« 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 الثامن
الجزء (٤٧) ١٩٩٢

رئيس التحرير

ا ٠ د ٠ سعيد اسماعيل على

مدير التحرير

ا ٠ د ٠ محمود كامل الناقة

سكرتيرو التحرير

د٠ مصطفى عبد القادر عبد الله
د٠ محمد وجيه زكى الصاوى
د٠ سلامة صابر

هيئة التحرير

ا٠د٠ حامد عبد السلام زهران
ا٠د٠ رشدى أحمد طعيمة
ا٠د٠ عبد الفتاح حجاج
ا٠د٠ فؤاد ابو حطب
ا٠د٠ فيليب اسكاروس
ا٠د٠ مصطفى درويش
ا٠د نبيل احمد عامر

التوزيع : عالم الكتب ، ٣٨ ش عبد الخالق ثروت بالقاهرة ٠

مستشـــارو التحـــرير

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

أ.د. ابراهيم بسيونى عميرة
أ.د. ابراهيم حافظ
أ.د. ابراهيم عصمت مطاوع
أ.د. ابراهيم قشـقوش
أ.د. أحمد اللقـــانى
أ.د. أحمد المهدى عبد الحليم
أ.د. أحمد عبد العزيز سلامة
أ.د. أحمد كمال عاشور
أ.د. أمـــال مختـار
أ.د. أمينة كاظم
أ.د. أنور الشرقاوى
أ.د. جابر عبد الحميد جابر
أ.د. حامد العبـــد
أ.د. حامد زهـران
أ.د. حامد عمـــار
أ.د. حسان محمد حسان
أ.د. حسن الفقى
أ.د. حسن شـــحاته
أ.د. حلمى أحمد الوكيل
أ.د. حلمى المليجى
أ.د. رشـــدى طعيمة
أ.د. رشـــدى فـــام
أ.د. زينب الشربينى
أ.د. سامية القطان
أ.د. سعد عبد الرحمن
أ.د. سعد مرسى أحمد
أ.د. سعد يسى
أ.د. سعيد اسماعيل على
أ.د. سليمان الخضرى
أ.د. سيد خير الله
أ.د. سيد عثمان
أ.د. شكرى عباس
أ.د. صبرى الدمرداش
أ.د. صلاح حوطر
أ.د. صـــفاء الأعسر
أ.د. ضياء زاهـــر
أ.د. طلعت منصور

د. عبد الراضى ابراهيم
أ.د. عبد الرحمن النقيب
أ.د. عادل عز الدين
أ.د. عبد السلام عبد الغفار
أ.د. عبد السميع سيد أحمد
أ.د. عبد الفتاح حجاج
أ.د. عبد الفتاح جلال
أ. د. عبد الغنى عبود
أ.د. عبد اللطيف فؤاد
أ.د. عبد المسيح داود
أ.د. عرفات عبد العزيز
أ.د. عزيز حنـــا
أ.د. عنايات زكى
أ.د. فاروق اللقـــانى
أ.د. فاروق صـــادق
أ.د. فاروق عبد السلام
أ.د. فايز مـــراد
أ.د. فتح الباب عبد الحليم
أ.د. فتحى يونس
أ.د. فؤاد أبو حطب
أ.د. فؤاد قلادة
أ.د. فكرى حسن ريان
أ.د. كمال اسكندر
أ.د. كوثر كوجك
أ.د. محمد المفتى
أ.د. محمد خليفة بركات
أ.د. محمد سيف الدين فهمى
أ.د. محمد صابر سليم
أ.د. محمد عبد الظاهر الطيب
أ.د. محمد قدرى لطفى
أ.د. محمود أبو زيد
أ.د. محمود كامل الناقة
د. محمود عمر
أ.د. منير كامل
أ.د. نادية جمال الدين
أ.د. نبيل أحمد عامر
أ.د. وليم عبيـد

قواعـــد النشر

— جميع الدراسات والابحاث المنشورة كتبت خصيصا لهذه السلسلة باستثناء ما نعيد نشره من تراثنا التربوى ٠

— ترسل الدراسات والابحاث باسم رئيس التحرير (كلية التربية بجامعة عين شمس ، روكسى ، مصر الجديدة القاهرة) (أو على رابطة التربية الحديثة ، ١٣ ميدان التحرير بالقاهرة) ٠

— تقدم الدراسة أو البحث المطلوب نشره مكتـــوبا على الآلة الكاتبة (نسختان) على أن يكون الحد الأقصى ١٢٠٠ كلمـــة (حوالى ٣٥ صفحة فولسكاب) ٠

— تخضع الدراسات والابحاث للتحكيم العلمى من قبل نخبة من اساتذة التربية وعلم النفس فى مصر وخارجها ٠

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

— لا يجوز تقديم البحث أو الدراسة الى اى جهة أخرى اذا قدمت الى هذه المجلة ٠

— لا يجوز اعادة نشر اى 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 بافكارها الاساسية ٠

— الآراء التى تنشر تعبر عن رأى أصحابها ٠

— ترتيب البحوث والدراسات المنشورة يخضع فقط للظـــروف الفنية ولا يعكس ترتيبا فى « التقدير » ٠

فهرســـت

صفحة

— **الثقـــافة الشـــعبية**
أحمـــد أمين ٥

— **تأملات فى سياسة التعليم فى مصر**
د. محمد سيف الدين فهمى ١٠

— **لا .. لهـــذه الجامعـــة**
د. سعيد اسماعيل على ٢٩

— **دراسة مقارنة للرؤية الغربيةوالرؤية الاسلامية فى تفسير حركة التاريخ وعلاقتها بالعملية التربوية**
د. مصطفى محمد متولى ٣٥

— **مكونات التعلم المنظم ذاتيا لدى طـــلاب الجامعـة فى علاقتها بالأداء فى الكتابة**
د. سهير أنور محفوظ ٧٢

— **الأستاذ الجامعى الجيد : صـــفاته وخصائصه من وجهة نظر عينة من هيئة تدريس وطلاب كلية التربية ، جامعة الملك فيصـل**
د. عبد الله عبد العزيز السـهلاوى ١٠٠

— **الانتماء المهنى بين المعـــلمين فى الكويت : المشـــكلة والأسباب**
د. جاسم يوسف الكندرى ١٢٨

— **بناء مقياس الاتجاهات نحو توظيف الكفايات الأساسـية فى التدريس**
د. عبد الله محمد عبد المنعم ١٥٠

— **ادارة التعليم فى المجتمع اليابانى**
د. يوسف عبد المعطى ١٨٣

— **أهداف التربية الميدانية من وجهة نظر مشرفى الكلية فى كلية التربية ، جامعة الملك سعود**
د. سر الختم عثمان على ٢١١

— **شكل التفكير فيما يكتبه الطلاب الدارسـون للمنطق فى موضوعات التعبير فى مادة اللغـة العـــربية فى الصف الثالث الثانوى**
د. سعاد محمد فتحى ٢٤٩

— **الفكر البيروقراطى فى خدمة الادارة التربوية**
د. عبد الله بن عبد اللطيف الجبر ٢٩٢

الثقـــافة الشـعبية (*)

أحمـــد أمـين

الثقافة حق من حقوق كل فرد فى الأمة طفلا كان أو رجـــلا أو امرأة ، فلاحا فى حقله ، أو صانعا فى مصنعه ، أو تاجرا فى متجره ٠

ومتى كان هناك حق فلابد فى مقابله من واجب ، وهذا الواجب على الحكومة ممثلة فى وزاراتها المختلفة كوزارات المعارف والشـؤون الاجتماعية والصحة والمالية كل فيما يخصه ، بل هو واجب أيضا على الهيئات التعليمية كالجامعة وشبانها والنقابات المختلفة أمام الأفـــراد الذين ينتسبون اليها والشركات والعاملين فيهـــا وهكذا ٠ وعلى أفراد الشعب أن يطالبوا بثقافتهم،وعلى هذه الهيئات أن تقوم بواجبها نحوهم٠

وجمهور الشعب معذور فى عدم مطالبته بحقه فى الثقافة ، لأن الثقافة من الأمور التى لا يفهم قيمتها الا من ملكها ، فاكبر الوزر على من عليهم الواجب لأنهم يفهمون قيمة الثقافة للشعب ثم لا يقدمونها ٠ فالثقافة لشعب هى التى تكون الرأى العام الناضج ، وبدونها يكون رأيه العام رأى طفل ، والثقافة هى التى توسع أفقـه وترقى مداركه وتهذب سلوكه وتحسن تصرفه وتربى ذوقه وتفتح له أبوابا فى الحياة لا تفتح بدون الثقافة ٠

والى الآن أرى أننا فى مصر وقعنا فى خطأين كبيرين : الأول أننا وجهنا مجهودنا الى المدارس على اختـــلاف أنواعها من التعليم الأولى والالزامى ورياض الأطفـــــال الى الجامعة ، ولم نوجه أى اهتمام الى تثقيف الشعب خارج جدران المدارس ، وهو الأكثر عددا والأشد جهلا ، وترك وشأنه يرعى فيه الجهل بسوء التصرف ، وســـوء الصحة وســوء المعيشة وضيق الأفق ـ كانت وزارة المعارف العمومية فى القديم تســمى

(*) مؤتمر سياسة التعليم ، نوفمبر ١٩٤٥ ، صص ٣٣ ـ ٣٦ ٠

ديوان عموم المدارس ، فظل اختصاصها الى اليـــوم كاختصاص ديوان عموم المدارس ، وكل ما طرأ من تغير هو زيادة عدد المدارس وعـــدد التلاميذ وتعديل البرامج . أما الأساس وهو قصر نفســـها على المدارس فظل كما هو الى اليوم ، ولم تقم بأى واجب نحو الشعب خارج جدران المدارس . ولو كان هناك انصاف لكان نصـف ميزانية وزارة المعـــارف ونصف ادارتها ونصف كل شيء فيها لتثقيف الشعب فى الحقول والمصانع والمتاجر والشوارع .

الغلطة الثانية وهى كالنتيجة للأولى أننـــا حصرنا ذهننا على أن نفهم من الثقافة القراءة والكتابة ومضاعفاتها من علوم وفنـــون ؛ ذلك لأننا قصرنا أنفسنا على تعليم المدارس وهى تبدأ بالقراءة والكتابة وتترقى الى البحث العلمى والأدبى فى الجامعة ، ففهمنا أن الثقافة هى هـذا وحده ، وان هذا هو مسلكها ؛ وهذا ظاهر البطلان فقد يكون هنـــاك قارىء كاتب وهو ليس بمثقف ، وقد يكون هنـــاك مثقف وليس قارئا ولا كاتبا ، وقد يكون التلميذ فى المـدارس الثانوية وحتى فى الجامعة وأخوه التاجر الأمى يعرف من الدنيا وشؤونها والنـــاس وأحوالهم ، والحياة ونواحيها أكثر مما يعرف أخـــوه الثانوى والجامعى ، فيكون مثقفا أكثر منه ، بل قد يكون الأعمى فيلسوفا كبيرا وعالما خطيرا وهو لا يعرف القراءة والكتابة ، فيكون مثقفا أكبر من المثقفين .

فقصرنا الثقافة على القـراءة والكتابة ومضاعفاتها فهم خطأ أوقعنا فيه الفنـــا .

والثقافة التى نريد أن نوصلها الى الشعب ليس من الضـرورى أن تقتصر على القراءة والكتابة وتعتمد عليها فاذا عرضنا على الفـلاح عن طريق السينما الأمراض المتفشية فيه وطرق الوقاية منها فهـذه ثقافة ، واذا ألقينا عليه دروسا عن طريق المحاضرات بلغته العامية التى يفهمها عن حالته المالية والاجتماعية والاقتصادية والسياسية فهذه ثقافة ، واذا غنيت له أناشيد جميلة أو قطعا غنائية جميـــلة ترقى ذوقه فهذه ثقافة ذوقية ، واذا أبنت له طرق زراعته القديمة وطرق الزراعة الحديثة وبم تفضل الثانية الأولى فهذه ثقافة زراعية .

وأنا أستطيع وكلكم كذلك أن تكونوا مثقفين راقين بهذه الوسائل حتى من غير قراءة ولا كتابة .

والتعبير بالأمية خطأ جارينا فيه الأوربيين ، ولو أنصفوا وأنصفنا لكان مدار التعبير الحقيقى على الثقافة وعدمها .

فالثقافة الشعبية التى نريدها أوسع مدى وأعم فائدة تشمل القارىء الكاتب وغير القارىء الكاتب ، من يريد أن يبتدىء فى ثقافته والمتوسط الذى يريد التوسع فى ثقافته وهكذا ـ وهذا هو مدار الفرق بين مكافحة الأمية والثقافة الشعبية .

وبعد : فما هى الوسائل لتثقيف الشعب ؟

لذلك وسائل متعددة تتطلب مجهودا جبارا وتجنيدا كالتجنيد لمقاومة الجراد ومكافحة الملاريا فليس الجهل بأقل ضررا منهما ، كما تتطلب تعاونا بين الوزارات المختلفة وزارة الصحة تمد برجالها لنشر الثقافة الصحية ، ووزارة الزراعة كذلك ، والمعارف برجالها وأدواتها ، والمالية بمالها ، والمتحمسون للمشروع بقلوبهم وايمانهم ، والا مات المشروع ، فليس ينجح مشروع من غير ايمان . ولأضرب بعض الأمثلة على الوسائل :

(١) اللوريات الثقافية ـ وأعنى بها سيارات كبيرة مزودة بالخيام وبآلات السينما وبالمحاضرين من بعض الأطباء ورجال الزراعة ورجال الدين وبالفونوغراف والاسطوانات وبعض رجال التعليم ، وهذه السيارات متنقلة تغزو الأرياف وتنزل فى القرية فان وجدت مكانا صالحا نزلت فيه والا نصبت خيامها وأعلنت أهل القرية ببرنامجها المشوق ، وعرضت عليهم بضاعتها ، هذه سينما تبين البلهارسيا والأنكلوستوما ، وهذه سينما تبين بعض الأمراض الزراعية وكيف يعالجها الدواء ، وهذا واعظ دينى ، وهذه أناشيد غنائية ، وهذه محاضرات اجتماعية بلغة عامية وهكذا ، ولا بأس من مغريات لذلك كتقديم الشاى وبعض الأكل. وتقيم السيارة أسبوعا فى القرية تنتقل بعده الى قرية أخرى وهكذا ، ثم تعمم هذه السيارات بقدر الامكان .

(٢) ووسيلة أخرى ، اذاعة الراديو فى القرى والبلاد ما أمكن ، وترتيب محاضرات ثقافية تناسب عقول الشعب وتلقى بلغة يفهمها ٠

(٣) استصـــدار تشريع ـ كما فعلت بعض الأمم يحتم على كل صاحب دار سينما أن يعرض قبل كل رواية شريطا سينمائيا ثقافيا لمـدة عشر دقائق ٠ تعرض فيه ناحية من نواحى الثقافة الجغرافية أو التاريخية أو الاجتماعية ٠

(٤) والمكتبات الشعبية وهى مكتبة فى كل حى ؛ فيها الكتب التى تناسب الجمهور وفيها المجلات والصحف ، وفيها مائدة للمطالعة ٠ وفيها قيم على الكتب يتولى ارشاد الزائرين فى موضوعات الكتب وقيمتها ٠

(٥) ثم المعهد الثقافى وهو معهد ينشأ بجانب كل من مجموعة من العمال متناسبة يثقفون ثقافة مناسبة ، كمعهد ثقافى فى المحلة الكبرى وفى الحوامدية وبجانب جمرك الاسكندرية ٠

(٦) ويتوج ذلك كله الجامعة الشعبية لتثقيف كل مـن أراد أن يتثقف فى كل فرع من فروع العلم والفن ، والفرق بينها وبين المعهد أن المعهد متقارب المناهج بطبيعة تقارب المتعلمين أما فى الجامعة فتتعدد المناهج وتتفاوت بطبيعة تفاوت المستمعين ٠

هذه بعض الوسائل لنشر الثقافة الشعبية ٠ ولسنا بدعا فى هـذا فالأمم الحية بدأت برامجها فى اخراج هـــذه المشروعات وأمثالها الى الوجود منذ أكثر من قرن ، ولونتها كل أمة اللون المناسب لها من نهضة صناعية أو مهنية أو سياسية أو ذهنية ، وعار علينا أن نتأخر فى الخطوة الأولى الى الآن ٠

ان الغرض الذى نرمى اليه من نشـــر الثقـــافة الشـعبية أمران : (١) اعداد جمهور الشعب لادراك المســـائل اليومية التى يواجهونها ادراكا سليما وتقويمها تقويما صحيحا بقدر الامكان (٢) تنمية الوعى القومى واظهاره بالشكل العملى من معرفة حقوقه والمطالبة بها ومعرفته حقوق الآخرين واحترامها ، والأمانة فى المعاملة ، والدأب فى اتقـــان

عمله وتأديته أحسن ما يؤدى خدمة لنفسه وولاء لوطنه ونحو ذلك بما يتفق أيضا والوعى الانسانى .

واذا كان هذان الأمران مما يعنى بهما أو مما يجب أن يعنى بهما فى التعليم المدرسى أيضا فالفرق أن الثقافة الشعبية تريد أن تصل الى هذين الفرضين من أقرب الطرق وأيسر المناهج من غير أن تعوقها تفاصيل العلوم وقيود الامتحانات والسير التدريجى الدقيق فى نظام الفصول والسنوات ونحو ذلك . واذا كانت الدراسة المدرسية تعتمد أكثر ما تعتمد على البصر من قراءة وكتابة ، فالدراسة الشعبية تعتمد أكثر ما تعتمد فى ثقافتها على الأذن - والأذن تدرك قبل العين أحيانا -

تأملات فى سياسة التعليم فى مصر

دكتور / محمد سيف الدين فهمى *

لا يستطيع أحد أن يتعرض لحال التعليم فى مصر ، أو حركة مسيرته ، أو أن يشخص مشكلاته ، أو أن يتنبأ بمستقبل مصيره دون أن يدرس أولا سياسته أو مجموعة القواعد والمبادىء التى توجه مسيرته وتقود حركته وتورطه أو توقعه فى مشكلاته . وفى نفس الوقت فلا سبيل أيضا لاصلاح حال التعليم أو دفع حركته أو مسيرته قدما نحو التقدم والنماء ، أو مواجهة مشكلاته وتقديم حلول لها دون أن نبدأ الفعل أو العمل بالتفكير فى سياسة جديدة للتعليم تقوم على أنقاض سياسة قائمة ثبت فشلها أو ادراكها الهرم أو تعثرت فى مواجهة الواقع اجتماعيا أو اقتصاديا أو قصرت على استشفافه بكل ما يتضمنه من مشكلات وتحديات.

وقد كثرت الأوراق التى قدمت حول سياسة التعليم فى مصر ، اشترك فى وضعها سياسيون ووزراء كانوا مسئولين عن ادارة التعليم وتوجيهه والاشراف عليه ، كما اشتركت فيها هيئات كبيرة تضم ذخيرة هذا المجتمع من علم ومعرفة وخبرة مثل الجامعات والمجالس القومية والمجالس التشريعية ومجلس الشورى كما تناولتها كليات التربية ومراكز البحث التربوى والمؤتمرات والندوات التى تعقدها بين الحين والحين . كما تناولتها هيئات ومكاتب استشارية ـ بعضها ان لم يكن كلها ـ من الخارج عكف خبراؤها على دراسة سياسة التعليم فى هذا البلد أو بما يتفرع من هذه السياسة التعليمية من قضايا أو ما ينتج عنها من مشكلات. ودخلت الحلبة أيضا وسائل الاعلام وعلى رأسها الصحافة تدلى بدلوها فيها . فالقضية فى البدء والنهاية قضية عامة لا تهم مجموعة معينة من الناس بحكم مسئولياتهم السياسية أو الوظيفية أو بحكم تخصصهم أو اهتمامهم ، ولكنها قضية تهم كل فرد فى هذا المجتمع . فما من أسرة الا ولها ولد أو بنت فى المدرسة أو هو مقدم على القبول فيها ، أو يسعى

(*) عميد كلية التربية ، جامعة الأزهر الأسبق .

للقبول ولا يجد مكانا لهفيها. وما من فرد الا وله علاقة بالتعليم ، فهو اما أن يكون فى مؤسسة من مؤسساته يعانى - أو لا يعانى - من حال ما يقدم له من تعليم فيها ، واما أن يكون خريجا لهذا التعليم يعانى - أو لا يعانى - من نوع التعليم الذى قدم له ومدى ما اكتسبه فيه من خبرات وقدرات ومهارات تهيؤه لعمل ينشده ، وهو اما أن يكون ولى أمر يشقى بتعليم ابنه أو بنته وما يفرضه عليه من أعباء وتكاليف وما يثيره لديه من قلق حول نوعية التعليم ومستواه . وما من مجتمع الا ويؤرقه نظامه التعليمى ومدى قدرته على الوفاء باحتياجاته . فالتعليم هو مستقبل المجتمع وهو سنده وساعده على النمو والرخاء ، أو هو أداته للتخلف والكساد . والتعليم أيضا يؤرق أصحاب السلطات فى المجتمع والقائمين على ادارته وتيسير أموره وضبط ايقاعه . فالتعليم وما يحدث فيه وما ينجم عنه قد يكون بداية الانطلاق فى مسيرة التقدم والاستقرار ، وقد يكون شرارة الانفجار والخلل والضـــياع .

وكثرة الأوراق والتقارير عن سياسة التعليم فى مصر تدل من ناحية على أهمية القضية والموضوع ، كما قد تكشف من ناحية أخرى عن غياب مثل هذه السياسة . كما أن تتابع السياسات التى يقدم كل وزير يتولى قيادة التعليم واحدة منها يدل على اختلاف الرؤى حول هذه السياسة ، أو يدل أيضا على الرغبة العارمة لدى كل وزير بأن يدمغ عهده بسياسة تنتسب له يدخل بها تاريخ التعليم فى مصر ولو كان على حساب مسيرة التعليم ، وعلى حساب التلاميذ وأولياء أمورهم أو على حساب المجتمع كله اذا شـــئنا .

وقد تعرضت هذه الأوراق سواء تلك التى قدمها الوزراء المسئولون عن التعليم أو الهيئات المختلفة المهتمة بصياغة هذه السياسات أو اقتراحها الى ما يجب أن تتضمنه هذه السياسات من عناصر : وجميعها بشكل أو بأخر - تؤكد الجوانب التالية أو بعضها :

١ - أن يستهدف التعليم بناء الشخصية المتكاملة للمواطن ، تلك الشخصية القادرة على التعامل مع مســتجدات الحياة وحل المشـكلات وصاحبة التفكير الناقد والمبدع .

٢ - أن يستهدف التعليم غرس وتنمية القيم الأصيلة فى المجتمع والمستمدة من انتماءاتنا الدينية والعربية ٠

٣ - أن يتحقق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية لجميع أبناء الوطن بغير حدود بصرف النظر عن أصولهم الاجتماعية أو مراكزهم الاقتصادية ٠

٤ - أن يحصل كل طفل على حد أدنى من التعليم يمكنه من اكتساب مهارات التعامل الأساسى مع المجتمع ، وحد أدنى من الثقافة القومية تحدده مستويات معينة ولمدة لا تقل عن ثمان أو تسع سنوات من التعليم العـــام ٠

٥ - أن يحصل كل طفل على تعليم جيد ذى كفاءة عالية يساعده على تنمية شخصيته ويؤهله لحياة العمل والانتاج ، كما يمكنه من التمتع والاستمتاع بما فى الحياة من طيبات ٠

٦ - أن يرتبط التعليم ارتباطا قويا بالمجتمع فيستجيب لحاجاته ويساعده على تجاوز مشكلاته ويمهد له طريقا للتنمية والتقدم ٠

٧ - أن يتنوع التعليم فى المستويات التى تلى التعليم الأساسى ، أو الحد الأدنى من التعليم العام ، تنوعا كبيرا بحيث يتيح لجميع الأفراد فرصا تعليمية تتناسب مع قدراتهم ورغباتهم وامكاناتهم ، ويتيح فى نفس الوقت للمجتمع سد احتياجاته من أجل التنمية والتقدم ٠

٨ - أن يتاح لأولياء الأمور حرية اختيار نوع التعليم الذى يرغبونه لأبنائهم ، ونوع المؤسسات التعليمية التى يودون ارسال أبنائهم لها ، ويتضمن ذلك بالضرورة حق الأفراد والمؤسسات فى انشاء مؤسسات تعليمية خاصة أو أهلية بشرط أن تضمن الدولة نوعية ومســتوى التعليم المقدم والاطار القيمى والثقافى المعتمد فى المجتمع ٠

٩ - أن تكون هناك رعاية تربوية خاصة للموهوبين تمكنهم مـــن استغلال قدراتهم الخاصة ومواهبهم المتميزة لصالحهم ولصالح مجتمعهم ، وأن تكون هناك أيضا رعاية تربوية خاصة للمعاقين جسميا أو عقليا أو نفسيا تمكنهم من مزاولة حياتهم بأقل قدر ممكن من المعاناة ٠

واذا كانت هذه المبادىء أو القواعد تكون بعض الملامح الأساسية

كما تضمنتها أو تضمنت بعضها السياسات التعليمية المطروحة على الساحة التعليمية فى مصر ، فانه لا يكفى أن تكون هذه القواعد معلنة أو مكتوبة أو مصرح بها ، فالذى يكشف عن حقيقة السياسة ليس هذه السياسة المعلنة، ولكن مدى موقع هذه السياسة من التنفيذ . ونحن نعلم أنه قد تكون هناك سياسة معلنة ذات جاذبية وبريق ، ويقابلها سياسة غير معلنة قد لا تدغدغ مشاعر الجماهير أو المعلمين ولكنها تستجيب لما يفرضه الواقع سواء رضينا عنه أو لم نرض ، وهى فى بعض الأحيان تقع على نقيض السياسة المعلنة. وأضرب مثلا سريعا على ذلك حين دعت سياسة وزارة التربية أخيـــرا (وزارة حسين بهاء الدين) الى اعطاء أولوية للعناية بالمعلم واصلاح حاله وظيفيا واجتماعيا وثقافيا واقتصاديا وتوفير حوافز للممتازين من المعلمين تشجعهم وتعين الوزارة على القضـاء على ظاهـرة الدروس الخصوصـية التى حولت التعليم العام المجانى الى تعليـم خاص غالى الكلفة ، والتى امتصت كثيـرا من دخول الأفراد فسـاهمت فى تردى مستوياتهم المعيشية . ولتطبق ذلك ، رصدت الدولة لهذه الحوافز ٥٠ مليون جنيها تلتها خمسون مليونا أخرى . واذا قسم هذا المبلغ على جميـــع المعلمين فى مصر ما تجاوز ما يحصل عليه المعلم أكثر من عشرة جنيهات فى الشهر . ويبلغ الأمر مداه حين نقرأ أن نقابة المهن التعليمية قررت أن ترفع معاش المعلم ، مساهمة منها فى زيادة رخاء المعلم وتحسـين أوضاعه الاقتصادية والمهنية ، من اثنى عشر جنيها فى الشهر الى خمسة عشر جنيها بزيادة قدرها ثلاث جنيهات أى بما يقابل كيلو واحـد من الخيـــار !!

ودعنا الآن نسـتعرض جوانب السياسات التعليمية المعلنـة والتى تضمنتها القائمة السابقة لنرى لأى مدى تقع هذه السياسات موضع التنفيذ، أو أن هناك سياسات أخرى غير معلنة تتناقض مع السياسات المعلنة ، أو أننا نمارس نوعا من الدجل التربوى ومعالجة قضايا التربية فى هذا البلد بوجهين وجه معلن مزوق ووجه كئيب غير معلن :

١ ـ نأخذ أولا محور بناء الشخصية المتكاملة التى تستهدفها سياسة التعليم فى مصر ، ولا أدرى كيف تمكن لمدارسنا بوضعها الراهن أن تكون الشخصية السوية المتكاملة للمواطن ، والتى يتكامل فيها جوانب الجسم

والعقل والروح والعاطفة ؟ كيف ينمو جسد التلميذ فى تكامل مع الجوانب الاخرى وأغلب أطفالنا يجيئون الى المدرسة بمعدة خاوية أو شبه خاوية ولا تستطيع المدرسة أن تقدم لهم شيئا ؟ وكيف تنمو أجساد تلاميذنا وقد خلت مدارسنا من أحواش أو أفنية يلعبون فيها ولا تتاح لهم فرصة ممارسة أى رياضة ؟ وكيف يمكن أن يتمتعوا بصحة جيدة وهم مثقلون بأمراض كثيرة يأتون بها من منازلهم ولا تتاح لهم فرصة رعاية صحية مناسبة ؟ وكيف يتم هذا النمو الجسدى وبعض مدارسنا لا يوجد بها دورات مياه أو صنابير كافية لشرب ماء نقى ؟

وكيف يمكن لمدارسنا أن تنمى عقل طفل ومناهجنا وتعليمنا كله يقوم على الحفظ والاستظهار والاسترجاع ، ونظام الامتحان يؤكد ذلك فى مختلف مراحل التعليم ، وكيف يتاح للطفل أن ينمى قدراته العقلية ، وهو لا يتاح له فى الفصل فرصة التعبير عن نفسه أو التعبير عن فكرته ، فلا مجال له لمناقشة معلمه أو اقامة حوار مع زميله ، وكيف يتم له ذلك النمو العقلى والمقررات كثيرة بدون داع والكتب ضيقة الأفق لا تساعد على استثارة فكر أو مناقشة رأى أو تنمية ابداع ؟ وكيف للطفل أن يبدع أو يستجيب لابداع والمناخ المدرسى قائم على مبدأ الاضطهاد ، اضطهاد الادارة للمعلم ، واضطهاد المعلم للتلميذ ، وسيف الامتحان ومقصلة الرسوب أو الفصل أو سحب فرصة مواصلة التعليم قائمة على رأسه ؟

ثم كيف يتم نمو وجدانى بما فيه النمو الروحى ، وتعليم الدين سلسلة من الحفظ والاسترجاع دون فهم أو وعى ، والجو المدرسى يسوده العنف والسيطرة أو التسلط ويخبو فيه أو تنعدم مشاعر الحب والصداقة والالف ، ثم كيف تتكامل كل هذه الجوانب اذا وجدت فى غياب المكان والوقت ؟ فالمكان غير مناسب والوقت قصير . فالمبنى أو المكان ينتظر دفعة أخرى من الطلاب والتلاميذ تتلوها فى بعض الأحيان دفعة أخرى.

٢ ـ ثم نأخذ الملمح الثانى من ملامح السياسة التعليمية كما نجدها فى بعض فقرات سياسات التعليم ، وهو غرس القيم الأصيلة فى المجتمع وتنميتها . ويجب أولا أن نسلم أن قيم مجتمعنا تستمد أصولها من الدين: الدين الاسلامى أو الدين المسيحى ولا خلاف ـ فيما اعتقد ـ فيما يحمله

أى منهما من قيم كالمحبة والسلام والعدالة والمساواة وتقدير العلم والعلماء وتكريم الانسان والفكر والعمل وغير ذلك من قيم . وأين مدارسنا من غرس هذه القيم وتنميتها وتدريس الدين يحتل هذا المكان الضيق فى الخطة وتنحصر مناهجه فى بعض جوانب الحفظ والاستظهار ولا تتاح لتلميذ فرصة ممارسة هذه القيم وتطبيقها ؟ وكيف يتم ذلك وحصة الدين لا تحتل مكانها المناسب فى جدول المدرسة وعادة ما تلغى هذه الحصة عندما يقترب موسم الامتحان ؟ وكيف تتم تنمية هذه القيم والقيمة السائدة فى مدارسنا هى المنافسة الشديدة القاتلة وهى منافسة فى كثير من الأحيان غير متكافئة يدعم عدم تكافئها اختلال فى الأوضاع الاقتصادية للتلاميذ ؟ وكيف تنمو هذه القيم وتزدهر والتوتر قائم لدى التلميذ والمعلم ، فالتلميذ يجاهد لكى يجد له مكانا فى الفصل ، والمعلم يجاهد ليحكم سيطرته على التلاميذ ، والتلميذ لكى ينجح ويجد له مكانا فى مرحلة تعليمية أعلا لا يجد حرجا من استعمال كل أساليب الغش اذا استطاع ، ففرص التعليم تضيق والنفاذ الى هذه الفرصة أشد وأصعب من النفاذ فى « خرم الابرة » ؟ أين فى هذا الجو تنمو قيم الحب والصداقة والتعاون والعدالة والمشاركة والرحمة ؟ . وأين فى هذا المناخ تنمو قيم العمل والتأمل والتفكير واحترام الكبير ؟

٣ ـ ثم ننتقل الى الجانب الثالث من جوانب السياسات التعليمية المعلنة فى مصر وهى تحقيق مبدأ تكافئو الفرص التعليمية . ولعل هذا المبدأ هو أكثر بنود السياسة التعليمية فى مصر الذى أصابه خلل فازداد بعد الواقع عن الفكرة والسياسة المعلنة عن غير المعلنة ، ويظهر هذا الخلل فى عدة مظاهر لعل أهمها أن بعض أطفالنا له فرصة الحصول على مكان للتعليم والبعض الآخر ليس له هذه الفرصة ، وفى وقت من الأوقات كنا نأمل ونخطط أن يحصل كل طفل عند وصولنا الى عام ١٩٨٥م على فرصة فى التعليم الابتدائى . والآن ونحن لدى مشارف نهاية هذا القرن يلاحظ أن نسبة القبول بالتعليم الابتدائى تتراجع ، وبعد أن كانت الاحصاءات تشير الى أن نسبة القبول قد قاربت ٨٠٪ ، نجد أن تصريحات المسئولين تشير الى أن هذه النسبة قد تدنت الى ٧٠٪ ومعنى ذلك أن حوالى ٣٠٪ من أطفالنا ليس لهم فرصة فى التعليم بما يكون رصيدا متجددا للأمية .

وظاهرة أخرى من ظواهر عدم تكافؤ الفرص هى نمو المدارس الأهلية أو الخاصة وازدياد عددها بدون أى ضوابط . وبعض هذه المدارس يقدم تعليما جيدا ، الا أنه يطلب فى مقابل ذلك مصاريف باهظة لا يطيقها الا القادرون عليها . وانتقلت هذه الفكرة من المدارس الخاصة بمصروفات الى التعليم الرسمى أيضا ، فانشأت وزارة التربية والتعليم مدارس سمتها بالمدارس التجريبية أو النموذجية وغالبا ما كانت هذه المدارس قائمة بالفعل وحولتها الى مدارس بمصاريف وقدمت فيها نوعية متقدمة من التعليم وضمنت مناهجها تعليما للغات الأجنبية وامكانات أفضل من المدرسين والتجهيزات . وبذلك ساهمت الوزارة نفسها التى جعلت تكافؤ الفرص التعليمية سياسة لها مبدأ تدين به ، ساهمت هذه الوزارة فى احداث الخلل بمبدأ تكافؤ الفرص . وتتمثل ظاهرة الخلل فى تكافؤ فرص التعليم فى هذا الانتشار غير المحدود فى الدروس الخصوصية . ففى ظل تعليم متدن يقدم فى المدارس لأسباب كثيرة أهمها زيادة كثافة الفصول عن حد المعقول (بعض الفصول يزيد عدد الأطفال فيها عن ستين تلميذا) وعدم قدرة المدرس على العطاء المناسب ، اضافة الى ضعف مستوياته الاقتصادية ، كان لابد من أن تنتشر الدروس الخصوصية مهما كانت شدة التشريعات التى تحاول منعها . ومعنى وجود دروس خصوصية يستطيع توفيرها البعض لأبنائهم ولا يستطيعه البعض أن تتحطم فرص التعليم المتكافئة .

هذه الظواهر وغيرها ، جعلت الحديث عن مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية نوعا من بيع الكلام لا معنى له الا اذا كانت هناك مواجهة حقيقية لقضية التعليم تجعل فرصه متكافئة أمام جميع أطفالنا وشبابنا .

٤ - يرتبط المبدأ الرابع من مبادىء السياسات التعليمية ، وهو أن يحصل كل طفل على حد أدنى من التعليم يمكنه من اكتساب المهارات الأساسية للتعامل الاجتماعى ولمدة لا تقل عن ثمان أو تسع سنوات ، بالمبدأ السابق الخاص بتكافؤ فرص التعليم ، فالفرصة التعليمية تعنى بالضرورة حصول الفرد على تعليم تتوافر فيه مواصفات التعليم الجيد. وتشير كثير من التقارير والدراسات التربوية الى أن التعليم الأساسى الذى يحصل عليه التلميذ فى نهاية مرحلة هذا التعليم لا تمكنه من

اكتساب المهارات الأساسية للتعامل الاجتماعى فى مجتمع سريع التطور تمثله حركة المعرفة المتجددة وأساليب الحياة المتقدمة . فالمهارة اللغويه لدى خريج التعليم الأساسى ضعيفة ، وقدرته على التعليم والتعلم الذاتى متدنية ، وقل ما يكتسب التلميذ خلال هذه المرحلة مهارة ميكانيكية معينة تساعده على عمل أو تعلم حرفة ، وبعض التقارير والبرامج التلفزيونية تشير الى الضعف العام فى الثقافة العامة لدى طلاب التعليم العام وخريجيه . كل هذا اذا استمر طالب التعليم الأساسى مواصلا دارست حتى نهاية هذه المرحلة . الا أن نسبة كبيرة من هؤلاء التلاميذ تتسرب . حيث تشير الاحصاءات الى أن هذه النسبة الكبيرة لا تتمكن من الحصول على الحد الأدنى من التعليم ولعلها أو معظمها تعود ثانية الى الأمية .

ولا شك أن القرار السياسى الذى اعتمد على مبررات اقتصادية بانقاص سنة من التعليم الأساسى قد ساهم ويساهم فى اضعاف مستوى التعليم الذى يحصل عليه التلميذ . فانقاص سنة من هذا التعليم تعنى بالضرورة تقليل لمحتويات المناهج المقررة أو ضغط لها لا يطيقه التلميذ . وتحت شعار ازالة الحشو من المناهج صارت مناهج التعليم ضحلة لا عمق فيها وغير مواكبة للتقدمات المعرفية والتكنولوجية .

ويجب أن نشير أيضا الى أن أهم أسباب ضعف مستوى التعليم المقدم فى مرحلة التعليم الأساسى وعدم قدرته على تمكين تلاميذه من اكتساب المهارات الأساسية هو قصر العام الدراسى ، وقصر اليوم الدراسى.

فالعام الدراسى فى مصر لا يتجاوز كما تشير بعض التقارير - ١٢٠ - ١٤٠ يوما فى حين يصل عدد الأيام التدريسية فى بعض البلد الى ٢٥٠ يوما أو أكثر . واليوم الدراسى فى ظل غالبية مدارس التعل الأساسى (ابتدائية واعدادية) التى يسير العمل فيها على فترتين أو ثلاث فترات لا تجاوز عدد ساعاته ثلاث أو أربع ساعات بما فيها فترات الراحة فى حين يمتد هذا اليوم فى أكثر مدارس العالم الى ٦ أو ٧ ساعات .

٥ - الملمح الخامس من ملامح سياسات التعليم فى مصر أن يكون التعليم فى مختلف مراحله ذا كفاءة عالية يساعد التلميذ على تنمية

شخصيته ويؤهله فى نفس الوقت لحياة العمل والانتاج وتصنف · وتنقسم كفاءة التعليم الى نوعين : كفاءة داخلية وتعنى قدرة النظام التعليمى على تقديم تعليم جيد فى نوعيته فعال من حيث انقاص الهدر فيه الى أقصى درجة ، ذلك الهدر الذى يتمثل فى معدلات الرسوب والتسرب ، وكفاءة خارجية وتعنى قدرة النظام التعليمى على سد احتياجات المجتمع وتطلعاته من قوى بشرية فى تخصصاتها ومستوياتها المختلفة ·

وتشير كثير من التقارير والدراسات الى ضعف الكفاءة الداخلية النوعية فهناك شكوى واضحة من ضعف مستويات الخريجين من الأطباء والمهندسين والمعلمين وغيرهم · وهناك شكوى تتردد بكثرة عن ضعف مستويات خريجى المدارس والمعاهد التقنية أو الفنية وأن التعليم المقدم فى هذه المدارس والمعاهد لا يمكن الخريج من اكتساب المهارات والخبرات اللازمة للعمل والانتاج بكفاية · وهناك شكوى واضحة أن مجموعة المعارف التى يحصل عليها التلميذ والطالب فى مراحل التعليم المختلفة بعيدة عن متطلبات العصر وما يموج به من تغيرات أو ثورات معرفية تكنولوجية · كما تشير التقارير أيضا الى ضعف مستوى التلاميذ فى اللغة العربية واللغات الأجنبية · وفوق ذلك فان النظام التعليمى لم يستطع ان يغرس القيم الجيدة فى طلابنا وشبابنا ، كما أنه لم يهيؤهم عقليا ووجدانيا لمواجهة حاجات العصر ومطالب المستقبل · بل ان هذا النظام التعليمى قد أفرز لنا شخصيات مهتزة سطحية عديمة الحس السياسى والاجتماعى ، غير مؤمنة بذواتها ضعيفة الانتماء والولاء لوطنها وقضاياه مستعدة دائما للسير وراء كل جديد دون امتحان له ، أو هى بمعنى آخر مسلوبة الوعى ليس لديها مناعة لمقاومة تيارات الفساد والانحلال أو تيارات التطرف والانغلاق ·

٦ ـ والعنصر السادس من عناصر سياسات التعليم المعلنة هو أن يرتبط التعليم ارتباطا قويا بمطالب المجتمع يستجيب لحاجاته ويساعده على تجاوز مشكلاته · ودعنا نمتحن هذا العنصر فى واقعه أو الممارسات التربوية الخاصة به · والتعليم ـ كما يقال ـ منظومة متكاملة تتحرك ضمن اطار منظومة أوسع هى منظومة المجتمع تأخذ منه وتعطيه ، الا أن المتأمل لواقع الحال يرى أن حركة التعليم فى مصر تكاد تكون خارج

منظومة المجتمع • ويظهر ذلك بشكل خاص فى مناهج التعليم • فمناهج التعليم تكاد تكون كلها نظرية بعيدة تماما عن تكوين مهارات معينـــة تساعد الخريج على عمل منتج فى مجال ما • ومناهج التعليم تكاد تكون كلها مناهج بعيدة عن الواقع الاجتماعى والاقتصادى للبلاد ، وهى بذلك لا تسهم فى تكوين اتجاهات ايجابية نحو حل مشكلات المجتمع ، فاين مناهج التعليم فى بلادنا من مشكلات التلوث ومشكلات النظافة ومشكلات آداب المرور والسير ؟ وأين مناهجها من قضايا الوطن وتركيبته الاجتماعية والسياسية ، وأين مناهج التعليم من تدريب الطلاب على الحوار والنقاش والنقد والتقويـــم ؟

ومظهر آخر من مظاهر فقدان العلاقة القوية بين المتعلم والمجتمع هو عدم التوازن بين مخرجات التعليم وحاجات الاقتصاد القومى أو متطلبات خطط التنمية ، اذا اعتقدنا أن هناك حقيقة خططا للتنمية ؟ ولاشك أن هناك محاولات جادة لاحداث هذا التوازن تمثلت فى تضييق نظـام القبول فى التعليم الجامعى ، وفى بعض التخصصات على وجـه خاص ، الا أن هذ المحاولات سرعان ما يضيع أثرها بفتح منافذ للقبول فى تخصصات أخرى لا تبدو الحاجة لها من خلال نظم للتعليم المفتوح كالجامعة المفتوحة وغيرها • ولسنا ضد ذلك على أى حال ، ولكن ما يثير هو التناقض فى السياسة فحيث يقال أن سياسة التعليم تستهدف الحـد من القبول فى الجامعات الرسمية احداثا للتوازن بين المخرجات وحاجات المجتمع ، تنشأ مؤسسات تعليمية بمصاريف ـ تخرج نوعيات لا حاجة للمجتمع لها ولا تخضع لقوانين العرض والطلب •

ومظهر ثالث من مظاهر فقدان الصلة بين التعليم والمجتمع يبدو فى ادارة التعليم • ونظامنا التعليمى موغل فى مركزيته ودورانه حول فكر المسئول الأول فيه • والمشاركة الشعبية تكاد تكون معدومة الا فيما يتعلق ببعض الجهود الذاتية فى التمويل ، والتفاعل بين المجتمـــع والمدرسة محدود بدرجة كبيرة فلا جهود تبذل من قبل المدرسة أو الجامعة فى خدمة البيئة وحل مشكلاتها •

٧ ـ العنصر السابع من عناصر السياسات التعليمية المعلنة هو أن

تتنوع مجالات التعليم ونوعياته فى مرحلة التعليم الثانوى وما يتلوه بما يتناسب مع قدرات التلاميذ ورغباتهم وبما يتمشى مع حاجات المجتمع ، ومن المعلوم أن نظامنا التعليمى فى مصر يعتنى بذلك المبدأ ، فهناك تعليم ثانوى عام يتفرع الى شعبتين أو ثلاث ، وبجواره يوجد تعليم تقنى ومهنى تتنوع أشكاله ومجالاته فى الصناعة والتجارة والزراعة والسياحة واعداد المعلم وغيرها . الا أنه يلاحظ مع ذلك أن هذه المجالات والتخصصات لا تتنوع بالقدر الكافى الذى يتمشى مع التنوع الهائل فى التخصصات التى يقيمها وينشؤها سيل التقدمات العلمية والتكنولوجية المتلاحقة . وبعض مدارس التعليم التقنى أو الفنى مصرة على ادراج تخصصات عفى عليها الزمن ولا تستجيب بسهولة ويسر الى تخصصات أخرى جديدة ، كما أن البرامج التعليمية تكاد تكون نمطية ذات مدد تعليمية موحدة : ثلاث سنوات أو خمس سنوات . وتنوع التخصصات والمجالات يفرض برامج تعليمية ذات مستويات متنوعة ومدد دراسية متباينة ، كما أن النظام التعليمى لا يهتم اهتماما كبيرا بنظم التدريب والتعليم فى أثناء الخدمة أو ما يسمى بالتعليم المتناوب وغيره .

٨ ـ والعنصر الثامن من عناصر سياسات التعليم فى مصر وهو أن يتاح للآباء اختيار نوع التعليم الذى يرغبونه لأبنائهم . وهو حق مرتبط بمبدأ تكافؤ فرصة التعليم ، كما يرتبط بمسئولية الآباء تجاه أبنائهم ، الا أن هذا الحق مقيد تقييدا شديدا بنظم التنسيق وسياسات القبول . فقد يرغب الطالب (أو ولى أمره) فى أن يدرس تخصصا معينا الا أنه يجد نفسه مسوقا لدراسة تخصص لا رغبة فيه لاعتبارات معينة موضوعية أو غير موضوعية ، كما أن سياسة التعليم تعترف بدور التعليم الأهلى فى توفير فرص التعليم بل هى تشجع فى كثير من الأحيان الأفراد والمؤسسات على انشاء مؤسسات تعليمية خاصة أو أهلية ، الا أن الادارة البيروقراطية عادة ما تثير كثيرا من العقبات حول ذلك ، كما أنها لا تشجع الجمعيات أو المؤسسات المختلفة على انشاء مدارس جيدة بمواصفات معينة قادرة على تقديم نوعية متميزة من التعليم عن طريق المعونات المالية أو تقديم الأرض أو غير ذلك من معونات . وقد كانت النتيجة أن أصبح التعليم الأهلى شتيتا غريبا من المؤسسات التعليمية معظمها لا يتوافر فيه الامكانات المناسبة وترك الأمر لتتمكن فيه الرغبات الشرهة للكسب

السريع ، وكاد التعليم أن يصبح تجارة مثل غيره من التجارات دون مراعاة لقيمته وأثره فى التنشئة وبناء الانسان والوطن .

٩ - العنصر التاسع والأخير من عناصر السياسات التعليمية هو رعاية الموهوبين ورعاية المعاقين ، والموهبون رصيد اجتماعى هام ، وهم عن طريق التعليم الجيد يمكن أن يكونوا قيادات المجتمع التى تقوده فى المستقبل فى مجالات الادارة والسياسة والصناعة وغيرها . وقد اهتمت سياسات التعليم فى مصر فى وقت مضى اهتماما كبيرا بهؤلاء المتميزين فأنشأت لهم مدارس أو فصولا خاصة ، بهم كالمدارس النموذجية أو مدارس المتفوقين ليس فيها ما يعين هؤلاء المتميزين أو يقدم لهم تعليما يتناسب مع قدراتهم . كما أن طرق التدريس الجماعية والتى لا تعترف بالتفرد ولا تقيمه أساسا للتعليم لأسباب كثيرة أهمها حال المدرسة والفصل وطبيعة اعداد المعلم ، اغفلت القيمة الكبرى لهؤلاء المتميزين والذين هم زاد المجتمع فى المستقبل .

وفى نفس الوقت فالنظام التعليمى ليس لديه الوقت والامكانية للعناية بالمعاقين أو الضعاف أكاديميا ، والمعاقون جسديا أو نفسيا ، ترك أمرهم لمؤسسات لرعاية بعيدة فى أغلب الأحيان عن نطاق وزارة التربية والتعليم ، والتلاميذ الضعاف أكاديميا لم يجدوا من النظام التعليمى عناية خاصة ، فلا وقت عند المعلمين لرعايتهم ، ولا مرونة فى المنهج ونظام الامتحان والترفيع ، فضاع أمرهم وصار مصيرهم الى الرسوب والتسرب .

يتضح مما سبق أن هذه المبادىء السالفة التى تكون ملامح السياسات التعليمية فى مصر لم تجد مكانها فى التنفيذ ، أو ظلت لحد كبير مجرد شعارات تردد مع تغير المسئولين عن سياسة التعليم وادارته . وادراك هذا التناقض لا يتأتى الا اذا بحثت سياسة التعليم ضمن اطار السياسة العامة وممارستها فى الواقع . وهنا أيضا لا يكفى عرض مجموعة القواعد التى تحكم السياسة العامة ، ولكن : ومدى تجسد هذه السياسة فى ممارسة للحكم والادارة . واذا لم تبحث سياسات التعليم والممارسات الخاصة بها ضمن اطار هذه السياسات العامة ، فقدت الرؤية السليمة لمشكلات التعليم وأصبح اصلاحه عملية صعبة المنال ان لم تكن مستحيلة .

وأولى ملامح السياسة العامة للدولة هى : الالتزام بمسيرة الديمقراطية وحرية التعبير والتعددية الحزبية . ولاشك أن الالتزام بهذه المبادىء يجب أن يعكس نفسه على التعليم وسياساته . وقد تجسدت هذه المبادىء للسياسة العامة للدولة فى ممارسات معينة ، أهمها قيام مجالس تشريعية تستند فى تشكيلها على حرية الترشيح لها وحرية الانتخاب ، كما تجسدت فى قيام أحزاب ذات توجهات وسياسات مختلفة . وتجسدت حرية التعبير بوجه خاص فى حرية صحفية واضحة واعتبار واضح لاستقلال الجامعات ضمن لها ولأعضاء هيئة التدريس بها حرية كافية للتدريس والبحث . الا أن هذه المسيرة الديمقراطية ـ كما تبدو ـ تستبطن جوانب سلبية حدت كثيرا من تدفقها ، ومن ثم أثرت بعد ذلك على سياسات التعليم .

ومن هذه الجوانب السلبية أن النظام الانتخابى مازال يصر على مبدأ تخصيص ٥٠٪ من المقاعد فى مجلس الشعب للعمال والفلاحين . ولا حاجة للبحث فى الأسباب التى دعت تاريخيا لتبنى هذا المبدأ وادراجه ضمن دستور البلاد وقانون الانتخاب . وقد كان هذا المبدأ يتسق مع نظام للحكم يقوم على أساس سلطان الفرد صراحة وتحت دعاوى مصالح لمواطنين عانوا طويلا من استغلال وضغط وحان آوان اعادة بعض حقوقهم . الا أن هذا المبدأ لم يعد يتمشى مع معطيات العهد الحاضر ومتطلبات تفرضها تغيرات اقتصادية واجتماعية وثقافية على المستوى الوطنى والعالمى . لكن أثر هذا المبدأ على تبنى أو تمرير السياسات التعليمية خطير . فمن المعلوم أن تخصيص هذه النسبة من المقاعد فى جهاز التشريع للمجتمع قد يحرم هذا المجلس من قيادات على درجة من الوعى الثقافى والتعليمى تستطيع أن تناقش وتبحث سياسات التعليم المطروحة وتدرك أثارها الاجتماعية والتربوية والاقتصادية . كما أن اعتماد هذا المبدأ يحرم فئات اجتماعية معينة وصلت الى مكانتها الاجتماعية الاقتصادية القائمة نتيجة حركة التعليم وتقدم مسيرته وتميز نوعيته ، من المشاركة السياسية ، وهى فئات تهتم اهتماما خاصا بالتعليم لادراكها ووعيها بأهمية أثره سلبا أو ايجابا . كما أن هذه الفئات المثقفة التى قد يحرمها هذا المبدأ مدركة ادراكا شديدا لانعكاسات الثورة المعرفية وللآثار الناجمة عن الثورة التكنولوجية المعاصرة . وهى من أجل ذلك

ترى أن توسيع قاعدة التعليم وتحسين نوعيته وتوفيره لأكبر قدر من الأطفال والشباب أمر لا غنى عنه لاحداث أى تقدم اقتصادى اجتماعى . ولعل هذا المبدأ الدستورى يبرر تمرير قوانين وتشريعات أو تأييد اتجاهات استهدفت تقصير مدة التعليم الأساسى ، أو الحد من القبول فى مراحل معينة من مراحل التعليم ، أو عدم رصد ميزانيات كافية للتعليم .

ومن بعض سلبيات النظام الأساسى فى البلد التى لها أثارها الواضحة على سياسة التعليم ، ضعف النظام الحزبى وميله ميلا شديدا نحو الحزب الحاكم . فالحزب الحاكم هو امتداد لتنظيمات ارتبطت ارتباطا وثيقا بالحاكم أو القائم على سدة الحكم .

وبالرغم من تغير مبادىء وأفكار هذا الحزب بتغير الأوضاع السياسية ، الا أن الحزب الحاكم صار يحمل دائما أفكار من يجلس على سدة الحكم وهو عادة ما يكون رئيسه . ولأسباب تاريخية مرتبطة بطبيعة المصرى وتركيبته النفسية صار الناس أو صار من يمثلونهم يسيرون وهوى الحاكم وهوى الحزب الذى يرأسه ويوجهه . والأمثلة كثيرة على ذلك فى تاريخ مصر الحديث وخاصة بعد ثورة يوليو ١٩٥٢م . وقد تدعمت هذه المكانة الخاصة للحزب الحاكم بسلسلة من الاجراءات التنظيمية والتشريعات الخاصة بالصحافة والاعلام .

وقد كان من آثار ذلك ضعف الأحزاب الأخرى التى تكون مع الحزب الحاكم النظام الحزبى فى البلاد . فلم تستطع هذه الأحزاب أن تكون لها سياسات خاصة فى مجال التعليم ، كما لم يكن لها صوت مسموع فى نقد ودراسة ما يعرض على المجلس التشريعى . كما كان من أثر ذلك أيضا أن تأييد الهيئة التشريعية لسياسات الحكومة فى ما يختص بالتعليم سرعان ما يتحول الى تأييد سياسة أخرى عند تغيير الوزير . ولعل هذا يفسر تغير السياسة التعليمية من وزارة الى وزارة ، وكل سياسة تأخذ دعمها من الهيئات التشريعية حتى طالب مجلس الشورى أخيرا بوضع سياسة مستقرة للتعليم الأمر الذى يكنى أن من أهم مشكلات التعليم فى مصر عدم استقرار السياسة التعليمية .

وفى مجال علاقة السياسة التعليمية بالسياسة العامة للدولة يجب

الاشارة لقضية الأولويات التى تعطيها الدولة للقطاعات الاقتصادية أو الاجتماعية المختلفة . ويعبر عن هذه الأولوية بكمية الأموال المرصودة فى ميزانيات الدولة أو الخطة لهذا القطاع أو ذلك . فالاغداق على قطاع الزراعة أو غيره فى ميزانية الدولة أو ميزانية الخطة يعنى اهتماما خاصا بقطاع الزراعة أو غيره لاعتبارات معينة اقتصاديا أو اجتماعيا . والمتأمل أو الفاحص لتوزيع الميزانيات على قطاعات النشاط الاقتصادى والاجتماعى المختلفة فى مصر يجد بها خللا شديدا . فهناك قطاعات يغدق عليها وقطاعات أخرى يقتر عليها . وهناك قطاعات معلوم ما يصرف عليها وقطاعات غير معلوم ما يصرف عليها . وقطاع التعليم ـ كما تشير وقائع بعض الاحصاءات ـ لا يحصل على نصيب عادل من ميزانية الدولة أو الدخل القومى يتكافأ مع قدره وأهميته وحاله . فسياسات الدولة المعلنة تؤكد أهمية العنصر البشرى فى التنمية ، ورئيس الجمهورية يؤكد فى مناسبات عديدة أهمية التعليم وضرورة تطويره وتحسين نوعيته . وبعض الاحصاءات تشير الى سوء حال المدارس من حيث مبانيها وتجهيزاتها وما يتوفر لها من مساحات وملاعب ودورات مياه وغير ذلك من تسهيلات أساسية . وبعض التقديرات تشير الى أن التعليم يحتاج الى حوالى ١٦ ألف مليون جنيه لتوفير مكان لأطفالنا وشبابنا فى التعليم العام . وبالرغم من هذه الأهمية المعلنة وهذا الحال السيء ، تشير الاحصاءات الى تدنى مستوى الانفاق على التعليم فهبطت نسبة ما ينفق على التعليم من ميزانية الدولة من حوالى ١٨٪ الى ما لا يتجاوز ٨٪ . ونقص نصيب التعليم من الدخل القومى والانتاج القومى العام من حوالى ٥٪ الى ما لا تيجاوز ٣٪ وهذا يؤكد أن التعليم لم يعد يمثل أولوية أولى لدى الدولة بالرغم من كل ما يقال حول أهمية التعليم كعنصر أساسى فى عملية التنمية . وما لم يحصل التعليم على هذه الأولوية بما تحملها من مزيد من الأموال له فسوف يكون من الصعب احداث أى تطوير حقيقى فى التعليم أو تنفيذ أى سياسة تستهدف الرقى بمستواه .

وتظهر علاقة السياسة التعليمية بالسياسة العامة للدولة كأوضح ما تكون فى علاقة التعليم للتنمية . وكما سبق القول فان سياسات التعليم فى مصر تؤكد دائما على دور التعليم فى التنمية ، ولكن يبدو أن هذه العلاقة تكاد تكون مفقودة ، وعادة ما يحمل التعليم أوزار عملية التنمية .

ويشتد النقد للتعليم بأنه لم يسهم فى عملية التنمية ، وأنه لم يستجب لمطالبها · والحق يقال أن هناك شكوى حقيقية فى ضعف مستوى التعليم على جميع المراحل · فالتعليم الأساسى لم يكسب الطلاب والتلاميذ المهارات الأساسية ـ معرفية كانت أو مسلكية مهارية ـ للمواطن · والتعليم الثانوى لم يقدم لتلاميذه معارف وخبرات على مستوى العصر ، ولم يسهم فى النمو الثقافى للشباب والتعليم الجامعى قد فشل لدرجة كبيرة فى تشكيل مختصين فى مختلف المجالات ، كما فشل فى تنمية البحث العلمى والتطبيقى · والشكوى ترتفع من ضعف مستويات اعداد الطبيب والمهندس والمعلم وغيرهم ·

ولكن العلاقة بين التعليم والتنمية علاقة تبادلية · وكما هو مطلوب من التعليم أن يسهم فى عملية التنمية ، فان التعليم نفسه لا يمكن أن يتقدم ويتطور بدون عملية تنمية حقيقية · والتنمية هى السبيل الى توفير موراد مناسبة لتنمية التعليم وتطويره وتمكين القاعدة العريضة من أطفال وشباب الأمة من الحصول عليه والاستفادة منه ، فاذا اختلت عملية التنمية ـ كما هو قائم ، فان حال التعليم سوف يتدنى بالضرورة · وتظهر هذه العلاقة كأشد ما تكون وضوحا فى سياسات التعليم العالى · فهناك اتجاه واضح لتضييق القبول بشدة فى الجامعات وفى بعض الكليات بوجه خاص · فقد ضيق القبول بشدة فى كليات الطب استنادا الى وجود فائض كبير من خريجى كليات الطب لا يجد عملا ·· وضيق القبول فى كليات الهندسة استنادا الى وجود وفرة من المهندسين لا مجال لها فى فرص العمل · ونادى البعض بأن هناك فائضا فى خريجى كليات الزراعة والمدارس الزراعية الثانوية يكفى مصر لعشر سنوات للمستقبل وان قفل كليات الزراعة والمدارس الزراعية سوف يكون رحمة بهؤلاء الشباب تحميهم من مصير البطالة والتعطل · وهذا فى ظنى ـ شىء غريب · فكيف تكون هناك بطالة كبيرة لدى الأطباء والبلد يعانى من مستوى صحى متدنى ؟ وكثير من الأمراض المتوطنة كالبهارسيا وغيرها تفتك بأكباد الناس ؟ وأغلب ريف مصر لا يوجد به طبيب يداوى أهله ؟ وكيف تكون هناك بطالة بين المهندسين ونصف مساكن القاهرة تكاد تتداعى ؟ والمجتمعات السكنية الجديدة تحتاج لمن يشيدها ؟ والرقابة على الانشاءات الهندسية تحتاج الى الآلاف ؟ وكيف يكون هناك فائض فى خريجى كليات الزراعة ونسمع

بين الحين والآخر مشروعات باستصلاح مئات الآلاف من الأفدنة ؟ كما نسمع عن بدء ظهور فوائض من المعلمين فى الوقت الذى تتفاقم فيه مشكلة الأمية وتتدنى معدلات القبول بالتعليم وتصل كثافات الفصل فى بعض الأحيان الى ثمانين طالبا . المشكلة ليست فى التعليم ، المشكلة فى الحقيقة فى التنمية وسياساتها . ومن ثم فان اظهار التعليم باعتباره العامل الأكبر وراء مشكلة البطالة توجيه للقضية فى غير مساره الصحيح . ولن يحل مشكلة البطالة . ولكنه سوف يؤدى بالضرورة الى التضييق على التعليم والحد من فرص المتعلمين وفتح منافذ جانبية لتعليم أهلى أو تعليم بمصروفات تتحرر به الدولة من التزامات أخلاقية ومالية بتوفير فرصه للجميع ومن يقدرون عليه ويمكن أن يستفيدوا منه .

ومظهر آخر من مظاهر ارتباط سياسة التعليم ببعض الممارسات السياسية أو المجتمعية تبدو فى نظام تسلسل السلطة التعليمية وعلاقة السلطات التعليمية بمراكز الخبرة والبحث ممثلة فى الجامعات وكليات التربية بالذات أو مجالس التعليم ومراكز البحوث التربوية بأنواعها المختلفة . فنظام تسلسل السلطة يحكم عادة أسلوب التوجيه فالتوجيهات عادة ما تصدر من السلطة الأعلى الى السلطة الأدنى . فالوزير يأخذ « توجيهات » من السلطة الأعلى فى الدولة ، وسرعان ما تسرى هذه التوجيهات الى السلطات الأدنى . وهكذا الحال بالطبع بالنسبة الى « التوجيهات » التى يصدرها الوزير الى السلطات الأدنى . وهذا النظام فى « التوجيهات » يعكس نظاما رئاسيا أوتوقراطيا تنتقل فيه الأفكار من أعلا الى أسفل حيث يكون للسلطة الأعلى قوة اجتماعية غريبة لا سبيل للفكاك منها أو التقليل من شأنها أو حتى امتحانها . وفى ظل هذا الوضع يصعب أن يكون هناك تبادل حر للرأى أو تصارع فى الفكر ، وما يختمر فى ذهن القيادة أو تؤمن به يجد طريقه سريعا للتنفيذ . وقد نجم عن ذلك ظاهرة وضحت بشدة فى السنوات الأخيرة ، وهى أن سياسة ما لوزير من الوزراء سرعان ما تجد سبيلها الى التنفيذ وتدق الطبول والزمور تأييدا لها . وبمجرد أن يختفى هذا الوزير من السلطة التعليمية سرعان ما يظهر النقد لهذه السياسة ويكشف عن سوءاتها وما وردت اليه من خلل تعليمى ومشكلات تربوية يصاحبها فى نفس الوقت تأييد ودق الطبول والزمور للسياسة الجديدة . وأقرب مثل على ذلك « حادثة »

خفض مدة التعليم الابتدائى الى خمس سنوات فحيث كانت أجهـــزة التعليم فى مختلف المستويات وكثير من الخبراء والمستشارين القريبين من السلطة يهللون لهذا الانجاز ويؤيدونه ، سرعان ما عادت هذه الأجهزة والخبراء وبعض المستشارين ليقدموا له النقد لهذا الاجراء ويصفوه بأنه ردة تعليمية خطيرة ٠

وتكشف هذه الظاهرة أيضا عن علاقة غريبة بين السلطة التعليمية وأجهزة البحث ومراكز الخبرة ٠ وهذه الأجهزة والمراكز مهمتها تقديـم الخبرة والنصيحة السديدة والرأى الخالص ، وهى بذلك تسهم فى صناعة القرار تمكينا لصاحب السلطة التعليمية من اتخاذ القرار السليم ٠ فبعض مراكز البحث التربوى والاستشارة صارت مهمتها تبرير فكر صاحب السلطة التربوية أو صياغته وتزويقه والبحث عن مبررات تربوية شرعية له ٠

ونظرا للقيمة الاجتماعية للاقتراب من السلطة ، ولما تملكه السلطة من قـدرات تمكنها من تقديم امتيازات ماديـة أو وظيفية لمن يؤيدون توجيهاتها ، نمت رغبات شديدة لدى بعض العاملين فى مراكز البحث والاستشارة فى كليات التربية وغيرها لكى يقدموا المشورة كما ترغبها السلطة صاحبة القرار ٠ وقد أعطى هذا الوضع سندا قويا لآراء صاحب السلطة وقراراته فعندما يوجه البعض النقد لسياسة تعليمية معينة أو لجانب منها أو قرار خاص بها ، يرد عليهم بسرعة صاحب السلطة أن هذه السياسة (أو هذا القرار) ليس من عندياته ، ولكنها من صنع أجهزة استشارية معتمدة ومن وحى آراء أساتذة تربويين كبار لهم وزنهم فى المجال التعليمى ٠

وزاد هذه الظاهرة تفاقما أن معظم الذين تولوا أمر التعليم وتسيير أموره عن غير التربويين ٠ وعندما تولاه أحد أساتذة التربية المعتمدين لم تتح له فرصة تنفيذ أفكاره ، وسرعان ما أزيح عن منصبه ٠ ومشكلة وزراء التربية من غير التربويين أنهم عادة ما يأخذون وقتا لفهم طبيعة العملية التعليمية وأهدافها وخباياها ومشكلاتها وعلاقاتها بسائر قطاعات النشاط الاجتماعى ٠ والوزير فى مرحلة تشكيل أفكاره ووضع سياساته عادة ما يقع تحت سيطرة فكر معين وتوجيه خاص من داخل النظام

التعليمى أو من خارجه . وقد كان من آثار ذلك تضارب سياسات التعليم وعدم استقرارها ، بل قد يحدث التضارب فى سياسة الوزير الواحد والتناقض فى قراراته .

وفى هذا الصدد يجب أن يذكر أن وزراء القطاعات المختلفة لم يعودوا فى ظل التطورات السياسية العالمية والمحلية رجال سياسة بالمفهوم الواسع لهذه الكلمة ، وأنهم هم رجال اختصاص فى مجالات عمل وزاراتهم . فوزير الصحة عادة ما يكون طبيبا ، ووزير الاقتصاد عادة ما يكون من رجال الاقتصاد ، ووزير الأشغال والكهرباء مهندسا وهكذا ، الا قطاع التعليم حيث يتولاه أستاذ قانون ، أو أستاذ طب أو ضابط جيش . وأعتقد أنه قد آن أن يتولى أمور التعليم ، وهو قطاع على درجة كبيرة من الأهمية والتعقيد ، رجل من رجال التربية لديه خبرة ومعرفة بهذا المجال .

لا ٠٠٠٠ لهذه الجامعة

دكتور سعيد اسماعيل على

الدعوة الى انشاء جامعة خاصة باسم جامعة الشرق الأوسط للعلوم والتكنولوجيا فى مصر انما هى مظهر من مظاهر توجه عام بدأنا نراه منذ سنوات يسعى الى (الخصخصة) ، فاذا كان ثمة خصخصة فى مجال الاقتصاد ، فلماذا لا يكون كذلك فى مجال التعليم ؟

الحق أن خصخصة التعليم بدأت قبل خصخصة الاقتصاد ، فطوال سنوات ثورة يوليو ١٩٥٢ ، حيث المد الاشتراكى ، وسيادة سياسة التوجيه الحكومى وسيطرة الدولة ، كانت هناك دائما مدارس خاصة ، بل ومعاهد عليا خاصة ٠ لكن كل هذا وذاك ، انما كان يشبه مجالات (صغيرة) متعددة سمحت الدولة فى هذه الحقبة للقطاع الخاص بالاستثمار فيها ، أما (التعليم الجامعى) فقد ظل شأنا (سياديا) يمنع القطاع الخاص من الاقتراب منه ، تماما مثلما هو الأمر فى صناعة مثل الحديد والصلب ، ومرافق البريد والسكك الحديدية ٠٠٠٠ وهكذا ٠

فهل تغير الحال الآن يبرر بالفعل الاستجابة لانشاء هذه الجامعة الخاصـــة ؟

ان هذا ما نحاول مناقشته فيما يلى :

فى كثير من المقالات والندوات والكتابات التى تتحمس لانشـاء جامعة أو جامعات خاصة فى مصر ، نجد دائما تشبيه ما يدعون اليـه بما حدث فى مصر فى أوائل القرن الحالى من دعوة ، تجسدت بالفعل عام ١٩٠٨ فى جامعة أهلية وطنية ، وهم فى هذا التشبيه يستخدمون ـ كما هو واضح ـ منطق (القياس) الذى يسحب الحكم المعروف عـــن قضية الى أخرى جديدة ، نتيجة ابراز الاتفاق والتشابه بين القضيتين ٠

لكن هذا المنطق القياسى ، يمكن أن يكون مضللا نتيجة زيف هذا المزعوم ، وبالتالى تسقط قيمة الحكم المراد اثباته للقضية الجديدة ٠

ومن هنا كان لنا أن نتساءل : هل هناك بالفعل تشابه بين فكرة الجامعة الأهلية التى ظهرت عام ١٩٠٨ وما بين ما يدعون اليه هـــذه الأيـــــام ؟

كـــلا . . . .

فحتى أوائـل القرن ، لم يكن بمصـر جامعات ، وكان الموجود مجموعة محدودة على الأصابع ، من مدارس عليا يغلب عليها الطابع المهنى الحرفى الضيق ، لتخريـج مجموعة من الموظفين تحتاج اليهم أجهزة الدولة . بينما نحن الآن نملك جامعات عديدة ، لبعضها فروع منبثة فى كل المحافظات على وجه التقريب .

وكانت الجامعة الأهلية الوطنية نتاج جهد جمع من (المفكرين) الذين تبرعوا وجمعوا تبرعات لانشاء الجامعة لوجه الله تعالى ولوجـه الوطن ، على غير ما يراد الآن ، من رغبة عدد من (التجار) استثمار مبلغ كبير من المال فى انشاء جامعة كمشروع تجارى .

وكانت مصر محتلة من قبل الجيش الانجليزى ، وفى ظل هـذا الاحتلال ، كانت القيادة العامة فى المستويات العالية من مواقع العمل والخدمة والانتاج فى يد الأجانب ، مما حفـز طليعة الأمة الى الوعى بأهمية وجـود (مصنع لصناعة القيادات الوطنية) ، عن طريق انشاء الجامعـــة .

ولقد أنشئت الجامعة الأهلية الوطنية لا لأبناء الداعين اليها ، وانما لكل أبناء المصريين ، وكان أهم سبيل الى ذلك ، أن رسـومها كانت قليلة ، يقدر عليها كثيرون .

وهكذا ينتفى التشابه ، وبالتالى تسقط حجة هامة من تلك الحجج التى يرفعونها فى التشبه بعمل وطنى شعبى خالص .

هذا من الناحية التاريخية .. فماذا عن الناحية الاقتصادية ؟

لقد تنبه عدد غير قليل من علماء الاقتصاد الى أن التنمية لا تعتمد

على الموارد الطبيعية وحدها ، وانما تعتمد كذلك على (بشر) يكونون على قدر كاف من المهارة الفنية والمعرفة العلمية يمكنهم من تعظيم الانتاج . وأجريت دراسات عديدة أثبتت جميعها انه - غالبا - كلما زاد قدر التعليم للقائم بالعمل ، كلما أدى ذلك الى زيادة المردود الاقتصادى ، مما كان دافعا لكافة الأمم والشعوب أن تجد وتسعى فى سبيل نشر التعليم العالى بين مواطنيها ، وأصبح معتادا ، عند المقارنة بين الأمم ، من حيث ارتفاع مستوى المعيشة والدخل ، أن نلحظ اتفاقا واضحا بين تقدم التعليم وانتشاره وبين ارتفاع معدلات التنمية والمعيشة . تلك هى وجهة النظر الاقتصادية التى نؤكد نحن أيضا ثقتنا بسلامتها وصحة منطقها ، لكننا فى الوقت نفسه نؤكد أن الاستناد اليها وحدها ، لا ينتج النتيجة المبتغاة ، بدليل خبرة العقود القليلة الماضية .

فمنذ أول الستينات على وجه التقريب ، عندما اندفعت كثير من الدول النامية التى نالت استقلالها الى مزيد من الانفاق على التعليم لنشره بين المواطنين ، أملا فى أن يحقق لها الآمال المنشودة ، فاذا به يفشل الى حد كبير فى هذا .

ذلك لأن هناك سؤلان آخران لابد وأن تتحدد الاجابة عنهما وهما : أى نوع من التعليم ؟ ووفق أى توجه ؟

فالسؤال الأول يتعلق بالكيف والمستوى من الناحية الفنية التربوية ، فلقد أشاع كثيرون أن المهم هو نشر التعليم ، فاذا بالمستوى المنتشر يجىء سقيما هشا لا يلتحم بفعاليات العمل الانتاجى والخدمى ، فيجىء هذا التعليم معوقا للتنمية من ناحيتين : الأولى أنه يستنفذ أموالا ضخمة فى غير محلها ، والثانية أنه لا يزود المتعلمين بالمقومات اللازمة لدنيا العمل .

أما السؤال الثانى ، فهو يتعلق بالأيديولوجيا الحاكمة والموجهة للتعليم وتحديد أصحاب المصلحة فى المجتمع : **هل هو تعليم للجميع** حقا ؟ أم هو تعليم لاعداد (صفوة) تتحكم وتدير ؟ هل هو تعليم يغير وينتج شخصيات تطور المجتمع وتعمل على تقدمه؟ أم هو تعليم يعيد انتاج ما هو قائم ليظل الوضع القائم مستمرا ومتجذرا ؟

ومن هنا فليست المسألة هى ابراز لقيمة التعليم وأهميته ومن ثم استنتاج الحاجة الى جامعات وانما هى بالدرجة الأولى (الوجهة) التى يتخذها هذا التعليم ، والمصلحة التى يمثلها ، والأهداف التى يسعى الى تحقيقها سواء الأهداف المعلنة أم الضمنية .

انه لمن الواضح أن مشروع انشاء جامعة خاصة فى أواخر القرن العشرين مشروع باهظ التكاليف ، تحتاج بداياته الى عشرات الملايين من الجنيهات ، لتغطية نفقات الجامعة الرأسمالية والجارية ، حتى لقد أصبح ينظر بعين الشك الى امكان تغطية هذه النفقات عن طريق الهبات والتبرعات والاعانات والرسوم الدراسية وحدها ، وبروز الحاجة الى اعانة الدولة .

أن أخشى ما نخشاه أن يدفع الحماس البعض الى سرعة التكوين والانشاء ، ثم يتعثر المشروع نتيجة عجز التمويل ، بعد أن يكون مئات أو آلاف من الطلاب قد قطعوا شوطا على الطريق فتتعالى أصوات بوجوب انقاذ (أبنائنا) ، وضرورة تدخل الدولة ، وتكون النتيجة أن تجد الدولة نفسها مضطرة الى اعانة الجامعة بحجة ما ، تلك الحجة التى لن يعدم أصحاب المصلحة من علية القوم فى اختراعها ، فى الوقت الذى تحتاج فيه جامعات الدولة الى قرش !!

والذين يسوقون ضمن مبرراتهم احصاءات بأعداد كبيرة من الجامعات فى دولة مثل الولايات المتحدة ، لابد وأن يضعوا فى اعتبارهم ظروف هذه الدولة منذ انشائها وحتى الآن ، وأن هذه الظروف من الخصوصية بحيث يستحيل أن تتكرر ، ونسألهم أن يجيبوا : كم جامعة خاصة فى بريطانيا ؟ وفرنسا ؟ وغيرهما من دول العالم الغربى المتقدم ؟ لا أريد أن أسبق فأقول أن الجامعات الخاصة نادرة ، وانما فقط أزيد بطرح تساؤل آخر : كم جامعة خاصة أنشئت فى مثل هذه البلدان فى السنوات الأخيرة ؟

ان الاجابة ستكون صادمة لأنصار الجامعة الخاصة لأن التقدم العلمى والتكنولوجى جعل مثل هذا المشروع من الضخامة الى الدرجة التى تعجز أى هيئة أو مجموعة أفراد عن القيام به ، والى الدرجة التى جعلت مثل هذا المشروع أشبه بالمشروعات العملاقة التى تجد الدولة نفسها أمام

ضرورة أن تقوم هى به لأن رأس المال الخاص لا يقدر على ذلك ، وان استطاع ، فهو لن يحصل على العائد الذى يتطلع اليه نتيجة استثمار مبالـغ رهيبـــة .

واننا لنذكر بهذه المناسبة خبرة جامعة عربية خاصـة أنشئت منذ سنوات قليلة باحدى الدول العربية تحمل اسما مشابها جدا ، بدأت بداية زاهرة أوحت بتفوقها على الجامعة الحكومية ، فاذا بها بعد عام واحد تتعثر ماليا فتنقص رواتب العاملين فيها ، بل وتمر شـــهور دون أن يتسلموها فيهرب بعضهم منها . لا أقول ذلك سماعا أو قراءة وانما عن (خبرة) و (مشاركة) لبعض الوقت !!

ان فى مصر ، كما هو معروف ، جامعات ، مهما شابها من سلبيات وواجهها من عثرات ، الا أن بها من الكفاءات والخبـرات والمقومات ما يمكن أن يجعلها طاقة تحريك فعال نحو مزيد من التنمية العلمية والفكرية والاقتصادية ، وما يعجزها عن تحقيق ذلك على الوجه المرغوب الا نقص فى التمويل ، فاذا كان نفر من المواطنين يدعون الى جامعة خاصة من منطلق وطنى ، ويبدون استعدادا لانفاق مال ، مؤكدين أنهم لا يستهدفون ربحا ، فلماذا لا يتوجهون بهذا المال لتدعيم هذه الجامعات القائمة بالفعل بحيث تستطيع أن تتوسـع فى قبول الطلاب وتستقطب مزيدا من الكفاءات المحلية والعالمية وتتيح مزيدا من البحوث والدراسات؟

ومن الغريب حقا أن نسمع من أنصار هذه الجامعة المقترحة أنهم يريدون تخصصات ليست موجودة بالجامعات القائمة ، والرد بسيط وهو : أن ليس هناك ما يمنع من ايجاد هذه التخصصات الجديدة فى الجامعات القائمة ومع ذلك،فأننا اذ ندقق النظر فيما يقترح من تخصصات تبدأ بها الجامعة ، نجد أنها تكرر تماما تخصصات موجودة بالفعل ، بل ويمتلىء السوق بفائض منها كبير مثل تخصصات ادارة الأعمال والزراعة والقانون، ذلك لأن المشروع الخاص يعجز بالفعل عن اقتحام مجالات التعليم الهندسى مثلا والتعليم الطبى لأن هذا وذاك يحتاج الى مئات الملايين من الجنيهات.

ولقد شهدنا بالفعل ، عندما دعى الى التعليم الجامعى المفتوح أن

الجامعات التى أنشأته افتتحت تخصصات تعتمد على الكليات الحكومية القائمة ونفس أعضاء هيئة التدريس ، بحيث تأكد أن مثل هذا التعليم انما هو باب خلفى لفئات من الطلاب ، ومكاسب للأساتذة والتفاف حول مجانية التعليم ٠

واذا قيل أن نوعية الاعداد فى التخصصات المشار اليها ليست بالكيفية المتقدمة التى يحتاجها السوق ، تساءلنا : وهل هناك ما يمنع من تطوير الاعداد القائم فى الجامعات ؟

كذلك فالاحصاءات المختلفة تشير الى بطالة واضحة فى خريجى الجامعات ، رغم أن نسبة الخريجين تقل عن مثيلتها فى بلدان أخرى كثيرة ، الا أن معدلات التنمية فى مصر منخفضة الى الدرجة التى تجعل السوق عاجزا عن استيعاب من تخرج ، فما بالك بمن ينتظر ؟

وكثيرون منا قد ينسون أننا بالفعل قد شهدنا منذ سنوات غير قليلة عددا من المعاهد العليا الخاصة ، والدارس لهذه التجربة لابد أنه سيصدم بالأوضاع المتردية لهذه المعاهد والتى تحولت فى النهاية الى تزويد السوق بمزيد من المتعطلين ، وافادة مجموعة من المنتفعين بآلاف من الجنيهات ، مكاسب امتحانات ومحاضرات وتوزيع كتب ، دون أن تستطيع هذه المعاهد أن تكون لنفسها كوادر خاصة ، وظلت ، وقد مر عليها بضع عشرات من السنين وهى تعتمد على الانتداب ، فضلا عن نقص واضح فى الأجهزة والمقومات الأساسية ٠

وان أخطر ما فى مشروع جامعة الشرق الأوسط ، أنه يستند الى مقولة تحتاج الى تحفظ ومناقشة ، فالعلم بالفعل عالمى ، لكن الثقافة ليست كذلك ، انها وطنية بالدرجة الأولى ، دون أن يعنى ذلك عدم انفتاحها للاستفادة من الثقافات الأخرى ، بمعنى أن الدراسات الخاصة بالكيمياء والفيزياء وعلوم الهندسة والطب وما شابه هذا وذاك لا خلاف فيها بين مجتمع وآخر ، لكن التخصصات الانسانية والاجتماعية تعبر عن ذاتية ثقافية للأمة ، ولابد أن تعكس فلسفتها وعقيدتها وقيمها وآمالها المستقبلية ، فكيف تكون البداية على مستوى (شرق أوسطى) ، كفرع من جامعة فى (الولايات المتحدة الأمريكية) فى مجالات معظمها من قطاع العلوم الانسانية والاجتماعية ؟ !

دراسة مقارنة للرؤية الغربية والرؤية الاسلامية
فى تفسير حركة التاريخ
وعلاقتها بالعملية التربوية

د / مصطفى محمد متولى *

مقدمـــــة :

ظهرت منذ أقدم العصـور أحداث دينية واقتصـادية واجتماعية وسياسية تركت آثارها على فكر الانسان وحركة التاريخ . وقام الانسان بتسجيل أهم هذه الأحداث بأساليب وتقنيات تختلف باختلاف الحضارة الانســـانية .

واهتمام الانسان بتاريخه وتسجيل أحداثه يعود الى رغبة الفـرد فى حفظ تراثه . غير أن التاريخ ليس سـردا للماضى ، وليس عودة للوراء ، وانما هو عمل لفهم الحاضر وخدمة المستقبل . ولذلك يـرى ادوارد كار "E. Carr" أن مهمة المؤرخ ليست أن يعشق الماضى أو يتحرر منه ، بل أن يلم به ويفهمه باعتباره مفتاحا لفهم الحاضر (١،ص٣٣). ويقول نيوتوكروش : « نحن لا نبغى حقا من دراسة التاريخ غير التعرف على الاطار الذى نعيش فيه ومعرفة أصـوله ، ولا يتسنى لنا معرفـة الحاضر وتفسيره ما لم ندرك الماضى بالبحث فى حقيقة وجـوده » . (٢ ، ص ٣٦) .

وقد اكتفى العقل البشرى عبر زمن طويل بأن يتعرف على ماحدث ، وهذا هو التاريخ فى أدنى مظاهره ، ومع ظهور الحضارات القديمة اتسع خيال الانسان وأصبح عقله أكثر تطلعا الى معرفة كيفية حدوث ما حدث. ومع تقدم الفكر الانسانى واحاطته علما بكثير من مظاهر الوجود وادراكه أن لكل شىء سببا ، أراد الانسان أن يعرف علة ما حدث ، ومن ذلك الحين بدأ تفسير التاريخ (٣ ، ص ٦) .

(*) كلية التربية ، جامعة الملك سعود .

وساعد التوسع فى معرفة الماضى فى التوصل الى فروض مختلفة تساهم فى تفسير الأحداث التاريخية وفهم التطور الحضارى · غير أن الاختلاف فى الاجابة عن هذه الفروض أدى الى اختلاف تفسير حركة التاريخ ، وهذا ما دفع الباحث الى تقصى الرؤيتين الغربية والاسلامية فى تفسير حركة التاريـخ ·

وتنقسم هذه الدراسة الى أربعة أقسام : الأول منها يحدد مشكلة الدراسة وأهدافها وأهميتها وأسئلتها ، والقسم الثانى يناقش الرؤيتين الغربية والاسلامية لمفهوم التاريخ وفائدته وتفسير حركته ، والقسـم الثالث يتناول التحليل المقارن بين الرؤية الغربية والرؤية الاسلامية فى تفسير حركة التاريخ وعلاقتها بالعملية التربوية ، والقسم الأخير يبلور نتائج الدراسـة ·

أولا : مدخل الدراسـة

١ ـ ١ مشـكلة الدراسة

تعد محاولة تفسير حركة التاريخ والكشف عن قوانينه حديثة نسبيا، فقد كانت الكتابات التاريخية المبكرة تخدم أغراضا أدبية وجاءت بأسلوب قصصى بعيد عن الموضوعية ·

وانطـلاقا من اهتمام التاريـخ بالبحث عن الحقيقة التاريخيـة واستخلاصها وتفسيرها ، اتجـه المؤرخون الى احياء خبـرات الماضى بأسلوب علمى يتخطى التأمل والتفكير الفلسفى فى الأحداث التاريخية الى الكشف عن القوانين التى يعتقد أنها تحكم التطور الاجتماعى · واعتقد بعضهم أننا « اذا انتزعنا من التاريخ البحث عن الأهداف التى حركت الانسان ، فلن يبق من التاريخ سوى تمارين أدبية تلهى الأذهان دون عبرة يستفاد بها فى مستقبل الأيام » · (٤ ، ص ٣٥)

وتعددت آراء المؤرخين فى بيان الدوافع التى تحرك الأحـداث التاريخية · فمنهم من ذهب الى أن البيئة الجغرافية هى المحرك الرئيسى للتطور الاجتماعى ، ومنهم من ذهب الى أن للاختلاف بين الأجناس البشرية يلعب الدور الأول فى تفسير تطور المجتمعات وتخلفها · وعلى

حين يرى بعض المؤرخين أن الدين هو المحرك الرئيسى لحركة التاريخ، يعتقد بعضهم أن العامل الاقتصادى وتطور أساليب الانتاج هو الذى يحدد التطور ، واعتبر بعضهم أن الخصائص النفسية لأمة من الأمم هى التى تحدد مسار تطورها التاريخى ، (٥ ، ص ١٨ - ١٩) . من هنا تتبلور مشكلة الدراسة فى السؤال التالى : الى أى مدى تختلف الرؤية الاسلامية عن الرؤية الغربية فى تفسير حركة التاريخ وما علاقة ذلك بالعملية التربوية ؟

١ - ٢ أهداف الدراسة وأهميتها :

تستهدف الدراسة مقارنة الرؤية الاسلامية والرؤية الغربية لتفسير حركة التاريخ ، والوقوف على أوجه التشابه والاختلاف بين الرؤيتين وتحليل العوامل التى تقف وراء ذلك التشابه أو ذلك الاختلاف وأثر ذلك فى العملية التربوية .

وتنبثق أهمية الدراسة من أهمية معرفة العوامل المتفاعلة التى أنتجت النسيج المتشابك من ثقافة الشعوب ، وتوضيح الاسهامات التى قام بها علماء المسلمين فى تفسير حركة التاريخ وتحديدهم لأسباب نشوء الحضارات وتدهورها ، بالاضافة الى الرد على ادعاءات الغرب بأن محاولة المؤرخ الايطالى فيكو "Vico" فى القرن التاسع عشر تمثل حدا فاصلا بين عهدين فى تفسير فلسفة التاريخ ، وتحديد تأثير تلك الرؤية على تفسير التقدم والتخلف ، وعلى العملية التربوية فى المجتمعات الاسلامية والمجتمعات الغربية .

١ - ٣ أسئلة الدراسة :

تحاول الدراسة الاجابة عن الأسئلة التالية : -

(أ) الى أى مدى يختلف موقف علماء الغرب وعلماء المسلمين من مفهوم علم التاريخ وفوائد دراسته ؟

(ب) ما الاتجاهات الغربية لتفسير حركة التاريخ ؟

(ج) ما الاتجاه الاسلامى لتفسير حركة التاريخ ؟

(د) ما أوجه الشبه والاختلاف بين الرؤية الغربية والرؤية الاسلامية فى تفسير حركة التاريخ وعلاقة ذلك بالعملية التربوية ؟

١ - ٤ مصطلحات الدراسة :

(أ) **التفسير** : التفسير هو لغة الابانة والايضاح والشرح والافهام ، واصطلاحا يعنى علم التفسير الذى نعرف به نزول الآيات وشئونها وأقاصيصها والأسباب النازلة فيها (٦ ، ص ٧٩) . ويقصد به فى هذه الدراسة تفسير حركة التاريخ بقصد محاولة الوصول الى قوانين تاريخية عامة .

(ب) **التاريخ** : التاريخ لغة يعنى الوقت ، وهو لفظة عربية أصيلة مأخوذة عن السريانية من كلمة الشهر (٧ ، ص ٨) ، واصطلاحا عند العرب « فن يبحث عن وقائع الزمان من حيث توقيتها ، وموضوعه الانسان والزمان » (٨ ص ٧) ويرى عثمان أن كلمة تاريخ تدل على مطلق مجرى الحوادث الذى تصنعه الشعوب وأبطالها ووقعت منذ أقدم العصور ، واستمرت وتطورت فى الزمان والمكان حتى الوقت الحاضر (٩ ، ص ١١ - ١٢) . ويقصد به فى هذه الدراسة العلم الذى يستقصى حوادث الماضى التى ألمت بالشعوب والأفراد ويبرز الظروف السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية للحضارات البشرية .

