

ربنا افتح بيننا وبين قومنا بالحق
دراسات تربوية

من أجل وعى تربوى عربى مستنير

سلسلة أبحاث تصدر عن رابطة التربية الحديثة ، المجلد الثامن . الجزء (٥٧)
ميدان التحرير بالقاهرة (١٣) عام ١٩٩٣

هيئة التحرير

أ.د. حامد عبد السلام زهران
أ.د. رشدى أحمد طعيمة
أ.د. عبد الفتاح حجاج
أ.د. فؤاد أبو حطب
أ.د. فيليب اسكاروس
أ.د. مصطفى درويش
أ.د. نبيل أحمد عامر

رئيس التحرير

أ.د. سعيد الجماعيل على
مدير التحرير
أ.د. محمود كامل الناقه

سكرتير التحرير

د. مصطفى عبد القادر عبد الله
د. محمد وجيه زكى الصباوى
د. سلامة صابر العطار

التوزيع : عالم الكتب ، ٢٨ ش عبد الخالق ثروت بالقاهرة

مستشاروا التحرير

قام بتحكيم الأبحاث والدراسات التي قدمت للمجلة (وفقا للترتيب الأبجدي)

الأساتذة الدكاترة :

- | | |
|----------------------------|-----------------------------|
| د. عبد الراضى إبراهيم | أ.د. إبراهيم بسيونى عميره |
| أ.د. عبد الرحمن النفيب | أ.د. إبراهيم حـافظ |
| أ.د. عبد السلام عبد الغفار | أ.د. إبراهيم عصمت مطاوع |
| د. عبد السميع سيد أحمد | أ.د. إبراهيم قشقوش |
| أ.د. عبد الفتاح حجاج | أ.د. أحمد اللقمانى |
| أ.د. عبد الفتاح جلال | أ.د. أحمد المهدي عبد الحليم |
| أ.د. عبد اللطيف فؤاد | أ.د. أحمد عبد العزيز سلامة |
| أ.د. عبد المسيح داوود | أ.د. أحمد كمال عاشور |
| أ.د. عرفات عبد العزيز | أ.د. أمال مختار صادق |
| أ.د. عنايات زكى | أ.د. أمينة كاظم |
| أ.د. فاروق اللقمانى | أ.د. أنور الشرقاوى |
| أ.د. فاروق صادق | أ.د. جابر عبد الحميد جابر |
| أ.د. فايز مراد | أ.د. حامد العبيد |
| أ.د. فتح الباب عبد الحليم | أ.د. حامد زهران |
| أ.د. فتحى يونس | أ.د. حامد عمارة |
| أ.د. فؤاد أبو حطب | أ.د. حسن البيلاوى |
| أ.د. فؤاد قـلادة | أ.د. حسن الفقى |
| أ.د. فكرى حسن ريان | أ.د. حسن شحاته |
| أ.د. كمال اسكندر | أ.د. حلمى المليجى |
| أ.د. كوثر كـويك | أ.د. حلمى الوكيل |
| أ.د. محمد التفتى | أ.د. رشدى طعيمة |
| أ.د. محمد خليفة بركات | أ.د. سامية القطان |
| أ.د. محمد سيف الدين فهمى | أ.د. سعد عبد الرحمن أحمد |
| أ.د. محمد صابر سليم | أ.د. سعد مرسى أحمد |
| أ.د. محمد عبد الظاهر الطيب | أ.د. سعد يسى |
| أ.د. محمد قدرى لطفى | أ.د. سعيد اسماعيل على |
| أ.د. محمود أبو زيد | أ.د. سليمان الخضري |
| د. محمود عمر | أ.د. سيد خير الله |
| أ.د. محمود كامل الناقه | أ.د. سيد عثمان |
| أ.د. منير كامل | أ.د. شكوى عباس |
| أ.د. نادية جمال الدين | أ.د. صبرى الدمرداش |
| أ.د. نبيل أحمد عامر | أ.د. صلاح حوطـر |
| أ.د. وليم عبيد | أ.د. طلعت منصور |
| | أ.د. صفاء الأعسر |
| | د. ضياء الدين زاهر |
| | أ.د. عادل عز الدين |

الفهرست

الصفحة

- ٥ - الأستاذ محمد عبد الغنى حسن
الاستظهار والتجربة فى الثقافة العربية
- ١١ - د. سعيد اسماعيل على
قراءة فى أوراق مدرسة !!
- ٢٤ - د. أحمد فؤاد باشا
علاقة العلم بالفلسفة الإسلامية ونصيب الفكر العلمى من التدريس الفلسفى العام - دراسة نقدية
- ٥١ - د. عبد السميع سيد أحمد
الطاعة . الوجه الآخر للعنف
- ٦٢ - د. سيف الاسلام على مطر
دور التربية فى مواجهة مشكلة البطالة - ٢
- ٩٩ - د. أحمد سيد ابراهيم - د. فاروق عبد السلام
دور مناهج كلية التربية بالطائف فى تنمية الميول الأدبية والعلمية للطلاب والطالبات
- ١٢٦ - د. تودرى مرقس حنا
التوجهات الإسلامية فى تحقيق التربية الغذائية
- ١٦٣ - د. صلاح عبد الحميد مصطفى
التعليم الثانوى فى الإمارات العربية المتحدة والبحرين « دراسة مقارنة »
- ٢٢٠ - د. منى عبد الهادى سعودى
دراسة مقارنة بين اتجاهات تلاميذ الصف الأول وتلاميذ الصف الثالث نحو مادة العلوم
- ٢٥٤ - د. سعاد محمد فتحى محمود
الفلسفة التطبيقية وكيفية استخدامها فى تعليم الفلسفة فى المرحلة الثانوية

قواعد النشر

- جميع الدراسات والأبحاث المنشورة كتبت خصيصا لهذه السلسلة باستثناء ما نعيد نشره من تراثنا التربوي الحديث
- ترسل الطلبات والأبحاث باسم رئيس التحرير (كلية التربية بجامعة عين شمس ، روكسى ، مصر الجديدة ، القاهرة) أو على رابطة التربية الحديثة ، ١٣ ميدان التحرير بالقاهرة) .
- تقدم الدراسة أو البحث المطلوب نشره مكتوبا على الآلة الكاتبة (نسختان) على أن يكون الحد الأقصى هو ١٤٠٠٠ كلمة (حوالى ٤٠ صفحة فلويسكاب) .
- تخضع الدراسات والأبحاث للتعميم العلمى من قبل نخبة من أساتذة التربية وعلم النفس فى مصر وخارجها .
- تسلسل الهوامش وتجمع فى نهاية الدراسة مع إثبات البيانات الكاملة من المصدر عند ذكره ، أول مرة ، وذكر رقم الصفحة التى رجع إليها عند كل اشارة إلى المصدر .
- لا يجوز تقديم البحث أو الدراسة إلى أى جهة أخرى إذا قدمت إلى هذه المجلة.
- لا يجوز اعادة نشر أى دراسة من قبل صاحبها قبل مرور عام من تاريخ النشر إلا بموافقة صريحة من التحرير .
- من الضرورى قدر الامكان التقليل من الجداول الاحصائية .
- للتحرير اختصار الدراسات المطلوبة بما لا يخل بأفكارها الأساسية.
- الآراء التى تنشر تعبر عن آراء أصحابها .

الإستظهار والتجربة في الثقافة العربية

للأستاذ محمد عبد الغنى حسن

التعليم الاستظهارى هو التعليم عن طريق الحفظ وحشو الذاكرة بالمعلومات والمعارف ، وأدخار مواد التعليم فى الحافظة . أما التعليم التجريبي فهو الذى تتحى فيه الذاكرة قدر الامكان ، وتطبق الخبرات والتجارب العملية والمشاهدة العيانية ، وذلك عن طريق تجلى العلم فى العمل . .

وقد مر كل من التعليمين بمراحل كثيرة ، ولقى كل منهما من المناصرة والمعارضة ما انتهى آخر الأمر الى الأوضاع الحديثة التى يجرى العمل عليها فى أغلب المدارس المتطورة مع أحدث مقتضيات الأصول التربوية السليمة .

ولاشك ان هناك بعض المواد الدراسية والمعارف التى لا يغنى فيها الا الحفظ المطلق - مع الفهم والادراك طبعاً لما يحفظ - كالنصوص الأدبية من الشعر والنثر ، والنصوص من الكتب المقدسة التى يهتم أهل الأديان باستظهار الصغار والتلاميذ لها عن ظهر قلب ، حتى ولو لم يعوها أو يدركوا معانيها ، أو يتنوقوا البلاغة الفنية فى أساليبها . أما المواد التى كالتبعية والكيمياء وما سواهما من العلوم التجريبية فتحتاج الى الاختبار والتدريب العملى ، أكثر مما تحتاج الى الحفظ والاستظهار وترداد العبارات والقوانين بلا فهم ولا أدراك .

وقد لوحظ أن الأمم القديمة - على وجه العموم - كانت تعنى فى التعليم بالحفظ المكرر المؤكد وأن طالب العلم كان يعتمد على الحافظة وحشو الذهن بالمعلومات أكثر مما يعنى بالتجربة والعمل والمشاهدة - ولم تسلم من ذلك أمة من أمم الشرق والغرب على السواء .

وقد بلغت عناية التربية الإسلامية العربية بالاستظهار والحفظ حداً لفت أنظار المؤرخين . وظهر بين علماء المسلمين جماعة اشتهروا بندرة الحفظ ، وغرائب الاستظهار . ولهم فى ذلك روايات وأخبار تحكى وتدهش . . ألم يحدثنا المؤرخ ابن خلكان فى كتابه « وفيات الأعيان » أن الامام أحمد بن حنبل كان يحفظ عن ظهر قلب ألف الف حديث من أحاديث الرسول عليه السلام وكثيراً ما كان يقتترن حفظ متون

*مجلة الرسالة ، (القاهرة) وزارة الثقافة والارشاد القومى، العدد ١٠٢٠، أول اغسطس ١٩٦٣، ص ١٩-٢٢

الأحاديث مع اسنادها ورواتها ، لا يخطئ الحافظ - في ذلك ، ولا يخلط بين متن وإسناد ، ولا يدخل سند حديث في سند حديث آخر . وهذا هو الامام البخارى صاحب الصحيح المشهور في الحديث ، فقد ذكروا أنه كان يحفظ في سن الصبا مائة الف من صحيح الأحاديث ، ويحفظ ضعف هذا القدر من الأحاديث الموضوعية والمكتوبة .

وإذا كان عدد الأحاديث التي يقال ان هؤلاء الحفاظ الكبار قد حفظوها يختلف بحسب اختلاف الروايات ، فانه مما لا شك فيه أن قدرا عظيما جدا من الأحاديث كان يحفظها الحافظ ، ويستحضرها في ذهنه ، ويستشهد بنصوصها للاحتجاج بها في المسائل العلمية والفتاوى الفقهية المختلفة .

وهناك عامل ديني قوى لا يجوز اغفاله ونحن نتحدث عن الاستظهار في التربية الاسلامية ، فهناك القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف . وقد أنزل الله القرآن وضمن له البقاء والحفظ بقوله تعالى : (انا نحن نزلنا الذكر وانا له لحافظون) . وضمان حفظ الله للقرآن يقتضى الإيحاء الى المسلمين بحفظه في الصدور .

ومن هنا لم تكف حركة كتابة القرآن في المصاحف بعد أن استحر القتل بالقراء في بعض الحروب والغزوات ، فعمد المسلمون الى حفظ القرآن وأقبلوا عليه يتدارسونه ويحفظونه عن ظهر قلب ، ويعلمونه أولادهم الصغار في سن مبكرة ، قبل أن يستكمل وعيهم وأدراكهم وتقننهم للمعاني الجميلة العميقة التي يشتمل عليها كتاب الله .

ولقد أوصى العلماء والمفسرون والفقهاء بأن تكون قراءة القرآن وحفظه مقرونة بالفهم للآيات . والتفكير والتدبير في مراميها . فلا يكون الحفظ تردادا لجمل غير مفهومة ، بل يكون مؤسسا على الفهم والتدبر .

وفرق بعض العلماء بين قراءة القرآن وتلاوته ، (فالقراءة تكون لرياضة الألسن ، وتقويم الألفاظ ، ويستحب الأخذ به على المتعلمين ، والترتيل والتلاوة يكونان للتدبر والتفكير والاستنباط)

ومن هنا تظهر عناية العلماء المسلمين بعنصر « الفهم » لما يقرأ ويحفظ . ولكنهم اختلفوا في الصبى الذى يحفظ القرآن في بيته أو في الكتاب ، كيف يستطيع إدراك معانى القرآن وما يحتويه من أوامر ونواه ، ومن وعد ووعد ، ومن دعاء واستغفار ، ومن أدلة على وجود الله وصفاته ، وهى كلها من الأمور التي تعلو على مستوى الصبى ، وتتسامى على أدراكه الصغير المحدود . ولهذا لم يجد الامام أبو بكر بن العري حرجا في الدعوة الى تأخير حفظ الصبى للقرآن الى سن متأخرة ، حتى يستقيم له قدر من الادراك يعينه على فهمه . وأعجب مؤرخنا عبد الرحمن بن خلدون بهذه الفكرة فوافق عليها . . وان كان خضع أمر للتقاليد المتبعة ، فأوصى مع العرف بالبدء في تعليم القرآن ، أملا في أن يجيء الفهم بعد ذلك في مرحلة تالية للحفظ المجرد .

وقد بلغ من حرص المسلمين على الحفظ والاستظهار للعلوم والمعارف أنهم كانوا يجعلون الحفظ في الصدور غناء ينفع عندما يفقد الكتاب أو يمحي سطوره . ولموفق الدين اليعقوبي عبارة ماثورة في أهمية «الحفظ» يقول فيها: (إذا قرأت كتابا فاحرص على أن تستظهر وتملك معناه . وتوهم أن الكتاب قد عدم، وأنك مستقن عنه لاتحزن بفقدته) . وسرت عدوى الحفظ والاستظهار للمادة العلمية من النصوص الدينية الى النصوص الأدبية كذلك .

ف نجد رجالا مثل بديع الزمان الهمذاني ، والخوارزمي ، وابن العميد ، والصاحب بن عباد ، والشاعر أبي تمام وغيرهم يتباهون بحفظ أقدار هائلة من أشعار العرب، حتى أن وزيراً مشهوراً يشترط لمن يدخل عليه أن يكون حافظاً لآلاف من أبيات الشعر، فيسأله الحافظ الراوية المتحدى : أهذا القدر من شعر الرجال أم النساء ؟ .

وقد وضع بعض المسلمين « معينات » تعين على الحفظ وقوة الاستظهار ، ويشغل بعضهم نفسه باستنباط هذه الوسائل أو تلك ، حتى لقد رأينا الشيخ برهان الاسلام في كتابه المخطوط المعنون « تعليم المتعلمين على الكمال » يلخص بعض « وصفات » لتقوية الذاكرة ، منها وصفات صحية ، لما بين الصحة الجسمية والصحة العقلية من ارتباط ، ومنها وصفات دينية روحية خلقية . فمن الوصفات الصحية : الاقلال من الطعام ، والبعد عن امتلاء المعدة وعن كل ما يسبب البلغم ، ونظافة الأسنان ، وأكل الزبيب الأحمر كل يوم على الريق ، وشرب العسل . ومن الوصفات الروحية النفسية : البعد عن المعاصي وعن الهموم والأحزان .

اما الهموم فلأنها تؤثر في النفس والبدن كما قال المتنبي :

والهم يخترم الجسيم نحافة ويشيب ناحية الصبي ويهرم

وأما المعاصي فقد نسبوا الى الامام الشافعي شكواه من ضعف الحافظة يوماً

ووصفه العلاج بقوله :

شكوت الى وكيع سوء حفظي فأرشدني الى ترك المعاصي

وأرشدني بأن العلم نور ونور الله لا يهدى لعاصي

والعامل الديني في الاهتمام بقوة الحفظ والاستظهار بمضافا اليه العامل الأدبي يقويهما اعتبار اجتماعي أخر أملت الظروف الاجتماعية عند العرب، فقد كان شيوع الأمية في الجزيرة العربية عاملاً من عوامل الاعتماد على الذاكرة وقوة الحافظة . فأن فقدان الأثر المكتوب في كتاب يجعل حفظه في الصدر شيئاً ضرورياً ، ومن هنا جاء الاهتمام بالرواية والرواة ، ومن هنا أيضاً وجدنا عصراً من عصور الرواية والحفظ والتدوين ، حتى كان هؤلاء الرواة الحافظ موضع التقرب والخطوة من الخلفاء والأمراء والولاة .

على أن من الحق والانصاف أن « الحفظ » وحده لم يكن عاملا فعلا في استيعاب المادة العلمية ، فقد كان « الفهم » ضروريا بجانبها كما سبق القول . فان من الظلم لأصول التربية الثقافية والمدرسية في الاسلام أن تنتههما دائما بالاعتماد على « الاستظهار » والحفظ وحده . فان العقلية العربية الاسلامية لم تتغل قيمة الفكر والتدبير والفهم من حسابها . وكيف يكون ذلك وفي القرآن الكريم آيات تحث على التفكير والنظر والتدبير . فالتفكير والفهم غاية من غايات التربية الاسلامية . وأول آية نزلت من القرآن تحض على القراءة ، ثم تنبه الى مافى عجائب صنع الله . وهذا التنبيه هو مثار للتفكير ، لا الأخذ بالقضايا المسلمة .

وهذه الآية يقول : (أقرأ باسم ربك الذي خلق ، خلق الانسان من علق) فالقراءة وحدها لا تكفى ، وانما يصاحبها التفات الى عجائب الخلق .

ومن حسن حظ الفكر الاسلامي ان بعض علماء الاسلام نظروا الى الحفظ على انه وسيلة فقط للتحصيل ، لا غاية ينتهى اليها الطلب . ولحاجى خليفة صاحب كتاب « كشف الظنون » كلام فى هذا يقول فيه : (ان من كانت عنايته بالحفظ اكثر من عنايته الى التحصيل . والملكة لا يحصل على طائل من ملكة التصرف فى العلم . ولذلك نرى من حصل الحفظ لا يحسن شيئا من الفن ، وتجد ملكة قاصرة فى عمله ان فاوض او ناظر . وانما المقصود هو ملكة الاستخراج والاستنباط وسرعة الانتقال من الدوال الى المدلولات ، وان انضم اليها ملكة الاستحضار فنعم المطلوب) .

وحذر بعض علماء المسلمين ومعلميهم من كتابة شئ بغير « فهم » . وفى هذا الشأن يقول الشيخ برهان الاسلام فى كتابه ناصحا المتعلم : (وعليه ان لا يكتب شيئا لا يفهمه ، لأن ذلك يورث كلال الطبع ، ويذهب الفطنة . وينبغى له أن يجتهد فى « الفهم » من الاستاذ ، ويكثر من التأمل والتفكير) .

ومن أدباء أمتنا العربية من نستطيع بحق أن نعدده فى مقدمة أنصار المذهب التدريبي العملى ، على الرغم مما يحيط بالأديب من ملايسات الحفظ والاستظهار .

فعدنا « الجاحظ » الذى اتهمه المفكر الفرنسى رينان بأنه كبقية علماء العرب والاسلام فى الاعتماد على الحفظ لاعلى البحث ويكاد المؤرخ المفكر « كارا دى فو » يؤيد الفيلسوف رينان فى هذا الاتهام بوصفه مؤلفات الجاحظ بأن الطابع الادبى هو الغالب عليها ، لا الطابع العلمى . وهذا كلام ننقضه من كلام الجاحظ نفسه ، ومن طريقته فى التأليف ، وخاصة فى كتابه « الحيوان » الذى يقول فى مقدمته : (وهذا كتاب تستوى فيه رغبة الأمم ، وتتشابه فيه العرب والعجم ، لأنه وان كان عربيا أعرابيا ، واسلاميا جماعيا ، فقد أخذ من طرف الفلسفة ، وجمع معرفة السماع وعلم التجربة ، واشرك بين علم الكتاب والسنة ، وبين وجدان الحاسة واحساس الغريزة) . وذكر الحاسة هنا وفى

غير موضوع من كتاب الجاحظ يدل على اهتمامه بالتجربة والخبرة الحسية . وهو يميل دائما الى « المعاينة » ، ويقول عنها : (ليس شئ يشفينى الا المعاينة) . فهو لا يعتمد على السماع والنقل والحفظ ، لكنه يعتمد على الرؤية التى هى سبيل من سبيل البحث العلمى التجريبي . على انه كثيرا ما جمع بين الرؤية والتجربة . واستعانته بالحواس فى التحقيق مماثلة لاستعانة الفيلسوف « بيكون » بها فى القرن السادس عشر الميلادى . وقد سبق الجاحظ العربى المسلم الفيلسوف بيكون ببضعة قرون الى المناداة بطريقة التجربة والتدريب العملى ، فاستعان بالحواس ، وأوصى بعدم المغالاة فيها لأنها تخذع ، واستعان بالتجربة ، حتى ليزدحم كتابه « الحيوان » بمئات من التجارب التى أجراها هو بنفسه ، ليصل الى الحقيقة العامة المراد الوصول اليها .

ومن تجارب الجاحظ فى كتاب الحيوان قبضه على الحيوان بنفسه أو بغيره ، ليقف على حركته ، كقوله فى الأفاعى : (وفى الأفاعى من العجب أنها تذبح حتى يفرى منها كل وديج ، فتبقى أياما لاتموت . وأمرت الحارثى ، فقبض على خرزة عنقها ، فقلت له : أقبضها من الخرزة التى تليها قبضا رفيقا ، فما فتح بينها بقدر سم - أى ثقب - الابرة حتى بردت ميتة) وكذلك تجربته على بعض الحيوانات بدفنها فى بعض النباتات ليعرف حركتها ، كما فعل فى « الجعل » حين دفنه فى الورد فمات ، فلما أعيد الى الروث عادت اليه حركة الحياة من ساعته . . والأدق أن نقول انه عمل التجربة فى خنفساء ، لقراءة ما بين الاثتين .

وهكذا ترى الجاحظ الأديب ، عالما تجريبيا عمليا متطلعا الى المعرفة عن طريق الخبرة والتجربة ، فقد ذاق مثلا الشبوط ، ليعرف طعم احمه . . ولايكفى بما يسمعه عن العقرب مثلا وعن حملها لعشرات الصغار من أولادها فى بطنها ، بل نراه يلجأ الى عقرب ، فيبيع بطنه بنفسه .

ويذكرنا ما فعله الجاحظ فى تاريخ المعرفة العربية بما فعله « رابليه » الفرنسى فى تاريخ التربية والتعليم فى القرن السادس عشر الميلادى ، أى بعد الجاحظ ببضعة قرون ، فقد دعا هذا المفكر الحر الى نبذ المذهب الجدلى الذى كان سائدا حينذاك ، والذى ناصره جماعة من أهل المباحكة والجدل أرادوا معرفة عالم الطبيعة - لامن العالم الراقعى نفسه - ولكن من خلال نظريات أرسطو ومعتقدات الكتب المقدسة . ولعل هؤلاء الجدليين كانوا متأثرين فى انعزالهم عن الخبرة والتجربة المادية الواقعية بموروثاتهم الدينية التى كانت تؤمن بأن العالم المادى ماهو الا دار فناء ، لاداعى لاجهاد النفس بدراستها . . فجاء رابليه وغير مفهوم النظر الى العالم الطبيعى .

لقد لقي الاستظهار والحفظ من غير تفكير ولاتجربة ولامعاينة مقاومة من مفكرى العرب وغير العرب على السواء . وليس الغربيون فى هذا بأسبق منا ، ولا كانوا فى

التجربة بأعرق ولا أفضل .. فقد أثبت تاريخ التربية والثقافة والمدارس أن الغربيين كانوا غارقين فى لجة الاستظهار والحفظ عن ظهر قلب الى الحد الذى ازعج مفكريهم وجعلهم يتنبهون وينبهون الى الخطر المحقق . وما زالت الرسائل الممتعة التى كتبها المفكر الفرنسى « الفونس اسكيروس » فى كتابه : « التربية الاستقلالية » موضع الاعجاب حتى يومنا هذا . فهى لم تفقد جدتها ولا لنتها على الرغم من اتجاه المدارس كلها اليوم نحو المذهب التجريبي فى حدود امكانيات كل أمة واستعداداتها .

ومن مفاخر الذهنية الاسلامية أن الامام الشيخ محمد عبده هو أول من نبه الى قيمة كتاب أسكيروس فى التربية ، وأوصى بترجمته . واستجاب لذلك رجل من خيرة رجال القضاء فى مصر سنة ١٨٩٩ ، وهو وقت يواكب صيحات ايبل ، وليبمان ، وجوستاف لوبون للتحرر من طريقة الحفظ فى المدارس . ومن أجمل ما قاله الفونس اسكيروس فى معرض الموازنة بين الحفظ والتفكير لدى الأطفال قوله : (قد يسأل سائل : هل التفكير مما يتعلمه الطفل ؟ فأجيبه : هذا ما أعتقده . غير أنه ينبغي التمييز التام بين ما يتلقاه من غيره من الافكار ، وبين ما يستنتجه هو منها بنظره الى الأشياء . ونحن فى تخاطبنا معه لانفعل شيئاً سوى تأدية أفكارنا اليه على وجه التمام أو النقص ، مع أن الذى كان يجب علينا أن نصرف همتنا اليه هو ايقاظ ذهنه ، واستنباط أفكاره وأرائه . فأذهان من يعاشرون الكبار من الأطفال محشوة بجمل من الكلام لا يهتمون منها فى معظم الأحيان إلا معانى فى غاية التشابه والالتباس .. وليس شحن أذهانهم بهذه الجمل مما ينمى فيهم قوى الادراك والفهم بحال من الأحوال ، ولكنه ابهاظ لها بما ليس من حقه أن يكون فيها) .

ونحمد الله أن آراء مفكرينا العرب التجريبيين ، ومفكرى الغرب التجريبيين قد انتهت بالانسانية الى النتيجة التى تتمتع بها مدارسنا الحديثة من ايثار لاختبرة والتجربة والمعانية على الحفظ والاستذكار .

قراءة في أوراق مُدرسة !!

دكتور / سعيد اسماعيل على

الحق أقول ..

ليس لي فضل كبير في كتابة هذه السطور التالية .
وان كان هناك من دور قمت به ، فهو ما يتعلق بالفكرة ، والمبادأة ، والحفز ..
وأخيرا النقل .

لقد درجت العادة بالنسبة الينا أساتذة التربية وعلم النفس ، أن نوجه طلابنا نحو محاولة الاجابة عن سؤال مصيري كبير وهو : كيف نربي ؟ لأن طلابنا هؤلاء سوف يكونون مربين في مستويات تعليمية مختلفة . وفي مرحلة الدراسات العليا (قبل الماجستير والدكتوراه) نحللوا بهم خطوات أخرى للتعلم والتخصص فنكلفهم ببحوث صغيرة ومقالات في بعض القضايا التربوية والمشكلات النفسية ، محورها الأساسي أيضا هو : كيف نربي ؟

لكن سؤالا قفز الى ذهني :

ان السؤال : كيف نربي يتعلق ، غالبا ، بالمستقبل ، أفليس من الضروري كذلك أن نتجه الى الحاضر .. الى الواقع ، لنسأل : وكيف تربينا ؟

وإذا كان هؤلاء الطلاب نعدهم ليكونوا مربين ، أليس مهما أن نتوقف لنسألهم هم أنفسهم كيف تربوا ؟

وإذا صح ذلك ، فمن الذي يجيب عن هذا السؤال ؟

هم أنفسهم !!

ومن هنا جاء اقتراحي لهم :

لست أريد بحثا تضطرون لكتابته أن تغوصوا في بطون الكتب والمصادر المختلفة ،
وأنما أريد (تقريرا) ، تتطلب كتابته منكم أن تغوصوا بالغوص في بطون أيامكن
الماضية، لتسجلوا صورة ذاتية لمسيرتكم ، منذ أن كنتم أطفالا ، فطلابا في مراحل
التعليم المختلفة ، فممارسين لمهمة التعليم .. مع التعليق وابداء الرأي فيما حدث : الى
أى حد كان صوابا أو خطأ ؟ ولماذا ؟

وكانت المحصلة ، مجموعة كبيرة من الأوراق التي تميزت بقدر كبير من الصدق
والمصارحة في الغالب والأعم ، فقد عرف كاتبوها مقدما أنها لن تقدم الى أى جهة ، ولن

يطلع عليها أحد الاكاتب هذه السطور ..
ولاأظن أنى أخل بالعهد عندما أقرأ على القراء بعضا مما فى هذه الأوراق ،
فالمواقع والأسماء غير معلنة ، وانما المعلن هو الوقائع والأحداث ، وبالفعل ، فليس المهم
اسم هذا أو ذاك ، وانما المهم هذه الواقعة أو تلك
والعينة التى أعيد قراءتها هى لمجموعة من : المدرسات ..
وتعالوا نقرأ سويا ...

سذاجة برامج الأطفال :

،، كنت طفلة صغيرة عندما أخذنى والدائى معها حيث سافرا العمل بأحدى دول
الخليج .. وفى العطلات ، كنت أتلهف كثيرا لمشاهدة برنامج للأطفال فى التلفزيون ،
على عكس الحال عندما كنا فى مصر ، فقد كرهت مشاهدة مثل هذه البرامج ، لأنها
كانت تفترض فىنا سذاجة مبالغ فيها ويحىء التوجيه فيها مباشرة بطريقة منفرة : ،، لازم
نشرب اللبن ،،، لازم نسمع كلام بابا وماما ،، ،، صاحبتى فاتن - مثلا - بتسمع
الكلام ، علشان كده أنا بحبها وحجيب لها هدية حلوة قوى ، وعلشان كده لازم كل
الأصحاب يعملوا كدة زى فاتن ،، ،، لقد كنت أضحك حينما أسمع مثل هذا
الكلام...

وأنا الآن أتساءل بالفعل : هل يقتنع الأطفال بما يقدمه لهم تلفزيوننا المصرى من
برامج لهم ؟ لقد كان التلفزيون فى القطر الذى أقمنا فيه يقدم برنامجا اسمه : (افتح
ياسمسم) .. كان برنامجا رائعا حقا .. لم يقدم المعلومة للطفل بشكلا ، مباشر :
اشرب اللبن .. اسمع الكلام .. نم مبكرا .. ولكنه كان عبارة عن مجموعة قصص
تتعلق بمواقف يمثلها مجموعة ممثلين : أطفال وكبار .. هؤلاء الأفراد يعيشون حياة
عادية يمثلونها كمسلسل ، ومن خلاله يخطئون : قد يخطئ الأطفال ، وقد يخطئ الكبار ،
ويتعلم كلاهما خطأه ، ويستفيد منه ، فيعرف الطفل الخطأ والصواب ، ولكن بصورة غير
مباشرة .

لقد كان برنامجا محببا ، ليس للأطفال فقط ولكن للكبار كذلك لأنه ظريف وممتع
وهادف . كان يهتم بغرز قيم متعددة لدى الأطفال ، كالصدق والأمانة ، ويعرف الأطفال
بجميع المهن وأهمية كل مهنة فى المجتمع . وفى احدى الحلقات ، مثلا ، كانت مهنة
(جامع القمامة) ، يلتف حوله الأطفال ويعرفوا مهنته .. احتراموه وصنفقوا له .. ووضع
البرنامج ، كيف أنه بدون هذا الرجل لصارت شوارعنا وبيوتنا فى أسوأ حال ..

زراعة الخوف :

.. عندما كنت تلميذة ، كانت مدرستنا (الابتدائية) مشتركة بالطبع ...
أتذكر أحد الأيام غابت فيه مدرسة الفصل وتركتنا ادارة المدرسة بدون مدرسين ،
فقام أحد التلاميذ المشاغبين والأشقياء بحركة لاتنسى ، حيث ذكر أنه يوجد عفريت
بالمدرسة ، فأصاب الرعب الفصل كله ، خاصة البنات ، وفتحنا باب الفصل وركضنا على
السلالم حتى كاد بعضنا يقع فوق الآخر .. وجرينا حتى بوابة المدرسة ونحن فى حالة
هيستريا من البكاء والفرع والرعب ، وطلبنا من البواب فتح باب المدرسة بسرعة قبل أن
يلحقنا العفريت نو اليد الحمراء ويأكلنا بحيث وصفه هكذا زميلنا اياه ، سامحه الله .
حاول البواب اقناعنا بأن هذا هراء ، ويجب علينا العودة الى الفصل ، لكننا لم
نصدقه وظللنا على حالتنا الى أن جاءت مديرة المدرسة واستطاعت ان تجمعنا مرة ثانية
وعادت بنا الى الفصل ..

أتذكر هنا أنه كان لنا زميل أقسم لحظتها بأنه لن يعود الى هذه المدرسة
(المسكونة) بالعقاريت ، وسوف يتعلم فى البيت ، وسيذكر له والده العربى والحساب ،
ودعاية عليه هذا ، .. بلاهم !! وكل هذا يعود الى تسبب ادارة المدرسة وتركها للتلاميذ
الصغار وحدهم يوما كاملا فى الفصل حتى وصلت المسألة الى العقاريت والجن .. ،
ومع هذا فانتنا يمكن أن نضيف الى ذلك تساؤلا : من أين لهذا الطفل مثل تلك
الحكايات عن (العقاريت) وشكلها واعتدائها على الأطفال ؟ انها ليست من اختراعه
وانما هى حكايات نقلها اليه كبار كى يريحوا أنفسهم من حسن الضبط والرعاية ليقوم
هذا وذاك على (التخويف) وبث الرعب ، دون أن يدروا الآثار المدمرة لمثل هذه القصص
الخرافية على البنية الشخصية لأطفالنا الصغار .

العقاب المخيف :

وتكتب مدرسة أخرى :

.. جاعتى مرة أثناء عملى بالتدريس أم تلميذ من احدى البلدان العربية حيث كان
ابنها تلميذا بالمدرسة ، وتطلب بالحاح ضرب ابنها ، علما بأنه من أحسن التلاميذ ، فقد
كان متفوقا . فسألتها عن السبب ، فقالت إن تقدير ابنها هذا الشهر انخفض من
(امتياز) الى (جيد جدا) !! فقلت لها أن التقدير الجديد ليس سيئا وانما هو خاص
بالمتميزين ، ثم ان امتحان هذا الشهر كانت درجة الصعوبة فيه عالية . لكنها أصرت

على معاقبة ابنها ، ولكنى رفضت ذلك حيث انه لم يرتكب ذنبا حقيقيا يستحق عليه العقاب ، أحضرت التلميذ وقلت له كلمة بسيطة : (ماما جاتنى زعلانة جدا منك وشايقة انك تستحق الضرب ، لكنى مش حاضريك يا محمد ، مع انى أنا كمان زعلانة منك لأنك خذت درجة الشهر ده أقل من درجة الشهر اللى فات ، ومش حانديك الجائزة اللى كانت من نصيبك قبل كده ٠٠) وما كدت أوصل كلامى حتى فوجئت بالطفل ينهمر بالبكاء وقال لى : (معلش يا مس) ، آخر وأول مرة سوف أذاكر أكثر من الأول) ، وبالفعل عاد الطفل الى ماكان عليه من تفوق ٠٠ ترى ، لو كنت قد سمعت كلام أمه وانهلث عليه ضربا ، أكان يمكن أن يعاود التفوق ؟ لا أظن ..

وإذا كانت هذه المدرسة على درجة من الوعي الذى جعلها تدرك الأثر المدمر للعقاب غير المعقول على الطفل ، فان هناك غيرها يفتقدون مثل هذا الوعي فيوقعون بالأطفال صورا من العقاب المهين غير الأدمى مما لايمكن أن يساعد فى غرس الاحساس بقيمة الانسان فى حد ذاته والاعتزاز بالكرامة الشخصية ، فهذه مدرسة تكتب تحت عنوان : (مدرسة أم معتقل تعذيب) :

... وأنا (تلميذة) فى السنة الرابعة (الابتدائية) كنت مدرسة اللغة الانجليزية تعاقب احدى الطالبات لأنها لم تؤد الواجب المدرسى ، فماذا كان هذا العقاب ؟
أحضرت غلاف كشكول وقامت بقصه على شكل أذنى حمار ، وعلقتها على رأس الطالبة ، ولم تكلف بذلك ، بل وكتبت على ورقة كلمة (بليدة) بالبخط العريض وعلقتها على ظهر الطالبة وأخذتها الى فناء المدرسة وقت الفسحة وجعلتها تلطوف فى الفناء حتى انتهت الفسحة !!

ان هذا لم يكن موقفا فرديا من مدرسة واحدة ، بل كان متكررا من أكثر من مدرسة :

لقد كن يجمعن ، كل شهر ، الطالبات المتخلفات دراسيا من كل فصل ، مكتوب على ظهر كل طالبة كلمة (بليدة) أو (غشاشة) ، وتطوف فى فناء المدرسة فى طوابير منتظمة ، وتتقف باقى الطالبات للفرجة والقهقهة .

والنتيجة؟

كانت نتيجة هذا المنظر البشع الذى شاهدته بعينى رأسى ، هو أنى أصبت بحالة ، خوف شديد وكراهية أشد للمدرسة والمدرسين والذاكرة والتعليم ، ومن هنا فعندها أهم بعمل الواجب المدرسى ، تهاجمنى رغبة شديدة فى النوم ، للدرجة التى كان عندها والدى يمسك بيدي ويكتب الواجب وأنا نائمة تماما !!

والنتيجة فى آخر العام ، هى الرسوب فى كافة المواد التى تدرس باللغة الانجليزية
وهى : اللغة الانجليزية ، الرياضيات ، العلوم فضلا عن اللغة الفرنسية كذلك !! .

الاختلاط بالصبيان !!

هى قضية من القضايا الشائكة فى مجال التعليم ، ليس لها وجود بطبيعة الحال
فى البلدان الغربية ، لانهم يرون الاختلاط فى جميع المراحل مسألة طبيعية . وهى
لاوجود لها أيضا فى عدد من الدول العربية لسبب مختلف تماما وهو منعها منعاً باتاً فى
أى مرحلة ، أما هنا فى مصر ، رغم أن الجدل حولها لم يعد كما كان من قبل منذ عدة
عقود ، فإن هذه السطور التالية تكشف عن أمور لها آثارها السيئة تربوياً ، : تكتب
أحدى المدرسات عن فترة طفولتها :

.. ، وتكرارا ، ما سمعت من أبى ، يوجه كلامه الى أختى بأن تذهب من
المدرسة الى البيت ومن البيت الى المدرسة . وأصحابك فى المدرسة فقط ، وألا تكلمى
أى (ولد) فى الشارع ، ولا تتحدثى معه ولا تردى عليه ...
ومن خلال هذه المحاذير أصبحت أخشى الكلام مع أى ولد ، وبالتالي كنت لا
ألعب الا مع بنات أقرابنا فقط ...

وكان أبى من النوع المحافظ جدا يخاف علينا ، وبالتالي كانت نزهتى وخروجى
لايتعدى الخروج مع أمى لشراء احتياجات بيتنا والذهاب الى أقرابنا ...
وكان أول يوم ذهبت فيه الى المدرسة بصحبة أمى التى دخلت معى الى المدرسة ،
وكانت المشرفة تتنادى أسماء كل فصل حتى يتعرف كل تلميذ وتلميذة على فصله بحيث
كانت تتنادى اسم بنت ، ثم اسم ولد .. وهكذا ، فنادت على اسمى فوقفت ، ثم نادت
على اسم (ولد) فجاء ووقف بجوارى ، وكان الترتيب : ولد - بنت ، فبكيت بصوت عال،
وجاءت المشرفة لتسألنى عن سبب بكائى ، فأجبت : (مش عايزة ولد يقف جنبى ، أنا
عاوذة اللى تقف جنبى تبقى بنت) .. لقد كانت كلمات أبى تتوارد على ذهنى وتعلن فى
أذنى ألا أتعامل مع الصبيان .. !!

ولم أتوقف عن البكاء الا بعد أن دخلت الفصل وأجلسوا بجوارى بنت مثلى ...
كانت المدرسة تقول لأمى عندما تزورنى فى المدرسة : (ان .. شاطرة ، بس
المشكلة انها خجولة جدا واذا عرضت أسئلة فانها لاتشارك معنا فى الإجابة . ومن
الممكن أن يمر اليوم كله دون أن تتكلم معى أو مع زميلاتنا فى الفصل . ولكن اذا

وجهت لها سؤالاً ، فانها تجيب عليه اجابة ، غالبا ، موفقة . . ، ثم تستطرد المدرسة صاحبة هذه الأوراق :

.. وبالتدريج بدأت أتكلم مع زميلاتي فى الفصل ، زميلاتي فقط بون زملائي وألعب معهم فى وقت الفسحة .

وكان أبى يرفض ذهابى الى أية رحلة تقوم بها المدرسة ، والسبب الذى كان يقول دائما انه يخاف علينا ،

ونقلب فى أوراق مدرسة أخرى ، لنجد نفس القضية ، اذ تكتب قائلة :

.. بالنسبة لتجربتي الشخصية ، فلم أحمذ اختلاطى بالبنين حتى فى الفترة الابتدائية ، وذلك لأن والدى كان دائما يحذرنى : اياكى والتعامل مع البنين . لايجب لبنت أن تصادق ولدا . عيب التحدث مع البنين . . وهكذا استقر فى نفسى أن الرجل دائما نو غرض سئ . . حتى فى مرحلة الطفولة المتأخرة هذه .

لاأريد أن أدين والدى ، فهو حقا رجل فاضل ويخاف على وعلى اخوتي ، وقد تكون طبيعة عمله كحمام ، وكثرة مايراه من مصائب ، تجعله يتصرف معنا هكذا .

وبناء عليه تجنبت التعامل مع زملاء الدراسة تماما ولكنهم مع الأسف اعتبروا ذلك غرورا منى ، وما كان الأمر هكذا !!

وكانت النتيجة أن نشأ داخلى شعور بالندية مع الرجل ، فكنت دائما أتشاجر مع أقاربي من البنين ، اذا ما حاول أحدهم أن يظهر شيئا من الحرص على أو على شقيقتى ، كأن يطلب منى ألا أخرج لشراء شتى مساء وحدى ، وذلك فى مرحلة متقدمة بعض الشيء .

وقد انعكس ذلك على حياتى عندما كبرت وتزوجت ، فكثيرا ما نشبت الخلافات الحادة بسبب هذه (الندية) فى المعاملة ، ورفضى أى توجيه من زوجى ، حتى ولو كان رأيه على صواب ، وذلك فى السنة الأولى من زواجنا ، وكم بذلت من مجهود الى أن تخلصت من بعض الأفكار السيئة حول الجنس الآخر ، فبدأ الاستقرار يعرف طريقه الى حياتى بالتدريج

فى الحق، لم أكن جانبية على زوجى وعلى أفراد الجنس الآخر من حيث سوء الظن، وانما كنت ضحية خوف زائد وشك دائم فى أى رجل يزعه أبى نى، اعتقادا منه أن ذلك سيجنبني الرذيلة والخطأ، ونسى أن حسن التربية والخلق القويم ، كفيلا بأن يجعل منى انسانة قادرة على حماية نفسها ، لاتسمح لأحد بأن يسيطر على فكرها أو عليها . . ،

هدايا .. !!

الهدية ، رمز من الرموز الاجتماعية التي تعبر عن تقدير أو تهنئة ، لها مناسباتها وأصولها وقواعدها ، لكن بعض صورها المنحرفة بدأت تزحف على مدارسنا فتتحرف بهذا الرمز الاجتماعي الجميل لتكون ، أحيانا (اتاة) مفروضة ، وأحيانا وكأنها (رشوة) .. الى غير هذا وذاك من صور تخرج بالتأكيد عن حدود (السوية) ، تقول احدى المدرسات باعتبارها أما لواحد من الأطفال :

«.. هاقد دخلنا في شهر مارس ، لايد أنا وزوجى من أن نستعد لشراء (الهدايا) التي أصبح من المحتم على أبنائنا أن يعطوها (الأباة) فى عيد (الأم) .. تلك المناسبة التي من المفروض أن تتجه بمشاعر أطفالنا نحو الاعتزاز والحب للأمهات ، تحولت الى أن تكون عبئا ثقيلًا تثن من حملة ميزانية كثير من العائلات بسبب ما يضطرون اليه أبنائهم من تقديم هدايا لمدرساتهم فى دور الحضانة ورياض الأطفال والمدارس الابتدائية ..»

وتستوقفنا عبارة أخرى لاحدى المدرسات كأم عندما أحاطت بابنها بعض المشكلات فى مدرسة رياض الأطفال قولها أن من الوسائل التي لجأت اليها « مرأضة المدرسات بالهدايا المطلوبة ، ، !!وتروى مدرسة جاء تعيينها مدرسة فى مدرسة اعدادية مشتركة فى منطقة ريفية عن سلوك ناظر تقول انه كان خريجا من احدى كليات الجامعة (الأزهرية) !!:

«، بدأ الرجل عمله وشغله الشاغل : المجموعات المدرسية : نظامها ، كيفية عملها ، وكم عددها .. كان الرجل قد ذهب الى احدى الدول العربية فى اعارة فذاق طعم جمع المال وكثرت ، فأراد الاستمرار فى عملية (التجميع) ، لا يبالى بأن وسيلة ولا بأى كيفية يحصل على المال المراد .

وكما نعلم فان الادارة التعليمية تحصل علي جزء من حصيلة المجموعات ، فكان الناظر لا يخطر الادارة الا بعدد محدود أقل من الواقع ، ويفسر ذلك للمدرسين بأن هذا حماية لهم من (الادارة) وبدأ يفرض ضريبة على كل مدرس مادة ، سواء كان يقوم باعطاء الدروس الخصوصية أم لا ، المهم أنك تدفع له وتتصرف مع التلاميذ كيف تشاء . ومع الأسف وافق المدرسون على ذلك لكسب ود السيد الناظر ولتجنب المشاكل من ناحية ، وتلك هى فرصة أخرى للزيادة فى اعطاء الدروس .. واذا كان هذا هو الشغل الشاغل للسيد الناظر ، فكيف يكون حال المدرسين أنفسهم :

إذا كان رب البيت بالدف ضاربا فشيمة أهل البيت كلهم الرقص !!

وإذا كانت هذه بعض صور يندى لها الجبين ، فقد كانت هناك صورة أخرى زاهية مشرقة لتوجه آخر مخالف .. المدرسة هنا هي التي تنفق من جيبتها الخاص لتشتري هدايا لأطفال الروضة الذين يجتهدون في دروسهم والذين بالسلوك الطيب ، تقول هذه المدرسة :

.. ، كنت أخصص للتلميذات جزءا من مرتبى شهريا لشراء جوائز للعشرة الأوائل بالفصل ، وكانت هناك أعداد مكررة ، فغالبا مايكون العشرة أكثر من نصف الفصل . هذا بالاضافة الى وجود درج خاص فى دولاى ، به من الهدايا الصغيرة الغالية الثمن (أقلام - أساتيك - لعب أطفال صغيرة .. شيكولاتة .. الخ) لتشجيع المستويات المتوسطة والضعيفة اذا شاركت فى المناقشة أو عملت أى شئ ولو كان ذلك الشئ بسيطا ، أو اذا أبدعت احدى التلميذات فى حل مشكلة ما ، أو أجادت فى أى شئ ، لذلك كان الفصل بمثابة خلية للنحل .. ،

كان السراالأساسى وراء سلوك هذه المدرسة (عشق) و (ولع) شديد بمهنة التدريس !!

أغيثونا .. من الغش !!

هى ظاهرة اجتماعية وتربوية مرضية تفشت منذ سنوات بشكل لاينبغى أن نقف مكتوفى الأيدى أو غير مبالين بمدى ما تمثله من قوة تدميرية على البنية الشخصية لأبنائنا خاصة والمجتمع كله عامة . كنا نلاحظها قبل ذلك ، مستنكرين ، مسألة (فردية) يمارسها واحد أو اثنين ممن لايشكلون خطورة على القاعدة العامة ، وفى بعض الأوقات المتفرقة ، لكننا نلاحظها الآن لدى (كثرة) ، وفى معظم الأوقات . والأدهى والأمر ، أن تتم فى بعض الأحيان تحت سمع وبصر مسؤولين بمدارسنا ، ومباركة أباء وأمهات .. وها هى أوراق مدرسات تحكى أطرافا من الحكاية ، بل قل ، الكارثة :

فبعد أن تصور مدرسة مظاهر النظام الصارم الدقيق فى احدى المدارس وتجنئ الى مسألة الغش تجد .. ان الأمر يختلف تماما فى الامتحانات .. الغش عام للجميع ، والكتابة فى ورق الاجابة لأصحاب الحظوة .. لامانع من كتابة الاجابة على السبورة اذا لم تجد الاملاء الجماعية من نماذج حل تعدها المدرسة صاحبة المادة بالكربون وتوزعها على اللجان . وحتى امتحان الابتدائية الذى يشرف عليه مدرسون من خارج المدرسة ، فانه فى هذه الفترة تم التفاهم مع البعض ، فكانت مدرسات المدرسة الأساسيات يجلسن فى مكان يفصله عن اللجان حائط خشبى ، تقوم (الدادة) بتسريب ورقة أسئلة من

خلاله لمعلمة المادة التي تقوم بحلها وتساعدنا الباقيات في عمل نسخ بالكربون ، ثم تأخذها الدادة لتوزعها على اللجان لتملى على التلاميذ .. وغير ذلك مما يجعل التلاميذ في العام التالي لايقبلون على المذاكرة بحماس .. ،

ومدرسة أخرى تحكى عن فترة تلمذتها في إحدى المدارس فتكتب :

.. ، لاحظت ملاحظة غريبة جدا (في لجنة الامتحان) إذ كانت المراقبة في أول الامتحان حازمة جدا ، وبعد مرور بعض الوقت تأتي مدرسة الى المراقبة وتوصيها على طالبتين باللجنة حيث أن هاتين الطالبتين أمهاتهما مدرسات بالمدرسة ، فتصبح اللجنة مرتعا للغش ، وكتابة الاجابات على ورق الأسئلة ، ثم مبادلته بين الطالبات ، بل ان الأمر لايتوقف عند هذا ، إذ تذهب المراقبة الى هاتين البنيتين وتسالهما اذا كانتا تحتاجان شيئا .. ،

وفي سنة دراسية أخرى تحكى نفس المدرسة عن فترة تلمذتها فتكتب :

.. ، وحدث موقف أثناء امتحان اللغة الانجليزية ، فبينما كنت أجيب على أسئلة الامتحان وقاربت على الانتهاء ، اذا بمدرس يدخل اللجنة ويملى أسئلة الامتحان واجاباتها على الطالبات بصوت عال « !!

واذا كان هذا يتم في المدارس ، فماذا عن (الكليات) ؟ كتبت إحدى المدرسات عن فترة تلمذتها في إحدى الكليات :

.. ، أما عن الامتحان فكان مهزلة كبرى ، حيث كان يعقد في مدرج كبير مقسم الى لجان تجلس فيه كل الطالبات ، وكل لجنة عليها اثنتان من المراقبات ، بعضهن متسيبات يتركن البنات للغش من الكتب ، بل اننى أذكر ان احداهن وقفت تملى الطالبات من ورقة في يدها مما صرفنا عن التركيز ، وكانت مشكلة كبيرة .. ،

ثم نصادف مدرسة (أما) نادرة ، تتمسك (بالأصول) ، فاذا بها تعرض ابنها لمتاعب !!

تكتب هذه الأم المدرسة :

« ولأننى غرست في أولادى مبادئ الأخلاق والقيم وعلمتهن مايدعو اليه ديننا الحنيف بالنهى عن الغش (فمن غشنا فليس منا) فان أولادى كانوا يرفضون أن يكتبوا مايملى عليهم (أثناء الامتحان) لأن هذا غش وحرام ، فكان جزاء ابنى الضرب والسب ، واتهامه بالغش وعقابه بسحب ورقة اجابته وحرمانه من الامتحان بالاضافة الى تهديده بالحبس في الفصل طوال اليوم لأنه بليد وغشاش .. هذا كان موقف المدرسة من طفل

فى الصف الثانى الابتدائى وهو طفلى . . . »

كانت الام المدرسة تنتظر طفلها خارج المدرسة ، فجاء اليها يبكى منهارا فلما استفسرت منه عن السبب وحكى لها ، وقابلت الناظرة ، بررت الناظرة ما حدث بان الطفل بالفعل غشاش ، واستشهدت بمدرسته ، فلما سألته الام اذا كانت بالفعل قد عهدت فيه من قبل الغش ، اجابت انه ممكن ان يغش عندما لايعرف الاجابة ، فثارت الام وردت على المدرسة : " . . . اذن كنتى تضحكين على وتخبرينى بأنه عبقرى وذكى وممتاز فقط للحصول على الدروس والهدايا ، ، !!

وأصرت الام على أن يختبر ابنها ويمتحن وحده أمام الجميع لأنها بالفعل تريد طفلًا مسويًا ، وتم لها ما أرادت ، ، وصححت له الناظرة بنفسها وحصل على الدرجة النهائية بالرغم من أن السؤال الذى أملته عليه المدرسة لم يكن من ضمن ما درسه فى المدرسة . . . !!

سفر الأب :

كذلك فقد عرف مجتمعنا منذ الطفلة الفطية سفر العديد من الآباء أو الأمهات للعمل بالخارج مع ترك الأبناء هنا فى مصر مع أحد الوالدين أو مع أحد الاقارب ، والدافع الأساسى مشهور ومعروف وهو السعى وراء الرزق ، لكنهم من ناحية أخرى اذا كانوا يكسبون (مالا) ، فهم كثيرا ما يخسرون (أبناء) الامن عصم الله ، مع ترديدهم للمقولة الشهيرة بأنهم اذ يتغربون ويشقون ، فانما يفعلون ذلك من أجل أبنائهم .

وما هى مدرسة تحكى عن سفر زوجها بعد شهر واحد من زواجهما من أجل أن يقدر على (تأسيس) أسرته : ، ، فهى ليست مشكلتى أنا وحدى ، بل آلاف من الشباب . . . شاء قدرنا أن نكون معاصرين لهذه الفترة التى يعتبر شبابها منكوبا . . . فأنا أعتبر نفسى زوجة بالمراسلة . . . فزوجى مدرس هو الآخر ، وكلنا يعلم أن الموظف بصفة عامة والمدرس بصفة خاصة لاينال ما يكفيه ويضمن له سبل العيش والحياة الكريمة فاضطر كثيرون للدروس الخصوصية . ولأن زوجى يرفض هذه الدروس ، فقد فضل ان يسافر لاحدى الدول العربية للعمل بها لتكون أنفسنا بعد شهر واحد من زواجنا . . . وتركنى لأعيش مع أسرتى مدة عامين فلم نأخذ الفرصة الكافية ليتعود كل منا على الآخر . . . ناهيك عن المعاناة النفسية التى يقاسيها كل منا ، فهو زوج وليس بزواج أب وليس بأب ، وأنا زوجة وأم مع ايقاف التنفيذ ، ولم أتعود أيا من واجبات الزوجة والأم لأن والدتى وجميع أفراد الأسرة يقومون عنى بكافة متطلبات ابنتى . . .

انها صرخة بلا أمل ، يطلقها الكثير من الشباب برجاء التفضل ورحمتنا من عذاب هذه الحياة المشتتة ..

وها هي مدرسة أخرى ، تتذكر فترة طفولتها ، حيث توفيت أمها وسافر والدها للعمل بالخارج وتركها لاحدى القريبات تربيها وهي لم تتجاوز بعد العام الثالث من عمرها ، .. كان أبى - سامحه الله كثير السفر للخارج للعمل ولغير العمل . كان يأتى فى نهاية كل عام يرى النتيجة ويقول لى : لماذا لم تطلعى الأولى على المدرسة ؟ ما هذا المجموع ؟ ثم بعد ذلك يقول : مبروك !! ولكنه نسى نور الأب والوحدة التى أنا أعيشها طوال العام وحرمانى منه .. لم يخطر بباليه انى منذ صغرى لم أجد ولم أسمع أحد يقول لى اهتمى بمذاكرتك ، بل كنت أهتم أنا بها بون أن يوجهنى أحد ..

فلما أتمت صاحبتنا المدرسة الابتدائية والتحقنا بالمدرسة الاعدادية وهي فى نفس الظروف ، شاعت ارادة الله أن تقيض لها مدرسين أحاطاها بالكثير من العناية والاهتمام ، فكتبت عن هذه الفترة تقول : « .. وأحمد الله على أنه جعل أمامى هذين المدرسين الذين كانا يشجعانى وعوضانى كثيرا عن افتقادی أى تشجيع من أبى وغيابه وانشغاله فى السفر للعمل . وكانت مرحلة الاعدادية مرحلة حرجة بالنسبة لأى فتاة وهي مرحلة المراهقة وبداية البلوغ ، فقد كنت كثيرة الاحتياج لأبى فى هذه المرحلة .. »

ويغرق الأب ابنته بالهدايا والأموال ظانا أنه بذلك يسر احتياجاتها ، صحيح أنها احتياجات هامة وضرورية ، لكن لا يقل عنها أبدا ، وربما تتفوق ، تلك الاحتياجات (المعنوية) (التربوية) .. دفء الأم .. حنان الأبوة ورقابتها المستمرة . تقول صاحبتنا : « كان أبى يشتري لى كثيرا من الملابس الجميلة من الخارج ويصدق على المال ، فقد كنت مرفهة الى حد ما ، ولكن يعلم الله أن كل هذا لم يعوضنى عن غياب أبى ورحيل أمى . ثم جاءت صدمة كبيرة على حينما علمت بزواجه من امرأة أخرى فى احدى البلاد العربية .. أخفيت أحساسى بالألم بداخل قلبى وفرغت همى كله فى دراستى واهتمت بمذاكرتى أكثر وأكثر لكى أشغل نفسى من التفكير فى هذه الدنيا التى جعلتنى أشعر بالوحدة وأنا فى بداية سنوات عمري الأولى .. »

وإذا كانت هذه المدرسة قد استطاعت أن تتجاوز هذه الوحدة بعيدا عن (الأب) و(الأم) ، بل وتجعل منها دافعا للمزيد من العمل المتواصل الشاق لتعوض به ماتعانيه ، فان كثيرين وكثيرات من الأبناء لم يستطيعوا ذلك ، ووقعوا فريسة للفشل والجذب العاطفى الذى يعتبر تربة خصبة لزرع الحقد والغل والرغبة فى الانتقام من المجتمع ممثلا فى بعض رموزه ومؤسساته ، ويحصد المجتمع (عملة صعبة) من الدولارات

والاسترليني ويخسر عملة أصعب من البشر !وإذا كان هذا يحدث بالنسبة لأولياء الأمور الذين يسافرون للعمل بالخارج تاركين أبناعهم فان هناك من الآباء من يتركون أبناعهم على الرغم من اقامتهم معهم فى مصر !!، وها هى مدرسة تكتب عما لاحظته بشأن طفلة بمدرسة ابتدائية خاصة :

« كانت لدى طفلة ، يعمل والدها مدرسا للغة الانجليزية بمدرسة ثانوية ، ولم أكن أصدق ان تصل ابنته هذه الى تلك الدرجة من الاهمال ، وظل السؤال يحيرنى : لماذا ؟ وطلبت حضور ولى الأمر أكثر من مرة ، فلما حضر وسألته : لماذا كان هذا الاهمال ؟ كانت اجابته : « ليس عندى وقت !! كل يوم أدخل البيت الساعة الثانية بعد منتصف الليل، فلا أستطيع رؤية أطفالى نظرا لظروف المعيشة » . . . فطلبت منه الانتباه الى ابنته ، ولم يبد اهتماما بعد ذلك بها !! .

دروس خصوصية :

وفى هذا الباب أحاديث كثيرة وطويلة يمكن أن تملأ وحدها عددا كبيرا من الصفحات ، ولكننا نجتزئ منها بعض السطور من أوراق مدرسات . كتبت واحدة عن فترة تلمذتها بالمدرسة الابتدائية :

« كانت أمى تداوم على سؤال مدرساتى ومدرسى عن مستويائى . . ورأيت معظم من حولى بالفصل يأخذون دروسا خصوصية ، . . ورأيت التغيير فى المعاملة لمن تأخذ درسا ، فبعد الضرب الذى كانت تتلقاه التلميذة والتهديد واللوم ، أصبح المدرس يعاملها بلين وعطف ، وذلك عندما تأخذ درسا خصوصيا لديه . . فقررت أن أخذ (مجموعة) بالمدرسة . وأعترف بأن هذه المجموعة لم تضيف الى شيئا جديا (علمي) . . . ، فلما انتقلت صاحبتنا الى المدرسة الثانوية ، كتبت عنها قائلة : « ، أعلنت مدرسة الرياضيات عن وجود مجموعة بالمدرسة ، فالتحقنا بها أنا وزميلاتى بالرغم من أننى حصلت على درجات مرتفعة فى مادة الرياضيات فى الشهر الأول ، وكان سبب التحاقنا هو احساسنا بالتهديد من جانب المدرسة وعقابها الطالبات اللاتى لا يلتحقن بالمجموعة . . !!»

وان نستطرد طويلا فى هذا الباب ، فمعظمه حكايات تدخل فى باب (المأسى) و(المهازل) لكننا لانستطيع أن نتركه دون الاشارة الى ذروة مايؤسف ، عندما نجد أن الدروس قد وصلت الى مرحلة الحضانة التى هى أصلا ليست مرحلة (تعليم) مواد دراسية ، بل (تربية) من خلال اللعب والنشاط ،فها هى مدرسة أم تشكو مر الشكوى

من سوء معاملة طفقتها فى احدى دور الحضانة ثم تعقب : ، ، . . ولكى يتقى ولى الأمر شهرن (العاملات فى الحضانة) ويجعلهن يهتمن بالأولاد ، عليه أن يستسمح (الابله) أن تتعهد طفله وتعطيه دروسا خصوصية . . أى والله دروسا خصوصية فى الحضانة . . والحصّة : ساعة بعشرة جنيهاً ، والمطلوب ساعتان يعنى بعشرين جنيهاً لطفل ضمن مجموعة من الأطفال مكونة من عشر أطفال . . هذا بالإضافة للهدايا فى مختلف المناسبات . . غير ماتطلبه من الأدوات المنزلية . . وأدوات الزينة والملابس والحقلى . . . صدق أو لاتصدق !!

ان قيمة هذه الأوراق مرة أخرى هى (لارسميتها) و (خصوصيتها) مما يجعلنا نرى صورة واضحة (ميكروسكوبية) مهما امتلأت بما يؤلم ، فانها ضرورية لمن يسعى الى الإصلاح والتطوير .

**عِناقَة العلم بالفلسفة الإسلامية
ونصيب الفكر العلمى من التدريس الفلسفى العام
دراسة نقدية ***

د. أحمد فؤاد باشا **

مقدمة :

ان العلاقة الوثيقة بين العلم والفلسفة الإسلامية بديهية لا يمكن انكارها ولا تحتاج الى برهان ، فما كان للعلم أن يقيم حضارة بمعزل عن الفكر الذى يحتضنه ويغذيه ، وما كان للفكر أن يزدهر ويرقى بعيدا عن العلم الذى يدعمه ويكثر من ثمرته . لكن البديهيات هى التى كثيرا ما تتعرض من جانب الجاحدين لمحاولات الطمس والتشوية ، وتتعرض من جانب المعاشين لها والمتفقين عليها لحالة من انقطاع الوعى بها والنسيان لدلولاتها وغاياتها . ومهما يكن من أمر الخلاف حول مجالات الفلسفة الإسلامية وطبيعة المشكلات التى تشغلها والأهداف التى تسعى لتحقيقها ، فان علاقة العلم بالفكر الإسلامى عموما يجب - فى رأينا - أن تحظى بالمزيد من اهتمام الباحثين لتأكيد أصالة الفكر العلمى الإسلامى من جهة ، ولتجديد هذا الفكر حتى يكون قادرا على استيعاب حركة العصر من جهة أخرى ، خصوصا بعد أن تدخل العلم فى بناء الحياة المعاصرة بحيث لم يعد هناك أى نشاط انسانى الا ويعتمد على العلوم وتقنياتها فى تخطيطه وتطويره .

والدراسة الحالية تتناول هذه القضية الهامة فى جزئين رئيسيين هما :

أولا : علاقة العلم بالفلسفة ، وهو جزء نظرى يهدف الى فهم أعمق لطبيعة هذه العلاقة ، وتحليل أوضح للتحديات العلمية المعاصرة التى يواجهها الفكر الإسلامى فى ضوء ما تنبئ به نتائج الأبحاث الجارية من ثورة علمية مرتقبة يتهاوى تحت معاولها أساس الكثير من النظريات العلمية والمذاهب الفلسفية السائدة ، ويطرأ بسببها تحول كبير وعى الانسان وتصوره لنفسه والعالم .

ثانيا : نصيب الفكر العلمى من التدريس الفلسفى العام ، وهو جزء تطبيقى يقدم تصورا

* من ندوات المعهد العالمى للفكر الإسلامى . القاهرة ، ١٩٨٩ .

** أستاذ الفيزياء بكلية العلوم بجامعة القاهرة .

اسلاميا لطبيعة الموقف النظرى للمنهج المدرسى فى اطار الدور المطلوب من التعليم العام لتأصيل الفكر الاسلامى وتجديده ، ثم يعرض فى ضوء هذا الموقف لتحليل تجرية التدريس الفلسفى فى المرحلة الثانوية بمدارس جمهورية مصر العربية .

أولا : علاقة العلم بالفلسفة الاسلامية

(1) طبيعة العلاقة بين العلم والفلسفة والدين

يحدثنا القرآن الكريم بأن العلم قرين الانسان منذ خلقه الله تعالى ونفخ فيه من روحه ، وأن الله سبحانه وتعالى قد امتن على العباد بنعمة الخلق والايجاد ، وامتن عليهم بتكريم آدم عليه السلام وتعظيم شأنه ، وشرفه على الملائكة بما اختصه من علم أسماء كل شئ نونهم ، ولا شك أن الاحسان الى الأصل احسان الى الفرع ، والنعمة على الآباء نعمة على الأبناء . قال تعالى فى كتابه الكريم : " واذ قال ربك للملائكة انى جاعل فى الأرض خليفة قالوا أتجعل فيها من يفسد فيها ويسفك الدماء ونحن نسبح بحمدك ونقدس لك قال انى أعلم ما لا تعلمون . وعلم آدم الأسماء كلها ثم عرضهم على الملائكة فقال أنبئوني بأسماء هؤلاء ان كنتم صادقين . قالوا سبحانك لا علم لنا الا ما علمتنا انك أنت العليم الحكيم . قال يا آدم أنبئهم بأسمائهم فلما أنبأهم بأسمائهم قال ألم أقل لك انى أعلم غيب السموات والأرض وأعلم ما تبون وما كنتم تكتمون" (سورة البقرة : ٣٠-٣٣) .

وقد جاء فى التفسير أن الله تعالى علم آدم الأشياء كلها نواتها وصفاتها وأفعالها . والحاصل أن الله تعالى أظهر فضل آدم للملائكة بتعليمه ما لم تعلمه الملائكة ، وخصه بالمعرفة التامة نونهم (١) .

والانسان يولد فى هذه الأرض لا علم له بشئ من هذا الكون على الاطلاق ، فيدعوه الاسلام الى العلم ويحثه على اكتساب المعرفة والاستفادة من تطبيقاتها وتقنياتها ، وسأئله فى ذلك نعمة الحس ونعمة العقل ، وقبلهما توفيق الله وهدايته . قال تعالى : " والله أخرجكم من بطون أمهاتكم لاتعلمون شيئا ، وجعل لكم السمع والأبصار والأفئدة لعلكم تشكرون " (النحل : ٧٨) .

لهذا لم يكن الانسان فى أى مرحلة من مراحل تاريخه بعيدا عما يمكن اعتباره ممارسة لعملية التفكير واستخدامه فى التغلب على مصاعب البيئة التى يعيش فيها . ويمرور الزمن استطاع الانسان بالفطرة والخبرة أن يصل تدريجيا الى قدر من المعرفة العقلية أو العلمية أفاد منها فى التمييز بين الموجودات ومحاولة السيطرة على ما يحيط

به . فهو عندما اهتدى الى بعض خواص فى ايقاد النار من تطاير الشرر الذى يحدثه احتكاك الأحجار بقوة نجده قد استخدم هذه النار للدفع ولطهو الطعام ولانارة الكهوف التى سكنها . وعندما رأى الحجارة الكبيرة تحدث أثرا فى الأجسام والأشياء عند ارتطامها بها أو سقوطها عليه نجده قد تعامل معها بجرها ونقلها ليتخذ منها أدوات يستخدمها فى القطع والشق والثقب وصناعة الأسلحة البدائية التى يدافع بها عن نفسه . ولاريب أن هذا النوع من التفكير فى تلك المرحلة البدائية كان ساذجا وعفويا ومشوبا بالأوهام والخرافات ، لكنه كان ضروريا لساعدة الانسان على تفسير الظواهر التى يراها ويتعامل معها بعد أن لاحظ تجانس العالم الذى يعيش فيه واسترعى انتباهه تواتر الظواهر الطبيعية أمام عينيه . فكان مثلا يرى أنه بحاجة الى تفسير الحركة والحياة فى الأشياء ، وهده خياله البدائى الى أن يعزى الحركة الى أرواح أو آلهة تجعل الشئ متحركا ، قياسا على ما كان يراه فى الأحلام من أشياء تتحرك حركات خارجة عن المؤلف له فى يقظته . ولذلك كان طبيعيا أن تتعدد الآلهة بالنسبة للانسان البدائى بتعدد ظواهر الطبيعة ، إذ لم يكن قادرا على أن يفرق بين الحركة والحياة ، فكل ما هو متحرك أمام ناظره ، كالشمس والكواكب والرياح والمياه والصخور المتساقطة من أعلى الجبل ، يعتبر فى رأيه حيا ، ومادام حيا فهو ذو نفس ، والنفس لاتتلاشى أثناء النوم ولا بعد وفاة الجسد بدليل رؤية الحالم للموتى ، فهى اذن من طبيعة علوية أو الهية .

ومن هنا نشأ الدين الوثنى فى المجتمعات البدائية ليؤدى مهمة عقلية تتفق ومستوى تفكير الانسان البدائى للإجابة على كل ما يخفى عليه فهمه من مظاهر الكون وما يخرج على التجانس الذى اعتقده فيه ، ونشأت بذلك التفسيرات الخرافية التى تعتمد على الخيال وحده فى اعطاء الانسان صورة معرفية عن الكون . لكن الانسان مالبت أن تكونت لديه بعض المعارف والتصورات عن ظواهر الطبيعة المرتبطة بحياته وحاجياته واستطاع أن يرقى الى حد المعرفة الحقيقية ، ففطن الى عجز الأوثان عن تقديم حلول مقنعة يقبلها عقله ، وكشف وراء الفوضى غير المفهومة نظاما وانسجاما فى الكون ، وأدى ذلك الى رفض القول بنزوات الآلهة وتعددتها والى الاتجاه نحو الوحدانية . وهنا وجد الانسان نفسه على أعتاب التاريخ ، وانبثقت الفلسفة فى تفكيره للتعبير عن شعور العقل بعد ارتقائه بالقدرة على تقديم اجابات وحلول مقنعة لمشاكل الوجود والفكر . وبعد أن كثرت المعلومات وتشعبت الموضوعات التى خاض فيها الفلاسفة ، استقل كل موضوع بمجاله متخذا صورة العلم ، مثلما استقلت الفلسفة عن الدين الوثنى ، واتخذ كل فرع من فروع المعرفة البشرية اتجاها مميذا له موضوعه ومنهجه وغايته . وعلى هذا

النحو نشأت الفلسفة لتتنظر الى الكلى المعقول فيما وراء الجزئيات المحسوسة ، ونشأت العلوم مع الفلسفة لتلبية حاجة الانسان الى الارتباط بالواقع ، باعتباره موضوع النشاط الانسانى اليومى ومصادر كل ضروريات الحياة البشرية . وتبلورت من هذا المعارف وتطبيقاتها مقومات الحضارات التى شرع الانسان فى تشييدها على مراحل متعاقبة تتناسب ومستوى الاستيعاب المعرفى والتقنى للعلوم فى المرحلة التى تبلغها من تطورها (٢) .

ولاينبغى أن يفهم مما ذكرناه أن الدين نشأ فى بادئ الأمر وثنيا ، وقام على المبالغة فى تقديس الأشياء والأشخاص ، ثم ارتقى شيئاً فشيئاً حتى وصل الى التصور الصحيح الذى يقوم على مبدأ التوحيد . ولكننا فى حقيقة الأمر ننتصر لرأى الكثيرين من الباحثين المتخصصين فى دراسة الأديان ، بأن الدين الصحيح الذى أوحى الله به للمصطفىين من الأنبياء والرسل لهداية الناس الى الصراط المستقيم هو دين واحد فى أصله وجوهره المبني على عقيدة التوحيد . قال تعالى : " شرع لكم من الدين ما وصى به نوحا والذي أوحينا إليك ، وما وصينا به ابراهيم وموسى وعيسى أن أقيموا الدين ولا تتفرقوا فيه " (سورة الشورى : ١٢) ، وقال جل شأنه : " وما أرسلنا من قبلك من رسول الا نوحي اليه أنه لا اله الا أنا فاعبدون " (سورة الأنبياء : ٢٥) . كما أن الدين الصحيح أمر فطرى فى الانسان ، أودعه الله فيه منذ أن خلقه : " فطرة الله التى فطر الناس عليها " (سورة الروم : ٣٠) ، ومعرفة الانسان بخالقه معرفة فطرية ترجع الى الميثاق أو العهد الذى أخذه الله على بنى آدم وهم فى مرحلة " الذر " ، مصداقا لقوله تعالى : " واخذ ريبك من بنى آدم من ظهورهم ذريتهم وأشهدهم هلئى أنفسهم ألسنت بريكم ؟ قالوا بلى شهدنا " (الاعراف : ١٧٢) . وعلى ذلك فان الرسالات الالهية التى أوحى الله بها للأنبياء والمرسلين قد توالى لتصحيح الانحرافات التى وقعت من وقت لآخر فى تاريخ البشرية ، ولتطهير الدين من مظاهر الوثنية والانحراف عن الدين الصحيح التى كانت تطرأ عندما توشك رسالة أن تسلم الراية لغيرها . (٣)

وعندما جاءت الأديان السماوية الثلاثة ، اليهودية والمسيحية والاسلام ، واجهت الفكر البشرى بقضية لازمة لا جدال فيها ، وهى أن ماجاء به الوحي فى الكتب المنزلة هو القول الفصل فى كل شئون الكون والحياة ، كل حسب حاجة البشر اليه عند تنزيله . ولكن هذا لا يمنع العقل من أن يفكر ويبحث لأنه سيتوصل فى النهاية الى أن الحق هو ماقاله الله . ولذلك نشأت مشكلة التوفيق بين العقل والنقل ، أو بين التفكير والوحي ، أو بين الفلسفة والدين ، أو بين العلم والدين . وكان الدين الخاتم هو الاسلام الحنيف

الذى جاء ليقود حركة الانسانية كلها ويحقق الانسجام لجميع أنواع البلبلة التى وقعت فيها الديانات المحرفة والفلسفات الخاطبة فى الظلام .(٤)

طبقا للخصائص المميزة لكل من التفكير العلمى والتفكير الفلسفى ، فإن النظرية الفلسفية تختلف عن النظرية العلمية التى تؤكدتها التجربة العملية .

فقدما كانت النظريات الفلسفية عن أصل الكون متعددة ومتباينة ، وكانت احداها تقضى بأن العناصر الأساسية الموجودة فى الكون أربعة هى : الماء والهواء والتراب والنار . والعلم لم يستطع حتى الآن أن يتوصل الى نظرية محددة عن أصل الكون ، لكنه أكد بما لا يحتمل الشك وجود مايزيد على مائة عنصر يمكن رؤيتها بالعين أو تحضيرها فى المعمل ، وأثبت أن الماء ليس عنصرا ولكنه يتكون من عنصرين هما الأكسجين والنيتروجين ، وأن الهواء والتراب يتكونان من عدة عناصر ، وأن النار ظاهرة حرارية . وهكذا نرى أن النظرية الفلسفية القائمة على فروض ذاتية تنتقل الى مجال العلم بمجرد التاكيد من حقيقتها وفق منهج علمى سليم . ولهذا فإن الفلسفة قد تخلت عن كثير من موضوعاتها بعد أن تدخل العلم وتوصل بشأنها الى نظريات وحقائق .

ويمكن أن يقال نفس الشئ عن نظامى بطليموس وكوبرنيكوس للمجموعة الشمسية ، ونظريتى أرسطو وابن الهيثم فى الابصار وغيرها .

(ب) العلاقة بين العلم والفلسفة الاسلامية :

إذا كانت الفلسفة قد نشأت فى تفكير الإنسان بائى ذى بدء لتكون احدى صور حبه الغامر للحكمة وكشف العلل البعيدة لظواهر الواقع ، فإنها ظلت دائما ، وحتى بعد استقلال باقى فروع المعرفة عنها ، تحتل مكانة خاصة فى التعبير عن درجة ارتقاء العقل البشرى من خلال تعبيرها عن نمو العلاقة بالتأثير المتبادل بين الذات الانسانية والموجودات الكونية . وإذا سلمنا بصحة هذه المعنى ، فإنه يمكن القول بأن الفلسفة الاسلامية كانت تمثل قمة النشاط العقلى فى عصر الحضارة الاسلامية الزاهرة التى شهد المنصفون من المؤرخين والمستشرقين باثرها العظيم فى دفع مسيرة الحضارة الانسانية الى عصر النهضة الأوربية الحديثة ، التى مهدت بدورها لقيام حضارة التكنولوجيا المعاصرة . وفى هذا أقوى دليل على ارتباط العلم بالفلسفة الاسلامية ارتباطا وثيقا متبادلا . فما كان للعلم أن يقيم حضارة بمعزل عن الفكر الذى يحتضنه ويغذيه ، وما كان للفكر أن يزدهر ويرقى بعيدا عن العلم الذى يدعمه ويكثر من ثماره . والواقع أن علماء الحضارة الاسلامية وفلاسفتها كانوا يعتبرون العلوم العقلية جزءا من

الفلسفة ، وقد عالجوا مسائل فى الطبيعة كما عالجوا مسائل فى الميتافيزيقا . وتزخر الدراسات الفلسفية بقضايا علمية كثيرة ، كما تتعلق العلوم بمبادئ ونظريات عديدة . ويعتبر أبو بكر الرازى مثالا لمجموعة العلماء الفلاسفة الذين يمارسون الطب فى المقام الأول بالتشخيص والعلاج ، معتمدين على المشاهدات والملاحظات ، والفلسفة عندهم وسيلة لبلوغ هذه الغاية . وكان الرازى فى طبيه وفلسفته واثقا من سلامة منهجه ، لا يتردد فى نقد من سبقوه لأن الفلسفة فى رأيه تأبى التسليم للأستاذ بغير حجة تقنع أو برهان يدفع (٥) . كذلك كان الكندى عالما فيلسوفا ، يرى - كما رأى أفلاطون من قبل - أن تعلم الرياضيات ضرورى لتعلم الفلسفة . وكان الحسن بن الهيثم مؤسس علم البصريات التجريبي مولعا بالفلسفة ، فدرس كتب أرسطو وشرحها وعلق عليها ، وشارك الفارابى وابن ميمون فى الحملة على بعض آراء الرازى الفلسفية (٦) . وكان ابن سينا من الفلاسفة العلماء الذين درسوا العلم الطبيعى على أنه جزء من المعرفة لا غنى عنه ، واجتهدوا فى طلب العلم التجريبي بأسلوب منطقي . ومن أوضح الأمثلة على ذلك كتاب " القانون " فى الطب الذى يشار اليه على أنه نموذج رائد فى فن التأليف العلمى من ناحية التوبيخ وجودة العرض ومنطقية الترتيب ، وذلك بالمقارنة مع الكتب الطبية الحديثة . فالكتاب يبدأ بالتشريح ويثنى بعلم وظائف الأعضاء ويتبع ذلك بعلم طبائع الأمراض أو الباثولوجيا ، وأخيرا ينتهى بعلم العلاج . ولقد عرض ابن سينا نفسه مضمون هذا الكتاب ومنهجه فى مقدمة توضح محاولته تطبيق الاعتبارات الفلسفية على النظريات الطبية ، وقال : " رأيت أن أتكلم أولا فى الأمور العامة الكلية فى كلا قسمى الطب ، أعنى القسم النظرى والقسم العملى ، ثم بعد ذلك أتكلم فى كليات أحكام قوى الأنوية المفردة ثم جزئياتها ، ثم بعد ذلك فى الأمراض الواقعة بعضو عضو : أبتدىء أولا بتشريح ذلك العضو ومنفعته ، ثم اذا فرغت من ذلك ابتدأت فى أكثر المواضع بالدلالة على كيفية حفظ صحته ، ثم دألت بالقول المطلق على كليات أمراضه وأسبابها وطرق الاستدلال عليها وطرق معالجتها بالقول الكلى . . . فاذا فرغت من هذه الأمور أقبلت على الأمراض الجزئية ودألت أولا فى أكثرها أيضا على الحكم فى الكلى فى حده وأسبابه ودلائله . ثم خلصت الى الأحكام الجزئية ، ثم أعطيت القانون الكلى للمعالجة ، ثم نزلت الى المعالجات الجزئية " واشتهر كتاب القانون هذا فى أوروبا شهرة عظيمة لدرجة أنه قيل عنه بأنه كان الانجيل الطبى لأطول فترة من الزمن ، فقد طبعت ترجمته كاملة الى اللاتينية ست عشرة مرة فى الثلث الأخير من القرن الخامس عشر ، ثم أعيد طبعه عشرين مرة فى القرن السادس عشر (٧) .

من ناحية أخرى ، يمكن أن نلاحظ أن الحركات العلمية في الإسلام سبقت الدراسات الفلسفية ، فقد عنى خالد بن يزيد الأموي في عهد مبكر بالكيمياء والطب والنجوم ، ودعا بعض المتخصصين لترجمة رسائل فيها عن اليونانية أو القبطية .
والمترجمون أنفسهم رواد في البحث العلمي ، فحنين بن اسحق طيبي وثابت بن قرة رياضى . وظهرت بعض الجماعات التي مزجت بين العلم والفلسفة ، مثل اخوان الصفا الذين ظهروا في النصف الأخير من القرن العاشر الميلادي ، وكانت رسائلهم - وجملتها ٥١ رسالة - نموذجا من الثقافة العامة السائدة ، وتنقسم الى أربعة أقسام : رياضيات وطبيعية وعقلية والهيئات ، عدا الرسالة الحادية والخمسين التي تسمى " الجامعة " وهي توضح هدفهم وتعمل ماورد في الرسائل الأخرى (٨) .

ويمكن اعتبار هذه الجماعات أساسا وأصلا لنشأة الجمعيات العلمية التي عرفتها أوروبا بعد ذلك ، وأصبح لها عظيم الأثر في تقدم العلوم ونشر الأبحاث العلمية (٩)
وليس أدل على عمق العلاقة بين العلم والفلسفة الإسلامية من وجود كل الخصائص المميزة لما عرف حديثا باسم " فلسفة العلوم " ومناهج البحث العلمي ، ولكن من منظور إسلامي يؤكد منهجية الفكر العلمي الإسلامي وشموليته وعالميته ، ويضفي عليه من سمات الإسلام ما يجعله صالحا لكل زمان ومكان (١٠) . ذلك لأن التصورات والمذاهب والفلسفات الوضعية التي يضعها البشر لأنفسهم - في معزل عن هدى الله - تحتاج دائما الى التطور في أصولها ، والتحور في قواعدها ، والانقلاب أحيانا عليها كلها حين تضيق عن البشرية في حجمها المتطور وفي حاجاتها المتطورة . . أما التصور الإسلامي - بربانيته - فهو يخالف في أصل تكوينه وفي خصائصه تلك الفلسفات الوضعية ، لأن الذي وضعه يرى بلا حدود من الزمان والمكان ، ويعلم بلا عوائق من الجهل والقصور ، ويختار بلا تأثر من الشهوات والانفعالات ، ومن ثم يضع للكينونة البشرية كلها ، في جميع أزمانها وأطوارها . . أصلا ثابتا تتطور هي في حدوده وترتقى ، وتنمو وتتقدم دون أن تحتك بجدران هذا الاطار (١١) .

وتجدر الإشارة هنا الى حقيقة هامة يغفلها كثير من علماء المناهج وفلاسفة العلم مؤداها أن المنهج العلمي السليم الإسلامي المصدر والبنية والغاية ، وأن إسلاميته حقيقة منطقية وضرورة واقعية (١٢) .

ومن ثم فإنه لا يصح أن ينسب هذا المنهج الإسلامي في اكتشافه الى عالم بعينه كما هو الحال بالنسبة لأرسطو وبيكون وستيوارت مل وغيرهم ، بل يجب التركيز على مقدرة علماء الحضارة الإسلامية على استيعابه وتطبيقه كل في مجال اهتمامه مثل جابر

ابن حيان فى الكيمياء والحسن عبد الهيثم فى البصريات وأبى الريحان البيرونى فى الجيولوجيا وغيرهم . وفى هذه الحقيقة الهامة يكمن السبب فى نجاح هذا المنهج الإسلامى ومواكبته لحركة التقدم العلمى التى حثت عليها آيات القرآن الكريم وأحاديث الرسول عليه الصلاة والسلام ، وحررتها من القيود والأوهام المعوقة للكشف والإبداع قبل أن يقول بها بىكون ومل بعدة قرون . فقد دعت تعاليم الإسلام الى محاربة التجسيم والتنبؤ العشوائى والتعصب للعرف والعرق وحذرت من الاطمئنان الى كل ما هو شائع أو موروث من آراء ونظريات (١٣) .

والآن ، ربما ينشأ تساؤل عن السبب الكامن وراء كل هذه المبررات للتدليل على وجود علاقة قوية بين العلم والفلسفة الإسلامىة ، رغم أن هذه العلاقة فى نظر الكثيرين تعتبر بديهة منطقىة لاتحتاج الى برهان ولا يمكن انكارها . لكن البديهيات هى التى كثيرا ماتتعرض من جانب الغير لمحاولات الطمس والتشويه ، وتتعرض من جانب أصحابها لحالة من انقطاع الوعى بها والنسيان لغاياتها الأصلية . وليس أدل على ذلك من محاولات التشكيك فى وجود " فلسفة " أصلا ، سواء من قبل بعض المفكرين الإسلاميين أنفسهم أو من قبل بعض المستشرقين وعلماء التاريخ الغربيين (١٤) .

وأيا ماكان الأمر فى شأن اختلاف الدراسين حول نشأة الفلسفة الإسلامىة ومجالاتها وطبيعة المشكلات التى تشغلها والأهداف التى تسعى لتحقيقها ، فان علاقة العلم بالفكر الإسلامى عموما يجب - فى رأينا - أن تأتى فى مقدمة الموضوعات التى تحتاج الى المزيد من اهتمام الباحثين لتأكيد أصالة الفكر الإسلامى من جهة ، ولتجديد هذا الفكر حتى يكون قادرا على استيعاب حركة العصر من جهة أخرى ، خصوصا بعد أن تدخل العلم فى بناء الحياة المعاصرة بحيث لم يعد هناك أى نشاط انسانى الا ويعتمد على العلوم وتقنياتها فى تخطيطه وتطويره والاسراع بايقاع حركته .

(ج) الفلسفة الإسلامىة والعلم المعاصر

لاشك فى أن العلم بتطبيقاته وتقنياته يلعب دورا أساسيا فى حياة الأفراد والمجتمعات ، ويسهم اسهاما مباشرا فى رسم تصورات الانسان عن الكون والعالم الذى يعيش فيه ، بل أنه أصبح سمة أساسية من سمات الثقافة المعاصرة . ومن يستقرب تاريخ العلم والحضارة يمكنه ملاحظة أثر التطور العلمى والتقنى على مناهج التفكير وطبيعة التحول فى مختلف ضروب النشاط الانسانى اذا ما قارن بين حدود عالم الانسان منذ كان يقدر حجر الصوان لاستخراج الشرر إلى أن وصل الى تفجير الطاقة من الذرة

والنواة . وهل التقنية فى حقيقتها الا ذلك الجزء التطبيقى من العلم الذى يعمق ويوسع أدوات ووسائل التحصيل المعرفى ، ومن ثم فانها بهذا المعنى تصب مباشرة فى نفس الانسان ووعيه وتجربته ، وتفرض ظلها على أنماط العلاقات والسلوك بين الأفراد والمجتمعات (١٥) . ان الأبحاث والدراسات المستقبلية تنبئ عن ثورة علمية مرتقبة يتهاوى تحت معاولها أساس الكثير من النظريات العلمية والمذاهب الفلسفية السائدة ، ويطرأ بسببها تحول كبير على وعى الانسان وتصوره لنفسه وللعالم اللذين كلما أوغل فيهما علما ومعرفة ازداد أمامه عمقا واتساعا .

ولقد بلغت الصورة الراهنة للواقع العلمى والتقنى درجة من التعقيد يستحيل معها على باحث واحد تحليلها فى دراسة واحدة . ذلك لأنها فى أحد جوانبها مثلا تمتد من أصغر الجسيمات الأولية فى عالم الذرة ونواتها الى أكبر المجرات الكونية فى عالم الفضاء المتناهى . ويكاد يمتزج البحث فى هذه المجالات بميادين أخرى على نفس المستوى من الخطورة والأهمية تشمل تقنيات الليزر والحاسب الآلى والذكاء الاصطناعى والهندسة الوراثية والاتصالات والطاقة وسباق التسليح فى الميادين البيولوجية والكيميائية والنوية وغيرها . وتدلنا الأبحاث الجارية حاليا فى مختلف فروع العلم على أننا نعيش مرحلة جديدة من التفكير العلمى والتقنى المرتبط بمفاهيم ميتافيزيقية أحيانا مثل التحكم فى عمر الأجسام المتحركة عن طريق سرعاتها ، والحديث عن الأبعاد الخفية للزمان والمكان ، وفكرة الخلق من العدم وحقيقة أصل الكون وتمده وغيرها (١٦) . ويكفى أن نشير الى ماشهدته أبحاث الفضاء الكونى خلال العقدين الأخيرين من تطور كبير أدى بأصحاب النزعة العلمية المتطرفة - على الصعيد الفكرى - أن يشرعوا فى الترغيب لما يشبه الاعتقاد بأن الفضاء الخارجى هو الموطن الطبيعى للبشر (١٧) .

وإذا كان سكان الكرة الأرضية ينقسمون الآن الى شمال قوى متقدم وجنوب ضعيف متخلف ، فان الإدراك الواعى لطبيعة التطورات التى تحدث فى كل ميادين العلم المعاصر من شأنه أن يساعد على تقييم موضوعى لتلك الفجوة الواسعة بين سكان الكوكب الواحد . كما أن التوصيف الأمين لهذا الواقع العلمى والتقنى يعتبر فى رأينا - مقدمة ضرورية للتفكير فى الخروج من مستنقع التخلف والإسهام فى اعداد عقليات علمية قادرة على المشاركة فى ميادين الابتكار والابداع . وبطبيعة الحال سوف تختلف طرائق التناول باختلاف الوجوه الفلسفية المطروحة فى ساحة الفكر المعاصر على تعددها وتباينها ، حيث يطمع كل فريق الى أن يجعل من تصوره أساسا لايمان اجتماعى جديد يكون بمثابة دين انسانى يهدى الى الحقيقة شاملة كاملة . وهنا تبرز

من جديد حاجة البشرية الماسة الى المنهج الاسلامى الذى ينقذها من متاهة الحيرة بين نظريات الحقيقة ومشكلات المعرفة كما تراها الفلسفات الوضعية المتصارعة . فالحقيقة التى ينبغى معرفتها ليست هى ما يضعه الفلاسفة اتفاقا أو اختلافًا ، ولكنها الحقيقة البناءة المرتبطة بالعلم وبالواقع ، وهى أيضا الحقيقة الهادفة الى اليقين المرتبط بالصدق وبالعقيدة (١٨) .

ويكون التحدى الحقيقى الذى يواجهه الفكر الاسلامى فى هذا العصر هو قدرته على تقديم اجابات شافية لكل ما تسفر عنه تطورات العلوم وتقنياتها . وذلك من خلال صياغة جديدة لفلسفتنا الاسلامية تأخذ فى اعتبارها لغة العلم وتحدياته ، وتسهم فى بناء الحضارة المعاصرة بنصيب يتناسب مع مجد الأمة الاسلامية ومكانتها المرموقة فى تاريخ العلم والحضارة . عندئذ فقط يبطل زعم المذاهب العنصرية التى يرى أصحابها أن المسلمين يعجزون عن انتاج فلسفة خاصة ، وأن الفلسفة نتاج خاص يتطلب صفات عقلية مفروسة جنسيا أو عرقيا ، ولا يتمتع بها غير الآريين أصحاب الحضارة الغربية .

ثانيا : نهج الفكر العلمى من التدريس الفلسفى العام

(١) دور التعليم العام فى تأصيل الفكر الاسلامى وتجديده

يدلنا استقرار الآثار الحضارية على أن الانسان انما خرج الى نور التاريخ بعد أن غدا قادرا على التذكير وأصبح مدركا لأهمية العلم ومواصلة التحصيل المعرفى فى صنع التقدم وفهم المزيد من أسرار الكون والحياة ، ومن ثم كانت بداية مشواره الطويل نحو تشييد الحضارات المتعاقبة التى جاءت ثمرة لتطور التفكير وابداعات العقل فى مختلف مجالات النشاط الانسانى . وإذا كانت المعرفة فى حد ذاتها تمثل لدى الانسان حاجة عقلية ملحة تدفعه دفعا الى التماس الحقيقة فى كل مظهر من مظاهر الوجود ، فأنها فى نفس الوقت تستمد قيمتها من حصيلة مرودها للمجتمع البشرى . وتتوقف هذه الحصيلة بطبيعتها الحال على درجة استيعاب الانسان لعلوم عصره ، وحسن استخدامها لها وفق مقومات ثقافته ومنهج تفكيره ، وفى اطار القيم والمعايير والضوابط التى يرتضيها المجتمع أساسا لتوجيه السلوك ورسم خطى التقدم والرقى .

من هنا أدركت المجتمعات المتقدمة ، أو التى تسعى بوعى واصرار نحو التقدم والمدنية ، جوهر العلاقة الوثيقة بين تنمية الانسان حضاريا وبين انتمائه فكريا وعقائديا . وأيقنت هذه المجتمعات أن الدعامة الأساسية فى تحقيق نهضتها ومواصلة تقدمها يجب

أن تقوم على تأصيل ثقافتها وتعزيز قيمها بما يجعل سلوك الفرد فيها متوافقا مع الاطار الفكرى الذى يحكم حركتها ويحدد أهدافها . وعادة ما يقع العبء الأكبر فى هذا الصدد على عاتق المؤسسات التربوية والتعليمية التى تضطلع بتدريس مناهج محددة فى مراحل التعليم العام يكون لها أكبر الأثر فى تكوين ثقافة المتعلمين وتزويدهم بأساسيات المعرفة وأنماط الفهم التى تجعلهم قادرين على بناء ما تبقى من حياتهم (١٩) .

هذا هو ما تأخذ به دول كثيرة فى أوروبا الشرقية وأوروبا الغربية على حد سواء ، وفى اليابان والصين وكوريا واسرائيل وغيرها ، بصرف النظر عن مدى نضج وصواب المذاهب الفلسفية أو الاتجاهات الفكرية المطروحة فى هذا المجتمع أو ذلك .

وتخضع العملية التعليمية ، حتى فى أكثر الدول تقدما ، للفحص والمراجعة بصورة مستمرة بغرض الاستزادة من مواطن القوة والتخلص من مواطن الضعف والوقوف على المستوى الحقيقى لكفاية الأداء والقدرة على بلوغ الأهداف مع الحفاظ على الجمع بين تحديث الثقافة الذاتية وتأصيلها فى نفوس النشء . ويكفى أن نسوق مثلا على ذلك ما جاء فى ديباجة التقرير النهائى للجنة تقييم مؤسسات التعليم النظامى فى الولايات المتحدة الأمريكية من أنه : " لو قامت (قوة معادية) بفرض أداء تعليمى قليل الجودة على الشعب الأمريكى لاعتبر ذلك مدعاة للحرب ، ولكن ذلك يحدث الآن من خلالنا نحن الذين سمحنا به . لقد بددنا هذا المكاسب التى حصلنا عليها فى رفع مستوى التحصيل التعليمى لطلابنا بعد التحدى الذى واجهناه باطلاق القمر الصناعى (سبوتنيك) * ان هذا التدنى فى قبول تلك المستويات من التعليم عمل بلا تفكير وعملية نزع لسلاح التعليم " (٢٠) . وعندما يقترح هتشنجر ، أحد أعلام التربية الأمريكيين تصورا لاصلاح التعليم يقضى باعتبار المدرسة الثانوية المخطط لها بعناية فائقة فى أوروبا مثلا يجب أن يحتذى فى أمريكا ، فانه يواجه باعتراضات شديدة على أساس أن هذا التصور لايلبى حاجات طلاب التعليم العام فى أمريكا من الأقليات التى تنتمى الى أصول ثقافية مختلفة ، ولذا فهو لا يخدم مواقع العمل فى الثقافة الأمريكية المعاصرة التى تتسم بالتقدم العلمى والتقنى ، فضلا عن أنه يعكس ظلال الثقافة الغربية بوجه عام ويحرم الأمريكيين من التعرف على ثقافات الأمم التى تؤدى فيها أمريكا دورا ما ، قل أو كبر (٢١) .

وإذا ما انتقلنا الآن الى استعراض سريع لواقع التعليم العام فى الأمة العربية والاسلامية ، فان النشرات الاحصائية توضح لنا أن جهدا ملحوظا يبذل فى تعميم التعليم وتوسيع رقعة انتشاره ، لكن الدراسات التحليلية والتقويمية تؤكد لنا - مع الواقع الملموس - أن هذا التطور الكمى لا يواكبه تطور نوعى يفى باحتياجات الأمة وبقيلها من

عثرتها ، وأن الفجوة واسعة جدا بين الهدف والتطبيق (٢٢) .

وتعزى الدراسات العالمية المقارنة هذا العجز الذى يصيب نظام التعليم العام فى دول العالم الثالث عموما الى أن كثيرا من الدول النامية قد غدت معرضا عالميا كبيرا لأشتات من النماذج والفلسفات التعليمية الوافدة من كل أنحاء العالم الصناعى ، وأنها تحاول تطبيقها كما هى ، أو مرتدية شعارات التجديد والتطوير ، فى بيئة تختلف عن بيئاتها الأصلية (٢٣) .

يتضح مما سبق أن فلسفة التعليم العام التى تأخذ بها مجتمعات العالم المتقدم ، وتتخلص فى اعتباره أهم أداة لتأصيل الهوية الثقافية وتحديثها ، تكاد تكون غائبة منوها وتطبيقا فى أغلب مجتمعات العالم الاسلامى ، حتى وان كانت هدفا ينص عليه فى الاستراتيجيات وفى توصيات الندوات والمؤتمرات .

أما غياب المنهج العلمى السليم فى فلسفة التعليم العام فيمكن أن نستدل عليه مما يفر ساحة الفكر العربى والاسلامى من الجدل والنقاش حول جدوى المفاضلة أو التوفيق بين ثنائيات الألفاظ والصيغ التى تطرح من حين لآخر ، مثل الأصالة والمعاصرة والتجديد والتقليد والابداع والاتباع والمعقول واللامعقول والتحديث والتغريب والاسلامية والعلمانية وغيرها . اذ كيف يمكن الاتفاق على منهج محدد الخطوات والغايات فى وسط ثقافى باهت الهوية لا يزال فى حاجة الى اسم ونسب . ان الحوار بين المفكرين لا يزال مستمرا فى سبيل اقرار أبسط مبادئ التفكير العلمى الذى من شأنه أن يصنع التقدم ، فى حين أن التقدم نفسه عند الآخرين يركب الآن صاروخا ومكوك فضاء ويسافر نحو الشمس والقمر والكواكب البعيدة ! . وأما عن غياب التطبيق السليم لأهداف التعليم العام فيكفى أن يشهد عليه ما نراه من أن يكون تدريس مادة " التربية الاسلامية " أمرا ثانويا أو هامشا ، وأن يأتى تقويمها - على أحسن الفروض - فى مستوى واحد مع التربية الموسيقية والتربية الرياضية والتربية الفنية وغيرها ، فينظر اليها الطلاب على أنها من قبيل تحصيل الحاصل .

وإذا ما أردنا اذن نستفيد من تجارب المجتمعات المتقدمة فى اعتبار التعليم العام أداة لتأكيد الهوية الثقافية وتجديدها ، يكون علينا أن نعول على ثقافتنا الاسلامية وليس على ثقافة الغير ، ونبتلع من التصورات والمعتقدات والقيم التى يؤمن بها أبناء أمتنا الاسلامية لتكون زادهم الحقيق فى العمل والكفاح من أجل حياة أفضل . ويقيني أن هذا هو ما يجب أن يمثل حجر الزاوية فى فكر الصحوة الاسلامية المعاصرة التى تؤمن بدور العلم فى صنع التقدم وتدعو الى الأخذ به بنية ومنهجا ، على أن يبدأ الإصلاح باعادة

نظر شاملة وفورية فى جميع المناهج الدراسية لتنقيتها من أى مفاهيم غير اسلامية واعادة صياغتها بعد تحديد أهدافها ومحتواها وأساليب تدريسيها وتعلمها وعملية تقييما فى ضوء التصور الإسلامى المستند الى كتاب الله الكريم وسنة نبيه الأمين . ان ثقافتنا الذاتية وفلسفتنا الاسلامية قد احتضنتنا أطول حضارة عرفها التاريخ الانسانى ، ولا تزالنا قادرتين على ابتعاث حضارة جديدة اذا ما أدركنا الحاجة الماسة الى احياء تراثنا الإسلامى وتنقيته وتوسيع دائرته وترشيد العقول المفكرة به فى اطار الامام الواعى يدقائق الواقع المعاش وباتجاهات الفكر العالى وفلسفاته التقليدية والمعاصرة .

والموضوع على هذا النحو متصل فى جانبه التربوى بمعانى التربية الاسلامية وغاياتها فى كل أوجه نشاطها . فالتعليم فى أية أمة من الأمم - بحكم بنائه وتوجيهه - يمثل الوجه الأهم من أوجه التربية والجزء الأعظم من قوتها الدافعة ، والوسيلة الأمثل لضمان بلوغ غاياتها . ويتفق المفكرون الاسلاميون وعلماء التربية الاسلامية (٢٤) على أن غاية التربية الاسلامية العليا هى بلوغ الكمال الانسانى لأن الاسلام نفسه يمثل بلوغ الكمال الدينى ، مصداقا لقوله تعالى : " اليوم أكملت لكم دينكم وأتممت عليكم نعمتى ورضيت لكم الاسلام ديناً " (سورة المائدة : ٣) ويأتى فى مقدمة خصائص الكمال الانسانى الذى تنشده التربية الاسلامية اعداد الانسان الصالح العابد لله حق عبادته والجدير بحمل الأمانة والبحث عن الحقيقة واعداد الحياة فى الأرض .

