ممارساتها وبرامجها ونشاطاتها ، ويتحدد بموجبه الاستراتيجيات والطرق والاساليب والتقنيات التى توظفها هذه الكليات أو المعاهد لاعداد وتدريب المعلم · فى حين أن برامج اعداد وتدريب المعلم التقليدية تفتقر الى مثل هذا الاطار أو النموذج النظرى وتعتمد بدلا منه بعض الممارسات والنشاطات والبرامج المستمدة من الخبرة والتقليد · حتى ان بعض برامج اعداد وتدريب المعلم لا تؤمن بضرورة وجود مثل هذا الاطار أو النموذج النظرى من منظور أن مهنة التعليم لا تحتاج الى اعداد وتدريب خاص باعتبار أن المعلم مطبوع بالفطرة وليس مصنوعا من خلال الاعداد والتدريب ·

٥ ـ غياب أو عدم وضوح وتحديد أهـداف مؤسسات اعـــداد وتدريب المعـــلم :

ان أية مراجعة لأهداف مؤسسات اعداد وتدريب المعلم التقليدية تبين ان هذه المؤسسات أما أنها تفتقر بالكامل الى أهداف محددة وواضحة توجه مسيرتها واما أنها قد اعتمدت أهدافا تتصف بالشمولية والعمومية (من مثل : اعداد المعلمين اعدادا علميا ومهنيا وفقا للاتجاهات التربوية الحديثة، تنمية الثروة البشرية ونشر الثقافة العلمية والادبية والفنية وتطوير المجتمع مع الحفاظ على عناصره الأصيلة وتجلية تراثه ، اعداد الكوادر التدريسية المؤهلة فى بعض التخصصات التى يحتاج اليها الوطن ، اعداد المدرس الصالح اعدادا اسلاميا قائما على مبادىء العقيدة الاسلامية ليتولى اعمال التدريس فى المرحلتين المتوسطة والثانوية تلبية لاحتياجات الدولة فى هذا المجال ، تلبية الاحتياجات التربوية فى اطار خطة التنمية للدولة ، تخريج

شاب مؤهل للعمل فى جهاز التدريس فى المرحلتين المتوسطة والثانوية ، اعداد مدرسين وفقا للاتجاهات التربوية الحديثة ليضطلعوا بمسئولية التدريس فى المرحلتين المتوسطة والثانوية ٠أن الهدف الاساسى من انشاء كلية التربية هو اعداد المعلمين ، تلبية الحاجة الى المدرسين التربويين فى التخصصات المختلفة لمواجهة النمو التعليمى المتزايد ، اعداد قادة ومربين لهم القدرة على المساهمة الفعالة فى ايجاد التغيرات الاجتماعية عن طريق تنشئة وتوجيه الجيل المؤمن بربه وبوحدة أمته ذات المضمون الاجتماعى ٠٠٠٠ الخ ٠

والجدير بالذكر هنا أن غياب أو عدم وضوح وتحديد أهداف مؤسسات اعداد وتدريب المعلم يلقى ظلالا من الشك حول قدرة هذه المؤسسات على تحقيق أى هدف ، وبالتالى انعدام القدرة على تقويم أداء هذه المؤسسات للتأكد من مدى بلوغها للاهداف التى وجدت من أجل تحقيقها ٠

٦ ـ التفاوت فى التركيز على المحتوى المعرفى للمكونات الأساسية لبرامج اعداد وتدريب المعلم :

ان محتوى برامج اعداد وتدريب المعلم يتكون من ثلاثة مكونات أساسية هى :

١ ـ الثقافة العامة ٠
٢ ـ الثقافة التخصصية ٠
٣ ـ الثقافة المسلكية ٠

وتتفاوت مؤسسات اعداد وتدريب المعلم فى حجم ووزن هذه المكونات فى البرنامج بشكل عام ، كما تتفاوت فى حجم ونسبة كل مكون من هذه المكونات فى البرنامج ٠ ففى بعض البرامج يتم التركيز على الثقافة التخصصية من منظور أن اتقان المعلم لمادة تخصصه هى المعيار لنجاحه فى مهنة التعليم ، فى حين أن بعض البرامج يتم التركيز فيها على الثقافة المسلكية من منظور أن معيار نجاح المعلم فى مهنة التعليم يقررها مدى امتلاكه للمعارف السيكولوجية والتربوية التى يتم توظيفها فى عمليات التدريس ٠

وهناك بعض البرامج تركز على الثقافة العامة من منظور أن المعلم يجب أن يلم من كل علم بطرف ٠

وبكلمات أخرى فانه يمكن القول بأن مؤسسات اعداد وتدريب المعلم لا تمتلك معيارا محددا يتم بموجبه أو على أساسه تحديد حجم ونسبة كل مكون من المكونات الاساسية لبرنامج اعداد وتدريب المعلم ٠ ونظرا لغياب التصور المتكامل للدور أو الوظيفة التى يضطلع بها المعلم فى المدرسة فان مؤسسات اعداد وتدريب المعلم ـ اعتمادا على التجربة والخبرة والتقليد ـ ستبقى متفاوته فى حجم ونسبة التركيز على كل مكون من المكونات التى يتكون منها البرنامج العام للاعداد والتدريب ، الأمر الذى يطرح بجدية ضرورة قيام كل مؤسسة اعداد وتدريب للمعلم بتحديد أداور ووظائف ومهام المعلم فى كل مرحلة تعليمية وحسب كل تخصص وان يتم تصميم كل برنامج وتحديد مكوناته ومحتوياته المعرفية اعتمادا على الاحتياجات التدريبية لكل فئة من فئات المعلمين حسب تخصصاتهم من جهة وحسب المرحلة التعليمية التى سيعملون فيها من جهة أخرى ٠

٧ ـ عدم التوازن بين الجوانب النظرية والجوانب الادائية أو العملية التطبيقية :

ان الغالبية العظمى من برامج اعداد وتدريب المعلمين التقليدية ترتكز على قاعدة فاسدة مؤداها أن المعلم الذى يعرف فانه يسهل عليه أن ينقل هذه المعرفة ويوظفها فى المدرسة التى سيعلم فيها ٠ واعتمادا على هذه القاعدة الفاسدة فان بعض برامج اعداد وتدريب المعلم (وبخاصة فى كليات الآداب أو العلوم) لا توفر لطلابها أى شكل من أشكال التدريب العملى أو الميدانى ٠ يضاف الى ذلك أن برامج اعداد وتدريب المعلمين فى كليات التربية ومعاهد المعلمين لا توفر برامجها فرصا للتدريب العملى أو الميدانى يتناسب مع أهمية هذا التدريب وانعكاساته على المستقبل الوظيفى والدور الذى سيضطلع به المعلم٠ وان أية مراجعة لمكونات البرامج التدريبية فى الكليات والمعاهد التقليدية لاعداد وتدريب المعلم تكشف لنا بوضوح على أن نشاطات وفعاليات التربية العملية هامشية جدا وان حجم ووزن التدريب العملى أو الميدانى يشكل نسبة متدنية جدا من المجموع العام لمكونات هذه البرامج ٠ وتعكس هذه النسب المتدنية الافكار التقليدية التى تؤمن بها بعض مؤسسات اعداد وتدريب المعلم

والتى يمكن تلخيصها بأن التعليم حرفة يمكن اتقانها عن طريق التقليد أو الممارسة أو الخبرة وليس مهنة تحتاج الى اعداد وتدريب ميدانى خاص وفق مواصفات وشروط مقننة ٠

٨ - الانفصال بين اعداد وتدريب المعـــلم قبل الخدمة وتدريب وتأهيل المعلم أثناء الخدمة :

ويتجلى هذا الانفصال من خلال قيام كليات التربية ومعاهد المعلمين بمسئولية اعداد وتدريب المعلم قبل الخدمة ، فى حين تتولى ادارات أو أقسام أو وحدات التدريب والتأهيل فى وزارات التربية والتعليم مسئولية التدريب والتأهيل أثناء الخدمة ٠ يضاف الى ذلك أنه لا يوجد أى تنسيق أو تعاون أو تبادل للخبرات فيما بين كليات التربية ومعاهد المعلمين من جهة وبين ادارات أو أقسام أو وحدات التدريب والتأهيل بوزارات التربية والتعليم من جهة أخرى ٠ بل قد ينشأ فى بعض الاحيان بين الطرفين علاقات تنافسية وتنعدم الثقة ويفقد التواصل والتنسيق وتبادل الخبرات والمعلومات ٠

٩ - افتقار مؤسسات اعداد وتدريب المعلم للبحث والتجريب التربوى :

ان من الخصائص التى تتصف بها مؤسسات اعداد وتدريب المعلم التقليدية أنها لا تعتمد البحث ولا توظف التجريب كأساس لتحسين وتطوير برامجها ٠ فى حين أن مؤسسات اعداد وتدريب المعلم الحديثة تعتبر البحث والتجريب التربوى عنصرا أساسيا فى برنامج الاعداد والتدريب وتستخدمه وتعتمد نتائجه كأساس للتحسين والتطوير المستمرين ٠

واقع مؤسسات اعداد وتدريب المعلم فى بعض الدول المتقدمة ومحتوى برامجها :

اذا أردنا اصدار تعميم واحد يتعلق بمحتوى برامج تدريب المعلمين فانه يمكن القول بأن كل ما يفترض أن يعرفه المعلمون فى كل المجتمعات عبر كل عصور التاريخ البشرى يرتكز على مسلمتين رئيسيتين متعارضتين : أولاهما تقرر أن المعارف والمهارات والاخلاقيات الضرورية للمتعلم موجودة فى الثقافة التى تحيط به ويجب أن يتعلمها المتعلم بشكل منهجى ٠ وثانيتهما

تشير الى أن نمو الافراد الطبيعى والحر انما يتحقق من خلال تعلم مناسب وأصيل · والفرضية الأولى تقودنا الى المفاهيم المتعلقة بالدافعية والتدريس والفرضية الثانية تقودنا الى المفهوم الذى يوضح بأن المعلمين لديهم استعداد للعمل فقط ضمن المحيط والمواد والشروط التى تتناسب بشـــكل وثيق مع فردياتهم ·

وعلى الرغم من أن محتوى برامج تدريب المعلمين قد يختلف من حيث المظاهر من برنامج لآخر ، الا أن هنالك عناصر أساسية تشترك فيها جميع برامج وتدريب المعلمين · فأى برنامج لتدريب المعلمين يتكون من عـــدد المساقات الدراسية بوزن (١٢٨) ساعة معتمدة تقريبا ، ويتم توزيع هذه المساقات الدراسية على فصول وسنوات دراسية ، ويمكن القول بشكل عام أن المساقات الدراسية يتم تنظيمها وفق محاور رئيسية ثلاثة وهى :

١ ـ **الثقافة العامة** : وتضم المساقات الدراسية التى يتوجب أن يتعلمها كل طالب جامعى بشكل غير متعمق ·

٢ ـ **الثقافة التخصصية** : وتضم المساقات الدراسية التى يتوجب أن يتعلمها الطالب الجامعى فى حقل محدد من حقول المعرفة الانســـانية يتم اختياره من قبل ذلك الطالب ·

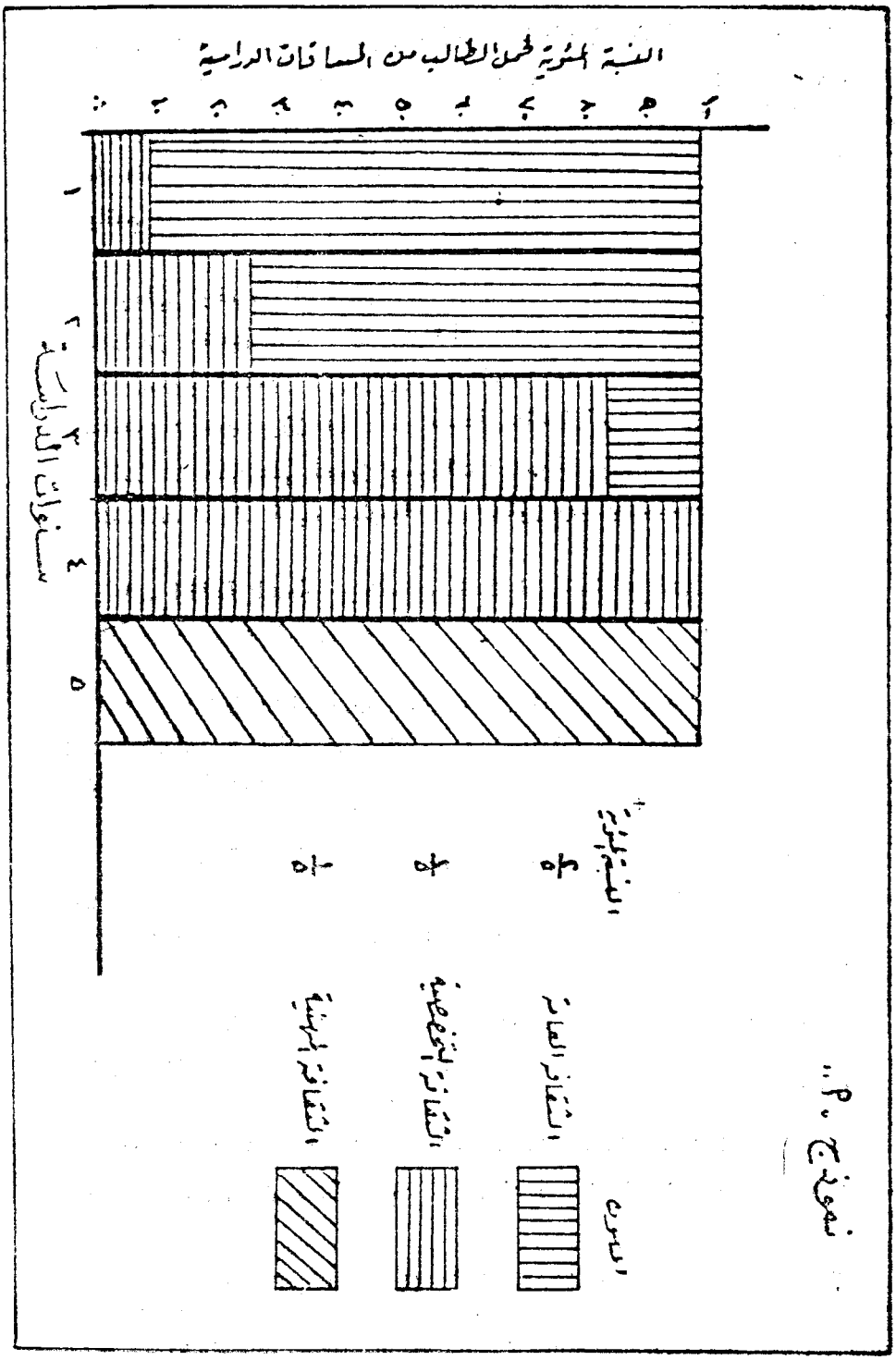
٣ ـ **الثقافة المهنية** : وتضم المساقات الدراسية التى يتوجب أن يتعلمها الطالب الجامعى والمتصلة بالمعارف والمهارات والاخلاقيات التى يحتاجها المعلم لتمكينه من الاضطلاع بمسئولياته المهنية ·

وهنالك عدة طرق تلجأ اليها برامج تدريب المعلمين لتنظم هذه المكونات الرئيسية الثلاثة ، وفيما يلى بعض نماذج هذه التنظيمات (١) :

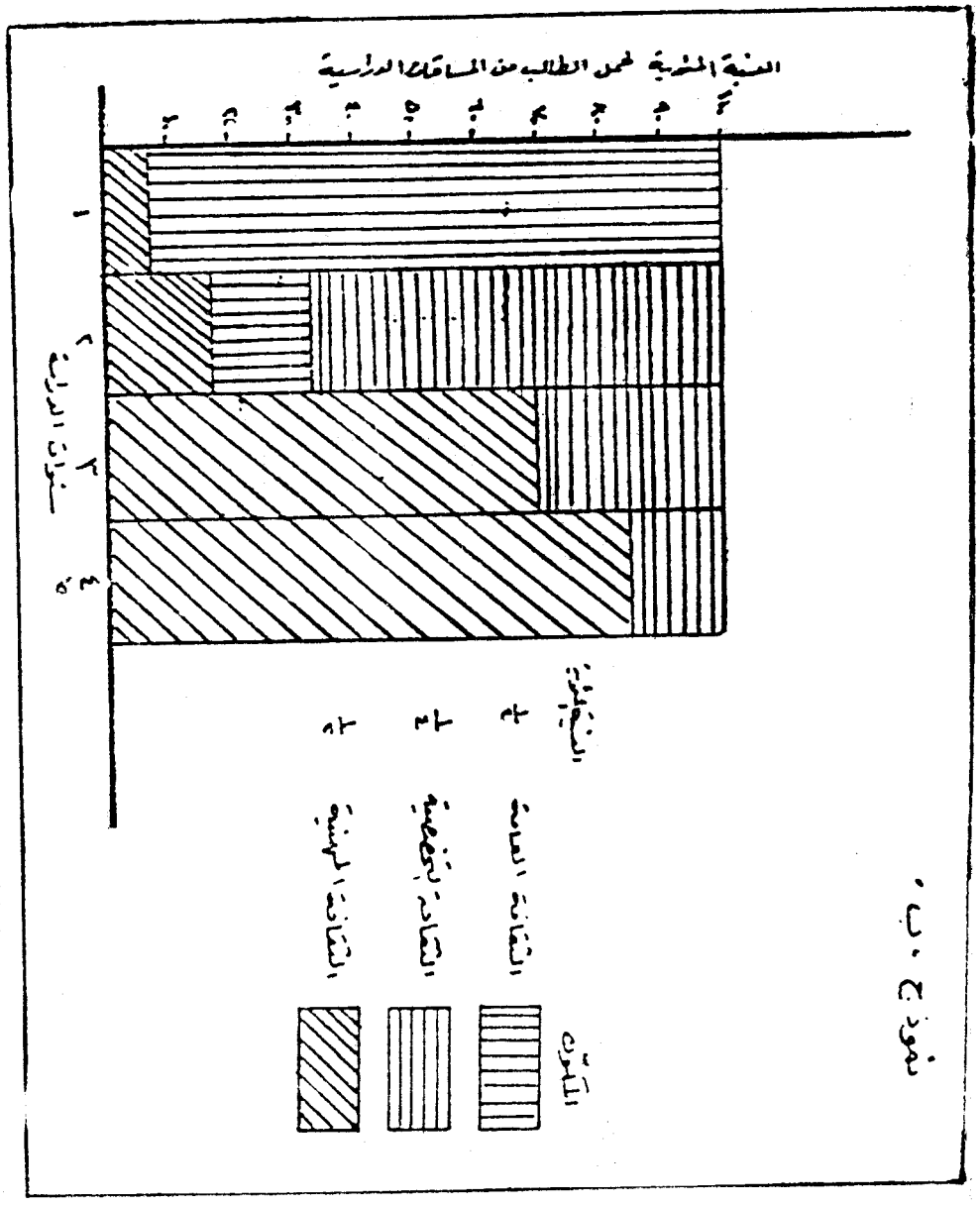
أن لكل نموذج من هذه النماذج السابقة مبررات ومزايا لاستخدامه واعتماده كأساس لتدريب المعلمين ، كما أن لكل نموذج نقدا يوجه اليه ·

---

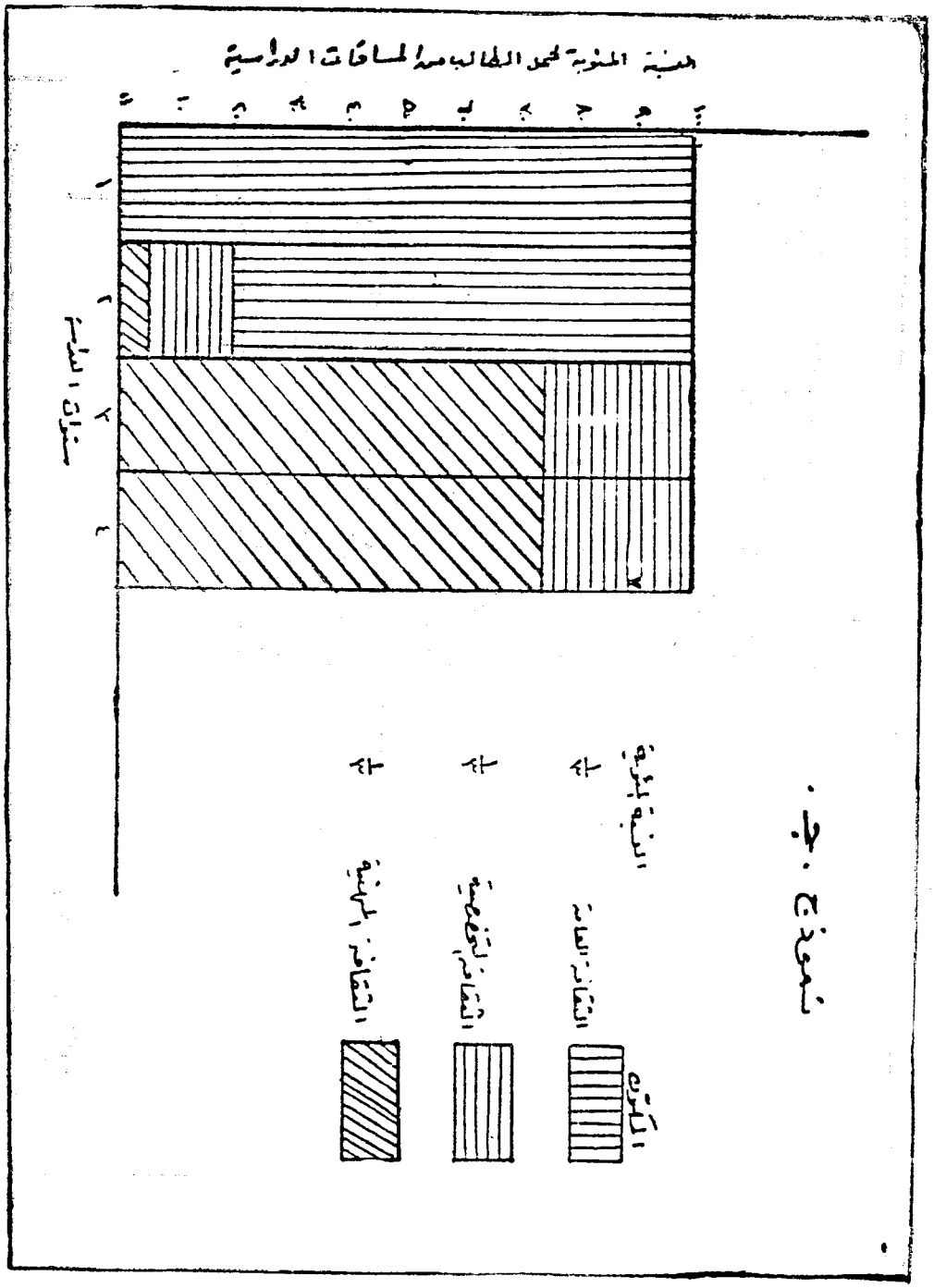
1. Martin Haberman and T.M. Stinnett, Teacher Education and the New Profession of Teaching, Berkely, California · McCutchan Publishing Corporation, 1973, pp. 71-81.

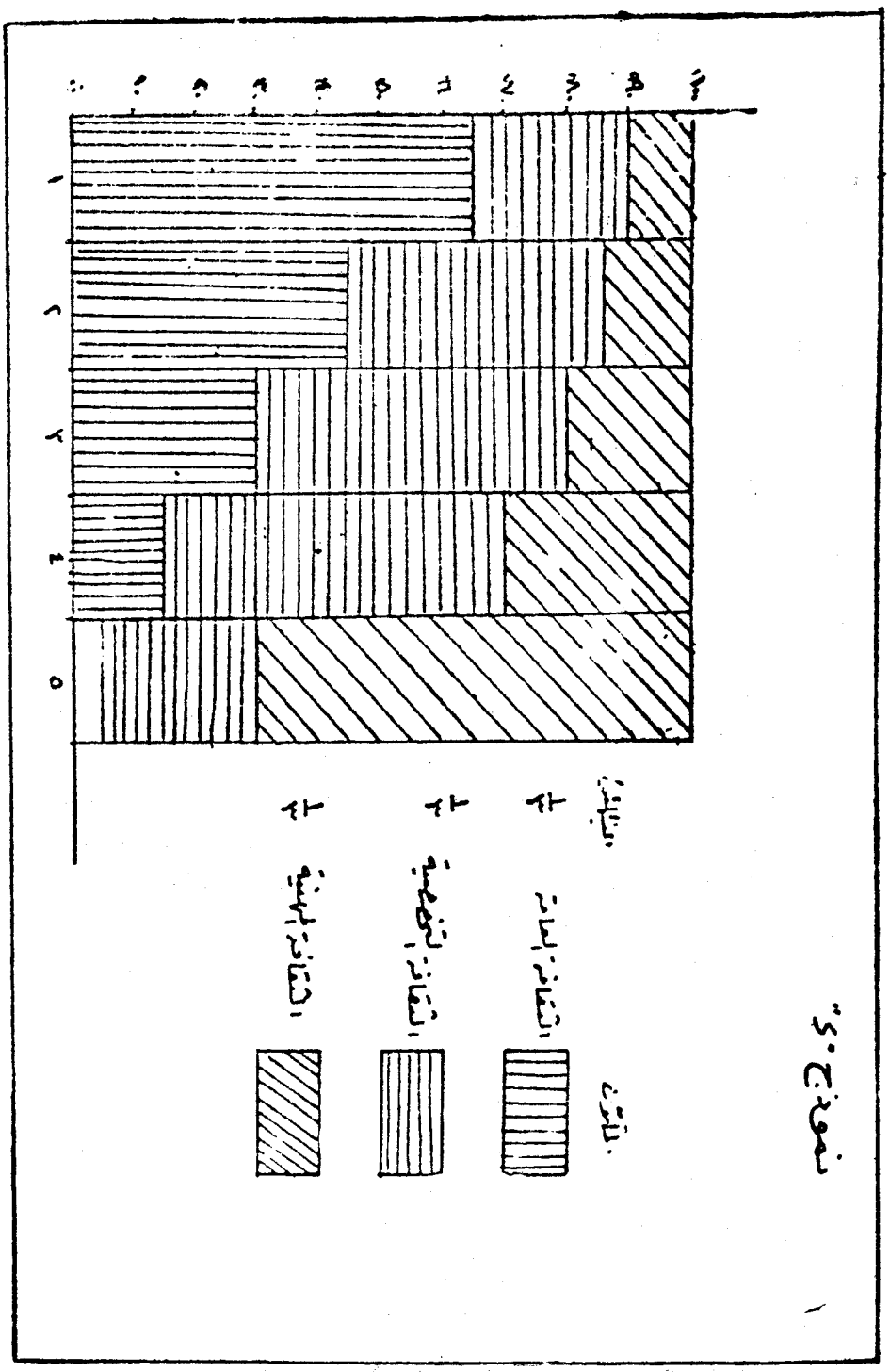

النسبة المئوية لتحمل الطالب من المسافات الدراسية
أ ب ج د هـ و ز ح ط ي ك
١
٢
٣
٤
٥
سنوات الدراسة
النسبة المئوية
الصور
الشعاع العام
الشعاع المنخفض
الشعاع المهني

نموذج ٣٠


النسبة المئوية لعدد الطلاب من المستويات الدراسية
أ
ب
ج
د
هـ
و
ز
ح
ط
ي
١
٢
٣
٤
٥
سنوات الدراسة
النسبة المئوية
الثقافة العامة
الثقافة التخصصية
الثقافة المهنية
الرموز

نموذج ب ٠


نموذج (ب)
المنطقة الريفية
المنطقة الحضرية
المنطقة الوسطية
المنطقة البينية
المتغيرات
مستوى التعليم


نموذج "٥٠"
المقرر
الشعائر الإسلامية
الشعائر المسيحية
الشعائر اليهودية
المتابعة
١
٢
٣
٤
٥

فالنموذج الأول (نموذج « أ ») يمثل برنامج السنة الخامسة أو برنامج الماجستير فى فن التعليم والمعروف فى معظم الجامعات الكبيرة المشهورة · فالثقافة المسلكية تبنى على برنامج بكالوريوس فى الآداب · والميزة لهذا النوع من البرامج أن الطالب يلتحق به بعد أن يكمل برنامج بالكالوريوس الآداب ويتفرغ بعدها تفرغا كاملا لمدة عام يحصل بعدها على الماجستير فى فن التعليم · والنقد الذى يوجه لهذا النمط من البرامج أن الطالب لايستطيع أن يدمج الثقافة المسلكية مع دراساته فى الثقافة العـــامة والتخصصية ، والنموذج الثانى (نموذج « ب ») يمثل برنامجا لكلية تركز على تدريب المعلمين · وفى هذا النمط من البرامج يتم التركيز على الثقافة المسلكية منذ البدايات الاولى للبرنامج ، وأن الميزة لهذا النوع من البرامج أن الطالب يتوفر أمامه فرصة لدمج الثقافة العامة والثقافة التخصصية والثقافة المسلكية فى كل متكامل · ويمتاز أيضا بأن السنة الرابعة فى هذا النمط من البرامج تكرس بكاملها تقريبا للثقافة المسلكية وأن النقد الذى يوجه اليه هو التركيز القليل على مساقات الثقافة العامة والتخصصية · والنموذج الثالث (« جـ ») يمثل النمط الشائع فى الجامعات الكبيرة متعددة الاهداف · وفى هذا النمط من البرامج لا يبدأ الطالب الدراسات المسلكية الا فى السنة الثالثة · والميزة لهذا النمط أن جهدا قليلا يتم بذله فى مجال الدراسات المسلكية لاعداد كبيرة من طلبة السنة الجامعية الاولى والثانية والذين قد يغيرون رأيهم فلا يختارون مهنة التعليم ، الأمر الذى يترتب عليه أنهم يأخذون عددا كبيرا من مساقات الثقافة العامة والتخصصية بالمقارنة مع نظرائهم فى النموذج السابق (نموذج « ب ») الذى يركز على تدريب المعلمين فى السنة الاولى والثانية · وأن النقد الذى يوجه لهذا النموذج هو تركيزه على الثقافة المسلكية فى السنوات الجامعية الاخيرة للطالب مما يترتب عليه أن الطالب الذى ينهى هذا النمو من البرنامج قد يكتشف فى آخر لحظة بأن مهنة التعليم ليست المهنة التى تناسبه فى الوقت الذى لا يقدر فيه على تركها أو تغييرها بالرغم من الجهد والوقت الذى بذله فى البرنامج ، الأمر الذى يترتب عليه أن أعدادا من الطلبة يجازون لمهنة التعليم وهم غير راغبين فيها · والنموذج الرابع (نموذج « د ») يمثل برنامجا متوازنا لخمس سنوات وان هذا النموذج قليل الوجود· وان الميزة لهذا النوع من البرامج هو توفير امكانية الدمج لمساقات الثقافة العامة والتخصصية والمسلكية بشكل متكامل وطول البرنامج (خمس سنوات) الذى يتيح فرصا للطالب للنمو المهنى المركز · وأن النقد الموجه الى هذا

النموذج هو أن الطلبة ذوى الدخل المحدود الذين لا يستطيعون الاستمرار فى الدراسة الجامعية المنتظمة لمدة خمس سنوات يمكن أن يفقدوا الحماس لاختيار التعليم كمهنة لهم ٠

دور مؤسسات اعداد وتدريب المعلم فى تعزيز مهنة التعليم فى دول ـــيج العربى : تصورات مستقبلية :

يدور الجدل ويحتـــدم النقاش فى الاوســـاط التربوية والاكاديمية والاجتماعية حول مهنة التعليم ، وتثار الاسئلة الحائرة : هل التعليم مهنة ام حرفة ؟ هل المعلم مطبوع أم مصنوع ؟ هل المعلم بحاجة الى اعـــداد متخصص من قبل مؤسسة خاصة للاعداد أم أنه يمكن أن يكتسب مهارات التدريس عن طريق الخبرة والتقليد والممارسة والبداهة ؟ ماهى أخلاق مهنة التعليم ؟ ما هو دور مؤسسات اعداد وتدريب المعلم فى تعزيز مهنة التعليم فى دول الخليج العربى ؟ ماهى التصورات المستقبلية لمهنة التعليم ؟٠٠الخ٠

ماهنالك من أسئلة ، وقبل أن نحاول التعرض لابداء بعض الملاحظات والتصورات المتعلقة بالاجابة عن هذه الاسئلة فلنتأمل مهنتين من المهن التى تحتل منزلة اجتماية رفيعة لنتعرف على العوامل والاسباب الكامنة وراء هذه المنزلة التى يحتلانها ، وأقصد هنا بالتحديد مهنة الطب ومهنة الهندسة٠ فمهنة الطب ـ كما نعرف ـ تقف على قمة المهن المرموقة اجتماعيا وتنال تقديرا متميزا بين سائر المهن عند جميع المجتمعات وعبر كل العصور ٠ والسؤال هو : ماهى المبررات التى دفعت كل المجتمعات الى تقدير واحترام مهنة الطبيب ؟ أننى على قناعة ويقين بأن الاطباء ومن خلال مجهوداتهم العلمية ودراساتهم وابحاثهم وانجازاتهم الطبية ـ استطاعوا التعرف وبدقة على تركيب جسم الانسان ووظائف الاعضاء ، كما استطاعوا معرفة أنواع الأمراض والاوبئة المختلفة وطرق انتقال العدوى ، وبالتالى اســـتطاعوا وبمهارة وحذق التعامل مع المريض بمنهجية علمية ٠ ومن خلال فحص دقيق وشامل لجسم المريض تمكنوا من أن يشخصوا الظواهر المرضـــية التى يدرسونها عند ذلك المريض ٠واعتمادا على هذا التشخيص يتم تحديد مصدر الشكوى ومعرفة نوع المرض الذى يعانى منه المريض ، وبالتالى يتم وصف

الدواء الذى يتناسب مع نوع المرض ، لتعود البسمة من جديد ترتسم على الشـــفاه ٠

ومهنة الهندسة تحتل أيضا منزلة اجتماعية رفيعة ولمعرفة الأسباب التى تقف خلف هذه المنزلة الرفيعة نجد أن المهندس كالطبيب ، يعتمد منهجية علمية دقيقة فى معالجته لمتطلبات مهنته ٠ فالمهندس عندما يطلب منه اعداد تصميم لبناية ما ، فانه يقوم أولا بدراسة موقع البناء واجراء المسح اللازم ثم يقوم بتحليل للتربة لتحديد مدى احتمالها ودرجة قوتها ٠ واعتمادا على هذه الدراسة وذلك التحليل فانه يقوم بتصميم للبناء اعتمادا على جدول للمواصفات يتحدد فيه عمق الأساسات وكمية الحديد اللازم ومقادير الاسمنت والرمل التى تحتاجها البناية ، كل ذلك قبل ان يتم تنفيذها وتراها شامخة تعانق السماء ٠

والمعلم ـ موضوع دراستنا ـ أين يقف من هذا ، وأين موقعه بين أصحاب المهن التى تحتل منزلة اجتماعية رفيعة ؟ ارجو أن لا أكون متشائما اذا قلت بأن المعلم وبالتالى المؤسسات التى تتولى عملية اعداده وتدريبه لا تملك تصورا علميا لطبيعة مهنة التعليم ومتطلباتها التى يمكن من خلال الاستجابة لها الارتقاء بمهنة التعليم الى مستوى المهن التى تحتل منزلة -تماعية رفيعة ٠

ان الباحث يقترح هنا منهجية علمية يمكن اعتمادها فى مهنة التعليم لنرى كم تقترب أو تبتعد عن هذه المنهجية مؤسسات اعداد وتدريب المعلم فى منطقة الخليج العربى ؟

فالمعلم لكى يستطيع أن يحتل موقعه على سلم المهن الاجتماعية الرفيعة لابد وان يعتمد منهجية علمية خاصة بطبيعـــة مهنته وبالتـــالى فان على مؤسسات اعداده وتدريبه أن تقوم بتحليل علمى دقيق لخصائص مهنة التعليم ومتطلباتها ، وان تحدد بدقة المعارف والمعلومات والمهارات والاتجاهات التى يجب أن يمتلكها المعلم والتى يســـتطيع من خلالها الاضطـــلاع بالادوار والمسئوليات التى تتطلبها مهنة التعليم ٠ ان مثل هذا المعلم ـ الذى تم اعداده فى مؤسسة خاصة باعداد وتدريب المعلم ـ يتوقع منه أن يتعامل مع طلابه وفق منهجية علمية دقيقة تمكنه من التعرف على الخصائص السيكولوجية

والاجتماعية والمطالب النمائية لهؤلاء الطلاب · كما يتوقع منه أن يقوم بتمثل وتحليل للمناهج الدراسية التى يتولى تدريسها واشتقاق وصياغة أهدافها بدقة · كما يتوقع منه أن يقوم بتصميم دقيق وعلمى لعملية التدريس بحيث يتم فيها توظيف الاستراتيجيات والطرق والاساليب والتقنيات التى يتطلبها التدريس الفعال ، وان يلائم بين هذه الاستراتيجيات والطرق والاساليب والتقنيات وبين أساليب وانماط التعلم الفردية عند طلابه ، كما يتوقع منه استخدام منهجية علمية وأساليب فنية دقيقة للتقويم واعداد الاختبارات التى تمكنه من التعرف على مدى تحقيق الاهداف التربوية التى يسعى الطلبة الذين يدرسهم لبلوغها ·

وبكلمات أخرى ، فان المعلم كصاحب مهنة يتوقع منه فى تفاعله مع طلابه أن يقوم بتشخيص احتياجاتهم التربوية وتحديد الصعوبات والمشكلات التى تعيق عملية التعلم عندهم وان يصمم البرامج والمناهج والاستراتيجيات التى تتناسب مع مستوياتهم النمائية المختلفة ووفق التمـــايز فى قدراتهم والفروق الفردية فيما بينهم ·

وبعد ، فأننى من المؤمنين بأن المسئولية المتعلقة بتمهين التعليم تقع بالدرجة الأولى على عاتق المعلمين أنفسهم وبالتالى على عاتق المؤسسات التى تتولى اعدادهم وتدريبهم · وان تاريخ المهن والمنزلة التى تحتلها هذه المهن على السلم الاجتماعى يدلنا على أن المهن التى نالت تقديرا اجتماعيا مرموقا انما جاء هذا التقدير من خلال المواظبة والانتماء وعمق الاحساس فى أداء الواجب عند أصحابها وصدق الشعور بالمسئولية الاجتماعية والانتماء الوطنى وليس من خلال استجداء قول الشاعر العربى أحمد شوقى « قم للمعلم وفـــه التبجيلا » ···· » ·

ومما يؤيد هذه القناعة ويعززها التقرير الذى صدر حديثا عن منظمة اليونسكو والذى يحمل عنوان « أوضاع المعلمين فى المنطقة العربية » (*)· والذى جاء فيه فى هذا السياق « ان جميع المهن قد تم تطويرها من خلال جهد الأفراد المنتسبين الى تلك المهن · وهذا معناه أن المسئولية الاولى للارتقاء

---

* UNESCO-UNEDBAS, Status of Teachers in the Arab Region, Paris, 1985.

بالمنزلة المهنية للمعلمين تقع على عاتق المعلمين أنفسهم · فالتقدير الذى يتمتع به المعلمون فى المجتمع ، والمكافآت (الحوافز) التى يستحقونها ترتبط بشكل مباشر أو غير مباشر بمؤهلاتهم ، ونوعية أدائهم ، ومقدار الضبط والمعايير التى يضعونها لأنفسهم لتحكم سلوكهم المعام والمهنى » ·

ولندع الآن هذه الصورة المتشائمة عن المعلم ومهنته لنتطلع معا الى المستقبل · فما هو الدور الذى يمكن أن تقوم به مؤسسات اعداد وتدريب المعلم فى دول الخليج العربى للمساهمة فى تعزيز مهنة التعليم ؟

يتقدم الباحث فيما يلى باستراتيجية مقترحة لاعداد وتدريب المعلم يمكن لكليات التربية ومعاهد المعلمين فى منطقة الخليج العربى أن تعتمدها لتحسين وتطوير برامجها وبالتالى الارتقاء بمهنة التعليم ·

وقبل الحديث عن ملامحومبادىء هذه الاستراتيجية المقترحة لابد من تسجيل بعض المسلمات :

المسلمة الأولى : ان أية استراتيجية مقترحة لتحسين وتطوير مؤسسات اعداد وتدريب المعلم لا يمكن أن تحقق النجاح الا من خلال اعتماد منهج (منحى) النظم والتوجه نحو تحسين وتطوير النظام التربوى ككل · فالنظام هو كل مكون من مجموعة من الاجزاء التى ترتبط ببعضها البعض بطريقة ديناميكية ، وأن عناصر النظام لديها القدرة ليس فقط على أن تؤثر على أداء النظام ككل ، بل يمكنها أن تؤثر على أداء عنصر أو آخر من الاجزاء التى يتكون منها النظام · ومن خلال هذا المنهج فان الانظمة الفرعية للنظام التربوى ككل (من مثل : الاهداف ، الادارة ، المناهج ، المرافق والتسهيلات، اعداد وتدريب المعلم ، البيئة ، التمويل والموارد المالية ··· الخ) · تؤثر وتتأثر ببعضها البعض ، وأن أية محاولة للتأثير على أحد الانظمة الفرعية للنظام التربوى الكلى لابد وأن تأخذ فى اعتبارها العلاقات المتبادلة بين هذه الانظمة الفرعية وتأثيراتها على بعضها البعض والتى بدورها تؤثر على أداء النظام التربوى ككل · هذا وقد أيدت نتائج الدرلسات والتجارب التربوية الحديثة تفوق منهج النظم وفعاليته فى التصدى للمشكلات التربوية ومواقع الاختناق فى الانظمة التربوية بالمقارنة مع الاصلاحات الجزئية أو الفرعية لجوانب النظام التربوى ·

المسلمة الثانية : أن أية استراتيجية لتحسين وتطوير مؤسسات اعداد وتدريب المعلم يجب أن ترتكز على قومية العمل التربوى وتكامل الجهود العربية فى المجال التربوى من منظور أن أى تطور يمكن أن يحققه أى نظام تربوى عربى لابد وان تنعكس تأثيراته على أداء الانظمة التربوية العربية الأخرى باعتبار أن مخرجات بعض الانظمة التربوية فى البلاد العربية تعتبر مدخلات للانظمة التربوية العربية الأخرى ٠

المسلمة الثالثة : ان أية استراتيجية مقترحة لتحسين وتطوير مؤسسات اعداد وتدريب المعلم لا يمكن أن تتحقق دون أن يتوفر لها الدعم والتأييد السياسى والاجتماعى المناسب من منظور أن دور المعلم لا يقتصر تأثيره على المجتمع المدرسى بل يتعداه الى التأثير على النظام الاجتماعى ككل ٠ ومن هذا المنظور فان أى دعم أو تأييد للمعلم فى أى مجتمع انما يعكس مدى التزام ذلك المجتمع ومسئوليته نحو مستقبل ابنائه ورفاهه الاجتماعى على اعتبار أن رأس المال البشرى هو الذى يشكل الركيزة الاساسية لالية التنمية الاقتصادية والاجتماعية ولبنيانه الوطنى ٠

وانطلاقا من هذه المسلمات فيما يلى عدد من التوصيات والمقترحات التى يمكن أن تشكل فى مجموعها اطارا عاما لاستراتيجية مستقبلية لتحسين وتطوير مؤسسات اعداد وتدريب المعلم فى دول الخليج العربى :

١ ـ أن تقوم مؤسسات اعداد وتدريب المعلم منفردة أو مجتمعة بدول الخليج العربى بتطوير سياسة مستقبلية لاعداد وتدريب المعلم ، بحيث يتحدد من خلال هذه السياسة ما يلى :

(أ) حجم واعداد المقبولين فى مؤسسات اعداد وتدريب المعلم حسب التخصصات المختلفة التى تلبى احتياجات الانظمة التعليمية فى المنطقة من المعلمين ٠

(ب) شروط الانتقاء والقبول بمؤسسات اعداد وتدريب المعلم ٠

(جـ) مواصفات ومعايير منهة التعليم وفق الادوار والوظائف والمسئوليات التى سيضطلع بها المعلم فى المؤسسات التربوية ٠

(د) شروط ومعايير التخرج من أى برنامج لاعداد وتدريب المعلم ٠
(هـ) شروط ومعايير الالتحاق بمهنة التعليم ٠
(و) أسس ومعايير تقويم المعلم والنمو المهنى ٠
(ز) نظام المكافآت والحوافز والترقية والتقدم الوظيفى ٠
(ح) أخلاقيات مهنة التعليم ٠
(ط) نظام مساءلة اجتماعية للمعلم لمحاسبته اذا تم تقصيره فى تحقيق الأهداف التربوية ٠

٢ ـ توحيد جهة المسئولية عن اعداد وتدريب المعلم ، وفى هذا المجال يقترح أن تتولى الجامعات ممثلة بكليات التربية المسئولية الكاملة المتعلقة باعداد وتدريب المعلم وذلك لضمان توحيد الاهداف والاقتصاد فى النفقات ولضمان مستوى الاعداد ونوعيته ٠ وان الممارسة المعمول بها فى هذا المجال فى الدول المتطورة أن تقوم الجامعات ممثلة بكليات التربية فيها بمسئولية اعداد وتدريب المعلم على اعتبار أن هنالك قناعة عند هذه الدول بأن اعداد وتدريب المعلم يجب أن يتم على المستوى الجامعى وان لا يقل مستوى الاعداد عن شهادة البكالوريوس ودبلوم التربية أو ماجستير التربية بالنسبة لأى معلم فى أية مرحلة تعليمية مع الاختلافات فى محتوى برنامج الاعداد حسب المرحلة التعليمية التى سيلتحق بها المعلم الخريج ٠

٣ ـ أن تعتمد مؤسسات اعداد وتدريب المعلم مبدأ المرونة عند تصميمها لبرامجها بحيث توفر هذه البرامج البدائل للطلبة الملتحقين بها وان توفر هذه البرامج الخبرات المتنوعة التى تتناسب مع تنوع الطلبة والفروق الفردية فيما بينهم فى الخبرات والقدرات ٠ كما يقترح مراعاة مبـــدأ المرونة من حيث المساقات الدراسية المقررة ومتطلبات الدراسة للبرامج المختلفة والتدفق الافقى للطلبة بين هذه البرامج ومتطلبات التخرج من البرامج وذلك بمـا يتناسب مع الأدوار ، والمسئوليات والوظائف التى سيقوم بها المعلم عنـــد التحاقه بالمدرسة ، وبما يتناسب مع الاحتياجات التدريبية لكـــل ملتحق بالبرامج من حيث المرحلة التى سيدرس فيها ومن حيث مادة تخصصه ٠

كما يقترح أن تتوفر فى هذه البرامج عناصر الدافعية والحفز للطلبة للمشاركة الفعالة والفاعلة فى النشاطات والفعاليات التى تتضمنها تلك البرامج ٠

٤ - أن تعتمد مؤسسات اعداد وتدريب المعلم اطارا أو نموذجا نظريا فى التدريب ترتكز عليه فى توجيـــه برامجها ونشاطاتها وممارســاتها التــدريبية · وفى هـــذا المجال فان القضـــية ليست افضـــلية نموذج نظرى على نموذج نظرى آخر (فهنالك عدد من الاطر أو النماذج النظرية المستمدة من المدارس المختلفة فى علم النفس كالمدرسة السلوكية أو الشرطية والمدرسة المجالية والمدرسة المعرفية والمدرسة البراجماتية العملية ومدرسة مفهوم الذات عند كارل روجرز أو مدرسة التحليل النفسى) وانما تكمـــن القضية فى انتقاء أى نموذج نظرى فى مؤسسات اعداد وتدريب المعلم ، ويمكن فى هذا المجال أن تعتمد مؤسسات اعداد وتدريب المعلم نموذجا نظريا توفيقيا يجمع فى اطاره عددا من المرتكزات النظرية المستمدة من عدد من المدارس المعروفة فى علم النفس التعليمى · وان البديل لغياب اطار أو نموذج نظرى فى التدريب هو ان تمارس مؤسسات اعداد وتدريب المعلم نشاطاتها اعتمادا على الخبرة والتقليد والبداهة والمحاولة والخطـــأ والاجتهادات الشـــخصية ·

٥ - أن تقوم مؤسسات اعداد وتدريب المعلم بمراجعة جذرية وشاملة لاهدافها التى تتطلع لتحقيقها بحيث يراعى فى صياغة هذه الاهداف الشمولية والدقة والتحديد والتمايز والارتباط بأدوار المعلم المستقبلية وان تضمن شروط تحقيقها ومعايير لتقويم مدى بلوغها · ان أهداف مؤسسات اعداد وتدريب المعلم يجب أن تكون واضحة ومعلنة للجميع من اداريين وأساتذة وطلاب ومجتمع حتى يسعى الجميع للمساعدة فى تحقيقها · فى حين أن صياغة هذه الاهداف بصفة عامة جدا ومختصرة تتيح المجال للتحرر من مسئولية بلوغها والتأكد من تحقيقها ·

٦ - أن تعيد مؤسسات اعداد وتدريب المعلم النظر فى الخطط والمناهج والبرامج الدراسية ومكوناتها الاساسية ، ومراجعة المحتويات المعرفية لتلك الخطط والمناهج والبرامج من حيث نوعية المساقات الدراسية المقررة واعداد الساعات المعتمدة لكل مساق وللبرنامج بشكل عام ، وان يكون المعيار والمبرر الوحيد لتضمين أى مساق دراسى أو محتوى معرفى فى كليات التربية ومعاهد المعلمين هو مقدار تلبية ذلك المساق أو المحتوى المعرفى للاحتياجات المهنية للطلاب المعلمين الملتحقين فى البرنامج ومدى قدرة ذلك المساق على مساعدة

الطلبة للاضطلاع بأدوارهم ومسئولياتهم ووظائفهم فى المؤسسات التربوية التى سيلتحقون للعمل فيها ٠

٧ ـ أن تعيد مؤسسات اعداد وتدريب المعلم النظر فى المعايير التى تستخدمها لتصنيف المساقات الدراسية التى تقدمها الى مساقات ذات طابع نظرى ومساقات ذات طابع أدائى أو عملى أو تطبيقى ، وايجاد نوع من التوازن فيما بين الجوانب النظرية والجوانب الادائية أو التطبيقية بالنسبة برنامج اعداد وتدريب المعلم ، وان يتم تحديد وزن كل جانب من هـــذه الجوانب وفق الاحتياجات المهنية والمتطلبات الوظيفية للمعلم وان يكون المعيار النهائى فى تحديد وزن الجوانب النظرية ووزن الجوانب الادائية أو التطبيقية بالنسبة لبرنامج الاعداد والتدريب هو الاحتياجات التى يتطلبها الدور الذى سيضطلع به المعلم فى المدرسة التى سيلتحق للعمل فيها ٠

٨ ـ أن تعيد مؤسسات اعداد وتدريب المعلم النظر فى تصنيف اعداد وتدريب المعلمين الى اعداد قبل الخدمة وتدريب أثناء الخدمة ، وأن تعتبر هذه العملية متكاملة ومستمرة بحيث تنتفع برامج اعداد وتدريب المعلمين قبل الخدمة من الخبرات الميدانية للمعلمين فى المؤسسات التربوية لتطوير وتحسين ممارساتها ونشاطاتها ، كما تنتفع برامج تدريب المعلمين أثنـــاء الخدمة من الخبرات المتراكمة لدى مؤسسات اعداد وتدريب المعلمين قبل الخدمة للارتقاء بمستوى تلك البرامج ٠

٩ ـ أن تعتمد مؤسسات اعداد وتدريب المعلم نتائج البحوث والدراسات التربوية كأساس لتطوير وتحسين ممارساتها ونشاطاتها ، وان تكون هذه البحوث والدراسات احدى المكونات الاساسية لبرنامج اعـــداد وتدريب المعلمين ٠

١٠ ـ أن تعتمد مؤسسات اعداد وتدريب المعلم مبدأ اللامركزية فى الادارة ، لأن هذا المبدأ يتيح المجال للمبادرات الفردية والابداع والتجديد المستمر للبرنامج التدريبى ٠

١١ ـ أن تعتمد مؤسسات اعداد وتدريب المعلم مبدأ المشـــاركة فى

صناعات القرارات التربوية المتعلقة ببرامجها ونشاطاتها لأن هذا المبدأ يتيح المجال لأصحاب العلاقة بمؤسسات اعداد وتدريب المعلم للمشاركة فى أية قرارات ذات علاقة بتوجيه وتطوير هذه المؤسسات الأمر الذى يساعد على الالتزام من قبل الجميع بتحقيق أهداف هذه المؤسسات وبلوغها غاياتها التى وجدت من أجلها ٠

وكلمة ختامية أخيرة :

أن هذه الاستراتيجية المقترحة لتحسين وتطوير مؤسسات اعـــداد وتدريب المعلم فى منطقة الخليج العربى أو أية استراتيجية أخرى بديلة لا يمكن أن يكتب لها النجاح أو التحقيق ـ وستبقى فى عالم الاحـــلام والامنيات المستحيلة ـ اذا لم تتوفر عند القادة التربويين وصانعى القرارات ارادة التغيير والتجديد والجرأة فى مواجهة الذات ، لأن اعداء التغيير والتجديد ـ ولعوامل وأسباب ودوافع مختلفة ـ قد تمرسوا وأصبحت لديهم الحنكة فى عمليات مقاومة وأجهاض أى تغيير أو تجديد ٠

1. E. Stones and S. Morris, **Teaching Practice** (London : Harpre and Row Publishing Inc., 1972).

2. Martin Haberman and T.M. Stinnett, **Teacher Education and the New Profession of Teaching** (California Berkeley : Mc-Cutoher Publishing Corporation, 1973).

3. James Raths, John R. Pancella and James S. Van Ness (eds.) **Studying Teaching** (Englewood Cliffs, N.J., Printed-Hall, Inc., 1971.

4. John B. Howth and James K. Duncan, **Teaching Description and Analysis** (U.S.A. : Addison-Wesely Publishing Company 1970).

5. Ronald Human (ed.) **Contemporary thoughton Teaching** (Englewood Cliffs, New Jersey : Prentice-Hall, Inc., 1971).

6. William B. Ragan, John H. Wison and Tillaman J. Ragan, **Teaching in the New Elementary School** (U.S.A. : Holt, Rinehant and Winston, Inc., 1972.

7. Benyamin S. Bloom (ed.) **Taxonomy of Educational objectives,** Hand book I : Cognitive Domain (New York) : David Mckay Company, Inc., 1974).

8. David R., Krathwohl, Benjamin S. Bloom and Bertram B. Masia, **Toxonomy of Educational objectives,** Hand book II: Affective Domain (New York : David Mchay Company, Inc. 1971.

9. Ahmad Al-Khateeb, **The Development of Guidelines for the Teacher Education Program in Jordan** (Illinois, Normal : State University, Unpublisded Doctoral Dissertation, 1977).

10. Wilbert J. Mckeachie, **Teaching Tips** (U.S.A. : D.C. Heath and Company, 1969).

11. Stanley Elam, **Performance Based Teacher Education :** What is the State of the Art ? (Washington, C.C. AACTE, 1975).

12. Fredrich, J. Mc Donald, "The Rationale for Competency Based Programs," In **Exploring Compatency Based Education,** (ed.) W. Robert Houston (Berkley : McCutcher Publishing Corp., 1974).

13. Norman R. Dodl, et al., **The Florida Catalog of Teacher Competencies** (Tallahassee, Florida : Florida State Department of Education, 1973).

14. C. Turney, J.C. Clift, M. Dunkin and R.D. Traill, **Microteaching: Research, Theory and Practice,** (Sydney, Australia-Sydney University Press, 1973).

15. Dwgiht W. Allen, "Technical Skills of Teaching", in **microteaching :** A Description (Standford, Calif.: Stanford University Teacher Education Program, 1967. ERIC, ED : 019 224.

16. Walter Pierce, **The General Model of Instruction, in Professional Sequence Guide** (Normal : Illionis State University, 1976-1977).

الأخطاء الاملائية الشائعة لدى طلاب قسم اللغة العربية بكليات التربية وبرنامج مقترح لعلاجها

د٠ أحمد سيد محمد ابراهيم *

مقـــدمة :

تؤدى اللغة دورا أساسيا فى حياة الفرد عامة والمتعلم خاصة ، فعن طريقها تنمو شخصيته ويتفاعل مع بيئته ، ومجتمعه ، وهى أداته لتحصيل المعلومات والمعارف الانسانية بل ووسيلته فى اكتساب الاتجـــاهات والقيم والمثل وأنماط الخبرات والسلوك ، وعلى ذلك فهى وسيلة تكامل الشخصية٠

واللغة أيضا أداة ربط الفرد بتراث أمته وتاريخها الحضارى ٠ وهى من أهم أدوات التماسك الاجتماعى بالنســـبة للمجتمع ، وهى كذلك أداة المجتمع فى حفظ ثقافته وتراثه ، وخلاصة ذلك كله أن الفرد باللغة يحقق ذاته والمجتمع يحقق كيانه ٠

وللغة العربية بجانب هذا مكانة خاصة من حيث هى لغة القـــرآن الكريم ، والحفاظ عليها يعنى الارتباط بالتراث العربى والدينى والحفـاظ عليهما ، وهى كذلك لغة الثقافة والفكر ، وأداة الاتصال بالمجتمعات الانسانية تتميز بثروة لغوية هائلة تمكنها من التوسع والعمق ، ولها كذلك قواعدها وضوابطها ومعاييرها التى تضمن أداءها لدورها كاملا مع الدقة والشمول ٠

واللغة العربية بفنونها المختلفة من استماع وتحدث وقراءة وكتابة انما هى وحدة واحدة فى تطبيقها ونشأتها واستعمالها ، وما تهدفه اليه وان دراستها وتدريسها كفنون ومهارات متفاعلة ومتكاملة هى بمثابة خدمة لفروع اللغة العربية ذلك أن تمكن المعلم من المهارات اللغوية المختلفة للغـة العربية

(*) كلية التربية ، جامعة أسيوط ٠

تمكنه من السيطرة على فنونها ، ومن ثم كان التركيز على تدريب المتعلم على مهارات اللغة المختلفة كل على حده بهدف اتقانها والتمكن منها ٠

وبالرغم من كل ما تقدم عن أهمية اللغة العربية ، وضرورة التأكيد على مهاراتها المختلفة الا أنها مازالت تواجه بعض الصعوبات ، والمشكلات التى تتمثل فى قواعدها ومعاييرها وقيودها وكذلك ما يتعلق بقواعد الرسم الاملائى وصحة التعبير الكتابى الى غير ذلك من المشكلات التى تعوق تعلمها والتمكن من مهاراتها ٠

ويعد التعبير الكتابى من فروع اللغة الهامة بل هو غاية وهدف للفروع الأخرى ، فالقراءة تزود القارىء بالمادة اللغوية ، وألوان الثقافة والمعرفة ، وكل هذا أداة للتعبير ، والأدب منبع الثروة الادبية يساعد كذلك على اجادة الأداء وجمال التعبير ، والقواعد وسيلة لصحة الكتابة النحوية ، والاملاء وسيلة لرسم الكلمات بصورة صحيحة ليفهم التعبير الكتابى على صورته الصحيحة وهكذا ترى أن كل فروع اللغة العربية تخدم التعبير اللغوى وأن هذا التعبير بصورته المكتوبة وسيلة لاتصال الفرد بغيره ووسيلة للفهم والافهام (١) ٠

وبما أن الوسيلة المستخدمةفىذلك هىالكتابة وهىالأداة الرمزيةللتعبير عن الفكرة رسما املائيا ، والكتابة بهذا المعنى صنو القراءة ، وهى معها دائما ، لايكاد يتحقق أحدهما بغير الآخر ، فلا يستطيع الانسان أن ينطق بحرف أو لفظ مكتوب بغير أن يجيزه رسما ، ولذلك يقال أن من يقرأ سليما قلما يخطىء فى رسم ما ينطق به ، ومن أخطأ فى كتابته فانه يقرأ خطأ ، أو على الأقل يتعثر فى قراءته (٢) ٠

ومن هنا فان الكتابة تشارك القراءة فى أهميتها وحاجة الانســـــان

---

(١) عبد العليم ابراهيم : الموجه الفنى لمدرسى اللغة العربية ، القاهرة ، دار المعارف بمصر ، ط ٧ ، ١٩٧٣ ، ص ١٤٥ ٠

(٢) حسين سليمان قوره : تعليم اللغة العربية والدين الاسلامى ، القاهرة ، دار المعارف بمصر ط ٣ ، ١٩٨٦ ، ص ١٧٩ ، ١٨٠ ٠

الضرورية اليها ، والوسائل المتبعة فى العناية بها والارتفاع بمستواها ، وكذلك تحقيق أهدافها ٠

والكتابة وسيلة من وسائل الاتصال التى بواسطتها يمكن للفرد أن يعبر عن أفكاره ، وأن يقف على أفكار غيره ، وأن يسجل ما يريده من أحداث ووقائع ، وكثيرا ما يكون الخطأ الكتابى فى الاملاء ، أو عرض الفكرة سببا فى قلب المعنى ، وعدم وضوح الفكرة ، ومن ثم تعد الكتابة الصحيحة عملية هامة فى التعليم على اعتبار أنها عنصر أساسى من عناصر الثقافة ، وضرورة اجتماعية لنقل الافكار والتعبير عنها ، والوقـــوف على أفكار الآخـــرين والالمام بهـا (٣) ٠

ولقد عرف الناس قيمة الكلمة المكتوبة ، وقيمة الكلمة الملفوظة ، فاهتموا بها كل الاهتمام ، وعرفوا أنها الوعاء الذى يحتضن المعنى ، أو الوعاء الذى يستقر فيه كل معنى يخطر على الذهن ، فالانسان لا يستطيع أن يدرك أى معنى من المعانى دون أن يكون له كلمة أو كلمات تحتويه ، وان الانسان ليعجز عن ادراك المعانى من غير وعاء لفظى وهو الكلمة (٤) ٠

واذا كانت الكلمة هى وعاء المعنى ، فهى وعاء العلوم والمعارف والآداب والثقافات والفنون ، لذا وجب أن نبذل فى سبيل تجويدها خطا ورسما كل عناية ، والا تعذرت ترجمتها الى مدلولاتها ، ولذا كانت صحة الرسم الاملائى للكلمات مع قوة الملاحظة ، واختيار الكلمات ووضعها فى نظام خاص يؤدى الى فهم معانيها وافكارها التى تشتمل عليها من أهم أهداف اللغة دراسة وتدريســـا ٠

وعلى الرغم من كل ما سبق عن أهمية الاملاء ، وصحة الرسم الاملائى فى دقة التعبير وصحته وسلامته الا أن الاخطاء الاملائية أصبحت متفشية

---

(٣) فتحى يونس ومحمود الناقه : أساسيات تعليم اللغة العربية ـ القاهرة ـ دار الثقافة للطباعة والنشر ، ١٩٧٧ ، ص ٢٥٠ ٠

(٤) فاطمة النجار : الموجه فى الاملاء ، جده ، دار البيـــان العربى للطباعة والنشر والتوزيع ، ١٩٨٣ ، ص ١٤ ٠

بصورة واضحة فى مختلف الكتابات ، ولم يقف الأمر عند حد اخطاء التلاميذ بمختلف المراحل الدراسية بمراحل التعليم العام والذى اشارت اليه معظم البحوث والدراسات التى أجريت فى هذا المجال ، بل ان الأمر تعدى ذلك الى طلاب الجامعة ، بل وطلاب كليا تالتربية فى قسم اللغة العربية الذين يتوقع منهم بعد تخرجهم فى هذه الاقسام أن يقوموا باكساب طلابهم هذه المهارات اللغوية ٠

واذا كانت الاخطاء الاملائية فى مراحل التعليم العام قد حظيت ببعض الدراسات والبحوث التى أجريت فى هذا المجال لتحديد هذه الاخطاء ورصد أسبابها ونتائجها ووضع المقترحات لحلها ، فانه على حد علم الباحث لم ينل التعليم الجامعى نفس الاهتمام فى دراسة مشكلات اللغة العربية والاخطاء لدى طلابه وخصوصا الملتحقين بأقسام اللغة العربية بكليات التربية ، والذين يمثلون الدعامة الاساسية لتعليم اللغة العربية فى مراحلها ٠

ولقد لاحظ الباحث من خلال قيامه بالاطلاع على أوراق اجابات طلابه فى كليتى التربية بأسيوط وقنا جامعة أسيوط وذلك أثناء تدريسه لمقرر طرق تدريس اللغة العربية لاحظ كثرة اخطاء الطلاب والطالبات فى رسم الكلمات املائيا بصورة صحيحة وأن هذا الخطأ يتكرر ويتنوع ويختلف من ورقة امتحانية الى أخرى ، وأن هذه الاخطاء تقلب المعنى وتغير الفكرة ، وتؤثر فى سلامة التعبير ٠

لذلك كان التفكير فى اجراء هذه الدراسة من أجل تعرف هذه الاخطاء وتصنيفها ، وتعرف القواعد الاملائية التى تحتويها ، وأسبابها ، وكيف استمرت من صف الى آخر الى قرب نهاية المرحلة الجامعية ولذلك كانت هذه الدراسة حول أهم الاخطاء الاملائية الشائعة لدى طلاب قسم اللغة العربية بكليات التربية ووضع برنامج مقترح لعلاجها (*) ٠

(*)استفاد الباحث كثيرا بدراسة : د٠ محمود كامل الناقة : الاخطاء النحوية عند طلاب قسم اللغة العربية بكليات التربية ، مكة المكرمة ، شركة مكة للطباعة والنشر ، ١٩٨١ ، حيث سار على هدى اجراءاتها وخطواتها ٠

مشـــكلة البحث :

تتحدد مشكلة البحث الحالى فى السؤال التالى : ـ
١ ـ ما الاخطاء الاملائية الشائعة فى كتابات طلاب أقسام اللغة العربية بكليات التربية ؟

ويتفرع عن هذا السؤال ما يلى :
(أ) ما أكثر هذه الاخطاء شيوعا فى كتابات الطلاب ؟
(ب) ما الاسباب التى تكمن وراء هذه الاخطاء ؟
(جـ) كيف وضع برنامج لعلاج هذه الاخطاء ؟

خطة البحث

للاجابة عن أسئلة البحث السابقة تتبع الخطوات التالية :

١ ـ أهمية تحليل الاخطاء فى تحسين الأداء اللغوى ٠
٢ ـ اختيار عينة من كتابات الطلاب لتكون موضع البحث ٠
٣ ـ تعرف الاخطاء الاملائية ووضعها وتصنيفها وتحليلها ٠
٤ ـ تحديد أهم الاسباب والعوامل التى تكمن وراء هذه الاخطاء ٠
٥ ـ اقتراح برنامج املائى لعلاج هذه الاخطاء ٠
٦ ـ اقتراح بعض التوصيات فى هذا المجال ٠

حـــدود البحث :

١ ـ يقتصر البحث الحالى على دراسة الاخطاء الاملائية الشائعة فى كتابات طلاب قسم اللغة العربية وذلك لاهمية هذا الفرع من فروع اللغة العربية ، ولأن الخطأ الاملائى يشوه الكتابة ويحول دون فهمها فهما صحيحا ٠

٢ ـ تقتصر الصيغة فى البحث الحالى على الاجابات التحريرية لطلاب وطالبات كليتى التربية بأسيوط وقنا فى اختيار نهاية العام* فى طرق تدريس

(*) تم اجراء البحث على أوراق الطلاب والطالبات فى نهاية العام الجامعى ١٩٨٦/٨٥ م ٠

اللغة العربية · ويأتى اختيار الباحث لكليتى التربية بأسيوط وقنا لأن الكلية الأولى مكان عمله والثانية كان منتدبا للتدريس بها فى نفس العام ومن ثم اتيحت له الفرصة أن يلحظ عن كثب أخطاء الطلاب والطالبات الاملائية ·

٣ - اختيرت أوراق اجابات الطلاب والطالبات فى كل من الفرقتين الثالثة والرابعة والتى يدرس فيها الطالب مقرر طرق التدريس ·

أهمية تحديد الاخطاء اللغوية وتحليلها فى تحسين الأداء اللغوى :

تشير دراسات علم النفس اللغوى الى أهمية تحديد الاخطاء اللغوية ودراستها وتحديد أسبابها فى حل مشكلات التعليم اللغوى ، وتوجيه المعلمين لأفضل أساليب التعلم اللغوى ، كما تشير الى ذلك الابحـــاث التى تدعو الى الوظيفية فى تعليم اللغة وأن ما يحتاجه الطالب من اللغة هو ما يستخدمه فى حياته فعلا وأن ما يستخدمه يمكن أن تحدده أخطاؤه ، ولذلك يجب أن نتجه الى اخطاء الطالب لتحديدها وتحليلها لاعداد المناهج اللغوية على أساسها ·

ورغم كثرة الدراسات التى تناولت الاخطاء الشائعة لدى التلاميذ فى مراحل التعليم العام الا أن هذه الدراسات قد وجهت اهتمامها الى الاخطاء النحوية وقليل منها أهتم بأخطاء الكتابة أو الاخطاء الاملائية ، كما أن غالبية هذه الدراسات قامت على تحديد الاخطاء النحوية وتصنيفها الى مباحثها النحوية وأبوابها اللغوية دون تحليل دقيق لأسبابها وعواملها ومقترحات علاجها ، كما أن الدراسات القليلة التى تناولت الاخطاء الاملائية تناولتها فى مراحل التعليم العام - وربما كان ذلك لأن الطالب لابد وأن يكتسب مهارات الكتابة فى هذه المراحل - لكنها لم تتطرق الى دراسة الاخطاء الاملائية أو أخطاء الكتابة فى المرحلة الجامعية وبخاصة عند من يعدون لتدريس هـذه المهارات اللغوية وذلك يكسب الدراسة أهمية خاصة ·

ودراسة الاخطاء اللغوية جزء من البحث فى تعلم اللغة ، وهى فى هذه الناحية تشبه من حيث طريقة البحث دراسة اكتساب اللغة ، وهى تعطينا صورة للتطور اللغوى للدارس ، وقد تعطينا أيضا اشارات الى استراتيجيات التعلم لديه ، وفى هذا المجال قد يكون تحليل الاخطاء واحدا من الانشطة

الأساسية فى دراسات علم اللغة النفسى المتعلق بتعلم اللغة ، واذا أمكننا أن نعرف المسلك اللغوى لتطور متحدث اللغة أو تعبيره بهذه اللغة شفاهة أو كتابة فى تعلم هذه اللغة فسوف نحصل على معلومات ذات أهمية كبرى لاعداد مقررات لغوية لتدريس اللغة لمتحدث اللغة (١) ٠

وتحليل الاخطاء بطبيعته يقتصر الى حد كبير على دراسة الاخطاء التعبيرية ، وقد تكون هذه الاخطاء منطوقة أو مكتوبة ، ولكن ومن وجهة نظر عملية فمن الاسهل أن نقوم بدراسة منتظمة للمواد المكتوبة على أنه لابد من ملاحظة أن اختلاف أنواع المادة المكتوبة قـــد يؤدى الى توزيع مختلف للاخطاء أو الى مجموعات مختلفة لأنواع الاخطاء ، ويمكننا أن نقسم الاعمال المكتوبة التى يؤديها الدارســـوان الى تعبير تلقـــائى (تعبير حـــر) وتعبير موجـــه (الترجمات ـ التلخيص ـ سرد قصـــة ـ اجـــابة اختبار) والتمييز هنا بين اختيار الدارس لموضوعه وبين أدائه فى الموضوع المعطى له ، وقد يتيح التعبير التلقائى للدارس أن يتفادى عمدا مجالات لغوية يشعر بعدم تأكده منها ، فمادة التعبير الموجه مثيرة للاخطاء مثلها فى ذلك مثل الاختبار بينما نجد التعبير التلقائى يساعد على تفادى الاخطاء ٠

وهناك ثلاث مراحل لتحليل الاخطاء : التعرف والوصف والتفسير وهى تعتمد بصورة منطقية على بعضها البعض ، ولذلك فان التعرف على الخطأ يعتمد اعتمادا كبيرا على فهم ما يقصده الدارس ، ولا يمكن أن يبدأ الوصف الا بعد التعرف وأنسب النماذج لوصف الخطأ هو العودة للقاعدة أو التركيب اللغوى للجملة لكى نتبين كيف أخفق الدارس فى فهم القاعدة وتطبيقها ، وتفسير الخطأ قد يكون مشكلة لغوية أى تقريرا للطريقة التى خالف بهـــا الدارس قواعد اللغة أو قواعد الكتابة فى اللغة ، أو التى خالف بها الهدف عند صياغته الجملة أى تعريفا بالقاعدة التى خالفها أو استبدل بها غيرها أو تجاهلها ، كما يمكن أن يكون التفسير أيضا مشكلة لغوية نفسية تتعلق

---

(١) محمود اسماعيل صينى ، اسحاق الامين : التقابل اللغوى وتحليل الاخطاء ، الرياض ، جامعة الملك سعود ، ١٩٨٢ ، ص ١٤٣ ٠

بالأسباب التى أدت بالدارس الى مخالفة القواعد فى اللغة أو تجاهله لها(١) :

وليس بالضرورة أن يكون عدم معرفة الدارس للقاعدة وراء الاخطاء التى تقع منه وانما قد يكون على علم بالقاعدة من الناحية النظرية ولكنه يخطىء فى تطبيق هذه القواعد على ما يكتبه من لغة أى أن مستوى الأداء اللغوى يخالف القاعدة رغم علمه بها وربما يعود هذا الى التركيز على حفظ القواعد واستظهارها وعدم التركيز على التدريبات اللغوية أو الأداء اللغوى أو قد يرجع ذلك لكثرة القواعد وتشعبها وكثرة قيودها وكثرة اختلافاتها والاستثناء فيها ٠

وكل هذا يحتاج الى دراسة علمية تقوم بتحديد هذه الاخطاء الشـــائعة وتعرف أسبابها ووصفها وتحليلها ، ومن ثم وضع مقتوحات لعلاجها واعداد البرامج التى تمكن الدارسين من سد هذا النقص وامتلاك المهارات اللغوية التى تمكنهم من الاداء اللغوى بصورته الصحيحة ٠

ولقد اثبتت معظم الدراسات اللغوية والنفسية التى أجريت فى هذا المجال أهمية البحث فى تحليل الاخطاء التى يقع فيها الطلاب ، وبخاصة فى المراحل الدراسية المتقدمة لدى تعلمهم اللغوى وأدائهم بهدف تحديد هذه الأخطاء وتعرف مدى تكرارها وتحليل أسبابها ووضع البرامج لعلاجها (٢)٠

فكم يجد معلم اللغة العربية من المتعة حينما يستمع الى أحد طلابه يتحدث لغة صحيحة خالية من الخطأ ، وكم تكون متعته أيضا حين يقـــرأ موضوعا كتبه أحد طلابه أو اجابة لاختبار لغوى ويجد فيه لغة سلسة فى الأداء صحيحة فى عبارتها خالية من الاخطاء ، ولكن خيبة الأمل قد تصيب الكثيرين منا لتصويب نفس الاخطاء المرة تلو الأخرى ٠

وعلى الرغم من أهمية تصحيح أخطاء الطلاب وأنه جانب أساسى فى

---

1. Dulay, H.C. and M.K. Burt Errors and Strutegies in second language. Tesol Quarterly, 1974, pp. 129-136.
2. Jackobouits, Leon A. Language learning, Newsbury House Long, 1974, p. 29.