(ج) **تفسير حركة التاريخ** : مصطلح يرادف فلسفة التاريخ ، ويستخدم فى هذه الدراسة بهذا المعنى تجنبا لما قد تثيره كلمة فلسفة من أبعاد ميتافيزيقية تبعدها عن هدفها المتمثل فى حب الحكمة . ويرى الشرقاوى أن مصطلح تفسير التاريخ يشير الى دراسة مناهج البحث فى التاريخ من وجهة النظر الفلسفية من خلال الفحص النقدى والاختبار الدقيق للمعرفة أو الحقائق التاريخية (١٠ ، ص ٢٩) . ويرى عويس أن قضية تفسير التاريخ تستند الى أمرين هامين : « أولهما أن تفسير التاريخ يخضع لقدر كبير للبناء الفلسفى الذى تنتظم فيه بقية العلوم ، والآخر أن تفسير الثاريخ يستند الى الواقعات التاريخية المتشابهة للوصول الى قوانين استنباطية مثل بقية العلوم » (١١ ، ص ٢١ ، ٢٢) . ويقصد بتفسير حركة التاريخ فى هذه الدراسة محاولة الوصول الى العلاقة أو العوامل التى يفسر فى ضوئها ترابط أحداث التاريخ وتتابعها وتحاول من خلال ذلك التحكم فيما سيحدث .

(د) **العملية التربوية** : لما كانت فلسفة التربية تحتل المركز الأول

فى العملية التربوية ، ومنها تنبثق أهداف التربية ومناهجها ومؤسساتها وطرقها ووسائلها فى التعليم والتقويم ، فان العملية التربوية فى هذه الدراسة تعنى فلسفة التربية التى تبلور غايات العملية التربوية وأهدافها وتحدد تطبيقاتها . وتركز الدراسة بصفة خاصة على تأثير اتجاهات تفسير التاريخ فى ظهور الفلسفات التربوية وتعدد تطبيقاتها فى ضوء الاطار العام لفلسفة التربية الذى يتكون من ثلاثة عناصر هى : عنصر الوجود "Ontology"، وعنصر المعرفة "Epistemology" ، وعنصر القيم "Axiology" وتمشيا مع تعريف برايس لفلسفة التربية بأنها « تحليل العملية التعليمية ثم محاولة ربطها بالوجود والأخلاقيات ونظرية المعرفة » (١٢ ، ص ٦٢٥) .

ثانيا : الرؤية الغربية والرؤية الاسلامية لمفهوم التاريخ وتفسير حركته :

٢ - ١ موقف علماء الغرب وعلماء المسلمين من مفهوم التاريخ .

العالم مدين بمصطلح التاريخ الى المؤرخ اليونانى هيرودت الذى أطلق عليه أبو التاريخ لتلك الكتابات التاريخية المبكرة التى مارسها أثناء رحلاته وعرض فيها الأحداث التاريخية . وهذا المصطلح مشتق من الأصل اليونانى "Historia" ومعناها البحث أو التعلم عن طريق البحث (١٣ ، ص ١٤) . ومع ذلك فلفظة التاريخ عند المسلمين لا تطابق كلمة "History" عند الغربيين بسبب اختلاف القضايا الفلسفية المتصلة بفكرة التاريخ لديهم . ويبدو أن أصل كلمة التاريخ فى العربية على أرجح الآراء مستمدة من الكلمة السامية التى تعنى القمر أو السريانية التى تعنى الشهر خاصة وأن الساميين كانوا يحددون شهورهم بالقمر ، والكلمة فى العبرية « يرخ » . ولذلك فان كلمة التاريخ فى البداية كانت تعنى تحديد الشهر ، ثم اتسع مدلولها فصار التوقيت العام أى تحديد عهد من الحوادث ، ثم تطور اللفظ حتى شمل رواية الحادث نفسه من جهة ، وتحديده من جهة أخرى . (١٤ ، ص ١٧٠)

ولما كان موضوع التاريخ هو الانسان والزمان ، فان ابراز موقف علماء الغرب وعلماء المسلمين من فكرة التاريخ يتطلب التوقف عند

هذين المفهومين ـ الزمان والانسان ـ فى الفلسفة الاغريقية وفى القرآن الكريـــم ٠

كانت فكرة الزمان فى المقولات الارسطية عرضا للجوهر لا يتعلق أساسا بماهيته ، بحيث يجوز القول بأن العالم مخلوق وقديم معا ٠ أما فى المفهوم الاســـلامى فالزمان حقيقة تتحدد بها ماهية الوجود ٠ والقرآن الكريم واضح فى التفرقة بين ضربين من وفى الوجود همـــا الوجود المتزامن والوجود اللامتزامن ، وفى الربط بينهما استنادا الى العلاقة بين الخالق والمخلوق أو المطلق والنسبى ٠ وبذلك فقدت فكـرة الزمان فى الاسلام كل ما تعلق بها من معانى الألم كما تصورها الجاهليون أو يؤكدها الوجوديون (١٥ ، ص ١٢٧) ٠ ولم يعد الزمان الماضى فى الحس الاسلامى فناء ضائعا مع الأيام ، يثير مشاعر الحسرة على ما فات، وانما صار لكل ما تم من الأفعال فى الماضى وجود ثابت حى محفوظ فى كتاب الأعمال ٠ قال تعالى : (يوم يبعثهم الله جميعا فينبئهم بما عملوا أحصاه الله ونسوه) ٠ سورة المجادلة ، الآية ٦ ٠ وهكذا يفرق الاسلام بين القديم بوصفه خالقا ، والحادث بوصفه مخلوقا ، وتنفرد الألوهية وحدها بالسرمدية ، أما العالم بوصفه مخلوقا فله وجود متزامن فى رحلة محدودة بين الخلق والفناء ٠

وبعد تعثر الفلسفة الاغريقية فى الاجابة عن غاية الحياة ، وقولها بعبثية الوجود ، قدم القرآن الكريم مفهوما ساميا للانسانية تتحقق به غاية الوجود البشرى ٠ قال تعالى : (أفحسبتم انما خلقناكم عبثا وأنكم الينا لا ترجعون) (سورة المؤمنون الآية ٢٣) ٠ وحدد القرآن الكريم حكمة الخلق فى الابتلاء بمسئولية الاختيار بين طاعة الله وعبادته وبين معصيته وكفران نعمته٠قال تعالى:(تبارك الذى بيده الملك وهو على كل شىء قدير ٠ الذى خلق الموت والحياة ليبلوكم أيكم أحسن عملا وهو العزيز الغفور)(سورة الملك ، الآيتان ١ـ٢)٠ وبين القرآن أن الانسان على الرغم من ضعفه وخضوعه لظروف بيئته وشهواته ، فان فيه تكريما الهيا لاستخلافه على الأرض ، وتمييزا بالعلم والفهم والحرية والادراك ليتمكن من أداء رسالته وتحمل مسئوليته فى بناء مجتمع انسانى مؤمن يعمر الأرض ويشيع فيها الخير والسلام ، ولا يتحقق ذلك الا بالايمان والعمل الصالح ٠ وهكذا منح الله الانسان سانحة فريدة تمكنه من التسامى

فوق جميع مستويات الوجود فى الكون ، غير أنها قد تنقلب الى مأساة اذا ما أهدر حياته سعيا وراء أهداف تصرفه عن الهدف الرشيد فى حياته ألا وهو خلاص روحه الخالدة . (١٦ ، ص ٣٣)

وتقوم فكرة التاريخ فى القرآن الكريم على أن له معنى أخلاقيا وروحيا مؤسسا على علاقة الألوهية بالعالم ودور الانسان فيه بوصفه مستخلفا فى الأرض . فكثير من الآيات القرآنية تحض الانسان على الاقبال على الحياة والعمل ، ولكنها تحذره فى الوقت نفسه من غرور يتهدده فيكون مصيره الهلاك . ذلك أن الجزء الدنيوى العارض من عمر الانسان ليس الا رحلة اختبار يجتازها نحو النعيم الدائم أو الشقاء الأبدى . وهكذا يدرك المسلم أن وجوده متصل الى ما بعد هذه الحياة ، وأن هذا الوجود كل لا يتجزأ . ولا يعنى ذلك تراخى الانسان فى عمران الأرض واقامة العدل فوقها ، فذلك يتصل بمعنى التعبد الذى يحقق الخلافة المنوطة بالانسان وطاعة أوامر الله ونواهيه فى العبادات والمعاملات التى تنظم الحياة الاجتماعية والسياسية . (١٧ ، ص ١٩٩)

وعلى حين اهتم المؤرخون الغربيون عند تدوينهم التاريخ بابراز فائدته للفرد والمجتمع ، كان أكثر المؤرخين المسلمين يرى « ضرورة الاشتغال به لا كعلم فى حد ذاته ، ولا لاكتسابه براعة فى معرفة القصص والأخبار ، بل لخدمة الغرض الدينى ، وحتى يكون علم التاريخ سبيلا لفهم الفقه والشريعة على أكمل وجوههما » . (١٨ ، ص ١٦٦)

لذلك جمع كثير من فقهاء المسلمين وأئمتهم بين الفقه والتاريخ . فكان الحافظ الذهبى مؤرخا وفقيها وحافظا فى آن واحد . كما كان الطبرى وابن كثير الدمشقى يجمعان بين التاريخ وتفسير القرآن الكريم. وقد اهتم الكافيجى بتوضيح مركز التاريخ من العلوم الدينية الاسلامية ، وأشار السخاوى الى أهمية التاريخ وضرورته لعلم الشريعة . (١٩ ، ص ١٦ - ١٩)

وكثيرا ما يرى المؤرخون الغربيون أن التاريخ هو قصة الصراع الدائب بين الانسان وأخيه الانسان ، أو بين الانسان والطبيعة ، أى الصراع بين الخير والشر ، وبين الحرب والسلام ، وبين العدل والظلم ،

وبين الأمل واليأس ، وبين الديمقراطية والدكتاتورية . فأساس فكرة التاريخ والقوى المؤثرة فى أحداثه لدى الغرب هى فكرة الصراع ، لكن الرؤية الاسلامية للتاريخ ترى أن الطبيعة مخلوقة من أجل الانسان ، وأن جمالها وعطاءها الحق لن يتجلى الا اذا عمل الانسان فيها عقله ويده . ولذلك فالصراع بين الانسان والطبيعة ليس الا من باب التهذيب ، فالانسان يتولى الطبيعة بالتهذيب ، لكى تضع امكاناتها وطاقاتها تحت تصرفه ولكى تعطى وتثمر وتتعاون معه فى اتجاه الحدث الحضارى . (١١ ، ص ٢٢١)

ومن هنا رفض القرآن الكريم التصور العبرانى للعلاقة بين الانسان والطبيعة القائمة على الخوف والرهبة ، ورفض اللعنة التى تحل بالأرض بخطيئة آدم ، وجعل الأرض مستقرا للانسان ومتاعا الى حين . ومفهوم الطبيعة فى القرآن « يتسم بالتفاعل والاقبال على الحياة ، وتمجيد النشاط والقوة والحركة ، واستنهاض الارادة للابداع ، وهو ابداع لا تنفصل فيه تقوى القلوب عن واقع الحياة اليومية » (٢٠ ، ص ٢٧٨) . فالطبيعة فى القرآن الكريم وسيلة لمعرفة الله وبرهانا على قدرته وحكمته من جهة ، ومسخرة لنفع الانسان وخيره وسعادته من جهة أخرى ، قال تعالى : (ألم تروا أن الله سخر لكم ما فى السموات وما فى الأرض) (سورة لقمان ، الآية ٢٠) ، وقال عز وجل : (الذى جعل لكم الأرض مهدا ، وجعل لكم فيها سبلا لعلكم تهتدون) (سورة الزخرف، الآية ١٠).

والطبيعة فى خبرة المسلم تمثل ظواهر العالم المادى المحسوس ، وهو جانب له قيمته فى أساس كل معرفة انسانية . فالمادية الاسلامية تؤمن « بصنع الخالق فى البناء المادى ، وتكشف عن أسرار ذلك البناء وقوانينه ، وقواه الآلية ، وتنتفع بتسخيرها ، وترى يد الخالق فيه ، وتعلم أن الأشياء المادية هى أبجديات الحقائق العقلية الممهدة لادراك الحقائق الروحية والقيم العليا التى توجد وراء المادة » (٢١ ، ص٥٩) ويؤكد خليل أن الله سبحانه وتعالى « ما دام قد عبر عن ابداعه وقدرته الكلية على مستوى الروح والمادة - الانسان والطبيعة - فليس ثمة معنى أبدا لأى موقف بشرى من المادة أو الطبيعة يتميز بالهروب أو الاحتقار أو الاستعلاء فهو أمر مرفوض فى القرآن » (٢٢ ، ص ٢٠١) .

ومع ذلك يرى المؤرخون المسلمون أن هناك صراعا واحدا بين الانسان وقوى الشر التى يمثلها الشيطان . وأن ما بين الانسان والانسان من صراع ليس طبيعيا فى فطرة الانسان ، وانما يعود الى فتنة الشيطان وغوايته والانقياد له . قال تعالى : (ان الشيطان لكم عدو فاتخذوه عدوا ، انما يدعو حزبه ليكونوا من أصحاب السعير) (سورة فاطر ، الآية ٦) وقال جل شأنه : (قال فبما أغويتنى لأقعدن لهم صراطك المستقيم . ثم لآتينهم من بين أيديهم ومن خلفهم وعن أيمانهم وعن شمائلهم ، ولا تجد أكثرهم شاكرين) . (سورة الأعراف ، الآيتان ١٦ ، ١٧) . فالرؤية الاسلامية ترى أن الصراع بين الانسان وأخيه الانسان عداء طارىء وجزء من عمل الشيطان وليس من طبيعة العلاقة بين البشر .

٢ ـ ٢ موقف علماء المسلمين والغرب من فائدة التاريخ .

وتنقسم الرؤية الغربية ازاء فائدة التاريخ بين أنصار وخصوم . فينظر الأنصار الى التاريخ على أنه « مجموعة نماذج فى الأخلاق والوطنية والقدوة الحسنة لرجل الدولة ورجل الجيش ورجل المجتمع ، يتعلمها الفرد ليفيد منها فى سلوكه فى الحياة » (١٨ ، ص ٩) ، وأن دراسة التاريخ تتيح الاطلاع على نواحى الحياة السياسية والاجتماعية والمؤثرات الاقتصادية والفكرية والمعتقدات الدينية التى تاثرت بها الحضارات على مر العصور ، وذلك يجعل التاريخ ينطوى على فائدة عظيمة بعرضه مركبا لجميع المعارف حول الكون والانسان (٢٣،ص١٩).

أما الخصوم فينظرون الى التاريخ على أنه يشكل خطرا على السلام والتفكير ويحول دون التفاهم بين الشعوب . اذ يرى بول فاليرى P. Valery أن « التاريخ أخطر العقاقير التى استحضرتها كيمياء العقل . ان خواصه معروفة جيدا : انه يثمل الشعوب ويولد فيها شتى الأحلام والذكريات الخاطئة ، ويبالغ فى رد فعلها ، ويبقى جروحها القديمة حية لا تندمل ، ويزعجها فى راحتها ، ويذهب بها الى هذيان العظمة أو هذيان الاضطهاد » (٢٤ ، ص ٤٠) .

أما المسلمون فقد خصوا علم التاريخ بجانب كبير من اهتمامهم

« لميلهم الى معرفة مصائر الأمم الماضية وحوادث الأزمان السابقة ، ولاهتمامهم بالأنساب ، فرووا أخباره ، وجمعوا ما استطاعوا جمعه من الروايات ، وألفوا فيه . ولم يتركوا جانبا من جوانب النشاط الانسانى القديم والمعاصر لهم الا سجلوا تاريخه » (٢٥ ، ص ٣) . ويرى اليمانى أن التاريخ « علم جليل المقدار ، شهدت بفضله الآيات والأخبار ، واعتنى بنقله الاثبات والأخيار ، وأنفقوا فيه نفائس الأعمار » (٢٦ ، ص ٤) . ويرى ابن خلدون أن التاريخ فن من الفنون « فى ظاهره لا يزيد على أخبار الأيام والدول والسوابق من القرون الأولى .. وفى باطنه نظر وتحقيق وتحليل للكائنات ومبادئها دقيق ، وعلم بكيفيات الوقائع وأسبابها عميق ، فهو لذلك أصيل فى الحكمة عريق ، وجدير بأن يعد من علومها وخليق » (٢٧ ، ص ٤) .

ومن هنا فالرؤية الاسلامية لفائدة التاريخ تأثرت بتعاليم الدين الاسلامى الحنيف التى تريد من الانسان أن يعمر الدنيا ويعلى شأن الدين ، وأن يحاسب نفسه قبل أن يحاسبه ربه . ولذلك يرى كثير من المؤرخين المسلمين فى دراسة التاريخ فوائد دنيوية وأخروية . ويرد ابن الأثير على من « يحتقر التواريخ ويزدريها ويعرض عنها ويلغيها ظنا منه أن غاية فائدتها هو القصص والأخبار ، ونهاية معرفتها الأحاديث والأسمار » (٢٨ ، ص ٣) . بأن منافع التواريخ الدنيوية والأخروية كثيرة . فمن فوائدها الدنيوية استيضاح سيرة أهل الجور والعدوان ، وتجنب أعمالهم ، واستحسان سيرة الولاة العادلين وآرائهم الصائبة التى التى صانوا بها المدن والممالك والترغيب فى أفعالهم . ومن فوائدها الأخروية أن العاقل اذا رأى « تقلب الدنيا بأهلها وتتابع نكباتها الى أعين قاطنيها ، وأنها سلبت نفوسهم وذخائرهم ، وأعدمت أصاغرهم وأكابرهم ... زهد فيها وأعرض عنها وأقبل على التزود للآخرة منها ، ورغب فى دار تنزهت عن هذه الخصائص وسلم أهلها من هذه النقائض » (٢٨ ، ص ٥) .

٢ ـ ٣ الرؤية الغربية لتفسير حركة التاريخ

تعتمد التأويلات المبكرة للتاريخ عند الغربيين على مصدرين هما : الثقافة اليونانية القديمة ، والتراث الدينى العبرى والمسيحى (٢٠ ،

ص ٢٢٣) . ويرى المؤرخون الغربيون أن التفسير الفلسفى للتاريخ قد بدأ مع نهضة الفكر اليونانى منذ القرن السادس قبل الميلاد ، عندما رفض نفر من فلاسفة اليونان من أمثال اناكسيمندروس (٥٤٦ق.م) وهيراكليطوس (٤٧٥ق.م) التعليل الخرافى للتاريخ الذى انتشر بسبب سيادة الجهل فى الأزمنة القديمة . وأرجع هؤلاء الفلاسفة كل حدث فى المجتمع الى عوامل طبيعية مادية ، غير أنهم لم يجعلوا من تلك لأسباب الطبيعية المادية نظاما يعللون به الحوادث التاريخية ويفسرون تعاقبها (٣ ، ص ١٨ - ١٩) .

ثم قدمت اليهودية ومن بعدها المسيحية تفسيرا لاهوتيا للتاريخ ظل مسيطرا الى حد كبير على التأويلات الغربية لتفسير حركة التاريخ حتى عصر النهضة . وأصبح التاريخ فى نظر الديانتين اليهودية والمسيحية مجالا لتجلى الارادة الالهية التى تحرك هذا العالم وتوجهه نحو غاية محددة وترتب عليه أن أصبح كل حدث تاريخى فى جوهره تعبيرا عن ارادة الله عقابا أو ثوابا ، وصارت الحقائق التاريخية مواقف بين الله والبشر تتجلى فيها ارادة الله فاعلة وحاكمة على الفعل الانسانى . ولذلك يرى القديس أوغسطين (٤٣٠م) أن التاريخ يدور حول كل من الحادث والأبدى ، فالله أبدى وهو خالق الزمان ، ولا يجوز فهم الأبدى ولا وصفه من وجهة نظر الحادث . فشئون التاريخ البشرى يتولاها الله الواحد ويحكمها كما يشاء ، وليس فى الامكان مطلقا الاعتقاد بأن الله ترك ممالك البشر خارج قوانين العناية الالهية (٢٩ ، ص ٨١) .

وظلت التأويلات المسيحية تسيطر على الرؤية الغربية لتفسير التاريخ من خلال تدخل العناية الالهية فى حركته قرابة ألف عام . وترى هذه التأويلات أن حوادث التاريخ لا تفسر وفقا لحكمة البشر الذين صنعوها ، وانما وفقا لأفعال العناية الالهية التى صممت سلفا مسيرة تلك الحوادث ومجرى هذه الوقائع (٣٠ ، ص ٣٩) . ومع بداية عصر النهضة اهتز سلطان الكنيسة أمام التغيرات الدينية والسياسية والثقافية ، وتحرر التاريخ من سيطرة التفسير اللاهوتى ، وظهرت على يد ميكافيلى نزعة علمية شديدة الواقعية فى تفسير التاريخ ، وازداد التفسير التاريخى انفصالا عن التأويل الدينى على يد مونتسكيو وفولتير وجان جاك روسو ، كما ظهرت مجموعة من المؤرخين لفتت الأنظار

الى أهمية دراسة التاريخ دراسة علمية (٣١ ، ص ٨٣) ، وتوالت الاتجاهات التى تحاول ربط الأحداث التاريخية بعضها ببعض فى اطار مبدأ عام بقصد تفسير حركة التاريخ .

فظهر اتجاه الحتمية التاريخية الذى يرى التاريخ البشرى يتحرك وفق قوانين صارمة تحكم التطور الاجتماعى ، ولا دخل حقيقى للانسان فيها ، وأن اكتشاف هذه القوانين واجب الفلاسفة وعلماء الاجتماعى ، ويترتب على اكتشافها تحديد الشكل الذى سيكون عليه المجتمع البشرى فى المستقبل . (٣٢ ، ص ٤٥) . ولا يمكن قبول هذا الاتجاه فى تفسير حركة التاريخ لأنه يلغى الذكاء الانسانى وتأثيره فى التطور ، ولأن الأحداث التاريخية متشابكة ومعقدة بدرجة يصعب معها استخدام منطق العلاقات الثابتة فى تفسيرها خاصة وأنها تتصل بالانسان الذى ينعم بالحرية .

ثم انتشرت فكرة التقدم الانسانى فى تفسير حركة التاريخ استنادا الى آراء بيكون وديكارت التى تؤكد أهمية العقل الانسانى،وقدرة الانسان على التكيف مع متطلبات التطور . واتخذ مفهوم التقدم طابع نظرية شاملة فى تفسير التاريخ (٣٣ ، ص ٢٥ - ٢٨) . ويرى أنصار هذا الاتجاه أن التقدم عملية تراكمية عبر الزمن ، وعلى حين يرى بعض الفلاسفة أمثال « كانت "Kant" » أن الجنس البشرى يتمتع بطاقات معينة تمكنه من التقدم اللانهائى ، يذهب بعضهم الآخر أمثال هيجل "Hegel" الى أن التقدم محدود ببلوغ التاريخ غايته التى يسعى اليها وهى تحقيق الحرية والكمال والسيطرة التامة على الطبيعة (٣٢ ، ص ١٧٨) .

ويعتقد هيجل أن فكرة الحرية هى المفتاح الحقيقى للتاريخ ، « لأن الحرية هى جوهر العقل ، والعقل هو الذى يحكم العالم » (٢٠ ، ص ٢٣٦) . ومسيرة التاريخ فى نظره لون من التقدم الجدلى الذى يتم فيه الهدم والبناء الجديد من أجل تحقيق التغيير نحو الأفضل . ويرى أن عبقرية الأمة التى تتجلى فى الأفراد ، ولكنها مستقلة عن ارادتهم ومقاصدهم - تعد السبب الحقيقى للحضارات .

ثم ظهر اتجاه تعاقب الدورات الحضارية فى تفسير التاريخ الذى يرى أنصاره أن المجتمعات البشرية تشبه الكئنات . فهى تولد ، وتنمو ، ويبلغها الهرم وتموت . ويؤكد وجهة نظرهم تعاقب الحضارات المختلفة ومرور كل منها بنفس الدورات . ولذلك يرى اشبنجلر « أن تفسير نشأة حضارة ما وتدهورها ينبغى أن يتم من خلال دراسة التراكيب الخاصة بهذه الحضارة وايقاعها التاريخى والمفهوم المتميز للمكان الذى يعيش فيه أصحاب هذه الحضارة ويدفعهم الى القيام بأنشطتهم المختلفة فى الفن والفلسفة السياسية والحرب والاقتصاد » (٣٤ ، ص ٣٧) .. وانتقدت نظرية اشبنجلر بسبب صعوبة تفسير حركة التاريخ تفسيرا بيولوجيا ، لأن التاريخ هو مجال الحرية الانسنية .

أما فيكو "Vico" فيؤسس مذهبه فى التعاقب الدورى للحضارات على أساس الترابط الداخلى بين الأنماط الثقافية المختلفة السائدة للمجتمع . ويرى أن التاريخ فى حركة صاعدة ومتجددة بحيث تعلو كل دورة ما يسبقها من دورات فيزداد التاريخ اتساعا وشمولا . ويميز فيكو فى تاريخ الانسانية ثلاث مراحل متتابعة هى المرحلة اللاهوتية والبطولية والانسانية . وتبدأ المرحلة اللاهوتية بخروج الأمة تدريجيا من حالتها البدائية الى مرحلة تسودها الخرافات ويحكمها الخوف من مظاهر الطبيعة . وبالتدريج يدخل المجتمع فى المرحلة الثانية وهى مرحلة البطولية وفيها يغلب على الطبيعة البشرية حب البطولة وتمجيد القوة ، وتنتقل السلطة من الكهنة ورجال الدين الى رجال الحرب والفروسية . ثم يدخل المجتمع المرحلة الانسانية عندما يحصل المواطنون على حقوقهم المتساوية وتسقط النظم الاستبدادية وتسود الديموقراطية ، غير أن الديموقراطية تغرى الجماهير بالتطرف فى المطالبة بحقوقها فتضعف الروابط بين الطبقات ويسود الانحلال والفساد ويؤدى ذلك الى انتهاء الدورة الحضارية (٣١ ، ص ١٤٠) .

وحاول كونت أن يضع مذهبا واضح المعالم لفهم التاريخ وتفسير حركته فاهتم بالتعليل الاجتماعى فى تعاقب الدورات الحضارية ، اذ يعتقد أن المعرفة الصحيحة للحياة الانسانية لا يمكن الوصول اليها من خلال التفكير المجرد ، وانما بملاحظة البيئة الاجتماعية . ويرى كونت

أن المجتمع كائن عضوى ينشأ ويتطور ثم ينقرض ، وأطوار المجتمع تتعاقب على نهج خاص قليل الشذوذ ، وكل طور ينشأ من الطور الذى سبقه ويكون بدوره تمهيدا للطور الذى يليه ، والمجتمع يمر بهذه الأطوار كلها بالتدريج والترتيب وان اختلفت هذه الأطوار طولا وقصرا من أمة الى أخرى . ويحدد كونت ثلاثة أطوار لتطور المجتمعات الانسانية هى : الطور اللاهوتى ، وطور التجريد الفكرى الذى حاولت فيه الانسانية أن تتحرر من قبضة الخرافات ، والطور الاجتماعى وهو الدور العلمى الذى تستقر فيه المجتمعات ويتخلى العقل فيه عن أوهامه ويقتصر على العلوم التجريبية ونتائجها . وبذلك يرى كونت أن تعاقب أحداث التاريخ يعود الى قوانين عقلية يمكن استنتاجها من القوانين الطبيعية والاجتماعية ، ويمكن المقارنة بين نتائجها (٣ ، ص ٢٣ - ٢٤) .

ثم ظهر الاتجاه الاقتصادى فى تفسير حركة التاريخ الذى يرى أنصاره أن العلاقات الاقتصادية فى المجتمع لها تأثير كبير فى تشكيل التقدم الاجتماعى ، وأن أسلوب الانتاج ونظامه هو السبب الرئيسى فى التطور التاريخى . ويتزعم الفكر الماركسى هذا الاتجاه الذى يرى أن أحداث التاريخ لا تعزى الى بواعث فكرية ، بل يحددها الدافع الاقتصادى . وقد بلغت هذه العوامل الاقتصادية من النفوذ ما جعل أنصار مذهب المادية التاريخية يعدونها جوهر جميع الحضارات ، ويرون أن جميع حوادث التاريخ المهمة تشتق من النظام الاقتصادى الذى يفسر بدوره الحياة السياسية وحتى الأفكار . (٢٣ ، ص ٨٩ - ٩٠) . ومن الطبيعى أن تظهر الأحوال الاقتصادية بين علل التاريخ ، ولكن من المستبعد أن تكون أهمها .

وتعد محاولة « أرنولد توينبى » فى تعليل نشوء الحضارات ونموها من أفضل المحاولات الغربية فى تفسير حركة التاريخ رغم ما يوجه اليها من انتقادات ، (٢٢ ، ص ٩٣) . ويرفض توينبى التعليل العرقى والجغرافى فى نشأة الحضارات وتطور التاريخ البشرى ، ولا يرى أحدهما عاملا ايجابيا فى ايقاظ الجنس البشرى ودفعه فى طريق الحضارة . ويعتقد توينبى أن العامل الايجابى الذى يسهم فى قيام الحضارات ويؤدى غيابه الى انهيارها هو عنصر التحدى . وان الاستجابة بنجاح لذلك

التحدى واستثارة الطاقات الخلاقة فى المجتمع تؤديان الى نشأة الحضارة أما انهيار الحضارة فيقع بسبب قصور الطاقات الابداعية لدى الفئة القادرة على الابداع فى المجتمع ، ويترتب على ذلك القصور عزوف الأغلبية عن محاكاة الأقلية فتتفكك الوحدة الاجتماعية ويسود التحلل الاجتماعى فى المجتمع (٣٤ ، ص ٩٨ - ٩٩) .فالتاريخ عند توينبى تجربة واحدة مرت بعدة مراحل أو دورات ، وكل الحضارات مرت بأطوار متشابهة فى النمو والتقدم نتيجة لوجود « تحد يثير استجابة ناجحة تولد تحديا جديدا يبعث استجابة ناجحة أخرى » (٣٥ ، ص ٢١٠) ، ثم تنشأ بعد ذلك أمام هذه الحضارات عقبات من الداخل أو الخارج تمثل ألوانا من التحدى التى قد تعجز الحضارات عن الاستجابة لها والتكيف معها بنجاح فيكون التفكك والانهيار . غير أن توينبى يرى أن التاريخ لا يعرف حضارة تزول تماما ، وانما بعد أن تتم دورتها تذبل أو تجمد ، ثم تهاجر عناصرها الى أمة - أو أمم - أخرى لتقوم بعد ذلك حضارة - أو حضارات - جديدة (٣٦ ، ص ٤٢) .

وعلى الرغم من اعتراف مفكرى وفلاسفة الغرب أن الأحداث التاريخية متشابكة ، وأن التقدم البشرى عملية معقدة ، الا أن رؤيتهم لعلل التاريخ وتفسير أحداثه وحركته كانت أسبابا جزئية محدودة لم تسبر عمق الحدث التاريخى .

٢ - ٤ الرؤية الاسلامية لتفسير حركة التاريخ

نشأ التاريخ لدى المسلمين نشأة دينية ، اذ قاموا بتدوين الأحداث التاريخية تلبية لشعورهم بأن التاريخ متمم للعلوم الدينية ، وأن فى تدوين العلوم حفظ للشريعة . لذلك كانت أهم فروع التاريخ لدى المسلمين ما له علاقة بسيرة الرسول صلى الله عليه وسلم بنواحيها الدينية والسياسية. وكان المحدثون رواد الدراسة التاريخية فى المجتمع الاسلامى ، وقد أسسوا منهجا فى توثيق الرواية ومصادرها يعد مثلا أعلى فى التحقيق التاريخى والضبط العلمى (٣٧ ، ص ٨٦) . ومن أجل ذلك اختلطت نشأة علم التاريخ عند المسلمين بعلم الحديث من حيث موضوع البحث ومنهجه ، « أما الموضوع فكان يدور حول رواية أخبار الرسول ومغازى المسلمين وسيرهم ، وأما المنهج فهو العناية بذكر الأسانيد وتوثيق

الرواية » . (٣٨ ، ص ٢٢) وساعد ذلك على تسجيل السيرة والمغازى أوثق تسجيل لكونهما عبادة وتاريخا فى آن واحد (١١ ، ص ١٠٨) .

وبدأ علم التاريخ ينزع الى الاستقلال عن علم الحديث فى القرن الثانى للهجرة . وتأكدت هذه النزعة الاستقلالية فى محاولات مختلفة كانا أكثر ميلا الى مناهج المؤرخين منها الى مناهج المحدثين . وتجلى ذلك فى ظهور فروع أخرى للتاريخ اهتمت بدراسة الطبقات من محدثين وصحابة وفقهاء ، وما لبث أن « تحول مؤرخو الطبقات عن تصنيف أقطاب كل علم وفن وجمعهم فى طبقات » (١٨ ، ص ٢٤٧) . واهتمت طائفة من المؤرخين بتدوين تاريخ الأقاليم والأمصار الاسلامية ، فظهر مؤرخو فتوح البلدان فى القرن الثالث الهجرى مستفيدين من المادة التاريخية الضخمة التى جمعت فى القرن الثانى الهجرى ، ومن رحلاتهم التى قاموا بها الى مختلف البلدان للاتصال بمعاصرى الفتوحات الاسلامية .

ولم يجد علماء التاريخ المسلمين فى بادىء الأمر أى فرق بين مؤرخى الطبقات والمؤرخين عامة الا من حيث اهتمام المؤرخين بالحوادث التاريخية فقط ، بينما عنى مؤرخو الطبقات برواة الحديث والصحابة (، ص ٩٦) . وبعد التقسيم الذى لجأ اليه مؤرخو التراجم فى الطبقات أسلوبا خاصا بالمسلمين لم تعرفه ثقافة أخرى ، وقد وصفه روزنتال بقوله « انه أقدم تقسيم زمنى وجد فى التفكير الاسلامى ، وليست له علاقة فى الأصل بطريقة الترتيب تبعا للسنين التى كانت مألوفة فى تقاليد التراجم الاغريقية » (٣٩ ، ص ٣٤) .

غير أن ما ذكره مؤرخو السيرة والمغازى فى مقدمات كتبهم التى تناولت بايجاز أخبار العرب فى الجاهلية أو أخبار الأمم والشعوب المجاورة أو تاريخ البشرية والأنبياء ، غلب عليه أسلوب القصص التاريخى ، وذلك لاعتقاد بعضهم أن التاريخ مجرد جمع للحوادث برواياتها دون ترجيح أو تحقيق لتناقضاتها أو تأثير على القارىء بالحكم عليها . ولذلك لم يلجأ مؤرخو السيرة والمغازى الى تمحيص تلك الأخبار ونقدها وتجريحها لمعرفة صحيحها من مدسوسها . ولعل هذا ما تسبب فى تدنى منزلة المؤرخ عن المحدث والفقيه فى المجتمع الاسلامى (٤٠ ، ص ٨) .

وعلى الرغم من أن أى محاولة للمؤرخين للتحرر قليلا من منهج المحدثين فى الرواية كانت عرضة للنقد وذلك للمكانة الروحية والثقافية التى احتلتها فكرة الرواية والاسناد فى المجتمع الاسلامى ، الا أن بعض العلماء ابتعد عن منهج الرواية واتجه الى التخصص فى الكتابة فى موضوعات تاريخية معينة . فاهتم ابن الكلبى بدراسة الأنساب ، واختص ابن الحكم بتدوين أخبار بنى أمية وابراز الصراع السياسى بين الامام على رضى الله عنه وخصومه وتأكيد فكرة الجبر فى تفسير حوادث التاريخ ، وعنى ابن عمر بأخبار الفتوح الاسلامية . وبدأ ابن قتيبة فى كتابة « المعارف » منهجا فى الكتابة التاريخية يتجه الى التوسع فى النظرة الثقافية للتاريخ ، وتبعه فى ذلك البلاذرى فى كتابه « فتوح البلدان » والدينورى فى كتابه « الأخبار الطوال » (٢٠ ، ص ٣٢٤ - ٣٢٧) .

على أن منهج البحث لدى المؤرخين المسلمين قد حقق تطوره بعد الطبرى فاتجه الى التأمل الفلسفى ، وبخاصة بعد أن شكك المتكلمون فى جدوى التاريخ وفائدته وصلته بالحقائق العليا واضطر بعض المؤرخين الى توضيح فكرة التاريخ فى مقدمات كتاباتهم ، وتقرير المنافع الدينية والعلمية التى تتحقق بدراسة التاريخ ، وتحديد الأساليب والمناهج التى يتبعونها فى هذه المقدمات الفلسفية التى يستهلون بها كتاباتهم التاريخية (٤١ ، ص ١٢٥) وتعرض المؤرخون لألوان من الثقافات العربية والعالمية لم تكن موضوعا للدراسات التاريخية من قبل ، وتحرر المؤرخون من الالتزام بمنهج الرواية ، واتجهوا الى دراسة المصادر الأولية واكتشاف العوامل التى لها تأثير كبير فى حركة التاريخ . وتميز بعض الكتابات التاريخية فى هذه المرحلة بالرؤية التاريخية الشاملة التى تعنى بالخبرة والتجربة الشخصية والملاحظة المباشرة .

وينسب الفضل الى المسعودى فى تغيير منهج الدراسة التاريخية من مجرد السرد التاريخى السياسى المقتصر على ما فى الأسانيد الى التاريخ الثقافى للمجتمعات الانسانية . ويشيد ابن خلدون بما استحدثه المسعودى من منهج فى دراسة التاريخ وعدم توقفه أثناء سفره عن الاستقصاء والبحث ، وجمعه من الحقائق التاريخية والجغرافية ما لم يسبقه اليه أحد من المؤرخين المسلمين ، حتى سماه بعض المستشرقين هيردوت

العرب ، ويدل كتابه « مـروج الذهب » على معـرفته الواسعة باللغة والعادات والتقاليد والآداب والأخلاق السياسية ، هذا الى جانب استخدامه المنهج الموضوعى فى ربط هذه الجوانب الثقافية بتاريخ الأمة (٤٢ ، ص ٢٠٧) ومع استمرار النزعة الى التوسع الثقافى فى كتابات المؤرخين اهتم ابن مسـكويه بالأخلاق وفلسفتها وبالسياسـة وخفاياها وسلك فى كتابه « تجارب الأمم » طريق التأمل النظرى والتدبر العقلى ، وعنى البيرونى بقضية المنهج العلمى وترتيب الأفكار والتسلسل المنطقى من قضايا تاريخية . (٢٠ ، ص ٣٥٩) .

ومع بـزوغ القرن الخامس الهجرى ظهـرت فى الأندلس حـركة تاريخية واسعة نضجت فيها النظرة الى التاريخ ، وظهرت اتجاهات كثيرة فى تفسيره ، وبدأت عناية المؤرخين الأندلسيين بالبحث فى سقوط الأمم. ومن خلال ادراك ابن حزم للفرق بين فعل الله فى الكون وفعل الانسان فى رقى الحضارات وتدهورها ، درس العوامل التى تجعل حركة الانسان فى التاريخ حركة ايجابية ، ورفض الخلط بين الحتمية الكونية وبيـن الحركة الانسانية . وقدم ابن حزم ثلاثة عناصر تسهم فى ابداع الحضارة هى : العقيدة والشريعة ، والتعليم والتربية ، والأخلاق . وكلها تؤكد أن الجانبين الروحى والفكرى هما الدعامتان اللتان ركز عليهما أغلب المفكرين المسلمين فى تفسـير حركة التاريـخ . (٤ ، ص ١٥١) . ويلاحظ أن ابن حزم فى جميع كتاباته التاريخية لايجعل من علم الرواية وحده أصلا لكل حقيقة ، وانما يبحث عن مبدأ عقلى لتمييز صحيح الخبر من فاسده ، فالعقل عنده هو المعيار الرئيسى للتثبت من صحة الروايات والحجة المفرقة بين الحق والباطل (٤٣ ، ص ٢٠٦) .

وهكذا يتضح تأثير الفلاسفة والمتكلمين فى الانتقال بالتاريخ مـن مرحلة الرواية الى مرحلة التأريـخ بالدراية ، وتحرر بعض المؤرخيـن المسلمين ـ سواء فى مشرق العالم الاسلامى أو مغربه ـ من الالتزام بمنهج المحدثين ، واتجه الى مراجعة المصادر والوثائق والاهتمام بالتجربـة والملاحظة الشخصية ، والتوسع فى دراسة النواحى الثقافية وربطهـا بالتفاعل الحضارى . أو باختصار دراسة المادة التاريخية دراسة منهجية عقلية . غير أن الانتقاد وجـه الى تلك النزعة التأويلية التى ظهـرت

مع ازدياد دور المؤرخ العقلى فى تحليل الأحداث التاريخية وتفسيرها لارتباطها بأهواء اقليمية ونزعات مذهبية على حساب الحقيقة التاريخية (١٩ ، ص ٤٠) .

ومع اتجاه المؤرخين الى الناحية المدنية لم تعد فكرة العناية الالهية - التى ألح عليها كثير من الفرق الاسلامية ، وبخاصة المعتزلة والشيعة والصوفية والأشاعرة - تجد طريقها فى تفسير التاريخ عند المسلمين ، كما أن مؤرخى المسلمين جملة - رغم ايمانهم بأن العناية الالهية ذات طابع شمولى كونى ، وأن وقائع التاريخ مظهر للمشيئة الالهية - « لم يوضحوا كيف يكون التاريخ مظهرا لهذه العناية ، أو أن هناك تخطيطا الهيا مرسوما نحو خير البشرية بعامة أو خير المسلمين بخاصة » (٣٢ ، ص ١٧٦ . وانما تعلق كثير من المؤرخين المسلمين فى هذه المرحلة من تطور التاريخ لديهم بالتفسير البطولى أو الفردى لتطور المجتمعات البشرية . وعلى الرغم من اهتمام هؤلاء المؤرخين بالظواهر الاجتماعية التى يؤرخون لها ، وادراكهم للتعدد الثقافى فى الحضارة الاسلامية ، الا أنهم نسبوا الى أبطال المسلمين كل أثر تاريخى دون وضع هؤلاء الأبطال فى اطار ظروفهم الاجتماعية والاقتصادية التى كانوا استجابة حقيقية لتحدياتها .

وقد حاول بعض المؤرخين أن يتخذ من حديث المجددين الذى روى عن الرسول عليه الصلاة والسلام ما يؤيد رؤيته فى هذا التفسير البطولى لحركة التاريخ . فقد روى أن الرسول صلى الله عليه وسلم قال « ان الله يبعث لهذه الأمة على رأس كل مائة سنة من يجدد لها دينها » (سنن أبى داود) . وفى الحديث اشارة الى ما يمكن أن يطلق عليه « الدورات الروحية » فى حياة المجتمع الاسلامى ، فحركة التجديد الدينى فى الاسلام مستمرة وعليها تقوم فكرة الاجتهاد التى تعد ركيزة دينامية المجتمع المسلم (٤٤ ، ص ١٧٢) . غير أن بعض الباحثين قد تجاوز فكرة استمرار الرسالة والدعوة فى علماء هذه الأمة الى فكرة البطل التاريخى التى تشمل الأبطال السياسيين والعسكريين . (٤٥ ، ص ٨) . وهكذا « مال بعض مؤرخى أهل السنة الى تصور حركة التاريخ فى دورات ثقافية مئوية يقف على رأس كل دورة منها مجدد عظيم يصلح

للناس شئون دنياهم (٢٠ ، ص ٣٨٤) . وقد أتاحت تلك الرؤية فى التفسير البطولى للتاريخ الأمل أمام جمهور المسلمين فى اصلاح روحى واجتماعى ، وعللت نشأة الحضارات وانهيارها فى اطار جهود أفراد معينين دون الالتفات الى المؤثرات الاجتماعية والاقتصادية والثقافية التى ساعدت على تطور حركة التاريخ .

وفى القرن الثامن للهجرة (الرابع عشر الميلادى) قدم ابن خلدون منهجه فى تفسير حركة التاريخ وتعليل أحداثه . فكان أسبق مؤرخى العالم أجمع فى النظر الى التاريخ كعلم يستحق الدراسة . عاب ابن خلدون على سابقيه عدم الموضوعية والجهل بطبائع الأشياء والفشل فى ادراك تأثير البيئة الاجتماعية على الأحداث التاريخية . ولذلك اتجه الى البحث فى تعليل الظواهر التاريخية التى يعرض لها عملا بمبدأ الشك والتمحيص ومستعينا بمبـدأ التشخيص المادى لظواهر الاجتماع الانسانى والعمران البشرى (٤٦ ، ص ٢٤٧) . ولعل أهم خصائص المنهج الخلدونى تتمثل فى أهمية القوانين الاجتماعية التى تخضع لها الظواهر التاريخية ، فمثل هذه القوانين فى نظر ابن خلدون تحكمها قوانين ثابتة مطردة شأنها فى ذلك شأن الظواهر الطبيعية . ومن هنا فان تعليل التاريخ عند ابن خلدون يقوم على استقراء القوانين المسيطرة على سير التاريخ من حوادث التاريخ نفسها ، والمام بأكبر عدد ممكن من العوامل التى قد تؤثر فى تطور المجتمع لأن أحداث التاريخ لا ترجع الى سبب واحد وانما تعزى الى أسباب متنوعة ومتشابكة .

ورؤية ابن خلدون لتفسير حركة التاريخ تستند الى أن التطور سنة من سنن الله فى الحياة الاجتماعية للانسان « ذلك أن أحوال العالم والأمم وعوائدهم ونحلهم لا تدوم على وتيرة واحدة ومنهاج مستقر ، انما هو اختلاف على الأيام والأزمنة ، وانتقال من حال الى حال ، وكما يكون ذلك فى الأشخاص والأوقات والأمصـار ، فكذلك يقـع فى الآفاق والأقطار والأزمنة والدول » (٢٧ ، ص ٣٨) .

وتكشف رؤية ابن خلدون للعمران البشرى عن نظرية فى التطور الاجتماعى ذات أبعاد بيولوجية . فالدولة عنده كائن حى يتطور على

الدوام وفق نظام ثابت . ولقد رأى ابن خلدون أن فهم التاريخ يقوم على التعليل الاجتماعى المستمد من العوامل التالية : -

(أ) العامل الطبيعى : أى البيئة الطبيعية والجغرافية بتأثيراتها المختلفة فى الفرد وفى نوع الحياة التى يحياها وفى تطور المجتمع . ومن هنا يصبح لكل دولة عادات ومناهج وصناعات تصبح مع الزمن خصائص لازمة تنزل من أهلها منزلة الطبيعة المميزة لهم من أهل سائر الدول .

(ب) عامل العصبية : أى البيئة الحياتية ، وظاهر العصبية وحدة النسب أما حقيقتها فوحدة المصلحة بين أفراد الجماعة الذين يعيشون فى مكان واحد . والعصبية عند ابن خلدون من خصائص البادية ، وتفسد بحياة الحضر ، ولها أثرها فى الحياة الاجتماعية ، وتمثل أهم أشكال التكاتف الاجتماعى ، وتلعب دورا هاما فى تكوين الدولة .

(ج) عامل العمران : أى البيئة الاجتماعية ، ويرى ابن خلدون أن كل مجتمع ينشأ فى البداوة ثم ينتقل انتقالا بطيئا الى الحضارة وتسود الحياة البسيطة فى المجتمع البدوى ، ويتصف سكانه بالصحة والشجاعة وحب الخير والذكاء الفطرى والاكتفاء بالضرورة من أسباب المعيشة . وفى الحضارة تتسع أسباب الحياة ويكثر الترف وينتشر العمران وتزداد الصناعات وتزدهر العلوم وتظهر الحكومات لادارة شئون البلاد .

(د) العامل النفسى : أى البيئة الروحية . ويعتقد ابن خلدون أن الفرد يتنازعه ميل الى التقليد أيام السلم والاستقرار وتمام سيطرة الأمة على أفرادها فيتقيد الفرد بما تعتقده الجماعة وبقيمها الاجتماعية .. وفى أيام الاضطراب يتنازع الفرد ميل الى المخالفة ويكثر الطموح الفردى، فيعمد بعض الأفراد الى مخالفة الحاكمين وتقع الانقلابات السياسية والثورات والحروب . ويرى ابن خلدون أن قضايا الحياة نوعان : نوع مدرك بالنظر العقلى كالعلوم والصناعات وأمور الحرب والزراعة ، ونوع وراء ادراك البشر كالايمان بالله والقضاء والقدر وغيرها من الأمور الدينية التى نتبع فيها الشريعة ونهتدى فيها بهدى الرسول عليه الصلاة والسلام . ولذلك كانت كل جماعة تحتاج الى وازع (حاكم أو دولة) شرعى

(نبوة ـ خلافة) أو عصبى (اختيار فرد من قبل الجماعة) يتولى أمـر جماعته ٠

(هـ) عامل الزمن : أى الحتمية فى التاريخ ، ويرى ابن خلدون أن حياة الانسان الفردية والجماعية أدوار متصلة ، وأن طبيعة العمران وأحوال الاجتماع الانسانى تخلق شبها كبيرا بين أدوار التاريخ ٠ وأن الانسان يتأثر بالبيئة الطبيعية والاجتماعية ٠ كما أنه يؤثر فى بيئته لتطويرها ومع التطور التدريجى للمجتمعات والدول فانها تهرم مـع الزمن وتتجه الى الانقراض ٠ ويحدد ابن خلدون أربعة أجيال (١٢٠ سنة تقريبا) لعمر الدولة أو الأسرة الحاكمة ، وقد يؤدى اتساع رقعـة الدولة وكثرة أهلها وقوة حاكمها الى اطالة عمر الدولة ، كما قد يؤدى انتشار الظلم والمجاهرة بالمعاصى بتعجيل انقراضها ٠

ويحدد ابن خلدون للتعاقب الدورى للحضارات أربعة أطوار هى : طور البداوة ، وطور التحضر ، وطور الترف ، وأخيرا طور التدهور الذى يؤدى الى انهيار الحضارات ٠ ويرى ابن خلدون أن الحضارات والدول تتسم فى مراحلها الأولى بالبداوة والخشونة ، ويكون لأصحابها بسالة وشجاعة ، ولا يخضعون لقوانين مدنية ولا تحكمهم سوى حاجاتهم وعاداتهم ، وتدفعهم عصبيتهم الى نوع من الترابط والاتحاد الذى يدفعهم الى العز والتغلب واقامة الملك ٠ وبتأسيس الدولة ينتقل المجتمع مـن طور البداوة الى طور التحضر والاستقرار فى المدن والتمكن من العلوم والصناعات والاستمرار فى البناء حتى ينغمس الناس فى الترف ، فتبدأ المرحلة الثالثة التى يزهد فيها الشعب التقشف ويبتعد عن التعصب ويقل الدفاع عن النفس والغيرة على الاستقلال ، فيكون التدهور ويستولى على الدولة الهرم وتكون نهاية الدورة الحضارية (٣٢،ص١٤٧ـ١٤٩)٠

ويعد ابن خلدون أول من درس النظـم السياسية وأنـواع الحكم والقضاء والادارة والنظم الاقتصادية والتجارة والضرائب والمهن والحرف والعلوم والفنون والآداب وتتبع تطورها فى العالم الاسلامى ٠ ولذلك يعتبره المستشرق النمسوى فون كريمو مؤرخا للحضارة بصـفة عامة ، ومؤرخا لحضارة الشعوب الاسلامية بصفة خاصة (١٨ ، ص ٣٢٧) ٠

ثالثا : تحليل مقارن بين الرؤيتين الغربية والاسلامية لتفسير حركة التاريخ وعلاقتها بالعملية التربوية :

٣ ـ ١ أوجه التشابه والاختلاف بين الرؤية الغربية والرؤية الاسلامية لتفسير التاريخ :

يرفض التفسير الاسلامى لحركة التاريخ كل المحاولات الفلسفية الغربية التى تحاول التشكيك فى الزمان وارتباطه بالألم والفناء . وساعد التصور الاسلامى للزمان على تحول الحس الفردى من القلق من المجهول الى الشوق الى المعلوم ، وادراك أن عمر الانسان على الأرض مجرد رحلة الى عالم لا نهائى من السعادة اذا أدى أمانة الخلافة وتزود بتقوى الله .

وبينما تجمد العقل الأوربى قرونا على التعليل اللاهوتى للتاريخ ، نجد أن الفكر التاريخى الاسلامى قد تحول بدراسة التاريخ من الرواية الى الاهتمام بالتاريخ بالدراية واستخدام العقل فى التثبت من صحة الحدث التاريخى . واكتفى المؤرخون المسلمون بتوضيح الفائدة الدينية والدنيوية من دراسة التاريخ ، ولم يعمدوا الى تعليل التاريخ مثل الغربيين تعليلا دينيا ، لاعتقادهم أن الحمية الدينية جزء فطرى فى الانسان يشعر به فى جميع أحوال حياته مهما ضل طريقه اليه .

ثم تعلق كثير من المؤرخين المسلمين مثلهم مثل المؤرخين الغربيين بالتفسير البطولى لحركة التاريخ وتطور المجتمعات ، فنسبوا الى أفراد بأعينهم أعظم الأحداث التاريخية دون الاهتمام بما يحيط هذه الأحداث من ظروف اجتماعية أو اقتصادية أو سياسية لم يكن دور البطل فيها سوى الاستجابة الناجحة لهذه الظروف . ومع ذلك اختلفت صورة البطل فى الرؤيا الاسلامية (تجديد للدين) عنها فى الرؤية الغربية (الفروسية) .

وبظهور ابن خلدون تطور تعليل التاريخ لدى المسلمين ، وانتقلت الرؤية الاسلامية فى تفسير حركة التاريخ من التفسير البطولى الى التفسير الحضارى ، مع الاهتمام بتحديد القوانين الاجتماعية التى تخضع لها الظواهر التاريخية . ونظر ابن خلدون الى التاريخ باعتباره علما من علوم الفلسفة يبدو فى ظاهره اخبار عن الأيام والدول ، ولكنه فى

حقيقته « تمحيص لروايـــات وتعليل للكائنات وعلم بأسباب الوقائـع وبكيفية وقوعها » ٠

ومع يقظة الأوربيين فى عصر النهضة نظروا الى التاريخ نظـرة أقرب الى الشمول والتكاملية ، فلم يعد التاريخ مجرد أخبار حـــروب ومعاهدات ، وانما أصبح فى نظر أكثرهم الأرض التى تقف عليها الفلسفة وهى تنسج ألوان المعرفة التى تنير طريق الانسانية ٠ ومع أن الرؤيـة الغربية تعتبر فيكو وفولتير بداية عصر جديد فى النظرة الى التاريخ ووظيفته وتفسيره ، الا أن ابن خلدون يعد بحق المفتاح الكبير الواضح المعالم والمتكامل الرؤية والمنهج فى تفسير حركة التاريخ على أساس تعاقب الدورات الحضارية ٠ ولذلك يعد المسلمون ابن خلدون مفرق طريق بين مرحلتين من مراحل تفسير حركة التاريخ احداهما تستند الى التعليل الخرافى أو المثالى أو البطولى ، والأخرى تستند الى التعليل العلمى ٠

ودهش علماء الغرب عندما عثـروا فى مقدمة ابـن خلدون على النظريات الفلسفية والاجتماعية والسياسية التى عالجها فيما بعد ميكافيللى وفيكو ومنتسكيو وآدم سميث وأوجست كونت ٠ وكان علماء الغرب قبل دراسة آثار ابن خلدون يعتقدون أنهم الذين اهتدوا الى فلسفة التاريخ وتعليل حركة التاريخ وتطور الحضارات ، ولكن بدراسة المقدمة دراسـة علمية أثبت علماء الغرب أن المؤرخ العربى سبق الغرب بعدة قرون فى هذا المجال ٠ ولذلك وضع علماء الغرب ابن خلدون بين مؤرخى الحضارة والفلاسفة وعلماء الاجتماع والاقتصاد السياسى واعترفوا له بفضل السبق فى هـــذه الميادين ٠

هذا ويمكن تفسير الاختلاف بين الرؤية الاسلامية والرؤية الغربية لحركة التاريخ فى ضوء النشأة الدينية لعلم التاريخ لدى المسلمين ، وعناية المؤرخين المسلمين بالمؤلفات التاريخية التى تستند الى روايات مستقلة فى اسنادها وغير متصلة فى أحداثها الى عدم اهتمام المسلمين المبكر بتحليل التاريخ وتفسير حوادثه ٠ وغلب على فكرة التاريخ لديهم معنى العظة والعبرة بتجارب السلف ٠ ثم اتجه المؤرخون المسلمون الى تلمس مغزى الأحـداث التاريخية ، والبحث عـن المعانى الواقعية وراءها بالتأمل والتأويل العقلى ،والاهتمام بالظروف المحيطة بالحدث التاريخى ،والاعتراف

بالتعدد الثقافى فى اطار الوحدة تحت راية الاسلام التى تجمع المجتمعات الاسلامية . واهتمت الرؤية التاريخية الاسلامية بتقدير الظروف الاجتماعية والاقتصادية والجغرافية التى قد تنتج ألوانا مختلفة من حضارات محلية تختلف فى مظاهرها رغم اتفاقها فى جوهرها الاسلامى .

٣ ـ ٢ علاقة اتجاهات تفسير التاريخ بالعملية التربوية :

مع تعدد وجهات نظر المفكرين الغربيين فى تفسير حركة التاريخ ونشوء الحضارات وتطورها وانهيارها ، وبالتالى تفسير التقدم والتخلف يظهر بوضوح مدى تأثير آرائهم فى الفلسفات التربوية وتشكيل مضمون العملية التربوية ، ويعكس العلاقة الوطيدة بين الفكر الفلسفى والفكر التربوى . فكان لكل فلسفة نظرية فكرها التربوى الذى سيطر على العملية التربوية فى فترة ما من عمر الزمان .

ان فكرة الصراع التى اتخذها الفكر الغربى أساسا لتفسير حركة التاريخ ورؤية احداثه من خلالها هى أصلا نتاج لما أخذ به الغرب من فلسفات مادية وان تعددت مسمياتها وكان لها دور كبير فى تشكيل الفكر التربوى فى المجتمعات الغربية .

ومع أن الفلسفة المثالية "Idealism" تعود فى أصولها الى أفلاطون الذى يؤمن بأن جوهر العالم هو المثل والأفكار وأن العقل المطلق هو الذى يخلق الحقيقة وهو أساس المعرفة ، الا أنها تشعبت وفق تصورها للطبيعة الانسانية الى فرعين : أحدهما يرى الانسان جسما وعقلا وأن العقل أسمى ما فى الانسان ولذلك يركز التطبيق التربوى على تدريب العقل ، وثانيهما يرى الانسان جسما وعقلا وروحا وأن الروح أسمى ما فى الانسان ولذلك يركز التطبيق التربوى على تنمية القيم الروحية (٤٧ ، ص ٤١ ـ ٤٤) . والقيم فى الفلسفة المثالية ثابتة ومتعالية فى عالم المثل ومطلقة فى كينونتها ومفارقة للزمان والمكان ، (٤٨ ، ص ٥٢) ، وشكلت القيم المشتقة من الفلسفة المثالية قديما وحديثا أهداف التربية وكونت أساس التربية الخلقية (٤٩ ، ص ١٧) وبلورت عناصر العملية التربوية فى النشاطات التى تنظم العقل وتنميه والمتمثلة فى مهارات

القراءة والكتابة والحساب فى المرحلة الابتدائية والتاريخ واللغة والمنطق والأدب فى المرحلة الثانوية (٥٠ ، ص ٥٥) ٠

ومع أن الفلسفة الواقعية Classical Realism تعود الى أرسطو وتنحدر عبر توماس الاكوينى وعدد من الفلاسفة الطبيعيين أمثال J. Melton مايكل دى مونتيه "Montaige" وجون ملتون لتستقر فى أحضان الكنيسة الكاثوليكية الغربية (٥١ ، ص ٦٣-٦٥) ، الا أنها انقسمت الى ثلاثة اتجاهات : أولها يرى أن المادة والعقل (أو الروح) مخلوقان مقدسان من مخلوقات الله ويعملان بانتظام ، وثانيها لا يرى ضرورة للتدخل الالهى فى تفسير أصل الكون وانما يفصل بينهما فصلا تاما ، وثالثها يركز فقط على الوجود المادى بعيدا عن العقل الذى لا دخل له بوجود المحسوسات ٠ وظهرت مع هذه الاتجاهات عدة مدارس تربوية اتفقت جميعها على أن الوجود الحقيقى هو الواقع المادى رغم اختلافها فى مصدر هذا الوجود ٠ واهتمت هذه المدارس التربوية بكشف قوانين الطبيعة التى تحكم المادة ، وبكشف التناسق بين مظاهر الوجود وانعكس ذلك فى الاهتمام بالعلوم الانسانية والعلوم البحتة والتطبيقية (٤٧ ، ص ٤١ - ٤٥) ٠ والقيم فى الفلسفة الواقعية متغيرة نسبية لأنها نابعة من الواقع المحسوس وتعبر عن فعل اجتماعى له ضوابطه ومقاييسه ومواقفه العملية عندما يتفاعل الانسان ومعطيات الواقع (٥٢ ، ص ٥) ٠

وحاولت الفلسفة البراجماتية "Pragmaism" التوفيق بين الفلسفتين المثالية والواقعية وأكدت على التغير والتطور والممكن من الأشياء والأهداف القابلة للانجاز ، وأهمية استخدام الخبرة الانسانية فى السيطرة على البيئة واستخدام الأسلوب العلمى فى حل المشكلات ٠ واعتقد أنصارها أن التفاعل بين الانسان والعالم الخارجى هو العامل المهم فى اكتساب الخبرات المربية ، وأن هدف التربية تنمية الذكاء الانسانى باعتباره أداة الحياة والتقدم ، ولذلك تشكل قدرات المتعلم واستعداداته ركيزة أساسية فى العملية التربوية ٠ والقيم فى الفلسفة البرجماتية نسبية وتوجد بمقدار أثرها فى حياة الانسان ٠ فالانسان يخلق عالمه من خلال اعادة تنظيم خبراته ومن خلال تفاعله الاجتماعى والبيولوجى مع البيئة ٠ ومن هنا

تركز العملية التربوية على تدريب التلاميذ على بناء الخبرات وتوفير بيئة التعلم والتأكيد على اكساب التلاميذ الأسلوب العلمى فى التفكير (٥٣ ، ص ٢٧ - ٣٣) .

ومن أن الفلسفة الوجودية "Existentialism" ظهرت فى القرن التاسع عشر فى كتابات نيتشه ودوستوفسكى ، الا أنها لم تزدهر الا فى أعقاب الحرب العالمية الثانية على يد سارتر ، وأكثر من جسدها فى الكتابات التربوية هو ماكسن جرين "M. Greene" . وترتكز هذه الفلسفة أساسا على الوجود الانسانى ، ومحورها الفردية ، ويعتقد أنصارها أن الانسان يوجد فرص حياته كما يوجد اختياراته ، وأن ارادته الحرة تجعل اختياراته ذات دلالة ومعنى . ولذلك فالقيمة الرئيسية فى هذه الفلسفة هى الحرية الفردية . وآثارها التربوية تتمثل فى تأكيد الواقع والوجود فى العملية التربوية ، واتاحة الفرصة للاختيار حتى ينمى الانسان ذاته فى اطار ما تسمح به مواهبه واستعداداته والتنافس الحر بين الأشخاص . (٥٤ ، ص ٩٨ - ١٠٢)

وهذه الفلسفات التربوية بتأثير من الداروينية الاجتماعية Social Darwinism" التى ترى البقاء للأصلح من الأفراد والجماعات خرجت بعلاقة الانسان مع الكون عن مفهوم التسخير الى علاقة الصراع مع الطبيعة والسيطرة عليها . وامتد مفهوم الصراع لعديد من جوانب الحياة ليكون أساسا للتنظير لها والتنظيم لجوانبها . وتأثرت أهداف التربية فى الغرب بهذا المفهوم وتحولت من التركيز على التراث والماضى الى اعداد المواطن لمجتمع متغير تتطور ملامحه باستمرار(٥٥،ص٩).ومعيار الصلاح ومداه وحدوده هو الصلاح لوطنه ولنظامه ولما يحقق حاجاته وحاجات دولته حتى ولو كان ذلك على حساب غيرها من الدول سواء بالسيطرة على الأرض أو السكان أو الغزو الثقافى .

واتجاه التربية الغربية الى التربية الفردية وتكوين الذات وتنمية الميول والاستعدادات والاعتزاز بكسب المنافسة ما هو الا اعداد لكسب معركة الصراع مع الأقران . وحتى التربية الخلقية فى مفهومها وتطبيقاتها فى المجتمعات الغربية تستند أيضا الى فكرة الصراع ، وها هو رينيه أوبير يحدد أهداف التربية بأنها « بلوغ السلوك الخلقى عن طريق امتلاك

الصحة الجسدية ، ونمو التفكير ، وتنظيم جملة من العادات الصالحة » (٥٦ ، ص ٢٢) وهى جميعا أدوات الفرد فى فهم مبادىء وقيم أخلاق الصراع للعمل فى اطاره وكسب معركته لحسابه الخاص فى اطار ما استطاع أن يحققه من نمو جسمى وعقلى وخلقى ٠

واذا تركنا مؤقتا أفكار وآراء فلاسفة التاريخ والمربين الى آراء الباحثين والدارسين الاقتصاديين والآنثروبولوجيين ، فاننا نجد آدم سميث الذى يحاول تفسير عوامل التقدم والتخلف لدى الأمم من منظور سكانى يشاركه فى ذلك كل من بيتى Petty وفيشير Fisher « الذين ردوا قدرة الشعوب على التقدم الى قدرتها على الانتقال فى الوقت المناسب من شكل ما من الانتاج الى شكل أو أشكال أخرى أكثر عطاء » (٥٧ ، ص ١٧٩) ٠

وأيا كانت أفكار الفلاسفة والباحثين والدارسين الغربيين ، وأيا كان مجالها فلسفيا أو اجتماعيا ، اقتصاديا أو أنثروبولوجيا ، الا أنه يمكننا بسهولة التعرف على الفكر المادى وراء هذه التفسيرات جميعا ، اذ يمكن ردها بسهولة الى أصولها المادية ٠ وبلغة الفلاسفة يمكن ردها جميعا الى مدارس الفكر الفلسفى المادى ، وفى الحقيقة فان هذا الفكر الفلسفى المادى لم يكن فقط وراء تفسيرهم لحركة التاريخ ، بل كان وراء رسم خطاهم فى شتى مجالات الحياة وبهذا الفكر المادى تأثرت أهداف التربية الغربية ومحتواها ووسائلها ٠ ومن هنا نجد التربية الغربية تعنى بالحياة ومشكلاتها ، وتقود حركة التغير فى مجتمعاتها من أجل تطويرها ، وتهتم بالعلوم الطبيعية وتفريعاتها وبالنظريات العلمية وتطبيقاتها ٠

ومع أن فقهاء المسلمين لا ينكرون فكرة الصراع ، الا أنها لا تفسر - من منظورهم - حركة التاريخ فى كليتها ، ، حتى وان وقعت أحداث فردية أو اجتماعية أساسها الصراع ٠ فيجب أن يستنتج منها العظة والعبرة لتجنبها وللسماح لقوى التعاون فى اطار الاسلام (وتعاونوا على البر والتقوى ولا تعانوا على الاثم والعدوان) (سورة المائدة الآية ٢) لتفعل فعلها فى توجيه حركة التاريخ ٠ والصراع الذى يعترف به فقهاء الاسلام ويمكن من خلاله تفسير حركة التاريخ هو صراع بين الانسان وقوى الشر

متمثلة فى الشيطان وما يغرى به الانسان للابتعاد عن مبادىء وقواعد الاسلام ٠ وتأثرت أهداف التربية لدى علماء المسلمين بهذه الفكرة ، فأتت أهدافهم فى تربية أبنائهم لتؤكد هذه المعانى ٠ فالهدف العام للتربية الاسلامية هو « تربية الانسان الصالح » ومعيار الصلاح هنا ومداره وحدوده هو الالتزام بحدود الاسلام ، والعمل وفق ما شرع الله من مبادىء تحدد علاقة الفرد بربه وببنى جنسه ٠ وفى هذا الاطار تسعى التربية الاسلامية الى تزويد المسلم بكل ما يساعده فى التغلب على الشر ووسوسة الشيطان بتقوى الله وعبادته وحده والعمل فى كافة الميادين لرفع كلمة الله وشأن الاسلام ، وبالتالى يرتفع المسلم عن أن يكون عبدا لشهواته وأهوائه أو للمال أو الجاه أو السلطان وعندئذ تصبح أعماله - حتى العادية منها - وحياته فى سبيل الله ٠ ويعبر القرآن الكريم عن ذلك بقوله تعالى (قل ان صلاتى ونسكى ومحياى ومماتى لله رب العالمين لا شريك له وبذلك أمرت وأنا أول المسلمين) (سورة الأنعام الآيتان ١٦٢ و ١٦٣) ٠

ورغم تعدد أفكار وآراء المفكرين المسلمين فى تفسيرهم لحركة التاريخ ونشوء الحضارات وسقوطها وعوامل التقدم والتخلف عند ابن الأثير أو ابن خلدون وغيرهما الا أنها كلها تأتى متأثرة بأفكار الاسلام الذى يقدم فكرا متكاملا لحياة الانسان فى الدنيا فى شتى مجالات حياته السياسية والاجتماعية والاقتصادية والثقافية وكذا فى الآخرة ٠ ومن هذا المنظور أتت تفسيرات المسلمين لحركة التاريخ ٠ ولذلك يرى المفكرون المسلمون فى دراسة التاريخ فوائد دينية ودنيوية ، وأن العاقل اذا رأى تقلب الدنيا بأهلها وتتابع نكباتها رغب فى دار تنزهت عن هذه الخصائص وسلم أهلها من هذه النكبات ٠

والتربية الاسلامية ليست كغيرها من التربيات تعتمد على منطلق فلسفى من نتاج العقل البشرى ، وانما تتخذ منطلقها من القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة واجتهاد العلماء والفقهاء باختلاف مدارسهم وعصورهم ٠ ومن ثم فان علاقة انسان التربية الاسلامية بالخالق علاقة عبودية ، وبالكون علاقة تسخير ، وبالحياة علاقة ابتلاء ، وبأخيه علاقة عدل واحسان ، وبالحياة الآخرة علاقة مسئولية وجزاء ٠ (٥٨ ، ص٨٤)

وتستهدف التربية الاسلامية تنمية الواقع المادى والروحى للانسان « فهى لا تريد أن يعيش الانسان فى السماء وهو فى الأرض ، ولا تريد كذلك أن يعيش منغمسا فى الحياة الأرضية المادية وحدها لأن فى كيانه وجودا روحيا ، فعالمه أوسع من عالم الحياة المادية الأرضية وحدها وأوسع من الحياة السماوية الروحية وحدها كذلك » (٥٩ ، ص ٤٥) ان التربية الاسلامية تهدف الى أن « تمتد بحياة الانسان الى ما هو أبعد من حياة الأرض قصيرة الأجل وتعده لحياة أسعد أبدية فى القرار الأخير » (٦٠ ، ص ٥٥) . والقيم الدينية فى التربية الاسلامية ذات مضمون اجتماعى وتؤثر تأثيرا واضحا فى اتساق القيم الأخرى كالعلم والعدل والتقوى . فالنظم السياسية فى تاريخ الحضارة الاسلامية - وبخاصة فترات ازدهارها - كانت مؤسسة على القيم الدينية سواء فى ذلك التعليم والاقتصاد والحرب والسلام والعلاقات الاجتماعية والفنون والآداب والعلوم . وتتصف القيم فى الفكر الاسلامى بالشمول والتكامل وبالاستجابة لمقتضيات مطالب التطور الاجتماعى طالما لم تنتهك نصا شرعيا . (٤٩ ، ص ٢٥ - ٢٦)

ويتضح من السياق الفكرى التاريخى والفلسفى والتربوى السابق أن التربية قوة اجتماعية دافعة للحضارة وطاقة مؤثرة فى مستقبل الأفراد والجماعات ، وأن قوة التربية وأثرها فى المسار التاريخى للمجتمع لا يتوقفان على حجم النظام التعليمى وضخامته فحسب ، بل بما يتوافر لدى الأفراد من قيم خلقية ومهارات اجتماعية وطاقات فكرية تمكنهم من مواجهة التحديات المختلفة التى تدفع بحركة التاريخ فى طريق التقدم .

رابعا : نتائج الدراسة :

بمقارنة الرؤية الغربية فى تفسير حركة التاريخ بالرؤية الاسلامية توصلت الدراسة الى النتائج التالية : -

١ - أن تفسير حركة التاريخ وتعليل الأحداث التاريخية - رغم قربه من المنهج العلمى ، وخضوعه للبناء الفلسفى - يرتبط برؤية خاصة ذات اتصال مباشر بالجوانب الشخصية والخلفيات الثقافية للمؤرخين الذين تناولوا أحداث التاريخ بالتفسير .

٢ ـ أن نشأة الحضارات تعود الى أسباب متعددة ، وأن الأحداث التاريخية متشابكة ومعقدة ، ولذلك يصعب تفسير حركة التاريخ من خلال قوانين تاريخية عامة أو نظرية محددة تستند الى عامل وحيد فى تعليل التقدم البشرى عبر التاريخ ٠

٣ ـ خضعت الرؤية الغربية فى تفسير حركة التاريخ لقرون طويلة الى التعليل اللاهوتى لتفسير الأحداث التاريخية ، ولم تأخذ مبادىء التاريخ اللاهوتية فى الزوال من المجتمعات الغربية الا بعد أن تقدمت الكشوف العلمية ٠

٤ ـ بظهور الاسلام دينا عالميا من جهة ، وتنظيما سياسيا شاملا من جهة أخرى ، توسعت فكرة الروابط الاجتماعية ، وظهر احساس الجماعة الاسلامية بذاتها الحضارية ، وتستند فكرة التاريخ عند المسلمين الى ثلاثة أسس هى : أن الوجود الانسانى استخلاف لله على الأرض وتكريم الانسان ، وأن العمران تعبد لله وحب متفائل للوجود من أجل الابتكار والابداع الحضارى فى حدود الشريعة ، وأن وحدة التراث الثقافى فى الاسلام لا تعوق ظهور بعض الاختلافات الثقافية فى الأمصار الاسلامية المختلفة ٠

٥ ـ شرع المسلمون فى الاهتمام بتدوين التاريخ بجمع أحاديث الرسول عليه الصلاة والسلام ، وبالكتابات التاريخية فى السيرة والمغازى التى غلب عليها منهج الرواية والاسناد ، ولكن بعد الشك الذى أثاره بعض المتكلمين وكثير من الفلاسفة فى قيمة المعرفة التاريخية اهتم المؤرخون المسلمون بالعوامل الثقافية والتجربة الشخصية فى تعليل الأحداث التاريخية ٠

٦ ـ تشابهت الرؤية الاسلامية مع الرؤية الغربية فى التفسير البطونى لحركة التاريخ وتعليل تطور المجتمعات ، حيث نسب الى الأفراد صنع الأحداث التاريخية دون الاهتمام بالظروف المجتمعية التى حددت استجابات هؤلاء الأفراد ٠

٧ ـ استطاع ابن خلدون أن يضع رؤية تنظيرية لتفسير التاريخ أخذت بعين الاعتبار العوامل المتشابكة فى تفسير الحدث التاريخى ٠

وبذلك سبق المؤرخين الغربيين بثلاثة قرون على الأقل فى النظر الى التاريخ كعلم وتفسير أحداثه تفسيرا علميا ويعترف علماء الغرب بأن ابن خلدون أول كاتب فى العالم عالج فلسفة التاريخ .

٨ - أن الرؤية الغربية فى تفسير حركة التاريخ اتجهت مع عصر النهضة الى تعليل الأحداث التاريخية تعليلا عقلانيا فى اطار نظرية واحدة ، حتى جاء توينبى ونظر الى تطور المجتمعات وتفسير حركة التاريخ فى ضوء التحدى والاستجابة لعديد من العوامل المجتمعية التى تحكم الظاهرة التاريخية .

٩ - أن العلاقة بين تفسير المفكرين الغربيين لحركة التاريخ وقيام الحضارات وسقوطها وتفسير التقدم والتخلف ، وظهور الفلسفات التربوية الغربية علاقة وثيقة لأن الفكر الذى وراءها هو فكر واقعى مادى يتعامل مع المرئى ويخضع للفحص والدراسة والتجريب .

١٠ - أن فكرة المسلمين عن التاريخ ، وتفسيرهم لحركته يوضح مدى الارتباط العضوى بين آراء المؤرخين المسلمين فى التاريخ ونشوء الحضارات وسقوطها وتفسير التقدم والتخلف ، وآراء التربويين فى أهداف التربية الاسلامية ومحتواها ومؤسساتها التى أسهمت فى ازدهار الحضارة الاسلامية .

المراجـــع والهوامش

Carr, E., **What Is History,** London, Penguin, 1966.

٢ ـ شلبى ، أحمد : **موسوعة التاريخ الاسلامى والحضارة الاسلامية** ، ج ١ ، ط ١٢ ، القاهرة ، مكتبة النهضة المصرية ، ١٩٨٧ ٠

٣ ـ فروخ ، عمر : **كلمة فى تعليل التاريخ** ، بيروت ، دار العلم للملايين ، ١٩٨٤م ٠

٤ ـ هورس ، جوزيف : **قيمة التاريخ** ، ترجمة نسيب وهبة الخازن، بيروت دار العلم للملايين ، ١٩٦٤م ٠

٥ ـ متولى ، مصطفى محمد : **مدخل الى تاريخ التربية الاسلامية** ، الرياض ، دار الخريجى للنشر والتوزيع ، ١٤١٢هـ ٠

٦ ـ التهانونى ، محمد على الفاروقى : **كشاف اصطلاحات الفنون** ، تحقيق لطفى عبد البديع ، ج ١ ، القاهرة ، الهيئة المصرية للتأليف والنشـــر ، ١٩٦٩ ٠

٧ ـ هرنشـو ، ف٠ج٠س : **علم التاريـخ** ، ترجمة عبد الحميد العبادى ، القاهرة ، دار المعارف بمصر ، ١٩٣٧ ٠

٨ ـ السـخاوى ، محمد بن عبـد الرحمن بن محمد : **الاعـلان بالتوبيخ لمن ذم التاريخ** ، دمشق ، حسام الدين القدسى ، ١٣٤٩هـ ٠

٩ ـ عثمان ، حسن : **منهج البحث التاريخى** ، ط٥ ، القاهرة ، دار المعارف بمصر ، ١٩٨٤ ٠

١٠ ـ الشرقاوى ، محمد عفت ، **أدب التاريخ عند العرب : فكـرة التاريخ نشأتها وتطورها** ، بيروت ، دار العودة ، د٠ت ٠

١١ ـ عويس ، عبد الحليم : **تفسير التاريخ علم اسلامى : نحو نظرية اسلامية فى تفسير التاريخ** ، القاهرة ، دار الصحوة للنشر ، ١٤٠٧هـ٠

Price, K. "Is Philosophy of Education Nessary", **"The Journal of Philosophy,** Oct. 1955.

١٣ ـ جونسون ، هنرى : **تدريس التاريخ** ، ترجمة أبى الفتـوح رضوان ، القاهرة دار النهضة العربية ، ١٩٦٥ ٠

١٤ ـ نصار ، حسين : **نشأة التدوين التاريخى عند العرب** ، ط ٢ ، القاهرة ، مكتبة النهضة المصرية ، ١٩٨٠ .

١٥ ـ الألوسى ، حسام محى الدين ، **مشكلة الوجود** ، بغداد ، الزهراء ، ١٩٦٧ .

١٦ ـ نصر سيد حسين : **الاسلام أهدافه وحقائقه** ، بيروت ، الدار المتحد للنشر ، ١٩٧٤ .

١٧ ـ البراوى راشد : **التفسير القرآنى للتاريخ** ، القاهرة ، مكتبة النهضة العربية ، ١٩٧٣ .

١٨ ـ حاطوم ، نور الدين ، وآخرون : **المدخل الى التاريخ** ، طربين مطبعة الهلال ، ١٩٨٢ .

١٩ ـ حسن ، محمد عبد الغنى : **علم التاريخ عند العرب** ، القاهرة ، مؤسسة المطبوعات الحديثة ، ١٩٦١ .

٢٠ ـ الشرقاوى ، عفت : **فن فلسفة الحضارة الاسلامية** ، بيروت ، دار النهضة العربية ، ١٩٧٩ .

٢١ ـ خلاف ، عبد المنعم : **المادية الاسلامية وأبعادها** ، القاهرة ، دار المعارف بمصر ، ١٩٦٩ .

٢٢ ـ خليل ، عماد الدين : **التفسير الاسلامى للتاريخ** ، بيروت ، دار العلم للملايين ، ١٩٧٩ .

٢٣ ـ لوبون ، غوستاف : **فلسفة التاريخ** ، ترجمة عادل زعيتر ، القاهرة ، دار المعارف بمصر ، ١٩٥٤ .

٢٤ ـ فاليرى ، بول : **نظرات فى حقيقة العالم** ، باريس ، جاليمارد ، ١٩٤٥ .

٢٥ ـ سالم ، السيد عبد العزيز : **التاريخ والمؤرخون العرب** ، بيروت ، دار النهضة العربية ، ١٩٨١ .

٢٦ ـ اليمانى ، عبد الوهاب بن يحيى الواسعى : **تأريخ اليمن المسمى ـ فرحة الهموم والحزن فى حوادث وتاريخ اليمن** ، القاهرة ، مكتبة مصر ، ١٣٤٦هـ .

٢٧ ـ ابن خلدون ، عبد الرحمن بن محمد : **المقدمة** ، ج ١ ، ط ٢ ، تحقيق على عبد الواحد وافى ، القاهرة ، المكتبة التجارية ، ١٩٦١ .

٢٨ - ابن الأثير ، أبو الحسن على بن أبى الكرم محمد بن محمد بن عبد الكريم بن عبد الواحد الشيبانى : **الكامل فى التاريخ** ، ج ١ ، القاهرة ، نشرة الشيخ عبد الوهاب النجار ، ١٣٤٨هـ .

Augustine, **City of God**, New York, Image Book, 1958.

٣٠ - بدوى ، عبد الرحمن : **فلسفة العصور الوسطى** ، ط٢ ، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية ، ١٩٦٩ .

٣١ - ويدجرى ، ألبان : **التاريخ وكيف يفسرونه** ، ترجمة عبد العزيز توفيق جاويد القاهرة ، الهيئة المصرية للكتاب ، ١٩٧٢ .

٣٢ - صبحى ، أحمد محمود : **فى فلسفة التاريخ** ، الاسكندرية ، مؤسسة الثقافة الجامعية ، ١٩٧٥ .

Snyder, L. The **Age of Reason**, Princeton, D.V., Nostrand, 1955.

٣٤ - بدوى ، عبد الرحمن : **اشبنجلر** ، القاهرة ، مكتبة النهضة المصرية ، ١٩٤٥ .

٣٥ - توينبى ، أرنولد : **مختصر دراسة التاريخ** ، ترجمة فؤاد شبل ، القاهرة ، جامعة الدول العربية ، ١٩٦٦ .

٣٦ - شبل ، فؤاد محمد : **توينبى مبدع المنهج التاريخى الحديث** ، القاهرة ، الهيئة المصرية للكتاب ، ١٩٧٥ .

٣٧ - رستم أسد : **مصطلح التاريخ** ، بيروت ، دار العلم للملايين ، ١٩٥٥ .

٣٨ - الدورى ، عبد العزيز : **بحث فى نشأة علم التاريخ عند العرب** ، بيروت المطبعة الكاثوليكية ، ١٩٦٠ .

٣٩ - روزنتال ، ف : **علم التاريخ عند المسلمين** ، ترجمة أحمد صالح العلى ، بغداد ، المثنى ، ١٩٦٣ .

٤٠ - هورفيتش ، يوسف : **المغازى الأولى ومؤلفوها** ، ترجمة حسين نصار ، القاهرة ، دار المعارف بمصر ، ١٩٤٩ .

٤١ - مرغوليوث ، د٠ س : **دراسات المؤرخين العرب** ، ترجمة حسبن نصار ، بيروت ، دار الثقافة ، ١٩٢٩ .

٤٢ ـ امين ، احمد : **ظهر الاسلام** ، ج ٢ ، القاهرة ، مكتبة النهضة ، ١٩٦٦ ٠

٤٣ ـ ابراهيم ، زكريا : ابن حزم الأندلسى : **المفكر الظاهرى الموسوعى** ، القاهرة ، الدار المصرية للتاليف والترجمة ، ١٩٦٦ ٠

٤٤ ـ اقبال ، محمد : **تجديد التفكير الدينى فى الاسلام** ، ترجمة **عباس محمود** ، القاهرة لجنة التاليف والترجمة والنشر ، ١٩٥٥ ٠

٤٥ ـ الصعيدى ، عبد المتعال : **المجددون فى الاسلام** ، من القرن الأول حتى القرن الرابع عشر ، القاهرة ، مكتبة الآداب ، ١٩٦٢ ٠

٤٦ ـ الساعاتى ، حسن : **علم الاجتماع الخلدونى : قواعد المنهج** ، القاهرة ، دار المعارف ، ١٩٧٦ ٠

Van Scotter, R.D., et al. **Foundations of Education,** Engle Wood Cliffs, New Jersey, Printice-Hall, Inc., 1979.

٤٨ ـ بيومى ، محمد أحمد ، **علم اجتماع القيم** ، الاسكندرية ، دار المعرفة الجامعيبة ، ١٩٨١ ٠

٤٩ ـ محمد ، عبد الراضى ابراهيم ، « موقع القيم من بعض فلسفات التربية » ، **دراسات تربوية** ، المجلد الرابع ، ج ١٦ ، يناير ١٩٨٩ ٠

٥٠ ـ مجاور ، محمد صلاح الدين ، « بين الفكر الفلسفى والفكر التربوى تاثير وتاثر » ، **دراسات تربوية** ، المجلد الرابع ، ج ١٦ ، يناير ١٩٨٩ ٠

Howick, W.H., **Philosophies of Western Education,** Danville, The Interstate Printers & Publishers Inc. 1971.

Milton, R., **The Nature of Human Values,** New York, The Free Press, 1973.

Bayles, E., **Pragmatism in Education,** New York, Harper and Row, 1966.

Taylor, A.J. "What is Philosophy of Education", **Educational Theory,** April, 1963.

٥٥ ـ عفيفى ، محمد الهادى ، **فى أصول التربية ، والأصول الثقافية للتربية** ، القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية ، ١٩٧٣ ٠

٥٦ - أوبير ، رينيه ، **التربية العامة** ، ترجمة عبد الله عبد الدايم ، بيروت ، دار العلم للملايين ، ١٩٦٧ .

٥٧ - عبد الدايم ، عبد الله ، **نحو فلسفة تربوية عربية** ، بيروت ، مركز دراسات الحدة العربية ، ١٩٩١ .

٥٨ - الكيلانى ، ماجد عرسان ، **فلسفة التربية الاسلامية : دراسة مقارنة بين فلسفة التربية الاسلامية والفلسفات التربوية المعاصرة** ، مكة المكرمة ، مكتبة هادى ، ١٩٨٨ .

٥٩ - يالجن ، مقداد : **التربية الأخلاقية الاسلامية** ، القاهرة ، دار الفكر العربى ، ١٩٧٧ .

٦٠ - يالجن ، مقداد : **أهداف التربية الاسلامية وغاياتها** ، الرياض دار الهدى ، ١٩٨٩ .

مكونات التعلم المنظم ذاتيا لدى طلاب الجامعة فى علاقتهـا بالأداء فى الكتابـة

د٠ سهير انور محفوظ *

ـ مقدمة ومجال الدراسة العام :

يحدث التعلم فى سياق اجتماعى يتميز بالتفاعلات البينشخصية للمتعلم مع الرفاق ، المعلم ، والأسرة ٠ ومن ثم ، يعتبر كل من ادراك الذات وادراك الآخرين جزءا متأصلا من العملية التربوية ٠ وفى هذا الصدد تمدنا مبادىء علم النفس الاجتماعى المعرفى بمدخلات مباشرة لكل من البحث التربوى وتطبيقاته فى التعلم داخل قاعات الدراسة ٠ **والدارسة الراهنة تحاول الاقتراب من مجال عملية التعلم فى علاقتهـا بادراك الذات** ٠٠٠ وهنا ، يعتقد فينر وآخرون ٠ Veiner et al. ، ١٩٨٣ (٢٠ : ١٢٢) ، أن قمة جبل الجليد قد بدأت فى الذوبان فى هـذا المجال الجديد والنامى من الدراسة ٠ **لذلك ، تتناول الباحثة التعلم المنظم ذاتيا** Self-Regulated Learning (SRL) **ومكوناته (فعالية الذات المدركة ، واستراتيجيات التعلم المنظـم ذاتيا) بالدراسـة والبحث ٠ ومبرراتها فى ذلك ما يلى :** يمثل SRL بشكل جيد العلاقة بين التعلم وادراك الذات ، يلقى هذا النوع من التعلم اهتماما متزايدا كرد فعـل مقابل الاهتمام طويل المدى لعلماء النفس التربوى بأنواع التعلم الموجه من قبل الآخرين باعتبارها ظاهرات تسهل ملاحظتها ، قياسها ، والتحكم فيها (١٩ : ١٩) ، واحساس الفرد بفعالية ذاته فى انتاج الأحداث فى حياته وتنظيمها ومعالجة بيئته ـ كأحد مكونات SRL ـ هو الظاهرة الأساسية الكامنة وراء توسط التفكير المرجع للذات Self-referent thought للعلاقة بين المعرفة والفعل (٦ : ١٢٢) ، وبذلك تعد مدركات فعالية الذات نافذة هامة على الفروق الفردية فى التعلم والدافعية (٢٣ : ٥٨) ٠

(*) كلية التربية ، جامعة عين شمس ٠

- الاطار النظـــرى :

فيما يلى عرض نظرى لطبيعة التعلم المنظم ذاتيا ومكوناته من خلال بعض النماذج النظرية التى تناولته ، وهنا ، نجد العديد من النظريات التى اهتمت بوصف كيف يصبح الطلاب منظمين لتعلمهم ، ومن أصحابها : كورنو Corno ، ١٩٨٩ ، بريسلى Pressley ، ١٩٨٦ ، هندرسون Henderson ، ١٩٨٦ ، باريس وبيرنس Paris & Byrnes ، ١٩٨٩ ، ماك كومبس Cc Combs ، ١٩٨٩ ، زيمرمان Zimmerman ١٩٨٩ ... وبصورة مغايرة لنماذج التعلم الأخرى ، تبحث نظريات SRL عن تفسير الفروق بين الطلاب فى الدافعية والتحصيل على أساس مجموعة مشتركة من العمليات . بينما اهتم عدد منها - مثل باريس وبيرنس ، ماك كومبس ، زيمرمان - بتفسـير الدافع الذاتى للتعلم لدى الطـلاب المنظمين ذاتيا تحت ظروف مختلفة (فى ٢٣ : ٥٠) .