ولايتسع المجال هنا لعرض كل مايتعلق بغايات التربية الاسلامية فى تنشئة الشخصية الاسلامية المتكاملة التى تفهم معنى عبادة الله بأنها أوسع وأشمل من مجرد اقامة الشعائر ، وتنطلق فى تفكيرها وأعمالها من مسلمة التوحيد الإسلامى الذى يعمق فى الانسان معنى الربانية كأساس لكل خصائص التصور الإسلامى فى تحقيق المنهج الالهى على الأرض ، ولكن يجب ايضا أن التربية الاسلامية والتعليم هما من مهمة النبوة التى كلف بأدائها سيد المرسلين ، مصداقا لقوله سبحانه وتعالى : " يتلو عليهم آياته ويزكيهم ويعلمهم الكتاب والحكمة " (سورة آل عمران : ١٦٤) ، وقول رسوله الأمين : " ان الله بعثنى معلما ميسرا " (٢٥) . على أن التحصيل المعرفى وتجديده وتطوره يتم تحقيقه على أكمل وجه اذا ماكان فى كنف الايمان الصادق بالرب الخالق ، امثالاً للأمر الالهى فى قوله تعالى : " اقرأ باسم ربك الذى خلق " (العلق : ١) ، إذ لايمكن أن تبدأ آخر الرسائل السماوية لبنى آدم على هذه الأرض بهذه الآية الكريمة الا اذا كانت تمثل بالفعل الأساس السليم لبناء المعرفة الانسانية ، تماما مثلما تمثل الخلية الحية وحدة بناء الكائن الحى . بل ان معنى الآية الكريمة قد تتسع دلالته اللفظية وتمتد

لتشمل ما يأتيه الانسان فى الجانب الايجابى ، وكل مايدعمه فى الجانب السلبى ، مجردا فى الأسباب والغايات لله الخالق سبحانه وتعالى (٢٦) . وعندما نقول أن تأكيد المنهج الاسلامى هو الأساس فى تكوين العقلية الاسلامية القادرة على الابداع والتقدم ، فان هذا لايعنى عدم مقدرة غير المؤمنين على تحصيل العلم ، فالله سبحانه وتعالى جعل البحث فى الكون وعطومه متاحا لكل البشر حتى يواصلوا اعمار الأرض ، لكن الذين يفتقدون منطق التوحيد الاسلامى لايسطيعون مواصلة الترقى فى السلم المعرفى الى غايته القصوى باذراك الحقيقة المطلقة وجوهر العلاقة بين الله والانسان والكون ، ومن ثم فهم لايسثمرون كل ثمار المعرفة التى حصلوها ، وكثيرا ما يسيئون استخدامها فى غير موضعها . ولنا فى أسلافنا الذين تربوا على الاسلام أسوة حسنة لأنهم أدركوا أن الاهتمام بالعلم قضية تعبدية بالدرجة الأولى ، وليست مجرد الحصول على شئ من القوة الغاشمة أو التسلط الظالم فى هذه الدنيا (٢٧) .

وإذا ماقبلنا ذلك التوضيح لواقع التعليم العام فى العالم العربى والاسلامى فاننا لن نجد صعوبة فى الوقوف على السبب الحقيقى لتخلف الأمة الاسلامية وتدهور مستوى التعليم فى مدارسها وجامعاتها ،على كثرتها ووفرة امكاناتها . فلن يكون لهذا التعليم دور مؤثر فى ابتعاث النهضة الحضارية المنشودة الا اذا تحددت أهدافه فى تأصيل الثقافة الاسلامية وتجديدها فى ضوء المعانى الربانية لغايات التربية الاسلامية ، والا اذا استحدث صيغة جديدة للتطوير والاصلاح تستند فى سياستها الى المنهج الاسلامى القويم وتؤمن بدور العلم والتقنية فى ربط المجتمع الاسلامى بواقع الحياة المعاصرة . وهذا يتطلب فى المقام الأول اسهام العلماء والمفكرين الاسلاميين فى مختلف التخصصات المعرفية للوصول الى تصور واضح ومتكامل لأسلمة نظام التعليم العام وصياغة نظرية ومنهجية اسلامية عملية للتربية الاسلامية فى الأساليب والوسائل المطلوبة لبناء المدرسة العملية الاسلامية المتميزة ، على أن يكون البدء بأسلمة المناهج الدراسية طريقا الى وحدة المعرفة الاسلامية فى التعليم وبناء الشخصية الاسلامية المعاصرة (٢٨) .عندئذ فقط ينكسر حاجز الجمود فيما يمكن أن يسمى بنظام التعليم السلمى، وتزول حالة التشاؤم والملاجئوى من ثقافة مستسلمة ، وتنتقل الأمة الى وضع جديد يحدها الأمل والتفاؤل بنهضة حضارية جدية تحقق ارادة الله فى ترقية الحياة على الأرض ، وترسى قواعد المنهج الالهى الذى يتناسق مع الناموس الكونى العام .

(ب) الفكر العلمى وتجربة التدريس الفلسفى فى مصر

١- اسلامية الموقف النظرى للمنهج المدرسى فى الفترة ١٩٥٣ - ١٩٨٨

نتقل الآن الى محاولة استكشاف مدى التطابق والاتساق بين الفكر الاسلامى وتطبيقه فى سياسة التعليم العام ، وذلك من خلال جزئية محددة تتعلق بنصيب العلم والفكر العلمى فى تجربة التدريس الفلسفى فى المرحلة الثانوية من التعليم العام بمصر . وأهمية اختيار مادة الفلسفة بالذات فى هذه المرحلة من التعليم تون غيرها تكمن فى قدرتها على تقديم اجابات مقنعة لكثير من التساؤلات الفكرية التى تشغل أذهان الشباب حول قضايا جوهرية فى الحياة . واذا ما أحسن اختيار المنهج الفلسفى بما يتناسب مع المقدرة العقلية لهؤلاء الشباب فى هذه المرحلة الهامة من عمرهم ، فان هذا يسهم الى حد كبير فى بلورة توجههم الفكرى وتعميق المفاهيم والقيم التى يراود لهم أن تنتشر بها نفوسهم وعقولهم (٢٩) . وأما عن دور العلم والفكر العلمى فى هذا المجال فهو ضرورة تتطلبها روح العصر وظروف الواقع ومتطلبات النهضة الحضارية . ونظرا لما تتميز به الفلسفة من فكر نظرى وما تمتلكه من مفاهيم مجردة فانها تساعد - اذا ما أريد لها ذلك - على أن يأخذ التلاميذ بالمنهج العلمى وتتكون لديهم اتجاهات ايجابية نحو العلم والعلماء . وحتى اذا لم يواصلوا تعليمهم بعد ذلك ، أو أنستهم شواغل الحياة العلمية مادة الموضوع العلمى الذى درسوه ، يبقى لهم منهج النظر وأسلوب التفكير المنهجى الذى تتطلب استخدامه طبيعة العصر فى شتى مجالات الحياة . والتفكير العلمى ، فوق كل هذا مطلب اسلامى تتغياها التربية الاسلامية ، باعتباره الأساس فى تكوين العقلية الاسلامية وبناء شخصية الانسان المسلم ، حثت عليه آيات القرآن الكريم ودعت اليه الأحاديث النبوية الشريفة ، ومارسه المسلمون الأوائل فى كنف الايمان بالخالق الواحد ، فصنعوا به ومنه حضارة زاهرة تزهو على كل الحضارات .

واذا ما سلمنا باعتبار هذا الذى فصلناه سابقا يمكن ان يكون تصورا اسلاميا مقبولا لطبيعة الموقف النظرى الذى يجب مراعاته عند بناء المنهج المدرسى ، فان مشكلة هذه الجزئية من الدراسة تتحدد فى الاجابة عن السؤال التالى :-

حامدى اتفاق أو اختلاف منهج تدريس الفلسفة للثانوية العامة فى مصر بالنسبة للتصور الاسلامى الذى حددناه لطبيعة الموقف النظرى للمنهج المدرسى ؟

والاجابة على هذا السؤال لن نبدأها من فراغ ، فقد سبق أن تناولت احدى الدراسات التربوية (٣٠) موضوع تدريس الفلسفة فى مصر لطلاب الثانوية من خلال مناقشة ثلاثة نصوص فى الفلسفة على مدى ثلاثين عاما هى :

- ١- كتاب " دروس فى تاريخ الفلسفة لطلاب السنة التوجيهية ، تأليف د. ابراهيم مدكور ، ويوسف كرم ، طبعة ١٩٥٣
- ٢- كتاب " الفلسفة " ، تأليف د. سعيد اسماعيل على ، للصف الثالث الثانوى ، القسم الأدبى ، القاهرة ١٩٧٠
- ٣- كتاب " مسائل فلسفية للصف الثالث الألبى " تأليف د. زكى نجيب محمود وآخرين ، القاهرة ١٩٨١

ولقد تبين لنا من تلك الدراسة أن الباحث كان يهدف الى أن يقدم تحليلا داخليا لهذه النصوص الثلاثة منهجيا وأبستمولوجيا وأيدولوجيا من خلال القيام بدراستها دراسة مقارنة فيما بينها فى سياق الوضع السياسى والاجتماعى السائد فى كل مرحلة من تلك المراحل الثلاث ، ولكن ضيق المجال على حد زعمه - لم يسمح بدراسة تفصيلية لتلك العناصر فى النصوص الثلاثة ، أكتفى بتحديد بعض الملاحظات والمؤشرات العامة (٣١) . ولهذا فإن طريقته لنقد النصوص الفلسفية اعتمدت على الجانب أو المدخل الأيدولوجى فى المقام الأول دون الأخذ فى الحسبان مختلف جوانب الموقف النظرى للمنهج المدرسى والمتملة فى كيفية معالجة المعرفة فى ميدان الفلسفة بشكل يخدم كلا من المتعلم والمجتمع معا (٣٢) .

وقد انتهت الدراسة الى اعتبار ماجاء فى الكتاب الأول جنوحا الى الجانب الروحى وتشكيكا فى الجانب العلمى وتشويها للجانب المادى ، ووصل الأمر الى مستوى تغييب بعض الحقائق الفلسفية تدعيما لهذا الجنوح الروحى ، ووقف عرض تاريخ الفلسفة عرضا كلاسيكيا عند كانط ولم يتعداه .

وحصل الكتاب الثانى على بعض الثناء النسبى حيث أوضحت الدراسة اختياره لثلاث مشاكل ذات دلالة هى : مشكلة الشك واليقين ، ومشكلة الحرية الانسانية ، ومشكلة العلاقة بين الفكر والواقع وكيف واجهها المثاليون والبرجماتيون والماديون . وأوضحت الدراسة أن الكتاب يغلب عليه البعد القومى ويستند فى حكمه على مختلف المشاكل الفلسفية الى ميثاق العمل الوطنى الذى صدر فى مصر عام ١٩٦٢ .

أما الكتاب الثالث فقد وصفته الدراسة بأنه تميز بالتناول التعليمى المبسط الواضح لبعض المسائل الفلسفية ، والجمع بين منهجى الكتابين السابقين ، أى التاريخ وعرض المسائل الأساسية .

وأوضحت الدراسة أن الكتاب تجنب الدخول فى الاشكال النظرى ، وهو من مهام الفلسفة ، وتجاهل أثر ذلك على منهج التفكير عند الطلاب . كما أظهرت الدراسة تحيز الكتاب الى المذهب البرجماتى ووصفه بأنه " منهج مرن وليس محدودا ويصلح تطبيقه فى

الفلسفات المختلفة " (٣٢) ، واعتبرت هذا دعوة ضمنية الى التعميم الشامل للفلسفة البرجمانية . وفي تعليق المؤلف الرئيسى لهذا الكتاب على تلك الآراء ذكر أنه أعد خطة الكتاب بسرعة البرق وأن الكتاب لم يحسن عرضه ، ووافق الأستاذ العالم على نقده ، لكنه اعترض على هجومه بسبب النظريات الاجتماعية التى يقول بها وقال : هذا هوس ، ووصفه بأنه متسلط عليه فكرة مسبقة ، واستعاذ بالله ممن تركيبهم أفكار مسبقة (٣٤) .

وأيا ما كان الأمر ، فاننا نتفق مع ما جاء فى هذه الدراسة من وصف مشترك للنصوص الثلاثة ، يجمع بينها أنها جاءت فى أغلب الأحيان ذات طابع توفيقى ، أما بين الدين والفلسفة كما فى الكتاب الأول ، وأما بين الدين والقومية وبقية المذاهب الفلسفية (باستثناء الفلسفة المثالية) كما فى الكتاب الثانى ، وأما بين الاسلامى والعربية والبرجمانية التبشيرية كما فى الكتاب الثالث . وهذه السمة التوفيقية تلقى بظلالها على النصوص الثلاثة وتجعلها بعيدة ، بدرجات متفاوتة ، عن التصور الاسلامى للموقف النظرى الذى حددناه للمنهج المدرسى فى مادة الفلسفة ، وخاصة فيما يتعلق بتأصيل غاية التربية الاسلامية الأسمى والتركيز على منهج التفكير العلمى انطلاقاً من المبادئ الاسلامية واحتكاماً اليها وسموا بها .

٢- اسلامية الموقف النظرى للمنهج المدرسى فى العام ٨٨/٨٩

الكتاب الحالى بعنوان " الفلسفة ومشكلات الانسان للصف الثالث الثانوى (أدبى) (٣٥) . يبدأ الكتاب بصورة الغلاف لوجه اليونانى " أفلاطون " بريشة فنان عصر النهضة رافائيل . ويعالج فى فصوله المختلفة أربع مشكلات أساسية ذات دلالة هامة فى المجتمع الحديث هى :

- أولاً : مشكلة التفكير وارتباطه بالانسان والمجتمع .
- ثانياً : مشكلة الشك واليقين .
- ثالثاً : مشكلة الحرية الفردية .
- رابعاً : مشكلة الالتزام الخلقى .

وانى اعترف منذ البداية أن الدخول فى مجال النقد عموماً عملية صعبة ومعقدة لما تتضمنه من زوايا عديدة متشابكة ، لكنى سأقصر عرض وجهة نظرى على ما يتصل من الموضوع بمجال اهتمام بالفكر العلمى عموماً ، والفكر العلمى الاسلامى على وجه الخصوص . وإذا ما حاولنا مناقشة المحتوى المعرفى لهذا الكتاب من هذه الزوايا ، وفى ضوء الموقف النظرى الاسلامى للمنهج المدرسى على نحو ما فصلناه آنفاً ، ونحدده الآن فى السؤال : مامدى اتفاق أو اختلاف منهج تدريس الفلسفة الحالى للثانوية العامة فى

مصر مع اسلامية الموقف النظرى للمنهج المدرسى ؟
فان الاجابة نوجزها فى النقاط الآتية :-

١- فى الباب الأول ركز الكتاب فى معالجته لمشكلة التفكير على التفكير الفلسفى فقط وارتباطه بالانسان والمجتمع ، ولم يفسح مكانا مناسبيا لخصائص التفكير العلمى السليم باعتباره مطلبيا اسلاميا فى المقام الأول ، ومنهجيا ضروريا ملازما للانسان ، وخاصة فى عصر يشكل العلم فيه عاملا حاسما فى رسم صورة المجتمع . والقرآن الكريم يحث فى كثير من آياته على جعل الايمان لحة فى نسيج محكم سدها علوم الكون والحياة (٣٦) . وأبسط قواعد التعليم تقضى بأن يتعرف الطلاب على الفروق المميزة بين سمات المعرفة العلمية والتقنية وخصائص التفكير الفلسفى ، مع الوقوف على حدود وجدوى كل منها وفهم جوهر المفاهيم الأساسية وتطورها مع النمو المعرفى .

وعندما ضرب المثل بظاهرة " البرق والرعد " كمثال توضيحى لتتوع واختلاف أساليب التفكير لم يراع النواحي المميزة لمنهجية التفكير العلمى فى تفسير الظاهرة ، كما أن التعليل العلمى للظاهرة جاء موجزا وصيغ بأسلوب غير دقيق ، ولم تتضمن قائمة المراجع لهذا الباب أي كتاب علمى يرجع اليه الطالب . بل ان الطالب يعرف من قراءته العامة أو من زميله فى القسم العلمى أن النشاط الكهربى داخل السحب ينشأ عنه حدوث تفريغات كهربية بين جزعين من السحاب الواحد ، أو بين السحاب والأرض أو بين سحابين مختلفين ، تظهر على «صورة شرارات هائلة ، تعرف بالبرق وتستنفذ فى ذلك كميات ضخمة من الطاقة الكهربائية ، تؤدى الى كثير من التدمير والتخريب اذا كان التفريغ بين السحاب والأرض . أما كل ما أورده الكتاب لتفسير هذه الظاهرة فهو جملة غير مفيدة علميا وخلع عليها صفة القانون العلمى الذى يعزى الظاهرة الى التقاء " الموجات الكهربائية بعضها مع البعض الآخر فى الجو " (٣٧) .

وفى رأى أن هذا الباب كان فرصة مناسبة للافاضة فى خصائص الأسلوب الدينى والعلمى ، وتعويد الطالب على اكتشاف خصائص كل منها ، طبعاً بالاضافة الى الأسلوب الفلسفى ، كما أن موضوعات هذا الباب أقرب لموضوعات الفلسفة الى مستوى تفكير الطالب فى هذه المرحلة من عمره ، والتركيز على تأكيد وتأسيس المفاهيم الفكرية الأساسية يفيد كثيرا فى تشكيل العقلية العلمية لدى الطلاب .

من ناحية أخرى ، قطعت العلوم المعاصرة ، وبخاصة علم الفيزياء وعلم الفلك والميكانيكا السماوية وأبحاث الفضاء والكومبيوتر ، شوطا كبيرا فى البحث فى قضايا معنوية كانت من قبل حكرًا على ميدان الفلسفة ، مثل البحث فى أصل الكون وأصل الحياة وغيرهما ، وأصبح ما يسمى بالميتافيزيقا الفيزيائية وصفا ينطبق على الأبعاد الخفية وأصغر الجسيمات الأولية داخل النواة كما ينطبق على أبعد المجرات التى تسبح

في فضاء الكون السحيق. وأوحى هذا التحليل الجديد لمادة الكون بأن الفاصل بين ماهو "مادى" وماهو "لامادى" أوشك أن يزول ، فالمادة والطاقة مثلا بصورها المختلفة وجهان لعملة واحدة. ومن هنا فان ما يخلص اليه الكتاب من أن موضوع الفلسفة كلى معنى مجرد ، بينما موضوع العلم جزئى حسى مادى (٢٨) قد يكون مناسباً فى مراحل معينة من تطور الفكرى العلمى والفلسفى ، لكنه لا يتفق مع فلسفة العلوم المعاصرة .

من ناحية ثالثة ، أورد الكتاب فى تعليقه على صورة لفيثاغورث فى صفحة ١٦ أنه صاحب النظرية الهندسية التى تنتسب حتى الآن الى اسمه ، وربما كان مفيداً أن يعرف الطالب مضمون هذه النظرية الأساسية وتطبيقاتها . ولنا أن نقدر الأثر التربوى على عقلية الطالب اذا علمنا أن أساس هذه النظرية يعود الى قدماء المصريين الذين توصلوا الى معادلة على الصورة : $س٢ + ص٢ = ١٠٠$ ، $ص = ٤/٣$ س حيث $س = ٨$ ، $ص = ٦$. وتتصل هذه المعادلة اتصالاً مباشراً بالحل الهندسى للعلاقة الأيسط بين الأعداد ٣ ، ٤ ، ٥ ، فى مثلث قائم الزواية حيث صاغ منها فيثاغورث النظرية المشار إليها فى حساب المثلثات والتى تنص على أن المربع المنشأ على الوتر فى المثلث القائم الزواية يساوى مجموع المربعين المنشأين على الضلعين الآخرين . ويزداد الأثر التربوى الايجابى على عقلية الطالب اذا علم أن علماء الحضارة الاسلامية ، وخاصة ثابت بن قره ، استطاعوا تعميم نظرية فيثاغورث لأى مثلث ، وهى الحالة التى يدرسها الطلاب حالياً فى تعليمهم العام وربما لا يعرفون عن تاريخها الا أنها تنسب فقط لفيثاغورث . ونفس الشئ يمكن أن يقال عن تأصيل نظرية الجاذبية المنسوبة الى نيوتن فى صفحة ٣٠ ، وتصحيح تاريخها بابرار نور علماء الحضارة الاسلامية من أمثال الخازن وابن الهيثم والبيرونى والهمدانى وغيرهم فى كشف مفهوم الجاذبية الأرضية .

٢- تغلب على الكتاب فى مواضع كثيرة - شأنه شأن الكتب السابقة عليه - السمة التوفيقية التى تلمس معالم الرؤية الواضحة للتصور الاسلامى السليم وميزته على كل التصورات الدينية والفلسفية الأخرى . فقد ظهرت هذه التوفيقية مثلاً عند الحديث عن الأسلوب الدينى عامة فى ص ١٢ و ص ٣٤ ، دون النظر الى نوعية الدين . واقتصر تعريف الأسلوب الدينى على أنه يربط الظواهر الطبيعية بتفوق قدرة الله مقارنة بعجز الانسان فى صنع مثلها ، وما يستتبع ذلك من محاولة فهم هذه الظواهر التى تؤدى الى ازدياد ايمان الانسان بالله وبقدرته وعظمته تعالى . وفى هذا التعميم اجحاف بالاسلام الذى أنزله الخالق الواحد ليقود حركة الكون والحياة الى قيام الساعة ، والذى جاء بالمنهج الالهى الشامل الذى يجب كل منهج آخر مصداقاً لقوله تعالى : " وأن هذا صراطى مستقيماً فاتبعوه ولا تتبعوا السبل فتفرق بكم عن سبيله ذلكم وصاكم به لعلكم تتقون " (سورة الأنعام : ١٥٣) .

كذلك ظهرت سمة التوفيقية بين الاسلامية والقومية أو العربية في مواضع كثيرة من الكتاب فقد جاء في صفحتي ٧، ٨ من المقدمة : " ودعما للانتماء الفكرى القومى عند الطلبة ومنعاً لاتجاههم نحو اعتناق أى فكر أجنبى أثناء أو بعد دراستهم للمذاهب الفلسفية المقررة فى المنهج والكتاب ، اتبعنا منهجا واضحا ومحددا فى هذا الشأن ، نرجوا أن يركز عليه المعلمون بدقة أثناء التدريس ، ويتمثل فى اتخاذنا النظرة النقدية للتعقيب بها على المذاهب الفلسفية ، بدلا من الاكتفاء بعرض تلك المذاهب بطريقة موضوعية دون نقد أو تعليق " (وفى الصفحات من ٥٢ الى ٥٦ حددت سمات النظرة النقدية العربية فى :-

(أ) النظر الى المذاهب الفلسفية فى ارتباطها بنشأتها .

(ب) رفض الحلول الغربية والمذاهب الأجنبية للمشكلات الفلسفية لأنها ثمار لتربة اجتماعية أجنبية ، والبحث عن حلول عربية للمشكلات الفلسفية . (٣٩)

(ج) التوسط والاعتدال كأساس عام للموقف الفلسفى العربى

وتستخدم هذه الطريقة النقدية فى عرض المشكلات الفلسفية والتعقيب عليها من وجهة النظر العربية ، فنجد الشك المنهجى فى الحضارة الاسلامية (ص ٩٦) ، وموقف مجتمعنا العربى من مشكلة الحرية (ص ص ٢١٤ - ٢١٦) ، وتكامل الالزام الخلقى من وجهة النظر العربية (ص ٢٦٠) .

والتساؤل الذى نطرحه الآن هو : هل توجد فعلا لدينا فلسفة عربية ؟

والاجابة نستقيها من حوار دار بين أحد المستشرقين وفيلسوف عربى معاصر أورده فى كتابه الذى اختير ضمن المراجع العربية المختارة تحت رقم ١١ ص ٦٢ (عبد الغفار مكاوى ، لم الفلسفة ؟ ، منشأة المعارف ، الاسكندرية ١٩٨١ ، ص ١١١) . جاء فى هذا الحوار : " سألنى يوما أحد المستشرقين : هل عندكم مذاهب فلسفية ؟ قلت بصراحة أخافتنى : لن تجد مذهباً مطلقاً ولا مفتوحاً ، ربما عثرت على اجتهادات طيبة لدى رواد النهضة الحديثة وعند معظم المشتغلين بالتفكير والتعليم الفلسفى فى بلادنا العربية ، ولكنها لاتتازع تقف على أرض تهتز بين تمثّل تراثنا وعرض التراث المعاصر . قال : ولماذا تخشى الاهتزاز ؟ أليست هذه هى حال كل الشعوب والحضارات ؟ قلت ضاحكا : صدقت ، ولكنها عندنا تصيب بالدوار وتهدد بالزلازل . سأل وهو يقطب وجهه : فأين أجد بذور الفلسفة العربية ؟ قلت : ربما تلمس بذورها الكامنة فى ضمير الشعب : فى عاداته وتقاليده ، وأسئله وحكاياته ، ومواويله وبكائياته ، وربما تلمع خطوطها البعيدة أو خيوطها الرقيقة عند الشعراء والكتاب . ولكنها ستحتاج الى النساج الذى ننتظره . قد يأتى أو لا يأتى . هذا شئ لا نعلمه ، ولكن الذى يجب أن نعمل من أجله هو تهيئة النول الصالح واعداد خيوط الغزل من القطن والصوف والحريير " . ترى لورجع الطالب الى هذا المرجع المشار اليه فى كتابه المقرر واطلع على هذا الحوار ، هل سيظل مقتنعا

بوجود فلسفة عربية ؟ أما عن أوجه التناقض بين السمتين الثانية والثالثة والخلط بين وسطية الاسلام ورفض الواقع المعاصر فحدث ولا حرج ا
واذا كان لنا من تعليق على هذه الصفة التوفيقية التي تتسم بها مناهج الفلسفة عموما فأننا نرى أنها انعكاس لحالة الحيرة والقلق التي تسود ساحة الفكر العربي بين الأصالة والمعاصرة ، والبعد عن منهج الاسلام المتكامل والمؤهل لأن يكون موضع تأمل عميق في عقلية انسان العصر . ان قوة الفكر الاسلامي الحقيقية لا تتوافر الا من خلال وضوحه واتساقه واعلاء قيمته وتحديد غايته . وفي اعتقادي أن الدعوة الى فلسفة قومية تصبح بلا معنى اذا كانت هناك نظرية اسلامية متكاملة في التفكير والحرية والأخلاق والمعرفة وغيرها من مشكلات الانسان .

٢- يحتوى الكتاب بين ثناياه على بعض المفاهيم التي توحى للطالب بتصورات غير اسلامية : مثال ذلك ما يبدأ به تقرير ما يقال من أن الانسان حيوان ناطق أو مفكر (ص ١١) . وكثيرا ما يحلو للفلاسفة أن يطلقوا صفات على الانسان الحيوان تتغير بتغير العصور ، كالانسان حيوان له تاريخ أو ذاكرة ، الانسان حيوان تكنولوجي ، والانسان حيوان اجتماعي وغيرها . والتصور الاسلامي يقضى بأن الانسان خلقه الله انسانا وكرمه على سائر المخلوقات بالعلم ، وينسحب لفظ الحيوان في حقيقة الأمر على كل شئ حي ، فكل ذى روح حيوان . ولكن اقران صفة الحيوانية بالانسان قد توحى لدى الطالب ببعض المعانى التي لوئت ثقافتنا الاسلامية عندما شاعت نظرية التطور لداروين .

كما أن تقيب بعض المشاكل الفلسفية العميقة عن آراء الفلاسفة في العلم الالهي والخلق من العدم والخلود وغيرها قد لايناسب تفكير طلاب يدرسون الفلسفة لأول مرة . والأفضل هو ترسيخ المفاهيم الاسلامية الواضحة المستمدة من القرآن والسنة في نفوسهم وعقولهم ، والبعد عن كل ما يثير الشك لديهم في أمر العقيدة والايمان بالله . وقد كان الامام الغزالي يرى أن بعض الحقائق الكبرى من النوع الكلامي أو الصوفي لايمكن كشفها لجماهير العامة بون أن ينشأ عن ذلك ضرر وفساد ، وانما ينبغى أن يعطى كل فرد عن حقائق الدين بقدر ما يحتمل عقله .

٤- الكتاب في مجمله جهد علمي كبير ، لكن حجمه الذي يقع في ٢٨٧ صفحة قد يمثل بعض العبء على القدرة الاستيعابية للطلاب ، وخاصة بعد ما لوحظ من مقدمة الكتاب أن تأليفه قد روعي فيه أن تكون المعلومات والمادة العلمية الواردة فيه هدفا مطلوبا لذاته ، ومن الخطأ التركيز أثناء التدريس على حفظ المعلومات المتضمنة في الكتاب . وهذا من شأنه أن يحدث بعض الخلل في التوازن المطلوب بين عناصر الموقف النظرى للمنهج المدرسي ، كما أنه يتيح المجال للاختلاف بين مدرس الفلسفة حول ما يحفظ وما يقرأ وما يترك من أجزاء المقرر ، وبالتالي فانه يؤدي الى اختلاف في القدر المشترك من

التحصيل المعرفى Common Learning الذى يسأل فيه الطلاب فى امتحان آخر العام.

خاتمة

تقتضى أمانة البحث العلمى أن نشير الى وجه القصور فى دراستنا الحالية من حيث أنها تتناول موضوعا كبيرا يتعلق بتجربة التدريس الفلسفى فى العالم العربى من خلال جزئية صغيرة تتعلق بنصيب الفكر العلمى من المنهج المدرسى فى مصر . وليس هناك من شك فى أن النتائج التى توصلنا اليها من تحليل هذه الجزئية الصغيرة لا يمكن أن نخلع عليها صفة التعميم الا اذا امتدت الدراسة واتسعت بشكل منهجى احصائى يشمل كل عناصر الموضوع منذ بداية تدريس الفلسفة فى مدارس وجامعات العالم العربى . عندئذ سوف يساعد التقييم الشامل لتجربة التدريس الفلسفى فى ضوء التصور الاسلامى الواضح للمنهج المدرسى على اقتراح أفضل المناهج الممكنة فى هذا الصدد .

على أن الطريقة النقدية التى اتبعناها فى طرح الموضوع ومناقشته يرجى لها أن تسهم فى جذب انتباه أكبر عدد ممكن من الباحثين لتناوله بمداخل متنوعة فى اطار تنظير اسلامى رشيد يؤمن بدور العلم والتعليم ، من حيث البنية والمنهج ، فى تحقيق غايات التربية الاسلامية السليمة . وسوف ينتج - بمشيئة الله - من التلاحق المستمر بين نتاج الباحثين وخبراتهم أن يتبلور الفكر العلمى السليم واضحا نقيا يثرى نهضتنا الاسلامية المنشودة .

المراجع والهوامش

- (١) مختصر تفسير ابن كثير ، ج ١ ، ص ٤٩ - ٥٢
صفوة التفسير ، ج ١ ، ص ٣٤ ، ط ١ (١٩٨١) .
- ٢- د. عبد المجيد عبد الرحيم ، مدخل الى الفلسفة بنظرة اجتماعية ، القاهرة ، ١٩٧٦
د. يحيى هويدي ، مقدمه في الفلسفة العامة ، القاهرة ، ١٩٧٤
د. أحمد فؤاد باشا ، فلسفة العلوم بنظرة اسلامية ، القاهرة ، ١٩٨٤
- ٣- لمزيد من التفصيل يمكن الرجوع الى :-
- سيد قطب ، خصائص التصور الاسلامي ومقوماته ، دار الشروق ، القاهرة ، ١٩٨٧ .
- د. عبد الحليم محمود ، الاسلام والعقل ، دار المعارف ، ١٩٨٥
- د. عبد المقصود عبد الغنى ، قضية الدين بين أنصاره وخصومه ، دراسة منشورة بحوايات كلية دار العلوم ،
ص ١٥٧ - ١٩٤ ، العدد العاشر ١٩٨٣
- (٤) سيد قطب ، خصائص التصور الاسلامي ومقوماته ، دار الشروق ، القاهرة ، ١٩٨٧
د. يوسف القرضاوي ، الخصائص العامة للإسلام ، مؤسسة الرسالة ، بيروت ، ١٩٨٥
د. علي سامي النشار ، نشأة الفكر الفلسفي في الاسلام ، الجزء الأول ، دار المعارف ، ١٩٨١
د. عبد الغنى عبود ، الحضارة الاسلامية والحضارة المعاصرة ، دار الفكر العربي ، ١٩٨١
(٥) أبوبكر محمد بن زكريا الرازي ، رسائل فلسفية ، دار الأفاق الجديدة ، بيروت ، ١٩٨٢
(٦) ابن القفطي ، أخبار الحكماء ، ص ٢٤١ ، دار الآثار ، بيروت .
- (٧) د. جلال محمد موسى ، منهج البحث العلمي عند العرب في مجال العلوم الطبيعية والكونية ، دار الكتاب
الليثاني ، ١٩٧٢
- د. احمد فؤاد باشا ، التراث العلمي للحضارة الاسلامية ومكانته في تاريخ العلم والحضارة ، القاهرة ، ١٩٨٣ .
- (٨) د. ابراهيم مذكور ، في الفلسفة الاسلامية ، الجزء الثاني ، دار المعارف ، ١٩٨٣
(٩) د. أحمد فؤاد باشا ، فلسفة العلوم بنظرة اسلامية ، القاهرة ، ١٩٨٤
د. عبد الحليم منتصر ، تاريخ العلم و دور العلماء العرب في تقدمه ، القاهرة ، ١٩٨٠
- (١٠) د. أحمد فؤاد باشا ، فلسفة العلوم الطبيعية في التراث الاسلامي - دراسة تحليلية مقارنة في المنهج
العلمي ، مجلة المسلم المعاصر ، عدد ٤٩ ، ١٩٨٧
وايضا ، دراستنا " نحو صياغة اسلامية لنظرية العلم والتقنية " ، لم تنشر بعد .

- د. علي سامي النشار ، المرجع السابق ، ص ٥٢-٤٥ .
- عبد الحليم الجندى ، القرآن والمنهج العلمى المعاصر ، دار المعارف ، ١٩٨٤
- سليمان الخطيب ، أسس مفهوم الحضارة فى الاسلام ، الزهراء للاعلام العربى ، ١٩٨٦
- (١١) سيد قطب ، خصائص التصور الاسلامى ومقوماته ، ص ٤٠-٤٢
- (١٢) د. أحمد فؤاد باشا ، خصائص المنهج العلمى فى التراث الاسلامى ، مجلة الأزهر ، صفر ١٤٠٩ هـ
سبتمبر ١٩٨٨م
- (١٣) عباس محمود العقاد ، التفكير فريضة اسلامية .
- (١٤) لايتسع المجال هنا لتفنيد أوجه الخلاف بين المفكرين والمؤرخين ، اسلاميين وغير اسلاميين ، حول تعريف العرب والحضارة العربية والفلسفة العربية وتعريف المسلمين والحضارة الاسلامية والفلسفة الاسلامية ، وكذا خلافهم حول حقيقة الدور الذى أسهمت به حضارة الاسلام فى تاريخ البشرية واجواء البعض منهم الى اعتبارات عنصرية أو خصومة دينية أو مذهبية قدر لها أن تجد سبيلها الى ميدان العلم كما وجدته الى ميدان السياسة ، وأن تمتد بعض آثارها الى عصرنا الحالى . انظر فى ذلك على سبيل المثال : هـ . موسى ، ميلاد العصور الوسطى ، الترجمة العربية ، عالم الكتب ، القاهرة ، ١٩٦٧
- وأيضاً المراجع السابقة : سيد قطب ، د . ابراهيم مذكور ، د . علي سامي النشار ، د . عبد الحليم منتصر ، د . أحمد فؤاد باشا ، سليمان الخطيب ، د . عبد الفتى عبود . يمكن الرجوع كذلك الى : د . محمد اليهي ، الفكر الاسلامى الحديث وصلته بالاستعمار الغربى ، مكتبة وهبة ، ١٩٨٥ ، وأيضاً :
- د . محسن عبد الحميد ، أزمة المثقفين تجاه الاسلام فى العصر الحديث ، دار الصحوة ، ١٩٨٤
- د . عبد الحليم محمود ، التفكير الفلسفى فى الاسلام ، دار المعارف ، ١٩٨٤
- (١٥) د . جون ديكنسون ، العلم والمشتغلون بالبحث العلمى فى المجتمع الحديث ، عالم المعرفة ، (١١٢) الكويت ١٩٨٧
- د . معن زيادة ، معالم على طريق تحديث الفكر العربى ، عالم المعرفة (١١٥) ، الكويت ، ١٩٨٧
- (١٦) مصطفى طيبة ، الثورة العلمية والتكنولوجية والعالم العربى ، دار المستقبل العربى ، القاهرة ، ١٩٨٢
- د . أحمد فؤاد باشا ، نحو صياغة اسلامية لنظرية العلم والتقنية ، المسلم المعاصر ع ٥٥ مارس ، ١٩٨٩
- (١٧) د . أحمد فؤاد باشا ، الانسان وأبحاث الفضاء الكونى ، مجلة الأزهر ، ديسمبر ، ١٩٨٨
- (١٨) هنتر ميد ، الفلسفة أنواعها ومشكلاتها ، ترجمة د . فؤاد زكريا ، القاهرة ، ١٩٧٥
- د . يحيى هويدى ، المرجع السابق .
- د . أحمد فؤاد باشا ، فلسفة العلوم بنظرة اسلامية . انظر أيضاً دراستنا حول " الاسلام وفلسفة العلم المعاصر " فى كتاب : الثقافة الاسلامية " (بالاشتراك) ، منشورات جامعة صنعاء ، ١٩٨٦

يمكن كذلك الوقوف على وجهة نظر تفسيرية لأهمية العلوم الطبيعية في الفكر الفلسفي والأيدولوجي عامة في :
محمد غايد الجابري ، نقد العقل العربي ، تكوين العقل العربي ، دار الطليعة للطباعة والنشر ، بيروت ١٩٨٤

(١٩) مصطلح : التعليم العام * هو الترجمة العربية لمصطلح General Education

ويعني ذلك التعليم المقصود الذي يراد به تزويد مجموعة معينة من الطلاب بمنهج محوري عام ، يتألف من مجموعة من المعارف والمهارات والقيم ، وتكون له مقتضيات في كل مراحل التعليم : الابتدائي والثانوي والعالى أو الجامعي ، ويكون هدفه الأسمى تأكيد الهوية الثقافية وتجديدها . لمزيد من التفاصيل راجع :

- د . أحمد المهدي عبد الحلیم ، نحو اتجاهات حديثة في سياسة التعليم العام وبرامجه ومناهجه عالم الفكر ،
المجلد التاسع عشر ، العدد الثاني ، ص ١٧ - ٤٦ ، الكويت ١٩٨٨

(٢٠) د . يوسف عبد المعطى ، أمة معرضة للخطر ، مكتب التربية العربي لدول الخليج ، الرياض ١٩٨٤ ، د .
محمد أحمد الرشيد ، التربية ومستقبل الأمة العربية ، عالم الفكر ، المجلد التاسع عشر العدد الثاني ، الكويت
١٩٨٨

(٢١) عن د . أحمد المهدي عبد الحلیم ، المرجع السابق ، ص ١٨ ، ١٩

* كان اطلاق الاتحاد السوفيتي للقمر الصناعي (سبوتنيك) في عام ١٩٥٧ ايذانا ببدء عهد جديد في أبحاث الفضاء الكوني ، ويمثل تحديا علميا للولايات المتحدة الأمريكية التي واجهته بإنشاء وكالة الفضاء الأمريكية وتحديد هدف لها يتمثل في انزال انسان على سطح القمر بنهاية الستينات ، وقد تحقق ذلك فعلا في رحلة أبوللو ١١ عام ١٩٦٩ .

(٢٢) - مكتب اليونسكو الاقليمي للتربية في البلاد العربية ، التربية الجديدة ، العدان ٤٠ ، ٤١ السنة الرابعة
عشرة ، ١٩٨٧

- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، استراتيجية تطوير التربية العربية ، ١٩٧٩

(٢٣) كومز ، فيليب ، ترجمة حربي ، محمد خيرى وآخرين ، أزمة العالم في التعليم من منظور الثمانينات ،
الرياض : دار المريخ ١٩٨٧ . عن د . أحمد المهدي عبد الحلیم ، المرجع السابق ، ص ٢٠

(٢٤) انظر على سبيل المثال :

- د . سعيد اسماعيل على ، أصول التربية الاسلامية ، دار الثقافة للطباعة والنشر ، القاهرة ١٩٧٨

- د . محمد منير مرسى ، أصول التربية الثقافية والفلسفية ، عالم الكتب ، القاهرة ، ١٩٧٩

- على خليل أبو العينين ، فلسفة التربية الاسلامية في القرآن الكريم ، دار الفكر العربي ، ١٩٨٠

- د . حمدى أبو الفتوح عطيفه ، تصور مقترح لأسلمة خطط دراسة العلوم المدرسية في العالم العربي
والاسلامى ، دراسة منشورة ، الاسكندرية ١٩٨٢

- د . سيد أحمد عثمان ، المسئولية الاجتماعية والشخصية المسلمة ، دراسة نفسية تربوية ، مكتبة الأنجلو

(٢٥) لمزيد من التفصيل حول المعانى الربانية وأثرها فى بلوغ غايات التربية الاسلامية يمكن الرجوع الى :

- د. يوسف القرضاوى ، الخصائص العامة للإسلام ، مؤسسة الرسالة ، بيروت ، ١٩٨٥

- سيد قطب ، خصائص التصور الاسلامى ومقوماته ، دار الشروق ، القاهرة ، ١٩٨٧

(٢٦) د. عبد الحليم محمود ، الإسلام والعقل ، ص ٢٠٩ ، ط ٢ ، دار المعارف ، ١٩٨٥

- د. أحمد فؤاد باشا ، نحو صياغة اسلامية لنظرية العلم والتقنية . دراسة تحت النشر .

(٢٧) د. زغلول راغب النجار ، قضية التخلف العلمى والتقنى فى العالم الاسلامى المعاصر، كتاب الأمة ، ١٩٨٨ .

(٢٨) راجع سلسلة اسلامية المعرفة التى يصدرها المعهد العالمى للفكر الاسلامى المبادئ العامة - خطة العمل

- الانجازات ، ١٩٨٦ .

كذلك شهدنا ساحة الفكر الاسلامى خلال العقدين الأخيرين تزايدا ملحوظا فى الاسهامات الداعية الى اسلامية المعرفة ، وان كان نصيب العلم منها لايزال مفتقدا ، اللهم من بعض الاجتهادات الفردية المتناثرة التى تهتم بالتأريخ لتراث المسلمين العلمى والتأصيل لمنهجية الفكر العلمى الاسلامى ، مثل :

- قدرى حافظ طوقان ، العلوم عند العرب ، القاهرة ، ١٩٦٠

- عمر فروخ ، تاريخ العلوم عند العرب ، بيروت ، ١٩٧٧

- عبد الحليم منتصر ، تاريخ ودور العلماء العرب فى تقدمه ، القاهرة ، ١٩٨٠

- أحمد فؤاد باشا ، التراث العلمى للحضارة الاسلامية ومكانته فى تاريخ العلم والحضارة ، القاهرة ، ١٩٨٢

وأىضا ، فلسفة العلوم بنظرة اسلامية ، القاهرة ، ١٩٨٤

- عبد الحليم الجندى ، القرآن والمنهج العلمى المعاصر ، دارالمعارف ، ١٩٨٤

- مصطفى حامى ، مناهج البحث فى العلوم الاسلامية ، مكتبة الزهراء ، ١٩٨٤

(٢٩) فى المرحلة الثانوية يمكن القول بأن الطلاب يقفون من حيث السن على نهاية مرحلة المراهقة ، والتعرف على التجارب والدراسات والنظريات فى مجال النمو المعرفى يفيد كثيرا فى تفهم خصائص التفكير المنطقى وطبيعة التراكيب العقلية المميزة لهذه المرحلة من مراحل النمو العقبى ، ومن ثم يساعد على اختيار المضمون المعرفى المناسب فى المناهج الدراسية المختلفة .

انظر على سبيل المثال : د. لىلى كرم الدين ، خصائص التفكير المنطقى فى نظرية جان بياجيه ، مجلة علم

النفس ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، ص ٢٨-٤٦ ، العدد الثامن ، ١٩٨٨ .

(٣٠) محمود أمين العالم ، ثلاثة نصوص وثلاثة مواقف فى منهج تدريس الفلسفة للثانوية العامة فى مصر .

دراسات تربوية ، الجزء الأول ، نوفمبر ١٩٨٥ ، ص ٢٩-٧٤

(٣١) المرجع نفسه ، ص ٤٢

(٣٢) انظر : د . عبد الله محمد ابراهيم ، دراسة ناقدة لدراسة العالم عن منهج تدريس الفلسفة للثانوية العامة في مصر في ضوء الموقف النظري للمنهج المدرسي ، دراسات تربوية ، الجزء الثالث ، يونيو ١٩٨٦ .
وفيما يرى الباحث ضرورة أن تقوم ثقافتنا الاسلامية على التوفيق بين معالم المنهج الرئيسية المثلة في المعرفة والمجتمع والمعلم ، لكنه تبني وجهة نظر تبريرية للدفاع عن النصوص الثلاثة ضد الدراسة موضوع النقد والتي استفزته كقارئ - على حد تعبيره ص ٢٧٤ . كما أنه اقتصر على بعض النصوص الواردة في الدراسة محل النقد .

(٣٣) محمود أمين العالم ، المرجع السابق ، ص ٦٣

(٣٤) د . زكي نجيب محمود ، تجرئى التربية ، دراسات تربوية ، الجزء الثالث يونيو ١٩٨٦ ، ص ص ٢١٤ - ٢١٥

(٣٥) كتاب " الفلسفة ومشكلات الانسان للصف الثالث الثانوى (أبى) ، تأليف : سماح رافع محمد ومحمد مصطفى البسيونى ، مراجعة د . محمد أبو الوفا التفتازانى ، طبعة ٨٨ / ٨٩

(٣٦) انظر : سورة عمران : ١٩٠ - ١٩٢

(٣٧) كتاب " الفلسفة ومشكلات الانسان للصف الثالث الثانوى (أدبى) ، طبعة ٨٨ / ٨٩ ، ص ١٢ تم معالجة هذه الجزئية بشئ من التفصيل في باب العلوم الكونية ، مجلة الأزهر ، عدا رجب وشعبان ١٤٠٩ هـ

(٣٨) نفس المرجع ، ص ٢٨ ، ص ٢٤

(٣٩) هذه السمة تتعارض مع القول المشهور لغاندى في تصدير الكتاب وفي كتاب لأحد المؤلفين . انظر سماح رافع محمد ، المذاهب الفلسفية المعاصرة ، مكتبة مديولى ، الطبعة الثانية ١٩٨٥

الطاعة ، الوجه الآخر للعنف *

د . عبد السميع سيد أحمد **

إذا طلب من أحدنا أن يقوم بعمل بالغ القسوة ضد شخص آخر لا صلة لنا به ، فهل يمكن أن نقبل ؟ لماذا نرفض ، وتحت أية ظروف يمكن أن نقبل ؟ .

طبعاً إذا قلنا أننا نرفض فذلك راجع إلى أننا أناس " عاديون " لا نحمل تطرفاً في العدوانية من نوع ما . وما دام الأمر كذلك فنحن نتصرف طبقاً لمبدأ مترسخ فينا " لا تعتدى على من لم يسبب لك ضرراً " ، وهذا المبدأ موجود في كل الثقافات وكل الشرائع ، مع ذلك فإن العالم ملىء بالناس " العاديين " من أمثالنا الذين قاموا بقتل وتشويه الآلاف من البشر ، بمجرد الضغط على زر في طائرة حديثة ، دون أن يشعروا أنهم قد اقترفوا خطأ ما ، وبدلاً من أن تؤرقهم ضمائرهم يعترفهم شعور بالفخر لكفائتهم في أداء المهمة .

ربما نقول أن ذلك يحدث في حالة الحرب ، والعمل في مثل تلك الحالة مطوى في حماس الوطنية والعزة والدفاع المشروع عن النفس ... ، وسائر القيم " الرفيعة " . والأكثر من هذا ، تخفيفاً لهول الفعل ، أن مثل ذلك الطيار لا يرى حجم الدمار والقزع والدماء الذي يحدث بمجرد ضغطه على زر . إن ما يحدث شيء (لا شخصي) ، وبالتالي لا تصحبه ظلال من المشاعر الإنسانية .

لكن هناك بشر قاموا على مر التاريخ ، وغيرهم ما زالوا يقومون الآن ، بعمل مذابح جماعية لذيرهم من البشر أمثالهم ، فهل نعتبرهم أصحاب نزعة سادية ؟ أم هم أيضاً بشر عاديون لكنهم يتصرفون في إطار ظروف خاصة ؟

ذلك هو الموضوع الذي استثار اهتمام عالم النفس الاجتماعي ميلجرام (Milgram) ، فراح يبحثه في عمق وبأسلوب علمي محكم ، ليقدّم لنا نتائج تسترعى الدهشة والانتباه .

* عرض وتعليق على كتاب :

Milgram, S., Obedience to Authority, Harper & Row Publishers, N.y., 1974

** استاذ أصول التربية بكلية التربية بجامعة عين شمس .

والباحث حاصل على درجة الدكتوراه من جامعة هارفارد ، وأجرى بحثه أثناء عمله كأستاذ مساعد في جامعة يل (Yale) ، وهي تنافس هارفارد في مستواها ، وحصل بحثه على الجائزة السنوية للرابطة الأمريكية لتقدم العلوم ، وتمت ترجمة بحثه إلى الألمانية والإيطالية والأسبانية والعبرية ، لكنه لم يترجم إلى العربية . وربما كان هذا مدعاة لتقدير عرض له ، استثارة للرغبة في ترجمته ، أو على الأقل للاطلاع عليه .

الطاعة مفتاح العنف

ينبهننا الباحث إلى حقيقة بسيطة ، وهي أن الطاعة موجودة في كل مكان ، نشاهدها ونمارسها في كل وقت . ولأنها منتشرة بهذا الشكل فنحن لا نلاحظ أنها موضوع يستحق الدراسة ، ونغفل عن دورها الهام في تشكيل السلوك الانساني . ومن ثم يبقى جانب كبير من سلوك الفرد مستعصيا على الفهم ، ذلك السلوك الذي يتم تنفيذه بالأمر ، والذي يختلف اختلافاً بينا عن السلوك التلقائي . كذلك يعوقنا تجاهلنا لدور الطاعة عن فهم جانب كبير من سلوك المجتمعات ، لأن الطاعة عنصر أساسي في بنية الحياة الاجتماعية ، مادام كل بناء اجتماعي يعتمد في تكوينه الهرمي على السلطة التي تصدر الأوامر وتضطر الناس إلى الطاعة . وإذا كنا نقف مشدوهين أمام أفعال الانسان العنيفة ، فإن أحد المفاتيح الأساسية لفهم طاقة العنف هو الطاعة . إنها تفسر غرف الغاز ، ومعسكرات الموت ، وقدرة الانسان على انتاج " جنث " بنفس الكفاءة التي ينتج بها الأجهزة المنزلية .

تلك سياسات لا إنسانية ربما كانت مغروسة في عقل شخص واحد ، ولكن تم تنفيذها على نطاق واسع لأنه كان هناك دائماً من هو على استعداد لاطاعة الأوامر . وهذا هو السر وراء سلبية بعض الشعوب مهما حاق بها من ظلم ، إنهم لا يشعرون لأنهم يعلمون أن هناك قطاعاً آخر من المواطنين على استعداد لتدميرهم إن تلقوا الأوامر بذلك . وتحسب لهم الطاعة فضيلة في تلك الحالة ، لأنها تعبير عن الاخلاص والولاء . من أجل هذا تستحق الطاعة الدراسة باعتبارها الوجه الآخر للعنف .

المنهج

يبدى الباحث بالبساطة كمدخل للبحث العلمي الفعال ، ويعتبر ذلك شيئاً صادقاً بوجه خاص إن كان الموضوع ذا محتوى نفسي ، لأن الحدث النفسي بطبيعته تصعب السيطرة عليه والتعامل معه ، وهو يحمل في طياته جوانب أكثر مما يبدو عليه ظاهره . ولدراسة الطاعة بأكثر الأساليب بساطة علينا أن نهىء وضعا يأمر فيه شخص شخصاً

آخر لكى يقوم بعمل يمكن ملاحظته وقياسه والتحكم فى الظروف التى تحيط به ، حيث يمكن أن نضع الطاعة فى مواجهة عامل قوى آخر يشكل ظروف العصيان .

على هذا الأساس كانت " الحيلة الذهنية " التى أراد الباحث وضعها موضع التنفيذ ، أن يأتى شخص ما إلى معمل علم النفس ، فيتلقى أمراً بأن يسلك ضد شخص آخر بطريقة فيها شىء من القسوة ، ثم تتزايد حدة القسوة بالتدرج إلى درجة كبيرة ، ومع تزايدها تتزايد الرغبة فى عصيان الأمر ، لأن الطاعة هنا يواجهها مبدأ " لا تؤذى انسانا بلا حول ولا قوة لم يسبب لك أى ضرر " . وعند نقطة معينة ، من المتوقع أن يتوقف الشخص عن الطاعة ، وينسحب من التجربة .

لكن عند أية نقطة يرفض الناس ممارسة العنف بالأمر ؟

أى ، عند أية نقطة نفقد الميل الكامن فىنا للانصياع ؟

تحتاج الاجابة إلى تصميم تجريبى خاص ، وكان التصميم الذى وضعه الباحث بسيطاً . بالنسبة للأداة استعان الباحث بجهاز يبدو من هيئته أنه مولد كهربائى ، يشتمل لوحة تحتوى ٣٠ مفتاحاً متدرجاً فى نوته ، من ١٥ إلى ٤٥٠ فولت . وكتب بالحروف على كل مجموعة من المفاتيح مدى شدة الصدمة الكهربائية التى يمكن أن تولدها ، وهى تتدرج من خفيفة إلى خطيرة ، إلى حادة ، إلى المفاتحين الأخيرين وكتب عليهما بالرموز علامة (x x x) كدليل على شدة الخطورة ومع الضغط على كل مفتاح تظهر مجموعة من الأضواء ، ويتأرجح مؤشر ، ويصدر أزيز . والجهاز مسجل عليه اسم الشركة ، ومكان الاقتاج ، والموديل ، والمخرجات الكهربائية .

كل ذلك للإيهام بأن الجهاز جهاز حقيقى ، وأن ما يصدر منه يسبب ألماً بالغا .

أما بالنسبة لاجراءات التجربة فقد استعان الباحث بمساعدين دريهم تدريباً جيداً ، منهم من يقوم بدور المجرى ، ومنهم من يقوم بدور المفحوص . وتم الاعلان عن الحاجة إلى متطوعين لقاء مكافأة مالية ليشاركوا فى التجربة . وقبل العمل فى التجربة أكثر من ألف شخص ، ما بين معلمين فى المدارس العليا ، واشخاص حاصلين على درجة الدكتوراه ، وعمال مهرة وغير مهرة ، وموظفين ، وأصحاب اعمال مهرة ، وهم جميعاً يتوزعون على فئات عمرية بين العشرينات ، والثلاثينات ، والأربعينات .

وحين يأتى المتطوع إلى المعمل مكان التجربة ، يقابله الشخص المكلف بالقيام بدور المجرى ، وكذلك الشخص الذى يقوم بدور المفحوص - بينما المفحوص فى حقيقة الأمر هو المتطوع ذاته الذى ستطبق عليه التجربة - ويعطى المجرى تعليماته لكليهما باعتبارهما متطوعين ، ويوضح لهما أن علم النفس يهدف إلى تبين تأثير العقاب على التعلم ، لأن هناك نقصاً فى المعرفة فى هذا الخصوص ، والتجربة تهدف إلى تحديد كم

العقاب اللازم للتعلم الجيد . ثم يطلب المجرّب منهما أن يقترعا على من يقوم بدور المعلم ومن يقوم بدور المتعلم فى التجربة . ويقدم للمتطوع ورقّتين مطويتين ليسحب أحدهما ويعرف دوره ، وفى الواقع أن كلا الورقتين مكتوب فيهما " معلم " . وهكذا يأخذ المتطوع دوره كمعلم ، ويأخذ مساعد الباحث دور المتعلم الذى تم تدريبه عليه .

يشرح المجرّب الدور الذى سيقوم به كل من العلم والمتعلم . على المعلم أن يقرأ على المتعلم سلسلة من الكلمات المزدوجة ، وحين ينتهى من قراءتها يعود إلى قراءة الكلمة الأولى ويطلب من المتعلم أن يذكر الكلمة المزاوجة لها . وسلسلة الكلمات مثل يوم جميل ، بطة برية ، صنوق أزرق ، وحين يقرأ المعلم مثلاً كلمة جميل ويذكر المتعلم أن الكلمة المزاوجة لها " وجه " بدلاً من يوم ، يوجه العلم إليه صدمة كهربائية ، ومع كل خطأ - متعمد بطبيعة الحال - تزداد قوة الصدمة . ولتأكيد جدية الموضوع يعطى المجرّب عينة من الصدمات من ٤٥ فولت ليختبر تأثير الصدمات على المستوى الخفيف ، وليكون فى قدرته توقع تأثير الصدمات الأخرى الأكثر قوة على المتعلم . ويؤكد المجرّب للمعلم أن الصدمات لا تسبب أى اضرار دائمة بالجلد ، كما يؤكد عليه ضرورة الاستمرار فى أداء التجربة إلى نهايتها مهما كانت الصدمات قاسية على المتعلم ، حتى إذا وصل إلى درجة ٤٥ فولت ، فإن عليه أن يعطى المتعلم الصدمة مرتين ثم يتوقف بعد ذلك .

يقوم المتعلم ليجلس على كرسي ، وتوثق يداه بحيث لا يستطيع مغادرة مكانه ، وتوصل الأسلاك الكهربائية بيديه . ويجلس المعلم فى حجرة أخرى ملاصقة دون أن تكون له صلة مع المتعلم إلا عن طريق الجهاز . ويعرف المعلم الاجابة الصحيحة أو الخاطئة عن طريق الأضواء التى تظهر بأعلى الجهاز حين يضغظ المتعلم على مفتاح من الغرفة الأخرى ، أى أن الاجابات تأتى بالاشارات الضوئية لا بالصوت .
وتبدأ التجربة

يظل المعلم " البريء " يعطى صدماته للمتعلم كلما أخطأ وليس ثمة صعوبة تذكر فى العملية . لكن تبدأ المشكلة عند الفولت ٧٥ ، هنا يبدأ المتعلم فى التأوه والتوجع - وهو لا يشعر بشيء طبعاً - ثم يبدأ فى الشكوى عند الفولت ١٢٠ ، وحين تصل الصدمة إلى الفولت ١٥٠ يصرخ المتعلم صراخاً حاداً ويطلب أن تفك قيوده ويترك التجربة ، ثم يحتج بانفعال وبطريقة عدائية إلى أن يصل إلى الفولت ٢٨٥ ، هنا يبدأ فى اصدار صرخات منتظمة ، ثم يتوقف عن اصدار أية أصوات أو اشارات فى فترات مختلفة ، حتى يبدو وكأنه فقد الوعي أو حدث له مكروه .

ماذا تكون حالة المعلم ؟

إنه يشعر بالتردد فى الاستمرار فى التجربة ، وتجيء لحظات ، تختلف من شخص لآخر ، يحاول فيها القيام والانصراف عن التجربة ، خاصة حين يذكر المتعلم أن

قلبه ضعيف ولا يتحمل الصدمات ، أو حين يكف المتعلم عن أى استجابة . لكن المجرّب
يوجه المعلم دائما بصوت حازم فى أدب :

- من فضلك استمر

- التجربة تتطلب أن تستمر

- من الضرورى للغاية أن تستمر

- ليس أمالك خيار آخر - يجب أن تستمر

- تلك التعليمات مصممة على أن تتناسب ومدى تردد المعلم ، وتستخدم تعليمات
أخرى إن لم تفلح تلك الاستطرادات الحاسمة ، ذلك قبل أن تجيء لحظة عصيان الأوامر
والانسحاب من التجربة . ومع الاقرار بحقيقة أن كثيرا من المفحوصين كانوا يشعرون
بالضيق ، وأن كثيرا منهم احتج على المجرّب ، إلا أن نسبة لا بأس بها استمرت فى
التجربة حتى آخر صدمة ، بصرف النظر عن توسلات المتعلم وتعبيره عن ألمه الشديد .
وتفسير الاستمرار إلى آخر درجة فى التجربة بإجراءاتها هذه سهل ، وهو أن
المفحوص يتعامل مع شخص آخر لا يراه ، وإن كان يسمع صوته . وهو فى مثل تلك
الحالة لا يتأثر به باعتباره كائناً بشرياً حقيقياً بنفس الدرجة التى يمكن أن تحدث لو أنه
يتعامل معه مباشرة . لهذا قام الباحث بتغييرات فى إجراءات التجربة لتشتمل أكبر عدد
ممكن من المواقف .

أجريت تجارب يكون فيها المعلم مع المتعلم فى نفس الغرفة . وتجارب يقوم المعلم
فيها بوضع السلك الكهربائى بنفسه على يد المتعلم كلما أخطأ ليعطيه الصدمة
الكهربائية . وتجارب يترك فيها المجرّب الغرفة ليوجه تعليماته إلى المعلم بالتليفون .
وتجارب يقوم بدور المعلم فيها أكثر من شخص فى وقت واحد . وتجارب يشترك فيها
أكثر من مجرب . وتجارب لا يوجه فيها المعلم الصدمة بنفسه بل يوجهها رفاق آخرون ،
وتلك الاجراءات وغيرها كانت محاولة لحصر المتغيرات التى يمكن أن تؤثر على
المفحوص ، فتجعله يطيع السلطة المتمثلة فى المجرّب ، وحصر العوامل التى تساعد على
التمرد والعصيان بالتوقف عن الاستمرار فى التجربة . فماذا كانت النتائج ؟

تحليل نتائج التجربة

يقول البحث أن اتهام شخص مثل " ايخمان " ، نجم التعذيب فى المانيا النازية ،
بأنه شخص سادى اتهام خاطئ تماماً . إنه أقرب إلى أن يكون بيروقراطى الشخصية
محروما من الخيال . هو موظف كبير يجلس على مكتبه ويمارس عمله ببساطة ، وتأخذ
الأوامر التى يصدرها - بناء على الأوامر التى يلقاها - مسارها فى تسلسل طبيعى إلى
آخر موظف ، ذلك الذى يقوم بالتعذيب الفعلى للبشر . وفى وسع أى منا أن يرفض مثل

هذه النظرية لشخصيته ، كما أنه في وسع أى منا أن يرفض من بعيد أن يقوم بالدور الذى قام به المعلمون فى التجربة الحالية . نحن قد نظن أننا عند أول بادرة لاحساسنا بأن الطرف الآخر فى التجربة يشعر بالألم ، فإن استجابتنا الفورية ستكون التوقف عن مواصلة لتجربة والانسحاب منها كلية . هذا التوقع شئ طبيعى ومأخوذ فى الحسبان ، إذ قام الباحث بالقاء محاضرة شرح فيها تجربته بتفصيلاتها ، وطلب من الحاضرين أن يعطوه توقعاتهم عن استجاباتهم للتجربة . وكان جمهور المحاضرة يتألف من ثلاث فئات : مجموعة من المحللين النفسانيين ، مجموعة من طلاب الجامعة ، مجموعة من أصحاب المهن من أبناء الطبقة الوسطى . وتوقع كل من الحاضرين أنه لن يستمر عند نقطة معينة نتيجة لشعوره بالتعاطف والرحمة ورفض الظلم . ذلك التوقع مرجعه - فى نظر الباحث - أن الناس يحبون أن يروا أنفسهم فى صورة مثالية ، عادلين أبرار . وتلك الصورة أسقطها الحاضرون على غيرهم من الناس ، فحين سألوا عن توقعاتهم لاستجابات الآخرين الذين يتطوعون للقيام بالتجربة ، قالوا أنهم سوف يرفضون الخضوع للأوامر ، فيما عدا المصابين منهم بأمراض نفسية واضحة . وقال المحللون أنهم يتنبأون بأن معظم المتطوعين سوف ينسحبون بعد الفولت ١٥٠ الذى يطلب فيه الضحية المتعلم أن يخلى سبيله ويترك التجربة .

لكن النتائج كانت مخالفة للتوقعات .

كانت نسبة من استمر فى التجربة بعد الفولت ١٥٠ كبيرة ، ووصل البعض إلى نهاية التجربة عند الفولت ٤٥٠ على خلاف توقعات من سألهم الباحث ، وعلى خلاف ما يتوقع الناس " العاديون " .

فلماذا كانت النتائج مخالفة للتوقعات ؟

يرجع ذلك إلى أن الناس الذين يعيشون حياتهم اليومية دون أن يحملوا عداء مريراً لأحد ، يمكن أن يصيروا قوى مدمرة فى يد بعض المؤسسات أو التنظيمات أو الأفراد . والأكثر من هذا أنهم حين يتبينون بوضوح تأثير أعمالهم على غيرهم ، فإنهم يمكن أن يستمروا فى المواصلة بما لا يتفق مع معاييرهم الاخلاقية ، ولا تملك إلا نسبة قليلة منهم القدرة اللازمة لمقاومة السلطة . هنا تلعب مجموعة من انواع الكف ضد العصيان دورها ، بحيث يبقى المرء فى وضعه مجبراً على الطاعة .

وكثير من الذين يقعون فى أيدي القوى المدمرة يشعرون شعوراً قوياً بالمتطلبات الخلقية للاحجام عن اتيان افعال تسبب ضرراً لضحية بريئة . لكن تلك القيم ليست هى العامل الوحيد المتحكم فى السلوك فى مثل تلك المواقف ، وإنما هى عامل واحد فى شبكة أخرى من العوامل التى تضغط على الشخص وتوجه سلوكه ، وتجعله يسلك بطريقة معينة ، حتى إن لم يوافق ضميره على ذلك . إن ما يحتل مكانة عالية فى النسق

الخلقى ، لا يحتل بالضرورة مكانة مشابهة فى البنية النفسية للانسان !!
لقد بقى كثير من الأشخاص على طاعتهم للمجرب ، لماذا ؟
هناك مجموعة من العوامل التى تربط الشخص بالموقف : عامل الأدب من جانب
المفحوص ، والرغبة فى البقاء على وعده المبدئى بمساعدة المجرب ، والشعور بالخرج من
القيام بالانسحاب . تلك عوامل قد تبدو بسيطة ، لكنها فى الحقيقة عوامل قهر نفسى .
نحن مكلفون أن نكون " مؤديين " ، كارهين ، فقط تجنبنا للإحراج !!
ثم يقوم المفحوص إلى جانب هذا بمجموعة من عمليات التكيف التى تساعد على
ضغط علاقته بالمجرب ، وتخفف الضغط الذى يعانیه فى عملية الصراع بين الاستمرار
والانسحاب . تلك العمليات تطابق ما يحدث لدى الأفراد الطائعين الذين يكلفون بالقيام
بالاعتداء على آخرين عاجزين .

آليات الطاعة

محدودية النظرة الانسانية : يعيل الفرد عادة إلى أن يحدد نفسه فى جوانب
معينة من الموقف الذى يوجد فيه ، تلك الجوانب هى بصفة خاصة الجوانب التقنية التى
يكلف بأدائها . وانشغاله بالأداء يفقده التبصر بالنتائج المترتبة على عمله (كما يهتم
الطيار بالاسلوب التقنى لاسقاط القنابل ، حتى الذرية منها) . وفى التجربة يستغرق
المفحوص فى الأسلوب : يقرأ الكلمات المزدوجة بالتفصيل ليستوعبها ، يوجه انتباهه
بحرص لاختيار المفتاح الذى يضغط عليه ، يحاول القيام بما كلف به فى كفاءة ، ويتوه
التفكير فى الحكم الخلقى .

وربما كان هذا شبيها بما يحدث فى الحياة اليومية ، ينشغل الناس بالأداء لانجاز
جوانب معينة فى كفاءة ، ويفتقدون النظرة الكلية للأمور ، فينفنون ببساطة كل ما تأمر به
السلطة أيا كانت دون مراجعة .

الثقة فى نهج الغايات : ينزاح التفكير فى الأخلاق حين تتواجد الثقة فى نهج
الغايات . إن المفحوص يثق فى الأهداف الموضوعية ، فى الغايات ومن وضعوا الغايات .
وهو بالتالى لا يعتبر نفسه مسؤولا عن أفعاله ، وإنما تعود المسؤولية على المجرب الذى
يمثل السلطة الشرعية . يرى المفحوص نفسه كأداة لسلطة خارجية لا كشخص يقوم
بعمل يتنافى مع المبادئ الخلقية . يؤكد هذا الإجابات التى أدلى بها المفحوصون بعد
التجربة فى مقابلات المتابعة ، كانت الاجابات عن سؤال " لماذا داومت ولم تتوقف "
اجابات نمطية ، مثل : " لم أكن أفعل ذلك لو كان الأمر بيدي " ، " كنت أنفذ ما
يطلب منى وحسب " ، " إنما أقوم بواجبى على النحو المطلوب " ... ، وتلك اجابات

مشابهة لما قدم من حجج اعتذارية في محاكمات نوربرج ، أو في قضايا التعذيب ، لأنها صيغة أساسية لتفكير الكثير من الناس حين يتم ربطهم ببيئة سلطة ما ليكونوا تابعين لها . هنا يتضائل الاحساس بالمسؤولية ، بل يصل الأمر أحياناً إلي أن يكون الشعور بالفخر أو الخزي علي قدر إنجاز الرسالة وإرضاء السلطة ، قد يشعر الجندي بالفخر حين يحرق قرية ، وقد يشعر المثقف بالسرور حين يتجاوز ما يتشدد به من مبادئ الأخلاق ، إذا كان في هذا إرضاء للسلطة .

إضفاء هالات قدسية علي موضوعات إنسانية : كما أن هناك ميلاً بدائياً عند الناس إلى أن ينسبوا للقوى والموضوعات غير الحية صفات النوع الانساني ، فان هناك ميلاً مضاداً إلي إضفاء صفات لا شخصية علي القوى والموضوعات ذات الأصل الإنساني . فبعض الناس يتعاملون مع ما أنتجه الانسان كما لو كانت أشياء موجودة في عالم آخر علوي . حين يكون المفحوص في المعمل يشعر أنه في مكان يحمل مظهر الشرعية ، والشرعية مستمدة من العلم وما يحاط به من هالات ، ومن ثم تكتسب التجربة صفة رسمية يطمئن إليها المفحوص ، ويشعر أنه بين أيد أمينة تعرف ما تفعل . لذلك حين يقول المجرب للمفحوص « التجربة تقتضي أن تستمر » ، يشعر المفحوص وكأن التجربة شيء مستقل عن الانسان يشكل عالماً من الحتميات يجاوز قدرته علي التحكم فيه . هو في تلك الحالة لا يسأل : تجربة من ؟ لماذا أخدم المجرب بينما يعاني شخص آخر ؟ صارت رغبة المجرب جزءاً من السياق الذي يمارس الضغط علي عقل المفحوص . وحين يقال للمفحوص « يجب أن تستمر » ، يختفي لديه الفاعل الانساني من الصورة ، وكان كلمة « يجب » هذه تعلق علي إرادة البشر . ربما يفسر هذا ارتكاب بعض الناس أبشع الجرائم تحت تأثير إمارة السلطة وما يحيط بها من هالات .

إضفاء صفات قبيحة علي الآخرين : حين يجد المفحوص نفسه متورطاً في عملية لا يريدتها ، يقوم بالتخفيف من وطأة شعوره بالذنب حيال من يؤذيه بالتقليل من قيمته . وربما يصل في هذه العملية إلي حد تجريده من كل الصفات الطيبة . فالكثير من المفحوصين كانوا يقللون من قدر ضحيتهم مع تزايد ايذائهم . كانت هناك آراء متكررة بهذا المعنى ، تعبر عنها عبارات مثل « إنه من الغباء والعناد بحيث يستحق أن يتلقى الصدمات » ، ويعني هذا أن الضحية يستحق فعلاً ما يناله . ويزداد الشعور بالراحة كلما زاد تصور الصفات القبيحة في الضحية .

لهذا يبتكر الانسان صفات مثل : العدو الخائن ، والغادر ، والفاسق ، والكافر ... ،

كلها كلمات تدعو إلي استخدام أشد القسوة في الحروب بين الدول ، والحروب الأهلية ، والمعارك التي يخوضها الناس ضد بعضهم بعضاً .

تغيير الحكم الخلفي بتغيير الموقع من السلطة : يزداد مقدار الطاعة إذا جلس الشخص في موضع السلطة أو اقترب منها . حين طلب من بعض المفحوصين أن يقوموا بأنوارهم دون أن يضغطوا علي المفاتيح بأنفسهم ويتركوا تلك المهمة لشخص آخر ، كانت نسبة من استمروا في التجربة أكبر ، إذ استمر ٣٧ شخصاً من ٤٠ إلي آخر مستوي في المولد الكهربائي . كان المفحوصون هنا جزءاً من السلطة يحرصون علي بقاء واستمرار التجربة . ولهذا استمرت تلك النسبة العالية إلي النهاية لأنهم يعطون الأوامر وحسب .

وربما يفسر هذا تغير مبادئ بعض الناس بعد توليهم السلطة ، عما كانوا ينادون به من قبل ، إنهم قد يبررون استعمال العنف وشتي الأساليب الأخرى لأنهم قد " عرفوا " المقتضيات العملية التي لم يكونوا يعرفونها ، وشعورهم بأنهم جزء من السلطة يخدر أحكامهم الأخلاقية ، حتي وإن كانوا مجرد كف تضرب به سلطة أكبر .

الاحتجاج بالاستنكار الداخلي: لم يكن المفحوصون يقومون بما طلب منهم في يسر وانصياع تام . لقد احتج الكثيرون وهددوا بالانسحاب ، لكن بين الأفكار والكلمات وبين القدرة علي الفعل توجد هوة ، إذ كان بعض المفحوصين مقتنعين تماماً بخطأ ما يفعلون ، خاصة حين يزداد صراخ واستتجاد المتعلم ، لكنهم لم يستطيعوا جميع قدراتهم ليتمرّدوا علي الوضع . وفريق منهم استلهم رضاه من أفكاره وكان يشعر أنه في داخله علي الأمل ، ما زال يقف إلي جانب الملائكة والأبرار . لكن هذا كان مجرد عزاء ، فهذا الشعور المليب لم يتحول إلي فعل له تأثيره .

من أجل هذا يستمر المستبدون في استبدادهم ، ويخدم الشعور بالاستنكار الذي لا يخرج إلي حيز الوجود في بقاء الوضع علي ما هو عليه .
تلك هي الآليات التي أبقّت بعض المفحوصين حتي نهاية التجربة ، وأبقّت نسبة أكبر حتي مراحل متقدمة منها . لكن ماذا عن العصيان ؟

متى يحدث العصيان ؟ : بالإضافة إلي أن بعض المفحوصين لم يكملوا التجربة العادية التي كانت تضم مجرباً واحداً ومفحوصاً واحداً ، فإن نسبة أكبر من المفحوصين تركت التجربة حين تغيرت إجراءاتها . في بعض التجارب كان هناك مجريان وليس

مجرباً واحداً . وعند نقطة معينة كانا يصطنعان الاختلاف حول الاستمرار في التجربة . يؤكد أحدهما أنه من الضروري التوقف لأن المتعلم لم يعد يستطيع التحمل أكثر من هذا ، بينما يؤكد الآخر أنه لا بد من الاستمرار . هنا يكون افتقاد تحديد الموقف الاجتماعي عاملاً علي الخروج من الأوامر ، حيث لا يستطيع المفحوص أن يحدد من الذي يمثل السلطة بالنسبة له فيطيعه .

وربما يفسر هذا انصراف الناس عن تخلع عنه السلطة إلي القادم الجديد الذي يتولاها ، إذ ليس المهم لديهم الشخص الذي بيده السلطة ، وإنما المهم هو البناء الاجتماعي للموقف ومشروعية من يمثل السلطة فيه ، لأن السلطة ليست مسألة تتعلق بالشخص ، ولكنها تستمد من السياق سواء كان مؤسسة أو جماعة أو غير ذلك .

ويشدد الميل إلي العصيان بتأثير الجماعة ، ويبين هذا التجارب التي اشترك فيها ثلاثة من المفحوصين ، اثنان منهم يتبعان المجرّب إلي جانب المفحوص الحقيقي . في لحظة معينة يكف أحدهما عن الاستمرار ، ثم يقوم الآخر محتجاً هو أيضاً بعد برهة . وهذا مما يشجع المفحوص الحقيقي علي الانسحاب ، رغم تعليمات المجرّب المشددة . ويعني هذا حاجة الفرد إلي التعزيز من جانب الآخرين في اللحظات الحاسمة للاختيار .

نخلص مما سبق إلي أن الطاعة والعصيان ليسا من عائلة المفاهيم النفسية الخالصة ، وإنما هما يتشكلان حسب صورة المجتمع والأسلوب الذي يحيا به ، وكذلك صورة وأسلوب الموقف الذي يوجد فيه الفرد . من ثم يجب ألا نكتفي بالحكم علي شخص ما بأنه مسالم أو عدواني ، يتصف بالسادية أو بالماسوشية أو ما إلي ذلك من صفات دون رؤية الإطار المرجعي الذي يتمثل في المجتمع والثقافة والموقف . ولا ينفي هذا بطبيعة الحال أن هناك أشخاصاً أكثر عدوانية من غيرهم ، لكن حين نفكر في التاريخ الطويل الكئيب للإنسان ، فسوف نجد الجرائم التي ارتكبت تحت راية العصيان ، أقل كثيراً من تلك التي ارتكبت في ظل الطاعة . وأنماط التبرير واحدة ، سواء كانت الطاعة في العمل ، أو كانت في الحياة العادية .

ذلك البحث إذ يضع أيدينا علي مفاتيح هامة تفسر كثيراً مما يحدث في مجتمعنا في الآونة الأخيرة ، لماذا يرتكب البعض أبشع الجرائم بينما قد لا يحملون أية ميول إجرامية أساساً؟ ما سر قوة تلك التكوينات الاجتماعية الصغيرة التي تعطي الأوامر ، وكيف يمكن تفكيكها بتفكيك مصادر السلطة فيها ؟ ما الأسس التي تقوم عليها مشروعية الأهداف « النبيلة » التي تقف وراء العنف والعنف المتبادل ، وتصور الجميع أن الحق إلي جانبه ؟ .

ثم : نحن في مجتمع الطاعة ، إنها تحتل أعلي مائة في سلم القيم ، من البيت إلي المدرسة إلي العمل إلي الحياة اليومية ، وهي تتخلل نسيج ثقافتنا كلها ، أليست تلك

الطاعة نفسها في ظروف خاصة هي المولد الرئيسي للعدوان بوتلك الظروف الخاصة لا نقول عنها عوامل مساعدة ، لكنها بالحري عوامل متشابكة مع الطاعة تقف خلف ظواهر الإرهاب ، أفلا يستحق الأمر أن نراجع حياتنا الثقافية لننزع عن الطاعة شيئاً من قوتها ليحل محله التفكير النقدي وأن يكون النقد بلا حدود إلا حدود الضمير الذي يحرص علي ألا يتفكك المجتمع ؟ .

ربما يحفزنا البحث إلي ابداع فنيات لا تكلف الكثير ، تشابه تلك الحيل الذهنية التي قامت عليها التجربة . والمعامل جاهزة لكن في المواقف الحية ، في الفصل والمدرسة وقاعات المحاضرات ، بل في المقاهي أيضاً وأقسام الشرطة ، لنتتبع كيفية تخليق الشخصية التي تأخذ الأشياء مأخذ التسليم وتعتمد علي غيرها في التفكير لها ، وتعيش في حالة بين ريين ، لا هي متقبلة للطفيان ، ولا هي قادرة علي الافصاح عما تشعر به نحو الطغاة .

ليست الطاعة دائماً شيئاً محموداً ، وبلاغة جورج اورويل تعبر عن هذا خير تعبير في عبارة اقتبسها منه الباحث ، يقول اورويل :

« بينما أنا أكتب ، فإن كائنات إنسانية غاية في الحضارة تطير بأعلي لتقتلني . انهم لا يشعرون بأى عداء نحوي كفرد ، ولا أشعر إزاحم كذلك . إنهم فقط يؤمنون واجبهم كما يقال .

معظمهم ، من غير شك عندي ، أناس طيبو القلب مطيعون للقانون ، ولم يفكروا قط في ارتكاب جريمة في حياتهم الخاصة ، ومن ناحية أخرى إن نجح أحد في تفجير جسدي ليطير شظايا بتأثير قنبلة جيدة التصويب، فإنه لن ينام أبداً ...»

دور التربية في مواجهة مشكلة البطالة - ٢

د / سيف الاسلام على مطر *

٣- الهجرة الداخلية والخارجية : لعبت الهجرة دوراً أساسياً - سواء كانت هجرة داخلية أو خارجية - حيال مشكلة البطالة سلباً وإيجاباً . والمقصود هنا بالهجرة الداخلية ، الانتقال المكثف من المناطق الريفية الى المناطق الحضرية ، اذ تنتقل القوى العاملة الى هذه المناطق حيث العمل .

وتؤدى الهجرة الى زيادة معدل نمو الباحثين عن عمل عن معدل النمو الطبيعي للسكان ، فى مناطق الجذب ، فالمناطق الحضرية أكثر جاذبية من المناطق الريفية ، إلى جانب " أن استراتيجيات التنمية اهتمت بالمراكز الحضرية أكثر من إهتمامها بالمناطق الريفية . . مما أدى الى خلق نوع من الخلل الاقتصادى لصالح المناطق الحضرية الريفية ، مما أدى الى الهجرة غير المخططة " (٥٩)، ويسبب تيارات الهجرة بروز مشكلة البطالة ثم تازمت خصوصاً أن معدلات ايجاد فرص العمل فى الحضر لم تستطع أن تستوعب تلك التيارات . ولعل هذه الهجرة تكون نتيجة لتحيز السياسة الاقتصادية للدولة وما يترتب عليه من توزيع للاستثمارات بين الريف والحضر بطريقة غير عادلة ، هذا الى جانب توفر المرافق والخدمات فى المناطق الحضرية بصورة أفضل منها فى الريفية . وقد أدت الهجرة الداخلية الى ارتفاع نسبة البطالة فى الحضر ، حيث يعاني أصلاً من وجود بطالة " إن الانتقال من مكان إلى آخر يبدو مناقضاً لمنطق السلوك الرشيد - حيث يهاجر الأفراد الى أماكن بها نسبة بطالة كبيرة " (٦٠)

ولما كانت الهجرة غير مخططة ، فإن التغيرات فى المعدلات المتعلقة بها كانت غير محسوبة وغير متوقعة ، مما أدى الى صعوبة السيطرة على تلك المشكلة وزيادة الخلل الموجود أصلاً فى سوق العمل . ولقد وصلت المدن والمناطق الحضرية بوجه عام درجة التشبع السكانى ، وأصبحت الإقامة فيها شبه مستحيلة ، وتكونت بها مساكن فى تجمعات عشوائية وتفشت فيها ظاهرة البطالة ، وأصبحت هى فى حد ذاتها مشكلة أثرت على نسبة البطالة فى الريف ، من ناحية أخرى لم تعد تستوعب القادمين اليها ، ولقد أصبحت المناطق الريفية بفعل بعض المتغيرات طاردة للسكان مقلّة فى الإنتاج مصدرة البطالة الى الحضر .

* أستاذ ورئيس قسم أصول التربية ، كلية التربية ، جامعة الاسكندرية .

ومما زاد الأمر سوءاً ما يتعلق بالتوزيع السكاني ، حيث أن التركيز في مجال الاستثمار في قطاعات التنمية تم في نطاق ضيق من الناحية الجغرافية ، فالحيز الجغرافي التقليدي والبالغ ٤٪ من إجمالي حيز مصر الجغرافي يستحوذ على معظم الاستثمارات ، ويترتب على ذلك اختلال في التوازن بين السكان والبيئة ومحدودية إيجاد فرص عمل جديدة ، ذلك « خلق فرصة عمل حضرية أكثر صعوبة وتكلفة من خلق فرصة عمل ريفية .. ومن هنا تصبح المشكلة أكثر تازماً » (٦١) .

ان تطلع الباحثين عن عمل الى المناطق الحضرية المميزة والجازبية ، نتج عنه ارتفاع معدلات البطالة بتلك المناطق ، فاختلف توزيع معدلات البطالة الإقليمية وخصصت الاستثمارات لابتلاع ومعالجة البطالة الحضرية ، ولما كان الخلل في التوزيع قد صاحب هذا التغيير غير المتوقع ، فقد أدى ذلك الى تفاقم مشكلة البطالة .

أما الهجرة الخارجية فقد كانت لها انعكاساتها أيضاً على مشكلة البطالة في مصر ، ففي بداية السبعينات، وبعد حرب رمضان ، ومع ارتفاع اسعار البترول ، ارتفعت الهجرة المؤقتة الى دول الخليج العربية وأخذت شكلاً حاداً نتيجة العديد من الاعتبارات ، فذهبت نسبة كبيرة من القوى العاملة المصرية المدربة والعادية الى تلك الدول للعمل بها . ولقد كانت دول الخليج عامل جذب لتلك العمالة ، فذهب الكثير من العمال المصريين المهرة ونصف المهرة والعاديين للعمل في مختلف أوجه النشاط الإقتصادي ، وشجع على هذا أن المواطن الخليجي «كان يتجه الى العمل الحكومي - في ظل ما يسمى بسياسة التوظيف من أجل الإعاشة - وعزوفه عن ممارسة المهن الصناعية والحرف اليدوية» (٦٢) الى جانب ميله الى الاعتماد على غيره في كثير من المهن والحرف .

ولقد كانت المخرجات التعليمية لنظام التعليم المصري كافية الى حد ما لسد احتياجات سوق العمل المصري ، الى جانب الوفاء ببعض احتياجات الدول العربية الأخرى من عمالة فنية ، فلعب ذلك دوراً في أن تحصل مصر على نصيب كبير من سوق العمل في تلك الدول ، ومن ثم الحصول على مردود اقتصادي ممثلاً في تحويلات المصريين في الخارج في تلك الفترة .

ولكن الأمر لم يستمر هكذا ، فمع بداية الثمانينات وانخفاض أسعار البترول ، ومن ثم عوائد دول الخليج وعدم قدرة تلك الدول على تمويل مشروعاتها الأساسية كما كان يحدث من قبل ، الى جانب أن الجزء الأكبر من البنية الأساسية كان قد انتهى منه في تلك الدول أو في كثير منها ، بدأت تلك الدول تلجأ الى العمالة الرخيصة من جنوب شرق اسيا وهي عمالة لها مميزاتا ، وترتب على ذلك أن بدأت بعض الدول في الاستغناء عن

كثير من العاملين المصريين ، مما كان له الأثر الكبير في ازدياد مشكلة البطالة في مصر منذ تلك الفترة ، هذا الى جانب ما تعرض له الذين استمروا من خفض في الرواتب مما قلل من المردود الاقتصادي أو تحويلات المصريين ، وكان لذلك أثره على الاستثمارات الداخلية فكان سلاحاً ذا حدين أسهم في تفاقم تلك المشكلة .

وتشير الإحصاءات في الثمانينات الى أن « ١٠٪ من العمالة المصرية في الدول المختلفة ترجع سنوياً الى مصر مما يؤدي الى تفاقم المشكلة بشقيها السافر والمقنع ، وتؤكد أيضاً البيانات الرسمية للجهاز المركزي للتعبئة والإحصاء عن دراسة الملاحم العامة لحركة الهجرة ، أن إجمالي حجم المشتغلين بالخارج من قوة العمل المصرية يهبط بمعدل تناقص سنوى ٢٢ و ٩٪ ، ويهبط حجم المعارين والمتعاقدين من العمالة الجامعية بمعدل سنوى ٤٤ و ٢٪ (٦٣) مما يزيد حجم البطالة في الداخل .

والملاحظ أيضاً أن الدول التي كانت تمثل مصدر جذب للعمالة المصرية تسعى في السنوات الأخيرة الى جعل الوظائف وطنية ، وصحب ذلك نهضة تعليمية في قطاع الذكور والإناث . ومن جراء ذلك أصبحت الوظائف الإشرافية في أيدي الوطنيين في هذه البلاد . . وما أصبح موجوداً يمثل عمالة غير ماهرة ، وأصبح لا مجال للعمالة حديثة التخرج ، وبدأ شرط الخبرة يدقق فيه (٦٤) ، ومن هنا فإن ما هو مطلوب من العمالة المصرية هو من الموجود أصلاً في العمل ولديه خبرة ، ولا مكان لحديث التخرج والراغب في السفر من أجل العمل .

ولقد كان لعودة العمالة من بعض الدول آثارها كذلك ، فبعض العائدين كانوا من العاملين في الحكومة ، فرجعوا الى وظائفهم السابقة التي شغلت بغيرهم ولم تعد في حاجة اليهم ، مما زاد من حجم البطالة المقنعة ، وبعض هؤلاء لم يكن لهم عمل في مصر، ويعودتهم يزداد حجم البطالة السافرة ، ولعل هذا راجع الى تقلص حجم فرص العمل في كثير من الدول العربية ، بالإضافة الى العودة بطريقة غير منظمة . وكذلك نجد أن بعض العائدين قد اكتسب أنماطاً استهلاكية ترفية فترفع عن العمل الزراعي واستقر في المدن فساهم في تفاقم مشكلة البطالة . وينبغي الإشارة الى أنه كما أن الهجرة تؤثر على توفير فرص العمل وتوزيعها ، فإنها قد تكون سبباً في ترك المكان وذلك لعدم وجود فرص العمل .

٤- سياسة التوظيف الحكومي : بدأت الدولة في تعيين الخريجين منذ بداية الستينات ، وإذا كان هذا قد حدث من منطلق أن العمل حق لكل مواطن وأن الدولة

مسئولة عن التعليم وتحسين نوعيته ، كما أنها مسئولة عن إيجاد فرص العمل ، إلا ان توظيف الخريجين لم يكن توظيفاً منطقياً ، ومما يدل على ذلك ارتفاع نسبة العاملين فى قطاع الخدمات الى إجمالى القوة العاملة دون أن يكون ذلك هادفاً الى تحسين نوعية الخدمات ، فهناك زيادة فى الموظفين العاديين . وربما يكون الهدف من وراء ذلك هو إرضاء الناس لأن أيسر الطرق لإرضائهم تعيين أولادهم فى قطاع الخدمات مع الأخذ فى الاعتبار ضالة المرتبات . إلى جانب ذلك ، إتباع الدولة « سياسة معاملة بالنسبة للجنود المسرحين من القوات المسلحة منذ عام ١٩٧٣ حيث التزمت بتعيينهم ، ومن هنا فإنه فى تلك الفترة نجد أن الطاقة الإستيعابية للقطاع العام والإدارة الحكومية لا تتحدد بالاحتياجات الفعلية من قوة العمل وإنما بحجم مخرجات النظام التعليمى سنوياً الى جانب المسرحين » (٦٥)

ومن الجدير بالذكر أن بعض هؤلاء المسرحين لم يكونوا فى حاجة للعمل الحكومى ، لأن هؤلاء كانوا من الحرفيين ، ونظراً لبريق العمل الحكومى فى التقاليد المصرية الاجتماعية ، يكونه يضمن دخلاً ثابتاً ، فقد قبلوا العمل مما زاد من حجم البطالة المقنعة نظراً لسياسة الترتيظ التي كانت متبعة آنذاك . ومن هنا فان تعيين الخريجين بغض النظر عن تخصصاتهم وتعيين المسرحين من القوات المسلحة مكافأة لهم بعد فترة طويلة فى الخدمة العسكرية - كان سبباً فى تفاقم المشكلة فى القطاع الحكومى على وجه الخصوص .

والتوظيف ليس توزيعاً لأعداد من الأفراد على وزارات ومؤسسات الحكومة فقط ، ولكنه عملية هامة فى أى مؤسسة من المؤسسات وفى أى قطاع ، ويتطلب : « حصر الوظائف الشاغرة والمشغولة ومعرفة متطلبات كل وظيفة ، كما يتطلب حصر أسواق العمل الفعلية والمصادر الكامنة أو المحتملة لسد الطلب من الحاجات الوظيفية فى المؤسسة ، ومن ثم يتطلب الوصول الى تلك المصادر الفعلية وبدء عملية التحفيز باستعمال الأساليب العملية الواقعية . . ويتطلب اختيار أفضل العناصر المتقدمة للعمل وتعيينها على الوظائف التى تتناسب مع مؤهلاتها العلمية ومهاراتها وخبراتها ومتابعة سلوكها فى العمل وتقويم أدائها (٦٦)

وتشير ليلي الخواجه الى أن البطالة فى مصر هى بالدرجة الأولى هيكلية ناتجة من اختلال هيكل الاقتصاد المصرى ، الانفصام التام بين سياسات الاستثمار من ناحية وسياسات استخدام قوة العمل من ناحية أخرى . (٦٧)

إن توظيف الخريجين دون أن تكون له سياسة محددة مبنية على واقع اجتماعى

مدرّوس أدى الى ظهور مشكلة البطالة المقنعة بما لها من انعكاسات ، وأدى الى تشجيع المؤسسات المختلفة بالعاملين وعدم قدرتها على استقبال المزيد فكانت البطالة السافرة .

ومن هنا يمكن القول بأن قرارات التوظيف التي كانت تهدف الى معالجة مشكلة البطالة أدت الى تفاقم المشكلة لأنها لم تكن قرارات مدروسة ، أو أن انعكاساتها لم تؤخذ في الاعتبار ، ولعل أهم هذه الانعكاسات ما يعانيه المجتمع المصري اليوم من خسارة في شركات القطاع العام وذلك لزيادة تكلفة الإنتاج والتي كان من أسبابها الزيادة في العمالة غير الفنية وتحميل الشركات والمؤسسات عمالة زائدة هي ليست في حاجة اليها . ولاشك في أن سياسة التوظيف وضمان فرصة عمل لكل خريج كان لها أثارها السلبية المتعلقة بعدم توافق المعروض من القوى العاملة مع المتطلبات الحقيقية لقطاعات العمل المختلفة .

ان هناك عوامل فنية تحكم عملية التوظيف الى جانب عوامل ادارية ، فتحديد مواصفات الوظائف ، وتحديد المتطلبات الشخصية لشغل هذه الوظائف من مهارات ومؤهلات وتدريب وخبرة ، عملية هامة ، ولكنها مفتقدة في سياسة التوظيف في مجتمعنا مما أدى الى ظهور مشكلة البطالة .

٥- التحديث التكنولوجي : يؤدي التحديث التكنولوجي الى الاستغناء عن عدد كبير من العاملين ، واذا كانت القوانين في الحكومة والقطاع العام لاتسمح بذلك ، فإن القطاع الخاص أو العمل الحر لاتحكمه هذه اللوائح . فبعد أن كان العمل يؤدي بمجموعة من العمال أصبح نفس العمل يؤدي بعامل واحد فقط يقف أمام آلة تقوم بكل شئ . ومن هنا قلنا يكون التقدم التكنولوجي سبباً في وجود ظاهرة البطالة . على سبيل المثال في القطاع الزراعي أدى وجود الحصادات والدراسات والالات الزراعية الى ظهور بطالة بين العمالة الزراعية .

وقد تناول محمد نبيل نوفل مشكلة فائض القوى العاملة مبيناً أسبابها وذكر من بين هذه الأسباب التقدم التكنولوجي ، فمع محاولات التحديث تساهم التكنولوجيا نتيجة لإستخدام أعداد قليلة من العمالة في زيادة نسبة البطالة (٦٨) . إن زيادة الميكنة في الريف أدت الى وجود فائض من العمالة في ميدان الزراعة ، ومع عدم قدرة القطاع الصناعي البطيء النمو على استيعابه ظهرت البطالة . ولقد لعب العامل التكنولوجي دوراً من خلال شركات الاستثمار الجديدة حيث أن استخدام الأساليب التكنولوجية المكثفة في شركات الاستثمار - التي حصلت على مزايا وإعفاءات

- جعلها لا تمتص القدر الكافى من العمالة فى سوق العمل . (٦٩)

ومن الجدير بالذكر ان التكنولوجيا المستخدمة فى معظمها مستوردة مصنوعة بعمالة أجنبية ومحاولات استنباتها يكتنفها الكثير من الصعوبات ، ومحاولات نقل التكنولوجيا يجعلنا دائما تابعين ، وفى محاولات استنباتها ما يؤدى الى الاعتماد على الذات وامتصاص عمالة لكثير من تلك الصناعات التى تخلق فرص عمل حقيقية ، هذا الى جانب أن التقدم التكنولوجى قد أثر على بعض الأعمال وعلى طبيعتها ، فبعد أن كان التركيز على الجانب اليدوى المهارى ، أصبح الأمر متعلقاً بتشغيل آلة والتعامل معها وفهمها واصلاحها وصيانتها فدخل بعد جديد الى ميدان العمل مركزا على الكيف لاعلى الكم .

٦- جمود سوق العمل وعدم تشجيع القطاع الخاص* : يتمثل هذا فى سيطرة القطاع الحكومى على سوق العمل ومشاركة القطاع الخاص بنسبة ضئيلة فى الاقتصاد المصرى ، وإحجام المستثمرين نتيجة للتعقيدات الإدارية التى تجابههم ، فليس هناك مستثمر يريد أن يقضى معظم وقته فى دهايلز الحكومة لاستجداء موظفيها للتوقيع على أوراق لاحصر لها ، لا يستطيع أن يمارس مشروعاته بدونها .

ولا يخفى على أحد ماتتطلبه المشروعات الاستثمارية من التعامل مع الجمارك والتأمينات والضرائب وإدارت المياه والكهرباء والمرور والمواصلات وغير ذلك من المؤسسات . ولقد ساهمت التعقيدات الادارية فى جمود سوق العمل نتيجة لاحجام المستثمرين وقلة فرص العمل الجديدة فى القطاع الخاص على وجع التحديد ، مما أسهم فى تفاقم مشكلة البطالة . ويؤدى فتح قنوات الاستثمار أمام القطاع الخاص ووجود فرص عمل جديدة تمتص نسبة كبيرة من العاطلين ، وقد تدفع الأفراد الى التزود بالمهارات كى يلتحقوا بوظائف جديدة ، ففرص العمل تشجع على التدريب وعلى مزيد من التدريب . (٧٠)

والأمر متعلق كذلك بقدرة الاقتصاد القومى على توفير فرص العمل محليا - كما تشير سلوى سليمان - اذ تعمل ظروف التخلف بصفة عامة على إعاقة امكانيات التوسع فى القطاع الخاص ، كما يبدو أن طاقة القطاع الحكومى والعام على استيعاب المزيد من العمالة قد تجاوزت حدودها القصوى . (٧١)

* ننبه القارئ الى أن هذه الدراسة قد تمت عام ١٩٩١ ، حيث لم يكن وزن القطاع الخاص قد تزايد كما نرى ، فى الفترة الأخيرة ، فضلاً عن تصفية بعض المجالات فى القطاع العام (التحرير)

ولقد اتسم القطاع الخاص الزراعى فى الفترة الأخيرة بتناقص قدرته على استيعاب العمالة ، فمن نحو ٥٨٪ من إجمالى قوة العمل عام ١٩٦٠ ، انخفض الى نحو ٣٥٪ عام ١٩٨٩/٨٨ (٧٢) .

هذا الى جانب أن القطاعات التى استحوذت على معدلات مرتفعة من الاستثمارات مثل البنوك والنقل والمواصلات والطاقة ، لم تولد زيادة مماثلة فى فرص العمل لاعتمادها على أساليب تكنولوجية . (٧٣) ويؤثر عدم تشجيع القطاع الخاص على الجمود فى سوق العمل حيث أن وضع القيود على القطاع الخاص يجعله يحجم عن تشغيل المزيد من العاملين ، وهناك من القيود الكثير ، فهناك تشريعات تنظم شئون العمل وتحدد الحد الأقصى لساعات العمل ، وكذا الأجور والأجازات مدفوعة الأجر وسياسات التأمينات الاجتماعية والصحية وقواعد فصل العاملين ، هذه كلها تضع قيوداً تحد من تشغيل أصحاب العمل للأفراد الراغبين فى العمل .

وليس أدل على كثرة القيود وقلة منطقيتها من أن «فصل العامل ليست له علاقة اطلاقاً بالنشاط الاقتصادى له ، معنى هذا أن صاحب العمل لايجوز له فصل العامل لأسباب اقتصادية تقتضى تخفيض حجم العمالة لديه ، حيث لم يمنح القانون صاحب العمل الحق فى فصل العاملين لديه فى حالة انخفاض الطلب على منتجاته مما يعكس تردد أصحاب العمل إزاء تشغيل المزيد من الأيدي العاملة فى اوقات الرواج الاقتصادى» (٧٣)

٧- سيادة بعض القيم الاجتماعية : يزيد من مشكلة بطالة المعلمين سيادة بعض القيم الاجتماعية التى تحط من شأن العمل اليدوى وتحترم العمل المكتبى ، مما قد يجعل المتعلمين يرفضون العمل اليدوى ويلهثون وراء الأعمال المكتبية التى تعانى من فائض ، فالعاملون نوالياقات البيضاء يرفضون لبس الياقات الزرقاء وإذا اضطر المتعلم الى ممارسة السباكة أو الحدادة مثلاً يظل ساخطاً على حاله وعلى حال المجتمع الذى خفض من قدره أو مكانته الاجتماعية . (٧٤)

إن معارضة الاشتغال بالعمل اليدوى قد تكون نتيجة لبعض المفاهيم المتعلقة به ، والتى تبدو واضحة فى نظرة المجتمع اليه وسيادة بعض القيم الاجتماعية واستمرارها هى مسئولية نظام التعليم ، كما أن تعديلها من مسئولية كذلك .

إن الكثير من المتعلمين لايعتبرون القيام بعمل يدوى أمراً وارداً ، وإذا ما فعلوا ذلك فلمدة مؤقتة حتى يأتى العمل الحكومى ، والسبب : المكانة الاجتماعية والنظرة الى العمل

اليديوى ، وقد تكون هذه النظرة تحت ظروف الحاجة قد تغيرت ولكنها على أية حال مازالت موجودة ، والعقيلة الموروثة تجعل من العمل اليديوى شيئاً مرئولاً .

ويتعلق الأمر بما يحدث فى مجتمعاتنا ، فإن أهم ماتعانى منه « كراهية بعض الأعمال الصناعية والزراعية والاقبال على الأعمال الإدارية والتجارية مع أن عصرنا عصر التقنية التى تقوم على وجود رغبة فى العمل وهوى له وشعور بأهميته » (٧٥)

ان ارتباط العمل بالوظيفة المكتبية بالرغم من ضعف الراتب ، الا أنه يضمن معاشاً مستقراً بينما لم يرث العمل اليديوى أيا كان نوعه إلا النظرة الدونية والاحتقار . وقد لاحظت (جوديث كوكران) مثل هذا الأمر وأشارت اليه فى تقريرها حيث تقول « إذا نظرنا الى نوعية الناس الذين يقبلون على الوظائف الحكومية فى مصر ، فاننا نجد أن جميعهم تقريباً مشتركون فى شئ واحد فهم لا يتمتعون بقدر كبير من حب المغامرة ويقضون الأمان والأجر الزهيد على فرصة كسب المزيد من المال حيث يوجد عنصر المخاطرة » (٧٦)

إن هذا الأمر مرتبط بسيادة بعض القيم الاجتماعية ويتعلق ببعض خصائص البشر فى بلادنا تلك التى تجعل العمل فى الحكومة أمراً مطلوباً . إن الاعتقاد بأن العمل اليديوى أقل منزلة من شأنه أن ينعكس على استمرار الطلاب فى تفضيل السبل التعليمية غير الفنية ومن شأنه أن يزيد المشكلة تعقيداً ، فالمكانة الاجتماعية التى تحددها عملية الاختيار تضع التعليم العام فى مرتبة أعلى من التعليم الفنى والمكانة مرتبطة بدرجة جامعية ، وليس من سبيل المكانة أن يحصل المرء على درجة فنية .