تعلم اللغة ، فليس هناك ثمة اهتمام بهذا الجانب فى الكتب الدراسية حول كيفية معاملة الاخطاء سوى الاشارة الى ضرورة تصويبها ٠

كذلك فان معظم برامج اعداد معلمى اللغة العربية وتدريبهم تكاد تقتصر على عرض القواعد اللغوية وأسلوب تدريسها ، دون أن يكون هناك اعداد أو تدريب على تعرف الاخطاء وطوق علاجها ٠ ان معرفة أنواع الاخطاء التى يرتكبها دارس اللغة تعطينا مؤشرا هاما فى ترتيب المادة التعليمية وأسلوب عرضها والتركيز على جوانب الاخطاء ٠

ويتناول هذا البحث الأخطاء الاملائية التى يقع فيها طلاب قسم اللغة العربية فى كليتى التربية بأسيوط وقنا وذلك فى كتاباتهم التحريرية وتحليل هذه الاخطاء لتعرف أسبابها وطوق علاجها ٠

خطـــوات البحث

اختيار العينة :

١ - تم اختيار عينة البحث موضوع الدراسة من طلاب كليتى التربية بأسيوط وقنا لما تقدم عرضه من أسباب ، وحيث برامج الدراسة ونظمها بهاتين الكليتين لا تختلف عن بقية كليات التربية الأخرى تقريبا ٠

٢ - تم اختيار العينة من طلابوطالباتقسم اللغة العربيةعلى افتراض أن دراستهم للغة من خلال الدراسة بكلية التربية تنمى مهاراتهم اللغوية وترقى بها الى المستوى المطلوب ٠

٣ - تم اختيار العينة من طلاب وطالبات الصفين الثالث والرابع حيث هى فترة الاعداد للتدريس وفترة قرب التخرج التى يجب أن تكون المهارات اللغوية قد اكتملت لدى هؤلاء الطلاب ٠

٤ - تم اختيار عينة عشوائية من كتابات الطلاب فى كليتى التربية بأسيوط وقنا حيث بلغت العينة فى الكليتين ١٥٠ طالبا وطالبة ويوضح الجدول التالى أفراد العينة من كل كلية ونسبتهم الى العدد الكلى للطلاب فى الكليتين ٠

جـــدول (١)

عدد الطلاب أفراد العينة ونسبتهم المئوية للعدد الكلى للطلاب

	العدد الكلى		عدد الطلاب أفراد العينة		النسبة المئوية	
	ثالثة	رابعة	ثالثة	رابعة	ثالثة	رابعة
التربية بأسيوط	١٥٠	١٦٥	٥٠	٥٠	٣٣٪	٣٠ر٣٪
التربية بقنا	٤٠	٤٥	٢٥	٢٥	٥٠ر٦٣٪	٥٥ر٥٪

ويلاحظ من الجدول السابق أن عدد أفراد العينة ممثل للعدد الكلى للطلاب فى الكليتين ٠

تصحيح الأوراق :

بعد أن تم تصحيح أوراق الاجابة من ناحية مضمون الاجابة وسلامتها من حيث ما تحتويه من معلومات وأفكار ، تم اعادة تصحيح أوراق أفراد العينة من حيث صحة الكتابة ووضع دائرة بالقلم حول الاخطاء الاملائية التى وقع فيها الطلاب ٠

تحديد الاخطاء وجمعها وتصنيفها :

تم عمل جدول لرصد الاخطاء الاملائية بحيث كتبت فيه الجملة التى وقع فيها الخطأ ثم الكلمة التى وقع فيها الخطأ ثم بعد ذلك تم تصنيف هذه الاخطاء بحسب القواعد الاملائية التى تخضع لها مع توصيف لكـــل خطأ والجدول التالى مثال لذلك ٠

جـدول (٢)
مثال لبعض الاخطاء الاملائية التى وقع فيها الطلاب

الجملة التى اشتملت على الخطأ	الكلمة موضع الخطأ	التوصيف	القـاعدة
أجابت السؤال الأول	اجابت	كتبت التاء المفتوحة فى موضع التاء المربوطة	التاء المفتوحة والتاء المربوطة
تلك الصلت الوثيقة	الصلت	كتبت التاء المفتوحة فى موضع التاء المربوطة	التـاء المفتوحة والتاء المربوطة
ارثاء المعـارف وترسيخها	ارثـاء	قلبت السـين ثاء فى الكتابة	ابدال حـرف مكان حرف للتشابه الصـوتى
سـواءا أكـان فى الصـف الأول أو الثانى	سواءا	وضـعت الهمزة بين الألفين	لا تحصر الهمزة بين ألفين
مملؤة بالخير	مملؤه	كتبت الهمزة على الواو خطأ والمفروض أن تكتب مفردة على السطر .	الهمزة فى وسـط الكلمـة .

حساب الاخطاء ومدى شيوعها :

تم حساب عدد الصفحات التى كتبها الطلاب فى العينـة حيث بلغت ١٥٠٠ صفحة بمتوسط عشر صفحات لكل طالب أو طالبة ، وقد تم حساب عدد الاسطر التى كتبها الطلاب حيث بلغت ١٠٠٠ بمتوسط ١٧٠ سطرا فى كل ورقة وقد تم حساب حجم الاخطاء فى ضوء ما سبق .

وبما أن الباحثين لم يتفقوا فيما بينهم على نسبة محددة للشيوع ، فبعضهم يرى أن يتم ذلك تبعا لمستوى الطلاب ، وللاختبارات المستخدمة فى الكشف عن الأخطاء ولحجم العينة (١) . ويرى آخرون أن الخطأ يكون شائعا

---

(١) حسن سيد شحاته : الاخطاء الشائعة فى الاملاء فى الصفوف الثـلاثة الاخيرة من المرحلة الابتدائية ، تشخيصها وعلاجها ، رسالة ماجستير ـ كلية التربية جامعة عين شمس ، ١٩٧٨ ، ص ٥٦ .

اذا بلغت نسبته ٢٥٪ فأكثر الى عدد الطلاب (١)·وهذا ما أخذت به الدراسة الحالية نظرا لاستخدامه في أكثر من دراسة مشابهة وكذلك لمناسبته لأهداف الدراسة الحالية فى الكشف عن الأخطاء الاملائية وتصنيفها ·

وفى ضوء ما سبق فقد تم حساب النسبة المئوية للشيوع كما يلى :

$$\text{نسبة الاخطاء الشائعة} = \frac{\text{عدد الطلاب الذين وقعوا فى الخطأ} \times ١٠٠}{\text{مجموع عدد الطلاب}} = ٪$$

وقد كانت النتائج على النحو التالى :

(أ) عدد الطلاب الذين اخطأوا بغض النظر عن أخطائهم ·
(ب) القواعد الاملائية موضوع الخطأ وتصنيفهذه الأخطاء تبعا لها·
(جـ) نوعية الاخطاء بالنسبة لكل قاعدة من هذه القواعد ·
(د) تفسير وتحليل لكل جانب من الجوانب السابقة ·
(هـ) عرض وتحليل وتفسير لهذه النتائج ·
(و) عرض وتفسير للاسباب العامة التى تكمن وراء هذه النتائج ·
(ز) أهم المقترحات والتوصيات فى ضوء النتائج السابقة ·
(ح) البرنامج المقترح لعلاج هذه الاخطاء ·

نتائج الدراســـة :

جـــدول (٣)

بيان بعدد الطلاب المخطئين وغير المخطئين
والنسبة المئوية لكل منهم

عـدد الطلاب الذين لم يخطئوا	العدد الكلى للطلاب	النسبة المئوية	النسبة المئوية لمن اخطأوا
٣٧	١٥٠	٢٤ر٦٪	٧٥ر٣٪

(١) أحمد أبو العباس : الاخطاء الشـــائعة فى بعض العمليات الحســـابية الاساسية ، القاهرة ـ كلية التربية جامعة عين شمس ، ١٩٦٣ ، ص ٥ ·

(٢) محمود كامل الناقه : الاخـــطاء النحوية عند طلاب قسم اللغة العربية بكليات التربية ، ص ١٧ ·

كما هو ملاحظ من الجدول السابق فان نسبة الطلاب الذين وقعوا فى أخطاء املائية - من بين أفراد العينة - نسبة عالية حيث بلغت ٧٥٪ وهذه نتيجة خطيرة وبخاصة اذا نظرنا الى هؤلاء الطلاب المعلمين الذين يقع عليهم عبء اكساب المهارات الاملائية لتلاميذهم وتدريبهم عليها ، وهذا يتطلب ضرورة التركيز على هذا الجانب اللغوى الهام من خلال مقرر طرق تدريس اللغة العربية أو المقررات التخصصية الأخرى التى يدرسها الطلاب فى قسم اللغة العربية ، واذا كان هذا هو حال طلاب قسم اللغة العربية فكيف نتصور حال طلاب الأقسام الأخرى ، وهم لاشك فى حاجة الى اتقان هذه المهارات والتدريب عليها ، ولذلك فالأمر يتطلب اعداد برنامج علاجى لهذه الأخطاء يقدم لهؤلاء الطلاب الذين تعقد عليهم آمال كبيرة فى اكساب هذه المهارات لطلابهم بعد تخوجهم .

جـــدول (٤)

الأخطاء الاملائية وتصنيفاتها ونسبة الشيوع فيها

مسلسل	الخطأ الاملائى	القاعدة الامـــلائية	عدد الطلاب المخطئين	نسـبة الشيوع
١	زلك	ابدال الذال زايا	٥٨	٪٣٨ر٦
٢	ســواءا	وضع الهمزة بعد ألف المد	٥١	٪٣٤
٣	مراعــات	التاء المفتوحة والتـــاء المربوطة فى آخر الكلمة	٤٦	٪٣٠ر٦
٤	أرجــوا	واو الجماعة ـ واو الفعل المتصل بها	٤٥	٪٣٠
٥	فى أن وأخر	قلب المد همزة خطأ	٤٢	٪٢٨
٦	معرفة التلاميذ لأخطاءهم	الهمزة المتوسطة على الياء	٤٠	٪٢٦ر٦
٧	ارثــاء	قلب السين ثاء أو العكس	٣٨	٪٢٥ر٣
٨	قرأة الدرس	الهمزة المتوسطة على السطر	٣٧	٪٢٤ر٦
٩	للمفاجئات	الهمزة المتوسطة على الألف	٣٥	٪٢٣ر٣
١٠	اقراء الدرس	الهمزة المتطرفة على الألف	٣٥	٪٢٣ر٣
١١	لهه أثر فى النفس	تكرار حرف فى غير موضعه اعتمادا على الصوت	٢٢	٪١٤ر٦
١٢	مملؤة بالخير	الهمزة المتوسطة على الواو	١٦	٪١٠ر٦
١٣	اجاد الصلة	حذف حرف أو أكثر	١١	٪٧ر٣
١٤	لفهم المقرؤ	الهمزة المتطرفة	٩	٪ ٦

واذا تأملنا الجدول السابق فاننا يمكن أن نلاحظ مايلى :

(أ) أن الأخطاء الاملائية لطلاب كليات التربية ترتفع نسبتها فى كثير من القواعد ٠

(ب) أن هذه القواعد موضع الخطأ هى من القواعد الأساسية فى هذا الجانب والتى يجب أن يكون الطلاب متقنين لها حيث هى من أساسيات قواعد الامـلاء والتى يفترض أنهم درســـوها فى مراحل التعليم العـــام وأتقنوها تماما ٠

(حـ) الأخطاء التى تقل نسبتها عن الشيوع كانت فى قواعد املائية أساسية يجب اتقانها ٠

(د) أن أخطاء الطلاب كانت فى أربعة عشر قاعدة املائية من القواعد التى تؤكد البحوث والدراسات التى أجريت على المهارات اللغوية(*) أن هذه القواعد يجب أن يتقنها التلميذ فى نهاية المرحلة الاعدادية ٠

(هـ) أن هذه الأخطاء فى كمها ونوعيتها تسترعى الانتباه والدراسة فهى ان قبلت من طلاب التعليم العام أو حتى من الطلاب الجامعيين من غير خريجى كليات التربية فمن الصعب قبولها من المتخصصين فى اللغة العربية والمكلفين بتعليمها لتلاميذهم واكسابهم مهاراتها وتعليمهم الدقة فى الكتابة والتعبير اللغوى السليم(١) ٠

(و) كذلك يتضح من الجدول السابق أن الخطأ يشيع بنسبة كبيرة عالية فى بعض القواعد الاملائية التالية :

١ ـ ابدال حرف مكان حرف لخطأ فى النطق ٣٨ر٦٪

٢ ـ وضع حرف بدلا من المد ٣٤٪

(*) محمد صلاح الدين مجاور : دراسة تجريبية لتحديد المهارات اللغوية فى فروع اللغة العربية ، الكويت ، دار القلم ، ١٩٧٤ ، ص ١٥٩ ، ١٦٠ ٠

(١) محمود كامل الناقة ، مرجع سابق ، ٢١ ٠

٣ - الخطأ فى كتابة التاء المفتوحة والتـــاء المربوطة فى آخر الكلمة ٦ر٣٠٪

٤ - الخطأ فى كتابة واو الجماعة أو واو الفعل ٣٠٪

٥ - قلب المد همزة ٢٨٪

٦ - الخطأ فى كتابة الهمزة المتوسطة على الياء ٦ر٢٦٪

٧ - قلب السين ثاء أو العكس ٣ر٢٥٪

كذلك فان الأخطاء تقل تدريجيا فى القواعد التالية :

١ - كتابة الهمزة المتوسطة على السطر ٦ر٢٤٪

(وهى نسبة أقرب الى نسبة الشيوع)

٢ - الهمزة المتوسطة على الألف ٣ر٢٣٪

٣ - الهمزة المتوسطة على الألف ٣ر٢٣٪

٤ - تكرار حرف فى غير موضعه اعتمادا على الصوت ٦ر١٤٪

٥ - الهمزة المتوسطة على الواو ٦ر١٠٪

٦ - حذف حرف أو أكثر ٣ر٧ ٪

٧ - الهمزة المتطرفة ٦٪

وصف الأخطـاء :

واذا انتقلنا الى مرحلة وصف الأخطاء السابقة سواء ماكان منها شائعا أم غير شائع حسب النسبة المحددة للشيوع سابقا ، فان تأمل هذه الأخطاء يبين لنا أنها انحصرت فى أخطاء ناتجة عن الاعتماد على صوت الكلمة أو الحرف دون الالتفات الى قواعد الرسم الاملائى من مثل ابدال حرف مكان حرف لخطأ فى نطقه وذلك نتيجة نطق الذال زايا أو الظاء ضادا وهكذا ويدخل فى ذلك أيضا الخطأ فى كتابة التاء المفتوحة أو المربوطة اعتمادا على نطقها فمثلا كلمة (مراعاة) كتبت بتاء مفتوحة اعتمادا على النطق وهكذا ٠

كذلك جاءت أخطاء أخرى نتيجة التعميم الخاطىء للقواعد أو المبالغة فى تعميم القواعد وفى هذه الحالة يكون التعميم مضللا فمثلا أن يضع الطالب ألفا بعد كل واو مكتوبة سواء أكانت واو الجماعة أو واو الفعل بأن

يضيف ألفا بعد الفعل ، (نرجو) اعتمادا علىأن كل واو تأتىفى آخر الكلمة تكون واو الجماعة فهذا تعميم خاطىء ٠

وقد جاءت أخطاء أخرى نتيجة لضعف الطلاب فى القواعد النحوية والصرفية(*) كما تشير الى ذلك الدراسات التى أجريت فى هذا المجال ، فعدم معرفة الطالب للموقع الاعرابى للكلمة يؤدى به الى خطأ فى رسمها الاملائى فمثلا كلمة لأخطائهم كتبها كثير من الطلاب بصورة خاطئة لعدم التفاتهم أنها فى موضع الجر بالألف ولذلك كتبت همزة مفردة خطأ ٠ وان عدم معرفة بعض الطلاب للقواعد الصرفية من مثل كتابة الألف اللينة وهل هى أصلية أم منقلبة عن أصل وهل أصلها الواو أم الياء أدى الى وقوع أخطاء كثيرة فى رسم الألف اللينة ٠

كذلك نتجت بعض الأخطاء من الجهل بقيود القاعدة فقد يرتبط لـدى الطالب تعميم خاطىء يؤدى به الى عدم مراعاة قيود القاعدة أو أن يطبق القاعدة فى سياقات لا تنطبق عليها ٠ فنجد أن ذلك الأمر أوقع الطلاب فى أخطاء كثيرة فيما يتعلق بواو الجماعة وكذلك الهمزات المختلفة والتى رسمها الطلاب دون النظر أو الالتفات الى القاعدة أو قيودها ، فكلمة قراءة كتبها الطلاب خطأ بهمزة على ألف اعتمادا على كتـــابتهم للهمزة على الفعل قرأ وهكذا ٠

وتندرج أخطاء أخرى تحت التطبيق الخاطىء للقـــاعدة ويمكن أن نلاحظ ذلك فى كثير من الأخطاء التى وقع فيها الطلاب فى مواضع الهمزة المتوسطة والمتطرفة وعدم مقدرتهم على تطبيق قواعد الرسم الاملائى الصحيح فى ذلك أو التطبيق الخاطىء لهذه القواعد ٠

وتأتى أخطاء أخرى نتيجة الافتراضات الخاطئة للطالب عندما يكتب الكلمات أو الجمل فهو يفترض أن كل صوت لابد له من حرف من مثل كلمة (لهه) والتى زاد الطلاب فيها حرفا اعتمادا على الصوت أو كلمة (لاكن)

(*) محمود كامل الناقه : مرجع سابق ٠

التى كتبت بألف زائدة اعتمادا على الصوت والذى يخالف الرسم الاملائى فى زيادة حرف أو نقص حرف وهكذا ٠

وعلى هذا فان تحليل الأنواع الأساسية للأخطاء الاملائية فى اللغة العربية من مثل المبالغة فى التعميم ، وتجاهل قيود القواعد ، والتطبيق الناقص للقواعد ، والافتراضات الخاطئة ، قد يؤدى بنا الى اعادة النظر فى المناهج والمقررات للتأكد من الأسس التى بنيت عليها هذه المناهج ومدى تضمنها التأكيد على هذه المهارات وهناك بعض التجارب والأبحاث التى تؤكد أن الدارس فى أحيان كثيرة يعيد ماتعلمه أو مايقدم له على نحو (فوتوغرافى) دون تأمل أو اعمال فكر وأنه اذا عجز عن ذلك فليس للمعلم أو مؤلف الكتاب يد فى احداث هذا العجز ٠

وقد علق أحد الباحثين بقوله (من الغريب حقا أن البحوث المنشورة التى تصف المحتوى الذى يتعلمه الطلاب وكيف يتعلموه قليلة جدا بينما نجد عددا كبيرا من البحوث التى تصف مايفعله المعلم ونوعية المواد التى تقدم للطلاب ، والاستراتيجيات التى يتبعونها فى التعلم هذا وقد تكون استراتيجية الطالب فى التعلم مستقلة كليا أو جزئيا عن الطرق التى تدرس بها(١) ٠

وواضح من هذا القول أن الأمر يتطلب التعرف على الأخطاء الاملائية للطلاب وتحليل أسبابها وطرق التغلب عليها ، وكذلك اعادة النظر فيما يقدم لهؤلاء الطلاب من مقررات وطريقة تقديمها لهم واكتسابهم لمهارات اللغة وأفضل السبل لذلك ٠

تفسير الأخطاء وتحديد أسبابها :

اذا تأملنا الأخطاء الاملائية التى وقع فيها الطلاب فى كتاباتهم وجدنا أنها تنوعت بحيث شملت قواعد املائية مختلفة فيما يتعلق بقواعد كتابة

---

1. Dakin, J. The Teaching of Reading in Fraser and Donnel (ed.) applied linguistics and the teaching of English London, 1979, pp. 107, 110.

الهمزة بأوضاعها المختلفة ، وقواعد كتابة الألف اللينة وابدال المد حرفا أو همزة وكتابة حرف زائد أو أكثر أو حذف حرف أو كثر وكلها أخطاء تتعلق بمهارات كتابية يجب أن يتقنها هؤلاء الطلاب لأنهم سوف يقومون باكسابها لطلابهم بعد تخرجهم ولدراسة أسباب هذه الأخطاء وتعرف أهم العوامل التى أدت اليها فقد تم مايلى :

أولا : مناقشة عدد من الطلاب فى قسم اللغة العربية فى كليات التربية سواء من المخطئين أو غيرهم · (بلغ عدد هؤلاء الطلاب عشرة - خمسة من المخطئين وخمسة من غير المخطئين) ·

ثانيا : مناقشة بعض الأساتذة المتخصصين فى مجال اللغة العربية وطرق تدريسها لتعرف أسباب هذه الأخطاء · (تمت هذه المناقشة على فترات متباعدة وكلما سنحت للباحث مقابلة أحد هؤلاء الأساتذة والمتخصصين) ·

وقد كان السؤال الذى وجه الى كل من الطلاب والأساتذة والمتخصصين هو ماسبب أخطاء الطلاب الاملائية فى كتاباتهم من وجهة نظركم ، وقد تلقى الباحث هذه الاجابات عن طريق المقابلة الشخصية وبصورة شفوية وحاول الاستفادة من بعضها مما رآه معقولا ويتوافق مع طبيعة هذه الدراسة وما يؤكده واقع الأداء اللغوى للطلاب ·

ثالثا : الرجوع الى الكتب والدراسات التى تناولت موضوع الأخطاء الاملائية وأسبابها وطرق علاجها ·

وقد جاءت نتائج الخطوات السابقة كالتالى :

تنوعت أسباب الأخطاء الاملائية للطلاب فهناك أسباب تعود الى طبيعة اللغة العربية وقواعدها الاملائية ، وأسباب أخرى تعود الى دراسة هؤلاء الطلاب بمراحل التعليم العام والمرحلة الجامعية ·

(أ) أسباب تعود الى طبيعة اللغة العربية وقواعدها فى الكتابة :

١ - بالنسبة للأخطاء التى تتعلق بكتابة حرف بدلا من المد أو تكرار حرف فى غير موضعه أو زيادة حرف أو حذف حرف ·

فان هذه الأخطاء قد يرجع السبب فيها الى اعتماد الطالب على نطق الحرف ، أو نطق الكلمة ولأن اللغة العربية تتضمن حروفا تنطق ولا تكتب من مثل كلمة (لكن) وحروفا تكتب ولا تنطق من مثل كلمة (أولئك) ومع أن اللغة العربية لا تنفرد بهذه الخاصية بين اللغات ففى كثير من اللغات تنطق حروفا ولا تكتب وتكتب حروف أخرى ولا تنطق ، كذلك قد يخالف صوت الحرف صورته فى الكتابة الا أن هذا الأمر يمثل سببا رئيسيا فى أخطاء الطلاب الاملائية فى الكتابة لأنهم فى أغلب الأحيان يعتمدون على صوت الحرف أو الكلمة دون مراعاة لطبيعة اللغة أو قواعد الاملاء مما يوقعهم فى هذه الأخطاء ٠

٢ ـ أما الأخطاء فى ابدال حرف مكان حرف كابدال الذال زايا أو أبدال السين ثاء والعكس والخطأ فى كتابة التاء المفتـــوحة والمربوطة ٠ فقد يرجع السبب فى ذلك الى خطأ فى نطق هـــذه الحـــروف والدقة فى اخراجها من مخارجها الأصلية وعدم اخراج اللســـان فى الذال والثاء خصوصا وأن الذال والثاء من الأصوات التى تتميز بها اللغة العربية عن غيرها من أخواتها السامية(١) ٠ وهذا الثراء الصوتى للغة العـــربية وما صحبه من وفرة مخارج الحروف ، لابد من مراعاة المخارج الدقيقة للحروف فى اللغة العربية حتى لا يقع الخلط والخطأ فى نطقها لقرب مخارج هذه الحروف(٢) ٠

ومن ثم فان عدم مراعاة الدقة فى اخراج الحروف من مخـارجها الأصلية قد يؤدى الى خطأ فى نطق هذه الحروف وبالتالى يؤدى الى خطأ فى كتابتها كما حدث من الطلاب ٠

٣ ـ أما الخطأ فى قلب المد همزة أو زيادة حرف بدلا من المد ٠

ربما يرجع هذا الخطأ الى عدم قدرة الطلاب على التمييز بين قصار

---

(١) على عبد الواحد وافى : فقه اللغة ، القاهرة ، دار نهضة مصر للطبع والنشر ، بدون تاريخ ، ص ١١٤ ٠

(٢) محمود رشدى خاطر وآخرون : مرجع سابق ، ص ١٨ ٠

الحركات وطوالها وهذا جعلهم يرسمون الصوائت القصار حروفا ، وقد يكون ذلك لعدم درايتهم الكافية بهذه الحركات وطريقة رسمها على الحروف أو اعتمادهم على الصوت دون مراعاة قواعد الرسم الامـــلائى المتعارف عليها لغويا ٠

٤ ـ فاذا انتقلنا الى الأخطاء التى تتعلق بالهمزة فى مواضـــعها المختلفة سواء أكانت متوسطة أو مفردة أو متطرفة وكذلك بالنسبة للخلط بين واو الجماعة وواو الفعل ٠

فقد يكون السبب فى ذلك عدم معرفة القواعد الاملائية لكثرتها وكثرة تفاصيلها فالهمزة المتوسطة اما متوسطة بالأصالة واما متوسطة تأويلا ثم بعد ذلك ساكنة أو متحركة والمتحركة متحركة بعد ســاكن أو بعد متحرك والساكن اما صحيح واما معتل وهل ماقبل الهمزة مضموم أم مفتوح أم مكسور ولكل حالة من هذه الحالات قاعدة وكذلك قد يكون فى بعض منها استثناء من هذه القاعدة ، ولذلك فعدم معـــرفة الطالب بهذه القـــواعد وتفصيلاتها وقيودها يؤدى به الى الخطأ فى رسم الكلمات التى تتضمن همزات كذلك فعدم معرفة الطالب بقواعد النحو والصرف التى ترتبط ارتباطا وثيقا بهذه القواعد الاملائية من مثل الألف اللينة وأصلها ، والتفريق بين واو الجماعة وواو الفعل كل ذلك يعود الى ضعف الطـــلاب فى القواعد النحوية والصرفية(١) والذى يؤثر بدوره على اتقانهم لقواعد الاملاء وقواعد الرسم الصحيح للكلمات والتى يترتب عليها هذه الأخطاء ٠

هذه بعض العوامل التى تتعلق بخصائص اللغة العربية وقواعدها فى الكتابة والتى تمثل أحد أسباب الأخطاء الاملائية فى كتابات الطلاب ، ولكن ليست هذه كل الأسباب فهناك أسباب أخرى تعود الى دراسة هؤلاء الطلاب بمراحل التعليم العام وكذلك المرحلة الجامعية كما أن هناك أسباب عامة لهذه الأخطاء نذكر منها مايلى :

---

(١) أشارت الى هذا دراسات عديدة منها دراسة محمـــود الناقة التى أشرنا اليها فى موضع سابق من هذه الدراسة ٠

(١) أن ضعف الطلاب فى قواعد الرسم الامـــلائى يعود الى عدم اكتساب الطلاب لمهارات الكتابة واتقانهم لها منذ المراحل الأولى للتعليم الذى أشارت اليه الدراسات التى أجريت فى هذه المراحل (١) وقد يعود ذلك الى ضعف اعداد المعلم فى هذه المراحل وعدم اهتمام معلمى المواد الأخرى بالقواعد الاملائية ، وكذلك قد تعود الى اهمال المعلمين لحصص الاملاء فى أغلب الأحيان بسبب كثرة الأعباء التى يتحملونها وكثرة فروع اللغة العربية ، كذلك فان الطريقة التى يتبعها المعلمون فى مراحل التعليم العام فى تدريس الاملاء طريقة اختيارية تقوم على مجرد املاء قطعة للتلاميذ تتضمن بعض الكلمات الصعبة والتى قد تكون بعيدة عن مستوى ادراك التلاميذ ولم يسبق لهم التدريب على قواعدها أو صورها فى الكتابة ، كذلك فان تصويب أخطاء التلميذ فى الاملاء يقتصر على كراسات الاملاء ٠

كل هذه العوامل تقلل وتؤثر على اكتساب الطالب لمهارات الكتابة فى مراحل التعليم العام والتى يتوقف تدريسها فى منتصف المرحلة الاعدادية فاذا انتقل الطالب الى المراحل التالية لها انتقل معه الخطأ واستمر معه وربما زاد لعدم توافر الدقة اللغوية الكافية والمراجعة الدائمة الفاحصة لما يكتبه الطالب ، ولا شك أن أخطاء الطالب اللغوية فى مراحل التعليم العام تؤثر عليه فى المرحلة الجامعية (٢) ٠

٢ ـ اذا أضفنا الى ماسبق من عوامل ترتبت عليها ذلك أن الطلاب فى المرحلة الجامعية وحتى فى أقسام اللغة العربية لا يحاسبون على أخطائهم

---

(١) من هذه الدراسات :

أحمد يوسف الشيخ : دراسات وتجارب فى الطرق الخاصة لتدريس اللغـــة العربية والدين الاسلامى ، القاهرة ، دار مصر للطباعة ، ١٩٥٣ ، ص ١٥٩ ٠

حسن شحاته : الاخطاء الشائعة فى الاملاء فى الصفوف الاخيرة من المرحلة الابتدائية ، مرجع سابق ٠

نوال عبد المنعم قاضى : التخلف الاملائى ، جده ، شركة المدينة المنورة للطباعة والنشر ، ١٩٨١ ٠

(٢) محمود أحمد السيد : أسس اختيار موضوعات القواعد النحوية فى منهج تعليم اللغة العربية بالمرحلة الاعدادية ، رســـــالة دكتوراه ـ كلية التربية جامعة عين شمس ١٩٧٣ ٠

الاملائية ولا يجدون من يلتفت الى هذه الأخطاء ويدقق فيها لذلك تأتى كتاباتهم مليئة بالأخطاء الاملائية فى أغلب الأحيان وهى لا تدخل فى معيار تقويمهم ولذلك لا يلتفتون اليها وتظل هذه الأخطاء باقية ٠

٣ ـ كذلك فان حرمان هؤلاء الطلاب من التدريبـــات اللغوية على اختلاف أنواعها بما فى ذلك التدريبات الصوتية وتعلم مخارج الحروف بدقة وصور الكلمات فى النطق والكتابة أدى بهم الى النطق الخاطىء وبالتالى الكتابة الخاطئة لهذه الكلمات والمترتبة على النطق الخاطىء وعدم الدقة فى التزام مخارجها الصحيحة ٠

٤ ـ وان عدم اتاحة الفرصة للطلاب لتعلم طرق تدريس الامـــلاء والتدريب على ذلك من خلال دروس التربية العملية حرم هؤلاء الطلاب من الممارسة العملية لهذه المهارات وتعرف قواعدها وطرق تدريسها ففى أغلب الأحيان يقتصر تدريب الطالب على فروع النحو والنصوص والقراءة ونادرا مايتدرب على تدريس الاملاء ٠

٥ ـ واذا أخذنا فى الحسبان ضعف الطلاب العام فى مهارات اللغة العربية بفروعها المختلفة وعدم اتقان هذه المهارات (١) الذى يؤثر بدوره فى اتقانهم لمهارات الاملاء والتمكن من قواعد الكتابة العربية ٠

٦ ـ وهناك عامل آخر هو عدم وضوح أثر الخطأ الاملائى فى كتابات الطلاب العامة فى البيئة التى يعيشون فيها أو فى استخداماتهم الخاصة للغة فكثيرا ماتكون هذه الكتابات مليئة بالأخطاء ومع ذلك فهى تقبل وتؤدى غرضها ، فلم يحدث مثلا أن رد للطالب طلبه بسبب أخطائه اللغوية فيما كتبه الى غير ذلك وهذا قد يجعل الطالب لا يحس بأهمية الدقة فى الكتـــابة ومراعاة قواعدها واتقانها ٠

---

(١) أحمد سيد محمد : بعض مهارات اللغة العربية المتضمنة بمقررات المرحلة الثانوية ومدى توافرها لدى طلاب شعبة اللغة العربية بكلية التربية ، رســـالة ماجستير ـ كلية التربية ، بأسيوط ، ١٩٨٣ ٠

٧ - وقد ترجع هذه الأخطاء أحيانا الى ضعف فى قدرة الطالب على التمييز بين صور الأصوات المتشابهة أو الحروف المتشابهة مما قد يترتب عليه خلط أو خطأ أو ابدال فى صورة حرف أو زيادة أو نقص حرف وكلها عوامل تعود الى فقدان الحس اللغوى بسبب قلة التدريبات ٠

٨ - وبما أن الدافع اللغوى يساعد فى اتقان الطلاب مهارات اللغة ويزيد من رغبتهم فى تعلمها والاقبال عليها ويقوى ارتباطهم بها ، وكذلك فان اختيارهم لدراسة اللغة لابد أن يكون نابعا من رغبة حقيقية لديهم ، وقد أجمع كثير من الطلاب الذين التقى بهم الباحث على أن اختيار قسم اللغة العربية والدراسة فيه لم يكن نتيجة رغبة خاصة لهؤلاء الطـــلاب وانما اختلفت الأسباب للالتحاق فبعضها بسبب مجموع الدرجات وبعضها بسبب عدم قدرة الطلاب الالتحـــاق بقسم اللغة الانجليزية أو فشلهم فى دراستها ومن ثم التحويل لقسم اللغة العربية فليس أمامهم غيره كما قالوا ، كل هذه الأسباب تجعل من التحاق الطالب بقسم اللغة العربية بكلية التربية مجرد انتظام فى الدراسة للحصول على مؤهل دراسى للالتحاق بسوق العمل دون دافع حقيقى أو رغبة داخلية فى دراسة اللغة والاقبال عليها واتقان مهاراتها نطقا وكتابة وتعبيرا وهذا يحرم هؤلاء الطلاب من الاستمتاع باللغة وحبها وسلامة الأداء اللغوى ٠

٩ - كذلك أشار كثير من أساتذة اللغة والمهتمين بتدريسها الى أن اعتماد أقسام اللغة العربية فى كثير من الأحيان على الانتدابات الخارجية فى تدريس المقررات اللغوية وعدم استقرار هؤلاء الأساتذة جعل المقررات التى تقدم للطلاب عبارة عن شتات لغوية لا رابط بينها ولا تستند الى خطة متكاملة تضع أهدافا تسعى الى تحقيقها وانما هى مرتبطة ببقاء هذا الاستاذ أو انتداب غيره وكذلك عدم تواجد هؤلاء الأساتذة بصورة دائمة مع الطلاب يحرمهم من رعايتهم وتوجيههم والاجابة عن استفساراتهم وتتبع مستوياتهم فكل أستاذ ينهى محاضرته ويسرع بالعودة الى كليته الأصلية أو مقر اقامته وكل ذلك يؤثر فى الأداء اللغوى العام لهؤلاء الطلاب وافتقاد البيئة اللغوية الصالحة لاكتساب المهارات اللغوية والتدريب عليها ٠

١٠ - وان حرمان هؤلاء الطلاب من ممارسة الأنشطة اللغوية ممارسة

عملية تتيح لهم الفرصة لأداء المهارات اللغوية واتقانها واجراء المسابقات اللغوية التى يشارك فيها الطلاب وتنمو فيها مواهبهم ويتدربون من خلالها على الأداء اللغوى السليم وكتابة البحوث والانتاج اللغوى ومراجعته وتقويمه من قبل الأساتذة والمتخصصين كل ذلك أثر على مستوى الأداء اللغـــوى للطلاب وقلل فرص ممارسة الأداء اللغوى ممارسة عملية تكسبهم مهاراتها ٠

١١ ــ من أهم أسباب هذه الأزمة أيضا تدهور الكتـــابة والكتـــاب وانحدارها من المرتبة الأولى بين وسائل التثقيف الى مرحلة دنيا ، رغم تقلص غشاوة الأمية وانتشار التعليم بين الناس بالقيـــاس للصـــورة السابقة (١) ٠ وربما يعود ذلك الى التقدم الهائل فى وسائل الاعلام الأخرى وأثرها فى تقليل الاعتماد على الكلمة المطبوعة والمكتوبة من هنـــا تأثرت الكتابة خصوصا وأن هناك ارتباط وثيق بين القراءة والكتـــابة كما سبقت الاشـــارة ٠

التوصـــيات والمقترحـات

فى ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة الحالية يمكن أن نقدم بعض التوصيات والمقترحات التى يمكن أن تسهم فى علاج القصور فى اعداد معلمى اللغة العربية فى كليات التربية الاعـــداد المتكامل الذى يهىء لهم فرصة اكتساب المهارات اللغوية واتقانها وبالتالى اكسابها لطلابهم فى مراحل التعليم العـــام كما يلى :

١ ــ أكدت الدراسة الحالية وقوع طلاب كليات التربية فى أخطاء املائية عديدة تمثل قواعد أساسية يجب أن يتقنها هؤلاء الطلاب لأن هذه الأخطاء تؤثر فى فهم المعنى ووضوح الفكرة وسلامة التعبير ٠ وفى ضوء ذلك توصى الدراسة الحالية بضرورة اعداد برامج علاجية تسهم فى عـــلاج هذه الأخطاء وتساعد الطلاب فى تعرف قواعد الكتابة الصحيحة ٠

---

(١) البشير بن سلامه : اللغة العربية ومشـــاكل الكتابة ، تونس ، الدار التونسية للنشر ، ١٩٧١ ، ص ٣٠ ٠

٢ ـ أشارت الدراسة الحالية الى أن جانبا كبيرا من هذه الأخطاء يعود الى ضعف الطلاب فى القواعد النحوية وهو ماتؤكده بحوث أخرى سابقة فى هذا المجال وكما نعلم فان قواعد الاملاء مرتبطة فى كثير من تفاصيلها بالقواعد النحوية والصرفية وأن ضعف الطلاب فيها يؤثر فى كتاباتهم وما يقعون فيه من أخطاء وهذا يدعونا الى ضرورة الاهتمام بمقررات القواعد التى يدرسها الطلاب فى كليات التربية واعادة النظر فى طريقة اختيارها وتصنيفها والطريقة التى تقدم بها للطلاب ٠

٣ ـ أثبتت هذه الدراسة أن الأخطاء الاملائية التى وقع فيها الطلاب تعود الى عدم اتاحة الفرصة للطلاب للتدريبات اللغوية التى تتيح لهم فرصة التدريب على النطق الصحيح وتعلم مخارج الحروف ، وهذا يؤكد ضرورة الاهتمام بهذه التدريبات والاعتماد على المعامل اللغوية وتدعيم الدراسات النظرية بالدراسات التطبيقية اللغوية فهى أوقع فى تنمية المهارات اللغوية وتنميتها ٠

٤ ـ ان عدم محاسبة الطلاب على أخطائهم الاملائية فى كتاباتهم المختلفة كان أحد الأسباب الكامنة وراء هذه الأخطاء ولذلك توصى الدراسة الحالية بضرورة أخذ هذا الأمر فى الحسبان ولفت أنظار الطلاب الى ضرورة مراعاة الدقة فيما يكتبون وأن يحسنوا استخدام حواسهم عند الكتابة لكى يتكون لديهم الحس اللغوى الصحيح الذى يقيهم الوقوع فى مثل هذه الأخطاء ويعودهم الدقة فى الكتابة ٠

٥ ـ ان الأخطاء الاملائية التى وقع فيها الطلاب وأسفرت عنها الدراسة الحالية تدعونا الى ضرورة التركيز على مهارات الكتابة وطرق تعلمها واكتسابها فيما نقدمه من مقررات طرق التدريس وكذلك التأكيد على ضرورة تدريب الطلاب على تدريسها من خلال دروس التربية العملية ٠

٦ ـ أكدت الدراسة الحالية حاجة طلاب كليات التربية فى أقسام اللغة العربية الماسة الى دراسة قواعد الاملاء بصورة مبسطة ومفهومة ومن خلال لغة وظيفية تتيح لهم تعرف صور استخدامها والتمكن من فهمها وهذا يتطلب

ضرورة التوصية بتدريس ذلك ضمن برنامج الاعداد الأكاديمى للطلاب من خلال دراستهم لفروع اللغة العربية وأن يكون اختيار محتوى هذه القواعد مرتبطا مع ماسوف يدرسه الطلاب فى مراحل التعليم العام بعد تخرجهم ٠

٧ - تؤكد الدراسة الحالية على ضرورة اتاحة الفرصة للطلاب لممارسة الأنشطة اللغوية المتنوعة التى تتيح للطلاب ممارسة اللغة فى مواقف حقيقية تكسبهم مهاراتها ويتدربون من خلالها على الأداء اللغوى الصحيح نطقا وكتابة ٠

برنامج مقترح لعلاج الاخطاء الاملائية

التى وقع فيها الطلاب

مقدمة :

نظرا لما أسفرت عنه الدراسة الحالية من نتائج تؤكد وقوع الطلاب فى أخطاء املائية عديدة وأن كثيرا من هذه الأخطاء يصل الى نسبة الشيوع وحتى مالم تصل نسبته الى نسبة الشيوع منها فانه يمثل قواعد ضرورية للأداء اللغوى الصحيح لابد من اتقانها ، وما كشفت عنه الدراسة الحالية من حاجة هؤلاء الطلاب الى المزيد من المران لتتحسن قدرتهم على الكتابة واتقان قواعد الاملاء وتلافى الوقوع فى الأخطاء خصوصا وأن هؤلاء الطلاب هم الذين سوف يعهد اليهم بتدريس طلابنا فى مراحل التعليم العام هذه القواعد واكسابهم مهاراتها ٠ وتنفيذا لأهم توصيات هذه الدراسة ٠

من أجل ذلك كان التفكير فى اعداد هذا البرنامج محاولة من الباحث للاسهام فى علاج بعض الأخطاء الاملائية التى وقع فيها هؤلاء الطلاب فى كليتى التربية بأسيوط وقنا ، وذلك بتقديم دروس املائية تتضمن هذه القواعد ، وقد روعى فى تقديمها أن تكون بشكل مبسط وأن تبعد عن الأشياء الشاذة أو التى كثر حولها الخلاف وأن تقدم من خلال قطع أدبية مناسبة ، وقد تم الاعتماد فى هذا البرنامج على طريقة التعليم البرنامجى بتقديم المحتوى فى شكل مجموعة من الاطارات ينتقل الطالب من اطار الى اطار

مجيبا عن الأسئلة التى يتضمنها كل اطار ، وكان ضروريا أن نستخدم مثل هذه الطريقة وذلك لصعوبة تدريس مثل هذه الموضوعات للطلاب وعدم توافر الوقت الذى يتم فيه ذلك خلال الوقت المخصص للدراسة سواء من قبل الباحث أم الطلاب ، لذلك تم الاعتماد على هذا الأسلوب الذاتى من أساليب التدريس الذى يتناسب وأهداف البرنامج ويحقق الغاية من اعداده وقد تم عرض البرنامج على مجموعة من المحكمين من أساتذة اللغة العربية وطرق تدريسها والمتخصصين والمهتمين بهذا المجال للتأكد من سلامة البرنامج ومحاسبته للأهداف وصحة اجراءات اعداده ومناسبته للطلاب الذين سوف يقدم لهم وكذلك مدى قدرته فى علاج الأخطاء التى وقع فيها الطلاب ، وقد تم كل ذلك عن طريق المقابلة الشخصية بين الباحث وهؤلاء المحكمين ٠

أولا ـ أهداف البرنامج :

يهدف هذا البرنامج الى محاولة علاج الأخطاء الاملائية التى وقع فيها طلاب كليتى التربية بأسيوط وقنا ، وذلك بتقديم دروس املائية تتضمن هذه القواعد وقد روعى فى ذلك تقديم القواعد الاملائية بشكل مبسط وبطريقة مبرمجة لتتيح للطلاب تعلم القواعد بأنفسهم وذلك بهدف :

١ ـ أن يتمكن الطلاب من التغلب على الأخطاء الاملائية الشائعة فى كتاباتهم ٠

٢ ـ أن يتدرب الطلاب على أمثلة مختلفة تتضمن هذه القواعد موضوع الخطأ ٠

٣ ـ أن يحاول الطالب تعلم الاملاء بطريقة ذاتية عن طريق تقديم القاعدة والتمارين المختلفة المصحوبة باجابات صحيحة ٠

٤ ـ أن تتحسن قدرة الطالب على الكتابة الصحيحة واتقان مهارات الاملاء ٠

٥ ـ ان يساعد هذا البرنامج فى توعية الطلاب بالقواعد الاملائية والتدريب عليها ٠

٦ - أن يسد هذا البرنامج النقص الواضح فى هذا الجانب ويلبى حاجات الطلاب فى هذا الاطار ٠

٧ - أن يسهم هذا البرنامج فى مساعدة هؤلاء الطلاب فى اكتساب مهارات الاملاء لتساعدهم فى تعليمها لتلاميذهم بعد تخرجهم ٠

ثانيا - ارشـــادات وتوجيـــهات للاستـــفادة من هذا البرنامج وتحقيق أهدافه :

١ - اقرأ القطعة جيدا وافهم معنـاها قبل أن تشرع فى حل الأسئلة أو الاطارات ٠

٢ - اقرأ القاعدة جيدا وتفهم الأمثلة التى تحتويها القاعدة ٠

٣ - احرص على أن تكون اجابتك دائما مكتوبة وليست شفوية ٠

٤ - لا تنتقل الى اطار قبل أن تفهم الاطار السابق عليه ٠

٥ - افهم تعليمات كل سؤال قبل أن تبدأ فى الاجابة ٠

٦ - يفضل أن تستخدم القلم الرصـــاص لكى تتمكن من تعـديل اجابتك بسهولة ٠

٧ - لا تتسرع فى الاجابة قبل قراءة الجملة كاملة ٠

٨ - حاول ألا تنظر الى الاجابات المكتوبة فى يسار الصفحة الا بعد أن تنتهى من اجابتك ٠

٩ - يفضل أن تضع قصاصة من الورق المقوى بصورة طولية على الجانب الأيسر من الورقة لتغطية الاجابات الصحيحة ٠

١٠ - اقرأ كل اطار ثم أكتب الجواب فى المكان المخصص لذلك ٠

١١ - بعد أن تكتب الجواب حرك قصاصة الورق قليلا بحيث ينكشف لك الجواب الصحيح لهذا الاطار فقط ، ولاحظ ألا تحرك القصاصة بحيث تبدو كل الاجابات ٠

١٢ - اذا وجدت اجابتك صحيحة فضع العلامة الدالة على ذلك ثم انتقل الى الاطار الذى يليه ٠

١٣ - اذا كانت اجابتك خاطئة فضع علامة الخطأ عند هذا الاطار ثم تعرف نوع الخطأ وسببه ويمكن أن ترجع الى الاطارات السابقة لفهم ذلك ٠

١٤ - حاول أن ترجع الى الاطارات التى سبق أن أخطأت فى الاجابة عنها لكى تعاود الاجابة عنها مرة أخرى وكـــرر ذلك حتى تحصل على الجواب الصحيح ٠

١٥ - فى نهاية كل موضوع يوجد اختبار حاول الاجابة عن أسئلته ثم تأكد من صحة اجابتك بالعودة الى الاجابات الصحيحة فى نهاية البرنامج ٠

الموضـــوع الأول

التاء المفتوحة والتاء المربوطة

رأت عائشة رضى الله عنها رجلا يموت تخافتا (أى تخشعا وتذللا) فقالت : مالهذا ؟ قيل : من القراءة والعبادة · فقالت :

كان عمر سيد القراء ، وكان أعبد الله منه ، فكان اذا مشى أسرع ، واذا قال أسمع ، واذا أطعم أشبع ، واذا ضرب أوجع ·

ورأى عمر بن الخطاب رجلا يطأطىء رأسه فقال له عمر :
ارفع رأسك ، فان الاسلام ليس بمريض ، ولا تمت علينا ديننـــا ، أماتك الله ·

اقرأ القطعة السابقة جيدا ثم أجب عما يلى :

ما الذى أدهش عائشة من حال الرجل ؟
وعلام يدل قولها عن عمر ؟
ماذا نستفيد من هذه القصة ؟

١ ـ (قالت) آخرها تاء مفتوحة · أما (عائشة) فآخـــرها تاء مربوطة ·

التـــاء المفتوحة :

٢ ـ (رأت) آخرها تاء مفتوحة
٣ ـ تكتب التاء هكذا (ت) المفتوحة
٤ ـ تكتب التاء هكذا (ة) المربوطة
٥ ـ اذا وقفنا على آخر الكلمة بالسكون فان التاء تلفظ ،
مثل (ضاقت) التى تنتهى بتاء التأنيث الساكنة المفتوحة
٦ ـ (نامت) آخرها تاء التانيث الساكنة مفتوحة

٧ ـ تاء التأنيث الساكنة التى تلحق الفعل الماضى
تكتب تاء ، مثل جلست ، أكلت ، فرحت مفتوحة

٨ ـ بين فيما يلى نوع التاء فى نهـــاية كل كلمة هل هى مفتوحة أو مربوطة :

قـــــراءة	مربوطة
مزجت	مفتوحة
لا تمت	مفتوحة
علمية	مربوطة
علامات	مفتوحة
دراســـة	مربوطة
دراســـات	مفتوحة
درســـت	مفتوحة
قـــرأت	مفتوحة

٩ ـ أضف تاء التأنيث الساكنة الى كل فعل مما يلى ثم اكتبه :

ســـافر	سافرت
شـــــارك	شاركت
صـــــافح	صافحت
كان	كانت
دأب	دأبت
أعطى	أعطت
هـــــام	هـــامت
اســـتراح	اســتراحت
دام	دامت
أجـــاب	أجـابت

١٠ ـ فى اجابات الاطار السابق ، كانت التاء ـ لأنها تاء التأنيث الساكنة المتصلة بالفعل الماضى مفتوحة

١١ ـ فى (قرأت) التاء ـ لأنها تاء الفاعل المتحركة مفتوحة

١٢ ـ فى (قرأت) التاء ـ لأنها تاء المتحركة مفتوحة ، الفاعل

١٣ ـ فى (قرأت) التاء ـ لأنها تاء مفتوحة ، المخاطبة

١٤ ـ اذا كانت التاء ساكنة فى نهاية الفعل الماضى فهى تاء ـ التأنيث وهى مفتوحة مثل جلست ٠

١٥ ـ اذا كانت التاء مفتوحة الحركة فى نهاية الفعل الماضى وقبلها ساكن فهى تاء الفاعل ، أى ـ المخاطب مثل جلست تـــاء

١٦ ـ اذا كانت التاء مضمومة فى نهاية الفعل الماضى وقبلها ساكن ، فهى تاء الفاعل أى تاء ـ المفردة ، مثل جلست المتكلم

١٧ ـ اذا كانت التاء المكسورة فى نهاية الفعل الماضى وقبلها ساكن ، فهى تاء الفاعل ، أى تاء ـ المفردة مثل جلست ٠ المخاطبة

١٨ ـ بين فيما يلى السبب فى كون التاء مفتوحة واختر واحدا من الأسباب التالية :

تاء المتكلم ، تاء التأنيث ، تاء المخاطبة ، تاء أصلية ، تاء المخاطب ٠

بات	تاء أصلية
جاءت	تاء التأنيث
أكلت	تاءالتأنيث
قمت	تاء المخاطب
قمت	تاء المخاطب
قمت	تاء المتكلم
مـــات	تاء أصلية
بهـــت	تاء أصلية
وعـــدت	تاء المخاطب
نهـــت	تاء المخاطب
وعـــدت	تاء المخاطبة
صمت	تاء المخاطب

وعـــــدت	تاء المتكلم
جمعـــت	تاء التأنيث
ســـكت	تاء المخاطب
بـــات	تاء أصلية

١٩ ـ اذا كان فى آخر الاسم المفرد تاء مفتوحة ، فان جمع التكسير تاء يحتوى أيضا على ـــ مفتوحة ، مثل (أوقات) التى هى جمع (وقت) ٠

٢٠ ـ اذا كان الاسم ثلاثيا ساكن الوسط ، تكون تاء المتطرفة ـــــ مفتوحة مثل بنت ، أخت ، ، زيت ، نحت

٢١ ـ تاء الحرف تكون ـــــ ، مثل ليت مفتوحة

٢٢ ـ التاء الأصلية المتطرفة فى الفعل تكون ـــــ مثل سكت ، بات ، صمت مفتوحة

٢٣ ـ تاء الملحق بجمع المذكر السالم تكون ـ مثل بنات ، ذوات مفتوحة

التـــاء المربوطة :

٢٤ ـ تكتب التاء ـــــ هكذا (ة) أو (ـة) المربوطة

٢٥ ـ ان الشكل الكتابى للتاء المربوطة هو ـــ اذا كانت منفودة ، أو ـــــ اذا كانت متصلة بما قبلها ة ـة

٢٦ ـ اذا أضفنا تاء التأنيث الى الاسم المذكر نكتبها ـــــ المربوطة مثل تلميذة ، معلمة ، مجتهدة ٠

٢٧ ـ حول الأسماء الآتية من مذكر الى مؤنث بزيادة التاء :

فـــريد	فريدة
كبـــير	كبـــيرة
نظيف	نظيفة
واســـع	واســـعة

فســـيح	فسيحـــة
جمـــيل	جميلة

٢٨ ـ اذا كان المفرد ليس فى آخره تاء مفتوحة وجمعناه جمع تكسير ، فان تاء الجمع تكون ـــــ مثل (قضاة) جمع (قاض) و (دعاة) جمع (داع) ٠ مربوطة

٢٩ ـ اذا كان الاسم مفردا مؤنثا غير ثلاثى ، تكون تاؤه ـــــ مثل عائشة ٠ أما اذا كان الاسم مفردا مؤنثا ساكن الوسط ، مربوطة فتكون تاؤه ـــــ مثل بنت ، أخت (ثمة) الظرفية تاؤها ـــــ مربوطة أما (ثمت) فهى حرف عطف ، تاؤه ـــــ مثل تاء سائر الحروف مفتوحة

٣٠ ـ تاء صيغ المبالغة تكون ـــــ مثل علامة ، بحاثة مربطة

٣١ ـ اذا كانت التاء مربوطة ثم أصبحت متوسطة بسبب اضافة ضمير الى الاسم ، تصبح تاء ـــــ مثل (اجابة + هم) فتصبح مفتوحة اجابتهم ٠

٣٢ ـ ادمج الوحدتين فى وحدة واحدة :

مسطرة + ه	مسطرته
مراعـــاة + هم	مراعاتهم
اعـــانة + ها	اعانتهـا
زوجـــة + ه	زوجته
قضـية + نـا	قضيتنـــا
عـــودة + كم	عودتكم

٣٣ ـ بين سبب كون التاء مربوطة فى كل مما يلى :

اختر أحد الأسباب الآتية واكتب رقمه فقط :

١ ـ اسم مفرد مؤنث غير ثلاثى ٠

٢ ـ جمع تكسير مفرد ليس فيه تاء مفتوحة ٠

٣ ـ صيغة مبالغة ٠

٤ - تأنيث الاسم المذكر ٠

عائشة	١
معلمة	٤
حمـــاة	٢
فهـــامة	٣
قســـاة	٢
رواية	٣
عبـــلة	١
ســـميرة	١
نابغـــة	٣
ذكيـــة	٤

الاختبـــار الأول

ضع فى المكان الخالى مما يلى كلمة مناسبة ثم تأكد من صحة اجابتك بالرجوع الى الاجابات الصحيحة فى آخر البرنامج ٠

١ - (دمت) تاؤها مفتوحة لأنها اسم ـــــ ساكن الوسط ٠

٢ - (مقت) تاؤها مفتوحة لأنها تاء ـــــ فى الفعل ٠

٣ - (ولاة) تاؤها مربوطة لأنها جمع تكسير يخلو مفرده من التـــاء ـــــ

٤ - (ليت) تاؤها مفتوحة لأنها ـــــ

٥ - (زيوت) تاؤها مفتوحة لأنها جمع تكسير فى مفرده تاء ـــــ أصـــلية ٠

٦ - (جمعت) مفتوحة لأنها تاء ـــــ ٠

٧ - (درست) تاؤها مفتوحة لأنها تاء ـــــ المتحركة ٠

٨ - (نابغة) تاؤها مربوطة لأنها صيغة تدل على ـــــ ٠

٩ - (دراستهم) تاؤها مفتوحة لأن التاء فى ـــــ الكلمة تكون دائما مفتوحة ٠

١٠ - التاء المربوطة اذا وقفنا عندها بالسكون تلفظ ـــــ ٠

الموضوع الثـــانى

كتابة الهمزة المتطرفة

النـــص

قال بعض الحكماء : أيها الأصحاء حافظوا على صحتكم فانها تاج على رؤوسكم لا ترونه الا اذا مرضتم ٠

راجعوا الأطبـــاء اذا شعرتم بألم فان الألم ينبىء عن مرض تجب مداواته ٠ ولن يهنأ امرؤ فى عيشه اذا كان متألما ، واياكم واللجوء الى الوصفات العامية فقد تسبب استفحال المرض ٠

تأمل ماسبق ثم اقرأ مايلى :

١ ـ الهمزة المتطرفة تكتب على مثل حركة ما قبلها فاذا كانماقلبها مفتوحـا تكتب على ـــــــ مثل يملأ ألف

٢ ـ اذا تطرفت الهمزة بعد كسر تكتب على ـــــــ مثل ينبىء ياء

٣ ـ اذا تطرفت الهمزة بعد ضم تكتب على ـــــــ مثل امرؤ واو

٤ ـ اذا تطرفت الهمزة بعد ساكن تكتب ـــــــ مثل اللجوء مفردة

٥ ـ أضف همزة وتنوين ضم الى كل كلمة مما يلى ، واكتب الجواب فى المكان الخالى :

دف	دفء
ضـــو	ضـــوء
نش	نشء
جـــرى	جرىء
هنـــا	هنـــاء
لقـــا	لقـاء
بـــد	بـــدء
رز	رزء

٦ ـ فى اجابات الاطار السابق ، كتبت الهمزة ـــ لأنها مفردة تطرفت بعد حرف ـــــ ساكن

٧ ـ اذا كان التنوين المزاد بعد الهمزة المتطرفة تنوين ضم أو تنوين كسر فلا يزداد شىء سوى التنوين ذاته . ويكتب تنوين الضم ـــــ (فوق/تحت) الهمزة ، مثل ضوء أما تنوين الكسر فيكتب ـــــ الهمزة ، مثل ضوء فوق تحت

٨ ـ اذا جاء بعد الهمزة المتطرفة تنوين نصب ، فاننا نزيد ـــــ نضع فوقها تنوين النصب ، مثل نشوءا ، بدءا ألفا وتستثنى من هذه القاعدة حالتان : عندما تكون الهمزة مسبوقة بألف ، مثل سماء ، أو مسبوقة بفتحة ، مثل خطأ .

فى هاتين الحالتين لا نزيد ألفا ، بل تنوين النصب فقط .