هذا ، وتحتل الارادة (أو التحكم ما وراء المعرفى) موضعا مركزيا **فى نظرية كورنو ، ١٩٨٦** للتعلم المنظم ذاتيا متأثرا فى ذلك تأثرا واضحا بكوهل Kukl (عالم نفس ألمانى درس نظرية آش Ach عن التحكم الارادى Volional Control) ، حيث يعتبر كورنو (SRL) جهدا يبذله الطلاب لتعميق شبكة التداعى ومعالجتها فى المجالات ذات المحتوى مع مراقبة وتحسين تلك العملية العميقة . وتأتى هذه النظرة انطلاقا من أن انتقاء استراتيجية معرفية ملائمة وتطبيقها يتم اشتقاقه والمحافظة عليه من عمليات الضبط والمراقبة الواعية والمخطط لها * ، والتى تسمى بعمليات ما وراء المعرفة metacognition Processes . وهذه العمليات يعتبرها كوهل عمليات ارادية وأنها مرادفة للتعلم المنظم ذاتيا ، وهى مسئولة عن حماية النية ** intent للتعلم من المشتتات الشخصية

(*) هذه العمليات قد تكون الية فى بعض الأحيان .

(**) وضع سيد عثمان (٣ : ١٠٣ - ١٠٤) النية ضمن عناصر التأهب فى نسق التعلم عند الزرنوجى .. باعتبار التأهب اتجاه عقلى وانفعالى يهيىء الفرد لمواجهة =

أو الاجتماعية البيئية . **ويفترض وجود عوامل محددة للحاجة الى SRL وهى : الأهداف أو الميول الأخرى المنافسة لنية التعلم** (وتمثل ضغطا خارجيا واقعا على المتعلم) ، المشتتات الاجتماعية (ضغط اجتماعى للانخراط فى أنشطة بديلة قد يكون مصدره الرفاق مثلا) ، **الحالة الراهنة لتوجه الطالب** (مثل نزعته للتركيز على الأداء السابق ، **أو القلق** المرتبط بالأداء ، أو مهمة التعلم نفسها ..) ، **والقدرة المدركة للطالب** على التنفيذ (وهذا العامل الأخير يدمج عاملى باندورا Bandura ، ١٩٧٧ : فعالية الذات والضبط المدرك) .

وهناك استراتيجيات ارادية حاثة على SRL ، وهى : الانتباه وعمليات التحكم التشفيرى (ترتبط بتمييز المعلومات ذات الصلة بالمهمة دون غيرها من المشتتات مما يؤدى الى الاحتفاظ بالمعلومات فى الذاكرة العاملة لفترة تكفى للتأثير على الفعل) ؛ الاقتصاد فى تجهيز المعلومات (مثل بذل الجهد للاعداد لامتحان ما قبل موعده بفترة كافية مقابل ارجاء ذلك الى اليوم السابق عليه مباشرة) ؛ التحكم فى الدافعية (تسمى فى الفقه النفسى أيضا استراتيجيات تعزيز الدافعية) ؛ التحكم الانفعالى (مثل التحدث للذات لضبط الانفعال السلبى أو لتوجيه استجابة انفعالية ما) ؛ والتحكم البيئى (عن طريق اختيار رفاق الدراسة الأفضل مستوى تحصيليا ، أو بطلب العون الأكاديمى) (١١ : ٣٣٧ - ٣٤٠) .

وقد اقترح زيمرمان ، ١٩٨٩ (٢١ : ٣٢٩ - ٣٣٦) نموذجا نظريا لتفسير SRL قائما على نظرية باندورا الثلاثية للمعرفة الاجتماعية (١٩٨٦) . ويعرف زيمرمان SRL مشيرا الى اتفاق النظريات التى تفسره على هذا التعريف - بأنه مشاركة الطلاب الفعالة فى عملية تعلمهم دافعيا وسلوكيا ، ومن جوانب ما وراء المعرفة .. مولدين جهودهم

= موقف ما أو مشكلة أو موضوع ما .. وتضمين ظاهرة النية فى التأهب يعد منطقيا لأن النية بالمعنى الذى ورد حديثا بحماية التعلم من شتى المشتتات يعنى أيضا تأهب الفرد عقليا وانفعاليا للتعليم ولكن ، مفهوم نية التعلم لدى الزرنوجى كان معبرا عن الاتجاه العام جدا للقصد من التعلم وليس محددا فى موقف معين كما هو الحال الان .

لاكتساب المعلومات والمهارات مستخدمين استراتيجيات معينة لتحقيق أهداف أكاديمية ، ويعتمد ذلك على مدركاتهم لفعالية ذواتهم . ويشير زيمرمان ، وفقا لافتراضات المعرفة الاجتماعية ، **الى وجود ثلاث فئات من محددات** SRL ، **وهى : (١) التأثيرات الشخصية (الذاتية)،** وتشمل معرفة الطالب (وتجمع بين خصائص المعرفة الاجرائية المرتبطة بكيفية استخدام الاستراتيجيات الفعالة وسبب ذلك .. ويتفاعل نوعا المعرفة مع المعرفة التقريرية أو الخبرية للطالب والتى تعبر عن مطابقة الواقع أو الحقيقة ..) ، العمليات ما وراء المعرفية (وتشبه هنا ما أشار اليه كورنو) ، الأهداف (مثل الدرجات ، الاحترام الاجتماعى ، فرص العمل المتاحة فيما بعد ، ... ولتحقيقها توضع أهداف فرعية نوعية ذات مستوى صعوبة ملائم وقريبة زمنيا) ، والجانب الوجدانى (ويشمل مدركات فعالية الذات والجوانب الانفعالية للطالب) ، **(٢) التأثيرات السلوكية** ، وتشمل ملاحظة الذات (وتتضمن مراقبة الطلاب المنظمة لأدائهم وتزودهم بمعلومات عن تقدمهم نحو الأهداف) ، والحكم الذاتى أو التقويم الذاتى (وتتضمن هذه الاستجابات مقارنة الطلاب بشكل منتظم لأدائهم فى ضوء هدف ما أو معيار ما) ، ورد الفعل الذاتى (استجابة الذات سلوكيا ، أو بيئيا ، أو شخصيا نحو أدائها) **(٣) التأثيرات البيئية،** ويعكس هذا المحدد اهتمام منظرى المعرفة الاجتماعية بالخبرة الاجتماعية والفيزيقية ، وهنا افترض باندورا ، ١٩٨٦ (فى ٢٣ : ٣٣٥) أن تغيير مدركات المتعلم لفعاليته يتم بالتعلم من ملاحظته لسلوكه ونواتجه ، النمذجة ، الاقناع اللفظى ، المساعدة المباشرة من الآخرين ، والصور المختلفة من المعلومات ، وبنية سياق التعلم (مثل مستوى صعوبة المهام الأكاديمية ، أو درجة ملاءمة الموضع الذى يتم فيه التعلم) ـ وتتفاعل المحددات الثلاثة معا بشكل متبادل ـ ووفقا لباندورا لا تعنى هذه التبادلية التناظر فى قوة التفاعلات الحادثة ولكن SRL ليس حالة مطلقة بل يختلف باختلاف الجهود الشخصية لتنظيم الذات (وتتأثر بالنمو ، التعليم ، ومستوى الفرد (المعرفى والمهارى) ، نواتج السلوك ، والسياق البيئى .

مما سبق ، يبرز دور استراتيجيات SRL **، وفعالية الذات المدركة ، ومن ثم تتناولهما الباحثة بشكل أكثر عمقا فى الجزء التالى ..**

- استراتيجيات SRL :

يرى باندورا ، ١٩٨٦ (فى ٢٣ : ٣٣٦) أن استخدام المتعلم لاستراتيجية ما يزوده بمعلومات قيمة عن فعالية الذات ، ويفترض أن هذه المعلومات بدورها ستقرر وتحدد الاختيار التالى للاستراتيجية . وللاهتمام المتزايد باستخدام الطلاب لاستراتيجيات SRL ، اقترح زيمرمان ، ومارتينز - بونز ، ١٩٨٦ (فى ٢٢ : ٢٨٤) نموذجا يتكون من ١٤ فئة من استراتيجيات SRL يستخدمها طلاب الثانوى أثناء الفصل المدرسى والاستذكار أيضا ، وهى : التقويم الذاتى Sel-evaluation (التقويم المولد ذاتيا لنوعية الأداء أو التقدم فيه) ، التنظيم والتحويل Organizing & transforming (اعادةالترتيب الضمنى والظاهرىالمولد من قبل الطالب للمادة المتعلمة) ، وضع الأهداف والتخطيط goal setting & Planning (وضع هدف (أهداف) تعليمى أو أهداف فرعية وتخطيط الأنشطة المرتب طةبها وتوقيتها وانجازها) ، البحث عن المعلومات Seeking information (تأمين الحصول على معلومات أخرى عن المهمة من مصادر غير اجتماعية ، الاحتفاظ بالسجلات ومراقبة الذات (الجهود المولدة ذاتيا لتسجيل الأحداث - كالمناقشات - أو النتائج) ، بناء البيئة environmental structuring (الجهود المولدة ذاتيا لاختيار الموضع الفيزيقى للتعلم أو ترتيبه بشكل ييسر التعلم) ، النواتج الذاتية Self-Consequences (تخيل الطالب أو ترتيبه لمكافأته لذاته للنجاح أو عقابه الذاتى عن الفشل)؛التسميع والتذكر rehearsing & memorizing (الجهود المولدة ذاتيا لتذكر المادة المتعلمة بالممارسة الظاهرة أو غير الظاهرة) ، البحث عن عون الرفاق ، المعلمين ، والراشدين عند مواجهة الطالبات لصعوبات ما فى تعلمه Seeking peer, teacher, adult assistance مراجعة الاختبارات reviewing tests ، مراجعة الملاحظات المدونة reviewing notes ، مراجعة النصوص المكتوبة reviewing texts (الجهود المولدة ذاتيا لاعادة قراءة الاختبارات السابقة ، الملاحظات المدونة والكتب المدرسية من أجل الاعداد للفصل المدرسى أو لأداء اختبارات قادمة) ، واستراتيجيات أخرى other (ويقصد بها سلوكيات التعلم المنشأة بواسطة الآخرين كالمعلمين ، أو الآباء ...) .

هذا وقد استمدت كل هذه الاستراتيجيات من دراسات مختلفة ، ولبناء أداة لقياسها والتحقق من بنيتها استخدمت مقابلة مقننة يطلب فيها من الطلاب التقرير الذاتى لاستخدامهم استراتيجيات التعلم فى ٦ سياقات تعلم مفترضة (مع افتراض اتساق الطلاب فى استخدام كل استراتيجية) ٠ ووجد زيمرمان ـ بونز ، ١٩٨٦ ارتباط الاستراتيجيات المستخدمة ـ المشتقة من هذا الاجراء ـ بدرجة مرتفعة بدرجات الطلاب فى اختبارات تحصيلية مقننة ٠ واستكمالا للتحقق من صدق بنية نموذج الاستراتيجية السابق لجأ واضعاه فى عام ١٩٨٨ الى جمع التقارير الذاتية لاستخدام استراتيجيات SRL لعينة مؤلفة من ٨٠ طالبا وطالبة من المرحلة الثانوية باستخدام المقابلة المقننة ، وتحليلها عامليا مع تقديرات معلميهم عن استخدام هؤلاء الطلاب لهذه الاستراتيجيات فى المواقف الفصلية بالاضافة الى درجاتهم فى اختبارات مقننة للرياضيات واللغة الانجليزية ٠ وكشف التحليل عن عامل واحد لـ SRL وقد فسر أكبر تباين ، وعاملين صغيرين : عامل التحصيل ، وعامل التعبير اللفظى للطالب ٠ وارتبط تقرير الطلاب فى المقابلة مع ملاحظات المعلمين ارتباطا موجبا ، وفى نفس الوقت ارتباطا سالبا بعاملى التحصيل والتعبير اللفظى مما يشير الى الصدق التقاربى والتمييزى لبنية SRL (٢٢) ٠

ـ فعالية الذات المدركة Perceived Self-efficacy

وتبدأ الباحثة بتعريفها ومقارنتها ببعض التصورات النظرية والبنى المرتبطة بها ٠٠ وتعرف على أنها الأحكام الشخصية حول قدرة الفرد على تنظيم الأفعال وتنفيذها بشكل جيد فى مواقف معينة والتى قد تحتوى على ملامح جديدة غير قابلة للتنبؤ بها ، ومحتمل أن تكون مثيرة للاعباء النفسية ٠ وهذه الأحكام تختلف عبر الأنشطة والمواقف بدلا من كونها نزعة كلية تحلل بواسطة اختبار شامل (٦ : ١٢٢ ، ١٢٤) ٠ وتختلف فعالية الذات عن مستوى الطموح الذى يعنى بالأهداف التى يضعها الفرد لنفسه (ليفين وآخرون ٠ Lewin et al. ، ١٩٤٤) (فى ١٤ : ٩٣)، ومن ثم ، تختلف الطموحات عن الأحكام حول ما يستطيع الفرد عمله فى التو والحال ٠ وفى نفس الوقت ، تختلف توقعات الفعالية عن توقعات الاستجابة ـ الناتج response-outcome فتوقع الناتج يعرف على أنه تقدير ما اذا كان سلوك ما سيؤدى الى نواتج معينة ٠٠ بينما توقع الفعالية

ايمان راسخ بأن الفرد يستطيع ، وبنجاح ، تنفيذ السلوك المطلوب للتوصل للناتج . كذلك ترى نظرية فعالية الذات « التمكن » Competence أنه قدرة توليدية generative Capability تعبر عن امتلاك المهارات ، وهذا يختلف عن كون الفرد قادرا على استخدامها فى ظروف مختلفة (أحكام فعالية الذات (١٥ : ٥٦) . أما موضع الضبط (Rotter ، ١٩٦٦) المعبر عن التحكم المدرك الذى يمارسه الفرد على نواتج سلوكه (الاعتقاد بأن النواتج مستقلة عن السلوك ... موضع ضبط خارجى / النواتج وثيقة الصلة بالسلوك .. موضع ضبط داخلى) .. فيعكس المدركات حول الصلة بين الفعل والناتج ، بينما تعبر فعالية الذات عن التقدير الذاتى لما يستطيع الفرد عمله (١٥ : ٥٥) .

وقد أشار باندورا ، ١٩٨٧٢ (٦ : ١٢٣) **الى وظيفة فعالية الذات المدركة وتأثيراتها المتنوعة** ، حيث يرى أن احكام فاعلية الذات سواء دقيقة كانت أو خاطئة (رغم القيمة الوظيفية للتقديرات الدقيقة لقدرات الفرد) تؤثر على اختيار الأنشطة والمواقف البيئية ، فالفرد يتجنب النشاط الذى يعتقد أنه يتجاوز قدراته على مواجهة الصعاب بينما يقبل ، وبثقة ، على المواقف التى يحكم فيها على نفسه بالقدرة على السيطرة عليها ، كما تحدد أحكام فعالية الذات كم الجهد الذى سيبذله الفرد ومثابرته فى مواجهة الصعاب أو الخبرات المنفرة ، وكذلك تؤثر على أنماط التفكير والاستجابات الانفعالية أثناء تفاعل الفرد المتبادل مع البيئة سواء كان تفاعلا أو متوقعا . ونضيف هنا ما توصل اليه لوك وآخرون Lock et al. ١٩٨٢ (فى ٩ : ١٠٢٦) ـ فى دراسة استخدمت تحليل المسار ـ من أن فعالية الذات المدركة أثرت على مستوى وضع الأهداف ذاتيا ، وقوة الالتزام بها ، ومستوى الأداء المعرفى أيضا وأن مدركات فعالية الذات تؤثر على سلوك المغالبة (التغلب على الصعاب) ، ووضع الأهداف والتقويم (١٢ : ٤١٥) . ويتفق ذلك على ما وجده باندورا وسيرفون Bandura & Cervone ، ١٩٨٣ (٩ : ١٠١٧ ـ ١٠١٨) : أن ميكانزمى التقويم الذاتى وفعالية الذات المدركة يتوسطان تأثير منظومة الأهداف على دافعية الأداء . وتنشط هذه التأثيرات من خلال المقارنة المعرفية التى تتطلب وجود كل من المعايير والأهداف الشخصية ، ومعرفة

الأداء (التغذية المرتدة) . ومن ناحية أخرى ، تعد الأهداف الفرعية القريبة زمنيا وسيلة هامة فى نمو الادراك الذاتى للفعالية ، وتحقيق مثل هذه الأهداف يعزز فعالية الذات (٨ : ٥٨٧) .

وتتعدد مصادر اكتساب مصادر الفعالية الذاتية ، فتشمل الأداء الفعلى ، والذى يوفر موجهات يعتمد عليها تماما فى تقدير فعالية الذات. وبوجه عام يرفع النجاح مستواها ويعمل الفشل على خفضه (الفشل العارض لا يؤثر تأثيرا كبيرا) ، الخبرة البديلة : حيث يشكل الآخرون المشابهون أساسا جيدا للمقارنة ، وملاحظة الرفاق وهم يؤدون مهمة ما تنقل الاحساس البديل بالفعالية للطلاب وأنهم يستطيعون انجاز المهمة أيضا . الا أن الجهود الشخصية غير الناجحة التالية للفعالية المكتسبة بهذه الخبرة تؤثر فى مستوى ادراك الفعالية ، الاقناع اللفظى : فالتغذية المرتدة الاقناعية قد تحسن شعور الفرد بالفعالية فى أداء مهمة ما ، ولكن الزيادة الحادثة فى مستوى الفعالية تتأثر أيضا بالأداء الضعيف التالى ، والمؤشرات الفسيولوجية (مثل العرق ، والارتجاف ، ...) الحادثة قبل موقف مثير للعبء النفسى تؤثر على مستوى الفعالية المدركة هذا ، ويعتمد تاثير المعلومات السابقة باختلاف مصادرها على تقديرها معرفيا ، حيث يزن الفرد اسهامات العوامل الشخصية والموقفية واضعا فى اعتباره عدة عوامل مثل : القدرة المدركة ، صعوبة المهمة ، الجهد المبذول ، المساعدة الخارجية المتلقاة ، نمط النجاح والفشل (٧ : ١٢٧) ، (٥ : ٢٠٠ - ٢٠٣) .

وهناك عوامل أخرى مؤثرة على فعالية الذات منها : الممارسات التعليمية المختلفة ودرجة وضوح المعلومات التى توفرها للطالب حول فعاليته (معلومات واضحة مصحوبة بخبرة نجاح فعلية فى مقابل معلومات غامضة عن قدرات الطلاب أو معلومات مصحوبة بخبرة فشل) (١٥ : ٤٩) والاتجاهات الوالدية من تقبل وعدم رفض ومنح للرعاية مما يؤدى الى تكوين مدركات موجبة لدى الأطفال حول فعاليتهم ، وذلك فى مقابل اتجاهات السيطرة وعدم الاتساق فى استخدام الضبط السلوكى وانعكاسها على تكوين مدركات فعالية منخفضة (١٢ : ٤١٨) .

- الدراسات السابقة : ويمكن تصنيفها كما يلى :

١ - دراسات تناولت اكتساب معلومات فعالية الذات المدركة ، وكيفية توليدها وتنميتها : مثل دراسة باندورا ، وشنك ، ١٩٨١ ، والتى اختبرت فرضا مؤداه أن الدافعية الذاتية تعمل من خلال وضع أهداف قريبة كميكانزم فعال لتنمية التمكن ، وادراك فعالية الذات ، والميل الذاتى وذلك على عينة مكونة من ٤٠ طفلا وطفلة بالمرحلة الابتدائية ومتوسط أعمارهم ٨ر٤ عاما ، ممن أظهروا قدرا كبيرا من انخفاض الكفاءة فى مهام الحساب وعدم الميل لهذه المادة . وقد تعرض أفراد العينة لبرنامج للتعلم الموجه ذاتيا ، وتحت ظروف تتضمن اما وجود أهداف قريبة ، أو أهداف بعيدة ، أو عدم وجود أهداف . وكشفت النتائج عن تأييد تأثير الأهداف الفرعية القريبة - دون الأهداف البعيدة - على تقدم مستوى الأطفال فى العمليات الحاسبية مظهرين تمكنا فيها ، ونمو الاحساس بفعالية الذات لديهم،كذلك الميل الذاتى للمادة.وقد انعكس ذلك فى التطابق الكبير بين الأحكام الخاصة بفعالية الذات فى المهام الحسابية والأداء الفعلى التالى فى هذه المهام . هذا ، ولم تظهر فروق بين الجنسين دالة فى نتائج هذه الدراسة (٨) .

ودراسة شنك Schunk ، ١٩٨١ ، والتى أجريت على ٥٦ تلميذا وتلميذة متوسط أعمارهم ١٠ر٩ عاما ممن قرر معلموهم أنهم منخفضوا التحصيل فى الحساب ، والمثابرة ، والثقة بالذات . وقد تلقى هؤلاء الأطفال اما نمذجة معرفية لعمليات « القسمة » (حيث يلاحظون بالغا يعبر لفظيا بصوت مرتفع عن عمليات القسمة أثناء تطبيقها) ، أو تعليما ذاتيا لهذه العمليات (حيث يستذكرون بأنفسهم شرح عمليات القسمة ، ثم حل مشكلات التدريب ، وعندما تواجههم صعوبة ما يوجهون لمراجعة الشرح مرة أخرى) . وأثناء التدريب ، تلقى نصف الأطفال وبشكل مكثف - داخل كل معالجة - تغذية مرتدة عزوية من قبل المدرب (حيث يعزى النجاح الى الجهد المرتفع ، والصعوبات التى يواجهها الفرد الى الجهد المنخفض) . وأظهرت النتائج تحسنا فى أداء عمليات القسمة ، المثابرة ، وفعالية الذات المدركة فى كل من المعالجتين . الا أن النمذجة المعرفية أسفرت عن تحسن أكبر فى دقة الحكم بفعالية الذات ، هذا ولم

تظهر فروق دالة بين الجنسين ، ولم يكن لعزو الجهد أى أثر دال على فعالية الذات المدركة أو الأداء الحسابى (١٤) ٠

واستطرادا لبحث دور النمذجة فى توليد وتقوية الادراك بفعالية الذات ، أجريت دراسة شنك ، وهانسون Schunk & Hanson ، على تلاميذ المرحلة الابتدائية (٤٨ من الجنسين) ممن يعانون من صعوبات فى مادة الحساب ٠ ومن خلال ثلاثة تجارب ، لاحظ فيها التلاميذ أما رفاقهم ـ كنماذج ـ أثناء حل مسائل القسمة ، أو ملاحظتهم لأنفسهم (من خلال مشاهدة شرائط الفيديو المسجلة لهم أثناء قيامهم بحل هذه المسائل) وجد أن ملاحظة الذات (أو الرفاق) كنموذج أدى الى أداء أفضل بالمقارنة بالمجموعة الضابطة ٠ كما أسفرت ملاحظة التلاميذ لأنفسهم أثناء حل مسائل سهلة / صعبة عن تحسن تحصيلهم مقارنة بالضابطة فى التجربة الثانية ٠ وكشفت نتائج التجربة الثالثة (ملاحظة التلاميذ لأنفسهم ـ من خلال شرائط الفيديو التى صورت أثناء تعلمهم حل المسائل أو بعد تعلمهم) عن أداء تحصيلى أفضل أيضا ٠ وتشير النتائج مجتمعة الى التأثير الفعال لملاحظة الذات المدركة (١٦) ٠

٢ ـ دراسات تناولت فعالية الذات المدركة فى علاقتها ببعض المتغيرات

مثل دراسة **حمدى الفرماوى ، ١٩٩٠** ، والتى تناولت اختلاف توقعات فعالية الذات (الفعالية العادية ، انخفاض التوقع ، والافراط فى التوقع) فى علاقتها بسمات الشخصية ـ مقاسة باختبار كاليفورنيا الشخصية ـ لدى عينة من طلاب الجامعة بكلية التربية بشبين الكوم (١٢٦ طالبا وطالبة) ٠ وقد استخدم الباحث فى تصنيفه لمجموعات الدراسة الفرق بين درجتى التقرير الذاتى الأول ، حول مدى تمكن الفرد من أداء حول مدى مهمة ما دون أدائها الفعلى والثانى* بعد أدائها فعلا معتبرا هذا الفرق مؤشرا لفعالية الذات ٠ وقد كشفت النتائج عن وجود فروق دالة بين مجموعات الدراسة فى سمات الشخصية عدا سمة الميل الاجتماعى (١) ٠

(*) ترى الباحثة أن ما اتبع فى تصنيف مجموعات الدراسة لا يعبر عن مؤشر فعالية الذات فى الواقع ، بل يعبر عن تأثير خبرة الاداء الفعلى على ادراك الفعالية التالى ٠ ومن ثم ، فان أى تغيير (أو ثبات) فى التوقع فى القياس البعدى مقارنة بالقبلى يتم بناء على ادراك الفرد لأدائه الواقعى وليس فى ضوء هذا الاداء بالفعل والذى كان يمكن استخدامه كمحك موضوعى فى الحكم على دقة التوقع أو الافراط فيه٠

كذلك ، **دراسة الفرماوى ١٩٩١** ، وهدفت الى بحث العلاقة بين توقعات فعالية الذات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية (٦٧ تلميذا وتلميذه بالصف الخامس) وعزو الأداء فى مهام الحساب ، وموضع الضبط الداخلى ـ الخارجى ، وذلك فى اطار تصور نظرى مقترح من قبل الباحث . وقد صنفت العينة الى مجموعات ذات فعالية ذات عادية ، منخفضة ، ومفرطة التوقع من خلال تكنيك مماثل للمستخدم فى دراسة الفرماوى الأولى ، مع استخدام مسائل حسابية بدلا من القصة ، وهذا التكنيك قد استخدم من قبل فى الدراسات السابقة التى تناولت مادة الحساب كموضوع لتقدير فعالية الذات ـ فيما عدا ايجاد الفرق بين درجتى التقرير الذاتى الأول والثانى (بعد أداء المسائل) . وكشفت النتائج عن عزو أصحاب فعالية الذات المنخفضة والمفرطة أدائهم لعوامل خارجية (طبيعة المهمة ، الخطأ والصدفة) ، وأنهم من ذوى موضع الضبط الخارجى (القدرة والمجهود) كما كانوا من ذوى موضع الضبط الداخلى (٢) .

دراسة بوتكوفسكى ، ووليلوز Butkowsky & Willows ، ١٩٨٠ ، وفحصت علاقة التوقعات المعرفية (وتمثلها فعالية الذات باعتبارها متصلة بمفهوم الذات) المعرفية المقبلة للنجاح أو الفشل بعد الأداء الفعلى للقراءة لدى ٧٢ من تلاميذ الصف الخامس الابتدائى والمصنفين وفقا لمستواهم فى القراءة الى مستوى جيد ، متوسط ، وضعيف . وقدر اعتقاد أفراد العينة فى قدرتهم على الأداء الجيد فى مشكلات أو الغاز مؤلفة لاختبار ما فى القراءة ـ وذلك وفقا لمقياس متدرج للتقدير ، ودون محاولتهم الفعلية للقيام بحلها . وجمعت تقديراتهم المعبرة عن اعتقادهم فى قدرتهم على الأداء مرة أخرى بعد الأداء الفعلى للاختبار * . ووجد أن أصحاب التوقع المبدئى المنخفض عن النجاح فى مهام القراءة أظهروا انخفاضا أكبر فى توقعاتهم للنجاح بعد فشلهم فى القراءة ، وذلك بالمقارنة بذوى المستوى الجيد والمتوسط (١٠)

(*) تعبر هذه الطريقة عن جوهر التكنيك الذى استخدمه حمدى الفرماوى فى دراستيه ، دون اللجوء الى حساب الفرق بين التقريرين الذاتيين القبلى ، والبعدى .

ودراســـة شـــل وآخرون Shell et al. ، ١٩٨٩ ، والتى ركزت على علاقة فعالية الذات وتوقعات الناتج بتحصيل القراءة والكتابة لدى الطلاب الجامعيين (١٥٣ طالبا وطالبة) ، وذلك من خلال عدة فروض ، وهى : تفسر المعتقدات تباينا هامة فى أداء القراءة / الكتابة ، مع تفسير فعالية الذات لقدر أكبر من التباين بالمقارنة بتوقعات الناتج ، وأن فعالية الذات وتوقعات الناتج فى أحد المجالين سوف يفسران قدرا هاما من التباين فى الأداء فى المجال الآخر · وقد قيست فعالية الذات فى القراءة والكتابة بمقياس مستقل فى كل منهما يشـمل مقياسين فرعيين وهمـا مهام القراءة (أو الكتـابة) ، والمهـارات المكونة للقراءة (أو الكتابة) ، مع قياس تحصيل القراءة باختبار درجة قوة القراءة ، وتحصيل الكتابة عن طريق كتابة أفراد العينة لموضوع يدور حول صفات المعلم الناجح كما يدركونها مع استخدام أداة لقياس توقعات الناتج · وكشفت النتائج عن تأييد الفروض ، حيث ارتبطت معتقدات فعالية الذات بتحصيل القراءة والكتابة بقوة أكثر من توقعات الناتج · كما كانت معتقدات القراءة منبئات بتحصيل القراءة أو الكتابة أكثر قوة من معتقدات الكتابة (١٨) ·

٣ ـ دراســـات تناولت مكونات SRL **فى علاقتها معا : ومنها دراســـة بنتريك ودى جروت** Pintrich & De Groot ، ١٩٩٠ الموجهة نحو دراسة علاقة معتقدات الدافعية (ممثلة فى القيمة الداخلية intrinsic value ، قلق الاختبار ، وفعالية الذات) ، مع التعلم المنظم ذاتيا واستخدام استراتيجيات التعلم المعرفية ـ كما يقررها طلاب الصف السابع ـ وأدائهم التحصيلى للمهام الفصلية · وقد ارتبطت فعالية الذات والقيمة الداخلية بالأداء التحصيلى والانخراط المعرفى ، وكشف تحليل الانحدار عن اعتبار كل من التنظيم الذاتى ، فعالية الذات ، وقلق الاختبار بمثابة أفضل منبئات بالأداء · وبينما ارتبطت القيمة الداخلية بقوة التنظيم الذاتى واستخدام الاستراتيجيات المعرفية لكن لم يكن لهـا تأثير مباشر على الأداء (١٣) ·

ودراسة زيمرمان ، ومارتينز ـ بونز Zimmerman & Martinez-Pons ١٩٩٠ ، **وهدفت الى اختبار صحة التوقعات التالية** : فعالية الذات المدركة فى الحساب ، والفهم اللفظى ستكون منبئا باستخدام استراتيجيات التعلم

المنظم ذاتيا ؛ دقة تقدير الفعالية الأكاديمية تزداد عبر المستوى الصفى (١١ ، ٨ ، ٥) وأن المتفوقين عقليا (الواقعين فى المئين ٩٩ فى اختبار ما للقدرة العقلية) يظهرون فعالية ذاتية أكاديمية أكبر من الطلاب العاديين . واختيرت العينة - ١٨٠ تلميذا وتلميذة - من احدى مدارس المتفوقين ، و ٣ مدارس عادية من الصفوف ٥ ، ٨ ، ١١ . وقد استخدمت المقابلة المقننة لقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ، ومقاييس الفعالية الأكاديمية فى الحساب (١٠ مسائل حساب متدرجة الصعوبة) ، والفهم اللفظى (١٠ كلمات مختارة من قائمة ثورنديك ولورج) حيث يقدر الطالب كفاءته فى حل مسألة (كلمة) باستخدام مقياس يتراوح من صفر٪ (غير متأكد اطلاقا) الى ١٠٠٪ (متأكد تماما) ، دون الأداء الفعلى لهذه المهام .

وكشفت النتائج عن ارتباط مدركات الفعالية الذاتية اللفظية ارتباطا عاليا باستخدام استراتيجيات SRL بالمقارنة بفعالية الذات فى الحساب . كما تزداد مدركات الفعالية ، واستخدام استراتيجيات SRL مع التقدم فى المستوى الصفى ، واستعمال المتفوقين لاستراتيجيات SRL بقدر أكبر وتفوقهم - كما كان متوقعا - فى فعالية الذات المدركة بالمقارنة بالعاديين (٢٣) .

- تعقيب عام على الدراسات السابقة : من العرض السابق ، نجد أن مدركات فعالية الذات قد احتلت مكان الصدارة فى هذه الدراسات .. وركزت **معظم الدراسات** على التعرف على العوامل المسهمة فى تنمية مدركات فعالية الذات وتعزيزها ، وما يرتبط بها من سمات شخصية ، ومتغيرات توقعات الناتج (موضع الضبط والعزو) .... **والقليل من الدراسات ، حاول بشكل مباشر اختبار الأطر النظرية المفسرة للتعلم المنظم ذاتيا ومكوناته ، وبصفة خاصة علاقة فعالية الذات المدركة باستراتيجيات SRL** .... فقد كرس انتباها أقل لهذه العلاقة (٢٢ : ٥١) وحتى الدراسات التى تناولتها مثل زيمرمان ، ومارتينز - بونز (١٩٩٠) لم تستطع اختبار علاقة فعالية الذات بالأداء الأكاديمى الفعلى لعدم توفر أى بيانات عن مثل هذا الأداء لأفراد عينة الدراسة .

ويكاد التراث النفسى العربى أن يكون خاليا - فى حدود علم

الباحثة من دراسة عنيت بهذه العلاقة فى اطار التعلم المنظم ذاتيا . ومن ناحية أخرى ، درست فعالية الذات المدركة فى مجالات أكاديمية متخصصة مثل الحساب ، الفهم اللفظى ، القراءة ، .... الخ ، ولم تحظ مجالات أكثر عمومية كالكتابة بمثل هذا الاهتمام . فلم تدرس علاقة فعالية الذات - كأحد مكونات SRL بأداء الكتابة بشكل عميق (١٨ : ٩١) ، حيث تناولتها دراسات مباشرة قليلة للغاية مثل دراسة شل وزملائه (١٨) ، وماك كارثى وآخرين Mc Carthy et al. ١٩٨٥ (فى ١٨ : ٩١) أو غير مباشرة من خلال دراسة علاقة مدركات فعالية الذات فى القراءة بتحصيل القراءة (مثل Paris & Oka ١٩٨٦) (فى ١٨ : ٩١) ، حيث يرتبط فهم القراءة بالبنية المستخدمة فى الكتابة وتنظيمها ، وبتعقد الكتابة من زاوية بنية الجمل واعرابها (١٧ : ٧٦٤) . بالاضافة الى أن هذه الدراسات لم تعن بعلاقاتها باستراتيجيات .

- فروض الدراسة :

وضعت فروض الدراسة موجهة بناء على الاطار النظرى لها :

١ - مرتفعو فعالية الذات المدركة فى أداء مهام ومهارات الكتابة أكثر استخداما لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا : المراقبة ، المراجعة ، والتسميع / البحث عن العون لدى المعلم / البحث عن العون لدى الرفاق ، من أقرانهم منخفضى فعالية الذات .

٢ - مرتفعو فعالية الذات المدركة فى أداء مهام ومهارات الكتابة أكثر تفوقا فى أدائهم الفعلى فى الكتابة من أقرانهم منخفضى فعالية الذات .

- الطريقة والاجراءات :

١ - العينة : تنقسم الى :

(أ) العينة المستخدمة فى اعداد أدوات الدراسة : وتألفت من ١٤٠ طالبا وطالبة بالفرقة الثالثة بشعبتى العلوم البيولوجية ، والفيزياء / الكيمياء بكلية التربية جامعة عين شمس (٧٠ طالبا ، ٧٠ طالبة بمتوسط عمرى قدره ٢٠ عاما و ٤ شهور) .

(ب) عينة الدراسة الأساسية : وتتكون من ١٦٠ طالبا وطالبة (٨٠ مرتفعو الفعالية الذاتية فى الكتابة : ٤٢ طالبا ، ٣٨ طالبة ، ويمثلون ٢٧٪ الأعلى من تقديرات فعالية الذات الكلية) ، (٨٠ منخفضو الفعالية الذاتية فى الكتابة ٣٦ طالبا ، ٤٤ طالبة ، ويمثلون ٢٧٪ الأدنى من تقديرات فعالية الذات الكلية) ، وتم اشتقاقها من عينة تبلغ ٢٩٥ طالبا وطالبة (١٣٥ طالبا ، ١٦٠ طالبة بمتوسط عمرى ١٩ عاما وشهران) من طلاب الفرقة الثانية - تعليم أساسى ، شعبتى العلوم والرياضيات بكلية التربية جامعة عين شمس .

٢ - الأدوات :

وهى من اعداد الباحثة ، وتتكون من :

(أ) استبيان استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا : وقد بنيت مفرداته، وفقا لتعريف استراتيجيات SRL الواردة بتكنيك المقابلة المقننة لزيمرمان ، ومارتينز - بونز ، ١٩٨٦ . وقد ركزت الأداة على استراتيجيات الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة ، التسميع ، مراجعة النصوص، مراجعة الاختبارات السابقة ، مراجعة المحاضرات والملاحظات المدونة ، البحث عن عون الرفاق ، البحث عن عون المعلمين ، وذلك فى سياقات التعلم الآتية : الاعداد لأداء اختبار ما ، الاستذكار فى المنزل ، أداء اختبار ما ، انجاز مهام كتابية ومواجهة صعوبة تعلم ما وقد أثبت زيمرمان ، ومارتينز - بونز ، ١٩٨٨ أن هذه الاستراتيجيات (بالاضافة الى عواقب الذات والتنظيم *) ، تعد منبئات صادقة للبنية العامة المشتقة من تقديرات المعلمين للتعلم المنظم ذاتيا لطلابهم ، ودرجات هؤلاء الطلاب فى الاختبارات التحصيلية ، وذلك عند اقامتها الدليل على صدق بنية نموذج استراتيجيات SRL الذى اقترحاه من قبل(٢٢) . ويتألف الاستبيان من ١١ مفردة يعبر المفحوص عن احتمال لجوئه اليها

(*) استبعدت الباحثة هاتين الاستراتيجيتين من الاداة الحالية ، لأن ظهورهما كمنبىء قد يكون نتيجة ادراك المعلمين لاهميتهما لا لوجودهما الفعلى لدى طلابهم نظرا لطبيعتهما غير الظاهرة .

من خلال مقياس مكون من ٥ نقاط تمتد من « غير محتمل مطلقا » الى « بالتأكيد تماما » . وقد أخضعت مفردات الاستبيان للتحليل العاملى الاستكشافى ، حيثلم يسبق تحليل الاستبيان الى أبعاد ـ وفقا لعلم الباحثة . لذلك استخدمت طريقة المكونات الأساسية (PC) ، لاستخراج العوامل قبل التدوير مع عدم تحديد عدد العوامل والاعتماد على محك كيزر Kaiser (حيث لا تقل القيمة المميزة أو الجذر الكامن eigenvalue عن واحد صحيح) ثم أديرت العوامل بطريقة الفاريماكس Varimax واختيرت المفردات المشبعة بكل عامل بحيث لا يقل تشبعها عن ٤٠ر (٤ : ٦٥٨) ، ومن ثم لم تستبعد أى من مفردات الاستبيان حيث تراوحت تشبعاتها بالعوامل بين ٤٢ر ، ٨٥ والجدول التالى يوضح نتائج التحليل العاملى لاستجابات أفراد عينة اعداد الأدوات (بعد التدوير) .

جدول (١) تشبعات مفردات استراتيجيات SRL بالعوامل المستخلصة بعد التدوير

رقم المفردة	المفردة	تشبعات العوامل ١	٢	٣
١١	تدوين الملاحظات أثناء المناقشات والمحاضرات	٧٠ر		
١٠	مراجعة المحاضرات والملاحظات	٦٥ر		
١	مراجعة الامتحانات السابقة	٦٣ر		
٥	مراجعة الكتاب المقرر	٥٨ر		
٨	معرفة الدرجة فى اختبار أو بحث ما	٤٨ر		
٧	التسميع	٤٢ر		
٦	اللجوء لأستاذ المادة للمساعدة		٧٧ر	
٣	طرح الأسئلة فى المحاضرات		٧٦ر	
٤	اختيار أستاذ المادة أكثر تعاونا		٥٢ر	
٩	الاستعانة بصديق			٨٥ر
٢	الاستعانة بطالب أكثر قدرة			٨٠ر
	٪ للتباين المفسر بالعوامل	٢٢ر٢	١٥ر٤	١٢ر١

من الجدول يتضح أن الاستبيان فسر ٧ر٤٩٪ من التباين الكلى ، وأن العامل الأول امتدت تشـــعبات مفرداته به من ٤٢ر الى ٧٠ر ويشـمل استراتيجيات الاحتفاظ بالسجلات ومراقبة الذات ، المراجعة ، التسميع ٠

وامتدت تشعبات العامل الثانى (البحث عن العون لدى المعلم) من ٥٢ر الى ٧٧ر ، أما العامل الثالث (البحث عن العون لدى الرفاق) فبلغت تشبعات مفردتيه ٨٥ر ، ٨٠ر ٠

ولحساب ثبات الاستبيان ككل ومقاييسه الفرعية الثلاثة ، استخدم معامل ألفا كرونباك وفيما يلى نتائج حساب الثبات ٠

جـــــدول (٢)

معامل ثبات استبيان استراتيجيات SRL ومقاييسه الفرعية

المقاييس الفرعيـــة	عـــدد المفردات	معامل الثبات
(١) استراتيجيات المراقبة،المراجعة،والتسميع ٠	٦	٦١ر
(٢) استراتيجيات البحث عن العون لدى المعلم ٠	٣	٥٥ر
(٣) استراتيجيات البحث عن العون لدى الرفاق٠	٢	٧١ر
الاســـــتبيان كله	١١	٦٣ر

(ب) مقياس فعالية الذات فى الكتابة : والمقياس مأخوذ عن شـــل ورفاقه ، ١٩٨٩ (١٨) ، ويتألف من مقياسين فرعيين : يعنى أولهما بتقدير فعالية الذات المدركة فى التعبير الواضح الناجح عن أفكار الفرد فى مجموعة من مهام الكتابة (١٦ مهمة) ، وذلك على مقياس ذى ١٠ نقاط يمتد من صفر (لا توجد فرصة للنجاح مطلقا) الى ١٠٠ (متأكد تماما من النجاح) ، وتتدرج المهام من حيث مستوى الصعوبة ، فتبدأ من « كتابة خطاب لصديق ما أو أحد أفراد العائلة » ، ومرورا « بكتابة جملة أو جملتين كاجابة على سؤال فى اختيارر معين » ، « كتابة خطاب ما لمحرر جريدة يومية » ، ثم « تدوين ملاحظات ذات قيمة فى المحاضرات وأثناء المناقشات » ٠ هذا ، وتعدت معاملات الارتباط بين درجات المفردات

والمقياس الفرعى ٤٠ر عدا مفردة « كتابة وصية أو وثيقة شرعية » ، فقد بلغ معامل ارتباطها ١٣ر لذلك اعتبرتها الباحثة غير مميزة بصورة مقبولة بين المفحوصين فاستبعدتها ، وأصبح العدد النهائى لمفردات المقياس الفرعى : « تقدير فعالية الذات فى أداء مهام الكتابة » ١٥ مفردة فقط . وبحساب معامل الثبات بألفا كرونباك ، بلغ ٨٧ر٠ والمقياس الفرعى الثانى ، يعنى بتقدير ثقة الفرد فى قدرته على الأداء الناجح لثمانية مهارات الكتابة على مقياس ذى ١٠ نقاط يمتد من صفر الى ١٠٠ أيضا . وتمتد هذه المهارات من « كتابة جميع الكلمات فى صفحة واحدة دون أخطاء املائية » ، ومرورا « بكتابة جمل مركبة مع علامات ترقيم وبنية نحوية صحيحة » ، وانتهاء « بكتابة مقالة جيدة التنظيم (من حيث ترتيب الأفكار ، والانتقال المنطقى السلس بينها ، ... الخ) » . ولم تحذف أى مفردة فى هذا المقياس لتجاوز معاملات الارتباط بين درجات المفردات والمقياس الفرعى ٤٠ر ، فاعتبرت جميع المفردات مميزة بشكل مقبول . وحسب معامل ثبات هذا المقياس الفرعى « تقدير فعالية الذات فى مهارات الكتابة » بمعامل ألفا كرونباك وبلغ ٨٢ر٠ وتقدر درجة فعالية الذات فى كل مقياس فرعى بحساب متوسط تقديرات المفحوص فى مفردات المقياس، وبالتالى يكون لكل مفحوص ٣ درجات : تعبر الأولى عن تقديره لفعاليته ذاته فى أداء مهام الكتابة والثانية عن تقديره لهذه الفعالية فى أداء مهارات الكتابة ، والثالثة تمثل درجته الكلية لتقديره لفعالية الذات فى الكتابة (مجموع الدرجة الأولى والثانية معا) . وقد وقع اختيار الباحثة على هذا المقياس لأنه يراعى الأسس العامة التى أشار اليها باندورا ، ١٩٨٢ ، ١٩٨٦ فى تقدير فعالية الذات ، وملخصها : يتم اصدار الأحكام حول مستوى الفعالية بشكل تتوفر فيه الخصوصية ، ومن ثم تختزل عوامل التقويم الاجتماعى وآثارها ، كما يتم صدورها بالنسبة لمهام متنوعة متدرجة الصعوبة قائمة على مجال معين يتم استكشافه (٦ : ١٢٣ - ١٢٤) .

(ج) مهمة أداء الكتابة : استرشدت الباحثة بالتكنيك الذى استخدمه شل وآخرون ، ١٩٨٩ ، حيث طلب من المفحوصين كتابة مقال خلال عشرين دقيقة ، ولا يتجاوز الصفحة الواحدة ، حول « صفات المعلم الناجح من وجهة نظرهم » . وبعد اخفاء أسماء المفحوصين واعطاء أوراق

اجاباتهم أرقاما ، تم التصحيح ورصد الدرجات بشكل مستقل من قبل الباحثة ومدرستين للغة العربية (من طالبات الدبلوم الخاصة *) ٠ وحسب معامل الثبات بين المصححين (بين الباحثة والمصححتين ، كل على حدة) وبلغ ٨٩ر ، ٨٣ر٠ وتم التصحيح وفقا لطريقة كوبر Cooper ، ١٩٨٥ (فى ١٨ : ٩٣) ، وتشمل ٥ محكات للتصحيح ، هى : التنظيم (الربط بين المقدمة والخلاصة ، وتماسك بنية الأفكار) ، الكم أو الكثافة (كم الأفكار المتميزة المنفصلة بذاتها) ، استخدام اللغة (الأخطاء المرتكبة من حيث العدد والنوعية) ، الوضوح (المحصول اللغوى ، الاقناع المرتفع ، الأفكار المصقولة ، التمثيل المنطقى ٠٠) ، الابداعية والحيوية (الأفكار التى يبدو فيها التوظيف الشخصى والابتكارية ، مقابل ذات الصيغات المعتادة المستهلكة (Cliche-riden ٠ وكل محك تمتد درجته من صفر الى ٣ ، ومن ثم تمتد الدرجة الكلية من صفر الى ١٥ ٠ واعتمد على هذه الدرجة الكلية ، كمؤشر لتحصيل الفرد فى الكتابة٠

الاجـــــراءات :

١ ـ اعداد أدوات الدراسة السابقة بعد تطبيقها فى نوفمبر ١٩٩١ ٠

٢ ـ تطبيقها على عينة الدراسة الأساسية بالترتيب التالى : استبيان استراتيجيات SRL ، ثم مقياس فعالية الذات فى الكتابة ، مع حث المفحوصين على اعطاء تقديرات واقعية (دون الأداء الفعلى لمهام الكتابة)٠ وتم هذا التطبيق فى فبراير ١٩٩٢ ٠

٣ ـ تصحيح الأدوات وحساب ٢٧٪ الأعلى ، والأدنى من تقديرات فعالية الذات الكلية فى الكتابة ، وطلب من هؤلاء المفحوصين أداء مهمة التحصيل فى الكتابة ٠

وقد استخدم اختبار « ت » لحساب الفروق بين المتوسطات ، مع حساب النسبة الغائبة العظمى للحكم على تجانس / عدم تجانس المجموعات مع استخدام المعادلات المناسبة لكل حالة ٠

(*) الاستاذة / سعاد مصطفى محمد ابراهيم بمدرسة المطرية الاعدادية للبنين ، والاستاذة / سمر عبد الرحيم عبد العال محمد بمدرسة المسلة الاعدادية للبنات ٠

جـــــــدول (٣)

اختبار « ت » للفروق بين منخفضى / مرتفعى الفعالية الذاتية فى استراتيجيات SRL .

الاستراتيجية	المجموعة	ن	م	ع	ف	ت
المراقبة ،	منخفضون	٨٠	٢٤ر٢٦	٣ر٤٧	**	**
المراجعة ..	مرتفعون	٨٠	٢٥ر٦٠	٢ر٤٩	١ر٩٣	٢ر٨٠
عون المعلم	منخفضون	٨٠	٩ر٠٥	٢ر٦٣		**
	مرتفعون	٨٠	١٠ر٢٥	٢ر٣٦	١ر٢٥	٣ر٠٤
عون الرفاق	منخفضون	٨٠	٦ر٩١	١ر٨٦		
	مرتفعون	٨٠	٦ر٨٨	١ر٦٦	١ر٢٥	١٣ر
الدرجة	منخفضون	٨٠	٤٠ر٢٤	٥ر٥١	**	**
الكلية للاستراتيجيات	مرتفعون	٨٠	٤٢ر٥٥	٤ر١١	١ر٨٠	٣ر٠١

من الجدول ، يتضح وجود فروق دالة احصائيا (عند مستوى ٠١ر) بين منخفضى ومرتفعى الفعالية الذاتية فى استراتيجيات المراقبة ، المراجعة ، والتسميع ، البحث عن العون لدى المعلم والدرجة الكلية لاستراتيجيات SRL . وهذه الفروق - فى ضوء المتوسطات - تظهر تفوق مرتفعى الفعالية الذاتية فى استخدامهم لهذه الاستراتيجيات على أقرانهم منخفضى الفعالية . بينما لم تظهر فروق ذات دلالة بين المجموعتين فى استراتيجات البحث عن العون الأكاديمى لدى الرفاق .

جـــــدول (٤)

اختبار « ت » للفروق بين منخفضى / مرتفعى الفعالية الذاتية فى أداء الكتابة

المجموعة	ن	م	ع	ف	ت
منخفضو الفعالية	٨٠	٦ر٧٦	٢ر٠٠		***
مرتفعو الفعالية	٨٠	٨ر١٨	٢ر١٤	١ر١٤	٤ر٣١

من الجدول ، وفى ضوء المتوسطات ، يبدو تفوق مرتفعى الفعالية الذاتية على أقرانهم ذوى الادراك المنخفض للفعالية فى أداء الكتابة ، وكانت الفروق بينهما دالة عند مستوى ٠٠١ر.

تفسير النتائج :

بالنسبة للفرض الأول ، والمتعلق باختبار الفروق بين مرتفعى ، ومنخفضى الفعالية الذاتية فى استخدامهم SRL ، نجد أن النتائج أيدته بقدر كبير حيث تفوق مرتفعو الفعالية فى استخدامهم لاستراتيجيات المراقبة ، المراجعة ، والتسميع ، البحث عن العون الأكاديمى لدى المعلم بينما استخدموا استراتيجية البحث عن العون الأكاديمى لدى الرفاق بقدر متشابه مع أقرانهم منخفضى الفعالية الذاتية . ومن ثم ، يمكن القول **أن الطلاب مرتفعى الفعالية الذاتية منظمون لتعلمهم تنظيما ذاتيا لأن المتعلم عندما يمارس ضبطا استراتيجيا على محددات SRL ، يوصف بأنه منظم ذاتيا . ففى ضوء الأطر النظرية التى تناولت SRL ، تقوم الاستراتيجيات بتحسين التنظيم الذاتى للطلاب من الجانب الشخصى ،**

الأداء السلوكى والأكاديمى ، وبيئة التعلم • فتركز استراتيجيات التنظيم وضـــع الأهداف ، والتسميع والتذكر على التنظيم الشخصى للوصول الى أعلى فعالية بينما تركز استراتيجيات التقويم الذاتى (وتتضمن مراقبة الذات) ، وعواقب الذات على تحسين وتعريز الأداء السلوكى والأكاديمى واستراتيجيات بناء البيئة ، البحث عن المعلومات ، المراجعة ، والبحث عن العون فتهدف لزيادة فعالية بيئة التعلم المباشرة للطالب (٣٣٧:٢١)•

فاستراتيجية التسميع والتذكر ، وتكرار ما تم تعلمه من المحاضرات والمعلومات المدونة لحفظه أثناء الاستذكار والاعداد لامتحان ما ، تعزز العمليات الشخصية للطالب • فهى تؤكد على حسن الاحتفاظ بالمعلومات فى الذاكرة ، تنظيمها بصورة أفضل ، وفى بنية أكثر تماسكا • ويسهم ذلك بالتالى فى معرفة الطالب ومعلوماته ، خاصة التقريرية منها والتى تتفاعل بدورها مع معرفته الاجرائية والشرطية •

أما **استراتيجية الاحتفاظ بالسجلات ومراقبة الذات** (من تسجيل المناقشات والملاحظات والرغبة فى معرفة الأداء فى صورة الدرجات التى يحصل عليها الطالب فى اختبـــار ما أداه أو بحث قدمه) ، وملاحظة الطالب لذاته المتضمنة فى مراقبته المنظمة لأدائه ، فتؤثر بشكل متبادل على تقويمه الذاتى لأدائه ، لأنها تزود الفرد بمعلومات ضرورية لوضع معايير واقعية للأداء ، ولتقويم التغيـــرات المستمرة فى الســلوك ••• باندورا ، ١٩٨٦ (فى ٢١ : ٣٣٧) • ومن ناحية أخرى ، توصل شنك، ١٩٨٣ ، الى أن استجابات الحكم أو التقويم الذاتى تؤثر على رد الفعل الذاتى الســلوكى للاستمرار فى التســجيل الذاتى ، ورد الفعل الذاتى الشخصى مثل اكتساب المعرفة ومدركات فعالية الذات • كذلك وجد شابيرو Shapiro ، ١٩٨٤ أن تدريب الطلاب على التسجيل الذاتى يؤدى الى آثار ايجابية حول ردود أفعالهم أثناء تعلمهم وأدائهم (فى ٢١ : ٣٣٤) •

وتعد **استراتيجيات المراجعة ، والبحث عن العون** من استراتيجيات زيادة فعالية بيئة التعلم المباشر للطالب ـ فى ضوء التصورات النظرية السابقة • **فاستراتيجيات المراجعة** سواء للمعلومات التى يدونها الطالب بنفسه ، أو مراجعة الكتب والنصوص المكتوبة ، أو الاختبارات السابقة

تعد منبئا لمسار تحصيل الطلاب ، حيث وجد ريمرمان ، ومارتينز ـ بونز ، ١٩٨٨ أن المتعلمين المنظمين ذاتيا يستخدمون هذه الاستراتيجيات (٢١ : ٣٣٦) . **واستراتيجيات البحث عن العون الأكاديمى لدى المعلم** سـواء بطرح الأسئلة فى المحاضرات لاكتساب المعرفة والمعلومات واجلاء الغموض وعدم الفهم ، واللجوء مباشرة لأستاذ المادة طلبا للعون عند مواجهته صعوبة تعلم ما ، أو اختيار أستاذ يعرف عنه التعاون ، يعتبرها الطلاب المنظمون لتعلمهم استراتيجية « مشروعة » طالما أنها تحقق هدفهم الذى يسعون نحوه وهو الانجاز ، على الرغم مما يرتبط بها من تكلفة نفسية كالخجل ، وتهديد لصورة الذات وتقديرها . وفيما يبدو أن هذه التكلفة النفسية أقل بكثير فى حالة **البحث عن العون لدى الرفاق ،** لذلك أقبل على استخدامها أيضا ـ وبدرجة متشابهة تقريبا ـ الطلاب أصحاب الفعالية الذاتية المنخفظة أو غير المنظمين .

تفسير الفرض الثانى لاختبار العلاقة بين فعالية الذات والتحصيل :

ويبدأ تفسير نتائج اختبار هذا الفرض ، والتى أكدت صحته ، بالعلاقة العامة بين فعالية الذات والتحصيل (الأداء) ثم العلاقة بينهما فى مجال الكتابة على وجه التحديد . . . فمن منظور تفسيرى عام ، تتفق هذه النتائج مع الاشارات الى وجود أدلة متزايدة على أن المعارف الشخصية Personal Cognitions لها آثارها الهامة على التحصيل وتؤكد جميع المناحى النظرية المختلفة المفسرة لهذه المعارف على تأثير توقعات التحصيل (ومنها فعالية الذات) لدى الطلاب على تحصيلهم وسلوكهم (١٥ : ٤٨) . كذلك تتفق مع نتائج بعض الدراسات مثل توماس وآخرون ، ١٩٨٧ (فى ٢١ : ٣٣١) ، والتى أشارت الى الارتباط الموجب لمدركات فعالية الذات ببعض نواتج التعليم مثل التحصيل الأكاديمى . ويأتى تفوق ذوى المدركات المرتفعة فى الأداء ـ فى الدراسة الحالية ـ مؤيدا لنتائج الدراسات التى أجريت لاختبار صحة تنبؤات نظرية فعالية الذات وقوتها التنبئوية والتى خلصت الى أنه كلما ازداد مستوى فعالية الذات المدركة ، ارتفع انجاز الأداء ، وأن ارتفاع الانجاز يرجع الى زيادة احتمال مثابرة الأفراد فى بذل الجهد لتحقيق النجاح(٦ : ١٢٧ ـ ١٢٨). وهذا ما اقترحه كوكس Cox ، ١٩٧٦ (فى ٢٣ : ٥٣) من وجود صفتين مرتبطتين بفعالية الذات وهما مثابرة الدافع والجهد ، والثقة فى

القدرة ٠ كذلك ، ما أشار اليه شنك ، ١٩٨١ ، من أن الدافعية المرتبطة بفعالية الذات المرتفعة تجعل الفرد يبذل جهدا أكبر فى سبيل الانجاز ، فيكون أكثر مثابرة ، وتحملا للنهوض ، وتغلبا على المصاعب التى تواجهه (١٤ : ٩٣ ـ ٩٤) ٠ وخاصة اذا وضعنا فى الاعتبار أن المثابرة المرتفعة تؤدى عادة الى أداء مرتفع أيضا (٦ : ١٢٥) ٠ **ومن منظور تفسيرى خاص بمجال الكتابة ، نجد أن نتائج هذه الفروض لها مدلولها الخاص فى تأييدها لتنبؤات ونتائج نظرية فعالية الذات لأنها لم تنبع من مجال أكاديمى نوعى يتاح فيه للطلاب معرفة واضحة بالمعايير الموضوعية التى يبنى عليها أحكام الفعالية ، ويتلقون فيه تعليما منتظما وتقويما مستمرا بدرجة ما ٠٠ بل نبعت من مجال الكتابة الذى قد تكون المعايير الموضوعية للأداء فيه غير واضحة أو غير متاحة عادة للطلاب ، مع غموض معايير التقويم** ، والتى تقرر ـ وفقا لباندورا ، وشنك ، ١٩٨١ (٨ : ٥٩٦) ـ كيفية حكم الفرد على قدراته حكما جيدا ، بالاضافة الى الحكم الخاطىء على متطلبات المهمة فيتأثر أداء الطلاب فيها ٠ كذلك ، عدم توافر ـ أو توقف ـ معلومات التقويم الخارجى * أو التغذية المرتدة التى يتلقاها الطلاب حول أدائهم المهارى فى الكتابة (من وضوح التعبير عن الأفكار ، وربطها على أساس منطقى ، خلو الأداء من الأخطاء اللغوية والنحوية ، ثراء المحصول اللغوى ٠٠ الخ) ، مع ما لهذه التغذية المرتدة من دور فعال فى تكوين معلومات الفعالية الذاتية ٠ وعلى الرغم من كل العوامل السابقة المؤثرة على ادراك فعالية الذات فى مجال الكتابة ، فان نتائج الدراسة الحالية أعطت تأييدا واضحا لافتراضات نماذج ٠

خلاصـــــة :

وفقا لنتائج الدراسة الحالية ، كان الأفراد مرتفعوا الفعالية الذاتية أكثر استخداما لاستراتيجيات SRL ، وأكثر تحصيلا فى نفس الوقت ، ومن ثم يمكن القول ، أنهم ينظمون تعلمهم تنظيما ذاتيا ٠ وهذه النتائج تؤيد التصورات النظرية التى تعتبر فعالية الذات بمثابة ترموستات تنظم الجهود الاستراتيجية لاكتساب المعلومات والمهارات ، فانتقاء الطـــلاب لاستراتيجيات SRL واستخدامهم لها يعتمد مباشـــرة على مدركاتهم

(*) بصفة خاصة فى مجال التخصص الاكاديمى لافراد عينة الدراسة الحالية ٠

لفعاليـــة الذات من خـــلال التغذية المرتـدة . فاذا أشـــارت المراقبة الى عجز وانخفاض الأداء تتأثر فعالية الذات المدركة ، وتؤثر بدورهـا على الدافعية التالية التى تقوم هى أيضا بالتأثير على كل من الأداء واختيار الاستراتيجيات (٢١ : ٣٣٠) . كما تتفق النتائج الحالية مع الاقتراحات العامة للبحوث التى ترى أن من يعتقدون فى قدراتهم يستخدمون أكثر الاســتراتيجيات المعرفية ويستغرقون فى جهــود التحكم ، ويحتمل أن يثابروا أكثر فى مهمة ما بالمقارنة بالطلاب الذين لا يعتقدون فى امكانياتهم فى أدائهـــا (١٣ : (٣٧) .

المراجـــع :

١ ـ حمدى على الفرماى : توقعات الفعالية الذاتية وسمات الشخصية لدى طلاب الجامعة مجلة كلية التربية ـ جامعة المنصورة ، العدد الرابع عشر (جـ ٢) ، يوليو ، ١٩٩٠ ، ص‌ص ٣٧١ ـ ٤٠٨ ٠

٢ ـ ـــــــــــــــ : توقعات فعالية الذات عند الأطفال والفروق فى عزو الأداء وموضع الضبط الداخلى ـ الخارجى ، مؤتمر الطفولة ، الطفولة ، ابريل ، ١٩٩١ ، ص‌ص ٦ ـ ٢٢ ٠

٣ ـ سيد أحمد عثمان : التعلم عند برهان الاسلام الزرنوجى (ط٢)٠ القاهرة : الانجلو المصرية ، ١٩٨٩ ٠

٤ ـ فؤاد أبو حطب ، آمال صادق : مناهج البحث وطرق التحليل الاحصائى القاهرة : الانجلو المصرية ، ١٩٩١ ٠

5. Bandura, A. Sel-Efficacy : Toward a Unifying Theory of Behavioral change. Psychological Review, 1977, 84, 2 191-215.

6. Bandura, A. Self-Efficacy Mechanism in Human Agency. American Psychologist, 1982, 37, 2, 122-147.

7. Banduta, A., Adams, N.E. ; Beyer, J. Cognitive Processes Mediating Behavoral Change. J. Pers. & Soci. Psychol., 1977, 35, 3, 125-139.

8. Bandura, A., & Schunk, D.H. Cultivating Competence, self-Efficacy, and Intrinsic Interest Through Proximal self-Motivation. J. Pers. & Soci. Psychol., 1981, 41, 3, 586-598.

9. Bandura, A. & Cervone, D. Self-Evaluative and self-Efficacy Mechanisms Governing the Motivational Effects of Goal Systems. J. Pers. & Soci. Psychol., 1983, 45, 5, 1017-1028.

10. Butkowsky, I.S., & Willows, D.M. Cognitive-Motivational Characteristics of Children Varying in Reading Ability : Evidence for Learned Helplessness in Poor Readers. J. Educ. Psychol., 1980, 72, 3, 408-422.

11. Corno, L. The Metacognitive Control Components of Self-Regulated Learning. Contemporary Educational Psychology, 1986, 11, 333-346.

12. Henderson, R.W. Self-Regulated Learning : Implications for the Design of Instructional Media. Contemporary Educational Psychology, 1986, 11, 405-427.

13. Pintrich, P.R., & DeGroot, E.V. Motivational and Self-Regulated Learning Components of Classroom Academic Performance. J. Educ. Psychol., 1990, 82, 1, 33-40.

14. Schunk, D.H. Modeling and Attributional Effects on Children's Achievement : A Self-Efficacy, Analysis. J. Educ. Psychol., 1981, 73, 1, 93-105.

15. Schunk, D.H. Self-Efficacy Perspective On Achievement Behavior. Educational Psychologist, 1984, 19, 1, 48-58. Psychologist, 1984, 19, 1, 48-58.

16. Shunk, D.H., & Hanson, A.R. Self-Modeling and Children's Cognitive Skill Learning, J. Educ. Psychol., 1989, 81, 2, 155-163.

17. Shanahan, T. Nature of the Reading-Writing Relation : An Exploratory Multivariate Analysis. J. Educ. Psychol., 1984, 76, 3, 466-477.

18. Shell, D.F., Murphy, C.C., & Bruning, R.H. Self-Efficacy and Outcome Expectancy Mechanisms in Reading and Writing Achievement, J. Educ. Psychol., 1989, 81, 1, 91-100.

19. Thomas, J.W., & Rohwer W.D., Jr. Academic Studying : The Role of Learning Strategies. Educational Psychologist, 1986, 21, (1 & 2), 19-41.

20. Weiner, B., Graham, S., Taylor, S.E., & Meyer, W. Social Cognition in the Classroom. Educational Psychologist, 1983, 18, 2, 109-124.

21. Zimmerman, B.J. A Social Cognitive View of Self-Regulated Academic Learning. J. Educ. Psychol., 1989, 81, 3, 329-339.

22. Zimmerman, B.J., & Martinez-Pons., M. Construct Validation of Strategy Model of Student self-Regulated Learning. J. Educ. Psychol., 1988, 80, 3, 284-290.

23. Zimmerman, B.J., & Martinez-Pons, M. Student Differences in self-Regulated Learning : Relating Grade, Sex, and Giftedness to self-Efficacy and Strategy Use. J. Educ. Psychol., 1990, 82, 1, 51-59.

الأستاذ الجامعى الجيد : صفاته ، وخصائصه من وجهة نظر عينة من هيئة تدريس وطلاب كلية التربية ، جامعة الملك فيصل

دكتور عبد الله عبد العزيز السهلاوى *

مقدمـــــة :

ان دور الجامعات فى المجتمعات يتعاظم بمرور الوقت فمن حيث العدد هى الآن أكثر مما كانت وأكبر من حيث الحجم وعدد الطلاب وأعضاء هيئة التدريس ، وكذلك الأدوار التى تضطلع بها تجاه تلك المجتمعات . هذا وقد تعاظمت التحديات والضغوط والصعوبات التى تواجهها الجامعات نتيجة لزيادة عدد المتقدمين والملتحقين من جانب والتقليص فى الميزانيات وزيادة المنافسة بين الجامعات من جانب آخر . كل هذا أدى الى المطالبة بأن ترفع الجامعات من مستوياتها الأكاديمية وأن تزيد من فعاليتها وترتقى بمستوى خريجيها . أمام كل هذه المطالب لابد للجامعات من القيام بمراجعة شاملة وسريعة لكثير من الممارسات والأساليب المتبعة تحقيقا لذلـك .

ان أى محاولة للارتقاء بمستوى الجامعة لابد أن تمر بركائز الجامعة الأساسية الثلاث ونعنى بها الادارة ، وأعضاء هيئة التدريس ، والطلاب . ان واحدة من هذه الركائز هو عضو هيئة التدريس الكفء ، حيث أن مهنة المعلم لم تعد قاصرة على مجرد نقل وتوصيل المعرفة والمعلومات ، بل ان التربية الشاملة للفرد واعداده للتفاعل بنجاح من أجل اسعاد مجتمعه أصبح عملا متوقعا من المعلم . كما لا يخفى أن المعلم الكفء هو أساس المجتمع الناهض حيث أن التعليم الجيد هو ركيزة لتقدم المهن الأخرى .

(*) كلية التربية ، جامعة الملك فيصل .

مشـــكلة البحث :

ان الارتقاء بمســتوى الأستاذ الجامعى يتطلب التعرف على أهم الخصائص والصفات التى تميز الأستاذ الجامعى الجيد من غيره ، الا أن هذه العملية ليست بالسهلة ، كما أنها تثير الكثير من الجدل فى الوقت نفسه . فمنذ وقت ليس بالقصير شغلت هذه القضية تفكير وجهد كثيــر من الباحثين والمهتمين بالتربية ، الا أن التركيز كان منصبا على المعلم فى مراحل التعليم ، ولم يحظ الأستاذ الجامعى بنفس القدر من البحث والدراسة . لذا نجد أن التصدى لهذه المهمة من قبل التربويين أمر لا مفر منه بالرغم من صعوبته ، آخذين بعين الاعتبار أن الوصول الى حد أدنى من الاتفاق حول الخصائص والصفات التى تميز الأستاذ الجامعى الجيد عن غير الجيد سيكون بلاشك أمرا فى غاية الفائدة .

وقد رأينا أن التعرف على آراء أعضاء هيئة التدريس وطلاب الجامعات حول من هو الأستاذ الجامعى الجيد ؟ طريقة مفيدة فى التوصل الى وضع تصور حول خصائص وصفات الأستاذ الجامعى الجيد . اننا نؤكد ذلك منطلقين من افتراض أساسى مفاده أن عضو هيئة التدريس نفسه أقدر على تحديد هذه الخصائص والصفات من غيره . كما أن تحديده لهذه الخصائص من الممكن أن يستخدم كمعيار لتقويم أدائه ، خاصة أنه ساهم فى وضعه مما سيؤدى الى تبنى عضو هيئة التدريس لهذا المعيار .

هذا من جانب عضو هيئة التدريس ، أما من جانب الطالب فاننا نعتبره المستهلك الأول لما يقدمه الأستاذ ، لذا فلابد من سماع رأيه حول صفات وخصائص الأستاذ الجيد ، لاسيما وأن تقويم الطلاب للأستاذ هو أحد مكونات عملية تقويم أداء الأستاذ الجامعى . من هذه المنطلقات وغيرها فان الدراسة الحالية هى محاولة للتعرف على آراء أساتذة وطلاب كلية التربية فى جامعة الملك فيصل فيما يتعلق بصفات وخصائص الأستاذ الجامعى الجيد . وتتركز مشكلة الدراسة فى التساؤلات البحثية التالية :

١ ــ ما أهم الصفات والخصائص التى تميز الأستاذ الجامعى الجيد كما يراها **أعضاء** هيئة التدريس بكلية التربية / جامعة الملك فيصل ؟
(دراسات تربوية)

٢ ـ ما أهم الصفات والخصائص التى تميز الأستاذ الجامعى الجيد كما يراها طلاب كلية التربية / جامعة الملك فيصل ؟

أهمية الدراســـة :

تنبع أهمية الدراسة من الاعتبارات التالية :

١ ـ ان هـذا البحث يعتبـر الأول من نوعه فى الجامعة وعنـد استطلاع آراء أساتذة وطلاب كلية التربية فى جامعة الملك فيصل فان ذلك سيزودنا بحقائق ومعلومات هامة عن خصائص وصفات الأستاذ الجامعى الجيد مما سيكون له أكبر الأثر فى اثراء الأدبيات المتعلقة بالموضوع ٠

٢ ـ اننا فى وقت تزداد فيه الضغوط على الجامعات نتيجة لزيادة عدد الطلاب وزيادة تكلفة تعليم الطالب وانخفاض الموارد المالية وزيادة مستوى المنافسة على وظائف التدريس والتنافس بين الجامعات من أجل تأسيس سمعة أكاديمية عالية ، كل هذه العوامل مجتمعة تظهر أهمية الاختيار الدقيق لعضو هيئة التدريس والذى لابد أن يستفيد من نتائج الدراسـات التى اهتمت بصـفات وخصائص الأسـتاذ الجامعى الجيـد كالدراســة الحالية ٠

٣ ـ ان الارتقاء بمستوى الجامعة يستلزم تقويم أداء عضو هيئة التدريس بها ، وفى رأينا فان بعض المعايير المستخدمة حاليا لا تعتمد على أبحاث ميدانية ودراسات علمية سابقة مما يؤكد أهمية الدراسـة الحاليـــة ٠

٤ ـ ان الجامعات تتعاقد سنويا مع عدد كبير من أعضاء هيئـة التدريس مـن الأقطار العربية والأجنبية ، وهذا يتطلب توفـر معايير وأسس موضوعية للاختيار يلجأ اليها المتعاقدون وصانعو القرارات للاستفادة القصوى من عضو هيئة التدريس والتقليل من الاعتماد على الوســائل التقليدية فى التعاقد ٠ والدراسة التى بين يدينا تعتبر مساهمة فى هذا الاتجـــاه ٠

أدبيات الدراســـة :

لقد قمنا بتقسيم هذا القسم من البحث الى ثلاثة أجزاء رئيسية هى:

١ - الأدبيات المتعلقة بمهام الأستاذ الجامعى .
٢ - الأدبيات التى تبحث فى صفات وخصائص الأستاذ الجيد فى التعليم العـــام .
٣ - الأدبيات التى تناولت صفات وخصائص الأستاذ الجامعى الجيد.

أولا : مهام الأستاذ الجامعى :

ان تحديد المهام والوظائف التى يقوم بها الأستاذ الجامعى كفيل بالمساعدة فى معرفة وتحديد الخصائص والصفات اللازمة للقيام بهذه المهام. لذا فان الضرورة تقتضى النظر فى مهام الأستاذ الجامعى . ونرى أن وسيلتنا فى تحديد هذه المهام هى الاستعراض الموجز لوظائف الجامعة والتى تتحدد فى ضوئها وظائف الأستاذ الجامعى . ويرى « نيومان » Newman (١٥) فى كتابه (فكرة الجامعة) أن التدريس أحد أهم وظائف الجامعة حيث أكد أن الجامعة ما هى الا مكان لتدريس المعرفة الشاملة حتى أنه قلل من قيمة وظيفة البحث لاعتقاده بعدم امكانية الجمع بين الوظيفتين . وعلى العكس من هـــذا الاعتقاد يـــرى « فابـلن » Veblen (٢١) أن وظيفة الجامعة الأساسية هى البحث .

أما « باسيس وجسكن » Bassis, Guskin (٥) فقد أكدا فى مقالهما الذى كتباه حول كفاءة الجامعات والأستاذ الجامعى على أن للجامعة مهمتين أساسيتين ، الأولى التدريس والتى تظهر من خـلال برنامج تعليمى جيد على مستوى التعليم الجامعى ومستوى الدراسات العليا ، أما المهمة الثانية فهى الخدمة العامة وذلك من خلال ما تقدمه الجامعة للمجتمع من خدمات نتيجة الأبحاث والدراسات التى يقوم بها أعضاؤها ، وكذلك القيام بدور المركز التعليمى والثقافى لخدمة المجتمع.

وانسجاما مع هذا التصنيف نجد أن « عبد الله بوبطانة » (١) قد صنف وظائف الجامعة الى التعليم والأبحاث وخدمة المجتمع . وتسعى كل وظيفة الى تحقيق هدف معين . ففى حين تهدف عملية التدريس الى اعداد الخريجيـــن وتأهيلهم ، فان الأبحـــاث الجامعية تهدف الى اكتشاف المعـــرفة والتكنولوجيا وتحديد مجالات اســـتخدامها . ويركز بوبطانة على أهمية وظيفة الخدمة الاجتماعية والتى يتم من خلالها

انفتاح الجامعة على المجتمع وتفاعلها معه . وتتحقق الوظيفة الثالثة من خلال الأنشطة التالية : برامج تعليم الكبار ، وتقديم المشورة الى الحكومة وفئات المجتمع ، وتقديم النقد الفنى فيما يتعلق بالقضايا الاجتماعية والسياسية .

من هذا الاستعراض السريع والموجز لمهام الجامعات والتى يتضح أنها تنحصر فى ثلاث وظائف رئيسية هى : التدريس والبحث وخدمة المجتمع، نكون قد رسمنا الاطار العام الذى يعمل فى حدوده الأستاذ الجامعى . ومن هذا المنطلق سنحاول أن نتطرق للدراسات والأبحاث التى تناولت مهام الأستاذ الجامعى .

ان وظائف الأستاذ الجامعى تتحدد فى اطار وظائف الجامعة وبناء عليها . وعلى هذا فان « فلكسنر » Flexner (٨ : ٦) قد أكد على وظيفة البحث بالنسبة للجامعة وأشار الى أن على عضو هيئة التدريس أن يهتم « بالمحافظة على المعرفة وفكر والبحث عن الحقيقة ». وكما أن هناك خلافا حول وظائف الجامعة من حيث الأهمية فكذلك هناك جدل مستمر حول أى المهام والوظائف بالنسبة لعضو هيئة التدريس ، ففى الدراسة التى قام بها « هلسى وترو » Halsey, Trow (١٠) تبين أن ثلث الأكاديميين المشاركين فى الدراسة اعتبروا البحث مهمتهم الأولى والتدريس فى المنزلة الثانية . ومهما يكن من أمر فان أكثر الدراسات تجمع على أن أعضاء هيئة التدريس يعتقدون أن دورهم يجب أن يشمل جانبى البحث والتدريس .

واستنادا على آراء مجموعة من الباحثين ، فان الدكتور « شيحه » (٣) يتوقع أن يقوم الأستاذ الجامعى بأداء وظائف التدريس والبحث والخدمة . وفى الدراسة التى قام بها « شتنبرج Schuttenberg وآخرون (١٩) حول انتاجية عضو هيئة التدريس قسم مهام الأستاذ الجامعى الى ثلاثة أقسام رئيسية هى « التدريس ، والبحث ، والنشر وأخيرا الخدمة . وفى تصنيف مماثل يقرر « فار » Farh (٧) أن الأستاذ الجامعى مطالب بثلاث مهام رئيسية : ١ - التدريس ، ٢ - البحث ، ٣ - الأنشطة المتعلقة بالخدمات . وتشمل هذه المهام

أعمالا مثل اعطاء المحاضرات والعضوية فى لجان الدراسات العليـــا وتطوير المناهج وارشاد الطلاب والقيام بالبحوث ونشر تلك البحوث وتقديم بحوث فى مؤتمرات وخدمات على مستوى الكلية والقسم ٠

مفهوم الكفـــاءة :

ان تحديد من هو الأســـتاذ الجيد أو الكفء وماذا نعنى بالكفاءة وما هى وسائل قياسها ، من أصعب الأمور التى تواجه الباحثين والمهتمين بالتربية ٠ كما أن اتفاقا نهائيا بين هؤلاء الباحثين حول هذه الأسئلة يبدو أمرا بعيد المنال ٠ الا أن القاء الضوء على الآراء المختلفة قد يساعدنا فى التوصل الى رؤية وتكوين وجهة نظر لما نحن بصـــدده ٠

يقرن البعض الكفاءة بالمدخلات (Input) فى العملية التربوية مثل الطالب والأستاذ المفعم بالطاقة والحيوية والادارة وتوفر الخدمات مثل المكتبة ٠٠٠ وعلى خـلاف ذلك يرى البعض الآخـر التركيز على المخرجات (Output) أو النتائج مثل نوعية الخريجين ونجاحهم فى الأعمال التى يمارسونها ٠ وفى حين يفضل البعض المؤشرات الكمية للجودة (Quantitative) يرى آخـرون أن المقاييس النوعيـة (Qualitative) هى الأفضـــل (٥) ٠

ومن زاوية أخرى فان « هيلد » وآخرون Heald et. al. (١١) ينظرون الى مشكلة تحديد الكفاءة على أنها نابعة من تحديد ما اذا كنا نعنى بالكفاءة مجموعة من صفات وخصائص المعلم فى وضـع تعليمى محدد أو أنها عبارة عن النتائج المتأتية من التدريس ٠ وقريب من هـذا الموقف رأى « شيفلسون وبوسو » Shavelson & Pusso (٢٠) اللذان أشارا الى أن معايير الكفاءة تستند الى مقاييس التحصيل (علم واتجاهات) كمقياس للمدرس الكفء ٠ وفى هـذا الاطار فان كفاءة المدرس هى تأثيره فى غرس بعض القيم لدى الطالب والتى عادة ما تأخذ شكل أهداف تربوية مرتبطة بسلوك أو قدرات أو عادات مرغوبة ٠ ونرى أن الاختبار الحقيقى لكفاءة الأستاذ هو تحقيقه لأهداف التعليم كما تظهر فى سلوك الطلاب بعد التعلم ٠ وكل هذه الآراء توضح مدى الحاجة الى

المزيد من الدراسة وذلك بغية الوصول الى تحديد أكثر دقة للكفاءة والمعلم الكـــفء ٠

الأستاذ الجيد فى التعليم العام :

أكـد بعض الباحثين على أن هنـاك صفات وخصـائص عامة اذا ما توفرت لدى معلم ما وصف هذا المعلم بأنه معلم كفء وجيد ٠ بينما يرى آخرون أنه لا توجد مثل تلك الصفات والخصائص ٠ وقد راح كل فريق يقدم ما يؤيد ما ذهب اليه ٠ وفى هذا السياق أوضح « بيترسـون ووليبرج » Peterson & Walberg (١٦ : ٢ ، ١٢) أن تاريـخ البحوث والدراسات التى تناولت موضوع الأستاذ الكفء قد مر بأربع مراحل رئيســـية :

١ ـ فى المرحلة الأولى نظر الى الكفاءة على أنها نتيجة صـفات وخصائص شخصية لدى المعلم ٠

٢ ـ فى الثانية تم النظر الى الكفاءة أو الجودة على أنها ناتجـة عن الاستخدام الأمثل لطرق التدريس ٠

٣ ـ فى المرحلة الثالثة انصب البحث على العلاقة بين سلوك المدرس وتعلم الطلاب ٠

٤ ـ أما فى المرحلة الأخيرة فقد اعتبرت الكفاءة معتمدة على التمكن من مجموعة من الكفاءات والقدرات واستخدامها استخداما ملائما ٠

وفى اطار هذا التقسيم قام الاثنان باجراء دراسة طلبا فيها مـن الطلاب الذين شكلوا أفراد عينتهما أن يصفوا المدرس الجيد من خـــلال خبراتهم السابقة ، وكانت النتيجة قائمة من الصفات والسمات منها :

١ ـ امتلاك مهارات تدريسية عالية ٠
٢ ـ معرفة كبيرة بالمادة الدراسية ٠
٣ ـ تكليف الطلاب بالكثير من الأعمال والواجبات الدراسية ٠
٤ ـ القدرة على ضبط الطلاب ٠

أما الدكتور « زيدان » (٢ : ٤٩) فيرى أن أهم أسس النجاح

المهنى فى التدريس هى : الصحة ، ومتانة الخلق ، والثقافة العامة ، وحب الوطن ، والميل الخاص ، والطموح ، والرغبة فى العمل ، ومعرفة الـــذات ٠

ووجد باحث آخر أن أهم خصائص المعلم الكفء القدرة على تحفيز الطلاب والرغبة فى القراءة والاطلاع والمشاركة فى الأنشطة الاجتماعية والقدرة اللغوية العالية « رينز » Ryans (١٨) ٠ كذلك فقد قام « بوسر وكيسى » Buser & Casey (٦) بدراسة لمعرفة صفات المدرس وسلوكه المفضل من قبل طلاب المدارس الثانوية يفضلون أولئك المدرســـين الذين :

١ ـ على معرفة بالمادة الدراسية ٠
٢ ـ ينميزون بالبشاشة والمرح ٠
٣ ـ يجيدون الاصغاء والاستماع الى الطلاب ٠
٤ ـ يهتمون بفردية كل طالب ٠

كما أظهرت الدراسة التى قام بها « لمبو » Lembo (١٢) : أن المدرس الجيد يتصف بالآتى :

١ ـ اقامة علاقات احترام وثقة بينه وبين الطلاب من خلال قدرته على الاســـتماع ٠

٢ ـ البراعة والمهارة فى استخدام أساليب مختلفة فى تقويم الطلاب٠

٣ ـ القيام بتجريب كل ما هو جديد من أجل الوصول الى خلق بيئة تعليمية جيـــدة ٠

٤ ـ المراجعة المستمرة لسلوكه وقيمه وايجاد الطرق والوسائل لجعلهما أكثر فائدة له وللآخرين ٠

وفى دراسة أكثر شمولية ، أوضح الدكتور « زيدان » (٢ : ٧٧ ـ ٧٩) أنه بناء على دراسة الدكتورة رمزية الغريب فان أهم الصفات التى تميز المعلم من تلاميذه هى :

١ ـ الصفات الانسانية : وتتعلق بمحاولة الاسهام فى حل مشاكل الطلاب ومساعدتهم ٠

٢ ـ الصفات الخلقية : وتتعلق بقيم المدرس ومثله العليا كالعدالة بين التلاميـــذ ٠

٣ ـ المظهـر العام : ويتعلق بالهندام واللياقة فى اختيار الملابس والوجـــه البشوش ٠

٤ ـ التمكن من المادة : كالمعرفة التامة بالمادة وخصائصها ومـدى نجاحه فى توصيلها للطلبـة ٠

٥ ـ نوع القيـادة : وذلك بأن يلعب دور المرشد للجماعة من أجـل تحقيق الأهـــداف ٠

٦ ـ احترام اللوائح والقوانين المدرسية : كالمحافظة على المواعيد وعدم التغيب عن الحصص ٠

الأستاذ الجامعى الجيـــد :

كما ذكرنا سابقا فان الاهتمام بتحديد من هو الأستاذ الجيـد قد انصب على المعلم فى مراحل التعليم العام فى حين نواجه ندرة الدراسات والأدبيات المتعلقة بالأستاذ الجامعى الكفء ٠ الا أن ذلك لا ينفى وجود بعض الدراسات القيمة ذات الصلة بالموضوع خاصة تلك التى حاولت التعرف على آراء الطلاب الجامعيين حول صفات وخصائص الأســـتاذ الجامعى ٠ ففى الدراسة التى أجراها « بوج » Pogue (١٧) والتى طلب فيها من أفراد عينته المكونة من ٣٠٧ طالب وطالبة أن يرتبوا عشر خصائص حسب أهميتها ، خلص الى أن تمكن الأستاذ من معلوماته ودقته فى تقويم الطلاب ووضوح شرحه من أهم خصائص الأستاذ المثالى ٠ كما رأت عينة الدراسة أن الاشتغال بالبحث والتأليف والنشر والعناية بالطلبة وتشجيعهم على التفكير الناقد ووضوح مخارج الألفاظ من أقل الخصائص أهمية فى تحديد الأستاذ المثالى ٠

وقريب من هذه النتائج دلت دراسة « جادزيلا » Gadzella (٩) على أن تمكن الأستاذ من مادته واعداده لمحاضراته والطريقة المشـوقة فى عرض المادة تعتبر من أهم الخصائص المميزة للأستاذ الجامعى المثالى٠ وفى الوقت نفسه اعتبرت صفات وخصائص أخرى مثل العناية بالبحث

والتأليف والمظهر الخارجى والمشاركة الاجتماعية أقل أهمية فى تحديد الأستاذ المثالى ٠

وفى دراستين منفصلتين حاول « مايرون وسيجل » Miron & Segal (١٣) فى الأولى تحديد الأستاذ الجامعى الجيد كما يراه الطلاب ، وفى الثانية : (١٤) طلب من أعضاء هيئة التدريس تحديد من هو الأستاذ الجامعى الجيد ٠ وتوصلت الدراسة الأولى الى أن الأستاذ الجيد فى نظر الطلاب هو الذى يقدم المادة بطريقة مشوقة ويعد محاضراته اعدادا جيدا ويتصف بالوضوح فى التعبير عن أفكاره ٠ أما أعضاء هيئة التدريس فقد رأوا أن أهم صفات الأستاذ الجامعى الجيد هى المقدرة على تنمية واستثارة التفكير العلمى واعداد الدرس ٠ كما اعتبرت الصفات المتعلقة بالمظهر والشخصية كالنطق والبشاشة أقل أهمية فى تمييز الأستاذ الجيد ٠

وبالنظر الى الضوابط والمعايير الخاصة بترقية أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك فيصل والتى أوصى بها المجلس العلمى للجامعة بجلسته الرابعة للعام الجامعى ١٤١٠ بتاريخ ١٤١٠/٨/٢٤هـ يظهر جليا الأهمية الكبيرة والوزن الكبير الذى يحظى بهما الانتاج العلمى حيث خصص له ٧٠٪ من درجة التقييم ويشمل الانتاج العلمى النواحى الآتية :

(أ) البحوث العلمية المبتكرة المنشورة أو المقبولة للنشر ٠
(ب) البحوث العلمية المقدمة للمؤتمرات العلمية المتخصصة ٠
(جـ) الكتب الدراسية والمراجع العلمية (التأليف والترجمة) ٠
(د) تحقيق المخطوطات ٠
(هـ) التقارير العلمية ٠

فى حين أعطيت أل (٣٠٪) المتبقية لعناصر الترقية الأخرى وهى التدريس والاشراف الأكاديمى والاشراف على الدراسات العليا والأعباء الادارية والتنظيمية والمساهمة فى أعمال القسم والكلية والجامعة وعضوية المجالس واللجان والأعمال الانشائية والاستشارية ٠*

(*) الجلسة الرابعة للمجلس العلمى للجامعة للعام الجامعى ١٤١٠ فى ٢٤ / ٨ / ١٤١٠ ٠

وفى الدراسة التى قام بها « جاسم الكندرى وعلى ابراهيم » (٤) لتحليل النشاط الأكاديمى لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الكويت دلت النتائج على أن النشاط الأكاديمى لعضو هيئة التدريس ينحصر فى ثلاثة مجالات أساسية هى : التدريس ، والبحث العلمى ، وخدمة الجامعة والمجتمع وأن متوسط عدد الساعات المقررة لكل من المجالات الثلاثة هى : ٣٣ ، ١٥ ، ١٢ ساعة أسبوعيا على التوالى . كذلك أظهرت الدراسة أن أكثر من نصف الوقت مخصص للتدريس (٥٥٪) .

مما سبق يتضح أن مسألة تحديد خصائص وصفات الأستاذ الجامعى الجيد مسألة خلاف كبير وهو أمر متوقع حيث أن الكفاءة فى نظرنا مسألة نسبية ولاشك . ففى الوقت الذى يرى فيه بعض المهتمين بالتربية أن التدريس الجيد هو نتيجة تدريب يتم من خلال مقررات جامعية ، يرى البعض الآخر أن التدريس الجيد يعتمد على الشخصية الديناميكية للمدرس ، اضافة الى ذلك فلازال البعض يرى أن التدريس يعنى قدرة المدرس على ضبط الطلاب .

هذا من زاوية . ومن زاوية أخرى فان الطلاب أنفسهم يختلفون فى تحديد صفات وخصائص الأستاذ الجيد طبقا لمستوى تحصيلهم الدراسى ومنزلتهم الاجتماعية ـ الاقتصادية ، حيث من الممكن أن تختلف وجهة نظر الطالب (أ) اختلافا كبيرا عن وجهة نظر الطالب (ب) فيما يتعلق بالأستاذ الجيد . فاذا كان الطالب (أ) متفوقا دراسيا ومتكيفا مع الجو الأكاديمى ولديه الشعور بالاستقلالية والاعتماد على النفس فمن المعقول أن يحبذ الأستاذ الجاد والحازم أكاديميا . واذا كان الطالب (ب) من النوع الحساس والذى يحتاج الى تشجيع دائم فمن الجائز أن يجد الأستاذ السابق غير مرغوب فيه وربما لا يطاق أيضا . أما من حيث المنزلة الاجتماعية فمن الثابت أنها تعتبر متغيرا يؤثر فى تحديد الكفاءة. فعلى سبيل المثال أكد « بترسون وولبيرج » Beterson, Walberg (١٦) أن السلوك الذى وجد فعالا مع طالب ينتمى الى منزلة اجتماعية ـ اقتصادية دنيا لا يكون فعالا مع طالب ينتمى الى منزلة اجتماعية ـ اقتصادية عليا وبالعكس . وهذا ما يؤكد الحاجة الى المزيد من الدراسات

والأبحاث التى تركز على بيئات تعليمية محددة حتى يتسنى معرفة أكثر الخصائص والصفات أهمية بالنسبة لهذه البيئات .