٨- سوء التصرف فى أموال الدولة : من أسباب البطالة أيضاً ما يتعلق بسوء التصرف فى أموال الدولة ، ويتجلى ذلك فى الصرف على المنشآت غير الإقتصادية مثل نواعى الأمن والشئون العسكرية ، فالصرف المبالغ فيه على الأمن والأموال المخصصة فى الصرف على الشئون العسكرية بهدف المحافظة على الاستقرار تعتبر نوعاً من سوء التصرف ، لأنها تؤثر سلباً على نمو الاستثمارات وإمكانية إيجاد فرص عمل جديدة ، وقد يؤدي هذا كما أشار (محمد الأمين البصير) الى اضطرابات سياسية والى بطء فى النمو الإقتصادى ، لأن الجوانب الإقتصادية لا تستحوذ على النسبة الملائمة من الميزانية ويضعف الاستثمار فى المجالات الإقتصادية فيقود الأمر الى بطالة . (٧٧)

٩- بطء النمو الإقتصادى والتخطيط غير المتوازن للاستثمار : تنتج

مشكلة البطالة من قصور النمو الاقتصادي عن ملاحقة النمو السكاني ، وما يترتب عليه من زيادة القوى العاملة الى جانب ضعف المدخرات المحلية وعجزها عن توفير الاستثمارات لخلق فرص العمل . فمن الطبيعي مع بقاء معدلات نمو التعليم ، ومعدلات النمو السكاني على مستواها ، وفي حالة بطء النمو الاقتصادي أن تظهر مشكلة البطالة وتتراكم عبر السنين . إن عطالة المتعلمين - كما تناولها (عبد الفتاح تركي) « هي مؤشر لفساد الإختيارات الاقتصادية للدولة ولتوقف النمو الإقتصادي الوطني وعجزه عن إتاحة فرص عمل جديدة تستوعب طاقات شبابنا » (٧٨)

إن جمود قطاعات المجتمع الاقتصادية عن فتح مجالات التنمية والاستثمار والاستفادة من القوى العاملة المتعلمة التي يقوم التعليم بإعدادها أسهم إسهاماً مباشراً في تفاقم مشكلة البطالة ، ويشير تقرير البنك الدولي الى « ان معدل الاستثمارات طوال الفترة ١٩٦٥ - ١٩٧٥ كان سالباً في قيمته ، حيث بلغ في المتوسط - ١٥٪ ، ثم بعد الحرب اتجهت نسبة كبيرة من الاستثمارات الى عمليات الاحلال والتجديد ، فانخفض الى -١٣ر٢ عام ١٩٨٢ » . (٧٩)

بالإضافة الى ذلك ، فإن توزيع الاستثمارات لم يكن عادلاً مما جعل بعض المحافظات مراكز جذب والبعض الآخر مراكز طرد ، هذا مع الأخذ في الاعتبار أن الحكومة كانت المستثمر الأول في مختلف القطاعات ، وأن تحيزها كان واضحاً للمناطق الحضرية بطريقة لا تتناسب مع عدد السكان في كل محافظة ، فكان تركيز الاستثمارات في عدد محدود من المراكز الحضرية . (٨)

إن توفير فرص العمل يتوقف بالدرجة الأولى على توفير الاستثمارات والذي يتوقف بدوره على المدخرات المحلية ، فإذا ماكانت تلك المدخرات عاجزة عن تمويل الاستثمارات اللازمة لخلق فرص العمل ، فإن مشكلة البطالة حادثة لا محالة .

ولاشك أن تزايد أعباء الديون الخارجية ، يشكل عقبة أساسية أمام النمو الاقتصادي ، فجزء كبير من الدخل القومي يذهب في سداد الديون ، مما يؤثر على تمويل المشروعات الانتاجية اللازمة لامتناس القوى العاملة .

ان مشكلة البطالة هي في الواقع نقص في فرص العمل المتاحة مقارنة بالفرص المطلوبة ، ولا شك ان معدل نمو الاقتصاد وحجم الاستثمار ومواصفاته تؤثر على فرص العمل المتاحة .

١٠- اندثار بعض الحرف والصناعات : هناك بعض الحرف والصناعات

التقليدية التي كانت موجودة في المجتمع المصري ، تمثل مصدراً للرزق لدرجة أنها جذبت بعض الأسر بكاملها ، وقد كانت تلك الحرف تورث . وقد بدأ بعض هذه الحرف يندثر بالتدريج ، وكان انتشار التعليم أحد أسباب اندثارها . وتعتبر هذه الحرف وما يرتبط بها من تعليم أقرب مايكون الى نظام التلمذة الصناعية ، ومع التقدم التكنولوجي وانتشار التعليم والانفتاح الذي حدث في السبعينات والذي صحبه تدفق للصناعات المستوردة دخل المستورد مكان مايصنع محلياً ، اختفت بعض هذه الحرف بعد ان كانت تمتص نسبة من سوق العمل ، فأسهم إختفاؤها في رفع نسبة البطالة .

١١- التسيب في تطبيق قوانين العمل : يعتبر عدم الالتزام بتطبيق قوانين العمل الخاصة بمنع عمل الأطفال أحد الأسباب وراء انتشار ظاهرة البطالة ، فعندما يلجأ أصحاب الأعمال الى تشغيل صبية لضعف أجورهم ، وسهولة قيادتهم ، والتهرب من قوانين التأمينات الاجتماعية ، فان ذلك معناه تقلص فرص العمل أمام الشباب والاستغناء عنهم بأطفال لم يصلوا الى سن العمل بعد ، بل انه من المفروض أن يكونوا في مرحلة تعليمية ، وعندما يحدث ذلك تتفاقم مشكلة البطالة ، ويشير أيضاً الى عدم قدرة النظام التعليمي على الاحتفاظ بالأفراد في سن التعليم ، مما قد تكون له انعكاساته على فرص العمل المتاحة في المجتمع .

دور التعليم حيا ل مشكلة البطالة :

إذا كانت البداية في حل مشكلة البطالة تكمن في قدرة النظام الاقتصادي في الدولة على استيعاب الخريجين ، وخلق فرص العمل في قطاعات الاقتصاد المختلفة ، فإن إعداد هؤلاء الخريجين كما وكيفا يقع على كاهل النظام التعليمي ، فعليه مراعاة ملاصقة خريجيه لاحتياجات سوق العمل من ناحية ، وتوعية الأفراد وتعديل اتجاهاتهم وصقل ميولهم من ناحية أخرى .

وإذا كان التعليم استثماراً له مدخلات كما أن له مخرجات ، فان الانفاق عليه يجب أن يكون له عائد يتمثل في نوعية خريجيه وتحقيق الأهداف المرجوة منه ، ومن الضروري أن يكون هناك توافق وتطابق وتناغم وتماثل بين الإعداد البشري للكثرة من خريجي المدارس والجامعات وبين الوظائف والمهام الموجودة أمامهم على الخارطة الانتاجية لمجتمعهم . (٨١)

إن تحديث الدولة يرتبط بما لديها من القوى العاملة ، وعماية تكوين رأس المال

البشرى تعنى إعداد الأفراد نوى المهارات والقدرات والتعليم والخبرة اللازمة بالأعداد المطلوبة ، والنوعية الملائمة . لزيادة معدل التنمية الاقتصادية والاجتماعية وامتصاص الأفراد ليلتحقوا بالمؤسسات المختلفة الانتاجية والخدمية . وتقع على عاتق مؤسسات التعليم الكثير من المهام المتمثلة فى ضرورة تأهيل القوى العاملة فى الاتجاه المطلوب والعمل على تدريبها ومراجعة ذلك من حين لآخر ، وإعطاء أهمية للتدريب التحويلي فى المستويات المختلفة والتطوير المستمر للتعليم لملاحقة التطور العلمى والتكنولوجى حتى يمكن تأهيل الخريجين لملازمة متطلبات القدرة التكنولوجية المتميزة . إن على التعليم أن يراعى أن تشغيل القوى البشرية قد تحرك من التشغيل الأكثر مشقة الى التشغيل الأكثر مهارة ، وهذا لا يكون إلا من خلال مؤسسات التعليم .

ولقد كان للتعليم علاقة بإعداد القوى العاملة كما وكيفا ، وما زال الامر كذلك ، فالأفراد ينظرون إليه كوسيلة للحصول على عمل أو وظيفة جيدة ، وبمجرد أن يحصل فرد على شهادة فإنه يلجأ الى البحث عن وظيفة ، ولهذا كان لابد من التخطيط لإعداد القوى العاملة وهى أولى مهام التعليم لعلاج مشكلة البطالة .

التخطيط لاعداد القوى العاملة : يعتبر التخطيط للقوى العاملة أحد مداخل التخطيط التعليمى ، وما يمكن أن يقوم به التخطيط التعليمى هنا هو مقدرته على تحويل الحاجة من القوى العاملة الى متطلبات تعليمية ، وفى تحديد لهذه المتطلبات تراعى الاختلافات بين القطاعات الاقتصادية المختلفة وبين المناطق المختلفة ، « ان من الأهمية بمكان فى ميدان التخطيط التعليمى جعل البرامج المختلفة أكثر استجابة لأهداف الدولة الاقتصادية عن طريق البرامج التدريبية المتنوعة لمقابلة متطلبات القوى العاملة . ان التنبؤ بالقوى العاملة يمكن ان يكون متعلقاً بالمتطلبات التعليمية » (٨٢) .

ان التعليم لابد أن يلعب دوراً متزايداً ، وعليه أن يغير بعضاً من ميادينه التى كان يركز عليها ، كما أن عليه أن يستجيب لحركة المجتمع فى المناطق الحضرية والريفية . وإذا كان مدخل القوى العاملة قد تعرض لنقد (٨٢) من عدة جوانب ، منها أنه يضيق أهداف التعليم لتصبح مرتبطة بأهداف اقتصادية فقط وليس بأهداف مجتمعية أوسع ، فإنه يجب أن يؤخذ فى الاعتبار أن أى نظام تعليمى يجب أن يمد المجتمع بالعمالة الماهرة والمدربة والمطلوبة ، وأن تخطيط برامج التعليم يجب أن يكون مرتبطاً بذلك ، الى جانب كونه قيمة فى حد ذاته ، وله أهداف أخرى غير الأهداف الاقتصادية .

ان العلاقة يجب أن تكون موجودة وواضحة بين فرص العمالة المطلوبة ونمط

الاعداد المهني حسب قطاعات الاقتصاد ، هذا الى جانب لتدريب فى الخدمة وقبلها حتى يمكن أن يزود الفرد بالمهارات الضرورية لمقابلة مهنة معينة وأن يكون على مستوى تلك المهنة وماحدث بها من متغيرات .

وكى يكون التخطيط التعليمى فى الاتجاه السليم لابد أن ينطلق من افتراض أن لدينا تنبؤات بالعمالة فى سنة معينة لكل قطاع من القطاعات الاقتصادية ، ولكل منطقة من المناطق ، هذا بالإضافة الى معلومات عن نسبة العمالة فى كل قطاع اقتصادى ، ان من الأهمية البدء بالمواصفات التى يجب أن تكون فى كل مهنة من مهارات وقدرات وأن تتم ترجمتها الى برامج ومناهج دراسية ، « إن إحدى وظائف النظام التعليمى إعداد الأفراد لعالم العمل ، ولذا فإن أهداف النمو الاقتصادى لابد أن تحدد بالضرورة المتطلبات من التعليم والتدريب ، كما أن النمط المستقبلى لمتطلبات القوى العاملة لابد أن يوجه القرارات التعليمية الراهنة » (٨٤)

إن نقطة البداية يجب أن تكون فى سوق العمل ، وهذا الأمر مهم للانتاج ، الى جانب كونه متعلقاً برضا الفرد عن العمل وثقته بنفسه ، فاذا ماأشعر أنه مزود بالمهارات اللازمة لأداء وظيفته شعر بالأمن الوظيفى . ومن الضرورى ربط المتطلبات التعليمية بالنشاط الاقتصادى ومحاولة ربط ذلك بالمناطق وأن يكون هذا الأمر فى إطار قومى ، مع ما قد يكتنف ذلك من صعوبات ، « فالتعرف على سوق العمل ومناطقه والتنبؤ بالعمالة فى كل قطاع قد تبرهن على صعوبة أو تنطوى على صعوبات ولكن ليس هناك مفر أنها لازمة للتغلب على البطالة فى بعض التخصصات » (٨٥)

وبالرغم من هذه الصعوبات ، بالإضافة الى حاجة تخطيط القوى العاملة الى تمويل مالى ، وإلى تجهيزات وبناء قوى بشرية قادرة على القيام بالتدريب ، الى جانب الحاجة الى تخطيط المناهج الدراسية والبرامج التدريبية ، إلا أن هذه أمور فنية يجب أن تراعى ، الى جانب بعض الأمور المحددة لتخطيط التعليم مثل :

- اعتبار العمل حقاً من حقوق الانسان لتوفير الكرامة .
- القوانين المنظمة للعمل ، وخاصة تلك التى تحدد الحد الاقصى لساعات العمل .
- المشروعات الجديدة أو التوسع القائم فيها - يتيح أعمالاً جديدة ذات مهارات معينة .

- التقدم التكنولوجى فى النشاط الاقتصادى والاجتماعى وبور المتخصصين والفنيين فى هذا المجال والحاجة الى مهارات بدرجات متفاوتة . (٨٦)

وينطلق التخطيط التعليمى من أن الموارد البشرية تفوق فى أهميتها الأصول

المادية ، والنظر الى الموارد البشرية يبدأ بمرحلة التكوين والتأهيل - مرحلة التعليم والتدريب - ومن هنا جاءت أهمية التخطيط للتعليم والاستثمار البشرى « فتكوين الأصول البشرية وكيفية تحليل الموارد البشرية العاملة ومستوياتها التعليمية وأساليب تنمية قدراتها وجعلها أداة فى التنمية وربط مستوى التأهيل باحتياجات سوق العمل » (٨٧) ، كلها أمور تحتاج الى أن يكون للتخطيط التعليمى دور كبير اذا ما بدأنا من سوق العمل ، وكان اهتمامنا بالكيف فنعد أفراداً على درجة عالية من الكفاءة ثم نراعى الكم حتى يكون لهم مكان فى المشروعات المختلفة .

ويجمع التخطيط التعليمى بين مواصفات الوظيفة أو المهنة التى يعدُّ الفرد لها ومواصفاته من ناحية الكفاءة العلمية (التعليم) والكفاءة العملية (التدريب) والكفاءة الفنية (الخبرة) ، هذا الى جانب الكفاءة السلوكية ، بمعنى الصفات التى يجب أن تتوفر فى الفرد حتى يكون على مستوى الواجبات الوظيفية ، من هذا المنطلق يمكن تخطيط دور المؤسسات التعليمية من ناحية ما تقدمه من خدمات كما وكيفا .

وتتمية القوى البشرية تعتبر أحد المقومات الأساسية لعلاج مشكلة البطالة حيث يصفها (منصور أحمد) بأنها ، تحريك وصقل وصياغة القدرات والكفاءات فى جوانبها العلمية والعملية والفنية والسلوكية . (٨٨) ، ولا يمكن أن تحدث هذه التنمية الا بالتعليم الذى لايمكن ان يقوم بدوره الا إذا خطط له بطريقة علمية ، والهدف هو امداد الإنسان بالمعلومات والمعارف والنظريات والمبادئ والقيم التى تزيد من طاقته على العمل ، وتعدده له وبالتدريب كذلك كى يصل بأدائه الى الأفضل ويحسنه بصقل مقدرته واستغلال طاقاته وزيادة خبرته ومعايشة المواقف المختلفة الفعلية للعمل .

ويتضمن تخطيط التعليم ، تطوير نظمه بما يفى باحتياجات التنمية الواقعية . والسؤال الذى يطرح نفسه هنا فيما يتعلق بنظام التعليم ونوعه ، هو أى نوع من التعليم يلزم مهنة معينة وظيفية اجتماعية معينة ؟ ويترجم هذا الى برامج فى داخل المدرسة وخارجها بدلاً من أن نسأل أى وظيفة اجتماعية تصلح لهذا الخريج ؟ ان نقطة البداية يجب أن تكون ممثلة فى السؤال : ماذا يريد المجتمع من هذا الخريج وما هى وظيفته ؟ فمن المنطقى أن يرتبط التعليم بمهمة اجتماعية محددة من خلالها تتحدد آفاقه كما ونوعاً .

ويقوم التعليم بوظيفة اجتماعية اقتصادية عندما يربط بين التعليم واحتياجات المجتمع من القوى العاملة مع عدم إغفال الأهداف الأخرى التى يسعى الى تحقيقها ، فلو قبلت أعداد كبيرة فى مؤسسات التعليم من الطلاب وهى غير مستعدة لذلك فانها

ترهقها ولا تقوم بالاعداد الجيد لها لأن ذلك فوق طاقتها مما يؤثر على الخدمة التعليمية بتلك المؤسسات ، كما أنها ترهق الدولة على الجانب الآخر بالالتزام بتشغيل ما يفوق طاقتها من خريجين فى تخصصات ربما تكون غير مطلوبة أو أنهم ليسوا على المستوى المطلوب .

من هذا المنطلق يعد ربط سياسة التعليم وتخطيطه بحاجات المجتمع أمراً ضرورياً، إلا أن هناك بعض المحددات التى يجب أن تؤخذ فى الاعتبار عند تخطيط التعليم يتناولها (محمود سفر) كما يلى :

- تقنية التعليم الثانوى العام باذخال عدد من الحرف والصناعات اليه .
- تصميم نماذج فنية مختلفة بعد مراحل التعليم الاعدادية والثانوية ومنحها كل فرص النجاح الممكنة لاستقطاب العدد الكافى والنوعية الجيدة من الطلاب ...
- إعادة النظر فى صياغة مناهج التعليم فى الجامعة (٨٩) .

والتخطيط التعليمى لابد أن يركز الانتباه على انشاء الجامعات الاقليمية بحيث لاتكون صورة طبق الأصل من الجامعات الأخرى الموجودة . فانشاء تلك الجامعات يجب أن يراعى تميزها بحيث تكون فى مجالات معينة من التخصصات الجديدة لخدمة قطاعات بينية معينة ، بالاضافة الى انشاء كليات متخصصة ترتبط بالشركات الكبرى ومجالات عملها ، وتتولى تلك الشركات تمويلها حيث تتاح الفرصة للطلاب بداخلها للتدريب ويتوجهون الى العمل بها بعد تخرجهم ، كأن تكون هناك تخصصات للغزل والنسيج تتبع شركات الغزل والنسيج . هذا الى جانب ما أشار اليه (حامد عمار) من «إيجاد المرونة الكافية فى مؤسسات التعليم العالى بما يسمح بالتدريب العملى الميدانى . . ليس فى المختبرات والدرس فقط ، ولكن فى مواقع النشاط كجزء لايتجزأ من المقررات والبرامج الدراسية ، حيث يصبح للمهارات المهنية معنى اجتماعياً فى إطار التعامل مع المؤسسة وما يرتبط بذلك من خبرات ادارية وتنظيمية ومشكلات تطبيقية» (٩٠)

ان التخطيط التعليمى وما يرتبط به من تنبؤات بالقوى العاملة كأساس له يعتمد على رؤية فلسفية لدر التعليم فى المجتمع الحديث ، تلك الرؤية التى تنطلق من أن قوة العمل يمكن أن تقسم الى مجموعات من الأفراد يمارسون مجموعة من الوظائف ، وكل مجموعة من الوظائف تحتاج الى مجموعة من المهارات المختلفة والمعارف المطلوبة لأدائها . وان نسبة كبيرة من المهارات والمعرفة يمكن اكتسابها خلال النظام التعليمى ، الذى تعد إحدى مهامه الأساسية توفير وتأمين تلك المعارف والمهارات .

والتخطيط التعليمى سواء ركز على الجانب الكمى ، أو على الجانب النوعى ، أو

لكليهما لابد أن يكون فى تناغم مع السياسة التعليمية ، ولابد أن يراعى أيضاً اهتمامات الأفراد وحققهم فى التعليم والاختيار ، ومن هنا فاز سوق العمل ليس هو المحرك الوحيد للتخطيط التعليمى ، ان هناك اعتبارات أخرى تتعلق بالسياسة التعليمية والدستور وكذلك الأفراد أنفسهم ، فمهما قيل من وضع قيود على تخصصات معينة فان حق الفرد فى أن يختار دراسته التى تتاسبه لابد أن يكون مكفولاً على أن يتحمل تبعه لذلك . ولعل فى تجربة جمهورية ألمانيا الاتحادية ماقد يكون مفيداً ، ففى بداية الستينات ازداد عدد الطلاب ومن ثم الخريجين - وفى بداية السبعينات ظهرت فى مجال العمل مشكلات حادة ، أعداد من الخريجين فى تخصصات كثيرة تفوق فرص العمل المتاحة أمامهم بالنظر الى مؤهلاتهم ، « ولم يتجه الرأى الى وضع قيود على القبول فى بعض التخصصات - تحسباً للحاجة الى الخريجين فى بعض مجالات العمل المهني - لما ينطوى عليه ذلك من مخالفة لأحكام الدستور ، بل على العكس اتجه الرأى الى إقرار حق الفرد فى أن يتعلم وأن يختار بنفسه دراسته ومهنته ، وأن عليه أن يتحمل ماقد يترتب على ذلك من مخاطر » .(٩١) وهذا الرأى له ما يبرره شريطة أن تفتح استثمارات وأن تخلق فرص عمل جديدة منطلقاً من سياسة اقتصادية قائمة على التنمية المستمرة .

ويركز كارنوى (M.Carnoy) على أهمية التعليم فى حل مشكلة البطالة شريطة أن يكون هناك انسجام بينه وبين سوق العمل ويرى « ان البطالة ستختفى إذا ماعملت المدارس وسوق العمل معاً .. واقترح تغييرات جوهرية فى منهج المدرسة حتى يتحقق ذلك بحيث يكون التعليم الفنى والمنهى والزراعى وغير النظامى اكثر توجهاً نحو المهنة والوظيفية » (٩٢) فالمشكلة تكمن فى عدم مقابلة المهارات التى تتيحها المدارس مع الوظائف فى سوق العمل ، وعلى التعليم دور كبير فى إقناع منسوبيه بالتوجه الى أنواع محددة من الوظائف دون إجباره ، وذلك بتدريبهم على تلك الوظائف ومعايشتهم لها .

ان التعليم بمؤسساته هو السبيل لتنمية المهارات المهنية والمعرفية التى تقابل احتياجات المجتمع من العمالة ، الى جانب وظائفه الأخرى المتعلقة بنقل الثقافة والقيم ، واعداد الفرد لأدوار اجتماعية متوقعة والمحافظة على النظام الاجتماعى . ولا يمكنه القيام بوظائفه دون تخطيط ، كما أن القوى العاملة كما وكيفما تعد أساس الانتاج والتقدم وأساس الاستقرار والأمن وتخطيطها يعنى السعى لاعداد المواطنين للعمل من جهة وتوفير العمل لهم من جهة أخرى .

التربوية المهنية : تعتبر التربية المهنية عنصراً هاماً لنظام تنمية الموارد البشرية فى المجتمع ، وليس الأمر مقصوراً على التعليم الفنى بأنواعه فحسب ، ولكنه متعلق بكل نظم التعليم ومؤسساته ، فالبرغم من أن أهداف التربية عامة تشمل جوانب الفرد المختلفة ، فإن إعطاء الاهتمام الأكبر للتربية المهنية يجب أن يحظى بالعناية ، ذلك لسرعة التغير فى الوظائف والمهن ، ووجود فجوة بين ما يعطى فى المدارس وبين عالم الأعمال .

ويوجه على شلتوت النظر الى أهمية التكامل بين المواد الأكاديمية والمواد المهنية ، والى التوجيه العلمى السليم للطلاب فى المدرسة وتوعيتهم وتدريبهم على عالم الأعمال ، ومساعدتهم على اختيار الاعمال والوظائف التى تناسبهم كما تجعل الطلاب على معرفة بسوق العمل . (٩٣)

والتربية المهنية يمكن أن تكون فى المراحل التعليمية الثلاث الابتدائية والاعدادية والثانوية كل له دور يجب أن يقوم به ويختلف حسب طبيعة المرحلة وطبيعة الفرد فيها ، فتكون « التربية المهنية فى المرحلة الابتدائية مركزة على المعرفة الواسعة للوظائف والاعمال . . مع تصور الصفات والمهارات التى يحتاج اليها الفرد للنجاح فى هذه المهن . . أما المرحلة المتوسطة (الاعدادية) فتكون عبارة عن دراسة استكشافية أعمق متعلقة بالمعرفة المهنية واستكشاف المهنة ، أما الثانوية فيجب أن يتم فيها اعداد عملى للمهن والأعمال المختلفة - حيث يمكن التعرف على الاهتمامات والميول الفعلية والاستكشاف العميق لمهنة واحدة والتركيز عليها ومزاوتها عملياً » (٩٤)

والتربية المهنية أنواع متعددة ، حيث إنه من المفترض انها تساعد فى عملية امداد المجتمع بالقوى العاملة المدربة على المدى البعيد ، كما أنها تساعد على إشباع حاجات الطلاب وتعديل اتجاهاتهم وصقل ميولهم . هذا الى جانب أنها وسيلة لتقليل الاختناقات فى سوق العمل ، ويتوقع أن تسهم فى مقابلة حاجة المجتمع للتغلب على حلقة الفقر (٩٥) ، كما أنها وسيلة لمساعدة الطلاب على اكتشاف العلاقة بين طموحاتهم المهنية ومحتوى المقررات الأكاديمية (٩٦) ، ومدى اتساق تلك الطموحات مع ميولهم واستعداداتهم .

وبالرغم من أهمية التوجيه المهنى وإعداد الفرد لمهنة الا أنه ينبغى أن يؤخذ فى الاعتبار أن أهمية التعليم تتعدى إعداد الفرد لمهنة معينة ، إنه قيمة نادرة فى أهميتها للفرد والمجتمع على السواء ، وأعظم استثمار للمجتمع يكون فى أفرادهِ ، وهو إن كان استثماراً أجلاً فهو أجدى بما يضيفه من قوة على اهتمامات الأفراد وقدراتهم الخاصة سواء كان ذلك ملائماً للعمل أو غير ملائم ، والقضية محسومة ، فستظل فرص التعليم أمام الشباب أكثر من فرص العمل. ولعل ماورد فى تقرير سيلبرمان Silberman مايشير

الى ذلك ، حيث يقول :

« ان التعليم قد يكون غير واقعى اذا صمم لإعداد الأفراد لعمل معين أو مهنة معينة ، أو لتسهيل تكييفهم مع العالم كما هو اليوم ، ولكنه كى يكون عملياً وواقعياً يجب أن يعد الأفراد لعمل لم يخرج بعد الى حيز الوجود . . وهذا يمكن أن يحدث بتعليمهم كيف يتعلمون ؟ وبإعطائهم هذا النوع من النظام الفكرى الذى يساعدهم ويجعلهم قادرين على تطبيق حكمة المرء المتراكمة على مشكلات جديدة عندما تظهر ، هذا النوع من الحكمة والتعقل يساعدهم على التعرف على تلك المشكلات الجديدة عندما تظهر . والأكثر أهمية من ذلك أن يعد التعليم الأفراد ليس فقط للحصول على وظيفة ، ولكن للعيش حياة انسانية كريمة » (٩٧)

إن غرض التعليم يجب أن يكون منصباً على أن يعلم الفرد نفسه ، ويمكن أن يذهب لنقطة أبعد من ذلك ألا وهى أن يتعلم الفرد تعليم نفسه . فإذا كانت المقدرة على تعليم الفرد نفسه موجودة ، فإن هذا يعنى أن الفرد لديه الرغبة والقدرة للتعلم ، والبحث عن ما يحتاج أن يعرفه والحكم على ما ينبغي تعلمه ، إنه السبيل إلى التفهم المستمر ، والتكيف الواعى مع ما يجرى حوله وما يحتاج اليه .

كما أن التعليم يفتح أذهان طلابه الى عالم المهن بوسائل متعددة قد يكون من بينها النشاط المدرسى ولعل ما أورده (بولى Pauley) قد يكون عاملاً مساعداً فى ذلك حيث يرى أن النشاط يعود الطلاب على العمل فى العطلات الصيفية فى أعمال قد لا تتطلب مهارة فى البداية ، إن ذلك يمثل نوعاً من الاعتماد على النفس وتعويدها وبهئ التفاعل والاحتكاك والتعرف على ميدان يجله . (٩٨)

دور التعليم من خلال مفهوم التربية المستمرة : التغير سنة من سنن الحياة سواء أكان ذلك متعلقاً بعالم الأشياء أو بعالم الأفكار ، وسرعة التقدم التكنولوجى تلقى بالمسئولية على التعليم ومؤسساته . وغنى عن القول أن خريج الجامعة أو معاهد الأعداد المتوسطة الفنية وغيرها مطالب بما لم تؤهلهم به المؤسسة التعليمية التى تخرج منها . ومطالب بأن يضع نفسه فى حالة تعلم مستمر ليقف بين قدراته وما يستجد فى المجتمع من عالم الأشياء أو حتى فى عالم الأفكار حتى يكون أكثر فعالية فى أداء دوره . وللتعليم دور فيما يتعلق بتحقيق مفهوم التربية المستمرة ، وهذا الدور يكون بداية فى فترة التعليم ذاتها ، حيث تقوم مؤسسات التعليم بتزويد الفرد بطرائق البحث عن المعرفة ، وبالكيفية التى يستطيع بها الفرد التعلم الذاتى فلا يكون الاعتماد كلياً على

المدرس ، ولكن بالاعتماد على الذات فى الحصول على المعلومات وفى التنمية الفكرية للفرد . إن وظيفة مؤسسات التعليم تكمن فى تعليم المتعلم كيف يتعلم ؟ هنا سيكون على مستوى العصر المتغير ، وستكون لديه فرصة للحراك الوظيفى وسيكون على مستوى وظيفته مما قد يسهم فى معالجة مشكلة البطالة .

ويعتبر التدريب أحد أساليب التربية المستمرة وهو مهم لامتناس الأفراد المنتمين الى البطالة سواء أكانت سافرة أو مقنعة ، وإذا كان الهدف من إعداد القوى العاملة هو الحصول على أفراد مؤهلين يستطيعون القيام بأعمال توكل إليهم ، فإن التدريب مهم لتتميتهم وجعلهم على مستوى ما يحدث من تغيرات وعلى مستوى التقدم العلمى والتكنولوجى ، وكما يشير (شنييدر Schneider) ليس الهدف الحصول على أشخاص يستطيعون القيام بالأعمال الموكلة اليهم فقط ، بقدر ما هو الحصول على أشخاص يمكن أن ينموا ، ويتطوروا وتتفتح مواهبهم الوظيفية من خلال الأعمال التى يقومون بها داخل المؤسسة » (٩٩)

والتدريب محور أساسى فى تنمية وتطوير القوى العاملة ، ويتضمن التدريب بالضرورة تعليماً رغم ما بينهما من اختلاف ، فإذا كان التعليم يتجه الى الفرد فإن التدريب يتجه بالدرجة الأولى نحو الوظيفة ، كما أن التدريب غالباً ما تكون مدته قصيرة وتغلب على أدواته ومواده الجانب العلمى أكثر من الجانب النظرى . وبغض النظر عن طبيعة كل من التدريب والتعليم من ناحية المدى والهدف ، فالواقع « أن التدريب جزء من التعليم لأن أى تدريب يقتضى بالضرورة الاطلاع بالمعلومات سواء أكانت عملية أو نظرية وفى مدة طويلة الأجل أو قصيرة الأمد ، سواء أكان الهدف منها تحسين الأداء أو إثراء الحاجات النفسية والفكرية العامة » (١٠٠) وفى هذا الصدد يشير عبد الله عبد الدائم الى أن :

« التربية المستمرة ترى فى الإعداد الذى تأتى به مراحل الدراسة النظامية جزءاً وجزءاً سيراً من عملية إعداد منظمة ينبغى أن ينظر اليها على أنها تمتد طول مراحل العمر ، وهكذا فالتعليم غير الرسمى والتدريب فى غير عمر الدراسة النظامية ينبغى أن يكون الأصل والجوهر فى إعداد الانسان لعالم تتغير فيه المعرفة سريعاً وتتقدم وتتبدل المهن والأعمال وتتجدد ، ولا قيمة فى نظر هذه التربية لأنواع المعرفة والخبرة والتدريب التى يحصل عليها المرء على مقاعد الدراسة إن لم تغنها وتضيف اليها وتجدد فيها يوماً وأبداً ضروب شتى من إعادة التدريب ، وإعادة التعلم حسب مستلزمات تقدم المعرفة ، وحسب مستلزمات المهن والأعمال والصناعات » (١٠١)

وينبغي أن يؤخذ في الاعتبار أن طرائق التعليم المستمر ليست بالضرورة في فصل دراسي ، أو من خلال برامج تدريبية ، ولكن ذلك يمكن أن يكون من خلال القراءة أو الممارسة ، وقضية التعليم المستمر مسئولية الأفراد ، كما أنها مسئولية المؤسسات التعليمية ، فمسئولية الأفراد ذاتية فهم في تعليم دائم ، أما القناعة بأن الفرد قد تعلم وتخرج فهذه خرافة ، فالعلم سريع التطور والتغيير . وتهيئة الفرصة للأفراد للقاءات وحضور المؤتمرات والندوات والاستزادة من العالم والمعرفة وتجديد المعلومات عملية مشتركة تحقق الفائدة للخريج ، كما أن عائدها كبير على المجتمع ، ويؤدي الى سرعة الحراك الوظيفي ورفع الكفاءة والانتاجية ، وهذا يكون له مردوده على المجتمع بوجه عام .

على أن التعليم المستمر ينبغي أن تكون له سياسة محددة المعالم في مؤسسات التعليم خاصة الجامعات ، حيث « يجب أن تعد نفسها لتجعل من التعليم المستمر حقيقة واقعة ، لأنه اذا فشلت الجامعة في القيام بهذا التعليم فلا بد أن تنشأ مؤسسات أخرى لتضطلع بما فشلت فيه الجامعة » (١٠٢)

ولاشك أن التعليم المستمر ضرورة تفرضها سرعة التغيرات الاقتصادية والاجتماعية ، وتزايد حجم المعلومات وظهور فروع جديدة للعلم ، الى جانب ظهور بعض المهن والحرف واندثار بعضها .

ويحدد (محمد عبد العليم مرسى) دور الجامعة بقوله « ليس المقصود أن تقدم مايقدم في العادة من مقررات دراسية لطلابها العاديين المنتظمين فيها بقصد الحصول على الشهادات أو المؤهلات العلمية المتعارف عليها ، إنما المقصود اسهام الجامعة في تقديم المعارف الجديدة والتدريب على المهارات المستحدثة ومدّ الناس بالخبرات التي تحتاجها طبيعة التطور في مجتمعاتهم » (١٠٣)

وهكذا يصبح التعليم المستمر من أهم مايمكن أن تقوم به مؤسسات التعليم ، وذلك للتغير الذي يطراً على المجتمع ومن ثم على حاجات القوى العاملة وسوق العمل والتقدم التكنولوجي والتغير المعرفي .

التوجيه المهني : لعل من الأمور التي يمكن للتعليم أن يلعب فيها دوراً ، مايتعلق بتوجيه الفرد الي المهنة التي تناسب ميوله وقدراته ، من منطلق أن الفرد في مهنة لاتناسبه قد تكون له انعكاسات على الفرد وعلى أدائه ومدى رضاه عن وظيفته ومن ثم انتاجيته . إن إجبار الناس على امتهان مهنة معينة فيه خطأ ، فالانتاج يستلزم أن يكون لدى الفرد الرغبة والدافع النفسى إلى ممارسة عمل من الأعمال ، ومن هنا كانت حرية

الاختيار بما يتلائم مع الميول ومع القدرات . ولكن حرية الاختيار لا تأتي إلا عن طريق معرفة بطبيعة المهنة ولهذا كان التوجيه المهني .

ويقصد بالتوجيه المهني « مساعدة الفرد على اختيار المهنة التي تتناسب وقدراته واستعداداته وميوله ودرافعه وخطه بالنسبة للمستقبل أى آماله وتطلعاته » (١٠٤)

وتكيف الفرد مع مهنته يساعده على أن يكون أكثر تكيفاً في مظاهر حياته الاجتماعية والأسرية والاقتصادية والنفسية ، فالتوافق المهني يمثل جانباً أساسياً في توافق الشخص العام في الحياة ، وذلك لأن الشخص عندما يختار مهنة فإنه الى حد بعيد يختار أساليب التوافق وأنماط الحياة والألوان التي يحس أنها قريبة اليه ومناسبة له (١٠٥).

وهناك من لا يعرفون شيئاً عن طبيعة بعض المهن الموجودة في سوق العمل ، إذ إنهم لا يعرفون قدراتهم وما يتناسب معها من أعمال ، فيقبلون بعض الأعمال لأنهم لا يستطيعون الالتحاق بأى عمل آخر لعدم وضوح الرؤية ، ومن هنا تكون ضرورة التوجيه المهني ، فقد يكون عاملاً حاسماً في الحراك الوظيفي ، الى جانب اختيار الفرد لمهنة تتناسب طبيعته ، ولا يتعلق الأمر بمهنة واحدة فقط ولكنه قد يتعلق بمجموعة من المهن تتناسب مع قدرات الفرد « فالتوجيه المهني يوجه الفرد الى طائفة من المهن التي يصلح لها ، والتي تكون هي الغالب متقاربة كالأعمال الميكانيكية او الكتابية » (١٠٦)

وتقوم المدارس والجامعات بجانب كبير من عملية التوجيه المهني ، حيث تتيح للفرد التعرف على قدراته ، وعلى طبيعة المهن الموجودة وتساعده في اتخاذ القرار بشأن ما يود أن يفعله في المستقبل، وكيف يمكن أن يختار ، وذلك من منطلق أن المجتمع يتغير والمهن نفسها قد تتغير ، فما كان موجوداً بالأمس لم يعد موجوداً الآن وذلك نتيجة للتقدم التكنولوجي ، ومن المعروف أن المهن الجديدة تتطلب مهارات جديدة قد لا يتقنها عامل بالأمس .

واختيار المهنة قد يكون مشكلة كبرى من المشكلات التي تواجه الشباب ، ويمثل عملية معقدة تتدخل فيها عوامل أسرية واجتماعية واقتصادية ، ومع ذلك يظل للتوجيه المهني أهميته . ويبدأ التوجيه المهني على وجه الخصوص بالمدارس الثانوية سواء أكانت فنية أو عامة وذلك بتزويد الطلاب بمعرفة المهن والمهارات والتخصصات المطلوبة لممارستها، وذلك بقية تحقيق الأهداف التالية : (١٠٧)

- ١- تعريف الفرد بالقدرات والمهارات والمؤهلات التي تتطلبها المهنة وشروطها .
- ٢- تعريف الفرد بظروف مجموعة من المهن وواجباتها ومزاياها .

٢- مساعدة الفرد فى الكشف عن قدراته واستعداداته وميوله والعمل على تنميتها وتطويرها .

٤- مساعدة الفرد على إتخاذ قرار بشأن اختيار المهنة . .

٥- إحاطة الفرد علماً بالمعاهد والمؤسسات المختلفة التى تقوم بتقييم التعليم والتدريب الفنى لراغى الالتحاق بالوظائف المختلفة وشروط الالتحاق بها ومدى الدراسة .

ولعل من مزايا التوجيه المهنى التوفيق أو الموازنة بين الفرد وبين مايلئمه من مهن مما قد يؤدى الى حسن تكيفه اجتماعياً ، الى جانب وضع الرجل المناسب فى المكان المناسب ، وربط التعليم بسوق العمل مما قد يساعد على المساهمة فى خفض نسبة البطالة .

والهدف الأساسى من التوجيه المهنى يتعلق بمساعدة الفرد على حسن اختيار المهنة سواء أكان ذلك محددأ بعدد قليل من المهن أو كانت فرصة الاختيار أمام الفرد كبيرة ، فمساعدة الفرد هنا متمثلة فى تحديد أى نوع من الأشخاص سيصبح ، ولهذا أهميته ، إن تحليل الفرد ومعرفة قدراته واستعداداته وميوله وخبراته وتحليل المهن لمعرفة متطلباتها وظروفها والقدرات والمعارف والمهارات اللازمة للنجاح فيها يؤدى الى التوفيق بين الفرد والمهنة الملائمة ، ويضمن رضا الفرد وحسن قيامه بدوره ، ويؤدى كذلك الى وضع الأفراد فى الأنوار التى تتناسب مع حاجاتهم وميولهم وخصائصهم وقدراتهم .

ويرتبط بذلك أيضاً الارشاد الأكاديمى الذى يعين الطالب على اختيار الدراسة المناسبة له ، ويساعد أيضاً على اختيار الطالب المناسب لتخصص معين . والارشاد الأكاديمى خدمة تعليمية يجب أن تتوافر فى أى معهد علمى « إن الطلاب فى بعض الظروف يزوج بهم فى تخصصات لايميلون اليها وتكون النتيجة فشلاً شخصياً ومأساة أسرية واجتماعية . . وكثيرا مايقبل الطلاب على تخصصات مطلوبة وقت التحاقهم بالجامعة ثم لايجنون فرصة للعمل بعد تخرجهم . . مما ينمى أزمات البطالة كلية ومقنعة « (١٠٨)

إن التوجيه المهنى والارشاد الأكاديمى ممارسة موجودة فى كثير من الدول المتقدمة وقد أخذت بها العديد من الدول النامية كذلك ، وهى هامة إذا ماقام بها متخصصون لديهم الفهم والرعى والبيانات والمعلومات المتعلقة بالأعمال المختلفة والبرامج والتخصصات المطلوبة لها .

التعليم ونشر الوعي : ثمة دور آخر للتعليم يتعلق بالوعي ، وعلى الأفراد التقنى واتجاههم نحو العمل ، فمن واجب التعليم تغيير نظرة المجتمع الى العمل ، فمجتمعاتنا تنظر الى العمل اليدوى نظرة احتقار ، وينعكس ذلك فى الاتجاه نحو التعليم النظرى سواء أكان ذلك على مستوى المدارس الثانوية أو على مستوى الجامعة ليتحول هؤلاء بعد ذلك الى موظفين خلق المكاتب دون فعالية تذكر أو جهد يبذل .

إن تغيير النظرة الاجتماعية والاتجاهات السلبية الى الحرف وبعض المهن ، من أساسيات عمل النظام التعليمى وفى مقدوره أن يؤدى هذا العمل . إن التعليم مطالب بأن يضع فى الاعتبار البعد الاجتماعى المتمثل فى تصحيح الأوضاع الاجتماعية السلبية التى سادت فى الفترة الماضية ، والعمل على ترسيخ قيم جديدة تعلى من شأن العمل المنتج فى المجتمع أياً كان نوعه . وقد بينت إحدى الدراسات أن تغيير القيم السلبية للأعمال اليدوية يأتى من رفع المستوى الثقافى والخلقى ، وهذا لا يتأتى إلا من خلال المؤسسات التربوية المختلفة ومن أهمها المدرسة . (١٠٩)

فمن أهم واجبات التعليم أن يعيد الى العمل اعتباره على أنه قيمة انتاجية فعلية كما هو الحال فى كل الشعوب المتقدمة ، وإذا كان ذلك من واجبات التعليم ومؤسساته بوجه عام ، فإن مؤسسات التعليم العالى عليها أن تضطلع بواجبات حددها (هشام بن قمره) فيما يلى . (١١٠)

- إعادة الاعتبار الى العمل المهنى والتقنى وغرس روح المبادرة التطبيقية .
- العمل على تنويع التعليم العالى وتوزيعه بما يضمن الاعداد للعمل والتكوين المستمر فى الوقت نفسه .

- البحث عن الدأول الملائمة للتوفيق بين حاجات الخطط التنموية والكفاءات الفنية العالمية من جهة والكوادر الوسطى من جهة ثانية .
- ان تتوجه الى الدراسات الميدانية .

وإعادة الاعتبار الى العمل المهنى اتجاهاً وممارسة يكون عن طريق إعداد الدورات التدريبية فى مجال الحرف والمنتجات الشائعة فى المجتمع ، والمرتبطة ببعض البيئات كى ينتشر الوعي بين الأفراد بأهميتها وكى نعدل من الاتجاهات السلبية نحو العمل وممارسته .

ويكمن دور مؤسسات التعليم والتدريب فى نشر الوعي التقنى بين الطلاب وذلك من خلال المناهج المختلفة والأنشطة المصاحبة لها ، ومع ضرورة الربط بين التخطيط للمشروعات وبين التخطيط لإعداد الأفراد وتدريبهم ، وتدعو الحاجة الى إعادة النظر فى

نوعية برامج خريج كلية الهندسة والمعاهد الفنية بحيث تركز على النواحي التقنية الخاصة بعمليات التشغيل ونظرتها وأساليب الصيانة الى جانب النواحي التحليلية والتصميمية ، إن المهم هو التفاعل مع الأجهزة والمعدات فى ميدانها وليس فقط معرفة وتحليل أداؤها(١١١) والأمر لا يتعلق بإعادة النظر فى برامج كليات الهندسة والمعاهد الفنية فحسب بل إنه يجب أن يتطرق الى معظم مؤسسات التعليم وذلك لنشر الوعى والمعرفة التقنية ، هذا الى جانب العمل على تقنية التعليم الثانوى كوسيلة لترشيد الاقبال على الكليات النظرية وذلك عن طريق ادخال الحرف والصناعات الى هذا النوع من التعليم .

التدريب التحويلي : يهتم التدريب التحويلي بمساعدة الأفراد على الانتقال من مهنة الى أخرى وفقاً لاحتياجات سوق العمل ، ولهذا فقد يعالج التشوهات الموجودة فيه . وينطلق من أن هناك فائضاً فى تخصصات لا يحتاج اليها سوق العمل ، ويستلزم الأمر تدريب هؤلاء للاحاقهم فى هذه التخصصات التى تعاني من عجز . وقد يهدف كذلك الى المساهمة فى حل مشكلة البطالة المقنعة ، حيث يعمل على إعادة تدريب العاملين لإعادة توزيع بعضهم .

إن الحاجة ماسة الى إنشاء مراكز للتدريب والتأهيل لامتناس التخصصات التى تعاني من فائض ، وتزويد أفرادها بالمهارات اللازمة التى يحتاجها سوق العمل . ويؤكد (عاصم عبد الحق) أهمية التدريب التحويلي وبرامجه المختلفة لاكساب الفرد المهارة والقدرة اللازمة لمزاولة المهنة التى يزداد الطلب عليها - ويوجه النظر الى أن الأمر يتطلب استخدام مراكز التدريب المتاحة الى الدرجة القصوى حيث أن الدراسات المسحية أسفرت عن وجود ٥٢٢ مركز تدريب بلغت طاقتها التدريبية ما يزيد على ١٥٠ ألف فرد سنوياً ، بينما عدد الخريجين فيها لايتجاوز ٨٤٦.٣ فرداً سنوياً بنسبة ٥٦.٤% مما يمثل إهداراً للطاقات والاستثمارات (١١٢) .

إن الأمر يتطلب استغلال مراكز التدريب بطاقتها القصوى ، وإخضاعها للأساليب العلمية والتربوية ، وأن تتولى الاشراف عليها جهة محددة ، فلا تتعدد جهات الاشراف ، الى جانب ضرورة التعاون بين الأجهزة المعنية بتنمية الموارد البشرية وذلك للارتفاع بمستوى الأفراد حتى يكونوا على مستوى المهنة ولعلاج الاختناقات التى توجد فى سوق العمل .

ولعل التدريب التحويلي يساعد فى تخفيف حدة البطالة من خلال تصدير العمالة بعد تدريبها وفى هذا يشير (محمد خضر) الى « ضرورة مضاعفة الجهد فى مجال

التدريب سواء التدريب الإدارى أو المهنى أو التحويلي - ويعنى به التحول من مهنة الى أخرى وفقاً لاحتياجات سوق العمل - فقد لوحظ أن بعض التخصصات - والمهارات لم تكن موجودة فى سوق العمل المصرى فجلبتها الدول العربية من جنوب شرق آسيا رغم مشكلة اللغة التى تسبب متاعب دائمة ، (١١٣) ومن هنا تأتى أهمية التدريب لإشباع حاجة السوق المحلى من جهة ولتزويد الدول العربية من جهة أخرى باحتياجاتها من العمالة الماهرة .

تعليم الحرف : من منطلق أن حل مشكلة البطالة ليس مسئولية حكومية فقط ولكنها تتعلق بالأفراد كذلك ، فإنه يجب العمل على تعليم الحرف وانتشارها بين أبناء المجتمع ، ويمكن أن يكون ذلك بتوجيه جزء من الأفراد الى مجال التعليم الفنى والتدريب المهنى ، هذا بالإضافة الى « دراسة وتحليل الحرف المعروفة والصناعات التقليدية لتوصيفها توصيفاً دقيقاً ونشرها فى كتيبات بأسعار زهيدة مساهمة فى نشر الوعى التقنى » (١١٤) وعلاجاً لمشكلة العزوف عن العمل اليدوى والاتجاهات السالبة نحوه .

وتعليم الحرف قد يؤدى الى تحول القوى البشرية فى سن العمل من فئة مستهلكين الى فئة منتجين ، وذلك عن طريق معرفة مهارات الانتاج واكتسابها مما يجعلنا نعتمد على أنفسنا فى منتجات كثيرة نستوردها ولا تمثل معضلة بأى حال . وليس هناك ما يمنع من تدريس بعض الحرف التى يهجرها بعض الأفراد فى وقتنا الحاضر والعمل على تطويرها بما يتلاءم مع مقتضيات العصر ، ومن هذه الحرف على سبيل المثال الصيد والزراعة والصباغة والحياكة بدلاً من الاعتماد على الأشياء الجاهزة المستوردة من الخارج لنخلق فرصاً للعمل لغيرنا ونصبح نحن فى عداد المستهلكين ، وهناك الكثير من هذه الممارسات فى نظامنا التعليمى الآن تتعلق ببعض هذه الأنشطة الحرفية تحت ما يطلق عليه (مجالات) ، إلا أن الواقع يشير الى عدم الجديد فى التنفيذ ، الى جانب أن هناك عجزاً كبيراً فى المعلمين المؤهلين لهذا الغرض ، بالإضافة الى ضعف الامكانيات المادية وقلة التجهيزات اللازمة لهذا الغرض .

ويرتبط بتعليم الحرف ، العمل على تنمية الصناعات قليلة الميكنة ، وذلك لامتناس نسبة معينة من العاطلين من ناحية ، وتخفيف الضغط على التعليم من ناحية أخرى ، خصوصاً أنه من الواضح أن مستوى الخدمة التعليمية ليس على المستوى المطلوب وأن الدولة لا تستطيع أن تتحمل تكلفته والتوسع فيه .

وعملية تنمية الصناعات قليلة الميكنة غير مكلفة ، ومع الآخذ فى الاعتبار أن تلك

الصناعات قد لا تزيد الانتاج القومى بمعدلات سريعة (١١٥) ، إلا ان هذا قد يمثل أولوية فى ظل تفشى ظاهرة البطالة وفى ظل انخفاض نوعية التعليم الذى يقدم مع تحسين نوعية الحد الأدنى من التعليم الاساسى (الذى يجب أن يلم به الفرد) والوصول به الى أقصى معدلاته كماً وكيفاً . وهذا الحد الأدنى ليس ثابتاً ولكنه يتميز بالمرونة والقابلية للارتفاع وفق المتغيرات السياسية والاقتصادية والاجتماعية .

تقدير العمل وتأصيل الانتماء : للتعليم دور كبير فيما يتعلق ببعض المشكلات التى يعانى منها المجتمع ، والتى تتمثل فى كراهية بعض الشباب لبعض الأعمال الصناعية والزراعية وأنصرافهم الى الأعمال الادارية والكتابية ، فعزوف الأفراد عن بعض المهن والحرف يعتبر عيباً ، على مؤسسات التعليم أن تعالجه فى شتى مراحل التعليم العام . ويبرز دور التربية فى غرس قيمة العمل وحب الأعمال وشرفها وضرورتها ، وهذا الدور يمكن أن يتم بالتدرج كما يقترح على شلتوت « فالتعرف على أنواع المهن فى المجتمع المحلى قد يكون فى مرحلة الطفولة ، واكتشاف الميول واحترام العمل ومعرفة ظروفه ، وممارسته الأولى قد تكون فى مرحلة المراهقة والبلوغ ، ثم الاعداد الكامل لظروف العمل والمهنة وممارستها قد تأتى بعد ذلك » (١١٦) .

إن تغيير النظرة الى العمل والى هدفه وتكوين اتجاهات إيجابية نحوه وتقدير العمل اليدوى أمور يكتسبها الفرد فى الصغر ، ويمكن للتربية ومؤسساتها المختلفة أن تقوم بالدور الاساسى منذ مراحل التعليم الأولى عن طريق تزويد المدارس بنماذج علمية فى جميع مراحل الدراسة وألعاب تعليمية وإتاحة الفرصة للأطفال كى يقضوا وقتاً مع هذه النماذج والألعاب ليتربوا عليها ويلتصقوا بها فيعشقوا العمل المهنى منذ الصغر ويكبروا معه . (١١٧)

إن التركيز هنا على الميول وعلى الاتجاهات لأن النظام التعليمى يعد أفراداً للتعامل مع المستقبل بما فيه من تغيرات ومهن لم تخرج بعد الى حيز الوجود .

وللتعليم دور فيما يتعلق بتنمية روح الولاء والانتماء للوطن والدين وإبراز قيمة العمل أياً كان نوعه ، وإبراز أن العمل عبادة والعبادة عمل ، وتنمية روح المشاركة فى جهود التنمية كقضية أساسية . والمشاركة هنا تعنى مشاركة الجميع فى العمل لمواجهة المشكلات ، فالحزب الذى يحكم لا ينشغل بالمحافظة على بقائه ولا تحركه مآرب شخصية ، والذى يعارض لا يبحث فقط عن أوجه القصور لإبرازها ولكن القضية واحدة يشارك الكل فيها ويسهم فى حلها ، ولن يكون ذلك إلا بتنمية روح الولاء والانتماء

للدين والوطن وتنمية الانسان الذى تحركه المصلحة العامة لا المنفعة الشخصية . إن الجهود لابد أن تركز على الاستثمار فى التعليم الى جانب التنمية الاقتصادية .

التنمية الاقتصادية : مشكلة البطالة من المشكلات المعقدة متعددة الأسباب كما أن حلولها متعددة تتضمن أدواراً أخرى الى جانب ما يكمن أن يقوم التعليم بدور حيالها . وعلاج مشكلة البطالة لا يكون على عاتق مؤسسة واحدة بعينها أو على عاتق نظام التعليم فقط . ولكن هناك من النظم الأخرى ما يكمن فيها الدور الرئيسى والحيوى فى العلاج . إن حل المشكلة لا يمكن أن يكون عن طريق الحد من التوسع فى التعليم ، فهذا الأمر ليس منطقياً ولكن يجب أن يكون عن طريق زيادة معدلات النمو الاقتصادى وتشجيع الاستثمارات فى شتى الميادين الاقتصادية والاجتماعية الى جانب علاج القصور الموجود فى النظام التعليمى بوجه عام .

وإذا كان العيب يكمن فى أن القوى العاملة تنمو بدرجة أسرع من قدرة الاقتصاد على استيعابها فإن فتح مجالات جديدة للاستثمار سوف تمتص هذه الزيادة ، كما يشير (سعيد اسماعيل على) الى إن المشكلة ليست أزمة خريجيين ولكنها أزمة تنمية ، وإن العدد أو الكم ليس الحجة الحقيقية لمشكلة البطالة ولكنه الخلل الاقتصادى . . . قصور التنمية . . (١١٨)

إن البطالة ليست فى الأطباء ولا فى المهندسين ولا فى المدرسين فليس هناك فائض فيها كما يدعى البعض ولكن المشكلة تكمن فى العجز فى أعداد المستشفيات والمدارس والمشروعات لامتنعاص هؤلاء فى حدود ما يجب أن تقدمه من خدمات . إن التنمية الاقتصادية وجلب الاستثمارات الى القطاعات المختلفة قد يكون السبيل المنطقى لعلاج مشكلة البطالة . وفى هذا الصدد يشير (كارنوى M.Carnoy) الى أن « روح الحل لمشكلات كالبطالة يكمن فى الاستثمار وبتحسين كفاءة النظام الاقتصادى والاجتماعى ، وكذلك بتحسين ادارة المدارس والمصانع والاتصالات » (١١٩)

وعند الحديث عن التنمية الاقتصادية يجد المرء نفسه مرة ثانية يكرر الإشارة الى أن التعليم له الدور الحاسم فى أية تنمية ، فالتنمية ليست مجرد مشروعات فنية او إخصائيين يديرونها ولكنها الى جانب ذلك وعى ثقافى عام واحساس بقيمة المواطنة ومشاركة حقيقية .

إن هناك ضرورة فى أن تكون للدولة سياسة تنموية مدروسة تابعة من واقعها مبنية على امكاناتها الفعلية ومواردها الطبيعية ، على أن تكون هذه السياسة هادفة الى

تنمية فرص الاستثمار فى المجتمعات الجديدة والمشروعات الصغيرة الحرفية لامتناس
العمالة المتعلمة وغير المتعلمة ، وكذلك الاهتمام بالمشروعات الزراعية . ولعل التركيز على
المشروعات الزراعية على وجه الخصوص مرجعه الى أنه بالرغم من نمو القطاع
الصناعى فى الدول المتطلعة للنمو ككل والأمال التى تعلق عليه لاستيعاب الزيادة من
القوى العاملة ، فان قدرته على الاستيعاب قليلة مما دفع بعض الاقتصاديين وخبراء
العمالة الى إعادة النظر فى التخطيط الاقتصادى ومحاولة التركيز على القطاع الزراعى
لاستيعاب القوى العاملة . (١٢٠)

والتركيز على القطاع الزراعى قد يكون سبباً فى علاج مشكلة الهجرة من الريف
الى المدينة التى تعمل على انتقال البطالة الى مناطق توجد المشكلة فيها أصلاً . ومن
الجدير بالذكر أن هذه العمالة غير المؤهلة عادة لاتجيد العمل فى خارج النطاق الزراعى
ولكن يمكن استخدامها - كما يوضح محمد نبيل نوفل - فى « العمل اليدوى الفائض
كأعمال الانشاءات مما قد يخفف من أزمة البطالة ولايحتاج الى مهارة لادائه ولكن هذا
اجراء مؤقت » (١٢١)

إن فرص العمل لاتتكون من الوظائف المتوفرة فى السوق فحسب ، بل بما تحدثه
سياسات التنمية من وظائف جديدة فى الأنشطة الاقتصادية المتعددة . والسياسة
التعليمية على الطرف الآخر يجب أن تسهم فى التنمية الاقتصادية بتزويدها بالأنواع
الكافية والملائمة من القوى العاملة المؤهلة والمدربة .

إن مستوى التنمية تحدده عوامل اقتصادية : موارد طبيعية - رأس المال - القوى
العاملة ، وعوامل غير اقتصادية : التعليم والتدريب والتنمية العلمية والتكنولوجية ، وعليه
فالربط بين العاملين مهم لتناول مشكلة معقدة كمشكلة البطالة ، فكلما العاملين يحظى
بأهمية ، إلا أن دور التعليم والتدريب وإعداد القوى العاملة المدربة والأخذ بالعلم
والتكنولوجيا كلها أمور توحى بأولوية بوصفها أساسية لأى تنمية .

ويجب أن يؤخذ فى الاعتبار أن علاج مشكلة البطالة عن طريق التنمية الاقتصادية
وإيجاد فرص عمل للعاطلين فى المشروعات المختلفة تقع ضمن سبل العلاج المطروحة ،
ولكن ذلك لايمكن أن يكون كافياً فى ظل ما تشير اليه الاحصاءات من ضخامة المشكلة
وفى ظل سياسة التعليم الحالية سواء ماكان متعلقاً بالقبول فى مؤسساته أو نوعية
مناهجه . إن الأمر يحتاج الى أن يكون التعليم على مستوى التغيير الذى حدث ومايزال
يحدث فى سوق العمل ، وأن يستجيب لحاجاته من ناحية وحاجات الافراد من ناحية
أخرى .

وبالإضافة الى ذلك ، فالأمر يتطلب اصلاح الجهاز الادارى للدولة بما يمثله من بطالة مقنعة ، وذلك بالعمل على علاج أوضاع العاملين والسعى لتحقيق التوازن بين الأجر والأسعار لتلقى عمل الفرد فى أكثر من موقع ، والذي يسهم فى مشكلة البطالة، الى جانب توفير حوافز ترك الخدمة للعاملين فى الجهاز الادارى الحكومى .

الخاتمة :

لقد تناولت تلك الدراسة مشكلة اجتماعية معقدة هى مشكلة البطالة . تعددت الآراء حول أسبابها ، كما تعددت حول السبل المختلفة لمجابهتها ، ومن خلال عرض تلك المشكلة والبحث عن أسبابها وأبعادها المختلفة ، اتضح أن هناك خلافاً لايتعلق -كما يعتقد البعض- بالتعليم ومؤسساته فحسب ، كما لايتعلق بالعوامل السكانية وحدها أو بالنواحي الاقتصادية ، بل ان هذه العوامل مجتمعة ساهمت بطريقة أو أخرى فى أن يصبح هذا الخلل بيناً .

وتتعلق القضية بغياب السياسة الواضحة والمحددة فى مجالات السكان والاقتصاد والتعليم ، كما أن تلك المجالات تفتقر الى الربط ، فكل فى واد لا يأخذ فى الاعتبار الآخر . ومن ثم فالنظر الى حلول من خلال مجال واحد فقط لن يؤدي الى حل المشكلة ، كما أنه قد يتعارض مع حقوق الانسان ودستور المجتمع . ان المشكلة معقدة ، ومن ثم فأي محاولة لحلها لابد ان تكون شاملة . وإذا كانت هذه الدراسة قد ركزت على التعليم ودوره ، فانها لاتفصل علاقة التعليم بتلك الميادين الأخرى .

إن السياسة السكانية فى الآونة الأخيرة لم تكن محددة المعالم ولم تحقق أهدافها . كما أن السياسة الاقتصادية لم تحقق أهداف التنمية ومعدلاتها ، فلم تستطع استيعاب من يدخل سوق العمل ، ثم كانت سياسة التعليم غير مرتبطة فى بعض جوانبها بسوق العمل من ناحية الكم ، كما انها لم تعد الفرد المؤهل والمدرّب والملائم للعمل . إلا أنه يجب أن يكون فى الحسبان دوماً أن النظر الى التعليم من زاوية واحدة فقط فيه إغفال لقيمه وفى كونه هدفاً فى حد ذاته .

ولعل من الأصوب النظر الى البطالة خاصة المسافرة كدلالة على نقص فرص العمل قبل أن تكون تعبيراً عن فائض عرض العمل ومهاراته . ومن هنا يكون المطلوب خلق فرص عمل جديدة ، وليس الحد من الخريجين فى الجامعات والمعاهد المختلفة ، ويكون المطلوب رفع مستواهم برفع كفاءة مؤسسات إعدادهم .

وينبغى أن يؤخذ فى الاعتبار أن أى حلول واقتراحات موضوعية يجب أن تبنى

على إحصاءات وبيانات دقيقة وواقعية ، فالإحصاءات الدقيقة تعد بداية حقيقية نحو حل واقعي لتلك المشكلة وهي السبيل الى اتخاذ قرارات مدروسة .

إن قصور المعلومات والإحصاءات عن سوق العمل في مصر في حد ذاته مشكلة ، فليست هناك بيانات دقيقة عن ظروف العمل ، وطبيعة المؤملات المطلوبة ، وما تتطلبه من مهارات ، حجم العرض والطلب . ومن ثم فالخطأ ليس في أسلوب مواجهة المشكلة فقط ، لكنه في تشخيص أسبابها ، وكى يكون التشخيص حسناً ، لا بد من اعتماده على معلومات صادقة وبيانات وإحصاءات دقيقة .

وإذا كان ماسبق من الدراسة تم فيه عرض المشكلة ، وجوانبها ، وتصور أسبابها وبيان دور التعليم في حلها ، فإن المعالجة تقتضى تقديم بعض التوصيات التي تركز على التعليم وسياسته بغية رفع كفاءته ، قد تكون بداية نراها في الآتى :

- زيادة الميزانية المخصصة للتعليم ، ومؤسساته حتى يمكن أن يحسن من نوعية الخدمة التي يقدمها ، وبالتالي رفع كفاءة خريجيه ، خصوصاً وأن ما يعاني منه مشكلات مادية تؤثر بالسلب على أدائه ونوعية الخريجين .

- إن على نظام التعليم أن يراجع برامجه باستمرار لتتسجم مع التغيرات التي تحدث في المجتمع والتي تتمخض عن ظهور مهن لم تكن موجودة من قبل واختفاء مهن أخرى . ومن الأهمية أن نخضع نظم التعليم نفسها إلى فحص ناقد بين الحين والآخر .

- إعادة النظر في التعليم الفني من ناحية سياسات القبول فيه ، وطاقات مؤسساته ، ومن حيث برامجه ، وما يتيح من تدريب حتى يتناسب مع حاجات المجتمع ، ومع ما يموج به العالم من تغيرات .

- تدريس المجالات العملية والتطبيقية لطلاب التعليم الثانوى العام ، و إتاحة الفرصة أمام الطلاب للاختيار من بين برامج متاحة بما يتناسب مع ميولهم واستعداداتهم .

- تحويل بعض المعاهد إلى معاهد فنية عليا متخصصة تمنح المنتسبين لها درجة البكالوريوس لتمتص جزءاً من الطلاب على الجامعات ، وتعالج القيمة الإجتماعية للتعليم العالى والرغبة فى دخوله شريطة أن يعد لها جيداً وأن تكون غير تقليدية ، بها تخصصات متميزة تمثل عجزاً ومطلوبة لسوق العمل .

- التخطيط للتعليم بكافة مراحلها - والتوسع فيه ، وتوفير الشروط اللازمة لقبول الأعداد المتزايدة من الطلاب مع رفع الكفاءة الخارجية لنظام التعليم ، حيث

يكون الكم المقترح مقروناً بنوعية أفضل وأقدر على تلبية حاجات المجتمع ومطالب التنمية.

- الاهتمام بالتربية المهنية منذ مراحل التعليم الأولى ، وتعريف المتعلمين بنوعية الأعمال التي يحتاجها المجتمع ، والفائض في التخصصات والعجز فيها ، وما يحتاجه الفرد من مهارات وقدرات ومعارف ، وإرشاده أيضاً إلى مؤسسات التعليم التي تقوم بذلك حتى يمكن إعداده مهنياً .

-دراسة أسواق العمل الخارجية ، وخصائصها والاهتمام باللغات الأجنبية للتعامل مع التكنولوجيا وفتح مجال العمل أمام الخريجين في تلك الأسواق الخارجية .

-الاهتمام بالتعليم المستمر بهدف تحديث المعلومات ، واكساب المهارات المطلوبة لسوق العمل ، سواء كان ذلك موجهاً إلى الخريجين أو إلى العاملين ، وكذا الاهتمام ببرامج التدريب ، وإعادة التدريب لمدة معينة بعد التخرج لممارسة العمل الحقيقي ، والمرور بمواقف حقيقية في فهم الفرد لمواقع العمل ومتطلباته ومشكلاته .

- توجيه التعليم نحو الأغراض المهنية والاهتمام بالاعلام والتوجيه التربوي والإرشاد الطلابي واكتشاف ميول الطلاب واستعداداتهم ووسائل تغيير اتجاهاتهم وصقل ميولهم وتقدير العمل كقيمة في المراحل المبكرة للتعليم .

-جذب اهتمام الطلاب إلى المهن التي تحتاجها البلاد وتحفيزهم على الالتحاق بالتعليم الذي يؤدي إليها .

-ولعل في الظروف الحالية ما يدعو إلى التقاعد المبكر للمرأة للحد من البطالة المقنعة وحتى تستطيع المؤسسات استيعاب العاطلين من الرجال .

- تعليم الكبار برامج خاصة لتدريبهم وتحويلهم إلى وظائف أخرى والعمل على تزويدهم بالمهارات المطلوبة للوظائف الجديدة .

- وضع السياسات الاقتصادية التي من شأنها استيعاب الفائض في أنشطة معينة ، ومحاولة سد العجز بالتدريب التحويلي لفائض العمالة ، وربط التعليم بمتطلبات المجتمع في الأنشطة الاقتصادية المختلفة ؛ فالتنمية الاقتصادية عامل حاسم لمواجهة تلك المشكلة ، كما أن اهتمام التعليم بنوعية خريجه سيسهم في حلها ، إن المشكلة معقدة ويتطلب الأمر النظر إليها من جميع جوانبها . أنها أزمة تنمية كما أنها أزمة خريجين ويتطلب الأمر اصلاح هذه وتلك .

الهوامش

- (١) على عبد ربه : أزمة التعليم الجامعى وهيكلى سوق العمالة والتنمية مع استراتيجية مقترحة للحد من البطالة فى مصر ، دراسات تربوية ، العدد ١٥ ، نوفمبر ١٩٨٨ .
- (٢) ابراهيم محمد ابراهيم : " دور تعليم الكبار فى مواجهة مشكلة البطالة فى مصر " ، مؤتمر رابطة التربية الحديثة ، حول رؤية نقدية للفكر التربوى العربى . القاهرة ٤ - ٦ يوليو ١٩٨٩ .
- (٣) سلوى سليمان : (تحرير) البطالة فى مصر . وقضية التنمية . مؤتمر قسم الاقتصاد بكلية الاقتصاد والعلوم السياسية . القاهرة ، ١٩٨٩ .
- (٤) سيد أحد البواب : دليل المصطلحات الاقتصادية القومية ، كتاب الأهرام الاقتصادي العدد ٢٢ . مؤسسة الأهرام - القاهرة . ديسمبر ١٩٨٩ . ص ٦
- (٥) على عبد ربه : أزمة التعليم الجامعى وهيكلى سوق العمالة فى مصر - مرجع سابق ، ص ٨٥ .
- (٦) أحمد صقر عاشور : إدارة القوى العاملة : الأسس السلوكية وأدوات البحث التطبيقى . دار الجامعات المصرية . الاسكندرية . ١٩٧٥ ، ص ١٧٢ - ١٧٣ .
- (٧) سيد أحمد البواب : مرجع سابق ، ص ٦ .
- (٨) سلوى سليمان : " البطالة فى مصر وقضية التنمية " . البطالة فى مصر ، ص ٢
- (٩) محمد نبيل نوقل : التعليم والتنمية الاقتصادية . مكتبة الانجلو المصرية ، القاهرة . ١٩٧٩ . ص ١٦
- (١٠) سلوى سليمان : مرجع سابق ، ص ٢
- (١١) محمد الأمين البصير : " العمالة فى السودان " ، مجلة كلية العلوم الاجتماعية ، جامعة الامام محمد بن سعود الاسلامية ، الرياض . العدد الرابع ، ١٤٠٠ هـ - ١٩٨٠ . ص ١٢٩ - ١٣٠
- (١٢) محمد نبيل نوقل : مرجع سابق ، ص ١٦ - ١٧
- (١٣) اسماعيل صبرى عبد الله : الخصائص المشتركة فى ظاهرة البطالة فى بلدان العالم الثالث ، مع اشارة خاصة لمصر ، البطالة فى مصر . مؤتمر كلية الاقتصاد والعلوم السياسية القاهرة ١٩٨٩ ص ٢٧ .
- (١٤) محمد خليل البرعى : تعقيب ، مؤتمر البطالة فى مصر ، مرجع سابق ، ص ٤٣٠ .
- (١٥) نادى حسن سليمان : البطالة والعوامل الديموجرافية نظرة اقتصادية مؤتمر البطالة فى مصر مرجع سابق ص ٧١ - ٧٢ .
- (١٦) نادر فرجاني : " طبيعة مشكلة التشغيل فى مصر " . مؤتمر استراتيجية الاستخدام فى مصر ، وزارة القوى العاملة والتدريب ، القاهرة ، ١٩٨٨ .

- (١٧) المجالس القومية المتخصصة . تقرير المجلس القومى للتعليم والبحث العلمى والتكنولوجيا . الدورة السابعة . اكتوبر ٧٩ سبتمبر ١٩٨٠ . ص ٢٧-٢٩
- (١٨) اسماعيل صبرى عبد الله : مرجع سابق ، ص ٢٦
- (١٩) اسماعيل دياب وصلاح الدين معوض : الجنوى الاقتصادية والاجتماعية من عمل المرآه . المكتبة العلمية الحديثة ، المنصورة ١٩٨٥ . ص ١١١ .
- (٢٠) هيثم سعد الدين: البطالة : المشكلة المزمنة ، حوار مع عاصم عبد الحق ، وزير القوى العاملة والتدريب . الأهرام ٣-٥/١٩٩١ . ص
- (٢١) اسماعيل صبرى عبد الله : مرجع سابق . ص ٤١
- (٢٢) محمد محروس اسماعيل : هل التعليم يؤدي إلى البطالة ؟ الأهرام الاقتصادي ، العدد ١٠٨٨ نوفمبر ١٩٨٩ . ص ٢٩
- (٢٣) جويث كوكران : التربية فى مصر ، ترجمة أحمد شفيق الخطيب . د . ن ١٩٨٩ .
- (٢٤) هيثم سعد الدين : مرجع سابق ، ص ٧
- (٢٥) ليلي أحمد الخواجه : " دراسة تحليلية لظاهرة البطالة السافرة وعلاقتها بهيكل سوق العمل فى مصر " البطالة فى مصر ، مؤتمر كلية الاقتصاد والعلوم السياسية ، ص ٢٢٢
- (٢٦) على على عبد ربه : مرجع سابق ٩٨
- (٢٧) محمود عبد الفضيل : البطالة فى مصر ، مؤتمر كلية الاقتصاد والعلوم السياسية ، القاهرة ص ٢٨٥
- (٢٨) محمد عبد العزيز حافظ : ازدياد معدل الجريمة بين الخريجين العاطلين ، جريدة الوفد العدد ، ٢٠٨٣ ربيع الثانى ، ١٠ نوفمبر ١٩٨٩ .
- (٢٩) عدنان خالد التركمانى : العمال بين الاسلام والنظم الوضعية ، مجلة كلية الشريعة واللغة العربية أبها ، السعودية ، العدد الأول رجب ١٣٩٩هـ ص ٥٧
- (٣٠) اسماعيل صبرى عبد الله : مرجع سابق ، ص ٢٩
- (٣١) محمد الأمين البصير : مرجع سابق ، ص ١٣٩
- (٣٢) البرتومونكادا : التربية والتنمية ، ترجمة محمد محمود رضوان ، مستقبل التربية العدد الثالث اليونسكو ، القاهرة ١٩٨١ ص ٢٢
- (٣٣) على على عبد ربه : مرجع سابق ، ص ١٠٠
- (٣٤) اسماعيل دياب ، وصلاح معوض : مرجع سابق ، ص ١١١
- (٣٥) جويث كوكران : مرجع سابق ، ص ٩٣

(٣٦) عبد الفتاح تركى " أزمة التعليم فى مصر الانفتاح " ، مؤتمر حول رؤية نقدية للفكر التربوى العربى ، ص

٤٢٢

(٣٧) مرجع سابق ، ص ٤١٨ - ٤٢٠ .

(٣٨) سلوى سليمان : البطالة فى مصر وقضية التنمية ، مرجع سابق ، ص ١-٢ .

(٣٩) نادية حسن سليمان : مرجع سابق ، ص ٧٠ .

(٤٠) سلوى سليمان : مرجع سابق ، ص ٢ .

(٤١) محمد نبيل نوفل : مرجع سابق ، ص ١٥٨ .

(٤٢) شحاته عبد الخالق زهران : مخرجات النظام التعليمى المصرى وأثرها على هيكل العمالة فى الفترة من

١٩٥٢ حتى الآن . مجلة كلية التربية جامعة الاسكندرية العدد الأول اكتوبر ١٩٨٨ ، ص ١٦٤ - ١٦٥

(٤٣) جويث كوكران : مرجع سابق ، ص ٨٨ .

(٤٤) محمد عبده محجوب : الانثربولوجيا ومشكلات التحضر ، دراسة حقلية للبناء الاجتماعى للورشه ، الهيئة

المصرية العامة للكتاب القاهرة ١٩٨١ ، ص ١٢٧

(٤٥) راجع :

- أحمد يونس محمد فكرى : دراسة بعض مشكلات التعليم الثانوى الصناعى فى مصر وأثره على خطط

التنمية ، رسالة ماجستير ، كلية التربية جامعة الأزهر ١٩٨٩ .

- كمال عزيز عبد المسيح : دراسة ميدانية لبعض مشكلات المدرسة الثانوية الصناعية فى ج.م.ع . رسالة

ماجستير ، كلية التربية جامعة عين شمس ١٩٨٧ .

(٤٦) معهد التخطيط القومى : تقرير عن أوضاع التعليم الفنى حالياً وحتى عام ٢٠٠٠ القاهرة ، ديسمبر

١٩٨٩ ، ص ٢٣

(٤٧) محمد ضياء الدين زاهر : استراتيجية التعليم الفنى بمسئوليته المختلفة ، ندوة جمعية المهندسين المصرية

، القاهرة اكتوبر ١٩٨٩ ، ص ٥

(٤٨) للمزيد راجع :

- أحمد فتحى سرور : استراتيجية تطوير التعليم فى مصر - المركز القومى لبحوث التربية . القاهرة ١٩٨٧

، ص ١٧١

- عهيد الفتاح أحمد حجاج : نحو صيغة ملائمة لتطوير التعليم الثانوى ، دراسات تربوية ، المجلد الخامس .

الجزء ٢٤ ، ١٩٩٠ ، ص ٢٢

- حامد محمد صالح : الاتجاهات المعاصرة وأثرها على التعليم الثانوى العام فى المجتمع المصرى . رسالة

دكتوراه - كلية البنات جامعة عين شمس ، ١٩٨٥

- (٤٩) أنظر سيف الإسلام على مطر : دراسة تحليلية لبعض أوجه التصور في قيام الجامعات العربية بوظائفها . بحوث تربوية ، العدد السابع والعشرون ، رابطة التربية الحديثة . القاهرة ، ١٩٩٠ .
- (٥٠) نعمان الزياتي : التعليم في قفص الاتهام ، حوار مع الدكتور أحمد فتحي سرور وزير التعليم ، الأهرام الاقتصادي ، العدد ١٠٩٩ فبراير . ص ١٥
- (٥١) محمد صبرى الحوت : " منهجيات التنبؤ بالاحتياجات من القوى البشرية ، دراسة تقويمية " . التربية المعاصرة ، العدد الثالث عشر . أكتوبر ١٩٨٩ ، ص ٨٣
- (٥٢) عبد الفتاح تركى : مرجع سابق ، ص ٤١٠
- (٥٣) فيليب كومبز : أزمة التعليم في عالمنا المعاصر . ترجمة أحمد خيرى كاظم وجابر عبد الحميد جابر ، دار النهضة العربية ، القاهرة ، ١٩٧١ . ص ١٤٩
- (54) Martin Carnoy . Eduaction As Cultrural Imperialism David Mckay Company inc, New York . 1974 . p. 327.
- (٥٥) سعيد اسماعيل على : هموم التعليم المصرى ، القاهرة د٠ن ١٩٨٩ . ص ١١
- (٥٦) نفس المرجع ، ص ١٧
- (٥٧) انظر عبد الفتاح تركى : مرجع سابق ، ص ٤٣٩
- (٥٨) الجهاز المركزى للتعبئة والاحصاء . الكتاب الاحصائى السنوى ، القاهرة ١٩٨٠ ص ٢٠٩-٢١٨ .
- (٥٩) عاليه عبد المنعم المهدي : " التوزيع الاقليمى للبطالة وعلاقته بالهجرة الداخلية ، المؤتمر الأول لقسم الاقتصاد كلية الاقتصاد والعلوم السياسية ص ١١٨
- (٦٠) المرجع سابق ، ص ١٢٦
- (٦١) المرجع سابق ، ص ١١٩
- (٦٢) محمد أحمد خضير : " العمالة المصرية فى الخارج والتحديات التى تواجهها " كتاب العمل مجلة العمل . العدد ٢٨٦ . القاهرة فبراير ١٩٨٨ . ص ٧
- (٦٣) على على عبد ربه : مرجع سابق ، ص ١٠١ ، ١٠٢
- (٦٤) ايهاب سلام : الهجرة المرتدة إلى أرض الوطن ، الأهرام الاقتصادي العدد ١٠٩١ ديسمبر ، ١٩٨٩ ، ص ١٧
- (٦٥) لىلى أحمد الخواجه : مرجع سابق ، ص ١٩٥
- (٦٦) محمود أحمد موسى : " دور التعليم العالى فى اعداد الكفاءات من القوى العاملة ، مجلة العلم الاجتماعية ، المجلد ١٢ العدد ٤ شتاء ١٩٨٥ ، ١٤٠٦ ، ص ١٤٧ .

- (٦٧) ليلي أحمد الخواجه : مرجع سابق ، ص ١٩٩
- (٦٨) محمد نبيل نوفل : مرجع سابق ، ص ١٣٦ ، ١٣٩
- (٦٩) هيثم سعد الدين : البطالة : المشكلة المزمنة ، مرجع سابق ، ص ٧
- (٧٠) ألبرتومونكادا : التربية والتنمية ، ترجمة محمد رضوان ، مرجع سابق ، ص ١٨
- (٧١) سلوى سليمان : مرجع سابق ، ص ٢
- (٧٢) ليلي أحمد الخواجه : مرجع سابق ، ص ٢٠١
- (٧٣) المرجع سابق ، ص ٢٠٢
- (٧٤) سعاد كامل رزق : " استجابة العمل وعلاقتها بالبطالة مع التطبيق على حالة مصر " ، مؤتمر البطالة في مصر ، مرجع سابق ، ص ٢٠٢ - ٢٠٣
- (٧٥) عبد الرحمن النحلاوي : التربية الإسلامية والمشكلات المعاصرة . المكتب الإسلامي بيروت ١٤٠٢ / ١٩٨٢ ص ١٧٦
- (٧٦) جوديث كوكران : التعليم في مصر ، مرجع سابق ، ص ٩٥
- (٧٧) محمد الأمين البصير : مرجع سابق ، ص ١٣١
- (٧٨) عبد الفتاح تركي : مرجع سابق ، ص ٤٢١
- (٧٩) انظر ، عالية عبد المنعم المهدي ، مرجع سابق ، ص ١٢٩
- (٨٠) للمزيد راجع : المرجع سابق ، ص ١٣٣ - ١٣٤
- (٨١) محمود محمد سفر : دراسة في البناء الحضاري ، كتاب الأمة ، دولة قطر ، رمضان ١٤٠٩ ، ابراييل ١٩٨٩ ص ٣٤
- (82) William G. Morsch and Jenne Griest . A Model For Manpower , Employment Training and Education . Socio Economic planning Science . Vol.2. Pergamon press. England . 1969 . p 225 .
- (82) Don Adams . Economic Models planning and Educational Decisions . Theory Into Practice . Vol . 12. No.1 . February 1973. p 68.
- (٨٤) محمود أحمد موسى : مرجع سابق ، ص ١٣٩
- (85) W.G . Morsch and J. Griest . op . cit . p . 245.
- (٨٦) عبد الباسط أحمد رضوان : " التخطيط لتكوين وتأهيل الأصول البشرية من الجامعات وفقاً لاحتياجات

- التنمية في دولة الكويت - مجلة العلوم الاجتماعية - المجلد ١٤ ، العدد ٢ صيف ١٩٨٦ - ص ١٣٦ .
- (٨٧) المرجع السابق ، ص ١٣٤
- (٨٨) منصور أحمد منصور : تخطيط القوى العاملة بين النظرية والتطبيق . وكالة المطبوعات . الكويت ، ١٩٧٥ . ص ١٥١ .
- (٨٩) محمود محمد سنن : مرجع سابق ص ٦٩ ، ص ٧٤
- (٩٠) حامد عمار : حول التعليم العالمي العربي والتنمية ، المستقبل العربي ، العدد الأربعون ، يونيو ١٩٨٢ . ص ١٣٦ .
- (٩١) مكتب التربية العربي لشرق الخليج : التعليم العالمي في جمهورية ألمانيا الاتحادية - المكتب الرياض ، ١٤٠٨ . ص ١٩٨٧ / ٥٦ .
- (92) M.Garnoy (op . cil) p . 326- 328
- (٩٣) علي محمد شلتوت : موضوعات جديدة في ميدان التربية ، دار القلم ، الكويت ، ١٩٨٠ / ١٤٠٠ . ص ١١٠ ، ١١١ .
- (٩٤) نفس المرجع ، ص ١١٢ ، ١١٦ .
- (95) Sar.A Leviton , Garth L. Mangum and Ray Marshall. Human Resourcas and Lebour Market . N.y. Harper and Row 1970 . pp 1-2.
- (96) Robert G. young, William V. Clive , and Benton E. Miles . Vocational Educational planning . Columbus, Center F or Education , 1972 . pp . 8 - 10.
- (97) C harles E. Silberman, Crisis in the Classrom . Vintage Boks. N.Y. 1970 . p . 133. 114.
- (98) B . G pauley . Building For Tomorrow . Allyn and Bacon inc , Boston U.S.A. 1966 . p 348 . and 398.
- (99) Benjamin Schneider . Staffing Organizations , Goodyear publishing Go. Tnc . California 0 1976 .p . 22.
- (١٠٠) محمود أحمد موسى : مرجع سابق ، ص ١٤٨ - ١٤٩ .
- (١٠١) عبد الله عبد الدائم : الثورة التكنولوجية في التربية العربية - دار العلم للملايين - بيروت ، ١٩٧٤ . ص ١٣٦
- (١٠٢) نور الدين عبد الجواد : الجامعة والتعليم المستمر ، دار العلوم للطباعة والنشر ، الرياض ١٤٠٢ .

١٩٨٣ ص ١٠ - ١١

(١٠٣) محمد عبد العليم مرسى : التعليم العالى ومسئولياته فى تنمية دول الخليج العربى - مكتب التربية العربى
بدول الخليج الرياض ١٤٠٥ - ١٩٨٥ ، ص ٩٦ - ٩٧

(١٠٤) عبد الرحمن العيسوى : التوجيه التربوى والمهنى - مكتب التربية العربى لدول الخليج الرياض ، ١٤٠٤ ،
١٩٨٤ . ص ٩٥

(١٠٥) فؤاد أبو حطب وسيد أحمد عثمان : التقويم النفسى . مكتبة الانجلو المصرية - القاهرة ١٩٧٦ ، ص
٣٨٦

(١٠٦) عبد الرحمن العيسوى : مرجع سابق ، ص ٩٧

(١٠٧) المرجع سابق : ص ١٠٥

(١٠٨) عبد المنعم بدر : الجامعات وتنمية العالم الاسلامى ، المسلم المعاصر ، السنة ١٢ ، العدد ٤٦ ربيع الثانى
جمادى الاولى ، بيروت ١٤٠٦ هـ ، ص ٨٤

(١٠٩) جمال أبو الخير : "دراسة تحليلية للقيم السلبية نحو العمل اليدوى" ، مجلة كلية العلوم الاجتماعية -
الرياض - ١٤٠٤ / ١٩٨٤ ص ٣٨١ .

(١١٠) هشام أبو قمره : دور التعليم فى تنمية الذاتية العربيه ، المستقبل العربى ، العدد ٤٠ مركز دراسات
الوحدة العربيه - بيروت ، يونيو ١٩٨٢ ، ص ١١٥ - ١١٦

(١١١) محمد سفر : مرجع سابق ، ص ٧٤ - ٧٧

(١١٢) عاصم عبد الحق : البطالة فى مصر ، مؤتمر كلية الاقتصاد والعلوم السياسية ، ص ١٣ ، ١٦

(119) Martin Carnoy . Education As Cultural Imperialism . David Mckay
Company inc . New york . 1974 . p . 320 .

(120) F. Harbison : Manpower Aspects of Educational planning .
UNESCO . paris . 1960 . pp . 73 - 74 .

(١٢١) محمد نبيل نوفل : التعليم والتنمية الاقتصادية . مرجع سابق ص ١٥٦

دور مناهج كلية التربية بالطائف في تنمية الميول الأدبية والعلمية للطلاب والطالبات

د. أحمد سيد إبراهيم**

د. فاروق عبد السلام*

* مقدمة :

تعد الميول من بين مكونات الشخصية ، وبالتالي فهي من أهداف التربية لأن هدفها هو تكوين الشخصية وتوجيه السلوك . فقد لاحظ المهتمون بالتعليم والتوجيه التربوي أن أكثر الطلاب تحمساً ونشاطاً هم الذين يدرسون تخصصات تقع في دائرة اهتمامهم وميولهم ، وعلى الرغم من أهمية القدرات العقلية في حياة الطالب ولكن ما قيمة القدرات إذا افتقدت الدوافع التي تحدد اتجاه عملها ، من أجل ذلك كان الاهتمام بالميول من بين اهتمامات المتخصصين في التربية سواء عند بحث الأهداف أو عند بحث أساليب التعليم والمقررات الدراسية وشروط النجاح في التعلم .

والميول سواء أكانت فطرية أم مكتسبة فهي مصدر الدوافع التي تدفع الإنسان إلى كل نشاط وكل جهد يبذله فهي عامل أساسي يتوقف عليه نجاح التعليم لأن التعليم لا يثمر إلا إذا نتج عنه تعلم ، والتعلم لا يكون إلا إذا كانت هناك استجابة من جانب المتعلم ، أي إذا كان هناك دافع يدفع إليه . وقد وصف بعض العلماء التعلم بأنه عملية يتم بها الفرد من كسب مهارة أو فكرة ما ، لأنها تسد حاجة يشعر بها . (القباني ١٩٥٨ ، ص ٢٥) وقد يقال إن الطلاب كثيراً ما يتعلمون أشياء لا يميلون إليها ، وإنما فرضت دراستها عليهم فرضاً ، وهم مع ذلك يبذلون في سبيل تعلمها جهوداً كبيرة . وقد يبدو هذا متناقضاً مع ما سبق ذكره ، من أن التعلم لا يحدث إلا استجابة لميول المتعلم ، ولكن لو نظرنا إلى التعلم المفروض لوجدنا أنه لا يشذ عن هذه الحقيقة ، فقد يكون الدافع وراء هذا التعلم الخوف من العقاب والخضوع لإرادة المدرس أو الرغبة في إرضائه أو إرضاء الوالدين أو الرغبة في الظهور أو الحصول على جائزة وكل هذه دوافع ، فالتعليم المفروض إذا يحدث سداً لحاجة نفسية ، ويذملي على الاهتمام بفرض ، ولكنه غرض خارج الموضوع الذي يتعلمه الطالب وقد يكون أثره أضعف من أثر الميول المنصبة على موضوع الدراسة مباشرة . وقد تكون هناك ضرورة للاتجاه إلى مثل هذه الحوافز أحياناً إذا لم نجد وسيلة لاثارة

* أستاذ علم النفس بكلية التربية ، جامعة أم القرى - الطائف

** أستاذ مشارك المناهج وطرق التدريس ، جامعة أم القرى - الطائف

التلميذ إلى العمل . (القباني - ١٩٥٨ ، ص ٢٦) .

وفي مجال التعليم ارتبطت دراسة الميول بنظريات التربية ، منذ أيام روسو (Rousseau) ، حين نادى بأن التربية نمو من الداخل وليست اضافة خارجية وأنها تتم عن طريق ما تقوم به الغرائز والميول الطبيعية ، وكذلك ماذهب إليه هاربارت (Herbart) من أن التربية عملية استثارة الميول التلقائية للفرد ، وفي مطلع القرن الحالى اهتم وليم جيمس (Willian James) بالميول وذهب إلى أن ألقافاً من المثيرات الحسية لاتتمخل فى دائرة خبرتنا لأننا لانميل إليها . (هنا - ١٩٥٩) .

وبما أن الفرد يكتسب ميوله أو يتعلمها فإن المنهج المدرسي بما يحويه من مقررات دراسية وأنشطة مختلفة من رحلات وقراءات واتصالات ، وتوجيهات يمكن أن يساعد الطلاب على التنوق والممارسة وإدراك ميولهم وتشجيعهم على المرغوب فيه من هذه الميول، وأثناء ذلك يتابع المعلمون ميول طلابهم بحيث يساعد ذلك على فتح ميادين جديدة فى نشاط الطلاب وتعلمهم ، كما يساعد الطلاب على تنمية ميول جديدة مرغوب فيها وعلى جعل الميول الموجودة السليمة أدق وأغنى وأعمق . (عبد اللطيف فؤاد - ١٩٨٠ ، ص ٢٢٤)

وعندما تكون ميول الطلاب أساسا من أسس اختيار المقررات الدراسية ومايتصل بها ، فإن أهداف المقررات والأنشطة المتصلة بها تصبح أهدافا شخصية للطلاب ومن ثم يسعون لتحقيقها ، ويصبح التعلم بالنسبة لهم عملية ممتعة باقية الأثر ، وحتى إذا واجهتهم بعض الصعوبات فى تحقيقها فإنهم يبذلون جهدهم لتذليلها ، كذلك يمكن أن تكون المقررات الدراسية بما تحتويه من معلومات وأفكار وأنشطة موجها لميول الطلاب بحيث تمثل دافعا رئيسا لتنمية عمليات الابتكار والابداع . وإن العلاقة بين الحاجات والميول يمكن أن تتيح لنا توجيه المقررات الدراسية لاشباع الحاجات الأساسية للطلاب وهذا يمكن أن يساعدهم فى تنوق ألوان جديدة من النشاط يؤيدونها على نحو يساعدهم فى تعديل ميولهم تعديلا مرغوبا فيها وهذا بدوره يساعدهم فى اكتساب ميول جديدة .

وتعنى المقررات الدراسية بالعوامل التى تؤثر فى الميول بأن تمكن من ملاحظة نشاط الطلاب والطالبات فى داخل الصف الدراسى وخارجه ، وبالتالي تساعدهم فى اختيار الأنشطة المناسبة لميولهم وتسهم فى حل بعض المشكلات العامة فى بيئتهم والتى قد تحول دون اشباع رغباتهم ، كذلك يمكن أن تسهم فى تعديل الميول غير المرغوب فيها أو اهمالها وتنمية ميول جديدة ، وكل ذلك يمكن أن يسهم فى مساعدة الطلاب ليكونوا أعضاء عاملين فى مجتمعهم سعداء فى حياتهم . (عبد اللطيف فؤاد . ١٩٨٠ ، ص ٢٢٥)

المصطلحات :

الميول الأدبية : نعنى بالميل الأدبية ذلك الاهتمام والنشاط السلوكى الذى يجعل الفرد لديه الرغبة فى القراءة أو الإنتاج أو النقد للآداب والفنون المختلفة من أدب وقصة وشعر ومسرحيات واجتماعيات وإنسانيات ولغويات وما يبيده من رغبة أيضا فى الاتجاه نحو دراسة ذلك والتعمق فيه .

الميول العلمية : نعنى بالميل العلمية ذلك الاهتمام والنشاط السلوكى الذى يجعل الفرد لديه الرغبة فى القراءة أو الإنتاج والابتكار أو النقد للعلوم الطبيعية والرياضيات من كيمياء وفيزياء ورياضيات وأحياء وفلك وغيرها وما يبيده من رغبة أيضا فى الاتجاه نحو دراستها والتعمق فيها .

الحاجة إلى البحث :

تتضح لنا أهمية البحث مما أوضحناه فيما تقدم عن أهمية الميول ودورها فى عملية التعلم ، كذلك أهمية التعرف على ميول الطلاب والطالبات وما يمكن أن يترتب على ذلك من تنمية قدرات أو اكتساب مهارات هامة بحيث يمكن توجيه الطلاب إلى اشباع ميولهم على نحو يجعله أساسا لدراسات وأوجه نشاط خاصة .

ورغبة من الباحثين فى تعرف الميول الأدبية والعلمية لطلاب وطالبات كلية التربية الذين سيخرجون للعمل معلمين ومعلمات فى مراحل التعليم العامة وسيكون من أهم أدوارهم تعرف ميول طلابهم ومحاولة تنميتها وتعديلها لتحقيق أهداف المنهج ، كذلك رغبة فى معرفة العلاقة بين تخصص الطلاب والطالبات وميولهم وأثر المقررات التى تقدم فى كلية التربية فى تنمية هذه الميول بحيث تسهم فى إعداد الطلاب والطالبات الإعداد الذى يمكنهم من أداء دورهم فى تنمية ميول طلابهم وتعديلها ، كذلك فقد أجريت الكثير من البحوث والدراسات حول الميول بصفة عامة والميول الأدبية والعلمية ، لكنها لم تتناول فى حدود علم الباحثين أثر المقررات الدراسية فى تنمية هذه الميول (على الأقل فى البيئة العربية) .

الدراسات السابقة :

تناولت الدراسات ميول الوالدين والأطفال أو التوائم المتشابهة وغير المتشابهة من

مثل دراسة كارتر (Carter , 1932 . pp 55 - 64) حيث ذكر أنه وجد تشابهاً أكيداً في الميول المهنية بين أفراد العائلة الواحدة ، وكان التشابه في تلك الميول بين التوائم المتشابهة أكثر منه فيما بين التوائم غير المتشابهة .

كما أشارت دراسة بيردليل (Berdle , 1943 . p 77) إلى أن الدخل ومستوى الآباء المهني يتحكمان إلى درجة ما في ميول الأبناء ، وليست مهن الآباء وحدها هي التي تؤثر في ميول الأبناء بل إن ميولهم وهواياتهم أيضاً كان لها دورها ، فقد وجد لوفيل وهوايت (Lovell & White , 1958 pp 25 -28) أن الطلاب الذين اختاروا دراسة العلوم كان هناك احتمال أكبر ذو دلالة أن يكون لأبنائهم ميول علمية ، وحاولوا أن يزودوا أبنائهم بالمعرفة والمهارات التطبيقية ، ولقد أضاف ماير وينفولد (Meyer & penfold , pp31-33 . 1961) ملاحظة أن معتقدات الأطفال عن ميول آبائهم كانت لها أهمية كبرى عن ميولهم الحقيقية ، وأشار بأن الأطفال يميلون إلى أن يصوغوا أنفسهم على غرار آبائهم كما يرونهم سواء أكانت هذه الصورة دقيقة أم لم تكن .

كذلك فإن البيئة خارج الأسرة لها دورها في تحديد الميول ، فقد وجد راليسون (Rallison , 1939 . pp 17 -119) أن الميول العلمية لدى أطفال المدينة قد نمت بصورة أوسع ، وفي أعمار مبكرة عن ميول تبقى ثابتة في الحياة .

وقد يكون اختيار الميل في بعض الأحيان على أساس التحصيل ، وهذه حقيقة فكثير من الناس يميلون إلى المواد الدراسية التي يستطيعون أدائها بشكل جيد ، فقد وجد لوفيل وهوايت (Lovell & White , 1958 . pp 25 -28) أن النجاح في الحساب والرغبة فيه خلال فترة الدراسة في المرحلة المتوسطة دفعتا الطلاب إلى اختيار دراسة العلوم فيما بعد ، كما وجد فلود وكروسلاند (Flood & Crossland , 1947 . pl05) أن ميل طلاب الجماعات والنشاطات غير الصفية الجامعية نحو مادة دراسية غالباً ما كان يرجع إلى أيام التلمذة المبكرة ، وكانت الكتب والمجلات والاذاعة والأقارب والأصدقاء والأفلام والمؤثرات الأخرى هي التي زادت من ميولهم .

إن ميول الطلاب في المواد الدراسية بالمدرسة واضحة جداً ومن الممكن الاستفادة منها في الدراسات والأبحاث ، فلقد ذكر بريتشارد (Pritchard , 1935 . 151) وشكسبير (Shakespeare , 1936 . p 147) نتائج منها أن أكثر الموضوعات شهرة بين الطلاب في الأعمار كلها كانت تلك الموضوعات التي تعطى فرصة كبرى للنشاط والمناقشة والجدل وإمكانية إثبات أشياء بحد ذاتها والتي يمكن أن تخلق الميول لديهم ، وكانت الدروس المملة هي تلك الدروس التي يتحدث فيها المعلم فقط .

ولقد لوحظ نمطان من الميل ، وصفا على أنهما النمط الذاتى أو الميل إلى العملية، كما فى الرياضيات ، والنمط الموضوعى أو الميل نحو المادة الدراسية كالمواد الدراسية الأدبية ، وتقدر الميل الموضوعية عادة بأنها أعلى من الميل الذاتية ، وقد صنف ستيفنسون (Stephenson , 1936 . p 344) الموضوعات المدرسية مستخدماً التحليل العاملي العكسى إلى موضوعات علمية ولغوية فوجد تحيزاً طفيفاً بين الطلاب نحو الموضوعات العلمية . وعن الفروق فى الميل بين الطلاب والطالبات أظهرت دراسة ستيوارت (Stewart , 1950 . p34) أن الطلاب يميلون إلى تنوع أكبر من البنات فى ميولهم ، وأن هذا التنوع فى الميل ظهر لدى طلاب المدارس الثانوية . كما أظهرت دراسة أخرى لنفس المؤلف أن النشاطات الرياضية تشغل (٦١٪) من أوقات فراغ الطلاب و (٤٥٪) من أوقات فراغ البنات ، ولم تأخذ هذه النشاطات فى أى حال من الأحوال صورة تنافسية وخاصة فى حالة الطالبات كما أشارت نفس الدراسة السابقة إلى أن الأنشطة المعبرة كالتمثيل والكتابة وغيرها أكثر شيوعاً بين الطالبات وكذلك الأنشطة الترويحية .

وأظهرت الدراسات التى قام بها كل من كارسلى (Carsley , 1957 . p 27) ، ووايت هيد (Whiteead, 1956. pp 34 - 38) ، وستيوارت (Stewart 1950 p34) ، ووليامز (Williams, 1957 . p 180) أن ميل الطلاب نحو القراءة واضحة وإن أظهرت أن معظمهم يميلون للاستمتاع بالقراءة فى البيت أكثر من المدرسة ، ولكنهم فى نفس الوقت يحبون كثيراً الاستماع إلى المعلم وهويقرأ بصوت مرتفع ، ويحب كل من الأولاد والبنات قصص المغامرات والقصص البوليسية ، ولكن حينما اختار الأولاد الكتب الرياضية ودوائر المعارف مالت البنات نحو القصص المدرسية .

وقد أجرى (قدرى لطفى) دراسة عن الاتجاهات العامة للميول الأدبية عند المراهقين أظهرت ميل المراهقين بصفة عامة إلى موضوعات الشعر والنثر الفنى التى تدخل فى خبراتهم وتناسب نزعاتهم الفطرية وأنهم يميلون إلى الموضوعات التى تتفق مع الناحية الوجدانية فيهم كالفكاهة والتهكم وغير ذلك من النتائج التى تؤكد أهمية الدراسة فى هذا المجال .

كذلك أشارت دراسة زيدان ١٩٨١ عن الميل فى مدرسة ثانوية أن الميل الفنى كان ميلاً قوياً لدى أفراد عينة التخصص الأدبى من الطلاب وأن الميل الشائعة لدى نفس العينة هى على الترتيب : الأدبى ثم الكتابى ثم الموسيقى ، أما الميل الضعيفة فهى على الترتيب : الحسابى ثم الخلوى ثم الاقناعى ثم الخدمة الاجتماعية ثم الميكانيكى . أما

عينة التخصص العلمى فإن الميول الشائعة لديهم هي الخدمة الاجتماعية ثم الميل العلمى أما الميول الضعيفة فهى على الترتيب : الميل الكتابى ثم الميل الموسيقى ثم الميل الفنى ثم الميل الحاسبى والميل الميكانيكى .

ومن خلال هذا الاستعراض السريع لهذه البحوث والدراسات حول الميول عامة والميول الأدبية والعلمية نستطيع أن نخرج بما يلى :

١- أن هذه الدراسات فى مجموعها تؤكد أهمية دراسة الميول فهى التى تحدد المجالات التى يدرس فيها الفرد ويعمل من خلالها ، كذلك تحدد المعارف التى يحصلها والخبرات التى يكتسبها .

٢- أنها تؤكد أهمية دراسة العلاقة بين المقررات الدراسية والميول بنوعيتها علمية وأدبية .

٣- تشير هذه الدراسات إلى أهمية تعرف الفروق فى الميول بين الطلاب والطالبات وأثر ذلك فى التخصص الدراسى واختباره .

٤- تشير الدراسات السابقة إلى أن مجال البحث الحالى الخاص بالميول الأدبية والعلمية وأثر المقررات الدراسية فى تنميتها فى المرحلة الجامعية لم يلق نفس الاهتمام من البحوث والدراسات بالقدر التى حظيت به المراحل الدراسية السابقة على المرحلة الجامعية .

٥- تؤكد الدراسات السابقة على مختلف الجوانب والعوامل التى تؤثر فى الميول من عوامل تتعلق بالوراثة والبيئة العامة والمدرسة والبحث الحالى يكمل هذه الجوانب بتناول المقررات الدراسة وأثرها فى تنمية الميول العلمية والأدبية .