٩ ـ معنى ماسبق أن الهمزة لا تحصر بين ألفين فاذا كانت مسبوقة ـــــ لا تزاد بعدها ألف ويكتفى بالتنوين مثل سواء بألف

١٠ ـ أضف همزة وتنوين نصب الى كل مما يلى :

بدء	بـــدءا
جـــزء	جـــزءا
رزء	رزءا

١١ ـ فى اجابات الاطار السابق ، كتبت الهمزة منفردة ساكن لأنهـــا تطرفت بعد حرف ـــــ وزدنا الألف لنضع عليهـــا تنوين ـــــ النصب

١٢ ـ أضف همزة وتنوين نصب الى كل مما يلى :

هـــوا	هـــواء
حيـــا	حيـــاء
ســـما	ســـماء
غـــد	غـــداء

١٣ - فى اجابات الاطار السابق ، تكتب الهمزة ـــــ منفردة لأنها تطرفت بعد حرف ســـاكن ٠ ولم نضف ألفا بعدها مع أن التنوين تنوين نصب لأن الهمزة مسبوقة بـ ـــــ ألف

١٤ - أضف همزة وتنوين نصب الى كل مما يلى :

وضـــو	وضـــوءا
نتـــو	نتـــوءا
نشـــو	نشـــوءا
ضـــو	ضـــوءا

١٥ - فى اجابات الاطار السابق ، كتبت الهمزة منفردة لأنها جاءت متطرفة بعد حرف ـــــ ثم زيدت الألف بعدها ساكن بسبب ـــــ النصب ٠

١٦ - اذا كانت الهمزة متطرفة بعد فتح ، تكتب على ـــــ ألف مثل ملجـــأ ٠

١٧ - أضف همزة وتنوين ضم الى كل مما يلى :

مبتـــد	مبتـــدأ
نبـــ	نبـــأ
مبـــد	مبـــدأ
خـــط	خطـــأ

١٨ - فى اجابات الاطار السابق ، كتبت الهمزة على ألف لأنها جاءت متطرفة بعد حرف ـــــ مفتوح

١٩ - اذا تطرفت الهمزة بعد ضمة تكتب على ـــــ واو مثل تبـــاطؤ ٠

٢٠ - هات المصدر على وزن (تفاعل) من الكلمات الآتية :

تلـــكأ	تلكـــؤ
تبـــــاطىء	تباطؤ
تجـــرأ	تجـــرؤ

٢١ ـ فى اجابات الاطار السابق ، كتبت الهمزة على واو لأنها تطرفت بعد ـــــــ ضـــم

٢٣ ـ أضف تنوين رفع الى كل مما يلى :

هـــادىء	هـــادىء
قـــارىء	قـــارىء
شـــاطىء	شـــاطىء

٢٣ ـ أضف تنوين كسر الى كل مما يلى :

هـــادىء	هـــادىء
قـــارىء	قـــارىء
شـــاطىء	شـــاطىء

٢٤ ـ فى اجابات الاطار السابق ، كتبت الهمزة على ـــــــ يـاء لأنها جاءت متطرفة بعد ـــــــ كسر

٢٥ ـ أضف تنوين نصب الى كل مما يلى :

هـــادىء	هـــادئا
قـــارىء	قـــارئا
شـــاطىء	شـــاطئا

٢٦ ـ فى اجابات الاطار السابق ، كتبت الهمزة على ياء لأنها ـــــــ بعد كسر ٠ وأضفنا ـــــــ بعد الهمزة لنكتب تطرفت ، فوقها تنوين النصب ٠ الفـــا

٢٧ - اذا جاءت الهمزة متطرفة بعد حرف صحيح ساكن وجاء بعدها تنوين نصب ، تكتب الهمزة على ـــــــ مثل دفئا · نبره وهى احدى الحالات الاستثنائية للهمزة المتطرفة · لأن القاعدة أن تكتب منفردة بعد سكون ·

٢٨ - اذا تطرفت الهمزة بعد ياء ساكنة وجاء بعدها تنوين نصب ، تكتب الهمزة على ـــــــ مثل جريئا ، وهى أيضا نبره حالة استثنائية للهمزة المتطرفة فالقاعدة أن تكتب منفردة بعد ساكن ·

٢٩ - اذا تطرفت الهمزة بعد صحيح ـــــــ أو ياء ساكنة ساكن وجاء بعدها تنوين ـــــــ تكتب على نبره خلافا للقاعدة نصب العامة وذلك مثل كفأ أو مجيئا ·

الاختبـــار الثـــانى

١ - اذا تطرفت الهمزة بعد سكون ، تكتب على ـــــــ عادة ·

٢ - اذا تطرقت الهمزة بعد سكون وجاء بعـــدها تنوين نصب ، تكتب على ـــــــ ·

٣ - اذا تطرفت الهمزة بعد فتح ، تكتب على ـــــــ ·

٤ - اذا تطرفت الهمزة بعد ضم ، تكتب على ـــــــ ·

٥ - اذا تطرفت الهمزة بعد كسر ، تكتب على ـــــــ ·

٦ - اذا كتبت الهمزة المتوسطة على نبرة وكتبت الهمـــزة المتطرفة على ياء ـــــــ (توضع/لا توضع) تحت النبرة أو الياء نقطتان (*) ·

(*) لهذا البرنامج موضوع ثالث كتبه الباحث عن (الهمزة المتوسطة) حذف بواسطة التحرير لضيق المقام ، وهو لدى الباحث لمن يطلبه ·

خـــــاتمة

لقد حاولنا فى هذا البرنامج أن نتناول بعض القواعد الاملائية التى شاع فيها الخطأ بين الطلاب ولم نتناول كل القواعد بتفصيلاتها الكثيرة المتعددة والتى تحتاج الى دراسة خاصة مستقلة ٠ كما أن هناك بعض الأخطاء التى لا يصلح لها تناول موضوعات القواعد الاملائية تحتـــاج الى تدريبات لغوية وسمعية كتدريب الحواس على حسن الاستماع وطريقة النطق الصحيح الذى يؤدى الى صحة الكتابة والأمر هنا يحتاج الى تدريبات من خلال المعامل اللغوية ، وكذلك التدريب على الدقة فى الكتابة وطريقة رسم الحروف وتدريب العين واليد على الرسم الصحيح ، ومداومة القراءة والاطلاع على قواعد الاملاء الى غير ذلك ٠

هذا وقد تمت الاستعانة بالدراسات الآتية فى اعداد مادة البرنامج ومحتوياته على الصورة السابقة :

١ ـــ الامام أبى الحسين المزنى : الحروف ، تحقيق محمود حسنى ، ومحمد حسن عواد ، الأردن ، دار الفرقان للنشر والتوزيع ١٩٨٣ ٠

٢ ـــ البشير بن سلامه : اللغة العربية ومشاكل الكتابة ، تونس ، الدار القومية للنشر ، ١٩٧١ ٠

٣ ـــ سراج الكتبة : شرح تحفة الأحبة فى رسم الحروف العـربية ، دمشق ، دار البصائر ، ١٩٨٠ ٠

٤ ـــ صنوان التل : تطور الحـــروف العـــربية ، عمان ، مطابع دار الشعب ، ١٩٨٠ ٠

٥ ـــ عبد الرحمن يوسف الصايغ : تحفة أولى الألباب فى صناعة الخط والكتاب ، تونس ، دار بو سلامة للطباعة والنشر ، ١٩٦٧ ٠

٦ ـــ عبد العزيز الدالى : الخطاطه ـ الكتابة العربية ، القاهرة ، مكتبة الخانجى ، ١٩٨٠ ٠

٧ ـــ فاطمة النجار : الموجه فى الاملاء ، جده ، دار البيـــان العربى للطباعة والنشر والتوزيع ، ١٩٨٣ ٠

٨ ـــ محمد على الخولى : تعلم الاملاء بنفسك ، الرياض ، دار العلوم والنشر ، ١٩٨٢ ٠

٩ ـــ وزارة المعـــارف العمومية بالمملكة العـــربية السعودية : المطالعة العربية الاملاء والخط الصف الأول المتوسط ، ط ٨ ، ١٩٨٦ م ٠

بناء قائمة للمشكلات الدراسـية
لدى الشباب الجامعى فى قطاع غزة

د٠ صلاح الدين محمد أبو ناهية *　　د٠ أحسان خليل الاغا *

مشـــكلة الدراسة :

تحتل المشكلات الدراسية موقعا متميزا فى أغلب الدراسات التى أجريت على مشكلات الشباب فى المدارس الثانوية والجامعات ، سواء فى المجتمعات الأجنبية أو فى البيئة العربية ٠ فقد أظهرت نتائج بعض هذه الدراسات أن المشكلات الدراسية جاءت على رأس اختيارات الطلاب والطالبات فى المدارس الثانوية والجامعات من بين مجالات عديدة لمشكلات الشباب ٠

ولقد تبين من دراسة بوب Pope (ليسكى Leskie ، ١٩٥٣) على ١٩٠٠ طالب وطالبة تتراوح أعمارهم من ١١ ـ ١٩ عاما أن المشكلات المتعلقة بالدراسة والعمل المدرسى تأتى فى المرتبة الأولى بين مجالات المشكلات ، وأن ٥٠٪ من الطلبة أظهروا أهتماما بمسألة علاقتهم بمدرسيهم وفيما يختص بالعمل المدرسى والمدرسة (٢٨ : ١١٦ ـ ١١٧) ٠

كما تبين من دراسة مقارنة لابراهيم عبد الله محى الدين (١٩٥٨) على ٣٨٨٩ طالبة من الاردن ، ولبنان ، سوريا ، العراق ، الولايات المتحدة ، أن أكثر المشكلات الحاحا بالنسبة للطالبات فى المدارس الثانوية والجامعات هى المشكلات المتعلقة بالتعليم الجامعى (٢) ٠ وأتسقت هذه النتائج مع نتائج دراسة نعيمة الشماع (١٩٥٩) على ٢٨٩ طالب وطالبة من الطلاب العراقيين فى الولايات المتحدة ، حيث تبين أن أهم المشكلات تتركز فى الناحية العلمية وتشمل المشكلات التى تتعلق بالدراسة والتحصيل ، والعلاقة بين الطالب والأساتذة ، وعدم التمكن من اللغة (٥) ٠

(*) كلية التربية ـ الجامعة الاسلامية ٠ غزة ٠

وقد تأكدت هذه النتائج فى الدراسات التى أجريت فى المجتمع المصرى، فقد تبين من دراسة ابراهيم شهاب (١٩٥٣) على ١٩٣٥ طالب وطالبة من المراهقين المصريين أن أهم المشكلات لديهم هى المشكلات الدراسية ، كما تبين من دراسة عثمان فراج (١٩٦٠) لمشكلات التكيف عند تلاميذ المدرسة الثانوية فى كل من مصر وأمريكا على ٢٧٦ طالبا وطالبة فى المدارس المصرية و ٢٥٠ طالبا وطالبة من المدارس الأمريكية أن المشكلات الدراسية ومشكلات ما بعد المدرسة الثانوية هى أكثر المشكلات تكرارا عند عينتى البحث فى المجتمعين (١٧ : ٣١٣ ـ ٣١٧) ٠

وقد أتسقت هذه النتائج مع نتائج الدراسة التى أجريت فى المجتمع العراقى ، فقد تبين من دراسة تحسين حسين (١٩٧٩) على ٦٤٠ طالبا وطالبة من جامعات البصرة ، الموصل ، السليمانية أن أهم مشكلات الشباب الجامعى هى المشكلات الدراسية ، وأنها كانت أكثر المشكلات تكرارا وحدة من بين تسعة مجالات (٥) ٠

وقد كشفت نتائج دراسة منيرة حلمى (١٩٦٢) على عينة مكونة من ٩١٧ طالبة ـ حيث قسمت هذه العينة وفق فئات العمر من ١٣ ـ ١٧ سنة وهى مرحلة المراهقة المبكرة ومن ١٧ ـ ٢١ سنة وهى مرحلة المراهقة المتأخرة ـ عن ازدياد وتصاعد عدد المشكلات التربوية والدراسية عند الطالبات فى مرحلة المراهقة المتأخرة (المرحلة الجامعية) زيادة واضحة وذات دلالة احصائية (٢٣) ٠

كما وجد مونى Mooney (ليسكى Leskie ، ١٩٥٣) أنه من بين مجالات قائمة المشكلات ـ التى تحمل أسمه ـ جاء ترتيب المجالات المرتبطة بالميدان الدراسى عند ٦٠٣ طالب وطالبة بالمدارس الثانوية على النحو الآتى : المستقبل التعليمى والمهنى (الأول) ، المنهج وطرق التدريس (الثانى) (٢٨ : ١١٥ ـ ١١٦) ٠ ووجد سميث Smith (كاريسون Carrison ١٩٦٩) أنه من بين ١١ مجالا تحددها قائمة مونى لمشكلات الشباب جاء ترتيب المجالات المرتبطة بالميدان الدراسى عند طلاب الأرياف على النحو الاتى: التكيف للعمل المدرسى (الثانى) ، المستقبل المهنى (الثالث) ، وعند طلاب المدن كان المنهج وطرق التدريس (الثانى) (٢٧ : ٢٢٢) ٠ وفى دراسة

أمان محمود (١٩٧٣) على ٢٠٠ طالب فى مصر وجد أن ترتيب المشكلات المرتبطة بالميدان الدراسى من بين ١٠ مجالات كان على النحـــــو الآتى : المشكلات المدرسية (الثالث) ، المشكلات المستقبلية (الرابع) (٤) ٠ كما وجد فيصل الزراد (١٩٧٨) أن المشكلات المدرسية تحتل المرتبة الثانية فى قائمة مشكلات تضم ١٠ مجالات عند عينة تتألف من ٤٨٠ طالبا وطالبة من طلبة المدارس الثانوية فى سوريا (١٨) ٠

وهكذا تؤكد الدراسات السابقة أهمية المشكلات الدراسية فى البناء العام لتكيف الطلاب والطالبات فى المرحلة الثانوية والجامعية ، وتظهر الحاجة الى التركيز على هذا الجانب من المشكلات ودراسته بالتفصيل ، ذلك أن هذه الدراسات ظلت فى معظم الأحوال تتعرض لمشكلات الشباب بصفة عامة دون التركيز على مجال معين ودراسته بعمق وتحليل من ناحية ، وأكتفت بتعداد هذه المشكلات وترتيبها دون ربطها بمتغيرات تؤدى لمزيد من الفهم والتفسير لطبيعة هذه المشكلات من ناحية أخرى ٠

واذا كانت معظم الدراسات السابقة ، سواء ما أجـــــرى منها فى المجتمعات الأجنبية أو ما تم فى البيئة العربية ، قد استخدمت أو أعتمدة بشكل مباشر على قائمة مونى للمشكلات ، وهى تعكس بالطبع روح الثقافة الغربية وواقعها ومشكلاتها ، وهى ثقافة تغاير الثقافة العربية جملةوتفصيلا، حيث أن الثقافة العربية لديها مشكلات خاصة نابعة من ظروفها ومتغيراتها ٠ واذا تبين لنا أن الثقافة العربية تتكون من مجموع الثقافات الفرعية للبلاد العربية ، فاننا نتوقع أن يكون لكل بلد عربى مشكلات ذات طبيعة خاصة تفرزها مجموعة الظروف والمتغيرات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية المتجددة التى يعيشها الافراد فى ذلك البلد ، ومن هنا فلابد أن تدرس هذه المشكلات من واقع الثقافات الفرعية التى يعيشها الافراد فى البلاد العربية ٠

وقد أوضحت الدراسات السابقة التى أجريت فى بلدان عربية مختلفة أن المتغيرات الثقافية والحضارية تلعب دورا هاما فى تكوين هذه المشكلات ٠ فقد كشفت دراسة عثمان نجاتى (١٩٦٣) لاتجاهات ومشكلات الشباب فى مصر ، العراق ، سوريا ، الاردن ، لبنان عن أهمية البعـــد الثقـــافى والاجتماعى والاقتصادى بالنسبة لمشكلات الشباب ، وعن أهمية ودور الدين

فى هذه المشكلات (٢٤) ٠ كما كشفت دراســـة عثمان فراج (١٩٦٠) لمشكلات الشباب فى مصر عن أن للثقافة ، الاقتصاد ، الدين أثرا على نوع ونوعية هذه المشكلات (١٧) ٠ ووجد ابراهيم عبد الله محى الدين (١٩٥٨) فى دراسته لمشكلات الطالبات فى سوريا ، العراق ، الاردن ، لبنان أن الثقافة تلعب دورا هاما فى التأثير على طبيعة وتكوين هذه المشكلات (٢) ٠ كما وجد عطية هنا (١٩٦٠) أن المستوى الثقافى والاجتماعى والاقتصادى يلعب دورا بارزا فى التأثير على مشكلات الشباب فى مصر (١٦) ٠ وتبين من دراسة سعد جلال وعماد الدين سلطان (١٩٦٦) لبيئتين مختلفتين ، الريف والحضر ، فى مصر ، أهمية البيئة الجغرافية والثقافية ، والمستوى الاجتماعى والاقتصادى فى تكوين المشكلات (١٨) ٠

وهكذا تؤكد الدراسات السابقة مرة أخرى ضرورة تطوير مزيد من الاستفتاءات أو القوائم العربية التى تقيس الابعاد المختلفة لهذا الميدان البالغ التعدد والتعقيد ، والتى تعكـــس فى نفس الوقت الواقع الثقـــافى والاجتماعى فى البلاد العربية ، واذا كان الأمر يتعلق بهذه البيئة العربية فى قطاع غزة ، فان الأمر يكون أكثر الحاحا وحاجة نتيجة للظروف الثقافية والاجتماعية والاقتصادية والسياسية السائدة فيه ، وانعكاسها المباشر على جميع أشكال ومظاهر الحياة بصفة عامة وعلى الجامعة ودورها ونشاطها وطلابها بصفة خاصة ٠

وفى ضوء ما تقدم ، فان الدراسة الحالية تستند على أسس جديدة لم تستند اليها معظم الدراسات السابقة وهى :

١ ـ التركيز على أحد مجالات المشكلات وهو مجال المشكلات الدراسية ودراسته بالتفصيل ٠

٢ ـ بناء استفتاء (قائمة المشكلات الدراسية للشـــباب الجامعى) لدراسة المشكلات الدراسية ، يتمتع بالخصائص السيكومترية المطـــلوبة للمقياس الجيد ، ويعكس فى نفس الوقت الواقع الثقافى والاجتماعى للبيئة المحلية ، ويستخدم كأداة علمية لجمع البيانات فى هذا البحث وغيره ٠

٣ ـ الربط بين مجال المشكلات الدراسية وبعض المتغيرات الديموجرافية

كالجنس ، ومستوى التعليم ، والمستوى الاقتصادى والاجتماعى ، والظروف الثقافية والاجتماعية والحضارية التى تساعد على الوصول الى فهم واضح وتفسير أعمق لهذه المشكلات يتعدى مرحلة التعداد والترتيب والحصر ، ويتفق مع اقتراحات وتوصيات الدراسات السابقة (عثمان نجاتى ١٩٦٣ ، عثمان فراج ١٩٦٠ ، ابراهيم محى الدين ١٩٥٨ ، عطية هنا ١٩٦٠ ، سعد جلال وعماد الدين سلطان ١٩٦٦) ٠

أهـــداف الدراسة :

تهدف الدراسة الحالية الى دراسة مجال المشكلات الدراســـية لدى الشباب الجامعى وذلك من خلال ما يلى :

١ ـ بناء أداة علمية وهى قائمة المشكلات الدراسية للشباب الجامعى تستخدم فى جمع البيانات عن هذا المجال ٠

٢ ـ دراسة العلاقة بين النتائج التى نحصل عليها بواسطة الأداة وبين بعض المتغيرات الديموجرافية ٠

أهمية الدراســـة :

على الرغم من كثرة الدراساتالعربية والاجنبية التىتناولتهذا الميدان (ميدان المشكلات) ، فلم يقع تحت يد الباحثين أى دراسة تتعرض لمجال المشكلات الدراسية عند طلبة الجامعة مباشرة ، فضلا عن علاقته بالمتغيرات الديموجرافية ، ومن هنا تجىء أهمية البحث الحالى ، فهو اسهام من جانب الباحثين فى اجراء بحث من خلال اطار ثقافى حضـــارى معين ـ البيئة الفلسطينية فى قطاع غزة ـ يعالج متغيرات لم تدرس من قبل ـ فى حدود معرفة الباحثين ـ مع هذا المجال ٠

واذا كانت البيئة المحلية بقطاع غزة ، تكاد تخـــلو من الاختبارات السيكولوجية المناسبة ، وأن الاختبارات التى نقلت اليها محـــدودة ، وتم تقنينها فى بيئات عربية أخرى (صلاح الدين أبو ناهية ١٩٨٦ أ ، ب ، عطية هنا ب،ت ١٢ ، ١٣ ، ١٥ ، ٧) فان بناء أداة الدراسة من واقع هذه

البيئة ، يعنى إضافة مقياس جديد اليها ، يمكن استخدامه من قبل الباحثين والمختصين والمسئولين عن التعليم الجامعى وغيرهم فى أغراض مختلفة ٠

« اجراءات الدراســـة »

بناء أداة الدراســـة :

بدأ الباحثان عملية بناء قائمة المشكلات الدراسية للشباب الجامعى باستعراض محتوى الأدوات التى استخدمت فى الدراسات الســـابقة ، كالاستفتاءات والقوائم ، لتحديد مجال المشكلات الدراسية من ناحيـــة ، واختيار بعض العبارات المرتبطة بهذا المجال من ناحية أخرى ٠ وقد لاحظ الباحثان أن هناك ثلاث أدوات استخدمت فى معظم الدراسات السابقة وهى:

١ ـ استفتاء مشكلات الشباب : اعداد أحمد زكى صالح ، وهو مقتبس من استفتاء مشكلات الشباب الأمريكى SRA ، ويضم ثمانية مجـالات ٠ واستخدم فى دراسات ريمرز Remmers ١٩٦٢ ، عثمان فراج ١٩٦٠ (٢٧ : ٢٢١ ، ١٧) ٠

٢ ـ قائمة للمشكلات : اعداد مصطفى فهمى وصـــــموئيل مغارريوس تحت عنوان استفتاء « حدد مشكلاتك بنفسك » ، وتضم أحد عشر مجالا ، وقد استخدمت هذه القائمة فى دراسات عديدة نذكر منها ، منيرة حلمى ١٩٦٨ ، عطية هنا ١٩٦٠ ، جمال الالوسى وأخرون ١٩٧٨ (٢٣ ، ١٦ ، ٥)٠

٣ ـ استفتاء المركز القومى للبحوث الاجتماعية والجنائية بمصر ، الذى أشرف على اعداده سعد جلال وعماد الدين سلطان ، ويضم عشر مجالات ٠ وقد استخدم فى دراسات سعد جلال وعماد الدين سلطان ١٩٦٦ ، عماد الدين سلطان ١٩٧١ ، أمان محمود ١٩٧٣ (٨ ، ١٤ ، ٤) ٠

كما أستفاد الباحثان أيضا ، من الدراسات التى قام بها كل من تحسين حسين ١٩٧٩ ، صباح هرمز ١٩٧٥ وغيرهم ممن قاموا بأعـــداد أدوات دراستهم (٥ ، ٩) ٠

وقد اختار الباحثان العبارات التى تتصل بالمجال الدراسى الجامعى من هذه الأدوات ، وبلغ مجموع هذه العبارات ٣٠ عبارة ٠

قام الباحثان بعد ذلك باجراء مقابلات شخصية مع أكثر من ١٠٠ طالب وطالبة من الجامعة الاسلامية ، من مختلف التخصصات ، وفى جميع المستويات الدراسية الأربع ، بهدف معرفة المشكلات الدراسية المختلفة التى تواجه طلبة الجامعة ٠ وقد تم فى هذه المقابلات سؤال الطلبة عن المشكلات الدراسية المختلفة التى يعانون منها ٠

كما قام الباحثان ، أيضا ، ومن خلال المقابلة ، باستطلاع رأى بعض الأساتذة فى الكليات المختلفة ، وبعض أعضاء مجلس الطلاب والطالبات عن المشكلات الدراسية التى تواجه طلبة الجامعة ، وذلك للحصول على أكبر قدر ممكن من المعلومات عن هذا الميدان ٠

وحتى تكتمل الخطوات المنهجية ، فقد تم أعداد استفتاء مفتوح يمدنا بالمعلومات الكافية التى تساعد فى تحديد مجالات هذا الميدان « المشكلات الدراسية » من ناحية ، وفى وضع الأسس المبدئية لتصميم قائمة المشكلات الدراسية من ناحية أخرى ٠ وقد تمت صياغة الاستفتاء المفتوح على النحو الآتى : « يواجه الطلاب والطالبات فى الجامعة الاسلامية مشكلات تتعلق بالميدان الدراسى مثل : طرق التدريس المتبعة ، المناهج ، العلاقة بالأساتذة ، المكتبة ، ٠٠٠ الخ ٠ نرجو أن تذكر أهم المشكلات التى تواجهك فى هذا الميدان » ٠ وقد قدم الاستفتاء المفتوح للطلاب والطالبات بمقدمة تعرفهم بهدف الدراسة وأهميتها ٠

تم توزيع الاستفتاء المفتوح على ١٢٠ طالب وطالبة من طلبة الجامعة الاسلامية ، وشرح لهم أهداف الدراسة وأهميتها ، ولم يطلب منهم كتابة أسمائهم حتى يأخذوا الحرية الكاملة فى الاجابة والتعبير عن المشكلات التى تواجههم فى هذا الميدان ٠ وقد بلغ وقت الاجابة على الاستفتاء المفتوح ٥٠ دقيقة ٠

قام الباحثان بعد ذلك بجمع العبارات التى حصلا عليها - من المقابلات الشخصية للطلبة والأساتذة ، ومن الاستفتاء المفتوح للطلبة ، فضلا عن

٣٠ عبارة جمعت من الاستفتاءات التى استخدمت فى الدراسات السابقة - فبلغت ١٦٤ عبارة · وتم تحليل محتوى هذه العبارات فتبين أنها تضم ١١ مجالا تغطى ميدان المشكلات الدراسية ، والجدول رقم (١) يوضح هذه المجالات وعدد المشكلات ·

جدول (١)

يبين عدد المشكلات الدراسية التى حصل عليها
الباحثان موزعة فى أحد عشر مجالا

م	المجـــالات	عدد المشكلات
١	المناهج وطرق التدريس والوسائل	٣٠
٢	النظام الأكاديمى	١٢
٣	الاختبارات والتقويم	١٩
٤	المشكلات الشخصية الدراسية	٢٢
٥	الكتاب الجامعى	٠٥
٦	المستقبل التعليمى والمهنى	١٧
٧	الخطة الدراســـية	٠٧
٨	العلاقات مع الزمـــلاء	١٤
٩	الارشاد الأكاديمى	٠٥
١٠	العلاقات مع الأساتذة والادارة	١١
١١	المشكلات الأسرية المرتبطة بالدراسة	٢٢
	مجموع المشكلات	١٦٤

ثم قام الباحثان بتجميع العبارات المتشابهة فى المعنى والمكـــررة ، والمرتبطة ببعضها البعض ، ودمجها فى مجال واحد ، مما أدى الى انخفاض عددها ، بحيث أصبح ١٤٤ عبارة موزعة على ثمانية مجالات هى :

١ ـ مشكلات النظام الأكاديمى ·

٢ - مشكلات الامتحانات والتقويم ٠
٣ - مشكلات محتوى المقررات الدراسية ٠
٤ - مشكلات المستقبل التعليمى والمهنى ٠
٥ - مشكلات أسرية مرتبطة بالدراسة الجامعية ٠
٦ - مشكلات العلاقات التفاعلية فى الجامعة ٠
٧ - مشكلات شخصية انفعالية مرتبطة بالدارسة الجامعية ٠
٨ - مشكلات الأساتذة والكتب والوسائل التعليمية والمبانى(متطلبات التعليم الجامعى) ٠

ثم عرضت القائمة على لجنة محكمين من ثلاثة أعضاء من أساتذة كلية التربية بالجامعة الاسلامية بغزة ٠ وقد أدخل الباحثان عليها التعديلات التى اقترحتها لجنة المحكمين بخصوص حذف واضافة أو تعديل بعض العبارات ، حيث تم حذف بعض العبارات من مجالات النظام الاكاديمى ، والعلاقات التفاعلية فى الجامعة ، واضافة بعضها الاخر الى مجالات المستقبل التعليمى والمهنى ، ومحتوى المقررات الدراسية ، وتعديل بعض العبارات فى مجالات المشكلات الأسرية المرتبطة بالدراسة ، والمشكلات الشخصية الانفعالية المرتبطة بالدراسة ، كما تمت مراجعة وتعديل صياغة بعض العبارات حتى تصبح أكثر وضوحا وفهما بالنسبة للطلبة ٠

وفى ضوء ذلك ، أصبحت القائمة فى صورتها الاولية ، تتكون من ١١٢ عبارة موزعة فى المجالات السابقة توزيعا عشوائيا ، بحيث يتألف كل مجال من ١٤ عبارة ٠

ثم عرضت القائمة بصورتها الاولية على عينة أستطلاعية مكونة من ١٠٠ طالب وطالبة ، للتأكد من صلاحية صياغة العبارات ومدى ملاءمتها للطلبة ، فضلا عن سهولة قراءتها ووضوح معايها ، وقد تم تعديل بعض العبارات بناء على ملاحظات وتساؤلات الطلاب ، مثال : العبارة رقم ٩ كانت « أشعر بأن العبء الدراسى المطلوب للتخرج كبير » فأصبحت «أشعر أن عدد الساعات المعتمدة المطلوبة للتخرج كبير » ٠ والعبارة رقم ١٧ كانت « يضايقنى أن العبء الدراسى المسموح به لكل فصل دراسى قليل » فأصبحت « يضايقنى أن الساعات المعتمدة المسموح بتسجيلها لكل فصل دراسى قليلة»٠

كما أضيفت كلمة « الدراسية » بعد كلمة « شهادتى » فى العبارة رقم ٩٢ لتمييزها عن حلف اليمين وزيادة فى أيضاحها ٠ وتم تغيير كلمة « أتهيب » بكلمة أخشى » فى العبارة رقم ٣٩ ، وكلمة « تعوز » بكلمة « تفتقر » فى العبارة رقم ٥١ ٠ كما عدلت العبارة رقم ٢٩ من « أضطر للعمل لتغطيـــة المصروفات » الى « اضطر للعمل للمساعدة فى نفقات المعيشة » ٠ كمـا استبعدت العبارة رقم ١١١ « أشك فى الزملاء » لأسباب ثقافية واجتماعية وسياسية وحلت محلها العبارة « أعانى من النسيان أثناء الامتحانات » ٠

متغيرات الاستجابة :

بعد تحديد محتوى القائمة ، كان على الباحثين أن يحددا طـــريقة استجابة المفحوصين على العبارات ، ومن ثم كيفية عرض هذه العبارات على المفحوصين ، وقد تبين للباحثين أن هناك طريقتان لذلك ، وهما :

الأولى : أن تعرض العبارات ، ويطلب من المفحوص أن يحدد ما اذا كانت العبارة تمثل مشكلة بالنسبة اليه أو لا تمثل مشكلة ، وبالتالى فان استجابة المفحوص بهذه الطريقة تتخذ صورة الوجود أو العـــدم بالسبة لهذه المشكلات ٠

الثانية : أن تعرض العبارات ، ويطلب من المفحوص أن يحدد درجة حدة المشكلة (الممثلةفى العبارة) بالنسبة اليه ،من حيثكونها تمثل مشكلة كبيرة أو متوسطة أو ليست مشكلة على الاطلاق ٠

وقد اختار الباحثان الطريقة الثانية التى تستند الى متصـــــل من الاختيارات تبدأ « بمشكلة كبيرة ــ مشكلة متوسطة ــ مشكلة بسيطة ــ ليست مشكلة » ٠ أن مثل هذا الاتصال فى متغيرات الاستجابة يعنى أتاحة الفرصة للطالب لكى يعبر بقدر الامكان عن واقعه الفعلى وأحساسه الحقيقى تجاه هذه المشكلات ، بدلا من وضعه فى حيرة من أمره عندما يجبر على الاختيـــار والتحديد بين « تمثل مشكلة » أو « لا تمثل مشكلة » ، ولذلك صيغت تعليمات القائمة على النحو التالى :

يحتوى هذا الكتيب على قائمة من المشكلات ، تهدف الى تحديد المشكلات

اليومية التى تعترض كثيرا من الشباب فى حياتهم الجامعية · وهى مشكلات مرتبطة بالمجال الاكاديمى على وجه الخصوص ·

والمطلوب منك فى أجابتك على هذه الاسئلة التعبير عن ما تشعر به وما تحس به تجاه هذه المشكلات التى تحتوى عليها هذه الاسئلة · من حيث كونها بالنسبة لك مشكلة كبيرة الاهمية أو مشكلة متوسطة ، أو مشكلة بسيطة وربما تجد أنها ليست مشكلة على الاطلاق ·

لاحظ أن تسجيل أجابتك يتم فى ورقة أجابة مستقلة مرفقة مع هذا الكتيب

أقرأ كل سؤال بدقة تامة ، ثم ضع علامة (×) أمام رقم السؤال فى ورقة الاجابة على النحو التالى :

مثـــال :

أعانى من نسيان المعلومات على الرغم من كثرة الاستذكار ·

	مشكلة كبيرة	مشكلة متوسطة	مشكلة بسيطة	ليست مشكلة
- فاذا وجدت أن السؤال يمثل مشكلة كبيرة بالنسبة لك ، فضع علامة × تحت العمود الأول الذى عنـــوانه مشكلة كبيرة هكذا ·	×			
- واذا وجدت أن السؤال يمثل مشكلة متوسطة الأهمية بالنسبة لك ، فضع علامة × تحت العمود الثانى الذى عنوانه مشكلة متوسطة هكذا ·		×		
- واذا وجدت أن السؤال يمثل مشكلة ذات أهمية بسيطةبالنسبة لك ، فضع علامة × تحت العمود الثالث الذى عنوانه مشكلة **بسيطة هكذا** ·			×	

- واذا وجدت أن السـؤال لا يمثل مشكلة على الاطلاق بالنسبة لك ، فضع علامة × تحت العمود الذى عنوانه ليست مشكلة هكذا ·

				×

- تأكد من مطابقة رقم السؤال الذى تقرأه فى هذا الكتيب مع رقم السؤال الذى تضع له علامة فى صفحة التسجيل وتذكر أن المطلوب هو وضع علامة واحدة فقط أمام كل سؤال حسب درجة احساسك به كمشـكلة بالنسبة لك ·

- نرجو الاجابة على جميع الاسئلة وعدم ترك أى منها ·

لا تضع أى علامة على صفحات هذا الكتيب

صفحة تسجيل الاجابة والتصحيح :

قام الباحثان بتصميم « صفحة تسجيل الاجابة » ، للقائمة ، بحيث يستخدمها المفحوص بسهولة ويسر، كما أنها توفر وقت وجهد الفاحص أثناء عملية التصحيح · وبالتالى فهى تمد الفاحص بتقدير سريع ومريح للمشكلات الدراسية لطلبة الجامعة من خلال الدرجة الكلية ، وفى نفس الوقت تعطيه تقديرا سريعا للمجالات الثمانية المكونة لقائمة المشكلات ، ويتم ذلك من خلال جمع الدرجات التى يحصل عليها المفحوص فى كل عمود رأسى - لاحظ أن المفحوص يجيب على أسئلة القائمة بطريقة أفقية فى حين أن الفاحص يجمع الدرجات بطريقة رأسية ·

وللحصول على درجات المقياس الفرعى الأول (مشـكلات النظام الاكاديمى) نجمع الدرجات التى حصل عليها المفحوص رأسيا على الأسئلة ١، ٩ ، ١٧ ، ٢٥ ، ٣٣ ، ٤١ ، ٤٩ ، ٥٧ ، ٦٥ ، ٧٣ ، ٨١ ، ٨٩ ،٩٧ ··· - ورقة الاجابة (*) - ، ثم ينتقل الفاحص الى المقياس الفرعى الثانى ، هكذا ··· حتى يصل الى المقياس الفرعى الثامن ·

(*) يمكن الحصول على ورقة الاجابة وبيانات اخرى عن التصحيح بالاتصال بالباحث الاول ·

ويتم تصحيح القائمة على النحو الاتى :

تعطى الدرجة ٣ فى حالة الاجابة على السؤال بـ « مشكلة كبيرة » ٠
تعطى الدرجة ٢ فى حالة الاجابة على السؤال بـ « مشكلة متوسطة » ٠
تعطى الدرجة ١ فى حالة الاجابة على السؤال بـ « مشكلة بسيطة » ٠
لا تعطى أى درجة فى حالة الاجابة على السؤال بـ « ليست مشكلة » ٠

قياس المتغيرات الديموجرافية :

لتقدير المتغيرات الديموجرافية التى يسعى البحث الحالى لايجاد العلاقة بينها وبين المشكلات الدراسية راعينا أن تحتوى استمارة البيانات الاولية على البيانات الشخصية ، كالرقم الجامعى (بدلا من الاسم لاتاحة الفرصة أمام الطلبة فى الاجابة بحرية كاملة) ، الجنس ، العمر ، الجامعة ، الكلية ، المستوى الدراسى ، التخصص ، المعدل التراكمى ، وبيانات عن الاسرة مثل المستوى التعليمى للوالد أو ولى الأمر ، محل السكن ، عدد غرف المسكن ، عدد أفراد الأسرة ، الدخل الشهرى للاسرة ، عمل أو وظيفة الأب ، المستوى التعليمى للوالد أو ولى الأمر ، عمل أو وظيفة الأم ٠

أدوات أخرى مستخدمة فى الدراسة :

تتطلب طبيعة هذه الدراسة استخدام بعض الأدوات لتقدير بعض المتغيرات النفسية التربوية ، التى تساهم فى التحقق من صدق وصلاحية قائمة المشكلات الدراسية للشباب الجامعى ، وهذه الأدوات هى :

١ ـ مقياس الطموح الاكاديمى : أعد هـــذا المقياس صلاح الدين أبو ناهية ١٩٨٦ لاستخدامه فى البيئة المصرية ٠ بهدف تقدير مستوى الطموح الاكاديمى لدى تلاميذ المرحلة الثانوية ٠ ويتكون المقياس من ٤٨ فقرة ، تشمل ستة مجالات هى : العقبات الشخصية الاجتماعية ، العقبـــات الأسرية ، العقبات المادية ، العقبات المستقبلية ، العقبات المدرسية ، العقبات الدراسية٠ وتتلخص طريقة الاجابة على فقراته فى مدى تقدير الفرد لذاته وامكاناته وقدراته فى تخطى العقبات السابقة (١٢) ٠

وقد حسب ثبات المقياس فى البيئة المصرية بطريقة التجزئة النصفية بعد تصحيح الحلول بمعادلة سبيرمان - براون ، وقد تراوحت معاملات الثبات بين ٠ر٤٥ و ٠ر٨٠ للمجالات الستة ، فى حين حسبت معاملات الثبات للمقياس بطريقة اعادة الاختبار(يفصل بينهما ١٥ يوما) فكانت معاملات الثبات تتراوح بين ٠ر٦٧ و ٠ر٩٢ (ن = ٤٠) ٠ أما فى البيئة المحلية بقطاع غزة ، فقد كشفت دراسة تقنين الاختبار على طلبة الجامعة عن معاملات ثبات مرتفعة للمقياس ، حيث بلغ معامل الثبات بطريقة أعادة الاختبار (يفصل بينهما ١٥ يوما على عينة مكونة من ١٥٠ طالبا (١٠٣ طالبا و ٤٧ طالبة) ٠ر٨٦١ ، على أساس الدرجة الكلية للمقياس ، كما بلغ معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية على نفس العينة ٠ر٧١٠

أما بالنسبة لصدق المقياس فى البيئة المصرية ، فقد تم حسابه عن طريق ثلاثة أنواع مختلفة لحساب صدق الاختبار ،هى : الصدق الداخلى، والصدق العاملى ، وصدق المحك ، وهى مؤشرات مرتفعة تدل على صدق الاختبار وصلاحيته للتمييز (أبوناهية ، ١٩٨٦) ٠ وفى دراسة تقنين الاختبار على طلبة الجامعة ، ونظرا لندرة الاختبارات والمقاييس فى البيئة المحلية ، لجأنا الى صدق التمييز ، حيث اختار الباحثان مجموعتين : الأولى تضم ١٥ معلما من معلمى المرحلة الابتدائية الحاصلين على دبلوم معهد المعلمين ويتابعون حاليا دراستهم الجامعية ، أو حصلوا على هذه الدرجة فى فترة لا تزيد عن سنتين من الان ، أما الثانية فتضم ١٥ معلما من نفس المرحلة حاصلين على دبلوم معهد المعلمين ، واكتفوا بذلك ومضى على هذا الوضع أكثر من ١٠ سنوات ٠ وتم تطبيق مقياس الطموح الاكاديمى على المجموعتين ، فتحقق ما أفترضه الباحثان من أن المعلمين فى المجموعة الأولى يحصلون على درجات عالية على مقياس الطموح الاكاديمى ، بينما المعلمون فى المجموعة الثانية فيحصلون على درجات منخفضة على نفس المقياس ٠ وكان الفرق بين المجموعتين دالا عند مستوى ٠ر٠١ (*) ٠

٢ - مقياس العلاقات فى المدرسة ، من اختبار كاليفورنيا للشخصية ،

(*) يمكن الحصول على مقياس الطموح الاكاديمى للراشدين بالاتصال بالباحث الأول ، الذى يقوم حاليا باعداد تقرير كامل عن تقنين المقياس فى البيئة المحلية بقطاع غزة٠

الذى أعده عطية هنا (ب ، ت) للاستخدام فى البيئة المصرية ، وقد حسب ثبات هذا المقياس فى صورته العربية ، بطريقة اعادة الاختبار فكان ٧٨٦ر٠ (ن = ٦٠ تلميذا) ، كما حسب ثباته من خلال الاختبار ككل بأكثر من طريقة ٠ وبالنسبة للصدق فقد أعتمد معرب الاختبار على صدق المحك (١٥)٠

وقد قام صلاح الدين أبو ناهية ١٩٨١ بزيادة التحقق من صدق اختبار كاليفورنيا للشخصية فى البيئة المصرية باستخدام صدق الاتساق الداخلى ، عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجة كل بعد من أبعاد الشخصية والمجموع الكلى لدرجات اختبار الشخصية ، وحساب الارتباط بين درجة كل بعد من أبعاد التوافق الشخصى والمجموع الكلى لدرجات البعد ، وحساب الارتباط بين كل بعد من أبعاد التوافق الاجتماعى والمجموع الكلى لدرجات البعد ، وقد أوضحت هذه النتائج أن مقياس العلاقات فى المدرسة قد ارتبط مع الدرجة الكلية لاختبار الشخصية بمعامل قدره ٤٧ر٠ ، ومع الدرجة الكلية للتوافق الاجتماعى بمعامل قدره ٦٢ر٠ ، وهى معاملات دالة عند مستوى ٠١ر٠ (ن = ٢٢١) ٠

وفى البيئة المحلية بقطاع غزة قام الباحثان بحساب ثبات المقياس بطريقة أعادة الاختبار (يفصل بينهما ١٥ يوما) ، فكان معامل الثبات ٢٢٨ر٠ ، وهو دال احصائيا عند مستوى ٠١ر٠ (ن = ٨٠ طالبا جامعيا)، وبالنسبة لصدق المقياس ، فقد حسب معامل ارتباط هذا المقياس ومقياس الطموح الاكاديمى للراشدين فكان ٥٨٦ر٠ وهو معامل أرتباط دال عند مستوى ٠١ر٠ (ن = ٨٠ طالبا جامعيا) ٠ هذا فضلا عن صدق المحتوى ، حيث قام الباحثان باعادة صياغة أغلب العبارات حتى تناسب المرحلة الجامعية ، وما استتبع ذلك من عرضهم على لجنة المحكمين ـ التى سبق الاشارة اليها ـ وبعض الطلاب ٠

عينة الدراسة :

تضم عينة الدراسة الحالية طلاب وطالبات من الجامعة الاسلامية بغزة٠ وقد بلغ الحجم الكلى لعينة الدراسة ٥٠٠ فردا ٠ وتوزعوا تبعا للاجراء المستخدم على النحو التالى : ١٢٠ طالبا وطالبة للاستفتاء المفتوح ، ١٠٠ طالبا وطالبة كعينة استطلاعية للقائمة فى صورتها الاولية ، ٥٠ طالبا

لدراسة صدق العبارات ، ٨٠ طالبا للدراسة السيكومترية (الثبات والصدق)، ١٥٠ طالبا وطالبة للدراسة الارتباطية · والجدول (٢) يبين عدد أفراد العينة موزعين حسب كلياتهم ·

جدول (٢)

يبين عدد أفراد العينة موزعين حسب كلياتهم

الكليـة	ذكـور	أنـاث
التربيـة	٢١٠	٧٠
التجـارة	٥٠	٥٠
الآداب	٦٠	٦٠
المجمـوع	٣٢٠	١٨٠

« نتائج الدراسـة »

صدق العبارات :

قام الباحثان بتحليل عبارات المقاييس الفرعية المكونة للقائمـة عن طريق حساب صدقها ، وذلك بحساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس الفرعى الخاص بها ، وتعتبر هذه الطريقة التى تعنى بالارتباط بين كل عبارة من عبارات الاختبار ، والاختبار كله ، من أنسب الطرق التى تستخدم لقياس مدى صدق وصلاحية عبارات الاختبار (السيد خيرى ، ١٩٧٠ ص) وترى أنستازى Anastasi ١٩٦٨ص ٨٢ ـ ٨٥ أن الارتباط الدال بين درجة العبارة والدرجة الكلية للمقيـاس ـ الفرعى ـ تبين نجاح هذه العبارة فى قياس ما يقيسه هذا المقياس ككل · وبالتالى فانه لا يمكن الاحتفاظ فى الاختبارات بالعبارات التى تعطى معاملات أرتباط غير دالة مع الا ختبار ككل ، واذا أتبعت هذه الطريقة فى اعداد أسئلة الاختبار ككل يمكن وصفه بأنه على درجة عالية من التناسـق الداخلى (فؤاد أبو حطب ، سيد عثمان ١٩٧٦ ص ١١٢) (٣ ، ٢٥ ، ٢١) ·

وقد تم تطبيق الصورة الاولية التجريبية « لقائمة المشكلات الدراسية للشباب الجامعى » ، والمكونة من ثمانية مقاييس فرعية وتضم ١١٢ عبارة على ٥٠ طالبا جامعيا من طلاب كلية التربية لحساب قيمة معامل الارتباط بين كل عبارة والمقياس الفرعى الخاص بها ٠

ويبين الجدول رقم (٣) معاملات الارتباط بين درجات كل عبارة من عبارات المقاييس الفرعية والدرجة الكلية لهذا المقياس ٠ وهو يشير الى أن معاملات الارتباط دالة عند مستوى ٠١ر ودالة عند مستوى ٠٥ر ، بحيث التزم الباحثان بمستوى الدلالة ٠٥ر على الاقل كشرط لبقاء العبارة ضمن المقياس الفرعى الخاص بها ، لذا فقد حذفت أربع عبارات ، وبقيت ١٠٨ عبارة ، وتراوحت عبارات المقاييس الفرعية بين ١٢ ، ١٤ عبارة ٠ والعبارات المحذوفة هى :

٢٢ ـ انتشار الروتين فى الجامعة أمر لا يطاق ٠
٥٦ ـ يزعجنى قيام المدرس بتدريس مقررات فى غير تخصصه ٠
٧٠ ـ يزعجنى عدم توفر روح الصداقة والاخاء بين جميع الطلاب فى الجامعة ٠

١٠٤ ـ يؤسفنى تزايد عدد الطلاب سنويا مع بقاء قاعات الدراسة كما هى ٠

وهكذا وصلت القائمة الى صورتها النهائية (*) ١٠٨ عبارة ، وقد أعيد ترتيب عدد محدود من العبارات حتى تحتفظ بنفس طريقة التصحيح وطريقة الاجابة ، التى سبقت الاشارة اليها (محلق رقم ١) ٠ وقد سعى الباحثان بعد ذلك للتحقق من ثبات وصدق القائمة ٠

(*) يمكن الحصول على الصورة الاولية التجريبية للقائمة (١١٢) عبارة بالاتصال بالباحث الاول ٠

جدول (٣)

معاملات الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية فى المقاييس الفرعية للقائمة

النظام الاكاديمى		الامتحانات والتقويم		محتوى المقررات الدراسية		المستقبل التعليمى والمهنى		مشكلات أسرية مرتبطة بالدراسة		العلاقات الاجتماعية فى الجامعة		مشكلات نفسية مرتبطة بالدراسة		مشكلات عملية التعلم	
العبارة	ر	العبارة	ر	العبارة	ر	العبارة	ر	العبارة	ر	العبارة	ر	العبارة	ر	العبارة	ر
١	٠٫٣٥ هـ	٢	٠٫٤٨	٣	٠٫٥٧٩ هـ	٤	٠٫٤٢٠ هـ	٥	٠٫٢٠	٦	٠٫٢٢٢ هـ	٧	٠٫٢٢٦ هـ	٨	٠٫٢١٢ هـ
٩	٠٫٦٦ هـ	١٠	٠٫٣٥٩ هـ	١١	٠٫١٣ هـ	١٢	٠٫٩٦ هـ	١٣	٠٫٢٧٩ هـ	١٤	٠٫٩٩ هـ	١٥	٠٫٠٠٢ هـ	١٦	٠٫١٥٢ هـ
١٧	٠٫٣٥٥ هـ	١٨	٠٫٣٤١	١٩	٠٫٤٠٦ هـ	٢٠	٠٫٣١١	٢١	٠٫٣٣ هـ	٢٢	٠٫١٢٦	٢٣	٠٫٠٠٧ هـ	٢٤	٠٫٢٢٥ هـ
٢٥	٠٫١٣ هـ	٢٦	٠٫٤٨٩ هـ	٢٧	٠٫٣٦ هـ	٢٨	٠٫١٩ هـ	٢٩	٠٫٠٣٠٢ هـ	٣٠	٠٫٥٥٤ هـ	٣١	٠٫٦٤ هـ	٣٢	٠٫١٧١ هـ
٣٣	٠٫٣٠١	٣٤	٠٫٣٢٦	٣٥	٠٫٤٨٨ هـ	٣٦	٠٫١٧١	٣٧	٠٫٤٢ هـ	٣٨	٠٫٤٤٧ هـ	٣٩	٠٫١٨٤ هـ	٤٠	٠٫٣١١
٤١	٠٫٢٤	٤٢	٠٫١٥ هـ	٤٣	٠٫٤٤٨ هـ	٤٤	٠٫٣٠ هـ	٤٥	٠٫٠٥٣ هـ	٤٦	٠٫٠٣٣	٤٧	٠٫٤٩٢ هـ	٤٨	٠٫٩٧ هـ
٤٩	٠٫٤٩٨ هـ	٥٠	٠٫٣٥٣	٥١	٠٫٤٩٢ هـ	٥٢	٠٫٧١ هـ	٥٣	٠٫٤١٣ هـ	٥٤	٠٫٦٥٠	٥٥	٠٫٦٠ هـ	٥٦	٠٫١٢٦
٥٧	٠٫٦١١	٥٨	٠٫٣٧ هـ	٥٩	٠٫٤٠ هـ	٦٠	٠٫٢٥ هـ	٦١	٠٫٢٨٦	٦٢	٠٫٢٩٧	٦٣	٠٫٨٠ هـ	٦٤	٠٫١٢٦
٦٥	٠٫٢١ هـ	٦٦	٠٫٣٤٨	٦٧	٠٫١٦ هـ	٦٨	٠٫٢٩٣	٦٩	٠٫٢٢ هـ	٧٠	٠٫١٧٩	٧١	٠٫٨٠ هـ	٧٢	٠٫١٨ هـ
٧٣	٠٫٤١٧	٧٤	٠٫٤٥٢	٧٥	٠٫٣١٠	٧٦	٠٫٢٢ هـ	٧٧	٠٫٧٧٩	٧٨	٠٫٤٣ هـ	٧٩	٠٫٤٧٨	٨٠	٠٫٨٩ هـ
٨١	٠٫٢٠ هـ	٨٢	٠٫١٧ هـ	٨٣	٠٫٤٠٢	٨٤	٠٫٣٠٤	٨٥	٠٫٩٠ هـ	٨٦	٠٫٦١٤	٨٧	٠٫٦٩ هـ	٨٨	٠٫٤٣٥
٨٩	٠٫٣٠٦	٩٠	٠٫٤٧١	٩١	٠٫٣٢٤	٩٢	٠٫٣٦ هـ	٩٣	٠٫٦٥٩	٩٤	٠٫٤٧٢	٩٥	٠٫٣٩ هـ	٩٦	٠٫٩٩ هـ
٩٧	٠٫٤٢٣	٩٨	٠٫٣٠ هـ	٩٩	٠٫١٢ هـ	١٠٠	٠٫٣٤١	١٠١	٠٫٤٨٦	١٠٢	٠٫٣٠ هـ	١٠٣	٠٫٦٥٦	١٠٤	٠٫١٠٢
١٠٥	٠٫٣١٢	١٠٦	٠٫٤٦٧	١٠٧	٠٫٢٦ هـ	١٠٨	٠٫٦٦٣	١٠٩	٠٫٧٦٣	١١٠	٠٫٢٩٤	١١١	٠٫٤٦٧	١١٢	٠٫٣١٩ هـ

* دال عند مستوى ٠٫٠١ حيث تبدأ حدود الدلالة الاحصائية من ٠٫٣٥٤

* دال عند مستوى ٠٫٠٥ حيث تبدأ حدود الدالة الاحصائية من ٠٫٢٧٣

وتنتهى حتى ٠٫٣٥٤ (فؤاد البهى السيد ١٩٧٩) .

« ثبات قائمة المشكلات الدراسية »

استخدم الباحثان طريقتين لحساب ثبات القائمة ، وهما :

(أ) طريقة اعادة الاختبار :

تم تطبيق قائمة المشكلات الدراسية على عينة من ٨٠ طالبا من طلاب كلية التربية بالجامعة الاسلامية بغزة ، وبعد أسبوعين من التطبيق الاول أعيد التطبيق للمرة الثانية على نفس المجموعة · ويوضح الجدول رقم (٤) قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومعاملات الثبات · وتراوحت قيم معاملات الثبات بين ٠ر٦٥٩ ، ٠ر٨٦٩ ·

جـــدول (٤)

يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية
ومعاملات الثبات للمقاييس الفرعية للقائمة (ن = ٨٠)

المقاييس الفرعية	التطبيق الأول		التطبيق الثانى		معامل الثبات
	م١	ع١	م٢	ع٢	
النظام الاكاديمى	٣١ر٣٠	٥ر٢٣	٣٠ر٦٠	٥ر٠٢	٨٠١ر
الامتحانات والتقويم	٣٠ر٦٢	٥ر٨٧	٢٩ر٧٠	٦ر٠١	٧٨٧ر
محتوى المقررات الدراسية	٢٦ر٣٩	٥ر٤٤	٢٨ر١١	٥ر٨٠	٦٦١ر
المستقبل التعليمى والمهنى	٣٠ر٠٧	٦ر٥٧	٣١ر٧٠	٦ر٠٢	٦٥٩ر
مشكلات أسرية مرتبطة بالدراسة	٢٣ر١٢	٨ر٦٧	٢٤ر١٠	٧ر٩٥	٨٢٤ر
العلاقات التفاعلية فى الجامعة	٢٣ر٩٢	٥ر٤٦	٢٣ر٠٠	٥ر٩٦	٧٣٣ر
مشكلات شخصية مرتبطة بالدراسة	٢١ر٩٧	٧ر٧١	٢١ر٩٠	٧ر٨٠	٨٦٩ر
عملية التعـــــلم	٢٨ر٥٣	٣ر٦٦	٢٨ر٠٥	٤ر١٥	٧٢٤ر
الدرجة الكلية	٢١٥ر١٢	٢٩ر٧٠	٢١٧ر٨٣	٢٨ر٠١	٨٧٩ر

ويتضح من جدول (٤) أن جميع معاملات الثبات دالة عند مستوى ٠١ر٠

(ب) طريقة التجزئة النصفية :

لحساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية ، قام الباحثان بتجزئة كل المقاييس الفرعية للقائمة الى نصفين ، العبارات الفردية مقابل العبارات الزوجية ، وأعتمدا فى ذلك على تساوى عدد العبارات فى كـــل جزء من الجـــزئين

ويوضح الجدول رقم (٥) قيم معاملات ارتباط الجزء الفـــردى بالجزء الزوجى للمقاييس الفردية ، ولما كان مثل هذا المعامل يعطى ثبات نصف المقياس الفرعى فقط وليس كله لذا تم حساب معـــــامل الثبات باستخدام معادلة سبيرمان ـ براون لتصحيح الطول (صفوت فرج، ١٩٨٠ص ٣٥٨) (١٠) ٠

جدول (٥)

معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية
للمقاييس الفرعية للقائمة (ن = ٨٠)

المقاييس الفرعيـــة	قبل استخدام المعادلة	بعد استخدام المعادلة
النظام الاكاديمى	٦٠ر	٧٥ر
الامتحانات والتقويم	٥٤ر	٧٠ر
محتوى المقررات الدراسية	٥٢ر	٦٨ر
المستقبل التعليمى والمهنى	٥٥ر	٧١ر
مشكلات أسرية مرتبطة بالدراسة	٦٥ر	٧٩ر
العلاقات التفاعلية فى الجامعة	٤٩ر	٦٦ر
مشكلات شخصية مرتبطة بالدراسة	٦٧ر	٨٠ر
عملية التعلم	٥٨ر	٧٣ر

ويتضح من جدول (٥) أن قيم معاملات الثبات دالة عند مستوى ٠١ر

« صدق قائمة المشكلات الدراسية »

ومن أهم الخصائص التى يجب أن يتأكد منها واضـــع الاختبار هى صدقه ، وصدق الاختبار يعنى أنه يقيس ما وضع لقياسه ، أى يقيس الوظيفة التى يدعى أنه يقيسها ، ولا يقيس شيئا مختلفا عنها أو بالاضافة اليهـــا (جابر عبد الحميد ١٩٧٥ ، ص ٤٣) (٦) ٠

وقد استخدم الباحثان الطرق التالية لحساب صدق القائمة :

(أ) الصدق الداخلى :

قام الباحثان الحاليان بايجاد معاملات الاتســـاق الداخلية لقائمة المشكلات الدراسية ، وذلك عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجة كل مقياس فرعى من مقاييس القائمة بمجموع الدرجات الكلية للقائمة ككل ٠ والجدول رقم (٦) يوضح ذلك ٠

جدول (٦)
معاملات الارتباط بين درجة كل مجال من مجالات قائمة
المشكلات الدراسية بالمجموع الكلى للقائمة (ن = ٨٠)

مجالات المشكلات الدراسية	معاملات الارتباط
النظام الاكاديمى	٦٤٧ر
الامتحانات والتقويم	٦٣٣ر
محتوى المقررات الدراسية	٦٨٤ر
المستقبل التعليمى والمهنى	٥٦٥ر
مشكلات أسرية مرتبطة بالدراسة	٦٩٩ر
العلاقات التفاعلية فى الجامعة	٧٠٣ر
مشكلات شخصية مرتبطة بالدراسة	٨٠٨ر
عملية التعـــلم	٤٣٧ر

ويتضح من جدول(٦) أن جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى ٠,٠١

هذا ويعتبر صدق العبارات - الذى سبق الاشارة اليه - شكلا اخر من أشكال الاتساق الداخلى ، وهو يدعم صدق وصلاحية هذه الأداة للاستخدام فى البيئة العربية - راجع جدول رقم (٣) ٠

(ب) صدق المحك : لحساب الصدق المرتبط بالمحكات ، قام الباحثان بتطبيق قائمة المشكلات الدراسية ومقاييس الطموح الاكاديمى والعلاقات فى المدرسة على مجموعة من طلاب كلية التربية عددها ١١٥ طالبا جامعيا ، ٥٥ طالبا و ٦٠ طالبة ، وحسبت معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للقائمة والدرجة الكلية لمقياس الطموح الاكاديمى ومقياس العلاقات فى المدرسة ، ويوضح الجدول رقم (٧) هذه المعاملات ٠

جدول (٧)

معاملات ارتباط قائمة المشكلات الدراسية
بالطموح الاكاديمى والعلاقات فى المدرسة

المقيـــاس	طـلاب	طالبـات
الطموح الاكاديمى	-٤٨١ر	-٦٢٥ر
العلاقات فى المدرسة (كاليفورنيا)	-٥٣٢ر	-٥٨٦ر

يتضح من جدول (٧) أن معاملات الارتباط دالة احصائيا عند مستوى ٠,٠١

وتشير معاملات الارتباط السالبة على أن ارتفاع مستوى الطموح الاكاديمى للطلاب والطالبات يرتبط به انخفاض حدة المشكلات الدراسية ، وكذلك الأمر بالنسبة للعلاقات فى المدرسة ، فالعلاقة الجيدة ، والمتوافقة مع البيئة بشكل مرتفع تؤدى الى انخفاض حدة المشكلات الدراسية ٠

« العلاقة بين المتغيرات الديموجرافية والمشكلات الدراسية »

أوضحنا فى موضع اخر من هذا البحث أهميـــة دراسة المشـــكلات الدراسية عند طلبة الجامعة فى علاقتها بالمتغيرات الديموجرافية فى الثقافة العربية بصفة عامة وفى المجتمع الفلسطينى بصفة خاصة ، حيث البيئة بكر ، والظروف الاجتماعية والسياسية متغيرة ٠

وقد حصلنا على البيانات المتعلقة بالمتغيرات الديموجرافية بواسطة تطبيق استمارة البيانات الاولية التى تشمل الرقم الجامعى ، الجنس ، العمر، الجامعة ، الكلية ، التخصص ، المعدل التراكمى ، محل السكن ، المستوى التعليمى للوالد ، عمل الوالد ، عدد أفراد الأسرة ، عدد غرف المسكن ، الدخل الشهرى للاسرة ، عمل الأم ، على عينة تضم ١٥٠ طالبا جامعيا ، ٨٠ طالبا و ٧٠ طالبة ٠

وقد أعتمدنا فى قياس المستوى التعليمى للوالد على مقياس سداسى على النحو الاتى :

المســـتوى التعليمى	الدرجة
دراسات عليا (دبلوم ، ماجستير ، دكتوراه	٥
مؤهل جامعى	٤
مؤهل ثانوى	٣
مؤهل اعـــدادى	٢
يعرف القراءة والكتابة	١
لا يعرف القراءة والكتابة	صفر

أما بالنسبة لقياس المستوى المهنى ، فقد استخدمنا مقياسا من ١٠ فئات يتفق مع الظروف التى يعيشها الأفرادفى المجتمع الفلسطينى بقطاع غزة، ويشمل الفئات الاتية :

التصنيف المهنى	الدرجة
الوظائف العليا (وتشمل كبار الموظفين ، كبار التجار ، كبار الملاك الزراعيين)	٩

الوظائف المهنية (وتشمل الاطباء ، المهندسين ، المحامين)	٨
الوظائف الادارية والاشرافية (وتشمل نظار المدارس وما فى مستواهم	٧
الأعمال الحرة (وتشمل المقاولين ، التجار ، المزارعين)	٦
العمال الفنيين والمهرة	٥
الموظفون (وتشمل المدرسين ، موظفى الحكومة الجامعيين)	٤
العمال غير المهرة (وتشمل العمال المعاونين)	٣
صغار الموظفين (وتشمل حملة المؤهلات المتوسطة وما فى مستواهم)	٢
الأعمال البسيطة (وتشمل الاذنة ، الحراس)	١
أعمال أخرى غير مصنفة	صفر

وقام الباحثان بحساب معاملات الارتباط بين المتغيرات الديموجرافية السبعة المستخدمة فى هذه الدراسة والمشكلات الدراسية كما تقيسها القائمة، ويوضح الجدول رقم (٨) هذه المعاملات ٠

جدول (٨)
معاملات الارتباط بين المتغيرات الديموجرافية
والمشكلات الدراسية

م	المتغيرات	معاملات الارتباط
١	الجنس	٣٧٨ر
٢	المستوى التعليمى للوالد	ـ٤٠١ر
٣	مهنة الوالـــد	ـ٣٩٠ر
٤	الدخل الشهرى للاسرة	ـ٣٥٦ر
٥	عدد أفراد الأسرة	٢٩٤ر
٦	عدد غرف المسكن	ـ٣٦٤ر٠
٧	المدينـــة والمعســـكر	٣٨١ر

ويتضح من جدول (٨) أن جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى

١٠ر٠ باستثناء متغير عدد أفراد الأسرة فقد كان ارتباطه بالمشكلات الدراسية دالا عند مستوى ٠٥ر٠

وتشير معاملات الارتباط الموجبة لمتغيرات الجنس ، عدد أفراد الأسرة، المدينة والمعسكر ، الى أن الذكور أكثر حدة من الاناث فى المشكلات الدراسية، وأن هذه المشكلات تزداد حدة بزيادة عدد أفراد الأسرة ، وأنها للطلاب فى المعسكر أكثر منها حدة بالنسبة للطلاب فى المدينة ٠ كما تشير معاملات الارتباط السالبة لمتغيرات المستوى التعليمى للوالد ، مهنة الوالد ، الدخل الشهرى للاسرة ، عدد غرف المسكن ، الى أن ارتفاع المستوى التعليمى ، والمستوى المهنى للوالد ، وزيادة الدخل الشهرى للاسرة وعدد غرف المسكن، يرتبط به انخفاضا فى حدة المشكلات الدراسية ٠

وتعكس هذه النتائج ارتباط المشكلات الدراسية بالمتغيرات الديموجرافية للمجتمع الفلسطينى بقطاع غزة ٠ ففى ضوء الظروف الاجتماعية والسياسية لهذا المجتمع ، تبرز المشكلات الدراسية وتتصاعد أمام الذكور بشكل أكثر كثافة وحدة من الاناث ، كما أن المشكلات الدراسية لدى الافراد فى المعسكرات أكثر حدة وعمقا منها لدى الافراد فى المدن ، فى حين أن زيادة عدد أفراد الأسرة يرتبط به زيادة فى حدة المشكلات الدراسية ٠ وفى المقابل فان ارتفاع المستوى المهنى للوالد وزيادة دخله الشهرى ـ وهو أساس الدخل الشهرى للاسرة فى هذا المجتمع ـ ، واتساع المسكن بزيادة عدد غرفه ، فضلا عن ارتفاع المستوى التعليمى للوالد ، فأنها جميعا تؤدى الى انخفاض حدة وكم المشكلات الدراسية التى يتعرض لها طلاب وطالبات الجامعة ٠

وهذا يبين امكانية تفسير حدوث المشكلات الدراسية فى اطار ثقافى اجتماعى معين ، لأن هذه المشكلات صورة مقننة للظـــــروف والمتغيرات الاجتماعية السائدة فى المجتمع ، وبالتالى فالبيانات التى حصلنا عليها فى هذا الاطار تدعم أيضا صدق التكوين الفرضى لقائمة المشكلات الدراسية ٠

المراجع العربيـــة

١ ـ أحمد زكى صالح : استفتاء مشاكل الشباب · القاهرة : المطبعـــة العالمية ، د·ت ·

٢ ـ ابراهيم عبد الله محى الدين : مشكلات المرأة فى البلاد العربية · بغداد : مطبعة الرباط ، ١٩٥٨ ·

٣ ـ السيد محمد خيرى : الاحصاء فى البحوث النفســـية والتربوية والاجتماعية · القاهرة : دار النهضة العربية ، ١٩٧٠ ·

٤ ـ آمال أحمد محمود : مشكلات الشباب وأثرها فى التحصيل الدراسى فى التعليم الثانوى · رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ـ جامعة عين شمس ١٩٧٣ ·

٥ ـ تحسين على حسين : دراسة لمشكلات الطلاب الجامعيين فى العراق· رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ـ جامعة عين شمس ١٩٧٩ ·

٦ ـ جابر عبد الحميد جابر : الذكاء ومقاييسه · القاهرة : دار النهضة العربية ، ١٩٧٥ ·

٧ ـ رشاد عبد العزيز موسى ، صلاح الدين محمد أبو ناهية : استبيان الاتجاهات نحو الادوار الاجتماعية للمرأة · القاهرة : دار النهضة العربية ، ١٩٨٦ ·

٨ ـ سعد جلال ، عماد الدين سلطان : مشـــكلات طلبة مرحلة التعليم الثانوى · المجلة الاجتماعية القومية · المركز القـــومى للبحـــوث الاجتماعية والجنائية · العدد الاول ، المجلد ٣ ، ص ١ ـ ٣٩ ، ١٩٦٦ ·

٩ ـ صـــباح هرمز : مشكلات الطلبة العرب الوافدين فى جامعة بغداد · رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ـ جامعة بغداد ١٩٧٥ ·

١٠ - صفوت فرج : القياس النفسى ٠ القاهرة : دار الفكر العربى ،١٩٨٠٠

١١ - صلاح الدين أبو ناهية : دراسة لبعض العوامل المؤثرة على مستوى الطموح الاكاديمى ٠ رسالة ماجستير غير منشورة - كلية التربية - جامعة الأزهر ، ١٩٨١ ٠

١٢ - ـــــــــــ : مقياس الطموح الاكاديمى للمرحلة الثانوية ٠ القاهرة : دار النهضة العربية ، ١٩٨٦ (١) ٠

١٣ - ـــــــــــ : تقنين البروفيل الشخصى فى البيئة المحلية (بقطاع غزة) ٠ نشرة أبحاث الجامعة الاسلامية ، غزة : العدد الاول ، المجلد الاول - ص ١٨ - ٣٥ ، ١٩٨٦ (ب) ٠

١٤ - عماد الدين سلطان : مشكلات طلاب الجامعات ٠ المجلة الاجتماعية القومية ٠ المركز القومى للبحوث الاجتماعية والجنائية ٠ العدد الأول ، المجلد الثانى : ص ٧ ، ١٩٧١ ٠

١٥ - عطية هنا : اختبار الشخصية للمرحلة الثانوية ٠ القاهرة : دار النهضة العربية د٠ت ٠

١٦ - ـــــــــــ : مشكلات طلبة المدارس الثانوية فى مصر ١٩٦٠ ، مصطفى فهمى ، سيكولوجية الطفولة والمراهقة ١٩٦١ ، ص ٤٠٠ - ٤٠٤ ٠ القاهرة : مكتبة مصر ٠

١٧ - عثمان فراج : دراسة مقارنة لمشكلات التكيف لدى طلاب المدارس الثانوية فى مصر وأمريكا ١٩٦٠ ٠ مجلة التربية الحديثة ٠ الجامعة الأمريكية ٠ العدد الرابع ، السنة الاربعون ، ص ٣١٣ - ٣١٧ ، ١٩٦٧ ٠

١٨ - فيصل الزراد : دراسة فى علاقة الاتزان الانفعالى بمشكلات الشباب٠ رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية - جامعة عين شمس ، ١٩٧٨ ٠

١٩ ـ فؤاد البهى السيد : علم النفس الاحصائى وقياس العقل البشرى ٠ القاهرة : دار الفكر العربى ، ط ٣ ، ١٩٧٩ ٠

٢٠ ـ ـــــــــــ : الجداول الاحصائية لعلم النفس والعلوم الانسانية الأخرى ٠ القاهرة : دار الفكر العربى ، ١٩٧٩ ٠

٢١ ـ فؤاد أبو حطب وسيد عثمان : التقويم النفسى ٠ القاهرة ط ٤ ، الأنجلو المصرية ، ١٩٨٥ ٠

٢٢ ـ مصطفى فهمى : الصحة النفسية ، دراسات فى سيكولوجية التكيف٠ القاهرة ، مكتبة الخانجى ، ١٩٧٦ ٠

٢٣ ـ منيرة حلمى : مشكلات الفتاة المراهقة وحاجاتها الارشادية ،القاهرة، دار النهضة العربية ، ١٩٦٥ ٠

٢٤ ـ محمد عثمان نجاتى : اتجاهات الشباب ومشكلاتهم ٠ التقرير الأول ـ التقرير الثانى ، القاهرة ، دار النهضة العربية ، ١٩٦٣ ٠

٢٥ ـ ـــــــــــ : علم النفس الصناعى ، القاهرة ، دار النهضة العربية ، ١٩٦٠ ٠

26- Anastasi, A. Psychological Testing. (3rd ed.) New York : MaCMillan Publishing Co., 1968.