خطـوات البحث

أولا : اختيار عينة البحث :

اختار الباحث بطريقة عشوائية خمسة وخمسين عضو هيئة تدريس من العاملين فى كلية التربية / جامعة الملك فيصل خلال الفصل الدراسى الثانى ١٤١٠هـ . ولم يستجب منهم سوى اثنان وخمسون ، كما استبعد الباحث استمارة واحدة لعدم دقة الاجابة ، وبهذا يكون عدد أفراد العينة من أعضاء هيئة التدريس واحدا وخمسين عضوا . كذلك اختار الباحث ست قاعات دراسية ، ثلاث من القسم العلمى وثلاث من القسم الأدبى ، يدرس فيها طلاب من المستويين الثالث والرابع فقط . وكان مجموع أفراد العينة من الطلاب مائة وستة طالب . وقد استبعد الباحث أربع استمارات لعدم دقة الاجابة ، وبـذا يكون العدد النهائى لأفـراد العينة مائة واثنان طالب ، منهم ثلاثة وأربعون فى القسم العلمى وتسعـة وخمسون فى القسم الأدبى . وقد اختار الباحث أفراد العينة من طلاب المستويين الثالث والرابـع فقط بناء على افتـراض أن طـلاب هذين المستويين لديهم من الدراية والتجربة الأكاديمية ما يمكنهم من تكوين رأى ناضج حول صفات وخصائص الأستاذ الجامعى الجيد . والجدول رقم (١) يوضح التوزيع الاحصائى لأفراد العينة .

جدول رقم (١)
توزيع أفراد العينة حسب العدد

أفـراد العينة	العدد	النسبة المئوية
أسـاتذة	٥١	٣٣ر٣
طـلاب	١٠٢	٦٦ر٦
المجمـوع	١٥٣	١٠٠

يضم الجدول (١أ) الفئات التالية :

أساتذة : وهم أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية / جامعة الملك فيصل ، وقد بلغ عددهم واحدا وخمسين عضوا ٠

طلاب : وهم طلاب كلية التربية بجامعة الملك فيصل ، وبلغ عددهم مائة واثنـــان طالبا ٠

جدول (١ب) توزيع أفراد العينة من أعضاء هيئة التدريس حسب الجنسية

الجنســـية	العدد (ن)	النسبة
ســـعودى	٢٤	٤٧ر١
غير سعودى	٢٧	٥٢ر٩
المجمـــوع	٥١	١٠٠

يشمل الجدول (١ب) الفئات التالية :

سعودى : وهم أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية / جامعة الملك فيصل ، وعددهم ٢٤ سعوديا ويشكلون ٤٧ر١٪ من أعضاء هيئة التدريس المكونين لعينة الدراسة ٠

غير سعودى : وهم أعضاء هيئة التدريس الغير سعوديين من أفراد العينة ويبلغ عددهم ٢٧ عضوا ونسبتهم ٥٢ر٩٪ ٠

جدول (١جـ) توزيع أفراد العينة من الطلاب حسب الأقسام

القســـم	العدد	النسبة ٪
علمـــى	٤٣	٤٢ر٢٪
أدبـــى	٥٩	٥٧ر٨٪
المجمـوع	١٠٢	١٠٠

يوضح الجدول (١جـ) توزيع أفراد العينة من الطلاب حسب الأقسام، ويشمل ثلاثة وأربعين طالبا يمثلون القسم العلمى ، وتبلغ نسبتهم الى مجموع الطلاب المشاركين فى الدراسة ٤٢ر٢٪ ٠ أما القسم الأدبى فيمثله تسعة وخمسون طالبا أى ٥٧ر٨٪ من مجموع الطلاب المشاركين فى الدراسة ٠

أداة البحث :

قام الباحث باعداد وتصميم استمارة لاستطلاع رأى أعضاء هيئة التدريس وطلاب كلية التربية حول صفات وخصائص الأستاذ الجامعى الجيد مستندا فى ذلك على القراءات المختلفة المتعلقة بموضوع الدراسة ، وفى ضوء المعلومات التى حصل عليها الباحث من أعضاء هيئة التدريس والطلاب أنفسهم من خلال الحوار معهم ٠ وقد قام الباحث باعداد استفتاء مفتوح لكى يمدنا بالمعلومات الكافية التى تساعد فى تحديد الصفات والخصائص التى تميز الأستاذ الجامعى الجيد ٠ وتم توزيعه على عدد من الطلاب وأعضاء هيئة التدريس ثم قام الباحث بجمع العبارات التى تم الحصول عليها من هذا الاستفتاء والاستفادة منها فى الاستمارة النهائية ٠ ويقع الاستبيان فى صورته النهائية فى جزئين ، يهتم الجزء الأول بالبيانات الديموجرافية ، أما الجزء الثانى فيتكون من ست عشرة صفة ٠ وقد تم تصنيف هذه الصفات ضمن ثلاث جوانب رئيسية هى :

١ ـ التدريس والبحث ويتمثل هذا الجانب فى الفقرات (١، ٢، ٣، ٦، ٨، ٩، ١٠، ١١، ١٣) ٠

٢ ـ خدمة المجتمع ويتمثل هذا الجانب فى الفقرات (٥ ، ١٢ ، ١٤، ١٥) ٠

٣ ـ الصفات الشخصية ويتمثل هذا الجانب فى الفقرات (٤ ، ٧ ، ١٦) ٠

وتقضى تعليمات الاستبانة أن يحدد المستجيب درجة أهمية كل صفة فى تمييز الأستاذ الجامعى الجيد وذلك باعطاء قيمة تتراوح بين (١ ـ ٩) حيث تعنى (١) قليل الأهمية و (٩) تعنى كثير الأهمية ٠

وقد تم استخدام هذا المدى من القيم لاعطاء فرصة لظهور تباين أوضح وأكبر بين آراء أفراد العينة ٠

صـــدق الأداة :

تم عرض الاستبانة على لجنة من خمسة أعضاء من أساتذة كليـة التربية بجامعة الملك فيصل للتأكد من صدق العبارات فى التعبير عـن خصائص وصفات الأستاذ الجامعى الجيد وقدرة هذه العبارات على الكشف عن آراء ومواقف أفراد العينة منها ٠ وقد قام الباحث باجراء تعديلات اقترحتها اللجنـة بخصوص حذف واضـافة أو تعديل بعض العبارات ٠ وبعد اجراء التعديلات المقترحة تم تطبيق المقياس على عينة صغيـــرة للوقوف على ملاحظات وتساؤلات أفراد هذه العينة ٠ ومن خلال هذه الاجراءات اطمأن الباحث على صدق المقياس وزاد من اطمئنانه ما اتخذه من اجراءات للوقوف على ثبات المقياس وذلك أنه كلما زاد ثبات الأداة زاد صـــدقها ٠

ثبـــات الأداة :

تم حساب الثبات باستخدام طريقة اعادة التطبيق Test-Retest حيث جرى تطبيق الأداة واعـــــادة تطبيقها على ٢٠ فردا من أفـــراد العينة (عشرة أعضاء هيئة تدريس ، عشرة طلاب) بفاصل زمنى قدره أسبوعان ، فكان معامل الثبات (٠ر٨٣٦) وتعتبر هذه النتيجة مرتفعة نسبيا مما يدل على ثبات الاستبيان بدرجة كبيرة ٠ ولتحليل البيانات التى تم جمعها لجأ الباحث الى استخدام الأساليب الاحصائية الوصفية كالنسبة المئوية والمتوسط والانحراف المعيارى ٠

عرض نتائج البحث ومناقشتها :

أولا : أهم صفات وخصائص الأستاذ الجامعى الجيد كما يراها أعضاء هيئة التدريس والطلاب مجتمعين (جميع أفراد العينة) ٠

جدول (٢) المتوسط والانحراف المعيارى لأهمية كل صفة كما يراها أعضاء هيئة التدريس والطلاب مجتمعين

الصفة	المتوسط	الانحراف المعيارى
١ - تنمية روح التفكير والابتكار لدى الطلاب	٨ر١٩	١ر٣٩
٢ - الحيادية والموضوعية فى التعامل مع الطلاب وتقويمهم	٧ر٩٦	١ر٩٠
٣ - الاحاطة بالمادة والحرص على متابعة ما يجد فيها من أبحاث	٨ر٢٢	١ر٢٩
٤ - البشاشة والمرح	٦ر٧٥	١ر٧٥
٥ - المشاركة فى الندوات والمحاضرات العامة	٦ر٥٩	١ر٨٦
٦ - الاستغلال الجيد للحوافز المادية والمعنوية فى العملية التعليمية	٦ر٥٤	٢ر٠٧
٧ - الاهتمام بالمظهر الخارجى	٧ر٠٢	١ر٨٨
٨ - الاهتمام بعمل البحوث والدراسات العلمية والتاليف والنشر	٧ر٢١	١ر٩٠
٩ - الحماس لتدريس المادة	٨ر٤٠	١ر٠١
١٠ - الالتزام بمواعيد المحاضرات	٨ر٥٠	٠ر٩٨
١١ - العناية باعداد الدرس وتحضيره	٨ر٥٩	٠ر٩٩
١٢ - المشاركة فى اللجان المشكلة على مستوى الكلية والجامعة	٥ر٩١	٢ر٠٨
١٣ - التفوق فى فن التدريس (الموهبة الكامنة - العلم بطرق التدريس)	٨ر٠	١ر٥٢
١٤ - الالتزام بالساعات المكتبية	٧ر٥٣	١ر٧٥
١٥ - الاهتمام بتوجيه الطلاب وارشادهم أكاديميا	٧ر٨٣	١ر٦٩
١٦ - القدرة اللغوية والبلاغية الكلامية	٧ر٤٩	١ر٦٥

أظهرت النتائج وكما هو مبين فى جدول (٢) أن أفراد العينة من أعضاء هيئة التدريس والطلاب يرون أن أهم صفة تميز الأستاذ الجامعى الجيد من بين هذه الصفات هى « العناية باعداد الدرس وتحضيره » ،

وجاءت صفة « الالتزام بمواعيد المحاضرات » فى المنزلة الثانية من حيث الأهمية ، حيث كان المتوسط ٨ر٥٠ ، تليها صفة « الحماس لتدريس المادة » بمتوسط قدره ٨ر٤٠ . واذا ما تمعنا فى هذه الصفات الثلاث وجدناها تندرج ضمن جانب التدريس والبحث . كذلك يوضح لنا جدول (٢) أن صفة « المشاركة فى اللجان المشكلة على مستوى الكلية والجامعة » قد حصلت على أدنى متوسط من حيث الأهمية ٩١ر٥ .

ثانيا : أهم صفات وخصائص الأستاذ الجامعى كما يراها أعضاء هيئة التدريس :

ويكشف عن ذلك ، الجدول التالى .

جدول (٣) المتوسط والانحراف المعيارى لأهمية كل صفة كما يراها أعضاء هيئة التدريس

الصفة	المتوسط	الانحراف المعيارى
١ ـ تنمية روح التفكير والابتكار لدى الطلاب	٥٠ر	٠ر٩٦
٢ ـ الحيادية والموضوعية فى التعامل مع الطلاب وتقويمهم	٨ر٨٢	٠ر٤٧
٣ ـ الاحاطة بالمادة والحرص على متابعة ما يجد فيها من أبحاث	٨ر٧٦	٠ر٥٥
٤ ـ البشاشة والمرح	٦ر٦٤	١ر٥٩
٥ ـ المشاركة فى الندوات والمحاضرات العامة	٧ر٠	١ر٨٨
٦ ـ الاستغلال الجيد للحوافز المادية والمعنوية فى العملية التعليمية	٦ر٧٦	١ر٦١
٧ ـ الاهتمام بالمظهر الخارجى	٧ر٦٢	١ر٣٩
٨ ـ الاهتمام بعمل البحوث والدراسات العلمية والتاليف والنشر	٧ر٢٧	١ر١٨
٩ ـ الحماس لتدريس المادة	٨ر٤٧	٠ر٩٨
١٠ ـ الالتزام بمواعيد المحاضرات	٨ر٨٠	٠ر٤٤

الصفة	المتوسط	الانحراف المعيارى
١١ - العناية باعداد الدرس وتحضيره	٨ر٩٢	٠ر٢٧
١٢ - المشاركة فى اللجان المشكلة على مستوى الكلية والجامعة	٦ر١٩	٢ر١٧
١٣ - التفوق فى فن التدريس (الموهبة الكامنة - العلم بطرق التدريس)	٨ر١٧	١ر١٧
١٤ - الالتزام بالساعات المكتبية	٧ر٧٦	١ر٦٦
١٥ - الاهتمام بتوجيه الطلاب وارشادهم أكاديميا	٧ر٧٤	١ر٦٤
١٦ - القدرة اللغوية والبلاغة الكلامية	٨ر٠٥	١ر١٩

عندما نمعن النظر فى جدول (٣) يتبين لنا أن أعضاء هيئة التدريس فى جامعة الملك فيصل يرون أن « العناية باعداد الدرس وتحضيره » من أهم الصفات التى تميز الأستاذ الجامعى الجيد حيث حصلت هذه الصفة على متوسط ٨ر٩٢ ٠ أما الصفة التى احتلت المنزلة الثانية من حيث الأهمية فكانت « الحيادية والموضوعية فى التعامل مع الطلاب وتقويمهم » بمتوسط ٨ر٨٢ ٠ وجاءت صفة « الالتزام بمواعيد المحاضرات » فى المرتبة الثالثة من حيث الأهمية بمتوسط قدره ٨ر٨٠ ٠ وقد رأى أعضاء هيئة التدريس « أن المشاركة فى اللجان المشكلة على مستوى الكلية والجامعة » ليست بنفس القدر من الأهمية ، حيث كانت الأقل متوسطا من بين جميع الصفات بمتوسط قدره ٦ر١٩ ٠

واذا ما أخذنا فى الاعتبار الجوانب الثلاثة التى تم تصنيف هذه الصفات ضمنها أمكننا القول أن جانب التدريس والبحث حظى بأكبر قدر من الأهمية حيث جاء فى المنزلة الأولى بمتوسط ٨ر٣٨ ٠ يليه جانب الصفات الشخصية بمتوسط قدره ٧ر٤٤ ٠ أما جانب خدمة المجتمع فجاء فى المنزلة الأخيرة بمتوسط يساوى ٧ر١٧ ٠

ثالثا : أهم صفات وخصائص الأستاذ الجامعى الجيد كما يراها الطلاب :

ويكشف عن ذلك الجدول التالى :

جدول (٤) المتوسط والانحراف المعيارى لأهمية كل صفة كما يراها طلاب الجامعة

	الصفة	المتوسط	الانحراف المعيارى
١	ـ تنمية روح التفكير والابتكار لدى الطلاب	٨ر٠٣	١ر٥٤
٢	ـ الحيادية والموضوعية فى التعامل مع الطلاب وتقويمهم	٧ر٥٢	٢ر١٨
٣	ـ الاحاطة بالمادة والحرص على متابعة ما يجد فيها من أبحاث	٧ر٩٥	١ر٤٦
٤	ـ البشاشة والمرح	٦ر٨٠	١ر٨٢
٥	ـ المشاركة فى الندوات والمحاضرات العامة	٦ر٣٩	١ر٨٢
٦	ـ الاستغلال الجيد للحوافز المادية والمعنوية فى العملية التعليمية	٦ر٤٣	٢ر٢٧
٧	ـ الاهتمام بالمظهر الخارجى	٦ر٧٢	٢ر٠٣
٨	ـ الاهتمام بعمل البحوث والدراسات العلمية والتاليف والنشر	٦ر٦٨	١ر٩٨
٩	ـ الحماس لتدريس المادة	٨ر٣٧	١ر٠٣
١٠	ـ الالتزام بمواعيد المحاضرات	٨ر٣٦	١ر١٤
١١	ـ العناية باعداد الدرس وتحضيره	٨ر٤٣	١ر١٧
١٢	ـ المشاركة فى اللجان المشتركة على مستوى الكلية والجامعة	٥ر٧٧	٢ر٠٢
١٣	ـ التفوق فى فن التدريس (الموهبة الكامنة ـ العلم بطرق التدريس)	٧ر٩٢	١ر٦٦
١٤	ـ الالتزام بالساعات المكتبية	٧ر٤٢	١ر٧٩
١٥	ـ الاهتمام بتوجيه الطلاب وارشادهم أكاديميا	٧ر٨٧	١ر٧٢
١٦	ـ القدرة اللغوية والبلاغة الكلامية	٧ر٢٠	١ر٧٧

بالنظر الى جدول (٤) يظهر لنا أن طلاب الجامعة يرون أن أهم صفة تميز الأستاذ الجامعى الجيد هى« العناية باعداد الدرس وتحضيره »

حيث حصلت هذه الصفة على متوسط ٨ر٤٣ وهم بهذا يتفقون مع أعضاء هيئة التدريس الذين رأوا الأهمية البالغة لهذه الصفة . الا أننا يجب أن نأخذ فى عين الاعتبار قيمة الانحراف المعيارى والتى بلغت ٢٧ر٠ عند أعضاء هيئة التدريس و ١ر١٧ عند الطلاب مما يدل على وجود تباين أكبر بين الطلاب منه بين أعضاء هيئة التدريس . كذلك يكشف لنا الجدول أن صفة « الحماس لتدريس المادة » قد جاءت فى المرتبة الثانية من حيث الأهمية بمتوسط ٨ر٣٧ . أما الصفة الثالثة من حيث الأهمية فكانت « الالتزام بمواعيد المحاضرات » بمتوسط ٨ر٣٦ .

وقد جاء رأى الطلاب مطابقا لرأى أعضاء هيئة التدريس فيما يتعلق بالصفة الأقل أهمية . اذ حصلت صفة « المشاركة فى اللجان المشكلة على مستوى الكلية والجامعة » على أدنى متوسط وهو ٧٧ر٥ . أما من حيث الجوانب الثلاثة فقد حصل جانب « التدريس والبحث » على أعلى متوسط من حيث الأهمية ٧ر٧٤ . ثم جانب « الصفات الشخصية » بمتوسط ٦ر٩١ . وأخيرا جانب « خدمة المجتمع والجامعة » ٦ر٨٦ .

رابعا : أهم ثلاث صفات تميم الأستاذ الجامعى الجيد كما يراها أعضاء هيئة التدريس حسب الجنسية .

جدول (٥) المتوسط والانحراف المعيارى لأهم ثلاث صفات كما يراها أعضاء هيئة التدريس السعوديين

الصفة	ن = ٢٤	المتوسط	الانحراف المعيارى
١ - العناية باعداد الدرس وتحضيره		٨ر٨٧	٣٣ر٠
٢ - الحيادية والموضوعية فى التعامل مع الطلاب وتقويمهم		٨ر٧٥	٦٠ر٠
٣ - الاحاطة بالمادة والحرص على متابعة ما يجد فيها من أبحاث		٨ر٧٠	٥٥ر٠

جدول (٦) المتوسط والانحراف المعيارى لأهم ثلاث صفات كما يراها أعضاء هيئة التدريس غير السعوديين

الصفة	ن = ٢٧	المتوسط	الانحراف المعيارى
١ ـ العناية باعداد الدرس وتحضيره		٨ر٩٦	٠ر١٩
٢ ـ الالتزام بمواعيد المحاضرات		٨ر٩٢	٠ر٢٦
٣ ـ الحيادية والموضوعية فى التعامل مع الطلاب وتقويمهم		٨ر٨٨	٠ر٣٢

بالنظر الى الجدولين (٥) ، (٦) يتضح لنا أن هناك اتفاقا بين أعضاء هيئة التدريس السعوديين وغير السعوديين فيما يتعلق بالصفة الأكثر أهمية فى تمييز الأستاذ الجامعى الجيد . حيث جاءت صفة العناية باعداد الدرس وتحضيره فى المنزلة الأولى من حيث الأهمية ، الا أنهما اختلفا فى الصفتين الثانية والثالثة . فالسعوديون يرون أن الحيادية والموضوعية فى التعامل مع الطلاب وتقويمهم من الأهمية بحيث احتلت المنزلة الثانية ، وتلتها فى المركز الثالث صفة الاحاطة بالمادة والحرص على متابعة ما يجد فيها من أبحاث . أما بالنسبة لأعضاء هيئة التدريس من غير السعوديين فقد جاءت صفة الالتزام بمواعيد المحاضرات فى المنزلة الثانية وتلتها صفة الحيادية والموضوعية فى التعامل مع الطلاب وتقويمهم .

خامسا : أهم ثلاث صفات تميز الأستاذ الجامعى الجيد كما يراها الطلاب وفقا للتخصص الدراسى .

جدول (٧) المتوسط والانحراف المعيارى لأهم ثلاث صفات كما يراها طلاب القسم الأدبى

الصفة	ن = ٥٩	المتوسط	الانحراف المعيارى
١ ـ العناية باعداد الدرس وتحضيره		٨ر٥٤	٠ر٧٩
٢ ـ تنمية روح التفكير والابتكار لدى الطلاب		٨ر٤٩	١ر٠٤
٣ ـ الحماس لتدريس المادة		٨ر٤٧	٠ر٨٣

جدول (٨) المتوسط والانحراف المعيارى لأهم ثلاث صفات كما يراها طلاب القسم العلمى

الصفة	ن = ٤٣	المتوسط	الانحراف المعيارى
١ - الالتزام بمواعيد المحاضرات		٨ر٤٦	٠ر٩٠
٢ - العناية باعداد الدرس وتحضيره		٨ر٢٧	١ر٥٤
٣ - الحماس لتدريس المادة		٨ر٢٣	١ر٢٥

فيما يتعلق بأهم ثلاث صفات تميز الأستاذ الجامعى الجيد كما يراها طلاب القسمين الأدبى والعلمى ، يكشف لنا الجدولان (٧) ، (٨) أن صفتى العناية باعداد الدرس وتحضيره والحماس لتدريس المادة كانتا من بين أهم ثلاث صفات تميز الأستاذ الجامعى الجيد لدى طلاب القسمين، وان اختلف ترتيبهما من حيث الأهمية ، الا أن هناك اختلافا بين طلاب القسمين فيما يتعلق بالصفة الثالثة ، ففى حين رأى طلاب القسم الأدبى أن صفة « تنمية روح التفكير والابتكار لدى الطلاب » احدى أهم ثلاث صفات تميز الأستاذ الجامعى ، رأى طلاب القسم العلمى أن صفة « الالتزام بمواعيد المحاضرات » هى احدى أهم ثلاث صفات تميز الأستاذ الجامعى الجيد .

مناقشة النتائج :

من استعراض نتائج الدراسة يتضح لنا الأهمية الكبيرة التى حظى بها التدريس كأحد جوانب عمل الأستاذ الجامعى . فأهم خمس صفات تميز الأستاذ الجامعى الجيد تندرج ضمن وظيفة التدريس . لقد رأى أعضاء هئة التدريس والطلاب أن صفات العناية باعداد الدرس وتحضيره والحماس لتدريس المادة والالتزام بمواعيد المحاضرات والاحاطة بالمادة والحرص على متابعة ما يجد فيها من أبحاث وتنمية روح التفكير والابتكار لدى الطلاب هى أهم خمس صفات تميز الأستاذ الجامعى الجيد . وهذه النتائج تعد منسجمة مع دراسات سابقة الى نتائج مقاربة . اذ دلت الدراسة التى قام بها « جادزيلا » Gadzella (٩) على أن

تمكن الأستاذ الجامعى من مادته واعداده لمحاضراته والطريقة المشوقة فى عرض المادة تعتبر من أهم الخصائص المميزة للأستاذ الجامعى الجيد ٠ أما نتائج الدراستين اللتين أجراهما « مايرون وسيجل Miron & Segal (١٣ ، ١٤) فقد دلتا على أن الأستاذ الجامعى الجيد فى نظر الطلاب هو الذى يقدم المادة بطريقة مشوقة ويعد محاضراته اعدادا جيدا بالوضوح فى التعبير عن أفكاره ٠ أما أعضاء هيئة التدريس فقد رأوا أن أهم صفات الأستاذ الجامعى الجيد هى المقدرة على تنمية واستثارة التفكير العلمى واعداد الدرس ٠ كذلك فان الأهمية الكبيرة التى لقيها جانب التدريس فى هذه الدراسة تؤيد نتائج دراسات أخرى ففى الدراسة التى قام بها جاسم الكندرى وعلى ابراهيم (٤) لتحليل النشاط الأكاديمى لأعضاء هيئة التدريس فى جامعة الكويت خلصا الى أن أكثر من نصف الوقت مخصص للتدريس (٥٥٪) ٠ والتفسير الأرجح للأهمية التى حظيت بها الصفات المندرجة ضمن وظيفة التدريس هو الاهتمام الكبير الذى توليه جامعاتنا لهذ االجانب من جوانب عمل عضو هيئة التدريس والتركيز عليه أكثر من الجوانب الأخرى مثل البحث والتأليف وخدمة المجتمع ٠

وفى مجال البحوث والنشر والتأليف ، فقد أظهرت الدراسة الحالية أن صفة الاهتمام بعمل البحوث الحالية والدراسات العلمية والتأليف والنشر لم تات ضمن الصفات الخمس الأولى الأكثر أهمية فى تمييز الأستاذ الجامعى الجيد ٠ ان هذه النتيجة جاءت عكس المتوقع من وجهة نظر الباحث ٠ كما انها لا تتفق والوزن الكبير (٧٠٪) الذى خصصته جامعة الملك فيصل للانتاج العلمى فى تقييم وترقية أعضاء هيئة التدريس فيها ، ولكن لهذه النتيجة ما يبررها ، فمن المعروف أن جامعات دول العالم الثالث تولى اهتماما كبيرا لوظيفة التدريس لا يعادله الاهتمام بعملية البحث العلمى والتأليف والنشر ٠ ويظهر هذا فى عدم توافر بعض الخدمات والتسهيلات المساندة لعملية البحث والتأليف والنشر مثل مركز البحوث والمجلة العلمية المحكمة والمكتبة المجهزة تجهيزا كاملا ٠

وكشفت الدراسة عن أن الصفات الشخصية لعضو هيئة التدريس كالمظهر الخارجى والبشاشة والمرح قد جاءت فى المرتبة الثانية من حيث

الأهمية بين الجوانب الثلاثة حيث كان ترتيب هذه الجوانب من حيث الأهمية كالآتى : التدريس ، الصفات الشخصية ، خدمة المجتمع على التوالى . ان مجىء جانب الصفات الشخصية سابقا فى الأهمية جانب خدمة الجامعة والمجتمع لا ينسجم والأهمية الكبيرة التى يفترض ان يلقاها جانب خدمة الجامعة للمجتمع . كما أن بعض الدراسات السابقة قد أكدت على أن الصفات الشخصية غالبا ما تأتى فى المنزلة الأخيرة من حيث الأهمية (Gadzella (9), Miron (14), Pogue (17)
ويمكن تفسير مجىء هذا الجانب فى المرتبة الثانية من حيث الأهمية بالصلة الوثيقة بين هذا الجانب وجانب التدريس ، حيث أن الصفات الشخصية والمظهر اللائق يعتبر مهما مكملا للتدريس الجيد ، كما أن هذه النتيجة من الممكن أن تعد مؤشرا على ضعف الصلة بين الجامعة والمجتمع.

لقد أظهرت النتائج أن الصفة التى حصلت على أدنى قدر من الأهمية كانت المشاركة فى اللجان المشكلة على مستوى الكلية والجامعة . حيث كان متوسط الأهمية لهذه الصفة ٦ر١٩ عند أعضاء هيئة التدريس و ٥ر٧٧ عند الطلاب . وقد يكون هذا عائدا الى الطريقة التى يتم بها تشكيل هذه اللجان واختيار الأفراد المشاركين فيها أو الى مدى فاعليتها وتنفيذ توصياتها .

ورأى طلاب الأقسام العلمية أن من بين أهم خمس صفات للأستاذ الجامعى الجيد صفتى :

- الاحاطة بالمادة العلمية والحرص على متابعة ما يجد فيها من أبحاث
- الاهتمام بتوجيه الطلاب وارشادهم أكاديميا .

فى حين رأى طلاب الأقسام الأدبية أن من بين أهم خمس صفات للأستاذ الجامعى الجيد صفتى :

- تنمية روح التفكير والابتكار لدى الطلاب .
- الحيادية والموضوعية فى التعامل مع الطلاب وتقويمهم .

فى حين اتفقوا فى الصفات الثلاث الأخرى ، ونحن نفسر هذا

الاختلاف بين طلاب القسمين بالتالى : أن اختيار طلاب الأقسام العلمية لهاتين الصفتين يأتى منسجما مع ما تتصف به العلوم الطبيعية من سرعة فى التطور وما تشهده من تقدم . لهذا نرى أن طلاب الأقسام العلمية يرون ضرورة أن يحيط الأستاذ الجامعى بمادته العلمية ويحرص على متابعة ما يجد فيها من أبحاث . أما بالنسبة للصفة الثانية وهى الاهتمام بتوجيه الطلاب وارشادهم أكاديميا فقد يكون السبب هو قلة أعضاء هيئة التدريس فى الأقسام العلمية . اضافة الى كثرة المقررات الدراسية مما يستلزم ارشادا أكاديميا مكثفا لمساعدة الطالب على وضع خطته الدراسية واختيار المقررات التى تناسب قدراته وميوله . أما فيما يتعلق بطلاب الأقسام الأدبية فنستطيع أن نعزو تأكيدهم على تلك الصفتين الى طبيعة العلوم الانسانية والاجتماعية التى تتطلب قدرا من التحليل والمناقشة وابداء الرأى والذى يعتمد على التفكير التأملى والابداع . أما بخصوص الصفة الثانية (الحيادية والموضوعية) فنرى أن ذلك يرجع الى صعوبة تقويم العلوم الانسانية ، مما يؤكد ضرورة أن يولى عضو هيئة التدريس هذه الناحية اهتمام كبيرا .

الخلاصة :

لقد هدفت هذه الدراسة الى التعرف على أهم صفات وخصائص الأستاذ الجامعى الجيد كما يراها أعضاء هيئة تدريس وطلاب كلية التربية فى جامعة الملك فيصل . ولتحقيق هذا الهدف تم اختيار عينة عشوائية من أعضاء هيئة التدريس والطلاب فى الكلية وطلب منهم تحديد مدى أهمية ست عشرة صفة فى تمييز الأستاذ الجامعى الجيد .

وقد كشفت الدراسة أن أهم الصفات التى تميز الأستاذ الجامعى الجيد هى تلك الصفات التى تندرج ضمن وظيفة التدريس مثل العناية باعداد الدرس وتحضيره ، والحماس لتدريس المادة ، والاحاطة بالمادة والحرص على متابعة ما يجد فيها من أبحاث ، والالتزام بمواعيد المحاضرات ، وتنمية روح التفكير والابتكار لدى الطلاب . وقد جاءت الصفات التى تندرج ضمن جانب الصفات الشخصية فى المرتبة الثانية من حيث الأهمية فى تمييز الأستاذ الجامعى الجيد . وهذه الصفات هى

القدرة اللغوية والبلاغة الكلامية ، والاهتمام بالمظهر الخارجى ، والبشاشة والمـرح ٠

وفى المنزلة الأخيـرة ، جاءت الصفات التى تندرج ضـمن خدمة الجامعة والمجتمع مثل المشاركة فى الندوات والمحاضرات العامة والمشاركة فى اللجنة المشكلة على مستوى الكلية والجامعة ، والالتزام بالساعات المكتبية ٠ كما رأى أفراد العينة أن صفة الاهتمام بعمل البحوث والدراسات العلمية والتأليف والنشر ذات أهمية فى تمييز الأستاذ الجامعى الجيد ، الا أنها لا ترقى فى أهميتها الى تلك الصفات التى تتعلق بوظيفة التدريس٠

ان وظيفة التدريس تعتبر وظيفة مركزية فى كثير من جامعات العالم لاسيما فى دول العالم الثالث ، وهذا ما أكدته نتائج هذه الدراسة حيث رأى أفراد العينة أن توفر الصفات التى تندرج ضمن وظيفة التدريس لدى الأستاذ الجامعى هو أهم معيار للحكم على كفاءته ٠ أما فيما يتعلق بصفة عمل البحوث والتأليف والنشر والتى أكدت عليها أدبيات ودراسات سابقة كثيرة واعتبرها من أهم وظائف الجامعة فلم تأت ضمن أهم خمس صفات تميز الأستاذ الجامعى الجيد ، ولمعرفة سبب ذلك فان هناك حاجة الى المزيد من الدراسة والبحث ٠

المراجـــع

١ ـ بوبطانه ، عبد الله « الجامعات وتحديات المستقبل » عالم الفكر ، ع٢ ، م٩ ، ٣٨١ ـ ٤٠٠ ، (يناير ١٩٨٨) .

٢ ـ زيدان ، محمد مصطفى « الكفاية الانتاجية للمدارس » دار الشروق للنشر والتوزيع ، جدة ١٤٠١هـ .

٣ ـ شـيحة ، عبد المجيـد عبد التواب « الدور المهنى للأسـتاذ الجامعى : دراسة لآراء الطلبة وأعضاء هيئة التدريس » التربية المعاصرة ، ع٣ ، ١٢٦ ـ ١٠٣ ، (مايو ١٩٨٥) .

٤ ـ الكندرى ، جاسم يوسف ، وابراهيم على محمد « تحليـــل النشاط الأكاديمى لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الكويت » رسالة الخليج العربى ، ع٣٤ ، (١٤١٠هـ) .

5. Bassis, S.M. & Guskin, E.A. "Building Quality Research and the Regional Institutions" Change (Jully/August, 1986), 57-60.

6. Buser, L. and Casey, J. "Teacher Characteritics and Behaviors Preferred by High School Students" Peabody Journal of Education. Vol. 51 (1974), 119-123.

7. Farh, J., Werbel, J. and Bedeian, A. "An Empirical Investigation of Self-Appraisal-Based Performance Evaluation. Persénnel Psychology, Vol. 41, (1988) 141-156.

8. Flexner, A. "Universities : American, English and German" London : Oxford University Press, 1968.

9. Gadzella, B.M. "College Student Views and Ratings of An Ideal Professor" College and University, Vol. 44, (1968) 86-96.

10. Halsey, H. and Trow, A. "The British Academics" London Faber and Faber, 1971.

11) Heald, J., Romano, L., and Georgiody, N. "Selected on General Supervision" New York : The Mcmillan Company, 1970.

12. Lembo, J. "Why Teachers Fail" Charles E. Merril Publishing Company, Columbus, Ohio, 1971.

13. Miron, M. and Segal, E., ê'The Good University Teacher As Perceived by the Students", Higher Education, Vol. 7, (1978) 27-34.

14. Miron, M., "The Good Professor As Perceived by University Instructors", Higher Education, Vol. 14, (1985) 211-215.

15. Newman, J., "The Idea of a University", New York : Image Books, 1959.

16. Peterson, P. and Walberg, H. "Research on Teaching" McCutchan Publishing Corporation, 1979.

17. Pogue, F. "Students Rating of the Ideal Teacher" Improving College and University Teaching, Vol. B, (Summer 1965) 133-134.

18. Ryans, D. "Characteristics of Teachers", Washington D.C., American Council on Education, 1960.

19. Shuttenberg, E., Patterson, L., and Sutton, R. "Self-Perceptions of Productivity of Education Faculty : Past, Present, and Future", Education, Vol. 107, No. 2 (1986) 161-172.

20. Shavelson, R. and Pusso, A. "Generalizability of Measures of Teacher Effectiveness" Bibliography Education Research, Vol. 9 (1977) 171-183.

21. Veblen, T., "The Higher Learning in America" New York: Hill & Wong, 1968.

الانتماء المهنى بين المعلمين فى الكويت
المشـكلة والأسباب

دكتور / جاسم يوسف الكندرى(*)

مقـــــدمة :

ان المتأمل لواقع التربية والتعليم فى المجتمعات المعاصـرة يدرك تمام الادراك مدى اهتمام هذه المجتمعات المتقدمة منها أو النامية بدور المعلم وفاعليته فى تنمية الفرد والمجتمع وهذا نابع من المهام الجسام الموكلة للمعلم وللأثر التربوى الخطير الذى يمكن أن يتركه المعلم فى نفوس طلابه من جهة وأولياء أمورهم من جهة أخرى ومن ثم تأثر أدائه بهمـا وبالمجتمع بشكل عـــام ٠

ان المقومات الشخصية للمعلم من أبرز العناصر المؤثرة فى طبيعة أدائه لرسالته التربوية فى المجتمع ، وفى بناء أفراد يستطيعون تحمل مسئولياتهم المختلفة فى المجتمع ، ونظرة سريعة للمجتمع الكويتى يدرك المرء أن الحديث عن المعلم ودوره الريادى بات يشكل هاجسا لكثير من الباحثين التربويين وصناع القرار ، فالعديد من المؤتمرات والندوات عقدت لتعالج العوامل والمؤثرات التى من شأنها أن تؤثر فى أداء رسالته السامية٠

ولقد أولى مشروع تقويم النظام التربوى بدولة الكويت والذى انتهى فى منتصف عام ١٩٨٧ اهتماما واضحا بدور المعلم والمهمات الجسيمة التى يقوم بها وقد ركز بصورة خاصـة على اعداد المعلم والمؤسـسات القائمة بهذه المهمة ولضمان أداء أفضل على المدى الأنى والمدى البعيد وكان من نتائجه اعادة النظر فى برامج الاعداد والتكوين بحيث تستجيب لحاجات النظام التربوى والاجتماعى العام وتساير الاتجاهات الحديثة فى اعداد المعلم وتحديد شروط القبول ومعايير الالتحاق ، وضمان كفاءة

(*) كلية التربية ، جامعة الكويت ٠

الأجهزة والمعدات والوسائل المتاحة للاعداد والتكوين ، وما هذه الدراسة الا للتعرف عن كثب ومن المعلمين أنفسهم على درجة انتمائهم للمهنة التى يزاولونها ، مضافا الى ذلك العوامل المادية والمعنوية التى من شأنها أن تؤثر فى أدائه حتى تتحقق المقولة التى يرددها الجميع وهو « أن المعلم هو حجر الأساس فى العملية التربوية » .

مشكلة الدراسة :

يعتبر الشعور بالانتماء الحقيقى لأى مهنة شرطا أساسيا للأداء الجيد والاستقرار الوظيفى ، وينطبق هذا الشرط بصفة خاصة على مهنة التعليم التى هى منبع المهن جميعها . وعلى الرغم من ذلك ، تعانى هذه المهنة ـ أكثر من غيرها ـ من مشكلة « ضعف الانتماء » بين المعلمين والمعلمات . وقد ظهرت هذه المشكلة بوضوح فى كثير من المجتمعات ومن بينها المجتمع الكويتى . ولكنها لم تجد الدراسة العلمية التى تتقصى أسبابها والمتغيرات والعوامل المرتبطة بها بغية اقتراح الحلول لعلاجها .

ويعتقد الكثيرون أن ضعف الانتماء لمهنة التعليم يعود الى المكانة الاجتماعية والاقتصادية المتدنية التى تحتلها فى كثير من المجتمعات مما يجعلها مهنة « طاردة » يلتحق بها البعض بعد أن يتعذر عليهم الالتحاق بمهن أخرى . وهناك أسباب أخرى كثيرة قد تكون مسئولة عن هذا الضعف .

وستحاول الدراسة الحالية استقصاء حجم مشكلة الانتماء بين المعلمين فى دولة الكويت وتحليل أسبابها والعوامل التى أدت اليها . وهذه خطوة هامة نحو تحسين الأوضاع المهنية للمعلم ، وهو ما نادت به العديد من الندوات والمؤتمرات المحلية والاقليمية والدولية .

أهمية الدراسة : تكمن أهمية الدراسة والحاجة اليها فى : ـ

١ ـ أن نهضة الأمم والشعوب من خلال حركات التطوير والاصلاح فى شتى المجالات (التربوية أو الاجتماعية أو السياسية) ينبغى أن تبدأ من المعلم لأنه الأساس فى البنيان وايلاء الأولية للاهتمام به والارتفاع بمستواه العلمى والاجتماعى هو الركيزة الأساسية التى يقوم عليها اصلاح

أى نظام تربوى مما يقودنا الى اصلاح الانسان فالمجتمع ٠

٢ ـ الاتجاه المتزايد لحجم أفراد هذه المهنة وبالأخص الاناث ، لذا لابد من طرح قضية المعلم ومعاناته بشكل موضوعى حتى يمكننا أن نلتمس ونتعرف على مواقف الخلل والمشكلات التى يعانى منها آملين أن نصل الى نتائج من شانها أن تساهم فى تطوير أداء المعلم والطالب باعتبارهما صلبا العملية التربويـة ٠

أسئلة الدراسة : تهدف هذه الدراسة الى الاجابة عن التسـاؤلات الآتيـــة :

١ ـ ما هو البعد الكمى لمفهوم الانتماء لمهنة التعليم بين المعلمين بالكـــويت ؟

٢ ـ ما مدى وجود علاقة بين البعد الكيفى للانتماء لمهنة التعليم وبعض العوامل الشخصية للمعلم (الجنس ، الجنسية ، سنوات الخبرة ، والمؤهلات التربوية ، ٠٠٠ الخ) ٠

٣ ـ ما مدى فاعلية طرائق اعداد المعلمين فى تهيئة المعلم للمهنة وتقبله لها والانتما، اليها ؟

٤ ـ ما هى أهم العوامل المادية والمعنوية التى تؤدى الى ضعف الانتماء لمهنـــة التعليم ؟

أداة الدراسـة :

شملت أداة البحث والتى استخدمت للتعرف على اتجاهات المعلمين نحو مهنة التعليم ثمانية وثلاثين عنصرا بالاضافة الى مقدمة توضح الهدف الرئيسى من الدراسة مع سبعة عناصر وردت بعد المقدمة مباشرة وهى تحتوى على البيانات الرئيسية أو الأولية لعينة الدراسة ويوضح الجدول رقم (١) متغيرات الدراسة على النحو التالى :

جدول رقم (١) توزيع بنود الاستبانة على مجالات الدراسة

مجالات الدراسة	البنود التابعة لها
(أ) عناصر ترتبط بالانتماء المهنى	١-٢-٨-٩-١٣-١٤-١٦-١٧-٢٢-٢٣-٢٦-٣٢-٣٣-٣٦-٣٧ (١٧ عنصرا) .
(ب) عناصر ترتبط بالاعداد الاكاديمى	٤-٦-١٢-١٥-١٨-٢١-٢٩-٣٠-٣٤-٣٨ (١٠ عناصر) .
(جـ) عناصر ترتبط بنواحى مادية ومعنوية	٣-٥-٧-١٠-١١-١٩-٢٠-٢٤-٢٥-٢٧-٢٨-٣١-٣٥ (١٣ عنصرا) .
(د) عناصر البيانات الأولية (الجنس ، الجنسية ، الحالة الاجتماعية ... الخ)	١-٢-٣-٤-٥-٦-٧ (٧عناصر)

وقد تم عرض الاستبانة على مجموعة من الأساتذة المتخصصين بجامعة الكويت كمحكمين قبل تطبيق الاستبانة ، وبناء على اقتراحاتهم وتوصياتهم تم تعديل بعض العناصر ضمانا لتحقيق الأهداف المرجوة من هذه الدراسة .

عينة البحث :

بالتعاون مع مركز البحوث التربوية بوزارة التربية تم توزيع ما يقارب من ألف استبانة على اثنين وتسعين مدرسة وقد تم استعادة ٧٩٣ استبانة منها ، وهذه تمثل ما نسبته ٧٩ ٪ من جملة المستجيبين ، وتوضح الجداول ٢-٣-٤-٥-٦-٧-٨ توزيع العينة حسب : الجنس ، الجنسية ، فئات العمر الحالة الاجتماعية ، سنوات الخبرة ، المرحلة التعليمية ، المؤهلات التربوية .

جدول رقم (٢) توزيع العينة حسب الجنس

الجنس	العدد	النسبة ٪
ذكر	٣٥٤	٤٥
أنثى	٤٣١	٥٤
غيرمعرف	٨	١
المجموع	٧٩٣	١٠٠

جدول رقم (٣) توزيع العينة حسب الجنسية

الجنسية	العدد	النسبة ٪
كويتى	٤٢٤	٥٣
غير كويتى	٣٥٤	٤٥
غير معرف	١٥	٢
المجموع	٧٩٣	١٠٠

جدول رقم (٤) توزيع العينة حسب الفئات العمرية

الفئات العمرية	العدد	النسبة ٪
أقل من ٢٢	٢	—
٢٣ - ٢٧	١١٦	١٥
٢٨ - ٣٢	١٨١	٢٣
٣٣ - ٣٧	١٧٤	٢٢
أكثر من ٣٨	٣١١	٣٩
غير محدد	٩	١
المجموع	٧٩٣	١٠٠

جدول رقم (٥) توزيع العينة حسب الحالة الاجتماعية

الحالة الاجتماعية	العدد	النسبة
متـــــــزوج	٦٦٦	٨٤
غيـــــر متـــزوج	١١٣	١٤
أخـــــــرى	٨	١
غيـــــر محـــــدد	٦	١
المجمـــــــــوع	٧٩٣	١٠٠

جدول رقم (٦) توزيع العينة حسب سنوات الخبرة فى مجال التدريس

سنوات الخبـــــرة	العدد	النسبة
أقل من ٥ ســنوات	١٢١	١٥
٥ ـ ١٠	١٩٥	٢٥
١١ ـ ١٥	١٨٨	٢٤
أكثـــــر مــن ١٥	٢٨٧	٣٦
غيـــــر محـــــدد	٢	—
المجمـــــــــموع	٧٩٣	١٠٠

جدول رقم (٧) توزيع العينة حسب المراحل التعليمية

المراحل التعليمية	العدد	النسبة ٪
الابتدائيـــــــــة	٢٧٢	٣٤
المتوســـــــطة	٢٧٧	٣٥
الثانويـــــــــة	٢٣٦	٣٠
غيـــــر محـــــدد	٨	١
المجمـــــــــوع	٧٩٣	١٠٠

جدول رقم (٨) توزيع الطلبة حسب المؤهلات التربوية

المؤهلات التربوية	العدد	النسبة
دبلوم معهد تربية	٢٦٩	٣٤
بكالوريوس أو ليسانس	٣٩٧	٥١
دبلوم عال	٢٣	٢
ماجستير أو دكتوراه	٢٧	٤
غير ذلك	٧٥	٩
غير محدد	٢	—
المجموع	٧٩٣	١٠٠

المنهج الاحصائى للتحليل

اعتمدت هذه الدراسة فى تحليلها للبيانات على الأساليب الاحصائية التالية :

١ - حساب قيم (ف) بتحليل التباين الأحادى المتعدد :
(Anova-Multabiles Analysis of Variance)

٢ - حساب قيمة (ت) - بواسطة اختبار T. Test لايجاد الفروق فى المتوسطات بين متغيرين •

البحوث والدراسات السابقة :

يعانى النظام التربوى فى منطقة الخليج العربى من مشكلة أساسية مصدرها المعلم • فالمعلم بديهيا يحتل مكان الصدارة فى انجاح النظام وتحقيق أهدافه • وبلدان المنطقة تعانى عجزا كبيرا فى توفير المعلم عددا ونوعا مع اختلاف بسيط بين البلدان والمراحل الدراسية من ناحية العدد الكمى ، وتشابه كبير من الجانب النوعى ، ويضيف الجلال فى دراسته(١) أن تراكم المشكلات التربوية ذات العلاقة بالمعلم فى منطقة الخليج راجع الى انخفاض عدد السكان وحداثة النظام التعليمى ، والثراء الطارىء وغير المتوازن الذى أحدث خلخلة فى التركيبة الاقتصادية والاجتماعية للمنطقة ، ومن هذا المنطلق يعزو الكاتب ضعف الانتماء لمهنة التدريس فى أقطار الخليج العربى الى العوامل التالية : -

أولا ـ ضعف المستوى المهنى لاعداد المعلم : يشير الكاتب الى أن دول المنطقة فى سعيها لنشر التعليم وجدت نفسها أمام تحدى العدد الكبير المطلوب من المدرسين فزجت بأعداد كبيرة دون تأهيل أو بأدنى حد منه وتنوعت مصادر الاعداد وبلاده ومستوياته فكانت النتيجة عدم بروز شخصية متميزة للمهنة كتلك المتوفرة لبعض المهن مثل مهنة المهندس والطبيب ٠

ثانيا ـ مكانة المعلم فى المؤسسات التعليمية والمكانة الاجتماعية للمهنة بين المهن الأخرى : يرى الجلال أن هذا هو السبب الثانى لضعف الانتماء للمهنة التعليمية وهو فى الحقيقة مركب من عدة أسباب متشابكة، فالمعلم فى المؤسسة التعليمية يشعر بأنه معزول عن جوانب عديدة فى العملية ، فلا مشاركة له فى الرأى والقرار بل يخضع فى عمله لتعليمات محددة وهو بذلك يفقد شخصيته وثقته بنفسه ٠ والمعلم عندما يجد نفسه فى مدرسة لا يتوفر فيها الحد الأدنى من الامكانيات المادية المتوفرة فى المكاتب والادارات المهيأة للمهن الأخرى فلابد أن ينعكس هذا على شعوره بقيمته ويؤدى الى احباطه وقلة انتاجه ٠ والمعلم عندما يرى أن الانتماء للمهنة من السهولة بمكان ـ نتيجة لاحتياج التعليم الى العديد من المعلمين وضعف مستوى الاعداد المهنى لهم ـ ويجد أنه يتساوى فيها الجيد مع الردىء ، فانه لا يشعر بالتحدى وبالفخر بالانتماء لمهنته ٠

بالاضافة الى هذا ، فان المعلم حينما يجد أن الابراز الاعلامى ، يكون للقيادات الادارية والتكنوقراطية وبعض المهن الأخرى ، لابد أن يشعر بتدنى المكانة لمهنته ، ويسعى ، ان كان طموحا ، للهرب منها ، أو يبقى فيها على ما فى ذلك من ضرر بالمتعلمين ٠

والمعلم حينما يلاحظ بعض الممارسات فى المجتمع فى تكوين الثروات واسناد المسئوليات والترقيات مع ما فيها من بعد عن الموضوعية وارتباط النجاح والتقدم بالجهود المتعددة لابد أن يشعر بعبثية ما يقوم به ويلجأ الى سلوك غير سوى أو انزواء سلبى ٠

وعلى نفس المنوال يرى الابراهيم (٢) ان مهنة التعليم تمر بأصعب المراحل وأخطرها فمعنويات المعلمين بانخفاض مستمر وتدن

ملحوظ والانطباع العام انه لا ينخرط فى هـذه المهنة الا الذين فاتتهم الفرص لكى يكونوا أطباء ومهندسين ومحاسبين ورجال أعمال · فعندما تسأل أبا أو أما عما يتمنون لمستقبل أبنائهم ، فانهم نادرا ما يتمنون أن أن يصبح أولادهم أو بناته معلمين أو معلمات ·

ويضيف الكاتب أن وصـف التعليم بأنه مهنة المتاعب ليس نتيجـة الجهد المبـذول فى المهنة فقط ، وانما بسـبب تواضع المكافاة الماديـة والاجتماعية لهذه المهنة ، ويطرح الكاتب تساؤلا بقوله : « ان العاملين فى أبراج المراقبة فى المطارات مهنتهم مهنة متاعب وشد أعصاب ولكن لماذا لا ينظر المجتمع لهم نظرة دونية ؟ » ·

وقد أظهرت الدراسة التى قام بها الشيخ (٣) تحت عنوان : « دراسة استطلاعية لأثر بعض المتغيرات فى عطاء المعلم التربوى » النتائج التالية:

ـ ان هناك ارتباطا ايجابيا بين مدة الخبرة وموقف المعلم مـن مهنته ، بمعنى انه كلما زادت الخبرة زاد رضا المعلم عن مهنته ·
ـ ان هناك علاقة ارتباط بين الناحية الاقتصادية والرضا عن العمل فكلما ارتفع دخل المعلم زاد رضاه عن عمله ·
ـ ان هناك عـلاقة بيـن تقدير المجتمـع لدور المعلم الاجتماعى والتربوى ومدى رضاه عن عمله ، ويعتبر هذا العامل من أكثر الجوانب المعنوية تأثيرا فى دوره ·

خلاصة نتائجه ان المتغيرات والعوامل المادية والنفسية والتربوية والتقويمية تلعب دورا فى عطاء المعلم التربوى ·

وفى دراسة أخرى حاول مجموعة من الباحثين (٤) التعرف على مدى تعرض معلمى المرحلة الثانوية بدولة الكويت لظاهرة الاحتـراق النفسى ، حيث حاولوا التعرف على الضـغوط المختلفة التى صـنفها الباحثون فى سبعة مجالات تدور حول سلوك التلاميذ ، علاقة المعلمين بعضهم البعض ، علاقة المعلم بالموجه الفنى ، التقدير الفنى ، الصراعات الذاتية ، والاعراض النفسجسمية للضغوط ، وقد كانت نتائج الدراسة على النحو التالى :

- أن الذكور من معلمى المرحلة الثانوية أكثر عرضة للاحتراق النفسى من الاناث .

- فى مجالات العلاقات بين المعلمين وجد أيضا أن المعلمين الذكور أكثر عرضة للاحتراق النفسى فى علاقاتهم مع بعض الاناث .

- ان الكويتيين كفئة أكثر عرضة لضغوط العمل وساعاته لذلك فهم أكثر عرضة للاحتراق النفسى من غير الكويتيين فى مجال علاقة المعلم بالادارة .

- أما فى مجال العلاقة بين المعلم والموجه الفنى فقد دلت الدراسة على أن المعلمين بشكل عام أكثر عرضة للاحتراق النفسى عند اتصالهم بالموجه الفنى مع أن الكويتيين كفئة هم أيضا أكثر عرضة للاحتراق النفسى من غيرهم من الفئات .

- وفى مجال الصراعات الذاتية .. أظهرت نتائج الدراسة ان الكويتيين أكثر عرضة للصراعات الذاتية عن غيرهم لذلك هم أكثر عرضة للاحتراق النفسى .

- فى مجال الأعراض النفسجسمية .. بينت الدراسة ان المعلمين الذين أمضوا فى مهنة التدريس فترة ما بين ٥ - ٩ سنوات ، وبصفة خاصة المعلمين الكويتيين منهم من أكثر الفئات تعرضا للضغوط النفسية التى قد تؤدى الى ظهور تلك الأعراض النفسجسمية عليهم .

وقد أشارت دراسة أجريت بمنطقة ريفية كلومبيا البريطانية بكندا على عينة من المدرسين عددها ٥٢٨ مدرسا شعروا بالرضا التام أو بدرجة متوسطة منه تجاه وظيفتهم الى أن هناك سببين رئيسيين يكمنان وراء عدم تحقيق الرضا الوظيفى وهما : نظرة المجتمع الى مهنة التدريس ، والممارسات التى تلجأ اليها الهيئة الادارية فى التعامل مع المدرسين ، بينما وجد أفراد العينة الرضا الأكبر من خلال تفاعلهم مع الطلبة وعلاقاتهم مع زملائهم وما يتحقق لهم من فرص التسيير الذاتى (٥) .

وفى دراسة أخرى بينت النتائج أن لعامل الخبرة أثرا فى درجة الانتماء للمهنة والرضا الوظيفى الى جانب الدخل المادى والاستقرار

الوظيفى ، حيث أن هذه العوامل مجتمعة تعتبر من مؤشرات الانتمـــاء للمهنة وهى تمثل مكونات تحقيق الحاجات النفسية على المستوى المادى والاجتماعى والذاتى (٦) ٠

وهناك دراسة حاولت التعرف على اتجاهات المدرسين نحو مهنتهم، وهل هم راغبون فيها أم انهم يشعرون بالاغتـراب نحوها ؟ بينت أن المتغيرات المتصلة بالعمل كانت تعزى الى أكثـر أنواع التباين المتعلقة بالاغتراب ، وبالتالى عدم الانتماء للمهنة ، ومنها الاشتراك فى اتخاذ القرارات ، والادارة الغير منصفة وغيرها (٧) ٠

وفى دراسة أخرى حاولت التعرف على اتجاهات المدرسين نحـــو مهنة التدريس وعلاقتها ببعض سماتهم الشخصية(٨)توصل الباحث الى:ـ

ـ وجود علاقة ايجابية دالة عند مستوى ٠٫٠٥ بين درجة اتجـاه المدرسين والمدرسات نحو المهنة والسمات التالية (المسئولية ـ الاتزان الانفعالى ـ الاجتماعية) ٠

ـ لا توجد علاقة دالة بين درجة اتجاه المدرسين والمدرسات نحو المهنة وســـمة السيطرة ٠

ـ ظهرت علاقة موجبة ودالة بين اتجاه المدرسين نحو مهنة التدريس والســـمة الاجتماعية ٠

ـ لم تظهر النتائج وجود علاقة دالة بين درجة اتجاه المدرسـين نحو مهنة التدريس وسمات (السيطرة ـ المسئولية ـ الاتزان) ٠

ـ أظهرت النتائج وجود عـلاقة ايجابية ودالة بين درجة اتجـاه المدرسات نحو المهنة والسمات التالية (المسئولية ـ الاتزان الانفعالى ـ الاجتماعيـــة) ٠

ـ لم تسفر النتائج عن وجود علاقة بين درجة الاتجاه نحـو المهنة وسمة السيطرة عند المدرسات ٠

يوضح عبد القادر يوسف فى تحليله حول « أزمة التربية فى الوطن العربى » ان احدى المشكلات الرئيسية التى تعانيها الأنظمة التربوية فى الأقطار العربية تكمن فى اعداد المعلم وتدريبه ، فعلى الرغم من التوسع

فى الاعداد وطرح البرامج المختلفة وتعدد المؤسسات فان القوالب والنماذج المعمول بها تقليدية وأجنبية مشوهة . واذا أضفنا الى كل ذلك وضع المعلم فى المجتمع العربى وعدم اعطائه ما يستحق من تقدير واهتمام ، ونظرة المجتمع الاجمالية الى المهنة ، ندرك أن الأزمة النوعية لاتزال تأخذ بخناق هذا المعلم التربوى الهام ، وأخطر ما فى البرامج الحالية لمؤسسات الاعداد والتدريب تلك الهوة العميقة ما بين النظريات والتطبيق، أو تكامل الفكر التربوى النظرى مع الممارسة . ويضيف الكاتب « لقد أخطأنا خطأ فادحا حين ظننا ان الدراسة النظرية لتاريخ التربية والتعليم عبر العصور ، والاطلاع على الفلسفات التربوية ، ودراسة مراحل النمو عند الأطفال ، ونظريات التعليم وسيكلوجية المراهقة ، وسوسيولوجية التربية ومن ثم طرق التدريس العامة والخاصة ، يمكن أن تشكل فى مجموعها معلما مدربا يتقن مهارات التدريس وتهيئة فرص التعليم لجيل المتعلمين وادارة عملية التعلم على وجه مرض ، لأن النظريات البيداجوجية لم تترجم الى أهداف سلوكية ، أى أهداف أداء ، ولأننا قلما عنينا بتحديد أبرز المهام والكفايات والقدرات الواجب توفرها فى المعلم لندخلها فى صلب مناهج الاعداد والتدريب . كما اننا لم ننظر بجدية كافية الى موضوع التربية العملية الذى هو فى واقع الأمر لب الاعداد وسداه ولحمته . ولذلك برزت الاتجاهات الحديثة فى مجال التكوين الذى يرتكز على معطيات ميدانية وباتت معظم برامج الاعداد تؤكد على : المعرفة التى على المعلم أن يلم بها ، والمهارات السلوكية التى على المعلم أن يبديها ، وقدرة المعلم على احداث التغييرات المرجوة من جانب التلاميذ أنفسهم » (٩) .

تحليل النتائج

أولا : عند تحليل استجابات أفراد العينة موزعين حسب البيانات البيانات الأساسية على كافة العناصر لمجالات الدراسة الثلاثة ، جاءت النتائج مبنية كما هو وارد فى الجدول التالى :

جدول رقم (٩)
تحليل التباين فى استجابات أفراد العينة لكافة مجالات الدراسة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الجنس	٣ر١٦٩	١	٣ر٩٦٩	١٦ر٤٨٢	٠٠٠ر
الجنسية	٣ر١٠١	١	٣ر١٠١	١٢ر٨٧٨	٠٠٠ر
العمر	١ر٢٨٠	٤	٠ر٣٢٠	١ر٣٢٩	٢٥٧ر
الحالة الاجتماعية	٠ر٢٦٩	٢	٠ر١٣٤	٠ر٥٥٨	٥٧٣ر
سنوات الخبرة	٠ر٧٠١	٣	٠ر٢٣٤	٠ر٦٧١	٤٠٦ر
المرحلة التعليمية	٠ر٤٢٨	٢	٠ر٢١٤	٠ر٨٤٤	٤٣١ر
المؤهلات العلمية	٠ر٤٣٩	٤	٠ر١١٠	٠ر٤٣٢	٧٨٥ر

ويتضح من هذا الجدول ما يلى :

١ ـ وجود فروق ذات دلالة احصائية فى العلاقة بين متغير الجنس ومتغير الجنسية وكل من المجالات الثلاثة التالية :

(أ) درجة الانتماء لمهنة التعليم ٠
(ب) درجة الاعداد الأكاديمى ومدى فاعلية طرائق اعداد المعلمين فى تهيئة المعلم للمهنة وتقبله لها ٠
(جـ) درجة العوامل المادية والمعنوية التى تؤدى الى ضعف الانتماء لمهنة التعليم ٠

٢ ـ لم تظهر نتائج تحليل التباين الاحادى المتعدد أية فروق ذات دلالة احصائية فى الثلاثة بين كل من العمل والحالة الاجتماعية وسنوات الخبرة والمرحلة التعليمية والمؤهلات العلمية وبين المجالات الثلاثة السابقة٠

ويمكن أن نستخلص من ذلك أن متغيرى الجنس والجنسية يلعبان دورا بارزا فى تحديد مدى الانتماء المهنى بين المتعلمين ٠ ، سواء على مستوى الانتماء بحد ذاته أو على مستوى الاعداد اضافة الى النواحى المادية والمعنوية الأخرى ذات العلاقة بمهنة التدريس ٠

ولايضاح الصورة الجلية لهذه العلاقة ، فقد تم حساب قيمة (ت) لايجاد الفروق بين المتوسطات لكل من عامل الجنس (ذكور ـ اناث) وعامل الجنسية (كويتى ـ غير كويتى) وذلك كما هو مبين فى الجدولين التاليين :

جدول رقم (١٠)
يبين قيمة (ت) والفرق بين المتوسطات فى استجابات
أفراد العينة موزعين حسب الجنس لكافة مجالات الدراسة

العينة	العدد	المتوسط	الانحراف المعيارى	قيمة(ت)	مستوى الدلالة
ذكور	٣٥٤	٣ر٥١٩	٥٠٦ر	١ر٤١	غير دال
اناث	٤٣١	٣ر٥٧٠	٥٠٠ر	١ر٤١	غير دال

جدول رقم (١١)
يبين قيمة (ت) والفروق بين المتوسطات فى استجابات
أفراد العينة موزعين حسب الجنسية لكافة مجالات الدراسة

العينـــة	العدد	المتوسط	الانحراف المعيارى	قيمة(ت)	مستوى الدلالة
كويتـــى	٤٢٤	٣ر٤٦٩	٥٠٩	٤ر٩٨-	٠١ر
غيركويتى	٣٥٤	٣ر٦٤٦	٤٧٩ر	٤ر٩٨-	٠١ر

ويتضح من هذين الجدولين ما يلى :

١ ـ لم تظهر أية فروق ذات دلالة احصائية فى الاستجابات بين الذكور والاناث ، فى الوقت الذى أظهرت فيه نتائج تحليل التباين الأحادى المتعدد وجود مثل هذه الفروق بين هذين المتغيرين مجتمعين معا تحت عامل (الجنس) ، كما هو مبين فى الجدول رقم (٩) ٠

٢ ـ وجود فروق ذات دلالة احصائية فى الاستجابات بين كويتى ـ غير كويتى لصالح كويتى ، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة تحليل التباين الأحادى المتعدد التى أظهرت وجود فروق ذات دلالة احصائية بين هذين المتغيرين مجتمعين معا كما هو مبين فى جدول رقم (١٠) ٠

وهذا يؤيد ما خلصنا اليه من أن الجنس والجنسية من العوامل الشخصية التى تؤثر أكثر من غيرها فى تحديد مدى الانتماء المهنى بين المعلمين بكافة مجالاته الواردة فى الاستبانة الخاصة بهذه الدراسة ٠

ثانيا : عند تحليل استجابات أفراد العينة موزعين حسب البيانات الأساسية على مجال الدراسة الخاص بالانتماء المهنى ، جاءت النتائج مبينة كما هو وارد فى الجدول التالى :

جدول رقم (١٢)
تحليل التباين فى استجابات أفراد العينة
لمجال الدراسة المرتبط بالانتماء المهنى

مصدر التباين	مجموع	درجات الحرية	المربعات	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الجنس	٦ر٧٢٣	١	٦ر٧٢٣	٢٣ر٩٧٣	٠٠٠ر
الجنسية	٥ر٣٤٢	١	٥ر٣٤٢	١٩ر٠٤٧	٠٠٠ر
العمر	٢ر٠٤٩	٤	٠ر٥١٢	١ر٨٢٧	١٢٢ر
الحالة الاجتماعية	٠ر٠٨٢	٢	٠ر٠٤١	٠ر١٤٦	٨٦٤ر
سنوات الخبرة	٠ر٩٦٢	٣	٠ر٣٢١	١ر١٤٤	٣٣١ر
المرحلة التعليمية	٠ر٣٨٤	٢	٠ر١٩٢	١ر٦٥٣	٥٢١ر
المؤهلات العلمية	١ر٥٣٩	٤	٠ر١٨٥	١ر٣٠٨	٢٦٥ر

ويتضح من نتائج تحليل التباين المتعدد فى هذا الجدول :

١ ـ وجود فروق ذات دلالة احصائية فى العلاقة بين متغير الجنس ومتغير الجنسية وبين مدى الانتماء لمهنة التعليم .

٢ ـ لم تظهر أية فروق ذات دلالة احصائية فى العلاقة بين كل من العمر والحالة الاجتماعية وسنوات الخبرة والمرحلة التعليمية والمؤهلات العلمية وبين مجال الانتماء المهنى .

وتتفق هذه النتيجة مع سابقتها الواردة فى الجدول رقم (٩) من حيث كون عاملى الجنس والجنسية يلعبان دورا ملحوظا فى تحديد مدى الانتماء المهنى عند المدرسين لمهنة التدريس .

ولايضاح الصورة لهذه العلاقة ، فقد تم حساب قيمة (ت) لايجاد الفروق بين المتوسطات لكل من عامل الجنس (ذكور ـ اناث) وعامل الجنسية (كويتى ـ غير كويتى) وذلك كما هو مبين فى الجدولين التاليين :

جدول رقم (١٣)
يبين قيمة (ت) والفرق بين المتوسطات فى استجابات أفراد العينة موزعين حسب الجنس المرتبط بالانتماء المهنى

العينة	العدد	المتوسط		قيمة (ت)	مستوى الدلالة
ذكور	٣٥٤	٣ر٥٧٣	٥٣٩ر	٢ر١٣-	٠١ر
اناث	٤٣١	٣ر٦٥٦	٥٤٨ر	٢ر١٣-	٠١ر

جدول رقم (١٤)
يبين قيمة (ت) والفروق بين المتوسطات فى استجابات أفراد العينة موزعين حسب الجنسية لمجال الدراسة المرتبط بالانتماء المهنى

العينة	العدد	المتوسط		قيمة (ت)	مستوى الدلالة
كويتى	٤٢٤	٣ر٥٣٠	٥٥٤ر	٥ر٢١-	٠١ر
غير كويتى	٣٥٤	٣ر٧٣١	٥١٥ر	٥ر٢١-	٠١ر

ويتضح من هذين الجدولين ما يلى :

١ - وجود فروق ذات دلالة احصائية فى الاستجابات بين كل من الذكور والاناث للمجال المرتبط بالانتماء المهنى وذلك لصالح الاناث ٠

٢ - وجود فروق ذات دلالة احصائية فى الاستجابات بين كل من الكويتى وغير الكويتى للمجال المرتبط بالانتماء المهنى وذلك لصالح غير الكويتيين ٠

ثالثا : عند تحليل استجابات أفراد العينة حسب البيانات الأساسية على مجال الدراسة الخاص بالاعداد الأكاديمى جاءت النتائج مبينة كما هو وارد فى الجدول التالى :

جدول رقم (١٥) تحليل التباين فى استجابات أفراد العينة لمجال الدراسة المرتبط بالاعداد الأكاديمى

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الجنس	٠ر٠٤٨	١	٠ر٠٤٨	٠ر١٨٠	٠ر٦٧٢
الجنسية	٠ر٩٤٠	١	٠ر٩٤٠	٣ر٥٥٥	٠ر٠٦٠
العمر	٢ر٦٦٦	٤	٠ر٦٦٦	٢ر٥٢١	٠ر٠٤٠
الحالة الاجتماعية	١ر١٢٢	٢	٠ر٥٦١	٢ر١٢٣	٠ر١٢٠
سنوات الخبرة	٠ر٥١٨	٣	٠ر١٧٣	٠ر٦٥٤	٠ر٥٨١
المرحلة التعليمية	١ر٠١٩	٢	٠ر٥١٩	١ر٩٣٥	٠ر١٤٥
المؤهلات العلمية	٠ر٦١٨	٤	٠ر١٠٥	٠ر٣٨٩	٠ر٨١٦

ويتضح من نتائج تحليل التباين المتعدد فى هذا الجدول :

١ - وجود فروق ذات دلالة احصائية فى العلاقة بين عامل الجنسية وعامل العمر وبين الاعداد الأكاديمى من حيث فاعلية طرائق اعداد المعلمين وتهيئة المعلم للمهنة وتقبله لها .

٢ - لم تظهر أية فروق ذات دلالة احصائية فى العلاقة بين كل من الجنس والحالة الاجتماعية وسنوات الخبرة والمرحلة التعليمية والمؤهلات العلمية وبين مجال الاعداد الأكاديمى .

مما يستدل معه أن الاعداد الأكاديمى للمعلم يخضع لمؤثرات مصدرها بالدرجة الأولى كل من الجنسية والعمر .

ولايضاح طبيعة هذه المؤثرات فقد تم حساب قيمة (ت) لايجاد الفروق بين المتوسطات لعامل الجنسية (كويتى - غير كويتى) وذلك كما هو مبين فى الجدول التالى :

جدول رقم (١٦)

يبين قيمة (ت) والفروق بين المتوسطات فى استجابات أفراد العينة موزعين حسب الجنسية لمجال الدراسة المرتبط بالاعداد الأكاديمى

العينة	العدد	المتوسط		قيمة (ت)	مستوى الدلالة
كويتى	٣٥٤	٣ر٣٩٥	٠ر٥٢٣	٢ر١٤	غير دال
غير كويتى	٤٣١	٣ر٣١٥	٠ر٥١٧	٢ر١٤	غير دال

ويتضح من هذا الجدول عدم وجود فوارق دالة بين عامل الجنسية كويتى ـ غير كويتى من حيث مدى الارتباط بالاعداد الأكاديمى المؤهل للانتماء لمهنة التدريس الجامعى ٠

رابعا : عند تحليل استجابات أفراد العينة موزعين حسب البيانات الأساسية على مجال الدراسة المرتبط بأهم العوامل المادية والمعنوية التى تؤدى الى ضعف الانتماء لمهنة التعليم ، جاءت النتائج مبينة كما هو وارد فى الجدول التالى :

جدول رقم (١٧)
تحليل التباين فى استجابات أفراد العينة
لمجال الدراسة المرتبط بالنواحى المادية والمعنوية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الجنس	١ر٣٥٣	١	١ر٣٥٣	٥ر١٩٢	٠ر٠٢٣
الجنسية	٠ر٣٣٠	١	٠ر٣٣٠	١ر٢٦٦	٠ر٢٦١
العمر	٤ر٢٤٩	٤	١ر٠٦٢	٤ر٠٧٧	٠ر٠٠٣
الحالة الاجتماعية	٠ر٤٠٦	٢	٢٠٣	٠ر٧٧٨	٠ر٤٦٠
سنوات الخبرة	٠ر٨٥٠	٣	٠ر٢٨٣	١ر٠٨٨	٠ر٣٥٣
المرحلة التعليمية	١ر٣٠٥	٢	٠ر٦٥٢	٢ر٤٥٦	٠ر٠٨٦
المؤهلات العلمية	٠ر٩١٥	٤	٠ر٣٢٩	٠ر٨٦١	٠ر٤٨٧

ويتضح من نتائج تحليل التباين الأحادى المتعدد فى هذا الجدول وجود فروق ذات دلالة فى العلاقة بين عامل الجنس وعامل العمر وبين العوامل المادية والمعنوية التى تؤدى الى ضعف الانتماء لمهنة التعليم ٠

مناقشة النتائج

من أبرز النتائج التى توصلت اليها هذه الدراسة ، هو أن متغيرا « الجنس ، والجنسية » قد أظهرا أثرا واضحا فى تحديد مدى الانتماء المهنى بين جميع المعلمين فى المجتمع الكويتى من حيث استجابتهم لثمانية وثلاثين عنصرا موزعة على الأبعاد الثلاثة التى حددها الباحث وهى :

الانتماء المهنى ، الاعداد الأكاديمى ، العوامل المادية والمعنوية ، وحسب ما ورد فى تحليل التباين لاستجابات أفراد العينة كما هو موضح فى الجدول رقم (١) حيث ظهر الكويتيون أكثر انتماء للمهنة التى يزاولونها على عكس ما ذكره كثير من كتاب الدراسات الوصفية أو التحليلية . ويعزو الباحث هذا الانتماء المبطن الى خشية المعلم من ابراز الصورة الحقيقية للمعاناة التى يعانيها المعلم فى الكويت بشكل عام وحفاظا ولو بشكل صورى على انتمائه للمهنة التى يزاولها وحرصا منه على حفظ هذه الصورة أمام الرأى العام ، أما بالنسبة لأفراد العينة من الوافدين فان الباحث يرى أن أحد العوامل غير المباشرة والتى يمكن افتراضها هنا هو فقدان الأمن الوظيفى والشعور بالاغتراب النفسى والاجتماعى مما جعل هذين العاملين ينعكسان سلبا على شعورهم نحو مهنتهم .

وأوضحت الدراسة غياب الفروق لمتغيرات الفئات العمرية والحالة الاجتماعية وسنوات الخبرة والمراحل التعليمية ومؤهلات المستجيبين ، وهذه النتيجة دون شك تبين شعور الجنسين والجنسيتين بغض النظر عن تباين أعمارهم أو المراحل التعليمية التى يدرسون بها أو سنوات الخبرة لديهم جميعها ، بيد أنه لتحليل الأبعاد الثلاثة على انفراد ، أوضحت الدراسة أن شعور الانتماء عند الاناث يظهر بشكل أكبر نحو المهنة من الذكور ، وهذه النتيجة حتمية تفرضها الظروف والنظرة الاجتماعية للمرأة فى المجتمعات العربية والخليجية . وتحظى المرأة بامتيازات أخرى فى مهنة التدريس مما يشعرها بقربها من أسرتها أكثر من غيرها كالاجازات الطويلة بالاضافة الى عوامل الرضا والاستحسان من المحيطين بها زوجا كان أو أبا أو أبناء .

توصيات البحث

على الرغم من أن الدراسة أيدت الانتماء المهنى عند المعلمين نحو مهنتهم الا أننا أوضحنا ذلك فى مناقشتنا للنتائج حيث أظهر المعلمون ما لا يبطنون من اتجاه أو انتماء نحو المهنة التى يزاولونها فاننا نرى أنه يمكننا أن نعزز من قيمة الانتماء من خلال ما يلى :

- ضرورة اجراء دراسات أخرى تقترب من واقع المعلم فى المجتمع

الكويتى بشكل أكبر ويعنى الباحث هنا اختيار عينة عشوائية واجراء مقابلات مباشرة تطرح من خلالها ما تم وهذا ما ينوى الباحث القيام به فى دراسة مستقبلية ٠

ـ تعزيز مكانة المهنة أسوة بالمهن الأخرى كمهنة الطبيب والمهندس وغيرهما من المهن الأخرى ، وهذا يؤثر بشكل ايجابى وفعلى فى أداء دور المعلم كمرب قيادى للأمة ٠

ـ رفع مكانة المعلم من قبل الجمعيات المهنية وعلى الأخص جمعية المعلمين الكويتية فى ابراز مكانة هذه المهنة والآثار التربوية المترتبة عليها وقد يتم هذا من خلال الندوات أو الدورات التدريبية المختلفة وعلى مدار السنة ٠

ـ ابراز دور المعلم وخطورته فى تربية النشء بشكل اعلامى أكثف وهذا من شأنه أن يعزز الانتماء المهنى عند المعلم ٠

ـ تبنى سياسة قبول واضحة المعالم والأهداف ، على أن يسبقها توعية بطبيعة الدراسة ومستقبلها ، والتزامات المتقدم وادراك حقوقه وواجباته أثناء الدراسة وبعدها ، مع الحرص على قبول من تتوافر فيهم الرغبة فى المهنة ٠

ـ عدم الاعتماد على فصل دراسى واحد كمدة للتدريب الميدانى أو ما يسمى بالتربية العملية وفى السنة النهائية كما هو حاصل بكلية التربية جامعة الكويت ، بل أن تكون مدة التدريب كافية وأن تبدأ منذ فترة مبكرة من مرحلة الاعداد ٠

ـ تحديد مؤسسات الاعداد مع خلق التناغم السليم بينها على أساس تعزيز الروابط بين هذه المؤسسات لصالح المعلم ٠

ـ ادراك أهمية التعلم الذاتى مع اكساب المعلمين المهارات اللازمة لذلك ٠

ـ اشراك المعلمين فى كل ما يخص مهنتهم وعملهم التربوى ٠

الهوامش والمراجـــع

١ - عبد العزيز الجلال ، **تربية اليسر وتخلف التنمية** ، سلسلة عالم المعرفة ، عدد ٩١ ، ١٩٨٥ ، المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب ، الكويت ، ص ٨٧ - ١٠٤ .

٢ - حسن الابراهيم ، **التنميـة والتعليم وجها لوجـه** ، مطبعة ذات السلاسل ، الكويت ١٩٨٩ من ١٥ - ٢٦ .

٣ - عبد الله الشيخ ، **دراسة استطلاعية لأثر بعض المتغيرات فى عطاء المعلم التربوى** ، المجلة التربوية العدد الخامس عشر ، المجلد الرابع ١٩٨٨ ، ص ١٥٥ - ١٥٩ .

٤ - على عسكر وآخرون ، **مدى تعرض معلمى المرحلة الثانوية بدولة الكويت لظاهرة الاحتراق النفسى** ، المجلة التربوية ، العـــدد العاشر ، سبتمبر ١٩٨٦ ، ص ٩ - ٣٨ .

5. Haughey, M. & Murphy, P.J. Are Rural Teachers Satisfied with the Quality of their Work Life. Education 1983 (Fall) Vol. 110311, 56-66.

6. Richards, E.W., Early Development Situations and Work Role Satisfaction Among Recent College Graduates, J. of Vocational Behavior, 1984 (June) Vol. 24 (3), 305-318.

7. Knoop, R. Pobert, The Alienated Teachers : Aprofile, in Bibliographic Retrieval Services, Inc. New York, Latham, 1982.

٨ - عبد عون عبد على ، **اتجـاهات المدرسين نحـــو مهنة التدريس وعلاقاتها ببعض سماتهم الشخصية** ، المجلة التربوية ، العـــد التاسع ، يونيو ١٩٨٦ ، ص ٩ - ٢٥ .

٩ - عبد القادر يوسف ، **أزمة التربية فى الوطن العربى** ، التربيـــة الجديدة ، عدد ٣٤ ، يناير ١٩٨٥ ، ص ١٣ - ٢٧ .

١٠ - أبو الفتوح رضوان وآخرون ، **المدرس فى المدرسة والمجتمع** ، مكتبة الأنجلو المصرية ، ١٩٨٣ .

١١ - وزارة التربية ، **التقرير الختامى لتقويم النظام التربوى فى دولة الكويت** ، الكويت ، ١٩٨٧ .

١٢ - حكمة البزاز ، **اتجاهات حديثة فى اعداد المعلمين** ، رسالة الخليج العدد الثامن والعشرين ، السنة التاسعة ، ١٩٨٩ ، ص ١٧٧-٢١٠

١٣ - عبد الله الشيخ وآخرون ، **اعداد المعلم فى الكويت وتدريبه** ، مطابع تايمز ، ١٩٨٩ .

١٤ - مكتب التربية العربى لدول الخليج ، **دور مؤسسات اعداد وتدريب المعلم فى تعزيز مهنة التعليم** ، دراسة مقدمة الى ندوة المعلم قيمة واثر ، الكويت ١٩٨٦ .

١٥ - مكتب التربية العربى لدول الخليج ، **معلموا الغد** ، تقرير مجموعة هولمز ، مترجم ، ١٩٨٧ .

١٦ - مكتب التربية العربى لدول الخليج ، **وقائع ندوة اعداد المعلم بدول الخليج** ، الدوحة ، يناير ١٩٨٤ ، ص ٧ - ٩ .

بنـــاء مقياس الاتجاهات نحو توظيف الكفايات الأساســـية فى التدريس

د٠ عبد الله محمد عبد المنعم *

مشكلة الدراســـة : ـ

تحظى مقاييس الاتجاهات بأهمية بالغة فى التعرف على الأنماط السلوكية المعرفية والنفسية فى كثير من المشكلات التربوية والاجتماعية ٠ ويهتم العاملون فى حقل التعليم بدور المدرس وكفاءته فى عمله الوظيفى، ولهذا تستخدم وسائل عديدة لقياس كفاءة المدرس ، فقد اعتبرت نسبة نجاح التلاميذ فى الامتحانات مؤشرا على نجاح المدرس فى وظيفته ، واستخدمت الاختبارات التحصيلية المقننة كوسيلة من وسائل تقويم المدرس كما تمت أيضا الاستفادة من تقويم التلاميذ للمادة التدريسية وأســاليب التدريس وقــدرة المعلم على ايصــال المعلومات اليهم فى تقييم كفاءة المدرس ، كما تستخدم أنواع متعددة من مقاييس التقدير لقياس كفاءة المعلم ، وهذه المقاييس عبارة عن معايير متدرجة لبعض الصفات العقلية والمزاجية والوجدانية الضرورية لنجاح المدرس فى مهنته (الزوبعى وآخرون ، ١٩٨١ : ٢١) ، ولكى يكون تقويم المدرس أكثر دقة فمــن الأفضل أن تستخدم عدة وسائل قياسية فى آن واحد ٠

ويرى كثير من المربين (عبد اللطيف ، ١٩٨٨ : ٩ ، حمدان ١٩٨١ : ٢٦ ، بلقيس ، ١٩٨٥ : ٢ ـ ٣ ، الأغا وعبد المنعم ١٩٩٠ : ٣٨) ان امتلاك المعلم للكفايات التدريســية يعتبر مؤشـــرا قويا نحــو نجاحه فى أداء عمله الوظيفى ، وحيث أن الاتجاه يتضمن جانبا عقليا ونفسيا ، فان سيطرة المعلم على الكفاياتالأساسية للتدريس يكسبه اتجاها ايجابيا نحو توظيفها فى عمله اليومى ٠ وفى كثير من الأحيان يواجه المعلم مشــكلات عامة تتعلق بالمهنة ومشــكلات خاصــة تتعلق بالكفايات الأساسية للتدريس ، وتلك المشكلات الخاصة تؤثر فى أدائه وفى اتجاهاته

(*) كلية التربية ، الجامعة الاسلامية بغزة ٠

نحو التدريس سلبا أو ايجابا ، وقد تؤدى أحيانا الى فقدان المتعة فى التدريس وعزوفه عنه (Sarnon, 1971; Super & Hall, 1978) .

لذا يكون قياس الاتجاهات مهما كمؤشر للأداء وكنقطة بداية لتعديل هذه الاتجاهات نحو الأفضل ، وتنبع أهمية قياس الاتجاهات من قدرتها على التنبؤ باستجابات الفرد لبعض المثيرات المحددة فى مجالات معينة ، ومنها القدرة على توظيف الكفايات الأساسية فى التدريس .

ولقد قام الباحث بدراسة مسحية للدراسات التى بحثت فى اتجاهات المعلمين نحو المهنة وكذلك للدراسات التى تعرضت للكفايات التدريسية، فلم يجد أداة مناسبة لقياس اتجاهات المعلمين نحو توظيف الكفايات الأساسية فى التدريس مما يوحى بأهمية الحاجة الى بناء مقياس « اتجاهات المعلمين نحو توظيف الكفايات الأساسية فى التدريس » للتعرف على الأنماط السلوكية المرغوبة وغير المرغوبة لدى المرحلة الابتدائية والاعدادية عند توظيفهم للكفايات الأساسية فى التدريس .

أهداف الدراسة :

تهدف الدراسة الحالية التعرف على الأنماط السلوكية المرغوبة وغير المرغوب لدى المعلمين أثناء توظيفهم للكفايات التدريسية فى التدريس ، وذلك من خلال : -

١ - بناء أداة مقننة وهى « مقياس الاتجاهات نحو توظيف الكفايات الأساسية فى التدريس » .

٢ - مقارنة بين مجموعات متباينة من المعلمين فى الكفايات التدريسية (معلمون ممتازون ومعلمون ضعفاء - معلمون مهتمون بالمهنة ومعلمون غير مهتمين) .

أهمية الدراسة :

ترجع أهمية الدراسة الى أنها :

- اسهام جديد لبناء مقياس مقنن لتقييم اتجاهات المعلمين نحو الكفايات الأساسية للتدريس . ويفترض الباحث أن تضيف هذه الدراسة

مقياسا علميا مقننا للتعرف على الأنماط السلوكية المرغوبة وغير المرغوبة لاتجاهات المعلمين وشعورهم نحو توظيف الكفايات الأساسية للتدريس ، مما يفيد فى تقييم المعلمين لأنفسهم باختيار النمط السلوكى المرغوب فيه.

- تشكل هذه الدراسة دافعا للقيام بدراسات أخرى للتعرف على العوامل التى تؤثر فى اتجاهات المعلمين نحو توظيف الكفايات الأساسية للتدريس ومن تلك العوامل : خبرة المعلم - مؤهله - الدورات التدريبية التى التحق بها - جنسه - تخصصه - مستوى المرحلة التى يدرس بها وغيرها من العوامل التى يرى الباحثون أنها ذات علاقة بالموضوع .

- قد تسهم هذه الدراسة فى التعرف على الأنماط السلوكية المرغوبة وتحفيزها والأنماط السلوكية غير المرغوبة وتجنبها .

حدود الدراسة :

- تقتصر هذه الدراسة على معلمى المرحلة الابتدائية والاعدادية بقطاع عزة .

- تقتصر الدراسة على الكفايات الأساسية الشائعة فى مدارس قطاع غزة ، كما أخذت من وجهة نظر الموجهين التربويين ومديرى المدارس وبعض المعلمين وقد حددت فى عشر كفايات تدريسية هى :

- كفاية تخطيط الأهداف .
- كفاية تحديد الأهداف .
- كفاية تحديد الاستعداد للتعلم .
- كفاية تقويم الدروس .
- كفاية اختيار الوسائل .
- كفاية اختيار الخبرات .
- كفاية التمهيد للدرس .
- كفاية طرح الأسئلة .
- كفاية التعزيز .
- كفاية خاتمة الدرس .

تعريف المصطلحات :

الاتجاه نحو الكفايات الأساسية للتدريس : لقد تباينت نظرة الباحثين التربويين الى طبيعة الاتجاهات ومفهومها ، فقد استخدم « داتون » و « بلم » سنة ١٩٦٨ كلمة اتجاه لتدل على نزعة عاطفية مكتسبة للاستجابة بطريقة ايجابية أو سلبية لمؤثر ما أو فكرة معينة (Dutton & Blum, 1968 : 259) . وقد عرفه « كاتز » Katz بأنه ميل الفرد لتقييم بعض الأشياء والمواقف فى عالمه بطريقة تفضيلية أو غير تفضيلية (Dawes, 1972 : 16) . أما « ايكن » Aiken فعرفه على أنه استعداد متعلم من جانب الفرد ليستجيب سلبا أو ايجابا لبعض الموضوعات أو المواقف أو المفاهيم (Aiken, 1970 : 551) . ويرى « ترافس » Travers أن الاتجاه هو استعداد الفرد للاستجابة بطريقة تعطى سلوكه وجهة معينة (Travers (1973 : 337 . ويلاحظ من التعريفات السابقة أن للاتجاه ثلاثة مكونات هى :

١ - مكون معرفى : ويتألف من معتقدات الفرد عن الموضوع والاستجابة اليه بالرغبة وعدم الرغبة .

٢ - مكون انفعالى : ويتضمن الانفعالات المرتبطة بالموضوع على أنه محبوب أو مكروه ، وهذه الخاصية الانفعالية هى التى تعطى الاتجاه صفته الدافعية والمثيرة .

٣ - مكون منفعى : ويرتبط بمشاعر الأفراد عن منفعة الأشياء التى يتضمن وصفها باستخدام كلمات مثل : مفيد ، عديم الفائدة (جابر ، ١٩٧٦ ، ١٤٩) .

ويرى « سواله » أن تكوين الاتجاهات يتأثر بعدة عوامل مختلفة تعتمد على خبرات الفرد السابقة عن الموضوع أو الموقف فتعمل على تكوين مشاعر ومعتقدات وتقديرات لدى الفرد نحو الموضوع ، تلك المعتقدات والمشاعر تجعل الفرد يستجيب سلبا أو ايجابا للموضوعات المختلفة حسب ما لها من قيمة ايجابية أو سلبية بالنسبة له (سواله ، ١٩٨٠ : ٦) . ويعرف الباحث الاتجاه نحو توظيف الكفايات الأساسية

فى التدريس بأنه حالة من الاستعداد العقلى والنفسى لدى المعلم للاستجابة للأنماط السلوكية المختلفة ذات العلاقة بالكفايات التدريسية ، حسب ما لتلك الأنماط من أهمية فى تفعيل عمله الوظيفى بناء على قدراته وخبراته السابقة .

الكفايات التدريسية : يعرف « حمدان » الكفايات التدريسية بأنها عدد من المفاهيم والاجراءات والمهارات التى اتفق تقليديا على أهميتها للتدريس وفعاليتها العامة فى انتاج التعلم (حمدان ١٩٨١ : ١٠٥) وقد عرف « عبد اللطيف » الكفاية التدريسية بأنها قدرة المعلم على أداء مهمة ما أداء يؤدى الى احداث نتاجات تعلمية متوقعة لدى المتعلم (عبد اللطيف ، ١٩٨٨ : ٠) . أما « كاى » Kay فقد عرف الكفاية بأنها الأهداف السلوكية المحددة تحديدا دقيقا والتى تصف كل المعارف والمهارات والاتجاهات التى يعتقد أنها ضرورية للمعلم اذا أراد أن يعلم تعليما فعالا (Kay, 1972 : 2) . كما عرف أبو غريب وحميده (١٩٩٠) الكفاية بأنها القدرة على عمل شىء بكفاية وفعالية وبمستوى معين من الأداء . ويعرف الباحث الكفايات التدريسية بأنها جميع المعارف والمهارات والاتجاهات الضرورية التى يجب أن يمتلكها المعلم بأداء عمله التعليمى بشكل مرضى وفعال .