وبصفة عامة فإن الباحثين أرادا بهذه الدراسة عن الميول العلمية والأدبية التعرف على مدى نمو هذه الميول خلال فترة الدراسة الجامعية للطلاب والطالبات وذلك لما للميول من أثر واضح فى النجاح الدراسى والمهنى وكذلك تعرف الفروق بين ميول الطلاب والطالبات فى هذين الجانبين .

* أسئلة البحث :

يحاول البحث الحالى الاجابة عن الأسئلة التالية :

١- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب والطالبات نوى التخصصات المختلفة فى درجة امتلاكهم للميل الأدبى ؟

- ٢- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب والطالبات ذوي التخصصات المختلفة في درجة امتلاكهم للميل العلمي ؟
- ٣- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب المستوى الدراسي الأول وبين طالبات المستوى الدراسي الأول في درجة امتلاكهم للميل الأدبي والميل العلمي؟
- ٤- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب المستوى الرابع وبين طالبات المستوى الرابع في درجة امتلاكهم للميل الأدبي والميل العلمي ؟
- ٥- هل توجد فروق بين طلاب وطالبات المستوى الأول وبين أقرانهم طلاب وطالبات المستوى الرابع في درجة امتلاكهم للميل الأدبي والميل العلمي ؟

أداة البحث :

قام الباحثان بتصميم مقياس للميول العلمية والأدبية (انظر الملحق ١) وهو يحتوى في صورته النهائية على خمسين عبارة تمثل الميول المراد قياسهما ويطلب من المفحوص أن يحدد رأيه في كل عبارة بأسلوب الاختيار الوحيد (Forced Choice) وذلك بأن يحدد ما إذا كانت العبارة تنطبق عليه أم لا تنطبق عليه ، وبالنسبة لصدق المقياس فقد اتبع الباحثان فيه طريقة صدق المحكمين * وبالنسبة للثبات فقد حسب الثبات للمقياس عن طريق معادلة ألفا كرونباخ وكانت قيمة معامل الثبات ٨٧٤ ، ٠ ، وهى قيمة تسمح بالاطمئنان إلى ثبات المقياس .

عينة البحث :

تم اختيار عينة عشوائية من طلاب وطالبات كلية التربية بالطائف - جامعة أم القرى وذلك بين طلاب وطالبات المستوى الأول والمستوى الرابع وبلغ حجم العينة الكلية ٤٥٨ طالبا وطالبة منهم ٢٣٩ طالبا ، ٢١٩ طالبة ، وتمثل العينة التخصصات الموجودة في الكلية وهى الدراسات الإسلامية ، اللغة العربية ، الرياضيات ، الأحياء ، اللغة الإنجليزية ، الاقتصاد المنزلى ، وقد توزعت العينة ، على هذه التخصصات حسب الترتيب السابق على النحو التالى ، ١١٢ ، ١٤٣ ، ٥ ، ٧٤ ، ٤٣ ، ١١ طالبا وطالبة .

* المحكمون هم : أ.د. محمد بن حجر الغامدى - أ.د/ صبحى عبد الحفيظ قاضى - د.د. ميسرة طاهر - د/ حسن صديق - د/ عبد القادر كراجه/ د. أحمد الجاسر - د. محمد حمزة أمير خان - د. يحيى مهنى .

* التحليل الإحصائي للنتائج :

استخدم الباحثان اختبار (ت) لدراسة الفروق بين المتوسطات وكذلك كل من تحليل التباين البسيط واختبار شافيه وقد تمت جميع التحليلات باستخدام حزمة (SPSS) وذلك عن طريق الحاسب الآلى بجامعة أم القرى .

* نتائج البحث :

١- للإجابة عن السؤال الأول من أسئلة البحث الذى نصه :

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب والطالبات نوى التخصصات المختلفة فى درجة امتلاكهم للميل الأدبى ؟
فقد تم رصد النتائج التى حصل عليها كل من الطلاب والطالبات من الأقسام المختلفة فى المقياس ، وتم عمل تحليل التباين كما هو موضح بجدول (١)

جدول رقم (١)

تحليل التباين بين نوى التخصصات المختلفة فى الميل الأدبى

مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة *
أولاً : عينة الكلية					
بين المجموعات	٥	٤٢٣٦, ٢٣٩٢	٨٤٧, ٢٤٧٨	دالة عند أكبر من ٠,٠١	٢٧, ٧٤٨
داخل المجموعات	٤٥٢	١٢٨٠١, ٢١٨٨	٢٠, ٥٢٣٩		
ثانياً : عينة الطلاب					
بين المجموعات	٤	٢٦٦١, ٩٢٤٩	٦٦٥, ٤٨١٢	دالة عند أكبر من ٠,٠١	٢٢, ١٦٩
داخل المجموعات	٢٢٤	٧٠٢٤, ٤٠٢٨	٣٠, ٠١٨٨		
ثالثاً : عينة الطالبات					
بين المجموعات	٥	١٨٢١, ٩١٢١	٣٦٤, ٢٨٢٦	دالة عند أكبر من ٠,٠١	١١, ٩٠٦
داخل المجموعات	٢١٣	٦٥١٨, ٦٥٢٨	٣٠, ٦٠٤٠		

* مستوي الدلالة فى هذا البحث عند ٠,٠١ وأكثر .

تشير النتائج في الجدول السابق (١) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب والطالبات ذوي التخصصات المختلفة في امتلاكهم للميل الأدبي وهذه الفروق توجد بين أفراد العينة الكلية كما توجد في عينة الطلاب والطالبات . وهذا يعنى أنهم يختلفون في امتلاكهم للميل الأدبي من تخصص لآخر .

ولكي يمكن تعرف دلالة هذه الفروق بين التخصصات بشكل واضح وكذلك ترتيب هذه التخصصات من حيث امتلاك الطلاب والطالبات للميل الأدبي ومدى اتفاق ذلك مع طبيعة الدراسة في كل قسم فقد تم حساب متوسطات درجات الطلاب والطالبات في التخصصات المختلفة فيما يتعلق بالميل الأدبي كما هو موضح في جدول (٢) . وكذلك دلالة الفروق بين هذه المتوسطات كما حددها اختبار شافيه في جدول رقم (٣) .

جدول (٢)

متوسطات الميل الأدبي بحسب التخصصات المختلفة

التخصص	العينة الكلية	متوسط درجات الطلاب	متوسط درجات الطالبات
الدراسات الإسلامية	١٢,٥	١٢,٢٧	١٢,٧٥
اللغة العربية	١٦,٨٥	١٧,١٦	١٦,٤٨
الرياضيات	٩,٩٢	٩,٢٢	١٠,٤١
الأحياء	٨,٨٨	٨,٤٦	٩,٢٩
اللغة الإنجليزية	١٤,٠٧	١٢,٥٠	١٧,٠٠
الاقتصاد المنزلي	١٠,٣٦	-	١٠,٣٦

• أولاً : الهيئة الكلية •

جدول (٢)

ويبين دلالة الفروق بين متوسطات الميل الأدنى لأفراد الهيئة في التخصصات المختلطة كما حددها اختبار شافيه *

التخصص	دراسات إسلامية	لغة عربية	رياضيات	أحياء	لغة إنجليزية	اقتصاد منزلي
الدراسات الإسلامية	-	☆	-	-	-	-
اللغة العربية	-	-	-	-	-	-
الرياضيات	-	☆	-	-	☆	-
الأمم	☆	☆	-	-	☆	-
اللغة الإنجليزية	-	-	-	-	-	-
الاقتصاد المنزلي	-	☆	-	-	-	-

• ثانياً : هيئة الطلاب •

التخصص	دراسات إسلامية	لغة عربية	رياضيات	أحياء	لغة إنجليزية	اقتصاد منزلي
الدراسات الإسلامية	-	☆	-	-	-	-
اللغة العربية	-	-	-	-	-	-
الرياضيات	-	☆	-	-	-	-
الأمم	☆	☆	-	-	-	-
اللغة الإنجليزية	-	☆	-	-	-	-
الاقتصاد المنزلي	-	-	-	-	-	-

• ثالثاً : هيئة الطالبات •

التخصص	دراسات إسلامية	لغة عربية	رياضيات	أحياء	لغة إنجليزية	اقتصاد منزلي
الدراسات الإسلامية	-	-	-	-	-	-
اللغة العربية	→ ☆	-	→ ☆	→ ☆	-	☆
الرياضيات	-	-	-	-	-	-
الأمم	-	-	-	-	-	-
اللغة الإنجليزية	-	-	→ ☆	→ ☆	-	-
الاقتصاد المنزلي	-	-	-	-	-	-

* يشير السهم إلى التخصص ذو المتوسط الأكبر قيمة .

يوضح الجدولان السابقان (٣.٢) أن الميل الأدبي واضح بشكل ملحوظ لدى طلاب وطالبات قسم اللغة العربية حيث جاء متوسط درجات العينة الكلية وبالنسبة لقسم اللغة العربية ١٦٨٥ بينما كان هذا المتوسط لدى طلاب وطالبات قسم الأحياء ٨٨٨ للعينة الكلية ، وربما تأتي هذه النتيجة منطقية حيث أن طبيعة الدراسة في قسم اللغة العربية تتوافق مع الميول الأدبية للطلاب والطالبات ، وما يؤكد ذلك أن متوسط درجات الطلاب والطالبات في الميل الأدبي في قسم اللغة الإنجليزية جاءت تالية للغة العربية في الترتيب ١٤٠٧ بالنسبة للعينة الكلية ، وهذه النتيجة أيضاً تؤكد توافق الميل الأدبي مع طبيعة الدراسة في القسمين والتي يغلب عليها الطابع الأدبي وبلي القسمين السابقين قسم الدراسات الإسلامية حيث جاء المتوسط بالنسبة للعينة الكلية ١٢٥٠ وهو يمتشى أيضاً مع طبيعة الدراسة في هذا القسم ، ويأتى قسم الاقتصاد المنزلي الذي تنفرد به الطالبات دون الطلاب في المركز الرابع في الترتيب سابقاً بذلك الرياضيات والأحياء ، وربما كان السبب في ذلك أن طبيعة المقررات التي تدرس في هذا القسم بعضها يأخذ الطابع الأدبي مثل آداب البيت المسلم ، وأدب الأطفال وفقه المرأة وغيرها من المقررات .

أما إذا نظرنا إلى الفروق بين الطلاب والطالبات بالنسبة للتخصص فإننا يمكن أن نلاحظ أنه بالنسبة لترتيب الأقسام أو التخصصات لم يتغير عن الترتيب السابق لكن كان متوسط الميل الأدبي عند الطلاب في اللغة العربية أعلى من الطالبات بينما جاء متوسط الميل الأدبي عند طالبات قسم اللغة الإنجليزية أعلى من زملائهم في نفس التخصص وبصفة عامة ففي كل الأقسام يبدو الميل الأدبي واضحاً عند الطالبات أكثر من الطلاب باستثناء اللغة العربية كما أشرنا ، وربما يكون السبب في ذلك عائداً إلى ميل الطالبات إلى القراءة وفنون الأدب من القصة والشعر والرواية وتفرضهن لذلك أكثر من الطلاب وهذه النتيجة تتوافق مع ما سبق أن أكدته البحوث من تميز الطالبات في هذا المجال عن الطلاب .

ومن استقراء الجداول السابقة يمكن تلخيص النتائج التالية :

- ١- هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب والطالبات أصحاب التخصصات الأكاديمية في درجة امتلاكهم للميل الأدبي وذلك سواء بالنسبة للعينة الكلية أم للعينة الفرعية الخاصة بالطلاب أم تلك الخاصة بالطالبات .
- ٢- أن ترتيب الميول الأدبية لدى التخصصات المختلفة يسير على النحو التالي :
اللغة العربية ، اللغة الإنجليزية ، الدراسات الإسلامية ، الاقتصاد المنزلي ، الرياضيات ، الأحياء .

٣- أن الفروق ذات الدلالة الإحصائية هي فروق بين الطلاب والطالبات أصحاب تخصص اللغة العربية الإنجليزية من جهة وبين بقية التخصصات من جهة أخرى .

٢- للإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة البحث والذي نصه : هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب والطالبات ذوي التخصصات المختلفة في درجة امتلاكهم للميل العلمي ؟

فقد تم رصد النتائج التي حصل عليها الطلاب والطالبات من الأقسام المختلفة في المقياس فيما يتعلق بالميل العلمي ، وتم عمل تحليل التباين بين المجموعات وداخلها بالنسبة للعينة الكلية والعينات الفرعية . كما هو موضح بجدول (٤) .

جدول (٤)

تحليل التباين بين ذوي التخصصات المختلفة في الميل العلمي

مستوى الدلالة	قيمة ف	مجموع المربعات	متوسط المربعات	درجات الحرية	مستوى التباين
* أولاً : العينة الكلية *					
دالة عند أكبر من .٠١	٦٢,٧٩٤	١٥٥٩,٢٤٧٨	٧٧٩٦,٢٣٩٥	٥	بين المجموعات
		٢٤,٨٣١٠	١١٢٢٣,٦٢٠٨	٤٥٢	داخل المجموعات
* ثانياً : عينة الطلاب *					
دالة عند أكبر من .٠١	٢١,٠٤٥	٥٧٣,١٠٠٢	٢٢٩٢,٤٠١٦	٤	بين المجموعات
		٢٣,٢٣٢٧	٦٣٧٢,٨٦٣٣	٢٣٤	داخل المجموعات
* ثالثاً : عينة الطالبات *					
دالة عند أكبر من .٠١	٦٧,٤٩٢	١٢٥٦,٠٠٩٤٠	٦٢٨٤,٧٠١٢	٥	بين المجموعات
		١٨,٦٢٣٦	٣٩٦٦,٨٢٣٥	٢١٢	داخل المجموعات

يوضح الجدول السابق أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين الطلاب والطالبات أصحاب التخصصات المختلفة في درجة امتلاكهم للميل العلمي وذلك سواء بالنسبة للعينة

الكلية أم عينة الطلاب والطالبات وهذا يشير إلى وجود اختلاف بين الطلاب والطالبات في امتلاكهم للميل العلمي .

ولكى يمكن تعرف دلالة الفروق بين هذه التخصصات في الميل العلمي وترتيب الأقسام فى هذا الميل ومدى اتفاق ذلك مع طبيعة الدراسة فى كل قسم من هذه الأقسام فقد تم حساب متوسطات الدرجات التى حصل عليها الطلاب والطالبات فى المقياس فيما يخص الميل العلمي ، ومن ثم تعرف دلالة الفروق بين المتوسطات فى الميل العلمى لأفراد العينة فى التخصصات المختلفة كما حدده اختبار شافيه . وكما يتضح ذلك من جدول (٦.٥) .

جدول (٥)

متوسطات الميل العلمى بحسب التخصصات المختلفة

التخصص	العينة الكلية	الطلاب	الطالبات
الدراسات الإسلامية	٥,٧٩	٧,١٢	٤,٣٢
اللغة العربية	٥,٧٢	٧,٥٢	٢,٦٢
الرياضيات	١٢,٨٥	١١,٧٣	١٣,٧٨
الأحياء	١٥,٩٣	١٥,٢٧	١٦,٧٦
اللغة الإنجليزية	٦,٩٨	٧,٣٦	٦,٢٧
الاقتصاد المنزلى	١٤,٠٠	-	١٤,٠٠

جدول (٦)

ويبين دلالة الفرق بين متوسطات الميل العلمي لأفراد العينة في التخصصات المختلفة كما حددهما اختبار شافيه *

* أرى : العينة الكلية *

التخصص	دراسات إسلامية	لغة عربية	رياضيات	أحياء	لغة إنجليزية	اقتصاد منزلي
الدراسات الإسلامية	-	-	↑ ☆	↑ ☆	-	↑ ☆
اللغة العربية	-	-	↑ ☆	↑ ☆	-	↑ ☆
الرياضيات	-	-	-	-	-	-
الأمم	-	-	-	-	-	-
اللغة الإنجليزية	-	-	↑ ☆	↑ ☆	-	↑ ☆
الاقتصاد المنزلي	-	-	-	-	-	-

* ثانياً : عينة الطلاب *

التخصص	دراسات إسلامية	لغة عربية	رياضيات	أحياء	لغة إنجليزية	اقتصاد منزلي
الدراسات الإسلامية	-	-	↑ ☆	↑ ☆	-	-
اللغة العربية	-	-	↑ ☆	↑ ☆	-	-
الرياضيات	-	-	-	-	-	-
الأمم	-	-	-	-	-	-
اللغة الإنجليزية	-	-	↑ ☆	↑ ☆	-	-
الاقتصاد المنزلي	-	-	-	-	-	-

* ثالثاً : عينة الطالبات *

التخصص	دراسات إسلامية	لغة عربية	رياضيات	أحياء	لغة إنجليزية	اقتصاد منزلي
الدراسات الإسلامية	-	-	↑ ☆	↑ ☆	-	↑ ☆
اللغة العربية	-	-	↑ ☆	↑ ☆	-	↑ ☆
الرياضيات	-	-	-	-	-	-
الأمم	-	-	-	-	-	-
اللغة الإنجليزية	-	-	↑ ☆	↑ ☆	-	↑ ☆
الاقتصاد المنزلي	-	-	-	-	-	-

من خلال الجدولين السابقين (٦.٥) يتضح أن الميل العلمي كان واضحاً لدى طلاب وطالبات قسم الأحياء كما يشير إلى ذلك متوسط درجات الطلاب والطالبات في هذا القسم حيث بلغ ١٥.٩٢ بينما كان أقل متوسط للميل العلمي هو ٥.٧٢ لدى طلاب وطالبات قسم اللغة العربية وهي نتيجة منطقية حيث أن طبيعة الدراسة في قسم الأحياء تتوافق مع الميول العلمية ويأتى قسم الاقتصاد المنزلى في الطالبات فى المرتبة الثانية بعد قسم الأحياء حيث بلغ متوسط الميل العلمي لدى الطالبات ١٤، وربما يعود ذلك إلى أن الطالبات فى هذا القسم من الحاصلات على الثانوية العامة القسم العلمى فقط ، ثم يأتى بعد قسم الرياضيات حيث بلغ المتوسط ١٢.٨٥ وهو يشير إلى امتلاك طلاب وطالبات قسم الرياضيات للميل العلمى بدرجة تلي القسمين السابقين وذلك لطبيعة الدراسة فى هذا القسم والتي تركز على الجوانب العلمية أيضاً ، بينما أشارت النتائج فى بقية الأقسام إلى امتلاك الطلاب والطالبات للميل العلمى فى الأقسام الأدبية (الدراسات الإسلامية واللغة العربية والإنجليزى) متدنياً عن أقرانهم فى الأقسام العلمية .

وإذا تأملنا جدول (٦) الذي يشير إلى دلالة الفروق بين المتوسطات للميل العلمى بالنسبة للتخصصات فى العينة الكلية والعينتين فإننا نلاحظ أن الميل العلمى واضح لدى طلاب وطالبات قسم الأحياء يليه قسم الاقتصاد المنزلى ثم قسم الرياضيات وبعد ذلك الأقسام الأدبية وذلك بالنسبة للعينة الكلية .

أما بالنسبة لعينة الطلاب فإن ترتيب الطلاب فى امتلاكهم للميل العلمى بالنسبة للتخصصات على النحو التالى : قسم الأحياء أعلى متوسط ١٥.٢٧ يليه قسم الرياضيات ١١.٧٢ بينما يتساوى الطلاب فى الأقسام الأدبية تقريباً فى امتلاكهم للميل العلمى وتأتى فى مرحلة تالية للأقسام العلمية .

وبالنسبة لعينة الطالبات جاء أيضاً قسم الأحياء فى المرتبة الأولى كأعلى متوسط للطالبات ١٦.٧٦ ومعنى هذا أن امتلاك الطالبات فى قسم الأحياء للميل العلمى واضح بل إنه يفوق ميل الطلاب فى نفس القسم ، وجاء قسم الاقتصاد المنزلى فى المرتبة الثانية بينما جاء قسم الرياضيات فى المركز الثالث ١٢.٧٨ حيث كان متوسط الطالبات فى قسم الرياضيات أعلى من متوسط الطلاب فى نفس القسم . ثم جاءت بقية الأقسام الأدبية بالنسبة للطالبات على الترتيب التالى : اللغة الإنجليزية (٦.٢٧) ثم الدراسات الإسلامية (٤.٣٢) ثم اللغة العربية (٣.٦٣)

وخلاصة ما سبق من نتائج :

١- هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب والطالبات أصحاب التخصصات

الأكاديمية فى درجة امتلاكهم للميل العلمى سواء للعيينة الكلية أم لعيينة الطلاب
أم الطالبات.

٢- ترتيب متوسطات الميل العلمية على النحو التالى : الأحياء ، الاقتصاد المنزلى ،
الرياضيات ، اللغة الإنجليزية ، الدراسات الإسلامية ، اللغة العربية .

٣- الفروق ذات الدلالة الإحصائية هى فروق بين الأحياء والاقتصاد المنزلى
والرياضيات من جهة وبقيّة التخصصات من جهة أخرى .

٣- لإجابة عن السؤالين الثالث والرابع من أسئلة البحث ونصها :

* هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب المستوى الأول وبين طالبات
المستوى الأول فى درجة امتلاكهم للميل الأدبى والميل العلمى .

* هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب المستوى الرابع وبين طالبات
المستوى الرابع فى درجة امتلاكهم للميل الأدبى والعلمى .

فقد تم حساب قيمة (ت) للفروق بين متوسطات الميل الأدبى والعلمى لدى كل من
الطلاب والطالبات فى المستوى الأول والمستوى الرابع كما يتضح ذلك من جدول (٧).

جدول رقم (٧)

قيمة (ت) للفروق بين متوسطات الميل الأدبى والعلمى لدى كل من الطلاب والطالبات فى المستوى الأول والرابع

		الطالبات			الطلاب				
الميل	س	ع	ن	س	ع	ن	قيمة ت	الدالة	
أولاً : المستوى الأول									
الميل الأدبى	١٢,١٦	٥,٧٢	١١١	١٢,٣٥	٦,٥٦	٧٢	٠,٢	غير دالة	
الميل العلمى	٨,٨٨	٥,٦٥	١١١	١٠,٤٢	٦,٦٧	٧٢	١,٦٧	غير دالة	
ثانياً : المستوى الرابع									
الميل الأدبى	١٢,٣٥	٦,٨٨	١٢٨	١٢,٤٨	٥,٩٨	١٤٧	٠,١٦	غير دالة	
الميل العلمى	٩,٧٢	٦,٣٥	١٢٨	٧,٢٨	٦,٧٥	١٤٧	٢,٩٥	دالة عند ٠,٠١	

يتضح من جدول (٧) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب المستوى الأول وطالبات المستوى الأول في امتلاكهم للميل الأدبي أو الميل العلمي . ومعنى هذا أن الطلاب والطالبات في المستوى الأول يتساوون تقريباً في ميولهم العلمية والأدبية ولا توجد فروق بينهم في ذلك .

كما تشير النتائج أيضاً إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب المستوى الرابع وطالبات المستوى الرابع في امتلاكهم للميل الأدبي ومعنى هذا أن الطلاب والطالبات في المستوى الرابع متساوون في ميولهم الأدبية ولا توجد فروق بين الجنسين في هذا الميل .

ولقد أثبتت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمستوى أ . وبين طلاب المستوى الرابع وطالبات المستوى الرابع في امتلاكهم للميل العلمي وذلك لصالح الطلاب، وهذا معناه أن الطلاب في المستوى الرابع يمتلكون ميولاً علمية أكثر من زميلاتهن الطالبات في نفس المستوى ، وربما تتفق هذه النتيجة مع ميل الطلاب للتفكير المجرد والبحث والتجريب وغيرها من القضايا التي يتميز بها الطلاب في هذه المرحلة .

٤- للإجابة عن السؤال الخامس من أسئلة البحث والذي نصه :

* هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب وطالبات المستوى الأول وبين زملائهم طلاب وطالبات المستوى الرابع في درجة امتلاكهم للميل الأدبي والميل العلمي؟ .
فقد تم حساب قيمة (ت) للفروق بين متوسطات الميل الأدبي والعلمي لدي كل من طلاب وطالبات المستوى الأول وبين زملائهم طلاب وطالبات المستوى الرابع كما يوضح ذلك جدول (٨) .

تشير النتائج في الجدول رقم (٨) إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب وطالبات المستوى الأول وبين زملائهم طلاب وطالبات المستوى الرابع في الميل الأدبي ومعنى هذا أن الميل الأدبي لا ينمو لدى الطلاب والطالبات من خلال دراستهم في الكلية وهذا يشير إلى أن مناهج اعداد المعلمين بعناصرها المختلفة التي تقدم للطلاب والطالبات لا تسهم في تنمية الميل الأدبي لدى الطلاب والطالبات في كلية التربية بالطائف .

أما الميل العلمي فلم تثبت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب والطالبات في المستوى الأول وزملائهم في المستوى الرابع وهذا يشير إلى أن دراسة الطلاب والطالبات في كلية التربية لم تؤثر في نمو ميولهم العلمية بشكل ملحوظ .
بالنسبة لنتائج الطلاب فهي تشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين

طلاب المستوى الأول وزملائهم طلاب المستوى الرابع في امتلاكهم للميل الأدبي او الميل العلمى ، ومعنى هذا أن المقررات الدراسية التى تقدم للطلاب فى كلية التربية بالطائف لم تسهم بشكل واضح فى تنمية الميول الأدبية والعلمية بين الطلاب إذ بعد دراستهم لمدة أربع سنوات تقريباً لم يحدث نمو واضح لهذه الميول كما أشرنا .

وفيما يتعلق بنتائج الطالبات فهى تشير إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طالبات المستوى الأول وزميلاتهن طالبات المستوى الرابع فى امتلاكهن للميل الأدبي ومعنى هذا أن المقررات الدراسية التى تقدم للطالبات فى كلية التربية لا تسهم بشكل واضح فى تنمية الميول الأدبية للطالبات . بينما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.١) بين طالبات المستوى الأول وزميلاتهن طالبات المستوى الرابع فى امتلاكهن للميل العلمى وذلك لصالح طالبات المستوى الأول . وهى نتيجة غير متوقعة إذ من المتوقع أن دراسة الطالبات للمقررات الدراسية فى الكلية طيلة أربع سنوات أو أكثر تؤدى إلى نمو الميل العلمى لديهن ، لكن هذه النتيجة جاءت عكس ذلك ، تماماً حيث أشارت إلى أن الطالبات بعد دراستهن هذه المدة فإن ميولهن العلمية تتدنى

جدول رقم (٨)

قيمة (ت) للفروق بين متوسطات الميل الأدبي والعلمى لدى طلاب وطالبات المستوى الأول وزملائهم طلبة وطالبات المستوى الرابع

الميل	المستوى الأول			المستوى الرابع			قيمة ت	الدالة
	ن	ع	س	ن	ع	س		
أولاً: العينة الكلية								
الميل الأدبي	١٢,٢٤	٦,٠٥	١٨٣	١٣,٤٢	٦,٤٠	٢٧٥	١,٩٨	غير دالة
الميل العلمى	٩,٤٩	٦,١٠	١٨٣	٨,٤٧	٦,٥٦	٢٧٥	١,٦٦	غير دالة
ثانياً: عينة الطلاب								
الميل الأدبي	١٢,١٦	٥,٧٢	١١١	١٣,٢٥	٦,٨٨	١٢٨	١,٤٤	غير دالة
الميل العلمى	٨,٨٨	٥,٦٥	١١١	٩,٧٢	٦,٢٤	١٢٨	١,٠٧	غير دالة
ثالثاً: عينة الطالبات								
الميل الأدبي	١٢,٣٥	٦,٥٦	٧٢	١٣,٤٨	٥,٩٨	١٤٧	١,٢٧	غير دالة
الميل العلمى	١٠,٤٢	٦,٦٧	٧٢	٧,٢٨	٦,٧٥	١٤٧	٢,١٤	دالة عند ٠.٠١

وتقل عن مستوى دخولهن للكلية فى المستوى الأول ، ومعنى هذا أن المقررات الدراسية التى تقدم للطالبات لا تتوافق مع ميولهن بل هى تعمل على تدنى ميولهن العلمية بشكل واضح .

* مناقشة النتائج وتفسيرها :

إن الميول العلمية والأدبية على قدر كبير من الأهمية فهى التى تحدد المجالات التى يستطيع الفرد أن يدرسها ويعملها كما أنها تحدد المعارف والخبرات التى يكسبها والأنشطة التى يمارسها ، ولما كانت الدراسة التى قام بها الباحثان قد تمت على عينة تمثل طلاب وطالبات كلية التربية بأقسامها المختلفة العلمية والأدبية والتى تتولى إعداد المعلمين والمعلمات فى التخصصات المختلفة الذين يتولون بدورهم تربية ابنائهم وتعليمهم والاهتمام بميولهم الأدبية والعلمية ورعايتها والعمل على تنميتها ، ومن ثم تكتسب هذه الدراسة أهمية خاصة حيث إنها تتعلق بميول معلمى المستقبل وضرورة تعرفها والعمل على تنميتها ، وقد أشارت نتائج البحث الحالى إلى بعض النقاط الجديرة بالاهتمام فى هذا المجال منها :

١- أكدت نتائج البحث الحالى أن المقررات الدراسية التى تقدم للطلاب والطالبات فى كلية التربية بالطوائف لا تسهم بشكل واضح فى رعاية الميول الأدبية والعلمية للطلاب كما أنها لا تسهم فى تنميتها .

٢- أشارت النتائج إلى أن طلاب وطالبات كلية التربية فى المستوى الدراسى الأول لا يختلفون عن زملائهم طلاب وطالبات المستوى الرابع فى ميولهم الأدبية والعلمية وهذا يؤكد النتيجة السابقة ويشير إلى أن المقررات الدراسية التى تقدم للطلاب والطالبات فى الأقسام الأدبية والعلمية المختلفة لا يتم اختيارها وفق ميول الطلاب العلمية والأدبية وضرورة العمل على تنميتها .

٣- بينت إحدى نتائج البحث الحالى أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية فى امتلاك الطالبات للميل العلمى لصالح طالبات المستوى الأول ، ومعنى ذلك أن الطالبات فى المستوى الرابع تقل ميولهن العلمية بعد دراستهن للمقررات الدراسية فى الكلية ، أى أن المقررات الدراسية التى تقدم لهن فى الكلية تسهم فى تدنى ميولهن العلمية بينما يجب أن تسهم هذه المقررات فى نمو ميولهن العلمية قرب تخرجهن فى الكلية وهى نتيجة تتطلب وقفة تأملية وتحتاج جهد كبير لتحديد أسبابها ومن ثم علاجها .

٤- لم تؤكد النتائج وجود فروق بين الطلاب والطالبات بصفة عامة في الميول العلمية والأدبية وخصوصاً في المستوى الأول ، ومعنى ذلك أن الطلاب والطالبات في هذا المستوى متساوون في ميولهم العلمية والأدبية في مختلف الأقسام والتخصصات ، ونفس الشيء كان في نتائج طلاب وطالبات المستوى الرابع إلا في الميل العلمي في المستوى الرابع فقد تفوق الطلاب على الطالبات وربما يشير ذلك إلى وضوح الميل العلمي لدى الطلاب في هذا المستوى عن زميلاتهم الطالبات ، وربما يعود ذلك إلى رغبة الطلاب في البحث والتجريب وميلهم إلى التفكير المجرد أكثر من الطالبات في هذا المجال .

٥- كانت هناك إشارة واضحة إلى توافق الطلاب والطالبات في ميولهم الأدبية مع طبيعة الدراسة في الأقسام الأدبية ، وتوافق الطلاب والطالبات في ميولهم العلمية مع طبيعة الدراسة في الأقسام العلمية ، ولكن النسب المئوية لمتوسطات نتائج الطلاب في مقياس الميول الأدبية والعلمية تشير إلى ضعف هذه الميول سواء كانت أدبية أو علمية وبالرغم من توافقها مع نوع الدراسة التي يتلقاها الطلاب ومعنى هذا أن نوع التخصص الدراسي يتوافق مع ميول الطلاب الأدبية والعلمية لكن تأثير الدراسة في هذه الأقسام على ميول الطلاب لا يصل بهم إلى امتلاك الميول بالقدر المطلوب .

* توصيات البحث ومقترحاته :

في ضوء النتائج السابقة التي أسفر عنها البحث الحالي يمكن أن نقدم بعض التوصيات والمقترحات على النحو التالي :

١- أشارت نتائج البحث الحالي إلى ضعف الميول الأدبية والعلمية وتدنيها للطلاب والطالبات في كلية التربية بالطائف ، وفي ضوء ذلك يوصى البحث الحالي بضرورة الاهتمام بميول الطلاب العلمية والأدبية وأن يتم مراعاة هذه الميول عند قبول الطلاب والطالبات في الكلية .

٢- في ضوء ما أسفر عنه البحث الحالي من ضعف أثر المقررات الدراسية التي تقدم في كلية التربية في تنمية الميول العلمية والأدبية للطلاب والطالبات يوصى البحث الحالي بإعادة النظر في هذه المقررات والبرامج الدراسية التي تقدم للطلاب والطالبات بحيث تأتى مراعية لميولهم وبحيث تساهم في تنمية الميول الأدبية والعلمية للطلاب والطالبات ورعايتها والاهتمام بالأنشطة الدراسية والأنشطة العامة التي تحقق هذا الهدف الهام . ومن ثم تقديم برامج دراسية

- متكاملة مبنية على ميول الطلاب والطالبات واهتماماتهم من شأنها أن تسهم في تنمية ميولهم .
- ٣- في ضوء ما أسفر عنه البحث الحالي من عدم الاختلاف بين الطلاب والطالبات في الميول العلمية والأدبية بصفة عامة يوصى البحث الحالي بضرورة إعادة النظر في المقررات الدراسية التي تقدم لكل من الطلاب بحيث تأتي موافقة لميولهم التي قد تختلف عن ميول الطالبات وبالتالي يجب أن تختار البرامج الدراسية المناسبة للطالبات والتي من شأنها تنمية ميولهن العلمية والأدبية .
- ٤- من خلال نتائج البحث الحالي يمكن التوصية بضرورة إعادة النظر في الطريقة التي يتم من خلالها توزيع الطلاب والطالبات على الأقسام الأكاديمية في الكلية بحيث يأتي اختيار القسم موافقا لميل الطالب أو الطالبة ليتسنى له الإقبال على الدراسة فيه وبالتالي تنمية ميوله .
- ٥- يمكن التوصية بضرورة التركيز على موضوع الميول العلمية والأدبية من خلال مقرر طرق التدريس لتعريف الطلاب والطالبات في كلية التربية بالميول وأهميتها وطرق تنميتها وعلاقة ذلك بالمقررات الدراسية حتى يسهم ذلك في إعطاء الطلاب والطالبات صورة عن أهمية هذه الميول وعلاقتها بعملهم وبالتالي أهمية رعايتها وتنميتها .

* بحوث مقترحة :

- من خلال الدراسات التي تناولت الميول وما توصل إليه البحث الحالي من نتائج فإنه يمكن التوصية بإجراء الدراسات التالية :
- ١- بحث أهم الميول الأدبية لطلاب وطالبات كلية التربية لتعرف أكثر الميول الأدبية، وضوحاً لديهم وتعرف أسباب ذلك .
- ٢- دراسة العوامل المختلفة التي تؤثر في تكوين الميول وتنميتها لدى طلاب وطالبات كلية التربية .
- ٣- بحث أهم الميول العلمية لطلاب وطالبات كلية التربية لتعرف أكثر الميول العلمية وضوحاً لديهم وتعرف أسباب ذلك .
- ٤- دراسة لتقويم المقررات الدراسية في كلية التربية في ضوء الميول الأدبية والعلمية للطلاب والطالبات .

المراجع

أولاً : المراجع العربية :

- ١- أحمد زكى صالح : اختبار الميول المهنية ، ط٢ ، مكتبة النهضة المصرية ، القاهرة ١٩٧١ م .
- ٢- اسماعيل محمود القباني : التربية عن طريق النشاط ، ط١ ، مكتبة النهضة المصرية ، ١٩٥٨ م .
- ٣- السيد عبد القادر زيدان : دراسة استطلاعية حول الميول فى مدرسة ثانوية ، مجلة التوثيق التربوى لدول الخليج العربية ، العدد الثالث السنة الثانية ١٩٨١ م .
- ٤- عبد اللطيف فؤاد إبراهيم : المناهج أسسها وتنظيماتها وتقوم أثرها طه مكتبة مصر ، القاهرة ١٩٨٠ م .
- ٥- عطية محمود هنا : التوجيه التربوى والمهنى ، القاهرة ، مكتبة النهضة المصرية ، ١٩٥٩ م .
- ٦- محمد قدرى لطفى : الاتجاهات العامة للميول الأدبية عند المراهقين ، رسالة ماجستير ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ١٩٤٥ م .

ثانياً : المراجع الأجنبية

1. Berdle , R.F. (1943) "Factors associated with vocational interests" J.Educ .
2. Carsley, J.D.(1957) " The interests of children in books " Brit. J. Educ.
3. Carter, H.D. (1932) : " Twin similarities in occupational interests " J. Educ.
4. Flood, W.E and Crossland, R.W.(1947) " The origins of interest and motives for The study of natural sciences and psychology among students in voluntary courses " Brit. J.Educ.
5. Lovell, K. and White, G.E. (1985) " Some influences affecting choice of subjects in school and training college " Brit. J. Educ.
6. Meyer, G.R. and Penfold, D.M.E (1961) " Symposium studies of Children's Scientific concepts III Factors associated with interest in science " Brit. J.Educ.
7. Pritchard, R.A. (1935) " The relative popularity of secondary school subjects at various ages " Brit. J.Educ.

8. Rallison, R, (1939) " The scientific interests of senior school children.
Brit. J.Educ.
9. Shakespeare, J.J. (1936) " An enquiry into the relative popularity of
school subjects in elementary schools " Brit. J.Educ.
10. Stephenson, Qu. (1936) " The inverted factor technique " Brit. J.Educ.
11. Stewart, M, (1950) " The Leisure activities of grammar school chil-
dren," Brit. J.Educ.
12. Whitehead, F. (1956) " The attitude of grammar school pupils towards
some novels commonly read in school " Brit. J.Educ.
13. Williams, A. R. (1957) " The magazine reading of secondary school
children " Brit. J.Educ.

مقياس
الميول الأدبية والعلمية

إعداد

الدكتور
أحمد سيد محمد إبراهيم

الاستاذ الدكتور
فاروق سيد عبد السلام

قسم العلوم التربوية
كلية التربية - جامعة أم القرى

بيانات أساسية
الاسم :
العمر الزمني :
المستوى الدراسي
التخصص
المعدل التراكمي الحالي :

فيما يلي عدد من العبارات والمطلوب منك قراءة هذه العبارات بدقة قبل الإجابة عنها ثم وضع علامة (√) أمام العبارة التي تنطبق عليك من العبارات الآتية تحت كلمة (تنطبق) ووضع علامة (√) تحت كلمة (لا تنطبق) في حالة عدم انطباق العبارة عليك وإليك المثال التالي :

م	العبارة	تنطبق	لا تنطبق
١	أحب قراءة القصص الواقعية.	√	
٢	أتابع أخبار المؤتمرات العلمية .		√

فإذا كانت العبارة الأولى في المثال السابق تنطبق عليك فضع علامة (√) تحت كلمة تنطبق أمام العبارة .
أما إذا كانت العبارة الثانية مثلا لا تنطبق عليك فضع علامة (√) تحت كلمة لا تنطبق .

لا تنطبق	تنطبق	العبارة	٢
		أحب أن أتعرف على الآلات الدقيقة التي توجد في المعامل العلمية	١
		أحرص على زيارة متاحف العلوم	٢
		أحرص على وصف المناظر والأماكن التي أشاهدها	٣
		أتابع الندوات الأدبية في أجهزة الاعلام	٤
		أحرص على حضور محاضرات الأحياء	٥
		أحرص على القاء الكلمات الأدبية في الأنشطة الجامعية	٦
		أحب أن أعرف الكثير من علوم الفلك	٧
		أحرص على شراء المجلات الأدبية	٨
		في المناسبات المختلفة أكتب بطاقة الدعوة	٩
		أتابع باهتمام شديد أخبار التقدم العلمي	١٠
		أتمنى لو يكون عملي في أحد المعامل الكيماوية	١١
		أستعير الروايات والقصص الأدبية من مكتبة الجامعة	١٢
		قرأت القصة المدرسية قبل دراستها في الكلية	١٣
		أهتم بالبحث العلمي في مجال الفيزياء	١٤
		أتمنى لو أكون في المستقبل رئيساً لمعهد أبحاث علمية	١٥
		عند سفري خارج مدينتي أحرص على اصطحاب القصص ودواوين الشعر لقراءتها	١٦
		أحاول أن أقوم بالتحليل الكيماوي لبعض المواد	١٧
		لى محاولات في كتابة القصة القصيرة	١٨
		أتابع أخبار البحوث التي تعمل على تطوير خصائص المواد المختلفة	١٩
		أحرص على حضور محاضرات النصوص والبلاغة وأكون أكثر نشاطاً فيها عن غيرها	٢٠
		أحب كثيراً الاستماع إلى الشعر	٢١
		أكون سعيداً لو ألقى محاضرة عامة عن الكيمياء	٢٢
		أهوى جمع الأمثال الشعبية وتسجيلها	٢٣
		أحب متابعة أخبار كبار الأدباء وقراءة التراجم	٢٤
		أهتم بتربية الحيوانات لبيعها للعلماء لاجراء التجارب عليها	٢٥

م	العبارة	تنطبق	لا تنطبق
٢٦	أتمنى أن أشرف على بحوث فى المستقبل لانتاج مواد جديدة		
٢٧	أتابع أخبار العلماء المشهورين		
٢٨	أتمنى أن أكون مساعداً لأحد العلماء العاملين فى مجال الطب		
٢٩	أحاول أن أسجل بعض الخواطر الأدبية		
٣٠	أحب متابعة أخبار الأدب		
٣١	أحرص على مناقشة أساتذتى حول الكتب الأدبية التى أقرأها		
٣٢	أناقش المدرسين فى البحوث العلمية المعاصرة		
٣٣	أحب أن أنقد زملائى فيما يكتبون من موضوعات		
٣٤	إذا قرأت موضوعاً علمياً فإننى أقوم بتلخيصه وعمل موجز عنه		
٣٥	أحب مناقشة زملائى حول المعادلات الرياضية		
٣٦	أجد سعادة كبيرة فى حصص المعلم		
٣٧	أشعر بميل قوى إلى إجراء التجارب العملية ومتابعتها		
٣٨	أتمنى لو أشترك فى ناد للعلوم		
٣٩	أجد سعادة كبيرة عندما أكتب موضوعاً أدبياً		
٤٠	عندما أقرأ كتاباً أحب كتابة تقرير موجز عن محتويات الكتاب		
٤١	أحرص على متابعة أنشطة النادى الأدبى		
٤٢	عندما أكون فى المكتبة فإننى لا أقرأ سوى الكتب العلمية		
٤٣	تستهوينى دراسة الحشرات		
٤٤	أحرص على قراءة الصفحة الأدبية فى الجريدة اليومية		
٤٥	أقوم بتحنيط بعض الحشرات والنباتات النادرة		
٤٦	أشارك بكتابة المقالات الأدبية فى صحيفة الكلية		
٤٧	أحب الرحلات العلمية		
٤٨	أحب تبادل الرسائل الأدبية مع أصدقائى		
٤٩	أحب حضور حفلات تكريم الأدياء والشعراء		
٥٠	أقرأ الدواوين الشعرية القديمة		

التوجهات الإعلامية في تحقيق التربية الغذائية

د . تودرى مرقص حنا *

مقدمة :

تعتبر التربية بمفهومها القديم والحديث الاعلام أساسا لها ، ولذا بات الاعلام محل اهتمام المسؤولين عن قطاع التربية من أولياء الأمور والمربين الى رجال السياسة والاقتصاد والاجتماع (١) ، فبين التربية والاعلام أرضية مشتركة ، ووشائج قوية لدرجة يمكن معها القول أن العملية الاعلامية هي في بعض جوانبها عملية تربوية ، وأن العملية التربوية هي في بعض جوانبها عملية اعلامية . ويمكن ان تتحقق خدمة المجتمع عندما يسير الاعلام والتربية في تآزر وتعاون تغذى فيه التربية الاعلام ، ويغذى فيه الاعلام التربية في اطار قيم وأهداف المجتمع (٢) . ولذا فالجانب الايجابي من وظيفة الاعلام التربوي مع الكبار لم يتحقق في الماضي ، ولن يتحقق في المستقبل الا اذا اقتنع الاعلاميون مقدما بأن هدفهم الأساسي أو حتى الفرعى هو التربية ، ولذا فان التربية هي محصلة أثر دور التعليم وأثر وسائل الاعلام (٣) .

والتفاعل بين الاعلام والتربية يمكن أن يساعد الى حد كبير في توجيه ثقافة المجتمع وتحقيق أهدافه التربوية ، ولقد أدت آثار هذا التفاعل الى التكامل بينهما بظهور علم جديد ، يطلق عليه " علم الاعلام التربوي " ، ليؤكد ان التربية لاتمارس تأثيراتها من خلال مؤسساتها التربوية المباشرة فحسب ، ولكن أيضا تمارسها من خلال المؤسسات الاجتماعية غير المباشرة والمعونة لها في العملية التعليمية (٤) .

وقد قطعت محطات الاذاعة والتلفزيون في عدد كبير من البلدان شوطا في اعداد وتقديم برامج تربوية مفيدة ومبتكرة بعضها للتعليم النظامي في المدارس بهدف تكملة واثراء مناهج الدراسة في المدارس والجامعات وبعضها للتعليم غير النظامي وبخاصة للفلاحين والكبار والفئات التي تحتاج الى معارف أو مهارات فنية ، وأفردت بعض الدول المتقدمة والنامية على السواء قنوات في الاذاعة والتلفزيون لبث مثل هذه البرامج (٥) .

وبعد الاعلام من أبرز الأجهزة التي تيسر نشر الوعي الغذائي وتحقيق التربية الغذائية بين ربات البيوت وأفراد الأسر والمسؤولين عن التغذية سواء الفردية أم الجماعية

* أستاذ مساعد أصول التربية ، كلية التربية ، جامعة المنصورة

فى الأسر وبعض المؤسسات ، وذلك لأنه يغطى قطاعات عريضة من أفراد المجتمع ، ويأخذ نصيبا ملموسا من الوقت اليومى لكل فرد .

والواقع أن أفراد المجتمع - بفئاتهم المختلفة - فى حاجة الى التربية الغذائية ، شبيهم وشبابهم ، أغنيائهم وفقراؤهم ، متعلموهم وجهالهم ، حضريهم وريفهم ،

ولكن المحتوى الذى يتلقونه يتوقف على حاجاتهم الخاصة واحتياجات البيئة المحيطة بكل منهم ، ولذا تعد التربية الغذائية ضرورة لايمكن الاستغناء عنها ، لا باعتبار أنها وسيلة لرفع مستوى المعيشة فحسب ، ولكن الأهم من ذلك أنها نشاط يستهدف الوقاية من سوء التغذية ، والتربية الغذائية الفعالة يمكن أن تكون وسيلة لتحقيق التنمية الاقتصادية ، وذلك بإسهامها فى دعم الكفاية الانتاجية ، كما أنها تسهم فى انخفاض معدل الوفيات وانتشار الأمراض وتحسين النمو الجسمى للأفراد ، كما أنها عامل أساسى فى تحسين الوضع الغذائى للأفراد وللمجموعات السكانية بالإضافة الى معاونة البلاد والأسرة والأفراد على تفهم المبادئ البسيطة للتغذية ، وانتقاء النوع المناسب من الطعام ، وتزويد جميع أعضاء الأسرة بالغذاء الكافى فى نطاق الانتاج المحلى ، والقوة الشرائية المتاحة ، وعلى تطبيق الطرق الصحية فى توزيع الطعام والحفاظ على الفائض من الأطعمة (٦) ، كما تهدف الى تصحيح بعض العادات الغذائية الخاطئة وخاصة أن هناك عوامل كثيرة تؤثر فى العادات الغذائية فبعض الأفراد لاياكلون لمجرد سد حاجاتهم العضوية بأغذية متنوعة ، وانما ياكلون لتحقيق الشبع ، ويتناولون الأطعمة التى يحبونها بسبب قوامها الخاص ، وللألوان دور هام فى هذا المجال ، والأمر نفسه يصدق على العوامل الثقافية والاجتماعية والاقتصادية والديموغرافية (٧) . ولذا ينال الاهتمام بالأنشطة التربوية من أجل حماية العادات الغذائية السليمة وتطويرها اهتماما كبيرا ، وخاصة أن نشأة الصغار مع الكبار تساعد فى أن يكتسب الصغار عن الكبار بعض العادات الغذائية ، كما أنهم يتأثرون بالبيئة أو الاسرة ، فاذا نشأ طفل فى وسط أسرة تهتم بالأغذية الكربوهيدراتية دون البروتينية فإنه يعود على الأغذية الكربوهيدراتية الى درجة قد يهمل معها التغذية على المواد البروتينية لفترة طويلة والعكس صحيح أيضا (٨) وهذه بعض الأمور التى تؤكد أهمية التربية الغذائية وضرورتها .

ماهية التربية الغذائية :

توجد عدة تعريفات لمفهوم التربية الغذائية شأنه فى ذلك شأن المفاهيم التربوية بصفة عامة ، ويمكن أن يعزى ذلك إلى النظرة الجزئية لهذا المفهوم ، وقلة النظر الى

المفهوم نظرة شاملة فالبعض عرفها على أنها " تنمية الوعي الجماهيرى بأهمية التغذية الصالحة وأهمية السياسات الرشيدة للغذاء فى دعم القوى الوظيفية وتحقيق الاستقرار القومى " . كما عرفها آخرون على أنها " وسيلة لترجمة المتطلبات الغذائية الى طعام وتكيف الاختيارات بين صنوف الطعام لكى تلبى الحاجات الفسيولوجية والثقافية والسيكولوجية والاقتصادية " . كما ركز بعض العلماء على دور التربية الغذائية فى مواجهة مشكلة سوء التغذية ، ولذا أطلقوا عليها " تربية أفراد المجتمع لكى يلموا بمشكلة سوء التغذية بأبعادها المتعددة، ولكى تعينهم على التماس الحلول المناسبة لتخطى هذه المشكلة "، كما ركز بعض العلماء على الربط بين التربية الغذائية وتعديل العادات الغذائية ولذا أطلقوا عليها " انها عملية متعددة الجوانب والآثار ، حيث تتضمن نقل جميع المعلومات وتعديل العادات الغذائية أينما وحينما تدعو الحاجة " . وقد ذكرت راجا مال ب. ديفا داس - احدى علماء التربية الغذائية فى الهند - بأنه ينبغى أن ترتبط التغذية بالأنشطة الاجتماعية والاقتصادية والثقافية التى تؤثر فى العادات الغذائية وفى أنشطة السكان ، ومع أن المعتقدات والتقاليد السائدة ينبغى أن يكون لها احترامها ، فان الجهود لا بد أن تبذل لتغييرها فى حالة ما اذا تبين أنها لاتقوم على أساس علمى سليم ، أو أنها غير مستحبة(٩) .

وسوف يحدد الباحث - بناء على التعريفات السابقة - مفهوما للتربية الغذائية على النحو التالى :-

تنمية الوعي الجماهيرى - بفئاتهم المختلفة - بأهمية التغذية الصحية وتفهم مبادئها الأساسية ، وأسس تخطيط واعداد وتقديم الوجبات المتكاملة غذائيا ، والطرق الصحيحة فى طهى الطعام واعداده ، والحفاظ عليه من الهدر الكمى والنوعى ، وكيفية تنويع الغذاء فى ضوء كل من الحاجات الفسيولوجية والثقافية والسيكولوجية للفرد . هذا من ناحية، والانتاج المحلى والقوة الشرائية المتاحة من ناحية أخرى ، والمأم أفراد المجتمع بمشكلة سوء التغذية بأبعادها المختلفة ويتبصيرهم بكيفية التغلب عليها ، كما تتضمن الجهود التى تبذل لتغيير العادات والمعتقدات الغذائية الخاطئة والتى لاتقوم على أساس علمى سليم ، وذلك من خلال المعلومات والمهارات والاتجاهات التى تحتويها برامج التربية المدرسية واللامدرسية وبأسلوب مبسط يتناسب مع فئات المجتمع المختلفة .

مشكلة البحث :

توارث المجتمع المصرى تراثا من التقاليد والعادات الغذائية السيئة منذ آلاف

السنين . ومع انتشار التعليم والمحاولات المتكررة لمحو الامية لم يستطع المسئولون القضاء على الامية الغذائية ، فما زالت توجد بعض سلوكيات غذائية سيئة يقوم بها المتعلم والامى على حد سواء ، وقد أدت مثل هذه السلوكيات الى تفشى العديد من الأمراض ، ولعل من أبسط تلك الأمراض التخمة ، والتلبك المعوى والمعدى ، كما أدت الامية الغذائية الى انتشار البدانة الزائدة أو النحافة الزائدة ، وكلاهما مظهر من مظاهر سوء التغذية فى معظم المجتمعات ومنها المجتمع المصرى (١٠) . ولذا يمكن القول بأن قدرا كبيرا من سوء التغذية لا يرجع الى فقر فى الموارد الاقتصادية فحسب ، بل يرجع أيضاً الى الفقر فى المعارف والمعلومات اللازمة لحاجات الأفراد الغذائية ، وهذا يعنى أن مشكلات التغذية تعزى الى الفقر من ناحية والى ممارسة عادات خاطئة فيما يتعلق بنظام التغذية من ناحية أخرى ، ولا حل لهذه المشكلات الا اذا اتبع أسلوب يؤدى الى استهلاك رشيد للغذاء المناسب . وهذا لا يتوقف على توافر الغذاء فحسب ولكن يتوقف ايضا على معارف السكان ومعلوماتهم عن التغذية ، ولهذا كانت تربية الأسر غذائيا من الحاجات الملحة اذا ما أردنا أن نحقق تحسنا فى مجال التغذية (١١) . ولذا تتركز مشكلة البحث حول دراسة التوجهات الاعلامية الحالية فى مجال التربية الغذائية ، وكيفية تحقيق تربية غذائية لأفراد المجتمع من خلال الاعلام الصحفى والمسموع والمرئى . ومما يؤكد مشكلة البحث ما يلى :-

١- أثبتت بعض البحوث أن المعلومات الغذائية والصحية السليمة غير معروفة لدى الكثير من أفراد المجتمع حتى بين طبقات المثقفين ، الأمر الذى يجعل التثقيف الغذائى والصحى أمرا ضروريا تهتم به المؤسسات الصحية والتربوية والاجتماعية (١٢) . ولذا يمكن القول بأن أسباب مشكلات التغذية فى مجتمع ما متعددة ، ولكن من أهم الاسباب الجهل بالمعلومات الغذائية السليمة .

٢- قول أحد خبراء التغذية : ان الأطعمة التى تمدنا بالبروتينات الحيوانية والفيتامينات والأملاح المعدنية ليس من الضرورى أن تكون غالية الثمن ، ولكن فى الحقيقة السبب الأساسى لنقصهما قد يرجع الى العادات الغذائية والكسل وقلة الوعى الغذائى (١٣) . وفى هذا الصدد ذكر أحد علماء التغذية : " ان الله أرسل الينا الأطعمة الجيدة والشيطان أرسل الينا الطباخات المفسدات ، وحتى لا تكونى سيدتى ربة البيت من هؤلاء المفسدات يجب عليك الامام بأبجديات التغذية السليمة " (١٤) .

٣- لقد أثبتت بعض الدراسات أن انتشار أمراض معينة فى بعض المجتمعات

يعزى الى الاكثار من تناول بعض أنواع معينة من الطعام أكثر من غيرها مثل البدانة المنتشرة فى الولايات المتحدة وبعض أنواع السرطان فى اليابان ، وبعض أنواع سوء التغذية المنتشرة فى الدول النامية (١٥) ومن الملاحظ فى الدول النامية أن ما هو متاح للفرد العادى من السعرات الحرارية يقل عما يحتاجه من سعرات ، وفى نفس الوقت فإن المكونات الغذائية المتوازنة غير معروفة لدى معظم الأفراد ، ولذا فإن هناك حاجة لتعليم أفراد المجتمع كيف يختارون وجباتهم التى تشتمل على احتياجاتهم اليومية والتى تناسب فى الوقت ذاته حالتهم الاقتصادية (١٦) . كما أن كل فرد فى الأسرة فى حاجة الى أن يتعلم العادات الغذائية السليمة حتى يعرف ما يفيد وما يضره من أنواع ، وكميات الأطعمة المختلفة ، ومن المهم أن يتعلم كيف يختار غذاءه وكيف يميز بين الجيد والردىء منه ، ويحتاج الشاب كما تحتاج الفتاة لمعرفة كيفية إعداد بعض الأطعمة بحيث يمكن أن يعتمد على نفسه أو على الأقل أن يعاون الأسرة فى إعداد الطعام (١٧) .

٤- يوجد كثير من الأقوال والمعتقدات الخاطئة التى تتصل بالغذاء والتغذية تتناولها فئات كثيرة من الأفراد ويعتقدون فى صحتها بدون الرجوع الى رأى العلم الذى قد يكون مؤيدا أو معارضا وقد تنشأ هذه المعتقدات بسبب نقص فى المعلومات حول التغذية بصفة عامة أو الخوف من بعض الأمراض والمفاهيم الخاطئة وبعض الخرافات السائدة فى المجتمع التى تنتقل من جيل الى جيل أو الرغبة فى كسب مالى من غذاء معين (١٨) .

٥- أقرت منظمة الصحة العالمية بأنه يحدث هدر فى الأغذية فى المنازل سواء بسبب تلف الأغذية أو الأساليب المتبعة فى الطهى وإعداد الوجبات ، أو الكميات التى تبقى فى الأطباق ، كما لا يمكن تجنب مثل هذا الفقد فى المنازل التى لا توجد بها معدات جيدة للطبخ أو لتخزين المأكولات والأمر يتطلب توعية ضد هذا المهدور من الغذاء (١٩) .

٦- أوصت دراسة عبد عون عبد الله هندى بضرورة العمل على نشر الوعى الغذائى بين أفراد المجتمع عن طريق وسائل الاعلام المختلفة (٢٠) .
ومن هنا تتركز مشكلة البحث حول دراسة التوجهات الحالية لكل من الاعلام الصحفى والسموع والرئى فى مجال التربية الغذائية لأفراد المجتمع باعتبارها من مؤسسات التنشئة التربوية فى المجتمع بوجه عام ودراسة النور الفعال فى ذلك المجال .

ويمكن أن تثير مشكلة البحث الأسئلة التالية :-

- (١) ما التوجهات الحالية لكل من الاعلام الصحفى والمسموع والمرئى فى مجال التربية الغذائية ونشر الوعى الغذائى لافراد المجتمع ؟
- (٢) ما العادات والمعتقدات الغذائية الخاطئة بين الافراد والأسر والتي تعتبر شائعة فى المجتمع وتؤثر على التغذية الصحية بصفة عامة ؟
- (٣) كيف يمكن أن يساعد الاعلام أفراد المجتمع - بكافة فئاته - فى تحقيق تربية غذائية لهم وبصفة خاصة ربات البيوت والمسئولين عن تقديم الغذاء للأسرة ، وللأفراد بصفة عامة ؟

هدفا البحث :

يهدف البحث الى محاولة :

- أ- التعرف على مستوى الوعى الغذائى الحالى لبعض السيدات المتعلمات والأميات - باعتبارهن ربات البيوت - ببعض أسس التغذية الصحية .
- ب- تقديم بعض الأساليب المقترحة التى تساعد على تحقيق تربية غذائية لأفراد المجتمع بصفة عامة ولربات البيوت بصفة خاصة من خلال الاعلام الصحفى والمسموع والمرئى .

أهمية البحث :

تتضح أهمية البحث من النقاط التالية :

- ١- قلة الدراسات فى هذا المجال .
- ٢- يوضح أهمية كل من الاعلام الصحفى والمسموع والمرئى فى تحقيق التربية الغذائية لافراد المجتمع .
- ٣- يستفيد من هذا البحث :
 - أ- أجهزة الاعلام وبصفة خاصة المختصون والمسئولون عن تقديم البرامج الخاصة بالتوعية الغذائية والصحية واعدادها ، حيث يبصرهم هذا البحث بالتوجهات الاعلامية التى يحتاج اليها أفراد المجتمع فى مجال التربية الغذائية .
 - ب- أفراد المجتمع حيث يساعد على توفير فرص لهم لتحقيق التربية الغذائية والممارسات الغذائية الصحية من خلال أجهزة الاعلام المختلفة .

منهج البحث

يستخدم الباحث منهج البحث الوصفي وقد استخدم فى اطار هذا المنهج الطريقة المسحية حيث يقوم الباحث بتوضيح الوعى الغذائى لدى بعض السيدات المتعلمات والأميات نحو بعض أساسيات التغذية الصحية والتوجهات الحالية لكل من الاعلام الصحفى والمسموع والمرئى فى تحقيق التربية الغذائية لأفراد المجتمع بهدف الوصول الى بيانات يمكن تصنيفها للاستفادة منها فى تحديد البرامج الارشادية المناسبة والتي تتلاءم مع المستوى السائد من الوعى الغذائى وتصحيح بعض العادات والمعتقدات الغذائية الخاطئة والتي تعتبر شائعة فى المجتمع.

الدراسات السابقة :

توصل الباحث فى حدود علمه الى الدراستين التاليتين :

(١) دراسة يس عبد الرحمن قنديل بعنوان " التربية الغذائية وتطور الوعى الغذائى لدى امهات المستقبل " . قدمت الى المؤتمر السنوى الثالث للطفل المصرى تشنته ورعايته (١٠ - ١٢ مارس ١٩٩٠) .

هدفت هذه الدراسة الى محاولة الكشف عن الوعى الغذائى ، باعتباره ناتجا من نواتج التربية الغذائية لدى الفتيات المصريات فى نهاية تعليمهن الثانوى وذلك انطلاقا من وظيفة المناهج الدراسية لتعليم الفتاة طوال مراحل تعلمها ، وقد حدد الباحث مشكلة البحث فى السؤال الرئيسى التالى :-

ما أثر التربية الغذائية فى نمو الوعى الغذائى لدى الفتاة عبر مراحل التعليم الثانوى ؟ وارتبط بهذا السؤال مجموعة من الأسئلة هى :

ما العلاقة بين مستوى الوعى الغذائى للطالبة فى الصف الثالث كمتغير تابع وكل من المتغيرات المستقلة التالية :-

- أ- البيئة المعيشية للأسرة (قرية / مدينة) .
- ب- مستوى تعليم الأب .
- ج- مستوى تعليم الأم .
- د- دخل الأسرة .
- هـ - التخصص .

واقترنت عينة البحث على عينة عشوائية اختيرت من بين طالبات السنوات

النهائية من التعليم الثانوى العام فى مدارس محافظة كفر الشيخ .
وقد أظهرت نتائج الدراسة انخفاضا شديدا فى مستوى الوعى الغذائى لدى طالبات الصف الثالث ، وقد فسر ذلك بقلة موضوعات المحتوى ذات الصلة بالتربية الغذائية فى معظم تخصصات التعليم الثانوى بالاضافة الى قلة تقديم هذه المعلومات بشكل يركز على وظيفة المعرفة وتمثيلها بحيث تتحول الى سلوك يومى لدى الطالبات (٢١) .

٢- دراسة جورجيت دميان بعنوان " التربية الغذائية فى مدارس الحلقة الثانية من التعليم الاساسى . دراسة ميدانية بمحافظة الدقهلية " .
تركزت هذه الدراسة على دراسة واقع التربية الغذائية فى مدارس الحلقة الثانية من التعليم الاساسى ، وأهم المشكلات التى تعوق تحقيق التربية الغذائية ومحاولة وضع مشروع مقترح لتحقيق التربية الغذائية فى تلك المدارس . وكان من أهم نتائج هذه الدراسة ما يلى :-

أ- لاتعد التربية الغذائية جزءا متكاملًا من الأنشطة التعليمية فى مدارس الحلقة الثانية من التعليم الاساسى .

ب- لا يوجه التلاميذ من خلال دراستهم للمواد الدراسية الى أسس التغذية الصحية والمزايا التى تعود عليهم منها .

ج - لاتتوافر فى معظم المدارس الامكانيات المدرسية التى تساعد على تحقيق التربية الغذائية .

وقد أثبتت هذه الدراسة أن مدارس الحلقة الثانية من التعليم الاساسى غير فعالة فى تحقيق التربية الغذائية لتلاميذها ، كما أنه توجد بعض المشكلات التى تحول دون تحقيق التربية الغذائية فى مدارس الحلقة الثانية من التعليم الاساسى (٢٢) .

والبحث الحالى يختلف عن الدراستين السابقتين فى أنه يتناول بعدا آخر وهو التوجهات الاعلامية فى تحقيق التربية الغذائية والتعرف على مستوى الوعى الغذائى السائد لدى ربات البيوت ، والبحث عن الدور الفعال لكل من الاعلام الصحفى والمسموع والمرئى فى تحقيق التربية الغذائية لافراد المجتمع .

وتنقسم الدراسة فى البحث الى جزئين أحدهما اطار نظرى يوضح الأهمية الاجتماعية للغذاء والتغذية ، وموقع الثقافة الغذائية من ثقافة المجتمع والعادات والتقاليد المرتبطة بالتغذية فى مصر ، وثانيهما دراسة ميدانية تهدف الى التعرف على مستوى

الوعي الغذائي لعينة من السيدات المتعلقات والأميات ببعض أسس التغذية الصحية والتعرف على التوجهات الحالية لأجهزة الاعلام فى تحقيق التربية الغذائية لافراد المجتمع.

أولا : الاطار النظرى

البعد الاجتماعى للغذاء والتغذية :

يوضح تاريخ العالم والحضارات من قديم الزمن أن الحضارات قامت على ضفاف الأنهار أول ما قامت ، حيث الغذاء ، ولم تقم فى الصحارى والأراضى الجرداء ، وفى هذا دليل قاطع على أنه لاحضارة بلا غذاء ، ولثقافة لجائع ، سواء كان الجوع من ناحية الكم أم ناحية النوع وسواء كان كاملا أم جزئيا ، من هنا كانت تغذية الانسان هى السبيل الى قدرته فى عالم الفكر والفن والعمل والانتاج ، وقد أجريت عدة دراسات على الأغذية المختلفة التى تتناولها الشعوب والجماعات فثبت بما لا يدع مجالا للشك أن ثمة علاقة قوية بين نوع الغذاء وصحة الأفراد والجماعات وتركيبهم البدنى (٢٣) . وقد قيل أن كل الالام والأمراض التى تصيب الانسان فى الدنيا هى نتيجة أخطائه وشهواته وأهماله ، ويقول أحد علماء التغذية فى أوربا " أن من يتمسك بعاداتنا الخاطئة فى التغذية عليه أن يتربح اندثار عائلته فى الجيل الثانى أو الثالث " ودلت اختبارات الأطباء والدراسات العلمية المتزايدة على أن أكبر عدد من أمراضنا ماهى الان نتيجة لتغذيتنا الخاطئة وعاداتنا فى الغذاء ، وتستمر نتائجها السيئة بتصاعد الى أن تظهر الأمراض المزمنة وتسلب أجسامنا قوة ومرح الحياة ، أو تسلبنا الحياة كلها (٢٤) .

وهناك قول شائع بأن العقل السليم فى الجسم السليم ، وأن الجسم السليم لا بد له من غذاء نظيف كامل التركيب والتكوين ، ولذا " فالتغذية أمر هام يمس حياة كل فرد فى المجتمع ، ويؤثر فى انتاجية المجتمع ككل ، ولذلك فان الاهتمام بالتغذية كعلم أخذ يتزايد فى السنوات الاخيرة ، كما أن معرفة الانسان للغذاء والتغذية واهتمامه بها كان محور اهتمامه على مر العصور " (٢٥) وكل هذا يؤكد الأهمية الاجتماعية للغذاء والتغذية وبصفة عامة . ومما يؤكد تلك الأهمية أيضا أن الأمة القوية وحدها هى التى تستطيع أن تخلق حضارة راقية وتحافظ عليها ، والفرد القوى وحده هو الذى يستطيع أن يحقق امكانياته الى أقصى مدى لها ، فالصحة نعمة من نعم الله أولا وكنتيجة للتغذية الصحية ثانيا ، والمرض حالة يفقد بها الانسان لذة الحياة وقد يكون نتيجة لسوء التغذية ولذا فانه

عندما يكون الفرد صحيح الجسم تتوافر له متطلبات النجاح فى الحياة ، وسوف يجعل الأمة تتألف من أفراد أصحاء الجسم ، لديهم شرط الفلاح فى حياتهم كما أن الصحة بأوسع مفاهيمها من ضروريات الحياة الفردية والاجتماعية ، ولما كانت التربية هى الحياة كما يقول جون ديوى فإن عليها أن تولى الناحية الصحية والتغذية كثيرا من الاهتمام (٢٦)

موقع الثقافة الغذائية من ثقافة المجتمع :

تعد التغذية من الحاجات الأولية الأساسية لكل البشر ، الا أن طرق التغذية تختلف من مجتمع الى آخر ، ويعزى ذلك الى اختلاف ثقافة المجتمعات والعادات والتقاليد التى تتكون منها ثقافة كل مجتمع على حدة ، حيث أن ثقافة المجتمع هى أسلوب الحياة فى هذا المجتمع وتسعى الى اشباع الحاجات الأساسية للفرد (٢٧) . ولذا تعد الثقافة الغذائية جزء من ثقافة المجتمع ، ومن ثم تختلف الثقافة الغذائية من مجتمع لآخر ، بل تختلف داخل المجتمع الواحد من فترة زمنية الى أخرى ، كما أن الاتصال الثقافى بين المجتمعات يلعب دورا هاما فى التغذية بصفة عامة ، وطرق التغذية بصفة خاصة ، وقد يؤدي الاتصال الثقافى الى ظهور أصناف جديدة من ألوان الطعام وظهور مظاهر جديدة من آداب الطعام ، حقيقة ان الابتداع والتجديد - من داخل الثقافة - يؤدي دورا هاما فى تجديدها وتطويرها ، ولكن النقل والاستعارة يلعبان دورا بارزا بوجه خاص فى ميدان الطعام ، فتدخل الى الثقافة أصناف جديدة لم تكن معروفة وأدوات ومعدات لم تكن موجودة ، فيتغير عالم الطعام تغييرا جوهريا نتيجة ذلك الاتصال (٢٨) . ولذا نجد داخل المجتمع الواحد تنوعا شديدا فى أصناف الطعام وثقافات الطعام ، فهناك أصناف ترجع الى أصول تركية ، وأخرى ترجع الى أصول أوروبية وثالثة ترجع الى أصول أسيوية ، ومن الطبيعى بعد هذا أن تجد بعض الأصناف هوى فى نفوس السكان المحليين ، ويتبنونها ويعتبرونها جزءا من طعامهم ويمرور الوقت يتعذر معرفة الأصل من الدخيل ، وقد يزيد الموقف تعقيدا أن يحدث تطعيم أو مزج بين القديم والجديد وتتكون أصناف جديدة هى ثمرة امتزاج ثقافتين ، ولم تكن بصورتها تلك موجودة فى أى بيئة قبل ذلك مما يزيد صعوبة التحليل التاريخى ، وصعوبة عملية التنميط (٢٩) . ومن أمثلة ذلك "أكلة أم على" ، فهى مرتبطة بفترة من حكم المماليك وشجرة الدر ، وجاتوه ، ومارون جلاسية" مرتبط ببلاد تفاعلنا معها ومع الاستعمار .

كما أدى التغير الثقافى الى تطوير الوسائل الميكانيكية والعمليات الكيميائية التى تعالج بها الأغذية والى عمليات التحضير الصناعى والتنقية والتكرير والى التقدم فى كثير

من العادات الصحية وتحسين وسائل النظافة الصحية فى كثير من الطبقات ولكن سبب هذا الرقى والتمدن للانسان الكثير من الأضرار والأمراض لصحته ، منها ضمور اللثة وتقيحها ، والقرحه المعدية والبول السكرى والسمنة ، وبعض آفات الكبد والمرارة والكلى والقلب والأوعية الدموية وكذلك أمراض الروماتزم والسل والسرطان ، وهذا لايعنى أن الرقى غير مرغوب فيه لأنه مخرب للصحة ، ولكنه فى الواقع حمل الانسان الى التباعد من الطبيعة والى العيش المخالف لقوانينها " (٣٠) . ولذا حينما كان أجدادنا يأكلون الأغذية وهى فى حالتها الطبيعية الطازجة كانوا يعمرن طويلا وبنيتهم قوية ، ولم يصبهم كثير من الأمراض التى تصيبنا الآن .

العادات والتقاليد المرتبطة بالتغذية فى مصر :

ان العادات والتقاليد المرتبطة بالتغذية تنفق فى أهميتها عادات دورة الحياة (الزواج والميلاد والموت) لأن الاخيرة لا تتكرر فى حياة الفرد سوى مرة أو مرات قليلة ، أما عادات التغذية فتلازمه مرات فى اليوم الواحد ، كما أن عادات التغذية لاتقف قائمة بمفردها ولا يمكن أن تدرس بمعزل عن الاطار العام للمجتمع الذى تمارس فيه ، وهى فى هذا تتشابه مع كل عناصر التراث الشعبى ، بل تتداخل مع عناصر التراث الشعبى ، كما ترتبط ببعض الأمثال الشعبية ، وتتردد عند المناسبة التى ترتبط بها ، والارتباط بين موضوع عادات التغذية وميدان المعتقدات الشعبية قوى ومتشعب ، ذلك أن كثيرا من العادات التى يمارسها الفرد انما تركز على طائفة من القيم المتأصلة فى الثقافة الشعبية ، كما أن هناك مظهرا أخر للارتباط بميدان المعتقدات الشعبية فى العلاقة الوثيقة بين بعض الممارسات الغذائية وميدان الطب الشعبى فهناك ممارسات تتم لاعتبارات الفوائد والخصائص الطبية ، وأكلات تفضل وأصناف تكره ، ونصائح توجه ، وما الى ذلك من اعتبارات تملئها اعتبارات المصلحة والفائدة من وجهة نظر التراث الطبى الشعبى فى المجتمع (٣١) .

ويبدأ تكوين العادات الغذائية منذ الطفولة ، ويتأثر الطفل بالنواحى الاجتماعية والمعتقدات التى ينشأ فى ظلها ويظل تحت هذا التأثير حتى سن البلوغ ، فتصبح العادات الغذائية ثابتة يصعب تعديلها ، ولهذا كان الاهتمام بالتربية الغذائية ونشر الوعى الغذائى من الأمور الهامة ، خاصة أن الكثير من المعتقدات المتصلة بالنواحى الغذائية لاتقوم على أساس علمى سليم ومعظمها معتقدات خاطئة (٣٢) . والعادات الغذائية التى تكونت وتأصلت فى الفرد منذ نعومة أظفاره تحتاج فى تغييرها الى برامج توعية لمدة طويلة

ودون ملل ، وينبغي ألا تقتصر التوعية على الفقراء ، بل يجب أن توجه أيضا الى القادرين فالجهل الغذائي يتفشى بين الفقراء والقادرين ، وبين الجهلة والمتعلمين ايضا (٢٣) . كما أن هناك عادات موروثة منذ آلاف السنين وتحتاج الى صبر ووقت حتى يمكن الوصول الى ما هو صحيح في مجال التغذية الصحية ، وكل ما ينبغي أن نسعى اليه هو محاولة القضاء على أخطر العادات التي تؤثر على الصحة ، ثم التحول الى ما هو أقل خطورة ، وبعد عملية الهدم يشرع في بناء وغرس العادات السليمة تدريجيا (٢٤) . ولذا فمن أهم واجبات علماء التغذية توجيه الفرد والمجتمع الى اختيار الأطعمة الجيدة وتكوين عادات غذائية سليمة ، وتغيير العادات الغذائية الخاطئة ، وهذا ما يحتاج الى حكمة ودراية بما يكون سائدا في المجتمع من المعتقدات والقناعات المسدقة حول طعام معين أو أطعمة معينة ، وخبير التغذية الناجح هو الذي يستعمل الرسائل النفسية والاجتماعية والتربوية والاقتصادية والمعرفة الدينية في سبيل تحقيق أهدافه (٢٥) . ومما يؤكد ذلك قول أحد علماء التغذية بأن التطبيقات العملية لعلم التغذية تحتاج الى العلم الاجتماعي والانسانية التي تهتم بدراسة الانسان وسلوكياته مثل علم النفس والاجتماع وعلم التربية وعلم الاقتصاد (٢٦) .

ومن هنا فان فهم العادات الغذائية امر له أهمية على المستوى الوطني العام لأنه سيكون بمثابة الخلفية أو الاطار الذي يبنى عليه التخطيط الغذائي ووضع السياسة المثلى لترشيد هذا الغذاء ، وفي كلها أمور ستكون لها قيمة كبرى في علاج كل العيوب أو نواحي القصور في النظام الغذائي للمجتمع ، كما ستكون لتلك المعلومات قيمة كبرى أيضا في الاتجاه الوقائي من أجل حفظ الصحة العامة للمواطنين والارتفاع بمستواها (٢٧) . ومن أمثلة العادات الغذائية في مصر مايلي :-

١- العادات الغذائية والاجتماعية المرتبطة بتوزيع الأغذية على أفراد الأسرة الواحدة وخصوصا في الأسرة الريفية ، فعادة ما يكون توزيع الأطعمة غير عادل حيث يختص الرجال بأوفر نصيب منها وخصوصا في الاغذية البروتينية ، كذلك يقدم للضيوف الكميات الكبيرة والنوعيات الغذائية الأفضل وتوزيع البقايا والفضلات على بقية الأفراد وخصوصا الأطفال والنساء . ومن المعروف أن الأسرة المصرية الريفية مضيافة وكريمة حيث تدعو الأصدقاء والمعارف على الغذاء ويكون هذا على حساب دخل الأسرة من ناحية وعلى حساب تغذية الأطفال والنساء وسوء تغذيتهم من ناحية أخرى (٢٨) .

٢- تقاس صحة الفرد في بلادنا بعدد الأرفة التي يتناولها في كل وجبة حتى أن

الآباء والامهات يفزعون اذا ما وجدوا أن مقدار الخبز الذى يتناوله أبنائهم ينخفض (٣٩) .

٢- يقدر كثير من الناس القيمة الغذائية للطعام تبعا لطعمه أو مذاقه أو وفقا لندرته أو غلو ثمنه ، ولكن التجارب العلمية أثبتت أن ثمن الطعام أو مذاقه لا ينبئان عن قيمته الغذائية بأية حال من الأحوال بل إننا نجد أن بعض الأطعمة الغذائية الغالية الثمن ذات قيمة غذائية منخفضة .

٤- الأمثال المعروفة والأقوال الدارجة المتعلقة بالتغذية وعلى سبيل المثال لبعض هذه الأقوال الخاطئة " لاتأكل السمك وتشرب اللبن " ، حيث لم يثبت حتى الآن أى تعارض بين أكل السمك وشرب اللبن وكلاهما غذاء جيد ومفيد لجسم الانسان وليس هناك ما يمنع تناولهما فى فترات متقاربة اذا رغب الشخص ، أو كثرة تعاطى فيتامين أ ، ج تزيد مقاومة الجسم للبرد وهذا خطأ لأن الكمية العادية من الفيتامينات تساعد على سلامة الأغشية المخاطية ونتاج الاجسام المضادة والمحافظة على أنسجة الجسم وهذه جميعا تزيد من مقاومة الجسم ولذلك لاداعى لكثرة تعاطى الفيتامينات خوفا من التأثير العكسى مثل التسمم الفيتامىنى (٤٠) .

ثانيا : الدراسة الميدانية

فرضا البحث :

بناء على ماسبق من الاطار النظرى والدراستين السابقتين وما توصلت اليهما من نتائج أمكن صياغة الفرضين التاليين :

١- الوعى الغذائى بمعظم أسس التغذية الصحية لربات البيوت المتعلقات والأميات غير كاف .

٢- التوجهات الاعلامية الحالية غير فعالة فى تحقيق التربية الغذائية لافراد المجتمع .

وللتحقق من صحة هذين الفرضين أعدت الدراسة الميدانية وانقسمت الى جزئين أولهما : يهدف الى معرفة مستوى الوعى الغذائى لعينة من السيدات المتعلقات والأميات ببعض أسس التغذية الصحية ، وثانيهما : يهدف الى معرفة التوجهات الحالية لكل من الاعلام الصحفى والمسموع والمرئى فى مجال التربية الغذائية لافراد المجتمع .

خطة الدراسة

١- العينة :

تكونت عينة البحث من :

- (أ) ١٨٥ سيدة متعلمة من العاملين ببعض المؤسسات والشركات الحكومية وغيرها من محافظة الدقهلية (عينة السيدات المتعلمات) .
 - (ب) ١٨٥ سيدة أمية من قرى محافظة الدقهلية (عينة السيدات الأميات) .
 - (ج) ٢١٦ فردا من الحاصلين على مؤهلات عليا ومتوسطة من مدن وقرى محافظة الدقهلية (عينة أفراد المجتمع) .
 - (د) ٥٥ من الصحفيين والمسؤولين عن تقديم واعداد بعض البرامج فى الاذاعة والاذيون والعاملين بهما (عينة المختصين) .
- حددت هذه العينات بناء على عدد الاستثمارات التى وصلت وأجيب عنها بدقة وتم تفرغها بالفعل ، حيث وزع الباحث ٢٠٠ استبيانا على السيدات المتعلمات ، ٢٠٠ استثمارا مقابلة على السيدات الأميات ، ٢٥٠ استبيانا على أفراد المجتمع ، ٧٥ استبيانا على المختصين بالاعلام .

٢- أدوات البحث :

تتكون أدوات البحث من :-

- (أ) استبيان يوجه الى عينة السيدات المتعلمات لمعرفة الوعى الغذائى لهن نحو بعض أساسيات التغذية الصحية * .
- (ب) استثمارا مقابلة توجه الى عينة السيدات الأميات لمعرفة الوعى الغذائى لهن نحو بعض أساسيات التغذية الصحية ، وكتبت باللغة العامية وذلك لسهولة اجراء المقابلة وهى تشبه الى حد كبير استبيان السيدات المتعلمات ** .
- (ج) استبيان يتعلق بمعرفة توجهات أجهزة الاعلام فى تحقيق التربية الغذائية لافراد المجتمع وجه الى كل من عينة أفراد المجتمع وعينة المختصين بالاعلام *** .

** نص استثمارا المقابلة فى الملحق (٢)

* نص الاستبيان فى الملحق (١)

*** نص الاستبيان فى الملحق (٣) وجميعها يمكن الحصول عليها بالاتصال بالباحث

وبعد أن صمم الباحث الاستبيان واستمارة المقابلة قام بعرضها على لجنة من المحكمين وذلك للحكم على مدى صدق وصلاحيه الأسئلة ، ثم أجريت دراسة استطلاعية لها وذلك للتحقق من صلاحية هذه الأدوات للبحث وبعد أن وضع الباحث الاستبيان واستمارة المقابلة في الصورة النهائية طبقت على عينات البحث .

٣- المعالجة الاحصائية :

تمت معالجة البيانات احصائيا باستخدام :

الفرق بين النسبة التكرارية المعيارية والنسبة التكرارية المحسوبة من العينة (٤١)

١- معادلة النسبة =

الخطأ المعياري

٢- اختبار حسن المطابقة (كا ٢) (٤٢)

نتائج الدراسة

الجزء الاول : مستوى الوعي الغذائى لعينة السيدات المتعلمات والاميات ببعض أسس التغذية الصحية :

قام الباحث فى هذا الجزء من الدراسة بتطبيق الاستبيان الخاص بمعرفة الوعي الغذائى ببعض أسس التغذية الصحية على عينة السيدات المتعلمات ، واستمارة المقابلة لنفس الغرض على عينة السيدات الاميات ، وذلك للتأكد من صحة الغرض الأول . ويمكن توضيح نتائج هذا الجزء من الدراسة كما يلى (*):

١- تراعى السيدات المتعلمات فى بعض الأحيان الدقة فى اختيار أصناف الغذاء التى باندماجها يتحقق الغذاء المتكامل للصحة حيث أقررن ذلك بنسبة ٦٤ر٨٦٪ بمستوى دلالة ٠.١ . فى حين أن السيدات الاميات أقررن ذلك بنسبة ٤٣ر٨٨٪ بمستوى دلالة ٠.١ ، وتشير هذه النسبة بأنهن فى حاجة الى وعى بمراعاة ذلك حيث " ينظر البعض الى التغذية نظرة سطحية خالية من الفهم والوعي

(* تكرارات استجابات العينة بالنسبة لكل عبارة من عبارات الاستبيان واستمارة المقابلة ونسبها المئوية ومستوى دلالتها موضحة فى جدول بأصل الدراسة .

الصحيح حيث يرى البعض أن الطعام الذي لا بد أن يتناوله الفرد كلما شعر بالحاجة الى ذلك لتستمر الحياة ، ولايهمة أن يعرف نوعية هذا الغذاء ولاكميته ولاعناصره فضلا عن أهمية كل عنصر والنور الذي يؤديه بالنسبة للجسم ، وقد يشكو الانسان علة طارئة تنفص عليه حياته مع أنه لم يحس يوما بالجوع ولم يهمل في تناول الغذاء وهو لا يدري أن سبب هذه العلة ما هو الا نتيجة لسوء التغذية ، فالغذاء لا يقاس أبدا بكميته ، وانما بعناصره ونوعيته وكلما تعددت مصادر الغذاء كلما شعر الانسان بالصحة والحيوية وصار بعيدا عن الأمراض والأوبئة " (٤٣) . ولذا اذا كانت ربة البيت ذات ثقافة غذائية فانه ستحمل الى أسرتها الغذاء المتنوع المناسب الذي يكمل بعضه البعض الآخر فهي مثلا لا تعتمد على التركيز على شراء صنف واحد من الأغذية مثل صنف واحد من أصناف الخضر بل تقوم بتقسيمه الى صنفين أو ثلاثة بمقدار النصف أو الثلث من كل صنف فتكون ربة البيت بذلك قد أوجدت فرصة التنوع وبالتالي فرصة الغذاء المتوازن نوعا ، ويجب أن يؤخذ في الاعتبار أن ربة البيت لن تتحمل أعباء مالية اضافية نتيجة لهذا التعدد للأصناف ، لأنها تشتري أصنافا متعددة بكميات أقل بمقدار النصف أو الثلث (٤٤) .

٢- تراعى السيدات المتعلمات - في بعض الأحيان - احتياجات الجسم من العناصر الغذائية حسب العمر حيث أقررن ذلك بنسبة ٥٩ر٥٤% بمستوى دلالة ٠.١ ، في حين لاتراعى ذلك معظم السيدات الأميات . كما أن كلامن السيدات المتعلمات والأميات يراعين احتياجات الجسم من العناصر الغذائية في بعض الأحيان حسب نوع العمل الذي يقوم به أفراد الاسرة حيث أقررن ذلك بالنسب المثوية ٩٢ر٥٨% ، ٤٠% على الترتيب وانخفاض نسبة الأميات عن المتعلمات يدل على أنهن في حاجة الى توعية بذلك أكثر من المتعلمات . ولذا فان التغذية الصحية تتطلب دراسة تقدير ما يحتاجه كل فرد من العناصر الغذائية المختلفة حسب العمر والجنس ونوع العمل الذي يقوم به الفرد . وقد وجد أن الاحتياجات الغذائية في مراحل عمرية معينة لها أهمية خاصة ويحتاج الجسم اليها بكميات معينة مثل فترة الحمل والرضاعة ومرحلة الطفولة وفترة المرض عن أى مرحلة أخرى (٤٥) .

٣- لايتناول معظم أفراد أسر السيدات المتعلمات والأميات الطعام فور اعداده ، بل يترك مدة طويلة في حرارة الجو العادية حيث أقررن ذلك بالنسب ٤٢ر٤٢% ،

٤٤٨٦٪ على الترتيب وهذا لا يتناسب مع أسس التغذية الصحية حيث " أن ترك الغذاء فترة طويلة بعد اعداده وطهيه يسبب هدرا فى القيمة الغذائية من الغذاء نفسه ، ولذا يلزم التوعية ضد فقد القيمة الغذائية من الغذاء بعد اعداده وطهيه " (٤٦) .

٤- تطهى معظم السيدات المتعلمات والأميات أحيانا ما يكفى من الطعام لوجبة واحدة ولا يتركن فائضا ، حيث أقررن ذلك بالنسب ٥٢٩٪ ، ٥٦٧٦٪ على الترتيب بمستوى دلالة ٠.١ ، وهذا يعكس أن هناك فائضا فى بعض الأسرة ، وانخفاض نسبة المتعلمات عن الأميات قد يرجع الى أن بعض السيدات المتعلمات تطهين الغذاء لعدة وجبات على مدى الاسبوع نظرا لخروجهن للعمل .

٥- يغسل معظم السيدات المتعلمات وأوانى الطهى غسلا جيدا فى ماء ساخن وماء مغلى حيث أقررن ذلك بنسبة ٦٨١٪ بمستوى دلالة ٠.١ فى حين أن قلة قليلة من السيدات الأميات يفعلن ذلك (١٥١٪) . واتضح أن معظم السيدات الأميات يغسلن الاطباق وأوانى الطهى فى مياه البحار أو الترع حيث أقررن ذلك بنسبة ٥٤١٪ على العبارة دائما ، ٢٢١٪ على العبارة أحيانا بمستوى دلالة ٠.١ . وهذه تعد عادة ومعتادا خاطئا ينتقل من جيل الى جيل فى الريف المصرى .

٦- تتناول بعض السيدات المتعلمات وأفراد أسرهن الطعام أحيانا فى أوقات منتظمة حيث أقررن ذلك بنسبة ٦٣٧٨٪ فى حين أن نسبة قليلة من السيدات الأميات يتبعن ذلك (٣١٩٪) ، ويعكس هذا أن معظم أسر السيدات الأميات وبعض أسر السيدات المتعلمات لا يتناولن الطعام فى أوقات منتظمة وقد يرجع ذلك الى طبيعة عمل أفراد الأسرة . وقد وجدانه " من الضرورى ان يحدد لكل وجبة موعد ثابت لا يختلف من يوم لأخر بأكثر من ربع الى ثلث ساعة ، حتى تعتاد بذلك الغدد المختلفة بالجهاز الهضمى على العمل فى ميعاد ثابت لما لهذا من أهمية فى انتظام عملها ونشاطها ، وتظهر أهمية هذا الوقت واضحة عند الصغار فالرضيع الذى لا يعطى اللبن الا كل ثلاث ساعات تبقى معدته وأمعائه منتظمة العمل موفورة القوة ، ولا يحدث فى معدته ارتباكات هضمية ، على أنه وان كان هضم الكبار لا يرتبك بالسرعة ولا بالقدر الذى يرتبك به هضم الصغار ، الا أن ارتباكات الهضم مهما قل شأنها فهى كفيلا بمرور الزمن أن تصبح علة من العلل أو يضعف بالتدريج بناء جهازهم الهضمى وبالتالي بناء الجسم كله " (٤٧) . وقد ثبت علميا أن تقسيم الطعام على فترات متكررة يساعد على الهضم

السليم والامتصاص السليم ، ثم أنه قد يقي من بعض الأمراض على سبيل المثال حصوات المرارة واضطراب المعدة ، والقولون (٤٨) .

٧- يكون طعام كل من السيدات المتعلمات والأميات مسبكا في الغالب حيث أقررن ذلك بنسب ٥٠.٢٧% ، ٦٣.٢٤% على الترتيب بمستوى دلالة ٠.١. وهذا يشير الى أن السيدات الأميات يسبكن طعامهن أكثر من السيدات المتعلمات وهذه تعدد عادة خاطئة تضر بالصحة .

٨- تهتم السيدات المتعلمات بقراءة مدة الصلاحية على الأغذية المحفوظة حيث أقررن ذلك بنسبة ٨٤.٩% بمستوى دلالة ٠.١ .

٩- تقشر السيدات المتعلمات - في بعض الأحيان - الفاكهة والخضروات الطازجة حيث أقررن ذلك بنسبة ٦٠% بمستوى دلالة ٠.١ على العبارة أحيانا في حين أن معظم السيدات الأميات يقشرن الفاكهة والخضروات حيث أقررن ذلك بنسبة ٧١.٣٥% بمستوى دلالة ٠.١ على العبارة (دائما) وهي تعد نسبة عالية تدل على مدى احتياجهن للتوعية بأهمية القشرة والطبقة التي تحت القشرة في الفاكهة والخضروات ، حيث يقول أحد خبراء التغذية في هذا المجال "يراعى تجنب تقشير الخضروات والفاكهة الطازجة قدر الامكان، وذلك لأن معظم العناصر الغذائية الأساسية تتركز قرب السطح الخارجى للثمرة ، وإذا كان ولا بد من تقشير الثمار فلتكن القشرة رقيقة وسطحية قدر الامكان" (٤٩) .

١٠- تغسل كل من السيدات المتعلمات والأميات الخضروات بعد تقشيرها وتقطيعها بصفة دائمة حيث أقررن ذلك بالنسب المنوية ٧١.٣٥% ، ٦٨.١١% على الترتيب بمستوى دلالة ٠.١ . كما ينقعن بعض الخضروات مثل البطاطس والقلقاس بعد تقشيرها وتقطيعها في الماء ، حيث أقر ذلك كل من المتعلمات والأميات بالنسب ٥٨.٩٢% ، ٥٧.٨٤% على الترتيب بمستوى دلالة ٠.١ . وكل هذا يسبب فقدا كبيرا في القيمة الغذائية لتلك الخضروات ، ولذا ينصح علماء التغذية بضرورة غسل الخضروات بسرعة وهي كاملة ، وينصح بعدم غسلها بعد تقشيرها وتقطيعها ، وكذا ينصحون بعدم تركها مغمورة في الماء فترة طويلة حتى لاتفقد الفيتامينات التي تنوب في الماء (٥٠) .

١١- لاتغمس معظم السيدات المتعلمات والأميات خضروات السلطة لمدة دقيقة في ماء مغلى حيث أقررن ذلك بالنسب ٦٧.٥٧% ، ٨٦.٤٨% على الترتيب بمستوى دلالة ٠.١ . وقد وجه الباحث للسيدات المتعلمات فقط عبارة نقع خضروات

السلطة لمدة ٤/١ ساعة في محلول برمنجنات البوتاسيوم . فأقرت نسبة ٧١٫٨٩٪ بعدم حدوث ذلك ، كما أقرت السيدات المتعلمات بأنهن يضعن الخل أو عصير الليمون الى السلطة بنسبة ٦١٫٦٢٪ بمستوى دلالة ٠٫١ . في حين أقرت ذلك الأميات بنسبة ٢٩٫٧٣٪ بمستوى دلالة ٠٫١ وهي تعدد نسبة بسيطة .

ولذا ينصح علماء التغذية بأنه يفضل غسل الخضروات والفاكهة بالماء الجارى عدة مرات ولانكتفى بإزالة الطين العالق بها ، هذا مع وضعها لمدة دقيقة في ماء مغلي أو نقعها لمدة ٤/١ ساعة في محلول برمنجنات البوتاسيوم الذى يمكن اعداده بأذابة نصف ملعقة صغيرة منه في لتر من الماء ، وإضافة عصير الليمون والخل الى السلطة بسخاء لأن ما فيها من حموضة يقتل من جراثيم الامراض (٥١) .

كما اتضح أن السيدات المتعلمات لا يقمن باعداد طبق السلطة قبل تناوله بفترة طويلة حيث أقررن ذلك بنسبة ٧٠٫٢٧٪ بمستوى دلالة ٠٫١ . كما أقررن أيضا بأنهن لا يقمن باعداد العصائر قبل شربها بفترة طويلة بنسبة ٦٣٫٧٨٪ بمستوى دلالة ٠٫١ . وهذا يتمشى مع مبادئ التغذية الصحية . في حين أقرت السيدات الأميات بأنهن أحيانا يقمن باعداد طبق السلطة قبل تناوله بفترة طويلة بنسبة ٦٠٪ بمستوى دلالة ٠٫١ . كما أقرت أيضا بأنهن فى بعض الأحيان يقمن باعداد العصائر قبل شربها بفترة طويلة بنسبة ٦٤٫٣٪ بمستوى دلالة ٠٫١ . وهذا لا يتناسب مع مبادئ التغذية الصحية . وفى هذا الصدد نصح أحد علماء التغذية بأن طبق السلطة يعد أحد أهم عناصر المائدة الصحية، وحتى يكون كذلك يجب أن يعد قبل تناوله مباشرة ، حتى تقل فترة تعرضه للهواء ، وبالتالي لا تفسد بعض الفيتامينات بالتأكسد ، وما ينطبق على السلطة ينطبق على العصائر، فتجهز قبيل شربها مباشرة كما أن العلماء يسمون كأس العصير المجهز بهذه الطريقة (كأس الحياة) وينصحون بالاكثار من تناول العصير الطازج (٥٢) .

١٢- تستخدم معظم السيدات المتعلمات والأميات كميات كبيرة من الماء فى الطهى حيث أقررن ذلك على عبارة دائما بالنسبة ٤٣٫٨٪ ، ٤٥٫٤٪ على الترتيب وعلى العبارة أحيانا بالنسبة ٢٤٫٩٪ ، ٣٥٫١٤٪ على الترتيب وبمستوى دلالة ٠٫١ . وهذا لا يتناسب مع مبادئ التغذية الصحية . كما اتضح

أن معظم السيدات المتعلمات تكون فترة الطهي عندهن أقل مما يمكن وذلك باستخدام أواني الطهي تحت الضغط كما في أواني البريستو وقد أقررن ذلك بنسبة ٦٤ر٣٪ بمستوى دلالة ٠.١ (وجهت هذه العبارة للمتعلقات فقط) كما اتضح أن معظم السيدات المتعلمات في بعض الأحيان يهملن ماء السلق أو الطهي حيث أقررن ذلك بنسبة ٤٣ر٧٨٪ (وهي أكبر النسب التي ذكرت على العبارة أحيانا) في حين أن معظم السيدات الأميات يهملن ماء السلق أو الطهي حيث أقررن ذلك بنسبة ٦٤ر٣٢٪ بمستوى دلالة ٠.١ على العبارة دائما وهذا لا يجب أن يكون .

وفي هذا الصدد يذكر أحد علماء التغذية بأنه من أجل اتباع طريقة سليمة وصحيحة في الطهي يجب مراعاة الآتي :-

أن تكون فترة الطهي أقل ما يمكن وذلك باستخدام أواني الطهي تحت الضغط ، كما في أواني البريستو ، واستخدام أقل كمية من الماء ، ويجب ألا يهمل ماء الطهي أو ماء السلق فإنه غني جدا بالفيتامينات الذائبة ويمكن استخدامه في عمل الخبز أو الحساء (٥٣) .

١٣- تزيل معظم السيدات المتعلمات والأميات بعض العروق والسيقان من الخضروات والتي تفيد في تقصير زمن الطهي حيث أقررن ذلك على العبارة دائما بالنسب ٥٠ر٨٪ ، ٦٧ر٠٣٪ على الترتيب وبمستوى دلالة ٠.١ وهذا لا يتناسب مع الطرق السليمة للطهي .

١٤- لا تستخدم معظم السيدات المتعلمات والأميات ماء النقع في الطهي مثل ماء نقع الأرز حيث أقررن ذلك بالنسب ٥٤ر٠٦٪ ، ٧٧ر٨٤٪ على الترتيب بمستوى دلالة ٠.١ . وارتفاع نسبة الأميات يدل على أنهم في حاجة إلى توعية أكثر من المتعلمات ويشير هذا إلى تعود بعض السيدات أن يقمن بنقع الأرز وبعض الخضروات مثل البطاطس والقلقاس بعد تقشيرها وتقطيعها في ماء مما يؤدي إلى فقد كثير من العناصر الغذائية عن طريق النويان ، خصوصا وأنهن لا يستخدمن ماء النقع في الطهي .

١٥- لا تطهى معظم السيدات المتعلمات والأميات اللحوم المجمدة بسرعة قبل تفكيكها . وقد أقررن ذلك بالنسبة ٧٨ر٣٨٪ ، ٨٣ر٧٨٪ على الترتيب وبمستوى دلالة ٠.١ . وكذلك بالمثل لا يستخدمن الخضروات من الثلجة وتطهى مباشرة دون تفكيكها . وقد أقررن ذلك بالنسب ٧٩ر٠٪ ، ٨١ر٦٢٪ على الترتيب

وبمستوى دلالة ٠.٠١. بينما يقوم كل منهما بوضع اللحوم المجمدة مغموسة في الماء حتى تعود الى درجة الحرارة العادية ،وقد أقررن ذلك بالنسب ٠.٢٧.٧٪ ، ٠.٤٣.٧٢٪ على الترتيب وبمستوى دلالة ٠.٠١. كما يتركز الخضروات المجمدة حتى تصل الى درجة حرارة الغرفة قبل وضعها في اناء الطهى ، وقد أقررن ذلك بالنسب ٠.٤٣.٧٢٪ ، ٠.٦٧.٧٥٪ على الترتيب وبمستوى دلالة ٠.٠١. وقد توصلت بعض البحوث في ذلك المجال الى أن طريقة اعادة اللحوم الى درجة الحرارة العادية تؤثر على مقدار الفقد من المحتويات الغذائية لهذه اللحوم ، فاذا استخدم الماء ملامسا لهذه اللحوم فان ذلك يساعد على نقص ملحوظ في المحتوى من الفيتامينات القابلة للذوبان في الماء ، كما أنه من الأفضل استخدام فراغات التبريد في الثلجة لهذه العملية بدلا من استخدام الماء سواء الساخن أم البارد في تجهيز اللحوم ، ولذا ينصح بأن توجه اللحوم المجمدة للاستخدام نون نفعها في ماء حتى لاتفقد جزءا من قيمتها الغذائية . وفي حالة الخضروات المجمدة فانه ينصح بعدم تركها حتى تصل الى درجة حرارة الغرفة قبل وضعها في اناء الطبخ ، وانما يجب أن توضع مباشرة في وعاء الطبخ مع كمية صغيرة من الماء المغلى ، وبذلك يتلافى فقد في المكونات الغذائية التي قد تتسرب الى الخارج قبل وضعها في اناء الطبخ ، مع تلافى الغسيل الذى يعمل على انقاص المحتوى الغذائى لهذه الخضروات (٥٤) .

١٦- ان كل من السيدات المتعلمات والأميات يحمرن بعض المواد البروتينية فى أحد الدهون (الزيوت - السمن) حيث أقررن ذلك بالنسب ٠.٢.٦٧٪ ، ٠.٧.٦٢٪ على الترتيب ، كما أن كل من السيدات المتعلمات والأميات تقمن بقلى بعض الخضروات فى أحد الدهون (الزيون - السمن) بالنسب ٤.٥٤٪ ، ٠.١.٥٤٪ على الترتيب وقد أشار علماء التغذية أن قلئ بعض الخضروات فى أحد الدهون يسبب فقد ا نسبيا فى بعض الفيتامينات وخاصة مع طول فترة القلى ، وتتراوح نسبة الفقد بين ٢٠ - ٤٥٪ بالنسبة لحمض الاسكوريك عند قلئ البطاطس ، واذا كانت الزيوت المستخدمة فى القلى تضيف قيمة غذائية الى الطعام ، فانه يلاحظ أن بعض الأحماض الدهنية المكونة للزيوت يحدث لها تحلل بعد استخدامها فى القلى لفترات طويلة مما يقلل من قيمتها الغذائية ، كما أنها تتعرض للبلورة ويتغير تركيبها ، ولاينصح من الناحية الصحية باستخدام الزيوت أو الدهون فى القلى لأكثر من مرة لما قد تسببه هذه الدهون

التي تم تغيير تركيبها من أمراض خطيرة ومثالها السرطان (٥٥) .
١٧- تهمل معظم السيدات المتعلقات بصفة دائمة الأوراق الداكنة الخضرة من بعض الخضروات مثل أوراق الخس وقد أقررن ذلك بنسبة ٥٢ر٤٣٪ بمستوى دلالة ٠.١ . في حين أقرت عينة السيدات الأميات بأنهن أحيانا يهملن هذه الأوراق بنسبة ٤١ر٤٥٪ بمستوى دلالة ٠.١ . (وهي أكبر نسبة ذكرت على العبارة أحيانا) في حين أقر أحد علماء التغذية أن إزالة الأوراق الداكنة من بعض الخضروات الورقية مثل الخس تؤدي الى فقد فيتامين (أ) (٥٦) .