27- Carrison, K.C.Psychology of Adolescence. N.J. : Prentice Halle, 1969.

28- Leskie, L. The Work of the Modern High School. N.Y. : MACMILLAN Co. 1953.

29- Morris, C. How Five Schools made plans based on pupils needs. Diss. Abst. Int. 28, 1954, 131-134.

محلق رقم (١)

قائمة المشكلات الدراسية
للشـــباب الجامعى

كتيب الأســـئلة

يحتوى هذا الكتيب على قائمة من المشكلات ، تهدف الى تحديد المشكلات اليومية التى تعترض كثيرا من الشباب فى حياتهم الجامعية ، وهى مشكلات مرتبطة بالمجال الاكاديمى على وجه الخصوص ٠

والمطلوب منك فى اجابتك على هذه الاسئلة التعبير عن ما تشعر به وما تحس به تجاه هذه المشكلات التى تحتوى عليها هذه الأسئلة ، من حيث كونها بالنسبة لك مشكلة كبيرة الاهمية أو مشكلة متوسطة ، أو مشـــكلة بسيطة ، وربما تجد أنها ليست مشكلة على الاطلاق ٠

لاحظ أن تسجيل أجابتك يتم فى ورقة اجابة مستقلة مرفقة مع هـــذا الكتيب :

أقرأ كل سؤال بدقة تامة ، ثم ضع علامة (×) أمام رقم السؤال فى ورقة الاجابة على النحو التالى :

مثـــــال :

أعانى من نسيان المعلومات على الرغم من كثرة الاستذكار ٠

	مشكلة كبيرة	مشكلة متوسطة	مشكلة بسيطة	ليست مشكلة
- فاذا وجدت أن السؤال يمثل مشكلة كبيرة بالنسبة لك ٠ فضع علامة × تحت العمود الأول الذى عنوانه مشكلة كبيرة هكذا ٠	×			

- واذا وجدت أن السؤال يمثل مشكلة متوسطة الأهمية بالنسبة لك ، فضع علامة × تحت العمود الثانى الذى عنوانه مشكلة متوسطة هكذا ·

		×		

- واذا وجدت أن السؤال يمثل مشكلة ذات أهمية بسيطة بالنسبة لك ، فضع علامة × تحت العمود الثالث الذى عنوانه مشكلة بسيطة هكذا ·

			×	

- واذا وجدت أن السؤال لا يمثل مشكلة على الاطلاق بالنسبة لك ، فضع علامة × تحت العمود الذى عنوانه ليست مشكلة هكذا ·

				×

- تأكد من مطابقة رقم السؤال الذى تقرأه فى هذا الكتيب مع رقم السؤال الذى تضع له علامة فى صفحة التسجيل وتذكر أن المطلوب هو وضع علامة واحدة فقط أمام كل سؤال حسب درجة احساسك به كمشكلة بالنسبة لك ·

- نرجو الاجابة على جميع الاسئلة وعدم ترك أى منها ·

لا تضع أى علامة على صفحات هذا الكتيب

١ - أشعر بأن نظام الساعات المعتمدة غير مناسب لى ·
٢ - يزعجنى أزدحام الامتحانات فى فترة محدودة ·
٣ - يؤسفنى عدم اهتمام الجامعة بالتربية الرياضية ·
٤ - يقلقنى عدم توفر فرص العمل فى القطاع ·
٥ - يضايقنى تدخل أسرتى فى شئونى الخاصة ·
٦ - تزعجنى صعوبة الاتصال بالادارة والعمداء ·
٧ - أشعر بصعوبة اقناع الناس بآرائى وأفكارى ·
٨ - يضايقنى ارتفاع ثمن الكتاب الجامعى ·
٩ - أشعر أن عدد الساعات المعتمدة المطلوبة للتخرج كبير ·

١٠ - يحيرنى وجود أسئلة غير مباشرة فى الامتحانات ٠
١١ - يضايقنى ازدحام المناهج بالمادة الدراسية ٠
١٢ - تقلقنى كثرة الخريجين فى نفس تخصصى ٠
١٣ - يضايقنى عدم قدرتى على استقبال زملائى فى البيت ٠
١٤ - تضايقنى معاملة القائمين على المكتبة للطلاب ٠
١٥ - أشعر بالخجل فى مواجهة الاخرين ٠
١٦ - يضايقنى تأخر وصول الكتب المقررة ٠
١٧ - يضايقنى أن الساعات المعتمدة المسموح بتسجيلها لكل فصل دراسى قليـــلة ٠
١٨ - يضايقنى انتشار ظاهرة الغش فى الامتحانات ٠
١٩ - يضايقنى تكرار الموضوعات فى مقررات مختلفة ٠
٢٠ - يقلقنى عدم اعتراف السلطات بالجامعة ٠
٢١ - يضايقنى عدم تفهم أسرتى لطبيعة ظروفى فى الجامعة ٠
٢٢ - يصعب على اقامة علاقات مع زملائى فى الجامعة ٠
٢٣ - أجد صعوبة فى التعبير عن مشاعرى أثناء المناقشات ٠
٢٤ - يضايقنى تغيير الكتاب الجامعى كل فصل دراسى ٠
٢٥ - يزعجنى قلة فرص اختيار المقررات الدراسية ٠
٢٦ - أعانى من صعوبة فهم أسئلة الامتحانات ٠
٢٧ - يربكنى عدم توزيع محتوى المقرر على أشهر الفصل الدراسى ٠
٢٨ - يضايقنى أن الحصول على وظيفة يحتاج الى الوساطة ٠
٢٩ - أضطر للعمل للمساعدة فى سداد نفقات المعيشة ٠
٣٠ - بعض المشرفين أو الاذنة لا يحسنون معاملتى أحيانا ٠
٣١ - أصاب بالشرود الذهنى أثناء المحاضرات ٠
٣٢ - يزعجنى وجود أكثر من كتاب للمقرر الواحد ٠
٣٣ - يضايقنى الالتحاق بالكليات بناء على المعدل لا الرغبة ٠
٣٤ - يضايقنى تركيز أسئلة الامتحانات على بعض جوانب المقرر دون الاخـــرى ٠
٣٥ - التركيز على الجانب النظرى للمناهج لا يروق لى ٠
٣٦ - تضايقنى قلة فرص العمل بالجامعة ٠
٣٧ - اضطر للعمل المؤقت لسداد نفقات الدراسة ٠
٣٨ - يضايقنى عدم مراعاة زملائى لاداب السلوك فى تعاملهم ٠

٣٩ - أخشى من المشاركة فى الأنشطة المختلفة داخل الجامعة ٠
٤٠ - يؤسفنى أن بعض المحاضرين لا تتوفر لديهم الكفايات العلمية ٠
٤١ - أشعر بأن الارشاد الاكاديمى غير كاف لى ٠
٤٢ - أجد صعوبة فى الاجابة على الاختبارات الشفوية ٠
٤٣ - ارتباط أهداف المقررات الدراسية بفلسفة الجامعة غير واضحة لى ٠
٤٤ - أخشى من عدم قدرتى على مواصلة الدراسات العليا ٠
٤٥ - تضايقنى شكوى الأسرة من كثرة المصاريف ٠
٤٦ - تضايقنى محاباة أساتذتى لبعض الطلاب ٠
٤٧ - أشعر أننى أقل من الاخرين ٠
٤٨ - يؤسفنى أن بعض الأساتذة لا تتوفر لديهم المهارات التدريسية الجيدة٠
٤٩ - تزعجنى صعوبة التحويل من كلية الى أخرى ٠
٥٠ - أشعر بالتوتر أثناء الامتحانات ٠
٥١ - تفتقر المناهج الى تنمية القدرة على التفكير والتجديد والابتكار ٠
٥٢ - تزعجنى قلة البعثات الدراسية المتاحة ٠
٥٣ - أعانى من نقص شديد فى الاشياء الضرورية ٠
٥٤ - يضايقنى عدم فهم أساتذتى لمشاعر طلابهم ٠
٥٥ - اضطرابى فى الامتحانات يقلل من تحصيلى الدراسى ٠
٥٦ - قاعات الدراسة قليلة وضيقة وغير مناسبة ٠
٥٧ - يضايقنى ارتفاع النسبة المطلوبة للنجاح فى المقرر الى ٦٠٪ ٠
٥٨ - كثيرا ما أنسى المعلومات التى درستها جيدا أثناء الامتحانات ٠
٥٩ - أشعر بالحاجة الى بعض المقررات الدراسية التى لا تقدم فى الجامعة الاسلامية ٠
٦٠ - أخشى تأخر زواجى ٠
٦١ - يزعجنى سوء الاحوال الاقتصادية لاسرتى ٠
٦٢ - يزعجنى عدم توفر الانسجام والتوافق بين طلاب الكلية الواحدة ٠
٦٣ - أجد صعوبة فى تنظيم وقتى ٠
٦٤ - يضايقنى أن بعض الاساتذة لا يشرحون الدروس جيدا ٠
٦٥ - يضايقنى عدم وضوح خطة الدراسة بالجامعة ٠
٦٦ - يضايقنى عدم اتباع أساتذتى للاسس والقواعدالسليمة عند وضع الامتحانات (كالتدرج من السهل الى الصعب ووضوح الاسئلة) ٠

٦٧ - أجد صعوبة فى فهم مقررات الجامعة ٠
٦٨ - أعانى من صعوبة السفر الى الخارج ٠
٦٩ - أخشى عدم الاستمرار فى الدراسة لقلة دخل الاسرة ٠
٧٠ - يزعجنى عدم المشاركة فى الانشطة الجماعية فى الجامعة ٠
٧١ - أشعر بأن الزملاء يتدخلون فى شئونى الخاصة ٠
٧٢ - يضايقنى عدم توفر المراجع الضرورية والكتب المختلفة فى مكتبة الجامعة ٠
٧٣ - يزعجنى سوء توزيع الجدول الدراسى ٠
٧٤ - أخاف من الرسوب فى الامتحانات عندما تكون تحريرية ٠
٧٥ - أتمنى أن أجيد اللغة الانجليزية ٠
٧٦ - يقلقنى تفكيرى فى مستقبل أسرتى ٠
٧٧ - يزعجنى تدخل أسرتى فى تحديد النشاط الذى يجب على الاشتراك فيه داخل الجامعة ٠
٧٨ - يزعجنى عدم توفر روح الاخلاص والتعاون بين جميع الاساتذة لخدمة الطلاب ٠
٧٩ - أتردد كثيرا فى اتخاذ القرارات التى تهمنى ٠
٨٠ - يضايقنى عدم وجود المجلات والدوريات العلمية المتخصصة فى مكتبة الجامعة ٠
٨١ - يزعجنى صدور قرارات للطلاب دون اعلامهم بها فى الوقت المناسب٠
٨٢ - يضايقنى أن ينجح زملائى عن طريق الغش فى الامتحانات ٠
٨٣ - المقررات التى ادرسها بعيدة عن أمور الحياة اليومية ٠
٨٤ - أخشى أن أعمل فى غير تخصصى ٠
٨٥ - يضايقنى الحاح والدى على الالتزام بالنشاط **الاكاديمى** دون الانشطة الأخرى ٠
٨٦ - يزعجنى عدم توفر المناخ الديمقراطى فى التعامل بين الجميع داخل الجامعة ٠
٨٧ - عوامل الاحباط حولى أكثر من عوامل النجاح ٠
٨٨ - يؤسفنى عدم توفر أماكن مناسبة للراحة أو الجلوس بين المحاضرات٠
٨٩ - يضايقنى توقف تخرج بعض الطلبة على مقرر غير مطروح ٠
٩٠ - يضايقنى كثرة أسئلة الامتحان وقلة الوقت المحدد للاجابة عليها ٠

٩١ - يؤسفنى عدم اهتمام المناهج بالثقافة الفنية (كالرسم ، النحت ، التصوير ....) .

٩٢ - أشعر أن شهادتى الدراسية لا قيمة لها فى نظر الناس .

٩٣ - يضايقنى عدم احترام الاسرة لآرائى .

٩٤ - تضايقنى طريقة معاملة القائمين على القبول والتسجيل للطلاب .

٩٥ - ينتابنى القلق بشأن مستقبلى بعد التخرج .

٩٦ - يضايقنى أن التجهيزات فى الجامعة غير كاملة .

٩٧ - يزعجنى كثرة العطل الرسمية وتعليق الدراسة .

٩٨ - يضايقنى أن تكون جميع أسئلة الامتحان موضوعية (على الطريقة الأمريكية) .

٩٩ - مقررات الجامعة لا تقدم لنا أى معلومات كافية عن الحياة الزوجية.

١٠٠- أعانى من نقص المعلومات عن الدراسات العليا .

١٠١- يضايقنى اختلاف القيم والاتجاهات بين الآباء والابناء فى مجتمعنا.

١٠٢- أتغيب كثيرا عن المحاضرات .

١٠٣- يضايقنى طرح مقررات بعد بداية الفصل الدراسى .

١٠٤- تضايقنى كثرة الامتحانات على طول العام الدراسى بسبب نظام الدراسة المتبع .

١٠٥- يزعجنى أن بعض المقررات الدراسية تفصل الدين عن الدنيا .

١٠٦ - يزعجنى غموض المستقبل .

١٠٧- يضايقنى عدم تفهم الاسرة لمشكلاتى .

١٠٨- أعانى من النسيان أثناء الامتحانات .

الآيات الكونية فى كتب العلوم بمراحل التعليم العام بالمملكة العربية السعودية

دكتور/حسن حسين زيتون *

مقـــــدمة :

يشتمل القرآن الكريم على العديد من الآيات الكونية قد يصل الى نحو سبعمائة وخمسين آية (١) ٠٠ ومن أمثلة هذه الآيات :

« ثم خلقنا النطفة علقة فخلقنا العلقة مضغة فخلقنا المضغة عظاما فكسونا العظام لحما ثم أنشأناه خلقا آخر فتبارك الله أحسن الخـــالقين » (المؤمنون : ١٤) ٠

« وهو الذى مرج البحرين هذا عذب فرات وهذا ملح أجاج وجعل بينهما برزخا وحجرا محجورا » (الفرقان : ٥٣)٠

« وأرسلنا الرياح لواقح فأنزلنا من السماء ماء فأسقيناكموه وما أنتم له بخازنين » (الحجر : ٢٢) ٠

« وان لكم فى الأنعام لعبرة نسقيكم مما فى بطونه من بين فرث ودم لبنـــا خالصا سائغا للشاربين » (النحل : ٦٦) ٠

ولقد جرت محاولات متعددة ـ ومنذ عصر النهضة العلمية فى الدولة العباسية وحتى العصر الحديث (٢) ـ لتفسير آيات القرآن الكونية بنتائج العلوم الطبيعية وهى المحاولات المعروفة باسم « التفسير العلمى للقرآن » ٠

وجدير بالذكر أن نزعة التفسير العلمى للقرآن قد لاقت اعتراضا من

(*) كلية التربية ، جامعة طنطا ٠

بعض العلماء والمفكرين ومنذ ظهورها على يد الأمام أبى حامد الغزالى(٣) فى القرن الثانى عشر الميلادى وحتى العصر الحديث (٤) ٠ الأمر الذى أدى الى احتدام الخلاف بين القائلين بالتفسير العلمى للايات الكونية وبين المنكرين لهذه النزعة ٠٠ وفيما يلى عرض موجز لكلا التيارين :

أولا : التيار الأول : وهو يمثل اتجاه المعارضين والمنكرين لنزعة التفسير العلمى وأبرز رواد هذا التيار الشيخ أمين الخولى والدكتوره عائشة عبد الرحمن (بنت الشاطىء) والدكتور محمد حسين الذهبى والأمام الشاطبى وغيرهم وتدور حججهم حول النقاط التالية (٥) :

١ ــ ان نتائج العلم ما هى الا فروض ونظريات ، يعتقد رجال العلوم فترة من الزمان فى صحتها ثم لا يلبثون أن يثبتوا بطلانها ، فكيف نفسر القرآن وهو يقين ثابت بهذه النتائج المتغيرة ٠٠ ماذا لو استخدمنا أحد هذه الفروض أو النظريات لتفسير آية كونية ثم جاء العلم فى المستقبل وأثبت خطأ هذا الفرض أو النظرية ؟ ألا يمكن أن يؤدى ذلك الى تشكيك فى صدق القرآن الكريم؟

٢ ــ أن القرآن نزل ليفهمه عرب الجزيرة العربية فى الصدر الأول من الاسلام وما علينا الا أن نحذو حذوهم فيما فهموه من آياته الكونية بحسب مدلولات الفاظها لديهم فى ذلك الوقت لأنهم عرب أدرى بلغتهم وأقدر على فهم معانى كلماتها منا ٠

٣ ــ أن القرآن لا شأن له بالعلوم الطبيعية وانما هو كتاب أنزل للناس لهدايتهم وبيان التكاليف وأحكام الدنيا والآخرة ٠

٤ ــ أن حديث القرآن عن عناصر الكون ومظاهره لم يقصد به اظهار أن القرآن قد سبق العلم الحديث بعدة قرون فى الكشف عن حقائق علمية لم تعرف الا حديثا وانما قصد به دعوة الناس الى النظر فى ملكوت السموات والأرض حتى يتبينوا قدرة الله وعظمته ودلائل وحدانيته فى الكون ٠

٥ ــ أن المفسر للقرآن يحتاج الى علوم التفسير وهى قد جاوزت خمسين علما من بينها علم اللغة ، والنحو والاشتقاق والمعانى والقراءات والناسخ

والمنسوخ ، وان عدم الملم بعض القائمين على التفسير العلمى للقرآن بعلوم التفسير قد نتج عنه أخطاء وشطط فى تفسير القرآن (٦) الأمر الذى لـــه خطورته على مصداقية القرآن وحيث يأخذ البعض هذه الأخطاء سلاحا ضد الدين الاسلامى ٠

٦ ـ أن محاولات التفسير العلمى للقرآن قد تؤدى الى تنامى بعض المفاهيم الخاطئة عن القرآن الكريم لدى عامة الناس مثل أن القرآن كتـــاب علوم طبيعية وعلينا أن نستقى مبادىء هذه العلوم منه وحده أو مثل أن القرآن تابع للعلم فطالما نحن نلجأ للعلم لبيان مصداقية القرآن فان العلم هو الذى يهيمن على القرآن اذن ٠

٧ـأن محاولات التفسير العلمى للقرآن « ترف فكرى » لسنا فى حاجة اليه وعلينا أن نصرف جهودنا الى ما هو أهم ٠٠ كأن نبحث فى أسباب تفوق المسلمين العلمى فى عصورهم الزاهرة وكيفية استعادة هذه الأسباب فى واقعنا المعاصر لصناعة حاضر ومستقبل أفضل لاخراج الأمة الاسلامية من مأزق التخلف الذى تعانى منه ٠

وبصفة عامة فان بعض المعارضين للتفسير العلمى للقرآن يصـــفونه بأنه « بدعة » أو « اتجاه منحرف » أو « أسرائيليات معاصرة » (٧) ٠

ثانيا : التيار الثانى : ويمثل القائلين بالتفسير العلمى للقرآن وهؤلاء يضمون بينهم مغالين ومعتدلين ٠ ويرى معظم المغالين أن القرآن كتاب علم وأنه حوى معظم مبادىء العلوم (٨) ٠٠ أما المعتدلون فان رأيهم يمكن التعرف عليه من خلال ردهم التالى على حجج المنكرين للتفسير العلمى (٩) المذكورة فيما سبق ٠

١ ـ ان تفسير القرآن بالعلم لا يتم باستخدام فروض العلم ونظرياته المتغيرة انما يتم من خلال حقائق العلم اليقينية (١٠) قطعية الدلالة وعليه فلن يأتى يوم تتعارض فيه حقائق القرآن الكونية وهى يقين ثابت مع حقائق العلم قطعية الدلالة ٠

٢ - أن القرآن الكريم نزل للبشرية جمعاء على اختلاف عصـــورهم وثقافاتهم وعقولهم ٠٠ وعليه فلا ينبغى أن نقصر فهمنا له عند فهم العرب له ابان نزوله عليهم ٠

٣ - القول بأن رسالة القرآن هى هداية البشر وأنه ليس كتاب علوم طبيعية ، ليس محل خلاف ولكن ذلك لا ينفى أنه قد أحتوى على مئات الاشارات لحقائق ونواميس كونية ٠٠ قد لا تفهم على حقيقتها الا فى ضوء نتائج العلوم الطبيعية ٠٠ فما الحكمة اذن من أن نبعد القرآن عن هذه العلوم ؟ !

٤ - لا خلاف على أن حديث القرآن عن عناصر الكون ومظاهره قصد به الايمـــان بقدرة الله فى الكون ولكن هل اظهار التوافق بين كلام الله المقروء - وهو القرآن الكريم - ونتائج العلوم الطبيعية أمر يتعارض مع ذلك أم أن ذلك سوف يخدم قضية الايمان بالله أيضا ؟

٥ - ان حدوث شطط فى تفسير بعض آيات القرآن الكونية وان كان قد ظهر فى بعض المحاولات السابقة - وذلك لعدم التزام أصحابها بالمنهج الصحيح لتفسير القرآن بعامة ، وتفسير الآيات الكونية بخاصة ٠ الا أن حدوث هذا الشطط وهو أمر ليس بقاصر على التفسير العلمى وحـــــده - لا ينبغى أن ينسحب على كافة محاولات التفسير العلمى للقرآن ٠٠

٦ - أن القول بأن محاولات التفسير العلمى قد تجعل بعض النـــاس يعتقدون خطأ أن القرآن كتاب علوم طبيعية وعلينا استقاء مبادىء هـــذه العلوم منه أمر مرتبط بأسلوب تقديم هذه المحاولات لعامة الناس ٠٠ اذ ينبغى التأكيد عليهم أن القرآن ليس كتاب علوم طبيعية وان احتوى على بعض حقائق العلم ، أما القول بأن هذه المحاولات تجعل بعض الناس يعتقدون خطأ أن القرآن تابع للعلوم الطبيعية فمرتبط أيضا بأن نوضح لهم أن هذه العلوم تعتبر من العلوم المساعدة لتفسير القرآن الكريم مثلها فى ذلك مثل علوم اللغة العربية ، فهل عندما يلجأ المفسر الى علوم اللغة لتفسير آية قرآنية فهل ذلك يعنى أن القرآن تابع لعلوم اللغة العربية ؟

٧ - أن القول بأن محاولات الاعجاز العلمى للقرآن « ترف فكرى » أمر يجافى الحقيقة فان لهذه المحاولات الكثير من الفوائد والتى من بينها :

(أ) يعتبر العلم سمة مميزة لهذا العصر ، الذى أصبحت فيه الثقافة العلمية تطرق مسامع الناس وعقولهم فى كل وقت ، ولا شك فى أن الدعوة للايمان بين الشباب قد تكون أكثر وقعا اذا تمت من خلال كشف النقاب عن المعجزة العلمية للقرآن الكريم ٠

(ب) ان اظهار الاعجاز العلمى للقرآن الكريم يسهم فى الرد على مخططات الغزو الفكرى ضد الاسلام باثبات أن القرآن الكريم لا يخالف العلم ولا يتعارض معه ٠

(جـ) أن محاولات التفسير العلمى قد تسهم فىتنقية بعض كتب التفسير من الخرافات والاساطير المذكورة بها عند تناولها لبعض الآياتالكونية (١١)٠

وبعد استعراض آراء كل من التيارين : تيار المنكرين وتيار القائلين بالتفسير العلمى للقرآن ، فان الباحث يميل الى التيار الثانى وذلك فى ضوء حجج أصحابه الموضحة سلفا فيرى أنه لا يوجد مبرر أن نبعد العلم عن القرآن فتلك نظرة انفصالية غريبة على العقيدة الاسلامية ٠٠ غير أنه يؤكد على ضرورة وضع التفسير العلمى لآيات القرآن الكونية فى اطارها المنهجى الصحيح وذلك تجنبا لحالات التأويل والتعسف الباطل فى تفسير هذه الآيات وما قد يرسخ فى عقول عامة الناس من مفاهيم خاطئة من جراء ذلك ٠٠ ومن ثم فان نوعين من الضمانات تبدو الآن ضرورية :

النوع الأول : ضمانات منهجية تمثل شروطا على المفسرين الالتزام بها عند التصدى لآيات القرآنالكونية وذلك منعا لحدوث شطط أو تكلفأو انحراف فى تفسيرها ولقد كان هذا النوع من الضمانات - ولا يزال - محل اهتمام العديد من الباحثين (١٢) فى مجال التفسير العلمى للقرآن ٠

والثانى : ضمانات منهجية تختص بأسلوب تقديم التفسيرات العلمية للايات الكونية لعامة الناس وخاصة طلاب المدارس والجامعات وذلك

ضمانا للحد من تنامى بعض المفاهيم الخاطئة لديهم من جراء اطلاعهم على هذه التفسيرات ٠٠ وسيتم الاشارة الى هذه الضمانات ضمن توصيات هذه الدراسة ان شاء الله ٠

الحاجة الى الدراســـــة وأهميتها

لقد كان لقضية التفسير العلمى للقرآن المذكورة اعلاه انعكاساتها على مجال التعليم بصفة عامة وعلى تدريس العلوم الطبيعية بصفة خاصة ٠٠ ومن ثم فلقد برز فى هذا الصدد اتجاهان تربويان :

الاتجاه الأول : لا يمانع أصحابه (١٣) من تضمين مناهج مادة العلوم وكتبها بعض الآيات الكونية لكنهم يتحفظون بشدة نحو تقديم تفسيرات علمية لها ، فيكتفى بذكر نصوص الآيات الكونية فى بعض الموضوعات المقررة وذلك على سبيل اظهار قدرة الله فى كونه ولكن دون التعرض لمدلولها العلمى ٠ ويردد أصحاب هذا الاتجاه نفس مبررات المنكرين للتفسير العلمى للقرآن الموضحة فى مقدمة هذه الدراسة ٠

الاتجاه الثـــانى : ويرى أصحابه (١٤) ضرورة تضمين مناهج العلوم الآيات الكونية مع تقديم تفسيرات علمية لها ان أمكن غير أنهم يشـترطون لذلك أمـــرين :

الأول : أن تنطبق على هذه التفسيرات القواعد المنهجية المتعلقة بتفسير آيات القرآن الكريم حتى تخلو هذه التفسيرات من التعسف الباطل والشطط غير المقبول ٠

الثـانى : أن ترتبط هذه الآيات بمحتوى المادة التعليمية المقدمة بها ٠٠ ويرى أصحاب هذا الاتجاه أن احتواء مناهج العلوم على هذه الايات وابراز مدلولها العلمى قد يسهم فى تحقيق الهدفين التاليين أو كليهما :

١ ـ هدف عقائدى (ايمانى) : فتضمين الآيات الكونية فى هذه المقررات قد يسهم فى تدعيم ايمان التلاميذ بالله سبحانه وبكتابه الكريم عن طريق

تمعنهم لقدرته فى خلق وتسيير عناصر الطبيعة وظواهرها كما يعبر عنه مدلول هذه الآيات وعن طريق لفت نظرهم الى توافق حقائق القرآن الكونية مع حقائق العلوم الطبيعية والى اخبار القرآن بحقائق علمية لم يكتشفها العلماء الا فى العصر الحديث ٠

٢ ـ هدف معرفى : فالاستشهاد بالآيات الكونيـــة ذات العـــلاقة بالموضوعات الواردة بها قد يسهم من ناحية فى فهم التلاميذ لمعنى الآيات الكونية وربما يسهم أيضا من ناحية أخرى فى فهم التلاميذ لمحتوى هـــذه الموضوعات حيث تعمل هذه الآيات باعتبارها نوعا من الأمثلة الايجابية (١٥) الموضحة لصحة المفاهيم العلمية الواردة فى هذا المحتوى ٠

وجدير بالذكر أن ما ينادى به أصحاب الاتجاه الثانى قد تضمن بصفة عامة فى توصيات مؤتمرات الاعجاز العلمى للقرآن (١٦) التى عقدت مؤخرا٠

هذا ولقد تركت قضية التفسير العلمى للآيات الكونية بصماتها على مناهج العلوم فى بعض الدول الاسلامية وبخاصـــة فى المملكة العربيـــة السعودية ٠٠ فلقد أوردت احدى مطبوعات وزارة المعارف السعودية التوصية التالية ضمن التوجيهات العامة لتدريس العلوم : « الاهتمام بالآيات العلمية فى القرآن الكريم ، تلك الآيات التى تتناول بعضا من سنن الله الكـــونية ، والاستشهاد بهذه الآيات كلما أمكن وفى كل مناسبة تبيانا لحكمة مبدع هذه السنن ، وتحقيقا لمعجزة القرآن الخالدة ٠٠٠ بيد أنه ينبغى الابتعاد ٠٠٠ عن حصر معنى الآية فى مفهوم محدد وانما تكون الواقعةالعلميةمجردتفسير ـ للآية ـ تجلو للناس بعد اتساع مداركهم التجريبية مدلول الآية ويتوخى فيه أن يكون واضحا ومعقولا لا اعتساف ولا تكلف ويقتصر فيه على المسلمات أو الحقائق التى أصبحت واضحة » (١٧) ٠

ولعله يفهم من هذه التوصية اتجاه القائمين على التعليم فى المملكة العربية السعودية نحو تضمين مناهج العلوم الآيات الكونية مع ابراز ما فيها عن اعجاز علمى ان وجد ذلك من خلال تقديم مدلولاتها العلمية للتلاميذ وذلك شريطة أن تستخدم حقائق العلم الملاحظة لبيان هذه المدلولات وبحيث تخلو تلك المدلولات من التعسف والتأويل الباطل ٠

ولقد لاحظ الباحث من خلال دراسة استطلاعية لعينة من كتب التلميذ فى مادة العلوم بالمملكة العربية السعودية اشتمال بعضها على آيات كونية.. غير أنه فى حدود علم الباحث لم تجر دراسات سابقة على هذه الكتب ولا على أدلة المعلم لتحليل محتواها فيما يخص جانب الآيات الكونية بها وعليه انبثقت الحاجة لهذا البحث . هذا وتتضح أهمية هذه الدراسة فيما يلى :

١ ـ انها قد تعد أولى الدراسات التى تتصدى تفصيليا لقضية التفسير العلمى للآيات الكونية فى كتب مادة العلوم ومناهجها الأمر الذى قد يفتح المجال لمزيد من الدراسات المستقبلية فى هذا المجال .

٢ ـ قد تؤدى نتائج هذه الدراسة الى اعادة النظر فى الأسلوب الحالى المتبع فى تضمين الآيات الكونية فى كتب العلوم بالمملكة العربية السعودية وربما فى غيرها من الدول الاسلامية الأخرى .

٣ ـ قد تسهم هذه الدراسة فى تحديد بعض الضمانات المنهجية الخاصة بأسلوب تقديم المعلمين للتفسيرات العلمية للآيات الكونية الى تلاميذهم .

أهـــداف الدراســـة

تهدف الدراسة الحالية الى ما يلى :

أولا : تحليل كتاب التلميذ فى مادة العلوم بمراحل التعليم العام الثلاث الابتدائية ، المتوسطة (الاعدادية) ، الثانوية ، بالمملكة العربية السعودية .. وذلك بغرض :

١ ـ التعرف على نصوص الآيات الكونية المذكورة فى هذه الكتب وعددها والموضوعات الواردة بها هذه الآيات مع تحديد موقع ذكرها فى محتوى هذه الموضوعات : التصدير أو المتن .

٢ ـ التحقق من ورود مدلول علمى للآيات الواردة بهذه الكتب ضمن محتوى الموضوعات المستشهد فيها بهذه الآيات .

٣ - الحكم على درجة ارتباط مدلول هذه الآيات بمحتوى الموضوعات المستشهد فيها بهذه الآيات ٠

٤ - التحقق من ورود مصطلح « الاعجاز العلمى للقرآن » أو ما يدل عليه ضمن محتوى المادة التعليمية الوارد بها الآيات الكونية ٠

ثانيـــا : تحليل أدلة المعلم فى مادة العلوم بمراحل التعليم العـــام الثلاث (الابتدائية والمتوسطة والثانوى) بالمملكة العربية السعودية وذلك بغرض التحقق من ورود كل مما يلى بها :

١ - التفسيرات الصريحة للآيات الكونيـــة الواردة بكتاب التلميذ المقابلة لها ٠

٢ - أى توجيهات تنبه المعلم الى شرح أو مناقشة معنى كل من الآيات الواردة فى كتاب التلميذ مع ربط المعنى بمحتوى المادة التعليمية للموضوع المستشهد فيه بالآية ٠

٣ - ارشادات عامة تتعلق بالشروط والاحتياطات الواجب على المعلم اتباعها عند شرح أو مناقشة المدلول العلمى للآيات الكونية مع تلاميذه ، واظهار ما بها من اعجاز علمى ، ان وجد ٠

مصـــطلحات الدراســـة

١ - **الآيات الكونية** : هى آى القرآن الكريم التى ورد بها اشـــارات تتعلق بأى من عناصر الكون المادى (عالم الشهادة) وظواهره ويقصـد بعناصر الكون ، المكونات الطبيعية له من شمس وقمر وجبال ونبات وحيوان وهواء ونحوها أما ظواهره فتتناول ما يرتبط بتلك العناصر سببيا كالليل والنهار ، فهما يتسببان عن حركة الشمس ودوران الأرض حولها (١٨) ٠

٢ - **التفسير العلمى للقرآن** : الانتفاع بمعطيات (نتائج) العلوم الطبيعية لتوضيح أو اجلاء معنى الآيات الكونية (١٩) ٠

٣ - **الاعجاز العلمى للقرآن :** يشار للاعجاز العلمى بأمرين (٢٠):

(أ) اخبار القرآن بحقائق علمية كونية لم تكن معروفة للانسان وقت نزول القرآن فكشف عنها العلم فى العصر الحديث عندما تطورت أجهزته وتقدمت وسائله ٠

(ب) عدم تعارض حقائق القرآن الكونية مع نتائج أو معطيات العلوم الطبيعية المستمدة من أدلة أمبيريقية أو تجريبية ٠

٤ - **المدلول العلمى للآية الكونية :** ما ورد من معنى عن هذه الآية فى تفسير المنتخب (٢١) يوضح ما تتضمنه من حقائق علمية ٠

٥ - **كتاب التلميذ :** الكتاب المقرر على التلميذ فى مادة العلوم من قبل وزارة المعارف بالمملكة العربية السعودية ٠

٦ - **دليل المعلم :** كتاب المعلم الموزع من قبل وزارة المعارف بالمملكة العربية السعودية على معلمى العلوم للاسترشاد به فى تدريس الموضوعات المتضمنة فى كتاب التلميذ ٠

حدود الدراسة

١ - أقتصرت عملية تحليل المحتوى على كتب التلميذ فى مادة العلوم وما يقابلها من أدلة المعلم الخاصة بمراحل التعليم العام للبنين (٢٣) بالمملكة العربية السعودية وذلك فى العام الدراسى ١٩٨٧/١٩٨٨م = ١٤٠٧ ، ١٤٠٨هـ ولم تشتمل عملية التحليل هذه كتب العلوم الخاصة بالتعليم الفنى وأيضا النظام الحديث للتعليم الثانوى بالمملكة (نظام الساعات المعتمدة) ٠

٢ - تناولت عملية التحليل الآيات الكونية فقط دون غيرها من آيات القرآن الأخرى والتى وردت فى كتاب التلميذ كما لم تتناول عملية التحليل الاحاديث النبوية التى ربما وردت فى هذه الكتب ٠

٣ - تم الاستعانة بتفسير المنتخب (٢٣) لتحديد المدلول العلمى للآيات

الكونية الواردة بهذه الكتب · وذلك لتميز هذا التفسير عن معظم التفاسير المعروفة بما يلى :

(أ) اشتماله على تفسيرات علمية معاصرة ، للآيات الكونية ، وبيان ما فيها من اعجاز علمى منصوص عليها صراحة فى هوامش صفحاته ·

(ب) أشرف على اعداده لجنة من كبار العلماء ذوى التخصصات المختلفة فى العلوم القرآنية وغيرها من كافة العلوم الأخرى بما فى ذلك العلوم الطبيعية وبذلك تكون التفسيرات العلمية المقدمة به قـــد خضعت لتمحيص وتدقيق شديد من أفراد هذه اللجنة وذلك فى محاولة للحد من أى تعسف أو تأويل باطل فى هذه التفسيرات ·

اجـــراءات الدراســـة

منهج الدراســـة :

استخدمت الدراسة الحالية أحد أساليب المنهج المســـحى التحليلى Analytical Survey والمعروف بأسلوب تحليل المحتـــوى (المضمون) (٢٤) Content Analysis وهو أداة منهجية تعنى بجمع بيانات من وثائق مسجلة (مكتوبة ، أو مسموعة أو مرئية) وتحليل المعلومات التى يتضمنها محتوى الوثيقة كيفيا وكميا والتوصل الى تفسيرات واستنتاجات موضوعية حولها ·

مجتمع الدراســـة :

يضم مجتمع الدراسة المحتوى الكامل (كل صفحات الكتاب) لكل كتب التلميذ ، أدلة المعلمالمقررة على جميع صفوف المراحل الابتدائية والمتوسطة (الاعدادية) والثانوية فى مراحل التعليم العام للبنين بالمملكة العربيـــة السعودية فى العام الدرسى ١٩٨٧/١٩٨٨م (١٤٠٧/١٤٠٨ هـ) ·· ولقد بلغ عدد هذه الكتب أربعين كتابا نصفها كتب تلميذ ونصفها الاخر أدلة

معلم هذا ويلاحظ أن كتب العلوم بالمرحلة الثانوية تشمل كتب المواد التالية : الأحياء ، الجيولوجيا ، الفيزياء ، والكيمياء ٠

خطوات الدراسة :

قام الباحث بالاجراءات التالية لتحقيق أهداف الدراسة :

أولا : الحصول على أحدث طبعة متوفرة من كتب التلميذ فى مادة العلوم ، وعددها عشرون وما يقابلها من أدلة المعلم وذلك لجميع مراحل التعليم العام ولقد تم ذلك فى ديسمبر ١٩٨٧ ٠

ثانيا : تحليل كتب التلميذ العشرين بدءا بكتاب الصف الأول الابتدائى وانتهاء بكتاب الكيمياء للصف الثالث الثانوى ولقد شمل هذا التحليل جميع صفحات كل منها وسارت عملية التحليل تبعا للخطوات التالية :

١ - اتخاذ الآية كوحدة للتحليل (٢٥) تم حصر الآيات الكونية بكل كتاب منها مع تحديد الموضوع الوارد به كل آية وموقفها منه : التصدير أو المتن ٠٠ حيث صنفت الآية فى الموقع الأول اذا كتبت فى أعلى الصفحة بجانب عنوان الموضوع أو أسفله مباشرة أو أعلاه مباشرة واعتبرت فى الموقع الثانى اذا كتبت داخل محتوى الموضوع المذكوره به مندمجة فى المادة التعليمية له ٠

٢ - بعد الاطلاع على محتوى الموضوع (٢٦) الوارد به كل من الآيات المستخرجة فى الخطوة السابقة وذلك للتحقق من ورود مدلول علمى لها بهذا المحتوى من عدمه ، ثم تصنيف الاية الى واحدة من الفئات التالية :

(أ) آية مدلولها مذكور صراحة : وهى التى ورد لها داخل المحتوى تفسير مصرح به لفظا لكونه مسبوقا بعبارة تدل على أن ما يتبع نص الآية هو تفسير صريح لها كعبارة : تقرر هذه الآية ، أو تدل هذه الآية ، أو تفسر هذه الآية ، تتناول هذه الآية ٠٠ فآية مثل « وجعلنا من الماء كل شىء حى »٠٠ (الأنبياء : ٣٠) قد تصنف على أنها آية ذكر مدلولها صراحة اذا وردت بنصها فى محتوى المادة التعليمية ثم تبعها عبارة مثل : تقرر هذه الآية ثم تلا ذلك مباشرة تفسير للآية ٠

(ب) آية مدلولها ضمنى : وهى التى لم يرد لها بالمحتوى تفسير مصرح به لفظا بيد أن مدلولها يمكن استنتاجه جزئيا وربما كلها اذا ربط التلميذ أو المعلم بين نص الآية ومحتوى المادة التعليمية التالى لها أو السابق عليها فآية مثل : « وجعلنا من الماء كل شىء حى » (الانبياء : ٣٠) قد تصنف فى فئة : آية مدلولها ضمنى اذا وردت بنصها فى محتوى المادة التعليمية ولم يرد لها تفسير مصرح به لفظا فى المحتوى وانما ورد به شىء عن خصائص الماء الفيزيقية أو الكيميائية ٠٠ فاذا ربط التلميذ بين نص الآية وهـــــذه الخصائص فربما يصل بنفسه الى تفسير جزئى أو كلى لها ٠

(جـ) آية مدلولها غير مذكور : وهى التى لم يرد لها فى المحتوى أى تفسير لا بشكل صريح ولا ضمنى ٠

٣ ـ بالرجوع الى تفسير المنتخب لبيان المدلول العلمى لكل من الآيات المستخرجة فى الخطوة رقم (١) وبعد الاطلاع على محتوى المادة التعليمية الواردة بها كل من هذه الآيات قام الباحث بالحكم على درجة ارتباط المدلول العلمى للآية بمحتوى الموضوع الواردة به مستخدما واحدا من التقديرات الثلاثة الآتية لهذا الأرتباط :

(أ) ضعيف : وهو يشير الى أن المدلول العلمى للآية يخالف تماما أو الى حد كبير المادة التعليمية للموضوع الواردة به ٠٠

(ب) متوســـط : وهو يشير الى أن المدلول العلمى للآية يتوافق جزئيا مع المادة التعليمية للموضوع الواردة به ٠

(جـ) قـــوى : وهو يشير الى أن المدلول العلمى يتناول الى حد كبير نفس الافكار الاساسية الواردة فى محتوى الموضوع الواردة به ٠

٤ ـ ثم اعادة تحليل كتاب التلميذ وذلك للتحقق من ورود مصطلح الاعجاز العلمى للقرآن ، أو ما يدل عليه من عبارات مثل : أن القرآن قد ذكر حقائق علمية (كونية) لم يكشف عنها العلم الحديث الا مؤخرا ، أو لا توجد حقيقة قرآنية كونية تتعارض مع حقيقة علمية ولقد أتخذت لفظة « الاعجاز العلمى للقرآن » أو ما يدل عليها من عبارات كوحدة التحليل ٠

ثالثا : حللت أدلة المعلم العشرون ولقد شمل التحليل جميع صفحات كل منها ٠٠ وذلك للتحقق مما يلى :

١ - ورود مدلول علمى صريح بها لكل من الايات الكونية المستخرجة سلفا من كتب التلميذ ٠٠

٢ - حصر أى توجيهات بها تنبيه المعلم الى شرح أو مناقشة معنى الآية الواردةبكتاب التلميذ مع ربط هذا المعنى بمحتوى المادة التعليمية للموضوع المستشهد فيه بالآية ٠

٣ - ورود أى ارشادات بها تتعلق بالشروط أو الاحتياطات الواجب على المعلم اتباعها عند شرح أو مناقشة المدلول العلمى للآيات الكونية وابراز ما بها من اعجاز علمى ان وجد ٠

رابعا - حساب ثبات التحليل : تم حساب ثبات تحليل كتب التلميذ وأدلة المعلم بأسلوبين (٢٧) :

١ - **أسلوب الاتساق الزمنى** : عن طريق قيام الباحث بتحليل كتب التلميذ ثم أدلة المعلم مرتين بفصل بينهما نحو شهر ومستخدما فى كل مرة نفس فئات التحليل ووحداته ولقد بلغ معامل الثبات الكلى لتحليل كتب التلميذ وأدلة المعلم محسوبا بمعادلة هولستى Holsti (٢٩) ٩٢ر٠ ، ٩٥ر٠ ، ٩٧ر٠ على التوالى وهما دالتان احصائيا عند مستوى ٠١ر٠

٢ - **أسلوب الاتساق مع باحثين آخرين** : حيث قام اثنان من الباحثين المعاونين بتحليل كتب التلميذ ثم أدلة المعلم مستخدمين نفس فئات التحليل ووحداته التى استخدمها الباحث الاصلى ولقد بلغ الثبات الكلى لتحليل كتب التلميذ وأدلة لمعلم محسوبا بمعادلة هولستى Holsti (٢٩) ٩٢ر٠٠٩٤٠ر٠ ٩٤ر٠ على التوالى وهما دالتان احصائيا عند مستوى ٠١ر٠

خامسا - التحليل الاحصائى للنتائج : استخدم اختبار كا٢ Chi-Square (٣٠) للدلالة الاحصائية اللابرمترية لتحليل بعض بيانات البحث على النحو الذى سيرد ذكره تفصيليا فى التحليل الكمى لنتائج البحث٠

نتـــائج الدراســـة

أولا ـ نتائج تحليل كتب التلميذ : وتتضمن هذه النتائج كلا من :

١ ـ نتائج التحليل الكيفى :

يعرض ملحق الدراسة (*) لنصوص الآيات الكونية مقرونة بالموضوعات الواردة بها فى كتب التلميذ للصفوف الدراسية المختلفة بمراحل التعليم العام ومنه يتضح عدم ورود آيات كونية فى كتب الصفوف التالية : الأول والثانى الابتدائى ، الأول والثالث المتوسط ، الأول الثانوى فى مادة الكيمياء ، والثانى الثانوى فى مادة الفيزياء ، والثالث الثانوى فى كل من مادة الأحيـــــاء والجيولوجيا والكيمياء والفيزياء · كما يتضح أيضا اتجاه كتب المرحلة الابتدائية بصفة عامة لاستخدام آية واحدة للاستشهاد بها فى الموضوع الواحد بينما تتجه كتب المرحلة المتوسطة والثانوية فى كثير من الاحيان نحو استخدام مجموعة من الآيات الكونية المتتالية للاستشهاد بها فى الموضوع الواحد ·

٢ ـ نتائج التحليل الكمى :

وتشمل النتائج الخاصة بكل مما يأتى :

(أ) تحديد عدد الآيات الكونية الواردة بكتب التلميذ :

يعرض جدول (١) عدد الآيات الكونية الواردة فى كتب التلميذ بمراحل التعليم العام الثلاثوذلك فىحالتين : الأولى عددها دون استبعاد تكرار بعض هذه الآيات (٣١) فى كتب الصفوف الدراسية المتتالية والثانية عددها بعد استبعاد هذا التكرار ·

(*) يمكن الحصول عليه بالاتصال بالباحث ·

جـــدول (١)

عدد الآيات الكونية الواردة بكتب التلميذ فى مراحل التعليم المختلفة

المرحلة التعليمية	عدد الآيـــات الواردة بكتب التلميذ قبل استبعاد تكرارها فى الصفوف الدراسية المتتالية	بعد استبعاد تكرارها فى الصفوف الدراسية المتتالية
الابتـــدائية	٢٢	١٨
المتوســـطة	١٧	١٤
الثـــانوية	٢٠	١٣
المجـــموع	٥٩	٤٥

ويتضح من هذا الجدول ان اجمالى عدد الآيات الكونية قبل وبعد استبعاد تكرارها فى الصفوف الدراسية المتتالية قـــد بلغ ٥٩ ، ٤٥ على التوالى ٠٠ وبأستخدام اختبار كا٢ لمعرفة دلالة الفروق بين عدد الآيات الكونية فى كتب المراحل التعليمية وذلك قبل استبعاد عدد مرات تكرارها فى الصفوف المتتالية وجد أن قيمة كا٢ تساوى ٦٤ر٠ وهى غير دالة احصائيا عند مستوى ٠٥ر٠ ٠٠ وباجراء نفس الاختبار لمعرفة دلالة الفروق بين عدد الآيات الكونية فى كتب المراحل التعليمية الثلاث وذلك بعد استبعاد هذا التكرار ، وجد أن قيمة كا٢ تساوى ٩٣ر٠ وهى غير دالة احصائيا أيضا ٠٠ ومما سبق يتضح انه قد لا توجد فروق حقيقية بين عدد الآيات الكونية فى كتب المراحل التعليمية الثلاث (الابتدائية ، المتوسط ، الثانوى) سواء عند احتساب أو عدم احتساب تكرارها فى الصفوف الدراسية المتتالية ٠

(ب) تحديد موقع ذكر الآيات الكونية (التصدير ، المتن) ، بالنسبة لمحتوى الموضوعات الواردة بها ٠

يعرض جدول (٢) لعدد مرات ذكر الآيات الكونية فى التصدير والمتن بكتب التلميذ ٠

جـــدول (٢)

موقع ذكر الآيات الكونية فى محتوى الموضوعات
الواردة بها فى كتب المراحل التعليمية الثلاث

موقع الآية / المرحلة التعليمية	التصدير	المتـن
الابتـــدائية	١٦	٦
المتوســـــطة	٩	٨
الثـــانوية	٣	١٧
المجمـــوع	٢٨	٣١

وباستخدام اختبار كا٢ لمعرفة دلالة الفروق بين عدد مرات ذكر الآيات التصدير ، المتن وذلك بالنسبة لكل مرحلة تعليمية على حدة وللمراحل الثلاث مجتمعة وجد أن قيمة كا٢ بالنسبة لكتب التلميذ بالمرحلة الابتدائية والثانوية على التوالى تساوى ٥٥ر٤ ، ٨٠ر٩ وكلتا القيمتين دالة احصائيا عند مستوى ٠٥ر٠ أما قيمة كا٢ بالنسبة لكتب المرحلة المتوســـطة وكتب التلميذ للمراحل التعليمية مجتمعة فقد جاءت مساوية ٠٦ر٠ و ١٥ر٠ على التوالى وهما غير دالتين احصائيا عند مستوى ٠٥ر٠

وتدل هذه النتائج على (١) وجود فروق حقيقية بين عدد مرات ذكر الآيات الكونية فى التصدير والمتن فى كتب المرحلة الابتدائية والثانوية حيث تزيد عدد مرات ذكر هذه الآيات فى التصدير فى المرحلة الابتدائية عن عدد مرات ذكرها فى المتن ويحدث عكس ذلك بالنسبة لكتب التلميذ بالمرحلة الثانوية ، (٢) عدم وجود فروق حقيقية بين عدد مرات ذكر الآيات الكونية فى التصدير أو المتن بالنسبة لكتب المرحلة المتوسطة وأيضا كتب المراحل التعليمية الثلاث مجتمعة ٠

(ج) ورود مدلول علمى للآيات الكونية من عدمه ضمن مستوى المادة التعليمية للموضوع الواردة به ٠

بعرض جدول (٣) لعدد مرات المدلول العلمى للآيات بصورة صريحة أو ضمنية ولعدد المرات التى لم يرد فيها ذكر هذا المدلول فى محتـــوى الموضوعات المذكورة به كل آية منها ...

جـــدول (٣)

عدد مرات ورود المدلول العلمى للآيات الكونية من عدمه ضمن محتوى كتب التلميذ بمراحل التعليم العـــام

المدلول العلمى للآيـة / المرحلة التعليمية	مذكـــور		غير مذكور
	صريح	ضمنى	
الابتـــدائية	صفر	١٤	٨
المتوســـطة	صفر	٩	٨
الثـــانوية	٣	٢	١٥
المجمـــوع	٣	٢٥	٣١

وباجراء اختبار كا٢ لمعرفة دلالة الفروق بين عدد مرات ذكر الآيات الكونية بصورة صريحة وضمنية منفصلين ومجتمعين وعدد المرات التى لم يرد ذكر للمدلول العلمى للآيات الكونية وذلك فى كتب التلميذ لكل مرحلة تعليمية على حدة ولكافة المراحل التعليمية الثلاث مجتمعة ، وجد أن قيم كا٢ بالنسبة للمرحلة الابتدائية والمتوسطة وجميع المراحل التعليمية هى ١ر٦٤ ، ٠ر٠٦ ، ٠ر١٥ على التوالى وهذه القيم غير دالة احصائيا عند مستوى ٠ر٠٥ مما يدل على أنه لا توجد فروق حقيقية بين عدد مرات ذكر المدلول العلمى للآيات من عدمه فى كتب هذه المراحل ٠

أما قيمة كا٢ بالنسبة للمرحلة الثانوية فقد جاءت مساوية ٥ وهى دالة احصائيا عند مستوى ٠ر٠٥ وتدل هذه النتيجة على أنه توجد فروق حقيقية

بين عدد مرات ورود مدلول علمى للآيات الكونية بصورة صريحة وضمنية مما فى محتوى المادة التعليمية بكتب المرحلة الثانوية وبين عـــدد مرات عدم وروده وذلك لصالح عدد مرات عدم وروده ضمن هذا المحتوى ٠

وباجراء اختبار كا٢ لمعرفة دلالة الفروق بين عدد مرات ذكر المدلول العلمى للآيات بصورة صريحة فى محتوى المادة التعليمية وعدد مرات ذكره بصورة ضمنية فى هذا المحتوى وذلك بالنسبة لكل مرحلة على حدة ولجميع المراحل مجتمعة ، وجد أن قيم كا٢ للمرحلة الابتدائية ، المتوسطة ، الثانوية وللمراحل جميعا قد جاءت مساوية ١٤ ، ٩ ، ٢٠ ، ٢٩ ، ١٧ وهى جميعا دالة احصائيا عند مستوى ٠٥ر٠ وتدل هذه النتائج على وجود فروق حقيقية بين عدد مرات ذكر المدلول العلمى للآيات بصورة صريحة وبين مرات ذكره بصورة ضمنية وذلك لصالح الحالة الثانية ٠

(د) ارتباط مدلول الآيات الكونية بمحتوى المادة التعليمية الوارد بها هذه الآيات :

يعرض جدول (٤) لتكرارات التقديرات الثـــلاثة (ضعيف ، متوسط ، قوى) المستخدمة فى الحكم على مدى العلاقة بين مدلول الآيات الكونية ومحتوى المادة التعليمية الوارد بها هذه الآيات وذلك بالنسبة لكل مرحلة تعليمية على حدة والمراحل التعليمية الثلاث مجتمعة ٠

جـــدول (٤)

تكرار التقديرات المستخدمة فى الحكم على العلاقة بين مدلول الآيات الكونية ومحتوى المادة التعليمية

التقديرات / المرحلة التعليمية	ضعيف	متوسط	قوى
الابتـــدائية	٧	٥	١٠
المتوســـطة	٨	٦	٣
الثـــانوية	٧	١	١٢
المجمـــوع	٢٢	١٢	٢٥

وباجراء اختبار كا٢ لمعرفة دلالة الفروق بين تكرارات هذه التقديرات الثلاثة وجد أن قيم كا٢ بالنسبة لكتب المرحلة الابتدائية والمتوسطة والمراحل التعليمية مجتمعة هى : ١ر٧٣ ، ٢ر٢٤ ، ٤ر٧١ على التوالى وهى قيم غير دالة احصائيا عند مستوى ٠ر٠٥ مما يدل على عدم وجود فـــروق بين تكرارات هذه التقديرات وذلك بالنسبة لكتب التلميذ فى المرحلة الابتدائية والمتوسطة والمراحل الثلاث مجتمعة ٠ أما قيمة كا٢ بالنسبة لكتب المرحلة الثانوية فوجد أنها تساوى ١٠ر٩ وهى دالة عند مستوى ٠ر٠٥ الأمر الذى يشير الى وجود فروق حقيقية بين تكرارات هذه التقديرات الثلاثة ٠ وباجراء اختبار كا٢ بين عدد تكرارات كل اثنين من هذه التقديرات على حدة وجد أن كا٢ بين تكرارات التقديرين ضعيف ومتوسط ، وبين تكرارات التقديرين قوى ومتوسط هى ٥ر٤ ، ٣١ر٩ على التوالى وكلتا القيمتين دالة احصائيا عند مستوى ٠ر٠٥ مما يدل على أنه يوجد فروق حقيقية بين تكـــرارات التقديرين ضعيف ومتوسط لصالح الأول منها وبين التقديرين متوسط وقوى لصالح الثانى منها أما قيمة كا٢ بين تكرارات التقديرين ضعيف وقوى فقد وجد أنها تساوى ٣٢ر١ وهى غير دالة احصائيا عند مستوى ٠ر٠٥ مما قد يدل على عدم وجود فروق حقيقية بينهما بالنسبة لكتب المرحلة الثانوية ٠

(هـ) ورود مصطلح الاعجاز العلمى أو ما يدل عليه :

لم يرصد الباحث ورود مصطلح الاعجاز العلمى فى القرآن أو ما يدل عليه فى أى من كتب التلميذ موضع البحث ٠

ثانيا : نتائج تحليل أدلة المعلم :

لم يرصد الباحث فى كل من أدلة المعلم موضع الدراسة كلا مما يلى:

١ - أى تفسيرات صريحة للآيات الكونية الواردة فى كتب التلميذ المقابلة لهـــا ٠

٢ - أى توجيهات تنبه المعلم الى تقديم أو مناقشة معنى أ ىمن الآيات الكونية الواردة بكتب التلميذ باستثناء مرة واحدة وجه المعلم فيها الى تفسير الآية ٨٦ من سورة النحل الواردة بكتاب الصف السادس الابتدائى ٠

٣ - أى ارشادات تتعلق بالشروط والاحتياطات العامة الواجب على المعلم اتباعها عند تقديم أو مناقشة المدلول العلمى للآيات الكونية للتلاميذ وأبراز ما بها من اعجاز علمى أن وجد ٠

مناقشـــة النتائج

أولا : مناقشة نتائج تحليل كتب التلميذ :

١ - مناقشة نتائج التحليل الكيفى :

(أ) لقد أوضحت نتائج هذه الدراسة خلو كتب التلميذ للصفين الأول والثانى الابتدائى من أى آيات كونية وهى نتيجة تبدو متوقعة حيث أن التلاميذ فى هذين الصفين يكونون ذوى قدرة محدودة على فهم المدلول العلمى للآيات الكونية وربطه بمحتوى المادة العلمية الواردة به وذلك نظرا لقلة المفاهيم العلمية والقرآنية المتكونة لديهم والتى تمكنهم من فهم معانى هذه الآيات ٠

(ب) أوضحت نتائج هذه الدراسة خلو كتب التلميذ للصفوف الأول والثالث المتوسط ، الأول الثانوى فى مادة الكيمياء والثانى الثانوى فى مادة الفيزياء ، والثالث الثانوى فى مواد الاحياء والجيولوجيا والكيمياء والفيزياء ٠٠ وهذ النتائج تبدو غير متوقعة الى حد كبير وهذا الأمر يحتمل أحد تفسيرين ، الأول : انه لا توجد آيات كونية ذات مدلولات علمية تناسب موضوعات الدراسة المقررة فى كتب هذه الصفوف ، الثانى : أنه لا توجد خطة منظمة يتبعها واضعو مناهج العلوم ومؤلفو كتبها تتعلق بتضـــمين الآيات الكونية فى كتب جميع صفوف المرحلة المتوسطة والثانوية ٠٠ ويرى الباحث أن التفسير الثانى قد يكون أكثر احتمالا من التفسير الأول وذلك بعد مراجعة الباحث لموضوعات الدراسة فى كتب التلميذ بالمرحلتين المتوسطة والثانوية والتى خلت من الآيات الكونية فباستثناء بعض موضوعات مادتى الفيزياء والكيمياء فان هناك العديد من الموضوعات الأخـــرى التى يمكن الاستشهاد فيها بالآيات الكونية ٠٠

(حـ) أوضحت نتائج التحليل أن كتب المرحلة الابتدائيـــة يتم فيها الاستشهاد بآية واحدة فى الموضوع الواحد بينما فى كتب المرحلتين المتوسطة

والثانوية يتم غالبا الاستشهاد فيها بمجموعة من الآيات الكونية المركبة المتتالية فى الموضوع الواحد ٠٠ وهذه النتائج تبدو متوقعة من عدة وجوه، لعل من أبرزها : أن قدرة التلاميذ على التعامل مع الافكار المركبة قد تزداد مع نموهم العمرى وذلك طبقا لنظرية بياجيه فى النمو العقلى (٣٢) كما أن حصيلة التلاميذ من المفاهيم العلمية والقرآنية قد تنمو بانتقالهم من مرحلة تعليمية لأخرى من جراء تراكم خبراتهم المعرفية الناتجة من دراستهم لمادة العلوم والمواد القرآنية وخاصة مادة التفسير لعدة سنوات ذلك كله قد يؤدى الى سهولة فهم التلاميذ فى المرحلتين المتوسطة والثانوية للآيات الكونية المركبة ٠٠

مناقشة نتائج التحليل الكمى :

١ - أوضحت نتائج الدراسة أن عدد الآيات الكونية المستشهد بها فى كافة كتب التلميذ بمراحل التعليم العام الثلاث قد بلغ ٤٥ آية وذلك بعد استبعاد تكرار بعضها فى الصفوف الدراسية المتتالية ، وهذا العدد قد يبدو محدودا بالمقارنة بعدد الآيات الكونية الواردة فى القرآن الكريم والتى قد تبلغ نحو ٧٥٠ آية كونية (٣٣) وقد يفسر ذلك بأن واضعى مناهج العلوم أو مؤلفى كتبها ربما لم يضعوا فى أعتبارهم تضمين كتب العلوم قطاعا عريضا من هذه الآيات ٠٠ فلقد خلا العديد من الموضوعات من الآيات الكونية بالرغم من وجود آيات كونية تناسبها ٠٠ ويبدو انهم قد اكتفوا بذكر القليل منها فى هذه الكتب وذلك على سبيل الاشارة الى احتواء القرآن حقائق علمية كونية ٠

٢ - أوضحت نتائج الدراسة عدم وجود فروق دالة احصائيا بين عدد الآيات الكونية فى كتب التلميذ بمراحل التعليم الثلاث : الابتدائية ، المتوسطة، الثانوية ٠٠ وهو أمر غير متوقع ٠٠ حيث كان من المنتظر ازدياد عدد الآيات الكونية التى يدرسها التلميذ مع انتقاله من مرحلة تعليمية لأخرى ٠٠ وذلك لأن قدرة التلاميذ على فهم الآيات الكونية وربطها بمحتوى المادة التعليمية الواردة فيها قد تواكب هذا الانتقال وذلك نتيجة لعدة عوامل منها : ازدياد وتعقد المفاهيم العلمية والقرآنية ، نموهم العقلى على النحو المشار اليه آنفا٠

٣ - دلت نتائج الدراسة على اتجاه كتب التلميذ بالمرحلة الابتدائية

الى عرض الآيات الكونية فى تصدير الموضوعات المذكورة بها ٠٠ ويبدو أن القصد من ذلك هو استخدام هذه الآيات كنوع من التهيئة العقليـــة (٣٤) Set Induction لموضوع الدرس وربما يكون القصد أيضا مجرد لفت أنتباه التلاميذ بصورة مبدئية لاحتواء القرآن على مسائل علمية وأيضا لفت نظرهم لدلائل قدرة الله فى الكون بصورة مقتضبة ٠

ومن ناحية أخرى فقد أوضحت نتائج الدراسة اتجاه كتب المرحـــلة الثانوية الى عرض الآيات الكونية فى المتن وربما يكون القصد من ذلك أساسا هو استخدام هذه الآيات لتدعيم فهم التلميذ للمادة العلمية أو العكس أى تدعيم فهم التلاميذ لمعنى الآيات الكونية ٠

كما أوضحت النتائج عدم وجود اتجاه محدد لعرض الآيات الكونية فى كتب التلميذ للمرحلة المتوسطة الأمر الذى قد يعنى أتجاه واضعى مناهج العلوم أو مؤلفى كتبها الى وضع بعض الآيات الكونية فى التصدير وبعضها فى المتن لتجمع بين أغراض استخدامها فى كلتـــا المرحلتين الابتـــدائية والثانوية معا ٠٠

٤ ـ أوضحت النتائج الخاصة بورود مدلول علمى للآيات الكونية ، بصورة صريحة وضمنية ، من عدمه ما يلى :

(أ) عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين عدد مرات ذكر المدلول العلمى للآيات وعدد مرات عدم ذكره فى كتب التلميذ للمرحلتين الابتدائية والمتوسطة غير أن هذه الفروق قد وجدت بين هذين العددين فى حالة كتب المرحلة الثانوية وذلك لصالح عدد مرات عدم ذكر هذا المدلول ٠٠ وبعبارة أخرى فان هذه النتائج تدل على أن كتب المرحلتين الابتدائية والمتوسطة لم تورد المدلول العلمى ـ لا بصورة صريحة ولا ضمنية ـ لنحو ٥٠٪ من الآيات بينما لم تورد كتب المرحلة الثانوية هـــذا المدلول العـــلمى لنحو ١٠٠٪ من الآيـــات ٠

(ب) وجود فروق ذات دلالة احصائية بين عدد مرات ذكر المدلول العلمى للآيات بصورة ضمنية وعدد مرات ذكره بصورة صريحة وذلك لصالح

عدد مرات ذكره بصورة ضمنية وذلك بالنسبة لكل مرحلة تعليمية على حدة وبالنسبة للمراحل الثلاث مجتمعة وقد تدل هذه النتائج على أنه فى الحالات التى ورد فيها مدلول علمى للآيات الكونية فى هذه الكتب فانها ترد بها بصورة ضمنية وليس بصورة صريحة وقد تشير هذه النتائج فى جملتها الى أن هناك نوعا من التحفظ - يختلف مداه من مرحلة الى أخرى - نحو ذكر المدلول العلمى للآيات الكونية بصفة عامة ومدلولها الصريح بصفة خاصة.. وقد تفسر حالة التحفظ هذه بخشية واضعى المناهج أو مؤلفى كتبها من حصر معنى الآية فى المعنى المحدد الذى يعبر عنه هذا المدلول - وهو عرضة لاحتوائه على نوع من التعسف أو التأويل الباطل (٣٥) مما قد يؤدى الى تنامى بعض المفاهيم الخاطئة عند التلاميذ عن معنى هذه الآيات كما قد يكشف العلم فى المستقبل عدم صحة هذا المدلول الأمر الذى قد يترتب عليه زعزعة فى مصداقية القرآن الكريم لديهم .. غير أن الباحث يرى أن اغفال ذكر المدلول العلمى للآيات عامة وبصورة صريحة خاصة داخل المحتوى الوارد به هذه الآيات قد يقلل نسبيا من أهمية الاستشهاد بها فى كتب التلميذ حيث أن ورود هذا المدلول - بصورة صريحة قد يسهم بفاعلية فى اقناع التلاميذ بتوافق حقائق القرآن الكونية مع حقائق العلم المتضمنة فى محتوى المادة العلمية الوارد بها هذه الآيات وبذلك يدركون أحد جوانب الاعجاز العلمى للقرآن .. كما أن ورود هذا المدلول صراحة قد يسهم فى تدعيم فهم التلميذ لمحتوى المادة التعليمية على النحو الذى ذكرناه آنفا (٣٦) .