اجراءات الدراسة

بناء أداة الدراسة :

لبناء مقياس الاتجاهات نحو الكفايات التدريسية ، ينبغى أن يكون المقياس صادقا من حيث ما يراد قياسه ، ويحظى بدرجة مناسبة من الثبات ، ولذلك قام الباحث ببناء قائمة المقياس باتباع الخطوات التالية :

١ - قام الباحث بمراجعة الدراسات والأطر النظرية التى تعرضت للكفايات التدريسية لدى المعلم ، فتبين أن حمدان (١٩٨١) قد حدد ثمانى كفايات تدريسية هى :

تحديد الأهداف - التحضير للدروس - اختيار الوسائل - الأسئلة

الصفية ـ تحفيز التعلم ـ ادارة الفصل ـ تقويم التحصيل ـ توجيه السلوك الصفى ٠ فى حين حدد الأغا وعبد المنعم (١٩٨٩ ، ١٩٩٠) ١١ كفاية تدريسية هى : التخطيط للدروس ـ التقويم ـ تحديد الأهداف ـ تحديد الاستعداد للتعلم ـ التعزيز ـ طرح الأسئلة ـ اختيار الوسائل ـ اختيار الخبرات ـ ادارة الصف ـ التمهيد ـ الخاتمة ٠ كما حدد جرادات وآخرون (١٩٨٣) سبع كفايات تدريسية هى : تحديد الأهداف ـ تحديد الاستعداد ـ اثارة الدافعية ـ تخطيط الدروس ـ تحديد الأساليب والاجراءات التعليمية ـ الانضباط والنظام الصفى ـ استخدام المواد التعليمية ٠ وحدد عبد اللطيف (١٩٨٨) ثلاث عشرة كفاية تدريسية هى : التخطيط للتعلم ـ تحديد الاستعداد للتعلم ـ استثارة الدافعية ـ الاتصال والتواصل ـ ادارة الصف ـ التقويم ـ التوجيه والارشاد ـ استخدام الوسائل التعليمية ـ توظيف المواد التعليمية ـ ادارة الجوانب الادارية ـ العلاقات الانسانية ـ الاشراف على التطبيقات ـ العلاقة بين المؤسسة التربوية والمجتمع ٠ كما حدد أبو غريب وحميدة (١٩٩٠) الكفايات التربوية الأساسية فى خمس محاور هى : تنوع المثيرات والمنبهات ـ طرح الأسئلة ـ وضوح الشرح والتفسير ـ التفاعل الايجابى مع أفكار التلاميذ ـ تعزيز تعلم التلاميذ ٠

٢ ـ قام الباحث باجراء مقابلات شخصية مع خمسة من الموجهين التربويين وعشرة من مديرى المدارس وعشرة من المعلمين ذوى الاهتمامات والخبرة الطويلة فى التدريس ، وطلب منهم تحديد أهم الكفايات التدريسية التى يشعرون بأهميتها وبالحاجة اليها فى مدارسنا بقطاع غزة ، وذلك للحصول على أكبر قدر ممكن من المعلومات عن الكفايات التدريسية الموظفة فى مدارسنا ٠ وقد أمدتنا هذه المقابلات بمجموعة من الكفايات التدريسية للمعلم ، تم اختيار عشر كفايات منها تتسق الى حد كبير مع الكفايات المطروحة فى الدراسات والأطر السابقة وهى : التخطيط للدروس ـ تحديد الأهداف ـ تحديد الاستعداد للتعلم ـ تقويم الدروس ـ اختيار الوسائل ـ اختيار الخبرات ـ التمهيد للدروس ـ طرح الأسئلة ـ التعزيز ـ خاتمة الدرس ٠

٣ ـ قام الباحث بتحليل محتوى كل كفاية من الكفاية العشرة

التى تم اختيارها ، بحيث تم تجميع الأنماط السلوكية المرغوبة وغير المرغوبة عن كل كفاية من هذه الكفايات ، وفى ضوء ذلك استطاع الباحث صياغة (٨٥) عبارة شكلت الصورة الأولية للمقياس* بحيث كانت (٤٣) عبارة منها تقيس اتجاها موجبا و (٤٢) عبارة تقيس اتجاها سالبا ٠

٤ ـ قام الباحث بتحديد طريقة استجابة المفحوصين على عبارات المقياس على نمط مقياس « ليكارت » بحيث تكون الاستجابة على كل عبارة على مقياس متدرج ذى خمس استجابات وقد روعى فى صياغة عبارات المقياس المعايير الواجب مراعاتها عند كتابة عبارات مقاييس الاتجاهات كما وضعها « شيف » Chave ، و « ليكارت » Likert و « وانج » Wang و « ثيرستون » Thurstone ، و « بيردس » Birds ، و « كيلباتريك » Kipatric و « ادواردس » Edwards (Shrigley & Johnson, 1974 : 438), وأهمها :

- تجنب العبارات التى تدل على الزمن الماضى ٠
- تجنب العبارات التى يحتمل تفسيرها بأكثر من وجه ٠
- تجنب العبارات التى يمكن أن يرفضها الجميع أو يقبلها الجميع٠
- أن تكون اللغة بسيطة وواضحة ومباشرة ٠
- أن تكون الكلمات والعبارات مفهومة من قبل المفحوصين ٠
- تجنب استخدام نفى النفى ٠
- أن تشمل كل عبارة على فكرة واحدة فقط ٠
- تجنب العبارات التى تتضمن الشمولية مثل « كل » و « دائما » و « لا أحد » و « أبدا »

٥ ـ عرضت عبارات القائمة الأولية للمقياس (٨٥) عبارة على متخصص فى اللغة العربية لتدقيقها لغويا ٠

٦ ـ رتبت عبارات كل كفاية مع بعضها وعرضت على لجنة محكمين من خمسة موجهين تربويين وخمسة من مديرى المدارس الابتدائية والاعدادية ، وقد شرح لهم الباحث هدف الدراسة وطلب منهم الحكم على

---

* يمكن الحصول على القائمة الاولية للمقياس بالاتصال بالباحث ٠

مدى صلاحية العبارات لقياس اتجاهات موجبة أو سالبة ومدى انتماء كل عبارة الى المجال الذى تقيسه • وبناء على اقتراحات لجنة المحكمين تم حذف وتعديل بعض العبارات حيث أشار أغلبية المحكمين الى أن هناك عبارات عامة لا تنتمى الى أية كفاية من الكفايات العشرة المذكورة وهذه العبـــارات هى :

× (١٤) أرحب بحضور دورات تدريبية تسهم فى رفع الكفاية المهنية •
× (٥٦) يربكنى كثيرا التنوع فى طرق التدريس •
× (٦١) أرحب بتقبل أفكار التلاميذ •
× (٦٥) أجد صعوبة فى تنشيط التفاعل الصفى فى كثير من الأنشطة الصـــفية •
× (٦٨) يضايقنى كثير من أسئلة التلاميذ •
× (٧٦) أرحب بمشاركة التلاميذ فى أوجه النشاطات المختلفة •

ولقد استبعدت العبارات السابقة من قائمة المقياس • كما تم اعادة صياغة العبـــارة (٢) :

ـ أفضل استخدام خطط درسـية مكتوبة فى دفاتر التحضـير • **فأصـــبحت :**

ـ أفضل تحضير الدروس فى مذكرات مخطط لها •

كما أعيد صياغة العبارة (١٧) :

ـ ارى من الواجب طرح واجبات منزلية موحدة لجميع التلاميذ، **فأصـــبحت :**

ـ أرى من الواجب طرح تعيينات دراسية موحدة لجميع التلاميذ •

وقد عدلت العبارة (١٢) :

ـ أرى من الواجب استخدام خطة التحضير أثناء الحصة ، فأصبحت:

ـ أرى من الواجب الاستعانة بخطة التحضير أثناء الحصة •

وبذلك أصبح المقياس مكونا من ٧٩ عبـارة موزعة على الكفايات العشرة كما فى جدول (١) :

جـــدول (١)

يبين عد الأنماط السلوكية التى حصل عليها الباحث موزعـــة فى عشـــر كفايات تدريســـية

الرقم	الكفايـــات	عدد الأنماط السـلوكية	الأنمـاط الموجبة	الأنمـاط السالبة
١	التخطيط للدروس	١٥	٧	٨
٢	تحديد الأهداف	١٠	٥	٥
٣	تحديد الاستعداد للتعلم	٨	٤	٤
٤	تقويم الدروس	١١	٥	٦
٥	اختيار الوسائل	٧	٤	٣
٦	اختيار الخبرات	٥	٣	٢
٧	التمهيـــد	٥	٣	٢
٨	طرح الأسـئلة	٧	٤	٣
٩	التعزيـــز	٦	٣	٣
١٠	الخاتمـــة	٥	٢	٣
	المجمـــوع	٧٩	٤٠	٣٩

ويتضح من جدول (١) تفاوت عدد الأنماط السلوكية لكل كفاية ، فمنها ما يحظى بخمسة عشر نمطا ومنها ما يقتصر على خمسة أنماط ، ويرجع ذلك الى طبيعة كل كفاية وأهميتها ضرورة تغطيتها لعـدد أكبر من الأنماط السـلوكية ٠

٧ ـ وضعت العبارات الموجبة (٤٠) عبارة * والعبارات السالبة (٣٩) عبارة كل فى قائمة على حدة ، وعرضت على نفس لجنة التحكيم السابقة، وطلب منهم تحديد مدى شدة قياس كل عبارة من عبارات المقياس سواء كان الاتجاه موجبا أو سالبا ، حيث وضع تدريج ١ ـ ٥ أمام كل عبارة بحيث يعطى المحكم درجة من الشدة مقدارها (٥) للعبارات التى تقيس اتجاها قويا جدا (ايجابى أو سلبى) ، ويعطى درجة (١) للعبارة التى تقيس اتجاها ضعيفا جدا ٠ والدرجة ٢ ، ٣ ، ٤ متدرجة الشـدة بين العبارة الضعيفة جدا والقوية جدا ، ثم جرى أخذ متوسط استجابات

* يمكن الحصول عليها بالاتصال بالباحث ٠

المحكمين لكل عبارة ، وقد روعى اختيار العبارات التى حظيت بدرجة من الشدة أعلى من (٥ر٣) ووجد أن هناك ثلاث عبارات حظيت بدرجة من الشدة أقل من (٥ر٣) وبذلك تم استبعادها وهى :

- (٥٣-) أرى أن أفضل وسائل التقويم ما كان يركز على تحصيل التلاميـــذ .

- (٥٦-) أفضل استخدام الأسئلة المقالية لتقويم التلاميذ .

- (٧٣-) أجد أنه من الممكن أن يكون المعلم ناجحا ومتمرسا دون اللجوء الى طرح الأسئلة أما بقية عبارات المقياس وعددها (٧٦) عبارة فقد حظيت بمتوسط من الشدة لكل عبارة مقداره (٤ر٦) .

٨ - تم اعادة كتابة عبارات المقياس (٧٦) عبارة بطريقة يســـهل تصحيحها كما سأوضح ذلك فيما بعد .

متغيرات الاستجابة :

حيث أن المقياس بنى على نمط « ليكارت » ، لذلك اختار الباحث تدريجا مكونا من خمس استجابات ، ويطلب من المفحوص تحديد درجة موافقته أو عدم موافقته على كل عبارة وذلك باختبار احدى الاجابات التاليـــــة :

أوافق بشدة (ق ش) - أوافق (ق) - متردد (م) - أعارض (ع) - أعارض بشدة (ع ش) .

ووجه الى المفحوص التوضيح التالى :

اليك هذا الاستبيان الذى أعد خصيصا للتعرف على اتجاهات المعلمين نحو توظيف الكفايات الأساسية للتدريس والمطلوب منك أن تقرأ كل عبارة بامعان ثم عبر عن درجة موافقتك أو معارضتك الشخصية على وجهـة النظر المتضمنة فيها ، بوضع علامة (×) فى ورقة الاجابة تحت الاستجابة التى تعبر عن موافقتك أو عدم موافقتك ضمن الاحتمالات التالية : أوافق بشدة - أوافق - متردد - أعارض - أعارض بشدة .

مثـــــال :

أشعر بارتياح عند استخدام الوسائل التعليمية .

أوافق بشدة (قش)	أوافق (ق)	متردد (م)	أعارض (ع)	أعارض بشدة (عش)
×	ـــــ	ـــــ	ـــــ	ـــــ
ـــــ	×	ـــــ	ـــــ	ـــــ
ـــــ	ـــــ	ـــــ	ـــــ	×
ـــــ	ـــــ	ـــــ	×	ـــــ
ـــــ	ـــــ	×	ـــــ	ـــــ

- اذا كنت توافق عليها تماما ضع (×) تحت الاستجابة أوافق بشـــــدة
- اذا كنت توافق عليها الى حد ما ضـع اشارة (×) تحت الاستجابة « أوافق »
- أما اذا كنت تعارض بشدة ضـع (×) تحت الاســتجابة « أعارض بشـــدة »
- واذا كنت تعارضـها الى حد ما ضـع (×) تحت الاســتجابة « أعارض »
- أما اذا لم تستطيع تحديد موقف معين منها ، ضـــع (×) تحت الاسـتجابة « متردد)

- تأكد من مطابقة رقم السؤال الذى تقرأه فى ورقة الاستبيان مع رقم السؤال الذى تستجيب له فى ورقة الاجابة ، ضع علامة واحدة أمام كل عبارة حسب درجة موافقتك أو عدم موافقتك عليها .

- أرجو الاجابة عن جميع عبارات الاستبيان .
- لا تضع أى علامة على ورقة الاستبيان .
- لا تضع أى علامة فى خانة التقدير .

صفحة تسجيل الاجابة ومفتاح التصحيح :

صمم الباحث ورقة منفصلة عن عبارات المقياس بحيث يستخدمها المفحوص بسهولة ، كما أنها توفر وقت وجهد الفاحص أثناء عملية التصحيح . أما التصحيح فيكون على مرحلتين :

المرحلة الأولى : مفتاح لتقدير الدرجة الكلية على المقياس ، وتوضع اشارة (+) بجانب العبارة التى تقيس الاتجاه الموجب واشارة (-) أمام رقم العبارة التى تقيس الاتجاه السالب ، ويكون المفتاح مفرغا فى أماكن استجابات المفحوصين حتى تكون استجابة المفحوص أوافق ، متردد ، أعارض ، أعارض بشدة ، الدرجة ٥ ، ٤ ، ٣ ، ٢ ، ١ على التوالى. أما العبارات التى تقيس اتجاها سالبا فتعطى الدرجة ١ ، ٢ ، ٣ ، ٤ ، ٥. وبتثبيت مفتاح التصحيح على ورقة اجابة المفحوص يتم تقدير استجاباته بسرعة ، وبجمع الدرجات التى يحصل عليها المفحوص فى كل عمود رأسى تحصل على الدرجة الكلية للمفحوص ، ولاحظ أن المفحوص يجيب عن أسئلة المقياس بطريقة أفقية فى حين أن المصحح يجمع الدرجات بطريقة رأسية . أما المرحلة الثانية فيستخدم مفتاح مثقب لرصد درجة كل كفاية على حدة ، حيث تكون عبارات كل كفاية متتابعة رأسيا على ورقة الاجابة . وبتثبيت مفتاح مثقب يمكن رصد درجات كل كفاية على حدة . وللحصول على درجة المقياس الفرعى لكفاية « تخطيط الدروس » نجمع الدرجات التى يوضحها المقياس المثقب للعبارات : ١ ، ٥ ، ١٠ ، ١٥ ، ٢٠ ، ٢٥ ، ٣٠ ، ٣٥ ، ٤٠ ، ٤٥ ، ٥٠ ، ٥٥ ، ٦٠ ، ٦٥ ، ٧٠. ثم ينتقل الفاحص الى المقياس الفرعى للكفاية الثانية ، وهكذا حتى يصل الى المقياس الفرعى العاشر وجميعها على مقياس واحد .

أدوات أخرى مستخدمة فى الدراسة :

استخدم الباحث مقياس مينيسوتا لاتجاهات المعلمين MTAI للتحقق من صدق المحك لمقياس الدراسة الحالية ، وقد صمم مقياس مينيسوتا « كوك » Cook و « ليدز » Leeds و « كاليس » Callis بجامعة مينيسوتا وتم نشره عام ١٩٥١ (Cook, Leeds & Callis, 1951 : 3) . ويهدف المقياس الى التعرف على اتجاهات المعلم التى تدل على طريقة وكيفية سلوكه مع تلاميذه وعلاقته معهم (Anastasi, 1982 : 554) . كما استخدم المقياس لأغراض أخرى ، كاختيار الطلاب المرشحين لمهنة التدريس ، ورضى المعلم عن مهنته ، فهو يبين بطريقة غير مباشرة مدى رضى الفرد عن مهنته كمعلم ، ويتنبأ بنوع الجو الدراسى فى الفصل .

يتألف المقياس فى صورته الأصلية (الأجنبية) من ١٥٠ عبارة ، وتكون الاجابة عنها على ورقة منفصلة ، ولكل عبارة خمس اجابات متدرجة هى : أوافق بشدة - أوافق - متردد - أعارض - أعارض بشدة . ولتقدير اجابات المفحوصين تستخدم لوحتان مثقبتان ، واحدة لتحديد عدد الاجابات الصحيحة والثانية لتحديد عدد الاجابات الخاطئة ، ولتقدير درجة المفحوص يطرح عدد الاجابات الخاطئة من عدد الاجابات الصحيحة، وعلى هذا الأساس فان مدى الدرجة النهائية يتراوح بين (+ ١٥٠) و (- ١٥٠) . وقد أوضحت الدراسات الأجنبية والعربية أن المقياس على درجة مناسبة من الصدق والثبات ، حيث وجد « ليدز » Leeds أن صدقه التلازمى أو صدق المحك كان مع تقديرات مديرى المدارس ، والتلاميذ ، وأحد الخبرات فى مجال التعليم ، ٤٦ر٠ ، ٥٠ر٠ على التوالى . ووجد أن معامل ثباته ٩٣ر٠ بطريقة التجزئة النصفية.وكذلك دلت الأبحاث العربية على أن المقياس على درجة مناسبة من الثبات.ففى بحث أجراه سيد خير الله على طلبة كلية التربية بالمنصورة وجد أن معامل ثباته بطريقة اعادة الاختبار ١ر٠ (خير الله ، ١٩٨١ : ١٢٦). وعندما جرب فى البيئة الأردنية وجد أن معامل صدقه بناء على معادلة فاى ٣٦ر٠ وهو معامل ارتباط ذو دلالة احصائية على مستوى (٠١ر٠) (توق ، ١٩٧٧) . كما وجد « قطامى » بالجامعة الأردنية أن معامل

ثباته (٨١ر٠) بطريقة التجزئة النصفية (قطامى ، ١٩٧٧ : ٢٤) ٠ أما فى البيئة الفلسطينية فقد وجد أن معامل ثباته ٨٣ر٠ بطريقة التجزئة النصفية (الأغا وعبد المنعم ١٩٩٠) ٠ مما سبق يتضح أن مقياس مينيسوتا لاتجاهات المعلمين MTAI على درجة مناسبة من الصدق والثبات ، ويستخدم لقياس السمات التي تتعلق باتجاهات المعلمين النفسية نحو تلاميذهم ونحو عملهم المهنى ٠

عينة الدراسة :

شملت عينة الدراسة معلمى ومعلمات مدارس قطاع غزة فى الفترة ما بين فبراير الى مايو ١٩٩١ ٠ وقد بلغ الحجم الكلى للعينة ٤٤٠ معلم ومعلمة ، توزعوا تبعا للاجراء المستخدم على النحو التالى : ٦٠ معلم ومعلمة لدراسة صدق العبارات (التناسق الداخلى) ، ١٠٠ معلم ومعلمة لايجاد ثبات المقياس ، ١٠٠ معلم ومعلمة للدراسة الارتباطية (الصدق التلازمى) ، و ١٨٠ معلم ومعلمة لدراسة الفرق بين فئات متباينة من المعلمين ٠ وقد شملت العينة أفرادا من جميع التخصصات ٠ الجدول (٢) يبين عدد أفراد العينة موزعين حسب التخصصات ٠

جدول (٢)

يبين عدد أفراد العينة موزعين حسب تخصصاتهم

التخصص	ذكور	اناث
لغة عربية	٦٥	٣٠
لغة انجليزية	٦٠	٣٠
مواد اجتماعية	٦٥	٣٠
علوم	٤٥	٢٥
رياضيات	٤٠	٢٥
تربية رياضية	٢٠	٥
المجموع	٢٩٥	١٤٥

نتائـــج الدراسـة

صـدق العبارات :

جرى تحديد صدق العبارات باسبتخدام طريقة التناسق الداخلى بين عبارات المقياس وذلك بحساب معامل الارتباط بين كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس الفرعى الخاص بها . ويرى انستازى Anastasi أن هذا الأسلوب لايجاد صدق العبارات يعتبر هو الأساس لاختيار عبارات مقاييس الاتجاهات بالاضافة الى المعايير الخارجية الأخرى (Anastasi 1982 : 554) . ان الارتباط الدال بين درجة العبـارة والدرجة الكليـة للمقياس الفرعى يشير الى مدى قدرة العبارة على قياس ما يقيسه المقياس ككل ، لذلك فان العبارات التى تحظى بمعامل ارتباط دال (مســتوى دلالة ٠١ر أو ٠٥ر) يمكن الاحتفاظ بها وتوصف عبارات المقياس المتبقية بأنها على درجة عالية من التناسق الداخلى (أبو حطب ، عثمان ١٩٧٦ : ٣ ، ٢٥ ، ٢١) . وقد قام الباحث بتطبيق الصورة الأولية التجريبية للمقياس* ، والمكونة من عشرة مقاييس فرعية تشمل (٧٦) عبارة على (٦٠) معلم ومعلمة اختيروا بطريقة عشوائية فى مختلف التخصصات ، وذلك لحساب قيمة معامل الارتباط بين كل عبارة والمقياس الفرعى الخاص بها ، وقد تبين أن هناك أربع عبارات لم تحظ ، بمعامل ارتباط دال على مستوى (٠٥ر٠) ولذلك تم حذفها . أما بقية العبارات (٧٢) عبـارة فقد حظيت بمعاملات ارتباط دالة على مستوى ٠١ر٠ ، ٠٥ر٠ أما العبارات التى جرى حذفها فهى :

- (٨+) أفضل أن أمهد للدرس قبل طرح الموضوع الجديد (معامل ارتبـــاط ١٦ر٠)

- (١٥+) أرى أن يكون أسلوب التقويم مناسبا لمستويات التلاميذ (معامل ارتباط ٠٨ر٠)

- (٣٢+) أجد أن أطرح أسئلة متنوعة تسهم فى اثراء التفاعل الصفى (معامل ارتباط ٠١٩ر٠)

---

* يمكن الحصول عليها بالاتصال بالباحث .

- (٥٣ +) أرى أن التخطيط الجيد المتكامل أول خطوات النجاح فى عملية التدريس (معامل ارتباط ٠٢٢ر٠) ٠

وبذلك أصبحت القائمة فى صورتها النهائية مكونة من (٧٢) عبارة (٣٦ موجبة ، ٣٦ سالبة) (انظر الملحق) ، موزعة على الكفايات العشرة كما فى جدول (٣)

جـــدول (٣)

يبين المقاييس الفرعية وعدد وأرقام العبارات فى كل منها فى القائمة النهائية للمقياس

الكفايـــات	عدد العبارات	أرقام العبـــــارات
- تخطيط الدروس	١٤	١، ٥، ٩، ١٣، ١٧، ٢١، ٢٥، ٢٩، ٣٣، ٣٧، ٤١، ٤٥، ٤٩، ٥٣ ٠
- تحديد الأهـداف	١٠	٢، ٦، ١٠، ١٤، ١٨، ٢٢، ٥٧، ٦١، ٦٥، ٦٩
- الاستعداد للتعلم	٨	٢٦، ٣٠، ٣٤، ٣٨، ٤٢، ٤٦، ٥٠، ٥٤ ٠
- تقويـم الدروس	٨	٣، ٧، ١١، ١٥، ٥٨، ٦٢، ٦٦، ٧٠ ٠
- اختيار الوسائـل	٧	١٩، ٢٣، ٢٧، ٣١، ٣٥، ٣٩، ٤٣ ٠
- اختيار الخبرات	٥	٤٧، ٥١، ٥٥، ٥٩، ٦٣ ٠
- التمهيـــــد	٤	٤، ٨، ٦٧، ٧١ ٠
- طـــرح الأسـئلة	٥	١٢، ١٦، ٢٠، ٢٤، ٢٨ ٠
- التعزيـــــز	٦	٣٢، ٣٦، ٤٠، ٤٤، ٤٨، ٥٢ ٠
- الخاتمـــــة	٥	٥٦، ٦٠، ٦٤، ٦٨، ٧٢ ٠

وقد أعيـد ترتيب عبـارات المقياس بحيث يحتفظ بنفس طريقة التصحيح سابقة الذكر ٠ والجدول رقم (٤) يبين معاملات الارتباط بين درجات كل عبارة من عبارات المقاييس الفرعية والدرجة الكلية للمقياس ٠

جـــدول (٤)

معاملات الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية فى المقاييس الفرعية للقائمة النهائية للمقياس (ن = ٦٠)

العبارة رقـم	معامل ارتباط	رقـم العبارة	معامل ارتباط	العبارة رقـم	معامل ارتباط
١	٠ر٢٩ +	٢٥	٠ر٣٥ + +	٤٩	٠ر٣٤ + +
٢	٠ر٥٩ + +	٢٦	٠ر٥١ + +	٥٠	٠ر٤٥ + +
٣	٠ر٢٧ +	٢٧	٠ر٤١ + +	٥١	٠ر٤٦ + +
٤	٠ر٦٩ + +	٢٨	٠ر٥٨ + +	٥٢	٠ر٦٠ + +
٥	٠ر٢٨ +	٢٩	٠ر٤١ + +	٥٣	٠ر٢٩ +
٦	٠ر٦٢ + +	٣٠	٠ر٥٧ + +	٥٤	٠ر٤٣ + +
٧	٠ر٦١ + +	٣١	٠ر٦٤ + +	٥٥	٠ر٥٠ + +
٨	٠ر٦١ + +	٣٢	٠ر٤٨ + +	٥٦	٠ر٧٤ + +
٩	٠ر٥٤ + +	٣٣	٠ر٢٩ +	٥٧	٠ر٤٨ + +
١٠	٠ر٥٠ + +	٣٤	٠ر٣٦ + +	٥٨	٠ر٤٧ + +
١١	٠ر٤٥ + +	٣٥	٠ر٣٨ + +	٥٩	٠ر٣٤ + +
١٢	٠ر٣٥ + +	٣٦	٠ر٣٦ + +	٦٠	٠ر٥٩ + +
١٣	٠ر٤١ + +	٣٧	٠ر٣٤ + +	٦١	٠ر٣٦ + +
١٤	٠ر٢٩ +	٣٨	٠ر٤٤ + +	٦٢	٠ر٤٦ + +
١٥	٠ر٤٥ + +	٣٩	٠ر٥٥ + +	٦٣	٠ر٢٧ +
١٦	٠ر٦٤ + +	٤٠	٠ر٣٦ + +	٦٤	٠ر٤٤ + +
١٧	٠ر٣٤ + +	٤١	٠ر٣٢ +	٦٥	٠ر٣١ +
١٨	٠ر٤٣ + +	٤٢	٠ر٤٧ + +	٦٦	٠ر٥٠ + +
١٩	٠ر٣٥ + +	٤٣	٠ر٣٢ +	٦٧	٠ر٧٧ + +
٢٠	٠ر٥٧ + +	٤٤	٠ر٤٦ + +	٦٨	٠ر٣٠ +
٢١	٠ر٢٨ +	٤٥	٠ر٥٨ + +	٦٩	٠ر٦٢ + +
٢٢	٠ر٢٨ +	٤٦	٠ر٦٤ + +	٧٠	٠ر٥٣ + +
٢٣	٠ر٤٤ + +	٤٧	٠ر٤٢ + +	٧١	٠ر٣٦ + +
٢٤	٠ر٣٧ + +	٤٨	٠ر٥٤ + +	٧٢	٠ر٥٣ + +

+ + دال عند مستوى (٠١ر) حيث تبدأ حدود الدلالة الاحصائية من ٣٢٥ر (ن = ٦٠)

+ دال عند مستوى (٠٥ر) حيث تبدأ حدود الدلالة الاحصائية من ٢٥ر

ثبـــات المقياس :

استخدم الباحث طريقتين لايجاد ثبات المقياس ، هما :

١ - **طريقة اعادة الاختبار :** جـرى تطبيق الاسـتبيان على عينة عشـوائية مكونة من ١٠٠ معلم ومعلمة من مدارس قطاع غزة وبعـد أسبوعين من التطبيق الأول أعيد تطبيق الاستبيان على نفس المجموعة مـرة ثانية ، ثم جرى حساب معامـلات الارتباط للمقاييس الفرعيـة لاستجابات المفحوصين بين كل من التطبيقين . وقد تراوحت معاملات الثبات بين ٥٧ر - ٨٧ر وكان معامل الثبات الكلى للمقياس ٨٣ر ويوضح الجدول (٥) قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومعاملات الثبات للمقاييس الفرعية .

جـــدول (٥)

يبيـن عدد العبارات والمتوسـطات الحسابية والانحرافـات المعيارية ومعاملات الثبات للمقاييس الفرعية (ن = ١٠٠)

المقاييس الفرعية	عـــدد العبارات	التطبيق الأول م١	التطبيق الأول ع١	التطبيق الثانى م١	التطبيق الثانى ع١	معامل الثبات
- تخطيط الدروس	١٤	٥٦ر٦٩	٤ر٤٨	٥٨ر٦٢	٤ر٢٦	٦٨ر٠
- تحديد الأهـداف	١٠	٤٠ر٦٧	٣ر٤٨	٤١ر٩٩	٣ر١٨	٧٢ر٠
- الاستعداد للتعلم	٨	٣٣ر٤١	٣ر٤٧	٣٢ ر٤	٣ر٥١	٧٠ر٠
- التقويـــــم	٨	٣٥ر٠٠	٣ر٢٩	٣٥ر٥٦	٣ر٣٦	٧٨ر٠
- اختيار الوسائل	٧	٢٩ر٣٢	٢ر٣٦	٢٨ر٣٠	٢ر٢٤	٦٤ر٠
- اختبار الخبرات	٥	١٩ر٩٨	٢ر٠٥	٢٠ر٧٦	٢ر٠٧	٦٢ر٠
- التمهيـــــد	٤	١ ر١٥	١ر٦٩	١٤ر٠١	١ر٩٧	٥٧ر٠
- طـرح الأسـئلة	٥	١ ر٢٠	٢ ر٧	٢٠ر٩٤	٢ ر٣	٧٥ر٠
- التعزيـــــز	٦	٢٦ر٠١	٢ر٩٧	٢٥ر٠٣	٢ر١٧	٥٩ر٠
- الخاتمـــــة	٥	٢٠ر٠٦	٢ر٣٤	٢٠ ر٨	٢ ر٣	٦٥ر٠
المجمـــــوع	٧٢	٢٩٦ر٣٤	١٥ر٣٢	٢٩٨ر٤١	١٣ر٧٢	٨٣ر٠

يتضح من جدول (٥) أن جميع معاملات الثبات دالة **عند مستوى** دلالة ٠١ر٠

٢ ـ **طريقة التجزئة النصفية** : جرى تجزئة المقياس المجرب على العينة السابقة (١٠٠ فردا) فى التطبيق الأولى الى نصفين (العبارات الفردية مقابل العبارات الزوجية) وتم حساب معامل الارتباط باستخدام معادلة بيرسون Pearson فكان معامل ارتباط نصفى الاختبار مساويا ٠ر٧٦٤ ولما كان هذا المعامل يعبر عن نصف المقياس فقط وليس المقياس كله لذا فقد تم تعديل معامل الثبات باستخدام معادلة سبيرمان براون (Gay, 1987 : 139) لتصحيح الطول فكان معامل الثبات الناتج ٠ر٨٦٦ وعند حساب ثبات المقياس باستخدام معادلة جثمان (أبو حطب ، عثمان ، ١٩٨٢ : ٨٩) وجد أنه مساوى (٠ر٨٨) ٠

صـــدق المقياس :

يعتبر الصدق من أهم الخصائص المهمة التى يجب الاهتمام بها فى بناء الاختبارات والمقاييس ٠ وصدق الاختبار يعنى أنه يقيس السمة التى وضع لقياسها ، ويكون الاختبار الصادق فى معظم الأحيان ثابتا ولكن ليس بالضرورة أن يكون الاختبار الثابت اختبارا صادقا فى معظم الأحيان (Nitko, 1983 : 413) ، وقد قام الباحث بالتأكد من صدق المقياس باستخدام ثلاث طرق هى :

١ ـ **صدق المحتوى** : حيث تم تحليل الأنماط المرغوبة وغير المرغوبة لكل كفاية وقام الباحث بعرضها على مجموعة من المحكمين (خمسة موجهين تربويين وخمسة مديرى مدارس) وطلب منهم توضيح ما اذا كانت كل عبارة تنتمى الى الكفاية التى تقابلها أم لا تنتمى ، ونتيجة لذلك تم حذف ست عبارات وأعيد صياغة بعض العبارات ، وبذلك تحقق الباحث من صدق المحتوى ٠

٢ ـ **الصدق الداخلى** : قام الباحث بايجاد معاملات الاتساق الداخلى للعبارات وذلك بحساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس الفرعى الخاص بها ونتيجة لذلك تم حذف أربع عبارات كان معامل ارتباطها غير دال ، أما بقية العبارات فكان معامل ارتباطها دالا على مستوى (٠ر٠١) و (٠ر٠٥) وهذا يدل على شدة التناسق الداخلى بين عبارات المقياس (انظر جدول ٤) ، ثم جرى حساب معامل الارتباط

بين درجة كل مقياس فرعى والدرجة الكلية للمقياس . والجدول (٦) يبيـــن ذلك .

جـــدول (٦)
معاملات الارتباط بين درجة كل مجال من مجالات المقياس
والمجموع الكلى للمقياس ودلالاتها الاحصائية (ن = ١٠٠)

الكفايـــــة	معامل الارتباط	الدلالة الاحصائية
ـ تخطيط الدروس	٠ر٦٥	٠ر٠١
ـ تحديد الأهـداف	٠ر٦٧	٠ر٠١
ـ الاستعداد للتعلم	٠ر٦٦	٠ر٠١
ـ تقويـم الدروس	٠ر٨٢	٠ر٠١
ـ اختيار الوسائل	٠ر٦٢	٠ر٠١
ـ اختيار الخبرات	٠ر٥٧	٠ر٠١
ـ التمهيـــــد	٠ر٤٣	٠ر٠١
ـ طـرح الأســئلة	٠ر٧٩	٠ر٠١
ـ التعزيـــــز	٠ر٥٩	٠ر٠١
ـ الخاتمـــــة	٠ر٥٦	٠ر٠١

يتضح من جدول (٦) أن جميع معاملات الارتباط بين درجة المقاييس الفرعية ودرجة المقياس الكلى دالة على مستوى ٠ر٠١ ويعتبر هذا شكلا آخرا من أشكال التناسق الداخلى بين مجالات المقياس وهذا يدعم صـدق وصلاحية هذه الأداة لما وضعت لقياسه .

٣ ـ **صدق المحك** : لحساب صـدق المحك طبق الباحث اسـتبيان الاتجاهات نحو توظيف الكفايات التدريسية ومقياس اتجاهات المعلمين نحو المهنة لمينيسوتا على عينة عشوائية مكونة من ١٠٠ معلم ومعلمة ، ثم حسب معامل الارتباط بين الدرجة الكلية لكلا المقياسين فكان ٠ر٥٢ وهو دال احصائيا على مستوى ٠ر٠١ .

دراسة مقارنة بين مجموعات من المعلمين
فى المجـــالات التى يقيســها المقياس

يفتـرض الباحث أن مقياس الاتجاهات نحـو توظيف الكفايـات التدريسية سوف يميز بين فئة المعلمين الممتازين والمعلمين الضعفاء ، وكذلك يميز بين المعلمين المهتمين والمعلمين غير المهتمين بالمهنة الذين يزاولون أعمالا أخرى بعد انتهاء الدوام المدرسى ، ولذلك وضع الباحث الفروض التالية :

١ ـ توجد فروق ذات دلالة احصائية على مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسط أداء المعلمين الممتازين ومتوسط أداء المعلمين الضعفاء ، فى المجالات التى يقيسها المقياس ٠

٢ ـ توجد فروق ذات دلالة احصائية على مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسط أداء المعلمين المهتمين ومتوسط أداء المعلمين غير المهتمين بالمهنة ، فى المجالات التى يقيسها المقياس (المعلمين المهتمين هم معلمون عاديون ولا يزاولون أعمالا غير مهنة التدريس) ٠

ولفحص الفرضية الأولى ، جرى توزيع المقياس على ١٠٠ معلم ومعلمة (٥٠ ممتازون و ٥٠ ضعفاء) اختيروا حسب تقديرات الموجهين التربويين ومديرى المدارس ، وتم ايجاد الفرق بين متوسطات أداء الفئتين باستخدام اختبار ـ ت ـ وكانت النتائج كما هى مبينة فى جدول (٧)

جـــدول (٧)

يبين نتائج اختبار ـ ت ـ لايجاد الفرق بين متوسطات أداء كل من فئتى المعلمين (ممتازون وضعفاء) فى الكليـــات التدريسية العشـــرة (ن = ١٠٠)

الكفايـــات	معلمون ممتازون م١	ع١	معلمون ضـعفاء م٢	ع٢	ت
ـ تخطيط الدروس	٦٠ر٤	٤ر٧١	٥٢ر٠٠	٥ر٣٩	+ + ٨ر٣٠
ـ تحديد الأهـداف	٤٧ر٠٠	٣ر٧٦	٣٨ر٤	٤ر٦٢	+ + ١٠ر٣١
ـ الاستعداد للتعلم	٣٨ر٢	٢ر٠٥	٣١ر٨	٢ر٠٩	+ + ١٥ر٦٤
ـ تقويـم الدروس	٣٥ر٥	٢ر٩٢	٢٨ر٩	٣ر٠٠	+ + ١١ر١٥
ـ اختيار الوسائل	٣٢ر٢	٢ر٥٣	٣٠ر٠٠	٢ر٦٧	+ + ٣ر٩٦
ـ اختيار الخبرات	٢٠ر٦	٢ر٠٧	١٩ر٨	١ر٤٨	+ + ٢ر٢٢
ـ التمهيـــــد	١٧ر٥	١ر٨٤	١٦ر٠٠	٢ر١٢	+ + ٣ر٧٨
ـ طـــرح الأسـئلة	٢٢ر٢	٣ر٠٥	١٩ر٨	٣ر١٢	+ + ٣ر٨٩
ـ التعزيـــــز	٢٤ر٤	٢ر٦٧	٢١ر٤	٢ر٥٠	+ + ٥ر٨٠
ـ الخاتمـــــة	٢١ر٢	٢ر٦٤	١٧ر٦	٢ر٤٨	+ + ٧ر٠٣
المجمـــــوع	٣١٩ر٢	١٤ر٧٤	٢٧٥ر٧	١٦ر٢٢	+ + ١٤ر٠٣

تبدأ حدود الدلالة (٠٥ر) ودرجة حرية ٩٨ عند ١ر٩٩

تبدأ حدود الدلالة (٠١ر) ودرجة حرية ٩٨ عند ٢ر٦٣

(Glsnapp & Poggio, 1985 : 514)

يتضح من جدول (٧) أن الفرق بين الفئتين كان دالا على مستوى (٠١ر٠) فى تسع كفايات تدريسية ، ودالا على مستوى (٠٥ر) فى كفاية تدريسية واحدة فقط (اختيار الخبرات) كذلك كان الفرق بين أداء الفئتين على المقياس الكلى دالا عل ىمستوى (٠١ر٠) ٠ وهذه النتيجـة تدعم الفرضية الأولى والتى تشير الى وجود فروق ذات دالة احصائية بين فئة المعلمين الممتازين وفئة المعلمين الضعفاء ٠ وهذا يحقق صدق التمييز الفـرضى ٠

ولفحص الفرضية الثانية تم توزيع المقياس على عينة مكونة مـــن

(٨٠ فردا) منهم ٤٠ معلما ملتزما بالمهنة ولا يزاول أعمالا غير مهنة التدريس ، و ٤٠ معلما غير ملتزمين (غير مهتمين بالمهنة ويزاولون أعمالا حرة بعد الدوام المدرسى) ، وقد تم اختيارهم حسب ملاحظات مديرى المدارس . ولايجاد الفرق بين أداء تلك الفئتين على المقياس تم استخدام اختبار - ت - وكانت النتائج كما هى موضحة فى جدول (٨)

جـــدول (٨)

نتائج اختبار - ت - لايجاد الفرق بين متوسط أداء المعلمين المهتمين ومتوسط أداء المعلمين غير المهتمين (ن = ٨٠)

الكفايـــات	معلمين مهتمين م١	ع١	معلمين غير مهتمين م٢	ع٢	ت
- تخطيط الدروس	٥٧ر٦	٤ر٢٣	٥٤ر١	٥ر٠١	+ ٣ر٣٨ +
- تحديد الأهـداف	٤١ر٣	٣ر٨١	٣٨ر٦	٤ر١١	+ ٣ر٠٥ +
- الاستعداد للتعلم	٣٣ر٢	٣ر٥٤	٣١ر٤	٤ر٠٥	+ ٢ر١٢
- تقويـم الدروس	٣٤ر٩	٣ر٠١	٣١ر٦	٤ر١٢	+ ٤ر٠٩ +
- اختيار الوسائل	٢٩ر٢	٢ر٥٦	٢٨ر١	٢ر٠٣	+ ٢ر١٣
- اختيار الخبرات	٢٠ر٢	٢ر١١	١٩ر٠٠	٢ر٥٥	+ ٢ر٢٩
- التمهيـــــد	١٤ر٨	١ر٧٢	١٣ر٩	٢ر٠١	+ ٢ر١٥
- طـــرح الأسـئلة	٢٠ر٧	٢ر٩٧	١٩ر٠٠	٤ر٣٤	+ ٢ر٤١
- التعزيـــــز	٢٥ر٨	٢ر١٧	٢٢ر٦	٣ر١٢	+ ٥ر٣٣ +
- الخاتمـــــة	٢٠ر٧	٢ر٦٧	١٩ر١	٣ر٠١	+ ٢ر٥٥
المجمـــــوع	٢٩٨ر٤	١٥ر١٢	٢٧٧ر٤	١٦ر١١	+ ٦ر٠١ +

تبدأ حدود الدلالة (٠٥ر) ودرجات حرية (٧٨) عند ٢ر٠٠

تبدأ حدود الدلالة (٠١ر) ودرجات حرية (٧٨) عند ٢ر٦٥

يتضح من جدول (٨) أن الفرق بين أداء المعلمين الملتزمين والمعلمين غير الملتزمين بالمهنة كان دالا عل ىمستوى (٠٥ر) فى ستة مجالات ودالا على مستوى (٠١ر) فى أربعة مجالات من مجالات المقياس ، وهـذه النتيجة تدعم الصدق التميزى للمقياس .

ملخص الدراســـة :

قام الباحث ببناء مقياس الاتجاهات نحو توظيف الكفايات الأساسية للتدريس باتباع خطوات بناء مقاييس الاتجاهات على نمط ليكارت ٠

- حدد الباحث عشر كفايات تدريسية شائعة حسب رأى الموجهين التربويين ومديرى المدارس ٠

- اختار الباحث العبارات السلوكية التى تقيس الأنماط السلوكية المرغوبة وغير المرغوبة لكل كفاية على حدة بالاستعانة بالدراسات السابقة والأطر النظـــرية التى عالجت هذا الموضوع وكانت القامة الأولية مكونة مــن (٨٥) عبـــارة ٠

- عرضت القائمة على لجنة محكمين - ثم جرى ايجاد التناسق الداخلى للعبارات على عينة مكونة من (٦٠) معلم ، وبذلك أصـبحت القائمة فى صورتها النهائية مكونة من (٧٢) عبارة (٣٦ عبارة تقيس اتجاها موجبا و ٣٦ عبارة تقيس اتجاها سالبا) ٠

- جرى ايجاد معامل ثبات المقياس باستخدام طريقة اعادة الاختيار على عينة مكونة من ١٠٠ فرد ، وكان ثباته الكلى ٨٣ر٠ ، ثم حسب ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية وكان ثباته ٨٧ر٠

- تابع الباحث اجراءات التحقيق من صدق القائمة ، وجرى التحقق من صدق المحك باستخدام مقياس مينيسوتا مع المقياس الحالى على عينة مكونة من (١٠٠ فرد) فوجد أن معامل الارتباط ٥٢ر٠ وهو دال احصائيا على مستوى (٠١ر) ثم جرت مقارنة بين مجموعتين من المعلمين الممتازين والمعلمين الضعفاء باستخدام اختبار - ت - كانت الفروق دالة احصائيا فى بعض المجالات على مستوى(٠٥ر) ودالة على مستوى (٠١ر) فى مجالات أخرى ٠ وكذلك ميز المقياس بين المعلمين المهتمين بالمهنـة والمعلمين غير الملتزمين بالمهنة الذين يزاولون أعمالا حـــرة بعد انتهـاء الدوام المدرسى ، وكانت الفروق بينهما دالة على مستوى (٠١ر) فى بعض المجالات ودالة على مستوى (٠٥ر) فى مجالات أخرى من مجالات المقياس ٠

- ونتيجة لما سبق فقد تحقق الباحث من صلاحية المقياس واستخدامه فى الأغراض التى وضع من أجلها ويرى الباحث أنه يمكن استخدام هذا المقياس فى التعرف على اتجاهات المعلمين نحو المهنة وذلك لارتباط الكفايات العشرة التى يتضمنها المقياس ارتباطا وثيقا بمهنة التدريس .

المراجـــــع

- أبو حطب ، فؤاد وعثمان ، سيد أحمد (١٩٨٢) التقويم النفسى ، ط ٤ ، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية ٠

- أبو غريب ، عايده وحميده ، فاطمة ابراهيم (١٩٩٠) دراســة لتشخيص بعض الكفايات الأدائية لمعلمى المواد الاجتماعية فى الحلقة الثانية من التعليم الأساسى « دراسة ميدانية » ، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، المؤتمر العلمى الثانى اعداد المعلم - التراكمات والتحديات ، الاسكندرية : المجلد الثانى ص ٥٤٣ - ٥٧٢ ٠

- الأغا ، احسان وعبد المنعم ، عبد الله (١٩٩٠) ورشة عمل لمعلمى المستقبل لبناء المهارات التدريسية وعلاقتها بالمفاهيم الأساسية والاتجاهات نحو المهنة ، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس : المؤتمر العلمى الثانى - الاسكندرية ، المجلد الثانى ، ص ٦٣٧ - ٦٥٩ ٠

- الأغا ، احسان وعبد المنعم ، عبد الله (١٩٨٩) التربية العملية وطرق التدريس ، ط ٢ غزة : الهيئة الخيرية ٠

- الزوبعى ، عبد الجليل وآخرون (١٩٨١) الاختبارات والمقاييس النفسية ، العراق : جامعة الموصل ٠

- بلقيس ، أحمد (١٩٨٥) مجمع تعليمى حول : المنحى النظامى لتنظيم التعلم واستخدامه فى اعداد مذكرات الدروس ، عمان : الرئاسة العامة لوكالة الغوث الدولية ٠

- توق،دوانى (١٩٧٧) اختبارات مينيسوتا لاتجاهات المعلمين دراسة صدق للبيئة الأردنية ، دراسات ، المجلد الرابــع ، العددان ١ - ٢ ، ص ١٢ ٠

- جابر ، عبد الحميد جابر (١٩٧٦) سيكولوجية التعلم ونظريات التعلم ط ٣ ، القاهرة : دار النهضة ٠

- جرادات ، عزت وآخرون (١٩٨٣) التدريس الفعال،عمان :المكتبة التربوية المعاصــرة ٠

- حمدان ، محمد زياد (١٩٨١) التربية العملية الميدانية : مفاهيمها وكفاياتها وممارساتها ، بيروت : مؤسسة الرسالة .

- خير الله ، سيد (١٩٨١) تأثير المعلومات التربوية والممارسات التعليمية على الاتجاهات النفسية للمعلمين ، بحوث تربوية ونفسية ، بيروت : دار النهضة العربية ، ص ١٢٥ - ١٢٦ .

- سوالمه ، يوسف محمد (١٩٨٠) أثر برنامج الرياضيات على اتجاهات الطلبة في الأردن ، عمان : رسالة ماجستير غير منشورة - جامعة اليموك ، ص ٦ .

- عبد اللطيف ، خيرى (١٩٨٨) خصائص المعلم المهنى وكفاياته ، الأردن : الرئاسة العامة لوكالة الغوث .

- قطامى ، يوسف (١٩٧٧) اشتقاق معايير محلية لمنطقة عمان التعليمية لمقياس مينيسوتا لاتجاهات المعلمين نحو التلاميذ والمهنة ، عمان رسالة ماجستير غير منشورة ، الجامعة الأردنية ، ص ٢٤ .

Cook, W., Leeds, K. & Callis, R. (1951) Minnesota Teacher Attitude Inventory, New York : Psychological Corporation, (Manual), p. 3.

Dawes, R.M. (1972) Fundamentals of Attitude Measurement, New York : Macmillan Company, p. 16.

Duttan, W.H. & Blum, M.P. (1968) The Measurement of Attitude Toward Arithmatic with A Likert-Type. The Elementary School Journal, Vol. 68, p. 259-264.

Edwards, A.I. (1984) An Introduction to Linear Regression and Correlation, New York : W.H. Freaman & Company, p. 139.

Gay, L.R. (1987) Educational Research : Competencies for Analysis and Application, Columbus; Merrill Publishing Company, p. 139.

Glsnapp, D.R. & Poggio, J.P. (1985) Essential for Statistical Analysis for Behavioral Sciences, Columbus ; Charles E. Merrill Publishing Co., p. 514.

Kay, P.M. (1972) What Competencies Should be Included in CBTE Program 2. Washington, D.C., American Association of College for Teacher Education, p. 2.

Leeds, C.H. (1969) "Predictive Validity of Monnesota Teacher Attitude Inventory" The Journal of Teacher Education, Vol. 20, No. (1), p. 51-56.

Nitko, A.S. (1983) Educational Tests and Measurement : An Introduction, Harcourt Brace Jovanovich, INC., p. 413.

Saron, S.B. (1971) The culture of School and Problem of Change, Boston : Allyn and Bacon.

Shrigley, R.L. & Johnson, T.M. (1974) "The Attitude of in Service Elementary Teachers Toward Science", School Science and Mathematics, vol. 74, p. 437-446.

Super, D.C. & Hall, D.T. (1978) "Career Development : Exploration and Planning", Annual Review of Psychology, p. 29.

Travers R.M. (1973) Educational Psychology : A Scientific Foundation for Educational Practice, New York : Macmillan Company, p. 337.

الملحـــق
القائمة النهائيـــة
مقياس الاتجاهات نحو توظيف الكفايات الأساسية فى التدريس

ارشـــادات :

يحتوى هذا المقياس على (٧٢) عبارة ويهدف الى التعرف على اتجاهات المعلمين نحو توظيف الكفايات الأساسية فى التدريس ، والمطلوب منك أن تقرأ كل عبارة بعناية وتوضح رأيك الشخصى نحو مضمونها . وضح اجابتك على ورقة الاجابة المرفقة ، وذلك وبوضع علامة (×) فى المربع الخاص لكل عبارة حسب التقدير الذى يتناسب مع وجهة نظرك لمضمون العبـــارة .

مثـــال :

أشعر بارتياح عند استخدام الوسائل التعليمية

التقدير	ق ش	ق	م	ع	ع ش
ـ فاذا كنت توافق على العبارة السابقة ، موافقة تامة ضع اشارة (×) تحت الخانة « أوافق بشدة » (ق ش) .	×				
ـ واذا كنت توافق على العبارة لحد ما ، ضع علامة (×) تحت الخانة « أوافق » (ق) .		×			
ـ أما ان كنت غير قادر على التحديد ، ضع علامة (×) تحت الخانة « متردد » (م) .			×		
ـ واذا كنت تعارضها ، ضع علامة (×) تحت الخانة « أعارض (ع) .				×	
ـ واذا كنت تعارضها تماما ضع علامة (×) تحت الخانة « أعارض بشدة » (ع ش) .					×

ـ تأكد من مطابقة رقم السؤال الذى تقرأه مع رقمه فى رقة الاجابة .

ـ أرجو الاجابة عن جميع الأسئلة .

ـ لا تضع أى علامة فى خانة التقدير .

مقياس الاتجاهات نحو توظيف الكفايات الأساسية فى التدريس

عبـــــارات المقيـــاس

١ ـ أشعر بالقلق فى الحصص التى لم أحضر لها ٠
٢ ـ أجد أن تنوع الأهداف هدر للوقت ومضيعة لجهود المعلم ٠
٣ ـ أفضل احداث تغييرات مستمرة فى أساليب التقويم ٠
٤ ـ أجد أن التمهيد للدرس يكون مضيعة للوقت على حساب الموضوع الجديـد ٠
٥ ـ أفضل تحضير الدروس فى مذكرات مخطط لها ٠
٦ ـ أرى أن تحديد الأهداف بشكل نتاجات تعليمية يسهل عمل المعلم٠
٧ ـ أشعر بأن تنوع أساليب التقويم يجهد الطالب ويحد من تفكيره ٠
٨ ـ أشعر بأن التمهيد مهارة تدريسية ضرورية للمعلم ٠
٩ ـ أرى من الواجب استخدام نمط نموذجى واحد لتخطيط الدروس٠
١٠ ـ أشعر بأن تنوع الأهداف يزيد من مشاركة التلاميذ فى الدروس ٠
١١ ـ أفضل أن تكون أسئلة التقويم منتحية لأهداف الدرس ٠
١٢ ـ أجد أن اختيار نوع الأسئلة وعددها يساعد على توجيه أنشـطة الدرس ٠
١٣ ـ أفضل أن أطلع على المنهاج قبل أن أخطط لدروسى ٠
١٤ ـ أفضل التركيز على الأهداف المعرفية وترك الأهداف الوجدانية الى الأســـره ٠
١٥ ـ أشعر بأن استخدام وسائل متنوعة من التقويم يضع التلاميذ فى موقف حـرج ٠
١٦ ـ أفضل اعطاء وقت كاف للشرح والتفسير دون اللجوء الى طرح الأســـئلة ٠
١٧ ـ أفضل التزام بخطة محددة للدرس دون الخروج عنها ٠
١٨ ـ أرى من الواجب وضع أهداف للدروس بغض النظر عن تحقيقها ٠
١٩ ـ أشعر بأن استخدام الوسائل يساعد التلاميذ على اكتساب الخبرات بســـهولة ٠

٢٠ - أجد أن الأسئلة الواضحة والمحددة تثير اهتمام التلميذ لموضوع الدرس .

٢١ - أجد أن تخطيط الدروس يعوق عملية تنظيم التعلم .

٢٢ - أجد أن وضع أهداف مناسبة لموضوع الدرس ومستويات التلاميذ يسهل عمل المعلم .

٢٣ - أفضل عرض وسائل تعليمية فى أية وقت من الحصة .

٢٤ - أرى أن طرح الأسئلة مهارة سهلة لا تستدعى التدرب عليها .

٢٥ - أرى من الواجب طرح تعيينات دراسية موحدة لجميع التلاميذ .

٢٦ - أفضل تحديد الخبرات السابقة للتلاميذ عند التخطيط للدروس .

٢٧ - أرى أن الوسائل تسهم فى اكساب التلاميذ خبرات مفيدة .

٢٨ - أشعر بأن تنوع الأسئلة التى يطرحها المعلم تسهم فى مشاركة التلاميذ فى الدرس .

٢٩ - أجد أن تخطيط الدروس يسهم فى اكسابى مهارات تدريسية ضرورية .

٣٠ - لا أجد ضرورة لربط الدرس الحالى بخبرات التلاميذ السابقة .

٣١ - أجد أن استخدام الوسائل يربك التلاميذ ويقلل من مساهماتهم الصفية .

٣٢ - يربكنى استخدام أساليب متنوعة من التعزيز الصفى .

٣٣ - أشعر بأن تخطيط الدروس يساعدنى على مواجهة المواقف الطارئة.

٣٤ - أشعر بأن التعرف على خصائص نمو التلاميذ يساعدنى على التعامل معهم .

٣٥ - أشعر بأن الوسائل توفر المتعة والدافعية للتعلم .

٣٦ - أشعر بأن تعزيز اجابات التلاميذ يدعم عملية التعلم .

٣٧ - أرى أن التركيز على تخطيط الدروس ترف تربوى لا فائدة منه .

٣٨ - أرى من الواجب قضاء وقت طويل من الحصة فى تشخيص الخبرات السابقة للتلاميذ .

٣٩ - أجد أن استخدام الوسائل يعمل على اثارة الأسئلة واستنباط أفكار التلاميذ .

٤٠ - أفضل استخدام نمط واحد من التعزيز فى جميع المواقف التعليمية .

٤١ - يضايقنى فى مهنة التدريس ما تحتاجه من تحضير مسبق للدروس.

٤٢ - أفضل استخدام أساليب متنوعة فى الكشف عن الخبرات السابقة للتلاميـــذ .

٤٣ - أرى أنه كلما كثر عدد الوسائل المستخدمة فى الحصة كلما كان أداء المعلم أفضل بغض النظر عن الأهداف المخطط لها .

٤٤ - أشعر بأن معرفة التلميذ لنتائج تعلمه تسبب له الاحباط .

٤٥ - أرى من الواجب الاستعانة بخطة التحضير أثناء الحصة .

٤٦ - يضايقنى كثيرا التعرف على الخبرات السابقة للتلاميذ .

٤٧ - أستطيع اختيار خبرات مناسبة للتلاميذ .

٤٨ - أجد أن توزيع التعزيز على أكبر عدد ممكن من التلاميذ يسـهم فى مشاركتهم الصفية .

٤٩ - يمكننى التخطيط للدروس دون التعرف على الامكانات والوسائل المتاحـــة .

٥٠ - أرى أن مهمة تحديد الاستعداد للتعليم تعتبر شرطا أساسيا للتعلم .

٥١ - أشـعر بأن تنوع الخبـرات التعليمية يقلل من المردود التربوى لعمليـــة التعلم .

٥٢ - أجد دافعية التلاميذ تزداد اذا تلقوا تعزيزا لاستجاباتهم .

٥٣ - يزعجنى اعداد خطة دراسية لكل مادة دراسية .

٥٤ - أفضل أن يستذكر التلاميذ ما تعلموه بغض النظر عن اهتماماتهم وحاجتهـــم .

٥٥ - ليس بالضرورة أن أعرض الخبرات بتسلسل معين .

٥٦ - أرى من الضرورة أن يكون للدروس خاتمـــة .

٥٧ - يربكنى وضع أهداف متنوعة للدرس .

٥٨ - أجد أن استخدام وسائل تقويم شـاملة لجميع الخبرات يربـــك المعلم والطـالب .

٥٩ - أشعر بأن الخبرات المنتقاة جيدا تشجع على التفكير والابداع .

٦٠ - أرى أن الخاتمة تأخذ جزءا من الحصة فتكون مضيعة للوقت .

٦١ - أرى أن خبرة المعلم الطويلة تغنيه عن تحضير أهداف لدروسه .

٦٢ - أرى من الواجب المحافظة على استمرارية التقويم .

٦٣ - أجد أن الخبرات المناسبة للتلاميذ تسهم فى تحقيق أهداف الدرس.

٦٤ - أشعر بأن خاتمة الدرس تجمع أفكار التلاميذ .

٦٥ - أشعر بأن وجود أهداف واضحة ومحددة تسهل عمل المعلم والتلميذ ٠

٦٦ - أرى أنه اذا شعر المعلم بأن أسلوبه فى التعليم كان ناجحا فلا داعى لتقويم تلاميده ٠

٦٧ - لا أرى من الضرورة أن يكون هناك تمهيد لكل درس من الدروس٠

٦٨ - أفضل أفراد حصة كاملة لعمل خاتمة للدرس السابق اذا لم يتوفر الوقت ٠

٦٩ - أجد أن تحديد الأهداف بشكل نتاجات تعليمية يسهل اختيار الخبرات والوسائل وأساليب التقويم ٠

٧٠ - أفضل تقويم كل خطوة من خطوات الدرس دون تأجيل ذلك الى نهاية الحصة ٠

٧١ - أرى من الضرورة أن يكون التمهيد مشوقا للتلاميذ ٠

٧٢ - عندما أشعر بأن التلاميذ يتابعونى فى الدرس فلا أجد ضرورة لعمل خاتمة ٠

ادارة التعليم فى المجتمع اليابانى

دكتور / يوسف عبد المعطى *

تمهيـــــد :

تحتل اليابان موقعا متميزا بين الدول المتقدمة ، من حيث تفوقها التكنولوجى وارتفاع معدلات النمـو فى مجالات الانتاج ، ومن حيث المستوى المرتفع لنظامها التعليمى والادارى ٠

فبالنسبة لتفوقها التكنولوجى ، فأمره أصـبح معروفا وواضحا ، حيث أن العناصـــر التكنولوجية والصناعية اليابانية تغـــرق الأسواق العالمية ، وتصـل الى مختلف المجتمعات والقارات ، وأصـبحت تهدد الدول الصناعية الكبرى ، لتفوقها وتنوعها وارتفاع مستوى جودتها ، وأصبحت صادرات اليابان من هذه العناصر تصل الى معدلات تفوق كثيرا صادرات العديد من المجتمعات الصناعية المتقدمة (١) ٠

وبالنسبة لارتفاع معدلات النمو فى مجالات الانتاج فتشير الاحصائيات الى ارتفاع انتاجية العامل اليابانى حيث حققت زيادة سـنوية حوالى ٩ر٩٪ مقابـل ٧ر٢٪ فى الولايـات المتحدة الأمريكية فى الفتـرة من ١٩٦٧ ـ ١٩٧٧ (٢) ٠

كما أن الانتاج اليابانى يتميـز بارتفاع جودته ، وأصبح شـعار « صنع فى اليابان » شعارا عالميا ، يعنى الجودة المرتفعة ، ويشكل عامل جذب للأسواق فى مختلف بلدان العالم ٠ وتشير الاحصائيات فى الفترة المشار اليها الى أن معدل الفشل فى الوحدات المصنعة فى اليابان فى مجال الحاسبات الالكترونية وصل صفرا فى حين وصل ما بين ١١ر٪ ، ١٩ر٪ فى الولايات المتحدة الأمريكية (٣) ٠

(*) كلية التربية ، جامعة القاهرة ، الفيوم ٠

ولقد حققت اليابان فى نفس الفترة أعلى معدلات النمو فى اجمالى الناتج القومى عند مقارنته بمثيله فى عـدد من الدول المتقدمة ، ففى اليابان وصل معدل النمو ٥ر٣٪ مقابل ٥ر٢٪ فى كل من الولايات المتحدة وكندا ، ٥ر١٪ فى كل من ألمانيا الغربية والمملكة المتحدة ، ٥ر٧٪ فى أيطاليا ، ٥ر٪ فى فرنسا (٤) ٠

أما بالنسبة للنظام التعليمى فى اليابان فانه يفوق فى مستواه من الناحية الكمية والكيفية كثيرا من الأنظمة التعليمية فى العالم الغربى المتقـــدم ٠

فمرحلة التعليم الالزامى تمتد لتشمل من هم فى الفئة العمرية من ٦ ـ ١٥ ، أى أنها تشمل السنوات الست للمرحلة الابتدائية ، المرحلة الثانوية الدنيا والتعليم فيها بالمجان فضـلا عن الخدمات المتعددة التى تقدم للتلاميذ ، ولقد وصلت نسبة الاستيعاب فى هذه المرحلة الالزامية ٩٨ر٩٩٪ فى الوقت الحاضر (٥) ٠

ويتضمن التعليم الثانوى العالى ثلاثة أنواع من المدارس : مدارس بعض الوقت ، ومدارس بالمراسلة ، ومدة الدراسـة بكل منهما ثـلاث سنوات والمدارس النظامية كل الوقت ومدة الدراسة بها أربع سنوات ، ولقد وصل معدل التسجيل بالمدارس الثانوية بعض الوقت ٧ر٢٪ وبالمراسلة ٦ر٢٪ ، أما المدارس النظامية فقد بلغ معدل التسجيل فيها ٧ر٩٤٪(٦)٠

وهذه المدارس بكافة أنواعها منها ما هو عـام ومنها ما هو فنى صناعى أو تجارى وتؤهل هذه المدارس للالتحاق بالكليات والمعاهد العليا أو للعمل بالمؤسسات والمصانع والشركات (٧) ٠

الى جانب العديد من المدارس الخاصة ومؤسسات رياض الأطفـال لمن هم فى سن الثالثة حتى الخامسة ، والى جانب الحضانات التى تدار عن طريق الادارات المحلية (٨) ٠

كما أن مؤسسات التعليم العالى والجامعى تتميز بالكفاءة العالية من الناحية الكمية ، فلقد وصلت نسبة الاستيعاب فى عام ١٩٨٠ حوالى

٤ر٣٧٪ فى مؤسسات التعليم العالى فى اليابان ، وهذه النسبة تفوق كثيرا العديد من الدول المتقدمة ، فعلى سبيل المثال وصلت نسبة الملتحقين بالتعليم العالى البريطانى الى حوالى ٩ر١٣٪ فى عام ١٩٧٩ (٩) .

وبصفة عامة هناك العديد من المؤشرات التى تؤكد على ارتفاع مستوى النظام التعليمى فى اليابان وفى الوقت نفسه ، ساعدت على ارتفاع هذا المستوى من هذه المؤشرات : الاهتمام الشديد بالمعلم ، والاختيار الدقيق للطلاب المتقدمين للالتحاق بمختلف المراحل والانفاقات الضخمة التى تقدمها اليابان للتعليم وارتفاع مستوى المناهج الدراسية ، وتنوعها، واهتمامها بالحياة العملية أكثر من اهتمامها بالأمور النظرية ، فضلا عن ارتفاع مستوى النظام الادارى المتبع فى التعليم اليابانى (١٠) .

وبخصوص هذا النظام فان هناك العديد من الدراسات التى تؤكد على أن النظام الادارى فى اليابان سواء فى التعليم أو فى غير التعليم يعتبر من أرقى النظم الادارية فى العالم بل يعتبر من أهم الأسباب الكامنة وراء تفوق اليابان فى كثير من المجالات (١١) .

فاليابان يمتلك نظاما اداريا يتميز عن غيره من الأنظمة فى كثير من المجتمعات بالعديد من المميزات من أهمها : قدرة هذا النظام على اختيار المزيج من العناصر ، ودمجها فى نظام متكامل جعل منه نظاما اداريا متميزا يفوق غيره من الأنظمة فى المجتمعات المتقدمة (١٢) . كما جعل منه أداة فعالة للتفوق اليابانى للارتفاع المثير للانتاجية اليابانية (١٣) .

ان هذه المظاهر المتعددة للتفوق والنجاح تدعونا الى التوفر على هذه الخبرة اليابانية فى مجال التعليم فى جوانبها المختلفة لدراستها ومن هنا يجىء موضوع الدراسة الحالية متعلقا بالجانب الادارى فى الخبرة اليابانية فى التعليم .

مشكلة الدراسة :

تحاول الدراسة الاجابة عن التساؤلات التالية :

١ ـ ما الأسس التى يقوم عليها النظام الادارى فى المجتمع اليابانى ؟

٢ ـ ما الظروف التى يعمل من خلالها هذا النظام ، وكانت سببا فى نجاحه وتفوقه على غيره من النظم فى المجتمعات الأخرى ؟

٣ ـ ما الملامح الأساسية لادارة التعليم فى اليابان ؟

٤ ـ ماذا يمكن أن نستفيده من النظام المتبع فى ادارة التعليم فى اليابان ؟

أهمية الدراسة :

تظهر أهمية الدراسة من خلال التساؤلات التى تطرحها الدراسة ، حيث تتطلب التعرف على الأسس التى يقوم عليها النظام الادارى فى المجتمع اليابانى ، والأسباب الكامنة وراء نجاحه وتفوقه ، والتعرف على الملامح الأساسية لادارة التعليم اليابانى واستخلاص أهم التوصيات التى يمكن أن تفيد فى ادارة التعليم المصرى ٠

كما تعود أهمية الدراسة الى أهمية الموضوع بصفة عامة ، والادارة التعليمية بصفة خاصة ٠

فالادارة عملية ضرورية للاستثمار الأمثل للموارد البشرية والطبيعية وأداة لتوجيه التغيرات الاجتماعية والثقافية ، وتشكل ترجمة حقيقية للأفكار والنظريات أو الفلسفات التى تسود مجتمعا ما ٠

وتعتبر الادارة التعليمية نمطا من أنماط الادارة العامة ، وتعمل فى اطارها وتتأثر بها : ايجابا أو سلبا ٠ فكلما ازدهرت أو اضمحلت الادارة العامة ازدهرت أو اضمحلت الادارة التعليمية ، ومن ثم تصبح الادارة العامة اطارا هاما وضروريا للادارة التعليمية ، الأمر الذى يعنى أهمية الاشارة الى النمط الادارى العام كمدخل أساسى لبيان الادارة التعليمية ٠

من ناحية أخرى تعتبر الادارة التعليمية عملية ضرورية وهامة للنظام التعليمى فى أى مجتمع ، حيث تتوقف قدرة التعليم على قدرة

وكفاءة نظامه الادارى ، باعتبـاره أداة السـيطرة عليه ، وعلى تنظيمه وأداة فعالة لتوجيهه وتقويمه ، من أجل الوصول الى تحقيق مستوى معين من الارتقاء فى مجال التعليم (١٤) ٠ ومن ثم تبرز أهمية دراسة هذا النوع من الادارة ٠

وتعتبـر ادارة التعليم باليابان من الأنماط الادارية ذات الصـلة الوثيقة بالنظام الادارى العام فى المجتمع اليابانى ، ومن ثم جاء هذا النمط متجانسا مع النظام الادارى فى هذا المجتمع ، الأمر الذى أضفى عليه العديد من المميزات والخصائص التى تفتقدها ادارة التعليم فى كثيرا من المجتمعات ، وخاصة المجتمعات النامية (١٥) ولهـذا فانه من الأهمية بمكان الوقوف على النمط الادارى فى التعليم اليابانى ، والتعرف على الجوانب الايجابية لهذا النمو التى قد تفيد الادارة التعليمية فى نظامنا التعليمى المصرى ٠

منهج وخطة الدراسـة :

تستخدم الدراسة المنهج الوصفى فى دراسة التجربة اليابانية فى ادارة التعليم « كدراسة حالة » ٠ وتعتمد فى استخدام هذا المنهج على البيانات والاحصائيات والكتابات المختلفة حول هذه التجربة ٠

وتتبع الدراسة الخطوات التالية :

ـ طرح الأسس التى يقوم عليها النظام الادارى فى اليابان والذى تعمل من خلاله ادارة التعليم ٠

ـ بيان بعض الظروف التى يعمل من خلالها النظام الادارى والتى ساعدته على النجاح ٠

ـ طرح بعض الملامح الأساسية لادارة التعليم فى اليابان ٠

ـ دراسة بعض جوانب الافادة من ادارة التعليم فى اليابان ٠

على هذا الأساس نتناول الاجابة عن تساؤلات المشكلة فى المحاور التاليـة :

أولا : الأسس التى يقوم عليها النظام الادارى فى المجتمع اليابانى:

يقوم النظام الادارى فى المجتمع اليابانى على العديد من الأسس المستمدة من تراثه التربوى الذى ورثه من تلك الاصلاحات التى قام بها الامبراطور الميجى فى أواخر القرن الماضى ، ومن التأثيرات الغربية التى صاحبت هذه الاصلاحات ومن التغيرات والتعديلات التى أدخلت على النظام الادارى خاصة بعد الحرب العالمية الثانية وفى الوقت الحاضر ليواكب التطورات الحادثة فى المجتمع اليابانى ٠

وبايجاز يمكن طرح هذه الأسس على الوجه التالى :

١ ـ الاستثمار الأمثل للعنصر البشرى ، واعتباره الركيزة الأساسية لاستراتيجية الادارة اليابانية ٠

وهذا يرجع الى أن اليابان تعانى ندرة فى مواردها الطبيعية فى الوقت الذى تعانى فيه من الكثرة السكانية ، ومن ثم لم تجد مناصا من الاستغلال الأمثل لموردها الأساسى والوحيد والذى يتوافر لديها بكثرة وهو العنصر البشرى وبالتالى اعتبرته الثروة الأساسية وأغلى مواردها على الاطلاق (١٦) ٠

٢ ـ النظرة طويلة المدى لنجاح الفرد أو المؤسسة ، بمعنى أنه لابد من التأنى فى العمل ، مهما طال ، طالما أنه سيؤدى الى درجة عالية من الجودة فى الانتاج ومن ثم فالعجلة فى العمل غير مطلوبة كما أنه من الممكن التجاوز عن الأخطاء التى تحدث فى سبيل الوصول الى النجاح ، كما أن التأنى فى العمل والتجاوز عن الأخطاء يؤدى الى العمل الخلاق المبدع (١٧) ٠

٣ ـ النظر الى علاقة الفرد بالمؤسسة التى يعمل فيها على أنها علاقة تقوم على وحدة المصلحة والمنفعة المتبادلة ٠ فالفرد له مصلحة حقيقية فى المؤسسة التى يعمل فيها ، ومن ثم فانه ليس من حق المؤسسة أن تستغل جهوده تحت أى ظرف من الظروف ٠ كما أن المؤسسة لها مصلحة حقيقية من عمل الفرد وتتمثل فيما يقوم به من جهود فيها وبالتالى عليه أن يبذل أقصى جهد من أجل النهوض بمؤسسته ٠

وعلى هذا الأساس تحرص الادارة اليابانية على رفع شعار » وحدة المصلحة بين المؤسسة والعاملين فيها » ، فكل ما يبذله الفرد من جهد انما يعود فى النهاية للفرد ، وللمؤسسة معا ، فتقدم المؤسسة ونجاحها ، وبقاؤها يؤدى الى تقدم الفرد ، ونجاحه ، وبقائه فيها (١٨) ٠

٤ ـ اتباع سياسة التوظيف مدى الحياة ، بمعنى أن الادارة اليابانية تحرص على توفير فرصة عمل دائمة ، ومستقرة للعامل فى مؤسساتها ، طالما أن المؤسسة وافقت على تعيينه بها ، ومن ثم يعيش العامل فى المؤسسة عيشة آمنة مستقرة ، تعمل على رفع معنوياته وتزيد من انتاجه (١٩) ٠

وتقضى سياسة التوظيف الدائم ضمان فرصة العمل المستقرة حتى سن التقاعد وهو خمسة وخمسون سنة ٠ الا اذا كانت هناك عمالة زائدة، ففى هذه الحالة يتم تحويل العمالة الزائدة الى عمالة مؤقتة فى نفس المؤسسة أو تحويلها الى مؤسسات أخرى من قبل المؤسسة الأصلية التى يعملون فيها (٢٠) ٠

٥ ـ تبنى سياسة الاختيار الدقيق للعاملين فى مختلف المؤسسات والقطاعات والمصالح الحكومية وغير الحكومية ضمانا لانتقاء أفضل العناصر التى يمكنها أداء العمل بدرجة عالية من الكفاءة ، وبأقصى حد ممكن ، وقادرة على التغلب على المشكلات التى تواجه المؤسسة ٠

وفى الغالب يفضل فى العمل من تتوافق خصائصه وسماته الشخصية ومستواه التعليمى ، مع طبيعة العمل فى المؤسسة ومع احتياجاتها ، كما يفضل من لديه القدرة على النمو والاستعداد لاكتساب مهارات جديدة فى العمل الذى يقوم به وفى غيره من الأعمال الأخرى (٢١) ٠

٦ ـ التدريب المستمر لكافة العمال والمستخدمين ولكافة المستويات خاصة تلك المستويات العليا فى مجال الادارة (٢٢) ٠

فالتدريب يعتبر من الأسس الهامة فى الادارية اليابانية ، ويشمل كافة الأفراد فى مختلف المصالح والهيئات والمؤسسات ، منذ بداية التعيين ، حتى نهاية الخدمة متى يكون أكثر قدرة على التكيف مع

فلسفة المؤسسة وقيمها وأكثر استعدادا للقيام بأعباء وظيفته بل ومختلف الوظائف الأخرى والتى قد تقع فى مجال مختلف عن تخصصه (٢٣) .

٧ ـ مشاركة العاملين فى المؤسسات والهيئات والمصالح فى عمليات الادارة ، والتخطيط عن طريق ما يطلق عليه الدوائر النوعية وتتلخص فى قيام مجموعة من الأفراد بالاجماع مع بعضهم بشكل منتظم لدراسة مشكلات المؤسسة التى يعملون فيها واقتراح الحلول المناسبة وتقديمها للقائمين على أمر المؤسسة ومن ثم يكون لهؤلاء الأفراد دور بارز فى ادارة المؤسسة وتخطيط وتنفيذ البرامج ، ويشكلون فى الوقت نفسه حلقة اتصال بين المستويات الدنيا والمستويات العليا فى المؤسسة (٢٤) .

وجدير بالذكر أن العمل عن طريق الدوائر النوعية يعتبر من أهم الوسائل التى أدت الى فعالية الادارة اليابانية ، لأنها تدفع الى الحماس فى العمل وتعمل على الاخلاص فيه ، وتشيع روح الالتزام والمسئولية وتخفف من حدة المركزية وضغط فى العمل ، فضلا عن أن لها دورها الهام فى الشعور بالأهمية من جانب القائمين بها ، وتبصيرهم بطبيعة المشكلات التى تواجه المؤسسة التى يعملون فيها (٢٥) .

٨ ـ اتباع تقليد الأب الروحى للموظف المستجد ، كتقليد يابانى يأخذ بالتنظيم الهرمى فى العلاقات الاجتماعية .

والأب الروحى للموظف المستجد ليس هو الرئيس المباشر وليس هو أى موظف آخر له سلطة مباشرة أو غير مباشرة ، وانما هو فى العادة أحد الموظفين أو الاداريين الكبار أو الأقدم بالنسبة للفرد يتم اختياره بطريقة غير رسمية ، وانما هو فى العادة ما يكون متخرجا من نفس الجامعة أو المعهد أو المدرسة التى تخرج منها الموظف المستجد . ويظل الأب الروحى على اتصال دائم بهذا الموظف يرعاه ، ويوجهه وينصحه ، والموظف يستمع الى توجيهاته ونصائحه ، وتستمر هذه الرعاية قرابة عشر سنوات من التحاق الموظف المستمر بالمؤسسة (٢٦) .

٩ ـ اتباع سياسة الترقية البطيئة للعامل خلال مساره المهنى ، حتى تتاح الفرصة للحكم عليه من مختلف الجوانب ، فضلا عن أن هذا البطء يعطيه فرصة تشرب فلسفة المؤسسة التى يعمل فيها .

ولكن هذه السياسة لها أهميتها بالنسبة للعامل أو الموظف ، حيث أنه يضمن شغله المناصب العليا فى مستقبل حياته ، لأنه من النادر قيام الهيئات أو المصالح والمؤسسات بتعيين أشخاص من خارجها ، وانما تظل المناصب بها للعاملين مما يشجعهم على التدريب المستمر والعمل على رفع كفاءتهم . فضلا عن أن الموظفين القدامى لا يخشون من منافسة القدامى لهم ، لأن الأقدمية هى الفيصل الوحيد فى الترقيات ومن ثم لا يبخل القدامى بتقديم توجيهاتهم وارشاداتهم للموظفين الجدد (٢٧).

١٠ - تبنى سياسة التقويم الشامل والمستمر للعامل أو الموظف ضمانا للحكم الصحيح عليه، فالتقويم على فترات طويلة سيتيح تواجد أكثر من رئيس مباشر للعامل أو الموظف ، وبالتالى يتيح تواجد اشتراك أكثر من مسئول فى عملية التقويم مما يجعل الصورة أكثر وضوحا والتقويم أكثر موضوعية (٢٨) .

١١ - تحديد سياسة الأجور على أساس الأقدمية المطلقة ، من منطلق أن الفرد كلما طالت مدة خدمته زادت كفاءته ومن ثم يجب أن يزداد أجره ، فضلا عن أن الفرد فى المراحل الأولى من عمره الوظيفى تكون أعباؤه أقل نسبيا ، ومع تقدم سنه ، تتزايد مسئولياته ، وبالتالى لابد من زيادة أجره (٢٩) .

١٢ - تفضيل أسلوب الملم الفرد بالكثير من الأعمال والمهارات على أسلوب التخصص المحدود . على أساس أن تعدد مهارات الفرد يتيح له فرصة القيام بأى عمل تطلبه المؤسسة ، وبالتالى يضمن استمراره فيها والحد من انتقاله منها فضلا عن أن هذا يعمق فيه الولاء للمؤسسة ، ويعمل على مرونة الحركة الوظيفية والتنسيق والتعاون داخل المؤسسة.

ولضمان تطبيق هذا الأسلوب تقوم المؤسسات اليابانية باتباع أسلوب التناوب الوظيفى الذى يتيح نقل أى موظف من مجال عمل معين الى مجال آخر وبالتالى تضمن بقاءه فى المؤسسة ، وانتقاله الى أى عمل آخر داخلها دون أدنى مشاكل (٣٠) .

١٣ - الاهتمام الشديد بالحوافز للعاملين والرعاية الاجتماعية لهم والاستجابة لحاجتهم .

فالادارة اليابانية وان اهتمت بأداء العاملين والموظفين فى مؤسساتهم الا أنها تهتم أيضا بحياتهم الشخصية والأسرية ، على أساس أن هذه الجوانب تؤثر تأثيرا كبيرا فى أدائهم وأعمالهم .

فالموظف الذى يعانى من مشكلات تتصل بحياته الخاصة تنعكس على عمله وتؤثر فى مدى انتظامه فى العمل ، ومن ثم فان العمل على حل هذه المشكلات يساعد على التركيز فى عمله ، ويعمل على تحسين علاقاته بالآخرين .

لذلك تحرص الادارة اليابانية على حل المشاكل الشخصية والأسرية للعاملين والموظفين ، وتقديم المعونات المادية والاجتماعية وتوفير المساكن لهم ، الى آخر هذه الوسائل التى تعمل على راحة العامل أو الموظف وتنعكس على أدائه داخل المؤسسة ، وتزيد من ولائه لها (٣١) .

١٤ - العمل من خلال أسلوب المشاركة الجماعية فى صنع القرار على أساس أن المشاركة الحقيقية للعامل فى صنع القرار لا تأتى من خلال ممثليه فى مجالس الادارات أو رسم السياسة العامة أو الموافقة على الخطط والأهداف الموضوعة وانما تأتى المشاركة الحقيقية عندما يتاح للعمال أو الموظفين فرصة القيام بأنفسهم بالمشاركة فى صنع القرارات الخاصة بالأعمال التى يقومون بها .

بمعنى أن صنع القرار فى المسائل قصيرة المدى لابد أن يأتى من أسفل لا من أعلى ، فالجميع يشارك فى تشخيص المشكلة وتحليلها ، والتعرف على أسبابها ، حتى اذا ما أخذت ادارة المؤسسة قرارها بخصوص هذه المشكلة فان القرار يأتى معبرا عنها بصدق ، ويحظى بالاتفاق عليه وبأن ثمة مشكلة جديرة بالحل .

فاذا ما حظى القرار بالموافقة الجماعية ، وتم الاتفاق على المشكلة تقوم الادارة بتحديد من هم أنسب من غيرهم للقيام بحل هذه المشكلة سواء من داخل المؤسسة أو خارج المؤسسة ، وتطلب منهم طرح تصوراتهم عن هذا الحل ، ثم تقوم بعرض التصورات على كل من له علاقة بالمشكلة حتى تنال الحلول الموافقة الجماعية من المهتمين بها ، والقادرين على

المشاركة فى حلها ٠ واذا كان ثمة معارض لهذا الحل أو ذاك فانه يتنازل عن موقفه ، لكن عن رضا واقتناع ، وشعور بأن رأيه كان محل اعتبار من الأغلبيـــة ٠

ولا شك أن صنع القرار بهذا الأسلوب يستغرق وقتا طويلا ، لكن يتم تعويض هذا الوقت فى مرحلة التنفيذ وفى الغالب الأعم يكون الحل صائبا ، لأنه تم بأسلوب صحيح ، ومن ثم يكون التنفيذ ميسورا دون مشـــكلات تذكر (٣٢) ٠

وصنع القرار بهذا الاسلوب يفرض توافر العديد من قنوات الاتصال حتى يمكن القيام به ٠ وبالفعل توفر الادارة اليابانية هذه القنوات ، عن طريق اتباع نظام الاقتـراحات والشـكاوى والتظلمات ، واللجان المشتركة ، وجماعات الرقابة على الجودة ٠ واتبـاع نظام التقارير ، وقياس الاتجاهات والدوافع واجراء المسوح المختلفة (٣٣) ٠

هذا فيما يتصل بصنع القرارات قصيرة المدى ٠ أما القرارات طويلة المدى والتى تتطلب القيام بعمليات التخطيط ووضع الاستراتيجيات فهى من اختصاص السلطات العليا (٣٤) ٠

١٥ ـ العمل من خلال مبدأ المسئولية الجماعية ، من منطلق التقليد اليابانى العريق وهو أن وحدة البناء فى التنظيم الاجتماعى هى الجماعة وليس الفرد ومن ثم فان تحديد المسئوليات والسلطات لا يكون على أساس فردى ، انما يكون على أساس جماعى ، فالمساءلة والمحاسبة للفرد ، والرقابة عليه متروكة للجماعة التى يعمل من خلالها (٣٥) ٠

وهذا يشير الى أن الادارة اليابانية ـ على خلاف الادارة الغربية ـ لا تضع معايير محددة أو صريحة للسلوك أو الأداء الفردى ، وانما تترك هذه المهمة للجماعة ذاتها ٠ كما تترك للفرد أن يقوم بنفسه بوضع المعايير المناسبة له فى ضوء فهمه الواضح لأهداف المؤسسة التى يعمل فيها ٠ وفى ضوء احساسه بالمسئولية الجماعية من حيث ضرورة قيامه بتحقيق هذه الأهداف ، وفى ضوء احساسه الحقيقى بأن مصلحته تتوافق مع المصلحة الحقيقية للمؤسسة ككل (٣٦) ٠

فالادارة اليابانية ترى أن الفرد يمكن أن يضع لنفسه أهدافا ينبغى عليه أن يقوم بتحقيقها اذا ما استوعب أهداف المؤسسة التى يعمل فيها وشعر بالمسئولية تجاهها ، وتتوافق مصلحته مع مصلحتها (٣٧) .

ولقد نجح هذا التقليد فى اليابان نجاحا كبيرا ، ولم تجد عناء فى حث الأفراد على العمل الجماعى وتولى المسئولية الجماعية لسبب واضح ، وهو أن هذا التقليد يشكل احدى قيم المجتمع اليابانى ، وهى قيمة الانتماء للجماعة . وهى قيمة متوارثة من التاريخ اليابانى . والثقافة اليابانية وتأثرها بالثقافة الصينية ، وتعاليم الكنفوشية ، التى تؤكد على أن كل فرد لابد أن يعتبر نفسه عضوا داخل جماعات تتدرج من البساطة الى التعقيد ، وهذه الجماعات تعتمد على بعضها البعض وليست مجرد علاقة بين الفرد وغيره ، أو بين الجماعة وغيرها . وانما هناك وحدة عضوية بين الفرد والجماعة وبينها وبين الجماعات الأخرى ، وينبغى على الفرد أن يعرف نفسه للآخرين من خلال الجماعة التى ينتمى اليها ودوره فيها لا من خلال اسمه وشخصه (٣٨) .

هذا فيما يتصل بالأسس التى يقوم عليها النظام الادارى فى المجتمع اليابانى . وكما هو واضح منها فانها تتضمن العديد من الأسباب التى تقف وراء نجاح هذا النظام ، لما تحمله من مبادىء وأساليب وقيم ايجابية تكفل له الفاعلية والعمل بكفاءة عالية . وان كان هذا لا يحول دون اشارة موجزة لأهم الظروف التى يعمل من خلالها هذا النظام وتعمل على زيادة فاعليته وكفاءته .

ثانيا : بعض الظروف المرتبطة بتفوق النظام الادارى اليابانى :

تطرح الدراسات والبحوث العديد من الظروف المرتبطة بتفوق النظام الادارى فى المجتمع اليابانى أو الأسباب المفسرة لهذا التفوق .

من هذه الظروف أو الأسباب ما يتميز به المجتمع اليابانى من الناحية الثقافية والاجتماعية وما يسوده من قيم ومبادىء تحكم سلوك الأفراد والجماعات وما يتصف به من صفات الحزم والصرامة ، والجدية والتفانى فى العمل والاخلاص فيه ، وغيرها من الصفات والسمات

الثقافية والاجتماعية التى تضفى عليه خاصيته الفردية ، المتميزة ولها تأثيرها الواضح فى ممارسات الأفراد والجماعات وفى النظم وأساليب العمل المختلفة (٣٩) ٠

وجدير بالذكر : ان هذه الخصائص والصفات التى يتصف بهـا المجتمع اليابانى ليست وليدة اليوم ، وانما تضرب بجذورها فى أعماق التاريخ اليابانى ٠

فاليابانيون من الشعوب القديمة ذات الثقافة العريقة ٠

ومعروف تاريخيا أن اليابان عاشت قرابة ألفى عام منعزلة عـن غيرها من المجتمعات بسبب الظروف الطبيعية والجغرافية التى يختص بها المجتمع اليابانى وأضفتِ عليه طابعا مميزا ، فضلا عن أنها عملت على انعزاله عن بقية شعوب العالم عبر تاريخه القديم ٠

وفى منتصف القرن السادس الميلادى بدأ اتصال اليابانيين بالحضارة الصينية فأعجبوا بها ، واستعاروا كثيرا من عناصرها ، كما اقتبسوا من الثقافة الصينية العديد من التنظيمات والمؤسسات السياسية والاقتصادية والاجتماعية وما أن حل القرن السابع الميلادى حتى أصـبحت الثقافة اليابانية جزء لا يتجزأ من الحضارة الصينية ٠ (٤٠)

كما تأثرت اليابان بالفلسفة البوذية ، وتعاليم الكنفوشية ، وأصبحت هذه التعاليم مسيطرة على العلاقات السائدة بين الأفـراد والجماعات لسلوكياتهم وطبقاتهم ٠ بل أصبحت الفلسفة الكنفوشية على وجه الخصوص من أهم مكونات المناهج الدراسية ، ومحتوى التربية اليابانية ٠ (٤١)

ومعروف أن تعاليم الكنفوشية تؤكد على التربية الخلقية ، وعلى قيم الولاء لمختلف التنظيمات الاجتماعية ، كما تؤكد على الاخلاص فى العمل والتفانى فيه ٠ الى آخر هذه القيم التى تضمنتها تعاليم الكنفوشية وتحرص على تأكيدها وكان لها تأثيرها الواضح فى الثقافة اليابانية(٤٢)

ولقد استطاعت اليابان اعتبارا من القرن الثانى عشـر أن تكون لنفسها ثقافة خاصة بها وأصـبح للثقافة اليابانية خصائصـها وتقاليدها

التى تختلف الى حد ما عن الثقافة الصينية وأخذت هـذه الاختلافات تتزايد عبر القرن .