١٨- لا تقوم بعض السيدات المتعلقات بتحميم الخبز ، حيث أقررن ذلك بنسبة ٤٨ر١٠٪ بمستوى دلالة ٠.١ . وهذا أمر صحيح في حين تقوم السيدات الأميات في بعض الأحيان بتحميم الخبز حيث أقررن ذلك بنسبة ٥٩ر٤٨٪ بمستوى دلالة ٠.١ . وهذا لا يتمشى مع مبادئ التغذية الصحية . وأشار اخصائيو التغذية بأن تحميم الخبز يساعد على زيادة فقد الفيتامينات ، وبالطبع فانه مع زيادة مدة المعاملة الحرارية أو تكرارها يزداد مقدار الفقد في الفيتامينات ، وبالنسبة للخبز البلدي فان هناك معاملات حرارية يتم إجراؤها على الخبز تؤدي الى عملية تكوين أو تحميم كامل لوجه الرغيف ، ومما لاشك فيه ان هذا الأمر يضعف من القيمة الغذائية للرغيف ، وان كان يحافظ عليه لفترة طويلة دون أن يتلف نتيجة لانخفاض الرطوبة به (٥٧) .

وفيما يختص بتفضيل الخبز الأبيض عن الاسمر فكانت النسبة المئوية في صالح استخدام الخبز الابيض عن الاسمر ، بالرغم من أن الخبز الاسمر يمتاز باحتوائه على كمية أكبر من الحديد ، وفيتامين (ب) لكنه يتساوى مع الخبز الأبيض في انتاج السعرات (٥٨) .

١٩- أقرت كل من بنتى السيدات المتعلقات والأميات بأنه أحيانا يهمل أحد أفراد الأسرة طعام الافطار صباحا بالنسب ٤٠ر٥٤٪ ، ٤٤ر٣٢٪ على الترتيب . كما أقرتا بأن بعض أفراد الأسر يهملون طعام الافطار بصفة دائمة بالنسب ٢١و٦٢٪ ، ٢٨ر٦٥٪ على الترتيب في حين يعطى علماء التغذية أهمية خاصة لوجبة الافطار صباحا ، وقد أكدت بعض أبحاثهم في ذلك المجال أن اعمال وجبة الافطار صباحا يسبب نقصا ملحوظا في القدرة على العمل والانتاج ، كما يضر صحة الأفراد في كثير من الأحيان ، كما ثبت أن حمول بعض التلاميذ وصعوبة فهمهم لما يلقي عليهم من دروس ومحاضرات يرجع الى هذا

السبب (٥٩) .

ثم سئلت كل من عينتى السيدات المتعلمات والأميات : هل هن فى حاجة الى أن يتعلمن أسس التغذية الصحية ؟ وكانت الاستجابات على النحو التالى :

أقرت كل من السيدات المتعلمات والأميات بأنهن فى حاجة الى تعلم أسس التغذية بالنسب ٧٦ر٢٢٪ ، ٩٤ر٤٪ على الترتيب وبمستوى دلالة ٠.١ . وارتفاع نسبة الأميات عن المتعلمات تؤكد بأن الأميات فى أمس الحاجة الى تعلم تلك الأسس . ثم سئلت كل منهن عن أفضل وسيلة لتعلم هذه الأسس وكانت الاستجابات على النحو التالى :-

أقرت السيدات المتعلمات بأن أفضل الوسائل كما يلي مرتبة حسب النسب المئوية للتكرارات

أولا : التليفزيون ٧٢ر٩٧٪
ثانيا : الاذاعة ٦٢ر٥٠٪
ثالثا : الصحافة ٥٥ر٥٠٪
رابعا : مجلات متخصصة ٤٨ر٦٪ .

فى حين أقرت السيدات الأميات بأن أفضل الوسائل لتعلمهن أسس التغذية الصحية كما يلي :

أولا : التليفزيون ٨٤ر٩٢٪
ثانيا : الاذاعة بنسبة ٥٨ر٩٢٪

وهذا يعكس أهمية كل من الاعلام المرئى والمسموع والصحفى فى تحقيق التربية الغذائية لأفراد المجتمع . ولذا فعلى الاعلام أن يضاعف من مسؤولياته وجهوده وتوجهاته فى ذلك المجال .

على ضوء نتائج هذه الدراسة اتضح مايلى :

ان الوعى بمعظم أسس التغذية الصحية ومبادئها وشروطها ، وتخطيط وجبات متكاملة غذائيا ، والعوامل التى تؤثر فى التغذية الصحية والتى تساعد على سلامة الغذاء ، وتبصير أفراد المجتمع بأثر كل من التخزين وطرق الطهى على القيمة الغذائية غير كاف ، وأن كلا من السيدات المتعلمات والأميات فى حاجة كبيرة الى التوعية بذلك ، وهذا يؤكد صحة الفرض الأول " الوعى الغذائى بمعظم أسس التغذية الصحية لريات البيوت (المتعلمات والأميات) غير كاف " ، كما أكدت الدراسة أن السيدات الأميات فى حاجة أكثر الى الوعى الغذائى السليم من المتعلمات ، وهذا شىء طبيعى ، ومن ثم ، فإن قلة

المعرفة والوعي بالقواعد الغذائية الصحية والجهل بأسس التغذية الصحية تؤثر على التغذية والصحة بصفة عامة ، وعلى سبيل المثال ، اذا كانت الأم لديها المام بمبادئ التغذية فانه يمكنها تقديم وجبة غذائية سليمة لأفراد أسرتها ، وسيمكنها مراعاة توازن العناصر الغذائية اللازمة للجسم ، وفي ذلك فوائد كثيرة أهمها المحافظة على صحة أفراد الأسرة وتحاشي اصابتهم بالأمراض ، وبالتالي تنشئة جيل من الأطفال والأفراد الأصحاء . كما أن قلة الوعي بالطرق العلمية الصحيحة في تجهيز الغذاء والتي تساعد على تقليل فقد الغذاء لنسبة كبيرة من العناصر الغذائية التي يحتاجها الفرد أو الطفل واللازمة لنموه وتطوره وبخاصة الفيتامينات والأملاح المعدنية تضر بالصحة . (٦٠)

ولذا يمكن القول بأن الثقافة الغذائية تعد ضرورة لا يمكن الاستغناء عنها ، لأنها نشاط يستهدف الرعاية من سوء التغذية الذي يؤدي الى نقص في النمو الجسمي وقصر أعمار الأطفال (٦١) . ولذا فمن المسلم به أن موضوع الصحة العامة والغذاء من الموضوعات شديدة الصلة بالحياة اليومية ، والتي تؤثر في جميع أفراد المجتمع بمختلف فئاتهم ، ولذلك فانه من المهم أن يلم كل فرد في المجتمع بالمعلومات الأساسية في هذا المجال ، وأن يطبقها في حياته لضمان الصحة والسلامة ، ولكن بالنسبة للمرأة فهذا الموضوع له أهمية خاصة تفوق أهميته بالنسبة لباقي أفراد المجتمع ، ذلك لأن دور المرأة في هذا المجال متعدد الجوانب ، فهي ليست مسئولة عن صحتها وغذائها شخصيا فقط بل هي مسئولة عن صحة وتغذية الجنين وقت الحمل ، والطفل وقت الرضاعة ، وعليها أيضا تقع مسئولية توفير الرعاية الصحية والتغذية السليمة لجميع أفراد أسرتها وغرس وتكوين العادات الصحية والغذائية السليمة في أطفالها ، ولذلك يجب أن تكون هي نفسها قدوة حسنة في اتباع وممارسة القواعد الصحية والغذائية السليمة ، ولذلك كان من المهم تزويد المرأة بالمعلومات والمهارات التي تمكنها من القيام بدورها في مجال الصحة العامة والغذاء على الوجه الاكمل (٦٢) .

ولعل أبرز وسيلة تيسر نشر الوعي الغذائي هي أجهزة الاعلام كما أكد ذلك هذا الجزء من الدراسة الميدانية ولذا فالجزء الثاني من الدراسة الميدانية يوضح التوجهات الحالية للاعلام في ذلك المجال .

الجزء الثاني : التوجهات الحالية لأجهزة الاعلام في تحقيق التربية الغذائية لأفراد المجتمع :

قام الباحث في هذا الجزء من الدراسة الميدانية بتطبيق الاستبيان الخاص بمعرفة

التوجهات الاعلامية الحالية فى تحقيق التربية الغذائية على كل من عينة أفراد المجتمع وعينة المختصين من أجهزة الاعلام ، وذلك للتأكد من صحة الفرض الثانى ، ويمكن توضيح نتائج هذا الجزء من الدراسة كما يلى (*).

١- ان ماتقدمه أجهزة الاعلام فى مجال التربية الغذائية ونشر الوعى الغذائى غير كاف من وجهة نظر أفراد العينتين حيث أقرت ذلك عينتنا البحث من أفراد المجتمع والمختصين بالنسب المئوية التالية (٧١٫٧٦٪) ، (٧٢٫٧٣٪) للاذاعة المرئية على الترتيب، (٧٥٫٥٥٪ ، ٦٣٫٦٤٪) للاذاعة المسموعة (٨٣٫٣٣٪ ، ٦٩٫٠٩٪) للصحافة (**).

وهذا يعنى أن ماتقدمه أجهزة الاعلام فى ذلك المجال لا يتناسب مع احتياجات المجتمع ، وأن مايقدم يمثل هامشا ضئيلا من العمل الاعلامى " كما أن القراءة الموضوعية للواقع المصرى تشير الى أن ماتقدمه أجهزة الاعلام للتربية بصفة عامة مازال قليلا بالقياس الى امكانياتها ، والى ضخامة المشكلات والاحتياجات التربوية للمجتمع المصرى والتي تفرض على نظام التعليم والاعلام تعبئة طاقاتها فى اطار العمل المشترك والمنظم من أجل تحقيق الاهداف الوطنية " (٦٣).

٢- البرامج المتلفة التى يمكن أن ينتج عنها وعى غذائى مرتبة حسب أهميتها من وجهة نظر العينتين كما يلى :

لك ولأسرتك ، طبق اليوم (فى شهر رمضان فقط) ، عزيزتى حواء ، مجلة المرأة ، خمسة لصحتك ، العلم والايمان .

٣- البرامج الاذاعية التى يمكن أن ينتج عنها وعى غذائى مرتبة حسب أهميتها من وجهة نظر العينتين كما يلى :

ريات البيوت ثم البرامج الصحية على الشبكات الاذاعية التالية :
البرنامج العام والمحلية .

وهذا يعكس ان مايقدم من خلال التليفزيون والاذاعة نحو تحقيق التربية الغذائية عبارة عن فقرات بسيطة ومتفرقة من بعض البرامج وبالتالي لا تكون هذه الفقرات على المستوى المطلوب والكافى ، لأن الوعى الغذائى يعد هدفا ثانويا لهذه البرامج وليس هدفا أساسيا ، كما اتضح أنه لاتوجد برامج أساسية ومخصصة فى تحقيق التربية الغذائية وتنمية الوعى الغذائى السليم لأفراد المجتمع .

(*) تكرارات استجابات العينة بالنسبة لاسئلة الاستبيان ونسبها المئوية ومستوى دلالتها موضحة فى جداول يهمل الدراسة .

(**) سوف تذكر النسب المئوية بنفس الترتيب عينة أفراد المجتمع ثم عينة المختصين .

٤- أن معظم البرامج التي تقدم من خلال أجهزة الاعلام ويمكن أن ينتج عنها نشر وعى غذائى صحى لا يتناسب مع معظم فئات المجتمع حيث أن أكبر النسب التي ذكرت كانت نحو عبارة نادرا بالنسبة للبرامج التي تقدم للفئات التالية :

الأطفال (٥٥ر٥٦ ، %٥٠ر٩١) ، المسنين (٦٢ر٠٣ ، %٦٧ر٢) ، النحاف (٥٥ر٥٦ ، %٥٤ر٥٥) ، المراهقين (٤٤ر٩١ ، %٦٠) ، كما أن بعض النسب الكبيرة كانت للعبارة أحيانا بالنسبة للبرامج التي تقدم للمرضعات (٥١ر٨٥ ، %٤١ر٨٢) ، واتفق فى هذا كل من العينتين . كما أقر عينة أفراد المجتمع على العبارة أحيانا بنسبة ٥٠% للبرامج التي تقدم للحوامل ، ٥٤ر٦٣% للبرامج التي تقدم للبدان ، فى حين أقر ذلك عينة المختصين على العبارة نادرا بالنسب ٤٥ر٤% / ٦٧ر٢٧% لكل من الحوامل والبدان على الترتيب .

ويدل هذا على قلة البرامج التي يمكن أن ينتج عنها وعى غذائى يناسب معظم فئات المجتمع سواء من ناحية العمر ، أو ناحية النمو الجسمى بالرغم من أهمية الاعلام وتوجهاته فى هذا المجال حيث " أن التربية المقدمة عن طريق الاعلام تعد نظاما اجتماعيا تربويا يتيح الفرص التربوية لجميع أفراد المجتمع من مختلف الأعمار والمستويات العلمية والثقافية والاجتماعية وايضا وجدوا وعندما يشاؤون وما يحتاجون اليه من معارف ومهارات فنية " (٦٤) .

ومما يزيد من أهمية الاعلام فى ذلك المجال أن التثقيف الأسرى بمختلف نواحيه وممارسة الأنوار الاجتماعية الأسرية المختلفة ليس لها مكان فى المدارس ، كما قد يصعب تعلمها فى نطاق التعليم المدرسى ، ولذا " فالقيمة التربوية فى الاعلام راسخة سلفا فيها ، ويور الاعلام فى التربية مسلم به قولاً وفعلاً ، وتكامل جهود المعلمين فى المدرسة مع جهود الاعلاميين خارج المدرسة من أجل تربية أفراد المجتمع صار واقعا لايحتاج الى جدال " (٦٥) .

٥- قلة وندرة البرامج والمقالات التي يمكن أن ينتج عنها توعية عن التغذية الصحية للمرضى رغم أهمية هذه البرامج والمقالات لفئة المرضى حيث أن أكبر النسب لعينة أفراد المجتمع تركزت حول عبارة نادرا لكل من الاذاعة المرئية (٤٧ر٦٩) ، والمسموعة (٦٩ر٤٤) والصحافة (٧٤ر٧٨) ، فى حين أن أكبر النسب لعينة المختصين تركزت حول عبارة نادرا فى الصحافة (٥٦ر٤) ، وحول العبارة أحيانا فى الاذاعة المرئية (٦٩ر٠٩) ، والمسموعة (٦٧ر٢٧) . وهذا يعكس قلة هذه البرامج أو المقالات رغم أهميتها ، لأن معظم الأمراض تنتج عن سوء التغذية ، وسوء التغذية ينتج عن الجهل

بالمعارف والمعلومات اللازمة للتغذية السليمة - فعلى سبيل المثال - تناول كميات أكثر من اللازم من المواد الدهنية يؤدي الى السمنة بمضاعفاتها المختلفة ، والى زيادة نسبة الكولسترول في الدم والذي يؤثر بطبيعته على مرونة الشرايين والأوعية الدموية * (٦٦) .
ولذا فان معرفة المبادئ الأساسية للتغذية يعد من أهم الأمور التي يجب أن يحيط بها الانسان في هذا العصر الذي تكشف فيه الكثير من الأسباب الغذائية التي تكمن وراء الاصابة بالأمراض ، وفي ضوء المعلومات الحديثة عن التغذية وجد أن كثيرا من الأمراض يمكن تجنبها باتباع نظام غذائي ووقائي خاص (٦٧) هذا من ناحية كما أن المرض يؤثر تأثيرا مباشرا في تغذية الانسان بصفة عامة وفي قابلية الجسم للاستفادة من العناصر الغذائية بصفة خاصة ، فبعض الأمراض تمنع الفرد من تناول كميات كافية من الأغذية المطلوبة والضرورية مثل فقدان الشهية ، كما أن هناك بعض الأمراض تقلل من قدرة الجسم على امتصاص الأغذية ، ولذا فنوع المرض له تأثير في التغذية سواء عند تحديد الاحتياجات الغذائية ، أو المصادر التي تستخدم للحصول عليها (٦٨) .

٦- ان وقت تقديم البرامج غير مناسب لأفراد المجتمع ، وقد أقر ذلك عينتنا البحث من أفراد المجتمع والمختصين عن الاعلام بنسب مئوية ٧٥٪ ، ٧٣٪ و٧٢٪ على الترتيب وتعد نسبا مرتفعة تؤكد ذلك الرأي ، حيث قد يكون أفراد المجتمع مشغولين في أعمالهم وقت تقديم هذه البرامج ، كما اتضح أن الوقت المناسب لتقديم البرامج الخاصة بتقديم تربية غذائية في الاذاعة المرئية كما يلي :

قبل برامج السهرة ، بعد المسلسل أو قبله ، بعد أخبار الساعة التاسعة أما بالنسبة للاذاعة المسموعة فتكون في كل من الفترة الصباحية والمسائية من الساعة السابعة الى الساعة التاسعة .

٧- أن أكبر النسب التي ذكرت عن المعلومات والمهارات والاتجاهات (*) التي يمكن أن يكتسبها الأفراد من خلال مايقدمه الاعلام في مجال التربية الغذائية تركزت معظمها حول عبارة نادرا وبعضها حول عبارة أحيانا وهذا يعنى أن الاعلام نادرا ما يكسب هذه المعلومات والمهارات والاتجاهات وليس في الغالب ، وأن ما يقدمه الاعلام من توعية في ذلك المجال يعد قليلا رغم أهمية الاعلام وتوجهاته في اكساب المعلومات والمهارات والاتجاهات اللازمة لأفراد المجتمع بصفة عامة حيث " تعد أجهزة الاعلام أداة

(*) التكرارات والنسب المئوية للمعلومات الخاصة بالتغذية الصحية والمهارات والاتجاهات التي يمكن اكتسابها من خلال مايقدمه الاعلام في مجال التربية الغذائية موضحة بأصل الدراسة بالجدول (٧ ، ٨ ، ٩) .

من أنوات التربية المستمرة التي تقوم على أساس تربية الصغار والكبار وارشادهم ، ونوع من أنواع التعليم المفتوح الذي يتيح الفرصة للجميع لكي يتعلم ويكتسب كثيرا من المعلومات والمفاهيم والاتجاهات والقيم ، ولقد أصبح استخدام أجهزة الاعلام فى المجال التربوى بصفة عامة أمرا مألوفا ، وبدأت كثير من الدول توجه اهتماماتها وتعمل على أن يكون مايقدم ذا مغزى تربوى وخاصة الاذاعة والتلفزيون " (٦٩)

ولذا يمكن القول بأن التوجهات الاعلامية فى مجال تحقيق التربية الغذائية غير مجدية بالرغم من أن الاعلام يمثل أحد المداخل الأساسية لتغيير السلوك لدى قاعدة كبيرة من أفراد المجتمع وذلك " لأنه يغطى قطاعات عريضة من المواطنين يصعب أن تغطيها برامج التعليم النظامى ، ومن حيث مدته إذ يأخذ نصيبا ملموسا من الوقت اليومى لكل فرد ، كما أنه يشمل مرادا متنوعة من الثقافة والتوجيه والترفيه فى مختلف المجالات ، بالإضافة الى أنه يتميز بالاستمرار وتراكم التأثير حيث يبدأ اتصال الفرد بوسائل الاعلام منذ طفولته ويمتد الى شيخوخته " (٧٠) ، ولذلك يعد الاعلام من أهم وسائل التربية غير النظامية لأنه يرتبط بالحياة والبيئة والواقع ومقتوع فى المحتوى والطريقة ، ولهذا يكون قوى التأثير على معظم أفراد المجتمع بمختلف فئاتهم (٧١) ، ولذا نجد أن ظهور التقنيات الحديثة للاعلام التربوى فى الدول المتقدمة ليس وليد الصدفة ، وإنما جاءت هذه التقنيات استجابة للأهداف التربوية التي رسمت للنظام التربوى فى هذه البلدان ، فالحاجة تولد الوسيلة ، وما الاعلام الاوسيلة لتحقيق الأهداف التربوية (٧٢) .

٨- البرامج والمعلومات التي تحتاج اليها الأسرة فى تحقيق التربية الغذائية والتي ينبغي أن تقدمها أجهزة الاعلام :

أ- برامج عن التغذية الصحية لكل فئة من فئات العمر المختلفة (٧٤ر٩٠٪ ، ٨٧ر٤٥٪) .

ب- برامج عن كيفية تعديل نظام وجبات الاسر بما يتمشى مع دخلها مع المحافظة على بقاء القيمة الغذائية المرتفعة بقدر الامكان (٨١ر٩٤ ، ٧٢ر٧٣٪) .

ج - برامج عن التغذية الصحية فى حالة المرضى (٧٦ر٣٩٪ ، ٨١ر٨٢٪) .

د- برامج تصحح بعض الأقوال والمعتقدات الغذائية الخاطئة (٥٦ر٤٨ ، ٧٤ر٥٥٪)

هـ - برامج عن الشروط التي يجب أن تراعى عند اعداد وتكوين الوجبات (٥٣ر٧ ، ٧٠ر٠٩٪)

وتعد النسب المنوية لتكرارات العينتين على هذه البرامج مرتفعة ويبدل ذلك على أن الواقع المصرى فى حاجة الى مثل هذه البرامج والى وعى غذائى صحى سليم ، ولذا

فمن الأوار الرئيسية التى يمكن أن يقوم بها الاعلام مساعدة أفراد المجتمع على اكسابهم هذا الوعى الغذائى الصحى ، وهذا يؤكد أهمية الاعلام وتوجهاته فى تحقيق التربية الغذائية لأفراد المجتمع .

٩- لايرسل معظم أفراد المجتمع آراءهم الى المختصين والمسئولين بهيئة الاعلام عندما لاتعجبهم بعض البرامج ، وأسباب ذلك ترجع الى مايلى من وجهة نظر عينة أفراد المجتمع :

- أ- قلة تشجيع المختصين والمسئولين عن الاعلام بتقديم آراء الجمهور لهم (أقر ذلك أفراد العينة بنسبة ٧٠.٣٪) .
- ب- قلة اهتمام المختصين والمسئولين بهذه الآراء (٦٥.٤٪) .
- ج- لايرد على آراء الجمهور سواء بالبريد أو وسائل الاعلام المختلفة (٦٢.٠٪) .
- د- قلة وقت الجمهور (٤٩.٢٪) .

على ضوء نتائج هذا الجزء من الدراسة الميدانية اتضح مايلى :

أن ماتقدمه أجهزة الاعلام فى مجال التربية الغذائية غير كاف حيث يقتصر ذلك على فقرات بسيطة ومتفرقة من بعض البرامج التى لاتهدف أساسا الى تحقيق وعى غذائى ، وانما لها أهداف أساسية أخرى ، ومن ثم يعد الوعى الغذائى الناتج عنها أمرا ثانويا بالنسبة لها ، بالاضافة الى أن وقت تقديم معظم هذه البرامج غير مناسب لغالبية أفراد المجتمع ، كما أنه لاتوجد برامج أساسية ومتخصصة تهدف أساسا الى تحقيق تربية غذائية تناسب كل فئة من الفئات المختلفة لأفراد المجتمع مثل الأطفال ، المراهقين ، المسنين ، المرضى ، الحوامل المرضعات ، النحاف ، والبدان ، ولهذا كله - كما أكد هذا الجزء من الدراسة الميدانية - فانه نادرا ما يكتسب أفراد المجتمع معلومات ومهارات واتجاهات وعادات فى مجال التربية الغذائية من البرامج التى يقدمها الاعلام ، وهذا يؤكد صحة الفرض الثانى وهو " التوجهات الاعلامية الحالية غير فعالة فى تحقيق التربية الغذائية لأفراد المجتمع " ، ومن ثم نتج عن هذا قلة الوعى الغذائى الصحى لافراد المجتمع بصفة عامة ، ولربيات البيوت (السيدات المتعلمات والاميات) بصفة خاصة ، والذى رضحه وأبرزه الجزء الأول من الدراسة الميدانية ولذا فكل من الجزء الأول والثانى من الدراسة الميدانية يكمل بعضه الآخر .

المقترحات والتوصيات

بناء على ما توصلت اليه نتائج الدراسة الميدانية من نتائج يمكن تقديم المقترحات والتوصيات التالية :-

١- تقديم برامج من خلال الاذاعة والتلفزيون ، ومقالات فى الصحف اليومية تساعد على اكساب افراد المجتمع بكافة فئاتهم أسس التغذية الصحية ومفهومها وشروطها ومظاهرها ، وأهمية العناصر الغذائية الرئيسية وفوائدها كل منها ، ومفهوم سوء التغذية وأسبابها وأثرها على الصحة العامة ، والأمراض الناتجة عنها وكيفية التغلب عليها ، القواعد العامة لتحضير الطعام على أساس علمى سليم ، وكيفية تخطيط وتصميم وجبات متكاملة غذائيا فى ضوء هذه القواعد ، التوعية بكيفية التغلب على هدر الغذاء سواء كان هدرًا فى الناحية الكمية أم فى القيمة الغذائية للغذاء نفسه أثناء الطهى واعداده ، والتوجيه بعدم الاسراف فى تناول الطعام والأضرار الناتجة عنه ، والتوعية بالطرق التى يجب اتباعها فى نظافة الغذاء واعداده وطهيه بالطرق التى تحفظ قيمته الغذائية ، وأثر كل من طرق الطهى والتخزين على القيمة الغذائية ، وحفظ الأغذية من التلف والفساد لأطول مدة ممكنة ، وكيفية اكتشاف المأكولات المغشوشة والفايدة ، والبرامج التى تساعد على تثقيف أفراد المجتمع بالتغذية العلاجية وتبصيرهم بالبدائل الغذائية التى تدهنأجها بعض الأمراض مثل السكر والبدانة والنحافة والسمنة ، والبرامج التى تساعد على تصحيح المعتقدات الغذائية الخاطئة والشائعة فى المجتمع ، وكيفية التغلب على مشكلات التغذية فى مراحل العمر المختلفة .

هذه بعض أسس التغذية الصحية التى أثبتت الدراسة الميدانية أن أفراد المجتمع -بكافة فئاتهم- فى أمس الحاجة إليها . ويوصى الباحث بتقديم برامج متخصصة فى هذا المجال وبصفة دورية ومنظمة وبموعد محدد على الخريطة التلفزيونية والاذاعية ، ويشترك خبراء التغذية فى اعداد وتصميم وتقديم هذه البرامج .

٢- مراعاة التوقيت المناسب لهذه البرامج لكى تتحقق أقصى فائدة منها ، وقد أقر أفراد العينة بأن أنسب الاوقات كما يلى :-

أولا : التلفزيون :

١- قبل برامج السهرة .

ب- بعد المسلسل أو قبله .

ج- بعد نشرة أخبار الساعة التاسعة .

ثانيا : الاذاعة :

أ- فى الفترة الصباحية من الساعة السابعة الى الساعة التاسعة .

ب- فى الفترة المسائية من الساعة السابعة الى الساعة التاسعة .

٢- يراعى فى البرامج التى تقدم من أجل تحقيق التربية الغذائية أن يكون لها بعدان هما : بعد رأسى يتمثل فى ملاسة البرامج لامتداد المراحل العمرية المختلفة لأفراد المجتمع من مرحلة الطفولة حتى مرحلة الشيخوخة ، وهذا يتطلب تنوع البرامج المقدمة سواء عن طريق الاذاعة المسموعة أم المرئية لتناسب مع مراحل النمو المختلفة وخصائصها على أن يتفق محتواها وطريقة تقديمها مع خصائص تلك المراحل ، وبعد أفقى يتمثل فى تنوع مجالات المعرفة فى البرامج التى تقدم بحيث تتضمن معلومات ومهارات واتجاهات وعادات وبشكل يحقق التثقيف الغذائى السليم والشامل الى حد ما لأفراد المجتمع .

٤- عرض أفلام عن التغذية الصحية بصفة عامة والأسس والقواعد التى سبق الحديث عنها ، على أن توجه هذه الافلام لفئة الأطفال والأميين بصفة خاصة .

٥- تصميم بعض الاعلانات فى التليفزيون والاذاعة تهدف الى تحقيق الوعى الغذائى ببعض أسس التغذية الصحية ، وتصحيح بعض المعتقدات الغذائية الخاطئة والشائعة فى المجتمع .

٦- عمل تحقيقات مختلفة من خلال الاذاعة والتليفزيون من أرض الواقع فى القرى والنجوع عن المعتقدات الغذائية والعادات السائدة فى تلك القرى والنجوع ، والتعرف على آرائهم واستفساراتهم (خبراتهم) فى مجال التغذية ، ودعوة خبراء التغذية للرد على نواحي القصور وتوجيههم والاجابة عن أسئلتهم ، والقاء محاضرات حول التغذية الصحية بأسلوب مبسط يفهمه عامة أفراد المجتمع وبصفة خاصة فئة الاميين .

٧- أن يحدد جزء من الصحف اليومية وفى مكان مناسب عن الوعى الغذائى السليم بصفة مستمرة - على غرار الكلمات المتقاطعة أو حظك اليوم على سبيل المثال - وينشر فيه سلسلة من المقالات الصغيرة التى تهدف الى تحقيق الوعى الغذائى الصحى الذى يفتقده كثير من أفراد المجتمع .

٨- ينشأ قسم خاص للتربية الغذائية فى كل من الاعلام الصحفى والمسموع

والمرئى يعنى بالتثقيف الغذائى لأفراد المجتمع ويخطط لبرامج التربية الغذائية ويوجهها وأن يتم هذا التوجيه بواسطة متخصصين فى ذلك المجال ، وأن يتضمن هذا القسم لجنة علمية تربوية تقوم بمتابعة وتقديم كل مايقدم لأفراد المجتمع بكافة فئاتهم فى مجال التربية الغذائية من برامج اذاعية مسموعة ومرئية ومقالات فى الصحافة للكشف عن أوجه القصور وعلاجها واثراء المجالات الناجحة فيها للوصول الى تحقيق الأهداف التربوية المنشودة وللتأكد من مراعاة الأسس النفسية والتربوية فى كل مايقدم من برامج فى مجال التربية الغذائية .

٩- تشجيع أفراد المجتمع على ارسال آرائهم ونقدمهم للبرامج المقدمة الى المختصين والمسئولين بهيئة التلفزيون والاذاعة والصحافة ، ويتطلب هذا اهتمام المختصين والمسئولين بأراء الجمهور والرد عليها سواء بالبريد أم عن طريق وسائل الاعلام وذلك لاحداث تنسيق وتعاون على كافة المستويات بين أخصائى التربية ، والتغذية، والمسئولين عن الاعلام والجمهور لكى تتحقق أقصى استفادة ممكنة من البرامج التى تقدم لكافة فئات أفراد المجتمع .

الهوامش

- (١) الشاذلى الفيتورى : " الاعلام والتربية والتعاون الدولى " ، التربية الجديدة العدد السابع والعشرون ، سبتمبر / ديسمبر ١٩٨٢ ، ص ٢١ .
- (٢) نور الدين محمد عبد الجواد : " الاعلام والرسالة التربوية " ماذا يريد التربويون من الاعلاميين ، الجزء الاول ، (الرياض ، مكتب التربية العربى لدول الخليج ١٩٨٤) ص ١٨٢ .
- (٣) أبو الفتوح رضوان : " الاعلام والرسالة التربوية " ، ماذا يريد التربويون من الاعلاميين ، الجزء الاول ، (الرياض ، مكتب التربية العربى لدول الخليج ، ١٩٨٤) ص ٢٢٦ .
- (٤) عبد المنعم فهمى سعد : " تأثير وسائل الاعلام فى العملية التربوية " ، أبحاث مؤتمر نحو مشروع حضارى تربوى لمصر ، رابطة التربية الحديثة ، الجزء الثالث ، ابريل ١٩٨٧ ، ص ١١٤٠ .
- (٥) اليونسكو : " الامكانيات التربوية لوسائل الاتصال والاعلام الحديث " ، ماذا يريد التربويون من الاعلاميين ، الجزء الثالث (الرياض ، مكتب التربية العربى لدول الخليج ، ١٩٨٤) ص ١٤٤ .
- (٦) راجامال ب . ديفاداس : " التربية الغذائية " ترجمة محمد محمود رضوان ، مستقبل التربية ، العدد الاول ، ١٩٨١ ، ص ٣ ، ٤ .
- (٧) جيريمى شوهام وبرونوسبنتينار : " المعونة الغذائية والعادات الغذائية " رسالة اليونسكو ، العدد ٢١٢ مايو ١٩٨٧ ، ص ٣٢ .
- (٨) مصطفى كمال مصطفى : الأطعمة وبورها فى التغذية (القاهرة) دار البحر الابيض المتوسط للنشر ، ١٩٨٨ (ص ٢٢)
- (٩) راجامال ب . ديفاداس : مرجع سابق ، ص ٤
- (١٠) يس عبد الرحمن قنديل : " التربية الغذائية وتطور الوعي الغذائى لدى أمهات المستقبل " . المؤتمر السنوى الثالث للطفل المصرى تنشئته ورعايته ، بحوث المؤتمر ، المجلد الثانى ، مركز دراسات الطفولة ، جامعة عين شمس ، ١٩٩٠ ، ص ٨٦٧ .
- 11- Dorothy van Egmond , Pannell, B. S.U. R School Food Service (U.S .A the Avi publishing Company , Tnc , 1981) 112
- (١٢) محمد ابراهيم الغراب : " التثقيف الغذائى والصحة لطفل ما قبل المدرسة " بحوث المؤتمر السنوى الاول للطفل المصرى تنشئته ورعايته ، المجلد الاول ، مركز دراسات الطفولة ، جامعة عين شمس ، ١٩٨٨ ، ص ١٠٣ .
- (١٣) روف موترام : التغذية الصحية للانسان ، ترجمة أمال السيد الشافعى وأخرون (القاهرة ، الدار العربية للنشر والتوزيع ، ١٩٨٦) ص ١٥٩ .
- (١٤) فاتن الصفتى : الفيتامينات سلاح نوحدين ، (القاهرة ، مكتبة ابن سينا ، ١٩٨٨) ص ١٠١ .

(١٥) عايدة عبد العظيم البنا : الاسلام والتربية الصحية ، (الرياض ، مكتب التربية العربي لدول الخليج ، ١٩٨٣) ص ١٢٤ .

(١٦) نفس المرجع السابق ، ص ١٢٧

(١٧) كوثر حسين كوجك ، لولو جيد داود : المرجع فى التربية الاسرية ، ط ١ ، (القاهرة ، عالم الكتب ، ١٩٨٤) ص ١٦ .

18- Eva D. wilson , Katherine H. Fisher , Pilar A. Garcia : principles of Nutrition (New york , John Wiley & Sons , Tnc , 1979 . p p 365 - 366 .

(١٩) منظمة الصحة العالمية : دليل الاحتياجات الغذائية للانسان (القاهرة ، المكتب الاقليمي لمنظمة الصحة العالمية لشرق البحر المتوسط ، ١٩٨٦) ص ٢ .

(٢٠) عبد عون عبد الله هندی : " تقييم مشروع التغذية المدرسية " . رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة بغداد ، ١٩٧٨ .

(٢١) يس عبد الرحمن قنديل : مرجع سابق ، ص ٨٦٧ - ٨٨٤

(٢٢) جورجيت لميان جورج : " التربية الغذائية فى مدارس الحلقة الثانية من التعليم الاساسى . دراسة ميدانية بمحافظة الدقهلية " رسالة ماجستير غير منشورة كلية التربية جامعة المنصورة ، ١٩٩٠ .

(٢٣) عز الدين فراخ : تغذية الانسان فى الصحة والمرض على ضوء العلم الحديث (القاهرة النهضة المصرية ، ١٩٨٤) ص ٣ .

(٢٤) أمين رويحه : أخطاء التمدن فى التغذية (بيروت ، دار القلم ، ١٩٨٠) ص ٧ .

(25) Maxine E. Mc Divitt , Sumati Rajagopal Mudambi : Human Nutrition: principles and Applications In India (New Delhi , prentice - Hall of India private Limited , 1973) p . 3 .

(٢٦) ابراهيم ناصر : التربية وثقافة المجتمعات (تربية المجتمعات) عمان ، دار الفرقان ، ١٩٨٣) ص ٦٧ .

(27) El eanor E . Eckstein : Food , People and Nutrition (U . S . A Tne Avi publishing , company Tnc, 1980) pp 239 - 239 .

(٢٨) علياء شكرى : " دراسة عادات الطعام وأداب المائدة فى الوطن العربى " الكتاب السنوى لعلم الاجتماع ، العدد الأول (القاهرة ، دار المعارف ، أكتوبر ١٩٨٠) ص ١٧٤ .

(٢٩) نفس المرجع السابق ص ١٨٨ - ١٨٩ .

(٣٠) أمين رويحة : مرجع سابق ، ص ١١ .

(٣١) علياء شكرى : مرجع سابق ، ص ١٧٢ - ١٧٣ .

(32) M. H. King & others : Nutrition For Developing countries , (Great Britain , Spottiswoode Ballantyne Ltd, 1980) PIO , I .

(٣٢) ايزيس عازر نور: الغذاء والتغذية (الامكندرية ، زغلول حمادة ، دار المطبوعات الجديدة ، ١٩٧٥) ص ٤٢ .

(٣٤) نفس المرجع السابق ، ص من ٤٧٤ - ٤٧٥ .

(٣٥) حامد التكرورى ، خضر المصرى : علم التغذية العامة أساسيات فى التغذية المقارنة (القاهرة ، الدار

العربية للنشر والتوزيع ، ١٩٨٩) ص ١٩ .

(36) Maxine E . Mc Divitt , Sumati Rajagopal Mudambi : op cit p. 3 .

(٣٧) علياء شكرى : مرجع سابق ، ص من ١٧٤ - ١٧٥

(٣٨) ايزيس عازر نوار : مرجع سابق ، ص من ٤٣ - ٤٤

(٣٩) نفس المرجع السابق : ص ٤٧

(٤٠) شوقى ياسين الزفزاف : أسس التغذية فى الصحة والمرض (الكويت ، مكتبة الفلاح ، ١٩٨١) ص من

٢٣٩ - ٢٤١ .

(٤١) أحمد عبادة سرحان : طرق التحليل الاحصائى ، (القاهرة ، مطبعة جامعة القاهرة ، ١٩٧١) ص من

٢٥٨ - ٢٦٣ .

(42) George A . Ferguson : Statistical Analysis in psychology and Education , 5 ed (London , Mc Graw - Hill Tnc , 1981) p 20 1 .

(٤٣) فاتن الصفتى : مرجع سابق ص ٩ .

(٤٤) واصل محمد أبو العلا : تغذية الانسان أساسيات - البيان ، ط ١ . (القاهرة دار المعارف ١٩٨٧) ص

ص ٤١ - ٤٢ .

(45) Maxine E. Mc Divitt , Sumati Rajagopol Mudambi op cit . p 115 .

(46) Megens Jul : The Quality of Frozen Foods (London , Academic press TNC , Ltd 1984) p . 4 .

(٤٧) عز الدين فراج : مرجع سابق ، ص ٩٩ .

(٤٨) على مؤنس : طعامك فى الصحة والمرض ، كتاب اليوم الطبى ، يصدر عن مؤسسة أخبار اليوم العدد ١٨

، ١٥ يوليو ١٩٨٩ ، ص ٦٥ .

(٤٩) فاتن الصفتى : مرجع سابق ، ص ١٠٣ .

(٥٠) نفس المرجع السابق .

- (٥١) غاميني سينفراطين: "هل من المأمون تناول هذا الطعام" مجلة منظمة الصحة العالمية العدد ٤٨ ، أكتوبر ، نوفمبر ، ديسمبر ، ١٩٨٣ ، ص ٩٩ .
- (٥٢) فانتن الصفقتى : مرجع سابق ، ص ١٠٣ .
- (53) V . L . Brownsell & Others : Applied Science For Food Studies , (Hong Kong , Longman Group (F E) Limited , 1989) p 94 .
- (٥٤) مصطفى كمال مصطفى : مرجع سابق ، ص ١٢٠ .
- (٥٥) نفس المرجع السابق ، ص ١٢٢ .
- (٥٦) فانتن الصفقتى : مرجع سابق ، ص ١٠٣ .
- (٥٧) مصطفى كمال مصطفى : مرجع سابق ، ص ١٢٤ .
- (٥٨) شوقى ياسين الزفزاف : مرجع سابق ، ص ٢٤٢ .
- (٥٩) عز الدين فراخ : مرجع سابق ، ص ٩٤ - ٩٥ .
- (٦٠) شوقى ياسين الزفزاف : مرجع سابق ، ص ١٥٥ ، ١٥٧ .
- (٦١) ايجور دى جارين : " الغذاء والثقافة والمجتمع " رسالة اليونسكو ، العدد ٣١٢ ، مايو ١٩٨٧ ، ص ٤ .
- (٦٢) علوية علوى : " المرأة والصحة العامة والغذاء " ، آراء ، السنة العاشرة العددان الاول والثانى ، ١٩٨٠ ، ص ٧٩ - ٨٠ .
- (٦٣) حسن محمد حسان: "التعاون بين التعليم والاعلام من أجل تحقيق الاهداف التربوية للمجتمع المصرى"، ابحاث مؤتمر ندو مشروع حضارى تربوى لمصر ، الجزء الاول ، رابطة التربية الحديثة ، ١٩٨٧ ، ص ٢٨٦ .
- (64) Rodney Skager : Organizing schools to Encourage Selfdirection in Learners (Great Britain , Awheaton &CO Ltd . 1984) p p 16 - 17 .
- (٦٥) محمد أحمد الغنام : " الاعلام من أجل تربية أفضل " التربية الجديدة (السنة التاسعة ، العدد الخامس والعشرون ، يناير ، أبريل ١٩٨٢) ص ٩ .
- (66) Magnus Pyke : Success in Nutrition (Great Britain Richard clay , The Chaucr p ress , ltd , 1975) p 48 .
- (٦٧) يوسف رياض : الغذاء صحة وبواء ، كتاب اليوم الطبى ، العدد ٢٥ ، ١٥ فبراير ١٩٨٥ ، ص ١٠ .
- (68) Hugh M . Sinelair & Dorothy F . Hollingsworth : Hutchison , s Food and The principles of Nutrition (London , Edward Arnold publish ltd , 1969) p p 524 - 525 .

- (٦٩) محمود طنطاوى دنيا : أصول التربية (الكويت ، وكالة المطبوعات ، ١٩٨٤) ص ص ٧٥-٧٦ .
- (٧٠) يعقوب يوسف الغنيم : " ماذا يريد التربويون من الاعلاميين " ، الجزء الاول (الرياض ، مكتب التربية العربى لدول الخليج ، ١٩٨٤) ص ٢٥
- (71) Paul Fordham : " The Inter Action of Formal and Non Formal Education, "Studies in adult education, Vol TT, nu . 1, April 1979.p 10.
- (٧٢) عبد العزيز عبيد : " الاعلام التربوى: اتجاهاته وتقنياته الحديثة وكيفية الافادة منها فى البلدان العربية " التربية الجديدة ، السنة التاسعة العدد السابع والعشرون سبتمبر ، ديسمبر ١٩٨٢ ، ص ٤٧ .

التعليم الثانوي في الإمارات العربية المتحدة والبحرين دراسة مقارنة

د . صلاح عبد الحميد مصطفى *

١- خلفية الدراسة :

يشغل التعليم الثانوي بأنواعه المختلفة مكاناً هاماً في السلم التعليمي لمختلف الأنظمة التعليمية. ذلك أنه - من ناحية - يمثل التعليم الذي يعد خريجيه للجامعة والتعليم العالي. وهو - من ناحية أخرى - يعد فئة من خريجيه للعمل في مختلف قطاعات التنمية. وهو فوق ذلك، يعكس حالة البلاد الاقتصادية والاجتماعية والتربوية والثقافية. فعدد المقيدون في هذا التعليم -مقارناً بعدد المقيدون في التعليم كله ، أو عدد الشباب في فترته العمرية- ودرجة كفايته الداخلية والخارجية ، والفلسفة والرؤى التربوية التي توجهه ، كلها مؤشرات تعبر عن التقدم الثقافي والحضارى الذي يحرزه مجتمع من المجتمعات. (١)

بيد أن أهمية هذا التعليم - أو أهمية البحث فيه - تنبثق قبل ذلك من أمور خمسة :

الأمر الأول هو الفئات الطلابية التي يضمها هذا التعليم ، فهو يضم طلاباً من فئة عمرية تتراوح بين الخامسة عشر والعشرين - التي تقابل فترة المراهقة - ، وهي مرحلة هامة من مراحل النمو العقلي والجسمي والعاطفي (٢) ، وتحت الرعاية الواعية ينتهياً السير بنموهم عقلياً وجسمياً وإجتماعياً وخلقياً بشكل متوازن يحقق فيهم صفات المواطنة المرغوبة في مجتمعات العقد الأخير من القرن العشرين .

والأمر الثاني هو أنه لا يوجد في أى نظام تعليمي نموذج لتنظيم التعليم الثانوي يمكن اعتباره وافياً أو كافياً لإشباع حاجات طلابه ، ولا يزال الجدل التعليمي في الآونة الأخيرة يدور حول نظمه ومناهجه : أنضع طلابه أمام برامج موحدة أم نتوسع لنتيح لهم فرصة الاختيار؟

أما الأمر الثالث فهو أننا نتوقع استمرار الصعوبات - لوقت قد يطول - في سبيل

* كلية التربية ، جامعة الامارات العربية المتحدة .

محاولة اجتذاب الطلاب إلى مختلف أنواع التعليم الثانوى ، حيث أن زيادة الطلب الاجتماعى على التعليم الثانوى الأكاديمى - باعتباره القناة الأساسية للجامعة والتعليم العالى - قد بلغ درجة الإعاقة لتطوير غيره من أنواع التعليم الثانوى . حيث تشير إحصاءات التعليم فى دولة الإمارات العربية المتحدة إلى أن نسبة المقيدى فى التعليم الثانوى الفنى تقدر بحوالى (١٠٥٦٪) فى عام ١٩٩١ م ، بينما بلغت نسبة المقيدى بالتعليم الأكاديمى (٩٨.٤٤٪) فى نفس العام . مما جعل المدرسة الثانوية الأكاديمية لكل الطلاب بغض النظر عن مستواهم الأكاديمى . وسوف يؤدى ذلك إلى حدوث ضغوط على الجامعة للاكتحاق بكلياتها المختلفة وبخاصة النظرية منها مما يؤدى بالجامعة إلى قبول أعداد كبيرة من الطلبة لا طاقة لها بإيوائها فى حدود إمكانياتها ، ويفتح الباب أمام العناصر الضعيفة علمياً ومن ثم ضعف مستوى التدريس ومستوى الخريج على السواء ، فالأعداد الضخمة ترهق الجامعة وتجعلها غير قادرة على تقديم الخدمات التعليمية المناسبة وترهق الدولة بعد التخرج نتيجة الالتزام بتشغيل ما يفوق احتياجاتها من الخريجين وبرواتب مرتفعة وفى غير تخصصاتهم (٤) .

والأمر الرابع هو أن المجتمعات المعاصرة - المتقدمة والنامية على السواء - أخذت تتفحص أنظمتها التربوية بحثاً عن مواقع الخلل والاضطراب والقصور ، وقد تمكنت الدول المتقدمة من التوجه نحو التغيير الشامل فى الفكر التربوى والممارسات التربوية أفرزت هذه المراجعة أنظمة تربوية جديدة ملائمة لطبيعة التفوق العلمى والتكنولوجى الذى حققته هذه الدول (٥) . بينما كانت العضلة - فى الدول النامية - أكثر حدة وحجم التغيير المطلوب أشد عمقاً . ورغم ذلك فقد عكفت هذه الدول على مراجعة نظمها التربوية بهدف تجديدها وتطويرها ووضع خططاً تربوية لإحداث التغيير المنشود ، إلا أن هذه الجهود وتلك الخطط اصطدمت بمعوقات كثيرة حالت دون تحقيق التطوير النوعى الشامل، والاصلاح التربوى المنشود (٦) .

أما الأمر الخامس فقد أشار مؤتمر السياسة التعليمية للدول الأوربية إلى أن الإسراع بالتنمية يتطلب رفع نسبة الملتحقين بالتعليم الثانوى بصورة كبيرة لأن خريجى هذا النوع من التعليم يمثلون المخزون الاحتياطى البشرى القابل للتدريب والاستفادة منه فى مجالات القوى العاملة ، ويجب أن يكون الاعتبار الأساسى فى التعليم الثانوى هو جودة وكفاية هذا النوع من التعليم لأعداد المقبولين المتزايدة باستمرار (٧) .

وفوق كل ذلك ، فإن التحديات التى تواجه نظام التعليم الثانوى فى الإمارات العربية المتحدة لايمكن التصدى لها بالأساليب والطرق التقليدية ، إذ لابد من الاستناد

على منهجية علمية فى التخطيط طويل المدى وتبنى سياسات وقرارات تتصف بالمرونة والعقلانية وتوفير بدائل متعددة من الأنظمة يتم الاختيار فيما بينها وفقاً لكفايتها وفعاليتها وكلفتها ، ومواعيتها للسياق الثقافى والحضارى الذى يمكن أن تنمو فيه ، وهذا لا يمكن أن يتم فقط من داخل الإمارات بمعزل عن مختلف الاتجاهات أو بدون توافر الرؤى والتطورات والتحركات التى تؤثر على التعليم الثانوى فى دول أخرى .

ومن هنا ، تبرز أهمية هذه الدراسة فهى الأولى من نوعها فى المجال التربوى بيدولة الإمارات بحثاً عن واقع التعليم الثانوى لتحديد أهم ملامحه الكمية والكيفية من جهة ومدى الاتفاق أو الإختلاف بين واقعه فى الإمارات العربية المتحدة والبحرين من جهة أخرى .

٢- المفاهيم الأساسية :

التعليم الثانوى : هو التعليم النظامى الذى يمتد من بعد المرحلة الإعدادية - فى الإمارات والبحرين - وينتهى عند مداخل التعليم العالى ومدته ثلاث سنوات دراسية (٨) .

٣- نوافع الدراسة :

من أهم نوافع إجراء هذه الدراسة ، هو ما نلمسه من تزايد الاهتمام بالتعليم الثانوى ومشكلاته فى معظم البلاد العربية وبخاصة الخليجية : هناك شعور بعدم الارتياح إلى الأنماط الموجودة منه ، بل وإن بعض هذه الدول تبحث عن صيغة جديدة له لتحل محل الصيغ المألوفة منه (٩) . ولعل من أهم الانتقادات التى وجهت إلى المدرسة الثانوية العامة عدم تكيفها مع التطورات الاجتماعية والاقتصادية ، وأنها على الرغم من التجديدات التى أدخلت عليها مازالت تحمل المعالم التقليدية وتهدف أساساً إلى إعداد طلابها للجامعة والتعليم العالى ، وهناك دلائل تؤكد ضعف الثقة فى المتخرجين من المدارس الثانوية العامة وعدم مقدرتهم على مواصلة التعليم الجامعى ، أو العمل ، وأصبحت بعض الجامعات الخليجية تبدأ من حيث كان يجب أن تنتهى المدرسة الثانوية ، رغم أن الجامعة ليست استمراراً لها ، وقد بدأت هذه الجامعات فى تقديم برامج تأهيلية تحت مسميات مختلفة: برامج تمهيدية ، برامج خاصة ، تعليم أساسى . إلى غير ذلك .

وفوق كل ذلك ، فإن مجتمع الإمارات العربية المتحدة ، حدثت به تحولات سياسية واقتصادية واجتماعية منذ السبعينات فى هذا القرن ، جعلت التعليم الثانوى الحكومى يخطو بخطوات واسعة من أجل تحقيق رسالته المجتمعية ، والإسهام فى تلبية احتياجات

التنمية الشاملة ، وقد تجلى هذا التقدم فى النمو المتسارع فى أعداد المسجلين به ، حيث زاد عددهم من (٥٣٢٥) طالباً وطالبة عام (١٩٧٨) إلى (٣١١٧٩) طالباً وطالبة عام (١٩٩١) . وقد صاحب ذلك تزايد مضطرد فى عدد معلميه من (٤١٠) معلماً عام ٧٨ إلى (٢٢٢٧) معلماً عام ١٩٩١ م .

وعلى الرغم من هذا التوسع الكمي الذى شهدته التعليم الثانوى فى الإمارات . إلا أن هذا التوسع بقى قاصراً على التعليم الأكاديمي العام دون التعليم الفنى الذى ازداد عدد طلابه خلال نفس الفترة من (٩٢) طالباً عام (١٩٧٨) إلى حوالى (٤٨٦) طالباً عام (١٩٩١ م) (١٠) . إن هذه الأرقام تعبر عن أن التطور الكمي للتعليم الثانوى كان بعيداً عن حاجات المجتمع الاقتصادية ، وأن الأمر يستوجب إعادة النظر فى الهيكل البنوي لنظام التعليم الثانوى وسياساته بحيث يتم إحداث تغييرات جذرية من أجل تحقيق ديمقراطية التعليم الثانوى وتوفير المرونة المطلوبة لاستيعاب مظاهر التجديد الكفيلة بتحسين نوعية ومستوى الخدمات التربوية التى تقدمها مؤسساته المختلفة على طريق تحقيق أهدافه فى إطار التنمية الشاملة .

٤- أغراض الدراسة :

يمكن إيجاز أغراض هذه الدراسة ، فيما يلى :

- أ- التعرف على واقع التعليم الثانوى فى الإمارات العربية المتحدة والبحرين .
- ب- مقارنة واقع التعليم الثانوى فى الإمارات والبحرين فى إطار السياق الثقافى والحضارى الذى يؤثر فيه .
- ج- تقديم توصيات ومقترحات يمكن أن تفيد فى تطوير التعليم الثانوى بنوالة الإمارات العربية بما يتناسب مع استشرافات المستقبل .

٥- أسئلة الدراسة :

تتمثل مشكلة الدراسة الحالية فى التساؤلات التالية :

- أ- ما أهم الملامح الأساسية للتطور الكمي للتعليم الثانوى فى دولة الإمارات العربية المتحدة؟
- ب- ما أهم الملامح الأساسية المعبرة عن التطور الكيفي للتعليم الثانوى فى الإمارات العربية المتحدة؟

- ج - ما أهم الملامح الأساسية للتطور الكمي للتعليم الثانوى فى دولة البحرين ؟
 د- ما أهم الملامح الأساسية المعبرة عن التطور الكيفى للتعليم الثانوى فى البحرين؟
 هـ - ما أهم أوجه التشابه والتباين فى التعليم الثانوى فى الإمارات العربية المتحدة والبحرين؟

٦- مسلمات الدراسة :

تستند الدراسة الحالية على عدد من المسلمات التالية :

- أ- التعليم الثانوى منظومة فرعية للنظام التعليمى ، الذى هو بدوره منظومة فرعية لعديد من المنظومات الأكبر : الثقافة القومية والأقليمية والعالمية .
 ب- تنشأ الحاجة إلى التجديدات التربوية فى التعليم الثانوى نتيجة حدوث تغيرات فى المنظومات الأكبر أو التغذية المرتجعة الناتجة عن عملية التقييم أو عدم الاتساق بين منظوماته الفرعية .
 ج - تختلف طبيعة التأثيرات الحادثة على النظام التعليمى من المنظومات الأكبر من مجتمع إلى آخر وفقاً لدرجة التقدم التى حققها هذا المجتمع .
 د- النقل الثقافى من بلد إلى آخر غير مناسب وغير قابل للتطبيق فى بعض الحالات وخاصة إذا تباينت العوامل الثقافية بشكل كبير .
 هـ - أن عصر المعلومات الجديد يتطلب إحداث تغييرات هامة فى جميع مجالات الحياة ، ومن بينها التعليم .

٧- منهج الدراسة :

- يستخدم فى هذه الدراسة المنهج المقارن ، مع الاستعانة بالمنهج الوصفى وأسلوب البحث الاحصائى فى إبراز جوانبها المختلفة .
 وتجدر الإشارة إلى أن سبب اختيار البحرين للمقارنة بدولة الإمارات ، أنهما دولتان ، نواتا جوار متجانس جغرافياً ، واجتماعياً ، وثقافياً ، وكذلك عرقياً ، بينهما آمال تمتد إلى جذور عميقة ، وآلام مشتركة فى عصور متوالية ، كما تربطهما فى وقتنا الحاضر ، تطلعات ، وطموحات مشتركة ، وإن تنوعت وسائلهما فى تحقيق غاياتهما : إضافة الى التشابه الكبير فى الظروف الثقافية التى نشأ التعليم الثانوى فيها .

٨- حدود الدراسة :

تقتصر هذه الدراسة على مدارس التعليم الثانوى الحكومى ، مع عرض بعض المؤشرات التى تعبر عن الواقع الكمى والكيفى فى الإمارات والبحرين ، وفى صورة خطوط عريضة ، متضمنة العوامل الثقافية الأساسية المؤثرة فى المجتمعين ، فى تفاعلها مع خصائص العصر الذى نعيشه . وأن المقارنة سوف تكون فى حدود البيانات والاحصاءات المتاحة فى البلدين .

بعد استعراض خلفية الدراسة ودوافعها وأهدافها ، والمسلمات التى تستند عليها ومنهجها وحدودها . سوف يتم عرض أوضاع التعليم الثانوى فى الإمارات العربية المتحدة ومن ثم فى البحرين ، على أن يتبع ذلك تحليل مقارن ضمن السياق الثقافى والحضارى فى البلدين .

٩- التعليم الثانوى فى الإمارات العربية المتحدة :

٩-١- خلفية عامة :

الإمارات العربية المتحدة دولة بترولية خليجية عربية وقبل الحقبة النفطية كان الاقتصاد يعتمد بصورة رئيسية على إستخراج اللؤلؤ الطبيعى وصيد الأسماك والتجارة ، ويعتبر النفط حالياً من أهم الأنشطة الاقتصادية للبلاد وتشكل إيراداته الجزء الأكبر من الإيرادات فى ميزانية الدولة ، وإن كانت التنمية الشاملة قد بدأت متأخرة بها ، إلا أنها قطعت خطوات مقبولة ، وبالرغم من أن الإمارات لها نفس البنية الاجتماعية التى فى دول الخليج العربى ، فإنها تتميز بالاستقرار السياسى والرعاية الاجتماعية للمواطنين والرخاء المادى، الأمر الذى له دلالة خاصة فى المناشط المتعلقة بالاصلاح ، ومن بينها إصلاح التعليم الذى ينظر إليه فى الإطار الاجتماعى وتطوير الرعاية الاجتماعية . والتى من أهم مظاهرها نظام للإعانات، والعلاج والتعليم المجانى، ومنح مخصصات للطفل، ورعاية صحية مدرسية، و مواد تعليمية مجانية، إضافة إلى إنخفاض نسبة الأمية بين المواطنين من ٩٠ فى المائة قبل قيام الاتحاد-١٩٧١م- إلى أقل من ٢٢ فى المائة فى عام ١٩٩١م (١١) .

وتقع الإمارات العربية المتحدة فى جنوب غرب آسيا، بين دائرتى عرض ٢٢.٥-٢٦ شمالاً ، وبين خطى طول ٥١ -٥٦ شرقاً ، وتطل على الساحل الغربى للخليج العربى ، وتبلغ مساحتها ٨٣.٦٠٠ كيلواً متراً مربعاً (١٢) ، وقد تأسست دولة الاتحاد سنة ١٩٧١ نتيجة إتحاد إمارات هى: أبو ظبى-دبى-الشارقة-عجمان-أم القيوين - رأس الخيمة - الفجيرة . وقد انضمت للأمم المتحدة سنة ١٩٧١ م . وقد بلغ عدد

سكانها في ١٩٩٠م ١.٨٤٤.٣٠٠ نسمة (١٣) . ومنذ العقد السابع من هذا القرن ، تزايدت الهجرة والمهاجرين إليها ، وكثافة السكان في الامارات منخفضة (٢٢) من السكان لكل كيلو متر مربع) . ويلاحظ أن معظم سكانها يعيشون الآن في المدن . ويتركزون بصورة خاصة في أبو ظبي (العاصمة) ودبي - والشارقة - ورأس الخيمة والفجيرة وعجمان والضواحي المحيطة بهذه المدن ، بينما توجد مساحات شاسعة يعيش فيها سكان متفرقون ، ويوجه خاص في الأجزاء التي تبعد عن ساحل الخليج العربي .

٩-٢- الملامح الرئيسية للتعليم الثانوى فى الامارات :

التعليم فى هذه المرحلة منفصل للجنسين ومجانى ولكنه غير إلزامى ويتطلب الالتحاق به إتمام الصف الثالث الاعداس أو ما يعادله بنجاح ، ويقبل الطلبة فيه وفقاً لرغباتهم ولاتوجد قرارات تنظم توزيع الطلبة على مختلف أنواع التعليم الثانوى ، بمعنى أن سياسة القبول به هى سياسة انبأب المستوح ، التي لاتقررها احتياجات خطط التنمية المجتمعية من العمالة الفنية الماهرة وإنما تقررها القيم الاجتماعية السائدة والتي مازالت تفضل التعليم الثانوى الأكاديمى على التعليم الفنى والمهنى .

وقد فرضت طبيعة التركيب السكانى فى الإمارات تركيز التعليم الثانوى فى مدن البلاد الثمانية الكبيرة - أبو ظبي ، العين ، دبي ، الشارقة ، عجمان ، رأس الخيمة ، الفجيرة ، أم القيوين -- أما بقية التجمعات السكانية فهى تجمعات صغيرة لم تسمح بإنشاء مدارس ثانوية .

ولقد شهد التعليم الثانوى فى الإمارات توسعاً كمياً متسارعاً فى السبعينات حيث تشير إحصائيات وزارة التربية والتعليم خلال الفترة ١٩٧٩ م - ١٩٩١ م إلى أن التعليم الثانوى العام قد نما خلال هذه الفترة من (٥٢٣٣) طالباً وطالبة إلى (٣٠٦٩٣) طالباً وطالبة أى بنسبة زيادة قدرها ٥٨٧٪ فى حين أن التعليم الصناعى قد زاد خلال نفس الفترة من (٤٩) طالباً إلى (٣١٩) طالباً أى بنسبة زيادة قدرها (٦٥١٪) . أما التعليم التجارى فقد نما من (٣٥) طالباً إلى (١٢١) طالباً أى بنسبة زيادة قدرها (٣٤٦٪) ، أما التعليم الزراعى فقد زاد من (٨) طلاب فى عام ١٩٧٩ إلى (٤٦) طالباً عام ١٩٩١ أى بنسبة زيادة قدرها (٥٧٥٪) .

هذا ويلاحظ أن نسبة المسجلين بلغت (٣٣.٩٪) من مجموع السكان فى سن هذا التعليم ، فى حين بلغت هذه النسبة (٩٤٪) فى الولايات المتحدة الأمريكية (١٤) ، وأن النمو فى التعليم الأكاديمى كان أشد وضوحاً فى السنوات الأخيرة اعتباراً من عام

١٩٨٧ م ، ويرجع ذلك إلى نمو التعليم الاعدادي وزيادة متخرجيه الملتحقين بالتعليم الثانوي العام ، وخاصة بعد إلغاء امتحان شهادة الدراسة الاعدادية اعتباراً من العام الدراسي ١٩٨٧ ، عندما أدرك القائمون على التعليم - لاعتبارات اجتماعية واقتصادية وتعليمية - ضرورة إلغاء هذه الشهادة .

وتجدر الإشارة إلى أنه بالرغم من النمو الكمي المضطرد في أعداد المتعلمين ، إلا أن ، الاحصاءات التعليمية لعام ١٩٩١م (١٥) ، تشير إلى أن كثافة الفصل الدراسي - وهي عدد الطلاب المقيدون في التعليم الثانوي مقسوماً على عدد فصوله - تقدر بحوالي ٢٧ طالباً لكل فصل - وتزيد في المدن بينما تنخفض في القرى والمناطق النائية - وهي نسبة مقبولة مقارنة بالنسب العالمية التي تتراوح ما بين ٢٥ - ٣٥ طالباً .

بيد أن مراجعة تاريخ التعليم في الإمارات والتطور الذي مر به تكشف لنا بوضوح ، عن أن العادات والتقاليد الاجتماعية ، قد فرضت قيوداً حالت دون المشاركة الفاعلة للفتاة في التعليم خلال الفترة السابقة للحقبة النفطية وقيام دولة الاتحاد ، وشكل عنصر التقييد حدوداً وموانع قللت من أعداد الفتيات في التعليم الثانوي ، وبسبب التطورات الاقتصادية والاجتماعية وظهور دولة الاتحاد ، اكتسبت المرأة الحق في دخول مستويات التعليم المختلفة ، حيث شهدت مشاركة الفتيات في مؤسسات التعليم الثانوي الأكاديمي نمواً مضطرباً خلال السنوات الماضية . فقد زادت أعدادهن من (١٣٨١) طالبة مواطنة في عام ١٩٧٩ إلى (١٠٨١٧) طالبة مواطنة في عام ١٩٩١ . وقد ارتفعت نسبة مشاركة الفتاة الامارتية في التعليم الثانوي من (٤٥.٥٪) من مجموع المواطنين- المسجلين في عام ١٩٧٩ إلى (٥٨.٨٪) عام ١٩٩١ .

إن هذه النسب - بوضعها الراهن - تدل على مدى التقدم الذي أحرزته الفتاة في مجال التعليم الثانوي الأكاديمي العام في الامارات . وأن رؤية جديدة لتعليم المرأة بدأت تبرز، وهي تختلف إلى حد كبير عن تلك التي كانت سائدة في الماضي .

أما بالنسبة لإقبال الفتاة الاماراتية على مختلف أنواع التعليم الثانوي ، فإن الحقائق تشير إلى وجود فروق بين الجنسين في فرص التعليم ، وهذه الفروق لا تظهر من خلال أعداد الملتحقين بمؤسسات التعليم الثانوي ، حيث تشير البيانات إلى تفوق أعداد الاناث على أعداد الذكور . ولكن هذه الفروق تظهر بشكل جوهري في نماذج المشاركة بين الجنسين في أنواع التعليم الثانوي . وأول هذه الفروق تتمثل في أن فرص الاختيار لبدائل دراسية غير تقليدية ليست متاحة أمام الفتاة .

وهكذا فإن خيارات الفتاة وخاصة الخيارات الوظيفية بعد إنهاء التعليم الثانوي -

إن لم تستكمل الدراسة الأعلى - غالباً ماتكون محدودة ، كما تعكس هذه الاتجاهات بالمقابل توقعات مختلفة للأدوار المستقبلية في المجتمع الاماراتى الذى يقوم على مفاهيم تقليدية لأدوار الجنسين .

ويتكون التعليم الثانوى فى الامارات من المسارات التالية : مسار التعليم الثانوى الأكاديمى العام ، ويمثل هذا المسار البنية الأساسية للتعليم الثانوى فعدد المقيدىن به (٣٠٦٩٣) طالباً وطالبة فى عام ١٩٩١ ويمثلون نسبة (٩٨.٤٤٪) من إجمالى المقيدىن بالتعليم الثانوى فى حين لم تتجاوز نسبة المسجلين فى التعليم الفنى بمختلف فروعها - تجارى ، صناعى ، زراعى - عن (١.٥٦٪) فى عام ١٩٩١ . وهذا يدل على الوزن الكبير الذى يحظى به التعليم الثانوى الأكاديمى العام فى الامارات العربية المتحدة . وبذلك ضعف هيكل التعليم الثانوى فى الامارات واقتصر مفهوم تنظيم ذلك التعليم على ذلك النوع النظرى من الدراسة فقط فى المدرسة الثانوية العامة .

وعندما نتمعن الأرقام المطلقة . فإن الصورة تبدو أكثر خطورة فيما يختص بالتعليم الفنى المهنى ففى الوقت الذى زاد فيه عدد المقيدىن فى التعليم الثانوى العام خلال الفترة ١٩٧٩ - ١٩٩١ بمقدار (٢٥٤٦٠) طالباً وطالبة ، لم يزد عدد المسجلين فى التعليم الفنى خلال نفس الفترة عن (٣٩٤) طالباً .

ولعل هذا يوضح الاتجاه الخاطى فى مسار التعليم الثانوى واختلال التوازن بين مدخلات التعليم الثانوى الأكاديمى ومدخلات التعليم الفنى مما ينتج عنه اختلال التركيب النوعى للتعليم الثانوى وتخرج النسب الكبيرة من الخريجين من التعليم الأكاديمى بالمقارنة بالخريجين من التعليم الفنى بالرغم من احتياجات التنمية لخريجيه . حيث تستقدم الدولة فى كل سنة آلاف العمال للعمل والوفاء بالتزامات التنمية فيها . . وتمثل دولة الامارات المرتبة الأولى بين دول الخليج كافة فى ارتفاع نسبة العمال الوافدين إلى العمال المواطنين ، حيث أن مساهمة العمالة المواطنة قد انخفضت من ١٥٪ فى عام ١٩٧٥م إلى ٩.٨٪ فى عام ١٩٨٠ م . . ولم يحدث أى تطور إيجابى فى تلك النسبة على مدى السنوات الماضية . (١٦)

وإذا ما استمرت معدلات النمو فى التعليم الثانوى الأكاديمى فى التزايد خلال السنوات القادمة ، مع ضعف الاقبال على التعليم الفنى . فإن القدرة الاستيعابية لمؤسسات التعليم العالى سوف لاتمكن مستقبلاً من استيعاب خريجي التعليم الثانوى الأكاديمى الراغبين بمتابعة دراساتهم الجامعية ، ولذلك فإن أعداداً كبيرة منهم سوف لايجدون أماكن فى الجامعات ومؤسسات التعليم العالى ، الأمر الذى يجعلهم قوة عاطلة

تشكل عقبة في طريق التنمية الشاملة ، باعتبار أن التعليم الثانوى الأكاديمى يهدف أساساً للالتحاق بالتعليم العالى وليس للعمل . وفوق كل ذلك ، فإنه من المفروض أن تتساوى جميع أنواع التعليم الثانوى فى أهميتها إذا أردنا أن نحقق ديمقراطية التعليم وتكافؤ الفرص (١٧) . ولما كان الدخول للتعليم الثانوى مرتبطاً لدرجة كبيرة بنوع الاستعداد والتدريب الذى يخضع له الطالب فى مستوى ما قبل الثانوى ، لذلك فمن المهم ، إعطاء اعتبار للدور الذى تلعبه الممارسات فى المستويات الدنيا للنظام التعليمى والتي يمكن أن تساعد فى توجيه الطلاب للدراسات الفنية والمهنية .

أما بخصوص أعداد المسجلين ونسبهم فى التخصصات المتوفرة فى التعليم الثانوى الأكاديمى فيوضحها الجدول رقم (١) .

جدول رقم (١)

مقارنة بين أعداد الطلاب فى القسمين العلمى والأدبى فى العام الدراسى ١٩٩١/٩٠م

القسم	العلمى		الأدبى		المجموع	
	العدد	%	العدد	%	العدد	%
م تكويد غ م	١٥٦٢	%٤٣,٦	٢٠١٦	%٥٦,٤	٢٥٧٨	%٢١,٥
	٢٩٢٨	%٧٨,١	٨١٩	%٢١,٩	٢٧٤٧	%٢٢,٥
إناث م م غ	٢١٦١	%٣٧,٤	٣٦١٨	%٦٢,٦	٥٧٧٩	%٢٤,٧
	٢٣٣٠	%٦٥,٧	١٢١٦	%٣٤,٣	٣٥٤٦	%٢١,٣
المجموع	٨٩٨١	%٥٣,٩	٧٦٦٩	%٤٦,١	١٦٦٥٠	%١٠٠

إن استقراء البيانات الاحصائية للتعليم الثانوى الأكاديمى العام فى عام ١٩٩١م يكشف عن أن نسبة المقيدى بالفرع العلمى (%٥٣,٩) ، فى حين كانت نسبة المقيدى بالفرع الأدبى (%٤٦,١) إلا أن هناك توازناً بين الذكور والإناث فى الفرع العلمى حيث يصل عدد الإناث إلى (٤٤٩١) طالبة فى حين كان عدد الذكور (٤٤٩٠) طالباً . بيد أن كفة الإناث تميل فى الفرع الأدبى حيث بلغت نسبة المقيدات فى الفرع الأدبى (%٦٣,١) فى حين أنها لم تزد فى حالة الذكور عن (%٣٦,٩) . كما يلاحظ وجود اتجاه واضح نحو الالتحاق بالفرع الأدبى فيما بين الطلاب المواطنين حيث تصل نسبتهم فى الفرع

العلمي (٤٣.٦٪) في مقابل (٥٦.٤٪) للفرع الأدبي ، وتتضح هذه الظاهرة بصورة أكبر بين الإناث المواطنين ففي حين كانت نسبتهم في الفرع العلمي (٣٧.٤٪) ارتفعت في الفرع الأدبي إلى (٦٢.٦٪) .

وقد انعكست هذه الأوضاع على التعليم الجامعي بئولة الامارات حيث بلغت نسبة المقيدين بالكليات النظرية في عام ١٩٩١ (٧١٪) ، في حين كانت نسبة المقيدين بالكليات العلمية والتطبيقية (٢٩٪) فقط (١٩) . إضافة إلى أن جامعة الامارات قد دفعت إلى سوق العمل في السنوات الماضية بأعداد كبيرة من التخصصات من خريجي الكليات النظرية ، وذلك بأكثر مما يحتاجه سوق العمل ، بينما يوجد عجز كبير في بعض التخصصات العلمية والتطبيقية . ويرجع ذلك لعدم ربط سياسة التعليم الثانوي بخطط التنمية المجتمعية .

٩-٣- بعض مؤشرات الكيف في التعليم الثانوي بالامارات :

يعتبر الجانب الذي يهتم بالكيف في التعليم ، من أصعب الأمور في مجال وصف نظام التعليم حيث أن المشكلة في هذا المجال هي تحديد معنى الجودة ووضع بعض المقاييس أو المؤشرات التي يمكن بواسطتها الحكم على نوعية التعليم وجودته .

ولما كان التعليم منظومة فرعية من منظومات أكبر - كما أشرنا في مسلمات الدراسة - فإن الحكم على التعليم من حيث نوعيته أو وجودته ، يرتبط بالجوانب الاقتصادية والاجتماعية والثقافية للمجتمع . وتشير بعض الأدبيات التربوية إلى أن كيف التعليم يتمثل في فعاليته ، والفعالية هنا : هي عملية استثمار جميع الموارد المتاحة أفضل استثمار ممكن . فبقدر ما يتوفر للتعليم من مدخلات وإحالات التفاعلات فيما بينها يكون مستوى جودة المخرجات ، وكلما كانت التفاعلات بين المدخلات قوية كانت النواتج (المخرجات) أقرب إلى الجودة . ولذلك فإنه من الأفضل أن نتحدث عن فاعلية التعليم أكثر مما نتحدث عن وجودته .

ومن هنا فإنه ليس في مقدورنا ونحن نحاول تحليل واقع التعليم الثانوي في الامارات تحليلاً كيفياً ، إلا أن نصوغ بعض المؤشرات أو المشيرات التي تدل على طبيعة هذا الواقع فيما يلي :

٩-٣-١ الأهداف العامة للتعليم الثانوي :

لكل مرحلة تعليمية أهداف عامة تصف نتائج التعليم المرغوب فيها بعد الانتهاء من هذه المرحلة . وهذه الأهداف تكون على درجة معينة من العمومية أو الشمول ، ذلك أنها

تنبثق من أهداف التربية ، والتي تشتق أهدافها من أهداف مجتمع دولة الامارات . وهذه الأهداف العامة تشتق منها الأهداف السلوكية التي يتوقع إنجازها نتيجة مرور الطالب بخبرات ومواقف تعليمية تعلمية تحت شروط محددة وبطريقة يمكن ملاحظتها وقياسها .

وينقسم التعليم الثانوى بالامارات إلى أربعة فروع أساسية هي : العام الأكاديمى والصناعى والتجارى والزراعى ويهدف كل منها إلى تحقيق ما يلى :

التعليم الثانوى العام : تتمثل أهداف هذا النوع من التعليم فيما يلى (٢٠) .

أ- تعزيز ممارسات السلوك الاسلامى وتدعيم نظرة الفرد الايجابية إلى الكون والانسان .

ب- تدعيم انتماء الطالب لوطنه ولأمتة العربية والاسلامية .

ج - تأكيد مهارات الاستدلال والتفكير العلمى لحل المشكلات ، والتعامل مع المتغيرات ، وتقدير وجهات النظر الأخرى .

د- تنمية القدرة على ممارسة الأنشطة والخدمات المجتمعية .

هـ - تنمية اتجاهات إيجابية نحو مفهوم وقيمة التعلم المستمر للفرد والمجتمع .

و- تنمية الميول النظرية والأدبية والفنية والعلمية والشخصية والاجتماعية والثقافية .

ز- تنمية الاحترام والتقدير لقيمة العمل اليدوى والفكرى والاجتماعى .

ح- إعداد الطالب حسب قدراته واستعداداته بما يمكنه من متابعة دراسته العليا بمستوياتها المختلفة فى مختلف التخصصات ، أو تهيئته للعمل فى ميادين الحياة .

٩-٣-٢ - التعليم الفنى :

تتمثل أهداف هذا النمط من التعليم فيما يلى (٢١) .

أ- تزويد الفرد بالقدر المناسب من الثقافة الاسلامية والمعلومات العامة التى تسهم فى بناء شخصيته وقدرته على التفاهم والتفكير .

ب- إعداد الفرد المؤهل للقيام بالأعمال الفنية والمهنية فى مختلف القطاعات الصناعية والزراعية والتجارية والخدمات العامة التى تساهم فى رفع مستوى الاقتصاد الوطنى وذلك للوفاء بمتطلبات التنمية الشاملة على مختلف المستويات .

ج- الاتجاه بالمدارس والمعاهد الفنية لتصبح مراكز للتدريب والتربية يكتسب فيها الطالب مهارات الفنية والمهنية بما يساعد على التجاوب مع التطور التقنى ،

ومراكز إنتاج يكتسب فيها الطالب الخبرة ويتعرف على حياة المتاجر والمصانع والمزارع ومؤسسات الانتاج ومتطلباتها .

د- تقدير قيمة العمل اليدوي والحض على إتقانه والابداع فيه ، والتأكيد على أثر الصناعات المحلية والانتاج الوطني في التنمية الشاملة .

هـ - رفع مستوى الخريجين باطلاعهم على كل جديد في مجال تخصصاتهم ، وتشجيعهم على ممارسة الأعمال الحرة في مجال الصناعة والزراعة والتجارة .

ومن الملاحظ أن أهداف التعليم الثانوى بوجه عام ، ترتبط بثقافة المجتمع ومطالبه، وحاجات المتعلم ، واتجاهات العصر ، مما يعكس فهماً فلسفياً وسياسياً وتربوياً لوظيفة التربية في المجتمع . وأن الهدف الرئيسى للتعليم الثانوى العام هو الاعداد للجامعة والتعليم العالى . أما الهدف الرئيسى للتعليم الفنى فهو إعداد الفرد للعمل في المجالات التنموية المختلفة .

ومن هنا فإن تحديد هذه الأهداف على هذا النحو في الامارات لا يختلف كثيراً عن أهدافه في البلاد الأخرى ، فهي أهداف عالمية يصطبغ بها التعليم الثانوى في كثير من دول العالم المعاصر .

وتجدر الإشارة إلى أن أهداف التعليم الثانوى العام تضمنت " تهيئة الطالب للعمل في ميادين الحياة " ، وهو هدف مشكوك في تحقيقه في ظل الأوضاع الراهنة للمدرسة الثانوية العامة .

٣-٣-٩ خطط الدراسة (٢٢) .

٣-٣-٩ التعليم الثانوى العام :

مدة الدراسة بالتعليم الثانوى العام الأكاديمى ثلاث سنوات ، وتضم خطة الدراسة فيه ٣٤ - ٣٦ حصة أسبوعياً . وتدرس لغة أجنبية واحدة هي اللغة الانجليزية .

وعند استقراء خطة الدراسة والمواد التى تتضمنها وتوزيعها والوزن النسبى لكل منها يتبين أن : السنة الأولى من هذا التعليم عامة لجميع الطلاب والطالبات ، وتستهدف إعطاء الطالب تعليماً عاماً يجمع بين العلوم والآداب مع الاهتمام بدراسة اللغة العربية واللغة الانجليزية حيث خصص لكل منهما (٧) ، (٦) حصص أسبوعياً وبما يعادل (٢٠.٦٪) و (١٧.٦٪) على الترتيب ، أما التربية الاسلامية فيخصص لها (٨.٨٪) ، بينما يخصص للعلوم الاجتماعية (١١.٨٪) ، فى حين يخصص للمواد العلمية (٣٥.٣) ،

أما التربية الرياضية فيخصص لها (٩.٥٪) .

ويبدأ التشعيب من الصف الثانى حيث يتجه الطلاب إلى الشعبة العلمية أو الأدبية . وفى الشعبة الأدبية تسقط جميع المواد العلمية ، عدا الرياضيات التى خصص لها حصة واحدة فى الصف الثانى . فى حين لانتضمن الخطة الدراسية مواد أدبية أو إجتماعية فى الشعبة العلمية .

ولاتوجد فروق فى خطة الدراسة بين الذكور والإناث فيما عدا أن خطة الدراسة فى مدراس البنات تضم حصتين للتربية الأسرية فى كل من الصفين الأول والثانى العلمى والأدبى . ومن الملاحظ على هذه الخطة الدراسية أنها تتضمن المواد الأساسية التى تدرسها المدرسة الثانوية فى معظم الدول العربية . إلا أن أهم ما يلاحظ على هذه المناهج - وهى ملاحظة تنسحب على كل الدول العربية بدرجات متفاوتة - افتقارها إلى التوازن بين الثقافتين العلمية والانسانية ، وأن الاهتمام بالجانب النظرى يفوق الجانب التطبيقى .

بيد أن أهم ما يميز خطة الدراسة الاهتمام الذى يعطى للغة الانجليزية ، حيث يصل عدد الحصص المخصصة لها فى الصفين الثانى والثالث الأدبى إلى (٨) و(٩) حصص وبما يعادل (٢٣.٥٪) و(١٧.٦٪) على الترتيب . أما فى الشعبة العلمية فيصل عدد الحصص إلى (٧) و(٦) حصص دراسية ، وبما يعادل (٢٠.٦٪) و (١٧.٦٪) على الترتيب . وعلى سبيل الموازنة فإن الوزن النسبى المخصص لتدريس اللغة الأجنبية فى الشعبتين العلمية والأدبية هو (٥.٨٪) و (١٢.٢٪) فى إيطاليا ، (٩.٧٪) و(٩.٧٪) فى أسبانيا ، وفى الملكة المتحدة تتراوح النسبة ما بين (٧.١٪) و(١٥.٧٪) للشعبة العلمية والأدبية . أما فى فرنسا فتتراوح النسبة ما بين (٢٢.٤٪) للقسم العلمى و(١١.٥٪) للقسم الأدبى (٢٣) .

ولعل ما يبرر الوزن النسبى المرتفع للغة الانجليزية فى المدرسة الثانوية بدولة الامارات هو أوضاع المجتمع الاقتصادية والاجتماعية والدور الهام الذى تلعبه اللغة فى الحياة الاقتصادية والثقافية . ورغم ذلك فما زالت الشكوى عامة من ضعف تدريس اللغة الانجليزية بالمدرسة الثانوية العامة .

٩-٣-٢ الثانوى الصناعى :

مدة الدراسة بالتعليم الثانوى الصناعى ثلاث سنوات ، وتضم خطة الدراسة فيه ٤٢ حصة أسبوعيا منها ٢٠ حصة نظرية بواقع الحصة خمس وأربعون دقيقة و١٢ حصة ورشة أسبوعيا .

تقسم المواد الدراسية فى التعليم الصناعى إلى مجموعتين : مواد أكاديمية ومواد فنية تتضمن (التدريب العملى) ، ولا تتضمن الخطة حصصاً للتربية الرياضية .

ويحتل التدريب العملى (٢٨.٦ ٪) من خطة الدراسة فى الصفوف الثلاثة ، أما المواد الأكاديمية فتشكل (٥٠ ٪) فى الصفين الأول والثانى ، بينما تصل نسبة المواد الفنية إلى (٢٨.٤ ٪) فى الصفين الأول والثانى . أما فى الصف الثالث فتصل نسبة المواد الأكاديمية (٤٥.٢ ٪) ، فى حين تبلغ نسبة المواد الفنية (٢٦.٢ ٪) .

وتوجد بالمدارس الثانوية الصناعية بالامارات التخصصات الأساسية التالية * :

الخراطة -- اللحام - السيارات - الكهرباء - الالكترونيات - التكيف والتبريد .

وعندما ينهى الطالب الصف الأول بنجاح ينظر فى أمر اختياره لأحد التخصصات المختلفة فى ضوء التقارير التى توضح مدى قابلية الطالب واستعداده ورغبته .

٩-٣-٣ - التعليم الثانوى التجارى :

مدة الدراسة بالتعليم الثانوى التجارى ثلاث سنوات . وتحتوى خطة الدراسة فيه ٤٢ حصة أسبوعياً (٢٤) . يخصص منها على مدى السنوات الثلاث (١٩ ٪) من الوقت للغة العربية والتربية الاسلامية و (٢٦.٢ ٪) للغة الانجليزية والسكرتارية والمحاسبة والمعلومات التجارية باللغة الانجليزية .

ويخصص لآلة الكاتبة العربية والانجليزية (١٥.٩ ٪) والباقى للمواد التجارية ، ولم تخصص حصص للتربية الرياضية .

ومن الملاحظ أن خطة الدراسة تعطى اهتماماً كبيراً للغة الانجليزية ولعل ما يبرر ذلك هو طبيعة المجالات التى يمكن أن يعمل فيها الخريج والتى تحتاج إلى إتقان اللغة الانجليزية . كما يلاحظ فى خطة الدراسة أن تعلم الآلة الكاتبة العربية والانجليزية - يكون فى وقت واحد وقد يسبب ذلك صعوبات يمكن أن تواجه الطالب أثناء التعلم . وقد يكون من المفضل إرجاء تعليم الآلة الكاتبة الانجليزية إلى الصف الثانى - يخصص لكل منهما ٥ حصص فى كل من الصفين الثانى والثالث .

٩-٣-٤ - التعليم الثانوى الزراعى :

مدة الدراسة بالتعليم الثانوى الزراعى ثلاث سنوات ، وتحتوى خطته الدراسية

* يختار الطالب إحدى هذه التخصصات لتكون مادة التخصص لمدة سنتين دراسيتين .

على ٤٠ حصة أسبوعياً (٢٥) ، نصيب الدراسة النظرية منها ، يتراوح ما بين ٢٨ - ٣٠ ،
أما نصيب الدراسة العملية فيتراوح بين ١٠ - ١٢ حصة إسبوعياً .

وتنقسم المواد الدراسية إلى مجموعتين : مواد أكاديمية ومواد فنية زراعية ، ولا
تحتوى الخطة حصصاً للتربية الرياضية .

ويحتل التدريب العملى (٢٧.٥ ٪) من خطة الدراسة على مستوى الصفوف
الثلاثة أما المواد الأكاديمية فتشكل (٤١.٧ ٪) على مستوى الصفوف الثلاثة ، فى حين
تشكل المواد الزراعية (٣٠.٨ ٪) .

ومن الملاحظات التى يمكن أن نستخلصها من الخطط الدراسية للتعليم الثانوى

مايلى :

أ- يوجد تركيز واضح فى خطط الدراسة على التدريس الصفى ، ولا تتضمن
الخطط فرصاً لممارسة الأنشطة اللاصفية .

ب- وجود انفصال تام بين التعليم الأكاديمى والتعليم الفنى بمختلف فروعهِ .

ج- الاهتمام فى التعليم الصناعى والزراعى بالمواد الأكاديمية فى حين أن الحاجة
تزداد إلى الدراسات النظرية الفنية فى ضوء التطورات التكنولوجية الحديثة .

د- انعدام المرونة فى خطط الدراسة بالتعليم الثانوى بمختلف فروعهِ .

هـ - عدم تخصيص حصص للتربية الرياضية ، فى التعليم الثانوى الفنى على
الرغم من أنها أحد الجوانب الهامة فى العملية التربوية .

و- الخطط والمناهج الدراسية موحدة لجميع الطلبة فى كل فرع من فروع التعليم .

٩-٣-٤- الفاقد أو المهدور فى التعليم :

تظهر فاعلية التعليم من خلال ما يسمى بمعدلات التدفق (٢٦) ،
ويقصد بهذا المعدل نسبة أعداد الخريجين فى مرحلة ما فى سنة معينة إلى
عدد المقبولين فى الصف الأول للمرحلة فى سنة سابقة بمقدار عدد السنوات
الخاصة بمدة الدراسة فى هذه المرحلة ، كأن نقيس عدد الخريجين من
التعليم الثانوى عام ١٩٩١ / ٩٠ م إلى عدد المقبولين فى الصف الأول لهذا
التعليم عام ١٩٨٩ / ٨٨ م . وتوجد طرق عديدة لحساب معدلات التدفق لعل
أبسطها هو مانسميه بنسبة الاستبقاء ويوضح الجدول التالى نسب
الإستبقاء فى مختلف أنواع التعليم الثانوى .

جدول رقم (٢)

أعداد المواطنين والمواطنات في الصف الأول الثانوى ٨٩/٨٨ والمتخرجين منهم في العام ١٩٩١/٩٠ *

نوع التعليم	ذكور		إناث		نسبة الاستبقاء
	متخرج ١٩٩١/٩٠	صف أول ٨٩/٨٨	متخرج ١٩٩١/٩٠	صف أول ٨٩/٨٨	
ثانوى عام	١٣٣٩	٢٩٥٢	٢٣٧١	٢٥٤٦	٪٣٣,١
ثانوى صناعى	٤٠	١١٥	-	-	-
تجارى	٢٠	٤٠	-	-	-
زراعى	٨	١١	-	-	-

عند استقراء الأرقام الخاصة بالجدول رقم (٢) وحساب معدلات الاستبقاء منها في التعليم الثانوى العام نجد أنها تصل إلى (٥٤.٧ ٪) بين الذكور وتخفض إلى (٣٣.١ ٪) بين الإناث . بمعنى أن من بين (١٠٠) طالب و (١٠٠) طالبة في الصف الأول الثانوى لا يتخرج منهم سوى (٤٦) طالباً ، (٦٧) طالبة في الصف الثالث . بينما في التعليم الثانوى الصناعى فإن كل (١٠٠) طالب مقيد في الصف الأول الثانوى لا يتخرج منهم سوى (٣٥) طالباً ، أما في التعليم التجارى فإن كل (١٠٠) طالب في الصف الأول لا يتخرج منهم سوى (٥٠) طالباً ، بينما في التعليم الزراعى فإن كل (١٠٠) طالب يتخرج منهم (٧٣) طالباً . وهذه المعدلات تشير بشكل عام إلى ضعف قدرة النظام التعليمى في المرحلة الثانوية على تمكين طلابه من إنهاء دراستهم بنجاح في الوقت المفروض وهو ثلاث سنوات ، مما يشير إلى ضعف كفاية هذا التعليم وخاصة الصناعى منه ، بل وبين الذكور في مختلف أنواع التعليم الثانوى

* تم الاقتصار في حساب معدلات التفرغ على المواطنين فقط حتى تكون المعدلات دقيقة حيث أن الوافدين يمكن أن يلتحقوا بالصف الثانى أو الثالث عندما يفنون من بلادهم . ويمكن أن يتركوا المدرسة عندما يعودون إلى بلادهم .

٩-٣-٥ معدلات النجاح أو الرسوب :

يجمع الأدب التربوي على أن معدلات النجاح أو الرسوب تعبر عن مدى الفاقد في التعليم ، وهي من أهم مقاييس فاعلية التعليم ، وأن التعليم الجيد والفعال هو ذلك النوع من التعليم الذي يساعد الطالب على إنجاز المرحلة التعليمية في الوقت المحدد لها . وكلما زاد عدد السنوات التي يقضيها الطالب في مرحلة تعليمية معينة عن عدد السنوات الفعلية ، فإن فاعلية التعليم في هذه الحالة تكون ضعيفة والمربود منه يكون قليلاً .

وتشير البيانات الاحصائية لنتائج امتحانات الدورين في الشهادات العامة (الثانوية والفنية) في العام الدراسي ٩٠ / ١٩٩١ م (٢٧) ، إلى أن نسبة الرسوب في التعليم الثانوي الأكاديمي العام تصل إلى (١٥٪) ، وترتفع عادة بين الذكور عنها بين الاناث ، وبين طلاب الشعبة الأدبية عنها بين طلاب الشعبة العلمية .

أما في التعليم الفني بوجه عام فإن معدلات الرسوب تصل إلى حوالى (٣٠٪) وهي نسبة عالية تعبر عن المشكلات التي يعاني منها التعليم الفني بالامارات . ويترتب عليها فاقد أو مهدور إقتصادي في التعليم .

ومن هنا فإنه بالرغم من التطور النسبي في كم التعليم الثانوي في الامارات إلا أن فاعلية هذا التعليم ما تزال متدنية . وهذا يقتضى إعادة النظر في مضامين المواد التعليمية وفي أسلوب تعليمها وطريقة التعامل معها .

٩-٣-٦- إدارة المدرسة الثانوية (٢٨) .

تعتبر وزارة التربية والتعليم الهيئة المسؤولة عن تنفيذ السياسة التعليمية وهي التي تخطط للتعليم وتشرف على إدارته وتوجيهه ولقد كانت نشأة الادارة التعليمية منذ البداية ذات مركزية وهي بهذا جاءت منطقية مع الاطار المركزي للتنظيم الادارى العام للامارات . إلا أن الادارة التعليمية في تطورها بدأت فيما بعد تعاني من قيود المركزية وحاولت تحقيق نوع من اللامركزية ، عندما قامت بإنشاء المناطق التعليمية في مختلف أنحاء البلاد .

أما مسئوليات إدارة التعليم في المحليات فتقع على السلطات التعليمية المحلية التي تتمثل في سبع مناطق تعليمية ومكتبين تعليميين ، وتقوم هذه الجهات بالاشراف الادارى والفنى على جميع المدارس وبالرغم من مركزية التخطيط في النظام التعليمى في الامارات ، فإن هناك توجهاً متنامياً نحو اللامركزية في إدارة التعليم ، حيث منحت الوزارة بعض الصلاحيات في السنوات الأخيرة لمديري المناطق التعليمية ومديري ومديرات المدارس .

ويوجد لكل مدرسة مدير - أو مديرة - يعتبر المسئول الأول عن المدرسة إدارياً وفنياً ويعاونه في عمله مساعد ، كما يوجد مدرس أول لكل مادة دراسية - وهونظام لم يعمم بعد على جميع المدارس - وأخصائى اجتماعى ، وأخصائى نشاط مدرسى ، وأمين مكتبة ، وأمين مختبر اللغة الانجليزية - فى بعض المدارس - وأمين للمختبر العلمى ، إضافة إلى سكرتير المدرسة .

ويتمتع المدير - أو المديرة - ببعض الصلاحيات فيما يتعلق بمدرسته على الرغم من كونه مسئولاً أمام مدير المنطقة التعليمية ، وتشمل هذه الصلاحيات الاشراف الادارى التام على المدرسة ، بما فيها من معلمين ومستخدمين من ناحية والإشراف الفنى التام على المعلمين من ناحية ثانية وتقييمهم من ناحية ثالثة .

ويوجد لكل مدرسة مجلس للآباء أو الأمهات ، يشارك فى إدارة المدرسة ، وإن كانت هذه المشاركة مازالت بشكل محدود للغاية . ولم تقم بعد بدورها كاملاً واتسمت بالناحية الشكلية حتى أنها فقدت قيمتها فى بعض الأحيان . وعلى الرغم من هذا فإن هذه المجالس إذا ما أحسن تنظيمها تستطيع أن تسهم بدور كبير فى نجاح الادارة المدرسية .

٩-٣-٧ - نظام تقييم أداء الطلاب فى الامارات :

يعتبر التقييم التربوى - بما فيه الامتحانات - عنصراً هاماً من عناصر مدخلات العملية التربوية . ويهدف التقييم التربوى - بمفهومه الحديث - إلى معرفة مدى تحقق الأهداف المقترحة للمواد الدراسية . ومدى ملاصقة المحتوى وأنشطة التعليم والتعلم والتسهيلات المدرسية لتلك الأهداف . كما يهدف إلى معرفة مدى كفاية أداء الطالب وتقدمه فى التعلم وفى توجيهه أكاديمياً ومهنياً ونفسياً .

كما يهدف التقييم أيضاً إلى مساعدة المدرسة فى اتخاذ قرارات إدارية كقبول الطلاب وتحديد مستوياتهم وترفيعهم وترسيبهم ومنحهم الشهادات .. وغير ذلك .

ونظام التقييم فى التعليم الثانوى فى الامارات - شأنه شأن معظم نظم التقييم فى البلاد العربية - قائم على الامتحانات ويقع فى أعلى مستوياتها إمتحان شهادة إتمام الدراسة الثانوية العامة الذى يعقد على مستوى الدولة من دورين وتشرف عليه وزارة التربية والتعليم - من خلال إدارة التقويم والامتحانات - إشرافاً كاملاً . أما بالنسبة لسنوات النقل فتوجد امتحانات تتولاها المدارس تحت إشراف المناطق التعليمية . (٢٩)

والمنطق الذى يستند إليه نظام تقويم أداء الطلاب فى الامارات يعتمد على ضرورة

إيجاد الصياغات التي تجمع بين عدد من الاعتبارات معاً وخاصة بين الطبيعية الذاتية وتفسير المعلم لأهداف المنهج ، وما يتمتع به من حق تقويم أداء طلابه ، وبين قناعة الموجهين التربويين والموجهين الأوائل حول أهداف المنهج وطبيعة ومدى عمليات التقويم ، ومستوى التحصيل على المستوى القومى فى مادة معينة .

٩-٣-٨- الامكانيات المادية والبشرية المتاحة للتعليم الثانوى :

يتميز التعليم الثانوى بالامارات عن غيره من مراحل التعليم بوفرة الامكانيات المتاحة له ، حيث أن جميع مدارس مملوكة للحكومة وحالتها بصفة عامة جيدة ، وفصولها مكيفة الهواء ، ويتوافر فيها الملاعب والساحات والمكتبات المدرسية والمختبرات والمسارح وقاعات الاجتماعات .

أما فيما يتعلق بتوافر القوى البشرية من المعلمين فى التعليم الثانوى ، فلا يوجد عجز فى أى نوع من المعلمين .

بيد أن التعليم الثانوى فى الامارات بمختلف أنواعه يعتمد اعتماداً كلياً على معلمين غير إماراتيين ومعظمهم من جنسيات عربية مختلفة ، وتمثل نسبتهم فى التعليم الثانوى العام (٩٣٪) بين الذكور و(٧٨٪) بين الإناث وفى التعليم الصناعى (٩٤٪) وفى التعليم التجارى إلى (١٠٠٪) وفى التعليم الزراعى (١٠٠٪) (٣٠) ، وهى نسب تعبر عن قلة أعداد المدرسين المواطنين وعزوفهم عن المهنة وبخاصة الذكور . وقد يرجع هذا العزوف لعوامل عديدة منها : تدنى المكانة الاجتماعية للمعلم بوجه عام ، وجود فرص عديدة للعمل أمام المواطن فى مؤسسات وقطاعات ذات مردود اقتصادى أفضل مثل الشرطة والدفاع ، وشركات البترول وقطاع البنوك .. وغير ذلك .

وتعتبر مؤهلات المعلمين من مؤشرات الكيف التى تؤثر تأثيراً مباشراً فى مدى أداء المعلم لدوره ، ومن المعروف أن إعداد معلم المرحلة الثانوية يتم فى نطاق الجامعة وتشير البيانات الاحصائية فى عام ٨٩/٨٨ إلى أن جميع معلمى التعليم الثانوى العام من حملة المؤهلات الجامعية . أما نسبة غير الجامعيين فى التعليم الصناعى فتصل إلى (٢٠٪) ، فى حين أن جميع معلمى التعليم التجارى والزراعى يحملون شهادات جامعية (٣١) .

وإذا اعتبرنا أن الدرجة الجامعية التربوية (أو التعليمية) تمثل المستوى الأساسى لمعلم المرحلة الثانوية ، فإننا نجد أن حوالى (٦٦٪) فى المستوى الأساسى ، وأن (٣٤٪) فى حاجة إلى تدريب فى أثناء الخدمة . (٣٢)

ويعتبر معدل عدد الطلاب لكل معلم من المؤشرات الموضوعية للحكم على جودة التعليم ومستواه من الناحية النوعية أو الكيفية . وقد وصل هذا المعدل عام ١٩٩١ إلى (١٤) طالباً لكل معلم في المرحلة الثانوية - بل وأقل من ذلك في التعليم الفني (٣٣) - وهو معدل منخفض مقارنةً بنظيره في معظم الدول الأخرى (٣٤) .

١٠-١- التعليم الثانوى فى البحرين :

١٠-١-١- خلفية عامة :

البحرين دولة بترولية خليجية عربية ، وقبل الحقبة النفطية كان الاقتصاد يعتمد على استخراج اللؤلؤ الطبيعي والزراعة وصيد الأسماك والتجارة ، ويعتبر النفط والتجارة من أهم الأنشطة الاقتصادية للبلاد ، ويشكلان الجزء الأكبر من الدخل القومى .

وتقع البحرين فى منتصف الساحل الجنوبى للخليج العربى بين خطى عرض ٢٥.٣٢ و ٢٦.٣٢ شمالاً وخطى طول ٥٠.٢٠ و ٥٠.٥٠ شرقاً . وتبلغ مساحة البحرين حوالى ٦٩٢ كيلو متراً مربعاً . وتتكون من ٣٦ جزيرة ، وأكبر هذه الجزر هى جزيرة المنامة . والى تبلغ مساحتها حوالى ٨٥٪ من مجموع مساحة الجزر وتقع فيها العاصمة المنامة وقد بلغ عدد السكان ٤٨٨.٥٤٥ نسمة فى عام ١٩٨٩ م . ويمثل غير البحرينيين منهم نسبة ٢٣٪ ، وكثافة السكان مرتفعة (٧٠٥ من السكان لكل كيلو متر مربع) والتعليم فى البحرين مجانى فى جميع مراحل الابتدائية والاعدادية والثانوية (٣٥) .

وفى هذا الاطار ، فإن بنية التعليم العام فى البحرين ، تتمثل فى : المدرسة الابتدائية (ومدتها ست سنوات) ، المدرسة الاعدادية (ومدتها ثلاث سنوات) ، المدرسة الثانوية (ومدتها ثلاث سنوات) (٣٦) .

وقد نما التعليم الثانوى فى البحرين نمواً مطرداً يدل عليه عدد مدارسه وعدد طلابه . وقد أثرت التغيرات الاقتصادية والاجتماعية - المحلية والعالمية - التى تحيط به ، على حاضره ، وسوف تؤثر بالضرورة على مستقبله . ويمكن أن نلاحظ ذلك من خلال استعراض الواقع الكمى والكيفى للتعليم الثانوى .