٥ - أوضحت النتائج الخاصة بمدى ارتباط مدلول الآيات الكونية بمحتوى المادة التعليمية الورادة بها عدم وجود دالة احصائيا بين عدد الآيات التى ترتبط ارتباطا ضعيفا ومتوسطا وقويا بالمحتوى الواردة به وذلك بالنسبة لكتب التلميذ للمرحلتين الابتدائية والمتوسطة وجميع المراحل التعليمية الثلاث مجتمعة .. كما أوضحت هذه النتائج عدم وجود فروق دالة احصائيا بين عدد الآيات التى ترتبط ارتباطا ضعيفا وقويا بالمحتوى الواردة به فى كتب المرحلة الثانوية .. وتبدو هذه النتائج فى جملتها غير متوقعة حيث أن نحو ثلث هذه الآيات ترتبط ارتباطا ضعيفا بالمحتوى الواردة به فى حين أنه من المفروض أن يراعى عند تضمين الآيات الكونية فى موضوعات الدراسة ضرورة ارتباطها جميعا بالمحتوى المقدمة فيه .. وقد يترتب على عدم الوفاء بذلك تكون مفاهيم خاطئة لدى التلاميذ حول معنى

الآيات الكونية أو حول محتوى المادة التعليمية المقدمة فيه هذه الآيات أو كليهما معا ٠٠ فعلى سبيل المثال وردت الآية : يا عبادى الذين آمنوا أن أرضى واسعة فاياى فاعبدون (العنكبوت : ٥٦) وذلك ضمن محتـــوى موضوع : تأثير حركات الأرض على الكائنات الحية بكتاب الصف السادس الابتدائى وهذه الآية لا علاقة لها بهذا الموضوع فهى تخاطب عباد الله الذين صدقوا بالله ورسوله أن أرض الله واسعة لمن أراد منهم أن يفر من مواطن الشرك (٣٧) ٠٠ الخ ٠٠ وعليه فان ورود هذه الآية ضمن المحتوى الخاص بهذا الموضوع قد يترتب عليه سوء فهم لمعنى الآية وربما سوء فهم للمفاهيم العلمية المتضمنة فى هذا الموضوع أيضا ٠

٦ ـ أوضحت نتائج البحث خلو كتب التلاميذ فى جميع المراحـــل التعليمية من الاشارة لمصطلح الاعجاز العلمى للقرآن أو لما يدل عليه ٠٠ وهذه نتيجة غير متوقعة ـ بالنسبة لكتب المرحلة الثانوية حيث ان امكانية فهم التلاميذ لفكرة الاعجاز العلمى للقرآن قد تعد أمرا واردا نظرا لغزارة حصيلة التلاميذ فى هذه المرحلة من المفاهيم العلمية والقرآنية التى قد تمكنهم من استيعاب هذه الفكرة بسهولة ولعله من نافلة القول أن أبراز جوانب الاعجاز العلمى للقرآن قد يعد أحد الأهداف التى ينبغى أن تسعى لتحقيقها عند الاستشهاد بالآيات الكونية فى كتب التلميذ وخاصة فى المرحلة الثانوية٠

ثانيا : مناقشة نتائج تحليل أدلة المعلم :

لقد أوضحت نتائج البحث خلو أدلة المعلم من كل مما يأتى :

١ ـ التفسـيرات العلمية الصريحة للآيات الكونيـــة والواردة بكتب التـــلميذ ٠

٢ ـ أى توجيهات تنبه المعلم الى تقديم أو مناقشة التلاميذ فى معنى الآيات الكونية الواردة فى كتبهم ٠

٣ ـ الشروط والاحتياطات العامة التى يجب على المعلم مراعاتها عند تقديم أو مناقشة التفسيرات العلمية للآيات الكونية وابراز ما بها من اعجاز علمى للتلاميذ ان وجد ٠

وتبدو هذه النتائج متسقة فيما بينها وهى قد تدل جملة على تجاهل أدلة المعلم للآيات الكونية الواردة فى كتب التلميذ من حيث تفسيراتها وقواعد تدريسها وقد يبدو هذا التجاهل من الأمور غير المتوقعة ٠٠ حيث أن ورود التفسيرات العلمية بصورة صريحة فى أدلة المعلم قد يسهل عليه ربط الآية بالمحتوى الوردة به وابراز ما بها من اعجاز علمى للتلاميذ ، أن وجد ، والرد على استفساراتهم حول معنى الآية ٠٠ ومن ثم فان عدم تضمين هذه التفسيرات فى أدلة المعلم قد يؤدى الى أحد أمرين :

الأول : اغفال المعلم للآية الكونية وخاصة فى عدم وجود توجيهات فى كتاب المعلم تنبهه الى ضرورة تفسير هذه الآية للتلاميذ ٠

الثانى : قيامه بتفسيرها بنفسه وربما اعتمد على معلوماته السابقة فى تفسير الآية أو بالرجوع الى مصادر غير معتمدة مما قد يوقعه فى زلل أو خطأ وخاصة فى عدم وجود ارشادات فى كتب المعلم توجهه الى الشروط الواجب عليه اتباعها عند تقديم التفسيرات العلمية للآياتالكونية لتلاميذه٠

استنتاجات الدراسة

فيما يلى مجموعة من الاستنتاجات التى خلصت اليها هذه الدراسة :

١ ـ ليست هناك خطة منظمة يتبعها واضعو مناهج العلوم بالمملكة العربية السعودية لتضمين الآيات الكونية فى كافة كتب التلميذ بالصفوف الدراسية المختلفة لمراحل التعليم العام الثلاث ٠

٢ ـ أن عدد الآيات الكونية المذكورة فى جميع كتب التلميذ بمراحل التعليم العام يعد محدودا بالمقارنة بعددها فى القرآن الكريم ٠

٣ ـ أن عدد الآيات الكونية الواردة فى كتب التلميذ لا يزداد باطراد بانتقال التلميذ من مرحلة تعليمية لأخرى ٠

٤ ـ تتجه كتب التلميذ فى المرحلة الابتدائية الى عرض الآيات الكونية فى تصدير الموضوعات بينما تتجه كتب المرحلة الثانوية الى عرضها فى المتن بينما تجمع كتب المرحلة المتوسطة بين كلا الاتجاهين ٠

٥ ـ تنحو كتب التلميذ بكافة مراحل التعليم العام نحو عدم ذكر المدلول العلمى للآيات الكونية بصورة صريحة ٠٠ فيذكر فقط بصورة ضمنية لنحو ٥٠٪ من الآيات فى كتب المرحلة الابتدائية والمتوسطة بينما لا يذكر بصورة صريحة ولا ضمنية لغالبية الآيات فى كتب المرحلة الثانوية ٠

٦ ـ أن نحو ثلث عدد الآيات الكونية الواردة فى كتب التلميذ بمراحل التعليم العام الثلاث ترتبط ارتباطا ضعيفا بمحتوى الموضوعات المذكورة بها ٠

٧ ـ تخلو كتب التلميذ بمراحل التعليم العام الثلاث من الاشارة الى مصطلح « الاعجاز العلمى للقرآن » أو ما يدل عليه ٠

٨ ـ تغفل أدلة المعلم الآيات الكونية الواردة فى كتب التلميذ من حيث ذكر مدلولها العلمى بصورة صريحة أو من حيث ذكر أى توجيهات أو شروط تتعلق بتدريسها للتلاميذ ٠

توصـــيات الدراســـة

أنه فى ضوء استنتاجات الدراسة ، فان الباحث يوصى القائمين على اعداد مناهج العلوم ومؤلفى كتبها فى المملكة العربية السعودية وربما فى غيرها من الدول الاسلامية الأخرى بما يلى :

١ ـ اعداد خطة لتضمين أكبر عدد ممكن من الآيات الكونية فى كتب التلميذ بمعظم الصفوف الدراسية فى مراحل التعليم مع زيادتها فى العـدد تدريجيا بانتقال التلميذ من مرحلة تعليمية للتى تليها وذلك شريطة أن ترتبط هذه الآيات بالمحتوى الواردة به وأن تناسب كلا من معرفة التلاميذ السابقة ـ سواء العلمية منها أو القرآنية ـ وأن تناسب أيضا مراحل النمو العقلى للتلاميذ كما اقترحها جان بياجيه (٣٨) ٠٠ ويراعى أن يتم اعداد هذه الخطة بالتنسيق مع واضعى مناهج القرآن والتفسير لربط هذه المناهج بمناهج العلوم فى هذا الصدد ٠

٢ ـ نظرا لأهمية معرفة التلاميذ بالمدلول العلمى للآيات الكونيـــة الواردة فى كتبهم فانه قد يكون من المناسب ذكر هذا المدلول صراحة فى

متن الموضوع المتضمن به الآية مع محاولة ربطه بمحتوى المادة العلمية لهذا الموضوع أن أمكن ، واذا تعذر ذلك فيمكن ذكر المدلول العلمى للآية بايجاز فى هامش الصفحة المذكورة به الآية ٠٠ ومن المهم أن تتولى لجنة من كل من علماء التفسير والمتخصصين فى الاعجاز العلمى للقرآن مراجعة هذه المدلولات تجنبا لأى تعسف أو تأويل باطل بها ٠

٣ - مراجعة الآيات الحالية الواردة بكتب التلميذ وحذف غير المرتبط منها بمحتوى الموضوع الواردة به واستبدال الآيات المناسبة بها أن وجدت ٠

٤ - ابراز بعض جوانب الاعجاز العلمى للقرآن فى كتب التلميذ بالمرحلة الثانوية خاصة وذلك من خلال عرض ما فى بعض الآيات الكونية من حقائق علمية لم يكشف عنها العلم الحديث الا مؤخرا وكذا ابراز توافق حقائق القرآن الكونية مع حقائق العلم الملاحظة ويمكن تناول هذا الأمر بعدة أساليب ، كأن يشار لما فى الآية من اعجاز علمى صراحة فى متن الموضوع المذكور به هذه الآية أو فى هامش الصفحة الواردة بها ٠ غير أنه قد يخصص لذلك صفحة أو صفحتان مستقلتان عقب الانتهاء من الموضوع - كنوع من القراءات الاضافية للتلميذ يتم فيها تناول بعض الآيات الكونية المرتبطة بهذا الموضوع وابراز ما بها من اعجاز علمى مع الاستعانة فى ذلك بالصور والرسوم التوضيحية ونحوها من الوسائل التعليمية اذا لزم الأمر ٠

٥ - تضمين أدلة المعلم تفسيرات صريحة للآيات الكونية الواردة فى كتب التلاميذ أو الاشارة عليه بالرجوع الى بعض كتب التفسير المعتمدة كتفسير المنتخب (٣٩) وكذا بعض المؤلفات الجادة فى الاعجاز العلمى للقرآن (٤٠) وذلك لاستخراج المدلول العلمى للآية ، ان وجد ٠

٦ - التنبيه صراحة فى أدلة المعلم - ضمن الارشادات الخاصة بالطريقة المقترحة للتدريس - على ضرورة شرح معنى الآية للتلاميذ أو مناقشته معهم والسعى الى ربطها بمحتوى المادة التعليمية الواردة بها ٠

٧ - تخصيص بعض صفحات فى أدلة المعلم - ولتكن فى المقدمة -

لتناول الشروط الواجب على المعلم أتباعها عند تقديم المدلول العلمي لأى من الآيات الكونية لتلاميذه ٠٠ والتى منها :

(أ) قراءة المعلم جهرا للآية الكونية وكتابتها على السبورة اذا لزم الأمر مع الاشارة الى مكانها (السورة ، ورقم الآية) ومناقشة معانى الكلمات الصعبة بها وما يقابلها من مفاهيم علمية أن وجدت وذلك توطئة لمناقشة مدلولها العلمى مع التلاميذ ثم يتبع ذلك ربطها بمحتوى المادة العلمية الواردة بها مع الاستعانة بالوسائل التعليمية فى ذلك اذا لزم الأمر ٠

(ب) تذكير التلاميذ من حين لاخر عند مناقشة الآيات الكونية بأن القرآن ليس مرجعا علميا حوى كافة المعرفة العلمية وأنما هو كتاب هداية وتشريع بالدرجة الأولى وان عرضه لبعض العناصر والظواهر الطبيعية قد جاء أساسا من قبيل لفت نظرنا لقدرة الله فى الكون وان كان ذلك لا يمنعنا من القول أن القرآن قد أورد فى عرضه لهذه العناصر والظـــواهر بعض الحقائق العلمية التى لم يكتشفها العلم الحديث الا مؤخرا ٠٠٠ ويفضل أن يوضح المعلم ذلك بمثال أو أكثر من الآيات القرآنية الواردة فى كتب التلاميذ مع التأكيد عليهم أنه ليس لكل معلومة علمية آية تدل عليها ٠

(جـ) التنبيه على التلاميذ بأن المدلول العلمى للآية المقدم لهم ما هو الا اجتهاد قال به أحد العلماء أو بعضهم وهو بذلك قابل للصواب أو الخطأ٠٠ والخطأ هنا لا يعود الى القرآن الكريم وانما يعود الى قصور فهم من قام بالتفسير بالمدلول الحقيقى للآية ٠٠ وبذلك فان على التلاميذ التفرقة بين نص الآية وتفسيرها فنص الآية من عند الله وهو يقين ثابت وصادق أما تفسيرها فهو أمر احتمالى قابل للتغير والتعديل وعلى المعلم أن ينتهز الفرصة ليوضح لهم أن حقائق القرآن العلمية لا تعارض حقائق العلم الملاحظة وأن أى تعارض يقوم بينهما أحيانا ليس تعارضا حقيقيا وانما هو تعارض منشأه سوء فهم لحقائق القرآن العلمية أو لحقائق العلم الملاحظة أو كليهما ويظل القرآن فى ذلك بمنأى عن الشك والتزعزع (٤١) ٠

(د) لفت نظر التلاميذ الى أن لبعض الآيات الكونية أكثر من مدلول علمى واحد مع ضرب الأمثلة لهم على ذلك (٤٢) ٠

(هـ) التنبيه على التلاميذ من حين لآخر بالتريث قبل قبول التفسيرات العلمية للآيات الكونية التى ترد فى بعض الكتب أو البرامج التليفزيونية والاذاعية ونحوها حيث أن بعض هذه التفسيرات فيه شطط وتكلف غير مقبول وعليهم الرجوع الى بعض التفاسير المعتمدة أو المؤلفات الجادة للتحقق من صدق هذه التفسيرات ٠

(و) يميل المعلم الى المبالغة عند ابرازه للاعجاز العلمى للقرآن فيصور للتلاميذ فى كل مناسبة أن القرآن قد سبق العلم فى هذا أو ذاك من نتائج العلم واكتشافاته ، كأن يقول للتلاميذ : أن القرآن قد سبق نيوتن فى كشف قانون الجذب العام طبقا لما جاء فى الآية التالية : الله الذى رفع السموات بغير عمد ترونها (الرعد : ٢) ٠

أن قول المعلم فيه مبالغة فهذه الآية وان كانت قد تشير الى تماسك الاجرام السماوية بتأثير قوى الطرد والجذب بينها وهذه القوى ربما تكون هى المعنية بالعمد فى الآية الا أن ذلك لا يعنى أن القرآن قد ذكر تفصيليا قانون الجاذبية الكونية قبل أن يكتشفه نيوتن (٤٣) ٠

(ح) تقويم المعلم المستمر لفهم التلاميذ لمدلول الآيات الكونية ولعلاقة القرآن بالعلم وتصحيح أى مفاهيم خاطئة قد تكونت لديهم فى هذا الصدد ٠

اقتراحات بدراســـات مستقبلية

توصى الدراسة باجراء دراسات مستقبلية تتناول :

١ ـ أثر الآيات الكونية ذات الارتباط القوى والضعيف بالمحتـــوى الواردة به على فهم التلاميذ لكل من المعلومات الواردة بهذا المحتوى، المدلول العلمى للآيات الكونية ، علاقة القرآن بالعلم ٠

٢ ـ أثر تقديم المدلول العلمى للآيات الكونية (بصـــورة صريحة وضمنية) من عدمه على فهم التلاميذ للمعلومات العلمية المتضـــمنة فى المحتوى الواردة به هذه الآيات ٠

٣ - أثر موقع ذكر الآية : التصدير والمتن ، فى المحتوى الواردة به على فهم التلاميذ فى المراحل التعليمية المختلفة للمعلومات العلمية الواردة فى هذا المحتوى ٠

٤ - أثر الاستشهاد بأكثر من آية كونية فى الموضوع الواحد على فهم التلاميذ فى مراحل التعليم المختلفة لمحتوى المادة العلمية الواردة فى هـذا الموضوع ٠

٥ - مدى استشهاد معلمى العلوم بالآيات الكونية فى تدريسهم وما مدى التزامهم بالشروط الواجب توافرها عند تقديم أو مناقشة المدلول العلمى لهذه الآيات ٠

المراجع والحواشى

١ - أنظر :

- طنطاوى جوهرى ، الجواهر فى تفسير القرآن الحكيم (القاهرة : مطبعة مصطفى الحلبى ، ١٣٤٠ - ١٣٥١ هـ) .

- عبد الله شحاته ، تفسير الآيات الكونية (القاهرة ، دار الاعتصام للطباعة والنشر ، ١٩٨٠) .

- عماد الدين خليل ، مدخل الى موقف القرآن من العلم (بيروت : مؤسسة الرسالة ، ١٩٨٥) .

٢ - من أجل مزيد من التفاصيل عن تاريخ النزعة العلمية فى تفسير القرآن الكريم ، أنظر :

- محمد حسين الذهبى ، التفسير والمفسرون ، حـ ٢ ، ط ٢ (القاهرة دار الكتب الحديثة ، ١٩٧٦) .

- كارم السيد غنيم ، التحقيق العلمى للآيات الكونية فى القرآن ، مجلة المسلم المعاصر ، السنة التاسعة ، العدد ٣٦ ، شوال ١٤٠٣ هـ صص ٢٣ - ٦٢ .

٣ - أبو حامد الغزالى ، احياء علوم الدين ، ج ٣ (القاهرة : دار احياء الكتب العربية بمصر ، ١٩٥٧) .

٤ - أنظر قائمة بالمحاولات المعاصرة لتفسير الآيات الكونية فى كارم السيد غنيم ، مرجع سابق .

٥ - أنظر مثلا :

- عائشة عبد الرحمن (بنت الشاطىء) ، القرآن والتفسير العصرى (القاهرة : دار المعارف ، ١٩٧٠) .

- محمد حسين الذهبى ، الاتجاهات المنحرفة فى تفسير القرآن الكريم (القاهرة : دار الاعتصام ، ١٩٧٨) .

- سيد أحمد عثمان ، عن اللاعلمية فى محاولات (الاعجاز العلمى) فى القرآن الكريم ، دراسات تربوية ، العدد الأول ، نوفمبر ١٩٨٥، ص ص ١٧ - ٣٨ .

٦ - نوقشت قضية الشطط فى التفسير العلمى للقرآن الكريم فى العديد من المصادر منها :

- محمد حسين الذهبى ، التفسير والمفسرون ، مرجع سابق .
- كارم السيد غنيم ، مرجع سابق .

٧ - محمد رضا محرم ، بدعة تفسير القرآن بالعلم ، مجلة المسلم المعاصر، عدد ٢٢ ، جمادى الاولى ١٤٠٠ هـ ، ص ص ١٢٥ - ١٣٤ .

٨ - عرضت المصادر التالية تفصيليا لاراء المغالين فى تأييد التفسير العلمى للقرآن وأصحابها :

- محمد حسين الذهبى ، التفسير والمفسرون ، مرجع سابق .

- محمد الصادق عرجون ، القرآن العظيم : هدايته واعجازه فى أقوال المفسرين (القاهرة : مكتبة الكليات الأزهرية ، ١٩٦٦) .

٩ - أنظر :

- محمد أحمد الغمراوى ، الاسلام فى عصر العلم (القاهرة : دار الانسان ، ١٩٧٣) .

- عبد الحافظ حلمى محمد ، العلوم البيولوجية فى خدمة تفسير القرآن الكريم ، منهاج وتطبيق ، عالم الفكر ، المجلد الثانى عشر، يناير - فبراير مارس ، ١٩٨٣) .

- عبد المجيد الزندانى ، المعجزة العلمية فى القرآن الكريم (مكة : رابطة العالم الاسلامى .دت) .

- حسن حسين زيتون ، الاتجاه الدينى فى تدريس العلوم : دراسة فى العلاقة بين العلم والدين (القاهرة : دار المعارف ، ١٩٨٤).

١٠ - القول بأن للعلم حقائق يقينية أمر يتنافى مع فلسفة العلم الحديث حيث ينظر لكافة نتائج العلم(الحقائق، المفاهيم والمبادىء والقوانين، الفروض والنظريات) على أنها نسبية واحتمالية وقابلة للتعديل ٠٠ والأفضل أن نقول حقائق العلم الملاحظة بدلا من قولنا حقائق العلم اليقينية ٠٠ وحقائق العلم الملاحظة هى التى أيدتهـــا الملاحظات الامبيريقية ٠

١١ - أنظر أمثلة لبعض هذه الخرافات فى : كارم السيد غنيم ، مرجع ســـابق ٠

١٢ - أنظر مثلا :

- محسن عبد الحميد ، دراسات فى أصول التفسير (بغداد : مطبعة الوطن العربى ، ١٩٧٩) ٠

- محمد سعيد البوطى ، لماذا التعسف الباطل فى تفسير القرآن الكريم بجر العلم اليه أو حجبه عنه ، مجلة العربى ، العدد ٢٤٦، مايو ١٩٧٩ ، ص ص ٥٥ - ٥٧ ٠

- عبد الحافظ حلمى محمد ، مرجع سابق ٠

- كارم السيد غنيم ، مرجع سابق ٠

١٣ - أنظر :

- حمدى أبو الفتوح عطية ، أسلمة مناهج العلوم المدرسية : تصور مقترح (المنصورة : دار الوفاء للطباعة والنشر ، ١٩٨٦) ٠

- محمد عبد السميع ، مسلم سجاد ، تخطيط المناهج الدراسية للعلوم الطبيعية : الرؤية الاسلامية (الرياض ، مكتب التربية العربى لدول الخليج ، ١٩٨٧) ٠

١٤ - أنظر مثلا :

- م٠أ٠ قاضى : أسلمة المعارف العلمية الحديثة ، مجلة المسلم

المعاصر ، العدد ٣٥ (رجب - شعبان - رمضان ١٤٠٣ هـ ، ص.ص ٣٥ - ٤٤ .

- حسن حسين زيتون ، مرجع سابق .

- ابراهيم الصياد ، موقع الاعجاز العلمى للقرآن الكريم فى مناهج التعليم الطبى ، مجلة المسلم المعاصر ، السنة العاشرة العدد ٣٨، فبراير ، مارس ، ابريل ١٩٨٤ ، ص ص ١٠٣ - ١٠٦ .

- محمد عمر القصار ، المنهج الاسلامى فى تعليم العلوم (مكة المكرمة : رابطة العالم الاسلامى ، ١٩٨٤) .

١٥ - من أجل مزيد من التفاصيل عن الامثلة الايجابية ودورها فى تعليم المفاهيم أنظر مثلا : عبد المجيد نشواتى ، علم النفس التربوى (عمان : دار الفرقان ، ١٩٨٦) .

١٦ - من بين هذه المؤتمرات :

- المؤتمر الدولى للاعجاز الطبى والعلمى فى القرآن الكريم ، الذى انعقد فى القاهرة فى الفترة من ٢٣ - ٢٦ سبمتبر ، ١٩٨٥ .

- المؤتمر العالمى الأول للاعجاز العلمى فى القرآن والسنة الذى أنعقد فى اسلام اباد فى الفترة من ١٨ - ٢١ أكتوبر ١٩٨٧ .

١٧ - منهج المرحلة الثانوية ، وزارة المعارف ، المملكة العربية السعودية ، ١٩٧٤ ، ص ص ٢٥٣ - ٢٥٤ .

١٨ - أستعان الباحث فى صياغته هذا التعريف بالمصدرين التاليين :
- محمد أحمد الغمراوى ، مرجع سابق ، ص ٢٤٥ .
- كاصد ياسر الزيدى ، الطبيعة فى القرآن الكريم (بغداد ، دار الرشيد للنشر ، ١٩٨٠) ص ٨ .

١٩ - انظر :

- محمد حسين الذهبى ، التفسير والمفسرون ، مرجع سابق .

- كارم السيد غنيم ، مرجع سابق ٠

٢٠ - حسن ضياء الدين عتر ، بينات المعجزة الخالدة (حلب : دار النصر، ١٩٧٥) ،ص ٣٧٨ ٠

٢١ - المنتخب فى تفسير القرآن الكريم ، ط ٦ (القاهرة : المجلس الأعلى للشئون الاسلامية ، ١٩٧٨) ٠

٢٢ - يستقل تعليم البنات عن تعليم البنين فى المملكة من حيث الاشراف الادارى ومناهجه واختباراته ٠٠٠ الخ ٠

٢٣ - المنتخب فى تفسير القرآن ، مرجع سابق ٠

٢٤ - انظر :

- رشدى طعيمة ، تحليل المحتوى فى العلوم الانسانية : مفهومه ، أسسه ، استخداماته (القاهرة : دار الفكر العربى ، ١٩٨٧) ٠

- سمير محمد حسين ، تحليل المضمون (القاهرة : عالم الكتب ١٩٨٣) ٠

- عماد محمد وجيه الخالدى ، تحليل المحتوى : طريقة بحث علمية لتحليل الوثائق ، مكتبة الادارة ، المجلد الثالث عشر ، العدد الثالث ، ١٩٨٦ ، ص ص ٨٣ - ١٠٢ ٠

٢٥ - وحدة التحليل هى : المادة الجزئية التى يعتمدها الباحث فى تحليل الوثيقة (كتاب مدرسى مثلا) ، والتى يتم متابعة واحتساب تكرارها فى الوثيقة أو الوثائق ذات العلاقة بموضوع البحث ، والتى تشكل وحدة العينة أو وحدة الملاحظة التى تجمع بيانات البحث عنها ،أنظر: عماد محمد الخالدى : مرجع سابق ، ص ٩ ٠

٢٦ - اعتبر محتوى الموضوع الوارد به الآية هو وحدة السياق للتحليل فى هه الخطوة ، أنظر :
رشدى طعيمة ، مرجع سابق ، ص ١٠٢ - ١٠٣ ٠

٢٧ ـ أنظـــر :

ـ رشدى طعيمة ، مرجع سابق ، ص ص ١٧٥ ـ ١٨٥ ٠

ـ سمير محمد حسين ، مرجع سابق ، ص ص ١٢٦ ـ ١٢٨ ٠

28. Holsti, O.R. **Content analysis for the social science and humanities** (Canada, Addison, Wesley Publishing Company, 1969), pp. 140-142.

نقلا عن رشدى طعيمة ، مرجع سابق ، ص ١٧٨ ٠

29. Holsti, O.R. Op. Cit., p. 137.

نقلا عن رشدى طعيمة ، مرجع سابق ، ص ١٨٢ ٠

٣٠ ـ فؤاد البهى السيد ، علم النفس الاحصائى وقياس العقل البشرى ، ط ٣ (القاهرة : دار الفكر العربى ، ١٩٧٩) ص ص ٤٩٨ ـ ٥١٣ ٠

٣١ ـ تكررت تسع آيات فى الصفوف الدراسية المتتالية وبلغ عدد مرات تكرارها جميعا ١٥ مرة (أنظر ملحق الدراسة) ٠

32. Inheler, B., and Piaget, J. The growth of logical thinking from childhood to adolescence (New York : Basic Books, Inc., 1958).

٣٣ ـ طنطاوى جوهرى ، مرجع سابق ٠

٣٤ ـ قد تعمل آية معينة عند ورودها فى مقدمة موضوع دراسى معين كنوع من المنظم القبلى advance organizer لهذا الموضوع وهذا المنظم يعمل بدوره كنوع من التمهيد أو التهيئة العقلية لموضوع الدرس ٠

٣٥ ـ لقد سبق للباحث أن أوضح فى مقدمة هذه الدراسة أنه يمكن الحد من ظاهرة التعسف والتأويل الباطل فى تفسير الآيات الكونية وخضوع هذه التفسيرات لشروط وضوابط منهجية محددة خاصة بتفسير هذاالنوع من الآيات ٠

٣٦ - انظر الجزء الخاص بـ « الحاجة الى الدراسة واهميتها » ٠

٣٧ - المنتخب فى تفسير القرآن ، مرجع سابق ، ص ٥٥٩ ٠

38. Inhelder, B. and Piaget, J., Op. Cit.

٣٩ - المنتخب فى تفسير القرآن الكريم ، مر جع سابق ٠

٤٠ - من بين هذه المؤلفات :

- محمد أحمد الغمروای ، مرجع سابق ٠

- حنفى محمد ، التفسير العلمى للآياتالكونية فى القرآن (القاهرة: دار المعارف ، ١٩٨٠) ٠

- موريس بوكاى ، دراسة فى الكتب المقدسة فى ضوء المعارف الحديثة (القاهرة : دار المعارف ، ١٩٧٨) ٠

- عبد الحافظ محمد ، مرجع سابق ٠

٤١ - أنظر :

- محمد أحمد بدوى ، الاسلام والمناهج العلمية ، الأزهر ، الجزء العاشر ، السنة الرابعة والخمسون ، يوليو ١٩٨٢ ، صص ١٤٠٦ - ١٤١٥ ٠

- على فؤاد باشكيل ، موقف الدين من العلم ، ترجمة أورخان محمد على (الكويت : دار الوثائق ، ١٩٨٥) ٠

٤٢ - أنظر أمثلة لهذه الآيات فى :

- محمد أحمد الغمراوى ، مرجع سابق ٠
- كارم السيد غنيم ، مرجع سابق ٠
- عبد الحافظ حلمى محمد ، مرجع سابق ٠

٤٣ - عبد الحافظ حلمى محمد ، مرجع سابق ٠

موقف طلاب الجامعة فى مصر من بعض القضايا المعاصرة

د/ محمد محمد سكران *

الاطار النظرى للدراسة

تحاول هذه الدراسة التعرف على موقف طلاب الجامعة فى مصر من بعض القضايا المعاصرة المطروحة على الساحة الدولية والاسلامية والعربية والمصرية ، بهدف الكشف عن مدى وعيهم بقضايا مجتمعهم ، وقضـــايا العالم من حولهم ، مما قد يساعد على تكوين فكرة واضحة عن ايدولوجيا الطلاب أو « النسق الفكرى الذى يشكل نظرتهم العامة للحياة » (١) ، ومن ثم تحديد مدى قدرتهم على الحركة والفعل الموجه ، والتغيير المنشود فى مستقبل حياتهم ٠

وتنطلق الدراسة من ايمان عميق من جانب القائم بها بأهمية الطلاب(٠) وبأن المجتمع الطلابى فى حاجة ماسة للعديد من الدراسات : تحليلا لعلاقاته وتفاعلاته ، وقيمه وأفكاره ، وتوجهاته ومواقفه ، حتى يمكن رسم صـــورة دقيقة لهذا المجتمع ، وتحديد ما سوف يكون عليه فى المستقبل ، وبالتالى تحديد ما سوف يكون عليه مستقبل الأمة ، فالطلاب هم المستقبل والأمل وهم الخطر فى الوقت نفسه ، هم المستقبل والأمل ، اذا كانوا محل الرعاية والاهتمام وهم الخطر اذا اهملوا وعاشوا فى زوايا النسيان ٠

ويجدر بنا قبل المضى فى هذه الدراسة أن نشير الى حقيقة هامة وهى أن مواقف الطلاب وأفكارهم وتوجهاتهم لا تنبع من فراغ ، وانما تستمد مكوناتها وعناصرها من مصادر متعددة أو منظومات أكبر على أساس أن الطلاب يشكلون منظومة فرعية داخل هذه المنظومات ٠ وتتمثل المنظومات الأكبر فى مجموعة الظروف والعوامل المتداخلة المتشابكة التى تتسع لتشمل

(*) كلية التربية ، الفيوم ٠

المجتمع الدولى ، وتضيق شيئا فشيئا الى أن تصل الى المجتمع الطـــلابى · وعلى هذا الأساس يمكن حصر هذه المنظومات فى المجتمع الدولى والاسلامى والعربى والمصرى ، ومجتمع الشباب والمجتمع الجامعى · وفيما يلى ما قـد يلقى الضوء على هذه المنظومات أو المجتمعات ·

(١) **المجتمع الدولى أو العالمى** الذى يشكل المنظومة الأكبر التى تنطوى على العديد من المؤثرات فى غيرها من المنظومات ، بفضل وسائل الاتصـــال الحديثة التى حطمت أسوار العزلة بين المجتمعات · ومن أهم هذه المؤثرات :ـ

ـ الصراعات الدولية وأساليب التغلب عليها ، والصعوبات التى تواجه هذه الأساليب من القوى الكبرى والمتصارعة ·

ـ العلاقات الدولية وأساليب تنظيمها ، والمبادىء التى تحدد حركتهـا والمظاهر التى تأخذها ، من تنافس وتعاون دولى ومن تعارض وتصارع بين المصـــالح ·

ـ التجمعات الدولية كاتجاه عالمى برز بعد الحرب العالمية الثانية ، من أجل توطيد العلاقات والتغلب على المشكلات والأزمات وما تواجهه هـــذه التجمعات من صعوبات ومعوقات ·

ـ انتشـــار الأسلحة النووية وتزايد الشعور بالخطر منها · ومن ثم محاولة الحد منها ، وايجاد نوع من التوازن بين القوى الكبرى ، تجنبا لقيام حرب عالمية ثالثة · قد يؤدى قيامها الى دمار العالم وفنائه ، وان كانت حدة الصراعات الدولية تجعل من قيام هذه الحرب أمرا محتملا ·

ـ ظهور دول العالم الثالث كقوة لها وزنها وتأثيرها فى المجتمع الدولى مع وجود العديد من الصراعات والخلافات والضغوط التى تواجه هـــذه الدول ·

ـ وجود العديد من التيارات والاتجاهات الفكرية والعقائدية المتباينـة فى جذورها ، وتوجهاتها ، والتى قد تتعارض أو تتناقض مع ثقافات ومعتقدات

بعض المجتمعات · ومع ذلك تشكل هذه التيارات والاتجاهات فى مجملها محاولات جادة من جانب الانسان لحل مشكلاته ، وتوفير حياة كريمة لبنى البشر ·

- التقدم العلمى والتكنولوجى ، والصبغة العالمية لهذا التقدم مع التفاوت الكبير بين المجتمعات فى امتلاك منجزاته ، والتمتع بآثاره وثماره (٢) ·

(٢) **المجتمعات الاسلامية والعربية** : أو أكثر المنظومات ارتباطا بالمجتمع المصرى لوجود العديد من العوامل المشتركة بينه وبينها ، ويأتى فى مقدمتها عامل الدين وما ينطوى عليه من ثقافة وتراث،وينفرد المجتمع العربى فى علاقته بالمجتمع المصرى بعامل اللغة ، وعمق العوامل الأخرى التى من أهمها : -

- وحدة الزمان والمكان ، حيث التاريخ مشترك والمسافات متقاربة والموانع الطبيعية محدودة ، مع وجود الموانع السياسية التى تشكل العائق الأساسى فى وحدة المكان بين هذه المجتمعات ·

- وحدة الهدف والمصير المتمثل فى محاولات تخطى الفجوة الحضارية بينها وبين الدول المتقدمة ومواكبة العصر ، والقضاء على التخلف مع وجود العديد من المعوقات التى تحول دون تحقيق هذه الأهداف ·

- الاتجاه نحو التضامن والوحدة وتوطيد العلاقات بين هذه الشعوب والمجتمعات ، مع وجود العديد من المعوقات والصراعات والخلافات التى تحول دون تحقيق هذا الاتجاه ·

- اعتبار الصراع العربى الاسرائيلى من أهم معالم السياسة الخارجية لهذه المجتمعات ، مع ظهور متغيرات جديدة لها تأثيرها العميق فى تباين الاتجاهات والأغراض والمقاصد حول هذا الصراع ·

- تباين الآراء والاتجاهات حول اشكالية التراث والمعاصرة ، ما بين

اتجاهات وآراء سلفية وأخرى راديكـــالية ، واثلثة وســـطية توفيقية أو انتقائية (٣) وما لكل منها من مبررات ودفاعات تصل فى بعض الأحيـان حد الجمود والتعصب ، والنقد العنيف ، والهجوم الشديد ، بل التكفير للآخرين أو اليأس من كل التيارات والحكم عليها بالفشل الذريع (٤) أو الوقوع تحت وهم الغزو الثقافى ، أو الشعور بأننا دائما أمة مستهدفة لمؤامرات تحـــاك ضدها من قبل القوى الأخرى (٥) ٠

ـ تباين الآراء والاتجاهات حول وضع « المرأة » فى هذه المجتمعـــات والذى يعكس وبدقة المواقف المشار اليها حول اشكالية التراث والمعاصرة حيث خضع هذا الوضع لتأويلات وتفسيرات الســـلفيين والراديكاليين والوسطيين التوفيقيين أو الانتقائيين ، وما يترتب على هذا التباين من وجود مقـــومات تعوق حركة المرأة فى المجتمعات الاسلامية والعربية (٦) ٠

ـ تباين الآراء والاتجاهات حول وضع الأسرة فى هذه المجتمعـــات وظهور العديد من المتغيرات التى أدت الى وجود العـــديد من المشـــكلات التى اثرت تأثيرا عميقا فى علاقات الآباء بالأبناء ، وفى العلاقات الأسرية بصفة عامة (٧)

ـ التفاوت الثقافى والاجتماعى والاقتصادى من الأفـراد والجماعات مما أثار قضية العدالة الاجتماعية والطبقية داخل المجتمعـــات الاســـلامية والعربية (٨) ٠

٣ ـ **المجتمع المصرى** : أو أهم المنظومات تأثيرا فى الطلاب على أساس أن ثقافة المجتمع هى التى تشكل حلقة الوصل بين جميع المنظمات ، وهى التى تحدد حركتها ٠ وتنتقى منها ما يناسبها ٠ وما تقبله وترضى عنه (٩) ٠

وهناك العديد من المؤثرات التى تنطوى عليها منظومة المجتمع المصرى و الثقافة القومية ٠ ولها تأثيرها العميق فى تشكيل مواقف الطلاب وأفكارهم وتوجهاتهم : من أهم هذه المؤثرات : ـ

ـ الدين الاسلامى بقيمه ومبادئه وثقافته باعتباره الدين الرســـمى للغالبية العظمى فى المجتمع ٠

- **اللغة العربية** أو الوعاء الثقافى لجميع أفراد المجتمع باعتبارها اللغة الرسمية للدولة ٠

- الأسرة بمقوماتها وعلاقاتها وقيمها وتقاليدها وأساليب التنشئة التى تتبعها ٠

- النظام السياسى والاجتماعى والاقتصادى بمؤسساته وعلاقاته ومشكلاته ٠

- التخلف بمظاهره المادية والمعنوية فى كافة المجالات والقطاعات٠

- التغيرات الحادثة فى المجتمع سياسيا واجتماعيا واقتصاديا والآثار المترتبة على هذه التغيرات ٠

- سلبيات المجتمع المصرى بمظاهرها المتعددة : من قصور فى عمليات التنشئة وتفاوت ثقافى واجتماعى واقتصادى ، وخلل فى قيمه الاجتماعية (١٠) ٠

ومن نمط فى العلاقات يهتم بالشكليات ، ويشجع الفردية ، ومن تفكير غير موضوعى يستمد مكوناته وعناصر من أمور خرافية وميتافيزيقية وأفكار مسبقة يعتمد عليها فى تفسير حدوث الظواهر ويعتبرها حقائق ثابتة مطلقة ٠ ومن عشوائية وارتجالية فى العمل دون الاعتماد على التخطيط العلمى فى تحقيق الأغراض والغايات (١١) ٠

٤ - **مجتمع الشباب** : أو المنظومة التى ينتمى اليها طلاب الجامعة بحكم المرحلة العمرية التى يمرون بها وما تتميز به هذه المرحلة من خصائص وسمات معينة لها تأثيرها فى اتخاذ الطلاب لمواقفهم ٠ وتكوين أفكارهم وتوجهاتهم ٠ وتتميز هذه المرحلة بالعديد من الخصائص التى من أهمها : :

- انها مرحلة بالغة التعقيد والحساسية ، لأنها تشكل تغييرا جذريا فى ملامح الشخصية ٠

- سرعة التغير فى النمـــو ومن ثم شـــدة التوتر وارتفـاع درجـة الانفعـال والتأثر ٠

- التناقض - فى بعض الأحيان - الذى يتبين بجلاء فى الرغبـــة فى العطـــاء مع التركيز على الذات والاهتمام بهـا ٠

- الطموح الذى قد يفوق الامكانيات والقدرات ٠ والمثالية فى عالم ملىء بالمتناقضـــات ٠

- الرغبة فى التعبير بصوت مسموع مع وجود ما قد يحول دون تحقيق هذه الرغبة مما قد يترتب عليه أما الثـــورة والتمـــرد واما الانســـحاب والتقوقـــع (١٢) ٠

٥ - **المجتمع الجامعى** : أو المنظومة التى ترتبط ارتبـــاطا مبـــاشرا بالطالب والتى تشكل فى الوقت نفسه منظومة فرعية لمنظومة أكبر وهى النظام التعليمى ٠

ويمكن القول ان لهذه المنظومات فرعية كانت أم أصلية تأثيرها الهـــام فى اتخاذ المواقف وتكوين الأفكار والتوجهات ٠ وهو دور لا يقل أهميـة عن دور الأسرة ان لم يفقه ، خاصة فى مرحلة التعليم الجامعى ٠ حيث ينشد الشباب الاستقلالية ، وبالتالى يقل اتصالهم بالأسرة ٠ ويتزايد اتصـــالهم بالعالم الخارجى ، ومن ثم يأخذ دور الأسرة فى التقلص والانكماش ٠ ويحل محله دور الجامعة بتفاعلاتها وعلاقاتها وأساليبها ونظمها ، ومناهجها مع ضرورة الأخذ فى الاعتبار أنه لا يمكن فصل مرحلة التعليم الجـــامعى عما يسبقها من مراحل تعليمية ٠ لأنها تعتبر حلقة من حلقات متصلة يصعب الفصـــل بينها ٠

وعلى هذا الأساس يمكن القول أن ما قد يكون بالجامعة من ايجابيات وســـلبيات انمـا هـــو فى الحقيقـــة والواقع مستمد من النظـــام التعليمى برمتـــه ٠

وحول هذه الايجابيات والسلبيات نقول ان هناك ما يشبه الاجماع على أن نظامنا التعليمى بمؤسساته التعليمية جامعة كانت أم مدرسة يؤثر تأثيرا سلبيا فى عمليات التنشئة ، حيث ينشد نموذجا من الشخصية غير مرغوب فى الكثير من سماته وخصائصه ، نموذجا تتوافر فيه سمات الطاعة والامتثال · والقدرة على الحفظ · ويفتقد خصائص وسمات الاستقلالية والمبادأة ، والاعتماد على الذات ، والرأى الناضج والتفكير الحر (١٣) ويعمل التعليم بمناهجه ووسائله وطقوسه الامتحانية على تحقيق هذا النموذج المرفوض أو الذى ينبغى أن يرفض (١٤) ·

واذا كان مثل هذا القول يصدق على كل المؤسسات التعليمية ، فان للجامعة خصوصيتها فى هذا المجال · وعنها يقول المفكر العربى والأستاذ الجامعى زكى نجيب محمود : ان الغالبية من رجال الجامعات وشبابها تغمرهم غيبوبة أو ما يشبه الغيبوبة ، فالجامعات أشبه ما تكون بماكينة ضخمة ندور فى طواحينها · فندوخ بدورانها ، فلا العين تبصر بصفاء ، ولا السمع ينصت بوضوح ، ومن ثم انحرفت جموع الطلاب فى تيار اللاعقل ، وتحولت قيم العلم لدى هيئات التدريس الى اداة للكسب · وطريق يوصلهم الى أخطر مراكز المسئولية ، مما ترتب عليه أن تحول العلم الى عملية زائفة غير قابلة للصرف من الناحية الاجتماعية (١٥) وأصبحت المناهج الدراسية عاجزة عن متابعة التطور العلمى والتكنولوجى · وتركز كل اهتمامها على التلقين لمعلومات عفا عليها الزمن ، وتقدم للطلاب ماضيا انقضى وشعارات لا واقع لها ، ولا يتفق مضمونها مع ممارساتهم اليومية (١٦) ·

وهنا نقول : انه بالرغم من أهمية مثل هذه الآراء حول نظامنا التعليمى بمؤسساته المختلفة : الا أننا لا نقصد من وراء الاشارة اليها تحليلا لايجابياته وسلبياته ، وانما كل ما نقصده هو الاشارة الى مجموعة المنظومات ذات التأثير المباشر وغير المباشر فى عمليات التنشئة بكافة أبعادها وصورها ، ومنها مواقف وأفكار وتوجهات الطلاب · فضلا عن أن الاشارة الى هذه المنظومات قد تفيد فى الكشف عن بعض القضايا التى يمكن أن تكون نقطة انطلاق لهذه الدراسة وهذا ما يمكن أن يتضح بدرجة أكبر من خلال طرح :

القضايا موضوع الدراسة :

لقد اخترنا للدراسة بعض القضايا المعاصرة المطروحة على الساحة الدولية والاسلامية والعربية والمصرية وفقا لاعتبارات معينة من أهمها أن تكون من القضايا التى تحظى بدرجة كبيرة من الاهتمام ، ولها أهميتها وتأثيرها فى حركة المجتمع داخليا وخارجيا ، وتتصف بدرجة كبيرة من الاستقرار والثبات الذى يتيح للفرد فرصة تحديد موقفه منها بالقبول او الرفض وفيما يلى هذه القضايا التى اختيرت كموضوع للدراسة :

١ ـ القضايا الدولية والعالمية · ومنها اختيرت ثلاث قضايا : الحرب والسلام ، منظمة الأمم المتحدة ، الحياد الايجابى ·

٢ ـ قضايا العالم الاسلامى والعربى · ومنها اختيرت أربع قضايا : التضامن الاسلامى ، الحرب العراقية الايرانية ، الوحدة العربية ، الصراع العربى الاسرائيلى ·

٣ ـ قضايا الحياة السياسية فى مصر ـ ومنها اختيرت ست قضايا : ثورة يوليو ١٩٥٢ ، نظام الحكم ، الديموقراطية ، الحياة الحزبية ، الحياة النيابية ، المشاركة السياسية ·

٤ ـ قضايا الحياة الاقتصادية فى مصر · ومنها اختيرت قضيتان : القطاع العام والخاص ، سياسة الانفتاح الاقتصادى ·

٥ ـ قضايا الحياة الاجتماعية فى مصر · ومنها اختيرت قضيتان : المرأة ، الأسرة ·

٦ ـ قضايا ذات طابع اجتماعى اقتصادى · ومنها اختيرت ثلاث قضايا : التنمية ، العدالة الاجتماعية ، مجانية التعليم ·

٧ ـ قضايا عقائدية وفكرية · ومنها اختيرت خمس قضايا : الانتماء ، الوحدة الوطنية ، تطبيق الشريعة الاسلامية ، التراث والمعاصرة ، التفكير العلمى ومصادر المعرفة ·

هذه هى القضايا التى اخترناها موضوعا للدراسة وفى ضـــوئها يمكن طـــرح :

مشكلة الدراسة :

تتحدد مشكلة الدراسة فى الاجابة عن التساؤلين التاليين : -

١ - ما موقف طلاب الجامعة فى مصر من القضايا المشار اليها ؟ ٠

٢ - ما مدى اختلاف مواقف الطلاب من هذه القضايا لاختلاف متغيرات: البيئة ، التخصص ، النـــوع ؟ ٠

وفى ضوء هذين التساؤلين يمكن طرح :

فروض الدراســـة :

التى يمكن صياغتها فى الفروض الأربعة التالية : -

١ - توجد فروق ذات دلالة احصائية بين مواقف الطلاب من القضايا موضوع الدراسة ٠

٢ - توجد فروق ذات دلالة احصائية بين مواقف الطلاب حسب متغير البيئة (كليات مركزية : كليات اقليمية) ٠

٣ - توجد فروق ذات دلالة احصائية بين مواقف الطلاب حسب متغير التخصص (علوم طبيعية ورياضيات (علوم اجتماعية وانسانيات) ٠

٤ - توجد فروق ذات دلالة احصائية بين مواقف الطلاب حسب متغير النوع (ذكر / انثى) وفى ضوء مشكلة الدراسة وفروضها يمكن تحديد : -

منهج وأدوات الدراســة :

تستخدم الدراسة « المنهج الوصفى » باعتباره من أنسب المناهج للاجابة

عن سؤالٌ المشكلة واختبار صحة الفروض · ولسنا بحاجة الى بيان هـــذا المنهج حيث أنه مبســـوط باستفاضـــة فى كتب منـــاهج البحث أجنبيـــة وعربية (١٧) ·

أما الاداة المستخدمة فهى « المقياس » الذى قمنا باعداده وتضميمه وفق خطوات منهجية معينة سنتناولها بالتفصيل عند بيان اجراءات الدراســـة الميـــدانية ·

الدراســـة الميـــدانية

نتناول هذه الدراسة من خلال محورين أساسيين : المحور الأول : اجراءات الدراسة والمحور الآخر : نتائج الدراسة : ـ

أولا : اجراءات الدراســـة :

وتشمل التعريف بالأداة ، والعينة ، واجراءات التطبيق ، وتفـريغ البيانات والمعالجة الاحصائية ·

(أ) اداة الدراسة :

كما سبق أن أشرنا تستخدم الدراسة « المقياس » اداة لها ولقد قمنـا باعداده وتصميمه فى ضوء القراءات المختلفة حول القضايا موضـــوع الدراسة وفى ضوء المعلومات التى حصلنا عليها من الطلاب أنفسهم من خلال الاحتكاكبهم والحوار معهم داخلوخارجقاعات الدرس، حيث استطاع الباحث أن يتعرف على الكثير من القضايا التى تشغلهم وتثير انتباههم · وكثيـرا ما كانت تصل هذه القضايا فى صورة تساؤلات مكتوبة لمناقشتها بصـــورة فردية أو جماعية ، مما أتاح للقائم بالدراسة الحصول على مادة علميـــة غزيرة ساعدته كثيرا على اعداد وتصميم المقياس ، ولقـــد اتبع فى اعداده وتصميمه الخطوات التالية : ـ

ـ تحديد القضايا موضوع الدراسة وفق الاعتبارات السابق الاشارة اليها عند عرض القضايا فى الإطار النظرى ·

- تحديد العبارات التى تغطى كل قضية من القضايا وفق اعتبارات معينة من أهمها : أن تكون العبارات قادرة على التعبير بصدق عن القضية التى تدور حولها ومصاغة بأسلوب واضح محدد ، محايد ، حتى يمكن تجنب ما قد يؤثر فى مواقف الطلاب ٠

- عرض القضايا والعبارات على بعض الأساتذة والزملاء من تخصصات مختلفة للوقوف على مدى أهمية القضايا ، ومدى صدق العبارات فى التعبير عنها وقدرتها على الكشف عن مواقف الطلاب منها ٠ والوقوف على أهم ملاحظاتهم ومقترحاتهم حول هذه القضايا والعبارات ٠ ولقد استفدنا من ملاحظاتهم خاصة فيما يتصل بأهمية توزيع العبارات توزيعا عشوائيا على المقياس دون الأخذ فى الاعتبار التسلسل الموضوعى أو المنطقى فى عرضها حتى يمكن الكشف عن مدى صدق الطلاب فى الاجابة عنها ٠ كما حملت الملاحظات ضرورة حذف بعض العبارات واضافة عبارات أخرى أكثر أهمية فى التعبير عن القضايا موضوع الدراسة ، وضرورة اعادة صياغة البعض الآخر ، حتى تكون أكثر وضوحا وتعبيرا عما وضعت من أجله ٠

- وبعد اجراء التعديلات المقترحة ٠ تم تطبيق المقياس على عينة محدودة من الطلاب بلغت عشر حالات من البنين والبنات ، للوقوف على مدى وضوح العبارات التى لم يستطع الطلاب فهم مضمونها ٠ وبعض العبارات التى صعب على الطلاب الاجابة عنها لعدم كفاية معلوماتهم حولها ٠ وعلى هذا الأساس تم اعادة صياغة ما صعب فهمه وما صعبت الاجابة عنه ٠

صدق وثبات المقياس :

للوقوف على **صدق المقياس** ، اكتفينا بالاجراءات التى اتبعت فى اعداده وتصميمه وهى الاجراءات السابق الاشارة اليها ٠ ومن خلال هذه الاجراءات اطمأن القائم بالدراسة على صدق المقياس ، وزاد من اطمئنانه ما اتخذه من اجراءات للوقوف على ثباته ؟ على أساس أنه كلما زاد ثبات الأداة زاد صدقها ٠

فلقد اتبع للوقوف على **ثبات المقياس** طريقة اعادة الاختبار ، حيث تم

تطبيق المقياس على عينة من الطلاب من البنين والبنـــــات · ومن مختلف التخصصات ولقد بلغ حجم العينة ٤٠ حالة · وبعد التطبيق تم تفريغ البيانات وحساب نسبها المئوية ، وبعد ذلك خضعت هذه النسب لمعادلة « ثبات النسب»ة للوقوف على مدى ثبات هذه النسب لو كرر التطبيق على عينات أخرى ·

ومعادلة ثبات النسب هى : $١٠٠ \sqrt{\frac{ن}{أ - ب}}$ حيث أن :

(أ) النسبة الحقيقية ، ب = باقى طرح هذه النسبة من الواحـــد الصحيح ·

ن ـ عدد الحالات التى بحثت ونتجت عنها النسبة الحقيقية (١٨) ·

ثم أعيد التطبيق بعد أسبوعين على عينة أخرى مماثلة من حيث الحجم والمتغيرات المشار اليها · وبعد تفريغ البيانات ، وحساب نسبها المئوية ثم مقارنتها بالنسبة المئوية التى حصلنا عليها من التطبيق الأول فتبين أنهما متقاربان تقاربا كافيا وبدرجة ثقة تتراوح ما بين ٩٥ر٠ ، ٩٩ر٠ مما يؤكـد على ثبات المقياس · وبالتالى صلاحيته للتطبيق ·

وصف المقياس :

يتكون المقياس من ٧٩ عبارة تدور حول القضايا السابق بيانها فى الاطار النظرى موزعة كالآتى :

١ ـ القضايا الدولية والعالمية وتغطيها العبارات أرقام : ١ ، ١٣ ، ٢٦، ٣٩ ، ٥٢ ، ٦٥ ·

٢ ـ قضايا العالم الاسلامى والعربى وتغطيها العبارات أرقام : ٥ ، ١٢، ١٨ ، ٢٥ ، ٣٠ ، ٣٨ ، ٤٣ ، ٥١ ، ٥٧ ، ٧٩ ·

٣ ـ قضايا الحياة السياسية فى مصر وتغطيها العبارات أرقام : ٦ ، ١١ ، ١٧ ، ٢١ ، ٣١ ، ٣٤ ، ٤٤ ، ٤٧ ، ٥٦ ، ٦٠ ، ٦٤ ، ٦٩ ؛ ٧٣ ؛ ٧٨ ٠

٤ ـ قضايا الحياة الاقتصادية فى مصر وتغطيها العبارات أرقام : ٢ ، ١٤ ، ٢٧ ، ٤٠ ، ٥٣ ، ٦٦ ٠

٥ ـ قضايا الحياة الاجتماعية فى مصر وتغطيها العبارات أرقام : ٤، ٩، ١٦ ، ٢٠ ، ٢٤ ، ٢٩ ، ٣٣ ، ٣٧ ، ٤١ ، ٤٥ ، ٤٩ ، ٥٥ ، ٥٩ ؛ ٦٣ ؛ ٦٨ ، ٧٢ ، ٧٦ ٠

٦ ـ قضايا ذات الطابع الاجتماعى الاقتصادى وتغطيها العبارات أرقام: ٧ ، ١٠ ، ٢٢ ، ٣٥ ، ٤٨ ، ٦١ ، ٧٠ ، ٧٤ ، ٧٧ ٠

٧ ـ القضايا العقائدية والفكرية وتغطيها العبارات أرقام : ٣ ، ٨ ، ١٥، ١٩ ، ٢٣ ، ٢٨ ، ٣٢ ، ٣٦ ، ٤٢ ، ٤٦ ، ٥٠ ، ٥٤ ، ٥٨ ، ٦٢ ؛ ٦٧ ؛ ٧١ ، ٧٥ ٠

وجدير بالذكر أن بعض هذه العبارات وضعت كعبارات كاشفة للتأكد من صدق اجابات الطلاب بحيث يمكن القول أن كل قضية من القضايا موضوع الدراسة تتضمن عبارة أو أكثر من العبارات الكاشفة ٠ وعلى وجه الاجمال يمكن القول : ان عبارات كل قضية من القضايا لا تقل بحال من الأحوال عن عبارتين (كاشفة وغير كاشفة) ٠

أما طريقة الاجابة فتقضى بأن على المجيب عن المقياس وضع علامة (√) أمام كل عبارة بما يحدد موقفه منها : موافق أو غير موافق أو متردد (اذا لم يستطع أن يحدد موقفه منها) مع ضرورة عدم ترك أى عبارة دون الاجابة عنها ٠

(ب) عينة الدراسة :

اختيرت العينة من طلاب جامعة القاهرة ٠ وقد روعى فى الاختيار أن

تكون ممثلة للكليات المركزية والاقليمية · وجدير بالذكر أن جامعة القاهرة يتوافر فيها هذان العنصران حيث يتبعها فرع الفيوم · كما روعى أن تكون ممثلة للتخصصات (علوم طبيعية ورياضيات / علوم اجتماعية وانسانيات) وللنوع (ذكور / اناث) وأن تكون من الفرق النهائية على أساس أن الطلاب فى هذه الفرق على وشك التخرج ومن ثم يمكنهم الاجابة دون حساسية · فضلا عن أنهم أكثر قدرة على تحديد مواقفهم عند المقارنة بزملائهم بحكم عامل النضج المتوقع من قضائهم عدة سنوات فى الدراسة الجامعية · كما روعى أن تكون العينة ممثلة ـ بقدر الامكان ـ لاعداد الطلاب فى المتغيرات المشار اليهـــا ·

على هذا الأساس تم اختيار عينة الدراسة التى بلغ حجمها بعد التطبيق وبعد استبعاد الاستمارات ناقصة البيانات ٢٣٠ حالة موزعة كالآتى : ـ

٢١٣ طالبا وطالبة من الكليات المركـزية ، ١١٧ من الكليـــات الاقليمية · موزعة ·

٢١٨ طالبا وطالبة تخصص علوم طبيعية ورياضيات ، ١١٢ علوم اجتمـــاعية وانسانيات موزعة ·

٢١٥ طالبا ، ١١٥ طالبة ·

(ج) تطبيق المقياس :

تم تطبيق المقياس خلال شهرى نوفمبرى وديسمبر ١٩٨٦ بمعاونة بعض الزملاء والمدرسين المساعدين والمعيـــدين فى الكليات التى اختيـــرت منها العينة (*) ولقد وجدت بعض الصعوبات أثناء التطبيق منها ما يتصل بصعوبة الاتصال بأفراد العينة ومنها ما يتصل برغبة كثير منهم الاجابة عن المقياس فى غير الوقت المخصص للتطبيق ، الأمر الذى استدعى تكرار المقـــابلات بالطلاب للحصول على الاستمارات كما ضاعف من الجهود التى بذلت وزاد من نسبة الفقد فى الاستمارات ·

(د) تفريغ الاستمارات :

تم تفريغ الاستمارات يدويا وبمعاونة بعض الزملاء وكان التفريغ يتم لكل استمارة على حدة حتى يمكن الكشف عن البيانات الناقصة والوقوف على مدى صدق الاجابة · ولقد تم عمل جداول خاصة بكل متغير من متغيرات الدراسة على حدة ، ثم جداول للمقارنة بين كل متغير من هذه المتغيرات ، ثم جدول شامل للعينة ككل ·

(هـ) المعالجة الاحصائية :

لقد استخدمنا معادلة كا٢ لايجاد الفروق بين تكرارات العبارات الخاصة بكل قضية على حدة بالنسبة لكل متغير من متغيرات الدراسة · ثم للمقارنة بين كل متغيرين من هذه المتغيرات ، ثم لاجمالى العينة ·

ومعادلة كا٢ هى : كا٢ = مج $\frac{(ك - ك/)}{ك/}$ ، حيث أن :

ك = التكرار الملاحظ التجريبى ، ك/ = التكرار النظرى الفرضى ·

وتعتبر الفروق ذات دلالة احصائية اذا كانت النسبة المحسوبة لـ كا٢ وعند درجة حرية معينة أكبر من قيمتها المجدولة أو مساوية لهذه القيمة عند مستوى ٠٫٠٥ أو ٠٫٠١ أو ٠٫٠٠١ (١٩) ·

المحور الآخر : نتائج الدراسة :

يحسن بنا لبيان هذه النتائج أن نعرضها أولا فى صورتها العامة ، ثم نطرحها بالتفصيل · وتختم الدراسة ببعض المعطيات فى ضوء هذه النتائج :

(أ) الصورة العامة للنتائج واختبار مدى صحة الفروض :

١ - انه وجدت فروق ذات دلالة احصائية بين مواقف الطلاب من القضايا موضوع الدراسة · وبذلك تثبت صحة الفرض الأول من فروض الدراسة ·

٢ - انه لم توجد فروق ذات دلالة احصائية بين مواقف الطلاب من القضايا موضوع الدراسة عند مقارنة المتغيرات التالية : البيئة (كليات مركزية / اقليمية) ، التخصص (علوم طبيعية ورياضيات / علوم اجتماعية وانسانيات) ، النوع (ذكر / أنثى) وبذلك لم تثبت صحة بقية فروض الدراسة ٠

وهذا معناه انه لم يكن لهذه المتغيرات تأثير له دلالته الاحصائية ، حيث جاءت مواقف الطلاب متقاربة الى حد ما ، وقد يرجع هذا الى أن الطلاب فى هذه المتغيرات يخضعون لظروف متشابهة ٠ وهذه الظروف هى المنظومات التى سبق بيانها ٠ مما كان له تأثيره فى تقارب مواقف الطلاب بالرغم من اختلاف المتغيرات ٠ المذكورة وهى : البيئة ، التخصص ، النوع ٠

٣ - انه وجدت نسبة مئوية تتراوح ما بين ٠٣ر٠ ، ٠٢١ر٠ للاجابة « متردد » أى لم يستطع الطلاب تحديد مواقفهم من عبارات المقياس ٠ وهذه النسبة تختلف من عبارة ومن قضية لأخرى ٠

والجدول التالى رقم (١) يوضح عدد العبارات والنسب المئوية للطلاب الذين لم يستطيعوا تحديد مواقفهم منها ٠

جدول رقم (١)

عدد العبارات والنسب المئوية للطلاب الذين
لم يستطيعوا تحديد مواقفهم منها

عدد العبارات	٪	عدد العبارات	٪	عدد العبارات	٪	عدد العبارات	٪	عدد العبارات
٤	٣	١٤	٦	٦	٩	٢	١٢	٣	١٥
٦	٤	٦	٧	١٣	١٠	٣	١٣	٣	١٦
٦	٥	٣	**٨**	٥	**١١**	١	١٤	١	١٨
								٣	٢١

وحول هذه النسب نقول انها نسب بسيطة لكن بالرغم من بساطتها الا أنها تكشف عن تردد بعض الطلاب فى تحديد مواقفهم ازاء قضايا مطروحة على الساحة الداخلية والخارجية للمجتمع المصرى · وتحظى بالاهتمام ، ومن القضايا الثابتة ومن ثم كنا نتوقع أن تكون المواقف ازاءها واضحة محددة سواء بالقبول أو الرفض اما أن يظل هذا التردد فانه يشكل ظاهرة غير صحية من جانب الطلاب الذين يشكلون مستقبل الأمة وأملها ·

أما بالنسبة لنوعية القضايا التى تردد الطلاب فى تحديد مواقفهم منها فانه تبين أن أعلى نسبة تردد حصلت عليها قضايا الحياة السياسية فى مصر يليها بالترتيب القضايا التالية : العقائدية والفكرية والدولية ـ قضايا العالم الاسلامى والعربى وقضايا الحياة الاجتماعية والاقتصادية فى مصر ـ القضايا ذات الطابع الاجتماعى الاقتصادى فى مصر ·

(ب) نتائج الدراسة بالتفصيل : ـ

١ ـ **القضايا الدولية والعالمية :** وتشمل ثلاث قضايا : الحرب والسلام، منظمة الأمم المتحدة ، الحياد الايجابى · **والجدول التالى رقم (٢) يوضح** موقف الطلاب عينة الدراسة من هذه القضايا ·

جـــدول (٢)

موقف الطلاب من القضايا الدولية والعالمية

رقم العبارات فى المقياس	العبارات	موافق ٪	غير موافق ٪	متردد ٪
١	من الصعب أن يسود السلام فى ظل الصراعات الدولية القائمة ·	٨٨	٨	٤
١٣	من الصعب قيام حرب عالمية ثالثة للشعور بخطر الأسلحة النووية ·	٤٤	٤٠	١٦
٢٦	تواجد منظمة الأمم المتحدة مسألة ضرورية لحل المشكلات الدولية بالطرق السلمية ·	٥١	٣٧	١٢
٣٩	من الصعب قيام الأمم المتحدة بمهامها فى ظل سيطرة الدول الكبرى ·	٦٦	٢٨	٦
٥٢	الحياد الايجابى مسألة ضرورية لتجنب الصراعات الدولية ·	٦٣	٣٠	٧
٦٥	من الصعب تحقيق الحياد الايجابى فى ظل الصراعات الدولية القائمة ·	٥٦	٣٥	٩

ومن الجدول يتبين لنا ما يلى : -

(١) انه بالنسبة **لقضية الحرب والسلام** : التى تغطيها العبارتان ١ ، ١٣ فاننا نجد أن معظم الطلاب يرون أنه من الصعب أن يسود السلام فى ظل الصراعات الدولية القائمة · ولكن فى الوقت نفسه يرى بعض هؤلاء الطلاب

أنه من الصعب قيام حرب عالمية ثالثة للشعور بخطر الاسلحة النووية ٠

(٢) **انه بالنسبة لمنظمة الأمم المتحدة :** التى تغطيها العبـــارتان ٢٦ ، ٣٩ فانه تبين لنا أن نصف العينة تقريبا يرون أهمية تواجد هذه المنظمـــة لحل المشكلات الدولية بالطرق السلمية ، ولكن يرى ثلثا العينة أنه من الصعب عليها القيام بمهامها فى ظل سيطرة الدول الكبرى ٠

(٣) **أما بالنسبة للحياد الايجابى :** التى تغطيهـــا العبارتان ٥٢ ، ٦٥ فاننا نجد أن ما يقرب من ثلثى العينة يرون أهمية تواجد الحياد الايجابى لتجنب الصراعات الدولية ٠ ولكن نجد أن ما يزيد عن النصف ويقل عن الثلثين يرون أنه من الصعب تحقيقه فى ظل الصراعات الدولية القائمة ٠

٢ ـ **قضايا العالم الاسلامى والعربى :** وتشمل أربع قضايا : تضـــامن العالم الاسلامى ، الحرب العراقية الايرانية ، الوحدة العربية ، الصراع العربى الاسرائيلى ٠ والجـــدول التالى رقم (٣) يوضح مواقف الطلاب من هـــذه القضـــايا ٠

جـــدول رقـــم (٣)

موقف الطلاب من قضايا العالم الاسلامى والعـــربى

رقـــم العبارات فى القياس	العبـــارات	موافق ٪	غيـــر موافق ٪	متردد ٪
٥	تحقيق التضامن الاســـلامى مســـألة ضرورية تفرضـــها الأهداف والمصـــالح العليا للشعوب الاسلامية ٠	٧٤	١٩	٧
١٢	من الصعب تحقيق التضـــامن الاسلامى فى ظـــل الصراعات السياسية والخلافات المذهبية بين الدول الاسلامية ٠	٦٠	٣٣	٧