وعلى هذا الأساس تشكلت الثقافة اليابانية ، وتميزت عن غيرها من الثقافات كما أصبحت هذه الثقافة هى الحافظ للشخصية اليابانية ، حيث عملت اليابان على حماية هذه الثقافة من التأثيرات الخارجية ، خاصة التأثيرات الغربية التى بدأت تعرف طريقها لليابان بعد اتصالها به فى أواخر القرن الماضى .

فبرغم هذه الاتصالات والتأثيرات لم تفرط اليابان فى ثقافتها ، بل حافظت عليها ، وعملت على تطويـرها لتلائم التغيـرات الجديدة الحادثة فى المجتمع بعد الاصلاحات التى قام بها الامبراطور الميجى فى أواخر القرن الماضى وتلك الاصلاحات التى تمت بعد ذلك خلال تاريخ اليابان الحديث والمعاصر . (٤٤)

وجدير بالذكر أن هذه الثقافة وان تضـمنت العديد من العناصـر المؤثرة فى الحياة اليابانية فان هناك عنصرا يصعب اغفاله لدوره وتأثيره الواضح فى العمليات التنظيمية والادارية فى المجتمع اليابانى . هـــذا العنصر هو البناء الاجتماعى « والعلاقات السائدة داخل هذا البناء » .

فالبناء الاجتماعى فى المجتمع اليابانى يعتمد فى الأساس على العائلة أو الأسرة حيث تشكل الوحدة الأساسية فى هذا البناء ، وذلك على خلاف كثير من المجتمعات والتى تتخذ من الفرد الوحدة الأساسية لبنائها الاجتماعى لكن فى المجتمع اليابانى لا يعرف الفرد بذاته ، وانما بعائلته باعتبارها الوحدة الأساسية للبناء الاجتماعى .

ويهمنا فى هذا المجال الاشارة الى تركيب العائلة اليابانية والعلاقات السائدة بينها ، لما لهذه العناصر من تأثير فى التنشئة الاجتماعية وتأثيرها فى الأعمال التنظيمية والادارية .

فالعائلة اليابانية لها كيانها الاجتماعى المتميز ، وهى ممتدة ، تتكون من الأصول الأبوية ومن امتداد الآباء للأسلاف ، سواء كانوا على

قيد الحياة أو كانوا موتى ، فهم فى كل الأحوال جزء من العائلة ، بهما تغيـــر أفرادها . (٤٥)

وتركيب العائلة اليابانية بهذا الوضع له ما يبرره فى التربيـــة اليابانية حيث أنه يشكل ضمانا اجتماعيا لأفرادها ، ويمنحهم الدفء العاطفى ويزيد من ولائهم للعائلة . (٤٦)

وبالنسبة للعلاقات الســائدة داخل العائلة اليابانية فهى عــلاقات المودة والحب ومراعاة مشاعر أفرادها صغارا وكبارا . كما أن العائلة اليابانية تتيح لجميع أفرادها المشاركة الاجتماعية وتشجعهم منذ الصغر على هذه المشاركة كما تشعرهم بأنهم أخيار لا أشرار تشجيعا لهم على عمل الخير ، وتجنب ارتكاب الأخطاء كما يسود العائلة اليابانية روح الاحترام المتبادل والشــعور بالأمان مما أضــفى عليها طابع الوحــدة والتماســك . (٤٧)

ولاشك أن هذه العلاقات لها تاثيرها وأهميتها فى عمليات التنشئة الاجتماعية ، وفى وضع معايير معينة للحكم على الأفراد المتميزين الذين يمكن أن يكون لهم نفوذهم ، ومكانتهم الاجتماعية المتميزة . من هذه المعايير أن يكون لدى الفرد الولاء لعائلته أو للمؤسسة التى يعمل فيها ، وأن يكون على علاقة طيبة بالآخرين وقدوة لهم ، ناجحا فى عمله ، الى جانب اعتبار كبر السن من المعايير الهامة للحكم على تمييز الفرد وعلى مكانته الاجتماعية الى آخر هذه المعايير التى تعطى لصاحبها فرصة احراز الامتيازات والمكانة الاجتماعية الأفضل ، والقدرة على قيـــادة الآخـــرين . (٤٨)

وهذا يشير الى أن كثيرا من القيم الضرورية للقيادة وادارة الأعمال يتم تشكيلها لدى الأفراد منذ الصغر ، وداخل العائلة التى ينتمى اليها وتظل مع الفرد طوال دراسته ودخوله دنيا العمل ، رئيسا أو مرؤسا .

لهذه الأسباب ولغيرها يرجع كثير من الدارسين تميز وتفرد الادارة اليابانيــة وتفوقها الى الخصـــائص الكامنة فى الشخصـــية والثقافة اليابانيـــة . (٤٩)

والى جانب هذه الأسباب والظروف فان هناك من الدراسات والبحوث التى تضيف أسبابا لتفوق النظام الادارى فى اليابان وتتمثل فى قدرة هذا النظام على تجميع الأسس والمبادىء التى سبق بيانها فى المحور السابق فى نظام متكامل أصبح يعطى للادارة اليابانية لونا متميزا ويساعدها على تحقيق ما تصبو اليه من نجاح ، فكفاءة الادارة اليابانية لا ترجع الى أنها تستخدم تكنولوجيا متقدمة أو لأن لديها مفاهيم ادارية غير متوافرة لدى الآخرين وانما ترجع هذه الكفاءة الى قدرة النظام الادارى على التعامل مع هذه المبادىء من خلال اختيار المزيج فيها ودمجها معا فى نظام متكامل · (٥٠)

فالأخذ بسياسة التوظف الدائم اقتضت الأخذ بسياسة جيدة للاختيار تضمن انتقاء العناصر التى بمقدورها التكيف مع سياسة التوظيف الدائم ، كما اقتضت الأخذ بسياسة الالمام بالعام بدلا من التخصص الدقيق ، كما فرضت الأخذ بسياسة التدريب المستمر لكافة المستويات ·

كما أن الأخذ بسياسة الأقدمية فى الترقية عملت على الحد من التنافس والقلق ، فالأقدم لا يخشى منافسة الأحدث له فى الترقية ، طالما أنها بالأقدمية ومن ثم لا يبخل عليه بالنصيحة كما أن الأخذ بهذه السياسة يفرض ضرورة العمل من خلال الاحساس بالمسئولية المشتركة نحو تحقيق الأهداف كما تقضى سياسة الأقدمية الأخذ بنظام البطء فى التقويم والأداء لضمان اصدار حكم موضوعى شامل · (٥١)

وهكذا تتكامل العناصر وتتفاعل مع بعضها وتعمل فى تناسق وانسجام يعطى للنظام الادارى اليابانى صفته المميزة التى تضمن له الفاعلية والنجاح وتجعله جديرا بالدراسة للافادة عنه ·

وما يهمنا الاشارة اليه فى هذا المجال هو أنه من خلال هذه الظروف التى يعمل من خلالها النظام الادارى فى اليابان ، ومن خلال الأسس والركائز التى يقوم عليها ـ تعمل الادارة التعليمية فى المجتمع اليابانى ، وتستمد من الادارة العامة والظروف التى تعمل من خلالها ملامحها الأساسية ومقومات نجاحها وهذا يفرض علينا طرح المحور الثالث الخاص بالملامح الأساسية للادارة اليابانية ·

ثالثا : الملامح الأساسية لادارة التعليم فى اليابان

قد يكون من المفيد لتحديد هذه الملامح الاشارة الى الجذور التاريخية لهذه الادارة وبالتحديد فى أواخر القرن الماضى عندما قام الامبراطور الميجى عام ١٨٦٨م بتحديث التعليم اليابانى ٠

ويمكن تصنيف هذه الفترة التاريخية الطويلة الى مرحلتين أساسيتين مرحلة ما قبل الحرب العالمية الثانية ، ومرحلة ما بعد الحرب ، وحتى الآن ٠

فادارة التعليم اليابانى منذ قيام الامبراطور الميجى بتحديث التعليم فى أواخر القرن الماضى ، وحتى قيام الحرب العالمية الثانية كانت ادارة تستمد نظامها وأسلوبها من النظام الادارى العام ومن أسلوب الحكم الذى كان سائدا فى مرحلة ما قبل الحرب العالمية الثانية ٠

ومن أهم ما كانت تتميز به ادارة التعليم فى تلك المرحلة ، المركزية الشديدة الصارمة المستمدة من نظام الحكم المركزى ، ومن الطابع الفرنسى فى الادارة للسيطرة على التعليم وتوجيهه لخدمة الأهداف السياسية التى كانت مطروحة فى ذلك الوقت ، وفى مقدمتها العمل على اقامة الدولة اليابانية الحديثة ٠ (٥٢)

واستمرت المركزية كأسلوب للادارة التعليمية قبل وبعد الحرب العالمية الأولى حتى يمكن توجيهه لاقامة الامبراطورية العظمى القادرة على خوض غمار الحرب العالمية الأولى ، ومن بعد الحرب العالمية الثانية ٠

لكن بعد الحرب الثانية وخلال الاحتلال الأمريكى لليابان ، عملت سلطات الاحتلال على التخفيف من حدة المركزية التى كانت مسيطرة على التعليم فى سنوات ما قبل الحرب ٠

وكان هدف سلطات الاحتلال من هذا الاجراء ، انهاء مركزية الادارة بصفة عامة فى المجتمع اليابانى ، للحيلولة دون الحكم الاستبدادى

المركزى مرة أخرى ، ومن ثم صدر قانون عام ١٩٤٧ لاصلاح التعليم فى اليابان ، وتضمن العديد من الأساليب التى تكفل الحد من مركزية التعليم . ومن أهم هذه الأساليب انشاء المجالس المحلية التعليمية عام ١٩٤٨ ، وذلك لتمكين هذه المجالس من الاشراف على التعليم . (٥٣)

وبمجرد أن حصلت اليابان على استقلالها عملت على السير فى الاتجاه الذى يرمى الى التخفيف من حدة المركزية مع الابقاء على سلطة وزارة التربية والعلوم والثقافة كسلطة مسئولة عن التعليم فى اليابان .

ولقد استمرت اليابان فى اتخاذ الاجراءات التى تكفل تحقيق هذا الهدف حتى أصبحت ادارة التعليم فى الوقت الحاضر تقوم على المشاركة بين السلطات القومية والسلطات المحلية على مستوى الأقاليم والمقاطعات.

فوزارة التربية والعلوم والثقافة هى السلطة المركزية المسئولة عن التعليم ولها سلطاتها الواسعة فى المجالات التربوية والعلمية والثقافية وهى المسئولة عن التخطيط للتعليم ولبرامجه على اختلاف مستوياتها ، وهى التى تقدم التوجيهات والارشادات لمختلف المناطق التعليمية ، وللوزير سلطة اتخاذ القرار بشأن الانشاءات الجديدة فى التعليم والتصديق عليها . (٥٤)

ويلى وزارة التربية المجالس القومية والمحلية المنوطة بمهام أخرى وان كانت تعمل بتوجيه من السلطة المركزية ممثلة فى الوزارة التى تقوم بالتخطيط على المستوى القومى .

وعلى هذا الأساس يتبين لنا أن لادارة التعليم فى اليابان ثلاثة مستويات : المستوى القومى ، والاقليمى والمحلى .

وفيما يلى ما يوضح هذه المستويات الثلاث :

١ ـ **ادارة التعليم على المستوى القومى** . وهذه الادارة مسئولية وزارة التربية وكما سبق أن أشرنا تقع عليها مسئولية نشر التعليم والعلوم والثقافة ومسئولية التخطيط على المستوى القومى للتعليم ولبرامجه وادارة الجامعات والكليات المتوسطة والفنية ، ولها سلطة اتخاذ القرارات الخاصة بانشاء المؤسسات التعليمية .

وتتكون وزارة التربية من الوزير ، ووكيل الوزارة السياسى الذى يعين من قبل الدايت (البرلمان) والوكيل الدائم للوزارة .

الى جانب اللجان والأقسام المختلفة المعاونة ، والتى تختص كل منها بمهام تعليمية معينة ، فهناك اللجنة الخاصة بالتعليم الابتدائى ، والثانوى ولجنة التعليم الفنى ، ولجنة التعليم الجامعى واللجنة المسئولة عن التعليم الخاص واللجنة المسئولة عن الشباب وتعليم المرأة ، ولجنة التربية الرياضية واللجان الخاصة بالتفتيش والكتب الدراسية وتدريب المعلمين ، واللجان الخاصة بالمناهج الدراسية وغيرها من اللجان التى تتبع جميعا وزير التربية والعلوم والثقافة وتحت مسئوليته واشرافه.(٥٥)

وجدير بالذكر أن للوزارة لجانا أخرى تختص بالعلاقات الدولية ونشـر العلوم والثقافة والشئون الدينية والأخلاقية . (٥٦)

كما أنه يوجد على المستوى القومى اتحاد المعلمين اليابانى الذى يضم الآن حوالى ٩٠٪ من معلمى المدارس على اختلاف مستوياتها ، ويقوم بالعديد من الأنشطة المهنية والاجتماعية للمعلمين ويتحمل الجزء الأكبر من المسئولية الخاصة بالنشاط المهنى الذى يقوم به المعلمون فى اليابان . (٥٧) فاتحاد المعلمين له كيانه المتميز عن الوزارة ، ويقوم بدور هام بالنسبة لرفع مستوى كفاءة المعلمين المهنية وكثيرا ما يحدث التداخل فى الاختصاصات بينه وبين وزارة التربية . (٥٨)

ويتم تشكيل اتحاد المعلمين من أربعة مسـتويات من الجمعيات الخاصـة بالمعلمين ، وعلى رأسـها الاتحاد اليابانى للمعلمين . ولهذا الاتحاد صحيفة أسبوعية وأخرى شهرية ، ويعقد الاتحاد اجتماعا سنويا للمعلمين على مستوى الدولة .

ويتبع الاتحاد معهد للبحث التربوى ، حيث يقوم ببحث ودراسة العديد من المشكلات وكتابة تقارير منتظمة حولها . كما أن للوزارة معهدا مماثلا ، ومن ثم تحدث بينهما المنافسة .

وللاتحاد لجانه الفرعيـة فى المقاطعات اليابانية ، وللمقاطعات مجالسها الفرعية فى المحليات الى أن تصل الى مجالس المدارس . (٥٩)

وللاتحاد اليابانى للمعلمين وظائفه التى تتلخص فى : الحد من قبضة الوزارة ومقاومة نفوذها ، وتوجيه العملية التعليمية والرعايـــة الاجتماعية والسياسية والاقتصادية للمعلمين واسماع صوتهم للوزارة ، وحفظ التوازن بين مطالبهم وسلطات الوزارة · (٦٠)

كما أن للطلاب تنظيمهم الخاص بهم والذى يتدرج تصاعديا فى مستويات معينة تبدأ من الفصل الدراسى ، حيث أن كل فصل يشكل أسرة تجتمع كل أسبوع ، تحت اشراف مدرس الفصل ، ومن الأسر داخل المدرسة يتم تشكيل اللجان المختلفة عن طريق الانتخاب ، وتتكون اللجنة من ممثلين عن كل حجرة دراسية شريطة أن يكون أحد العضوين ذكرا والآخـــر أنثى ·

وتقوم هذه اللجان بالأنشطة المدرسية ، والتجهيزات الخاصة بطرق التدريس ، والأنشطة الرياضية والثقافية والصحية ، والاصلاحات الخاصة بالمدرســـة ·

ومن هذه اللجان تتكون اللجنة المركزية على مستوى المدرسة ، ثم على مستوى المنطقة المحلية فالمقاطعة ثم على مستوى الدولة ممثلا فى الاتحاد العام لطلاب المدارس اليابانية · (٦١)

٢ ـ ادارة التعليم على المستوى الاقليمى : فاليابان مقسمة الى ٤٧ ، اقليما وكل اقليم مقسم الى عدد من البلديات المحلية ، كما أن لكل اقليم مجلسا خاصا بالتعليم وهو مسئول عنه وعن ادارته ، وعن كل نشـاط تربوى وثقافى فى الاقليم ·

ويتكون المجلس من خمسة أعضاء يتم تعيينهم لمدة أربع ســنوات من قبل محافظ الاقليم ، وبموافقة التربية والتعليم والثقافة · ويقوم المجلس بتعيين مدير عام للتعليم ، ويعتبر هذا المدير المسئول عن تنفيذ السياسة والاجراءات التى يقترحها المجلس · (٦٢)

ومن المهام المكلف بها المجالس الاقليمية : كل ما يتصل بالنهوض بالتعليم والعلوم والثقافة بالأقاليم وفى مقدمتها : الاشراف على مؤسسات

التعليم على اختلاف مستوياتها والقيام ببعض مسئوليات الجامعة الاقليمية والعمل على تطوير برامج تعليم الكبار ، ونشر الثقافة القومية واصدار التوجيهات والتعليمات للمجالس البلدية ومتابعة نشاط هذه المجالس وتعيين معلمى المدارس الابتدائية والمتوسطة والثانوية وانهاء خدمتهم ودفع جزء من مرتباتهم ومكافآتهم كما أن لها سلطة منح الشهادات المخولة لممارسة مهنة التعليم فى الاقليم · (٦٣)

٣ ـ **ادارة التعليم على المستوى المحلى** أو المجالس البلدية والتابعة لمجالس المقاطعات أو الأقاليم · ويتم تعيين المجالس البلدية من قبل السلطات السياسية المحلية وسلطات الاقليم أو المقاطعة · ولقد بلغ عدد المحليات أو البلديات فى اليابان حوالى ٣٢٥٥ ولكل منها مجلس للتعليم يختص بادارة شئونه وشئون العلوم والثقافة ويماثل المجلس البلدى فى تشكيله المجلس الاقليمى ، حيث التشكيل من خمسة أعضاء يعينهم مدة أربع سنوات حاكم الاقليم بموافقة مجلس الحكم المحلى · وللمجلس المحلى رئيس أو مفتش عام يكون مسئولا أمام المجلس عن كل ما يتصل بتنفيذ الاجراءات التعليمية·

وعلى وجه الاجمال يعتبر المجلس البلدى مسئولا عن ادارة المؤسسات التعليمية والثقافية فى المنطقة التابعة له ، ومسئولا عن تطوير أنشطة تعليم الكبار ، وكل ما يتصل بالنواحى التربوية والثقافية وحق تعيين وانهاء خدمة معلمى مدارس البلدية ، واعتماد الكتب المدرسية اللازمة لهذه المدارس ·

ومن هذه المهام يتبين لنا أنها لا تختلف كثيرا عن مهام مجالس الأقاليم ، وما قد يكون هناك من فروق انما هو فى مستوى التنفيذ والسلطات المخولة لكل من المجلس البلدى والاقليمى ·

كما أنه من الملاحظ على ادارة التعليم فى هذه المجالس اقليمية أو بلدية تدخل السلطة السياسية الحاكمة لهذه المجالس ، فلكل حاكم اقليم أو محافظ للبلدية بعض السلطات فى الشئون التعليمية ، كالاشراف على شئون الجامعات والكليات المتوسطة واعداد مشروعات الميزانيات الخاصة بالتعليم فى المناطق التابعة له ، كما أن حاكم الاقليم أو المحافظ البلدى بحكم منصبه يعتبر مسئولا عن المجالس التعليمية فى المنطقة التابعة له كما

يعتبر حلقة اتصال بين الوزارات المختلفة وبين هذه المجالس ومسئولا عن نشر المعارف التربوية وعقد المؤتمرات الخاصة بالتعليم . كما أنه مسئول عن التنسيق بين هذه المجالس التابعة لوزارة التربية والعلوم والثقافة وبين المجالس التابعة للوزرات الأخرى ، ضمانا للتعاون والتنسيق بين المؤسسات المختلفـــة (٦٤) .

هذه هى المستويات الثلاث لادارة التعليم اليابانى .

وواضح من تعددها : أن التعليم اليابانى يتمتع الى حد ما بالأسلوب اللامركـزى فى الادارة . لكن يمكـن القول من خـلال هذه المسـتويات والاختصاصات المخولة لها والتدرج فيها ، أن التعليم اليابانى مايزال يعمل من خلال الأسلوب المركزى فى الادارة (٦٥) .

كما أن هناك ظروفا وعوامل متعددة أدت وتؤدى الى العمل مـــن خلال هذا الأسلوب . من أهم هذه الظروف والعوامل :

١ ـ التشـريعات التى تحدد بدقة اختصاصـات الهيئات التعليمية والمجالس المحلية ودرجة الحرية التى يتمتع بها والحدود التى ينبغى عليها ألا تتعداها .

٢ ـ اعتماد المجالس المحلية على السلطة التقليدية لوزير التعليم ، واعطائه سلطات اصدار التوجيهات والتعليمات للهيئات والمجالس المحلية والتى تصل اليها عن طريق النشرات والدوريات الخاصة بذلك ، وبطريقة لا تختلف كثيرا عما كانت عليه قبل الحرب العالمية الثانية .

٣ ـ اعتماد الهيئات والمجالس المحلية والتعليمية على الميزانية العامة للدولة ، فهى لا تملك فرض ضريبة خاصة ، ومن ثم لا تستطيع الاستقلال بنفسها من الناحية المالية . (٦٦)

٤ ـ امتداد سلطات المسئولين عن التعليم الى الأقاليم الجغرافية وذلك عن طريق مكاتب التعليم التابعة للمقاطعة ولمجالس التعليم المحلية .

٥ ـ أن اشراف الوزير على المحليات لا يتأتى عن طريق الرغبة المباشرة للمدارس وانما عن طريق السلطات العليا فى الوزارة بكل ما لها من نفوذ وهيبة .

فالوزارة على المستوى القومى هى التى تعد المناهج للمدارس العامة والخاصة ، وتوافق على جميع الكتب المدرسية وهى التى تجرى الاختبارات التحصيلية للصفوف الدراسية ، وتحدد الأساليب والطرق الادارية وتعتمد الاعانات المالية وتضع مشروعات التدريب أثناء الخدمة لتحقيق الأهداف القوميـــة ٠

والوزارة تقوم باجراء الاختبارات والامتحانات على المستوى القومى بالمدارس المتوسطة ، بالرغم من المعارضة الشديدة لهذا الاجراء من قبل المعلميـــن ٠

كما أن لمكتب التربية بالمقاطعة ، والتابع للوزارة حق الاشراف على المحليات ٠ أما المدرسون فانهم يأخذون نصف مرتباتهم من المقاطعة والنصف الآخر من الحكومة الوطنية ٠

ويدخل تحت مسئولية المقاطعة (المحافظة) مسئولية ادارة المدارس العامة ومنح الشهادات واجراء الاختبارات والتعيينات والترقيات ٠ (٦٧)

لهذه الظروف وغيرها فان ادارة التعليم فى اليابان ماتزال تتســـم بالأسلوب المركزى وان كان بدرجة أقل مما كانت عليه قبل الحرب ٠

لكن الجدير بالذكر أن ادارة التعليم فى اليابان ليست كتلك المركزية التى تتبناها المجتمعات التى تأخذ بهذا الأســلوب وانما تتبنى اليابان الأسلوب المركزى الممزوج بعناصر اللامركزية أو بعبارة أخرى ، تعمل من خلال نظام فريد يجمع مزايا الأسلوبين المركزى واللامركزى ، مما جعل منه نظاما فعالا فى نهضة التعليم اليابانى وتقدمه ، فماذا يمكن أن نستفيد من هذا النظام فى ادرة التعليم المصرى ؟ الاجابة عن هذا السؤال موضوع المحور الأخير من الدراسة ٠

رابعا : بعض جوانب الافادة من ادارة التعليم فى اليابان :

تحاول العديد من المجتمعات المتقدمة تحليل النظام الادارى اليابانى فى كافة المجالات والقطاعات للتعرف على أسرار نجاحه وتفوقه ، ومحاولة الافادة منه ٠ فلقد أصبح هذا النظام يثير الانتباه ويجذب اليه العديد من المجتمعات المتقدمة برغم ما وصلت اليه من مستوى عال فى كثير مـــن

المجالات وهى لا تحاول تقليده وانما تحاول الافادة مما يتميز به من خصائص فريدة متميزة ، وتضمين هذه الخصائص لنظمها الادارية حتى يستمر لهم التقدم والتفوق .

واذا كانت الدول المتقدمة تحاول الافادة من النظام الادارى فى اليابان فانه من باب أولى أن تقوم الدول النامية بهذه المحاولة ، خاصة وأن هناك العديد من أوجه الافادة التى يمكن أن تستخلص من هذا النظام. لكن لابد من الأخذ فى الاعتبار أن لكل دولة ظروفها وثقافتها التى تحكم النظم والمؤسسات التى تعمل من خلالها.ومع التسليم بهذه الحقيقة فانه بالامكان الافادة من تجارب الآخرين وتطويعها للظروف المحلية والثقافية والقومية .

وعلى هذا الأساس يمكن القول أن النظام الادارى اليابانى بصفة عامة والتعليمى بصفة خاصة يحمل الكثير من جوانب الافادة من أهمها : -

١ - العمل على بناء نظام ادارى متكامل العناصر يأخذ بمزايا المركزية واللامركزية ، مع توافر المهارة العالية فى تشغيل هذا النظام ، وهذا يمكن أن يتحقق من خلال : توافر الأجهزة الادارية ، والقيادات الواعية لتشغيل هذه الأجهزة وتولى ادارتها ، واعادة النظر فى الكثير من الاجراءات والممارسات والمعايير المتبعة فى النظام الادارى المصرى بصفة عامة .

٢ - العمل من خلال مفاهيم وأسس واضحة ومحاولة تطبيقها بأسلوب يتميز بالتنسيق والتكامل فيمابينها ، بحيث تؤدى فى النهاية الى نظام متكامل العناصر يعمل على تشغيل دولاب العمل بكفاءة عالية .

٣ - التأكيد على الصلة الوثيقة بين الادارة التعليمية والتخطيط للتعليم فاذا كانت الادارة التعليمية تقوم على مبدأ المشاركة والمسئولية الجماعية فان هذا يفرض أيضا قيام عمليات التخطيط على هذه المبادىء والأسس والتكامل بين هذه العمليات وبين ادارة التعليم وبحيث تشمل عملية المشاركة كل المهتمين بأمر التعليم والمستفيدين منه ، من الطلاب وأولياء الأمور والمعلمين والنظار ، وغيرهم وبأسلوب يتيح المزج بين المركزية واللامركزية فى ادارة التعليم وتخطيطه ، وبين النظرية والتطبيق وبصورة تتيح الافادة من كافة العناصر المشاركة ، ومن المحليات فى هذا المجال .

٤ - الأخذ من أسس الادارة اليابانية سواء فيما يتعلق بعمليات

التوظيف الدائم أو المشاركة فى اتخاذ القرار ، أو المسئولية الجماعية أو معيار الأقدمية أو وجود الأب الروحى داخل المؤسسات ، بما يكفل الحد من التنافس والصراعات وبما يتلاءم وظروف المجتمع المصرى ٠

٥ ـ الافادة من التجربة اليابانية فى عمليات التكامل بين المركزية واللامركزية وبين الادارة على المستوى القومى ، والمستوى الاقليمى ، والمحلى فى النهوض بالتعليم ، ونشر الثقافة والعلوم والمساهمة فى توفير الميزانيات الخاصة بالتعليم والانفاق عليه ، فالسلطات المحلية تقوم بتوفير ما يقرب من نصف نفقات التعليم ، ونصف مرتبات المعلمين ٠ كما أن الأموال التى توفرها المحليات تستثمر استثمارا جيدا فى خدمة العملية التعليمية٠ كما أن المحليات تشارك فى عمليات الأبنية والمؤسسات المدرسية اصلاحا وانشاء ، فضلا عن دورها فى تعيين وانهاء خدمة المدرسين والتصديق لهم بممارسة التدريس فى المدارس التابعة لها ٠

٦ ـ مشاركة الادارات التعليمية على اختلاف مستوياتها فى النهوض بالبحث التربوى والاعتماد عليه فى حل الكثير من المشكلات التى تواجهها، ومن ثم العمل على حل هذه المشكلات بأسلوب علمى بدلا من الاعتماد على الملاحظات الشخصية أو كتابة التقارير دون دراسة معمقة لهذه المشكلات ٠

٧ ـ مشاركة الادارات التعليمية فى رفع مستوى الوعى التربوى والتعليمى عن طريق عقد الندوات والمؤتمرات داخل المؤسسات التعليمية وخارجها وبذلك تتحول الادارات التعليمية من مجرد كونها مؤسسات لادارة شئون التعليم الى مؤسسات لنشر الوعى التعليمى والتربوى ، ومصدر اشعاع ثقافى للجتمعات والبيئات المحلية التى تعمل من خلالها ٠

الى آخر هذه الجوانب التى يمكن استخلاصها من ادارة التعليم فى اليابان ، وتكييفها لخصوصيات البيئة المصرية ٠

وبهذا نصل الى خاتمة هذه الدراسة التى حاولنا فيها بيان ، الأسس التى تقوم عليها النظام الادارى فى المجتمع اليابانى ، والظروف التى يعمل من خلالها وساعدت نجاحه وتفوقه ٠ ومن بيان هذا النظام بأسسه وظروفه حاولنا بيان الملامح الأساسية لادارة التعليم فى اليابان ، ومن خلال اشارة موجزة لجذورها التاريخية وما وصلت اليه الآن من تنظيمات ومستويات ومهام تقوم بها من أجل النهوض بالتعليم بصفة خاصة وبالتالى العمل على تقدم المجتمع اليابانى بصفة عامة ٠ ثم خلصنا من هذا كله ببعض الجوانب والمضامين التى أمكن استخلاصها من نظام ادارة التعليم فى اليابان ، ويمكن أن تفيد كمؤشرات لادارة التعليم المصرى ٠

مصـــادر الدراسة

١ - رفاعى محمد رفاعى « فلسفة الادارة اليابانية فى ادارة الموارد الانسانية » - مجلة العلوم الاجتماعية مجلد ١٢ العدد ٤ شتاء ١٩٨٤ ص ٨٢ - ١٠٨

2) Shimabukro, Y. Consensus, Management in Japanese Industry, Tokyo, 1983, p. 2.

3) Ibid.

٤ - رفاعى محمد رفاعى ، مرجع سابق .

٥ - ثناء العاصى « دراسة تحليلية لنظام التعليم فى اليابان » دراسات تربوية . رابطة التربية الحديثة . المجلد الثانى ، الجزء الثامن سبتمبر ١٩٨٧ ص ٨٩ - ١٤٠ .

٦ - نفس المرجع ص ١١١ .

٧ - نفس المرجع ص ١١٢ .

٨ - نفس المرجع ص ١١٣ .

٩ - محمود عباس عابدين « التعليم والتنمية فى المجتمع اليابانى » دراسات تربوية . رابطة التربية الحديثة المجلد الثالث الجزء ١٢ مايو ١٩٨٨ ص ٩٤ - ١٤٧ .

١٠ - نفس المرجع ص ٤٩ - ٦١ .

١١ - رفاعى محمد رفاعى ، مرجع سابق ص ١٠٨ .

١٢ - نفس المرجـــع .

١٣ - محمود عابدين ، مرجع سابق ص ٢١٧ .

١٤ - ثناء العاصى ، مرجع سابق ص ١٠٢ .

١٥ - محمود عابدين ، مرجع سابق ص ١١٩ .

16) Zussman, Y. "Learning from Japanese Management in Resources-Scurce World "Organizational Dynamic, Winter, 1983, pp. 8-11.

١٧ - محمود عابدين ، مرجع سابق ص ١١٦ - ١١٧ .

١٨ - رفاعى محمد رفاعى ، مرجع سابق ص ٨٦ .

١٩ - نفس المرجع ، ص ٨٧ - ٩١ .
٢٠ - نفس المرجـــع .
٢١ - نفس المرجـــع .

22) Morito, A. The Situation of Management Education in Japan, in OECD Management Education, Paris, OECD, 1971, p. 38.

23) Zussman, op. cit., p. 71-72.

٢٤ - محمود عابدين ، مرجع سابق ص ١١٨ .
٢٥ - نفس المرجـــع .
٢٦ - رفاعى محمد رفاعى ، مرجع سابق ص ٩١ - ٩٤ .
٢٧ - نفس المرجـــع .
٢٨ - نفس المرجـــع .

29) Marsland, S. and Beer N. The Evolution of Japanese Management; Lesson for U.S. Managers Organization Dynamics Winter, 1983, p. 51.

٣٠ - رفاعى محمد رفاعى ، مرجع سابق .
٣١ - نفس المرجع ص ١٠١ - ٢٠٢ .
٣٢ - نفس المرجع ص ٩٦ - ١٠٠ .
٣٣ - نفس المرجـــع .

34) Zussman, op. cit.

35) Ouchi, W.C. and Price R. "Hierarchies, Chans and Theory Z:A. New Perspective on Organization Development. Organization Dynamic Management.

36) Ibid.

37) Ibid., p. 308.

38) Ibid.

٣٩ - رفاعى محمد رفاعى ، مرجع سابق ص ٨١ - ٨٢ .
٤٠ - ج. سنجلتون . المدرسة اليابانية ، ترجمة محمد قدرى لطفى وآخرون . القاهرة عالم الكتب ، ١٩٧٢ ، ص ٥ .
٤١ - نفس المرجـــع .
٤٢ - نفس المرجـــع .

٤٣ - نفس المرجـــع .

٤٤ - نفس المرجع ص ٦ .

45) Dore, R.P. City Life in Japan A Study of a Tokyo Word. Berkeley, Calif. University of California Press, 1958, p. 95.

٤٦ - ج. سنجلتون ، مرجع سابق ص ٢٧ - ٢٨ .

٤٧ - نفس المرجـــع .

٤٨ - نفس المرجع ص ٣٤ .

٤٩ - رفاعى محمد رفاعى مرجع سابق .

٥٠ - نفس المرجع ص ٨٤ - ٨٥ .

٥١ - نفس المرجع ، ص ١٠٢ - ١٠٤ .

٥٢ - ج. سنجلتون . مرجع سابق ص ١٦٢ .

٥٣ - نفس المرجع ص ١٦٣ .

٥٤ - محمود عابدين ، مرجع سابق ص ١٢٠ .

٥٥ - ثناء العاصى ، مرجع سابق ص ١٠٥ - ١٠٦ .

٥٦ - نفس المرجـــع .

٥٧ - ج. سنجلتون ، مرجع سابق ص ١٧٩ .

٥٨ - نفس المرجع ص ٦٨ - ٧٠ .

٥٩ - نفس المرجع ، ص ١٧٩ - ١٨٣ .

٦٠ - نفس المرجع ، ص ٢٠٩ - ٢٢١ .

٦١ - نفس المرجـــع .

٦٢ - محمود عابدين ، مرجع سابق ص ١٢٠ .

٦٣ - نفس المرجع ص ١٢١ .

٦٤ - نفس المرجع ، ص ١٢١ - ١٢٢ .

٦٥ - ج. سنجلتون ، مرجع سابق ص ١٧٥ - ١٧٨ .

٦٦ - نفس المرجـــع .

٦٧ - نفس المرجـــع .

أهداف التربية الميدانية من وجهة نظر مشرفى الكلية فى كلية التربية ، جامعة الملك سعود

دكتور / سر الختم عثمان على *

المقدمـــــة :

نعد التربية الميدانية ** عنصرا رئيسيا فى برنامج اعداد المعلمين ، فهى البوتقة التى تنصهر فيها كل الخبرات النظرية التى حصل عليها طلاب كليات التربية ومعاهد اعداد المعلمين . وقد أشار الكثيرى (١) الى ما ورد فى تقرير لـ « مريل Merrill » (١٩٧٣ عن أهميـــة التربية الميدانية ، اذ « أكد التقرير أن التربية الميدانية تعد تجربة ضرورية وأساسية فى الاعداد ، وبخاصة أن الطالب يجرب الحياة الفعلية للمدرس، حيث يجد نفسه قد انخرط فى جو المدرسة وأصبح عضوا من أعضائها الذين يحرصون على أن يؤدوا رسالتها » . وتمثل الأهداف الركيزة الأساسية لهذا البرنامج التدريبى ، ذلك أن الأهداف ـ فى كل عمل تربوى ـ هى التى تحدد طبيعة المحتوى ، والخبرات التعليمية وقواعد تنظيمها ، وأساليب تقويمها . على أنه رغم هذه الأهمية المتعلقة بالأهداف الا أن بعض الكتاب مثل « استونس وموريس Stones and Morris » (١٩٧٣) (٢) لاحظ أنه لم تجر دراسة مفصلة وجادة لأهداف التربية الميدانية . وقد أورد الكاتبان بعض الأسباب لذلك ، منها أنه ربما كان هناك افتراض بأن هذه الأهداف تتلخص فى التدريب على التدريس ، أو ربما يعزى السبب الى عدم وضوح مفهوم التربية الميدانية . وقد أورد الكاتبان الأهداف المفصلة للتربية الميدانية والتى تم تطويرها فى جامعة بريستول البريطانية ، وتمثل هذه الأهداف ـ الى حد كبيـر ـ جهـدا كبيرا فى هذا المضمار .

(*) كلية التربية ، جامعة الملك سعود .

(**) التربية الميدانية هى ما يعرف فى كثير من كليات التربية « بالتربية العملية»، وفى كلية التربية جامعة الملك سعود ، يطلق عليها لفظ التربية الميدانية ، وذلك لابراز صفة الميدانية لهذا البرنامج العملى .

وفيما يتعلق بكلية التربية جامعة الملك سعود ، فان الدراسات التى تمت عن التربية الميدانية ، لم تتطرق الى أهدافها بصفة مباشرة ومن ثم فهناك حاجة ماسة لبيان هذه الأهمية ، والتعرف على مدى تحقيقها فى واقع التجربة الفعلية ، ذلك أن تحديد الأهداف المناسبة ، ومستوى تحققها ، من الممكن أن يساعد على تطوير أهداف من شأنها أن ترتقى ببرنامج التربية الميدانية ، كما أن التعرف على مستوى تحقيق هذه الأهداف ، يساعد على تذليل الصعاب وازالة المشكلات التى تعترض سير هذا البرنامج · وعليه فقد عمد الباحث الى تطوير جملة من هذه الأهداف ومن ثم استطلع آراء مشرفى الكلية حول مدى ملاءمتها وتحققها · ولعل مما دفع الباحث الى قصر الاستطلاع على مشرفى الكلية ، أنهم يتولون الاشراف على التربية الميدانية بصفة أساسية · فسواء أكان هؤلاء المشرفون من الذين يعملون فى الكلية ، أو ممن ينتدبون للاشراف من خارج الكلية، فانه تقع على عاتقهم المهمة الاشرافية من حيث التوجيه والارشاد والتقويم · ومن ثم فانه من المأمول أن تكون آراؤهم أكثر ابرازا لحقيقة أهداف التربية الميدانية ومستوى تحققها فى الواقع الفعلى .

أولا - مشكلة الدراسة :

ترتكز مشكلة الدراسة على الاجابة عن السؤال التالى :

ما مدى ملاءمة أهداف التربية الميدانية ، وما مدى تحققها وذلك من وجهة نظر مشرفى الكلية ، فى كلية التربية جامعة الملك سعود ؟

ثانيا - أسئلة الدراسة :

تحاول الدراسة الاجابة عن السؤالين التاليين :

١ - ما مدى ملاءمة أهداف التربية الميدانية ؟
٢ - ما مدى تحقق أهداف التربية الميدانية فى الواقع الفعلى ؟

ثالثا - اهمية الدراسة :

تنطلق أهمية الدراسة مما يلى :

(أ) أن التربية الميدانية عنصر جوهرى فى اعداد المعلم .

(ب) أن برنامج التربية الميدانية فى كلية التربية جامعة الملك سعود يشهد خطوات تستهدف نموه وتطويره . وبما أن الأهداف ركيزة أساسية فى هذا البرنامج ، فان دراستها بصورة علمية ، وما قد يتمخض عنها من نتائج مناسبة ، قد يسهم بشكل ايجابى فى هذه الخطوات .

(جـ) أن دراسة مدى تحقق الأهداف قد تكشف عن قصور فى بعض أوجه البرنامج التدريبى مما قد يؤدى الى اتخاذ الخطوات العلاجية المناسبة .

رابعا - التعريف الاجرائى لأهم مصطلحات الدراسة :

فيما يلى تعاريف لأهم مصطلحات الدراسة :

(أ) التربية الميدانية : هى أحد المقررات الدراسية بقسم المناهج وطرق التدريس ، وعدد ساعات هذا المقرر اثنتا عشرة ساعة معتمدة (١٢ ساعة) ، ويدرسه الطالب عبر برنامج تدريبى عملى مدته خمسة عشر أسبوعا تقريبا . ويقوم الطالب خلال ذلك بتطبيق الخبرات النظرية التى تلقاها فى الجامعة ، وتشتمل هذه الخبرات على جوانب تخصصية بالاضافة الى مواد الاعداد العام . وبما أن التدريب على التدريس يعد ركيزة أساسية فى هذا البرنامج ، فان الطالب المتدرب يعطى جدولا دراسيا يتألف من ثمان حصص اسبوعيا فى المتوسط ، هذا والى جانب التدريس ، يمارس الطالب المتدرب كافة ما تتطلبه الحياة المدرسية من نشاطات تعليمية واجتماعية وتعلمية ، وتنظيمية ، ويقوم الطالب المتدرب بهذا البرنامج تحت اشراف مشرف الكلية ، وفى اطار النظم والقواعد المتبعة فى مدرسة التدريب .

(ب) الطالب المتدرب : هو طالب كلية التربية الذى أكمل بنجاح مائة وستة عشر ساعة (١١٦) من مجموع مائة وثمانية وعشرين ساعة ، وهى مجموع الساعات المطلوبة للتخرج فى كلية التربية ، أى أن الطالب يكون قد درس جميع مواد الاعداد التخصصى والتربوى ولم يبق له سوى مقرر التربية الميدانية .. هذا وان الطالب فى هذه المرحلة يكون قد بلغ المستوى الرابع والأخير فى برنامج دراسته الجامعية . والطالب صاحب

هذه المواصفات يعطى الأسبقية الأولى فى التسجيل لمقرر التربية الميدانية. وهناك حالات ليست كثيرة التواتر ، حيث يتقدم الطلاب للتسجيل فى هذا المقرر ، مع تأجيل ما تبقى من ساعات للتخرج الى فصل لاحق ، وغالبا ما تكون هذه الساعات قليلة .

(جـ) مشرف الكلية : هو أحد أعضاء قسم المناهج وطرق التدريس بكلية التربية سواء أكان من أعضاء هيئة التدريس وهم الذين يحملون درجة الدكتوراه أم المحاضرين وهم الذين حصلوا على درجة الماجستير ، وذلك فى تخصصات مختلفة من المناهج وطرق التدريس . هذا وفى بعض الأحيان ينتدب القسم مشرفين من خارجه سواء من داخل الجامعة أو من خارجها ، وهذا الانتداب يتم فى الحالات التى لا يتوفر فيها العدد الكافى من المشرفين فى تخصصات معينة . وهؤلاء يطلق عليهم لفظ مشرفين متعاونين ، وبالطبع يشترط فيهم استيفاء المؤهلات التى يتطلبها القسم للاشراف على التربية الميدانية .

(د) مدرسة التدريب : هى احدى المدارس المتوسطة أو الثانوية التى تتبع لمنطقة الرياض التعليمية . ويتم اختيار مدارس التدريب بالتنسيق بين ممثلين لقسم المناهج وطرق التدريس وبعض المسئولين فى منطقة الرياض التعليمية . وغالبا ما يراعى فى توزيع المدارس عنصر التوازن فيما يتعلق بالموقع الجغرافى ، وكذلك التخصصات لدى الطلاب المتدربين بمعنى ألا تتركز هذه المدارس فى أحياء معينة من مدينة الرياض أو تركيز طلاب ذوى تخصصات معينة فى بعض المدارس دون الأخرى . هذا وان مهمة مدرسة التدريب نحو برنامج التربية الميدانية تتمثل فى اتاحة الفرصة للطلاب المتدربين للتدريب على التدريس ، والمساهمة فى الاشراف على النشاطات المدرسية ، اضافة الى ما يقوم به مدير المدرسة من متابعة للطلاب المتدربين من حيث انضباطهم ومواظبتهم ومستوى أدائهم عموما.

أدبيات الدراسة

تنقسم أدبيات الدراسة الى قسمين . فالقسم الأول اشتمل على الدراسات النظرية المستمدة من الكتب المتخصصة . وقد اشتق الباحث منها أهداف التربية الميدانية . أما القسم الثانى فقد تضمن الدراسات

الميدانية ، وقد استفاد الباحث منها فى تكوين رؤية عن تحقق أهداف التربية الميدانية ، اذ أن هذه الدراسات تناولت واقع تطبيق جوانب مختلفة من برنامج التربية الميدانية . وسوف يعرض الباحث بالتفصيل كل قسم من هذه الدراسات .

القسم الأول : الدراسة النظرية

أورد كل من « استونس Stones وموريس Morris »(٢)* دراسة جامعة بريستول عن أهداف التربية الميدانية ، وقد حددت هذه الدراسة أهداف التربية الميدانية كما يلى :

الهدف الأول : اتاحة الفرصة للطالب المتدرب لاقامة علاقات ملائمة مع التلاميذ ، وذلك من خلال معرفة الطلاب المتدربين للتلاميذ كأفراد وكمجموعة ، وكذلك تنمية قدرة هؤلاء الطلاب على الاتصال بالتلاميذ ، وأن تتسم هذه العلاقة بالود والاحترام المتبادل .

الهدف الثانى : اتاحة الفرصة للطالب المتدرب لتطبيق الجوانب النظرية فى المواقف العملية . ولكى يتبين أيضا النظريات غير الملائمة ، والتطبيقات الغير كافية . وهذا يتم من خلال تطبيق النظريات التى تعلمها المتدربون فى كلية التربية مثل نظريات التعلم والنمو ، بالاضافة الى طرق التدريس وأساليبه ، وبالاضافة أيضا الى المواد التخصصية .

الهدف الثالث : اتاحة الفرصة لتقويم الطالب المتدرب من حيث امكاناته الأساسية كمعلم . وكذلك مدى ملاءمته لمهنة التدريس ، اذ أنه من الممكن أن يكتشف الطلاب المتدربون مدى قناعتهم بهذه المهنة ، ومدى ما يجدونه من متعة من معايشتهم للمجتمع المدرسى . كذلك تتاح الفرصة لمشرفة الكلية ، وادارة المدرسة والمدرسين لتقويم الطالب المتدرب .

الهدف الرابع : امداد الطالب المتدرب بالخبرات الناجحة فى الموقف التدريسى بحيث يكتسب الثقة وذلك من خلال تبين الأدلة التى تشير الى تعلم التلاميذ على يديه ، كما يكتسب الثقة بالنفس من خلال توفير

(*) استفاد الباحث من هذه الدراسة فى تصميم الاستبانة .

المناخ الملائم فى غرفة الصف للمتعلم ، فضلا عما يلاقيه من مدح واستحسان من لدن ادارة المدرسة والمدرسين .

الهدف الخامس : اتاحة الفرصة للطالب المتدرب - فى الموقف التدريبى العملى - لتوسيع معرفته الذاتية وتعميقها ، وذلك من خلال تعامله الموضوعى مع التلاميذ .

الهدف السادس : امداد الطالب المتدرب بخبرات مدرسية عملية من شأنها أن تبرز بعض مشكلات الانضباط ، وكذلك تمكينه من تنمية خبرات شخصية تتعلق بالانضباط . ويتحقق ذلك من تنمية قدرات الطالب على شد انتباه التلاميذ لفترات مناسبة كذلك يتعلم الطالب ضبط الصف دون أن يعوق ذلك مبادرة التلاميذ .

الهدف السابع : اتاحة الفرصة للطالب المتدرب لتنمية قدرته على التنظيم ، وذلك من خلال تعلمه مسئولية تنظيم المواد الدراسية ، والمعدات ، والأدوات ، والسجلات ، بالاضافة الى تنظيم الأعمال المدرسية اليومية .

الهدف الثامن : اتاحة الفرصة للطالب المتدرب لتنمية وابراز خصائص التكيف مع الموقف التعليمى والحساسية الملائمة به . وهذا يتضمن التكيف مع الوضع المكانى للمدرسة ، وتحسين الأدوات التى يستخدمها ، بالاضافة الى التعامل اللبق والكيس مع المدرسين والمشرفين والتلاميذ . فضلا عن استخدام الطرق بصورة تلائم الفروق الفردية لدى التلاميذ .

الهدف التاسع : اتاحة الفرصة للطالب المتدرب للانخراط فى المجتمع المدرسى بحيث يألف ممارساته ، ويقيم علاقات مع زملائه المدرسين ، وبخاصة مع الذين فى مجال تخصصه ، بالاضافة الى العلاقة المتبادلة بين أفراد هذا المجتمع وأيضا العلاقة مع أولياء أمور التلاميذ .

الهدف العاشر : اتاحة الفرصة للطالب المتدرب للاستفادة من الأفكار المتبادلة بين كلية التربية والمدرسة التى يتدرب فيها الطالب وخاصة تلك الأفكار التى تعمل كلية التربية لامداد المدارس بها .

وباستعراض هذه الدراسة ، يلاحظ أنها اتسمت بالشمول فيما يتعلق بأهداف التربية الميدانية ، وان كانت هنالك جوانب مهمة فى التربيـــة الميدانية ، لم يتناولها الكاتبان بصـورة مفصلة ، مثال ذلك تحضـير الدروس ٠

تحضير الدروس (تخطيط الدروس)

تناولت دراسة قسم اعداد المعلميـن بالمنطقة التعليمية فى لوس انجلوس (٣) موضوع التحضير فى التربية الميدانية ، وأهم ما اشتملت عليه الدراسة فى هذا الأمر ايراد معايير لتقويم خطة الدرس ٠ وهذه المعايير بمثابة قائمة يتم فى ضوئها تقويم خصائص خطة الدرس الناجحة وقد جاءت هذه المعايير فى شكل أسئلة كما يلى :

ـــ هل يبذل الطالب المتدرب جهدا منظما لاعداد خطة جيـدة ، ومواد مهمـــة ؟

ـــ هل توضح الخطة صلة الدرس القائم بالدروس السابقة وهـل تشير الى ما سيدرسه التلاميذ فيما بعد ؟

ـــ هل يمثل الواجب جزءا لا يتجزأ من الدرس القائم ؟

ـــ هل لدى الطالب المتدرب المقدرة على ايجاد الحافز والدافع ؟ وهل يطرح أسئلة تثير التفكير والاهتمام ، وهل يستخدم وسائل تعليمية مناسبة ؟ وهل يستخدم ايضاحات وأمثلة مفيدة ؟

ـــ هل تعنى الخطة بالفروق الفردية ؟

ـــ هل يختار طرق تدريس ملائمة ؟

ـــ هل يقوم عمله فى ضوء أهدافه وما أنجزه فى حجرة الصف ؟

ـــ هل يواجه ردود فعل التلاميذ واستجاباتهم بدرجة ناجحة ؟

ـــ هل ينفذ خطة الدرس بدون صعوبات ؟

يلاحظ أن المعايير لم تقتصر على العناصر الرئيسية لبناء خطـــة الدرس ، بل اشتملت أيضا على قواعد تتعلق بتنفيذ هذه الخطة ٠

استخدام طرق التدريس

ناقش « باتشلدر ومجلاسون Batchelder and McGlason » (٤) استخدام طرق التدريس بوصفه من العناصر الجوهرية فى برنامج التربية الميدانية فأوضحا أهمية ربط طريقة التدريس بالأهداف الأساسية للتربية . وذكرا أنه فى الماضى كانت الطريقة تستخدم لتدريس المادة الدراسية وكيفية التمكن منها . أما فى الوقت الحاضر فهذا الأسلوب لا يكفى فى ضوء الفلسفة الحديثة للتربية والتى تعنى أساسا بتوظيف المادة الدراسية لتنمية قدرة التكيف على التفكير وعلى تنمية خصائص شخصية واجتماعية. ويضيف الكاتبان أن التحول فى القيم هو الذى يتطلب أن يعى المدرس المبتدىء المفهوم الواسع للطريقة ، كما لابد للمدرس الذى تمرس بطرق التدريس أن يعيد النظر فى تدريسه فى ضوء هذا المفهوم . ولقد انتقد الكاتبان الطريقة التقليدية على أساس أنها فشلت فى معاونة المدرس على حل مشكلات التدريس .

ولقد ناقش الكاتبان بعض طرق التدريس الحديثة ، فذكرا أن من الوسائل الجوهرية التى ينبغى أن يضعها المدرس المبتدىء فى ذهنه ، هى الدافعية ، بمعنى أن يهيىء المدرس الظروف التى تجعل التدريس مشوقا للتلاميذ . وذكر الكاتبان عددا من الوسائل التى تحقق ذلك ، منها على سبيل المثال ، حل المشكلات ، والأساليب المخبرية ، والنقاش ، وتنوع الطرق ، والمشاركة الواسعة من قبل الطلاب ، وفهم ميول التلاميذ واهتماماتهم . وبالنسبة لتنوع الطرق ، ذكر الكاتبان ـ على سبيل المثال ـ التقارير الشفهية ، والندوات الصفية ، وعمل اللجان ، والمشروعات ، كذلك نوه الكاتبان بتنويع الوسائل التعليمية ، كالزيارات الميدانية ، والمسرحيات ، والأفلام التعليمية ، والملصقات .

استخدام الوسائل التعليمية

تعرض « أدامس Adams وديكى Dichy » (٥) ، لأهمية الوسائل والمواد التعليمية فى برنامج التربية الميدانية . فذكرا أن المدرس الناجح هو الذى يغتنم كل فرصة متاحة ليتعرف على أحدث وأفضل الوسائل التعليمية . ويرى الكاتبان أن الطلاب المتدربين يستطيعون فعل

ذلك من خلال الاطلاع على قوائم المراجع والوسائل التعليمية فى مجال تخصصهم ، وما يتصل بها من تخصصات أخرى ، كما ينبغى أن يعد الطالب المتدرب ملفا يضم هذه المعلومات المرجعية ، ذلك أنه اذا احتفظ كل مدرس مبتدىء بمثل هذا الملف ، فسوف يساعده على تحسين عملية التدريس والتعليم ٠

وبعد أن أشار الكاتبان الى أهمية الوسائل التعليمية بالنسبة للطالب المتدرب ، تعرضا لأنواع الوسائل التعليمية التى يمكن استخدامها ، فذكرا منها الأفلام ، والتسجيلات الصوتية ، والرسوم ، والاذاعة ، والتليفزيون٠ وأشار الكاتبان الى أن فعالية هذه الوسائل تعتمد على طريقة اختيارها، اذ ينبغى على الطالب المتدرب أن يختار منها ما له صلة بالمادة التى يدرسها وكذلك ما يجنى منه التلاميذ أقصى درجة من الفائدة ٠ اضافة الى أن تكون هذه الوسائل التعليمية مراعية للفروق الفردية لدى التلاميذ ٠ وفى سياق حديثهما عن الوسائل التعليمية ، نوه الكاتبان بأهمية الكتاب المدرسى ، بوصفه أحد هذه الوسائل ٠ ومن أجل استخدامه بفاعلية قصوى أشار الكاتبان الى جملة من المعايير التى لابد من مراعاتها فى استخدام هذا الكتاب ٠

وفى مضمار الحديث عن دور الوسائل ، ذكر الكاتبان مصادر المجتمع بوصفها من هذه الوسائل ، وأن المبرر لاستخدامها ، هو أن البرنامج التربوى الناجح يهدف الى تزويد التلميذ بمعارف ومهارات واتجاهات ذات صلة بالبيئة الطبيعية والاجتماعية ٠

ان هذه الدراسة أبرزت أهمية الوسائل التعليمية فى برنامج التربية الميدانية ، كما أوضحت قواعد اختيار هذه الوسائل وأنواعها ، وسبل استخدامها بنجاح ٠

ادارة الصف وضبطه :

تناول « مطاوع وعزيز » (٦) مسألة النظام فى الصف بالنسبة للطالب المتدرب ٠ وفى رأيهما أن النظام مسئولية مشتركة بين الطالب والمدرس ، واعتقد الكاتبان أن من الأسباب التى تدعو الى عدم النظام

هو أن بعض الطلاب لديهم طاقة ونشاط متزايد ، الأمر الذى يجعلهم يميلون الى الحركة ، ومن ثم ينبغى على المدرس حديث العهد بالتدريس أن يدرك هذه الناحية ، وعليه لابد أن يشغل تلاميذه بأوجه نشاط مختلفة وأن يعمل على جذب انتباههم طوال فترة الدرس ، اذ أن أغلب المشكلات التى تحدث فى غرفة الصف يكون مبعثها عدم تركيز التلاميذ على تفكيرهم فى موضوع الدرس .

وقد تعرض الكاتبان لبعض العوامل التى تساعد المدرس على تحقيق النظام فى الفصل ، فأشارا فى هذا الصدد الى ضرورة أن يكون المدرس طبيعيا فى عمله وتصرفاته وكلامه ، وفى رأيهما أن التكلف والاسراف فى التعليق على كل حركة أو اشارة تصدر من التلاميذ تؤدى الى لفت أنظارهم نحو تصرفاته غير الطبيعية أو غيرها . كذلك فى رأيهما أن الاسراف فى عقاب التلاميذ لا يحقق النظام ، ويقولان فى هذا الصدد : « والاسراف فى عقاب التلاميذ لا يضمن النظام وربما كان مدعاة الى انتقام التلاميذ ، والنظام داخل الفصل نتيجة للعمل وليس هدفا لعمل المدرس ، فالنظام يساعد على العمل الذى هو هدف المدرسة الأساسى » .

ويلاحظ أن الكاتبين عالجا مسألة النظام فى الفصل فى مضمون تربوى واسع ، أى لا يقتصر تحققه على العقاب ، وانما من خلال توجيه طاقات التلاميذ بطريقة ايجابية ، ونجد كاتبين آخرين يتفقان معهما فى هذا المفهوم ، فقد تناول « باتشلدر ومكجلسون Batchelder and McGlson » (٧) مسألة تحقيق النظام فى الفصل بصورة بناءة ، وقد وضعا جملة من المعايير للنظام البناء كما يلى :

أولا : ينبغى أن يبنى النظام على النواحى الايجابية لا السلبية ، وأن يكون التركيز على الاستجابات والعادات الصحيحة كجزء من الموقف التعليمى الكلى .

ثانيا : ينبغى أن يرتكز النظام على درجة عالية من المشاركة ، ذلك أن التلميذ اذا كان له دور فى ايجاد الأوضاع التى يعمل فيها ، فليس هناك احتمال كبير أن يميل الى الازعاج ، وأنه اذا فهم أن سياسات

معينة تجد موافقة من المدرس والطالب المتدرب فمن المحتمل أن تبدو مناسبة له ٠

ثالثا : ينبغى أن يبنى النظام على التعاون ، فقد كان الطابع القديم للانضباط يتطلب درجة معينة من التعاون مع المدرس ٠ ولكن المفهوم الحديث للانضباط يتطلب درجة عالية من التعاون مع كل أفراد المجموعة ٠

رابعا : ينبغى أن يهدف النظام الى تحقيق الوعى الاجتماعى والمسئولية الفردية ، ذلك أن غرفة الصف التى تسودها الضوضاء الشديدة ، وعدم المجاملة ، والارباك تمثل موقفا غير مرغوب مهما ادعت المدرسة أنها تتبع الأسلوب التقدمى ٠

خامسا : ينبغى أن يهتم النظام بالتغيرات لدى التلميذ ، ذلك أنه من وجهة نظر تربية الشخصية ، لا ينبغى أن نجتهد فى ايجاد الصف الذى لا يحدث فيه خطأ مطلقا ، بل يجب أن نعنى بهذا السؤال : ماذا يفعل التلاميذ بالنسبة لموقف يحتاج الى التكيف ؟ من خلال عرض هاتين الدراستين اللتين عالجتا مسألة النظام فى الفصل ، نلاحظ أنهما وضعتا قواعد لتحقيق ما يسمى بالنظام البناء فى الفصل ٠

المساهمة فى الاشراف على الأنشطة غير الصفية

تمثل مساهمة الطالب المتدرب فى الاشراف على الأنشطة غير الصفية جانبا مهما فى برنامج التربية الميدانية ٠ ويشير « هرى وبيسلى Hery and Beasley » (٨) ، الى أن بعض برامج اعداد المعلمين قد أدركت هذه الأهمية ومن ثم قررت أن يكون الطالب المتدرب متفرغا كليا للتربية الميدانية ، بمعنى ألا يأخذ مقررات نظرية الى جانب التربية الميدانية حتى يتفرغ لها كليا ومن ثم يكرس وقته للتمرس بالحياة المدرسية اليومية سواء خلال اليوم الدراسى أو بعد انتهائه ـ وكانت نتيجة ذلك ـ كما يقول الكاتبان أن أصبحت للطالب المتدرب رؤية شاملة للمسئوليات التى ينبغى أن ينهض بها ٠ فالمشاركة تتيح الفرصة للطالب المتدرب للارتباط التام بالشئون المدرسية ، فهنا تزول الصفة الرسمية ،

ويظهر الناس بشخصيتهم الحقيقية ، فالمنهج الخفى هو ذلك الجزء من الحياة المدرسية الذى يمارس فيه الطلاب اهتماماتهم ، وتنمو لديهم مهارات وعلاقات مستمرة .

ويمضى الكاتبان يشيران الى فوائد المشاركة فى هذه الأنشطة فيذكران أن خبرات المشاركة تؤدى الى أنواع مختلفة من التفاعل مع المدرسين من خلال العمل المشترك فى نشاطات مختلفة ، وهنا يدرك الطلاب المتدربون المفهوم الواسع لدور المدرس ، ويستطيع الطالب المتدرب أن يشارك بالرأى أو الاستفادة من تصورات جديدة .

ويمضى الكاتبان فى توضيح فوائد المشاركة فى هذه الأنشطة ، فيذكران أن التفاعل غير الرسمى مع التلاميذ يفسح المجال للطلاب المتدربين كى يتبينوا جوانب لدى التلاميذ ، قد يتعذ عليهم تبينها فى مواقف أخرى . هذا الى أن هذه المشاركة تهيىء فرصا مناسبة للمجتمع المدرسى والمجتمع العام كى يتعرف على الطالب المتدرب .. فالاداريون بصفة خاصة قد لا تكون لديهم فرصة كافية لملاحظة خطة الطالب المتدرب الا من خلال الأنشطة المصاحبة للمنهج . كذلك فان المدرسين الآخرين وبقية العاملين فى المدرسة ، ستكون لديهم فرصة أفضل ـ من خلال هذه الأنشطة ـ ليتعرفوا على الطالب المتدرب .

هذا واذا كان الطالب المتدرب مستفيدا من هذه الأنشطة ، فانه بدوره يسهم فى تحسينها ، فهذه المشاركة تتيح له الفرصة كى يثرى المجتمع المدرسى بخبراته ، فمثلا اذا كان هناك طالب متدرب فى تخصص التربية البدنية ، فباستطاعته أن يسهم فى تطوير هذا النشاط الرياضى فى المدرسة ، كما أن طالبا متدربا لديه خبرة فى الارشاد الخاص بنشاط المجموعة ، يمكنه أن يفيد كثيرا التلاميذ الذين يودون تقويم برنامج للجمعية المدرسية أو برنامج خدمة البيئة ، وان هناك امكانات لا حدود لها لدى الطلاب المتدربين يمكن أن يسهموا بها فى النشاط غير الصفى .

التعرف على التلاميذ من أجل توجيههم وارشادهم

من مهام التربية الميدانية ، اتاحة الفرصة للطالب المتدرب كى يتعرف على تلاميذه بصورة دقيقة . وقد تعرض « باتشلدر

ومكجلاسون » (٩) لهذه المسألة ، فأوضحا أن التربية فى الوقت الحاضر تركز على ما يحدث للطالب من نمو وليس على الحال الذى هو عليه ، فالمدرس الذى يركز على مفهوم النمو ، يهتم بتفسير استجابات التلميذ وتحصيله وسلوكه ، وذلك فى ضوء تاريخه ، ومستوى نموه الحالى ، كذلك فان المدرس يفكر فى ضوء الانماط الضرورية والحاجات والمتطلبات الاجتماعية وهو يدرك أن شخصية التلميذ - الى حد كبير - هى نتاج لعوامل اجتماعية قوية . ويجتهد المدرس كى يؤدى دور المختص الاجتماعى ، فى العلاقات الانسانية ، ولكن كى يصبح النمو فعالا ، فينبغى أن يتعهده المعلمون بالارشاد ، ومن ثم فقد أصبح الارشاد من أهم وظائف المدرس ، بل أضحى الارشاد فى الواقع أساس التدريس الجيد . ومضى الكاتبان فذكرا أنه لكى يتم التدريس بصورة ناجحة فى اطار هذا المفهوم ، فان المدرس يحتاج الى معرفة تلاميذه معرفة حسنة . ذلك أنه اذا عرف المدرس كل ما ينبغى معرفته عن التلميذ ، فانه نادرا ما يصاب بالدهشة أو خيبة الأمل من جراء أى شىء يصدر من التلميذ سواء من حيث القول أو الفعل .

وأخيرا فقد أشار الكاتبان الى أهمية اعداد سجلات منظمة ومستمرة عن أوضاع التلاميذ ، فأوضحا أنه ينبغى على المدرس أن يتعرف على أساليب تمكنه من الاستفادة - بطريقة أفضل - من الأدلة المتوافرة والمصادر ، وأن يجمع معلومات اضافية من شأنها أن تساعده على تحقيق فائدة قصوى من المهمة التدريسية . وقد عدد الكاتبان بعض الأساليب التى تساعد على معرفة التلميذ ، ومن ضمن ما ذكراه فى هذا الشأن : دراسة الحالة ، Inventory ، والنقاش مع مدرسى الصف الآخرين . ... الخ .

التعامل مع أولياء أمور التلاميذ

اذا كان على الطالب أن يعنى بالتعرف على أوضاع التلاميذ من خلال استخدامه لبعض الأساليب داخل المدرسة ، فلابد أن يحصل على هذه المعرفة من خلال التعامل مع أولياء الأمور ، ذلك أن البيت ينبغى أن يشارك المدرسة مسئولية تربية الأبناء ، وهذا يتطلب قوة الاتصال ومتانته بين الجهتين ، وأن تكون العلاقة مستمرة ومتصلة . وقد تعرض

« آدامس وديكى » (١٠) لهذه العلاقة بوصفها من مكونات برنامج التربية الميدانية ، فأشارا الى أن هذه العلاقة تتيح الفرصة للطالب المتدرب ، كى يكتشف حاجات تلاميذه ، ومن ثم ينصح الكاتبان بأن يستمر المعلمون فى اقامة علاقات متينة مع أولياء أمور التلاميذ ، ويرى الكاتبان أن المدرس ذو البصيرة الجيدة يستطيع أن يجعل من ولى الأمر مشاركا فى البرنامج التربوى . وتشير « هنتر Hunter » الى حالات لجأ فيها بعض أولياء الأمور الى المدرسة كى تساعدهم فى حل مشكلات أبنائهم السلوكية ، وأن مدرس الصف كان يطلب من الطالب المتدرب أن يبحث هذه المشكلات ، ويتقدم بالحلول المناسبة ، الأمر الذى أتاح لهذا الطالب المتدرب فرصة التعامل مع أولياء الأمور . (١))

التقويم

التقويم عنصر من العناصر الأساسية فى برنامج التربية الميدانية ، وهناك جوانب معينة للتقويم ، منها تقويم الطالب المتدرب من قبل المشرف ، أو تقويم الطالب المتدرب لنفسه والذى يعرف بالتقويم الذاتى ، وهناك تقويم الطالب للتلاميذ الذين يدرسهم . وسوف نتناول هذه الجوانب من التفصيل .

١ - تقويم الطالب المتدرب : لقد أشارت بعض المراجع (١٢) الى خصائص التقويم الفعال لطالب التربية الميدانية ، ولخصت هذه الخصائص كما يلى :

الاستمرارية : ينبغى أن يتم التقويم بصورة مستمرة ، أى منذ الأسبوع الأول الى الأسبوع الأخير من فترة التدريب .

التعاون : يتم التقويم بين الطالب المتدرب والمدرس الذى يشرف عليه ، حيث تجرى مناقشة حاجات الطالب بالاضافة الى جوانب قوته وضعفه . ويسير النقاش فى جو يسوده التفاهم الودى .

قياس درجة التقويم : ينبغى أن تبنى معالجة كل اجتماع تقويمى على ما سبقها من اجتماعات ، كما ينبغى استخدام استمارات التقويم ، وحصر المشكلات لقياس مدى التقدم الذى أحرزه الطالب المتدرب .

تناول مسائل متعددة : يشعر الطالب المتدرب بامتنان عندما تقدم له

اقتراحات محددة ومباشرة . أما تلك التعبيرات المبهمة والغامضة مثل عبارة « تسير الأمور سيرا حسنا » فلا تساعد الطالب ولا تجعله مقتنعا .

الصدق والصراحة : بما أن طالب التربية الميدانية يحتاج - بصفة خاصة - الى الاحساس بالنجاح والثقة بالنفس ، فلابد للمدرس المشرف أن يغتنم الفرصة لمدح الطالب على ما قدمه من عمل ، على أن يكون هذا المدح نابعا من حقيقة ، ويستحقه الطالب ، وبالمثل فان مسئولية المدرس الذى يشرف هى أن يبرز - بصورة محددة - نواحى الضعف فى الطالب ، والتى لم يدركها بعد . ومن الطبيعى أن يكون مثل هذا النقد بناء وأن يتضمن اقتراحات للتغلب على الصعوبات .

٢ - **التقويم الذاتى** وهذا ما يعرف بتقويم الطالب المتدرب لنفسه. وقد تعرض لهذا الجانب من التقويم « هرى وبيسلى Hery and Beasley » (١٣) فذكرا أنه لكى يصبح الطالب المتدرب مدرسا مسئولا ، ينبغى عليه أن يقوم نفسه بدقة ، وعليه أن يبدأ بتطوير قدرته خلال فترة التربية الميدانية ، وأوضح الكاتبان أن التقويم الذاتى الدورى المستقل ، يمكن أن يعكس بطريقة مفيدة دور الطالب المتدرب ، لأنه يمكن اعطاء اعتبارات لتكوين مفهوم المدرس الجيد . ويستطيع الطالب المتدرب أن يكون بصيرة واسعة من خلال المراجعة الدورية للاحداث والشعور المتعلق بأدائه فى المدرسة . ان التقويم الذاتى الذى يتم على فترات تمتد من أسبوعين الى ثلاثة من الممكن أن يؤدى الى نتائج جيدة ، وهذا المدى الزمنى يتيح الفرصة للطالب المتدرب أن يفعل نوعا من التكيف فى أعقاب التقويم الذاتى السابق ، وقبل التقويم الذاتى اللاحق . كذلك فانه يعطى فسحة من الوقت لنمو خبرة جديدة .

٣ - **تقويم الطالب المتدرب لتلاميذه** تناول « باتشلدر وماكجلاسون Batchelder and McGlason » (١٤) تقويم الطالب المتدرب لتلاميذه وذلك فى اطار فكرة التقويم الجديدة والتى تعتبر أكثر شمولا ، ذلك أنه من خلال هذه الفكرة ، يمكن قياس بعض الأشياء التى تعتبر أكثر أهمية من مجرد تمكن الطالب من المعلومات ويقول الكاتبان أنهما يحاولان الحصول على دليل على النواتج غير المحسوسة . كذلك فان التقويم يعنى بما يفهمه التلاميذ أكثر مما يفعله ، وأن تكون لديه المقدرة على تطبيق ما يتعلمه .

وهناك مسألة تثار دائما فى مجال تقويم الطالب المتدرب ، وتتعلق هذه المسألة بمدى ملاءمة الطالب المتدرب لمهنة التدريس . وهناك بعض الكتاب (١٥) الذين يرون أن التقويم لا يجب أن يشتمل على ذلك ، بل يرى هؤلاء الكتاب أنه لابد من تعهد الطالب المتدرب منذ البداية بالتوجيه والارشاد بحيث يتحسن أداؤه عبر الفترة التدريبية وألا يترك الحكم على أهليته لمهنة التدريس الى نهاية الفترة التدريبية ذلك أن اكتشاف صعوبات الطالب المتدرب فى فترة مبكرة ، يمكن من اتخاذ الخطوات العلاجية المناسبة .

القسم الثانى من الأدبيات

اشتمل القسم الثانى من أدبيات الدراسة على الدراسات الميدانية ، وهو مدى تحقق أهداف التربية الميدانية ، وفيما يلى تفصيل لهذه والتى تختص الى حد كبير بالجانب الثانى من موضوع الدراسة ، ألا وهو مدى تحقيق أهداف التربية الميدانية ، وفيما يلى تفصيل لهذه الدراسات :

- **دراسة محمد على الخولى ، وعنوانها : « التربية الميدانية : دراسة تحليلية تقويمية »** . (١٦) هدفت الدراسة الى التعرف على آراء وانطباعات الطلاب الذين مارسوا التربية الميدانية ، وذلك فيما يختص بالتربية الميدانية وطرق تنظيمها . وتألفت عينة الدراسة من فئتين : احداهما ضمت مجموعة من الطلاب الذين مارسوا التربية الميدانية فى عام ١٣٩٦ / ١٣٩٧هـ ، أما المجموعة الثانية فقد ضمت الطلاب الذين تخرجوا من الكلية . واستخدم الباحث الاستبانة وسجلات الطلاب كأدوات لبحثه . وأهم ما توصل اليه الباحث من نتائج بنهاية فترة التربية الميدانية هو تمكن الطلاب المتدربين من اكتساب الثقة بالنفس ، والقدرة على ضبط الصف ، كما أحبوا مهنة التدريس ، كذلك أشار الطلاب أنهم أحسوا بأن مستواهم فى التدريس قد أصبح جيدا ، وكان يسير فى تحسن مستمر طوال فترة التدريب .

- **دراسة سليمان محمد الجبر ، عنوانها : المشكلات التى تواجه طلاب المواد الاجتماعية فى التربية الميدانية** . (١٧) هدفت الدراسة الى :

(أ) دراسة أهم المشكلات التى يواجهها طلاب التربية الميدانية فى تدريس المواد الاجتماعية .

(ب) بيان الأساليب التى يمكن أن تساعد فى حلها .

وتألفت عينة الدراسة من سبعة وستين طالبا فى تخصص الجغرافيا والتاريخ ممن سجلوا فى مقرر التربية الميدانية فى الفصل الدراسى الثانى للعام ١٤٠٢ - ١٤٠٣هـ .

وأهم ما توصلت اليه الدراسة من نتائج - ذات صلة بالبحث القائم- قد تعلقت باستخدام الوسائل التعليمية . وقد أفاد أغلبية أفراد الدراسة أن مدارس التدريب توفر الوسائل التعليمية ، وأنه توجد بهذه المدارس حجرة لعرض الأفلام وعمل الخرائط والمجسمات .

- دراسة محمد الشيخ أحمد ، وعنوانها :« واقع التقويم فى التربية الميدانية فى كلية التربية ، جامعة الملك سعود . (١٨)
هدفت الدراسة الى التعرف على واقع التقويم فى التربية الميدانية ، وشملت عينة الدراسة مجموعة مشرفى الكلية ، ومدراء مدارس التطبيق ، اضافة الى طلاب التربية الميدانية الذين سجلوا فى مقرر التربية الميدانية فى الفصل الدراسى الثانى للعام ١٤٠٤ / ١٤٠٥هـ . وأهم ما توصلت اليه الدراسة من نتائج ما يلى :

(أ) عدم قدرة الطالب المتدرب على تطبيق طرق التدريس التى تعلمها فى الكلية .

(ب) عدم وجود وقت كاف للطالب المتدرب كى يشرف على الأنشطة غير الصفية .

(جـ) أن ثقة الطالب المتدرب بنفسه من خلال العلاقات التى يقيمها مع الآخرين يعد معيارا مهما فى تقويمه .

(د) اهتمام الطالب المتدرب باستخدام الوسائل التعليمية له تأثير كبير على تقويمه .

- دراسة نادية عبد العظيم ، عنوانها « دراسة تحليلية لمشكلات

التربية العملية بكليات البنات بالمملكة العربية السعودية » . (١٩) مشكلة هذه الدراسة كما حددتها الباحثة ، تجيب عن السؤالين التاليين :

(أ) ما أهم الصعوبات والمعوقات التى تواجه طالبات التدريب العملى بكليات التربية بالمملكة العربية السعودية .

(ب) ما أهم الطرق والوسائل التى يمكن بها التغلب على هذه الصعوبات والمعوقات للوصول الى تحقيق أهداف التدريب العملى لطالبات كليات التربية للبنات .

وقد تكونت عينة الدراسة من ٣٦٨ طالبة جميعهن طالبات الفرقة الرابعة بكلية التربية بمدينة الرياض ، موزعات على الأقسام التعليمية المختلفة بالكلية .

أما ما توصلت اليه الباحثة من نتائج - فيما يخص البحث القائم - فكانت كما يلى :

(أ) أن النظام المتبع فى تقويم الطالبات المعلمات يعد من أهم المشكلات فى التربية العملية .

(ب) بالنسبة لامكانات المدارس ، فقد ذكر أفراد الدراسة أنه تتوافر بالمدارس ما يحتجن اليه من كتب ومراجع لتحضير الدروس .

(ج) فيما يختص بخطط النظام فى الصف ، فان من أهم مشكلاته كثرة عدد التلميذات فى الصف .

(د) فيما يتعلق بالمشكلات الخارجية بتخطيط واعداد الطالبة للدروس ، فقد تمثلت بدرجة كبيرة فى صعوبة انتاج الطالبة للوسيلة واستخدام الأجهزة والوسائل التعليمية المتوفرة بالمدرسة .

(هـ) بالنسبة لطرق التدريس ، فان انخفاض مستوى التلميذات بالمدارس يعيق الطالبة المتدربة عن تقديم درس جيد . وكذلك هناك صعوبة فى استخدام طرق تدريس متنوعة ومن ثم الاعتماد على الالقاء .

(و) ومن أهم مشكلات التوجيه والارشاد تلك التى تتعلق بتركيز

التوجيه على الجانب الأكاديمى دون الجانب التربوى لدى الطالب المتدرب .

- دراسة نظمى حنا ميخائيل وناجى خليل ، وعنوانها : « أهداف التربية العملية بكليات التربية وأهم المشكلات التى تواجهها » (٢٠)
(ملخص رسالة ماجستير) . تحددت الأسئلة التى حاول البحث الاجابة عنها فيما يلى : (٢١)

(أ) ما أهداف التربية العملية بكليات التربية ؟

(ب) ما هى درجة أهمية هذه الأهداف من وجهة نظر أساتذة كليات التربية ؟

(جـ) ما هى درجة تحقق أهداف التربية العملية من وجهة نظر مشرفى التربية العملية وطلاب الصف الرابع بكليات التربية ؟

(د) هل تتفق درجة تحقيق الأهداف مع درجة أهميتها .

(هـ) هل تعتبر درجة وعى المشرفين بأهمية الأهداف مشكلة قد تواجه تحقيق الأهداف ؟

أما أهم ما توصلت اليه الدراسة من نتائج ، فهى كما يلى :

فيما يختص بأهداف التربية العملية ، فقد استنتج الباحث انها تتعلق باكساب طالب التربية العملية الصفات اللازمة لمهنة التدريس ، والقدرة على النمو المهنى ، والمهارات اللازمة للتخطيط لخبرات المنهج والتدريب على التدريس على أسس التعليم الجيد ، والتدريب على الارشاد والتوجيه النفسى والاجتماعى للتلاميذ ، والتدريب على تحمل مسئوليات ازاء التنظيم المدرسى كفرد فى أسرة المدرسة ، وأخيرا التدريب على خدمة البيئة المحيطة بالمدرسة .

وفيما يختص بدرجة أهمية أهداف التربية العملية ، فتعتبر مهمة عموما . أما بالنسبة لدرجة تحقيق الأهداف ، فقد أوضحت النتائج أن درجة تحققها ليست عالية ، وأنه توجد فجوة بين النظرية والتطبيق فى نظام التربية العملية . هذا وقد اتضح أن درجة وعى المشرفين بأهمية الأهداف ، تعد مشكلة تحول دون تحقق أهداف التربية العملية .

مناقشة مجملة لأدبيات الدراسة

أولا : اشتملت الدراسات النظرية - والتى تالفت من الكتب المتخصصة على المكونات الرئيسية لبرنامج التربية الميدانية ، ويلاحظ أنها متفقة تقريبا فى هذه المكونات . وقد اشتق منها الباحث - الى حد كبير - معظم الأهداف التى حددها للتربية الميدانية ومن ثم استفتى بشأنها أفراد دراسته .

ثانيا : كان الغرض الأساسى من الدراسات الميدانية التعرف على واقع تحقق أهداف التربية الميدانية ، فقد أوضحت بعض الدراسات قصورا فى تحقق هذه الأهداف ، سواء فيما يختص بطرق التدريس ، أو استخدام الوسائل التعليمية ، الى غيره من المكونات الرئيسية للبرنامج. وقد أجريت هذه الدراسات فى اطار التربية الميدانية ، ولكنها ركزت على جوانب مختلفة ، وقد اتفقت فى بعض الأمور ، واختلفت فى البعض الآخر ، واتخذت الطابع المسحى ، حيث قامت على استفتاء أفراد مرتبطين بالتربية الميدانية ، من طلاب متدربين ومشرفين ومدراء مدارس تدريب .

ومهما يكن من أمر فان الدراسات التى تعرضت للجانب المتعلق بتحقق الأهداف تعتبر قليلة .

ثالثا : هناك دراستان تناولتا مسألة أهداف التربية الميدانية بصورة شاملة وهما : الدراسة التى أوردها Stones and Morris وكذلك دراسة « ناجى خليل جرجس » . وقد استفاد الباحث من هذه الدراسات فى بناء أهداف التربية الميدانية ، بالاضافة بالطبع الى ما ورد فى الكتب المتخصصة .

اجراءات الدراسة

أولا - الاستبانة

تم بناء الاستبانة بعد أن اطلع الباحث على الدراسات السابقة ذات ذات العلاقة بموضوع البحث . وقد وضع الباحث تسعة أهداف للتربية الميدانية ، وقسم كل هدف الى أهداف فرعية اتخذت شكل فقرات فى

الاستبانة . كما كان المقياس رباعى الدرجات (كبيرة ، متوسطة ، صغيرة ، معدومة) ، والمطلوب من كل مجيب أن يبدى رأيه فى ملاءمة الفقرة وتحققها وذلك بوضع علامة « √ » أمام العبارة وتحت الدرجة التى يختارها .

صدق الاستبانة : عرض الباحث الاستبانة على مجموعة من المختصين فى قسم المناهج وطرق التدريس ، بحيث يبدون آراءهم حول وضوح فقرات الاستبانة وملاءمتها . وبعد أن أعادوا ملاحظاتهم ، استعرضها الباحث وعمل بما رآه مناسبا .

ثبات الاستبانة : استخدم الباحث فى حساب ثبات الأداة أسلوب التجزئة النصفية لفقرات الاستبانة ، اذ تم حساب معامل الارتباط بين درجات المجيبين لجميع الفقرات الفردية ودرجاتهم بالنسبة للفقرات الزوجية ، وكان معامل الارتباط عاليا بنسبة ٨٧٪ .

توزيع الاستبانة : تم توزيع الاستبانة عن طريق المناولة الشخصية ، أو وضعها فى صناديق البريد الموجودة فى الأقسام . وقد وردت الاجابات الى الباحث فى غضون أسبوعين من تاريخ توزيعها ، وتمت عملية التوزيع في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعى ١٤١١/١٤١٢هـ.

ثانيا ـ مجتمع البحث :

تألف مجتمع البحث من مشرفى التربية الميدانية فى كلية التربية ، حسب ما جاء فى تعريفهم (تعريف المصطلحات) . وقد تألف أفراد الدراسة من أربعين مشرفا ، بعضهم من أعضاء قسم المناهج وطرق التدريس بكلية التربية ، والبقية من المشرفين المتعاونين من داخل الجامعة وخارجها ، وبما أن هناك اثنين من المشرفين كانا يقومان بالاشراف على الطلاب المتدربين فى تخصصين ، فقد أصبح اجمالى عدد الاستبانات اثنتين وأربعين . وقد حصل الباحث على البيانات الخاصة بالمشرفين من مكتب التربية الميدانية بقسم المناهج وطرق التدريس وهو المكتب المناط به مهمة تنظيم أعمال التربية الميدانية .

الأساليب الاحصائية

استخدم الباحث الأساليب الاحصائية الآتية فى تحليل الاجابات :

(أ) التكرار والنسب المئوية ٠

(ب) حساب متوسط الفقرات ٠

تحليل النتائج

اشتملت الجداول الآتية على توزيع التكرار والنسب المئوية لاجابات أفراد الدراسة اضافة الى متوسطات الفقرات فى كل هدف فرعى ٠ وبعد النتائج فى هذه الجداول حلل الباحث هذه البيانات فى ضوء التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات ٠

جـــدول رقم (١)
يبين مؤهلات أفراد الدراسة

بكالوريوس		ماجســـتير		دكتـــوراه		مؤهلات
تكرار	٪	تكرار	٪	تكرار	٪	أخرى
ـــــ	ـــــ	٨	٢٠٪	٣٢	٨٠٪	ـــــ

يتضح من الجدول أعلاه أن معظم أفراد الدراسة من حملة الدكتوراه، ويبدو السبب فى ذلك أن كل أعضاء هيئة التدريس (حملة الدكتوراه فى القسم) يشرفون على التربية الميدانية الى جانب قيامهم بالتدريس فى تخصصاتهم ٠

جـــدول رقم (٢)

يبين سـنوات الخبرة لأفـــراد الدراسة

أقل من سنة		١–٣ سنة		٤–٧ سنوات		٨–١١ سنة		١٢–١٥ سنة		أكثر من ١٥ سنة	
تكرار	٪	تكرار	٪	تكرار	٪	تكرار	٪	تكرار	٪	تكرار	٪
٢	٥٪	٦	١٥٪	١٤	٣٥٪	٨	٢٠٪	١	٢ر٥٪	٩	٢٢ر٥٪

يتضح من الجدول أعلاه أن معظم أفراد الدراسة تتركز خبرتهم فى مجال الاشراف على التربية الميدانية فى فترة تراوحت بين أربع وسبع سنوات ، تلى هذه الفترة تلك التى تتجاوز خمسة عشر عاما . ومن ثم فيمكن القول أن سنوات الخبرة فى مجال الاشراف على التربية الميدانية تعد مناسبة .

جـــدول رقم (٣)
يبين تخصصات أفراد الدراسة

التخصـــــص	تكرار	٪
مناهج وطرق تدريس التربية الاسلامية	٦	١٤٪
مناهج وطرق تدريس اللغة العربية	٤	١٠٪
مناهج وطرق تدريس المواد الاجتماعية	٤	١٠٪
مناهج وطرق تدريس الرياضيات	٤	١٠٪
مناهج وطرق تدريس العلوم	٥	١٠٪
مناهج وطرق تدريس الحاسب الآلى	١	٢ر٤٪
مناهج وطرق تدريس التربية الفنية	٧	١٧٪
مناهج وطرق تدريس التربية البدنية	٧	١٧٪
مناهج وطرق تدريس اللغة الانجليزية	٣	٧٪
مناهج وطرق تدريس الفيزياء	١	٢ر٤٪

يتحدد عدد المشرفين فى التخصص بعدد الطلاب المتدربين فيه . فكلما ازداد عدد المتدربين ازداد عدد المشرفين ، وعندما لا يكون عدد المشرفين كافيا فى القسم ، فعندئذ ينتدب القسم مشرفين متعاونين سواء من داخل الجامعة أو خارجها . ويتضح من الجدول أعلاه أن أكبر عدد للمشرفين كان فى مجالى التربية الفنية والتربية البدنية ، ثم التربيـــة الاسلامية ، الأمر الذى يدل على أن عدد الطلاب فى هذه المجالات أخذ فى الزيادة . ورغم أن للحاسب الآلى مشرفا واحدا الا أن عدد الطلاب فيه كان فى ازياد ، وحســب علم الباحث فان عددا من أعضــاء هيئة التدريس فى تخصص الرياضيات يقومون بالاشراف على طلاب الحاسب الآلـــى .