١٠-٢- الواقع الكمى للتعليم الثانوى فى البحرين :

إن استقرار الأرقام الخاصة بالنمو فى التعليم الثانوى خلال السنوات الخمس

عشر الماضية ، يشير إلى أن التعليم الثانوي العام قد نما خلال الفترة ٧٦/٧٥ - ١٩٩١/٩٠م من ٧١٥٤ طالباً وطالبة إلى ١٢١٤٤ طالباً وطالبة أى بمعدل نمو سنوي قدره ٦.٤ ٪ ، ويلاحظ انخفاض أعداد الطلاب والطالبات فى العام ١٩٨١ / ٨٠م إلا أنها تزايدت فى الأعوام التالية وبشكل مضطرد . فى حين أن التعليم الصناعى قد زاد خلال نفس الفترة من (٦٣١) طالباً إلى (٢٠٠٤) طالباً أى بمعدل نمو سنوي قدره (١٤.٥ ٪) . أما التعليم التجارى فقد نما أيضاً نمواً واضحاً من (٩٨٤) طالباً وطالبة إلى (٢٤١٦) طالباً وطالبة أى بمعدل نمو سنوي قدره (٩.٨ ٪) ، على أنه تجدر الاشارة إلى أن أعداد المقيدين قد تراجعت عام ١٩٩١/٩٠م عما كان عليه الوضع فى عام ١٩٨٦/٨٥م .

جدول رقم (٣)
يبين أعداد الطلبة والطالبات المقيدين بفروع التعليم الثانوي ٧٦/٧٥ - ١٩٩١/٩٠م

نوع التعليم	٧٦/٧٥		٨١/٨٠		٨٦/٨٥		٩١/٩٠		السنة الدراسية
	أ	ب	أ	ب	أ	ب	أ	ب	
ثانوي عام	٢٢٥٨	٣٨٩٦	٢٦٩٩	٢٩٣٨	٢٤٧٢	٤٦٣٧	٤٦٣٦	٧٥١٨	٧١.٨ ٪
ثانوي تجارى	٥٢٦	٤٥٨	٧٥١	٩٢٧	٢١٤٥	٢٣٨٩	١٤٨٦	١٤٨٦	١٤.٣ ٪
ثانوي صناعى	٦٣١	-	٩٢٩	-	٢٥٠٢	-	-	-	١١.٨ ٪
الأنسجة والملابس	-	-	-	-	-	١٧٢	١٣٠	١٣٠	٠.٨ ٪
الثروة الزراعية والحيوانية	-	-	-	-	١٦	-	-	-	٠.٤ ٪
الفندقة	-	-	-	-	١٣	٧	-	-	٠.٥ ٪
الطباعة	-	-	-	-	٦٠	-	-	-	٠.٤١ ٪
علوم صحية	-	-	٦١	-	٩٤	١٦٥	-	-	-
المجموع الكلى	٤٤١٥	٤٣٥٤	٤٣٧٩	٢٩٢٦	٧٣٧٠	٧٧٧٧	٩١٣٤	٩١٣٤	١٠٠ ٪

أما بالنسبة للتعليم التطبيقى (أنسجة وملابس - ثروة زراعية وحيوانية - فندقة - طباعة - علوم صحية) فقد انخفض من (٥٢٧) طالباً وطالبة عام ٨٦/٨٥ إلى (٢٤٧) طالباً وطالبة عام ١٩٩١/٩٠ .

على أننا نلاحظ أن النمو فى التعليم الثانوي بمختلف فروعها كان أشد وضوحاً فى السنوات الأخيرة إبتداء من عام ١٩٨٦/٨٥م وحتى الوقت الحاضر وهذا ناشئ بالطبع

من التوسع فى التعليم الاعدادى وزيادة مخرجاته من الطلاب والطالبات والذين يرغبون فى الالتحاق بالتعليم الثانوى . كما يظهر النمو السريع فى التعليم التجارى وحاجة المجتمع البحرينى إلى خريجيه ، إلا أنه حدث انكماش فيه فى عام ١٩٩١/٩٠ ، وقد يرجع ذلك إلى قلة الفرص المتاحة أمام خريجيه للعمل بسبب تأثر الأوضاع الاقتصادية فى البحرين وخاصة مع انخفاض العوائد النفطية والتي بدأت منذ منتصف الثمانينات من هذا القرن . ويتشابه هذا الواقع مع أوضاع التعليم الثانوى الصناعى والتطبيقى .

كما تشير البيانات الاحصائية - فى الجدول السابق - إلى أن تعليم الفتاة قد نما بصورة واضحة خلال السنوات الأخيرة ، فقد كان نصيب الفتاة فى التعليم الثانوى (٤٩.٦٪) عام ٧٦/٧٥ ارتفع إلى (٥٤٪) عام ٩٠/٩١ ، مما يدل على إقبال الفتاة على التعليم الثانوى .

أما بالنسبة للتعليم الثانوى العام - على وجه الخصوص - فقد كانت نسبة الاناث المقيدات به عام ٧٦/٧٥ حوالى (٥٤٪) وقد ارتفعت فى عام ٩١/٩٠ إلى (٦١.٩٪) فى حين لا تتعدى نسبة الذكور (٣٨.١٪) .

إن ثمة عدداً من العوامل وراء الفروق فى فرص التعليم الثانوى العام بين الجنسين وفى مقدمتها ، قصر القبول بالتعليم الصناعى على الذكور نون الاناث ، واتجاه الذكور نحو الاشتغال فى الأنشطة التجارية ، والتحاق بعض الطلاب بالتمهذة المهنية التابعة لوزارة العمل والشئون الاجتماعية .

وثمة نقطة أخرى تجدر الإشارة إليها . وهى أن النساء اللائى عشن فترات ما قبل النفط حيث فرص الالتحاق بالتعليم مقيدة بسبب ضالة المصادر المالية أو ضعف الدعم الاجتماعى - بسبب العادات والتقاليد الاجتماعية التي لاتعزز تعليم الفتاة - أصبحت لديهن رغبة شديدة فى إعطاء بناتهن الفرص التعليمية التي لم تتوافر لهن .

أما بالنسبة للتعليم التجارى فقد ارتفعت نسبة الاناث من (٤٧٪) فى عام ١٩٧٦/٧٥ إلى (٦١٪) فى عام ١٩٩١/٩٠ ، وكان ذلك على حساب نسبة الذكور التي انخفضت من (٥٣.٤٪) فى عام ١٩٧٦/٧٥ إلى (٣٨.٥٪) فى عام ١٩٩١/٩٠ .

وتشير الاحصاءات - فى الجدول السابق - إلى أن غالبية المقيدى فى التعليم الثانوى يوجدون فى التعليم العام ، حيث تصل نسبتهم فى ١٩٩١/٩٠م (٧١.٨٪) من مجموع المقيدى ، فى حين لاتتجاوز نسبة المقيدى فى التعليم التجارى (١٤.٣٪) وفى التعليم الصناعى بلغت النسبة (١١.٨٪) ، أما نسبة المقيدى فى التعليم التطبيقى فقد بلغت (٢.١٪) . وهذه النسب تدل على أن التعليم الفنى يتركز بصورة أوضح فى

التعليم التجارى .

وإذا نظرنا إلى هذه النسب لبدت الصورة سيئة فيما يتعلق بالتعليم الثانوى الفنى والتطبيقي ، وأن الغلبة مازالت للتعليم الثانوى العام ، رغم أهمية الأنواع الأخرى من التعليم الثانوى لاحتياجات التنمية فى المجتمع البحرينى الذى مازال يعتمد بشكل كبير على قوة العمل الوسطى من العمالة الوافدة .

أما بخصوص أعداد المسجلين ونسبهم فى التخصصات المتوفرة فى التعليم الثانوى الأكاديمى فيوضحها الجدول رقم (٤) .

جدول رقم (٤)

أعداد طلاب وطالبات الثانوى العام حسب التخصص فى العام ١٩٩١/٩٠م

القسم الجنس	العلمى		الأدبى		المجموع	
	العدد	%	العدد	%	العدد	%
ذكور	٢٦١٠	%٥٦,٤	٢٠١٦	%٤٣,٦	٤٦٢٦	%٣٨,١
إناث	٣٦٧١	%٤٨,٨	٢٨٤٧	%٥١,٢	٧٥١٨	%٦١,٩
المجموع	٦٢٨١	%٥١,٧	٥٨٦٣	%٤٨,٣	١٢١٤٤	%١٠٠

إن إستقراء الأرقام فى الجدول رقم (٤) يبين أن نسبة المقيدىن بالتخصصات العلمية تقدر بحوالى (%٥١.٧١) فى عام ١٩٩١/٩٠ م ، بينما تقدر نسبة المقيدىن بالتخصصات الأدبية (%٤٨.٣) ، والفرق بين النسبتين لصالح التخصصات العلمية ويمقدار (%٣.٤) . كما تشير الأرقام نفسها إلى أن نسبة المقيدىن بالتخصصات العلمية من الذكور (%٥٦.٤) ، فى حين كانت نسبتهم فى التخصصات الأدبية (%٤٣.٦) . أما بالنسبة للإناث فتقدر نسبة الملتحقات منهن بالتخصصات العلمية (%٤٨.٨) ، وفى التخصصات الأدبية (%٥١.٢) .

ويستدل من هذه النسب على أن الذكور أكثر إقبالأ على التخصصات العلمية من الإناث ، أما الإناث فأكتر إقبالأ على الخصاصات الأدبية من الذكور . ويتفق ذلك الاتجاه مع ما يشير إليه الألب التربوى من أن الدراسات الأدبية أكثر ملاءمة للإناث من الذكور ، وأن القدرة اللغوية عند الإناث أفضل من الذكور .

ومقارنة الواقع الحالى بما كان فى الماضى ، نجد أنه فى عام ١٩٧٦/٧٥ كانت نسبة المقيدىن فى الفرع العلمى (٤٩٪) وفى الفرع الأدبى (٥١٪) . وفى عام ١٩٩١/٩٠ أصبحت نسبة المقيدىن فى الفرع العلمى (٥١.٧٪) وفى الفرع الأدبى (٤٨.٣٪) . ويلاحظ وجود إتجاه نحو الالتحاق بالفرع العلمى فى السنوات الأخيرة .

وتشير البىانات الاحصائية لعام ١٩٩١/٩٠ إلى أن المناطق الثلاث : المنامة والمحرق ومدينة عيسى وهى مدن كبيرة فى البحرين تأخذ نصيباً كبيراً فى القاعدة المخصصة للتعليم الثانوى ، حيث أن عدد الطلاب فى هذه المناطق يصل إلى (٦٣.٨٪) من مجموع الطلاب و (٧٦٪) من مجموع الطالبات هذا فى حين أن مجموع السكان فى هذه المدن الثلاث فى فئة السن ١٥-١٩ يؤلفون (٥٩.٨٪) من مجموع السكان الذكور و (٥٩.٨٪) من الإناث فى هذه الفئة من العمر (٤٠) . ويستدل من هذه النسب على أن نصيب المناطق الريفية من أماكن التعليم الثانوى لا يتناسب مع نسبة سكان هذه المناطق ، ويتضح ذلك بصورة أكثر بين الإناث ، وربما يرجع ذلك إلى بعض العادات والتقاليد التى تعوق تعليم الفتاة .

ونخلص من التحليل الكمى للتعليم الثانوى فى البحرين إلى مايلى :

- تراجع فى أعداد المقيدىن فى التعليم الفنى فى عام ١٩٩١/٩٠ م مقارنة بأعداد من كانوا مقيدىن فى عام ١٩٨٦/٨٥ م . وكان التراجع لصالح التعليم الثانوى العام .

- نصيب الفتاة فى التعليم الثانوى فى عام ١٩٩١/٩٠ أكبر من نصيب الفتى ويفوقه بشكل كبير فى التعليم الثانوى العام .

- يوجد إقبال من الذكور على الالتحاق بالفرع العلمى .

- نصيب المناطق الحضرية من فرص التعليم يفوق بكثير نصيب المناطق الريفية .

١٠-٣- بعض مؤشرات الكيف لتطور التعليم الثانوى فى البحرين :

١٠-٣ ، الأهداف العامة للتعليم الثانوى :

ينقسم التعليم الثانوى بالبحرين إلى ثلاثة فروع أساسية هى : العام والتجارى والصناعى ويهدف كل منها إلى تحقيق مايلى (٤١) :

١٠-٣-١- التعليم الثانوى العام :

أ- الارتقاء بمستوى الأعداد العام للطلاب جسمياً وعقلياً واجتماعياً وقومياً بما

- يجعلهم أفراداً ناضجين ومواطنين صالحين ومستنيرين .
- ب- تزويد الطلاب بما يحتاجونه من معارف وخبرات فى العلوم والآداب والفنون بما يمكنهم من مواصلة دراستهم بمرحلة التعليم العالى .
- ج - إعداد الطلاب لممارسة الحياة العامة وذلك عن طريق تزويدهم بالقيم السليمة والاتجاهات العملية وأساليب التفكير الحديثة وطرق مواجهة الحياة العصرية وحل مشكلاتها .

١٠-٣-٣- التعليم الثانوى التجارى :

- أ- إعداد القوى البشرية اللازمة لمزاولة الأعمال المالية والتجارية والكتائبية وتنظيم فعاليات الانتاج وتوزيعه .
- ب- تشجيع الطلبة على ممارسة الأعمال التجارية الحرة من خلال الدراسات التطبيقية والعملية والاطلاع على أنواع مختلفة من المشاريع من واقع السوق التجارى .

ج - تزويد الطلبة بقدر كاف من الثقافتين العامة والتجارية .

١٠-٣-٣- التعليم الثانوى الصناعى :

يقبل فى هذا النوع من التعليم الطلاب الذكور فقط ويهتم بتحقيق الأهداف التالية :

- أ- إعداد اليد العاملة ذات الخبرة فى مجالات العمل الاقتصادية المختلفة .
- ب- إعداد جيل من الصناعيين يسهم فى تطوير الصناعات المحلية بالبلاد ويسد حاجاتها من الأيدى الفنية .

ويتبين مما سبق أن التعليم الثانوى العام قد استهدف بالدرجة الأولى النمو المتكامل للطالب جسدياً وعقلياً واجتماعياً بما يجعله قادراً على تحمل مسؤولية المواطنة ، مما يعكس فهماً فلسفياً وسياسياً لوظيفة التربية . ثم تأتى بعد ذلك أهداف ترتبط بإعداد الطالب للدراسة فى التعليم العالى ، ولممارسة الحياة العامة ومواجهة مشكلاتها وإيجاد حلول لها . وهى جميعها أهداف تنسجم بشكل كبير مع المفاهيم التربوية المعاصرة إلا أن صفة العمومية الواسعة تغلب عليها ، وقد يشكل ذلك صعوبة عند صياغة الأهداف السلوكية التى تتبع من الأهداف العامة للتعليم الثانوى العام . أما التعليم التجارى والتعليم الصناعى فطبيعتهم وأهدافهما تختلف حيث يهدفان إلى إعداد الأفراد مهنياً وثقافياً لممارسة حياة العمل فى مجال التخصص وفى مختلف مجالات التنمية المجتمعية . وهى أهداف تسير ما أشار إليه الأدب التربوى المعاصر فى أهداف التعليم التقنى والمهنى .

١٠-٤- سياسة القبول بالتعليم الثانوى (٤٢) :

يمثل التعليم الثانوى فى البحرين ثالث درجات السلم التعليمى ويشترط فيمن يقبل به أن يكون حاصلأعلى شهادة إتمام الدراسة الاعدادية أو ما يعادلها ويقبل الطلبة فيه طبقاً لحاجة البلاد من التخصصات المختلفة ، بحيث يحدد القبول لكل فرع من فروع اتعليم حسب خطة الوزارة ، ويشترط لقبول الحاصلين على الشهادة الاعدادية بأحد فروع التعليم الثانوى أن يقوموا بتقديم رغبات التحاقهم مرتبة حسب أولوية أهميتها بالنسبة لهم ، وكلما كانت درجات الطالب فى امتحان الشهادة الاعدادية عالية كلما أمكن تحقيق الرغبة الأولى أى أن المجموع الكلى هو عامل التفضيل الأساسى ، فى تحقيق رغبات الطلبة . كما يتم تنسيق جميع طلبة ومطالبات البحرين ، بحيث يتساوى الحد الأدنى لدرجات القبول بالنسبة لكل فرع فى جميع المناطق بالبلاد .

١٠-٥- متطلبات الدراسة :

قامت وزارة التربية والتعليم مع بداية العام الدراسى ١٩٨٢/٨١ بتنفيذ الخطة الخاصة بتفريع التعليم الثانوى ، وذلك بعد موافقة مجلس الوزراء عليها وأصبح هذا التعليم بموجب هذه الخطة ينقسم إلى تفريعات بحيث لم يعد مقتصراً على التعليم الثانوى العام والفنى بل تعدى ذلك إلى إيجاد تخصصات جديدة مثل : فرع التعليم العام (القسم العلمى والقسم الأدبى) - فرع التعليم التجارى - فرع التعليم الصناعى - فرع الفندقية - فرع الأنسجة والملابس فرع الثروة الزراعية والحيوانية - فرع الطباعة (٤٣) .

وفى عام ١٩٩٠ م بدأت الوزارة العمل بنظام المقررات فى مدارسها الثانوية وبموجب هذا التطوير أصبح مجال الدراسة يشتمل على خمسة مسارات عامة أساسية هى : المسار العلمى - المسار الأدبى - المسار التجارى - المسار الصناعى - المسار التطبيقى (الفندقية - الأنسجة والملابس - الثروة الزراعية والحيوانية - الطباعة) .

ومتطلبات الدراسة : هى عدد الساعات اللازمة للحصول على الشهادة الثانوية العامة ، ومدتها مائة وست وخمسون ساعة (١٥٦) معتمدة كحد أدنى فى جميع المسارات ، ماعدا المسار الصناعى فإن الحد الأدنى لعدد الساعات المعتمدة مائتان وست عشرة ساعة معتمدة .

وفيما يلى جدول رقم (٥) يوضح توزيع الساعات المعتمدة ونسبها وعدد حصصها التى تلزم لإنهاء الدراسة فى المسارات الخمس (٤٤) .

جدول رقم (٥)

تطبيقات			صناعي			علمي - أحيائي - تجاري			المقررات
عدد	ساعة	%	عدد	ساعة	%	عدد	ساعة	%	
معتمة	الحصص		معتمة	الحصص		معتمة	الحصص		
١٠٠٠	٧٠	%٤٥	٨١٠	٥٤	%٢٥	١٠٠٠	٧٠	%٤٤	المشتركة التخصصية التخصصية الاختيارية الاختيارية
١٠٠٠	٧٠	%٤٥	٢٢٥٠	١٢٠	%٦٩	٩٣٠	٦٢	%٤٠	
١٢٠	٨	%٥	٩٠	٦	%٣	١٨٠	١٢	%٨	
١٢٠	٨	%٥	٩٠	٦	%٣	١٨٠	١٢	%٨	
٢٢٤٠	١٥٦	%١٠٠	٣٢٤٠	٢١٦	%١٠٠	١٣٤٠	١٥٦	%١٠٠	المجموع

وفيما يلي سنعرض بالتفصيل لمتطلبات الدراسة في المسار العلمي والأدبي والتجاري كنموذج للتوضيح ، وتتضمن الساعات المعتمدة لمجموعة المقررات المشتركة مايلي :

- اللغة العربية (١٨) - اللغة الانجليزية (١٨) - التربية الاسلامية (٨) - العلوم (٦)
 - الرياضيات (٦) - المواد الاجتماعية (٦) - التربية الرياضية (٦) - التربية الأسرية (٢) .
 وتعتبر المقررات المشتركة عامة لجميع الطلاب والطالبات ، وتستهدف تأمين حد أدنى من الثقافة العامة مع التركيز على دراسة اللغة العربية واللغة الانجليزية حيث يخصص لكل منهما (١٨) ساعة معتمدة . ولعل ما يبرر ذلك أوضاع البحرين الاقتصادية والاجتماعية والور الذي تلعبه اللغة في حياة أهلها اقتصادياً وثقافياً .
 ولاتوجد فروق في خطة الدراسة بين البنين والبنات فيما عدا أن البنات يدرسن ساعتين معتمدين في مقرر التربية الأسرية .
 أما الساعات المعتمدة لمجموعة المقررات التخصصية الإجبارية ، فيلتزم الطالب بدراستها في مسار معين ، وتتوزع في المسار العلمي كما يلي :
- الرياضيات (١٨) - الفيزياء (١٨) - الكيمياء (١٢) - الأحياء (١٢) - الجيولوجيا (٢) - ساعة معتمدة .

أما الساعات المعتمدة لمجموعة المقررات التخصصية الاختيارية للمسار العلمى فتكون على شكل مقررات بما يعادل (١٢) ساعة معتمدة وتكون موجهة إلى التعمق فى تخصص معين ووفق ضوابط معينة وفى المجالات التالية : أربعة مقررات فى الرياضيات (١٠ - ساعة معتمدة) - ثلاثة مقررات فى الفيزياء (١٠ ساعات معتمدة) - مقررین فى الكيمياء (٨ ساعات معتمدة) - مقررین فى الأحياء (٨ ساعات معتمدة) - مقررین فى الجيولوجيا (٤ ساعات معتمدة) .

أما توزيع الساعات المعتمدة لمجموعة المقررات التخصصية الاجبارية على المجالات المختلفة للمسار الأدبى فهو :

اللغة العربية (١٤) - اللغة الانجليزية (١٢) - التربية الاسلامية (٤) - التاريخ (١٠) - الجغرافيا (١٢) - الاقتصاد (٤) علم الاجتماع (٢) - الفلسفة (٢) - علم النفس (٢) .

أما الساعات المعتمدة لمجموعة المقررات التخصصية الاختيارية للمسار الأدبى ، فتكون على شكل مقررات بما يعادل (١٢) ساعة معتمدة وتكون موجهة إلى التعمق فى تخصص معين ووفق ضوابط معينة ومن المجالات التالية :

ثلاثة مقررات فى اللغة العربية (١٠ ساعات معتمدة) - ثلاثة مقررات فى اللغة الانجليزية (١٠ ساعات معتمدة) - ثلاثة مقررات فى اللغة الفرنسية (١٠ ساعات معتمدة) - مقررین فى الشريعة الاسلامية (٦ ساعات معتمدة) - ثلاثة مقررات فى المواد الاجتماعية (٨ ساعات معتمدة) مقررین فى الفلسفة والمنطق (٤ ساعات معتمدة) .

أما توزيع الساعات المعتمدة لمجموعة المقررات التخصصية الإجبارية على المجالات المختلفة للمسار التجارى فهو :

المحاسبة (عربى وانجليزى) (١٠ ساعات معتمدة) - البنوك التجارية (٤ ساعات معتمدة) الرياضية المالية (٨) - مبادئ التجارة (٤) - الاقتصاد (٤) - التأمين (٢) - الاعمال المكتبية (عربى وانجليزى) (١٠) - تكنولوجيا المعلومات (٨) - الآلة الكاتبة العربية (٤) - الآلة الكاتبة الإنجليزى (٤) - القانون التجارى وقانون العمل (٤) .

أما الساعات المعتمدة لمجموعة المقررات التخصصية الاختيارية للمسار التجارى ، فتكون على شكل مقررات بما يعادل (١٢) ساعة معتمدة وتكون موجهة إلى التعمق فى تخصص معين ووفق ضوابط معينة وفى المجالات التالية :

ثلاثة مقررات فى المحاسبة المالية (٨ ساعات معتمدة) - ثلاثة مقررات فى البنوك

(٨) - ثلاثة مقررات فى السكرتارية (٨) مقررين فى الاختزال (٤) - مقررين فى التأمين (٤) مقررين فى مكاتب السفريات (٤) - مقررين فى فن البيع (٤) - مقررين فى التسويق (٤) - مقررين فى الآلة الكاتبة الالكترونية (٨) - مقرر فى مبادئ التجارة (٤) - ثلاثة مقررات فى الرياضيات (٦ ساعات معتمدة) .

ولعل أهم ما يميز متطلبات الدراسة بالفرع التجارى هو تدريس مقررات تجارية باللغة الانجليزية ، وهذا يساعد على رفع مستوى الطالب فى اللغة الانجليزية باعتبارها لغة التعامل فى الأسواق وأن ضعف مستوى الخريجين فى هذه اللغة كان موضوع الشكوى الرئيسى بين المؤسسات والبنوك والشركات . كما صبغت الدراسة بالتدريب العملى ، ونتيجة للصعوبات التى لوحظ أن الطالب واجهها فى تعلم الآلة الكاتبة العربية والانجليزية فى وقت واحد ، فقد اعتبر مقرر الآلة الكاتبة عربى متطلباً سابقاً لتعلم الآلة الكاتبة الانجليزية .

أما المقررات الاختيارية لجميع المسارات ، فتستهدف إثراء المنهج وإشباع رغبات الطلاب وتحقيق التوازن والتكامل بين المقررات المشتركة والتخصصية ، ويختار الطالب مجموعة من المقررات الاختيارية بما لا يقل عن (١٢) ساعة معتمدة للمسار العلمى والأدبى والتجارى ، و (٨) ساعات معتمدة للمسار التطبيقى ، و (٦) ساعات معتمدة للمسار الصناعى ، وتكون هذه المقررات ضمن الخبرات التالية :

مقرر التربية الإسلامية (٢) - أربعة مقررات فى الحاسوب (٨) - مقرر فى الكهرباء (٤) -مقرر فى الالكترونيات (٤)-مقرر فى التبريد (٤)-مقرر فى السيارات(٤)-مقرر فى الرسم الفنى والتطبيقى (٢) - ستة مقررات فى الفنون الجميلة (٦) - مقررين فى الموسيقى (١٢) - مقرر فى التجارة والاقتصاد (٢) - أربعة مقررات فى اللغة الفرنسية (١٢) - مقرر فى طرائق البحث (٢) - مقرر فى الصحة المهنية (٢) -مقرر فى الزراعة (٢)-مقرر فى المسرح (٤)- أربعة مقررات فى التربية الرياضية (٨)-مقرر فى التربية المرورية(٢)- مقرر فى الخدمة الاجتماعية(٢)-مقررين فى التربية الأسرية(٤) .

وتتوزع متطلبات الدراسة (١٥٦ ساعة معتمدة) على ستة فصول دراسية ، ومدة كل فصل خمسة عشر أسبوعياً يقضيها الطالب فى دراسة مقرر دراسى أو أكثر ، وتوجد فترة زمنية قبل الدراسة ويعدها تصل إلى أسبوعين لأغراض التسجيل والإرشاد والتقويم الختامى .

ويجوز للطالب التحويل من مسار إلى آخر خلال الفصلين الدراسيين وتحسب له المقررات المشتركة أو الاختيارية للمسار الجديد فى حدود عدد الساعات المطلوبة .

ولعل أهم ما يميز نظام المقررات أنه يتيح الفرصة الكافية للدراسة العميقة الوافية للمقررات التي يرغب فيها الطالب والتي تتلاءم وميوله وقدراته . ويسهل انتقال الطالب من فرع إلى آخر نتيجة وجود جذع مشترك من مواد الثقافة العامة بين مختلف الفروع ، بالإضافة إلى أنه - أى نظام المقررات - يتميز بسرعة الاستجابة للتغيرات الاقتصادية والاجتماعية التي تحدث فى المجتمع ، كما يستطيع الطالب الممتاز أن ينهى دراسته ويخرج فى مدة أقل ، وهو نظام يتسم بالمرونة حيث يمكن إضافة مقررات دراسية جديدة تواكب التقدم العلمى والاجتماعى بدون إعادة النظر فى الخطة الدراسية ، وعملية التقويم والامتحانات فيه لا تنصف بالرهبة والخوف ، كما أن الرسوب فى مقرر أو أكثر لا يستلزم إعادة السنة بكاملها وإنما إعادة دراسة المقرر فقط ، ويشجع هذا النظام المواهب الخاصة للطلاب بما يقدمه من مقررات للاختيار الحر ، وتدخّل تقديرات هذه المقررات فى المعدل العام للطالب عند التخرج ، هذا بجانب أنه نظام مطبق حالياً ومنذ فترة طويلة فى التعليم العالى بالبحرين .

ويوجد بالتعليم الثانوى بالبحرين الشعب الدراسية التالية :

أ- الفرع العلمى : شعبة الفيزياء والرياضيات - وهى تناسب الطالب الذى يرغب فى مواصلة دراسته الجامعية للتخصص فى مادة الفيزياء أو الرياضيات أو الهندسة - وشعبة الكيمياء والأحياء وهى تناسب الطالب الذى يرغب فى مواصلة دراسته الجامعية للتخصص فى الكيمياء أو الأحياء أو الطب أو الصيدلة أو الزراعة ونحوها .

ب- الفرع الأدبى : شعبة اللغات - شعبة الاقتصاد والأعمال المكتبية - شعبة الاقتصاد المتزلى (طالبات) - شعبة الفنون الجميلة .

ج - الفرع التجارى : شعبة المحاسبة أو شعبة السكرتارية .

د- الفرع التطبيقى : شعبة الفندقية (٤٥) طلبة - الأنسجة والملابس (٤٦) طالبات - الثروة الزراعية والحيوانية (٤٧) - الطباعة (٤٨) (بنين فقط) .

هـ - الفرع الصناعى : شعبة الكهرباء الصناعية - آلات صناعية - كهرباء مركبات - ميكانيكا مركبات التكييف والتبريد - ميكانيكا سيارات - كهرباء سيارات - محركات الديزل - راديو وتلفزيون - الكترونيات صناعية - لحام وتشغيل معادن تمديدات كهربائية - أجهزة القياس والتحكم - إنشآت معدنية .

١٠-٦- الفاقدين أو المهجورين في التعليم :

جدول رقم (٦)

أعداد المواطنين والمواطنات في الصف الأول الثانوي ٨٥/٨٦ والمتخرجين منهم في العام ٨٨/١٩٨٩

نوع التعليم	ذكور		إناث		نسبة الاستبقاء
	متخرج	صف أول	متخرج	صف أول	
	٨٩/٨٨	٨٦/٨٥	٨٩/٨٨	٨٦/٨٥	
ثانوي عام	٦٨٤	٨٣٦	١٤١٥	١٦٨٠	٪١٥,٨
ثانوي تجاري	٣٥٤	٦٩٧	٥٢٣	٧٧٧	٪٣٢,٧
ثانوي صناعي	٧٦٢	١٠٣٥	-	-	-

عند استقراء الأرقام الخاصة بالجدول رقم (٦) وحساب معدلات الاستبقاء منها في التعليم الثانوي العام نجد أنها تصل إلى (١٨.٢ ٪) بين الذكور وتنخفض إلى (١٥.٨ ٪) بين الإناث . بمعنى أن من بين (١٠٠) طالب و (١٠٠) طالبة مقيدتين في الصف الأول لا يتخرج منهم سوى (٨٢) طالباً (٨٤) طالبة في الصف الثالث ، بينما في التعليم الثانوي التجاري تصل معدلات الاستبقاء إلى ٤٩.٢ ٪ بين الذكور وتنخفض إلى (٣٢.٧ ٪) بين الإناث . أما في التعليم الصناعي فتصل معدلات الاستبقاء إلى (٢٦.٤ ٪) . كما لوحظ من البيانات الإحصائية أن معدلات الاستبقاء في الفرع الأدبي تصل إلى حوالي (٣٠ ٪) بينما تنخفض في الفرع العلمي إلى (٨ ٪) .

وهذه المعدلات تشير إلى ضعف قدرة النظام التعليمي في المرحلة الثانوية على تمكين طلابه من إنهاء دراستهم بنجاح في الوقت المفترض وهو ثلاث سنوات مما يشير إلى ضعف كفاية هذا التعليم وخاصة الفرع الأدبي منه وكذلك التعليم الثانوي التجاري ، وبين الذكور على وجه الخصوص .

١٠-٧- معدلات النجاح أو الرسوب :

تعتبر معدلات النجاح أو الرسوب من أهم مقاييس فاعلية التعليم ، حيث أن التعليم الجيد والفعال هو ذلك النوع من التعليم الذي يساعد الطالب على الانتهاء من مرحلة تعليمية في الوقت المحدد لذلك . وتشير البيانات الاحصائية عن التعليم في البحرين ١٩٩٠/٨٩م إلى أن متوسط نسبة الرسوب في الفرع العلمي (١١.٣٪) بين الذكور ، (٩.٢٪) بين الاناث ، أما في الفرع الأدبي فيصل متوسط نسبة الرسوب بين الذكور إلى (١٢.٨٪) وبين الاناث (٦.٧) . وهي نسب مقبولة إلى حد ما ، إلا أنها ترتفع عادة بين الذكور عنها بين الاناث ، كما يلاحظ من البيانات الاحصائية أن نسب الرسوب ترتفع في الصف الثالث عن الصفين الأول والثاني ، فتصل إلى (١٩.٦٪) بين الذكور ، (٢١.٢٪) بين الاناث وذلك في الفرع العلمي ، أما في الفرع الأدبي فتصل إلى (١٥.٨٪) بين الذكور ، (١٩٪) بين الاناث . وهي معدلات متناقضة مع المعدلات العامة ، ويصعب الوصول إلى اتجاه معين بصدها إلا أنه من الملاحظ بصفة عامة أنها ترتفع عادة بين الذكور عنها بين الاناث كما تنخفض بوجه خاص في الصف الأول .

أما في التعليم الثانوي التجاري فتشير البيانات الاحصائية للعام الدراسي ١٩٩٠/٨٩ (٥٠) - إلى أن نسب الرسوب تصل إلى (١٨٪) بين الذكور ، (٩٪) بين الاناث . وهي بذلك ترتفع بين الذكور عنها بين الاناث . إلا إنها تصل في الصف الثالث إلى (٣٤.٦٪) بين الذكور ، (١٢.٥٪) بين الاناث . ويمكن أن نجد تفسيراً لهذه المعدلات التي نعتقد أنها قد ترجع إلى العادات والتقاليد التي تحد من خروج الفتاة بعد الدوام المدرسي ، بينما لا يتم ذلك بالنسبة للذكور ويؤدي ذلك إلى استفادة الفتاة من وقت ما بعد المدرسة بشكل أفضل من استفادة الفتى .

بينما تشير البيانات الاحصائية ١٩٩٠/٨٩ م إلى أن متوسط نسبة الرسوب في التعليم الثانوي اده صناعي تصل إلى (١٧.٥٪) . كما ترتفع في الصفين الأول والثاني إلى (٢٠٪) ، (١٩.٦٪) على الترتيب ، لكنها تنخفض في الصف الثالث حيث تصل إلى (١٢.٥٪) . وقد يرجع ذلك إلى أن الطلاب يبذلون جهوداً أكبر في التحصيل الدراسي في الصف الثالث ، باعتبار أنهم على وشك التخرج من المدرسة .

وبصفة عامة فإن نسب التسرب والرسوب ترتفع عادة في التعليم التجاري والتعليم الصناعي عنها في التعليم الثانوي العام ، وهي كذلك ترتفع بين الذكور عنها بين الاناث ، وفي كل الأحوال فإن هذه الظاهرة تقتضى البحث عن أسبابها وإيجاد الطول المناسبة لها ، لتقليل الفاقد أو الإهدار في التعليم ، الثانوي العام والفتى .

١٠-٨- معدلالتسرب :

تشير البيانات الإحصائية لعام ١٩٩٠/٨٩ م (٥١) إلى أن عدد المتسربين الذكور من الثانوى العلمى (٢٦) طالباً ويشكلون نسبة قدرها (١.٠٣٪) من عدد المقيدىن ، بينما كان عدد المتسربات (٢٢) طالبة يشكلن نسبة قدرها (٠.٩١) ، أما بالنسبة للقسم الأدىبى فكان عدد المتسربين من الذكور (٢٥) طالباً ويشكلون نسبة (١.٥٢٪) ، فى حين تسربت (٦٠) طالبة بنسبة (١.٧٩٪) .

وبدل ذلك على أن نسبة تسرب الذكور أعلى من نسبة تسرب الاناث فى الفرع العلمى ، أما فى الفرع الأدىبى فكان العكس حيث أن نسبة التسرب بين الاناث أعلى من نسبة التسرب بين الذكور . إلا أن الملاحظ بصفة عامة أن نسب التسرب فى الفرع الأدىبى أعلى من الفرع العلمى ، وقد يرجع ذلك إلى انخفاض القدرات العامة للطلاب والطالبات الملتحقين بالفرع الأدىبى ، ما يقتضى معه إعادة النظر فى المحتوى الدراسى للفرع الأدىبى بما يجعل الطلاب والطالبات قادرىن على استيعابه والنجاح فيه ، وقد يقلل ذلك من نسب التسرب ، إلا أن هذه النسب جميعها تعد نسباً مقبولة بشكلى عام .

أما فى التعليم الثانوى التجارى فتشير البيانات الإحصائية نفسها إلى أن عدد المتسربين بين الذكور (٢٠) طالباً ويشكلون نسبة (٢.٧٣٪) بينما كان عدد المتسربات (٢٩) طالبة ويشكلن نسبة (٢.٣٧٪) . أى أن نسبة التسرب بين الذكور أعلى من نسبة التسرب بين الاناث . لكن الملاحظ أن نسب التسرب فى التعليم الثانوى التجارى وبشكل عام مرتفعة عن نسب التسرب فى التعليم الثانوى العام ، وقد يرجع ذلك إلى استمرار العادات والتقاليد التى ينظر من خلالها إلى أن هذا النوع من التعليم أقل قيمة من التعليم الثانوى العام الموصل إلى التعليم العالى والجامعى . وهى نسب فى مجملها وأن كانت قليلة إلا أنها تشكل عائقاً نحو استكمال البنية الأساسية فى هيكل العمل من المواطنين البحرىنيين ، خاصة وأنه مجتمع مازال يعتمد بشكل كبير على العمالة الوافدة .

أما بالنسبة للتعليم الثانوى الصناعى فيقتصر القبول فيه على الذكور فقط لأسباب تتعلق بالعادات والتقاليد العربىية التى تحول دون عمل المرأة فى مختلف القطاعات .

وتشير البيانات الإحصائية للعام الدراسى ٨٩ / ١٩٩٠ م (٥٢) إلى أن عدد المتسربين (٦٦) طالباً ويشكلون نسبة قدرها (٢.٧٪) من عدد المقيدىن وهى نسبة مرتفعة إلى حد ما ، خاصة فى مجتمع يحتاج إلى هذه النوعية من العمالة الفنية ، وقد يكون التسرب بسبب الاتجاهات السلبية نحو العمل الفنى والمهنى التى لازالت سائدة بين الشباب العربى بعامة والخليجى بخاصة .

١٠-٩- نمط الادارة المدرسية :

تعتبر وزارة التربية والتعليم هي الجهة المسؤولة عن تنظيم وتنفيذ السياسة التربوية والتعليمية ومتابعة شئون التعليم في البلاد ، ويخضع لادارتها مختلف مراحل وأنواع التعليم ، ويوجد بالوزارة إدارة للتعليم الاعدادي والثانوي ، تتبع وكيل الوزارة المساعد للتعليم العام والفنى ، وذلك وفق الهيكل التنظيمى الجديد لوزارة التربية والتعليم لعام ١٩٨٧م . وتتولى إدارة التعليم الاعدادي والثانوي الاشراف إدارياً على المدارس الاعدادية والثانوية العامة والفنية ، حيث تقوم ببعض الأمور الادارية كتعيين المعلمين أو تقيلهم .. وغير ذلك .

ويوجد لكل مدرسة مدير - أو مديرة - يعاونه في إدارة المدرسة التى لا يقل عدد تلاميذها عن ٤٥٠ تلميذاً مدير مساعد ، كذلك يوجد مشرف إدارى بالمدارس التى بها مدير مساعد ويزيد عددها على ٤٥٠ تلميذاً . أما المدارس التى يقل عدد تلاميذها عن ٤٥٠ تلميذاً فلا يوجد فيها مدير مساعد وإنما يوجد مشرف إدارى فقط . إلا أنه ابتداء من العام الدراسى ١٩٨٥/٨٤ اتجهت الوزارة إلى إلغاء وظيفة المشرف الادارى بالمدارس بحيث لا يكون هناك تعيينات جديدة فى هذا المجال ، كما يوجد سكرتير بكل مدرسة ، كذلك كاتب فى المدارس الثانوية التى لا يقل عدد تلاميذها عن ٦٠٠ تلميذاً ، أما المدارس الثانوية التى يزيد عدد تلاميذها عن ٨٠٠ تلميذ فيعين لها كاتبان . ويوجد مشرف اجتماعى يعين لكل مدرسة لا يقل عدد تلاميذها عن ٥٠٠ تلميذ ، كما يوجد مدرس أول بالمدارس الثانوية ، ويعين مدرس أول واحد لكل مادة بها خمسة مدرسين على الأقل ، ويخفف نصاب المدرس الأول إلى ثمانية حصص أسبوعياً . كما يوجد أمين مكتبة لكل مدرسة بها غرفة مكتبة مدرسية ، ويوجد محضر لكل مختبر بالمدرسة الثانوية (٥٢) . والنمط السائد فى إدارة المدرسة يقوم على مبدأ القيادة الجماعية . بيد أن مشاركة الطلاب فى إدارة المدرسة محدودة للغاية .

١٠-١٠- نظام التقويم والامتحانات (٥٤) :

يعتبر التقويم - بما فيه نظام الامتحانات - نظاماً فرعياً من مجموعة الأنظمة التى تكون نظام التعليم بكامله يرتبط بها عضواً ويتفاعل معها إيجابياً وسلبياً ، ومن خلاله يمكن التعرف على نقاط القوة أو الضعف فى الوسائل والأساليب المستخدمة ومن ثم التغلب عليها وتحويلها إلى أوجه قوة تسهم فى تحسين نوعية التعليم والتعلم وعلاج مشكلاته

ونظام التقويم فى التعليم الثانوى فى البحرين ، يهدف إلى قياس مدى متابعة
تحصيل الطالب وجهده العلمى بصفة مستمرة طوال الفصل الدراسى بالاضافة إلى
اختبار منتصف الفصل ونهايته ، ويستخدم فى التقويم وسائل متنوعة منها : الاختبارات
الشفهية والتحريرية والعملية بما يتناسب وطبيعة كل مقرر .

١٠-١-١- توزيع الدرجة الكلية :

الدرجة الكلية لكل مقرر دراسى (١٠٠) درجة توزع كما يلى :

٣٠ درجة للتقويم التكوينى المستمر .

٢٠ درجة لاختبار منتصف الفصل الدراسى .

٥٠ درجة لاختبار نهاية الفصل الدراسى .

وتكون النسبة المطلوبة للنجاح فى كل مقرر (٥٠٪) من الدرجة الكلية للمقرر .

١٠-١-٢- التقديرات والمعدلات :

يكون للتقدير ست مراتب أساسية تتخللها خمس مراتب فرعية تتسلسل وفقاً

للنسبة المئوية للعلامات التى يحصل عليها الطالب فى المقرر خلال الفصل الدراسى ،

ويرمز إليها بحروف أبجدية ، ويعبر عن المراتب بتقديرات كمية يقابلها قيم رقمية ، وذلك

كما هو موضح فى الجدول التالى :

النسب المئوية	التقدير	الرمز	المعدل
من ٩٥ - ١٠٠	ممتاز يتفوق	+١	٥
٩٥ - ٩٠	ممتاز	أ	٤,٥
٩٠ - ٨٥	جيد جداً +	+ب	٤
٨٥ - ٨٠	جيد جداً	ب	٣,٥
٨٠ - ٧٥	جيد +	+ج	٣
٧٥ - ٧٠	جيد	ج	٢,٥
٧٠ - ٦٥	فوق المتوسط	+د	٢
٦٥ - ٦٠	متوسط	د	١,٥
٦٠ - ٥٥	مقبولة	+هـ	١
٥٥ - ٥٠	ضعيف	هـ	٠,٥
أقل من ٥٠	ضعيف جداً	و	صفر

١٠-١١- الإمكانات المادية والبشرية المتاحة للتعليم الثانوى :

يقدر عدد المدراس الثانوية فى البحرين بحوالى (١٠) مدارس للبنين ، (١٢) مدرسة للبنات جميعها مدارس حكومية حديثة أو شبه حديثة ، وفصولها نسبياً فسيحة ويتوافر فيها الماء والكهرباء وغرف للأنشطة . ويوجد فى كثير من هذه المدارس غرف خاصة بالوسائل التعليمية ، كما وأن غالبية هذه المدارس تحتوى على حديقة أو حقل يمارس فيه نشاط الزراعة خارج المبنى المدرسى وجميع هذه المدارس تحتوى على مكاتب مدرسية ومختبرات خاصة بالكيمياء والأحياء والفيزياء وتحتوى المدارس الصناعية على العديد من الورش لممارسة الدروس العملية بها ، وجميع المدارس الثانوية تحتوى على ساحات عامة لممارسة مختلف الأنشطة الرياضية (٥٥) .

أما فيما يتصل بتوافر القوى البشرية العاملة فى التعليم الثانوى فلا يوجد عجز فى أى نوع من المعلمين .

بيد أن التعليم الثانوى بمختلف أنواعه يعتمد على المعلمين غير البحرينيين حيث تصل نسبة غير البحرينيين فى التعليم الثانوى العام إلى (٦٤.٢٪) بين الذكور و(٢٩٪) بين الإناث وفى التعليم الصناعى (٧٧٪) وفى التعليم التجارى (٨٢٪) بين الذكور و(٢٢٪) بين الإناث (٥٦) .

أما درجة تأهيل المعلمين فى التعليم الثانوى والتي تشير إلى جودة التعليم المقدم فإن البيانات الإحصائية تشير إلى أن ٤٪ منهم غير حاصلين على مؤهلات جامعية ، كما أن نسبة عالية من الحاصلين على مؤهلات جامعية لم يحصلوا على تأهيل تربوى (٥٤٪) بين الذكور و ٦٤٪ بين الإناث (٥٧) . وهذه النوعية تحتاج بلاشك إلى تأهيل تربوى حتى تستطيع تقديم نوعية مناسبة من التعليم .

وفىما يتعلق بعدد الطلاب لكل معلم ، فإن الاحصاءات التعليمية للعام الدراسى ١٩٩١/٩٠ (٥٨) . تشير إلى أن عدد الطلاب والطالبات فى التعليم الثانوى (١٦٩١١) طالبا وطالبة . فى حين بلغ عدد المعلمين والمعلمات (١٤٠٠) معلماً ومعلمة ، وبذلك يكون معدل عدد الطلاب لكل معلم هو (١٢) . وهو معدل منخفض مقارناً بنظيره فى معظم الدول الأخرى .

بيد أن الاحصاءات التعليمية للعام الدراسى ٩١/٩٠ ، تشير إلى أن متوسط عدد الطلبة فى الفصل الدراسى فى مدارس التعليم العام حوالى (٣٣) طالباً فى مدارس البنين و(٣٤) طالبة فى مدارس البنات (٥٩) . وهى متوسطات تتماشى مع المتوسطات العالمية التى تتراوح ما بين ٢٥.٢٥ طالباً فى كل فصل .

١١- تحليل ومقارنة لأوضاع التعليم الثانوى فى الإمارات والبحرين :

بعد أن قدمنا عرضاً موجزاً عن واقع التعليم الثانوى فى الإمارات العربية المتحدة والبحرين ، نحاول تفسير ما قدمناه فى ضوء العوامل المؤثرة فى تشكيل هذا التعليم .
تعتبر النظم التعليمية فى البلاد المختلفة نتائج الظروف الاجتماعية والاقتصادية والثقافية التى نشأت فيها ، وترجمة لأهداف المجتمع ، وتؤثر فيه - أى النظم التعليمية - وتتأثر به .

وفى هذا السياق فإن المجتمعات المعاصرة ، تتباين فى درجة تأثرها بهذه العوامل ، وبذلك ، فإنها تتفاوت فى قدر ما تقدمه للتعليم الثانوى من مدخلات ، ومن ثم ، فإن نتاجاته ، تتأثر بهذا القدر ، باعتبار أن الإنتاجية التعليمية تمثل العائد أو المردود للمدخلات؛ بكمها ، ونوعها ، وكلفتها ، حيث أن التعليم يمثل أبرز جوانب الاستثمار البشرى فى هذا العصر .

ومن هذه المنطلقات فإن التعليم الثانوى ، يختلف من مجتمع إلى آخر ، وفقاً ، للظروف ، والامكانات ، والممارسات التربوية ، ومتطلبات المجتمع ، وتقبله لنتائج هذا التعليم .

وإذا اتجهنا صوب الامارات العربية المتحدة والبحرين نجد أنهما دولتان نفطيتان حديثتا العهد بالثراء وبوفرة الاقتصاد ، والتحرر من الضغوط السياسية وقوى الاستعمار ، وأخذتان بأسباب التقدم ، وأن حركة التعليم بهما قد مرت بظروف قاسية ، لا سيما خلال النصف الأول من القرن الحالى ، سواء من حيث الأوضاع السياسية والاقتصادية أو النواحي الاجتماعية والثقافية .

ويمكننا - فى ضوء التحليل الكمي والكيفي وما نلمسه من أوضاع البلدين واتجاهات التعليم الثانوى فى عالمنا المعاصر - أن ننظر إلى التعليم الثانوى فى الإمارات والبحرين على النحو التالى :

يمتد التعليم العام فى الإمارات والبحرين على مدى إثنتى عشرة سنة من سن السادسة حتى الثامنة عشرة لاتشتمل على مرحلة الزامية نظراً لعدم وجود قوانين للإلزام فى البلدين ، وإن كانت دساتيرهما قد نصت على إلزامية التعليم فى المرحلة الابتدائية ، فإن بعض القيم الاجتماعية لازالت تحول دون تطبيق هذه القوانين وخاصة بالنسبة للإناث . والتعليم مجانى فى جميع المراحل .

ويشتمل السلم التعليمى العام فى الإمارات على ثلاث مراحل ، ويشابه السلم

التعليمى فى البحرين المرحلة الابتدائية والاعدادية والثانوية (٦-٣-٣) .
ومدة المرحلة الثانوية فى البلدين ثلاث سنوات من الخامسة عشرة حتى الثامنة
عشرة ، إلا أن تنظيمها فى الإمارات يتباين عن تنظيمها فى البحرين حيث أن مدة
الدراسة بالسنة الأولى فى التعليم الثانوى الأكاديمى بالإمارات عامه يعقبها تخصص فى
السنتين التاليتين فى القسم العلمى أو القسم الأدبى ، أما فى البحرين فقد حدث تطوير
فى تنظيم التعليم الثانوى بوجه عام ويمقتضاه ضعف الثنائية بين الثقافتين العلمية
والأدبية فى التعليم الثانوى ، وأصبحت هناك مقررات مشتركة وتخصصية وتخصصية
إختيارية ، وإختيارية ، وقد تعددت مسارات التعليم الثانوى فى البحرين ، فى حين ظلت
على ماهى عليه فى الإمارات .

ومن قبيل المناقشة ، فقد قامت السويد - على النطاق القومى - فى عام ١٩٧١ ،
بضم جميع أنماط المدرسة الثانوية العليا معاً فى إطار مدرسة واحدة تعرف بالمدرسة
الثانوية العليا المتكاملة " (Gymnasie Skola) بحيث تجمع معاً التعليم الأكاديمى ،
التعليم العام ، والتعليم التقنى والمهنى فى نفس التنظيم . وتهدف هذه الخطوة إلى إعطاء
مكانة متساوية للتعليم الأكاديمى والتعليم العام ، والتعليم التقنى - المهنى ، وانطلاقاً من
مبدأ أن التعليم الأكاديمى يجب أن يمهّن (Vocationalized) . وأن التعليم التقنى -
المهنى يجب أن يعمم (Generalized) . وفى إطار هذه المدرسة توجد ثلاثة قطاعات
رئيسية للدراسة : قطاع المواد الأدبية والاجتماعية ، وقطاع المواد الاقتصادية والتجارية ،
وقطاع المواد العلمية والتقنية . وفى كل من هذه القطاعات الثلاثة توجد مقررات أكاديمية
وعامة ومهنية ، وتختلف هذه المقررات فى الطول من نصف عام حتى أربعة أعوام .

ويأخذ معظم الطلاب واحداً من (٢٢) مساراً دراسياً (Track study line) .
أحد هذه المسارات يستغرق أربعة أعوام ، وأربعة منها تستغرق ثلاثة أعوام ، والسبعة
عشر الباقية تستغرق عامين ، كما أن معظم المسارات لها أقسام فرعية (٦٠) . ويلاحظ
أن ستة من هذه المسارات فى هذه المدرسة يغلب عليها الطابع الأكاديمى (من بين ٢٢
مساراً) . وتتضمن الدراسة فى كل منها أكثر من عشر مواد دراسية كما تدرس
غالبية الطلاب فى هذه الشعب ثلاث لغات أجنبية .

ويسبب هذه التطورات فى بنية التعليم الثانوى فى السويد أصبح الطلاب
الحاصلون على أعلى الدرجات فى المدرسة الإلزامية الشاملة - ومدتها تسع سنوات -
يفضلون الالتحاق بمسارات غير تقليدية مثل التمريض والتكنولوجيا والالكترونيات والزراعة
. وتكون المفاضلة فيما بين الطلاب فى الالتحاق بأحد المسارات على أساس درجاتهم

في المدرسة الإلزامية (٦١).

أما في إنجلترا فقد تم تبني إعادة تنظيم التعليم الثانوى على أسس شاملة كسياسة قومية ، واتخذت إنجلترا وويلز نموذج المدرسة الشاملة ، لحل مشكلة تعدد أنماط التعليم الثانوى ، وما يترتب عليه من آثار (٦٢) . ويتوقع أن تتركز الجهود في المرحلة القادمة حول تعميم نظام المدرسة الشاملة بحيث يغطى جميع - أو معظم - المدارس الثانوية في المملكة المتحدة ، وبحيث يواكب ذلك إحداث تغييرات أساسية في مناهج المرحلة الثانوية . ويتوقع أن تأخذ هذه التغييرات بعدين متكاملين ، الأول هو إحداث تغييرات أساسية في تعليم الرياضيات والعلوم والتكنولوجيا والحاسوب ، والثانى هو الاعداد المهني للعمل في الحياة ، وذلك مع تركيز خاص على تعليم الطلاب لمهارات التعليم الذاتى وإتاحة الفرصة أمامهم - بصورة منظمة لممارسة (٦٣).

وتشير البيانات الاحصائية في الامارات والبحرين إلى نمو كمي في عدد المقيدين بالتعليم الثانوى وخاصة مع بداية الحقبة النفطية في البلدين والتي انعكست آثارها الاقتصادية على التعليم ، إلا أن النمو الكمي في الإمارات كان بمعدلات أكبر من البحرين في السنوات الأخيرة ، وذلك بسبب الوفرة الاقتصادية في الإمارات عن البحرين . إلا أن النمو في الامارات في صالح التعليم الثانوى الأكاديمي على حساب التعليم الفني والمهني .

بيد أن نسبة المقيدين بالتعليم الثانوى في الامارات تصل إلى حوالى (٢٤٪) من مجموع عدد السكان في سن هذا التعليم ، في حين بلغت في البحرين (٤٧٪) . وربما يرجع هذا التفاوت إلى أن الحركة التعليمية بدأت في الامارات متأخرة عن البحرين ، وأن الكثافة السكانية في البحرين أعلى من الامارات ، وذلك بسبب اتساع مساحة الامارات عن مساحة البحرين . وقد أثر ذلك كله على نسبة المقيدين بالتعليم الثانوى في البلدين ، وجاءت النسبة في البحرين أعلى من الامارات ، وبالرغم من ذلك فإن المتغيرات المختلفة على خريطة الثقافة على المستوى المحلى في البلدين وكذلك على المستوى العالمى تستدعى أن يكون هذا التعليم للجميع مثلما هو الأمر بالنسبة للتعليم الابتدائي . حيث أن هذا العصر وضع الانسان أمام « معرفة » ذات كم فلكي وذات نوعية مذهلة في تعقيدها وراثتها ، مما يجعل من فكرة « الحد الأدنى » الواجب توافره في ثقافة المواطن ينبغى أن يرتفع ليضم هذه المرحلة الثانوية أيضاً . (٦٤)

وقد تمثلت الصورة الرقمية للتعليم الثانوى في الامارات والبحرين في أن : التعليم الثانوى يتركز في المدن الكبيرة في البلدين ، وأن نصيب أبناء المدن يفوق نصيب أبناء

الريف والبادية فيما يختص بفرص التعليم الثانوى . وأن نصيب الإناث فى البلدين يفوق نصيب الذكور ، وقد يرجع ذلك إلى اشتغال الذكور بالأعمال التجارية الحرة والاتحاق بالمدارس العسكرية وقد بلغت نسبة المقيدى فى التعليم الفنى فى البحرين (٢٨.٢٪) فى حين تقل هذه النسبة كثيراً فى الامارات ، حيث تصل إلى (١٠.٥٦٪) ، وربما يرجع هذا التفاوت إلى أن المدارس الثانوية فى البحرين تقدم برامج متنوعة فى فروع متعددة ، بل وداخل المدرسة الواحدة ، مما جعل خريطة التعليم الفنى فى البحرين أكثر اتساعاً عن الامارات ، إضافة إلى أن التعليم الثانوى فى البحرين يقدم برامج تجارية للإناث ، فى حين لا توجد مثل هذه البرامج بالامارات - كما يلاحظ ضعف الإقبال على التعليم الثانوى الصناعى فى البلدين وإن كان ذلك بدرجة أكبر فى الإمارات عن البحرين ، وقد يرجع ذلك إلى أن حركة التنمية الصناعية فى البلدين لازالت فى بداياتها وأن سوق العمل تعتمد على العمالة الماهرة الوافدة لرخص تكلفتها ، وأن القيم والتقاليد المتخلفة مازالت تلعب دوراً بارزاً فى تشكيل الاتجاهات السلبية نحو هذا النوع من التعليم فى البلدين بينما جعلت هذه الاتجاهات التعليم الأكاديمى العام يحظى بمكانة زائدة واهتمام كبير ومازال يتمتع بميزات تفضله عن أنواع التعليم الثانوى الأخرى ، وهذا يتنافى مع مبدأ ديمقراطية التعليم فى بعده الكمى والكيفى . وسوف يترتب على ذلك وجود فائض من متخرجى الثانوى الاكاديمى الذين لايجدون لهم مكانا فى مؤسسات التعليم العالى ويضطرون إلى مباشرة المهن المختلفة بعد تخريجهم لىون أن تؤهلهم المدرسة الثانوية العامة لذلك .

ومن قبيل المناظرة فإن التعليم الثانوى الأكاديمى العام فى اليابان وطبقاً لاحصاءات عام ١٩٨٧ ، يضم (٧٣٪) من الطلاب ، فى حين يلتحق بالتعليم الثانوى الفنى (تجارى - صناعى - تربية أسرية - زراعى - تمرىض - صيد أسماك) حوالى (٢٧٪) (٦٥) : وفى بلد نام مثل كوريا الجنوبية يلتحق بالتعليم الثانوى الاكاديمى حوالى (٦٠٪) من الطلاب ، فى حين بلغت نسبة الملتحقين بالتعليم الفنى والمهنى (٤٠٪) ، ويعتبر العصب الحيوى الذى يغذى الصناعة بالقوى البشرية اللازمة على مستوى العمالة الفنية (٦٦) .

وعلى ذلك يمكن القول بأن التعليم الثانوى فى الامارات والبحرين برغم مايحظى به فى الوقت الحاضر من تنوع بين مدارسه وبرامجه المختلفة عامة وفنية (صناعية وزراعية وتجارية) أو فى داخل المدرسة الثانوية العامة ، إلا أن ذلك التعليم لايزال تعليماً نظرياً ، أكثر من كونه تعليماً تطبيقياً ، ويوجه أكبر هم لزيادة أعداد المدارس وزيادة نسبة طلاب

التعليم الثانوى العام على حساب التعليم الفنى الذى تحتاجه البلدان فى نهضتها الاقتصادية لتوفير العمالة الماهرة اللازمة لتنفيذ خطط التنمية الاقتصادية والاجتماعية .
وتشير البيانات الاحصائية التعليمية فى البلدين الى وجود تشابه فى إقبال الفتاة على التعليم حيث تتراوح نسب المقيدات بالتعليم الثانوى بين (٥٤%) فى البحرين ، (٥٨٨%) فى الامارات . وهذه النسب تدل بالفعل على مدى إقبال الفتاة فى البلدين على التعليم .

وقد يكون أحد أسباب هذا الإقبال هو أن التعليم يحقق للمرأة الاحساس بالكيان الاجتماعى والاقتصادى والاحساس بقيمة الذات والشعور بالتكافؤ مع الرجل والقدرة على تحمل المسئولية . وذلك كله كان مفتقدا الى حد كبير قبل الحقبة النفطية .

بيد أنه يوجد اختلاف بين البلدين فى أن فرص التعليم الثانوى الفنى متاحة أمام الفتاة البحرينية فى حين أنها غير متاحة أمام الفتاة الاماراتية بالرغم من تشابه القيم والعادات والتقاليد فى البلدين . ويدل ذلك على مرونة السياسة التعليمية فى البحرين ومراعاتها لمتطلبات التنمية وإحتياجات المجتمع الى حد ما عما عليه الوضع فى الامارات . إضافة الى أن هذا الاختلاف يدل على أن مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية بين الذكور والاناث فى البحرين أكثر اتساعا عما عليه الوضع فى الامارات .

والصورة الثانية تظهر فى أن نسبة المقيدىن المواطنين فى القسم العلمى بالامارات بلغت حوالى (٤٣.٦%) بين الذكور و (٣٧.٤%) بين الإناث ، فى حين تصل هذه النسب فى البحرين إلى (٥٦.٤%) و (٤٨.٨%).

وبذلك تتشابه الدولتان تقريبا فى وجود اتجاه قوى لدى طلاب التعليم الثانوى فيهما لاختيار القسم الأدبى ، وقلة أعداد من يلتحقون بالقسم العلمى كما تتفقان أيضاً فى إختلاف نسبة المقيدىن بالقسم العلمى بين الذكور والاناث .

ويفسر هذا الطلب المستمر على الدراسات الأدبية فى البلدين . على أن دراسة الآداب أكثر سهولة من دراسة العلوم والرياضيات وذلك من وجهة نظر الطلاب وأولياء أمورهم ، وإن كان فى ذلك شىء من الحقيقة ، حيث أن محتوى مناهج العلوم والرياضيات وكتبهما - فى البلاد العربية بصفة عامة - تكتنفها كثير من المشكلات التربوية ، وأن أساليب تدريسهما نظرية أكثر من كونها تطبيقية ، وقد أدى ذلك وغيره ، إلى تكوين اتجاهات سلبية نحو دراسة العلوم والرياضيات ومنذ المرحلة الابتدائية ، مما جعل العديد من الطلاب يتجهون نحو الدراسة الأدبية .

وثمة تفسير لتباين هذه النسب بين الامارات والبحرين ، مؤداه أن الشباب فى

البحرين - ومنذ فترة - أصبحوا يسعون إلى الحصول على درجات علمية في العلوم الطبيعية والتطبيقية ، عندما لاحظوا أن البطالة أكثر ارتفاعاً بين الحاصلين على درجات علمية في الآداب ، وهذا ما يحدث الآن في الامارات ، وخاصة بعد تدهور الأسعار العالمية للنفط كمصدر رئيسى للدخل القومى . أما السبب الآخر ، فهو أن وزارة التربية والتعليم في البحرين ، توجه شباب المرحلة الثانوية نحو الدراسات الطبيعية ، وفقاً لحاجات التنمية ، في حين أن ذلك الأمر لم يحدث بعد في الامارات فمازال الطالب يتمتع بحرية كبيرة في اختيار نوع الدراسة بالثانوى . أما السبب الثالث فهو أن الشباب في البحرين يدفعون نفقات التعليم الجامعى ، وهذا يجعلهم أكثر حرصاً على اختيار الدراسة التى تجعلهم أكثر قابلية للاستخدام ، والدراسات الطبيعية والتطبيقية الجامعية تؤهل لذلك . ومن ذلك كله تتضح أهمية مشكلة الاقبال على الدراسات الأدبية - خاصة في الامارات التى تقتضى توجيه الطلاب لدراسة التخصصات العلمية التى يحتاجها سوق العمل بعد تخرجهم من مرحلة التعليم الجامعى والعالى .

ومن هنا فإن البلدين يتشابهان في أن تنمية الموارد البشرية فيهما مازالت تتم بمعزل عن متطلبات التنمية من الأطر البشرية المؤهلة ، وربما في اتجاه معاكس تماماً لذلك فيوجد توسع كمي ونمو خطى مستمر في التعليم الأكاديمي يفوق بكثير ما هو في التعليم الفنى والمهنى ، مما جعل المدارس الثانوية الأكاديمية تزج بأعداد كبيرة الى الجامعات وفى التخصصات النظرية التى أصبح خريجوها أكثر من الاحتياجات الفعلية بينما تشتد الحاجة الى العمالة الماهرة والتقنية فى شتى مجالات التنمية ، مما جعل قطاعات الانتاج والخدمات فى البلدين تعتمد على العمالة الوافدة ، ذات الثقافة المتناقضة مع الثقافة العربية الاسلامية مما يؤثر سلباً على هوية الانسان العربى الخليجى ويؤدى الى تشويه قيمه ومعاييره الأخلاقية وانسلاخه عن قيمه الأصيلة . وفى الوقت نفسه فإن عدم مقدرة النظام التعليمى على توفير احتياجات التنمية من الأطر البشرية ، هو تعبير عن أن السياسة التعليمية لم توجه فى البلدين نحو بناء قاعدة انتاجية قوية قادرة على استمرارية العمل والعطاء ويظهر ذلك بصورة أكثر وضوحاً فى الامارات عن البحرين .

وإضافة الى كل ذلك فقد أصبح العمل الذى يتاح للشباب - وخاصة فى الامارات - فى أغلب الأحيان لا يلتقى مع استعداداتهم وخبراتهم وميولهم وتطلعاتهم بل ربما يتعارض معها ، ومن ثم يصبح العمل بالنسبة لهم نشاطاً ثقيل على النفس وغريباً عنها ، يمارسونه دون رغبة ومن ثم لا يصبح جزءاً من الانسان يحقق ذاته وانما هو نشاط من أجل الحصول على الأجر ، وليس من أجل الاستمتاع به ، أو الرغبة فيه .

أما فيما يتعلق بمؤشرات الكيف في التعليم الثانوى في الإمارات والبحرين ، فمن الملاحظ أن أهداف هذا التعليم في البلدين تعكس فهماً فلسفياً وتربوياً لطبيعة الأهداف التعليمية ، فتنسجم مع طبيعة المجتمع وخصائص المتعلم وطبيعة العملية التربوية ذاتها . واتجاهات العصر . وإن كان هناك تباين في صياغة الأهداف التعليمية في البلدين فإن جوهر الأهداف يتشابه بشكل كبير . ويرجع ذلك كله إلى أنهما بلدان يتفقان في فلسفتها الاجتماعية ، وبأخذان بالاتجاهات التربوية المعاصرة ، سعياً وراء تجديد وتطوير التعليم فيهما ، من أجل اللحاق بركب الحياة المعاصرة . ورغم كل ذلك فإن صياغة الأهداف شيء والالتزام بتنفيذها ، وتوفير الموارد والامكانات والطرق والأساليب اللازمة لها ، شيء آخر .

ونظمتنا التعليمية العربية ، تنجح في الجانب الأول ، وتخفق في الجانب الآخر . مما يجعل الأهداف تقتصر في الغالب والأعم على مجرد تزويد الطالب بقدر من المعلومات يكون في حاجة إليه في مرحلة التعليم العالي ، أما النمو المتكامل للشخصية ، فإنه إن تم جانب منه فإنه يتم عرضاً وبدون فلسفة واضحة .

وبذلك يمكن القول بأن أهداف التعليم الثانوى في البلدين قاصرة عن مساندة التغيرات الاجتماعية والاقتصادية في الامارات والبحرين لأنها أهداف تستند على أساس الفصل بين الإعداد للتعليم العالي والإعداد للحياة المنتجة وليس على أساس التكامل فيما بينهما .

بيد أنه يوجد اختلاف في سياسة القبول بالتعليم الثانوى في الإمارات والبحرين فالامارات تأخذ بسياسة الباب المفتوح في القبول بالتعليم الثانوى وخاصة بعد إلغاء امتحان الشهادة الاعدادية وليست هناك سياسة للقبول تتفق وإحتياجات خطط التنمية المجتمعية ، وربما يرجع ذلك إلى عدم وجود مدارس ثانوية فنية أو مهنية في مختلف إمارات الدولة بجانب المدارس الثانوية الأكاديمية التي شغلت على خريطة التعليم مساحة كبيرة ، في حين شغل التعليم الفني مساحة هامشية وبالتالي حتمت الضرورة قبول أكثر من (٩٨٪) من خريجي المدرسة الإعدادية بالمدرسة الثانوية الأكاديمية وانتفى الغرض من وجود معايير القبول بمختلف أنواع التعليم الثانوى ، بل ومن امتحان الشهادة الاعدادية ذاته ، والذي ندعوا إلى إعادة النظر فيه لأن الغاءه ربما قد أثر سلباً في نتائج المدرسة الاعدادية . أما في البحرين فيتم القبول طبقاً لإحتياجات الدولة في المجالات المختلفة ، بحيث يحدد لكل فرع من فروع التعليم عدد من الطلاب حسب خطة الوزارة التي تعدها إدارة الخطط والبرمجة ، ويقبل الطلاب في البرامج المختلفة بالتعليم

الثانوى وفقاً لدرجاتهم فى إمتحان الشهادة الاعدادية ورغبتهم الشخصية .

وفيما يتعلق بخطط الدراسة فى المدرسة الثانوية بالامارات والبحرين ، فيوجد تباين حيث تأخذ المدرسة العامة فى الامارات بنظام التشعب إلى قسمين بعد السنة الأولى : القسم العلمى والقسم الأدبى وتنتهى الدراسة بها بامتحان الثانوية العامة . أما فى البحرين فتتشعب الدراسة إلى ثمانى مسارات : علمى - أدبى - تجارى - صناعى - فندقية - أنسجة وملابس - ثروة زراعية وحيوانية - طباعة . وتسير الدراسة وفق نظام المقررات والساعات المعتمدة ، وهو نظام يراعى الفروق الفردية ، كما يتيح الفرصة لانتقال الطالب من فرع إلى آخر نتيجة وجود جذع مشترك من مواد الثقافة العامة بين مختلف الفروع ، وهو نظام يسمح بالتوسع فى المستقبل حيث يمكن إضافة فروع أو مقررات دراسية جديدة تواكب التقدم العلمى والتكنولوجى ، إضافة إلى أنه نظام يساعد على استثمار الطاقات والامكانات البشرية والمادية أفضل استثمار ممكن .

يبد أن الفاقد أو المهدور فى التعليم الثانوى - بسبب الاستبقاء - فى الامارات يزيد عن البحرين ، وتشابه الدولتان فى أن معدلات الرسوب بين الذكور أعلى من الإناث . ويرجع ذلك إلى تشابه القيم والعادات والتقاليد التى تحد من خروج الفتاة بعد وقت الدوام المدرسى مما يوفر لها مزيداً من الوقت للدراسة ومراجعة الدروس المدرسية ، وأن معدلات الرسوب فى التعليم الفنى فى الامارات أعلى من البحرين ، وربما يرجع ذلك إلى تعدد الأنشطة الاقتصادية فى البحرين عن الامارات مما يتيح فرصاً للعمل أمام خريجى التعليم الفنى فى البحرين أكثر من الإمارات وبذلك يحرص طلاب التعليم الفنى فى البحرين على النجاح فى الدراسة ومن ثم العمل . وأن معدلات الرسوب فى التخصصات الأدبية تزيد عن الدراسات العلمية ، ولانجد لذلك تفسيراً ، إلا أن الدافعية نحو التعلم لدى طلاب العلمى أعلى منها لدى طلاب الأدبى . وفى كل الأحوال فإن مشكلة الرسوب والتسرب فى التعليم الثانوى تمثل هدراً فى التعليم لايمكن الاستهانة به حيث أن معدل تكلفة الطالب فى هذه المرحلة مرتفع نسبياً ، وهو يتضاعف ربما إلى ثلاث مرات فى التعليم الفنى .

أما فيما يتعلق بنمط الإدارة التعليمية ، فيوجد تشابه بين البلدين حيث أنهما يأخذان النمط الإدارى المركزى فى التعليم ، فوزارتا التربية والتعليم فى البلدين هما الجهتان المسئولتان عن تنظيم وتنفيذ السياسة التعليمية . كما توجد إدارة للتعليم الاعدادى والثانوى فى وزارة والتعليم فى كل من البلدين . إلا أن الامارات يوجد بها مناطق تعليمية تتبع وزارة التربية والتعليم وهى السلطة التعليمية المباشرة بالنسبة لمدير

المدرسة ، أما في البحرين فإن إدارة التعليم الاعدادي والثانوي ومقرها وزارة التربية والتعليم بالبحرين هي السلطة التعليمية المباشرة بالنسبة لمدير المدرسة ، ويرجع هذا الاختلاف إلى أن مساحة الإمارات أكبر من مساحة البحرين ، مما اقتضى وجود مناطق تعليمية في الامارات وعدم وجودها في البحرين ، وبذلك يكون لعامل الجغرافيا أثره في نمط الإدارة التعليمية .

بيد أن التنظيم الإداري للمدرسة الثانوية في الامارات يشابه التنظيم الإداري للمدرسة الثانوية في البحرين ، كما أن نمط الإدارة المدرسية في البلدين متشابه إلى حد كبير من حيث ضعف مشاركة الطلاب والمعلمين وأولياء الأمور ، ويؤكد ذلك ما أشارت إليه أغلب الدراسات إلى أن نظم التعليم العربية هي نظم معادية للمشاركة ، وتدعم نمط التربية التسلطية (٦٧) . وربما يرجع ذلك إلى أن الآباء ينظرون للمدرسة نظرهم لمؤسسة تملكها الدولة ولا شأن لهم في وضع أهدافها وسياستها وتخطيط العمل بها .

ومن قبيل المناظرة فإن الإدارة المدرسية بالولايات المتحدة الأمريكية تشرك التلاميذ في تحمل مسؤولية إدارة مدارسهم ، وتقدم لهم الخدمات الاجتماعية المختلفة وتوجههم تعليمياً ومهنياً وأخلاقياً واجتماعياً وروحياً ونفسياً وذلك من خلال مجلس الطلبة وهو هيئة ينتخبونها لتمثيلهم في كل الأمور الهامة التي تتعلق بهم وبالمدرسة . وهو بهذا يشبه مجلساً نيابياً ديمقراطياً . وتعتبر مجالس الآباء والمعلمين من أهم الوسائل لتحقيق التعاون بين المدرسة والمجتمع . وتقوم هذه المجالس في أغلب الجهات بواجبها ، فتوضح عمل المدارس للمجتمع ، كما توضح حاجات المجتمع للمدارس . ومعنى ذلك أن شئون الإدارة المدرسية ليست مركزة في يد سلطة واحدة . ويرجع ذلك إلى أن المجتمعات المحلية هي التي تقوم بإنشاء المدارس والانفاق عليها ، وبالتالي في وضع أهدافها وخطط العمل بها ، بل وتشارك في تنفيذ كثير من عملياتها . وكان من نتائج هذا النظام أن اشترك مديرو المدارس ومدرسوهم في تعريف المجتمع المحلي بما يدور في المدرسة . والاستعانة بإمكانات المجتمع المحلي المادية والبشرية في تحسين العملية التربوية (٦٨) .

وفي السويد يوجد في المدارس الثانوية العليا مجالس مشتركة (joint councils) تضم : المدير / المديرية ومعلمين وطلاب ، ولها وظيفة استشارية في الشئون المتعلقة بالمدرسة (٦٩) .

أما فيما يتعلق بنظم التقويم في الامارات والبحرين فيتشابهان بشكل عام على أساس إعطاء درجة للتقويم المستمر وتمثل ٥٠٪ من التقدير النهائي للطلاب في الفصل الدراسي ، ويخصص لامتحان نهاية الفصل ٥٠٪ . كما أن نظامي التقويم في البلدين

يتشابهان في أن امتحان الشهادة الثانوية يعقد على المستوى القومى . إضافة إلى أنها نظم تقتصر على تقويم التحصيل وتهمل تقويم الجوانب الوجدانية ، رغم أن الجوانب القيمية تحتل مكاناً في أهداف التربية في البلدين كما أنها نظم في حاجة كبيرة للاختبارات التحصيلية والتشخيصية المقتنة في جميع المواد الدراسية .

وفيما يتصل بالامكانيات المادية والطاقات البشرية المتاحة في التعليم الثانوى في كل من الامارات والبحرين ، يتبين وجود تشابه بينهما في وفرة الامكانيات المتاحة ، حيث أن جميع مدارسها مملوكة للحكومة في البلدين وحالتها بصفة عامة جيدة ، ويرجع ذلك إلى الوفرة الاقتصادية التي تعيشها البلدان وخاصة بعد الحقبة النفطية .

بيد أن التعليم الثانوى في البلدين يعتمد على معلمين عرب من جنسيات مختلفة ، وتصل نسبتيهم في الامارات (٩٣٪) للذكور و (٧٨٪) للإناث ، في حين تصل في البحرين إلى (٦٤.٢٪) بين الذكور و (٢٩٪) بين الإناث . وتدل هذه النسب على وجود عزوف بين المواطنين في البلدين عن الاشتغال بالتدريس إلا أن العزوف أكثر وضوحاً في الامارات عن البحرين ، ويدل ذلك على ضعف المكانة الاجتماعية والاقتصادية للمعلم في البلدين . كما يلاحظ من هذه النسب أن المرأة المواطنة تشغل مساحة أكبر من الرجل على خريطة العدل في التعليم الثانوى ، ويرجع ذلك إلى أن العمل في مجال التدريس بالنسبة للمرأة الخليجية ينسجم مع القيم والعادات والتقاليد الاجتماعية التي ترى أنه كلما عمل العنصر النسائي بعيداً عن الجنس الآخر ، توفرت السلامة ، درءاً لشبهات الخلق والسلوك .

وبذلك فإن البلدين يتشابهان في أن التعليم الثانوى فيهما يعتمد بشكل رئيسى على معلمين غير مواطنين ، والأصل أن يكون المعلمون من المواطنين لأن ذلك يسهل عملية الاتصال والتفاعل بينهم وبين الطلاب ، بشرط أن يتم إعداد هؤلاء المعلمين بشكل يساعد على تحقيق أهداف التعليم الثانوى .

أما بالنسبة لمتوسط عدد الطلاب للمعلم الواحد في الامارات والبحرين فهو (١٤) و(١٢) على الترتيب (٧٠) وربما يرجع ارتفاع المعدل في الامارات عن البحرين إلى تطبيق نظام المقررات والساعات المعتمدة في البحرين والذي يتطلب عدداً أكبر من أعضاء الهيئة التدريسية . وبصفة عامة فإن هذه المعدلات أقل مما هو عليه الوضع في معظم دول العالم ، وعلى سبيل المقارنة فإن هذا المعدل وصل إلى (١٩) و (٢٠) في الولايات المتحدة الأمريكية (٧١) واليابان على الترتيب ، في حين وصل في السويد إلى (١٥) (٧٢) . أما في كوريا الجنوبية كبلد نام فقد وصل هذا المعدل إلى (٢٨) طالباً لكل

معلم (٧٣) .

أما كثافة الفصل الدراسي في الإمارات والبحرين والتي تعبر عن نوعية التعليم فهي ، على التوالي ، (٢٧) و (٣٤) وهي نسب تتفق مع النسب العالمية والتي تتراوح بين ٢٥- ٣٥ طالباً في كل صف دراسي ويعود السبب في انخفاض كثافة الفصول في الإمارات والبحرين إلى كفاية المخصصات المالية للتعليم ومع أن هذه النسب في البلدين تتيح فرصاً للعمل مع المجموعات الصغيرة من الطلاب ، ومع الطلاب بصورة فردية إلا أن الواقع يؤكد أن التعليم الجماعي بشكله التقليدي هو النمط التعليمي السائد داخل الفصول الدراسية .

ومن هنا فقد تبين لنا أثر العوامل الثقافية والاجتماعية والسياسية والاقتصادية على واقع التعليم الثانوي في الإمارات والبحرين .

١٢- توصيات ومقترحات الدراسة :

يمكننا في ضوء متابعتنا للمؤشرات الكمية والكيفية لتطور التعليم الثانوي في الإمارات وفي عصرنا الحالي ، أن نتصور بعض مجالات وجوانب التطور المستقبلي . فإذا افترضنا ثبات حالة الاستقرار السياسي والوفرة الاقتصادية وبعض التوجهات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية السائدة في هذه الآونة ، فيمكن أن نتصور أن تطور التعليم الثانوي سينبع من مصدرين : التطورات النوعية في التعليم على المستوى العالمي ، والتغلب على المشكلات الحالية في هذا النوع من التعليم .

أما عن التطورات النوعية في هذا التعليم على المستوى العالمي ، فإنها ستتأثر بالتعليم في الولايات المتحدة الأمريكية ، التي يتوقع أن يحدث نظامها التعليمي تأثيراً هاماً في نظام التعليم في العالم ، وخاصة بعد زوال ما كان يسمى بالاتحاد السوفيتي أو الدول الاشتراكية والتي كانت تعطي للتربية البوليتكنيكية مكانة بارزة في أنظمتها التعليمية .

وعندما نحاول إعطاء صورة إجمالية لهذا التغيير المتوقع ، فإن مضمونه يتعلق بإدخال تعديلات أساسية على نظام التعليم تتناسب مع عصر التكنولوجيا (تكنولوجيا المعلومات) والتي سيتمت تأثيرها إلى بعض المفاهيم الأساسية في التربية . فنظم التعليم الثانوي الحالية في البلاد العربية بصفة عامة ورغم التعديلات التي أدخلت عليها فهي مبنية - في الغالب - على أسس تناسب الثورة الصناعية الأولى ، وليس الثورة الصناعية الثالثة التي تعيشها بعض دول العالم منذ عدة سنوات . وإذا حاولنا وضع تصور مباشر

عن بعض مجالات التجديد ، فإننا قد نشير إلى تعليم الرياضيات الحديثة والعلوم والحاسوب - فى بعض الدول العربية - والعلاقة بين المدرسة والمجتمع .

أما إذا انتقلنا إلى بعض مجالات التطوير فى التعليم الثانوى فى الإمارات فى ضوء بعض التوجهات العالمية المعاصرة فى التربية ، فإن الأشكال والأساليب التى يمكن أن تتم بها ومدى عمق التغييرات بها إنما يتوقف على العديد من العوامل ، منها ما يتصل بالأوضاع الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والسياسية فى الإمارات العربية المتحدة ، وما يتصل بالأوضاع العالمية والتطورات الحادثة فى التعليم الثانوى على المستوى العالمى .

وفوق هذا كله هناك شعور عام فى الإمارات بأهمية المحافظة على وحدة الاتحاد وتحقيق المساواة بين أفراده فى الفرص التعليمية ، وأهمية ذلك فى تحقيق الأمن والاستقرار وحياة أفضل للجميع ، خاصة فى مجتمع تم بناؤه - بصورة رئيسية - على التفاعل بين عوامل الجغرافيا والتاريخ والثقافة ووحدة المصير المشترك .

وفى هذا السياق وفى إطار المنطلقات السابقة يمكن صياغة التوصيات والمقترحات

التالية:

١- صياغة فلسفة تربوية واضحة للتعليم الثانوى تحدد الأهداف وترسم الخطط التى تكفل تحقيق الفاعلية للتعليم الثانوى ، وتمكينه من إعداد الطلاب لميادين أوسع فى الحياة ، بدلا من اعتباره مرحلة دراسية تؤدى الى مابعداها من مراحل دراسية عالية .

٢- تطبيق مفهوم التعليم الشامل بما يتضمنه من اندماجية التخصصات وإعادة تنظيم بنية التعليم الثانوى بما يسمح بهذا الاندماج فى وقت يسير ، وبمعنى آخر استبدال نظام المدرسة الموازية بالنظام الشامل ، وأن يلحق التدريب العلمى مكانة مساوية للتعليم النظرى (الأكاديمى) ، فالجمع بين الجانب النظرى والجانب العلمى يحفز ويقوى الاهتمام بالدراسة النظرية .

٣- اتخاذ سياسات بديلة تؤدى إلى إحداث توازن بين البرامج الأكاديمية والفنية والمهنية .

٤- مراعاة البرامج الفنية والمهنية التى يقدمها التعليم الثانوى الفنى . لظروف البيئة وحاجات المجتمع من المهن الماهرة والمتوسطة . وذلك بإيجاد تخصصات فى أعمال التنقيب عن النفط ، والصناعات البتروكيماوية ، والصناعات الغذائية ، وصيد الأسماك وحفظها ، والطباعة والتجليد والنشر ، وإصلاح الآلات الزراعية وغير ذلك . مع توفير الامكانيات المادية والبشرية

لهذه التخصصات .

٥- تدريب طلاب البرامج الفنية والمهنية فى المؤسسات الاقتصادية والاجتماعية ، بما يعزز الارتباط بين المدرسة وعالم العمل ، ويسهم فى إصلاح مناهج التعليم الفنى من وقت لآخر .

٦- ربط محتوى المناهج الدراسية فى التعليم الثانوى بحاجات التلاميذ ومشكلات المجتمع .

٧- ادخال التربية التقنية فى المراحل التعليمية التى تسبق التعليم الثانوى بما يساعد على تكوين اتجاهات ايجابية نحو التعليم الفنى والمهنى .

٨- إنشاء مدارس ثانوية فنية فى المدن المتوسطة والصغيرة بهدف توفير الفرص المتكافئة لأبناء هذه المدن مع القيام بحملات توعية شاملة ومستمرة لتوضيح مفهوم التعليم الفنى ، وحاجة سوق العمل لمخرجيه .

٩- إنشاء مدارس ثانوية فنية للفتيات تتوافر فيها التخصصات الفنية المناسبة لطبيعة الفتاة ، وتشجيعها على الانخراط فيها .

١٠- التخلص من أساليب التعليم والتعلم القائمة على التلقى ، مع توفير مشاركة الطالب فى الوصول إلى المعرفة ، والعمل على تنمية القدرات التحليلية والابتكارية والبحثية لدى الطلاب .

١١- الاعتماد على التكنولوجيا المتطورة فى عمليات التعليم والتعلم والتطور فى إنتاج المواد التعليمية بأنواعها ، وتطوير أساليب وأدوات التقويم ، وذلك جنباً إلى جنب مع التطور فى البحث التربوى .

١٢- إعطاء عناية خاصة للتوجيه والارشاد المهنى والرفاهية النفسية التعليمية للطلاب ، واعتبار المرحلة الاعدادية مرحلة ملاحظة وكشف عن قدرات الطلاب ومواهبهم حتى يتسنى توجيههم الى أنواع التعليم الثانوى الذى يلائمهم .

١٣- تدريس مادة الحاسوب فى جميع المدارس الثانوية ، مع استخدامه فى التعليم والتعلم .

١٤- تشجيع التعليم الثانوى العام إلى عدة شعب مثل : الرياضيات والفيزياء - الكيمياء والأحياء - اللغات الحديثة - الاقتصاد والأعمال المكتبية - السكرتارية - الشئون القانونية - التربية الأسرية - الشعبة التقنية .

ويمكن أن يتم ذلك داخل المدرسة الثانوية العامة الحالية وضمن فكرة التعليم

- العام ، فهو لا يعنى تعليماً واحداً للجميع .
- وهذا التشعب ينبنى على مقررات مشتركة يدرسها جميع الطلاب ، ومقررات تخصصية إجبارية واختيارية ، ومقررات اختيارية . بما يصف التعليم الثانوى بالرونة ، ومراعاة الفروق ، وتلبية حاجات المجتمع ، وهى اعتبارات ديمقراطية واجتماعية .
- ١٥- ربط سياسات القبول فى التعليم الثانوى بحاجات المجتمع من القوى العاملة اللازمة لخطط التنمية الشاملة ، وبما يجعله قادراً على القيام بوظيفته الأساسيه وهى المساهمة فى تحقيق التنمية .
- ١٦- تحسين المكانة الاجتماعية للأطر الفنية بما يتناسب وأهميتها ومنح طلابها المحفزات المادية والمعنوية وتسهيل التحاقهم بالكليات التقنية العليا والكليات الجامعية ذات الصلة بتخصصاتهم .
- ١٧- إعادة صياغة العلاقة بين الطلاب والمعلمين وأولياء الأمور وإدارة المدرسة الثانوية . بما يضمن مشاركة أولياء الأمور فى تسهيل مهام الادارة المدرسية .
- ١٨- تحسين أساليب تدريس العلوم والرياضيات ، وتخليص محتواهما من الحشو والتكرار ، والاهتمام بالجوانب التطبيقية ، بما يسهل فهمهما على التلاميذ ، وذلك فى المرحلتين الابتدائية والاعدادية .
- ١٩- أن يعقد امتحان لنهاية المرحلة الاعدادية على مستوى المناطق التعليمية .
- ٢٠- تحسين مكانة المعلم المهنية والاجتماعية والاقتصادية ، بما يشجع المواطنين - وخاصة الذكور - على الاشتغال بمهنة التعليم .
- ٢١- الاهتمام بتدريب المعلم أثناء الخدمة ، بما يرفع من مستوى كفايته العلمية والمهنية .
- ٢٢- تعميم نظام المدرس الأول فى جميع المواد الدراسية ، حتى يتمكن مدير المدرسة من متابعة واجباته الفنية بمعاونة المدرسين الأوائل بالمدرسة .
- ٢٣- تعزيز مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية ببعديه الكمى والكيفى وخاصة فى المناطق الريفية والنائية وبين الذكور والاناث .
- ٢٤- إجراء دراسات تربوية علمية حول ظاهرة العزوف عن التعليم الفنى والمهنى ، والرسوب بين الطلبة المواطنين - وخاصة الذكور - فى التعليم الثانوى

الأكاديمي .

بعد هذا العرض للملامح الأساسية للتعليم الثانوى فى الإمارات العربية المتحدة والبحرين وفى سياق العوامل الثقافية فى كل من البلدين ، ثم مقارنة النظامين فى إطار الاتجاهات العالمية المعاصرة السائدة فى هذا النوع من التعليم فقد أصبح أمام الامارات بدائل متعددة لتطوير هذا التعليم . لكن اختيار البديل ينبغى أن يلائم ظروف وحاجات المجتمع الإماراتى . ولا بأس من الأخذ بالبديل على نطاق تجريبى محدود فى البداية بحيث يمكن التوسع فيه على ضوء ما تكشف عنه التجربة العلمية .

وأخيراً فإنه يبدو لنا ، أن هذه التصورات المستقبلية لا تتعارض مع التطورات المتوقعة على المستوى العالمى ، كما أن لها بعض الجذور فى الواقع الحالى للتعليم الثانوى فى الإمارات العربية المتحدة . إضافة إلى أن هذا التعليم يملك من الطاقات والخبرات البشرية والامكانات المادية ما يؤهله للتطور فى ركب الحركة التعليمية المعاصرة .

بيد أن حجم ومدى وصورة هذه التعديلات سيتوقف على حركة القوى الاقتصادية العالمية الجديدة ، وطبيعة الأوضاع الاقتصادية والاجتماعية والسياسية فى الإمارات العربية المتحدة .

الهوامش

- ١- فهمي ، محمد سيف الدين . المنهج فى التربية المقارنة ، القاهرة : الانجلو المصرية ، ١٩٨١ ، ص ١١٣ .
- ٢- صالح ، أحمد زكى . الأسس النفسية للتعليم الثانوى ، القاهرة : النهضة المصرية ، ١٩٥٩ ، ص ٢٢ .
- ٣- دولة الامارات العربية المتحدة ، وزارة التربية والتعليم . نشرة إحصائية للتعليم ٩٠ / ١٩٩١ م .
- ٤- نجم ، أحمد حافظ . التعليم الجامعى والعالى - تطويره وحل مشكلاته - مجلة إتحاد أئمة معات العربية ، العدد الخامس عشر ، ١٩٧٩ ، ص ٢٢٧ .
- ٥- خطيب ، أحمد . التعليم الجامعى فى الوطن العربى - التحديات والبدائل المستقبلية ، مجلة كلية التربية ، جامعة الامارات العربية المتحدة - العدد السادس ، السنة السادسة ، (يونيو ١٩٩١ - ص ٢٠١ - ٢٣٠ .
- ٦- يوسف ، عبد القادر . الحاجة إلى تأسيس مراكز تربوية إبداعية فى الوطن العربى - التربية الجديدة ، مكتب اليونسكو الاقليمى للتربية فى البلاد العربية - العدد السادس والثلاثون - السنة الثامنة عشر - أيلول (سبتمبر) : كانون الأول (ديسمبر ١٩٨٥) ص ٧-١٥ .
- ٧- مرسى ، محمد منير . التعليم العلم فى البلاد العربية . دراسة مقارنة ، القاهرة : عالم الكتب ، ١٩٧٢ ، ص ٢٤٤ .
- ٨- يتشابه السلم التعليمى فى الامارات العربية للمتحدة والبحرين وهو ٦-٣-٢ ، ويبدأ التعليم الابتدائى فى البلدين من سن السادسة .
- ٩- عبيد ، أحمد حسن . فلسفة النظم التعليمى وبنية السياسات التربوية : دراسة مقارنة - القاهرة الانجلو المصرية ، ط ٢ ، ١٩٧٩ ، ص ١٦٨ .
- ١٠- دولة الامارات العربية المتحدة ، وزارة التربية والتعليم . نشرة إحصائية للتعليم ٩٠ / ١٩٩١ م .
- ١١- حبيث لوزير التربية والتعليم : صحيفة الاتحاد - العدد (٨٢٧) السنة الخامسة عشر - الخميس ٢ يناير ١٩٩٢ م ، ص ٤ .
- ١٢- دولة الإمارات العربية المتحدة ، وزارة التربية والتعليم : الأطلس المدرسى ، ط ٢ ، ١٩٨٨ ، ص ٢٢٢ .
- ١٣- وزارة التخطيط - الادارة المركزية للاحصاء - للجموعة الاحصائية - العدد الرابع عشر ١٩٩١ م .
- ١٤- منتقى الفكرى العربى : مستقبل النظم العالمى وتجرب وتطوير التعليم . عمان : منتدى الفكر العربى ، ١٩٨٩ ، ص ١٤٨ .
- ١٥- دولة الامارات العربية المتحدة ، وزارة التربية والتعليم : نشرة إحصائية - التعليم ٩٠ / ١٩٩١ م .
- ١٦- بلال ، محمد بلال . التغيرات فى السكان وقوة العمل بين المهاجرين وللواطنين فى دولة الامارات العربية المتحدة - سنة ١٩٧٥ - ١٩٨٠ فى دراسات فى مجتمع الامارات - الجزء الأول - المشاركة - ١٩٩٠ - ص ٣٠ .

- ١٧- مرسى ، محمد منير : التعليم العام فى البلاد العربية - دراسة مقارنة - القاهرة : عالم الكتب ، ١٩٧٢ ، ص ٢٩٨ .
- ١٨- دولة الامارات العربية المتحدة ، وزارة التربية والتعليم ، قسم الاحصاء ، نشرة إحصائية التعليم ١٩٩١/٩٠ م .
- ١٩- جامعة الامارات العربية المتحدة ، إدارة القبول والتسجيل ، النشرة الاحصائية للعام الجامعى ١٩٩١/٩٠ م .
- ٢٠- دولة الامارات العربية المتحدة ، وزارة التربية والتعليم : دليل الموجه التربوى ، ١٩٨٩ ، ص ١١ .
- ٢١- المرجع السابق : ص ١٣ .
- ٢٢- دولة الامارات العربية المتحدة وزارة التربية والتعليم : لائحة التقويم والامتحانات للمرحلتين الاعدادية والثانوية ، قطاع التخطيط والتقويم ، إدارة التقويم والامتحانات ، ١٩٩٢/٩١ م .
- ٢٣- مرسى ، محمد منير : التعليم العام فى البلاد العربية - دراسة مقارنة - مرجع سابق ، ص ٢٤٨ .
- ٢٤- دولة الامارات العربية المتحدة ، وزارة التربية والتعليم : لائحة التقويم والامتحانات للمرحلتين الاعدادية والثانوية فى التعليم العام / والتعليم الفنى ، قطاع التخطيط والتقويم ، إدارة التقويم والامتحانات ، ١٩٩٢/٩١ م .
- ٢٥- المرجع السابق .
- ٢٦- تم الاقتصار فى حساب معدلات التدفق على المواطنين فقط ، حتى تكون المعدلات دقيقة ، حيث أن الوافدين يمكن أن يلتحقوا بالصف الثانى أو الثالث مباشرة عندما يفتنون من بلادهم ، ويمكن أن يتركوا المدرسة فى الصف الثانى أو الثالث عندما يعودون إلى بلادهم .
- ٢٧- دولة الامارات العربية المتحدة ، وزارة التربية والتعليم : نتائج امتحانات الشهادات العامة (الثانوية والفنية) ، قطاع التخطيط والتقويم ، إدارة التقويم والامتحانات ، ١٩٩١ م .
- ٢٨- وزارة التربية والتعليم : دليل الموجه التربوى فى دولة الامارات العربية المتحدة - ١٩٨٩ م .
- ٢٩- دولة الامارات العربية المتحدة ، وزارة التربية والتعليم : لائحة التقويم والامتحانات للمرحلتين الاعدادية والثانوية فى التعليم العام / والتعليم الفنى ، قطاع التخطيط والتقويم ، إدارة التقويم والامتحانات ، ١٩٩٢/٩١ م .
- ٣٠- وزارة التربية والتعليم . قسم الاحصاء ، نشرة إحصائية التعليم ١٩٨٩/٨٨ .
- ٣١- المرجع السابق .
- ٣٢- دولة الامارات العربية المتحدة ، وزارة التربية والتعليم . قسم الإحصاء ، ونشرة إحصائية - التعليم ١٩٨٩/٨٨ .

- ٢٣- دولة الامارات العربية المتحدة ، وزارة التربية والتعليم . قسم الإحصاء . نشرة إحصائية - التعليم - ٩٠ / ١٩٩١ .
- ٢٤- مرسى ، محمد منير : التعليم العام فى البلاد العربية - دراسة مقارنة - مرجع سابق - ص ٢٩٨ .
- ٢٥- دولة البحرين ، وزارة التربية والتعليم : إحصاءات التعليم للعام الدراسى ٨٨/٨٩ ، ص ٢ .
- ٢٦- دولة البحرين ، وزارة التربية والتعليم : التعليم الثانوى فى البحرين - الواقع والآفاق المستقبلية ، المؤتمر الثانوى الرابع ٥-٧ إبريل ١٩٨٨ . إدارة الخطط والبرمجة ، ص ٢ .
- ٢٧- دولة البحرين . وزارة التربية والتعليم ، مركز المعلومات والتوثيق التربوى ، قسم الإحصاء التربوى ، إحصاءات التعليم للعام ٩٠/١٩٩١ .
- ٢٨- دولة البحرين ، وزارة التربية والتعليم ، مركز المعلومات والتوثيق ، قسم الإحصاء التربوى ، إحصاءات التعليم للعام ٩٠/١٩٩١ .
- ٢٩- المرجع السابق .
- ٤٠- المرجع السابق .
- ٤١- دولة البحرين ، وزارة التربية والتعليم : التعليم الثانوى فى البحرين - الواقع والآفاق المستقبلية ، المؤتمر الثانوى الرابع ٥ - ٧ إبريل ١٩٨٨ - مرجع سابق ، ص ٤ .
- ٤٢- دولة البحرين ، وزارة التربية والتعليم ، مكتب الوزير - قرار وزارى رقم (١٧٠) الصادر فى ١٨ / ٣ / ١٩٨٤ م .
- ٤٣- دولة البحرين وزارة التربية والتعليم مركز المعلومات والتوثيق التربوى : دليل نظم التعليم فى المؤسسات التعليمية المختلفة بدولة البحرين - ١٩٨٧ - ص ٢٩ - ٤٠ .
- ٤٤- دولة البحرين ، وزارة التربية والتعليم ، إدارة التعليم الاعدادى والثانوى : دليل الطالب لنظام المقررات - مايو ١٩٩١ - ص ٤ - ١٨ .
- ٤٥- بدأ هذا التعليم عام ٨٢ / ١٩٨٣ (ذكور فقط) ويتم تنفيذه بالتعاون مع وزارة الاعلام (مركز التموين والفندقة) ويهدف إلى إعداد المتخرجين منه للعمل فى الفنادق باتسامها المختلفة ، ويمنح الخريج شهادة الثانوية العامة فرع الفندقة .
- ٤٦- بدأ هذا التعليم للبنات سنة ٨٢ / ١٩٨٣
- ٤٧- بدأ تنفيذ هذا البرنامج عام ٨٢ / ١٩٨٣ للبنين فقط ويتم تنفيذه بالتعاون مع وزارة التجارة والزراعة .
- ٤٨- بدأ تنفيذ هذا البرنامج عام ٨٢ / ١٩٨٣ للبنين فقط ويتم تنفيذه بالتعاون من وزارة الاعلام .
- ٤٩- دولة البحرين ، وزارة التربية والتعليم ، مركز المعلومات والتوثيق ، قسم الاحصاء التربوى : إحصاءات التعليم للعام الدراسى - ٨٥ / ٨٦ ، ٨٨ / ١٩٨٩ .

٥٠- دولة البحرين ، وزارة التربية والتعليم ، مركز المعلومات والتوثيق التربوي ، قسم الإحصاء : إحصاءات التعليم للعام الدراسي ، ٨٩ / ١٩٩٠

٥١- المرجع السابق .

٥٢- المرجع السابق .

٥٣- دولة البحرين ، وزارة التربية والتعليم ، مركز المعلومات والتوثيق التربوي ، قسم التوثيق التربوي : دليل نظم التعليم في المؤسسات التعليمية المختلفة بدولة البحرين - مرجع سابق - ص ٤٩ - ٥٠ .

٥٤- دولة البحرين ، وزارة التربية والتعليم ، إدارة التعليم الإعدادي والثانوي : دليل الطالب لنظام المقررات - مرجع سابق - ص ٥ - ١٢ .

٥٥- دولة البحرين ، وزارة التربية والتعليم : التعليم الثانوي في البحرين - الواقع والآفاق المستقبلية - ورقة مرجعية - المؤتمر التربوي السنوي الرابع (٧/٥ إبريل ١٩٨٨ م) - إعداد إدارة الخطط والبرمجة .

٥٦- دولة الإمارات ، وزارة التربية والتعليم ، مركز المعلومات والتوثيق التربوي ، قسم الإحصاء : إحصاءات التعليم للعام الدراسي ٨٨ / ١٩٨٩

٥٧- المرجع السابق .

٥٨- دولة البحرين ، وزارة التربية والتعليم ، مركز المعلومات والتوثيق - قسم الإحصاء التربوي - الإحصائية الاستقرارية للعام الدراسي ٩٠ / ١٩٩١ .

٥٩- المرجع السابق .

65-Marklund, S. and G. Bergendal, Trends in Swedish Educational policy, Translated by Kayfetz, V. Stockholm : the Swedish Institute , 1976. p p . 62- 65 .

61 - Ibid , p 103.

62 -Dent , H. C. The educational system in England and Wales - fifth edition London : university of London press, 1975 . p p 11-13.

63 - Ibid , p . 26.

٦٤- علي ، سعيد اسماعيل : التعليم الثانوي - الواقع والمستقبل - القاهرة : دار الثقافة للطباعة والنشر ، ١٩٧٩ ، ص ١٢٠ .

65 -Herouymi , o, (ed) Technology and international . relations . London macmillan press , 1983 , p . 78.

66 - Ibid P. 123.

٦٧- الراوى ، مسارع : " تحليل الأنظمة التعليمية من منظور الوحدة العربية " . بيروت مركز دراسات الوحدة ، ١٩٨٠ ، ص ٥٤ - ٥٥

٦٨- سمعان ، وهيب وأخر : الإدارة المدرسية الحديثة . القاهرة : عالم الكتب ، ١٩٨٥ ، ص ٢٤٤ - ٢٦٢ .
69- Marklund , S. and G. Bergendal , Trends in swedish Educational, Op. cit ., p . 62.

٧٠- النشرة الاحصائية للتعليم فى الامارات ٩٠/٩١ ، إحصاءات التعليم فى البحرين للعام الدراسى ٩٠/٩١ .
٧١- منتدى الفكر العربى : مستقبل النظام العالمى وتجارب تطوير التعليم - مرجع سابق - ص ١٥٤ ، ١٨٧ .
72 - Marklund , S. and G . Bergendal , Trends in swedish educational policy , op. cit., p . 73 .