رقم العبارات فى المقياس	العبارات	موافق ٪	غير موافق ٪	متردد ٪
١٨	الحرب العراقية الايرانية حرب سياسية بالدرجة الأولى	٥٣	٣٤	١٣
٢٥	الحرب العراقية الايرانية حرب مذهبية بالدرجة الأولى	٣٨	٤١	٢١
٣٠	الوحدة العربية ضرورة تفرضها المصلحة القومية العليا للشعوب العربية ·	٨٧	٨	٥
٣٨	من الصعب تحقيق الوحدة العربية فى ظل الصراعات السياسية والخلافات المذهبية بين الدول العربية ·	٧٥	١٩	٦
٤٣	السلام مع اسرائيل والاعتراف بها أمر يفرضه حقن الدماء والتفرغ للبناء ·	٣٢	٥٧	١١
٥١	قيام اسرائيل وحقها فى البقاء حقيقة تاريخية وأمر واقع لابد من التسليم به ·	٢٩	٦٧	٤
٥٧	الصراع العربى الاسرائيلى حتمية تاريخية لا مفر منه ·	٦٤	٢٧	٩
٧٩	الأهداف التوسعية لاسرائيل من أهم أسباب الصراع العربى الاسرائيلى ·	٨٦	٥	٩

ومن الجدول يتبين لنا ما يلى :

(١) أنه بالنسبة **لقضية التضامن الاسلامى** التى تغطيها العبارتان ٥ ،

١٢ ، فاننا نجد أن ما يقرب من ثلاثة أرباع العينة يرون أهمية هذا التضامن من أجل تحقيق المصالح والأهداف العليا للشعوب العربية ، وان أقل من ثلثى العينة يرون صعوبة تحقيق مبدأ التضامن فى ظـــل الصراعات السياسية والخلافات المذهبية بين الدول الاسلامية ٠

(٢) انه بالنسبة **للحرب العراقية الايرانية** التى تغطيها العبارات ١٨ ، ٢٥ ، فاننا نجد أن ما يزيد قليلا عن نصف العينة يرون أن هذه الحـــرب سياسية بالدرجة الأولى وان أقل من نصف العينة يرون أنها حـــرب مذهبية بالدرجة الأولى كما نلاحظ ارتفاع نسب الذين لم يستطيعوا تحديد مواقفهـم من هذه القضـــية ٠

(٣) أنه بالنسبة للوحدة العربية : **التى تغطيها العبارتان** ٣٠ ، ٣٨ فاننا نجد أن معظم الطلاب يرون ضرورة هذه الوحدة من أجل المصلحة القومية العليا للشعوب العربية ٠ **وان ثلاثة أرباع العينة يرون أنه من الصعب تحقيقها** فى ظل الصراعات والخلافات القائمة بين الدول العربية ٠

(٤) أما بالنسبة **للصراع العربى الاسرائيلى** الذى تغطيه العبـارات ٤٣ ، ٥١ ، ٥٧ ، ٧٩ ، فاننا نجد أن أقل من ثلث العينة يؤيدون السلام مـع اسرائيل والاعتراف بها حقنا للدماء والتفرغ للبناء ، وباعتبارها حقيقة تاريخية وأمر واقع لابد من التسليم به ، فى حين يرى ما يقرب من ثلثى العينة أن الصراع العربى الاسرائيلى حتمية تاريخية لا مفر منه ، ويرى معظم أفـراد العينة أن الأهداف التوسعية لاسرائيل من أهم أسباب هذا الصراع ٠

٣ ـ **قضايا الحياة السياسية فى مصر** : وتشمل ست قضايا هى : ثورة يوليو ١٩٥٢ نظام الحكم ، الديموقراطية ، الحياة الحزبية ، الحياة النيابية ، المشاركة السياسية ٠ والجدول التالى رقم (٤) يوضح موقف الطلاب من هذه القضـايا ٠

جـــدول رقم (٤)

موقف الطلاب من قضايا الحياة السياسية فى مصر

رقـــم العبارات فى المقياس	العبـــارات	موافق ٪	غيـر موافق ٪	متردد ٪
٦	ايجابيات ثورة يوليـو ١٩٥٢ تفوق سلبياتها بدرجة كبيرة ·	٦٤	٢١	١٥
١١	ارتكبت ثورة يوليو ١٩٥٢ من السلبيات ما يفوق ايجـابياتها بدرجة كبيرة ·	٢١	٦٤	١٥
١٧	نظام الحـــكم الديكتاتورى من النظـــم التى تناسب طبيعـــة المجتمع المصرى ·	٢٧	٦٣	١٠
٢١	نظم الحكم فى مصر من النظـم الديكتاتورية ·	٦٢	٢٥	١٣
٣١	أشعر بوجود حياة ديموقراطية فى مصر ·	٢٥	٦٠	١٥
٣٤	لا أشـــــعر بوجود حيـــاة ديموقراطية فى مصر ·	٦٥	٣٠	١٠
٤٤	تعدد الأحزاب ضرورة لتعميق الديموقراطية فى مصر ·	٦٠	٣١	٩
٤٧	تعـــدد الأحـــزاب يؤدى الى الصراعات والانقســـامات فى المجتمع ·	٣٠	٦٠	١٠
٥٦	الانتماء الحزبى ضرورة لتعميق الحياة الحزبية فى مصر ·	٣٠	٤٩	٢١
٦٠	لا انتمى لأى حزب سياسى فى مصر لعـدم جدواها ·	٦٤	٢٧	٩

٦٤	أشعر بتواجـــد حقيقى لمجلس الشعب والشورى فى مصر ٠	١٩	٦٥	١٦
٦٩	لا أشعر بتواجد حقيقى لمجلس الشعب والشورى فى مصر ٠	٦٥	١٩	١٦
٧٣	التصويت فى الانتخابات مسألة ضرورية لتعميق الديموقراطية فى مصر ٠	٨٥	١١	٤
٧٨	لا أدلى بصوتى فى الانتخابات لعـدم ثقتى فيها ٠	٤٥	٤٤	١١

ومن الجدول يتبين لنا ما يلى : ـ

(١) انه بالنسبة **لثورة يوليو ١٩٥٢** التى تغطيها العباراتان ٦ ، ١١ فاننا نجد أن ما يقرب من ثلثى العينة يرون أن ايجابيات هذه الثورة تفـــوق سلبياتها بدرجة كبيرة ، فى حين يرى حوالى خمس العينة انها ارتكبت من السلبيات ما يفوق ايجابياتها بدرجة كبيرة ٠ كما يلاحظ ارتفاع نسب المترددين فى تحديد مواقفهم من هذه القضية ٠

(٢) انه بالنسبة **لنظام الحكم فى مصر** التى تغطيه العباراتان ١٧ ، ٢١ فاننا نجد أن أقل من ثلث العينة يرون أن نظم الحكم الديكتاتورى تناسب طبيعة المجتمع المصرى ٠ وان ما يقل عن ثلثى العينة ويزيد عن النصف يرون أن نظم الحكم فى مصر من النظم الديكتاتورية ٠

(٣) انه بالنسبة **لقضية الديموقراطية :** التى تغطيها العباراتان ٣ ، ٣٤ فاننا نجد أن ربع العينة هم الذين يشعرون بتواجد حياة ديموقراطية فى مصر فى حين نجد أن ما يزيد عن النصف ويقل عن الثلثين لا يشعرون بتـواجدها وباقى النسب مترددة فى تحديد مواقفها ٠

(٤) انه بالنسبة **للحياة الحزبية فى مصر** التى تغطيها العبارات ٤٤ ، ٤٧ ، ٥٦ ، ٦٠ ، فاننا نجد أن ما يزيد عن نصف العينة ويقل عن ثلثيها يؤمنون

بسياسة تعدد الأحزاب لأهميتها فى تعميق الديموقراطية فى حين نجد أن أقل من ثلث العينة لا يؤمنون بهذه السياسة لانها من وجهة نظرهم تؤدى الى الصراعات والانقسامات فى المجتمع · ولكن النتيجة الملفتة للنظر هى الانخفاض الواضح لنسبة ما يرون ان الانتماء الحزبى ضرورى لتعميق الحياة الحزبية حيث يقل هؤلاء عن ثلث العينة ·

(٥) انه بالنسبة **للحياة النيابية فى مصر** التى تغطيها العباراتان ٦٤ ، ٦٩ ، فاننا نجد أن اقل من خمس العينة يشعرون بتواجد حقيقى لمجلسى الشعب والشورى فى مصر ، وان ما يقرب من ثلثى العينة لا يشعرون بهذا التواجد مع ارتفاع نسب المترددين حول هذه القضية ·

(٦) أما بالنسبة **للمشاركة السياسية** التى تغطيها العبارتان ٧٣ ، ٧٨

فاننا نجد أن معظم أفراد العينة يرون أهمية الادلاء بالصوت الانتخابى لتعميق الحياة الديموقراطية فى مصر · لكن اذا نظرنا الى واقع الممارسة لعملية التصويت من جانب الطلاب يتبين لنا انخفاض النسبة ، حيث أن ما يقرب من نصف العينة لا يدلون بأصواتهم فى الانتخابات لعدم ثقتهم فيها ·

٤ ـ **قضايا الحياة الاقتصادية فى مصر :** وتشمل قضيتين : القطـــاع العام والخاص ، وسياسة الانفتاح الاقتصادى · والجدول التالى رقم (٥) يوضح مواقف الطلاب من هذه القضايا ·

جـــدول (٥)

مواقف الطلاب من قضايا الحياة الاقتصادية فى مصر

العبارات رقـــم فى المقياس	العبـــارات	موافق ٪	غيـر موافق ٪	متردد ٪
٢	القطاع الخاص ضرورة لتحسين الوضع الاقتصادى فى مصر ٠	٧١	٢٢	٧
١٤	القطاع الخاص بوضعه الحالى فى مصر أدى الى الانتعـــاش الاجتماعى فى مصر ٠	٣٨	٥٢	١٠
٢٧	القطاع الخاص بوضعه الحالى فى مصر أدى الى الخـــــلل الاقتصـــادى والاجتماعى فى مصر ٠	٥٢	٣٨	١٠
٤٠	لابد من تشجيع القطاع العام للحد من جشع القطاع الخاص	٧٨	١٧	٥
٥٣	سياسة الانفتاح الاقتصادى ، ضرورة لتحســين الوضـــع الاقتصادى ى مصر ٠	٢١	٦٩	١٠
٦٦	سياسة الانفتاح الاقتصـــادى أدت الى الخلل الاقتصـــادى والاجتماعى فى مصر ٠	٦٩	٣١	١٠

ومن الجدول يتبين لنـــا ما يلى : ـ

(أ) أنه بالنسبة لقضية القطاع العام والخاص التى تغطيها العبارات ٢ ، ١٤ ، ٢٧ ، ٤٠ ، فاننا نجد أن أكثر من ثلثى العينة يؤيدون تواجد القطاع الخاص من أجل تحسين الوضع الاقتصادى فى مصر ، ولكن يرى ما يزيد

قليلا عن نصف العينة أن هذا القطاع بوضعه الحالى فى مصر أدى الى الخلل الاقتصادى والاجتماعى فى مصر ، ومنثم يرى ما يزيد عن ثلاثة أرباع العينة أنه من الضرورى تشجيع القطاع العام للحد من جشع القطاع الخاص ٠

(٢) أما بالنسبة **لسياسة الانفتاح الاقتصادى** التى تغطيها العبارتان ٥٣ ، ٦٦ ، فاننا نجد أن ما يقرب من خمس العينة هم الذين يؤيدون سياسة الانفتاح الاقتصادى لتحسين الوضع الاقتصادى فى مصر ، ويرى ما يزيد عن ثلثى العينة أن هذه السياسة أدت الى الخلل الاقتصادى والاجتماعى فى مصر ٠

٥ ـ **قضايا الحياة الاجتماعية فى مصر** : وتشمل قضيتين هما : المرأة الأسرة والجدول التالى رقم (٦) يوضح مواقف الطلاب من هذه القضايا ٠

جـــدول رقـــم (٦)

موقف الطلاب من قضايا الحيـــاة الاجتماعية فى مصر

رقـــم العبارات فى المقياس	العبـــارات	موافق ٪	غيـر موافق ٪	متردد ٪
٤	مســـــاواة المرأة بالرجل أمر تحتمه ظروف الحياة المعاصرة	٥١	٤٤	٥
٩	يمكن للمرأة أن تؤدى كـــافة الأعمال بكفـــاءة لا تقل عن كفاءة الرجل ٠	٥٠	٤٤	٦
١٦	تدرك المرأة الأمور بدرجة لاتقل كفاءة عن ادراك الرجل ٠	١٦	٦٣	٢١
٢٠	يجب اعطاء المرأة نفس الحرية الممنوحة للرجل ٠	٣٠	٤٤	٦
٢٤	يجب أن يقتصر دور المرأة على الاعمال المنزلية وتربية الأطفال	٥٠	٤٤	٦

٢٩	لا يمكن للمرأة أن تؤدى بعض الأعمال بنفس كفاءة الرجل.	٤٨	٤٦	٦
٣٣	من الخطأ أن تنافس المرأة الرجل فى مجالات العمل .	٤٥	٤٩	٦
٣٧	المرأة تحتاج الى من يوجهها ويرشدها باستمرار .	٧٥	١٤	١١
٤١	يجب أن تكون هناك قيود على حرية المرأة .	٦٥	٣١	٤
٤٥	يجب أن تكون الحياة الزوجية شركة بين الزوجين فى كافة الأمور .	٨٨	٧	٥
٤٩	يجب أن يلتزم الزوج بالأعمال المنزلية مثل الزوجة طالما أنها تعمل .	٤٥	٤٤	١١
٥٥	يجب ألا يهتم الزوجان بعلاقاتهما العاطفية قبل الزواج .	٦٣	٢٩	٨
٥٩	اهتزت مكانة الأب فى الأسرة فى ظل الظروف الحالية .	٥٥	٣٩	٦
٦٣	لم يعد لدى الأبوين الوقت الكافى لبحث مشكلات أبنائهم.	٧١	٢٣	٦
٦٨	ينبغى أن يكون للاب الكلمة الأولى والأخيرة فى الأسرة .	٤٢	٤٥	١٣
٧٢	ينبغى أن يكون الاب حازما فى تربية أبنائه .	٧١	٢٢	٧
٧٦	ينبغى أن يعطى الآباء للابناء الحرية الكاملة لتكون لهم شخصياتهم المستقلة .	٣١	٦٦	٣

ومن الجدول يتبين لنا ما يلى :-

(١) بالنسبة **لقضية المرأة** : يحسن بنا أن نصف ما يتصل بها من نتائج الى صنفين : الصنف الأول يتصل بالعبارات التى تضع المرأة فى مرتبة مساوية للرجل وتغطيها العبارات أرقام ٤ ، ٩ ، ١٦ ، ٢٠ · والصنف الآخر يتصل بالعبارات التى تضع المرأة فى مرتبة أقل من الرجل وتغطيها العبارات أرقام ٢٤ ، ٢٩ ، ٣٣ ، ٣٧ ، ٤١ ·

وبالنظر فى نتائج الصنف **الأول** يتبين لنا أن نصف العينة تقـــريبا هم الذين يؤيدون مساواة المرأة بالرجل فى مجال العمل فحسب فى حين نجد أقل من خمس العينة يرى أنها تدرك الأمور بنفس كفاءة ادراك الرجل لها ، وأقل من الثلث يرى أنه يجب اعطائها نفس الحرية الممنوحة للرجل ·

وتاتى نتائج الصنف **الآخر** فهى تضع المرأة فى مرتبة أقل من الرجـل لتؤكد نتائج النصف الأول ، حيث نجد أن نصف العينة وما يقرب منها يرى أنه يجب أن يقتصر دور المرأة على الأعمال المنزلية · وتربية الاطفال وأنه لا يمكن للمرأة أن تؤدى بعض الأعمال بنفس كفاءة الرجل · وأنه من الخطأ أن تنافس المرأة فى مجال العمل · ويرى حوالى ثلاثة أرباع العينة أن المرأة بحاجة الى من يرشدها ويوجهها باستمرار · ويرى ما يقرب من ثلثى العينة أنه يجب أن تكون هناك قيود على حرية المرأة ·

ومن ثم يمكن أن نخلص من هذه النتائج بأن نصف العينة فأكثـــر يضعون المرأة فى مرتبة تلى مرتبة الرجل ·

(٢) أما بالنسبة **لقضية الأسرة** فانه يحسن بنا أن نصنفها أيضـــا الى صنين ، الصنف الأول يدور حول العلاقة بين الزوجين وتغطيها العبـــارات أرقام ٤٥ ، ٤٩ ، ٥٥ ، والنصف الآخر يدور حول العلاقة الأسرية بصفة عامة وعلاقة الاباء بالأبناء بصفة خاصة وتغطيها العبارات الباقية أرقام ٥٩ ، ٦٣، ٦٨ ، ٧٢ ، ٧٦ ·

وبالنظر فى نتائج الصنف **الأول** يتبين لنا أن معظم الطلاب يرون أن الحياة الزوجية ينبغى أن تكون شركة بين الزوجين فى كافة الأمور ، ولكن

فوجئنا بأن ما يقرب من نصف العينة يرفضون أن يلتزم الزوج بالأعمـــال المنزلية مثل الزوجة طالما أنها تعمل · وهذا يؤكد على موقف الطلاب من عمل المرأة كما سبق بيـــانه ·

أما اذا نظرنا لنتائج الصنف **الآخر** فانه يتبين لنا أن أكثر من نصف العينة وأقل من ثلثيها يرون أن مكانة الأب قد اهتزت فى الأسرة فى ظل الظروف الحالية وان أكثر من الثلثين وأقل من ثلاثة أرباع العينة يرون أنه لم يعد لدى الأبوين الوقت الكافى لبحث مشكلات أبنائهم · وانه ينبغى أن يكون الأب حازما فى تربية أبنائه ، وان أقل من نصف العينة يرون أنه ينبغى أن يكون للاب الكلمة الأولى والأخيرة فى الأسرة · وأقل من ثلث العينة يرون أنه ينبغى أن يكون للاب الكلمة الاولى والاخيرة فى الأسرة ، وأقل من ثلث العينـــة يرون أنه ينبغى أن يعطى الآباء للابناء الحرية الكاملة لتكون لهم شخصياتهم المســـتقلة ·

٦ ـ **القضايا ذات الطابع الاجتماعى الاقتصادى فى مصر** · وتشـمل ثلاث قضايا : التنمية ، العدالة الاجتماعية ، مجانية التعليم · والجدول التالى رقم (٧) يوضح موقف الطلاب من هذه القضايا ·

جـــــدول رقـــم (٧)

موقف الطلاب من القضايا ذات الطابع الاجتماعى الاقتصادى فى مصر

رقـــم العبارات فى المقياس	العبـــارات	موافق ٪	غيـر موافق ٪	متردد ٪
٧	نجاح عمليات التنمية فى مصر مرهون بأحداث تغييرات جذرية فى المجتمع ٠	١١	٨٤	٥
١٠	يمكن نجاح عمليات التنميـــة فى مصر فى ظـل الامكنيـــات المتاحة اذا أحسن استثمارها٠	٨٤	١١	٥
٢٢	سوء توزيع الثروة فى مصـــر أدى الى ظهـــــور الطبقية فى المجتمع ٠	٨٢	١١	٧
٣٥	العدالة فى توزيع الدخل القومى أمر ضرورى للقضـــــاء على الطبقية فى المجتمع ٠	٧٣	٢٤	٣
٤٨	مجـــانية التعليم من المكاسب الشعبية التى ينبغى الابقـاء عليهـا ٠	٨٦	٨	٦
٦١	انتشار الدروس الخصـوصية يشكل تهديدا لمجانية التعليم ٠	٥٧	٣٣	١٠
٧٠	انتشـــــار المدارس الخـاصة وضعف المدارس الحكـــومية يشكل تهديدا لمجانية التعليـم	٥١	٣٧	١٢
٧٤	ينبغى الغـاء مجانية التعـليم لانها تساعد على انخـــاض مسـتواه ٠	٨	٨٦	٦
٧٧	ينبغى الغاء مجانية التعـــليم لأنها تشـكل اهـــدارا لأموال الشعب ٠	٨	٨٦	٦

ومن هذا الجدول يتبين لنـــا ما يلى : -

(١) أنه بالنسبة لقضية التنمية · والتى تغطيها العبارتان ٧ ، ١٠ ، فاننا نجد أن معظم الطلاب يرون أنه بالامكان نجاح هذه العمليات فى مصر فى ظل الامكانيات المتاحة اذا أحسن استثمارها · ومن ثم يرفض معظـــم الطلاب القول بالتغييرات الجذرية الراديكالية التى تدعو الى احداث تغيير جذرى من أجل نجاح عمليات التنمية ·

(٢) أنه بالنسبة لقضية العدالة الاجتماعية والتى تغطيها العبارتان ٢٢ ، ٣٥ ، فاننا نجد أن معظم الطلاب يرون أن سوء توزيع الثروة فى مصر أدى الى ظهور الطبقية فى المجتمع ، وان ما يقرب من ثلاثة أرباع العينة أنه لابد من العدالة فى توزيع الدخل القومى للقضاء على هذه الطبقية ·

(٣) أما بالنسبة **لقضية مجانية التعليم** والتى تغطيها باقى العبارات وهى ٤٨ ، ٦١ ، ٧٠ ، ٧٤ ، ٧٧ ، فاننا نجد أن معظم الطلاب يؤيدون الابقـــاء عليها باعتبارها من المكاسب الشعبية وان نسبة ضئيلة جدا هى التى تطالب بالغائها لمبررات أنها مسئولة عن انخفاض مستوى التعليم أو تشكل اهدارا لأموال الشعب · ويرى ما يزيد قليلا عن نصف العينة الدروس والمـدارس الخاصة وضعف مستوى المدارس الحكومية تشكل تهديدا لمجانية التعليم ·

٧ - **القضايا العقائدية والفكرية** ، وتشمل خمس قضايا : الانتماء ، الوحدة الوطنية ، تطبيق الشريعة الاسلامية ، التراث والمعاصرة ، التفكير العلمى ومصادر المعرفة · والجدول التالى رقم (٨) يوضح موقف الطلاب من هذه القضايا ·

جـــــدول رقـم (٨)

موقف الطلاب من القضايا العقائدية والفكرية

رقـــم العبارات فى المقياس	العبـــارات	موافق ٪	غيـر موافق ٪	متردد ٪
٣	يشعر الفرد بالانتماء لبلـــده مهما كانت ظروف الحيـــاة ٠	٩٠	٦	٤
٨	يجب أن يعطى الفرد لبلده مهما كانت ظروف الحياة ٠	٨٩	٥	٦
١٥	يشعر الفرد أحيانابعدمرغبتـه فى العطـــاء لبلـــده فى ظل الظروف الحالية ٠	٣٢	٦٠	٨
١٩	طبيعة الحياة فى الوقت الحاضر قد تضعف من انتماء الفـــرد لبلـــده ٠	١٤	٧٨	٨
٢٣	المساواة فى الحقوق والواجبات بين أبناء الأمة يساعد عـلى وحدتهـــا ٠	٩٣	٤	٣
٢٨	الاستقرار السياسى من أهـــم عوامل الوحـــــدة الوطنية فى مصر ٠	٧٨	١١	١١
٣٢	توفير الظـــــروف الاجتماعية والاقتصادية من أهم عـوامل الوحدة الوطنية فى مصر ٠	٧٩	١٢	٩
٣٦	اختـــلاف الأصـــول الدينية والعقائدية منأهم العوامل التى تهديد الوحدةالوطنية فى مصر٠	٣١	٥٩	١٠

٤٢	هناك عناصر أجنبية تعمل على تهديد الوحدة الوطنية فى مصر	٧٤	١٦	١٠
٤٦	تطبيق الشريعة الاسلامية كفيل بحل كافة مشكلاتنا ٠	٨٣	١٣	٤
٥٠	تطبيق الشريعة الاسلامية أكثر أهمية فى النواحى الأخلاقية والسلوكية ٠	٨٣	١١	٦
٥٤	ينبغى أن نعتمد على تراثنا وحده فى حل مشكلاتنا المعاصرة ٠	١٥	٧٥	١٠
٥٨	ينبغى أن نعتمد على انجازات العصر وحدها فى حل مشكلاتنا المعاصرة ٠	٣٧	٥٣	١٠
٦٢	انتقاء أفضل ما فى التراث وأنسب ما فى العصر هو الطريق الوحيد لحل مشكلاتنا المعاصرة ٠	٤٣	٤٧	١٠
٦٧	للحظ دخل كبير فى حياة كثير من الناس ٠	٤٠	٤٢	١٨
٧١	التجربة والمشاهدة من أوثق مصادر العلم والمعرفة ٠	٩٣	٤	٣
٧٥	المعتقدات الدينية من أوثق مصادر العلم والمعرفة ٠	٦٦	٢٠	١٤

ومن الجدول يتبين لنا ما يلى : ـ

(١) انه بالنسبة **لقضية الانتماء** ٠ والتى تغطيها العبارات ٣ ، ٨ ، ١٥ ، ١٩ ، فاننا نجد أن معظم الطلاب يشعرون بالانتماء لبلدهم ، ويرون أنه يجب أن يعطى الفرد لبلده مهما كانت ظروف الحياة ٠ وان هناك ما يقرب

من ثلث العينة يعتريه أحيانا الشعور بعدم الرغبة للعطاء لبلده فى ظل الظروف الحالية ، وهناك نسبة بسيطة جدا ترى أن طبيعة الحياة فى الوقت الحاضر قد تضعف من انتماء الفرد لبلده ٠

(٢) انه بالنسبة **للوحدة الوطنية** : والتى تغطيها العبارات ٢٣ ، ٢٨ ، ٣٢ ، ٣٦ ، ٤٢ ، فاننا نجد أن معظم أفراد العينة يرون أن المساواة فى الحقوق والواجبات بين أبناء الأمة يساعد على وحدتها وان أكثر من ثلاثة أرباع العينة يرون أن الاستقرار السياسى وتوفير الظروف الاجتماعية والاقتصادية من أهم العوامل التى تهدد هذه الوحدة ٠ وان ما يقرب من ثلاثة أرباع العينة يرون أن هناك عناصر أجنبية تهدد هذه الوحدة ٠

(٣) أنه بالنسبة **لتطبيق الشريعة الاسلامية** والتى تغطيها العبارتان ٤٦ ، ٥٠ ، فاننا نجد أن معظم أفراد العينة يرون أن تطبيق الشريعة الاسلامية كفيل بحل كافة مشكلاتنا وفى الوقت نفسه يرون أن تطبيقها أكثر أهميـة فى النواحى الأخلاقية والسلوكية ٠

(٤) انه بالنسبة **لقضية التراث والمعاصرة** : والتى تغطيها العبـارات ٥٤ ، ٥٨ ، ٦٢ ، فاننا نجد أن ١٥٪ فقط هم الذين يوافقون على أنه ينبغى الاعتماد على التراث وحده فى حل مشكلاتنا المعاصرة ٠ مقابل ٣٧٪ يرون الاعتماد على انجازات العصر وحدها فى حل هذه المشكلات مقابل ٤٣٪ يرون الاعتماد على التراث والمعاصرة هو الطريق الوحيد لحل مشكلاتنا ٠

(٥) أما بالنسـبة **لقضية التفكير العلمى ومصادر المعرفة** ٠ والتى تغطيها بقية العبارات أرقام ٦٧ ، ٧١ ، ٧٥ ، فاننا نجد أن أقل من نصف العينة يرون أن للحظ دخل كبير فى حياة كثير من الناس ، وان معظم الطلاب يرون أن التجربة والمشاهدة من أوثق مصادر العلم والمعرفة مقابل ثلثى العينـة يرون أن المعتقدات الدينية من أوثق هذه المصادر وهذا يعنى أن بعض الطلاب الذين يرون أن التجربة والمشاهدة من أوثق مصادر المعرفة يرون فى الوقت نفسه أن المعتقدات الدينية يمكن وصفها بهذه الصـفة ٠

دلالات ومعطيات نتائج الدراسة :

نطرح هنا أهم دلالات نتائج الدراسة الميدانية وما تحمله هذه الدلالات من معطيات قد تكون لها أهميتها فى تحديد مواقف الطلاب وتكوين أفكارهم وتوجهاتهم وتزيد من درجة وعيهم بقضايا مجتمعهم · وقضايا العالم من حولهم ومن تفاعلهم مع هذه القضايا ، وقد تساعد فى الوقت نفسه على فتح الباب أمام دراسات أخرى فى هذا المجـال ·

ويمكن أن نلخص دلالات هذه النتائج وما تحمله من معطيات فيما يلى :

١ ـ اختلاف درجة اهتمامات الطلاب بالقضايا موضوع الدراسة · وبالتالى اختلاف مواقفهم منها من حيث الموافقة أو عدم الموافقة عليهـا · أو التردد حولها مما يشير الى أهمية توفيـر الظروف المناسـبة لاستثارة اهتمامات الطلاب وزيادة تفاعلهم مع الأحداث المحيطة بهم · وارتفاع درجـة وعيهم بقضايا مجتمعهم · وقضايا العالم من حولهم ·

٢ ـ تقارب مواقف الطلاب من القضايا موضوع الدراسة بالرغم من اختلاف متغيرات : البيئة ، التخصص ، النوع ، مما يشير الى انخفـاض درجة تأثير هذه المتغيرات فى اتخاذهم لمواقفهم ، ويشير فى الوقت نفسه الى قوة تأثير المتغيرات الأخرى المحيطة بهم داخل وخارج مجتمعهم فى اتخاذ هذه المواقف ·

وجدير بالذكر أن هذا التقارب فى المواقف قد يشكل علامة صحة على أساس أنه يدل على توحد المواقف ازاء قضايا هامة مطروحة على السـاحة الداخلية والخارجية · وقد يشكل هذا التقارب علامة مرض على أساس أنـه يدل على التماثل لا التمايز بين الطلاب · ونرى أن تقارب المواقف والحـكم عليه بالصحة والمرض انما يرجع الى طبيعة الظروف المؤثرة فى اتخـاذ هذه المواقف ، فان كانت ظروفا صحية واضحة تعمل على التوجيه والبنـاء السليم للفرد ، فان تقارب المواقف يمكن أن يكون علامة صحة · والا كان علامة مرض يدل على فساد الظروف المحيطة بالفرد مما يوضح أهمية توفير الظروف الصحية حتى يمكن ايجاد مواقف واضحة · قائمة على أسـاس من القناعة

الذاتية النابعة من ظروف موضوعية · تفرض التوحد فى المواقف ازاء القضايا المصيرية للامة أو للعالم المحيط بها ·

(٣) عدم قدرة بعض الطلاب على تحديد مواقفهم من القضايا موضوع الدراسة سواء بالقبول أو الرفض · على الرغم من أنها من القضايا المطروحة والمطروقة والمثيرة للاهتمام داخل المجتمع وخارجه ، وبعضها يقوم عليه البناء الاجتماعى والاقتصادى والسياسى للمجتمع · مما يوضح أهمية تزويد الطلاب بالمعلومات الكافية التى تساعدهم على تحديد مواقفهم من قضايا مجتمعهم وقضايا العالم من حولهم خاصة إذا كانت قضايا مصيرية وجديرة بالاهتمام كما يوضح أهمية تحديد الكثير من المفاهيم والابتعاد بها عن دائرة الغموض والابهام فى طرحها أو الدعوة اليها ·

(٤) ارتفاع درجة احساس الطلاب بالخوف مما يسود العالم من توتر ، وارتفاع وعيهم بأهمية المنظمة العالمية للامم المتحدة وتبنى سياسة الحياد الايجابى وبالظروف المحيطة بكل منهما والمعاكسة لهما · ونرى أنه بالامكان مساعدة الطلاب على تخفيف درجة الاحساس بالخوف ، والحصول على مزيد من الوعى بالقضايا العالمية من خلال تزويدهم بالمعلومات الصادقة الكافية عما يدور فى العالم من صراعات · وما بين شعوبه من علاقات ومصالح متبادلة تفرض التعاون والتفاهم الدولى ، ونشر السلام ، وتكفل للشعوب حق التعامل على قدم المساواة دون سيطرة أو ضغط عليها ·

(٥) ارتفاع وعى الطلاب بأهمية التضامن الاسلامى والوحدة العربية وحقيقة الحرب العراقية الايرانية والصراع العربى الاسرائيلى وخطورة الظروف المحيطة بكل هذه العناصر وخاصة ما يتصل بمسألة الصراع العربى الاسرائيلى ورفضهم القبول أو الاعتراف باسرائيل أو السلام معها تحت أى مبرر من المبررات ، مما يوضح موقف الطلاب من هذه القضايا ومن اتجاهات السياسات الخارجية للبلدان الاسلامية والعربية والسياسة المصرية فى تعاملها مع هذه القضايا ·

(٦) اعتراف نسبة كبيرة من الطلاب بانجازات ثورة يوليو ١٩٥٢ ،

وارتفاع درجة احساسهم بغياب الحياة الديموقراطية فى مصر سواء بالنسبة لنظم الحكم أو ممارستها فى الحياة المصرية بصفة عامة · وارتفاع درجة احساسهم بأهمية سياسية تعدد الأحزاب وصعوبة الظروف التى تعمل من خلالها الحياة الحزبية والنيابية فى مصر بالدرجة التى أفقدتهم أهميتها وجدواها وتواجدها الحقيقى على أرض الواقع وتأثيرها فى اتخاذ القرار · وبالتالى انخفاض مشاركتهم السياسية · مما قد يشكل خطورة على مستقبل الحياة السياسية فى مصر · ويفرض ضرورة توفير الوسائل الكفيلة بتعميق هذه الحياة فى وجدان الطلاب ومشاركتهم فيها · ويفرض بصفة عامة أهمية الاندماج بين القيادة الشرعية وثقة الجماهير واحترامها ، لما لهذا كله من أهمية بالغة لمواجهة التحديات ونجاح عمليات التنمية فى المجتمع (٢٠) ·

(٧) ايمان نسبة كبيرة من الطلاب بمبدأ تواجد القطاع الخاص الى جانب القطاع العام فى مصر · ولكنهم يرفضون هذا القطاع بوضعه الحالى فى مصر كما يرفضون سياسة الانفتاح الاقتصادى · لما ترتب على وجودها من خلل اجتماعى واقتصادى فى المجتمع المصرى · وهذا يكشف بلا شك موقف الطلاب من السياسة الاقتصادية المتبعة فى مصر فى السنوات الأخيرة ·

(٨) احتلال المرأة مكانة تلى مكانة الرجل لدى نسبة كبيرة من الطلاب وهذا يفرض ضرورة تغيير الصورة المهزوزة للمرأة من أجل تغيير وضعها فى المجتمع ، ومن ثم لابد وان نغرس فى الأجيال الجديدة أسلوب التعامل مع المرأة على أساس انسانية المرأة لا جنسها حتى تصل الى مرتبة الرجل ومساواتها به (٢١) ·

أما بالنسبة للاسرة المصرية فان النتائج تعطى مؤشرا هاما وهو ارتفاع وعى الطلاب بتأثير الظروف الحالية فى اهتزاز العلاقات الأسرية · وان هذا يفرض أهمية تزويد الطلاب بما يكفل لهم مواجهة هذه القرارات فى مستقبل حياتهم الأسرية والاجتماعية ·

(٩) ارتفاع درجة احساس الطلاب بأهمية الاستثمار الأمثل للامكانات المتاحة من أجل نجاح عمليات التنمية وبالتالى رفضهم تبنى السياسات الراديكالية فى هذا المجال · وارتفاع درجة احساسهم بخطورة الوضع الحالى

لتوزيع الثروة فى مصر وتأثيره فى ظهور الطبقية فى المجتمع · وأهميـــة العدالة فى التوزيع من أجل القضاء على هذه الطبقة ·

وهذه القضية تعطينا مؤشرات هامة وجيدة من حيث ضرورة تعميق مبدأ الايمان بالعدل الاجتماعى لدى أفراد المجتمع وجعله هدفا أخلاقيا لـكل فرد ، وضرورة تزويد الطلاب بحقائق الدخل القومى وكيفية توزيع هذا الدخل القومى وكيفية توزيع هذا الدخل ومستويات الدخول بين الفئات الاجتماعية ، والعلاقة بين الدخل وتكاليف الحياة المعاشية ، وتركيب القوى العاملة الى آخر هذه المعلومات والبيانات التى تعمل على رفع وعيهم بأسباب الظلم الاجتماعى وسبل التحرر منـه ·

وهنا لابد وأن نشير الى أن هذه القضية بالرغم من أهميتها وخطورتها الا أنها لم تطرح للمناقشة الجادة داخل حجرات الدراسة وبين الطلاب ·

كما توجب طرح قضية العدالة الاجتماعية وغيرها من القضايا المرتبطة بها على الطلاب فى مختلف المؤسسات التعليمية ، حتى يمكن تجنب الأميـــة الاجتماعية · خاصة وأننا نعيش عهد الثورات الاجتماعية التى ترفض مثـل هذه الأمية · ومن الأفضل أن يقف الطلاب فى حجرات الدراسة على حقـائق الوضع الاجتماعى والاقتصادى داخل حجرات الدراســـة وليس فى أماكن أخـــرى (٢٢) ·

واستكمالا لمعطيات القضايا ذات الطابع الاقتصادى فى مصر فانه يتبين لنا التأييد المطلق من جانب الطلاب للابقاء على مجانية التعليم ورفض الغائها تحت أى مبرر من المبررات على أساس أنها تشكل مكسبا شعبيا ينبغى الابقاء عليـــه ·

وهذا فى الحقيقة يعبر عن اتجاه واضح داخل المجتمع المصرى ، وهـو اتجاه ينادى بترشيد المجانية والبحث عن أفضـــل الأساليب لاستثمارها استثمار جيدا بدلا من البحث عن كيفية الغائها وهو ما نميل اليه ونأمل أن يتحقق ·

(١٠) أما بالنسبة للقضايا العقائدية والفكرية فانها تعطينا العديد من الدلالات والمؤشرات الهامة منها :

- ان الانتماء مغروس فى وجدان الطلاب كعقيدة اجتماعية مستقرة . ولكن بالرغم من هذا فان الظروف المحيطة بهذه العقيدة قد تهز من استقرار هذه العقيدة أو على الأقل قد تحد من بعض جوانبها العملية . هذه الجوانب التى تتمثل فى عطاء الفرد لبلده - وهذا يعنى ضرورة التغلب على الظروف المعاكسة لأستقرار هذه العقيدة فى وجدان أفراد المجتمع .

- ارتفاع وعى الطلاب بالعوامل التى تعمل على استقرار الوحدة الوطنية فى مصر وتلك التى تعمل على تهديدها . وان هذه العوامل فى مجموعها تخرج عن دائرة اختلاف العقيدة وتدخل فى دائرة المواصفات والظروف الاجتماعية والسياسية والاقتصادية ومدى المساواة فى الحقوق والواجبات . ومدى تدخل العناصر الأجنبية . وهذا يعطينا مؤشرا جيدا وهو رفض ما يسمى « بالفتنة الطائفية فى مصر » وتوجيه كل الجهود لبحث هذه الظروف والتغلب عليها حفاظا على الوحدة الوطنية واستقرارا لها .

- عدم وضوح المقصود من تطبيق الشريعة الاسلامية وكيفية الافادة منها فى حل مشكلات المجتمع - لدى معظم الطلاب . وهذا يعطينا مؤشرا هاما وهو ضرورة العمل على رفع وعى طلابنا بمشكلات مجتمعنا . وأمثل الأساليب لحل هذه المشكلات وتوضيح دور الشريعة الاسلامية فى هذا المجال وكيفية قيامها بهذا الدور بأسلوب عملى مؤثر فى حركة وتطوير المجتمع . وبعيدا عن الشعارات والأساليب ذات النبرة الخطابية التى قد تضر أكثر مما تفيد .

- ارتفاع وعى الطلاب بخطورة الاعتماد على جانب واحد سواء كان التراث أو المعاصرة فى حل مشكلات المجتمع . وبالتالى أهمية الجمع بين أفضل ما فى التراث وأنسب ما فى العصر كأسلوب مناسب وحتمى لحل مشكلاتنا المعاصرة ومع أهمية هذا الأسلوب الا أننا نرى أن هناك الكثير من الظروف المعاكسة لتحقيقه سواء تلك التى تحاول أن تغرس فى الأذهان ما يعمل على ثبات الزمن وتخلع على الماضى ثوب الحاضر أو على الحاضر ثوب الماضى أو

تلك التى تحاول اقتلاع جذورها ، وتتجاوز نجاحات الماضى ، وتعيش على فتات الآخرين أو تلهث وراء أفكار ونظريات لم تعد نافعة حتى فى بلادها وهذا كله يدعو بطبيعة الحال الى تعميق الاحساس بالزمن ، وأهمية التواصل الزمنى والحضارى · وخصوصية المجتمع وظروفه ومواضعاته ·

- ارتفاع وعى الطلاب بأهمية التفكير العلمى ومصادر المعـــرفة مع ضرورة الاشارة الى أن ارتفاع هذا الوعى لا يعنى بالضرورة ممارسته فى الواقع العملى من جانب الطلاب · وعلى أى حال فان مسألة هذه الممارســـة لدى طلابنا بل ولدى أفراد المجتمع المصرى بصفة عامة مسألة خطيرة وهامة وتحتـــاج الى علاج شامل لممارسة التفكير العلمى ولكافة جوانب حيـاتنا الثقافية والفكرية ومصادر تكوينها وأساليب ممارستها ·

وهنا نصل الى ختام هذه الدراسة التى حاولنا من خلالها التعرف على موقف طلاب الجامعة فى مصر من بعض القضايا المعاصرة المطروحة عـلى الساحة الدولية والاسلامية والعربية والمصرية بهدف الكشف عن مدى وعيهم بقضايا مجتمعهم · وقضايا العالم من حولهم ، مما قد يساعد على تكـــوين فكرة واضحة عن أيدولوجيا الطلاب · وبالتالى تحديد مدى قدرتهم عـلى الحركة والفعل الموجه وعلى التغيير المنشود فى مستقبل حياتهم ·

ونأمل أن تكون هذه الدراسة فاتحة خير لدراسات أخرى فى هذا المجال حيث يمكن القيام بالعديد من الدراسات حول مواقف الطلاب من بعض القضايا المعاصرة مقارنة بمواقفهم بغيرها من القضايا المتوارثة أو دراستها فى مجتمع طلابى معين مقارنة بمجتمع اخر طلابى أو غير طلابى· ويمكن القيام بدراستها دراسة طولية تطورية لدى عينة تشمل التعليم الجامعى وما قبله من مراحل تعليمية أخرى ويمكن القيام بدراسة تعمقية لقضية واحدة دراسة مقارنة أو تطورية وباختصار المجال خصب ويحتاج للعديد من البحوث والدراسات ·

هوامش ومصادر الدراسة

١ - عبد السميع سيد أحمد « الايديولوجيا والتربية » دراسات تربوية « كتاب غير دورى يصدر عن رابطة التربية الحديثة ، القاهرة الجزء الثانى ، مارس ١٩٨٦ ص ٩٥ - ١٣٢ .

- وحول موضوع الايديولوجيا وجدت العديد من الكتابات التى تناولتها من مختلف الجوانب والابعاد انظر على سبيل المثال :

George, L. "The concept of Ideology ? History and theory 1965 Vol. 4 : pp. 164-195.

Johnson, H. "Ideology and Social System" in David L.S. (editor) International Encyclopedia of Social Sciences. The Macmillan Company and The free Press, U.S.A., 1968 Vol. 7, pp. 76-85.

Norman, B. The Sociałogical Study of Ideology, 1940-1960 : A Trend Report and Bibliography. Oxford, 1962.

Shils, E. Ideology ; The concept and Function of Ideology "in David L.S. (editor) International of social sciences The Macmillan company and The free press, U.S.A., 1968 Vol. 7, pp. 66-75.

———— The End of Ideology ? Encountry 1956 vol. 15 No. 5, pp. 52-58.

- من هذا المنطلق يشكل الطلاب محور اهتمام القائم بهذه الدراسة ، حيث كانوا موضوعا لبعض الدراسات التى قام بها من أهمها : -

- محمد محمد سكران : « صورة أستاذ الجامعة فى نظر طلابه » الكتاب السنوى فى التربية وعلم النفس، القاهرة ، دار الفكر العربى المجلد ١٤

———— : الابعاد التربوية للحركات الطلابية فى الستينيات (تحت الطبع) .

مجلة دراسات تربوية ، القاهرة ، رابطة التربية الحديثة ، الجزء السابع ، يونيه ١٩٨٧ .

٢ - فايز مراد مينا : مناهج التعليم العام : دراسات تحليلية · القاهرة دار الثقافة للطباعة والنشر ١٩٨٠ ص ٤٨ - ٦٥ ·

٣ - هذه التيارات مطروحة بالتفصيل فى كثير من الكتابات والدراسات، ويكفى أن نشير هنا الى : -

- زكى نجيب محمود : ثقافتنا فى مواجهة العصر ، دار الشروق ،١٩٧٩
- : هذا العصر وثقافته ، دار الشروق ، ١٩٨٠ ·
- : تجديد الفكر العربى ، دار الشروق ، ١٩٨٢ ط٦

٤ - يقدم امشيش العلمى نقدا عنيفا لما يسميه بالتيارات الدينية المحافظة والليبرالية الوطنية والتقدمية اللادينية التى تسود الوطن العربى والعالم الاسلامى · ويدعو الى الرجوع الى الاسلام فى ينابيعه الصافية المتجددة · انظر ·

- امشيش العلمى : « الايديولوجيات المعاصرة ونظرية التنمية الذاتية « العلوم الاجتماعية ، الكويت ، العدد الرابع ، المجلد ١٤ ، ١٩٨٦ ص ٣٥٥ ، ٣٦٢ ·

٥ - يوجه جواد رضا ، وخلدون النقيب نقدا عنيفا لهذه الاوهام المسيطرة على العقل العربى ويدعوان الى ضرورة التخلص منها : انظر :

- محمد جواد رضا : فلسفة التربية ومجابهة الازمات الداخلية للنظام التعليمى « العلوم الاجتماعية ، الكويت ، العدد ٤ · المجلد ١٤ ، ١٩٨٦ ص ٢٥٣ ، ٢٦٢ ·

- خلدون حسن النقيب : العقلية التآمرية عند العرب ، العلوم الاجتماعية الكويت ، العدد ٤ المجلد ١٢ ، ١٩٨٤ ص ١٧١ - ١٩٤ ·

٦ - عزت حجازى : الشباب ومشكلاته ، سلسلة عالم المعرفة ، الكويت وانظر أيضا جواد رضا · المرجع السابق ·

٧ - عزت حجازى : المرجع السابق ·

٨ - محمد جواد رضا : مرجع سابق ·

١٠ - نجيب اسكندر واخرون : قيمنـــا الاجتماعية وأثرها فى تكـــوين الشخصية · القاهرة ، مكتبة النهضة المصرية ١٩٦٢ ·

(١) أنظر :

- حامد عمار : فى بناء البشر : دراسات فى التغير الحضارى والفكر التربوى · مركم تنمية المجتمع العربى ، سرس اليان ١٩٦٤ ، ص ٦٩ ، ١٤٧ ·

١٢ - هناك العديد من الدراسات التى تناولت خصائص وسمات مرحـــلة الشباب انظر على سبيل المثال :

- مصطفى سويف : الاسس النفسية للتكامل الاجتماعى ، القاهرة ، دار المعارف ١٩٧٠ الطبعة الثالثة ·

١٣ - عزت حجازى : مرجع سابق ص ٤٨ ·

- أنظر أيضا :

مصطفى عبد القادر محمد · « بعض المسئوليات التربوية فى تكوين الرأى الناجح » مؤتمر الديموقراطية والتعلم مركز الدراســـات السياسية والاستراتيجية بالاهرام · بالاشتراك مع رابطة التربية الحديثة ، أبريل ١٩٨٤ ·

١٤ - فؤاد زكريا : اراء نقدية فى مشكت الفكر والثقافة ، القاهرة الهيئة المصرية العامة للكتاب ١٩٧٥ ، ص ٨٥ ، ١٩٢ ·

١٥ - زكى نجيب محمود : جريدة الاهرام ، ١٩٧٧/٦/٩ ·

١٦ - ـــــــــــــــ : أفكار ودواقف ، دار الشروق ، بيروت ، ١٩٨٣

١٧ على سبيل المثال يمكن الرجوع الى : -

- ديويولد فاندلين : مناهج البحث فى التربية وعلم النفس : ترجمة محمد نبيل نوفل واخران ، القاهرة الانجلو المصرية ١٩٦٩ ·

ـ عبد الباسط محمد حسن : أصول البحث الاجتماعى ٠ القاهرة ، الانجلو المصرية الطبعة الرابعة ١٩٧٥ ٠

١٨ ـ السيد محمد خيرى : الاحصاء النفسى التربوى ٠ مطبوعات جامعة الرياض (١٣) علم النفس (٥) ١٩٧٥ ص ٢٠٧ ـ ٢٠٩ ٠

* يتقدم الباحث بكل الشكر والعرفان لكل من عاونه فى تطبيق المقياس وتفريغ بياناته من الزملاء والاخوة المدرسين المساعدين والمعيدين بجامعة القاهرة ٠

١٩ ـ السيد محمد خيرى ، المرجع السابق ص ٢٢٦ ـ ٢٤٣ ٠

٢٠ ـ جلال عبد الله معوض « أزمة الاندماج فى الدول النامية « مجلة العلوم الاجتماعية المجلد ١٤ ، العدد ٤ ، ١٩٨٦ ص ٥٩ ـ ٨١ ـ الكويت ٠

٢١ ـ محمد جواد رضا ـ مرجع سابق ٠

٢٢ ـ نفس المرجع ٠

الفروق الجنسية والتربوية فى تشجيع المعلم لسمات التلميذ الابتكارية

دكتور محمد ثابت على الدين

مشكلة البحث

تشجيع التفكير الابتكارى وتدعيمه لدى الأفراد من العوامل التى تساعد على ازدهار الفرد والمجتمع على السواء ، فتحكمنا فى الطبيعة وفى سلوكنا على السواء يعتمد على فهمنا لأنفسنا بما فيها من امكانات عقلية (Guilford, 1965, p. 214) . . واذا لم يتكيف الانسان بطرق جديدة وأصيلة مع البيئة التى يعيش فيها ، واذا لم يتكيف بالسرعة المناسبة للتغير الذى تحدثه العلوم الحديثة فى البيئة ، فان ذلك يؤدى بالحضارة الانسانية الى الفناء (Rogers, 1959) . وفى البيئة التى نعيش فيها فى الوقت الحاضر ، تواجهنا المشكلات من كل نوع ، والفشل فى ايجاد الحلول المناسبة لبعضها أو تأجيل المحاولات لحلها قد يؤدى بنا الى دمار (Guilford, 1975, p. 49) كما أن تقدم الأمم وارتقاء الشعوب يعتمد على تنمية شخصيات أبنائها وامكاناتهم البشرية ، ولعل المشكلة الرئيسية فى البلاد النامية ليست الفقر فى مواردها الطبيعية بقدر ما هى التخلف فى مصادرها البشرية ، وهكذا لكى تنمو هذه البلاد وتتقدم لابد من أن تنمى وتبنى رأسمالها البشرى (Haribson, 1966, p. 149) . كما أنه فى عالم الانفجار المعرفى والسكانى، وهو عالم تزداد فيه سرعة التغير ، فان حقائق الماضى غالبا ما تسىء التوجيه أكثر مما تساعد عليه ، فليس من السهل دائما أن نستخدم حقائق الماضى فى حل مشكلات الحاضر والمستقبل ، وهكذا ، يتطلب عالمنا المعاصر أن نبحث عن مداخل جديدة للخبرة ، من حيث اكتسابها واستخدامها . وربما لا يوجد شىء يمكن أن يقدم للامة من أجل رفاهيتها وراحة شعبها واشباع حاجاته ، ومن أجل الصحة العقلية لأفرادها أفضل مما يقدمه الارتقاء بمستوى سلوك

(*) كلية التربية ، جامعة المنصورة .

أبنائها الابتكارى (Torrance, 1965) . كما أن اعاقة رغبات الطفل وقدراته الابتكارية عن الاشباع والنمو يؤدى به الى الشعور بعدم الرضا كما يؤدى به فى المدى البعيد الى أن يصبح فريسة للتوتر والانهيار العصبى (Torrance, 1963) . وفوق ذلك ، فقد أكدت دراسات عديدة على أهمية تشجيع التفكير الابتكارى وتدعيمه بالنسبة للتحصيل الدراسى والنجاح فى مجالات العمل ، بل ومجالات العلوم والفنون والآداب (Torrance, 1963) .

وبالرغم من هذه التأثيرات الهامة للتفكير الابتكارى على الفرد والمجتمع على السواء ، فما زال كثير من المعلمين يجهلون هذا النوع من التفكير وأهميته ، وأن علموا ذلك ، يحاربونه لدى تلاميذهم ولا يشجعونه لديهم ، أو يشجعون لديهم أشكالا أخرى من التفكير أو حل المشكلات مما ينقبله المعلمون ولا يجدون فيه غرابة أو شذوذا ، أو حتى قد يطمئنون هم اليه ، فقد أثبتت دراسات عديدة Raina & Raina, 1971; Torrance, 1965; Getzels & Jackson, 1963 Batchtold, 1974

حسين الدرينى ، ١٩٨٤) أن المعلمين فى دول مختلفة ينظرون الى سمات السلوك الابتكارى نظرة سالبة ، ويشجعون بدلا منها سمات سلوكية أخرى متعارضة معها أو عادية . ويتساءل الباحث الحالى ، هل هذا هو الحال أيضا بالنسبة للمعلم المصرى ؟

وهكذا ، يحاول البحث الحالى أن يلقى بعض الضوء على مدى تقبل عينة من المعلمين المصريين من الجنسين وفى مراحل التعليم بأنواعه المختلفة، لسمات السلوك الابتكارى ، ومدى تأثير المعلومات التربوية التى تلقاها بعض المعلمين على تقبلهم لهذه السمات .

ويحاول البحث الحالى أن يجيب على ثلاث تساؤلات رئيسية كما يلى : -

أولا - هل هناك فروق بين المعلمين والمعلمات فى العينة المستخدمة فيما يتعلق بسمات التلميذ المثالية التى يشجعونها ؟

ثانيا - هل توجد فروق بين المعلمين المؤهلين والمعلمين غير المؤهلين تربويا فيما يتعلق باختيارهم لسمات التلميذ المثالية ؟

ثالثا - هل هناك فروق بين المراحل التعليمية : ابتدائى ، اعـدادى ، ثانوى ، فيما يتعلق بسمات التلميذ المثالية التى يختارها المعلمون والمعلمات؟

مصطلحات البحث

التفكير الابتكارى Creative thinking يختلف الباحثون فى تعريفهم للتفكير الابتكارى تبعا لأطرهم النظرية والزوايا التى ينظرون من خـــلالها الى تلك الظاهرة ، فمن الباحثين من نظر اليها باعتبارها عملية أو عمليـات عقلية ، (على سبيل Torrance, 1969; Mackinson, 1975; Wallas, 1970 ١٩٦٦ ؛ سيد أحمد عثمان وفؤاد أبو حطب ، (١٩٧٨) ومنهم من نظر اليهـا Guilford, 1967 باعتبارها سماتدافعية وشخصية يوصف بها الأشخاص المبتكرون (على سبيل المثال Maddi, 1975; Barron, 1975; Roe, 1970 (Getzets & Jackson, 1963 ومنهم من نظر اليها باعتبارها مجموعة من الظروف والعوامل الميسرة (على سبيل المثال ; Torrance, 1965, 1970 (Rease & Parnes, 1970, Maltzman, 1964). ومهما اختلف الباحثون فى مجال التفكير الابتكارى فى تعريف هذه الظاهرة ، فانهم يكادون يجمعون على أن هذا النوع من التفكير « يتمخض عن انتاج شىء ما فريد أو جديد الى الوجود » ٠

السمة : Trait السمة صفة ذات دوام نسبى لدى الفرد تظهر فى سلوكه فى المواقف المتعددة والمتشابهة ويمكن تحديدها بطريقة علميـــة تميزها عن السمات الأخرى (عبد الحليم محمود السيد ، ١٩٧١) ٠

السمة الابتكارية : Creative Trait يمكن للباحث الحالى أن يعرف الســـمة الابتكارية باعتبارها صفة أو خاصية ذات دوام نسبى يتميز بها الأشخاص المبتكرون بدرجة أعلى من الأشخاص العاديين ، مثال ذلك ، عدم المسايرة والخروج عن المألوف ، وتحمل الغموض ، والاستقلال فى التفكيـر والحكم ، والمخاطرة ، الى غير ذلك من الخصائص التى تأكد علميا وجودها لدى الأشخاص المبتكرين ٠

الاطـــار النظرى

ويمكن للبيئة داخل حجرة الدراسة أن تلعب دورا هاما فى تيســـير التفكير الابتكارى وتدعيمه لدى التلاميذ بصفة عامة والمبتكرين منهم بصـفة خاصة · ويعتمد هذا التيسير للتفكير الابتكارى فى حجرة الدراسة عـلى عوامل عديدة منها : المناخ النفسى المناسب لعملية التعلم وهو المناخ الـذى تحترم فيه فكرة تكامل النمو لدى التلميذ ، ويسمح له فيه بأن ينمو ذاتيا الى أقصى درجة ممكنة ، وأن ينال كل أشكال التدعيم الممكنة ، وأن يتمتع بالقبول المناسب لردود أفعاله ، (Tousend & Burke, 1962) · كما تعتمد عملية تيسير التفكير الابتكارى على درجة التنظيم والدافعية المناسبة لعمليـــة التعلم ، وما يتمخض عن ذلك من الفرص المتاحة للتلميذ للاندماج فى العمل والممارسة والتفـــاعل بينه وبين أقرانه (Torrance & Torrance, 1973) ولعلذلكما أشارااليه روجرز (C. Rogers, 1961) من أن الابتكارية هى عملية انبثاق أو توليد علاقة جديدة بين الفرد من ناحية والظروف أو المواقف وما فيها من أشياء وأحداث وأشخاص من ناحية أخرى · وتكون البيئة فى حجرة الدراسة ميسرة للتفكير الابتكارى حينمـــا تشجع التـــلاميذ على الكشف discovery والاستكشاف exploration والبحث ، وحينما تتحدى تفكيرهم وتشجيعهم على حل المشكلات بطريقة ناقدة ، وعلى ن يتخذوا القـــرارات المناسبة لتعلمهم (Heck, 1978) . كما تيسر عمليـــات التفكير الابتكارى داخل حجرات الدراسة ، حينما تتسم عمليات التفاعل فيها بالمشاركة والتفهم والمرونة ، وحينما يسمح للمتعلم بأن يكتشف نواحى القوة لديه وأن ينظمها بطريقة تسمح له بأفضل تعبير ابتكارى مناسب لها (Weininger, 1977) .

ويرى تورانس (Torrance, 1973) أنه لكى تكون البيئة داخل حجرة الدراسة ميسرة للتفكير الابتكارى ، يجب أن تكون مستجيبة respensive لحاجات التلميذ المبتكر ودوافعه بدرجة أكبر من أن تكون مثيرة stimulating فبالرغم من أن الاستثارة قد تكون ضرورية لتلميذ يفضل أن يتعلم عن طريق السلطة أو تلميذ قمعت ابتكاريته لمدة طويلة ، فان التلميذ المبتكر يكون بحاجة الى تجنب اهمال العمليات العقلية التى يقوم بها ، وبحاجة الى توجيه هـذه

العمليات من خلال السماح له بنوع من الحرية المضبوطة وذلك لكى يسلك بطريقة ابتكارية ٠

ويرى تورانس (Torrance, 1973) أن البيئة المستجيبة تتطلب أعلى درجات التوجيه والاشراف حساسية ويقظة ، كما تتطلب اصغاء تاما للمتعلم، مع استبعاد كل عوامل النقد أو السخرية لما يقدمه من أفكار أو حلول أو اقتراحات ، كما تتطلب أن تقابل مجهودات التلميذ المخلصة للتعلم بكافة أنواع التدعيم لضمان استمرار هذه المجهودات ، وأكثر من ذلك ، تعمل هذه البيئة على تحقيق امكانيات المتعلم أكثر من أن يكون أداؤه مسايرا للمعايير السائدة (P. 260) .

ويلعب المعلم دورا أساسيا فى توفير أو عدم توفير البيئة الميسرة للتفكير الابتكارى داخل حجرة الدراسة ، بل وفى توفير أو عدم توفير المناخ النفسى المناسب له ٠ ففى البنية الميسرة للابتكارية يتقلد المعلم أدوارا عديدة مختلفة وهامة ، فهو يكون موجها للتلاميذ ويطرح عليهم الأسئلة التى تستثير تفكيرهم، ويستمع الى اجاباتهم ، ويتفاعل معهم محركا فيهم دوافعهم للتعلم ، ويخطط لعمليات تعلمهم ، ويبحث عن المعلومات اللازمة ويقدمها لهم عند الحاجة اليها ، وهو فى هذا كله يضرب المثل الطيب (القدوة) لهم ٠

وقد اتضحت أهمية الدور الذى يؤديه المعلم فى تشجيع وتنمية الابتكارية فى الدراسة التى قام بها مركز بحوث وقياسات الشخصية بكاليفورنيا على العلماء ، حيث أكد كثير منهم على تأثير المعلمين عليهم وهم صغار فيما يتعلق بتنمية امكانياتهم الابتكارية (Piers, 1976, p. 282) .

وهناك من يرى ، أن المعلم يمكنه أن ييسر عملية التفكير الابتكارى اذا أبدى دهشة ذكية وسعادة بما ينتجه التلميذ وبطريقته فى وصف خبرته ورسوماته أو استخداماته المختلفة للادوات بطريقة أصيلة (Strang, 1965) كما يمكنه أن يشجع التلميذ على السلوك الابتكارى اذا اشترك معه فى اهتماماته بصنع تركيبات جديدة من الكلمات والأفكار والأحداث ، واذا منع التلميذ من استنتاج أن الانتاج الأصيل ما هو الا شىء شاذ وسخيف أو مضحك (Piers, 1976) .

ويرى تورانس (Torrance, 1965) أن المعلم يمكنه أن ييسر عمليـــة التفكير الابتكارى لدى تلاميذه اذا اتبع المبادىء التالية :

١ ــ أن يحترم المعلم أسئلة التلاميذ ٠
٢ ــ أن يحترم أفكار التلميذ غير العادية أو الخيالية ٠
٣ ــ أن يبين للتلاميذ أن لأفكارهم قيمة ٠
٤ ــ أن يعطيهم الفرصة للممارسة والتجريب بدون تقويم (خارجى)٠
٥ ــ أن يشجع التلميذ على التعلم الذاتى وتقويمه (من قبل التلميذ ذاته) ٠
٦ ــ أن يقوم المعلم أعمال تلاميـــــذه بطريقة تنمى قدرتهم على رؤية الاسباب والنتائج السلوكية ٠

كما يرى مالتزمان (Maltzman, 1964, p. 261) أنه يمكن تنمية الأصالة ــ وهى من أهم قدرات التفكير الابتكارى ــ باســـتخدام أساليب التعـــلم الاشتراطى الاجرائى ، فاذا ظهر السلوك الأصيل يمكن تعزيزه والموافقـــة عليه واحترامه وهكذا يزداد احتمال ظهوره من جديد وأكثر من ذلك ، يمكن للمعلم أن يحرر تلميذه من عومل الكف الاستجابى اذا غرس لديه الثقة فى زملائه ، واذا شجعه على التعبير لهم عما يجول فى نفسه من أفكار ٠ كما أن تنمية وتدعيم ثقة التلميذ بنفسه عامل هام من بين عـــــوامل يرى مادى (Maddy, 1975) أنها ضرورية لتقوية شخصيات الأفراد من أجل الابتكارية٠ أما العوامل الأخرى فيما يرى مادى فهى الاعتقاد فى عظمة الذات وعـــدم الاكتراث بما هو مقبول أو مرفوض اجتماعيا (P. 182) .

ويمكن للمعلم أن ييسر التفكير الابتكارى لدى تلاميذه اذا تقبل الفروق الفردية بينهم بطريقة ايجابية وذلك بأن يسمح لهم أن يكونوا أنفسهم ، وأنهم جديرون بالاحترام منه لذلك ، واذا لم يضطرهم الى المسايرة الآلية (Schmuck & Chesler & Lippitt, 1966) .

أما كرونباك (Cronbach, 1963) فى معرض تفرقته بين المعلم اللاشخصى impersonal والمعلم الدافىء warm المتقبل accepting ، فيرى أن هذا الأخير يمكنه أن يحصـــل من تلاميذه على قـــدر من الشعر والفن

والتحصيل فى مجالات اللغة والحساب ما يفوق القدر الذى يحصل عليه غيره من المعلمين من تلاميذهم · كما أنه يمكن للمعلم الدافىء المتقبل أن يساعد تلاميذه على تنمية عادة التقويم الذاتى المستقل لدى كل منهم (PP. 520, 522) وكما هو معروف يعد التقويم الذاتى من السمات الهامة لدى الشخص المبتكر ·

وهكذا ، لا تعد الابتكارية صفة ثابتة فى الشخصية ، وانما هى شىء يتغير على مر الزمن ، تيسره بعض الظروف والمواقف ، ويعوقه البعض الآخر من هذه الظروف والمواقف (Mackinnon, 1970) · فاذا أمكن لبعض المعلمين أن يوفروا الظروف البيئية المناسبة لتشجيع التفكير الابتكارى ، فهناك الكثيرون منهم بوعى أو بدون وعى يعوقون هذا التفكير لدى تلاميذهم ولأسباب مختلفة ·

ولعل تيرمان Terman ـ فيما يذكر فرنون (Vernon, 1970, p. 11) ـ هو أول من كشف افتقار المدرسة الى التعرف على التلاميذ اللامعين وتشجيعهم ، وأن كلا من الوالدين والمعلمين قد اهتموا بتنمية تلميذ تقليدى ، متوافق اجتماعيا ، وانهم نظروا الى التلميذ غير العادى من حيث الموهبة بعين الشك والريبة ·

وقد أسفرت دراسة جتزلس وجاكسون (Cetzels & Jackson, 1963) عن أن التلاميذ مرتفعى الابتكارية غير مسايرين عقليا أو اجتماعيا بالدرجة التى يوصف بها التلاميذ مرتفعو الذكاء · كما بينت تلك الدراسة أن المعلمين يفضلون التلاميذ الأذكياء المسايرين بدرجة أكبر من التلاميذ المبتكرين غير المسايرين ·

وقد وجد تورانس (Torrance, 1963) أن التلاميذ المبتكرين يميلون الى اثارة الفوضى فى حجرات الدراسة ، وهو سلوك لا يقبله كثير من المعلمين ، كما يمكن تفسيره على أنه يمثل طبيعة الابتكارية ذاتها باعتبارها عملية تحد لما هو موجود من نظام ·

وتختلف نظرة المعلمين عن نظرة التلاميذ فيما يتعلق بتقديرهم لبعض

السمات السلوكية ، فبينما يرى المعلم أن اعتبار الفرد للآخرين من السمات الهامة التى يجب أن يتسم بها التلميذ ، يندمج التلميذ المبتكر فى حله الابتكارى لما يواجهه من مشكلات لدرجة لا يكون معها مدركا لحاجات الأفراد المحيطين به ، معلما كان أو زملاء • وبينما يأتى استقلال التفكير فى المرتبة الثانية فى تقديرات المعلمين ، نجدهم يقدرون سمات أخرى استقلالية مرتبطة بالابتكارية تقديرات منخفضة ، من هذه السمات : الاستقلال فى الحكم والشجاعة • ويميل المعلمون الى معاقبة سمات أخرى هامة لدى الأفراد المبتكرين وعدم تشجيعها منها روح اللعب playfulness والسلوك النكوصى regressive behavior وكما هو معروف يعد هذا السلوك عاملا أساسيا فى العملية الابتكارية (Craig, 1979, p. 383) .