جـــدول رقم (٤)

يوضح الاجابات عن الملاءمة والتحقق للهدف الأول وعنوانه: اتاحة الفرصة للطالب المتدرب كى يطبق الجوانب النظرية فى الموقف التعليمى

رقم الفقره	درجة الملاءمة										درجة التحقق									
	كبيرة		متوسطه		مقبوله		معدومه		عدد المتخصصين	متوسط الفقرة وترتيبها	كبيرة		متوسطة		مقبوله		معدومة		عدد المتخصصين	متوسط الفقرة وترتيبها
	تكرار	٪	تكرار	٪	تكرار	٪	تكرار	٪			تكرار	٪	تكرار	٪	تكرار	٪	تكرار	٪		
١	٣٦	٨٥ر٧	٤	٩ر٠	٢	٤ر٨	=	=	٤٢	٣ر٨ (١١)	٥	١١ر٩	٢٥	٥٩ر٦	١١	٢٦ر٢	١	٢ر٣	٤٢	٢ر٨
٢	٣٥	٨٣ر٣	٤	٩ر٠	٢	٧ر١	=	=	٤٢	٣ر٨ (١)	٩٦	٣٨ر١	١٨	٤٢ر٩	٧	١٦ر٧	١	٢ر٣	٤٢	٣ر٢
٣	٣٣	٧٨ر٦	٤	٩ر٥	٢	٧ر١	٢	٤ر٨	٤٢	٣ر٦ (٦)	١٢	٢٨ر٦	١٦	٣٨ر١	١٢	٢٨ر٦	٢	٤ر٨	٤٢	٢ر٨
٤	٢٧	٦٤ر٣	١٢	٢٨ر٦	٢	٤ر٨	١	٢ر٣	٤٢	٣ر٥ (٧)	١٢	٢٩ر٣	١٢	٢٩ر٣	١٤	٣٤ر١	٣	٧ر٣	٤١	٢ر٨
٥	٢٤	٥٧ر١	١٥	٣٥ر٧	٣	٧ر١	=	=	٤٢	٣ر٥ (٧)	٤	٩ر٥	١١	٢٦ر٢	١٩	٤٥ر٢	٨	١٩ر١	٤٢	٢ر٣
٦	٣٠	٧١ر٤	١١	٢٦ر٢	١	٢ر٣	=	=	٤٢	٣ر٧ (٣)	٩٤	٣٥	١٢	٣٠	١٢	٣٠	٢	٥	٤٠	٣ر٣
٧	٣٠	٧١ر٤	١١	٢٦ر٢	١	٢ر٣	=	=	٤٢	٣ر٧ (٣)	٦	١٤ر٣	١٧	٤٠ر٥	١٧	٤٠ر٥	٢	٤ر٨	٤٢	٢ر٦
٨	٢٣	٥٤ر٨	١٧	٤٠ر٥	٢	٤ر٨			٤٢	٣ر٠٢ (٨)	٦	١٤ر٣	١٣	٣٠	٢٢	٥٢ر٤	١	٢ر٣	٤٢	٢ر٦

يتضح من الجدول أعلاه ما يلى فيما يتعلق بملاءمة الهدف وتحققـــه ٠

أولا : ملاءمة الهدف : أفاد أغلبية المشرفين أن هذا الهدف ملائم بدرجة كبيرة ، وتجلى ذلك فى اجاباتهم عن الأهداف التفصيلية الخاصة بهذا الهدف ٠ وقد كان متوسط الفقرات أكثـر مـن ٣ عمومـــا ٠

ثانيا : تحقق الهدف : رأى أغلبية المشرفين أن هذا الهدف متحقق بدرجة متوسطة تقريبا ، ما عدا الهدف التفصيلى الرابع ، حيث تراوحت درجة تحققه بين كبيرة ومتوسطة ٠ وهذا الهدف يتعلق بتطبيق أساليب التربية الخلقية فى التوجيه السلوكى فى الصف ، وهذا أمر تنص عليه لوائح التعليم فى المدارس ، ومن ثم ربما حرص الطالب المتدرب على تحقيقه ٠ أما متوسط الفقرات فقد كان قريبا من ٣ عموما ٠

جـــدول رقم (٥)

اتاحة الفرصة للطالب المتدرب كى يخطط دروسه بفاعلية :

رقم الفقرة	درجة الملاءمة										درجة التحقيق									
	كبيرة		متوسطة		مضيرة		معدومة		عدد المختصين	متوسط الفقرة وترتيبها	كبيرة		متوسطة		مضيرة		معدومة		عدد المختصين	متوسط الفقرة وترتيبها
	تكرار	٪	تكرار	٪	تكرار	٪	تكرار	٪			تكرار	٪	تكرار	٪	تكرار	٪	تكرار	٪		
١	٤٠	٩٥ر٢	١	٢ر٣	١	٢ر٣	======		٤٢	٩ر٣ (٢)	١٧	٤٠ر	٢١	٥٠	٠٤	٩ر	======		٤٢	٣ر٣ (٢)
٢	٣٢	٧٦ر٢	٧	١٦ر٧	٣	٧ر١	======		٤٢	٩ر٣ (٢)	١٧	٤٠ر	٢٢	٥٢ر٤	٣	٧ر١	======		٤٢	٣ر٣ (٢)
٣	٣٢	٧٦ر٢	٩	٢١ر٤	١	٢ر٣	======		٤٢	٧ر٣ (٤)	١٤	٣٣ر٢	١٨	٤٢ر٩	٨	١٩ر١	٢	٤ر٨	٤٢	١ر٣ (٦)
٤	٣٤	٨ر٩	٦	١٤ر٣	١	٢ر٣	١	٢ر٣	٤٢	٧ر٣ (٤)	١٨	٤٢ر٩	١٦	٣٨ر١	٨	١٩ر١	======		٤٢	٢ر٣ (٦)
٥	٣٣	٧٨ر٦	٧	١٦ر٧	٢	٤ر٨	======		٤٢	٧ر٣ (٤)	١٨	٤٢ر٩	٢٠	٤٧ر٤	٤	٩ر٥	======		٤٢	٣ر٣ (٢)
٦	٢٥	٥٩ر٥	١٢	٢٨ر٥	٣	٧ر١	٢	٤ر٨	٤٢	٤ر٣ (٨)	١٠	٢٣ر٨	٢١	٥٠	٨	١٩ر١	٣	٧ر١	٤٢	٢ر٣ (٧)
٧	٢٧	٦٤ر٣	١٢	٢٨ر٥	٣	٧ر١	======		٤٢	٦ر٣ (٧)	١٠	٢٣ر٨	١٥	٣٥ر٧	١٤	٣٣ر٣	٣	٧ر١	٤٢	٨ر٣ (٨)
٨	٣٩	٩٢ر٩	٢	٤ر٨	١	٢ر٣	======		٤١	٤ (١)	١٧	٤٠ر	٢٣	٥٤ر٨	٢	٤ر٨	======		٤٢	٤ر٣ (١٢)
٩	٣٦	٨٥ر٧	٦	١٤ر٣	=======		======		٤٢	٨ر٣ (٣)	٢٤	٥٧ر١	١٣	٣٠ر٩	٥	١١ر٩	======		٤٢	٥ر٣ (١١)
١٠	٣٣	٧٨ر٦	٦	١٤ر٣	٢	٤ر٨	١	٢ر٣	٤٢	٧ر٣	٢٠	٥٠	١٣	٣٢ر	٧	١٧ر	======		٤٠	٣ر٣ (٥)
١١	٢٧	٦٤ر٣	١١	٢٦ر٢	١	٢ر٣	٢	٧ر١	٤٢	٥ر٣ (٣)	١٦	٣٩ر٣	١٧	٤٠ر	٥	١١ر٩	٢	٧ر٣	٤١	١ر٣ (٧)
١٢	٣٦	٨٥ر٧	٥	٩ر١١	١	٢ر٣	======		٤٢	٨ر٣	٢٠	٤٧ر٩	٢	٤٧ر٦	٢	٤ر٨	======		٤٢	١ر٣ (٩)

يوضح جدول رقم (٥) أن ملاءمة الهدف وتحققه على النحو التالى:

أولا : الملاءمة : ذكر أغلبية المشرفين أن هذا الهدف ملائم بدرجة كبيرة ، وانعكس ذلك فى اجاباتهم على الأهداف التفصيلية لهذا الهدف ٠

وكان متوسط الفقرات قريبا جدا من ٤ ٠

ثانيا : التحقق : أشار أغلبية المشرفين الى أن هذا الهدف متحقق بدرجة متوسطة ، ما عدا الهدف التفصيلى الرابع والذى تراوحت درجة تحققه بين كبيرة ومتوسطة ٠ ويتعلق هذا الهدف بتنمية قدرة الطالب على تحديد نشاطات تعليمية تلائم الدرس ، وهذا أمر يتعلق بعنصر أساسى فى تدريس خطة الدرس ، ولذا ربما حرص المتدرب على تحقيقه أكثر من سواه ٠ كذلك فان الهدف التفصيلى الأخير متحقق بدرجة صغيرة ٠

وقد تقارب متوسط الفقرات من ٣ بصفة عامة ٠

جـــدول رقم (٦)

يوضح الاجابة عن الملاءمة والتحقق للهدف الثالث وعنوانه : اتاحة قدرة الطالب المتدرب على استخدام طرق التدريس بفاعلية

رقم الفقرة	درجة الملاءمة										درجة التحقق									
	كبيرة		متوسطة		مغيرة		معدومة		العدد المستجيبين	متوسط الفقرة وترتيبها	كبيرة		متوسطة		مغيرة		معدومة		العدد المستجيبين	متوسط الفقرة وترتيبها
	تكرار	٪	تكرار	٪	تكرار	٪	تكرار	٪			تكرار	٪	تكرار	٪	تكرار	٪	تكرار	٪		
١	١٢	٢٩ر٢	٢٥	٥٩ر٥	٤	٩ر٥	١	٢ر٣	٤٢	٣ر٢ (١)	١٤	٣٣ر٣	٢٣	٥٤ر٨	٤	٩ر٥	١	٢ر٣	٤٢	٣ر٢ (١)
٢	١٥	٣٥ر٧	١٩	٤٥ر٢	٦	١٤ر٣	٢	٤ر٨	٤٢	٣ر٢ (١)	١٥	٣٦ر٦	٢٠	٤٨ر٨	٥	١٢ر٢	١	٢ر٤	٤١	٣ر٢ (١)
٣	١١	٢٦ر٢	١٦	٣٨ر١	١٢	٢٨ر٦	٣	٧ر١	٤٢	٨ر٢ (٧)	١١	٢٦ر٢	١٦	٣٨ر١	١٢	٢٨ر٦	٣	٧ر١	٤٢	٨ر٢ (٩)
٤	٨	١٩ر٥	١٨	٤٣ر٩	١١	٢٧ر٨	٤	٩ر٨	٤١	٩ر٢ (٤)	٨	١٩ر٥	١٩	٤٦ر٣	١٠	٢٤ر٤	٤	٩ر٨	٤١	٧ر٢ (١٠)
٥	١١	٢٦ر٢	١٩	٤٥ر٢	٩	٢١ر٤	٣	٧ر١	٤٢	٩ر٢ (٤)	١٢	٢٨ر٦	١٩	٤٥ر٢	٨	١٩ر١	٣	٧ر١	٤٢	٣ (٧)
٦	١٢	٢٨ر٦	١٧	٤٠ر٠	١١	٢٦ر٢	٢	٤ر٨	٤٢	٩ر٢ (٤)	١٢	٢٨ر٦	١٧	٤٠ر٥	١٠	٢٣ر٨	٣	٧ر١	٤٢	٣ر٢ (٨)
٧	٧	١٦ر٧	١٦	٣٨ر١	١٤	٣٣ر٣	٥	٩ر١	٤٢	٥ر٢ (٨)	٧	١٦ر٧	١٦	٣٨ر١	١٤	٣٣ر٣	٥	١١ر٩	٤٢	٦ر٢ (١٢)
٨	١١	٢٦ر٢	٢٣	٥٤ر٨	٨	١٩ر١	====	====	٤٢	٣ر١ (١)	١١	٢٦ر٢	٢٤	٥٧ر١	٧	١٦ر٧	====	====	٤٢	٣ر١ (٥)
٩	١٤	٣٤ر١	١٨	٤٣ر٩	٩	٢١ر٩	====	====	٤١	٣ر١ (١)	١٥	٣٥ر٧	١٨	٤٢ر٩	٩	٢١ر٤	====	====	٤٢	٣ر١ (٥)
١٠	١٣	٣١	١٥	٣٥ر٧	١٢	٢٨ر٦	٢	٤ر٨	٤٢	٣ر٢ (٤)	١٣	٣١	١٤	٣٣ر٣	١٢	٢٨ر٦	٣	٧ر١	٤٢	٣ر٢ (١)
١١	١٤	٣٣ر٣	١٢	٢٨ر٦	١٣	٣١	٢	٧ر١	٤٢	٣ر٢ (٤)	١٣	٣١	١٤	٣٣ر٣	١٢	٢٨ر٦	٣	٧ر١	٤٢	٣ر٢ (١)
١٢	١٦	٣٨ر١	١٥	٣٥ر٧	٩	٢١ر٤	٢	٤ر٨	٤٢	٣ر١ (١)	١٤	٣٣ر٣	١٢	٢٨ر٦	١٣	٣١	٣	٧ر١	٤٢	٩ر٢ (٨)

يتضح مـ نالجدول رقم (٦) ان ملاءمة هذا الهدف وتحققه كما يلى:

أولا : الملاءمة : أفاد أغلبية المشرفين أن هذا الهدف ملائم بدرجة متوسطة · وربما يكون السبب فى توسط درجة الملاءمة ، أن المشرفين يختلفون فى نظرتهم للطرق الفعالة المستخدمة فى التدريس · وقد كان هناك هدف تفصيلى تراوحت درجة ملاءمته بين كبيرة ومتوسطة ، ويتعلق هذا الهدف بتنمية قدرة الطالب المتدرب على التقويم بصورة مستمرة وهذا يطابق الواقع الفعلى فى الدرس ، حيث تجرى اختبارات شهرية وفصلية اضافة الى الواجبات المنزلية وأعمال فصلية ·

ثانيا : التحقق : أوضح أغلبية المشرفين أن هناك تسعة أهداف تفصيلية لهذا الهدف تعتبر متحققة بدرجة متوسطة ، وأن الأهداف التفصيلية الثلاثة الأخيرة وهى العاشر والحادى عش والثانى عشر ، متحققة بدرجة تراوحت بين كبيرة ومتوسطة · وتتعلق هذه الأهداف على التوالى بتنمية قدرة المتدرب على تقويم الدرس بصورة شاملة ، واستخدام أساليب متنوعة فى التقويم ، وتقويم التلاميذ بصورة مستمرة ، وربما تطلبت نظم التقويم فى المدرسة أن يزيد المتدرب من اهتمامه بهذه الوسائل ·

جـــدول رقم (٧)

يوضح الاجابات عن الملاءمة والتحقـق للهدف الرابع وعنوانـه : تنمية قدرة الطالب على التعامل مع التلاميذ بطريقة بناءة

رقم الفقرة	درجة الملاءمة										درجة التحقق									
	كبيرة		متوسطة		مقبولة		معدومة		العدد المتحصل	متوسط الفقرة وترتيبها	كبيرة		متوسطة		مقبولة		معدومة		العدد المتحصل	متوسط الفقرة وترتيبها
	تكرار	٪	تكرار	٪	تكرار	٪	تكرار	٪			تكرار	٪	تكرار	٪	تكرار	٪	تكرار	٪		
١	٣٥	٨٣ر٣	٧	١٦ر٧	٢	٤ر٨	١	٢ر٣	٤٢	٣ر٨ (٢)	١٦	٣٨ر١	١٨	٤٢ر٩	٥	١١ر٩	٣	٧ر١	٤٢	٢ر١ (٤)
٢	٣٠	٧١ر٤	٩	٢١ر٤	٢	٤ر٨	١	٢ر٣	٤٢	٣ر٦ (٦)	١٧	٤٠ر٥	١٨	٤٢ر٩	٣	٧ر١	٤	٩ر٥	٤٢	٣ر١ (٤)
٣	٣٨	٩٠ر٥	٣	٧ر١	١	٢ر٣	١	٢ر٣	٤٢	٣ر٩	١٨	٤٢ر٩	١٦	٣٨ر١	٦	١٤ر٣	٢	٤ر٨	٤٢	٢ر٢ (١)
٤	٣٣	٧٨ر٦	٧	١٦ر٧	٢	٤ر٨	١	٢ر٣	٤٢	٣ر٧ (٣)	١٥	٣٥ر٧	٢٠	٤٨ر٨	٦	١٤ر٣	١	٢ر٣	٤٢	٢ر١ (١)
٥	٣٣	٧٨ر٦	٧	١٦ر٧	١	٢ر٣	١	٢ر٣	٤٢	٣ر٧ (٣)	١٦	٣٨ر١	١٩	٤٥ر٢	٦	١٤ر٣	١	٢ر٣	٤٢	٢ر٢ (٢)
٦	٢٥	٥٩ر٥	١٢	٣١	٣	٧ر١	١	٢ر٣	٤٢	٣ر٥ (٧)	٥	١٠ر٩	١٦	٣٨ر١	١٣	٣١	٨	١٩ر١	٤٢	٢ر٩ (٧)
٧	٢٦	٦١ر٩	١٤	٣٣ر٣	١	٢ر٣	١	٢ر٣	٤٢	٣ر٥ (٧)	٧	١٦ر٧	١٥	٣٥ر٧	١٦	٣٨ر١	٤	٩ر٥	٤٢	٢ر٦ (٥)
٨	٣٢	٧٦ر٢	٨	١٩ر١	١	٢ر٣	١	٢ر٣	٤٢	٣ر٧ (٣)	١٠	٢٣ر٨	٢٢	٥٢ر٤	٩	٢١ر٤	١	٢ر٣	٤٢	٣ (١)

يوضح الجدول أعلاه أن ملاءمة الهدف وتحققه كما يلى :

أولا : الملاءمة : أشار المشرفون الى أن هذا الهدف ملائم بدرجة كبيرة ، وذلك من خلال اجاباتهم عن الأهداف التفصيلية . وأما متوسط الفقرات فيقترب من ٤ بصفة عامة .

ثانيا : التحقق : رأى أغلبية المشرفين أن هذا الهدف متحقق بدرجة متوسطة تقريبا . وأن هناك هدفين تفصيليين قد تحققا بدرجة تفاوت بين كبيرة ومتوسطة . وهما الهدفان التفصيليان الثانى والثالث واللذان يتعلقان على التوالى بتنمية قدرة المتدرب على التعرف على التلاميذ كمجموعة وعلى بناء علاقات تتسم بالاحترام والود مع التلاميذ . وبالنسبة لمتوسط الفقرات فانه حول ٣ تقريبا .

جـــدول رقم (٨)

يوضح الاجابات عن الملاءمة والتحقق للهدف الخامس وعنوانـه : اتاحة الفرصة للطالب المتدرب كى يكتسب الثقة بالنفس من خلال خبـــرة الموقف التعليمى

رقم الفقرة	درجة الملاءمة										درجة التحقق									
	كبيـــرة		متوسطة		مغيـرة		معدومة		عدد المتخصصين	متوسط الفقرة وترتيبها	كبيـــرة		متوسطة		مغيـرة		معدومة		عدد المتخصصين	متوسط الفقرة وترتيبها
	تكرار	٪	تكرار	٪	تكرار	٪	تكرار	٪			تكرار	٪	تكرار	٪	تكرار	٪	تكرار	٪		
١	٣٣	٧٨ر٦	٨	١٩ر١	١	٢ر٣	ــــ	ــــ	٤٢	٣ر٨ (٢)	١٧	٤٠ر٥	١٨	٤٢ر٩	٦	١٤ر٣	١	٢ر٣	٤٢	٣ر٢ (٢)
٢	٣٠	٧٥	٧	١٧ر٥	٣	٧ر٥	ــــ	ــــ	٤٠	٣ر٧ (٦)	١٥	٣٦ر٦	٢٠	٤٨ر٨	٥	١٢ر٢	١	٢ر٤	٤١	٣ر٢ (٢)
٣	٣١	٧٧ر٥	٨	٢٠	١	٢ر٥	ــــ	ــــ	٤٠	٣ر٨ (٢)	١٢	٢٩ر٣	٢٥	٥٩ر٥	٣	٧ر١	٢	٤ر٨	٤٢	٣ر٢ (٢)
٤	٣٣	٨٠ر٥	٨	١٩ر٥	ــــ	ــــ	ــــ	ــــ	٤١	٣ر٨ (٢)	١٣	٣٢ر٥	٢١	٥٢ر٥	٤	١٠	٢	٥	٤٠	٣ر١ (٦)
٥	٣٤	٨٢ر٩	٥	١٢ر٢	١	٤ر٩	ــــ	ــــ	٤١	٣ر٨ (٢)	١٦	٣٨ر١	٢٤	٥٧ر١	٢	٤٠ر٨	ــــ	ــــ	٤٢	٣ر١ (٦)
٦	٣٥	٨٧ر٥	٤	١٠	١	٢ر٥	ــــ	ــــ	٤٠	٣ر٩ (١)	٢٣	٥٤ر٨	١٨	٤٢ر٩	١	٢ر٣	ــــ	ــــ	٤٢	١ر٥ (١)
٧	٣٢	٧٨	٥	١٢ر٢	٤	٩ر٨	ــــ	ــــ	٤١	٣ر٧ (٦)	١٧	٤٠ر٥	١٨	٤٣ر٩	٥	١٢ر٢	١	٢ر٤	٤١	٣ر٢ (٢)

يوضح الجدول أعلاه اجابات المشرفين عن ملاءمة الهـــدف وتحققه على النحو التالى :

أولا : ملاءمة الهدف : أفاد أغلبية المشرفين أن هذا الهدف ملائم بدرجة كبيرة ، كما يتضح من الاجابات عن كل الأهداف التفصيلية لهذا الهدف ٠

وقد كان متوسط الفقرات حوالى ٤ تقريبا ٠

ثانيا : تحقق الهدف : رأى أغلبية المشرفين أن هذا الهدف متحقق بدرجة تراوحت بين متوسطة وكبيرة بصفة عامة ـ وربما كان السبب فى تارجح الرأى بالنسـبة لهذا الهدف أن موضـوع اكتساب الثقة بالنفس فى الموقف التعليمى يعتبر مسالة قد يصعب القطـــع بها ٠

أما متوسط الفقرات فقد تراوح بين ٣ و ٤ ٠

جـــدول رقم (٩)

يوضح الاجابات عن الملاءمة والتحقق للهدف السادس وعنوانه : تنمية قدرة الطالب المتدرب على ادارة الصف وضبطه

رقم الفقرة	درجة الملاءمة										درجة التحقق									
	كبيرة		متوسطة		مغيرة		معدومة		العدد المستجيبون	متوسط الدرجة وترتيبها	كبيرة		متوسطة		مغيرة		معدومة		العدد المستجيبون	متوسط الدرجة وترتيبها
	تكرار	٪	تكرار	٪	تكرار	٪	تكرار	٪			تكرار	٪	تكرار	٪	تكرار	٪	تكرار	٪		
١	٣٣	٨٠ر٥	٦	١٤ر٦	٢	٤ر٩	=====		٤١	٣ر٨ (٥)	١٥	٣٦ر٦	٢١	٥١ر٢	٤	٩ر٨	١	٢ر٤	٤١	٣ر٢ (١)
٢	٢٨	٦٨ر٣	١١	٢٦ر٨	٢	٤ر٩	=====		٤١	٣ر٦ (٤)	١٦	٣٨ر١	١٨	٤٢ر٩	٧	١٦ر٦	١	٢ر٣	٤٢	٣ر٢ (١)
٣	٢٨	٧٠	٩	٢٢ر٥	٣	٧ر٥	=====		٤٠	٣ر٦ (٤)	٩	٢٢ر٥	١٤	٣٥	١٢	٣٠	٥	١٢ر٥	٤٠	٢ر٧ (٧)
٤	٣٠	٧١ر٤	٩	٢١ر٤	٢	٧ر١	=====		٤٢	٣ر٦ (٤)	٩	٢٢	١٧	٤١ر٥	١٢	٢٩ر٣	٣		١٤١	٢ر٨ (٥)
٥	٣٠	٧٣ر١	٩	٢٢	٢	٤ر٩	=====		٤١	٣ر٧ (٢)	٨	١٩ر٥	١٨	٤٣ر٩	١٣	٣١ر٧	٢	٤ر٩	٤١	٢ر٨ (٣)
٦	٢٩	٧٠ر٧	٨	١٩ر٥	٣	٧ر٣	١	٢ر٤	٤١	٣ر٦ (٤)	١٤	٣٤ر١	٢٢	٥٣ر٧	٥	١٢ر٢	=====	=====	٤١	٣ر٢ (١)
٧	٣٠	٧١ر٤	١٠	٢٣ر٨	٢	٤ر٩	=====		٤٢	٣ر٧ (٢)	١٤	٣٣ر٣	٢٢	٥٢ر٤	٦	١٤ر٣	=====	=====	٤٢	٣ر٢ (١)

يتضح من الجدول أعلاه أن ملاءمة هذا الهدف وتحققه كما يلى :

أولا : الملاءمة : أشار أغلبية المشرفين الى أن هذا الهدف ملائم بدرجة كبيرة ، حيث يتبين ذلك من اجابات المشرفين على الأهداف التفصيلية الخاصة بهذا الهدف .

هذا وكان متوسط الفقرات حوالى ٤ .

ثانيا : تحقق الهدف : ذكر أغلبية المشرفين أن هذا الهدف متحقق بدرجة متوسطة عموما ، ما عدا الهدف التفصيلى الثانى ـ والمتعلق باستخدام أساليب الترغيب والترهيب فى ضبط الصف ـ حيث تراوحت درجة ملاءمته بين كبيرة ومتوسطة . وبالنسبة لمتوسط الفقرات فقد كان حوالى ٣ .

جـــدول رقم (١٠)

يوضح الاجابات عن الملاءمة والتحقق للهدف السابع وعنوانـــه : تنمية قدرة الطالب المتدرب على التنظيم بفاعلية

رقم العمره	درجة الملاءمة: كبيـــره تكرار	كبيـــره ٪	متوسطة تكرار	متوسطة ٪	معسـره تكرار	معسـره ٪	معدومة تكرار	معدومة ٪	التكرار	المتوسط الحسابي	درجة التحقق: كبيـــرة تكرار	كبيـــرة ٪	متوسطـــه تكرار	متوسطـــه ٪	معسـره تكرار	معسـره ٪	معدومـــه تكرار	معدومـــه ٪	التكرار	المتوسط الحسابي
١	٣٠	٧١ر٤	٧	١٦ر٧	٣	٧ر١	٢	٤ر٨	٤٢	٥ر٣ (١)	١٦	٣٨ر١	١٥	٣٥ر٧	١١	٢٦ر٢	====	====	٤٢	٣ر١ (٤)
٢	٣٤	٨٢ر٩	٤	٩ر٨	٣	٧ر٣	====	====	٤١	٣ر٨ (١)	٢٠	٥٨ر٥	١١	٢٧ر٨	٤	٩ر٨	٢	٤ر٩	٤١	٢ر٦ (١)
٣	٣٠	٧١ر٤	١٠	٢٣ر٨	٢	٤ر٨	====	====	٤٢	٣ر٧ (٢)	٢٢	٥٢ر٤	١٣	٣١	٥	١١ر٩	٢	٤ر٨	٤٢	٣ر٢ (٢)
٤	٣٢	٧٨ر١	٧	١٧ر١	١	٢ر٤	١	٢ر٤	٤١	٣ر٧ (٢)	١٨	٤٢ر٩	١٥	٣٥ر٧	٦	١٤ر٣	٣	٧ر١	٤٢	٢ر١ (٢)
٥	٢٨	٦٨ر٣	٥	١٢ر٢	٥	١٢ر٢	٢	٧ر٣	٤١	٤ر٣ (٧)	٦	١٤ر٣	١٧	٤٠ر٥	١٣	٣٠	٦	١٤ر٣	٤٢	٥ر٢ (٧)
٦	٢٣	٧٨ر٦	٥	١١ر٩	٢	٤ر٨	٢	٤ر٨	٤٢	٦ر٣ (٤)	١٧	٤٠ر٥	١٧	٤٠ر٥	٦	١٤ر٣	٢	٤ر٨	٤٢	١ر٢ (٣)
٧	٢٨	٦٦ر٧	١١	٢٦ر٢	٢	٤ر٨	١	٢ر٣	٤٢	٦ر٣ (٤)	٩	٢١ر٤	١٥	٣٥ر٧	١٤	٢٨ر٦	٦	١٤ر٣	٤٢	١ر٢ (٦)

يتبين من الجدول أعلاه أن ملاءمة هذا الهدف وتحققـــه كمـــا يلى :

أولا : ملاءمة الهدف : فى رأى أغلبية المشـرفين أن هذا الهدف ملائم بدرجة كبيرة ، وقد برز هذا الرأى من خلال الاجابات عن الأهداف التفصيلية ومتوسط الفقرة حوالى ٤ تقريبا ٠

ثانيا : تحقق الهدف : أشار أغلبية المشرفين الى أن هـذا الهدف متحقق بدرجة تراوحت بين كبيرة ومتوسـطة ٠ ومتوسط الفقرة أكثر من ٣ تقريبا ٠

جـــدول رقم (١١)

يوضح الاجابات عن الملاءمة والتحقق للهدف الثامن وعنوانـه : تنمية قدرة الطالب مع المجتمع المدرسى بصورة نشطة

رقم الفقرة	درجة الملاءمة								درجة التحقق									
	كبيرة		متوسطة		مغيرة		معدومة		المتجمعون	مؤشر الفقرة وترتيبها	كبيرة		متوسطة		مغيرة		معدومة		المتجمعون	مؤشر الفقرة وترتيبها
	تكرار	٪	تكرار	٪	تكرار	٪	تكرار	٪			تكرار	٪	تكرار	٪	تكرار	٪	تكرار	٪		
١	٣٨	٩٠ر٥	٤	٩ر٥	========		======		٤٢	٣ر٩ (١)	٢٣	٥٤ر٨	١٤	٣٣ر٣	٤	٩ر٥	١	٢ر٣	٤٢	٣ر٢ (١)
٢	٣٧	٨٨ر١	٤	٩ر٥	١	٢ر٣	======		٤٢	٣ر٦ (٤)	١٦	٣٨ر١	١٧	٤٠ر٥	٨	١٩ر١	١	٢ر٣	٤٢	٣ر١ (٥)
٣	٣١	٧٣ر٨	٩	٢١ر٤	٢	٤ر٨	======		٤٢	٣ر٧ (٢)	١١	٢٦ر٢	٢٢	٥٢ر٤	٩	٢١ر٤	======		٤٢	٣ر٢ (٢)
٤	٣١	٧٣ر٨	١٠	٢٣ر٨	١	٢ر٣	======		٤٢	٣ر٧ (٢)	١٤	٣٣ر٣	٢٣	٥٤ر٨	٣	٧ر١	٢	٤ر٨	٤٢	٣ر١ (٣)
٥	٢٦	٦١ر٩	١٤	٣٣ر٣	٢	٤ر٨	======		٤٢	٣ر٦ (٤)	٥	١١ر٩	٢٣	٥٤ر٨	١٢	٢٨ر٦	٢	٤ر٨	٤٢	٣ر١ (٤)
٦	٢٥	٥٩ر٤	٩	٢١ر٤	٨	١٩ر١	======		٤٢	٣ر٤ (٧)	٦	١٤ر٣	١٢	٢٨ر٦	١٦	٣٨ر١	٨	١٩ر١	٤٢	٣ر٤ (٧)
٧	٢٧	٦٤ر٣	١١	٢٦ر٢	٤	٩ر٥	======		٤٢	٣ر٥ (٦)	١١	٢٦ر٢	١٣	٣٠ر٩	١٢	٢٨ر٦	٦	١٤ر٣	٤٢	٣ر٢ (٦)

يتبين من الجدول أعـلاه أن ملاءمة هـذا الهدف وتحققه كمـا يلى :

أولا : الملاءمة : أشار أغلبية المشرفين أن هذا الهدف ملائم بدرجة كبيرة ، كما بـرز من الاجابات عن الأهداف التفصيلية الخاصـة بهذا الهدف .

ثانيا : التحقق : أفاد أغلبية المشرفين أن هذا الهدف متحقق بدرجة متوسطة تقريبا ـ ما عدا الهدف التفصيلى السادس والمتعلق بتنمية قدرة المتدرب على المشـاركة فى الخدمات التى تقدمها المدرسة للمجتمع ، حيث كانت درجة تحقق هذا الهدف صغيرة ، ويبدو أن هذا النشاط محدود فى البرامج الاجتماعية للمدارس .

جـــدول رقم (١٢)

يوضح الاجابات عن الملاءمة والتحقق للهدف التاسع وعنوانـه : اتاحة الفرصـة لتقويم الطالب المتدرب من قبل المشـرف وادارة المدرسة اضافة الى التقويم الذاتى

رقم الفقرة	درجة الملاءمة								درجة التحقق								متوسط الفقرة ونرتيبها
	كبيـــرة		متوسطة		مضيـرة		معدومة		عدد المستجيبين	كبيـــرة		متوسطـــة		مضيـرة		معدومـة	
	تكرار	٪	تكرار	٪	تكرار	٪	تكرار	٪		تكرار	٪	تكرار	٪	تكرار	٪	تكرار	٪
١	٣٧	٨٨ر١	٤	٩ر٠	١	٢ر٣	==========		٤٢	٣٢	٧٦ر٢	٨	١٩ر١	٢	٤ر٨	==========	٢ر٣ (١)
٢	٢٥	٩٢ر٠	١٠	٢٥	٤	١٠	١	٢ر٠	٤٠	١٦	٣٩	١٢	٢٩ر٣	١٢	٢٦ر٨	٢	٤ر٩
٣	٢٥	٦٢ر٥	١١	٢٧ر٥	٤	١٠	==========		٤٠	١٠	٢٣ر٨	١٤	٣٣ر٣	١٣	٣١	٥	١١ر٩
٤	٢٣	٥٦ر١	١٢	٢٩ر٣	٦	١٤ر٦	==========		٤١	١٠	٢٣ر٨	١٥	٣٥ر٧	١٥	٣٥ر٧	٢	٤ر٨
٥	٢٣	٥٦ر١	١٢	٢٩ر٣	٦	١٤ر٦	==========		٤١	٧	١٧ر١	١٧	٤١ر٠	١٤	٣٤ر١	٣	٧ر٣
٦	٣٢	٨٠ر٥	٦	١٤ر٦	٢	٤ر٩	==========		٤١	١٩	٤٥ر٢	١٣	٣٠	٤	٩ر٥	٦	١٤ر٣
٧	٢٨	٦٦ر٧	٨	١٩ر١	٦	١٤ر٣	==========		٤٢	١٥	٣٦ر٦	١٥	٣٦ر٦	٩	٢٢	٢	٤ر٩
٨	٣٠	٧١ر٤	٦	١٤ر٣	٣	٧ر١	٢	٧ر١	٤٢	١٨	٤٣ر٩	١٢	٢٩ر٣	٨	١٩ر٥	٣	٧ر٣

يتضح من الجدول أعلاه أن ملاءمة هذا الهدف وتحققه كان على النحو التالى :

أولا : الملاءمة : أفاد أفراد الدراسـة أن هذا الهدف ملائم بدرجة كبيرة ، كما يتبين من اجاباتهم عن الأهداف التفصيلية الخاصة بهذا الهـــدف ٠

وأن متوسط الفقرات قريب من ٤ تقريبا ٠

ثانيا : التحقق : تفاوتت آراء المجيبين بين كبيرة ومتوسطة٠

خلاصة النتائـــج

فيما يختص بملاءمة الأهداف فقد تبين أنها جميعا ملائمة بدرجة كبيرة ، ما عدا الهدف الثالث ، حيث أفاد أفراد الدراسة بأنه ملائـــم بدرجة متوسطة • وهذا الهدف متعلق بالتدريس فى غرفة الصف ، وقد يكون السبب فى متوســـط درجة ملاءمتـه ، اختـــلاف المجيبين حول أساليب التدريس المستخدمة فى غرفة الصـف • وأما بالنسـبة لتحقق الأهداف فقد تبين أنها متوسطة التحقق ، ما عدا الهدف التاسع والمتعلق بالتقويم والتقويم الذاتى حيث تراوحت آراء أفراد العينة بين درجتى كبيرة ومتوسطة •

الاســـتنتاج

من خلال ما تمخضت عنه النتائج ، يتضح أن الأهداف التى وضعها الباحث تعتبر ملائمة لبرنامج التربية الميدانية بدرجة كبيرة • وفيمـا يختص بتحقق الأهداف ، فان هذا الجانب ـ أكثر احتمالا ـ بحاجة الى التحســـين •

توصيات الدراســـة

فى ضوء نتائج الدراسة ، يوصى الباحث بما يلى :

أولا : أن تؤخذ هذه الأهداف فى الاعتبار فيما يختص بالجهـود أو التفكير فى تحديد أهداف التربية الميدانية بقسم المناهج وطـــرق التدريس •

ثانيا : ضرورة تدارس المشكلات التى تواجه تحقق أهداف التربية الميدانية ، وبخاصة ذلك الجانب منها المتعلق بالتدريس فى حجرة الصف •

اقتراحات الدراسة

(أ) يقترح الباحث اجراء دراسة تعنى بالتعرف على وجهـــات نظر مشرفى الكلية حول أهداف التربية الميدانية ـ ملاءمة وتحققا ـ فى ضوء اختلاف التخصصات وسنوات الخبرة لديهم •

(ب) يقترح الباحث اجراء دراسة مقارنة لأهداف التربية الميدانية ـ ملاءمة وتحققا ـ فى كليات التربية بالمملكة العربية السعودية •

الهـــوامش

١ ـ راشد بن حمد الكثيرى . « التربية الميدانية وأهميتها فى اعداد المعلم » . دراسات تربوية ، مجلة كلية التربية ، جامعة الملك سعود ، المجلد الثالث ، ١٩٨٦م ، ص ٣٧ .

2) E. Stones and S. Morris : Teaching Practice : Problems and Perspectives, A. Reappraisal on the Practical Professional Elements in Teacher Preposition, Methueu and Colt, London, 1972, pp. 14-15.

٣ ـ قسـم اعداد المعلمين (منطقة لوس انجلوس التعليمية) ـ ترجمة سر الختم عثمان : المرشد للتربية الميدانية ، قسم المناهج ، كلية التربية / جامعة الملك سعود ، ١٩٧٨م ، ص ٣٨ .

4) H.T. Batchelder and M. McGlason : Student Teaching In Secondary Schools, McGraw-Hill Company, U.S.A., 1964, pp. 140, 142, 146, 152, 156.

5) Adams, and F.G. Dichy : Basic Principles of Student Teaching, American Book Company, N.Y., 1956, pp. 180-185.

٦ ـ ابراهيم عصـمت مطاوع ، وواصف عزيز واصـف : التربية العملية وأسس طرق التدريس . دار المعارف بمصر ، ١٩٨١م ، ص ٨٩ .

7) Batchelder and McGlason : Ibid., p. 83.

8) M.A. Hery and W.W. Beasley : Supervising Student Teachers, The Professional Way, A Guide For Cooperating Teachers, 3rd ed., Sycamore Press, U.S.A., 1982, pp. 137-138.

9) Batcheler and McGlason : Ibid., p. 34.

10) Adams and Dichy : Ibid., pp. 316-318.

11) Elizubeth Hunter : Student Teaching Cases and Comments, Holt Rinehard and Winston, 1956, pp. 118-120.

١٢ - قسم اعداد المعلمين (منطقة لوس أنجلوس التعليمية) : مرجع سابق ، ص ٧٢ .

13) Hery and Beasley : Ibid., p. 207.

14) Batchelder and McGlason : Ibid., p. 264.

15) George Phipson : "The School's Policy Towards Students", in Eric Hadley : Teaching Practice and The Probationary Year, Edward Arnold (Publishers), Ltd. U.K., 1982, pp.26-27.

١٦ - محمد على الخولى : « التربية الميدانية ، دراسة تحليلة تقويمية » ، مركز البحوث ، كلية التربية ، جامعة الملك سعود ، مطبوعات العام ١٣٧٧هـ ، ص ٣ .

١٧ - سليمان محمد الجبر : « المشكلات التو تواجه طلاب المواد الاجتماعية فى التربية الميدانية » ، مركز البحوث التربوية ، كلية التربية ، جامعة الملك سعود ، الرياض ، ١٤٠٤هـ / ١٩٨٤م ، ص ص ١٩ ، ٣٤ ، ٣٥ .

١٨ - محمد الشيخ أحمد : « واقع التقويم فى التربية الميدانية فى كلية التربية / جامعة الملك سعود ، دراسة ميدانية للخصائص والأساليب والمعايير والمشكلات » - رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة الملك سعود ، الرياض ، ١٤٠٦هـ ، ص ص ٣١٦ ، ٣٢٢ .

١٩ - نادية عبد العظيم : « دراسة تحليلية لمشكلات التربية العلمية بكليات البنات بالمملكة العربية السعودية » **مجلة دراسات تربوية** ، المجلد السادس ، الجزء ٣٠ ، القاهرة ، ١٩٦٠م ، ص ١٦٧ .

٢٠ - نظمى حنا ميخائيل وناجى خليل جرجس : « أهداف التربية العملية بكليات التربية وأهم المشكلات التى تواجهها » - ملخص ماجستير، مصر ، ١٩٧٧م ، ص ٥ .

٢١ - نفس المرجع ، ص ص ١٣ - ١٤ .

شكل التفكير فيما يكتبه الطلاب الدارسون للمنطق فى موضوعات التعبير فى مادة اللغة العربية (فى الصف الثالث الثانوى)

د٠ سعاد محمد فتحى *

تقديـــــم : ـ

اللغة بلا منازع أكثر الصفات البشرية التى تميز جنسنا البشرى (١)، فالانسان دون سائر الكائنات لم يعش حياته صامتا ، بل ما فتىء منـذ خلقه الله تعالى انسانا يتأمل ما حوله لينطق الى الآخرين ما قد رأه وسمعه وتأمله ، وقد أوقف كونفشيوس عدالة النظام الاجتماعى وسلامة الدولة على تصحيح اللغة ، فعندما سأله أحد الأتباع عما ينوى عمله لاصلاح الدولة أجاب صحح اللغة ٠ (٢)

فاللغة من أشد وظائف الانسان انسانية ، وقد دفعت هذه الحقيقة آلافا من الفلاسفة والمفكرين والعلماء فى مختلف التخصصات الى العناية بدراسة اللغة من زوايا متعددة ، وقد تداخلت مفاهيم علم اللغة فى معظم العلوم الانسانية ، ونشأ عن هذا التداخل تيارات فكرية وعلمية متعددة ، فكان من يرى أن اللغة تعكس بصورة واضحة المحيط الطبيعى والاجتماعى للقوم الذين يتكلمونها ، وكان من يرى أن اللغة تعكس بعض المميزات النفسية للمتكلم أو الجماعة ، وكان من يرى أن دراسة اللغة تصبح اسهاما فى فهمنا للعقل البشرى ٠٠ ، فتحليل لغة قوم يعطينا مفتاحا للدخول الى ثقافتهم والتعرف على فكرهم (٣) ٠

فاللغة كموضوع للدراسة لا تكون وقفا على دارسى اللغة وفروعها ، وتهتم هذه الدراسة باللغة المكتوبة فى التعبير الكتابى فى مادة اللغة العربية فى علاقتها بجانب هام فى تفاعل الناس وتواصلهم الحياتى وهو شكل التفكيـــر ٠

(*) كلية البنات ، جامعة عين شمس ٠

ورغم أنه لا يوجد لدى السيكولوجيين حتى الآن بيان شامل للعلاقة بين اللغة والتفكير ، ورغم أن العلاقة بين اللغة والتفكير كانت دائما موضوع خلاف بينهم ، فان الباحثين يكادون يتفقون جميعا الآن على أن هناك ارتباطا بينهما (٤) .

ولعله كان من أهم ما كشفت عنه التحليلات الفلسفية فى القرن العشرين لعملية التفكير وطبيعته ، أن الفكر هو نفسه اللغة التى يظهر بها ، فالدمج تام بين الفكرة ولغتها بمعنى أن تكون تلك هى هذه ، وهذه تلك ، وليس الأمر بينهما كما ألفنا أن نسمع أو نقرأ أن تكون اللغة كالوعاء أو الاناء للفكر (٥) ، ومن ثم فاذا نظم الفرد عددا من مفردات اللغة نظما يجعلها جملة ... كان بذلك قد نسج فكرا (٦) ، فليس للفكرة وجود وليس لكل العمليات العقلية من تفسير وتحليل وموازنة وادراك واستخراج للنتائج وتجريد وتعميم وجود ما لم تكن كلها متجسدة فى لغة تؤديها .

فاللغة هى الفكر فى حال العمل ، فاذا أردنا الحكم على فكر فلان وضوحا أو غموضا لم يكن الحكم سوى الرجوع الى قوله الشفهى أو الكتابى فنحلل هذا القول لنستخرج منه العمليات العقلية أو صور الاستدلال المكتوبة فى بنيته اللغوية ، لنعرضها على موازين المنطق الفعلى ، فمعيار الحكم على سلامة ووضوح الفكر أو غموضه ميزان المنطق الفعلى وهو معيار موضوعى يصل بنا الى نتائج متفق عليها .

فالمعرفة بالفكر واتجاهه العام عند الناس وقف على دراسة اللغة ، فاللغة ليست رموزا ولا مواصفات فنية فحسب ولكنها منهج فكر وطريقة نظر وأسلوب تصوير ، فهى رؤية متكاملة تمدها خبرة حضارية منفردة ويرفدها تكوين نفسى مميز (٧) ، وبقدر ما تكون الفكرة واضحة وسليمة منطقيا فى ذهن الفرد ، يكون وضوح التعبير .

فأول المنهج المؤدى بصاحبه الى رؤية صحيحه هو وضوح الفكر (٨) ، والفرق بين الفكرة الواضحة والفكرة حين يلفها الغموض هو أشبه بالفرق بين رحالة فى حوزته خريطة واضحة التفصيلات يستطيع

السير على هداها ، ورحالة آخر كل ما فى حوزته فى هذا الصدد ورقة خطت عليها مجموعة مختلطة من خطوط لا ترسم شيئا ولا تدل على شىء فيضل الفرد طريقه ، ولن يتأتى لانسان سلامة الفكر ووضوحه ما لم يدرب نفسه على مهارات وفنون لغوية خاصة يجب أن يتعلمها ، وقد وجدت علوم لغوية ذات قواعد وأصول عامة يتعلمها الفرد حتى يكون تعبيره وتحصيله سليما صحيحا ومنها المنطق الذى تعصم مراعاته صاحبه من الخطأ فى التفكير (١٠) . فالتفكير الانسانى معرض للخطأ ، واذا تراكم على الانسان كثير من عوائق التفكير أصيب تفكيره بالجمود وأصبح غير قادر على تقبل الآراء والأفكار الجديدة (١١) ، فأخطاء التفكير تؤدى الى التردد من ناحية والى الجمود المعرفى من ناحية أخرى (١٢). وأنه كثيرا ما يحدث لصاحب الفكر الغامض المهوش أن يملأ شدقيه بكلمات وعبارات على حساب أنها فكر من الفكر بمعناه الصحيح (١٣)، فاذا ما طالبناه بعمل العقل والبحث عن صور الاستدلال وصور الترابط بين أجزاء الكلام أبى واستكبر . ويرسل صاحب الفكر الغامض المهوش القول ارسالا مهملا فى غير حيطة ولا تحفظ فيخلط الأفكار والمعانى والأشياء مكتفيا بنظرة سطحية لها ، فتنبهم عنده الفواصل التى تقيم الحدود بين فكرة وأخرى ، ويسوى بين العناصر فرادى ومجتمعة ، ولا يراعى الاتساق الفكرى بين أجزاء الكلام .. فيأتى الكلام متناقضا حينا وتأتى النتيجة غير مستنبطة من مقدمتها حينا آخر .

وقد دأب الناس فى عالمنا العربى عند الحديث فى أى موضوع يتصل بمصيرهم أن يتحدثوا بلغة المشاعر الملتهبة حتى وصل بنا الأمر الى افتقاد الخطاب الذى يزن الأمور بميزان العقل (١٤) . ولا شك أن تغييب المنطق العقلى فى تفكيرنا هو سر النكبات التى تلاحقنا ، ولعل فى أحداث الخليج السابقة خير دليل على ذلك .

وقد أرجع زكى نجيب محمود علة تغييب المنطق العقلى فى كلامنا الى سوء تربية الطفل حيث يصاغ عقله من المرحلة الأولى فى حياته التعليمية على نحو يجيز له أن يتقبل المفارقات والأضداد والمتناقضات جنبا الى جنب فى موقف واحد بالطمأنينة والرضا ، فيكثر وتزداد فى حوصلته تلك المتنافرات سعيدا بها مدافعا عنها (١٥) .

ويحق من المنطلق السابق،الدهشة والاستنكار من فرض تدريس مادة المنطق فى المرحلة الثانوية بالذات وهى المرحلة التى يكتمل فيها عند الطالب نمو عمليات الفكر وعاداته ، فما جدوى تدريس مادة المنطق لمن يمتلكون هذه العمليات والعادات الفكرية بالفعل ؟ وكيف نترك الطفل بلا رعاية وتوجيه حتى يقيم مصادفة بناءه الفكرى العقلى الخاص به من معرفته بالمواد الدراسية الأخرى ، لنأتى فى أواخر المرحلة الثانوية محاولين تهذيب الصالح وتقويم الخاطىء فى هذا البناء ؟ . لماذا لايكون العقل البشرى،ولماذا لا تكون مبادىء التفكير والاستدلال موضوعا للدراسة منذ السنين الأولى فى حياة الطفل التعليمية .. خاصة وأن الأبحاث أثبتت مناسبة تقديم موضوع الطريقة العلمية الذى هو جزء من مكونات المنطق الى الطفل فى المرحلة الابتدائية ؟ (١٦) ، فاذا كنا ندرس الطفل فى أوائل سنين حياته ما هو صواب وما هو خطأ عن الأفعال الأخلاقية ، فلماذا لا ندرسه ما هو صواب وما هو خطأ عن الأفكار ؟ لماذا نهتم بالأخلاقيات التى هى بمثابة منطق للسلوك ولا نهتم فى الوقت نفسه بالمنطق العقلى الذى هو بمثابة الأخلاق للفكر .. ؟ (١٧)

وما أحوجنا نحن اليوم الى سلامة الفكر ووضوحه .. فهو أول النهج المؤدى بصاحبه الى رؤية صحيحة ، وهو الأساس الذى لا يعادله أساس آخر من حيث قوة البناء الثقافى الذى تدور فيه حياة الناس .

وسلامة الفكر ووضوحه ليس بالعملية الفكرية الهينة التى يستطيعها كل فرد ، بل هى مما تحتاج من كاسبها الى تدريب منهجى طويل ، فالانسان يحتاج زيادة على المنهج التلقائى الذى يولد وهو مزود به ، الى منهج آخر يكون شعوريا وتأمليا وهو الذى يمثل موضوعا لجزء من المنطق(١٨) .

وتهدف هذه الدراسة الى البحث عن المنطق العقلى فيما يكتبه الطلاب الدارسون لمادة المنطق فى الصف الثالث الثانوى ، فتبحث عن شكل الفكر ومدى سلامته وسلامة العمليات التفكيرية المختلفة فيما يكتبه الطلاب فى موضوعات التعبير الكتابى أو التحريرى فى مادة اللغة العربية .

واذا كان استعمال الكتابة أمر لاحق على استعمال اللغة المنطوقة فيجمل بنا أن نفرق بين اللغة والكتابة ٠

فاللغة نظام من العلامات الصوتية ، والكتابة محاولة لنقل تلك العلامات الى رموز مرئية تتيح للقارىء أو المشاهد امكانية اعادة تذكر العلامات الصوتية الأساسية ، فالكتابة وسيلة لنقل اللغة من الصفة الصوتية المسموعة الى صورة مرئية (١٩) ، ولقد أراد الله تعالى للصوت البشرى ألا يندلح الى أبعد من أمتار قليلة ثم يتبعثر ويموت الا أن تؤاتيه صفحة من كتاب فعندئذ يصول مرماه حتى يبلغ مع العباقرة الخالدين أبـــد الآبديـــن (٢٠) ٠

وتخضع اللغة لظروف اللحظة الكلامية ، بينما تمتاز الكتابة بعدم تعرضها للتغير المستمر الذى يصيب لغة الحديث ، ومن ثم فالكتابة تعد الأسلوب التقليدى وربما الوحيد لنقل التراث عبر الأجيال ، لذلك فان الابقاء على صورة كتابية واحدة يتفق المجتمع عليها ليسجل لغته على الورق يعد أمرا جوهريا ومطلوبا ، واللغة المنطوقة قد تتطور فيظهر فيها نقص كبير فى ألفبائيتها (٢١) ، وتمتاز الكتابة بأنها تجميد للكلام فتظهر فى صورة واحدة ثابتة ، والكتابة رغم أهميتها قد تمرض فيعترضها بعض العقبات أو الأخطاء التى قد تكون فى صورة التفكير أو مادته ، وقد خشى سقراط من مغبة انتشار الكلمة المكتوبة عندما أشار الى امكان تلون الكتابة وظهورها بمظهر المتكلم الواعى المدرك وهى منهما براء ، وقد نسب البعض فى هذا الصدد تدمير الوحدة الطبيعية التى بين الخبرة والفكر فى مجال اللغة الشفهية الى كل من أفلاطون وأرسطو (٢٢) ٠

والتعبير الكتابى فى المرحلة الثانوية باعتباره أحد صور الكتابة يعد وسيلة اتصال الفرد بغيره ووسيلة للفهم والافهام (٢٣) ، ومن ثم فالكتابة الصحيحة تعد عملية هامة فى التعليم على اعتبار أنها عنصر أساسى من عناصر الثقافة وضرورة اجتماعية لنقل الأفكار والتعبير عنها والوقوف على أفكار الآخـرين والالمام بها (٢٤) ، ومن ثم فـلا نكون مغالين اذا كررنا القول بأن التعبير بشقيه (الشفهى والكتابى) وظيفة الحياة المدرسية كلها وليس وظيفة مدرس اللغة وحدها ، فالتعبير فى أهميته يعتبر النشاط اللغوى الأول بالنسبة لعملية الاتصال التعليمى كلها (٢٥) ،

ويزداد جانب التعبير التحريرى عند الطالب فى المرحلة الثانوية وذلك من منطلق طبيعة تلك المرحلة التى تزداد فيها العلوم والمعارف عن المرحلة التعليمية السابقة ، ومن منطلق النمو اللغوى الذى يصل اليه الطالب حيث تتسع دائرة استخدامه للغة المكتوبة ، فالتعبير التحريرى بذلك له دوره فى حياة الطالب ، فهو يفسح المجال أمامه لأعمال الرؤية وتخير الألفاظ وانتقاء التراكيب وترتيب الأفكار وحسن الصياغة(٢٦) ، وهذا الدور لا يقف عند حد التعليم العام بل يصاحبه بعد انتهاء دراسته من تلك المرحلة ، الى المرحلة الجامعية أو الحياة العملية (٢٧) . ولهذا فان ممارسة التعبير التحريرى بطريقة سليمة خالية من الخطأ فى صورة التفكير أو مادته يعد أمرا ضروريا حفاظا للثقافة وحفاظا للغة ذاتها . وامتياز التعبير الكتابى بكل خصائص الكتابة التى ذكرت من قبل يعنى ثبات وتجميد الاضطرابات أو الأخطاء التى قد تكون موجودة فى صورة الفكر المكتوب ما لم يتعرض الفرد لمحاولة ضبط الفكر وتوجيهه الوجهة السليمة .

ونحن اليوم فى أمس الحاجة الى ضبط الفكر المنطوق والمكتوب معا ، فتحسين التفكير غاية لا ينبغى التوانى أو التقصير فيها تحت زعم الاهتمام بالتنمية الاقتصادية أو الاجتماعية ، ومن ثم فلا ينبغى تجاهل جانب التنمية الفكرية ، اذا أردنا صلاحا لحال مجتمعنا بأكمله .. فأى تحسين أو تنمية أو ترقية فى هذا المجال سوف يكون له أثاره فى فاعلية وسلامة كل النتائج التى تترتب على التفكير (٢٨) وتتفق الباحثة مع مع قول أبوحطب فى أن الأسلوب أو الاستراتيجية العامة لتحسين التفكير تتكون من تحليل نظام العمليات المتضمنة وتشخيص مواطن الضعف فيها وتوجيه جهود التحسين اليها .

وقد حاول كثير من المربين أن يبتكروا وسائل لتحسين مهارة التفكير .. فقدم جليزر مقررا لطلاب المرحلة الثانوية يدرسون فيه بعض أساسيات المنطق وسيكلوجية التفكير مع تدريب فى التعرف على الأخطاء وتقويم ناقد لمقالات الصحف (٢٩) ، وقد عقد جيفونز مقارنة بين فائدة المنطق ومنفعة الرياضة وقد لاحظ فى ضوء تجربته التى أجراها أن حل المسائل المنطقية ومزاولة الجدل والكشف عن المغالطات .. هو

مران للعقل لا يقل فى منفعته عن عمليات الجمع وحل المسائل فى شتى فروع الرياضة (٣٠) ٠

وقد أجريت بعض الدراسات لمعرفة آثار برامج التدريب على التفكير فى تنمية النشاط العقلى وقد وجد هولوى أن هذه البرامج تؤدى الى تحسين درجات اختبارات القدرات العقلية الأولية وترتفع نسبة الذكاء (٣١) ٠

وقد رأى أبوحطب ضرورة البحث عن طرق تحسين للتفكير يمكن أن يستعملها المفكر وينقلها ويعممها عبر المشكلات الحياتية كلها ٠ ولما كانت أغلب المشكلات الحياتية تعتمد على التمكن من العلاقات اللغوية المجردة ، فقد رأى أن مهارة التفكير قد تتحسن اذا درب الفرد على تفسير ومناقشة الكلمات المطبوعة (أو المكتوبة) ، كذلك يساعد التدريب على التحليل المنطقى فى حل مثل هذه المشكلات ، فالتحسين فى تناول ومعالجة المواد العددية واللغوية المجردة سوف ينتقل الى عدد كبير ومتنوع من المشكلات لأن كثيرا من المشكلات اما أن يصاغ فى عبارات مجردة أو يحل بمساعدة أنماط لغوية أو عددية(٣٢) ٠

هدف الدراسة : ـ

تهدف هذه الدراسة الى البحث عن المنطق العقلى فيما يكتبه الطلاب الدارسون لمادة المنطق فى الصف الثالث الثانوى فى موضوعات التعبير الكتابى أو التحريرى فى مادة اللغة العربية ، ويمكن تحديد مشكلة هذه الدراسة فى السؤال الآتى : ـ

ما شكل التفكير البادى أو الظاهر فى كتابات الطلاب فى موضوعات التعبير الكتابى فى مادة اللغة العربية ؟

وينشأ عن هذا السؤال الأسئلة الآتية : ـ

١ ـ ما المقصود بشكل التفكير ؟ وما شروط سلامة التفكير من الناحية المنطقية ؟

٢ ـ ما شكل التفكير كما يتضح فى كتابات بعض الطلاب فى التعبير الكتابى فى مادة اللغة العربية ؟

٣ ـ كيف يمكن تحسين شكل التفكير عند الاهتمام بالكتابة فى موضوعات التعبير الكتابى فى المرحلة الثانوية ؟

منهج الدراســـة : ـ

تقوم الدراسة على منهج التحليل المنطقى وهو الذى يتناول التركيب الصورى فى القضية التصويرية المكتوبة فى موضـــوعات التعبير الكتابى بالتحليل ، لنخرج ما يحتوى من علاقات بين أجزائه ، وذلك بهدف بيان مدى خضوع العملية العقلية الموجودة فى تلك العلاقات للشروط والقواعد المنطقية المستخلصة من موضوعات علم المنطق .

عينة الدراســـة : ـ

جمعت الباحثة عدد ٥٠ كراسة من كراسات التعبير الكتابى لطلاب الصف الثالث الثانوى الأدبى ، وقد جمعتها بصعوبة بالغـــة من منطقة مصر الجديدة التعليمية وقد احتوت كل كراســـة على ثلاثة موضـوعات تعبيـــرية .

١ ـ ماهية شكل التفكير وشروط سلامة التفكير من الناحية المنطقية :

لكل تفكير مادة وصورة أو مادة وشكل ، وعادة ما نسمى الموضوعات التى يتم فيها التفكير أو حولها بمادة الفكر ، **فمادة الشىء هى أجزاؤه** التى يتكون منها ، وتتمثل مادة الفكر فى ألفاظ اللغة التى نعبر بها عما يدور فى أذهاننا من أفكار .

أما صورة الفكر أو شكل الفكر فتتمثل فى الخطوات العقلية والعلاقات المنطقية التى تربط بين تلك الأجزاء أو الألفاظ والتى تعبر بدورها عن العلاقات بين الأفكار ، فالفكر لا يتم بوجود أفكار مستقلة منفصلة فى الذهن بل حينما يمارس العقل وظيفته الأساسية وهى الربط ، فاذا ما حللنا اللغة وجدناها لا ترتد الى مجموعة من الحدود والألفاظ المفككة ، بل

الى مجموعة من الحدود المترابطة بعلاقات معينة بحيث يجعل منها هذا الترابط وحدات لغوية مركبة ذات معنى ٠

وعلى هذا فيقصد بالشكل أو الصـــورة طريقة الترتيب أو طريقة التنظيم للخطوات العقلية وللعلاقات المنطقية ، فهو الطريقة التى رتبت بها أجزاء كلام المتكلم أو أجزاء تفكيره عند حديثه أو كتابته عن موضوع معين ، فالفرد يسلك طريقا معينا عند حديثه أو كتابته ٠٠ فهو يربط بين فكرة وأخرى وهو يستنتج نتائج من مقدمات ، وهو يجمع المتشابهات ويفصل المتفارقات وهو يختار كلمات بعينها تدل على معنى معين فى ذهنه ، وهو يعقد المقارنات ويقيم العلاقات ويقيم التجريدات ويعمـم التعميمات ٠٠٠ وهى كلها عمليات لها شروط منطقية معينة تعصـــم صاحبها من الوقوع فى الخطأ ٠

وعلى هذا فالكلام فى صورته الشفهية والمكتوبة يحتاج الى ألفاظ لغوية معينة والى شكل معين ينساب اللفظ أو الفكر على أساسه ، وصدق سيبويه فى هذا المجال عندما حل أشكالية اللفظ والمعنى بقوله : ان المتحدث بلغة الضاد الفصيحة ينبغى عليه أن يفكر وهو يتكلم أو يتكلم وهو يفكر فمنطق المعانى متداخل حتميا مع اللفظ اللغوى (٣٣) ٠

ومن ثم فالكلام شـفيها كان أم مكتوبا لا ينبغى أن يرسـل ارسالا مهملا فى غير حيطة ولا تحفظ ، فهو يحتاج الى رموز لغوية لها معايير معينة ويحتاج الى شكل معين للفكر له شروط منطقية معينة ، ويثرى الكلام ويدق بزيادة الوعى بكلا الأمرين ، ومن ثم فليس كل من أمسك بقلم وجرى به على ورق ينتج كتابة ، فللكتابة شروط معينة يلزم الوعى بها اذا ما أردنا سلامة التفكير ووضوحه وسلامة اللفظ ووضوحه ٠

غاية القول ٠٠ يراد بشكل التفكير طريقة العقل فى احداث صور الترابط أو صور العلاقات التى تربط أفكارنا بين أجزاء الكلام أو جوانب الأفكار المعروضة فى ذلك الكلام ٠

ولا يعنى تحقيق هدف الدراسة الحالية وهو البحث عن المنطق فيما يكتبه الطلاب فى موضوعات التعبير التحريرى فى مادة اللغة العربية ـ

اقامة العقل فى مجال الوجدان ، باعتبار أن موضوعات التعبير الكتابى قد تنتمى الى جانب الفن أو الأدب ، فالموضوع الانشـــائى حين يراد له أن يكون أدبا سيعفى من شرط منطق العقل لاختصاصه بشروط أدبيـــة معينة ، وسوف يراعى منطق العقل وبرهانه اذا ما وقع الكلام المكتوب فى دائـرة العقل . وقد يكون من المجدى هنا أن نميـز بين عملين للغة (٣٤) أحدهما تعبيـرى والآخرى تصـويرى ، ونقول عن العبارة اللغوية أنها تعبيرية حين تكون منصرفة الى اخراج ما يشعر به القائل داخل نفسه مما يستحيل على سواه أن يراجعه فيه لأنه شعور ذاتى خاص كشعوره باللذة أو الألم . ، ونقول عن العبارة اللغوية انها تصـويرية عندما يريد بها صاحبها أن تصف شيئا خارجا عن ذاته . فاذا نطـــق المتكلم بعبارة من النوع الأول فهو لن يتحدث بلغة العقل لأنه يصور حالة شعورية ليست مما يجوز لغيره أن يناقشـه فيها وأقل ما يقال عن هذه العبارة انها خارجة عن الحدود المشروعة للعلم وللمنطق .

واذا نطق المتكلم بعبارة من النوع الثانى يكون عليه تبعة الاثبات لما يقول ، وهناك مرجع موضوعى يرتد اليه من يريد أن يراجع القائل فى مطابقة الوصف على الشىء الموصوف ، فالفرد هنا يصف بعبارته التصويرية وقائع ليست جـــزءا من نفســـه ولذلك فهو بمثابة من يدعى أمرا ينسبه الى ما يتكلم عنه ، والبينة على من يدعى والبينة ســتقام هنا على شكل التفكير فى العبارة التصويرية وحدها .

هذا واذا كان يتردد أحيانا على ألسنة بعض الناس العبارة التى مؤداها أن شخصا ما يفكر بطريقة منطقية فى حين أن شخصا آخر لا يفكر بطريقة منطقية ، فترى ما الذى يجعلنا نميز بين شخص وآخر على نحو نصف فيه أحدهما بالعقلانية والمنطقية فى التفكير بينما نصف الآخـر بأنه غير منطقى وغير عقلانى فى تفكيره ؟

يلزم للاجابة عن هذا السؤال الرجوع الى علم المنطق كى نستخلص منه شروط العقلانية والمنطقية فى التفكير ، فالمنطق هو العلم الذى يبحث فى قوانين التفكير التى ترمى الى تمييز الصواب من الخطأ ، والمنطق يدرس التفكير أيا كان الموضوع الذى يدور حوله هذا التفكير ، فهم يهتم

بدراسة الاطار أو الهيكل الذى يتم التفكير من خلاله ، وقد سماه الغزالى معيار العلم وعلم الميزان،وأطلق عليه مناطقة بور رويال فن التفكير،وقد عرفه كينز - وهو أحد المناطقة المحدثين - بأنه العلم الذى يبحث فى المبادىء العامة للتفكير الصحيح ٠

فالمنطق علم يدرس التفكير ، وتتحدد دقة وسلامة التفكير - أيا كان موضوعه - بمدى مراعاته لقواعد المنطق وشروطه ، وهناك مجموعة من القواعد المنطقية التى لا غنى عنها لسلامة التفكير يمكن استخلاصها من كافة موضوعات علم المنطق ويمكن أيجازها فى الآتى : - (٣٥)

★ تتمثل مادة الفكر فى الفاظ اللغة التى نعبر بها عن ما يدور فى أذهاننا من أفكار ، أما صورة الفكر فتتمثل فى العلاقات القائمة بين الألفاظ والتى تعبر بدورها عن العلاقات بين الأفكار ٠ وعادة ما تسمى الأفكار القائمة فى الذهن باسم التصورات أو الادراكات أما جملة الألفاظ التى نعبر بها عن تلك التصورات أو الادراكات فتسمى باسم الحدود المنطقية ، وعادة ما يسمى المعنى الذى ينشأ فى الذهن نتيجة للربط بين التصورات باسم الحكم فى القضية ، والحكم قد يكون صادقا وقد يكون كاذبا بناءا على مدى مطابقة الفكر للواقع ٠

★ تصنف الحدود الكلية فى المنطق وفقا لنوع الصفات التى تدل عليها وفيما اذا كانت تلك الصفات أساسية أى جوهرية ، أو صفات غير أساسية أى عرضية ٠

★ الصفة الجوهرية أو الضرورية هى التى لا يمكن أن يخلو الشىء منها أو التى يستحيل تصور الشىء بدونها ٠

★ الصفة العرضية هى التى لا تعبر عن ماهية الشىء ولا عن أى جزء منها ، لذا فهى صفات يمكن أن تتصور الأشياء وهى موصوفة بها أو بدونها لأنها ليست ضرورية ٠

★ التعريف هو توضيح لمعنى الشىء أو اللفظ أو تحديد لمفهومه ويتم ذلك بذكر الصفات التى توضح هذا المعنى أو تحديد هذا المفهوم وينقسم التعريف تبعا للموضوع المراد تعريفه الى نوعين أساسيين : -

١ - تعريف شيئى وينصرف الى تحديد مفهوم أو معنى الشىء عن طريق ذكر صفاته المميزة له (أساسية كانت أم غير أساسية) وكان هذا هو اهتمام المنطق التقليدى القديم ، وينقسم الى نوعين :

(أ) تعريف بالحد ويكون تحديد معنى الشىء بذكر صفاته الجوهرية أو الأساسية التى توضح حقيقته .

(ب) تعريف بالرسم ويكون بتحديد صفات الشىء العرضية التى تميزه عن غيره .

٢ - تعريف اسمى أو لفظى ويهدف الى توضيح مفهوم الكلمة أو اللفظ وذلك عن طريق ذكر الصفات والشروط التى يبطل بغيرها استخدام الألفاظ فى اللغة ، ولهذا التعريف عدة أنواع منها :

(أ) التعريف القاموسى وهو الذى يعتمد على ذكر ما يساوى الكلمة أو العبارة فى الاستعمال الفعلى للغة مثل تعريف كلمة الغضنفر بكلمة الأسد طالما أن كلا من الكلمتين تستخدم مرادفة للأخرى فى الاستعمال العادى أو الفعلى للغة .

(ب) التعريف الاشتراطى وهو الذى يعتمد على تحديد المعنى الذى ينبغى أن تستخدم به كلمة معينة فى سياق معين ، وكأن من يقوم بالتعريف فى هذه الحالة يعلن أو يشترط أنه سوف يستخدم لفظا معينا بمعنى محدد .

(ج) التعريف الاجرائى وهو الذى يعين الاجراءات التى يتم القيام بها تحقيقا لمعنى فكرة معينة ، وعادة ما يستخدم هذا النوع من التعريف فى تفسير بعض المفاهيم العلمية .

★ التناقض : استحالة اثبات صفة لشىء ونفيها عنه فى وقت واحد ، فالشىء لا يمكن أن يكون موصوفا بصفة مثل أ ، وبنقيض هذه الصفة أى (أ) ولا أ فى وقت واحد ، فالتناقض هو استحالة اثبات صفة الشىء ونفيها عنه فى وقت واحد

★ التضاد : الحدان المتضادان لا يصفان معا شيئا بعينه فى وقت

واحد ، لكن قد يخلو الشيء الواحد منهما معا ، فلا يصح أن نقول أبيض وأسود فى وقت واحد ، وقد عبر المناطقة عن هذا المعنى بأن الحدين المتضادين لا يجتمعان معا وقد يرتفعان معا .

★ القضية هى وحدة التفكير أو هى الحد الأدنى من الكلام الذى يفهم منه معنى ويمكن الحكم عليه بأنه صادق أو كاذب ، لذا يعرفها المناطقة العرب بأنها كل قول يفيد خبرا يحتمل الصدق كما يحتمل الكذب ، فاذا قلت كتاب وقلت قلم ، لم يكن للقول فى الحالتين معنى الا اذا كنت أريد الاشارة الى هـذا الشيء أو ذاك ، أما اذا قلت الكتاب على يمين القلم،فان قوله فى هذه الحالة يعبر عن وحدة لغوية ذات معنى،فالذى بجعل للجملة أو القضية معنى هو الترابط .. أى ترابط الألفاظ بعلاقات معينة ، فالقضية هى حكم بوجود علاقة بين طرفيـن أى بين حدين تربط بينهما على نحو صـادق أو كاذب ، وتصنف القضـايا من حيث التحليل والتركيب الى قضايا تحليلة وقضايا تركيبية .

★ العبارة الانشائية لا تفيد خبرا ولا نستطيع الحكم عليها بالصدق أو الكذب مثل قولنا (لا تؤجل عمل اليوم الى الغد) فهـذه القضـية ليست موضـوع اهتمام علم المنطق لأنه يقصـر اهتمامه على العبارات الخبريـة .

★ الموضـوع هو ما نتكلم عنه أو نخبـر أو نحمل عليه صفة من الصـفات .

★ المحمول هو ما نتكلم به أو نخبر به عن الموضوع أو نصفه .

★ القضية التحليلية : كل قضية يلخص فيها المحمول صفة أو أكثر من الصفات الأساسية التى تفهم من الموضوع مثل قولنا الانسان مفكر ، ويعتمد صدق القضية التحليلية على اتساق طرفيها أو عدم التناقض بينهما.

★ القضية التركيبية هى التى تزودنا بمعرفة جديدة أو بخبـر جديد حين لا يحلل أو يكـرر المحمول ما عرفنـاه من قبل فى مفهوم الموضوع مثل قولنا الكتاب أزرق اللون ، فصفة زرقة اللون ليست مما نفهمه من معنى الكتاب ، وعلى ذلك فالمحمول هنا ليس متضمنا فى

الموضوع ، فالقضية التركيبية هى قضية خبرية لا تحلل بل تضيف ولهذا فهى قضية تركيبية وليست تحليلية .

ويعتمد صدق القضيةالتركيبيةعلىمبدأالتحقق VERIFICATION ويعنى التثبت أو التحقق مما اذا كان ما يقال فى القضية مطابقا لحالة الأشياء فى العالم الخارجى ، فاذا كانت القضية تصور حالة الأشياء وتفسرها على نحو صحيح كانت القضية صادقة، وان لم تصورها على نحو صحيح (بل جاءت مخالفة لها أو لحالتها كانت القضية اذن كاذبة) فلا يعود صدق القضية التركيبية الى مجرد مقارنة الموضوع بالمحمول لأن الخبر الذى نفهمه من المحمول ليس واردا من قبل فى الموضوع ، وعلى ذلك فمعيار الصدق فى هذه القضية ليس داخليا يتمثل فى اتساق القضية أو عدم تناقضها (كما هو الحال فى القضية التحليلية) انما هو خارجى عنها يتمثل فى حالة الأشياء التى جاءت مخبرة عنها فمعيار الصدق أو الكذب فى القضية التركيبية يتوقف على المقارنة بالواقع الذى تخبر عنه .

★ هناك تصنيف للقضايا من حيث الحكم ، ويقوم هذا التصنيف بناء على معرفة ما اذا كان الحكم فى القضية مشروطا أو غير مشروط بأى شرط ، فاذا كان الحكم مشروطا سميت بالقضية الشرطية ، أما اذا لم يكن الحكم متوقفا على شرط معين سميت القضية فى هذه الحالة بالقضية الحملية ، وهذا ما يعرف بالتصنيف الثنائى للقضايا .

★ القضية الشرطية وتنقسم الى نوعين:(أ) شرطية متصلة مثلقولنا اذا اجتهد الطالب نجح فى الامتحان،فتبين أن نجاح الطالب فى الامتحان يكون مشروطا باجتهاده ، فاجتهاد الطالب شرط لنجاحه ، ونحن لا نفهم من هذه القضية أن الطالب مجتهد بالفعل ، ولا نفهم منها أنه قد نجح بالفعل ، فالقضية الشرطية المتصلة تقرر أن صدق النتيجة أو التالى يترتب على صدق المقدم ، فمعنى هذا أن هناك علاقة اتصال بين النتيجة والمقدمة .

(ب) شرطية منفصلة مثل القول بأن محمد اما موجود بالمنزل واما

غير موجود به ، فهنا نتبين وجود احتمالين لا يصدقان معا ، بل ان صدق أحدهما مشروط بكذب الآخر ، والعكس سليم ٠

★ القضية الحملية هى التى لا يكون الحكم فيها مقيدا بشرط بل يكون منصرفا الى الموضوع بشكل مباشر مثل قولنا كل حديد معدن ٠

★ الاستنتاج : يعنى أن تكون النتيجة تلزم عن مقدمة أو مقدمات، ولابد من وجود علاقات منطقية تربط هذ ةالمقدمات بالنتيجة التى تلزم عنها ، كما لابد من وجود عدة قواعد يعتمد عليها التفكير فى انتقاله من المقدمة أو المقدمات الى النتيجة ، فالنتيجة تلزم عن المقدمتين ، وقد عبر المناطقة العرب عن القياس بالقول : هو قول مؤلف من قضايا اذا سلمت بها لزم عنه لذاته قول آخر ، فقد لا يستطيع الانسان أحيانا أن يدرك العلاقة بين الأشياء أو الأفكار مباشرة فيلجأ الى استخدام عدة أفكار أخرى متوسطة لتصوير تلك العلاقة ، وفى هذه الحالة لا تكون معرفته معرفة مباشرة بل غير مباشرة ، وعادة ما تسمى هذه الطريقة فى التفكير بالطريقة القياسية أو بالاستدلال القياسى ٠

★ ما نحكم به على الكل نحكم به على أى جزء من ذلك الكل ، وذلك وفقا لقاعدة التداخل التى تعنى أن صدق القضية الكلية يعنى صدق الجزئية المتداخلة معها ، أو أن كل ما يحمل ايجابا أو سلبا على حد مستغرق ، يحمل بالطريقة نفسها من حيث الايجاب والسلب على أى حد يندرج تحت ذلك الحد المستغرق ٠

★ الاستغراق : يعنى اشتمال الحكم بالنسبة لجميع ماصدقات الحد المستغرق ٠

★ صدق الحكم على البعض لا يستلزم صدق الحكم على الكل لأنه يتعارض مع أحكام التداخل ومعنى الاستغراق ٠

★ تحصيل الحاصل : هو القضية التى تكرر ما نعرفه ولا تقول شيئا جديدا وهى تحمل تكرارا غير متناقض ٠

★ البديهية : هى الفكرة الواضحة بذاتها والتى لا تحتاج الى برهان أو دليل على صحتها ٠

★ المسلمات تقبل بلا برهان .

★ المقدمات ينبغى أن تكون غير متناقضة مع بعضها ولا مـــع النتائج التى تلزم عنها .

★ الحد الجزئى دلالته ثابتة لا تتغير بتغير السياقات والعبارات التى يرد فيها ، ومن ثم فاننا نسميه بالثابت الذى تكون له قيمة ثابتة يصدق عليها مثل سقراط فيلسوف آثينى ، فكلمة سقراط هنا لها دلالة أو معنى ثابت لم يتغير بتغيرات العبارات التى وردت فيها .

ويعنى الثابت فى المنطق VARIABLE اللفظ أو الحد الذى تكون له قيمة محددة أو دلالة موحدة لا تتغير مهما تغيرت العبارات التى يرد فيهـــا .

★ الحد الكلى لا يصدق على شىء بالذات بقدر ما يصدق على أى ما صدق ينطوى تحته ، ولذا فقيمته ليست محددة بفرد أو بآخر وبالتالى فقيمته ليست ثابتة وانما متغيـرة ، ويمكن أن تصـــبح قيمته ثابتة لو وضعت بدلا منه اسما لشخص معين وفى هذه الحالة يتحول الحد الكلى الى حد جزئى ثابت القيمة أو الدلالة .

الحد الكلى اذن بما أنه ليس محدود الدلالة أو بما أن قيمته ليست ثابتة بل تتغير تبعا لمختلف الحدود الجزئية التى يمكن أن تحل محله فيمكن أن نسميه بالحد المتغير ، وعلى هذا فالمتغير فى المنطق : هـو اللفظ أو الحد الذى لا تكون له قيمة محددة ولا ثابتة ، وانما تتحدد قيمته لو وضعنا بدلا منه حدا ثابتا له قيمة ثابتة .

★ ان الصيغة المنطقية فى الاستدلال تعنى بأن مسألة ما تقود الى أخرى .. وأى خطوة لابد لها من علاقة بالخطـوة التى تليها .. فهى مرتبطة بها ارتباطا يؤيدها . وعلى هذا فالاستدلال يعد خاطئا اذا لم يكن هناك اتصال بين الفرض والنتيجة، أو اذا كان الاتصال بينهما بسيطا وغـــير قـــوى .

★ كثيرا ما ينتج استدلال خاطىء بسبب مقارنة حالتين لا يوجد تشابه فى كل عناصرها ، علما بأن الاستدلال بالمقـــارنة أو الاســـتدلال

بالمشابهة يكون سليما مادامت الحالتان متشابهتين فى جميع الوجـوه ، أما اذا اختلفتا فى واحد أو أكثر من هذه الوجوه فان الاستدلال المبنى على المقارنة فى هذه الحالة يكون خاطئا ٠

★ اذا تشابهت حالتان فى بعض الوجوه فلا يعنى هذا انهمـا متشابهان فى كل الوجوده ٠

★ قد يحدث الخطأ فى الاستدلال بسـبب خطأ التركيب وخطأ التقسيم : ويقصد بخطأ التركيب تعميم صفات الجزء على الكل ، بينما يقصد بخطأ التقسيم اعتبار صفات الكل موجودة فى كل جزء ، فاذا قررنا أن عمل أفراد جماعة صحيح فلا يعنى هذا أن عمل أحد هـذه الجماعة بمفرده صحيح ٠

٢ ـ شكل التفكير كما يتضح من تحليل كتابات عينة الدراسـة فى التعبير الكتابى فى مادة اللغة العربية :

لما كان يراد بشكل التفكير طريقة العقل فى احداث صور الترابط أو صور العلاقات التى تربط الأفكار بين أجزاء الكلام ، فتعرض الباحثة هنا بعضا من أشكال صور الترابط التى وضحت من عمليـة تحليـل كتابات عينة الدراسة ٠

وقد تم الاعتماد فى عملية تحليل هذه الكتابات على منهج التحليل المنطقى ، فتم عرض التركيب الصورى فى القضية التصويرية المكتوبة فى موضـوع التعبيـر الكتابى على مجموعـة القواعد المنطقية التى تـم استخلاصها من كافة موضوعات علم المنطق وذلك بهدف بيان مدى خضوع العمليات العقلية وخضوع صور الاستدلال أو صور الترابط التى أوجدها الطالب فى البنية اللغوية لتفكيره فى موضوع التعبير الكتابى للقواعد المنطقية السابقة ٠ فاذا خضع التركيب الصورى فى القضية التصويرية لقواعد المنطق وشروطه ٠٠ كانت القضية سليمة من ناحية التفكير ، واذا لم تخضع عدت القضية خاطئة من ناحية التفكير ٠

مادة الفكـــر	صـــورة الفكـر
★ التعاون أساس تقدم الأمم ونهضـــتها .	★ كلمة تعاون حد كلى وهى دالة قضـــية تشتمل على متغيرات متعددة مثل التعاون على جعل كلمة الله تعالى هى العليا والتعاون على الاثم والعدوان ، والتعاون على خدمة الضعفاء واليتامى ... الخ ونجد أن بعض هذه المتغيرات يعد أساســا فى تقدم الأمم ونهضتها ، بينما يعد بعضها الآخر أساسا فى هدم الأمم وهدم نهضتها ، ومن ثم فالكلام يعد فارغا من المعنى ولا يجوز وصفه بالصواب والخطأ لأن فيه رمزا لا يشير الى مرموز له بين عالم الأشياء وبالتالى لا يجوز أن يكون موضوع أخذ ورد وبحث ومناقشة . فالكلام من الوجهة المنطقية يعد فارغا من المعنى .
★ احتـلت العـــراق دولة الكويت .. ولقد دخل شيطان الشـــر بين الدولتين وأدى ذلك التشاجر بين الدولتين أن العراق شردت أبناء وشـعب الكويت .	★ بالقضية خطأ منطقى يتحدد فى تعريف كلمتى احتلال وتشاجر ، فالكلمة الأولى اذا ما نظرنا الى معناها اللفظى نجد أنها مشتقة من كلمة حل وهى تعنى الخروج من ميثاق أو عهد ... فاحتل تعنى نزل أو خرج الى الحل ، واستحل الشىء عده حلالا وأحله تعنى أنزله ، وأحل له الشىء فجعله حلالا له بينما تعنى الكلمة الثانية التشاجر .. التنازع والمنازعة بين قوم أو طرفين ... فشجر بين القوم أى اختلف الأمر بينهم ، وبابه نصر واشتجر القوم تشاجروا وتنازعوا فالمشاجرة تعنى المنازعة . واحتلال العـراق للكويت لا نستطيع أن نعده مشاجرة بين قومين لأنه كان عدوانا على شعب لم يسع الى هذا التشاجر أو المنازعة وبذلك فان جعل كلمة احتلال تترادف مـع كلمة تشاجر يعد خطأ من الناحية المنطقية .
★ احتـلت العـــراق دولة	★ بالفقرة تناقض منطقى يتضح اذا ما نظرنا

الكويت (أ) .... ، واذا قامت نار الحـــرب واشتعلت لا ننال منها الا الدمار وسفك دماء هذا الشباب العظيم(ب) (يريد بها سفك دماء شباب الشعبين معا) .

الى (أ) فى علاقته مع (ب) ، فالطالب يقول فى (أ) أن العراق احتل الكويت .. وكلمة احتلال تعنى كما ذكرنا الخروج من ميثاق أو عهد كان متفقا عليه ، والطالب يقول فى (ب) أن كل شباب العراق والكويت شباب عظيم ، وهذا يعنى اثبات صفة الاحتلال لكل شباب العراق ونفيها عنه فى نفس الوقت بحكم أنه عظيم ، وهى الصفة التى وردت فى (ب) ، فالعظيم لا يحل لنفسه ما ليس لها ، وقد أحل شعب العراق أو شباب العراق ما ليس لهم من الكـــويت ، ومن ثم ففى القضية تناقض منطقى أو عدم اتساق الفكر مع ذاته حيث أثبت الصـفة ونفاها فى آن واحد(*) .

★ نتيجـة لهـذه الخـلافات الدولية (يعنى بها الخلافات بيـن الدول العربيـــة) أن المصـريين سافروا الى هـذه البلدان لكسب الرزق ومنهـم من أراد أن يستقر هناك .

★ بالقضـية اسـتنتاج خاطىء فالتســليم بالاختلافات الدولية التى بين الدول لا يلزم عنه سفر الشباب الى هذه البلاد فالنتيجـة هنا لا تقوم من المقدمة .

★ وكادت نار الحرب تنشب بين الدولتيـن .. (أ) لولا الرئيس مبـارك الذى نجـد أولاده وعمـل فيهم عمـــلا عظيما . (ب)

★ القضية السـابقة لا توجد فيها عـلاقة منطقية بين أ ، ب فالقضية أ تتكلم عن نار الحرب التى أوشكت أن تنشب بين العراق والكويت ، بينما تتحدث القضية ب عن عمل فى مكان آخر وبلد آخـر بعيد عن مكان الدولتين المتنازعتين ، ومن ثـم فان عمل الرئيس هذا لن يؤثر فى قرار الحرب لأنه عمل لا يرتبط بالحر بوانما بسلامة وأمـن مجموعة من المصريين الموجودين فى تلك البلاد ، وعلى هذا فالقضية الأولى لا ترتبط بالقضية الثانية بأى رباط منطقى ، ومن ثم لا يصح أن نقول أن ب تلزم عن أ ، فالقضية بذلك تخلو من الوظيفة الأساسية للعقل وهى

(*) احتلال بلد لآخر هو من أعمال القيادة السياسية ، والشباب لا ذنب له هنا (التحرير)

الربط بين القضايا فنجد أن (أ) لا ترتبط مع ب بأى رباط منطقى .

★ (لـولا الرئيس العظيـم مبارك الذى نجد أولاده(أ)) (وعمل فيهم عملا عظيما(ب)

★ اذا نظرنا الى القضية أ نجد أنها قضية تحليلية يلخص فيها المحمول صفة من الصفات الأساسية التى تفهم من كلمة رئيس ، فكلمة رئيس تعنى مسئولية فرد معين عن مجموعة من الأفراد يرأسهم رياسة ، ويعتمد صدق أو كذب القضية التحليلية على اتساق أو تناقض طرفيها وهم الموضوع والمحمول ، والقضية السابقة تعد صادقة منطقيا للاتساق الموجود بين الموضوع والمحمول أو بين نجدة الرئيس لأولاده وبين العمل المحدد الذى يفهم من كلمة الرئيس وكون القضية السابقة تحمل حكم الصدق يعنى أن هناك معنى كونه الطالب نتيجة لربطه بين التصورين الموجودين فى الحدين أو فى القضية .

والكلام الوارد فى القضية ب يعلن أن الطالب لم يتضح فى ذهنه هذا المعنى السابق، فاذا كان العمل الذى قام به الرئيس جزءا من العمل المحدد الواقع فى نطاق أعماله كرئيس، فلا يصح وصفه بالعظمة أو التبجيل ، فهو عمل واجب عليه .

لذا فوصف الطالب عمل الرئيس بالعظمة يدل على عدم اتضاح المعنى الموجود فى القضية التحليلية السابقة ، فالطالب بذلك لم يربط منطقيا بين ب ، مع أ لعدم وضوح المعنى لديه فى القضية التحليلية السابقة .

★ لقد غـرق العالم العربى فى موجات من الاضطرابات جذورها الشر والجشع وقانون الغابة واعتـداء القوى على الضعيف .. وأغار الجار على جاره المسلم (يقصد بذلك حرب العراق مع الكويت)

★ كلمة العالم العربى حد كلى وهى دالة قضية لا تدل على قيمة ثابتة محددة ، فالكلمة تشتمل على متغيرات متعددة مثل مصر - العراق - اليمن - سوريا - الجزائر ... ، ونجد أن بعض هذه البلاد يموج بالفعل فى اضطرابات وبعضها الآخر يعيش فى سلام وأمان . ومن ثم فالقضـية لا يمكن الحكم

عليها بالصدق أو الكذب فهى لا تحمل معنى محددا ، وعلى هذا فصيغة التعميم التى فى القضية لا تعنى أو تشير الى أى معنى منطقى ، فالكلام يعد فارغا من الوجهة المنطقية ٠

★ لقد غرق العالم العربى فى موجات من الاضطرابات ٠٠ الخ (أ) ، ثم هل وقف المارد العربى المصرى كنانة الله فى أرضه مكتوف اليد ؟ ٠ (ب)

★ بالفقرة تناقض منطقى يتضح اذا ما نظرنا الى أ فى علاقته مع ب ، فالطالب يعمم الحكم فى أ على العالم العربى كله بالغرق فى موجات الاضطرابات ، ونجده فى ب يقول المارد العربى المصرى فالطالب بذلك يصف المصرى من حيث هو عضو ينتمى الى العالم العربى بالغرق فىموجات الاضطرابات ثم نجده فى ب ينفى هذه الصفة عنه فيصفه بأنه مارد عربى ، ويعنى هذا اثبات الصفة ونفيها عنه فى آن واحد وهذا يعد تناقضا من الناحية المنطقية ، فالفكر هنا غير متسق مع ذاته(*) ٠

★ المؤسف حقا فى كارثة الاجتياح العراقى للكويت أنها قدمت للعالم شهادة ممهورة بتوقيع بعض أبناء العروبة باننا جميعا شعوب همجية ٠

★ اذا ما نظرنا الى أ فى علاقته مع ب نجد أن الطالب قد وقع فى خطأ منطقى حيث أنه عمم صفة تميز بها بعض أبناء العالم العربى على كل العالم العربى وهذا لا يجوز منطقيا لأنه يتعارض مع أحكام التداخل ومعنى الاستغراق والقضية اذن تعد خاطئة من الناحية المنطقية ٠

★ اذا كان صدام حسين بلطجيا صغيرا (أ) ، فان بوش هو البلطجى الأكبر (ب)

★ القضية السابقة تعد قضية شرطية ، والقضية الشرطية تتكون من مقدمة ونتيجة ويعتمد صدق النتيجة على صدق المقدمة لوجود علاقة اتصال بينهما ٠ واذا ما نظرنا الى ب من القضية السابقة نجد أنها لا يمكن أن تعد نتيجة للمقدمة الأولى أ ٠ وذلك لانفصال العلاقة بين أ ، مع ب ، أو على

(*) نلفت الانتباه الى أن الحكم فى الشؤون السياسية يكون بالأغلبية لا بالاجماع (التحرير) ٠

الأقل لوجود علاقة بسيطة بينهما ، فكون صدام حسين بلطجيا لا يستلزم بالضرورة أن يكون بوش بلطجيا مثله ، وعلى ذلك لا توجد علاقة اتصال بين المقدمة والنتيجة فى القضية السابقة وهذا يعد خطأ من الناحية المنطقية .

واذا افترضنا وجود اتصال بين ب مع أ فانه اتصال بسيط لا يصح أن نستدل منه ب ، وعلى هذا فالاستدلال هنا هو استدلال مبنى على المقارنة يكون خطأ من الناحية المنطقية.

★ اذا أدرك الشعب المصرى أهمية دوره فى تلك المشكلة (الزيادة السكانية)لاستطعنا بأيسر السبل أن نواجهها دون عناء .