73 - Joyasnaiya , J. education in korea : A Third world success story . seoul : Korean National commission for UNESCO , 1983 . p 186 . n

دراسة مقارنة بين اتجاهات تلاميذ الصف الأول وتلاميذ الصف الثالث نحو مادة العلوم

د . منى عبد الهادى سعودى *

مقدمة :

الاتجاهات العلمية ، على ما لها من أهمية ، لا تحظى بما تستحقه من الاهتمام وذلك على المستوى التنفيذى للعملية التعليمية ، بدءا من الكتب المدرسية المقررة ، ومرورا بأساليب التدريس ووسائله ، ونهاية بعمليات التقييم .

اذ أن اهتمام العملية التعليمية الأكبر ينحصر فى التحصيل المعرفى ، وليس للاتجاهات العلمية نصيب من هذه العناية اللهم الا الاشارة اليها فى أدلة المعلمين ، التى ينحصر أثر الاتجاهات العلمية بها فى صورة اشارات عابرة بعيدة عن الاجرائية التى تمكن المعلم من محاولة المساس بها أو تقييمها . كما أن تركيز الامتحانات فى صورتها الحالية على المعارف العلمية فقط أدى الى اهمال معظم المعلمين الجانب الانفعالى للمادة ، وأنصب الاهتمام على الجانب المعرفى مما أثر على تكوين الاتجاهات العلمية . وذلك على الرغم من تزايد اهتمام القائمين على العملية التعليمية وتأكيدهم بضرورة أن تستهدف المناهج وطرق التدريس التخلص من ازدحام المعلومات المتصلة بمواد الدراسة الامتحانية ، والتركيز على تكوين الاتجاهات والقيم والقدرة على التفكير وبناء الشخصية المتكاملة .

وتعد الاتجاهات العلمية هدفا ، ، أساسيا ، ، من أهداف تدريس العلوم ، فبناء الاتجاهات الايجابية هو أحد الأهداف الاساسية فى مناهج العلوم لأن هذه الاتجاهات تؤثر على تعلم العلوم كما " ونوعا " ، والطالب يميل الى تعلم المادة واستبقائها بعد التعلم ، عندما تكون هذه المادة مفضلة لديه (١) ، لذا يؤثر اتجاهه نحو موضوع ما فى كمية ما يتعلمه ، وتسمى هذه الظاهرة بالانتباه الاختيارى (Selective attention) فالفرد يختار ما يتفق مع رأيه ، ويركز انتباهه فيه (٢) كما أن تدريس العلوم يساعد الفرد على تحديد ما يواجهه ، وكيف يواجهه ، وكيف يتصرف ازاءه تصرفا خاصا .

وللاتجاهات أهميتها فى المجتمع ، فهى تمثل ضرورة اجتماعية ، يعنى المجتمع بتكوينها وتتميتها . وحيث إن للمدرسة مسئوليتها تجاه المجتمع ، فعليها ضرورة الاهتمام

* أستاذ مساعد المناهج وطرق تدريس العلوم ، كلية البنات ، جامعة عين شمس

بتنمية هذه الاتجاهات .

فاذا ما كان للاتجاهات هذه الأهمية الكبرى - فكيف يمكن تنمية هذه الاتجاهات ؟ ان النظرة الفاحصة الى مادة العلوم كمادة دراسية يمكن أن تقيد كثيراً في تنمية الاتجاهات العلمية ، فهي ميدان خصب لذلك - وقد أن الأوان لأن ينتبه المهتمون بتدريس العلوم الى أهمية الاتجاهات واكسابها للتلاميذ ومتابعة انمائها لديهم . وقد تناولت كثير من الدراسات والبحوث اتجاهات الطلاب نحو المواد الدراسية بصفة عامة ، ونحو العلوم بصفة خاصة .

فقد أظهرت دراسة ادجار Edgar,1969 (٣) تحسن اتجاهات الطلاب نحو العلوم وذلك باستخدام الطريقة المعملية ، وأثبتت دراسة سميث Smith,1973 (٤) أن معرفة الطلاب للأهداف التعليمية وكتابتهم لها يجعل اتجاهاتهم أكثر ايجابية اذا ما قورنت باتجاهات أقرانهم الذين لم يعرفوا تلك الأهداف، وأشارت دراسة لورانس Lourance,1972 (٥) الى أن هناك علاقة قوية بين الاتجاه نحو العلم والقدرة على تطبيقه ، وهذا يؤكد أن تكون اتجاهات الطلاب نحو المادة ايجابية لأن ذلك يساعد على تعلمها ، كما قام اليسون Allison, 1973 (٦) بدراسة أوضحت أن لمنهج الكيمياء أثره في اكساب الطلاب اتجاهات موجبة نحو العلم ، شريطة أن تكون طريقة تدريسه مناسبة ، كذلك أوضحت دراسة ريجنسى/لوتز Rigncy & Lutz, 1976 (٧) ان تقديم الوصف اللفظي للمركب الكيميائي متزاملاً مع التركيب البنائي له يؤدي الى تعلم أفضل ويجعل اتجاهات الطلاب أكثر ايجابية مما لو قدم الوصف اللفظي للمركب بمفرده ، كذلك أكد سليم في دراسته ١٩٨١ (٨) على أن الطريقة الكشفية أفضل من الطريقة التقليدية في جعل اتجاهات التلاميذ أكثر ايجابية نحو العلوم .

وقد أشارت دورثى جابل Dorothy Gabel,1981 (٩) في دراسة لها الى أن الاهتمام ببناء اتجاهات علمية نحو العلوم وتدريسها أخذ بالازدياد ، وقد هدفت الدراسة الى التعرف على ما اذا كانت اتجاهات المعلمين قبل الخدمة أفضل من اتجاهات اولئك الذين يدرسون العلوم ومعرفة ما اذا كانت المناهج التي تعطى لهم كافية لبناء هذه الاتجاهات ، وأثبتت النتائج أن اتجاهات التلاميذ الذين يدرسون العلوم كمادة رئيسية أكثر ايجابية من اولئك الذين يدرسون العلوم كمادة ثانوية ، وأن المعلمين في المرحلة الثانوية لديهم اتجاهات ايجابية نحو العلم وتدريسه أكثر من المعلمين في المرحلة الابتدائية، وأن الاتجاهات تزداد في ايجابيتها كلما زاد عدد المناهج العلمية التي يدرسها الطالب .

كما قام جنفر بوتوملى Jennifer Bottomley, 1981 (١٠) بدراسة طولية حول اتجاهات التلاميذ وأثرها على اختيارهم للمواد العلمية وأثبتت النتائج أن اتجاهات التلاميذ نحو العلوم قد تأثرت بقوة باتجاهات التلاميذ نحو المعلم وأقل من ذلك بالنشاطات التي قاموا بها . وبالرغم من أنه لم تكن هناك فروق بين الذكور والاناث حول اتجاهات التلاميذ نحو العلوم في المدرسة المتوسطة فقد أظهرت النتائج وجود فروق شاسعة بعد السنة الأولى من المرحلة الثانوية وارتبطت اتجاهات التلاميذ نحو العلوم باتجاهاتهم نحو العمل المخبري والرياضيات والصعوبة والمعلم وتوقع النجاح في الامتحانات .

وقد توصلت دراسة الشريف ١٩٨٦ (١١) الى أن اتجاهات طلاب دور المعلمين والمعلمات نحو العلم وتدریس العلوم كانت ايجابية ، وأوضحت دراسة صديق ١٩٨٧ (١٢) أن استخدام الحقائق التعليمية ساعد على جعل اتجاهات التلاميذ أكثر ايجابية نحو العلوم مقارنة بالطريقة التقليدية .

كما أوضحت دراسة Saburoh & Shyoichi (١٣) أن العلاقة بين الاتجاه نحو مادة الرياضيات والتحصيل فيها تختلف باختلاف مستوى الذكاء ، فقد أظهرت الدراسة أن العلاقة بينهما قوية وموجبة لدى الطلاب ذوي الذكاء المرتفع ، بينما كانت منخفضة لدى الطلاب ذوي الذكاء المنخفض .

كذلك أشار الشناوي ١٩٨٨ (١٤) الى دراسة ايكولز Echoles التي أوضحت أن المشاعر السالبة نحو مادة الرياضيات تؤدي غالباً الى تجنب المادة ، بينما المشاعر الموجبة تؤدي الى الاتجاه نحوها ، ويزداد اقبال الطلاب على الدراسة المتخصصة المتعمقة للمادة ، ومن ثم فان درجة النجاح التي يمكن توقع حصول الطلاب عليها تعتمد على اتجاهاتهم وميولهم الثابتة والمتوقعة ، ولذا يجب العمل على تقوية الاتجاه الموجب لدى الطلاب طالما أن هذا الاتجاه مرغوب فيه ، وتعديل أو تغيير الاتجاه السالب لديهم ، نظراً لأن اتجاهات هؤلاء الطلاب تعبر عن استجاباتهم ازاء موضوعات المادة .

ومن الدراسات السابقة يتبين لنا :-

١- أن أهم أهداف تدریس العلوم في العصر الحديث تكوين اتجاهات ايجابية نحو العلوم وطرائق تدریسها وأن الجانب الانفعالي لا يقل أهمية عن الجانب المعرفي .

٢- أهمية اختيار المعلم لطرق تدریسه بحيث تكون مناسبة لتحقيق أهدافه

التعليمية ، فقد أوضحت الدراسات أن هناك طرقاً معينة لها أثرها في جعل اتجاهات الطلاب نحو العلم والعلوم أكثر ايجابية مثل الطريقة العملية وطريقة الحقيية التعليمية كما جاء في دراسة سليم وصديق .

٣- أوضحت الدراسات أن اتجاه الطلاب نحو العلوم بوجه عام يتصف بالايجابية ، مثل دراسة اليسون ودراسة الشريف وقد يرجع ذلك الى أهميتها في حياتهم العملية .

٤- أشارت الدراسات الى أهمية معرفة الطلاب لأهداف المادة وأهداف التدريس وأهمية كتابة الطالب لها ، لأن ذلك يساعد على تحقيقها ، كما أن له أثراً في جعل اتجاهات الطلاب أكثر ايجابية نحو المادة ، وهذا يفرض على المعلم أهمية دراسة أهدافه التعليمية مع طلابه حتى تكون واضحة لديهم ، مما يساعدهم على التعلم الفعال كما جاء في دراسة سميت .

٥- أوضحت الدراسات أن اتجاهات الطلاب اذا كانت موجبة نحو مادة معينة ، فان ذلك سوف يساعد على تعلمها ، كما يساعد أيضا على تطبيقها في الحياة العملية للفرد مثل دراسة لورانس .

٦- من الملاحظ أن معظم الدراسات السابقة ركزت على معرفة اتجاه الطلاب نحو مادة العلوم بصفة عامة ولم تتعرض لنمو الاتجاهات بصفة خاصة الا بقدر ضئيل كما في دراسة جنفربوتوملي، لذلك كان الهدف من هذا البحث هو دراسة أثر تدريس منهج العلوم على نمو الاتجاهات العلمية لدى طلاب المرحلة الاعدادية بمعنى : هل يحدث نمو اتجاه الطلاب نحو مادة العلوم في الصف الثالث مثلاً عنه في الصف الأول؟ هذا ما ستحاول الدراسة الحالية التركيز عليه وسوف يقتصر البحث على المرحلة الاعدادية كنموذج لبقية المراحل الدراسية .

مشكلة البحث :

يمكن تحديد مشكلة البحث في التساؤلات الآتية :-

١. هل يحدث نمو في الاتجاه نحو مادة العلوم لدى طلاب المرحلة الاعدادية.
٢. هل يتأثر الاتجاه نحو مادة العلوم بجنس الطلاب (ذكور - اناث) ؟
٣. هل يتأثر الاتجاه نحو مادة العلوم بالتفاعل بين جنس الطالب ومستواه الدراسي (الصف الأول - الصف الثالث) ؟

أهمية البحث :-

تتمثل أهمية البحث الحالي فى :-

١. التعرف على اتجاهات طلاب المرحلة الاعدادية نحو مادة العلوم ، وهل يحدث نمو فى هذه الاتجاهات حيث أن دراستها تساعد المعلم على فهم طبيعة عملية تعلمها ، وعلى اختيار الطرق المناسبة لتعديل اتجاهات الطلاب ، مما يؤدي الى أداء أفضل من جانبه ، كما أن تنمية الاتجاهات تؤدي الى التقدم فى المجالات المعرفية .
٢. تصميم أداة لقياس الاتجاهات نحو مادة العلوم على مستوى جيد من الصدق والثبات .
٣. التعرف على مدى تأثير الجنس على اتجاهات طلاب المرحلة الاعدادية نحو مادة العلوم .
٤. تحديد مستوى النمو فى الاتجاه نحو مادة العلوم لطلاب المرحلة الاعدادية .

فروض البحث :-

١. توجد فروق ذات دلالة احصائية فى كل من بعد الاستمتاع بمادة العلوم ودراستها وقيمة مادة العلوم وطبيعة مادة العلوم ومعلم مادة العلوم والمجموع الكلى للأبعاد بين تلاميذ الصف الأول والثالث الاعدادى بين تلميذات الصف الأول والثالث الاعدادى .
٢. توجد فروق ذات دلالة احصائية فى كل من بعد الاستمتاع بمادة العلوم ودراستها وقيمة مادة العلوم وطبيعة مادة العلوم ومعلم مادة العلوم والمجموع الكلى للأبعاد بين تلاميذ وتلميذات الصف الأول الاعدادى وبين تلاميذ وتلميذات الصف الثالث الاعدادى .
٣. توجد فروق ذات دلالة احصائية فى كل من بعد الاستمتاع بمادة العلوم ودراستها وقيمة مادة العلوم وطبيعة مادة العلوم والمجموع الكلى للأبعاد بين مجموعات الدراسة نظراً لتفاعل متغيرى الجنس والمستوى الدراسى .

*تود الباحثة أن تشير الى أن هذه الفروض تعتبر فروضاً مركبة حيث يتضمن الفرض الواحد خمسة فروض فرعية استطاعت الاجابة عنها احصائياً فى تصميم عاملى لتحليل التباين 2×2 لكل متغير من متغيرات الدراسة والتفاعل بينهما .

الاطار النظرى للبحث

أولاً : ماهية الاتجاهات وطبيعتها :

لم يتفق علماء النفس على تعريف محدد للاتجاه النفسى فقد عرف ألبرت ١٩٣٥ (١٥) بأنه « حالة من الاستعداد العصبى والعقلى يتم تنظيمه من خلال الخبرة ، ويؤثر تأثيراً "ديناميكياً" وتوجيهياً" على استجابة الفرد تجاه الموضوعات والمواقف التى ترتبط بها » .

وعرفه سليم ونادر ١٩٧٢ (١٦) بأنه " استعداد ذهنى يجعل الشخص يتصرف بصورة معينة فى المواقف تجاه الأحداث والأشخاص والقضايا المختلفة " .

كما عرفه جود Good ١٩٧٣ (١٧) بأنه " الاستعداد للوقوف على شئ أو أنسان أو موقف ، أو ضد واحد منها ، بأسلوب معين (حب ، كراهية ، استياء) الى درجة معينة من الشدة " .

وعرفه النجى ١٩٧٥ (١٨) بأنه " مجموع درجات استجابات الفرد الايجابية أو السلبية المرتبطة ببعض الموضوعات أو المواقف السيكولوجية التربوية التى تعرض عليه بطريقة لفظية " .

ويعرفه لبيب ١٩٧٦ (١٩) بأنه " مفهوم يخلقه الانسان ليصف به الاستجابات المتعددة للفرد الواحد ازاء مشكلة أو موضوع معين أو معنى آخر ، يعد الاتجاه معنى يربط الفرد بموضوع أو فكرة ، ويؤثر هذا المعنى بدوره فى قبول الفرد لهذا الموضوع أو لهذه الفكرة .

وأيضاً عرفه زيدان ١٩٧٩ (٢٠) بأنه " الحالة العقلية التى توجه استجابات الفرد .

أما العبيدى والجبورى ١٩٨١ (٢١) فقد عرفا الاتجاه بأنه " شعور أو ميل لمنصرة أو لمعارضة أشياء أو أفكار أو اشخاص أو جماعات " .

وبالنظر الى جميع هذه التعريفات يتضح أنه لا يوجد اتفاق على تعريف واحد للاتجاه ، بل يوجد عديد من التعريفات التى تناولت مفهوم الاتجاه بوجهات نظر مختلفة تبعاً لمكوناتها وطبيعتها وخصائصها . وعلى الرغم من التعريفات الكثيرة للاتجاهات فهناك اتفاق يكاد يكون اجماعياً على الخواص الرئيسية التى يفترض أن تكون الاتجاهات .

وتتفق أغلب التعريفات على أنه يمكن تعلم الاتجاهات وتضمينها فى شخصية الفرد ، فهى حالات يمكن التسليم بأن الفرد يكتسبها بنفس الطريقة التى يكتسب بها الأنشطة التعليمية الأخرى .

علاوة على ذلك فهى دوافع للاستجابة ، ويمكن تمييزها عن حالات الاستعداد فى أنها تدفع نحو استجابة تقويمية وبذلك يمكن الإشارة الى الاتجاهات على أنها ميول للمواجهة أو التجنب أو قبول التفضيل أو عدم التفضيل وهكذا ١٩٧٨ (٢٢) .

ومن التعريفات السابقة يمكن ان نستنتج الخصائص التى تميز الاتجاهات :

- ١ . الاتجاهات مكتسبة أو متعلمة ، يكتسبها الفرد خلال احتكاكه بالبيئة .
- ٢ . عملية تكوين الاتجاهات عملية ليست بالأمر السهل ، بل تحتاج الى تخطيط طويل الأمد لمواقف متعددة ، والى مواصلة الجهد لتدعيم المعانى والأفكار المرتبطة بموضوع الاتجاه المرغوب .
- ٣ . رغم أنه يمكن تعديل الاتجاهات ، الا أن هذا ليس بالأمر السهل ويرجع ذلك الى :

- (أ) الاتجاهات مرتبطة بشخصية الفرد وحاجاته ومفهومه عن ذاته ، ومعرفته بموضوع الاتجاه . فالاتجاهات تتحول بمرور الزمن الى أن تصبح من بين مكونات شخصية الفرد الأساسية .
- (ب) قد يصاحب تكوين اتجاه نحو موضوع ما ارتباطات موجبة أو سالبة قد ترجع لعهد طويل ، وهذه ليس باليسير على الفرد التخلص منها .
- ٤ . رغم أنه يمكن قياس الاتجاهات ، الا أن هذه العملية ليست بالأمر اليسير وذلك لعدة أسباب :

(أ) الاتجاه " متغير وسيط " يتعلق بعوامل ذاتية غير موضوعية لا سبيل الى التحقق منها .

(ب) من أهم الصعوبات التى تواجه قياس الأهداف الوجدانية عموماً - ومن بينها الاتجاهات - عدم الوصول الى تعريفات دقيقة ومصطلحات متفق عليها لتلك الأهداف ، واتساع المعانى المفترضة حتى لأقصر المصطلحات المستخدمة شيوفاً .

- ٥٠ . تمثل دراسة الاتجاهات ، أهمية خاصة لعلماء النفس والمعلمين ، ذلك لأنها تؤثر كدوافع قوية للتعلم وأن اتجاه الفرد وقيمه تشكل أساس المفهوم الذاتى للفرد .
- ٦٠ . يكمن أهم جانب من جوانب الاتجاه فى خاصته التقييمية ، إذ أن الشخص يكون مع أو ضد شئ ما ويشار الى التقييمات من خلال معتقدات ومشاعر الفرد عن موضوع الاتجاه والاستعدادات السلوكية تجاه موضوع الاتجاه أيضا .

طبيعة الاتجاهات : ان عملية دراسة الاتجاهات عملية معقدة للغاية ، ومع ذلك يمكن تحليل الاتجاهات بصفة عامة الى مكونات ثلاث هى : المكون المعرفى، المكون الوجدانى، المكون السلوكى .

١٠ . المكون المعرفى : ويدل هذا المكون على الجوانب المعرفية التى تنطوى عليها وجهة نظر الفرد ذات العلاقة بموقفه من موضوع الاتجاه .

٢٠ . المكون الوجدانى : ويشير الى أسلوب شعورى عام ، يؤثر فى استجابة قبول موضوع الاتجاه أو رفضه .

٣٠ . المكون السلوكى : يشير الى نزعة الفرد للسلوك وفق أنماط محددة فى أوضاع معينة . وتجدر الإشارة هنا الى أن مكونات الاتجاه تتباين من شخص الى آخر من حيث درجة قوتها واستقلاليتها . نشواتى ١٩٨٦ (٢٣) .

ثانيا : طرق تكوين الاتجاهات وتعديلها :

الاتجاهات أنماط سلوكية يمكن تكوينها وتعديلها بالتعلم ، وذلك بالتخلص من بعضها واستبدال الاتجاهات الجديدة بالاتجاهات القديمة غير المرغوب فيها ، بما يتمشى مع الأنماط السلوكية المطلوبة ، وهى فى تكوينها أو تعديلها تخضع للمبادئ والقوانين التى تحكم أنماط السلوك الأخرى . يقول زهران ١٩٧٤ (٢٤) أن " عملية تغيير الاتجاهات تتطلب زيادة المؤثرات المؤيدة للاتجاه الجديد وخفض المؤثرات المضادة له أو الأمرين معا " ، أما اذا تساوت المؤثرات المؤيدة للتغييرات والمؤثرات المضادة له فانه يحدث حالة من التوازن وثبات الاتجاه وعدم تغييره .

وقد تتكون اتجاهات الطلاب نتيجة ملاحظة وتقليد معلمهم ، وقد أشار نشواتى ١٩٨٦ (٢٥) الى تأكيد باندورا Bandura على أن العديد من الأنماط السلوكية والاتجاهات يمكن اكتسابها بمجرد ملاحظة سلوك النموذج وتقليده . ويوحى هذا بأهمية

الدور الذى يمكن أن يلعبه معلم العلوم كنموذج فى تشكيل بعض الاتجاهات المرغوبة لدى طلابه .

وقد تتكون بعض الاتجاهات نتيجة التعلم الاشتراطى بنوعيه الاستجابى والاجرائى ، فقد تطورت الاتجاهات السلبية أو الايجابية نتيجة اشتراط بعض الخبرات الانفعالية السارة وغير السارة ببعض الأوضاع التعليمية والمدرسية ، الأمر الذى يجعل الطالب يقبل على دراسته أو يحجم عنها ، فالمعلم المتسامح يمكن أن ينمى اتجاهات ايجابية نحو مادته بينما يؤدى المعلم الساخر المتهمك إلى تنمية اتجاهات سلبية لدى طلابه نحو مادته ، ويلعب التعزيز دورا " هاما " فى اكتساب الطالب للاتجاهات المرغوبة ، كما يساعد ايقاف التعزيز على اضعاف الاتجاهات غير المرغوبة، كذلك الترغيب يعتبر من العوامل الهامة فى تكوين الاتجاهات ، فالرغبة فى شىء دافع قوى الى انجازه ، فترغيب الطالب فى المحافظة على النظام يساعده على اكتسابه وتلقين الفرد وتكرار هذا التلقين يساعده على اكتساب الاتجاه (العبيدى ، الجبورى ١٩٨١) (٢٦) .

أما تعديل الاتجاهات فيمكن أن يتم فى ضوء مجموعة من العوامل بعضها يتعلق بالفرد ذاته ، وبعضها يتعلق بموضوع الاتجاه ذاته . كما أن هناك عوامل أخرى يمكن أن تساهم فى تعديل أو تغيير الاتجاه وهى تلك التى تتعلق بالفرد القائم على تغيير الاتجاه . وبالنسبة لأساليب التعديل أو التغيير فمنها ما يعتمد على الجانب المعرفى ، ومنها ما يعتمد على الجانب الانفعالى ، وتتوقف فعالية أى من الأسلوبين على التوافق بين مفهوم الذات الرامن للفرد وطبيعة موضوع الاتجاه المقصود بالتعديل أو التغيير (نشواتى ١٩٨٦) (٢٧)

مصطلحات البحث :

الاتجاه نحو مادة العلوم : يعرف الاتجاه نحو مادة العلوم اجرائيا بأنه " مفهوم يعبر عن محصلة استجابات الطلاب نحو مادة العلوم من حيث الاستمتاع بها ودراستها وقيمتها لهم وللمجتمع وطبيعتها من حيث السهولة والصعوبة وأسلوب المعلم الذى يقوم بتدريسها وذلك بالقبول أو الرفض وكما يقيسها مقياس الاتجاه نحو مادة العلوم . من اعداد الباحثة .

مادة العلوم : يقصد بها مقررات العلوم العامة التي تدرس فى المرحلة الاعدادية ويدرّس فيها التلاميذ دراسة موحدة وشاملة .

عينة البحث :

تتكون عينة البحث من ٢٣٠ طالبا وطالبة من طلاب كل من الصف الأول والصف الثالث من المرحلة الاعدادية فى محافظة القاهرة وقد تم استبعاد ثلاثين فردا من أفراد العينة نظرا لعدم اكمالهم الاستجابة على المقياس ، وعدم جدية بعضهم فى الاستجابة ، وبذلك وصل عدد أفراد العينة فى شكلها النهائى الى (٢٠٠) طالبا وطالبة .

جدول رقم (١)

يوضح الأعداد الكلية للعينة

م	المدرسة	الصف	الجنس	العدد
١	شبرا بنين	الأول	ذكور	٥٠
٢	شبرا بنين	الثالث	ذكور	٥٠
٣	شبرا بنات	الأول	إناث	٥٠
٤	شبرا بنات	الثالث	إناث	٥٠

أدوات البحث :

استخدم فى البحث الحالى مقياس الاتجاه نحو مادة العلوم من اعداد الباحثة ، ويهدف هذا المقياس الى قياس اتجاهات طلاب المرحلة الاعدادية نحو مادة العلوم ، وذلك للتعرف على نمو هذه الاتجاهات فى هذه المرحلة . وفى سبيل اعداد هذا المقياس قامت الباحثة بمراجعة المقاييس السابقة التى تتناول قياس الاتجاه نحو المواد الدراسية المختلفة . وفى آراء المحكمين المتخصصين فى الميدان والتصور النظرى لقياس الاتجاهات أمكن تحديد أربعة أبعاد للمقياس وهى الاستمتاع بمادة العلوم ، قيمة مادة العلوم ، طبيعة مادة العلوم ، معلم مادة العلوم .

وقد تم حساب الوزن النسبى لكل بعد من الأبعاد ويتضح ذلك من

الجدول التالى .

جدول رقم (٢)
ابعاد اتجاهات الطلاب نحو مادة العلوم وأوزانها النسبية

النسبة	الأبعاد
٢٦,٩٢	الاستمتاع بمادة العلوم ودراستها
١٧,٣١	قيمة مادة العلوم
١٧,٣١	طبيعة مادة العلوم
٣٨,٤٦	معلم مادة العلوم

وقد عرفت هذه الأبعاد اجرائيا " كما يلي :-

١. الاستمتاع بمادة العلوم : ويتمثل في احساس الطالب بالسعادة أو الضيق الذى يرتبط بدراسته لموضوعات مادة العلوم ، ومدى تفضيله لها على غيرها من الموضوعات وأهتمامه بالمشاركة فى الأنشطة المتعلقة بالعلوم ورغبته فى مواصلة دراستها .

٢. قيمة مادة العلوم : وتتمثل فى معرفة وإدراك الطالب لأهمية مادة العلوم واستخدامه لما يتعلمه فى بعض مواقف الحياة واحساسه بأنها تدخل فى ميادين الحياة المختلفة .

٣. طبيعة مادة العلوم : وتتمثل فى معرفة الطالب للمعلومات المتضمنة فى مادة العلوم وإدراكه لمدى سهولتها أو صعوبتها وتفضيله لها من خلال معرفته لطبيعتها وما تتميز به عن غيرها من المواد .

٤. معلم مادة العلوم : ويتمثل فى أسلوب معاملة معلم العلوم لطلابه ، ومدى حبه لهم وتقبلهم لطريقته فى التدريس وتكوين علاقة طيبة به واتخاذة قدوة لهم .

وقد قامت الباحثة بصياغة المفردات الخاصة بكل بعد وحددت لكل مفردة ثلاث اختيارات ، وذلك وفقا " لطريقة ليكرت ، كما صاغت عبارات المقياس وتتكون من (٥٦) عبارة لقياس الاتجاه نحو مادة العلوم ، حيث احتوى بعد الاستمتاع بمادة العلوم على (١٤) عبارة ، واحتوى بعد طريقة المعلم على (٢١) عبارة ، واحتوى بعد قيمة المادة على (١١) عبارة ، وبعد طبيعة المادة على (٩) عبارات .

العرض على المحكمين* : عرضت التعريفات الاجرائية لكل بعد ، والعبارات التي تقيسها أسفل كل تعريف على مجموعة من المحكمين في مجال التربية وعلم النفس والمناهج وطرق التدريس ، وبذلك بهدف مراجعة التعريفات الاجرائية وكتابة التعديل المناسب لها ، وكذلك التحقق من مدى ملاءمة العبارات للبعد الذي نقيسه ، بالاضافة الى تحديد ايجابية . أو سلبية كل عبارة من عبارات المقياس . وقد اتفق معظم المحكمين على صلاحية عدد كبير من العبارات وحذف بعضها ، وبالفعل تم حذف العبارات التي قلت نسبة اتفاق المحكمين عليها عن ٧٥٪ ، هذا بالاضافة الى تعديل صياغة بعض العبارات ، ومن ثم أصبح عدد عبارات المقياس (٥٢) عبارة ، تم تحديد الأوزان (٣ ، ٢ ، ١) لتقابل الاختيارات (أوافق - غير متأكد - أعارض) وذلك في حالة العبارات الموجبة ، واتبع العكس في حالة العبارات السالبة .

صياغة التعليمات : صيغت تعليمات المقياس بما يتناسب مع طبيعة وعمر العينة ، وتوافر الدقة مع الوضوح في صياغتها ، وتم تحديد المطلوب اجراءه من المفحوص والبيانات الخاصة به ولم يطلب منه تدوين اسمه حتى يمكنه التعبير عن رأيه بصراحة تامة خاصة وأن العبارات متضمنة ابداء رأيه في طريقة المعلم وشخصيته .

التجريب المبدئي للمقياس : وزعت العبارات داخل المقياس عشوائيا ، وطبق في صورته المبدئية على ٤٠ طالبا وطالبة من طلاب المرحلة الاعدادية ، وذلك في عام ١٩٩١ م ، وتم تصحيح المقياس ورصد الدرجات بهدف حساب صدق المقياس وثباته قبل تطبيقه على عينة البحث .

-
- * د. أ. د. سعد يس زكي ، استاذ مناهج وطرق تدريس العلوم بكلية البنات ، جامعة عين شمس .
د. عدلى كامل فرج ، مدير عام سابق بوزارة التربية والتعليم .
د. محمود عوض الله سالم ، استاذ مساعد علم النفس التعليمي كلية التربية بينها .
د. فوزى أحمد الحبش ، مدرس مناهج وطرق تدريس العلوم كلية التربية - جامعة الزقازيق .
د. هانم عبد المقصود مدرس علم النفس التعليمي كلية التربية جامعة الزقازيق .

ثبات المقياس* : تم حساب ثبات المقياس باستخدام التجزئة النصفية ، وكان معامل الارتباط بين النصفين ٦١ و ، وبعد تصحيح أثر التجزئة باستخدام معادلة سيبيرمان كان معامل ثبات المقياس ٧٦ ، وهو معامل ثبات مرتفع يؤهل للثقة فى المقياس .

كما حسب الاتساق الداخلى للمقياس عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة البعد والمجموع الكلى للأبعاد ، وذلك على العينة الاستطلاعية للبحث والبالغ عددها (٤٠) طالبا وطالبة وجدول (٣) يوضح ذلك .

جدول رقم (٣)

معامل الارتباط بين درجة كل بعد والمجموع الكلى للأبعاد

م	البعد	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١	الاستمتاع بمادة العلوم ودراستها	,٨٥٢	,٠١
٢	معلم مادة العلوم	,٨٢٨	,٠١
٣	طبيعة مادة العلوم	,٧٥١	,٠١
٤	قيمة مادة العلوم	,٧١٢	,٠١

من الجدول يتضح أن المقياس على درجة جيدة من الاتساق والثبات بين أبعاده والمجموع الكلى للمقياس .

٠٢ صدق المقياس

أولا : صدق المحكمين : عرض المقياس على مجموعة من الأساتذة المحكمين فى مجال التربية وعلم النفس ، بهدف التعرف على وجهة نظرهم فى التعريفات الاجرائية لأبعاد المقياس ، وكذلك العبارات التى تقيس هذه الأبعاد وكان من نتيجة ذلك أن تم تعديل بعض تعريفات أبعاد المقياس ، وكذلك تعديل بعض عبارات المقياس من ناحية الصياغة ومدى مناسبتها لعمر العينة .

* وقد لجأت الباحثة لهذه الطريقة لحساب الثبات وذلك لصعوبة إعادة التطبيق حيث أجرى البحث فى نهاية العام الدراسى ١٩٩١ ورفضت المدارس منح الباحثة فرصة أخرى لإعادة التطبيق ، وعلاوة على أن الباحثة قامت بحساب الاتساق الداخلى للمقياس وهو أحد أنواع الثبات .

ثانيا : صدق المحتوى : ويقصد به فحص وحدات الاختبار فحصاً لمعرفة علاقتها بالمجال السلوكي (السمة) المراد قياسها ، وكذلك تحديد درجة السهولة والصعوبة لهذه الوحدات ومدى شمولها وقدرتها المميزة ، وقد قامت الباحثة بتحليل ميدان القياس ، وكذلك التعرف على صعوبة وسهولة المفردات وقدرتها على التمييز من خلال التجربة الاستطلاعية للمقياس .

ثالثا : الصدق التمييزي : ويقصد به قدرة الاختبار على قياس الفروق بين الأفراد نوى سمة ما ، وقد قامت الباحثة بحساب القيمة الحرجة عن طريق تقسيم العينة الاستطلاعية الى مستويين (قوى - ضعيف) وذلك فى المجموع الكلى للأبعاد - وكانت القيمة الحرجة بين النصفين ٧٣١ وهي دالة عند مستوى ٠.١ ر مما يؤكد قدرة المقياس على التمييز .

مما سبق يتضح أن المقياس على درجة معقولة من الصدق والثبات .

الصورة النهائية للمقياس :-

يتكون المقياس فى صورته النهائية من (٥٢) عبارة تقيس الأبعاد الأربعة للمقياس والتي تحدد فى مجموعها اتجاه الطالب نحو مادة العلوم ، وتم اعداد مفتاح التصحيح* وجداول (٤) يوضح توزيع عبارات المقياس على أبعاده

جدول رقم (٤)

توزيع عبارات المقياس على أبعاده وعدد عبارات كل بعد من أبعاده

م	البعـــــــــد	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١	طريقة المعلم وشخصيته	٣-٧-١٠-١١-١٢-١٧-١٩-٢١-٢٤- ٢٧-٢٩-٣٠-٣٣-٤٢-٤٤-٤٧-٤٩-٥١- ٥٣-٥٥	٢٠
٢	الاستمتاع بمادة العلوم	١-٢-٨-٩-١٨-٢٠-٢٢-٢٤-٢٧-٣٨- ٤٢-٤٦-٥٢-٥٤	١٤
٣	طبيعة مادة العلوم	٤-١٣-٢٢-٢٥-٣١-٣٥-٣٦-٤٥-٥٠	٩
٤	قيمة مادة العلوم	٦-١٤-١٦-٢٣-٢٦-٢٨-٤٠-٤١-٤٨	٩

* ملحق ١ الصورة النهائية للمقياس ومفتاح تصحيحه .

الاجراءات :

سارت اجراءات البحث على النحو التالى :

١. وقع اختيار الباحثة على مدارس العينة ، وحددت عشوائيا الفصول التى سيجرى عليها التطبيق .
٢. قامت الباحثة بتطبيق المقياس فى نهاية العام الدراسى ١٩٩١ م على طلاب الصفين الأول والثالث بنفسها وبدون وجود أى من المعلمين حتى لايتأثر الطلاب بوجودهم . استغرق تطبيق المقياس حوال (٥٠) دقيقة .
٣. استبعدت أوراق اجابة الطلاب غير المكتملة ، والتى لوحظ بها عدم الجدية فى الاجابة* .
٤. تم تصحيح المقياس وفقا " لفتاح التصحيح وتفرغ البيانات تمهيدا " لمعالجتها احصائيا .
٥. استخدمت الباحثة اسلوب تحليل التباين فى التصميم العاملى ٢×٢ ، ٢ ، الجنس (ذكر - اناث) ، ٢ الصف (الأول - الثالث) . وكذلك اختبار (ت) لدلالة الفروق .

نتائج الدراسة وتحليلها

فى بداية عرض نتائج الدراسة ، تود الباحثة أن تشير الى أن طبيعة التحليل الاحصائى تفرض معالجة أثر المتغيرين المستقلين (الجنس - المستوى الدراسى) وتفاعلهما لكل بعد من أبعاد الاتجاه نحو مادة العلوم بشكل مستقل ، لذا تنقسم الفروض الثلاثة الرئيسية الى خمسة عشر " فرعيا " على النحو التالى :

بالنسبة للبعد الأول : الاستمتاع بمادة العلوم

للتحقق من صحة الفروض الثلاثة المرتبطة بهذا البعد ، قامت الباحثة باجراء تحليل التباين فى التصميم العاملى ٢×٢ لمجموعات الدراسة والجدول (٥) يوضح ذلك .

* الأوراق التى تم استبعادها هى التى لم يكمل التلاميذ الاجابة عليها وكذلك الأوراق التى لاحظت الباحثة ان التلاميذ يستجيبون فيها استجابة واحدة على جميع عبارات المقياس كأن يجب بنعم أولا على جميع العبارات .

جدول رقم (٥)

تحليل التباين في التصميم العاملى (٢×٢) لمجموعات الدراسة وبعد الاستمتاع بمادة العلوم

مصدر التباين	مجموع المربعات	د. ح	التباين	ف	مستوى الدلالة
الجنس	١٢١,٦٨	١	١٢١,٦٨	٦,٧٢٢	٠,٠٥
الصف الدراسى	٥٠٥,٦٢	١	٥٠٥,٦٢	٢٧,٩٣	٠,٠١
الجنس × الصف	٩,٦٨	١	٩,٦٨	٠,٥٢٤	غير دالة
الخطأ	٣٥٤٧,٦٢	١٩٦	١٨,٠٠		

من الجدول السابق وجداول المتوسطات* يتضح مايلى :

- توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى ٠,٠٥ فى الاستمتاع بمادة العلوم بين البنين والبنات، وذلك لصالح البنين .

- توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى ٠,٠١ فى الاستمتاع بمادة العلوم بين طلاب الصف الأول الاعدادى وبين طلاب الصف الثالث الاعدادى وذلك لصالح طلاب الصف الثالث .

- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية فى بعد الاستمتاع بمادة العلوم بين مجموعات الدراسة لتفاعل متغيرى المستوى الدراسى والجنس .
تشير النتائج السابقة الى استمتاع البنين بمادة العلوم أكثر من البنات وهذا يتفق مع دراسة كل من :

Summer and Wilson 1972 , Brandley and Hutchings 1973 .

Keeves , 1973 , Hilton and Berglund 1974 (28) 1975 .

حيث أثبتت أن لدى الذكور اهتماما أكبر بالعلوم مما لدى البنات ، وقد يرجع ذلك الى طبيعة شخصية البنين وميلهم الى اجراء التجارب وحب الاستطلاع والاستفسار العلمى والاعتماد على النفس أكثر من البنات . فالاتجاهات ترتبط وتتناسق مع التكوينات الشخصية وتشكل ثمرة لها .

ومن النتائج يتضح حدوث نمو فى الاتجاه نحو مادة العلوم فى هذا البعد ، حيث

* ملحق ٢ جداول المتوسطات للأبعاد الأربعة والمجموع الكلى للأبعاد .

توجد الفروق لصالح طلاب الصف الثالث ، وهذا يتفق مع النتائج التي تشير الى أن العمر الزمني للطلاب يؤثر في اتجاهه فالاتجاهات نتجه نحو الايجابية مع زيادة العمر من ناحية وزيادة الخبرة بالمدرسة من ناحية أخرى ١٩٧٥ (٢٩) .

بالنسبة للبعد الثانى : معلم مادة العلوم :

للتحقق من صحة الفروض الثلاثة المرتبطة به ، قامت الباحثة باجراء تحليل التباين فى التصميم ٢x٢ لمجموعات الدراسة والجدول (٦) يوضح ذلك

جدول رقم (٦)

تحليل التباين فى التصميم العاملى (٢x٢) فى بعد معلم العلوم بين مجموعات الدراسة

مصدر التباين	مجموع المربعات	د . ح	التباين	ف	مستوى الدلالة
الجنس	٥,٤٤٥	١	٥,٤٤٥	١,٥٩	غير دالة
الصف الدراسي	٢٠٤,٩٣٥	١	٢٠٤,٩٣٥	٦,٠٠٧	٠,٥
الجنس x الصف	٥,٤٤٥	١	٥,٤٤٥	١,٥٩	غير دالة
الخطأ	٦٦٨٦,٤٢	١٩٦	٣٤,١١٤		

من الجدول السابق وجداول المتوسطات يتضح الآتى :-

٠١ لا توجد فروق ذات دلالة احصائية فى بعد معلم العلوم بين مجموعة البنين وبين مجموعة البنات .

٠٢ توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى ٠,٥ فى بعد معلم العلوم بين طلاب الصف الأول وبين طلاب الصف الثالث ، وذلك لصالح طلاب الصف الثالث الاعدادى .

٠٣ لا توجد فروق ذات دلالة احصائية فى بعد معلم العلوم بين مجموعات الدراسة نظراً متغيرى الدراسة (الجنس - الصف الدراسي) .

تشير النتائج الى عدم وجود فروق ذات دلالة فى بعد معلم العلوم بين مجموعة البنين والبنات ، ويرجع ذلك الى احداث نفس التأثير للمعلم على كل من البنين والبنات ، حيث يسهم المعلم الى حد كبير فى تكوين وتنمية الاتجاهات العلمية ، ويكون أقدر على ذلك اذا ما كان هو نفسه مؤمناً بأهمية دوره ويقدرته على احداث ذلك باتباعه للاسلوب

العلمى فى التفكير ، وعندما يكون على وعى دائم بالأنشطة التدريسية التى يمكن أن تسهم فى تكوين الاتجاهات . وقد وجد (Gardner(1975) (٣٠) ان المرسين الذين يتسمون بالذكاء فى استشارتهم لطلابهم بحسن التنظيم وتوفير الدافعية والحماس للتحصيل يؤتون الى اتجاهات اكثر تفضيلاً نحو العلوم وخاصة مع الأذكيا من الطلاب.

كما تشير النتائج الى أن اتجاهات طلاب الصف الثالث أكثر ايجابية من طلاب الصف الأول أى أنه قد حدث نمو فى الاتجاه نحو مادة العلوم ، وقد يرجع ذلك الى زيادة خبرة طلاب الصف الثالث وتقديرهم وتقليدهم لمعلمهم فى كل أعماله وسلوكه . فاذا كان المعلم مؤمنا كما ذكر سابقا " بدوره نحو تنمية الاتجاه نحو مادة العلوم انعكس ذلك على طلابه .

بالنسبة للبعد الثالث طبيعة المادة :-

للتحقق من صدق الفروض الثلاثة المرتبطة بهذا البعد قامت الباحثة باجراء تحليل تباين فى التصميم العاملى ٢×٢ والجدول (٧) يوضح ذلك

جدول رقم (٧)

تحليل التباين فى التصميم العاملى (٢×٢) فى بعد طبيعة المادة لمجموعات الدراسة

مصدر التباين	مجموع المربعات	د . ح	التباين	ف	مستوى الدلالة
الجنس	٢,٠٠	١	٢,٠٠	١٩٥	غير دالة
الصف الدراسى	١٢٨٠,١٨	١	١٢٨٠,١٨	١٢٥,٠٧٨	٠,٠٠١
الجنس × الصف	٣٦٩,٩٢	١	٣٦٩,٩٢	٣٦,١٤٢	٠,٠٠١
الخطأ	٢٠٠٦,٢	١٩٦	١٠,٢٣٥		

من الجداول السابق وجداول المتوسطات يتضح ما يلى :

- ٠١ لا توجد فروق ذات دلالة احصائية فى بعد طبيعة المادة بين البنين والبنات .
- ٠٢ توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى ٠,٠١ فى بعد طبيعة المادة بين طلاب الصف الأول الاعدادى وطلاب الصف الثالث الاعدادى ، وذلك لصالح طلاب الصف الثالث الاعدادى .

٣. توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى ٠.٠١ ر في بعد طبيعة المادة بين مجموعات الدراسة نظراً لتفاعل متقيري الدراسة (الجنس X الصف) .
 والتحقق من اتجاه الفروق لهذا التفاعل قامت الباحثة بحساب قيمة (ت) بين مجموعات الدراسة في هذا البعد والجدول (٨) يوضح ذلك .

جدول رقم (٨)

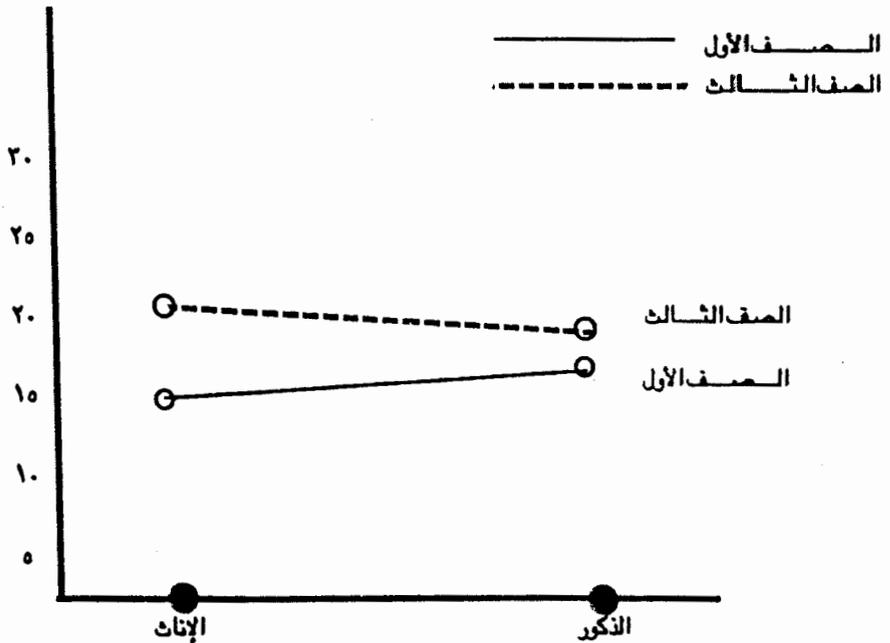
قيمة (ت) بين مجموعات الدراسة لتفاعل الصف x الجنس لبعدها طبيعة المادة

المربعات	٤	٣	٢	ت	مستوى الدلالة
بنين أولى	٥٠	١٧,٦٢	٢,٨١٣	٤,٨٣٢	,٠٠١
بنات أولى	٥٠	١٤,٨٨	٢,٦٨٠		
بنين أولى	٥٠	١٧,٦٢	٢,٨١٣	٣,٤٧١	,٠١
بنين ثالثة	٥٠	١٩,٩٦	٣,٧٨٩		
بنين أولى	٥٠	١٧,٦٥	٢,٨١٣	١,٨١٣	غير دالة
بنات ثالثة	٥٠	١٨,٩٢	٤,١٦٠		
بنات أولى	٥٠	١٤,٨٨	٢,٦٨٠	٧,٦٦٣	,٠٠١
بنين ثالثة	٥٠	١٩,٩٦	٣,٧٨٩		
بنات أولى	٥٠	١٤,٨٨	٢,٦٨٠	٥,٦٠٣	,٠٠١
بنات ثالثة	٥٠	١٨,٩٢	٤,١٦٠		
بنين ثالثة	٥٠	١٩,٩٦	٣,٧٨٩	١,٢٩٥	غير دالة
بنات ثالثة	٥٠	١٨,٩٢	٤,١٦٠		

من الجدول (٨) يتضح مايلي :-

١. توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى ٠.٠١ ر في بعد طبيعة مادة العلوم بين مجموعة تلاميذ الصف الأول وبين مجموعة تلميذات الصف الأول ، وذلك لصالح مجموعة تلاميذ الصف الأول .

- ٠٢ . توجد فروق دلالة احصائية عند مستوى ٠.١ ر في بعد طبيعة العلوم بين مجموعة تلاميذ الصف الأول وبين مجموعة تلاميذ الصف الثالث ، وذلك لصالح مجموعة تلاميذ الصف الثالث .
- ٠٣ . لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في بعد طبيعة مادة العلوم بين مجموعة تلاميذ الصف الأول وبين مجموعة تلميذات الصف الثالث .
- ٠٤ . توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى ٠.٠١ ر في بعد طبيعة مادة العلوم بين مجموعة تلميذات الصف الأول وبين مجموعة تلاميذ الصف الثالث ، وذلك لصالح مجموعة تلاميذ الصف الثالث .
- ٠٥ . توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى ٠.٠١ ر في بعد طبيعة مادة العلوم بين مجموعة تلميذات الصف الثالث ، وذلك لصالح مجموعة تلميذات الصف الثالث .
- ٠٦ . لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في بعد طبيعة مادة العلوم بين مجموعة تلاميذ الصف الثالث وبين مجموعة تلميذات الصف الثالث .
- والشكل (١) يوضح التفاعل بين هذين المتغيرين



من الشكل السابق يتضح مايلي :-

١ . أن التفاعل بين متغيرى الجنس والصف الدراسى تفاعلاً ترتيبياً يرتفع فيه مستوى البعد (طبيعة مادة العلوم) لدى تلاميذ الصف الثالث الاعدادى بشكل عام ومطلق عن تلاميذ الصف الأول الاعدادى .

٢ . يرتفع مستوى هذا البعد لدى الذكور فى الصفين الأول والثالث عن الاناث فى نفس الصفين .

٣ . وكذلك يرتفع مستوى الذكور فى الصف الثالث عن مستوى الذكور فى الصف الأول ، وكذلك يرتفع مستوى الاناث فى الصف الثالث عن مستوى الاناث فى الصف الأول فى هذا البعد (طبيعة مادة العلوم) مما يؤكد حدوث نمو فى هذا البعد لدى تلاميذ الصف الثالث الاعدادى .

وتشير النتائج الى أن استمرار الطلاب فى دراستهم لمادة العلوم يجعلهم أكثر ادراكاً لطبيعة هذه المادة علاوة على أن نهاية المرحلة الاعدادية تشكل بداية لتكوين الميول نحو المواد الدراسية تمهيداً للتخصص فى المرحلة الثانوية . كما أن تتابع محتوى مقررات مادة العلوم يعمل على تكوين خلفية معرفية أكثر عمقاً لدى طلاب الصف الثالث الاعدادى اذا ما قورنوا باقرانهم بالصف الأول الاعدادى .

كما أن ادراك التلاميذ لطبيعة المادة وقربها منهم لاشك أنه يتأثر بالنمو العقلى للطلاب .

كما ظهر من التفاعل فى هذا البعد تفوق البنين على البنات فى الصفين الأول والثالث انما يدل على اهتمام البنين بهذه المادة بما يؤهلهم فى المستقبل لدراستها فى المراحل القادمة .

كما أنه بمراجعة الكتب الدراسية لمادة العلوم لوحظ تدعيمها بالصور والرسوم التوضيحية التى تقرب المعنى وتساعد الطالب على فهم وتطبيق ما يتم تعلمه فى بعض مواقف الحياة ، علاوة على الدراسة العملية لبعض جوانب مادة العلوم مما يجعلها أكثر تقبلاً وتشويقاً للتلاميذ بشكل عام والبنين بشكل خاص .

بالنسبة للبعد الرابع : قيمة مادة العلوم

للتحقق من الفروض الثلاثة الخاصة بهذا البعد ، قامت الباحثة بتحليل التباين ٢×٢ لمجموعات الدراسة فى هذا البعد والجدول (٩) يوضح ذلك .

جدول رقم (١)

تحليل التباين في التصميم العاملي (٢×٢) بين مجموعات الدراسة في بعد قيمة مادة العلوم

مصدر التباين	مجموع المربعات	د. ح	التباين	ف	مستوى الدلالة
الجنس	١,٤٤٥	١	١,٤٤٥	١,١٥٦	غير دالة
الصف الدراسي	٤,٨٠٥	١	٤,٨٠٥	٥,٥٢٠	غير دالة
الجنس × الصف	٩,٢٤٥	١	٩,٢٤٥	١,٠٠٢	
الخطأ	١٨٠٨,٤٦	١٩٦	٩,٢٢٦		

من الجدول (١) وجداول المتوسطات يتضح ما يلي :-

١. لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في بعد قيمة مادة العلوم بين الذكور والاناث.

٢. لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في بعد قيمة مادة العلوم بين طلاب الصف الأول الاعدادي وبين طلاب الصف الثالث الاعدادي .

٣. لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في بعد قيمة مادة العلوم بين مجموعات الدراسة نظراً لتفاعل متغيري الدراسة.

والنتائج السابقة تؤكد ادراك كل من البنين والبنات لأهمية وقيمة مادة العلوم في حياتهم اليومية . وقد يرجع ذلك الى أن المنهج الذي يدرسه موحّد من حيث محتواه كما قد يرجع الى تركيز وسائل الاعلام على العلم وأهميته في حياة الانسان وما يقرأونه كل يوم من اكتشافات علمية والنور الذي تلعبه في حياتهم .

كما أن مادة العلوم ذات صلة وثيقة بمشكلات الحياة اليومية ، مما يجعل الطلاب مدركين لأهميتها وقيمتها بالنسبة لهم والمجتمع وان هذه الأهمية والقيمة مدركة تماماً بالنسبة لطلاب الصف الأول والثالث والبنين والبنات على حد سواء .

المجموع الكلي للأبعاد :

للتحقق من صحة الفروض الثلاثة المرتبطة بالمجموع الكلي للأبعاد السابقة ، قامت الباحثة باجراء تحليل التباين والتصميم العاملي ٢×٢ لمجموعات الدراسة والجدول (١٠) يوضح ذلك .

جدول رقم (١٠)

تحليل التباين في التصميم العامل (٢×٢) لمجموعات الدراسة والمجموع الكلي لأبعاد الاتجاه نحو مادة العلوم

مصدر التباين	مجموع المربعات	د . ح	التباين	ف	مستوى الدلالة
الجنس	٧٤١,١٢٥	١	٧٤١,١٢٥	٢,٤٨٧	غير دالة
الصف الدراسي	٢٩٨٧,٦٤٥	١	٢٩٨٧,٦٤٥	١٠,٢٨	٠,١
الجنس × الصف	٣,١٢٥	١	٣,١٢٥	١,٠٤٨٩	غير دالة
الخطأ	٥٨٣٩٢,٠٥٨	١٩٦	٢٩٧,٩١٨		

من الجدول (١٠) وجداول المتوسطات يتضح ما يلي :-

- ٠١ . لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في المجموع الكلي للأبعاد بين مجموعة الذكور وبين مجموعة الاناث .
 - ٠٢ . توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى ٠.١ ر في المجموع الكلي للأبعاد بين تلاميذ الصف الأول وبين تلاميذ الصف الثالث وذلك لصالح تلاميذ الصف الثالث الاعدادي .
 - ٠٣ . لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في المجموع الكلي للأبعاد بين مجموعات الدراسة نظراً لتفاعل متغيري الدراسة الجنس - الصف الدراسي .
- يتضح من النتائج السابقة أنه يوجد نمو في الاتجاه نحو مادة العلوم بشكل عام بين طلاب الصف الأول الاعدادي وطلاب الصف الثالث الاعدادي . وقد سبق تفسير ذلك عند تناول النتائج الخاصة بكل بعد على حده .

التوصيات :

- ٠١ . لكي يتحقق التأثير في اتجاهات الطلاب من خلال المنهج وتنميتها يجب اختيار وتصميم خبرات المنهج بحيث تتسم بالتكامل والتمايز .
- ٠٢ . تعريف الطلاب بالأهداف التعليمية لمادة العلوم . فقد أوضحت دراسة سميت Smith ١٩٧٣م أن الطلاب الذين يعرفون الأهداف التعليمية للمادة لديهم اتجاه "موجب" للمادة أكثر من أقرانهم الذين لم يعرفوها .
- ٠٣ . يختار المعلم طريقة التدريس المناسبة التي تساعده على تحقيق أهداف مادة

- العلوم .
- ٤ . تزويد مكتبات المدارس بالكتب والمجلات المصورة التي يمكن للطلاب الرجوع إليها من أجل التعرف على الجديد في مجال العلوم بصورة تتناسب مع مستواهم .
- ٥ . تدعيم الدراسة النظرية لمادة العلوم بالدراسة العملية مع زيادة عدد الحصص المخصصة لدروس العملى .
- ٦ . أن تهيئ المدرسة كافة الظروف التي تسمح لطلابها بممارسة الأسلوب العلمى فى التفكير باعتباره أيسر السبل فى تكوين الاتجاهات العلمية ، وتنجح فى ذلك اذا توافقت وجودا ما قد يشتمل اهتمام الطلاب وان تجعل من الجو المدرسى وسماً للتكيف السليم .
- ٧ . تطوير وسائل وأساليب التقويم فى مادة العلوم بما يساعد الطلاب على اكتساب الاسلوب العلمى فى التفكير .
- ٨ . يجب على المدرسة ان تهئ الجو المناسب لاكتساب ونماء الاتجاهات العلمية والقضاء على الخرافات التى قد يكتسبها التلاميذ من البيئة المحيطة بالمدرسة وذلك من خلال بعض الأنشطة المدرسية كدعوة بعض المثقفين من رجال الدين لالقاء بعض المحاضرات بالمدرسة وكذا مناقشة ما يذاع وما ينشر عن طريق أجهزة الاعلام .

دراسات مقترحة :

- استكمالاً للمعرفة المتعلقة بتنمية اتجاهات الطلاب نحو دراسة مادة العلوم تقترح الباحثاً اجراء دراسات عن :
- ١ . الصعوبات التى تواجه الطلاب فى تعلم مادة العلوم وتؤثر فى اتجاههم نحو العلوم .
- ٢ . العلاقة بين اتجاهات الطلاب نحو معلمى العلوم وتحصيلهم الدراسى .
- ٣ . أثر استخدام طرق تدريس العلوم المختلفة على اتجاهات الطلاب نحو مادة العلوم .
- ٤ . أثر تفاعل الاستعدادات - المعالجات على نمو اتجاهات الطلاب نحو مادة العلوم .

ملحق رقم (١) مقياس اتجاهات الطلاب نحو مادة العلوم

عزيزتى الطالبة

عزيزى الطالب

تعليمات :

فيما يلي عدد من العبارات تتناول بعض الموضوعات التى تتعلق باتجاهاتك نحو مادة العلوم . وذلك بهدف تطويرها بما يتناسب مع قدرات وامكانيات طلاب المرحلة الاعدادية وسوف تجد أمام كل عبارة ثلاث اختيارات هى أوافق - غير متأكد - أعارض .

والمرجو منك مايلى :

- ١ . قراءة كل عبارة بدقة واختيار البديل المناسب لك وذلك بوضع علامة (√) فى المربع أسفل اختيارك .
- ٢ . الرجاء وضع علامة واحدة امام كل عبارة .
- ٣ . الاجابة على جميع عبارات المقياس بون ترك احدها .
- ٤ . المقياس ليس له وقت محدد للاجابة .
- ٥ . لا توجد اجابات صحيحة وأخرى خاطئة فالاجابة الصحيحة هى التى تعبر عن وجهة نظرك .
- ٦ . نجاح المقياس وتحقيق الأهداف رهن بصدق استجابتكم على عباراته .

ولكم خالص الشكر والتقدير ،،

الباحثة

املا البيانات التالية :

- الاسم (اختياريًا)

- الصف الدراسي

- المدرسة

٢	العبارة	موافق	غير متأكد	اعارض
١	اهم عادة بمادة العلوم			
٢	أريد أن أعرف المزيد من موضوعات العلوم مثل الكون وجسم الإنسان			
٣	يساعدني مدرس العلوم في فهم الجوانب الغامضة من نروس مادة العلوم			
٤	أجد صعوبة في فهم المصطلحات العلمية المتضمنة في مادة العلوم			
٥	تساعدني دراسة العلوم على دخول الكليات ذات المستقبل الباهر مثل الطب والصيدلة			
٦	يعطينا مدرس العلوم الفرصة لتوجيه له بعض الأسئلة في نهاية الحصة			
٧	أعتقد أن مادة العلوم ليست مشوقة مثل المواد الأخرى			
٨	لا أحب قراءة الكتب العلمية			
٩	يحاول مدرس العلوم أن يربط الموضوعات العلمية بحياتنا اليومية			
١٠	يساعدنا مدرس العلوم على إيجاد الإجابة على أسئلتنا بأنفسنا			
١١	يعتبر مدرس العلوم مرجعاً نرجع إليه عند الحاجة			

٢	العبارة	موافق	غير متأكد	أعارض
١٢	أجد صعوبة في استخدام بعض الأدوات والأجهزة العلمية			
١٣	تمدنا مادة العلوم بإجابات صحيحة عن كل الأسئلة التي تهمننا			
١٤	تساعدنا مادة العلوم على التفكير بطريقة سليمة فيما يجري في العالم			
١٥	يعطينا مدرس العلوم وقتاً كافياً للإجابة على أسئلته داخل الفصل			
١٦	أشعر بأن مادة العلوم من أكثر المواد التي يمكن أن أستفيد بها في حياتي			
١٧	يساعدنا مدرس العلوم على الاحساس بالمشكلات التي تحيط بنا والتعرف على أسبابها			
١٨	أحس بخنق شديد في حصة العلوم			
١٩	في حالة علم معرفة مدرس العلوم لإجابة سؤال ما ، فإنه يقر بذلك			
٢٠	أعتقد أن مادة العلوم محببة للتلاميذ لأنها تحتاج إلى الفهم والتفكير ولا تحتاج إلى الحفظ			
٢١	تساعدني دراسة العلوم على إيجاد وظيفة مرموقة بعد انتهاء دراستي			
٢٢	يستطيع مدرس العلوم أن يجعل من موضوعات مادة العلوم شيئاً مشوقاً			
٢٣	أكره مادة العلوم لصعوبة فهم موضوعاتها			
٢٤	تساعدني دراسة العلوم على معرفة أسباب حدوث كثير من المشكلات المحيطة بنا			
٢٥	يفضل الشرح الجيد لمدرس العلوم أصبحت مادة العلوم سهلة الفهم			
٢٦	يقلب على مدرس العلوم السرعة عند القيام بالتجارب العملية			

٤	العبارة	موافق	غير متأكد	أعارض
٢٧	تساعدنا دراسة العلوم على التنبؤ ببعض المشكلات وكيفية التغلب عليها			
٢٨	يشجعنا مدرس العلوم على تنفيذ بعض الوسائل التعليمية مثل (العينات والنماذج واللوحات) من البيئة المحيطة بنا واللازمة لدراسة مادة العلوم			
٢٩	أجد صعوبة في فهم بعض الرسوم التوضيحية المتضمنة في مادة العلوم لعدم وضوحها			
٣٠	استذكر مادة العلوم كثيراً حتى أنجح وأتخلص من دراستها			
٣١	يحاول مدرس العلوم أن يعرف ما حصلته أولاً بأول ثم يوضح مواطن الصعوبة ويبسطها لنا			
٣٢	أعتقد أن مادة العلوم عديمة الفائدة ولا قيمة لها			
٣٣	أكره مادة العلوم لتفكك موضوعاتها وعدم الربط بينها			
٣٤	أجد صعوبة في فهم بعض موضوعات مادة العلوم لأنها تحتاج إلى معلومات من مادة الرياضيات لم أعرفها			
٣٥	أشعر بسعادة أكثر في حصة العلوم عنها في أية حصة أخرى			
٣٦	أحب أن أدخل إحدى الكليات العلمية مثل كلية الطب أو العلوم			
٣٧	من الصعب على استخدام ما تعلمته من مادة العلوم في حياتي اليومية			
٣٨	العلم سوف يساعد على حل بعض مشكلات مجتمعنا			
٣٩	أفضل أن أقضى وقتاً طويلاً في استذكار مادة العلوم			
٤٠	يساعدنا مدرس العلوم على القيام بالتجارب العلمية بأنفسنا وذلك بتبسيط خطواتها			

أعارض	غير متأكد	موافق	العبارة	٢
			تقيس اختبارات العلوم التي يجريها لنا مدرس العلوم مدى الحفظ للمعلومات العلمية فقط	٤١
			لا أستطيع استخلاص نتائج كثيرة من التجارب العملية	٤٢
			أفضل أن أشتري بكل مصروني كتباً علمية	٤٣
			قسوة مدرس العلوم وأسلوبه في معاملتنا جعلنا لا نحب حصص العلوم	٤٤
			تساعدني دراسة العلوم على إنجاز الأعمال بطريقة صحيحة	٤٥
			أحب مادة العلوم لكفاءة مدرسها وإخلاقه في عمله	٤٦
			أجد صعوبة في فهم كثير من موضوعات مادة العلوم لأنها لا توضح النواحي التطبيقية لهذه الموضوعات	٤٧
			أجد صعوبة في تتبع شرح المدرس لأن الدروس تؤدي بطريقة سريعة	٤٨
			أحب مادة العلوم وكل نشاط يتمنى بها مثل الرحلات العلمية ومشاهدة الأفلام العلمية ، الشترك في الجمعيات العلمية	٤٩
			يحرص مدرس العلوم على مناقشة الاجابات الخاطئة معنا	٥٠
			العلوم مادة شيقة ودراستها ممتعة	٥١
			لا أهتم بمادة العلوم لعدم وجود الالفة بيننا وبين مدرسها	٥٢

مفتاح التصحيح

رقم العبارة	نوع الاتجاه						
٤٠	+	٢٧	+	١٤	+	١	+
٤١	-	٢٨	-	١٥	+	٢	+
٤٢	-	٢٩	-	١٦	+	٣	+
٤٣	+	٣٠	-	١٧	+	٤	-
٤٤	-	٣١	+	١٨	-	٥	+
٤٥	+	٣٢	-	١٩	+	٦	+
٤٦	+	٣٣	-	٢٠	+	٧	-
٤٧	-	٣٤	-	٢١	+	٨	-
٤٨	-	٣٥	+	٢٢	+	٩	+
٤٩	+	٣٦	+	٢٣	-	١٠	+
٥٠	+	٣٧	-	٢٤	+	١١	+
٥١	+	٣٨	+	٢٥	-	١٢	-
٥٢	-	٣٩	+	٢٦	+	١٣	+

ملحق رقم (٢)

جداول المتوسطات للأبعاد الأربعة والمجموع الكلي للأبعاد

البعد الأول : الاستمتاع بمادة العلوم			
	إناث	ذكور	
٦١,٥٢	٣٠,٢	٣١,٣٢ ٥٠ = ن	الصف الأول
٧,٨٨	٣٢,٩٤	٥٠ = ن	الصف الثالث
	٦٣,١٤	٦٦,٢٦	

البعد الثاني : معلم مادة العلوم			
	إناث	ذكور	
٩٤,٨	٤٧,٤	٤٧,٤	الصف الأول
٩٨,٧٤	٤٩,٧	٤٩,٠٤	الصف الثالث
	٩٧,١	٩٦,٤٤	

البعد الثالث : طبيعة مادة العلوم

	إناث	ذكور	
٢٢,٥	١٤,٨٨	١٧,٦٢	الصف الأول
٤٢,٦٢	٢٢,٦٦	١٩,٩٦	الصف الثالث
	٣٧,٥٤	٣٧,٥٨	

البعد الرابع : قيمة مادة العلوم

	إناث	ذكور	
٤٥,٣٤	٢٢,٨	٢٢,٥٤	الصف الأول
٤٤,٧٢	٢٢,٠٦	٢٢,٦٦	الصف الثالث
	٤٤,٨٦	٤٥,٢	

المجموع الكلي للأبعاد :

	إناث	ذكور	
٢٣٣,٧٦	١١٥,٠٨	١١٨,٦٨	الصف الأول
٢٤٨,٧٢	١٢٢,٥٦	١٢٦,٦٦	الصف الثالث
	٢٣٧,١٤	٢٤٥,٣٤	

المراجع

- ١- عبد المجيد نشواتي ، " علم النفس التربوي " ، عمان : دار الفرقان ، بيروت : مؤسسة الرسالة ١٩٨٦ م .
(ط . ثالثة) ، ص ص ٤٧٠ - ٤٧٩ .
- 2 - MC Mahon, Frank B., psychology, The hybrid science, Second edition, prentic - Hall, Inc, Englewood Cliffs, New Jersey, 1974, P. 206.
- 3 - Edgar, I.T.((Astudy of the Effect of Laboratory Centered Instruction of Student Critical Thinking Skilld and Attitudes in Biology)) .
- 4 - Smith, J.J.; ((The Effect of An Instructional Sequence on Self - Evaluation Practices and Attitudes of Preservice Science Teachers)). Dissertation Abstracts International Vol. 33, No. 8 , 1973 . P.4202.
- 5 - Lourence, D.A., ((A Study of Catigorizing and Comparing the Attitudes of Secondary School Students Toward Science, Utilizing Multivariate Statistical Technques)). Dissertation Abstracts International; Vol. 32, No. 9-10, 1972 P. 5061.
- 6 - Allison; Robert D., ((An Investigation into the Attitudes)) Toward Science of College Chemistry Students as a Function of Laboratory Experience ((Dissertation Abstracts International,)) 1973.Vol. 33:(7) 3422.
- 7 - Rigncy, J.W.& Lutz, K.A.((Effect of Graphic Analogies of Concepts in Chemistry on Learning and Attitude)) Journal of Educational Psychology, 68, 3, 1976. P. 305.
- 8 - Selim, M . A . M . ((The Effect of Discovery & Expository Teaching on Science Achievement & Science Attitude of Male Fifth Grade Student in Egypt. Unpublished Doctoral Dissertation, The Pennsylvania state University, 1981.
- 9 - Gabel Dorthy , Attitudes towards Science and Science Teaching of undergraduates according to major and number of Science courses taken and the effect of two Courses)) School Science and Mathematics, January 1981, P.1970.
- 10 - Bottomley, Jennifer, " A Longitudinal Study from Middle School to 14 years of some factors affecting the development and stability of english pupil's interest in science and Their Science Subject Choice " Euro-pean Journal of Science Education, jan. 1981, P. 112.

- ١١- كوثر عبد الرحيم شهاب الشريف ((اتجاهات طلاب نور المعلمين والمعلمات نحو العلوم وتدريس العلوم))
المجلة التربوية ، مجلة كلية التربية بسوهاج - جامعة أسيوط ، العدد الأول ، فبراير ، ١٩٨٦ م .
١٢- صلاح صادق صديق ، ((اعداد نظام لحقيبة افرادية فى العلوم وقياس أثره على تحصيل ومهارات
واتجاهات تلاميذ الصف الخامس من التعليم الاساسى)) ، جمهورية مصر العربية ، القاهرة : دار الكتب
١٩٨٧ م .

13 - Saburoh, M.& Shyoichi, Y. ((On the Relationship Between Attitudes
Towardest School Mathematics and Their Levels of Intelligence)). Edu-
cational Studies in Mathematics, No. 15, PP (313 - 320) , 1984 .

١٤ - الشناوى عبد المنعم الشناوى ، اتجاهات الطلاب نحو مادة الرياضيات وعلاقتها ببعض سمات الشخصية
لهؤلاء الطلاب ، مجلة كلية التربية ، جامعة الزقازيق ، السنة الثالثة ، يناير ١٩٨٨ ، من ص ١٢٧-١٢٨ .

15 - Alloport, G., Hand book of Social psychology, Worcester, Mass :
Clark University press, 1935 P. 81.

١٦ - محمد صابر سليم ، سعد عبد الوهاب نادر ، الجديد فى تدريس العلوم ، ط ٢ ، القاهرة : مطبعة المعرفة ،
١٩٧٢ ، من ١٠١ .

17 - Good , Carter V., Dictionary of Education, (3ed) U.S.A. : Mc Graw -
Hill Co., 1973. P. 48.

١٨ - محمد لبيب النجى وآخرون ، « بحوث نفسية وتربوية » القاهرة : عالم الكتب ، ١٩٧٥ م

١٩ - رشدى لبيب ، معلم العلوم ، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية ، ١٩٧٦ ، ص ١٠٢ .

٢٠ - محمد مصطفى زيدان معجم المصطلحات النفسية والتربوية، (ط.أولى) جدة: دار الشروق، ١٩٧٩م، ص ٢١٦

٢١ - غانم سعيد العبيدى ، حنان الجبورى : « أساسيات القياس والتقويم فى التربية والتعليم » ، الرياض ،
دار العلوم للطباعة والنشر ، ١٩٨١ م من ص ٣٠٤ - ٣١٩ .

٢٢ - فاروق عبد الفتاح على موسى ، التنبؤ بالتحصيل الدراسى لطلاب المرحلة الثانوية العامة من اتجاهاتهم
نحو المدرسة ، رسالة دكتوراه غير منشوره ، كلية التربية ، جامعة الزقازيق ، ١٩٧٨ ، من ص ١٤ - ١٥ .

٢٣ - عبد المجيد نشواتى : مرجع سابق من ص ٤٧٠ - ٤٧٩ .

٢٤ - حامد زهران : علم النفس الاجتماعى ، ط ٢ ، القاهرة ، عالم الكتب ، ١٩٧٤ ، ص ١٥٤ .

٢٥ - عبد المجيد نشواتى : مرجع سابق من ص ٤٧٠ - ٤٧٩ .

٢٦ - غانم سعيد العبيدى ، حنان الجبورى : مرجع سابق من ص ٣٠٤ - ٣١٩ .

٢٧ - عبد المجيد نشواتى : مرجع سابق من ص ٤٧٠ - ٤٧٩ .

28 - Gardner, P. L. Attitudes to Science : A Review in Studies in Science
Education. Vol. 2, 1975. P.P 1-41.

29 - Ibid. PP. 22 - 23 .

30 - Ibid P. 26 .

الفلسفة التطبيقية وكيفية استخدامها في تعليم الفلسفة في المرحلة الثانوية

د . سعاد محمد فتحي محمود *

تقديم

أستهل الدراسة الحالية بكلمة للسير كارل بور حيث يقول أن المعارف المتخصصة تفرض علينا مسئولية إيضاح كيفية استخدامها . والفلسفة كواحدة من المعارف المتخصصة تفرض علينا مسئولية بيان كيفية استخدامها وكيفية ارتباطها بحياة الطلاب حتى تكون وثيقة الصلة بهم وبحياتهم .

وفي محاولة لبيان كيفية هذا الاستخدام وهذا الارتباط ظهر في الأوساط العلمية الأوربية والأمريكية مفهوم الفلسفة التطبيقية وتعرض الدراسة الحالية لهذا المفهوم محاولة الإجابة عن السؤالين الآتيين :

١ - ما المقصود بمفهوم الفلسفة التطبيقية ؟

٢ - كيف يمكن استخدام هذا المفهوم عند تدريس الفلسفة لطلابنا في الصف الثالث الأدي من المرحلة الثانوية ؟

وللاجابة عن السؤالين السابقين تسير الدراسة الحالية وفقا
للخطوات الآتية :

١ - مفهوم الفلسفة التطبيقية - APPLIED PHIL مقارنة بمفهوم الفلسفة النظرية
المجردة - PURE PHIL .

٢ - المتطلبات العامة لاستخدام هذا المفهوم عند تدريس الفلسفة .

٣ - المتطلبات الخاصة لاستخدام هذا المفهوم عند تدريس الفلسفة لطلابنا في
مجتمعنا المصرى :

أ - ارتباط مفهوم الفلسفة التطبيقية بما يدرسه الطالب في مجال الفلسفة
النظرية المقرر حاليا على الطلاب في الصف الثالث الأدي الثانوى .

ب - الكشف عن الصيغة الكلية أو الاطار العام الصالح لمجتمعنا المصرى
والذى سيتم من منطلقه الارتباط بين المفهومين السابقين .

* مدرس المناهج وطرق تدريس المواد الفلسفية ، كلية البنات ، جامعة عين شمس

- ج - الاهتمام بمفهوم الفلسفة في حال العمل ... أو التفلسف كطريقة نظر
للأمور ... مهارات التفلسف وارتباطها بالمحتوى التعليمي في الفلسفة .
- د - البحث عن المداخل المختلفة لتعليم الأخلاقيات والمثل لبيان مدى الاستفادة
منها في النقطة السابقة .
- هـ - الاهتمام بعدة جوانب من جوانب الخبرة عند ربط مفهوم الفلسفة
التطبيقية بمفهوم الفلسفة النظرية .
- ٤ - تقديم بعض النماذج لكيفية استخدام مفهوم الفلسفة التطبيقية في مجال
تدريسنا لمقرر الفلسفة المقرر على الطلاب في الصف الثالث الأدبي .
- ٥ - كيفية السير في هذه النماذج .
- ٦ - الحكم على مدى صدق هذه النماذج لما وضعت له .
- والباحثة وإن كانت تستخدم في مرورها بالنقاط السابقة المنهج الوصفي التحليلي
فهى تبغى بمحاولتها هذه فتح الباب لمزيد من الدراسات حول هذا الموضوع رغبة منها
في تصحيح مسار تعليمنا للفلسفة في المرحلة الثانوية .

أولاً : مفهوم الفلسفة التطبيقية APPLIED PHIL

قد يكون من الجدى لبيان هذا المفهوم أن نميز بينه وبين مفهوم آخر هو الفلسفة
النظرية المجردة (١) PURE PHIL ويقصد به السعى المستمر المنهجي للكشف عن
الحقيقة من أجل الحقيقة ذاتها ، ويضم كل ما يدرس في أقسام الفلسفة في الجامعات
المختلفة ويفرض هذا السعى المستمر أن تكون الفلسفة غاية في حد ذاتها (٢) ، فهى علم
مستقل له طرائقه الخاصة به وله معياره الخاص من الصدق (٣) ، والفلسفة فى سعيها
هذا تُوجه الفيلسوف والمفكر وجهة عقلانية يهتم فيها بالعقل بما يقتضى من طرائق مميزة
فى البحث دون الاهتمام بالسلوك ، والفيلسوف لا يسدى النصيحة ولا يوجه التوجيه
الأخلاقي (٤) ، والفيلسوف لا ينشد أى أهداف سياسية أو وجدانية من تفلسفه (٥) ،
فالفلاسفة ينكرون أن يكون فى فلسفاتهم نصوص معيارية أو أخلاقية وكل ما يقدمونه فى
هذا المجال أنواعا من المساعدة قد تكون أخلاقية أو سياسية (٦) دون أن يعنى هذا أن
يكون للفيلسوف سلطة الخبير التربوى الذى يربى ويهذب (٧) ، والفلسفات المختلفة وإن
كانت تعطينا نظرات هامة حول الإمكانيات الإنسانية إلا أنها تدع أمر المفاضلة والخيار
بينها إلى الإنسان الذى له مطلق الحرية فى أن يختار ما يشاء (٨) ، فالفلسفة بحث

نظري مجرد . وقد جعل الفلاسفة - خاصة في فترة الستينات - الفلسفة بمثابة العلم الشديد التركيز في مهنته وأصوله وتعاليمه فلم يقدموا أى شيء يبعد عن حدود مهنتهم (٩) ، ويعكس الكلام السابق كله آراء الفلاسفة المهنيين في الفلسفة ، فالفلسفة علم صارم وصناعة نظرية مجردة وهي نشاط يقتصر في وجوده على الفلاسفة المهنيين فقط .

ولكن هل من الضروري أن يكون المرء فيلسوفاً حتى يدرك أن ثمة سرّاً وأنه لا يعرف كل شيء عن هذا السر ؟ هل صحيح أن الفلسفة وليدة الخبرات الممتازة والحدوس المبدعة ؟ أليست الخبرة الفلسفية ظاهرة إنسانية عامة يشترك فيها الفيلسوف والانسان العادي معا ؟ ألم يشترك سقراط مع المواطن الأثيني العادي في حوار فلسفى أصيل ؟ . إن الخبرة الفلسفية ظاهرة إنسانية عامة يشترك فيها الفيلسوف المختص ، والمفكر غير المختص في أن واحد ، فالعلاقة وثيقة بين الفلسفة والوجود البشرى بأجمعه ، والانسان هو الكائن الحى الوحيد الذى يشعر أن وجوده أحجبة تتحداه ولا تفتأ تدعوه إلى إماطة اللثام عن سرها ، ومن ثم فليس ثمة موجود بشرى واحد يمكن أن يحكم عليه بأنه غريب تماماً عن الفلسفة ، فالتفكير الفلسفى ظاهرة بشرية مشاعة ، والفلسفة ضرورة إنسانية ، وهيات لأحد أن يستغنى عنها أو أن يتخلص منها (١٠) .

نعم إن الكثيرين من الناس يسيرون نياما ، نعم إنه ليس أيسر على الانسان من أن يريح نفسه ويشل عقله فيتخذ موقف اللامبالاة وعدم الاكتراث ، ولكن ضرورات الحياة لا بد من أن تجيء فتلزم كل فرد منا بتحديد موقفه من الأشياء والآخرين ومن النفس والله تعالى ، فمهما أمعن المرء في الاستخفاف بقضايا الوجود والانصراف عن مواجهة مشكلة الحقيقة ، فإنه لا بد من أن تواجهه أزمات تضطره في هذه اللحظة أو تلك إلى إثارة بعض المشكلات الفلسفية والروحية الكبيرة ، وعندئذ يجيء التفلسف فيعيد إلى الإنسان حضوره أمام الكون وأمام الآخرين وأمام الله تعالى (١١) ، فالفلسفة إذن ظاهرة بشرية عامة تميز الانسان بوصفه كائنا بشريا ، ومن ثم لا يكفى - كما يرى موريس بلوندل - أن تأتى بالانسان إلى مدرسة الفيلسوف ، بل لا بد لنا أيضاً أن نأتى بالفيلسوف إلى مدرسة الانسان (١٢) ، بمعنى أن ترتبط الفلسفة بحياة الناس وتكون وثيقة الصلة بمشكلاتهم الحياتية وتساؤلاتهم اليومية ، ومن ثم فلا ينبغي على الفيلسوف أن يقصر اهتمامه على التساؤلات والمسائل المهنية الخاصة به ، بل لا بد أن يفكر في تساؤلات الفرد العادي ويقدم حلولاً لها ، فلن يفيد الانسان العادي ذلك القدر الكبير من الفلسفة النظرية المجردة ، فهو في احتياج أشد لأن يتعلم كيف يكون إنسانا في المجتمع الذي يعيش فيه وكيف يتصرف أمام كافة المواقف والمشكلات الحياتية التي تواجهه .

ومن هنا ظهر مفهوم الفلسفة التطبيقية وهو مفهوم يقصد به البحث عن الاجابات الفلسفية التي تتطلبها جماعة تعيش في مجتمع معين ، ويفرض هذا المفهوم الاهتمام بالنقاط الاتية :-

١- لما كانت الفلسفة النظرية ترتبط في كل عصر من العصور بنوع الاطار الحضاري الذي يعيش فيه الفلاسفة ، ولما كانت الفلسفة محاولة لصنع المعني لقضايا وأمور الانسان في عالمه ، فان الفلسفة التطبيقية تبغي الارتباط بالواقع الحي المعاش والارتباط بالحس العام المشترك Common SENSE الموجود في مجتمع الطالب الدارس للفلسفة ، وذلك بأن تخلق المعني لقضايا وأمور الانسان في مجتمع الطالب (١٣) ، فالتربية الفلسفية تربية يجانبها الصواب إذا ولدت التناقضات في عقول الطلبة عن الأمور المرتبطة بالثقافة ووظيفة الذات في المجتمع دون أن تزودهم بالتوجيهات والتدريبات اللازمة لهم في عماية السلوك في المجتمع ، فتركهم بدون أى منظار واضح ينظرون منه للعالم وللذات وبدون أى طريق ظاهر يسلكون فيه (١٤)

وتحاول الفلسفة التطبيقية بكل أعمالها تكوين هذا المنظار عند الطالب الدارس للفلسفة ، ومن ثم فغير مجد في تربية الطالب تربية فلسفية مجرد ترديده لكلام أفلاطون أو غيره من الفلاسفة ، وغير مجد في تربية الطالب تربية فلسفية أن تُقصر الاهتمام في الموقف التعلمي للفلسفة على المهارات والعمليات العقلية المرتبطة بالمحتوي التعليمي الفلسفي ، ففضلا عن أنها لن تبعد كثيرا عن حدود هذا الفصل (١٥) ، فالطالب يحتاج إضافة عليها إلى مهارات وقدرات أخرى قد تكون في مجال بحث الفيلسوف (١٦) . ومن ثم فليس من المهم في تعليم الفلسفة أن نزيد حظ الناس من المعرفة الفلسفية ، بل الأهم أن نعلم الطالب كيف يكون إنسانا في مجتمعه وكيف يحق له أن يعيش ، فتصبح الفلسفة هنا نشاطا وفعلا وليست مجرد جسم من المعلومات ، فالفلسفة في جوهرها فعل وعمل وليست مجرد معرفة ، وقد يوجد الفيلسوف الجيد الذي يقدم لنا عملا فلسفياً جيداً دون أن يعرف الكثير عن الفلسفة ، فما نعلمه عن الفلسفة أقل بكثير في الأهمية عن فعل الفيلسوف (١٧) ، ولذلك فقد ارتبط مفهوم الفلسفة التطبيقية بكلمة الفعل ACTLON أو الفلسفة في حال العمل (١٨) PHILAT WORK فيحاول اقتياد الأفراد الي أنفسهم ونواتهم وذلك بأن يعيد بناء التغيرات الفلسفية في شكل يتناسب مع المجتمع والزمن الذي يعيش فيه الطالب ، فيجعل الطلاب يفكرون بنواتهم في كيفية المعيشة في مجتمعهم ويجعلهم يناقشون مناقشة عقلانية المشكلات والمسائل الاخلاقية التي تثير وجهات نظر متعددة مثل مشكلة منع الحمل - مشكلة القتل من أجل الرحمة - مشكلة الادمان ،

وتجعلهم ينظرون نظرة ناقدة في مختلف المعتقدات والايديولوجيات الدينية والسياسية ، ويجعلهم يفكرون في ماينبغي عليهم أن يعملوه في المجتمع ، وما يكون في مقدورهم أن يعملوه بالفعل ، والنتائج التي تترتب على فعلهم هذا ، فكل ذلك يعين الطلاب في كيفية سلوكهم في المجتمع .

وهكذا فالفلسفة التطبيقية في جوهرها هي تفكير الفرد بذاته في كل ما يهيم الفرد والمجتمع على السواء ، ولذلك فمن المهم في الفلسفة التطبيقية أن يصل الطلاب إلى الافتراضات الأولى التي تكون وراء سلوكهم وعملهم في شتى مجالات الحياة ، ومن المهم أن يفحص الطلاب كافة الآراء والمتضمنات التي تنجم عن هذه الافتراضات ، وأن يفحصوا كافة الاعتبارات المنطقية الفعلية المتعلقة باقتراحاتهم ، فمثل هذا الفحص من شأنه أن يكون عادات العقل التي تُعد مدخلاً ثرياً للفكر والسلوك وأن يضيء اتجاهات الطلاب الأخلاقية ويضيء طموحاتهم وقراراتهم .

ويري أصحاب مفهوم الفلسفة التطبيقية أن الفلسفة هنا فعل في مقدور كل طالب القيام به ، وذلك لحقيقة أن العقل أعدل الاشياء قسمة بين الناس ، فاذا ما أردنا تشجيع العقلانية بين الناس واذا ما أردنا تفكيرهم الذاتي في مسائل الحياة المتعددة ، واذا ما أردنا بناء مجتمع ديمقراطي سليم ، ينبغي أن يكون الاهتمام بمفهوم الفلسفة التطبيقية عند تعليم مادة الفلسفة في المستويين الأول في المرحلة الثانوية والثاني في المرحلة الجامعية .

٢- يحتم اهتمام مفهوم الفلسفة التطبيقية علي الطالب ضرورة الاهتمام بعملية تفكيره ، وهي عملية ليست بالهينة اليسيرة التي يستطيعها كل طالب ، بل هي مما تحتاج من كاسبها إلى تدريب منهجي طويل ، فالانسان يحتاج بالإضافة الى المنهج التلقائي الذي يؤكد وهو مزود به ، إلى منهج آخر يكون شعورياً وتأملياً ، وهو الذي يمثل موضوعاً من موضوعات علم المنطق (١٩) ، ومن ثم فان الحاجة ماسة إلى علم المنطق كي يعصم به الطالب تفكيره من الزلل فيتعلم منه شروط الاستنتاج والاستدلال والتعريف والتعميم والبراهين ، وكيفية اتساق التفكير مع ذاته وشروط استخدام القضايا المنطقية ، فهي كلها أمور لازمة وضرورية في عملية تفكير الطالب ، شريطة أن توضع هذه العمليات الفكرية في ضوء إطار أعم منها يشمل التفكير في الانجازات الفكرية التي تسلم بمحكات معينة تكون بمثابة الصدق لها ، فالمعرفة بأجزاء الآلية العقلية لن يضمن لنا حدوث التفكير الفعال .

وتفكير الفرد في مسألة وجوده ووجود مجتمعه يعني في المقام الأول نمو قدرته

لأن يعتقد ويناقش في ضوء معيار أو محك تفكير معين يكون بمثابة أساس الصدق له ، هذا المعيار يضم بالضرورة مسائل فلسفية نظرية تتعلق بوجود الانسان ومصيره وحياته ومجتمعه ، فمن المهم أن يفحص الطالب هذه المسائل فحماً عقلياً ناقداً يتبعه بفحص عقلاني ناقد آخر على مستوي السلوك (٢٠) ، عند استجابته للمواقف الأخلاقية والاجتماعية التي تتحول فيها تلك المبادئ النظرية إلى قيم وسلوك فعلى فى الحياة ، ففحص السلوكيات والأخلاقيات أمر ضروري مهم فى الفلسفة التطبيقية ، وفشل الطلاب فى فحص تلك المسائل يفوق فشلهم فى تنمية وإقامة القدرات الناقدة فى المسائل الكونية المعرفية الأخلاقية النظرية ، ولهذا فمن الضروري أن نضع الطلاب فى مواقف سلوكية تجعلهم ينظرون فى حياتهم والافتراضات الأولى لسلوكهم نظرة ناقدة فاحصة ، فمثل هذا الفحص ضروري ومطلوب ولا ينبغي إغفاله تحت زعم أن العلاقة العلية بين العمل العقلي والسلوك العقلي غير ملزمة للفرد ، فالتركيز على فعل التفلسف فى السلوكيات والأخلاقيات من شأنه أن يعلم الطلاب كيف يسلكون فى المجتمع بطريقة عقلية واضحة .

٣- يحتم اهتمام مفهوم الفلسفة التطبيقية بالمجتمع ضرورة الاهتمام بإعادة النظر فى التفسيرات والتغيرات الفلسفية بشكل يتناسب ويتلاءم مع الزمن الذى يوجد فيه المجتمع ، لذا فمن الضروري أن يحصل المجتمع من الفلسفة على مجموعة الاجابات التى يحتاجها فى تلك الفترة التى يعيشها ، فاذا كانت الفلسفة محاولة صنع المعنى لقضايا وأمور الانسان فى مجتمعه ، فمن الخطأ أن يتم التفافل عن المعنى الحياتي الفلسفي الذى يريده المجتمع فى تلك الفترة التى يعيشها بالفعل ، فهذا أمر ضروري لاتخفى قيمته إذا كان المجتمع يفتح أبوابه للمتغيرات الثقافية التى تثير الفوضى والاختلاط فى نفوس الأفراد عند استجابتهم للمبادئ الرئيسية للمجتمع والمشكلات الموجودة فيه ، وعلى هذا فالفلسفة التطبيقية فى اهتمامها بالمجتمع يجب أن تعنى بضرورة الفهم الناقد لثقافة المجتمع فهما يعين الطالب على أن يعلى من جوانب تلك الثقافة وأن يستخدم هذه الجوانب بذكاء وينظم حياته على أساسها ، ، كما هى تعنى بترقية مستوي الوعي والفهم للمشكلات التى قد توجد فى المجتمع والتي تنشأ من التعارضات والصراعات التى تكون بين المبادئ الأولى وطريقة التفكير فى الأشياء (٢١) ، فالفلسفة التطبيقية تبغى الارتباط بالتساؤلات اليومية التى تُثار فى المجتمع ، كما تبغى الاجابة عن هذه التساؤلات بطريقة لاتخرج عن حدود الاطار العام للمجتمع ككل ، فهى جهد ناقد للمجتمع بكل أموره وأحداثه ومشكلاته ، وهى جهد عقلاني ونفساني فى أن واحد ، فالعقلانية الموضوعية البعيدة عن الذات إن لم تكن طريقة سيئة فى التعامل مع

الفلسفة ، فهي لاتمثل أفضل طريق للتعامل ، ذلك أننا نستخدم العقل بطريقة تبعده عن المشاعر والأخلاقيات والأمور المحببة إلى الذات الجماعية كما تكون في المجتمع (٢٢) ، ومن ثم فالفلسفة التطبيقية ترتبط بالسلوك أو بالفعل أيا كان هذا الفعل في مجال الأخلاق أو الدين أو الاعتقادات أو السياسة العامة أو مجال الاهتمام بالموضوع الرئيسي الذي أثار العديد من الفلاسفة من قبل وهو كيف يحق لنا أن نعيش في المجتمع .

وقد أشار LESBE STEVENSON في حديثه عن الفلسفة التطبيقية إلى بعض المؤسسات التي حاولت الاجابة عن مسألة كيفية المعيشة والسلوك في المجتمع والتي هي في جهدا هذا تقوم بعمل الفلسفة التطبيقية ، فأشار إلى جهد بعض الكنائس فى إنجلترا حيث قدمت بعض الكتيبات عن كيفية مواجهة المشكلات الحياتية في مجال الطب الأخلاقي ومجال المسؤولية الاجتماعية للعلم ، كما أشار الي مؤسسة FARMINGTON TRUST التي تخصصت في مجال التربية الأخلاقية ، وأشار إلى مجموعة مقالات وكتب HARTS التي يعتبرها مثالا ممتازاً للمطبوعات في مجال الفلسفة التطبيقية ، وقد اهتمت هذه المقالات والكتب بالمشكلات الأخلاقية في المجتمع ، كما اهتمت بموضوع الفلسفة في حال العمل والتي أراد فيها كشف الصلة العملية للفلسفة وكشف كيف أن المشكلات الفلسفية يمكن أن تمارس تأثيرا عميقاً على المشكلات الشخصية والاجتماعية للفرد ، وكيف أن التحليل الفلسفي لهذه المشكلات يمكن أن يضىء اتجاهاتنا الأخلاقية ويضىء طموحاتنا وقراراتنا .

وقد اعتبر STEVENSON محاولته لآظهار الفلسفة في حال العمل محاولة لاعادة التفسيرات والتعبيرات الفلسفية بشكل يتناسب مع الزمن ومع الرؤية المتحررة للانسان والمجتمع ، وقد اعتبر جهده هذا جهداً يقع في الصميم من مفهوم الفلسفة التطبيقية .
غاية القول فالفلسفة التطبيقية تهدف إلى زيادة حظ الطلاب من المعرفة الفلسفية المجردة بقدر ماتهدف إلى تعليمهم كيف يعيشون في المجتمع وكيف يساكون فيه بطريقة تقترب من الحس العام المشترك في هذا المجتمع .

٤- إن تساؤلات الفلسفة التطبيقية لايجاب عليها من علم واحد معين من علوم المعرفة المختلفة ، فالعلوم بكل تخصصاتها لاتحدد ماينبغي للانسان الفرد أن يتخذه من موقف أو قرار إزاء مشكلاته ، والعلوم رغم كلمتها في موضوعات المعرفة تقف عند حد تخصصاتها لاتعدوها ولاتشيع رغبة الانسان في ضرورة البحث عن المعنى وضرورة طبع الوجود كله بنظرة ودلالة إنسانية يستخرجها من وعيه بذاته ووعيه وأدراكه للكون ، والفيلسوف في عملية الفلسفة التطبيقية يلجأ إلى شتى العلوم المختلفة يستقى منها

المعلومات في محاولته تقديم الاجابة عن تساؤلاته المختلفة ، فطبيعة الفلسفة التطبيقية طبيعة متداخلة متشابكة مع شتى جوانب الخبرة في الحياة INTERDISCIPLINARY، وهى طبيعة وقد لا تتوفر عند علم بعينه ، كما هي طبيعة قد لا تتوفر عند رجل الدين أو الرجل العادي عند تفكيره في المسائل الحياتية المتعددة . فرجل الدين وان كان في مقبوره إثارة بعض المشكلات الأخلاقية التي تشكل مجالا كبيرا من مجالات الفلسفة التطبيقية ، فللفيلسوف إستعداد أمثل وتأهيل أوسع يجعله يفوق غيره عند التعامل مع هذا المشكلات ، فعمل الفيلسوف هنا أشبه بعمل المحلل النفساني الذي يقف على الافتراضات الأولى التي تكون وراء السلوك والعقل ، فهو يفكر في كل الأمور الممكنة المتصلة بالحقائق وهو يقدم البراهين والاثباتات لها ، وهو يضم كل الاعتبارات المتصلة بموضوع معين ، فالفيلسوف يقوم بوظائف فلسفية متعددة غير شكلية ، فهو يقوم بالنظر والتخيل والتركيب والتحليل ، والفيلسوف في عمله هذا يلجأ الى شتى العلوم المختلفة .

٥- لا يوجد خط فاصل دقيق محدد بين الفلسفة النظرية والفلسفة التطبيقية ، فالمشكلات التطبيقية قد تُثير مشكلات فلسفية نظرية ، كما أن المبادئ النظرية المجردة تستخدم في حل كثير من المشكلات التطبيقية ، غير أن التقدم الحادث في مجال الفلسفة النظرية الآن لم يقابل تقدم حادث في مجال الفلسفة التطبيقية ، ومن ثم فالحاجة ملحة وضرورية لتطبيق الفلسفة ، فينبغي أن يكون لدينا توسع سريع في مفهوم الفلسفة التطبيقية يتعامل ويتفوق على التوسع الحديث في مجال الفلسفة النظرية ، وقد نادي STEVENSON بضرورة أن يكرس الفلاسفة المهنيون جزءا من وقتهم لتطبيق الفلسفة ، كما نادي بضرورة أن توجد المراكز البحثية المتخصصة في تطبيق الفلسفة ، فالاهتمام بالفلسفة التطبيقية يعني أن يكون لدينا العديد من الطلاب ممن يفكرون بأنفسهم ، فالفلسفة التطبيقية في تفكير الفرد بذاته THINKING FOR ONSELF ففيها تشجيع على العقلانية وتشجيع على التفكير الذاتي ONSELF في كل أمور الفرد وأمور المجتمع (٢٢) .

هذا ويمكن مما تقدم حصر بعض الأمور التي تُعد بمثابة متطلبات ضرورية لمن يريد الاهتمام بمفهوم الفلسفة التطبيقية وهي كالآتي :-

أ- أن ترتبط الفلسفة بالتساؤلات اليومية فتناقش مناقشة عقلانية المسائل الأخلاقية وتهتم بالفحص النقدي لمختلف المعتقدات والأيديولوجيات الدينية والسياسية والأخلاقية .

ب- أن تهتم بالبحث عن الاجابات التي تحتاجها الجماعة في مجتمع معين ، فهي

محاولة لاعادة التفسيرات والتعبيرات الفلسفية بشكل يتناسب مع الزمن الذى يعيش فيه المجتمع .

ج- أن ترتبط بالفعل أو بالفلسفة في حال العمل ، فتهتم بطرق البحث في الحلول المختلفة فتبحث عن شرعية الاستنتاج ودقته وصحة البراهين المقدمة .

د- أن تتشابك مع عدة جوانب من جوانب الخبرة كالعلم والدين والاجتماع والتاريخ والمنطق .

ثانيا : استخدام مفهوم الفلسفة التطبيقية في مجال تدريس الفلسفة في المرحلة الثانوية في مصر :

بداية يجدر بالبحث أن يشير إلى التفرقة التي عقدها سعيد اسماعيل (٢٤) فى مجال حديثه عن موضوع « طلابنا بين التفلسف وتعليم الفلسفة » ، فقد فرق بين الفلسفة كمنطق معرفي يعنى بجملة المعارف والأفكار التي توصل إليها الفلاسفة فى مختلف المجتمعات وعبر مختلف العصور فى تصنيف محدود علاقات محددة ، وبين التفلسف كطريقة نظر تعنى بنفاذ الانسان ببصيرته إلى اللباب دون الوقوف عند القشور ، والنظر العقلي الذي يتميز بالكلية والشمول والتناول الناقد لما يعرض للانسان من مواقف وما يواجهه من أفكار ، والتعليل العقلي والتحليل المنطقي لما يقابله من ظواهر ، والوعي باجتماعية المعرفة فى نشأتها وفى مسارها ، وقد أوضح سعيد اسماعيل أن أبناغا فى المرحلة الثانوية فى حالة جوع فكري ، وبدلا من أن نقدم لهم سمكا قد نستطيع تقديمه اليوم ولانستطيع غذا ، فلنقدم لهم الشبكة التى يصيدون السمك بها ، ولذا فمن العبث أن نحشد لهؤلاء الطلاب كما ضخماً من المعارف الفلسفية ، فهم بحاجة أكبر إلى التمرس على التفلسف كطريقة نظر أكثر من حاجتهم إلى الفلسفة كمنطق معرفي .

وتحقيقاً لكلام الغرب عن الفلسفة التطبيقية ، وتحقيقاً للكلام الذى أورده سعيد اسماعيل ، وهو كلام يرى البحث أنه ينطبق فى الأصل والصميم على مفهوم الفلسفة التطبيقية ، تضع الباحثة النقاط الآتية كمتطلبات لمحاولة استخدام مفهوم الفلسفة التطبيقية فى مجال تدريس الفلسفة فى مدارسنا المصرية الثانوية :-

١- أن يرتبط مفهوم الفلسفة التطبيقية بما يدرسه الطالب فى مجال الفلسفة النظرية فى المرحلة الثانوية ، ونظرا لأن الطالب يدرس فى المقرر التعليمى النظرى للفلسفة موضوع الإلزام الخلقى ، فقد رأى استخدام مفهوم الفلسفة التطبيقية فى مجال الفحص النقدي السلوكي لبعض المعتقدات الأخلاقية الفلسفية النظرية .

٢- يستلزم التصدي لمعالجة موضوع الأخلاقيات والمثل أن يتم الكشف عن الصيغة الكلية Paradigm أو الإطار العام الذي تتم في حدوده تلك المعالجة ، ونعني بالصيغة الكلية الافتراضات الأساسية والمفاهيم الجامعة التي يتبناها البحث والتي تعبر عن الحس العام المشترك الذي يدور في المجتمع بالنسبة لمعنى الكون والحياة والانسان والعقل ، علما بأن هذه الصيغة الكلية التي يوظفها البحث في مجال هذه الدراسة ليست هي الصيغة السائدة في الفكر الغربي ، اللهم إن لم تكن مناهضة لها (٢٥).

هذا كما يستلزم التصدي لمعالجة موضوع الأخلاقيات والمثل أن يتم النظر في الواقع الحالي للمجتمع الذي يراد تعليم القيم لأبنائه ، ويستلزم اللجوء إلى الواقع - كما يرى أحمد المهدي - تشخيص الواقع الراهن للمجتمع وتحديد النواقص والثغرات التي تتجلى في سلوك خاصة الناس وعامتهم وتقرن نتائج فحص هذا الواقع وامكاناته بالوضع المثالي أو بما ينبغي أن يكون عليه هذا الوضع (٢٦).

٣- يستلزم التصدي لمعالجة موضوع الأخلاقيات والمثل ، البحث عن المداخل المختلفة لتعليم الأخلاقيات لبيان مدى الاستفادة منها عند الاهتمام بموضوع الالتزام الخلقى في الفلسفة التطبيقية .