بالاضافة الى ذلك ، هناك سمات أخرى كثيرة قد نجدها لدى التلاميذ المبتكرين مما قد لا يقبله المعلم أو يشجعه ، من هذه السمات ما يعتبره جيلفورد (Guilford, 1975, p. 44) سمات دافعية مثل حب الاستطلاع المرتفع ، الحاجة الى التعلم والمعرفة وجمع المعلومات ، الاستمتاع بالتفكير التأملى ، الحاجة الى المخاطرة وما يترتب عليها من ميل نحو المجازفة ، الميل المرتفع الى تحمل ما هو غامض ، ومحاولة استجلائه ، الميل الى التعامل مع ما هو معقد ، الميل الى التفرد ، والى المبادأة فى العمل ، الحاجة الى الاستقلال الشخصى ، والى توجيه نفسه بنفسه ، الحاجة الى الحصول على احترام وتقدير الآخرين لانجازاته ، ومع ذلك فهو بحاجة الى وضع مستويات تقويم أعماله بنفسه ، الحاجة الى تأكيد الذات وتقديرها عاليا ، عدم تقبل الأمور كما هى ومحاولة تحسينها ، أقل ارتباطا بالواقع وأكثر رغبة فى تغييره ، ثم تقدير مرتفع للفكاهة وانتاجها • ومن هذه السمات ما يعتبره (Guilford, 1975, p. 46) سمات مزاجية مثل الثقة بالنفس والاكتفاء الذاتى والانطواء والاندفاع فى التفكير •

واذا كانت السمة الدافعية القوية توجه اهتمامات الفرد وتحدد مصادر اشباعه الى حد ما فان سماته المزاجية تساعد فى تحديد استراتيجياته والطرق التى يستخدم بها مواهبه بصفة عامة (Guilford, 1975, p. 44) .

وهكذا يرفض المعلم السلوك الابتكارى من تلاميذه لأنه يسبب له المتاعب

(Verron, 1970) . أو يحدث له القلاقل كما يضيع الوقت بدرجة لا تحتمل فهو يتطلب انتباها عاليا من المعلم ، كما أن من أسئلته ما يصعب على المعلم الاجابة عليه ، ومنها ما يكون مزعجا له أحيانا (Torrance, 1963) . وقد يكتشف المعلم أن تجاهل التلميذ المبتكر وعدم الاكتراث بأفكاره الجديدة ، يمنعه من محاولة التعبير عن نفسه أو أفكاره غير العادية مرة أخرى (Strang, 1965) وتصبح عملية تعبير هذا التلميذ عن أفكاره نوعا من المخاطرة بسبب ما يتعرض له من سخرية المعلم أو أقرانه من التلاميذ (Torrance, 1963) .

وقد يتهم لتصميمه القوى واصراره على متابعة ومواصلة ما يعتقد منه بأنه متمرد وقهرى compulsive ، وهكذا لا يكون من السهل التعامل معه بسهولة (Tan-Willman, 1980) .

وقد ينظر المعلم الى التلميذ المبتكر باعتباره انسانا معزولا غير متوافق مع المدرسة ، بالرغم من أن هذا التلميذ يرى لنفسه مكانا فيها (Elkind & Weiner, 1978) وبالرغم من أن التلاميذ المبتكرين قد يكتسبون بعض الأصدقاء بسبب نزعتهم الفكاهية وروح اللعب التى يتمتعون بها ، فان ذلك لا يجعل الحياة معهم سهلة دائما ، وفى الحقيقة ، قد يجعلهم ذلك كله ، غير قابلين للتنبؤ بسلوكهم مما يجعل وجودهم داخل حجرة الدراسة مزعجا Torrance, 1963 ونظرا لاتصاف الأشخاص المبتكرين بالميل الى التمركز حول الذات egocentrism وعدم المسايرة وعدم الاهتمام - الا نادرا - بأفكار ومشاعر الآخرين ، والميل الى الاستقلال فى الحكم، يراهم الآخرون (ومنهم المعلمون) باعتبارهم يشكلون خطرا على المؤسسات (المدارس) التى يتواجدون فيها (Hallman, 1974).

وقد يلجأ المعلم الى كف السلوك الابتكارى لدى بعض تلاميذه باتباع بعض الأساليب منها : -

١ - اجبار التلاميذ جميعا بما فيهم المبتكرين على التعبير بطريقته هو

٢ - عقابهم حينما يبدون حساسية انفعالية أو شجاعة أو مثالية وكذلك حينما يفكرون بطريقة ناقدة أو حدسية أو ينكصون الى أساليب طفولية ٠

٣ - مكافأتهم حينما يسلكون بطريقة تتسم بالطاعة والاذعان والمسايرة ٠

٤ - أن ينمى لدى التلاميذ اتجاها سالبا نحو الابتكارية باعتبارها غير ذات أهمية بالنسبة للتحصيل الدراسى (فائقة محمد بدر ، ١٩٨٥) وقد يكون - فى الواقع - هذا هو الاتجاه الفعلى للمعلم وما أخطره على الابتكارية عند التلميذ ، ولعل هذا الاتجاه السالب للمعلم نحو الابتكارية قد تأكد فى احدى الدراسات المصرية الحديثة (أحمد عبادة ، ١٩٨٦) ٠

الدراسات السابقة

دراسة جتزلس ، جاكسون

هدفت تلك الدراسة أساسا (Getzels & Jackson, 1963) للكشف عن العلاقة بين الذكاء والابتكار ، باستخدام اختبارين أحدهما لقياس الذكاء، والآخر لقياس الابتكارية مع عينة من الطلاب فى احدى المدارس الخاصة فى وسط غرب الولايات المتحدة الأمريكية (ن = ٤٤٩) ٠

وفيما يتصل بأهداف البحث الحالى ، سئل المدرسون عن مدى استمتاعهم بتدريس كل تلميذ فى فصولهم ، واتضح من اجاباتهم أن مجموعة الأذكياء (أفراد حصلوا على درجات تقع فى أعلى ٢٠٪ من الدرجات على اختبار الذكاء ولكنهم حصلوا على درجات أدنى من أعلى ٢٠٪ من الدرجات على اختبار الابتكارية) حصلت على تقديرات عالية مقارنة مع مجموعة المبتكرين (أفراد حصلوا على درجات تقع فى أعلى ٢٠٪ من الدرجات على اختبار الابتكارية ولكنهم حصلوا على درجات أدنى من أعلى ٢٠٪ من الدرجات على اختبار الذكاء) ٠

وهكذا ، بينت دراسة جتزلس وجاكسون أن المراهقين المبتكرين لا يقدرهم المعلمون عاليا وبصفة خاصة فيما يتعلق بدورهم الطلابى ، بالرغم من أن

تحصيلهم الدراسى لا يقل فى مستواه عن التحصيل الدراسى للمراهقين الأذكياء · وقد فسرت هذه النتيجة على أساس مقاومة التلاميذ المبتكرين لعملية الوصول الى نتائج نهائية ، وتقديمهم لمقترحات وأسئلة لا يكون للمعلمين وقت كاف لمتابعتها ، أو أنها قد تضايقهم أو تربكهم ··

دراسة تورانس

فى محاولة للكشف عن الفروق الثقافية فى النظر الى السمات الابتكارية، استخدم تورانس (Torrance, 1965) قائمة سمات التلميذ المثالى Ideal Pupil Checklist مع عينات من المعلمين من ست دول تمثل ثقافات مختلفة هى الولايات المتحدة الأمريكية والمانيا الغربية والهند والفلبين واليونان ·

وقد طلب تورانس من المعلمين أن يحددوا السمات التى يشجعونها لدى تلاميذهم · وقد أسفرت دراسته عن وجود ارتباط بين السمات التى يحددها الخبراء باعتبارها ابتكارية والسمات التى اختارها المعلمون فى دراسته كما يلى : ـ الولايات المتحدة (ر = ٥١ر٠) ، ألمانيا الغربية (ر = ٤٧ر٠) ، الهند (ر = ٣٥ر٠) ، اليونان (ر = ٣٢ر٠) ، الفلبين (ر = ٣٠ر٠)·

كما أسفرت تلك الدراسة عن وجود اختلاف بين مجموعات المعلمين فى السمات التى يشجعونها ، فقد اختار المعلمون الأمريكان السمات التالية تبعا لترتيبها : ـ مستقل فى التفكير ، محب للاستطلاع ، يتمتع بحس فكاهى، معتبر للآخرين ، مجد مجتهد ، مستعد لتقبل آراء الغير ، قوى فى تصميمه، مبادىء ، يبدأ الأعمال الجديدة بنفسه ، مخلص ، مدقق · بينما اختار المعلمون الألمان السمات التالية على الترتيب : ـ مخلص ، يتمتع بحس فكاهى، مجد مجتهد ، مستقل فى تفكيره ، يؤدى الأعمال الصعبة ، مستقل فى حكمه ، محب للاستطلاع ، واثق من نفسه ، متمتع بصحة جيدة ، مغامر · وقد اختار المعلمون الهنود السمات التالية على التوالى : محب للاستطلاع ، مطيع ، يؤدى عمله فى الوقت المحدد ، مؤدب ، صحيح جسميا ، واثق من نفسه ، مبادىء ، يبدأ الأعمال الجديدة من نفسه ، مجد ، عطوف ، مصمم ، قوى العزيمة · أما المعلمون اليونانيون فيشجعون السمات التالية كما يلى : ـ نشيط ، مناضل لتحقيق أهداف بعيدة ، مدقق ، مخلص ، غير مساير للمعايير،

قوى الذاكرة ، صحيح جسميا ، غير أنانى ، واثق من نفسه ، مؤدب . وأخيرا يفضل المعلمون الفيليبيون السمات التالية على الترتيب : ـ مجد مجتهد ، مطيع ، مؤدب ، صحيح جسميا ، معتبر للآخـــرين ، يؤدى عمله فى الوقت المحدد ، واثق من نفسه ، قوى الذاكرة ، يتقبل آراء السلطة وأحكامها ، عطـــوف .

وهكذا ، اختار المعلمون الأمريكيون سبع سمات ابتكارية وأعطوها رتبا عالية وهى : مستقل فى التفكير ، محب للاستطلاع ، يتمتع بحس فكاهى ، قوى فى تصميمه ، مبادىء ، يبدأ الأعمال من نفسه ، مدقق . بينما المعلمون الألمان اختاروا سبع سمات ابتكارية مع ترتيبها بطريقة مختلفة هى : ـ متمتع بحس فكاهى ، مستقل فى تفكيره ، يؤدى الأعمال الصعبة ، مستقل فى حكمه ، محب للاستطلاع ، واثق من نفسه ، مغامر . أما المعلمون الهنود فقد اختاروا ست سمات ابتكارية هى : محب للاستطلاع ، واثق من نفسه ، مبادىء ، يبدأ العمل الجديد من نفسه ، مصمم . ثم اختار اليونانيون أربع سمات ابتكارية هى : ـ مناضل لتحقيق أهداف بعيدة ، مدقق غير مساير ، واثق من نفسه ، وأخيرا يفضل المعلمون الفلبينيون سمة ابتكارية واحدة هى : ـ واثق من نفســه .

وهكذا تختلف مجمـــوعات المعلمين فى الدول المذكـــورة فيما يتعلق بالسمات الابتكارية التى يفضلونها وعددها وقد فسرت هذه الاختلافات على أساس ثقافى .

دراسة رأينا ورأينا

تمت فى تلك الدراسة Raina & Raina, 1971 مقارنة عينة من المدرسين والمدرسات بدولة الهند (ن = ١٠٠) بعينة من المدرسين والمدرسات بالولايات المتحدة الأمريكية (ن = ١٥١٢) فيما يتعلق بقائمة سمات التلميـــذ المثـــالى **Ideal Pupil Checklist** كما أعـــدها تورانس (Torrance, 1965) . وقد أسفرت تلك الدراسة عن وجود ارتباط بين الثقافتين الهندية والأمريكية (ر = ٠ر٧٦) من حيث السمات الابتكارية . واتضح أن المعلمين فى العينة

الهندية يشجعون السمات العشر التالية على الترتيب : مجد مجتهد ، معتبر للاخرين ، متقبل لآراء الغير ، مطيع ، مؤدب ، يؤدى عمله فى الوقت المناسب، محبوب من زملائه ، مخلص ، محب للاستطلاع ، مستقل فى تفكيره · بينما كانت السمات العشر التى يشجها المعلمون فى العينة الأمريكية على الترتيب التالى : مغرور ولكنه راض عن نفسه ،مسيطر ، محدثا بعض الخلل فى نظام الفصل وخط سيره ، يميل للمخالفة ، يبحث عن الأخطاء ، عنيـــد ، خجول ، حى فى تصرفاته ، خبير ، يخمن تخمينات جيدة ·

وفى ضوء ما أكده البحث العلمى عن سمات المبتكرين ، يلاحظ الباحث الحالى أن المعلمين الهنود فى دراسة راينا وراينا لم يذكروا الا سمة واحـدة ابتكارية هى الاستقلال فى التفكير ، من بين السمات العشر التى قدروها عاليا ، بل يضعونها فى المرتبة العاشرة · بينما يلاحظ أن المعلمين الأمريكان ذكروا خمس سمات ابتكارية هى مغرور ، مسيطر ، محدثا بعض الخلل فى نظام الفصل ، يميل للمخالفة ، يخمن تخمينات جيدة ·

وهكذا يمكن للباحث الحالى ، أن يستنتج أن المعلمين فى العينة الأمريكية أعلى دراية بسمات التلميذ الابتكارية وتشجيعا لها من المعلمين فى العينـــة الهندية ، وتتمشى هـــــذه النتيجة مع ما توصـــل اليه تورانس من قبل (Torrance, 1965) .

دراسة حسين الدريني

هدفت تلك الدراسة (حسين الدريني ، ١٩٨٤) الى تبيان الفـــروق بين أربع ثقافات : الفليبينية والقطرية والمصرية والسودانية ، فيما يختص بتشجيع السمات الابتكارية لدى التلاميذ ، كما تنعكس فى استجابات المدرسين والمدرسات على قائمة سمات التلميذ المثـــالى (Torrance, 1965) .

وقد اشتملت عينة الدراسة على ٢٨ (١٤ مدرس و ١٤ مدرسة) من كل مرحلة تعليمية : ابتدائى ، اعدادى وثانوى ، فى كل من دول الفلبين ، وقطر ، والسودان ومصر ·

وباستخدام أسلوب تحليل التباين ، تبين عدم وجود فروق بين الجنسين أو بين المراحل التعليمية ، بينما تبين وجود فروق دالة احصائيا (ف مع درجة حرية ٣ = ٣٠/٩٢ ، دالة عند ٠١ر) بين البلدان الممثلة وهى الفلبين وقطر ومصر والسودان ، من حيث درجات المدرسين على قائمة سمات التلميذ المثالى • وباستخدام أسلوب شافيه Scheffe للمقارنة بين المتوسطات، لم يتوصل ذلك الباحث الى وجود فروق بين الدول العربية الممثلة وهى قطر ، ومصر والسودان ، سواء بالنسبة للمدرسين أو المدرسات فيما يتعلق بسمات التلميذ المثالى ، بينما توصل الى وجود فروق دالة احصائيا بين الفلبين وكل من مصر وقطر والسودان فى المرحلة الابتدائية ولصالح المدرسين والمدرسات من الفلبين ، ثم بين الفلبين وكل من السودان وقطر لصالح المدرسين الفلبينيين فقط فى المرحلة الاعـــدادية ، وبين الفلبين وكل من مصر والسودان لصالح المدرسات الفلبينيات فى المرحلة الاعدادية ، وأخيرا وجود فروق بين الفلبين ومصر لصالح المعلمات الفلبينيات فقط •

وهكذا ، يتضح أن الفروق الدالة احصائيا كانت لصالح دولة الفلبين• ويستنتج ذلك الباحث أن المدرسين والمدرسات فى الفلبين يشجعون السـمات الابتكارية بدرجة تفوق باقى المدرسين والمدرسات من الثقافات الأخرى الممثلة فى دراســته •

ومما يلاحظه الباحث الحالى على دراسة الدرينى ما يلى :

١ ـ استخدام الباحث لعينات محدودة العدد واعتبارها تمثل ثقـــافة مجتمع من المجتمعات ، فعدد ١٤ معلما و ١٤ معلمة غير كاف لتمثيل مجتمع ما حتى ولو كان هذا المجتمع صغيرا كما هو فى دولة قطر ، ناهيك بمجتمع مثل مصر أو السودان أو الفلبين •

٢ ـ استخدام الباحث طريقة اعطاء الدرجات من ١ الى ١٠ حسب درجة تفضيل أى سمة من قائمة السمات التى تشتمل على ٦٢ سمة منها ما هـو ابتكارى وما هو غير ذلك ولذلك تكون المقارنة بين الثقافات المختلفة فى دراسته بنيت على أساس السمات جميعا وليس على أساس السمات الابتكارية وحدها •

٣ ـ لم توضح دراسته أى السمات الابتكارية يشجعها المعلمون العرب سواء فى قطر أو مصر أو السودان ٠

٤ ـ لم توضح دراسته أيضا أى السمات لا يشجعها المعلمون العرب فى البلدان المذكورة ٠

٥ ـ أكثر من ذلك لم توضح دراسته أى السمات يتفق على تشجيعها المعلمون العرب أو يختلفون حولها ٠

ولما أعاد الباحث الحالى النظر فى نتائج دراسة الدرينى وبشىء من التحليل المتعمق اتضح له أن المعلمين والمعلمات من دولة الفلبين أعطوا اختيارات عالية لست سمات ابتكارية فقط هى مغامر ، يحاول الأعمال الصعبة، مبادىء ، مكتف بذاته ، مصمم ، ومؤكدا لذاته ٠ بينما نفس الأفراد أعطوا اختيارات متوسطة نسبيا لثلاث سمات ابتكارية فقط هى مستقل فى أحكامه، حدسى ، ومغرم بمخالفة الرأى ، وقد أعطى نفس الأفراد اختيارات منخفضة لسمات مثل مستقل فى تفكيره ، روح فكاهية ، واثق من نفسه ، واختيارات منخفضة جدا لسمات مثل يناضل لتحقيق أهداف بعيدة ، مدقق ، يملك حسا جماليا ، مخلص ، لا ينصاع للمعايير السائدة ، يميل للمخالفة ، خيالى ، دائم التساؤل ، يخمن تخمينات جيدة ، قوى فى معتقداته ، قوى التذكر ، وكل هذه السمات أجمع خبراء الابتكارية على اتسام الأشخاص المبتكرين بها ٠ وبلغة الأرقام يمكن القول بأن المدرسين والمدرسات فى عينة الفلبين يشجعون ٩ سمات ابتكارية بينما لا يشجعون ١٤ سمة ابتكارية ، وهكذا يتضح خطأ استنتاج ذلك الباحث من أن تشجيع هؤلاء المعلمين والمعلمات يفوق تشجيع أقرنائهم من المعلمين العرب ٠

دراسة باتشتولد

حاولت دراسة باتشتولد (Bachtold, 1974) تحقيق أهداف متعددة ما يهم البحث الحالى منها هو استخدام قائمة سمات التلميذ المثالى (Torrance, 1965) مع ٥٥ معلما من بعض المدارس الأمريكية الخاصة بأبناء الطبقة المتوسطة من البيض ٠ وكان لبعض المعلمين اهتمام خاص بالطلبة المتفوقين ، كما

كان للبعض الآخر منهم طلبة متفوقون فى فصولهم الدراسية • وقد طلب من كل معلم من هؤلاء المعلمين أن يضع علامة على الخصائص المرغوبة منه وأن يضع علامتين على الخصائص الأكثر أهمية فى رأيه ، كما طلب منه أن يحدد الصفات التى يرى أنها غير مرغوبة منه ، وذلك باستخدام قائمة سمات التلميذ المثالى • ثم حصل الباحث على ما أسماه مؤشر المرغوبية - عدم المرغوبية لكل سمة ، كما قام بترتيب هذه المؤشرات • وقد بينت تلك الدراسة أن السمات التى يفضلها المعلمون هى : معتبر للآخرين ، يملك حسا فكاهيا ، مستقل فى التفكير ، واثق من نفسه ، محب للاستطلاع ، مستقبلا لأفكار الآخرين ، مبادىء ، مخلص ، متقلب ، صحيح جسميا ، يملك حسا جماليا • وهكذا - فيما يرى باتشتولد - اشتملت تفضيلات المعلمين على سمتين فقط من سمات الشخصية المبتكرة وهما الاستقلال فى التفكير وحب الاستطلاع • كما يرى باتشتولد أنها نفس السمات التى فضلها المعلمون فى دراسة تورانس عام ١٩٦٢ • وقد تبين من تلك الدراسة أيضا أن المعلمين أبدوا تفضيلات متوسطة الدرجة للسمتين : يؤدى عمله فى وقته ، ويتذكر جيدا ، كما أنهم أبدوا عدم رغبتهم فى سمات مثل خجول ، ناقد للآخرين ، مسيطر ، مغرور ، راض بنفسه ، سلبى ، جبان (رعديد) •

ويلاحظ الباحث الحالى على بحث باتشتولد أنه اعتبر سمات الحس الفكاهى ، الثقة بالنفس ، استقبال أفكار الآخرين (أحد مظاهر الانفتاح على الخبرة الخارجية فى رأى الباحث الحالى) ، المبادأة ، والحس الجمالى سمات غير ابتكارية ، وهذا يخالف ما يكاد يجمع عليه كثير من الباحثين فى مجال الابتكارية من اعتبار هذه السمات مميزة للاشخاص المبتكرين بدرجة أكبر من الأشخاص العاديين •

اتجاهات الدراسة السابقة

يلاحظ على الدراسات السابقة فى مجال البحث الحالى ما يلى : -

١ - أنها جميعا استخدمت قائمة سمات التلميذ المثالى من اعداد تورانس، بدون مراجعة لثباتها •

٢ - اهتمت اجمالا بالفروق بين ثقافات غير عربية باستثناء دراسة الدرينى ، التى أبدينا عليها بعض الملاحظات ، وأهمها أنها لم توضح أى السمات الابتكارية يشجعها المعلمون فى الثقافة العربية عامة أو المصرية خاصة ٠

٣ - بالرغم من اهتمامها باختيارات المعلم للسمات المثالية عند التلميذ لم تتناول الفروق الجنسية بين المعلمين أو الفروق بين المراحل التعليمية الخاصة بكل سمة على حدة ٠

٤ - لم تهتم أى من تلك الدراسات بالفروق بين المعلمين المؤهلين تربويا والمعلمين غير المؤهلين تربويا فيما يتعلق بكل سمة من هذه السمات ٠

فروض البحث

فى ضوء الاطار النظرى والدراسات السابقة فى موضوع البحث الحالى يفترض الباحث ثلاث افتراضات عامة على النحو التالى : -

١ - لا توجد فروق دالة احصائيا بين المعلمين والمعلمات فى العينة المستخدمة فيما يتعلق بسمات التلميذ المثالى التى يشجعونها ٠

٢ - توجد فروق دالة احصائيا بين المعلمين المؤهلين تربويا والمعلمين غير المؤهلين تربويا - بغض النظر عن الجنس - فيما يتعلق باختيارهم لسمات التلميذ المثالى ٠

٣ - لا توجد فروق دالة احصائيا بين المراحل التعليمية : ابتدائى ، اعدادى ، ثانوى ، فيما يتعلق بسمات التلميذ المثالى التى يختارها المعلمون والمعلمات ٠

اجـــراءات البحث

العينة : تكونت عينة البحث من ٣٢٩ شخصا (٢٤٣ من الذكور ، ٨٦ من الاناث) بمتوسط عمر زمنى ٩ر٣٥ عاما ، وبانحراف معيارى ٩٥ر٤ عاما٠ من هذه العينة ١٩٦ مؤهلا و ١٣٣ غير مؤهل تربويا ٠ وقد تم الحصول على هذه العينة من التعليم الابتدائى (ن = ٨٣) والاعـــــدادى (ن = ٩٠) والثانوى العام (ن = ٣٩) ، والثانوى الصناعى (ن = ٢٣) والثانوى التجارى (ن = ٢٣) والثانوى الزراعى (ن = ١٦) ومعهد المعلمين والمعلمات (ن = ٢٢) والمعهد الأزهرى (ن = ٢٥) ، وذلك بمدينة المنصورة والمدن المجاورة لها ٠

الأداة : استخدم الباحث الحالى قائمة سمات التلميذ المثالى من اعداد تورانس (Torrance, 1965) بعد أن ترجمها الى العربية وحسب معامل ثباتها بطريقة اعادة الاجراء بفاصل زمنى ثلاثة أسابيع بين الاجراء الأول والاجراء الثانى وذلك مع عينة من المعلمين والمعلمات (ن = ٣٥) ٠ وبلغ معامل الثبات ٨٥٠ر٠ وهو دال عند مستوى ٠١ر٠ وتشمل هذه القائمة على ٦٢ سمة أغلبها سمات ابتكارية أى تميز الأشخاص المبتكرين ، والسمات الباقية تميز الانسان العادى ، أو غير المبتكر (أنظر ملحق ١) ٠

نتـــائج البحث

نتائج الفرض الأول : « عدم وجود فروق دالة احصـــائيا بين المعلمين والمعلمات فى العينة المستخدمة فيما يتعلق بســـــمات التلميذ المثالية التى يشجعونها » ٠

للتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث بحساب كا٢* الخاصة بدلالة الفروق بين تكرارات مجموعة المعلمين (ن = ٢٤٣) وتكرارات مجموعة المعلمات (ن = ٨٦) وذلك فيما يتعلق بتشجيع وعدم تشجيع السمات التى

(*) يشكر الباحث زميله د٠ فاروق عثمان المدرس بتربية المنصورة على مساعدته فى العمليات الاحصائية ٠

تشمل عليها قائمة سمات التلميذ المثالى (٦٢ سمة) المستخدمة فى البحث وأسفر ذلك عن :

أولا - سمات لا تميز بين مجموعة المعلمين ومجمـــوعة المعلمات فيما يتعلق بتشجيعها أو عدم تشجيعها ، حيث تراوحت قيم كا٢ مع درجة حرية = ١ بين ٢١ر٠ ، ٦٨ر٣** ٠ هذه السمات بأرقام ١ الى ٦٢ بقائمة الســمات باستثناء أرقام ٥ ، ١٠ ، ١٣ ، ١٨ ، ٢٠ ، ٢٢ ، ٣١ ، ٤٧ وهى : مغـامر ، رقيق (حنون) ، يؤثر الناس على نفسه ،كثير الأسئلة ، يعمل من تلقاء نفسه ، يجيد التخمين ، خجول ، ينهمك فى الواجبات المطلوبة منه ، يهتـــم بغيره من الناس ، شجاع فى معتقداته ، يميل الى التنافس ، ينقد الآخرين ، محب للاستطلاع ، يرغب فى التفوق، يميل الىالسيطرة ، يؤدى عملهفىالوقت المحدد ، حساس ، حيوى ، يتكشف (يتصيد) الأخطاء ، راضى عن نفسه ، صحيح جسميا ،مستقلفى حكمه ، مستقل فى تفكيره ، جاد فى حياته،حدسى، لا يشعر بالمل ، رافض (سلبى) ، مطيع ، مثابر ، مشهور ، يفضل التعامل مع الأمور الصعبة ، قوى جسميا ، هادىء ، مستقبل لأفكار الآخرين ، يتصرف مثل الطفل الصغير أحيانا (ينكص) ، يتذكر جيدا ، يثق بنفسه ، مؤكد لذاته ، يملك حسا فكاهيا ، يملك احساسا بالجمال ، مخلص ، يميل الى المعارضة ، يناضل من أجل أهداف بعيدة ، عنيد ، رعديد (خواف) ، شمولى النزعة ، متحدث لبق ، لا يميل الى التعقيد ، لا يقبل الأمور على علاتها ، كثير المواهب ، خيالى ، يميل الى المخاطرة ، يتقبل أحكام من هم حجة فى مجالهم٠

ثانيا : سمات أسفرت عملياتها الاحصائية عن وجود فروق دالة احصائيا بين مجموعتى المعلمين والمعلمات فيما يتعلق بتشجيعها أو عدم تشجيعها لدى التلاميذ والتلميذات هذه السمات بأرقام ٥ ، ١٠ ، ١٣ ، ١٨ ، ٢٠ ، ٢٢ ، ٣١، ٤٧ فى قائمة السمات (أنظر ملحق ١) ، وهى « يقوم بالأعمال الصعبة ، مساير ، دمث الخلق ، متمسك برأيه ، يثير الفوضى فى الفصل أو المدرسة ، عاطفى (يغلب العاطفة على العقل) ، يميل الى العمل بمفرده ، مكتف بذاته »٠ أنظر جدول (١) ٠

(**) قيمة كا٢ مع درجة حرية = ١ ، المطلوبة للدلالة عند مستوى٠٥ر٠ هى٨٤ر٣

(**) قيمة كا٢ مع درجة حرية = ١ ، المطلوبةللدلالة عند مستوى ٠١ر٠هى٦٣ر٦

جـدول (١)

سمات تميز بين مجموعتى المعلمين (ن = ٢٤٣) والمعلمات (ن = ٨٦

رقم	السمة	الاختيار	التكـــرارات معلمين	معلمات	المجموع	كـا٢	الدلالة
		مرغوبة	١٩٢	٨٠	٢٧٢		
٥	**يقوم بالأعمال**	غير مرغوبة	٥١	٦	٥٧	٨ر٨٧	٠١ر
		مرغوبة	١٠٣	٥٠	١٥٣		
١٠	مساير	غير مرغوبة	١٤٠	٣٦	١٧٦	٦ر٣٣	٠٥ر
		مرغوبة	٢٠٩	٦٣	٢٧٢		
١٣	دمث الخلق	غير مرغوبة	٣٤	٢٣	٥٧	٧ر٠١	٠١ر
		مرغوبة	١٨١	٧٧	٢٥٨		
١٨	متمسك برأيه	غير مرغوبة	٦٢	٩	٧١	٩ر٢٠	٠١ر
		مرغوبة	٩٠	٥	٩٥		
٢٠	يثير الفوضى في الفصل					٣٠ر٥٨	٠١ر
		غير مرغوبة	١٥٣	٨١	٢٣٤		
		مرغوبة	٥٦	٥٩	٨٥		
٢٢	عاطفى	غير مرغوبة	١٨٧	٥٧	٢٤٤	٤ر٠٤	٠٥ر

		مرغوبة	٢٣٣	٦٣	٢٩٦
٣١	يميـــل الى العمل بمفرده				٦٨ر٨١ ١٠ر
		غير مرغوبة	١٠	٢٣	٣٣
		مرغوبة	١٣٩	٦٣	٢٠٢
٤٧	مكتف بذاته				٦ر٨٩ ١٠ر
		غير مرغوبة	١٠٤	٢٣	١٢٧
	حجم العينات		٢٤٣	٨٦	٣٢٩

ويتضح من نتائج الفرض الأول أن :

١ ـ مجموعتى المعلمين والمعلمات متماثلتان فى النظر الى معظم السمات التى تشتمل عليهما قائمة سمات التلميذ المثالى ٠

٢ ـ كل من مجموعتى المعلمين والمعلمات تتخذ اتجاها محايدا ازاء كثير من السمات الابتكارية مثل مغامر ، كثير الأسئلة ، يعمل من تلقاء نفسه، يجيد التخمين ، ينهمك فى الواجبات المطلوبة منه ، شجاع فى معتقداته ، ينقد الآخرين ، محب للاستطلاع ، يميل الى السيطرة ، حساس ، مستقل فى حكمه، مستقل فى تفكيره ، حدسى ، مثابر ، يفضل التعامل مع الأمور الصعبة ، مستقبل لأفكار الاخرين ، ينكص ، يتذكر جيدا ، واثق من نفسه ، مؤكد لذاته ، فكاهى ، يملك حسا جماليا ، يناضل من أجل أهداف بعيدة ، عنيد ، شمولى النزعة ، لا يقبل الأمور على علاتها ، كثير المواهب ، خيالى ، يميل الى المخاطرة ٠

٣ ـ بتحويل التكرارات الخاصة بالاختبارات الايجابية للسمات المميزة بين مجموعتى المعلمين والمعلمات (أنظر جدول (١)) ، الى نسب مئوية (انظر جدول (٢)) يتضح ما يلى : ـ

(أ) بالرغم من تشجيع كل من مجموعتى المعلمين والمعلمات للسمات الابتكارية التالية : ـ

جـــدول رقـم (٢)

النسب المئوية لختيارات الايجابية للسمات
المميزة بين المعلمين والمعلمات

السمات / الجنس	يقوم بالأعمال **الصعبة**	مساير	دمث الخلق	متمسك برأيه	يثير الفوضى	عاطفى	يميل الى العمـل بمفرده	مكتف بذاته
المعلمون	**٪٧٩**	٪٤٢	٪٨٦	٪٧٤	٪٣٧	٪٢٣	٪٥٥	٪٥٧
المعلمات	٪٩٣	٪٥٨	٪٧٣	٪٩٠	٪٠٦	٪٣٤	٪٧٣	٪٧٣

** « يقوم بالأعمال الصعبة ، متمسك برأيه ، يميل الى العمل بمفرده ، مكتف بذاته نجد أن المعلمات أكثر تشجيعا من المعلمين لهذه السمات وبطريقة دالة احصائيا » ٠

(ب) تميل كل من مجموعتى المعلمين والمعلمات الى تشجيع سمة ، دماثة الخلق » عند التلميذ ، وهى سمة ليستابتكارية ولكنها ضروريةفىرأيهم وبصفة خاصة لدى المعلمين ٠

(جـ) تميل كل من مجموعتى المعلمين والمعلمات الى رفض سمات أخرى ، منها ما يلاحظ لدى التلاميذ المبتكرين مثل « يثير الفوضى داخل حجرة الدراسة » ، ويظهر ذلك بشكل أكثر وضوحا لدى المعلمات و « عاطفى » ، ويظهر ذلك بشكل أكثر وضوحا لدى المعلمين ٠

وأخيرا ، بينما يزداد عدد المعلمين الرافضين لسمة « مساير » يكاد يزداد عدد المعلمات اللواتى يشجعن هذه السمة ٠

واجمالا ، يمكن القول بأن المعلمين والمعلمات لا يختلفون فى نظرتهم الحيادية لمعظم السماتالتى تشتمل عليها قائمة سماتالتلميذ المثالى ، وأغلبها سمات ابتكارية ٠ وبالرغم من أن المعلمات أكثر تشجيعا لبعض السمات الابتكارية فى هذه القائمة من المعلمين ، يتفق كل من المعلمين والمعلمات على رفض بعض السمات الابتكارية التى يرون أنها تعوق أدائهم لمهامهم التدريسية مثل « يثير الفوضى داخل حجرة الدراسة » ٠ ، مع تشجيع المعلمات لسمة « المسايرة » ، بدرجة أكبر من تشجيع المعلمين ٠

وهكذا ، يتضح تحقق الفرض الأول بالنسبة لعدد ٥٤ سمة ، بينما يتضح عدم تحققه بالنسبة لعدد ٨ سمات من قائمة سمات التلميذ المثالى ٠

نتائج الفرض الثانى : « توجد فروق دالة احصائيا بين المعلمين المؤهلين تربويا والمعلمين غير المؤهلين تربويا - بغض النظر عن الجنس - فيما يتعلق باختيارهم لسمات التلميذ المثالى » ٠

لدراسة هذا الفرض قام الباحث بحساب كا٢ الخاصة بدلالة الفروق بين تكرارات مجموعة المعلمين المؤهلين تربويا (ن = ١٩٦) ومجموعة

المعلمين غير المؤهلين تربويا (ن = ١٣٣) - بغض النظر عن الجنس - فيما يتعلق باختيارهم لسمات التلميذ المثالى من واقع قائمة السمات التى أعدها تورانس ، وأسفر ذلك عن التالى :-

أولا : سمات لا تميز بين مجموعة المعلمين المؤهلين تربويا ومجموعة المعلمين غير المؤهلين تربويا حيث تراوحت قيم كا٢ مع درجة حرية = ١ بين ٨٢ر٠ و ٦١ر٣ ، وهى غير دالة احصائيا ٠ هذه السمات بأرقام من ١ الى ٦٢ بقائمة السمات باستثناء أرقام ٤ ، ٧ ، ١٥ ، ١٧ ، ٢٤ ، ٢٥ ، ٣٣ ، ٣٨، ٣٩ ، ٤٩ ، ٥٠ وهى سمات « مغامر رقيق (حنون) ، يؤثر الناس على نفسه ، يقوم بالأعمال الصعبة ، يعمل من تلقاء نفسه ، خجول ، ينهمك فى الواجبات ، مساير ، يهتم بغيره من الناس ، شجاع فى معتقداته ، دمث الخلق ، يميل الى التنافس ، محب للاستطلاع ، يتمسك برأيه ، يميل الى السيطرة ، يثير الفوضى فى الفصل ، يؤدى عمله فى الوقت المحدد ، عاطفى ، حساس ، راض عن نفسه ، صحيح جسميا ، مستقل فى حكمه ، مستقل فى تفكيره ، جاد فى حياته ، يميل الى العمل بمفرده ، حدسى ، رافض (سلبى) ، مطيع ، مثابر ، مشهور ، هادىء ، مستقبل لأفكار الآخرين ، ينكص ، يتذكر جيدا ، يثق بنفسه ، مؤكد لذاته ، مكتف بذاته ، فكاهى ، يميل الى المعارضة ، يناضل من أجل أهداف بعيدة ، عنيد ، رعديد ، شمولى النزعة ، متحدث لبق ، بسيط، لا يقبل الأمور على علاتها ، كثير المواهب ، خيالى ، مخاطر ، يتقبل أحكام من هم حجة فى مجالهم ٠

ثانيا : سمات تميز بين مجموعتى المعلمين المؤهلين تربويا ومجموعة المعلمين غير المؤهلين تربويا فيما يتعلق بتشجيعها أو عدم تشجيعها لدى التلاميذ والتلميذات ٠ هذه السمات بأرقام ٤ ، ٧ ، ١٥ ، ١٧ ، ٢٤ ، ٢٥ ، ٣٣ ، ٣٨ ، ٣٩ ، ٤٩ ، و ٥٠ وهى سمات « كثير الأسئلة يجيد التخمين ، ينتقد الآخرين ، يرغب فى التفوق ، حيوى ، يتكشف الأخطاء ، لا يشعر بالملل، يفضل التعامل مع الطبيعة ، قوى جسميا ، يملك احساسا جماليا ، مخلص (أنظر جدول ٣) ٠

ويتضح من جدول (٣) أنه بالرغم من تشجيع كل من مجموعتى المعلمين المؤهلين وغير المؤهلين تربويا لهذه السمات المذكورة ، فان مجموعة المعلمين

المؤهلين تربويا تفوق مجموعة المعلمين غير المؤهلين تربويا فى هذا التشجيع، وذلك باستثناء سمة واحدة هى « يرغب فى التفوق » حيث تتفوق المجمـــوعة غير المؤهلة على المجموعة المؤهلة تربويا فى تشجيع هذه السمة ٠

وهكذا يتضح من نتائج الفرض الثانى ما يلى : ـ

١ ـ أن مجموعتى المعلمين المؤهلين وغير المؤهلين تربويا تتخذان اتجاها محايدا ازاء السمات الابتكارية التالية : ـ مغامر ، يقوم بالأعمال الصعبة ، يعمل من تلقاء نفسه ، ينهمك فى الواجبات ، شجاع فى معتقداته ، محب للاستطلاع ، يتمسك برأيه ، يميل الى السيطرة ، يثير الفوضى فى الفصل ، حساس ، مستقل فى حكمه ، مستقل تفكيره ، يميل الى العمل بمفرده ، حدسى، مثابر ، مستقبل لأفكار الآخرين ، ينكص ، يتذكر جيدا ، يثق بنفسه ، يؤكد ذاته ، مكتف بذاته ، فكاهى ، يناضل من أجل أهداف بعيدة ، عنيد ، شمولى النزعة ، لا يقبل الأمور على علاتها ، كثير المواهب ، خيالى ، مخاطر ٠

وبتحويل التكرارات الخاصة بالاختيارات الايجابية للسمات المميزة بين مجموعة المعلمين المؤهلين تربويا ومجموعة المعلمين غير المؤهلين تربويا الى نسب مئوية (أنظر جدول ٤) يتضح ما يلى : ـ

(أ) أن مجموعتى المعلمين المؤهلين تربويا وغيـــــر المؤهلين تربويا تشجعان باقى السمات (أنظر جدول ٣) ، وان كان تشجيع المعلمين المؤهلين تربويا يفوق تشجيع المعلمين غير المؤهلين تربويا فى كل هذه السمات باستثناء سمة « يرغب فى التفوق » حيث يتفـــوق المعلمون غير المؤهلين تربويا على أقرنائهم المؤهلين تربويا فى تشجيع هذه السمة ٠

(ب) أن المعلمين ـ بغض النظر عن الاعداد التربوى ، يشجعون السمات الابتكارية التالية : ـ

« كثير الأسئلة ، يجيد التخمين ، يتكشف الأخطاء ، يمتلك حسا جماليا، وان كان هذا التشجيع أكثر وضوحا لدى المعلمين المؤهلين تربويا ٠

وهكذا ، يتضح عدم صدق الفرض الثانى بالنسبة لعدد ٥١ سمة بينما يتضح صدقه بالنسبة لعدد ١١ سمة من قائمة سمات التلميذ المثالى ٠

جـــدول رقم (٣)

سمات تميز بين مجموعة المعلمين المؤهلين تربويا (ن = ١٩٦)
ومجموعة المعلمين غير المؤهلين تربويا (ن = ١٣٣)

رقم	السمة	الاختيار	التكرارات مؤهلين	التكرارات غيرمؤهلين	المجموع	كـا٢	الدلالة
٤	كثير الأسئلة	مرغوبة	١٦٤	٩٩	٢٦٣	٣ر٨٥	٠٥ر
		غير مرغوبة	٢٢	٣٤	٦٦		
٧	يجيد التخمين	مرغوبة	١٤٨	٨٧	٢٣٥	٣ر٩٦	٠٥ر
		غير مرغوبة	٤٨	٤٦	٩٤		
١٥	ينتقد الآخرين	مرغوبة	١٤٨	٨٧	٢٣٥	٣ر٩٦	٠٥ر
		غير مرغوبة	٤٨	٤٦	٩٤		
١٧	يـــرغب فى التفـــوق	مرغوبة	١٥١	١٠٧	٢٥٨	٥ر٣٧	٠٥ر
		غير مرغوبة	٤٥	٢٦	٧١		
٢٤	حيـــوى	مرغوبة	١٩٣	١٢٦	٣١٩	٣ر٨٧	٠٥ر
		غير مرغوبة	٣	٧	١٠		
٢٥	يتكشـــف الأخطـــاء	مرغوبة	١٢٢	٦٢	١٨٤	٧ر٨٧	٠١ر
		غير مرغوبة	٧٤	٧١	١٤٥		

رقم السمة	الاختيار	التكرارات مؤهلين	التكرارات غيرمؤهلين	المجموع	كا٢	الدلالة
٣٣ لايشعر بالملل	مرغوبة	١٧٢	١٠٤	٢٧٦	٥ر٤٠	٠٥ر
	غير مرغوبة	٢٤	٢٩	٥٣		
٣٨ يفضل التعامل مع الطبيعة	مرغوبة	١٨٧	١١٧	٣٠٤	٤ر٣٣	٠٥ر
	غير مرغوبة	٩	١٦	٢٥		
٣٩ قوى جسميا	مرغوبة	١٩٢	١٢٠	٣١٢	٩ر٥٧	٠١ر
	غير مرغوبة	٤	١٣	١٧		
٤٩ يمتلك حسا جماليا	مرغوبة	١٨٧	١١٥	٣٠٢	٨ر٤٥	٠١ر
	غير مرغوبة	٩	١٨	٢٧		
٥٠ مخلص	مرغوبة	١٩٦	١٢٨	٣٢٤	١٦ر٠١	٠١ر
	غير مرغوبة	—	٥	٥		
حجم العينات		١٩٦	١٣٣	٣٢٩		

جـــدول (٤)

النسب المئوية للاختبارات الايجابية للسمات المميزة بين
المعلمين المؤهلين والمعلمين غير المؤهلين تربويا

السمة	معلمون مؤهلون	معلمون غير مؤهلين
كثير الأسئلة	٨٤٪	٧٤٪
يجيد التخمين	٧٦٪	٦٥٪
ينتقد الآخرين	٧٦٪	٦٥٪
يرغب فى التفوق	٧٧٪	٨٠٪
حيـــوى	٩٨٪	٩٥٪
يتكشف الأخطـاء	٦٢٪	٤٧٪

السمة	معلمون مؤهلون	معلمون غير مؤهلين
لا يشعر بالملل	٨٨٪	٧٨٪
يفضل التعامل مع الطبيعة	٩٥٪	٨٨٪
قوى جسميا	٩٨٪	٩٠٪
يمتلك احساسا بالجمال	٩٥٪	٨٦٪
مخلص	١٠٠٪	٩٦٪

جـــدول (٥)

سمات تميز بين مجموعات المعلمين والمعلمات فى مراحل التعليم بأنواعه المختلفة

الرقم	السمـــــة	الاختيار	تكـــرارات الاختيار بمراحل التعليم بأنواعه المختلفة							كا٢
			ابتدائي	اعدادى	ثانوى عام	ثانوى صناعي	ثانوى تجارى	ثانوى زراعى	معلمين ومعلمات	أزهرى	
٧	يجيد التخمين	مرغوبة	٤٤	٥٨	٣٠	٢١	٩	١٠	١٥	١٦	٢٩ر٢٠ **
		غيرمرغوبة	١٩	٣٢	٩	٢	١٤	٦	٧	٩	
٩	ينهمك في الواجبات	مرغوبة	٧٩	٨٥	٣١	٢٣	٢٢	١٦	٢٠	٢٤	٩٩ر١٥ *
		غيرمرغوبة	٤	٥	٨	—	١	—	٢	١	
١١	يهتم بغيره	مرغوبة	٧٩	٧٠	٣٦	٢٣	٢١	١٥	١٧	٢٣	٠٨ر٢١ **
		غيرمرغوبة	٤	٢٠	٣	—	٢	١	٥	٢	
٢٥	يتكشف الأخطاء	مرغوبة	٥٤	٤٧	١٨	١٥	٦	١٢	١١	١٦	٢٤ر١٧ **
		غيرمرغوبة	٢٩	٤٣	٢١	٨	١٧	٤	١١	٩	
٣١	يميل الى العمل بمفرده	مرغوبة	٥٧	٥٣	٢٣	١٤	٩	١١	١٤	١٧	٦٧ر١٤ *
		غيرمرغوبة	٢٦	٣٧	١٦	٩	١٤	٥	٨	٨	
حجم العينـــات			٨٣	٩٠	٣٩	٢٣	٢٣	١٦	٢٢	٢٥	٣٢١

* دال عند ٠٥ر٠ ، ** دال عند ٠١ر٠

جـــدول (٦)

النسب المئوية للاختيارات الايجابية للسمات المميزة بين مجموعات المعلمين والمعلمات فى مراحل التعليم بأنواعه المختلفة

السمة / المرحلة	يجيد التخمين	ينهمك فى العمل	يهتم بغيره	يتكشف الأخطاء	يميل للعمل بمفرده
ابتدائى	٧٧٪	٩٥ ٪	٩٥ ٪	٦٥٪	٦٩٪
اعدادى	٦٤٪	٩٤ ٪	٧٨ ٪	٥٢٪	٥٩٪
ثانوى عام	٧٧٪	٧٩ ٪	٩٢ ٪	٤٦٪	٥٩٪
ثانوى صناعى	٩١٪	١٠٠٪	١٠٠٪	٦٥٪	٦١٪
ثانوى تجارى	٣٩٪	٩٦ ٪	٩٥ ٪	٢٦٪	٣٩٪
ثانوى زراعى	٦٣٪	١٠٠٪	٩٤ ٪	٧٥٪	٦٩٪
معلمين ومعلمات	٦٨٪	٩١ ٪	٧٧ ٪	٥٠٪	٦٤٪
معهد أزهرى	٦٤٪	٩٦ ٪	٩٢ ٪	٦٤٪	٦٨٪

نتائج الفرض الثالث : لا توجد فـــروق دالة احصـــائيا بين المراحل التعليمية : ابتدائى ، اعدادى ، ثانوى ، فيما يتعلق بسمات التلميذ المثالى التى يختارها المعلمون والمعلمات.للتثبت من صحة الفرض الثالث قام الباحث بحساب كا٢ الخاصة بالفروق بين تكرارات مجموعات المعلمين والمعلمات فى مراحل التعليم الابتدائى (ن = ٨٣) والاعدادى (ن = ٩٠) ، والثـانوى العام (ن = ٣٩) ، والثانوى الصناعى (ن = ٢٣) ، والثانوى التجارى (ن = ٢٣) ، والثانوى الزراعى (ن = ١٦) ، ومعهد المعلمين والمعلمات (ن = ٢٢) ، والمعهد الأزهرى (ن = ٢٥) ، وذلك فيما يتعلق باختيارهم لسمات التلميذ المثالى من واقع قائمة السمات المستخدمة فى البحث الحالى ، وأسفر ذلك عن ما يلى : -

أولا : سمات لا تميز بين مراحل التعليم وأنواعه وهى السمات المدونة بقائمة سمات التلميذ المثالى تحت أرقام ١ الى ٦٢ باستثناء السمات بأرقام

٧ ، ٩ ، ١١ ، ٢٥ ، ٣١ ، حيث تراوحت قيم كا٢ مع درجة حرية = ٧ بين ٦٠ر٥ و ٥٦ر١٢ ، وهى غير دالة احصائيا ٠

ثانيا : ـ سمات تميز بين مراحل التعليم المختلفة بأنواعه وهى بأرقام ٧ ، ٩ ، ١١ ، ٢٥ ، ٣١ ، وهى سمات « يجيد التخمين ، ينهمك فى الواجبات يهتم بغيره ، يتكشف الأخطاء ، يميل الى العمل بمفرده » ، (أنظر جدول ٥) ٠

وبتحويل التكرارات الخاصة بالاختيارات الايجابية للسمات المميـــزة بين مجموعات المعلمين والمعلمات فى مراحل التعليم بأنواعه المختلفة الى نسب مئوية (أنظر جدول ٦) يتضح ما يلى : ـ

أولا : ـ بالنسبة للسمة « يجيد التخمين » نجد أعلى تشجيع لهذه السمة لدى المعلمين فى التعليم الثانوى الصناعى ، بينما أدنى تشجيع لها لـــدى المعلمين فى الثانوى التجارى ٠ ويكاد لا توجد فروق فى النسب بين مجموعات المعلمين فى كل من الثانوى الزراعى والمعلمين والمعهد الأزهرى ٠ كما يلاحظ تساوى نسب الاختيار (التشجيع) فى كل من الثـــانوى العـام والتعليم الابتدائى وارتفاع نسب التشجيع فى هاتين المرحلتين عن النسب فى مستويات الثانوى الأخرى والاعدادى ٠

ثانيا : ـ بالنسبة للسمة « ينهمك فى العمل » يلاحظ ارتفاع نسب تشجيع هذه السمة فى مراحل التعليم المختلفة بصفة عامة ٠ كما نلاحظ أعلى تشجيع لها فى الثانوى الصناعى والثـــانوى الزراعى بينما أدنى تشجيع لها فى الثانوى العـــام ٠

ثالثا : بالنسبة للسمة « يهتم بغيره » يلاحظ ارتفاع نسب التشجيع لهذه السمة فى مراحل التعليم بأنواعه المختلفة ، مع ملاحظة أن أعلى تشجيع لها يكون فى الثانوى الصناعى ، بينما أدنى تشجيع لها يكون فى معهد المعلمين والمعلمـــات ٠

رابعا : ـ بالنسبة للسمة « يتكشف الأخطاء » يلاحظ تذبذب مراحـــل التعليم بالنسبة لتشجيع هذه السمة حيث يرتفع تشجيعها لدى المعلمين فى

الثانوى الزراعى ، يليها الثانوى الصناعى ، يليها التعليم الابتدائى فالأزهرى ، ومما يلاحظ انخفاض تشجيع هذه السمة فى التعليم الاعدادى يليه الثانوى العام ، الذى يليه الثانوى التجارى ٠

خامسا : - بالنسبة للسمة « يميل للعمل بمفرده » يلاحظ أن المراحل التعليمية المختلفة تكاد أن تتشابه فى تشجيعها المتوسط لهذه السمة باستثناء التعليم التجارى حيث نلاحظ الانخفاض الكبير فى نسبة تشجيعها ٠

وبنظرة اجمالية للنسب الموجودة فى جدول (٦) ، يلاحظ أن المعلمين فى التعليم الابتدائى أعلى تشجيعا لتلك السمات الأربعة من المعلمين فى التعليم الاعدادى والثانوى العام ٠ كما يلاحظ أن المعلمين فى التعليم الصناعى أعلى تشجيعا من المعلمين فى المراحل الأخرى لمعظم تلك السمات ٠ وأن المعلمين فى التعليم التجارى أقل تشجيعا من المعلمين فى المراحل الأخرى لمعظم تلك السمات ٠ وما يثير التساؤل هو أن المعلمين فى التعليم الأزهرى يتفوقون على المعلمين فى التعليم العام الاعدادى والثانوى وكذلك المعلمين فى معاهد المعلمين والمعلمات بالنسبة فى تشجيع معظم هذه السمات !

وخلاصة النتائج للفرض الثالث ، يلاحظ تفوق المعلمين فى التعليم الصناعى والأزهرى على زملائهم فى مستويات وأنواع التعليم الأخرى بالنسبة لتشجيع أربع سمات ابتكارية هى : - يجيد التخمين ، ينهمك فى العمل ، يتكشف الأخطاء ، يميل للعمل بمفرده ٠

وهكذا يثبت صدق الفرض الثالث بالنسبة لعدد ٥٧ سمة ، بينما يثبت عدم صدقه بالنسبة لعدد ٥ سمات من قائمة سمات التلميذ المثالى ٠

أهم الاتجاهات العامة لنتائج البحث

يمكن للباحث أن يذكر الاتجاهات العامة لنتائج بحثه فيما يلى : -

أولا : لا يلعب جنس المعلم دورا أساسيا فى تشجيع سمات التلميذ المثالى كما قررها تورانس عام ١٩٦٥ ، اللهم باستثناء سمات خمسة ، أربعة منها أكد الباحثون على اتصاف الأشخاص المبتكرين بها وهى سمات ، يقوم

بالأعمال الصعبة ، متمسك برأيه ، يميل الى العمل بمفرده ، مكتف بذاته ، حيث تتفوق المعلمات على المعلمين فى تشجيعها ، أما السمة الخامسة فلا تعد من السمات المميزة للاشخاص المبتكرين ، وان كانت لازمة للتوافق السوى عند الفرد وهى سمة « دماثة الخلق » ، ويتفوق فى تشجيعها المعلمون على المعلمات · وتختلف هذه النتيجة جزئيا مع ما توصل اليه حسين الدرينى (١٩٨٤) ·

ثانيا : ليس للاعداد التربوى دور ملحوظ فى تشجيع سمات التلميذ المثالى كما ذكرها تورانس عام ١٩٦٥ ، اللهم باستثناء أربع سمات يتفوق المعلمون المؤهلون تربويا فى تشجيعها على المعلمين غير المؤهلين تربويا · هذه السمة هى : « كثير الأسئلة ، يجيد التخمين ، يتكشف الأخطاء ، يمتلك حسا جماليا » · وهى سمات أكد الباحثون فى مجال الابتكارية على اتصاف الأشخاص المبتكرين بها ·

ثالثا : يتفوق المعلمون فى مجال التعليم الصناعى والأزهرى على المعلمين فى باقى مراحل التعليم وأنواعه وذلك بالنسبة لتشجيع أربع سمات أكد الباحثون فى مجال الابتكارية على اتسام الأشخاص المبتكرين بها ، وهى سمات « يجيد التخمين ، ينهمك فى العمل ، يتكشف الأخطاء ، يميل للعمل بمفرده » · وتختلف هذه النتيجة جزئيا مع ما توصل اليه حسين الدرينى (١٩٨٤) ·

رابعا : يرفض المعلمون والمعلمات سمة عدها الباحثون من سمات التلميذ المبتكر وهى سمة « يثير الفوضى داخل حجرة الدراسة » · يتضح هذا الرفض بشكل ملحوظ لدى المعلمات · وتتفق هذه النتيجة مع ما ذكره تورانس (Torrance, 1963) . عن تحفظ المعلمينبالنسبة للتلاميذ المبتكرين·

ويلاحظ على نتائج البحث الحالى أنها تختلف مع نتائج كل من تورانس (Torrance, 1965) وراينا وراينا (Raina & Raina, 1971) وباتشتولد (Bachtold, 1974) فيما يتعلق بالسمات التى يشجعها المعلمون ، باستثناء سمتين يتفق فى تشجيعها المعلمون فى البحث الحالى مع المعلمين فى دراسة راينا وراينا وهما « بتكشف الأخطاء ، ويجيد التخمين » ·

بعض الاستنتاجات العـــامة :

على أساس نتائج البحث ، يمكن للبـــــاحث الحالى أن يستنتج بعض الاستنتاجات العامة كما يلى : ـ

أولا : أن نظم وسياسات اعداد المعلم المصرى الحالية ما زالت تفتقـر الى البرامج اللازمة لكى يتعرف المعلم على التلاميذ المبتكرين وسماتهم وتوفير الظروف المدرسية المناسبة لتنمية القدرة الابتكارية لديهم ٠

ثانيا : يبدو أن التعليم الأزهرى ـ عكس ما هو شائع من أفكار حوله ـ يشجع بعض السمات الابتكارية ، وقد يعتمد ذلك على نظم أو سياسات لاعداد المعلم تفتقر اليها معاهد وكلميات اعداد المعلم الأخرى ٠ وعلى أى حال ، يمكن أن يكون هذا الاستنتاج فرضا علميا فى دراسة جديدة متخصصة ٠

المراجـــــع

المراجـــع العـــربية :-

١ ـ أحمد عبد اللطيف عباده (١٩٨٦) · معوقات التفكير الابتكـــارى فى مراحل التعليم العام ، المؤتمر الثانى لعلم النفس فى مصر ، ابريل ١٩٨٦ ·

٢ ـ حسين عبد العزيز الدرينى (١٩٨٤) · تشجيع المدرسين للسمات الابتكارية لدى تلاميذهم (دراسة عبر ثقافية) · فى **الاتجاهات والميـــول النفسية · المجلد السابع ، الجزء الثانى** · مركز البحوث التربوية ـ جامعة قطـــر ·

٣ ـ سيد أحمد عثمان وفؤاد أبو حطب (١٩٧٨) · **التفكير : دراسات نفسية** · القاهرة : الأنجلو المصرية ·

٤ ـ سيد خير الله (١٩٧٤) · **المدخل الى العلوم السلوكية** (ط ٢) · القـــاهرة : دار المعـــارف ·

٥ ـ عبد الحليم محمود الســـيد (١٩٧١) · **الابداع والشـــخصية** · القاهرة : دار المعـارف ·

٦ ـ فائقة محمد بدر (١٩٨٥) · العلاقة بين خصائص البيئة المدرسية وقدرات التفكير الابتكارى عند تلميذات المرحلة الابتدائية بالمملكة العربيـــة السعودية · رسالة دكتوراه ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ·

٧ ـ يوسف مراد (١٩٦٦) · **علم النفس فى الفن والحياة** · القـاهرة دار الهـلال ·

المراجـــع الأجنبيـــة :

1. Batchtold, L.M. (1974). The creative personality and the ideal pupil revisited. **J. of Creative Behavior, 8,** 47-54.

2. Barron, F. (1975). The Solitariness of self and its mitiga-

tion through creative imagination. In I.A. Taylor & J.W. Getzels (Eds.), **Perspectives in Creativity.** Chicago : Aldine.

3. Craig, G.J. (1979). **Child Development.** New Jersey : Prentice-Hall.

4. Cronbach, L.J. (1963). **Educational Psychology** (2nd ed.). New York : Harcourt, Brace & World.

5. Elkind, D. & Weiner, I.B. (1978). **Development of the Child.** New York : Wiley.

6. Getzels, J.W. & Jackson, P.W. (1963). The highly intelligent and highly creative adolescent: A summary of some findings. In C.W. Taylor & Barron (Eds.), **Scientific Creativity : its Recognition and Development.** New York : Wiley.

7. Guilford, J.P. (1965). Three faces of intellect. In R.C. Anderson & D.P. Ausubel (Eds.), **Readings in The Psychology of Cognition.** New York : Holt-Rinehart.

8. Guilford, J.P. (1967). **The Nature of Human Intelligence.** New York : McGraw-Hill.

9. Guilford, J.P. (1975). Creativity : Aquarter century of progress. In I.A. Taylor & J.W. Jetzels (Eds.), **Perspectives in Creativity.** Chicago : Aldine.

10. Hallman, R.J. (1974), Human relations and creativity **Journal of Creative Behavior, 8,** 157-165.

11. Harbison, F. (1966). Stratigies for investing in people. In J.W. Hanson & C.S. Brembeck (Eds.), **Education and the Development of Nations.** New York : Holt, Rinehart.

12. Heck, S.F. (1978). The creative classroom environment : A Stage — set design. **J. of Creative Behavior, 12,** 120-133.

13. Mackinnon, D.W. (1970). Creativity. In J.D. Roslansky (Ed.), **Creativity.** London : North - Holland Publishing Comp.

14. Mackinnon, D.W. (1975). IPAR'S Contribution to the Study of creativity. In I.A. Taylor & J.W. Getzels (Ed.), **Perspectives in Creativity.** Chicago : Aldine.

15. Maddi, S.R. (1975). **The Strenuousness of creative life.** In I.A. Taylor & J.W.Getzels (Eds.), **Perspectives in Creativity.** Chicago : Aldine.

16. Maltzman, I. (1964). On the training of originality. In A.W. Staats (Ed.), **Human Learning : Studies Extending Conditioning Principles to Complex behavior.** New York : Holt-Rinehart.

17. Piers, E.V. (1976). Creativity. In J.F. Adams. **Understanding adolescence : Current Development in Adolescent Psychology.** Boston : Allyn and Becan.

18. Raina, T. & Raina, M. (1971). Perception of teacher-educators in India about the ideal pupil. **J. of Educational Research, 64,** 303-306.

19. Rease, H.W. & Parnes, S.J. (1970). Programming creative behavior. **Child Development, 41,** 413-423.

20. Rogers, C.R. (1959). Toward a theory of creativity. In H.H. Anderson (Ed.), **Creativity and its Cultivation.** New York : Harper & Row.

21. Rogers, C.R. (1961). **On Becoming a person.** Boston : Houghton Mifflin.

22. Roe, Anne. (1970). A Psychologist Examines Sixty-Four Eminent Scientists. In P.E. Vernon (Ed.), **Creativity : Selected Readings.** Penguin Books.

23. Schmuck, R. & Chesler, M. & Lippitt, R. (1966). **Problem - solving to improve classroom learning.** Chicago : Science Research Associates.

24. Strang, R. R. (1965). **Helping your child develop his potentialities.** New York : E.P. Dutton.

25. Tan - Willman, C. 1980). Fostering creativity and its effect on moral reasoning of prospective teachers. **J. of Creative Behavior, 14,** 258-263.

26. Torrance, E.P. (1963). **Education and The Creative Potential.** Minnesota, USA : University of Minnesota.

27. Torrance, E.P. (1965). **Rewarding Creative Behavior.** En-

glewood Cliffs, New Jersey : Prentice-Hall.

28. Torrance, E.P. (1969). **Guiding Creative Talent.** India : Prentice-Hall of India.

29. Torrance, E.P. (1970). Achieving Socialization without sacrificing Creativity. **Journal of Creative Behavior, 4,** 183-189.

30. Torrance, E.P. (1973). Different ways of learning for different kind of children. In R.O. Strom & E.P. Torrance, (Eds.). **Education for affective achievement.** New York : McNally.

31. Torrance E.P. & Torrance J.P. (1973). Is **Ccreativity Teachable ?** Fastback Series, cf. 20, Bloomington, In : Phi Delta Kappa Educational Foundation.