★ القضية السابقة تعد قضية شرطية خاطئة لأن صدق النتيجة لا يترتب على صدق المقدمة، فادراك الشعب لأهمية دوره وان كان جزءا فى علاج المشكلة، الا أنه لايعد بذاته الأساس الوحيد فىعلاج المشكلة، فهناك أمور أخرى لاتقل فى أهميتها عن أهمية ادراك الشعب لدوره فىعلاج المشكلة،ومن ثم فيمكن تحديد الخطأ الفكرى فى القضية السابقة فى اتصال بسيط بين المقدمة والنتيجة ، علما بأن القضية الشرطية المتصلة تقوم على علاقة اتصال وثيق بين المقدمة والنتيجة فضلا عن أن ادراك الشعب لدوره فى المشكلة لا يعنى عدم العناء فى حلها ، اذن الخطأ الفكرى هنا يتحدد فى اتصال بسيط بين المقدمة والنتيجة

★ أن جهود الحكومة وحدها لا تكفى لتوفير ما نحتاجه فى ظل الظروف الراهنة ولابد معها من وعى الشعب وزيادة الانتاج .

(كانت القضية السابقة عنوانا لموضوع الانشاء الذى يراد من الطالب الكتابة عنه وقد جاء كل المكتوب تحت هذه القضية فى نطاق حرب

★اذا اعتبرنا رأس الموضوعالسابق مقدمة ، فان ما جاء فى الحديث عن هذه المقدمة لا يرتبط بالضرورة بها ، فالطالب ترك الموضوع الرئيسى ودخل فى موضوع آخر فرعى أو جزئى دون أن يوضح صلته بالقضية الأساسية . وهذا يعد خطأ من الناحية المنطقية .

العراق والكويت دون أى اشارة لدور الشعب فى مساندة الحكومة فى جهودها .

★ فلنرفع أيدينا (أ) الى السماء ولنسأل الله تعالى أن يرد الطاغية العراقى الى عقله واسلامه ، حتى تستقر الأوضاع (ب) ويسود الأمن والأمان فى الوطن العربى كله

★ فى القضية السابقة نجد أن النتيجة لا تلزم عن المقدمة أ . ذلك أن عدول الطاغية صدام عن قراره لا يعنى استقرار الوضع وسيادة الأمن فى الوطن العربى كله . فالخطأ الفكرى هنا يتحدد فى عدم الاتصال الوثيق بين المقدمة والنتيجة ، وفى تعميم حالة جزئية على الكل فاستقرار العراق والكويت لا يعنى استقرار الأمن والأمان فى الوطن العربى كله .

★ ساعدت المادة على انحدار المجتمع .

★ اذا عددنا القضية السابقة قضية تركيبية وعرضناها على مبدأ التحقيق الذى يثبت م ن منطلقه صدق أو كذب القضية ، نجد أن القضية تعد كاذبة لأن المادة لا تعين على انحدار المجتمع أو هدمه ، بل بها يبنى المجتمع ، وانما الذى يؤدى بالمجتمع الى الانحدار هو الاستعمال السيىء للمادة ، فالقضية اذن تعد كاذبة من الناحية المنطقية .

★ المادة هى العلاج الشافى والدواء (أ) الذى يسعى اليه الانسان ليداوى بها مشاكله وأصبح يفكر بطريقة الاستغلال (ب) .

★ لو عددنا القضية السابقة قضية تركيبية وعرضناها على مبدأ التحقيق ، نجد أن القضية تعد خاطئة من الناحية المنطقية ، فالمادة ليست وحدها الكفيلة بحل كل مشكلات الانسان ، فهناك الكثير من المشكلات التى تحل بطرق أخرى غير المادة ، فبالحب والكلمة الطيبة تحل مشكلات كثيرة للانسان . واذا نظرنا الى ب من القضية السابقة نجد أنه لا توجد علاقة منطقية بين أ ، مع ب فنجد أن أ تتحدث عن المادة ، بينما تتحدث ب عن نهج معين للانسان فى تعامله مع غيره ، ومن ثم لا توجد علاقة بين أ مع ب .

★ لست أدرى الى أى مدى سيسير هذا المجتمع (يعنى

★ كلمة مجتمع مصرى تشير الى مجموعة من الأفراد الذين يعيشون فيه ، ولما كان

المجتمع المصرى) على هذا المنهج الاستغلالى .

بعض الأفراد مستغلا فى تعامله مع غيره ، وبعضه الآخر يتقى الله فى تعامله مع غيره ، فان الكلام الوارد فى القضية السابقة يعد فارغا ولا يحمل الى السامع معنى ولا يجوز وصفه بالصواب أو الخطأ وبالتالى لا يجوز أن يكون موضوع أخذ ورد وبحث ومناقشة فالقضية اذن تحمل كلاما فارغا من المعنى من الوجهة المنطقية .

★ وجد طه حسين فى نفسه من الحب والبر للشيخين ما شجعه على المشاركة فى الكتابة عنها .

واستخدم طه حسين بعض الكلمات فى كتابه . مثل أنا أشك ، هم يزعمون ، أكاد (ب) وكل هذه الكلمات تفيد شك الكاتب فى ما رواه بعض المحدثين .

ونتوصل بذلك الى أن فقد طه حسين لبصره (ج) جعله يشك فى كل ما يقال ويحكى لأنه يرى كل شىء أسودا محاطا بالشك .

★ اذا عددنا أ ، ب مقدمتين فان النتيجة ج لا تلزم بالضرورة عن المقدمتين لأن شك الكاتب فى بعض ما روى عن الشيخين لا يعنى أنه يرى كل شىء أسودا .

واذا نظرنا الى القضية أ فى علاقتها بالقضية ج نجد أن هناك تناقضا يكشف عن جهل بمعنى كلمة شك فاذا كان طه حسين يحمل فى ذاته من الحب والبر للشيخين مما شجعه على المشاركة فى الكتابة عنهما فهذا يعنى أنه يعترف فى قرارة نفسه بقيمة هذين العلمين الكبيرين ومن ثم فهو ليس فى حالة نفسية يتردد معها الذهن بين اثبات قيمتها ونفى هذه القيمة ، وعلى هذا فالقضية بشكلها السابق تعنى أن طه حسين يعترف بقيمة هذين الشيخين وأن طه حسين يشك فى قيمة هذين الشيخين فهو يتردد بين اثبات تلك القيمة ونفيها فى آن واحد وهذا تناقض من الوجهة المنطقية .

★ نتجت مشكلة الاسكان بسبب سوء الخلق وطغيان مطامع البشر على سمو أخلاقهم .

★ الاستنتاج فى هذه القضية خاطىء فالاتصال البسيط بين النتيجة والمقدمة لا يجعلنا نقرر أنه هو السبب الرئيسى فى هذه المشكلة .

★ يطلب المالك ممن يرغب فى السكن آلافا من (أ) الجنيهات كى يسكن ، فى حين أن المستوى الاقتصادى لراغب

★ الاستنتاج فى هذه القضية خاطىء فلا نستدل من أ ما جاء فى ب ، وان كان هناك اتصال بسيط بين النتيجة والمقدمة فهذا لا يجعلنا نقرر أنه هو السبب الرئيسى ،

السكن لا يتجاوز المئات وهذا مثال يدل على سوء الخلق وطغيان مطامع البشر (ب).

وعلى هذا فالاستنتاج خاطىء بسبب الاتصال البسيط بين ب ، مع أ .

★ ما المنتظر من مثل هذا الجيل من الشباب سوى الانحرافات والجرائم ؟ فانه لا تمضى دقيقة دون وقوع جريمة من واحد من الشباب.

★ كلمة شباب دالة قضية تشتمل على متغيرات متعددة مثل أحمد شاب ، محمد شاب ... ونجد أن بعض هذه المتغيرات ينحرف ويرتكب جريمة ، وبعضه الآخر لا يفعل ذلك ، وعلى هذا فالقضية لا تدل على قيمة ثابتة محددة ومن ثم فهى لا تكون صادقة أو كاذبة اذ يتعذر الحكم عليها ، وكل ما يتعذر الحكم عليه يكون بغير معنى فى المنطق وعلى هذا فصيغة التعميم الموجودة فى هذه القضية تكون بغير معنى من الناحية المنطقية ، فضلا عن الطالب الكاتب لهذه القضية شاب وقد مضت بالضرورة دقيقة واحدة بعد كتابته لهذا الكلام لم يقترف فيها جريمة فالقضية اذن ليس لها معنى محدد من الناحية المنطقية فضلا عن خطئها من الناحية الواقعية .

★ ليس من الكلمات ما هو أبلغ من كلمات الله تعالى لندعو بها الى التعاون العربى بين البلدان العربية ، فالله يقول فى كتابه العزيز « واعتصموا بحبل الله جميعا ولا تفرقوا .. الخ » صدق الله العظيم

★ يستخدم الطالب فى القضية السابقة كلمتين بمعنى واحد ، فنجده يدلل على قيمة التعاون بكلام الله تعالى عن الوحدة هذا وان كانت هناك صلة بين الكلمتين فلا يجوز منطقيا استخدامها بمعنى واحد ، فالوحدة غير التعاون ، اذ هى صفة لما هو واحد ، بينما يعنى التعاون اعانة القوم بعضهم بعضا ، فالتعاون بذلك يكون الخطوة الأولى الممهدة للوحدة ، وقد يظل التعاون قائما بدون وحدة بين البلاد ، وعلى هذا فلا يجوز منطقيا تعميم المعنى بين الكلمتين لمجرد وجود علاقة بسيطة بينهما .

★ نحن ننادى بالوحدة بين البلاد العربية لوجود وحدة عضوية عريقة ، (أ) فتح لها

★ لو عرضنا القضية السابقة على مبدأ التحقيق وذلك باعتبارها قضية تركيبية نجد أن القضية تعد كاذبة من الناحية المنطقية ،

التاريخ صفحاته فسجلها فى صدر الاسلام وفى عصر الأمويين(ب)ثم عاد ليسجلها غير مكتملة حينا وممزقة حينا آخر . (ج)

فوجود وحدة عضوية بين الدول العربية لا يعد سببا كافيا فى عصرنا هذا للمناداة باقامة الوحدة العربية ، رغم وجود تلك الوحدة العضوية .

واذا ما نظرنا الى ب فى علاقته بما جاء فى ج نجد أن الطالب قد وقع فى تناقض منطقى فالطالب يقول فى ب أن التاريخ سجل وحدة بين البلاد العربية ثم يقول فى ج أن التاريخ سجل وحدة غير مكتملة حينا وممزقة حينا آخر وهذا يعنى اثبات صفة الوحدة ونفيها فى آن واحد لأن كون الوحدة غير مكتملة أو ممزقة يعنى عدم قيام وحدة على الاطلاق ومن ثم فالخطأ المنطقى فى القضية السابقة يتحدد فى عدم الوعى بالسبب الرئيسى للقضية مما أدى الى كذبها فضلا عن التناقض المنطقى الذى وقع فيه الطالب.

★ القراءة هى سلاح الأمم فى حربها وسلمها ، فبالقراءة ينشأ جيل واع يفيد الأمة العربية ويفيد مستقبله .

★ كلمة قراءة حد كلى وهو دالة قضية تشتمل على متغيرات متعددة مثل قراءة مجلات ميكى وسوبر مان وأرسين لوبين ومجلة الشبكة ، وقراءة وثائق التاريخ وقراءة الكتب العلمية والأدبية ، ونجد أن بعض هذه القراءات يفيد الأمة العربية بينما بعضها الآخر لا تكون له أى قيمة فى بناء الأمة وبناء الفرد نفسه ... اللهم ان لم تعن على هدم الأمة وهدم النفس ، وعلى ذلك فالقضية السابقة أشبه بالمتغير الذى لا يدل على قيمة ثابتة محددة ومن ثم لا يمكن الحكم عليها بالصدق أو بالكذب . لأنها لا تحمل معنى محددا ثابتا . وعلى ذلك فصيغة التعميم بشكلها السابق لا تحمل معنى منطقيا محددا يمكن الحكم عليه ، الكلام يعد فارغا من الوجهة المنطقية .

★ القراءة هى التى تؤدى بالفرد الى وسائل التفوق وتؤدى الى المستوى الرفيع .

★ لو عددنا القضية السابقة قضية تركيبية وعرضناها على مبدأ التحقيق نجد أن القضية كاذبة من الناحية المنطقية وذلك لاحتياج

الفرد القارىء الى قدرات وامكانات متعددة تسمح له بالتفوق والمستوى الرفيع ، فالقراءة وحدها ليست بمثابة البلسم السحرى الذى يؤدى بذاته الى كل شىء مرغوب فيه .

★ ان الانسان لكى يرتقى ويتقدم عليه أن يبتكر ويخترع ويصل الى الرقى والحضارة العظيمة .

★ اذا عددنا القضية السابقة قضية تركيبية وعرضناها على مبدأ التحقق نجد أن القضية تعد كاذبة لأن الانسان كى يرتقى عليه أمور كثيرة قبل الابتكار والاختراع ليس فى مقدور كل فرد القيام بهما(*) .

★ ترقى الشعوب بحضارتها بين الدول ... ولكى يصبح الحاضر مضيئا والمستقبل زاهرا لابد من معرفة الماضى والاطلاع عليه والدراية بما صنعه من كانوا قبلنا من علماء وأدباء وشعراء .

★ اذا عددنا القضية السابقة قضية تركيبية وعرضناها على مبدأ التحقيق نجد أن القضية تعد كاذبة من الوجهة المنطقية وذلك لاحتياج الحاضر والمستقبل الى أمور متعددة فوق الدراية والاطلاع بما صنعه من كانوا قبلنا ، فالاطلاع على الماضى وان كان عنصرا فى احداث التقدم الا أنه ليس العنصر الكافى والوحيد فى صنع التقدم وقد يكون الماضى فى بعض الأحيان السبب فى تدهور وعدم رقى الدول وعلى هذا فالقضية تعد كاذبة من الوجهة المنطقية لعدم كفاية الماضى فى صنع التقدم ، فالنتيجة فى تلك القضية لا ترتبط ارتباطا وثيقا بالفروض الموضوعة .

★ القراءة غذاء فكر كل انسان .

★ كلمة انسان حد كلى وهو دالة قضية تشتمل على متغيرات متعددة مثل محمد يعرف القراءة والكتابة .. الخ ونجد أن بعض هؤلاء تكون القراءة عنده غذاءا للفكر بينما البعض الآخر لا يغذى فكره بالقراءة لعدم قدرته عليها ، ولكن يغذيها باشياء أخرى غير القراءة وعلى هذا فصيغة التعميم الموجودة فى القضية لا تحمل معنى منطقيا محددا يمكن الحكم عليه ، والكلام بذلك يعد فارغا من المعنى من وجهة المنطق .

(*) ليس المقصود أن كل انسان يخترع ، بل لابد أن يكون هناك بالمجتمع من يخترع (التحرير) .

تكتفى الباحثة بالقضايا السابقة التى وضحت صور تفكيرها وتعرض الآن لمجموعة أخرى من القضايا التى وردت فى كتابات عينة الدراسة ، وتنطبق عليها معظم الأحكام المنطقية التى وردت فى صورة الفكـــر السابق وضـــوحها : -

- الأغنية مدرسة كبرى لتربية الذوق الفنى والخلق الاجتماعى .
- بسواعد الشباب تبنى البـــلاد .
- هناك أضرار وقعت على جميع الدول العربية فى مجال السياحة المواصلات - الغذاء - الاسكان - البطالة .
- العادات والتقاليد هى أهم ما يميز الثقافة المصرية .
- لقد أصبحت المادة وحشا داهما وخطرا مريبا يهدد حياتنا .
- الموضوعية أن أقول رأيى بصراحة وحرية .
- الديموقراطية هى مساواة الفرص أمام المواطنين .
- لقد كان أخر ما يتصوره العقل العربى أن نصل الى سفك الدماء فى حل منازعاتنا .
- الهدف من دراسة كتاب الشيخين هدف عظيم .
- لا شهامة فى انتهاك العربى لعربى آخر ، وأن العربى يعـرف معنى الرجولة وأن احتلال العراق للكويت باطل - باطل - باطل .
- يجب على كل المسلمين أن يتصفوا بما اتصف به رسولنا الكريم من الأمانة وحسن الخلق وألا يعملوا بما نكره ، كالبعد عن المعاصى وعدم الحقـــد .
- هذه الذكرى (المولد النبوى الشريف) تســعد القلوب وتشرح الصدور وتجعل المسلمين يسيروا كما سار نبينا الكريم من حسن الخلق وحسن المعاملة .
- ان الله عز وجل منذ خلق البشر وهم يعبدونه .
- كان محمد عليه الصلاة والسلام خاتم النبيين ، وهكذا جاء محمد صلى الله عليه وسلم بالأمانة والسلام .
- بالقراء يتحقق كل شىء .
- القراءة هى سبيلنا لمعرفة الخبايا وأسرار الطبيعة .
- اذا قرأت واطلعت جنيت ثمرة فكرى وهى أن استقبل مستقبلا مبشرا بالخير والسعادة لى ولجيلى .

- بالقراء أستطيع أن أنهض بنفسى .

- لاشك أن الديموقراطية هى الحل لكل ما نواجهه من مشكلات فهذه بديهية من البديهيات لأن الديموقراطية تعنى حكم الشعب نفسه بنفسه .

- الشعب المصرى جاهل فقير .

ثبات التحليل : -

بعد أسبوع من قيام الباحثة بهذا التحليل قامت بتحليله مرة أخرى وقد اتفقت نتيجة التحليل فى المرة الثانية مع نتيجته فى المرة الأولى .

نتيجة التحليل : -

نتج من التحليل السابق وقوع الطلاب (أفراد عينة البحث) فى الأخطاء الفكرية الآتية : -

- استخدام كلمات بغير معانيها التى وضعت لها .

- عدم اتساق التفكير مع ذاته حيث وقع الطالب فى تناقض منطقى أثبت فيه الصفة ونفاها فى آن واحد .

- استنتاج نتائج من غير مقدماتها التى وضعت لها .

- عدم وجود علاقة منطقية تربط القضية أ بما يليها فى ب .

- استخدام قضايا تحليلية بدون وعى لعلاقة المحمول بالموضوع .

- تعميم صفات أطلقت على الجزء باطلاقها على الكل أو تعميم حالة جزئية خاصة على الكل .

- استخدام قضايا شرطية بدون وعى لعلاقة النتيجة بالمقدمة .

- استخدام قضايا تقوم على الاتصال البسيط بين المقدمة والنتيجة .

- الاحتكام الى العاطفة فى مجال العقل مما أدى الى الوقوع فى قضايا تركيبية كاذبة .

- استنتاجات خاطئة قامت على اتصال بسيط بين النتيجة والمقدمة.

- استخدام كلمات مختلفة فى المعنى باعتبارها كلمات مترادفة .

- تعميم المعنى بين عدة كلمات لمجرد وجود علاقة بسيطة بينهم .

- المبالغة فى تقدير أ بالنسبة الى ما يليه .

- استخدام كلمات لا تشير الى مرموز معين فى عالم الأشياء مما أدى الى فراغ الكلمات من المعنى .

- برهنة البديهيات .

وقد بلغ تكرار هذه الأخطاء (١٥) خمسة عشر خطئا فى الموضوع الواحـــد .

دلالة نتيجة التحليل : -

لم ينسج الطالب فكرا فى عبارته المكتوبة فجاءت الكلمات والعبارات بغير سلطان عقلى يحكمها فكان ما كان مما رأينـاه من أخطاء فكرية متعددة وقع التفكير فيها أثناء الكتابة ، وكان ما كان من عبارات لـم تحقق الشروط التى لابد من توافرها كى تكون العبارة ذات معنى من الناحية المنطقيـــة .

وتتحدد دلالة هذه النتيجة فى الآتى : -

١ - لم يتعد تدريس مادة المنطق - لمجموعة البحث - الى ما هو أبعد من حصة المنطق ذاتها ، فكان ذلك الفصل بين ما يدرسه الطالب بالفعل فى حصة المنطق وما يستخدمه وما يطبقه من عمليات منطقية عقلية فى مادة أخرى . فكان لسان الحال ينطق بأن حصة المنطق لحصة المنطق لا شىء أبعد منها .

واذا أردنا شفاءا من علة استخدام اللغة والألفاظ بغير سلطان العقل فان التبعة ستقع فى جزء منها على تدريس مادة المنطق فيوجه تدريس هذه المادة الى خدمة اللغة بطريقة مباشرة ، فنعى أو نعلم أن الاقتصار على تدريس أجزاء الآلية العقلية من استنتاج وتعميم واستقراء وقضايا ، لن يضمن لنا حدوث التفكير الفعال ، فتلك القواعد والقوانين وان كانت مطلوبة لذاتها الا أنها لابد أن تتبع بمهارة أخرى وهى تعليم الانجـاز أو الانتاج الفكرى المتكامل .

وتقع التبعية الأخرى على مادة اللغة العربية ذاتها ، وذلك لحقيقة

أن اللغة بقدر ما تكون دقيقة وحية ومبرأة من الفوضى .. يكون الفكر دقيقا وحيا ومبرءا من الفوضى(٣٦) ، فضلا عن ان الفرد لا يستطيع أن يفكر بعيدا عن قدرته اللغوية وأنه لا يستطيع أن يتكلم بما لا يقدر أن يفكر فيه (٣٧) ، فاذا كانت القدرة اللغوية ضعيفة أو ضئيلة فان أثرها سينعكس على التفكير ، وقد أثبتت الأبحاث فرضية أن الطفل الذى يجد مشكلات فى القراءة يجد أيضا مشكلات فى التفكير (٣٨) ، فالعلاقة وثيقة بين القراءة والكتابة وأثر كل منهما فى الآخر قوى له أهميته (٣٩).

وقد وجدت الباحثة ضالة كبيرة فى مادة الفكر فجاءت تلك المادة فجة حينا ومختلطة بغيرها حينا آخر ، وباسلوب فج لم يجر الكلام فيه على نحو يختلف قليلا أو كثيرا عن مألوف جريانه على السنة المتحدث العابر حينا ثالثا .

ولعل فى التشجيع على القراءة والحث عليها ما يعين على الخروج من علة استخدام اللغة والألفاظ بغير سلطان العقل ، فمن القراءة نتعلم الأفكار الواضحة ونتعلم الأسلوب السلس الواضح وفى هذا كله اثراء لعملية التفكير .

٢ - اذا كانت العبارة تجىء صورة لصاحبها واذا كانت الكلمات تشكل واقع الانسان ، فيمكن الاستدلال على صورة أفراد عينة البحث وصورة واقعهم من النظر فى شكل التفكير أو فى شكل طريقة عقلهم فى احداث صور الترابط وصور العلاقات التى تربط أفكارهم بين أجزاء الكلام المقدم فى التعبير الكتابى . ولما كان ما أنتجه الطلاب بعيدا عن سلطان العقل المنطقى ، حيث كان ما كان من تناقضات وتعميمات مبالغ فيها وعدم وعى بعلاقات منطقية كثيرة ، فمن المتوقع أن تجىء صورة أفراد عينة البحث على نهج شكل تفكيرهم ، ومن ثم فلا ينبغى أن نندهش أو نتحسر اذا وجدنا أفراد عينة البحث يحتكمون فى سلوكهم الى العاطفة فى مجال ينبغى فيه تحكيم العقل ، ولا ينبغى أن نندهش أو نتحسر اذا ما وجدنا التعميم والمبالغة والتهويل فى شتى مظاهر الحياة الاجتماعية عندهم ، ولا ينبغى أن نندهش أو نتحسر اذا ما وجدنا الرؤس ملأى بأخلاط من أفكار غامضة يتعصبون ويدفعون حياتهم ثمنا لها وهذا ما

نجنيه بتعليمنا السيىء على أولادنا فلذة أكبادنا ، وقد صدق زكى نجيب محمود عندما قال (٤٠) ان المبالغة فى القول والتهويل فى الوصف من أوضح ما يميز انحطاط الثقافة عند القائل ويبين قلة حظه من المدنية والتهذيب ، وأنه كلما أمسك المتكلم بزمام القول فلا يسرف ولا يغالى كان ذلك دليلا على وفرة نصيبه من الثقافة والمدنية .. فالأمة المتأخرة تشيع المبالغة والتهويل فى أدبها وكلام أفرادها ، وأما الأمة الراقية فتراعى القصد فى القول وعدم المبالغة فى الوصف .

٣ ـ كيف يمكن تحسين شكل التفكير عند الاهتمام بالكتابة فى موضوعات التعبير الكتابى فى مادة اللغة العربية ؟

لما كان علم المنطق يبحث فى التفكير الانسانى بهدف وضع قواعد عامة للتفكير السليم ، ولما كان التفكير الكتابى يعنى احداث أو انجاز انتاج فكرى معين تتحدد سلامته ودقته بمدى كفاءة القواعد العقلية المتضمنة فى هذا الانتاج ، فان تحسين التفكير الكتابى يعد أمرا وغاية ملحة ومقصودة ينبغى أن نوجه الاهتمام بها . وتحسين التفكير الكتابى لا يكون بتعليم الطلاب قواعد وقوانين المنطق بمفردها ، فتدريس المنطق كمادة منعزلة عن غيرها من المواد الأخرى لا يضمن لنا حدوث التفكير الفعال (٤١) ، فتلك القواعد والقوانين وان كانت مطلوبة فى ذاتها الا أنها لابد أن تتبع بمهارة أخرى لا تقل فى الأهمية عنها وهى مهارة الانجاز أو الانتاج الفكرى الكتابى الذى يقدم فيه الطالب انتاجا فكريا من عنده يضم فى داخله مختلف القواعد والقوانين المنطقية ، فمحكات العقلانية هى محكات للتطبيق على انجاز أو تحصيل فكر الفرد لقضايا ومسائل معينة ، وليست هى محكات لعمليات الفكر فى حد ذاته (٤٢) .

فأن نقول أن الفرد لديه تفكير فى مسألة معينة أو لديه تفكير فى موضوع معين من موضوعات التعبير الكتابى ـ يعنى أنه قد اكتسب العلاقات المنطقية السليمة التى بين القضايا ، وأنه قد برر وسوغ بطريقة سليمة ، وأنه قد سار على المعيار العام الموضوع لصدق القضايا المختلفة أو زيفها .

وهكذا فالطالب فى هذا الانجاز الفكرى لا يكرر بطريقة صماء قواعد

المنطق وقوانينه ولكنه يزاولها ويستعملها فى كتابته ، فتعليم التفكير يعنى أن نعلم الطلاب كى يكونوا مفكرين فى كـــل الأعمال التى يقوموا بهـــا (٤٣) ٠

ويأتى التساؤل ملحا كيف نعلم الطلاب مهارة الانجاز الفكرى فى موضوعات التعبير الكتابى ؟

ويقوم نموذج العلم كنسق على افتراض رئيس (٤٤) مؤداه أن تعليم التفكير يعنى تعليم الطلاب المواد الدراسية المختلفة ، حيث تصبح كل الدروس فى مختلف المواد الدراسية دروسا فى التفكير ، وحيث يتساوى أسهام كل المواد فى تنمية التفكير ، وتتحدد مسئولية المدرسة فى تقديم أشكال متنوعة من التفكير تتضمنها المواد الدراسية المختلفة ، فالاهتمام بالعقلانية كما يرى Hirst هرست ـ وهو من المؤيدين لهـــذا النموذج ـ يتطلب تحليل المعلومات التى تعبر عن أشـكال متنوعة من التفكير ، ذلك أنه توجد أشكال منطقية متنوعة من الفهم وأن نمـــو العقلانية يتطلب الوعى والانهماك فى كل هذه الأشكال (٤٥) ٠

وقد أوضحت كثير من الدراسات عدم وجود ارتباط وثيق بين هذا النموذج للتفكير وبين مزاولة أو استعمال الطلاب لقواعد التفكير بطريقة سليمة فى مختلف أمور حياتهم،فالتفكير كما ترى هلداتابا واحد من الأشياء التى لا يمكن أن يتعلمها الفـرد ما لم يقم بها بالفعل (٤٦) ٠ وهكذا فتدريس التفكير والاهتمام به يجب أن يكون أكبر من تدريسنا مختلف المواد الدراسية ، ومن ثم فتدريسنا لمادة المنطق لن يضمن لنا حدوث التفكير الفعال ، ان الثغرة لم تزل موجودة بين المعلومة النظرية وبين استخدامها العلمى أو تطبيقها فى مختلف أمور الحياة ٠

فاذا ما أردنا اهتماما وتحسينا للتفكير عند الكتابة يجب أن يكون المنطق خادما للغة وليس مجرد مادة دراسية منفصلة عن غيرها من المواد الأخرى ، وقد يكون من المجدى هنا أن نستكمل مثالب نموذج العلم ببعض المكاسب الموجودة فى النموذج العقلانى للتخطيط للمناهج ٠ خاصة وأن النموذجين لهما طبيعة عقلانية منطقية واحدة ٠ ويقوم النموذج العقلانى (٤٧) ـ الذى انبثق من جهد فلاسفة التحليل ـ على افتراض

رئيسى مؤداه أن الانسان كائن مفكر وينبغى أن ننظر اليه باعتباره مخلوقا عقلانيا ليس مثله مثل بقية الحيوانات الأخرى ، ومن ثم فان فهم عقلانية الانسان لن يكون بالنظر الى سلوكه ومحاولة فهم هذا السلوك ، ولكن عقلانية الانسان تقتضى البحث عن طرق عقلية يتم اتخاذها حياله حتى نفهم عقليته ، ويرى أصحاب هذا النموذج أن التفكير واللغة يرتبطان معا بأوثق الروابط وهما من أهم المواصفات التى تميز الانسان عن غيره، ومن ثم ينبغى أن تؤدى الدور الرئيسى فى عملية التدريس .

والتدريس هو نشاط انسانى مقصود يعمل فى الطالب الذى يمثل قوة انسانية عقلية ، لذا ينبغى الاهتمام فى كل السنوات الدراسية بعقل الطالب ، فعلى المعلم أن يؤكد ويهتم بالأحكام المستقلة للطالب وذلك بأن يهتم بالتغييرات التى يجب أن تتم فى عقل الطالب وليس فى سلوكه، فالسلوك ليس كافيا للقول بأن التدريس قد تم وحدث ، فالتغيير المقصود يجب أن يكون فى العقل وبالوسائل العقلية المقصودة ، والتدريس يستلزم التفاعل والتواصل بين القوى العقلية عند المعلم والطالب ، فكلاهما مسئول عن النظام العقلى والاهتمام به ، وعلى هذا فمن واجب المعلم أن يعتقد ويؤمن بأن التغيير الحادث فى معتقدات وسلوك الطلاب انما يحدث بسبب وجوب أسباب عقلية يقبلها الطلاب بأنفسهم ، هذه الأسباب العقلية لها شروط منطقية ينبغى ألا يخرج عنها كل من المعلم والطالب .

فالتدريس هنا يهتم بالاعتقادات وبالأعمال العقلية ويكون التدريس ناجحا بالقدر الذى يبرر فيه الطالب معتقداته ويعطى أسبابا عقلية لأعماله .. فكل فعل انسانى له غاية معينة يوجه اليها ، فأعمال الانسان كلها تتحدد على أساس وجود العقل ووجود الأسباب التى يعطيها كتبرير لهذه الأعمال .

وعلى ذلك فالتدريس عند أصحاب هذا النموذج يهتم باللغة والتفكير معا فهما يرتبطان معا بأوثق الروابط ، ومن ثم فنشاط المعلم فى مختلف المواد الدراسية نشاط لغوى تفكيرى منطقى فى آن واحد ، فالمعلم يحدد المصطلحات ويشرح الظواهر والأحداث ويبرر وجهات النظر بأسباب

عقلية معينة لها شروط منطقية محددة ، والمعلم مطالب هنا باتقان لغة مادته واتقان مادة مادته واتقان شكل التفكير فيها واتقان العمليات المنطقية المحددة . ويتفق أصحاب هذا النموذج مع نموذج المادة فى أن اتقان مادة الفكر يتطلب الوعى ببنية وتركيب هذه المادة ، فتكون هذه البنية مما ينبغى الاهتمام به فى عملية التدريس .

ولعل أهم ما نخرج به من كلامنا عن النموذج العقلانى هو ارتباط التفكير باللغة ، وارتباط اللغة بالمنطق وقواعده وشروطه ، الأمر الذى يستلزم أن يكون كل معلم معلما للتفكير ومعلما للغة (لغة مادته) فى آن واحد ، فمعلم اللغة يكون معلما للتفكير عند تدريس مادته ، فهذا أمر واجب أوجبه النموذج العقلانى وتوجبه حقيقة أن اللغة العربية ليست مادة قائمة بذاتها ، وانما هى وسيلة التفاهم والاتصال فى عملية التعليم كلها فتصبح مسئولية تعليم هذه اللغة واجبا مشتركا بين جميع معلمى المدرسة ، وأن التفكير الذى هو موضوع علم المنطق لا ينفصل عن اللغة بل هو يرتبط بها بأوثق الروابط فتصبح من مسئولية كل المعلمين الاهتمام بعملياته وشروطه .

ويأتى الآن التساؤل ملحا : كيف نجعل مادة المنطق خادمة للغة العربيـــة ؟

بداية أقول أن تعليم مهارة الانجاز الفكرى فى موضوعات التعبير الكتابى تكون بالاهتمام بأمرين وثيقى الصلة ببعض وهما :

(أ) الوعى بالمهارات العقلية التى تشكل فى مجموعها شروط سلامة التفكير من الناحية المنطقية .

(ب) تطبيق هذه المهارات بوضعها فى رموز لغوية عربيـة من عنـــد الطـالب .

واقول ان النقطتين السابقتين ينبغى أن يكون الاهتمام بهما معـا عند تدريس مادة المنطق لأن الاقتصار على النقطة الأولى لن يضمن لنا سلامة الانجاز الفكرى فى المـادة المكتوبة ، فعملية التفكير ليسـت هى المهارات العقلية وحدها منفصلة عن العمل أو الانجاز الفكرى الكتابى ،

فان يتعلم الطالب هذه المهارات بمفردها دون الاهتمام بأى مجهود من عنده - عدا الحفظ - لن يضمن لنا حدوث التفكير السليم ، لذا فالنقطة الثانية تعد مكملة للأولى ولا غنى عن النقطتين معا اذا ما أردنا سلامة التفكير الكتابى ، واستعير هنا مقولة فندلى فى هذا المجال حيث يقول لا خير فى اصلاح لا يدرك التلميذ أساسه ولا فى صواب أو خطأ لا يكتبه بنفسه .

وعلى هذا فمعلم مادة المنطق مطالب بالاهتمام بالنقطتين معا فبمجهوده فيهما معا يكون قد خدم مادته وخدم اللغة العربية معا .

وتورد الباحثة هنا بعض الأمثلة لأسئلة يمكن بها تحقيق الاهتمام بالنقطتين السابقتين (٤٨) : -

★ كل رؤساء الدول مخلصين لبلادهم

- ما نوع هذه القضية ؟
- ضع مجموعة من العبارات من عندك تثبت بها صدق أو كذب هذه القضية .
- القاعدة المنطقية فى السؤال : تمييز بين أدلة كافية ، وغير كافية على النتيجة .

★ مجتمعنا المصرى الذى نعيش فيه ....

- اعط مجموعة من الأحكام الذاتية على هذه القضية
- اعط مجموعة من الأحكام الموضوعية على هذه القضية
- القاعدة المنطقية فى السؤال : التمييز بين كلمتى ذاتى وموضوعى.

★ الدنيا التى نعيش فيها ....

- اعط مجموعة من الأحكام المتسرعة على هذه القضية .
- اعط مجموعة من الأحكام المتأنية على هذه القضية .
- القاعدة المنطقية : معرفة ببعض أخطاء التفكير .

★ المكتبة مكان معد فى المدرسة ليقرأ فيه الطلاب مختلف الكتب فى جميع المجالات .

- هذه القضية تعد مقدمة .. ضع من عندك نتيجة لها تكون مرتبطة بها ، ونتيجة أخرى تكون غير مرتبطة بها .
- القاعدة المنطقية : التأكد من أن النتيجة تلزم من المقدمة .

★ الوحدة أمر مهم بين الدول العربية لأن الله تعالى يقول فى كتابه العزيز :

(أ) « وتعانوا على البر والتقوى ولا تعانوا على الاثم والعدوان »
(ب) « واعتصموا بحبل الله جميعا ولا تفرقوا »

اختر من بين أ ، ب ما تراه تبريرا أدق للقضية السابقة موضحا سبب اختيارك .
- القاعدة المنطقية : صلة النتيجة بالمقدمة ومدى الوعى بهذه الصلة.

★ حرم الشرع الخمر لأنها تذهب العقل .
أكتب قضية بها حكم على حالة جزئية مماثلة للقضية السابقة .
- القاعدة المنطقية : استدلال تمثيلى .

★ اعط مجموعة من القضايا يكون فيها تفكيرك غير متسق مع ذاتك .
- القاعدة المنطقية : الوعى بقانون عدم التناقض .

★ اعط مجموعة من العبارات تتحدث عن مادة الفكر .
اعط مجموعة من العبارات بها صور متعددة للفكر .
- القاعدة المنطقية : التمييز بين مادة الفكر وصورته .

★ اعط مجموعة من العبارات تتكلم كلها عن حدود جزئية .

★ اعط مجموعة من العبارات بها حدود موجبة ثم حولها الى حدود سالبة .

★ اعط مجموعة من العبارات بها حدود نسبية ثم حول هذه الحدود الى حدود مطلقة .

★ اعط مفهوما للألفاظ الآتية :

الحرية ـ الصدق ـ انسان ـ قتال ـ وحدة .

ثم اذكر ماصدقات كل لفظ

★ اذكر مجموعة من العبارات تتكلم عن صفات جوهرية وأخرى عن صفات عارضة .

★ اعط مجموعة من التعاريف الجيدة للكلمات الآتية :

مثلث ـ جزيرة ـ حصان ـ معلم

ثم اعط لنفس الكلمات تعريفا رديئا

★ اعط مجموعة من العبارات التى نطلق عليها اسم عبارة انشائية .

★ اعط مجموعة من العبارات التى يصح أن نطلق عليها فى المنطق اسم قضايا خبرية .

★ اعط مجموعة من القضايا يكون محمولها مرادفا للموضوع .

★ اعط مجموعة من القضايا يكون فيها اتساق أو عدم تناقض بين الموضوع والمحمل .

★ اذكر جواب الشرط فى القضايا الآتية :

ـ اذا زاد الانتاج _____

ـ اذا كان صدام حسين مغامرا ، فان _____

ـ اذا جد المرء _____

★ أذكر الفروض المتضمنة فى العبارات الآتية :

ـ سأودع ما معى من مال فى البنك

ـ سأذهب الى الطبيب لأننى مريض

ـ الساعة وضعت لتقيس الزمن

ـ متى تكف يامحمد عن ضرب زوجتك ؟

★ أن يعطى الطالب مجموعة من العبارات تعبر عن حقائق وأخرى تعبر عن فروض

★ أن يعطى الطالب مجموعة من العبارات التى بها تعميمات متسرعة

واختتم الدراسة بالتوصيتين الآتيتين :

١ - ضرورة جعل مادة المنطق خادمة للغة العربية وذلك من أجل الشفاء من مرض الأقوال الخاوية كأنها الجعجعة التى لا ينتج عنها طحين. وقد يتطلب ذلك مراجعة المنهج الحالى لمادة المنطق لاضافة موضوع التحليل لهذا المنتج .

٢ - ضرورة اعادة النظر فى فرض تدريس مادة المنطق فى المرحلة الثانوية ، والتفكير فى تدريسه فى مراحل مبكرة عنها .

مراجع الدراسة وهوامشها :

١ - نبيل على : اللغة العربية والحاسوب - مجلة عالم الفكر وزارة الاعلام - الكويت - المجلد الثامن عشر - العدد الثالث ١٩٨٧ ص ٢٧٥ .

٣ - جمعه سيد يوسف : سيكولوجية اللغة والمرض العقلى - المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب الكويت ١٩٩٠ ص ٣٢ .

٤ - جمعه سيد يوسف : المرجع السابق .

٥ - زكى نجيب محمود : رؤية واضحة - جريدة الأهرام بتاريخ ١٩٨٩/١٢/٥ .

٦ - زكى نجيب محمود : مطالع النور - جريدة الأهرام بتاريخ ١٩٩٠/١/٩ .

٧ - محمود كامل الناقه : اللغة العربية والولاء والوحدة الوطنية والقيم والتقدم العلم والتكنولوجى ، مجلة دراسات تربوية - عالم الكتب - المجلد السادس الجزء ٣١ - ١٩٩١ ص ٢٧ .

٨ - زكى نجيب محمود : رؤية واضحة - جريدة الأهرام بتاريخ ١٩٨٩/١٢/١٢ .

٩ - زكى نجيب محمود : رؤية واضحة - جريدة الأهرام بتاريخ ١٩٨٩/١٢/٥ .

١٠ - عبد العزيز عبد المجيد : اللغة العربية وأصولها النفسية وطرق تدريسها - دار المعارف ، بدون سنة النشر ، ص ٣٩ .

١١ - محمد عثمان نحاتى - القرآن وعلم النفس - دار الشروق ، القاهرة - ١٩٨٩ ص ١٣٤ .

١٢ - فؤاد عبد اللطيف أبو حطب ، سيد أحمد عثمان : التفكير دراسة نفسية - الأنجلو المصرية ١٩٧٢ ص ٢٠٨ ، ص ٢٣٤ .

١٣ - زكى نجيب محمود : منهج جديد - جريدة الأهرام .

١٤ - أحمد بهجت : المنطق العربى - جريدة الأهرام بتاريخ ١٩٩١/٣/١٣ .

١٥ - زكى نجيب محمود : رؤية واضحة - الأهرام - بتاريخ ١٩٨٩/١٢/١٢ .

١٦ - سعاد محمد فتحى محمود : تدريس الفلسفة للاطفال فى المدرسة الأمريكية - مجلة دراسات تربوية، عالم الكتب - المجلد الخامس، الجزء ٢٤ - ١٩٩٠ .

17) Lipman, Matthew, and Others : Philosophy in the Classroom, Uppes Montclair, N.J. Institute for the Advancement of Philosoplay for Children 1977, U.S.A.

١٨ - عبد الرحمن بدوى : مناهج البحث العلمى - دار النهضة العربية ١٩٦٨ ص ٣ .

١٩ - دائرة الحوار : اللغة العربية والحاسوب - مجلة عالم الفكر - وزارة الاعلام الكويت - المجلد التاسع عشر العدد الثانى ١٩٨٨ ص ٢٤٣ .

٢٠ - زكى نجيب محمود : فلسفة النقد - دار الشروق - القاهرة ١٩٧٢ ص ١٥٢ .

٢١ - عبد العزيز السويل : أبن الألفبائية الصوتية العربية - مجلة الفيصل - الرياض - المملكة العربية السعودية - العدد ١١٠ السنة العاشرة ١٩٨٦ .

٢٢ - عرض وتحليل محمود جواد رضا - مرجع سابق .

٢٣ - عبد العليم ابراهيم : الموجه الفنه لمدرس اللغة العربية - دار المعارف القاهرة ١٩٧٣ ص ١٤٥ .

٢٤ - فتحى يونس ومحمود الناقه : أساسيات تعليم اللغة العربية - دار الثقافة للطباعة والنشر ، القاهرة ١٩٧٧ ص ٢٥٠ .

٢٥ - محمد صلاح الدين مجاور : تدريس اللغة العربية فى المرحلة الثانوية - دار المعارف بمصر ، ١٩٦٩ ص ٢٤٢ .

٢٦ - محمد صالح سمك : فن التدريس للتربية اللغوية ، الأنجلو المصرية ١٩٧٩ ص ٤٨٠ .

٢٧ - ابراهيم محمد عطا : أسس تصحيح موضوع التعبير التحريرى - مجلة دراسات تربوية - عالم الكتب القاهرة - المجلد الثالث الجزء ١٢ - ١٩٨٠ ص ١٩٦ .

٢٨ - فؤاد عبد اللطيف أبو حطب ، سيد أحمد عثمان - مرجع سابق ص ٢٠٨ .

٢٩ - المرجع السابق ص ٢١٢ .

٣٠ - سعيد اسماعيل على : تدريس المواد الفلسفية - عالم الكتب ، القاهرة ١٩٧٢ ص ٦٥ .

٣١ - فؤاد عبد اللطيف أبو حطب - القدرات العقلية - الأنجلو المصرية ١٩٧٣ ص ٤٠٢ .

٣٢ - فؤاد عبد اللطيف أبو حطب ، سيد أحمد عثمان - مرجع سابق ص ٢٠٨ .

٣٣ - محمد عابد الجابرى - عرض وتحليل محمود الزواوى : بنية العقل العربى - نقد العقل العربى - عالم الفكر - المجلد العشرون العدد الرابع ١٩٩٠ ص ٢٤٠ .

٣٤ - زكى نجيب محمود : موقف من الميتافيزيقيا - دار الشروق القاهرة - ١٩٨٣ ص ١١٢ .

انظر أيضا :

زكى نجيب محمود : عن الحرية أتحدث - دار الشروق القاهرة ص ١١١ .

٣٥ - كتب المنطق المقررة على طلاب الثانوية العامة فى العامين الدراسيين ١٩٨٠ ، ١٩٩١ وهما كالآتى : -

- زكى نجيب محمود وآخرون : مبادىء المنطق والتفكير العلمى الجهاز المركزى لكتب الجامعية والمدرسية .

ـ محمد مهران وآخرون : المنطق للصف الثالث الثانوى الأدبى ـ الجهاز المركزى لكتب الجامعية والمدرسية ٠

٣٦ ـ محمود كامل الناقه : مرجع سابق ٠

٣٧ ـ جمعه سيد يوسف : مرجع سابق ٠

38) Lipman, Matthew and Athers : Op. Cit.

٣٩ ـ محمد صلاح الدين مجاور : مرجع سابق ص ٩١ ٠

٤٠ ـ زكى نجيب محمود : شروق من الغرب ـ دار الشروق القاهرة ـ ١٩٨٣ ص ١٥٦ ٠

41) Smook A.L. : Teaching Pupils to Think, Studies in Philosoply and Education Vol. III, No. 3, 1973, p. 140.

42) Hirst, H., Poul : Knowledge and the Curriculum. Collection of Philosophical Papers, First Published by Routledge Kegam Poul Ldt. London, 1974, p. 16.

43) Taba, Hilda : The Problems in Developing Critical Thinking: The Journal of Philosophy for Children, Vol. I, No. K3+4, 1979, p. 77.

44) Snook A.L., Op. Cit., p. 140.

45) Downey Meriel and Other : Theory and Practice of Education : Introduction Second Edition, Harper, Row Ltd., 1980, p. 259.

46) Taba, Hilda, Op. Cit.

47) Nuthall, Grahan and Others : Contemporary Models of Teaching. Hand Book of Research on Teaching A project of the American Educational Research Association Copyright by the American Educational Research Association, 1965, p. 47.

٤٨ ـ أعتمدت الباحثة فى وضع هذه الأسئلة على كتاب المنطق المقرر على طلاب الصف الثالث الثانوى الأدبى فى هذا العام الدراسى ٠

الفكر البيروقراطى فى خدمة الادارة التربوية

دكتور عبد الله بن عبد اللطيف الجبر(*)

مقـــــدمة :

للفكر البيروقراطى دور كبير فى نشأة وتطور علم الادارة ، ويعتبر الفكر البيروقراطى القاعدة العريضة التى تستند اليها كافة التنظيمات الادارية مهما اختلفت أساليبها وفلسفاتها . والبيروقراطية ، حسب فهم فيبر ، تعنى التنظيم الادارى الفعال الذى بواسطته يستطيع كل مسؤول تأدية مهامه الادارية بكفاءة عالية (١ ، ص ٢٣) . وتشكل منظومة القواعد واللوائح التنظيمية التى تميز بها الفكـــر البيروقراطى حجـر الأساس لبناء وتطوير الهيكـــل الادارى الذى تقـوم عليـه التنظيمات الرسمية فى العالم . والمؤسسات التربوية ومنها المدارس لا تختلف كثيرا فى بنائها التنظيمى عن سار المنظمات الرســمية الأخرى ، كالمؤسسات العســكرية ، والدوائر الحكومية التى تحكمها القواعـــد والقـــوانين البيروقراطية ، حيث تميل الى تطبيق أسلوب شبيه بالأسلوب الانضباطى الصـارم (Regimentation) فيما يتعلق بوجوب مراعاة اللوائح والأنظمة والقواعد والتقيد بها .

وفى الادارة التربوية يحتاج المختصون الى دراسة الفكر البيروقراطى دراسة تحليلية لادراك خواصه وصلته بالمؤسسات التربوية ، وليس مجرد المعرفة السطحية . والهدف من ذلك دراسة العناصر الأساسية التى يتألف منها الفكر البيروقراطى دراسة يمكن من خلالها فهم أبعاد الفكر الادارى التربوى فهما عميقا ومتبصرا .

وانطلاقا من هذا المفهوم فان هذه الدراسة محاولة لتقـديم عرض تحليلى للفكر البيروقراطى وعلاقته بالمؤسسات التربوية ، وهو بلا شك على جانب كبير من الأهمية خاصة لدارس الادارة التربوية .

(*) كلية التربية ، جامعة الملك سعود .

وسوف يتناول البحث هذا الموضوع من جوانبه الخمسة التالية : -

أولا : نشأة البيروقراطية ٠
ثانيا : التنظيم البيروقراطى وصلته بالمنظمات التربوية ٠
ثالثا : نقد نظرية فيبر ٠
رابعا : البيروقراطية واهمال التنظيم غير الرسمى ٠
خامسا : قياس التنظيم البيروقراطى فى المدارس باستخدام نموذج فيبـــر ٠

أولا : نشـأ البيروقراطية :

فى مطلع القرن العشرين وضع ماكس فيبر (١٨٦٤ - ١٩٢٠م) Max Weber نظريته المشهورة ، البيروقراطية Bureaucracy لتكون بدية لنظام القيادة التقليدية فى المؤسسات الصـــناعية الذى كان سائدا فى عصره ٠ وطبقا لذلك النظام ، كان يتولى المناصـــب القيادية العليا فى المؤسسات الصـناعية والتجـارية أفراد على أســـاس من الحق الوراثى ، وكانت تلك القيادات تسمى القيادة الأبوية Patrimonial or Patriarchal Leadership ٠ وفى عام ١٩٤٧ تم نشر ترجمة كتاب فيبر الموسوم : « نظرية المنظمات الاجتماعية والاقتصادية » The Theory of Social and Economic Organizations وفى هذا الكتاب عرف فيبر ثلاثة أنماط من المنظمات هى (٢ ، ص ص ٥٨ - ٥٩) : -

ـــ المنظمة المتمركزة حول القائد Leader-Oriented Organization وفيها يمثل القائد المحور الرئيسى لكل ما يتم فى المنظمة من نشـاطات واعمال ويخضع جميع العاملين لتوجيهاته وأوامره ٠

ـــ المنظمة الأبوية Patrimonial or Patriarchal Organization وفيها يتولى المالك أو كبير المالكين من الأسرة منصب القيادة العليـــا وبموجب الارث يصبح تلقائيا المدير القائد The Director-Administrator Leader ويجسد هذا النوع التقليد القديم المتمثل فى علاقة السيد بالخادم أو التابع Lord — and Subject اعمال المنظمة البيروقراطية.

ـــ البيروقراطية :

وقد اعتبر فيبر المنظمة البيروقراطية النمط الأمثل ، لأنها ، حسب رأيه،تقوم علىتوفير أكبر قدر ممكن من الرشد Maximum Rationality الذى يوجه السلوك الادارى نحو خدمة أهداف المنظمة • والبيروقراطية فى نظر فيبر متفوقة على سائر التنظيمات اذ توفر المزايا التالية ، التى لا توجد فى سواها وهى :

الدقة Precision ، السرعة Speed ، الوضوح وعدم الغموض Unambiguity ،المعرفة التابع بالقواعد التنظيمية Thorough Knowledge of rules ، الاستمرارية Continuity ، الوحدة Unity طاعة المرؤوس للرئيس Strict Subordination ، الاقتصاد فى استهلاك المواد وخفض التكلفة Judicial Use of Material and Reduction of Cost .

هذه المزايا لايمكن استغلالها استغلالا أمثل الا بتطبيقالبيروقراطية، حسب رأى فيبر •

ويرجع سبب زعم فيبر بضرورة البيروقراطية لكل ادارة تنشد النجاح معاصرته التطور الصناعى فى المانيا ، وما صاحب ذلك التطور من مشكلات ادارية ، اذ كانت المؤسسات الصناعية والتجارية تعج بالمشكلات التى نتج عنها هدر كبير فى الأموال والجهد ، أوائل القرن العشرين ، وقد ساعد فيبر على بلورة أفكاره البيروقراطية عوامل هامة منها خبرته العلمية باعتباره عالم اجتماع ، حيث حاول معالجة مشكلات عصره من خلال كتاباته العلمية "Essay In Sociology" التى نشرت ترجمتها عام ١٩٤٦م ، وكذلك خبرته العسكرية حيث كان ضابطا فى الجيش الالمانى ، وقد اثر ذلك تأثيرا مباشرا فى صياغة أفكاره التى تميزت بنسقها العسكرى من حيث الصرامة والدقة (٣ ، ص ص ٥٤ ـ ٥٥) •

ثانيا : التنظيم البيروقراطى وصلته بالمنظمات التربوية :

للتنظيم البيروقراطى أهمية بالغة بالنسبة للفكر الادارى ، والتنظيمات الادارية قديمها وحديثها • بل ان جميع المنظمات الادارية

الحديثة ، بلا استثناء تحمل كثيرا من الخصائص التى شرحها فيبر ومن ذلك تقسيم العمل والتخصص ، والموضوعية بمحـــاولة تحييد التأثير العاطفى فى مجال العمل ، والتسلسل التدريجى للســلطة ، والأنظمــة واللوائح ، وبرامج التدريب والتوجيه المهنى ٠

والسمات البارزة للفكر البيروقراطى يمكن اجمالها فى النــواحى التـــالية : -

ـــ تقسيم العمل والتخصص حسب التنظيم البيروقراطى ، يتم تعيين النشاطات المتعلقة بانجاز العمل فى هيئة واجبات رسمية ٠ وطالما أن الواجبات فى معظم المؤسسات كثيرة التعقيد بحيث لا يمكن أن يقوم فرد واحد بها كلها فان تقسيم العمـــل فى شـكل مناصب Positions ومسئوليات Responsibilities من شـأنه أن يحسن الكفاية الانتاجية Efficiency .

وفى المدارس يتم تقسيم العمل لأغـــراض تعليميــة ، كتقســيم التخصصات حسب المستويات التعليمية فى المرحـــلة الابتدائية والمرحلة الثانوية ، وحسب المواد الدراسية كالرياضيات والعـــلوم وهكذا (٤ ، ص ٨١) ٠ وتبعا لذلك يتحقق ارتفاع الكفاية الانتاجية ، لأن تقسيم العمل يؤدى الى زيادة التخصص ، وهـــذا بدوره يؤدى الى بروز فئـات من المتخصصين الذين يملكون المعرفة والخبرة الدقيقة فى مجالات تخصصهم بحيث تمكنهم هذه الميزات من أداء واجباتهم بمهارة تخصصية عالية جدا Professionally .

ومبدأ التقسيم يتيح الفرصة للمنظمة لأن تختار العاملين على أسس ومبادىء علمية رصينة ، بحيث يكـون فى المســتطاع توظيف هيئة من العاملين الذين تتوفر لديهم المؤهلات الفنية المتميزة (٥ ، ص ١٧٢) ٠ وتقسيم العمل على أساس التخصص فى المنظمات التعليمية من شأنه أن يوفر الخبرات التخصصية الدقيقـة Expertise لدى المدرســين فى مختلف التخصصات ٠

ـــ الالتزام بالحيـــادية على حســاب العـــلاقات الشخصــية

Impersonality . يرى فيبر أن مناخ العمل البيروقراطى يجبأن يسوده روح الاهتمام بالعمل الرسمى المتجرد من العلاقات والعواطف الشخصية. ويعنى ذلك،الجو الخالىمن البغضاء أو العاطفة الرقيقة Passion حيث لا يكون هنالك مجال للعاطفة ، سواء كانت عاطفة محبة أو عاطفة كراهية بل الحيادية فى الشعور لصالح العمل . وبناء على هذا المفهوم المبدئى فان المسؤول البيروقراطى يتوقع أن يصنع القرارات فى ضوء ما يتوفر لديه من حقائق ولا دخل لما يشعر به من أحاسيس فى التوصل الى تلك القرارات (٦ ، ص ص ٣٠ - ٣١) .

وفى المدارس يعنى ذلك التزام الادارى والمدرس بالحيادية المطلقة، أى بالعدالة فى المعاملة والأحكام التى يصدرها أحدهما تجاه التلاميذ والآخرين ، كما يعنى ذلك التزام التعقل بمقتضى مبدأ الرشد Rationality والتصرف على أساس العقل والمنطق .

— التنظيم الهرمى للسلطة Hirarchy of Authority :

اذا نظرنا الى التنظيم الحديث الذى تأخذ به جميع المنظمات نرى أن الأثر البيروقراطى الهرمى واضح فى تسلسل السلطة . وهذه الصفة هى العامل المشترك العام الذى يربط كافة المنظمات مباشرة بالفكر البيروقراطى .

فالمنظمات على اختلافها ، سواء كانت صغيرة أو كبيرة ، آخذة بأساليب مستحدثة أو محافظة ، جميعها قد أنشأت هياكلها الادارية بحيث تكون العلاقات فيها قائمة على أساس من علاقة الرئيس بالمرؤوس ، طبقا للفكر البيروقراطى . وعن طريق السلطة، تحاول المنظمات جميعها ضمان قدر معين من الانضباط وطاعة التوجيهات التى تأتى من المسؤول الأعلى الى من يليه فى السلم الادارى ، لأن الانضباط Discipline والالتزام بالتعليمات ضرورة للقيام بالواجبات وانجاز الأعمال،ولاستمرار المنظمات فى تأدية رسالتها .

وفى المؤسسات التعليمية ، يجرى تنظيم المكاتب على أساس من ذلك الهيكل الهرمى البيروقراطى ، أى أن كل مكتب أدنى يكون خاضعا لاشراف ونفوذ المكتب الذى هو أعلى منه فى الترتيب السلمى للسلطة

(٧ ، ص ١٤٩) . هذا التسلسل فى السلطة تمثله الخارطة التنظيمية فى المناطق التعليمية حيث يشاهد مدير التعليم المحلى على رأس هـذا التنظيم ثم يليه بالترتيب المتدرج سائر المسئولين حسب مناصبهم الوظيفة. فهناك مثلا مساعدوا مدير التعليم ، ومديروا المكاتب ، فمديروا المدارس ثم المدرسون وأخيرا التلاميذ ، فى تسلسل تدريجى من القمة الى القاعدة.

ـــ الضوابط والأنظمة Stipulated Rules and Regulations :

يؤكد فيبر أن لكل نظام بيروقراطى منظومة ثابتة من القواعد التنظيمية التى تم اختيارها بعناية ، ويقتضى القانون العام الادارى فى المنظمة أن تطبق هذه القواعد تطبيقا عاما فى كل القضايا والحالات .

وهذا التنظيم بتفاصيله يتناول ايضاح كل الحقوق والواجبات المنوطة بكل منصب وكل وظيفة ، ومن أغراضه أيضا أن يساعد على تنسيق النشاطات والأعمال عبر جميع الطبقات والمستويات التى يتألف منها النظام . ومن أهم مزايا ارساء مبدأ القواعد التنظيمية أنها تجعل الأعمال التنظيمية تسير بطريقة آلية وتلقائية حتى فى الظروف التى يحصل فيها تغيير المسئولين أو استبدال الموظفين . وهذا يوضح فائدة الضوابط واللوائح التنظيمية فى جعل سلوك الموظفين فى النظام البروقراطى متسقا ، يتسم بالتوافق Uniformity وعدم الاضطراب أو التناقض ، وهذا بدوره يؤدى الى الاستقرار فى العمل (٥ ، ص ١٧١) .

وفى المدارس ينظر الى اتباع الأنظمة والقواعد على أنه ضرورة وشرط أساسى لعملية التعليم والتعلم ، فالمدرسون والاداريون والتلاميذ يتصرفون وفق قواعد محددة يتم من خلالها تنظيم العلاقات المدرسية بينهم . وعلى المدرسين اتباع ما تصدره الادارة من توجيهات وتعليمات ، وعليهم أيضا تأدية الواجبات التى تنص عليها الأنظمة، ولا يتأخرون عن الحضور فى الوقت المحدد ولا يخرجون قبل الزمن المحدد .

والتلاميذ عليهم طاعة توجيهات المدرسين وعمل مايطلب منهم لأن كل ذلك ضمن الشروط والقواعد التى تحتم على التلميذ ان يعمل بموجب توجيه المدرس . والعاملون فى المدرسة الذين يقومون بتأدية الأعمال

المختلفة يتصرفون وفق ما تمليه عليهم تلك القواعد المنظمة لواجباتهم ، من حضور وانصراف واتمام العمل ووجوب التقيد بارشادات وتوجيهات المدير حسبما تقتضيه اللوائح والأنظمة المدونة التى تصف أعمالهم وتحدد مسئولياتهم وواجباتهم ٠

— التوجيه المهنى Career Orientation : التوجيه المهنى المتواصل هو أحد الأسس التى يقوم عليها التنظيم الادارى البيروقراطى٠ وتقوم فلسفة التوظيف على أساس التأهيل ٠ لذلك نادى فيبر بأنه طالما أن هناك تطويرا مستمرا فى الاعداد والتوجيه المهنى فهذا يعنى أيضا وجود نظام للترقية ، تبعا للاقدمية Seniority أو الانتاج ، أو هما معا٠ والتنظيم البيروقراطى يعطى الرؤساء حق قرارات الترقية ، ولذلك فان الأفراد الذين يتمتعون بالمهارات الفنية يجب أن تحفظ حقوقهم ضد الفصل التعسفى أو الحرمان من الترقية طبقا لمبدأ الولاء للمنظمة (٨ ، ص ١٠٤) ٠ ولضمان حماية حقوق العاملين يجب ترسيخ مبدأ ممارسة الحكم واتخاذ القرارات بموضوعية محضة بعيدا عنالعواطف والأهواء الخاصة، وهذا ما يتميز به صانعوا القرارات البيروقراطيون ٠

وهكذا نرى فكر الادارة البيروقراطية ماثلا فى جميع الأنظمة المعمول بها فى العالم ، مثل أنظمة وقوانين الخدمة المدنية ، وحق الاحتفاظ بالعمل ، وحماية حقوق الموظفين ، والتدريب أثناء الخدمة ، وهى كلها ذات أصل بيروقراطى ، وأصبحت جزءا من النظام العالمى المأخوذ به فى كافة المنظمات ومنها المنظمات التعليمية ٠

— حسب رأى فيبر ، تعمل البروقراطية على رفع درجة الرشد Rationality فى اتخاذ القرارات وفى الكفاية الادارية ٠ ومن وجهة النظر الفنية فان التنظيم البيروقراطى يتمثل فى القدرة على تحقيق أعلى قدر مكن من الانتاجية بتطبيق مبدأ تقسيم العمل والتخصص الذى يؤدى الى توفير الخبراء فى مجال العمل ٠ وهؤلاء الخبراء أقدر على صنع القرارات الرشيدة دون أن تؤثر العلاقات الشخصية أو العواطف البشرية فى سلامة تلك القرارات ، لأن هدف المسؤول البيروقراطى هو الاهتمام بمصلحة العمل البحتة ٠ وهذا يفسح المجال لتطبيق مبدأ الرشد العقلى

تطبيقا أمثل بين مجموعة الخبراء البيروقراطيين الذين يدركون أبعاد الولاء للمنظمة بمعناه الصحيح (٩ ، ص ٢٨) .

وحينما يتم وضع القرارات الادارية فى ضوء سياسة الرشد والعقلانية على النحو المشار اليه ، تتضافر العوامل الأخرى تلقائيا لخدمة الكفاية الانتاجية ، فيأخذ التنظيم الهرمى للسلطة دورا طبيعيا ، تبرز من خلاله أهمية الانضباط واتباع التوجيهاتواللوائح التنظيمية عن وعى وفهم فيسود التنسيق Coordination والانسجام الفعال Uniformity والاستقرار Stability فى سير العمل ، وهذا ما يميز التنظيم البيروقراطى الصرف . والواقع أن الاعداد المهنى المتواصل وما يصاحبه من حوافز مادية له دور ملحوظ فى تقوية الشعور بالولاء للمنظمة ، فينعكس كل ذلك لصالح خدمة المنظمة بزيادة الكفاية الانتاجية مما يؤدى بدوره لزيادة الانتاج ، وهو من الأهداف الأساسية التى يسعى الخبراء البيروقراطيونلتحقيقه .

ثالثا : نقد نظرية فيبر :

تناول القسم السابق التنظيم البيروقراطى وصلته بالمنظمات التعليمية وهو فى الجملة بيان لأهم ما يحمله هذا الفكر من عناصر القوة.

ويقتضى النقد الموضوعى ابراز المحاسن والعيوب ، ولذلك سوف يشمل التحليل التالى أهم مواطن القوة والضعف فى نموذج فيبر البيروقراطى ، ليتسنى فهمه على حقيقته ثم الاستفادة منه ، وفيما يلى تفصيل ذلك :

— تقسيم العمل والتخصص : من الثابت أن تقسيم العمل والاهتمام بالتخصص له دور واضح فى تكوين الخبرة الفنية Expertise فى ميدان العمل . وهذا من الشواهد الدامغة ان للفكر البيروقراطى أهمية لا غنى عنها فى كل تنظيم ادارى ، بل ان أحدا لا ينكر فضل البيروقراطية فى نشر مبدأ الاهتمام بتطوير الخبرة المهنية أثناء العمل وهو مبدأ تأخذ به المنظمات على اختلافها ولا يزال موضع الاهتمام فى كل التنظيمات الادارية . هذه الحقيقة تبين بجلاء دور الفكر البيروقراطى فى الوعى

السائد لجعل الأعمال والواجبات الادارية أكثر دقة وأكثر تحـــديدا مع العناية المتزايدة بتعميق التخصص.ومع ذلك فان التشدد فى تطبيق مبدأ التخصص وتقسيم العمل لا يخلو من سلبية ، فقد ثبت أن هذا من شأنه أيضا أن يتسبب فى ظهـــور الملل والرتابة وخنق التفكير الابداعى على المدى البعيد ، ومالذلك من نتائج ضارة بالنسبة للعمل والانتاج . وفى الأدب الادارى أمثلة لا حصر لها تثبت أن الملل يؤدى فى نهاية الأمر الى انخفاض مستوى الانتاج وجعل العاملين يقضون الأوقات فى التفكير فى وسائل وطرق يمكنهم بها أن يجعلوا العمل محققا لمصـــالحهم الخاصة (٣ ، ص ٥٦) .

ـــ الحيادية فى تطبيق الأنظمـة والقوانين : لا شك أن الحيـادية فى تطبيق القواعد والقوانين مفيد فى صياغة القرارات لأن ذلك يقوى من فرص زيادة الرشد Rationality الذى يحتاجه المســؤول عند اتخاذ القرارات السليمة.لكن ثمن ذلك نشوء مناخ عقيم Sterile Atmosphere يسيطر على جو العمل . هذا المناخ يجعـــل العاملين يتصرفون وكأنهم مخلوقات قد جردوا من صفاتهم الانسانية التى جبلوا عليها بفطرتهم . ونتيجة هذا السلوك تنخفض المعنويات بين العاملين انخفاضـا ملحوظا فيضر ذلك بمصالح المنظمـــة لتأثيره المباشر على الكفاية الانتاجيـــة . والعاملون بشرتتحكم فيهم المشاعر الانسانية ، الا أن البيروقراطية ببساطة تنكر عليهم هذه النزعة وتحاول كبتها وابقاءها خامـــدة تماما (١٠ ، ص ص ٣٩ ـ ٤٠) .

ـــ التسلسل الهرمى للسلطة : تحديد السلطة بشكل واضح وقوى كما فى النظام البيروقراطى مهم للتنسيق والسيطرة والضبط فى العمل . ولكن هذا التنظيم من عيوبه أنه معيق للاتصال الفعال ، والاتصال كما هو معروف ضرورة لنجاح العمل . فمن مســاوىء هذا التنظيم الهرمى أنه يحدث تشوها وتغييراف ى المعلومات المراد ايصالها الى العاملين فى أسفل القاعدة ، كما أنه لا يسمح باستمرار الاتصال من الاتجاه المعاكس ، أى من المرؤوس الى الرئيس . والتشويه فى محتوى الرسالة شائع الحدوث فى التنظيم البيروقراطى السىء ، لأن الرسالة تمر بمســـتويات متعددة ومعقدة حتى تصل فى النهاية الى أسفل مستوى من التنظيم عند القاعدة .

وهذا الاتصال بلا شك يفقد الوضوح والفعالية ، لأن الرسالة لا تأتى مباشرة ، حتى لو كانت مكتوبة ، بل تمر بعدة أشخاص وقنوات فيدخل عليها كثير من التفسيرات المفسدة لفحواها أحيانا (١١ ، ص ٧) .

اما عدم القدرة على جعل الاتصال يتجه من أسفل الى أعلى فانه مرتبط بالخوف الذى يزرعه التنظيم البيروقراطى فى نفوس العاملين ، خشية أن ينقل المرؤوس شيئا من الأفكار التى لا يرضاها الرئيس مثلا (١٢ ، ص ٣٩) لذلك ليس غريبا أن ينمى التنظيم البيروقراطى فى العاملين ميلا الى التقرب للرؤساء وذلك باطلاعهم فقط على الأمور التى تجعلهم يشعرون بالرضا عنهم . والحقيقة أن غياب مبدأ الاتصال المبنى على حرية الرأى والمصارحة فى البيروقراطية يجعل المرؤوسين يحجمون عن ابداء الرأى الصريح والانتقاد المفيد حتى لو كان بناء لأن ذلك خروج على التقاليد البيروقراطية المألوفة . وغالبا تكون مصالح المنظمة البيروقراطية ضحية هذا الخلل التنظيمى الفاحش .

— القواعد واللوائح التنظيمية : الضوابط واللوائح ضرورة لاستقرار العمل وللتنسيق وتسهيل تأدية الواجبات : الا أن ذلك يعمل على جعل النظام قاسيا وغير مرن Rigid ، بل يؤدى الى التعلق الشديد بالرسميات الشكلية Formalities . والبيروقراطيون يمضون الوقت الثمين فى سبيل استكمال الروتين والانشغال بالأعمال الكتابية Paper Work واضاعة الوقت فى الاحتياطات الأخرى التى يسببها الاغراق فى التوثيق الرسمى . وفى سياق الانهماك فى الأعمال المكتبية ينسى الموظفون رسالتهم الأساسية وهى المحافظة على الوقت وتقديم الخدمة السريعة تحقيقا لأهداف المنظمة . وسبب ذلك ان النظام البيروقراطى قد فشل فى تنمية الشعور بأن الاجراءات الرسمية وسيلة لتحقيق الأهداف العامة . وهكذا أصبح الاهتمام بالأعمال الوثائقية وما يصاحبها من ضياع فى الوقت والجهد من الأولويات التى يهتم بها البيروقراطيون ، لأنهم أساسا مطالبون أمام رؤسائهم بما يثبت تنفيذ تلك الاجراءات الرسمية ، وهذا ما يسمى باحلال الأهداف (١ ، ص ٤٣) Goal Displacement .

— التوجيه المهنى ونظام الترقية : التوجيه المهنى مهم لأنه يولد

شعورا بالانتماء للعمل وفى ذلك حافز للعاملين لمضاعفة الجهد فى الاداء الوظيفى ٠ ورغم ذلك فان نظام الترقية البيروقراطى يقوم على أساس الأقدمية والانجاز ، وليس بالضرورة باعثا على خدمة أهداف المنظمة ، بل ربما كان سببا فى الشعور بعدم الرضا بين فئات العاملين (٦ ، ص ٣١) وذلك أن نظام الترقية البيروقراطى يكافىء العاملين القادرين على الترقى السريع ، وهم غالبا من الشباب الذين لم يمضوا وقتا طويلا ٠ والملاحظ أن ذلك مدعاة الى أن يشعر الآخرون بعدم الرضا ، خاصة الذين عرفوا بالاخلاص فى العمل ولكنهم لا يملكون المهارات الخاصة التى يتمتع بها اخوانهم الشباب الذين يستطيعون الترقى السريع ٠ أو لأنهم لا يملكون مواهب ابداعية كتلك التى يملكها المبدعون ، الا أنهم على أى حال مجدون ومتفانون ، ومع ذلك يحسون أن نظام الترقية لا يقدم لهم فرصا متكافئة ، بل يرون أنه يحابى الفئة الأخرى ٠

رابعا : البيروقراطية واهمال التنظيم غير الرسمى :

من ابرز عيوب البيروقراطية اهمالها أثر القوى غير الرسمية التى تلازم الحياة الاجتماعية فى كل تنظيم ٠ والتنظيم غير الرسمى Informal Structure يقصد به ما يحيط بالتنظيم الرسمى Formal Structure من عوامل غير رسمية (٤ ، ص ٨٩) تتحكم فى سير العمل الادارى عن طريق التأثير فى سلوك الأفراد فى المواقع والمراكز الادارية مهما كانت طبيعة الأنظمة وفلسفاتها التنظيمية ٠ ويتمثل ذلك فى أثر الشخصيات القيادية فى المجتمع المحيط بالمنظمة مثلا ، وفى العلاقات الاجتماعية التى تحكمها الأعراف mores والمعايير norms والعادات السائدة التى يراعيها العاملون فى المنظمة ، وهى جميعها تفرض أنماطا معينة من السلوك البشرى المتسم أحيانا بالمجاملات وبذل الخدمات الخاصة والتعاطف الطبيعى الذى ينشأ نتيجة التفاعل بين الأفراد فى بيئة العمل ٠ وهذا التنظيم غير الرسمى ليس مدونا فى شكل قواعد أو لوائح تنظيمية ومع ذلك فله أثر بالغ وملحوظ فى توجيه سلوك الأفراد والتأثير فى القرارات الرسمية التى يتخذها المسؤولون ٠ والحقيقة أن الفكر الادارى البيروقراطى يتجاهل ذلكالتنظيم غير المنظور ويحاول

انكار آثاره القوية ، ولعل ذلك من أعظم جوانب الضعف الذى تعانى منه البيروقراطية .

والواقع أنه لا يمكن ادراك التنظيم الادارى على حقيقته مالم يؤخذ بالحسبان التنظيم غير الرسمى واستغلاله لمصلحة المنظمة والعمل بشكل عام .

والتنظيم غير الرسمى لا يخلو من فوائد ، وهو موجود لا محالة لأنه جزء من سلوك البشر ، بل لابد منه لأن كثيرا من المشكلات المتعلقة بحياة الناس والمجتمعات الانسانية تحتاج الى التنظيم غير الرسمى كحاجتها الى التنظيم الرسمى . وتبدو الحاجة الى التنظيم غير الرسمى واضحة وملحة فى الأزمات . ماذا يعمل الناس مثلا اذا نشبت بينهم الحروب ؟ كيف يتدبرون أمورهم لايقاف الحروب ولو مؤقتا فى صورة هدنة ؟ كيف يحلون مشكلات الأسرى والرهائن وليس بينهم علاقات دبلوماسية مثلا ؟ كل ذلك لا يتم الا بالمساعى والتنظيمات غير الرسمية .

ولعله من المفيد الاشارة الى الدراسة التى قام بها (بيج) (١٣ ، ص ص ٨٨ - ٩٤) Charles Page حول القوات البحرية الأمريكية Navy . فقد أظهرت هذه الدراسة أن التنظيم غير الرسمى كان مفيدا فى تخطى القواعد والاجراءات التنظيمية المطولة التى لوحظ أن لها آثارا سلبية . لقد قدمت دراسة (بيج) دليلا قويا على أهمية وفاعلية الاتصالات والعلاقات غير الرسمية فى التغلب على مشكلات الروتين وذلك بتقديم الخدمة السريعة اللازمة التى لم يكن بالامكان تحقيقها خارج القنوات غير الرسمية .

وقد استنتج (بيج) Page من دراسته هذه أن التنظيم غير الرسمى لا يمكن اغفاله بل ولا غنى عنه للتغلب على القصور البيروقراطى فى هذا الجانب المتمثل فى مرور الأوامر عند استصدارها عبر شبكة طويلة ومعقدة من التنظيمات المركزية "Chain of Command" .

والمصطلح Grapevine يعنى جميع الخطط والاجراءات الاستثنائية غير الرسمية وما تنطوى عليه من تصرفات ادارية من أجل ايجاد سبل عملية سريعة يستطيع المسئول من خلالها تجاوز العقبات الروتينية المكبلة

التى عادة تشل نشاط الموظف حينما يريد أن ينجز العمل بالطريقة التى يراها أنجح ، مع المحافظة على الشرعية والأنظمة القانونية فى المنظمة (٤ ، ص ٨٩) ٠

والمدارس مؤسسات رسمية ومع ذلك فان الادارى مطالب بأن يستفيد مما يقدمه التنظيم غير الرسمى من امكانات تزيد من فاعلية الادارة المدرسية ٠ وتجدر الاشارة الى أن دراسة جوبا Egon Cuba حول نظرية النظام الاجتماعى فى الادارة Social System Theory توضح أن الادارى البارع يستطيع مضاعفة كفاءته الادارية اذا جمع بين القوة التى يستمدها من المنصب الذى يشغله والقوة غير الرسمية المتمثلة فى استغلال طاقاته الشخصية التى يتمتع بها (٣ ، ص ٦٥) ، وهى طاقات ذاتية لا يستهان بها وغالبا لا تستغل استغلالا كاملا ٠

خامسا : قياس التنظيم البيروقراطى فى المدارس باستخدام نموذج فيبر :

يعتبر التنظيم الرسمى فى المدارس صورة مثالية للتنظيم البيروقراطى ٠ ففى المدارس يجرى تطبيق المبادىء البيروقراطية التى تحاكى الى حد ما الاستراتيجيات البيروقراطية فى المنظمات العسكرية والصناعية والمؤسسات الحكومية الأخرى ٠

وقد استخدم جيرالد هيج Jerald Hage نظريته الافتراضية لقياس مدى تطبيق البيروقراطية فى المدارس، وفيما يلى شرح هذه النظرية:

— نظرية جيرالد هيج الافتراضية Hage's Axiomatic Theory

فيما يلى شرح لأهم ما جاء فى نظرية هيج الافتراضية، استنادا الى تحليل هوى ومسكل W.K. Hoy and C.G. Miskel (٤ ، ص ص ٩٨ - ١٠١) ٠

يمكن تحديد طبيعة التنظيم فى المنظمة الرسمية من خلال تحليل الوظائف الادارية التى تقوم بها المنظمة ، وهيكلها التنظيمى ، وذلك باستخدام نظرية هيج المذكورة ٠ وقد وضع جيرالد هيج نظريته الافتراضية مستندا الى أعمال فيبر Weber ، وبرنارد Barnard وتومسن Thompson لمعرفة الترابط بين المتغيرات الهيكلية والمتغيرات الوظيفية فى المنظمة ٠

وبنى هيج نظريته بشكل اجرائى على ثمانية متغيرات تنظيمية ، أربع منها متصلة بالهيكل التنظيمى واعتبرها وسائل Means ، وأربع أخرى متصلة بالوظائف التنظيمية واعتبرها غايات Ends .

أولا : المتغيرات الهيكلية التى تقوم عليها المدرسة ، أى الوسائل Means ، وتشمل : -

١ - التعقيد أو التخصص Complexity or Specialization . ويتمثل فى عدد التخصصات الفنية ومستوى التدريب المطلوب لكل وظيفة.

٢ - المركزية أو سلم السلطة Centralization or Hierarchy of Auhority . ويتحدد فى نسبة مشاركة العاملين حسب طبيعة وظائفهم فى اتخاذ القرارات وعدد المجالات التى تشارك فيها كل فئة من العاملين.

٣ - الاجراءاتالرسمية أو التقنين Formalization or Standardization أى عدد الوظائف التى تحدد الواجبات ودرجة الحرية التى تسمح للموظف أن يمارس من خلالها مسؤولياته دون التقيد بالقواعد التنظيمية The rules .

٤ - طبقية المناصب Stratification or Status System . ويعنى منح المكافآت والترقيات على أساس المستوى الوظيفى المتدرج .

ثانيا : المتغيرات الوظيفية التى تمثل الغايات Ends وتسعى المدرسة لتحقيقها وهى :

١ - التكيفية أو المرونة Adaptiveness of Flexibility . ويحدد ذلك عدد البرامج الجديدة New Programs والأساليب الفنية المستحدثة New Techniques التى تطبقها المدرسة كل عام .

٢ - الانتاج أو الفاعلية Production or Effectiveness . ويمثل ذلك عدد الوحدات المنتجة كل عام ونسبة الزيادة فى الوحدات المنتجة سنويا (ينظر الى الانتاج باعتباره متغيرا كميا وليس بالضرورة دالا على النوعية) .

٣ ـ الكفاية أو التكلفة Efficiency or Cost . ويعنى ذلك القيمة النقدية للوحدة المنتجة ، كما يضاف اليها المصادر الأخرى التى لم تستغل amount of idle resources .

٤ ـ الرضا الوظيفى أو المعنوية Job Satisfaction or Morale . وتعكس مستوى الرضا عن العمل بين الموظفين من حيث الظروف السائدة المتعلقة بمناخ العمل ونسبة الابدال فى الوظائف Turnover .

أما الاستنتاجات العريضة لنظرية هيج فتتلخص فيما يلى (٤ ، ص ٩٩) .

١ ـ ارتفاع درجة المركزية يؤدى الى ارتفاع الانتاج .

٢ ـ ارتفاع درجة تطبيق الاجراءات الرسمية Degree of Formalization فى الاعمال يؤدى الى ارتفاع مستوى الكفاية الانتاجية Efficiency .

٣ ـ زيادة درجة المركزية يقابله ارتفاع فى الاجراءات الرسمية .

٤ ـ زيادة طبقية المناصب يقابله انخفاض فى مستوى الرضا الوظيفى .

٥ ـ زيادة طبقية المناصب يقابله ارتفاع فى الانتاج .

٦ ـ زيادة طبقية المناصب يقابله انخفاض فى مستوى التكيفية Adaptiveness .

٧ ـ زيادة درجة التعقيد complexity يقابله زيادة درجة المركزية .

كما أبرزت نظرية هيج نمطين مثاليين من التنظيم هما : ـ

المنظمة العضوية Organic Organization وتميل الى تأكيد التكيفية ، والمنظمة ذات النسق الآلى Mechanistic Organization وتميل الى تأكيد الانتاج . ويوضح الجدول التالى اداء كل من النمطين نتيجة تفاعلهما بالمتغيرات الهيكلية والوظيفية الثمانية Structural and Functional Variables (٤ ، ص ١٠٠) .

المتغيرات الهيكلية والوظيفية	المنظمة العضوية	المنظمة الآلية
التعقيد	مرتفع	منخفض
المركزية	منخفض	مرتفع
الرسميات	منخفض	مرتفع
الطبقية	منخفض	مرتفع
التكيفية	مرتفع	منخفض
الانتاج	منخفض	مرتفع
الكفاية	منخفض	مرتفع
الرضا الوظيفى	مرتفع	منخفض

والمدارس التى تتبع النمط الآلى تتميز بالصفات التالية (٤ ، ص ١٠٠) :

— يسود فيها تحديد الأدوار والحقوق والالتزامات ، وتهتم بالتمييز الوظيفى Status Distinction ، أى أنها طبقية وشديدة التنظيم الرسمى .

— تمتاز بالتنظيم السلمى الذى تسوده المركزية فى السيطرة والاتصال .

— عدم التركيز على الخبرة Expertise ، أى أنها ليست شديدة التعقيد .

— تميل الى زيادة عدد الخريجين وتوفير كثير من المواد الدراسية بأقل ما يمكن من التكلفة المالية ، أى أنها مرتفعة الانتاج ومنخفضة التكاليف .

— تميل الى تجنب التغيير . ويتجلى ذلك فى عدم الترحيب بتطبيق برامج حديثة أو المغامرة بتجريب أساليب جديدة New Techniques .

وهذا النمط يظهر انخفاضا فى مستوى التكيفية ، بسبب احجام المسؤولين عن طرح ماهو مألوف واستبداله بماهو مجهود النتائج . أى

أنهم يتمسكون بمقولة « لماذا نتخلى عما نعـــرفه فى مناهجنا وما نحن متأكدون من نتائجه لنستبدله بالمجهول الذى لا نعرف نتائجه ؟

ـــ ينتشر الشعور بعدم الرضا الوظيفى بين العاملين. وهذا ليس مدهشا لأن ذلك نتيجة حتمية فى النظام الذى لا يتمتع فيه المدرســـون بنصيب جيد من المشاركة فى القرارات بينما يخضعون للتوجيه والسيطرة الشديدة فى نفس الوقت .

اما المدارس التى تتبع النمط العضوى فتتميز بما يلى (٤،ص١٠٠):

ـــ يقوم التنظيم الهيكلى فيها على مبدأ التخصص المهنى الدقيق Professionalism ، وهناك اهتمام بالخبرة Expertise الـــتى يتمتع بها المدرسون ، ومن هذا المنظور فان هذا النمط شديد التعقيد .

ـــ يتمتع المدرسون بقسط أوفر من المشاركة فى القرارات ، كما يتمتعون بقدر كاف من الحرية دون تدخل من الرؤساء ، أى أن هذا النمط ليس شديد المركزية .

ـــ هناك حد ادنى من التقنين فى الاجـراءات Standardized Procedures ، وتبعا لذلك فان القواعد واللوائح الرسمية محدودة ، أى ان هذا النمط يمارس مستوى منخفضا من الرسمية Formalization

ـــ المســـاواة Egalitarianism هى القاعدة العـــامة وليســت الاستثناء ، أى ان هذا النمط يميل الى تشجيع التكيفية Adaptiveness على حساب زيادة الانتاج .

ـــ يشجع هـــذا النمط خلق المناخ المســـاعد على الابتكـــار Innovation ، كما يساعد المدرسين على تأدية واجباتهم وهم يشعرون بالاحترام وتحمل المسئولية المهنية ولذلك يسود الشعور بالرضا الوظيفى بين العاملين .

ـــ التركيز حول تحسين نوعية الخدمات بدلا من توسيع الانتاج. أى أن مستوى الانتاج يميل الى الانخفاض ، لأن الاهتمام موجـــه دائما نحو النوعية والتغيير ، وليس الى خفض التكلفة .

يمثل النموذجان السابقان نمطين مثاليين ، ومعظم المدارس ، على اختلافها ، تقع فى حدود هذين النمطين . ومن الطبيعى أن لكل نمط مشكلات ، ومن أبرز هذه المشكلات ان انخفاض الانتاج وارتفاع التكلفة يمثل أكبر المشكلات فى النمط العضوى . بينما المشكلة تتركز حول ضعف التكيفية وانخفاض معنوية العاملين فى النمط الآلى .

مما سبق يتضح جليا أن مسئولية المواءمة والتوفيق تقع على عاتق الادارى ، وهو أمر يعانى منه الاداريون النابهون مما يجعلهم دائما تحت وطأة العبء النفسى Stressful Situation ، الا أنهم مع مرور الوقت يكتسبون خبرة تكيفية تتميز بالقدرة على المناورة وتهيئة الظروف المناسبة للابقاء على مستوى المعنويات والانتاجية فى درجة مقبولة ومتوازنة .

ورغم معرفتنا بمزايا كل نمط ، الا أن المواقف التى تبرز فيها المعضلات امام الاداريين لا مفر منها . لهذا فان الأمر يتطلب من الادارى الحاذق مزيدا من مراقبة المواقف monitoring والتدخل فى الوقت المناسب لايجاد التوازن اللطيف الذى يحافظ على سلامة المنظمة فى ضوء المتغيرات المختلفة .

والحقيقة أن نتائج الدراسات والابحاث تجاه الانماط الادارية اتسمت بوجود الاختلاف على مر الزمن ، وهذا راجع الى ان لكل أسلوب فوائد وعيوب ، كما أسلفنا . وحسب الادارى أن يكون على وعى بهذه الحقيقة . وهذا كفيل بأن يجعله فى حالة أكثر قدرة على التنبؤ بوقوع المشكلات وأكثر استعدادا لاستباقها للحيلولة دون حدوثها أو فى الأقل للتقليل من آثارها السلبية .

الخاتمة :

تعرض البحث لنشأة البيروقراطية فى أوائل القرن العشرين على يد عالم الاجتماع الالمانى ماكس فيبر ، وذلك بذكر أهم خصائص الفكر البيروقراطى مع الاشارة الى الأمثلة التى تبين صلة ذلكالفكر بالمؤسسات التربوية والتنظيم المدرسى .

ثم تطرق البحثالى نقد نظرية فيبر بابراز أوجه القوة والضعف مع مناقشة اهمال البيروقراطية للتنظيم غير الرسمى الذى يمثل جانبا سلبيا فى الفكر البيروقراطى ٠

وأخيرا ناقش البحث مثالا من التطبيقات الاجرائية لقيـاس مدى تطبيق التنظيم البيروقراطى فى المدارس ، وذلك بشرح نظرية جيرالد هيج الافتراضية ، باعتبارها أحد المحاولات الاجـرائية التى تم فيهـا استخدام نموذج فيبر لتقـدير أبعـاد البيروقراطية فى التنظيم الادارى المدرسـى ٠

المراجـــع

1) Hanson, Mark E. Educational Administration and Organizational. Behaviour. Boston : Allyn and Bacon, Inc., 1979.

2) Nwankwo, John I. Educational Administration : Theory and Pratice. New Delhi, India : Vikas Publishing House PVT Ltd., 1982.

٣ - مطاوع ، ابراهيم ابراهيم عصمت ، وأمينة أحمد حسن ، الأصول الادارية للتربية ، جدة : دار الشروق ، ١٤٠٢ هـ .

4) Hoy, Wayne K., and C.G. Miskel. Educational Administration Theory, Research, and Practice. 2nd ed. New York : Random House.

٥ - المغربى ، كامل محمد ، الادارة ، مبادىء ، مفاهيم ، وظائف . الرياض : مطابع لنا ١٩٨٨م .

٦ - المنيف ، ابراهيم عبد الله . الادارة ، المفاهيم ، الأسس - المهام. الرياض : دار العلوم للطباعة والنشر ، ١٤٠٣ هـ - ١٩٨٣م .

7) Monahan, William G. Theoretical Dimensions of Educational. Administration. New York : MacMillan Publishing Co., Inc., 1975.

8) Morphet, Edgard L., Roe L. Johns, and Theodore L. Reller Educational Organization and Administration : Concept, Practices and Issues. 3rd ed. Englewood Cliffs, N.J. : Prentice-Hall, Inc. 1979.

9) Knezevich, Stephen J. Administration of Public Education : A source book for the Leadership and Management of Educational, Institutions. 4th ed. New York : Harper and Row, Publishers, 1984.

١٠ - ياغى ، محمد عبد الفتاح . مبادىء الادارة العامة . الرياض : مطابع الفرزدق التجارية ١٤٠٧ هـ - ١٩٨٧م .

11) Griffith, Francis, Administrative Theory in Education :

Text and. Readings. Midland, Michigan : Pendell Publishing Company, 1979.

12) Perrow, Charles, Complex Organization : A Critical Essay. 2nd ed. Glenview, Illinois : Scott, Foresman and Co., 1979.

13) Page, Charles H. "Bureaucracy's Other Face". Social Forces 25, 1946.