٤- يستلزم التصدي لموضوع الفلسفة التطبيقية الاهتمام بموضوع الفلسفة في حال العمل أو التفلسف كطريقة نظر ، فنحدد مهارات هذا العمل ونحدد كيفية استخدامها في مجال هذه الدراسة.

٥- يستلزم التصدي لموضوع الفلسفة التطبيقية الاهتمام بعدة جوانب من جوانب الخبرة في الحياة كاللجوء إلى الدين وعلم النفس والاجتماع والمنطق والعلوم ، وسوف يتحدد الاختيار من بين هذه العلوم وفقا لطبيعة ومحتوي موضوع الالتزام الخلقى .

وتفترض الباحثة أن المتطلبات الخمسة السابقة يتوافر فيها كل المعنى المقصود بمفهوم الفلسفة التطبيقية ، ويمكن إيضاح المتطلبات السابقة في العرض الآتي :-

أ- موضوعات الفلسفة النظرية التي يدرسها الطالب في مجال مشكلة الإلزام الخلقى : (٢٧)

يدرس الطالب في مجال هذه المشكلة النقاط الآتية:-

- مقدمة عامة عن مشكلة الإلزام الخلقى .

- مذهب المنفعة العامة (بنتام) .

- مذهب الاجتماعيين الوضعيين (كونت) .

- مذهب الحاسة الخلقية (شافتسبري)

- ومذهب الواجب العقلي (كانط)

وقد رُؤى استخدام مفهوم الفلسفة التطبيقية مع بعض هذه النقاط الفلسفية النظرية لتحقيق الأهداف الآتية :-

١- فحص السلوكيات والأخلاقيات التي تعد بمثابة التطبيق العملي لهذا الكلام النظري .

٢- إحداث نوع من التربية الأخلاقية اللازمة للعيش في مجتمعنا المصري في تلك الفترة .

٣- إحداث نوع من الفلسفة في حال العمل حيث الاهتمام بشرعية الاستنتاج والبراهين والتحليل العقلي .

وتوثق الباحثة شرعية وأهمية الأهداف السابقة بكلام د . سعيد إسماعيل (٢٨) في معرض حديثه السابق عن تعليم الفلسفة حيث يقول : أيهما أجدى للطالب : أن يعرف ماذا قال كانط وبنتمام ومل وغيرهم ، أم يناقش عدداً من المواقف الأخلاقية التي يواجهها في المنزل وفي المدرسة وفي الشارع بحثاً عن المعايير والقيم الأخلاقية التي تحكمها وحدود الإلزام وأصول الالتزام ؟ ان هذا الأسلوب يقتضى منا أن لاتقدم حشداً ضخماً من إجابات الفلاسفة والمفكرين عن ما واجهه الانسان من مشكلات كبرى ، وانما أن نُقحم طلابنا في مواقف يواجهون فيها بأنفسهم قضايا ومشكلات تقابلهم في الحياة الاجتماعية ويطالبون بالتفكير وابداء الرأي فيها .

وتؤكد الباحثة أن مناقشة المواقف الأخلاقية لن تكون من فراغ ، فعملية تربية الانسان وتعليمه في المجتمع تقتضى أن تكون المناقشة في ضوء إطار أعم أو صيغة كلية أكبر تضم الافتراضات الأساسية والمفاهيم الجامعة التي تعبر عن الحس المجتمعي العام المشترك فيما يتعلق بمعنى الكون والحياة والانسان والعقل ، ومن ثم فالمناقشة لن يقبل فيها فقط شرعية الاستنتاج ودقة البراهين ، فضلاً عن ذلك لا بد أن توجه المناقشة وجهة معينة تقبل فيها إجابات معينة لا تخرج عن حدود ما ارتضاه المجتمع لذاته من معنى ، وهذا ما يصل بنا إلى النقطة الثانية من النقاط السابقة التي تم وضعها كمتطلبات لاستخدام مفهوم الفلسفة التطبيقية في مدارسنا المصرية .

ب - الإطار العام لمعالجة موضوع الأخلاقيات والمثل :

ينبع الإطار العام أو الصيغة الكلية التي سيتم من منطلقها معالجة موضوع

الأخلاقيات والمثل من الصيغة الإسلامية باعتبارها تمثل الاجابة البديهية المقبولة عند جمهرة كبرى من رجال الفكر عن سؤال السائل عن أهم ما يميز ثقافة المجتمع المصرى، فالشعور الدينى العام مميز ثابت لنا ويلزم عن هذا الشعور الآتى (٢٩) :

* أن يكون الكون مخلوقاً من الله تعالى وأن كل ما فيه من أشياء وظواهر وأحياء خاضع لسلطان الله الواحد الأوحد - الله خالق كل شىء وهو على كل شىء وكيل - ، فالألوهية واحدة لا تتعدد ولا تقع فيها أية شركة - ، وتؤكد الصيغة الإسلامية أن للكون عالمان : عالم الغيب وعالم الشهادة وهما عالمان يتداخلان ويتفاعلان دائماً ، ولا يمكن فصل أحدهما عن الآخر - ، وأن أمكن التمييز بينهما - ، وأن للحياة سننا تجرى على الأشياء والظواهر ، وأن هذه السنن فى اطرادها وتخلقها مرهونة بمشيئة الله تعالى وقدره ، مما يستوجب امتناع الصدفة فى حركة الكون وامتناع حتمية الطبيعة .

* الانسان أكرم مخلوقات الله تعالى ميزه الله تعالى عن سائر الأحياء بقدرته على إدراك المؤثرات الكونية والانفعال بها ، وبما فطره الله تعالى عليه من قدرة على التفكير والتأمل والتذكر والتوقع ، والاختيار الحر المسئول فى الفكر وفى العقل ، ومن قدرة على تجاوز محددات السياق الزمكاني واختزان المعارف واستخدامها وتوليد معارف جديدة . وأستنادا إلى هذا التمييز فى البناء العقلى والنفسى للإنسان ، استخلف الله تعالى الإنسان فى الكون لاعماره وفقاً لعهد الله تعالى وميثاقه ووصولاً إلى تنمية الحياة وترقيتها .

والإنسان بتكوينه الفطرى ، فيه قابليات ترتفع به إلى منزلة الملائكة وتنحدر به إلى درك الحيوان ، ويوقف موقع الانسان بين هذين الطرفين على ما يبذل من جهد فى إعلاء ذاته أو تخفيضها ، وعلى الأواصر التى تجمع أفراد جنسه لتحقيق غايات الوجود البشرى فى الكون ، ويقر الاسلام اختلاف الأمزجة والطبائع بين البشر ، كما يقر تعدد الأنماط والنماذج فى أوضاع الحياة الاجتماعية .

* للعقل فى الاسلام مكانة عالية بوصفه أداة للايمان وأداة للعلم معا ، وانحياز الاسلام للعقل تشهد به آيات كثيرة فى القرآن الكريم ، وللعلم فى التصور الاسلامى مفهوم شامل يتضمن كل معرفة منظمة يصل إليها الفكر الانسانى من خلال الإلهام والنظر والتأمل والملاحظة والتجريب ، والعلم فى الإسلام يشمل علوم الدين وعلوم الدنيا ، والعقل هو الحاكم الحاسم فى علوم الدنيا وهو الدليل الهادى فى أمور الألوهية والدين .

* تقوم الصيغة الإسلامية على وحدة الكون وتؤمن بالتنوع داخل هذه الوحدة ، والتنوع لا يعنى التناقض أو التصادم على النحو الذى تجده فى كثير من الثنائيات التى

أفرزتها الفلسفة الطبيعية ، والوضعية المنطقية فى الفكر الغربى ، فالاسلام لا يتبنى التفكير ذا القطبين إما وإما ، حيث لا يرى الدنيا مناهضة للدين ، ولا الحياة الآخرة نقيضاً للعقل ، ويقف الاسلام من كل هذه الثنائيات موقفاً وسطاً تحقيقاً لقوله تعالى (وكذلك جعلناكم أمة وسطاً لتكونوا شهداء على الناس) البقرة ١٤٣. والوسطية الاسلامية وسطية تؤمن بالمثال وتؤمن فى الوقت نفسه بالواقع وتحاول أن تحرك الواقع تجاه المثال ضماناً لحركة الحياة ولإعمار الكون فى حدود الفطرة الإنسانية ، ومن هنا يمكن القول أن الصيغة الاسلامية صيغة مثالية - فى حدود ما شرع الله تعالى - واقعية فى إطار ما هو مهيب للأفراد والجماعات والمجتمعات ، وأداء الأمانة التى استخلف فيها الانسان يتمثل فى أن يحاول - قدر وسعه - أن يتحرك فى الواقع وعينه على المثال ، وأن يسعى إلى تطوير الواقع وإعادة صياغته من منظور مثالى (٣٠) .

* تحمل الظاهرة الخلقية باعتبارها فكرة مقرونة بالتنفيذ أو التصرف معنى محدداً فى الصيغة الإسلامية ، وإيضاح هذا يحسن الوقوف قليلاً عند المكونات الأربعة للفعل الأخلاقى وهى الإلزام - المسئولية - الجزاء - النية ، وذلك ليبيان المعنى الاسلامى المميز فى كل : (٣١)

١ - الإلزام :

إن الإلزام وهو ما ينبغى عمله دون قسر أو إرغام بقدرة - فطورية فى الانسان بحكم الخلقة والجبلة ، فالله تعالى خلق النفس الانسانية وألقى بها أو فطرها على القدرة على الحكم الأخلاقى والتمييز بين مفهومي الخير والشر (ونفس وما سواها فألهمها فجورها وتقواها) الشمس - ٧ - ٨ - ، ففى الفرد قوة باطنة تأمر بأن يفعل أو - لا يفعل ، مما يجعل الحكم الأخلاقى ينبع من داخل النفس وليس خارجها ، وقد أمرنا الله تعالى بضرورة ربط الحكم الأخلاقى بالاعتقاد فيه عز وجل واتباع كافة أوامره ونواهيه فيما هو خير وشر كى تصفو النفس ويصبح الواعظ منها أكثر فاعلية وأقوى فى تحديد المطلوب حيال المواقف الجزئية الواقعية ، والقرآن الكريم حين يقدم لنا الفضائل والواجبات الأخلاقية إنما يقدمها على أنها أمر واجب النفاذ والنهوض بأعبائه وتكاليفه فوراً ، لا على أنها نظريات قابلة للجدل أو المناقشة ، (إن الحكم إلا لله) الأنعام ٥٧ ، (لا معقب لحكمه) الرعد ٤١ ، فالفضائل والواجبات تُمثل إجابة فوقية تهدى العقل ولا تستهدى به ، وترشد ولا تسترشد به ، ومن هنا كانت واجهة التنفيذ دون جدل ومناقشة ، فليس أعلم بالنفس الإنسانية وما تحتاجه غير الله عز وجل فهو خالقها وهو أعلم بما فيها من إمكانات ، فمعيار الأخلاق الصحيح ، الوحى والتسليم والاذعان بكل ما جاء به من أمر ونهى .

مع هذه الصيغة الأمرة التي يقدم بها الوحي وأوامره ، نجد القرآن الكريم يقدم لنا تلك الأوامر في ثوب من الاغراء والترغيب وشتى الوسائل التي تحفزنا على الاستجابة لها والتنافس في أدائها ، فلا نكاد نجد واجباً في القرآن الكريم إلا وهو مصحوب بمسوغات قبوله ومبررات أدائه ، على أنه لا يجب أن نفهم أن هذه المسوغات هي علة التنفيذ ، وإنما العلة في التنفيذ هي الأمر الالهي وعبادته وطاعته عز وجل .

وللإرادة الانسانية دور حيال الأخلاق الاسلامية ، وهو الاخلاص التام في تطبيقها على الوجه الذي وردت به دون أي اعتبار يتصل بأهوائنا ورغباتنا ، وقد أمرنا الله تعالى بإعمال العقل في تقويم الأفعال الأخلاقية التي تدور في عالمنا الواقعي حتى نتبين الخير فيها ونبتعد عن الشر (بل الانسان على نفسه بصيرة ولو ألقى معاذيره) القيامة ١٤ ويمتاز الالزام في الاسلام بصفتين أساسيتين هما العمومية والمرونة ، وتظهر العمومية في ضرورة تطبيق القاعدة الأخلاقية بطريقة واحدة على جميع الأفراد دون استثناء فهو حكم يتعدى اجتنابه لأنه حكم على قيمة مطلوب من الفرد تحقيقها ، وليس حكماً على واقع مادي أو ذهني كما هو الأمر في القانون المادي أو المنطقي ، فالقيام بالواجب الأخلاقي والتزامه أمر لا يبرر التهاون في أدائه مبرر ما مثل ظلم الآخرين وتعسفهم (لايجرمنكم شئنان قوم على ألا تعدلوا ، اعدلوا هو أقرب للتقوى) المائدة ٨ ، والقرآن الكريم حين يفرض علينا القيام بالواجب كقيمة مطلقة من أي اعتبار يتصل بأهوائنا يوضح لنا في الوقت نفسه التناقض الذي تقع فيه بين التزامنا بالاسلام كمعيار وحيد لأخلاقنا وسلوكنا وبين اعتبار مصالحنا الخاصة ورغباتنا الشخصية كمعيار مستقل أو مشارك لمعيار الاسلام عند التطبيق ، فسلوك بهذا الشكل فوق أنه متناقض فإنه يتسم برذيلة النفاق .

وامتياز الالزام في الاسلام بصفة المرونة يؤكد تفاوت الناس في الطاقة الأخلاقية وفي درجة الالتزام والتشدد في أداء الواجبات ، فعلى حين نرى الأنفس ذات العزائم القوية تحرص على أن يكون أدائها للواجب في أعلى درجات الكمال الممكن ، نجد الكافة من الناس يتجهون في أداء الواجب الى الحد الأدنى . هنا كان الالزام في الاسلام واجباً متدرجاً بين حدين : حد إلزامي وهو يمثل الحد الأدنى من الأداء أو الدرجة التي لا يهبط العمل دونها إلا أخل بالواجب ، ويتمثل تلك الدرجة في الأوامر والنواهي أو ما يسمى شرعاً بالفرائض ، والفرائض كافية في توازن الحياة النفسية والاجتماعية للإنسان وتحقيق حياة مستقرة .

أما الحد الآخر فهو حد اختياري وهو ما يعلو حد الواجب أو الفرائض ويمثل درجة

الاحسان والتجويد والانتقان وبلوغ أقصى ما يمكن من الكمال لمن عنده الطاقة الأخلاقية والطموح الأدبي ، ويحث القرآن الكريم على أدائه بالترغيب والتلويح بالمشوبة (وفي ذلك فليتنافس المتنافسون) المطففين ٢٦ .

هذا وإذا كان كل ممكن مأمور به واجب النفاذ ، فليس كل ممكن في طوق كل إنسان بدرجة واحدة ، وهنا نظر حكيم ورحيم إلى حال الفاعل وتفاوت الناس في القدرة على تحقيق الممكن ، فالواجب الاسلامي بهذا ليس واجبا يملؤه الاعتساف أو العجز عن الوفاء به ، بل هو واجب يطلب النهوض به حدود الامكان الانساني ، وقد قرر القرآن الكريم هذا الشرط في قوله تعالى (لا يكف الله نفسا إلا وسعها) البقرة ٢٨٦ .

ويتناول الامكان حال الفاعل وحال الفعل على السواء ، فقرر ضرورة دخول فعل الالتزام تحت علم وإرادة وقدره صاحبه، ويتضح هذا من قول رسول الله صلى الله عليه وسلم (رفع عن أمتي الخطأ والنسيان وما استكرهوا عليه) وقوله صلى الله عليه وسلم (رفع القلم عن ثلاثة : النائم حتى يستيقظ ، وعن المجنون حتى يبرأ ، وعن الصبي حتى يكبر) ، والقرآن الكريم صريح في بيان وتحديد نوع العلم الذي يكون أساسا للمسئولية الأدبية ونفى أن تكون الكفايات الانسانية صالحة بمفردها للتشريع والمسئولية الأخلاقية ، ويظهر هذا في قوله تعالى (وما كنا معذبين حتى نبعث رسولا) .

ويتطلب النهوض بالواجب أو الالتزام الاسلامي ، فضلا عما سبق ، اليسر في الأداء إلى حد ملاحظة عدم المشقة والجهد الزائد حتى ولو كان الالتزام في حدود طاقة الفاعل (يريد الله بكم اليسر ولا يريد بكم العسر) البقرة ١٨

ويتجلى هذا اليسر عمليا في الرخص التي جاء بها الاسلام تيسيرا على أتباعه في أداء تكاليفه ، فالقاعدة العامة التي يقيم عليها الاسلام بنيانه الأخلاقي هي ما أعلنه الرسول صلى الله عليه وسلم بقوله (لا ضرر ولا ضرار) تأسيسا على ما قرره القرآن الكريم صراحة من أن الواجبات واجبة التنفيذ في الظروف العادية ، أما حالات الضرورة فإنها تلغى التكليف ، فأى من الأوامر والنواهي يسقط العمل بها فوراً عند تحقيق الضرر في أدائها أو تعذر القيام بها ، ويتضح هذا من قوله تعالى : (إلا من أكره وقلبه مطمئن بالإيمان) النحل ١٠٦ . وهكذا فنحن أمام نظام دقيق متقن يشع بالرحمة والكمال ، فعلى حين تضع المذاهب الأخلاقية قواعد الأخلاق كأوامر مستقلة ، نجد الاسلام يدخل عنصرا جديدا في الالتزام الخلقى وهو مراعاة حال الفاعل وامكان الفعل ويسره وعدم المشقة في أدائه ، وعلى هذا فالالتزام في الاسلام في متناول الطبيعة الانسانية بشكل عام ، ويلاحظ فيه الظروف الخاصة للأفراد وحالاتهم الطارئة ، وهو إلزام مرن ليس

محددا تحديدا قاطعا وانما هو بين حدين يتسعان للدرجات المتفاوتة في الحاسة الخلقية عند الناس .

هذا والنظر إلى مفهوم الحق والواجب من منطلق الوعي بمفهوم الالزام يقتضى أن يكون الله تعالى أساس كل حق ينبغى أن تستمتع به وتتصرف فيه وندافع عنه ، وأن يتحدد الواجب في كل ما أمر به الله تعالى سواء بالفعل أو بالترك ، فأساس الحقوق والواجبات كلها الله تعالى (إن الحكم إلا لله أمر ألا تعبدوا إلا إياه ذلك الدين القيم ولكن أكثر الناس لا يعلمون) يوسف ٤٠ ، وقد أقسم الله تعالى بنفسه كما يقول ابن القيم على نفى الايمان عن العباد حتى يحكموا رسول الله صلى عليه وسلم في كل ما شجر بينهم في الدقيق والجليل من الأعمال حتى يسلموا تسليما .(فلا وربك لا يؤمنون حتى يحكموك فيما شجر بينهم) النساء ٥٦ .

فالحقوق والواجبات تعتمد كلها على الوحي أكثر مما تعتمد على العقل ، وتقوم الحقوق والواجبات في الاسلام على دعامتين رئيسيتين هما الاخلاص لله تعالى والاستطاعة ، بمعنى أن يكون الباعث على أداء الحق حب الله تعالى وطاعته عز وجل ، وفي هذا يقول الرسول صلى الله عليه وسلم (لا يؤمن أحدكم حتى يكون لله تعالى ورسوله أحب إليه مما سواهما) .

وقد جعل الله تعالى الاستطاعة شرطا للنهوض بالواجب ، ومن ثم فلايسره أن تتقطع أنفاسنا في ملاحقة الواجب حتى نياس من اللحاق به ، وانما يغيرنا بأدائه والاستمرار فيه حين ينفي عنه الحرج والمشقة فيقول عز وجل (لا يكلف الله نفسا إلا وسعها) البقرة ٢٨٦ . وتمتاز الحقوق والواجبات في الاسلام بالتكافؤ أو التساوي بين جميع علاقات الانسان ، فلانسان علاقات متعددة أهمها علاقته بالله تعالى عز وجل وعلاقته بنفسه وبغيره من الناس وعلاقته بالوجود الطبيعي ، هذا ولا يتصور التلازم بين الحق والواجب في علاقة الانسان بالله عز وجل ، فالله تعالى حق مطلق في طاعة الأديني، وعلى الأديني وهو الانسان واجب مطلق في توحيدده عز وجل بالطاعة والعبادة ، وحق الله المطلق في طاعة عبده هو الذي يعطى الشرعية والأخلاقية لما يتمتع به الانسان من حقوق في علاقته بنفسه والآخرين ، كما أن واجب الطاعة والعبودية هو الأساس الشرعي والأخلاقي لكل ما يلتزم به المرء من واجبات في علاقته بنفسه وبالآخرين ، ومن هنا كان التلازم بين الحقوق والواجبات في علاقة الفرد بنفسه وبغيره من الناس ، فكل حق يقابله واجب ، وكل واجب يقابله حق ولافضل لعربي على عجمي إلا بالتقوي .

وقد منح الله تعالى للانسان حق استخدام واستغلال الطبيعة على الوجه الذي

يحقق به خيره وسعادته ، نون أن يقابل هذا الحق واجب مطلق على الانسان للوجود الطبيعي في ذاته ، ومن ثم فالشجرة المثمرة المظلة ليس لذاتها حق سقيها ورعايتها وانما لاجل مصلحة الانسان ، فاذا ما فقدت الظل والثمرة كان من حقه تحويلها إلى منافع أخرى يراها صالحة له .

وقد نظم الاسلام أعظم تنظيم مجموعة العلاقات المتعددة التي للانسان ، فجعل ألزم الواجبات على المسلم وأولاها بالرعاية توحيد الله تعالى بالعبودية الخاصة والطاعة التامة عقلاً وقلباً وجسداً ، فهو حق مطلق لله تعالى وواجب مطلق على الانسان تجاهه عز وجل ، هذا الواجب هو السبيل إلى إقامة علاقة آمنة بين الانسان وذاته ، فيربط الانسان نفسه بذلك المثل الأعلى المطلق الكمال ذاتاً وصفة وفعلأ ، ويوجه النفس إليه بالاخلاص والحب والطاعة فتصبح النفس مستعالية بمثالها السماوى فوق كل الأهواء والمصالح والمخاوف ، فلا ينال من حريتها وأمنها النفسى سلطة أو ولد أو عشيرة ، فالنفس آمنة مستقرة تنعم بحرية دنيوية صحيحة وتنعم بذل ورع لله تعالى عز وجل .

وهكذا فواجب الطاعة والعبادة لله عز وجل هو الأساس الذى تقام عليه كل الواجبات الأخرى ، وقد نظم الاسلام أعظم تنظيم علاقات الانسان كلها بمجموعة من الواجبات ، وما على المرء الذى يريد أن يبلغ هُداً وغايته فى السعادة إلا الالتزام بها فى إخلاص تام .

٢- المسئولية :

تعنى كلمة المسئولية بوجه عام وضع من يمكن أن يُسأل عن أمر ما صدر عنه ، بينما تعنى كلمة المسئولية الأخلاقية شعور الانسان بالتزامه أخلاقياً بنتائج أعماله اللإرادية ، فيحاسب عليها إن خيراً وإن شراً .

والمسئولية تمثل إمكانية واستعداداً ، وهذا الاستعداد فطرى عند الانسان ، فالانسان قادر فطرياً على أن يلزم نفسه بشئء ثم يفى به اعتماداً على جهوده الخاصة . وتحتوى فكرة المسئولية إذا ما حللناها تحليلاً أولياً على ارتباطين : ارتباط بالعمل المكلف به الشخص ، وارتباط بمن يحكم على هذا العمل ، ويفرض الاعتقاد والايان بالله عز وجل ، ضروره أن يلزم الانسان نفسه قبل تصرفه وسلوكه بمجموعة الأعمال المحددة التى أقرها الله تعالى ، ثم يفى بعد ذلك بما ألزم نفسه به فيتصرف ويسلك به ، فالمسئولية إذن ترتبط بما أوجبه الشرع وأقره مما يجعل المسئولية فى الإسلام مسئولية أخلاقية تجعل الفرد المسئول يلتزم باطنياً بالوفاء بها .

ويفرض هذا التحليل أن تُشروط المساعلة الأخلاقية بشروط الأهلية للتصرف والعلم

بما أقره الشرع ، والادارة القوية ، ومن ثم فالطفل الذى يخنق الفرخ الصغير أو يصفق الباب فى وجه المحتاج ، لا يعد مسئولاً عن عمله لفقدانه العقل الناضج الذى يجعله يميز بين الخير والشر ، ولذلك لا يؤخذ من لا يعلم ، لأن العلم هو المحرك للإرادة فى الاختيار بين الأخذ والترك ، وكذلك تسقط المسئولية الأخلاقية عن المجرى على فعل معين يطمس كل أثر لإرادته ، ومن هنا كانت عناية الدين بالنية والجهة التى تتجه إليها إرادة الفاعل ، فجعل النية شرطاً فى قبول العبادة ، فقيمة العمل تقدر بحسب النية فيه لإجيب العمل ذاته ، ومن هذا كله يتبين لنا أن الإرادة التامة المستنيرة بالفعل والعلم هى محور المسئولية الأخلاقية ، وبمقدار توافر هذه الشروط فى الفاعل يكون مقدار ما يتحمله من مسئولية أخلاقية ، ومن ثم فإن مسئولية المرء عن عمل ما تختلف بحسب ما يتمتع به من قدرة على التمييز بين الخير والشر والشعور بالواجب والعلم والتفطن بأوجه الفعل المختلفة ونتائجها والإرادة المصممة على الفعل وحرية الكاملة فى الاختيار .

هذا وإذا كان مصدر الالتزام فى الفعل هو المحدد لنوع المسئولية ، فيمكن التمييز بين مسئولية دينية ومسئولية اجتماعية أو مدنية ، وكل المسئوليات رغم تعددها تصبح أخلاقية بمجرد ارتضاء الفرد الوفاء بها ، فهذا القبول ينقل الالتزام من مصدره الخارجى إلى إلزام داخلى شخصى يكون بمثابة عهد منا بالوفاء والأداء .

فالمسئولية فى الاسلام مسئولية أخلاقية تدفع الفرد المؤمن إلى الالتزام الباطنى بالوفاء بعهد الله تعالى ، وهى بهذا المعنى تختلف عن المسئولية القانونية ، فبينما لا يدخل تحت طائلة القانون أفعال مثل الحسد والبغض والغيبة ، نجد أن هذه الأفعال تصبح شراً بمقياس القانون الاخلاقى يستحق فاعلها الذم والعقاب ، ولا تتعلق المسئولية القانونية بالقصد والنية فمقصدها الأول الفعل المادى عند وقوعه ، فبينما يؤخذ المرء أخلاقياً على نية سرقة جاره فإنه لا يكون مسئولاً أمام القانون إلا عند تنفيذ السرقة ، فالمسئولية الأخلاقية تسمو بذلك على المسئولية القانونية لشمولها العدل والاحسان فى حين لاتهتم الثانية إلا بالعدل فقط .

٣- الجزاء :

الجزاء ، النتيجة المترتبة على المسئولية ويرتبط بتقويمنا لموقف معين فى ضوء دعوة الواجب أو الالتزام الأخلاقى ، وللجزاء فى الاسلام ميادين ثلاثة تحتم أن يخضع تصرف الفرد لها ، وهى الجزاء الأخلاقى ، والجزاء القانونى ، والجزاء الالهى ، وسوف نقف قليلاً عند كل :

١- الجزاء الاخلاقى : لا يرتبط معنى الجزاء الأخلاقى بمجرد انفعال الفرد

وشعوره بالرضا أو الندم على ما قدمت يداه من سلوكيات انتهك بها واجبه الشخصى تجاه الله عز وجل وتجاه حقوق الآخرين من العباد ، فالجزء الأخلاقى معنى أعمق يرتبط بوعى الفرد وعزمه والنظر وتمحيص ماضى أعماله كى يتبين عن وعى آثار فعله على ذاته وعلى الآخرين ، ، ثم عليه أن ينتقل إلى حاضره اليومى ليحدد درجة قربه أو بعده عما فعل فى الماضى ، ثم عليه أن ينظر إلى المستقبل بنية اتخاذ أسلوب جديد فى الحياة يُصلح به ماسبق ويُعيد بناء ماهدم فينطلق إلى موقفه الجديد إلى المستقبل تائباً نادماً ، فالجزء الأخلاقى يتطلب من الفرد خطة عمل لاتقوم على انفعال وعاطفة ولكن على نظر وتروى موضوعى ورغبة صادقة فى الإصلاح ورفع آثار ما اقترف من أعمال عن الذات وعن الآخرين ، وفى هذا كله مايعبر عنه بكلمة التوبة فى الاسلام . والتوبة هى واجب جديد يفرضه الشرع علينا على إثر تقصيرنا فى الواجبات الأولى ، والتوبة أثر طبيعى أخلاقى بالمعنى الحقيقى لكلمة أخلاق ، وهى تفرض تدخل الجهد وتعتمد على مفهوم الايمان بالله عز وجل ، فهى ترجمة وتجديد للايمان الأخلاقى . فكلما كان الندم أعمق كان ارتباط هذا الشعور بضرورة الإصلاح أقوى ، على أن يكون الإصلاح لحال النفس أولاً ، ثم إصلاح التعامل مع حقوق الآخرين بإبراء الذمة والضمير من الذين أسأنا إليهم ، وقد حث الله تعالى فى كتابه العزيز على التوبة فقال تعالى (وتوبوا إلى الله جميعاً أيها المؤمنون لعلكم تفلحون) النور ٣١ .

والتوبة النصوح لا يهدم أثرها بمجرد التعرض للوقوع فى خطأ لاحق . . . فهذا الخطأ عارض وهو جائز وعلينا أن نعاود الجهد للإصلاح (ويعفو عن السيئات ويعلم ماتفعلون) الشورى ٢٥ . فالتوبة واجب ملح وعاجل . . فهى تنتقد النفس من السوء وتكسب صاحبها القدرة على السلوك الطيب النية والطيب الجهة .

ب- الجزء القانونى : ويمثل الناحية القانونية وليست الأخلاقية ، ويهتم بإنزال العقوبة على مقترف الاثم ، ويضم النظام العقابى فى الجزء الاسلامى جزاء الحدود وجزاء التعزيرات ، ويتعلق الجزء الأول بمجموعة الواجبات السلبيه التى حرم الشرع فعلها مثل القتل والفتنة والحراية والزنا والسرقه والربا وشرب الخمر ، والعقوبة فى هذا الجزء مطلقة فلا يقبل الاسلام فيها مساومة أو تراخ لقيمتها فى تهيئة الشروط الضرورية لقيام الفرد والمجتمع بوظيفته الأساسية الموكولة له ولقيمتها فى تهيئة البيئة الصالحة لنمو الواجبات الايجابية التى فرضها الشرع .

أما جزاء التعزيرات فهو يتعلق بمجموعة الجرائم التى يخرج فيها الفرد عن قوانين الطبيعة وقوانين النظم الاجتماعية فى المجتمع وهى متروكة لتقدير القضاة .

ج- الجزء الالهي : الجزء الالهي صيغة إنسانية واضحة تجعله في قمة القائمة الخاصة بالجزءات إذا ما قورنت بالأنواع الأخرى للجزءات الواردة في الأديان أو المذاهب الفلسفية ، فبينما يقضى الايمان بضرورة الخضوع للأوامر الالهية بصفة غير مشروطة ، نجد أن التعاليم القرآنية المتضمنة لمفهوم الجزء قليلا ما تجيء غير مصحوبة بما يبين العلة من صدورهما ، فكان أن أراد الله تعالى أن يخفف من حدة أوامره فقلل من تلك التي جاءت بلا تعليل وأكثر من تلك التي تقدم التعليل ، وهذا ما يظهر في قوله تعالى (ولوأنهم فعلوا ما يوعدون به لكان خيرا لهم) النساء ٦٦ . وقوله تعالى (أتأمرون الناس بالبر وتنسون أنفسكم وأنتم تتلون الكتاب أفلا تعقلون) البقره ٤٤ .

٤- النية :

النية والارادة أو القصد بمعنى واحد ، فالنية تصميم واع على أداء فعل معين وتستلزم هدفا ووسائل لتحقيق هذا الهدف ، فالعمل الارادى وليد قرار ذهنى سابق ، وفي هذا يقول الجرجاني :

الارادة صفة توجب للحى حالا يقع منه الفعل على وجه نون وجه ، فهى ميل يعقب اعتقاد النفع ، (المعجم الفلسفى)

هذا والنية أو الارادة محور المسؤولية الاخلاقية : فمتى وجدت الارادة أو النية وجدت المسؤولية ، لهذا كانت عناية الاخلاق الاسلامية بالنية والجهة التي تتجه إليها إرادة الفاعل ، فجعلت النية شرطا لقبول العبادة وجعلتها المميز للفعل والمحدد لصفته من الوجوب ، والندب ، والإباحة ، وجعلتها الفاصلة بين جهتى الفعل : هل يبغى به صاحبه وجه الله تعالى أم وجه نفسه من الرياء والمباهاة ؟ ، وفي ذلك يقول رسولنا الكريم صلى الله عليه وسلم (إنما الأعمال بالنيات وإنما لكل أمرئ ما نوى) البخارى ج١ ص ٢٠ .

فقيمة العمل تُقدر حسب النية فيه لاحسب العمل ذاته ، فالعمل بدون نية لاحكم له في ذاته من حيث الخير والشر ، فالنية بذلك معيار هام لتحديد نوع السلوك ودرجته الاخلاقية وربتته في سلم الرضا والجزاء الالهي ، فاذا أكره إنسان على القيام بعمل ما ، خيراً كان أم شراً ، إكراهاً يطمس كل أثر لارادته ، تكون التبعة على المكروه ، لأن المكروه في هذه الحالة أصبح كالألة في يد المكروه ، فتسقط مسؤوليته الاخلاقية عن أفعال الصادر منه فعلا يستحق ثواباً أو عقاباً كما لا يوصف بأنه خير أو شر .

هذا والنية كما أنها شرط لصحة أداء الواجبات الدينية التي لاتكون كاملة إلا إذا قصد بها المسلم وجه الله تعالى ، فالخير يتضاعف فى الواجب الاسلامي إذا تعددت نيات الخير فيه كمن ينوى ، بالاضافة إلى سد حاجة الفقير ، حفظ كرامته الانسانية

ووقايتها من الانحراف ، هذا ولا أثر للنية الطيبة في تغيير حكم المعصية من كونها معصية ، بل أن قبجها يتعاضم لاتخاذ الشر وسيلة للخير على خلاف ما أمر به الشرع من نقاء الوسيلة والغاية معا .

هذا والنية المُعتبرة في الفعل الاخلاقي الاسلامى هى المصحوبة بالعزم والتصميم على إنفاذها ، أما النية القاصرة التى تخرج عن أن تكون حديثاً نفسياً وليس لها قوة العزم والتحول إلى التطبيق والنفاذ ، مع خلو المانع من إنفاذها ، فلا اعتبار لها ولا يستحق صاحبها مدحاً أو ذمماً ، بل إن تراخيه عن العمل دليل على فساد عزمه ونقصان إرادته .

هذا وإذا كان الاطار السابق هو الاطار الذى ينبغى أن تتبع منه سلوكياتنا فى مجتمعنا المصرى ، فلقد تركت الأحداث والظروف المتقلبة المتغيرة التى مرت بها مصر منذ عهد الثورة حتى الآن بصماتها السلبية على الشخصية المصرية ، فوصمتها بالعديد من الصفات السيئة التى خرجت بها عن طابعها المميز الذى ينبغى أن يكون ، ولا أدل على ذلك سوى دعوة رئيس الجمهورية فى مناسبات عديدة إلى ضرورة تشكيل حياتنا وفقاً للتعاليم والقيم التى يدعو إليها الاسلام فى مختلف جوانب الحياة ، وتتفق الباحث مع اعتقاد أحمد المهدي فى أن دعوة الرئيس لم يتم الاستجابة إليها فى أعمال أى من الوزارات المعنية بشئوننا بطريقة عقلانية مخططة يُرجى لها أن تُحدث أثراً فى تغيير الواقع الأليم لسلوكياتنا فى مصر . ومن ثم فالدعوة لاتزال قائمة فى ضرورة الخروج من واقعنا المريض إلى سلوك حكيم يمكننا أن نتخاطب جميعاً بلغة الدين والوطن والانسانية .

ج- الفلسفة في حال العمل أو التفلسف كطريقة نظر للأمور :

مهارات التفلسف وارتباطه بالمحتوي التعليمي :

إذا كان العقل أعدل الاشياء قسمة بين الناس ، فقد نوه ديكارت بأهمية المنهج وضرورته فلا يكفي أن يكون لدينا عقل سليم ، بل ينبغى أن نستخدمه استخداماً سليماً . وإذا كان ثمة خلاف بين الناس فى مستوى الذكاء ، فمرجع هذا الاختلاف لا يعود إلى تفاوتهم فى ملكاتهم الطبيعية وإنما إلى اختلاف المناهج التى يتبعونها أو اختلاف الكيفية التى يوظف بها العقل أثناء عملية تعامله مع الكون والبيئة ، فالناس يختلفون فى الطريقة التى يسلكونها فى الواقع الذى عليهم إنشاء معقوليته أو الكشف عنها (٢٢) ، ومن ثم فالتفلسف كطريقة نظر للأمور لا يرتبط بالوظيفة العامة للفكر يقدر ما يرتبط بنمط معين من التفكير هو التفكير الفلسفى .

فالطريقة الفلسفية أو التفلسف كطريقة نظر للأمور يكون خير معبر عن الكيفية التي يوظف بها العقل الفلسفي أثناء تعامله مع عالم الانسان بأوجهه الثلاثة : الميتافيزيقية والطبيعة ، والنفس البشرية ، ومن ثم فالطريقة الفلسفية تعبر في جزء منها عن صورة الفكر الفلسفي أو مجموعة العمليات العقلية التي يستخدمها الفيلسوف في محاولته كشف المعنى وراء حدود المعارف المختلفة كما هي تعبر في جزئها الآخر عن مجموعة القيم والالتزامات التي يفرضها الفيلسوف على ذاته حين يبحث في مشكلاته الفلسفية إيماناً بأن البحث الفلسفي لا يستقيم بدونها ، فالفلسفة والتفكير الفلسفي لا يصدران عن الفيلسوف كما يصدر الماء من النبع بل هما وليدا جهد شاق وتركيز ذهني حاد ومحاولة عنيفة من أجل الغوص في أعماق الواقع (٣٣) .

هذا وإذا كان إجماع الفلاسفة على منهج واحد يلتزمون به أمر لم يثبتته التاريخ الفلسفي ، فيمكن رد الكثرة والتنوع في المناهج الفلسفية إلى منهج واحد يضم عناصر مشتركة بين كل هذه المناهج وهو منهج التحليل والتركيب أو التحليل والفرض (٣٤) .

ويضم هذا المنهج مهارات بحث عقلية متعددة كالتحليل وبناء الفروض وتحديد المصطلحات واكتشاف البدائل أو الاختيارات والاستنتاج من الفروض ، ووضع الافتراضات الضمنية ووضع التفسيرات العلية ، وإدراك العلاقات ، وعقد المقارنات ، وصياغة الأسئلة ووضع التعميمات ، والتعرف على الاختلاف في المفاهيم وفي وجهات النظر المختلفة ، التعرف على العلاقة المتبادلة بين الوسيلة والغاية واستخدام القياس والمنطق والنقد وتكوين الرؤية الجديدة . هذا وتتفق الباحثة مع الرأي القائل بأن أي حديث عن المنهج أو طريقة التفكير يتم بمعزل عن مضمون هذا الفكر يعتبر عبثاً لاطائل من ورائه (٣٥) ، ومن ثم فإن خلق العقلية الفلسفية عند الطلاب إنما يكون مشروطاً بتوجيه المحتوى التعليمي وجهة عقلانية تهتم فيها بتفكير الطالب ذاته في ذلك المحتوى ، فالفلسفة تكلم الانسان وتطلب منه الحوار والمناقشة ، مما يفرض علينا كتربيين ضرورة توجيه المحتوى التعليمي وجهة معينة يناقش الطالب فيها تلك الآراء الفلسفية ويحاورها بينه وبين ذاته فلا يقتصر بذلك على النظرة التحليلية للآراء الفلسفية بما فيها من تشريح دقيق لتلك الآراء وتفريع لها وإجزئياتها ، فعلى أن نلحق تلك النظرة بنظرة أخرى تركيبيه تهتم فيها الطلاب بالرؤية الجامعة الشاملة لكل رأي فلسفي في صلته بالتجربة الإنسانية كما يعيشها في مجتمعه الزمكاني (٣٦) ، ولعل في ذلك ما قصد له لاشليه عندما قيد الفهم الفلسفي للآراء الفلسفية بعملية النفاذ أو الدخول في تلك الآراء وعملية الخروج منها بالحكم عليها من وجهة نظر أخرى خارجية (٣٧) .

وعلى ذلك فإن العقلية الفلسفية والنظرة الفلسفية باعتبارها رد الفعل العقلي والوجداني تجاه التعامل مع المحتوى التعليمي ، إنما تكون رهناً في تكوينها بالمعرفة الفلسفية الموجهة ، فالمعرفة الفلسفية الموجهة تخلق الفلسفة في حال العمل وتخلق التفلسف كطريقة نظر للأمور ، ويتمثل أثر هذه المعرفة في كونها الأساس في تبنى الدارسين لمجموعة العمليات والعادات العقلية ومجموعة الالتزامات الأخلاقية التي تكون في مجال عمل الفيلسوف ، فتصبح الذات بعد عملية التربية الفلسفية ذاتاً تتسم بالصمود والالحاق على طلب المعنى وطلب تعقيل الأشياء أمام قوى اللاعقل التي تسود إدراكنا المشترك (٢٨) وأمام التشكك المريب الذي تلقاه كلمة الفلسفة من جانب السواد الأعظم من الناس في مجتمعنا المصري (٢٩) ، كما تصبح ذاتاً لاتأبه بصعوبة أو مشقة العمل الفلسفي فلا تמיד الأرض تحت قدميها عندما يحرم العقل من استخدام الافكار الحسية المألوفة ، وهكذا فعمل العقلية الفلسفية والنظرة الفلسفية يكون هنا في مجال أوسع وأكبر من مجرد التعامل مع المحتوى الفلسفي ذاته ، ولعل في هذا كله ما عناه كانط حين قال أن مهمة أستاذ الفلسفة لا تنحصر في تعليم الطلاب بعض الافكار الفلسفية ، بل تنحصر في تعليمهم كيف يفكرون (٤٠)

هذا والاهتمام بالعقلية الفلسفية والنظرة الفلسفية باعتبارها رد الفعل العقلي والوجداني تجاه التعامل مع المحتوى التعليمي يحتم الاهتمام بعقل الطالب وسلوكه في المجتمع مما يفرض ضرورة وعي الطالب بالأفكار والمبادئ الأساسية التي يقوم عليها مجتمعه وعبئاً يكفل له الولاء لها والعمل بها ، فالطالب الذي يعي تلك الأفكار والمبادئ سيصونه وعيه من خطر الانزلاق لأي أفكار متعارضة ، إذ سينصب نفسه حكماً للدفاع عن تلك الآراء ، والعكس سليم ، إذ تصبح الذات الفارغة أو الذات المملوءة بأخلاق من الأفكار لاتدرى بأيها تتمسك عرضة للتأثر بالأفكار الجديدة التي قد تحمل في ثناياها تعارضاً مع مبادئ المجتمع مما يجعل في تدريس مادة الفلسفة خطراً على المجتمع . ولقد أدرك الغرب حين أدخل مادة الفلسفة ضمن برامج تعليمه أنها ليست مجرد حقائق أو معلومات وإنما نواة طيبة يؤصل بها الانتماء إلى المجتمع ويخلق بها المواطنة الصالحة فيه ، ومن ثم فقد أنت معظم أهداف تدريس الفلسفة في الدول الغربية (٤١) مؤكدة الاهتمام ببعدين : بعد الشخصية الفردية في محاولة لتهدئتها وتسليحها بمبادئ الأخلاق والعقيدة وتعليمها التفكير السليم وبعث قدرتها على الابداع ، وبعد الشخصية الاجتماعية أو الطابع العام المميز للمجتمع لتثبيت المجتمع على مبادئه الأساسية بخلق المواطنة الصالحة فيه ، لذلك فقد أجمع الفلاسفة المسلمون على خطورة تدريس الفلسفة لغير

الواعين بأصول ومبادئ دينهم ، ولذلك أيضا قال المفكر المصرى رشدى فكار فى قضية التعامل مع المذاهب التى ترد إلينا من حضارات أخرى معاصرة (٤٢) : لأخشى مطلقا من تعامل عميق مع المذاهب . بمعنى أن من يستطيع أن يكون ذا عمق فى حضارته ومرتبطا بأرضيته ويتعامل فى نفس الوقت بعمق مع إطار التمدن المعاصر . . لابد وأن النتائج المثالية تكون لصالح تأصيل عمقه هو لاعمق المذاهب الأجنبية . .

وأن المجازفة كل المجازفة فى التعامل مع القشور ، هذا وقد دلتنا ملاحظات الكتاب والمؤلفين فى الفلسفة (٤٣) على ضرورة تقييد معرفة الفلسفة بشرطين هامين هما : الاستعداد للدراسة والاستجابة لها ، ووجود الاستعداد لدراسة الفلسفة أمر لاشك فيه عند الطالب ، فالمعرفة بخصائص نمو الطلاب تؤكد ذلك ، ليبقى بعد ذلك ضرورة توفير مناخ التعليم الجيد للفلسفة وهو المناخ الذى يجعل الطلاب يستجيبون لنداء الفلسفة وطلبها المناقشة والحوار من قارئها . ولاشك أننا فى اهتمامنا بخلق هذا المناخ سنهتم بما اهتمت به الدول الغربية من قبل وهو الاهتمام ببعد الشخصية الفردية ، والاهتمام ببعد الشخصية الاجتماعية . ومن ثم فالخطر كل الخطر فى تدريس الفلسفة من عدم تشغيل عقلية الطالب ، والخطر كل الخطر فى تدريس الفلسفة أن نترك الباب مفتوحاً أمام الطالب غير الواعى بفكر مجتمعه ومبادئه لأن يختار مايشاء من أفكار فلسفية ، ففى ذلك جنائية نجنيها بتعليمنا غير الواعى للفلسفة على الفرد والمجتمع على السواء . وغير خاف هنا أننا نكرر فى الكلام السابق ما جاء فى مفهوم الفلسفة التطبيقية ، وعلى هذا كله فالمطلوب من تفلسف الطالب أو المطلوب من الفلسفة فى حال العمل هو الاهتمام بعقل الطالب وتوجيه هذا العقل وجهة اجتماعية تتناسب مع المجتمع الذى يعيش فيه .

د- المداخل المختلفة لتعليم الأخلاقيات والمثل :

نظراً لاهتمام تلك الدراسة بموضوع الالزام الخلقى ، فيمكن التمييز بين مدخلين فى مجال الاهتمام بالتربية الخلقية هما (٤٤) المدخل الفلسفى ، والمدخل السيكولوجى ، وكلا المدخلين ضرورى وهام للتربية الأخلاقية ولا يمكن أن تتم تربية أخلاقية بجانب واحد قد يكون فلسفياً أو سيكولوجياً .

ويهتم المدخل الفلسفى بجانب التعقل والتبرير فينظر الطالب فيه إلى اختيارات الموجود الانسانى باعتبارها مشكلات لابد من النظر إليها بطريقة عقلانية ، كما ينظر فيه إلى مسألة ماذا يتبغى أن أفعل أكثر من النظر إلى مطالبه الذاتية الشخصية ، والتربية الأخلاقية تُعنى هنا بمساعدة الطالب على أن يفهم المشكلات الأخلاقية الفلسفية وأن يفهم المبادئ الفلسفية . . فيحدد هذه المشكلات ويحلها وينظر إلى الطريق المحدد الذى تُقيم

وتبرره وتتصرف فيه على أساس المبادئ الأخلاقية .

ويهتم المدخل السيكولوجى بإعانة الطالب على أن يكون واضحاً حول ما يرغب فيه بالفعل وأن يكون واضحاً حول كيف يشعر بالفعل تجاه الأشياء ، فينظر الطالب فى اختياراته ويقدم التبرير الذاتى المعقول لها ، وتدفعه إلى أن يتصرف بثقة على ضوء من الفهم الواسع للمبادئ الأخلاقية وللنتائج التى تنتج عن اختيارهم لعمل معين ، فتلك أمور هامة فى هذا المدخل الذى يركز على الجانب الوجدانى العاطفى لاختياراتنا ورغباتنا .

هذا وإذا أردنا تربية أخلاقية للطالب فلا بد من الاهتمام بجانبى العقل والوجدان معا ، فالكفاءة الأخلاقية تتطلب فهم المبادئ الأخلاقية وفهم قواعد السلوك معا ، كما تتطلب الاهتمام والوعي بالحقائق وبالعلاقات التى تظهر فيها تلك المبادئ فى العمل السلوكى اليومى ، فتلك أمور هامة فى التربية الأخلاقية أكثر من اهتمامنا بنوعية معينة من القيم والمبادئ تحفظ وتستودع فى النفس على أنها أمور جامدة .

والباحثة فى اهتمامها بموضوع الالزام الخلقى تهتم بكلا الجانبين معاً وصولاً إلى تكوين الحس الأخلاقى اللازم لنا فى مجتمعنا المصرى ووصولاً إلى فهم الظاهرة الخلقية باعتبار أن الفهم أمر ضرورى لإمكان قيام الفعل الاخلاقي .

٤- تقديم بعض النماذج لاستخدام مفهوم الفلسفة التطبيقية فى مجال تدريس موضوع الالزام الخلقى :

* الهدف من هذه النماذج :

- فحص السلوكيات والأخلاقيات التى تُعد بمثابة التطبيق العملى للكلام النظرى الوارد فى مشكلة الالزام الخلقى .

- إحداث نوع من التربية الأخلاقية اللازمة للعيش فى مجتمعنا المصرى ، ويتمثل هذا النوع من التربية فى تكوين الحس الأخلاقى الذى يُسند مبادئ الدين والمبادئ التى وردت من قبل فى بحث المشكلة الأخلاقية بأركانها الأربعة السابقة .

- إحداث نوع من الفلسفة فى حال العمل حيث شرعية الاستنتاج والبراهين والتحليل العقلى للمذهب الفلسفى .

وقد تم وضع هذه النماذج فى صورة قضايا مستخلصة من كتاب الفلسفة المقرر على الطلاب ، وفى صورة مواقف سلوكية عملية نراها فى حياتنا الواقعية ، وقد طلب من الطالب الاجابة عن مجموعة من الأسئلة التى تعقب القضايا أو المواقف ، وقد وضعت

الأسئلة بترو وتفكير متعمق كى تحاول أن تعبر عن الأهداف الثلاثة السابقة . وقد تطلبت هذه الأسئلة الفهم والوعى للنظرية الفلسفية ، والفهم والوعى بأخلاقنا التى نريدها فى مجتمعنا المصرى . ، وهذا العمل مع صعوبته تريد الباحثة به فتح الباب لمزيد من الدراسات حوله لأهميته للطالب ولمجتمعنا المصرى .

بداية تقديم عن معنى الالتزام :

١- أنظر فى هذا الموقف وأجب عن الأسئلة الآتية :

x تمنى محمد لو لم ينقذ المصاب الذى رآه بمفرده ملقى على الطريق خوفاً من سؤال الشرطة واتهامها له باصابته بعربته ، لم تأخذ هذه الرغبة من محمد سوى لحظة بسيطة من الزمن ، إذ طرأ على ذهنه حكم سريع يقضى بفضاعة مايمكن أن يتم لولم يسرع فى إنقاذ المصاب .. فسرعان ماعاد محمد إلى نفسه قائلاً : لاينبغى أن أخضع لرغبتى هذه لأن من واجبى أن أتصرف على غير ماتقوله لى ، فقام مباشرة بنقل المصاب إلى أقرب مستشفى :

أ- تصارعت لدى محمد رغبتان .. ماهما ؟

ب- مامصدر هاتين الرغبتين عند محمد ؟

ج- هل من مسئولية تقع على محمد إذا لم ينقذ المصاب ؟ مانوع هذه المسئولية .. هل هى مسئولية قانونية ؟

د- وجدت لدى محمد فكرة واعتقد فى صوابها وصحتها وارتبطت هذه الفكرة بفكرة أخرى تنفيذية

- ما الفكرة التى اعتقد فى صوابها وصحتها؟

- وما الفكرة التنفيذية التى قام بها ؟

هـ - ما الواجب الذى فرضه محمد على نفسه ؟

و- هل أرغم محمد أو أجبر على فعل هذا الواجب ؟ ولماذا؟

ز- هل ارتبطت تأدية الواجب بشروط تحققت أو توافرت عند محمد ؟ ترى ماهى

تلك الشروط ؟

ح- هل هناك شروط معينة لتأدية أى فعل واجب ؟

ط - إذا كنت مكان محمد وخضعت لأمنيتك الأولى فى عدم إنقاذ المصاب خوفاً

من اتهام الشرطة لك هل توقع على نفسك جزاءً معيناً ؟ كيف يكون هذا الجزاء ؟

ى - مامعنى كلمة جزاء ، وإذا وجهت المحكمة تهمة إصابة الفرد المصاب لمحمد ،

مانوع الجزاء الذى تقدمه المحكمة لمحمد ؟

ك - واذا كنت مكان محمد ووجهت المحكمة لك التهمة السابقة هل ستندم على فعلك في إنقاذ المصاب؟ هل ستفكر في جزاء آخر قد يأتيك؟ ، وما معنى كلمة جزاء هنا؟
x من الموقف السابق يمكن أن نطلق في الفلسفة على الواجب الذى فرضه محمد على نفسه اسم الإلزام .

استخرج من الموقف السابق المعنى المميز لكلمة إلزام .

٢- لماذا تقول عن الإلزام إنه إلزام خلقى ؟

بداية نود النظر إلى كلمة خُلِقَ التى نسبنا إليها قولنا إلزام خلقى فما معنى كلمة خلق ؟

-إن كلمة خُلِقَ ترجع إلى كلمة أخرى وهى الخَلْق ، والخَلْقُ أو الخليقة هى الطبيعة ، والطبيعة هى الفطرة التى فُطِرَ عليها الانسان أو السجية التى جُيِلَ عليها .

- حاول أن تستخلص طبيعة الانسان من الأقوال الكثيرة التى كثيراً ما نردها :

- محمد طيب الخلق أو خلقه طيب . أحمد طيب الخلق .

- سمير سىء الخلق أو خلقه سىء ، سامح سىء الخلق .

وكل من محمد وسامح وأحمد وسمير = إنسان

∴ الانسان يمتاز بأن به شق (١)٠٠٠٠ ، وشق آخر (٢)٠٠٠ وقد استخلصنا

هذه النتيجة من قانون فى المنطق بعرف باسم قانون ٠٠٠٠

فالانسان إذن له طبيعة ذات شقين /: شق ٠٠٠٠ ، وشق ٠٠٠٠ من الموقف (١)

-بأى شق من الشقين من طبيعة الانسان يرتبط مفهوم الإلزام ؟

٢- مامعنى قولنا أن الإلزام خلقى أو أن الإلزام يرتبط بالشق الطيب من النفس؟

-استرجع ماذكرناه من قبل فى الموقف (١) عن الفكرة العقلية التى طرأت على

ذهن محمد لحظة رغبته ترك المصاب وأن يمضى لشأنه .

-الفكرة العقلية التى طرأت على ذهن محمد هى ٠٠٠٠

- ماذا نستنتج من هذه الفكرة ؟ لمعاونتك فى الاجابة أقدم لك القول الآتى الذى

كثيرا مانرده فى حياتنا:

- لايعلم الشر إلا من علم أو عرف الخير .

- محمد إذن علم فظاعة فعله إذا ترك المصاب ملقى على الأرض ليمضى وحاله

بناءً على عملية — هذا العقل بفعل آخر وهو —

-محمد إذن وجد وعلم فى نفسه — وهذه المعرفة هى فطرية أم مكتسبة .؟
-محمد قاس فعله الذى أراد به إنقاذ المصاب بناءً على فعل آخر وجدته فى نفسه
وهو فعل — فاستنكر فعل —

إذن معنى قولنا أن الالزام خلقى :-

١- أن يرتبط بما فى النفس من —

٢- وأن يقوم الفرد بعملية عقلية وهى —

فيقوم فعله من منطلق هذه المعرفة .

٣- أن يفرض الفرد على نفسه فعلاً معيناً وهو فعل —

٤- أن يأتى الفعل الأخير عن — من الفرد .

٥- أن يتم التصرف فى الفعل من منطلق الوعى —

٦- أن الفعل الأخير قد لا يحقق للفرد —

x استخرج من النقاط السابقة المعنى المقصود من كلمة إلزام خلقى .

٤- للتأكد من فهمك لمعنى كلمة الالزام الخلقى إقرأ الموقف الآتى ووضح كيف

يكون تصرف الفرد الذى لديه إلزام خلقى ٠٠؟

- شاهد رجل المرور بأن سائق السيارة لم يخطئ عندما أصاب هذا الرجل الذى أراد العبور فى الوقت المخصص لعبور السيارات ، ومن ثم فلا مسئولية قانونية على السائق لأن المخطئ هو المصاب ، وقد قام رجل المرور باستدعاء سيارة الاسعاف لنقل المصاب إلى المستشفى .

- وضح كيف يكون تصرف الفرد الذى لديه إلزام خلقى أمام هذا الموقف .

- إذا لم يهتم السائق بالحادث ٠٠٠ فلا مسئولية قانونية عليه ٠٠ وإذا انصرف

السائق لشأنه ٠٠ بما تحكم على تصرف هذا السائق ؟

- هل يفقد السائق الشق الطيب من ذاته؟

- هل تحقيق الشق الطيب من النفس يحتاج إلى شروط يختص بها الفرد ؟ ماهى

تلك الشروط ؟

- هل تحقيق الشق الطيب من النفس يحتاج إلى شروط بيئية توجد فى المجتمع ؟

ماهى تلك الشروط ؟

- ترى ما الأسباب التي جعلت الفرد لم يلتزم خلقيا أمام الموقف السابق ؟
- ماذا يكون تصرفك أمام الموقف السابق لو أنك كنت ملتزماً خلقياً ورأيت أن
عليك واجباً أمام الفرد المصاب برغم تبرئة الشرطة لك من الاتهام .
- هل تتساوى المسئولية الأخلاقية مع المسئولية القانونية ؟ بماذا تمتاز المسئولية
الأخلاقية ؟

- إذا كنت مكان السائق وكان عندك ظرف قهري يحتم عليك عدم الوقوف مع
الشخص المصاب في أزمته فهل تكون هنا شخصاً غير ملتزم خلقياً ؟
- هل تفتقد الاثابة الأخلاقية ؟

طريقة السير في النموذج الاول المتعلق بمعنى الالزام الخلقى :

× في الموقف الأول :

يستخرج الطالب بنفسه معنى الالزام من حيث أنه تصرف الفرد وسلوكه بمنتهى
الحرية وبدون قسر وإرغام لاعتقاده بفكرة عقلية يؤمن بها ، والطالب في هذا الموقف
يستنتج معنى الإلزام من الموقف المقدم ، ويقارن بين المسئولية الذاتية التي تتبع من داخل
نفسه ، وبين المسئولية القانونية التي لا يحاسب عليها إلا إذا أدانه الآخرون على فعله .
ويستنتج الطالب من هذا الموقف الشروط المتعددة للواجب أو المسئولية الأخلاقية
من حيث القدرة على الفعل والوعى بالمعتقد الذي يؤمن به ، كما أن الطالب من الموقف
السابق يميز المعنى المقصود من كلمة جزاء من حيث أنها نظام من الثواب والعقاب معا
كما يستنتج الطالب معنى الجزاء الأخلاقي الذي يوقعه على ذاته كما يحدد كيفية أو
صورة هذا الجزاء ، وذلك كما يظهر في الندم ، كما يميز بين هذا الجزاء الأخلاقي وبين
الجزاء القانوني والجزاء الإلهي مما يعين على تكوين الحس الأخلاقي اللازم للعيش في
مجتمعنا المؤمن .

× في السؤال (٢) الخاص بقولنا أن الالزام خلقى ، يعرف الطالب معنى كلمة
خلق ويستنتج من المفردات المقدمة طبيعة الانسان التي فطره الله تعالى عليها من حيث
أن به جانبان جانب طيب وآخر شرير ، ويربط الطالب بين هذا الاستنتاج وما يدرسه في
مادة المنطق من قانون الاستقراء وهو التوصل إلى حكم كلى بناءً على المعرفة بجزئيات
مفردة .

× في السؤال (٣) الخاص بمعنى أن الالزام يرتبط بالشق الطيب من النفس

يتوصل الطالب إلى الفكرة العقلية التي طرأت على ذهن محمد ، ويتبين أن الفعل الملزم أو فعل الواجب لا يتم إلا بعملية قياس عقلية يقيس فيها الواجب على ما يجده في نفسه من جوانب طيبة .

× المفردات من ١- حتى ٦- يستخلص الطالب المعنى المقصود من كلمة إلزام خلقى وهو أن يرتبط بما فى النفس من جوانب طيبة وأن يقوم الطالب بعملية عقلية هى القياس ، وأن يأتى فعل الواجب بدون قسر وإرغام وأن هذا الواجب قد لا يحقق خيرا أو منفعة حسية للفرد .

× فى الموقف (٤) أعد هذا الموقف كى يتبين مدى وعى الطالب بمفهوم الالزام الخلقى ، فستنتج الطالب المعنى المقصود للالزام ويتبين أن تحقيق الواجب أو الالزام يحتاج إلى شروط لا بد من توافرها فى الفرد كما يحتاج الى شروط لا بد من توافرها فى البيئة أو المجتمع الذى يعيش فيه ، ثم على الطالب أن يحدد الفعل الواجب الذى ينبغى عليه أن يؤديه أمام الموقف السابق وهو أن يقف مع الشخص المصاب ويقدم العون له ، والطالب بعد ذلك يقارن بين المسؤولية الأخلاقية والمسؤولية القانونية فيعى أن المسؤولية الأولى أوسع وأرحب من الثانية ، ويتبين الطالب من هذا الموقف أن الشخص الذى قد تحول ظروفه القهرية عن أداء الواجب لا يعد شخصا غير ملتزم أخلاقياً ، فهو سيثاب على نيته فعل الواجب ورغبته الداخلية فى تقديم العون رغم تعذر تحقيق تلك الرغبة فى الواقع . والطالب فى النموذج الأول يستخدم عقله وتفكيره فى الأسئلة المقدمة ، وتنعكس إجابته على هذه الأسئلة المعنى الدينى الذى نقصده مما يعين على تحقيق الأهداف الثلاثة السابقة من تقديم النماذج .

* تفسير الفلاسفة لمعنى الالزام :

لقد تبينا من قبل مفهوم الالزام فعرفنا أنه تصرف الفرد وسلوكه بمنتهى الحرية ودون قسر وإرغام لاعتقاده بفكرة معينة يؤمن بها فتدفعه إلى فعل الواجب . وقد اختلف الفلاسفة فى تصورهم لهذه الفكرة فبعضهم رد تكوينها إلى المجتمع ، وبعضهم رد تكوينها إلى العقل البشرى ، والبعض الآخر ردها إلى مطالب الفرد الحسية . وسوف نعرض الآن لبعض تصورات الفلاسفة أمام هذه الفكرة .

الاتجاه العلمى فى الاخلاق ؛ (١) مذهب المنفعة العامة

(١) درست فى مادة علم المنطق موضوع الاستدلال .. استرجع تعريفك

للاستدلال كما درست فى مادة المنطق .

— الاستدلال هو —

(٢) طبق تعريفك للاستدلال على القضية الآتية واستخراج ما يلزم عنها من نتائج متضمنة فيها :

(أراد أصحاب الاتجاه العلمى فى الأخلاق أن يجعلوا الأخلاق علماً مثله مثل العلوم الطبيعية)

إذن النتائج التى تلزم عن هذه القضية هى :

أن يكون علم الأخلاق : —

٢- أراد بنتام أن يحول الدراسات الأخلاقية إلى علم واقعى يمتاز بدقة العلوم الطبيعية فأقامه على أسس سيكولوجية أعتقداً منه بأن حياة الانسان تخضع لسيطرة دوافع نفسه تتمثل فى وجدانات اللذة والألم .

- أسترجع مادرسه فى علم النفس ، ما المقصود بكلمة سيكولوجى وما مجال هذا العلم ؟

- ما أنواع المنبهات أو المثيرات التى تعترى الانسان ؟

- ما أنواع المنبهات أو المثيرات التى يقصدها بنتام فى قوله السابق ؟

- هل يختص الانسان وحده بهذه المنبهات أو المثيرات ؟

- ما النتيجة التى تخلص منها من إجابتك على السؤال السابق ؟

- ما النقد الذى يمكن أن توجهه إلى بنتام من منطلق النتيجة السابقة ؟

٤- منفعة الانسان وخيره تكون فى لذته عند بنتام

- أذكر مجموعة من اللذات الفسيولوجية والنفسية الوجدانية التى يمكن أن تنشأ

عن مقولة بنتام .

- حدد معنى المنفعة ومعنى السعادة كما يراها بنتام :-

- منفعة الانسان تكون فى ———

- سعادة الانسان تكون فى ———

- هل كلمة السعادة تتساوى مع كلمة المنفعة ؟ حدد إجابتك بالنظر إلى المعنى

السابق لمفهوم الالزام الخلقى .

- حدد أى المقولتين أصح ؟

قيمة الخير والمنفعة والسعادة تكون عند بنتام فى :

أ- نتيجة الفعل.

ب- الباعث على الفعل أو الهدف من الفعل.

-حدد أى المقولتين أصح : ولماذا؟

أ- عند بنتام يكون مدلول اللذة والمنفعة والسعادة واحداً عند كل الأفراد.

ب- عند بنتام يكون مدلول اللذة والمنفعة والسعادة متغيراً بين كل الافراد ومتغيراً

عند الفرد الواحد .

-حدد ماذا يحدث للفرد والمجتمع إذا كان مدلول اللذة والمنفعة والسعادة :-

أ- واحداً عند كل الأفراد.

ب- متغيراً بين كل الأفراد ومتغيراً عند الفرد الواحد .

- أذكر النتيجة التى تلزم عن مقولة بنتام بأن حياة الانسان تخضع لسيطرة دوافع

نفسية تتمثل فى وجدانات اللذة والالم.

ه- أنظر فى هذا الموقف:-

أرادت الأم أن تبتهج بنجاح أولادها الثلاثة فقامت بشراء كمية كبيرة من الحلوي

كى توزعها عليهم فى احتفال تقيمه فى اليوم التالى ، استيقظ محمد بالليل وفتح الثلاجة

وأكل كل قطع الحلوي ، بعد فترة من الزمن أصيب محمد بمغص وتلبك معوى ، فنقل

إلى المستشفى حيث تم إجراء غسيل للمعدة له .

- ماالصفة التى يمكن أن تصف بها محمد ولماذا؟

- حدد معنى الخير والمنفعة والسعادة كما رآه محمد ؟

-هل استخدم محمد عقله فى تكوين المعنى السابق ؟ ولماذا ؟

-حدد على أى أساس أقام محمد معنى الخير والسعادة ؟

-هل أقامه على أساس النظر إلى :-

أ- نتيجة الفعل ؟

ب- الهدف من الفعل ؟

- ماذا يحدث إذا كان محمد أقام معنى السعادة والمنفعة كما رآها محمد إلى

الباعث على الفعل ؟

- حدد مواصفات السعادة والمنفعة كما رآها محمد :

السعادة : حسية - معنوية - دائمة - وقتية .

- هل حقق محمد خيراً وسعادة لنفسه ، ماذا تقول لمحمد إذا أردت أن توجهه أخلاقياً؟

٦- أراد بنتام بنظريته السابقة تحقيق الاصلاح الاجتماعى للمجتمع :

- ترى هل تحقق نظرية بنتام الاصلاح الاجتماعى للمجتمع ؟ ماذا تقول لبنتام رداً على كلامه؟

- ترى كيف تكون الأخلاقيات فى المجتمع إذا أردنا الاصلاح الاجتماعى للمجتمع: هل تُحقق الذات الفسيولوجية والنفسية الوجدانية خيراً للفرد وصلاً للمجتمع ؟

- ما الحافز على الفعل الخلقى إذا أردنا صلاحاً للفرد والمجتمع : هل هو نتيجة الفعل أو الهدف من الفعل ؟

- ترى ما هدف أفعالنا الخلقية إذا أردنا صلاحاً للفرد والمجتمع ؟ أذكر مثلاً لهدف عندك ووضح كيف يكون فيه صلاحاً لك والمجتمع .

- هل يمكن إقامة أخلاق بمعزل عن الدين ؟ وضح اجابتك فى حال (نعم) وحال (لا) على الفرد والمجتمع .

- رضح مانوعية المنبهات النفسية التى يحتاجها الانسان كى يقيم معنى السعادة ومعنى الخير له فى المجتمع ؟

- وضح مكانة العقل والتذكر فى الدين - ووضح أثرها على الفعل الخلقى .

طريقة السير فى نموذج الاتجاه العلمى فى الاخلاق :

x فى المفردة ٢.١- يتم الربط بين الفلسفة والمنطق ، فالطالب يدرس فى مادة المنطق مفهوم الاستدلال ، وقد طلب من الطالب استرجاع هذا المفهوم كمقدمة للسؤال الثانى ، حيث طلب منه استنتاج النتائج التى تنتج عن المقدمة التى أعطيت له ، على أن تكون النتائج ذات صلة منطقية بالمقدمة المعطاة .

والطالب ، فضلاً عن استخدامه لما يدرسه فى مادة المنطق ، فهو سيفكر فى القضية المعطاة كى يستنتج النتائج التى تلزم عنها ، ويمكنه من هذه النتائج أن يتوصل بذاته إلى الفكرة العامة عن الأخلاق بعد أن تصبح دراستها دراسة علمية فيحدد المنهج المستخدم فى دراستها ويحدد شروط استخدام هذا المنهج من دراسة الظواهر الحسية توطئة للكشف عن العلاقات بينها وصياغتها فى قانون عام تخضع له كافة الظواهر ، وأن يحدد الشروط التى ينبغى أن تتوافر فى العالم الأخلاقى عندما يبحث فى الظواهر

الاخلاقية الحسية مثل الموضوعية والبعد عن الخبرة الذاتية والبعد عن المسائل الميتافيزيقية ، ويمكن للطالب ، فضلا عن ذلك أن يستنتج بذاته النقد الذاتي الذى يمكن أن يوجه إلى هذا الاتجاه ، هذا وقد تم اختيار المقدمة المعطاة من الكتاب المقرر على الطلاب .

x فى المفردة ٢ يتم الربط بين ما يدرسه الطالب فى مادة علم النفس والفلسفة ، فالطالب يدرس فى مادة علم النفس موضوع الدوافع ، وقد طلب من الطالب أن يحدد من تصنيفات الدوافع التى يدرسها فى علم النفس التصنيف الذى ينطبق عليه كلام بنتام ، والطالب بتحديد الدوافع الفسيولوجية كدافع للفعل الاخلاقي يستطيع أن يكون معنى عاما عن معنى الأخلاق عند بنتام وأن يستنتج النتيجة التى تلزم عن هذا المعنى حيث يكون الانسان كالحوان يسعى لاشباع دوافعه الاولى ، والطالب بذلك يستطيع أن يتوصل بذاته إلى النقد الذى يمكن أن يوجه إلى بنتام .

x فى المفردة ٤ قدم لهذه المفردة بفقرة وردت فى الكتاب المقرر على الطلاب فى مادة الفلسفة ، وقد طلب من الطالب أن يحدد بعض اللذات الفسيولوجية كما يراها بنتام علماً بأن الطالب يدرس أنواع هذه اللذات فى مادة علم النفس ، والطالب بوعيه ومعرفته السابقة بمفهوم الالتزام الخلقى يستطيع أن يتبين الفوارق التى بين كلمة السعادة وكلمة المنفعة ، فسعادة الانسان قد تتحقق برغم عدم حصوله على أي منفعة . والطالب بتحديد بعض اللذات الفسيولوجية يتبين بذاته أن هذه اللذات متغيرة وليست واحدة عند كل الأفراد ، وأن الانسان يسعى إلى هذه اللذات نظراً لما تحققه له من إشباع ذاتي . . فتحدد بذلك قيمة الخير فى نتيجته وليس فى الباعث على الفعل .

والطالب يقوم بعد ذلك بعملية تفكيرية حيث يستنتج بذاته النتائج التى تلزم عن كون اللذات متغيرة بين الأفراد ومتغيرة عند الفرد الواحد ، ويمكنه بذلك أن يتوصل بذاته إلى النقد الذى يمكن أن يوجه إلى بنتام .

x الموقف ٥: يُعد هذا الموقف تطبيقاً عملياً لما يقوله بنتام فى المنفعة ، ويعين هذا الموقف - الطالب - على الوصول بذاته إلى معنى الخير ومعنى المنفعة كما يراه بنتام ، كما يحفز هذا الموقف الطالب على أن يفكر ويحدد مواصفات السعادة والخير وأن يفكر فيما يمكن أن يقوله لمحمد إذا أراد أن يوجهه أخلاقياً .

x فى المفردة ٦ : يطلب من الطالب أن يفكر فى ما يمكن أن يقوله لبنتام رداً على كلامه ، فالطالب يجمع هنا نقاط النقد التى يمكنه أن يستخلصها من البنود السابقة كرد عام ينقد به أقوال بنتام ، ثم يفكر الطالب فى تحديد مكانة اللذات الفسيولوجية من خير

الفرد وخير المجتمع .. فهذه الذات قد تحقق خيراً وقتياً للفرد بمعزل عن الجماعة ، ثم يفكر الطالب فى الحافز على الفعل الاخلاقى ، وعلى المعلم أن يوجه إجابة الطالب حتى يصل به إلى أن الهدف من الفعل ينبغى أن يكون الحافز على الفعل الخلقى وأن يكون الله تعالى هدفاً لكل أعمالنا ، ويطلب من الطالب أن يعطى مثلاً من خبراته يترجم به كون أن الله تعالى هو الهدف من أفعالنا ، ثم يوجه الطالب إلى التفكير فى مكانة الدين من الأخلاق وأن الدين يحتاج فى تحقيقه لنوعية من المنبهات الحسية والنفسية معا بتوسط واعتدال فلا ينسى الفرد ذاته فى غمرة الجماعة ولا يطفى بلذاته الحسية على حساب عقله أو حساب مصلحة الجماعة .

- تابع الاجتماعيين الوضعيين : (٢) - مذهب الاجتماعيين الوضعيين :-

١- استخدم أنصار هذا المذهب الاسلوب العلمى والطريقة الوضعية فى دراسة الظواهر الأخلاقية فى المجتمع:

- ما المبررات العقلية التى دفعت أنصار هذا المذهب إلى اتباع الأسلوب العلمى فى دراسة ظواهر المجتمع الاخلاقية ، حدد اجابتك فى النقطتين الاتيتين :

أ- طبيعة المنهج العلمى .

ب- نشأة الظواهر الاجتماعية فى المجتمع .

- إذا كنت واحداً من أنصار مذهب الاجتماعيين الوضعيين وضح كيف تدرس ظاهرتى : الزواج أو العمل فى مجتمعنا المصرى ؟

-هل حقق أصحاب هذا المذهب الدقة العلمية المطلوبة عند اتباع المنهج العلمى ؟ وضح اجابتك بالنسبة إلى مادرته فى مادة المنطق عن شروط الملاحظة العلمية وشروط الغرض العلمى .

٢- عند الوضعيين الاجتماعيين تتحدد أخلاقيات الفرد وفقاً للمبادئ السائدة فى مجتمعه الذى يعيش فيه .

-وضح مكانة الفرد من هذه الأخلاقيات وما المطلوب منه حيالها ؟

- بماذا نصف الفرد عند الوضعيين الاجتماعيين ؟

-بماذا تتصف الأحكام الخلقية عند الوضعيين الاجتماعيين . هل هى ثابتة أم

متغيرة ؟ هل هى ذاتية أم موضوعية؟

-ما النتيجة التى تلزم عن إجابتك عن السؤال السابق؟

- اعط فكرة عن أخلاقك فى حال تطبيق القضية السابقة على الظروف الراهنة

لأخلاقنا فى المجتمع المصرى .

- توحد علم الاخلاق عند الوضعيين الاجتماعيين مع مادة أخرى تدرسها ، ماهى هذه المادة؟ وما العلاقة بينها وبين مايقوله الوضعيون الاجتماعيون؟

- هل كان الوضعيون الاجتماعيون على صواب عندما ربطوا الاخلاق بهذه المادة؟
.. ماذا تقول فى هذا الامر؟

- هل ترى أن الأخلاق ينبغى أن ترتبط بمادة أخرى؟ ماهى هذه المادة؟ ولماذا؟

٣- قالت الأم ناصحة ابنتها : ينبغى أن تكون نظيفاً حتى لايشم الآخرون منك رائحة غير مستحبة ، وينبغى أن تعمل بأمانة كى تنال تقدير الناس واعجابهم .
أنظر فى قول الأم وأجب عن الاتى :

- من الملزم أو المجرى على الاهتمام بقيمة النظافة وقيمة العمل بأمانة؟

- ما الذى يحدث إذا لم يوجد هذا الالزام؟

- بماذا يتصف الاهتمام بقيمة النظافة وقيمة العمل عند الإبن؟ هل هو اهتمام مطلق أم نسبى؟

- هل تعتبر كلام الأم لابنتها كلاماً أخلاقياً؟ ولماذا؟

- ماالمطلوب من الأم كى يكون كلامها أخلاقياً؟

- بماذا تنصح الابن إن أردت أن تكلمه كلاماً أخلاقياً؟

- بماذا تتصف القيمة بناءً على كلام الأم لابنتها؟ هل القيمة غاية فى حد ذاتها أم أنها وسيلة إلى تحقيق غاية أخرى؟

- بماذا تتصف القيمة بناءً على الكلام الذى ستوجهه إلى الإبن ناصحاً له ، هل

القيمة غاية فى حد ذاتها أم أنها وسيلة إلى تحقيق غاية أخرى؟ وماتلك الغاية؟

- ترى على أى أساس ينبغى أن يكون اهتمامنا بالقيم؟

هل نهتم بالقيمة باعتبارها غاية فى حد ذاتها؟

هل نهتم بالقيمة باعتبارها وسيلة إلى غاية أخرى؟

هل تجمع بين الأمرين السابقين؟ وكيف؟

٤- قالت الفتاه لزميلتها ناصحة لها :

خير طريق للتعامل مع الناس أن نتفق معهم فإن قالوا نعم قلنا نعم ، وإن قالوا

لاقلنا لا .

- أنظر فى قول الفتاة وأجب عن الآتى :
- كيف يودى الأمر الواجب عند تلك الفتاة؟
 - من الذى يفرض هذا الواجب فى نظر تلك الفتاة؟
 - هل ينطبق الأمر الواجب مع مايقوله الناس دائما ؟
 - أذكر موقفاً من حياتك الاجتماعية أو من حياة المقربين إليك لم يحدث فيه انطباق أو انسجام بين الأمر الواجب والأمر الحادث فى عرف الناس .
 - هل تعتبر كلام الفتاة لزميلتها كلاماً أخلاقياً ؟ ولماذا ؟
 - ماذا تقول للفتاة إن أردت أن تنصحتها نصحاً أخلاقياً؟
 - أيهما أصح لسلوك الفرد أخلاقياً فى المجتمع :
 - أن تكون أخلاقنا أخلاقاً تصدر من داخل الذات ؟
 - أن تكون أخلاقنا أخلاقاً موضوعية مرتبطة بالمجتمع ؟
 - هل الذات أو النفس الانسانية كافية بمفردها كمصدر نستقى منه الافكار الاخلاقية ؟

- هل المجتمع كاف بمفرده كمصدر نستقى منه الأفكار الاخلاقية ؟
- كيف ينبغى أن تكون أخلاقنا فى مجتمعنا المصرى؟
- هل ينبغى أن ترتبط الاخلاق بمصدر خارجى عن النفس الانسانية وعن المجتمع ولماذا؟

- هل يحقق قول الفتاة لزميلتها معنى الانتماء للمجتمع ؟
- حدد معنى الانتماء للمجتمع كما يظهر عند الوضعيين الاجتماعيين ؟
- حدد معنى الانتماء للمجتمع كما يظهر من العلاقة المتبادلة - التى تعرفها فى علم الاجتماع - بين الفرد والمجتمع حيث أنهما وجهان لعملة واحدة .
- وضح على أى أساس ينبغى أن يكون اهتمامك بالقيم من منطلق العلاقة السابقة ؟

- هـ-أصبحت الأخلاق عند الوضعيين الاجتماعيين تهتم بدراسة ماهو قائم بالفعل فى المجتمع من ظواهر أخلاقية اجتماعية .
- تمعن فى الفقرة السابقة وأجب عن الآتى :
- إذا كان الدين أحد الامور الموجودة بالفعل فى المجتمع فكيف تتم دراسة الدين

من منطلق رؤية الوضعيين الاجتماعيين ؟

-هل الدين ظاهرة اجتماعية فى المجتمع ؟ استرجع ماتعرفه من علم الاجتماع عن مفهوم الظاهرة الاجتماعية .

-هل تعد الصلاة الجماعية ظاهرة اجتماعية؟

-ما المطلوب فى صلاة الفرد؟

- ماذا يحدث إذا درسنا الدين باعتباره ظاهرة اجتماعية؟

-ماذا يحدث إذا درسنا الدين باعتباره وحياً من الله تعالى على رسله وأنبيائه

صلوات الله عليهم وسلامه ؟

-هل الدين يمثل إلزاماً خارجياً على الفرد ؟ ما مكانة هذا الإلزام من طبيعة

النفس الإنسانية ؟

- هل نعتبر الدين علماً ومادة دراسية أم نعتبره منهجاً للتفكير والسلوك ؟ - تكلم

عن الدين فى حال اعتباره علماً ومادة ، وفى حال اعتباره منهجاً للتفكير والسلوك . وما

المطلوب منك فى حال كون الدين منهجاً للتفكير والسلوك ؟ اعط مثلاً من خبراتك يكون الدين فيها منهجاً للتفكير والسلوك .

طريقة السبر فى نموذج الاجتماعيين الوضعيين :-

x فى المفردة ١- ينظر الطالب فى علاقة المنهج العلمى بهدف الاجتماعيين

الوضعيين ، فيحدد قواعد المنهج العلمى وشروط استخدامه سواء فيما يتعلق بالظواهر المدروسة أو بالباحث الدارس لتلك الظواهر ، ويربط بين تلك القواعد والشروط وطبيعة الظواهر الاجتماعية التى أراد أصحاب هذا الاتجاه أن تكون كالطبيعة الكونية الحسية فى العالم ، ويطلب من الطالب أن يطبق المنهج العلمى بقواعده وشروطه على واحدة من الظواهر الموجودة فى مجتمعنا المصرى ، ومن هذا التطبيق يستنتج الطالب أن أصحاب هذا المذهب لم يحققوا الدقة العلمية المطلوبة عند اتباع هذا المنهج العلمى ، ويطلب من الطالب بعد ذلك أن يوثق ملاحظته السابقة بما يدرسه من شروط الملاحظة العلمية وشروط الفرض العلمى فى مادة المنطق على الظواهر التى يدرسها ، فالطالب هنا يطبق ما درسه فى مادة المنطق على ظاهرة الزواج أو العمل ، ويخلص من ذلك إلى عدم مراعاة أصحاب هذا المنهج لتلك الشروط .

x المفردة ٢- يوضح الطالب مكانة الفرد من كلام الوضعيين ويتبين أن الفرد عليه

الخضوع لما تراه الجماعة فيكون شأنه كشأن الدمية التي يحركها المجتمع مثلما يشاء ، ويستنتج الطالب من مكانة الفرد في المجتمع طبيعة الأحكام الأخلاقية من حيث كونها متغيرة وموضوعية ، والطالب بتطبيقه كلام الاجتماعيين على الظروف الراهنة لأخلاقنا يتبين عدم كفاية كلامهم وعدم دقته ، ثم يربط الطالب بين علم الأخلاق والتاريخ فيدرك هلاقة العلمين معا ، ويترك الباب مفتوحا لتفكير الطالب في تبين المادة التي ينبغى أن يرتبط بها عن الأخلاق وينبغى أن يوجه الطالب إلى الدين كمطلب للأخلاق .

x وفي الموقف ٣- أعد هذا الموقف كي يكون به تطبيق لكلام الوضعيين الاجتماعيين ، فالطالب بإجابته على هذا الموقف يطبق الكلام النظري الذي درسه في هذا المذهب على السلوكيات الموجودة في المجتمع ، فاجابة الطالب على هذا الموقف تبين مدى وعيه بالكلام النظري في الفلسفة عن الوضعيين ، والطالب في توجيهه النصح للابن في هذا الموقف سوف يتعرض بالضرورة لأوجه النقد التي يمكن أن توجه لهذا المذهب .

x في الموقف ٤- أعد هذا الموقف كي يكون به تطبيق لكلام الوضعيين والطالب بتحديد موقف أخلاقي لم يحدث فيه الانطباق بين الأمر الواجب والعرف الحادث بين الناس ، يمكنه أن يستخلص النقد الذي يمكن أن يوجهه إلى هذا المذهب ، والطالب يتم دفعه في هذا الموقف إلى أن يفكر بذاته في مدى كفاية النفس الفردية ومدى كفاية المجتمع لاستخلاص الأمر الواجب ، والطالب يدفع كي يدرك بذاته دور الدين في أخلاقنا كما أن الطالب يفكر في معنى الانتماء للمجتمع وكيف يكون سلوكه من منطلق العلاقة المتبادلة بين الفرد والمجتمع .

x في المفردة ٥- يطبق الطالب كلام الوضعيين على الدين باعتباره أحد الأمور الموجودة بالفعل في المجتمع ، ويفكر الطالب في الدين : هل هو ظاهرة اجتماعية أم وحى من الله تعالى ، ثم يفكر في المطلوب من صلاة الفرد ويفكر بذاته في مدى كون الدين علماً ومنهجاً للتفكير والسلوك .

(٢) مذهب الحاسة الخلقية في الاخلاق : شافستبرى :

(١) - أراد شافستري أن يجعل السلوك الاخلاقي مستقلاً بذاته ونابعاً من إلزام داخلي في الانسان ومستهدفاً حب الفضيلة لذاتها فقال بوجود حاسة خلقية عند الانسان كافة في داخله . أنظر في الفقرة السابقة وأجب عن الأتي :-

-إذا كانت الامانة فضيلة ، وإذا كان عدم القتل فضيلة ، فما المقصود بكلمة فضيلة ؟

-هل نحن في سلوكنا الحياتي نقول الصدق مستهدفين حب الصدق في حد ذاته؟

-هل نحن لانقتل مستهدفين حب عدم القتل في حد ذاته ؟
-أذكر النتائج الأخلاقية التي يمكن أن تعود على الفرد والمجتمع من قولنا الصدق
حبا للصدق في حد ذاته ، ومن حبنا عدم القتل كغاية في حد ذاته؟
- أذكر موقفا يكون فيه قولنا الصدق فضيلة من الفضائل؟
-أذكر موقفا يكون فيه فعل القتل فضيلة من الفضائل؟
- أذكر النتائج الأخلاقية التي يمكن أن تعود على الفرد والمجتمع من عدم قولنا
الصدق كغاية في حد ذاته ، ومن عدم فعلنا للقتل كغاية في حد ذاته .
- هل نحن في أفعالنا الأخلاقية نستهدف حب الفضيلة لذاتها ؟
-ما النقد الذي يمكن أن توجهه إلى شافستري من منطلق إجابتك على الأسئلة
السابقة؟

٢- أراد شافستري أن يجعل السلوك الأخلاقي مستقلاً بذاته ونابعاً من إلزام
داخلي في الانسان ومستهدفاً حب الفضيلة لذاتها فقال بوجودها حاسة خلقية عند
الانسان كامنة في داخله تجعله يميز بين الخير والشر .
-هل فعلنا للقيم يكون غاية في حد ذاته أم وسيلة إلى غاية أخرى؟
-تكلم عن سلوكك القيمي عندما يكون غاية في حد ذاته ، وعندما يكون وسيلة إلى
غاية أخرى .

-هناك فعل أخلاقي واحد ينبغي أن يكون غاية في حد ذاته .. ماهو هذا الفعل ؟
تكلم عن سلوكك في هذا الفعل وتكلم عن النتائج الأخلاقية التي تعود عليك وعلى المجتمع
نتيجة قيامك بهذا الفعل .
-أيهما أصح أخلاقياً:-

-أن نعبد الله تعالى كغاية في حد ذاته ؟
- أن نعبد الله تعالى رغبة في دخولنا الجنة وخوفاً من دخولنا النار؟
-ما النتائج الأخلاقية التي تعود عليك في الحالة الأولى وفي الحالة الثانية؟
٣- فصل شافستري الأخلاق عن الدين حتى لا يكون السلوك الأخلاقي في هيئة
أو امر دينية خارجية مفروضة على الانسان بورثة الدين .
-أيهما أصح من الناحية الاخلاقية:
-أن يكون الإلزام الاخلاقي : إلزاماً داخلياً في الانسان؟

إلزاماً خارجياً مفروضاً عليه؟

- تكلم عن سلوكك الأخلاقى فى حال كون الإلزام داخليا وفى حال كون الإلزام خارجياً .

- هل أوامر الدين تمثل إلزاماً خارجياً على الإنسان ؟ مامكانة هذا الإلزام من طبيعة النفس البشرية؟

- هل الدين يرفض الإلزام الداخلى؟

- هل يمكن فصل الأخلاق عن الدين؟

- تكلم عن سلوكك الأخلاقى فى حال فصل الأخلاق عن الدين وفى حال كون الإلزام داخليا فقط .

- بين نوعية الإلزام فى حال ربط الأخلاق بالدين .

- هل وفق شافستبرى فى مقولته السابقة؟ . ماذا تقول له ردأ على كلامه؟

- هل نحن نورث الدين من أبائنا وأجدادنا؟

- تكلم عن الدين فى حال كونه وراثه؟

- رضح كيف نكون متدينين بدين أبائنا بغير وراثه للدين؟

- ما المتطلبات التى يفرضها علينا الدين كى نكون متدينين؟

٤- يرى شافستبرى أن الحاسة الخلقية عند الانسان كامنة فى داخله بصورة فطرية وهى التى تجعله يميز بين الخير والشر وتدفعه إلى عمل الخير بطريقة تلقائية مستقلة عن أهدافه ومصالحه .

- درست فى مادة علم النفس موضوع الحواس ، تحت أى من الدوافع يمكن وضع حاسة شافستبرى ؟

- كيف تعمل الحواس المادية عند الانسان وكيف تعمل حاسة شافستبرى؟

- ماموقع الحواس من تحصيل المعرفة عند الانسان؟

- من هو الرجل الخير عند شافستبرى ومن المسئول عن فعل الخير عنده ؟

- مامدى اتفاق الناس حول المعرفة الواردة من الحواس؟

- مامدى اتفاق الناس حول المعرفة الأخلاقية الواردة من حاسة شافستبرى؟

- هل تتفق مع شافستبرى فى مقولته السابقة ؟ ماذا تقول له فى حالة الاتفاق ، وفى حالة الاختلاف؟

-حدد فعلا خيرا قمت به وحدد طريقتك فى القيام به : هل فعلك للخير يحتاج إلى شروط أو قواعد ؟

-هل ينفصل فعل الخير عن أهدافنا ومصالحنا؟

-مالدافع الى فعل الخير عندك؟

-قال الحكيم : الفاعل للخير فى زماننا هذا كالقابض على الجمر من النار .

-هل ترى أن هذه المقولة تنطبق على زماننا هذا ؟ ولماذا؟

-هل فعل الخير يتم بطريقة تلقائية كما يرى شافستبرى؟

-مامتطلبات فعل الخير؟

٥- طالب شافسترى الانسان بان يمارس الفضيلة لذاتها تحقيقاً للراحة النفسية

الداخلية .

إذا كان إنفاق المال فضيلة من الفضائل ، وضح كيف يكون الإنفاق فضيلة فى حد

ذاته؟

-ماالصفات التى يحتمل أن يتصف بها الانسان فى حال كون الإنفاق فضيلة فى

حد ذاته؟

-هل يرتبط إنفاق المال بشروط معينة حتى يصبح الإنفاق فضيلة من الفضائل ؟

-ماذا تقول لشافستبرى رداً على كلامه فى ممارسة الفضيلة لذاتها؟

٦-كافأ وزير الداخلية رجل الشرطة على تأديته لواجبه فقال الرجل ناصحاً ابنه :

ينبغى أن تؤدى واجبك كى لاتعاقب وكى تحصل على تقدير ومكافأة رؤسائك فى العمل .

-هل يتفق كلام الرجل لابنه مع مايقوله شافستبرى؟

-هل يمكن أن ينفصل فعل الفضيلة عن الجزاء؟

-وضح حال المجتمع فى حال فصل الأفعال عن جزاءاتها

-هل تعتبر كلام الرجل لابنه نصيحة أخلاقية؟

-ماذا تقول لابن إذا أردت نصحه أخلاقياً؟

-هل تعتبر تصرف وزير الداخلية تصرفاً أخلاقياً؟

-هل ينبغى علينا رفض الجزاءات كلها . مانوع الجزاء الذى ينبغى علينا أن

نقصده؟

٥ - طريقة السير فى نموذج الحاسة الخلقية :

x فى المفردة ١+٢ يحدد الطالب معنى كلمة فضيلة ، ويفكر فى الغرض من فعلنا للخير ويصل بذاته إلى عدم كفاية الخير كخير فى حد ذاته كدافع للفعل ، ففعل الخير ينبغى أن يكون لغاية أخرى أسمى من الفعل ، ويفكر الطالب فى النتائج التى تعود على الفرد من قولنا الصدق حبا للصدق كغاية فى حد ذاته ، فسلوكنا هنا قد يتعد بنا عن معنى الفضيلة ذاتها وذلك مثل من يقول الصدق حبا للصدق ذاته فيفشى أسرار بلده إلى عدوه . ويستنتج الطالب بذلك أن فعل الخير ينبغى أن يشترط بغاية أخرى ويفكر الطالب فى الفعل الأخلاقى الذى ينبغى أن يكون غاية فى حد ذاته وهو عبادة الله تعالى ، فواجبنا تجاهه عز وجل أن يكون دافعنا للإيمان عبادة الله عز وجل قبل التفكير فى الثواب أو العقاب ، ويفكر الطالب بعد ذلك فى كون عبادة الله كغاية فى حد ذاته فيفكر فى النتائج التى تلزم عن ذلك وهى الشجاعة وعدم الخوف من أى سلطة فى المجتمع .

x فى المفردة ٢- يفكر الطالب فى الإلزام ويفكر فى إلزام الدين وهو إلزام خارجى وداخلى فى أن واحد وينبغى أن يوجه الطالب للإجابة السابقة ، ثم يفكر الطالب فى مكانة الدين من الأخلاق وهل يتم عزل الأخلاق عن الدين ؟ ويستخلص الطالب من ذلك كله النقد الذى يمكن أن يوجهه إلى شافستبرى ، ثم يفكر الطالب فى كون الدين وراثته وفى كونه يحتاج إلى متطلبات ينبغى أن نكون على وعى بها .

x فى المفردة ٤- يتم الربط بين ما يدرسه الطالب فى مادة علم النفس وبين الفلسفة ، فالطالب يدرس فى علم النفس موضوع الحواس فيستطيع من وعيه بكيفية عمل الحواس المادية أن يحدد عمل حاسة شافستبرى وأن يحدد الأمور المطلوبة كى تعمل هذه الحواس وأن يستنتج اتفاق الناس أو عدم اتفاقهم على عمل هذه الحواس ، ومن هذا الكلام يمكن للطالب أن يقدم نقداً لكلام شافستبرى ، كما يمكن للطالب أن يحدد بذاته الأمور المطلوبة لفعل الخير ، ففعل الخير يحتاج إلى أمور أخرى تفوق عمل الحاسة الخلقية .

x فى المفردة ٥+٦ ، يتبين الطالب فى المفردة (٥) أن فعل الخير كخير فى حد ذاته قد يتعد بالفرد عن معنى الفضيلة والخير ، وذلك كمن يحب الانفاق وهو خير حياً للانفاق فى حد ذاته فيكون الفرد مسرفاً .

وفكر الطالب فى (٦) - فى مكانة الجزاء من الإلزام وأنه لا يمكن فصل الجزاء عن الإلزام ، وأن الجزاء الذى ينبغى أن نقصده هو عبادة الله تعالى .

الحكم على مدى صدق هذه النماذج لما وضعت له :

يعرف الاختبار الصادق بأنه الذى يقيس ماوضع لقياسه ويمكن القول قياسا على ذلك بأن النموذج الصادق هو الذى يقيس ماوضع لقياسه ، فالنموذج الصادق هو الذى ينجح فى قياس مدى تحقيق الأهداف التى وضع لها . وللتأكد من الصدق المنطقى للنماذج السابقة فقد تم عرض هذه النماذج باطارها النظرى وبأهدافها الموضوعية لها على مجموعة من المحكمين للحكم على مدى تحقيقها للأهداف الموضوعية لها، وقد بلغ عدد المحكمين ٥- من بينهم أستاذ وأستاذ مساعد فى قسم الفلسفة ، و٢- من المعنيين بتدريس الفلسفة فى قسم المناهج بالكلية . وقد طلبت منهم دراسة النماذج بمادتها ومحتوياتها للحكم على مدى تحقيقها للأهداف الموضوعية ، وقد طلب المحكمون حذف بعض الأسئلة لتكرارها كما طالبوا بإضافة بعض الأسئلة ، وقد تم مراعاة ملاحظاتهم فى النماذج المقدمه .

والباحثة فى النهاية وإن كانت ترجو فى دراستها هذه الوضوح والجلء لمفهوم الفلسفة التطبيقية ، فهى تبغى بدراستها هذه فتح الباب لمزيد من الدراسات حوله .

الهوامش

- 1- STEVENSON LESLIE: APPLIED PHLOSOPHY- META PHIL JOURNAL VOL - N " - 1970.
- 2 - AN INTERNATIONAL ENQUIRY OF UNESCO .
- 3 - HILLIN JOHN : PHILOSOPHY AND THE PRIESTHOOD - META PHIL JOURNAL N3. P215.1979.
- 4 - AN INTERNATIONAL ENQUIRY OF UNESCO SP. CIT .
- 5 - GARRY ANN : WHY ARE LOVE AND SEX PHILOSOPHICALY INTERESTING - MEAT PHIL. JOURNAL - VOL II - N2 . 1980 .
- 6 - REGIS EDWARD : THE LAYMAN AND THE ABIDICATION OF PHIL. META PHIL. JOURNAL VOL I-NII970.
- 7 - BAUMGARTEN ELIAS : THE ETHIGAL AND SOCIAL RESPONSIBILITES OF PHIL. TEACHER META PHIL JOURNAL VOL II-N2 1980.
- 8 - COVINLOCK JAMES : THE MORAL VALUE OF A PHILOSOPHIC EDUCATION TEACHING PHIL GOURNAL VOL3 - N.I - 1980.
- 9 - TORGERSON N, PON : THE PHILOSOPHEN IN RESIDENCE META PHIL JOURNAL VOL 8 - N 2 - 1977.
- ١٠ - زكريا ابراهيم : مشكلة الفلسفة - مكتبة مصر ، القاهرة ، ١٩٧١ - ص ٢٧ .
- ١١ - زكريا ابراهيم - المرجع السابق - ص ٨ .
- ١٢ - زكريا ابراهيم - المرجع السابق - ص ٨٨ .
- 13 - STEVENSON LESLIE : APPLIED PHIL . OP CIT .
- 14 - ADMS E.M. : PHILOSOPHICAL EDUCATION AS CULTURAL CRITICISM TEACHING PHIL JOURNAL N3 1980 .
- 15 - GOLDMAN MICHAEL : INSTITUTIONAL OBSTACLES TO THE TEACHING OF PHILOSOPHY META PHIL JOURNAL VOL N.3 1975 .

- 16 - BAUMGARTEN ELIAS : OP CIT .
- 17 - WEST , DOVID : A NEW MEDIUM FOR TEACHING PHIL . META
PHIL JOURNAL VOL 3 N4 1972 .
- 18 - STEVENSON LESLIE OP . CIT .
- ١٩ - عبد الرحمن بدوي - مناهج البحث العلمي - دار النهضة العربية ، ١٩٦٨ ، ص ٣ .
- 20 - CAVELL MARCIA PHILOSOPHY AS PSYCHO A NALYSIS META
PHIL JOURNAL VOL 6 - N 2 1975.
- 21 - ADAMS E. M. OP CIT .
- 22 - CAVELL MARCIA OP CIT .
- 23 - STEVENSON LESLIE OP CIT .
- ٢٤- سعيد اسماعيل على : مفهوم التعليم المصري - طلابنا بين التفلسف وتعليم الفيلسوف - بدون ذكر اسم
الناشر - الطبعة الأولى ١٩٨٩ ص ٢٩٨
- ٢٥- أحمد المهدي عبد الحليم - تعليم القيم فريضة غائبة في نظام التعليم - مجلة دراسات تربوية ، الجزء ٢٣ ،
ص ٢١-١٩٩١
- ٢٦- أحمد المهدي عبد الحليم : المرجع السابق
- ٢٧- سماح رافع محمد - محمد مصطفى السيوي : الفلسفة ومشكلات الانسان - لصف الثالث الثانوى أدبي
وزارة التربية والتعليم ١٩٩١-١٩٩٢
- ٢٨- سعيد اسماعيل على : مفهوم التعليم المصري مرجع سابق ص ٢٩٨
- ٢٩- أحمد المهدي عبد الحليم - مرجع سابق .
- ٣٠- أحمد المهدي عبد الحليم - مرجع سابق .
- ٣١- رجعت الباحثة في هذا الجزء الى الكتب الآتية:-
فوقية حسين محمود - مدخل الى قيم الأخلاق ، د . ن . ، ١٩٨٤
- حمدى حيا الله : الأخلاق ومعياريها بين الوضعية والدين - الطبعة الثانية- د . ن . ، ١٩٧٧ .
- حسن الشرقاوى : الاخلاق الاسلامية - مؤسسة مختار للنشر والتوزيع - القاهرة - الطبعة الأولى د . ت .
- ٢٢- مجلة الوحدة .
- ٢٣- برجسون - ترجمة زكريا ابراهيم - دار المعارف ، د . ت . ، ص ٢٤
- ٢٤- محمود زيدان - مناهج البحث الفلسفى ، دار الاحد ، بيروت ، ١٩٧٤ .

٣٥- عالم الفكر ص ١٦٩

٣٦- هنزمين - ترجمة فؤاد زكريا : الفلسفة أنواعها ومشكلاتها - دار نهضة مصر ١٩٧٥

٣٧- بروجسون - ترجمة زكريا ابراهيم - مرجع سابق

٣٨- صلاح قنصوه : فلسفة العلم

٣٩- زكريا ابراهيم - مشكلة الفلسفة مرجع سابق ص ٢٤٢

٤٠- سعيد اسماعيل على - تدريس المواد الفلسفية ، عالم الكتب ، ١٩٧٢ ، ص ١٠٦

٤١- انظر في ذلك : سعاد محمد فتحى محمود : مقرر مقترح فى الفلسفة لطلاب القسم الألبى - رسالة

ماجستير غير منشورة - كلية بنات عين شمس ١٩٧٩ ص ٩٩

٤٢- رشدى فكار: قضايا العصر - مقال منشور فى جريدة الاهرام المصرية بتاريخ ١٩٧٨/٤/٧

٤٣- سعاد محمد فتحى محمود - مرجع سابق ص ١٠٤

٤٤- أنظر هنا :

THINKING : THE JOURNAL OF PHIL . FOR CHILDREN : THE
RETURN TO MORAL EDUCATION VOL .I.NI. 1979.

THINKING : THE JOURNAL OF PHIL . FOR CHILDREN :
EDUCATING FOR MORAL STRENGTH VOL-N3+4 .