32. Townsend, E.R. & Burke, P.J. (1962). **Learning for Teachers.** New York : The Macmillan.

33. Vernon, P.E. (1970). **Creativity : Selected Readings.** Penguin Books.

34. Wallas, G. (1970). The art of thought. In P.E. Vernon (Ed.), **Creativity : Selected Readings.** Penguin Books.

35. Weininger, O. (1977). Some thoughts on Creativity and the classroom. J. of **Creative Behavior, 11,** 109-118.

جامعة المنصورة
كليـة التـربية

بيـانات شـــخصية

من فضلك املأ البيانات التالية ، علما بأنهـــا لن تســـتخدم الا فى أغراض البحث العلمى · وتستطيع ألا تكتب اسمك اذا أردت ، أما باقى البيانات فنرجو أن تملاها بأمانة ودقة ·

الاسم (ان شئت ذكره) :
تاريخ الميـلاد :
الجنس :
الوظيفة الحـالية :
المستوى التعليمى :

- ★ دبلوم متوسط
- ★ دبلوم فوق المتوسط
- ★ ليسانس أو بكالوريوس
- ★ دراسات عليا (نوعها)

اسم المعهد أو الكلية التى تخرجت منها :
التخصص الأصلى :

اسم المدرسة التى تعمل بها :
مدة الخـدمة :
المادة التى تدرسها :
عنوان العمـــل :
جنس التلاميذ بالمدرسة (بنين/بنات/مشتركة)

تعليمـــات :

لكل معلم تصور معين بالنسبة لصفات التلميذ الذى يجب أن يقوم

بالتدريس له · والمطلوب منك أن تحدد الصفات الواجب توافرها فى التلميذ حتى يكون جديرا بتدريسك له ، وذلك كما يلى :

أمامك عدة سمات أو صفات للتلاميذ وأمام كل منها أربعة اختيارات والمطلوب منك وضع علامة (√) أمام كل صفة أو سمة تشعر أنهـــا مرغوبة بشدة وهامة جدا وذلك أسفل الخانة الأولى ، ووضع علامة (√) أمام كل صفة أو سمة نراها مرغوبة ولكن ليس بأهمية السمات السابقة وذلك فى الخانة الثانية وتكرار ذلك للسمات التى تراها غير مرغوبة الى حد ما مع امكانية وجودها فى أضيق الحدود وذلك أسفل الخانة الثالثة أما الســـمات أو الصفات التى تشعر أنها غير مرغوبة على الاطلاق ولابد وأن تجارب فرجاء وضع علامة (√) أمامها أسفل الخانة الرابعة ·

مع جزيل شكرنا لصادق تعاونكم ···

	مرغوبة بشدة وهامة جدا	مرغوبة الى حد ما	غير مرغوبة الى حد ما	غير مرغوبة على الاطلاق ويجب محاربتها
١ ـ مغامر				
٢ ـ رقيق (حنون)				
٣ ـ يؤثر الناس على نفسه				
٤ ـ كثير الأسئلة				
٥ ـ يقوم بالأعمال الصعبة				
٦ ـ يعمل من تلقاء نفسه				
٧ ـ يجيد التخمين				
٨ ـ خجول				
٩ ـ ينهمك فى الواجبات المطلوبة منه				
١٠ ـ مساير (يجارى الآخرين فىأفعالهم)				
١١ ـ يهتم بغيره من الناس				
١٢ ـ شجاع فى معتقداته				
١٣ ـ دمث الخلق				
١٤ ـ يميل الى التنافس				
١٥ ـ ينقد الآخرين				
١٦ ـ محب للاستطلاع				
١٧ ـ يرغب فى التفوق				
٢٢ ـ عاطفى (يغلب العاطفة على العقل)				
١٨ ـ يثبت على رأيه أو يتمسك به				
١٩ ـ يميل الى السيطرة				

	مرغوبة بشدة وعامة جدا	غير مرغوبة الى حد ما	مرغوبة الى حد ما	غير مرغوبة على الاطلاق ويجب محاربتها
٢٠ ـ يثير الفوضى فى العمل أو المدرسة				
٢١ ـ يؤدى عمله فى الوقت المحدد				
٢٣ ـ حساس				
٢٤ ـ حيوى (يملك درجة عالية من النشاط والحيوية)				
٢٥ ـ يتكشف الأخطاء				
٢٦ ـ راض عن نفسه				
٢٧ ـ صحيح جسميا				
٢٨ ـ مستقل فى حكمه أو تقديره للامور				
٢٩ ـ مستقل فى تفكيره				
٣٠ ـ جاد فى حياته				
٣١ ـ يميل الى العمل بمفرده				
٣٢ ـ حدسى (ينظر الى الأمور نظرة اجمالية وسريعة دون تفصيلا)				
٣٣ ـ لا يشعر بالملل والسأم				
٣٤ ـ رافض (سلبى)				
٣٥ ـ مطيع				
٣٦ ـ مثابر (يستمر فى العمل حتى ينجزه)				

	مرغوبة بشدة وهامة جدا	غير مرغوبة الى حد ما	مرغوبة الى حد ما	غير مرغوبة على الاطلاق ويجب محاربتها
٣٧ ـ مشهور ، محبوب من زملائه				
٣٨ ـ يفضل التعامل مع الأمور الصعبة				
٣٩ ـ قوى جسميا				
٤٠ ـ هادىء				
٤١ ـ مستقبل لأفكار الآخرين				
٤٢ ـ يتصرف مثل الطفل الصغير أحيانا				
٤٣ ـ متحفظ				
٤٤ ـ يتذكر جيدا				
٤٥ ـ يثق بنفسه				
٤٦ ـ مؤكد لذاته،				
٤٧ ـ مكتف بذاته				
٤٨ ـ يملك حسا فكاهيا (يميل الى الفكاهة)				
٤٩ ـ يملك حسا بالجمال				
٥٠ ـ مخلص				
٥١ ـ يميل الى المعارضة				
٥٢ ـ يناضل من أجل الأهداف البعيدة				
٥٣ ـ عنيد				
٥٥ ـ شمولى النزعة				

	مرغوبة بشدة وهامة جدا	غير مرغوبة الى حد ما	مرغوبة الى حد ما	غير مرغوبة على الاطلاق ويجب محاربتها
٥٤ ـ رعديد (خوّاف)				
٥٦ ـ متحدث (لبق فى الحديث)				
٥٧ ـ لا يميل الى التعقيب (بسيط)				
٥٨ ـ لا يقبل الأمور على ماهى عليه (على علاتها)				
٥٩ ـ كثير المواهب				
٦٠ ـ خيالى (خياله خصب)				
٦١ ـ يميل الى المخاطرة عن طيب خاطر				
٦٢ ـ يتقبل احكام من هم حجة فى مجالهم				

بيانات أخرى مرغوبة ولم يرد ذكرها فيما سبق)	مرغوبة بشدة وهامة جدا	مرغوبة الى حد ما

بيانات أخرى مرغوبة ولم يرد ذكرها فيما سبق)	غير مرغوبة الى حد ما	غير مرغوبة على الاطلاق ويجب محاربتها

منهج الدراســات الاجتماعية للصف الثامن الأساسى من وجهة نظر المعلمين
« دراسة ميدانية »

دكتور / محمد عد المجيد حزين *

مقـــدمة البحث :

جاءت مناهج الدراسات الاجتماعية بمرحلة التعليم الأساسى بحلقتيه كاحدى النتائج التى أسفرت عنها عمليات التطوير التى تبنتها وزارة التربية والتعليم منذ بداية الثمانينات حين شكلت اللجان المختلفة على مستوى المواد الدراسية للقيام بهذه المهمة المستهدفة ٠

وقد دعت الحاجة الى الأخذ بهذا الاتجاه تمشيا مع متطلبات الحياة حيث أن المناهج الحالية لم تعد قادرة على الوفاء بمتطلبات العصر فى ضوء المتغيرات الجارية ، فالمناهج الدراسية بعامة ومناهج المواد الاجتماعيـــة بخاصة لم تعد تفى باحتياجات المتعلم واهتماماته وميوله فى ظل سيادة المواد الدراسية المنفصلة ، علاوة على أنها لم تعد تعكس البداية المقبولة أو حتى التى تمثل الحد الأدنى لمواجهة ما يوجد فى المجتمع من قضايا وما يدور فيه من مشكلات ، وبالتالى أصبح من الضرورى اعادة النظر فى المناهج الدراسية بقصد تطويرها على النحو الذى يسمح بتحقيق حاجات واهتمامات وميول المتعلم ، وفى نفس الوقت الوفاء بمتطلبات المجتمع على اعتبار أن المتعلم يمثل حجر الزاوية فى بناء المجتمع ، ومن ثم فان الحاجة ماسة الى اعداده على النحو الذى يسمح بتحقيق الأهداف التى جاءت على رأس عمليات التطوير الجديدة ٠

---

* مدرس المناهج وطرق التدريس بكلية التربية جامعة الزقازيق (فرع بنها)

( ) الرقم بين قوسين يشير إلى رقم المرجع بقائمة المراجع فى نهاية البحث ٠

وكان من بين الأهداف التى تبنتها وزارة التربية والتعليم احـــداث عمليات تطوير شاملة على كافة المستويات ، ومن بينها تطوير المناهج الدراسية المختلفة بغرض تحقيق قدر من التكيف بين التلميذ ومجتمعه وبيئته (١) ، الأمر الذى جعل لجنة السياسات العليا لتطوير المناهج الدراسية تتبنى فكرة التكامل بين فروع المواد الاجتماعية ، وكان ذلك يعنى التمشى مع أحـــدث الاتجاهات العالمية فى مجال تطوير المناهج الدراسية (٢) ، حيث لم يعد من المقبول الاستمرار فى الأخذ بمبدأ المواد الدراسية المنفصلة على اعتبار أن هذا الأمر لا يتفق وطبيعة تكوين تلميذ مرحلة التعليم الأساسى الذى ينشد الحصول على قدر من المعـــارف والقيم والاتجاهات فى ســـياق منتظم ومتكامل (٣) ، وباعتبار أن هذا المدخل ـ مدخل التكامل ـ يمثل أحد المداخل الرئيسية فى تطوير وبناء المناهج الدراسية ، الأمر الذى انبثق عنه تشكيل فريق عمل من المتخصصين فى هذا المجال للبدء فى عمليات التطوير · وقد ظهر واضحا منذ بداية عمل اللجنة أن هناك محاذير وتوجهات يمكن اجمالها على النحو الآتى (٤) :

١ ـ أن الأخذ بمبدأ المواد الدراسية المنفصلة لم يعد يتناسب ومتطلبات العصر وفى مرحلة التعليم الأساسى على وجه الخصوص ·

٢ ـ أن تطوير المناهج الدراسية عملية مستمرة لا تتوقف ، ومن ثم فا ن استقرار اللجنة على الأخذ بمدخل معين لا يتعارض ومبدأ التطوير ذاته ·

٣ ـ ان تلميذ مرحلة التعليم الأساسى بحكم تكوينه وعمره الزمنى يحتاج الى مثل هذا المنهج المتكامل ·

٤ ـ أن عمليات التطوير المستهدفة لا تعنى الغاء المناهج السابقة على التطوير كلية على اعتبار أن التراكم المعرفى له وزنه ، ومن ثم فهو يمثل بداية حقيقية لأى تطوير جديد ·

وفى ضوء ما سبق ونظرا لمشاركة الباحث فى لجان تطوير المناهج الدراسية على المستويين التخطيطى والتنفيذى ، ومن منطلق أن المناهج المطورة شارفت على الانتهاء من عامها الثالث فى مجال التطبيق الميدانى ، فقد أصبح من الضرورى تقويم هذه المناهج ، ومن هنا كان اختيار منهـج الدراسات الاجتماعية للصف الثامن الأساسى لتعرف جوانب القوة ونواحى

الضعف فيه فى ضوء فكرة التكامل التى تبنتها لجنة السياسات العليا للمناهج الدراسية ، واستكمالا للدراسات التقويمية التى بدأها الباحث (٥) • ويعد القيام بمثل هذه الدراسة استكمالا للصورة المتكاملة فى هذا المجال عن طريق استطلاع آراء المعلمين باعتبارهم المحور الرئيسى فى تنفيذ المنهج ، وباعتبار أن للمعلم دورا هاما فى المشاركة فى وضع المناهج وتطويرها لعدة أسباب لعل من أهمها أن المعلم هو القائم على تنفيذها ، وهو أكثر الناس خبرة مباشرة بها ، وينبغى الا نغفل عن حقيقة نفسية هامة وهى أن هناك فرقا بين شعور المعلم أنه صاحب المنهج والمشارك فى وضعه وتقويمه وشعوره بأنه غريب عن المنهج وأنه فرض عليه (٦) ، هذا بالاضافة الى ما وجهت اليه لجنة السياسات العليا من ضرورة الأخذ بفكرة التكامل عند تخطيط وبناء المنهج الجديد •

ولما كان المنهج الجديد لم يخضع للتجريب قبل تعميمه ميدانيا ترشيدا لمسارات خطوطه ، وفى اطار هذه الفكرة فان الباحث يرى ضرورة استكمال هذه الخطوة ، ومن هنا نبعت مشكلة البحث التى يمكن تحديدها فى التساؤل الرئيسى الآتى :

الى أى حد جاء منهج الدراسات الاجتماعية للصف الثامن الأساسى معبرا عن فكرة التكامل ؟

مشكلة البحث : يتفرع من هذا التساؤل التساؤلات الفرعية الآتية :

١ ـ ما أبعاد فكرة التكامل ؟
٢ ـ ما مدى توافر تلك الأبعاد فى منهج الدراسات الاجتماعية للصف الثامن الأساسى كما يراها المعلمون ؟
٣ ـ ما مدى توافر تلك الأبعاد فى الأداء التدريسى للمعلمين ؟
٤ ـ ما العلاقة بين آراء المعلمين وأدائهم الفعلى ؟

أهمية البحث : يمكن تلخيص أهمية البحث الحالى فيما يأتى :

١ ـ أن يقف مخططو مناهج الدراسات الاجتماعية على جوانب القوة فى المنهج الحالى لتدعيمها ونواحى الضعف لتلافيها •

٢ ـ سوف تسفر هذه الدراسة عن توصيات يمكن الاسترشاد بها من قبل المخططين عند أى عملية تطوير قادمة ٠

حـدود البحث : يقتصر البحث الحالى على الحدود الآتية :

١ ـ مجموعة من معلمى الدراسات الاجتماعية بمدارس الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسى ٠

٢ ـ مجموعة من معلمى الدراسات الاجتماعية بالصف الثامن الأساسى لملاحظة أدائهم فى أثناء تنفيذ بعض الدروس ٠

طريقة البحث : سوف يستخدم المنهج التجريبى حيث تم بناء بطاقة ملاحظة لأداء معلمى الدراسات الاجتماعية داخل الفصول الدراسية لتعرف مدى الارتباط بين أدائهم اليومى وآرائهم من خلال الاستبيان الذى تم بناؤه وتطبيقه ميدانيا ، وسوف يستخدم الباحث الأسلوب التحليلى للارقام والبيانات من واقع الاحصاءات التى يتم التوصل اليها ٠

عينة البحث :

١ ـ تشتمل عينة البحث على (١٠٠) معلما بمدارس الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسى بمدارس محافظة القاهرة (*) ٠

٢ ـ اختيار (٣٠) معلما من بين « أفراد العينة السابقة لملاحظة أدائهم فى أثناء تنفيذ بعض الدروس اليومية ، وقد تم اختيار الستة الأوائل من قائمة كل ادارة تعليمية ، وبطريقة موضوعية بعيدا عن التحيز وحتى تتساوى فى النهاية فرص الاختيار من حيث الترتيب ومن حيث عدد الأفراد ٠

أدوات البحث :

أولا : تم تعميم استبيان لتعرف آراء المعلمين ، وينتظم فى سبعة مجالات رئيسية تشتمل على (٦٩) بندا وذلك على النحو التالى :

(*) وقع الاختيار على خمس ادارات تعليمية بمحافظة القاهرة هى :

١ ـ ادارة مصر الجديدة التعليمية ٢ ـ ادارة الوايلى التعليمية ٠

٣ ـ ادارة وسط القاهرة التعليمية ٤ ـ ادارة عابدين التعليمية ٠

٥ ـ ادارة جنوب القاهرة التعليمية ٠

١ - المنهج والأهـــداف	(١٣) بندا
٢ - المنهج والمحتـــوى	(١٣) بندا
٣ - المنهج وميول واهتمامات التلاميذ	(٧) بنود
٤ - المنهج والفروق الفردية	(٨) بنود
٥ - المنهج والتنظيم السيكولوجى للمادة الدراسية	(٨) بنود
٦ - المنهج والقيم الاجتماعية	(٩) بنود
٧ - المنهج ومواقف الخبرة المتكاملة	(١١) بندا

ثانيـا : تم تصميم بطاقة ملاحظة لتعرف مجريات العملية التعليمية داخل الفصول الدراسية عن طريق ملاحظة « أداء المعلمين ومدى تمكنهم من مجمل العناصر التى تشتمل عليها البطاقة والمرغوب قياسها وذلك فى اطار فكرة التكامل ٠

وقد تجنب الباحث تقسيم البطاقة الى محاور رئيسية تلافيا لعمليات فصل قد تكون مصطنعة فيما لو رتبت هذه العناصر تحت محاور رئيسية ، ومن ثم جاءت عناصر البطاقة متداخلة فى سياق متكامل يعبر عن الفكرة الرئيسية لموضوع البحث ، وقد اشتملت البطاقة على (٣١) عنصرا ٠

صـــدق الاستبيان :

تم عرض الاستبيان - احدى أدوات البحـــث - على مجموعة من المحكمين (*) المشهود لهم بالكفاءة فى مجال تخطيط وتنفيذ مناهج الدراسات الاجتماعية وقد أسفرت هذه الخطوة عما يأتى :

(*) تمت الاستعانة بكل من :

- أ٠د٠ أحمد حسين اللقانى أستاذ المناهج وطرق التدريس بكلية التربية جامعة عين شمس ٠
- د٠ فارعه حسن محمد أستاذ مساعد المناهج وطرق التدريس بتربية عينشمس
- د٠ أحمد ابراهيم شلبى أستاذ مساعد المناهجوطرق التدريس بتربيةعينشمس٠
- د٠ يحيى عطية سليمان مدرس المناهج وطرق التدريس بتربية عين شمس ٠
- أ٠ فؤاد أحمد الغندور خبير المناهج بالتعليم الاعدادى بديوان الوزارة ٠
- عبد الرازق محمد أبو النجا خبير المناهج بمكتب مستشار المواد الاجتماعية٠
- محمد سيد غانم خبير المناهج بمكتب مستشار المواد الاجتماعية ٠

١ - اجمع المحكمون على أن تنظيم الاستبيان جاء مناسبا فى اطار المحاور الرئيسية التى حددتها الدراسة والتى تنتظم فيها أبعاد فكرة التكامل مجال اهتمام البحث الحالى ٠

٢ - أشار بعض المحكمين الى أن الاستبيان جاء معبرا عن فكـــرة التكامل الا أن البعض الآخر اشار بحذف بعض بنود الاستبيان وقد تم ذلك على النحو التالى :

(أ) نقل بعض بنود المحور الأول « المنهج والاهداف » الى المحور السابع « المنهج والخبرة المتكاملة » مثل البند « يركز على الخبرة المباشرة حيث يتفاعل التلاميذ مع الأشياء » ، « يركز على الخبرة غير المباشرة من خلال استخدام التلاميذ قدرتهم على التفكير » ، وقد تم تنفيذ ذلك ٠

(ب) **تعديل صياغة** البند الخاص بـ « تنظيم المحتوى فى شكل وحدات دراسية تتضمن مشكلات ترتبط بحياة التلاميذ واهتماماتهم » لتصبح فى بندين بدلا من واحد حتى لا يكون البنـــد مركبا مما يصعب من مهمـــة المعلمين أفراد العينة فى استطلاع آرائهم على نحو علمى سليم ، وقد تم التعديل وفق ما أشاروا به ليصبح « ينتظم المحتوى فى شكل وحدات دراسية تتضمن مشكلات ذات صلة بحياة التلاميذ » ، « ينتظم المحتوى فى شكل وحدات دراسية تتضمن مشكلات ذات صلة باهتمامات التلاميذ » ٠

٣ - رأى بعض المحكمين حذف بعض العبارات من محور المنهج والفروق الفردية مثل « يؤكد المنهج على أن التلاميذ متساوون فى الذكاء والقدرات » لتصبح العبارة على النحو التالى « يراعى المنهج الفروق فى الذكاء والقدرات العقلية بين التلاميذ » ، وحذف البند « يراعى التنوع بتقديم الأنشطة المختلفة » ٠

٤ - اقترح بعض المحكمين حذف البنود الآتية : من المحور الخامس « المنهج والتنظيم السيكولوجى للمادة الدراسية » ، « يقدم المادة العلمية بطريقة تتعدد فيها الاحتمالات » لتصبح « يضفى على الحقائق والمفاهيم الشكل الوظيفى الذى يساعد التلاميذ على التكيف مع البيئة » ٠

٥ - اشار البعض بضرورة استطلاع رأى المعلمين بسؤال مفتوح فى نهاية الاستبيان عن « هل لديهم مقترحات أخرى يرون اضافتها » ٠

وقد تم تنفيذ كل ما اشار به المحكمون ٠ الأمـــر الذى انعكس على الاستبيان فى صورته النهائية ليشتمل على (٦٠) بندا - بدلا من (٦٩) بندا - تنتظم فى مجالات سبعة رئيسية هى :

المجال الأول : ويتصل بالأهداف وينتظم فيه	(١٠) بنود
المجال الثانى : ويتصل بالمحتوى وينتظم فيه	(٩) بنود
المجال الثالث : ويتصل بميول التلاميذ واهتماماتهم وينتظم فيه	(٧) بنود
المجال الرابع : ويتصل بالفروق الفردية وينتظم فيه	(٧) بنود
المجال الخامس : يتصل بالتنظيم السيكولوجى وينتظم فيه	(٩) بنود
المجال السادس : ويتصل بالقيم الاجتماعية وينتظم فيه	(٩) بنود
المجال السابع : ويتصل بالخبرة المتكاملة وينتظم فيه	(٩) بنود

ليصبح اجمالى بنود الاستبيان فى صورته النهائية (٦٠) بندا تغطى جميع مجالات فكرة التكامل ، هذا وقد تم تخصيص درجتين للاستجابة (الى حد كبير) ، ودرجة واحدة للاستجابة (الى حد ما) ، وصفر للاستجابة « لا يوجـــد » ٠

صدق بطاقة الملاحظة :

(أ) تم عرض بطاقة الملاحظة فى صورتها الاولية على نفس المحكمين لاستطلاع آرائهم فى عناصر البطاقة والتى تعبر فى مجملها عن فكرة التكامل، وقد اشار غالبية المحكمين بضرورة حذف الفقرة الآتية : « يربط بين المادة العلمية ويضيف مفاهيم جديدة تتناول المتغيرات البيئية » لأن الفقرة تمثـل عنصرا مركبا يصعب قياسه كما يكتنفها بعض الغموض ، علاوة على أنه قد تمت الاشارة الى ذلك بصورة أو بأخرى فى العديد من العناصر الأخرى التى تشتمل عليها البطاقة ، وبذلك أصبحت البطاقة فى صورتها النهائية مكونة من (٣٠) عنصرا ٠

(ب) أجمع المحكمون على أن تنتظم مستويات الأداء المراد ملاحظتها تحت بنود أربعة بدلا من خمسة وهى على النحو التالى : لم أتمكن من ملاحظة

الأداء ، لم يقم المعلم بالأداء ، قام المعلم بالأداء بدرجة مقبولة ، قام المعلم بالأداء بدرجة جيدة ، وقد تم تنفيذ ذلك بعد حذف البند الخامس « قام المعلم بالأداء بدرجة ممتازة » ، وبذلك أخذت البطاقة شكلها النهائى ٠

(جـ) وافق جميع المحكمين على رأى الباحث بشأن ضرورة تجنب تقسيم البطاقة الى محاور رئيسية ـ كما حدث فى الاستبيان ـ تلافيا لعمليات فصل مصطنع فى أداءات المعلم داخل الفصل الدراسى ، وعلى اعتبار أن اشكال الأداء المختلفة غالبا ما تأتى فى سياق متكامل لا يعترف بالحواجز أو بتقديم أو تأخير فكرة عن أخرى أو عنصر عن آخر ، وذلك ما فكر فيه الباحث منذ البداية حين قام بتصميم بطاقة الملاحظة ٠

ثبات أدوات البحث :

أولا : ثبات الاســـتبيان :

تم تطبيق الأداة قبليا على عينة من المعلمين بلغ عدد أفرادها (٣٠) معلما تم اختيارهم عشوائيا من ادارات القاهرة التعليمية المختلفة (*) وبعد مرور ثلاثة أسابيع أعيد تطبيق الأداة (بعديا) على نفس أفراد العينة المشار اليها ٠ وقد تم حساب الثبات باستخدام طريقة التجزئة النصفية ، وقـــد بلغ معامل ثبات الاستبيان ٥٨ر وهو دال عند مستوى ٠١ر كما تم حساب الاتساق الداخلى لأبعاد الاستبيان عن طريق حساب معامل الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بعد من الابعاد السبعة وبين الدرجة الكلية للاستبيان ٠

ويوضح الجدول التالى قيم (Values) معاملات الارتباط المشار اليهـــا ٠

(*) تم اختيار خمس معلمين من كل ادارة تعليمية وبشكل عشوائى « طريقة غير مقصودة » وذلك على النحو الاتى :

١ ـ ادارة مصر الجديدة التعليمية ٠ ٤ ـ ادارة شمال الجيزة التعليمية ٠

٣ ـ ادارة عابدين التعليمية ٠ ٥ ـ ادارة الوايلى التعليمية ٠

٢ ـ ادارة الزيتون التعليمية ٠ ٦ ـ ادارة وسط القاهرة التعليمية ٠

جدول رقم (١) يبين قيم معاملات الارتباط بين الابعاد والدرجة الكلية للاستبيان

الابعاد	الأهداف	المحتوى	ميول التلاميذ واهتماماتهم	الفروق الفردية	التنظيم	القيم الاجتماعية	تكامل الخبرة
مستوى الدلالة	٤ر	٣٧ر	٥٥ر	٣٧ر	٣٥ر	٣٨ر	٤٦ر
معامل الارتباط	٠٥ر	٠٥ر	٠١ر	٠٥ر	٠٥ر	٠٥ر	٠١ر

يظهر من الجدول السابق أن هناك معاملات ارتباط دالة بين أبعاد الاستبيان والدرجة الكلية لمجموع البنود ، وهى بذلك تعد مؤشرا يؤكد توافر الاتساق الداخلى للابعاد جميعها ، الأمر الذى يصبح معه الاستبيان ثابتا كأداة وصالحا للتطبيق على نطاق واسع ٠

ثانيا : ثبات بطاقة الملاحظة :

تم تطبيق بطاقة الملاحظة على مجموعة من المعلمين بلغ عدهم (١٠) بمدارس ادارتى مصر الجديدة والوايلى التعليمية ، وذلك بملاحظة أدائهم أثناء تنفيذ بعض الدروس اليومية ثم قام الباحث بملاحظة نفس أفراد العينة ، بعد مرور شهر كامل (٣٠) يوما ٠ وقد تم حساب معامل الارتباط بين التطبيق القبلى والتطبيق البعدى باستخدام معادلة برسون (٧) ، ويوضح الجدول التالى قيم معاملات الارتباط بين التطبيقين القبلى والبعدى للبطاقة ٠

جدول رقم (٢) ويبين قيم معاملات الارتباط بين التطبيقين القبلى والبعدى للبطاقة

المعلمون أفراد العينة	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠
معامل الارتباط	٨٤ر	٨٦ر	٩٩ر	٦٩ر	٦٤ر	٧٢ر	٨٧ر	٨٦ر	٨٣ر	٩٤ر

وباستقراء الجدول السابق يتضح أن معاملات الارتباط التى تم التوصل اليها مرتفعة ودالة عند مستوى ٠١ر فيما عدا المعلم الرابع (٤) والمعلم الخامس (٥) حيث جاءت معاملات الارتباط بين التطبيقين القبلى والبعدى دالة عند مستوى ٠٥ر٠

ويتضح مما سبق ثبات بطاقة الملاحظة وصلاحيتها للتطبيق كأداة نظرا لأنها تعطى نفس النتائج عند استخدامها أكثر من مرة ٠

عينة البحث :

بعد التأكد من ثبات كل من الاستبيان وبطاقة الملاحظة أداتى البحث تم تطبيق الاستبيان فى الادارات التعليمية التالية :

١ ـ ادارة مصر الجديدة التعليمية ٠

٢ ـ ادارة الوايلى التعليمية ٠

٣ ـ ادارة وسط القاهرة التعليمية ٠

٤ ـ ادارة عـــادين التعليمية ٠

٥ ـ ادارة جنوب القاهرة التعليمية ٠

وقد جاء هذا الاختيار عشوائيا من بين اثنتى عشرة ادارة تعليمية هى مجموع ادارات محافظة القاهرة التعليمية الأمر الذى غالبا ما نتوقع معه أن يكون هناك تباين فى وجهات النظر وتعدد فى الآراء وأيضا فى نوع الأداء داخل الفصول الدراسية ٠

تطبيق الاســـتبيان :

تم تطبيق أداة البحث الأولى وهى الاستبيان ـ بعد الصدق والثبات ـ على عينة من المعلمين بلغت (١٠٠) معلما من معلمى الدراسات الاجتماعية فى مدارس الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسى وقد جاء توزيع المعلمين أفراد العينة على النحو الآتى :

جدول رقم (٣) ويبين توزيع عدد أفراد العينة من المعلمين على الادارات التعليمية

الادارات التعليمية	عدد أفراد العينة من المعلمين
١ - ادارة مصر الجديدة التعليمية	٢٠
٢ - ادارة الوايلى التعليمية	٢٠
٣ - ادارة وسط القاهرة التعليمية	٢٠
٤ - ادارة عابدين التعليمية	٢٠
٥ - ادارة جنوب القاهرة التعليمية	٢٠
	١٠٠

بعد اجراء عملية تطبيق أداة البحث (الاستبيان) على أفراد العينة والبالغ عددها (١٠٠) معلم استخدمت بعض الاساليب الاحصائية لمعالجة وتفسير النتائج وذلك ما سوف يتم عرضه بالتفصيل فيمابعد .

تطبيق بطاقة الملاحظة :

تم تطبيق بطاقة الملاحظة - بعد التأكد من صدقها وثباتها - على عينة من المعلمين بلغت (٣٠) معلما من بين أفراد العينة الكلية وعددها (١٠٠ معلم) وذلك بملاحظة أدائهم داخل الفصول الدراسية وفى الصف الثامن الأساسى على وجه التحديد ، وقد جاء توزيع أفراد العينة الذين تمت ملاحظة أدائهم فى أثناء تنفيذ بعض الدروس اليوميـــة على النحـــو المبين فى الجدول الآتى :

*جدول رقم (٤) ويبين توزيع أفراد العينة من المعلمين
الذين تمت ملاحظة أدائهم على الادارات التعليمية

الادارات التعليمية	عدد المعلمين الذين تمت ملاحظة أدائهم داخل الفصول الدراسية
١ ـ ادارة مصر الجديدة التعليمية	٦
٢ ـ ادارة الوايلى التعليمية	٦
٣ ـ ادارة وسط القاهرة التعليمية	٦
٤ ـ ادارة عابدين التعليمية	٦
٥ ـ ادارة جنوب القاهرة التعليمية	٦
	٣٠

بعد أن تمت عملية التطبيق بملاحظة الأداء الفعلى للمعلمين داخل الفصول الدراسية على عينة يبلغ عدد أفرادها (٣٠) معلما ، استخدم الباحث بعض الاساليب الاحصائية لمعالجة البيانات والارقام حتى يمكن تفسير النتائج ، وذلك ما سوف يعرض له الباحث فيما بعد ٠

تفسير النتائج

سوف يجيب الباحث عن التساؤلات التى سبق وأن طرحها عند تحديد مشكلة البحث ويمكن ابراز ذلك على النحو الآتى :

أولا : فيما يتصل بالتساؤل الأول : ما أبعاد فكرة التكامل ؟

يمثل التكامل أحد بل وأهم الملامح الرئيسية فى تاريخ تطور المناهج الدراسية ، حيث أوضحت دائرة المعارف أن فكرة التكامل تأخذ بعدين أساسيين هما :

(*) تم اختيار الستة الاوائل من المعلمين فى كل ادارة تعليمية لملاحظة أدائهم الفعلى فى أثناء تنفيذ بعض الدروس اليومية ، وقد جاء الاختيار من بين أفراد العينة الكلية لهذه الدراسة وعددها (١٠٠ معلم) ٠

١ ـ ربط محتوى المواد الدراسية المختلفة بعضها ببعض ٠
٢ ـ تنسيق المحتوى مع خبرات التلاميذ واهتماماتهم (٨) ٠

على حين يتناول قاموس التربية فكرة التكامل باعتبارها تنظيما للمنهج تختفى فيه الحواجز بين المواد الدراسية ، وتتركز فيها خبرات المنهج حـــول مشاكل الحياة بعامة أو من خلال مجالات معرفية ممتدة وواسعة تعرض فيها المواد الدراسية المختلفة فى ترابط له مغزاه (٩) ٠

وتعد الدراسات الاجتماعية المتكاملة من أكثـــر الدراسات واقعيـــة وارتباطا بالحياة نظرا لأن المشكلات التى يواجهها المتعلم فى حياته تتطلب تضافر أكثر من تخصص واحد ، وقلما يواجه المتعلم مشكلات فى حياته اليومية يمكن أن يسهم فى حلها معـلم الجغرافيا أو التـاريخ منفردا أو الاقتصاد أو السياسة أو الاجتماع ٠٠٠ الخ نظرا لأن ما يحدث فى الحياة من تغيرات انما يكون نتيجة تقدم العلم ككل لا كاجزاء منفصلة ، وحتى يسود الفهم المتكامل للانسان وبيئته والعلاقة بينهما ، فاننا غالبا ما نحتاج الى مواد متكاملة غير مجزأة ترتبط بحياة المتعلم ارتباطا وثيقا ٠

وعلى الرغم من أن علوم كالجغرافيا أو التاريخ كانت تتبنى بين حين وآخر عرض بعض المشكلات الا أن ذلك العرض كثيرا مـــا كان مصطنعا لاعتماده على مجرد سرد الحقائق فى صورتها الجزئية ، ولكن حين تتسم هذه المشكلات ـ التى يواجهها المتعلم ـ فى الحياة بالواقعية ، فان الحلول التى قد يفكر فيها لمواجهة هذه المشكلات الواقعية سوف تكون حلولا أصيلة تنبع من فكر المتعلم ومن معايشته للمشكلة ، ومن هنا كانت الواقعية هى التكامل بعينه لأنها ترتبط بالفرد والبيئة والموقف والحياة وكهذا ، الأمـــر الذى يؤكده لويزد Lewised بتعريفه للتكامل على أنه اندماج عدة مواد دراسية فى مادة واحدة تقترب فيها المفاهيم العلمية وتنسجم فيها الروح والطريقة (١٠) ، أو بمعنى اخر وكما يرى البعض التجمع فى كل موحد(١١)، أو كما يعرفه البعض بأنه التفاعل المتبادل بين فروع المعرفة المختلفة وتتجمع فيها أجزاء الكل فى وحدة متناسقة (١٢) ٠

وعلى الرغم من كثرة التعريفات وتباينها ، الا أنها تتفق جميعا على

أن التكامل يعنى رفع الحواجز التى تفصل بين فروع المعرفة المختلفة ، وبما يساعد على تحقق وحدة المعرفة ووحدة شخصية الفرد المتعلم ، فوحدة المعرفة تعنى تقديم المعارف بصورة متكاملة ووظيفية حيث مواقف الحياة التى تتميز بالكلية والتكامل ، ومن ثم فان الفرد المتعلم حين تواجهه مشكلة لا يستطيع حلها من خلال المعارف المستمدة من مادة دراسية واحدة حيث يحتاج الى خبرات متعددة من أكثر من ميدان من ميادين المعرفة (١٣) ٠

وفى ضوء ما سبق فان الخبرات المتكاملة تصبح عديمة الجدوى ما لم يراعى فى اختيارها مستوى قدرات وميول واهتمامات وحاجات المتعلم ، وما لم تهدف الى أحداث نمو متوازن لمختلف جوانب شخصيته فلا تركز على جانب دون آخر ، أو تركز على بعضها وتهمل بقية الجوانب ٠

واستخدام التكامل فى معالجة المشكلات الخاصة بالمتعلم ومجتمعه من شأنه أن يخلق لديه ميلا نحو الدراسات الاجتماعية فتسود روح التقدير لها باعتبارها وسيلة هامة تستخدم فى تنمية ميول المتعلم واتجاهاته العلمية ، ولما كان منهج الدراسات الاجتماعية يرتبط بالبيئة ارتباطا وثيقا فان ما يمارسه المتعلم بشكل وظيفى يتم من خلال استخدامه للمفاهيم الكلية لا يضعه فى حدود ضيقة اطارها الكتاب المدرسى ، وانما يزداد شعور المتعلم عمقا وايجابية لأنه يمارس الواقع ويتحدى المشكلات التى يعيشها فى مجتمعه وبيئته من خلال ممارسته للعديد من العمليات العقلية التى تعينه على اكتشاف المعرفة وتنمى لديه الملاحظة ، وتمكنه من المرور بالعديد من مواقف الخبرة وممارسة الانشطة التى تكون فى مستوى قابليته وامكاناته العقلية ، ومن هنا كان السعى للاخذ بفكرة التكامل بين فروع المواد الاجتماعية المختلفة فى مواجهة الحالة المجزأة التى توجد عليها فى المناهج الدراسية المنفصلة (١٤) ، وذلك ما يؤكده جيبونز (Gippons) من أن تكامل المعارف فى مجالاتها المختلفة ليس ممكنا فحسب بل هو ظاهرة طبيعية لطلب المعرفة (١٥) ٠

وعلى الرغم من « أهمية التكامل فى مجال المناهج الدراسية بصفة عامة فى مراحل التعليم الاولى الا أن العديد من المناهج الدراسية التى تتبنى هذه الفكرة - ومن بينها مناهج الدراسات الاجتماعية - تختلف من

حيث المجال والشدة والعمق فى العديد من النواحى (١٦) ، ورغم ذلك يجمع بينها اطار ما نسميه بوحدة المعرفة الانسانية لتصبح فى النهاية أكثر واقعية وارتباطا بمجريات الحياة حيث أن دراستها على هذا النحو تمكن المتعلم من النظر الى الأمور نظرة واسعة شاملة تحيط بكل جوانب المنهج ، كما تمكنه من أن يفكر تفكيرا متشعبا ولا تحصره فى دائرة ضيقة محدودة نظرا لأنها ترتبط بالبيئة وتعمل على تنمية ميول واهتمامات المتعلم كما تكسبه العديد من المفاهيم الاساسية بطريقة وظيفية ٠

واستنادا الى ما سبق فان مجالات التكامل يمكن أن تنتظم فى المحاور الآتيـــة :

أولا : أن التكامل يتطلب تنظيما خاصا للاهداف ٠
ثانيا : أن التكامل يتطلب تنظيما خاصا للمحتوى ٠
ثالثا : أن التكامل يتطلب تنظيما خاصا للمادة الدراسية يراعى ميول واهتمامات التلاميذ ٠
رابعا : أن التكامل يراعى الفروق الفردية بين التلاميذ ٠
خامسا : أن التكامل يعتمد على التنظيم السيكلوجى للمادة الدراسية ٠
سادسا : أن التكامل يراعى القيمة الاجتماعية فيما يقدم للتلاميذ من خلال المنهج ٠
سابعا : ان التكامل يهتم بالخبرات غير المجزأة والاكثر شمولا وتوجدا٠

وبناء على ما سبق فان أبعاد فكرة التكامل التى يجب أن تظهر فى أى منهج دراسى أو حتى فى أى درس يومى ينبغى أن تشتق من مجموعة المعايير أو الشروط التالية :

أولا : فيما يتعلق بالأهـــداف :

- ان يدرك التلاميذ ما بين المعارف والحقائق من علاقات ٠
- ان يتمكن التلاميذ من تصنيف الحقائق والمفاهيم فى شكل وحدات٠
- مراعاة الجوانب العقلية والنفسية والاجتماعية والخلقية لدى التلاميذ كوحدة واحدة ٠
- الاهتمام بتدريب التلاميذ على تكوين وجهة نظر كلية وشاملة ٠

- مراعاة الربط بين عناصر الموضوع أو الوحدة ٠
- الاهتمام بتنمية قدرات التلاميذ على استنباط الحقائق الاجتماعية المتكاملة ٠
- الاهتمام بتنمية قدرات التلاميذ على تكوين وجهة نظر متكاملة ٠
- الاهتمام بتكوين الآراء المستقلة التى تعبر عن شخصيات التلاميذ المتكاملة ٠
- الاهتمام بتنمية الجوانب الخلقية لدى التلاميذ من حيث تكاملها ٠
- الاهتمام بأبعاد المعرفة الانسانية فى اطارها المتكامل ٠

ثانيا : فيما يتعلق بالمحتوى :

- تنظيم المحتوى فى اطار الاهداف المتكاملة ٠
- ان يشتمل المحتوى على نماذج متكاملة فى الدراسات الاجتماعية ٠
- ابراز العلاقة بين الحقائق والمفاهيم فى اطار وحدة المعرفة الانسانية ٠
- التأكيد على الاتصال بين الدراسات الاجتماعية والمواد الدراسية الأخرى ٠
- ابراز العلاقات البيئية بين الظروف الاجتماعية والاقتصادية والسياسية ٠
- ان يظهر من خلال المحتوى كيف يتم التعامل مع الكليات ٠
- انتظام المحتوى فى شكل وحدات دراسية تتضمن مشكلات ذات صلة بحياة التلاميذ ٠
- انتظام المحتوى فى شكل وحدات دراسية تتضمن مشكلات ذات صلة باهتمامات التلاميذ ٠
- التأكيد على العلاقة بين الجغرافية والتاريخ والتربية الوطنية ٠

ثالثا : فيما يتعلق بميول التلاميذ واهتماماتهم :

- استخدام التلاميذ للحقائق والمعارف من مصادر متعددة ٠
- التركيز على حاجات التلاميذ بتقديم الحلول لمشكلاتهم ٠
- تفسير الظواهر التى يعجز التلاميذ عن تفسيرها ٠

- تصميم المواقف التعليمية التى تتناسب وميول التلاميذ ٠
- تصميم المواقف التعليمية التى تتناسب واهتمامات التلاميذ ٠
- مراعاة مستوى نضج التلاميذ ٠
- مراعاة قدرات التلاميذ وامكاناتهم ٠

رابعا : فيما يتعلق بالفروق الفردية :

- اتاحة الفرصة للتلميذ ليكون قادرا على التميز فيما يتفوق فيه ٠
- تهيئة الفرصة لممارسة النشاط الذى يحبه ٠
- مراعاة الفروق فى الذكاء والقدرات العقلية بين التلاميذ ٠
- يتضمن أشكالا من النشاط تتلاءم وخصائص نمو التلاميذ ٠
- تهيئة الظروف المناسبة أمام التلاميذ لمواجهة المواقف الجديدة ٠
- تهيئة التلاميذ للاستجابة للمواقف المختلفة ٠

خامسا : فيما يتعلق بالتنظيم السيكولوجى للمادة الدراسية :

- تقديم الحقائق والمعارف بصورة يتقبلها التلاميذ ٠
- تقديم الحقائق فى سياق متكامل ووظيفى ٠
- عرض المادة العلمية فى شكل وحدات لا تلتزم بالترتيب المنطقى٠
- يجمع بين الحقائق والمفاهيم فى شكل وحدات حية لها مغزاها ٠
- توجيه التلاميذ الى استنتاج العناصر الاساسية ٠
- يبرز العلاقات بين الحقائق والمفاهيم المختلفة ٠
- يراعى امكانات وقدرات التلاميذ ٠
- يضفى على الحقائق والمفاهيم طابعا وظيفيا يساعد التلاميذ على التكيف مع بيئاتهم ٠
- يتناول الحقائق والمعارف والمفاهيم فى اطار موقف تعليمى متكامل

سادسا : فيما يتعلق بالقيم الاجتماعية :

- تعميق احساس المتعلم بالثقة بالنفس ٠
- تنمية القدرة على الممارسة الفعلية ٠
- تنمية القدرة على ممارسة النشاط الفردى ٠

- تنمية القدرة على ممارسة النشاط الجماعى ٠
- تهيئة المتعلم لتحمل المسئولية ٠
- توجيه المتعلم لتحمل مسئولياته نحو مجتمعه ٠
- توجيه المتعلم الى تعرف واجباته نحو وطنه ٠
- توجيه المتعلم الى تعرف حقوقه كمواطن ٠
- تهيئة المتعلم للمشاركة فى خدمة البيئة ٠

سابعا : فيما يتعلق بالخبرة المتكاملة :

- مساعدة المتعلم فى الحصول على خبرات متكاملة من البيئة ٠
- تقديم الخبرات فى شكل منظم ومتكامل ٠
- الاهتمام بتكيف التلاميذ مع مجتمعهم وبيئتهم ٠
- التركيز على الخبرة المباشرة من خلال تفاعل التلاميذ مع الآباء٠
- التركيز على الخبرة غير المباشرة من خلال استخدام التـــلاميذ قدرتهم على التفكير ٠
- الارتفاع فوق جزئيات المادة الدراسية الواحدة ٠
- ان يشتمل على أوجه تعلم متكاملة (معرفية ـ وجـــــدانية ـ مهـــــارية) ٠
- تهيئة التلاميذ لتحمل المسئولية الجماعية ٠
- توجيه التلاميذ نحو الاعتماد على النفس ٠

واستنادا الى مجموعة الشروط السابقة والتى ينبغى توافرها فى أى منهج دراسى ، تم استخلاص بنود الاستبيان المرفق (*) والذى يمثل احدى أدوات هذه الدراسة لعرضه على المعلمين أفراد العينة للتعرف آرائهم فى منهج الدراسات الاجتماعية ـ للصف الثانى الأساسى ـ فى اطار فكرة التكامل ٠

(*) راجع الملحق رقم (١) ٠

ثانيا : فيما يتصل بالتساؤل الثانى : ما مدى توافر تلك الأبعاد فى منهج الدراسات الاجتماعية للصف الثامن الأساسى كما يراها المعلمون ؟

من واقع استجابات المعلمين أفراد العينة على بنود الاستبيان البالغ عددها (٦٠) بندا والتى تنتظم فى سبعة محاور رئيسية ، قام الباحث بحساب قيمة كا٢ للفروق بين تكرارات استجابات المعلمين أفراد العينة - فى مختلف الادارات التعليمية - وذلك على كل اختيار قرين كل بند ، كما يوضحها الجدول الآتى :

جدول رقم (٥) ويبين مجموع الدرجات النهائية
للمعلمين أفراد العينة وقيمة كا٢ ومستوى الدلالة

الاختبار	الى حد كبير(٢)	الى حدما (١)	لايوجد صفر	قيمة كا٢	مستوى الدلة
تكرار استجابات المعلمين على بنود الاستبيان ·	١٢٨	٢٤٤١	٣٤٣١	٢٨٧٣ر٢٧	٠ر٠٠١

يظهر من الجدول السابق أنه توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى ٠٠١ر بين تكرار استجابات الافراد على الاختيارات الثلاثة ، ويتضح من الجدول أيضا أن أعلى تكرار هو « لا يوجد » ونستنتج من ذلك أن أبعاد فكرة التكامل فى منهج الدراسات الاجتماعية للصف الثامن اساسى من واقع آراء المعلمين أفراد العينة لا تتوافر فى هذا المنهج ·

جدول رقم (٦) ويبين المتوسط والانحراف المعيارى وقيم «ت» ومستوى الدلالة عند عقد المقارنات بين آراء المعلمين أفراد عينة الاستبيان فى المديرياه المختلفة

الادارات التعليمية	المتوسط	الانحراف المعيارى	قيمة«ت»	مستوى الدلالة
مصر الجديدة	٢٧ر٨	٥ر٢٥	١١١ر	غير دالة
الوايلى	٢٧ر٥٥	٨ر٥٩٩		
مصر الجديدة	٢٧ر٨	٥ر٢٥	١ر٣٤	غير دالة
وسط القاهرة	٢٥ر٦	٥ر١٦		
مصر الجديدة	٢٧ر٨	٥ر٢٥	١ر٢٦٥	غير دالة
عابدين	٢٥ر٦	٥ر٧٣		
مصر الجديدة	٢٧ر٨	٥ر٢٥	١٩٣ر	غير دالة
جنوب القاهرة	٢٧ر٥	٤ر٥٨		
الوايلى	٢٧ر٥٥	٨ر٥٩٩	٨٦٩ر	غير دالة
وسط القاهرة	٢٥ر٦	٥ر١٦		
الوايلى	٢٧ر٥٥	٨ر٥٩٩	٨٤٤ر	غير دالة
عابدين	٢٥ر٦	٥ر٧٣		
الوايلى	٢٧ر٥٥	٨ر٥٩٩	٠٢٣ر	غير دالة
جنوب القاهرة	٢٧ر٥	٤ر٥٨		
وسط القاهرة	٢٥ر٦	٥ر١٦	صفر	غير دالة
عابدين	٢٥ر٦	٥ر٧٣		
وسط القاهرة	٢٥ر٦	٥ر١٦	١ر٢٣	غير دالة
جنوب القاهرة	٢٧ر٥	٤ر٥٨		
عابدين	٢٥ر٦	٥ر٧٣	١ر١٥٨	غير دالة
جنوب القاهرة	٢٧ر٥	٤ر٥٨		

يتضح من الجدول السابق حيث يبين المقارنات الثنائية بين كل ادارتين تعليميتين أن قيمة « ت » جميعها غير دالة الأمر الذى يعنى أنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين آراء المعلمين فى الادارات التعليمية المختلفة ، وبما

يؤكد عدم توافر أبعاد فكرة التكامل فى منهج الدراسات الاجتماعية للصف الثامن وذلك ما أكدته تكرارات استجابات المعلمين أفراد العينة التى يوضحها الجدول رقم (٥) فى هذه الدراسة ٠

ثالثا : فيما يتصل بالاجابة عن التساؤل الثالث للبحث : ما مـــدى توافر تلك الأبعاد فى الأداء التدريسى للمعلمين ؟ من واقع ملاحظة أدائهم فى أثناء تنفيذ بعض الدروس اليومية ؟

جدول (٧) ويبين المتوسط والانحراف المعيارى وقيمة «ت»
للمقارنة بين أداء المعلمين فى المديريات المختلفة « بطاقة الملاحظة * »

الادارات التعليمية	المتوسط	الانحراف المعيارى	قيمة«ت»	مستوى الدلالة
مصر الجديدة	١٩ر٨٣	٢ر١٤	١١٢ر	غير دالة
الوايلى	١٩ر٥	٦ر٩		
مصر الجديدة	١٩ر٨٣	٢ر١٤	٥٠٤ر	غير دالة
وسط القاهرة	٢١	٥ر٢٥		
مصر الجديدة	١٩ر٨٣	٢ر١٤	٣٨٥ر	غير دالة
عـــابدين	١٩	٤ر٨٦		
مصر الجديدة	١٩ر٨٣	٢ر١٤	٢٠٥ر	غير دالة
جنوب القاهرة	١٩ر٣٣	٥ر٥٧		
الوايلى	١٩ر٥	٦ر٩٥	٤٢٢ر	غير دالة
وسط القاهرة	٢١	٥ر٢٥		
الوايلى	١٩ر٥	٦ر٩٥	١٤٤ر	غير دالة
عـــابدين	١٩	٤ر٨٦		
الوايلى	١٩ر٥	٦ر٩٥	٠٤٦ر	غير دالة
جنوب القاهرة	١٩ر٣٣	٥ر٥٧		

(*) وقع الاختيار على الستة الاوائل من المعلمين فى قائمة كل ادارة تعليمية بملاحظة أدائهم فى أثناء تنفيذ الدروس اليومية وبذلك يصبح العـــدد الاجمالى ٦ معلمين × ٥ أدوات تعليمية = ٣٠ معلما ، ويدخلون ضمن قائمة العينة الكلية الذين طبق عليهم الاستبيان وعددهم (١٠٠) معلما ٠

تابع جدول (٧) ويبين المتوسط فى الانحراف المعيارى وقيمة «ت» للمقارنة بين أداء المعلمين فى المديريات المختلفة « بطاقة الملاحظة »

الادارات التعليمية	المتوسط	الانحراف المعيارى	قيمة«ت»	مستوى الدلالة
وسط القاهرة	٢١	٥ر٢٥	٦٨٥ر	غير دالة
عـابدين	١٩	٤ر٨٦		
وسط القاهرة	٢١	٥ر٢٥	٥٣٣ر	غير دالة
جنوب القاهرة	١٩ر٣٢	٥ر٥٧		
عـابدين	١٩	٤ر٨٦	١١ر	غير دالة
جنوب القاهرة	١٩ر٣٣	٥ر٥٧		

يتضح من الجدول السابق والذى يبرز المقارنات الثنائية بين كل ادارتين تعليميتين ان جميع قيم « ت » غير دالة ، وذلك يعنى أنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين أداء المعلمين أفراد العينة الذين تمت ملاحظتهم فى أثناء تنفيذ بعض الدروس اليومية ، الأمر الذى يبين عدم وضوح فكرة التكامل فى أدائهم التدريسى ، وان هذا الأداء يدخل فى اطار ما يسمى بالعرض التقليدى الذى درج عليه المعلم التقليدى وبما لا يتفق أيضا مع فكرة التكامل التى يفترض أنها الأساس الذى قام عليه هذا المنهج الجديد ٠

رابعا : فيما يتصل بالاجابة عن التساؤل الرابع للبحث : ما العلاقة بين آراء المعلمين وأدائهم الفعلى ؟

جدول رقم (٨) * ويبين معاملات الارتباط ومستوى دلالتها بين آراء عدد ٦ من المعلمين » ودرجاتهم فى كل من الاستبيان وبطاقة الملاحظة فى الادارات التعليمية الخمسة

	مصر الجديدة	الوايلى	وسط القاهرة	عبادين	جنوب القاهرة
معامل الارتباط	٢٢ر-	٣٠ر	٧٢ر	٤١ر-	٦١ر-
مستوى الدلالة	غير دال	غير دال	غير دال	غير دال	غير دال

(*) عدد المعلمين الذين تمت ملاحظة أدائهم (٣٠) معلما بواقع الستة الاوائل من كل ادراة تعليمية ٠

يتضح من الجـــدول الســـابق أن معاملات الارتبـــاط بين آراء المعلمين وأدائهم لا يرقى الى مستوى الدلالة (غير دال) الأمر الذى يعنى أنه لا توجد علاقة بين آراء المعلمين وأدائهم داخل الفصول الدراسية ، كمـا يلاحظ أيضا أنه توجد معاملات ارتباط سالبة (مصر الجديدة ، عابدين) وذلك غالبا ما يؤكد عدم التوافق بين آراء المعلمين أفراد العينة فى اجاباتهم عن بنود الاستبيان وبين أدائهم الفعلى فى أثناء تنفيذ دروسهم اليومية ٠

توصـــيات البحث

فى ضوء النتائج التى أسفرت عنها هذه الدراســـة يوصى البـــاحث بمـــا يلى :

أولا : اعادة النظر فى أهداف ومحتوى المنهج فى اطار المعايير الرئيسية التى وردت فى الاجابة على التساؤل الأول من تساؤلات هذه الدراسة ، والتى تشير الى مكونات التكامل فى مجموعة من الشروط الرئيسية التى ينبغى توافرها عند التفكير فى تطوير وبناء أى منهج للدراسات الاجتماعية فى اطار فكرة التكامل ٠

ثانيا : ضرورة أن تسير عملية تدريب المعلم جنبا الى جنب وبشـــكل متوازى مع عملية تطوير المنهج ، حتى يتمكن المعلم من استيعاب العنـــاصر الرئيسية لفكرة التكامل من خلال تدريب مكثف وواع يحقق أهداف التطوير المرجوة ٠

ثالثا : عقد الندوات واللقاءات الدورية بين أعضاء هيئات التدريس بأقسام المناهج وطرق التدريس فى كليات التربية للوقوف على أهم المشكلات التى يواجهها الطالب المعلم فيما يتصل بمناهج الدراســـات الاجتماعية الجديدة التى تقوم على فكرة التكامل وذلك بغرض البحث عن أفضل السبل لتنفيذ المناهج الجديدة المطورة ٠

رابعا : بناء وحدات معيارية مناسبة للاستفادة منها عند القيام بأى تطوير أو بناء لمناهج الدراسات الاجتماعية ، وبحيث تتضمن هذه المعايير المحاور الرئيسية التى تضمنتها بنود الاستبيان المرفق أداة الدراسة الحالية٠

خامسا : اعادة النظر فى المنهج الحالى للدراســـات الاجتماعية فى الصف الثامن الأساسى فى ضوء ما أسفرت عنه نتائج هذا البحث من حيث عدم توافر أبعاد فكرة التكامل فى المنهج الحالى ٠

الهـــوامش

١ ـ وزارة التربية والتعليم ، لجنة السياسات العليا للمناهج ، الأمانة الفنية : خطوات تطوير المنهج « ورقة عمل » ، القاهرة ، المركز القومى للبحوث التربوية ، ١٩٨٥ ، ص ١ ٠

٢ ـ المرجع السابق ، ص ٢ ٠

٣ ـ وزارة التربية والتعليم ، لجنة السياسات العليا للمناهج ، الأمانة الفنية : مهام وتوقيتات ، « خطاب موجـــه مين لجنة الدراســـات الاجتماعية » ، القاهرة ،المركزالقومى للبحوثالتربوية ١٩٨٥ ، ص٢٠

٤ ـ رئاسة الجمهورية ، المجلس القومى للتعـــليم والبحث العـــلمى والتكنولوجية : سياسة وقع المناهج فى التعليم العام ، « الدورة العاشرة » ، القاهرة ، استنسل ، ١٩٨٢ ، ص ٢ ٠

٥ ـ محمد عبد المجيد حزين : منهج الدراسات الاجتماعية للصف السابع الأساسى من وجهة نظر الموجهين « دراسة ميدانية » ، بحث غيـــر منشور ، القاهرة ، ١٩٨٨ ، ص ص ١ ـ ٢٩ ٠

٦ ـ سياسة وضع المناهج فى التعلم العام ، مرجع سابق ، ص ٧ ٠

٧ ـ فؤاد البهى السيد : علم النفس الاحصائى وقياس العقل البشرى ، القاهرة ، دار الفكر العربى ، ج ٣ ، ١٩٧٩ ٠

8. Deighton, Lee.C : Humanities in secondary School (The encyclopedia of education, Vol. 4, New York, the Macmillan Company and the free press 1971), p. 590.

9. Good, U.C. : Dictionary of education, (London, McGrow-Hill Book Co., 1973), p. 137.

10. Lewised, J.L. (ed.) : Teaching school physics, (Unesco, Paris Planguim Book, 1972), p. 109.

١١ ـ محمد صابر سليم : اتجاهات فى تدريس العلوم المتكاملة بالمرحلة المتوسطة (الحلقة الدراسية الاقليمية حول تدريس العلوم فى الدول العربية بالخليج ١٩٧٩ ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، اليونسكو ، جامعة قطر) ص ٢ ٠

١٢ ـ منيرة حسن الصعيدى : المناهج المتكاملة (القاهرة ، مكتبة الانجلو المصرية ، ١٩٨١) ص ٧ ٠

١٣ ـ فاطمة محمد طلبة : تطوير مناهج المواد الفلسفية فى ضوء الاتجاه التكاملى (القاهرة ، جامعة عين شمس ، كلية التربية ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، ١٩٨٧) ، ص ص ١٣٨ ، ١٣٩ ٠

14. Edwin, F. : Teaching the New Social Studies in Secondary School (London, Holt, Rinehart & Winston, nc., 1968), p. 99.

15. Gibbons, .A. : Curriculum Integration Curriculum Inquiring 9 No. 4, 1979, p. 330.

١٦ ـ رءوف عبد الرازق العانى : تكامل العلوم فى المرحلة المتوسطة ضرورة ملحة ، المشروع الريادى لتطوير تدريس العلوم المتكاملة فى المرحلة المتوسطة ، جامعة الدول العربية ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، اجتماع الخبراء (١) الاسكندرية ، يوليو ١٩٧٥ ، ص ٣٧٠

بسم الله الرحمن الرحيم

ملحق رقـــم (١)

عزيزى معلم الدراسات الاجتماعية :
تحية طيبة مباركة وبعد ..

يقوم الباحث باجراء دراسة ميدانية لتعرف آرائكم فى « منهج الدراسات الاجتماعية » لصف الثامن الأساس فى ضوء فكرة التكامل .

ولما كانت الدراسة تتطلب اعداد استبيان يمكن من خلاله الحكم على المنهج الحالى خاصة وانه قد بدأ عامه الثانى فى مجال التنفيذ الفعلى ، كان لزاما علينا تعرف آرائكم باعتباركم حجر الزاوية فى العملية التعليمية ومشهود لكم بالكفاءة فى عملكم علاوة على رصيدكم الخبرى فى مجال التدريس ، لهذا نعرض عليكم الاستبيان المرفق أحد أدوات هذه الدراسة بعناصره العديدة املين قراءته بدقة قبل اختيار احدى الاستجابات الموضحة قرين كل بند من بنود الاستبيان .

ويسر الباحث أن يوضح بايجاز المجالات الرئيسية التى تستند اليهـــا فكرة التكامل والتى يمكن أن تنتظم على النحو التالى :

١ ـ يتطلب التكامل تنظيما خاصا للاهداف .
٢ ـ يتطلب التكامل تنظيميا خاصا لمحتوى .
٣ ـ يتطلب التكامل تنظيما خاصا للمادة الدراسية يراعى فيه ميـــول واهتمامات التلاميذ .
٤ ـ يراعى التكامل الفروق الفردية بين التلاميذ .
٥ ـ يعتمد التكامل على التنظيم السيكولوجى للمادة الدراسية .
٦ ـ يراعى التكامل القيمة الاجتماعية لما يقدم للتلاميذ من خلال المنهج .
٧ ـ يهتم التكامل بالخبرات غير المجزأة والتى تقدم على نحو متكامل .

هذا ويرجى ملاحظة أن المطلوب من سيادتكم وضع علامة (√) على يسار العنصر المناسب من وجهة نظركم ، وكذا ملاحظتكم حول مـــا تقترحون اضافته فى الصفحة الاخيرة المرفقة .

وعلى الله قصد السبيل .

الباحث

أولا : فيما يتصل بالأهـــداف :

ما مدى مراعاة المنهج للجوانب الآتية :

الى حد كبير	الىحد ما	لا يوجد
٢	١	صفر

- مراعاة ما بين المعارف والحقائق من عـــلاقات ٠
- تصنيف الحقائق والمفاهيم فى شـــكل وحـــدات ٠
- مراعاة الجوانب العقلية والنفســـية والاجتماعية والخلقية لدى التلاميـــذ كوحدة واحدة ٠
- تدريب التلاميذ على تكوين وجهة نظـر كلية وشاملة ٠
- الربط بين عناصر الموضوع أو الوحدة٠
- تنمية قدرات التلاميـذ على اســـتنباط الحقائق الاجتماعية المتكاملة ٠
- تنمية قدرات التلاميذ على ترتيب الحقائق وتنظيمها ٠
- تنمية قدرات التلاميذ على تبنى وجهة نظر متكاملة ٠
- تكوين الآراء المستقلة التى تعبـــر عن شخصيات التلاميذ المتكاملة ٠
- الاهتمام بالمعرفة الانسانية فى اطارها المتكامل ٠

ثانيا : فيما يتصل بالمحتوى :

ما مدى مراعاة المنهج للجوانب الآتية :

- تنظيم المحتوى فى اطارأهداف متكاملة٠

الى حد كبير	الىحد ما	لا يوجد
٢	١	صفر

- يشتمل المحتوى على نماذج متكاملة فى الدراسات الاجتماعية ٠
- وجود العلاقة بين الحقائق والمفاهيم فى اطار وحدة المعرفة الانسانية ٠
- يؤكد على الاتصال بين الدراسات الاجتماعية والمواد الدراسية الأخرى ٠
- يبرز العلاقات البيئية بين الظروف الاجتماعية والاقتصادية والسياسية ٠
- يتم التعامل مع الكليات من خلال المحتوى
- ينتظم المحتوى فى شكل وحدات دراسية تتضمن مشكلات ذات صلة بحياة التلاميذ
- يؤكد على العلاقة بين الجغرافيا والتاريخ والتربية الوطنية ٠

ثالثا : فيما يتصل بميول التلاميذ واهتماماتهم:

ما مدى مراعاة المنهج للجوانب الآتية:

- يوجه التلاميذ لاستخدام الحقائق والمعارف من مصادر متعددة ٠
- يركز على حاجات التلاميذ بتقديم الحلول لمشكلاتهم ٠
- يفسر الظواهر التى يعجز التلاميذ عن تفسيرها ٠
- تصميم المواقف التعليمية التى تتناسب وميول التلاميذ ٠
- تصميم المواقف التعليمية التى تتناسب واهتمامات التلاميذ ٠

الى حد كبير	الى حد ما	لا يوجد
٢	١	صفر

- يراعى مستوى نضج التلاميذ ٠
- يراعى قدرات التملايذ وامكاناتهم ٠

رابعا : فيما يتصل بالفروق الفردية :

ما مدى مراعاة المنهج للجوانب الآتية :

- يتيح الفرصة للتلميذ ليكون قادرا على التميز فيما يتفوق فيه ٠
- يهيىء الفرصة للتلميذ ليمارس النشاط الذى يحبه ٠
- يراعى الفروق فى الذكاء والقدرات العقلية بين التلاميذ ٠
- يتضمن أنواعا من النشاط الذى يتلاءم وخصائص نمو التلاميذ ٠
- يهيىء الفرصة أمام التلميذ ليتكيف مع بيئته ٠
- يهيىء الظروف المناسبة أمام التلميذ ليواجه المواقف الجديدة ٠
- يهيىء التلاميذ للاستجابة للمواقف المتباينة ٠

خامسا : فيما يتصل بالتنظيم السيكولوجى للمادة الدراسية :

ما مدى مراعاة المنهج للجوانب الآتية :

- يقدم الحقائق والمعارف بشكل يتقبله التلاميذ ٠

	الى حد كبير	الىحد ما	لا يوجد
	٢	١	صفر

- يقدم الحقائق والمعارف فى صورة مرتبة ومنطقية ٠
- يعرض المادة العلمية فى شكل وحـدات لا تلتزم بالترتيب المنطقى ٠
- يجمع بين الحقائق والمفاهيم فى شكل وحدات حية لها مغزاها ٠
- يوجه التلاميذ الى اســتنتاج العناصر الأساسية ٠
- يبرز العلاقات بين الحقــائق والمفاهيم المختلفة ٠
- يراعى امكانيات وقدرات التلاميذ ٠
- يضفى على الحقائق والمفاهيم الشــكل الوظيفى الذى يساعد التــلاميذ على التكيف مع البيئة ٠
- يتناول الحقائق والمفاهيم فى اطار موقف تعليمى متكامل ٠

سادسا : فيما يتصل بالقيم الاجتماعية :

ما مدى مراعاة المنهج للجوانب الآتية :

- يعمق لدى المتعلم الاحساس بالثقة ٠
- ينمى القدرة على الممارسة الفعلية ٠
- يساعد التلميذ على ممارسة النشــاط الفــردى ٠
- يهيىء التلميذ للمشاركة فى العمــل الجماعى ٠

	الى حد كبير	الىحد ما	لا يوجد
	٢	١	صفر

- يوجه التلميذ لتحمل المسئولية ٠
- يوجه التلميذ لتحمل مسئولياته نحـــو مجتمعه ٠
- يوجه التلميذ لتعرف واجباته نحو وطنه
- يوجه التلميذ لتعرف حقوقه والمحافظة عليهـــا ٠
- يهيىء التلميذ للمشـــــاركة فى خدمة بيئته ٠

سابعا : فيما يتصل بالخبرة المتكاملة :

ما مدى مراعاة المنهج للجوانب الآتية :

- يوجه المتعلم للحصـــول على خبرات متكاملة من البيئة ٠
- يقدم الخبرات فى شكل منظم متكامل٠
- يهتم بتكيف التـــلاميذ الايجـــابى مع مجتمعهم وبيئتهم ٠
- يركز على الخبرة المباشرة من خـــلال تفاعل التلاميذ مع الاشياء ٠
- يركز على الخبرة غير المباشرة من خلال استخدام التلاميذ قدرتهم على التفكير٠
- يرتفع فوق جزئيات المادة الدراســـية الواحدة ٠
- يشتمل على أوجه تعلم متكاملة (معرفية، وجدانية ، مهارية) ٠

	الى حد كبير	الىحد ما	لا يوجد
	٢	١	صفر

- يهيىء الفرص للتلاميذ لتحمل مسئولية العمل الجماعى ٠
- يوجه التلاميذ نحـــو الاعتمـــاد على النفس ٠

- هل لديك مقترحات أخرى ؟

_____

_____

_____

_____

بسـم الله الرحمن الرحيم

ملحق رقـــم (٢)

بطـــاقة الملاحظـــة

تهدف هذه البطاقة الى ملاحظة أداء معلم الدراســـات الاجتماعية بالصف الثامن من الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسى ، فى اطـــار العناصر المختلفة المرغوب قياسها استنادا الى مفهوم التكامل بين جوانب المنهج المختلفة ٠

ومن هذا المنطلق تجنب الباحث تقسيم البطاقة الى محاور رئيسية تلافيا لعمليات فصل قد تكون مصطنعة ، ومن ثم جاءت عناصرها متداخلة فى سياق متكامل يعبر عن الفكرة الرئيسية لموضوع البحث ٠

مستويات الأداء المراد ملاحظته :

١ ــ لم أتمكن من ملاحظة السلوك ٠	×
٢ ــ لم يقم المعلم بالأداء ٠	صفر
٣ ــ قام المعلم بالأداء بدرجة مقبولة ٠	١
٤ ــ قام المعلم بالأداء بدرجة جيدة ٠	٢

عناصر السلوك المراد ملاحظتها	مستويات الأداء			
	٢	١	صفر	لم أتمكن
● يحدد المعلم أهدافا تتفق وأهداف المنهج ·				
● يحدد الأهداف التعليمية التى يريد أن يحققها ·				
● يختار المادة التعليمية التى تحقق تلك الأهداف ·				
● يستخدم وسائل تعليمية تساعد فى فى تحقيق الأهداف ·				
● يربط بين الحقائق الجغرافية والتاريخية				
● يبرز العلاقات بين الحقائق المختلفة ·				
● يربط الأسباب بالنتائج ·				
● يقتصر على سرد معلومات الكتاب المدرسى ·				
● يهتم بالجانب التطبيقى فى حياة المتعلم·				
● يربط بين المعرفة العلمية والانسانية معا ·				
● يعبر عن أفكاره بصورة وظيفية متكاملة ·				
● يحقق التفاعل بين فروع المواد الاجتماعية ·				
● يرفع الحواجز بين فروع المواد الاجتماعية ·				

	مستويات الأداء			
	٢	١	صفر	لم أتمكن

- يهيىء الظروف التى تساعد على تحقيق وحدة المعرفة ٠
- يستخدم المفاهيم العلمية أثناء الدرس ٠
- يستخدم مواقف جـديدة لتدعيم خبرات التلاميذ ٠
- يتناول الموضوع الواحد باستخدام أكثر من طريقة تدريس ٠
- يركز على الموضوعات التى تتناسـب وميول التلاميذ ٠
- يلائم بين المـادة العلميـة وحاجات التلاميذ ٠
- يربط بين المـادة العلميـة وحاجات المجتمع ٠
- يربط بين المادة العلمية وحاجات البيئة٠
- يركز على الموضـوعات التى تتناسب واهتمامات التلاميذ ٠
- يلاحظ النشاط الفردى للمتعلم ٠
- يلاحظ النشاط الجماعى للتلاميذ ٠
- يتيح للتـلاميذ الفرصـة لعـرض مشكلاتهم ٠

	مستويات الأداء			
	٢	١	صفر	لم أتمكن

- يقسر الظواهر التى يعجز التلاميذ عن تفسيرها ٠
- يقدم الحلول لبعض المشكلات التى يعجز التلاميذ عن حلها ٠
- يوجه التلاميذ الى جمع المعلومات ذات القيمة العلمية والاجتماعية ٠
- يوجه التلاميذ الى اقامة علاقات مع قيادات البيئة المحلية ٠
- يوجه التلاميذ الى ممارسة الانشطة التى تتصل بالبيئة ٠